EDUCERE

XVII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ETHOS DA EDUCAÇÃO:

(RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS

ANAIS

XVII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)
I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários
III Congresso Internacional de ação humanitária e cooperação para o desenvolvimento
3rd International conference on humanitarian action and cooperation for development

ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E
HUMANIDADES
PUCPR

CAPES

PUCPR GRUPO MARISTA

Fundação Carlos Chagas

ogalus OBSERVATÓRIO GALEGO DA LUSOFONÍA

CEPESE

unesco

ISSN: 2176 - 1396

Ficha catalográfica

Congresso Nacional de Educação Educere (2025 setembro 1-4)
ISSN 2176-1396

Eyng, Ana Maria; Costa, Reginaldo Rodrigues da; Kowalski, Raquel Pasternak Glitz (org). **ANAIS do XVII Congresso Nacional de educação EDUCERE -** Ethos da Educação: (Re)Conexões Ecossistêmicas; VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO); I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários: Aprendizagem e Formação de Professores; III Congresso Internacional de Ação Humanitária e Cooperação para o desenvolvimento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2025

Sumário

I. APRESENTAÇÃO **45**

II. COMISSÕES ORGANIZADORAS **46**

III. PROGRAMAÇÃO **47**

IV. RELAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS **174**

V. EIXO EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS **175**

5.1 O MUSEU ENQUANTO ESPAÇO EDUCATIVO E INTERATIVO: REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA E COSTUMES INDÍGENAS 176

5.2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS INFÂNCIAS COMO MOBILIZADORA DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO HUMANA 183

5.3 ARTE E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA DAS PESQUISAS RECENTES . 193

5.4 NATUREZA, INFÂNCIA E PERTENCIMENTO: PRÁTICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 203

5.5 O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS: REALIDADES E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA-PR 213

5.6 ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR 223

5.7 INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESTRATÉGIA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS . . . 236

5.8 GEOGRAFIA E CINEMA: DISCUTINDO SOBRE REGIÕES BRASILEIRAS POR MEIO DE FILMES NACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 246

5.9 IFENCANTO KIDS: A GAROTA DO CAPUZ VERMELHO, UMA HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO . . 256

5.10 CARNAVAL LITERÁRIO: ARTE, CULTURA POPULAR E FORMAÇÃO LEITORA NA ESCOLA 266

5.11 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SENSIBILIDADES NO ENSINO SUPERIOR 276

5.12 LER COM O CORAÇÃO: O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 286

5.13 PRÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS 296

5.14 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: POR UMA COMUNICAÇÃO DECOLONIAL 306

5.15 IFENCANTO KIDS: JOÃO, UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÃO 316

5.16 LÍNGUA-CULTURA EM SALA DE AULA DE PLE: UM ESTÁGIO DE PLAC NO PROGRAMA LAMPEDUSA 326

5.17 PROCESSOS ANAFÓRICOS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 336

5.18 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA: VOZES DOCENTES NO MUSEU DA PESSOA 345

5.19 A EDUCAÇÃO ICONOGRÁFICA E AS MENSAGENS DO DITO NÃO DITO NOS PROCESSOS FORMATIVOS 355

5.20 USAR OU NÃO USAR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO ENSINO DE ARTE? EIS A QUESTÃO! 365

5.21 VERSOS AO VENTO: LEITURA E ESCRITA POÉTICA NA ESCOLA 375

5.22 MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS 384

5.23 COMO O CINEMA NÃO VERBAL ENSINA SOCIOLOGIA? O CASO DE O MENINO E O MUNDO (2013) NA FORMAÇÃO CRÍTICA 394

5.24 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL 404

5.25 A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM AMBIENTES DIGITAIS 430

5.26 PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS 440

5.27 EXPERIENCIANDO A QUÍMICA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM INTERATIVA ENTRE GRADUANDOS EM GEOLOGIA E PÓS-GRADUANDOS EM QUÍMICA 450

ISSN: 2176 - 1396

5.28 ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ABERTA: A ARTICULAÇÃO ENTRE STORYTELLING, REAS E MAPAS CONCEITUAIS . . . 460
5.29 LITERATURA INFANTIL AMAZONENSE, IDENTIDADES AMAZÔNICAS E A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA . . . 471
5.30 POÉTICAS EM UM ATELIÊ NA ESCOLA . . . 481
5.31 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: UM CAMINHO DE ESTUDO COLABORATIVO PARA A REINVENÇÃO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA . 491
5.32 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO(A): PRÁTICAS EDUCATIVAS SENSÍVEIS E PROCESSOS CRIATIVOS . . . 503
5.33 A CONTRIBUIÇÃO DA BIBLIOTECA MULTINÍVEL DO IFSP CAMPUS GUARULHOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO . . . 515
5.34 ANÁLISE DO DISCURSO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA METODOLÓGICA . . . 525
5.35 LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE AMPLIAM OS MODOS DE EXPRESSÃO E ESCUTA DA CRIANÇA . . . 535
5.36 CONHECIMENTOS MUSICAIS SOBRE ORQUESTRAS SINFÔNICAS: OS LIVROS INFORMATIVOS E A FORMAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS . . . 545
5.37 ENSINAR-APRENDER ARQUITETURA DA PAISAGEM COM ARTE . . . 559
5.38 O BRINCAR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA . . . 569
5.39 O POTENCIAL FORMATIVO/INCLUSIVO DAS DANÇAS CIRCULARES PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS . . . 579
5.40 LACUNAS DE LETRAMENTO NA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA DO ENSINO MÉDIO . . . 589
5.41 PLURALIDADE DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E SENSÍVEIS COM A INFÂNCIA . . . 600
5.42 A LINGUAGEM ORAL NA PRÁXIS EDUCATIVA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA . . . 610
5.43 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS . . . 620
5.44 A IDENTIDADE DOCENTE E A DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO . . . 630
5.45 PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS DE HERANÇA: A EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR . . . 640
5.46 MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE . . . 650
5.47 A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO INTERCULTURAL, TRANSLÍNGUE E PLURILÍNGUE . . . 660
5.48 A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS SOBRE CULTURAS DE PAÍSES DE LÍNGUA ÁRABE NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA HUMANISTA: CONSTRUINDO SABERES E ROMPENDO BARREIRAS . . . 670
5.49 JOVENS AUTORES SESC PR: ESCRITA CRIATIVA COMO PRÁTICA DE REAPROXIMAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO . . . 681
5.50 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO - CULTURAL . . . 692
5.51 PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOLIVROS EM LIBRAS DA COLEÇÃO INFANTIL “MÃE, COMO FAZ?”: RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 703
5.52 DESENHO INFANTIL EM CONTEXTO AMAZÔNICO: EXPRESSÕES, SABERES E CULTURAS A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA . . . 714
5.53 CLARICE LISPECTOR: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM “A PAIXÃO SEGUNDO G.H.” (1964) . . . 724
5.54 O ESTUDO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA . . . 735
5.55 ADIVINHA O QUE ESTÁ ACONTECENDO. HISTÓRIAS CRIADAS POR CRIANÇAS SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 745
5.56 INTENSIVÃO SESC PR: UMA FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO PARA VESTIBULARES E

PARA A VIDA . . . 760
5.57 O CONTATO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO . . . 772
5.58 O USO DO GÊNERO TEXTUAL POEMA E SUAS FORMAS DE TRABALHAR A INTERDISCIPLINARIDADE E A LUDICIDADE NO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 782
5.59 ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: AS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 790
5.60 ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE PLE/PLAC NO PROGRAMA LAMPEDUSA . . . 800
5.61 ASTRONOMIA, LÍNGUA PORTUGUESA E PEDAGOGIA ATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 810
5.62 O CONCEITO DE BRINCADEIRA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 818
5.63 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA LEITURA, VIVÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL . . . 828
5.64 UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS COLABORATIVAS COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL . . . 838
5.65 ARGUMENTAÇÃO E DESLOCAMENTO DE SENTIDOS EM AULAS DE CIÊNCIAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS E LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 848
5.66 MEDIAÇÕES ESTÉTICAS NO INÍCIO DA VIDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL . . . 858
5.67 O ENTRELAÇAR DO EDUCAR PELA PESQUISA E DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS . . . 868
5.68 COMUNICAÇÃO LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO . . . 877
5.69 RESGATE DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA . . . 887
5.70 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA SOB UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA . . . 897
5.71 ANÁLISES PRELIMINARES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UNIVERSIDADES CATARINENSES . . . 907
5.72 QUEM SONHA EM EDUCAR? - UTOPIA E REALIDADE NA ANÁLISE DISCURSIVA DE RELATOS DO MUSEU DA PESSOA . . . 920
5.73 EDUCAÇÃO PARA O PENSAR MULTIDIMENSIONAL: DIÁLOGO, LEITURA E REFLEXÃO . . . 930
5.74 A REGÊNCIA DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO JULIA WANDERLEY . . . 940
5.75 ARTE-CORPO: LINGUAGENS E TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA . . . 950
5.76 INFÂNCIA E IMAGINÁRIO: ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA GAZETINHA (1990-2000) . . . 960
5.77 PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL . . . 970
5.78 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: AVANÇOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS . . . 980
5.79 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ABORDAGENS CLÁSSICAS E DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO . . . 989
5.80 A LINGUAGEM COMO SIGNO MEDIADOR NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL . . . 998
5.81 O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICAS COM A OFICINA GENTRIFICIDADE . . . 1008
5.82 O CORPO QUE PENSA, BRINCA E FALA: LINGUAGENS CORPORAIS E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 1018
5.83 EDUCAÇÃO PARA HÁBITOS MAIS SAUDÁVEIS . . . 1030

5.84 INFÂNCIAS INDÍGENAS EM CENA: PRÁTICAS COM CRIANÇAS KAINGANG NA TERRA INDÍGENA KONDÁ - SC . . . 1040
5.85 IMPACTOS DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A LEI 15.100 E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS . . . 1050
5.86 A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA: UM RETRATO FENOMENOLÓGICO PARA ALÉM DA SALA DE AULA . . . 1061
5.87 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS . . . 1069
5.88 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS IMIGRANTES/REFUGIADOS . . . 1082
5.89 A HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS . . . 1092
5.90 VIDA ESCOLAR E TERRITÓRIOS EDUCADORES: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO E CAMINHOS PARA COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM . . . 1105
5.91 AUTOMATIZAÇÃO DO AGENDAMENTO EDUCACIONAL: INTEGRAÇÃO DE CHATBOT VIA WHATSAPP COM GOOGLE CALENDAR PARA OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS . . . 1115
5.92 CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS: UM BREVE MAPEAMENTO . . . 1125
5.93 UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS PRÁTICAS DE CUIDADO E EDUCAÇAO COM BEBÊS . . . 1135
5.94 PESSOA IDOSA QUE FREQUENTA O SCFV E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: (RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES . . . 1145
5.95 O PROTAGONISMO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DOS BREVES RELATOS E DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA . . . 1154
5.96 ESPAÇOS QUE DIALOGAM COM APRENDIZAGENS: PROBLEMATIZANDO A ARQUITETURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 1165
5.97 UM PROJETO DE PESQUISA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LITERATURA, LEITURA LITERÁRIA E TIK-TOK - PRÁTICA EDUCATIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO . . . 1174
5.98 LEITURA EM FORMAÇÃO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES CRÍTICOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS . . . 1185
5.99 O DEVIR CORPOREITURA NO ENSINO BÁSICO DE LITERATURA . . . 1194
5.100 CAMINHOS DO DEVIR CORPOREITURA NO ENSINO BÁSICO DE LITERATURA . . . 1204
5.101 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EAD: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO . . . 1214
VI. EIXO EDUCAÇÃO E DIDÁTICA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA . . . 1224
6.1 DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: EXPERIÊNCIA COM O PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE . . . 1225
6.2 PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: DESCORTINANDO DESAFIOS E TECENDO POSSIBILIDADES . . . 1236
6.3 CORPOS EM MOVIMENTO E INFÂNCIAS NA NATUREZA: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 1246
6.4 QUANDO O BRINCAR VIRA AULA: CRÔNICAS DE UMA PEDAGOGIA QUE DANÇA, RI E ENSINA . . . 1256
6.5 JOGO “TRIMU EQUACIONAL” COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES DO PRIMEIRO GRAU . . . 1266
6.6 REDAÇÃO NOTA MIL: VIVÊNCIAS EM UM CAMPUS DO IFPR . . . 1276
6.7 PROJETO REDAÇÃO NOTA MIL: O MODELO DIDÁTICO . . . 1286
6.8 RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO . . . 1295
6.9 O PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA UNIPRF . . . 1306
6.10 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁXIS DIALÓGICA: ENLACES ENTRE PROJETOS DE PESQUISA . . . 1317
6.11 MÉTODO MONTESSORI: AS CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE QUE LECIONA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CURITIBA – PR . . . 1328

6.12 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITO, DESENVOLVIMENTO E CONTINUIDADE . 1340
6.13 ENTRE METAS E SILÊNCIOS: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ENGRENAGEM DA PERFORMANCE 1350
6.14 DO COTIDIANO À MATEMÁTICA: O RELÓGIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ÂNGULOS 1360
6.15 AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE 1370
6.16 PROJETO REDAÇÃO NOTA MIL: A VISÃO DOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM 1380
6.17 ARQUITETURA E CENOGRAFIA DE PALCO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE 1389
6.18 PIAGET E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: APROXIMAÇÕES CONSTRUTIVISTAS NO PARANÁ . . 1400
6.19 A CRIAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA QUALIFICADA COM O LÚDICO 1411
6.20 DIÁRIO DE APRENDIZAGEM E FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PROJETO FULBRIGHT 1419
6.21 O MATERIAL DIDÁTICO NA EAD SOB O OLHAR COMPLEXO 1433
6.22 O SILÊNCIO QUE FALA: A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE UMA PROFESSORA DE BEBÊS . . . 1442
6.23 PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DISLEXIA 1452
6.24 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL 1462
6.25 COMO É ESTAR EM SALA DE AULA EM 2025? – RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTIR DO ESTÁGIO III EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO 1471
6.26 ENSINANDO POR INVESTIGAÇÃO OS POLÍMEROS: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2020 E 2025 1482
6.27 REFLEXOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS APLICADA AOS GRADUANDOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE DE CUSTOS 1492
6.28 DESPERTANDO O INTERESSE E PROMOVENDO O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE TEÓRICO-PRÁTICA 1503
6.29 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DE QUÍMICA POR INVESTIGAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS 1512
6.30 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES DA TEORIA COM A PRÁTICA 1522
6.31 PLANEJAMENTO DO PROFESSOR SOB A VERTENTE DA METACOGNIÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA 1532
6.32 UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM MEIO A NATUREZA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1541
6.33 OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL RURAL DO INSTITUTO CRESCER LEGAL 1549
6.34 ESPAÇOS NÃO-FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 1559
6.35 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS NAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO EDUCERE 1572
6.36 ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIA DA ARTE, ARQUITETURA E CIDADE 1582
6.37 APRENDIZAGEM ATIVA EM MACROECONOMIA: EXPERIÊNCIA COM O ARCO DE MAGUEREZ E ESTRATÉGIA GV/GO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS 1592
6.38 TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES RECENTES 1602
6.39 PROTAGONISMO ESTUDANTIL E METODOLOGIAS ATIVAS: O QUIZ COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM 1612
6.40 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E AS PERSPECTIVAS GLOBAIS 1622

6.41 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EAD . . . 1632
6.42 O PROGRAMA CULTURA E CIDADANIA E A FORMAÇÃO DE PENSADORES SISTÊMICOS PARA UM FUTURO EM TRANSFORMAÇÃO . . . 1641
6.43 A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DE CRIANÇAS . . . 1668
6.44 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES . . . 1678
6.45 A PRÁXIS DO PROJETO DESPERTAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL . . . 1688
6.46 HÁ QUEIXA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR? RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR . . . 1698
6.47 A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NA PRODUÇÃO DE UM BIOCOMBUSTÍVEL: UM AUXÍLIO NA RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM . . . 1710
6.48 AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO 1º AO 3º ANO, NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS . . . 1720
6.49 DIDÁTICA, FORMAÇÃO HUMANA E AUTORIA DOCENTE: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO APRENDER A CONHECER . . . 1731
6.50 O SENTIDO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO . . . 1741
6.51 ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, CÂMPUS CHAPECÓ . . . 1751
6.52 PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E TRANSITORIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE? O QUE A DIDÁTICA CRÍTICA TEM A DIZER SOBRE ISTO? . . . 1761
6.53 UM MÉTODO PARA O CAMINHO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE JUDÔ BASEADO NA OBRA DE JIGORO KANO . . . 1771
6.54 "BLUESMAN": METODOLOGIA DECOLONIAL PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 1784
6.55 ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS: RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DA CULTURA MAKER . . . 1795
6.56 INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO MÉDIO: REVISÃO INTEGRATIVA NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES (2019–2025) . . . 1805
6.57 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR . . . 1815
6.58 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO . . . 1825
6.59 TELAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O IMPACTO DOS DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS . . . 1833
6.60 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO MUNICIPIO DE PARAUAPEBAS-PA . . . 1843
6.61 AVALIAÇÃO BOLA DE NEVE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM . . . 1853
6.62 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E MICROBIOLOGIA ENOLÓGICA: POR UMA FORMAÇÃO ALÉM DAS COMPETÊNCIAS . . . 1863
6.63 ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA . . . 1874
6.64 COMUNIDADES QUILOMBOLAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PIAUÍ . . . 1884
6.65 DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO . . . 1896

VII. EIXO EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES . . . 1906

7.1 MENTES MECÂNICAS: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NAS STEAM . . . 1908

7.2 IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA - PR . . . 1922
7.3 REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NO SINDICALISMO EDUCACIONAL - O CASO DO SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA (SISMMAC) . . 1932
7.4 A PERMANÊNCIA COMO ESCUTA: BOAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS E A REDUÇÃO DA EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA . . 1940
7.5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INTERIOR DA BAHIA: CONTEXTOS E SAÚDE DOCENTE . . . 1952
7.6 PRÁTICA INTEGRADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES . . . 1962
7.7 DIREITO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O BEM-ESTAR E AUTOCUIDADO DOCENTE . . . 1972
7.8 TRAJETÓRIAS DOCENTES, CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: VOZES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RODA DE CONVERSA . 1982
7.9 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E GESTORAS/ES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA/SC . . . 1992
7.10 A EDUCAÇÃO EM DIRIETOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DOS DIREITOS E DEVERES PARA O PROTAGONISMO SOCIAL . . . 2002
7.11 A ESCOLA COMO INTEGRANTE DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS . . . 2012
7.12 PRINCÍPIOS FREINETIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO COM OS BEBÊS . . . 2022
7.13 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MAPEAMENTO SOBRE O CONHECIMENTO DOS ALUNOS INGRESSANTES NOS CURSOS TÉCNICO INTEGRADOS DO IFC-CAMBORIÚ . . . 2032
7.14 HISTÓRIAS MIUDINHAS DE PROFESSORAS NEURODIVERGENTES OU COM DEFICIÊNCIAS . 2042
7.15 FATORES DE RISCO QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT) DOCENTE . . . 2052
7.16 ANÁLISE CRÍTICA DA MÚSICA "BLUESMAN": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS . . . 2061
7.17 A LIBERDADE DE ATUAÇÃO DOCENTE E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO . . . 2072
7.18 VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE . . . 2082
7.19 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS: O QUE O CONTEXTO PRISIONAL NOS APONTA . . . 2093
7.20 RETRATOS DO TRABALHO DOCENTE: O QUE PERMANECE EM MEIO ÀS MUDANÇAS PÓS-PANDEMIA DO COVID-19 . . . 2103
7.21 PERCEPÇÕES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR QUE LECIONAM DISCIPLINAS EM UM SEGUNDO IDIOMA . . . 2113
7.22 O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA . . . 2124
7.23 A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA A ARTICULAÇÃO DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO ESCOLAR E COMUNITÁRIO . . . 2138
7.24 ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES - POR ONDE ANDAM OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT . . . 2148
7.25 ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES . . . 2159
7.26 TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ÍNDICES, CONDICIONANTES E PROPOSTAS PARA SUA ERRADICAÇÃO . . . 2169
7.27 IMPACTOS DA EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS . . . 2179
7.28 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL . . . 2189

7.29 QUAL ETHOS SOBREVIVE NA RUA? PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA E DOCÊNCIA AMPLIADA . . 2198
7.30 A “BRINCADEIRA” QUE FERE: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR 2209
7.31 MIGRAÇÃO E POBREZA NA EDUCAÇÃO 2219
7.32 UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS . . 2229
7.33 O POTENCIAL PROTETIVO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES . . . 2239
7.34 PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARANÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES À LUZ DA AGENDA 2030 2249
7.35 DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÕES: O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ESTUDANTES IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA/PR 2260
7.36 ACOLHIMENTO ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES: NOTAS ACERCA DA REINVENÇÃO DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL 2269
7.37 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO MÉDIO DO SUL DO BRASIL 2278
7.38 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA 2287
7.39 CUIDADO AO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS QUE RESIDEM COM SUAS MÃES PRIVADAS DE LIBERDADE 2297
7.40 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE 2307
7.41 LEITURA E ESCRITA COMO DIREITO: PROJETO ENTRELINHAS, PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE, SISTEMA PRISIONAL E JUSTIÇA 2317
7.42 CONCEIÇÃO EVARISTO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM BECOS DA MEMÓRIA (2006) 2327
7.43 EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO: CONTRIBUIÇÕES DE HANNAH ARENDT PARA PENSAR UMA CIVILIZAÇÃO POSSÍVEL 2338
7.44 ENTRE SABERES E TERRITÓRIOS: EDUCAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO MEIO RURAL 2348
7.45 DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS 2357
7.46 DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: UM OLHAR DE INÍCIO À DOCÊNCIA 2367
7.47 O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL MULTIDIMENSIONAL 2376
7.48 POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA INTERSETORIALIDADE E DA INTERSECCIONALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS NA SOCIOEDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS . . 2386
7.49 PIBID EM PERSPECTIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS 2397
7.50 COMO SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE E VIOLÊNCIA INFLUENCIAM NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PIBID 2408
7.51 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA NACIONAL E INTERNACIONAL 2420
7.52 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DESIGUALDADES DE GÊNERO: ENFRENTANDO O CASAMENTO INFANTIL NO BRASIL 2431
7.53 O PAPEL DO ESTADO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO SÉCULO XXI: O PROFHISTÓRIA ENTRE REGULAÇÃO NEOLIBERAL E EMANCIPAÇÃO DOCENTE 2441
7.54 HISTÓRIA, FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA 2451
7.55 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS EAD NO BRASIL: DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E BOAS PRÁTICAS 2461
7.56 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA 2471
7.57 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL 2484
7.58 PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UNESCO 2494

7.59 TRABALHO RESIDENCIAL E SALA DE AULA: AS DINÂMICAS DE GÊNERO 2504
7.60 A GESTÃO DEMOCRÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL 2515
7.61 ARTICULANDO DEMOCRACIA, CIDADANIA, DIREITO SOCIAL E EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2526
7.62 ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ENTRE O DIREITO E A NECESSIDADE DE FREQUENTAR OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 2537
7.63 EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA TERRITORIALMENTE: RESSIGNIFICAÇÃO DO “PROJETO DE VIDA” NO NOVO ENSINO MÉDIO 2557
7.64 DIVERSIDADE, VIOLÊNCIA E DEMOCRACIA NO AMBIENTE ESCOLAR: COMO PENSAR E SUPERAR CONFLITOS À LUZ DA JUSTIÇA RESTAURATIVA 2567
7.65 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS QUE IMPACTAM O ACOLHIMENTO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO 2576
7.66 CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS 2586
7.67 EDUCAR PARA A CIDADANIA INCLUSIVA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL 2596
7.68 MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO EM JOINVILLE/SC 2606
7.69 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS ACADÊMICOS 2615
7.70 “EU SEI QUE ELES TÊM CERTAS CULTURAS!” REPRESENTAÇÕES DA LEI 11.645/2008 PELOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2625
7.71 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS VIVENCIADOS NA PRÁTICA DOCENTE DE UM ESTABELECIMENTO PENAL 2635
7.72 FORMAÇÃO DOCENTE, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: POR UMA EDUCAÇÃO ECOSSISTÊMICA E INCLUSIVA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES LGBTQIAPN+ . . 2646
7.73 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DISPOSITIVOS LEGAIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PONTA GROSSA/PR. . 2658
7.74 DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR? 2668
7.75 EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: VISIBILIZANDO OS SUJEITOS INVISÍVEIS DA APRENDIZAGEM 2679
7.76 PRECONCEITO RACIAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL: UM ENSAIO TEÓRICO PAUTADO NA TEORIA CONSTRUTIVISTA. 2690
7.77 DIREITO À EDUCAÇÃO E BEM-ESTAR COLETIVO EM CONTEXTOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS 2699
7.78 O IMPACTO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NOS PROCESSOS AVALIATIVOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 2710
7.79 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA META 1 DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DA PLANÍCIE LITORÂNEA DO ESTADO DO PIAUÍ 2720
7.80 JUSTIÇA SOCIAL NA LÓGICA NEOLIBERAL: UM CONCEITO SOB RISCOS 2730
7.81 PIBID PEDAGOGIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL 2740
7.82 INTERSECCIONALIDADES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR – COMO OS ESTUDANTES LIDAM COM A VIOLÊNCIA NA ESCOLA 2750
7.83 INFÂNCIA E SEXUALIZAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA ESCOLA FRENTE À CULTURA MIDIÁTICA E AOS DIREITOS DA CRIANÇA 2759
7.84 COMPROMISSO ÉTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: A “ÁRVORE DE DIGITAIS” COMO EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO RELIGIOSO 2769
7.85 QUANDO O RECREIO FALA ESPANHOL: SOCIABILIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA 2779
7.86 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO 2789

7.87 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO . . . 2799
7.88 EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DIREITOS HUMANOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI LUCAS: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE PARA REFLEXÃO CRÍTICO-SOCIAL . . . 2807
7.89 AMPLIAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS NA INTERFACE EDUCAÇÃO-PROTEÇÃO SOCIAL . . . 2817
7.90 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ . . . 2827
7.91 MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS E A REPRODUÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA NO ETHOS ESCOLAR FUNDAMENTOS CRÍTICOS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA . . . 2837
7.92 OS EFEITOS DAS PRÁTICAS PUNITIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR . . . 2846
7.93 AMEAÇA À EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO 2856

VIII. EIXO PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA . . . 2866

8.1 LETRAMENTO ACADÊMICO UM ESTUDO PERTINENTE . . . 2868
8.2 A FORMACAO DO PEDAGOGO E AS LATENTES DIFICULDADES NO TRABALHO COM A MATEMATICA BASICA . . . 2879
8.3 OS CLUBES DE CIÊNCIAS COORDENADOS PELA UNESPAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO . . . 2889
8.4 PROJETO MENINAS NAS ENGENHARIAS: FOMENTO AO PROTAGONISMO FEMININO DESDE O ENSINO FUNDAMENTAL . . . 2899
8.5 ECO HISTORIADORES: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E VALORIZAÇÃO CULTURAL NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA ESCOLA CECÍLIA MEIRELES . . . 2909
8.6 PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES DOCENTES . . . 2919
8.7 LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA (LEM) DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DAS REGIÕES NORDESTE E CENTRO-OESTE DO BRASIL . . . 2930
8.8 REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CIENTÍFICO PROPOSTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) . . . 2940
8.9 A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA FREIREANA . 2950
8.10 ETNOMATEMÁTICA E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA . . . 2960
8.11 MEMÓRIAS EDUCATIVAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FUTUROS PROFESSORES(AS) . . . 2969
8.12 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOCUMENTOS OFICIAIS . . . 2980
8.13 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A FEBRACE: UM OLHAR HISTÓRICO E PELOS NÚMEROS . . . 2990
8.14 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ALIANÇA ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO CIENTÍFICO . . . 2998
8.15 JOGOS DE MESA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA . . . 3009
8.16 CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO . . . 3019
8.17 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . . 3029
8.18 A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O USO DE AGROTÓXICOS E DE MEDICAMENTOS COMO TEMÁTICA SOCIOCIENTÍFICA . . . 3041
8.19 AS LEIS DE NEWTON NA PRÁTICA . . . 3051
8.20 ENSINO E AVALIAÇÃO DE PORCENTAGEM UTILIZANDO A TABELA SQA . . . 3060
8.21 PRÁTICA EDUCATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL . . . 3069
8.22 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEITURA DO LIVRO "EXTRAORDINÁRIO" NO 5º ANO DA REDE MUNICIPAL DE RANCHARIA/SP . . . 3077

8.23 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O CAMPO MULTIPLICATIVO NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA FUNDAMENTADA NA TSD . . . 3090
8.24 OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA . . . 3100
8.25 ALGORITMOS E MECANIZAÇÃO: OS ENTRAVES À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA . . . 3110
8.26 UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BASE NAS TEORIAS DE BROUSSEAU E VERGNAUD: MULTIPLICAÇÃO PARA O 3O ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL . . . 3120
8.27 SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM HORIZONTE POSSIVEL . . . 3130
8.28 UMA VISÃO PLURAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS: RECONHECENDO DIFERENTES SABERES . . 3140
8.29 PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DAS PRIMEIRAS FEIRAS DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES EMPIRISTA E POSITIVISTA . . . 3151
8.30 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FEIRAS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR A PARTIR DO RACIONALISMO CRÍTICO DE KARL POPPER . . . 3161
8.31 LER O MUNDO ANTES DAS PALAVRAS: SENTIDOS E CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS . . . 3171
8.32 RELATO E CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA DE MODELAGEM MATEMÁTICA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES . . . 3181
8.33 A PANIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA: EXPLORANDO OS NÍVEIS MACROSCÓPICO, SUBMICROSCÓPICO E SIMBÓLICO . . . 3191
8.34 AS LEIS DE NEWTON NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COM A BIOMECÂNICA . 3201
8.35 O ENSINO DE ELETROQUÍMICA POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: A CONSTRUÇÃO DE PILHAS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS . . . 3211
8.36 FORTALECENDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE LAGES-SC . . . 3220
8.37 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: FUNÇÕES EXECUTIVAS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM DIÁLOGO COM VYGOTSKY . . . 3229
8.38 MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 3239
8.39 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ESTADO DO PARANÁ: A PESQUISA SOBRE AS PRODUÇÕES DO PROFESSOR PDE PARANENSE . . . 3248
8.40 A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES . . . 3258
8.41 IMPLICAÇÕES AOS PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES DA CONSTRUÇÃO DE UMA FEIRA DE MATEMÁTICA EM COLÉGIO UNIVERSITÁRIO . . . 3269
8.42 A INCIDÊNCIA DE GRADUADOS EM QUÍMICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DO PARANÁ . . . 3279
8.43 EXPLORANDO CONCEITOS MATEMÁTICOS EM INGLÊS: UM CAMINHO INOVADOR NA FORMAÇÃO DOCENTE . . . 3289
8.44 DESAFIOS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA . . . 3299
8.45 MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ENSINO DE PROBABILIDADE NO FUNDAMENTAL I . 3309
8.46 MAPA MENTAL COMO LINGUAGEM E ESTRATÉGIA DE ENSINO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DIDÁTICA . . . 3319
8.47 PRÁTICAS LÚDICAS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO . . . 3329
8.48 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA INTERESCOLAR . . . 3339
8.49 A LITERATURA INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 3349
8.50 DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS INICIAIS . . . 3359
IX. EIXO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO . . . 3368
9.1 IA GENERATIVA COMO MEDIADORA DE SABERES: AMPLIANDO HORIZONTES NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DIALÓGICA E TERRITORIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR-BA

3370
9.2 CIDADANIA DIGITAL E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS ONLINE E OS DESAFIOS NA ERA DA INTERNET . . . 3379
9.3 DANDO VOZ AO FAZER: METODOLOGIAS ATIVAS E ABORDAGEM MAKER NA PRODUÇÃO DE PODCASTS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA . . . 3389
9.4 POR TRÁS DA NUVEM: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS ÉTICOS, SUSTENTÁVEIS E INFORMACIONAIS . . . 3397
9.5 O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO . . . 3407
9.6 ENTRE DISPOSITIVOS E DIAPOSITIVOS: A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMPO DE FORÇAS E POTÊNCIA . . . 3421
9.7 FORMAÇÃO DO DOCENTE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA . . . 3431
9.8 LITERATURA INFANTIL DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE . . . 3441
9.9 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SUPRESSÃO DO TEMPO E FALÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO 3451
9.10 LETRAMENTOS DIGITAL E MIDIÁTICO NA RÁDIO C - A PERSPECTIVA DOS EX-BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS . . . 3461
9.11 PRODUÇÃO DE UMA UNIDADE DIGITAL DE FÍSICA: PRIMEIRA LEI DE NEWTON . . . 3471
9.12 SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO . . . 3481
9.13 PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ . . . 3491
9.14 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COGNIÇÃO HÍBRIDA: INTERFACES ENTRE DIGITALIZAÇÃO DA VIDA E O ENSINO DE CIÊNCIAS . . . 3503
9.15 ZOOLÓGICOS HUMANOS VIRTUAIS: REDES SOCIAIS, ESPETÁCULO E A NOVA ARQUITETURA . . . 3515
9.16 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: UMA DISCUSSÃO SOBRE ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E CUIDADOS . . . 3525
9.17 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ENQUANTO RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSIBILIDA-DES E LIMITAÇÕES . . . 3535
9.18 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO NOVO ENSINO MÉDIO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL . . . 3549
9.19 O TRABALHO DOCENTE FREIRIANO: UMA REVISÃO DE LITERATURA . . . 3569
9.20 DO BRINCAR AO CRIAR: PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO SÉCULO XXI . . . 3579
9.21 OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E DAS AÇÕES DO PROJETO ‘A RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO’ . . . 3588
9.22 REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: DA PARCERIA ÀS DISTRAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR . . . 3598
9.23 FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS TRANSFORMADORAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA . . . 3608
9.24 O ETHOS DA EDUCAÇÃO: A ÉTICA NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL . . . 3618
9.25 QUANDO O QUARTO VIRA CENÁRIO DE OPERAÇÕES POLICIAIS NA ERA DIGITAL : REFLEXÕES SOBRE ESPAÇO, RADICALIZAÇÃO JUVENIL E O ETHOS DA EDUCAÇÃO . . . 3628
9.26 CARACTERÍSTICAS, CONCEITUAÇÕES E CONTEXTOS DE ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE FENÔMENOS TECNOLÓGICO-DIGITAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL ENTRE 2014 E 2024: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA . . . 3638
9.27 PLATAFORMAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS DE VIGILÂNCIA: CONTROLE, AUTONOMIA DOCENTE E EXPERIÊNCIA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ . . . 3652
9.28 O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UM PROGRAMA DE METAFORMAÇÃO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS . . . 3665
9.29 ASSISTENTES VIRTUAIS E O IMAGINÁRIO DA SERVIDÃO: GÊNERO, SUBMISSÃO E TECNOLOGIA . . . 3676

9.30 “NINGUÉM ESCREVE AO CORONEL” E “PEDRO PÁRAMO” EM RADIONOVELAS: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE LEITORES E DE MEDIAÇÃO DE LEITURA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS 3686
9.31 TECNOLOGIA, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS 3696
9.32 JOGOS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA 3705
9.33 ENTRE A QUALIDADE E A EXCLUSÃO: RECONFIGURAÇÕES DOCENTES NA EAD SOB O DECRETO Nº 12.456/2025 3715
9.34 AS COMPETÊNCIAS DA ESCOLA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL 3724
9.35 GUARDRAIL EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE IA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INFOSFERA ONLIFE 3732
9.36 PARANÁ FAZ CIÊNCIA MAKER: ANÁLISE CRÍTICA DE SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO 3742
9.37 FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O MARCO DA UNESCO E O PLANO BRASILEIRO DE IA (PBIA) 3761
9.38 CONECTADOS, MAS DESINFORMADOS: O DESAFIO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL NA ERA DIGITAL 3774
9.39 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS 3784
9.40 ANÁLISE DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA COM MINERAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS: UMA ABORDAGEM BASEADA EM GRAFOS PARA APOIO À GESTÃO ACADÊMICA 3793
9.41 CARTÃO VIRTUAL EDUCACIONAL: REGISTRO DIGITAL DE PRESENÇA, BENEFÍCIOS ACADÊMICOS E DESAFIOS ÉTICOS 3803
9.42 REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS 3813
9.43 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPERCUSSÕES NO CURSO DE DESIGN GRÁFICO A PARTIR DOS DADOS DO ENADE 3823
9.44 APRENDER JUNTOS: UMA ESTRATÉGIA DE COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CAMPO ELÉTRICO EM CURSOS DE ENGENHARIA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 3835
9.45 A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DAS ATIVIDADES BÁSICAS DE VIDA DIÁRIA PARA INDIVÍDUOS DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - UMA PESQUISA QUALITATIVA. 3846
9.46 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO ESPAÇO DE TRANSIÇÃO E POSSIBILIDADE 3869
9.47 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E DESAFIOS PARA UM USO CRÍTICO E INCLUSIVO 3879
9.48 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO SETOR PÚBLICO: OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS E APRENDIZADO CONTÍNUO NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE 3889
9.49 NATUREZA E LINGUAGEM DIGITAL EM TEMPO DE NOVO REGIME CLIMÁTICO 3899
9.50 A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 3911
9.51 FERRAMENTAS DIGITAIS DE CAPACITAÇÃO E NETWORKING EM COMUNIDADES LOCAIS . . 3921
9.52 CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA FÍSICA. 3930
9.53 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CRÍTICA À ILUSÃO EMANCIPADORA 3940
9.54 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA INCLUSIVA 3950
9.55 CURTA O CAMPUS: PROTAGONISMO DISCENTE NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 3965
9.56 TRILHA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA: RECURSO PEDAGÓGICO PARA A POPULARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO 3975
9.57 ESCOLHA O APOCALIPSE: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COM BASE EM NARRATIVAS DE FIM DO MUNDO 3985
9.58 CONSENSO DE BEIJING E OS MARCOS DE 2025: A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS

EDUCACIONAIS PARA A ERA DA IA 3996
9.59 REALIDADE ESTENDIDA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM PROCESSOS UNITÁRIOS DE TRANSFERÊNCIA DE MASSA 4010
9.60 POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA 4019
9.61 SMARTPHONE NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA LEI SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR 4029
9.62 COLONIALISMO DE DADOS NO ENEM: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS 4042
9.63 JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA 4053
9.64 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CULTURA DIGITAL 4063
9.65 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE REDAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PLATAFORMA LETRUS NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 4071
9.66 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: AS POTENCIALIDADES DO CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO 4081
9.67 AMI NA ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DE AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE 4092
9.68 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS RELACIONADAS À ATUAÇÃO EM GRUPOS VIRTUAIS NA ÁREA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO 4105
9.69 A PEDAGOGIA DA PERGUNTA COMO BALIZADORA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM UM MUNDO COMPLEXO 4115
9.70 TECNOLOGIA ASSISTIVA: POSSIBILIDADES ASSISTIVAS PARA EDUCANDOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO 4126
9.71 PROMOVENDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERSONALIZADA EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA COM MOODLE E GAMIFICAÇÃO 4134
9.72 MAPA MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DO ESTUDO DE MEMES 4145
9.73 FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA COLABORATIVA NA FEIRA CIENTÍFICA 4155
9.74 RÁDIO-ESCOLA: MULTILETRAMENTOS E ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS 4164
9.75 A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA 4174
9.76 ENSINO DE GRAMÁTICA EM MATERIAIS DIGITAIS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ . . . 4184
9.77 PLANOS ANATÔMICOS IMPRESSOS EM 3D: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ANATOMIA DOS ANIMAIS DOMÉSTICOS, UM ESTUDO PILOTO 4194
9.78 FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA RESPONSÁVEL EM CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA 4204
9.79 ENTRE A PLATAFORMIZAÇÃO MERCADOLÓGICA E OS RECURSOS ABERTOS: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DE PERCEPÇÕES DOCENTES 4216
9.80 MOTIVOS QUE LEVAM A EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EAD: UM ESTUDO PRELIMINAR 4228
9.81 CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN E SILVIA LANE NO CAMPO DO EAD: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UMA ATIVIDADE PSICOSSOCIAL 4238
9.82 SABERES DOCENTES E TECNOLOGIA EM UM CONTEXTO PÓS-PANDEMIA COVID-19 . . 4249
9.83 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ALUNO CEGO NA SALA COMUM: UM ESTUDO DE REVISÃO 4260
9.84 GESTÃO ESCOLAR E USO DE TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 4270
9.85 CICLO PDCA: E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO 4281
9.86 ANÁLISE CRÍTICA DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM: UM ESTUDO DE CASO COM A FERRAMENTA IARA 4290
9.87 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DO SUL DE MINAS GERAIS 4299

9.88 ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E EXTENSÃO: PERCURSOS DE UM GRUPO DE ESTUDOS SOBRE DIDÁTICA, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS 4312
9.89 PLATAFORMA GAME COMENIUS: UM REPOSITÓRIO DE JOGOS DIGITAIS COM SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA EDUCADORES 4320
9.90 EDUCAÇÃO HÍBRIDA E AS REDES DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE IVAN ILLICH 4331
9.91 REALIDADE ESTENDIDA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: DESENVOLVIMENTO DE APOSTILA COM RECURSOS IMERSIVOS PARA O ENSINO SUPERIOR 4343
9.92 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM AÇÃO: UM PANORAMA DE EXPERIÊNCIAS E SEUS IMPACTOS FORMATIVOS 4353
9.93 EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE EAD 4363
9.94 NOVAS FORMAS DE APRENDER: METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS DESAFIOS 4374
9.95 O CUIDAR E EDUCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL 4384
9.96 LEITURA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS 4394
9.97 STORYTELLING COMO RECURSO DE MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO 4403
9.98 A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR E DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA COOPERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM DIFERENTES PAÍSES 4412
9.99 O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO 4422
9.100 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA 4431
9.101 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA 4441
9.102 REDEFININDO OS PROCESSOS COGNITIVOS: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA 4449
9.103 TECNOLOGIAS E COMPETÊNCIAS CRIATIVAS: DISTINÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO MERCADO E NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM COMUNICAÇÃO 4459
9.104 CONTRIBUIÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA O PROCESSO DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) 4469
9.105 TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE 4479
9.106 TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DO ARDUINO NA MEDIAÇÃO DE BARREIRAS SENSORIAIS 4490
9.107 ENTRE BARREIRAS E PONTES: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 4501
9.108 FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA E INTERNACIONAL E DESAFIOS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO 4510
9.109 COLCHA DE RETALHOS COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA PARA ENFRENTAR O CYBERBULLYING NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA 4520
9.110 CIENTIFICAÇÃO: UMA FERRAMENTA EDUCACIONAL GAMIFICADA PARA ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO DE MULHERES EM STEM 4530
9.111 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: REFLEXÕES PARA UMA MEDIAÇÃO ÉTICA E TRANSFORMADORA 4542
9.112 PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE: DA MEDIAÇÃO HUMANA À MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA 4552
9.113 TPACK EM AÇÃO: O USO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO NA ABORDAGEM STEAM 4562
9.114 ONLIFE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA 4572
9.115 A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA CULTURA DIGITAL: ANÁLISE DAS FONTES DE CONTEÚDOS CIENTÍFICOS UTILIZADAS POR PROFESSORES PORTUGUESES E BRASILEIROS 4582
9.116 TECNOLOGIA NA POLÍTICA PÚBLICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES INICIAIS PARA A SOBERANIA DIGITAL BRASILEIRA 4595
9.117 A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS: OS DESAFIOS

DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19 4605
9.118 ELEMENTOS PARA UMA APROPRIAÇÃO CRÍTICO-PROPOSITIVA DOS MEIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO 4619
9.119 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO VIRTUAL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 4630
9.120 M-LEARNING E A OBRA 365+: (RE)CONECTANDO TECNOLOGIA E HUMANIZAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA DA INICIATIVA 4640
9.121 SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 4649
9.122 AS NARRATIVAS DOS GESTORES ESCOLARES ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NOS GINÁSIOS EDUCACIONAIS TECNOLÓGICOS (GET) DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. 4658
9.123 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO E A LEI 15.100/2025 UMA REFLEXÃO PARA O (RE)CONECTAR ECOSSISTÊMICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL 4668
9.124 AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROAMVIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE TEMPO AMPLIADO: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 4676
9.125 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EAD: PRÁTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS E O SEU USO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA 4686
9.126 EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINAGEM: A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO PELO METAVERSO 4699
9.127 TRAJETÓRIA DA EAD NA UEPA: DESAFIOS E AVANÇOS 4709
9.128 BIOCOMBUSTÍVEL A BASE DE ÓLEO DE MAMONA 4719
9.129 BIOTECNOLOGIA NA PRÁTICA ESCOLAR: A EXTRAÇÃO DE DNA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO 4728
9.130 BIOCOMBUSTÍVEL DE ÓLEO DE MAMONA 4738
9.131 CULTURA DIGITAL E PROIBIÇÃO DO CELULAR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO 4747
9.132 O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA INTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA INFANTIL . . . 4757
9.133 CONTRADIÇÕES, SOBRECARGA E O IMPACTO DAS PLATAFORMAS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE 4767
9.134 O QUESTIONAMENTO COMO EIXO PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM DIÁLOGO 4779
9.135 A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA COMBATER AS FAKE NEWS: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO BRASIL EM 2023 4791
9.136 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4801
9.137 LEITURA NA ESCOLA E NA CIDADE: PLATAFORMAS DIGITAIS E O PROJETO CURITIBA LEITORA COMO ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I 4811
9.138 IA PARA O BEM DE TODOS? UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LUGAR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PBIA 4820
9.139 AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA 4829
X. EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS E PRÁTICAS 4843
10.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DE PESQUISAS NO 3º MILÊNIO 4845
10.2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA 4857
10.3 INDICADORES DE ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA 4866
10.4 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL 4876
10.5 SABERES DOCENTES QUE SE ENTRELAÇAM COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL

DOCENTE 4886
10.6 A FORMAÇÃO DOCENTE E A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM CURSOS DE LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA 4896
10.7 FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 4908
10.8 PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E GNOSIOLÓGICOS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE MARIO OSORIO MARQUES: DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA À ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE 4918
10.9 A FORMAÇÃO DIALÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA 4928
10.10 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PESQUISA-FORMAÇÃO NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE 4938
10.11 ENTRE SABERES E PRÁTICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO E AUTOCOMPREENSÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES 4948
10.12 CONCEPÇÃO DE GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS 4958
10.13 FORMAÇÃO DO DOCENTE FISIOTERAPEUTA: ESTADO DO CONHECIMENTO (2005 A 2025) . 4969
10.14 CONTRATAÇÃO DE SUPERVISORES/AS ESCOLARES SUBSTITUTOS/AS: FLEXIBILIZAÇÃO, VÍNCULOS PRECÁRIOS E OS IMPACTOS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA 4981
10.15 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SEED-PR PARA OS GESTORES ESCOLARES 4989
10.16 DA PRÁTICA À PRÁXIS: A EXPERIÊNCIA NAS NARRATIVAS COMO CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA 4999
10.17 SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR- UMA SÍNTESE SISTEMÁTICA DE PESQUISA 5009
10.18 DA PESQUISA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GARUVA/SC 5019
10.19 IDENTIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: OS FIOS QUE TECEM ESSE CASULO 5028
10.20 EVASÃO EM CURSOS DE LICENCIATURAS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES 5039
10.21 O CORPUS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5052
10.22 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS FORMATIVOS 5063
10.23 PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2010-2024) 5071
10.24 A QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CAMINHOS FORMATIVOS 5081
10.25 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO - PR 5090
10.26 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE METODOLOGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA 5100
10.27 ANÁLISE DE TRABALHOS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 5110
10.28 ACOMPANHAMENTO FAMILIAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PELA ÓTICA DOCENTE 5120
10.29 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E EXPERIENCIAIS 5130
10.30 INTERSECÇÃO ENTRE QUÍMICA E ARTE: RELATO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5140
10.31 AS MÚLTIPLAS ATUAÇÕES DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE UM MUNICÍPIO PARANAENSE DE PEQUENO PORTE 5149
10.32 O LUGAR DOS BEBÊS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA 5159

10.33 ASSOCIAÇÕES MUNICIPAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA . . . 5169
10.34 A ESCUTA DAS PROFESSORAS: PENSAR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA E POTENTE . . . 5179
10.35 VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO TEÓRICA . . . 5189
10.36 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA/COM A ESCOLA: A FORMAÇÃO ENTRE PARES EM DESTAQUE . . . 5199
10.37 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO . . . 5209
10.38 DA ESCOLA À PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS, CULTURA E ESPERANÇA . . . 5219
10.39 O CONCEITO DE AFETO COGNIÇÃO EM ESPAÇOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA . . . 5228
10.40 VIR-A-SER PROFESSOR: ENTRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA . . . 5241
10.41 FORMAÇÃO INICIAL EM QUÍMICA: NARRATIVAS, PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA . . . 5251
10.42 REFLEXÕES E DESCOBERTAS: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS NORMAIS SUPERIORES (2003-2016) . . . 5261
10.43 INÍCIO DA DOCÊNCIA EM FÍSICA: DESAFIOS, CHOQUES E MEDIAÇÕES FORMATIVAS 5272
10.44 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NOS “GRUPOS DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO” DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ 5284
10.45 APRENDIZAGEM E ENSINO: IMAGEM E SENTIDO . . . 5294
10.46 EXPERIÊNCIAS DE INSERÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: PERCEPÇÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO . . . 5304
10.47 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LEI 10.639/03. . . . 5316
10.48 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS DA NATUREZA . . . 5325
10.49 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) EM INÍCIO DE CARREIRA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA . . . 5339
10.50 A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS NO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE A COORDENAÇÃO E AS DEMANDAS DO COTIDIANO . . . 5355
10.51 A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PARCERIA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR . . . 5365
10.52 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO PROMAT . . . 5375
10.53 CUIDADO E EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA . . . 5386
10.54 METAFORMAÇÃO: EXPECTATIVAS E REALIDADES . . . 5396
10.55 O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A ESPECIFICIDADE DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CURITIBA-PR . . . 5406
10.56 O PRÍNCIPE VIROU EDUCADOR INFANTIL E NINGUÉM AVISOU O REINO? MASCULINIDADES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE . . . 5415
10.57 PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO TECIDO COM AS PROFESSORAS . . . 5423
10.58 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA VIA PLATAFORMAS DIGITAIS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO . . . 5433
10.59 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA . . . 5443
10.60 CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A DOCÊNCIA COMPARTILHADA . . . 5457

ISSN: 2176 - 1396

10.61 O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ . . . 5467
10.62 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA . . . 5477
10.63 MAPEAMENTO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE DO IFC E A CRIAÇÃO DO LIPAE: CONSTRUINDO PONTES . . . 5486
10.64 PLATAFORMAS, CONTROLE E NEOTECNICISMO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DO SISTEMA APRENDE BRASIL . . . 5496
10.65 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: REFLEXÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS . . . 5507
10.66 MARCOS REGULATÓRIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO INTERNACIONAL . . . 5518
10.67 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES: UMA VIVÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR . . . 5528
10.68 PROGRAMAS FORMATIVOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO COM FOCO NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA . . . 5537
10.69 A AUTONOMIA INVESTIGADORA DE DUAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC-CAMBORIÚ A PARTIR DA DISCIPLINA DE PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS: APRENDENDO E ENSINANDO A PESQUISAR EM UMA COORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CURSO . . . 5547
10.70 OS LIMITES DA RESILIÊNCIA DOCENTE DIANTE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO . . . 5559
10.71 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS COLETIVOS DE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE . . . 5569
10.72 PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES AOS PROFESSORES INICIANTES DE QUÍMICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA . . . 5579
10.73 CRENÇAS E CONFLITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA . . . 5590
10.74 ÉTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA RECOMENDAÇÃO DA UNESCO . . . 5600
10.75 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS: ESTRATÉGIAS DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA . . . 5611
10.76 ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS . . . 5622
10.77 LATIFÚNDIOS X FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA) PARA OS ASSENTADOS DO MOVIMENTO SEM TERRA (MST) . . . 5632
10.78 INCLUIR PARA TRANSFORMAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES . . . 5645
10.79 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XX: HISTÓRIA, CRÍTICAS E PERSPECTIVAS . . . 5653
10.80 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES, AÇÃO EDUCATIVA E CONTEXTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO . . . 5663
10.81 TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: SENTIDOS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS NA POLÍTICA DE TURNO ÚNICO . . . 5673
10.82 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ÉTICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE . . . 5683
10.83 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SIGNIFICADOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DO CELULAR NO AMBIENTE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO . . . 5693
10.84 REDUÇÃO DE DANOS NAS ESCOLAS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS . . . 5703
10.85 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ACESSO ÀS DISCIPLINAS DA ÁREA PEDAGÓGICA . . . 5713
10.86 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE OS DECRETOS-LEIS E A VOZ DE FORMADORES – DA TÉCNICA À AGÊNCIA . . . 5723
10.87 POTENCIALIDADES E CONTRIBUIÇÕES DOS REGISTROS REFLEXIVOS PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE: NOTAS DE UMA PESQUISA EM FASE INICIAL . . . 5733

10.88 DESAFIOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA LDB SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 5743
10.89 AUTO REFLEXÕES SOBRE O APRENDER: UMA EXPERIÊNCIA DE METAFORMAÇÃO INTERCULTURAL COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 5757
10.90 ENTRE A NEUTRALIDADE E A CENSURA: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA 5768
10.91 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO FORMATIVO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MODELO LESSON STUDY 5778
10.92 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: ESPAÇO LEGITIMADO PARA O AVANÇO DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA 5789
10.93 ANÁLISE DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE MONITORIA NO CURSO DE QUÍMICA: UMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA 5802
10.94 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A MATEMÁTICA COMO ALIADA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES 5813
10.95 O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS 5826
10.96 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE JUÍZES NO BRASIL 5839
10.97 PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR 5849
10.98 VIVÊNCIAS NO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 5861
10.99 UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE: A DIDÁTICA COMO LUGAR DE AUTORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 5872
10.100 PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM VISTAS À RELIGAÇÃO DE SABERES: UMA PRÁTICA FORMATIVA NA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 5882
10.101 A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUAS POTENCIALIDADES E DESAFIOS 5895
10.102 COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS 5905
10.103 RUMO A UMA PEDAGOGIA DA INICIATIVA: PROPOSTA DE UM NOVO ETHOS DOCENTE A PARTIR DA CONEXÃO ENTRE PAULO FREIRE E A TEORIA DA EFETUAÇÃO 5915
10.104 PARA ALÉM DA COMPETÊNCIA: RESSIGNIFICANDO O FRAMEWORK ENTRECOMP PARA UMA PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO LUSÓFONO 5924
10.105 DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO 5934
10.106 REDES DE INFLUÊNCIAS NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESOLUÇÃO CNE/CP 04/2024 EM FOCO 5944
10.107 COMO A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SE CONFIGURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO DIALÉTICO 5954
10.108 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA 5960
10.109 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II 5968
10.110 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: SUPERANDO A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO 5979
10.111 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE DA SUA ATUAÇÃO 5989
10.112 A DOCÊNCIA COMO EIXO FORMATIVO: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PEDAGOGIA 6000
10.113 SE VIRA! ENTRA NO BARCO AÍ. E APRENDE A NADAR NO MEIO DO MAR: UM RETRATO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO 6010
10.114 EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA DIGITAL CRÍTICA E CONSCIENTE 6020
10.115 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO: OS NOVOS DESAFIOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EAD 6030
10.116 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 6040
10.117 O QUE É ISTO, (RE)PROVAÇÃO ESCOLAR? ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO DE UM ETHOS

DA (RE)PROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM UMA CRE DE SC. 6049
10.118 CONHECENDO A INFÂNCIA MIGRANTE DE CURITIBA: UMA CONTRIBUIÇÃO COM O LETRAMENTO CIENTÍFICO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE 6059
10.119 PARECERES DESCRITIVOS: DISCURSOS QUE CONSTITUEM OS DOCENTES E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 6073
10.120 “DISSE: ‘NÃO, ISSO É REALMENTE O QUE EU QUERO’”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA EM BIOLOGIA 6084
10.121 A PEDAGOGIA JURÍDICA: ESPAÇOS E FUNÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAZONAS 6104
10.122 REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO 2023 6114
10.123 O ETHOS DOCENTE NA ERA DA FLUIDEZ: O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EMERGENTES 6128
10.124 FORMAÇÃO DOCENTE E GOVERNAMENTALIDADE: DIFERENÇA, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA 6138
10.125 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMPREENDENDO A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA 6146
10.126 ENTRE SABERES E PRÁTICAS: FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DO PLANALTO SERRANO 6157
10.127 A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA BREVE REFLEXÃO 6168
10.128 SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR- UMA SÍNTESE SISTEMÁTICA 6178
10.129 CURRÍCULOS DECOLONIAIS INCIPIENTES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ABYA YALA 6188
10.130 ENSINO LÚDICO E FORMAÇÃO PERMANENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA SENSIBILIZAÇÃO PARA UM ENSINO MAIS LÚDICO 6203
10.131 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E OS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS: UM OLHAR PARA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 04/2024 6213
10.132 ENTRE REDES, CADERNOS E REFLEXÕES: A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2020–2025) 6225
10.133 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: PROPOSIÇÕES A PARTIR DA PROVA PARANÁ 6232
10.134 ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENTRECOMP: UM MODELO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA 6242
10.135 EPISTEMOLOGIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO - REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA MESTRANDA EM CONTABILIDADE 6251
10.136 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE FISIOTERAPEUTAS DOCENTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA NO ESTADO DE GOIÁS 6260
10.137 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES 6272
10.138 FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CÁLCULO EM ENGENHARIA 6284
10.139 RELATOS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS A RESPEITO DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL 6304
10.140 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO: INTENÇÃO, PAPEL E NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE 6314
10.141 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: LÓCUS DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO OU MAIS UM CASO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE? 6325
10.142 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNICENTRO - ENTREDOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES 6344
10.143 PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES 6352

10.144 A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID E SUA RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: POSSIBILIDADES CONCRETAS 6362
10.145 LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS 6372
10.146 A MATERIALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DO PROGRAMA PIBID: RELATOS E VIVÊNCIAS 6382
10.147 A INDÚSTRIA DA PATOLOGIZAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA E PARA VIDA 6392
10.148 DIÁLOGO ENTRE IRMÃOS: AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTÊNCIA PARA PENSAR AS DIMENSÕES ÉTICO-AFETIVAS DO ADOECIMENTO DE TRABALHADORAS DOCENTES NA AMÉRICA LATIN 6402
10.149 ECOS DO SILÊNCIO: A CRISE DO APAGÃO DOCENTE E O FUTURO DA SALA DE AULA 6412
10.150 APROXIMAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS ESCOTEIRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO 6430
10.151 GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO 6441
10.152 A ATUAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA 6448
10.153 FORMAÇÃO DE DIRETORES E AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO COM GESTORES DA REDE PÚBLICA 6458
10.154 GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS:SABERES E INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 6466
10.155 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE CULTURA DE ORALIDADE: DESAFIOS NA GUINÉ-BISSAU 6476
10.156 O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA 6486
10.157 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE 6497
10.158 A GERAÇÃO REUNI DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA FASE INTERMEDIÁRIA DA CARREIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM UM LEVANTAMENTO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO 6520
10.159 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A VOZ DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA NOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO 6530
10.160 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS DE UMA GESTORA ESCOLAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUM MUNDO MUTÁVEL PÓS PANDEMIA DE COVID-19 6541
10.161 A CULTURA MAKER COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA FASE CRECHE DA EDUCAÇÃO INFANTIL 6551
10.162 POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 6561
10.163 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARADIGMA INACABADO 6572
10.164 FORMAÇÃO DO AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 6582
10.165 HÁBITOS DE ESTUDO E DESAFIOS DE ADAPTAÇÃO DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO IFC ARAQUARI SOB A PERSPECTIVA DAS ESTAGIÁRIAS DE LICENCIATURA 6592
10.166 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA (2019-2022) 6603
10.167 SABERES DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS 6615
10.168 O ETHOS NOS REGULAMENTOS DA TELECONSULTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA 6628
10.169 CERTIFICAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: A RELEVÂNCIA DAS CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL . 6638
10.170 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍSICA POR MEIO DAS OBRAS DIDÁTICAS DO PNLD: UMA REVISÃO DE LITERATURA 6648

10.171 FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES À LUZ DA COMPLEXIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO . . . 6658
10.172 CONSTRUINDO UMA ESCUTA BONITA: O EDUCADOR QUE EDUCA-SE, NARRATIVAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO MESTRADO . . . 6667
10.173 A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÕES E REFERENCIAIS A PARTIR DOS ESTUDOS ACADÊMICOS . . . 6677
10.174 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES-GEPEFE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (2010-2024) . . . 6688
10.175 TROCA-SE EDUCAÇÃO POR NEGÓCIO: ANÁLISES DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO . . . 6698
10.176 A REAÇÃO DO TEMPO: A UTILIZAÇÃO DO RELÓGIO DE IODO PARA ENSINAR CINÉTICA QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO . . . 6708
10.177 REGULAMENTAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES/SC . . . 6718
10.178 FORMAR PARA ENSINAR: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA . . . 6726
10.179 ANÚNIOS E OU DENÚNCIAS: O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS TESES DE DOUTORADO- UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES . . . 6737
10.180 GESTÃO ESCOLAR: ENTRE A ESPERANÇA CRÍTICA E A IMOBILIDADE DOCENTE . . . 6748
10.181 OUTRAS MASCULINIDADES PELO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA . . . 6758
10.182 IDENTIDADE DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA . . . 6771
10.183 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO INTERCULTURAL . . . 6782
10.184 SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTOS BI/MULTILÍNGUES . . . 6793
10.185 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROMOVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS . . . 6804
10.186 MEMÓRIAS DO VIVIDO COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS INCLUSIVAS . . . 6815
10.187 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO REFLEXIVO E DIALÓGICO . . . 6827
10.188 JUSTIÇA CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO . . . 6835
10.189 ENTRE A ESPERANÇA CRÍTICA E A IMOBILIDADE DOCENTE . . . 6845
10.190 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFPR . . . 6855
10.191 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO NARRATIVA . . . 6865
10.192 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2015–2025) . . . 6875
10.193 MARCAS QUE ALFABETIZAM: O QUE A ESCOLA ESCREVE NA ALMA DAS CRIANÇAS 6885
10.194 AS TENDÊNCIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES . . . 6895
10.195 UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS UEPG: EXPERIÊNCIAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM JUVENTUDES DO CAMPO . . . 6906
10.196 MEMÓRIAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS: 10 ANOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E AS AMEAÇAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA . . . 6915
10.197 ENTRE O GIZ E O LATTES: AS BARREIRAS PARA O ACESSO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO STRICTO SENSU . . . 6924
10.198 A ORIGEM DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NA UFRN: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE . . . 6934

10.199 ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 6943
10.200 SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA DE TEXTOS HISTÓRICOS EM QUÍMICA 6954
10.201 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO 6966
10.202 QUANDO O FAZER DOCENTE É AFETADO: VIVÊNCIAS COM EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS NA DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR 6977
10.203 A PRESENÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PLATAFORMAS EDUCACIONAIS: A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ 6987
10.204 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REGIÃO SUL DO BRASIL 6997
10.205 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MENTORIA DA UESB 7008
10.206 O FEEDBACK FORMATIVO/CONSTRUTIVO COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR 7021
10.207 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE 7031
10.208 INSPIRAEDU: JORNADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE 7041
10.209 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DA AMOSC: 15 ANOS DE HISTÓRIA 7049
10.210 REVISÃO HISTÓRICA SOBRE AS TEORIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL 7059
10.211 PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMAS DE INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 7069
10.212 PROTAGONISMO JUVENIL E FORMAÇÃO: ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDO 7083
10.213 A META 16 DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA MICRORREGIÃO DO VALE DO IGUAÇU PARANAENSE 7093
10.214 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUBVERSIVO À LUZ DE FREIRE E DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA 7104
10.215 CULTURA LÚDICA E ENSINO DE ARTE 7114
10.216 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS E PRÁTICAS 7123
10.217 FORMAÇÃO DOCENTE E FLUÊNCIA DIGITAL ANÁLOGA À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA E TRANSFORMADORA 7136
10.218 APRENDIZADOS E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA NO BERÇÁRIO 7146
10.219 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA BRINCAR E ESCUTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 7154
10.220 AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ECS NAS LICENCIATURAS: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES 7164
10.221 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA: COM A PALAVRA PEDAGOGAS E GESTORAS DO ESTADO DO PARANÁ 7174
10.222 EQUIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE 7186
10.223 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ): ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DISCENTES DA LICENCIATURA EM EEQ DA UNIVILLE 7195
10.224 ENTRE A EDUCAÇÃO SISTÊMICA E A PEDAGOGIA DE UMA ESCUTA SENSÍVEL: CONFLUÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA 7205
10.225 NEOLIBERALISMO, REFORMAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE 7215
10.226 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REFORMA CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 7226
10.227 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS EDUCATIVA: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRANSFORMADORA 7236
10.228 A ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES 7246
10.229 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA COM PROFESSORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL 7259

10.230 REBRINQESTÁCIO BRASIL-AMÉRICA DO SUL: DIÁLOGOS EM REDE INTERNACIONAL DE BRINQUEDOTECAS . . . 7270

10.231 A CULTURA E A ARTE NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DIVERSIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES . . . 7284

XI. EIXO METODOLOGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS . . . 7295

11.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS TRAÇADOS COM MAPAS MENTAIS: RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E NATUREZA . . . 7297

11.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO AUTOMATIZADA: INTERLOCUÇÕES ENTRE TEORIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS (IRAMUTEQ) NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO MOTIVADORA . . . 7307

11.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC: A URGÊNCIA DA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO . . . 7319

11.4 PESQUISA INTERVENÇÃO-FORMATIVA NA ESCOLA DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO . . . 7339

11.5 COLCHA DE RETALHOS COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA-INVESTIGATIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: COSTURANDO SENTIDOS . . . 7349

11.6 O ENCONTRO COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DA PESQUISA INTERVENÇÃO-FORMATIVA: FUNDAMENTOS, ANÁLISE E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS . . . 7359

11.7 DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA TESE EM EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS (TFD) . . . 7380

11.8 CONSTRUÇÃO DE BANCO DE DADOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE . . . 7390

11.9 REFLEXÕES METODOLÓGICAS DE UMA METAPESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO . . . 7400

11.10 SOB O OLHAR DOS JOVENS ESTUDANTES: ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO INICIAL DE UMA ESCALA DE PRECONCEITOS(EP) NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO . . . 7410

11.11 DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS DESCOLONAIS: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISADORES EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO . . . 7423

11.12 ENTREVISTA INTERATIVA E “JOGADAS” DOCENTES SIMBIÓTICAS: PAVIMENTANDO CAMINHO METODOLÓGICO ALTERNATIVO À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO . . . 7433

11.13 ENTREVISTA REFLEXIVA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO: ESCUTA COMO GESTO FILOSÓFICO E INVESTIGATIVO . . . 7444

11.14 CADERNOS DE MEMÓRIAS BRINCANTES: UM DISPOSITIVO FORMATIVO PARA A PESQUISA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 7454

11.15 OFÍCIO DO PESQUISADOR INICIANTE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO . . . 7465

11.16 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA EM COLABORAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: RESULTADOS PRELIMINARES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO COM SCISPACE E CHATGPT . . . 7475

11.17 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES METODOLÓGICAS . . . 7486

11.18 A ESCRITA DE DIÁRIOS REFLEXIVOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA . . . 7496

11.19 INVESTIGANDO A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO . . . 7506

11.20 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA NA GROUNDED THEORY CONSTRUTIVISTA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO USO DE DOCUMENTOS COMO FONTE DE DADOS . . . 7516

11.21 A PESQUISA PARTICIPANTE COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM QUALITATIVA . . . 7526

11.22 AS FONTES ORAIS COMO UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA COMPREENSÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NA ETP . . . 7539

11.23 O PROCESSO DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA NAS CIÊNCIAS HUMANAS . . . 7549

11.24 EXERCÍCIO METODOLÓGICO CRIATIVO EM UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS HUMANAS, COM BASE NA FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI . . . 7561

11.25 O MÉTODO DA PESQUISA EXPOSIÇÃO COMO DÍNAMO PARA INVESTIGAÇÕES DOCUMENTAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO . . . 7571
11.26 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR PARA ANÁLISE DO CONTEXTO. . . . 7581
XII. EIXO PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO . . . 7592
12.1 CÍRCULOS DE CULTURA, A GENIALIDADE DE PAULO FREIRE . . . 7594
12.2 EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A RAPINA NEOLIBERAL: ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO . . . 7606
12.3 DEBATES CRÍTICO-SOCIAIS EM CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS ENTRE ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE . . . 7616
12.4 CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE POR MEIO DA SUSTENTABILIDADE E DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE . . . 7626
12.5 ENSINAR PARA LIBERTAR: ENTRE PAULO FREIRE E BELL HOOKS . . . 7636
12.6 CARTA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FREIREANO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE . . . 7646
12.7 EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INVESTIGANDO A RECENTE PRODUÇÃO BRASILEIRA (2018-2023) . . . 7656
12.8 CÍRCULOS DE CULTURA COM EDUCADORES DA EJA: A VOZ DAS EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS . . . 7667
12.9 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM CÁTEDRAS E GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL . . . 7677
12.10 LEVANTAMENTO SOBRE A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS . . . 7692
12.11 PERCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA . . . 7705
12.12 CONFLITO COMO PRÁXIS LIBERTADORA: DO TRAJETO ÉTICO À CONSTRUÇÃO DE ECOSSISTEMAS DE PAZ . . . 7714
12.13 APROXIMAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E POLÍTICA; UM PERCURSO A PARTIR DOS TEXTOS DA EDITORA VIDA NOVA . . . 7724
12.14 CRISE EDUCACIONAL E SEUS BASTIDORES: NOTAS A PARTIR DE ARENDT, BOURDIEU E LAHIRE . . . 7735
12.15 PAULO FREIRE E AS CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA . . . 7748
12.16 (IN)DISPOSIÇÃO PEDAGÓGICA: NOTAS DE UMA OBSERVAÇÃO DA SALA DOS PROFESSORES . . . 7762
12.17 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSOS COM REFERENCIAIS FREIREANOS . . . 7772
12.18 ENTRE A DESUMANIZAÇÃO E O ESPERANÇAR: O FALSO DISCURSO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADA À LUZ DE PAULO FREIRE . . . 7785
12.19 PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA O ETHOS DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA . . . 7795
12.20 DO DEPÓSITO AO DIÁLOGO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA . . . 7807
12.21 AS CONTRADIÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E A DA MILITARIZAÇÃO DA ESCOLAS PÚBLICAS . . . 7828
12.22 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS AVANÇOS NEOLIBERAIS . . . 7838
12.23 CONSCIENTIZAÇÃO PARA A LIBERDADE: FORMANDO PROFESSORES PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL . . . 7848
12.24 CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANSELM JAPPE . . . 7858
12.25 A CONCEPÇÃO E PRÁTICA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL . . . 7866
12.26 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE GUERREIRO RAMOS . . . 7875

12.27 EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTAÇÃO: A PRÁXIS DE ZILDA ARNS NA PASTORAL DA CRIANÇA SOB A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE . . . 7885
12.28 O PROCESSO DIALÓGICO COMO CAMINHO DE EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ . . . 7897
12.29 A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA E INTERSECCIONAL COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: ENFRENTAMENTOS ÀS OPRESSÕES DE RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA ESCOLA . . . 7907
12.30 A POTÊNCIA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DO MENINO QUE LIA O MUNDO . . . 7917
12.31 O JOGO COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS NA INFÂNCIA . . . 7927
12.32 JOGO E DEMOCRACIA: A EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO COMO BASE PARA A CONVIVÊNCIA E O AGIR COLETIVO . . . 7936
12.33 AUTONOMIA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, E AS NOVAS PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO HOMEM-MÁQUINA . . . 7945
12.34 EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 7955
12.35 PAULO FREIRE E O DESAFIO ÉTICO DO SEU PENSAMENTO SOCIOPOLÍTICO E PEDAGÓGICO NA ERA DO ANTROPOCAPITALOCENO . . . 7967
12.36 O INSTITUTO PAULO FREIRE COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO E DIÁLOGO . . . 7977
12.37 RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE SOCIOEDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA . . . 7987
12.38 EDUCAÇÃO POPULAR E AFRO-POPULAR: MEMÓRIA, IDENTIDADE E EMANCIPAÇÃO SOCIAL . . . 7998
12.39 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE NA ERA DO ANTROPOTECNOCAPITALOCENO . . . 8007
12.40 O PENSAMENTO FREIREANO COMO CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA . . . 8020
12.41 DO CAPITAL CULTURAL ÀS ENCRUZILHADAS: SABERES, PODERES E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO . . . 8030
12.42 CURRÍCULO PRESCRITO E LIVRO DIDÁTICO: UM DEBATE SOBRE REGULAÇÃO E AUTONOMIA . . . 8040
12.43 ÉTICA DA INCLUSÃO E EQUIDADE: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A AUTENTICIDADE E A DIGNIDADE HUMANA . . . 8049
12.44 TEATRO DO OPRIMIDO. UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ECOSSISTÊMICA . . . 8071
12.45 O PROFESSOR SUBVERSIVO NOS TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA DEFESA DA FORMAÇÃO À LUZ DE FREIRE E DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA . . . 8081
12.46 A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICA FILOSÓFICA LIBERTADORA . . . 8091
12.47 DO ESPERAR AO ESPERANÇAR: A RELAÇÃO ENTRE ESPERANÇA E EDUCAÇÃO A PARTIR DE JÜRGEN MOLTMANN E PAULO FREIRE . . . 8101
12.48 EVASÃO ESCOLAR COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR A PARTIR DA VOZ DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL . . . 8112

XIII. EIXO POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO . . . 8122

13.1 BRASIL E PORTUGAL: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (EXTERNA) DA EDUCAÇÃO NÃO SUPERIOR . . . 8123
13.2 DA RETÓRICA À PRÁTICA: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ENCERRAMENTO DO PNE 2014-2024 SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS METAS 17 E 18 RELATIVAS À VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO . . . 8131
13.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC: ANÁLISE DE INFLUÊNCIAS E DE DISCURSOS DA POLÍTICA CURRICULAR . . . 8141
13.4 ASSOCIATIVISMO EM SANTA CATARINA: ATUAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL . . . 8151
13.5 PROTOCOLO DA REDE DE PROTEÇÃO DA FAMÍLIA DE PINHAIS - ENFOQUE NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES . . . 8164
13.6 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BNCC E BNC-FORMAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES . . . 8176

13.7 BURNOUT E IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES . . . 8186
13.8 HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 8199
13.9 ANALFABETISMO E (IN)JUSTIÇA SOCIAL NO TERRITÓRIO DO SISAL: A EJA COMO ESPAÇO DE DISPUTA POR DIREITOS . . . 8214
13.10 INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO TOCANTE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO . . . 8224
13.11 A PROPOSTA DE REGRESSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: ESTUDO DE CASO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EQUITATIVA, INCLUSIVA E AO LONGO DA VIDA (2020) . . . 8235
13.12 GESTÃO DEMOCRÁTICA: INSERÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL POR MEIO DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS. . . . 8247
13.13 DINÂMICAS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA NA PERCEPÇÃO DE GESTORES UNIVERSITÁRIOS: LIMITES E DESAFIOS . . . 8257
13.14 A RECONSTRUÇÃO DO POTENCIAL MÁXIMO DE TODOS OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PELA INCLUSÃO ESCOLAR . . . 8267
13.15 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES, CICLOS AVALIATIVOS 2014, 2017 E 2021, NO CURSO DE BACHARELADO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. . . . 8277
13.16 ENTRE A EFICIÊNCIA E A DEMOCRACIA: REFLEXOS DA GOVERNANÇA NEOLIBERAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO . . . 8287
13.17 INTERNACIONALIZAÇÃO E UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA COOPERAÇÃO SUL-SUL: UMA REVISÃO DE LITERATURA . . . 8297
13.18 A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR . . . 8308
13.19 POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA . . . 8317
13.20 INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO INTERIOR DE SANTA CATARINA . . . 8327
13.21 OS DESAFIOS PARA UMA CONFIGURAÇÃO DA EJA A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA LOCAL . . . 8337
13.22 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PANDEMIA: ENSINO REMOTO COMO EVIDÊNCIA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS . . . 8347
13.23 IMPACTOS DO DECRETO Nº 12.456/2025 NA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA NO BRASIL . . . 8355
13.24 POR QUE NÃO TERCEIRIZAR (PRIVATIZAR) A GESTÃO ESCOLAR? . . . 8365
13.25 A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E POLÍTICA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): UM ESTUDO DE CASO . . . 8376
13.26 META 13 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TITULAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR . . . 8386
13.27 UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO . . . 8396
13.28 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO . . . 8406
13.29 INDICADORES EDUCACIONAIS E A BUSCA POR EQUIDADE: UMA ANÁLISE DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB) . . . 8416
13.30 ANÁLISE QUALIQUANTITATIVA DO IDEB NO ESTADO DO PARANÁ DE 2007 A 2023 . . . 8428
13.31 O PAPEL DA SAÚDE NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO . . . 8439
13.32 DO NOVO AO MAIS NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA LEI N.º 13.415/2017 PARA A LEI N.º 14.495/2024 . . . 8450
13.33 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SANTA CATARINA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA . . . 8458
13.34 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA: RUMO À EDUCAÇÃO PERMANENTE DO MUNICÍPIO DE TRÊS PASSOS (2020-2024) . . . 8468

13.35 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO MERCADO (2015-2024 8479
13.36 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PERMANENT 8492
13.37 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO ENSINO MÉDIO E SUBJETIVIDADE JUVENIL . 8503
13.38 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS: A FORMAÇÃO CIDADÃ DO SUJEITO PUBLICITÁRIO 8513
13.39 GESTÃO ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO 8524
13.40 PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E A QUESTÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA 8534
13.41 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS? 8544
13.42 A REGULAÇÃO AUSENTE: COMO A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA FOMENTOU A OLIGOPOLIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA 8554
13.43 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DOIS SISTEMAS: EXPANSÃO PRIVADA E ESTAGNAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL PÓS-PANDEMIA 8564
13.44 PESQUISA EXPLORATÓRIA: ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E SISTEMA SOCIOEDUCATIVO 8574
13.45 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO INTERFACES SOCIOESTATAIS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA ATUAÇÃO NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO 8583
13.46 REPENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR: O SINAES COMO INSPIRAÇÃO PARA PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 8596
13.47 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA PARANÁ E A PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE 8606
13.48 APORTES DO CONCEITO DE ESTADO INTEGRAL PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ENSINO HÍBRIDO 8616
13.49 DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISU/UEFS 8626
13.50 MAPEAMENTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DO PARANÁ: PERSPECTIVAS PARA O ANO LETIVO DE 2025 8636
13.51 CAPITAL CULTURAL E DESEMPENHO ACADÊMICO: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU PARA COMPREENDER A EVASÃO UNIVERSITÁRIA 8647
13.52 META-AVALIAÇÃO: PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES DE FRONTEIRA NA AMÉRICA DO SUL 8657
13.53 A EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA BUSCA ATIVA 8667
13.54 DO DIREITO À PERMANÊNCIA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA 8682
13.55 CONSIDERAÇÕES SOBRE BRASIL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO 8692
13.56 A RESOLUÇÃO Nº 4 DE 29 DE MAIO DE 2024 E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EAD – IMPACTOS E IMPLEMENTAÇÕES. . . . 8703
13.57 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA - PARANÁ A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS . 8713
13.58 PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA COMPARADA: GOVERNANÇA, METAS E JUSTIÇA EDUCACIONAL NO BRASIL E ANGOLA 8724
13.59 GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO 8734
13.60 INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES 8745
13.61 SUPERVISÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA: IDENTIDADE, FUNÇÃO E RELAÇÕES DE PODER NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA 8755
13.62 UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO 8764

ISSN: 2176 - 1396

13.63 INDICADORES EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA CIDADE EDUCADORA: UM ESTUDO DE FLORIANÓPOLIS E CONCÓRDIA (SC) . . . 8774
13.64 COOPERAÇÃO INTERMUNICIPAL E GOVERNANÇA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA AMNOROESTE FRENTE AO ICMS EDUCAÇÃO . . . 8784
13.65 FORMAÇÃO E FUNÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA (2023-2024) . . . 8794
13.66 DESIGUALDADES RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: UM OLHAR PARA BLUMENAU E TIJUCAS (SC) . . . 8803
13.67 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DO DIRETOR . . . 8813
13.68 PROIBIÇÃO DO USO DE APARELHOS CELULARES NAS ESCOLAS: O EFEITO DA LEI N.º 15.100/2025 NA GESTÃO ESCOLAR . . . 8826
13.69 DIRETORES ESCOLARES: UM ESTUDO NOS PERIÓDICOS DO PORTAL CAPES . . . 8834
13.70 CRÍTICA À VIDA COM RESILIÊNCIA E FLEXIBILIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA: EM DEFESA DA SUSTENTABILIDADE DEMOCRÁTICA . . . 8846
13.71 INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PROTEÇÃO: A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO . . . 8857
13.72 ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO DE UMA MONITORA DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL . . . 8868
13.73 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA EM JUIZ DE FORA/MG À LUZ DOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DE IMPLEMENTAÇÃO . . . 8881
13.74 TECNOLOGIA, CULTURA E DADOS: CAMINHOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR TRANSFORMADORA . . . 8890
13.75 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS E DESAFIOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO . . . 8900
13.76 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE . . . 8910
13.77 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MUNICÍPIOS DA REGIÃO SUDOESTE PARANAENSE: A PARTIR DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025) . . . 8919
13.78 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DA LICENCIATURA EM LETRAS . . . 8929
13.79 COMISSÃO MUNICIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (COMDECAMPO): ENTRE PERCURSOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA . . . 8939
13.80 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA . . . 8949
13.81 UM BREVE OLHAR PARA O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA(CNCA) . . . 8958
13.82 AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL . . . 8968
13.83 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MÍDIA: ENTRE O DISCURSO DA EFICIÊNCIA E O COMPROMISSO SOCIAL . . . 8979
13.84 AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES BRASILEIRAS (2006-2024) . . . 8989
13.85 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL . . . 8999
13.86 RECONFIGURAÇÕES NO SINAES: ENTRE A INDUÇÃO DA QUALIDADE E A GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR . . . 9012
13.87 A PRESSÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS: IMPACTOS NA AUTONOMIA E SAÚDE DE DOCENTES PARANAENSES . . . 9023
13.88 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS . . . 9033
XIV. EIXO PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE . . . 9043
14.1 A SENSIBILIDADE COMO GESTO PEDAGÓGICO NA PEDAGOGIA HOSPITALAR: ENTRE AFETOS, ESCUTAS E LUDICIDADES . . . 9044
14.2 INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM PARA ATENDIMENTO À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS SALAS DE VACINA EM UNIDADES DE SAÚDE DE CURITIBA-PR . . . 9054

14.3 TRABALHANDO EMOÇÕES: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO COM ADOLESCENTES 9067
14.4 O JOGO COMO MEDIADOR DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL COM ADOLESCENTES 9077
14.5 SAÚDE E ADOECIMENTO DOCENTE: POSSIBILIDADES DA ATENÇÃO PLENA EM CONTEXTO ESCOLAR 9087
14.6 UMA ABORDAGEM CONCÊNTRICA ENTRE NEURODIVERSIDADE, DUA E JUSTIÇA SOCIAL . . 9097
14.7 ESTADO DO CONHECIMENTO: RELAÇÕES ENTRE A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 9107
14.8 NORMAS E RESISTÊNCIAS: TENSIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA . . 9117
14.9 TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E A BNCC: OS PRESSUPOSTOS DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM 9127
14.10 QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR SUBJETIVO EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR . . . 9138
14.11 PEDAGOGIA DOS COMPRIMIDOS 9152
14.12 RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO BÁSICO NO PROJETO DE EXTENSÃO #DR: DISCUTINDO A RELAÇÃO 9160
14.13 INFLUÊNCIA DO TRABALHO NA SAÚDE MENTAL: UM OLHAR PARA OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS 9170
14.14 A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO 9184
14.15 VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: MARCAS DA COLONIALIDADE NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS LGBTQIA+ 9195
14.16 A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 9205
14.17 QUANDO A SEXUALIDADE E A ESCOLA SE ENCONTRAM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA . . 9214
14.18 GRUPOS REFLEXIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 9224
14.19 PROJETO DE EXTENSÃO - ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL: COMPREENDENDO A QUEIXA ESCOLAR E A MEDICALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 9234
14.20 PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: DA PRÁTICA CLÍNICA INDIVIDUALIZANTE À ABORDAGEM CRÍTICA, PREVENTIVA, COMUNITÁRIA E INTERDISCIPLINAR 9244
14.21 CÃES E APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO E TERAPIA ASSISTIDA 9254
14.22 RODAS DE CROCHÊ: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO ESTUDANTIL 9265
14.23 PROUNI E AS FRONTEIRAS DO PERTENCIMENTO: SENTIDOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS UNIVERSITÁRIOS COMO EXPRESSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS 9276
14.24 SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS SOBRE A ESCOLA COMO LUGAR DE VÍNCULOS AFETIVOS . . 9286
14.25 READAPTAÇÃO FUNCIONAL E SAÚDE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARAVILHA/SC 9296
14.26 O CICLO DO FENÔMENO BULLYING: O IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO 9307
14.27 ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL 9318
14.28 APORTES TEÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL SOBRE AS EMOÇÕES EM CRIANÇAS PEQUENAS 9328
14.29 EDUCAR, ESCUTAR, DESCONSTRUIR: INTERSECÇÕES CRÍTICAS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO 9337
14.30 A LEI Nº 13.935/2019, A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E OS EDITAIS DE CONTRATAÇÃO: O QUE SE ESPERA DA PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO 9349
14.31 CULTURA, EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: O USO DE TELAS COMO APAGAMENTO E SILENCIAMENTO DAS INFÂNCIAS 9359

14.32 SAÚDE DOCENTE EM DEBATE: O CUIDADO NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA 9371
14.33 PÓS PANDEMIA: O ESFORÇO PARA A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA SIGNIFICAÇÕES E ESFORÇOS DA EQUIPE GESTORA 9381
14.34 EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AOS ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE MENTAL 9391
14.35 CYBERBULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE IMPACTOS, ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ABORDAGENS DE INTERVENÇÃO 9401
14.36 CONVIVÊNCIA ESCOLAR: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO? 9411
14.37 O EXCESSO DE TELAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS, EMOCIONAIS E COGNITIVAS . . 9421
14.38 FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE E O DESAFIO DA ESCUTA MEDIADA EM AMBIENTES DIGITAIS 9430
14.39 SER, NARRAR, DEVIR: A PLURALIDADE JUVENIL E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTUROS . . 9440
14.40 SAÚDE MENTAL E DIREITOS HUMANOS ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO 9451
14.41 A CRIANÇA E A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE LAUDOS E DESMEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA 9465
14.42 PSICOLOGIA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INTERVENÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA E AO BULLYING 9479
14.43 A ARTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 9489
14.44 RECONSTRUIR O ETHOS INSTITUCIONAL: ASSÉDIO MORAL, AÇÃO E FELICIDADE NO TRABALHO À LUZ DE HANNAH ARENDT 9501
14.45 ATUAÇÃO DO NÚCLEO MULTIPROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL (NUMAE) PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAQUARI 9512
14.46 MAPEAMENTO SOBRE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E A EDUCAÇÃO 9522
14.47 OLHARES EM CONSTRUÇÃO: A MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO, APRENDIZADO E CUIDADO 9532
14.48 O CUIDAR NOS ESPAÇOS DO PROCESSO FORMATIVO: DA SAÚDE MENTAL AO ATO PEDAGÓGICO 9546
14.49 AFETOS E APRENDIZADOS: A QUALIDADE DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO VIA PARA O FLORESCIMENTO HUMANO 9556
14.50 ENCORAJAMENTO, SEGURANÇA E JUSTIÇA: EVIDÊNCIAS DE UMA RELAÇÃO PROTETIVA AO CLIMA ESCOLAR 9568
14.51 A MEDICALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 9578
14.52 PANORAMA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E ANÁLISE DE DOIS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO 9588
14.53 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR SOBRE O CLIMA ESCOLAR: 40 ANOS APÓS A DITADURA MILITAR AINDA É PRECISO COMBATER A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA! 9600
14.54 ENTRE A ESCUTA E O DIÁLOGO: A TRAJETÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POR UMA EDUCAÇÃO MAIS ACOLHEDORA 9610
14.55 POR QUE É TÃO DIFÍCIL GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS REUNIÕES ESCOLARES? A EXPERIÊNCIA DE RODAS DE CONVERSA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 9621
14.56 EDUCAÇÃO ACOLHEDORA NA INFÂNCIA: DESPATOLOGIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS 9634
14.57 SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: EFEITOS DE TERAPIAS MENTE-CORPO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR 9645
14.58 A NEUROCIÊNCIA E A ESTIMULAÇÃO COGNITIVA EM ALUNOS DA EJA 9653

XV. EIXO PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO 9663

15.1 PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO DISCURSO CINEMATOGRÁFICO 9664

15.2 ESTADO DA ARTE SOBRE A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA ESCOLAR A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 9676
15.3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR 9686
15.4 A ESCOLA INCLUSIVA NO CENÁRIO NEOLIBERAL 9696
15.5 COM QUEM E COMO FALA A CRIANÇA SURDA? INTERAÇÕES COTIDIANAS E O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM 9709
15.6 A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO: UM PANORAMA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 9721
15.7 DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: UM OLHAR SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO 9731
15.8 CULTIVANDO AUTONOMIA, COLHENDO EXPERIÊNCIAS : UMA AÇÃO PRÁTICA EM PARCERIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 9739
15.9 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONDUÇÃO DA VIDA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 9749
15.10 DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INTERIOR DA BAHIA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES 9760
15.11 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS 9770
15.12 CONECTANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO 9780
15.13 AS CONTRIBUIÇÕES DE JOSEPH RENZULLI PARA OS ESTUDOS SOBRE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO DE 2004 E 2014 9789
15.14 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA 9800
15.15 USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, SEM ORALIDADE, NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO DO FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE PINHAIS. 9810
15.16 A FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR ATUANDO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA 9822
15.17 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS (2008-2023) 9832
15.18 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS 9843
15.19 ALUNOS DE INCLUSÃO DESMOTIVAM BONS PROFESSORES? 9853
15.20 POLÍTICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CIDADE EDUCADORA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO 9863
15.21 OS NAPNES NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS . . . 9875
15.22 DESAFIOS DA DISCALCULIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS PRESENTES NA CAPES 9885
15.23 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA NO BRASIL 9896
15.24 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPATÓRIA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO HORIZONTE 9906
15.25 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE RESERVA – PR 9916
15.26 INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA 9926
15.27 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITOS FUNDAMENTAIS E MARCO LEGAL DA INCLUSÃO NO BRASIL 9938
15.28 NEURODIVERGÊNCIAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO: TENSÕES E EXCLUSÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL 9954
15.29 EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA VISUAL: MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE EDUCANDOS APÓS O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9965
15.30 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS? . . . 9975
15.31 O TRABALHO COMO DIREITO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DA EPT PARA A INCLUSÃO DE SURDOS . . . 9986
15.32 ARTE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O OLHAR DA FAMÍLIA: SENTIDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA . . . 10000
15.33 DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO LITORAL PARANAENSE . . . 10010
15.34 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E RECURSOS PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL DE PUBLICAÇÕES DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL . . . 10023
15.35 ACELERAÇÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESTADOS UNIDOS E PORTUGAL . . . 10034
15.36 "O SÁBIO DA FLORESTA" E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: PRÁTICAS LITERÁRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO . . . 10043
15.37 DESCOMPASSOS E AMBIGUIDADES NA DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ATENDIDO PELOS NAPNES DOS INSTITUTOS FEDERAIS . . . 10052
15.38 VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UMA AUXILIAR DE INCLUSÃO E UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE TREACHER COLLINS (STC) . . . 10062
15.39 ACESSO AO CURRÍCULO: AS PRODUÇÕES DOS ESTADOS DE MATO GROSSO E GOIÁS SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR . . . 10072
15.40 PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO DE ATENDIMENTO PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO MUNICIPIO DE CORNÉLIO PROCOPIO: PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA . . . 10083
15.41 QUAIS AS BARREIRAS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL? UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA (2023-2025) . . . 10093
15.42 DESMEDICALIZAÇÃO DO AUTISMO: UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL E INTERSECCIONAL . . . 10106
15.43 REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL . . . 10118
15.44 A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL . . . 10148
15.45 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS . . . 10158
15.46 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNO COM TEA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO . . . 10168
15.47 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO TEÓRICO . . . 10178
15.48 DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS E A FALÊNCIA DA VIDA AUTÔNOMA DE ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL . . . 10186
15.49 PREVALÊNCIA E CONSEQUÊNCIAS DO SOBREPESO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA . . . 10199
15.50 DESAFIOS E PERSPECTIVA DO ALUNO NA SALA COMUM:UM ESTUDO DE REVISÃO . 10222
15.51 PROGRAMA (RE)CONECTANDO SABERES E SENTIDOS: NEUROEDUCAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO EM DIREÇÃO AO BEM COMUM . . . 10232
15.52 EDUCAR COM O CÉREBRO E O CORAÇÃO: NEUROEDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ETHOS ECOSSISTÊMICO NO CONTEXTO EDUCATIVO . . . 10246
15.53 NEURODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA . . . 10256
15.54 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E ÉTICA DO CUIDADO: FUNDAMENTOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL . . . 10266
15.55 PESQUISA AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 10288
15.56 ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: OLHARES DE PESQUISADORES COM DEFICIÊNCIA . . . 10300

15.57 INCLUSÃO ESCOLAR EM ILHÉUS/BA: ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS E CONTEXTUAL 10313
15.58 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 10323
15.59 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 10337
15.60 EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA 10347
15.61 MATERNIDADE E DEFICIÊNCIA: DISCUTINDO O PAPEL DO CUIDADO 10357
15.62 HISTÓRIAS DE APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM PROCESSO METAFORMATIVO 10367
15.63 ATUAÇÃO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA COMUM: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS 10378
15.64 A NEURODIVERGÊNCIA DA CRIANÇA-TDAH COMO UM MARCADOR SOCIAL DE DIFERENÇA: O PROBLEMA SOCIAL DO MODELO DA NEURODIVERSIDADE 10390
15.65 MULHERES DOCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: MAPEAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DA REVISÃO INTEGRATIVA 10400
15.66 FORMAÇÃO INTEGRAL DISCENTE NO PROEJA IFSC CANOINHAS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA 10410
15.67 GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA SIMBÓLICA: A INCLUSÃO ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE 10420
15.68 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS NO CONTEXTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO DE AUTISMO: ENTRE TRABALHO DOCENTE E INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS 10432
15.69 ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO LITORAL PARANAENSE 10442
15.70 COMPREENDER COMO AS FUNÇÕES EXECUTIVAS SE RELACIONAM COM O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA 10455
15.71 AS BRINQUEDOTECAS NA REGIÃO CENTRO-OESTE: DISCUSSÃO DE DADOS MEDIATIZADA PELO PORTAL CAPES 10467
15.72 A EXPRESSÃO EMOCIONAL COMO ABORDAGEM INCLUSIVA: UM REFERENCIAL SENSORIAL PARA ESTUDANTES COM AUTISMO 10477
15.73 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL 10487
15.74 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O LETRAMENTO DOCENTE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO DEMOCRÁTICA DE ESTUDANTES AUTISTAS. 10497
15.75 PROFESSOR DE APOIO E A INCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 10506
15.76 REAÇÕES DE ESTUDANTES FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL DO PROFESSOR 10514
15.77 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ATENDIMENTO DOMICILIAR NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC CANOINHAS 10527
15.78 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES 10539
15.79 QUALIDADE DE VIDA FAMILIAR: PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU TDAH 10549
15.80 ESCOLAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA COM BASE EM LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS 10560
XVI. EIXO EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE 10573
16.1 A ABORDAGEM MAKER COMO ESTRATÉGIA TRANSDISCIPLINAR PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA 10575
16.2 PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: INICIATIVAS MEDIADAS PELA COORDENAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PRIVADA 10585
16.3 MOBILIDADE HUMANA E O MEIO AMBIENTE 10595
16.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: PROPOSTA DE UMA ESCOLA COM ABORDAGEM

GREEN 10605
16.5 BICHINHOS DE JARDIM: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO 10615
16.6 CURRÍCULO ESCOLAR E ÉTICA SOCIOAMBIENTAL 10635
16.7 A CASA DE REZA GUARANI COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO: TRAVESSIAS DA ESCUTA E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER 10645
16.8 A POTÊNCIA DAS AULAS PRÁTICAS EM AMBIENTES EXTERNOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM - UMA ABORDAGEM SOBRE A SALA DE AULA AO AR LIVRE 10655
16.9 IF HORTA PEDAGÓGICA: SABERES TRADICIONAIS E SABERES CIENTÍFICOS DA AGROECOLOGIA 10666
16.10 POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA TRANSDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA 10676
16.11 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: DESAFIOS TRAÇADOS . . 10688
16.12 ARQUITETURA DE INTERIORES E CENOGRAFIA: METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINAR 10696
16.13 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UM PROJETO JUNTO ÀS ESCOLAS DO LITORAL PARANAENSE 10709
16.14 PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO 10719
16.15 CONHECER PARA CONSERVAR: O CONHECIMENTO COMO FUNDAMENTO PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE URBANA 10733
16.16 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA: INTEGRAÇÃO DE ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS E AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA DE BRUSQUE/SC 10743
16.17 EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA AGRICULTURA FAMILIAR: EXPERIÊNCIAS COM JOVENS E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL EM IPIRANGA (PR) 10753
16.18 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E MOVIMENTOS SOCIAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS CONDICIONADOS PELO PARADIGMA DO ESTADO 10762
16.19 COMPLEXIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA 10773
16.20 ECOFORMAÇÃO E ECOPEDAGOGIA: UM OLHAR SISTÊMICO PARA A TRANSFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 10783
16.21 A AGENDA 2030 E A META 4.7: REDE DE INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA 10793
16.22 EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIGITAL E CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO DE UMA TRILHA ECOLÓGICA VIRTUAL INTERATIVA EM UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL 10803
16.23 A TRANSMISSIBILIDADE DA FILOSOFIA: UMA TRAVESSIA ENTRE KANT, HEGEL, A BNCC E O PENSAMENTO COMPLEXO 10812
16.24 APRENDER PRESENÇA COM UMA PRAÇA PÚBLICA: ATENÇÃO, CORPO E ECOLOGIA EM EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA 10822
16.25 PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ATITUDE SUSTENTÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO 10832
16.26 ENTRE PONTES E RUPTURAS: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC E DO PENSAMENTO COMPLEXO. 10842
16.27 O PENSAMENTO COMPLEXO TRANSDISCIPLINAR E AS METODOLOGIAS ATIVAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA 10852
16.28 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO 10859
16.29 PLANO DE LOGÍSTICA SUSTENTÁVEL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COMPROMETIDOS COM A SUSTENTABILIDADE 10868
16.30 DO DESCARTE AO CUIDADO: TRANSFORMANDO ÓLEO USADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA SUSTENTÁVEL, COLETA DE ÓLEO VEGETAL GABARITO (COVG) 10878
16.31 AS ENCHENTES NO RIO GRANDE DO SUL COMO TEMA GERADOR PARA A FORMAÇÃO

DE PROFESSORES DE FÍSICA NA PERSPECTIVA CTS 10905
16.32 DO LIXO ESPACIAL À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O FILME GRAVIDADE (2013) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR 10916
16.33 A POLI´TICA NACIONAL DE EDUCAC¸A~O AMBIENTAL - UMA REVISA~O DE LITERATURA . . 10926
16.34 LITERATURA DISTÓPICA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE MOBILIZAÇÃO ÉTICA EM TEMPO DE RUÍNAS 10937
16.35 SEMENTES DO IMBUIAL 10950
16.36 DA ESCOLA PARA MESA: AS POTENCIALIDADES DO POVO CAMPONÊS 10958
16.37 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: POTENCIALIDADES DO PENSAMENTO COMPLEXO 10968
16.38 ENTOMOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 10977
16.39 CONTRADIÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 10987
16.40 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS QUESTÕES ESTÉTICAS: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA UM CONTEXTO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS 10998
16.41 COMPLEXIDADE, INTERCONEXÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL 11011
16.42 COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. 11019
16.43 EDUCAÇÃO E CLIMA - REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS GLOBAIS 11030
16.44 ECOFORMAÇÃO E AÇÃO REFLEXIVA: CAMINHOS INTEGRADOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE 11041
16.45 PLANTAS MEDICINAIS NATIVAS UM GUIA DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA . . . 11051
XVII. EIXO CURRÍCULO, CULTURA E SABERES 11062
17.1 APRENDER FAZENDO: A INTEGRAÇÃO DA ABORDAGEM MAKER AO CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 11063
17.2 CURRÍCULO [ENQUANTO] À ESCUTA 11073
17.3 A ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR 11086
17.4 CAPITAL CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ACESSO AO CONHECIMENTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES. 11095
17.5 CAMINHAR NA CIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA: ENSAIO DE UMA TESE EM TRAVESSIA 11105
17.6 ENTRE O ESPERANÇAR E A AUSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE UMA JORNADA CURRICULAR NO PPGE/IFC 11113
17.7 CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA E INVENTIVIDADE: A POTÊNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA PARA AS INFÂNCIAS 11123
17.8 A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA TECIDA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS STRICTO SENSU DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA– O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS 11133
17.9 CURRÍCULO, ARTEFATO DE PODER E SABER: O CONTROLE EDUCACIONAL 11143
17.10 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO: UM LEVANTAMENTO A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) 11153
17.11 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE NEGROS E BRANCOS EM LIVRO DIDÁTICO 11163
17.12 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: FESTA, CURRÍCULO E SABERES EMERGENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 11173
17.13 EDUCAÇÃO FISCAL NO CURRÍCULO: FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA 11183
17.14 PRODUÇÃO DE ENERGIA NUCLEAR NO BRASIL E A INSERÇÃO DESTE TEMA NO ENSINO DA FÍSICA, PARA ALÉM DE UMA MATRIZ ENERGÉTICA. 11193

17.15 OS BEBÊS E A LITERATURA INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG: REFLEXÕES SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES VIGENTES 11203
17.16 DO CONTEÚDO À EXPERIÊNCIA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA E PLURAL DE CORRETORES DE IMÓVEIS NA EAD 11213
17.17 ALÉM DA MATRIZ CURRICULAR: PODER, NEOLIBERALISMO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL 11223
17.18 CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE: OS IMPACTOS DAS REDES DIGITAIS 11233
17.19 CURRICULO DAS ÁGUAS: A ESCRITA DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PIRAQUARA-PR . . 11242
17.20 A EDUCAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NO SECRETARIADO EXECUTIVO: FORMANDO O EMPREENDEDOR DO SÉCULO XXI 11252
17.21 A IMAGEM COMO REPRESENTATIVIDADE ATIVA NA PRODUÇÃO CULTURAL SIMBÓLICA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA 11261
17.22 SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: O QUE NOS CONTAM DUAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE ESSA ADESÃO 11270
17.23 A DESCONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA UNIVERSAL A PARTIR DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS . . . 11280
17.24 METAMORFOSES DE CURRÍCULO-CORPO DE UMA PROFESSORA INSETAL NA PEDAGOGIA 11290
17.25 CURRÍCULO-CORPO DE UMA ACEROLEIRA ENTRE FEMININOS, DOCÊNCIAS E INFÂNCIAS 11300
17.26 CURRÍCULO EM MULTIESPÉCIES: QUANDO UM PROFESSOR QUE PESQUISA, UM RIO E UM JARDIM SE ENCONTRAM 11310
17.27 IMPERIALISMO E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS A PARTIR DA TEORIA DO IMPERIALISMO 11320
17.28 TRANSCREAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DO CÁLCULO PARA CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR 11328
17.29 ENTRE MÃOS E TRADIÇÕES: A IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS INDÍGENA DE SINAIS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA INDÍGENA 11340
17.30 A TRAJETÓRIA FORMATIVA NA RELIGAÇÃO DE SABERES A PARTIR DA IDEALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 11350
17.31 DIALÉTICAS DE RESISTÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO E GRAMSCI PARA O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO E CURRÍCULO. 11362
17.32 POLÍTICAS CURRICULARES EM DISPUTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC NAS CIÊNCIAS HUMANAS 11375
17.33 JOGOS DE QUÍMICA FORENSE: UM REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE QUÍMICA E ATIVIDADES LÚDICAS 11385
17.34 MATRIZ CURRICULAR CAMPESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO (FORMACAMPO) 11396
17.35 A IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: A VISÃO DOS DOCENTES 11406
17.36 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CENTRALIZADOS NA REALIDADE DE ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE O MAPA DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA. 11416
17.37 CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA 11426
17.38 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DA BOA VISTA 11437
17.39 RETOMADA: O LUGAR DO PROFESSOR E DO CURRÍCULO NA ERA DA PRODUTIVIDADE E DA DECOMPOSIÇÃO DO SOCIAL. 11446
17.40 ENTRE O CURRÍCULO QUE SE APRENDE E O CURRÍCULO QUE SE ENSINA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 11456
17.41 TRANSCRIAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁXIS DECOLONIAL: RESISTÊNCIA EPISTÊMICA À GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR 11466
17.42 MEMÓRIA VIVA, LEITURA E ESCRITA: O DIÁRIO DA ESCREVIVÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 11476

17.43 ENTRE A PRESCRIÇÃO E A POSSIBILIDADE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR ENTRE CURRÍCULO E TERRITÓRIO 11486
17.44 AULAS DE CAMPO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E ATO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 11495
17.45 VIVÊNCIA INTERGERACIONAL: QUANDO O CURRÍCULO GANHA REALIDADE 11506
17.46 MORTE E LUTO NA ESCOLA: LITERATURA, ESCUTA E RESISTÊNCIA AO SILÊNCIO CURRICULAR 11516
17.47 O 12ª CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO E A 21ª SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA PÚBLICA 11526
17.48 CURRÍCULO OCULTO: A LINHA TÊNUE ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO . . . 11536
17.49 ESCUTA SENSÍVEL E ESCRITA POÉTICA DE HISTÓRIAS ORAIS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS - UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA VELHICE 11546
17.50 QUILOMBOS E QUILOMBOLAS COMO TERRITÓRIOS DE CONHECIMENTO 11556
17.51 MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DE OBRA DO ENSINO MÉDIO DO PNLD 2021 11566
17.52 ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE NA FILOSOFIA DAS CRIANÇAS 11577
17.53 A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA NO CAMPO DA SAÚDE. 11589
XVIII. EIXO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO 11603
18.1 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CUIABÁ: A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CENTRO HISTÓRICO SEGUNDO CRIANÇAS 11604
18.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/PROFISSIONAIS DE DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO 11618
18.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE SEUS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NO ENSINO REGULAR DE ESCOLAS PÚBLICAS. 11632
18.4 PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAGUÁ – PR 11647
18.5 O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO SEXUAL: A ZONA MUDA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 11657
18.6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS IMAGENS DE SI: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 11667
18.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PEDAGOGIA SOCIAL: INTERSEÇÕES E POSSIBILIDADES . . . 11680
18.8 “EU FALO A LINGUAGEM DA MINHA COMUNIDADE E TAMBÉM FALO A LINGUAGEM DA ESCOLA”: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA POR EXPLICADORAS RIBEIRINHAS NA ABORDAGEM SOCIETAL 11693
18.9 CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 11707
18.10 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS COMPARTILHADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TESES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2015–2025) 11719
18.11 METODOLOGIAS PARA UMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A FENOMENOLOGIA E A RETÓRICA COMO FERRAMENTAS PARA UMA ABORDAGEM SOCIETAL 11729
18.12 ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS ESTRUTURAS CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS POSSÍVEIS 11740
18.13 EVASÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRN: UM OLHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA. 11754
18.14 UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÃO SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O SEU TRABALHO 11764
18.15 APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A HERMENÊUTICA 11775

18.16 SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CAMINHO PARA INVESTIGAR UM OBJETO DE ESTUDO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE IGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL 11786
18.17 ENTRELACES ENTRE A EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 11796
18.18 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA 11806
18.19 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EAD DOS TUTORES DE UM CONSÓRCIO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSE 11820
18.20 IMPACTOS DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR ACERCA DO ALUNO UNIVERSITÁRIO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SALA DE AULA: O QUE SENTE E DIZ O PROFESSOR. 11830
18.21 REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS E O LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES 11838
18.22 ANÁLISE SEMÂNTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TECNOLOGIAS ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS 11848
18.23 ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A SOCIAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE NA CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ARQUITETURA E URBANISMO 11858
18.24 COMO SE CONSTITUI O ETHOS DO ADVOGADO? UMA PROPOSTA DE PESQUISA EDUCACIONAL COM FOCO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 11870
18.25 UM ESTUDO PSICOSSOCIAL SOBRE PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR OFICINEIROS EM PEDRA DE GUARATIBA, NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO - RJ . . 11880
18.26 PROJETOS DE VIDA EM DESENHOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUCESSO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO 11891
18.27 A FUNÇÃO IDENTITÁRIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES ESCOLARES: UM PROJETO DE PESQUISA 11902
18.28 INVESTIGAÇÕES EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS DIFERENTES FORMAS DE ANÁLISE DO OBJETO INCLUSÃO EDUCACIONAL 11909
18.29 O MODELO FIGURATIVO COMO DIMENSÃO IMAGÉTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 11919
18.30 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 11931
18.31 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO: INVISIBILIDADES, ESTIGMAS E DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO 11944
18.32 REPRESENTAÇÕES DE JOVENS DE ENSINO PÚBLICO SOBRE PROJETO DE VIDA: ANÁLISE DE ESCOLHAS QUE INCLUEM FACULDADE. 11955
18.33 A PROFISSIONALIZAÇÃO DE MULHERES VULNERÁVEIS PARA CONQUISTA DA AUTONOMIA ECONÔMICO-FINANCEIRA PELA LUZ DAS REPRESENTAÇÕES 11973
XIX. EIXO AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO 11983
19.1 PROJETO ELOGIO: CONSTRUINDO UM AMBIENTE ESCOLAR MAIS SAUDÁVEL 11984
19.2 PROJETO CUIDANDO DE QUEM CUIDA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA: ACOLHER SOBRE O OLHAR DA DIGNIDADE HUMANA 11994
19.3 IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NAS ECONOMIAS DE BRASIL E CHINA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA 12003
XX. EIXO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 12013
20.1 A LITERATURA NA ERA VARGAS: PARALELOS COM O NOVO ENSINO MÉDIO 12014
20.2 REFORMAS À RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E OS MARCOS DE UMA TRAJETÓRIA FRAGMENTADA 12023
20.3 O CENTRO DE MEMÓRIA DO IFPR E O PIBIC 2024/2025: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 12033
20.4 PELA PERMANÊNCIA NO CAMPO: A EDUCAÇÃO RURAL NOS EVENTOS PARANAENSES (1947-1950) 12043
20.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA – SÉCULOS XIX E XX 12053

20.6 A CRIAÇÃO DO COLEGIO COUTO MAGALHÃES (1932) NO CONTEXTO DE DIFUSÃO DO PROTESTANTISMO EM ANÁPOLIS/GO 12062
20.7 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA REVISTA VIDA DOMÉSTICA (1925): UM OLHAR SOB A IMPRENSA FEMININA 12074
20.8 A MUDANÇA DE PERSPECTIVA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE PROFESSORES DE CURITIBA (1943) A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA 12083
20.9 A PESQUISA COM FOTOGRAFIAS: O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UEL E SUAS MEMÓRIAS . 12092
20.10 UM ESPAÇO DE HISTÓRIA CONECTADO PELA TECNOLOGIA DIGITAL 12103
20.11 REPOSITÓRIO DIGITAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: AS INICIATIVAS DO LEPHE/UEL 12112
20.12 CULTURA MATERIAL ESCOLAR EM CONTEXTOS RURAIS: REGISTROS DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL SANTOS DUMONT (1969-1982) 12122
20.13 A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 12133
20.14 DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NA DITADURA NO PARANÁ 12145
20.15 POR UMA HISTÓRIA DAS MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UFPR 12159
20.16 OS ARQUIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO EDUCAR PARA NUNCA MAIS 12170
20.17 PANDEMIA E EDUCAÇÃO NA IMPRENSA: NARRATIVAS SOBRE A INFLUENZA A (H1N1) NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA 12183
20.18 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ESCOLA: UMA ALIADA PEDAGÓGICA OU FERRAMENTA DE CONTROLE? REFLEXÕES ÉTICAS E EDUCACIONAIS 12193
20.19 ALÉM DA AGULHA: SALK, SABIN E À EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO PARA A VACINAÇÃO CONTRA A POLIOMIELITE EM CURITIBA 12206
20.20 O INCÓGNITO SOCIETY AND EDUCATION IN BRAZIL (1965), DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E ROBERT J. HAVIGHURST 12216
20.21 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS IMAGENS CULTURAIS NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO 12226
20.22 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HILDA ROMANZINI DE MELO COMO UM LOCAL DE MEMÓRIA E HISTÓRIA 12236
20.23 OS VALORES CULTURAIS HEGEMÔNICOS PRESENTES NO CAPÍTULO 1 DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 5º ANO 12244
20.24 PROCESSO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA 12254
20.25 REVISTA CURRÍCULO: FUNDAMENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA DÉCADA DE 1970 12264
20.26 A CIRCULAÇÃO E A MATERIALIDADE DOS MANUAIS ESCOLARES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1930-1950) NO BRASIL, URUGUAI E ARGENTINA 12276
20.27 DUALISMO EDUCACIONAL NO BRASIL: ORIGENS COLONIAIS E PERSPECTIVA PROFISSIONAL 12286
20.28 A POLÍCIA POLÍTICA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: A VIGILÂNCIA DA DOPS/PR SOBRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO PARANÁ DURANTE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985) . 12296
20.29 REPRESENTAÇÕES DA POLIOMIELITE NA IMPRENSA BRASILEIRA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO (ANOS 1950) 12306
20.30 UM INSTRUMENTO DE PROGRESSO E MALÉFICO PROPULSOR DE SUGESTÕES CRIMINOSAS: O CINEMATÓGRAFO NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO E A PROTEÇÃO DE MENORES NOS ANOS 1910 E 1920 12316
20.31 EDUCAÇÃO E CULTURA EXTRAESCOLAR DOS IMIGRANTES POLONESES NO SUL DO BRASIL 12326
20.32 TECNOLOGIA, CULTURA ESCOLAR E PANDEMIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM UBERLÂNDIA (2020–2021) 12338
20.33 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL EM PATO BRANCO - PR EM MEADOS DA

DÉCADA DE 1970 12348
20.34 ENTRE GESTOS COMEÇAR A APRENDER A TRILHAR A PRÓPRIA LIBERDADE DE EXPRESSÃO: O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I 12357
20.35 MESTRAS, ENFERMEIRAS, APÓSTOLAS: DO ESPAÇO FORMATIVO NAS PUBLICAÇÕES DE 1947 DA REVISTA SPONSA CHRISTI 12366
20.36 O PODER SIMBÓLICO E A MULHER ORDINÁRIA NA IMPRENSA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2014-2024) 12376
20.37 OS PRIMÓRDIOS DAS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA 12390
20.38 O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: A NECESSÁRIA INTERDISCIPLINARIEDADE FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS 12401
20.39 UMA COMPREENSÃO DE INTERSECCIONALIDADE PELA ÓTICA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA 12411
20.40 ENTRE CIÊNCIA, FÉ E AÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PASTORAL DA CRIANÇA . . 12421
20.41 UM ALMIRANTE EM TERRA FIRME: A HISTÓRIA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE ARAQUARI/SC (1944-1948) 12431
20.42 O MESTRE PREGADOR NA EDUCAÇÃO DO NATIVO AMERICANO DO SÉCULO XVI: UM ESTUDO A PARTIR DE BARTOLOMEU DE LAS CASAS 12441
20.43 A EXPANSÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM SANTA CATARINA: DA ESCOLA ALMEJADA A ESCOLA POSSÍVEL (1911-1947) 12451
20.44 GESTÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO GERAL DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ EM 1920 12461
20.45 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO DA REVISTA PEDAGOGIUM (1921–1924) 12484
XXI. EVENTOS PARCEIROS 12495
XXII. RESPONSÁVEIS PELO EVENTO 12582

APRESENTAÇÃO

A publicação dos ANAIS do XVII Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2025, reúne resultados da 17ª edição do evento que efetivou o propósito central de ampliar e aprofundar a práxis do Ethos da Educação para as (re) conexões ecossistêmicas, referendada na ética da inteireza humana e planetária.

Nessa direção, os objetivos específicos permitiram: - Disseminar os conhecimentos resultantes das pesquisas e estudos realizados na área da Educação, capazes de fortalecer uma ética integral; - Promover o aprofundamento das pesquisas no âmbito da educação básica e da educação superior; - Ampliar a integração dos diferentes cursos de graduação e pós-graduação que se ocupam da formação de profissionais da educação; - Discutir criticamente as políticas públicas que orientam a práxis do Ethos Da Educação, na formação inicial e continuada de profissionais da Educação; - Mobilizar pesquisadores, gestores públicos, educadores, estudantes e a sociedade em geral a envidar esforços para efetivação de um ethos educativo que promova (re)conexões ecossistêmicas, referendados na inteireza humana e planetária.

No decorrer XVII EDUCERE foram realizados 25 painéis interdisciplinares de discussão (envolvendo 77 palestrantes e 25 host, estudantes e egressos do PPGE/PUCPR); 1 painel inaugural e 1 painel de encerramento (envolvendo 11 profissionais entre palestrantes e moderadores), cujos resumos estão reunidos nos ANAIS.

Neste volume estão reunidos os trabalhos completos de 1116 comunicações de trabalhos apresentados no evento, distribuídos em 121 sessões, sendo 52 sessões no dia 2/09, com a moderação de 25 mestrandos/doutorandos e 8 professores; 50 no dia 03/09 com a moderação de 25 mestrandos/doutorandos e 6 professores e mais 19 sessões no dia 04/09 com a moderação de 20 mestrandos/doutorandos e 3 professores da graduação da Escola de Educação e Humanidades.

O XVII EDUCERE hospedou o VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), em cuja programação conjunta foi realizada 1 conferência e 6 mesas, cujos resumos integram os ANAIS.

Na XVII Edição tivemos também a parceria com o III Congresso Internacional de Ação Humanitária e Cooperação para o desenvolvimento 3rd International Congress on Humanitarian Action and Development Cooperation, em cuja programação foi realizada 1 sessão de abertura e três painéis de discussão, cujos resumos constam nos ANAIS. E contamos ainda com a realização do I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários: aprendizagem e formação de professores.

O XVII Educere hospedou, ainda, reuniões de associações e grupos de pesquisa: Reunião técnica do GT Representações Sociais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP); Reunião técnica do CIERS-ed; Reunião Técnica 20 anos da Ripefor: histórias, pesquisas e vivências acadêmicas; Reunião Aberta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope Sul. Houve também o lançamento de 28 livros realizados no decorrer do Educere, a partir das inscrições prévias dos autores.

No conjunto o evento contou com a participação de 42 palestrantes internacionais (Angola, Canadá, Chile, Estados Unidos, França, México, Nepal, Portugal, Reino Unido, Suiça, Uruguai), 83 palestrantes dos diversos Estados e Regiões Brasileiras e 46 palestrantes da PUCPR, conforme programação publicada no site do evento: https://eventum.pucpr.br/educere

Coordenação Central do XVII Educere 2025

Ana Maria Eyng - PUCPR, Brasil

Raquel Pasternak Glitz Kowalski- PUCPR, Brasil

Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR, Brasil

ISSN: 2176 - 1396

COMISSÃO CENTRAL

Dr. Cesar Candiotto - Decano da Escola de Educação e Humanidades - PUCPR - Brasil

Dr.ª Patrícia Lupion Torres - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PUCPR - Brasil

Drª Daniele Saheb Pedroso - Coordenadora do Curso Pedagogia - PUCPR - Brasil

Dr.ª Ana Maria Eyng - Coordenação do XVII EDUCERE - PUCPR - Brasil

Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa - Coordenação do XVII EDUCERE – PUCPR - Brasil

Drª Raquel Pasternak Glitz Kowalski - Coordenação do XVII EDUCERE – PUCPR - Brasil

Drª. Lucia Villas Bôas - Coordenação do X SIPD- Cátedra UNESCOCIERS-ed/FCC/UMESP - Brasil

Dr.ª Clarilza Prado de Sousa - Coordenação do VIII SIRSSE - PUC/SP - Brasil

Dr.ª Adelina Novaes - Coordenação do VII SIRSSEFCC/ UNICID - São Paulo - Brasil

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dr.ª Ana Maria Eyng - PUCPR - Brasil

Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR - Brasil

Drª Raquel Pasternak Glitz Kowalski - PUCPR - Brasil

ISSN: 2176 - 1396

XVII EDUCERE – 2025 - QUADRO DE ATIVIDADES DA PROGRAMAÇÃO

Dia 01 de setembro

PAINEL INTERDISCIPLINAR INAUGURAL (19h30-21h)
ETHOS DA EDUCAÇÃO: (RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS
Ana Paula Correia – Ohio State University, EUA
Paulo Manuel Teixeira Marinho – U.Porto, Portugal
Jelson Oliveira – PUCPR, Brasil
Terezinha Azeredo Rios - GEPEFE/FE-USP, Brasil

Anfritriões/mediação:
Ana Maria Eyng - PUCPR, Brasil
Raquel Pasternak Glitz Kowalski- PUCPR, Brasil
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR, Brasil

Dia 04 de setembro

PAINEL INTERDISCIPLINAR DE ENCERRAMENTO (16h às 18h)
ETHOS DA EDUCAÇÃO: (RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS
Alex Villas Boas – UCP, Portugal
Elizabeth Macedo – UERJ, Brasil
Maria de Fátima Barbosa Abdalla – UNISANTOS, Brasil
Kleber Bez Birolo Candiotto - PUCPR, Brasil
Anfritriões/mediação:
Ana Maria Eyng - PUCPR, Brasil
Raquel Pasternak Glitz Kowalski- PUCPR, Brasil
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR, Brasil

ISSN: 2176 - 1396

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, ETHOS DA EDUCAÇÃO E RECONEXÃO HUMANA E PLANETÁRIA

Ana Paula Correia[1]

Aspectos introdutórios e conceituação do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, segundo a perspectiva reflexiva:

- Ethos da Educação: ético, inclusivo e conectado à vida.
- (Re)conexões ecossistêmicas: reconciliação das dimensões humana e planetária.
- Ensinar e aprender: mais que transmitir informações ou técnicas, é cultivar valores, senso crítico e responsabilidade coletiva.
- Inteligência Artificial (IA) Generativa: como promover o uso da IA para diálogo, criatividade e inclusão, sem reforçar desigualdades e isolamento?
- Reconhecimento da urgência de educar para uma literacia em inteligência artificial: promover o uso responsável, crítico e seguro da IA, compreendendo os seus benefícios, limitações e impactos éticos

Proposições para a práxis do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, integrando as dimensões humana e planetária:

- Promover metodologias ativas (por exemplo, aprendizagem baseada em projetos) que incentivem o trabalho colaborativo e o engajamento comunitário.
- Usar tecnologias, incluindo IA generativa, para ampliar acesso, inclusão e justiça social.
- Estimular projetos interdisciplinares que envolvam escola, comunidade e atores sociais diversos.
- Formar educadores capazes de mediar debates éticos sobre ciência, tecnologia e meio ambiente.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Ana Paula, HICKEY, Sean, & XU, Fan. *Explorando a Integração da IA Generativa na Educação: Oportunidades, Desafios e Considerações Éticas*. Em E. Santos, A. Chagas e J. B. Bottentuit Jr. (Editores), ChatGPT e Educação na Cibercultura: Fundamentos e Primeiras Aproximações com Inteligência Artificial, Volume I (pp. 1848).EDUFMA,2024.

CORREIA, Ana Paula. É o ChatGPT uma nova tendência no Ensino Superior? Revista Docência e Cibercultura, *Notícias. ISSN: 2594-9004. 2023.*

MADDRELL, Jennifer. Service-learning instructional design considerations. Journal of Computing in Higher Education, vol. 26, n. 3, p. 213–226, 2014.

[1] Professora Titular, The Ohio State University, EUA; correia.12@osu.edu

SANTOS, Edméa e CORREIA, Ana Paula. Educação on-line na pósgraduação stricto sensu: O caso da unidade curricular "Applied Instructional Design" do Programa de Pós-Graduação On-line em Tecnologia Educativa da Universidade do Estado de Ohio nos Estados Unidos. **Interfaces Científicas - Educação**, vol. 12*, n. 1, 2023.*. *https://doi.org/10.17564/2316-3828.2023v12n1p278-298*

ETHOS DA EDUCAÇÃO: (RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS

Paulo Marinho[1]

Aspectos introdutórios e conceituação do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, segundo a perspectiva reflexiva:

- Reconectar para existir e resistir: *Pedagogia crítica, emancipação e ética planetária*
- Curriculo como ecossistema: *complexidade, transdisciplinaridade e (re)união dos saberes*
- Avaliar com sentido: *da técnica ao cuidado transformador*
- A escola/sala de aula como comunidade ética do cuidado: *diálogo, afetividade e alteridade*

Proposições para a práxis do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, integrando as dimensões humana e planetária:

- Práxis Curricular Integrada / Currículo vivo: aprender com o Mundo e para o Mundo – conectar saberes, culturas e sustentabilidade
- Pedagogia do diálogo e da autonomia
- Avaliação como processo de justiça social e cultura de cuidado
- A Escola como território de sementeira da Democracia e Cidadania Planetária

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, Gert. *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.

BRANDÃO, C. R. *Nós, os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez, 2015.

CONNELL, Raewyn. *Southern theory: the global dynamics of knowledge in social science*. Cambridge: Polity Press, 2007.

[1] Doutor em Ciências da Educação UPORTO - **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univerisdde do Porto**, pmtmarinho@fpce.up.pt

CONNELL, Raewyn. *Justice, knowledge and curriculum in the global south*. *Curriculum Journal*, v. 27, n. 1, p. 27-39, 2016.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
GILLIGAN, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

MCARTHUR, J. Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(7), 967–981, 2015. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

MORIN, E. *Ensinar a Viver: Manifesto para mudar a educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago. *Liberating learning: educational change as social movement*. London: Routledge, 2019.

STENHOUSE, L. *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann, 1983.

A TAREFA CÓSMICA DA EDUCAÇÃO: UMA [NOVA] PERSPECTIVA EPISTÊMICA

Jelson R. de Oliveira[1]

Aspectos introdutórios e conceituação do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, segundo a perspectiva reflexiva:

- O desafio de superação da dualidade ser humano x natureza – a crítica ao paradigma moderno – a (necessária) crítica à tecnologia e ao progresso;

[1] Doutor em Filosofia, PUCPR. E-mail: jelson.oliveira@pucpr.br

- O *ethos* como disposição moral e transformadora: compreender-se como parte e colocar a *episteme* a serviço de uma outra compreensão, em benefício de uma ecologia relacional;
- O conhecimento a serviço das (Re)conexões ecossistêmicas: na medida em que estamos inseridos, não somos os defensores da natureza, mas a parte da natureza que se defende (a ética da responsabilidade como consequência da nova epistemologia).
- A educação como ethos ecológico: a urgência de uma alfabetização ecológica e climática.
- A justiça climática como tema educativo.

Proposições para a práxis do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, integrando as dimensões humana e planetária:

- O valor do medo como sentimento moral e educativo a partir de Hans Jonas: o irresponsável como aquele que não tem medo;
- A finalidade da educação é formar indivíduos autônomos e capazes de assumir responsabilidades éticas;
- Educar para o sentimento de pertencimento à “humanidade como um todo”, despertando sentimentos de solidariedade e totalidade, mas reconhecendo que a ética universal começa na proximidade; a causa da humanidade não pode negligenciar os vínculos com o outro concreto que está próximo.
- Conhecimento sobre o ser humano como tarefa educativa: educar é ensinar o que é o ser humano, implicando um saber renovado sobre sua essência e seu papel no universo.
- Autodisciplina da liberdade frente ao risco de tirania futura: a liberdade só se sustenta com autolimitação; do contrário, seus abusos levarão à necessidade de imposição externa (tirania).
- Frugalidade como valor ético e educativo: a frugalidade é proposta como uma forma atualizada de continência e temperança, necessária para a preservação da vida no planeta.

- Frugalidade como consenso voluntário e sinal de maturidade: um valor não impositivo, mas que nasce da consciência ética madura e da renúncia voluntária diante do poder.
- Jonas articula frugalidade, responsabilidade e mudança de estilo de vida como pilares de uma nova ética para o futuro.

REFERÊNCIAS

JONAS, H. *Técnica, medicina e ética*. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Trad. GT Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013. (Col. Ethos)

JONAS, H. *O princípio responsabilidade*: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

KRENAK, Ailton. *O futuro é ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LATOUCHE, S. *A abundância frugal como arte de viver. Felicidade, gastronomia e decrescimento.* Trad. Inês Guerreiro. Coimbra: Edições 70, 2023.

OLIVEIRA, J. *Moeda sem efígie.* A crítica de Hans Jonas à ilusão do progresso. Caxias do Sul: EDUCS, 2022.

SÓLON, P. Alternativas sistêmicas. *Bem viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização*. Trad. João Peres. São Paulo: Elefante, 2019.

SOUZA, G.; OLIVEIRA, J.; BUGALSKI, L. M.; VASCONCELOS, T. *Frágil equilíbrio: justiça climática e responsabilidade ambiental.* Caxias do Sul: EDUCS, 2025.

ETHOS E EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS HUMANIDADES, MÚLTIPLOS DESAFIOS

Terezinha Azerêdo Rios[1]

Aspectos introdutórios e conceituação do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, segundo a perspectiva reflexiva:

- O ethos como "morada do homem". A cultura como mundo transformado pelos seres humanos. Significado da intervenção na natureza, relação com ecossistemas e biodiversidade.
- Vida social e valores. Moralidade: regras e normas para orientação da conduta de indivíduos e grupos. Ética: gesto reflexivo, espaço de princípios. Perspectiva utópica.
- Educações e humanidades: de indivíduos orgânicos a pessoas sociais. Conexões e reconexões com o ambiente natural e social.

Proposições para a práxis do *ethos* da educação nas (re)conexões ecossistêmicas, integrando as dimensões humana e planetária:

- "Artesãos do 8º. Dia" – Consciência da responsabilidade na criação da cultura e da história
- A alteridade como elemento constituinte da identidade dos seres humanos
- Desenvolvimento de uma consciência crítica e esperançosa na direção de uma intervenção construtora do bem comum.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Nós, os Humanos do mundo à vida*, da vida à cultura. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. A flauta de prata – escritos sobre o saber e a educação. Curitiba: CRV, 2019.

HAN, Byung-Chul. *O espírito da esperança* – contra a sociedade do medo. Petrópolis: Vozes, 2024.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 20ª. ed., 2011.

VAZ, Henrique Cláudio L. *Escritos de Filosofia II*. Ética e cultura. São Paulo: Loyola, 1988.

[1] Doutora em Educação – Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – Faculdade de Educação-USP. terezinha.rios@outlook.com

Ethos da Educação: (Re)conexões Ecossistêmicas

Alex Villas Boas[1]

1 Pressupostos do *ethos* da educação para as (re)conexões ecossistêmicas - perspectivas entre **identidades e alteridades – pontos para iniciar o diálogo.**

O ethos da educação para as (re)conexões ecossistêmicas parte da superação de uma visão fragmentada do humano e do mundo, propondo uma educação e uma espiritualidade como ação transformativa do cuidado de si que se abre para o cuidado da Casa Comum. A espiritualidade, nesse horizonte, constitui uma literacia crítica que permite compreender a vida como hipodigma: não um modelo fixo, mas um exercício dinâmico de integração entre dimensões biológicas, sociais, éticas e ecológicas. Assim, a educação torna-se espaço de reconexão vital, cultivando a consciência da interdependência e abrindo possibilidades de cooperação entre diferentes culturas, identidades e saberes.

2 Tensionamentos éticos e pedagógicos na formação da "cidadania planetária", desafios do tempo presente.

A formação para uma cidadania planetária enfrenta hoje o desafio das polarizações e identitarismos, enraizados na antiga lógica dialética entre identidade e alteridade. Embora essa visão tenha contribuído para a afirmação das diferenças, mostra-se insuficiente diante de problemas globais como as crises climática, sanitária e social. Uma certa dialética, ao reforçar oposições, cristaliza fronteiras em vez de abrir espaços de encontro. Por isso, a educação deve cultivar uma espiritualidade que, como cuidado de si expandido ao âmbito social e ecológico, gera práticas de interdependência e solidariedade. Esse *ethos* favorece a cooperação entre sujeitos diversos em torno de desafios comuns, fortalecendo a construção de uma cidadania planetária comprometida com a Casa Comum.

3. **Para Avançar?** Na construção corresponsável de uma pedagogia que integre a realização dos sujeitos e o equilíbrio planetário (a sustentabilidade das dimensões humana e planetária).

Avançar na construção de uma pedagogia em chave ecológica significa promover espaços em que pessoas diferentes, com experiências e identidades plurais, reconheçam que compartilham problemas comuns. A noção de hipodigma oferece aqui uma chave integradora: a vida como princípio relacional, que não elimina as diferenças, mas as reconecta em torno do que sustenta a todos. A espiritualidade, entendida como ação transformativa do cuidado de si que se expande ao cuidado da Casa Comum, funda um *ethos* educativo de corresponsabilidade. Nesse horizonte, cada sujeito contribui com sua singularidade para soluções cooperativas,

[1] Livre-docente em Ética e Linguagem Teológica. Doutor em Teologia Sistemática. Universidade Católica Portuguesa: alexvboas@ucp.pt.

fazendo da realização pessoal e do equilíbrio planetário dimensões inseparáveis de uma mesma pedagogia da sustentabilidade integral.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. *Heterologies: discourse on the other*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.

DEANE-DRUMMOND, Celia. *Eco-Theology*. London: Darton, Longman and Todd, 2016.

FOUCAULT, Michel. *The hermeneutics of the subject*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009.

MORIN, Edgar. *O desafio do século XXI*. Col. Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Piaget, 2001.

MUCHAIL, Salma Tannus. Insurreições espirituais. *Dois pontos*, Curitiba; São Carlos, v. 14, n. 1, p. 89–98, 2017.

POPE FRANCIS. *Encyclical letter Laudato Si': on care for our common home*. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2015. Disponível em:

ROCKSTRÖM, Johan; SUKHDEV, Pavan. How food connects all the SDGs. Keynote speech at Stockholm EAT Food Forum, 13 maio 2016. Disponível em: https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-howfood-connects-all-the-sdgs.html. Acesso em: 2 mar. 2023.

VILLAS BOAS, Alex; ESPERANDIO, Mary Rute; CALDEIRA, Silvia; INCERTI, Fabio. From selfcare to taking care of our common home: spirituality as an integral and transformative healthy lifestyle. *Religions*, v. 14, n. 9, p. 1168, 2023.

WALLNER, Fritz. A new vision of science. *The Paideia Archive*, v. 37, p. 363–367, 1998.

REESCREVER A PEDAGOGIA

Elizabeth Macedo [1]

Minha proposta é pensar difrativamente (Barad, 2010) a teorização educacional – em especial, curricular – tendo por companheiros autores que buscam operar com a noção de subjetividade em registro relacional. Assumo que tal teorização é, ainda, fortemente marcada pelo sujeito individual do humanismo moderno, tornando-se um obstáculo para pensar as (re)conexões ecossistêmicas que surgem como demanda no tempo presente. Dialogo, em especial, com Judith Butler (2021, 2022) e seu argumento de que a subjetividade é atravessada pela alteridade para pensar uma pedagogia que permita ampliar a circulação da diferença como tal. Entendo que no marco da identidade, não é possível pensar a diferença ou dar conta dessas (re)conexões. Nesse sentido, argumentarei que é necessário desaprender a pedagogia moderna como forma de fazer face aos desafios de uma cidadania planetária, não como meta educativa, mas como porvir (Derrida, 2010). Defenderei uma pedagogia e uma teorização curricular não-presença, capaz de dobrar-se sobre si mesma ao mesmo tempo em que participa da luta política por um mundo mais justo.

E/OU

1 Pressupostos do *ethos* da educação para as (re)conexões ecossistêmicas - perspectivas entre **identidades e alteridades – pontos para iniciar o diálogo.**

- Diferença em si e diferença entre idênticos: armadilhas do humanismo proprietário
- (Re)conexões ecossistêmicas para além do humano: ontologia de relacional e subjetividade em rede (Butler, 2021, 2022)

2 Tensionamentos éticos e pedagógicos na formação da "cidadania planetária", desafios do tempo presente.

- A recusa à cidadania – planetária ou não – como projeto para o outro
- Cidadania planetária como porvir: o compromisso com o aflorar da diferença (Derrida, 2010)

3. **Para Avançar?** Na construção corresponsável de uma pedagogia que integre a realização dos sujeitos e o equilíbrio planetário (a sustentabilidade das dimensões humana e planetária).

- Desaprender a pedagogia humanista: sujeito humano e razão (neo)liberal (Butler, 2021);
- Educação do sujeito relacional: por um mundo (re)conectado.

[1] Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bethmacedo@pobox.com

REFERÊNCIAS

BARAD, K. Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: dis/continuities, spacetime enfoldings and justice-to-come. **Derrida Today**, v. 3, n.2, p. 240-268, 2010.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DERRIDA, J. **A força da Lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ETHOS DA EDUCAÇÃO: ENTRE PROMESSAS, CRISES E ESPERANÇAS

Maria de Fátima Barbosa Abdalla[1]

Na perspectiva de enfrentar este tema, considero significativo discutir três teses. A *primeira* tem a ver com o *movimento das "promessas"*, em que se defendem compromissos na realização de atos educativos, mas que, por vezes, não são cumpridos. São promessas permeadas por ilusões (ou estratégias ilusórias), efetivadas por políticas educacionais, que vão na contramão do ideário e da luta dos profissionais da Educação, pois assumem como intenção: estabilizar as práticas por meio do *habitus* e de processos de institucionalização, enfatizando a *dimensão normativa* e deixando de lado a *dimensão formativa*. A segunda tese denuncia o *movimento das crises* na Educação frente aos desafios e às mudanças permanentes da sociedade contemporânea; inclusive, quando os problemas atingem a sustentabilidade humana e planetária e se faz urgente a reconciliação ecossistêmica, em que a ética se torna um ideal de proteção contra agressões de todo tipo. Considero, aqui, que as crises são condições "negativas", mas que, a partir delas, surge sempre uma nova reflexividade, evidenciando a necessidade contínua de que haja disposições, tomadas de posição e de transposições na construção das subjetividades diante das relações cruzadas entre conhecimentos, práticas e representações. Por último, a terceira tese traz à tona o *movimento de esperanças*, para que se alimentem possibilidades de uma participação coletiva e democrática, ampliando condições humanas de formação, que possam interrogar valores e que orientem melhores formas de agir e ressignificar o mundo. Essas três teses definem, a meu ver, caminhos para que se possam gerir relações mais humanas, favorecer a autonomia dos sujeitos no compartilhamento de ideias e experiências, em que a ética oriente as ações e reflexões para um mundo mais justo, inclusivo e solidário. Diante desses aspectos e de uma realidade que se encontra em crise epistêmica, social, política e ética, é necessário defender, neste momento, um *ethos educativo*, que se reconcilie com a formação humana em um diálogo, dando conta de (re)conectar, continuamente, as condições históricas e objetivas com as percepções e valores subjetivos, que se movimentam por meio de *promessas*, *crises* e *esperanças*. Em relação às *proposições* para o Painel de Encerramento:

1 Pressupostos do *ethos* da educação para as (re)conexões ecossistêmicas
- perspectivas entre **identidades e alteridades – pontos para iniciar o diálogo.**

[1] Doutora em Educação (FE-USP) e Pós-Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP), professora do PPGE da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Pesquisadora associada do Centro Internacional em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed)/FCC. E-mail: mfabdalla@uol.com.br.

- Definir o que se entende por "ethos" e ressignificar o "ethos da educação" como *habitus* e valores (Bourdieu, 2013, 2014a)

- Esclarecer o significado do *ethos* da Educação para as (re)conexões ecossistêmicas e pensar nas perspectivas a serem geradas (Bourdieu, 1997, 2014a, 2014b; 2021; Moscovici, 1985, 2011; Gimeno Sacristán, 2002).

2 Tensionamentos éticos e pedagógicos na formação da "cidadania planetária", desafios do tempo presente

- As políticas neoliberais na contramão de uma cidadania planetária e seus efeitos (Bourdieu, 1998, 2014b; Abdalla, 2021; Cunha; Lopes, 2022; Anfope, 2025)

- As transformações técnico-científicas e seus desafios (Bauman, 2008; Guatarri, 2011; Bourdieu, 2021; Santaella, 2023; Ronchi; Bandeira, 2024; Durso, 2025)

- As rupturas nos vínculos culturais e nas relações sociais (Gimeno Sacristán, 2002; Abdalla, 2022).

3. **Para Avançar?** Na construção corresponsável de uma pedagogia que integre a realização dos sujeitos e o equilíbrio planetário (a sustentabilidade das dimensões humana e planetária).

- Lutar por uma pedagogia que eduque para viver com os outros, aprofundando vínculos culturais e as relações sociais (Gimeno Sacristán, 2002), e que desconstrua os contravalores que estruturam as desigualdades sociais, desenvolvem processos psicossociais de exclusão (Jodelet, 2012) e intensificam o sofrimento ético-político (Sawaia, 2012);

- Refletir sobre uma cidadania humana e planetária que se sustente pela dialogicidade que se dá por relações sociais (*afetivas*, *políticas* e *solidárias*) (Abdalla, 2022), e lutar para que se possa reinventar *espaços de possibilidades* e mobilizar *esperanças* por tempos melhores (Bourdieu, 1997, 1998).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e de exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a convivência como valor nas escolas públicas: experiências formativas e de pesquisa. **RPGE-Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. 1-8, e022090, jul. 2022.

ANFOPE. Documento final do XXII Encontro Nacional da Anfope. 39 Anos da Carta de Goiânia: momento de celebrar conquistas e enfrentar desafios. Goiânia: Anfope, 2025. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/DocumentoFinal-XXII-Enanfope-2025.pdf. Acesso em: 02 de ago. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre el Estado**: Cursos en el Collèe de France (1989-1992). Barcelona: Anagrama, 2014b.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. 2ª. ed. revista. São Paulo: Perspectiva, 2021.

CUNHA, Viviane Peixoto da; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educ. Soc**., Campinas, v. 43, e258352, p. 1-16, 2022.

DURSO, Samuel de Oliveira. O uso da inteligência artificial na educação e o desenvolvimento de competências dos estudantes. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e5830/2025, p. 1-6.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JODELET. Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 55-67.

MOSCOVICI, Serge (Org). **Psicologia Social**: influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, v. 1.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RONCHI, Carlos César; BANDEIRA, Nehemias. **É possível viver longe das redes sociais?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2024.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Almedina, 2023.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 99-119.

Entre algoritmos e esperança: desafios éticos da IA para a educação da alteridade e cidadania planetária

Kleber Bez Birolo Candiotto [1]

1 Pressupostos do *ethos* da educação para as (re)conexões ecossistêmicas - perspectivas entre **identidades e alteridades – pontos para iniciar o diálogo.**

A educação, desde sua origem, carrega um *ethos* que ultrapassa a mera preocupação conteudista, informacional: trata-se de formar sujeitos capazes de se constituir na relação com o outro e com o mundo. A IA, entretanto, desafia esse horizonte ao reduzir a experiência educativa a interações mediadas por algoritmos. Se por um lado ela pode favorecer personalização e acesso ampliado, por outro corre o risco de transformar estudantes em "perfis de dados". A tarefa da ética consiste em lembrar que a pessoa não se esgota em métricas digitais. O encontro com a alteridade é insubstituível, pois é nele que se forja caráter, responsabilidade e sensibilidade ética. Pensemos em plataformas de ensino que recomendam leituras de acordo com padrões de interesse: úteis, mas incapazes de expor o estudante ao imprevisto, ao novo, ao "outro" que desconstrói certezas. O *ethos* da educação exige preservar esse espaço de abertura ecossistêmica e relacional, sem o qual não há formação autêntica.

2 Tensionamentos éticos e pedagógicos na formação da "cidadania planetária", desafios do tempo presente.

A ideia de cidadania planetária evoca a necessidade de educar para além das fronteiras nacionais, num tempo em que os impactos da tecnologia se tornam globais. A IA revela tensionamentos éticos e pedagógicos que desestabilizam o processo educativo: tradição e inovação, individualidade e comunidade, local e global. Quando um algoritmo personaliza trajetórias de aprendizagem, cria eficiência, mas pode dissolver o senso de comunidade, que é constitutivo da vida democrática. Da mesma forma, a predominância de sistemas desenvolvidos no Norte Global carrega vieses culturais que, se não questionados, universalizam perspectivas particulares. O exemplo do uso de chatbots para tutoria mostra essa ambiguidade: oferecem suporte, mas podem esvaziar o papel do professor enquanto mediador humano. Formar cidadania planetária exige, portanto, cultivar sujeitos críticos, capazes de discernir entre o que promove solidariedade universal e o que reforça desigualdades estruturais, mantendo vivo o diálogo entre herança cultural, inovação tecnológica e responsabilidade ética pelo destino comum.

[1] Doutor em Filosofia pela UFSCar. Professor do PPGF da PUCPR. E-mail: kleber.c@pucpr.br

3. **Para Avançar?** Na construção corresponsável de uma pedagogia que integre a realização dos sujeitos e o equilíbrio planetário (a sustentabilidade das dimensões humana e planetária).

Avançar, diante do cenário da IA, é assumir o desafio de uma pedagogia da corresponsabilidade, que conjugue realização pessoal e equilíbrio planetário. O sujeito não pode ser reduzido a mero recurso humano para a engrenagem econômica, mas deve ser visto em sua integralidade, como alguém que busca sentido, bem-estar e reconhecimento. A IA pode (ou deve) apoiar esse caminho. Pensemos em projetos que utilizam análise de dados para reduzir evasão escolar ou identificar necessidades específicas de estudantes. Contudo, a questão ética permanece: a serviço de quê colocamos essa potência tecnológica? Uma pedagogia integrada deve evitar tanto a tecnofobia quanto a tecnofilia ingênua. Trata-se de uma postura ética que une inovação a valores humanistas, orientada para a sustentabilidade não apenas ambiental, mas também social e espiritual. O horizonte é claro: educar para a autonomia crítica, para a justiça e para a solidariedade, recolocando a técnica a serviço da dignidade humana e do planeta.

REFERÊNCIAS

CRAWFORD, Kate. *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. New Haven: Yale University Press, 2021.

FLORIDI, Luciano. *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narrativa*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2024.

HAN, Byung-Chul. *Vita contemplativa: em louvor à inatividade*. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2023.

NUSSBAUM, Martha C. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

VALLOR, Shannon. *The AI Mirror: How to Reclaim Our Humanity in an Age of Machine Thinking*. Oxford: Oxford University Press, 2024.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

XVII EDUCERE – 2025 - QUADRO DE ATIVIDADES DA PROGRAMAÇÃO

Tabela 01_ Dia 02 de setembro **Painéis Interdisciplinares 1-5**

5 painéis interdisciplinares simultâneos 8h30 às 10h30
PAINEL INTERDISCIPLINAR 01 **Bertrand Bergier** – UCO, França Les défis de l'éducation à l'ère de l'anthropocène **Marco Antonio Batista Carvalho** – UNIOESTE, Brasil Um significado possivel para o Ethos da Educação pela perspectiva Freireana **Peri Mesquida** - PUCPR, Brasil, O antídoto humanizador freireano do ethos destruidor do antropocapitaloceno **Coordenação**: Peri Mesquida - PUCPR ***Host:*** Iane de Almeida/ Sueli Perazzoli Trindade
PAINEL INTERDISCIPLINAR 02 **João Casqueira Cardoso** – UFP, Portugal Direitos em Contextos Humanitários: Desafios Éticos e Educativos **Geraldo Caliman** – UCB, Brasil A dimensão social da educação: entre teorias e concepções nas pesquisas educacionais **Cesar Kusma** - PUCPR, Brasil, A educação como prática de esperança na construção de responsabilidades coletivas **Coordenação**: Cesar Kusma - PUCPR ***Host:*** Marcos Antonio Klazura/ Tania Cristina Batista
PAINEL INTERDISCIPLINAR 03 **Alex Villas Boas** – UCP, Portugal Do cuidado de si ao cuidado da Casa Comum: a tarefa de reconectar no ato de educar **Terezinha Azerêdo Rios** – GEPEFE/FE-USP, Brasil - **O que será da educação sem a ética?** **Fabiano Incerti** - PUCPR, Brasil, Do explorar ao habitar: A sensibilidade ecosófica pós-moderna. **Coordenação**: **Fabiano Incerti** - PUCPR ***Host:*** Mônica Luiza Simião Pinto/Marina Ignez de Oliveira Wilczek
PAINEL INTERDISCIPLINAR 04 **Carla Barroso da Costa** – UQÀM, Canadá autorregular-se: um círculo virtuoso **Ilma Passos Alencastro Veiga –** UnB, Brasil O ethos da educação e a formação de professores: o ensino, a pesquisa e a didática **Evelise Maria Labatut Portilho** - PUCPR, Brasil Aprendizagem, Metacognição e Inteligência Artificial na Formação de Professores **Coordenação**: **Evelise Maria Labatut Portilho** - PUCPR ***Host:*** Elaine Cristina de Rezende Rocha
PAINEL INTERDISCIPLINAR 05 **Daniela Melaré Vieira Barros –** UAB, Portugal Internacionalização da Educação: Novas Estratégias e Estilos para a Cooperação Global **João Vianney** - UFSC, Brasil O fim da EAD no Brasil **Raquel Pasternak Glitz Kowalski** - PUCPR, Brasil **Patrícia Fonseca Fleury -** PUCPR, Brasil O ethos da educação e os desafios éticos da Inteligência Artificial **Coordenação**: **Raquel Pasternak Glitz Kowalski** - PUCPR ***Host:*** Caroline Elizabel Blaszko

A L'ÈRE DE L'ANTHROPOCÈNE, UN DÉFI ÉDUCATIF

Bertrand Bergier[1]

RESUMO

A l'ère de l'Anthropocène qui interroge non seulement nos conditions d'existence mais notre existence même, s'ouvre un vaste chantier éducatif. L'Anthropocène désigne une nouvelle époque géologique du fait de l'impact des activités humaines sur le système Terre dans son ensemble. » (Garnier, Hétier, Martinez & Wallenhorst, 2021, Paragr. 2). Face à ce drame, ses menaces, ses urgences comment fonder une éducation ? Il nous semble que la réponse, dans un contexte d'écocide (Neyret, 2014), met en tension – à la fois distingue et articule – quatre apprentissages sociaux : celui de la critique (Fabre, 2018), celui de la résistance (Villeneuve, 2010), celui de l'utopie (Metzger, 2001) et celui de la régulation (Laville, 2009). Après avoir caractérisé ces apprentissages sociaux, tout en identifiant leurs travers respectifs, nous explorerons leurs interdépendances.

REFERÊNCIAS

Fabre, M. (2018). École et « post-vérité ». Revue française de pédagogie, 204(3), 47-56.

Garnier, A., Hétier, R., Martinez, M-L. & Wallenhorst, N. Éduquer en Anthropocène : un paradigme éducatif à construire pour le 21ème siècle. Recherches & éducations [En ligne], 23 | 2021, mis en ligne le , consulté le 16 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/11527 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11527

Laville, J-L. (2009). Management et régulation dans les associations. Connexions, 1(91), 149-161.

Metzger, J-L. (2001). Management réformateur et utopie rationnelle. Cahiers internationaux de sociologie, 2(111), 233-259.

Neyret, L. (2014). Pour la reconnaissance du crime d'écocide. Revue juridique de l'environnement, 39(HS01), 177-193.

Villeneuve, L. (2010). Accompagner les résistances dans l'apprentissage. Dans B. Raucent (dir.), Accompagner des étudiants (pp. 109-132). De Boeck supérieur.

[1] Professor da Universidade católica de l'Ouest

REFLETINDO SOBRE O ETHOS DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Marco Antonio Batista Carvalho[2]

RESUMO

Refletir sobre o *ethos* da educação a partir do pensamento de Paulo Freire implica em, primeiramente, compreender os fundamentos pedagógicos, éticos e também políticos que, ao longo de sua vida, determinaram não somente sua concepção de educação, mas orientaram e demarcaram sua prática educativa. Assim, o termo *ethos*, de origem grega, que valoriza a cultura e atenta para o caráter, as ideias, os valores, podem ser entendidos a partir não da vida singular de uma pessoa, mas de sua interação com a as outras pessoas no mundo. Logo, pelo viés da educação, Paulo Freire forjou sua identidade de pessoa comprometida com a justiça social, pois seu legado nos ensina que não há neutralidade no processo educativo uma vez que a educação carrega sempre uma intencionalidade, que é permeada por escolhas políticas e valores que revelam, explicita e implicitamente, compromissos com determinados projetos de sociedade. Portanto, o *ethos* da educação em uma possível perspectiva freireana, está profundamente vinculado à construção da autonomia, da criticidade, da libertação e valorização da identidade cultural dos sujeitos, ou seja, uma pedagogia radicalmente humanista, onde o educar é um ato de amor e coragem, como sempre enfatizou. Um amor que não é um sentimento abstrato, mas um compromisso ético com a dignidade humana. Bem por isso que é fundamental que todo o educador, ao assumir esse compromisso, se engaja em uma prática que busca a superação das desigualdades e de toda a forma de opressão. Nesse sentido, o *ethos* da educação freireana se estrutura a partir de uma ética da escuta e do diálogo. O diálogo, entendido como encontro de sujeitos que se reconhecem na incompletude e na busca por serem mais, e que, por isso mesmo, devem estar abertos à escuta do outro. Este é um dos alicerces da prática educativa que Paulo Freire não somente nos ensinou com sua vasta obra, mas que na intensidade de sua vida, viveu. Portanto, em um momento em que se discute o valor da cultura, das diferentes experiências práticas de nossos docentes, é imprescindível pensar em alguns dos pressupostos freireanos para, em tempos de mecanização e até de robotização do fazer pedagógico, evitarmos o risco de um *ethos* autoritário em nossa ação pedagógica.

Palavras-chave: Ethos da Educação. Paulo Freire. Diálogo educativo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ama ensinar.** 8ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1997.

[2] Doutorado em Letras pela UFBA, Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, marcoab_carvalho@yahoo.com.br

_____. **Política e Educação: ensaios.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997a. (Coleção questões da nossa época: v. 23).

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Meu sonho é o sonho da liberdade. In: FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia da tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire).

SAVIANI, Dermeval. Paulo Freire, Centésimo Ano**:** mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP: v.42, e254988, 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE TEORIAS E CONCEPÇÕES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.

Geraldo Caliman [3]

Resumo

Entendemos a dimensão social da Educação a partir da Pedagogia Social como (a) uma ciência, porque tende a sistematizar os conhecimentos obtidos no quotidiano da práxis socioeducativa; (b) uma ciência que tem suas origens na prática educativa; (c) que se desenvolve dentro de diversos domínios: sociocultural, socioeducativo, sociopolítico e epistemológico; (d) uma ciência normativa, ou seja, orientada por normas, valores, atitudes, fins que inspiram as ações educativas; (e) uma ciência descritiva, já que, através da investigação metodologicamente orientada, descreve a realidade onde se encontra o educando, ordena, sistematiza e interpreta os dados e, por fim, sugere possíveis soluções com base nas informações colhidas cientificamente; (f) uma ciência que produz soluções educacionais para contextos especiais, como os que exigem ações preventivas voltadas à educação para a cidadania, à mediação de conflitos e à difusão de culturas de paz; (g) uma ciência orientada para indivíduos e grupos situando-os dentro de suas comunidades; (h) num estilo de relação que privilegia mais o cuidado e a ajuda do que os processos de ensino-aprendizagem; (i) que promove nas pessoas a capacidade de administrar seus riscos; (j) através de metodologias viabilizadas em programas e instituições socioeducativas.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação Social. Pedagogia Social Crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CALIMAN, Geraldo; FERREIRA, Arthur Vianna. **Aonde queremos chegar com as pesquisas em Pedagogia Social?** In: FERREIRA, Arthur Vianna et al. (Orgs.). Os meios, os fins e os (re)começos da Pedagogia Social. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. pp. 13-21.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social na Itália. In: SOUZA NETO, João Clemente; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogía social. In: PRELLEZO, José Manuel (Org.). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid: Editorial CCS, 2009. p. 889-890.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial**. In: FERREIRA, Arthur Vianna (Org.). Dentro ou

[3] Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. ger.caliman@gmail.com.

fora da sala de aula? O lugar da Pedagogia Social. Curitiba: CRV, 2018. p. 31-49.

LOUREIRO, Manuel; CASTELEIRO, Steven. **A pedagogia social em Portugal**. In: SOUZA NETO, José Clemente; SILVA, Roberto; MOURA, Rogério. Pedagogia Social. São Paulo: Expressão & Arte Editora. 2009. p. 83-93.

MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução da América Latina do século XXI. In: SILVA, Roberto et al. **Pedagogia Social**: Contribuições para uma teoria geral da Educação Social. São Paulo: Expressão & Arte Editora. 2011. p. 190-206.

ORZECHOWSKI, Suzete Terezinha; CALIMAN, Geraldo. A perspectiva socioeducativa de Paulo Freire, uma Pedagogia social sobre liberdade, amorosidade e paciência pedagógica. **Revista de Pedagogia Social**, vol. 12, out. 2021.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE ESPERANÇA NA CONSTRUÇÃO DE RESPONSABILIDADES COLETIVAS

Cesar Kuzma[4]

RESUMO

A proposta deste trabalho é a de oferecer uma reflexão sobre a educação como prática de esperança na construção de responsabilidades que sejam coletivas, em diálogo com uma realidade que passa por transformações que impactam o modo de viver e desafiam a tarefa de educar. Frente a estas mudanças, observam-se novas situações humanas e sociais, políticas e ambientais, questões de perto e de longe que reclamam uma nova postura e uma nova perspectiva de ação na sociedade. A precarização dos espaços, as novas formas de colonização e de submissão e a vulnerabilização de vidas humanas interpelam uma sociedade que aponta para novos avanços em tecnologias, mas que nem sempre são inclusivos e atendem aspectos primeiros do existir humano e das urgências sociais. Como objetivo, ao se entender que estas realidades atingem a todos, este trabalho parte do princípio de que todos são responsáveis e devem assumir uma postura ética em relação ao mundo em que se vive, compreendendo as novas relações e conexões sociais, bem como o impacto destas mudanças no existir de cada pessoa e do meio ambiente. Neste sentido, a educação, por meio de educadores e educandos e em seus diversos níveis, necessita estar atenta ao contexto em que está inserida, em diálogo com diversos setores e saberes, a fim de proporcionar uma análise crítica e construtiva para a sociedade. Metodologicamente, seguiremos por uma pesquisa bibliográfica, de forma dialógica, crítica e qualitativa, em linha decolonial, através de autores e autoras que possibilitem esta interação. Tem-se por base a referência à Encíclica *Laudato Si'*, do papa Francisco (2016), que traz o educar como tarefa necessária para a construção de novas abordagens e responsabilidades. Esta tarefa é movimentada por uma *pedagogia da esperança*, como ensinou Paulo Freire (2022). Compreende-se, assim, que a educação é chamada a se tornar base de esperança, através de práticas que interpelam e constroem coletividade e espaços de superação, em vista de um bem comum e de ações que humanizem. A esperança, que aqui se fala e que vem como prática no educar, é uma virtude que se traduz em força que chama para responsabilidades coletivas.

Palavras-chave: Esperança. Coletividade. Responsabilidade. Vulnerabilidade. Bem-comum.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna.** Tradução: João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BOFF, Leonardo. **A casa comum, a espiritualidade, o amor.** São Paulo: Paulinas, 2017.

BUTLER, Judith. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Tradução: Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

[4] Doutor em Teologia, PUCPR, cesar.akuzma@pucpr.br.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2023.

CIRNE, Lúcio Flávio Ribeiro. **O espaço da coexistência:** uma visão interdisciplinar de ética socioambiental. São Paulo, Recife: Loyola, Unicap, 2013.

FRANCISCO. **Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Loyola, 2015.

FRANCISCO. **Fratelli Tutti:** sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Loyola, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

HAN, Byung-Chul. **O espírito da esperança:** contra a sociedade do medo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade:** ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução: Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.

KUZMA, Cesar. Por uma esperança responsável: interpelações éticas e teológicas para uma Nova Práxis. **Revista Pistis & Praxis**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.7213/2175-1838.10.002.DS04. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/23980. Acesso em: 25 jul. 2025.

NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. (Orgs.). **O (des)governo biopolítico da vida humana.** São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2011.

STENGERS, Isabelle. **En tiempos de catástrofes:** cómo resistir a la barbarie que viene. Tradução: Víctor Goldstein. Barcelona: NED, 2017.

O QUE SERÁ DA EDUCAÇÃO SEM A ÉTICA?

Terezinha Azerêdo Rios[5]

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de desenvolver uma reflexão sobre a dimensão ética do trabalho educativo, muitas vezes desconsiderada efetivamente no contexto contemporâneo. Embora a ética esteja presente na maioria dos discursos e das propostas sobre educação, nem sempre ela é levada em conta na concretização dessas propostas, especialmente quando se trata de políticas educacionais. Na medida em que a educação pode ser definida como gesto de construção da humanidade, partilha, construção e reconstrução de cultura, o processo educativo não pode prescindir de um olhar crítico, que questione a consistência, o fundamento dos valores de caráter moral que orientam a vida dos sujeitos nas diversas sociedades, suas ações e relações. É esse o olhar da ética. Afirmar que a dimensão moral é elemento constituinte da tarefa educativa não leva, entretanto, à assertiva de que a ética aí está presente. Agimos moralmente, mas nem sempre agimos eticamente. Num mundo pragmatista, as perguntas "*O que* fazer?", "*Como* fazer?", *Por que* fazer?" são as que predominam em todas as instâncias. A pergunta fundamental, da qual se deveria partir – "*Para que* fazer?", que aponta para a finalidade – muitas vezes é colocada em segundo plano ou deixada de lado. Assim, somos levados a questionar: *O que será da educação sem a ética?* O cenário que se vislumbra aponta para a instalação do cinismo, para o rompimento das relações fundadas no respeito, na justiça e na solidariedade, para a desconsideração da alteridade, da diferença, base da construção das identidades e do convívio emancipador, da cidadania. Assim, é preciso um esforço no sentido de incluir a ética como elemento essencial do gesto de construir a humanidade, numa perspectiva utópica. Isso requer dos educadores consciência e compromisso, engajamento e aposta na realização da vida boa para todos.

Palavras-chave: Educação – Humanidade - Ética

REFERÊNCIAS

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez. 20ª. Ed., 2011.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar* – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez. 8ª. Ed., 2010.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

[5] Doutora em Educação. Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – Faculdade de Educação – USP. E-mail: terezinha.rios@outlook.com.

DO EXPLORAR AO HABITAR: ESPIRITUALIDADE E SENSIBILIDADE ECOSÓFICA NA PÓS-MODERNIDADE

Fabiano Incerti[6]

RESUMO

Articulando os pensamentos do Papa Francisco, de W.G. Sebald e de Michel Maffesoli acerca do sétimo compromisso do Pacto Educativo Global, que diz respeito ao cuidado com a Casa Comum, este trabalho tem por objetivo, desde uma perspectiva literário-filosófica, problematizar a relação entre civilização e natureza, tanto como resistência crítica à ideia de progresso como único caminho possível para a história humana, bem como indicando os elementos para uma ética outra, que evidenciam um novo paradigma de compreensão do mundo e das relações que nele se estabelecem. Em contraponto à modernidade, que com sua ênfase no progresso técnico e na dominação da natureza gerou crises ecológicas e sociais, a pós-modernidade propõe um retorno ao sensível, ao imaginário, ao simbólico, à espiritualidade como formas essenciais de conhecimento e experiência. Este retorno ao sensível implica uma valorização das tradições, dos mitos e dos rituais, que (re)conectam os indivíduos a uma comunidade mais ampla e à natureza.

Palavras-chave: Pacto Educativo Global. Casa comum. Ecosofia. Pós-modernidade. Espiritualidade.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. São Paulo: Autêntica, 2012.

BUENO, André. **A pequena escala: Sebald e as mediações da memória**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017.

COETZEE, John Maxwell. **Mecanismos Internos. Ensaios sobre literatura (2000-2005)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DICASTÉRIO PARA A CULTURA E EDUCAÇÃO. **Educação entre a crise e a esperança: diretrizes do Pacto Educativo Global**. Curitiba, PUCPRESS, 2023.

CANDIDO, Douglas; INCERTI, Fabiano. **From explore to inhabit: postmodern ecosophic sensibility.** Revista De Filosofia Aurora, *36*, e202431983. https://doi.org/10.1590/2965-1557.036.e202431983. Curitiba: PUCPRESS, 2024.

[6]Doutor em Filosofia pela PUCSP/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná/ fabiano.incerti@yahoo.com

MAFFESOLI, Michel. **Ecosofia: uma ecologia para nosso tempo**. São Paulo: Edições SESC, 2021.

MAFFESOLI, Michel. **Pactos emocionais: reflexões em torno da moral, da ética e da deontologia**. Curitiba: PUCPRES, 2018a.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018b.

MAFFESOLI, Michel; FISCHER, H. **La postmodernité à l'heure du numérique: regards croisés sur notre époque**. Paris: Les Éditions Nouvelles François Bourin, 2016.

MAFFESOLI, Michel. **A República dos Bons Sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dionísio: contribuição a uma sociologia da orgia**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PAPA FRANCISCO. **Fratelli Tutti: sobre a fraternidade e a amizade social.** São Paulo: Paulus, 2020.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Si: sobre o cuidado da Casa Comum**. Brasília: Edições CNBB, 2015.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos escolhidos**. Lisboa: Editorial Verbo, 1999.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **O desafio ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 2019.

REVISTA HUMANITAS. **Sabedoria Indígena**. São Paulo: Editora Escala, 2021.

SEBALD, W.G. **Austerlitz.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEBALD, W.G. **Os anéis de Saturno**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

WOOD, James. **The Broken Estate. Essays on Literature and Belief**. New York: Picador, 2010.

Autorregular-se para aprender, aprender a autorregular-se: um círculo virtuoso

Carla Barroso da Costa[7]

RESUMO

A autorregulação da aprendizagem refere-se aos ajustes autônomos que o estudante realiza para alcançar seus objetivos acadêmicos e otimizar seu desempenho. Esse processo envolve o planejamento, o monitoramento e a adaptação de estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e motivacionais utilizadas ao longo da aprendizagem (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2008). Trata-se, portanto, de uma competência complexa que coloca o aprendiz no centro do próprio processo de aprender, exigindo reflexão contínua, controle e tomada de decisões conscientes. É fundamental destacar que a autorregulação é uma competência aprendida. Pesquisas mostram que ela pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas e avaliativas, especialmente aquelas com foco metacognitivo (DIGNATH e BÜTTNER, 2008; SCHAEFFNER et al., 2021). Quando os estudantes são convidados a definir metas, refletir sobre seus métodos, monitorar seus avanços e analisar criticamente seus resultados, fortalecem significativamente sua autorregulação (MEVARECH e KRAMARSKI, 2014). Diversos estudos evidenciam a variedade de contextos em que essa competência tem sido investigada, incluindo leitura e escrita (CARTIER e MARTEL, 2020), ciências (LEPAREUR, 2023), matemática (BERGER, 2015), atividades colaborativas (GIGLIO, BOISSONNADE e KOHLER, 2017) e ensino por classe invertida (HOUART e FIÉVEZ, 2020). No ensino superior, a autorregulação é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do engajamento ativo nos estudos, fatores-chave para o sucesso acadêmico (BARROSO DA COSTA e ARAÚJO-OLIVEIRA, 2020; ESCORCIA e FENOUILLET, 2018; VINCENT et al., 2023; ROMAINVILLE, 1993, 2006, 2007). Nesse sentido, é indispensável planejar e implementar atividades de ensino e avaliação que promovam a autorregulação, como autoavaliações formativas, portfólios reflexivos, mapas conceituais, atividades cooperativas e projetos de pesquisa com critérios claros e momentos de feedback construtivo. Essas estratégias favorecem uma aprendizagem mais profunda e ajudam os estudantes a desenvolverem a capacidade de aprender a aprender, tornando-se mais críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais. O objetivo desta comunicação é, inicialmente, traçar um panorama da autorregulação da aprendizagem sob o prisma das pesquisas científicas e, em seguida, apresentar uma abordagem centrada nos aspectos práticos do ensino-aprendizagem, ilustrada com dados de pesquisa. A apresentação será finalizada com a discussão de algumas crenças comuns, porém não sustentadas empiricamente, que ainda circulam na prática pedagógica e merecem ser revistas.

Palavras-chave: Autoregulação da aprendizagem. Aprender a aprender. Ensino superior. Práticas de ensino e de avaliação. Mitos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BARROSO DA COSTA, C.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Métacognition, états affectifs et engagement cognitif chez des étudiants universitaires : triade

[7] Professora no Departamento de Educação e Pedagogia da Universidade do Québec em Montreal (UQAM), especialista em medida e avaliação da aprendizagem. Para contato: barroso_da_costa.carla@uqam.ca

percutante pour l'apprentissage et l'inclusion. *Educativa*, v. 23, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18224/educ.v23i1.8602. Acesso em: 16 de out. 2021.

BERGER, J.-L. *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang, 2015.

CARTIER, S. C.; MARTEL, M. Apprentissage autorégulé à la lumière d'un contexte : l'exemple de l'apprentissage par la lecture multimodale en classe de français. In: CARTIER, S. C.; MOTTIER LOPEZ, L. (dir.). *Prendre en charge son apprentissage – l'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*. Paris: L'Harmattan, 2020. p. 47-64.

DIGNATH, C.; BÜTTNER, G. Components of fostering self-regulated learning among students: a meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, v. 3, p. 231–264, 2008.

ESCORCIA, D.; FENOUILLET, F. Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : construction et validation d'un instrument autorapporté. *Mesure et Évaluation en Éducation*, v. 41, n. 2, p. 1–36, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.7202/1059171ar. Acesso em: 12 de set. 2024.

GIGLIO, M.; BOISSONNADE, R.; KOHLER, A. Les gestes de l'enseignement visant un apprentissage autorégulé de la collaboration créative en classe. In: CARTIER, S. C.; MOTTIER LOPEZ, L. (dir.). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2017. p. 117-136.

HOUART, M.; FIÉVEZ, F.-X. Mise en œuvre d'un modèle pour soutenir l'apprentissage autorégulé en classe inversée en première année à l'université. In: CARTIER, S. C.; BERGER, J.-L. (dir.). *Prendre en charge son apprentissage – l'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*. Paris: L'Harmattan, 2020. p. 211-230.

LEPAREUR, C. Apprentissage autorégulé en classe de sciences. Penser l'articulation de l'évaluation formative à la démarche d'investigation. In: BERGER, J.-L.; CARTIER, S. C. (dir.). *Apprentissage autorégulé*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2023. p. 161-180.

MEVARECH, Z.; KRAMARSKI, B. *Critical maths for innovative societies: the role of metacognitive pedagogies*. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/9789264223561-en. Acesso em: 14 de jun. 2023.

ROMAINVILLE, M. *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université, 1993.

ROMAINVILLE, M. Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In: COLET, N. R.; ROMAINVILLE, M.

(dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université. Perspectives en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck et Larcier, 2006. p. 19-40.

ROMAINVILLE, M. Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In: PONS, F.; DOUDIN, P.-A. (dir.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007. p. 108-130.

SCHAEFFNER, S.; CHEVALIER, N.; KUBOTA, M.; KARBACH, J. Metacognitive training. In: STROBACH, T.; KARBACH, J. (ed.). *Cognitive Training*. Cham: Springer, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-39292-5_18. Acesso em: 6 de fev. 2024.

VINCENT, C. et al. How writing retreats represent an ideal opportunity to enhance PhD candidates' writing self-efficacy and self-regulation. *Teaching in Higher Education*, v. 28, n. 7, p. 1600-1619, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1918661. Acesso em: 15 de avr. 2025.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (dir.). *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008. p. 1-30.

O ETHOS DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O ENSINO, A PESQUISA E A DIDÁTICA

Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB

RESUMO

O presente estudo se expressa por meio de duas dimensões. A primeira se refere ao ethos da educação e do ensino, que nos instiga ao desenvolvimento da formação humana e socialmente justa, ética, estética e didática. O ethos da educação e do ensino valoriza princípios da justiça, da igualdade, da tolerância, da cooperação, da colaboração, além de fortalecer o espirito de pertencimento e solidariedade. No seu sentido mais positivo está voltado para uma aprendizagem mais significativa, mais afetiva e mais engajada. A segunda dimensão é voltada para o ethos da pesquisa e a formação de professores. A questão central da pesquisa está orientada pela indagação: Quais são os fundamentos substantivos e os elementos procedimentais que estruturam os planos de ensino da didática em dois cursos de licenciatura de Instituição de Educação Superior (IES) situadas na região centro oeste? O objeto é a formação de professores. Os objetivos delimitados são: a) caracterizar o perfil identitário dos docentes investigados; b) analisar os elementos e objetivos definidos nos planos de ensinos apresentados; c) analisar os fundamentos substantivos e os elementos procedimentais que organizam os planos de ensino. A metodologia é colaborativa, qualitativa, online, inter-regional e interinstitucional abrangendo as regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do País. Os dados são coletados de maneira sistemática e, para tanto Lankshear e Knobel (2008) indicam três pontos: a) os dados são sempre *construídos pelos pesquisadores*; b) a coleta de dados é sempre *seletiva*; c) os dados são sempre *interpretados de maneira extensiva.* Foram utilizados ainda os seguintes autores Ludke e André (1986). Os aportes teóricos baseados em Dussel e Caruso (2003) discutem a organização da aula sob a perspectiva “ocupar” um espaço ou “habitar” a sala de aula. No tocante aos resultados, vale registrar duas fragilidades: a) inseparabilidade entre metodologia de ensino e metodologia da pesquisa que não foram aplicadas. A carga horária reduzida é a segunda fragilidade. Quanto às sinalizações expressivas destaco: o domínio do conhecimento didático por parte das interlocutoras, a formação adequada dos docentes e a imprescinbilidade da didática.

Palavras-chave: Ethos da educação; Formação de professores; Ensino; Pesquis; Didática

REFERENCIAS

DUSSEL, J.e CARUZO, M *A invençao da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo, SP: Moderna, 2003

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele(2008). *Pesquisa Pedagógica*: do projeto à implementaçao. Tradução Magda França Lopes, Porto Alegre, RS: Artmed.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educaçao*: abordagens qualitativas, São Paulo, SP; EPU

ISSN: 2176 - 1396

APRENDIZAGEM, METACOGNIÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Evelise Maria Labatut Portilho[8]

RESUMO

Vivemos num mundo encharcado de informações. Mas informação não é o mesmo que verdade e revoluções da informação não revelam a verdade. Portanto, precisamos ir além da informação e nos dirigirmos a aprendizagem. Ao conceber aprendizagem como um processo de interação entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido, estamos falando de transformação. A metacognição surge como a possibilidade de potencialização deste processo, ao provocar a tomada de consciência, a autorregulação e a autopoiese de como aprendemos. E a IA, devido a sua capacidade de aprender e mudar por si mesma, por meio dos algoritmos, simula alguns processos cognitivos humanos. A questão surge: como educar para garantir que ela não se desvie de rumo e entre em território ilícito? Pensar a educação hoje é pensar em equipar as gerações mais jovens com habilidades que tenham lugar no mercado de trabalho nos próximos anos. Nós ainda estamos no controle. Mas não sabemos por quanto tempo temos o poder de influenciar novas realidades. É preciso compreender o que passa. A metacognição sugere avanços na IA buscando torná-la mais eficiente, flexível e autônoma. Estamos falando de aprender a aprender. Sendo assim, o objetivo desta apresentação é refletir sobre as conexões existentes entre a aprendizagem, a metaccognição e a inteligência artificial, e as contribuições para a formação de professores. Como sugestão de intervenção na realidade sugerimos a metodologia metacognitiva na formação docente como possibilidade de repensarmos, junto aos nossos pares, nossas aprendizagens e práticas de sala aula com vistas a construção de conhecimentos e de transformação do contexto em que estamos inseridos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metacognição. Inteligência Artificial. Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BROJATO; Henrique Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Identificação de estratégias cognitivas e metacognitivas em pedagogos escolares: resultados de um programa de formação. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 49, e248484, 2023.

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

HARARI, Yuval Noah. **Nexus.** Uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

[8] Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutora em Educação. eveliseportilho@gmail.com

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BROJATO, Henrique Costa. Metacognição e Ensino Superior: o estado do conhecimento de 2016, 2020. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35444/29140. Acesso em: 20 maio 2021.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da; BATISTA, Giovani de Paula. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14912, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14912.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende**. Estratégias, estilos e metacognição. 3ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2024.

Internacionalização da Educação: Novas Estratégias e Estilos para a Cooperação Global

Daniela Melaré Vieira Barros

RESUMO

A internacionalização da educação tem evoluído para além do simples intercâmbio de estudantes e da mobilidade académica, assumindo hoje contornos mais amplos, colaborativos e estratégicos. No contexto da globalização, dos avanços tecnológicos e da crescente interdependência entre as nações, a internacionalização tornou-se um elemento-chave para o desenvolvimento de sistemas educativos mais equitativos, inovadores e orientados para a resolução de desafios globais. Este novo cenário exige novas estratégias e estilos de internacionalização, assentes em princípios de cooperação, inclusão, sustentabilidade e respeito pela diversidade cultural e epistémica. Historicamente, a internacionalização esteve fortemente associada à mobilidade de estudantes e docentes. Embora continue a ser uma prática relevante, as desigualdades de acesso e os constrangimentos logísticos e financeiros evidenciaram os seus limites. Os novos estilos de internacionalização não se limitam ao formalismo de acordos institucionais ou programas de dupla titulação. Observa-se o surgimento de iniciativas baseadas em redes académicas, projetos de investigação colaborativa, microcredenciais com reconhecimento transnacional, currículos globais, metodologias colaborativas com elearning e práticas de coensino entre instituições de diferentes países. Estes estilos promovem a criação de ecossistemas de aprendizagem transnacionais, flexíveis e inclusivos, orientados para a construção de conhecimento partilhado e para o desenvolvimento de competências globais. A internacionalização tradicional, muitas vezes orientada por interesses estratégicos e competitivos, tende a reproduzir lógicas de desigualdade entre instituições e países. Em contraste, as novas estratégias de internacionalização procuram recentrar-se na colaboração e na construção de parcerias horizontais e sustentáveis. Isso implica reconhecer e valorizar os saberes do Sul Global, promover o multilinguismo, garantir a participação equitativa de todos os atores envolvidos e combater formas subtis de colonialidade nos processos educativos. Adotar novas estratégias e estilos de internacionalização exige a revisão de políticas institucionais, modelos de financiamento, formação de docentes e estruturas curriculares. Também impõe desafios éticos e pedagógicos, como a garantia de acessibilidade digital, a proteção de dados em contextos transnacionais e a promoção de práticas inclusivas e sensíveis à diversidade. A internacionalização deve deixar de ser vista como um fim em si mesma e passar a ser compreendida como um meio para transformar a educação em um espaço de encontro, diálogo e transformação global.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação, Estratégias Pedagógicas e Mobilidade Virtual.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melaré Vieira (*Org.*). *Estilos pedagógicos de internacionalização no digital: da alfabetização ao ensino superior.* Coleção Educação a Distância e Elearning. Lisboa/Coimbra: Editora Universidade Aberta; Imprensa da Universidade de Coimbra, 2023.

DE WIT, Hans. Reconsidering the concept of internationalization. *International Higher Education*, Chestnut Hill, n. 70, p. 6-7, 2013. DOI: https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703. Acesso em: 9 jun. 2025.

EUROPEAN PARLIAMENT. *Internationalisation of higher education.* Bruxelas: European Union, 2015. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

OECD. *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: OECD Publishing, 1999. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/quality-and-internationalisation-in-higher-education_9789264173361-en. Acesso em: 9 jun. 2025.

DE WIT, Hans. Internationalisation in higher education**. In *International Journal of African Higher Education,*** [S.l.], v. 7, n. 2, 2020. DOI: https://doi.org/10.6017/ijahe.v7i2.12891. Acesso em: 9 jun. 2025.

O FIM DA EAD NO BRASIL

João Vianney[9]

RESUMO

A EAD nasce com uso livre da Andragogia no Século XX. Mas, em 2025 um decreto do Governo obriga o uso do método Sociointeracionista, com interações presenciais regulares. Deixou de ser EAD, e virou Ensino Híbrido. Da autonomia à subordinação em 5 passos: 1 – 1995 a 2000 - Pesquisa e experimentação. Criação de metodologias e de aplicações tecnológicas. Em 1998 a legislação define a Educação à Distância (EAD) como estudo baseado na autoaprendizagem com suporte de meios didáticos sistematizados. As IES adotam a Andragogia (educação de adultos) no Ensino Superior; 2 – 2001 a 2007- Expansão de players, cobertura, catálogo e de alunos. Em 2005 a legislação muda o conceito da EAD para uma modalidade que utiliza meios e tecnologias na mediação, e com professores e alunos em tempos e lugares diversos; 3 – 2007 a 2016 - O controle do Estado atua restringindo a expansão de players e da cobertura, e obriga a EAD a funcionar com uso de polos de apoio presencial; 4 – 2017 a 2025 - O Estado flexibiliza a expansão. Ciclo de crescimento na quantidade de players, cursos, polos e de estudantes. Desde 2020 a EAD Distância supera o Ensino Presencial nos ingressantes ao ano; 5 – 2025 - Nova legislação muda o conceito da EAD com base na teoria sociointeracionista. As novas regras definem a EAD como "Processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado por meio do uso de tecnologias de informação e comunicação, no qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares ou tempos diversos". A nova regra cria atividades presenciais obrigatórias para alunos e professores nos polos e/ou outros espaços físicos, e cria atividades síncronas em co-presença de mediadores pedagógicos com turmas máximas de até 70 alunos por sessão, no espaço virtual. Define que pelo menos 20% da carga didática dos cursos por EAD sejam cumpridas com presencialidade; Exige pelo menos 50% de presencialidade na carga didática em cursos denominados de semipresenciais; E permite até 30% da carga didática por EAD nos cursos chamados de Presenciais. 6 – Acaba o ciclo da EAD com base na Andragogia, e começa o ciclo sociointeracionista. 7 – As consequências são muito ruins.A – Fim da Flexibilidade permitida pelo autoestudo; B – Redução da Cobertura, pela exigência de aulas presenciais onde não existem professores para isso; C – Imposição ao aluno adulto de técnicas de estudo voltadas para crianças; D – Incremento de custos na operação; E – Aumento das mensalidades para o aluno; F – Exclusão Educacional para populações isoladas, pequenos municípios, mães-solo, pnes, e trabalhadores de turno incompatível com presencialidade regular.

Palavras-chave: 1. EAD. 2. Educação a Distância 3. Andragogia 4. Sociointeracionismo

REFERÊNCIAS

[9] Doutor em Ciências Humanas PPGICH-UFSC, UFSC, joao.vianney@yahoo.com.br

BRASIL. **Decreto 2494/1998** https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/dc249498.pdf

BRASIL. **Decreto 5622/2005** https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_5622_191205.pdf

BRASIL. **Decreto 12.456/**2025 - https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-12456-2025-05-19.pdf

O ETHOS DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS ÉTICOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[10]
Patrícia Fonseca Ferreira Fleury[11]

RESUMO

O avanço acelerado da Inteligência Artificial (IA) impõe à educação o desafio de refletir sobre seus impactos éticos e sociais. Este trabalho tem como objeto discutir como a Ethos Educacional pode orientar o uso responsável da IA tomando como princípio norteador a centralidade do ser humano nas decisões tecnológicas. O problema de pesquisa parte da questão: como integrar a IA nos processos educativos sem comprometer valores fundamentais de dignidade, justiça e equidade? O objetivo é apresentar uma reflexão teórico-conceitual sobre princípios éticos aplicados à educação mediada por IA promovendo o desenvolvimento de uma cultura crítica entre educadores e estudantes. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa de caráter ensaístico, fundamentada na análise bibliográfica de diretrizes e estudos recentes sobre ética e tecnologia. O aporte teórico baseia-se principalmente nas diretrizes da UNESCO (2021) para uso ético da IA e nas contribuições de Floridi (2024) e Coeckelbergh (2023), que discutem o conceito de capital semântico, responsabilidade moral e impactos sociais das tecnologias emergentes. Os resultados indicam que a incorporação da ética como dimensão constitutiva dos processos educativos pode favorecer a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de lidar com os desafios trazidos pela IA sem perder de vista os direitos humanos e o compromisso com o futuro coletivo. A proposta reforça a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que priorizem a equidade e a transparência no uso das tecnologias digitais na educação.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ética. Educação. UNESCO. Inclusão.

REFERÊNCIAS

COECKELBERGH, Mark. **Ética na inteligência artificial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

FLORIDI, Luciano. **A ética da inteligência artificial.** São Paulo: Editora Loyola, 2024.

UNESCO. **Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial.** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137. Acesso em: 30 jul. 2025.

[10] Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora do PPGE - PUCPR, e-mail: raquel.pasternak@pucpr.br

[11] Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora do PPGE - PUCPR, e-mail: patricia.ffleury@pucpr.br

Tabela02- Dia 02 de setembro PROGRAMAÇÃO PAINÉIS 06-10

5 painéis interdisciplinares simultâneos 19h às 21h
PAINEL INTERDISCIPLINAR 06 **Candido Alberto Gomez da Costa** - consultor sênior, Brasil – Portugal *Cyberbullying* como expressão de um mundo policrítico **Bruno Cezar Pereira Malheiro** – UFPA, Brasil Educação em tempos de colapso ambiental: reconexão aos territórios da vida e à memória ancestral **Cloves Antonio de Amissis Amorim** - PUCPR, Brasil O cuidar e o cuidado na educação **Coordenação**: **Cloves Antonio de Amissis Amorim** - PUCPR ***Host:*** Dione Mari Caetano/ Raquel Oresten
PAINEL INTERDISCIPLINAR 07 **Jose Claudio Carrillo Navarro -** UDG, México Etica de la educacion como cuidado del otro **Edméa Santos** – UFRRJ, Brasil Afro futuro e educação: itinerância na educação superior e nas cidades **Mirian Celia Castellain Guebert** - PUCPR, Brasil A educação como ferramenta para a defesa dos direitos humanos:práticas colaborativas, espaços inclusivos e as dimensões da educação em direitos humanos **Coordenação**: **Mirian Celia Castellain Guebert** - PUCPR ***Host:*** Caroline Elizabel Blaszko / Welington Tavares dos Santos
PAINEL INTERDISCIPLINAR 08 **Maurício Pino Yancovic -** PUCV, Chile Tensiones, Desafíos y Aprendizajes de las Políticas Educativas para el Mejoramiento Sistémico **Silvia Zamberlam Costa Beber** – Unioeste, Brasil Ensino de ciências: diálogo entre saberes e práticas Multiculturais, interculturais e decoloniais **Maria Cecília Barreto Amorim -** PUCPR, Brasil Sensibilizar e conscientizar para as dimensões ambientais e sociais na promoção dos direitos humanos. **Coordenação**: **Maria Cecília Barreto Amorim -** PUCPR ***Host:*** Elaine Cristina de Rezende Rocha/ Andressa Teles Bastos da Silva
PAINEL INTERDISCIPLINAR 09 **Maria Cecília Fierro Evans** – UNAM, México Online A ordem moral subjacente aos espaços educativos como objeto de reflexão e de ação **Ivan Fortunato** – IFSP, Brasil Devaneios Didáticos InquiEthos **Pura Lúcia Oliver Martins** - PUCPR, Brasil Metodologias ativas, o campo da didática e as bases histórico-epistemológicas: um diálogo crítico. **Coordenação**: **Pura Lúcia Oliver Martins** ***Host:*** Mônica Luiza Simião Pinto / Sueli Perazzoli Trindade
PAINEL INTERDISCIPLINAR 010 **Adriana Dos Santos Marmori Lima** – UNEB, Brasil Formação de professores e políticas públicas inclusivas **Ângelo Ricardo de Souza** UFPR, Brasil Desafios e perspectivas éticas e políticas para a pós-graduação em educação no Brasil **Patricia Lupion Torres** - PUCPR, Brasil O uso de telas por crianças: positivo ou negativo? **Coordenação**: **Patricia Lupion Torres** - PUCPR ***Host:*** Lilian Amaral da Silva Souza

CYBERBULLYING COMO EXPRESSÃO DE UM MUNDO POLICRÍTICO

Candido Alberto Gomes[1]
Carlos Ângelo de Meneses Sousa[2]
Carlos Daniel Silva[3]
Geraldo Caliman[4]
Aleksander Veraksa[5]
Patrícia Holanda[6]

RESUMO

Esta pesquisa internacional indaga pelos efeitos dos usos de mídias sociais e de sua dependência sobre o bem estar e a prática do *cyberbullying* por adolescentes. As tecnologias foram relevantes focos para Weber (1968), associadas à dominação racional-legal e à burocracia. A ciência e a tecnologia, segundo ele, centram-se na noção de crescente racionalização, desencantando o mundo e substituindo a ação orientada por valores pela racionalidade instrumental, com estruturas impessoais. Neste contexto, a adolescência utiliza as redes sociais para participar dos grupos de colegas, integrar-se e opor-se a pessoas e subgrupos, como é o caso do *cyberbullying.* Recordemos que a adolescência criou uma sociedade e culturas próprias, ligadas à comunicação de massa e ao mercado. A investigação, realizada em duas capitais brasileiras, utilizou uma amostra de conveniência de estudantes de estabelecimentos públicos e particulares. Os resultados indicam que parte expressiva da amostra usa as redes por longo tempo e adquire dependência. O *cyberbullying* é amplamente praticado. Suas formas variam da exclusão social de colegas a infrações equivalentes a crimes. Após a pandemia as dificuldades de convivência aumentaram substancialmente. O triângulo de agressores – vítimas – testemunhas (OLWEUS, 1998) toma configuração mais ampla, duradoura e danosa. Como a ciência e a técnica pervadem as instituições, como a escola, as antigas legitimações são destruídas (DUBET, 2013). O vazio resultante leva muitas.os estudantes a buscar líderes carismáticos, no âmbito escolar, político e outros, em particular na adesão a ideologias extremistas. Os professores que são líderes burocráticos já não preenchem as suas necessidades. O cultivo da afetividade e do diálogo são difíceis, mas a aprendizagem da convivência requer esforços maiores, considerando que as mídias formam valores e atitudes na adolescência, enquanto as.os adultos subestimam o seu papel.

Palavras-chave: Adolescência. Dependência tecnológica. Violência. Cyberbullying.

REFERÊNCIAS

DUBET, François. **El declive de la institución**. Barcelona: Gedisa, 2013.

OLWEUS, Dan. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

---

[1] Universidade de Aveiro, Portugal, CIDTTFF.
[2] Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
[3] Universidade Católica de Brasília.
[4] Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
[5] Universidade Estatal Lomonósov de Moscou.
[6] Universidade Federal do Ceará.

WEBER, Max. **Economy and Society**. Nova Iorque: Bedminster, 1968.

ISSN: 2176 - 1396

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COLAPSO AMBIENTAL: RECONEXÃO AOS TERRITÓRIOS DA VIDA E À MEMÓRIA ANCESTRAL

Bruno Malheiro[1]

RESUMO

O Colapso ambiental que estamos vivendo é fruto de uma racionalidade capitalista empreendida por dinâmicas de expansão de mercados por sobre territórios que ainda sustentam a reprodução da vida e que, portanto, ainda garantem o equilíbrio metabólico do planeta. Por meio da mercantilização de tudo o que ainda é comum, uma verdadeira guerra capitalista contra a vida é empreendida por dinâmicas de expansão de commodities agrícolas e minerais, associadas a grandes sistemas logísticos e às cidades, desenhando engenharias do colapso que drenam as energias vitais planetárias. O que queremos demonstrar é que essa racionalidade capitalista que produz o colapso ambiental também carrega consigo projetos de formação humana assentados: no esquecimento, no extermínio das diferenças, na naturalização da destruição ambiental, na destruição de comunidades e a consequente individualização das relações humanas, e no desencantamento completo do mundo. A partir da implicação epistêmica e política com as lutas sociais de povos em defesas do território, da dignidade e da vida, propomos, num primeiro momento, que a Educação se reconheça em contexto de colapso ambiental e se proponha a ler os disparadores do colapso, bem como suas racionalidades para que, assim, consiga encontrar as vozes daqueles que resistem a ela, para se transformar em um esforço de escutar territórios. Como esse esforço de reconexão à vida em tempos de caos, a Educação, guiada pela luta real de povos e comunidades, transforma-se em um esforço de restituir memórias contra o esquecimento capitalista, em um processo de reconexão aos territórios contra o desterro generalizado, em uma dinâmica de produção de comunidades contra a individualização imperante e, também, na coragem de reencantamento do mundo a partir das epistemes e cosmologias de povos que ainda conseguem conviver com a diversidade da vida na terra, conectando-se, assim, ao fluxo da memória ancestral cuja a vida é o centro dos processos de organização social.

Palavras-chave: Colapso ambiental. Educação. Reconexão ao Território. Memória Ancestral.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz Nacib. Os domínios morfoclimáticos na América do Sul: primeira aproximação. Revista Geomorfologia, (52), 1979, pp.1-22.

BENJAMIN, Walter (1993). Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 6a ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

---

[1] Geógrafo, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento, Doutor em Geografia e Professor da UNIFESSPA. Um dos autores do livro "Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo" (Expressão Popular, 2021), autor de "Geografias do Bolsonarismo" (Amazônia Latitudde Press, 2023), Corroteirista do Filme documentário "Pisar Suavemente na Terra (Globoplay, 2022) e autor do álbum musical "Segura o Céu" (Spotify, 2025). E-mail: brunomalheiro84@gmail.com

COCCIA, Emanuelle. A vida das Plantas: uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2016.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, David. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

KOPENAWA, David y ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter y MICHELOTTI, Fernando. Horizontes Amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A formação do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

POSEY, Darell y BALÉE, William (org.). Resource management in Amazonia: indigenous and folk strategies. New York: New York Botanical Garden, 1989.

QUINTERO WEIR, José Ángel. Fazer comunidade: notas sobre território e territorialidade a partir do sentipensar indígena na bacia do Lago de Maracaibo, Venezuela, 2019.

SVAMPA, Maristela (2013). “Consenso de las commodities” y linguajes de valoración en América Latina. Nueva Sociedad. https://nuso.org/articulo/consenso-de-los-commodities-y-lenguajes-de-valoracion- -en-america-latina/

TOLEDO, Vitor y BARRERA-BASSOLS, Narciso. A memória biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana, 2(2), 1996, pp.115-144.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS E DIMENSÕES

Mirian Celia Castellain Guebert[1]
Valquiria Elita Renk[2]

RESUMO

O presente trabalho faz reflexão da escola como espaço inclusivo da e para a diversidade, como objetivo buscamos identificar os pressupostos de uma educação em direitos humanos. As reflexões partem dos resultados das pesquisas que se caracterizam descritiva, qualitativa e interpretativa, de estudos teóricos, com foco na apreciação da escola como lugar de diversidade, exclusão, normalização e desalterização social; ao mesmo tempo que é espaço de expressão dos Diretos Humanos na perspectiva cultura de paz, valorização da dignidade humana, e para todos e por fim apresenta uma proposição de práticas colaborativas para a promoção, defesa e garantia da e na Educação Em Direitos Humanos. Para fins dessa reflexão se faz necessária, a incursão sobre a educação e diversidade, educação para a diversidade, desdobrando os desafios e a problemática das contradições, tendo a compreensão da escola como espaço de formação humana e cultural, fazendo uso da tese descrita por Louis Althusser(1974) dê que a escola é um aparelho ideológico do Estado, buscamos contrapor a função da educação a partir da teoria crítica da educação, defendida por Theodoro Adorno (2000).Como resultados obtemos a Educação em Direitos Humanos como instrumento que se utiliza de práticas colaborativas, abrangendo diferentes dimensões de modo a constituir nos espaços que se desenvolver a reflexão de situações dos contextos para a promoção da dignidade humana.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos1. Práticas Colaborativas2. Formação Humana 3. Diversidade 4. Dignidade Humana 5.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. de Joaquim

José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1974.

BENEVIDES, M. V. M. **A cidadania ativa:** referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 48, 31 maio 2012.

[1] Doutora em Educação, História Politica e Sociedade, PUCPR, mirian.castellain@pucpr.br
[2] Doutora em Educação, PUCPR, valquiria.renk@pucpr.br

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

CARBONARI, P. C. Direitos humanos no Brasil: uma leitura da situação em perspectiva. In: RECH, D. et al. **Direitos Humanos no Brasil 2:** diagnóstico e perspectivas. Rio de Janeiro: Coletânea CERIS, ano 2, n. 2, 2007.

CASSIN, M.; BOTIGLIERI, M. F. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR**, n. especial, p. 112-120, mai. 2009.

DUARTE, N. *et al*. **Luta de classes, educação e revolução:** entrevista com Newton Duarte. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 3, n. 1, p. 128-138, fev. 2011.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: c**rítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: **Vozes, 2003.**

MARINHO, G. **Educar em direitos humanos e formar para cidadania no ensino Fundamenta**l. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação Em Direitos Humanos, v. 1)

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROOSEVELT, E. **Discurso proferido na publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, n. 5, p. 37-49, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

TENSÕES, DESAFIOS E LIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O APRIMORAMENTO SISTÊMICO

Mauricio Pino-Yancovic[1]

RESUMO

Na Nova Educação Pública chilena, as redes educativas são concebidas como uma estratégia para promover o Aprimoramento Sistêmico (Hopkins, 2017). Embora haja evidências sobre seu funcionamento (Ahumada et al., 2020; Pino-Yancovic, 2024), são ainda limitados os estudos que analisam como essas redes impactam práticas pedagógicas e contribuem para a melhoria do sistema (Pino-Yancovic et al., 2020). Esta apresentação examina o funcionamento e os efeitos das redes educativas na mobilização de conhecimentos em cinco Serviços Locais de Educação Pública (SLEP), com base em dados de 56 redes e análise aprofundada de sete casos (115 participantes), por meio de entrevistas, grupos focais e questionários ego-network. Identificam-se três processos de mobilização de conhecimento - difusão, integração e inovação (Jesacher-Roessler, 2021), articulados a atividades de facilitação. As redes mais eficazes promoveram agência profissional (Bustos et al., 2023), com sessões co-desenhadas, uso de dados para definição de problemas e espaços reflexivos que permitiram adaptar soluções ao contexto local. Em geral, há governança participativa e alta adesão; a maioria das redes integra conhecimentos às práticas pedagógicas, enquanto outras apenas os difundem, sem impacto direto nas comunidades escolares. A chave para a mudança está no engajamento com um propósito comum e no papel dos brokers de conhecimento, que traduzem evidências e as recontextualizam. O estudo destaca três desafios para que as redes gerem transformações sistêmicas: (1) Superar a transferência superficial, passando do compartilhamento à incorporação nas práticas cotidianas; (2) Garantir intermediação especializada, formando brokers que conectem evidências às necessidades dos territórios; e (3) Equilibrar coerência e flexibilidade, alinhando estratégias às políticas nacionais sem perder pertinência local. Com facilitação ativa, as redes educativas podem configurar-se como infraestruturas críticas de governança multinível, articulando escola, rede e SLEP em prol de uma melhoria contínua e equitativa do sistema.

Palavras-chave: Aprimoramento Sistêmico, Agência Profissional, **Brokers de Conhecimento** Mobilização do Conhecimento, Redes Educativas.

REFERÊNCIAS

AHUMADA, L.; FERNÁNDEZ, B.; GONZÁLEZ, A.; PINO, M. **Aprendizaje en red**: fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia. Santiago do Chile: Ril Editores, 2020.

BUSTOS, N.; PINO-YANCOVIC, M.; ZÚÑIGA, C. La indagación colaborativa como facilitadora de la agencia de una red de directivos chilenos: Juntos implementando la evaluación formativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 127, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159.

[1] PhD. Educational Policy Studies. Profesor Asistente Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, mauricio.pino@ciae.uchile.cl

HOPKINS, D. Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). **Mejoramiento escolar y liderazgo en la escuela**: once miradas. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019. p. 17-70.

JESACHER-ROESSLER, L.A.J. The travel of ideas: the dual structure of mobilized knowledge in the context of professional learning networks. **Journal of Professional Capital and Community**, v. 6, n. 2, p. 133-147, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0048.

PINO-YANCOVIC, M. El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. **Páginas de Educación**, v. 17, n. 1, e3735, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735

PINO-YANCOVIC, M.; GONZÁLEZ, A.; AHUMADA, L.; CHAPMAN, C. **School improvement networks and collaborative inquiry**: fostering systemic change in challenging contexts. Bingley, UK: Emerald Publishing, 2020.

ENSINO DE CIÊNCIAS: DIÁLOGO ENTRE SABERES E PRÁTICAS MULTICULTURAIS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

Silvia Zamberlan Costa Beber[1]

RESUMO

Os profissionais que atuam no ensino de Ciências no âmbito da educação básica, ensino superior ou na formação inicial ou permanente, tem se dedicado a investigar importantes e emergentes temas. Entre eles, merecem destaque os relacionados a: alfabetização científica; formação de professores de Ciências; história, filosofia e sociologia da educação em Ciências; contextos digitais e educação em Ciências; inclusão e diferença, esses dois últimos estão em foco, cada um devido as suas especificidades e abrangência com que estão presentes na vida cotidiana social e nos espaços educacionais. Entendendo a relevância desses temas e outros não citados no fecundo cenário da educação em Ciências, no entanto, elegemos para o debate a educação científica e seu diálogo com saberes e práticas multiculturais, interculturais e decoloniais. Provocamos os participantes desse congresso a dialogar sobre o Ethos da Educação, numa perspectiva de educação científica para o "ser", que seja inclusiva, diversa, afetiva, respeitosa, para humanos, não racista, cultural, multicultural, intercultural, decolonial. Saberes, experiências e práticas dialogando, se fazendo próximas em suas possibilidades na escola, na universidade, na comunidade, nos movimentos sociais, nas coletividades, nas cidades, nas florestas, nos rios, quilombos, aldeias, povoados... nos locais de vida! O local e o global. Uma educação científica para e com as pessoas, para a compreensão da natureza, para o uso consciente da tecnologia, para a produção do conhecimento que não destrua o ambiente e a vida. Debater sobre o ensino de Ciências e compartilhar experiências de ensino, pesquisa e extensão nessa perspectiva de compartilhamento é o convite que fazemos.

Palavras-chave: Educação científica. Formação docente. Educação multicultural e intercultural. Decolonialidade. Epistemologias do Sul.

REFERÊNCIAS

ANSCHAU, Yara Caroline et al. Mapeando as relações entre os conteúdos escolares de química e os saberes populares das garrafadas, xaropadas e chás na busca por indícios de aprendizagem significativa. **Anais** X EIAS Encuentro Internacional del Aprendizaje Significativo. Montevidéo, Uruguay, 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria

[1] Doutora em Educação em Ciências (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. silvia.beber@unioeste.br

(organizadores). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13 -37.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologia do Sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

COSTA BEBER, Silvia Zamberlan. **Aprendizagem significativa, mapas conceituais e saberes populares**: referencial teórico e metodológico para o ensino de conceitos químicos. 2018. 391 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo I**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo II**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Editorial Abya Yala, 2017.

Sensibilizar e conscientizar para as dimensões ambientais e sociais na promoção dos direitos humanos.

Maria Cecilia B. Amorim Pilla[1]

RESUMO

Quando pensamos em Direitos Humanos nem sempre os relacionamos às suas dimensões ambientais. No entanto, cuidar da nossa Casa Comum é também zelar pela natureza, pelo respeito ao Planeta e sobretudo repensar as formas de consumo desenfreado dos recursos naturais. A partir dessa premissa, nossa abordagem deseja trazer uma perspectiva crítica e pautada por princípios da sustentabilidade, da proteção e respeito ao meio-ambiente sob a luz do artigo 3.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos que tem em tela o direito à vida, incluindo aí, mesmo que implicitamente, o direito humano a um meio ambiente equilibrado, condição essencial para o exercício dos direitos fundamentais. Queremos também destacar que a educação em direitos humanos se configura numa das principais maneiras para sensibilizar e conscientizar sobre as consequências das mudanças climáticas bem como incentivar medidas para conservar, proteger, e restaurar ecossistemas na busca da saúde e do bem-estar humano.

Palavras-chave: Direitos Humanos 1. Meio-Ambiente 2. Direitos Fundamentais 3. Educação em Direitos Humanos 4. Casa Comum 5.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Timóteo A. Pacheco de. **O direito humano ao meio ambiente saudável nas Cortes Internacionais.** São Paulo: Dialética, 2023.

NODARI, Paulo César (org.). **Direito Ambiental**: liberdade, responsabilidade e Casa Comum. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.

SILVEIRA, et al (org.). **O Direito e o Cuidado da Casa Comum**: Encíclica Laudato Si. Curitiba: CEPEDI, 2019.

[1] Doutora em História e Pós-doutora em Direitos Humanos. PUCPR. maria.pilla@pucpr.br

REFLEXÕES SOBRE A ORDEM MORAL SUBJACENTE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Cecilia Fierro Evans[1]

RESUMO

El acompañamiento cercano al acontecer escolar, con fines de investigación o de formación, permite observar la diversidad de paradojas y dilemas que directivos y docentes enfrentan como resultado de dinámicas socio-culturales e institucionales. El contenido de muchos dilemas refleja formas de violencia institucional y cultural expresadas en normas, reglamentos, políticas y prácticas que legitiman y reproducen la desigualdad, normalizando diversas formas de exclusión. El abordaje de esta problemática evidencia la insuficiencia del conocimiento teórico o técnico disponible, ya que se hace necesario discernir en medio de la ambigüedad, la complejidad y la tensión moral. A estos dilemas se suman nuevas preocupaciones en las comunidades escolares, derivadas de nuevas formas de violencia que rodean la vida del estudiantado y las escuelas, en entornos socio políticos y económicos depredadores y excluyentes. En este contexto, a lo largo de más de dos décadas de investigaciones en formación de directivos y docentes de nivel básico, hemos desarrollado dispositivos para el análisis de prácticas docentes y de gestión, orientados a favorecer la explicitación de creencias, razonamientos y criterios utilizados en la comprensión, análisis y resolución de conflictos y dilemas morales. La perspectiva socio-cultural sobre desarrollo moral como acción mediada, y posteriormente desde incipientes aportes teóricos sobre convivencia escolar, hemos orientado esfuerzos a develar aspectos del "invisible orden moral subyacente", es decir, a reconocer cuestiones como agencia, rendición de cuentas y responsabilidad, atributos que se construyen y renegocian a nivel local y que están implicados en el fondo de las conversaciones cotidianas. Uno de los resultados de este abordaje es la posibilidad de generar conversaciones genuinas que permiten reflexionar críticamente sobre las implicaciones morales y éticas de las prácticas docentes, desde posicionamientos ético-políticos en función de la equidad, la justicia, la libertad y la reflexión crítica sobre el manejo de la autoridad y el poder. Nos compete en futuras investigaciones proyectar la reflexión sobre el sentido del quehacer educativo desde una perspectiva planetaria y sistémica, buscando formas de contribución desde la escuela ante los conflictos ecológico-sociales que enfrentan nuestras sociedades. Caminar en dirección a una nueva episteme en la forma de entender y vivir la educación.

Palavras-chave: Conflictos morales, prácticas docentes, Gestión escolar, orden moral, convivência escolar.

---

[1] Doutora em Ciências com especialização em Investigação Educacional (DIE-CINVESTAV IPN. México) Profesora e Investigadora ENES León UNAM, cfierroe@enes.unam.mx

REFERÊNCIAS

BAYÖN, María Cristina; SARAVÍ, Gonzalo. La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. **Desacatos Revista de Ciencias Sociales**, México, n. 59 , p. 68-85, enero/abril 2019, Disponible en: https://doi.org/10.29340/59.2050. Acesso en: 18 de jun. 2025

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del professorado. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

COMMON WORLDS RESEARCH COLLECTIVE. **Aprender a transformarse con el mundo: Educación para la supervivencia futura.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Investigación y Prospectiva en Educación, Documentos de Trabajo, No. 28, nov. 2020. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923_spa. Acceso en: 18 jun. 2025.

FIERRO, Cecilia, CARBAJAL, Patricia, MARTÍNEZ-PARENTE, Regina. **Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela.** 2ª. Edición, México, SM, Serie Somosmaestr@s Col. Convivencia Escolar, 2015. Disponible en: https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/programas/prodep/convivencia-escolar/Ojos_Que_Si_Ven.pdf .Acceso en: 18 jun. 2025.

FIERRO-EVANS, Cecilia, CARBAJAL-PADILLA, Patricia. Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, Valparaíso , v. 18, n. 1, p. 9-27, marzo 2019 . http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 18 jun. 2025

FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha. **Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula.** 3ª. Reimpresión, México, SM Aula Nueva, 2017. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/324452132_Entretejer_espacios_para_aprender_y_convivir_en_el_aula. Acceso el: 18 jun. 2025

FIERRO, Cecilia y ROJO, Ana Gabriela. Violence in and out of school. The old and new moral concerns of elementary school principals in Mexico. En: WEINSTEIN, José, MUÑOZ, Gonzalo, FLESSA, Joseph. **School Leadership in Latin America:** Evidence, Analysis, and Implications for Education Policy**.** Nueva York, Springer (en prensa).

FRASER, Nancy. **Capitalismo caníbal.** Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia. Traducción: Elena Odriozola . Ciudad de México, Siglo XXI Editores, 2023.

JACKSON, Philip Wesley, BOOSTROM, Robert E., HANSEN, David T., **La vida moral en la escuela**. Traducción: Gloria Vitale. 1a. Ed. Madrid, Amorrortu Editores España SL, 2003

KURRI, Katja. **The invisible moral order: agency, accountability and responsibility in therapy talk.** 2005, 38 p. (Doctoral Programme in Education) Jyvaskylä Studies in Education Psychology and Social Research, no. 260. Jyväskylä,Finland, 2005. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/279510723_The_invisible_moral_order_agency_accountability_and_responsibility_in_therapy_talk. Acesso en: 18 de jun. 2025

SCHARMER, Otto. **Teoría U. Liderar desde el futuro a medida que emerge.** 2ª. Ed. Barcelona. Editorial Eleftheria SL, 2017

SCHÖN, Donald. **El profesional reflexivo.** Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Traducción: José Bayo. Barcelona, Paidós, 1998.

TAPPAN, M. (2006b). Mediated Moralities: Sociocultural Approaches to Moral Development. En Killen, M. y Smetana, J. *Handbook of Moral Development,* pp. 351-374.

SANKATSING, Glenn. **Al Rescate de Nuestro Futuro.** Ámsterdam, Fundación Rescatar Nuestro Futuro, 2019. Disponible en: https://www.academia.edu/39151523/AL_RESCATE_DE_NUESTRO_FUTURO1. Acceso en: 18 jun. 2025

TAPPAN, Mark B. Moral functioning as mediated action. **Journal of Moral Education**, v. 35, n.1, p. 1-18, jan, 2006. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03057240500495203 . Acceso en: 18 jun. 2025

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza**: el significado de la sensibilidad pedagógica. Traducción: Elisa Sanz Aisa. Barcelona. Paidós, 1997.

DEVANEIOS DIDÁTICOS INQUIETHOS

Ivan Fortunato[1]

RESUMO

Em Devaneios Didáticos InquiEthos, compartilho uma travessia afetiva, reflexiva e política sobre a Didática. Não se trata de técnicas nem prescrições, mas como campo circunstancial de diálogo, escuta, criação e transformação. Ao invés de oferecer respostas ou caminhos lineares, proponho o devaneio como gesto pedagógico e epistemológico, um modo de estar com as perguntas que atravessam o cotidiano docente. Falo a partir das minhas inquietações e experiências, onde o não saber, o erro e o inacabamento não são obstáculos, mas potências educativas. Retomo cenas de sala de aula, memórias, silêncios e afetos que me constituem como professor, principalmente por meio das atitudes de duvidar, desobedecer e (re)imaginar o que chamamos de "ensinar". Minha intenção é deslocar a Didática dos moldes rígidos e funcionalistas e reinscrevê-la na circunstancialidade dos encontros "entre". Entre razão e sensibilidade, entre quem ensina e quem aprende, entre o que se ensina e o que se aprende, entre a crise e o esperançar. A inspiração vem de vozes como Paulo Freire, Rubem Alves, Alexander S. Neill, Célestin Freinet, Everett Reimer, Paul Goodman e tantas outras pessoas que me ajudam a pensar a docência como travessia. Este não é um discurso de certezas, mas um convite à hesitação fértil, ao espanto diante do óbvio. Inquieto porque me recuso a ensinar com pressa. Inquieto porque acredito que ensinar é também devaneio; um tempo outro que nos permite reaprender a olhar o mundo. Se há um método, talvez seja este: caminhar com as perguntas, e não sobre elas.

Palavras-chave: Didática. Formação Docente. Devaneios.

REFERÊNCIAS

FORTUNATO, Ivan. Pedagogo há 20 anos: desafios, conflitos e possibilidades da formação. **Revista Ponto de Vista**, v. 14, n. 1 esp., p. 01-20, 2025. https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1

FORTUNATO, Ivan. **Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência**: a autoformação alvitrada. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023a.

FORTUNATO, Ivan. Dois devaneios didáticos decoloniais **Isagoge - Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 4, n. 1, p. 79-91, 2023b. https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.198

FORTUNATO, Ivan. Devaneios da docência, ou, um dilema inventado entre Paulo Freire e Rubem Alves. *In*: DA ROZ, A. L.; SHIGUNOV NETO, A. (org.) **Coletânea do congresso de Iniciação Científica de IFSP (2022)**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023. p. 439-447

[1] Professor de Pedagogia do IFSP, campus Itapetininga. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

DESAFIOS E PERSPECTIVAS ÉTICAS E POLÍTICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ângelo Ricardo de Souza [1]

RESUMO

A pós-graduação em Educação está bastante consolidada, presente em todos os estados da federação, ainda que demande ampliação para o interior de alguns estados, bem como da ampliação da oferta de cursos de doutorado. No horizonte, todavia, depara-se com desafios referentes às modalidades de curso, à insuficiência de financiamento público ao desenvolvimento da área, ao uso de processos híbridos de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento de pesquisas aplicadas e de busca de soluções inovadoras aos problemas educacionais, à construção e explicitação da identidade e objetivos próprios pelos programas de pós-graduação, ao enfrentamento do reconhecimento de diversos títulos advindos do exterior sem critérios de qualidade equivalentes aos demandados aos nacionais, ao enfrentamento às barreiras para a internacionalização, à circulação dos resultados da pesquisa e formação no país e no exterior e aos impactos do programa na sociedade. Diante deste cenário, esta apresentação dialoga acerca das possibilidades de enfrentamento de tal quadro e as perspectivas para o futuro da pós-graduação em Educação no Brasil.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Política Educacional; Avaliação; Avaliação da Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Ângelo Ricardo; REAL, Giselle Cristina Martins; MIRANDA, Nonato de Assis. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: tensões e resoluções. **REVISTA COCAR** (ONLINE), v. 27, p. 1-21, 2024.

VERHINE, Robert Evan; SOUZA, Ângelo Ricardo. COMPREENDENDO A CRISE RECENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, v. 15, p. 1-12, 2021.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Vinhaes ; SOUZA, Ângelo Ricardo. **INDICADORES QUALITATIVOS NA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO**. Estudos em Avaliação Educacional (Online), v. 35, p. 01-26, 2024.

VERHINE, Robert Evan; SCHWARTZMAN, Simon. PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA CAPES - ENSAIO. **REVISTA BRASILEIRA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO**, v. 13, p. 01-07, 2024.

[1] Doutor em Educação, UFPR e-mail angelosou@gmail.com.

O USO DE TELAS POR CRIANÇAS: POSITIVO OU NEGATIVO?

Patricia Lupion Torres[1]

RESUMO

Os efeitos do uso de dispositivos eletrônicos na infância constituem uma preocupação contemporânea para pais, educadores e profissionais da saúde. Em um contexto de um mundo cada vez mais digital, as telas permeiam o cotidiano desde os primeiros anos de vida, suscitando indagações acerca de seus impactos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. Apresenta-se como problema de pesquisa: De que maneira o uso de telas influencia o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e jovens considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos dessa exposição? Têm-se por objetivo apresentar uma visão equilibrada sobre os benefícios e os riscos do uso de telas por crianças, com base em estudos recentes e orientações de especialistas. Para estabelecer a fundamentação teórica, os seguintes autores foram consultados: Haidt (2024), Ferrarini et al (2022), Schneider (2022) Kowalski (2020) e Torres (2019). Busca-se esclarecer como o uso consciente e orientado pode potencializar o aprendizado e o entretenimento, ao mesmo tempo em que se alerta para os perigos do uso excessivo ou inadequado. Discute-se aspectos positivos do uso das telas, como o acesso a conteúdos educativos, estímulo à criatividade e desenvolvimento de habilidades digitais desde cedo. No entanto, também são destacados os efeitos negativos, como o sedentarismo, prejuízos ao sono, atraso na linguagem e dificuldades de socialização, especialmente quando o tempo de tela não é controlado ou supervisionado. O uso de telas por crianças não é intrinsecamente positivo ou negativo, mas depende da forma como é conduzido. O papel dos adultos é fundamental para mediar essa relação, garantindo que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento infantil e não uma fonte de prejuízos. Destaca-se a importância do equilíbrio e da presença ativa da família nesse processo.

Palavras-chave: Educação de qualidade. Uso de telas. Tecnologias Educacionais. TDIC.Ensino-Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

HAIDT,Jonathan.**A geração ansiosa:** como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução: Ligia Azevedo. São Paulo, Companhia das letras, 2024.

FERRARINI, R.; TORRES, P, L; CARPIM, L . **Organização curricular na perspectiva da complexidade:** novas práticas pedagógicas na formação do professor. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**,** v. 8, p. 1, 2022.

[1]Doutora em Engenharia de Produção – Mídia e Conhecimento pela UFSC, PUCPR e patricia.lupion@pucpr.br.

SCHNEIDER, M. F. M. ; BEHRENS, M. A. ; TORRES, P. L. . **Uso do whatsapp como mediador do processo de ensino aprendizagem durante a covid-19.** InterSaberes Revista Científica**,** v. 17, p. 293-307, 2022.

KOWALSKI, R. P. G.; TORRES, P. L. ; SILVA, L. G. R. **Tecnologia imersiva:** o uso do seriado Black Mirror no ambiente acadêmico. Revista Communitas, v. 4, p. 168-181, 2020.

TORRES, P. L.; SILVA, L.; BOARON, D. C. **Uso do seriado Black Mirror no ambiente acadêmico.** Revista Diálogo Educacional, v. 19, p. 1105-1127, 2019.

XVII EDUCERE – 2025 - QUADRO DE ATIVIDADES - PROGRAMAÇÃO

Tabela03- Dia 03 de setembro PROGRAMAÇÃO PAINÉIS 11-15

5 painéis interdisciplinares simultâneos 8h30 às 10h30

PAINEL INTERDISCIPLINAR 011
Claudio Rama - UDE, Uruguay
Tecnoeducacion e IA. Los cambios en el trabajo docente
Susana Soares Tozetto - UEPG/Pr
A formação de professores no contexto contemporâneo: dificuldades e desafios do campo epistemológico
Kleber Bez Birolo Candiotto - PUCPR, Brasil
Educar na era do algoritmo: entre a atenção capturada e a autonomia perdida
Coordenação:Patricia Lupion Torres – PUCPR
Host: ***Cleber Lopes***

PAINEL INTERDISCIPLINAR 012
Paulo Manuel Teixeira Marinho – U.Porto, Portugal
No mosaico das (des)igualdades e das diferenças – Ainda podemos resistir–coexistir?
Marilia Andrade Torales Campos – UFPR, Brasil
Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade: desafios para um novo contexto de sociedade
Ana Maria Eyng - PUCPR, Brasil
O *ethos* educativo na reconciliação ecossistêmica das dimensões humana e planetária: Direitos das gerações futuras
Coordenação: Ana Maria Eyng - PUCPR
Host: *Thais Pacievtch/Marina Ignez de Oliveira Wilczek*

PAINEL INTERDISCIPLINAR 013
Abdeljlil Akkari - *Université de Genève, Suiça*
A qualidade da formação docente inicial: diretrizes internacionais, políticas e práticas
Marilia Morosini – PUCRS, Brasil
O campo da educação na contemporaneidade:
tensões e desafios
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira- PUCPR, Brasil
Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho docente
Coordenação: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira- PUCPR
Host: *João Pedro Crevonis Galego/ Letícia Cassiano Kataniwa*

PAINEL INTERDISCIPLINAR 014
Ana Paula Correia – Ohio State University, EUA
Inteligência Artificial Generativa e o Ethos da Educação: Como a Inteligência Artificial Pode Apoiar (ou não) a Reconexão Humana e Planetária
Josemir Almeida Barros
História da Educação rural na Amazônia rondoniense: contextos de atuação docente
Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR, Brasil
Modos de apropriações das tecnologias da informação a da comunicação pelos professores de ciências
Coordenação: Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR
Host: Caroline Elizabel Blaszko/ Welington Tavares dos Santos

PAINEL INTERDISCIPLINAR 015
Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira – UAb, Portugal
Ethos, cultura e missão da Universidade Aberta
Vani Moreira Kenski - USP, Brasil
Glaucia da Silva Brito – UFPR/UNINTER
A necessária revolução Copernicana na Educação: presencialidade na era digital
Everson Luiz Oliveira Motta - PUCPR, Brasil
Ethos na formação de professores para curriculos *onlife*
Coordenação: **Everson Luiz Oliveira Motta** - PUCPR
Host: Inglyde Jeane da Silva Vieira/ Sueli Perazzoli Trindade

ISSN: 2176 - 1396

TECNOEDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Claudio Rama [1]

RESUMO

A educação e principalmente a universidade são determinadas pelas tecnologias de comunicação e informação, o que remete à existência da tecnoeducação como conjunção e síntese, ao passo que não há educação sem tecnologia. A conferência projeta uma abordagem histórica de longo prazo que formula uma periodização da tecnoeducação que determinou as características centrais da dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem e, nesse contexto, as funções docentes diferenciadas. A partir daí, analisa-se a dinâmica das suas diversas fases associadas às inovações estruturais e incrementais e sobre as quais se impõem os critérios de relevância e o tipo de tarefa dos professores e, portanto, os modelos de ensino educativo. Neste quadro, há uma tendência de apontar para as mudanças que estão a surgir com o surgimento das novas tecnologias de comunicação proporcionadas pela inteligência artificial. Neste sentido, esta inovação disruptiva em curso é identificada não só como centro de grandes transformações socioeconómicas, mas também como suporte para uma nova fase da universidade, da academia e da investigação, bem como do ensino. Concebe-se que nesta nova fase haverá sucessivas inovações incrementais que serão desenvolvidas e conduzirão a um novo perfil tanto das instituições de ensino como das universidades que num quadro histórico definimos como 5.0, bem como novas articulações entre o trabalho docente e as TIC.

Palavras-chave:
Tecnologias, educação, fases universitárias, IA, tarefas docentes

Referências

Agrawall, Ajay, Gans, Joshua, Golfard, Avi, **Máquinas predictivas. La sencilla economía de la inteligencia artificial.** Reverté, Barcelona, 2019

Bianchi, Patrizio. **4.0. La nueva revolución industrial**. Alianza Editorial, Madrid, 2020

Brunner, Jose Joaquín. **Universidad, sociedad y Estado en los noventa**. Nueva sociedad, Nº 107, 1990

Daugherty, Paul & Wilson, James. **Human + Machine. Reimagining word in the Age of IA.** Harvard Business Review Press. Boston, 2018

Descartes, René. **El discurso del Método**. Editorial JG, Quito, 2010

Pérez, Carlota. **Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza**. Siglo XXI, México, 2004

Rama, Claudio. **Las industrias culturales en la globalización di**gital. Arca, Montevideo, 1999

Rama, Claudio. **Disrupción digital, Universidad 4.0 e Inteligencia Artificial**, Magro, Montevideo, 2023

[1] Dr. ED; Dr. DER, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)- Colombia, e-mail claudiorama@gmail.com

Sigman, Mariano & Bilinkis, Santiago. **Artificial.** Peguin Randon House, Barcelona. 2023

Srnick, Nick **Capitalismo de plataformas**. Caja Negra, Buenos Aires, 2021

Stiglitz, Joseph & Greenwald, Bruce **La creación de una sociedad del aprendizaje**. La esfera de los Libros, Madrid, 2016

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: DIFICULDADES E DESAFIOS DO CAMPO EPISTEMOLOGICO

Susana Soares Tozetto[1]

RESUMO

A formação de professores compreende um campo de conhecimento, pois sustenta um corpo de saber de uma determinada área, articulada com um discurso bem fundamentado epistemologicamente e amplamente referenciado. A área possui um conjunto de saberes sistematizados e organizados pelos seus pares e amplamente socializados em eventos científicos e periódicos qualificados. Assim, o campo de conhecimento da formação de professores tem um problema fundante, um objeto próprio, ou seja, um lugar próprio e seu de verdade. É nesse contexto que trazemos para essa mesa a análise do campo epistemológico da formação de professores com o seguinte questionamento: como os estudos sobre formação docente se constituem como um campo epistemológico de conhecimento? A análise e o reconhecimento do campo da formação de professores é um elemento fundamental para a grande área das ciências humanas, pois está focado em entender, compreender as dificuldades e desafios do campo. Nosso olhar recai sobre pesquisas que investigam a epistemologia do trabalho docente, com foco na formação inicial e continuada dos professores, bem como a dimensão do trabalho docente. Nessa direção, partimos do pressuposto de que é imprescindível aprofundar estudos e reflexões sobre diferentes perspectivas das pesquisas no campo da formação de professores, a partir de um estudo crítico em seus aspectos psicossociais, históricos, políticos, econômicos, culturais e didáticos, buscando uma compreensão epistemológica do campo. (Nunes; Tozetto; Diniz, 2024). Por epistemologia da formação docente estamos entendendo um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das ciências, bem como, determinar sua origem, seus valores e seus objetos. Temos a intenção neste estudo articular discussões que tratam da formação de professores/as na Educação Básica sob diferentes enfoques: -políticas educacionais voltadas para a formação de professores/as; -tendências teóricas no contexto histórico; -investigação dos estudos sobre a formação de professores/as, destacando as tendências atuais da formação. As diferentes concepções de formação de professores, tem sido de longa data, um marco de disputas nesse campo, entendido conforme Bourdieu (2017), como um espaço social especifico de produção e reprodução onde o conhecimento científico ocorre. O campo, nessa perspectiva, é caraterizado por relações objetivas entre os diferentes agentes, que ao mesmo tempo disputam o monopólio da autoridade cientifica.

Palavras-chave: Formação de Professores. Trabalho Docente. Campo Epistemológico.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2017.

NUNES, Celia Maria Fernandes; TOZETTO, Susana Soares; DINIZ, Margareth. A formação de professores como campo de conhecimento. In: SILVA, Katia Curado Pinheiro Cordeiro; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. **A formação de professores**: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024.

[1] Drª Susana Soares Tozetto. Doutora em Educação pela UNESP/Araraquara/SP, Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG/Pr. E-mail: sstozetto@uepg.br

TOZETTO, Susana Soares; RAUSCH, Rita. **Formação de professores:** contribuições teóricas e metodológicas de mulheres pesquisadoras do Brasil. Joinville, SC: Editora Univille, 2014.

EDUCAR NA ERA DO ALGORITMO: ENTRE A ATENÇÃO CAPTURADA E A AUTONOMIA PERDIDA

Kleber Bez Birolo Candiotto [1]

RESUMO

A sociedade contemporânea é permeada pela chamada economia da atenção, modelo no qual empresas de tecnologia competem incessantemente pela captura do tempo e do olhar humano. Essa lógica se sustenta no capitalismo de vigilância, que transforma dados pessoais em mercadoria e utiliza algoritmos para prever, direcionar e até condicionar comportamentos. No âmbito da educação, os impactos são cada vez mais visíveis: estudantes são formados em um ecossistema digital que privilegia a velocidade da informação, a gratificação imediata e a distração constante, dificultando processos de concentração profunda, reflexão crítica e autonomia intelectual. Nesse cenário, surge uma questão urgente: como educar na era do algoritmo sem reduzir a escola a mais uma engrenagem desse sistema de vigilância? A resposta exige repensar a pedagogia para além da mera incorporação tecnológica, cultivando competências que permitam aos estudantes compreender os mecanismos invisíveis que disputam sua atenção. Dessa forma, surge a necessidade de desenvolver práticas educativas que estimulem a atenção sustentada, a capacidade de discernimento e a consciência ética sobre o uso de dados e plataformas digitais. A palestra propõe refletir sobre como educar na era do algoritmo exige repensar práticas pedagógicas, cultivando a capacidade de atenção sustentada, a consciência crítica sobre os mecanismos de vigilância digital e a ética no uso das tecnologias. Mais do que resistir, trata-se de resgatar o papel da educação como espaço de liberdade e emancipação, capaz de transformar o estudante em sujeito consciente e não em mero objeto de exploração algorítmica. O futuro da educação dependerá da habilidade de equilibrar inovação tecnológica com a preservação da autonomia cognitiva e moral.

Palavras-chave: Economia da atenção. Capitalismo de vigilância. Algoritmos. Autonomia. Educação crítica

REFERÊNCIAS

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: os perigos dos ecrãs para os nossos filhos. Lisboa: Contraponto Editores, 2021.

NEWPORT, Cal. Minimalismo digital: para uma vida profundamente focada em um mundo barulhento. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

ODELL, Jenny. How to do nothing: resisting the attention economy. Brooklyn: Melville House, 2019.

ZUBOFF, Shoshana. A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

WILLIAMS, James. Stand out of our light: freedom and resistance in the attention economy. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

NO MOSAICO DAS (DES)IGUALDADES E DAS DIFERENÇAS – AINDA PODEMOS RESISTIR–COEXISTIR?

[1] Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. kleber.c@pucpr.br

Paulo Marinho[1]

RESUMO

Vivemos tempos atravessados por tensões crescentes entre (des)igualdade e diferença, entre reconhecimento e silenciamento, entre pertença e exclusão. A metáfora do mosaico serve, aqui, como imagem de uma realidade composta por fragmentos sociais, culturais e epistemológicos que convivem em permanente tensão e (re)configuração. Neste cenário, emerge a urgência de interrogar a viabilidade ética e política de resistirmos — e coexistirmos — nas tramas da desigualdade e da diversidade em pleno século XXI. Esta comunicação propõe uma travessia crítica por ecossistemas educativos onde se joga o futuro das democracias e da justiça social. Explora-se a forma como a escola pode ser, simultaneamente, reprodutora de injustiças e espaço de reconstrução contra-hegemónica, a partir de práticas pedagógicas que reconhecem a legitimidade de todos os saberes — sobretudo daqueles historicamente subalternizados, excluídos, negados e invisibilizados. São evocados territórios educativos nos quais as resistências se fazem cotidianas, onde a coexistência não é dada, mas construída com base no reconhecimento das diferenças como valor e não como ameaça. Ao discutir as relações entre democracia e diversidade, defende-se que a educação não pode permanecer neutra perante os processos de invisibilização estrutural que ainda marcam os sistemas sociais. A justiça social, neste contexto, deve ser pensada em diálogo com a ética planetária — ou seja, articulando a dignidade humana com os direitos da Terra, num compromisso com a vida em todas as suas formas. A sustentabilidade deixa de ser apenas ambiental e passa a ser social, epistémica e civilizacional. Mais do que buscar respostas definitivas, esta intervenção convida à escuta, à ação e ao deslocamento. Questiona se, diante da normalização da indiferença e da fragmentação, ainda seremos capazes de imaginar e construir futuros partilhados. E afirma: resistir é, também, encontrar formas de coexistir — com o outro, com a diferença, com o planeta. E fazê-lo, juntos.

Palavras-chave: Desigualdades; Justiça social; Educação contra-hegemónica; Coexistência e Resistência;

REFERÊNCIAS

ABOWITZ, K. K. A pragmatist revisioning of resistance theory. ***American Educational Research Journal,*** *37*(4), 877–907, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999

BOURDIEU, P., ; PASSERON, J.-C. ***La reproduction****: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, 1970

CAVALCANTE, Valéria.; MARINHO, Paulo**.** A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 963-989 jul./set. 2019

DUBET, F. **O Tempo das Paixões Tristes**. Vestígio, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

[1] Doutor em Ciências da Educação UPORTO - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Univerisdde do Porto, pmtmarinho@fpce.up.pt

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir***:* A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KYMLICKA, Will. **Multicultural Citizenship**: A Liberal Theory of Minority Rights, OXFORD, 1995.

MARINHO, Paulo.; BARROS, Aldemir. Every indigenous person has science: Decolonization of curricular epistemicide in indigenous school education. **European Journal of Education** (prelo 2025).

MARINHO, Paulo.; DELGADO, Fátima. A curriculum in vocational courses: The recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. **International Journal of Critical Pedagogy**, 9(1), 68–85, 2019.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina**. Barcelona: Gedisa, 2007.

PARASKEVA, J. Itinerant curriculum theory: People's theory against the field's epistemicidal ethos. **The Curriculum Journal**; 00:1–16, 2025

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible***:* Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RODGER, J. Loïc Wacquant and Norbert Elias: advanced marginality and the theory of the decivilising process. In: Squires, P and Lee, J. **Criminalisation and Advanced Marginality**. Critically | 14 Exploring the Work of Loïc Wacquant. Bristol, Policy Press. pp. 87-106, 2013.

TOURRAINE, A. **Poderemos Viver Juntos?** Iguais E Diferentes. Vozes, 1999.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales***:* Prácticas insurgentes de (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

O *ETHOS* EDUCATIVO NA RECONCILIAÇÃO ECOSSISTÊMICA DAS DIMENSÕES HUMANA E PLANETÁRIA: DIREITOS DAS GERAÇÕES FUTURAS

Ana Maria Eyng[1]

RESUMO

O objeto central da discussão, problematiza o direito à educação das infâncias em contextos humanitários, nos quais o provimento e garantia da educação integral para crianças e adolescentes estão em risco e vulnerabilizados pela pobreza infantil multidimensional, sendo agravados em contextos de deslocamento forçado, em virtude de: catástrofes climáticas, conflitos armados, guerras e violência extrema que se instalam nas periferias do poder. Nessa direção o aporte conceitual, político e empírico reúne argumentação sobre o direito à educação integral sustentada na práxis da ética ecológica integral, com referência nas publicações advindas da trajetória investigativa do grupo de pesquisa políticas públicas direitos humanos e formação de professores: Eyng (2022, 2024); Eyng; Cardoso (2020, 2021), Eyng *et al* (2024, 2025) Eyng; Villas Boas (2025). Nesse cenário, perpassamos a reflexão acerca das condições da infância em contextos humanitários marcados pela pobreza infantil multidimensional e em territórios de deslocamento populacional forçado. Para avançar, na investigação adotamos o *Ethos* educativo como princípio estratégico da articulação e reconciliação das dimensões humana e planetária, na garantia dos direitos das gerações atuais, e em especial dos direitos das gerações futuras. Assim, temos como pergunta de pesquisa: Quais os requisitos ético-metodológicos de corresponsabilidade, essenciais para viabilizar estratégias políticas e pedagógicas na garantia do direito à educação integral das infâncias em contextos de risco e vulnerabilidade, afetadas pelos deslocamentos forçados e pobreza infantil multidimensional? **E, como propósito:** Investigar princípios e requisitos ético-metodológicos de corresponsabilidade, essenciais para viabilizar estratégias políticas e pedagógicas na garantia do direito à educação integral das infâncias em contextos de risco e vulnerabilidade, afetadas pelos deslocamentos forçados e pobreza infantil multidimensional. Na constituição de tais intentos nos referendamos na abordagem qualitativa de investigação (Bogdan; Biklen, 1994), com suporte em procedimentos que interseccionam a pesquisa-ação (Thiolent, 1986) em processos dialógicos e participativos. Os resultados das pesquisas ressaltam a urgência e relevância da temática, tendo em vista o efetivo provimento e efetivação do direito à educação integral, incluindo o direito à educação em direitos humanos e ambiental**,** de modo a superar a pobreza infantil multidimensional; E, assim nos engajarmos num movimento coletivo de corresponsabilidade na operacionalização da ética ecológica integral, capaz de viabilizar a sustentabilidade das dimensões humana e planetária, de modo indissociável. Pois, sem dúvida, nesse contexto, o direito à educação integral abarca o direito à educação em direitos humanos e ambiental, sustentados na ética ecológica integral.

Palavras-chave: Contextos Humanitários. Educação Integral. Ética Ecológica Integral. Educação em Direitos Humanos. Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

[1] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias na UFP, professora titular e pesquisadora PPGE/PUCPR, e-mail: ana.eyng@pucpr.br

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas**. Revista Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 28(109), 2020. https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802361 Acesso: 13 jul. 2025

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária – contornos intersetoriais nas práticas profissionais. *In:* EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. (orgs.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos. Curitiba: CRV, 2021.

EYNG, Ana Maria. Pensar o (im)pensável: a dignidade como direito humano. *In* CANDIDO, Douglas Borges; INCERTI, Fabiano (org). **Pensar o (im)pensável**: ensaios sobre a pandemia. Curitiba, PUCPRESS, 2022.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; TOSTA, Priscila Morais; MÖRKING, Tiago Gomes Alves. El derecho a la educación y a la salud en la vida cotidiana infantil en situación de riesgo humanitario. **Actualidades Investigativas en Educación**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 1–30, 2024. DOI: 10.15517/aie.v24i1.55644. Disponível em: https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/55644. Acesso em: 13 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria. Educação em contextos humanitários violação e proteção dos direitos da infância: violação e proteção dos direitos da infância. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 24, n. 81, 2024. DOI: 10.7213/1981-416X.24.081.DS01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31110. Acesso em: 13 jul. 2025.

Eyng, Ana Maria, Johanna Ortiz Zuniga, Maurício Alexandre De Oliveira, Thais Pacievitch, e Santareno Augusto Miranda. Educação e direitos das infâncias nos cenários migratórios. **Boletim De Conjuntura (BOCA)** 22 (64). Boa Vista:307-41. 2025. https://doi.org/10.5281/zenodo.15477456. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/7107

Eyng, Ana Maria, and Aline Vicentim Villas Boas. 2025. "Intersections Between the Intercultural Education Ethos and the Integral Ecological Ethics for the Common Home" **Religions** 16, no. 6: 668. https://doi.org/10.3390/rel16060668

A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: DIRETRIZES INTERNACIONAIS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Abdeljalil AKKARI[1]

RESUMO

A primeira parte desta apresentação enfoca as recomendações internacionais para a profissão docente com uma dupla perspectiva: a da agenda internacional 2030 para a educação e a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em seguida, a conferência abordará as tendências observadas nas políticas nacionais de docência, destacando o frequente descompasso entre os discursos que afirmam a centralidade dos professores nas políticas educacionais e as decisões concretas que, na maioria das vezes, levam ao enfraquecimento e precarização da profissão docente. A última parte da conferência concentra-se nas práticas de formação inicial, problematizando que embora a investigação científica tenha avançado na identificação de estratégias eficazes para fortalecer a qualidade dessa etapa formativa, em muitos contextos nacionais observa-se estagnação e inércia nas diretrizes e práticas adotadas. A hipótese apresentada é a de que há uma necessidade urgente de transformação das identidades profissionais dos formadores de professores, como condição para uma renovação significativa da formação docente inicial.

Palavras-chave: Docente. Formacao. Politica. Internacionalização. Pesquisa.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CURY, Roberto Carlos ; FIGUEIREDO TRIPODI, Zara. **Políticas Educacionais.** SP : Editoracontexto, 2023.

CZERNIAWSKI, Gerry. **Teacher educators in the twenty-first century: Identity, knowledge and research**. New York, Routledge, 2025.

HAMMERNESS, Karen et KLETTE, Kirsti. Indicators **of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective.** Leeds, UK, Emerald Group Publishing, 2015.

[1] Professor, Universidade de Genebra, Abdeljalil.Akkari@unige.ch

O CAMPO DA EDUCAÇAO NA CONTEMPORANEIDADE:TENSÕES E DESAFIOS

Marilia Costa Morosini[1]

RESUMO

O campo científico da educação na contemporaneidade apresenta-se eivado de grandes tensões e desafios. A abordagem desta questão tem base em Bourdieu e busca analisar os principais eixos de poder que configuram a autoridade cientifica. Entre esses merece destaque a perspectiva da educação solidária para a integração, com cerne no global sul e com fundamentos na interculturalidade sendo defendida pelas proposições das Conferências Regionais da Unesco para a América Latina e o Caribe (CRES), entre outros e uma postura de educação como serviços, caracterizada pela busca de universalização dominante de modelos educacionais. O texto se detém na identificação do processo de internacionalização intercultural, com a construção de outras formas além das tradicionais e consolidadas pelo global norte e identifica a presença de um nacionalismo exacerbado que tende a aumentar as tensões e desafios que marcam o território global.

Palavras-chave: Campo científico. Interculturalidade. cidadania planetária. Internacionalização.

REFERÊNCIAS

Clemente, F. A. S.; Morosini, M. C. Apontamentos sobre competência interculturais na educação superior. Revista Internacional De Educação Superior, v. 7, p. 01-25, 2021.

Clemente, F. A. S.; morosini, M. IAH: Internacionalização e/ou Interculturalidade At Home? **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 47, p. 83-108, 2021.

Morosini, M.; Woicolesco, V. G.; Marcelino, J. M.; Hatsek, D. J. R. **Estratégias de internacionalização de universidades brasileiras participantes do Programa Capes PrInt**. Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives. v.31, p.01 - 25, 2023.

Morosini, M.; Dalla corte, M; Mendes, F. Internacionalização da educação superior na perspectiva da cooperação solidária e horizontal na região de fronteira Brasil e Uruguai. **Revista em aberto** - INEP. v.36, p.101 - 116, 2023.

Mentges, M.; Morosini, M. C.. Internacionalización de la educación superior: concepciones, modelos y desafíos. **Revista Educa** - UMCH. v.22, p.21 - 43, 2023.
Morosini, M. C.; Dallacorte, M; Bolzan, D. P. V.. **Futuros da Educação Superior: tendências e cenários em contextos emergentes**, ed.1. Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, 2023, v.1., p.376.

Morosini, M. C.. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** – EBES (Volume 1), ed.1. Porto Alegre - RS: EdiPUCRS, 2021, v.1., 504. p.

[1] Professor, Pontifícia Universidade Católica, marilia.morosini@pucrs.br

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DOCENTE

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[1]

RESUMO

Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho são temas que vêm se tornando cada vez mais visíveis na sociedade contemporânea, sendo relevante trazer essa discussão para o âmbito docente, uma vez que os profissionais da educação estão cada vez mais expostos a riscos físicos e mentais, em face das pressões do sistema escolar, da sobrecarga de trabalho, da baixa remuneração, das condições de trabalho físicas e ambientais, bem como das relações interpessoais no ambiente laboral. Nessas condições, é significativo o número de docentes que recorre a licenças para tratamento de saúde, decorrentes de *burnout*, ansiedade e estresse. Partindo dessas questões, o projeto "As políticas públicas educacionais adotadas no Estado do Paraná no período compreendido entre 2012 e 2022 e suas relações com a qualidade de vida e de trabalho dos professores", incluindo o período pandêmico, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, na Chamada CNPq nº 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa, investiga, entre outras questões, o que se tem produzido, no âmbito acadêmico, sobre a temática. A comunicação a ser apresentada e discutida na mesa envolverá dados obtidos pela realização do estado do conhecimento sobre a produção acadêmica existente a respeito dos fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente, evidenciando os principais fatores de risco. Dos trabalhos analisados, foram extraídas categorias e subcategorias que apontaram para fatores primários e secundários a que os docentes estão expostos, os quais interferem diretamente em sua condição psicológica e social, além de afetarem sua saúde física e mental.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho. Estado do conhecimento. Professores. Fatores de risco.

[1] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, alboni@alboni.com

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O ETHOS DA EDUCAÇÃO: COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PODE APOIAR (OU NÃO) A RECONEXÃO HUMANA E PLANETÁRIA

Ana Paula Correia[1]

RESUMO

Esta apresentação aborda o impacto da inteligência artificial generativa (IAG), como o ChatGPT, no campo da educação, destacando tanto as oportunidades quanto as limitações dessa tecnologia emergente. A IAG tem o potencial de personalizar a aprendizagem, criar materiais didáticos interativos e ampliar a produtividade dos profissionais da educação. No entanto, também apresenta riscos significativos, como vieses algorítmicos, limitações de conhecimento, falta de inteligência emocional e preocupações com privacidade e segurança de dados. O viés ou preconceito algorítmico, por exemplo, ocorre quando os sistemas são treinados com dados que já contêm desigualdades, estigmas e representações distorcidas, reproduzindo assim essas injustiças nas respostas geradas. Isso pode levar a respostas discriminatórias que reproduzem preconceitos de raça, género, classe ou religião. Ao invés de promover inclusão, a IA pode reforçar exclusões já existentes, afetando especialmente grupos historicamente marginalizados. Além disso, preocupações com privacidade e segurança são centrais, pois sistemas podem recolher e expor dados pessoais e sensíveis sem consentimento, comprometendo a proteção de alunos e professores em ambientes educacionais. À luz do título, a discussão propõe uma reflexão crítica sobre o ethos da educação no contexto contemporâneo. A pergunta central não é apenas o que a IAG pode fazer tecnicamente, mas como ela pode (ou não) contribuir para uma educação mais humana e conectada com os desafios planetários. A tecnologia não deve se limitar à automação de tarefas, mas ser concebida como uma parceira na construção de relações mais empáticas, justas e sustentáveis — reforçando o caráter ético e relacional da educação, que ultrapassa a cognição individual e conecta pessoas, comunidades e o meio ambiente. Juntos pudemos reimaginar o papel da IA como um catalisador para a reconexão entre seres humanos e com o planeta.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Ethos da Educação. Ética.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Ana Paula, HICKEY, Marvin Sean e XU, Fan. **Explorando a Integração da IA Generativa na Educação: Oportunidades, Desafios e Considerações Éticas**. In E. Santos, A. Chagas, & J. B. Bottentuit Jr. (Eds.), *ChatGPT e Educação na Cibercultura: Fundamentos e Primeiras Aproximações com Inteligêcia Artificial,* Volume I (pp. 18-48). EDUFMA 2024. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/chatgpt-e-educacao-na-cibercultura-fundamentos-e-primeiras-aproximacoes-com-inteligencia-artificial/ Acesso em: 13 de maio 2024.

CORREIA, Ana Paula, HICKEY, Marvin Sean e XU, Fan. **Beyond the Virtual Classroom: Integrating Artificial Intelligence in Online Learning**. Distance Education, v. 1, n. 11, p. 481-49, maio 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01587919.2024.2338706 Acesso em: 1 de junho 2024.

CORREIA, Ana Paula e HICKEY, Marvin Sean. **A Relevância do Design de Prompts na Interação com Inteligência Artificial Generativa**. Revista Docência e

[1] Professora Titular, The Ohio State University, EUA; correia.12@osu.edu

Cibercultura, Notícias, april 2025. ISSN: 2594-9004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1962 Acesso em: 25 de abril 2025.

FIGUEIREDO, Antonio Dias. **Inteligência Artificial e Educação**. Vértice, n. 212, pp. 64-74, out-nov-dez-2024. ISSN 0042-4447. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391077827_Inteligencia_Artificial_e_Educacao/link/680a0e64bfbe974b23b92a9d/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InByb2ZpbGUiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb24iLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwcm9maWxlIn19 Acesso em: 13 de jan. 2024.

História da Educação rural na Amazônia rondoniense: contextos de atuação docente

Josemir Almeida Barros[1]

RESUMO

No contexto amazônico a escola rural ribeirinha presente em muitas comunidades distantes dos centros urbanos resiste de modo a garantir parte dos direitos sociais para crianças e jovens que residem na floresta. O objetivo é explicar particularidades da escola rural ribeirinha e do ser docente no âmbito da História da Educação rural na Amazônia rondoniense da região do Baixo Madeira em Porto Velho. A indagação é: Quais as atribuições docentes e as especificidades da escola no contexto rural ribeirinho da Amazônia portovelhense da região do Baixo Madeira? Em termos metodológicos o debate está centrado em produções teóricas no campo da Educação em interface com a História da Educação, realizadas no interior do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). São dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso. Maia (2024), Souza (2023), Prado (2022), Betencourth (2022), Costa (2021), Lima (2021) e Silva (2021a) apresentaram características de escolas rurais ribeirinhas sobre infraestrutura, especificidades, ensino e aparelhamento escolar em contexto da Amazônia rondoniense. Outra importante temática corresponde as infâncias rurais e as características das escolas externadas por Moraes (2023), Silva (2022), Silva (2019), deste modo percebe-se as concepções de infâncias, histórias, memórias e a educação infantil em escolas rurais ribeirinhas. Há debates sobre políticas públicas e atuação docente em Borges (2024), Matias (2023), Moraes (2023) e Silva (2021b), as autoras especificaram concepções e tipologias de políticas públicas, políticas educacionais e políticas de nucleação de escolas rurais. Percebe-se que os debates sobre a existência de escolas rurais ribeirinhas no contexto amazônico é relevante e auxilia para a melhor compreensão da escola rural ribeirinha e suas características, de modo a intensificar a necessidade de políticas públicas especificas para os povos e as escolas da floresta.

Palavras-chave: História da Educação. Escola ribeirinha. Escola rural. Políticas públicas.

REFERÊNCIAS

---

[1] Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo e Historiador. Professor, pesquisador e extensionista do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED). Foi Coordenador e Coordenador Adjunto, e é membro do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf). É integrante do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Vice-Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil e na América Latina (RECONAL-Edu). Membro da Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER - México). Integrante da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Realiza pesquisas com financiamento do CNPq sobre as temáticas História da Educação Rural Ribeirinha e Políticas Públicas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3625890466420467 Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com e josemir.barros@unir.br

BETENCOURTH, Beatriz Lima. **A escola rural por meio de narrativas**: memórias de um tempo em Porto Velho, Rondônia. 2022. 62 f. TCC. Graduação. Curso de Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

BORGES, Márcia Regina da Silva. **Escola rural Ermelindo Monteiro Brasil no âmbito das políticas públicas**: criação e ações pedagógicas na região amazônica de Porto Velho, Rondônia (1990 a 2024). 2024. 161 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2024.

COSTA, Suzana Rodrigues da. **Escolas rurais ribeirinhas a região amazônica do Baixo Madeira em Porto Velho, RO**: infraestrutura, oferta do ensino aparelhamento (2015-2021). 2021. 108 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

LIMA, Vanessa Alessandra dos Santos Vasconcellos Souza de. **A escola rural e suas especificidades em Porto Velho - RO**. 2021. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

MAIA, Magda Keller de Moraes. **Escola rural ribeirinha a partir de normas, características e contextos da região amazônica do Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia**. 2024. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024.

MATIAS, Juliana Cândido. **Defasagem idade-série de estudantes de escolas rurais da região amazônica de Rolim de Moura, Rondônia**: contexto político educacional (2005 a 2022). 2023. 156 f. Tese. Curso de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2023.

MORAES, Nislene de Matos. **A Educação Infantil em escolas rurais e as políticas públicas educacionais em Ariquemes, Rondônia de 1996 a 2022**. 2023. 198 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2023.

PRADO, Luciana Batista do. **Arquitetura e características de escolas rurais e ribeirinhas em Porto Velho, Rondônia**: os modelos Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e multisseriada (1990 a 2021). 2022. 122 f. Dissertação. Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

SILVA, Andressa Lima da. **Infâncias da terra**: histórias, memórias e suas repercussões na prática docente em escolas rurais de Ariquemes – RO. 2019. 202 f. Dissertação. Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2019.

SILVA, Isabella dos Santos Oliveira da. **A docência rural**: políticas públicas que subsidiam o magistério no Baixo Madeira, em Porto Velho, Rondônia (2002 2022). 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-

Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2022.

SILVA, Isabella dos Santos Oliveira da. **As infâncias rurais percebidas por professoras e professores no interior de escolas públicas em Porto Velho - RO**. 2021. 74 f. TCC. Graduação. Curso de Pedagogia, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021a.

SILVA, Wanessa Teixeira da. **A política de nucleação escolar rural e seu processo de implantação em Ji-Paraná, Rondônia (2000-2008)**. 2021. 128 f. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021b.

SOUZA, Maria Creuza de. **Política de criação e funcionamento de escolas rurais de Ji Paraná, Rondônia (1970 a 2002)**. 2023. 126 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2023.

MODOS DE APROPRIAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO A DA COMUNICAÇÃO PELOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Reginaldo Rodrigues da Costa[1]

RESUMO

Talvez o discurso ou a ideia mais comum, e já naturalizada no contexto educacional, sobre a inserção das tecnologias no trabalho docente seja aquela que destaca suas contribuições e benefícios, sempre positivos, e potenciais no processo de ensino e aprendizagem. Por vezes, há uma ou outra crítica que geralmente incide sobre política de instrumentalização da escola ou do aparelhamento digital da sala de aula, mas, raramente fala-se da problemática quanto ao uso ou a forma de inserção das tecnologias da informação e da comunicação pelos professores. Nesse sentido, a intenção é questionar como as tecnologias são apropriadas pelos professores e que impactos têm sobre o trabalho e autonomia docente no contexto da escola básica. O ponto de partida para essa discussão se dá pela reflexão acerca de um discurso que ressalta e defende a modernização do ensino que, muitas vezes, ignora a realidade das escolas e impõem aos professores tarefas rotineiras para cumprir metas desejáveis que justificam os altos investimentos realizados pelas mantenedoras das redes públicas de ensino. Essas defendem um discurso de que as tecnologias contribuem para a formação crítica do cidadão, mas, ao mesmo tempo, percebe-se ausência de criticidade e autonomia (dos professores) ao impor uma quantidade exorbitante de recursos impostos por aqueles que defendem a implementação de ferramentas tecnológicas sem a necessária participação da comunidade educacional. Avançando neste questionamento, o resultado da forma como os professores apropriam-se das tecnologias educacionais pode estar muito aquém do adequado, ou seja, o uso desses recursos pode até ocorrer, mas de que forma ocorre? Que usos os professores fazem dessas tecnologias? Que motivos levam os professores a escolherem esta ou aquela ferramenta? Que nível de reflexão está envolvido nesta escolha? São questões que nos move a compreender o que está no cerne que leva os professores a inserirem as tecnologias no seu trabalho docente. A partir de pesquisas realizadas, com o intuito de socializar resultados desses usos e, por vezes, abusos das tecnologias no ensino e na aprendizagem nota-se que, de forma significativa, o que move ou leva o professor a utilizar das tecnologias está amparado em níveis de ordem emocional, técnico ou de imitação. Níveis mais complexos que levem à interação entre sujeitos, troca de ideias ou que possam levar à satisfação pessoal quanto ao conhecimento e sua formação, por meio das tecnologias, são raras ou inexistentes. Além disso, fatores como o uso excessivo, a exclusão, as rápidas transformações das tecnologias e a demora na atualização dos recursos no contexto escolar, a ausência de evidências na aprendizagem, o risco de desigualdades e oportunidades na aprendizagem e o empobrecimento das relações humanas coloca em risco o direito à educação comprometendo a formação integral e crítica do estudante, pois, o uso intensivo das tecnologias no ensino pode ter efeito contrário ao que se defende: protagonismo, interação, autonomia. Contribuindo com isso, a constante vigília, controle e aferição de uso das tecnologias somados às dificuldades docentes e

[1] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Professor Adjunto do curso de Pedagogia e Licenciaturas da PUCPR, reginaldo.costa@pucpr.br.

a estrutura rudimentar existente, principalmente nas escolas públicas, reforçam a percepção de que para além das tecnologias, há de se consideram o principal elemento deste processo: o professor e seus saberes!

Palavras-chave: Apropriação das Tecnologias. Tecnologias Educacionais. Ensino de Ciências e Tecnologias.

REFERÊNCIAS

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. 321p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10147/1/Marilene%20Andrade%20Ferreira%20Borges.pdf Acesso em: 02 set. 2024

CARMO, Valéria Oliveira do. **Tecnologias Educacionais**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522123490/pageid/0 Acesso em: 09 set. 2024

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. FARIA, Thaisa da Silva. A apropriação das tecnologias nas práticas digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: um estado da arte do programa Pesquisa-Ação na Escola. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 9, 1-22, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-012

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 12 set. 2024

NIC. **Educação e tecnologias no Brasil**: um estudo de caso longitudinal sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação em 12 escolas públicas. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://nic.br/media/docs/publicacoes/7/EstudoSetorialNICbrTICEducacao.pdf Acesso em: 18 set. 2024

VIANA, Maria Neuraildes Gomes; MARQUES, Walter Rodrigues; BRANCO, Tassiane Sousa Correa; FERREIRA, Frederic Menezes; PAIXÃO; Maria do Socorro Estrela. As dificuldades de aprendizagem discente e as tecnologias educacionais em tempos de pandemia de COVID-19. **Conjecturas**, v. 22, n. 4, p. 68-81, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Walter-Rodrigues-Marques/publication/359033625_As_dificuldades_de_aprendizagem_discente_e_as_tecnologias_educacionais_em_tempos_de_pandemia_de_COVID-19/links/6346d80fff870c55ce1dab45/As-dificuldades-de-aprendizagem-discente-e-as-tecnologias-educacionais-em-tempos-de-pandemia-de-COVID-19.pdf Acesso em: 12 ago. 2024

UNESCO. **A tecnologia na educação:** uma ferramenta a serviço de quem? Unesco, Paris, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por

Ethos, cultura e missão da Universidade Aberta

Carla Padrel de Oliveira[1]

Resumo

Uma Universidade de Educação a Distância e E-learning tem características que a diferenciam das outras Instituições de Ensino Superior, nomeadamente o facto da sua missão se encontrar enraizada numa matriz fundacional especifica. Com um ethos, cultura e estrutura organizacional única em Portugal, o campus digital, modelo pedagógico virtual e oferta educativa foram particularmente desenhados e concebidos para estarem à altura das necessidades e aspirações dos estudantes, refletindo o compromisso e a responsabilidade social da Universidade para com a democratização do acesso ao ensino superior, ao conhecimento e à educação ao longo da vida.A Universidade Aberta procura ser um farol de inovação e inclusão no panorama educativo português, adaptando-se constantemente às novas exigências e oportunidades do mundo digital. Através do seu ethos, cultura e missão, a UAb reafirma o seu compromisso com a educação acessível e de qualidade para todos, em qualquer lugar do mundo

Palavras-chave: educação a distância. inclusão. compromisso. qualidade.

[1] Titulação, Reitora da Universidade Aberta - UAB, Portugal; e-mail carla.oliveira@uab.pt.

A NECESSÁRIA REVOLUÇÃO COPERNICANA NA EDUCAÇÃO: PRESENCIALIDADE NA ERA DIGITAL

Vani Moreira Kenski – ABED
Glaucia da Silva Brito – UFPR/UNINTER

RESUMO

Vivemos em uma era marcada pela ubiquidade da tecnologia e pela constante transformação digital. A cultura que construímos nas últimas décadas é distinta de tudo o que foi definido socialmente nos últimos quinhentos anos, a partir da criação e uso massivo da imprensa, de Gutemberg, em 1490. A era de escrita, que ainda persiste nas estruturas educacionais, caracteriza-se por caminhos únicos para o desenvolvimento e distribuição dos conhecimentos. Nela predominam saberes estáticos, compartimentados em diferentes disciplinas; níveis contínuos de formações, avaliações e processos lineares de desevolvimento dos saberes. Esses modelos se estruturam na Educação conforme a visão legal de considerar a Educação, não como um processo abrangente, flexivel e moldável de formação de acordo com valores, práticas, procedimentos e avanços da sociedade. A Constituição do Brasil de 1988, em seu artigo 205, sabiamente considera a importância da Educação, não para fixar a aprendizagem dos cidadãos a conteúdos e formatos ultrapassados. Ao contrário, diz que a Educação no Brasil deve visar "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Para cumprir o disposto na Constituição e garantir para todos o pleno desenvolvimento, ação cidadã e preparação para o trabalho – nas atuais condições requeridas pela cultura digital - a educação precisa de mudanças significativas em suas estruturas, propósitos, ações e funções. Grandes são os desafios para a Educação como um todo e, mais ainda, para as formações de educadores, em um momento cultural de contínuas e velozes transformações. Promover um novo ethos na educação requer não apenas a adoção de tecnologias, mas a valorização de princípios que garantam uma sociedade mais justa e inclusiva. A cultura digital e a cidadania devem caminhar juntas, garantindo que as próximas gerações possam usufruir dos avanços tecnológicos de maneira consciente, participativa e transformadora. Para se fazer valer na sociedade contemporânea a educação precisa preparar pessoas para compreenderem os impactos de suas ações no mundo digital. Isso inclui comportamentos, posições, tempos, processos e ações próximas aos desdobramentos e alterações que as sociedades contemporâneas valorizam e integram em seus múltiplos desdobramentos e interfaces. Assim, a **presencialidade conectada** se consolida como uma prática que articula **ética, técnica e pedagogia**, promovendo **aprendizagens significativas e colaborativas** e reafirmando a **centralidade da relação humana no uso das tecnologias.**

Palavras-chave: Educação. Revolução Copernicana. Cultura Ubíqua. Cidadania. Presencialidade Conectada.

REFERÊNCIAS

BRASIL Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm.

JÆGER, Birgit. Digital Citizenship – A Review of the Academic Literature. In: DMS – Der Moderne Staat – Zeitschrift für Public Policy, **Recht und Management**, 14. April 2021. Disponível em DOI:10.3224/dms.v14i1.09.

KENSKI Vani M. Cultura Digital. *In*: MILL, Daniel. **Dicionário critico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144. Disponível em https://www.academia.edu/43844286/Verbete_CULTURA_DIGITAL

ÖZTÜRK, G. Digital citizenship and its teaching: A literature review.. **Journal of Educational Technology & Online Learning**, 4(1), 31-45, 2021. Disponível em: DOI: http://doi.org/10.31681/ jetol.857904

SCIELO Brasil – **Cultura digital e educação**: desafios e possibilidades. Dossiê publicado na revista *Educação e Pesquisa*, 2020. Disponível em https://doi.org/10.1590/0104-4060.76482

SELAU, Patrícia Reginalda da Silva – **Cultura digital e cidadania**: dialogando a partir de práticas e do currículo dos anos iniciais em escola participante de um projeto de inclusão digital. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2016. https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5344/Patrícia%20Reginalda%20da%20Silva%20Selau_.pdf?sequence=1

ETHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CURRICULOS ONLIFE

Everson Luiz Oliveira Motta[1]

RESUMO

A formação de professores para currículos *onlife* dialoga com um olhar profundo dos fundamentos éticos e epistemológicos que sustentam a prática docente da 'era' marcada pela digitalização da vida. Inseridos na *infosfera* (Floridi, 2014) os educadores atuam em ambientes híbridos onde a distinção do real e o virtual se dilui, demandando um princípio de responsabilidade informacional que oriente as decisões pedagógicas neste novo lugar de dialogo digital. Este estudo investiga o *ethos* da formação docente diante da expansão dos currículos *onlife*, entendendo *ethos* como uma percepção complexa e mobilizadora o conjunto de disposições éticas, identitárias e de Alteridade (Casali, 2018) que se é retirado do ambiente que moldam o ser professor em contextos de interconectividade e ubiquidade. A partir de uma abordagem qualitativa, com base na análise documental e revisão bibliográfica, articula teóricos de Floridi (2014), Fernando Almeida (2025), Gláucia da Silva Brito (2021) ao promover um diálogo com o professor, da aprendizagem colaborativa e democrática, assim como a própria relação intrínseca entre os currículos escolares e os projetos de nação e de vida em comum a partir do éthos educacional, do cuidado com os dados, e da pedagogia. A fim de apontar inéditos-viáveis para a formação docente ao incluir reflexão sobre o uso ético da inteligência artificial, a mediação tecnológica sensível e a promoção de uma presença docente responsiva na infosfera. O currículo *onlife*, longe de ser apenas um arranjo digital de conteúdos, impõe um reposicionamento do professor como sujeito epistêmico e ético em redes informacionais complexas, onde sua atuação influencia diretamente a construção de subjetividades e vínculos sociais mediados cada vez mais por arquiteturas e algoritmos. A possibilidade de desenvolver um *ethos onlife* implica cultivar competências críticas, sensibilidade ética e abertura para uma educação que forme não apenas 'usuários' mas cidadãos digitais atentos sobre ambientes informacionalmente saturados.

Palavras-chave: Ethos docente. Currículo Onlife. Infosfera. Formação de professores. Educação digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando, José. **Licença para criticar escolas e suas tecnologias.** Cajuína. São Paulo. 2025

BRITO, Glaucia da Silva. Por uma pedagogia da pergunta em tempos de inteligência artificial. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, março de 2025, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: < >. Acesso em: 15 jun. 2025.

CASALI, Alípio. Marcio Dias. Alteridade. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, *[S. l.]*, n. 21, p. 04–21, 2018. DOI: 10.23925/1983-4373.2018i21p4-21. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/38062. Acesso em: 15 jun. 2025.

FLORIDI, Luciano. The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. OUP Oxford, 2014.

[1] Doutor em Educação e Currículo, PUCPR, everson.motta@pucpr.br .

FLORIDI, Luciano. **The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era**. Springer nature, 2015.

VALVERDE, Antonio. Hans Jonas e o princípio responsabilidade. **Revista Dissertatio de Filosofia**, v. 7, n. supl, p. 137-150, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/13636 Acesso em 15 Jun. 2025

LUPION TORRES, Patrícia; ALCANTARA, Paulo; FREITAS IRALA., Esrom Adriano. GRUPOS DE CONSENSO: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 4, n. 13, p. 129–145, 2004. DOI: 10.7213/rde.v4i13.7052. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7052. Acesso em: 15 jun. 2025.

XVII EDUCERE – 2025 - QUADRO DE ATIVIDADES DA PROGRAMAÇÃO

Tabela04- Dia 03 de setembro PROGRAMAÇÃO PAINÉIS 16-20

5 painéis interdisciplinares simultâneos 19h às 21h
PAINEL INTERDISCIPLINAR 016 **Luis Miguel Goncalves Pereira** - University of London, Inglaterra Reconectando em Tempos de Inteligência Artificial: das Competências Digitais às Comunicacionais para uma Sala de Aula Centrada no Aluno **Lindomar Wessler Boneti**- PUCPR, Brasil A Tecnologia, do produto ao pensamento: o papel da ação educativa na preservação do pensamento humano **Valquiria Elita Renk** - PUCPR, Brasil Repensar a Educação: Desafios Éticos e Sustentáveis a partir de Van R. Potter e Edgar Morin **Coordenação**: **Valquiria Elita Renk** - PUCPR ***Host:*** Iane de Almeida/ Sueli Perazzoli Trindade
PAINEL INTERDISCIPLINAR 017 **Manuel José Jacinto Sarmento Pereira** - UMINHO, Portugal Reconstituição de uma conceção retrógrada da infância a partir do programa ideológico da extrema direita e suas implicações educacionais **Joe Garcia** – Educador, Pesquisador, Consultor, Brasil Ainda vamos precisar de professores? **Daniele Saheb Pedroso** - PUCPR, Brasil Os saberes necessários à formação de professores em Educação Ambiental e educação para as mudanças climáticas na visão da transdisciplinaridade **Coordenação**: Daniele Saheb Pedroso - PUCPR ***Host:*** Dione Mari Caetano/Marina Ignez de Oliveira Wilczek
PAINEL INTERDISCIPLINAR 018 **Ma Teresa Prieto Quezada** - UDG, México Educación y ética para la paz **Lidiane Fatima Grützmann-** PPGEB -Universidade Alto Vale do Rio do Peixe Caçador – SC Da competência socioemocional à potência comum: deslocamentos spinozanos para a educação básica. **Jelson Oliveira**- PUCPR, Brasil Justiça climática e responsabilidade como desafios educativos **Coordenação**: **Jelson Oliveira** - PUCPR ***Host:*** Caroline Elizabel Blaszko
PAINEL INTERDISCIPLINAR 019 **Vitor Henrique Paro** – USP, Brasil O Capital para Professores **Joana Paulin Romanosvski** - UNINTER, Brasil Reconfiguração da identidade docente em perspectiva internacional **Valdir Borges** - PUCPR, Brasil Ética e educação em Paulo Freire **Coordenação**: **Valdir Borges** - PUCPR ***Host:*** Luiz Alberto de Alcântara/Jurema Ortiz
PAINEL INTERDISCIPLINAR 020 **Miriam Struchine –** UFRJ, Brasil Pesquisando com a escola: pilares epistemológicos e abordagens metodológicas **Pedrinho Guareschi** – PUCRS, Brasil O contexto e as características da teoria de mudança social de Paulo Freire **Thalita Folmann da Silva** - PUCPR, Brasil Programa integra: estratégias de leitura e (re)conexões ecossistêmicas na educação integral em tempo ampliado **Coordenação**: **Thalita Folmann da Silva** ***Host: Cleber Lopes***

Reconectando em Tempos de Inteligência Artificial: das Competências Digitais às Comunicacionais para uma Sala de Aula Centrada no Aluno

Luís Pereira[1]

RESUMO

Esta comunicação baseia-se em duas experiências académicas desenvolvidas ao longo de 2025. Em primeiro lugar, a coordenação da revisão científica do DigComp 3.0 - a mais recente atualização do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (JRC - Comissão Europeia). Este processo destacou diversos contributos relevantes, sendo o mais significativo o impacto crescente da inteligência artificial generativa no exercício da cidadania e na definição das competências digitais necessárias para o presente e o futuro. Em segundo lugar, apresentarei brevemente alguns resultados do projeto RODEO.HE – Reflecting on Digital Education and Online in Higher Education, financiado pelo Centre for Online and Distance Education (CODE) da Universidade de Londres, o qual tive a oportunidade de coordenar. Este estudo investigou, através de focus groups em três universidades diferentes, como os docentes do ensino superior refletem sobre as suas práticas pedagógicas, com especial atenção às dimensões da educação digital. A partir destas duas experiências, proponho uma reflexão sobre a urgência de (re)centrar a sala de aula nas competências comunicacionais dos estudantes. Num contexto em que o digital tende a substituir dimensões essenciais da prática pedagógica, muitas vezes adotado de forma acrítica, torna-se fundamental (re)valorizar a dimensão humana da educação. A promoção da discussão e da colaboração são abordagens essenciais de uma pedagogia centrada no aluno, especialmente num tempo marcado pelos desafios e promessas da inteligência artificial.

[1] Doutor em Educação e Currículo, PUCPR, everson.motta@pucpr.br .

A Tecnologia, do produto ao pensamento: o papel da ação educativa na preservação do pensamento humano

Lindomar Wessler Boneti[1]

RESUMO

Trata-se de analisar o desafio da ação educativa frente o avanço tecnológico. Entende-se que o papel da tecnologia, originada da ciência, marcada pela unicidade da verdade e da racionalidade, constitui-se um desafio para a ação educativa na contemporaneidade. Da técnica tem origem o modelo industrial com o advento do capitalismo, moldando o meio social e institucional, constituindo-se em dois principais desafios à ação educativa na contemporaneidade. O primeiro diz respeito ao uso do carpo, do espaço e do tempo no espaço escolar, igual ao do chão de fábrica, constituindo-se um desafio para a escola abrir as portas para o mundo social, além de focar no resultado e na evolução, como o da fábrica. O segundo diz respeito ao perigoso avanço da técnica para o mundo social na contemporaneidade. Inicialmente a técnica focava na produção do produto, da mercadoria para o mundo industrial, mas na contemporaneidade esta avança para a produção do saber e do pensar, substituindo assim o que é de mais sublime do ser humano, a ação racional do pensar. Neste sentido, a partir de uma perspectiva metodológica dialética, a análise trilha especialmente pelos seguintes caminhos: As raízes epistemológicas da ciência moderna: a unicidade do preceito de verdade do saber ensinado na escola na contemporaneidade; O advento da técnica: da produção da mercadoria à produção do pensamento e do saber; As tecnologias digitais substituem o pensar humano: Um novo desafio para a ação educativa na contemporaneidade; Para Concluir: Caminhos para uma ação educativa focado no pensar, na reflexão e na autonomia no âmbito da invasão tecnológica

Palavras-chave: Tecnologia; Pensamento; Ação Educativa; Inteligência Artificial; Autonomia

REFERÊNCIAS

GRANDJEAN, Frank. **La Raison et la vie**. Paris : Librarie Félix Alcan, 1920

ANSART, Pièrre. **Sociologie de Saint-Simon**. Paris : Presses Universitaires, 1970

DUBET, François. **Sociologie de l´Expérience**. Paris : Éditions du Seuil, 1994

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, Paulo. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

MORIN, Edgar. **Minha Paris Minha Memória**. Lisboa: Editora Bertrand, 2015

Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2022

[1] Mestrado e Doutorado em Sociologia; Pós-Doutorado em Ciência da Educação. Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. lindomar@boneti.com

Reconstituição de uma conceção retrógrada da infância a partir do programa ideológico da extrema direita e suas implicações educacionais

Manuel Jacinto Sarmento [1]

RESUMO

O crescimento político da extrema direita na última década tem sido acompanhado pela difusão de um conjunto de conceções que ultrapassam o simples espetro partidário dos seus proponentes e se difunde como uma ideologia que põe em causa muitos dos princípios em que assenta a modernidade democrática. Esta ideologia tem matizes particulares no que respeita à conceção de infância e da educação. Em oposição ao vasto movimento de afirmação dos direitos da criança, que se desenvolveu ao longo de todo o século XX, a ideologia da extrema direita recupera como programa político uma conceção da infância como idade da sujeição ao programa doutrinador de um nacionalismo assente nos valores do colonialismo e da exaltação da dominação, de subordinação ao poder paternalista e patriarcal, e de promoção de uma ideia de família tida por "normal" com exclusão de todas as formas relacionais e afetivas não hegemónicas. O debate sobre a normatização da infância, em curso nos Estudos Sociais da Infância, tem sobretudo incidido sobre as configurações sociais das relações intergeracionais que estabelecem uma tensão com a norma eurocêntrica em que se baseia a ideia moderna da condição de criança: escolarizada, sob proteção adulta, excluída do processo político nas democracias liberais, com direitos individuais. O incremento da ideologia de extrema direita traz para o interior da própria conceção dominante da infância elementos de contradição e tensão que se afirmam como atualizações de uma velha normatividade: a da criança como "menor" numa sociedade tutelada por valores ultra-conservadores. A partir da análise de fontes ideológicas do pensamento pós-fascista e da comparação dos programas políticos das forças de extrema direita mais representativas de três países do sul da Europa, esta comunicação põe em destaque o que há de retrógrado na ideologia dessas forças políticas, sublinhando o modo como se explicita uma conceção normativa da infância com incidência nas relações familiares, na educação e na participação das crianças no espaço público. A análise ilustra como a questão da normatividade da infância e da generatividade continua sendo hoje central na abordagem da infância e na construção de um programa de resistência e de proposta de renovação da educação democrática.

Palavras-chave: Infância; Normatividade; Pós-fascismo; Educação Democrática; Direitos da Criança

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. La Infância. **Revista de Educación**, Madrid, ES, v. 281, p. 5-17, 1986

GEVA, Dorit; SANTOS, Felipe G. Europe's far-right educational projects and their vision for the international order. **International Affairs**, v. 97, Issue 5, p.1395–1414,

[1] Doutor em Estudos da Criança. Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail sarmento@ie.uminho.pt

2021.

GIUDICI, Anja. Seeds of authoritarian opposition. Far-right education politics in post-war Europe. **European Educational Research Journal**, v. 20, nº2, p. 121-142, 2021.

ROSAS, Fernando. **Direitas Novas, Direitas Velhas**: Ensaio histórico sobre a extrema-direita no pós-Segunda Guerra Mundial. Lisboa, PT: Tinta da China, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In SARMENTO, M.J.; CERISARA , A.B.(Orgs.), **Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**,p. 9-34, Porto: Asa. 2024

SARMENTO, Manuel Jacinto (2015). Uma agenda crítica para os Estudos da Criança. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015 [disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v15_n1.htm]

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHi, Rita;TREVISAN, Gabriela. "Beyond the modern norm of childhood: children as the margins as a challenge for the sociology of childhood." *In* BARALDI, Claudio; COCKBURN, Tom (ed.), **Theorizing Childhood: citizenship, rights and participation**. p. 135- 157. Milton Keynes, UK: Palgrave-Macmillan. 2018.

TRAVERSO, Enzo. **As Novas Faces do Fascismo:** Populismo e Extrema Direita. Lisboa, PT: Edições Combate. 2024.

VALENTIM, Vicente. **O Fim da Vergonha. Como a direita radical se normalizou**. Lisboa,PT: Gradiva.2024

AINDA VAMOS PRECISAR DE PROFESSORES?

Joe Garcia[1]

RESUMO

Deste Platão a importância dos professores tem sido destacada. Ao longo dos séculos, com a configuração da escola, diversos filósofos e teóricos reafirmam a existência dos professores para a formação humana. Mas, no futuro, ainda iremos precisar de professores? Neste momento já percorremos um quarto deste século e uma das suas realizações mais importantes reside no desenvolvimento de tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA). Esse fenômeno tem um impacto social cada vez mais amplo, incluindo na educação e inevitavelmente no papel dos professores. Neste momento histórico, no entanto, não está em curso um processo formal de substituição dos professores por máquinas inteligentes. Embora dezenas de países já tenham anunciado políticas referentes a tecnologias de inteligência artificial, como o Brasil, ainda não se apresentam políticas específicas de educação que estabeleçam mudanças no papel ou presença dos professores nas escolas. No entanto, a UNESCO já publicou diretrizes para construtores de novas políticas de educação envolvendo IA. Há, portanto, um cenário em transformação e neste momento o trabalho dos professores já está em vias de redefinição, ainda que lentamente e de formas distintas em diferentes países. A questão a discutir reside não somente se ainda vamos precisar de professores nas escolas no futuro, com avanços ainda maiores de tecnologias de IA, mas quais mudanças já estão em curso no seu papel. E há outras perspectivas a explorar. Os dados do Censo Escolar, nas últimas décadas, mostram um cenário complicado e possível crise no contingente necessário de professores no futuro próximo, revelando que vamos, sobretudo, precisar de professoras para manter em funcionamento a Educação Básica.

Palavras-chave: Educação. Professores. Inteligência Artificial. Mulheres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: MEC/INEP, 2024.

BRASIL. **Censo Escolar 2024**. Brasília: MEC/INEP, 2023.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORIN, Edgar. **Enseigner à vivre**: manifeste pour changer l'éducation. Paris: Actes Sud, 2014.

MORIN, Edgar. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**. Paris: UNESCO, 1999.

[1] Doutor em Educação (PUCSP). EDU-Lab Shenzhen (China), w_joegarcia@yahoo.com.

Os saberes necessários à formação de professores em Educação Ambiental e Educação para as mudanças climáticas na visão da Transdisciplinaridade

Daniele Saheb Pedroso[1]

RESUMO

A Era Planetária caracterizada pela ampliação das possibilidades de comunicação entre os povos, concretiza a ideia moriniana de que cada vez mais o mundo é um todo. Cada parte do mundo faz mais e mais parte do todo enquanto o mundo como um todo está cada vez mais presente em suas partes e os problemas são globais. A pandemia do covid-19 instalada pelo mundo em 2020 e a grave crise ambiental provocada por um modelo de civilização insustentável nos impele ao importante desafio de construção de novos cenários para a vida no planeta. Sendo assim, argumentamos que a educação atual tem a incumbência de viabilizar por meio do processo formativo a reforma do pensamento e tomada de consciências quanto à crise planetária. A Educação Ambiental (EA) tem se configurado como uma das importantes alternativas para o enfrentamento da crise ambiental e, portanto, sua inserção no currículo da Educação Básica é urgente. Destaca-se ainda que importantes documentos recomendam o desenvolvimento de práticas docentes voltadas à EA nas escolas visando o envolvimento, conhecimento e conscientização sobre os aspectos que envolvem a crise ambiental. Apesar de necessária, apenas a inserção da EA não é suficiente para contribuir para o processo de conscientização e mitigação da crise ambiental. Propomos, portanto, a Educação Ambiental alicerçada no pensamento de Morin, na visão da transdisciplinaridade, como caminho para a reflexão e organização das ações educacionais para as próximas décadas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Transdisciplinaridade. Mudanças climáticas. Formação continuada. Morin.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina. de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

ESPINOSA Maria Cecília; GALVANI, Pascoal. **Transdisciplinariedad y formación universitaria: Teorías y prácticas emergentes**. Centro de Estudios Universitarios Ar-kos, México: 2014.

GALVANI, Pascoal; PINEAU, Gaston. Experiencias de vida e formação docente: religando os saberes. In: Moraes, M. e Almeida M. **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Wak. Brasil, 2012.

NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2012.

[1] daniele.saheb@pucpr.br.

MORAES, Maria Candida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PENA-VEGA, Alfredo **Os sete saberes necessários à educação sobre as mudanças climáticas**.Trad. Marcelo Mori. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

Paz Criativa em Tempos de Incerteza

Teresa Prieto Quezada

RESUMO

Aborda-se o objeto de estudo das culturas para a paz em contextos atuais caracterizados pela digitalização, egoísmo e economicismo. O problema de investigação centra-se nos efeitos negativos destes valores na coesão social, no enfraquecimento do cuidado e na prevalência de discursos de ódio, que dificultam o contacto com a diversidade e fomentam uma cultura do "eu" exaltado. A investigação procura subverter estes princípios para promover uma cultura de paz baseada na justiça, solidariedade e respeito. Os objetivos incluem ativar áreas de criatividade na educação, promover culturas de paz plurais, criativas e sustentáveis e construir competências pacíficas para a convivência harmoniosa. A metodologia emprega uma reflexão interdisciplinar e intercultural que integra filosofia para fazer as pazes, teoria da comunicação e epistemologia valorativa, com foco na reconstrução normativa das capacidades humanas para a paz por meio da cooperação e da empatia. Entre as contribuições teóricas, destacam-se autores como Johan Galtung, que define a paz positiva como o núcleo do conceito, e Vicent Martínez Guzmán, que propõe uma filosofia transformadora e comprometida com mudanças epistemológicas em direção à paz. Além disso, são integradas perspectivas kantianas, fenomenológicas, éticas do discurso e teoria dos atos de fala para fundamentar a comunicação e a responsabilidade no processo de paz. Os resultados destacam a importância de educar para e na paz, desconstruir a cultura da guerra e promover valores como autonomia, respeito, empatia e resiliência. Enfatiza-se a necessidade de uma educação positiva como estratégia para prevenir a violência, especialmente em contextos digitais, e visualiza-se a paz como uma tarefa cotidiana, possível e responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

Palavras-chave: Paz Criativa. Cultura de paz. Criatividade na escola.

REFERÊNCIAS

Galtung, Johan (2003). Violencia Cultural. Fundación Gernika Gogoratuz.

Han, Byung-Chul (2012): La sociedad del cansancio, Barcelona, Herder.

..... (2013): La sociedad de la transparencia, Barcelona, Herder.

..... (2014): En el enjambre, Barcelona, Herder.

..... (2014): La agonía del eros, Barcelona, Herder.

..... (2017): La expulsión de lo distinto, Barcelona, Herder.

..... (2021): No-cosas: quiebras del mundo de hoy, Madrid, Taurus.

..... (2023): Vida contemplativa: elogio de la inactividad, Madrid, Taurus.

Martínez Guzmán, Vicent. (2001). Filosofía para hacer las paces. (Vol. 171). Icaria.

Ordine, Nuccio (2013): La utilidad de los inútil, El Acantilado, Barcelona.

DA COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL À POTÊNCIA COMUM: DESLOCAMENTOS SPINOZANOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Lidiane Grützmann[1]

RESUMO

A racionalidade gerencial tem orientado, cada vez mais, a educação básica pela lógica das competências — sobretudo as socioemocionais —, reduzindo a dimensão humana dos afetos a um repertório mensurável que, em vez de abrir-se ao comum, ao político e ao ecológico, acaba por obscurecer esses sentidos. Essa racionalidade converte variações de potência — encontros que aumentam ou diminuem nossa capacidade de agir — em indicadores individuais de performance e conformidade, deslocando a ética da alegria para uma governança de comportamentos. O afeto, que nasce entre corpos, ideias e mundos compartilhados, vira protocolo; a cooperação vira "soft skill" e a escola se converte em produtora e gestora de performances neotecnicistas. Neste sentido, pretendemos explicitar, à luz de Spinoza (2004 e 2008), a articulação entre afecções do corpo, imaginação, razão e variações de potência; deslocar o léxico da competência socioemocional para uma potência pública de cuidado do mundo, sustentada por uma governança dos afetos (SAFATLE, 2015), que, no campo da educação, se traduz em uma educação dos afetos e na refundação de um pacto de existência compartilhada; e desdobrar essa orientação em uma política de amizade, hospitalidade (DERRIDA, 2003) e parentesco (HARAWAY, 2019) que crie contextos propícios aos bons encontros e à expansão da potência comum. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-crítico com leitura imanente do corpus spinozano, seguida de análise conceitual e diálogo com perspectivas contemporâneas em filosofia política e sociologia da educação. Como resultado, a análise conduz a política dos afetos ao plano da educação básica e reposiciona a escola como lugar de bons encontros e de aumento de potência comum — orientando as práticas por tempos e vínculos, e não por métricas — e abre espaço para um cuidado do mundo (inclusive do mais-que-humano) como tarefa pública da educação.

Palavras-chave: Afetos. Educação Básica. Competências Socioemocionais. Hospitalidade. Amizade.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Diogo Pires. **Imaginação e poder: Estudo sobre a Filosofia Política de Espinosa.** Lisboa: edições Colibri, 2000.

BRAGA, Luiz Carlos Montans. Regimes políticos e potentia: a reviravolta espinosana. **Griot : Revista de Filosofia**, *[S. l.]*, v. 15, n. 1, p. 1–16, 2017. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/754. Acesso em: 20 ago. 2025.

DAVID, Antônio. O sábio e o ignorante. Espinosa e a emenda da vida. **Discurso**, São Paulo, Brasil, v. 50, n. 1, p. 261–278, 2020. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2020.171584. Disponível em: https://revistas.usp.br/discurso/article/view/171584.. Acesso em: 20 ago. 2025.

[1] Doutora em Sociologia da Educação – USP. Professora no programa de Pós-graduação em Educação Básica da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Professora do Colégio Medianeira – Rede Jesuíta de Ensino. Endereço eletrônico: lidigrutzmann@gmail.com

DERRIDA, Jacques. **Políticas da amizade.** Porto: Campo das Letras, 2003

GOMES, Carlos Wagner Benevides. O ensino ético dos afetos em Benedictus de Spinoza**. Ideação**, Feira de Santana, v. 1, n. 16, 2017. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/1884 Acesso em: 20 ago. 2025.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno** Trad. de Helen Torres. Bilbao: Edición Consonni, 2019.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MONTANS BRAGA, Luiz Carlos. A política e os afetos: a concepção espinosana / Affects and politics: Spinoza's conception. **Revista Direito e Práxis**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 2010–2042, 2017. DOI: 10.12957/dep.2017.24762. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/24762. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **O lugar da educação na filosofia de Espinosa**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2008.

REZENDE MELO, Eduardo; SCHILLING , Flávia Inês; DE REZENDE, Maria José. POLÍTICAS DA AMIZADE E INFÂNCIA. DIZER "SIM" A QUEM CHEGA:: a possibilidade da hospitalidade na escola. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 28, n. 54, p. 1–27, 2025. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8574. Acesso em: 21 ago. 2025.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Valdeci Ribeiro dos; RIBEIRO, Wallace Cabral. Spinoza, uma filosofia da imanência dos afetos. **Kínesis.** Marília, v. 12, n. 33, p. 198–212, 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/11358

SPINOZA, Bento de. **Ética.** Tradução, introdução e notas: Tomas Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Tratado da Reforma da Inteligência**. Tradução, introdução e notas: Lívio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JUSTIÇA CLIMÁTICA E RESPONSABILIDADE COMO DESAFIOS EDUCATIVOS

Jelson R. de Oliveira[1]

RESUMO

A conferência pretende propõe refletir sobre o papel da educação na formação de cidadãos conscientes e engajados frente aos desafios ambientais, destacando a importância da educação climática para a compreensão dos temas da justiça e da responsabilidade. Trata-se de analisar como o conceito de justiça climática se relaciona com o princípio responsabilidade, tal como formulado pelo filósofo alemão Hans Jonas (2006). Juntos, esses conceitos atuam como crítica ao atual modelo político-econômico, fundado no esgotamento dos recursos naturais e na negligência quanto à garantia da dignidade e dos direitos de todas as formas de vida, humanas e não-humanas. A premissa básica dessa abordagem, conforme a sugestão da filósofa política britânica Elizabeth Cripps (2022, p. 24), é a de que "a mudança climática mina necessidades indiscutivelmente básicas" porque "ela mata, causa doenças, tira os meios de subsistência", e isso é um prejuízo indiscutível que afeta milhões de pessoas ao redor do planeta. Precisamente por isso, a emergência climática torna-se um problema ético, político e educacional, uma vez que afeta o ideal de vida que todos queremos viver. O que está em jogo é a utopia de um mundo comum, portanto. Uma utopia que é tanto mais ameaçada quanto mais os vulneráveis (seres humanos e extra-humanos) continuarem sendo vítimas não da vontade divina ou de eventos naturais, mas de outros seres humanos que, devido a seu estilo de vida, vêm causando tantos danos à biosfera. A mudança nas consciências e no estilo de vida aparece, assim, como um desafio educacional que deve orientar uma compreensão adequada das discrepâncias de responsabilidade. Para tanto, deve-se preciso compreender que o termo "justiça climática" inclui dois aspectos complementares: o primeiro é *processual* e envolve a garantia da participação das partes mais vulneráveis nas tomadas de decisões assertivas e na partilha democrática dos benefícios dessas decisões, partindo da convicção de que as comunidades mais afetadas devem ter voz ativa nas decisões, dado que as implicações do problema são sistêmicas. O segundo é *distributivo* e enfoca a discussão sobre o acesso aos recursos naturais e sobre os custos da mudança climática e suas responsabilidades. Nos dois casos, conforme pretendemos demonstrar, a educação tem papel central.

Palavras-chave: Justiça climática. Responsabilidade. Emergência ambiental. Educação Ambiental. Hans Jonas.

[1] Doutor em Filosofia, PUCPR, CNPq. E-mail: jelsono@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS

CRIPPS, E. **What Climate justice means and why we should care**. London; Dublin: Bloomsbury Continuum, 2022.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

OLIVEIRA, J; SOUZA, G. de; BUGASLSKI, L. M.; VASCONCELOS, T. **Frágil equilíbrio:** justiça climática e responsabilidade ambiental. Caxias do Sul: EDUCS, 2025.

OLIVEIRA, J; VASCONCELOS, T. V. R.; TEDESCO, A. L. Educar para o futuro: educação ambiental e responsabilidade a partir de Hans Jonas. **REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO**, v. 19, p. 1-18, 2024.

OLIVEIRA, J. **Moeda sem efígie**: a crítica de Hans Jonas à ilusão do progresso. Curitiba: Kotter editorial, 2023.

OLIVEIRA, J. **Negação e poder**: do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018.

OLIVEIRA, J. Responsabilidade ambiental nas pesquisas em educação: a difícil conjugação de saber, poder, fazer e dever. **ROTEIRO** (UNOESC), v. 49, p. 1-32, 2024.

OLIVEIRA, J.; SOUZA, G. (orgs.). **Formas da vida**: humana, extra-humana e pós-humana. Curitiba: Kotter editorial, 2024.

OLIVEIRA, J.; SOUZA, G.; VASCONCELOS, T. V. Extinction and responsibility: toward an ethics framework for animal rights to life. **Ethics in Science and Environmental Politics**, v. 25, p. 39-49, 2025.

O CAPITAL PARA EDUCADORES – O LIVRO

Vitor Henrique Paro [1]

Resumo

Um mundo melhor exige o conhecimento das leis que regem seu funcionamento. A humanidade dispõe desse conhecimento desde meados do século XIX, por meio da teoria científica do valor, formulada por Karl Marx. Mas aos poderosos interessa ocultar uma explicação tão contundente sobre a forma como a riqueza é produzida pelo trabalhador e expropriada pelo capitalista. A pobreza não é uma fatalidade, mas uma produção dos ricos a quem ela sempre servirá. Daí a importância desse livro. Nele, procuro esmiuçar os equívocos e incompreensões comuns sobre a teoria do valor e apresentar, de forma clara, o que é essencial para compreender como se efetiva de fato a produção da riqueza pelos que trabalham e sua inapelável apropriação pelos proprietários do capital. Não é um livro apenas para educadores profissionais, mas para todos aqueles que queiram ter acesso a uma porta que leva ao conhecimento da realidade social de nosso tempo. Seu título procura destacar educadores, pela importância sem limites do papel destes na formação dos mais jovens, ao propiciar a apropriação de conteúdos científicos e de valores humanitários. Uma obra essencial para todos os interessados em se sentir menos ignorantes a respeito de assunto tão vital e, assim, poder contribuir para uma sociedade mais humana.

Palavras-chave: 1. Educação. 2. Educadores. 3. Capital e educação. 4. Capital econômico – Ensino. 5. Valor – Teoria científica.

REFERÊNCIAS

PARO, Vitor Henrique. **O Capital para educadores ou Aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor.** São Paulo: Expressão Popular, 2022.

RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Joana Paulin Romanowski[2]

RESUMO

As novas mudanças sociais expressas na globalização da economia, na tecnologia, na mobilidade humana e nas questões ambientais, impulsionam demandas nos sistemas educacionais, nas práticas docentes e na identidade dos professores. A questão principal para a pesquisa foi: como se dá a reconfiguração da identidade docente e a profissionalização de professores para um ensino mais equitativo diante das novas demandas sociais? O objetivo foi examinar a identidade dos professores e a profissionalização docente, considerando as mudanças da prática pedagógica da educação básica nas interações com a sociedade. A metodologia de estudo toma por base narrativas. Foram obtidos 20 depoimentos de professores da educação básica no Brasil. O estudo utiliza a Teoria do Posicionamento, a Teoria da Atividade Histórico-

[1]Doutor em Educação pela PUC-SP e livre-docência em Educação pela USP; professor titular (Colaborador Sênior) da Faculdade de Educação da Feusp - vhparo@usp.br
[2] Doutora em educação, PPGE/UNINTER, joana.romanowski@gmail.com

cultural (CHAT) (Engeström, 2008); Análise de Narrativa (Creswell, 2016), Teorias de Identidade Docente (Marcelo, 2009), e o Modelo de Processo Adaptado Multidimensional (MADP) (Metsäpelto, et al, 2022). Os resultados apontam que os professores, na maioria do gênero feminino, decidem pela profissão por influência da família e continuam entusiasmadas com a realização do trabalho docente. As mudanças da identidade estão relacionadas as: competências para inserção das tecnologias digitais, acolhimento de estudantes de inclusão, práticas pedagógicas para aprendizagens colaborativas, realização de um ensino contextualizado, participativo e colaborativo. Destaca-se que a pesquisa é colaborativa, e foi realizada com a participação de pesquisadores de vários países: Brasil, Alemanha, Estados Unidos, Finlândia, Polônia e Zimbabwe. As interações possibilitam o compartilhamento de saberes e ampliação da compreensão da atuação profissional dos professores e as mudanças em sua identidade em perspectiva internacional.

Palavras-chave: Identidade docente. Prática pedagógica. Atuação profissional docente. Narrativas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando o "cidadão econômico": a reforma conservadora nas políticas educacionais atuais*. In: APPLE, Michael W. **Educação, poder e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 47–65.

BOURDIEU, Pierre. ***A economia das trocas simbólicas***. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROMANOWSKI, Joana. P.; SAHEB, Daniele ; MARTINS, Pura. L. O. . Demandas para a formação dos professores da educação básica no Brasil. **Educatio** - Revue scientifique de lâ019Education Chrétienne, v. 10, p. sp, 2020.

ENGESTRÖM, Yrjö**. From teams to knots**: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk**. Positioning theory**: moral contexts of intentional action. Oxford: Blackwell, 1999.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-129. 2009.

METSÄPELTO, RIITTA-LEENA et al. A multidimensional adapted process model of teaching. **Educational Assessment**, Evaluation and Accountability. 34. 1-30. 10.1007/s11092-021-09373-9, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***O futuro começa agora***: *da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.

Valdir Borges[1]

RESUMO

Somos convictos de que a *Educação Humanizadora,* permeada no *Corpus* do pensamento pedagógico e sociopolítico de Paulo Freire, centrada na dialogicidade e na libertação integral do ser humano, em que se conjuga a educação como *ato político, compromisso social e atitude ética*, será o grande antídoto do cenário hodierno do *Ethos* destruidor do Antropoceno/Capitaloceno, bem como, do tecnocapitalismo que, aliado às *Big Techs* e às ideologias fascistas, impulsionadas pelo POPULISMO, POLARIZAÇÃO e a PÓS-VERDADE, disseminadora de uma *pseudo liberdade de expressão* estão ameaçando e minando a democracia mundial, substituindo-a por uma autocracia e, logo, promovem uma *ditadura absoluta*. Freire aprendeu de *Zevedei Barbu*, que a democracia é primeiramente, uma *forma de vida* e, depois, *uma forma política* e, que sem o DIÁLOGO, não há democracia, que ao seu modo de entendimento deve ser radical. Paulo Freire com sua *Pedagogia Humanista* será um dos grandes baluartes diante dos desafios do século XXI para o enfrentamento da supramencionada situação. Paulo Freire, em sua *Educação para a liberdade* nos impelirá à verdadeira AUTONOMIA, que emancipa e liberta. De mãos dadas à sua *Pedagogia da Indignação*, que repudia e rejeita toda forma de injustiça social e da coisificação do ser humano, de SUJEITO a OBJETO, conduz-nos a revistar *Pedagogia do Oprimido*. Nos dirá que a ÉTICA DA VIDA é mais eficaz que a ÉTICA CURVADA AO LUCRO, conforme a *Pedagogia da Autonomia*. Nos permitirá, em *Pedagogia da Esperança*, a SONHAR de novo e, dirá que junto ao sonho está a UTOPIA, que reanimada pela ESPERANÇA são os grandes motores da HISTÓRIA. Somente as HUMANIDADES, as CIÊNCIAS SOCIAIS e DA EDUCAÇÃO, longe do "núcleo duro" das ciências, pautadas numa ANTROPOPEDAGIA, empenhadas na autonomia, na liberdade e na emancipação do SUJEITO serão capazes, a partir de uma *PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA,* de provocar a MUDANÇA e os rumos dessa HISTÓRIA.

Palavras-chave: Paulo Freire. Ética. Educação. Cenário Mundial. Resistência.

REFERÊNCIAS

ANGUS, Ian. **Enfrentando o Antropoceno**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2021.

BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. (Org.). **Paulo Freire: filosofia, linguagem, educação e sociedade.** Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São

[1] Doutor em Educação pela PUCPR e Professor da mesma Instituição na Escola de Educação e Humanidades. Correio Eletrônico: valdirb@hotmail.com , ou borges.valdir@pucpr.br

Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis/Paulo Freire. 2.ed. ver. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. 4.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. (Textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 43. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro.

Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a Pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MESQUIDA, Peri; SANTOS, Maria Socorro dos. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da Pedagogia por Competência. São Paulo: Metodista, 2007.

MOORE, Jason W. (Org.). **Antropoceno ou Capitaloceno?** Natureza, história e crise do capital. São Paulo: Editora Elefante, 2024.

PEROZA, Juliano. **Pedagogia do Inédito Viável**: o pensamento utópico freireano e a formação de Professores. Chapecó-SC: Livrologia, 2019.

SAITO, Kohei. **O Capital no Antropoceno**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e a Ciência do Sistema Terra**. São Paulo: Editora 34, 2019.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e as Humanidades**. São Paulo: Editora 34, 2023.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e o pensamento econômico**. São Paulo: Editora 34, 2025.

PESQUISANDO COM A ESCOLA: PILARES EPISTEMOLÓGICOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Miriam Struchiner[1]

RESUMO

Pesquisas educacionais, com foco na escola, se desenvolvem a partir de três principais vertentes: pesquisas sobre a escola, pesquisas na escola e pesquisas com a escola. Nosso objetivo é discutir aspectos epistemológicos e teórico-metodológicos envolvidos em pesquisas com a escola, compreendendo que estas se dão com base no diálogo horizontal, colaboração, interatividade e co-criação. Além disto, pressupõem uma relação entre pesquisadores e comunidade escolar de longa duração no campo, configurando a autêntica indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pesquisas desta natureza são identificadas de diversas formas na literatura, tais como pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa formação, entre outras. Em interface com elementos destas abordagens, nossos estudos se identificam como "pesquisas de intervenção participativa", em que o pesquisador estabelece uma relação de parceria a partir de questões/problemas educativos locais e cujos estudos se desenvolvem com base na co-participação e na co-gestão ao investigar e intervir nestas questões nos contextos naturais de prática. Destacamos cinco princípios construídos a partir de pesquisas com a escola. O primeiro diz respeito ao fato de que o trabalho com a escola exige desconstrução de hierarquias entre saber acadêmico e saber experiencial, substituindo a lógica de extração de dados pela coautoria intelectual. O segundo pilar envolve a questão da temporalidade; pesquisas engajadas rejeitam cronogramas rígidos e intervenções pontuais, exigindo imersão prolongada para decifrar códigos culturais invisíveis e sustentar mudanças. O terceiro pilar diz respeito a como o protagonismo contextualizado redefine o eixo da investigação; quando temas nascem das urgências do território (sejam ambientais, culturais, identitárias ou outras), a pesquisa ganha potência existencial. A devolutiva de dados e análises configura o quarto pilar; os achados da pesquisa devem retornar continuamente à comunidade escolar em linguagem acessível, alimentando ciclos de reflexão-ação. Por fim, pesquisas em rede, como dispositivos teórico-metodológicos, potencializam estes pilares; a articulação entre contextos diversos sob referenciais comuns (tais como Escolarização Aberta, Cultura Científica e Digital) gera saberes comparativos e em escala, que respeitam singularidades sem cair no relativismo. Estes princípios contribuem com a base epistemológica construtivista e com aportes teórico-metodológicos para outras pesquisas que se desenvolvam no chão da escola, articulando universidade e educação básica.

Palavras-chave: Pesquisa com a escola; pesquisa intervenção participativa; pilares epistêmicos; aspectos teórico-metodológicos

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; CÉSAR, Janaína Mariano; LUCIANO, Luzimar dos Santos; CARVALHO, Pedro Henrique. A devolutiva como exercício ético-político do pesquisar. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 204-213, maio-ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/4vpJbjZ7LCQvXLmW43yvyrn/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jul. 2025.

[1] Doutora em Educação- Boston University; UFRJ, Brasil, < miriamstru@gmail.com

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A pesquisa-intervenção participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e181737, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/qjPGZF9b6HYJ56mDsB34yCq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 29 jul. 2025.

CORRÊA, Claudelí Mistura; GIRARDON-PERLINI, Nara Marilene Oliveira; SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de; MARTINS, Silvana Neumann; DEL PINO, José Claudio. A devolução de dados qualitativos pós-pesquisa aos participantes: uma experiência de abordagem ética. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n.10, p. 01-17, 2014. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/11850/7000 Acesso em: 30 julh. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763 Acesso em: 03 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social**. Uma introdução à teoria do ator-rede. Edufba, 2012.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; OLIVEIRA, Lisiane Cézar de. Eras da pesquisa no contexto das redes colaborativas na educação superior. Educação Unisinos, v. 23, n. 4, p. 672-688, outubro-dezembro, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinos/v23n4/2177-6210-edunisinos-23-04-672.pdf Acesso em: 01 ago. 2025.

NININ, Maria Otília Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? o do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, dezembro, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WDPY8vpBS4WhGyLK9n5cX3L/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 abr. 2025.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; REINOLDES, Marina; CRUZ, Karlla Andrea Leal. Resistir na (re) existência: decolonizando saberes na relação universidade-escola-comunidade. **Muiraquitã**, v. 8, n. 1, 2020. Disponível em: file:///D:/Biblioteca/Download/marcelo,+RESISTIR+NA+(RE)+EXIST%C3%8ANCIA+-+DECOLONIZANDO+SABERES+NA+RELA%C3%87%C3%83O+UNIVERSIDADE-ESCOLA-COMUNIDADE.pdf Acesso em: 28 jul. 2025.

Thalita Folmann da Silva[1]

RESUMO

A leitura é uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, sendo essencial para a formação crítica e cidadã. Para além do simples decodificar de palavras, a compreensão leitora envolve o uso de estratégias como antecipação, inferência, entre outras, que permitem aos estudantes interagir de forma ativa e reflexiva com os textos. A análise dos resultados das avaliações, especificamente de larga escala, revelou fragilidades na compreensão leitora dos estudantes de uma rede pública municipal brasileira. Essa constatação impulsionou o desenvolvimento do Programa Integra, em 188 escolas com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, voltado à consolidação da Educação Integral em Tempo Ampliado e à recomposição das aprendizagens. O programa tem como objetivos ampliar tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem; promover a recomposição das aprendizagens com intencionalidade pedagógica; desenvolver competências leitoras por meio da implementação de estratégias de leitura na exploração de gêneros textuais diversos; fortalecer vínculos entre sujeitos, territórios e saberes. As práticas do Integra são fundamentadas nos estudos de Guimarães e Paula (2019), Solé (1998) e Viana et all. (2010), que destacam o ensino de estratégias de compreensão leitora; Paulo Freire (1989), com a leitura de mundo como base da leitura da palavra; Roxane Rojo (2004), com os multiletramentos, bem como na experiência do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), desenvolvido em Portugal a partir de intervenções pedagógicas diversificadas com ênfase no desenvolvimento do protagonismo e da compreensão leitora dos estudantes. Ao integrar leitura, educação integral e sustentabilidade, o Integra reafirma o compromisso com uma escola viva, democrática e ecossistêmica. O Programa Integra busca, assim, reconectar os sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o território, reafirmando o compromisso de uma educação pública inclusiva, sustentável e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Educação Integral. Recomposição das Aprendizagens. Sustentabilidade Educacional.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 25. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. Vol. 2. Curitiba: Vetor Editora, 2019.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. In: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos: leitura e escrita nas práticas sociais.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda;

[1] Doutora em Educação, PUCPR, thalita.folmann@pucpr.br.

FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico.** Coimbra: Almedina, 2010.

ISSN: 2176 - 1396

XVII EDUCERE – 2025 - QUADRO DE ATIVIDADES - PROGRAMAÇÃO

Tabela05- Dia 04 de setembro PROGRAMAÇÃO PAINÉIS 21-25

5 painéis interdisciplinares simultâneos 8h30 às 10h30

PAINEL INTERDISCIPLINAR 021
Claudia Toriz Ramos - UFP, Portugal Online
Ecopolítica, educação e participação democrática
Antônio Alvaro Soares Zuin
Os professores e os algoritmos: ética e educação no ecossistema digital-orgânico
Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau - PUCPR, Brasil
Fatores que motivam professores do ensino superior a investirem no seu desenvolvimento profissional docente: um diálogo entre pesquisadores nacionais e internacionais

Coordenação: **Dilmeire Sant´Anna Ramos Vosgerau** - PUCPR
Host: Caroline Carmona Marques

PAINEL INTERDISCIPLINAR 022
Judite Gonçalves de Freitas – UFP, Portugal Online
Educação para a sustentabilidade: a questão da ética ecológica
Elizabeth Macedo – UERJ, Brasil
Emaranhados éticos e currículo
Cesar Candiotto - PUCPR, Brasil
Desafios Éticos da Educação no contexto da governamentalidade algorítmica

Coordenação: **Cesar Candiotto** - PUCPR, Brasil
Host: Iane de Almeida / Marina Ignez de Oliveira Wilczek

PAINEL INTERDISCIPLINAR 023
Azucena Ochoa Cervantes – UAQ, México
Educar sirviendo al planeta: el Aprendizaje-Servicio como herramienta para la transformación socioambiental
Angela Maria Martins - Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
A constituição de estigmas no espaço escolar: situações potencialmente conflitivas no contexto contemporâneo
André Luiz Braga Turbay - PUCPR, Brasil
A educação ecológica para uma cidade sustentável

Coordenação: **André Luiz Braga Turbay -** PUCPR, Brasil

PAINEL INTERDISCIPLINAR 024
Katherine Acosta Garcia - Universidad de Tarapacá, Chile Online
Exigencias del ejercicio profesional para la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto de la educación primaria
Nei Alberto Salles Filho – UEPG, Brasil
Cultura de Paz e gerações futuras: complexidade e esperança
Rosa Lydia Teixeira Correa- PUCPR, Brasil
Desigualdades sociais na História da Educação no Brasil e relação com o meio ambiente
Coordenação: **Rosa Lydia Teixeira Correa**- PUCPR
Host: Marlene Oliveira/Jurema Ortiz

PAINEL INTERDISCIPLINAR 025
Lúcia da Graça Cruz Domingues Amante – UAB, Portugal
IA na Aprendizagem: Para uma parceria pedagógica crítica
Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida – PUCSP online
Web Currículo na escolarização aberta
Gabriela Eyng Possolli - SEED/PR
Formação no ensino médio e tecnologias de inteligência artificial (ia): uma realidade de mercado na educação em crise

Coordenação: Gabriela Eyng Possolli **-** SEED/PR
Host: *Thais Pacievtch*

ECOPOLÍTICA, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Cláudia Toriz Ramos[1]

RESUMO

O tema desta intervenção é a relação da ecopolítica com a educação e de ambas com a participação democrática. A interrogação orientadora do trabalho incide no papel da educação para a promoção de uma consciência ambiental e para a promoção de uma cultura de participação democrática responsável, nesse âmbito temático. É objetivo da comunicação contribuir para a reflexão sobre os modos de promoção da consciência ambiental cidadã. À luz de opções políticas nacionais e internacionais, o debate sobre o papel da educação (básica, secundária e universitária) na ecopolítica assume hoje uma relevância incontornável, na academia, na política e na esfera pública. Do ponto de vista metodológico, a abordagem aqui apresentada é teórica e não empírica, suportando-se em bibliografia e fontes secundárias. A intervenção aborda primeiramente o conceito de ecopolítica, na sua dupla dimensão teórico-ideológica e pragmática-política. Seguidamente, relacionando-o com o conceito de participação política, salienta-se que o pensamento 'ecologista' tende a privilegiar a participação cidadã através de movimentos de raiz; enquanto a versão 'ambientalista', maioritariamente praticada pelas instituições políticas, depende nos modelos democráticos, da adesão popular, expressa no voto e na opinião pública. Por sua vez, a educação desenvolve competências cognitivas, mas também sociais, emocionais e comportamentais, que oferecem chaves interpretativas do mundo, pensamento crítico, quadros de valores e modelos de ação. Nos modelos democráticos, a educação não constrói sujeitos passivos, desenvolve a autonomia. O modo como estes três pilares interagem para fomentar a consciência, o debate esclarecido e a tomada de decisão sobre temas tão importantes quanto os da preservação ambiental e da sustentabilidade é, pois, o foco deste trabalho.

Palavras-chave: Ecopolítica. Participação Democrática. Educação Ambiental

REFERÊNCIAS

APA. **Educação ambiental**. Disponível em: https://apambiente.pt/apa/educacao-ambiental

BORGONOVI, F. *et al*. Young people's environmental sustainability competence: Emotional, cognitive, behavioural, and attitudinal dimensions in EU and OECD countries, **OECD Social, Employment and Migration Working Papers**, No. 274, Paris, OECD Publishing, 2022 https://doi.org/10.1787/1097a78c-en.

CARDOSO, J.V. **Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário**. Ministério da Educação Ed. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/ref_sustentabilidade.pdf

DE WILDE, J.; FULLER, S.; STURGESS, Z. A Conceptual Framework to Embed Sustainability in the Curricula of a UK University. **Sustainability**, 2025:17(12). https://doi.org/10.3390/su17125605

[1] Doutora em Estudos Políticos pela Universidade de Aberdeen, Reino Unido. Professora Associada Universidade Fernando Pessoa, e-mail cramos@ufp.edu.pt

EUROPEAN COMMISSION. EEA-European Education Area. **Green Education**. Disponível em: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/green-education

FONTES, P. **As crianças como agentes de mudança ambiental**. Porto: Campo das Letras, 1998.

HARRIS, P. G. **Routledge handbook of global environmental politics**. 2nd ed. London: Routledge, 2022.

İZGI ONBAŞILI, Ü.; ERCAN YALMAN, F. Nature-Based Environmental Citizenship Education for Sustainability: A Case Study from Türkiye. **Sustainability**, 2025:17(13). https://doi.org/10.3390/su17135917

PAUW, J. B.-d. *et al.* The Effectiveness of Education for Sustainable Development. **Sustainability**, 2015: 7(11), 15693-15717. https://doi.org/10.3390/su71115693

RAMOS, C. T. Ecopolitics and Global Security: From Discourse to Policies. **Ethics, Politics & Society**, 2023: 3, 154–170. https://doi.org/10.21814/eps.3.1.106

REPÚBLICA PORTUGUESA. DG Educação. **Educação Ambiental**. Disponível em: https://cidadania.dge.mec.pt/educacao-ambiental

REPÚBLICA PORTUGUESA. Resolução do Conselho de Ministros nº. 100/2017. **Estratégia Nacional de Educação Ambiental para o período 2017-2020** (ENEA 2020). Diário da República n.º 132/2017, Série I de 2017-07-11, pp. 3533–3550.

SABARWAL, S. *et al.* **Choosing Our Future**: Education for Climate Action. Washington: World Bank Publications. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/education-for-climate-action

SCHMIDT, L.; NAVE, J.; GUERRA, J. **Educação Ambiental**. Balanço e perspetivas para uma agenda mais sustentável. Lisboa: ICS, 2010.

STOETT, P.; MULLIGAN S. **Global Ecopolitics. Crisis, Governance, and Justice**. 2nd ed. Toronto, University of Toronto Press, 2022.

TEIXEIRA, F. Educação ambiental: Um Itinerário Persistente e Crítico de Expansão de Cidadania. **Philosophica** 40, Lisboa, Ed. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

UNEP. **Youth, education and environment**. Disponível em: https://www.unep.org/topics/youth-education-and-environment

UNESCO. **Education for sustainable development**. Disponível em: https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education

UNESCO. **Learn for our planet:** a global review of how environmental issues are integrated in education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362

OS PROFESSORES E OS ALGORITMOS: ÉTICA E EDUCAÇÃO NO ECOSSISTEMA DIGITAL-ORGÂNICO

Antônio A. S. Zuin [1]

RESUMO

As manifestações da tecnologia algorítmica da Inteligência artificial (IA) estão cada vez mais presentes, de tal modo que configuram um processo revolucionário com efeitos transformadores em todas as relações humanas. Os modos como os algoritmos "interpretam" uma quantidade incomensurável de dados suscitam modificações comportamentais decisivas também na esfera da educação, sobretudo no denominado contexto digital-orgânico ecossistêmico. Diante desse quadro, situa-se o objetivo dessa palestra: refletir sobre como o vínculo professor (a) – aluno (a), em suas dimensões cognitivas, afetivas e ético-morais, está sendo ressignificado em função da presença da autoridade tecnológica digital que se materializa na forma dos algorítmos morais. Em decorrência da elaboração desse objetivo, metodologicamente foram empregados os conceitos engendrados por autores e autoras tais como Beer, Cortina, Floridi, Freire, Rosengrün, Schönberger, Türcke e Willianson e Zuboff, cujas obras são relevantes tanto para a compreensão do atual ecossistema digital-orgânico, quanto para a reflexão sobre as metamorfoses identitárias dos professores e alunos na sociedade da digitalização de praticamente todas as relações sociais. Conclui-se que, se hoje prevalece um contexto sócio-digital afeito à reprodução de pensamentos estereotipados, preconceitos delirantes e *fake news,* professores (as) poderiam contribuir para resistir a tal situação por meio do estabelecimento de uma relação ético-moral autêntica e mutuamente formadora com alunos (as) nos atuais tempos de IA.

Palavras-chave: Inteligência artificial, Autoridade educacional, Algoritmos morais, Ecossitema, Ética.

REFERÊNCIAS

ANDERS, Günther. **Die Antiquiertheit des Menschen I**. München: C. H. Beck, 2002.
ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.
s
BEER, David. **The tensions of algorithmic thinking:** automation, intelligence and the politics of knowing. Bristol: Bristol University Press, 2024.

BRECHT, Bertold. **A vida de Galileu.** São Paulo, Abril Cultural, 1977.

COMÊNIO, Johann. **Didáctica Magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Portugal, Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

[1] Professor- Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: dazu@ufscar.br

CORTINA, Adela. **Ética o ideologia de la inteligência artificial?***:* el eclipse de la razon comunicativa em uma sociedad tecnologizada. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 2024.

FLORIDI, Luciano; SANDERS, J. W. On the morality of artificial agents. **Minds and Machines**, Berlin, v. 14, p. 349-379, 2004. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1023/B:MIND.0000035461.63578.9d. Acesso em: 16 out. 2024.

HACKING, Ian. **The taming of chance.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

HERBART, Johann, Friedrich. **Pedagogia geral.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel. "Resposta à pergunta: que é esclarecimento". *In:* KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-72.

MARTSCHUKAT, Jürgen. **Das Zeitalter der Fitness:** wie der Köper zum Zeichen für Erfolg und Leistung wurde. Frankfurt am Main: S. Fischer, 2019.

ROSENGRÜN, Sebastian. **Künstliche Intelligenz zur Einführung.** Hamburg: Junius, 2021.

ROUSSEAU, Jean, Jacques. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SCHÖNBERGER, Victor. **Delete:** The Virtue of Forgetting in the Digital Age. Princeton: Princeton University Press, 2009.

TÜRCKE, Christoph. **Digitale Gefolgshaft:** auf dem Weg in eine neue Stammesgesellchaft. München: C.H. Beck Verlag, 2019.

VERNANT, Jean, Pierre. **Entre mito e política**. São Paulo: Edusp, 2002.

WILLIANSON, Ben. Molding student emotions through computational psychology: affective learning technologies and algorithmic governance. **Emotional Media International.** Abingdon, v. 54, n. 4, p. 267-288, 2017a. DOI: 10.1080/09523987.2017.1407080.

WILLIANSON, Ben. **Big Data in Education:** The digital future of learning, policy and practice. London: Sage, 2017b.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism**: The fight for a human future at the new frontier of power. London: Profile Books, 2019.

CAMINHOS PERCORRIDOS E NOVOS CAMINHOS PARA O PORTAL OBSERVA: FATORES QUE MOTIVAM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR A INVESTIREM NO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau[1]

RESUMO

O desenvolvimento profissional pedagógico de docentes universitários ainda ocupa um espaço secundário nas instituições de ensino superior, frequentemente reduzido a formações pontuais, descontextualizadas e centradas em práticas individuais. Esse cenário revela a persistência da "naturalização da docência" e o predomínio de um modelo que valoriza a pesquisa em detrimento do ensino, limitando oportunidades de reflexão e colaboração entre pares. O Projeto Portal Observa, iniciado em 2014, surgiu como resposta a essas lacunas, configurando-se como espaço aberto de autoformação, pesquisa e socialização de práticas docentes. Estruturado em fases sucessivas, o projeto evoluiu de um protótipo inicial, financiado pelo CNPq, para um portal consolidado, validado empiricamente e enriquecido por processos de curadoria digital, produção de lives, podcasts e materiais de apoio. Atualmente, busca expandir sua abrangência por meio de criação de comunidades de prática e de articulação internacional, em diálogo com redes consolidadas como a SEDA (Reino Unido) e a POD Network (Estados Unidos). Entre os principais achados, destaca-se que, embora docentes demonstrem apreço por espaços de troca e reflexão, seu engajamento em iniciativas de desenvolvimento profissional pedagógico permanece mais individual do que institucional. Desafios como exclusão digital, baixa alfabetização midiática e resistência a práticas inovadoras limitam o alcance das ações. Ainda assim, o compartilhamento de experiências tem potencial para transformar a universidade em uma organização aprendente e propulsora de inovação. No atual estágio, a pesquisa concentra-se em compreender o que motiva docentes de países sem exigências formais de qualificação pedagógica para o ensino superior a engajarem-se em processos de formação. Essa investigação, em colaboração com o Center for Online and Distance Education (University of London), embasa a sétima fase do projeto: a criação de uma rede virtual de docentes, capaz de integrar práticas significativas e apoiar a formação contínua em diferentes regiões do Brasil. Assim, o Portal Observa reafirma-se como proposta em construção, negociada com e pelos docentes, que busca fortalecer o reconhecimento profissional, a autonomia e a colaboração, promovendo uma formação permanente, orgânica e contextualizada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Ensino superior; comunidades de prática. Colaboração; Inovação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; AYRES, Cassia Messias Pons. Processos de autorreflexão sobre a prática docente no contexto do ensino superior. **Educação (PUCRS)**, v. 45, n. 1, p. e35266, 16 set. 2022.

[1] PhD em Educação pela University de Montréal e Pós-doutoramento na University of London. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUCPR. Dilmeire.vosgera@pucpr.br.

MEYER, Patrícia *et al.* O desafio da mobilização institucional na formação docente. **Revista Educação. PUCRS. (Online)**, v. 1, n. 1, p. 250–261, 2018.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2018.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; COPANSKI, Paola Fernanda. Ferramentas digitais para o processo de reflexão sobre a prática docente: uma revisão narrativa. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, p. e14208, 18 fev. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; MEYER, Patrícia. Principles for designing a digital portal for the professional development of faculty members. *In*: AERA ANNUAL MEETING. **Proceedings of the 2023 AERA Annual Meeting**. Washington DC: AERA, 2023. Disponível em: <https://www.aera.net/Publications/Online-Paper-Repository/AERA-Online-Paper-Repository-Viewer/ID/2010862>

EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: A QUESTÃO DA ÉTICA ECOLÓGICA

Judite Gonçalves de Freitas[1]

RESUMO

A educação para a sustentabilidade exige uma transformação profunda na maneira como concebemos o mundo, a natureza e nosso papel enquanto seres humanos. Nesse cenário, a ética ecológica surge como elemento fundamental para a reconsideração de valores e responsabilidades humanas, mormente perante da crise ambiental. A perspetiva crítica do Antropoceno questiona a visão tradicional de dominação absoluta do ser humano sobre a natureza – a humanidade e o capitalismo –, uma perspetiva que, uma maioria dos especialistas, considera unilateral. Autores contemporâneos como Bruno Latour, Timothy Morton e Audra Mitchell, entre outros, oferecem perspetivas inovadoras que desafiam os paradigmas tradicionais e contribuem para uma nova visão educativa e ética. Bruno Latour, rompe com o dualismo entre sujeito e objeto, natureza e sociedade/cultura. Timothy Morton, por seu turno, com a sua teoria dos *hiperobjetos* (2013), propõe que certos fenómenos — como as mudanças climáticas — são tão vastos, difusos e duradouros que desafiam a nossa perceção tradicional de tempo, espaço e ação. Audra Mitchell, por sua vez, propõe uma abordagem crítica ao conceito de Antropoceno, argumentando que ele tende a reforçar uma visão uniformizadora da humanidade como agente único da crise ecológica. Nesse contexto, a ética ecológica assume um caráter relacional e reparador, orientado pela responsabilidade por mundos comuns e pela escuta de vozes não humanas. A educação, nesse sentido, deve fomentar a consciência de integração nas amplas redes ecológicas e desenvolver a sensibilidade necessária para atuar em contextos de incerteza, promovendo práticas pautadas pela justiça entre espécies e pela convivência sustentável no planeta. Assim, a ética ecológica aplicada à educação para a sustentabilidade, inspirada nas reflexões de Morton, Latour e Mitchell, exige a reconfiguração de nossas categorias de pensamento e a formação de sujeitos éticos sensíveis ao outro — seja humano ou não humano — em um mundo marcado por profundas interconexões.

Palavras-chave: Ética Ecológica 1. Antropoceno 2. Pensamento crítico 3. Relações Humanas e Não Humanas 4. Educação Ambiental

REFERÊNCIAS

Latour, Bruno, *Politiques de la nature*, Paris: La Découverte, 1999

Latour, Bruno. *Políticas da natureza: como associar a ciência à democracia*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

Latour, Bruno. *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique.* Paris: La Découverte, 2017.

Mitchell, A. Only human? Towards worldly security. *Security Dialogue*, v. 45, n. 1, p. 15–21, 2014. DOI: 10.1177/0967010613514788.

---

[1] Professora Catedrática da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Fernando Pessoa. CEPESE/UFP e IPRI/Unova. Email: jfreitas@ufp.edu.pt >

Mitchell, A. Making a 'Cene'. *Worldly*, 23 fev. 2014. Disponível em: https://worldlyir.wordpress.com/2014/02/23/making-a-cene/. Acesso em: [12.maio.2025].

Morton, T. *Ecology Without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

Morton, T. *Hyperobjects: Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2013.

Morton, T. *Dark Ecology: For a Logic of Future Coexistence*. New York: Columbia University Press, 2016.

EMARANHADOS ÉTICOS E CURRÍCULO

Elizabeth Macedo[1]

RESUMO

Sob a ótica da teorização curricular, discuto a experiência escolar a partir da noção de vulnerabilidade partilhada como trabalhada por Judith Butler (2018, 2021). O currículo é tomado como acontecimento irredutível que não chega antes do tempo (Derrida, 2007), mas aparece em arranjos não esperados que podem tornar as vidas menos precárias (Butler, 2018, 2021). Nesse sentido, proponho uma teorização que não busque capturá-lo, mas se dobre sobre si mesma, contribuindo para intensificar arranjos disruptivos. Assumindo, como Butler (2022), que o 'eu' não existe fora de normas de reconhecimento que o excedem e o projetam fora de si mesmo, busco pensar a relação ética com o outro no currículo. Entendo que isso somente pode ser feito partindo do pressuposto de que uma precariedade compartilhada permeia as materialidades do devir. Existimos como sujeitos em relações com outros – humanos e não – e com o simbólico, o que também nos torna vulneráveis pela precarização induzida, por exemplo, pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, argumento que a intervenção educativa não pode desconhecer ou desvalorizar nossa dependência ontológica –o que ocorre quando buscamos fazer o "outro" emergir da vulnerabilidade como um indivíduo livre e autónomo. Em outra direção, ela precisa apostar na vulnerabilidade partilhada, o que implica pensar o currículo como um dos espaços-tempos dessa partilha, sob pena de jogar corpos-sujeitos em zonas de não reconhecimento.

Palavras-chave: Currículo. Relacionalidade. Vulnerabilidade. Ética. Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DERRIDA, Jacques. A Certain Impossible Possibility of Saying the Event. **Critical Inquiry**, v. 33, n.2, p. 441- 461, 2007.

[1] Doutora em Educação, UERJ e bethmacedo@pobox.com.

GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA E DESAFIOS ÉTICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Cesar Candiotto[1]

RESUMO

A governamentalidade algorítmica - conceito desenvolvido por Antoniette Rouvroy e Thomas Berns a partir dos cursos de Michel Foucault no Collège de France a partir do final dos anos 1970 – dá nascimento a um novo regime de saber-poder baseado na coleta e análise massiva de dados e sua correlação para a tomada de decisões. Este modelo de governo não busca disciplinar os sujeitos ou normatizar condutas de maneira explícita, como ocorre nas técnicas disciplinares, mas sim orientar decisões e comportamentos de forma automatizada e imperceptível. O objetivo deste estudo consiste em analisar e avaliar a importância da aplicação deste marco teórico no contexto do ensino e da aprendizagem, a partir de dois desafios éticos significativos Primeiro: a Inteligência Artificial (IA) aplicada à educação pode coletar, processar e analisar grandes volumes de dados sobre estudantes, identificando padrões e prevendo desempenhos futuros. Essa abordagem otimiza o aprendizado, mas também suscita preocupações éticas fundamentais sobre autonomia e liberdade neste processo. Segundo: a governamentalidade algorítmica desafia a noção de subjetividade no ensino e aprendizagem. Enquanto o modelo tradicional valoriza a interação humana e a construção do conhecimento de maneira dialógica, o uso inadequado da IA pode reduzir a educação a um processo de otimização e eficiência, desconsiderando elementos subjetivos, emocionais e contextuais da aprendizagem. Diante desses desafios, uma propõe-se identificar políticas educacionais e institucionais que garantam a transparência e a ética no uso de IA na educação e estimulem a participação ativa de educadores e estudantes no desenvolvimento e uso dessas tecnologias no ambiente educacional. Neste sentido, identifica-se a Resolução no. 274/2024, que trata das Diretrizes sobre o Uso de Inteligência Artificial – IA na PUCPR, como um exemplo de incorporação eticamente orientada do uso da IA no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. A partir do aporte teórico, conclui-se que a interação entre IA e educação exige um olhar crítico para que essa tecnologia não se torne uma governamentalidade eticamente questionável, mas sim um meio para ampliar o domínio do governo de si mesmo, estimulando práticas de autonomia e liberdade na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Governamentalidade Algorítmica. Inteligência Artificial. Ética. Ensino-aprendizagem. Michel Foucault.

REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, C. **Ética: abordagens e perspectivas.** 3ª. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2023.

FOUCAULT, M., **Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978**. Édition établie sous la direction de François Ewald et Alessandro Fontana, par Michel Senellart. Paris : Gallimard ; EHESSE ; Seuil, 2004.

HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital**. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Edição Ebook.

[1] Doutor em Filosofia, PUCPR, e-mail: c.candiotto@pucpr.br

HARCOURT, B. **La Société d'exposition**. Paris : Seuil, 2020.

PUCPR. **Resolução no. 274/2024 – Diretrizes sobre o Uso de Inteligência Artificial – IA na PUCPR**. Curitiba: 2024 (Documento de Uso Interno).

ROUVROY, A.; BERNS, Th. « Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation : le disparate comme condition de l'individuation par la relation ». **CAIRN** : Sciences humaines et sociales, 2/5/2013, pp. 163-196. Disponível em : https://doi.org/10.3917/res.177.0163. Acesso em 4 de janeiro de 2025.

ZUBOFF, S. "Big other: capitalismo de vigilância e perspectivas para uma civilização de informação". Em: Fernanda Bruno, Bruno Cardoso, Marta Kanashiro, e Luciana Guilhon (eds.). **Tecnopolíticas de Vigilância**: perspectivas da margem. São Paulo: Boitempo, 2018, pp. 17–68.

A CONSTITUIÇÃO DE ESTIGMAS NO ESPAÇO ESCOLAR: SITUAÇÕES POTENCIALMENTE CONFLITIVAS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Angela Maria Martins[1]

RESUMO

O texto apresenta resultados de estudo realizado em Portugal e no Brasil, com o propósito de compreender diferenças e semelhanças em ambos os países, no que se refere a elementos que compõem a gramática de relações de convivência entre gestores escolares, famílias e/ou responsáveis por estudantes de escolas públicas, sobre conflitos gerados por diferenças étnico-raciais, culturais e de origem socioeconômica de estudantes. Trata-se de estudo qualitativo, desenvolvido por meio da análise de fontes documentais e entrevistas compreensivas realizadas, no Brasil, com diretores/as de escolas municipais da Baixada Santista e da cidade de São Paulo Em Portugal, as entrevistas foram realizadas com membros da direção de um agrupamento que reúne 7 escolas na Região Norte daquele país. Neste trabalho vamos focar na escola municipal da Baixada Santista. Entrevistas compreensivas representam um posicionamento ético entre entrevistadores/as e entrevistados/as, pois possibilita a escuta atenta, ancorada na noção de alteridade e do compromisso ético. As questões centrais que conduziram as entrevistas foram: Como são constituídos os fenômenos de estigmatizações e de processos discriminatórios nos espaços escolares, que envolvem tanto alunos/as oriundos de segmentos sociais mais vulneráveis, como alunos/as imigrantes. Quais ações podem ser (ou vêm sendo) implementadas para mitigar o fenômeno das intolerâncias e da constituição de estigmas no espaço escolar? Quais programas, projetos e/ou estratégias podem constar (ou já constam) no planejamento escolar para refrear os desdobramentos deletérios do uso de redes sociais na emergência de estigmatizações, discriminações sociais e conflitos escolares? Dentre as conclusões pode-se apontar a ampliação de desafios e intervenientes que incidem no cotidiano de escolas públicas - guardadas as diferenças e semelhanças nas respectivas realidades - como desdobramentos da centalidade dos usos de midias digitais nas dinâmicas societárias e na educação.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Escolas Públicas. Vulnerabilidade. Estigmas. Discriminação Social.

---

[1] Doutora em Educação/Unicamp. Pesquisadora associada do CIERs-Ed/FCC. Professora titular PPGE/Universidade Cidade de São Paulo, ange.martins@uol.com.br

REFERÊNCIAS

BECKER, H. S. O estudo do desvio: problemas e simpatias. In: _____. **Outsiders:** Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 169-178

BRASIL. **Lei n. 13.185**, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

CECCON, C. et al. **Conflitos na escola -** *modos de transformação***:** dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Cecip/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CYRANKA, L. F. M.; PERNAMBUCO, D. L. C. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 10, p. 17-28, jan./dez. 2008.

DA EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos.** Editora Vestígio, 2023.

DUBET, F. **O tempo das paixões tristes**: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias. Editora Vestígio, 2020.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada,** LTC, 4ª edição, 2008.

KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA PARA A CIDADE SUSTENTÁVEL

André Luiz Braga Turbay[1]

RESUMO

O cenário de urbanização crescente resulta da capacidade humana de alterar habitats, a partir de suas formas de ocupar a terra e de aplicar seus artefatos para o estabelecimento de um sistema favorável nas relações sociais e com o ambiente. Por isso, a era que vivemos é denominada *antropoceno* (Crutzen, 2002), e esse modelo determina efeitos deletérios para o planeta, logo para a sociedade.
A organização das pessoas e de artefatos (Bijker; Pinch, 1984) em cidades contribui para resultados exponenciais no desenvolvimento da sociedade contemporânea. A sociedade global tem avançado em indicadores como o aumento da expectativa de vida e a redução da miséria, o que sugere melhorias em saúde pública, acesso à educação e políticas de desenvolvimento. Portanto, a crescente urbanização do planeta tem efeitos positivos, porém vem acompanhado de impactos negativos, que geram a necessidade de mudanças de curso no comportamento humano frente a desafios socioambientais. A lógica de desenvolvimento em vigor determina o que se denomina 'a crise do antropoceno' (Caffo; Coppola, 2017) caracterizada pela urgência climática, a ampliação da desigualdade, conflitos geopolíticos e pressões sobre os ecossistemas. Uma das causas dos impactos negativos do antropoceno é a desproporcionalidade nas relações políticas entre as forças que moldam as cidades. Este modelo de desenvolvimento urbano resulta em desigualdades de acesso à cidade, muitas vezes determinada por segregação socioespacial como resultado do desequilíbrio na distribuição da sociedade e dos recursos no território (Harvey, 2012; Pereira et al., 2019). Neste contexto, a formação cidadã orientada por valores éticos e para visão crítica é urgente diante da necessidade de equilíbrio de forças que determinam o uso dos recursos e a forma de ocupação do território global. A educação ecológica se apresenta como uma alternativa de formação cidadã para um modelo mental orientado à percepção da indissociabilidade entre o social e o ambiental, à valorização da integração de saberes e à promoção da justiça com vistas para a equidade de acesso a direitos (Sachs, 2000; Loureiro, 2012). Diante da crise do modelo antropocêntrico de urbanização atual, é urgente repensar a forma de fazer cidade. A educação orientada por princípios ecológicos é um instrumento para formar uma cidadania comprometida com a promoção de cidades mais justas e resilientes, orientadas pelo cuidado com a vida.

Palavras-chave: Educação Ecológica, Cidades Sustentáveis, Antropoceno, Justiça socioambiental, Equidade de acesso.

REFERÊNCIAS

CAFFO, Leonardo; COPPOLA, Mario. **La Architettura del Postumano**. Revista Domus GREEN, setembro de 2017.

CRUTZEN, Paul J. **Geology of mankind**. Nature, [S.l.], v. 415, n. 6867, p. 23, 2002. DOI: https://doi.org/10.1038/415023a.

[1] Doutor em Gestão Urbana, PUCPR, andre.turbay@pucpr.br.

BIJKER, Wiebe; PINCH, Trevor. **The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other**. Social Studies of Science, v. 14, n. 3, p. 399-441, 1984.

HARVEY, D. **O direito à cidade**. Lutas sociais, n. 29, p. 73-89, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1974.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica: perspectivas e desafios**. In: CARVALHO, I. C. M. (Org.). Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-72.

PEREIRA, R. H. M.; BRAGA, C. K. V.; SERRA, B.; NADALIN, V. **Desigualdades socioespaciais de acesso a oportunidades nas cidades brasileiras, 2019**. Texto para Discussão Ipea, 2535. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2019. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9586

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

IA NA APRENDIZAGEM: PARA UMA PARCERIA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Lúcia Amante[1]

RESUMO

Propõe-se uma reflexão crítica e prática sobre o papel da inteligência artificial (IA) nos processos de aprendizagem, explorando a possibilidade de encará-la como uma **parceira inteligente** no percurso educativo — e não apenas como uma ferramenta ou ameaça. Com o crescimento do uso de modelos de linguagem, assistentes virtuais e outras aplicações baseadas em IA no ensino superior, surgem novas oportunidades, mas também novos desafios. Serão discutidas as **boas práticas** no uso da IA por estudantes e docentes, com ênfase na promoção de **literacia crítica**: a capacidade de usar a IA com consciência dos seus limites, implicações éticas e impacto na construção do conhecimento. A palestra abordará ainda: Exemplos concretos de **uso pedagógico eficaz e ético** da IA; Estratégias para desenvolver **autonomia, pensamento crítico e responsabilidade académica** em contextos mediados por IA; O papel dos educadores e das instituições na criação de uma **cultura de aprendizagem crítica e colaborativa** entre humanos e máquinas. Mais do que responder se a IA facilita ou prejudica a aprendizagem, a palestra convida a questionar **como** podemos formar utilizadores ativos, reflexivos e éticos numa era de algoritmos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Aprendizagem. Boas práticas. Literacia crítica

REFERÊNCIAS

BUCKINGHAM, David. ***Media education****: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.

BENDER, Emily M. ***et al.*** On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In: ***Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency***. [S. l.]: ACM, 2021. p. 610–623.

FLORIDI, Luciano et al. AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. ***Minds and Machines***, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 689–707, 2018. DOI: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5.

OECD. ***AI and the future of skills****: capabilities and assessments*. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/education/ai-and-the-future-of-skills.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

OLIVEIRA, Isolina; PEREIRA, Alda; AMANTE, Lúcia; ROCIO, Vitor. Inteligência artificial e aprendizagem autorregulada: que desafios? ***Revista Docência e Cibercultura***, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 1–19, 31 maio 2025. DOI: 10.12957/redoc.2024.81751. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/81751. Acesso em: 10 jun. 2025.

SELWYN, Neil. ***Should robots replace teachers?*** *AI and the future of education.* Cambridge: Polity Press, 2019.

[1] Doutorada em Educação. Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D) - Universidade Aberta – Portugal (UAb);. Lucia.Amante@uab.pt

STOKEL-WALKER, Chris. AI comes to academia. ***Nature***, London, v. 617, n. 7960, p. 620–622, 2023. DOI: https://doi.org/10.1038/d41586-023-01413-5.

UNESCO. ***Artificial intelligence and education****: guidance for policy-makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 5 jun. 2025.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. ***Learning, Media and Technology***, [S. l.], v. 45, n. 3, p. 223–235, 2020. DOI: https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995.

FORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO E TECNOLOGIAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA): REALIDADE DE MERCADO NA EDUCAÇÃO EM CRISE

Gabriela Eyng Possolli [1]

RESUMO

A formação no ensino médio nessa terceira década do século XXI tem sido marcada por rápidas transformações tecnológicas e sociais, demandando uma abordagem inovadora que integre as tecnologias de inteligência artificial (IA) à educação em um viés reflexivo, que entenda as ferramentas sem perder o foco humanista. As habilidades exigidas pelo mercado estão em constante evolução, e a IA se torna uma realidade cada vez mais presente, influenciando diversas áreas, como saúde, engenharia, finanças e educação. Nesse contexto, é fundamental que o currículo do ensino médio se adapte, promovendo uma base humanista que valorize a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, essenciais para o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico (Moran, 2015). Portanto, objetiva-se: Entender de forma contextual os desafios para formação no ensino médio diante das tecnologias de IA em um momento em que a educação está em crise assistindo um mercado em que a realidade é usar a IA a qualquer custo. As principais frentes de uso da IA na Educação incluem a personalização da aprendizagem, onde algoritmos podem adaptar conteúdos ao estilo e ao ritmo de cada aluno, e a automação de tarefas administrativas, permitindo que educadores se concentrem mais na interação com os alunos (Possolli, 2023). Além disso, a IA pode ser uma ferramenta para a análise de dados educacionais, ajudando a identificar áreas que necessitam de melhoria e a prever o desempenho dos estudantes. Entretanto, a crise educacional é evidente. Muitas instituições ainda estão presas a modelos tradicionais que não preparam os alunos para um mercado em constante mudança. A resistência à inclusão de tecnologias e a falta de formação adequada para educadores em IA dificultam a adaptação do ensino médio às novas exigências (Valente, 2018). É crucial que escolas e universidades reavaliem seus currículos e metodologias de ensino, incorporando a IA não apenas como uma ferramenta, mas como um componente transversal em suas discussões e práticas de formação para a vida profissional, pois fatalmente os jovens usarão a IA nos ambientes de trabalho por exigência de seus empregadores (Pereira, 2020). Saberão eles co-criar como protagonistas e não simples objetos desse uso? A sinergia entre educação e tecnologia é vital para preparar os jovens para os desafios do presente, pois sim a IA veio para ficar, garantindo que eles não apenas sobrevivam, mas prosperem em um mundo cada vez mais digital em que o humano, o propositivo e os direitos devem guiar as decisões que envolvam IA, formação e práticas profissionais.

Palavras-chave: Tecnologias de IA; Tecnologias Educacionais; Ensino Médio; Formação Profissional.

REFERÊNCIAS

MORAN, José Manuel. *Educação e Tecnologia: O que a escola deve saber*. São Paulo: Editora Papirus, 2015.

PEREIRA, Felipe. *Inteligência Artificial e o Futuro do Trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2020.

---

[1] Pedagoga, Doutora em Educação, C.E.Profª Maria Heloisa Casselli (Seed-PR), profgabisenar@gmail.com

POSSOLLI, Gabriela Eyng. Algoritmos de Inteligência Artificial, políticas internacionais e implicações para educação. Palestra proferida na Mesa Redonda: Educação, Direitos Humanos, Tecnologias e Inteligência artificial em questão. Educere 2023. Acesso em: https://eventum.pucpr.br/files/1695662443389ebdd998e-6baf-44b0-ac14-45dd9e647370

VALENTE, Jorge A. *Educação a Distância: História, Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Pioneira, 2018.

EIXOS DO XVII EDUCERE

Ação humanitária e Cooperação para o desenvolvimento

Currículo, Cultura e Saberes

Educação Ambiental, Complexidade e Transdisciplinaridade

Educação e Didática na Práxis Pedagógica

Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores

Educação, Linguagens, Contextos e Práticas Educativas

Educação, Tecnologia e Comunicação

Formação de Professores, Políticas e Práticas

História da Educação

Metodologias, Métodos e Técnicas de Pesquisa em Ciências Humanas

Paulo Freire, Filosofia e Sociologia na Educação

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Processos de Alfabetização, Letramento e Educação Matemática e Científica

Psicologia, Educação e Saúde

Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão

Representações Sociais e Educação

1. EDUCAÇÃO, LINGUAGENS, CONTEXTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Coordenação:

Cristina Yukie Miyaki

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Ricardo Lemes da Rosa

Avaliação:

Raquel Pasternak Glitz Kowalski

Cristina Yukie Miyaki

Sandra Batista da Costa

Rosane de Mello Santo Nicola

Maria do Socorro Moura Montenegro

Ricardo Lemes da Rosa

Maria Cristina Cristo Parente

Ana Lucia de Souza Lopes

Iriana Nunes Vezzani

Elizabeth Orofino Lucio

Waleska Chagas Sieczkowski Pacheco

Aldemar Balbino da Costa

1.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo acolhe trabalhos que envolvam investigações teóricas, metodológicas e/ou práticas sobre a área curricular de Linguagens no quadro da Educação Básica e do Ensino Superior. As linguagens são formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, que permeiam todas as relações humanas. Estudantes, professores, professores em formação e pesquisadores, ao focalizarem as práticas de linguagem como parte do processo de ensino e aprendizagem, podem refletir sobre elas, experienciá-las e ampliar seus saberes. Objetivamos que as discussões suscitadas pelas investigações apontem caminhos possíveis para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita; de línguas em contextos interculturais; de linguagens artísticas como artes visuais, dança, música e teatro; e de linguagens vinculadas à cultura corporal por meio dos jogos, brincadeiras e esportes.

O museu enquanto espaço educativo e interativo: representação da língua e costumes indígenas.

Solange Aparecida de Oliveira Collares/PPGDC/UNICENTRO
Profº Drº Carlos Alberto Marçal Gonzaga/PPGDC/UNICENTRO

RESUMO

O museu tornou-se um espaço para a representação cultural de um determinado povo existente na sociedade. O museu, escolhido para tecer os principais apontamentos, é o das culturas Indígenas (MCI), instituição do Governo do estado de São Paulo, referente à cultura Indígena. “O local é composto por equipes, gestores e público, pelos acervos que o constituem; pelos saberes produzidos e compartilhados, por sonhos, projetos e expectativas”. (MCI,2024). Nele, deparamo-nos com uma pequena amostra de palavras na escrita da língua indígena Guarani, que tem como temática A Mata Atlântica. A língua está atrelada à simbologia e aos aspectos culturais determinantes, de cada povo, de cada território. Por meio dela, é possível organizar as práticas sociais no território e demarcar o sentimento de pertencimento. Assim, pensar em uma língua indígena, seria demarcar um determinado território, além de que essas marcas simbólicas se encontram e se mantêm nos seus artesanatos, à medida que as marcas ou traços simbólicos são expressados, por meio dos desenhos e pinturas, para diferenciar os seus povos. Esse espaço possibilita a realização de oficinas, conversas com os povos indígenas, exposições dos artesanatos, bem como a organização de uma feira com os produtos indígenas. A pesquisa será efetuada dentro de uma abordagem qualitativa, visando analisar o material exposto no espaço do museu. A História, que também introduz os grupos indígenas ao conhecimento sobre suas manifestações culturais, por meio das manifestações artísticas.

Palavras-chave: Museu. Espaço. Exposição. Línguas indígenas.

1 INTRODUÇÃO

O Museu das Culturas Indígenas, fruto da parceria do Estado de São Paulo com ACAM Portinari e o Instituto Maracá, é uma conquista das lideranças indígenas, cujo objetivo é o de propagar a cultura dos povos indígenas, por meio do uso da língua do seu próprio povo. Os dados deste trabalho foram extraídos do Próprio Museu, bem como de artigos científicos relacionados ao tema.

“O local é composto por equipes, gestores e público, pelos acervos que o constituem; pelos saberes produzidos e compartilhados, por sonhos, projetos e expectativas”. (MCI,2024).

De acordo com Oliveira (2013), os museus são espaços privilegiados da educação não formal e têm um papel importante na formação de todos, no campo da cultura, além de ser um espaço gratuito para visitação, serve como meio direto da

propagação de um contexto específico, pontuando aspectos, da organização social, de desenvolvimento sustentável, histórico e cultural. Atualmente, modificou-se a visão do espaço somente como um local de exposição, mas como meio para que ocorra a interação entre os sujeitos da comunidade, opinando com ideias, interagindo por meio das de rodas de conversas, sobretudo durante a realização de oficinas ofertadas durante o mês.

No museu, há uma sala, onde ocorrem as conversas e os alinhamentos das atividades a serem propostas, bem como um calendário estabelecido, para as futuras ações.

Esses espaços têm como finalidade “o rompimento com as fronteiras”, ganhando o título de espaço vivo, pela nova dinâmica a que se propõe e pela própria concepção de vida que essa rotura e vivacidade proporciona. Além de inserir numa visão crítica e dialética. (OLIVEIRA,2013, p.2).

2 .O museu enquanto espaço pedagógico e interativo:

Nesse museu, também é disponibilizado um serviço educativo, na perspectiva de uma educação não formal, esse serviço não se dá apenas por meio de exposição de quadros, vídeos, filmes, obras e peças, relacionados à cultura indígena, mas também por meio de todas as atividades, ali desenvolvidas, que têm como foco a transmissão e a partilha de saberes e as experiências vivenciadas entre comunidades indígenas e a sociedade em geral.

Assim, um dos objetivos do Plano Educativo do (MCI) está centrado em **“visualizar os povos indígenas através de ações educativas e formativas”.**

> Visando promover a discussão sobre as histórias, lutas, saberes e produções indígenas, sobretudo a partes da próprias falas, possibilitando assim que os indígenas sejam ouvidos e que o público tome conhecimentos da existência da pluralidade de comunidades indígenas no Brasil. (MCI,2024)

Nessa perspectiva, a língua passa a ser vista “como um sistema de signos, cuja função essencial é ser instrumento de comunicação. Como sistema, está composta de valores que se opõem uns aos outros” (MELIÁ, 1979p. 64). A língua é uma

ISSN: 2176 - 1396

ferramenta determinante entre os povos indígenas, pois determinada não a sua etnia, seu território e o seu espaço cultural.

Na cultura indígena a língua passa a ser vista como:

> é uma representação do espaço vital, é também o modo de vivê-lo socialmente, com todas as suas mudanças históricas. Nas línguas indígenas as diferenças de classes sociais apenas se fazem sentir, mas elas apresentam muitas vezes significativas diferenças culturais. (MELIÁ,1979, p.65)

A língua está atrelada à simbologia e aos aspectos culturais determinantes, de cada povo, de cada território. Em termos simples, cada cultura ou grupo teve que criar, desde sua própria identidade e construção linguística, o nome com que teve que representar tudo que lhe rodeava; flora, fauna, relevos, rios, fenômenos climáticos do lugar, ou seja, o primeiro a ser representado foi seu habitat natural ou espaço geográfico.

Dessa forma, é desse espaço que toma as cores, formas e ícones e seres que vão povoar sua narrativa cultural que, consequentemente, vão dar contornos a sua identidade, tanto individual como coletiva, tais como : vestimentas e explicações acerca da origem do mundo e dele mesmo.

Assim, o museu procura compartilhar com outras instituições educativas a responsabilidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem, além de informar, nutrir e ilustrar os indivíduos acerca do valor do conhecimento sobre seu passado e presente com vistas ao futuro (CAZELLI, VALENTE, 2019, p.23).

O público é a parte que faz tudo isso fluir entre diversas instâncias, isto é, entre o Museu e a sociedade, as atividades desenvolvidas são estratégias para produzir transferir e enriquecer esses fluxos. (MCI,2024).

Atualmente, o museu enquanto espaço pedagógico e interativo, vem sofrendo modificações significativas, um exemplo é o próprio Museu das Culturas Indígenas (MCI), onde há um espaço, no qual são realizadas “rodas de conversas”, que envolvem a comunidade Indígenas e outros membros externos, para discutir questões referentes à cultura e ao desenvolvimento sustentável.

Em resposta a essa tensão, assim como a necessidade de tornar as instituições museológicas socialmente mais acolhedoras, foram adotadas outras formas de

conceber as exposições interativas e atividades educativas, como “espaços divertidos”, que se difundiram pelo mundo com a famosa denominação “Hands-on”.(CAZELLI, VALENTE, 2019).

3 TEXTO

Foi em 2024, por ocasião da visita ao Museu das Culturas Indígenas (MCI), instituição do Governo do estado de São Paulo, referente à cultura Indígena, que nos deparamos com uma pequena amostra das palavras escritas na língua indígena, cuja referência é a Mata Atlântica, confeccionadas pelos participantes nativos e membros da comunidade paulista.

Figura1- Mata Atlântica

Fonte: Museu das Culturas Indígenas (MCI) , São Paulo. (2024)

MATA ATLÂNTICA

No encarte da exposição, do (MCI), é possível inferir a concepção dos povos indígenas originários de Abya Yala de que a natureza é nossa mãe e irmã. O nome que agora se dá a essa parte da irmã natureza é Mata Atlântica, uma das regiões mais ricas do mundo em biodiversidade, onde vive cerca de 70% da população brasileira. Esse bioma possui imenso valor histórico-cultural, SENTIMENTAL, abrigando vários povos indígenas carregados de memórias, história e saberes ancestrais. Disponível em : https://museudasculturasindigenas.org.br/exposicoes/mymbai-pedindo-licenca-aos-espiritos-dialogando-com-a-mata-atlantica/

Nesse espaço, fica nítido o registro das palavras escritas e imagens referentes aos animais pertencentes à Mata Atlântica.

Figura 2- Os animais

Fonte: Museu das Culturas Indígenas (MCI) , São Paulo. (2024)

Em cada uma das figuras dos animais, está escrita a palavra em Guarani. Aqui, exemplifica o que a Seki (1999) destaca em seus escritos, dos Museus serem um dos espaços para a propagação do bilinguismo.

Levar as crianças a esses espaços é uma forma de reforçar a ideia da diversidade, dos aspectos culturais, além de incentivá-las para a promoção da interculturalidade e cidadania mostrando a elas que existem outras formas de comunicação e que o nosso país é rico no que se refere à diversidade linguística.

Conforme mencionado, no museu, acontecem rodas de conversas e oficinas, que estimulam as crianças, jovens e adultos a participarem desses novos elementos culturais.

Figura3- A onça

Fonte: Museu das Culturas Indígenas (MCI) , São Paulo. (2024)

Nesse espaço, além das principais discussões relacionadas aos povos originários, são transmitidos conhecimentos milenares, sobre os povos indígenas, seus costumes, sua fala, seus artesanatos e sua natureza.

4 TEXTO

Na exposição acima, todo o material confeccionado foi elaborado pelos próprios participantes da oficina. Participaram da oficina os indígenas; jaxuká Mirim (Irene Mendonça), do povo Guarani Nhandewa: Kitche-rã (Susilene Elias de Melo), do povo Kaingang; Jaxutà Endy (Leonice de Quadros), do povo Guarani Mbya; jaxuká Mirim (Jacileide de Martins), do povo Guarani Mbya; e Awa Djerowewedju: (Elizeu Caeetano, do povo Tupi Guarani Nhandewa. (Museu das Culturas Indígenas (MCI),2024).

Os indígenas participaram da oficina ofertada pela artista indígena " Tamikuã Txihi ", que utilizou a técnica mista de desenho, pintura em acrílico e colagem sobre papelão. (Museu das Culturas Indígenas (MCI),2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boa parte da exposição foi confeccionada pelos oficineiros, com o intuito de descrever a Mãe Natureza e seus elementos. Destacaram o animal " A Onça" que possui uma representatividade no que se refere ao símbolo de força, sabedoria, habilidade e agilidade, considerada com a protetora e o pajé das matas, vivendo entre o mundo de cima, do meio, e do fundo. (Museu das Culturas Indígenas (MCI,2024). Além disso, elaboraram um jogo, com o tema a Onça, para mostrar a representatividade do animal, referente a sua cultura. Esse material pode ser utilizado pelas crianças e jovens. O intuito desse movimento é o de mobilizar as comunidades indígenas e locais, para a revitalização e manutenção das línguas indígenas, além da valorização da língua indígena, em todos ambientes seja na escola, nos serviços públicos, sejam nas igrejas, enfim em todos os setores que compõem a sociedade.

Consideramos necessário que ocorra espaços para as interlocuções dos povos originários, em rádios, em programas culturais, museus, trazendo não só o som das matas, mas seus cantos, suas lendas e seus mitos, além de elementos culturais para a vida da comunidade externa, quebrando os estereótipos de que os indígenas, andam, ainda, nus e moram na floresta, sem conhecimento, sem educação.

ISSN: 2176 - 1396

Principalmente, porque até a própria estrutura da escola, baseada em uma escola emparedada, que não viabiliza o contato com a natureza e outras culturas está limitada, deixando a desejar, em termos de formação para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CAZELLI, S.; VALENTE, Maria E. Incursões sobre os termos e conceitos da Educação Museal. **Revista Docência e Cibercultura. REDOC.**v.3, n.2. maio/agosto/2019.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola. 1979.

Museu das Culturas Indígenas/Núcleo de Transformação e saberes/ Plano Educativo (2024).

Museu das culturas Indígenas (MCI). Disponível em: https://museudasculturasindigenas.org.br/ Acesso em: 06/05/2025

OLIVEIRA, Geonoveva. O museu como um instrumento de reflexão social. **Revista MIDAS/ Museus e estudos interdisciplinares**. 2. 2013.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS INFÂNCIAS COMO MOBILIZADORA DE MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

Daiane de Melo Gava[1]

Silvia Sell Duarte Pillotto[2]

Rita de Cássia Fraga da Costa[3]

RESUMO

A pesquisa intitulada: *Educação Estética nas infâncias como mobilizadora de memórias e experiências pedagógicas na constituição humana* está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville (Univille). A investigação emerge das inquietações da nossa trajetória docente, tendo como fio condutor a Educação Estética e as infâncias como potência na constituição humana. A pesquisa busca problematizar à seguinte questão: quais movimentos na Educação Estética foram/são realizados com as crianças e quais memórias e experiências reverberam em nossas vidas, contribuindo na constituição humana? O objetivo é tematizar a Educação Estética nas infâncias mobilizada pelas memórias e experiências pedagógicas, contribuindo para a constituição humana. A fundamentação teórica articula cinco eixos: Educação Estética (Duarte Jr., 2010; Meira; Pillotto, 2022), Infâncias (Kohan, 2004; Bueno, 2018), Experiência Pedagógica (Freire, 2000, 2002, 2017; Madalena Freire, 2023), Memória (Bobbio, 1997; Maldonato, 2012; Safatle, 2016~~;~~) e Constituição Humana (Larrosa, 2014; Masschelein; Simons, 2015; Han, 2022). A pesquisa compreende a Educação Estética como prática formativa que mobiliza a sensibilidade, possibilitando às crianças e a nós como formadoras, constituirmo-nos como pessoas humanas constantemente. A abordagem metodológica é a qualitativa, sustentada pelo método narrativo (auto)biográfico (Bertaux, 2010; Clandinin; Connelly, 2015; Delory-Momberger, 2012; Abrahão; Cunha; Bôas, 2018). Participam da pesquisa oito crianças, anteriormente envolvidas em uma investigação de Mestrado em Educação (2020), que agora (re)vivem uma Mostra Educativa e uma Entrevista Narrativa coletiva ocorridas em 2024. As metodologias possibilitaram o (re)encontro com as crianças, mobilizando suas memórias e experiências pedagógicas, (re)significando-as em novos modos de pensar/sentir. Os resultados preliminares apontam que as oficinas estéticas para as 8 crianças foram experiências marcantes, afetivas e constitutivas e que as memórias permanecem vivas e (re)verberantes, mesmo 4 anos depois. Espera-se que a pesquisa em desenvolvimento: *Educação Estética nas infâncias como mobilizadora de memórias e experiências pedagógicas na constituição humana*, contribua para a Educação Básica ao potencializar reflexões sobre a Educação Estética, as infâncias e as experiências pedagógicas, (re)afirmando o valor do sensível na constituição humana.

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista CAPES. e-mail:daianedemelo1712@gmail.com
[2] Pós doutora em Infância pela Universidade do Minho (Uminho), professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille), e-mail: pillotto0@gmail.com .
[3] Pós-Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista FAPESC. E-mail: ritadacosta08@gmail.com .

Palavras-chave: Educação Estética. Infâncias. Práticas Educativas. Memória. Constituição Humana.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: *educação estética nas infâncias como mobilizadora de memórias e experiências pedagógicas na constituição humana*, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) da Universidade da Região de Joinville (Univille). A investigação emerge das nossas inquietações como docentes e pesquisadoras, envolvidas há décadas com as temáticas da Educação Estética e das infâncias no contexto das práticas educativas e da constituição humana nas infâncias.

O NUPAE tem sido um espaço formativo essencial em nossa trajetória, possibilitando aprofundamento teórico e metodológico acerca da Educação Estética, das infâncias e das narrativas (auto)biográficas, que tem orientado as pesquisas. Vale destacar que a pesquisa se alinha ao NUPAE, que tem discutido criticamente a necessidade de uma educação sensível e comprometida com a constituição humana, especialmente nas infâncias e na docência.

O objeto desta pesquisa, portanto, é compreender como as experiências e memórias vivenciadas pelas crianças e por nós docentes/pesquisadoras, tendo a Educação Estética como fio condutor na docência, reverbera na constituição humana, tanto nas trajetórias infantis quanto em nossa constituição como docentes/pesquisadoras. Perguntamo-nos, então: quais movimentos na educação estética foram/são realizados com as crianças e quais memórias e experiências reverberam em nossas vidas, contribuindo na constituição humana?

A pesquisa busca tematizar a Educação Estética nas infâncias, mobilizando memórias e práticas educativas que ultrapassam o fazer escolar e se desdobram em dimensões afetivas e formativas das pessoas – crianças e docentes/pesquisadoras, a fim de contribuir na constituição humana. Para tanto, propõe os seguintes encaminhamentos: (i) (re)visitar o registro narrativo e audiovisual produzido anteriormente no Mestrado em Educação (2020), (res)significando-o sob novas perspectivas; (ii) (re)viver com as crianças práticas educativas, experiências estéticas e narrativas no presente (doutorado em Educação, 2024), compreendendo seus efeitos constituintes; e (iii) refletir e analisar as contribuições das práticas educativas

e experiências estéticas para a constituição humana de crianças e docentes/pesquisadoras.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se debruça sobre as relações entre estética, infâncias e humanização, fortalecendo a compreensão de que a Educação Estética, quando desenvolvida na escola, pode ser um dos caminhos para a criação de experiências estética e educativas, destacando as singularidades e a coletividade. O ponto de partida dessa investigação foi a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação/Univille (Gava, 2020), cuja trajetória está sendo (re)visitada não apenas como objeto de estudo, mas sobretudo como solo fecundo de memórias, possibilitando novas perguntas, novos encontros e novas significações sobre o olhar presente/passado/presente.

A escolha pelo método narrativo (auto)biográfico faz-se, portanto, imprescindível, pois é nas histórias (com)partilhadas, nas memórias (re)ativadas e nas experiências vividas que será possível compreender as reverberações da Educação Estética nas infâncias, nas práticas educativas escolares e na ação docente, ampliando sentidos para a constituição humana em sua complexidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa articula cinco campos conceituais que se (entre)laçam e sustentam sua construção: educação estética, infâncias, práticas educativas/experiências pedagógicas, memória e constituição humana. A Educação Estética neste percurso não é compreendida como um adorno curricular ou mero recurso didático, mas como um processo formativo que potencializa o desenvolvimento sensível/crítico das pessoas. Neste sentido, Duarte Jr. (2010) destaca que a arte pode constituir-se num precioso instrumento para a educação do sensível, e, portanto, da constituição humana. Richter (2023) e Martins (2023), em contraponto às práticas escolares que limitam a arte em apenas momentos de lazer ou função ilustrativa, afirmam que a Educação Estética é potência formativa e emancipadora. É o que temos experienciado ao longo das nossas trajetórias docentes nesta pesquisa, apresentando-se como espaço de criação, de encontro e de emancipação, articulando razão e sensibilidade, nutrindo a imaginação, a criticidade e a abertura ao outro. A Educação Estética cria possibilidades de formação, que

rompem com a lógica reducionista da escola, possibilitando às crianças e aos docentes, modos singulares de sentir, narrar e (res)significar o mundo. Assim, a Educação Estética é entendida como um modo de experienciar a vida e a escola, em que o sensível e o cognitivo se relacionam na constituição humana.

As oficinas estéticas realizadas com as crianças, no contexto da pesquisa de Mestrado/Univille (2020) e que agora são (re)visitadas na pesquisa doutoral, foram/são espaços no qual as crianças e as docentes/pesquisadoras puderam/podem, por meio da sensibilidade, dar forma ao mundo e a si mesmas.

Este movimento é ainda ampliado quando consideramos que as infâncias não são um estágio de preparação para a vida adulta, mas constituem-se, como propõe Kohan (2004), um tempo-experiência múltiplo, pleno de descobertas e aprendizagens. As infâncias, enquanto pluralidade, carregam consigo a (im)previsibilidade e a potência de um olhar inaugural (Bueno, 2018), capaz de (trans)formar o cotidiano escolar em experiências pedagógicas e práticas educativas.

Pensar as infâncias a partir dessa perspectiva, significa considerar as crianças como pessoas autoras de suas histórias (Bachelard, 2009), sendo este um princípio ético/estético, fundamental na escolha pelo método narrativo (auto)biográfico.

No campo da experiência pedagógica, Paulo Freire (2000, 2002, 2017) e Madalena Freire (2023) apontam que educar é um ato humano e que se realiza na relação dialógica entre as pessoas. Na escola, a Educação Estética se constitui como um processo ético/estético de construção de experiências significativas que mobilizam e constituem as infâncias (crianças) e as docentes/pesquisadoras.

As experiências pedagógicas e práticas educativas vividas e (com)partilhadas nas oficinas estéticas, e que estão sendo (re)visitadas e (res)significadas na pesquisa atual, (trans)formam-se em experiências pedagógicas que fazem emergir afetos, memórias e a constituição humana de todos os envolvidos (Meira; Pillotto, 2022).

A memória, por sua vez não está sendo compreendida como mero retorno ao passado, mas como uma prática de constituição de si (Bobbio, 1997; Maldonato, 2012). Nas narrativas das crianças e nas nossas - docentes/pesquisadoras, as memórias estão sendo ativadas não para (re)constituir um tempo estático e finalizado, mas para (re)significar o vivido e construir sentidos no presente, (re)conhecendo a memória como elemento constituinte das relações e das experiências humanas (Safatle, 2016; Han, 2022). Assim, a memória opera não só como lembrança, mas

como potência formadora, que ao ser narrada, (re)configura e (res)significa nossas trajetórias.

Esse conjunto de fundamentos converge para a compreensão da constituição humana enquanto processo contínuo, que se dá nas relações, nas experiências e nas narrativas (com)partilhadas. Han (2022) ao refletir sobre as sensibilidades, afirma que pensar com o coração antes de trabalhar os conceitos, é necessário para problematizar, tendo as sensibilidades como espaço condutor na construção de sentidos, tanto das crianças como dos docentes. Portanto, a constituição humana não é um dado espontâneo, mas uma construção que se faz nas experiências singulares e coletivas, nos gestos, nos silêncios e nas narrativas que partilhamos (Larrosa, 2014; Masschelein; Simons, 2015).

O método narrativo (auto)biográfico, fundamentado em autores como Bertaux (2010), Delory-Momberger (2012) e Clandinin e Connelly (2015), sustenta esta pesquisa, ao (re)conhecer que nas narrativas de vida as crianças e nós docentes/pesquisadoras, nos constituímos como pessoas em constante (trans)formação. As histórias que contamos sobre nós e sobre o mundo educam não apenas aos outros, mas também a nós mesmos, criando possibilidades de existência (Abrahão; Cunha; Bôas, 2018). O narrar está sendo, portanto, não apenas um método, mas condição para a emergência das memórias e para a (res)significação das experiências das crianças e nossas. É nesse (entre)laçamento de teoria, experiência e narrativa que tem se constituído essa pesquisa, que busca não apenas compreender a Educação Estética como uma prática, mas como um modo de existir e constituir-se humanamente.

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, fundamentada no método narrativo (auto)biográfico, que considera a importância das narrativas na constituição humana das pessoas e na produção de sentidos e conhecimentos.

Escolhemos este método não apenas como uma técnica de investigação, mas como uma escolha epistemológica e ética/estética, compreendendo que as histórias de vida, os gestos, os silêncios e as expressões das crianças, bem como as nossas, são constituintes das experiências humanas. Como afirmam Abrahão, Cunha e Bôas

(2018), ao narrarmos, (re)configuramos nossas identidades e construímos sentidos sobre o vivido.

O campo de investigação é composto por oito crianças que participaram da pesquisa de Mestrado em Educação/Univille (2019-2020), hoje cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental II. Estas crianças foram convidadas a participar deste percurso, agora sob novas condições e novos olhares, permitindo-nos (re)visitar juntas as memórias e experiências pedagógicas vivenciadas anteriormente. Esse (re)encontro ultrapassou o caráter metodológico, constituindo-se como um gesto ético/estético e afetivo de (re)aproximação, respeitando as trajetórias singulares de cada criança.

A pesquisa de campo foi iniciada com a realização de uma Mostra Educativa, intitulada: *Memórias Vivas*, que aconteceu no espaço simbólico e afetivo do Clube Amigos do Vinho, local que para nós é atravessado por memórias familiares e comunitárias e que, intencionalmente, foi (com)partilhado com as crianças como espaço de acolhimento e de evocação de memórias.

A Mostra apresentou registros produzidos durante a pesquisa de Mestrado, como cartas, bilhetes, fotos, vídeos e outras criações realizadas pelas crianças e por nós naquele período. Mais do que (re)lembrar acontecimentos, a Mostra se configurou como uma experiência pedagógica em si, abrindo espaço para que cada criança pudesse ser afetada novamente, (re)ativando memórias e sentidos atribuídos às experiências anteriores e atual.

Após a Mostra Educativa, realizamos uma Entrevista Narrativa Coletiva, em forma de roda de conversa, respeitando a horizontalidade e a singularidade dos modos de narrar das crianças. Essa roda de conversa, inspirada no método narrativo (auto)biográfico (Bertaux, 2010; Clandinin; Connelly, 2015), não foi conduzida por um roteiro fechado, mas orientada pela escuta atenta, pela Educação Estética e pela abertura às memórias e sentidos que emergiram durante o processo. Ao invés de perguntas rígidas e fechadas, foram utilizadas perguntas/amplificadoras, que possibilitaram às crianças narrarem o que lhes pareceu mais significativo no (re)encontro com suas memórias e com o próprio processo educativo. Todo o material foi registrado em fotos, áudio e vídeo, mediante autorização formal dos responsáveis, garantindo o cuidado ético com a imagem, a voz e as narrativas das crianças.

A análise na produção de dados foi orientada pelo princípio-compreensivo-

interpretativo (Bertaux, 2010), que privilegia a escuta sensível e o olhar atento sobre as narrativas e gestos expressos pelas crianças e por nós, entendendo que muitas vezes os sentidos mais potentes se anunciam nas pausas, nos olhares, nos silêncios e nos pequenos gestos. O que pretendemos ao longo deste processo, não é apenas identificar memórias ou constatar a continuidade ou não da Educação Estética nas trajetórias escolares das crianças, mas compreender como as experiências vividas em um outro tempo e agora (re)ativadas no presente reverberam na constituição humana das crianças e, também, nossas.

O método narrativo (auto)biográfico tem nos possibilitado (re)criar um espaço/tempo de encontros, de narrativas e de formação, em que as crianças não se reduzem a apenas fontes de dados, mas sobretudo, como partícipes e coautoras de um processo formativo e investigativo que, ao (re)visitar o passado (trans)forma também o presente e se projeta como possibilidade de (re)significação para o futuro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros movimentos de campo desta pesquisa, constituídos pela Mostra Educativa *Memórias Vivas* e pela Entrevista Narrativa Coletiva (2024), permitiram captar impressões sensíveis e pistas importantes acerca da Educação Estética experienciada pelas crianças. Em ambas as experiências, foi possível perceber que as Oficinas Estéticas realizadas durante a pesquisa de Mestrado (2020) permanecem vivas na memória das crianças, não apenas como registros de um tempo passado, mas como experiências afetivas e formativas que ainda reverberam em suas trajetórias.

Durante a Mostra Educativa, observamos que o (re)encontro com as cartas, bilhetes, fotos e produções daquele período despertou nas crianças emoções visíveis, como sorrisos, olhares atentos e gestos de (re)conhecimento. Algumas crianças expressaram surpresa e encantamento ao verem suas próprias produções de anos atrás, (re)velando que, mesmo sem a presença contínua da Educação Estética em suas práticas escolares atuais, aquelas experiências permaneceram como marcas constitutivas de sua história. Este dado evidencia a potência da Educação Estética como experiência que, mesmo realizada em tempos limitados, pode produzir efeitos duradouros na constituição humana.

A Entrevista Narrativa Coletiva revelou, de maneira bastante significativa, a

ausência de continuidade da Educação Estética no percurso escolar das crianças. As narrativas indicaram que a escola, de modo geral, prioriza práticas tradicionais, centradas em conteúdos e avaliações formais, relegando a arte e a sensibilidade a momentos pontuais, muitas vezes desvinculados do contexto contemporâneo. As crianças, ao relatarem suas experiências atuais na escola, utilizaram termos como ‘prova’, ‘cobrança’ e ‘pressa’, contrastando fortemente com as palavras mobilizadas ao narrarem as Oficinas Estéticas, como ‘divertido’, ‘leve’, ‘significativo’ e ‘criativo’.

Outro elemento relevante emergido foi o (re)conhecimento das crianças sobre a importância dos espaços de escuta e de criação. Em vários momentos da entrevista narrativa, surgiram expressões que indicaram a falta que esses espaços fazem em seu cotidiano escolar, apontando para uma carência de ambientes que acolham suas expressividades e singularidades.

Essas impressões preliminares reforçam a ideia de que a Educação Estética, quando experienciada de maneira intencional, sensível e ética, produz memórias formativas que transcendem o espaço-tempo escolar imediato. Também (re)afirmam a urgência de refletir sobre o papel da escola na promoção de experiências que contemplem o sensível como dimensão fundamental da constituição humana.

As considerações até aqui delineadas apontam que a Educação Estética não deve ser vista como adorno ou exceção dentro da escola, mas como um modo ético/estético de existir, capaz de mobilizar memórias, experiências e sentidos para a vida. Ao seguirmos adentrando as narrativas das crianças e (re)visitarmos, junto a elas as experiências vividas e (re)significadas, buscamos aprofundar a compreensão dos efeitos da Educação Estética na constituição humana, não apenas como memória, mas como potência formadora para o presente e o futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Vilas (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro., 1997.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola**: por uma infância que voa. Cachoeira Paulista: Editora Passarinho, 2018.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, [*S.l.*], v. 17, n. 51, p. 523-576, set./dez. 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 22. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAVA, Daiane de Melo. **Oficinas Estéticas nas Práticas Educativas:** Professora e Crianças em seus Percursos Narrativos. 2020. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2020. Disponível em: Dissertacao_Daiane_de_Melo_Gava_1.pdf (univille.edu.br) acesso em: 26 de março de 2024.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Tradução: Rafael Rodrigues Garcia. Petrópolis: Vozes, 2022.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. **Arte na educação escolar**. Campinas: Papirus, 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia. **Educação Estética e Processos de Criação.** Joinville: Univille, 2022.

MALDONATO, M. **Lembrar é esquecer**: sobre as bases cerebrais da memória. São Paulo: Loyola, 2012.

RICHTER, Graziela. **Ensino de arte na escola pública**. São Paulo: Loyola, 2023.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos.** São Paulo: Cosac Naify, 2016.

ARTE E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PANORAMA DAS PESQUISAS RECENTES

Bianca Polli Rodrigues[1]

Stephany Alves colares[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a produção acadêmica recente que articula arte, natureza e infância no contexto da Educação Infantil. Partindo da compreensão de que a arte e a natureza são dimensões estruturantes da experiência infantil, problematiza-se como esses elementos vêm sendo abordados na literatura científica brasileira entre 2020 e 2025. O problema de pesquisa parte da constatação de que, apesar do crescente interesse por práticas educativas sensíveis, ainda há uma lacuna de estudos que sistematizam e analisam criticamente tais articulações. A metodologia adotada baseia-se na realização de um Estado do Conhecimento, com levantamento em bases como BDTD/IBICT e CAPES, totalizando 21 produções relacionadas aos descritores “arte”, “natureza” e “educação infantil”. A análise foi orientada pelos aportes teóricos de autores como Martins (2011), Rinaldi (2012), Louv (2016), Thomé e Tubenchlak (2023). Os resultados apontam para um movimento crescente de valorização da sensibilidade estética e ambiental na prática pedagógica, com ênfase em experiências sensoriais, ateliês com elementos naturais e fortalecimento do pertencimento territorial. As produções foram organizadas em quatro categorias: práticas pedagógicas e experiências na infância; formação de professores; arte e expressão estética; infância e natureza. Constatou-se um caráter interdisciplinar nas pesquisas. O estudo revela a potência da intersecção entre arte e natureza como eixo estruturante da formação integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas e comprometidas com os direitos das infâncias. Conclui-se que a valorização destas dimensões contribui para o rompimento com práticas emparedadas, estimulando uma educação sensível, criativa e conectada aos territórios e experiências da criança.

Palavras-chave: Infância. Arte. Natureza. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco as articulações entre arte, natureza e infância. Partimos do entendimento de que, embora a arte seja frequentemente associada a produções elitizadas e distantes do cotidiano, ela está profundamente imbricada nas experiências humanas, sociais e culturais. A maneira como a arte é percebida e vivenciada, especialmente no contexto educacional, é marcada por concepções históricas que, muitas vezes, inviabilizam sua potência como linguagem expressiva e formativa.

[1] Mestranda em Educação,Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com.
[2] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, stephanycollares@gmail.com.

O problema que orienta esta pesquisa parte do questionamento: como a produção acadêmica recente tem abordado as relações entre arte, natureza e infância no contexto da Educação Infantil? Essa indagação surge da constatação de que, apesar do crescente interesse por práticas pedagógicas que envolvam experiências sensoriais, estéticas e ambientais, ainda são escassos os estudos que sistematizam e analisam essas articulações de maneira aprofundada. Dessa forma, propomos um mapeamento da produção acadêmica dos últimos cinco anos (2020–2025), buscando compreender as tendências, lacunas e contribuições das pesquisas que tratam dessa temática.

Justifica-se esta investigação pela necessidade de fortalecer práticas educativas que rompam com o emparedamento dos corpos infantis e ampliem os espaços de criação, expressão e pertencimento. Inspirados nos aportes teóricos, este estudo tem como objetivo principal analisar como as produções acadêmicas têm articulado arte e natureza na Educação Infantil.

2 ARTE E NATUREZA: ENTRE A EXPRESSÃO E O PERTENCIMENTO

Quando pensamos em arte, possivelmente acionamos em nossas memórias, nossas experiências, o que nos dizem de/da arte. Geralmente a relacionamos a quadros pintados por grandes artistas, depois pensamos em esculturas, mais profundamente podemos relacioná-la ao teatro, aos concertos musicais. O senso comum traz a sensação de que a arte é restrita, e só é criada para a elite e por ela.

Estes pensamentos e sensações não são neutros. A maneira como compreendemos, vivemos e sentimos a arte está relacionada e ela não está distante da nossa realidade. Martins (2011) nos chama atenção a respeito do patrimônio cultural, como um conceito amplo, que compreende uma diversidade de elementos representativos da identidade e da memória de um povo. Por meio dessa interseção, emergem oportunidades para desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa da produção cultural, extrapolando o que nossas lembranças, nossas experiências e o senso comum nos dizem.

A arte extrapola a simples representação do mundo, oferecendo uma forma de transformar e compreender a realidade, tanto individual quanto coletivamente, portanto, não se resume a retratar o mundo, mas sim a expressar ideias e conceitos. Ainda neste sentido, consideramos que a inserção da arte na prática educativa não

tem por objetivo ampliar a leitura de mundo dessa criança, para poder ser crítico, reconhecer e interpretar o que o outro lhe diz, valorizando suas origens, seu espaço e comunidade (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, a arte, assim como a natureza, estimula os sentidos e amplia a percepção das crianças sobre o mundo. Ao incorporar elementos da natureza nas atividades artísticas, as crianças podem explorar e representar suas experiências, criando obras que refletem a diversidade natural. O aprendizado se torna uma vivência sensorial completa, na qual a arte e a natureza se inter-relacionam.

Dessa forma, por meio das abordagens de Thomé e Tubenchlak (2023), podemos inferir que o elo fundamental entre a infância, a arte e a natureza evidencia um potencial que ecoa para a transformação de contextos e desconstrução de paradigmas de emparedamento ao conduzir de maneira viva o encontro entre a criança, arte e natureza, na busca por ressignificar os olhares para as infâncias, valorizando seu amor por brincar na terra, pular nas poças de água, ficar ao sol, ir ao parque, enfim, sua paixão pela natureza.

Malaguzzi, como ressalta Rinaldi (2012), via a criança como um ser competente e curioso, com cem linguagens, ou seja, inúmeras maneiras de expressar e explorar o mundo. Os fazeres das crianças, como desenhar, brincar, construir ou investigar, são formas de expressão de suas ideias e pensamentos, e essas experiências são centrais para o desenvolvimento. Ele defendia que as crianças aprendem fazendo e experimentando o mundo em primeira mão, ao invés de receberem conhecimento de maneira passiva.

Portanto, podemos afirmar que a relação entre a criança e a natureza é fundamental durante a infância, pois a criança é um ser da natureza. Com isso, a arte pode ser vista como um meio para expressar as descobertas feitas pela criança na natureza. O processo artístico, ao envolver a manipulação de materiais e a resolução de desafios criativos, em espaços pensados, compartilha com o ambiente natural a característica de incentivar a exploração e o aprendizado prático (THOMÉ; TUBENCHLAK, 2023).

Em virtude disso, o contato com a natureza oportuniza a movimentação livre e contínua da criança, contribuindo na construção de saberes para compreender sua força e o seu corpo. Ao descobrir os espaços naturais, têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades motoras, possibilitando ser guiada pela liberdade e potência interior.

ISSN: 2176 - 1396

Louv (2016) afirma que ao vivenciar o ambiente natural, proporciona-se a sensação de conexão. Isso ocorre porque a natureza é fonte de vivacidade e energia, na qual sua presença pode contribuir para os aspectos físicos, mentais e emocionais, refletindo na qualidade de vida. Além disso, há uma transformação social, por meio da construção de valores desde a infância baseados no amor, cuidado e respeito à natureza. A arte, nesse caso, atua como um mediador que torna a experiência com a natureza perpassada pelo ato de sentir e criar.

3 METODOLOGIA

As pesquisas do estilo estado do conhecimento nos permitem reconhecer autores, teorias e diferentes contextos de um mesmo tema de pesquisa. Essa prática de nos aproximarmos das pesquisas já realizadas envolvendo nosso objeto de estudo é considerada pelas autoras Fernandes e Morosini (2014) como estado do conhecimento.

O estado do conhecimento se refere a uma abordagem de pesquisa voltada para examinar a produção acadêmica em relação a um tema particular, considerando especificidades de espaço e tempo (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Seu principal foco é aprimorar a avaliação das contribuições acadêmicas, visando apoiar novas pesquisas e promover o avanço do saber na área investigada, afirmam as autoras.

A partir desse percurso metodológico, a intenção foi reconhecer tendências, lacunas e potencialidades que emergem dessa articulação, contribuindo para ampliar os sentidos e as possibilidades formativas da arte no contexto das infâncias, por fim uma análise à luz do referencial teórico orientador do estudo.

4 OS ACHADOS: ANÁLISES, DISCUSSÕES E RESULTADOS

4.1 Arte, Natureza e Infância: um mapeamento das pesquisas (2020–2025).

Realizamos um levantamento das pesquisas realizadas envolvendo o tema Arte, Natureza e Educação Infantil, consultando alguns portais como o Banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando as pesquisas

realizadas nos últimos cinco anos (2020-2025).

Quadro 1 - Capes 2020-2025: Arte-Natureza - Educação.

Ano	Título	Autoria
2020	Elementos da natureza como mobilizadores de experiências matemáticas na Educação Infantil	Gecenilda Neves Lira
2020	Infância, natureza e afetos: o “desemparedamento” e as vivências no pátio da educação infantil do colégio de aplicação da UFRJ	Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz
2021	O ateliê de arte na Educação Infantil: diálogos entre Brasil e Itália	Juliana Costa Müller
2023	Educação Infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores	Lígia De Carvalho Abões Vercelli
2024	Arte na educação infantil: proposições, concepções, reflexões em narrativas docentes	Luciana Esmeralda Ostetto
2021	Antroposofia: ‘Conhecimento do ser humano/Sabedoria do homem’ em consonância com a Pedagogia Waldorf	Edevana Leonor Vantroba,
2020	Educação ambiental e educação infantil em dissertações e teses brasileiras: conhecimentos, valores e participação política presentes nas práticas pedagógicas relatadas	Marinete Belluzzo Luccas
2023	Criação e imaginação	Marta Silene Ferreira Barros
2023	Crianças e natureza: afinar silêncios, fiar imaginações	Ana Clara Nimrichter
2024	Crianças em interação com/na natureza: seis dimensões para (re)pensar a infância e a cultura científica nos anos iniciais	Nando Matheus Rocha
2021	Indecisão plena de promessas: imagens da vida e da infância na filosofia de Henri Bergson	Magda Costa Carvalho
2020	Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações	Patrícia Vieira BonfiM
2024	Arte e Educação Ambiental: a experiência da Coletânea Histórias para Colorir a Alma	Karoline Azevedo
2020	Além de um Programa Curricular: a formação estética de professoras/educadoras das infâncias	Luciana Esmeralda Ostetto

Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

Quadro 2 - IBCT – 2020/2025: Arte, natureza, educação infantil (Dissertação)

Ano	Título	Autoria
2023	Leituras de Obras de Arte na Educação Infantil e suas possibilidades: Projetos com abordagens na natureza	Samantha Graziele Soares

ISSN: 2176 - 1396

2023	Natureza e educação infantil: vivências, experiências e novas descobertas	Rita de Cássia Silva e Silva
2024	Arte e natureza na promoção da sensibilidade : possibilidades educativas no ensino remoto para as crianças e seus familiares	Gracieli Maccari dos Santos
2022	O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem	Sammya Danielle Florencio dos Santos
2023	Os significados educativos da decoração dos espaços das instituições de Educação Infantil	Sthefany Beatriz Costa
2024	O sentido da experiência docente na educação infantil: pesquisa-formação e as infâncias em Candido Portinari	Melissa Weber

Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

Quadro 3 - IBCT – 2020/2025: Arte, natureza, educação infantil (Teses)

Ano	Título	Autoria
2022	Ateliês de Espaços Efêmeros na Formação Estética Docente: Atravessamentos e Ressonâncias	Vilma Justina da Silva

Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

As pesquisas foram identificadas em Programas de Pós-Graduação de diferentes áreas, sendo 21 trabalhos acadêmicos produzidos entre o período delimitado, com foco nos descritores citados. As produções analisadas demonstram um crescente interesse pela temática, especialmente no campo da Educação, embora também tenham sido encontradas produções ligadas às artes e à Educação Ambiental.

Ao longo do ano de 2020, foram identificadas cinco produções, todas dissertações, que abordam desde experiências matemáticas com elementos da natureza até práticas ambientais e relações corporais na primeira infância. O ano de 2023 apresentou o maior volume de produções, com sete pesquisas, seis dissertações e uma tese. Já o ano de 2024 aparece com cinco produções, com destaque para estudos voltados à prática docente, à sensibilidade estética e às interações infantis com o ambiente natural.

As pesquisas analisadas foram organizadas em quatro categorias temáticas. A categoria com maior número de trabalhos foi *Práticas Pedagógicas e Experiências na Infância*, com cinco pesquisas, seguida por *Formação de Professores e Arte e Expressão Estética na Infância*, ambas com cinco produções cada. A categoria *Infância e Natureza* contou com quatro pesquisas, que tratam de aspectos sensoriais, ambientais e culturais nas relações entre criança e natureza.

A diversidade de autores e suas formações também é um ponto de análise,

embora a maioria seja licenciada em Pedagogia, observa-se a presença de pesquisadores com formação em Artes Visuais, Educação Física e Letras, indicando o caráter interdisciplinar do tema e o crescente interesse do olhar sobre a infância, para além da dimensão exclusivamente pedagógica. Isso reforça a ideia de que discutir arte e natureza na Educação Infantil extrapola a lógica do componente curricular e mobiliza múltiplos saberes que contribuem para uma formação integral da criança.

As pesquisas investigam experiências estéticas, formação docente, mediações pedagógicas, práticas sensíveis com a natureza e a infância como campo de produção de saberes. Os resultados apontam para uma valorização crescente de abordagens que articulam sensibilidade, ambiente e linguagem na educação da criança pequena, reiterando a importância de propostas pedagógicas que dialoguem com o corpo, o espaço e o imaginário infantil como eixos estruturantes da prática educativa.

4.2 Categorias temáticas: arte, natureza e infância em foco.

A primeira categoria, *Formação de Professores*, abrange estudos voltados ao desenvolvimento profissional docente, à formação estética e às práticas pedagógicas de professoras e professores da Educação Infantil. Esses trabalhos discutem tanto processos formativos vivenciados no cotidiano das instituições quanto experiências mediadas por referenciais filosóficos, estéticos e sensíveis, evidenciando a importância de uma formação que vá além da técnica e se comprometa com o cultivo de uma escuta atenta, criativa e ética das infâncias. Dentre as produções analisadas, destacam-se investigações que abordam o papel dos ateliês efêmeros na formação estética docente, a articulação entre pedagogia Waldorf e arte, e a construção de narrativas docentes que expressam reflexões sobre a arte na Educação Infantil.

A segunda categoria, *Práticas Pedagógicas e Experiências na Infância*, reúne estudos que exploram vivências concretas com crianças, metodologias sensíveis, abordagens curriculares e propostas realizadas no cotidiano das instituições. Tais pesquisas colocam a criança como protagonista dos processos educativos, valorizando suas interações com o ambiente, o corpo, os pares e os elementos naturais como partes constitutivas de seu desenvolvimento e de sua expressão no mundo. São investigações que envolvem desde experiências no pátio escolar e no contato com a natureza até reflexões filosóficas sobre a infância como imagem de

promessa e movimento vital, passando ainda por estudos sobre gestualidade, afetividade e escuta de bebês.

A terceira categoria, *Arte e Expressão Estética na Infância*, contempla pesquisas que investigam a arte como linguagem, experiência sensível e meio de expressão singular das crianças. Os estudos reunidos aqui reforçam a potência do fazer artístico no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando a centralidade da imaginação, da autoria e da escuta estética na constituição dos sujeitos infantis. Destacam-se análises sobre projetos realizados com obras de arte em diálogo com a natureza, ateliês de inspiração italiana, experiências remotas que mobilizaram a sensibilidade artística das crianças e investigações sobre os sentidos da criação e da imaginação na infância.

Por fim, a categoria *Infância e Natureza* inclui pesquisas que priorizam a relação da criança com o ambiente natural, enfocando vivências ao ar livre, experiências sensoriais e a importância da educação ambiental na formação das infâncias. Os estudos indicam uma preocupação crescente com os efeitos do afastamento das crianças da natureza, ao mesmo tempo, em que propõem caminhos para reencantar as relações com o meio natural a partir de práticas educativas significativas. São exemplos de investigações que tratam da presença dos elementos naturais em experiências matemáticas, do impacto dos ambientes de aprendizagem na primeira infância, da potência da escuta em territórios verdes e das práticas ambientais relatadas em teses e dissertações brasileiras.

4.3 Diálogos entre Arte, Natureza e Infância à Luz dos Referenciais

A análise das produções acadêmicas identificadas revela um movimento consistente de valorização da arte e da natureza como dimensões fundamentais na constituição da infância. Esse movimento se evidencia especialmente nas categorias “Práticas pedagógicas e experiências na infância” e “Arte e expressão estética na infância”, indicando que a prática educativa está, cada vez mais, se aproximando de uma concepção de criança ativa, sensível e em profunda relação com o mundo que a cerca.

A presença de Martins (2011) é perceptível nas produções que valorizam o patrimônio cultural e a memória como elementos integradores da arte e da natureza. A ênfase em práticas que resgatam o pertencimento das crianças aos seus territórios,

ao explorarem espaços abertos, parques, pátios e materiais naturais, revela uma sensibilidade para o contexto local e comunitário, articulando cultura, natureza e infância como dimensões inseparáveis.

A teoria das “cem linguagens” de Malaguzzi, reforçada por Rinaldi (2012), também encontra ressonância nas práticas documentadas. A diversidade de linguagens expressivas aparece como eixo comum às produções, valorizando o desenho, a escultura com elementos naturais, as instalações artísticas ao ar livre, e outras formas pelas quais as crianças expressam seu pensamento, emoções e compreensões do mundo. Esses fazeres infantis são compreendidos não como tarefas isoladas, mas como formas de construção de conhecimento em diálogo com o ambiente.

Ao olharmos para as pesquisas que compõem a categoria “Infância e natureza”, percebemos uma forte aproximação com o pensamento de Louv (2016), enquanto destacam os benefícios físicos, emocionais e cognitivos do contato com ambientes naturais. Tais pesquisas apontam que a natureza não apenas acolhe a infância, mas desafia a movimentar e sensibilizar. A arte, nesse contexto, atua como mediadora dessa experiência, permitindo que as crianças expressem suas descobertas, sensações e relações com o mundo natural.

As pesquisas que se debruçam sobre a formação docente mostram que os educadores também são convidados a desenvolver uma escuta sensível e um olhar estético para as práticas pedagógicas. Conforme afirmam Thomé e Tubenchlak (2023), há um potencial transformador nas experiências que conectam arte, natureza e infância, enquanto rompem com paradigmas de emparedamento e possibilitam novas formas de viver o espaço educativo.

Dessa forma, os resultados revelam uma produção crescente sobre a temática e apontam um campo fértil para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como ser criativo, sensível e pertencente à natureza. A intersecção entre arte e natureza se apresenta como um eixo estruturante para a educação das infâncias, com potencial de nutrir subjetividades, ampliar repertórios expressivos e fomentar aprendizagens significativas, para as crianças e também para os adultos que com elas convivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A análise do conjunto de pesquisas revelou que as articulações entre arte, natureza e infância têm ocupado espaço significativo na produção acadêmica recente, especialmente no âmbito da Educação Infantil. O estado do conhecimento permitiu identificar tendências que apontam para a valorização da criança como sujeito sensível, expressivo e pertencente ao mundo natural, cuja aprendizagem se dá por meio da experimentação, da criação e do brincar. A partir dos objetivos propostos, foi possível mapear diferentes abordagens que reconhecem a potência da arte como linguagem e da natureza como território formativo, rompendo com práticas emparedadas e ampliando os horizontes da prática pedagógica.

As discussões empreendidas evidenciam que essa intersecção se configura como um eixo estruturante para a educação das infâncias, capaz de integrar múltiplas linguagens e promover experiências estéticas, sensoriais e significativas. As contribuições teóricas, somadas à sensibilidade das práticas analisadas, demonstram ser possível ressignificar o espaço educativo em favor de uma pedagogia mais humana, criativa e comprometida com a formação integral da criança. Ao reconhecer a arte e a natureza como direitos da infância, reafirma-se o compromisso com uma educação que acolhe, escuta, transforma e encanta.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; MOROSINI, Marília Costa. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** In: Educação Superior: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Org. por Marília Costa Morosini et al. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 149-166, 2014.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando** nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINS**,** Mirian Celeste**. Arte-educação: contextos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THOMÉ, Ana Carol; TUBENCHLAK, Diana. **Arte e natureza:** ateliês dos quatro elementos. [S.l.]: Edição das Autoras, p. 112, 2023.

ISSN: 2176 - 1396

NATUREZA, INFÂNCIA E PERTENCIMENTO: PRÁTICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Polli Rodrigues[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas voltadas ao brincar e ao contato das crianças com a natureza no contexto da Educação Infantil, com ênfase nas percepções de professoras da rede pública municipal. A pesquisa parte da problematização do emparedamento das infâncias e da escassez de experiências sensíveis ao ar livre nas instituições escolares, cenário ainda marcado pela cultura da limpeza, pela rigidez das rotinas e por concepções estereotipadas sobre o ambiente natural. Fundamenta-se em autores como Tiriba (2018), Zanon (2018), Louv (2016), Corsino (2006), Horn e Barbosa (2022), cujas contribuições evidenciam o potencial formativo, estético e ético dos espaços naturais na infância. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos o questionário aberto aplicado a professoras. A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), com base na leitura flutuante, categorização e interpretação do material. Os resultados evidenciam uma valorização discursiva do contato com a natureza, contrastando com práticas restritas e pontuais, limitadas por infraestrutura inadequada, falta de planejamento coletivo e ausência de profissionais para apoio. Também foram identificadas concepções que atribuem exclusivamente ao professor a responsabilidade pela oferta dessas experiências, desconsiderando a necessidade de compromisso institucional e político. Conclui-se que repensar os espaços como territórios educativos vivos exige romper com lógicas emparedadas e construir coletivamente uma pedagogia sensível à infância e a natureza como direitos.

Palavras-chave: Infância. Natureza. Educação Infantil. Brincar.

1 INTRODUÇÃO

A urbanização crescente e a cultura adultocêntrica contribuem para o que autores como Louv (2016) definem como transtorno do déficit de natureza. Paralelamente, a cultura da limpeza, apontada por Tiriba (2018). Frente a esse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas que envolvem o brincar e o contato com a natureza na Educação Infantil, buscando compreender como essas experiências são concebidas, organizadas e efetivadas nas instituições escolares.

A pesquisa se ancora na compreensão de que os ambientes naturais podem ser constituídos como territórios educativos, nos quais a criança se expressa, experimenta e constrói sentidos sobre si e o mundo. Considerando essa premissa, o estudo propõe-se a analisar os limites e as possibilidades que permeiam a efetivação

[1] Mestranda em Educação,Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com.

de uma pedagogia sensível à relação criança-natureza, contribuindo com reflexões que possam orientar práticas mais inventivas, éticas e comprometidas com a infância em sua inteireza.

2 AMBIENTES NATURAIS COMO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: UMA LEITURA SOBRE O BRINCAR, O CUIDADO E O PERTENCIMENTO

A literatura recente sobre infância e natureza converge em afirmar que experiências sensoriais, corporais e imaginativas ao ar livre constituem um eixo estruturante para o desenvolvimento integral das crianças. Essa ênfase na imaginação livre contrasta frontalmente com a cultura da limpeza identificada por Tiriba (2018), na qual a associação entre natureza, desordem e perigo legitima o confinamento das infâncias “entre paredes”. Para a autora, romper esse paradigma exige promover o desemparedamento, devolvendo às crianças tempo, espaço e liberdade para explorar, sentir e mover-se em ambientes externos.

A defesa de vivências naturais ganha respaldo em Zanon (2018), que demonstra como interação direta com árvores, terra, chuva e plantas fortalece competências motoras, socioemocionais e valores de cuidado ambiental. Contudo, assegurar tais interações requer compreender o espaço como categoria pedagógica.

Pacífico e Goulart (2022) e Corsino (2006) lembram que não basta dispor de áreas físicas: é preciso organizá-las de modo acolhedor, flexível e esteticamente instigante, pois sua configuração media socialização, expressão e construção de identidades. Esses princípios já encontraram iniciativas contemporâneas, como os Quintais Brincantes (2022), reforçam essa herança ao conceber jardins, ocas e “laboratórios vivos” que oferecem texturas, sons, cheiros e desafios motores, valorizando materiais não estruturados e uma visão sistêmica da natureza.

Louv (2016) cunha a expressão transtorno do déficit de natureza para nomear os impactos físicos e emocionais da privação de ambientes verdes, defendendo o potencial terapêutico desses espaços para ampliar criatividade, bem-estar e sentimento de pertença.

Alcançar tal horizonte, contudo, envolve superar barreiras institucionais. Horn e Barbosa (2022) alertam que a transição de uma cultura emparedada para outra centrada na natureza depende de processos formativos que enfrentem medos, rotinas

rígidas e resistências adultocêntricas; não se trata de ação individual do professor, mas de um esforço coletivo que envolva gestão escolar, famílias e políticas públicas.

O diálogo entre esses autores revela que garantir o direito de cada criança a vivências ricas e cotidianas na natureza exige repensar materiais, tempos, espaços e culturas escolares, articulando tradição histórica, evidências contemporâneas e uma postura ética de cuidado com a vida em todas as suas formas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGANDO O BRINCAR E A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada pela necessidade de compreender em profundidade as práticas pedagógicas que envolvem o brincar e o contato das crianças com a natureza na Educação Infantil. Conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa permite descrever os fenômenos por meio da interpretação dos significados presentes nas ações e discursos dos sujeitos, possibilitando compreender o contexto no qual ocorrem as práticas educativas investigadas.

Como instrumento de produção de dados, utilizou-se o questionário aberto, aplicado a professoras da rede municipal de Educação Infantil. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário consiste em um instrumento de coleta de dados estruturado por meio de uma série de perguntas, formuladas para serem respondidas por escrito e sem a interferência do pesquisador no momento da resposta.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), reconhecida por sua aplicabilidade na interpretação de comunicações verbais, escritas ou simbólicas. A análise de conteúdo, segundo a autora, visa identificar indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção das mensagens analisadas. Esse processo implicou, inicialmente, a leitura flutuante dos dados, seguida da codificação, categorização e interpretação do material.

Assim, a metodologia adotada foi construída de forma coerente com os objetivos da pesquisa, permitindo refletir sobre as condições que as produzem, as concepções que as sustentam e os desafios enfrentados pelas instituições para efetivar uma pedagogia sensível à relação criança-natureza.

4 INFÂNCIA E NATUREZA: PRÁTICAS, LIMITES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o objetivo de promover reflexões sobre o cotidiano da Educação Infantil nos momentos em que as crianças interagem com a natureza, evidenciamos distintas perspectivas das professoras participantes, que apontam tanto possibilidades quanto restrições. A maior parte das respostas destaca as brincadeiras ao ar livre como a principal forma de contato com a natureza, geralmente ocorrendo em espaços como o parque de areia e outras áreas externas da instituição: “brincadeiras em alguns espaços do cmei, aulas-passeios” (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 2) e “quando estão brincando no parque de areia” (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 4).

Os questionários também revelaram relatos sobre passeios realizados em ambientes com presença da natureza, onde os espaços naturais são limitados. A professora 9 relatou que, em função da escassez de áreas verdes, em anos anteriores utilizavam os arredores do CMEI, como o parque e a praça. Contudo, essa parceria foi interrompida em decorrência de reformas nesses espaços, tendo se mantido apenas entre 2022 e 2023.

Os dados obtidos por meio do questionário revelam ainda uma contradição entre os discursos que valorizam o contato com a natureza e as práticas efetivamente realizadas nas instituições. Algumas respostas apontam resistências por parte das profissionais, remetendo à chamada "cultura da limpeza", discutida por Tiriba (2018), na qual os elementos naturais são frequentemente associados à sujeira, evidenciando uma visão estereotipada que desconsidera o impulso exploratório e a curiosidade genuína das crianças em relação ao ambiente natural.

Outra professora destacou que “as aulas para fora não rendem muito” (QUESTIONÁRIO – PROFESSORA 5), o que demonstra como os espaços externos ainda são percebidos, por muitos adultos, como ambientes desafiadores, exigindo constante vigilância e controle. Essa percepção tende a limitar o uso pedagógico desses espaços, que passam a ser vistos apenas como locais recreativos, em posição inferior à sala de referência. Tal hierarquização reduz as possibilidades educativas presentes nas vivências ao ar livre (TIRIBA, 2018).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o aprendizado experiencial possui o mesmo valor formativo que aquele realizado dentro da sala de referência.

Ao vivenciar situações ao ar livre, a criança mobiliza seus sentidos e suas capacidades corporais, o que pode gerar aprendizagens mais significativas e profundas (ZANON, 2018).

Além disso, alguns participantes da pesquisa destacam que o contato com a natureza ocorre de maneira contínua, entendendo-o como presente em todos os momentos em que a criança se encontra fora da sala de referência: “Em todos, desde o momento que estão fora da sala, respirando o ar...” (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 5) e “Aqui no CMEI sempre estão em contato com a natureza, temos várias árvores e flores” (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 3).

Por outro lado, algumas respostas indicam que o contato com a natureza acontece de forma pontual, restrito a momentos específicos da rotina, como saídas programadas ou idas ao parque. Exemplo disso são relatos como: “No parquinho de areia e na área externa” (QUESTIONÁRIO – PROFESSORA 9), “quando é realizado passeio em ambientes que possuam plantas” (QUESTIONÁRIO – PROFESSORA 6) e “no intervalo, ao brincar no pátio” (QUESTIONÁRIO – PROFESSORA 10).

Diante disso, observa-se que, na maioria das vezes, as crianças permanecem restritas à sala de referência. O acesso aos espaços externos é muitas vezes tardio ou sequer acontece, e as ações planejadas, por estarem atreladas a uma rotina rígida, acabam por evidenciar que as crianças permanecem grande parte do tempo emparedadas (TIRIBA, 2018).

Ainda em relação aos dados do questionário, identificamos concepções alinhadas a essa mesma lógica, como exemplificado na fala: “Os momentos de contato com a natureza estão cada vez mais ‘curtos’, cabe ao professor planejar mais atividades que possam oferecer esses momentos mais vezes” (QUESTIONÁRIO – PROFESSORA 14).

Essa perspectiva revela uma responsabilização exclusiva do professor, como se a oferta de experiências com a natureza dependesse apenas de sua iniciativa. Embora reconheçamos a relevância da atuação docente na mediação da relação entre criança e natureza, é fundamental destacar que essa responsabilidade deve ser compartilhada. A valorização das vivências infantis em ambientes naturais exige um compromisso coletivo, envolvendo todos os sujeitos da instituição.

Como apontam Horn e Barbosa (2022), a transformação da cultura institucional passa pela reflexão crítica sobre a relação entre a escola e o mundo que

a cerca, reconhecendo o papel dos espaços externos na formação integral das crianças. Essa mudança demanda uma abordagem que valorize a experimentação e a interação ativa das crianças com o ambiente ao seu redor.

Esse processo de transformação precisa ter início no interior das próprias instituições, por meio de reflexões críticas e investigações contínuas. Ao reconhecer o papel essencial da natureza na infância, cria-se um movimento de mudança capaz de promover novas compreensões e práticas. Essa é, inclusive, uma das motivações que fundamentam o presente estudo: a defesa do direito ao contato com a natureza e a urgência de reconfigurar os espaços da Educação Infantil, compreendendo que é tempo de se reinventar.

Quando questionadas sobre os principais desafios para viabilizar práticas de brincar em meio à natureza, as professoras mencionam entraves como a precariedade da infraestrutura, a escassez de profissionais, o desinteresse e a gestão do tempo. A maioria das respostas aponta a infraestrutura como o obstáculo central, evidenciando que a inexistência ou inadequação de espaços para atividades ao ar livre configura uma limitação relevante.

> Espaços físicos dos cmeis (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 1).
>
> Um dos principais desafios para promover práticas que enfatizem a promoção do brincar na natureza na Educação Infantil reside na estrutura limitada da escola, caracterizada por um espaço físico reduzido que dificulta a implementação dessas atividades (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 7).

É possível inferir que a percepção da estrutura como limitada pode estar associada à ausência de conhecimentos sobre as possibilidades de uso dos espaços disponíveis. Essa lacuna gera uma sensação de escassez e restrição, embora os registros fotográficos revelem uma realidade contraditória. Ainda assim, essa barreira não deve se perpetuar, já que os sujeitos que ocupam um espaço têm a potência de transformá-lo (PACÍFICO; GOULART, 2022). Assim, a forma como os espaços são organizados e apropriados influencia diretamente suas potencialidades educativas.

Pensar o espaço apenas em sua dimensão física revela-se uma concepção restrita. O espaço vai além do que é tangível: envolve a maneira como está estruturado, os recursos disponíveis, as interações que favorece, o acesso das crianças aos objetos e experiências, a estimulação da criatividade e as múltiplas

formas de expressão que possibilita (CORSINO, 2006). Ainda que existam justificativas para determinadas escolhas, cabe ponderar: até que ponto tais decisões se sustentam diante de suas consequências? Em última instância, é preciso questionar a legitimidade dessas opções, considerando seus impactos mais amplos. Afinal:

> Cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural, [...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos e condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas. Porque, seguramente, os bebês gostam muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor (TIRIBA, 2018, p.201).

Dessa forma, espaços intencionalmente concebidos e organizados oferecem múltiplos estímulos e vivências, favorecendo o desenvolvimento infantil ao potencializar aquilo que já pulsa dentro da própria criança. Essa concepção é visível em práticas como as dos Quintais Brincantes (2022), que valorizam ambientes integradores e sensíveis às expressões da infância.

Além disso, as considerações referentes à ausência de profissionais revelam desafios significativos, como a sobrecarga de tarefas administrativas e o elevado número de crianças por turma. Esses fatores acabam restringindo o tempo disponível para o planejamento de práticas que integrem o brincar à natureza, dificultando a efetivação de experiências mais conectadas ao ambiente natural.

> Pessoas...pois as turmas são grandes, a minha por exemplo 26 alunos...então precisa de pessoas para auxiliar nesses momentos para que todos participem (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 11).

> O tempo, pois temos muitas atividades para serem cumpridas, que não nos possibilitam planejar associando os contatos com a natureza (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 14).

De fato, a ausência de profissionais suficientes para garantir um atendimento mais individualizado compromete a possibilidade de direcionar o olhar da criança para o interior da escola, favorecendo a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento.

Para Louv (2016), o ato de viver e aprender em espaços ao ar livre possui um potencial terapêutico, capaz de estimular a criatividade e favorecer a ressignificação

de fantasias. Tais ambientes se configuram como refúgios autênticos, onde a criança experimenta liberdade e privacidade. A partir dessa perspectiva, torna-se possível fortalecer vínculos e construir identidades no contexto escolar, reconhecendo que o emparedamento excessivo pode gerar experiências negativas e dificultar o pertencimento.

Por fim, entre os diversos desafios apontados, a desmotivação ou desinteresse por parte das profissionais foi ressaltada por várias participantes da pesquisa, como evidenciam as respostas a seguir:

> Eu acredito que a comodidade dos profissionais, onde eu trabalho temos vários espaços em contato com a natureza então é só ter força de vontade e criatividade, virar crianças novamente e gostar do que faz (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 15).

> O interesse das professoras em propor atividades brincantes e o interesse das crianças nas brincadeiras. As crianças até participam, mas muitas apresentam dificuldades em atender os comandos, pensar rapidamente e até mesmo se movimentar com desenvoltura (QUESTIONÁRIO - PROFESSORA 18).

Diante da desmotivação evidenciada por muitas docentes, torna-se necessário um movimento de ressignificação da prática, recuperando princípios fundamentais presentes em abordagens que historicamente contribuíram de forma expressiva para a formação na infância. Muitas vezes, a falta de engajamento está associada a um distanciamento da essência da Educação Infantil. Nesse sentido, o aprofundamento teórico e a reflexão crítica sobre o papel da infância na formação humana podem reacender o compromisso com uma educação transformadora.

No contexto do desemparedamento das infâncias e da superação do chamado transtorno do déficit de natureza, destaca-se a importância de profissionais comprometidos, capazes de romper com os limites impostos pelos espaços fechados e favorecer a liberdade do contato com o ambiente natural, promovendo, assim, uma reconexão genuína entre criança e natureza.

Horn e Barbosa (2022) ressaltam que diversos desafios podem surgir no processo formativo relacionado ao brincar e à vivência com e na natureza. Entre eles, a dificuldade de reinventar os espaços, a resistência de alguns adultos ao contato com elementos naturais, e a constante preocupação com a limpeza após as interações nesses ambientes.

Enfrentar e desconstruir paradigmas historicamente arraigados à educação das crianças pequenas é, sem dúvida, um percurso exigente. No entanto, tais desafios não devem ser interpretados como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de transformação. Afinal, é por meio de ações cotidianas, por menores que sejam, que se iniciam as verdadeiras mudanças, impulsionando o desemparedamento da infância em sua potência plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes das professoras revelaram tensões entre o desejo de proporcionar experiências mais ricas ao ar livre e as condições objetivas que limitam tais práticas. Muitas vezes, o espaço externo permanece subutilizado, seja por falta de estrutura adequada, seja pela ausência de uma intencionalidade pedagógica que o reconheça como parte integrante do currículo. Além disso, o peso das rotinas engessadas e a responsabilização individual do docente evidenciam a necessidade urgente de mudanças estruturais e culturais nas instituições de Educação Infantil.

Nesse cenário, o brincar em meio à natureza aparece como um gesto educativo que demanda coragem, compromisso coletivo e reinvenção dos modos de pensar e organizar os tempos e espaços da infância. A literatura analisada e os dados coletados indicam que a transformação não se dará apenas pela adesão a propostas inovadoras, mas pela ressignificação profunda da infância como tempo de fruição, criação e pertencimento ao mundo.

Para que as crianças deixem de ser emparedadas física e simbolicamente, é necessário que os sujeitos adultos que as acompanham também se disponham a sair de seus próprios muros – conceituais, afetivos e institucionais. Isso implica repensar concepções de cuidado, de currículo, de corpo e de natureza, reconhecendo que cada gesto educativo é também uma escolha ética sobre o mundo que desejamos construir com e para as crianças.

Dessa forma, este estudo convida à continuidade de investigações e formações que ampliem o repertório dos profissionais da Educação Infantil, fortalecendo práticas pedagógicas mais conectadas à vida e ao território. Que cada quintal, jardim, parque ou pequeno pedaço de chão possa ser compreendido como solo fértil para o florescimento da infância em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

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

CORSINO, Patrícia. **O cotidiano na educação infantil**. O cotidiano na educação infantil, Rio de Janeiro, p. 3-13, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** Viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. 159 p. v. xxi. ISBN 978-65-5976-003-9.

LAKATOS, Eliane Cristina; MARCONI, Mafra. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6. Acesso em: 28 abr. 2023.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p. ISBN 978-85-7217-1748.

PACÍFICO, Juliana; GOULART, Mariléia Mendes. O espaço na educação infantil: entraves e possibilidades. **Anima Educação**, Santa Catarina, 2022. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/30495. Acesso em: 3 jun. 2025.

QUINTAIS BRINCANTES (Brasil). **Quintais Brincantes:** Sobrevoos por vivências educativas brasileiras. 1. ed. [*S. l.*: *s. n.*], 2022. 110 p. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos- por-Vivencias-Educativas-Brasileiras.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

ZANON, Sibália. **Educando na Natureza.** [Organização: Instituto Ecofuturo; Coordenação: Michele Martins; Ilustração: Paloma Portela]. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018. 69 p. ISBN 978-85-60833-26-9. DOI 18-16219. Disponível em: http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

O ENSINO DE INGLÊS NOS ANOS INICIAIS: REALIDADES E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA-PR

Solange Cordeiro[1]

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFI) em escolas públicas brasileiras já é uma realidade, embora não haja legislação específica nacional que regulamente a oferta de língua estrangeira moderna (LEM) nessa etapa. Alguns municípios baseiam-se no artigo 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que permite às escolas elaborar e executar suas propostas pedagógicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2010) também autorizam a inclusão da LI no EFI, desde que o ensino seja realizado por docentes com licenciatura específica na área. Neste contexto, o presente estudo aborda a implantação da LI como componente curricular nas escolas municipais de Araucária-PR, em conformidade com a Lei Municipal nº 3.655/2020, que, por meio do Plano Municipal de Educação (PME, Araucária, 2020), prevê a inclusão da LEM nos anos iniciais. A pesquisa, de abordagem qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), foi realizada por meio de questionários e entrevistas com professores de inglês da rede municipal e membros da Secretaria Municipal de Educação de Araucária (SMED). A questão central investigada foi: quais os limites e possibilidades enfrentados pelos professores diante da implantação da LI como disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em Araucária? A análise parcial dos dados revelou que a maioria dos docentes foi formada para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) e no Ensino Médio (EM), não possuindo formação específica para o ensino de inglês a crianças. Os participantes reconhecem a importância de uma formação voltada à infância, com metodologias adequadas à faixa etária e o respaldo de documentos orientadores que legitimem a presença da LI no EFI. O estudo evidencia a urgência de ações formativas contínuas e políticas públicas estruturadas que garantam suporte pedagógico e institucional à docência nos anos iniciais.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Formação docente; Ensino Fundamental I.

1 INTRODUÇÃO

O município de Araucária, localiza-se na região metropolitana sul da capital do estado do Paraná. Atualmente, a rede municipal de ensino é composta por 38 CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) e 33 escolas que oferecem o ensino regular de 1º a 5º anos do EF. Dessas 33 escolas, 14 possuem turmas de Educação Infantil (EI). Essas turmas de EI passaram a ocupar, desde 2019, os espaços antes destinados às turmas de 6º a 9º anos do E), em função da alta demanda por vagas

[1] Mestranda, Universidade Federal do Paraná, solangecordeiro@ufpr.br

para a EI no município. Sendo esse nível de ensino de responsabilidade municipal, e por não haver vagas suficientes em CMEIs para suprir essa necessidade, optou-se, a partir de 2015, pela transferência progressiva das turmas do EF II da rede municipal de Araucária-PR para a rede estadual de ensino do Paraná, para a ocupação do espaço físico das escolas pelas turmas de EI.

Essa mudança estrutural gerou a necessidade de remanejamento dos professores efetivos que atuavam nos anos finais, impactando diretamente profissionais de diversas áreas do conhecimento. Dentre eles, estavam 19 docentes nomeados entre os anos de 2001 e 2012, como professores do componente curricular de LI do EFII na rede municipal de ensino de Araucária.

Com a reorganização da rede, esses professores foram realocados para diferentes funções dentro da SMED. Em 2024, durante levantamento de dados para a presente pesquisa, averiguou-se que dos 19 professores de LI do município, um já havia se aposentado, e dos 18 docentes remanescentes, apenas 11 atuavam no ensino de LI nas turmas do EF I, em 10 das 33 escolas da rede municipal. Mesmo o componente curricular de LI não sendo obrigatório na grade curricular do EF I do município, a LI vem sendo ofertada em forma de projetos e complemento de carga horária, e nas 3 escolas integrais existentes no município, como disciplina diversificada.

Devido a não obrigatoriedade e ao número reduzido de profissionais de LI na rede municipal, a opção de em qual escola ou turma será oferecido o ensino de LI fica a critério da gestão da própria escola, a qual opta junto a SMED em incluir ou não esse componente curricular em sua grade curricular.

Ao longo desse processo, no qual os professores concursados para ensinar LI no EF II, passaram a lecionar LI para o EFI, foram identificadas lacunas significativas na formação e inexperiência desses profissionais para atuarem com o público infantil. Devido a ausência de um suporte pedagógico na transição desses docentes que passaram do ensino de LI do EF II para o EFI, verificou-se que a insegurança contribuiu para a desmotivação desses profissionais, que não se sentiam preparados para lidar com as especificidades da infância.

Enquanto professora-pesquisadora inserida nesse contexto, decidi, a partir de um olhar investigativo, pesquisar e refletir criticamente sobre a implantação do ensino LI no EF I na rede municipal de ensino de Araucária.

O primeiro aspecto analisado foi a pouca valorização do componente curricular de LI no EF I em Araucária. Observou-se que, em algumas escolas, a inclusão do ensino de inglês limitou-se ao aproveitamento da mão de obra remanescente após a estadualização. Uma situação similar foi observada por Santos (2011) em sua pesquisa realizada em uma cidade do norte de Mato Grosso. Nesse estudo, os professores de LI dos anos iniciais eram vistos, muitas vezes, apenas como responsáveis por cobrir horários de jornada ampliada ou substituições dos professores regentes, o que compromete a legitimidade do componente como parte integrante do currículo.

Outro ponto observado foi o despreparo desses professores para atuarem com o EFI. Santos (2009) ressalta a desconexão entre a formação inicial docente e as exigências das realidades escolares, reforçando a importância da formação em serviço. Tonelli e Cristovão (2010) compartilham dessa visão ao destacarem a necessidade de suporte teórico-metodológico contínuo para professores de Letras que atuam com crianças.

Almeida Filho (2006), por sua vez, destaca a relevância do desenvolvimento da competência profissional docente, a qual capacita o professor a mobilizar, avaliar e intervir nas diversas competências necessárias ao exercício da docência. Para o autor, o processo reflexivo é central para que o educador compreenda seu papel como profissional da linguagem, da infância e da educação.

Análises de matrizes curriculares de cursos de graduação em Letras realizadas por estudiosos, como Santos (2011), mostram que o ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) ainda é pouco contemplado. Por isso, é necessário um debate que vá além da articulação teoria-prática, considerando os aspectos sociais e culturais que moldam a atuação docente. Tonelli (2017) defende que os professores se desenvolvem por meio da interação entre seus conhecimentos e a prática, especialmente em contextos escolares em que a LIC já está implantada.

Diante desse panorama, esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida a formação inicial contribuiu para a preparação dos professores de LI que atuam no EFI em Araucária. Busca-se compreender como esses profissionais têm se ajustado às demandas específicas do público infantil, com base em suas percepções sobre os conhecimentos linguísticos adquiridos e as experiências vividas em processos de formação continuada.

Para isso, durante o ano de 2024, foi aplicado um questionário impresso e online (via Google Forms), aos 17 professores de LI nomeados, entre os anos de 2001 e 2012, para lecionarem LI ao EFII na rede municipal de ensino de Araucária, e entrevistas presenciais com 11 desses profissionais, que lecionam LI para o EFI na rede municipal de ensino de Araucária, além de representantes da SMED, como a secretária municipal de educação, a diretora, a assessora pedagógica e a assessora responsável pela área de LI do Departamento do Ensino Fundamental. As entrevistas com as representantes da SMED têm como finalidade identificar os objetivos da implantação da disciplina nos anos iniciais e levantar as principais demandas atendidas durante o processo.

Embora os representantes da SMED que colaboraram com esta pesquisa ocuparam seus cargos desde o ano de 2019, quatro anos após o início da estadualização das turmas de EF II que faziam parte da rede municipal de ensino, eles foram autores de iniciativas significativas para o implementação da LI nos anos iniciais no município, como por exemplo: em 2020, houve a instituição do cargo de assessoria da área de LI na SMED, em 2021, a padronização do ensino de LI através da elaboração do Planejamento Referencial de LI para os anos iniciais (Araucária, 2021); e entre 2022 e 2024, a produção de material didático EstudAr para o ensino de LI para as turmas de 1º e 2º anos.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, apresentaremos alguns dados obtidos com o questionário e entrevistas da pesquisa de mestrado intitulada "Desafios e possibilidades do ensino de inglês nos anos iniciais na rede municipal de ensino de Araucária-PR".

2.1 Contextualização da Implantação

Quadro 1 – Entrevistas

Entrevistado(a)s	Transcrição das respostas às entrevistas
Diretora do Departamento do EF da SMED:	**Pergunta: Qual foi a origem da implantação do ensino de inglês para os anos iniciais nas escolas municipais de Araucária?** **Resposta:** *[...] devido a termos os professores disponíveis, que eram professores de docência 2 na rede, devido a estadualização, onde os estudantes de sexto ao nono ano foram absorvidos pelo Estado, gradativamente foi deixando de ter o ensino fundamental 2 e esses professores, então, de carreira estavam disponíveis, veio então essa*

	ideia de começar a implantar algumas escolas onde a direção foi parceira e aceitou, porque nós tivemos também professores de docência 2, língua inglesa, que foram atuar como suporte pedagógico.
Professor(a) 01A	**Pergunta: Com relação à implantação do ensino de inglês para os anos iniciais na rede municipal de Araucária, na sua opinião, qual foi o propósito da SMED?** **Resposta:** *Olha, na minha opinião, para a situação que a gente vive, foi só alocar os professores de docência 2 que não tinham mais escola para onde ir. Não foi pensando numa política pública de educação aonde o inglês seria valorizado para que esses alunos tivessem uma situação cognitiva e cultural melhor. Foi, vou resolver o problema desses professores que estão ociosos, que estariam ociosos, que não teriam o que fazer. Não passa disso.*

Fonte: Autora (2024)

A disponibilidade de professores qualificados, decorrente da estadualização das séries finais do EF II, foi um fator determinante para a implementação segundo resposta da Diretora do Departamento do EF da SMED à pergunta *Qual foi a origem da implantação do ensino de inglês para os anos iniciais nas escolas municipais de Araucária?* Contudo, essa realocação gerou a percepção, entre alguns docentes, de que a iniciativa surgiu como uma solução para evitar a ociosidade desses profissionais, sem um planejamento estratégico articulado com as necessidades da etapa da infância.

Esse cenário encontra ressonância no estudo de Rocha (2006), que identificou percepção semelhante entre docentes envolvidos na implementação do ensino de língua inglesa no EF I em escolas municipais de Campinas. Segundo a autora, muitos professores perceberam essa inclusão como uma decisão oriunda do governo, da gestão escolar e de autoridades hierarquicamente superiores, sendo, portanto, encarada, ao menos em parte, como uma imposição.

2.2 Limites Pedagógicos: Formação e Prática Docente

Quadro 2 – Questionário 1

Participantes **A** - professor(a) que atua em sala de aula **B** - professor(a) que **não** atua em sala de aula	**Respostas à pergunta do questionário:** **Que profissional deve ministrar inglês para o EFI?**
Professor(a) 01A **Professor(a) 13B**	**Resposta:** Um profissional da língua inglesa que domina o idioma e a metodologia com a faixa etária do EF1. **Resposta:** Professores com formação em Língua Inglesa e Pedagogia. Devido à grade curricular das universidades não abranger o trabalho /formação para os professores trabalharem com anos iniciais e educação

	infantil (no caso do curso de Letras).

Fonte: Autora (2024)

A preparação docente constitui um aspecto central e crítico que impacta diretamente o processo de implantação do ensino de inglês nos anos iniciais em Araucária. De modo geral, os professores participantes não possuem especialização voltada ao ensino de inglês para crianças. A licenciatura em Letras, embora tenha oferecido uma base teórica relevante, não contemplou de maneira sistemática as particularidades da docência na infância, o que resultou em uma lacuna significativa.

A ausência de preparação adequada para lidar com a nova faixa etária gerou, entre os professores colaboradores desta pesquisa, sentimentos de insegurança, sobretudo no que se refere à adaptação de suas práticas pedagógicas para um público com características e demandas tão distintas. Esse quadro é analisado por Capitanio e Greggio (2022), que ressaltam como a expansão do ensino de LIC tem ampliado significativamente as oportunidades e o campo de atuação para os professores de inglês.

Quadro 3 – Questionário 2

Participantes	**Respostas à pergunta do questionário:** **Em quais aspectos a formação continuada pode contribuir para o aprimoramento do fazer pedagógico?**
Professor(a) 08A	**Resposta:** As trocas de experiências entre os profissionais são valiosos meios de aprimoramento profissional pessoal. Quanto mais trocas houver, melhor.
Professor(a) 17B	**Resposta:** Contribui para o processo ensino-aprendizagem; ajuda os profs a desenvolver habilidade e competências para atender às necessidades dos alunos.

Fonte: Autora (2024)

A formação continuada promove, segundo os professores colaboradores, a promoção do desenvolvimento profissional crítico e reflexivo, articulada às demandas reais do contexto escolar. Lima e Kawachi-Furlan (2021) sugerem a criação de “espaços para a discussão de problemas da prática e favorecer a formação de um profissional que analise e reflita sobre a própria prática” (Lima e Kawachi-Furlan, 2021, p.652).

2.3 Resultados da Pesquisa de Campo

Nesta seção, apresentamos a análise parcial dos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores de LI da rede municipal de ensino de Araucária-PR e representantes da SMED. A abordagem adotada foi

qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), permitindo compreender as percepções dos participantes em relação à implantação do ensino de LI no EFI.

a) Perfil dos participantes

Participaram do questionário 17 professores de Língua Inglesa nomeados entre os anos de 2001 e 2012, originalmente concursados para atuar no EF II. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 desses professores, atualmente lotados no EF I, e com quatro representantes da SMED: a secretária de educação, a diretora do departamento de EFI, a assessora pedagógica e a assessora responsável pela área de LI.

b) Formação docente e atuação no EF I

Os dados revelam que **88% dos professores (15 de 17)** afirmaram não ter recebido formação específica para o ensino de LIC durante a graduação em Letras. Muitos relataram que sua formação estava voltada apenas ao EM e ao EF II.

"Na faculdade só vimos metodologias para adolescentes. Nunca tive disciplina sobre ensino para crianças" (Professor(a) 06A).

"Aprendi tudo com a prática. No começo, era assustador entrar em sala com crianças pequenas" (Professor(a) 02A).

A ausência de disciplinas voltadas à Linguística Aplicada para infância e à Didática da Língua Inglesa para crianças foi apontada como um dos maiores desafios enfrentados na adaptação ao novo público.

c) Formação continuada e apoio institucional

Embora a SMED tenha criado, em 2020, o cargo de assessora responsável pela área de LI e iniciado a produção de materiais didáticos em 2022, **a maioria dos professores entrevistados considera insuficientes as oportunidades de formação oferecidas pelo município**.

"Teve uma formação no início, mas depois ficamos sozinhos. A gente se vira com o que tem" (Professor(a) 04A).

ISSN: 2176 - 1396

Alguns professores relataram buscar alternativas informais de capacitação, como o uso de vídeos online, trocas com colegas e observações em sala.

d) Percepções sobre a implantação da LI no EF I

Os docentes entrevistados demonstraram apoio à inclusão da LI no EF I, mas expressaram **insegurança quanto à prática pedagógica**, à falta de material adequado e à ausência de documentos oficiais que legitimam sua atuação.

"Parece que estamos improvisando. Falta um currículo, falta orientação clara" (Professor(a) 09 A).

"A gente quer fazer bem feito, mas sente que a LI no EF I ainda não é levada a sério" (Professor(a) 01 A).

e) Contribuições da SMED

As entrevistas com representantes da SMED revelaram iniciativas como a elaboração de um **Planejamento Referencial de LI para o EFI** e o início da produção de material didático específico, mas também indicaram que essas ações ainda estavam em fase inicial e careciam de consolidação.

"Estamos construindo aos poucos. A prioridade agora é dar base para os professores e garantir uma proposta pedagógica contínua" (Assessora responsável pela área de LI).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativo-interpretativista permitiu compreender que os professores envolvidos reconhecem a relevância do ensino de LI para o desenvolvimento integral dos estudantes do EFI, mas demandam formação continuada específica, espaços de diálogo coletivo, e políticas públicas que tratem a LI como parte integrante e legítima da educação básica, não como complemento ou improviso decorrente da reorganização da rede.

Os dados mostraram que a maioria dos professores que hoje atuam com o público infantil foi originalmente formada para lecionar no EFII e no EM. Apenas 12%

ISSN: 2176 - 1396

relataram ter recebido formação específica voltada ao ensino de LIC. Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade da prática pedagógica, gerando insegurança, improvisação e baixa valorização do componente curricular, como os próprios docentes relataram. A ausência de orientações curriculares claras e materiais didáticos sistematizados também contribui para o sentimento de descontinuidade e instabilidade.

Por outro lado, identificaram-se esforços por parte da SMED, como a criação de cargo de assessoria da área de LI, o planejamento referencial e o início da produção de materiais didáticos próprios. No entanto, tais ações ainda são percebidas como iniciais e insuficientes para atender à complexidade da tarefa de ensinar uma LEM a crianças no contexto escolar público.

Portanto, a pesquisa reafirma a importância de que a implantação da LI no EFI seja precedida por um planejamento de longo prazo, fundamentado nas necessidades formativas dos docentes, respaldado por diretrizes curriculares claras e acompanhado por ações estruturantes. Só assim será possível garantir uma oferta qualificada, equitativa e significativa do ensino de LI, promovendo o direito à educação linguística desde o início da escolarização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE**. *Contexturas*, n. 9, 2006. p. 9-19.

ARAUCÁRIA, **Plano Municipal de Educação de Araucária**, alterações na redação de Metas e Estratégias contidas no Anexo Único da Lei nº 2.848 de 25 de junho de 2015. Araucária, 2020. Disponível em: http://leismunicipa.is/pluys . Acesso em: 20 jun. 2025

ARAUCÁRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento referencial**: versão preliminar. Araucária, 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** no. 93.94/96, Brasília: 1996. Disponível em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/600653 Acesso em: 23 abr.2025

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras**. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf
Acesso em: 01 maio. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 05 mai.2025

CAPITANIO, Alâna; SAIONARA, Greggio. Perfil dos professores de língua inglesa da pré-escola na rede municipal de Xaxim/SC. 2022. **Revista de Letras,** Curitiba, v. 24, n. 45. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/13614. Acesso em: 26 de jun. 2025

LIMA, Ana Paula; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?. **Revista X,** *[S. l.]*, v. 16, n. 3, p. 643–663, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i3.79311. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311 . Acesso em: 26 jun. 2025.

MERLO, Mariana Cardoso Reis. **Inglês para crianças é para ver?: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo** Dissertação (Mestrado em Linguística) - ES 2018. Universidade Federal do Espírito Santo, 2018, 272 f.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2006.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. São José do Rio Preto: 2009, 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2009.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. **Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios?** In: REIS, S. (org.). História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças.** Calidoscópio, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4013/cld.2010.81.06 . Acesso em 11 fev 2025.

ARTE/MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR

Rita Maria Gonçalves[1]
Maria de Fátima Barbosa Abdalla[2]
Silvana Maria da Silva Gil[3]
Ana Márcia Akaui Moreira[i4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os efeitos das políticas educativas na formação dos/as docentes de Arte/Música. Nesta perspectiva pretende analisar a Arte/Música como conteúdo obrigatório e como uma questão de justiça curricular. A pesquisa assume uma abordagem qualitativa e se desenvolve a partir de levantamento bibliográfico e análise de documentos. Trata-se de indicar relações entre currículo, justiça curricular e políticas educacionais e de formação docente frente à lógica neoliberal vigente no campo educacional. Fundamenta-se em Bourdieu (1996, 1997, 1998) e Moscovici (2005, 2012), para se compreender o campo de lutas e as representações sociais dos/as professores/as de Arte/Música no contexto atual; assim como em autores da área da formação de professores, do currículo, da justiça curricular e do ensino de Música. A análise transita entre os “efeitos de normalização” e os “efeitos de polarização” da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), da Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) e da BNCC (BRASIL, 2017), que provocam mudanças na organização curricular, na formação docente e na educação básica. Os resultados, ainda parciais, sinalizam, principalmente, para os seguintes aspectos: a) o/a professor/a necessita, em sua formação, de conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de um ensino de Música decolonial em resistência ao *habitus* conservatorial; b) mais do que uma obrigatoriedade, na transmissão/construção dos saberes musicais, o ensino de Música é uma questão de justiça curricular para a formação dos estudantes da educação básica; e c) será preciso que a formação inicial e continuada sejam repensadas e reestruturadas em uma perspectiva decolonial, partindo das necessidades e expectativas dos/as professores/as e de seus estudantes, a fim de que novas práticas dialógicas, solidárias e inclusivas sejam realizadas.

Palavras-chave: Arte/Música. Currículo. Justiça Curricular. Políticas Educacionais. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Entende-se que há uma complexidade na formação inicial do/a professor/a para ministrar uma disciplina tão polivalente como a Arte, e, em especial, a linguagem de Música. Diante disso, este trabalho tem como objetivo apresentar os efeitos das políticas educativas na formação dos/as docentes de

Música. Nesta perspectiva, pretendemos analisar a Arte/Música como conteúdo obrigatório e como uma questão de justiça.

---

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos- ritagoncalves02@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos- mfabdalla@uol.com.br
[3] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos- gilsilvania1@gmail.com
[4] Pós- Doutoranda em Arte- Universidade Estadual Paulista --anaakaui@yahoo.com.br

A pesquisa aponta para a necessidade urgente de políticas públicas e de reorganização curricular, para que a Arte, bem como a Música, possa ser compreendida enquanto uma área do conhecimento, que possui linguagens e especificidades diversas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem como recorte identificar os efeitos das políticas educacionais e de seus dispositivos legais para o ensino de Música e para a formação docente. Os dados referentes a esses documentos foram analisados por meio de Cellard (2012) e da técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977).

Fundamenta-se em Bourdieu (1996, 1997, 1998) e em Moscovici (2005, 2012), e, também, em Abdalla (2006, 2010, 2013, 2016, 2017, 2019, 2024), quando a autora traz as matrizes conceituais de Bourdieu e Moscovici para pensar as necessidades de formação e as representações sociais e profissionais dos/as docentes ao lidarem com as políticas educacionais, a formação e a profissionalização, e com os aspectos relacionados à diversidade cultural e à inclusão. Além disso, também recorremos a Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), para discutir políticas docentes no Brasil, e a Gimeno Sacristán (1998), Ponce e Neri (2015) e Ponce (2016), para a compreensão do currículo e de questões em torno da justiça curricular na formação desses/as estudantes. Também, não podemos deixar de mencionar as reflexões de Nóvoa (1999, 2017) sobre a profissão docente e a importância das tomadas de posição frente às práticas pedagógicas e formativas.

Observamos, ainda, outros estudos e pesquisas na área da educação musical, tais como: Couto e Santos (2009); Mateiro e Jusamara (2009); Penna (2010); Amui e Guimarães (2016); Pereira (2020); e Santos (2024). Tais autores procuram dialogar com outras áreas e campos de conhecimento; além de discutir o ensino superior em Música, questões em torno da colonialidade, da formação dos/as professores/as de Artes/Música e dos currículos.

Nesta direção, este texto se estrutura em três partes. A *primeira* trata de explicitar as políticas educacionais e seus efeitos no ensino de Música, apresentando noções fundamentais das teorias bourdieusiana e moscoviciana e a abordagem metodológica. A segunda aborda questões de currículo e de justiça

curricular. E a terceira discute o ensino de Música e a organização curricular, procurando analisar os efeitos das políticas educacionais sobre o ensino de Música e evidenciar alguns resultados parciais da pesquisa bibliográfica.

Consideramos, neste estudo, que seria impossível realizar um bom ensino, se o professor não possuísse a capacidade que o habilita para realizar sua tarefa com êxito no âmbito de uma educação musical justa e inclusiva. Essa capacidade compreende, por uma parte, seu domínio da matéria, e, por outra, a sua preparação pedagógica frente aos saberes da docência e as questões éticas e políticas que contribuem para a formação e a inclusão de estudantes (ABDALLA, 2024). O que demanda uma formação inicial sólida e uma formação continuada constante e que atenda às necessidades dos/as docentes e de seu alunado. Entretanto, terá que haver vontade política e financiamento público para que o ensino de Arte/Música nas escolas brasileiras possa ser, de fato, ressignificado. Por isso, propomos discutir, a seguir, os efeitos das políticas educacionais no ensino de Música.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS EFEITOS NO ENSINO DE MÚSICA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

> A intenção política só se constitui na relação com um estado de jogo político e, mais precisamente, do universo de técnicas de acção e de expressão que ele oferece em dado momento (BOURDIEU, 1998, p.185).

Para compreender as políticas educacionais e seus efeitos no ensino de Música, buscamos recorrer ao pensamento de Bourdieu (1998), registrado na epígrafe acima, quando diz que “a intenção política só se constitui na relação com um estado de jogo político”, de um “universo de técnicas de ação e de expressão”, que “ele oferece em um dado momento”. E isso tem a ver com o “pensar relacionalmente”, de Bourdieu (1998); ou seja, com a ideia de apreender as coisas em relação, no sentido de compreender como o espaço social e o “jogo político” se formam a partir da implementação das políticas públicas e/ou educacionais, e como os campos sociais são “conformados” e vão estruturando *estruturas objetivas* e *incorporadas*, ou seja, o *habitus*.

A ideia, aqui, é de retomar, conforme Abdalla (2013, p. 109), os princípios

e noções que estão nucleados na razão prática e "[...] na origem dos conceitos de *habitus*, de campo e de capital, entendendo a necessidade de se reconhecer a contribuição da representação que os agentes têm do real e como essa representação social pode transformar a realidade".

Ao mesmo tempo, temos a intenção de refletir sobre as *representações sociais* dos agentes/atores sobre essas políticas e seus efeitos, tanto daqueles que ditam as normas legais ou daqueles que as criticam. Diante disso, o conceito de *representações sociais* (MOSCOVICI, 2012) se converte, aqui, em um "sistema de interpretação" e serve de "mediação" para o entendimento da análise dimensional, que, segundo este autor, configura-se em três dimensões – *informação*, *campo de representação* e/ *imagem* e *atitude*". Para Abdalla (2013, p. 122): a *informação* se configura como dados organizados a respeito de um objeto social; o *campo de representação e/ou imagem* se constitui da organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social e que se identificam como um "espaço figurativo articulado" (p. 122); e a *atitude*, que é a dimensão mais duradoura, e "integra os níveis afetivos e emocionais dos sujeitos" (p. 122).

Também, assim como desenvolve Abdalla (2016), em seus estudos moscovicianos, pretendemos analisar quais seriam os "efeitos de normalização" dessas políticas, no sentido de conservar o *status quo*; e quais os "efeitos de polarização", que podemos observar na leitura de textos que discutem as políticas educacionais ou suas implicações no universo do ensino de Música e das práticas pedagógicas artísticas e musicais. Tais "efeitos" estão de acordo com Doise e Moscovici (1985), em especial, quando estes autores destacam que quanto maior for a implicação do sujeito, mais polarizadas serão as suas decisões. Como este texto ainda não trata das entrevistas com os/as professores/as, que faz parte da pesquisa de campo, cujos dados ainda não foram analisados, foi possível, aqui, pincelar alguns efeitos por meio do levantamento bibliográfico realizado e da análise documental desenvolvida conforme Cellard (2012).

Em termos das políticas educacionais, assinalamos o ano de 1971, com a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), em que o ensino de Música veio a se modificar. Neste sentido, as disciplinas do currículo multiplicaram-se, variando suas

especificidades, surgindo a graduação em Educação Artística (BRASIL,1971) para o exercício da docência em Música nas escolas oficiais. O que veio a causar um estranhamento por conta de uma nova visão de musicalização.

A partir da “década da educação”, anos 90, podemos observar que há um aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização (ABDALLA, 2016), em que se precisou rever uma série de disposições legais, a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Um exemplo disso, na área de Música, foi a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), que indicou que seria obrigatório o ensino de Música nas escolas. Entretanto, foram poucos os efeitos desta legislação, porque esta Lei não determina qual profissional estará cumprindo este dispositivo legal, e nem se a formação visa à Música na Educação ou a Educação pela Música. E, hoje, com a BNCC (BRASIL, 2017), não ficam claros quais seriam os impactos curriculares do ensino de Música na formação e atuação docente dos/as professores/as da educação básica. Um pouco desses desdobramentos no âmbito da organização curricular serão discutidos mais adiante.

O CURRÍCULO E A JUSTIÇA CURRICULAR

O currículo pode ser definido, conforme Gimeno Sacristán (1998, p.14), como “[...] um conjunto de conhecimento ou matérias a serem superados pelos alunos dentro de um ciclo ou nível educativo ou modalidade de ensino”. O currículo, também, pode ser definido como programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente.

Destacamos, ainda, que o currículo, em seu conteúdo e nas formas por meio das quais se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, no âmbito de uma determinada cultura e política social e escolar, e carrega valores e pressupostos que são necessários decifrar.

Consequentemente, a análise curricular é uma condição para conhecer e compreender o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. Pois, conforme Gimeno Sacristán (1998, p. 18): “o valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo”.

O que podemos notar é que se empreendem múltiplas reformas curriculares, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais. Entretanto, sabemos que nem sempre isso acontece, e que, na verdade, há uma série de retrocessos em relação a essas reformas.

A partir dessas colocações, podemos compreender que a escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades, que organiza, para desenvolver seus currículos. Função que “cumpre por meio dos conteúdos e das formas desses, e, também, pelas práticas que se realizam dentro dela” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.18).

Uma educação básica preparatória para se compreender o mundo, no qual se tem que viver, exige um currículo mais complexo do que o tradicional; ou seja, que envolva uma formação cultural e pedagógica. E este é o ponto importante para o desenvolvimento deste trabalho: o de analisarmos a formação docente para colocar o currículo em prática diante da legislação em vigor.

O currículo exige, nesta perspectiva, metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes; o que leva a uma alteração na própria forma de relacionar-se com os alunos. E está, aí, a grande dificuldade para se definir como precisamos preparar o/a profissional que estará apto para ministrar a disciplina de Arte/Música na rede municipal de Santos.

Agora, quando se pensa o currículo que tenha como horizonte a busca da superação das desigualdades, a afirmação das diversidades, é preciso pensar em um processo de construção de *justiça curricular*. Nesta direção, Ponce e Neri (2017, p. 1223) consideram que o *currículo* é “[...] todo processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida”. Ressaltamos, junto com as autoras, a urgência de que a prática curricular se paute na democracia e se faça, por ela, entendida como um valor norteador de possibilidades inclusivas e distributivas.

Neste sentido, resta-nos perguntar: *Como se dá o ensino de Música? Quais os efeitos das políticas curriculares para a formação de professores/as*?

O ENSINO DE MÚSICA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DA ANÁLISE AOS RESULTADOS

Ao partir das questões anunciadas, dos referenciais teóricos e da pesquisa bibliográfica, desenvolvemos a análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), obtendo duas categorias de análise: os “efeitos de normalização” e os “efeitos de polarização”, discutidas a seguir.

1º *Os efeitos de normalização/polarização da Lei n. 5.692/71* (BRASIL, 1971): o ensino de Música se modificou a partir dos “efeitos de normalização” desta Lei. As disciplinas do currículo multiplicaram-se, variando suas especificidades, surgindo a graduação em Educação Artística (BRASIL,1971), para o exercício da docência em Música nas escolas oficiais. Agora, uma nova visão da musicalização envolve as outras artes. Entretanto, podemos considerar que, também, essa legislação trouxe “efeitos de polarização”, pois a integração com as outras linguagens artísticas causou um estranhamento e uma resistência entre o grupo existente de antiga formação de conservatório e a formação inicial dos professores que ingressavam.

Surge, aí, o primeiro confronto da classe e discussão sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula: do canto coral aos símbolos musicais. Outros desdobramentos desta legislação se deram nas Escolas Municipais de Santos, pois, apesar do ensino de Música ter ocupado um papel importante, principalmente, no ensino fundamental, o mesmo foi sendo fragmentado para dar conta de outras linguagens artísticas: Artes Plásticas, Dança e Teatro.

Para a linguagem musical, o conteúdo apresentava, como principal objetivo, a formação de corais e os/as docentes possuíam, como formação inicial, os cursos de Conservatórios. Neste sentido, é difícil resistir ao “*habitus* colonial” ou “*habitus* conservatorial”, pois esta legislação produz “efeitos de normalização” que reforçam a “colonialidade”, que é tratada, ainda hoje, conforme Pereira (2020, p. 1), “como doxa do ensino em Música”.

2º *Os efeitos de normalização/polarização da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) à Resolução CNE/CP n. 2/17 (BNCC) (BRASIL, 2017*) – embora a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008) tenha provocado ”efeitos de normalização”, ao colocar como obrigatório o ensino de Música, o que se percebeu é que a formação do/a professor/a de Música tem sido muito frágil e está perdendo

espaço, inclusive, no quadro da rede Municipal de Santos; pois, só restam sete professores com habilitação em Música.

Após o fechamento da Faculdade de Música de Santos, em 2000, não houve profissionais formados nesta área, o que provocou a mudança no currículo e na grade curricular da rede municipal desta cidade. Agora, somente algumas escolas de ensino fundamental de 6º ao 9º ano podem contar com esses profissionais especialistas.

Hoje, ainda, percebemos a importância dada à formação desses/as professores/as, mas dentro de uma preocupação com a *polivalência*; pois, este profissional, em sua única aula semanal de 50 minutos, deverá suprir os alunos de todo conhecimento interdisciplinar em Arte. Ou seja, os “efeitos de normalização” dessa Lei acabaram surtindo “efeitos de polarização”, que silenciaram o ensino de Música em Santos.

Também, o mesmo acontece com a BNCC (BRASIL, 2017), que, desde a sua implementação, acabou por provocar “efeitos de polarização”, tendo em vista que foi documento que se desenvolveu em meio a tensões entre as entidades científicas, as universidades, as comunidades escolares e os agentes especialistas no ensino de Música. A versão final do documento, em relação ao componente curricular “Arte”, nomeado como “Dimensões do Conhecimento” aparece, como destaca Santos (2024, p. 173), de forma a descontextualizar as “[...] possíveis materialidades da Educação Musical escolar, não enfatizando as especificidades das linguagens artísticas”. O que evidencia, segundo o autor, “[...] uma percepção sobre uma experiência estética que não é alargada pelo domínio da linguagem musical nem por contextualizações históricas e possibilidades de leituras críticas” (p. 173).

Como reforça Pereira (2020, p. 7), os currículos de Música acabam, desde sempre, a apresentar “[...] a noção típico-ideal de *habitus conservatorial*, na tentativa de explicar a permanência da mudança” (grifos do autor). Ou seja, o autor, aqui, ajuda-nos a refletir em que medida a formação inicial e continuada dos/as docentes de Arte/Música assumem suas práticas de modo a vivenciar a tradição colonial. E, como o autor reforça: “Essas disposições auxiliam a compreender o caráter sempre periférico e cosmético das reformas [...]” (p. 7). Tudo isso nos leva a repensar o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1998, p. 349):

"[...] sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações caraterizadas de uma cultura". No caso, da cultura que se estabelece com a educação musical frente a tantos *efeitos de normalização* e/ou de *polarização*.

Como diria Bourdieu (1997), o *currículo escolar* é um "campo de lutas", onde se disputa, no espaço social de formação de crianças, jovens e adultos, o assentamento de valores, crenças, visões de vida e de sociedade, e a construção de possibilidades pessoais da existência presente e futura. Ou seja, trata-se de um campo de forças e, conforme Moscovici (2005, p. 32), de *representações*, que "[...] são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados".

Enfim, a análise transita entre os "efeitos de normalização" e os "efeitos de polarização" das legislações, que provocam mudanças na organização curricular, na formação docente e na educação básica. Os *resultados*, ainda *parciais*, sinalizam, principalmente, para os seguintes aspectos: a) o/a professor/a necessita, em sua formação, de conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, para que possa desenvolver um ensino de Música decolonial em resistência ao *habitus* conservatorial; b) mais do que uma obrigatoriedade, na transmissão/construção dos saberes musicais, o ensino de Música é uma necessidade para formação de nossos estudantes, ao despertá-los para o mundo dos sons e para um envolvimento, cada vez mais profundo, na parte musical de sua vida; c) para que possa haver avanços no ensino de Música, será preciso que a formação inicial e continuada sejam repensadas e reestruturadas em uma perspectiva decolonial, partindo das necessidades e expectativas dos/as professores/as e de seus estudantes (Abdalla, 2006), a fim de que novas práticas dialógicas, solidárias e inclusivas sejam realizadas.

Para nós, essas legislações e seus *efeitos de normalização* e de *polarização* nos ajudam a compreender o quanto é valoroso um currículo que possibilite aos/às docentes o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, artísticas e musicais, para que os estudantes possam ter o direito de apreender as relações musicais em seu processo de aprendizagem como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das colocações, aqui indicadas, entendemos que é necessário que haja justiça curricular, como uma concepção de currículo que reconheça a pluralidade cultural da sociedade, eleve os saberes dos menos favorecidos para além do trato folclórico, estereotipado e fragmentado, no qual não se consideram em profundidade os aspectos históricos, políticos e sociais de formação e de exclusão de identidades.

Nesta perspectiva é necessário que se faça uma análise crítica dos conteúdos curriculares, por vezes impostos pelas múltiplas reformas das políticas educacionais, no sentido de se valorizar os diversos saberes culturais a partir das necessidades dos/as alunos/as e dos/as professores/as.

Consideramos, assim, que a justiça curricular é um dos processos de busca de justiça social: aquela que se faz por meio do currículo escolar, valorizando o caráter de sua construção coletiva e ressignificando a Educação.

É urgente formar professores/as, pois sem formação adequada nas quatro linguagens da Arte não se tem como ter conhecimentos para democratizar e discutir currículos. Neste sentido, os alunos também ficam sem formação e eles têm direito a uma educação de qualidade, referenciada socialmente, porque se trata de uma questão de justiça curricular.

Por fim, necessitamos de professores/as, que façam parte de um sistema de educação que os valorize e lhes forneça apoio necessário à sua formação e desenvolvimento. Professores/as, que não sejam apenas técnicos, mas, sobretudo, criadores e comprometidos com a educação de seus estudantes, abrindo espaços para outras formas de pensar e organizar um currículo voltado à Arte/Música e a todo um mundo sonoro, de forma mais justa, solidária e significativa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da formação dos professores de Música. **Jornal do ABRAORFF**, Ano 5, n. 5, p. 7, 2010.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M.A. **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: FCC, 2013, p.109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (re) constituição da identidade profissional. **Interacções**, n. 40, p. 5-27, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista da Educação da PUC - Campinas**. Campinas, v.22, n.2, p 171-190, mai./ago. 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNER, R.L. (Org.). **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Didática e os saberes necessários para a formação de professores em tempos neoliberais. **Revista Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 10, Edição Especial, p. 11-30, julho de 2024.

AMUI, Gustavo Araújo; GIMARÃES, Fernanda A. do Nascimento. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2002 e 2010. **Per-Musi**. Belo Horizonte, UFMG, n. 34, p. 89-112, 2016.

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

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 12 de agosto de 1971, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 ago. de 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.769/08**, 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, de 19 ago. de 2008, Brasília, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, 22 dez. 2017, Brasília, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abril de 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª. ed. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v.15, n.1, p.110-125, jun. 2009.

DOISE, Willem; MOSCOVICI, Serge. Las decisiones en grupo. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). Psicología social I: influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos. Barcelona: Ediciones Paidós, Ibérica, 1985, p. 261-278.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar Música**. 2ª. ed. Porto Alegre, Sulinas, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.19, p.57-64, março de 2010.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250054, p. 1-24, 2020.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 1-20, 2016.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. **Currículos (re) significados por professores de Música**: saberes e reflexões docentes em contraponto às dimensões do conhecimento artístico da BNCC, 2024. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2024.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESTRATÉGIA PARA A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Wemerson Damasio[1]

Thalita Folmann da Silva[2]

RESUMO

O relatório apresenta os resultados de um projeto de estágio docente realizado em uma escola municipal de Curitiba, fruto da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação (SME) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). O objeto da pesquisa foi a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa, com foco nas dificuldades de leitura e escrita de estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental II, visando enfrentar os impactos do ensino remoto e das desigualdades educacionais. O principal objetivo foi promover intervenções pedagógicas qualificadas, capazes de ampliar as competências linguísticas dos(as) alunos(as). A metodologia envolveu a realização de seis encontros pedagógicos, planejados e executados por seis professoras estagiárias do curso de Letras (Português-Inglês), com orientação acadêmica e supervisão de campo. As oficinas foram organizadas em torno de diferentes gêneros textuais e estratégias didáticas diversificadas, respeitando o calendário escolar e as especificidades da unidade educacional. O aporte teórico incluiu autores como Imbernón (2010), Perrenoud (2002), Tardif (2014), Zeichner (1993) e Freire (1996; 2003), que fundamentaram a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento da identidade docente e a reflexão crítica sobre o fazer educativo. Os resultados apontaram avanços significativos tanto no processo formativo das professoras estagiárias quanto na aprendizagem dos(as) estudantes, com destaque para o aumento do engajamento, da participação e da autoconfiança dos(as) alunos(as), além da ampliação das competências leitora e escritora. A experiência evidenciou o potencial transformador de ações formativas interinstitucionais e reafirmou a importância do estágio supervisionado como espaço privilegiado para a construção de saberes, a intervenção pedagógica e o fortalecimento da educação pública.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação docente. Recomposição das aprendizagens. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino público.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de estágio docente foi desenvolvida a partir de uma parceria institucional entre a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba e a

[1] Doutorando em Letras (UFPR). Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. wdamasio@sme.curitiba.pr.gov.br.
[2] Doutora em Educação (UFPR). Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. thalsilva@curitiba.pr.gov.br.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), promovendo a articulação entre a rede pública de ensino e a iniciativa privada de formação superior. Essa cooperação interinstitucional visa potencializar a formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que contribui para o enfrentamento de desafios educacionais no âmbito da escola pública. Essa perspectiva vai ao encontro de Imbernón (2010), no que concerne à promoção da formação docente em diálogo com as diferentes realidades educacionais.

O estágio foi realizado em uma das onze unidades escolares da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba que ofertam o Ensino Fundamental II (EFII), mais especificamente com turmas de 9.º ano, tendo como foco a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa. A iniciativa buscou criar oportunidades de intervenção pedagógica qualificadas, que atendessem às necessidades dos estudantes e auxiliassem na superação das defasagens identificadas, especialmente em leitura e escrita, considerando os impactos do ensino remoto e das desigualdades educacionais por ele estabelecidas.

A realidade escolar em que se desenvolveu o estágio é marcada por uma diversidade de trajetórias e vivências estudantis, refletindo os distintos contextos socioculturais da comunidade atendida. Tal heterogeneidade impõe desafios à prática pedagógica cotidiana, especialmente no que tange à garantia do direito à aprendizagem. Nesse cenário, tornou-se ainda mais relevante a proposição de estratégias didáticas que considerassem as singularidades dos(as) estudantes e promovessem sua participação ativa nos processos de leitura e escrita.

O estágio foi desenvolvido junto às turmas A, B e C do 9.º ano do EFII, sob a orientação da professora regente, cuja prática docente demonstrou abertura ao trabalho colaborativo e à inserção de estagiárias na rotina pedagógica. Esse contexto escolar proporcionou um ambiente fértil para o desenvolvimento de competências profissionais, a observação crítica da prática docente e a realização de intervenções planejadas, alinhadas às necessidades das turmas atendidas.

A proposta de estágio teve como foco o desenvolvimento de uma oficina pedagógica voltada aos(às) estudantes que demonstrassem maiores dificuldades nos processos de compreensão leitora e produção escrita. Para a definição do público-alvo da intervenção, realizou-se, previamente, um diálogo

com a professora regente do componente curricular de Língua Portuguesa, a fim de identificar, com base em sua observação diagnóstica, os(as) estudantes que apresentassem defasagens mais significativas em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos para o componente.

A proposta em questão emergiu a partir de um diálogo estabelecido entre esta supervisão em campo, a então diretora do Departamento de Ensino Fundamental e Projetos Educacionais da SME e a gerente de Currículo e Avaliação. A referida interlocução resultou em um encontro com a professora orientadora de estágio da PUC-PR que, de forma acolhedora e colaborativa, aceitou o desafio proposto e viabilizou a participação de seis professoras estagiárias na execução do projeto. As acadêmicas envolvidas estavam em fase de cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, componente curricular do 7.º período do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português-Inglês.

A proposta elaborada pelas professoras estagiárias, sob a orientação da professora coordenadora, do professor de supervisão em campo e em consonância com a professora regente, consistiu na realização de seis encontros pedagógicos com os(as) estudantes previamente indicados(as) com base em critérios diagnósticos de aprendizagem. Esses encontros foram desenvolvidos com foco na recomposição de saberes relacionados à leitura e à escrita, considerando as principais dificuldades observadas no contexto da turma.

As professoras estagiárias elaboraram um projeto de intervenção pedagógica estruturado em seis encontros consecutivos, cuja organização considerou o calendário escolar vigente, respeitando os feriados nacionais e demais especificidades institucionais. Cada encontro foi planejado com base na abordagem de gêneros textuais distintos, ou, em determinados momentos, com o mesmo gênero textual, porém explorado a partir de propostas metodológicas diversificadas, com foco no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos(as) estudantes participantes.

As atividades ocorreram entre os dias 14 de abril e 26 de maio do ano letivo de 2025, integrando-se ao planejamento escolar e respeitando a dinâmica institucional da unidade de ensino. A proposta buscou articular práticas pedagógicas contextualizadas, promovendo a mediação do conhecimento de

forma significativa e responsiva às necessidades dos(as) estudantes atendidos(as).

A partir da contextualização apresentada, seguem, na sequência, os registros e análises realizados com base nas observações sistemáticas desenvolvidas ao longo do processo de acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras estagiárias. Tais registros buscam evidenciar aspectos formativos relevantes, considerando as interações estabelecidas no contexto escolar, o desenvolvimento das oficinas e as competências docentes em processo de construção.

2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA SUPERVISIONADA

Durante o período de realização do estágio nas oficinas de Língua Portuguesa, foi possível acompanhar um percurso formativo marcado por avanços significativos no desenvolvimento profissional das professoras estagiárias. A inserção no cotidiano escolar proporcionou experiências concretas que contribuíram de forma expressiva para a consolidação de competências docentes em processo de construção, evidenciando aprendizagens que vão além do domínio de conteúdos curriculares. Tais experiências revelaram potencialidades importantes para a atuação na docência, as quais merecem ser valorizadas no âmbito da avaliação formativa, conforme propõe Perrenoud (2002), ao defender uma perspectiva de avaliação que considere os aspectos processuais e a complexidade do fazer docente em contextos reais.

As professoras estagiárias demonstraram domínio consistente dos conteúdos trabalhados nas oficinas, fruto de um planejamento criterioso, respaldado em estudos teóricos prévios e guiado por uma intencionalidade pedagógica centrada na aprendizagem dos(as) estudantes. Tal planejamento refletiu não apenas conhecimento dos conteúdos disciplinares, mas também a compreensão sobre como mobilizá-los de forma significativa em sala de aula. Houve um cuidado evidente na organização das atividades, na seleção dos materiais didáticos e na adaptação de propostas às necessidades identificadas em cada grupo atendido. Isso aponta para o amadurecimento de práticas docentes ancoradas em fundamentos teórico-metodológicos sólidos, o que,

segundo Tardif (2014), é essencial para o exercício de uma docência crítica, reflexiva e contextualizada.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à postura ética e profissional adotada pelas professoras estagiárias ao longo do processo. Mostraram-se comprometidas com as atividades propostas, respeitosas com a comunidade escolar e receptivas às orientações recebidas durante a supervisão em campo. Essa abertura ao diálogo formativo contribuiu para a reformulação de práticas e o aperfeiçoamento das intervenções, em consonância com as especificidades de cada turma. As professoras estagiárias acolheram com responsabilidade as devolutivas da supervisão, realizando ajustes pertinentes aos planos de ação e demonstrando uma escuta ativa frente às demandas emergentes da prática pedagógica.

A atuação das professoras estagiárias foi marcada por uma relação pedagógica baseada no respeito mútuo, na escuta sensível e na afetividade, sem que isso comprometesse a autoridade necessária ao exercício docente. Estabeleceram vínculos de confiança com os(as) estudantes, o que favoreceu a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, participativo e seguro. Demonstraram sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem, especialmente daqueles(as) estudantes em situação de maior vulnerabilidade escolar, propondo intervenções ajustadas ao contexto e com estratégias diversificadas. Essa atitude evidencia o compromisso com a dodiscência, conforme proposto por Freire (1996), compreendida como uma prática pedagógica que reconhece e valoriza o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento.

Também foi possível identificar mediações pedagógicas eficazes, as quais revelaram a capacidade das professoras estagiárias de articular teoria e prática de forma crítica e criativa. Tal articulação é fundamental para que a formação docente supere um modelo meramente técnico e instrumental, orientando-se por uma perspectiva reflexiva e transformadora. Nesse sentido, a atuação das professoras estagiárias dialoga com as concepções de Imbernón (2010), ao evidenciar uma postura de constante reflexão sobre a prática, essencial para a construção da identidade profissional do professor. A reflexão crítica, alimentada pelas experiências vivenciadas e pelos aportes teóricos,

permitiu às professoras estagiárias compreenderem os desafios da sala de aula e desenvolverem estratégias pedagógicas mais responsivas às realidades escolares.

De modo geral, observou-se que a prática docente das professoras estagiárias, fundamentada em princípios de escuta, planejamento intencional e mediação qualificada, gerou efeitos concretos no processo de aprendizagem dos(as) estudantes atendidos(as) nas oficinas de Língua Portuguesa. Houve um aumento perceptível no engajamento, na participação e na autoconfiança dos(as) alunos(as), com destaque para aqueles(as) que inicialmente apresentavam maiores dificuldades. As estratégias utilizadas contribuíram significativamente para o desenvolvimento das competências leitora e escritora, promovendo avanços na construção de sentidos, na argumentação e na expressão crítica dos(as) estudantes.

A experiência de estágio evidenciou, portanto, que ações formativas bem estruturadas, desenvolvidas em parceria com as escolas públicas, possuem grande potencial para transformar práticas pedagógicas e fortalecer tanto a formação inicial docente quanto os trajetos escolares dos(as) estudantes. O estágio supervisionado se configurou como um espaço privilegiado de aprendizagem, intervenção e reflexão, reafirmando seu papel central na formação de professores(as) críticos(as), comprometidos(as) com uma educação de qualidade e com os desafios concretos da realidade educacional brasileira.

3 DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO

Durante o percurso de estágio nas oficinas de Língua Portuguesa, foi possível identificar, ainda que em meio a avanços significativos, alguns desafios inerentes à formação inicial docente. Um dos aspectos mais evidentes diz respeito à necessidade de fortalecimento da autoridade pedagógica em situações que demandam maior engajamento da turma. Embora as professoras estagiárias tenham demonstrado segurança na mediação de conteúdos e nas interações com os(as) estudantes, em momentos pontuais percebeu-se certa hesitação na adoção de medidas mais firmes, essenciais à manutenção do foco

e do engajamento coletivo.

Esse desafio está diretamente relacionado à construção da postura proativa e da presença docente, competências que se desenvolvem progressivamente com a experiência. A tomada de decisões pedagógicas em tempo real, especialmente diante de comportamentos disruptivos ou da dispersão da turma, exige não apenas conhecimento teórico, mas também desenvoltura, autoridade legítima e equilíbrio emocional. Reforça-se, portanto, a importância de fomentar, durante a formação inicial, espaços de reflexão e simulação que preparem os(as) futuros(as) professores(as) para o enfrentamento dessas situações de forma ética, assertiva e consciente.

Outro ponto de atenção refere-se ao uso da linguagem nas interações em sala de aula. Em determinados momentos, observou-se o emprego de expressões em diminutivo ou de tom excessivamente infantilizado, que podem não ser os mais adequados ao trato com adolescentes do EFII. Ainda que tais formas revelem afeto e intenção de aproximação, é fundamental que a comunicação docente se alinhe às especificidades etárias do público atendido, mantendo um equilíbrio entre empatia e autoridade. O desafio, portanto, está em construir uma linguagem que favoreça o vínculo, sem comprometer a assertividade necessária à condução do processo pedagógico.

Também merece destaque a necessidade de maior segurança nas intervenções que exigem redirecionamento de comportamento. A firmeza na comunicação docente, especialmente em momentos de orientação coletiva, é um dos pilares da gestão de sala de aula. Tal habilidade não implica rigidez, mas sim clareza, coerência e consistência nas ações. É nesse sentido que se insere o desafio de cultivar uma postura que una sensibilidade e firmeza, reforçando o papel do(a) professor(a) como mediador(a) das relações e garantidor(a) de um ambiente propício à aprendizagem.

Esses aspectos, contudo, não devem ser encarados como falhas, mas como elementos constitutivos do processo de construção da identidade docente. Como aponta Zeichner (1993), a formação de professores(as) é um percurso complexo, que exige tempo, acompanhamento e experiências variadas de inserção no cotidiano escolar. As dificuldades enfrentadas pelas professoras estagiárias refletem, em grande parte, os enfrentamentos comuns da docência

em seus estágios iniciais, os quais podem, e devem, ser problematizados e trabalhados ao longo da formação, por meio de orientação sistemática e *feedback* qualificado.

Importa destacar que tais desafios, embora presentes, não comprometeram a qualidade geral da atuação observada durante o estágio. Pelo contrário, sinalizam pontos de desenvolvimento que, se devidamente acompanhados, podem fortalecer ainda mais a prática docente em construção. A presença desses aspectos revela, inclusive, a importância do estágio supervisionado como espaço real de experimentação, autoconhecimento e aperfeiçoamento profissional. Nesse contexto, a trajetória das professoras estagiárias se mostra promissora, evidenciando abertura para a reflexão crítica e disposição para o crescimento contínuo na profissão docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto de estágio, concebido por meio da articulação entre a SME de Curitiba e a PUC-PR, revelou-se não apenas uma iniciativa bem-sucedida no enfrentamento de lacunas no processo de ensino, mas também uma experiência profundamente formativa para todas as partes envolvidas. A proposta demonstrou que, quando há intencionalidade pedagógica, diálogo interinstitucional e clareza nos objetivos, é possível promover experiências significativas tanto para os(as) estudantes da escola pública quanto para as professoras estagiárias em formação.

A atuação das professoras estagiárias, sob orientação acadêmica e supervisão em campo, foi marcada por responsabilidade, envolvimento e sensibilidade diante das demandas concretas da sala de aula. As oficinas pedagógicas constituíram-se como espaços de aprendizagem mútua, em que a mediação do conhecimento, a escuta ativa e o planejamento colaborativo favoreceram intervenções alinhadas às necessidades reais dos(as) estudantes do 9.º ano do EFII.

Do ponto de vista da gestão pública da educação, a experiência evidencia o valor estratégico da integração entre as redes de ensino e as instituições formadoras. A construção de vínculos sistemáticos entre universidade e escola

pública qualifica não apenas a formação inicial docente, mas também os processos pedagógicos em curso nas unidades escolares. Trata-se de um modelo de colaboração que contribui para a aproximação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que fortalece os princípios de responsabilidade social da universidade e de inovação pedagógica da escola.

Diante dos resultados amplamente positivos, reafirma-se a relevância e a pertinência de que essa parceria entre a SME e a PUC-PR seja não apenas mantida, mas ampliada e institucionalizada como uma política formativa contínua, capaz de beneficiar outras escolas, estudantes e futuros docentes. A consolidação dessa iniciativa representa um passo importante rumo à formação de profissionais da educação mais críticos, preparados e sensíveis aos desafios contemporâneos da escola pública.

Registramos, com especial apreço, o reconhecimento à orientadora do estágio supervisionado, cuja escuta generosa, comprometimento acadêmico e disposição para o trabalho coletivo foram fundamentais para o êxito do projeto. Da mesma forma, agradecemos à professora regente, que prontamente nos acolheu, e às professoras estagiárias que, com ética, responsabilidade e engajamento, contribuíram de maneira notável para o desenvolvimento pedagógico das oficinas e para a aprendizagem dos(as) estudantes.

Concluímos, assim, que este projeto sintetiza uma experiência exemplar de cooperação interinstitucional, reafirmando o papel do estágio como eixo articulador entre formação acadêmica e prática educativa, além de apontar caminhos promissores para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a qualidade da educação básica.

Por fim, expressamos nossos agradecimentos à SME de Curitiba, pelo apoio institucional e pela confiança depositada na execução desta proposta formativa. Compreendendo, à luz de Freire (2003), que a prática educativa que empreendemos não se limita ao presente, mas se projeta como legado para aqueles que ainda virão, reconhece-se que iniciativas como esta somente se concretizam mediante a existência de gestores comprometidos com uma educação pública, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **El grito manso.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Educação reflexiva: ideias e práticas. In: ZEICHNER, Kenneth *et al*. **O pensamento reflexivo na formação de professores:** o desafio da escola reflexiva. Lisboa: Educa, 1993.

GEOGRAFIA E CINEMA: DISCUTINDO SOBRE REGIÕES BRASILEIRAS POR MEIO DE FILMES NACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carla Pizzuti Savian[1]

Natália Lampert Batista[2]

Valmir Vieira[3]

RESUMO

Esse trabalho visa contribuir com as discussões sobre Geografia e cinema, mais especificamente no contexto do ensino de Geografia. Essa é uma área que vem sendo desenvolvida no Brasil e no mundo. Falar nesta intersecção envolve reconhecer que os filmes estão apresentando pensamentos sobre o espaço e é isso que torna essa relação interessante e possível. Nesse contexto, apresenta-se uma prática de ensino desenvolvida na educação básica, onde utiliza-se do cinema brasileiro para construir reflexões no contexto da disciplina de geografia no no ensino médio. O conteúdo que é mediado pela prática é o de regiões brasileiras e assim, a atividade constitui-se em assistir filmes brasileiros que representam cada uma das regiões, construindo uma reflexão sobre como essas estão representadas nas obras cinematográficas. Por meio da prática de ensino, os (as) alunos (as) apresentaram reflexões sobre o Brasil como um todo, mesmo que utilizando como ponto de partida a região representada em cada filme. Percebeu-se uma clara relação entre as histórias dos filmes e as formas de ver o mundo dos(as) estudantes, havendo realmente a prática das reflexões sobre as diferentes realidades existentes no país. Foram evidenciados aspectos econômicos e sociais, além da relação entre espaço e sociedade e aspectos culturais das regiões representadas nos filmes. Nesse contexto, observou-se que levar produções cinematográficas brasileiras para a sala de aula do Ensino Médio instigou a curiosidade sobre outras obras brasileiras, além de que contribuiu para a promoção de reflexões acerca de como são representadas as diferentes regiões brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Cinema Brasileiro. Espaço.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho caminha seguindo um trajeto comum ao Laboratório de Ensino e Pesquisas em Geografia e Humanidades (LEPGHU), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que é o da utilização de diferentes linguagens no ensino de geografia. Por esse viés, trabalhos desse grupo de pesquisa promovem intersecções entre geografia e diferentes linguagens, tais como a literatura, a fotografia e as cartografias. Nesse contexto, esse trabalho propõe contribuir com as

[1] Graduada em Geografia, Mestranda em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, carla.pizzuti@acad.ufsm.br
[2] Doutora em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, natalia.batista@ufsm.br
[3] Doutor em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, valmiera@politecnico.ufsm.br

discussões sobre Geografia e cinema, no contexto do ensino de Geografia.

Aguiar (2021) comenta que as Geografias de Cinema estão presentes no debate contemporâneo. É desde a década de 1980 que investigações nessa área vêm sendo realizadas no Brasil. Moreira (2015) comenta que essa é uma área que vem sendo desenvolvida também em outros países. Falar sobre Geografias de Cinema envolve reconhecer que os filmes propõem pensamentos sobre o espaço (Oliveira, 2005). Logo, é mais do que identificar “o que de geografia tem no filme”, envolvendo entender que o espaço é representado no filme e que esse produz espaços, no sentido de influenciar quem assiste às suas formas de ver o mundo.

Ao realizar uma revisão sobre os trabalhos desenvolvidos nessa área, Moreira (2015) enfatiza a existência de produções sobre Geografia e Cinema que refletem sobre o ensino de Geografia. Em 2012, o mesmo autor publicou um artigo sobre o ensino de geografia com o uso de filmes no Brasil. De acordo com Moreira (2015), em um mundo tão influenciado pela linguagem audiovisual, é importante que a educação também se aproprie dessas manifestações culturais.

No âmbito da educação, a interface entre geografia e cinema indica a valorização da linguagem do cinema como opção pedagógica (Girardi; Pereira; Aguiar, 2021). É por esse viés que a proposta que será exposta foi desenvolvida na educação básica. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo contribuir com as discussões sobre Geografia e Cinema, mais especificamente no contexto do ensino de Geografia. Faz-se isso relatando uma prática de ensino que foi realizada por meio da intersecção entre Geografia e Cinema a partir da proposta de refletir sobre as diferentes regiões do Brasil com base em filmes brasileiros.

A escola parceira que recebeu a autora do trabalho foi o Colégio Politécnico da UFSM, mais especificamente uma turma do terceiro ano do Ensino Médio. A prática de ensino foi realizada no primeiro semestre letivo, em consonância com o momento em que a turma trabalhava o conteúdo de regionalização brasileira.

O presente trabalho justifica-se devido a relevância das imagens e da linguagem audiovisual na contemporaneidade. As imagens possuem relação intrínseca com a Geografia (Hollman, 2014). Atualmente, além das imagens fazerem parte do cotidiano das pessoas, o audiovisual se popularizou, principalmente nas

redes sociais, a exemplo do *TikTok*[4] e do *Instagram*[5] com os *Reels*.

Mesmo antes da popularização dos vídeos curtos nas redes sociais, desde a década de 2010, vídeos longos, como os produzidos por *youtubers*[6], já faziam parte do cotidiano dos(as) jovens. Podemos citar ainda a importância dos videoclipes, popularizados nos anos 2000. O fato é que as produções audiovisuais são importantes fontes de informação e entretenimento no mundo contemporâneo e estão fazendo parte das nossas vidas, seja por meio do cinema ou das redes sociais (Prado, 2021). Nesse contexto, para Prado (2021) a aproximação da área da educação com as produções audiovisuais é necessária e espontânea, exigindo a realização de reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas por essas produções.

2 PRÁTICA DE ESINO DE GEOGRAFIA: DISCUTINDO SOBRE REGIÕES BRASILEIRAS POR MEIO DE FILMES NACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática de ensino teve como local de aplicação o Colégio Politécnico da UFSM, em uma turma do 3º ano do ensino médio. Além disso, foi inserida durante as aulas dialogando com o currículo escolar. Isso se deu com a inserção da prática em um momento que o conteúdo a ser trabalhado era regionalização do Brasil.

Nesse contexto, a prática de ensino, unindo Geografia e Cinema, teve como objetivo possibilitar aos alunos uma compreensão de como as regiões do Brasil são representadas em filmes nacionais. Para tanto, primeiro, foram selecionados 5 filmes nacionais a serem assistidos pelos (as) alunos (as). Os critérios para seleção dos filmes foram ter um foco significativo em alguma região do Brasil, ser uma produção brasileira, estar disponível online e possuir uma classificação indicativa condizente com a idade dos (as) estudantes da turma.

No caso em relato, foram organizados 5 grupos e cada grupo ficou responsável por assistir um dos filmes. Na aplicação, devido ao fato de a turma ser grande, com 35 alunos (as), um grupo de alunas sugeriu um 6º filme, o qual foi adicionado na atividade. No Quadro 1, abaixo, são apresentados os filmes e trabalhos, assim como a região que é representada por cada filme.

[4] Uma rede social para compartilhar vídeos curtos, extremamente popular atualmente.
[5] Uma rede social que surgiu para o compartilhamento de imagens, mas que atualmente também compartilha vídeos, no formato de Reels, atualmente.
[6] Pessoa que cria e compartilha vídeos no YouTube.

Quadro 1 – Filmes trabalhados na prática de ensino de geografia.

Filme/ano	Região	Adaptação da Sinopse do Google
Central do Brasil (1998)	Sudeste	Dora, uma ex-professora, ganha a vida escrevendo cartas para pessoas analfabetas no Rio de Janeiro. Um dia, Josué, uma criança, acaba sozinho quando a mãe morre. Dora reluta em cuidar do menino, mas se junta a ele na busca pelo pai.
Ainda Estou Aqui (2024)	Sudeste **sugestão das alunas*	Conta a história de Eunice Paiva, cuja vida muda radicalmente quando seu marido, o ex-deputado Rubens Paiva, é levado por militares durante a ditadura militar brasileira.
Matinta (2017)	Região Nordeste	Em uma vila de pescadores na Amazônia, uma moradora cai doente, sem nenhum motivo aparente. Seria feitiço? Assombração? Felício procura desesperado achar a cura para a doença. Em sua busca, ele descobrirá coisas que poderão assombrá-lo para sempre.
Sertão Velho Cerrado (2018)	Região Centro-Oeste	O Cerrado sofre com desmatamentos recordes. Preocupados, alguns moradores da Chapada dos Veadeiros decidem se unir para defender a natureza. A elaboração de um plano de manejo os desafia a conciliar interesses aparentemente incompatíveis, abrem um diálogo necessário.
Saneamento Básico, o Filme (2007)	Região Sul	Uma pequena comunidade de descendentes de imigrantes italianos do interior do estado do Rio Grande do Sul recorre a um filme de ficção improvisado para tentar resolver os problemas básicos de saneamento que afetam seu povo.
O Auto da Compadecida (2000)	Região Nordeste	As aventuras dos nordestinos João Grilo, um sertanejo pobre e mentiroso, e Chicó, o mais covarde dos homens. A dupla luta para sobreviver no pequeno vilarejo de Taperoá, no sertão da Paraíba. No fim, a dupla tem a chance de se redimir com a Nossa Senhora.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Para a realização da prática, a orientação foi de que cada grupo deveria: (1) assistir seus respectivos filmes; (2) construir reflexões sobre como a região é representada na obra cinematográfica; (3) organizar e apresentar um seminário; (4) produzir um resumo individual de 1 página apresentando suas reflexões pessoais. Para apresentação foram utilizados computador e datashow. Cada grupo teve disponível em média 30 minutos para as suas apresentações. Os trabalhos individuais e escritos foram entregues no formato digital, via e-mail.

Nesse cenário, a seguir apresenta-se as discussões que foram realizadas em sala de aula com base nos filmes. Faz-se isso sistematizando as discussões que foram levantadas em cada apresentação. Espera-se, de forma resumida, mostrar alguns dos tantos debates que podem surgir tendo um filme como fio condutor.

3 DISCUSSÕES

Nesse tópico, justificar-se-á a escolha de cada produção cinematográfica. Além disso, serão expostas as discussões que foram levantadas pelos(as) alunos(as) da turma onde a prática de ensino foi realizada. Isso quer dizer que serão

apresentadas discussões que foram construídas pelos(as) alunos(as) participantes. Na Figura 1, há uma fotografia das apresentações de trabalho, para introdução. Posteriormente, serão abordadas cada uma das apresentações e seus respectivos filmes

Figura 1 – Fotografia dos Slides das Apresentações de Trabalho.

Fonte: Acervo da autora (2025).

a) Central do Brasil

> "As pessoas analfabetas tinham coisas pra falar mas elas vivem em um mundo feito pra quem sabe ler" (Aluna C)

O filme Central do Brasil foi lançado em 1998, sob direção de Walter Salles. Caracteriza-se como um longa-metragem[7] e destacou o cinema brasileiro internacionalmente, com a indicação para prêmios, como o de Melhor Filme Internacional no Oscar. O filme foi selecionado por representar a região Sudeste, além de abordar o Nordeste. Gerou-se ampla discussão e o grupo responsável por assisti-lo e apresentá-lo afirmou ter gostado do filme. No *Letterboxd*[8], o grupo favoritou o filme. Isso demonstrou um envolvimento significativo.

A análise do grupo de 5 alunas caminhou por diversas discussões, sendo as que mais se sobressaíram as seguintes: agitação das grandes cidades, como Rio de Janeiro; a banalidade da vulnerabilidade e da violência; como vivemos em um mundo feito para quem é alfabetizado, excluindo a existência de quem não é.

Cada análise foi fundamentada com uma cena do filme. Para falar sobre a agitação da cidade grande, foi utilizado como exemplo uma cena em que várias

[7] Caracteriza-se por filmes de longa duração, geralmente com mais de 70 minutos
[8] Letterboxd é uma plataforma social para compartilhar os gostos em cinema. Usa-se como um diário para registar a opinião sobre os filmes assistidos

ISSN: 2176 - 1396

pessoas precisam pegar o metrô e acabam se empurrando para entrar no transporte, enquanto outras(os) garantem seus lugares entrando pelas janelas. Já para abordar a banalização da violência no cotidiano, comentaram sobre uma cena onde um adolescente é assassinado por roubar uma caixinha de som. Para falar sobre a questão do analfabetismo, foi apresentada a cena em que uma das principais personagens escreve cartas para quem não sabe escrever – e no fim não envia, enganando essas pessoas.

Por fim, ainda cabe comentar sobre a análise das alunas com relação ao analfabetismo. A frase "*as pessoas analfabetas tinham coisas pra falar, mas elas vivem em um mundo feito pra quem sabe ler*" dita por uma das alunas demonstrou uma reflexão significativa com relação ao lugar ocupado na sociedade pelas pessoas analfabetas. Essa discussão é estabelecida pelo filme e foi capturada pelas alunas como tópico relevante de ser comentado, o que demonstrou uma capacidade crítica e reflexiva importante e necessária para pensar a sociedade brasileira.

Esse grupo foi o que mais se estendeu, e outros assuntos também foram abordados, tais como um individualismo maior na região do Sudeste, com poucas pessoas ajudando umas às outras, enquanto isso muda conforme as personagens viajam em direção ao nordeste. O trabalho informal também foi citado como problemática abordada, além da religiosidade que aparece mais para o final do filme.

b) Ainda Estou Aqui

O filme foi lançado em 2024, pelo mesmo diretor de Central do Brasil, e novamente chegou ao Oscar, dessa vez vencendo a categoria de Melhor Filme Internacional. Foi selecionado para o trabalho indicação de alunos(as), além de ser um filme filmado no Rio de Janeiro e em São Paulo, representando as duas metrópoles brasileiras. Por fim, também é um longa-metragem.

As discussões do grupo envolveram 4 tópicos: (1) aspectos culturais; (2) aspectos físicos; (3) aspectos socioeconômicos; e (4) ditadura militar. Dentre os aspectos culturais que aparecem no filme foi comentado sobre as músicas que eram escutadas pela família, sendo principalmente a música popular brasileira. Já sobre as questões que envolvem o que o grupo denominou de "aspectos físicos" foi comentado que elementos do clima são significativos no filme, apresentando uma diferença entre viver no Rio de Janeiro e na "selva de pedras", isto é, São Paulo.

Essa diferença é estabelecida pelo clima e pelo relevo, mesmo que ambas as cidades façam parte da mesma região. Essa questão é interessante porque realmente influencia na forma do(a) telespectador visualizar aquelas duas cidades: ambas metrópoles, mas uma o sol torna acolhedor, enquanto a outra os dias cinzentos tornam mais fria – no sentido de temperatura, mas também de subjetividade.

Quanto aos aspectos socioeconômicos, o grupo traçou um paralelo com o filme Central do Brasil, evidenciando que enquanto este aborda a população periférica e de baixa renda, o filme Ainda Estou Aqui vai abordar uma família que faz classe média ou alta brasileira, havendo, dessa forma, focos diferentes. Por fim, quanto à ditadura militar, o grupo expôs que o filme é uma crítica e que utiliza da memória para tratar um período repugnante da história do Brasil.

c) Matinta

Matinta é um curta-metragem, disponível no Youtube, produzido por Fernando Segtowick, um diretor de Belém do Pará, do ano de 2019. O curta foi selecionado para representar a região Nordeste, além de introduzir um outro tipo de produção cinematográfica no trabalho.

Os tópicos analisados pelo grupo de 5 alunos(as) foram: o ambiente físico da região, o modo de vida das populações locais e os elementos culturais envolvendo a lenda da Matinta Pereira. O grupo deixou claro que desde a primeira cena do curta-metragem, a Floresta Amazônica se destaca com sua vegetação densa e o solo coberto por folhas secas e matéria orgânica.

Com relação ao modo de vida, atividades econômicas foram mostradas, como a pesca e a agricultura de subsistência, discutindo sobre uma a ligação dos habitantes com os recursos naturais. Também foi comentado sobre os momentos em comunidade que aparecem no curta-metragem, demonstrando laços comunitários.

Agora, sobre os elementos culturais, o grupo destacou a forte crença nas lendas locais (que é o foco do curta metragem, abordando a lenda da Matinta Pereira) e a presença da medicina tradicional (como o uso de folhas de bananeira para curar ferimentos). Essas características demonstram as práticas tradicionais e o contato íntimo com a natureza.

d) Sertão Velho Cerrado

Esse constitui-se em um documentário, possuindo a mesma função que o curta-metragem, diversificando os tipos de produções cinematográficas do trabalho. O documentário é dirigido por André D'Ella. Como é esperado, o ato de assistir um documentário não chamou muita atenção dos estudantes. De todo modo, as análises sobre essa obra envolveram a importância ecológica do bioma Cerrado e a resistência dos povos tradicionais dessa região, além da proposta de regionalização baseada em características naturais, a dos biomas.

As discussões dos alunos destacaram que o Cerrado é um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo, que sofre ameaças provocadas pelo avanço do agronegócio. Os alunos também comentaram que o documentário aborda práticas sustentáveis dos povos tradicionais e vai por uma via contrária a essas ameaças. A análise do grupo caminhou em tentar compreender qual o propósito do documentário, identificando que se tratava de um recorte regional de critério natural (O Cerrado) e não apenas político-administrativo (O Centro-oeste). Nesse cerne, eles apontaram que o propósito permeia a promoção de conscientização ambiental.

e) Saneamento Básico, o Filme

Esse filme foi selecionado por ser um longa-metragem filmado na região da Serra do Rio Grande do Sul, sendo diferente da região da metrópole, que é mais difundida. Ao mesmo tempo, é diferente da região central, onde moram os(as) estudantes que participaram da prática. Foi produzido e dirigido por Jorge Furtado, um cineasta gaúcho.

A análise de um grupo formado por 6 alunos(as) percorreu principalmente as seguintes temáticas: elementos culturais da comunidade, o clima e o relevo da região, os impactos ambientais e as relações espaço-sociedade.

Cada tema foi fundamentado com exemplos retirados de cenas do filme. Para destacar os elementos culturais, por exemplo, citaram as reuniões comunitárias para reivindicações de saneamento, além da presença de idosos descendentes de italianos discutindo utilizando dialetos. Essas cenas ilustram bem a influência cultural europeia na região da Serra do Rio Grande do Sul.

No que se refere ao clima, foi comentada a constante presença do frio e da chuva na ambientação do filme, evidenciando características típicas da serra

gaúcha. Ainda, sobre a paisagem natural, foi mencionada a vegetação de araucárias e o relevo acidentado da fictícia Linha Cristal. As relações entre espaço e sociedade também foram trabalhadas. Os(as) alunos(as) trouxeram a reflexão sobre como as condições ambientais e a falta de infraestrutura básica impactam diretamente a qualidade de vida da população local, o que parece ser a grande temática do filme.

f) O Auto da Compadecida

"A figura da Compadecida simboliza consolo frente à miséria" (Aluno D)

O Auto da Compadecida, além de estar inserido nos critérios pré-estabelecidos, é um clássico que representa a região nordeste. Embora seja um longa-metragem, assim como outros selecionados, é baseado em uma peça teatral, o que apresenta uma diferença na narrativa. É um filme dos anos 2000, que foi dirigido por Guel Arraes.

O grupo composto por 5 alunos(as) trouxe uma sinopse, destacando ser uma peça de teatro. Os principais pontos abordados foram: caracterização do Sertão Paraibano; elementos culturais; religiosidade e desigualdades estruturais. Na caracterização foram comentados o clima árido, que afeta a alimentação e a sobrevivência, tanto das pessoas quanto dos animais. Além disso, foram abordadas as paisagens naturais, com a predominância da vegetação típica da Caatinga. O grupo também apresentou um mapa da altimetria da Paraíba, enriquecendo a análise espacial e comentando as influências do relevo no clima árido nordestino.

Quanto aos elementos culturais, o grupo enfatizou a forte religiosidade e a cultura popular como formas de resistência às adversidades. Traçaram relação com a frase de Euclides da Cunha: "o sertanejo é, antes de tudo, um forte". Nesse contexto, a imagem da Compadecida foi analisada como símbolo de esperança e consolo diante das dificuldades extremas causadas pelas desigualdades sociais, como mostra a frase dita por um aluno que abre a discussão sobre esse tópico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos realizaram uma análise das produções cinematográficas que permeou aspectos da natureza, seja com observações sobre o clima, o relevo ou a paisagem. Nos aspectos culturais, a questão da religiosidade se repetiu. Além disso,

reflexões sobre desigualdades sociais também tiveram protagonismo. Mas, obviamente, cada produção cinematográfica recebeu análises específicas e individuais, as quais, inclusive, remetem a aspectos das regiões em que se passam: no caso do Sudeste, a urbanização intensa; no caso do Norte, as lendas amazônicas e a floresta; no Centro-Oeste, a exploração do Cerrado; no Sul, as colônias italianas e no Sertão Nordestino, as resistências perante as adversidades.

Notou-se que os longa-metragem receberam maior envolvimento do que o documentário e o curta-metragem, o que pode ser levado em consideração para práticas de ensino futuras. De todo modo, observou-se que levar produções cinematográficas brasileiras para a sala de aula do Ensino Médio instigou a curiosidade sobre outras obras brasileiras, além de que contribuiu para a promoção de reflexões acerca de como são representadas as diferentes regiões brasileiras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Mayara Perinni de. Cartografias de cinema: o mapa dentro, fora e entre (d)o filme. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 2021, edição online. Anais [...]. ENANPEGE, 2021.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Geografia e cinema: uma revisão de literatura. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 10, n. 19, p. 131-149, 2015. Disponível em: https://revistas.ufms.br/index.php/GeoPantanal/article/view/3026. Acesso em: 21 abr. 2025.

MOREIRA, Tiago de Almeida. Ensino de geografia com o uso de filmes no Brasil. **Revista do Departamento de Geografia,** São Paulo, v. 23, p. 55-82, 2012.

GIRARDI, Gisele; PEREIRA, Ernandes de Oliveira; AGUIAR, Mayana Perinni de. Cartografias de cinema: diálogos com o imaginário geográfico docente. ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL, v. 23, p. 315-334, 2021.

HOLLMANN, V. C. Los contextos de las imagenes: un itinerário metodológico para la indagación de lo visual. **Espaço e Cultura,** n. 36, p. 61-83, 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/18934/13725. Acesso em: 01 out. 2024.

PRADO, Renato Naves. Audiovisual, uma linguagem para aprender. In: VERSUTI, Andrea; SCARELI, Giovana (Coords.). **Paradigmas da nova educação.** [S.l.]: Meistudies, 2021. p. 15-38. ISBN 978-989-8971-52-4.

IFENCANTO KIDS: A GAROTA DO CAPUZ VERMELHO, UMA HISTÓRIA DE SUPERAÇÃO

Jefferson Adriano de Souza[1]

Francielle Maria Pereira[2]

RESUMO

O projeto de extensão *IFenCanto kids: canções para gostar de inglês* (IFkids) busca aproximar crianças da rede municipal de Campo Largo da língua inglesa, usando canções e apresentações. Na visão cidadã de Belli (2022), pensar o ser não como "todos iguais", mas diferentes em necessidades e oportunidades. Por isso, é tão importante investir na educação, democratizar acessos e saberes para amenizar desigualdades. Nesta pesquisa, indagamos: o que sugerem as representações sociais de Ana, uma das crianças do projeto, sobre o IFkids? Para responder essa pergunta, refletimos sobre a trajetória do projeto na Escola Municipal Monsenhor Ivo Zanlorenzi e sobre a lição ensinada por Ana. A análise foi orientada pela teoria das Representações Sociais (RS), de Moscovici (2003), pelos apontamentos de Gisele Cruz (2020) sobre canto coral e de Vítor Fonseca (2016) sobre aprendizagem e emoção. Os dados revelam que a experiência do IFkids e as RS de Ana corroboram que a música favorece o desenvolvimento integral, melhora a comunicação, interação social, inteligência emocional e cognitiva da criança. Entendemos que sondar as RS dessa aluna nos permite refletir sobre as ações do IFkids para fortalecer o trabalho e expandir suas contribuições, esperançando uma educação mais inclusiva, capaz de transformar a vida dos vulneráveis e colaborar para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Palavras-chave: Coral 1. Inglês 2. Representação 3. Aprendizagem 4. Emoção 5.

1 INTRODUÇÃO

O *IFencanto kids: canções para gostar de inglês* (IFkids) é um projeto de extensão que funciona na rede municipal de Campo Largo, por meio de acordo de cooperação com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Esta ação estimula o contato com o inglês, ensinando canções para crianças dos 4º e 5º anos. Em sua trajetória, passou por algumas escolas: 7 de Setembro, 2019; Padre Anchieta, 2021; Diva Reinke, 2022 e Ivo Zanlorenzi, 2023.

Na visão de cidadania de Jurema Belli (2022), é preciso pensar o ser humano não como "todos iguais", mas diferentes em necessidades e oportunidades. Em verdade, nem todos têm acesso e possibilidade de vivenciar uma sociedade mais justa e humana. A língua inglesa, a música, a arte, o canto

[1] Doutor em Estudos da Linguagem, Instituto Federal do Paraná, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, francielle03maria@gmail

coral, as apresentações e videoclipes não são ações comuns e acessíveis a todas as crianças. Nesse sentido, o IFKids busca ajudar as crianças mais silenciadas e vulneráveis, usualmente, pardas e negras, a se movimentarem da descrença à crença, do silêncio ao canto.

Neste recorte, indagamos: o que sugerem as representações sociais (RS) de Ana sobre o IFkids? Para isso, retratamos a trajetória do projeto na Escola Municipal Monsenhor Ivo Zanlorenzi e refletimos sobre a experiência dessa menina negra. Entendemos que por meio das RS encontramos nosso lugar no mundo. Logo, sondar essas RS nos permite refletir sobre as ações do projeto.

O IFkids não se reduz ao ensino de canções, apresentações e videoclipe. As ações trabalham a expressão, buscando promover o desenvolvimento pleno da criança, sua conexão consigo e com os outros para que ela se sinta capaz. No projeto, elas cantam a fé, a paz e o amor; são ouvidas, aplaudidas, sentem-se valorizadas e parte de algo maior. Refletir sobre essas histórias ajuda a fortalecer o projeto e a construir um mundo mais justo e solidário para todos.

2 METODOLOGIA

Este estudo de caso, com base nas RS de uma criança sobre o IFkids, procura aperfeiçoar o projeto e produzir saberes. Segundo Ana Paula Xavier et al. (2013), a extensão é um processo educativo, cultural, social, inclusivo, que articula de forma indissociável a pesquisa, o ensino e a extensão, conectando os institutos federais com a comunidade para construir e compartilhar conhecimentos, melhorar as condições de vida dos mais vulneráveis e superar desigualdades.

O IFkids ocorre anualmente em uma escola diferente. A ação permite que estudantes do IFPR se envolvam com a comunidade e contribuam para a transformação social. O projeto se concretiza a partir de oficinas que ensinam canções em inglês, buscando movimentar os sujeitos da descrença à crença. Para isso, preparamos as crianças para realizarem apresentações nas escolas e no IFPR, compartilhando esse trabalho com a comunidade.

A seleção da escola é de responsabilidade da Secretaria Municipal. No acordo, o IFkids deve funcionar próximo ao campus para facilitar a participação

de seus estudantes. No entanto, isso dificulta alcançar os mais necessitados. Assim, em 2023, levamos o projeto para a Escola de tempo integral Monsenhor Ivo Zanlorenzi, situada em um bairro mais periférico para envolver crianças em situação de vulnerabilidade.

O projeto funcionou no contraturno de março a dezembro de 2023, às sextas-feiras, 2h por turma, trabalhando com 60 crianças. O repertório foi formado por canções testadas em edições anteriores e algumas escolhidas pelos alunos. Quando eles aprendem a primeira música, começam a fazer apresentações em outras turmas para adquirir confiança e, depois, em instituições e eventos.

A coleta de dados foi realizada com base em entrevistas, após as apresentações do IFkids para investigar as RS sobre aquele evento. Também utilizamos observações feitas pelos estudantes colaboradores, além de entrevista com a aluna Ana e sua avó. Este artigo é um recorte de uma experiência, destacando a visão de Ana, escolhida por representar as crianças negras e silenciadas. Ela era introvertida, mas se transformou ao longo do projeto. As interpretações contidas neste artigo se baseiam em reflexões sobre as RS, sem a pretensão de serem definitivas.

3 REPRESENTAÇÕES, CANTO CORAL E EMOÇÃO

Neste tópico, apresentamos as noções teóricas que nortearam a análise dos dados. As RS são imagens em movimento, categorias ou estruturas simbólicas do pensamento, construídas nas interações, dotadas de dimensão conceitual indissociável. É por meio das RS que o sujeito compreende e constitui a realidade, sendo também por elas constituído. Representar é preparar-se para a ação, no terreno psíquico e físico (MOSCOVICI, 2003).

Os movimentos das crianças no IFkids são precedidos e guiados por RS que, embora nos pareçam individuais, são sempre coletivas e sociais. Isso significa que as RS de Ana não se restringem ao seu universo simbólico, mas são produzidas e compartilhadas por outros. Assim, entender a vivência de uma menina negra, silenciada, mais velha, alta, que teme ser vista e ouvida, julgada e ridicularizada, significa olhar para muitas outras “Anas”.

Moscovici (2003) aponta dois mecanismos, baseados na memória e em conclusões anteriores para estudar as RS: objetivação e ancoragem. Objetivar é atribuir substância e forma ao elemento estranho, transportando-o de uma dimensão abstrata a uma quase concreta, a partir das palavras. A ancoragem reduz o não familiar a categorias e imagens comuns, redirecionando-o a um contexto familiar, classificando-o e dando-lhe uma utilidade, função. Em síntese, a objetivação delimita o ser (o que é?) e a ancoragem, o fazer (para que serve?).

O canto coral produz um encantamento indelével que favorece a harmonia, equilíbrio, domínio de si, trabalho em equipe e respeito pelo outro (CRUZ, 2020). Milka Araújo (2018) alega que a prática musical pode ampliar a sensibilidade e transformar as condições sociais, ao fomentar novas vivências e realizações pessoais. Hans Bastian (2009) provou que educação musical melhora as interações sociais e inteligências, favorecendo a formação integral.

Cruz (2020) esclarece que cantar pode ser mais fácil para alguns que para outros, ou seja, não ser prazeroso para todos e isso deve ser respeitado. Assim, sugere a criação de um contexto lúdico, sem expectativas ou cobranças. No entanto, ressalva que é preciso rigor no ritmo, letra, afinação e postura. As falhas não devem ser ignoradas para não se transformarem em vícios.

O coral é um espaço artístico, de expressão e emoções, em que os pequenos vivenciam alegria, tristeza, coragem e medo intesamente. Vitor Fonseca (2016) entende que não existe memória sem aprendizagem e vice-versa, ambas influenciadas pela atenção e emoção. As emoções são cruciais para aprender e podem transformar o difícil em agradável. O sujeito aprende o que é útil, busca atividades prazerosas e evita aquelas que o desagradam.

Segundo Fonseca (2016), a aprendizagem adequada constrói caminhos que transformam a mente e o sentimento. Quando inseguro e com medo, o cérebro trava a aprendizagem. O sujeito reage inconsciente e emocionalmente antes de agir consciente e cognitivamente. Por outro lado, quando seguro e confortável, o cérebro funciona e as emoções favorecem a aprendizagem. As emoções prendem a atenção e auxiliam a memória, fortalecendo a cognição.

O coro exige concentração, memória e disciplina. Nos ensaios, é vital práticas lúdicas para que a repetição não se torne monótona e instigue a indisciplina. É preciso transformá-la em brincadeira e prender a atenção. A

criança aprende melhor na ação e se envolve mais quando se sente motivada e tem o seu tempo de atenção respeitado. O repertório precisa explorar diferentes graus de dificuldade e, quando elas gostam da canção que escolheram, se engajam mais e transportam esse canto para além da escola (CRUZ, 2020).

No caso da aluna Ana, duas questões parecem se destacar nos dados: a timidez e a autoexclusão. Para Eliza Ladin e Flávia Gomes (2023), a timidez afeta a vida escolar da criança quando ela não consegue participar das atividades propostas. Nessa perspectiva, Flávia Carnelli (2018) entende que a timidez só é um problema, quando traz prejuízo ao convívio social e obstáculos para o desenvolvimento humano.

Para as autoras, a criança tímida não gosta de ser o centro e evita participar das apresentações. Ela pode ser muito autocrítica, ter medo de se expor e se arriscar. Por isso, perde oportunidades e se arrepende, o que causa ansiedade. O ideal é não forçá-la, mas auxiliá-la a lidar com a situação. A timidez faz a pessoa conversar e se concentrar menos, por medo de projetar uma imagem negativa. A timidez está ligada à insegurança, ansiedade, pensamentos negativos e baixa autoestima, gerando mal-estar e sofrimento.

O tímido teme fazer algo errado, sofre por antecipação e por não ter controle das situações. A criança não confia em si e evita o constrangimento, mesmo sacrificando algo que goste. Ela pode expressar nervosismo, roer as unhas, falar baixo e olhar para o chão. Tal reflexão ajuda a entender como a aluna Ana resistiu a tantos meses em uma participação periférica, quase invisível que poderia ser confundida com desinteresse.

Adalberto Barreto (2017), ao discutir a síndrome da precariedade psíquica, do psiquiatra Jean Furtos, destaca que o maior patrimônio do ser humano é a confiança em si mesmo. Em contextos marcados por opressão, essa precariedade se revela na incapacidade de dizer não ao inaceitável. A perda da confiança em si pode gerar a perda de confiança nos outros e no futuro.

O sujeito não acredita no seu potencial, desvaloriza-se, sente-se incapaz e indigno de afeto; desconfia de todos e vê na aproximação do outro uma ameaça, perde-se a esperança e a fé em tudo, gerando um contexto de extrema descrença, marcado por estratégias de sobrevivência, como: luta contra si e contra os outros (resistência/ violência/ desrespeito) e autoexclusão (síndrome

do vira-lata/ medo de ser agredido/ não se sente parte/desistência).

Na vivência de Ana, observa-se com mais nitidez o movimento de autoexclusão, instigado por um histórico de violência escolar: reprovação; ser ignorada por professores e ridicularizada por colegas. Com base nessas reflexões teóricas, esperamos compreender melhor essa história.

4 REFLEXÕES SOBRE O IFKIDS

Em 2023, o projeto IFkids, na Escola Municipal Monsenhor Ivo Zanlorenzi, buscou abraçar as crianças em situação de vulnerabilidade. As oficinas iniciaram em 03 de março e encerram em 15 de dezembro, totalizando 34 encontros e 68h de muita experiência e aprendizagem. O projeto envolveu 60 crianças. Elas aprenderam 10 canções (*Hallelujah, Oh, Happy Day, Diamonds, A Million Dreams, Like a Prayer, Happy, I Believe I Can Fly, Unstoppable*, etc.), realizaram apresentações em 3 escolas de tempo integral e 2 apresentações no IFPR.

Nas oficinas, elas tiveram noções de inglês (alfabeto, sons, vocabulário) e de canto (aquecimento, registros). Para aprender a primeira canção *Hallelujah*, foram necessários 5 encontros, as últimas foram aprendidas em 2 encontros, o que representa uma evolução.

As apresentações na escola aconteceram no 12º encontro, dando mais sentido ao projeto. A motivação aumentou e as crianças sempre pediam para cantar em outras turmas. Em agosto, elas fizeram a primeira apresentação fora da escola, na Mostra de Cursos do IFPR. O desempenho surpreendeu e rendeu muitas palmas e elogios. As crianças se sentiram valorizadas, vivendo um encantamento único. A entrevista no ônibus (ida e volta), apontou uma mistura de emoções (medo, vergonha, nervosismo, alegria e entusiasmo).

A apresentação final na Casa da Cultura foi marcante, pois as crianças tiveram a oportunidade de se apresentar em um espaço importante da cidade. A experiência aumentou a confiança, o sentido de valorização e reconhecimento. Embora a empolgação fosse alta, o espaço trouxe desafios: a acústica e o público maior. No entanto, a motivação das crianças superou as dificuldades, tornando a experiência inesquecível e enriquecedora para todos.

O IFkids vivenciou uma turnê por 3 escolas de tempo integral que atendem

uma população vulnerável. Além disso, a gravação de dois videoclipes *Acreditar* e *Voar* ampliaram o olhar das crianças e enriqueceu o projeto. As canções foram escolhidas pelas crianças e as gravações ocorreram no Santuário do Bom Jesus e no Parque Puppi. O trabalho envolveu 16 alunos e 2 estudantes do IFPR, sendo publicado no *Grupo de música IFPR Campo Largo,* no *Youtube*.

Em síntese, o IFkids mostrou que a teoria se materializou na prática. A música promove o desenvolvimento amplo que se projeta no domínio das canções e na mudança de comportamento; as apresentações estimulam emoções, aprendizagens e estabelecem função social. Cantar para outros é assustador e maravilhoso. As ações melhoram a autoestima e o sentimento de capacidade que se manifesta vivo na alegria e na vontade de cantar de novo.

5 REFLEXÕES SOBRE A VIVÊNCIA DE ANA

Em 2023, Ana, 12 anos, cursava o 4º ano e tinha um histórico de reprovação. Sempre de blusa com capuz vermelho, ela se isolava na última carteira no canto esquerdo da sala, colada à parede. Recusava-se a participar das atividades, embora demonstrasse interesse em cantar. Certa vez, apresentou um caderno com versões em português de músicas em inglês. Ela era o retrato de uma menina negra que se autoexcluía por medo.

De início, era retraída, mas, com o apoio do projeto, de sua professora e de alguns colegas, começou a participar das oficinas e a cantar ao microfone. Aos poucos, Ana foi se envolvendo e revelando talento para o canto. As oportunidades do IFKids a ajudaram a superar a opressão e a falta de confiança. Ela encontrou brechas para expressar sua identidade, sentiu-se valorizada e reconhecida por suas conquistas.

Essa história é inspiradora porque representa uma superação, registrada pela escola, família, por Ana e pelos pesquisadores, fruto de uma ação para aproximar as crianças da língua inglesa e fazê-las acreditar que são capazes de cantar em inglês. A menina negra de capuz vermelho se projetou do canto silêncioso da sala para o centro do palco como solista. No show na Casa da Cultura, ela cantou duas canções: *Oh, happy day* e *Unstoppable*.

Após o término do projeto, em abril de 2024, a escola recebeu a visita de

uma autoridade para divulgar a ação *Prefeitura nos Bairros* e Ana cantou uma música em inglês com sua turma. Os organizadores, encantados, convidaram o coral para se apresentar no evento. Por decisão própria, ela apresentou a canção *Unstoppable*, reafirmando sua transformação. Isso é maior do que aprender canções em inglês. Ana melhorou sua expressão, interação e inteligências, confirmando a tese de Bastian (2009) sobre o desenvolvimento integral.

Para Jean Furtos, citado por Adalberto Barreto (2017), a confiança é o maior patrimônio do ser humano. Mas, em contextos violentos, a síndrome da precariedade psíquica se projeta na descrença do eu, na autodesvalorização e no sentimento de incapacidade. Na escola, essa autoexclusão ocorre quando o aluno se sente responsável por suas dificuldades e fracassos.

Ana tinha pouca confiança em si mesma e, por medo de ser excluída, produzia sua autoexclusão. Esse sentimento de incapacidade e de descrença em seu potencial resultava em silêncio, desistência e não-participação. Ela não interagia com os colegas, não esclarecia dúvidas, vivia escodida em seu capuz, acuada em um canto da sala, silenciada pelo medo da rejeição e exclusão.

As entrevistas indicam mudanças na imagens dessa criança. Antes, sem expressão, encolhida e aprisionada no silêncio. Com o projeto, ela foi se transformando em superação e autoconfiança. Para Ana, o IFkids é algo prazeroso, maravilhoso que desperta energia e desejo por aprender. Nas falas, fica claro que o desejo de participar partiu dela e que a motivação para cantar melhorou a sua interação.

Na entrevista, o IFkids é algo positivo, ligado à alegria, animação, pertencimento, socialização e transformação. Para Fonseca (2016), a aprendizagem significativa muda a mente e os sentimentos. Ana, que antes se sentia insegura e envergonhada pelo riso de colegas, quando tentava cantar, conseguiu superar esse medo ao participar do projeto, ao encontrar apoio e encorajamento, permitindo-lhe expressar sua voz com confiança.

> Na verdade, eu ficava mais quieta porque eu tinha medo que as pessoas ficassem rindo de mim como sempre fizeram quando eu tentava cantar na outra escola. Daí, por isso eu sempre ficava de capuz e quieta no canto da sala. Eu tinha dificuldade de tudo e os professores também não queriam muito me ajudar. Eles ficavam mais em silêncio quando eu pedia ajuda e por isso eu comecei a ficar quieta e não falar nada [...] quando a maioria da sala falta, eu consigo falar mais alto. A

> professora mesmo diz, quando não tem ninguém aqui, você fala até mais alto [...] eu consigo tirar minhas dúvidas, sento na frente e quando eu estou lá fora, eu fico cantando com as meninas. A Naty gosta bastante do projeto, ela se empenha. Ela disse, olha Ana eu deveria ter tentado cantar *Unstoppable*. Você perguntou: Naty, você quer ser a nossa estrela? Daí, ela falou que não, mas, lá fora, ela estava cantando um monte (Ana, em entrevista 24-03-24).

Nessa entrevista, Ana compartilhou seus medos e inseguranças, revelando como o bullying sofrido em outra escola a afetou. O IFkids trouxe para ela energia, confiança, autoestima e motivação para aprender. As canções despertaram o seu melhor, motivaram sua aprendizagem, ajudaram-na a se encontrar, a acreditar em si mesmo e a superar a imagem de menina excluída, insegura e com histórico de reprovação.

Ana se moveu da descrença à crença, aprendeu e ensinou uma valiosa lição: a emoção torna o impossível, possível. Sua participação no projeto demonstra que o canto coral pode ajudar a resgatar o maior patrimonio de uma pessoa: a confiança em si mesma, sua autoestima.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Ana é uma lição de superação que o IFkids ajudou a escrever quando democratizou acessos e oportunidades à língua inglesa, canto coral, arte e cultura. A vivência dessa criança confirma que a música favorece o desenvolvimento integral (BASTIAN, 2009); a inserção social (PAIXÃO, 2018); outras possibilidades de realização pessoal (ARAÚJO, 2018); transforma mentes e sentimentos (FONSECA, 2016); promove o domínio de si (CRUZ, 2020).

As RS de Ana sugerem que o IFkids é mais do que canções e apresentações. A menina do capuz vermelho cantou em inglês ao microfone e resgatou sua confiança. Suas emoções a levaram a uma aprendizagem maior, capaz de destravar sua interação com os colegas, ampliar sua comunicação e inteligências. A aluna com dificuldades se transformou em um sujeito de superação, capaz de se expressar, de acreditar em si mesmo e de cantar para muitas pessoas. Parafraseando Freire, Ana não é, Ana está sendo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Milka D. da. Canto coral infanto-juvenil em projetos sociais: práticas pedagógicas, experiência estética e transformação social. In: **Encontro de Educação Musical Inclusiva**: tecnologia, música e diversidade (TeMuDi). 4., 2018, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2018.

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo. Paulinas, 2009.

BELLI, Jurema Iara Reis (Org.). **Cidadania, direitos humanos e formação de professores**: experiências pedagógicas e reflexões teóricas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

CRUZ, Gisele. Como montar um coral infantil. In: ANDRADE, Débora; GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia (Org.). **Canto coral infantojuvenil**: reflexões e ações. São João del-Rei: Mosaico, 2020, p. 7-12.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, v. 33, n. 102, p. 365-384, São Paulo, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Editado em inglês por Gerald Duveen. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.

PAIXÃO, Aldinéa A. da. Canto coral: uma estratégia para musicalizar. IN: **X Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise**: percepções, impactos e enfrentamentos, 10., 2018, Macapá-AP. Anais. Macapá: ABEM, 2018.

XAVIER, Ana Cláudia, G. *et al*. Capítulo I - Concepções, diretrizes e indicadores da extensão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - EPCT. In: **CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. Extensão tecnológica: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cuiabá, MT: CONIF/IFMT, 2013. p. 12-21.

Carnaval Literário: Arte, Cultura Popular e Formação Leitora na Escola .

Diego Matos Barbosa[1]

Kátia Maria Kasper[2]

RESUMO

Este trabalho realizado em uma escola de ensino fundamental teve como proposta central incentivar o contato dos alunos com diferentes manifestações culturais e literárias por meio da realização do projeto Carnaval Literário. Partindo do reconhecimento do carnaval como expressão legítima da cultura popular brasileira, a iniciativa buscou integrá-lo ao processo educativo, articulando leitura, escrita e produção artística. A atividade foi organizada em torno da seguinte questão: de que forma o carnaval pode ser explorado como recurso pedagógico capaz de fomentar o interesse dos estudantes pela literatura e pelos gêneros literários? A proposta dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta para práticas que valorizem o protagonismo juvenil, o trabalho com a diversidade cultural e a construção de competências criativas. As turmas do ensino fundamental II foram organizadas em blocos carnavalescos, cada um com um autor ou gênero literário específico, tomando como referência enredos de escolas de samba. O 6º ano ficou responsável pelo gênero fábula, com o bloco “Fábulas da Vida”, inspirado na Beija-Flor (2019). O 7º ano trabalhou poemas de Manoel de Barros no bloco “Os Pantaneiros”, com base no Império Serrano (2017). O 8º ano apresentou “Cenas da Vida”, em homenagem a Maria Clara Machado, tomando como referência o desfile da Porto da Pedra (2011). O 9º ano homenageou Chico Buarque no bloco “Buarqueando”, inspirado pela Mangueira (1998). A metodologia envolveu leitura de obras, debates, produção de textos autorais, construção de fantasias e estandartes, além da performance dos blocos. Os fundamentos teóricos foram construídos a partir de Paulo Freire (educação libertadora), Antonio Risério (cultura afro-brasileira e carnaval), Nei Lopes (samba e identidade) e Luiz Antonio Simas (história do carnaval). A proposta mostrou-se eficaz na articulação entre arte, literatura e identidade cultural, tornando a experiência educativa significativa e transformadora.

Palavras-chave: Carnaval Literário. Experiência. Identidade Cultural. Currículo. Formação Leitora.

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço privilegiado para a formação crítica e cidadã, deve estar atenta às múltiplas linguagens que constituem a cultura de um povo. Entre essas linguagens, o carnaval desponta como uma das manifestações mais expressivas da identidade brasileira. Por meio da música, da dança, das narrativas e da visualidade estética, o carnaval sintetiza elementos históricos, sociais, políticos e afetivos da cultura nacional. Considerando esse potencial, o projeto **Carnaval Literário**,

[1] Mestrando, PPGECM/Universidade Federal do Paraná, e-mail diegeecc@gmail.com
[2] Doutora em Educação (UNICAMP), professora titular do DTPEN/Universidade Federal do Paraná, katiakasper@ufpr.br

desenvolvido em uma escola de educação fundamental na cidade de Curitiba, foi idealizado com o intuito de articular o ensino da literatura aos saberes populares, explorando o carnaval como recurso pedagógico capaz de mobilizar o interesse dos estudantes e ampliar sua percepção crítica sobre a arte, a linguagem e a diversidade cultural.

O ponto de partida foi a seguinte questão: como o carnaval pode ser integrado ao currículo escolar como ferramenta de ensino da literatura e da produção textual de maneira significativa e crítica? Essa indagação se alinha às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as instituições de ensino a desenvolverem práticas pedagógicas que considerem o protagonismo estudantil, a valorização da cultura brasileira e a integração entre conhecimentos acadêmicos e vivências sociais (BRASIL, 2018). O projeto se fundamenta, portanto, numa concepção de educação que reconhece a cultura popular como campo legítimo de saber e aprendizagem, conforme defende Paulo Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a formação cultural dos sujeitos.

O Carnaval “inventou o Brasil possível”, pois materializa uma sociabilidade diversa, inclusiva e contestadora, “uma cultura de fresta que floresce à margem do projeto nacional excludente”, conforme afirmou Luiz Antônio Simas em entrevista ao Brasil de Fato, em 12 de fevereiro de 2023. A justificativa da proposta parte da constatação de que, muitas vezes, a literatura na escola é apresentada de forma descolada das vivências culturais dos alunos. Ao trazer o Carnaval para dentro da sala de aula, o projeto promove uma inversão significativa: o estudante se reconhece nas práticas educativas e passa a enxergar sentido nos conteúdos literários, agora inseridos em um universo simbólico que ele compreende, valoriza e do qual faz parte. Incorporar essa dimensão cultural à escola é reconhecer o potencial da arte popular como ferramenta de aprendizado, expressão e construção de identidade.

O projeto foi realizado com as turmas do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, sendo que cada uma trabalhou um gênero literário ou autor específico, sempre em diálogo com a linguagem do samba-enredo e a estética dos desfiles das escolas de samba. Essa proposta metodológica buscou não apenas explorar a literatura enquanto conteúdo curricular, mas também valorizá-la como prática cultural viva, presente nas múltiplas manifestações da arte popular. Nesse contexto, o 6º ano ficou

responsável pelo estudo das fábulas, gênero narrativo de forte tradição oral e escrita, que se caracteriza por trazer ensinamentos por meio de personagens simbólicos, geralmente animais com comportamentos humanos.

A turma criou o bloco “Fábulas da Vida”, cuja inspiração foi o desfile da Beija-Flor de Nilópolis de 2019, intitulado *“Quem não viu vai ver... as fábulas do Beija-Flor”*. A partir do samba-enredo, os alunos mergulharam no universo das histórias alegóricas, interpretando os elementos simbólicos tanto das fábulas tradicionais quanto das versões modernas. Um dos trechos mais marcantes do samba: *“Cresci ouvindo acordes entre doces melodias / A bela dama retratada em poesia, e o canto de cristal / A simplicidade no amor, aquele beijo na flor / Fez mais um sonho real”.*

A letra serviu como ponto de partida para discussões sobre o valor simbólico das narrativas e da oralidade na construção do imaginário coletivo. Os alunos compreenderam que as fábulas não apenas ensinam lições morais, mas também revelam aspectos da cultura, da sensibilidade e da criatividade popular. A partir dessas reflexões, criaram suas próprias histórias, dando voz a personagens inspirados em suas realidades, e ressignificando dilemas éticos e sociais sob a forma de contos breves. O processo revelou o potencial do carnaval como espaço de letramento literário, expressão crítica e formação cidadã.

O 7º ano trabalhou com a poesia de Manoel de Barros, poeta pantaneiro cuja obra valoriza o insignificante, o lúdico e a linguagem reinventada. Inspirados por sua forma singular de enxergar o mundo, os alunos criaram o bloco “Os Pantaneiros”, em diálogo com o desfile do Império Serrano de 2017, cujo enredo “Meu quintal é maior do que o mundo” homenageava o poeta e suas paisagens interiores. A proposta envolveu a vivência poética coletiva e oficinas de escrita criativa, nas quais os estudantes produziram textos que misturavam humor, natureza, infância e imaginação, valorizando a oralidade e a cultura local.

Um dos pontos de partida foi o samba-enredo da escola de samba, que dizia:

“Abre a janela, vem ver ôô
Poesia brotar no quintal
O carnaval florescer
Menino Bernardo em meu ser
Reinvento o meu Pantanal”

A letra evoca a imagem do quintal como um território fértil para a poesia — um espaço íntimo que se abre para a invenção e o encantamento do mundo, assim como o universo poético de Manoel de Barros. O “menino Bernardo”, alter ego do poeta na infância, representa o olhar inocente e curioso que descobre beleza nas coisas pequenas. Já a ideia de “reinventar o Pantanal” dialoga diretamente com a imaginação transformadora presente na obra de Manoel, em que o ambiente natural não é apenas cenário, mas também personagem e fonte de poesia.

O 8º ano mergulhou no universo da dramaturgia por meio da obra de Maria Clara Machado, autora que marcou profundamente o teatro infantojuvenil brasileiro com sua escrita sensível, imaginativa e atenta ao olhar das crianças e dos jovens. A proposta de leitura e encenação de trechos de suas peças permitiu aos alunos não apenas o contato com elementos do gênero dramático, mas também a oportunidade de vivenciar práticas de criação e expressão cênica, explorando o corpo, a voz, os gestos e os múltiplos sentidos da cena.

Como fio condutor do projeto, foi escolhido o enredo da escola de samba Porto da Pedra, de 2011, intitulado *“O sonho sempre vem pra quem sonha”*, que homenageou Maria Clara Machado e exaltou o poder da imaginação como ferramenta de transformação. A letra do samba-enredo inspirou reflexões e criações da turma, especialmente os versos: *“Pano, cores, ilusão / Vai girando o carrossel / Nas asas da imaginação / Clara, 'a menina dos meus olhos' / Criadora do impossível, sonhadora feito eu...”*

Essas imagens poéticas evocam o universo encantado da autora e conectam diretamente com a proposta pedagógica deste projeto: reconhecer a arte dramática como espaço de escuta, expressão, sonho e construção de sentidos sobre o mundo. A partir dessa inspiração, nasceu o bloco “Cenas da Vida”, criado coletivamente pelos alunos, com pequenas peças autorais que abordam temas atuais e relevantes sob uma perspectiva lúdica, crítica e afetiva.

Diversidade, empatia, sonhos, identidade, amizade e o direito à alegria surgiram como temas centrais das encenações, revelando o olhar atento e criativo dos estudantes diante das questões que atravessam suas vivências. Cada cena foi construída como uma oportunidade de diálogo com o outro, valorizando a escuta, o trabalho em grupo e a potência do teatro como linguagem formativa e transformadora.

Assim, este projeto se configura como um convite à imaginação e ao pensamento crítico, à maneira de Maria Clara Machado, que acreditava no teatro como lugar do impossível, do mágico, do humano — e sobretudo do sonho. Afinal, como diz o samba: *"O sonho sempre vem pra quem sonha"*.

O projeto desenvolvido pelo 9º ano teve início com a proposta de trabalhar a obra de Carlos Drummond de Andrade, reconhecido como um dos grandes nomes da poesia brasileira. No entanto, por iniciativa dos próprios alunos, o foco do trabalho foi redirecionado para o compositor, escritor e dramaturgo Chico Buarque, figura central da cultura brasileira, cuja produção artística alia lirismo, crítica social e resistência política. A escolha espontânea foi acolhida com entusiasmo pelo professor, reafirmando o compromisso com o protagonismo estudantil e com o desenvolvimento de um olhar crítico e sensível sobre a arte e a sociedade.

A partir dessa decisão, nasceu o bloco "Buarqueando", que teve como inspiração o desfile da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, de 1998, cujo enredo *"Chico Buarque da Mangueira"* homenageava o artista, destacando a potência de sua obra como instrumento de denúncia e poesia. A letra do samba-enredo serviu como ponto de partida para reflexões profundas, com versos que diziam: *"Marcando feito tatuagem / Acordes do seu violão / Chico abraça a verdade / Com dignidade contra a opressão / Reluz o seu nome na história / A luz que ficou na memória / E hoje o seu canto de fé / Vai buarqueando com muito axé."*

Esses versos foram ressignificados em sala como uma síntese do papel de Chico Buarque na vida cultural brasileira: um artista que marcou gerações com suas melodias e palavras, sempre comprometido com a liberdade, com os direitos humanos e com a beleza da linguagem.

Durante o projeto, os alunos realizaram leituras críticas de letras como *"Construção"*, *"Apesar de Você"* e *"Roda Viva"*, analisando não apenas seus recursos literários, mas também os contextos sociais, históricos e políticos que as atravessam. Essas canções foram compreendidas como narrativas de um país em constante transformação, onde a arte se coloca como espaço de memória, resistência e esperança.

Como desdobramento dessas análises, os estudantes produziram contos e novelas ambientados no universo do carnaval compreendido aqui não apenas como festa, mas como território simbólico de expressão popular e resistência cultural. As

produções revelaram uma percepção apurada sobre o potencial da arte para denunciar, emocionar e imaginar outros futuros possíveis.

“Buarqueando”, portanto, é mais do que um título: é uma prática pedagógica que se construiu no encontro entre música, literatura, história e política. É o gesto de aprender com quem fez da canção um ato de coragem e criação e que, como diz a Mangueira, deixou uma luz viva na memória e no coração do povo.

A abordagem metodológica do projeto teve caráter qualitativo, com traços de pesquisa-ação, pois envolveu a participação ativa dos alunos em todas as etapas: leitura, discussão, produção textual, criação de fantasias e apresentação dos blocos. O projeto buscou também alinhar-se ao desenvolvimento das competências gerais da BNCC, especialmente aquelas que tratam da valorização da diversidade cultural, do protagonismo, do pensamento crítico e da comunicação oral e escrita.

A produção dos estandartes e fantasias foi realizada com foco na sustentabilidade, utilizando materiais recicláveis, reforçando a consciência ecológica dos estudantes. O trabalho coletivo envolveu o planejamento dos enredos, a escrita criativa, a construção visual dos blocos e as performances. Segundo Freire (1996), a educação deve estar enraizada no diálogo, na escuta e na ação transformadora. O Carnaval Literário cumpriu essa proposta, criando um ambiente de aprendizagem vivo, significativo e participativo.

A fundamentação teórica do projeto apoiou-se em autores que refletem sobre educação e cultura popular, como Paulo Freire (1996), Antonio Risério (2000), Luiz Antonio Simas (2020) e Nei Lopes (2015). Freire defende uma pedagogia que valorize os saberes do povo e promova a autonomia intelectual dos educandos. Risério interpreta o carnaval como uma síntese do imaginário popular brasileiro, um lugar de invenção e crítica. Simas vê o carnaval como “um ritual de reinvenção do mundo”, e Lopes o considera uma “enciclopédia da cultura afro-brasileira”.

Ao unir literatura, arte, música e cultura popular em uma proposta pedagógica integrada, o Carnaval Literário revelou-se uma ferramenta potente para o ensino crítico e sensível da língua portuguesa. Mais do que ensinar gêneros textuais, o projeto ensinou pertencimento, memória, empatia, criação e resistência. A experiência demonstrou que o carnaval, longe de ser apenas uma festa, é também um instrumento educativo e formador de consciências, capaz de dialogar com os conteúdos escolares de forma profunda e transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Carnaval como prática pedagógica

O projeto *Carnaval Literário*, desenvolvido na Escola Podium, teve como ponto de partida a valorização da cultura popular brasileira como ferramenta de ensino-aprendizagem. Reconhecendo o Carnaval não apenas como uma festividade, mas como uma expressão artística e histórica de resistência e identidade, o projeto se fundamentou em práticas interdisciplinares que dialogam com os campos da literatura, da arte, da história e da linguagem.

A iniciativa esteve amparada nos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências gerais da educação básica, como o protagonismo juvenil, a valorização da diversidade cultural e o estímulo à criatividade e ao pensamento crítico. Ao integrar diferentes gêneros literários ao contexto carnavalesco, o projeto proporcionou uma abordagem inovadora do currículo, conectando o conteúdo escolar às experiências e referências culturais dos estudantes.

2.2 Metodologia

A metodologia adotada foi estruturada em cinco etapas integradas, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa:

Leitura e análise de obras: Cada turma foi orientada a estudar um gênero literário ou autor específico:

• 6º ano: Leitura e recontos de fábulas clássicas e modernas, reconhecendo suas estruturas e elementos narrativos.

• 7º ano: Leitura de poemas de Manoel de Barros, com foco em temas como natureza, infância e linguagem.

• 8º ano: Leitura de textos dramáticos de Maria Clara Machado, com ênfase na estrutura do gênero e na atuação teatral.

• 9º ano: Análise crítica de letras de Chico Buarque, como *"Construção"*, *"Apesar de Você"* e *"Roda Viva"*, identificando aspectos literários, históricos e políticos.

Produção textual e artística: Os alunos realizaram criações autorais a partir das leituras:

• Escrita de fábulas originais (6º ano)

• Produção de poemas livres (7º ano)

• Elaboração de cenas dramáticas (8º ano)

• Criação de contos e novelas com temática carnavalesca (9º ano)

Pesquisa cultural e construção de enredos: Cada turma se inspirou em um desfile de escola de samba para criar seu enredo literário-carnavalesco. A escolha dos desfiles foi pensada para ampliar o repertório cultural dos alunos e possibilitar leituras intertextuais entre os sambas-enredo e as obras estudadas:

• 6º ano: *"Quem não viu vai ver… As fábulas do Beija-Flor"* (Beija-Flor, 2019)

• 7º ano: *"Meu quintal é maior do que o mundo"* (Império Serrano, 2017)

• 8º ano: *"O sonho sempre vem pra quem sonha"* (Porto da Pedra)

• 9º ano: *"Chico Buarque da Mangueira"* (Mangueira, 1998)

Oficinas criativas**:** As oficinas de arte e expressão envolveram:

• Confecção de estandartes com materiais recicláveis

• Criação de fantasias baseadas em personagens literários e símbolos culturais

• Ensaios de performance cênica, dança e leitura dramática

Apresentação dos blocos**:** A culminância do projeto se deu com o desfile dos blocos no ambiente escolar. Cada turma apresentou seu enredo por meio de música, performance e narração literária. O evento foi aberto à comunidade escolar e teve como objetivo compartilhar o processo de aprendizagem de forma lúdica e significativa.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O projeto se apoiou em um conjunto sólido de referenciais teóricos que embasam sua proposta pedagógica. Entre eles, o educador Paulo Freire (1996), ao

defender uma educação dialógica e libertadora, reforça a importância de práticas que valorizem o saber popular e o engajamento crítico.

Além dele, Antonio Risério (2007), ao analisar o Carnaval como matriz da cultura afro-brasileira e como espaço de disputa simbólica, sustenta a ideia do Carnaval como território de produção de conhecimento. Importantes também as contribuições de Nei Lopes (2005), ao apontar o samba como ferramenta de formação da identidade nacional, ressaltando sua dimensão pedagógica, histórica e política.

Relevante também a contribuição de Luiz Antonio Simas (2023). O autor afirma, em entrevista ao *Brasil de Fato*, que *"o Carnaval inventou o Brasil possível"*, pois nele se materializa uma sociabilidade diversa, afetiva e contestadora, *"uma cultura de fresta que floresce à margem do projeto nacional excludente"*.

A articulação desses pensadores contribuiu para que o projeto não se limitasse a uma atividade pontual, mas se constituísse como uma prática formadora, sensível à pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Carnaval Literário*, desenvolvido em uma escola de ensino fundamental situada em Curitiba, alcançou com êxito os objetivos propostos ao integrar diferentes gêneros literários às manifestações culturais brasileiras, por meio da estrutura simbólica e performática do carnaval. A partir da questão norteadora de que forma o carnaval pode ser explorado como recurso pedagógico capaz de fomentar o interesse dos estudantes pela literatura, constatou-se que a experiência foi significativa, tanto no campo da aprendizagem quanto no fortalecimento da identidade cultural dos alunos. A proposta possibilitou a ampliação do repertório literário, a aproximação de autores e gêneros diversos e, principalmente, o reconhecimento do carnaval não apenas como momento de folia e entretenimento, mas como processo formativo inserido no campo da educação não formal.

Ao explorar os desfiles das escolas de samba como referências estéticas e narrativas, os alunos foram conduzidos a compreender a potência educativa presente nas manifestações populares. Nesse sentido, o trabalho também reforçou a importância de reconhecer as *escolas de samba como verdadeiras depositárias do conhecimento coletivo,* instituições que, por meio da oralidade, da música, da dança

e da arte visual, ***transmitem histórias, preservam memórias e constroem saberes***.

Os desfiles tornaram-se, assim, fontes de leitura e aprendizado, revelando-se instrumentos legítimos de formação crítica e sensível. Conclui-se, portanto, que projetos como este fortalecem a função da escola como espaço plural, aberto à escuta, à criação e ao diálogo entre saberes distintos. O Carnaval Literário não apenas promoveu o desenvolvimento de competências previstas pela BNCC, como também contribuiu para a construção de uma educação mais integrada à realidade dos alunos — uma educação que celebra, aprende e se transforma a partir da cultura que a cerca. Além disso, consolidou a proposta pedagógica da escola de integrar arte, literatura e identidade, valorizando práticas educativas que consideram a cultura como um direito e um território de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, p. 3, 17 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Dicionário da história social do samba**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. (Citação indireta de Simas sobre carnaval e samba)

RISCÉRIO, Antonio. **Carnaval**: as cores da mudança. Afro-Ásia, Salvador, n. 16, jan. 1995. DOI: 10.9771/aa.v0i16.20848. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20848. Acesso em: 4 nov. 2024.

SIMAS, Luiz Antônio. **Carnaval é a manifestação do Brasil possível**: diverso, solidário e contestador. *Brasil de Fato*, São Paulo, 20 fev. 2023. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/podcast/bem-viver/2023/02/20/carnaval-e-a-manifestacao-do-brasil-possivel-diverso-solidario-e-contestador/. Acesso em: 20 jun. 2025.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E SENSIBILDIADES NO ENSINO SUPERIOR

Alessandra Daiana da Costa[1]

Rita de Cassia Fraga da Costa[2]

Silvia Sell Duarte Pillotto[3]

RESUMO

Este artigo compartilha parte dos resultados de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Mestrado), na Universidade da Região de Joinville (Univille) e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). As questões mobilizadoras desta pesquisa, problematizam as práticas educativas no Ensino Superior em Administração e os dispositivos utilizados na formação inicial do profissional, enfatizando aspectos relacionados as sensibilidades. A pesquisa tem como base a análise documental, que propiciou um olhar crítico/sensível referente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), possibilitando a reflexão sobre a presença de aspectos relacionados a criação, emoção e percepção, fundamentais para o profissional que atua com pessoas. Deste modo é preciso um olhar atento à formação inicial dos cursos de Administração, a fim de que destaquem as sensibilidades em seus PPCs e consequentemente nas práticas educativas. A produção/coleta de dados e sua análise está sustentado no princípio-compreensivo-interpretativo, inspirado em Bertaux (2010), que possibilita e indícios, que apontam para a pouca ênfase das sensibilidades no PPC. Para subsidiar os processos conceituais/metodológicos, utilizamos Freire (2023), Imbernón (2011), Morin (2018) e Meira e Pillotto (2022). Os resultados parciais apontam para uma presença ainda tímida das sensibilidades nos documentos e nas práticas educativas, mesmo que as diretrizes curriculares já indiquem a importância dos aspectos relacionados a sensibilidade. Diante disso, a pesquisa defende que a formação inicial do administrador precisa ir além do domínio técnico, sendo essencial cultivar também a sensibilidade, a empatia, a capacidade de colaboração e o compromisso com a inovação social, pilares que podem transformar a gestão em uma prática mais humana e transformadora.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Sensibilidades. Ensino Superior. Administração. PPC.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, as práticas educativas no Ensino Superior têm enfrentado desafios cada vez mais complexos, especialmente quando se trata da formação de

[1]Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), Bolsista FAPESC alessandracosta.professora@gmail.com
[2] Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade da Região de Joinville (Univille), Bolsista FAPESC ritadacosta08@gmail.com
[3] Pós-Doutora em Educação, Professora pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade da Região de Joinville (Univille), pillotto0@gmail.com

profissionais na área de Administração. Vivemos um tempo marcado pela aceleração em que tudo acontece depressa, e com isso, os espaços para a reflexão, para as vivências significativas e para as relações afetivas vão sendo deixados de lado, ou, muitas vezes, sequer chegam a existir em nossa rotina.

Diante desse contexto, este artigo busca refletir sobre a importância das sensibilidades na formação de futuros administradores, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC) em Administração da Universidade da Região de Joinville (Univille). O foco está na compreensão do lugar das sensibilidades dentro do processo formativo e no quanto elas podem, e devem, compor a base das práticas educativas na graduação em Administração.

A investigação parte de duas questões centrais: as sensibilidades estão presentes nas práticas educativas do Curso Superior de Administração? E, caso estejam, que tipo de contribuição oferecem à formação do profissional que atuará na área, especialmente no que se refere à sua relação com a educação?

Ao analisar o PPC (2022), a pesquisa buscou identificar traços da presença das sensibilidades, mas também evidenciar o quanto elas são fundamentais para o Ensino Superior em Administração. As pesquisas inicias indicam que, mesmo de forma sutil ou indireta, há indícios que abrem espaço para repensar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e, com isso, ampliar o alcance das práticas educativas, colocando as sensibilidades como atributos indispensáveis à formação de um profissional não apenas técnico, mas também crítico e sensível, preparado para lidar com os desafios da vida pessoal e profissional.

Este artigo, portanto, propõe uma reflexão sobre a relevância das sensibilidades na formação universitária, especialmente no curso de Administração.

Defende-se aqui a construção de um profissional capaz de perceber o mundo e perceber-se nele, alguém que saiba conviver consigo e com os outros. Nesse caminho, valores como solidariedade, empatia e colaboração ganham força, sustentados por processos criativos, perceptivos, imagéticos e emocionais. Esses elementos fazem toda a diferença na prática cotidiana de quem atua, ou atuará, na Administração, seja no universo empresarial, seja no campo educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação contemporânea exige a formação de sujeitos capazes de lidar com a complexidade do mundo, de forma ética, estética, política e sensível. Nesse sentido, Morin (2018) aponta a urgência de um pensamento complexo, que rompa com a fragmentação do conhecimento e valorize a articulação entre razão e emoção, teoria e prática. Para o autor, formar para a complexidade significa cultivar a consciência crítica e a sensibilidade para o viver junto.

Complementarmente, Freire (2023) reforça a importância de uma prática educativa dialógica, ancorada no respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos. Ao propor uma *Pedagogia da Autonomia*, o autor valoriza o afeto, a escuta, o diálogo e o compromisso ético-político do educador.

Imbernón (2011) contribui para a compreensão da formação docente (e, por extensão, discente) como um processo permanente de adaptação às mudanças e incertezas. Em um mundo volátil e incerto, a formação precisa considerar o sujeito em sua totalidade, compreendendo que aprender envolve também dimensões emocionais, criativas e relacionais.

Pillotto (2006) e Meira e Pillotto (2022) discutem o conhecimento sensível como constitutivo do processo formativo. Para as autoras, desenvolver a sensibilidade permite ao profissional ampliar sua percepção sobre si, os outros e o mundo, favorecendo ações mais empáticas, colaborativas e inovadoras. O conhecimento sensível, nessa perspectiva, é imprescindível à gestão contemporânea, pois favorece o convívio respeitoso, o acolhimento da diversidade e a resolução criativa de problemas.

Essa fundamentação justifica a centralidade das sensibilidades na formação em Administração, entendendo que tais dimensões não são periféricas ou acessórias, mas estruturantes da atuação profissional comprometida com o bem comum.

A palavra Administração, do latim *ad* (direção) e *minister* (subordinação), remete à função de servir a outro, sendo historicamente associada à supervisão de recursos, processos e pessoas (Chiavenato, 2003). No entanto, a complexidade do mundo contemporâneo demanda um novo olhar sobre o papel do administrador, não apenas como executor de tarefas, mas como agente de inovação, sensibilidade e transformação social.

Autores como Morin (2018), Freire (2023), Imbernón (2011), Pillotto (2006), Meira e Pillotto (2022), entre outros, defendem a articulação entre razão e sensibilidade como fundamentos para a formação humana. Para Morin (2018), é

preciso superar a fragmentação do saber e fomentar a capacidade de contextualizar e integrar conhecimentos. Já Freire (2023) propõe uma pedagogia baseada no afeto, no diálogo e na liberdade, em que o sujeito se reconhece como parte ativa do processo educativo. Por conseguinte, Imbernón (2011) reforça que formar-se para a mudança e para a incerteza é condição essencial em um mundo instável.

A educação, nesse sentido, precisa criar espaços de participação e reflexão, favorecendo a formação de sujeitos sensíveis, éticos e críticos. Meira e Pillotto (2022) sustentam que o ato de criar exige abertura à experiência, à emoção e à percepção do mundo, dimensões essas, fundamentais para a atuação profissional no campo da Administração.

Ainda, Chiavenato (2003) complementa essa discussão ao afirmar que administrar é interpretar objetivos organizacionais e transformá-los em ação. Esse processo, contudo, só se torna significativo quando atravessado por práticas que integram sensibilidade, criatividade, empatia e colaboração. Drucker (2019) pontua que a inovação não nasce apenas da técnica, mas da escuta, da observação e da percepção, habilidades relacionadas à sensibilidade do gestor.

A formação sensível, nesse contexto, significa um refinamento do olhar para as relações humanas e sociais. Isso exige, segundo Maturana e Varela (2001), a integração entre aspectos biológicos, cognitivos e sociais do ser humano. Para Han (2022), essa integração é cada vez mais necessária frente ao excesso de informações e à perda da capacidade de refletir com profundidade.

A base teórica aqui utilizada permite compreender que formar administradores sensíveis é mais do que atender às exigências de mercado: é possibilitar que sujeitos compreendam o mundo que os cerca, que atuem de forma colaborativa, criativa e ética, comprometidos com o bem comum.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como uma análise documental, tendo como foco o Projeto Pedagógico do Curso Superior (PPC) em Administração da Universidade da Região de Joinville (Univille), localizada em Joinville, Santa Catarina, sul do Brasil. A abordagem metodológica está ancorada nos aportes de Cellard (2008) e Bertaux (2010).

A escolha pela análise documental partiu do entendimento de que um documento é, acima de tudo, um testemunho e/ou uma fonte, podendo assumir múltiplas formas (Cellard, 2008, p. 296).

> [...] de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de 'documento' um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc.

A partir dessa perspectiva, a análise documental ofereceu subsídios importantes para a construção de um *corpus* de pesquisa, capaz de revelar indícios e informações sobre como as sensibilidades se manifestam no PPC, do curso de Administração.

O percurso metodológico foi estruturado em duas etapas: a primeira, de caráter preliminar, consistiu em uma leitura crítica e atenta do documento, realizada com o cuidado necessário para garantir uma análise justa, sensível e fundamentada; a segunda etapa, a análise, teve como objetivo aprofundar o exame do PPC, buscando informações diretamente relacionadas às questões da pesquisa, sempre com uma postura crítica e reflexiva (Cellard, 2008).

Outro ponto fundamental do processo analítico foi a adoção do princípio compreensivo-interpretativo, (Bertaux, 2010), que destaca a importância do olhar do pesquisador ao interpretar os dados e ao "[...] observar que o horizonte de percepção depende inteiramente da posição de onde se projeta o olhar" (Bertaux, 2010, p. 67).

Essa reflexão reforça a necessidade de clareza quanto aos objetivos da análise: é preciso saber o que se procura, por que se procura e com que finalidade, o que exige uma postura dialógica e relacional com o objeto estudado.

Também foi necessário manter atenção aos sinais contraditórios do documento, já que são justamente essas fissuras que abrem espaço para questionar impressões iniciais e aprofundar o olhar. Como aponta Bertaux (2010, p. 33),

> [...] a lógica ou as lógicas que apoiam a interação observada [...] apreendendo [...] os sentidos subjetivos, o sentido intersubjetivo e nos aproximarmos, assim, de seu sentido objetivo social.

Dessa forma, foi possível, por meio da análise documental, identificar pistas da presença das sensibilidades no PPC. Essas marcas não surgem necessariamente pelo uso direto da palavra 'sensibilidade', mas aparecem por meio de termos

semelhantes e conceitos correlatos. Ao mesmo tempo, também se tornou evidente a ausência do tema em diversos momentos, tanto nas ementas quanto nas referências bibliográficas (PPC, 2022).

Esses achados foram verificados a partir da matriz curricular do curso, composta por 44 disciplinas distribuídas ao longo de nove semestres, totalizando 2.610 horas. Desse total, 240 horas são destinadas ao estágio supervisionado e 150 horas às atividades complementares (PPC, 2022).

A matriz curricular em análise, implementada em 2022, foi construída com o objetivo de proporcionar uma formação ampla, integrando conhecimentos técnicos, habilidades práticas e atitudes reflexivas, pilares essenciais para o exercício profissional. Além disso, o documento destaca a pesquisa como um caminho para a produção de conhecimento, ao articular teoria e prática com vistas à formação de profissionais competentes e socialmente engajados (PPC, 2022).

O PPC de Administração, alinhado ao Projeto Político Institucional da universidade, enfatiza o ensino como espaço de construção do conhecimento e de formação de sujeitos comprometidos com o bem coletivo. A estrutura curricular proposta busca instrumentalizar os acadêmicos para as funções sociais da profissão, fortalecendo seu compromisso com os princípios institucionais.

O perfil do egresso previsto pelo curso contempla a formação de profissionais aptos a compreender as dimensões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e da gestão. Essa formação considera os diferentes níveis de tomada de decisão e valoriza a capacidade de adaptação, flexibilidade intelectual e sensibilidade para lidar com situações diversas e contextos emergentes, desde demandas locais e regionais até os desafios do mundo globalizado do trabalho (PPC, 2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) revelou um predomínio de competências técnicas e operacionais, alinhado à tradição formativa da área. Embora haja referências pontuais a habilidades interpessoais e de liderança, observa-se a ausência de um eixo formativo estruturado em torno das sensibilidades.

Esse cenário reforça o argumento de Pillotto (2006), segundo o qual o conhecimento sensível é essencial à formação do gestor. Ao negligenciar essa dimensão, os cursos perdem a oportunidade de formar profissionais mais conscientes

de si e dos outros, capazes de liderar com ética, sensibilidade e responsabilidade social.

A análise documental identificou uma presença inicial de tópicos diretamente relacionados às sensibilidades. Entre as disciplinas analisadas, apenas três, "Psicologia, Motivação, Criatividade e Liderança", "Gestão Estratégica de Pessoas" e "Marketing", demonstraram algum grau de aproximação com tais dimensões (PPC, 2022, p. 128).

A disciplina "Psicologia, Motivação, Criatividade e Liderança", (PPC, 2022, p. 134), apresenta potencial formativo ao tratar de temas como comportamento humano, liderança e criatividade. Entretanto, constataram-se lacunas quanto ao detalhamento de metodologias e objetivos que estimulem a percepção, a emoção e a criação, aspectos fundamentais à promoção de um conhecimento sensível. A ausência de referência explícita às sensibilidades nas ementas e bibliografias corrobora a predominância de uma perspectiva técnica.

Em "Gestão Estratégica de Pessoas", (PPC, 2022, p. 161), verifica-se um discurso alinhado ao bem-estar no trabalho e à construção de ambientes organizacionais mais humanizados. Contudo, falta clareza sobre como operacionalizar o desenvolvimento de competências socioemocionais. O potencial formativo dessa disciplina para incluir práticas sensíveis é significativo, mas não se efetiva de modo sistemático nas propostas curriculares.

No caso da disciplina "Marketing", (PPC, 2022, p. 167), embora trate de valor e satisfação do cliente, elementos que poderiam se articular com uma lógica mais sensível, sua abordagem permanece essencialmente técnica, sem explorar aspectos como marketing emocional, ética relacional ou empatia na comunicação.

Os resultados indicam que, embora as diretrizes curriculares reconheçam a importância das sensibilidades, elas ainda aparecem de forma discreta nos documentos e nas práticas formativas. Essa presença tímida revela que, apesar dos avanços normativos, a valorização da escuta, da empatia e da criatividade ainda não se consolidou como eixo central da formação. Mais do que um aspecto complementar, as sensibilidades precisam ser entendidas como parte essencial do desenvolvimento profissional, especialmente em áreas que envolvem a pessoas e relações. Reconhecer essa lacuna é fundamental para impulsionar mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas, promovendo uma formação mais completa, que integre competências técnicas e sensíveis de maneira articulada.

Ao negligenciar as sensibilidades, o curso perde a oportunidade de formar profissionais capazes de atuar de maneira crítica e transformadora. Como afirmam Cunliffe (2020) e Pillotto (2006), a sensibilidade não é um adereço, mas parte essencial da formação para o viver e trabalhar com o outro. Sem ela, o conhecimento técnico se torna árido e a atuação profissional, limitada.

Diante desse contexto, os dados indicam a urgência de reformular não apenas os PPCs, mas também, práticas pedagógicas e avaliativas, de modo que a formação em Administração integre razão e sensibilidade, não como dimensões opostas, mas como fios que se entrelaçam na construção de um profissional mais completo, ético e consciente de seu papel na sociedade contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares desta pesquisa evidenciam a relevância das sensibilidades na formação de futuros administradores, especialmente diante de um cenário profissional que exige muito mais do que competências técnicas e operacionais. A atuação nesse campo demanda também um olhar atento e sensível às complexidades humanas e sociais, pois administrar não é apenas gerir processos, é, sobretudo, lidar com pessoas.

Desenvolver habilidades como criação, emoção e percepção tornam-se essencial em um mundo em constante transformação. Saber tomar decisões e gerenciar emoções, tanto as próprias quanto as dos outros, é um diferencial cada vez mais necessário para o profissional da Administração.

Outro aspecto importante que emerge desta investigação é a necessidade de aprender a conviver e trabalhar em coletividade, valorizando a diversidade de ideias, culturas e experiências. Isso implica cultivar relações marcadas pelo diálogo, pela empatia e pela solidariedade, bases de um ambiente organizacional mais humano, sensível e sustentável.

Para que esses valores deixem de ser apenas conceitos e passem a fazer parte da vivência dos alunos, é fundamental que os cursos de Administração revisitem suas matrizes curriculares. É preciso abrir espaço para disciplinas e propostas pedagógicas que coloquem as sensibilidades no centro da formação, não como um adendo, mas como eixo integrador capaz de aproximar a formação acadêmica das exigências humanas e sociais do mundo do trabalho.

Compreender o valor das sensibilidades é reconhecer sua potência como condutora das relações humanas, como mediadora entre os desafios do mercado e as possibilidades de convivência ética e respeitosa. Elas não podem ser tratadas como um conteúdo isolado, mas sim como um processo contínuo, que começa na graduação e se estende por toda a trajetória profissional.

As experiências vividas na formação universitária moldam a capacidade dos futuros administradores de perceber e responder às transformações sociais, ampliando sua atuação para além das funções técnicas. É papel dos cursos formar administradores que sejam, de fato, agentes de transformação, comprometidos com uma sociedade mais justa, colaborativa e ética.

Como reforça Santos (2020, p. 590):

> [...] o Administrador/gestor precisa ser um líder inovador, aberto às boas parcerias que possam surgir e disposto a superar os dilemas que uma gestão norteada pela democracia pode apresentar, conquistar a confiança e o respeito de seus colaboradores, buscando ampliar suas parcerias, trazendo inovações, projetos e ainda, propondo novas formas de conceber a administração.

Quando as práticas educativas se alinham às urgências do presente - como inclusão, sustentabilidade e liderança humanizada - os cursos de Administração passam a formar profissionais mais conscientes de seu papel social. A combinação entre competências técnicas e sensibilidades inaugura novas formas de atuar e liderar, contribuindo de forma efetiva para a transformação das organizações, das instituições e das práticas sociais.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. ; DESLAURIES, J. ; GROULX, L. ; LAPERRIERE, A. ; MAYER, R. ; PIRES, A.. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 260 – 299.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed.. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CUNLIFFE, Ann. L. Reflexividade no ensino e pesquisa de estudos organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, [*S.l.*], v. 60, n. 1, p. 64-69, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-759020200108 . Acesso em: 15 maio 2024.

DRUCKER, Peter. F. **O homem que inventou a Administração**. São Paulo: Editora Alta Books, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional***:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, Humberto.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento***:* as bases da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2022.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Gestão e conhecimento sensível na contemporaneidade.** Joinville: Editora da Univille; Florianópolis: EdUFSC, 2006.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração**. Joinville: Universidade da Região de Joinville (Univille), 2022.

SANTOS, Ana Clarissa Matte Zanardo dos. Contribuições da Aprendizagem baseada em projetos: análise da utilização do método em disciplina do curso de Administração. **Revista Thema**, [*S.l.*], p. 124-134, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15536/thema.V17.2020.124-134.1493 . Acesso em: 02 jun. 2025.

LER COM O CORAÇÃO: O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciele Sant´Ana Lopes Aleixo[1]

Daiane Andréia Clabonde[2]

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a leitura literária na Educação Infantil na fase pré-escolar, compreendendo a prática para o desenvolvimento e como parte do currículo na Educação Infantil. A leitura é entendida aqui em termos de uma experiência cultural, afetiva, imaginativa e social que contribui para a construção de sentidos, o desenvolvimento da linguagem oral e o contato com diferentes formas de expressão. A leitura literária, quando mediada intencionalmente pelo professor, possibilita às crianças vivências significativas, despertando o interesse pela linguagem, pela escuta e pela participação nas práticas sociais da leitura. As crianças demonstram interesse por histórias, personagens, imagens e enredos, antecipam sentidos, fazem inferências e dialogam com os textos, evidenciando um processo ativo de construção de conhecimento. A mediação docente tem papel fundamental nesse processo, pois cria rotinas de leitura, organiza espaços convidativos, oferece acervos diversificados e valoriza as interpretações e as produções orais das crianças. Essa perspectiva está alinhada com o pensamento de Teresa Colomer (2007), que destaca a centralidade da literatura infantil para o desenvolvimento integral da criança, Oliveira (2002), que ressalta a importância de práticas diversificadas para o estímulo à leitura e Palomo e Santos (2017), que enfatizam a leitura como experiência social e cultural fundamental na educação. Defende-se, portanto, que o currículo da Educação Infantil seja concebido na qualidade de espaço de vivências estéticas e culturais, em que a literatura ocupe lugar central. Assim, a leitura literária na fase pré-escolar contribui para a formação de futuros leitores e sobretudo, para o fortalecimento da infância na condição de tempo de direito, cultura e protagonismo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática pedagógica. Leitura espontânea. Leitura literária

1 INTRODUÇÃO

A leitura literária na Educação Infantil desempenha um papel importante na formação das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação, da escuta sensível e do vínculo afetivo com os textos.

[1] Especialista em Alfabetização e Letramento, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, francielealeixo05@gmail.com
[2] Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, daiane.arving82@gmail.com

Entretanto, se observa que, em muitas práticas pedagógicas, a literatura ainda é apresentada de maneira dirigida e controlada pelo adulto, o que pode limitar a autonomia e o prazer da leitura.

A escolha por investigar esse tema parte de experiências vividas em sala de aula com crianças da pré-escola, nas quais práticas como o cantinho da leitura e a sacola da leitura vêm sendo aplicadas com resultados significativos. Diariamente, ao chegar à escola, as crianças têm acesso livre aos livros, podendo escolher o que desejam ler e compartilhar suas leituras com os colegas. A sacola da leitura, enviada para casa com um caderno de meia pauta, permite as famílias atuem como escribas das crianças, registrando o que elas mais gostaram da história, enquanto os pequenos ilustram a narrativa. É importante destacar que a escolha do livro é feita pelas próprias crianças, o que fortalece seu vínculo com a leitura e amplia sua autonomia leitora. No início do processo, era necessário estimular o manuseio dos livros, hoje no decorrer das aulas, não é mais necessário, pois demonstram autonomia e envolvimento real com a leitura.

Essas práticas justificam a importância de se refletir sobre a presença da literatura espontânea na Educação Infantil, entendendo como parte da rotina das crianças e como linguagem essencial para a expressão, a imaginação e a construção de sentido. Além disso, valorizar momentos de leitura não dirigidos contribui para a construção de um ambiente mais acessível, que desperta na criança a imaginação e a leitura de mundo. Nesse contexto, surge a seguinte questão: Como inserir a literatura espontânea na sala de aula da Educação Infantil, de maneira que respeite os interesses, o tempo e o protagonismo das crianças?

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA BNCC

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é reconhecida legalmente como um direito da criança e um dever do Estado, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Destinada às crianças de zero a cinco anos de idade, essa etapa visa garantir o desenvolvimento integral nos aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico, social e cultural (BRASIL, 2017). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as experiências vividas pelas crianças nesse período são fundamentais para a formação da identidade, da autonomia e da capacidade de se relacionar com o outro e com o mundo. A BNCC destaca que o brincar, o cuidar e as interações devem constituir os eixos estruturantes da prática pedagógica, promovendo a aprendizagem de forma significativa e respeitosa com a infância.

No entanto, compreender a Educação Infantil como espaço de cuidado e aprendizagem exige superar visões reducionistas e assistencialistas. Kramer (2007) aponta a importância de romper com práticas que reproduzem modelos escolares voltados a antecipação de conteúdos formais, defendendo uma abordagem que valorize a infância em sua singularidade e potencialidade. Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, que constroem saberes por meio de suas interações, emoções, linguagens e brincadeiras. Barbosa (2006) complementa ao destacar que a intencionalidade pedagógica deve estar presente em todas as propostas, respeitando o tempo da infância e promovendo experiências estéticas, sensoriais e sociais que favoreçam a aprendizagem por meio da ludicidade e do acolhimento.

Além disso, Oliveira (2002) enfatiza que a organização dos espaços, dos tempos e das rotinas na Educação Infantil precisa estar articulada à escuta atenta das crianças e à valorização dos vínculos afetivos. A autora defende uma prática pedagógica que una o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis, pois é por meio de situações cotidianas que as crianças constroem significados e se desenvolvem. A Educação Infantil, portanto, não deve ser compreendida como mera preparação para o ensino fundamental, mas como uma etapa essencial da educação, que contribui de forma decisiva para o desenvolvimento pleno do ser humano. Dessa forma, torna-se necessário que os educadores estejam comprometidos com práticas reflexivas, éticas, acolhedoras e coerentes com os direitos das crianças à aprendizagem, ao convívio, à expressão e à participação.

2.2 O QUE É LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A leitura literária na Educação Infantil não se limita à decodificação de palavras ou à preparação para a alfabetização. Trata-se de uma prática cultural e estética que envolve emoção, imaginação, fantasia e linguagem. Segundo Colomer (2007), a leitura literária deve ser oferecida como uma experiência enriquecedora que favorece a formação do leitor desde cedo, respeitando as características e os interesses da infância.

Sob a perspectiva da infância, a literatura é uma experiência sensível e integral, que mobiliza o corpo, desperta a afetividade e estimula a imaginação, favorecendo processos de fantasia e construção simbólica. Por isso, os livros devem ser apresentados como objetos de prazer, encantamento e descoberta. Ler histórias para as crianças, permitir que manuseiem os livros, façam perguntas, criem hipóteses sobre as narrativas e interajam com os textos, são formas de fomentar o gosto pela leitura e desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas.

Além disso, a literatura infantil abre caminhos para o diálogo com temas diversos do cotidiano, da diversidade cultural e das emoções. Como aponta Lajolo (1993), o contato com textos literários amplia a visão de mundo da criança e favorece a construção de sentido sobre si e sobre o outro.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhecem o direito das crianças à literatura e a exploração de múltiplas linguagens. A BNCC afirma que a escuta de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do prazer pela leitura. Portanto, inserir a leitura literária na rotina da Educação Infantil é garantir às crianças o direito ao acesso à cultura, ao imaginário e à linguagem artística, promovendo experiências significativas que vão além da função escolar da leitura.

2.3 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

A leitura na Educação Infantil, quando estimulada com sensibilidade, desperta um interesse que vai além da imaginação, as crianças contam e recontam histórias, e se sentem à vontade para se tornarem contadores e autores de suas próprias narrativas. Esse movimento espontâneo fortalece vínculos afetivos com os livros e com os colegas, ao mesmo tempo que amplia o repertório oral e simbólico dos pequenos. Para Colomer (2007, p. 20), “a leitura literária oferece à criança uma vivência estética e emocional que não deve ser reduzida à preparação para a alfabetização”.

Mais do que uma etapa que antecede o domínio do código escrito, a leitura literária na primeira infância deve ser entendida como uma linguagem importante, que permite à criança mergulhar em diferentes mundos, experimentar emoções, dialogar com culturas diversas e construir significados próprios. Quando a criança tem a possibilidade de interagir com os livros de forma livre, sem imposições, ela constrói um percurso leitor pessoal e afetivo, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o cantinho da leitura em sala de aula representa um espaço que favorece essa experiência de forma significativa, pois permite que a criança explore os livros no seu tempo, com autonomia e curiosidade. De acordo com Silva e Coutinho (2023, p. 315,316).

> De uma forma natural devemos pontuar a leitura no dia a dia da criança, tanto em casa quanto na escola, observando e respeitando o tempo de interesse da leitura para ela, criando assim um habitual tempo para a criança se dedicar a leitura sem ser forçada a mais tempo do que ela realmente esteja interessada.

Essa liberdade de escolha e tempo é essencial para que a leitura se torne uma prática prazerosa e vinculada à formação do gosto pela literatura. Segundo Rodrigues (2015, p. 243), “logo a construção da leitura precisa ser um processo contínuo, onde o estímulo da família e da escola é a base para o acesso às várias formas de literatura que o mundo oferece para o início literário da criança leitora.” Portanto, é papel do educador garantir esse espaço vivo e acessível, reconhecendo a leitura como um direito e como uma potente ferramenta de desenvolvimento integral na Educação Infantil. Cabe à escola cultivar práticas

leitoras que respeitem a singularidade da infância, promovendo o encantamento e a escuta sensível como parte essencial do cotidiano pedagógico.

2.4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA E DA AUTONOMIA

A autonomia na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois, ao se tornarem mais independentes, elas conseguem explorar, descobrir e desenvolver outras habilidades importantes que devem ser estimuladas nessa fase. Colomer enfatiza que "o prazer da leitura é inseparável da liberdade de escolher e da possibilidade de rejeitar" (COLOMER, 2007, p. 58). Ou seja, quando a criança tem autonomia para escolher o que deseja ler, ela estabelece uma relação mais pessoal com o texto. Essa autonomia fortalece o interesse genuíno pela leitura. A sacola da leitura, por exemplo, permite que a criança leve o livro de sua preferência para casa e compartilhe essa experiência com sua família, promovendo laços afetivos e ampliando o repertório leitor de forma espontânea. Essa prática demonstra o respeito ao tempo e ao gosto das crianças, permitindo que a leitura ultrapasse os muros da escola e se transforme em um elo entre escola, criança e família.

Segundo Palomo e Santos (2017, p. 02). Afirmam que:

> A Leitura na Educação Infantil deve ser incentivada na escola e envolver a família no trabalho, sempre, desenvolvendo um projeto de leitura com livros que irão para casa nos fins de semana para que os pais leiam para seus filhos, fazendo com que eles compreendam a importância do livro e descubram, junto com a família, as fantasias do livro. Outro ponto positivo na leitura é a criatividade que desperta na criança o seu imaginário e faz com que a ela se entusiasme criando sua própria fantasia.

A escolha consciente do que ler também está relacionada ao protagonismo infantil, tão valorizado nas diretrizes da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propõe que as crianças sejam autoras de suas trajetórias de aprendizagem, e isso inclui decidir quais histórias querem ouvir, manusear e compartilhar. Essa autonomia fortalece o interesse

genuíno pela leitura e favorece o desenvolvimento de atitudes críticas e criativas diante das obras literárias.

Além disso, Oliveira (2002) defende que a livre escolha dos livros favorece a construção da identidade do leitor e proporciona uma relação mais autêntica com o texto. Quando a criança pode escolher, ela sente que sua opinião importa, que seus desejos são ouvidos, e isso contribui para o fortalecimento de sua autoestima e da sua autonomia intelectual.

Portanto, promover a escolha livre na leitura é também promover o respeito à infância, reconhecendo as crianças como sujeitos capazes de fazer escolhas significativas e de construir sentidos próprios a partir das histórias que leem e vivem.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO SENSÍVEL

O papel do professor na mediação sensível é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Mais do que transmitir conhecimentos, o educador atua como um observador atento, que compreende as necessidades, emoções e ritmos de cada criança. De acordo com Palomo e Santos (2017, p. 10).

> É importante que desde bebê a criança tenha acesso à leitura, ainda que ela não compreenda totalmente, mas vai se adaptando e adquirindo gosto pela leitura. Inicialmente as crianças escutam as histórias que os adultos contam, em seguida, percebem que o livro é tátil, querem folhear, observar e tentar compreender as suas letras e imagens. Esse contato da criança com os livros não pode deixar de acontecer, os professores podem usar isso como um estímulo para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

A mediação sensível acontece quando o professor escuta com empatia, acolhe as expressões infantis e oferece intervenções respeitosas, promovendo segurança emocional e fortalecendo vínculos. Essa postura favorece um ambiente afetivo e estimulante, onde a criança se sente valorizada e confiante para explorar, experimentar e aprender.

Além disso, a mediação sensível contribui para a construção da autonomia, da linguagem e das relações sociais. Ao respeitar o tempo e as

individualidades das crianças, o professor ajuda a desenvolver atitudes como o cuidado, a escuta do outro e a resolução de conflitos de forma colaborativa. Ele também propõe desafios adequados, incentiva a curiosidade e promove interações significativas, sendo um facilitador do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se um agente fundamental na construção de uma prática pedagógica mais humana, respeitosa e transformadora. Colomer (2007, p. 61) destaca que “o professor que lê bem em voz alta pode atrair leitores que, por si mesmos, talvez nunca teriam aberto aquele livro”. Isso revela que a mediação do adulto é fundamental para despertar o interesse das crianças, não por meio da imposição, mas pela sensibilidade em apresentar bons livros, ler com envolvimento e escutar o que a criança tem a dizer. Essa escuta ativa, associada à valorização das escolhas das crianças, é o que transforma a leitura em uma experiência rica, afetiva e formadora.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

As observações em sala de aula indicam que o contato diário com os livros, em contextos livres e afetivos favorece o interesse genuíno das crianças pela leitura. No início, muitas não demostravam interesse imediato pelos livros, sendo necessário o incentivo constante da professora. Com o tempo, percebeu-se um crescimento na autonomia e no envolvimento das crianças, que passaram a buscar os livros por conta própria, a folhear, observar as imagens e a contar as histórias com base em suas interpretações. Em uma das situações em sala de aula, observou-se que uma criança com dificuldades severas na dicção demonstrava grande entusiasmo ao recontar histórias, mesmo enfrentando desafios na fala. Esse comportamento revela que o vínculo afetivo com os livros pode favorecer o desejo de se comunicar, independentemente das limitações.

A sacola da leitura mostrou-se uma ferramenta de integração entre escola e família. As crianças se sentiam motivadas a compartilhar com os colegas os livros que levavam para a casa, e os registros feitos pelas famílias revelaram o encantamento das crianças com as histórias. Essas análises mostraram que a leitura espontânea contribui para o desenvolvimento linguístico, e também para

a formação de vínculos afetivos com a leitura, além do fortalecimento da autoestima e autonomia infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserir a leitura literária espontânea na Educação Infantil é um caminho viável e necessário para promover o prazer e o desenvolvimento das crianças como leitoras. As experiências analisadas demonstram que, quando a criança tem liberdade para escolher, explorar e compartilhar os livros, a leitura se torna mais significativa, pois parte de um interesse genuíno. Esse contato frequente com a literatura desperta a imaginação, enriquece a linguagem oral e fortalece vínculos afetivos com os textos e com os colegas. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, não como condutor rígido do processo, mas como mediador sensível, que observa, escuta, oferece e respeita os tempos, interesses e desejos infantis, criando condições para que cada criança construa sua relação pessoal com os livros.

É preciso que as escolas invistam em ambientes ricos em literatura, com acervos variados e acessíveis, que convidem à leitura de forma natural e acolhedora. O espaço físico deve ser planejado para permitir que as crianças toquem, escolham e manuseiem os livros livremente, promovendo o envolvimento espontâneo com as histórias. Mais do que uma preparação para a alfabetização, a leitura deve ser compreendida como um direito e uma vivência estética e emocional, capaz de formar leitores sensíveis e críticos desde a primeira infância. A leitura espontânea, nesse sentido, revela-se uma prática pedagógica importante, democrática e transformadora, pois reconhece a criança como sujeito ativo e criativo no processo de construção do saber. As vivências em sala mostram que é possível inserir a literatura na rotina escolar de forma natural e envolvente, despertando o interesse das crianças. Além disso, demonstram que existem diversas formas de incorporar a leitura ao cotidiano da sala, indo além das práticas já consolidadas, e tornando esse momento ainda mais significativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *A especificidade pedagógica da Educação Infantil: os desafios da construção da prática.* In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 39-61.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

Domingos, G. P., Mesquita, L. E. S. H. ., Sergio, M. Z. ., Amorim, P. A. B., & Machado, T. R. . (2021). A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *7*(6), 669–680. https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1423

KRAMER, Sílvia. *A infância e sua singularidade no contexto educacional.* In: KRAMER, S. (Org.). **Por entre as pedras: arte e educação na cidade.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2007. p. 23-36.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares.* São Paulo: Cortez, 2002.

PALOMO, A. S. N. C. ; SANTOS, N. ; A importância da leitura na educação infantil. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8, n .16, 2017. E – 4807. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 30 jun. 2025.

RODRIGUES, Suzana Machado. A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 241-249, 2015.

SILVA, Samila Mirelly Ferreira; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 4, p. 309–320, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i4.9173. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9173. Acesso em: 2 jul. 2025.

PRÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS

Carolina Ribas Milléo[1]

Luiza Medeiros Baldança[2]

Maria Luiza de Vasconcelos Costa[3]

Reginaldo Rodrigues da Costa[4]

RESUMO

A literatura é um componente curricular indispensável à formação de cidadãos autônomos e conscientes, bem como de leitores proficientes em suas línguas maternas. Diante disso, essa pesquisa procurou responder a seguinte pergunta: "quais foram as tecnologias educacionais e práticas interdisciplinares utilizadas pelos professores de literatura da rede estadual paranaense, que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em 2016?" O objetivo era verificar de que modo as ferramentas tecnológicas e a interdisciplinaridade foram mobilizadas por professores de literatura da rede estadual durante esse ano e se a sua implementação contribuiu para tornar a aprendizagem mais significativa. Para tanto, examinou-se artigos produzidos por professores do PDE que abordavam o tema da interdisciplinaridade e tecnologia no ensino de literatura, por meio do método da análise textual discursiva. Com propósito de organização, foram definidas quatro categorias a serem analisadas: engajamento dos estudantes perante as práticas interdisciplinares e ao uso das tecnologias; letramentos desenvolvidos durante as práticas pedagógicas; práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias e à interdisciplinaridade no ensino de literatura no estado do Paraná e relação entre a literatura e o mundo dentro da sala de aula. Como resultados, observou-se que a aplicação da interdisciplinaridade ao ensino de literatura promove o engajamento dos estudantes, aproximando o conteúdo da realidade social. Além disso, constatou-se que o emprego das tecnologias educacionais em sala contribui significativamente para o letramento digital, possibilitando que os alunos se apropriem dos textos da esfera digital, tornando-se leitores ativos e críticos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Interdisciplinaridade. Tecnologia. Paraná. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda de Letras Português - Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: carolina.milleo@pucpr.edu.br

[2] Graduanda de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: luiza.baldanca@pucpr.edu.br

[3] Graduanda de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: luiza.vasconcelos@pucpr.edu.br

[4] Pós-doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela UNIOESTE, Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciado em Ciências, com habilitação em Matemática, pela Universidade Estadual de Maringá (1996), licenciado em Pedagogia (2017) e em Letras-Inglês (2020) ambas pelo UNICESUMAR. Professor Adjunto da PUCPR, no curso de Pedagogia e dos Cursos de Licenciatura da PUCPR e professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná na área de Ciências. E-mail: reginaldo.costa@pucpr.br

Atualmente, há a defesa de uma prática pedagógica que coloque o aluno como centro da aprendizagem, fazendo com que ele seja o protagonista do processo de aquisição do conhecimento. Dessa forma, a figura do professor deixa de lado seu aspecto de transmissor da ciência para assumir a posição de mediador entre estudante e conhecimento.

A partir da adoção da perspectiva de que o estudante deve participar ativamente na construção de sua aprendizagem, entende-se a necessidade de implantar propostas interdisciplinares, visando a conexão entre os diferentes saberes adquiridos na escola por meio dos componentes curriculares, possibilitando a ampliação do conhecimento (Marschal; Saraiva, 2022). Assim, a interdisciplinaridade permite que o estudante perceba que os conhecimentos que ele adquire nas aulas podem se unir na busca pela resolução de problemas reais em uma postura crítica e ativa.

Nesse contexto, é coerente ressaltar o advento e evolução das tecnologias e seus impactos na docência e aprendizagem. De acordo com Prensky (2001, p. 1 *apud* Branco, 2017), “os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado.” Assim, é importante que os professores sejam capazes de enxergar a tecnologia como aliada à aprendizagem, mediando a relação entre estudante e conhecimento. Essa necessidade se dá, sobretudo, com a reconfiguração da “relação entre indivíduo e conhecimento, o que se reflete no comportamento de alunos e professores no contexto escolar” (Veras; Ferreira, p. 220, 2010, *apud* Silva, 2023*)*

Para Barros (2016), a interdisciplinaridade possui papel fundamental na formação de leitores. No ensino de literatura, é essencial relacionar o conteúdo com outras áreas do saber, ampliando o campo de possibilidades na sala de aula. “Ler literatura, então, é ver o mundo sobre um leque de possibilidades através do diálogo ininterrupto que a literatura promove com outras alusões culturais e também, científicas” (Barros, 2016).

O ensino de literatura se insere nos currículos como um componente indispensável à formação de cidadãos autônomos e críticos, capazes de dialogar com diferentes conhecimentos e culturas com respeito e empatia, tornando-se

um leitor proficiente na sua língua materna. Acerca do ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC afirma:

> Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor (Brasil, 2018, p. 138)

A partir do que foi exposto, a pergunta norteadora é: Quais foram as tecnologias educacionais e práticas interdisciplinares utilizadas pelos professores de literatura da rede estadual paranaense, que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em 2016? Diante disso, objetiva-se verificar de que modo as tecnologias educacionais e a interdisciplinaridade foram mobilizadas por professores de literatura da rede estadual paranaense que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional, em 2016, e publicaram seus artigos nos Cadernos PDE. Portanto, avalia-se neste estudo artigos realizados por professores do PDE para responder a essa pergunta.

2 INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LITERATURA

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com Thiesen (2008), o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade, auxilia os estudantes na compreensão das complexas redes conceituais e possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável. Além disso, o autor afirma que a adoção da perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão acerca da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica e criativa e coloca a escola e os educadores diante dos novos desafios. Ou seja, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, cabendo a ele a função de reconstruir dialeticamente o conhecimento na relação com seus alunos por meio de métodos verdadeiramente produtivos.

Para Barros (2016), “aliar literatura e interdisciplinaridade significa crescimento favorável na ampliação das probabilidades de construção do

letramento literário, principalmente, por causa da cooperação entre outros campos do saber". Levando em consideração que uma das funções da literatura é a representação da experiência humana, surge a possibilidade do trabalho interdisciplinar, visto que a própria experiência humana engloba diversos saberes que se relacionam entre si.

Explorar os conhecimentos inseridos nos textos literários viabiliza a expansão da compreensão do texto (tanto o que está explícito, quanto o que está implícito), potencializando a experiência estética e reflexão, além de oportunizar material para que os objetos de conhecimento de outras áreas se manifestem para os estudantes como parte da realidade expressa no texto (ficcional ou não).

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

As tecnologias da informação e comunicação (TICs) vêm transformando a relação dos seres humanos com o acesso à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, elas têm fomentado novos desafios aos professores e aos processos de ensino e aprendizagem, visto que se configuram como um suporte mediador de aprendizagens significativas.

Valente (2018) reforça que as tecnologias digitais são de grande valia para a educação, visto que podem servir como suporte para que os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula sejam respaldados por contextos reais de aprendizagem, assim, os alunos estariam aprendendo com aquilo que encontram diariamente.

As metodologias ativas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das tecnologias digitais em sala de aula, pois incentivam o uso de ferramentas digitais para aprimorar a aprendizagem. Portanto, são essenciais para garantir que as tecnologias digitais sejam efetivamente utilizadas, promovendo um aprendizado mais envolvente e colaborativo. Elas transformam o papel do aluno de receptor passivo para participante ativo no processo educativo, preparando-o para os desafios do mundo contemporâneo.

O ensino de literatura deve buscar, em sua essência, o letramento literário dos estudantes, e esse processo envolve muitos conhecimentos e habilidades que vão além da mera leitura e interpretação de um texto literário impresso em um livro. As tecnologias digitais abrem portas para o trabalho com diferentes gêneros textuais nos mais diversos suportes. Branco (2017) defende que a

efetividade do trabalho com as TICs em sala de aula vai depender da metodologia utilizada pelo professor e afirma que “as tecnologias precisam ser vistas como recurso e não como solução para um ensino de qualidade que forme leitores ativos.” De acordo com Silva (2023), a integração de tecnologias nas aulas de literatura é essencial para aumentar o engajamento dos alunos. No entanto, muitos professores ainda carecem da formação necessária para utilizar essas ferramentas de forma eficaz.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

O estado do conhecimento é uma metodologia de pesquisa que “proporciona uma autorreflexão do pesquisador sobre o embasamento teórico para o tema pretendido”, auxiliando na construção do trabalho a ser escrito (Morosini e Fernandes, 2021).

Para esta pesquisa, buscamos artigos produzidos por professores, publicados em 2016 nos Cadernos PDE, que dizem respeito à interdisciplinaridade e uso de tecnologias educacionais no ensino de literatura. Os trabalhos divulgados no banco de dados escolhido são frutos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que visa estimular a formação continuada dos professores concursados da rede estadual do Paraná.

A fim de encontrar trabalhos relacionados ao objetivo da pesquisa dentro do banco Cadernos PDE, foram utilizados os buscadores “‘interdisciplinaridade’” and “‘literatura’” and “‘ensino fundamental’” e “‘tecnologias’ and ‘literatura’”. Foram selecionados também os filtros “2016”, “artigos” e “Língua Portuguesa”, de forma a especificar o escopo da pesquisa.

Os trabalhos pré-selecionados foram aqueles que, em uma primeira análise, apresentavam alguma contribuição em relação ao tema da interdisciplinaridade ou utilização de tecnologias no ensino de literatura. Após essa etapa, foi realizada uma leitura mais atenta de cada trabalho, a fim de selecionar aqueles que seriam utilizados para a análise dos resultados. Os trabalhos que foram escolhidos, presentes no quadro a seguir, são aqueles que podem contribuir diretamente e de forma efetiva com a discussão proposta.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a análise textual discursiva.

	Autoria	Título	Ano
01	COSTA, Lili Mirian Gums; BECKER, Rosana	LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: uma proposta de aproximação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio com a literatura	2016
02	INACIO, Taciane Szymczak; MOREIRA, Ubirajara Araujo	O texto literário numa perspectiva interdisciplina: um olhar especial para a crônica e o poema	2016
03	BRUGNAGO, Izadora de Souza; PARAHYBA, Martha Ribeiro	Um click no celular: um toque na poesia	2016
04	COUTO, Tatiane Flavia do; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi	O uso de textos multimodais em favor da aprendizagem: numa perspectiva de multiletramento	2016

Fonte: As autoras (2024)

3.1 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A análise textual discursiva consiste em uma abordagem analítica para trabalhos qualitativos que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso (Moraes; Galiazzi, 2006). É uma ferramenta que exercita a categorização daquilo que é analisado, isto é, encontra pontos em comum que estão sendo pesquisados e identifica considerações sobre essas categorias nos textos coletados. Nesse sentido, após a leitura dos textos em análise, foram selecionadas as seguintes categorias:

i. Engajamento dos estudantes perante as práticas interdisciplinares e ao uso das tecnologias
ii. Letramentos desenvolvidos durante as práticas pedagógicas;
iii. Práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias e à interdisciplinaridade no ensino de literatura no Estado do Paraná;
iv. Relação entre a literatura e o mundo dentro da sala de aula;

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a leitura dos textos selecionados, destaca-se a ênfase no aprendizado do estudante, levando-nos a avaliar se os objetivos das atividades foram alcançados de forma satisfatória. Os resultados indicam que os estudantes demonstraram um alto nível de engajamento nas atividades interdisciplinares propostas nos artigos. Eles não apenas aprofundaram sua compreensão do conceito de literatura, mas também expressaram suas opiniões de maneira crítica em relação às obras e atividades discutidas. As propostas buscavam estabelecer conexões entre as obras e a realidade vivida pelos

alunos, permitindo que eles trouxessem as atividades para o contexto atual. Esse envolvimento propiciou uma reflexão ativa sobre os textos, à luz de suas próprias experiências e conhecimentos.

Os professores se propuseram a integrar textos literários com atividades interativas, estimulando os alunos a expandirem seus conhecimentos literários. Essas atividades foram conectadas a temas cotidianos, como saúde e saneamento básico, o que permitiu aos alunos aplicarem diferentes saberes em sala de aula, evidenciando o caráter interdisciplinar. Quanto aos artigos que abordaram as tecnologias em sala de aula, observou-se que os estudantes se envolveram ativamente nas propostas, integrando as tecnologias de forma criativa e aprimorando suas habilidades multimodais. Esse uso não apenas favoreceu o desenvolvimento dos estudantes em relação a integração da tecnologia com a aprendizagem, mas também contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos. Em suma, podemos concluir que o engajamento dos estudantes nos artigos analisados foi bastante positivo, evidenciando a eficácia das atividades de integração interdisciplinar e tecnológica.

Essas experiências não apenas tornaram o aprendizado mais dinâmico e atrativo, mas também proporcionaram um espaço para que os estudantes explorassem e ampliassem seu conhecimento de mundo. A utilização de tecnologias, como celulares e textos multimodais, possibilitou que os alunos desenvolvessem habilidades essenciais para o século XXI, como a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de trabalhar em equipe. Ao longo das práticas pedagógicas descritas nos trabalhos analisados, foi possível observar a promoção de diferentes tipos de letramento, destacando-se o letramento literário, crítico e digital, por meio da apropriação de textos de gêneros textuais diversificados que circulam nas variadas esferas da sociedade. Esses letramentos foram promovidos por meio da aplicação da interdisciplinaridade e das tecnologias nas atividades realizadas.

Em relação à interdisciplinaridade, as práticas exploradas nos trabalhos analisados dizem respeito à integração da Língua Portuguesa com outros componentes curriculares como História, Sociologia, Filosofia, Ciências e

Matemática, com o objetivo de formar leitores literários críticos e proficientes em suas línguas maternas, a partir da aproximação do texto literário com o universo dos estudantes. O trabalho a partir de temas centrais instigava a participação dos estudantes, convidando-os a refletir criticamente sobre tópicos de relevância social. Eles foram abordados a partir da leitura, interpretação, análise e produção de textos de diferentes gêneros textuais, dentre eles: receita, blog, poema, crônica, música, documentário, filme, tirinhas etc.

Quanto à utilização das tecnologias em sala de aula, as ferramentas que se descaram foram: o celular como meio de pesquisa e os textos multimodais do âmbito digital. O primeiro mostrou-se uma ferramenta pedagógica de apoio ao docente que aumentou significativamente o entusiasmo dos estudantes na realização das atividades propostas e os alunos aprenderam com a possibilidade de aplicar vários recursos de utilização do celular (filmar, fotografar, pesquisar, comunicar) em favor da obtenção de conhecimento. Com relação aos textos multimodais, foi possível ampliar a inclusão e o letramento digital e, consequentemente, o multiletramento, a partir de atividades interativas de leitura e produção online, por meio das quais os alunos apropriaram-se da noção de hipertexto e as inúmeras possibilidades de construção de sentido nos textos da esfera digital.

Os professores-autores dos textos selecionados entendem que a literatura possui uma relação intrínseca com a visão de mundo dos leitores e que o desenvolvimento de um posicionamento crítico por meio do letramento literário deve ser incentivado no ambiente escolar. A leitura literária é considerada como um instrumento para conscientização de valores culturais, acesso à diferentes realidades e às variações linguísticas, inserção do aluno em determinado contexto socio-histórico, identificação com a realidade, e possibilidade de abertura para a sensibilização. Do mesmo modo, defendem não só a valorização da leitura, mas também da escrita literária como uma oportunidade para colocar o estudante no centro da aprendizagem e dar espaço para que eles ocupem além do papel de leitor, o de autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou verificar quais práticas relacionadas ao uso de tecnologias educacionais e interdisciplinaridade foram utilizadas por professores de literatura da rede estadual paranaense. A partir da leitura dos trabalhos selecionados, foi possível observar que a interdisciplinaridade e o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de literatura podem, a partir de um planejamento de aula bem fundamentado, aumentar significativamente o engajamento dos estudantes e promover o letramento crítico (digital e literário).

De modo geral, é possível afirmar que o processo e a experiência de pesquisa foram significativos e importantes para as autoras, visto que tiveram a oportunidade de vivenciar a prática de pesquisa dentro da universidade e com orientação do professor. Além dos conhecimentos processuais adquiridos, é relevante ressaltar que o contato com artigos que tratem da prática pedagógica no ensino de literatura ampliou a compreensão sobre o fazer docente, aspecto fundamental dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rosiene Pereira da Costa. **Texto literário e interdisciplinaridade: implicações na formação de leitores** (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína - TO, 2016. Disponível em: <umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/1732/1/Rosiene_Pereira_da_Costa_Barros_-Dissertação.pdf > Acesso em 26 de agosto de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ >. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRANCO, Marta Roque. As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 229-241, jan./jun. 2017.

BRUGNAGO, Izadora de Souza; PARAHYBA, Martha Ribeiro. Um click no celular, um toque na poesia. **Cadernos PDE**, Curitiba. 2016. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unioeste_izadoradesouzabrugnago.pdf > Acesso em 03 de julho de 2025.

COSTA, Lili Mirian Gums; BECKER, Rosana. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: uma proposta de aproximação dos alunos da 2ª série do Ensino Médio com a literatura. **Cadernos PDE**, Curitiba. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produco

es_pde/2016/2016_artigo_port_unioeste_lilimiriangums.pdf > Acesso em 03 de julho de 2025.

COUTO, Tatiane Flávia do; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. O uso de textos multimodais em favor da aprendizagem: numa perspectiva de multiletramento. **Cadernos PDE**, Curitiba. 2016. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unicentro_tatianeflaviadocouto.pdf > Acesso em 03 de julho de 2025.

INÁCIO, Taciane Szymczak; MOREIRA, Ubirajara Araújo. O texto literário numa perspectiva interdisciplinar: um olhar especial para a crônica e o poema. **Cadernos PDE**, Curitiba. 2016. Disponível em:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uepg_tacianeszymczakinacio.pdf > Acesso em 03 de julho de 2025.

MARSCHAL, Ana Maria Leal de Lima; SARAIVA, Juracy Ignez Assman. Perspectiva interdisciplinar na leitura do texto literário no ensino fundamental. **Revista Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, e02207, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PARANÁ, Governo do Estado. Cadernos PDE. Disponível em:< http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616 > Acesso em: 07 out. 2024.

SILVA, Lucas Almeida. Tecnologia, BNCC, e Ensino Médio: o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de literatura. **RECITE – Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 74-85, 2023.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: **Tecnologia e Educação**: passado, presente e o que está por vir. Valente; Freire; Arantes (org.). Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. Cap. 1, p. 17-41.

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: POR UMA COMUNICAÇÃO DECOLONIAL

Dhyovana Faé Brun[1]
Martin Kuhn[2]

RESUMO

O ensino de inglês como língua franca: por uma comunicação decolonial é uma reflexão pertinente no atual contexto de discussão sobre a decolonialidade de saberes e práticas educativas. O estudo intenciona contribuir para o aprimoramento das práticas educativas no ensino de inglês, alinhadas às transformações globais e multiculturais, considerando que o inglês deixou de ser uma língua associada exclusivamente a um país ou a falantes nativos. O foco da reflexão está no ensino de inglês como língua franca, orientado desde uma perspectiva decolonial, compreendido como uma abordagem crítica que questiona as dinâmicas de poder e a hegemonia da língua inglesa. Simultaneamente, promove-se o respeito e a valorização de outras culturas, discutindo o papel do inglês como uma ferramenta que pode ser apropriada e adaptada para a comunicação intercultural, sem impor uma norma única — aspecto central da perspectiva do inglês como língua franca. O objetivo principal é questionar e subverter a ideia colonial de que há uma única forma correta de falar inglês, baseada nos padrões dos países de falantes nativos. O estudo busca responder à seguinte pergunta: de que forma o ensino de inglês como língua franca, articulado à perspectiva decolonial, pode contribuir para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística, rompendo com estruturas coloniais historicamente presentes nas práticas de ensino de línguas? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como principal aporte teórico a obra de Seidlhofer (2011). Os resultados identificados evidenciam que a articulação entre o ensino de inglês como língua franca e a perspectiva decolonial favorece a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas, que tencionam normas linguísticas hegemônicas e promovem a valorização da diversidade cultural, linguística e identitária dos estudantes

Palavras-chave: Ensino de inglês. Língua Franca. Práticas educativas. Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é compreendida como constitutiva do ser humano e do fenômeno educativo. Kuhn e Arenhart (2023, p. 5) compreendem “[...] a educação como um fenômeno cultural, que acessamos pela linguagem”. Portanto, a compreensão da condição humana, da cultura e da educação é dependente da função comunicativa da linguagem. Assim, há uma relação estreita entre língua e educação, especialmente quando abordamos o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

O estudo bibliográfico aqui apresentado reflete sobre o ensino de inglês como língua franca (ILF) desde uma perspectiva decolonial. O ILF foca no uso de inglês

[1] Mestranda em Educação. UNOCHAPECÓ. E-mail: dhyovana.b@unochapeco.edu.br
[2] Doutor em Educação nas Ciências. UNOCHAPECÓ. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

como meio de comunicação global, no qual falantes de diferentes línguas maternas utilizam o idioma para interação. A perspectiva do ILF é fundamental para o ensino de inglês, pois, em vez de se concentrar em uma norma nativa, prioriza a comunicação em contextos globais, respeitando a diversidade linguística e cultural. Seidlhofer (2011, n.p, tradução nossa)[3] define o ILF como o "[...] uso do inglês entre falantes de diferentes línguas nativas para os quais o inglês é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção"[4]. Portanto, ao se tornar uma língua franca, o inglês assume como objetivo central a comunicação e a inteligibilidade entre diferentes falantes, respeitando as diversas culturas.

Siqueira (2012, p. 321) afirma que "[...] ensinar inglês como língua franca global requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades como, por exemplo, a adoção de abordagens pedagógicas mais adequadas a tal realidade [...]". O presente estudo intenciona contribuir para o aprimoramento das práticas de ensino de inglês, alinhadas às transformações globais e multiculturais, tendo em vista que o inglês não é mais uma língua associada exclusivamente a um país ou aos falantes nativos. A perspectiva assumida vai ao encontro do pensamento decolonial ao questionar e subverter a ideia de que há uma única forma correta de falar inglês balizada por padrões de falantes nativos.

É válido destacar que o ensino de inglês como língua franca no Brasil ainda é relativamente novo e pouco explorado. Apesar do reconhecimento crescente da língua inglesa como ferramenta de comunicação intercultural, especialmente em contextos globais onde falantes não nativos predominam, o ensino de inglês ainda tem por base modelos normativos. A pesquisa se justifica pela necessidade de investigar as interseções entre o ensino de inglês como língua franca e a perspectiva decolonial. Interroga-se: de que forma o ensino de inglês como língua franca, articulado à perspectiva decolonial, pode contribuir para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e linguística, rompendo com estruturas coloniais historicamente presentes nas práticas de ensino de línguas?

A reflexão foi dividida em três secções. Na primeira secção discutiremos o conceito de inglês como língua franca, suas características e como se distancia do

[3] Obra consultada em formato digital (Kindle), que não apresenta numeração de páginas, motivo pelo qual a citação direta está indicada com "n.p." (não paginado).
[4] Citação original: *"[...] use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option"* (SEIDLHOFER, 2011, n.p.).

ensino tradicional de inglês. Na segunda secção abordaremos alguns pressupostos da abordagem decolonial, articulados com o ensino de inglês como língua franca. Por fim, na terceira secção, faremos breves apontamentos sobre os desdobramentos pedagógicos do inglês como língua franca.

2 O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

O ILF é o uso da língua inglesa como meio de comunicação global entre pessoas que não compartilham o inglês como língua materna. Essa compreensão abrange as variações e adaptações da língua feita por falantes ao redor do mundo, enfatizando a comunicação e compreensão, sem priorizar um inglês segundo padrões nativos. Habitualmente se pensa que o objetivo de falar inglês é para comunicação com nativos, contudo Seidlhofer (2011), explica que a maioria dos falantes de inglês não interage com nativos, portanto as normas padrão não são comunicativamente apropriadas. Partindo do mesmo pressuposto, Jenkins (2015, p. 5, tradução nossa) destaca que o ILF "[...] reflete a crescente tendência de usuários de inglês, por exemplo, da Europa continental, China e Brasil, usarem o inglês com mais frequência como uma língua de contato entre si, em vez de com falantes nativos de inglês [...]"[5]. Desse modo, o ensino de língua inglesa tradicional pode não ser o mais produtivo, e implementar práticas pedagógicas que compreendam a língua em seu caráter fluido, adaptável e intercultural (ILF), talvez seja mais interessante.

A distinção entre o ensino tradicional de inglês e o ensino de ILF é fundamental para pensar suas possibilidades pedagógicas. O primeiro valoriza a aprendizagem do idioma de acordo com as normas dos falantes nativos, especialmente no que diz respeito à gramática, vocabulário e pronúncia, com um foco cultural muitas vezes voltado para os países anglófonos. Já o segundo foca na inteligibilidade, na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, sem exigir que se siga o padrão linguístico normativo e específico. A língua é utilizada para comunicação e é adaptada às necessidades e aos contextos interculturais. Nas palavras de Silva (2019, p. 161):

[5] Citação original: *"[…] reflects the growing trend for English users from, for example, mainland Europe, China, and Brazil, to use English more frequently as a contact language among themselves rather than with native English speakers […]"* (JENKINS, 2015, p. 5).

> No que tange ao ensino de língua inglesa, o que de fato precisa prevalecer no contexto escolar brasileiro é a busca pela maior viabilização de práticas pedagógicas que também promovam o caráter heterogêneo da língua, visto que um efeito importante da padronização para o senso comum é o desenvolvimento da crença em uma única forma de língua correta.

No contexto escolar, a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a diversidade da língua, além de não reforçar a ideia de que existe apenas uma forma correta de usá-la, também valoriza a diversidade linguística e a própria realidade dos estudantes, permitindo que compreendam que a língua é flexível e pode ser utilizada de diferentes maneiras, conforme as necessidades. Desse modo:

> [...] ensinar sob uma perspectiva de ILF não é uma tarefa complexa quando temos como proposta principal apresentar aos alunos a diversidade e a heterogeneidade da língua inglesa, fazendo com que eles reflitam se há realmente relevância na busca por modelos de uso da língua com base no falante "nativo padrão" (SILVA, 2019, p. 164).

Seidlhofer (2011), explica que em uma interação de falantes de ILF seguir as normas do falante nativo pode ser comunicativamente disfuncional e improdutivo. Parece-nos mais razoável a utilização de práticas pedagógicas que gerem reflexão, potenciais mudanças, e que os professores possam explorar a realidade educacional, social e cultural de seus estudantes, para além das práticas de uso da língua padrão. Conforme Siqueira (2012, p. 321) "[...] o rompimento com a ideia neocolonialista de que apenas os países hegemônicos de língua inglesa detêm a custódia do idioma e, portanto, são os representantes mais legítimos das culturas alvo, é tarefa premente".

3 O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A DECOLONIALIDADE

Ao falar em decolonialidade, fazemos o uso das palavras de Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 5), ao explicar que "o adjetivo 'decolonial' adere ao conjunto multiforme de esforços para transcender o colonial remanescente e operante." Nesse mesmo cenário, Rajagopalan (2024, p. 12) explica que uma postura decolonial "[...] ambiciona intervir na realidade que aí está, com o intuito de nela instaurar as modificações necessárias a fim de que a sociedade, bem como a ordem das coisas em vigor, que já se encontra estabelecida, se transformem em algo justo e equitativo". Ao refletir

sobre práticas pedagógicas da língua inglesa em uma perspectiva decolonial (ILF), tensiona-se estruturas de poder, alarga-se espaços aos saberes, culturas e necessidades locais e de lugares "esquecidos".

Porém, é preciso destacar o fato de não ser possível propor um rompimento epistêmico e um caminho metodológico decolonial pleno. Conforme Battestin, Dariva e Lima (2023, p. 6) é preciso reconhecer que somos "[...] seres constituídos e atravessados por uma matriz epistêmica situada no eurocentrismo". Portanto, é reconhecendo

> [...] que somos corpos e mentes marcados e capturados, que não nos cabe aqui propor uma ruptura epistêmica plena, visto que compreendemos de onde partem nossos lugares e olhares, bem como suas limitações. Não seria possível um afastamento completo. Ao tentar isso, estaríamos nos lançando em um paradoxo subjetivo (BATTESTIN; DARIVA; LIMA, 2023, p. 6).

Desse modo, é necessário reconhecer que a língua inglesa é resultado de uma combinação de fatores históricos, do processo de colonização do Império Britânico, do poder econômico e cultural dos EUA e da globalização, que consolidou o inglês como a língua principal de comunicação internacional, o que significa reconhecer a língua como instrumento de poder e de dominação. Seidlhofer (2011) destaca que o inglês, como causa e resultado da globalização, é o meio de comunicação intercultural e internacional mais difundido no mundo e, portanto, uma expressão de poder cultural, econômico e político.

Apesar de carregar traços de colonialismo e eurocentrismo, é possível pensar a língua inglesa para além de uma ferramenta de dominação – como uma ferramenta de comunicação global. Assim, podemos pensar em um ensino da língua inglesa que respeite as diferentes culturas e saberes, sem impor uma norma padrão, uma língua fluida, adaptável aos seus falantes, sendo eles nativos ou não. Não se intenciona negar a tradição colonial e um presente capitalista (SEIDLHOFER, 2011), mas compreender as complexidades e necessidades do ensino da língua como uma ferramenta de comunicação intercultural. Significa, como compreende Mizan (2024, p. 94), "[...] romper com abordagens de ensino de línguas que dependam das terminologias, das metodologias, das epistemologias e da competência cultural dos países que são considerados 'donos' das línguas".

Assumir o compromisso com o ensino de inglês decolonial respeita as diferentes culturas e origens, diferentes saberes. Conforme Battestin, Dariva e Lima

(2023) a perspectiva decolonial sugere não um rompimento radical, mas um processo dialógico constante e a atribuição de diferentes sentidos, sem desconsiderar a pluralidade de possibilidades. Desse modo, pensar em um ensino de inglês decolonial não significa um rompimento completo com o legado colonial da língua, mas sim um reconhecimento de sua fluidez e versatilidade, permitindo que seja utilizado de forma intercultural, inclusiva, sem impor uma cultura dominante. Conforme Siqueira (2012, p. 334-335):

> [...] com o corrente fenômeno de globalização, a íntima relação existente entre língua, território e identidade cultural praticamente evaporou-se e é nessa tendência que o inglês, com sua característica marcante de língua híbrida e flexível, avança por entre mundos diversos e, claro, é apropriada, transformada, arcando, assim, com todas as consequências que tal processo acarreta, incluindo aquela de se tornar uma língua de todos, ou como prefere alguns, língua de ninguém.

É interessante o fato de Siqueira denominar o inglês como língua de todos ou língua de ninguém. Isso reflete a ideia de que, com o uso global do inglês, a língua tem se tornado tão amplamente utilizada que não faz sentido conectá-la com uma cultura ou identidade específica. O inglês é usado por pessoas de diferentes origens, em contextos diversos, o que faz com que ele seja de todos, mas, ao mesmo tempo, por ser adaptado e transformado conforme as necessidades e realidades de diferentes locais, ele também perde a noção de pertencer à uma nação, identidade ou cultura específica, tornando-se uma língua de ninguém. Assim, para Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019, p. 8), torna-se possível ensinar inglês a partir de uma perspectiva decolonial "[...] quando o saber, as culturas e as necessidades educacionais locais presentes em cada contexto de ensino são priorizados em detrimento das influências ocidentais inerentes ao emprego do inglês do falante nativo como um modelo idealizado [...]".

4 DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

Em relação às práticas pedagógicas, concordamos com Seidlhofer (2011), ao afirmar que as decisões pedagógicas que os professores tomarão, levando em conta as necessidades e particularidades de seus estudantes, sempre serão determinadas pelo contexto em que estão inseridos. Ou seja, cabe ao professor planejar suas

práticas considerando as características e as demandas específicas de cada grupo de estudantes. O entendimento é reiterado por Mizan (2024, p. 63), ao considerar que nas realidades onde a língua inglesa é ensinada, "[...] no contexto do ensino público ou particular, no ensino básico ou superior e o contexto demográfico onde cada instituição é situada devem fazer parte das considerações e o planejamento da educação linguística".

No tocante à sala de aula, é importante que o professor crie espaço para as culturas periféricas, marginalizadas ou esquecidas, e não menos importante, para a(s) cultura(s) dos próprios estudantes. Mizan (2024, p. 73) explica que "[...] o nosso imaginário foi colonizado por imagens e discursos que projetam um número pequeno de culturas, identidades, saberes e línguas que vivem nas terras de cultura Norte-Americana global e dominante". Desmitificar isso, torna ainda mais importante o trabalho intercultural no ensino da língua inglesa. De acordo com Silva (2019, p. 159), "[...] o ensino de língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural apresenta uma ótica que valoriza as diferentes experiências e vivências dos alunos, viabilizando, assim, por meio, da interação com outros saberes, a co-construção do aprendizado". Compreende Mizan (2024, p. 91) que "[...] o componente cultural deve ser trabalhado na sala de aula com o propósito de refletir criticamente sobre questões linguísticas que entrelaçam língua e cultura". Esse olhar crítico tensiona as formas de poder associadas a compreensão colonial da língua e cultura.

A cultura deve ser incorporada de maneira crítica às aulas de língua inglesa, com o objetivo de refletir sobre as relações entre língua e cultura, incentivando os estudantes para além da simples compreensão do outro, superando a visão limitada de apenas reconhecer diferenças culturais. Os professores podem adotar diversos caminhos pedagógicos que reconheçam e valorizem as diferentes variantes de inglês faladas ao redor do mundo, atividades que reflitam sobre as próprias culturas e realidades dos estudantes, priorizando um ensino com propósitos comunicativos, em que os estudantes possam usar o inglês de forma prática para se conectar com os variados tipos de falantes. Conforme Rodrigues, Albuquerque e Miller (2019, p. 8):

> [...] hoje, na era da globalização, tem se tornado cada vez mais possível conceituar o ensino de inglês em contextos locais como livre do modelo idealizado do falante nativo e dos conceitos coloniais, ocidentalizados, de metodologia do ensino de línguas, em favor das realidades cotidianas desses contextos locais [...].

Tendo presente o acima exposto, compartilhamos o recado de uma estudante de 5º ano de uma das escolas públicas em que trabalho como professora de língua inglesa. A orientação dada à turma nos últimos dias de aula de 2024, foi de que escrevessem, em poucas palavras, como haviam sido as nossas aulas de inglês ao longo do ano, destacando pontos positivos, negativos e qualquer outro aspecto que considerassem relevante:

> Eu gostei porque aprendi mais palavras do que eu já sabia, agora eu sei pelo menos escrever uma frase, tipo *"I love my life"* ou *"I go to school".* Ano que vem eu vou fazer curso de inglês para saber mais ainda, como inglês é a língua mundial, ou seja, que você pode usar em qualquer país, eu quero saber falar inglês logo cedo, porque quero viajar e conhecer o mundo, quero viver uma vida livre, e com muita liberdade.

O bilhete foi escrito à mão, em um pedaço de folha de caderno, utilizando caneta preta. Tão simples e pequeno, mas carregado de profundidade. Ao analisarmos o bilhete com um olhar cuidadoso, podemos notar a alegria que a estudante sentiu em adquirir vocabulários novos e montar frases que se encaixam em sua vida: *I go to school* (eu vou para a escola), *I love my family* (eu amo a minha família) são exemplos de falas que podem ser usadas em seu cotidiano, que remetem a algo palpável em sua vida. O interesse em iniciar um curso mostra uma vontade genuína de conhecer mais e poder se comunicar em outra língua. E, finalmente, no momento em que ela define o inglês como língua mundial que pode ser usada em qualquer país, ela está definitivamente descrevendo o inglês como língua franca, o lado híbrido e fluido da língua inglesa, que como a própria estudante pontuou, permite viajar e conhecer o mundo, viver uma vida livre e com liberdade.

As últimas palavras são muito profundas, pois, de uma forma sutil e na inocência e leveza do pensamento de uma criança, ela conseguiu descrever e explicar, sem nenhum rigor acadêmico ou científico, basicamente tudo o que este trabalho se propôs a fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão realizada ao longo do trabalho evidenciou que a articulação do inglês como língua franca com a perspectiva decolonial possibilita um ensino mais inclusivo, que tensiona a imposição de normas linguísticas fixas e valoriza a comunicação

intercultural como tarefa essencial do ensino e aprendizagem. E mais, reforça a ideia de que o inglês – enquanto ferramenta global de comunicação – pode ser adaptado às necessidades dos estudantes, valorizando suas experiências e identidades.

Ao adotar a perspectiva do inglês como língua franca, os professores podem romper com a visão hierarquizada do falante nativo e romper com traços coloniais da língua inglesa que historicamente privilegiaram falantes nativos. Desse modo, o ensino passa a focar na inteligibilidade e na comunicação, permitindo que os estudantes usem o idioma de forma significativa para suas realidades. Essa perspectiva, em diálogo com a decolonialidade, contribui para a desconstrução da colonialidade no ensino de línguas ao promover a valorização das identidades e culturas dos estudantes, reconhecendo a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação global e moldável pelos seus falantes.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade de continuidade na pesquisa e na implementação de metodologias que privilegiem a pluralidade e a interculturalidade no ensino de inglês. A reflexão também representa um convite à prática constante de reavaliação e ajuste, em que o diálogo entre saberes diversos é primordial para o ensino de inglês. Assim, ao fomentar a reflexão crítica e a adaptação das práticas pedagógicas às realidades dos estudantes, abre-se caminho para um ensino de inglês que responda aos desafios e necessidades de um mundo globalizado e plural.

REFERÊNCIAS

BATTESTIN, Cláudia; DARIVA, Bernard Guedes; LIMA, Bruno Huffel de. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais. **Revista interritórios**, v. 9, n. 18. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258959. Acesso em: 05 dez. 2024

JENKINS, Jennifer. ***Global Englishes**: a resource book for students.* 3. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2015.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p. 1-24, e-31811, abr./jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68id31811 Acesso em: 05 nov. 2024

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e87423, 2024. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/rdRNCFTWxBWNYQ8BxSSf9Cq/ Acesso em: 16 jun. 2025

MARÍN, José. **Educação intercultural no contexto da globalização:** perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. *In*: CECHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (org.). *Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios.* Blumenau: Edifurb, 2015, p. 39-62.

MIZAN, Souzana. **A ruptura epistemológica na educação linguística e a emergência de uma consciência linguística e cultural crítica no ensino superior no Sul Global.** *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; COBUCCI, Paula (Orgs.). *Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens, v. 16), p. 60-102.

RAJAGOPALAN, K. **Sobre a necessidade premente e a raison d'être da postura decolonial em nossas pesquisas.** In: SILVA, Kleber Aparecido da; COBUCCI, Paula (Orgs.). *Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens, v. 16), p. 8-12.

RODRIGUES, Walace; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michol. Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2. 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/81725. Acesso em: 20 jan. 2025

SEIDLHOFER, Barbara. ***Understanding English as a lingua franca***. Oxford: Oxford University Press, 2011. [Livro digital: Kindle].

SILVA, Flávia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654189. Acesso em: 10 de dez. 2024

SIQUEIRA, D. S. P. (2012). **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In: SCHEYERL, Denise; _____. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Bahia: Editora da UFBA, p. 311-353.

IFENCANTO KIDS: JOÃO, UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÃO

Jefferson Adriano de Souza[1]

Camily Vitória da Cruz[2]

Francielle Maria Pereira[3]

RESUMO

O projeto de extensão *IFenCanto kids: canções para gostar de inglês* (IFKids), fruto do Acordo de Cooperação com a prefeitura, busca ensinar canções em inglês para alunos de uma escola municipal de Campo Largo. Infelizmente, muitas crianças em situação de vulnerabilidade não têm acesso ao ensino de inglês, à música e ao canto coral para desenvolver suas emoções e capacidades. A partir dessa problemática, o projeto objetiva aproximar alunos dos 4º e 5º anos da língua inglesa, usando a música para ampliar suas possibilidades de inclusão e (trans)formação. Neste recorte, indagamos: o que sugerem as representações sociais de João, aluno do 4º ano, sobre o IFkids? O objetivo é retratar a trajetória do projeto na Escola Municipal José Alexandre Sávio e refletir sobre a experiência de João no IFkids. A análise foi orientada pela Teoria das Representações Sociais (RS), de Moscovici (2003) e pelas contribuições teóricas de Gisele Cruz (2020) e Vitor Fonseca (2016) sobre canto coral, emoção e aprendizagem. Os dados revelam que o projeto auxilia na formação integral e que as RS de João significam o projeto como algo positivo, espaço de participação, desafios e superação. Sondar as RS de João nos permite repensa o projeto e promover ações efetivas para a inclusão dos mais vulneráveis. O IFKids fortalece a parceria entre o IFPR e a comunidade, amplia as possibilidades de inclusão e de transformação dos envolvidos, democratiza o acesso ao inglês, possibilita que essas crianças possam ser vistas, ouvidas e se sintam parte da língua ao cantá-la.

Palavras-chave: 1. Coral. 2. Música. 3. Inglês. 4. Inclusão. 5. Transformação social.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *IFenCanto Kids: canções para gostar de inglês* (IFKids) foi inspirado no Coral Canarinhos de Campo Largo para aproximar crianças da língua inglesa e movimentá-las da descrença à crença. Com esse fim, as motivamos a realizar apresentações em inglês para a comunidade, encorajando essa (trans)formação em outros espaços. No projeto, crianças, usualmente silenciadas, ocupam lugar de destaque e se sentem importantes.

Desse modo, o projeto pretende incluir alunos excluídos não só da língua

[1] Professor Doutor, Instituto Federal do Paraná, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, cruzcamily56@gmail.com
[3] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, francielle03maria@gmail.com

inglesa, mas também de outros saberes elitizados. Nas palavras de Ana Cláudia Xavier *et al*. (2013), a extensão conecta os institutos federais com a comunidade para construir e compartilhar conhecimentos, melhorar a vida da população mais vulnerável e amenizar desigualdades.

Neste recorte, apresentamos um relato do projeto na Escola Municipal José Alexandre Sávio em 2024 e indagamos: o que sugerem as representações sociais (RS) de João, aluno do 4º ano, sobre o IFkids? O objetivo é registrar a trajetória dessa escola e refletir sobre a experiência de João. Pautados nisso, podemos melhorar o projeto, democratizar acessos, possibilidades de inclusão, formação integral e educação de qualidade como um direito de todos.

2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso sobre João, aluno do 4º ano, que apresentou um comportamento singular. Segundo Gil (2010), o estudo de caso é o mais adequado para investigar um fenômeno dentro de um contexto real. Neste estudo, utilizamos como instrumentos: a observação participante e a entrevista semiestruturada.

Na observação participante, o pesquisador interage com os sujeitos para compreender suas experiências. A entrevista semiestruturada combina perguntas pré-definidas com a flexibilidade para explorar outras questões. Neste estudo, as observações foram registradas em um grupo virtual ao final de cada encontro. As entrevistas foram realizadas após as apresentações do IFkids e, no caso de João, ao final do projeto, envolvendo sua família.

O IFKids é desenvolvido anualmente em uma escola municipal, escolhida pela Secretaria de Educação. Em 2024, o projeto ocorreu na Escola José Alexandre Sávio (tempo integral), localizada em área periférica para atender um público vulnerável. Cerca de 80 alunos dos 4º e 5º anos participaram de oficinas de 1h, no contraturno, nas sextas-feiras, para aprender canções em inglês.

Neste recorte, refletimos sobre as RS de João, focando suas emoções. Ele foi escolhido por ser uma criança negra, em situação de vulnerabilidade e apresentar visível transformação em seu comportamento.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste tópico, apresentamos as noções teóricas que contribuíram para a análise dos dados. As RS são imagens em movimento, categorias ou estruturas simbólicas do pensamento, construídas nas interações, dotadas de dimensão conceitual indissociável. É por meio das RS que o sujeito compreende e constitui a realidade, sendo também por elas constituído. Representar é preparar-se para a ação, no terreno psíquico e físico (MOSCOVICI, 2003).

No IFkids, os movimentos das crianças são precedidos e guiados por RS que, embora nos pareçam individuais, são sempre coletivas. Isso significa que as RS de João não se restringem ao seu universo simbólico, mas são produzidas e compartilhadas por outros. Assim, entender a vivência de um menino negro, silenciado, baixinho, que teme ser julgado e ridicularizado, significa olhar para muitos outros “Joãos” em situação semelhante.

Moscovici (2003) aponta dois mecanismos, baseados na memória e em conclusões anteriores para estudar a RS: objetivação e ancoragem. Objetivar é atribuir substância e forma ao elemento estranho, transportando-o de uma dimensão abstrata a uma quase concreta, a partir das palavras. A ancoragem reduz o não familiar a categorias e imagens comuns, redirecionando-o a um contexto familiar, classificando-o e dando-lhe uma função. Em síntese, a objetivação delimita o ser (o que é?) e a ancoragem, o fazer (para que serve?).

4 CANTO CORAL, EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

Na visão de Gisele Cruz (2020), o canto coral encanta quem canta e quem ouve, melhora a harmonia, equilíbrio, domínio de si, trabalho em equipe e, sobretudo, respeito pelo outro. Milka Araújo (2018) defende que a vivência musical amplia a sensibilidade e transforma as condições sociais, por meio de novas habilidades, experiências e realizações pessoais.

A pesquisa de Hans Bastian (2009), em sete escolas de Berlim, demonstrou que crianças que recebem uma educação musical melhoram a comunicação, relações sociais e inteligência cognitiva, emocional, favorecendo o desenvolvimento integral. Como espaço de aprendizagem, o coro demanda

disciplina, conteúdo, constância, ensaio e apresentação.

Cruz (2020) esclarece que cantar pode ser mais fácil para alguns que para outros, ou seja, não ser prazeroso para todos e isso deve ser respeitado. Assim, sugere a criação de um contexto lúdico, sem expectativas ou cobranças. No entanto, ressalva que é preciso rigor no ritmo, letra, afinação e postura. As falhas não devem ser ignoradas para não se transformarem em vícios.

O coral é um espaço de expressões e emoções, em que os pequenos vivenciam alegria, tristeza, coragem e medo, de forma intensa. Vitor Fonseca (2016) entende que não existe memória sem aprendizagem e vice-versa, ambas influenciadas pela atenção e emoção. As emoções são vitais para aprender e podem transformar o difícil em agradável. O sujeito aprende e busca atividades que lhe dão prazer e evita aquelas que o desagradam.

A aprendizagem adequada constrói caminhos que transformam a mente e o sentimento. Quando inseguro e com medo, o cérebro trava a aprendizagem. O sujeito reage inconsciente e emocionalmente antes de agir racionalmente. Por outro lado, quando seguro e confortável, o cérebro funciona e as emoções estimulam a aprendizagem. “A cognição sem a emoção não é possível... o cérebro opera e atua sistemicamente num todo funcional harmonioso e melódico” (FONSECA, 2016, p. 369).

O coro exige concentração, memória e disciplina. Nos ensaios de 1h, é vital diversificar as práticas para que a repetição não se torne monótona e instigue a indisciplina. É preciso transformá-las em brincadeira e prender a atenção. A criança aprende melhor na ação e se envolve mais quando se sente motivada e tem o seu tempo respeitado. O repertório precisa explorar diferentes graus de dificuldade. Quando elas gostam da canção que escolheram, se engajam mais e transportam esse canto para além da escola (CRUZ, 2020).

No caso do aluno João, a questão da timidez se destaca nos dados. Para Eliza Ladin e Flávia Gomes (2023), a timidez afeta a vida escolar quando a criança não consegue participar das atividades. Nessa perspectiva, Flávia Carnelli (2018) entende que a timidez só é um problema, quando traz prejuízo ao convívio social e obstáculos para o desenvolvimento humano.

A criança tímida não gosta de ser o centro da atenção, por isso, evita apresentações. Ela pode ser muito autocrítica e ter medo de se expor, por isso,

perde oportunidades, arrepende-se e isso gera ansiedade. O ideal é não forçá-la, mas auxiliá-la a lidar com a situação. A timidez se relaciona à insegurança, pensamentos negativos, baixa autoestima e sofrimento (LADIN, GOMES, 2023).

O tímido sofre por fazer algo errado, chamar a atenção e não controlar as situações. Ele não confia em si e evita o constrangimento, mesmo que isso custe algo que goste. O aluno tímido pode expressar nervosismo, roer as unhas, falar baixo e olhar para o chão. Tal reflexão ajuda a entender como João resistiu a meses em uma participação periférica, quase invisível que poderia ser confundida com desinteresse.

5 O IFKIDS NA ESCOLA JOSÉ ALEXANDRE SÁVIO

Em 2024, o projeto iniciou as oficinas na Escola José Alexandre Sávio, nas sextas-feiras à tarde, com 3 turmas (4º e 5º anos), envolvendo 80 crianças, 2 voluntárias e 01 bolsista do Pibex-Jr. Foram 37 encontros, de 01 de março a 13 de dezembro de 2024, além de 6 ensaios extras.

As crianças aprenderam: o alfabeto em inglês, a soletrar, noções de canto, aquecimento vocal, usar o microfone e 11 canções (*Stand by me; Diamonds; Fly me to the moon; I can only imagine; End of time; Hallelujah; Goodness of God, etc.*). Elas se empolgam mais quando escolhem e gostam da música. As canções favoritas são: *Diamonds; Stand by me* e *Fly me to the moon*.

Realizamos dezenas de apresentações nas turmas da escola, em um evento do IFPR, em seis escolas municipais e na formatura do 5º ano. Além disso, gravamos um videoclipe *Jesus, eu te amo*, baseado na canção *End of time* e produzimos um show de encerramento com 11 canções, um coral com 36 crianças e 200 convidados na Casa da Cultura.

O IFKids possibilita uma aprendizagem integral. Ele não se resume à aprendizagem cognitiva de inglês e de canto; não são só canções, apresentações e vídeos, mas, transformação, emoção e histórias inspiradoras. Foram 80 crianças vivenciando algo novo, repleto de desafios: cantar em inglês para muitas pessoas ao microfone. E diante dessa aventura, surge o medo: *será que minha voz é boa; e se eu esquecer a letra; será que vão gostar?*

Naturalmente, nem todos se envolveram nessa jornada, mas 30 crianças

foram escolhidas para representar a escola nas apresentações. Dentre as histórias vividas na Escola Alexandre Sávio, selecionamos a de João, por reconhecer a superação e a essência do IFkids: *da descrença à crença*.

6 VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES

João tem 10 anos e estuda no 4º ano. Ele é um menino negro, baixinho, tímido, inteligente e de personalidade forte. Durante as oficinas, usamos o microfone para que a criança se ouça e seja ouvida. Ela não é obrigada, mas encorajada a participar. No entanto, mesmo diante dos apelos da equipe e de colegas, João não cantava ao microfone.

De 01 de março a 11 de outubro, ele se manteve irredutível. O professor conversou, explicou que era importante para participar do coral, realizar os passeios e apresentações, mas nada adiantou. Foram mais de 7 meses de espera, até que João pediu para fazer a seleção, mas sem usar o microfone.

Um detalhe importante, durante a semana, ele cantava com os colegas todas as músicas, demonstrando interesse e aprendizado. Contudo, na hora do microfone, ele se calava. Os colegas gritavam o seu nome, pressionavam e diziam que ele sabia todas as músicas, mas João não cantava.

Em 18 de outubro de 2024, ele fez a seleção, sem o microfone, cantou muito bem e foi aprovado para se apresentar com o coral. Após, a apresentação, ele nos disse: *na próxima vez, eu quero cantar no microfone*. E desde então, participou de todos os eventos, integrando o coro fixo, cantando como solista ao microfone. Na entrevista, declarou:

> Eu gosto do projeto, porque é legal, eu aprendo inglês e vou para outras escolas [...] No início, eu não gostava de cantar porque eu tinha vergonha [...] medo da aula, de errar e a voz. E a primeira vez que eu cantei, eu achei legal, todo mundo aplaudiu e daí eu comecei a cantar e perdi a vergonha. Eu decidi cantar para ir no passeio e não ficar sozinho, sem meus amigos. E quando o professor disse que eu podia ir, eu senti que ele confiou em mim. E quando eles foram e eu não, me senti triste e daí veio a vontade de cantar [...] quando estou lá na frente, eu não sinto mais medo, eu gosto (João, entrevista de 01-11-24).

Nessa entrevista, o IFkids representa uma experiência positiva (*legal*), presente na mudança de atitude e na superação - *eu não sinto mais medo, eu*

gosto". Para Fonseca (2016), a aprendizagem significativa muda a mente e o sentimento. João gosta do projeto. Decidiu cantar para ir ao passeio, foi aplaudido, perdeu a vergonha, conquistou a confiança do professor, participou do coral, pediu para cantar ao microfone, cantou, foi solista e se transformou.

Logo, o IFKids não é só canções e apresentações; ele permite (trans) formação da criança, desenvolvimento integral, reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, *da descrença à crença*. No início, o projeto representa - *cantar, vergonha, medo, errar*. A finalidade é *não cantar por medo de errar* e, o projeto simboliza *lugar de exposição, julgamento, crítica e medo*, por isso, resistência, não-participação e silêncio.

Todavia, se as RS são forças poderosas, capazes de imobilizar, também têm igual poder para mobilizar mudanças. Assim, nas interações com o projeto e os amigos, as RS de João se moveram. O IFkids se transformou em *passeios, amigos, aplausos, legal*. Agora, cantar no coral significa *fazer passeios, ficar com os amigos, participar, ser aplaudido*, é espaço de *exposição, diversão, pertencimento, realizações e alegrias*, por isso, adesão, solo e canto.

Na busca por entender João, conversamos com a diretora e com a mãe. As duas destacaram a timidez. A mãe relata que ele tocava na igreja, mas parou, sem explicações. A família tentou de tudo, forçou, mas ele não cedeu, o que demonstra personalidade. A diretora descreve o desejo de se destacar em sala, a competição e autocobrança. Em 5 anos de projeto, nunca uma criança foi tão resistente. Tudo isso torna João um caso singular que merece reflexão.

Segundo Carnelli (2018), Ladin e Gomes (2023), a timidez só é um problema, quando traz prejuízos e impede a participação social. Isso ocorre porque a criança teme errar e sofre por não ter o controle. Inicialmente, as falas da diretora e da família definiram a timidez para explicar o silêncio e a não participação de João. Todavia, há um desencontro entre a teoria e a percepção da escola: *competição; ser o melhor; ter a palavra final*.

> Eu conheço toda família dele [...] O João sempre foi uma criança tímida e comportada na escola. A mãe dele postou um vídeo cantando uma música gospel na igreja com a irmãzinha [...] por algum motivo o projeto deve ter tocado o coração dele para ele ter vontade de cantar, porque eu penso que a timidez o prendia (30-11). As professoras dizem que ele é competitivo, sempre quer ser o melhor e ter a palavra final e se compara bastante com os outros (Diretora, Entrevistas, 01-11-24).

O comportamento de João no projeto (silêncio, resistência) segue a lógica da timidez: não participação, medo de errar e de perder o controle. Por outro lado, não é comum que o tímido projete uma imagem notória de competição, de ser reconhecido como o melhor. O que os dados parecem sugerir é um traço perfeccionista associado à timidez.

Nesse viés, a postura de João parece lógica porque o perfeccionismo gera uma autoexigência, medo de falhar e dificuldade em lidar com o erro. Logo, para evitar crítica e sofrimento, ele silencia. A mãe canta com a irmã, grava vídeos, posta e recebe elogios. Para João, ela canta bem. Ele também tocava na igreja, mas com a chegada de um baterista experiente, nunca mais tocou, indicando o medo de comparação e de não ser o melhor.

> O João sempre foi muito determinado, inteligente, esforçado, mas cabeça dura [...] Ele é um pouco tímido até pegar confiança. Quando começou o projeto, ele trazia os papeis para casa, cantava para eu ver e sempre estava cantando. Eu não sei porque ele não cantava na escola [...] ele sabe tocar bateria e ele tocava na igreja, mas parou [...] ele está empolgado, porque chegou um dia lá em casa e disse: Mãe, eu recebi o bilhete, eu vou cantar [...] Eu ficou feliz com esse trabalho porque ele é tímido. E mesmo que você insista, quando não quer, não adianta. E sei lá, ele pegou o microfone e talvez isso ajude na confiança. Eu acho incrível (mãe do João, entrevista em 01-11-24)

A não participação nem sempre indica desinteresse. O silêncio e a resistência podem estar ligados ao perfeccionismo. A criança deseja participar, mas o medo não deixa. No caso de João, a recusa inicial em cantar não era falta de interesse, pois a mãe afirmou: *sempre estava cantando*. Os colegas diziam: *ele sabe todas as letras e sempre canta*. Em casa e na escola, João era música; nas oficinas, envolvimento periférico, aprendizagem em silêncio.

A mãe confirma o que a teoria aponta: no perfeccionismo e na timidez, há o medo de errar e muita vontade de fazer tudo certo. João ensaiava as músicas e ansiava cantar, mesmo se recusando a participar nas oficinas. Ele só cantou quando se sentiu seguro. Isso reforça a necessidade de respeitar o tempo da criança e criar um ambiente acolhedor para sua formação. Forçar não funciona. Apoio e respeito permitem que ela organize as emoções e supere os desafios.

Com base na triangulação dos dados (entrevista, teoria e observação), é

possível afirmar que João superou sua timidez, enfrentou seus medos, assumiu o controle sobre sua aprendizagem e soltou a voz ao microfone. Sua trajetória, revela que as crianças estão envolvidas em transformações sutis, quase imperceptíveis, mas importantes e poderosas, porque possibilitam romper barreiras, superar obstáculos, resgatar a confiança e a autoestima.

A história de João tem um que de maravilhoso porque sintetiza a essência do IFKids: *da descrença à crença; do silêncio ao canto-coral*. Refletir sobre essa vivência ajuda o projeto a se preparar melhor e a auxiliar outros sujeitos a encontrarem a sua voz, vencer o medo e o silêncio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram 9 meses de projeto, 37 encontros, 80 crianças, 11 canções e mais de 20 apresentações. Crianças tímidas pouco a pouco foram se apropriando das músicas, emoções, situações, confiando em si e nos outros. O IFkids oportunizou espaço para que essas vozes fossem ouvidas, aplaudidas e se sentissem valorizadas. A história de João é uma bela canção que ajudamos a compor, ao democratizar acesso ao inglês, canto coral e à arte.

Essa trajetória confirma que a música trabalha múltiplas dimensões, favorece a formação integral, interação e novas possibilidades de realização; transforma mentes e sentimentos na busca pela harmonia e domínio de si. As RS de João objetivam o projeto como algo positivo (*legal*) e o ancoram na participação, estar com os amigos, superar medos e desafios. João entendeu: cantar é assustador e maravilhoso ao mesmo tempo.

Ademais, os estudantes do IFPR atuaram intensamente na vida social, envolvendo-se com a comunidade. Eles transforam vidas e foram transformados, ampliaram sua cidadania e pertencimento. Mais do que compartilhar o que aprenderam, tornaram-se agentes da transformação, consolidando a missão institucional de fomentar educação inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

CARNIELLI, Flávia. 10 dicas para ajudar a criança a lidar com a timidez. **Blog Leiturinha**. 05 Ju. 2018. Disponível em: 10 dicas para ajudar a criança a lidar com a timidez Acesso em: 06 mar. 2025.

CRUZ, Gisele. Como montar um coral infantil. In: ANDRADE, D.; GABORIM-MOREIRA, A. L. (Org.) **Canto coral infanto-juvenil**: reflexões e ações. São João Del-Rei: Mosaico, 2020. p. 7-15.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, v. 33, n. 102, p. 365-384, São Paulo, 2016.

LANDIN, Eliza A.; GOMES, Flávia R. A timidez na educação infantil: contribuição e intervenção por meio do lúdico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 17, p. 191-205, Palmas (TO), 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

XAVIER, Ana Cláudia, G. *et al*. Capítulo I - Concepções, diretrizes e indicadores da extensão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica - EPCT. In: **CONIF, Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica**. Extensão tecnológica: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cuiabá, MT: CONIF/IFMT, 2013. p. 12-21.

LÍNGUA-CULTURA EM SALA DE AULA DE PLE: UM ESTÁGIO DE PLAc NO PROGRAMA LAMPEDUSA

Claudio Pereira de Avelar[1]

Milena Carvalho de Oliveira[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta o relato da experiência de estágio dos estudantes Claudio Pereira de Avelar e Milena Carvalho de Oliveira na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. A atuação se voltou à aprendizagem de migrantes que estudam Português como Língua Estrangeira (PLE) no Programa Lampedusa: imigrantes, refugiados e apátridas, da PUCPR. A abordagem empregada foi a do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que explora a interculturalidade para promover um ambiente de aprendizado seguro para a interação dos discentes por meio da língua. Desse modo, o objetivo geral buscou aprimorar o domínio sobre as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral em língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas. Para tal, os estagiários se apoiaram na apostila Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (2015), elaborada pela ACNUR. Além disso, foram essenciais os estudos de Cunha (2011), Franco (2019), Mendes (2011) e Silva e Costa (2020), que apontam para a dimensão intercultural do ensino de PLE/PLAc. Os alunos atendidos demonstraram um aprendizado significativo e constante, marcado por ricas trocas culturais e aprimoramento do conhecimento acerca do português brasileiro. Os resultados apontam para a pertinência da experiência não só para os estudantes, mas também para os professores-estagiários, que se viram marcados por uma ótica humanizada da atuação como docentes.

Palavras-chave: Relato de Estágio; Língua-cultura; Sala de aula; Programa Lampedusa; Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática da migração tem se mostrado cada vez mais relevante, exigindo atenção e um diálogo constante. Podemos mencionar, por exemplo, que, segundo dados do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, entre 2017 e 2022, cerca de 700 mil venezuelanos ingressaram no Brasil em busca de novas oportunidades de vida. Além da necessidade de refúgio, esses indivíduos também carregam consigo o desejo de se adaptar a uma nova realidade sociocultural, o que inclui novas crenças, valores e modo de vida. Podemos observar, porém, que o distanciamento cultural entre o Brasil

[1] Graduando do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: claudio.pereira@pucpr.edu.br
[2] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: milena.carvalho@pucpr.edu.br

e a nação de origem pode causar o surgimento de dificuldades nessa adaptação. Um dos elementos que podem gerar esse estranhamento é, sem dúvidas, linguístico.

Nesse contexto, visando superar essas barreiras e contrariando a chamada Globalização da Indiferença, em concordância com a missão do Grupo Marista, o Programa Lampedusa foi criado na PUCPR. O objetivo do projeto é promover a cidadania entre pessoas migrantes e contribuir para sua inclusão no Brasil, oferecendo, para isso, apoio em áreas como educação, qualificação profissional, saúde e regularização documental. Considerando a relevância dessa atuação, buscamos relatar neste texto nossa experiência nas atividades docentes desenvolvidas no Programa Lampedusa para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. Sendo parte essencial da licenciatura em Letras Português-Inglês da PUCPR, a matéria busca aproximar o acadêmico da prática real em um campo de estágio relacionado aos conhecimentos transmitidos pelo curso.

O objetivo que orientou nossa experiência docente foi: aprimorar o domínio sobre as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral em língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas que seguem a sequência recomendada pela apostila “Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados” (2015), oferecida pela ACNUR. O relato dos resultados obtidos a partir dessa prática é o que visa o presente texto.

A partir das reflexões de Mendes (2011), destacamos a importância de considerar os saberes prévios dos alunos na construção do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas. Por conta disso, propusemos uma abordagem intercultural em sala de aula, onde o espaço pedagógico é entendido como um “entrelugar” — ponto de encontro entre culturas distintas, com seus próprios valores e práticas. Além disso, levamos em conta Silva e Costa (2020), que analisam o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), destacando que essa proposta assume uma perspectiva que visa mostrar aos aprendizes que a língua vai além de um simples instrumento de comunicação: ela é também um meio de emancipação social.

Com base nesse referencial, desenvolvemos aulas focadas na aprendizagem de conteúdos da língua portuguesa por meio de aproximações culturais e da interação. Propusemos atividades que abordavam o cotidiano dos discentes — como o uso do transporte público e os direitos humanos — e conteúdos linguísticos, como o uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro. Tais propostas seguiram a

orientação do material didático “Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados”, bem como as diretrizes da professora responsável pela turma e da coordenação do programa. A seguir, descrevemos a experiência prática desde a escrita dos planos de aula até a aplicação das atividades na turma. Por fim, discorremos sobre os resultados do projeto e tecemos comentários finais acerca da vivência.

2 LÍNGUA E CULTURA NO ESTÁGIO COM UMA TURMA DE PLAC

Como já mencionado, trabalhar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) com uma turma de imigrantes e refugiados atende à uma urgência que se faz clara no contexto atual. Seja por conta de conflitos armados, dificuldades econômicas, repressão ou perseguição, milhares de indivíduos deixam seus países de origem para buscar no Brasil novas oportunidades. É aí que se faz clara a necessidade de acolher essas pessoas, e uma forma efetiva de realizar tal processo passa pelo ensino do português brasileiro.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O espaço no qual se deu o estágio está integrado ao Campus Curitiba da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mais especificamente no Bloco Laranja, primeiro andar. Pudemos contar, portanto, com uma estrutura equipada com avançados recursos educacionais. Assim, idealizamos o projeto levando em conta a disponibilidade de salas de aula confortáveis, equipadas com quadros para escrita e munidas de projetores e outros recursos de multimídia. Destacamos também as condições de estudo oferecidas pelo local, que conta com ventiladores nas salas, assentos e carteiras conservados e estrutura geral segura e eficiente.

Para a realização das atividades, tivemos orientação da Professora Doutora Cristina Yukie Miyaki. A docente, que inclusive orienta pesquisas nas áreas de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), foi de vital importância para que os estagiários pudessem entrar em contato com o campo de estágio com confiança nos planos de aula que haviam escrito. O que possibilitou essa segurança foi o produtivo debate com a orientadora, que fez sempre válidas sugestões e equilibrou o nível de exigência do processo para que ele se

mantivesse estimulante sem se tornar demasiadamente pesado. Já no campo de estágio, contamos com a supervisão da professora Dayene Correia Castilho, que coordena o programa Lampedusa e se dispôs a acompanhar algumas das aulas do plano e auxiliar os estagiários com orientações pontuais.

No geral, desde o dia 10 de março até o dia 14 de abril de 2025 pudemos realizar a escrita do projeto de estágio. Nossas observações participativas, que constituem o primeiro contato com a turma, ocorreram nos dias 23 e 30 de abril, das 19h até as 22h. As regências, por sua vez, tiveram espaço entre 7 e 28 de maio, sempre às quartas-feiras das 19h às 20h30min.

É importante que destaquemos aqui que a estagiária e autora Milena Carvalho de Oliveira já participava do programa, sendo responsável pela turma de Básico 2B, na qual ocorreram as aulas, desde o início do semestre. Por conta disso, ela foi a professora regente mesmo nas aulas de observação participativa, enquanto Claudio Pereira de Avelar esteve presente para prestar suporte enquanto compreendia o funcionamento das aulas.

3 DISCUSSÃO

Abaixo estão os relatos das duas observações participativas feitas por nós, além das quatro regências empregadas com o devido planejamento, orientação e supervisão da Professora Doutora Cristina Yukie Miyaki e Professora Mestra Dayene Correia Castilho.

3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA

Nosso primeiro contato com a turma teve início na aula do dia 23 de abril de 2025, no período das 19h às 22h. Na ocasião, foi realizada a primeira observação participativa de uma aula do programa. Foi possível ao acadêmico Claudio assistir uma aula da colega e professora regente Milena, que o apresentou à turma e informou aos presentes que algumas das aulas seriam realizadas em dupla. Os conteúdos do encontro eram advérbios de tempo e verbos no passado, conhecimentos que foram apresentados a partir da temática de saúde. Nessa etapa, foi possível identificar o alto nível de engajamento da classe, que ativamente buscou a resolução de dúvidas e contribuiu com participações que relacionavam a língua portuguesa ao espanhol, sua

língua materna. O segundo encontro ocorreu no mesmo horário no dia 30 de abril. A ação desempenhada foi, novamente, a observação participativa. O tema da aula foi o transporte público, em uma adaptação do conteúdo da apostila para que se abordasse o sistema de ônibus de Curitiba. As participações foram frequentes e culturalmente marcantes, uma vez que os alunos falaram abertamente sobre a situação do transporte público em seus países de origem.

3.2 REGÊNCIAS DE ESTÁGIO

No primeiro dia de regência, que ocorreu no dia 7 de maio, demos foco para uma continuidade no conteúdo de transporte público, atingindo também verbos no futuro e advérbios de intensidade. Além da exposição mais dialogada sobre os conteúdos gramaticais, também foi possível retornar a conteúdos anteriores já ofertados que falavam sobre pontos turísticos que poderiam ser acessados através da Rede Integrada de Transportes de Curitiba. Também foi notório que os verbos no futuro e a de verbos de intensidade não foram tão complexos aos estudantes que estavam ali presentes, então não houve muitas dúvidas nesse quesito. Porém, houve bastante conversação em sala de aula por parte dos alunos, principalmente quando comentado sobre os pontos turísticos da cidade por onde os ônibus passavam.

Com nossa observação, a parte mais interessante para os alunos foi a atividade que foi proposta ao fim da aula, a chamada atividade de GPS, onde os alunos precisavam percorrer o bloco e encontrar um “tesouro final”. Essa atividade foi feita em grupo onde duas folhas impressas com o mapa do térreo e do primeiro andar do bloco laranja foram ofertados para os alunos. Ao fim da brincadeira, os alunos descobririam que o tesouro final estava dentro da própria sala de aula, mas que foi importante eles terem feito toda a caminhada verificando os verbos do futuro e de intensidades presentes dentro dos comandos da atividade. O tesouro final era um salgado do restaurante que havia dentro do próprio bloco. Os alunos se mostraram extremamente participativos durante essa atividade e deram até um feedback positivo ao final da aula, assim, alegando que gostariam de ter mais atividades como essa, já que isso sai um pouco daquela aula expositiva de sala de aula e que poderiam entender os conteúdos de forma mais abrangente aplicando na vida real.

Já na segunda aula, que ocorreu dia 14 de maio, foi possível adentrar novos conteúdos e falar sobre direitos humanos. Os alunos tinham bastante o que dizer,

principalmente porque todos os estudantes ali vieram de seus países em uma situação de refúgio ou expatriamento, então, foi dedicado um longo tempo da aula para que houvesse uma conversação dos alunos conosco. Nesse dia, as atividades foram mescladas com exercícios do livro e um vídeo que falava sobre direitos humanos dentro do Brasil. Mais próximo do fim da aula, ainda foi necessário falar sobre números ordinais, o que ocorreu por uma questão mais burocrática do programa e dos conteúdos que o programa propõe.

Para falar desse conteúdo, solicitamos a eles que, em grupos de 5 pessoas, preenchessem uma folha impressa ofertada por nós e que juntos refletissem sobre categorização dos direitos humanos observados no vídeo e na conversa feita durante a aula. Desse modo, os estudantes tinham que elencar quais direitos eles consideravam os principais, utilizando os números ordinais. Assim, formar grupo de cinco pessoas e ofertar um papel para que eles escrevessem não permeava somente as diferentes práticas discursivas, mas também tinha a intenção de deixar um ambiente mais seguro para que aqueles alunos que são mais envergonhados pudessem expressar a sua voz também.

Já no terceiro dia de regência, que se deu no dia 21 de maio, o conteúdo sobre direitos humanos continuou sendo dado, mas por uma perspectiva diferente. Além de continuar verificando os números ordinais, ainda foi necessário adicionar os advérbios de inclusão e exclusão. Desse modo, foi necessário trazer alguns artigos da lei e frases de pensadores da filosofia para repensar alguns direitos humanos que poderiam excluir ou incluir uma comunidade em comum. Ao decorrer da aula, também foi necessário falar sobre diferentes tipos de família, o que propunha um dos capítulos do livro “Pode Entrar”, que estava sendo base para ofertar nossos conteúdos.

Além do conteúdo ofertado em slides, que foi bastante influenciado pelo livro que estávamos utilizando de forma didática, também propusemos uma folha extra para explicar como eram as famílias no passado, no presente e no futuro. Isso se deu também através de uma revisão dos tempos verbais já vistos. Dessa forma, com a folha impressa ofertada, os alunos poderiam compreender como as famílias eram organizadas no passado distante, no presente atual e como elas poderiam ser ou não no futuro, como uma forma de hipótese. Além de compreender que família também pode ser constituída de várias formas, os alunos puderam escrever sobre a discussão geral feita em sala de aula, garantindo que seus conhecimentos desenvolvidos em conjunto com a turma seriam observados por nós de uma forma escrita

posteriormente. A relação da turma conosco continuou sendo de participação ativa, onde os alunos demonstravam dúvidas durante a aula e os docentes estavam presentes para responderem.

A quarta e última aula de regência ocorrida no dia 28 de maio adentrou novos conteúdos sobre história do Brasil ao longo dos anos. Como pensado por nós anteriormente, essa aula também foi mais interativa. A ideia inicial é que a primeira e a última aulas fossem mais interativas e que as duas do meio fossem um pouco mais expositivas para fixar bem o conteúdo. Mas de modo geral, a participação ativa ocorreu em todas as aulas. Na última, em específico, foi ofertado um vídeo de quatro minutos falando da história do Brasil, apesar disso, o enfoque era que os alunos compreendessem mais como a civilização foi sendo criada e a comunidade foi acontecendo ao longo dos anos. A ideia demonstrada ao longo da própria aula dos professores estagiários não era que os alunos decorassem a história do Brasil, mas que eles compreendessem que algumas situações atuais do país são decorrente das histórias anteriores ao momento atual.

Assim, a dinâmica proposta foi analisar a história do Brasil e compreender momentos importantes passados pelo seus habitantes em determinados momentos. Como grande exemplo, foi utilizada a ditadura, o que levou os estudantes a gerarem até uma certa identificação de acordo com o país deles. A dinâmica final foi bastante interessante porque foi proposto o que os alunos criassem uma linha do tempo no quadro e que cada momento da história fosse colocado em um marco de data durante o tempo. Isso fez os alunos compreenderem a história antes de 1500 até 2025. Essa última aula também foi um pouco mais emotiva, pois comentamos sobre o fim das regências em conjunto. Desse modo, os alunos ficaram bastante gratos e felizes por terem as aulas. Nós também nos sentimos muito gratos pela participação ativa dos alunos, o que modificou totalmente as aulas.

Dessa forma, percebemos e enfatizamos a variedade de aulas desenvolvidas. Foram realizadas tanto as regências, com duração de quatro encontros, quanto as aulas destinadas exclusivamente à observação. Após esse período, fomos dispensados para prosseguir com a elaboração do relatório final e chegarmos aos resultados propostos.

4 RESULTADOS

O aproveitamento das atividades por parte da turma se fez claro ao longo de toda a execução do projeto. Uma vez que a turma era intensamente participativa, foi possível para nós ter a segurança de que qualquer dúvida que pudesse existir seria expressa pelos estudantes. Assim, era possível constatar o aprendizado a cada momento, com contribuições que aproximavam o mundo do aluno daquele que estava sendo apresentado pelos docentes. A reflexão linguística que motivava cada pergunta também era demonstrativa das conexões que os alunos cada vez mais eram capazes de fazer, articulando conhecimentos mais avançados aos mais básicos em um aprendizado significativo.

É também destacável a relação entre educador e aluno que se construiu ao longo da sequência de aulas. A cada encontro, os estudantes se demonstravam mais dispostos a compartilhar suas percepções a respeito do Brasil, suas memórias de seus países de origem e os ricos intercâmbios culturais que os atravessavam. Isso se motivou em parte pelo contato individualizado possibilitado pelo número menor de estudantes em sala, mas também (e principalmente) pelo imenso desejo por aprendizado de cada discente. Toda a turma se demonstrou animada para executar cada exercício e mesmo quando as dúvidas surgiam e traziam consigo certa insegurança, os alunos não deixavam de entregar suas atividades totalmente preenchidas.

Destacamos que os resultados foram positivos também para nosso próprio aprendizado, podendo desenvolver métodos com uma turma disposta a participar de atividades dialogadas e interativas. O contato próximo com a turma possibilitou lições essenciais para a prática docente futura, destacando-se como uma experiência de importância central dentro do processo formativo dos futuros docentes.

Em suma, os objetivos voltados aos estudantes foram alcançados: compreender aspectos da língua portuguesa e da cultura brasileira através de materiais situados no contato entre língua e cultura; relacionar a cultura brasileira ao conhecimento prévio dos alunos; praticar o português em situações problematizadas pelos estagiários, promovendo maior exposição à língua; e ampliar o vocabulário, especialmente com termos básicos e úteis no cotidiano, como nomes de animais e advérbios de intensidade. Dessa forma, o estágio supervisionado permitiu vivenciar de forma concreta o cotidiano docente, com seus desafios e conquistas. Nossa

atuação em sala de aula foi extremamente significativa, transformando a prática pedagógica e contribuindo para uma formação mais qualificada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com um cronograma bem estruturado e um planejamento eficaz, o Estágio Curricular Supervisionado III revela-se como uma etapa fundamental na articulação entre a prática docente e o contexto acadêmico. Torna-se evidente, portanto, que a atuação docente exige um processo contínuo de profissionalização. Embora se reconheça que quatro regências possam não ser suficientes para uma formação plena, essa experiência já permite aos licenciandos vivenciarem e se prepararem para diferentes desafios (que vão desde limitações estruturais até questões metodológicas).

Mesmo diante de eventuais imprevistos ou dificuldades, a vivência prática proporciona um contato direto com a realidade da sala de aula. Enfrentar essa realidade com um olhar fundamentado na formação docente da licenciatura è de suma importância. Assim, ao concluir todas as etapas do estágio, incluindo a reflexão crítica sobre o próprio desempenho, è possível afirmar com convicção o valor da participação dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) nas atividades da disciplina de prática de estágio.

REFERÊNCIAS

CUNHA, José Carlos Chaves. **Gramática e reflexão metalinguística/linguageira nas aulas de língua-cultura estrangeira.** In: MENDES, Edleise. Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

OLIVEIRA, Jaquelin. *et al.* Pode Entrar: **Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados.** 1ª edição. São Paulo: Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), 2015.

FRANCO, Gabriele. **A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas.** São Paulo: Estudos Linguísticos, 2019.

MENDES, Edleise. **O português como língua de mediação cultural**: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

SILVA, Campos Flávia. COSTA, Eric Júnior. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada, 2020.

ISSN: 2176 - 1396

PROCESSOS ANAFÓRICOS E PRODUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Milena Carvalho de Oliveira[1]

Eloise Victória de Lima dos Santos[2]

RESUMO

O texto trata dos processos anafóricos e produção de sentido dentro da sala de aula do Ensino Fundamental. Os objetivos se dão pelo fato de observar textos que tenham uma correlação entre si e foquem nessa temática; construir uma análise aprofundada sobre a representação da anáfora no nível de ensino escolhido; e demonstrar os resultados da sua efetividade para os discentes e docentes que trabalharão com o material proposto. Como metodologia, foi trabalhado a pesquisa aprofundada em plataformas de base de dados e selecionado os textos "Anáfora indireta e produção de sentido em redações do Ensino Fundamental" de Hélio Rodrigues Júnior e "Processos anafóricos nas produções escritas de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental" de Lutiane Schramm Cugik e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig. Além disso, a análise dos textos ocorreu a partir das bases de Koch e Elias (2011). Para resultados e discussão, temos a análise de três textos que comentam os caminhos semânticos percorridos de sexto a nono ano e como esses meios trazem consigo questões de coesão e sentido em meio a produção de textos comunicativos. Como considerações finais, compreende-se que os processos anafóricos ensinados em sala de aula fazem com que a interação entre interlocutores seja mais dinâmica, retomando uma interação prática da fala.

Palavras-chave: Caminhos Semânticos. Processos Anafóricos. Produção de Sentido. Ensino Fundamental. Sala de Aula.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a construção da comunicação e interação, é imprescindível verificar também a produção de textos e de sentidos que se constroem dentro desse tópico. Para que isso ocorra, é necessário verificar a fundo os conhecimentos e práticas empregados em meio a língua, textos, situações de comunicação, e conhecimento de mundo, levando em consideração o um diálogo entre interlocutores. Posto isso:

> Entende-se, pois, a produção de linguagem como uma atividade interativa altamente complexa, em que a construção de sentidos se

[1] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: milena.carvalho@pucpr.edu.br
[2] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: eloise.santos@pucpr.edu.br

> realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos selecionados pelos enunciadores e na sua forma de organização, mas que requer, por parte destes, não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica, de todo o contexto, enfim, como também – e sobretudo – a sua reconstrução no momento da interação. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10)

Assim, aquele que faz parte de uma interação, também é responsável por construir e reconstruir sentido, usando os conhecimentos de forma coerente para que haja diálogo entre os interlocutores. O que analisaremos então, é a ação da produzir signos com base em processos anafóricos através da construção de textos. Para corroborar com esse ideal, Koch e Elias (2011) demonstram que esses processos surgem para a introdução de referentes textuais, focando principalmente nas anáforas diretas, ou seja, aquelas que retomam objetos, personagens e fatos já introduzidos nos textos. Ou para anáforas indiretas, quando são utilizadas para a retomada de expressões que se relacionam com o referente, assim, as anáforas indiretas também podem ser constituídas com relação a sistemas cognitivos.

Posto isso, verificando a importância dos sistemas anafóricos é possível justificar e objetivar tal trabalho. Dessa forma, o objetivo geral é observar como os processos anafóricos ocorrem dentro da sala de aula. Como enfoque específico, é preciso observar textos que tenham uma correlação entre si e foquem nessa temática; construir uma análise aprofundada sobre a representação da anáfora no Ensino Fundamental (EF); e demonstrar os resultados da sua efetividade para os discentes e docentes que trabalharão com o material proposto.

2 METODOLOGIA

Essa revisão bibliográfica conta com uma gama de alguns artigos que focam em processos anafóricos e produção de sentidos no EF. Para a seleção desses artigos, inicialmente foi escolhido focar na temática “dêixis e anáfora”, mas logo observando o Portal de Periódicos da CAPES foi notado que os dois conceitos se dividiam e existia uma pluralidade maior de trabalhos focados

somente em uma ou em outra convicção e não necessariamente uma mistura dos dois. Recalculando novamente, a escolha foi destacar os processos anafóricos e observar esse tema em meio ao EF (foi utilizado como busca os termos “anáfora” AND “ensino”). O ideal também era trabalharmos com textos em português, então inicialmente procuramos na base de periódicos da CAPES e do Google Scholar, e posteriormente para ampliar nossa gama, procuramos também na base de dados do Institute of Education Sciences (ERIC), mas foi definido que usaríamos somente os resultados das duas primeiras plataformas. O quadro abaixo demonstra parte do processo de busca.

Quadro 1 – Levantamento de artigos em plataformas de dados

PLATAFORMA	RESULTADOS GERAIS	RESULTADOS SELECIONADOS
CAPES	16	1
ERIC	2	0
GOOGLE SCHOLAR	113	1

Fonte: as autoras, 2024.

Com esse levantamento, foi viável selecionar dois artigos que identificavam também a produção de sentido em meio a processos anafóricos, então foi possível definir com mais atenção o tema de escolha. Os artigos selecionados foram “Anáfora indireta e produção de sentido em redações do Ensino Fundamental” de Hélio Rodrigues Júnior e “Processos anafóricos nas produções escritas de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental” de Lutiane Schramm Cugik e Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig. Além disso, também contamos com um texto disponibilizado pela professora Profa. Dra. Sandra Batista da Costa, denominado “A semântica na aula de português” de Luciano Amaral Oliveira, que trará ideais voltadas para o conceito geral de semântica.

3 RESULTADOS

No presente tópico será analisado o papel da semântica na aula de português e como a gramática normativa pode acabar limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e linguístico dos estudantes. Além disso,

também serão examinados processos anafóricos, anáfora indireta e produção de sentido em produções escritas de estudantes do EF.

3.1 A SEMÂNTICA NA AULA DE PORTUGUÊS

A semântica possui um papel de suma importância no ensino de língua portuguesa, permitindo ultrapassar a visão reducionista da norma como um conjunto de regras e padrões a serem seguidos. Ao englobar o estudo dos significados das palavras e das relações de sentido nos contextos de comunicação, o professor pode desenvolver uma aprendizagem flexível, contextualizada e significativa, desenvolvendo a competência da adaptabilidade comunicativa.

Oliveira (2013) enfatiza que o ensino deve considerar a língua como um fenômeno vivo e variável, portador de diferentes significados e contextos para os alunos, fazendo uma crítica a métodos tradicionais que tratam a língua como um conjunto fechado de regras gramaticais, que acabam limitando o desenvolvimento linguístico dos estudantes, que acabam por não compreender a língua como uma ferramenta prática e contextual, a qual eles podem utilizar para se expressar, comunicar e se conectar com o mundo.

Além disso, Oliveira (2013) ressalta a importância da abordagem semântico-comunicativa, onde o professor atua como mediador e os alunos participam ativamente no processo de construção do saber linguístico, onde eles aprendem a partir de contextos relevantes que partem de suas experiências e conhecimentos prévios. Sendo assim, a aula de português passa a ser um espaço onde se exploram práticas discursivas e contextos sociais ao invés de decorar conjuntos de regras.

O autor também propõe a análise de diferentes gêneros discursivos e variações linguísticas, explorando e respeitando as diversidades linguísticas existentes entre os estudantes, desenvolvendo habilidades não só linguísticas, mas a progressão de uma consciência crítica sobre a língua, valorizando a identidade cultural dos alunos, fazendo com que a aula de português contribua

diretamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

3.2 PROCESSOS ANAFÓRICOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa sobre os "Processos Anafóricos Nas Produções Escritas de Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental" tem como objetivo principal compreender como esses estudantes fazem o uso de anáforas — recursos linguísticos que se referem a elementos já mencionados no texto — e de que maneira esses mecanismos contribuem para a coesão e fluidez na construção dos textos. As anáforas são essenciais para que o texto não se torne redundante e repetitivo, permitindo então uma sequência lógica de ideias que facilitam o entendimento do leitor. No contexto de estudantes do EF, nota-se que o uso dessa ferramenta textual ainda está em processo de aprendizagem e seu domínio pode ser um desafio, principalmente devido a influência da oralidade na escrita.

Para realização do estudo, foi entregue aos estudantes uma sequência de figuras para que, a partir disso, eles produzissem um texto. Linearmente, as autoras selecionam de forma aleatória 4 textos dos 173 produzidos e então analisam os escritos dos alunos, discutindo sobre os desafios enfrentados por eles ao emprego apropriado desses mecanismos coesivos, levando em consideração as interferências da transição da oralidade para a escrita e a falta de domínio sobre estruturas linguísticas que exigem maior reflexão e planejamento, ocasionando, na maioria das vezes, a incoerência do texto.

Cugik e Heinig (2014) apresentam sugestões de abordagens pedagógicas cujas atividades tenham foco no uso de anáforas e coesão textual, para que os estudantes possam identificar e corrigir questões referenciais em seus textos. Elas também ressaltam a necessidade da promoção da consciência dos alunos sobre o uso de anáforas e importância da prática de revisão e reflexão sobre o próprio texto, a fim de potencializá-lo e trazer clareza na escrita.

Desta forma, a pesquisa destaca, além dos desafios enfrentados pelos estudantes em relação ao uso de anáforas, caminhos pedagógicos a serem percorridos para superar as dificuldades dos alunos, ressaltando a importância de desenvolver habilidades de coesão textual com foco no uso desse mecanismo, integrando-se ao cotidiano escolar e a partir disso incluir atividades práticas e reflexivas que estimulem a autonomia e respaldem a produção de textos bem estruturados.

3.3 ANÁFORA INDIRETA E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMETAL

Já no texto “Anáfora indireta e produção de sentido em redações do Ensino Fundamental” de Hélio Rodrigues Júnior, é possível observar um outro tipo de anáfora integrada a um grupo de estudantes de nono ano. Até então, conseguimos definir que os processos anafóricos são importantes para gerar a comunicação e interação entre os indivíduos. Com isso é possível afirmar também que o mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo, construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidade discretas e formalmente determinadas, segundo Marcuschi (2003 apud Rodrigues Júnior, 2010).

Assim, pensando na interação e na produção de sentido, é evidente que o processo de referenciação, que ocorre através da anáfora, surge mais fortemente, ele se desenvolve de forma gradual no discurso, culminando na identificação de um objeto ou conceito. Essa dinâmica ocorre quando dois indivíduos se engajam em uma interação linguística, permitindo que cada um compreenda tanto o tema da conversa quanto os elementos que constituem seus referentes.

Adentrando o tópico dois do texto e repensando a ideia de referenciação e referente, afirma-se que por um lado, existe uma perspectiva que estabelece uma relação de correspondência entre palavras e coisas, avaliando o grau em que essas palavras refletem o mundo exterior. Já por outro lado, encontramos a ideia de que os objetos do discurso são compreendidos por meio de práticas

sociais. Nesse contexto, torna-se necessário buscar explicações para entender como os significados do mundo são construídos e atribuídos. Desse modo, referenciação acontece no discurso quando o sujeito atribui significado ao mundo, criando discursivamente os referentes (ou objetos) aos quais se refere.

Dessa forma, observando um dos textos de um aluno do nono ano do EF, verifica-se que com o tema “bolsa de estudos para o exterior”, foi possível verificar também uma referenciação para “passaporte”, “viagem”, “professores”, “nova escola” e “novas amizades”. Assim, o estudante atribui à interação ao papel de construir o sentido do texto: o leitor, utilizando modelos mentais, organiza as novas informações fornecidas pelas anáforas, associando-as aos conhecimentos já adquiridos, conferindo, dessa forma, significado às referências.

Por fim, no texto de Rodrigues Júnior, ao direcionarmos nosso estudo para a anáfora indireta, concluímos que os produtores de texto empregam estratégias referenciais baseadas na associação, sem apresentar um referente explícito. Isso faz com que o leitor/ouvinte precise se esforçar para estabelecer a continuidade referencial no texto. Para tanto, eles recorrem à ativação mental de novos elementos, em vez de reativar referentes previamente conhecidos, o que caracteriza um processo de referenciação implícita.

4 DISCUSSÃO

Com os textos postos, compreende-se que a semântica em sala de aula mostra uma grande importância quando leva em consideração a exploração e o respeito as diversidades linguísticas existentes entre os alunos, desenvolvendo, assim, certas habilidades, e compartilhando a progressão de uma consciência crítica sobre a língua, valorizando a identidade cultural dos presentes, e fazendo com que a aula de português como um todo contribua diretamente para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel em meio a comunidade.

Observando esse de papel social é relevante pontuar que o emprego da anáfora em meio a aula de português se dá com base na comunicação e interação em meio aos processos de referenciação de uma oração. No texto de tópico 3.2 é notório que a anáfora direta parece mais adequada a alunos de sexto

ano visto que é um contato um tanto quanto novo, apesar disso temos o emprego de coesão textual que percorre pela sugestão das questões anafóricas. Já no tópico 3.3 temos uma anáfora de nível indireto, o que pode parecer mais complexo, mas que é muito utilizado ao falar e escrever. Assim, o nono ano acaba por recorrer à ativação mental de novos elementos, fazendo com que a referenciação seja utilizada sem grandes complexidades.

Desse modo, além de verificar a importância semântica em diferentes níveis, ainda podemos observar que os processos anafóricos que percorrem a temática se empregam em diferentes fases do ensino, desde os primeiros até os últimos dias do EF em anos finais. Obviamente há uma certa adequação de conteúdo ocorrendo, pois isso depende de uma situação metodológica, mas ambas buscar a coesão ao produzir diferentes sentidos dentro e fora de um texto escrito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

Em suma, focando nos objetivos gerais e específicos delimitados pela pesquisa e observando os textos que tenham uma correlação entre si e foquem nessa temática, construindo uma análise aprofundada sobre a representação da anáfora EF e demonstrar os resultados da sua efetividade para os discentes e docentes que trabalharão com tal material, afirma-se que foi possível observar como os processos anafóricos ocorrem em sala de aula gerando sentido as produções proposta pelos professores.

Logo, afirma-se que com o estudo dos artigos observados é possível perceber que os processos anafóricos estão presentes no ensino e na vida dos estudantes de sexto a nono ano (mesmo considerando a anáfora direta e indireta para os diferentes níveis de ensino). Assim, esses processos fazem com que a interação entre interlocutores seja mais dinâmica, retomando uma interação prática que não gera confusão ao ser explicitada. Essa comunicação também se

dá pela criação de sentido em textos escritos, como já foi proposto, observado e ressaltado ao longo do estudo feito.

REFERÊNCIAS

CUGIK, Lutiane Schramm. HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. **PROCESSOS ANAFÓRICOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DA 6ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art53.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria**. Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio**. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido.** In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Produção de sentido: estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. A Semântica na Aula de Português. **PRÁTICAS EM SALA DE AULA DE LÍNGUAS**: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas, Campinas, SP – Pontes Editores, 2012.

RODRIGUES JÚNIOR, Hélio. **Anáfora indireta e produção de sentido em redações do Ensino Fundamental.** São Paulo: Revista Letrônica, 2010.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA: VOZES DOCENTES NO MUSEU DA PESSOA

Juliana Esmanhoto[1]

Luiza Medeiros Baldança[2]

Maria Luiza de Vasconcelos Costa[3]

Sandra Batista da Costa[4]

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar, à luz dos conceitos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, os efeitos de sentido que permeiam as visões de educação presentes nos relatos autobiográficos de professoras publicados no Museu da Pessoa, considerando as formações discursivas, ideológicas e as memórias discursivas que os compõe. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, focada na análise de três depoimentos de educadoras com base na teoria da educação conforme Freire (1974; 1975) e Mizukami (1986), bem como nos conceitos da AD explicitados por Orlandi (2006), Pêcheux (1995) e Brandão (2004). Como resultado, observou-se a presença de estratégias de repetição, paráfrase e reformulação, as quais remetem a uma mesma concepção de educação enquanto alavanca para transformações sociais. Em conclusão, constatou-se que que as educadoras assumem uma posição-sujeito crítica, estando situadas em uma formação discursiva (FD) de docentes comprometidos com uma prática pedagógica que almeja a mudança social, a emancipação dos sujeitos e a valorização do pensamento crítico. Desse modo, a visão das educadoras alinha-se a uma percepção do processo educativo mais dialógica e política, rompendo com a concepção tradicional que enxerga a educação como mera transmissão de conteúdo.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Museu da Pessoa. Educação Transformadora. Efeito de sentido. Formação Discursiva.

1 INTRODUÇÃO

A forma como a educação é concebida pelos teóricos e professores sofreu muitas mudanças ao longo tempo, e as oscilações teóricas foram alterando a maneira como o professor via o seu trabalho e entendia o seu papel na sociedade. Dessa forma, pode-se afirmar que, se a maneira como se compreende o mundo e o processo educativo é capaz de moldar a prática de um profissional, isso também será visível no modo como ele se expressa por meio da língua.

A educação enquanto uma prática ética e ecossistêmica pressupõe que as

[1] Graduanda do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. Email: juliana.esmanhoto@pucpr.edu.br
[2] Graduanda do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. Email: luiza.baldanca@pucpr.edu.br
[3] Graduanda do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR. Email: luiza.vasconcelos@pucpr.edu.br
[4] Pós-doutorado e Doutorado em Linguística UNICAMP. Mestrado em Linguística pela UFPR. Graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Letras pera UFRJ. Professora Adjunta III da PUCPR. E-mail: sandra.costa@pucpr.br

identidades, memórias e sentidos presentes no ambiente escolar o tornam um espaço simbólico e discursivo. Considerando que os discursos que nos atravessam também possuem impacto nas nossas ações, reitera-se que a concepção de educação do professor ecoa na sua prática docente. Sendo assim, é importante refletir sobre a forma como se pensa a educação e os discursos presentes na escola, a fim de observar como a formação de novos sujeitos e cidadãos é concebida pelos profissionais de educação.

Nesse sentido, o presente trabalho busca responder à seguinte pergunta: Quais sentidos sobre a concepção de educação são produzidos nos relatos autobiográficos de professores disponíveis no Museu da Pessoa? E como esses sentidos se articulam às formações discursivas e ideológicas que os atravessam e à memória discursiva que os constituem? Desse modo, objetiva-se analisar, à luz dos conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, os efeitos de sentido que permeiam as visões de educação presentes nos relatos autobiográficos de professores, publicados no Museu da Pessoa, considerando as formações discursivas, ideológicas e as memórias discursivas que os constituem. A análise será realizada com base em trechos representativos dos discursos encontrados em relatos de professoras no portal Museu da Pessoa.

A presente pesquisa está dividida em seções: primeiramente, apresenta-se os conceitos de educação transformadora conforme Freire (1974; 1975) e Mizukami (1986), bem como os conceitos da Análise do Discurso de acordo com Orlandi (2006), Pêcheux (1995) e Brandão (2004); em seguida, explicita-se a metodologia de pesquisa, com enfoque na coleta, seleção e tratamento de dados; depois, analisa-se os dados à luz da teoria; e, por fim, discute-se os resultados e faz-se um panorama da pesquisa, visando responder à pergunta norteadora.

2 OS DISCURSOS E A EDUCAÇÃO

Quando o assunto é educação, a teoria de Paulo Freire, na contemporaneidade, é uma das mais discutidas e estudadas não só no contexto brasileiro, mas também no cenário internacional. O professor e filósofo concebeu, para além de sua proposta de alfabetização de jovens e adultos, uma filosofia da educação que fundamentou a pedagogia voltada à prática transformadora:

> É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus

> programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) (Freire, 1974, p. 42).

Nesse sentido, Freire considera que a escola deve ser uma alavanca das transformações sociais por meio da promoção de uma educação problematizadora ou conscientizadora que, na contramão da educação bancária, promove o desenvolvimento da consciência crítica e, consequentemente, a liberdade (Mizukami, 1986).

A fim de que se alcancem esses objetivos, tem-se a dialogicidade como a essência da educação transformadora. Ela pressupõe que professor e aluno são sujeitos do processo educativo e que este deve se basear no diálogo e na cooperação mútua. A relação professor-aluno é, pois, horizontal, visto que "ninguém educa ninguém (...) os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1975, p. 63). O docente, nessa concepção, deve estar engajado numa prática transformadora buscando, em parceria com o educando, por meio da valorização da linguagem e cultura deste, desvelar e questionar a cultura dominante, criando condições para que a consciência ingênua seja superada (Mizukami, 1986).

A Análise do Discurso (AD) é uma área dentro dos Estudos Linguísticos com teoria e metodologia próprios, que busca entender os efeitos de sentido resultantes do uso da linguagem em diferentes contextos de produção e considera que todo saber carrega marcas e saberes das relações sociais. Analisar um discurso, de forma breve, é observar a maneira como ele se constitui e circula na sociedade. A AD, portanto, tem como premissa se debruçar sobre as condições de produção e significados que emergem de textos. Como fruto da AD, surgem reflexões subjetivas sobre aspectos já não mais somente textuais, mas também extratextuais (Gerhardt, Silveira, 2009), isto é, "trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos" (Orlandi, 2006, p. 23).

Orlandi (2006, p. 17), esclarece que "a língua é a materialidade do discurso", que por sua vez, é "a materialidade da ideologia". Quer dizer, a língua expressa, em algum nível, a ideologia a qual o sujeito está submetido, de modo que é possível, por meio da identificação de recursos linguístico-discursivos, encontrar as regularidades do discurso que revelam a ideologia que o circunda. A noção hierárquica proposta por Orlandi (2006) no início deste parágrafo pode ser considerada uma revisão sintética daquilo que Pêcheux (1995) explicita como sendo a relação entre formações

ideológicas e discursivas:

> Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito. [...] os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Pêcheux, 1995, p. 160)

Por fim, quando é reconhecida e caracterizada a noção de Formação Discursiva (FD) e Formação Ideológica (FI), bem como a própria ideia de discurso, assume-se que o sentido que emerge do texto[5] não provém dele mesmo em sua materialidade linguística, mas sim é um produto de conflitos sócio-históricos envolvidos no contexto social em que é proferido, como explica Orlandi (2006), com alicerce em Pêcheux (1975). Assim, em consonância com Pêcheux (1975, *apud* Orlandi, 2006), o contexto social de produção e os conflitos são marcados pela existência de múltiplas posições mais ou menos delimitadas, de onde fala o sujeito.

É mediante essa delimitação que se evidencia a existência do outro, da outra posição de fala e daquilo que já foi dito pelo outro. É essa relação e coexistência entre FDs que forma o interdiscurso, que por sua vez se constitui "de todo dizer já dito" (Orlandi, 2006, p. 18) e, ainda, é atravessado pela possibilidade dos deslocamentos desse discurso repetível nos limites das FDs (Ferreira, 2005).

Tem-se, aliado ao interdiscurso, o conceito de memória discursiva. Trata-se do saber discursivo que sustenta a viabilidade de todo dizer por meio de uma rede de formulações já realizadas, as quais constroem uma história de sentidos (Orlandi, 2005). É, portanto, em razão da memória discursiva que toda FD pode difundir formulações anteriores, previamente enunciadas. Desse modo, ela é entendida não como uma memória psicológica, mas uma memória que "supõe o enunciado inscrito na história" (Brandão, 2004, p. 96).

3 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, propõe-se uma abordagem de natureza qualitativa, que busca recortar e interpretar a subjetividade do objeto de análise científica. No processo de análise, é com fundamento na compreensão da

[5] Texto, aqui, é compreendido como toda e qualquer produção oral ou escrita que se materializa por meio de um código linguístico.

subjetividade que se faz possível chegar às interpretações do objeto, considerando-se a singularidade e formação empírica do sujeito e do objeto de pesquisa no contexto social e histórico em que se inserem (Minayo, 2011).

Para levantar subsídios teóricos sobre teoria da educação transformadora e Análise do Discurso de linha francesa, dedicou-se uma seção para revisão bibliográfica, que se classifica por ser "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 2002, p. 44).

Ainda, é relevante explicitar o processo de seleção dos dados que se deu para a delimitação do *corpus*. Foram obtidos depoimentos de educadoras retirados do Museu da Pessoa, um museu virtual e colaborativo, fundado em 1991, que reúne histórias de vida de diferentes pessoas, preservando suas memórias por meio de entrevistas estruturadas. As vivências compartilhadas abrangem uma grande diversidade de temas sociais e politicamente relevantes como religião, etnia, meio ambiente e educação.

Inicialmente, realizou-se um levantamento prévio de relatos de professores disponíveis no Museu da Pessoa, a fim de identificar as suas visões sobre educação. Depois, foram lidos todos os relatos pré-selecionados e, após um debate, notou-se, principalmente, uma convergência com relação à temática de "educação transformadora". A partir disso, foram selecionados segmentos discursivos que eram representativos de discursos sociais, ou seja, enunciados que expressam o posicionamento de sujeitos situados em determinados lugares sociais.

O critério utilizado para a seleção foi a presença de recursos linguístico-discursivos de maior relevância, em trechos que expusessem o posicionamento das professoras em relação ao papel social da Educação.

4 RESULTADOS

A fim de que sejam mais bem organizados e sistematizados os segmentos concebidos como objeto de análise para esta pesquisa, opta-se pela utilização de um quadro. Cabe, neste momento, o esclarecimento de que os trechos serão referidos e identificados, no decorrer na análise, por números de 1 (um) a 3 (três), como esquematizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Trechos a serem analisados

N°	Título do relato original e nome da relatora	Trecho(s) representativo(s)

1	"Educação que abre novos caminhos" - Cintia Cardoso da Silva de Vasconcelos	"Eu tenho muito essa preocupação, do que a gente está ali na frente passando para eles, porque não é só conteúdo. Se fosse só conteúdo, hoje em dia na internet, o aluno abre, ele tem informação do que ele quer. Ele lê ali, ele tem um livro. A questão é como você vai formar aquela pessoa com relação ao conteúdo. Como é que você vai fazer a diferença na vida dele."
2	"Alfabetizar é inesquecível" - Rosana Ramuno Ferreira	"Isso me chamou a atenção sim e me chamava a atenção a questão social da educação, a possibilidade de transformação através da educação."
3	"Educação, a esperança da transformação" - Cleide do Amaral Terzi	"essa ideia de que a educação teria que ser transformadora, que você tinha um compromisso. O educador que ia além da biologia, além das páginas dos livros, né. Então, foi uma escola que me deu essa dimensão da participação social." "Acho que não dá para ser educador sem o lugar da esperança transformadora. Mas que ela é exigente, muito exigente, que a gente precisa ter muita coragem de enfrentar também as nossas mazelas, né, os nossos limites."

Fonte: Autoras (2025)

Ao ler os trechos, observa-se que as professoras formam um grupo que entende a educação como elemento capaz de transformar a vida dos estudantes e a sociedade. O sentido comum dos segmentos revela-se através de uma memória discursiva de um ideal que "busca articular a educação com a mudança da forma social" (Saviani, 2013, p. 114). Isto é, a partir dos relatos selecionados, é possível inferir que as professoras fazem parte de uma formação discursiva que acredita no papel do professor como mediador da transformação social.

Isso indica que as educadoras compreendem os seus papéis sociais enquanto agentes transformadoras, recuperando discursos difundidos por Paulo Freire e outros teóricos da educação. Assim, pode-se depreender que elas assumem uma posição-sujeito crítica, estando situadas em uma FD comprometida com a educação enquanto transformação social, emancipação dos sujeitos e que valorize o pensamento crítico. Desse modo, entende-se que a visão das educadoras rompe com a concepção tradicional de educação como simples transmissão de conteúdos, alinhando-se a uma percepção do processo educativo mais dialógico e, sobretudo, político.

Além disso, é preciso assumir que o discurso é composto por uma relação não dicotômica entre o que é linguístico e o que é sócio-histórico, ou seja, o discurso é tão linguístico quanto socialmente contextualizado, e, portanto, esses dois aspectos são indissociáveis para a interpretação de sentidos entre locutores (Orlandi, 2006). Considerando a dependência do código linguístico nessa relação dialógica e

socialmente contextualizada, cabe observar as regularidades que transparecem na materialidade da língua, e que representam a convergência discursiva entre os trechos aqui analisados.

Sob análise do nível léxico dos objetos, é perceptível e latente, nos segmentos 2 e 3, a repetição de uma mesma família de palavras, que derivam do radical *transform-*. Dele emergem “transformação” (segmento 2) e “transformadora” (segmentos 3). No segmento 1, por sua vez, há citação de um sintagma nominal de valor semântico semelhante: “fazer a diferença”. Essa repetição vocabular e semântica parece ser um indício linguístico de convergência ideológica entre as professoras.

Marcuschi (2015, *apud* Castilho, Souza-Santos, Danfá, 2020) determina que a repetição de palavras e expressões é um recurso de formulação textual, oral e escrita, que garante a coerência da produção e desempenha diferentes funções dentro de um texto. Logo, ainda que os segmentos analisados sejam de origens diferentes, o aparecimento de expressões iguais determina um nível de coerência entre o discurso das professoras.

A mesma repetição de sentido é observada, em nível sintático, nas sentenças proferidas, o que também colabora para a interpretação de que existem pontos de contato entre as entrevistas. Esse fato é evidenciado a partir da aproximação parafrástica entre as seguintes sentenças:

> [...] A questão é como você vai formar aquela pessoa com relação ao conteúdo. Como é que você vai fazer a diferença na vida dele (segmento 1).
>
> [...] possibilidade de transformação através da educação (segmento 2).
>
> [...] educação teria que ser transformadora [...] (segmento 3).
>
> [...] não dá para ser educador sem o lugar da esperança transformadora (segmento 3).

O sentido não é aqui compreendido como inerente à palavra, expressão ou proposição, mas sim como uma construção abstrata e imprecisa que se forma a partir das condições de produção do enunciado em que aparece (Ferreira, 2005). No contexto das entrevistas, o sentido se constrói por meio de estratégias de paráfrase e reformulação, que hipoteticamente remetem a uma mesma concepção freireana de educação e educador: o professor é uma figura coerente que atua por meio da educação para causar transformações no aprendiz e, por consequência, na sociedade.

Ainda, os excertos das docentes são marcados pelo aparecimento de expressões que parecem reforçar as suas posições-sujeito. Expressões como “Eu tenho muito essa preocupação” (segmento 1), “Isso me chamou a atenção” (segmento 2) e “Acho que” (segmento 3) marcam e localizam, de forma mais incisiva, o “quem fala”. O uso dessas expressões pelas docentes não identifica nome, idade e tempo de carreira, por exemplo, mas revelam uma marca de “forma de existência histórica” (Orlandi, 2006, p. 18), uma posição da qual se fala como sujeito histórica e socialmente engajado.

Cabe, por fim, acrescentar à discussão que os aspectos linguísticos observados no *corpus* são mecanismos aos quais as enunciadoras se submetem para proferir seu discurso, uma vez que não é possível a materialização da Formação Discursiva (FD) sem assujeitar-se ao código linguístico (Orlandi, 2006). Nesse sentido, a efetivação do discurso resulta da relação do sujeito, que se identifica e é dominado por uma FD, com a língua: “para dizer, o sujeito submete-se à língua” (Orlandi, 2006, p. 19). Essas marcas linguísticas, que formam o discurso como matéria, transparecem na fala das docentes neste contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, é possível afirmar que os efeitos de sentido que emergem dos discursos das professoras aqui selecionadas surgem, principalmente, pela existência e encontro de diferentes FDs, e se materializam por mecanismos linguísticos visíveis. Essa coexistência de formações que se relacionam entre si parece, no *corpus* de amostra, evidenciar um panorama educacional contemporâneo que propaga uma educação mais emancipadora, com raízes na concepção freireana. Nesse sentido, este trabalho traça, no recorte em que se propõe atuar, um pequeno horizonte dos sentidos que emergem dos discursos docentes sobre a concepção do papel da educação e do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o caráter complexo do discurso, que envolve uma rede de mecanismos subjetivos por parte dos enunciadores, considera-se que esta pesquisa faz contribuições e intervenções em uma pequena amostra de educadoras. Assim, abrem-se oportunidades para futuras análises de valer-se dos conceitos da AD para se concentrar em outros sujeitos e discursos construídos sobre a educação em outras condições de produção.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; SOUZA-SANTOS, José Elderson de; DANFÁ, Abdulai. A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais. **Revista do GEL**, v. 17, n. 3, p. 64-89, 2020. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2883. Acesso em: 17 jun. 2025.https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2883. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (coord.). **Glossário de Termos do Discurso: projeto de pesquisa: A Aventura do Texto na Perspectiva da Teoria do Discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001).** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FERREIRA, Rosana Ramuno. Alfabetizar é inesquecível. **Museu da Pessoa**, *s.d.* Disponível em: https://museudapessoa.org/historia-de-vida/-alfabetizar-inesquec-vel-/ Acesso em 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro RJ, 17(3):621-626, 2012, out. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007. Acesso em 17 jun. 2025.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 1986.

ORLANDI, Eni P. Análise de discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy; ORLANDI, Eni P (org.). **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TERZI, Cleide do Amaral. Educação, a esperança da transformação. **Museu da Pessoa**, 2006. Disponível em: https://museudapessoa.org/historia-de-vida/educa-o-a-esperan-a-da-transforma-o/ Acesso em 17 jun. 2025.

VASCONCELOS, Cintia Cardoso da Silva de. Educação que abre novos caminhos. **Museu da Pessoa**, 2008. Disponível em: https://museudapessoa.org/historia-de-vida/educa-o-que-abre-novos-caminhos/ Acesso em 17 jun. 2025.

A EDUCAÇÃO ICONOGRÁFICA E AS MENSAGENS DO DITO NÃO DITO NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Rosângela Patrícia de Sousa Moreira[1]

RESUMO

Este trabalho explora o papel da educação iconográfica e suas mensagens implícitas nos processos formativos, destacando como as imagens facilitam a aprendizagem e a comunicação em diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, o texto versa sobre o objetivo de demonstrar como as representações iconográficas, presentes nos processos de ensino e aprendizagem, potencializam a compreensão dos conceitos, principalmente, aqueles que se revelam mais abstratos à compreensão do grupo estudantil. Para isso, o estudo aborda a importância das representações iconográficas de conteúdo científico, como fórmulas matemáticas, esquemas geográficos e ilustrações biológicas, que complementam e enriquecem o ensino. A metodologia inclui análise teórica baseada em autores como Lopes (2020) e Joly (1996), que discutem a semiótica e a fenomenologia dos signos, para embasar nossas discussões e provocações, convergindo em resultados que evidenciam que as imagens transcendem barreiras linguísticas e cognitivas, promovendo inclusão e interpretações subjetivas, únicas a cada sujeito. E desta maneira concluímos que a iconografia, é sobretudo, uma estratégia pedagógica essencial, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento e estimular a reflexão crítica, através de uma outra linguagem.

Palavras-chave: Educação Iconográfica. Semiótica. Processos formativos. Representações científicas. Inclusão.

1 NO COMEÇO, AS IMAGENS!

Nossos olhos são grandes portas de entrada para uma imensurável dimensão de imagens que nos rodeiam, e são tantas que nossa visão não consegue absorver a todas. Olhamos tudo, mas nem tudo é interpretado ou subentendido como mensagem da imagem. Iconograficamente, a leitura imagética não é completada.

A palavra *iconografia,* de origem grega, remete à escrita da imagem, levando-nos à representação imagética da própria escrita. Agora, no século XXI, vivemos em uma sociedade icônica, com mais intensidade do que em qualquer

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: patriciamoreira@ifba.edu.br

outro momento da história. Neste momento, a imagem passou a ter o poder de transmitir conteúdos e conceitos, apresentando-nos informações de assimilação rápida, sobretudo em virtude da propagação e acesso das redes virtuais de relacionamento e compartilhamento de dados, por meio da internet. É o tempo da informação midiática, das palavras serem subentendidas através dos sentidos, significados e contextos imbuídos nos ícones.

A comunicação está potencialmente dinamizada pelos ícones, a exemplo dos aplicativos de mensagens, quando grupos de todas as idades conversam entre si, sem utilizar uma só palavra. A palavra foi, por vezes, substituída pelo uso de imagens reconhecidas como *emoticons*, *emojis* ou *memes*[2]. As imagens ou elementos iconográficos contextualizam o sentido da comunicação, e assim o diálogo exerce seu papel, mesmo que passível da interpretação subjetiva de ambos os lados.

A representação iconográfica nos revela o implícito da imagem por meio de sua representação partilhada na sociedade, ou seja, para o expectador, cabe relacionar a imagem ao sentido da mensagem ali sublinhada. Icônicas, as representações se apresentam como ilustrações, charges, montagens, pinturas, fotografias e, mais atualmente, em elementos como figurinhas ou *memes* nas mensagens. Todas transmitem um conteúdo, uma mensagem compreendida através da percepção e entendimento próprio do sujeito.

As imagens, enquanto elementos iconográficos, desempenham um papel fundamental na educação, transcendendo a linguagem escrita e facilitando a compreensão de conceitos complexos. Neste sentido, o presente ensaio traz como objetivo a demonstração potencial das iconografias no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a compreensão dos conteúdos trabalhados, principalmente, aqueles que se revelam mais abstratos à compreensão do grupo estudantil. Assim, este trabalho explora como essas representações contribuem

[2] O termo *emoticons* vem do inglês, da junção das palavras *emotion* (emoção) + *icon* (ícone), numa comunicação gráfica com caracteres disponíveis nos teclados de computadores ou telefones celulares. Os *emojis* são desenhos elaborados a partir de caracteres do sistema Unicode, presente nos atuais sistemas operacionais no Oriente, o que explica porque diferentes processadores podem apresentar *emojis* similares. Já o termo *meme* vem do grego, no sentido de imitação, e se tornou conhecido no ambiente digital da internet, quando uma figura, imagem, caricatura, filme, vídeo, música, frases, dentre outras possibilidades de interação, na maioria das vezes humorística, passou a ser veiculada de forma muito rápida, alcançando milhares de pessoas.

para os processos formativos, abordando sua dimensão comunicativa e pedagógica, transcendendo elementos ora voltados unicamente à escrita.

A revisão bibliográfica, ancorada em autores que discutem o papel da imagem, suscita uma outra leitura de mundo e aprendizado, como uma gramática da imagem (Santaella; Noth, 1997), concebendo outros caminhos para uma educação imagética e inclusiva.

As imagens, aqui entendidas como iconografias, podem representar aspectos cristalizados na sociedade, demonstrando traços de seu passado e, principalmente, elementos contemporâneos, mas que se tornam potenciais às discussões propostas. Os elementos iconográficos estão dispostos e compõem o espaço social, mas, ao mesmo tempo, sua linguagem comunicativa pode parecer furtiva aos olhos rotineiros dos sujeitos do lugar. Isso porque esse olhar sobre elementos presentes no espaço cotidiano, urbano ou rural, pode inferir interpretações que partem do ausente às inesgotáveis.

As iconografias possibilitam a aprendizagem e compreensão de diversas áreas do conhecimento, flexíveis ao alcance de muitos, indistintamente de seu grau formativo, opondo-se à rigidez do aprendizado a partir da escrita. Segundo Lopes (2020, p. 18, grifos meus),

> A imagem possibilita *outras visibilidades e uma aproximação entre as fronteiras do conhecimento* elaborado ou sistematizado (geográfico, pedagógico, filosófico, psicológico, entre outros), *com as experiências dos sujeitos*, uma vez que a sua forma-conteúdo pode apresentar-se de maneira provocativa, permitindo ser tocada por qualquer pessoa. É a *sua abertura para o toque que lhe permite ler o mundo e ir além da palavra escrita.*

Para o autor, o pensamento de que um trabalho direcionado às práticas formativas pode ser feito a partir do uso de imagens possibilita um maior aproveitamento do aprendizado e inclusão social, haja vista as limitações impostas pelo processo de aprendizagem a partir da escrita. Isso porque o processo formativo a partir desse recurso imagético possibilita e amplia o campo de acesso ao conhecimento, reduzindo limitações presentes na formação conceitual a partir da escrita, que exige um conhecimento acerca da junção de letras, fonemas e suas regras.

Quando crianças, um dos primeiros processos para iniciarmos a alfabetização acontece mediado por elementos iconográficos e signos

cristalizados, primeiramente, a partir das vogais, e posteriormente, das consoantes.

A presença iconográfica potencializa o processo de aprender pela visualização, ou seja, a imagem está presente em todos os ângulos de nossa visão, e ao nosso alcance sempre haverá uma representação imagética.

2 A ICONOGRAFIA NA EDUCAÇÃO

Ao longo do processo formativo educacional, as disposições de representações iconográficas seguem presentes em diferentes áreas e contextos, com mensagens que complementam o processo educacional, formando o que aparece nos escritos de Joly (1996) como *imagens científicas,* mas, aqui, as chamaremos de *representações iconográficas de conteúdo científico*. Essas imagens fazem parte do ensino e aprendizagem e potencializam a compreensão de áreas diversas no currículo formativo. A presença das *representações iconográficas de conteúdo científico* possibilita enxergar, interpretar, compreender e questionar os fenômenos, as fórmulas e diferentes ações propostas na dinâmica do aprender.

As imagens científicas se tornam essenciais à aprendizagem. Segundo Lopes (2020), elas aproximam o conhecimento formal das experiências dos alunos, tornando-o mais acessível. Exemplos iconográficos utilizados em diferentes abordagens por várias disciplinas, demonstram como a visualização auxilia na assimilação de conteúdo.

Cabe lembrar que, por se tratar de iconografias de cunho científico, elas podem ser representadas pelos elementos característicos da ciência em questão, ou seja: na Matemática, com números, letras ou gráficos; na Biologia, com representações de células; na História, com imagens de fatos marcantes; e na Geografia, com aspectos cartográficos, paisagens ou elementos sociais. A seguir, na Figura 1, apresento um exemplo na área da Geografia.

Figura 1 - Representações iconográficas de conteúdo científico — Esquema de atuação das massas de ar no Brasil

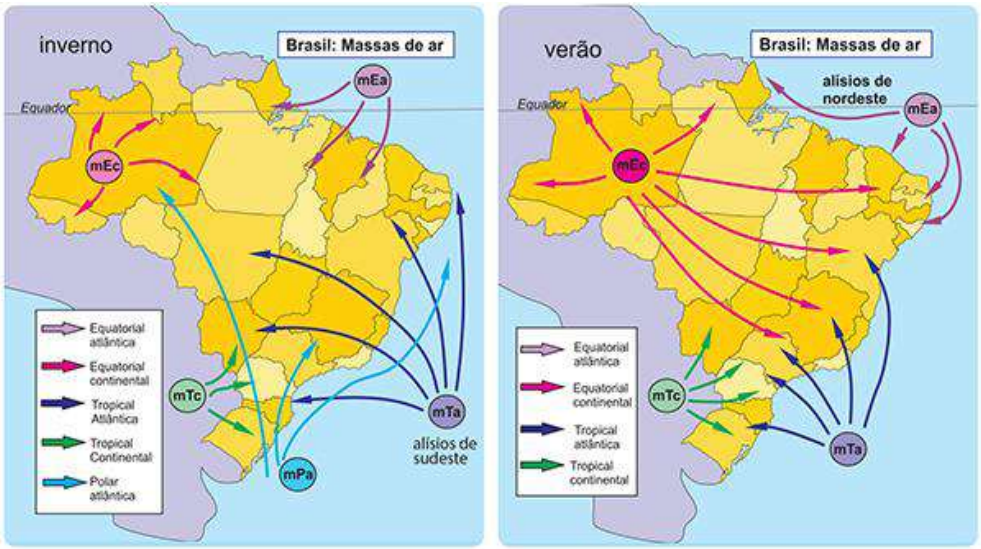

Fonte: Capucin (2020)

A partir da representação iconográfica acima, observamos o esquema de atuação das massas de ar no território brasileiro. Contudo, além da representação desse esquema, sobressai-se a percepção do espaço brasileiro, cujos contornos aprendemos a (re)conhecer desde o início de nossa formação escolar.

Dessa forma, ao primeiro olhar, é possível identificar, na imagem, o país Brasil e sua divisão em estados, percebendo os limites e dimensões secundárias. A partir de então, o olhar volta para as questões das massas de ar, suas características e localizações. Toda essa abstração somente é possível porque existe uma *representação iconográfica de conteúdo científico* permitindo a compreensão da proposta que será discutida pela ciência geográfica.

Segundo Cazetta (2013, p. 13), “[...] as imagens sempre foram muito importantes para a Geografia, especialmente as oriundas da linguagem cartográfica”, e com os avanços tecnológicos essas imagens aéreas e de satélites podem ser captadas em tempo real e disponibilizadas por meio de programas e aplicativos, tais como Google Earth, Street View, registradas pelos smartphones e compartilhadas em classe ou grupos para discussão.

Outro exemplo potencial ao uso das representações iconográficas de conteúdo científico, são aquelas que estão no bojo do ensino de Biologia: as células, conforme apresenta a Figura 2.

Figura 2 - Representações iconográficas de conteúdo científico — células biológicas

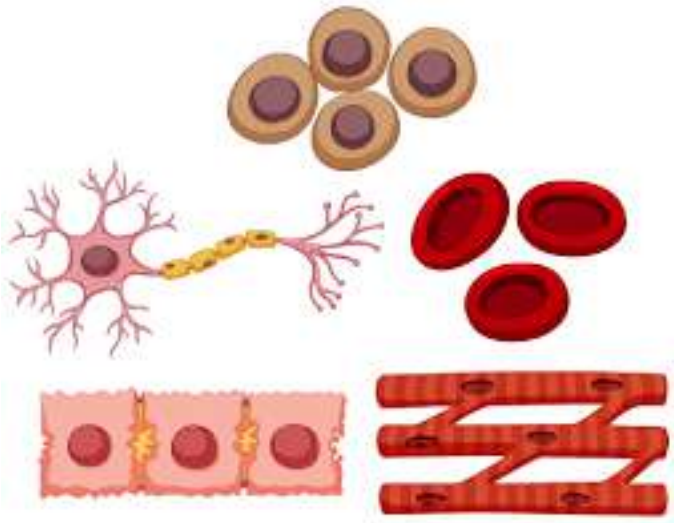

Fonte: Rede Omnia - Biologianet, 2016.

Na Biologia, as representações iconográficas de conteúdo científico são de suma importância para a construção visual de um conceito, que parte da abstração para uma ideia concreta, com o auxílio da imagem representativa. Em instituições equipadas com laboratórios, existe a possibilidade de visualizar as células por meio de instrumentos como os microscópios eletrônicos. Contudo, sabemos que essa não é a realidade da maioria das escolas em nosso país, sobretudo, quando limitamos a discussão à rede pública da Educação Básica.

Os exemplos explanam os potenciais pedagógicos a partir das imagens, enriquecendo o aprendizado e, por conseguinte, contribuindo para o êxito na assimilação dos conteúdos e do processo de ensino e aprendizagem. Podemos dizer que o estudante, ao visualizar as representações é capaz de preencher as possíveis lacunas em seu processo de aprendizagem por meio das imagens que lhe são apresentadas.

Essa compreensão colabora com a eficácia da aprendizagem, pois “compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (Joly (1996, p. 13).

Ainda nesse pensamento, por um viés fenomenológico, enfatizamos que

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos — fórmulas

> desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de "opiniões" mudas, implícitas em nossa vida [...] Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é *o que vemos* e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é *nós*, e o que é *ver*, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo (Merleau-Ponty, 2005, p. 15-16, grifos do autor).

Os autores supracitados corroboram que a visão reflete a imagem das coisas que nos cercam (até mesmo das coisas que não enxergamos a olho nu, ou mesmo com nossa visão). Ao passo que nos preenchem, possibilitam-nos refletir sobre qual forma enxergamos o que vemos e, assim, permite-nos fazer uma interpretação subjetiva, alinhada ao próprio ser, diante do mundo em que estamos inseridos. Isso significa que, em cada olhar, existe uma probabilidade infinita de reconhecer o sentido presente em cada aspecto da iconografia disposta neste mesmo mundo.

Contudo, não podemos esquecer daqueles sujeitos que apresentam limitações para ver o mundo como os próprios olhos. São pessoas com deficiência visual (seja a baixa acuidade ou cegueira), que dependem de tecnologias assistivas[3]. Por meio delas, a leitura e interação do/com o mundo acontece mediante outros sentidos, como o tato ou audição. Para esses sujeitos, a construção perceptiva das coisas iconográficas germina no auge de suas criações imagéticas. Percebamos que, mesmo nessas circunstâncias, haverá um processo de decodificação da imagem por parte do sujeito, pois ocorrerá uma interação, uma comunicação, e o sentido se fará presente, pois remeterá a um significado, conforme apresenta a Figura 3.

[3] Há uma vasta discussão e também denominação, de mesma ordem de recursos, acerca da Tecnologia Assistiva. O termo que surgiu primeiramente em 1988, nos Estados Unidos, depois em países europeus, a exemplo de Portugal, como Ajudas Técnicas, e começou a ser discutido no Brasil em 2006, por meio do Comitê de Ajudas Técnicas, sendo definido o termo Tecnologias Assistivas, em 2007 (Bersch, 2017).

Figura 3 - Entre a imagem e o significado

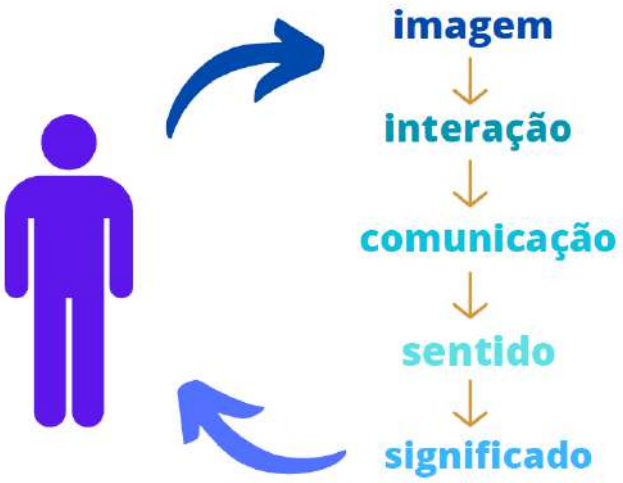

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A representação linear, demonstrada acima, completa a trajetória da mensagem que se inicia no olhar (ou a partir das tecnologias assistivas utilizadas), e se propaga por todo o corpo, alcançando a alma do sujeito, conforme descrito em Aggio (2006).

A discussão acerca dos aspectos da comunicação e/ou significação, a partir das imagens, nos encaminha para o campo de estudos semióticos, no qual emerge a “teoria dos signos” (Joly, 1996), posicionando, então, a iconografia como uma representação que está além da esfera visual, mas também mental, por meio de concepções do signo. No entanto, essa discussão sobre semiótica, é mais abrangente e não cabe neste ensaio, mas deixa brechas para uma nova discussão.

CONSIDERAÇÕES

Diante da discussão apresentada, esperamos ter demonstrado como a educação iconográfica é uma ferramenta poderosa, capaz de superar limitações a exemplo da linguagem escrita. A sua presença no processo formativo potencializa a compreensão de elementos abstratos ou distantes, contribuindo na dinâmica da compreensão de conceitos ou construções de ideias sobre determinados elementos.

Aqui chamadas de representações iconográficas de conteúdo, as imagens associadas ao aprendizado em diferentes áreas da educação, ratificam a importância de uma formação educacional a partir das imagens, aproximando a discussão ao processo de significação associado à compreensão do saber.

A integração de elementos iconográficos aos processos formativos enriquece a aprendizagem, estimula a reflexão e democratiza o acesso ao conhecimento, pois vai além de uma abordagem laçada à concepção da escrita, possibilitando a emancipação de saberes a partir de outros sentidos.

Neste cenário que converge para outros caminhos da educação iconográfica, destacamos as tecnologias assistivas. Essas permitem que imagens sejam acessíveis a todos, promovendo inclusão. Através da subjetividade na interpretação – como em Libras, onde sinais são convencionais – reforça que o significado depende do repertório do indivíduo, constitui-se outra leitura de mundo, outra gramática a partir dos elementos iconográficos e o despertar de outros sentidos para e no caminho formativo.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Juliana Ortegosa. **Conhecimento perceptivo segundo Aristóteles**. 2006. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-10012008-114644/publico/TESE_JULIANA_ORTEGOSA_AGGIO.pdf. Acesso em: 17 março 2021

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: Microsoft Word - Introdução à Tecnologia Assistiva 2017 atualizado.doc acesso em 04 jul 2025

CAPUCIN, Bruno César. Atuação das massas de ar no Brasil no inverno e verão. [*S.l.*], 1 maio 2020. Twitter: @brunocapucin. Disponível em: https://twitter.com/BrunoCapucin/status/1256384198715334656?ref_src=twsrc%5Etfw. Acesso em: 5 jul. 2025.

CAZETTA, Valéria. Da política e da poética das imagens: trajetórias de histórias até agora. *In*: CAZETTA, Valéria. OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. (org.). **Grafias do espaço:** imagens da educação geográfica contemporânea. Campinas: Ed. Alínea, 2013. p. 09-20.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

LOPES, Willian Falcão. **Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da Geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/WILLIAN-FALCAO-LOPES.pdf Acesso em: 02 jul. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** Tradução de José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira]. São Paulo: Perspectiva, 2005.

REDE OMNIA. O QUE é célula? **Biologia Net**, Goiânia, 22 nov. 2016. Disponível em: https://www.biologianet.com/biologia-celular/o-que-celula.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. NOTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 1998.

USAR OU NÃO USAR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NO ENSINO DE ARTE? EIS A QUESTÃO!

Valéria Metroski de Alvarenga[1]

RESUMO

Usar ou não usar Inteligência Artificial (IA) no ensino de arte? Devemos temê-la ou podemos nos apropriar dela para potencializar a educação visual no âmbito escolar? Para responder a tais questões, foram elaborados os seguintes objetivos: identificar aspectos negativos e positivos para o uso da IA no ensino de arte; e relatar uma experiência com o uso da IA nos trabalhos de animação em *stop motion*. Utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo envolvendo revisão bibliográfica e um relato de experiência a partir da vivência docente da autora ao realizar uma proposta de animação em *stop motion*, na qual os alunos podiam utilizar IA para criar cenários e personagens. A atividade foi realizada em 2025 com mais de 200 alunos do 2º ano de cursos técnicos do Ensino Médio nas aulas de Arte do Instituto Federal Catarinense - IFC (interior de Santa Catarina). Como aporte teórico, contou-se com o apoio de: Beccari, Kussler e Oliveira (2023), Venâncio Jr. (2019), Holanda (2025), Fossati (2009), Alvarenga (2022), entre outros. Os resultados indicaram controvérsias entre os próprios alunos, pois alguns reconheceram as limitações da IA para a confecção das imagens e outros disseram que assim era bem mais fácil fazer o trabalho, pois não gostavam de desenhar, já outros mesclaram a IA com desenhos criados por eles mesmos, personagens de massinha de modelar, e outros ainda, após falarem que “a IA é burra” e “não entende o que eu peço para ela fazer”, optaram por desenhar/pintar o cenário e os personagens da maneira tradicional. Tais resultados indicam uma diversidade de percepções (aceitações/exclusões) e possibilidades de uso da IA no ensino de arte para o desenvolvimento de animações em *stop motion*.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Inteligência artificial. Animação. Artes Visuais. Stop Motion.

1 INTRODUÇÃO

Algumas pessoas têm medo da Inteligência Artificial, elemento muito reforçado em filmes diversos mostrando a destruição da espécie humana pelo avanço desenfreado desse recurso. No âmbito educacional, o receio é que ocorra a diminuição da criatividade, da inteligência humana e da expressividade pessoal, enfim, do que nos faz de fato humanos e do que nos diferencia das máquinas. Com tantos temores, será que é possível pensar num meio de utilizar a Inteligência Artificial no ensino de arte?

O tema da pesquisa consiste em discutir a viabilidade ou não do uso da inteligência artificial no ensino de arte vinculado principalmente à técnica de animação em *stop motion*. Para tanto, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Usar ou não usar Inteligência Artificial (IA) no ensino de arte? Tal questão é polêmica e divide

[1] Doutora e Mestra em Artes Visuais (UDESC), graduada em Artes Visuais (UFPR), professora de Arte no IFC (Campus Concórdia) e no PROF-ARTES (UDESC). E-mail: valeria.alvarenga@ifc.edu.br.

opiniões. Por um lado, há os que acreditam que a IA diminui a criatividade e a expressividade do aluno e, por outro, há os que acham que a IA pode potencializar as habilidades das pessoas e servir como complemento para a criatividade. Outra questão que permeia a discussão do uso da IA é a utilização de referências de artistas renomados para criar “remixagens”. Nesse caso, como fica a questão dos direitos autorais?

Como justificativa, é possível destacar a polêmica recente da geração de imagens/conversão de fotos diversas transformadas em desenhos animados via Inteligência Artificial com características similares ao *Studio Ghibli*, as quais “imitaram” mais especificamente o estilo de Hayao Miyazaki e dos demais artistas do estúdio japonês, o que fomentou a questão dos direitos autorais, principalmente em relação aos artistas que ainda estão vivos.

O objeto desta pesquisa consiste em explorar as possibilidades do uso da IA no ensino de arte, com ênfase no *stop motion*. E, para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos: identificar aspectos negativos e positivos para o uso da IA no ensino de arte; e relatar uma experiência com o uso da IA nos trabalhos de animação em *stop motion*.

A metodologia que orientou a pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio de revisão bibliográfica e de um relato de experiência sobre animação em *stop motion* (2D e/ou 3D) realizado com sete turmas do 2º ano do Ensino Médio de três cursos técnicos no interior do Estado de Santa Catarina do Instituto Federal Catarinense (IFC), no qual os discentes podiam utilizar ou não a IA para criar personagens e cenários para a confecção do trabalho de animação. Participaram da atividade mais de 200 alunos, e as compreensões deles sobre o uso da IA foram bem diversas.

O artigo está dividido em três partes: (1) Possíveis definições dos termos: Inteligência Artificial e *stop motion*; (2) Ensino de arte e o uso da inteligência artificial: entre convergências e divergências; e (3) Criação do *stop motion* com a possibilidade do uso da Inteligência Artificial: resultados.

2 POSSÍVEIS DEFINIÇÕES DOS TERMOS: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E *STOP MOTION*

O artificial pode ser compreendido em oposição ao que é natural, enquanto uma possível definição de inteligência pode ser entendida com a habilidade para

ISSN: 2176 - 1396

resolver problemas e/ou criar produtos/elementos que sejam reconhecidos/valorizados por determinadas culturas (GARDNER, 2000). Ou seja, "[...] inteligência é algo inerente a seres que se relacionam com o ambiente, evoluem e trocam informações com outros seres" (BECCARI; KUSSLER; OLIVEIRA, 2023, p. 129). O marco oficial da Inteligência Artificial remonta ao ano de 1956.

> Esse evento histórico ocorreu durante um *workshop* na Universidade de Dartmouth, nos Estados Unidos, organizado por quatro renomados pesquisadores norte-americanos: John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon (HOLANDA, 2025, p. 128).

Desde então, a Inteligência Artificial vem se aprimorando em meio à ciência da computação. No que tange ao funcionamento da IA, independentemente da sua finalidade/modelo, é necessário "treiná-la" com bases de dados em grande escala com um sistema de *feedback*. No caso da criação de imagens, é preciso levar em consideração que "[...] embora a facilidade de se gerar imagens por IA aumente conforme seus modelos se sofisticam, é fato que elas são feitas a partir de imagens previamente criadas e publicadas por alguém" (BECCARI; KUSSLER; OLIVEIRA, 2023, p. 132).

E o *stop motion*? Em que consiste essa técnica? De um modo simples, se trata da "[...] disposição sequencial de fotografias (quadro a quadro) com pequenas diferenciações de movimentação dos elementos. Depois, utilizando um *software*/aplicativo, dá-se a simulação de movimento contínuo aos objetos inanimados" (ALVARENGA, 2022, p. 6).

O surgimento dessa técnica tem como base os primórdios do próprio cinema, cujo marco foi o ano de 1895 com os irmãos Lumiére apresentando pequenas filmagens, e uma das mais significativas é um trem chegando na estação. No caso do *stop motion* atribui-se a primeira animação a J. Stuart Blackton e Albert Smith, no ano de 1898, com o "*The Humpty Dumpty Circus*", que consistia na movimentação de bonecos articulados para simular acrobatas de circo (FOSSATI, 2009).

Algo interessante ao se trabalhar com esse tipo de animação na escola é explorar os brinquedos ópticos: folioscópio, taumatrópio, *flipbook*, zootrópio, assim como compreender o fenômeno fisiológico e perceptivo da persistência da imagem na retina. Tal fenômeno consiste na permanência da imagem por uma fração de segundos na retina, mesmo sem o objeto de referência, cujo exemplo básico é quando se olha para o sol e, após deixar de olhar, a imagem circular com cor

branca/amarelada permanece no nosso olho por mais um tempo. No cinema e nas animações em *stop motion*, tal fenômeno também se faz presente, pois se trabalha com imagens fixas, sequenciais, com pequenas variações entre elas, e a ilusão de continuidade ocorrerá devido à velocidade em que são passadas (FOSSATI, 2009; ALVARENGA, 2022).

Antes de trabalhar com o *stop motion* no ensino de arte também é relevante apresentar um breve histórico da animação 2D e 3D para os alunos, partindo de avanços técnicos como uso do acetato, da rotoscopia, da câmera multiplanos, da técnica hanna-barbera (também conhecida como animação limitada) e da computação gráfica (FOSSATI, 2009; ALVARENGA, 2022).

Para além desses processos prévios de contextualização das animações, entre elas, o *stop motion*, o grande desafio no ensino de arte para a produção dessa atividade costuma ser o tempo. Isso se quisermos que os alunos produzam algo um pouco mais complexo do que uma experimentação simples, pois envolve a construção de um roteiro, *storyboard,* cenários, personagens, definição de materiais que serão utilizados (iluminação, tripés, bonecos de brinquedos, massinha de modelar, desenhos/pinturas, imagens impressas, recortes de revista, etc.) e tudo isso leva tempo. O uso da IA provavelmente encurtaria esse tempo, mas seria apropriado usar esse recurso no ensino de arte?

3 ENSINO DE ARTE E O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ENTRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

É possível usar a Inteligência Artificial no ensino de arte sem que ocorra a perda da expressividade artística? Segundo a *National Art Education Association* (NAEA, 2024)[2], há oportunidades e desafios quanto ao uso de Inteligência Artificial (IA) e/ou imagens geradas por IA no processo educativo de artes visuais, e, conforme a declaração de 2024, tal organização considera a IA como um recurso útil devido ao fato de que pode: 1) aprimorar métodos de ensino; 2) ampliar a experimentação/criatividade dos alunos; 3) auxiliar os alunos a gerarem conceitos/ideias iniciais; e 4) fornecer suporte aos docentes para o desenvolvimento de aulas e/ou materiais didáticos. No que tange aos potenciais desafios, destacam-se

[2] Fundada em 1947, é uma organização direcionada para profissionais de educação em Artes Visuais, Artes da mídia e *Design*.

os seguintes: 1) as preocupações sobre a autenticidade da expressão, ideação e criatividade artística; 2) os algoritmos criam imagens atraentes visualmente, mas geralmente sem profundidade emocional/conceitual humana; 3) a dependência das imagens geradas por IA pode sufocar o processo/capacidade criativa dos alunos; 4) muitas vezes, os algoritmos utilizados têm perpetuado a discriminação por meio do racismo, do capacitismo e do sexismo, portanto, o conteúdo precisa ser revisado criticamente para evitar o reforço de preconceitos.

Um dos principais motivos para a negação das imagens da IA é que, enquanto muitos artistas passaram anos, ou até mesmo décadas, aprimorando um estilo e/ou ideias, uma IA pode remixar facilmente se tiver um comando bem formulado por quem utiliza o recurso. A geração de imagens por IA não pode ser compreendida com algo neutro e objetivo, pois há uma apropriação estética e simbólica de diversos elementos, os quais, por vezes, podem reforçar atos discriminatórios, e, com eles, a dificuldade jurídica de responsabilização do ato. Quem seriam os responsáveis? [...] “os fornecedores dos dados, os desenvolvedores e treinadores do modelo ou os usuários?” (BECCARI; KUSSLER; OLIVEIRA, 2023, p. 131).

Por outro lado, aqueles que defendem a produção artística gerada por IA: “[...] costumam compará-la ao advento da fotografia, que, inicialmente, impactou a produção artística, mas que, ao longo das décadas, foi sendo assimilada e até considerada uma modalidade por si mesma” (BECCARI; KUSSLER; OLIVEIRA, 2023, p.135). Além disso, com o auxílio da IA, é possível conhecer diversas técnicas e estilos, ampliando o repertório artístico e cultural dos estudantes, assim como tanto eles quanto os docentes serão desafiados a pensar sobre as novas formas e concepções de arte na era digital (HOLANDA, 2025).

Percebe-se, portanto, que há pontos negativos e positivos com relação às possibilidades de uso da IA no ensino de arte, com ênfase nas artes visuais, esses pontos perpassam por questões de direitos autorais, reforço de estereótipos, diminuição da criatividade, assim como ampliação de repertório visual, auxílio de base para projetos, fomento da discussão sobre o que é arte, criatividade, etc. Na sequência, apresenta-se um pouco do processo de criação do *stop motion* no qual os alunos podiam optar ou não por utilizar a IA para gerar imagens.

4 CRIAÇÃO DO *STOP MOTION* COM A POSSIBILIDADE DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: RESULTADOS

O tema do trabalho de animação foi “Daqui a 200 anos” com algum elemento surpresa, ou seja, criação de algo que envolvesse expectativa *versus* realidade. Os alunos podiam usar ou não a IA para confeccionar imagens tanto para os cenários quanto para os personagens. O principal recurso utilizado pelos alunos que optaram por utilizar as imagens geradas por IA foi o ChatGPT.

Quando os alunos começaram a pedir para a IA do ChatGPT criar as imagens, como havia um tema predefinido e muitos roteiros apresentaram cenários semelhantes, então, diferentes alunos solicitaram a criação em celulares diversos e tiveram como resultados imagens muito semelhantes e até idênticas, visto que a maioria dos alunos usou termos genéricos no comando da criação da imagem. Sobre essas repetições imagéticas que ocorreram, é necessário considerar que: “[...] a IA tende a povoar o mundo de imagens realistas que remetem a imagens já produzidas, mas de forma descontextualizada e genérica, culminando em uma profusão saturada de padrões previsíveis [...]” (BECCARI; KUSSLER; OLIVEIRA, 2023, p. 133).

Os trabalhos realizados pelos alunos podem ser divididos em três grandes grupos: 1) os que optaram por usar brinquedos, desenhos próprios ou massinha de modelar sem usar IA; 2) os que misturaram imagens geradas por IA e desenhos próprios e/ou imagens da internet recortadas, ou ainda, brinquedos ou massinha de modelar; 3) os que optaram por usar 100% das imagens geradas por IA, tanto para cenários quanto para os personagens. A seguir, estão apresentadas algumas imagens (*frames* dos *stop motions*) que correspondem aos grupos elencados, começando com o grupo 1.

Figura 1 – *Frame* de trabalho que os alunos optaram por não usar IA para gerar imagens (desenho a lápis – preto e branco)

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Na Figura 1, os discentes optaram por fazer os desenhos a lápis, sem pintar. Considerando que a estória era relativamente complexa, o que exigiria uma quantidade de tempo razoável para a confecção dos desenhos, eles fizeram poucos desenhos e não houve tanta variação gradativa na movimentação dos objetos no espaço, ou seja, não criaram muitos desenhos para indicar o movimento na animação, todavia fizeram um jogo de câmera para criar um efeito "*zoom out ou zoom in*" (afastando e/ou aproximando), possibilitando maior movimentação e dinâmica nos desenhos. Eles optaram por não usar IA por questão de direitos autorais e por considerarem as imagens artificiais demais, o que geraria perda da expressividade artística que o desenho tradicional apresenta. Já a Figura 2 mostra um *frame* que se encaixa no grupo 2, no qual a discente optou por misturar apenas algumas imagens criadas por IA e desenhos próprios, após verificar que as imagens geradas por IA estavam muito artificiais e não atendiam à expectativa dela, que gosta de desenhar.

Figura 2 – *Frame* do trabalho que a aluna optou por misturar imagens geradas por IA e desenhos próprios

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

O resumo do trabalho da Figura 2 é que no futuro as pessoas tomariam pílulas "mágicas" que resultariam em procedimentos estéticos rápidos, criando possibilidades dos "corpos dos sonhos", todavia, tais pílulas geraram mil efeitos colaterais e deformações terríveis nas pessoas que as usaram. Destaca-se que quando a autora autorizou o uso da IA para criar os personagens e os cenários para essa atividade, essa aluna, inicialmente, pensou em utilizar o recurso para fazer todo o trabalho por considerá-lo mais fácil, todavia, por já ter um senso estético e artístico desenvolvido, identificou as limitações da IA e resolveu criar desenhos para deixar o seu trabalho com características próprias do estilo dela, mesmo assim, utilizou algumas imagens

geradas por IA como complemento. Algo semelhante ocorreu com a aluna que optou por mesclar imagens geradas por IA para a maior parte do cenário, mas todo o resto do trabalho foi criado com massinha de modelar (Figura 3).

Figura 3 – *Frame* do trabalho da aluna que optou por misturar imagens geradas por IA e personagens criados por ela com massinha de modelar

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

O *print* da Figura 3 é sobre um senhor de 80 anos que resolveu ficar na terra pós-apocalíptica para pintar o último pôr-do-sol. Ele faz a pintura e, assim que termina, falece. Mas, um milagre acontece, a partir da pintura começa a brotar galhos e ramos de plantas que reflorestam o mundo. Os cenários 2D foram gerados por IA, enquanto os personagens e alguns elementos do cenário 3D (cavalete, pincel, paleta de pintura, etc.) foram realizados com massinha de modelar. Pode-se observar o contraste entre as imagens geradas por IA e a forma rústica e mais orgânica dos elementos feitos com massinha de modelar. Já na Figura 4, os alunos optaram por usar apenas IA.

Figura 4 – *Frame* do trabalho feito todo com imagens geradas por inteligência artificial

Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Na Figura 4, tem-se um *frame* de um trabalho que foi criado totalmente com imagens geradas por IA. A estória gira em torno de uma vaca que foi abduzida por uma nave espacial no momento presente. No espaço, durante 200 anos, foram realizados experimentos com ela e, após esse período, foi devolvida para o planeta Terra, que se encontrava destruído. A vaca defeca no planeta e esse ato proporciona o reflorestamento do mundo. Os alunos usaram o ChatGPT para gerar diferentes cenários em 2D (espaços internos e externos), personagens, se encaixando, então, no grupo 3, e conseguiram fazer um *stop motion* amplo, pois as imagens serviram de base para a visualidade de um roteiro criativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, considera-se que o uso da IA no ensino de arte pode apresentar elementos positivos e negativos, conforme o olhar e a interpretação que é dada para esse recurso. Os professores de arte que optarem por utilizar tal recurso precisam considerar as implicações éticas e estéticas sem deixar de reconhecer a relevância de expandir os horizontes da visualidade dos alunos em meio às novas demandas da contemporaneidade de forma consciente e crítica. Vale lembrar que o uso da IA não deve desconsiderar as atividades e as técnicas artísticas tradicionais para que os alunos tenham uma experimentação ampla e completa da potencialidade artística expressiva humana.

Quanto aos três grandes grupos elencados, observou-se que poucos alunos optaram por fazer os trabalhos 100% com imagens geradas por IA, muitos por reconhecerem as limitações do recurso, como imagens muito semelhantes ou por não gostarem da falta de expressividade das imagens geradas. Por outro lado, pouquissimos alunos, até mesmo os que tinham um pouco mais de afinidade com desenhos e criação artística própria, optaram por fazer o trabalho de *stop motion* 100% sem o uso da IA, talvez porque o tempo de confecção do trabalho não pôde ser muito longo. Os alunos que fizeram os trabalhos sem o uso da IA, não conseguiram desenvolver bem a animação, pois criaram poucos desenhos para os cenários e/ou personagens (o que não impediria a variação das sequências e movimentos), mas mesmo assim parece que o empenho em fazer os desenhos manualmente prejudicou o processo de confecção quadro a quadro da animação (o que é bastante trabalhoso).

A maioria massiva dos alunos optou por mesclar o uso das imagens geradas por IA e outras formas de imagens (prontas da internet, desenhos próprios, massinha de modelar e brinquedos). Identificou-se que a maior parte dos alunos utilizou a geração de IA para criar os cenários (e depois só imprimiram) enquanto os personagens eram feitos com outros recursos sem o uso da IA.

Enfim, considera-se que embora as imagens geradas por IA possam levantar questionamentos sobre direitos autorais e redução da criatividade, o processo criativo dos alunos revelou possibilidades criativas e senso estético que ultrapassaram a "facilidade" do uso do recurso. Sendo assim, a IA pode ser usada no ensino de arte, desde que de forma crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Valéria Metroski. Entre links e curtidas: artes visuais e tecnologias contemporâneas no âmbito escolar. *In*: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB. Juiz de Fora, MG, 2022. **Anais** [...]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2022. Disponível em: https://static.even3.com/anais/511544.pdf Acesso em: 15 jun. 2025.

BECCARI, Marcos N.; KUSSLER, Leonardo Marques; OLIVEIRA, João Victor Diehl de. Imagens [de]generativas: o ensino de artes visuais e design gráfico face à inteligência artificial. **SCIAS Edu., Com., Tec.,** Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 124-141, jul.-dez. 2023. e-ISSN:2674-905X. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/7896. Acesso em: 15 jun. 2025.

FOSSATTI, C. L. Cinema de animação: uma trajetória marcada por inovações. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 7., 2009, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Unifor, 2009.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Maria Adriana Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOLANDA, Aurilene Sousa. Inteligência Artificial e o Processo Criativo em Artes Visuais na Terceira Série do Ensino Médio. **Missioneira**, [*s.l.*], v. 27, n. 2, p. 125-139, maio, 2025. DOI: 10.46550/s6zp8s26.

NAEA – NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION. Position Statement on Use of Artificial Intelligence (AI) and AI-generated Imagery in Visual Arts Education. 2024. Disponível em: https://www.arteducators.org/advocacy-policy/articles/1303-naea-position-statement-on-use-of-artificial-intelligence-ai-and-ai-generated-imagery-in-visual-arts-education Acesso em: 24 maio 2025.

VENÂNCIO JR., Sérgio José. Arte e inteligências artificiais: implicações para a criatividade. **Ars,** [*s.l.*], ano 17, n. 35, p. 183-201, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ars/v17n35/2178-0447-ars-17-35-183.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

VERSOS AO VENTO: LEITURA E ESCRITA POÉTICA NA ESCOLA

Carla Viccini[1]

Taíne Alves[2]

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto "Versos ao Vento: festival de poesia para crianças", uma proposta cultural e educativa voltada a incentivar a leitura, a escrita e a expressão artística por meio da poesia, com crianças e jovens de escolas públicas de Curitiba. A iniciativa busca aproximar os estudantes da produção poética local, estimulando o letramento literário, a criatividade e o senso de pertencimento cultural. Inspirado no livro *Se tivesse tempo*, de Glória Kirinus (2023), o projeto desenvolveu atividades em cinco escolas, com a realização de leitura de poemas de autores paranaenses, produção literária e visual por parte dos alunos, encontros com a autora e oficinas formativas para professores. As ações foram pensadas para promover o contato afetivo com a poesia, integrando leitura, escuta, criação e partilha em diferentes linguagens. A proposta fundamenta-se nos aportes teóricos de Glória Kirinus (2011), Rildo Cosson (2022), Regina Zilberman (2003), Michèle Petit (2024), Eliana Yunes (2009) e Gaston Bachelard (2018), autores que defendem a importância da leitura e da escrita literária como uma prática formativa. Este artigo detalha os objetivos, a metodologia e o desenvolvimento das ações, defendendo a valorização da poesia no ambiente escolar. Ao compartilhar essa experiência, pretende-se contribuir com a reflexão sobre práticas de leitura e escrita na escola, inspirando novas iniciativas que reconheçam a literatura como espaço de acolhimento, criação e transformação.

Palavras-chave: Literatura infantil. Letramento literário. Poesia na escola. Escrita literária. Formação leitora.

1 INTRODUÇÃO

Se você tivesse tempo, que poema escreveria?

Essa pergunta, que nasce do livro *Se tivesse tempo* (2023), da escritora Glória Kirinus, serviu como ponto de partida para o projeto "Versos ao Vento: festival de poesia para crianças". A obra nos apresenta a seguinte reflexão poética:

> Se tivesse tempo…
> Escreveria um poema, sem tema,
> apenas por escrever.
> Cantaria o nada calada, sem desencantar.
> Contaria o tempo, temporariamente
> só para o tempo passar.
> (KIRINUS, 2023)

[1] Mestranda em Educação, UFPR, carlaviccini@gmail.com
[2] Doutoranda em Letras, UFPR, taine.alves96@hotmail.com

Com delicadeza e humor, o poema traduz a liberdade criativa da poesia: escrever por escrever, cantar o nada, brincar com o tempo. Além de reforçar a ideia de que o fazer poético não precisa de justificativas. Inspirado por essa perspectiva, o projeto propôs justamente abrir esse espaço de tempo e escuta dentro da escola, permitindo às crianças escreverem seus próprios poemas, sem tema fixo, mas com liberdade e ludicidade.

A poesia desempenha um papel fundamental na formação literária e cultural das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da sensibilidade estética. Contudo, na rotina escolar, a poesia muitas vezes é tratada de maneira formal e distante do prazer estético, o que pode reduzir o interesse dos alunos por essa forma de expressão. Diante desse cenário, iniciativas que promovem o contato lúdico e afetivo com a poesia tornam-se essenciais para fomentar o gosto pela leitura e pela escrita literária.

Inserir a poesia no cotidiano das crianças, especialmente quando vinculada à cultura local, amplia o senso de identidade e pertencimento, criando uma aproximação entre os alunos e seu entorno. A cidade de Curitiba, com sua produção poética rica e diversificada, oferece um vasto acervo que pode ser explorado para esse fim, contribuindo para uma experiência literária afetiva e significativa.

Além disso, como defende Kirinus (2011, p. 22),

> o conhecimento é poeticamente transdisciplinar, sem divisão dos sons, das imagens e dos significados. No lance de um olhar, de uma escuta, de uma apreensão da realidade ganha-se uma unidade integrada que se faz mais evidente na vivência da criança e do homem que, a toda hora, aprendem e se surpreendem desde que não tenham incorporado a lição da acomodação e da impermeabilidade diante da vida.

Essa compreensão reforça o valor da experiência poética como forma de aprendizagem integral e sensível, especialmente significativa na infância.

O projeto “Versos ao Vento: festival de poesia para crianças” nasceu desse desejo, de aproximar as crianças da poesia curitibana, promovendo a leitura, a escrita e a produção artística de forma integrada. Por meio de atividades que envolveram leitura compartilhada, criação de poemas, ilustrações e interação com uma escritora local, o projeto buscou estabelecer o

letramento literário, estimular a expressão pessoal e fortalecer laços entre escola, família e comunidade.

2 OBJETIVOS DO PROJETO

Promover o incentivo à leitura, à escrita e à expressão artística entre crianças e jovens por meio da poesia, valorizando a literatura local e fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.

2.1 Objetivos Específicos

- Realizar ações de leitura compartilhada de poemas de autores curitibanos para crianças e jovens, aproximando-os da poesia local.
- Estimular a produção literária autoral por meio de atividades de escrita criativa.
- Incentivar a expressão artística com a produção de ilustrações que acompanhem os poemas.
- Organizar exposições em forma de varais de poesia, possibilitando a socialização dos trabalhos.
- Promover encontros entre estudantes e escritores locais para troca de experiências literárias.
- Capacitar professores por meio de oficinas de mediação de leitura, fomentando a continuidade das práticas.
- Envolver famílias e comunidade para ampliar o impacto cultural e afetivo do projeto.

3 METODOLOGIA APLICADA

O projeto “Versos ao Vento: festival de poesia para crianças” foi concebido para ocorrer em cinco escolas públicas de Curitiba, atendendo turmas do quarto ao sexto ano, etapa em que a poesia contribui significativamente para o desenvolvimento do letramento literário e das habilidades expressivas.

A escolha da faixa etária foi fundamentada na compreensão de que o letramento literário é uma prática social que deve ser assumida pela escola como parte essencial da formação dos estudantes. Como afirma Cosson (2022, p.23):

> o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

As atividades foram organizadas em ciclos de três dias por escola, com turmas elencadas pela equipe pedagógica conforme a faixa etária definida no projeto. Cada ação teve um foco específico, integrando leitura, escrita e produção artística de maneira progressiva.

No primeiro dia, durante três horas, duas mediadoras conversaram com os alunos sobre poesia: o que é, de onde vêm as inspirações, a importância do tempo de observação e reflexão antes da escrita, e o olhar para o cotidiano como fonte criativa. Também foram abordados os diferentes tipos de poemas, com ou sem rima, e sua estrutura. As mediadoras compartilharam poemas de autores paranaenses, incentivando a identificação com a literatura local. Ao fim do encontro, convidaram os alunos a escreverem seus próprios poemas, que foram recolhidos ao término da aula para leitura e revisão.

No segundo dia, com o mesmo tempo de duração, outras duas mediadoras da equipe retornaram às turmas com os poemas previamente corrigidos. Orientaram a escrita da segunda versão, incentivando melhorias e ajustes. Em seguida, os alunos produziram livretos individuais utilizando papéis coloridos, recortes e colagens, e organizaram as versões finais dos textos ilustrados. Como resultado dessa ação, os poemas foram expostos em varais poéticos nos corredores da escola, criando um ambiente de valorização da produção autoral dos estudantes. O uso do varal poético como exposição é uma prática reconhecida por Cosson (2022, p. 133) como parte do letramento literário:

> [...] é a exposição de poemas ou mesmo de textos em prosa feitos pelos alunos ou selecionados por eles em um cordão e presos por grampo, fitas ou outro meio. Esse varal pode ser usado para exposições ou para registro de atividades especiais feitas em sala de aula.

Para finalizar, no terceiro dia, ocorreu um bate-papo com a escritora curitibana Glória Kirinus, que conversou com os alunos sobre o processo de criação poética, inspirações para escrever, o cotidiano da profissão de escritora e a trajetória da produção de um livro. O encontro proporcionou um momento de troca direta com uma autora local, fortalecendo o vínculo entre leitura e realidade, e estimulando a percepção das crianças sobre seu potencial criativo.

As ações foram complementadas por oficinas de mediação de leitura voltadas aos professores, com o objetivo de promover a continuidade das práticas em sala de aula e fortalecer o papel da poesia no currículo. Ao final de cada ciclo, os alunos levaram os livretos para casa, incentivando a leitura no ambiente familiar e estendendo os efeitos do projeto à comunidade escolar.

4 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As ações realizadas no projeto evidenciaram o quanto a poesia pode despertar nos alunos uma escuta atenta do mundo, abrindo caminhos para o olhar sensível, a imaginação e a expressão de sentimentos. Desde o primeiro contato com as mediadoras, que convidaram os estudantes a observar o entorno, a refletir sobre suas experiências e a experimentar diferentes formas de linguagem poética, houve acolhimento e envolvimento. A escuta poética atenta, criativa e aberta foi incentivada como forma de “ver” e “sentir” o mundo, numa proposta que buscava desenvolver a percepção estética e subjetiva da realidade.

A resposta dos alunos às atividades foi ótima. Mesmo aqueles que, num primeiro momento, expressaram resistência à poesia, por associarem-na a temas românticos ou a estereótipos, logo se aproximaram do gênero quando perceberam que era possível escrever sobre o cotidiano, as emoções, os animais, as relações familiares e os segredos íntimos. A escrita surgiu de forma autêntica, muitas vezes espontânea, com poucos pedidos de ajuda, e frequentemente ultrapassando os limites sugeridos. Isso revela, por um lado, o desejo de expressão e, por outro, a necessidade de reconhecimento: muitos estudantes demonstraram orgulho ao mostrar seus textos, aguardando a reação das mediadoras e, depois, da escritora convidada.

Essa produção poética autônoma e significativa se alinha à visão de Kirinus (2011, p. 26), para quem “a poesia é origem e pressupõe originalidade, e a criança responde bem a esse jogo de surpresas com a linguagem”. De fato, o projeto possibilitou a emergência dessa originalidade infantil, oferecendo um espaço em que os alunos, livres dos “protocolos e costumes sociais” (KIRINUS, 2011, p. 71), puderam exercitar a irreverência, a sensibilidade e a ludicidade que marcam a experiência poética.

As produções revelaram temas recorrentes, como família, amizades, animais e a própria infância. Muitos estudantes relataram que já escreviam poemas por conta própria, o que aponta para a existência de práticas poéticas silenciadas ou pouco reconhecidas no cotidiano escolar. Ao trazer esses textos à cena pública do varal de poesia e dos livretos ilustrados, o projeto fortaleceu o lugar da literatura como experiência pessoal e social, valorizando a voz da criança e o seu desejo de ser escutada.

A criação dos livretos foi realizada com capricho e alegria. O uso de materiais coloridos, dobraduras e colagens contribuiu para a apropriação estética do texto, transformando a poesia em objeto visual e tátil. Essa etapa do projeto não apenas estimulou a criatividade visual, como também fortaleceu o vínculo afetivo com a própria escrita. Como afirma Petit (2024, p. 83), ler ou escutar literatura permite criar “outros espaços essenciais para a expansão de si mesmo”, especialmente para aqueles que, por diversas razões, não dispõem de um território simbólico seguro. A possibilidade de expressar sentimentos e partilhar memórias íntimas por meio da poesia mostrou-se fundamental para o fortalecimento da identidade dos alunos e para a construção de um espaço de acolhimento.

É importante destacar o impacto que a frase impressa no material (“toda pessoa pode ser poeta”) teve nas turmas. Ao reconhecerem essa possibilidade, as crianças passaram a legitimar a própria produção com mais segurança. Desejavam compartilhar seus textos com os colegas e com os adultos, demonstrando o quanto a escrita poética também responde a uma necessidade de ser ouvido e reconhecido. Bachelard (2018, p. 49) observa que “quando se escreve, descobrem-se nas palavras sonoridades interiores”, e essa descoberta pareceu atravessar os estudantes durante as atividades. A

produção dos poemas transformou-se em um exercício de autoescuta e de escuta do outro, processo fundamental para a humanização proposta pela leitura literária, como também enfatiza Kirinus (2011, p. 107): “o leitor de poesia nutre-se desta renovada humanização no momento da leitura”.

Outro ponto observado foi a capacidade que os estudantes demonstraram de escolher seus próprios temas, mesmo quando oferecidas sugestões. Essa liberdade permitiu que muitos escrevessem sobre suas relações pessoais, demonstrando o potencial da poesia para acessar zonas subjetivas profundas, difíceis de serem abordadas em outras linguagens. Segundo Petit (2024, p. 87), “de uma frase pode surgir um universo inteiro”, e isso se concretizou em poemas que expandiram lembranças e sentimentos.

Ainda que, por vezes, os textos se aproximassem da prosa, foi possível perceber um esforço de compreender a estrutura e a estética do gênero. O segundo momento, com a reescrita dos poemas, permitiu aos alunos reorganizar suas produções, refletir sobre as escolhas formais e experimentar novas formas de expressão. Como afirma Bachelard (2018, p. 4), diante da imagem poética, o maravilhamento é natural, mas é necessário participar ativamente da imaginação criante. A reescrita, nesse sentido, foi também um momento de participação e aprofundamento na linguagem poética.

Ao promover o encontro com a escritora Glória Kirinus, o projeto possibilitou que os alunos compreendessem o percurso de uma autora e reconhecessem a literatura como prática possível e próxima. As perguntas feitas à escritora revelaram curiosidade sobre o processo criativo, as inspirações e o ato de escrever como profissão. O diálogo entre autora e alunos reafirmou a potência da leitura e da escrita como experiências de mundo, como defende Zilberman (2003, p. 30), ao afirmar que a literatura, quando aproveitada em sua natureza ficcional, rompe com o modelo tradicional da escola e promove um conhecimento mais amplo e humanizado.

Também merece destaque a participação de alunos com deficiência. Todos foram incluídos nas atividades de leitura, escrita e produção dos livretos, reforçando que a arte é naturalmente inclusiva, o que reafirma o potencial democrático e afetivo da literatura no ambiente escolar.

Por fim, retoma-se o pensamento de Petit (2024, p. 93), que considera a literatura uma aliada para "cultivar a escuta, a atenção e a capacidade de sonhar" num mundo desencantado. Foi exatamente esse o papel que o projeto assumiu: criar um tempo e um espaço poético no cotidiano escolar, oferecendo às crianças a possibilidade de reencontrar, na linguagem literária, a liberdade de brincar com as palavras e de significar suas experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo projeto "Versos ao Vento" reforça a importância de se ampliar o espaço da poesia na escola. Ao promover ações de leitura e escrita literária com crianças e jovens, o projeto demonstrou como a literatura pode funcionar como ferramenta de escuta, expressão e pertencimento. Ao mesmo tempo em que aproximamos os estudantes de autoras e autores locais, possibilitamos o contato com produções contemporâneas e diversas, muitas vezes ausentes do cotidiano escolar. Essas práticas ajudam a desconstruir a ideia de que a leitura e a escrita são apenas obrigações escolares. Elas passam a ser reconhecidas como formas legítimas de compreensão de si, do outro e do mundo.

Acreditamos que as crianças precisam ler mais, ler literatura local, ler autores vivos, ler com prazer. Mas também precisam escrever mais, e não apenas para responder a comandos escolares. A escrita deve ser compreendida como um gesto de subjetivação, um modo de se encontrar, de se descobrir, de estar no presente. Como aponta Yunes (2009, p. 71), "a leitura, bem como a escrita, são produções da experiência humana que a história social promoveu". Isso significa que, ao escrever, a criança se inscreve na cultura e participa da construção de sentidos do mundo. Nesse processo, não se trata apenas de formar bons leitores, mas de formar sujeitos que se reconheçam como participantes de uma cultura e de uma comunidade.

Projetos como este precisam se multiplicar, ser ampliados e apropriados por outras escolas, professores, mediadores e escritores. Ao redigir este artigo, nosso desejo é inspirar novas ações e contribuir para a ampliação de propostas que valorizem o letramento literário e a potência criativa da infância. A leitura

solidária, que compartilha sentidos e experiências, favorece a passagem da leitura para a autoria. Como escreve Yunes (2009, p. 67):

> Um ponto de encontro entre leitores que almejam alcançar-se escritores são as práticas de leitura solidárias que encorajam o pensar em voz alta e dizer em voz baixa, enquanto se elabora a leitura crítica que um dia pode virar escritura.

Muitas crianças expressaram, com autonomia e entusiasmo, seus sentimentos mais profundos em forma de poesia. Isso reafirma que a escola precisa ser lugar da escuta, da imaginação, da criação e da liberdade. É preciso garantir que as práticas literárias ocupem espaço no cotidiano escolar com sensibilidade e continuidade. Afinal, como lembra Yunes (2009, p. 66), “um leitor de textos em qualquer linguagem sonha em colocar sua própria leitura em um suporte para tornar-se autor”. Se a escola conseguir encorajar esse sonho, ela também cumprirá uma de suas funções mais belas: formar sujeitos que leem a vida e escrevem a si mesmos no mundo com sentido.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2022.

KIRINUS, Glória. **Se tivesse tempo.** Joinville: Manuscritos Editora, 2023.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. Curitiba: Paulinas, 2011.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos:** elogio da leitura em tempos de crise. São Paulo: Editora 34, 2024.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor:** uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS

Danieli Tavares[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir como a multimodalidade contribui e repercute na formação de professores no curso de licenciatura em Linguagens, da Faculdade SESI de Educação. Para tanto, o uso e o papel das tecnologias digitais são explorados, considerando as múltiplas linguagens que emergem nesse processo e suas implicações pedagógicas no cenário acadêmico e nas escolas de educação básica. A multimodalidade, conceito central no campo das linguagens contemporâneas, é referenciada em Kress e Van Leeuwen (2001); Rojo (2013); Cope e Kalantzis (2006); Dionísio, Silva e Xavier (2011). Este estudo utiliza abordagem qualitativa interpretativa, baseada em experiências de formação de professores em duas disciplinas do curso Linguagens na instituição de ensino superior, com foco em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Os procedimentos metodológicos adotados foram levantamento documental (CELLARD, 2008) e observação participante (MINAYO, 2001). O desenvolvimento do estudo busca contemplar três questões de pesquisa: Como os professores em formação podem ser preparados para integrar diferentes modos de comunicação em suas práticas pedagógicas? Quais são as implicações da multimodalidade para o ensino de línguas? Como essas práticas pedagógicas repercutem na educação básica? Os resultados deste estudo indicam que a multimodalidade, quando inserida de forma planejada, crítica e prática na formação docente, pode aumentar o engajamento e o repertório expressivo dos professores em formação; propiciar novas abordagens para o ensino de línguas por meio de artefatos multimodais; exibir desafios significativos, especialmente relacionados à infraestrutura, ao tempo de planejamento e ao domínio técnico.

Palavras-chave: Formação docente. Inovação. Multimodalidade. Práticas. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo que constantemente se reinventa frente às novas demandas educacionais e às mudanças na sociedade. Na contemporaneidade, as tecnologias digitais e as diferentes formas de comunicação multimodal estão profundamente integradas ao cotidiano, afetando diretamente as práticas educacionais no curso de licenciatura em Linguagens, da Faculdade SESI de Educação. A multimodalidade, entendida como a combinação de diferentes modos de expressão – como o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, entre outros – tem se tornado um componente essencial na formação de professores, principalmente no que diz

[1] Doutora em Letras pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente no curso de Linguagens da Faculdade SESI de Educação. E-mail: dtavares@sesisenaisp.org.br.

respeito à capacidade de articular diferentes formas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Esse cenário demanda uma análise cuidadosa e profunda sobre como a multimodalidade é abordada nos cursos de formação de professores. Como os professores em formação podem ser preparados para integrar diferentes modos de comunicação em suas práticas pedagógicas? Quais são as implicações da multimodalidade para o ensino de línguas? Como essas práticas pedagógicas repercutem na educação básica?

Frente a essas questões e aos desafios impostos por elas, este artigo busca refletir sobre as contribuições da multimodalidade para a prática pedagógica. Assim sendo, a linha discursiva elegida no estudo percorre a relação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação de estudantes da educação básica no ensino de línguas; as implicações da multimodalidade para a prática pedagógica no horizonte das disciplinas “Novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa” e “A performance e o brincar em Língua Inglesa”, ofertadas no curso de licenciatura em Linguagens, na Faculdade SESI de Educação, na cidade de São Paulo – SP; a repercussão dessas práticas na residência educacional (estágio supervisionado).

2 DESENVOLVIMENTO

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa — levantamento documental e observação participante — são apropriados para a investigação de contextos sociais e institucionais, pois permitem a obtenção de dados ricos e contextualizados. O levantamento documental consiste na análise de registros das orientações de residência educacional e das aulas, documentos institucionais como o Regulamento da Residência Educacional e o Projeto Pedagógico do Curso, relatórios da residência, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferecendo subsídios para a compreensão histórica e estrutural do objeto de estudo (CELLARD, 2008). Já a observação participante, ao possibilitar a inserção da pesquisadora no ambiente investigado de formação de professores, favorece uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas (MINAYO, 2001). Assim, a combinação desses procedimentos metodológicos enriquece a análise ao integrar dados objetivos e subjetivos, formais e experienciados.

O desenvolvimento metodológico deste trabalho foi orientado por um conjunto de questões mobilizadoras que direcionaram a investigação: Como os professores em formação podem ser preparados para integrar diferentes modos de comunicação em suas práticas pedagógicas? Quais são as implicações da multimodalidade para o ensino de línguas? Como essas práticas pedagógicas repercutem na educação básica? Essas perguntas guiaram a análise das práticas formativas no contexto da licenciatura em Linguagens, buscando compreender os desafios e as possibilidades do uso da multimodalidade no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Língua Portuguesa e Língua Inglesa).

A linha discursiva adotada na pesquisa percorre a articulação entre as diretrizes da BNCC e a formação de estudantes da educação básica no ensino de línguas, focalizando as implicações da multimodalidade na prática docente. O estudo focaliza brevemente duas disciplinas específicas do curso de licenciatura em Linguagens, ofertadas na Faculdade SESI de Educação, em São Paulo: “Novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa” e “A performance e o brincar em Língua Inglesa”. A investigação também contempla a repercussão dessas práticas formativas no contexto da residência educacional (estágio supervisionado), evidenciando como os saberes construídos no curso se refletem nas experiências práticas dos professores em formação.

2.1 A BNCC e as práticas de linguagem no contexto multimodal

No campo da formação de professores para a educação básica, convém retomarmos os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A promulgação da BNCC, em 2017, representou um marco na educação brasileira ao estabelecer diretrizes nacionais para a formação de estudantes na educação básica. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, a BNCC adota uma abordagem centrada no trabalho com gêneros textuais e nas práticas de linguagem, entendidas como formas sociais de uso da língua em contextos reais e situados. Essa perspectiva rompe com uma concepção puramente gramatical e normativa da linguagem, promovendo a valorização da diversidade discursiva, da função comunicativa dos textos e da formação de sujeitos críticos e participativos.

Nesse panorama, situamos as práticas de linguagem em contexto multimodal, cujo conceito de multimodalidade torna-se essencial para compreender os modos

contemporâneos de comunicação. A BNCC reconhece que a linguagem hoje se manifesta em múltiplas formas — verbais, visuais, sonoras, digitais, corporais, multimodais — e que o letramento no século XXI envolve a competência de ler, interpretar e produzir textos que articulam diferentes modos semióticos. Assim, as práticas de linguagem indicadas pela BNCC, como leitura, escuta, oralidade, escrita e análise linguística, devem ser compreendidas e trabalhadas em contextos multimodais, nos quais os estudantes são desafiados a usar mídias, tecnologias e formas híbridas de expressão.

Ao propor que o trabalho com a linguagem envolva a análise crítica e a produção de gêneros diversos, a BNCC dialoga diretamente com os princípios do letramento digital e dos multiletramentos, apontando para a necessidade de uma prática pedagógica que considere os textos multimodais como objetos legítimos de ensino e aprendizagem. Além disso, a integração das tecnologias digitais no ensino exige dos professores em formação inicial e continuada uma compreensão crítica sobre o uso dessas ferramentas que extrapole as barreiras e limitações de recursos auxiliares, e avance para o domínio e os usos dessas ferramentas como elementos constitutivos de novas práticas de letramento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Nesse sentido, a multimodalidade não é “questão de recurso didático”, mas uma realidade comunicacional que atravessa os cotidianos escolares, exigindo dos professores competências para manipular essas novas materialidades do texto e, ao mesmo tempo, para promover a formação de leitores e produtores competentes em múltiplos contextos comunicativos.

2.2 Práticas pedagógicas no curso de Linguagens

A formação docente no curso de licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI de Educação busca promover o desenvolvimento de competências que permitam aos professores em formação compreender e aplicar práticas pedagógicas multimodais. Isso envolve, por exemplo, a criação de sequências didáticas que integrem textos verbais e não verbais, o uso de plataformas digitais como ambientes de aprendizagem e a exploração de mídias audiovisuais na construção do conhecimento.

Iniciativas nesse sentido têm sido desenvolvidas no contexto das disciplinas “Novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa” e “A performance e o brincar em

Língua Inglesa" (e não só), em atividades formativas que incentivam o uso de *podcasts*, vídeos, infográficos, radionovelas, zine digital, poema em movimento, *blogs* e redes sociais como instrumentos pedagógicos. Tais experiências permitem aos licenciandos vivenciar práticas que articulam diferentes linguagens e modos de comunicação, desenvolvendo habilidades importantes para a atuação na educação básica.

Além da vivência, é fundamental que os professores em formação reflitam sobre as implicações pedagógicas do uso dessas linguagens, considerando aspectos como a acessibilidade, a diversidade cultural, a criticidade na leitura de mídias e a intencionalidade pedagógica nas escolhas multimodais.

Na disciplina "Novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa", ofertada na Faculdade SESI de Educação para turmas de 2º ano do curso de Linguagens, por exemplo, a trilha formativa empreendida pelo docente responsável está empenhada na compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, organizado em cinco campos de atuação social (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo da vida pública e campo das práticas cotidianas), os quais orientam o trabalho com gêneros discursivos e práticas de linguagem (BRASIL, 2017). No decorrer do semestre, o foco privilegia as situações reais de uso da língua, promovendo o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escuta, da escrita e da análise linguística, todas elas de forma integrada e contextualizada. Além desses saberes e práticas, destaca-se a importância de desenvolver habilidades para consultar fontes de forma crítica e utilizar ferramentas tecnológicas com responsabilidade, respeito e ética. Ganha relevância também o debate sobre o uso da inteligência artificial na educação, ampliando a reflexão sobre o papel das tecnologias emergentes nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, as competências digitais tornam-se essenciais na formação de professores, permitindo que atuem de maneira consciente, criativa e ética frente aos desafios e possibilidades do mundo digital.

Na disciplina "A performance e o brincar em Língua Inglesa", ofertada para turmas do 1º ano do curso de Linguagens, consonante com os pressupostos da BNCC para o ensino da Língua Inglesa e com o perfil do egresso declarado no Projeto Pedagógico do Curso, destaca-se o papel da língua na ampliação do repertório cultural e o papel da ludicidade na inserção do estudante em um mundo globalizado, considerando também textos multimodais e atividades interativas, como jogos e

brincadeiras, partitura corporal, *role-plays*, *give one / get one*, continue a história e produza uma arte para a capa de livros, entre outras. Assim, tanto no ensino de línguas materna quanto estrangeira, o Projeto Pedagógico do Curso e a BNCC reconhecem que a linguagem, no século XXI, ultrapassa os limites do texto escrito e exige novas competências.

A partir disso, é necessário compreender que ensinar e aprender a linguagem hoje implica desenvolver letramentos múltiplos, entre os quais o letramento digital e o letramento multimodal são fundamentais para a leitura crítica e a produção de sentido em contextos tecnológicos, informacionais e midiáticos diversos. A discussão sobre multimodalidade e educação linguística é incontornável nos cursos de licenciatura no Brasil. Assim, trabalhar com multimodalidade no curso de Linguagens da Faculdade SESI de Educação não é uma escolha pedagógica periférica, mas uma necessidade para o ensino de línguas que se quer relevante e significativo.

2.3 Do curso de Linguagens às salas de aula da escola

Na Faculdade SESI de Educação, a residência educacional (estágio supervisionado) é compreendida como uma experiência prática que ocorre no contexto escolar. Os professores em formação inicial, do primeiro ao quarto ano dos cursos de licenciatura da instituição, observam, experimentam, analisam situações reais de sala de aula e da cultura escolar e propõem ações pedagógicas em conjunto com os professores de referência (professores das escolas que participam do Programa de Residência), de acordo com o Regulamento da Residência Educacional.

Ao longo desse processo, o residente (estagiário) desenvolve competências pedagógicas e uma reflexão crítica sobre o papel do professor nas escolas de educação básica, com o apoio do professor orientador de residência, isto é, o apoio do docente de ensino superior responsável pela mediação e qualificação dos saberes construídos pelos residentes na escola e na instituição de ensino superior.

A integração de multimodalidades no ensino e na formação inicial de professores visa proporcionar uma compreensão mais ampla das diversas formas de comunicação e expressão que os estudantes utilizam, além de desenvolver competências para o uso dessas formas de linguagem de maneira crítica e reflexiva. O letramento multimodal, portanto, torna-se um objetivo importante nos currículos de formação docente, com vistas a preparar professores para o desafio de ensinar em

um ambiente cada vez mais dinâmico e tecnologicamente mediatizado, isto é, nas escolas de educação básica.

Quando os residentes são convidados para atuar em colaboração com os professores de turmas nas escolas, o professor orientador da Faculdade SESI de Educação acompanha o planejamento de aulas e auxilia a preparação pedagógica desses residentes para vencer os desafios de uma sociedade digitalizada, na qual as tecnologias e as diversas formas de comunicação permeiam as interações sociais e culturais.

Em cursos de formação de professores, como é o caso do curso de Linguagens, a utilização de multimodalidades pode ser abordada de diversas maneiras: pela incorporação de tecnologias digitais, por práticas interativas e colaborativas, pelo letramento multimodal.

Na incorporação de tecnologias digitais, a presença de dispositivos digitais nas salas de aula, como computadores, *tablets* e lousas interativas, demanda que os professores em formação se familiarizem com o uso dessas ferramentas e compreendam como elas podem ser integradas ao processo de ensino. Nesse contexto, a multimodalidade se expressa não só por meio de textos escritos, mas também pela utilização de vídeos, *podcasts*, infográficos, animações, entre outros recursos digitais presentes nas escolas.

Nas práticas, a multimodalidade pode ser explorada em atividades colaborativas e interativas, nas quais os estudantes criam materiais utilizando diferentes modos de comunicação. Essas práticas permitem que os professores em formação e os estudantes da educação básica experimentem o uso de múltiplas linguagens no desenvolvimento de atividades pedagógicas, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

No desenvolvimento dos multiletramentos, a formação de professores também inclui o letramento multimodal, isto é, o desenvolvimento de competências que permitam aos residentes ler, produzir e interpretar diferentes formas de expressão, como imagens, vídeos, gráficos, etc. Isso é especialmente importante, pois permite que o professor em formação reconheça a diversidade de modos de expressão que os alunos podem utilizar no processo de aprendizagem, e consiga, para além da pretensão de inovar, eleger os recursos mais adequados para introduzir uma temática, ampliá-la ou aprofundá-la em turmas do ensino fundamental e ensino médio.

Assim, a transposição dos saberes do curso de Linguagens para as salas de aula da escola se concretiza quando os professores em formação são capazes de articular teoria e prática, compreendendo os multiletramentos como parte essencial de uma educação contemporânea. A valorização do letramento multimodal permite que eles não apenas dominem diferentes formas de expressão, mas também façam escolhas pedagógicas conscientes, que considerem os contextos e necessidades dos alunos. Ao situar a escola como espaço central da formação, a residência educacional promove experiências significativas que fortalecem a capacidade dos professores em formação de planejar e aplicar práticas didáticas inovadoras e sensíveis à diversidade de linguagens presentes nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multimodalidade representa um campo fértil para a inovação pedagógica e a ressignificação das práticas de linguagem, das práticas de ensino de línguas e das práticas da educação linguística. A formação de professores do curso de licenciatura em Linguagens, da Faculdade SESI de Educação, incorpora essa perspectiva em seu currículo, promovendo experiências formativas que articulam diferentes linguagens e tecnologias de forma crítica e criativa.

Observa-se um movimento no sentido de integrar práticas multimodais à formação docente, preparando os professores em formação para os desafios do ensino na contemporaneidade e na cultura digital. Essa integração, no entanto, demanda acompanhamento constante, reflexão crítica e abertura ao diálogo entre teoria e prática, garantindo que a multimodalidade seja, de fato, um instrumento de transformação educacional, sobretudo nas escolas por meio das práticas de residência educacional.

A promoção do letramento multimodal, aliada ao uso consciente e crítico das tecnologias, permitirá que os professores estejam mais preparados para atuar em salas de aula que envolvem alunos de diferentes realidades e contextos, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa. Isso requer professores que compreendam os fundamentos da multimodalidade e saibam planejar e avaliar atividades que envolvam diferentes modos de linguagem.

Além do domínio dos conteúdos linguísticos e literários, o professor em formação, assim como o professor em serviço, precisa desenvolver competências

para conectar mídias, plataformas e ferramentas digitais de forma crítica e pedagógica, bem como compreender novas formas de letramento**,** conforme proposto pelos estudos dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006).

Formar professores para a multimodalidade, portanto, exige mudanças tanto na concepção de linguagem quanto nas metodologias de ensino, exigindo dos cursos de licenciatura uma reconfiguração das práticas formativas. A experiência com oficinas, projetos interdisciplinares, produção de mídias e *blogs* tem se mostrado eficaz para promover esse tipo de formação.

Para que a proposta da BNCC de enfatizar as práticas de linguagem em contextos reais e multimodais, como nova perspectiva no ensino de línguas, se concretize de maneira efetiva na escola, o curso de licenciatura em Linguagens da Faculdade SESI de Educação incorporou a multimodalidade como eixo estruturante de sua formação docente. Isso significa formar professores capazes de analisar criticamente os textos multimodais que circulam na sociedade, utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica, e planejar experiências de ensino que articulem diferentes modos de linguagem. Como projeto de melhoria de curso, convém, no entanto, qualificar essas experiências.

Portanto, valorizar práticas de linguagem contextualizadas e alinhadas às demandas do mundo contemporâneo amplia as possibilidades de atuação do professor de línguas e de diferentes componentes curriculares, ao prepará-lo para lidar com a diversidade de textos e mídias que compõem o cotidiano dos estudantes da educação básica. Com base em referenciais teóricos consolidados, como os de Rojo (2013) e Dionísio, Silva e Xavier (2011), fica evidente que a formação docente centrada na multimodalidade enriquece o processo de ensino-aprendizagem, como também contribui para uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e conectada à realidade social e cultural dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma mudança necessária e estratégica para ressignificar o ensino de línguas no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2006.

DIONÍSIO, A. P.; SILVA, V. L.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagens**. 2024. Disponível em: PPC-Linguagens-atualizado-2024-1.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2025.

FACULDADE SESI DE EDUCAÇÃO. **Regulamento do Programa de Residência Educacional da Faculdade Sesi-SP de Educação.** 2023. Disponível em: https://www.faculdadesesi.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Regulamento_Residencia_Educacional_Faculdade_Sesi_de_Educacao_2024.pdf. Acesso em: 24 de jun. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse:** The Modes and Media of Contemporary Communication. London: Arnold, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies:** Everyday Practices and Classroom Learning. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada:** os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

COMO O CINEMA NÃO VERBAL ENSINA SOCIOLOGIA? O CASO DE O MENINO E O MUNDO (2013) NA FORMAÇÃO CRÍTICA

Juliane Kelm Ramos[1]
Aline do Rocio Neves [2]

RESUMO

Este artigo investiga as potencialidades pedagógicas do filme *O Menino e o Mundo* (Abreu, 2013) no contexto do ensino de Sociologia na educação básica, com ênfase em sua narrativa predominantemente visual e não verbal. Partindo da questão orientadora sobre como a linguagem cinematográfica não verbal pode contribuir para o desenvolvimento da imaginação sociológica dos estudantes (Mills, 1969), propõe-se uma análise orientada por três eixos principais: (1) a leitura dos elementos estéticos — como cores, sons, enquadramentos e montagem — enquanto portadores de significados sociais e políticos; (2) a articulação entre a estética da animação e categorias sociológicas de base marxista, como alienação, exploração do trabalho e fetichismo da mercadoria; e (3) a proposição de estratégias metodológicas baseadas no letramento audiovisual como prática social crítica. A metodologia empregada combina análise fílmica qualitativa (Vanoye; Goliot-Lété, 1994) com categorias da teoria sociológica, aplicadas à leitura de cenas-chave do filme. Os resultados apontam que a ausência de diálogos verbais exige do espectador um envolvimento mais ativo na decodificação de metáforas visuais e sonoras, estimulando a leitura crítica das contradições sociais. A paleta cromática, os sons diegéticos e a trilha sonora operam como recursos simbólicos que tensionam desigualdades estruturais do capitalismo contemporâneo, tornando-se instrumentos eficazes de mediação entre estética e consciência social. Além disso, atividades como análise de *frames*, produção de diários visuais e rodas de conversa sobre os sentidos das imagens revelaram-se eficazes no desenvolvimento de competências previstas pela BNCC (2018), como “analisar criticamente representações sociais”. Conclui-se que o filme é um recurso potente para o ensino de Sociologia, por articular sensibilidade estética, criticidade e formação cidadã.

Palavras-chave: Letramento audiovisual; Ensino de Sociologia; Narrativa não verbal; Cinema e educação; Imaginação Sociológica.

1 INTRODUÇÃO

A centralidade das imagens nas sociedades contemporâneas impõe à educação novos desafios e possibilidades. Em um contexto atravessado por linguagens visuais e sonoras, torna-se urgente refletir sobre o papel da narrativa

[1] Mestra em Sociologia (PROFSOCIO-UFPR), especializanda em Mídias na Educação (UFPR/UAB). Graduada em Sociologia pela PUC-PR e professora da Educação Básica do Paraná. E-mail: ramoskelmjuliane@gmail.com
[2] Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Cientista Social pela PUC-PR. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com

não verbal na construção de sentidos sociais (Fantin, 2006). O cinema, como linguagem complexa e sensível, se inscreve nesse cenário não apenas como objeto artístico, mas como recurso pedagógico potente para o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente no ensino de Sociologia (Napolitano, 2013).

Segundo Ramos (2025), 82,1% dos docentes do PROFSOCIO-PR usam filmes em sala. Porém, 91,3% citam falta de tempo para debates, e 20% dos que não usam apontam ausência de incentivos e barreiras tecnológicas — mais que os 13,5% entre os que usam[3]. A amostra, formada em sua maioria por docentes da rede pública estadual de Curitiba e Região Metropolitana, revela que, mesmo entre profissionais qualificados, o uso do cinema ainda enfrenta limitações estruturais e demanda formação específica. Os dados mostram que o reconhecimento do cinema como recurso pedagógico não tem sido acompanhado por políticas que promovam sua mediação crítica, evidenciando a urgência de formações que articulem teoria, técnica e pedagogia no ensino de Sociologia.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa que orienta este estudo questiona: como as narrativas não verbais, especificamente as cinematográficas, podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação sociológica no ensino médio? Esta investigação justifica-se pela necessidade de ampliar o repertório metodológico dos professores de Sociologia, incorporando linguagens que dialoguem com a cultura visual contemporânea e promovam aprendizagens significativas (SILVA, 2014).

O objetivo geral deste artigo é analisar o potencial pedagógico das narrativas não verbais no ensino de Sociologia, tendo como objeto de estudo o filme *O Menino e o Mundo* (2013), de Alê Abreu. Como objetivos específicos, propõe-se: a) discutir o papel formativo das linguagens visuais no contexto escolar; b) realizar uma leitura sociológica do filme à luz da teoria marxista; c) demonstrar como o letramento audiovisual pode contribuir para a formação crítica dos estudantes.

[3] N = 28 (discentes do PROFSOCIO-PR)

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseia-se na análise fílmica qualitativa, articulando elementos estéticos com categorias sociológicas marxistas. A abordagem é interpretativa, fundamentada na teoria crítica e nos estudos sobre cinema e educação (Vanoye; Goliot-Lété, 1994). O filme foi analisado considerando aspectos como narrativa visual, uso de cores, trilha sonora, montagem e ausência de diálogos verbais, elementos interpretados à luz de conceitos como trabalho, alienação, desigualdade e migração.

Quadro 1 – Etapas da Análise Fílmica

Etapa	Procedimento	Categoria de Análise
1ª	Análise da estrutura narrativa	Progressão dramática e simbolismo
2ª	Exame dos elementos visuais	Cores, formas, enquadramentos
3ª	Análise sonora	Trilha musical, ruídos, silêncios
4ª	Interpretação sociológica	Conceitos marxistas aplicados
5ª	Síntese pedagógica	Potencial formativo identificado

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

3 O PAPEL DA IMAGEM E DA NARRATIVA NÃO VERBAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

O ensino de Sociologia, ao buscar promover a reflexão crítica sobre os fenômenos sociais, pode ser amplamente enriquecido pelo uso de imagens e narrativas não verbais. Em contextos de crescente centralidade das mídias visuais na vida cotidiana, torna-se imprescindível reconhecer que a imagem não apenas ilustra, mas comunica sentidos complexos, inscreve ideologias e convoca interpretações (Kellner, 2001).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das múltiplas linguagens na formação dos estudantes, estabelecendo como competência geral a capacidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética" (BRASIL, 2018, p. 9). No componente de Sociologia, especificamente, a BNCC enfatiza o desenvolvimento da capacidade de análise crítica das diferentes manifestações culturais e comunicacionais.

3.1 Fundamentos teóricos do letramento audiovisual

Conforme aponta Fresquet (2013), o cinema possui um potencial formativo que ultrapassa os limites da linguagem verbal, promovendo

aprendizagens que emergem de experiências sensoriais mediadas por gestos, cores, sons e silêncios. Por não depender da linguagem oral ou escrita para comunicar sentidos, a narrativa não verbal é capaz de transpor barreiras linguísticas e culturais, acessando dimensões simbólicas, afetivas e políticas da experiência humana (Barbosa, 2017).

3.2 A competência para ver criticamente

Segundo Duarte (2002), a competência para ver deve ser desenvolvida na escola, e não pressuposta como um saber espontâneo. Trabalhar com filmes em sala de aula permite que o estudante desenvolva não apenas competências cognitivas, mas também uma percepção estética e ética das realidades sociais. Como destaca hooks (2023), “ver” vai além de uma ação passiva; é um ato político que, quando ensinado de forma crítica, contribui para a formação de sujeitos capazes de resistir às estruturas de opressão.

4 O CAPITALISMO EM CORES E SILÊNCIO: CRÍTICA SOCIAL EM O MENINO E O MUNDO (2013)

O longa-metragem *O Menino e o Mundo* (Abreu, 2013) constitui um exemplo sofisticado de articulação entre cinema de animação e crítica social. Por meio de uma narrativa essencialmente não verbal, a obra constrói uma crítica visual às desigualdades estruturais promovidas pelo capitalismo (Santos, 2015).

4.1 A jornada do protagonista: uma metáfora das relações capitalistas

A jornada do protagonista, Cuca, um menino que parte em busca do pai

Figura 1 - Cadeia produtiva rudimentar

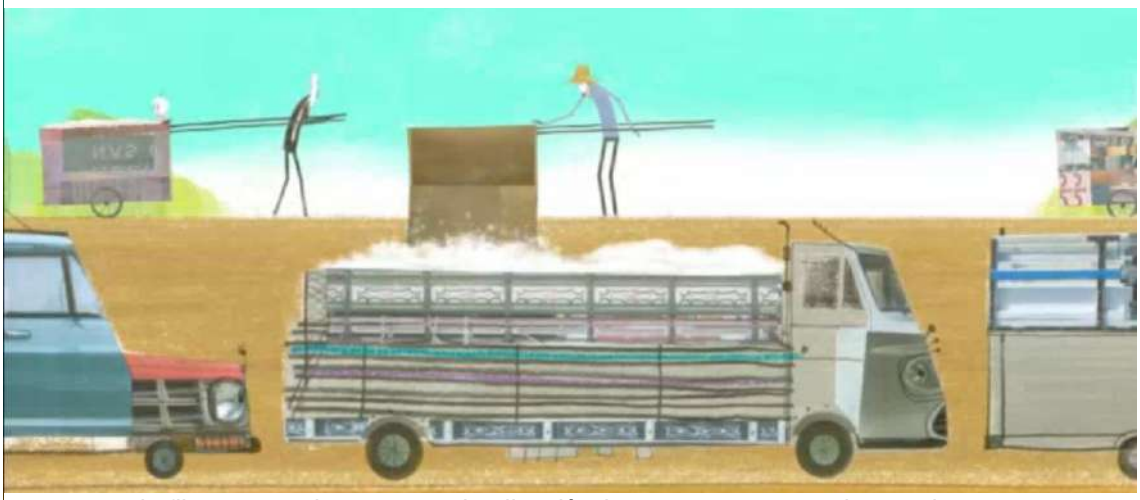

Frame do filme *O Menino e o Mundo*, dir. Alê Abreu, 2013, capturado no minuto 0:23:09.

que foi trabalhar na cidade, é marcada por cenários que simbolizam diferentes estágios das relações de produção capitalistas: o campo, a fábrica, os centros urbanos caóticos, as manifestações reprimidas, as máquinas opressoras. À medida que se afasta do sertão e adentra os espaços urbanos, o colorido inicial vai sendo substituído por tons mais escuros, metálicos e repetitivos — uma metáfora visual da perda da liberdade, da subjetividade e do vínculo comunitário.

Essa transição pode ser interpretada à luz da concepção materialista da história proposta por Marx (2013), segundo a qual a produção material da existência humana configura as estruturas sociais e culturais. O filme expressa essa lógica ao mostrar que a transformação dos territórios rurais em espaços industriais redefine os modos de vida, os afetos e as perspectivas de futuro.

4.2 A crítica visual à exploração do trabalho

Em diversas cenas, a crítica à exploração do trabalho se faz visível: trabalhadores em linhas de produção, jornadas exaustivas, crianças inseridas no circuito da produção agrícola e fabril.

Como aponta Marx (2013), a burguesia suprime a dispersão dos meios de produção, concentra a propriedade em poucas mãos e transforma os indivíduos em instrumentos de trabalho. No filme, essa dinâmica é representada por imagens recorrentes de seres humanos mecanizados, deslocando-se sem autonomia, reduzidos à engrenagem de um sistema que os subordina.

Em uma das sequências mais emblemáticas, trabalhadores operam uma fábrica em ritmo acelerado, exibindo expressões de cansaço e alienação — representação direta da lógica do mais-valor e da desumanização da força de trabalho.

Figura 2 - Submissão do trabalhador ao tempo da máquina

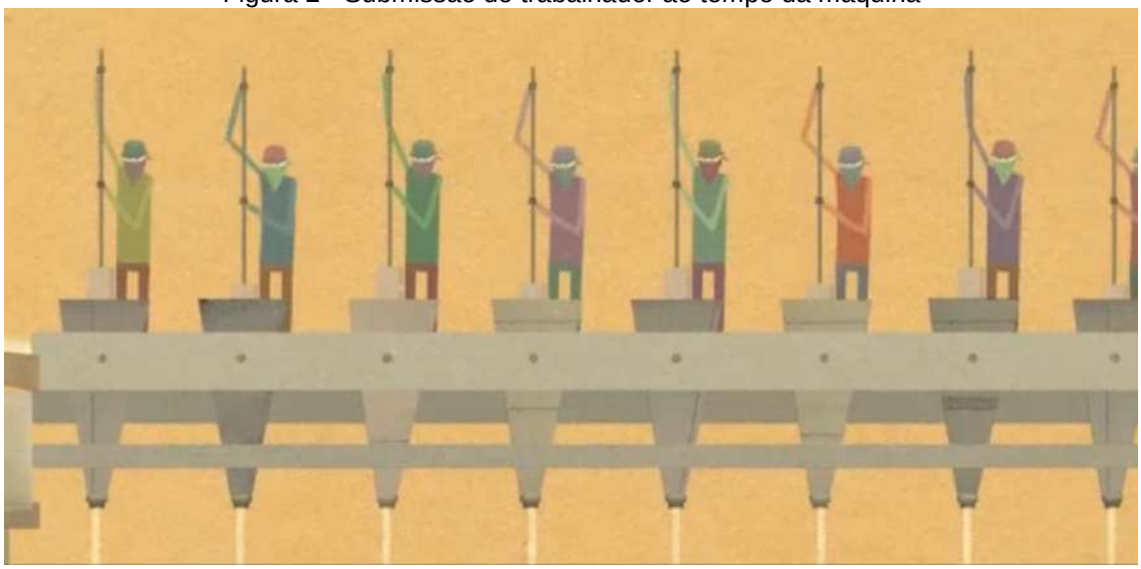

Frame do filme *O Menino e o Mundo*, dir. Alê Abreu, 2013, capturado no minuto 0:34:57.

4.3 A potência pedagógica da linguagem não verbal

A ausência de diálogos falados no longa não compromete, mas intensifica, a carga interpretativa da obra. Segundo Fresquet (2013), o cinema é capaz de produzir aprendizagens sensíveis sem o apoio da palavra, ativando no espectador experiências perceptivas mediadas por sons, silêncios, cores e gestos. Essa estrutura permite que a linguagem estética convoque a imaginação sociológica (Mills, 1969), na medida em que estimula o espectador a relacionar os elementos fílmicos com os processos sociais de exploração e desigualdade.

Figura 3 - O caos sonoro e visual

Frame do filme *O Menino e o Mundo*, dir. Alê Abreu, 2013, capturado no minuto 0:37:05.

5 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DO LETRAMENTO AUDIOVISUAL

A decodificação crítica do audiovisual, nos termos de Bourdieu analisados por Setton (2002), exige a superação de um *habitus* de consumo passivo - historicamente constituído pelas experiências sociais na cultura midiática - e a construção ativa de esquemas perceptivos capazes de desvelar as estruturas simbólicas dominantes nas narrativas fílmicas. Nesta perspectiva, o letramento audiovisual configura-se como prática educativa de ressocialização do olhar, transformando disposições culturais naturalizadas em instrumentos de análise crítica. Tal processo dialoga com Kellner (2001), para quem o letramento midiático exige não apenas a desconstrução dos códigos ideológicos hegemônicos, mas a reapropriação criativa dos meios de produção simbólica.

5.1 Desenvolvimento da imaginação sociológica

O conceito de imaginação sociológica, proposto por Mills (1969), refere-se à capacidade de estabelecer conexões entre experiências individuais e processos sociais mais amplos. O trabalho com filmes como *O Menino e o Mundo* (Abreu, 2013) potencializa essa competência ao permitir que estudantes visualizem e interpretem relações sociais complexas por meio de elementos estéticos.

5.2 Estratégias metodológicas para o ensino

O trabalho pedagógico com narrativas não verbais demanda estratégias específicas que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção de sentidos. Sugere-se o desenvolvimento de atividades que incluam: análise coletiva de cenas significativas, discussões sobre elementos visuais e sonoros, produção de textos interpretativos e debates sobre as relações entre as representações cinematográficas e a realidade social. Nesse sentido, Morin (2005), ao propor uma educação voltada à complexidade, defende a articulação entre razão, sensibilidade e imaginação como dimensões complementares do conhecimento, o que legitima o uso de linguagens simbólicas — como o cinema — no processo formativo.

Ao assistir ao filme, os estudantes não apenas visualizam a precarização do trabalho, mas também são provocados a refletir sobre a infância, o pertencimento e o futuro sob uma ótica crítica.

As competências específicas da área de Ciências Humanas na BNCC orientam para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como para a análise crítica das desigualdades, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das múltiplas formas de expressão e produção simbólica. O trabalho com o audiovisual permite mobilizar essas competências ao convocar os estudantes a interpretar a linguagem estética como forma de significação do mundo social.

Contudo, as recentes reformas curriculares, como o Novo Ensino Médio, têm gerado debates sobre seus impactos na formação crítica dos estudantes, conforme analisam Neves e Prokopiuk (2024) no contexto paranaense. Tais transformações reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas que preservem o caráter reflexivo do ensino de Sociologia.

Diante desse desafio, o professor pode desenvolver, em sua prática pedagógica, atividades como: (a) a análise de *frames* selecionados do filme, com base em perguntas orientadoras sobre cor, som, composição e sentido social; (b) a elaboração de um diário visual, no qual os estudantes expressem, por meio de palavras e imagens, suas interpretações e emoções diante das cenas; (c) o uso de mapas conceituais que articulem elementos da linguagem fílmica a categorias sociológicas; e (d) debates mediados a partir de cenas-chave, comparando a realidade retratada com vivências pessoais ou dados empíricos.

O Menino e o Mundo (Abreu, 2013) pode ser utilizado no ensino de Sociologia para abordar temas como trabalho, classes sociais e condições materiais de vida. A narrativa visual apresenta representações da infância, do deslocamento familiar e das transformações nos contextos produtivos, favorecendo a análise de processos sociais por meio de elementos estéticos e simbólicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do filme *O Menino e o Mundo* (Abreu, 2013) revela como narrativas visuais podem abordar conceitos sociológicos como trabalho, migração e desigualdade. Sua linguagem não verbal - cores, sons e ritmo - torna acessíveis temas complexos, independentemente de textos ou falas.

A ausência de diálogos estimula a leitura crítica de códigos visuais,

favorecendo a participação de estudantes com diferentes níveis de letramento. Atividades como análise de *frames* e debates desenvolvem competências da BNCC (2018), conectando experiências pessoais a estruturas sociais.

Conclui-se que o cinema não verbal, como este filme, é um recurso eficaz para despertar o pensamento crítico, demonstrando o potencial pedagógico da linguagem audiovisual no ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alê. **O Menino e o Mundo.** Direção e roteiro de Alê Abreu. Produção: Filme de Papel. Brasil, 2013. Animação, 80 min.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Cinema e educação:** reflexões sobre uma pedagogia do audiovisual. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1147-1164, jul./set. 2017.

BEIGUELMAN, Gisele. **Políticas da imagem:** vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2025.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação:** conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

hooks, bell. **Cinema vivido**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** Bauru: EDUSC, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Neves, A. do R., & Prokopiuk, M. (2024). **Transformações educacionais e reformas curriculares: um estudo do Novo Ensino Médio no Paraná**. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**. Missões: Revista De Ciências Humanas E Sociais, 10(2), 01–27. Disponível em: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.313. Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Cinema, educação e ditadura militar:** pedagogias autoritárias e resistência. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 70-85, jul./dez. 2016.

RAMOS, Juliane Kelm. **A sociologia em cena: explorando o letramento audiovisual na formação continuada**. 2025. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Mestrado em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), Curitiba, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica.** Campinas: Papirus, 1994.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico:** a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Junia Francisco Pereira da Silva[1]

Ana Cristina Salviato Silva[2]

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve o objetivo de caracterizar o papel da literatura infantil na promoção de uma educação antirracista, visando ao desenvolvimento psicopedagógico das crianças. O trabalho parte do pressuposto de que o racismo estrutural e institucional precisa ser enfrentado no ambiente escolar desde a tenra infância a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais e da saúde mental das crianças. Para tanto, a pesquisa foi de cunho documental/exploratório com levantamento de obras de literatura infantil disponíveis no mercado editorial cujo conteúdo possa ser utilizado em projetos de educação antirracista. Em seguida, por meio de análise de conteúdo, as obras foram categorizadas de acordo com público-alvo dentro das fases do ensino infantil. O artigo ora proposto traz a análise da obra "O pequeno príncipe preto", de Rodrigo França. O livro faz um paralelismo com a reconhecida obra "O pequeno príncipe, de Saint Exupery, na qual o autor apresenta uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica pela visão de mundo e de si mesmo de um menino de cor preta. O conteúdo do livro permite uma categorização em quatro vertentes para o trabalho com educação antirracista: representatividade e identidade; narrativa e simbolismo; educação para a diversidade; linguagem e estética. A análise abre possibilidades para a produção de conteúdo didático-pedagógico que contribui para o compromisso de uma educação antirracista desde o ensino infantil. Às crianças afrodescendentes, contribui para um ambiente de educação seguro, empático e acolhedor, onde possam desenvolver sua autoestima e felicidade; e às crianças brancas, uma educação humanizada, de modo que consigam, por meio da literatura, apreciar e respeitar a arte e a beleza da diversidade étnica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Literatura infantil; Representatividade; Ensino Infantil

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem um dos históricos de racismo mais elaborados que remontam à sua fundação enquanto País. A escravização dos africanos pelos portugueses começou no início do século XVI. Enquanto trabalhavam nas plantações de cana-de-açúcar e, mais tarde, nas minas de ouro brasileiras, esses trabalhadores foram sujeitados a violências e injustiças sem precedentes

[1] Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE). Bolsista PIBIC-AF/ CNPQ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Antirracista do UNIFAE. e-mail: junia.silva@sou.fae.br

[2] Mestre e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Docente do UNIFAE. Idealizadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Antirracista do UNIFAE. E-mail: ana.silva@prof.fae.br.

(MOURA, 1988; OLIVEIRA et al, 2022).

A escravidão foi abolida em 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Desde então, a História contada nos livros didáticos confere à princesa Isabel o crédito quase total pelo evento. Entretanto, o fim da escravidão ocorreu gradualmente, com muitas discussões se desenrolando ao longo de todo o Período Imperial. Liderado por interesses nacionais, mas também sofrendo pressões externas, o abolicionismo era considerado desde o tratado de reconhecimento da independência, em 1822, e foi alvo de várias iniciativas nas décadas que se seguiram.

Clóvis Moura (1988), atribui o quilombismo como o movimento vital na conquista da abolição. Para o sociólogo, o protagonismo dado à princesa atribui ao negro papel passivo diante da construção da história do país, uma vez que indica que a escravidão era tolerada pelos escravizados e coloca a abolição como um ato de “bondade” da Coroa portuguesa.

A Lei Áurea foi o ponto final de um processo gradual de abolição que ocorreu ao longo de boa parte do século XIX. Na verdade, a realidade brasileira mostra que tal processo não esteja efetivamente encerrado, com diversos debates acerca da escravidão moderna ou de condições de trabalho análogas à escravidão. A abolição não trouxe consigo a garantia de direitos aos ex-escravos, resultando na marginalização social do negro. (MOURA, 1988; OLIVEIRA et al, 2022)

Sem medidas de inclusão social ou fornecimento de direitos humanos básicos, a maioria dos ex-escravizados e seus filhos foram entregues à própria sorte e, em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais. No Brasil, é um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Ações de enfrentamento à discriminação étnico-racial

O tema do enfrentamento à discriminação étnico-racial para o desenvolvimento fez parte das discussões do G20, em 2023, que planejou aproveitar a experiência brasileira em políticas de promoção da igualdade racial para impulsionar debates pelos países-membros do fórum. O intuito foi transversalizar o tema nas ações para o combate à pobreza e às desigualdades. O governo brasileiro considera o que tem chamado de ODS 18 - Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial - uma iniciativa voluntária brasileira que soma à agenda global o combate à discriminação racial como fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável. A Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e implementação da Agenda 2030 (CNDOS) da Secretaria Geral da Presidência da República (SG), tem elaborado os indicadores do Objetivo, com apoio de outras pastas, bem como do Movimento Negro Brasileiro, do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e o IPEA.

As discussões sobre racismo têm ganhado força no cenário educacional nos últimos anos, especialmente devido às conquistas do Movimento Negro, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9393/96, tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Essas mudanças têm impactado positivamente na formação das crianças e nos recursos que influenciam essas relações, incluindo a literatura infantil.

Apesar disso, o problema que surge ao avaliar a importância de incluir práticas concretas que abordam questões étnico-raciais na Educação Infantil é, justamente, a resistência de certos segmentos sociais em admitir a existência do racismo. De acordo com Cavalheiro (2021), a falta de discussão na sociedade restringe a compreensão do preconceito por parte da família, privando a criança de desenvolver um olhar crítico sobre o tema. Existe a percepção de que o racismo não é uma realidade, especialmente entre os professores e, por isso, apesar das leis o assunto não é abordado com eficiência necessária.

2.2 Educação Antirracista na Educação Infantil

Diante do que foi posto, compreende-se que a promoção do antirracismo deve fazer parte do cotidiano de sala de aula, inclusive na escolha do material

pedagógico. A literatura é ferramenta importante para sustentar essa prática, por ser canal de desenvolvimento linguístico, intelectual, cultural e artístico. A constatação de que o racismo está presente nas instituições que lidam com crianças desde os primeiros anos de vida, torna essencial a discussão sobre como as questões étnico-raciais estão sendo tratadas nas instituições de Educação Infantil, ressaltando o papel dos livros de literatura infantil como elementos culturais presentes na escola e capazes de auxiliar nessa abordagem (COSTA, 2022).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como eixos estruturantes da prática pedagógica as interações e brincadeiras. Observa-se que a proposta pedagógica segue princípios éticos, estéticos e políticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientam que as ações na Educação Infantil devem garantir

> [...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17)

De acordo com Ratusniak, Dias e Almeida (2022), a perspectiva curricular brasileira está passando por uma transformação significativa, com o objetivo de incorporar na educação básica e no ensino superior ferramentas teóricas e metodológicas que permitam às pessoas desenvolverem reflexões críticas para questionar e desnaturalizar a hierarquização social que favorece a estética branca, o corpo branco e o conhecimento proveniente de indivíduos caracterizados por esses aspectos.

Antes utilizada para perpetuar estereótipos, atualmente, a literatura infantil oferece um papel significativo na desconstrução de padrões eurocêntricos, representando protagonistas negros de forma positiva. Através de livros e imagens, a literatura influencia a imaginação das crianças, permitindo que todas elas se identifiquem e se vejam representadas nesse universo

imaginativo, o que é crucial durante a infância (COSTA, 2022).

2.3 Análise e discussão da obra "O pequeno príncipe preto"

O livro "O Pequeno Príncipe Preto", do autor Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, apresenta-se como uma obra para o público infantil que oferece uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica do clássico "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, sob a ótica de uma perspectiva negra, brasileira e afetiva.

2.3.1 Narrativa e simbolismo:

O personagem principal vive em um pequeno planeta com uma árvore chamada Baobá como sua companheira. O Baobá tem um significado profundo como símbolo de ancestralidade e resistência africana. Quando há ventanias, ele viaja por outros planetas, conhecendo diferentes figuras, como o rei e a raposa, em clara referência ao original francês. Contudo, essas visitas têm um novo propósito: espalhar sementes de afeto, respeito e empatia.

> Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. É uma árvore linda, imensa, gigante, estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro ... .de muita gente. abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego (FRANÇA, 2020, p. 6)

2.3.2 Representatividade e Identidade:

O livro começa com uma afirmação de orgulho das características físicas do personagem, mostrando fenótipos marcantes e muito comuns em pessoas negras como, sua "pele negra", "boca carnuda", "nariz de batata", "olhos

escuros", "cabelo". Isso é bastante significativo, especialmente na literatura infantil, pois reafirma uma imagem positiva da estética negra, que por muitas vezes é alvo de preconceitos desde a infância. Vendo isso em livros, as crianças negras podem se ver representadas e as crianças brancas normalizarem essa representatividade, vendo as diferenças físicas como algo comum na sociedade. O livro mostra a aceitação da própria imagem e do pertencimento racial que é uma das partes mais importantes para ser trabalhada na infância.

> "A minha pele é da cor desse solo, quando rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho, Eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns e um pouco mais escuro que outros, mais nenhum deixa de ser negro [...]
> "minha boca é grande e carnuda" [...]
> "Eu tenho nariz de batata. eu adoro batata e adoro meu nariz" [...]
> "Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus" [...]
> "Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando ele crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da baobá. Vai ficar forte, brilhoso, volumoso" [...] (FRANÇA, 2020, p. 10,11)

2.3.3. Educação para a diversidade:

A história oferece uma reflexão eficaz para a formação de uma educação antirracista. Ela mostra como é essencial valorizar a herança, a ancestralidade e os afetos como forma de resistência e afirmação cultural. O "Pequeno Príncipe Preto" não está apenas conhecendo mundos, mas espalhando amor e ensinamentos, desejando um mundo mais empático.

> Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore e mais outra, outra

> e outra… Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós , os minhas bisavós, os meus tataravós, os meu ta-ta-taravô …"
>
> Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade" (FRANÇA, 2020, p. 9)

Em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais. É um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

É na infância que o indivíduo começa a construir sua capacidade de acreditar no próprio potencial para viver no mundo. No caso da população negra, essa construção é afetada negativamente pelos estereótipos racistas, sejam características físicas ou sociais. A diversidade humana e o direito à ancestralidade devem ser trabalhados desde a infância para que essa formação faça parte do caráter moral e ético do indivíduo (MOURA, 1988; OLIVEIRA et AL, 2022).

2.3.4 Linguagem e estética:

A linguagem é poética, fácil de compreender e carrega sentimentos como (Afeto, Autoestima, Pertencimento, Esperança, Empatia e respeito às diferenças), que são necessários serem trabalhos para o desenvolvimento emocional das crianças. As ilustrações são vibrantes e sensíveis e reforçam a identidade visual do personagem e seu universo simbólico. A estética do livro se conecta com as cores da cultura africana e com símbolos de resistência e beleza negra, que são raros de encontrar em livros na literatura brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista por meio da literatura engloba, além do desenvolvimento da língua e das linguagens, a possibilidade de regulações morais e éticas, bem como no desenvolvimento cerebral e em outros sistemas biológicos. Essas perturbações iniciais podem comprometer significativamente as oportunidades dessas crianças de atingirem seu pleno potencial.

Dessa forma, o uso da Literatura como ferramenta educomunicativa permite a implementação da reflexão e aprimoramento de conhecimento das temáticas antirracistas e de representatividade social.

Lutar contra o racismo no Brasil é um esforço ininterrupto que não se limita a reconhecer injustiças passadas, mas a incluir ações concretas para garantir a igualdade racial. Isso inclui políticas públicas, educação antirracista, respeito à cultura negra, fim da discriminação em todas as áreas. Embora tenha havido avanços significativos, o trabalho até que a promessa de uma sociedade realmente igualitária e inclusiva seja cumprida está longe de terminar e requer compromisso de muitas áreas, inclusive da acadêmica.

É nesse sentido que a presente pesquisa pretende contribuir, apontando caminhos para a educação antirracista nas salas de aula do ensino infantil por meio da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais paraa educação infantil/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010

COSTA, Samara R.; DA SILVA PEREIRA, Sara; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN**), v. 14, n. 39, p. 125-139, 2022.Disponível em https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384. Acesso em 18 de agosto de 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: nova fronteira,2020

RATUSNIAK, Célia; DIAS, Lucimar Rosa; ALMEIDA, Ranna Emanuelle. A Disciplina de Didática, o Racismo e a Educação para as Relações Étnico-

Raciais: Encontros e Reflexões. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas,SP, v. 8 (2022), n. 00, p. e022033, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8661207. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661207. Acesso em 18.08.2024

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Junia Francisco Pereira da Silva[1]

Ana Cristina Salviato Silva[2]

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve o objetivo de caracterizar o papel da literatura infantil na promoção de uma educação antirracista, visando ao desenvolvimento psicopedagógico das crianças. O trabalho parte do pressuposto de que o racismo estrutural e institucional precisa ser enfrentado no ambiente escolar desde a tenra infância a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais e da saúde mental das crianças. Para tanto, a pesquisa foi de cunho documental/exploratório com levantamento de obras de literatura infantil disponíveis no mercado editorial cujo conteúdo possa ser utilizado em projetos de educação antirracista. Em seguida, por meio de análise de conteúdo, as obras foram categorizadas de acordo com público-alvo dentro das fases do ensino infantil. O artigo ora proposto traz a análise da obra "O pequeno príncipe preto", de Rodrigo França. O livro faz um paralelismo com a reconhecida obra "O pequeno príncipe, de Saint Exupery, na qual o autor apresenta uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica pela visão de mundo e de si mesmo de um menino de cor preta. O conteúdo do livro permite uma categorização em quatro vertentes para o trabalho com educação antirracista: representatividade e identidade; narrativa e simbolismo; educação para a diversidade; linguagem e estética. A análise abre possibilidades para a produção de conteúdo didático-pedagógico que contribui para o compromisso de uma educação antirracista desde o ensino infantil. Às crianças afrodescendentes, contribui para um ambiente de educação seguro, empático e acolhedor, onde possam desenvolver sua autoestima e felicidade; e às crianças brancas, uma educação humanizada, de modo que consigam, por meio da literatura, apreciar e respeitar a arte e a beleza da diversidade étnica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Literatura infantil; Representatividade; Educação Infantil

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem um dos históricos de racismo mais elaborados que remontam à sua fundação enquanto País. A escravização dos africanos pelos portugueses começou no início do século XVI. Enquanto trabalhavam nas plantações de cana-de-açúcar e, mais tarde, nas minas de ouro brasileiras, esses trabalhadores foram sujeitados a violências e injustiças sem precedentes

[1] Graduanda de Pedagogia, Bolsista PIBIC-AF CNPQ, UNIFAE, junia.silva@sou.fae.br
[2] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, docente da UNIFAE, ana.silva@prof.fae.br

(MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022).

A escravidão foi abolida em 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Desde então, a História contada nos livros didáticos confere à princesa Isabel o crédito quase total pelo evento. Entretanto, o fim da escravidão ocorreu gradualmente, com muitas discussões se desenrolando ao longo de todo o Período Imperial. Liderado por interesses nacionais, mas também sofrendo pressões externas, o abolicionismo era considerado desde o tratado de reconhecimento da independência, em 1822, e foi alvo de várias iniciativas nas décadas que se seguiram.

Clóvis Moura (2021), atribui o quilombismo como o movimento vital na conquista da abolição. Para o sociólogo, o protagonismo dado à princesa atribui ao negro papel passivo diante da construção da história do país, uma vez que indica que a escravidão era tolerada pelos escravizados e coloca a abolição como um ato de “bondade” da Coroa portuguesa.

A Lei Áurea foi o ponto final de um processo gradual de abolição que ocorreu ao longo de boa parte do século XIX. Na verdade, a realidade brasileira mostra que tal processo não esteja efetivamente encerrado, com diversos debates acerca da escravidão moderna ou de condições de trabalho análogas à escravidão. A abolição não trouxe consigo a garantia de direitos aos ex-escravos, resultando na marginalização social do negro. (MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022)

Sem medidas de inclusão social ou fornecimento de direitos humanos básicos, a maioria dos ex-escravizados e seus filhos foram entregues à própria sorte e, em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais. No Brasil, é um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

2. DESENVOLVIMENTO

O tema do enfrentamento à discriminação étnico-racial para o desenvolvimento fez parte das discussões do G20, em 2023, que planejou aproveitar a experiência brasileira em políticas de promoção da igualdade racial

para impulsionar debates pelos países-membros do fórum. O intuito foi transversalizar o tema nas ações para o combate à pobreza e às desigualdades. O governo brasileiro considera o que tem chamado de ODS 18 - Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial - uma iniciativa voluntária brasileira que soma à agenda global o combate à discriminação racial como fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável. A Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e implementação da Agenda 2030 (CNDOS) da Secretaria Geral da Presidência da República (SG), tem elaborado os indicadores do Objetivo, com apoio de outras pastas, bem como do Movimento Negro Brasileiro, do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) e o IPEA.

As discussões sobre racismo têm ganhado força no cenário educacional nos últimos anos, especialmente devido às conquistas do Movimento Negro, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9393/96, tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Essas mudanças têm impactado positivamente na formação das crianças e nos recursos que influenciam essas relações, incluindo a literatura infantil.

Apesar disso, o problema que surge ao avaliar a importância de incluir práticas concretas que abordam questões étnico-raciais na Educação Infantil é, justamente, a resistência de certos segmentos sociais em admitir a existência do racismo. De acordo com Oliveira et al (2022), a falta de discussão na sociedade restringe a compreensão do preconceito por parte da família, privando a criança de desenvolver um olhar crítico sobre o tema. Existe a percepção de que o racismo não é uma realidade, especialmente entre os professores e, por isso, apesar das leis o assunto não é abordado com eficiência necessária.

Diante do que foi posto, compreende-se que a promoção do antirracismo deve fazer parte do cotidiano de sala de aula, inclusive na escolha do material pedagógico. A literatura é ferramenta importante para sustentar essa prática, por ser canal de desenvolvimento linguístico, intelectual, cultural e artístico. A constatação de que o racismo está presente nas instituições que lidam com crianças desde os primeiros anos de vida, torna essencial a discussão sobre como as questões étnico-raciais estão sendo tratadas nas instituições de

Educação Infantil, ressaltando o papel dos livros de literatura infantil como elementos culturais presentes na escola e capazes de auxiliar nessa abordagem (COSTA, 2022).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como eixos estruturantes da prática pedagógica as interações e brincadeiras. Observa-se que a proposta pedagógica segue princípios éticos, estéticos e políticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientam que as ações na Educação Infantil devem garantir

> [...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17)

De acordo com Ratusniak, Dias e Almeida (2022), a perspectiva curricular brasileira está passando por uma transformação significativa, com o objetivo de incorporar na educação básica e no ensino superior ferramentas teóricas e metodológicas que permitam às pessoas desenvolverem reflexões críticas para questionar e desnaturalizar a hierarquização social que favorece a estética branca, o corpo branco e o conhecimento proveniente de indivíduos caracterizados por esses aspectos.

Antes utilizada para perpetuar estereótipos, atualmente, a literatura infantil oferece um papel significativo na desconstrução de padrões eurocêntricos, representando protagonistas negros de forma positiva. Através de livros e imagens, a literatura influencia a imaginação das crianças, permitindo que todas elas se identifiquem e se vejam representadas nesse universo imaginativo, o que é crucial durante a infância (COSTA, 2022).

O livro "O Pequeno Príncipe Preto", do autor Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, apresenta-se como uma obra para o público infantil que oferece uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica do clássico "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, sob a ótica de uma perspectiva negra, brasileira e afetiva.

Observa-se, primeiramente, a contribuição para a educação antirracista no trabalho com a narrativa e o simbolismo da obra. A personagem principal, um

menino negro, vive em um pequeno planeta com uma árvore chamada Baobá como sua companheira.

> Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. É uma árvore linda, imensa, gigante, estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro ... .de muita gente. abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego (FRANÇA, 2020, p. 6)

O Baobá tem um significado de ancestralidade e resistência africana. No livro, quando há ventanias, ele viaja por outros planetas, conhecendo diferentes figuras, como o rei e a raposa, em clara referência ao original francês. Contudo, essas visitas têm um novo propósito: espalhar sementes de afeto, respeito e empatia, o que pode ganhar novos significados no contexto de sala de aula ao se falar da diáspora dos povos africanos e de sua influência nas ciências, na filosofia, na arte e na cultura de povos europeus e americanos.

O segundo fator relevante que se destaca na obra é referente à representatividade e identidade do povo negro. O livro começa com uma afirmação de orgulho das características físicas da personagem, mostrando fenótipos marcantes e muito comuns em pessoas negras como, sua “pele preta”, “boca carnuda”, “nariz de batata”, “olhos escuros”, “cabelo crespo”. Isso é deveras significativo, especialmente na literatura infantil, pois reafirma uma imagem positiva da estética negra, que é historicamente alvo de preconceitos desde a infância. Ao ver afirmações positivas sobre a estética negra nos livros infantis, as crianças negras podem se ver incluídas e representadas, enquanto as crianças brancas se desenvolverão também em um ambiente inclusivo, vendo as diferenças físicas com naturalidade e respeito.

O livro mostra a aceitação da própria imagem e do pertencimento racial que é uma das partes mais importantes para ser trabalhada na infância.

> A minha pele é da cor desse solo, quando rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho, eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns e um pouco mais escuro que outros, mais nenhum deixa de ser negro [...]
> Minha boca é grande e carnuda [...]
> Eu tenho nariz de batata. eu adoro batata e adoro meu nariz [...]
> Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus [...]
> Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava

> meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando-o crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da baobá. Vai ficar forte, brilhoso, volumoso [...] (FRANÇA, 2020, p. 10,11)

O terceiro item que a presente análise destaca, é a Educação para a diversidade. A história oferece uma reflexão eficaz para a educação antirracista. Ela mostra como é essencial valorizar a herança, a ancestralidade e os afetos como forma de resistência e afirmação cultural. O "Pequeno Príncipe Preto" não está apenas conhecendo mundos, mas espalhando amor e ensinamentos, desejando um mundo mais empático.

> Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore e mais outra, outra e outra… Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, as minhas bisavós, as minhas tataravós, os meu ta-ta-taravô …"
> Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade" (FRANÇA, 2020, p. 9)

Em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais, os quais são, infelizmente, replicados nas escolas. É um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

É na infância que o indivíduo começa a construir sua capacidade de acreditar no próprio potencial para viver no mundo. No caso da população negra, essa construção é afetada negativamente pelos estereótipos racistas, sejam características físicas ou sociais. A diversidade humana e o direito à ancestralidade devem ser trabalhados desde a infância para que essa formação faça parte do caráter moral e ético do indivíduo (MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022).

Em último ponto de análise, a obra sobressai em relação à sua linguagem e estética. A linguagem é poética, fácil de compreender e carrega sentimentos como afeto, autoestima, pertencimento, esperança, empatia e respeito às diferenças, que são essenciais para trabalhar o desenvolvimento emocional das crianças. As ilustrações são vibrantes, sensíveis e reforçam a

identidade visual da personagem e seu universo simbólico. A estética do livro conecta-se com as cores da cultura africana e com símbolos de resistência e beleza negra, elementos esses ainda raros em livros na literatura brasileira infanto-juvenil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou demonstrar que, por meio da literatura, a educação antirracista abrange a possibilidade de regulações morais, éticas, sociais, culturais e estéticas no desenvolvimento das crianças.

A análise de conteúdo da obra O pequeno príncipe preto mostrou quatro categorias de estudo e observação com possibilidades pedagógicas, sendo elas: a narrativa e o simbolismo da obra; representatividade e identidade do povo negro; educação para a diversidade; linguagem e estética negra.

Aprimorar o ensino de literatura como ferramenta educomunicativa permite a implementação da reflexão e o aprimoramento do conhecimento sobre temáticas antirracistas e de representatividade social.

Combater o racismo no Brasil é um esforço contínuo que vai além do reconhecimento das injustiças passadas, incluindo ações concretas para garantir a igualdade racial. Isso abrange políticas públicas, educação antirracista, respeito à cultura negra e o fim da discriminação em todas as áreas. Embora tenham ocorrido avanços significativos, o trabalho para conquistar uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva está longe de terminar e requer comprometimento de estudos acadêmicos a respeito do tema.

É nesse contexto que a presente pesquisa pretende contribuir, apontando caminhos para a educação antirracista nas salas de aula do ensino infantil por meio da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais paraa educação infantil/Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC, SEB, 2010

COSTA, Samara R.; DA SILVA PEREIRA, Sara; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN**), v. 14, n. 39, p. 125-139, 2022.Disponível em https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384. Acesso em 18 de agosto de 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: nova fronteira,2020.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão**? São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Ivani Francisco de; SILVA, Marcos Antônio da Batista. A relação entre racismo, saúde e saúde mental: Psicologia e educação antirracista. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. e1753, 2022. Disponível em https://baes.uc.pt/handle/10316/100149. Acesso em maio 2025.

RATUSNIAK, Célia; DIAS, Lucimar Rosa; ALMEIDA, Ranna Emanuelle. A Disciplina de Didática, o Racismo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Encontros e Reflexões. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas,SP, v. 8 (2022), n. 00, p. e022033, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8661207. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661207. Acesso em 18.08.2024

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Junia Francisco Pereira da Silva[1]

Ana Cristina Salviato Silva[2]

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa que teve o objetivo de caracterizar o papel da literatura infantil na promoção de uma educação antirracista, visando ao desenvolvimento psicopedagógico das crianças. O trabalho parte do pressuposto de que o racismo estrutural e institucional precisa ser enfrentado no ambiente escolar desde a tenra infância a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais e da saúde mental das crianças. Para tanto, a pesquisa foi de cunho documental/exploratório com levantamento de obras de literatura infantil disponíveis no mercado editorial cujo conteúdo possa ser utilizado em projetos de educação antirracista. Em seguida, por meio de análise de conteúdo, as obras foram categorizadas de acordo com público-alvo dentro das fases do ensino infantil. O artigo ora proposto traz a análise da obra "O pequeno príncipe preto", de Rodrigo França. O livro faz um paralelismo com a reconhecida obra "O pequeno príncipe, de Saint Exupery, na qual o autor apresenta uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica pela visão de mundo e de si mesmo de um menino de cor preta. O conteúdo do livro permite uma categorização em quatro vertentes para o trabalho com educação antirracista: representatividade e identidade; narrativa e simbolismo; educação para a diversidade; linguagem e estética. A análise abre possibilidades para a produção de conteúdo didático-pedagógico que contribui para o compromisso de uma educação antirracista desde o ensino infantil. Às crianças afrodescendentes, contribui para um ambiente de educação seguro, empático e acolhedor, onde possam desenvolver sua autoestima e felicidade; e às crianças brancas, uma educação humanizada, de modo que consigam, por meio da literatura, apreciar e respeitar a arte e a beleza da diversidade étnica.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Literatura infantil; Representatividade; Educação Infantil

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem um dos históricos de racismo mais elaborados que remontam à sua fundação enquanto País. A escravização dos africanos pelos portugueses começou no início do século XVI. Enquanto trabalhavam nas plantações de cana-de-açúcar e, mais tarde, nas minas de ouro brasileiras, esses trabalhadores foram sujeitados a violências e injustiças sem precedentes

[1] Graduanda de Pedagogia, Bolsista PIBIC-AF CNPQ, UNIFAE, junia.silva@sou.fae.br
[2] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, docente da UNIFAE, ana.silva@prof.fae.br

(MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022).

A escravidão foi abolida em 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Desde então, a História contada nos livros didáticos confere à princesa Isabel o crédito quase total pelo evento. Entretanto, o fim da escravidão ocorreu gradualmente, com muitas discussões se desenrolando ao longo de todo o Período Imperial. Liderado por interesses nacionais, mas também sofrendo pressões externas, o abolicionismo era considerado desde o tratado de reconhecimento da independência, em 1822, e foi alvo de várias iniciativas nas décadas que se seguiram.

Clóvis Moura (2021), atribui o quilombismo como o movimento vital na conquista da abolição. Para o sociólogo, o protagonismo dado à princesa atribui ao negro papel passivo diante da construção da história do país, uma vez que indica que a escravidão era tolerada pelos escravizados e coloca a abolição como um ato de “bondade” da Coroa portuguesa.

A Lei Áurea foi o ponto final de um processo gradual de abolição que ocorreu ao longo de boa parte do século XIX. Na verdade, a realidade brasileira mostra que tal processo não esteja efetivamente encerrado, com diversos debates acerca da escravidão moderna ou de condições de trabalho análogas à escravidão. A abolição não trouxe consigo a garantia de direitos aos ex-escravos, resultando na marginalização social do negro. (MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022)

Sem medidas de inclusão social ou fornecimento de direitos humanos básicos, a maioria dos ex-escravizados e seus filhos foram entregues à própria sorte e, em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais. No Brasil, é um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

2. DESENVOLVIMENTO

O tema do enfrentamento à discriminação étnico-racial para o desenvolvimento fez parte das discussões do G20, em 2023, que planejou aproveitar a experiência brasileira em políticas de promoção da igualdade racial

para impulsionar debates pelos países-membros do fórum. O intuito foi transversalizar o tema nas ações para o combate à pobreza e às desigualdades. O governo brasileiro considera o que tem chamado de ODS 18 - Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial - uma iniciativa voluntária brasileira que soma à agenda global o combate à discriminação racial como fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável. A Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e implementação da Agenda 2030 (CNDOS) da Secretaria Geral da Presidência da República (SG), tem elaborado os indicadores do Objetivo, com apoio de outras pastas, bem como do Movimento Negro Brasileiro e do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) (SOUSA-SILVA, 2024).

As discussões sobre racismo têm ganhado força no cenário educacional nos últimos anos, especialmente devido às conquistas do Movimento Negro, como as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9393/96 (BRASIL, 1996), tornando obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Essas mudanças têm impactado positivamente na formação das crianças e nos recursos que influenciam essas relações, incluindo a literatura infantil.

Apesar disso, o problema que surge ao avaliar a importância de incluir práticas concretas que abordam questões étnico-raciais na Educação Infantil é, justamente, a resistência de certos segmentos sociais em admitir a existência do racismo. De acordo com Oliveira et al (2022), a falta de discussão na sociedade restringe a compreensão do preconceito por parte da família, privando a criança de desenvolver um olhar crítico sobre o tema. Existe a percepção de que o racismo não é uma realidade, especialmente entre os professores e, por isso, apesar das leis o assunto não é abordado com eficiência necessária.

Diante do que foi posto, compreende-se que a promoção do antirracismo deve fazer parte do cotidiano de sala de aula, inclusive na escolha do material pedagógico. A literatura é ferramenta importante para sustentar essa prática, por ser canal de desenvolvimento linguístico, intelectual, cultural e artístico. A constatação de que o racismo está presente nas instituições que lidam com crianças desde os primeiros anos de vida, torna essencial a discussão sobre

como as questões étnico-raciais estão sendo tratadas nas instituições de Educação Infantil, ressaltando o papel dos livros de literatura infantil como elementos culturais presentes na escola e capazes de auxiliar nessa abordagem (COSTA, 2022).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como eixos estruturantes da prática pedagógica as interações e brincadeiras. Observa-se que a proposta pedagógica segue princípios éticos, estéticos e políticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientam que as ações na Educação Infantil devem garantir

> [...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17)

De acordo com Ratusniak et al (2022), a perspectiva curricular brasileira está passando por uma transformação significativa, com o objetivo de incorporar na educação básica e no ensino superior ferramentas teóricas e metodológicas que permitam às pessoas desenvolverem reflexões críticas para questionar e desnaturalizar a hierarquização social que favorece a estética branca, o corpo branco e o conhecimento proveniente de indivíduos caracterizados por esses aspectos.

Antes utilizada para perpetuar estereótipos, atualmente, a literatura infantil oferece um papel significativo na desconstrução de padrões eurocêntricos, representando protagonistas negros de forma positiva. Através de livros e imagens, a literatura influencia a imaginação das crianças, permitindo que todas elas se identifiquem e se vejam representadas nesse universo imaginativo, o que é crucial durante a infância (COSTA, 2022).

O livro "O Pequeno Príncipe Preto", do autor Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, apresenta-se como uma obra para o público infantil que oferece uma releitura afrofuturista e afrodiaspórica do clássico "O Pequeno Príncipe", de Antoine de Saint-Exupéry, sob a ótica de uma perspectiva negra, brasileira e afetiva.

Observa-se, primeiramente, a contribuição para a educação antirracista no trabalho com a narrativa e o simbolismo da obra. A personagem principal, um

menino negro, vive em um pequeno planeta com uma árvore chamada Baobá como sua companheira.

> Vocês só estão me ouvindo, mas não conseguem me ver. Estou atrás do tronco de uma árvore, da Baobá. É uma árvore linda, imensa, gigante, estou de braços abertos tentando envolvê-la, mas não consigo. Precisaria de duas, três, quatro ... .de muita gente. abraçar a Baobá é uma troca de força, de energia. Sabe quando a bateria está fraca? Então, eu venho aqui e recarrego (FRANÇA, 2020, p. 6)

O Baobá tem um significado de ancestralidade e resistência africana. No livro, quando há ventanias, ele viaja por outros planetas, conhecendo diferentes figuras, como o rei e a raposa, em clara referência ao original francês. Contudo, essas visitas têm um novo propósito: espalhar sementes de afeto, respeito e empatia, o que pode ganhar novos significados no contexto de sala de aula ao se falar da diáspora dos povos africanos e de sua influência nas ciências, na filosofia, na arte e na cultura de povos europeus e americanos.

O segundo fator relevante que se destaca na obra é referente à representatividade e identidade do povo negro. O livro começa com uma afirmação de orgulho das características físicas da personagem, mostrando fenótipos marcantes e muito comuns em pessoas negras como, sua “pele preta”, “boca carnuda”, “nariz de batata”, “olhos escuros”, “cabelo crespo”. Isso é deveras significativo, especialmente na literatura infantil, pois reafirma uma imagem positiva da estética negra, que é historicamente alvo de preconceitos desde a infância. Ao ver afirmações positivas sobre a estética negra nos livros infantis, as crianças negras podem se ver incluídas e representadas, enquanto as crianças brancas se desenvolverão também em um ambiente inclusivo, vendo as diferenças físicas com naturalidade e respeito.

O livro mostra a aceitação da própria imagem e do pertencimento racial que é uma das partes mais importantes para ser trabalhada na infância.

> A minha pele é da cor desse solo, quando rego fica mais escuro, cor de chocolate, de café quentinho, eu sou negro! Um pouco mais claro que alguns e um pouco mais escuro que outros, mais nenhum deixa de ser negro [...]
> Minha boca é grande e carnuda [...]
> Eu tenho nariz de batata. eu adoro batata e adoro meu nariz [...]
> Meus olhos são escuros como a noite. Também existem olhos claros, mas gosto dos meus olhos como eles são. Porque são meus [...]
> Meu cabelo não é ruim. Ele não fala mal de ninguém. Antes eu cortava

> meu cabelo bem baixinho, mas agora estou deixando-o crescer. Quero que fique para cima igual aos galhos da baobá. Vai ficar forte, brilhoso, volumoso [...] (FRANÇA, 2020, p. 10,11)

O terceiro item que a presente análise destaca, é a Educação para a diversidade. A história oferece uma reflexão eficaz para a educação antirracista. Ela mostra como é essencial valorizar a herança, a ancestralidade e os afetos como forma de resistência e afirmação cultural. O "Pequeno Príncipe Preto" não está apenas conhecendo mundos, mas espalhando amor e ensinamentos, desejando um mundo mais empático.

> Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore e mais outra, outra e outra… Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, as minhas bisavós, as minhas tataravós, os meu ta-ta-taravô …"
> Como pode existir o hoje, o agora, se você não conhece o seu passado, a sua origem, suas características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade" (FRANÇA, 2020, p. 9)

Em pleno século XXI, o Brasil ainda enfrenta uma grave batalha por direitos e contra o racismo. Mesmo sendo considerado crime por lei, o racismo ainda é parte intrínseca dos valores sociais, os quais são, infelizmente, replicados nas escolas. É um fenômeno amplo e não explicado apenas pelo conceito de discriminação extrema.

É na infância que o indivíduo começa a construir sua capacidade de acreditar no próprio potencial para viver no mundo. No caso da população negra, essa construção é afetada negativamente pelos estereótipos racistas, sejam características físicas ou sociais. A diversidade humana e o direito à ancestralidade devem ser trabalhados desde a infância para que essa formação faça parte do caráter moral e ético do indivíduo (MOURA, 2021; OLIVEIRA et al, 2022).

Em último ponto de análise, a obra sobressai em relação à sua linguagem e estética. A linguagem é poética, fácil de compreender e carrega sentimentos como afeto, autoestima, pertencimento, esperança, empatia e respeito às diferenças, que são essenciais para trabalhar o desenvolvimento emocional das crianças. As ilustrações são vibrantes, sensíveis e reforçam a

identidade visual da personagem e seu universo simbólico. A estética do livro conecta-se com as cores da cultura africana e com símbolos de resistência e beleza negra, elementos esses ainda raros em livros na literatura brasileira infanto-juvenil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou demonstrar que, por meio da literatura, a educação antirracista abrange a possibilidade de regulações morais, éticas, sociais, culturais e estéticas no desenvolvimento das crianças.

A análise de conteúdo da obra O pequeno príncipe preto mostrou quatro categorias de estudo e observação com possibilidades pedagógicas, sendo elas: a narrativa e o simbolismo da obra; representatividade e identidade do povo negro; educação para a diversidade; linguagem e estética negra.

Aprimorar o ensino de literatura como ferramenta educomunicativa permite a implementação da reflexão e o aprimoramento do conhecimento sobre temáticas antirracistas e de representatividade social.

Combater o racismo no Brasil é um esforço contínuo que vai além do reconhecimento das injustiças passadas, incluindo ações concretas para garantir a igualdade racial. Isso abrange políticas públicas, educação antirracista, respeito à cultura negra e o fim da discriminação em todas as áreas. Embora tenham ocorrido avanços significativos, o trabalho para conquistar uma sociedade verdadeiramente igualitária e inclusiva está longe de terminar e requer comprometimento de estudos acadêmicos a respeito do tema.

É nesse contexto que a presente pesquisa pretende contribuir, apontando caminhos para a educação antirracista nas salas de aula do ensino infantil por meio da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 abr 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003 . Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 04 abr 2025

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 04 abr 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes curriculares nacionais paraa educação infantil/Secretaria de Educação Básica. –Brasília: MEC,SEB, 2010. Disponível https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em 03 abr 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 05 nov. 2024.

COSTA, Samara R.; DA SILVA PEREIRA, Sara; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN**), v. 14, n. 39, p. 125-139, 2022.Disponível em https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384. Acesso em 18 de agosto de 2024.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. 1. ed. Rio de Janeiro: nova fronteira,2020.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão**? São Paulo: Dandara, 2021.

OLIVEIRA, Ivani Francisco de; SILVA, Marcos Antônio da Batista. A relação entre racismo, saúde e saúde mental: Psicologia e educação antirracista. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n. 3, p. e1753, 2022. Disponível em https://baes.uc.pt/handle/10316/100149. Acesso em maio 2025.

RATUSNIAK, Célia; DIAS, Lucimar Rosa; ALMEIDA, Ranna Emanuelle. A Disciplina de Didática, o Racismo e a Educação para as Relações Étnico-

Raciais: Encontros e Reflexões. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas,SP, v. 8 (2022), n. 00, p. e022033, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8661207. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661207. Acesso em 18.08.2024

SOUSA-SILVA. M. K. **ODS 18: Enfrentamento à discriminação étnico**. [Brasília]: G20-2024, 21 mar 2024. Disponível em: https://www.gov.br/g20/pt-br/noticias/ods-18-enfrentamento-a-discriminacao-etnico-racial-deve-ser-central-nas-prioridades-do-g20. Acesso em: 18 jul. 2024.

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LITERATURA: ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO EM AMBIENTES DIGITAIS

Ewerton de Sá Kaviski[1]

Karina Pacheco dos Santos Vander Broock[2]

RESUMO

No ensino superior, a formação de professores de literatura enfrenta, entre outros, dois desafios importantes: por um lado, consolidar o letramento literário dos futuros docentes e, por outro, fornecer reflexões e estratégias teórico-metodológicas para a formação de leitores na escola. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a formação de docentes de literatura, a partir de uma atividade desenvolvida entre dois professores na disciplina *Tópicos especiais de literatura brasileira contemporânea*, ministrada em instituição de ensino superior. Para tanto, são mobilizados pressupostos do letramento literário (COSSON, 2016, 2019) e da composição multimodal dos textos (RIBEIRO, 2018, 2021). Com o objetivo de instrumentalizar os licenciandos com estratégias de divulgação dos textos literários, ofertou-se uma oficina em que foram abordadas as principais características do gênero resenha crítica literária. Simultaneamente, foi promovida uma reflexão acerca das transformações desse gênero e da adequação na utilização e combinação dos recursos multimodais para o contexto de produção e circulação em ambientes digitais. Essa oficina teve como resultado a produção e publicação, na plataforma Instagram, de materiais de divulgação de obras literárias (publicadas entre 2016 e 2023), lidas e discutidas em sala. Esses materiais mobilizaram (a) aspectos importantes do letramento literário; (b) habilidades de manuseio de diferentes semioses e ferramentas digitais para a produção textual; e (c) conhecimentos sobre o gênero proposto e capacidade linguística de retextualização.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Letramento literário. Divulgação do texto literário. Mídias digitais.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de literatura é um desafio hoje nos cursos de licenciatura em Letras. Esse desafio pode ser formulado a partir das seguintes variáveis que se colocam aos professores-formadores: (a) estímulos para o desenvolvimento do letramento literário, uma vez que a Educação Básica parece ter apostado pouco na leitura e discussão de obras literárias; (b) fornecimento de certa variedade de estratégias teórico-metodológicas para a formação de leitores na escola; (c) presença de documentos orientadores (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo), que pautam de forma ambígua os encaminhamentos para o ensino de

[1] Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor de Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: ewerton.kaviski@pucpr.br.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: karina.broock@pucpr.br.

literatura na escola; e (d) modos sempre regionais de curricularização das "aprendizagens essenciais" nas escolas, colocando a experiência literária em uma posição secundária, quando não completamente excluída do processo formativo básico dos alunos. Nesse contexto, há um elemento adicional que é necessário considerar no processo de formação de professores: a presença intensa de recursos tecnológicos, não só como elementos distraidores dos estudantes, mas como ferramentas impostas para a prática pedagógica dos docentes – sem esquecer, claro, que parece ser um pouco difícil, na atual conjuntura histórico-social, pensar experiência estética e formação de leitores dissociadas completamente do contato com recursos tecnológicos.

Ao formular o problema nesses termos, talvez alguns (ou muitos) professores de literatura discordem de um ou mais termos da equação proposta. Com efeito, há combinações diferentes entre essas variáveis que condicionam a formação de professores de literatura, muito por conta do espírito federativo que move a construção dos currículos e das discrepâncias do modelo híbrido entre público (estadual/federal) e privado adotado no Brasil. Tal configuração contextual impede generalizações. Nesse sentido, é preciso sinalizar que a formulação do problema surge do contexto regional no qual os autores deste texto estão inseridos: o uso de plataformas digitais (Redação Paraná e Leia Paraná) parecem apostar em um modelo de ensino cada vez mais voltado a uma concepção de sociedade neoliberal em que o uso consciente das ferramentas tecnológicas e, principalmente, a experiência estético-literária não têm espaço. Não podemos esquecer, nesse contexto, que as escolas púbicas paranaenses passam, nesse momento, por um processo de militarização – as chamadas escolas cívico-militares – e privatização (Programa Parceiros da Escola), cujas consequências em termos nacionais ainda não parecem claras para muitos educadores.

Levando em conta essa conjuntura, o presente texto objetiva apresentar uma reflexão sobre a formação de docentes de literatura, a partir de uma atividade desenvolvida entre dois professores na disciplina *Tópicos especiais de literatura brasileira contemporânea*, ministrada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) para estudantes do sexto período do Curso de Letras. Essa atividade em parceria consistiu em uma oficina sobre resenha crítica de obras literárias, seguida de uma reflexão acerca das transformações desse gênero para mapear possíveis

estratégias de adequação na utilização e combinação dos recursos multissemióticos para o contexto de produção e circulação na plataforma Instagram. Essa oficina resultou na elaboração e publicação em página criada especialmente para materiais de divulgação de obras literárias lidas e discutidas durante o semestre. Com essa atividade, objetivou-se desenvolver aspectos importantes para o letramento literário dos licenciandos; trabalhar algumas habilidades de manuseio de diferentes linguagens, semioses e ferramentas digitais para a produção textual; oferecer uma estratégia teórico-metodológica para o ensino de literatura envolvendo recursos tecnológicos; e, por fim, propor reflexões sobre o gênero proposto para desenvolver a capacidade linguística de retextualização dos futuros docentes.

2 ALGUNS CONCEITOS NORTEADORES

Para a elaboração dessa proposta de atividade para os futuros professores de literatura, alguns conceitos foram importantes para nortear os encaminhamentos adotados e ajudar a refletir sobre o próprio processo de ensino e aprendizagem.

O primeiro a ser considerado é o de letramento literário, conceito importante, e polêmico, para o atual debate sobre ensino de literatura. Ele ingressa na reflexão acadêmica brasileira a partir da obra de Magda Soares (2001) e, transposto para o ensino de literatura, tem certa capacidade de explicar o processo de formação de leitores literário dentro e fora de sala de aula. Nesse campo de debate, uma das referências é Rildo Cosson (2016, 2019). Esse autor defende que, pela especificidade da literatura, “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2016, p. 12). Nessa chave, parece que está na base da formação de leitores duas habilidades a ser mobilizadas: por um lado, o leitor em formação precisa dominar os protocolos de leitura dos textos literários – que, como sabemos, são estabelecidos a partir das comunidades interpretativas (FISH, 1995) a qual o leitor pertence; por outro, esse mesmo leitor precisa se apropriar desses textos, de modo a construir sentidos, seja para compreender o mundo que o cerca, seja para compreender a si mesmo enquanto indivíduo e membro de uma sociedade. Não basta saber ler, é preciso apropriar-se da experiência estética, fundamental para a constituição do sujeito e da sociedade, como

nos ensina Antonio Candido (2011) em *O direito à literatura*.

Essa apropriação que o leitor faz dos textos literários revela que o letramento literário se constitui como processo cuja dinâmica, revela Cosson (2019, p. 25), está pautada tanto na individualidade quanto na interação em sociedade, "[...] pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário". Note-se que, nessa perspectiva, a construção de sentidos, inerente ao processo de letramento literário, passa por dois momentos: o primeiro, mais individual, que corresponde ao encontro do leitor com a obra (experiência estética); o segundo, já coletivo, que se relaciona ao compartilhamento dos sentidos construídos pelos membros da comunidade. Esses dois movimentos são partes da mesma experiência de atribuição de sentidos a um texto por parte do leitor. É por essa razão que se pode afirmar, seguindo Cosson (2016, 2019), que o processo de letramento literário se articula quando se tem por objetivo criar e fortalecer comunidades de leitores dentro e fora do espaço escolar.

O segundo conceito mobilizado foi o da multimodalidade, que pressupõe a junção de dois ou mais modos semióticos, ou seja, diz respeito à materialidade utilizada para a construção dos textos. "Os modos podem ser as cores, os traços, os sons, o verbo, entre tantos outros disponíveis como meio de realização de uma produção textual, desde que seja possível atribuir sentido a eles" (PAIVA, 2016, p. 45). É importante destacar que, seja em meios impressos ou digitais, a multimodalidade sempre existiu, por exemplo, nas diferentes combinações do *layout*[3] de uma página há um sentido pretendido, portanto, implica-se em multimodalidade[4] (RIBEIRO, 2021). Mesmo em textos de predominância verbal, pode haver alguma combinação de verbo e imagem. Além disso, até em gêneros discursivos publicados em meio analógico, a multimodalidade pode ser abundante, como em anúncios, charges, tiras etc.

No entanto, com a criação contante de novas ferramentas de produção e edição textual nos meios digitais, a combinação de diferentes linguagens e recursos

[3] Para Ribeiro (2021, p. 28), o *layout* refere-se à "distribuição do texto na página, a hierarquização de informações, a escolha de fontes, cores, fios etc."

[4] Nesse sentido, Ribeiro (2021, p. 12) explica que: "é importante termos sempre em mente que camadas de produção estão envolvidas na composição textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, programação, seleção de elementos para composição etc."

semióticos é potencializada. Ribeiro (2021) afirma que essas ferramentas apresentam possibilidades de edição e produção, a partir da combinação de diferentes tipos de fontes, cores, imagens etc., não só a profissionais que lidam com o texto ou a artistas renomados, mas a todas as pessoas que tenham acesso a essas ferramentas e estejam dispostas a produzir textos. Ainda, segundo Ribeiro (2018), saber interpretar e manusear esses recursos e linguagens é essencial para uma atuação mais cidadã, a autora denomina esse domínio de poder semiótico: "é o nosso poder de lidar com signos, produzir sentido, manejar linguagens, mais que apenas palavras, inclusive, tanto para ler quanto para escrever" (RIBEIRO, 2018, p. 83).

Ao pensar na formação de futuros docentes de literatura em um mundo cada vez mais semiotizado e digital, é importante fornecer subsídios para que eles saibam, de modo consciente, tanto interpretar e manusear diferentes linguagens e semioses quanto buscar estratégias para aliar o ensino da literatura a esses recursos. Isso está em consonância com o que afirma Ribeiro (2018, p. 85) sobre a necessidade de "oferecer meios para que as pessoas leiam, leiam bem, reajam e produzam textos. E as formas de se fazer isso mudaram ao longo do tempo, incluindo-se mudanças tecnológicas". Portanto, instrumentalizar licenciandos para a leitura e manuseio de diferentes linguagens e semioses também é um meio de subsidiar a promoção de práticas de leitura e produção de textos multimodais em suas futuras atuações docentes.

3 CAMINHOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O Curso de Letras da PUCPR tem como foco principal a formação de professores a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, seguindo as diretrizes do MEC, o currículo é organizado de tal maneira que os acadêmicos cursam, obrigatoriamente, disciplinas específicas da área (metodologias de ensino, língua estrangeira, correntes teóricas da linguística, literatura brasileira e inglesa); quatro estágio supervisionados obrigatórios, sendo um na área de ensino de literatura; duas disciplinas para o desenvolvimento de uma pesquisa para a conclusão do curso; e, por fim, algumas disciplinas integradas com outros cursos, que focam em extensão (*Projeto Comunitário*, por exemplo) e outros temas afins à área da educação (*Competências Digitais*, por exemplo).

A atividade de elaboração de materiais para divulgação de obras literárias no Instagram esteve vinculada à disciplina eletiva *Tópicos especiais de literatura brasileira contemporânea*. Isso significa dizer, em termos curriculares, que ela é ofertada a partir da demanda dos próprios estudantes e tem por objetivo diversificar o repertório de leituras literárias dos licenciandos. No segundo semestre de 2023, buscou-se alinhar essa atividade com alguns componentes curriculares pelos quais os estudantes do sexto período já haviam passado, em especial *Competências Digitais*, *Literatura na Educação Básica* e *Teoria e gêneros literários*, de modo a aprofundar o letramento literário, as abordagens teórico-metodológicas no ensino de literatura, o refinamento da interpretação de textos literários e o manuseio de diferentes semioses e ferramentas digitais. Portanto, como se pode perceber, a atividade proposta exigiu a mobilização de um amplo conhecimento adquirido ao longo do curso.

Para que os estudantes pudessem dar conta dessa tarefa, as atividades foram organizadas, metodologicamente, em duas grandes etapas. Na primeira, o professor da disciplina ficou responsável pela condução de encontros semanais para mediar a discussão com os licenciandos sobre narrativas brasileiras publicadas, em sua grande maioria, entre os anos de 2016 e 2022[5]. Os critérios utilizados nessa seleção estiveram ligados à possibilidade de discutir textos literários contemporâneos, que ainda não fazem parte do cânone brasileiro, para pensar a sociedade atual. Cabe assinalar que as discussões nos encontros estiveram centradas na leitura das obras literárias em si, não em aparatos críticos, de modo que a experiência estética ficasse em primeiro plano nas aulas, possibilitando momentos de interpretação individual e coletiva. Na sequência, depois de dois ciclos de debates, os licenciandos passavam por um momento de materialização da compreensão: avaliações dissertativas estruturadas a partir de hipóteses de leitura propostas por eles mesmos.

Na segunda etapa, outra professora da instituição ofertou uma oficina em que foram abordadas as principais características do gênero resenha crítica literária. Em seguida, houve uma reflexão acerca das transformações desse gênero e da adequação na utilização e combinação dos recursos multissemióticos para o contexto

[5] As obras selecionadas foram: *Amora* (2016), de Natália Borges Polesso; *O amor dos homens avulsos* (2016), de Victor Heringer; *O som do rugido da onça* (2021), de Micheliny Verunschk; *O voo da guará vermelha* (2005), de Maria Valéria Rezende; *Um exu em Nova York* (2018), de Cidinha da Silva e *A cabeça cortada de Dona Justa* (2022), de Rosa Amanda Strausz.

de produção e circulação em meios digitais. A partir da leitura das obras literárias, houve a produção de vídeos e *posts* em formato carrossel, ambos com legendas, para a plataforma Instagram.

Neste trabalho, de natureza qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), pois busca atribuir significação aos fenômenos analisados de acordo com o contexto em que estão inseridos, apresenta-se a análise de um exemplar de gênero discursivo digital, adaptação do gênero resenha crítica literária para *post* no Instagram. Esse exame parte tanto do ponto de vista da apreciação estética do texto literário quanto do emprego dos recursos multimodais para significação dos sentidos pretendidos pela autora do texto analisado. Dos 18 exemplares produzidos, adotou-se como critério de seleção para análise uma produção que: (a) apresentasse, na legenda do *post*, apreciação estética adequada da obra selecionada, conforme critérios previamente estabelecidos na disciplina; (b) manuseio de diferentes recursos semióticos nas telas que compõem o *post*, estabelecendo relação direta e complementando os sentidos do texto verbal.

4 ANÁLISE DE UM *POST*

A produção analisada apresenta uma apreciação crítica da obra *A cabeça cortada de Dona Justa* (2022), de Rosa Amanda Strausz. É composta por legenda e cinco telas que compõem a parte visual da publicação. A seguir, na Figura 1, apresentam-se a legenda e a capa do *post*:

Figura 1 – Legenda e capa do *post*

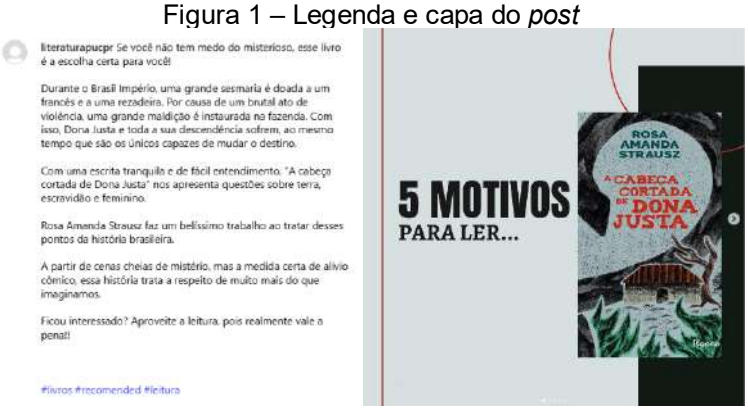

Fonte: @literaturapucpr (2023).

Observa-se na legenda que a função conativa é preponderante no modo de apresentar a obra. Logo nas primeiras linhas, a autora interpela o leitor com o objetivo de captar a sua atenção. No final, essa interpelação se intensifica a partir de uma pergunta direcionada ao interlocutor. A autora elabora ao mesmo tempo uma breve apresentação e uma apreciação estética da obra. Nesse movimento, compartilha a sua própria experiência de leitura, pois o intuito é persuadir o leitor a ler o romance. Para tanto, a autora mobiliza uma linguagem adequada ao contexto da publicação, pois emprega uma linguagem verbal objetiva e dialógica que se combina com uma linguagem visual esteticamente adequada na composição das cores e das formas na abertura do *post*, estabelecendo um vínculo harmônico com a própria capa da obra. Também utiliza, como estratégia de engajamento as *hashtags*, um recurso de interação próprio da plataforma. Na Figura 2, apresentam-se as demais telas que compõem a publicação:

Figura 2 – Publicação em formato carrossel

Fonte: @literaturapucpr (2023).

Com base no mote "5 motivos para ler...", a autora apresenta quatro lâminas nas quais é possível perceber os elementos compositivos de uma resenha. Primeiro, apresenta a autora da obra resenhada, não só expondo aspectos biográficos, mas

também qualificadores (como premiação e a expressão "com maestria"). Ainda, com o recurso imagético, materializa a presença de Rosa Amanda Strausz. Na sequência, ela apresenta a obra a partir de eixos temáticos em que predomina a análise crítica combinada com breves resumos da obra. Observa-se, por exemplo, que a autora aborda questões relacionadas ao foco narrativo e à presença do sobrenatural. Essa análise crítica está fundamentada com base na citação de um trecho da obra e em um conceito teórico (realismo fantástico), com a inserção de nota de rodapé, um empréstimo de marca discursiva de gêneros acadêmicos para referenciação. É possível perceber, nessa análise crítica, que a autora mobiliza repertório cultural para interpretar a obra de modo a, sem entregar o sentido possível, instigar o leitor a ler o romance.

Em relação aos recursos semióticos, o *layout* da publicação apresenta um todo harmônico e continuidade gráfica, a partir do emprego das imagens que retomam a capa da obra, linhas, formas, fontes, cores e alinhamento, além de hierarquizar as informações, por meio das numerações, tamanhos e negritos. Dessa forma, gera conforto e fornece pistas ao leitor da sequência adequada de leitura. Por fim, ao empregar o mote, apresenta uma estratégia de persuasão relevante, capturar a atenção do interlocutor para leitura do *post* na íntegra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prática relatada neste trabalho, percebe-se, de modo geral, o desenvolvimento do letramento literário dos professores em formação. A atividade proposta desenvolveu algumas habilidades dos licenciandos, como a capacidade de atribuição de sentido à obra, a aplicação adequada de protocolos de leitura dos textos literários e o emprego de estratégias de compartilhamento de sentidos com a comunidade. Além disso, houve o manuseio de diferentes linguagens, semioses e ferramentas digitais para a produção textual, contruibuindo para os letramentos multimodal e literários dos acadêmicos.

No exemplar analisado, a autora demonstou conhecimentos sobre o gênero proposto e capacidade linguística de retextualização. Ao mesmo tempo em que se apropriou da linguagem e dos recursos da plataforma Instagram, ela trouxe

conhecimentos sobre a interpretação de textos literários e aspectos linguísticos-discursivos do gênero resenha crítica literária.

Por fim, a atividade parece ter se revelado uma estratégia metodológica produtiva para a formação de leitores, tanto dos professores em formação quanto dos futuros discentes que estarão sob responsabilidade desses profissionais, pois se trata de uma atividade geradora de engajamento, e que serve de modelo para instigar a interação e o compartilhamento de interpretações – movimento decisivo para o desenvolvimento do letramento literário.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** London: Harvard University Press, 1995.

LITERATURAPUCPR. 5 motivos para ler. **Instagram**, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Ctt-vU_OW9R/. Acesso em: 02 jul. 2025.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 3, p. 43-58.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS

Emilly Anne Ferreira da Costa [1]

Rebeca Letícia Colaço Dias [2]

Ewerton de Sá Kaviski[3]

RESUMO

O Estágio Supervisionado em Letras da PUCPR oferece aos licenciandos muitas possibilidades de experiências ligadas às práticas profissionais, sendo a docência a principal delas. Nesse contexto, a formação de professores de Literatura é um dos grandes desafios a ser enfrentado. Esse desafio se deve a um conjunto de diversos fatores, tais como o apagamento/ocultamento da disciplina nos currículos escolares, a permanência de métodos tradicionais baseados no discurso da historiografia literária, a presença da tecnologia como concorrente na atenção dos alunos ou, permeando todos esses fatores, a emergência de uma visão neoliberal no campo da educação que coloca a experiência estética em posição secundária. Levando em conta esse cenário problemático, o presente texto tem por objetivo apresentar um relato reflexivo sobre uma prática de resistência: uma experiência de ensino de literatura proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado II. Essa prática consistiu na construção de um projeto de estágio e de uma sequência didática a ser realizada em quatro regências, a partir de um texto literário selecionado, o conto "O edifício", de Murilo Rubião. O intuito dessa prática foi contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Serviram como fundamentação teórica Bueno (2002), Cosson (2021) e Petit (2009). Ao final da experiência, concluiu-se que é possível, com sucesso, ler e debater textos literários complexos em sala de aula, de modo a promover o letramento literário na escola. Os estudantes, quando bem conduzidos do ponto de vista teórico-metodológico durante as aulas de literatura, engajam-se na experiência estética, conseguindo ler a si e ao mundo a partir do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Estágio Supervisionado. Letramento literário. Formação de leitores. Murilo Rubião.

1 INTRODUÇÃO

A experiência de estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura é indispensável para a formação de professores, conforme estabelece a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Essa prática proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o ambiente profissional, antecipando

[1] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: costa.emilly@pucpr.edu.br
[2] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: dias.rebeca@pucpr.edu.br.
[3] Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor de Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: ewerton.kaviski@pucpr.br.

desafios do cotidiano escolar. Além disso, ao promover uma relação dialética entre teoria e prática, o estágio supervisionado possibilita ao futuro docente desenvolver competências essenciais para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, compreender as dinâmicas do contexto escolar e construir sua autonomia enquanto futuro professor regente. Assim, mais do que aplicar teorias, o estágio fomenta, por parte dos licenciandos, a apropriação e adaptação desses conhecimentos às realidades específicas da sala de aula.

No curso de Letras Português-Inglês da PUCPR, as disciplinas de estágio supervisionado oferecem oportunidades em diversas áreas de atuação e parte da premissa de que os licenciandos devem passar pela maioria delas. No segundo semestre de 2024, a experiência das professoras em formação focou em práticas de estágio voltadas ao ensino de literatura. Trata-se de uma decisão que busca trabalhar um problema inerente à Educação Básica: o enfrentamento do texto literário em sala de aula.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaque o papel da fruição literária, as práticas de sala de aula não parecem apostar no enfrentamento com o texto literário. As razões são diversas, mas podemos destacar, pensando no contexto paranaense, que a plataformização da educação, orientada por uma concepção neoliberal e tecnocrática, reduz a sala de aula a um ambiente pouco propício à reflexão crítica, pois há um empenho ideológico de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, a literatura parece funcionar como adorno, distração ou mesmo entrave em relação ao que se considera o mais importante[4].

Nesse contexto, o objetivo da presente comunicação é apresentar um relato reflexivo sobre uma prática de resistência. Fundamentando-se no conceito de letramento literário e na abordagem teórico-metodológica proposta por Cosson (2021), foi elaborada uma sequência didática (SD) para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, cuja instituição não será nomeada aqui por questões éticas. As aulas tiveram como objetivo principal desenvolver o letramento literário dos estudantes por meio da leitura e análise do conto “O Edifício” (2021 [1974]), de Murilo Rubião. Para tanto, buscou-se explorar o texto literário em dois sentidos: por um lado, as licenciandas sensibilizaram os estudantes em relação às questões formais e estilísticas, tendo

[4] Cabe destacar que, ao negociar os temas das regências no campo de estágio, o professor-orientador foi informado de que no panejamento do trimestre não havia temas ligados à literatura. Ao que tudo indica, a leitura de obras literárias fica relegada ao uso do aplicativo Leia Paraná.

como pano de fundo o modernismo e a literatura fantástica; por outro, promoveram, a partir do conto, reflexões sobre temáticas pessoais e contemporâneas. Dessa forma, foi possível delinear uma abordagem que, na perspectiva do letramento literário, articulou análise estética, contexto histórico e reflexão crítica, de modo a mobiliar, em sala de aula, os elementos centrais do ensino de literatura: os leitores, o texto literário e a leitura de mundo.

2 BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Estágio Supervisionado II, a experiência com a prática de ensino de literatura consistiu em quatro regências. Para realizá-las, as licenciandas elaboraram um projeto de estágio e quatro planos de aula, cuja articulação formou uma sequência didática (SD). Esses materiais seguiram as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a alinhar os conteúdos das aulas às diretrizes educacionais vigentes. Assim, as quatro regências visaram desenvolver, em especial, a habilidade EM13LP46 do eixo artístico-literário, que propõe “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre formas pessoais e coletivas de apreensão, exercitando o diálogo cultural e a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 525). Para a preparação dos planos, os licenciandos também contaram com o auxílio do professor-orientador e da reflexão teórico-metodológica de alguns autores, em especial Bueno (2002), Petit (2009) e Cosson (2021).

Bueno (2002) discute que o ensino de literatura nas escolas tem sido tradicionalmente associado à ideia de subordinar o texto literário à História social e política do período do qual ele faz parte. Segundo o autor, o ensino de literatura, em especial no Ensino Médio, se reduz à transmissão de informações históricas, características estilísticas de movimentos literários e nomenclaturas genéricas. Tal abordagem teórico-metodológica deixa o texto literário em segundo plano, devido à “dissociação entre ensino de literatura e leitura” (BUENO, 2002, p. 02). Em consonância, Cosson (2021) compreende que essa abordagem pode apresentar lacunas, pois tende a pecar pelo excesso de generalidade. É fundamental que o professor não desconsidere os períodos literários, mas entenda que a história é construída a partir do texto, e não o contrário (BUENO, 2002). Assim, é possível

promover discussões em sala de aula que ampliem o repertório cultural dos estudantes e os tornem leitores autônomos, superando a limitação de uma abordagem que se restringe à transmissão de informações históricas e coloca o texto literário como mero coadjuvante.

Nessa perspectiva, a abordagem teórico-metodológica proposta por Cosson (2021) alinha-se a uma concepção de ensino de literatura que privilegia o texto literário. Essa abordagem consiste em aprofundar a leitura a partir do próprio texto, e não do período histórico. Dessa forma, o autor propõe dois modelos de sequência didática que visam assegurar a aproximação e o contato sistemático do estudante com o texto literário, promovendo a escolarização da literatura de maneira gradual e estruturada a partir da obra selecionada pelo docente. Para essa abordagem, as aulas de literatura devem, portanto, promover o encontro do estudante com o texto literário.

Nessa perspectiva, a sequência didática construída pelas licenciandas fundamentou-se na premissa segundo a qual a experiência estética é um direito inalienável (CANDIDO, 2011), pois proporciona, na sala de aula, um momento privilegiado para que o leitor se pense enquanto sujeito e analise criticamente a realidade que o cerca (PETIT, 2009, 2013, 2019). Portanto, a leitura de textos literários representa uma forma de construir e fortalecer subjetividades e de pensar o lugar que cada um ocupa na ordem social, não para conformar-se, mas para que seja possível lutar por mudanças sociais. Nesse sentido, letramento literário deve ser entendido como o conjunto de habilidades que fazem com que o leitor não só leia o texto, mas se aproprie dele para relacioná-lo a práticas sociais mais amplas (COSSON, 2021) – e transformadoras.

Para encerra a presente seção, cabe destacar que, para realizar as quatro regências, as licenciandas adaptaram os modelos de SD básica e SD expandida, sugeridos por Cosson (2021), ajustando-os às especificidades das demandas do campo de estágio. Entretanto, buscou-se sempre articular as questões formais e estilísticas do conto escolhido ao período no qual foi escrito, evidenciando o diálogo intrínseco entre texto e história, mas sempre tendo a leitura da obra como o ponto de partir das aulas. Em parte, essa adaptação também se deve ao que se acredita como limitações dos modelos de SD propostas por Cosson (2021), já que alguns de seus pressupostos se mostraram inviáveis no contexto da educação paranaense, pois diretrizes educacionais padronizadas restringem a autonomia docente e impõem

exigências que dificultam a implementação e comprometem elementos que são determinantes para que a proposta do autor seja bem-sucedida. Apesar das dificuldades encontradas, a experiência de estágio se mostrou relevante para um aprendizado proveitoso às licenciandas em Letras que tiveram oportunidade de mediar às aulas que serão detalhadas a seguir.

3 NA SALA DE AULA: A PRÁTICA E A REFLEXÃO

A primeira regência foi o primeiro contato das licenciandas, na condição de docentes, com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio; o que a torna especialmente significativa, pois se trata de um momento decisivo para se estabelecer um vínculo com os estudantes – vínculo esse importante, como ensina Petit (2009), para estabelecer uma relação mais próxima e personalizada com aqueles que os professores-mediadores desejam aproximar do texto literário[5]. Com base na SD adaptada da proposta de Cosson (2021), a aula foi dedicada às etapas de *Motivação* e *Introdução* do texto literário selecionado: o conto "O edifício" (2021), de Murilo Rubião.

Em um primeiro momento, conduzido por umas das licenciandas, foi apresentado o mito de Sísifo de forma lúdica e descontraída. Foi possível observar o interesse e a curiosidade dos estudantes. Em seguida, foram expostas no quadro negro duas imagens impressas que representavam diferentes interpretações do mito: uma clássica, pintada por Tiziano Vecellio (1473?-1576), e outra criada por inteligência artificial, reinterpretando Sísifo em um contexto social contemporâneo. A partir de perguntas norteadoras, a turma começou a perder a timidez e a participar ativamente da discussão. Os estudantes se posicionaram diante de uma temática crítica e reflexiva. Esse momento destacou a importância da etapa de Motivação, cujo objetivo é exatamente instigar os alunos a refletirem sobre temas presentes no texto literário a ser lido, de modo a despertar interesse pelo universo que será explorado a seguir (COSSON, 2021). Durante a mediação, as professoras estimularam a discussão e anotaram os tópicos levantados pelos alunos, conduzindo a turma a uma

[5] É preciso registrar que essa relação mais personalizada antecede à primeira regência, pois as licenciandas realizaram duas observações participativas para poder conhecer a turma.

reflexão coletiva sobre a solidão e a falta de perspectiva humana diante da civilização moderna, tema central do conto selecionado.

O segundo momento da aula, conduzido pela segunda licencianda, foi dedicado à etapa de Introdução, que, conforme Cosson (2021), consiste em apresentar de forma sucinta o autor e a obra, destacando apenas as informações essenciais para a compreensão do texto. Nesse contexto, foi exibido o livro *Obra completa,* de Murilo Rubião (2021), que contém o conto “O edifício”, juntamente com uma imagem do autor. A estagiária apresentou um breve panorama da trajetória de Rubião e, em seguida, conduziu junto aos estudantes a leitura e análise da epígrafe bíblica que abre o conto. A turma conseguiu relacionar a epígrafe ao mito abordado na primeira etapa da aula, demonstrando curiosidade e participando ativamente, com discussões e questionamentos pertinentes.

A conclusão da primeira aula deixou uma sensação de objetivo alcançado. Segundo relato das próprias licenciandas, que cursaram outras disciplinas de Estágio Supervisionado, foi a primeira vez na trajetória acadêmica que um plano de aula foi implementado de forma tão eficaz, evidenciado pelo envolvimento e interesse genuíno dos estudantes. Conforme destaca Cosson (2021), as atividades realizadas nessa etapa são fundamentais para despertar nos alunos o interesse pela obra. Nesse caso, não apenas os estudantes demonstraram curiosidade e engajamento com o texto literário, mas as professoras em formação se sentiram motivadas pelo interesse geral. Na intenção de instigar os alunos a lerem Rubião, elas encontraram em si mesmas um entusiasmo pela educação literária, comprometendo-se ainda mais com as aulas seguintes.

A segunda aula foi integralmente dedicada à *leitura* do conto selecionado. Para criar um ambiente acolhedor e propício à fruição estética, como sugere Petit (2009), as professoras organizaram a sala em círculo, permitindo que os estudantes escolhessem a posição na qual se sentissem mais confortáveis. Após a distribuição das cópias do conto, as professoras em formação mediaram a leitura do texto literário. Nesta etapa, foi possível perceber a importância de distinguir claramente os conceitos de *compreensão* e *interpretação*. À medida que a leitura avançava, identificou-se, por meio das perguntas norteadoras, as dificuldades dos alunos em sintetizar as informações. Menegassi (1995), ao refletir sobre as etapas de leitura, diferencia compreensão de interpretação, destacando o impacto dessa distinção na prática

pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e no processo de aprendizagem dos estudantes. O autor explica que a compreensão consiste em captar as informações essenciais do texto, como “depreender a significação de palavras novas” (MENEGASSI, 1995, p. 3), e fazer inferências. Sem a compreensão não é possível alcançar a interpretação, que envolve a apropriação crítica e reflexiva do texto. Apesar do interesse, as dificuldades de concentração atrapalharam o processo de leitura do texto. À medida que foram percebidas as dificuldades na compreensão das informações essenciais do texto, as licenciandas faziam retomadas e contextualizavam o conteúdo que ainda não fazia parte do repertório dos estudantes. Além disso, foi possível estabelecer reflexões críticas sobre o texto e fazer conexões com a aula de Motivação.

Cabe fazer uma reflexão sobre a segunda aula antes de dar continuidade ao relato. Cosson (2021, p. 81) propõe que a leitura seja realizada "prioritariamente extraclasse", após as etapas de Motivação e Introdução. Contudo, no contexto das regências, optou-se por realizar a leitura em sala de aula, pois o gênero literário foi escolhido considerando essa abordagem. Apesar de ser essencial ao estudante ter um momento de leitura individual – respeitando seu ritmo pessoal de compreensão e a experiência singular que cada leitor em formação vivencia –, essa prática encontra desafios na educação básica. Pedir aos estudantes que leiam textos fora da escola e depender disso para a condução das aulas nem sempre é viável. Fatores como a falta de incentivo à literatura nos currículos escolares e a rotina dos alunos dificultam esse engajamento.

A terceira aula teve por objetivo promover a sensibilização dos estudantes aos aspectos estilísticos de Murilo Rubião, de modo a atender à solicitação do professor-supervisor de abordar o Modernismo. Partindo das impressões de leitura dos estudantes, a regência consistiu em uma aula mais expositiva à luz do conceito de literatura fantástica (ROAS, 2019; SCHWARTZ, 1981). Como observado na aula anterior, a dificuldade de concentração permaneceu. Considerando que se tratava de uma aula expositiva, que exige maior atenção, foi sugerido que os estudantes fizessem anotações durante a aula. Alguns estudantes elaboraram as anotações com base no que haviam compreendido do conteúdo abordado, enquanto outros apenas copiaram as informações do quadro. Esta aula foi a mais desafiadora da SD, pois, além de ser completamente expositiva, exigia a articulação entre a leitura e a

contextualização estilística da obra, o que demandou um intenso preparo prévio. Apesar das inseguranças e da ansiedade que antecederam a regência, o resultado foi extremamente proveitoso. Os estudantes conseguiram relacionar as questões teóricas ao texto literário. Por conta da interação, alguns deles trouxeram contribuições valiosas para a discussão e a turma demonstrou clara compreensão do debate histórico-estilístico e dos conceitos abordados.

A quarta e última aula foi dedicada à etapa de *Interpretação*. Essa aula consistiu na produção de textos coletivos através da escrita criativa individual. Foi solicitado aos alunos que organizassem a sala em círculo e foram distribuídas cópias do conto “O edifício”. Segundo Cosson (2021), o sentido é construído quando o leitor consegue estabelecer uma conexão entre o que lhe é apresentado no texto e o que ele já conhece. Assim, por meio da interpretação – que ocorre após a compreensão – o leitor firma um contrato com o sentido da obra e estabelece uma interação entre o autor e a comunidade interpretativa da qual ele faz parte. Para Cosson (2021), a etapa da Interpretação se completa quando os sentidos são compartilhados entre os leitores, de modo a formar uma comunidade. Por isso, a atividade de interpretação proposta envolveu a produção de textos coletivos, por meio da escrita criativa individual, e foi concluída com o compartilhamento dos textos entre os alunos.

A atividade começou com uma das professoras em formação convidando os alunos a se imaginarem em uma situação misteriosa de "encontro com o desconhecido". Nesse exercício imaginativo, os estudantes deveriam situar-se em um ambiente familiar, mas com a presença inquietante de algo estranho. Após visualizarem esse cenário, os alunos tiveram 10 minutos cronometrados na televisão para escrever um parágrafo inicial. Sem aviso prévio, os textos foram trocados entre os colegas, que continuaram a narrativa com novos parágrafos, realizando três rodadas ao todo. Os estudantes demonstraram grande entusiasmo e engajamento com a proposta. Alguns, inicialmente desinteressados ou atrasados, ao observarem o envolvimento da turma, pediram para participar da dinâmica e se inserir no rodízio de textos. Como não havia mais espaço para inserção, as licenciandas adaptaram a atividade para grupos de três, o que também se mostrou eficaz. Ao final da produção, as professoras convidaram um aluno para ler seu texto, e outra estudante se voluntariou para compartilhar sua produção. As leituras foram surpreendentes, trazendo à tona questões pessoais profundas, como abandono, transtornos, reflexões

existenciais e familiares. A dinâmica revelou o impacto das questões subjetivas dos alunos, mostrando como essas experiências podem ser transformadas por meio da criação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo refletir criticamente sobre uma experiência de prática de ensino de literatura proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado II. Partindo da proposta metodológica de Cosson (2021), o conto "O edifício" (2021), de Murilo Rubião, escolhido como texto literário principal, serviu como base para o planejamento das quatro regências, orientando a construção das aulas e proporcionando um ponto de partida para as reflexões e atividades propostas, cuja intenção principal foi contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Como balanço final, é possível afirmar que os objetivos da SD foram alcançados, pois a aposta em enfrentar o texto literário com os estudantes resultou em engajamento coletivo, discussões empolgadas e leitura sensível do conto por parte dos envolvidos.

Essa experiência permite fazer algumas considerações mais gerais. Ela evidenciou a importância da Literatura como componente curricular, o que levou as licenciandas a refletir sobre os impactos negativos da ausência de uma educação literária mais robusta na Educação Básica. No contexto paranaense, a escola, como instituição social decisiva na formação de cidadãos, tem sido forçada a se tornar um instrumento de formação de mão de obra para o mercado por conta de uma pressão tecnocrática e neoliberal. Tal orientação ideológica parece apostar na redução do papel transformador da escola, pois componentes curriculares que instigam o pensamento crítico, como é o caso da Literatura, são relegados a segundo plano, quando não excluídas, do cotidiano escolar, apesar de estarem nos documentos orientadores, como a BNCC.

A experiência aqui relatada revela que, quando abordada, a literatura tem o potencial de mobilizar os estudantes no sentido de engajá-los e fazê-los pensar sobre o mundo e sobre si mesmos. Para tanto, é preciso abandonar abordagens tradicionais, como as inspiradas nas Histórias da Literatura, e adotar propostas novas, como a de

Cosson (2021) e de Bueno (2002), que promovem interações entre os alunos e o texto literário. É preciso voltar à experiência estética como prática de resistência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 11.788. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm . Acessado em 08 jul 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

BUENO, Luís. **Literatura na história e não história da literatura**. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 127-136, 2002. Editora UFPR.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião:** A Poética do Uroboro. São Paulo: Editora Ática, 1981.

EXPERIENCIANDO A QUÍMICA ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM INTERATIVA ENTRE GRADUANDOS EM GEOLOGIA E PÓS-GRADUANDOS EM QUÍMICA

Heloísa de Souza Camilo[1]

Bianca Rigonatto Brito[1]

Lucas Gian Fachini[1]

Giovana Gioppo Nunes [2]

RESUMO

A química e a geologia são ciências relacionadas, especialmente no campo da geoquímica. No entanto, as disciplinas de química ministradas de forma generalista para o curso de Bacharelado em Geologia têm se mostrado bastante desafiadores para o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho. Apresenta-se aqui um relato de experiência que integra o trabalho experimental em química e o uso de técnicas de caracterização de materiais sólidos à disciplina de Fundamentos de Química Estrutural para o curso de Bacharelado em Geologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dentro deste contexto, o relato traz o resultado da troca de experiências entre estudantes de graduação (GRAD) e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Química da UFPR, matriculados na disciplina de prática de docência. O trabalho laboratorial envolveu a preparação e caracterização de compostos inorgânicos análogos aos minerais magnetita, malaquita, siderita, alúmen de potássio e pascoita. Os sólidos foram caracterizados por gravimetria, espectroscopia na região do infravermelho (IV) e por difração de raios X de pó (DRXP). Durante as discussões, os resultados experimentais foram confrontados com os relatados para os minerais e foi discutido a importância do domínio de conteúdos de estequiometria, ligação química, geometria molecular e teorias ácido base, com foco na compreensão da composição de diferentes minerais. A metodologia aplicada mostrou-se adequada, pois permitiu aos estudantes um melhor entendimento do papel da química nas geociências, através do desenvolvimento de atividades em um espaço alternativo e da troca de experiências com estudantes de pós-graduação (PGs) em química.

Palavras-chave: Química. Geologia. Síntese de minerais. Teoria e prática. Relatos de experiência.

1 INTRODUÇÃO

A química é frequentemente apontada como "uma ciência central". Embora essa afirmação possa ser verdadeira, ela soa um tanto vaga, particularmente quando se trata do ensino de química para áreas correlatas. Neste contexto, os conteúdos administrados podem apresentar desafios que atuam como barreiras para uma melhor compreensão e aprendizado mais significativo da química (LIBARKIN, 2016, p. 2). A geologia e a química são ciências que requerem habilidades de raciocínio diferentes

[1] Mestre em Química; [2] Doutor em Química, Universidade Federal do Paraná.

pois, enquanto a primeira considera muitos aspectos históricos e interpretativos, a segunda se vale de raciocínios indutivo-dedutivos para caracterizar fenômenos e regularidades da composição, estrutura, propriedades e reações da matéria (SICCA, 2002, p. 689). É visando vencer estes desafios que Cruz (2009, p. 250) destaca os diferentes saberes docentes e a importância da didática no contexto da educação superior, onde os professores universitários devem empregar abordagens diferentes que envolvem aulas expositivas, seminários e aulas práticas, sejam elas no laboratório ou no campo.

Recentemente, foram levantadas as percepções de profissionais da geologia sobre os conhecimentos de química que os alunos precisam para a formação em geociências (LAUDER, 2022, p. 41). As habilidades apontadas como as mais empregadas estavam relacionadas à aplicação de propriedades e interpretação de dados químicos, além da realização de análises de água e de materiais sólidos presentes no meio ambiente, como em rochas e sedimentos.

A Resolução CNE/CES n°1 de 6 de janeiro de 2015, do Ministério da Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e orientações para a formação de profissionais na área de geologia, abrangendo os cursos de Bacharelado em Geologia e Engenharia Geológica (ABMES, 2025). Além disso, o Art. 3º versa sobre os projetos pedagógicos e determina que sejam incluídos os seguintes elementos na concepção dos cursos:

> III - formas de implementação da interdisciplinaridade;
> IV - formas de integração entre teoria e prática;
> VI - formas da integração entre graduação e pós-graduação;
> VII - incentivo à investigação, como instrumento para as atividades de ensino e de iniciação científica.
> (Resolução CNE/CES n°1, 2015, p. 1).

Portanto, defendemos a prática de docência nos cursos de pós-graduação como um espaço de vivência pedagógica e de pesquisa em educação, no qual o profissional da química deve assumir um papel ativo que o capacita a se adaptar as necessidades da sociedade (MELO, p. 329). Ressalta-se que a prática de docência é uma disciplina obrigatória para bolsistas da CAPES, e que tem como objetivo principal preparar os pós-graduandos (PGs) para a docência no ensino superior e contribuir para a qualificação do ensino de graduação (Portaria GAB n°38, 28 de fevereiro de 2018). Assim, este trabalho justifica-se também pela possibilidade de desafiar futuros

ISSN: 2176 - 1396

professores a participar do desenvolvimento de práticas pedagógicas em áreas de interface com a química.

Este relato busca demonstrar a importância da proposição de atividades interativas que permitam a experimentação para a formação de estudantes de graduação (GRADs) em geologia e PGs em química. Deste modo, a pesquisa foi concebida visando contemplar experimentos de síntese e caracterização de materiais inorgânicos, análogos a minerais de ferro, cobre, alumínio e vanádio, permitindo explorar as relações entre as ciências.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Os Departamentos de Química e de Geologia da UFPR

Na UFPR, o Departamento de Química (DQUI) oferece duas opções de graduação, incluindo as modalidades de licenciatura, bacharelado e um programa de pós-graduação em química**.** No entanto, o departamento não oferece nenhuma linha de pesquisa e formação voltada para o estudo e ensino de geociências. O Departamento de Geologia, por sua vez, oferta o curso de Bacharelado em Geologia e o Programa de Pós-graduação em Geologia. Os ingressantes no curso de graduação realizam duas disciplinas semestrais, ofertadas pelo Departamento de Química, que os preparam para as disciplinas de Geoquímica, Litologia e Mineralogia.

2.2. Características da disciplina, da equipe e metodologia aplicada

O estudo caracteriza-se como um relato de experiências, desenvolvido empregando uma metodologia descritiva e qualitativa (ZANELLA, 2013, p. 95), com participação ativa do professor para elaboração de atividades e análise dos fatos observados. O planejamento, aplicação e avaliação do projeto de pesquisa foram pensados dentro do contexto da disciplina de Fundamentos de Química Estrutural (CQ027), ofertada para o curso de Bacharelado em Geologia. Esta é uma disciplina de 45 h, ministrada em aulas de 3 h semanais. A ementa da disciplina contempla conteúdos de estrutura atômica, fórmulas químicas e noções de estequiometria, ligações químicas, reações químicas, teorias ácido-base e determina a abordagem de métodos analíticos selecionados, como análise elementar, gravimetria, métodos

espectroscópicos e difratométricos.

O público de aplicação foi constituído por 42 alunos matriculados nos anos de 2024 e 2025. Os subprojetos foram desenvolvidos em grupos de 4 GRADs com tutoria de três PGs, matriculados na disciplina de Prática de Docência. Os subprojetos foram realizados em 9 h, distribuídas em encontros de 60 a 90 min. Os experimentos foram realizados no Laboratório de Síntese Inorgânica em horários previamente agendados. Os compostos análogos aos minerais magnetita (TASCA, 2015, p. 236), malaquita (SOLOMON, 2011, p. 1694), siderita (FRENCH, 1964, p.1), alúmen de potássio (BIRNIN-YAURI, 2014, p.1**)** e pascoita (REDDY, 2011, p. 1402) foram preparados pelos GRADs, acompanhados por um dos PGs, seguindo procedimentos descritos na literatura.

As análises dos compostos preparados foram realizadas pelos PGs, com acompanhamento dos GRADs, utilizando equipamentos disponíveis nos Laboratórios Multiusuários do DQUI. Os espectros de absorção na região do infravermelho (400 a 4000 cm^{-1}) (IV) foram registrados em um espectrofotômetro Alpha-II Bruker. As dosagens dos metais foram realizadas a partir do tratamento térmico das amostras a 600 °C por quatro horas. Os difratogramas de raios X de pó foram obtidos em um equipamento Shimadzu XRD-600, com radiação Cu-Kα (λ = 1,5418 Å).

2.3. Resultados e discussão

Este relato de experiência enfatiza aspectos qualitativos e participativos do trabalho desenvolvido, no qual se buscou avaliar aspectos subjetivos, que surgem da vivência, troca de experiências e reflexão dos participantes. Os PGs selecionaram os compostos inorgânicos a serem sintetizados, considerando os materiais de partida disponíveis, a diversidade de habilidades laboratoriais que seriam desenvolvidas e a possibilidade de explorar os conceitos teóricos previstos na ementa da disciplina. As cinco propostas foram avaliadas e discutidas com a docente antes da aplicação, visando ajustar os detalhes técnicos e teóricos a serem abordados. Os graduandos receberam a missão de pesquisar sobre a ocorrência e propriedades químicas e estruturais do mineral selecionado.

Os experimentos também possuíram um caráter quantitativo que engloba o tratamento de dados químicos e a caracterização dos compostos, entretanto, estes não serão detalhados. A forma adotada para o desenvolvimento de atividades foi livre,

seguindo a sequência apresentada no Quadro 1, entretanto, o nível de aprofundamento químico alcançado foi distinto entre os grupos.

Quadro 1 - Etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Etapas	Descrição
1 - Apresentação da proposta	Embasamento teórico, reconhecimento do espaço físico do laboratório e discussão sobre normas de segurança
2 – Sínteses	Separação do material, síntese dos minerais e isolamento dos produtos
3 - Análise gravimétrica	Tratamento térmico das amostras e realização de cálculos estequiométricos a partir de dados quantitativos explorando a relação de massas em reações químicas
4 – Caracterização	Visita aos laboratórios multiusuários do Departamento de Química e aquisição de dados de IV e DRXP
5 - Tratamento e racionalização dos dados	Pesquisa bibliográfica complementar, discussão para racionalização dos sistemas em estudo e correlação com os dados relatados para os minerais.
6 - Apresentação dos dados	Apresentação dos resultados na forma de poster ou vídeo, discussão dos dados, e troca de experiências entre as equipes.

Fonte: Nunes, 2025.

No dia do experimento, os graduandos estavam empolgados com a possibilidade de vivenciar um dia como cientista e com o uso de jaleco, luvas e óculos de segurança, mas um pouco apreensivos com o ambiente do laboratório. O espaço físico do laboratório aguçou a curiosidade dos GRADs, que fizeram muitos questionamentos aos PGs.

Após as sínteses, os produtos foram isolados por filtração, deixados para secar ao ar e pesados. As massas obtidas foram utilizadas para explorar os conceitos de estequiometria, cálculos de rendimento teórico e de rendimento percentual. Os cálculos estequiométricos exigiram que os estudantes empregassem conceitos trabalhados em sala de aula para balancear as equações químicas, expressar as reações realizadas e apresentar os rendimentos reais de síntese. O desenvolvimento do trabalho fez com que os estudantes refletissem sobre a importância destes conhecimentos em sua área de formação.

As equipes que trabalharam com a síntese do alúmen de potássio e da siderita abordaram mudanças de estados de oxidação do metal durante o processo de síntese. Estes dados foram discutidos ao apresentar as equações químicas que descrevem o processo e ilustram conceitos adquiridos pelos estudantes, que não haviam sido trabalhados nas aulas teóricas pela docente. O Quadro 2 apresenta os dados referentes a aparência física dos compostos sintetizados, bem como as

ISSN: 2176 - 1396

formulações propostas pelos estudantes. Durante a discussão dos resultados foi feito um paralelo entre “o ideal” e o “real”, o que gerou discussões sobre as diferenças entre o que é feito pela natureza e o que é produzido pelo homem.

Quadro 2 – Compilação de dados dos minerais e dos sólidos preparados: (a) Nome e composição dos minerais, (b) fotos registradas dos sólidos sintetizados e (c) formulação proposta pelos estudantes a partir dos resultados gerados nos projetos.

(a)	**Magnetita Fe_3O_4**	**Malaquita $Cu_2(CO_3)(OH)_2$**	**Siderita $FeCO_3$**	**Alúmen de potássio $KAl(SO_4)_2{\cdot}12H_2O$**	**Pascoita $Ca_3V_{10}O_{28}{\cdot}17H_2O$**
(b)					
(c)	Fe_3O_4	CH_2CuO_4	$6\ FeCO_3 + Fe_2O_3$	$KAl(SO_4)_2{\cdot}12H_2O$	$Ca_3V_{10}O_{28}{\cdot}8H_2O$

Fonte: Nunes, 2025

A análise termogravimétrica constituiu uma grande novidade, para a qual os GRADs imediatamente reconheceram a importância dentro do campo de atuação do geólogo, pois a técnica é valiosa para identificar e quantificar minerais. Foi interessante notar que, uma das equipes que produziu o óxido correspondente à magnetita questionou se a técnica de gravimetria seria cabível ou não em seus estudos, mostrando uma postura reflexiva. Um dos PGs explicou que valeria a pena fazer o experimento para verificar se o sólido obtido estava bem seco e demonstrar a oxidação do ferro presente na amostra, formando um sólido análogo à hematita (Fe_2O_3).

Segundo Compiani (1993, p. 90) a realização de trabalho de campo ou de experimentação é uma prática facilitadora da aprendizagem e pode ocorrer tanto após algum acúmulo de conhecimentos quanto antes dos preceitos teóricos. Nesta pesquisa, pode-se verificar diferenças significativas entre as duas aplicações, tanto na percepção dos estudantes quanto nos resultados alcançados. Na primeira aplicação, em 2024, o trabalho foi realizado em horários pré-agendados ao longo do semestre. A segunda aplicação, em 2025, foi concentrada nas últimas três semanas de aula, considerando parte do trabalho como presencial e parte como de ensino a distância. Quando questionados, os GRADs da primeira aplicação mencionaram que tiveram dificuldade para manter o foco no trabalho por um período prolongado. Já na

segunda aplicação, os estudantes adotaram uma postura mais questionadora, buscando usufruir mais da interação com os PGs.

Na primeira aplicação do projeto, a DRXP foi introduzida aos estudantes pela docente enquanto foi trabalhado o conteúdo de sólidos inorgânicos. Já a técnica de IV foi apresentada apenas durante a aquisição dos espectros. O material produzido pelos estudantes refletiu a diferença de abordagem metodológica, pois os estudantes foram capazes de fazer a identificação do produto, bem como discutir a pureza de fase a partir dos difratogramas, mas cometeram equívocos na atribuição de bandas nos espectros de IV.

Na segunda aplicação do projeto, os doutorandos se propuseram a preparar vídeos introduzindo ambas as técnicas, apresentando exemplos de interpretação de espectros de compostos correlatos. Os dois vídeos foram disponibilizados via Plataforma Teams e atualmente estão hospedados no Youtube (Quadro 3). Os GRADs reagiram com entusiasmo à iniciativa, pois se sentiram apoiados para enfrentar um obstáculo que eles acreditavam ser de difícil superação.

Quadro 3 – Vídeos produzidos pelos doutorandos e disponibilizados aos estudantes de graduação

Técnica de análise	Sítio
DRXP	https://www.youtube.com/watch?v=g1stQgv_oms
IV	https://www.youtube.com/watch?v=g-4XE5SAnig

Fonte: Nunes, 2025

Pode-se notar que a presença dos PGs foi essencial para contornar dois grandes problemas enfrentados pelos alunos, sendo eles o desenvolvimento de habilidades técnicas e do raciocínio lógico (BACICH, 2017, p. 25). Os GRADs são acostumados com conteúdo decorado e consideraram desafiador ter que correlacionar os dados. Um dos estudantes chegou a mencionar que as ferramentas de inteligência artificial não foram de grande ajuda neste processo. Os PGs, por sua vez, relataram que a produção do vídeo em linguagem acessível, os ajudou a desenvolver habilidades didáticas e a procurar formas mais claras e simplificadas de abordar os conceitos envolvidos em cada técnica.

No último dia da primeira aplicação, foram realizadas apresentações de 5 min pelos GRADs e foi proposto um debate sobre a metodologia aplicada, os principais resultados e os impactos sobre a formação dos geólogos. Quando questionados sobre o tempo das apresentações, todos os estudantes destacaram a dificuldade de realizar

uma apresentação objetiva. Os PGs esclareceram que as apresentações de 2 a 5 min tem sido frequentes em congressos científicos e fizeram relatos de suas experiências.

Diante das dificuldades expostas acima, na segunda aplicação da pesquisa foi solicitado às equipes que preparassem um vídeo de 4 a 5 min. A tarefa foi recebida com empolgação, ficando evidente uma maior segurança dos envolvidos, provavelmente devido a habilidades anteriores desenvolvidas na pandemia e /ou nos anos de ensino médio. Segundo Pereira (2018, p. 208), entre as Tecnologias de informação e Comunicação, o uso do vídeo se destaca como um dos mais populares recursos de audiovisual utilizados como apoio do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o envolvimento das equipes com o projeto e a incorporação do conhecimento foi exposto com maior clareza pelos GRADs em seus vídeos.

Foi observado que em geral o projeto foi desenvolvido com interesse e empolgação por parte dos estudantes, e pode-se notar uma compreensão distinta da relevância da atividade em função das experiências prévias dos GRADs. Os ingressantes mostraram-se bastante empolgados com a possibilidade de realizar atividades experimentais e de conhecer laboratórios utilizados por pesquisadores. Foi ressaltado em várias falas a importância da experimentação para a mantê-los motivados a permanecer no curso, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas na transição entre o ensino médio e o ensino superior.

Já os estudantes que refaziam a disciplina focaram nas vantagens de desenvolver habilidades como manipular vidrarias, aprender a usar uma balança analítica, uma mufla e, principalmente a experiência ter acesso a técnicas de caracterização de materiais sólidos. Foi ressaltado que estas técnicas estão sendo utilizadas teoricamente em outras disciplinas do curso.

3 CONSIDERAÇOES FINAIS

A motivação para o desenvolvimento deste projeto deu-se a partir do interesse de proporcionar experiências que aproximassem estudantes de áreas do conhecimento correlatas, visando aliviar as barreiras associadas ao aprendizado de química. Nossos resultados sugerem que a prática de laboratório e o contato com técnicas atuais de análise de sólidos inorgânicos enriqueceram a formação dos estudantes do curso de Geologia. Além disso, a interação com os PGs possibilitou um caminho alternativo para o ensino de química, retirando os GRADs da posição de

ISSN: 2176 - 1396

receptores passivos de conceitos, para se tornar sujeitos ativos na busca do conhecimento. A aplicação da proposta em duas edições consecutivas ajudou os PGs a perceberem que a prática pedagógica deve ser reflexiva e contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho docente através do aprendizado contínuo. Finalmente, pode-se concluir que o uso da prática pedagógica como instrumento de pesquisa fortaleceu uma aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa gratidão a Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela estrutura e apoio fornecidos, e aos estudantes do curso de Geologia por terem desenvolvido as atividades com entusiasmo e empenho. Os PGs agradecem a CAPES pelas bolsas de doutorado e a docente agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (Processo n° 309691/2021-4).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Steven W.; LIBARKIN, Julie C. Conceptual mobility and entrenchment in introductory Geoscience courses: New questions regarding Physics' and Chemistry's role in learning Earth Science concepts. **Journal of Geoscience Education**, v. 64, n. 1, p. 74-86, 2016.

CRUZ, G. B.; Didática e docência no ensino superior. Revista Brazileira de Estudos Pedagógicos. 98 (250), 2017.

SICCA, Natalina Aparecida L.; GONÇALVES, Pedro Wagner. História da química e da geologia: Joseph Black e James Hutton como referências para educação em ciências. **Química nova**, v. 25, p. 689-695, 2002.

LADUE, Nicole; ZOCHER, Erika. Chemistry Education for the Geosciences: Perceptions of Importance and Relevant Knowledge. **GSA Today**, v. 32, n. 11, p. 42-43, 2022.

ABMES. **Resolução CNE/CES nº 1 | ABMES**. Disponível em: < https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4498/resolucao-cne-ces-n-1>. Acesso em: 4 jul. 2025.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa. **Com Ciências Saúde [Internet]**, v. 23, n. 4, p. 327-329, 2012.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES. PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=130. Acesso em: 18 mar. 2024.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2ª. ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

TASCA, Rodolfo A. et al. Desenvolvendo habilidades e conceitos de nanotecnologia no ensino médio por meio de experimento didático envolvendo preparação e aplicação de nanopartículas superparamagnéticas. **Química nova na escola**, v. 37, n. 3, p. 236-240, 2015.

SOLOMON, Sally D. et al. Synthesis of copper pigments, malachite and verdigris: making tempera paint. **Journal of chemical education**, v. 88, n. 12, p. 1694-1697, 2011.

FRENCH, Bevan M. **Stability of Siderite, FeCO3, and Progressive Metamorphism of Iron Formation. 1. Synthesis and Stability of Siderite, FeCO3. 2. Progressive Contact Metamorphism of the Biwabik Iron Formation on the Mesabi Range, Minnesota**. 1964. Tese de Doutorado - Johns Hopkins University, 1964.

BIRNIN-YAURI, A. U.; ALIYU, Musa. Synthesis and analysis of potassium aluminium sulphate (alum) from waste aluminium can. **International Journal of Advanced Research in Chemical Science**, v. 1, n. 8, p. 1-6, 2014.

REDDY, G. Udayabhaskara et al. Spectroscopic and structural characterization of pascoite. **Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy**, v. 79, n. 5, p. 1402-1405, 2011.

COMPIANI, Mauricio; CARNEIRO, Celso dal Ré. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 1, n. 2, p. 90-97, 1993.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.

PEREIRA, Josias et al. A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 08, 2018.

ECOSSISTEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ABERTA: A ARTICULAÇÃO ENTRE STORYTELLING, REAS E MAPAS CONCEITUAIS

INGEINCZAKI, Ana. C.[1]

GRIZOTES, Emerson S.[2]

BOT, Guiullianna C. Q. L. D. [3]

KOWALSKI, Raquel P. G.[4]

RESUMO

Diante dos desafios contemporâneos impostos ao sistema educacional no século XXI, este trabalho busca analisar como a articulação entre Recursos Educacionais Abertos (REAs), mapas mentais e conceituais, e a técnica de storytelling pode promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada. A pesquisa fundamenta-se na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, nos princípios da Educação Aberta e na aplicação pedagógica de ferramentas visuais como os mapas conceituais de Novak e mentais de Buzan. O estudo explora como os REAs, definidos por sua natureza aberta e flexível, e o storytelling, como potente ferramenta de engajamento, podem ser integrados de forma eficaz. A análise propõe um ecossistema pedagógico estruturado como um ciclo dinâmico: o storytelling atua como catalisador, despertando a curiosidade; os REAs servem como um vasto campo de exploração de conteúdo; e os mapas funcionam como ferramentas cognitivas para organizar e transformar a informação dispersa em conhecimento estruturado. O ciclo se completa quando os estudantes, agora como produtores, criam e compartilham suas próprias narrativas e novos REAs, consolidando o aprendizado. Conclui-se, portanto, que a combinação dessas abordagens coloca o estudante como verdadeiro protagonista de sua trajetória educativa. Mais do que um conjunto de técnicas, a integração aqui proposta representa um caminho para a efetivação de uma educação aberta e transformadora, que não se limita a informar, mas que forma cidadãos autônomos, críticos e capazes de construir e se relacionar com o conhecimento de maneira criativa e consciente.

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com graduação em Design pela mesma instituição, com o prêmio Marcelino Champagnat da turma de 2020.1 Contato: anacingein@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/7364235413272278

[2] Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Licenciado em Química pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) Contato: egrizotes@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/2354870084577925

[3] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), graduada em Pedagogia pela mesma instituição, com o Prêmio de Liderança Universitária Irmão Clemente Ivo Juliatto. Também é licenciada em Biologia, formação que amplia a perspectiva interdisciplinar. Sua pesquisa tem interesse nas interfaces entre gamificação, transdisciplinaridade, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e imaginação. Contato:guiullianna.bot@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/6603092780863206

[4] Doutora com pós-doutora em Educação pela PUCPR. Professora pela mesma instituição, com experiência em design educacional, formação docente e desenvolvimento de recursos digitais. Atua nas áreas de Educação Aberta, REA, tecnologias digitais, MOOCs e formação de professores. Contato: raquel.pasternak@pucpr.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/2926131746008333

Palavras-chave: Educação Aberta. Metodologias Ativas. Design de Aprendizagem. Aprendizagem Significativa. Recursos Educacionais Abertos.

1 INTRODUÇÃO

Considerar a educação sob a perspectiva da universalidade, assim como apresentada na Constituição Cidadã, implica a necessidade de reduzir o abismo social que permeia o sistema educacional Brasileiro (BRASIL, 1988).

A desigualdade no campo educacional, no entanto, é uma problemática global. A fim de mitigar tais problemáticas, a Declaração de Jomtien (Conferência Mundial sobre Educação para Todos) estabelece a importância de garantir a educação básica para todos, sem discriminação, uma vez que a educação desempenha papel fundamental na formação crítica dos indivíduos.

Em resposta às demandas contemporâneas, às quais a escola tradicional não tem conseguido corresponder, emerge um modelo de escolarização mais flexível, democrático e colaborativo: a educação aberta (AMIEL, 2012, p. 18).

A educação aberta, portanto, é caracterizada pela flexibilização dos horários, espaços, materiais e critérios de acesso à educação. Seu foco é ampliar as portas de entrada para o acesso ao conhecimento, reconhecendo percursos diversos e singulares de aprendizagem, e valorizando os conhecimentos presentes tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, conectando-os (SANTOS, 2012, p.72).

Nesse sentido, Behrens e Torres (2022) a definem como uma abordagem que integra aprendizagem formal e informal, baseada em projetos, resolução de problemas e cocriação, com foco na formação cidadã e na consciência planetária.

Os Recursos Educacionais Abertos (REAs) são uma proposta que rompe com o modelo tradicional de ensino — centralizado em aulas expositivas, conteúdos únicos e avaliações padronizadas — e se alinha com uma visão que coloca o aluno como centro da ação pedagógica (BEHRENS e TORRES, 2022)

Nesse contexto, os REAs são parte fundamental da Educação Aberta. Definidos pela Unesco (2012, p. 1) como materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, os REAs permitem que sejam utilizados, adaptados, remixados e redistribuídos por qualquer indivíduo conforme a sua

própria necessidade e contexto, enriquecendo as situações de aprendizagem.

Portanto, nesse contexto, a universalização do conhecimento ocorre de maneira pessoal e orgânica, transcendendo o ambiente formal da sala de aula e garantindo que o saber se incorpore ao mundo real, acessível a todos (AMIEL, 2012, p. 19).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar como REAs, mapas mentais e conceituais, articulados com o storytelling, podem se configurar como estratégias complementares para favorecer uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada. Parte-se da premissa de que a flexibilização dos meios e métodos de ensino, associada ao uso de recursos abertos e abordagens visuais e narrativas, pode ampliar o engajamento dos estudantes e potencializar a construção do conhecimento.

2 MAPAS MENTAIS E CONCEITUAIS COMO FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO ABERTA: ESTRATÉGIAS VISUAIS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Apresentada por Ausubel[5] (2003), a teoria da aprendizagem significativa é uma abordagem cognitivista que busca explicar os mecanismos internos da mente humana relacionados à assimilação e à estruturação do conhecimento.

Diante disso, diversas ferramentas de ensino foram desenvolvidas para facilitar o ensino, por meio da integração de elementos que envolvem e conectam o estudante de forma a concretizar o aprendizado significativo. Entre as ferramentas, destacam-se os Mapas Mentais e Conceituais, que encontram fundamento na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003). De acordo com Pelizzari (2002), essas ferramentas baseiam-se na concepção de uma organização cognitiva interna de caráter conceitual, evidenciando a hierarquização das informações conforme a prévia relação do indivíduo com o tema.

[5] David Ausubel foi professor emérito da Universidade de Columbia, no estado de Nova York, dedicou sua carreira acadêmica à psicologia educacional, após seu falecimento, Joseph D. Novak, professor de educação em Cornell, vem lapidando e divulgando a aprendizagem significativa por meio da teoria dos mapas conceituais.

Os mapas conceituais se caracterizam pelas relações significativas entre conceitos, com o uso de palavras de ligação e uma estrutura hierárquica para auxiliar na organização e construção do conhecimento (NOVAK, 2006). Eles possibilitam a visualização do desenvolvimento do pensamento e a representação precisa do conhecimento, sendo amplamente empregados para a compreensão, síntese e retenção de conteúdos trabalhados. Essa visualização explícita permite uma análise crítica do raciocínio do autor do mapa, facilitando a identificação de lacunas ou inconsistências.

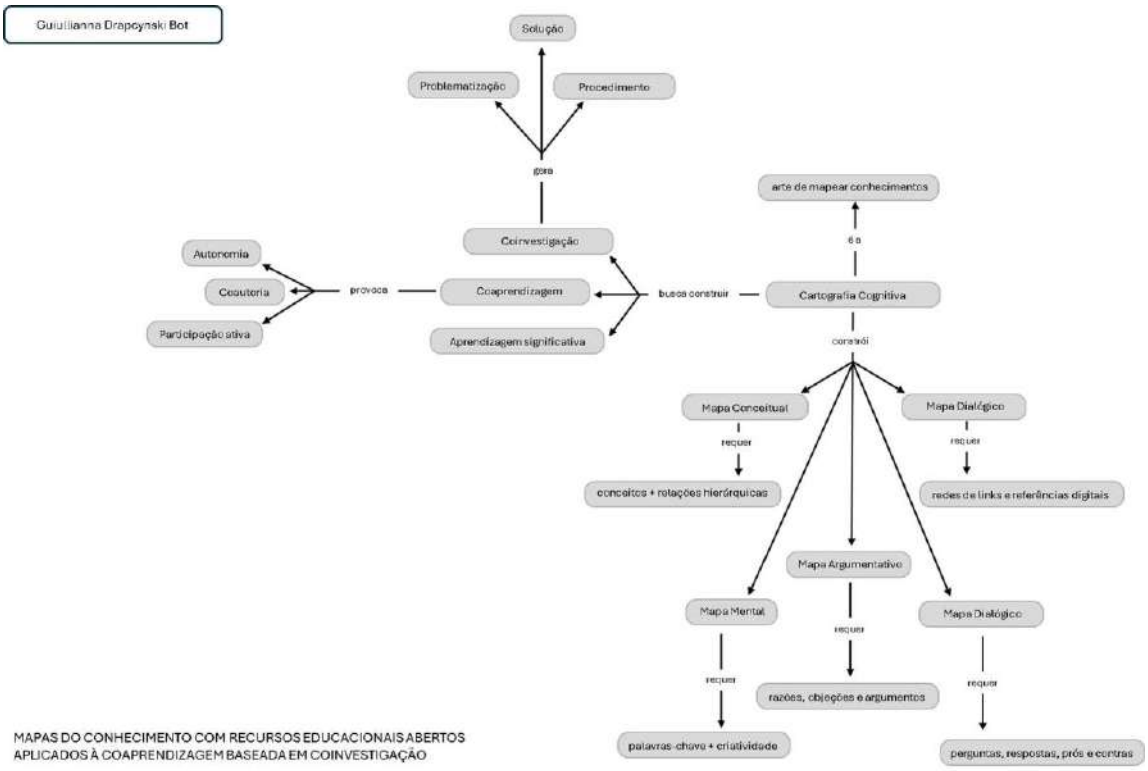

Fonte: os autores (2025)

Por outro lado, os mapas mentais têm como principal objetivo mapear os pensamentos de forma criativa, em todas as direções e em qualquer ângulo (BUZAN, 2005). Os mapas mentais permitem maior liberdade, visto que todas as ideias se originam de uma ideia central e utilizam linhas, símbolos, cores, imagens e palavras em conjunto para formar ramificações de pensamento. Em razão dessa distinção, o mapa mental configura-se como uma excelente ferramenta para relembrar informações, promover a concentração, esclarecer

pensamentos e auxiliar no estudo de maneira mais prática e eficiente, em função do seu formato de diagrama, que simula o funcionamento cerebral.

Fonte: Camargo, 2023 “Mapa visual de estudo, sobre conteúdo de Introdução ao Pensamento Complexo (2021)”

O uso de imagens e textos nos mapas mentais é efetivo por simular a forma de atuação do cérebro humano, estabelecendo ligações complexas que partem de um ramo central e se conectam a milhares de células e suas ramificações (BUZAN, 2005).

3 O PAPEL DO STORYTELLING NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A utilização de narrativas como estratégia pedagógica tem recebido crescente atenção na literatura educacional contemporânea devido à sua capacidade de promover aprendizagens mais significativas, contextualizadas e duradouras.

O storytelling é uma técnica que utiliza histórias para transmitir conceitos complexos de forma atraente e interativa (Reis, 2008). Isso se deve ao fato de que o ser humano é neurologicamente programado para compreender e interpretar o mundo por meio das narrativas (STORR, 2020). Essa imersão provoca respostas fisiológicas, evidenciadas em exames de imagem que demonstram maior ativação das áreas cerebrais relacionadas à atenção quando a curiosidade é aguçada por textos narrativos (KANG et al., 2009).

Portanto, o storytelling proporciona um ambiente favorável à aprendizagem significativa ao engajar emocionalmente o aluno. Ausubel denominou esse fenômeno como ancoragem de novas ideias aos conhecimentos prévios. Essa perspectiva é reforçada por Green e Brock (2000), que indicam que o envolvimento emocional com narrativas amplia a persuasão e a fixação das informações na memória, aspecto crucial para a relação sujeito-conhecimento. Os autores denominam esse efeito de 'transportation', no qual o interlocutor da história se envolve a ponto de se tornar mais receptivo às ideias apresentadas.

As narrativas, ao se tornarem ações humanas contextualizadas, adquirem capacidade de serem poderosos instrumentos de aprendizagem. Seu potencial formativo singular reside na permissão de identificação com as situações descritas, impulsionando a aprendizagem por distanciamento crítico e aproximação afetiva. Reis (2008) reforça que o uso de narrativas no ensino promove o desenvolvimento de atitudes éticas e competências, auxiliando na compreensão da complexidade dos desafios do mundo real.

Outro ponto relevante da discussão de Storr (2020) é a estrutura narrativa da jornada do herói como um modelo eficaz e consolidado para a construção de enredos, adaptável ao planejamento de experiências de ensino. Nesse formato, o aluno assume o papel de protagonista em sua relação com o conhecimento, enfrentando desafios conceituais e práticos que culminam em descobertas e transformações cognitivas. Essa organização promove um envolvimento ativo e emocional com o processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia.

Dessa maneira, o storytelling não é apenas um recurso estético com finalidade de entretenimento; ele se constitui como uma importante construção social que desempenha papel relevante na formação cultural (STORR, 2020).

Assim, a aplicação dos conceitos de storytelling na educação potencializa a relação do aluno com o conhecimento. Ao mobilizar emoções, experiências pessoais, valores e estruturas cognitivas preexistentes, as histórias tornam-se instrumentos fundamentais para promover a aprendizagem significativa e formar sujeitos críticos, reflexivos e engajados, capazes de se relacionar com o mundo de maneira consciente e saudável.

4 DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO: INTEGRANDO REA, MAPAS E STORYTELLING NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A análise isolada dos REAs, dos mapas conceituais e do storytelling já evidencia seu valor pedagógico. Contudo, o verdadeiro potencial transformador para uma aprendizagem significativa emerge de sua articulação como um ciclo de aprendizagem integrado (AUSUBEL, 2003). A combinação destas três abordagens cria um ecossistema de ensino-aprendizagem estruturado e flexível (ZABALA, 1998).

Uma vez que a narrativa desperta o interesse, os estudantes são impelidos a investigar. Neste ponto, os REAs funcionam como um vasto campo de exploração. Para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento dos REAs David Wiley e Green (2012, p. 81) sistematizaram parâmetros que definem os REAs, chamados os de 4Rs: Reutilizar, Revisar, Remixar e Redistribuir. Mais tarde, David Wiley acrescentou um quinto R: Reter – o direito de manter e controlar uma cópia do recurso (WILEY, 2014). Este último R amplia significativamente a abertura dos recursos, o acesso ao conhecimento e a capacidade de produção colaborativa.

Esta fase do ciclo rompe com o modelo de um conteúdo único e estático, permitindo que os estudantes não apenas consumam, mas comecem a *Reter* e *Reutilizar* a informação, exercitando os princípios da Educação Aberta (WILEY, 2014). O uso de REA também permite a criação de materiais que sejam culturalmente relevantes e que reflitam a diversidade de vivências dos alunos, potencializando uma aprendizagem mais profunda.

No entanto, a abundância de informações pode levar à sobrecarga cognitiva. Neste momento, os Mapas Mentais e Conceituais se tornam

ferramentas indispensáveis para a construção do conhecimento, funcionando como 'ferramentas da mente' (**Mindtools**) que engajam os aprendizes no pensamento crítico (JONASSEN; CARR; YUEH, 1998). Após a exploração dos REA, os alunos podem utilizar os mapas para organizar e sintetizar o que foi encontrado.

O mapa conceitual é ideal para estruturar hierarquicamente os conceitos formais e suas inter-relações, auxiliando os estudantes a visualizarem a abrangência do conhecimento (NOVAK; CAÑAS, 2006; MOREIRA, 2010). Já o mapa mental pode ser usado para um **brainstorming** criativo de soluções para a problematização lançada pela narrativa inicial, explorando ideias de forma livre e associativa. Esse processo de visualização e estruturação é o cerne da transição da informação dispersa para o conhecimento organizado e significativo, uma vez que torna visível o esquema mental interno do aluno (MOREIRA, 2010).

Com o conhecimento agora estruturado pelos mapas e embasado pelos REAs, os estudantes estão aptos a construir e compartilhar suas próprias narrativas (SANTOS, 2009). Eles podem criar apresentações, vídeos, textos ou podcasts que contêm a história de sua descoberta, explicando como a problematização inicial foi compreendida ou solucionada, e, assim, criando novos REAs. Ao se tornarem produtores e comunicadores do conhecimento, os alunos praticam a remixagem e a redistribuição, elementos-chave dos REAs (WILEY, 2014), o que reforça sua própria aprendizagem ao ensinarem aos outros e contribui para uma cultura colaborativa (OKADA, 2013; SANTOS, 2009).

Dessa forma, a integração destas três estratégias cria um percurso pedagógico dinâmico: a narrativa desperta o porquê (motivação), os REAs oferecem o quê (conteúdo) e os mapas organizam o como (estrutura). Esse modelo coloca o estudante no centro do processo, alinhando-se aos ideais de uma educação aberta, dialógica e transformadora, que visa não apenas informar, mas formar cidadãos capazes de pensar criticamente e relacionar-se com o conhecimento de maneira autônoma e criativa (BEHRENS, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a articulação entre os Recursos Educacionais Abertos (REAs), mapas mentais e conceituais, e o storytelling para a promoção de uma aprendizagem significativa, inclusiva e contextualizada. A discussão partiu da premissa de que os modelos educacionais tradicionais já não respondem satisfatoriamente às complexidades contemporâneas.

Contudo, durante a elaboração deste artigo e a articulação dessas ferramentas, refletimos sobre os desafios práticos da realidade escolar. principal desafio recai sobre a formação de professores. A transição de um papel de transmissor de conteúdo para um 'arquiteto de experiências de aprendizagem', que curadoria conteúdos, lança desafios narrativos e media a construção do conhecimento, exige um novo letramento e uma profunda ressignificação da prática docente.

Adicionalmente, ao mesmo tempo em que a proposta visa mitigar a desigualdade social, a utilização dos REAs nos impõe o dever de considerar o abismo digital. A equidade no acesso à tecnologia e à conectividade de qualidade emerge como uma condição fundamental para que a educação aberta não se torne, paradoxalmente, um privilégio de poucos.

Apesar desses desafios, a proposta deste artigo cumpre um papel fundamental: inspirar novas formas de ensinar. Em suma, o objetivo é construir uma prática pedagógica que seja, de fato, mais dialógica, transformadora e significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel. **Configurando Ambientes, Práticas e Recursos Educacionais.** In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo; Salvador: Casa de Cultura Digital; EDUFBA, 2012. p. 17-33. Disponível em: https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Revisão científica de Vítor Duarte Teodoro. 1. ed. Lisboa: Plátano Editora, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patrícia Lupion. **A educação dialógica transformadora aliada à visão da complexidade: a experiência de escolarização aberta no Projeto CONNECT.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 9-33, set./dez. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. [Indique o ano de acesso, ex: 2025].

BUZAN, Tony. **The Ultimate Book of Mind Maps**. London: Thorsons, 2005.

CAMARGO, Rafael Augusto. **MAPA VISUAL ILUSTRADO COMO RECURSO EDUCACIONAL**: O VERSO DO TRAÇO. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

GREEN, Melanie C.; BROCK, Timothy C. **The role of transportation in the persuasiveness of public narratives.** Journal of Personality and Social Psychology, Washington, v. 79, n. 5, p. 701-711, 2000.

KANG, Min Jeong et al. **The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. Psychological Science,** Thousand Oaks, v. 20, n. 8, p. 963-973, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 9-29, jul./dez. 2006.

OKADA, Alexandra W. (org.). **Recursos Educacionais Abertos e redes sociais**. São Paulo: Editora e-Livro, 2013.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001/jul. 2002.

REIS, Pedro. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jul. 2008. Disponível em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244. Acesso em: [Indique a data de acesso].

SANTOS, Andrea Inamorato dos. **Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos Recursos Educacionais Abertos**. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson De Luca (org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. São Paulo; Salvador: Casa de Cultura Digital; EDUFBA, 2012. p. 71-90. Disponível em: https://www.aberta.org.br/livrorea/livro/livroREA-1edicao-mai2012.pdf. Acesso em: [Indique a data de acesso].

SANTOS, Edméa. **Articulação de saberes na cultura digital: desafios à formação de professores na cibercultura.** In: SANTOS, Edméa; SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa.** Rio de Janeiro: LTC, 2009.

STORR, Will. **The science of storytelling: Why stories make us human and how to tell them better.** New York: Abrams, 2020.

WILEY, David; GREEN, Cable. **Why openness in education?** In: OBLINGER, Diana G. (ed.). **Game changers: education and information technologies.** Louisville, CO: EDUCAUSE Publications, 2012. p. 81-90. Disponível em: http://www.educause.edu/research-publications/books/game-changers-education-and-information-technologies. Acesso em: 17 jun. 2025.

WILEY, David. **The Access Compromise and the 5th R.** In: **Open Content** (blog de David Wiley). Publicado em 5 de março de 2014. Disponível em: https://opencontent.org/blog/archives/3221. Acesso em: 08 de jul de 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LITERATURA INFANTIL AMAZONENSE, IDENTIDADES AMAZÔNICAS E A FORMAÇÃO LEITORA DA CRIANÇA

Jamilly da Silva de Oliveira[1]

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins[2]

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, cujo tema sobre a Literatura Infantil Amazonense tem o objetivo de investigar acerca destes acervos nos espaços de leitura das escolas de Educação Infantil em um município do baixo Amazonas, os quais contribuem para a formação leitora da criança e o reconhecimento identitário. As histórias e narrativas literárias de temas, autores e conteúdos que referenciam o contexto amazônico, evidenciam as riquezas, culturas e múltiplos saberes. A relevância acadêmica e social do estudo, fundamenta-se na ausência significativa de literaturas infantis amazonenses nos espaços de leitura das escolas, conforme estudos e pesquisas de Vieira e Martins (2020), Dias (2016), Simões (2013), Sicsú (2019), cujas críticas, debates e reflexões são elucidativas e pertinentes para este campo investigativo. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa se desenvolveu por meio do estudo de campo em escolas de educação infantil, com professores de crianças de 05 (cinco) anos, cujos instrumentos metodológicos foram: observação participante, entrevista e rodas literárias. Confirma-se que os títulos de literatura amazonense precisam ser conhecidos, (re) visitados, para assim constituírem-se como conteúdos literários no processo de desenvolvimento da leitura e escrita da criança na escola.

Palavras-chave: Literatura infantil amazonense. Formação leitora. Criança. Identidades amazônicas.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, no período 2024-2025, cujo tema sobre a Literatura Infantil Amazonense tem o objetivo de investigar, no âmbito das escolas de Educação Infantil em um município do baixo Amazonas, sobre estes acervos e sua contribuição para a formação leitora da criança e o reconhecimento identitário, sendo que as histórias e narrativas literárias de temas, autores e conteúdos que referenciam o contexto amazônico, evidenciam as riquezas, culturas e múltiplos saberes que as compõem.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: jamilly.oliveira@ufam.edu.br
[2] Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: keziasimeia@ufam.edu.br

As inquietações para a pesquisa surgiram de leituras a respeito da literatura infantil amazonense (COSTA, 2016; DIAS, 2021; SICSÚ, 2019; MARTINS, 2017; SIMÕES, 2013), sua invisibilidade e ausência significativa notada nos espaços de leitura das escolas do município de Parintins (AM), lacuna percebida em atividades acadêmicas curriculares e por meio da pesquisa científica realizada.

A criança no processo de formação leitora necessita conhecer as histórias e narrativas literárias dos temas, autores e conteúdos que referenciam o contexto amazônico, suas riquezas, manifestações e múltiplos saberes identitários. Segundo Costa (2016) cada região brasileira tem seus aspectos marcantes que sobressaem nas produções artístico-literárias como, por exemplo, na região sul: as sagas históricas com seus guerreiros e heróis são produtos que estão presentes em suas produções. Na região nordeste, a desigualdade social, a pobreza, a seca, as migrações para outras regiões, são exploradas como temas para produções artísticas; e a região amazônica, por sua vez, com sua natureza exuberante e diferenciada, oferece temas ligados a esse imaginário local, principalmente, com os mitos e lendas amazônicas.

A pertinência desta proposta incide na necessidade de literaturas infantis amazonenses serem conhecidas e revisitadas de modo a incentivar, valorizar e motivar professores e estudantes a reconhecerem suas histórias e saberes, contribuindo para a formação leitora e o reconhecimento identitário da criança. “Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas (Moll, 2024, p. 32).

A natureza da pesquisa é qualitativa, com realização de uma Pesquisa de Campo em 02 (duas) escolas municipais de Educação Infantil. Os sujeitos colaboradores foram as 02 (duas) professoras titulares das duas turmas de crianças de 05 (cinco) anos, turno vespertino - cada turma com 20-23 crianças. Os critérios de escolha foram: a) escolas de educação Infantil que contribuem na realização dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia e manifestaram disponibilidade e aceite em participar; b) professoras das turmas de Jardim II (5 anos) das referidas escolas, para as quais recebemos autorização da Secretaria

Municipal de Educação, consentimento ético dos pais e da escola para realizar a pesquisa. As duas docentes se apresentam na pesquisa por nomes de plantas amazônicas: *Vitória-régia e Arumã.*

Os instrumentos metodológicos foram *observação participante* da rotina de leitura das crianças, de modo direto e participativo, e o desenvolvimento das *rodas literárias* com as crianças, inserindo à pesquisa um procedimento não somente instrumental, mas de envolvimento e colaboração. Sobretudo na Educação Infantil, as rodas são estratégias metodológicas na construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem infantil, num contexto coletivo. Tais caminhos e escolhas nortearam a pesquisa contribuindo para sua realização e resultados.

2 A LITERATURA INFANTIL AMAZONENSE E OS CONTRIBUTOS PARA O RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DA CRIANÇA EM CONTEXTO AMAZÔNICO

A literatura voltada ao público infantil parte das diferentes concepções da infância que determinam sua produção. Ao ser planejada, “querendo ou não, toda obra destinada a crianças precisa se submeter ao fato de que será inserida, ou será recebida, num processo de educação e instrução [...]” (Simões, 2013, p. 15), e visa promover o desenvolvimento das emoções, da sensibilidade e da imaginação infantil.

A literatura infantil no Amazonas, segundo Simões (2013) tem uma história rica e única, caracterizada pela influência de diversas culturas e tradições. Na região, era visto como produto do impulso educacional e cultural que começou a se intensificar em meados do século XX, que por meio do desenvolvimento das escolas e bibliotecas públicas, a literatura infantil ganhou mais espaço.

Marcada pela conexão com a floresta e a diversidade regional, a cultura amazônica caracteriza-se pelo imaginário local, que vai muito além da literatura escrita, como menciona Sicsú (2013, p.16), parte da oralidade através dos mitos, lendas, contos, costumes e hábitos do povo amazônico, “é uma cultura que não se apresenta de uma forma única, objetiva, mas permite diferentes olhares”.

A partir do imaginário, livros infantis como "*Contos e Lendas da Amazônia*" de Reginaldo Prandi (2011); "*A criação do mundo e outras lendas da Amazônia*" "*Yaguarãboia: a mulher onça*" (2013) e "*Contos da Floresta*" (2012) do indígena Yaguarê Yamã, promovem a valorização pertencimento da cultura local, contribuindo para que as crianças construam sua identidade cultural compreendendo o meio em que vivem.

Essa conexão com a cultura local não apenas ajuda a fortalecer a identidade cultural, mas também fomenta um sentimento de pertencimento e conexão com a natureza, encontrados em obras como "*As frutas do meu quintal*" e "*Histórias de bichos da Amazônia*" de Ana Peixoto (2010), "*Sonhos de cuirão*" de (Corrêa, 2010), "*Formosa, a sementinha voadora*" (Nogueira, 2010), "*Noite de viração*" (Farias, 2002), e "*Yara e as cores*" (Teixeira, 2023).

Parte das experiências entre a criança e os livros, se dá pela relação conjunta da escola e a literatura. A partir do momento que esses conhecimentos são gerados, retomam memórias identitárias capazes de despertar suas raízes e identidade cultural. Vieira e Martins (2020) em suas pesquisas, traz a literatura infantil entrelaçada às culturas e saberes amazônicos, abordando seu contributo para a apropriação das habilidades de leitura e escrita da criança, propostas de leitura na escola e interlocução com os saberes culturais amazonenses.

A literatura, quando refletida na realidade amazônica, em seus mitos, lendas, personagens e histórias, permite ao leitor reconhecer e valorizar os saberes locais. Isso é especialmente relevante em uma região onde as influências externas podem ofuscar as identidades culturais locais. Frazão e Pessoa (2021) destacam que as narrativas, lendas e mitos mais comuns no contexto amazônico, são voltadas a realidade da vida local, às experiências e saberes produzidos e transmitidos de forma oral, de geração em geração, preservando suas raízes, hábitos e culturas.

Para Oliveira (2019), em um contexto em que a cultura local pode ser ameaçada, os escritores amazônicos usam suas obras para afirmar a importância de suas tradições e modos de vida. Isso é especialmente relevante em temas como a preservação do meio ambiente, onde a literatura pode educar as crianças sobre a biodiversidade e práticas sustentáveis. Nesse sentido, essas literaturas como ferramenta na formação leitora da criança que vivencia este

contexto, suscita múltiplas possibilidades de reconhecimento, valorização e pertencimento cultural.

3 LITERATURA INFANTIL AMAZONENSE: entre sentidos, discursos e vivências na escola de Educação Infantil

O tópico traz resultados da pesquisa empírica, realizada nas escolas de Educação Infantil, a partir da observação participante, das vozes das professoras e da experiência com as rodas de leitura literária, especialmente neste estudo – a literatura infantil amazonense.

Entretanto, em levantamento realizado nos Centros de Educação Infantil (CEI) municipal em 12 (doze) CEIS, foram encontrados raros títulos literários amazonenses. Somente em 01 (um) CEI foram identificadas seis (seis) literaturas. Em 02 (dois) não foram encontradas literaturas, e nos demais centros, entre uma a três títulos, no máximo. Confirmamos a carência e ausência de acervo literário com temas amazônicos, bem como a escassez de práticas de leitura com as crianças, seja com esses temas ou de outros.

Coelho (2000), Zilbermam (2003) e Hunt (2010), destacam em seus estudos que os textos literários são constituídos por elementos que se conectam com os acontecimentos da vida e das criações humanas e que a literatura infantil carrega consigo a arte da palavra e das ilustrações e, de maneira implícita ou explícita, os valores culturais e morais de um determinado tema, época histórica e tradições de uma sociedade. Logo, é crucial compreender a importância da literatura infantil amazonense e sua inserção no contexto educacional e cultural das crianças, possibilitando a elas o contato com essas estruturas narrativas, ao vocabulário rico que as identificam, ampliando o repertório linguístico, cultural das crianças.

A *professora Vitória-régia* afirma acerca da importância e utilização dessas literaturas:

> Há uma relevância muito grande, pois, através desta leitura a criança passa a ter mais interesse em ouvir as histórias narradas, [...] essa inclusão das literaturas faz com que a criança se encontre com a realidade em que vive. [...] Eu utilizo livros de literatura infantil em minha prática, mas não são todos os dias... Conheço algumas dessas literaturas, como “Bichos da Amazônia”, “As frutas do meu quintal”, “Abaré” [...] e as vezes incluo em minha didática.

Entretanto, como mediadora de leitura literária na escola, não foram notadas atribuições de sentido prático a essa prática cultural, nem compartilhamento desses saberes nas interações com os pequenos. As leituras literárias apresentavam-se como algo meramente esporádico, sem um planejamento eficaz, o que se confirmou nas observações durante a pesquisa.

Segundo Colomber (2007), mesmo que os documentos oficiais curriculares afirmem que a literatura infantil precisa estar presente na escola da infância, aproximando as crianças da linguagem escrita, da atitude leitora, da estética, do diálogo, formando sentidos e significações, a prática pedagógica planejada pelos professores ainda demonstra dificuldades em estabelecer objetivos concretos para a inserção e o trabalho com as obras literárias. Sabemos que a experiência de leitura da criança ultrapassa as linhas da literatura, capaz de ir além do imaginário, possibilitando estabelecer vínculos não somente afetivos e cognitivos, mas culturais. O que reafirma a *professora Arumã:*

> Falar no contexto amazônico é uma riqueza muito grande, pois todos os livros e imagens despertam a imaginação a criatividade das crianças [...]. Trabalhar e trazer o contexto que nos pertence é importante. A realidade deles é isso, esses livros mostram imagens das frutas, animais, árvores. Aqui na escola, a maioria são filhos de pescadores, pessoas simples [...]. Então, contextualizar a nossa realidade é muito importante.

Na fala da professora destaca-se as riquezas de saberes do contexto amazônico, cujos entrelaçamentos com a realidade local, regional, impactam na valorização dessas literaturas e reconhecimento identitário.

Nas interações em sala de aula realizamos as *Rodas de leitura literária* com as crianças das escolas que contribuíram com a pesquisa, foram utilizadas literaturas amazonenses com atividades sistematizadas por meio de sequências didáticas (SD). Na perspectiva de Zabala (1998), a SD diz respeito a um conjunto de atividades ordenadas e articuladas, cujo princípio e fim são conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos no processo ensino-aprendizagem. Possui uma exposição dialogada, trabalho prático, observação estudo, leitura, pesquisas, ação motivadora e aplicação.

As atividades com as crianças seguiram uma sequência significativa para atingir os objetivos propostos no estudo. Foram 03 (três) momentos:

1) Introdução ao assunto a partir dos conhecimentos prévios das crianças

Inicialmente, foi introduzido o tema sobre saberes e temas que compõem o cotidiano de nossas culturas amazônicas: vocabulário, fauna, flora, explorando cenários regionais e imagens das diversas realidades, costumes e características locais. O diálogo inicial foi conduzido a partir dos conhecimentos prévios das crianças. A orientação foi que cada criança desenhasse o que eles conheciam da floresta Amazônica, quais animais favoritos, árvores e detalhes lhes chamavam atenção da nossa localidade. As crianças falaram sobre os rios, suas casas, bairros, animais domésticos, árvores que conhecem, família, alimentação do dia a dia, bem como representaram, suas percepções e sentimentos. Inclusive algumas crianças elucidaram com detalhes sobre a pesca, a canoa, os animais aquáticos do rio Amazonas, árvores e frutos.

2) *Apresentação das obras de literatura infantil amazonense – Rodas Literárias*

No processo de leitura e narração das histórias foi realizado um diálogo enriquecido de descobertas com os pequenos. Com as salas organizadas em semicírculo, foram apresentados 08 (oito) obras literárias: “Sonhos de cuirão” de Neuton Corrêa (2010); “Formosa: a sementinha voadora” (Nogueira, 2010); “As aventuras de Zezé na Floresta Amazônica” (Faria, 2002); “Um curumim, uma canoa” (2012) e “Pequenas Guerreiras” (2013) de Yaguarê Yamã; “As frutas do meu quintal” e “Histórias de bichos da Amazônia” (2010) de Ana Peixoto. Durante a apresentação das literaturas, foram apresentados os detalhes das obras, com exploração das diferentes linguagens do livro, os detalhes de conteúdo, imagens, cores, sons, formas, símbolos. Em cada página folheada e compartilhada, estimulamos as crianças a observar, descrever, comparar e criar a partir delas.

A partir das literaturas, as crianças puderam lidar com as possibilidades concretas de interpretação e criação. E, pelo interesse e seleção delas, exploramos a obra “*Quintal: um lugar para ser feliz*” de Ana Peixoto (2017). O objetivo desse momento era que as crianças explorassem o livro como um todo, observando a maior quantidade de detalhes possíveis. Essa prática apresentou às crianças conteúdos literários influenciados pelo seu ambiente, cultura e realidade. Em outro CEI foi escolhida a obra “Um curumim, uma canoa”, de

Yaguarê Yamã (2012). Durante a apresentação, as crianças relataram que só haviam visto e ouvido sobre a Amazônia através dos jornais, vídeos na internet e filmes, mas não no espaço da escola.

3) *Produção criativa das crianças*

Com aspectos acerca do conteúdo explorado nas literaturas escolhidas, as crianças foram motivadas a participar com representações de sua realidade frente aos conteúdos e temas explorados. Na literatura "*Quintal, um lugar para ser feliz"*, pedimos que os pequenos reproduzissem o quintal de casa, com todos os detalhes que percebiam e conheciam. O livro apresenta o quintal como um espaço rico e generoso, sem limites definidos, que "engole a floresta" e abriga árvores, plantas e diversos animais. A autora descreve suas características com leveza e encanto, convidando os pequenos leitores a reconhecer o próprio ambiente doméstico como um território de descoberta, estreitando assim sua conexão com a natureza ao redor. Em relação ao título "*Um curumim, uma canoa"*, já trata do imaginário da floresta amazônica, propomos que reproduzissem elementos da floresta, com seus encantos e belezas, pois o livro conta a história de um curumim que embarca em sua canoa numa aventura pelo reino da cobra grande na floresta Amazônica, navegando no universo criativo de sua imaginação, refletindo a força da tradição ribeirinha e indígena.

Em síntese, as rodas literárias promoveram momentos de escuta, partilha e encantamento. As narrativas amazonenses, como parte do processo identitário da criança, vê através dos livros múltiplas possibilidades de representar sua realidade dando lugar a imaginação, além do reconhecimento cultural, exploração de saberes e valorização das variadas identidades culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é fundamental na formação leitora da criança, quanto mais a criança for exposta aos acervos literários do nosso contexto amazonense, de autores e/ou conteúdo da nossa região, mais ela adquirirá um repertório que a identifica. A ausência e carência dessas literaturas nos espaços escolares sinaliza o quanto os educadores necessitam olhar e atuar para que essa lacuna seja enfrentada com propostas leitoras significativas e eficazes.

Por essa razão, a pesquisa trouxe a partir das literaturas infantis, a valorização, reconhecimento identitário e visibilidade amazônica. As interações pedagógicas de leitura com as crianças da escola infantil implicaram em escutas, fomentaram a produção de saberes com foco no estado do Amazonas, abordando as ricas tradições, linguagens, saberes, modos vida, cotidianos e aspectos relevantes dos grupos culturais locais.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Neuton. **Sonhos de Cuirão.** Manaus: Editora Valer, 2010.

COSTA, Jaqueline Gomes da**. Identidade e cultura amazônica em obras da literatura infanto-juvenil**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Porto Velho, 2016.

DIAS, Stephanie Caroline Farias. **Literatura infantil amazonense na escola**: leitura e produção de conhecimento com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Orientadora: Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins. PIB-H/0176/2020, Programa de Iniciação Científica - IC da Universidade Federal do Amazonas, 2021.

FARIAS, Elson. **Noite de viração**. Manaus: Editora Valer, 2002.

FRAZÃO, Alcineia de Araújo; PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. **Lendas amazônicas e produção de texto**: uso de lendas como ferramenta pedagógica na produção textual. AYA, 2021. Disponível em: http://ayaeditora.com.br/wp-content/uploards/Livros/L177C1

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

MARTINS, por Kézia Siméia Barbosa da Silva (coord.). **Literatura infanto-juvenil local e a construção de saberes da cultura parintinense em escolas do ensino fundamental.** Projeto de Extensão, Pró-reitora de Extensão - Modalidade: PACE n. 166/2017-01, primeiro semestre, 2017.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2024.

NOGUEIRA, Wilson. **Formosa, a sementinha voadora**. Manaus: Editora Valer, 2010.

OLIVEIRA, Andréia Souza de. **A história das crianças que plantaram um rio:** a representação da infância na literatura infantojuvenil de Daniel da Rocha Leite. Tomé-Açu, 2019.

VIEIRA, Sásquia Rodrigues; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Literatura infantil e o processo de alfabetização e letramento da criança**: a construção dos saberes culturais amazonenses nas escolas de ensino fundamental em Parintins-Am. Série Educar: Educação Infantil, vol 8. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas da Amazônia**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

PEIXOTO, Ana Maria Souza. **As frutas do meu quintal**. Manaus: Editora Valer, 2010.

PEIXOTO, Ana Maria Souza. **Histórias de bichos da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

PEIXOTO, Ana Maria Souza. **Quintal:** um lugar para ser feliz**.** Manaus: Reggo, 2017.

SICSU, Delma Pacheco. **O Imaginário em narrativas da Literatura Infantojuvenil Amazonense**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. **Literatura Infanto-juvenil**: compondo um panorama da produção amazonense. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

TEIXEIRA, Raquel. **Yara e as cores**. Manaus: Letrinhas, 2023.

YAMÃ, Yaguarê. **Yaguarãboia**: a mulher-onça. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: LeYa, 2013

YAMÃ, Yaguarê. **Contos da floresta**. São Paulo: Peirópolis, 2012.

YAMÃ, Yaguarê. **Morõgetá Witã:** oito contos mágicos. Curitiba: Positivo, 2014.

YAMÂ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Rio de Janeiro: Zit, 2012. 36p.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998**.**

ZILBERMAM, Regina. **Literatura Infantil na Escola.** São Paulo. Global, 2003.

POÉTICAS EM UM ATELIÊ NA ESCOLA

Liana Bach Lemos[1]

Kátia Maria Kasper[2]

RESUMO

Esse texto apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação defendida em 2023. Ela mapeia os encontros entre arte, educação, linguagens e as relações estéticas que permeiam o fazer docente, com foco nos movimentos originados da experiência com as linguagens da arte em um espaço potencializado pelos encontros – um ateliê. A escrita surge como um rastreio das interações entre arte e educação, baseando-se nas ocorrências do ateliê e nos diálogos com diversos autores. Apresento um processo singular de formação docente que conecta o corpo à prática, discutindo a estética do espaço e permitindo deslocamentos e novas conexões com materiais e linguagens artísticas, criando formas alternativas de produção de saber (FARINA, 2008). Destaco a presença do corpo docente, marcado por cicatrizes, que representa a potência dos encontros e agires (FIANDEIRO; EUGÉNIO, 2012; DELIGNY, 2015). As marcas desse corpo se renovam e se avermelham, trazendo à tona o contágio das intensidades do ateliê, das interações com artistas e crianças, e dos atravessamentos no próprio corpo da professora (ROLNIK, 1989). Essa cartografia envolve desvios e devires (DELEUZE; GUATTARI, 1997), mostrando como a pesquisa em arte e educação abre possibilidades para novas formas de ensinar, por meio da experimentação e da abertura de corpos docentes.

Palavras-chave: Ateliê. Educação. Corpo. Cartografia. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Esta cartografia se desenha a partir das vivências em um ateliê de arte escolar, do corpo-cartógrafo de uma professora atelierista e das relações que emergem entre linguagens artísticas. A escrita atravessa contextos preparados no ateliê e dialoga com a trajetória formativa da pesquisadora em Artes Visuais. Este estudo busca refletir sobre a educação em arte, o processo formativo docente e o currículo escolar, propondo uma leitura que valorize o corpo, a subjetividade e as potências criativas das linguagens artísticas e suas materialidades como caminhos possíveis na formação de educadores e educandos.

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Paraná. lianabachlemos@gmail.com
[2] Doutora em Educação (UNICAMP), Professora titular do DTPEN/Universidade Federal do Paraná, katiakasper@ufpr.br

O trabalho no ateliê de arte, especialmente em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, revelou o poder dos materiais e das práticas estéticas na construção de novos sentidos para a educação. O espaço de ensino, neste caso, se amplia, permitindo a criação de conexões entre a arte, a subjetividade e a prática docente, numa interação constante entre os materiais e os corpos presentes que são movidos pelo agir (DELIGNY, 2015). A pesquisa adota uma perspectiva cartográfica, à medida que busca mapear as experiências vividas no cotidiano do ateliê, as divergências, especialmente aquelas que envolvem deslocamentos, marcas no corpo e no espaço, e a relação com o conhecimento. A atenção pousa (KASTRUP, 2009) nos encontros entre educação e arte e cantos (MEIRELES, 1967) de um corpo vermelho com feridas (FIANDEIRO, EUGÉNIO, 2029) e seus deslocamentos e devires (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Inspirada por autores como Tomás Tadeu da Silva (2007) e Suely Rolnik (1989), esta pesquisa busca refletir sobre um currículo que vá além da simples transmissão de conteúdos, propondo uma aproximação com os corpos, afetos e subjetividades de docentes e discentes. A intenção é repensar o fazer pedagógico no contexto escolar, tomando como referência as dinâmicas do ateliê e considerando os atravessamentos e os devires que compõem o processo formativo de professores de arte.

Foram esses atravessamentos — que avermelham meu corpo e me impulsionam — que, junto à potência da pesquisa em arte e educação, fizeram com que esta escrita se deixasse contaminar pelas experiências vividas no ateliê. Trata-se de uma abertura a modos outros de ser docente, que possibilitam pensar a docência como espaço de experimentação, onde ensinar e se relacionar com a prática ganha novas formas e sentidos.

Figura 1 - Desenho sobre a pele. Grafite vermelho s/ papel canson.

Fonte: Lemos, 2022

2 O ATELIÊ

Figura 2 - Ateliê

Fonte: Lemos, 2022

O espaço de experimentação e criação que localiza esta pesquisa é um ateliê, situado ao lado de um corredor que leva ao parque, com janelas e portas largas, fazendo com que todos da escola que passem por lá, contemplem as produções. O ateliê nos permite habitar um território que dialoga com a história da arte e as divergências que interpelam os nossos dias, meus e das crianças.

Dialogo com Fernanda Roberta de Oliveira Pinto (2022) ao refletir sobre o papel do ateliê. A autora propõe uma provocação importante ao afirmar que,

na contemporaneidade, a criação artística não depende mais necessariamente de um espaço físico delimitado: “Se na contemporaneidade é possível produzir arte na ausência de um espaço, é preciso um ateliê para produzir?” (PINTO, 2022, p. 30). Retomo essa indagação porque, ao preparar propostas para as crianças, percebo que muitos dos atravessamentos que surgem durante a experimentação com materiais e linguagens se dão justamente pela minha disposição em me deixar afetar pelo processo que se dá nas sessões do ateliê. Esse espaço se constitui nas brechas — entre as referências da história da arte, entre os planejamentos, entre as propostas e os encontros:

CORPOS - MATERIAIS - ATELIÊ

O planejamento das proposições do ateliê é elaborado com abertura ao imprevisível e àquilo que escapa às expectativas iniciais. Os momentos de divergência no espaço, quando não é possível antecipar ou controlar, como no início de uma tempestade que nos deixa no escuro, quando um pote de tinta se derrama pela sala toda, ou o interesse das crianças pelas marcas que configuram meu corpo, se tornam parte do currículo.

Figura 3 - Sobreposição de pinturas realizadas por uma criança no ateliê.

Fonte: Lemos, 2022

Cynthia Farina (2008), ao tratar de arte, experiência estética, formação e cartografia, afirma que:

> As práticas estéticas atuais parecem tratar-se como dispositivos de desnaturalização, como lentes de aumento sobre os modos de vida dos sujeitos. Parecem funcionar como artefatos de problematização da intrincada trama da realidade, seja de seus desdobramentos políticos, tecnológicos, econômicos, estéticos ou discursivos. A

> vontade de indagar e intervir na experiência estética, ética e política da realidade nos mostra que há uma dimensão pedagógica na arte. Existe uma vontade sua de lidar e interferir na percepção, no conhecimento e nos modos de vida dos sujeitos (FARINA, 2008, p. 5).

Criando tramas entre a prática do ateliê e os movimentos dos corpos que criam as narrativas deste espaço, uso as linguagens artísticas como modos de dizer além das palavras. O desenho, a pintura, a argila, os artistas atuam no dia a dia do ateliê como pulsões, que chamam as crianças e adultos para a exploração, dando forma ao imaginário. As linguagens deixam as marcas para além do que já carregamos no corpo, nos permitem sobreposições, realocações, encontros, descobertas de cantos, alturas, pesos, contrastes, pincéis de tamanhos e funções diferentes, rolinhos, esponjas, tecidos, papéis. Lápis de cor separados por cores, giz de cera, giz pastel, outros tipos de papéis, com texturas e sem rugosidades, canetas permanentes, lápis grafite, apontadores e canetinhas. Cola para composições pictóricas com papel.

3 A CARTOGRAFIA COMO METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste tópico, discuto o procedimento metodológico desta pesquisa, que se baseia na cartografia. Como um dos métodos que acompanha processos em andamento, minha cartografia é composta por relatos e desenhos que surgem das intensidades que me atravessam, dos afetos que permeiam minha prática docente e da abertura que esses afetos criam para outros corpos, que também constroem o espaço do ateliê. Em conjunto com as relações estabelecidas entre linguagens artísticas, materiais, o espaço do ateliê, as crianças e a professora atelierista, considero ainda a produção de outros corpos e subjetividades no processo em curso.

Apesar de serem configurados como mapas, os desenhos não indicam direção e nem estado fixo dos elementos. São meus acompanhamentos em um ateliê, com proposição curricular que parte das experiências cotidianas, dos deslocamentos, das mudanças, das derivas, das conexões e dos movimentos, que levam para novos percursos investigativos com as crianças.

Figura 4 - Desenho do diário de bordo.

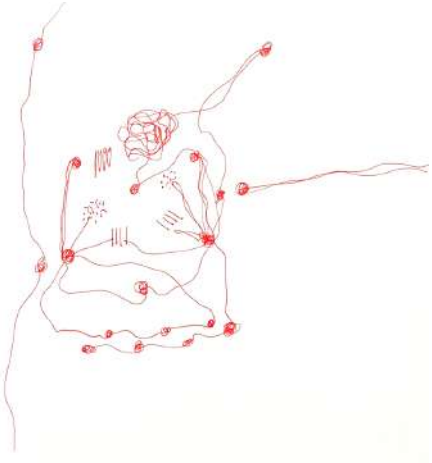

Fonte: Lemos, 2022

As linhas são movimentos, os pontos de intersecção são os encontros. São forças que constituem o espaço do ateliê, proporcionam novas ideias para planejamentos. Geram marcas na professora. São movimentos dos corpos das crianças, de um objeto em suas mãos ou dos próprios materiais que permitem encontros sob perspectiva das linguagens artísticas.

A cartografia, inspirada nos escritos de Deleuze e Guattari (1995), se caracteriza pela multiplicidade de processos que abrem possibilidades de caminhos para o pesquisador, atento aos acontecimentos da experiência. Para compor minha cartografia, recorro à terceira pista escrita por Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009), que trata do caráter processual da pesquisa cartográfica. "No contexto da ciência moderna, a distinção entre sujeito e objeto existe para garantir que o saber produzido possa ser validado pelo coletivo, pela comunidade científica" (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 54). A pesquisa cartográfica propõe, então, um movimento de transformação, visando desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades.

As autoras também destacam as semelhanças entre a cartografia e a metodologia etnográfica, uma vez que o pesquisador habita um território, modificando-o e sendo modificado por ele. Esse processo cria relações com os participantes da pesquisa e com os encontros que surgem. O pesquisador é convidado a experimentar o estranhamento causado pela sua presença no

campo de pesquisa, interrompendo o fluxo regular de pensamento e se abrindo a novos caminhos. A relação de agenciamento, segundo Barros e Kastrup, ocorre em cofuncionamento, numa relação de simpatia, composta por uma troca de afetos que permite ao pesquisador agir e escrever (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57).

No ateliê, a proposição docente é performada junto às linguagens artísticas, à disposição dos materiais e ao agir das crianças e da professora. São propostas artísticas-educativas que surgem do encontro entre as marcas e as forças do ateliê, e essas reverberam em futuras proposições. Cartografar os movimentos errantes e investigativos dos corpos no espaço faz parte deste processo, levando-nos a novas reflexões sobre os contextos do ateliê.

Para exercitar a cartografia, retomo a obra *O Aracniano* (2015), de Deligny, que apresenta uma prática desenvolvida para compreender as ações de crianças não verbais. Em 1968, Deligny criou um centro de acolhimento para crianças autistas ou marginalizadas por comportamentos divergentes, propondo que o corpo é “a matéria do mundo” e que sua linguagem se expressa em “linhas de errância” — formas de estabelecer relações e organizar o social a partir das ações das crianças (DELIGNY, 2015, p. 41). Essa perspectiva critica modelos de humanidade que restringem a consciência e a expressão infantil, e inspira reflexões sobre os espaços escolares. Enquanto muitas instituições mantêm currículos rígidos e funções predefinidas, o ateliê surge como espaço de liberdade e experimentação, onde as crianças constroem suas próprias redes e constelações por meio do agir e dos encontros.

Segundo Deligny, o “fazer” refere-se ao repetitivo e predeterminado, enquanto o “agir” se refere à possibilidade criativa e aberta. No ateliê, as crianças, ao serem movidas pelo desejo de experimentar, de vagar e de explorar, surpreendem-se com o mundo, maravilham-se com as coisas cotidianas, e perambulam pelos espaços do ateliê. Assim, o Aracniano não se encerra, é uma rede permanente e móvel que se remodela a cada novo deslocamento. “A partir do momento que o querer alheio é pressuposto e

esperado, apaga-se o agir inato; este parece inconcebível, e o é verdadeiramente, pois já nenhuma palavra convém" (DELIGNY, 2015, p. 35). Da mesma forma, o ateliê não segue um único modo de fazer, está sempre em movimento, sendo remodelado a cada nova sessão.

A cartografia, nesse contexto, visa traçar mapas sobre os movimentos persistentes das crianças no espaço escolar, destacando os modos de habitar o ateliê. Como um espaço que promove relações entre corpos e objetos, o ateliê se torna um território de aprendizagens sobre as linguagens artísticas e suas materialidades.

4 UMA LINHA AVERMELHADA QUE SE DESENHA O TEMPO TODO, MAS MAIS AGORA: SOBRE ESTE CORPO-CARTÓGRAFO

Minha escrita sobre o corpo nasce das memórias, cicatrizes e experiências que me atravessam desde a infância, quando uma doença de pele marcou minha pele e minha percepção de mundo. Essas marcas — visíveis e simbólicas — revelam um corpo em constante transformação, tecido por devires, aberturas, desejos e resistências. Escrever sobre ele é costurar memória, imaginação e ficção, num movimento contínuo de reconstrução e autoconhecimento.

Ao refletir sobre isso, cito Gilles Deleuze, que fala sobre os desvios e o devir, algo que se conecta diretamente com minha experiência de viver com o corpo marcado. A pele, em seus desvios, se torna um campo de ação, um local de busca incessante por reparos e curativos, mas também de descobertas. No entanto, o corpo, em sua busca por cura, também se depara com limitações e com os desassossegos da vida.

A transformação da sala de aula em um ateliê possibilitou alargar os significados e a percepção sobre outras marcas:

> O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outros modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a sua emergência disruptiva (FIADEIRO; EUGÊNIO, 2012, p. 1).

Algumas dinâmicas puderam ser reconhecidas; certas feridas foram cicatrizadas. Em meu corpo — há tempos atravessado por incertezas, inseguranças e substâncias que provocaram reações intensas, muitas vezes traduzidas em dor — hoje se convertem em movimento. João Fiadeiro e Fernanda Eugénio (2012) nos instigam a pensar sobre as feridas que tanto tentei encerrar, mas que, ao permanecerem abertas, expostas e inflamadas, tornam-se fontes de potência. Feridas que revelam desconfortos, desejos, contradições e intensidades.

As práticas como atelierista oferecem base para repensar práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de revisar modelos tradicionais, considerando as demandas contemporâneas. Entendo o corpo como uma cartografia viva, atravessada por encontros e intensidades. No lugar de resolver fissuras, passo a compreendê-las como parte essencial da minha trajetória — marcas que revelam tensões e aberturas, e que alimentam os processos vividos no ateliê e na prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto percorre os atravessamentos entre corpo docente, espaço escolar e práticas no ateliê, destacando as intensidades que emergem das interações com as crianças e os materiais. Inspirada por autores como Rolnik e Deligny e os artistas, reconheço que não é a busca pela perfeição que nos move, mas o desejo de habitar o processo com abertura às marcas e imprevistos.

Mais do que oferecer soluções, esta pesquisa narra vivências de uma educadora que se mantém vulnerável e atenta aos devires da prática docente. Ao acolher o inesperado, proponho reflexões sobre uma educação que se constrói no entre — entre corpos, entre tempos, entre espaços. Sigo escrevendo com e pelas marcas deixadas nesse corpo-cartógrafo, em constante movimento e investigação.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FARINA, C. **Arte e Formação: uma cartografia da experiência estética atual.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

FIADEIRO, João; EUGÊNIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 061-069, 2019. DOI: 10.5965/1414573102192012063. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1414573102192012063. Acesso em: 18 set. 2023.

LEMOS, Liana Bach. **Desvios vermelhos: percursos poéticos em um ateliê**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/87418. Acesso em 26 jun. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PINTO, Fabíola Ribeiro de Oliveira. **Ateliê (des)educador.** 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/81078. Acesso em: 20 set. 2022.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA: UM CAMINHO DE ESTUDO COLABORATIVO PARA A REINVENÇÃO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

BERENGUEL, Ligia Colonhesi[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta parte do percurso de uma pesquisa de doutoramento sustentada pela atuação crítico-colaborativa de um grupo de estudos composto por professoras de Língua Portuguesa e por gestoras de uma escola privada de educação básica da cidade de São Paulo. A pesquisa, em andamento, compõe a tese da autora, inscrita no Programa de Estudos Pós Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O referido grupo de estudos foi organizado com o intuito de se constituir como um espaço de formação continuada centrada na escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), propício ao desenvolvimento de análises crítico-colaborativas da prática pedagógica organizada em projetos pedagógicos de Linguagem desenvolvidos pelas participantes, junto às turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com o curso dos encontros, iniciados em 2024, as discussões enfatizaram o interesse por problematizar o modo como tais projetos pedagógicos poderiam adquirir um caráter democrático, na coerência do exercício de uma pedagogia crítica freireana, dedicada à conscientização dos estudantes (FREIRE, 2016). Com esse propósito comum, o percurso formativo experienciado no grupo de estudos, sob coordenação da pesquisadora, diretora pedagógica da escola, passou a considerar como eixo central o estudo da prática à luz da pedagogia crítica de Paulo Freire (2016, 2024), tendo o processo de conscientização como finalidade do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Partiu-se, então, à elaboração de uma trama conceitual freireana (SAUL; SAUL, 2018) e, desta construção coletiva, foram definidas as categorias de estudo e os critérios à análise dos projetos. Como resultados preliminares dessa formação continuada, o grupo identificou a necessidade de recriação dos Projetos Pedagógicos a partir da escuta dos estudantes acerca temas de sofrimento ético-político (SAWAYA, 2006) vividos por eles, sujeitos da aprendizagem, em consonância com os princípios da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) e em consideração a um processo linguístico que se volta à libertação e não à domesticação (FREIRE, 2016). As escolhas didático-metodológicas adotadas nos projetos pedagógicos constituem objetos da pesquisa em referência e os dados serão analisados sob os pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011).

Palavras-chave: Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Língua Portuguesa. Conscientização. Escolhas Didático Metodológicas. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

O engajamento dos educadores frente ao seu desenvolvimento profissional e ao compromisso ético com a formação de pessoas que compreendam seu papel social em um lugar de possibilidade e não de determinismo em vista de “mais ser” (FREIRE, 2024, p.130), foram os mobilizadores do processo formativo, de cunho

[1] Doutoranda em Língua Portuguesa e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: ligiacolonhesi@gmail.com.

crítico-colaborativo, que é berço da pesquisa a que se remete este texto. Tendo como referência os pressupostos teóricos da pedagogia crítica de base freireana, seis professoras de Língua Portuguesa e três coordenadoras pedagógicas, com a mediação da diretora pedagógica, compuseram um grupo de estudos, em uma escola privada de ensino básico da cidade de São Paulo, no intuito de refletir continuamente sobre suas práticas, em especial acerca dos encaminhamentos didáticos dos projetos pedagógicos de Linguagem, de sua própria autoria, desenvolvidos nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Os caminhos formativos do referido grupo, baseados na colaboração (FIORENTINI, 2004) e na construção coletiva e processual dos encontros, culminou no direcionamento dos estudos para a reflexão, mais específica, acerca da implicação efetiva dos projetos no desenvolvimento da conscientização dos estudantes frente ao desvelamento das realidades e das opressões, sob o enfoque de uma concepção de educação crítico- emancipatória (FREIRE, 2016, 2024). O processo de conscientização é compreendido, neste contexto, como “desenvolvimento crítico da consciência, na qual a realidade se torna objeto cognoscível” (FREIRE, 2016, p.15).

É premente que se destaque, desde já, que se adotou o termo *projeto pedagógico de Linguagem*, em referência à modalidade de organização didática[2] *projeto,* no intuito de assinalar a compreensão da aprendizagem da língua como uma prática situada sócio histórica e culturalmente, que vai muito além da aquisição de domínios funcionais e estruturais do idioma, vez que se trata de elemento fundamental para a agência cidadã e política. Destaca-se, também, que na concepção adotada, a realização de um projeto abarca um percurso de estudo compartilhado com os estudantes, cuja metodologia se direciona à aprendizagem de procedimentos investigativos centrados na pesquisa e, justamente por contemplarem processos de transformação da informação em conhecimento próprio dos sujeitos, estabelecem envolvimento com a vida que se vive (MARX; ENGELS, 2007) e preveem uma comunicação pública, que perpassa a aplicação de linguagens multimodais

[2] Modalidade de organização didática é a expressão utilizada pela pesquisadora Delia Lerner (2002), ao referir-se às escolhas docentes de arranjo do tempo didático para o desenvolvimento dos diferentes conteúdos de ensino. Ao lado dos Projetos Didáticos, a autora destaca a possibilidade de que alguns conteúdos sejam tratados de forma mais pontual por meio de atividades ocasionais, ou sob a forma de sequências didáticas, quando se pretende estabelecer tempo contínuo de estudo de conteúdos que requeiram avanço progressivo no desafio cognitivo, e, ainda, atividades permanentes, quando se visa a construção de hábitos como o da apreciação literária.

(LIBERALI, 2004). Outrossim, no exercício de uma pedagogia crítica, os projetos referenciam-se no conceito de multiletramento engajado (LIBERALI, 2024) ao objetivarem construir uma trajetória de aprendizagem que mobiliza os sujeitos em um movimento de pesquisa, que prevê a elaboração de uma intervenção, sócio historicamente situada.

Na busca, portanto, da contextualização do ensino da Língua Portuguesa por meio de projetos pedagógicos, que pudessem provocar os estudantes a pensar as realidades no uso e na problematização da produção escrita e leitora, as participantes do grupo de estudos direcionaram suas discussões à compreensão do modo como o que se vive coletivamente impulsiona as aprendizagens sobre a língua e, ainda, como essa pode ser instrumento de compreensão e intervenção social.

Atrelada a esse percurso, a pesquisa de doutorado a que se refere este contexto, assumiu o objetivo geral de investigar as escolhas didático-metodológicas anunciadas nos projetos pedagógicos de Linguagem comprometidos com a prática de uma educação conscientizadora, criados no percurso dessa formação continuada de base crítico-colaborativa. Diante disso, este texto objetiva: i) apresentar, teoricamente, aspectos da pedagogia crítica freireana que impactam esta formação continuada e inspiraram a produção docente, em contexto de trabalho; ii) destacar os impactos parciais no desenvolvimento dos projetos pedagógicos de Linguagem elaborados pelas participantes; iii) indicar os possíveis desdobramentos do desenvolvimento dos projetos pedagógicos de Linguagem e dos trabalhos na formação continuada no grupo de estudos.

2 A PEDAGOGIA FREIREANA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A prática de uma educação comprometida com a justiça social e com o desvelamento das condições de opressão requer a superação de um modelo educacional, que inclui a formação de educadores, e que, dentre outros desígnios, objetifica as pessoas a favor da ampliação do poderio do modelo econômico neoliberal, sustentado pelo colonialismo e pela necropolítica (MBEMBE, 2016). A recusa à manutenção de um sistema de exclusão e de desigualdade social, às custas da invisibilização da dignidade humana e da degradação dos direitos da natureza (ACOSTA, 2016) impõe aos educadores o compromisso com uma formação profissional em que sejam sujeitos e autores, tal como é exigência ética de projetos

educativos de viés crítico e democrático. Sobrelevam-se, assim, os princípios e as práticas de uma pedagogia crítica, de bases freireanas, também no que tange à formação continuada centrada na escola, pois para se resistir ao que sustenta as desigualdades sociais e toda forma de violência e opressão é preciso “esperançar”, na convicção de que Educação é um potencial espaço de mudança e de que o mundo não está determinado, mas em permanente construção (FREIRE, 2024).

Nesse referencial, a formação permanente é compromisso dos educadores, que reconhecem sua condição de inacabamento e se lançam a “ser mais” (FREIRE, 2024). A partir do movimento problematizador da vida que vivem, os sujeitos objetificam aspectos da realidade para fazer emergir novas compreensões do que lhe cerca e conceber intervenções coletivamente em vista da superação de “situações-limite” e da criação de “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2024).

Assim compreendidos como agentes de mudança, autores e autoras de sua profissionalidade, mostra-se incoerente dedicar aos educadores qualquer modelo formativo, como amplamente visto no cenário educacional brasileiro, em que a formação é traduzida sob preceitos de uma racionalidade técnica, organizada em pacotes de treinamento, reciclagem ou capacitação.

Nesses modelos, os educadores são meros depositários de instruções e de informações, destituídas da conexão com as reais necessidades e perguntas que têm para si ao produzirem seu cotidiano junto aos seus pares e aos seus alunos e alunas. Tal crítica à insuficiência dos modelos bancários da tradição da formação continuada de educadores é destacada por Imbernón (2010, p.39), quando afirma que ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, [...] distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.”

Essa concepção se opõe à defendida neste trabalho, na qual a práxis assume papel fundamental de desvelamento da realidade com o objetivo de se construir maior justiça social. Considera-se que, sob princípios contra-hegemônicos, a estrutura de um espaço formativo de força crítica está, sobretudo, na sua construção democrática e na presença de uma atividade problematizadora da ação-reflexão-ação dos sujeitos, rumo ao desenvolvimento da autonomia. Na perspectiva que se almeja, o conhecimento é concebido em movimentos de criação e recriação coletivas e o processo formativo é uma construção sempre inédita, pois não parte de um percurso

preestabelecido, vez que reflete, necessariamente, a voz dos sujeitos que o concretizam. Esse entendimento é assim afirmado por Ana Maria Saul (2018) e Alexandre Saul (2018):

> A opção radical da pedagogia freireana por integrar os temas da vida cotidiana, as culturas e o currículo, em ciclos sucessivos e ascendentes de análise crítica do real, partem de práxis concretas e possibilitam vislumbrar e gerar novas práxis, assumindo a educação como prática da liberdade (SAUL; SAUL, 2018).

Entrelaçam-se, nesse sentido, os conceitos de dialogicidade, política e democracia, pois é por meio da participação de todos e de todas, que os sujeitos, em formação, atuam e edificam, coletivamente, seu percurso de aprendizagem, atentos aos elementos da historicidade, fundamentais ao enfrentamento dos desafios atuais. Trata-se, portanto, do exercício consciente e determinado de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2017, p.204).

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS IMPACTOS INICIAIS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE LINGUAGEM

No início dos encontros do grupo de estudos, ocorrido em maio de 2024, a socialização dos projetos pedagógicos de Linguagem destacava os encaminhamentos didáticos, sobretudo, a respeito das temáticas abordadas e das práticas avaliativas contempladas, em consideração ao desejo das educadoras de se concretizar percursos de aprendizagem nos quais a avaliação se constituísse como aprendizagem (SANTOS GUERRA, 2007; PASSARELLI, 2018). Com o andamento das socializações ficaram evidentes entre as participantes dois importantes incômodos:

a) Ainda que as temáticas dos projetos pedagógicos trouxessem uma preocupação ética relevante com a abordagem de temáticas sociais urgentes, como o racismo, os machismos ou a saúde mental na adolescência, por exemplo, esses pareciam contracenar nos textos escolhidos para leitura e produção escrita como pano de fundo e não como conteúdos que se entrelaçavam com a vida cotidiana dos estudantes ou os mobilizavam a conhecê-los para pensar a realidade a fim de transformá-la. Ou seja, nos projetos pedagógicos elaborados pelas professoras, com a parceria das coordenadoras pedagógicas, figuravam temas de estudo socialmente responsáveis para se repensar os problemas do mundo, porém tais tópicos não se constituíam, de fato, como finalidade da aprendizagem

prevista no currículo, pois o objetivo real estava circunscrito aos domínios da estrutura linguístico-gramatical, como costumeiramente é tratado na tradição escolar.

b) Os projetos pedagógicos socializados eram analisados criticamente também em vista da localização ou da proposição de um percurso avaliativo que considerasse a participação ativa dos estudantes e que fosse, por si mesmo, espaço potencial aprendizagem em uma concepção de avaliação formativa alternativa (FERNANDES, 2009). Assim, o grupo foi atuando coletivamente nos encontros para entender, sob uma dimensão ética da avaliação (SANTOS GUERRA, 2007), que lugar teriam os(as) estudantes na avaliação processual de sua própria aprendizagem, no desejo de que o trabalho pedagógico valorizasse uma perspectiva democrática de educação. No entanto, embora o grupo se esforçasse para trazer à luz as práticas que sobrelevavam a avaliação como aprendizagem, não se reconhecia a escuta e autoria dos estudantes no encadeamento das demais situações de aprendizagem integradas nas sequências dos projetos, o que parecia bem incoerente. Dessa forma, evidenciou-se com mais intensidade o incômodo das participantes quanto à ausência da participação efetiva dos estudantes na construção de um currículo crítico, que considerasse suas vivências e expectativas, em coerência com a defesa de uma pedagogia freireana.

Esses dois incômodos foram precursores de um movimento de reorganização dos estudos no grupo e de refazimento dos objetivos da pesquisa. As participantes, com a proposição da autora da pesquisa, construíram coletivamente uma trama conceitual freireana, na qual relacionaram conceitos estruturantes de um ensino de Língua Portuguesa comprometido com a emancipação dos sujeitos. A respeito do significado da trama conceitual em relação ao pensamento e obra de Paulo Freire denota-se que :

> A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la (SAUL; SAUL, 2018).

Figura 1- Trama conceitual freireana do ensino de Língua Portuguesa em perspectiva crítica

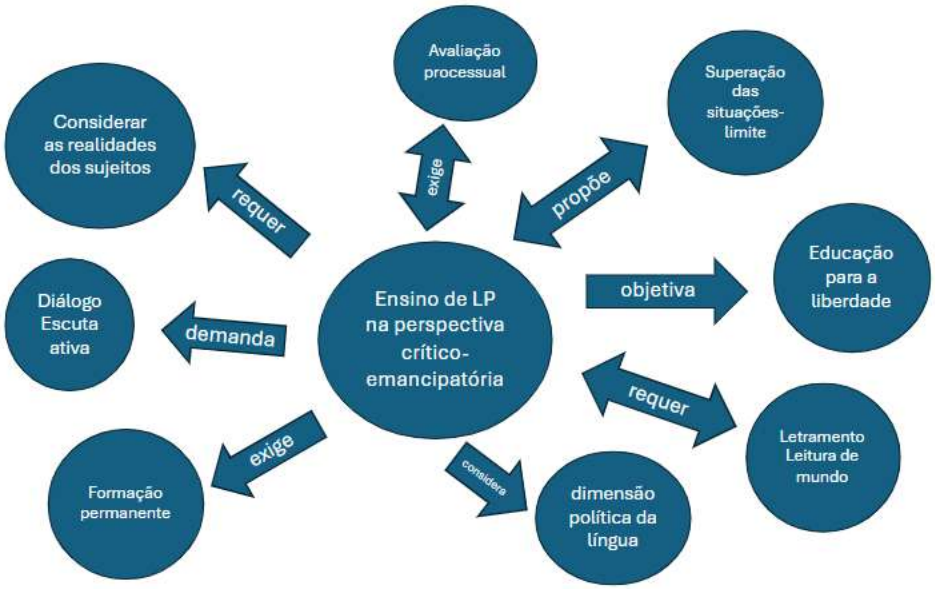

Fonte: Elaborada pelas participantes do Grupo de Estudos do ensino de Língua Portuguesa (2025)

Com base nessa trama conceitual, as participantes elencaram critérios de análise dos projetos e selecionaram para estudo pessoal obras relacionadas a conceitos emergentes, tais como a colonialismo, degradação ambiental, diversidade, manipulação midiática, entre outros. Paralelamente, compuseram novos percursos de recriação dos projetos pedagógicos de Linguagem e estabeleceram como novo ponto de partida a promoção de momentos de escuta dos(das) estudantes acerca dos temas que lhes afetam e oprimem.

A decisão de reconstruir os percursos didáticos a partir do planejamento de um processo mais dialógico, no qual a programação curricular se afinasse com os sujeitos da aprendizagem, culminou em uma reconstrução metodológica mais coerente com os pressupostos presentes na metodologia da investigação temática, apresentada na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2024), e destacada por Saul e Saul (2018):

> A seleção dos conhecimentos que compõem a programação educativa se dá por meio de processos de pesquisa da realidade dos educandos e da comunidade. Engendra temas geradores que contêm situações-limites a serem superadas pelos sujeitos, com o apoio de conhecimentos necessários e de educadores, de forma colaborativa e democrática (SAUL; SAUL, 2018).

O grupo promoveu, assim, a revisão crítica dos projetos, alguns já em andamento e outros em fase de elaboração, tanto com base na revisitação e análise de produções escritas já produzidas pelos (pelas) estudantes, como pela inauguração

de novos momentos de diálogo. Essa retomada possibilitou a identificação de temáticas socialmente relevantes para as diferentes turmas, legitimando a escuta e reavivando a participação dos alunos e das alunas, além de um realinhamento com a programação curricular prevista para o curso de Língua Portuguesa de acordo com os planos de ensino da escola e com os documentos curriculares oficiais vigentes.

Destaca-se que temas levantados com os(as) estudantes se relacionam com a tonalidade ética da vida cotidiana e abrangem questões sociais dominantes, que causam dor às pessoas ao impingirem a elas certos tratamentos de desvalorização, submissão ou subalternidade (SAWAYA, 2006, p.104). A essa dor, a pesquisadora Sawaya (2006) denomina de “sofrimento ético-político”. Dentre os temas que emergiram da escuta ativa dos(das) estudantes na construção dos projetos, estão:

Figura 2- Quadro das temáticas abordadas nos projetos pedagógicos de Linguagem

Tema do projeto	Série a que se remete
Brincar sozinho	1º ano do ensino fundamental
Disputa de poder e humilhação no jogo	4º ano do ensino fundamental
Ser invisível para os outros	6º ano do ensino fundamental
Sonhos para mim e para o mundo	8º ano do ensino fundamental
Os jogos de azar, a dignidade da vida e as desigualdades	9º ano do ensino fundamental
A autonomia das mulheres e o aborto	9º ano do ensino fundamental
Adolescência aos 15 anos	1º ano do Ensino Médio

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Cada um dos projetos pedagógicos de Linguagem é concebido com um tempo e estrutura diferentes, de acordo com faixa etária e as intenções formativas. Na tese a ser defendida pela autora, a descrição completa de todos se fará presente, assim como as análises e a interpretação dos dados com base no conjunto das pautas reflexivas, que organizam os encontros do grupo de estudos, além das notas e entrevistas semiestruturadas com as participantes, que retratarão os encaminhamentos efetivamente construídos. Como procedimentos de análise e de interpretação serão consideradas as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, propostas por Smyth (1992) e ampliadas por Liberali (2004, 2012). A confrontação se direcionará às escolhas didático-metodológicas que sustentam os projetos frente ao processo da formação realizada no grupo de estudos, visando localizar características comuns e dissonantes dessas produções, a partir de categorias relacionadas ao conceito de conscientização, defendido por Paulo Freire.

Por fim, a pesquisa indicará possíveis encaminhamentos do trabalho, no intuito de ser elemento propositivo ao exercício coerente de uma pedagogia engajada (HOOKS, 2017, p. 204). Destaca-se, também, que do ponto de vista metodológico, a pesquisa será tratada com referência nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011).

4 POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE LINGUAGEM E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na primeira fase do trabalho desenvolvido no grupo de estudos, as participantes concluíram os registros do planejamento de todos os projetos, de acordo com instrumento elaborado coletivamente, e fizeram circular entre si, nos encontros quinzenais, suas percepções acerca do processo mais acurado de escuta dos(das) estudantes.

Com respeito ao aprofundamento teórico, fruto do estudo das participantes, cada um dos projetos teve como inspiração para a composição de sua estrutura metodológica o processo de investigação temática proposto por Freire (2024), que contempla momentos de imersão no estudo dos conceitos, a emersão, como exercício de objetivação, e a inserção, como movimento fundamental para a reconstrução da situação. É previsto que nas próximas fases do trabalho os encontros do grupo enfoquem a socialização da concretização das propostas efetivamente realizadas em cada um dos momentos da investigação temática dos projetos, bem como seja encaminhada coletivamente a avaliação de cada um deles e indicações de recriação, com base nos resultados das aprendizagens no tocante à produção leitora e escritora em Língua Portuguesa.

Ainda está prevista a avaliação dos encontros formativos já realizados por meio da retrospectiva das pautas e dos registros do grupo visando à identificação de estratégias formativas, que foram mais impactantes para a aprendizagem individual e coletiva e aquelas que menos contribuíram no processo. Pretende-se que a síntese deste processo seja conteúdo de partilha em momentos internos e externos à comunidade escolar, em atenção à responsabilidade de divulgação da pesquisa para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção coletiva e autêntica de um percurso de estudo em grupo, que se circunscreve em um contexto de formação continuada centrada na escola, dá às pessoas lugar de potência na construção de uma comunidade de aprendizagem, fortalece o senso de pertencimento e revela o poder de transformação da prática a partir da criação do inédito. A constituição do sentimento de grupo e de compromisso mútuo, a partir do encontro de vozes e da partilha entre pares, transcende os relatos descritivos que os processos de formação continuada permitem e requerem.

O caminho de aprendizagens experienciado na formação continuada deste grupo, tal como no percurso pensado nos projetos pedagógicos de Linguagem nutridos neste lugar, colocam em evidência o valor da participação democrática e da escuta dos sujeitos para que se tenha como busca coerente a autonomia e a construção da liberdade. Pode-se afirmar, assim, que o exercício de ler o mundo, a partir da interpretação de sua realidade, em vista da construção de uma humanidade socialmente mais justa e solidária é o motor deste trabalho. Como salienta Vygotsky (2001) é na palavra que o pensamento se realiza, por isso, é na busca intensa e determinada pela formação crítica e ampla no sentido do pleno domínio da língua que se pode promover a conscientização e, assim, com coerência, almejar um futuro melhor para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Editora Elefante, 2016.

BELL, Hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

_____. **Conscientização**. Tradução de T. J. R. Leme. Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco Muñoz. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBERALI, Fernanda Cristina. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

_____. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. 2. ed. Pontes, 2012.

_____. **Impactos e Ferramentas do Projeto Brincadas no Início da Proposta com os Coletivos de Investigação e Ação (COLINA) – Potencializando Transformações**. 2024. Tese (Livre-Docência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: **o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cristina Camargo; FIDALGO, Sonia Siqueira (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13–39.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MBEMBE, Joseph- Achille. **Necropolítica. Artes e Ensaios**, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. A meta-avaliação de disciplina ministrada em pós-graduação stricto sensu. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 245-262, 2018. DOI: 10.14244/198271992130. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2130. Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2007.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1175-

1206, out./dez. 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550. Acesso em: 11 jul. 2025.

SAWAIA, Bader Burian. O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 85–94.

SMYTH, John. Teachers' Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267–300, 1992.

VYGOSTKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes: 2001.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO(A): PRÁTICAS EDUCATIVAS SENSÍVEIS E PROCESSOS CRIATIVOS

Kelly Mariot Rohr[1]

Paula Carina Kornatzki[2]

Ricardo Domingues Ribeiro[3]

Orientadora Prof.ª Dr.ª Silvia Sell Duarte Pillotto[4]

RESUMO

A pesquisa *Educação estética na pedagogia: práticas educativas e seus desdobramentos para a docência em desenvolvimento* está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), na Universidade da Região de Joinville (Univille). O objetivo é tematizar a educação estética na formação inicial em Pedagogia, desvelando os desdobramentos e impactos na docência pelo viés narrativo. A pesquisa em sua primeira etapa, realizou análise documental referente ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o que propiciou um olhar crítico/sensível referente à inserção ou não da educação estética neste documento. Os fundamentos conceituais e metodológicos, estão ancorados nos autores, como: Pillotto; Strapazzon; Costa (2023) com referência a educação estética e Pedagogia; Freire (2023) e Josso (2004), ao tratarem das Práticas Educativas, nos fundamentos epistemológicos da Pedagogia Libâneo (2012) e Bello (2008) e nas narrativas (Abrahão (2018) e Souza (2014). O método adotado na pesquisa é o narrativo que trata de uma pesquisa que envolve a escuta, o diálogo e a experiência no convívio com o outro. A produção/coleta de dados e sua análise tem em suas bases a análise documental (Cellard, 2008), ao tratar de procedimentos para interpretar documentos, ressaltando que a análise precisa estar relacionada ao objetivo da pesquisa. Também como suporte de sustentação o princípio-compreensivo-interpretativo (Bertaux, 2010), terá espaço ao levar em conta aspectos objetivos e subjetivos da pesquisa, destacando a importância do gesto expressivo nas entrevistas. Os resultados parciais da pesquisa apontam à necessidade de repensar os PPCs dos Cursos Superiores em Pedagogia, principalmente para (re)significar as práticas educativas com ênfase na educação estética.

Palavras-chave: Educação Estética. Práticas Educativas. Pedagogia.

---

[1] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, SC. Pesquisa sobre a Educação Estética em Práticas Educativas na Formação em Pedagogia. Bolsista CAPES. kellymariot82@yahoo.com.br .

[2] Doutoranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, SC. Pesquisa sobre Narrativas corporais nas infâncias: experiências estéticas no tempo/espaço das práticas educativas. Bolsista CAPES. kornatzkipaula@gmail.com .

[3] Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, SC. Pesquisa sobre Práticas educativas nas infâncias e suas (inter) secções com a natureza, o tempo contemporâneo e as sensibilidades. Bolsista PICPG/observatório. ricardo.domingues.ribeiro@gmail.com .

[4] Orientadora da pesquisa, professora e pesquisadora na Universidade da Região de Joinville, Univille, Joinville, SC, líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/PPGE/Univille). pillotto0@gmail.com .

1 INTRODUÇÃO

A formação docente nas últimas décadas tem sido marcada por desafios como a fragmentação do conhecimento, a mecanização do ensino e o afastamento das dimensões afetivas do educar. Nesse contexto, a educação estética emerge como proposta integradora, ao reaproximar o futuro pedagogo de si, do outro e do mundo, a partir da sensibilidade, da percepção e da criação (Pillotto; Strapazzon; Costa, 2023).

As autoras defendem que a educação estética é um processo de sensibilização, que pode estar nas dimensões afetivas, perceptivas e criativas do fazer pedagógico. Por meio de práticas educativas os acadêmicos podem ser convidados a uma escuta atenta, crítica e criativa, o que contribui para suas experiências formativas.

Tais práticas favorecem a autorreflexão, a empatia e a atenção, essenciais para uma docência ética/estética e possivelmente transformadora. Neste sentido, a experiência estética é compreendida como “um processo contínuo de autocompreensão e transformação”, que valoriza as práticas educativas, convocando o pedagogo a revisitar suas trajetórias docentes (Pillotto; Strapazzon; Costa, 2023).

As práticas educativas podem, por meio da educação estética, tornar-se espaços de experimentação sensível e reflexivo, ampliando o modo de perceber e estar no mundo. A educação estética, nesse sentido, mobiliza a imaginação, criação e o aprender a viver-junto.

Estas questões podem ser ampliadas nos cursos de Pedagogia, nos quais o futuro professor entra em contato com diretrizes curriculares e práticas que podem influenciar sua atuação docente. A postura ética do professor é indispensável para que o acadêmico desenvolva pensamento crítico e relações socioculturais significativas. Como afirma Freire (2023, p. 34): “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”.

Este artigo tem como finalidade apresentar reflexivamente a análise das entrevistas realizadas com professoras do curso de graduação de Pedagogia de uma Universidade Comunitária no sul do Brasil, enfatizando a relevância da Educação Estética para a formação do profissional em Pedagogia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A partir do termo pedagogia, nosso campo de investigação, adentraremos para tratar das sensibilidades. Segundo Bello (2008, p. 1):

> [...] deriva do grego e quer dizer amigo (gogo) da criança (pedo). Originalmente o termo designava o escravo que levava as crianças para a escola (scholé, que quer dizer ócio, em grego) para que o ludus magister (mestre de jogos ou brincadeiras) permitisse a educação (do latim ex, que quer dizer para fora e duccere, que quer dizer conduzir, ou seja, educação, do latim ex duccere, quer dizer conduzir para fora). Traduzindo a frase anterior: o amigo da criança (pedagogo) levava-os para o ócio (scholé = escola) para que o mestre de brincadeira (ludus magister) permitisse que as crianças conduzissem para fora (ex duccere) seu potencial.

O termo Pedagogia vem se constituindo ao longo dos anos e se ressignificado diante das transformações culturais. No entanto, podemos destacar algumas questões que são ainda muito significativas na contemporaneidade: o ócio e a brincadeira, características importantes no que se refere a atuação docente nas infâncias. E o que significa o ócio para acadêmicos e professores na formação inicial dos cursos de Pedagogia? Provavelmente algo inútil, uma vez que é preciso dar conta de conceitos e conteúdos descritos nas disciplinas dos referidos cursos. Vale lembrar que o ócio é compreendido por Han (2023, p. 11) como uma inatividade que nada produz, mas que nutre nossa existência, iluminando o visível e não visível. Ainda para o autor, “a atividade contemplativa é uma inatividade, um repouso contemplativo, um ócio” (Han, 2023, p. 105), o que nos indica a necessidade de pausas nos cursos de Pedagogia para impulsionarmos o imaginário e brincar com os pensamentos livremente. É aqui que surgem os processos de criação em que alimentamos as sensibilidades – tempo sem pressa, tempo para o apego de si. A partir dessas breves reflexões, conforme Libâneo (2012), a Pedagogia é um campo de estudo e prática que busca compreender e promover a aprendizagem e a formação humana. Com a sociedade em constante transformação é imprescindível que também a pedagogia seja capaz de adaptar-se continuamente às novas demandas e desafios. A Pedagogia tem como campo de estudos a percepção e visão da construção humana, constituída de encontros e conhecimentos (Libâneo, 2012). As indagações no campo de estudo da Pedagogia e da identidade profissional do pedagogo/a trazem reflexões sobre os fundamentos históricos da educação, bem como potencializam estudos e discussões sobre como desenvolver novas formas de pensar a educação, e a necessidade de avaliar a formação inicial do professor. O pedagogo exerce papel fundamental como agente de transformação social, cabendo a ele/a promover a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes. É essencial que a pedagogia mantenha o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a filosofia e similares. Essa conexão é essencial para a compreensão dos processos educativos e para a

realização de práticas pedagógicas mais significativas, eficazes e inclusivas. No tocante à emoção, ao sensível e à afetividade, ressaltamos a importância da educação estética no campo da Pedagogia, visto que encontramos ainda nas escolas e em espaços educativos, por vezes, a presença estereotipada e limitada das linguagens das artes e de experiências estéticas. Pillotto; Strapazzon; Costa (2023, p. 34) defendem a inserção das artes nos currículos da Educação Básica e nos cursos de Pedagogia, uma vez que: “O conhecimento produzido por meio das artes e suas possibilidades visuais e sonoras, a partir de territórios, objetos e sujeitos, são construções subjetivas em uma pedagogia estética/ética/cultural”. Para que o/a professor/a planeje e vivencie as linguagens da arte, seja de modo transversal ou aprofundando determinados aspectos, é necessário que tenha uma atitude voltada à educação estética. Esta não é uma condição fácil e corriqueira, pois é preciso um percurso de estudos, reflexões e especialmente de experiência estética. No entanto, há que se considerar que as matrizes dos cursos de Pedagogia nem sempre possuem espaços para a educação estética, o que dificulta posteriormente a atuação do docente com/nas infâncias. Isto requer do/a professor/a

> [...] reconhecer-se e descobrir sua musicalidade, sua possibilidade criadora, acreditar, enfim, que é possível (e urgente) fazer educação com alegria, cores, sons, movimento. É preciso articular razão e emoção para podermos acompanhar as tantas crianças que estarão junto conosco na aventura que é ensinar e aprender. É essencial recuperar nossa dimensão criadora, inventiva, brincalhona, ‘cantante’, ousada, aventureira, corajosa (Ostetto, 2004, p. 93- 94).

As linguagens/expressões da arte por meio de uma educação estética concentram inúmeras possibilidades aos estudantes de questionar, escrever, criar, investigar, analisar e aprender sobre suas produções, refletindo sobre sua inserção e atuação do seu entorno e como é possível articulá-lo à vida e ao planeta. Birck (2021, p. 2) ressalta que:

> [...] é no campo artístico, com a poesia, a música, as pinturas e as cenas de um filme, que se oportuniza o despertar da sensibilidade para os fenômenos humanos, seja bela ou trágica, tranquilizadoras ou inquietantes, pois revelam facetas e características próprias de cada ser humano. A formação ampla, sensível, rigorosa, crítica e principalmente inconclusa deve ser a meta dos espaços próprios de formação.

No entanto, é preciso problematizar como essa formação “ampla, sensível, rigorosa e crítica” pode se efetivar em contextos educacionais marcados por currículos engessados, avaliações padronizadas e tempos escolares cada vez mais cronometrados. O risco é que a Educação Estética seja instrumentalizada como um

recurso acessório ou decorativo, quando na verdade ela convoca a uma experiência que desestabiliza, que abre fendas no pensamento e convida ao estranhamento. A Educação Estética exige disponibilidade para o incômodo, para o silêncio, para a não resposta imediata.

A superação da fragmentação do saber exige, conforme Franco (2008, p. 362), práticas pedagógicas que integrem o sensível e o cognitivo. Para Rancière (2009), cabe ao professor problematizar a prática educativa a partir de um fazer ético-estético. A pedagogia, como prática cultural (Libâneo, 2012), articula-se à ética, política e estética na mediação dos saberes. Freire (2023, p. 26) sustenta que ensinar-aprender é uma experiência "total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética".

Dessa forma, práticas educativas devem promover um diálogo entre saberes, pessoas e territórios, reconhecendo a potência das relações afetivas e da curiosidade crítica. Como afirma Freire (2023, p. 28), "essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes".

A temporalidade do processo de aprendizagem também deve ser respeitada. Josso (2004, p. 201) afirma que o ato educativo pode "violar a temporalidade autopoiética" ao ignorar a singularidade dos percursos de aprendizagem. Assim, a pedagogia estética contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos, ao considerar a imaginação, a emoção e a intuição como elementos constitutivos do conhecimento (Pillotto; Silva, 2016, p. 466).

Mesmo com todos os avanços históricos – como o legado de Rousseau, Paulo Freire e Anísio Teixeira – a prática docente continua enfrentando desafios. A matriz escolar ainda mantém traços de uma organização disciplinar e rígida (Franco, 2012), o que dificulta práticas sensíveis e afetivas.

Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental ao mobilizar poéticas e criar experiências significativas. Meira e Pillotto (2022, p. 24) destacam que nas escolas são construídas "redes de sensibilidades" marcadas por afetos, que precisam ser constantemente realimentadas, sobretudo diante de uma sociedade acelerada e saturada de estímulos.

A formação docente precisa, portanto, valorizar o afeto e a forma como o professor propõe suas ações. Como afirmam Meira e Pillotto (2022, p. 32), essas

ações são movidas por “interesses, desafios, impulsos, emoções, provocações e por todos os sentimentos que são capazes de afetar uma pessoa”.

A Educação Estética propõe vivências em múltiplos espaços com diferentes materiais (imagens, poesias, vídeos, sons), nutrindo o olhar e despertando a curiosidade dos acadêmicos. Meira e Pillotto (2022, p. 118) apontam: “Pelo sensível podemos perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso estilo de ser [...] pelo que ainda surpreende ou não mais”.

A proposta da Educação Estética de promover vivências com múltiplos materiais e linguagens sugere uma ampliação dos modos de perceber e sentir o mundo, o que é fundamental na formação docente. No entanto, cabe problematizar até que ponto essas experiências estéticas são de fato incorporadas de maneira significativa no cotidiano das licenciaturas, ou se permanecem como momentos pontuais, desconectados das demais práticas pedagógicas. A valorização do sensível exige tempo, escuta e disposição para lidar com o incômodo e a surpresa, dimensões que muitas vezes colidem com a lógica da produtividade e da racionalização acadêmica.

A citação de Meira e Pillotto (2022) convoca a uma reflexão sobre os modos de ser afetado: o que ainda nos toca? O que já não surpreende? Esta pergunta se torna especialmente potente em tempos marcados pela saturação de imagens, sons e informações, em que a sensibilidade pode se anestesiar diante do excesso. Assim, é necessário pensar se os espaços formativos têm sido capazes de sustentar experiências que não apenas estimulem a criatividade, mas também confrontem o adormecimento afetivo provocado por um tempo cada vez mais acelerado e utilitário.

Por fim, problematizar a Educação Estética implica questionar os limites e as potências de uma formação que se propõe sensível. Que lugar é dado às emoções, ao corpo e ao silêncio nos cursos de formação? A estética, neste sentido, não pode ser reduzida a um ornamento metodológico: ela precisa ser entendida como potência epistêmica, capaz de provocar deslocamentos, tensionar certezas e abrir caminhos para uma pedagogia mais implicada com a vida e com o outro.

3 METODOLOGIA CIENTÍFICA

A produção de dados foi construída sob o fundamento teórico de Abrahão (2018). Ela destaca que a pesquisa (auto)biográfica não se limita à escrita da própria história, mas envolve um processo dialógico entre o narrador e o outro. Essa interação

permite que o sujeito se reconheça e se reconfigure a partir do outro, estabelecendo um espaço de alteridade que enriquece a compreensão das experiências vividas. A autora enfatiza que esse processo é fundamental para a construção de uma identidade narrativa que se constitui na relação com o outro e com o mundo.

Ainda segundo Abrahão (2018), a pesquisa (auto)biográfica implica na escuta da narrativa de si e do outro, entendendo o relato como construção epistemo-empírica.

A análise das narrativas tem sustentação no princípio-compreensivo-interpretativo, inspirado em Bertaux (2010), que subsidia o olhar atento e a escuta de quem pesquisa, abrindo possibilidades para o diálogo, valorizado pela experiência dos partícipes e do pesquisador no ato de (re)significar. Para realizar o princípio-compreensivo-interpretativo, destacam-se alguns itens importantes, como: iniciar a entrevista expondo o contexto da pesquisa e seus objetivos; acompanhar o entrevistado como narrador de experiências; administrar o inesperado (silêncios, incomodo, emoções, segredos revelados, dificuldades); e, por fim captar aquilo que não é dito (gestos, expressões e movimentos), relacionando às narrativas apresentadas (Bertaux, 2010).

Para este artigo, o recorte centrou-se na análise das entrevistas realizadas com as professoras do curso de graduação de Pedagogia de uma Universidade Comunitária no sul do Brasil. Deste modo, foi possível, pela análise das entrevistas, encontrarmos pistas da presença da Educação Estética nas práticas educativas desenvolvidas pelas professoras, não exatamente pela sua nomenclatura, mas pelos termos similares.

4 DISCUSSÕES E RESULTADOS PARCIAIS

Este artigo apresenta a análise narrativa (auto)biográfica de quatro professoras atuantes na formação inicial dos estudantes de Pedagogia. As narrativas evidenciam como a trajetória pessoal, profissional e afetiva dessas docentes se entrelaça com suas práticas educativas, reafirmando a Educação Estética como elemento fundamental da formação docente.

Integrante do corpo docente do curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária no sul do Brasil, a professora A relata sua experiência profissional e os objetivos da formação inicial de professores. Ela afirma que possui o compromisso com o desenvolvimento integral de seus alunos, visando uma atuação adequada aos sistemas de educação básica. Neste sentido, sua colaboração formativa é de

possibilitar ao aluno ser protagonista de seu processo de aprendizagem, e, para isso, ela usa metodologias ativas como fundamento das práticas educativas. Ela evita a aula expositiva, e propõe trabalhos em grupo, criação de mapas conceituais e apresentações em linguagens artísticas. A professora A conta que: "*No ensino superior, sempre usei algumas estratégias diferentes. Trabalho em grupos, usando algumas estratégias em que os alunos tenham que produzir, os alunos têm que estar em movimento".* O movimento e a integração dos alunos estimulam-os a buscar o conhecimento por meios integrados aos seus aspectos afetivos. Assim, ela propõe práticas educativas que privilegiam o entendimento da teoria por meio da discussão e do fazer. Suas experiências como professora e gestora escolar são trazidas para a entrevista no intuito de explicitar a necessidade dos professores refletirem sobre suas práticas educativas, se estão dialogando com os estudantes e se fazendo compreender. Reitera a importância da experiência nos processos de ensino e aprendizagem; assim, afirma que: "*Como é que você faz o desenvolvimento dessas crianças? É a partir dos campos de experiência*".

Ela considera elementar ter sensibilidade com as gerações atuais: "*Então você precisa ter sensibilidade hoje com essas gerações todas que tem, não adianta levar a ferro e fogo"*. Por isso, o professor deve enxergar a humanidade dos alunos, perceber seus sentimentos e sensações.

Se faz notável em sua fala a abordagem estética e sensível em suas práticas educativas. Notamos também, que sua história de vida influencia na maneira de conceber e executar sua docência, de modo que seu envolvimento e compromisso com a aprendizagem se tornem genuínos e autênticos. Entendemos que ela atua, assim, de maneira afetiva. Porém, seu entendimento sobre os conceitos de educação estética não são profundos, e que se o fossem, enriqueceriam e ampliariam sua atuação profissional.

As entrevistas com as professoras *B* e *C* revelam que as suas práticas educativas não são mera transmissão de conhecimento, mas são transpassadas pela afetividade, escuta e empatia.

A professora C em sua entrevista afirma que o acolhimento dos estudantes é central em sua práxis. *"Se eu não tiver uma sensibilidade, se eu não tiver um carinho, se eu não tiver uma atenção por esse estudante, eles vão ficar pelo caminho."* Já a professora B afirma que a educação estética atravessa todas as disciplinas e situações de ensino: *"A educação estética sempre esteve presente em tudo, nos*

trabalhos dos alunos, nas apresentações, na organização dos trabalhos em todas as disciplinas."

A professora C relata que em suas práticas, busca unir os sentidos e o corpo no processo educativo: "*Você leva eles para baixo, onde tem os passarinhos cantando... Gente, olha quanta memória, quanta coisa importante."* Essa exploração no espaço e dos sentidos do corpo como mediadores da aprendizagem sensível se conecta diretamente com o conceito de educação estética, ampliando os modos de perceber e experimentar o mundo, entrelaçando diferentes linguagens e possibilidades expressivas.

Em suas práticas, as professoras buscam metodologias que promovam o engajamento criativo dos estudantes. A professora B relata a importância da ludicidade e da metodologia ativa, inspirada em Paulo Freire e Célestin Freinet: *"Eu sempre procurei trabalhar com os alunos a questão do aprender a ser e o aprender a conviver, a partir da experiência, da afetividade, da cooperação, da criatividade e da pesquisa."*

A professora C faz uso da reflexão constante e de metodologias participativas, adaptando sua prática a cada nova turma e contexto: *"Cada semestre eu faço tudo de novo e penso: isso aqui não deu muito certo, isso aqui eu preciso mudar."* Essa abertura metodológica reflete a concepção de Pillotto (2016) sobre a docência estética: uma prática que se renova continuamente, buscando inspirar e sensibilizar os sujeitos para o aprendizado e para a vida.

As duas entrevistas deixam claro que o papel da Educação Estética na construção de uma docência humanizadora. A professora C relata a forte marca que deixa nos seus estudantes, tornando-se inspiração para suas trajetórias pessoais e profissionais: *"Professora C, você é a minha inspiração."*

A professora B também enfatiza o quanto o diálogo e a escuta ampliam o olhar para a diversidade de concepções, enriquecendo a formação docente: *"É importante o diálogo para que você também desperte esse entendimento do outro."* Como destaca Pillotto (2011), a estética não é um apêndice da formação, mas um eixo estruturante da constituição de um professor sensível, ético e aberto ao encontro com o outro.

As falas das professoras B e C revelam práticas educativas profundamente atravessadas pela Educação Estética, que se manifesta não apenas nas propostas

curriculares, mas na postura e nas práticas cotidianas de sala de aula, constituindo-se como fundamento essencial na formação inicial dos pedagogos.

A professora D é docente do curso de Pedagogia há 10 anos. Ela narra que seu primeiro contato com o conceito de Educação Estética ocorreu durante o seu percurso formativo, nas aulas da professora Silvia Pillotto e no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). Desde então, passou a integrar em sua prática educativa a arte, a sensibilidade, a imaginação, a escuta profunda, a criatividade, a sensibilidade entre tantos outros que avivam a educação pela experiência. *"Mais do que ensinar conteúdos, quero provocar os sentidos, fazer com que os alunos sintam o que estudam"*, relata a professora D.

Em suas aulas, utiliza contação de histórias, pintura, jogos lúdicos, metodologias ativas, produções poéticas ou registros sensíveis (portfólios, fichas de observação, relatórios, cartas, imagens, mapas). Ela entende a Educação Estética como forma de expressão, cognição, conteúdo, reflexão, resistência, raiz. Suas práticas revelam uma pedagogia que valoriza o corpo, a emoção e o espaço como componentes do aprender. Os alunos se sentem convocados a experimentar, pensar com o corpo e construir sentidos coletivos.

A Educação Estética contribui para ressignificar o papel do professor, deslocando-o de um lugar de controle para uma postura de presença e escuta. O uso da arte como linguagem educativa promove o desenvolvimento da empatia, da criatividade e da criticidade. A formação docente, nesse viés, torna-se um processo sensível, ético e estético, que reconhece a complexidade do humano e da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras indicam que a Educação Estética, quando incorporada de forma viva e reflexiva à formação docente, promove uma docência mais ética, sensível e criativa. Por meio da arte, da escuta e da produção simbólica essas educadoras constroem um modo de ensinar que valoriza o humano em sua integralidade.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica permitiu compreender como a Educação Estética não é apenas conteúdo, mas um modo de ser e estar na educação. As narrativas revelam que a formação de professores requer mais do que técnica: exige

sensibilidade, experiência e abertura ao outro, dimensões que a Educação Estética tem o potencial de mobilizar.

Ao incluir a Educação Estética na formação inicial, promove-se também um compromisso com uma educação mais sensível, plural e significativa. É um caminho inescusável para repensar a formação inicial dos professores, especialmente em tempos em que a racionalidade técnica e o pragmatismo muitas vezes dominam os discursos educacionais. Incorporar a Educação Estética como dimensão formativa significa apostar em uma educação mais sensível, que reconhece o valor da experiência, da subjetividade, da imaginação e dos processos criativos na constituição humana.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto. A aventura do diálogo (auto)biográfico: narrativa de si/narrativa do outro como construção epistemo-empírica *In*: ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.) **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018 (Coleção: Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades, incertezas e refigurações). p. 25-49.

BELLO, José Luiz de Paiva. O fim da Pedagogia. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, [n.p.], 2008.

BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIRCK, Rosemeri. Ensino da arte em cursos de pedagogia: a busca pela formação humana. Revista Acta Scientiarum - História e filosofia da educação, [S.l.], v. 43, e54923, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54923. Acesso em: 27 set. 2022.

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

CELLARD, A. (2008). A análise documental. In Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. (pp. 295-316). Petrópolis, RJ: Vozes.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** do XIV Endipe. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2008. p. 350-371.

FRANCO, Maia Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Petrópolis: Vozes, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da Pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmico, 2012. p. 11-34.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. ed. ver. Porto Alegre, RS: Zouk, 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (org.). **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber. Ética, estética e política na educação pela infância. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez.2016.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli; COSTA, Rita de Cássia Fraga da. A pesquisa a/r/tográfica no território da pedagogia e das sensibilidades. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 15, p.31-52, 2023.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC). Joinville : Universidade da Região de Joinville (Univille), 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo, SP. Ed. 34, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

A Contribuição da Biblioteca Multinível do IFSP Campus Guarulhos para a Formação Humana Integral: Uma Análise a Partir dos Resultados do Questionário Diagnóstico

Lucia Miyuki Higa[1]
Lucas Labigalini Fuini[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise dos resultados do questionário diagnóstico aplicado a discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus Guarulhos, com o objetivo de investigar a percepção e o uso da Biblioteca "Carolina Maria de Jesus" e sua contribuição para a formação humana integral. Este estudo tem como referencial teórico obras de Campello (2012), Ramos (2008), Gramsci (2001), Manacorda (2007), dentre outros autores. A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, buscou compreender a frequência e finalidade de uso da biblioteca física, o conhecimento e utilização de seus sistemas e serviços, e o grau de interesse em atividades culturais. Os resultados indicam que a biblioteca é percebida como um ambiente adequado para estudo e pesquisa, com destaque para a demanda por computadores com acesso à Internet e espaços para trabalho em grupo. Observou-se, contudo, uma baixa utilização dos serviços de empréstimo de livros e um desconhecimento significativo dos sistemas da biblioteca. O estudo aponta para a necessidade de estratégias de divulgação e capacitação para otimizar o uso dos recursos informacionais e culturais da biblioteca, fortalecendo seu papel na formação humana Integral dos discentes

Palavras-chave: Biblioteca multinível; Formação humana integral; Ensino médio integrado (EMI); IFSP-Campus Guarulhos; Questionário diagnóstico

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea, sobretudo após os anos 2000, coloca como desafio a formação de indivíduos de maneira integral, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também aspectos éticos, sociais e emocionais. Segundo Campello (2012), as bibliotecas desempenham um papel fundamental como espaços de aprendizagem e formação crítica.

A Biblioteca "Carolina Maria de Jesus" do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Campus Guarulhos, inaugurada em 2023, é o lócus deste estudo. Entende-se a formação humana integral como a integração do trabalho, ciência

[1] Mestranda do Programa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFSULDEMINAS – campus de Poços de Caldas. E-mail: luciamhiga@gmail,com
[2] Doutor em Geografia e docente credenciado no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFSULDEMINAS, campus de Poços de Caldas. E-mail: lucasfuini@ifsp.edu.br

e cultura no processo educativo, conforme proposto por Ramos (2008). Diante disso, o problema de pesquisa que norteia este estudo é de que forma a Biblioteca Multinível pode influenciar a formação humana integral dos discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSP Campus Guarulhos, promovendo o desenvolvimento dos discentes nas dimensões do trabalho, ciência e cultura proposto por Ramos (2008)?

Este artigo foca na análise dos dados coletados por meio do questionário diagnóstico, apoiado em pesquisa bibliográfica de base, buscando fornecer subsídios para a compreensão da relação dos discentes com o uso e pesquisa no acervo, serviços e espaços disponíveis, bem como a aderência dos discentes em atividades culturais, considerando o papel da Biblioteca na perspectiva da formação integral desses estudantes, com o intuito de subsidiar a construção do Produto Educacional, parte essencial para a integralização do curso de Mestrado Educação Profissional. O presente artigo se compõe da introdução, seguida de uma breve explanação sobre a Biblioteca Multinível e a Formação Humana Integral, a caracterização do lócus da pesquisa Biblioteca “Carolina Maria de Jesus” do IFSP campus Guarulhos, a metodologia utilizada e a análise de dados obtidos do questionário diagnóstico e finalizando com as considerações finais.

2. BIBLIOTECA MULTINÍVEL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Na literatura, os termos formação humana integral e educação omnilateral podem ser considerados conceitos ligados a uma visão ampla da educação que vai além da transmissão de conhecimento. Uma das principais características é o desenvolvimento do indivíduo em todas suas dimensões. Manacorda define a Omnilateralidade como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 2007, p.88). Para Pacheco (2020) “a formação omnilateral inclui o trabalho, a ciência, a cultura e a educação esportiva ou física, sendo a educação humanística parte inseparável da educação técnica e tecnológica”.

Para Gramsci (2001) a formação humana integral é um processo de educação que visa o desenvolvimento crítico, moral, intelectual e político do indivíduo, com o objetivo de prepará-lo para ter um papel ativo na sociedade. Ele considera a educação como um instrumento de transformação social, capacitando os indivíduos a questionar as estruturas de poder e a construir uma nova hegemonia cultural que favoreça as classes subalternas. Cujo objetivo é a criação de uma nova sociedade, mais justa e igualitária, baseada na ação coletiva e na consciência crítica. Alguns pontos chaves na obra de Gramsci são referentes aos intelectuais orgânicos; a questão da escola unitária que é “a acepção de escola única, gratuita e de qualidade para todos”.

Segundo Ramos (2014) a concepção de formação humana tem “como base todas as dimensões indissociáveis da vida humana, o trabalho, a ciência e a cultura no processo educativo”. Ela entende o trabalho em seu sentido ontológico e histórico; a ciência, como conhecimento estruturado e a cultura, “como conjunto de representações e comportamentos de uma sociedade”. Nesse contexto, a biblioteca emerge como um ambiente propício para o desenvolvimento destas dimensões. Campello (2012) afirma que as bibliotecas podem contribuir para o desenvolvimento da “autonomia do aluno na construção do conhecimento“, o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita e pesquisa, e a formação de um cidadão crítico e participativo, configurando-se como centros de aprendizado, cultura e inclusão social. Elas promovem o acesso gratuito à informação, incentivam a leitura e contribuem para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da interpretação de texto.

As bibliotecas dos Institutos Federais são caracterizadas como "bibliotecas multiníveis", um termo idealizado por Moutinho (2014), pois atendem a diferentes níveis de ensino (médio, técnico, graduação e pós-graduação) e à comunidade externa. A contribuição da biblioteca na formação integral está alinhada à tríade cultura, ciência e trabalho proposto por Ramos (2008).

2. 1 O IFSP campus Guarulhos e a sua Biblioteca “Carolina Maria de Jesus”

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Campus Guarulhos, tem sua origem em 1991 como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) no âmbito do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), consolidando-se como uma instituição de ensino federal após um processo complexo de articulações intergovernamentais e institucionais, culminando em sua re-federalização em 2005 e posterior integração ao IFSP em 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológico (RFEPCT).

Localizado na Avenida Salgado Filho, 3501, em Guarulhos, o campus dispõe de uma ampla infraestrutura, com salas de aula e laboratórios, e conta com o número de 44[3] técnicos administrativos e 78 professores concursados, e 1729 alunos matriculados em uma ampla gama de cursos que abrangem desde o ensino técnico integrado (Mecatrônica e Informática) e concomitante/subsequente, passando por bacharelados (Engenharia de Controle e Automação, Engenharia da Computação), licenciatura (Matemática) e tecnologias (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial), até pós-graduação (Gestão de Sistemas de Informação), além de cursos de extensão. A Biblioteca Carolina Maria de Jesus é um importante pilar do sistema acadêmico do Campus Guarulhos do IFSP. Inaugurada oficialmente em 27 de abril de 2023, nomeada após votação da comunidade escolar. Foi projetada para atender às necessidades de informação e pesquisa do campus. Com uma área de 500 metros quadrados, a biblioteca oferece ambientes projetados para otimizar o aprendizado individual e em grupo, incluindo mesas de estudo, computadores com acesso à internet, salas de estudo e acervo diversificado.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, buscando compreender a complexidade dos fenômenos sociais por meio da interação com os sujeitos envolvidos. Segundo Minayo (2016), o método qualitativo

[3] Dados referentes ao ano de 2024 segundo a Plataforma Nilo Peçanha

permite interpretar as percepções e significados atribuídos pelos participantes. Quanto à sua natureza, a pesquisa é aplicada, apoiando-se em estudos anteriores para serem aplicadas na prática, com a finalidade de contribuir para a disseminação de temas relacionados com a biblioteca no EMI.

Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica e documental, além da elaboração e aplicação do questionário diagnóstico semiestruturado, disponibilizado via Google Forms. Para a interpretação dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo, baseada em conceitos de Bardin (2016). A observação participante foi empregada para captar nuances do contexto social e das interações entre os sujeitos.

O questionário foi composto por 20 questões divididas em 5 seções: A primeira seção referente a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a segunda seção referente a identificação de perfil com 3 questões, a terceira seção referente a 6 questões sobre o Uso da biblioteca, quarta seção referente a 3 questões sobre Atividades e Acervo e a quinta e última seção com 7 questões englobando ao conhecimento da página da Biblioteca no site institucional do IFSP campus Guarulhos, os sistemas e contribuição desta na formação acadêmica do discente.

Os participantes da pesquisa foram em sua grande maioria alunos dos Quartos anos do ensino médio integrado (Mecatrônica e Informática) do IFSP Campus Guarulhos, com idade de 18 anos ou mais, devidamente matriculados no ano letivo de 2025. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovados nos Comitês de Ética em Pesquisa com a seguinte numeração: (IFSUldeMinas): 78890824.0.0000.8158 e (IFSP) : 78890824.0.3001.5473, foi disponibilizado em formato digital, sendo necessária a anuência dos participantes antes do preenchimento dos questionários.

4 ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

4.1 Identificação de Perfil

O questionário diagnóstico foi respondido por 52 discentes, sendo 51 com anuência ao TCLE e 1 não. Dos respondentes, 26 são alunos do Curso

Técnico Integrado em Informática e 24 do Curso Técnico Integrado em Mecatrônica. A maioria dos respondentes (50) está matriculada no 4º ano, e apenas 1 no 3º ano, o que era esperado devido ao critério de idade mínima de 18 anos.

4.2 Uso do espaço da Biblioteca

Quanto a frequência de uso do espaço físico da biblioteca as respostas do questionário diagnóstico demonstram que a maioria utiliza moderadamente com alguns utilizando frequentemente ou raramente, uma minoria diariamente, o fato de nenhum discente ter respondido que nunca foi à biblioteca indica o conhecimento geral do espaço por parte de todos os alunos. Campello (2012) argumenta que a biblioteca ocupa um locus de relevância estratégica no âmbito da instituição de ensino. O questionário diagnóstico revela que a biblioteca é percebida como um ambiente predominantemente adequado para estudo e pesquisa, com a vasta maioria (46 de 51) a considerando de "adequado" a "excelente". A principal finalidade de uso é o acesso a computadores (19), evidenciando uma alta demanda por esses recursos na biblioteca para pesquisa e estudos, talvez refletindo a necessidade dos discentes de acessar e processar informações em ambientes digitais. Campello (2003) enfatiza o potencial educativo da biblioteca referentes ao desenvolvimento de competências informacionais dos alunos. Mas estes dados também podem sugerir uma possível carência de laboratórios de informática livres. O trabalho em grupo (12) e o estudo individual (10) também são finalidades relevantes, sublinhando o papel da biblioteca no desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia intelectual.

A percepção de contribuição "moderada" da biblioteca, aliada ao desconhecimento dos sistemas, sugere que, embora o discente reconheça a importância do espaço físico e talvez de alguns serviços pontuais, a integração plena dos recursos digitais na sua rotina de estudo e pesquisa ainda é um obstáculo. Contraponto à alta demanda por computadores, o serviço de empréstimo de livros apresenta baixa a moderada frequência (22 "raramente", 16 "moderadamente", 8 "nunca"). Isso pode indicar uma preferência por outros

formatos ou recursos de informação. A utilização de computadores da biblioteca para pesquisa e estudos é frequente, com 23 discentes os usando "frequentemente" ou "muito frequentemente", reforçando sua centralidade para atividades acadêmicas. Quanto à utilização do espaço da biblioteca para estudo, a maioria dos discentes utilizam o espaço "frequentemente" ou "moderadamente" para essa finalidade, utiliza a biblioteca para estudar com uma regularidade considerável, cumprindo um papel importante como espaço de estudo para a comunidade.

4.3 Atividades e Acervo

O questionário diagnóstico revelou uma clara demanda por atividades culturais e interativas na biblioteca, com destaque para "sessões de cinema" (28 votos), "espaço troca livros" (27 votos) e "jogos educativos" (26 votos). Essa preferência aponta para um desejo dos discentes de que a biblioteca transcende sua função tradicional, tornando-se um centro de convivência. Estes eventos têm relação com a dimensão da cultura entendida por Ramos:

> Por fim, a cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, seus valores, suas normas, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade. Assim se pode compreender que os conhecimentos característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (Ramos, 2008, p.9)

No entanto, essa expectativa contrasta com o interesse moderado em participar de eventos culturais (23 respondentes), e uma parcela significativa (13) que demonstra baixo ou nenhum interesse. Essa aparente contradição sugere que, embora haja interesse pelas atividades diversificadas, o engajamento efetivo pode depender de fatores como formato, relevância pessoal ou disponibilidade de tempo. Cabral (1999) aponta o conceito de “biblioteca ação cultural” e que para a construção destas ações exige “a busca constante de metodologias alternativas que favoreçam o diálogo e a participação”. E a necessidade de envolvimento de todos os sujeitos e em todas as etapas para que possa haver decisão conjunta e trocas de experiências do grupo.

Quanto aos tipos de leitura, a preferência por romances (14) e literatura clássica (8) indica um interesse em leitura por prazer e desenvolvimento cultural, enquanto a demanda por livros técnicos (10) e para vestibular (9) ressalta a importância da biblioteca como suporte acadêmico e profissional.

4.4. Conhecimento de Sistemas e Formação Acadêmica

O resultado do questionário diagnóstico a respeito do conhecimento e uso dos recursos digitais da biblioteca do IFSP Campus Guarulhos revela um contraste entre o reconhecimento da biblioteca como um espaço relevante para a formação acadêmica e o baixo engajamento com suas ferramentas digitais essenciais. Embora a maioria dos discentes (31 de 50) tenha acessado a página da biblioteca, a percepção sobre sua clareza varia de "boa" a "moderadamente boa", com ressalvas significativas sobre sua eficácia. Foi constatado o desconhecimento ou subutilização de sistemas utilizados pela biblioteca, o Pergamum (34 nunca/raramente utilizados), a Biblioteca Virtual Pearson (37 nunca/raramente), o Sistema Target (43 nunca/raramente) e o Portal de Periódicos Capes (43 nunca/raramente). Essa lacuna aponta para a necessidade premente de estratégias de divulgação e capacitação para maximizar o potencial desses recursos. Apesar desses desafios, a contribuição geral da biblioteca para a formação acadêmica é percebida como "moderada" (29 respondentes) a "muita" (10 respondentes), indicando que, apesar das barreiras de acesso e conhecimento digital, a biblioteca ainda detém um papel positivo na trajetória educacional dos discentes, que como bem coloca Campello (2024), a “biblioteca como espaço de aprendizagem”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do questionário diagnóstico revelam um cenário complexo em relação à percepção e ao uso da Biblioteca "Carolina Maria de Jesus" pelos discentes do IFSP Campus Guarulhos. Embora haja um reconhecimento geral da biblioteca como um ambiente adequado para estudo e pesquisa, e uma

clara demanda por computadores e espaços de trabalho em grupo, a utilização de serviços mais específicos e plataformas digitais é baixa.

A alta procura por computadores, por exemplo, sugere que a biblioteca pode estar preenchendo uma lacuna de infraestrutura no campus, e que é entendido como um local essencial para o desenvolvimento de atividades intelectuais e de pesquisa. O valor atribuído aos espaços de trabalho em grupo reforça a importância da biblioteca como um ambiente que fomenta a dimensão social e colaborativa da formação humana integral. Contrasta com essa demanda, a subutilização dos serviços de empréstimo de livros e o desconhecimento generalizado de sistemas como Pergamum, Target e Portal de Periódicos Capes. Isso pode indicar que, apesar dos investimentos em infraestrutura e acervo, a biblioteca ainda não conseguiu comunicar plenamente o leque de recursos disponíveis ou a relevância dessas ferramentas para a formação acadêmica.

A aparente contradição entre o desejo por atividades culturais (sessões de cinema, jogos educativos, troca de livros) e o interesse "moderado" ou "pouco" em participar delas sugere que a mera oferta de atividades não garante o engajamento. Pode ser necessário um trabalho mais aprofundado de divulgação, que demonstre a relevância e o impacto dessas atividades na formação humana integral, ou uma maior participação dos discentes na cocriação dessas iniciativas. Com base na concepção de cultura de Marise Ramos (2008), que a entende como a totalidade das produções humanas – éticas e estéticas – indissociáveis das relações sociais e do trabalho como princípio educativo, os eventos promovidos na biblioteca podem transcender a mera difusão de informações e se configurar como espaço dialógico nos quais a cultura é vivenciada e ressignificada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 21 jun. 2025.

CABRAL, Ana Maria Rezende. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 21 mai. 2025.

_____. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2024. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 09 jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio**. Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOUTINHO, Sonia. Oliveira Matos**. Práticas de leitura na cultura digital de alunos do ensino técnico integrado do IFPI Campus Teresina Zona Sul**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, p. 4-22, abr. 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575. Acesso em: 24 mai. 2024.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008, Belém. **Anais** [...]. Belém: SEDUC/PA, 2008. p. 1-30. Disponível em :https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

_____. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. E-book. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

ANÁLISE DO DISCURSO: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA METODOLÓGICA

Sandra Batista da Costa[1]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato crítico de uma prática pedagógica realizada na disciplina de Análise do Discurso (AD), ofertada aos estudantes do sétimo período do curso de Letras Português-Inglês da PUCPR. O objetivo deste estudo é analisar os procedimentos metodológicos adotados na condução da análise discursiva e examinar como os alunos os aplicaram em suas estratégias de leitura, seleção e análise de recortes discursivos. Fundamentada na perspectiva francesa da AD, a proposta pedagógica busca articular teoria e prática, destacando a relação entre linguagem, ideologia e sentido. Para isso, mobiliza-se um referencial teórico-metodológico centrado na noção de materialidade discursiva e na configuração dos sentidos, com base em autores como Pêcheux (1988; 2014), Ferreira (2003) e Orlandi (2006), e é examinada sua aplicação em contextos reais de análise discursiva. A avaliação dos artigos elaborados pelos estudantes revelou domínio dos conceitos teóricos, mas também evidenciou limitações interpretativas, com ênfase excessiva no conteúdo. Examina, assim, um exemplo representativo de análise realizada pelos acadêmicos, visando avaliar a aplicação dos princípios da AD. Os resultados indicam que a prática adotada favoreceu a construção de uma postura investigativa e reflexiva frente aos discursos que permeiam a realidade social, histórica e educacional, mas indicou a necessidade de fortalecer, no processo formativo da disciplina, as especificidades da abordagem discursiva, especialmente a compreensão do efeito de sentido como articulação entre linguagem e ideologia.

Palavras-chave: Análise do discurso. Procedimento teórico-metodológico. Prática de ensino. Linguagem e Ideologia. Sentido

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a universidade se configura como um espaço simbólico-discursivo central na construção de identidades e significados. Nesse contexto, a escuta das vozes docentes é fundamental para a análise crítica das práticas educativas. Assim apresenta-se um relato crítico e analítico acerca de uma prática pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2025, na disciplina de Análise do Discurso (AD), oferecida aos acadêmicos do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esse componente pedagógico está articulado ao eixo formativo do curso, cuja organização fundamenta-se no desenvolvimento por

[1] Doutora em Linguística, PUCPR, e-mail: sandra.costa@pucpr.br.

competências. Em consonância com outras disciplinas, a AD fomenta a construção da competência analítica em relação aos diferentes níveis da língua, orientando-se por princípios de responsabilidade acadêmica e comprometimento ético e crítico. (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2024).

A AD de orientação francesa adota uma abordagem interpretativa, concentrando-se nos sentidos produzidos pela linguagem em relação aos contextos sociais, históricos e ideológicos (Orlandi, 2006). Assim o analista busca apreender o gesto de interpretação inscrito na materialidade discursiva, considerando o efeito de sentido como ponto de convergência entre linguagem e ideologia (Ferreira, 2003; Pêcheux, 1988; 2014).

Este estudo objetiva examinar os procedimentos metodológicos utilizados para orientar a prática de AD, de modo a envolver os estudantes nas etapas de coleta, seleção e análise de segmentos discursivos, bem como na redação de um artigo acadêmico que documenta essa atividade. A proposta didático-analítica está baseada na relação entre os fundamentos teóricos da disciplina e sua aplicação prática em contextos reais, com foco na produção de efeitos de sentido. O trabalho também busca compreender como os alunos aplicaram a análise discursiva, evidenciando suas estratégias de leitura, recorte e execução da análise.

Inicia-se este artigo com a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho; em seguida, na seção de resultados, destaca-se a revisão de literatura sobre materialidade discursiva e efeito de sentido, a descrição das estratégias metodológicas utilizadas para engajar os estudantes na análise de recortes discursivos, além da apresentação dos resultados obtidos. A seção seguinte examina um exemplo representativo de análise realizada pelos acadêmicos, visando avaliar a aplicação dos princípios da AD. Por fim, as considerações finais retomam os principais aspectos da prática metodológica e apresenta as contribuições deste estudo.

2 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa e interpretativa, adotando uma abordagem explicativa conforme Matias-Pereira (2019). O

objetivo deste estudo é analisar os procedimentos metodológicos que sustentam a prática de análise do discurso, além de compreender como os estudantes aplicaram essa metodologia, evidenciando estratégias de leitura, seleção e interpretação de recortes discursivos. A investigação foi desenvolvida na disciplina de Análise do Discurso, ministrada no primeiro semestre de 2025 para alunos do sétimo período do curso de Letras Português-Inglês da PUCPR.

Inicialmente, é realizada uma revisão de literatura centrada nas noções de materialidade discursiva e efeito de sentido, buscando compreender de que forma esses conceitos incidem na produção do sentido. Para fundamentar a discussão, são mobilizados os referenciais teóricos de Orlandi (2006), Ferreira (2003) e Pêcheux (1988; 2014), cujas contribuições orientam a análise proposta.

Depois expõem-se os procedimentos metodológicos adotados para que os acadêmicos efetivassem a seleção e análise de recortes discursivos, promovendo a articulação entre os fundamentos teóricos da AD e sua aplicação prática. Tal abordagem buscou estimular uma reflexão crítica acerca dos modos de funcionamento da linguagem em contextos concretos de produção de sentidos, consolidando a integração entre teoria e prática no processo formativo.

3 RESULTADOS

Os resultados do presente trabalho estão organizados em duas partes complementares. A primeira, de natureza teórica, apresenta os pressupostos de Orlandi (2006), Ferreira (2003) e Pêcheux (1988;2014) com o propósito de elucidar o funcionamento da materialidade linguística na constituição dos sentidos. A segunda parte do trabalho dedica-se à descrição da prática metodológica adotada para a realização da análise de discurso, bem como à apresentação dos resultados advindos dos artigos elaborados pelos estudantes.

3. 1 Materialidade discursiva e efeitos de sentido

A AD constitui um percurso metodológico que articula linguagem, ideologia e história, operando como prática interpretativa que exige constante revisão teórica e retorno ao corpus. Orlandi (2006) esclarece que, na Análise do

Discurso, o percurso analítico tem início com a seleção do material linguístico bruto (corpus), o qual passa por um primeiro movimento de análise. Esse processo inicial dá origem ao objeto discursivo, construído por meio de uma operação analítica que possibilita identificar as formações discursivas que estruturam o texto. Em um segundo momento, o analista investiga as relações entre esse objeto e as formações ideológicas que o atravessam, alcançando, assim a terceira etapa, a constituição do processo discursivo.

Na perspectiva da AD, a língua é entendida como materialidade significante vinculada a processos históricos, sociais e ideológicos. Ferreira (2003) reforça essa concepção ao afirmar que a linguagem é uma prática social e ideológica, superando visões normativas e descontextualizadas do funcionamento linguístico. A pesquisadora destaca que, para o analista do discurso, a língua não é um fim em si mesma, mas condição para analisar os sentidos produzidos na relação entre sujeito, linguagem e ideologia. Cabe-lhe observar como a materialidade linguística inscreve, desloca ou tensiona formações discursivas, incluindo os sentidos à deriva como parte do processo de significação. A pesquisadora explica de que modo a materialidade discursiva se configura:

> Tanto quanto da materialidade linguística, o discurso e o analista vão precisar também da materialidade histórica (e da análise dos enunciados que constituam acontecimentos). Juntas e de modo simultâneo, materialidade linguística e histórica vão compor a materialidade discursiva (FERREIRA, 2005, p.198).

Cabe ao analista do discurso identificar como os discursos operam, se deslocam e se reconfiguram socialmente, investigando tanto o dito quanto os silêncios e não-ditos. A AD, assim, propõe uma escuta atenta às tensões do tecido discursivo, compreendendo a linguagem como espaço de disputa de sentidos, e não apenas como meio de comunicação.

Para explicar de que modo a materialidade do discurso configura o sentido, a autora recorre a um exemplo clássico de Pêcheux (1988) acerca do enunciado "*on a gagné*" ("nós ganhamos"), amplamente veiculado na França em 1981, com a vitória de François Mitterrand nas eleições presidenciais, que o tornou o primeiro presidente socialista da França:

> O exemplo clássico de como lidar com um enunciado como um acontecimento linguístico e ideológico é a análise que Pêcheux (1988) faz a expressão "on a gagné", em Discurso: estrutura ou acontecimento", tal como ela atravessou a França no dia 10 de abril de 1981, às 20 horas e alguns minutos (o acontecimento no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (p.17). Pêcheux demonstra como o conteúdo sociopolítico desse acontecimento jornalístico (televisivo) revela-se ao mesmo tempo perfeitamente transparente (gráficos, números, tabelas) e profundamente opaco (o imenso confronto discursivo que antecedeu esse acontecimento improvável presente em enunciados que remetem ao mesmo fato, mas não constroem as mesmas significações) (FERREIRA, 2003, p. 192-194).

Ferreira (2003) elucida que a partir do enunciado "*on a gagné*" ("nós ganhamos"), Pêcheux (1988) propõe uma reflexão sobre o funcionamento ideológico da linguagem e os modos de produção de sentido no discurso, assinalando que o enunciado em questão deve ser compreendido como um acontecimento discursivo, marcado por seu caráter linguístico e ideológico. Essa formulação não apenas reflete uma situação pontual, a vitória eleitoral, mas também convoca uma série de memórias discursivas, disputas políticas e interpretações divergentes que atravessam o tecido social. Portanto, o enunciado exposto mobiliza sentidos que excedem sua literalidade, configurando-se como lugar de embate simbólico.

Um aspecto central desse exemplo é a tensão entre transparência e opacidade do discurso. Ferreira (2003) argumenta que, apesar da aparente objetividade de dados como percentuais e projeções eleitorais, o enunciado envolve uma rede complexa de significações. Sua simplicidade aparente oculta a densidade ideológica que o sustenta, já que diferentes sujeitos, em posições sociais distintas, atribuem sentidos diversos à mesma referência, evidenciando o caráter conflitivo da linguagem.

Segundo a autora, a principal tarefa do analista do discurso é captar o instante em que o sentido emerge, especialmente nas zonas de ambiguidade que revelam múltiplas interpretações. A análise vai além do conteúdo explícito e foca no gesto de interpretação inscrito na materialidade discursiva, na qual linguagem e ideologia se articulam.

Pêcheux (2014) refuta a noção de uma semântica objetiva e unívoca ao analisar orações relativas, evidenciando o caráter interpretativo e ambíguo dos

enunciados na linguagem. Para tanto, analisa o seguinte exemplo:

> ...resistir aos ataques antissociais e antidemocráticos do governo e do patronato é dever do partido e dos comunistas dar apoio ao desenvolvimento das lutas **que mostram a vontade dos assalariados** [grifo nosso]. (Declaração do Bureau Politique du PCF, junho de 1978) (PÊCHEUX, 2014, p.136)

Para o autor o enunciado destacado é uma declaração ambígua, seu sentido depende do contexto político e da correlação de forças. Ou seja, interpretação pode ser explicativa e inclusiva, abrangendo todas as lutas dos assalariados, ou restritiva e excludente, legitimando apenas algumas, conforme critérios ideológicos. Assim, evidencia-se o efeito discursivo como ponto de interseção entre linguagem e ideologia, já que a luta ideológica se manifesta na língua e a linguagem revela sua materialidade.

3.2 Procedimentos metodológicos à prática de análise de discurso

No âmbito da disciplina de AD, ofertada no sétimo período do curso de Letras Português - Inglês da PUCPR, elaborou-se uma atividade com o objetivo de aplicar, em contexto prático de ensino, os fundamentos teórico-metodológicos da AD, direcionando-se à prática de análise de discurso.

A atividade consistiu na seleção e análise de relatos autobiográficos de professores, disponíveis no repositório digital *Museu da Pessoa*, que reúne histórias de vida registradas por meio de entrevistas. Os acadêmicos deveriam buscar compreender os efeitos de sentido produzidos nos discursos selecionados mobilizando pressupostos da AD.

A experiência proporcionou aos estudantes não apenas o contato com material empírico de forte carga simbólica e identitária, mas também a prática da leitura analítica orientada pelos conceitos centrais da AD. Os estudantes receberam um roteiro que orientava metodologicamente a elaboração do artigo e nele eram descritas, de modo articulado, três etapas do trabalho: (1) seleção e construção do objeto discursivo, (2) interpretação das formações ideológicas e (3) organização da análise em formato de artigo acadêmico.

Na primeira etapa, eles acessaram o repositório digital, selecionaram

narrativas sobre experiências escolares e, a partir da leitura, definiram o objeto de estudo, identificando segmentos que evidenciam formações ideológicas em funcionamento. Na segunda, analisaram recursos linguístico-discursivos nas narrativas, como repetições, metáforas e silêncios, interpretando os sentidos atribuídos à educação. Eles identificaram tensões entre discursos hegemônicos e críticos, o que possibilitou refletir sobre o papel social da escola na constituição de subjetividades docentes. Na terceira etapa, os estudantes elaboraram a análise discursiva em formato de artigo, articulando os dados selecionados aos conceitos teóricos pertinentes. A proposta mostrou-se eficaz para consolidar a compreensão dos procedimentos da AD, promovendo uma escuta sensível das vozes docentes e a reflexão sobre os discursos que atravessam a prática educativa.

Foram produzidos16 artigos na turma diurna e 4 na noturna, totalizando 20 textos elaborados individualmente, em duplas ou trios. Os artigos passaram por duas versões avaliativas, possibilitando revisão crítica do pressuposto teórico-metodológico, da análise realizada e emprego de recursos linguístico-discursivos. Nesse processo, a reescrita teve papel central ao promover uma prática metacognitiva na construção do trabalho final.

A avaliação dos artigos revelou que, embora a maioria dos estudantes compreendesse os fundamentos teóricos da AD, muitos limitaram-se a interpretações centradas no conteúdo. Isso evidencia a necessidade de reforçar, no processo formativo, as especificidades do campo, destacando o efeito discursivo como interseção entre linguagem e ideologia e a materialidade discursiva como base para a produção e disputa de sentidos.

Apresenta-se a seguir um exemplo representativo de análise elaborada por uma dupla de estudantes, BOÇOEN e MILDEMBERG (2025), com o intuito de evidenciar os procedimentos analíticos expostos. Os acadêmicos examinaram um recorte do discurso da professora AMDC, cuja trajetória é marcada pelo compromisso com a renovação pedagógica. Eles explicam, a partir do exemplo a seguir, tensões entre formações ideológicas associadas a diferentes concepções pedagógicas:

> a gente acreditava que era preciso mudar, [...] eu disse para vocês que eu tinha muitos bons professores, muito sábios professores, mas nem todos eram assim. E aqueles mesmos, muitas vezes eles caíam naquela rotina de falar, falar, falar e *o aluno tomava nota, era um ditado disfarçado*. A gente aprendia a escrever depressíssima, eu adquiri uma velocidade enorme porque eu queria pegar cada palavra do professor, e *era aquilo que era requerido nas provas*. Quando eu comecei a trabalhar, eu queria muito mudar isso, achava que isso não dava certo. Tanta coisa acumulada por escrito muitas vezes decorada, então a gente queria que o aluno aprendesse essa nova mentalidade dele *conquistar o seu saber, dele descobrir o que ele queria* (Museu da Pessoa, 2008).

Eles esclarecem que, ao rememorar sua formação, AMDC evidencia a tensão entre a pedagogia tradicional e a humanista, destacando o esforço da professora em ressignificar a prática docente com foco na autonomia e emancipação do sujeito da aprendizagem.de uma perspectiva mais emancipadora e centrada no sujeito da aprendizagem.

4 DISCUSSÃO

Na análise realizada, os graduandos identificaram conflitos entre diferentes perspectivas pedagógicas, mas não evidenciaram a articulação entre materialidade linguística e aspectos históricos na constituição dos sentidos (Ferreira, 2005). A retomada da análise visa destacar a materialidade discursiva como eixo central na produção e disputa de sentidos.

A análise retoma o exemplo para mostrar como a linguagem constrói sentidos sobre a docência, evidenciando tensões entre a memória do ensino tradicional e o desejo de mudança. Essas vozes, situadas no interdiscurso, são indicadas pelo uso de diferentes formas de referência aos sujeitos, *"agente"* (professor – tradicional ou humanista - e alunos); *"alunos"* (passivos ou agentes de seu saber); *"eu" (estudante e professora)*; *"eles"* (professores e alunos), e mobilizam diversas posições enunciativas as quais marcam deslocamentos identitários e ideológicos.

O enunciado "*ele tomava nota*" apresenta o aluno como sujeito passivo, cuja ação, habitual e imposta, limita-se ao registro mecânico do conteúdo, sem intervenção ativa sobre o conhecimento. E as expressões "*era um ditado*

disfarçado" e "*era aquilo que era requerido nas provas*" revelam a naturalização de práticas pedagógicas tradicionalmente reprodutivas. O predicativo "*um ditado disfarçado*" denuncia o simulacro da prática pedagógica. A estrutura passiva "*era requerido*" apaga o agente e evidencia a submissão ao sistema, moldando o aluno como mero receptáculo de informações.

As expressões "*conquistar o seu saber*" e "*descobrir o que ele queria*" indicam a constituição do aluno como sujeito ativo da aprendizagem. No enunciado "*a gente queria que o aluno aprendesse essa nova mentalidade*", o pronome "*a gente*", nesse contexto, representa um coletivo docente comprometido com a transformação das práticas pedagógicas. O verbo "*queria*" revela a intenção de ruptura com o ensino tradicional, destacando o aluno como agente do próprio saber. Os verbos *conquistar* e *descobrir* atribuem ao aluno um papel ativo na aprendizagem, ao sugerirem esforço, curiosidade e iniciativa. Esses sentidos reforçam a autonomia do sujeito e se alinham a uma formação discursiva humanista, voltada à construção singular do conhecimento.

A alternância entre formas verbais revela posições ideológicas distintas: no modelo tradicional, os verbos reforçam a passividade do aluno; já na perspectiva da autonomia, verbos com traços [+agente] indicam ação, desejo e descoberta, constituindo um sujeito ativo e autor do próprio percurso. A oposição entre sujeito passivo e ativo se materializa nas escolhas lexicais e sintáticas do enunciador, evidenciando que a linguagem não apenas reflete, mas produz e reproduz ideologicamente modelos pedagógicos e sujeitos. O sentido emerge, pois, das possibilidades de enunciação vinculadas à posição do sujeito em determinada formação discursiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos da prática de Análise do Discurso e as estratégias analíticas mobilizadas pelos acadêmicos. Os resultados mostraram a compressão de pressupostos teóricos da AD, mas com tendência à interpretação de conteúdo, indicando a necessidade de reforçar, na formação, as especificidades teórico-metodológicas

do campo para uma compreensão mais sólida dos efeitos de sentido como articulação entre linguagem e ideologia.

A experiência pedagógica contribuiu para a formação crítica dos estudantes de Letras ao articular teoria e prática, fortalecendo a leitura e a análise discursiva e permitindo reconhecer a linguagem como espaço de produção e disputa de sentidos.

Por fim, a prática pedagógica adotada contribuiu não apenas para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos estudantes, mas também para o amadurecimento de uma postura investigativa e reflexiva diante dos discursos que constituem a realidade social, histórica e educacional.

REFERÊNCIAS

BOÇOEN, Gabriel; MILDEMBERG, Bianca. **Docência e memória: o papel do professor em entrevistas do Museu da Pessoa**. Trabalho produzido no âmbito da disciplina Docência e Memória, Curso de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2025.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30023. Acesso em: 5 jul. 2025.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento** [1988]. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português/Inglês.** Curitiba: PUCPR, 2024. Disponível em: https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/letras-portugues-ingles/. Acesso em: 5 jul. 2025.

LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE AMPLIAM OS MODOS DE EXPRESSÃO E ESCUTA DA CRIANÇA

Elaine Cristina Faria Marins [1]

Andressa Braga Busmeyer Fernandes [2]

Rosane de Jesus[3]

Marcia da Silveira Inglat [4]

Juliana Guedes da Silva Wazny[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como as linguagens expressivas na Educação Infantil contribuem para o desenvolvimento integral da criança, considerando contextos educativos que respeitam sua cultura, seus interesses e suas formas de comunicação. O problema que norteia esta investigação consiste em compreender: *de que maneira o trabalho com múltiplas linguagens pode qualificar as práticas pedagógicas e favorecer a escuta e a expressão infantil?* A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, fundamentando-se em autores como Barbosa (2010), Rinaldi (2021), Oliveira (2012) e Bondioli (2004), que discutem o papel das linguagens nas práticas pedagógicas e a importância da escuta atenta do educador. Os resultados apontam que, ao reconhecer as crianças como sujeitos potentes, curiosos e ativos em seus processos de aprendizagem, as práticas com múltiplas linguagens — como a linguagem oral, corporal, visual, plástica, musical e dramática — tornam-se centrais na constituição de contextos educativos significativos. Além disso, evidencia-se que ambientes que promovem a escuta e a autoria infantil valorizam a criatividade, a autonomia e a construção de sentidos. Conclui-se que a escuta sensível e a valorização das múltiplas formas de expressão das crianças são pilares de uma educação que promove o desenvolvimento humano em sua complexidade.

Palavras-chave: Escuta Sensível. Expressividade. Autoria. Ludicidade. Estética.

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail cppelainemarins@gmail.com

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com

[3] Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br

[4] Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com

[5] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – e-mail jwazny@educacao.curitiba.pr.gov.br

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como etapa inaugural da Educação Básica, representa um período essencial para a constituição de vínculos afetivos, culturais e simbólicos entre a criança e o mundo. Nesse momento da vida, ela inicia relações mais estruturadas com a realidade social e cultural, construindo sentidos por meio de experiências lúdicas e sensíveis. Como afirma Oliveira (2012), essas vivências são fundamentais para a formação subjetiva, exigindo práticas educativas que dialoguem com os modos próprios de expressão das crianças.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, que aprendem e se desenvolvem nas interações, nas brincadeiras e em contato com a diversidade de linguagens. A escuta, a participação e a valorização da pluralidade de formas de expressão são elementos essenciais para a promoção de uma educação significativa e democrática, na qual a linguagem atua como mediadora da construção de sentidos e ampliação cultural.

Apesar dos avanços conceituais, muitas práticas escolares ainda priorizam apenas a oralidade e a escrita, negligenciando formas legítimas de comunicação, como os gestos, os traços, os sons e os movimentos. Essa limitação reduz as possibilidades expressivas das crianças e empobrece o processo educativo. Rocha e Barbosa (2022) defendem a ampliação do conceito de linguagem, considerando sua dimensão simbólica, corporal e cultural.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, referenciada por Rinaldi (2021), contribui para repensar essa lógica ao reconhecer que as crianças possuem cem linguagens — diferentes formas de narrar, sentir e compreender o mundo. Nessa perspectiva, cabe ao educador criar contextos que favoreçam a liberdade de expressão, por meio de materiais diversos, ambientes acolhedores e tempo para escutar o que a criança comunica em suas múltiplas formas.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2019), práticas pedagógicas dialógicas exigem do professor o compromisso com a construção de ambientes esteticamente provocadores e intelectualmente desafiadores, que convidem as crianças à participação ativa e valorizem sua autonomia. Nessa lógica, escutar é compreender e responder às manifestações infantis com intencionalidade pedagógica e sensibilidade.

Trabalhar com múltiplas linguagens — como a musical, a plástica, a

dramática, a corporal e a visual — significa permitir que a criança mobilize competências cognitivas, afetivas e sociais. Moura e Moraes (2020) defendem que essas linguagens devem ser tratadas como fins em si mesmos, e não apenas como meios para outros objetivos, pois são constitutivas da identidade infantil e fontes legítimas de produção de conhecimento.

Nesse processo, a escuta sensível torna-se uma postura ética e pedagógica. Como afirma Ferreira (2021), escutar é acolher o outro com atenção e respeito, ajustando o planejamento às manifestações da criança. Para isso, é fundamental investir na formação docente, como propõe Barbosa (2020), que ressalta a importância de práticas estéticas e reflexivas na formação dos professores, a fim de que desenvolvam sensibilidade e escuta qualificada.

Dessa forma, este artigo busca refletir, a partir de uma pesquisa bibliográfica, sobre como as múltiplas linguagens podem qualificar as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a escuta e a expressividade são pilares da educação das infâncias, favorecendo o desenvolvimento integral, a criatividade e o protagonismo das crianças nos contextos educativos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS

A concepção contemporânea de infância reconhece esse período como pleno de significados, não mais como simples preparação para a vida adulta. Sarmento (2005) destaca que a criança é um sujeito histórico e cultural, portador de direitos, conhecimentos e formas próprias de expressão. Essa visão transforma as práticas na Educação Infantil, exigindo que se considere o papel das linguagens como constitutivo do processo educativo.

Nesse cenário, educar crianças pequenas é compreender que elas constroem conhecimento ativamente, por meio da interação com o mundo. Para Oliveira (2012), a linguagem na infância não é apenas um meio de comunicação, mas também uma forma de experimentar, interpretar e transformar a realidade. O brincar, o cantar, o desenhar e o movimentar-se são formas legítimas de expressão e produção de sentido.

A abordagem de Reggio Emilia, por meio da reflexão de Rinaldi (2021), reforça a ideia das “cem linguagens” infantis, ressaltando que as crianças se comunicam de maneira múltipla — por imagens, sons, gestos, silêncios e movimentos. Nessa

perspectiva, o papel do educador é criar contextos que favoreçam a expressão dessas linguagens, indo além da ênfase na oralidade e na escrita tradicional.

Barbosa (2010) observa que trabalhar com múltiplas linguagens amplia o pensamento simbólico, fortalece a identidade infantil e promove pertencimento. Já Bondioli (2004) argumenta que escutar a criança, mesmo em suas manifestações não verbais, é reconhecer sua capacidade de refletir e agir sobre o mundo. Essa escuta se traduz em observação atenta, interpretação sensível e diálogo contínuo com as expressões da infância.

O ambiente educativo também precisa ser concebido como um espaço de investigação e expressão cultural. Oliveira-Formosinho e Araujo (2020) defendem que contextos ricos em materiais diversos favorecem a autonomia, a experimentação e a liberdade expressiva. Vecchi (2013) reforça essa ideia ao afirmar que o educador deve valorizar o processo criativo das crianças, mais do que focar exclusivamente em produtos finais.

A dimensão estética das experiências infantis também tem relevância significativa. Duarte Júnior (2010) destaca que a sensibilidade é uma via de acesso ao conhecimento, sendo a arte e o corpo expressões legítimas de pensamento. Em diálogo com essa perspectiva, Dewey (2010) defende que o conhecimento é construído a partir da experiência ativa, sendo as linguagens as mediadoras entre vivência e aprendizagem.

Por fim, a linguagem também se desenvolve no coletivo. Vygotsky (2001) aponta que a cognição se estrutura nas interações sociais, enquanto Moura e Moraes (2020) reforçam a importância de um currículo investigativo centrado na criança. Contudo, como alertam Kramer e Nunes (2021), isso só será possível se houver uma formação docente contínua, com vivências estéticas e reflexivas, que preparem o professor para acolher e escutar com sensibilidade as múltiplas expressões da infância.

3. A ESCUTA SENSÍVEL COMO FUNDAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A escuta sensível tem se consolidado como um princípio estruturante das práticas pedagógicas contemporâneas na Educação Infantil. Escutar a criança vai além de simplesmente ouvir o que ela verbaliza; trata-se de acolher com atenção o

que é expresso por meio de múltiplas linguagens — como gestos, desenhos, silêncios, movimentos e expressões faciais. Bondioli (2004) define a escuta como um ato ético, que reconhece a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos, digna de atenção e diálogo por parte do educador.

A escuta implica um posicionamento ativo por parte do professor, que deve estar aberto à imprevisibilidade e à espontaneidade das manifestações infantis. Segundo Rinaldi (2021), a escuta é uma condição para que a relação educativa aconteça em profundidade, pois ao escutar, o educador dá significado ao que a criança comunica, mesmo que essa comunicação não esteja nos moldes verbais tradicionais. Isso demanda sensibilidade e disposição para compreender a criança em sua inteireza.

As práticas pedagógicas que se orientam pela escuta tornam-se mais responsivas às necessidades, interesses e ritmos dos sujeitos infantis. Oliveira-Formosinho e Araújo (2020) defendem que escutar é uma forma de construir uma pedagogia participativa, em que a criança é vista como parceira ativa na elaboração do currículo e na organização dos ambientes. Isso exige que o educador abandone uma postura autoritária e assuma uma atitude investigativa, sensível às narrativas das crianças.

O conceito de escuta também está intimamente ligado à construção de vínculos afetivos e ao fortalecimento da confiança entre educador e criança. De acordo com Barbosa (2020), a criança que se sente escutada desenvolve uma imagem positiva de si mesma, reconhecendo que suas ideias, emoções e descobertas são valorizadas. Esse reconhecimento fortalece a autoestima, estimula a participação e potencializa os processos de aprendizagem.

A escuta qualificada envolve a observação atenta das ações infantis em diferentes contextos. Vecchi (2013) argumenta que, ao observar como a criança manipula os materiais, interage com os colegas ou se posiciona no espaço, o educador tem acesso a pistas importantes sobre suas intenções e interesses. Essas observações podem servir de base para a documentação pedagógica, que, por sua vez, possibilita a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a documentação pedagógica torna-se uma ferramenta que potencializa a escuta. Para Gandini (2016), documentar as experiências das crianças — por meio de fotos, registros escritos, falas e produções — permite visibilizar os

processos de pensamento e tornar o percurso pedagógico mais transparente. Ao revisitar esses registros, o professor pode replanejar sua ação e ampliar as possibilidades de aprendizagem, promovendo uma escuta mais ativa e coerente.

A escuta sensível também está relacionada à ética do cuidado e à pedagogia do afeto. Segundo Ferreira (2021), quando o educador se dispõe a escutar de maneira respeitosa e empática, cria-se um ambiente onde as crianças se sentem seguras para expressar seus sentimentos, dúvidas e desejos. Essa atmosfera de confiança favorece o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação emocional, aspectos fundamentais para a formação integral.

No cotidiano da Educação Infantil, a escuta pode ser exercida de diferentes formas, seja nos momentos de acolhida, nas rodas de conversa, durante o brincar ou nas atividades artísticas. Moura e Moraes (2020) observam que as situações de brincadeira livre são momentos especialmente ricos para a escuta, pois revelam de forma autêntica os saberes, valores e experiências das crianças. O professor, ao se aproximar com interesse genuíno, pode captar significados profundos nas narrativas lúdicas dos pequenos.

A escuta pedagógica não se limita à escuta da criança individualmente, mas abrange também o grupo como um coletivo. Conforme destaca Sarmento (2011), as crianças constroem saberes de maneira intersubjetiva, compartilhando e negociando sentidos com seus pares. Portanto, escutar implica considerar os processos colaborativos de construção de conhecimento que ocorrem nos espaços de convivência.

Contudo, para que a escuta aconteça de forma autêntica, é preciso repensar o tempo e o espaço na rotina da Educação Infantil. Malaguzzi (1999) ressalta que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto; ele é mais lento, mais observador, mais contemplativo. Isso exige do educador a capacidade de desacelerar e estar presente com qualidade, respeitando o ritmo de cada criança e permitindo que suas expressões sejam acolhidas sem pressa ou julgamento.

A escuta também se manifesta como uma atitude política, pois implica reconhecer as crianças como cidadãs de direitos e protagonistas de suas histórias. Rocha e Barbosa (2022) defendem que escutar é um ato de resistência frente às práticas escolarizantes que ainda predominam em muitas instituições, pois significa

legitimar as vozes infantis e construir uma educação pautada na escuta recíproca, no diálogo e no respeito à diversidade.

Dessa forma, a escuta sensível, mais do que uma técnica ou estratégia, configura-se como uma postura ética e pedagógica que transforma o cotidiano educativo. Ao escutar verdadeiramente as crianças, o professor se aproxima de sua humanidade, reconhece suas potências e se compromete com uma prática mais justa, democrática e significativa. A escuta, portanto, é fundamento de uma educação que valoriza as múltiplas linguagens e promove o protagonismo infantil.

4. O LUGAR DAS LINGUAGENS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A presença das múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é fundamental para garantir que as crianças possam se expressar de maneira integral. Como aponta Barbosa (2010), reconhecer e valorizar as diferentes formas de linguagem — como o gesto, o desenho, o som, o movimento e o corpo — permite ao educador acessar o pensamento e a sensibilidade da criança de forma mais ampla. A escola, nesse sentido, deve ser um espaço onde a criança possa experimentar, narrar e recriar o mundo com liberdade e criatividade.

O planejamento pedagógico deve considerar as linguagens como eixo estruturante das experiências educativas e não como atividades complementares ou isoladas. Oliveira-Formosinho e Araujo (2020) destacam que é papel do educador criar situações intencionais que promovam a escuta, a expressão e a colaboração, articulando as linguagens aos projetos de investigação e às práticas cotidianas. Ao fazer isso, o educador amplia as possibilidades de participação e protagonismo infantil, transformando o currículo em um espaço vivo e dinâmico.

Outro aspecto relevante é a relação entre linguagem e materialidade. Segundo Vecchi (2013), os materiais pedagógicos devem ser vistos como aliados expressivos das crianças, pois eles provocam, instigam e desafiam. Lã, papel, argila, tinta, luz, sons e objetos naturais são recursos que contribuem para a ampliação das experiências sensoriais e comunicativas. Ao manipular esses materiais, a criança articula pensamento e ação, desenvolvendo sua autonomia e capacidade criadora.

A integração das linguagens às práticas educativas também demanda espaços flexíveis e organizados com intencionalidade estética e pedagógica.

Conforme Malaguzzi (1999), o ambiente exerce o papel de “terceiro educador”, pois comunica valores, convites e possibilidades de interação. Um espaço que acolhe diferentes linguagens estimula a curiosidade, a investigação e o encontro entre as crianças e seus diversos modos de se expressar.

Nesse contexto, o papel do professor é de mediador sensível e atento, que compreende o valor pedagógico das produções infantis. Moura e Moraes (2020) ressaltam que interpretar e documentar as experiências das crianças não é apenas registrar o que foi feito, mas compreender os significados que elas atribuem às suas ações. Essa escuta pedagógica qualifica o processo de ensino-aprendizagem e torna o planejamento mais coerente com os interesses do grupo.

Por fim, cabe reforçar que o trabalho com linguagens na Educação Infantil não deve buscar a reprodução de modelos prontos, mas a valorização das singularidades infantis. Como defende Rinaldi (2021), a linguagem é um direito e uma necessidade da criança, e o educador deve garantir contextos em que essa linguagem possa emergir com autenticidade. Assim, ao reconhecer o lugar central das linguagens nas práticas pedagógicas, promove-se uma educação mais ética, estética e democrática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que a valorização das múltiplas linguagens na Educação Infantil é essencial para a promoção de uma prática pedagógica sensível, democrática e coerente com os direitos da criança. Ao reconhecer que os pequenos se expressam de formas diversas — pelo corpo, pelo som, pelo gesto, pela arte e pela imaginação — a escola amplia seu compromisso com uma educação que respeita as singularidades e potencialidades infantis.

A escuta sensível, nesse contexto, se configura como uma postura ética e pedagógica que orienta o educador a planejar, observar e intervir com intencionalidade. Escutar a criança em sua totalidade significa reconhecer seus desejos, necessidades, emoções e hipóteses sobre o mundo. Trata-se de um exercício de presença e abertura que qualifica o cotidiano escolar e transforma o currículo em um espaço vivo de construção coletiva do conhecimento.

Além disso, o ambiente educativo e os materiais precisam dialogar com essa concepção. Espaços organizados esteticamente, materiais diversos e liberdade de exploração são elementos que favorecem a expressão das “cem linguagens” da criança, como propõe a abordagem de Reggio Emilia. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos prontos para assumir o papel de mediador das experiências, pesquisador de sua prática e parceiro na aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que trabalhar com múltiplas linguagens e escuta sensível não é uma escolha opcional, mas uma necessidade urgente para a construção de uma Educação Infantil mais justa, inclusiva e humanizadora. Investir na formação docente, na criação de ambientes ricos e no protagonismo infantil é caminhar na direção de uma pedagogia que respeita a infância em sua complexidade, beleza e potência criadora.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Organização do tempo, espaço e materiais na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Infância e Educação: espaços, tempos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2020.

BONDIOLI, Anna. **A qualidade em educação infantil**: um caminho possível. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A estética como experiência formativa**: arte, sensibilidade e educação. Campinas: Papirus, 2010.

FERREIRA, Marlene. **A escuta como gesto pedagógico na educação infantil**. *Revista Educação e Linguagens*, v. 10, n. 20, p. 125–142, 2021.

GANDINI, Lella. **A prática da documentação pedagógica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 307–326.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria de Nazareth S. **O corpo que fala**: expressões e linguagens das crianças pequenas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

MOURA, Maria da Penha; MORAES, Silvia. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil:** múltiplas linguagens e projetos investigativos. Campinas: Papirus, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A criança, o professor e o currículo:** perspectivas socioconstrutivistas para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação de infância**: perspectivas pós-modernas. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

RINALDI, Carla. **In dialogue with Reggio Emilia:** listening, researching and learning. 2. ed. Londres: Routledge, 2021.

ROCHA, Eloisa; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A escuta como prática política na educação infantil.** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 17, n. 39, p. 580–599, 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A socialização na infância: perspectivas sociológicas**. In: QVORTRUP, Jens et al. (Org.). *Por uma sociologia da infância*. Rio de Janeiro: Cortez, 2005. p. 75–102.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, tempo e espaço**: desafios para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 19–32, 2011.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** o papel da expressão visual na aprendizagem infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONHECIMENTOS MUSICAIS SOBRE ORQUESTRAS SINFÔNICAS: OS LIVROS INFORMATIVOS E A FORMAÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS

Daiana Camargo[1]

João Victor Bota[2]

RESUMO

Neste artigo, analisamos duas obras de literatura infantil classificadas como livros informativos (GARRALÓN, 2015), com o objetivo de identificar representações de crianças e de conhecimentos musicais relacionados às orquestras sinfônicas. Partimos de uma breve reflexão sobre a relação entre a criança e o objeto livro, conceituando os livros informativos e discutindo aspectos como conteúdo, forma, repertório cultural e imagético, bem como os modos de apresentação do conhecimento. Abordamos as particularidades dos livros que tratam da constituição das orquestras, buscando identificar as estratégias utilizadas por seus autores e autoras para explicar o que são orquestras e quais instrumentos costumam estar presentes em apresentações e gravações desses grupos. As obras analisadas são contextualizadas no âmbito da formação de plateias para a chamada música de concerto, e discutimos possíveis influências de iniciativas oriundas do século XX voltadas à mediação cultural nesse campo. A análise considera elementos como as relações entre texto e imagem, os repertórios musicais utilizados como exemplos (verificando se são disponibilizados e de que forma leitores e leitoras podem acessá-los) e as formas de organização desses exemplos musicais dentro das obras. A partir dessa abordagem, buscamos compreender como os livros informativos infantis podem contribuir para a aproximação desse público com o universo das orquestras sinfônicas, evidenciando as escolhas editoriais e pedagógicas que sustentam essa mediação.

Palavras-chave: Livro informativo. Infância. Música. Orquestra. Apreciação musical.

1 INTRODUÇÃO

Como os livros informativos podem contribuir para a formação musical de crianças? Este artigo se estrutura a partir das reflexões de professores e pesquisadores das áreas da música e da pedagogia, analisando e discutindo duas produções literárias para as crianças, concernentes aos livros denominados como informativos (GARRALÓN, 2000), a fim de identificarmos como é apresentado o

[1] Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Professora no Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Vice-líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI - CNPq-UEPG) – camargo.daiana@hotmail.com

[2] Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), graduando em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e pesquisador de pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – jvbota@gmail.com

conhecimento musical e as representações de crianças contidas nas publicações selecionadas. Neste escrito, olhamos cuidadosamente para as obras *How to Build an Orchestra* [*Como Montar uma Orquestra*], da escritora Mary Auld e com Ilustrações de Elisa Paganelli e *My First Orchestra Book* [*Meu Primeiro Livro da Orquestra*], de Genevieve Helsby e ilustrado por Karin Eklund.

Apresentamos algumas reflexões sobre os aspectos históricos referentes à formação de plateias da música de concerto, citamos elementos históricos acerca da formação musical infanto-juvenil, conceituamos livros informativos (demarcando a relação da criança com o objeto livro) e nos dedicamos à análise de duas obras de literatura infantil, com um olhar atento para as representações de criança e do conhecimento musical.

2 A FORMAÇÃO MUSICAL E A FORMAÇÃO DE PLATEIAS

Existem preocupações no campo da música de concerto com o que pode ser realizado para que um maior número de pessoas seja abrangido e fidelizado com as programações musicais. Uma discussão que frequentemente é feita pelas direções artísticas de grupos sinfônicos e outros meios expressivos ligados à música de concerto (em muitos casos extensível para outros tipos de apresentações correlatas, como as de ópera e de balé) é relativa à formação de plateias. Normalmente associadas a teatros antigos e a públicos um tanto restritos, os grupos artístico-musicais recorrem a estratégias variadas para ampliar o número de frequentadores das salas de concerto e consumidores desse tipo de música[3]. Focaremos em analisar de quais maneiras a música de concerto pode se aproximar de novos públicos por meio dos livros dedicados ao público infantil e que discorrem sobre os meios expressivos sinfônicos.

Sabe-se que existem vários tipos de abordagem com o intuito em comum de aproximar as atividades das salas de concertos e de seus grupos sinfônicos de novas plateias: programas educativos, veiculados pela TV e por meios on-line; concertos didáticos (que muitas vezes intercalam o repertório musical propriamente

[3] A música de concerto com frequência é adjetivada como elitista, porém não está no escopo desta publicação relatar os longos embates envolvidos no que é a chamada *formação de gosto* dos ouvintes e se há alguma pertinência em afirmar que a música de concerto é feita *por poucos* e *para poucos*, uma vez que entendemos que essa discussão não é central para o presente artigo.

ISSN: 2176 - 1396

dito com explicações feitas à plateia sobre aquilo que está sendo assistido); livros e outros tipos de publicações impressas. Tendo em vista que uma das vertentes utilizadas para a formação de plateias se faz a partir da aproximação de um público potencial — que são as pessoas mais jovens — nosso objetivo será analisar uma das maneiras que essas iniciativas de aproximar as crianças das atividades musicais das orquestras sinfônicas (e de seus subprodutos: as gravações desses grupos e as transmissões de concertos), que é feita com a ajuda da literatura.

Direcionamos, neste artigo, o nosso foco para dois títulos da literatura infantil informativa que tratam das orquestras e dos instrumentos que mais comumente as integram e que dialogam com elementos da apreciação musical dos meios expressivos sinfônicos e, para isso, a seguir, trataremos de algumas influências que esses livros certamente tiveram de produções anteriores.

3 CONTEXTOS HISTÓRICOS E INFLUÊNCIAS

As preocupações com a formação e fidelização de plateias não é algo recente nos círculos da música de concerto. Podemos ver exemplos de iniciativas que vão ao encontro da ampliação do público frequentador de concertos e consumidor de seus subprodutos ao menos desde meados do século XX. Sabe-se que, muitas vezes, essas iniciativas de aproximação com o público são promovidas pelas próprias orquestras e pelos teatros que as abrigam. Os concertos didáticos estão entre os recursos mais frequentemente ligados à formação de plateias para a música de concerto. Os livros que analisamos neste artigo seriam integrantes, de certa forma, dessa abordagem que procura cativar um público novo desmistificando um suposto hermetismo existente nos repertórios sinfônicos. Nesse sentido, há casos históricos — como veremos, não apenas oriundos do universo literário — que valem ser mencionados porque foram bem-sucedidos (tiveram grande abrangência de públicos alcançados e ainda figuram, conforme cada caso, em livrarias, programações de salas de concerto e gravações) e contribuíram fortemente para moldar o que se vê hoje nos livros informativos sobre a música sinfônica destinados ao público infantil.

Dos livros que se inserem naqueles planejados para informar leitores que tenham afinidades com a música, podemos citar a iniciativa do compositor

estadunidense Aaron Copland, que escreveu *What to Listen for in Music*[4]. Trata-se de um livro destinado às pessoas certamente interessadas em música de concerto, porém pouco familiares com o assunto. Publicado em 1939, o livro de Copland teve dezenas de edições e passou por revisões posteriores, e foi traduzido para diversos idiomas, inclusive para o português[5], o que demonstra ter havido certa receptividade por parte dos leitores. Mesmo que seja possível perceber o intuito de Copland para se comunicar com leitores não-iniciados, devemos comentar que esse livro não era destinado especificamente aos públicos muito jovens e inexperientes em leitura, pelo contrário: trata-se de um título com mais de 250 páginas e com um amplo sumário de tópicos abordados (desde elementos constituintes do som até as forma musicais), com notável complexidade de redação e que, consequentemente, exige dos leitores certa proficiência em longas leituras.

Do repertório sinfônico criado especificamente para alcançar públicos jovens, a composição *The Young Person's Guide to the Orchestra* [*Guia Orquestral para os Jovens*] do inglês Benjamin Britten demonstra a preocupação de certos autores do próprio campo musical em criar subsídios que possam ser usados para divulgar do que se trata uma orquestra. Essa peça foi composta para integrar *The Instruments of the Orchestra* [Os Instrumentos da Orquestra], um documentário produzido em 1946 e destinado a exibições em escolas (COOKE, 1999, p. 243-244). Britten estrutura *The Young Person's Guide* na forma de variações baseadas em um tema de Henry Purcell, de maneira que todas as famílias de instrumentos sinfônicos — e seus respectivos integrantes — possam ser escutados em situações de destaque. Para que fique bastante evidente o que se assiste e escuta, a composição conta com breves textos explicativos sobre os instrumentos que um narrador deve ler em momentos designados pelo compositor. *The Young Person's Guide* teve sucesso e sua sobrevida foi assegurada nas programações de concertos (não necessariamente didáticos) e a peça também foi abundantemente gravada, com ou sem a presença da narração (BRITTEN, 2004, p. V).

No meio televisivo é necessário mencionar o trabalho do compositor e regente estadunidense Leonard Bernstein, um músico considerado carismático e hábil comunicador em seu tempo, e que em diversos momentos de sua carreira

[4] Cf. COPLAND (2009).
[5] Cf. COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

esteve envolvido com projetos para levar a música de concerto a novas plateias. De 1958 a 1972, Bernstein apresentou 53 episódios da série *Young People's Concerts* [*Concertos para a Juventude*] com a Filarmônica de Nova York (uma orquestra que destinou repertórios inteiros a públicos juvenis, desde o século XIX), transmitidos pela CBS e, posteriormente, pela PBS, cujo alcance em termos de audiência está estimado na casa dos milhões de telespectadores, e que ainda são muito assistidos on-line, pois estão disponíveis em plataformas de *streaming* como o YouTube (PLATT, 2005).

Conforme será exposto adiante, essas produções precursoras deixaram marcas muito evidentes no entendimento das autoras cujos livros de literatura informativa sobre as orquestras foram selecionados para análise neste artigo.

4 AS CRIANÇAS, OS LIVROS INFORMATIVOS E AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO CAMPO DA MÚSICA

Entendemos que a literatura infantil é um recurso importante para a construção do conhecimento, a ampliação do repertório criativo, imagético e linguístico das crianças. Os livros informativos são denominados por Soriano (1975) como obras documentais, cuja função é a de ampliação do repertório cultural das crianças, para além dos conteúdos rígidos e tradicionais da escola.

Dentre os diversos tipos de obras no campo da literatura infantil, os livros informativos são caracterizados por Paulino (2000) como não ficção, de ação interlocutória informativa, implicando em desenvolvimento intelectual e produção de conhecimentos (científicos, sociais ou de outra natureza). Pimentel (2016) contribui para a delimitação conceitual, dizendo que os livros informativos se constituem como um meio para a veiculação de conhecimentos e conteúdos:

> Os livros informativos vão desde os livros de conceitos iniciais feitos para bebês, com o vocabulário básico do seu cotidiano, como os livros sobre formas, tamanhos, contrários, cores e texturas, até dicionários, enciclopédias, almanaques e outras propostas [...] (PIMENTEL, 2016, p. 85).

A autora, ao discorrer sobre esse tipo de literatura, nos diz que os bons livros produzidos para crianças recorrem a recursos visuais e poéticos, ampliando o valor

literário para além do informar. Nesta perspectiva, Martins (2022) defende que os livros informativos ou não ficcionais são lugares de experimentação, no qual observamos uma interação entre linguagens e textos.

A menção aos termos linguagens e textos, em uma perspectiva plural, nos possibilita o reconhecimento das diversas e diferentes formas de representação e expressão contidas no material impresso, desde o formato do livro, as cores, a ilustração até a compreensão dos conceitos e a qualidade do repertório apresentado.

Garralón (2015), ao abordar o papel dos livros informativos, ressalta que este tipo de produção literária auxilia na ampliação da competência leitora das crianças, possibilitando uma aprendizagem ativa guiada pelos interesses do leitor, auxiliando na compreensão do mundo e potencializando a curiosidade. É sobre este leitor (estes leitores) — amparados pelo conceito de participação e na capacidade de produção de cultura do sujeito criança, pensando a produção de conhecimentos nas relações/interações com o objeto livro — que discorremos a seguir.

Ao defendermos a utilização dos livros informativos e a sua importância enquanto espaço do conteúdo científico, do conhecimento construído e acumulado no processo de desenvolvimento da humanidade, defendemos também a potência do sujeito criança em compreender e interagir com o mundo, com o conteúdo dos livros.

5 AS ORQUESTRAS: REPRESENTAÇÕES EM LIVROS ESPECIALIZADOS

Como sabemos, orquestras sinfônicas são grupos integrados por instrumentos cujas origens e tradições remontam a alguns séculos. O número de músicos participantes das orquestras sinfônicas profissionais da atualidade e quais tipos instrumentos estarão presentes nos concertos e gravações podem variar bastante, e esses parâmetros são influenciados por muitos fatores e não exclusivamente os que a seguir enumeramos: períodos históricos em que determinado repertório foi composto; tamanho das salas e condições acústicas onde os concertos acontecem; diferentes abordagens musicológico-interpretativas (ao menos nas situações em que as partituras permitem certa flexibilidade quanto ao número e tipos de instrumentos que interpretarão determinado repertório); fatores

econômicos. Então os referenciais bibliográficos que tratam das orquestras sinfônicas, seus instrumentos e repertórios, mesmo aqueles destinados aos leitores bastante especializados, têm que lidar com muitas variáveis ao tratar desses meios expressivos instrumentais e necessitam delimitar claramente os recortes do que será examinado para que esses livros não corram os riscos de parecer incompletos ou generalistas demais[6].

No caso dos livros infantis informativos sobre as orquestras, é natural que seus autores e autoras busquem tratar dos tipos e quantidades de instrumentos que consideram ser os mais representativos nos repertórios canônicos e disponíveis na maioria dos grupos profissionais — e mesmo assim podem ocorrer divergências nos entendimentos de quem os redige sobre o que deveria ser tratado como informações essenciais quando se aborda esse tipo de assunto vasto.

6 ANALISANDO LIVROS INFORMATIVOS SOBRE ORQUESTRAS

O primeiro livro que analisamos, *How to Build an Orchestra*[7], da escritora Mary Auld e com Ilustrações de Elisa Paganelli, tem como mote o trabalho de um regente chamado Simon[8] trabalhando em todas as etapas da produção de um concerto. Dessa maneira, as autoras criam as oportunidades de explicar para os leitores e leitoras como funciona cada etapa da jornada de Simon e dos instrumentistas de sua orquestra.

Simon lidera o processo de seleção de integrantes para um grupo sinfônico e, para isso, promove audições, que são os tradicionais testes para instrumentistas que desejam ingressar em uma orquestra. Nessas audições retratadas no livro são mostrados quais instrumentos participarão do processo seletivo e as principais características físicas deles.

---

[6] Dos livros para leitores especializados que tratam das orquestras sinfônicas e dos instrumentos que as integram, sugerimos alguns exemplos pontuais: sobre aspectos históricos da criação e desenvolvimento desses grupos, há títulos como CARSE (1967) e BLANNING (2011); para entender tanto as características físicas dos instrumentos como os usos feitos deles integrados em certos repertórios, temos títulos sobre instrumentação e orquestração como os de BLATTER (1997) e KEENAN (1996).

[7] Cf. AULD (2024).

[8] O personagem é uma referência a Sir Simon Rattle (1955), regente que prefaciou o livro analisado nesta seção do artigo. Rattle foi diretor da *Berliner Philharmoniker* de 2002 a 2018 e atualmente dirige a *London Symphony Orchestra* (LSO), que endossa o livro. Além de trabalhar com grupos sinfônicos profissionais, Rattle também rege grupos juvenis em eventos pedagógicos e está frequentemente envolvido com projetos de formação de plateia.

Figura 1 – *How to Build an Orchestra* (capa)

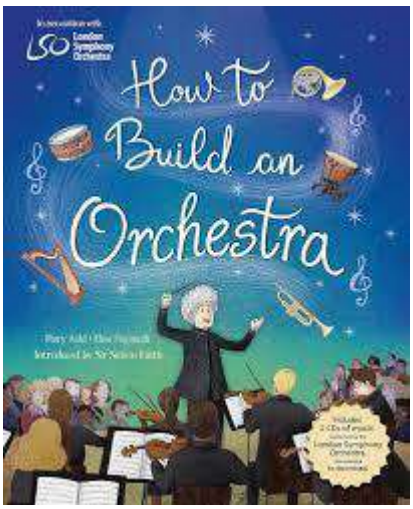

Fonte: LSO Homepage (https://lsolive.lso.co.uk/collections/books-1)

O livro descreve, também, como acontecem os ensaios de duas peças: O *Bolero* de Maurice Ravel e a *Sinfonia no. 6 "Pastoral"* de Ludwig van Beethoven. Com isso, é possível que a autora explique do que se tratam essas composições. Os exemplos fornecidos, que estão contidos nas faixas de 32 a 37, são excertos curtos do *Bolero* e dos cinco movimentos da *Sinfonia No. 6*. No capítulo *The Great Night* [*A Grande Noite*], o livro traz um roteiro visual para cada uma das peças escolhidas para o repertório do concerto. As faixas de 38 a 43 contém, por sua vez, as peças *Bolero* e *Sinfonia No. 6* gravadas integralmente.

No livro *My First Orchestra Book*[9], de Genevieve Helsby e ilustrado por Karin Eklund, temos o personagem Tormod, o Troll, uma figura de ar juvenil que, por amar música e enfrentar certa escassez de repertório na montanha norueguesa em que vive (esta é a deixa para que a autora apresente a primeira faixa do CD: temos na indicação de escuta a música do também norueguês Edward Grieg *Na Gruta do Rei da Montanha* — da *Suíte No. 1 de Peer Gynt*), decide explorar o mundo em busca de outras opções para escutar. Nisso, Tormod encontra uma orquestra, fica fascinado por ela e, sem maiores explicações, se vê preso a ela. Na verdade o que parece acontecer é um impasse e a questão em mente para o troll poderia ser: como explicar o que ele viu e ouviu quando retornar para casa e reencontrar a família e amigos? Dessa maneira, a autora do livro pode apresentar as descobertas

[9] Cf. HELSBY (2019).

orquestrais do pequeno personagem ávido por música. Não se sabe, ao certo, o que aconteceu, mas Tormod retorna para seu lar munido de instrumentos sinfônicos, que são recebidos e testados com entusiasmo pela maioria de seus entes próximos.

Figura 2 – *My First Orchestra Book* (capa)

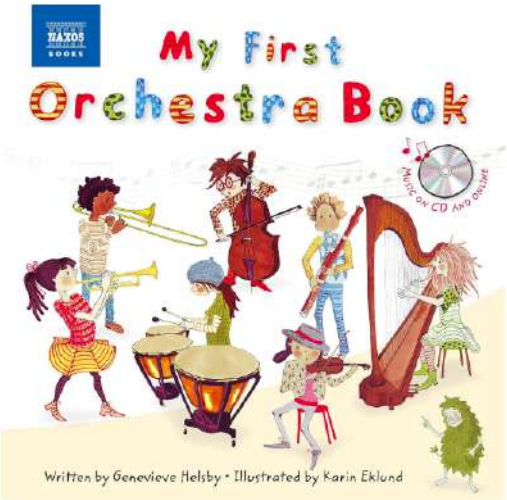

Fonte: Naxos books and ebooks (https://www.naxos.com/classicalmusicbooks)

Em relação aos exemplos musicais, logo nas primeiras páginas do livro *How to Build an Orchestra* há um link (por extenso e no formato QR Code) para que leitores e leitoras possam acessar uma lista de reprodução que contém os exemplos musicais em áudio citados ao longo da publicação. Os exemplos específicos para cada trecho da narrativa aparecem em destaque em determinadas páginas, com um pequeno texto que propõe a escuta, ressalta algumas informações sobre o que será escutado e ainda sugere algum tipo de atividade, conforme será examinado a seguir.

> *Escute* Faixa 1: *Sinfonia No. 4 "Italiana"* é uma bela peça musical escrita para orquestra por Felix Mendelssohn. Aqui a Orquestra Sinfônica de Londres toca a primeira seção ou movimento. Veja se você consegue movimentar suas mãos juntamente com a música. (AULD, 2024, p. 5).

A palavra "escute" aparece graficamente destacada e é seguida pelas indicações do título e subtítulo da peça do compositor acima mencionado. No caso das faixas de 2 a 6, há uma proposta de atividade mais elaborada:

> *Escute* Faixas de 2 a 6: esses são excertos de cinco peças. Escute-os e decida qual deles Simon está escutando nas figuras acima. É claro que alguns podem corresponder a mais de uma coisa. Encontre os nomes das peças e dos compositores no fim do livro. (AULD, 2024, p. 7).

ISSN: 2176 - 1396

O texto de indicação de escuta destacado no canto da página 7 faz referência às cinco figuras encontradas nas páginas 6 e 7, que retratam Simon com diferentes expressões faciais e posturas corporais, como apresentamos na figura 3:

Figura 3 – *My First Orchestra Book* (p. 6 e 7)

Fonte: AULD, 2024, p. 6-7

Na segunda delas, por exemplo, Simon é visto aos prantos, com algumas folhas (deduzimos que são partituras, pois as vemos mais claramente em outras duas figuras na mesma página, nas quais o conteúdo impresso é visível para leitores e leitoras) seguradas junto ao peito pela mão esquerda e antebraço do personagem. A expressão de Simon sugere que ele havia acabado de ler alguma música, contida naquelas folhas que parcialmente abraça, que o fez chorar. Complementando essa cena, Simon pega com a mão direita lenços de papel oferecidos por uma mão solidária que surge de fora da cena, com os quais possivelmente o regente enxugará as lágrimas vistas saltando de seu rosto. Para que não haja equívocos, o texto que lemos ao lado direito dessa figura diz “música que te faz chorar…”. As reticências estão presentes nas quatro primeiras das cinco sentenças que mostram a continuidade do percurso de Simon por diferentes situações e emoções causadas por músicas diversas (AULD, 2024, p. 6).

As indicações de escuta do livro *My First Orchestra Book*, por sua vez, aparecem identificadas com um desenho de um CD do qual emanam figuras musicais, o número da faixa especificado, o termo “Escute” e, na maioria dos casos,

outras indicações textuais — como nome do compositor, título da peça e breve explicação. O livro contém um CD anexado na contracapa e disponibiliza o mesmo repertório desse disco em uma lista de reprodução acessível por um endereço eletrônico especificado pela editora[10]. (HELSBY, 2019).

My First Orchestra Book usa estratégias bastante tradicionais de livros sobre os instrumentos orquestrais, inclusive presentes naqueles de usos profissionais, ao mostrar os integrantes desse efetivo sinfônico agrupados em famílias e subdivididos dentro dessas de acordo com as regiões da tessitura que esses instrumentos atuam. O ponto de partida é o interesse por música do personagem Tormod, o Troll que vive nas montanhas, e a exemplificação do repertório que ele conhecia, conforme mencionamos no item anterior, da música de Grieg. O livro também descreve os instrumentos em seus papéis mais estereotipados e sem maiores delongas. Afirma, por exemplo, nas classificações contidas em um desenho que a autora e a ilustradora chamaram de *Árvore das Alturas* (que esquematiza as relações entre os instrumentos sinfônicos de cordas friccionadas) na qual se lêem "Violinos: agudos, no topo | Cellos: mais graves e apoiadores" (HELSBY, 2019, p. 21).

O livro ainda aborda assuntos correlatos, como breves informações biográficas sobre alguns dos compositores das faixas de áudio que exemplificam musicalmente o livro. Um dos contemplados é Giovanni Bottesini, e na explicação existente ao lado de uma caricatura desse compositor lemos: "Bottesini foi um brilhante contrabaixista. Suas músicas mostram o que esse instrumento enorme pode fazer sozinho." Essas informações complementam, de certa forma, o fragmento musical que será escutado na faixa 12 da lista de reprodução: *Concertino em Dó Menor — Finale*. (HELSBY, 2019, p. 29).

O livro de Genevieve Helsby ilustrado por Eklund também contém soluções criativas, como a explicação das cores — ou timbres — instrumentais comparando-os a uma paleta com diferentes pigmentos ao comentar sobre os instrumentos da família das madeiras. Outra é o capítulo dedicado aos instrumentos menos comuns em orquestras, num breve capítulo chamado *Part-Time Members* [*Integrantes Temporários*] (HELSBY, 2019, p. 54-55).

Mesmo que tenha alguns problemas no enredo, o livro tem conteúdos musicais na maioria satisfatórios. Um elemento textual não visto com frequência em

[10] Por se tratar de um livro publicado pela Naxos Books, as músicas selecionadas integram o catálogo da gravadora Naxos.

ISSN: 2176 - 1396

outros livros do mesmo tipo é a presença de um teste presente na parte final do livro, com vinte questões de múltipla escolha bastantes simples, com três alternativas cada (HELSBY, 2019, p. 60-61).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos uma obra literária destinada ao público infantil, é importante demarcar que entendemos a criança como um sujeito, a partir de uma perspectiva social e histórica, como produtora de conhecimento e cultura, respaldados nos princípios da Sociologia da Infância (SARMENTO E TOMÁS, 2020).

Os livros informativos (e outros) devem superar a compreensão de literatura infantil como sinônimo de facilitação, por ser fundamental que as crianças tenham acesso a diversas linguagens, que possam contribuir para a organização de modos de ser e estar no mundo, como destacam Belmiro e Galvão (2017). As autoras ainda discutem ações como escalonamento etário, simplificação de linguagens, número de páginas, ressaltando que para muitos autores e ilustradores se mantém a concepção de uma literatura infantil inocente, que diverte e possibilita a brincadeira. Tais considerações podem ser relacionadas à ausência de conhecimentos quanto aos conceitos de crianças e infâncias, que impactam no entendimento sobre crianças na contemporaneidade.

Neste sentido, olhamos para os livros informativos — aqui especificamente dois livros que tematizam a orquestra — e identificamos que as crianças são representadas considerando a diversidade étnica e cultural, além de contemplarem personagens com deficiência. Para além da diversidade, é possível futuramente a análise quanto à formação de plateias e à representatividade dos sujeitos.

Amparados nos escritos de Garralón (2015), consideramos que os livros analisados apresentam qualidade visual, textual e no conhecimento musical apresentado, respeitando a capacidade dos pequenos de interagirem com o livro e produzir outros conhecimentos. As obras permitem que as crianças acessem (via CD, indicação de site e QR Code) os repertórios citados, viabilizando outras informações e a construção de conhecimentos. A linguagem utilizada nos livros é clara e coerente, valorizando a capacidade leitora e de entendimento das crianças, sem a minimização ou o enfraquecimento do conteúdo científico. As ilustrações

assumem características informativas e explicativas, com cuidado estético tanto na representação dos personagens quanto dos instrumentos musicais.

Destacamos assim que o livro informativo pode ser um importante recurso para a formação musical das crianças bem como um material potentepara pensarmos a formação de plateias, cujas particularidades e conteúdos desejamos analisar com profundidade em outros escritos, tanto nos aspectos musicais quanto nas características literárias discutidas por Garralón (2015).

Vislumbramos também expandir este estudo e examinar outros livros da mesma categoria, como *A Child's Introduction to the Orchestra*, de Robert Levine, *La Orquesta de Mis Amigos*, de Eliseo García, e *Conhecendo a Orquestra*, de Marcos Arakaki[11].

REFERÊNCIAS

ARAKAKI, Marcos. **Conhecendo a orquestra:** os instrumentos. São Paulo: Edição do Autor, 2021.

AULD, Mary. **How to build an orchestra.** Ilustrações de Elisa Paganelli. Northampton: Crocodile Books, 2024.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Leite. **O que faz de um livro um produto infantil?** In: LIMA, Erica; FARIAS, Fabiola; LOPES, Raquel. (Orgs.) As crianças e os livros: Reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

BLANNING, Tim. **O Triunfo da Música.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BLATTER, Alfred. **Instrumentation and orchestration.** Nova Iorque: Longman, 1997.

BRITTEN, Benjamin. **Orchestral anthology:** volume 1 (The Masterworks Library). Londres: Boosey & Hawkes, 2004.

CARSE, Adam. **The history of orchestration.** Nova Iorque: Dover, 1967.

COOKE, Mervyn (ed.). **The Cambridge Companion to Benjamin Britten.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música.** Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

[11] Cf. LEVINE (2019), GARCÍA (2023) e ARAKAKI (2021).

COPLAND, Aaron. **What to Listen for in Music.** Revised ed. New York: New American Library, 2009.

GARCÍA, Eliseo. **La orquesta de mis amigos:** libro con sonido. Ilustrações de Kasandra. Madri: Susaeta Ediciones, 2023.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber:** Os livros informativos para crianças. 1ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.

HELSBY, Genevieve. **My first orchestra book.** Ilustrações de Karin Eklund. Londres: Naxos Books, 2019.

KEENAN, Kent W. **The technique of orchestration.** 5th edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1996.

LEVINE, Robert. **A child's introduction to the orchestra.** Ilustrações de Meredith Hamilton. Nova York: Black Dog & Leventhal, 2019.

MARTINS, Marcus. Entrevista. **Informação, sensibilidade, livros informativos: muito além dos didáticos**. Blog Companhia das Letras, 22 jun. 2021. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6257/informacao-sensibilidade-livros-informativos-muito-alem-dos-didaticos. Acesso em: 13 mai. 2025.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram… Situações, projetos e atividades de leitura. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016.

PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). **No fim do século:** a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 71-76.

PLATT, Russell. Bernstein for Kids. **The New Yorker**, Nova York, 30 maio de 2005. Disponível em: https://www.newyorker.com/magazine/2005/05/30/bernstein-for-kids. Acesso em: 26 mai. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; TOMAS, Catarina. A infância é um direito? **Sociologia**, Porto, n. temático 10, p. 15-30, dez. 2020 . Acesso em: 17 mai. 2025. https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2020a1.

ENSINAR-APRENDER ARQUITETURA DA PAISAGEM COM ARTE

Charles Immianovsky[1]

Lucas da Silva Rudolpho[2]

RESUMO

Conhecer a história da arquitetura paisagística brasileira é essencial para a formação do arquiteto urbanista, conforme reconhecido e normatizado em documentos da área. Contudo, como o ensinar-aprender essa história pode reverberar outra importante dimensão da formação desse profissional: a criação? Planos e projetos idealizados por arquitetos(as) paisagistas que marcaram essa história inovaram em suas abordagens projetuais, trazendo novas contribuições conceituais e práticas para o desenvolvimento da arquitetura paisagística brasileira, expressando também a dimensão criativa presente na prática dessa profissão. Este texto, propõe essa aproximação, discutindo uma prática de ensino desenvolvida durante o primeiro semestre de 2025 na disciplina de Paisagismo, Espaços Livres e Resiliência Urbana de um curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. A prática em questão foi orientada por processos e produtos artísticos, centrando-se na elaboração e montagem de instalações artísticas sobre períodos da história da arquitetura paisagística brasileira. Os produtos dessa experiência resultaram em quatro instalações referentes a diferentes períodos dessa história, as quais compuseram a exposição intitulada *Percursos pela história da arquitetura paisagística brasileira* (2025). As instalações são apresentadas, no texto, por meio de registros fotográficos e de uma breve leitura destas que considerou, no que se refere à história da arquitetura paisagística brasileira, autores como Segawa (2010), Schlee (2010) e Carneiro (2010). Quanto aos processos e produtos dessa prática de ensino, no âmbito da contribuição da arte na formação de arquitetos urbanistas, a discussão é sustentada teoricamente por Biesta (2013), no que se refere à abordagem da educação como resposta, e por Rancière (1995, 2009), no que tange ao conceito de partilha do sensível. A partir desses autores, explicita-se a interrupção como uma dimensão estética que atravessa a arte e a educação, evidenciando uma relação de imbricamento entre esses dois campos, com implicações para se pensar a contribuição da arte nos processos educacionais. A reflexão sobre os processos e produtos relacionados a essa prática de ensino, à luz do referencial teórico adotado, evidencia os imbricamentos entre dimensões que permeiam a formação do arquiteto e urbanista, apontando, também, para relações e questões entre educação, arte e arquitetura, com implicações para a docência nessa área.

Palavras-chave: Arquitetura e Urbanismo. Paisagismo. Arte. Instalação. Formação.

[1] Licenciado em Artes Visuais. Doutor em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna. E-mail: charles.immianovsky@ifc.edu.br.

[2] Arquiteto e Urbanista. Doutor e Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: lucarudolpho@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A história da arquitetura paisagística brasileira é um tema relevante e presente nos cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, definidas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010, reconhecem esse conteúdo como um conhecimento essencial para a formação desse profissional (BRASIL, 2010).

Conhecer essa história demanda tanto a compreensão dos contextos histórico, social, político e econômico, quanto dos recursos materiais, técnicos e estilísticos empregados em cada época, bem como o estudo de planos e projetos idealizados por diversos arquitetos paisagistas que marcaram essa história. Esses profissionais inovaram em suas propostas projetuais, trazendo novas contribuições conceituais e práticas para o desenvolvimento da arquitetura paisagística brasileira. Dessas propostas inovadoras, reverbera a dimensão criativa, lançando luz sobre a importância dos processos de criação e invenção na formação e na prática do profissional de Arquitetura e Urbanismo.

Neste sentido, entende-se que a formação do arquiteto e urbanista deve atentar para a dimensão criativa e inventiva que atravessa todo o processo formativo. Sob essa ótica, se desenvolveu uma prática de ensino sobre a história da arquitetura paisagística no Brasil, orientada por processos e procedimentos artísticos, no âmbito da disciplina de Paisagismo, Espaços Livres e Resiliência Urbana, no curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). O objetivo foi a construção de instalações artísticas sobre períodos dessa história, que se materializaram na exposição intitulada *Percursos pela história da arquitetura paisagística brasileira* (2025).

Eis o objetivo deste texto: apresentar os processos e produtos dessa prática de ensino e discutir relações entre arte, arquitetura e educação que reverberam desse percurso de ensinar-aprender arquitetura da paisagem, o qual, atravessado pela arte, volta-se ao debate sobre a inserção e a importância da dimensão criativa e inventiva na formação do arquiteto urbanista.

2 PERCURSOS PELA ARQUITETURA PAISAGÍSTICA BRASILEIRA

Durante o primeiro semestre de 2025, na disciplina de Paisagismo, Espaços Livres e Resiliência Urbana, do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FURB, foi desenvolvida uma proposta de criação e montagem de instalações artísticas sobre a história da arquitetura paisagística brasileira. O projeto teve como ponto de partida o estudo do livro *Arquitetura Paisagística Contemporânea no Brasil* (2010), organizado por Ivete Farah, Mônica Bahia Schlee e Raquel Tardin. Com base nessa referência, os(as) estudantes investigaram diferentes períodos dessa história com o objetivo de identificar os contextos históricos, as produções paisagísticas (planos e projetos) e os paisagistas relevantes de cada época. Paralelamente, os(as) estudantes também estudaram sobre a linguagem da instalação por meio de oficina conduzida por um professor convidado da área de arte, que promoveu leituras de obras de artistas brasileiros, análise de projetos de instalações e discussões sobre o uso de materiais cotidianos na arte.

A partir do material bibliográfico, da experimentação com diferentes materiais e da exploração das várias dimensões dessa linguagem contemporânea, os(as) estudantes projetaram e montaram quatro instalações. Durante o desenvolvimento os(as) estudantes projetaram e montaram quatro instalações. Durante o desenvolvimento dos projetos, foram realizados assessoramentos individuais e coletivos, conduzidos pelo professor da disciplina e pelo professor convidado, de forma síncrona e assíncrona. Nesses momentos, discutiram-se a concepção de cada instalação, os recursos materiais, espaciais e técnicos disponíveis. Os assessoramentos também foram importantes para o levantamento de materiais necessários à execução das instalações, que, em muitos casos, só se viabilizaram devido à colaboração e à troca de materiais entre estudantes e professores envolvidos.

As quatro instalações resultaram na exposição intitulada *Percursos pela história da arquitetura paisagística brasileira* (2025). A exposição foi montada no Galpão da Arquitetura, principal espaço de ensino do Curso de Arquitetura e Urbanismo da FURB, onde são ministradas disciplinas como Paisagismo. A seguir, apresenta-se esse conjunto de instalações.

Figura 1 – Registros fotográficos das instalações: a) *A arte de passear* (2025); b) *Haveres brasileiros* (2025); c) *Contra o caos: respostas paisagísticas* (2025); d) *Memórias líquidas* (2025).

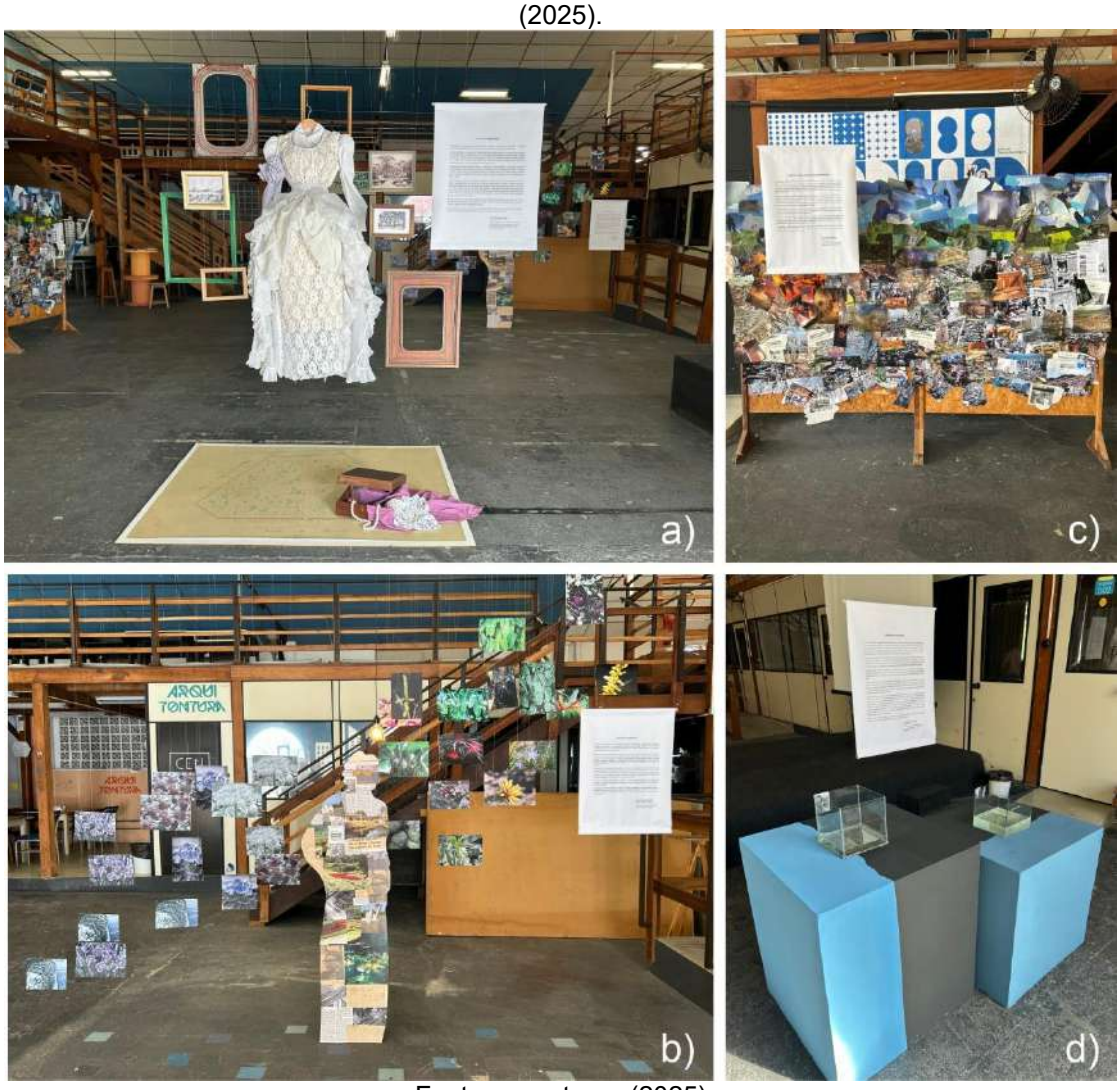

Fonte: os autores (2025)

A primeira instalação (Figura 1a), intitulada *A arte de passear* (2025), buscou transportar os espectadores aos primórdios da paisagem brasileira, no século XVIII, período em que a arquitetura paisagística era fortemente influenciada pela colonização portuguesa. O ponto de partida foi a planta do Passeio Público do Rio de Janeiro que, segundo Segawa (2010), projetado entre 1779 e 1783 por Mestre Valentim (c. 1745 - 1813), foi o primeiro jardim urbano construído no Brasil. Destinado às elites cariocas, o passeio se destacava pelo refinamento do desenho e pela inovação de se abrir à paisagem costeira.

A instalação recriou esse universo por meio de elementos sensoriais e simbólicos: o som do mar reverberava no ambiente, evocando o momento em que o oceano deixou de ser um abismo temido para tornar-se espaço de

contemplação; roupas e objetos de época suspensos evocavam os personagens que ali passeavam para exibir seus trajes; e um baú guardava símbolos de poder distinção social associados ao ato de passear.

Mais que uma reconstrução histórica, a instalação propôs uma reflexão crítica: e hoje, como olhamos para esses espaços? Em meio à vida contemporânea, há espaço para a arte do passeio, para a pausa e o encontro com o verde? E, se esses espaços existem, são acessíveis a todos ou continuam sendo privilégios de poucos? Ao revisitar essa história, *A arte de passear* convidou a olhar não apenas para o passado, mas também para o presente que construímos – e para o futuro que desejamos habitar.

A segunda instalação (Figura 1b), *Haveres brasileiros* (2025), abordou o período entre 1930 e 1976, quando se consolidou o pensamento modernista nas artes e na arquitetura, com a intenção de romper com modelos europeus e construir uma identidade nacional (Carneiro, 2010). Inspirada nesse contexto, a instalação teve como figura central o paisagista Roberto Burle Marx, que revolucionou o modo de projetar jardins ao atribuir à vegetação um papel expressivo no paisagismo. Uma de suas principais contribuições à arquitetura paisagistica brasileira foi a valorização das plantas nativas, em contraposição ao uso recorrente de espécies exóticas.

Haveres brasileiros (2025) propôs um diálogo ainda atual: por que projetos paisagísticos continuam a privilegiar espécies exóticas? Em que medida os arquitetos paisagistas têm respeitado os ecossistemas locais e a biodiversidade brasileira? Ao evocar esse momento de inflexão no pensamento paisagístico, a instalação convidou à reflexão sobre pertencimento, identidade e responsabilidade ecológica no ato de projetar paisagens no Brasil.

A terceira instalação (Figura 1c), *Contra o caos: respostas paisagísticas* (2025), promoveu uma imersão nas transformações urbanas ocorridas no Brasil entre 1986 e 1995 – período marcado por crise econômica, desemprego e crescimento urbano acelerado e desordenado – e suas implicações na paisagem brasileira. Segundo Schlee (2010), o país vivia um processo intenso de urbanização, com grandes fluxos migratórios em direção às cidades em busca de melhores condições de vida.

Inspirada nessas dinâmicas, a instalação expressou os impactos da

segregação social, da ocupação informal e da precarização das periferias dos grandes centros urbanos. Por meio de ações como recortar, rasgar, colar, juntar, sobrepor..., a instalação evidenciou o caos vivido em muitas cidades brasileiras nas décadas de 1980 e 1990. Imagens e textos compunham um grande painel, revelando como áreas ambientalmente frágeis – como encostas, margens de corpos de água – foram ocupadas de maneira irregular, enquanto os centros urbanos enfrentavam uma verticalização desenfreada. Sobrepondo-se a esse caos, a instalação destacou, por meio de impressões em trasparências, projetos urbanos e paisagísticos que, à época, buscavam fortalecer as cidades por meio do desenho urbano e da reconfiguração dos espaços públicos, em contraponto à urbanização descontrolada.

Ao revisitar esse período, *Contra o caos: respostas paisagísticas* (2025) convidou o público a refletir sobre alguns desafios ainda presentes nas paisagens urbanas brasileiras e sobre o papel do arquiteto paisagista na promoção da qualidade de vida nas cidades.

A quarta instalação (Figura 1d), *Memórias líquidas* (2025), abordou o período entre 1996 e 2006, quando o paisagismo brasileiro passou por importantes transformações impulsionadas pela necessidade de repensar as relações entre cidade e natureza. Esse momento foi marcado pela expansão desodernada dos núcleos urbanos e pela crescente degradação ambiental. Diante desse cenário, a arquitetura paisagística passou a se voltar, de forma mais incisiva, para a busca de qualidade ambiental e para a valorização dos elementos naturais nos espaços urbanos.

No Brasil, esse movimento refletiu-se em projetos que buscavam soluções mais integradas à natureza, contrapondo-se a lógica da “infraestrutura cinza” – obras que ocultavam ou controlavam os fluxos naturais – e trazendo à tona a importância de elementos antes negligenciados, como a água.

Memórias liquidas (2025) explorou justamente essa valorização da água – um elemento frequentemente visto como obstáculo nas cidades, mas que, para os arquitetos paisagistas desse período, tornou-se símbolo de vida, integração e equilíbrio ambiental. A instalação trouxe dois aquários, demarcando a presença da água como essência vital dos projetos paisagísticos e, ao fundo, imagens de obras e profissionais que, naquele período, a trataram como protagonista. A água

não apareceu contida ou escondida, mas exposta, viva, integrada – assim como foi pensada nas principais produções paisagísticas do período.

3 SOBRE ENSINAR-APRENDER ARQUITETURA DA PAISAGEM

As instalações da exposição *Percursos pela história da arquitetura paisagística brasileira* (2025) evocam narrativas visuais, sonoras e espaciais – uma espécie de redesenho da história da paisagem brasileira por meio de um olhar investigativo e inventivo de jovens arquitetos(as) e urbanistas em formação. A exposição dissemina o conhecimento sobre a produção no campo da arquitetura paisagística brasileira, suas raízes, influências e alguns de seus mais importantes expoentes e projetos, ao mesmo tempo que materializa um percurso de ensinar-aprender voltado à dimensão criativa e inventiva, no qual a arte e a instalação ocuparam lugar central. Não se trata apenas de reproduzir a história contada neste ou naquele livro, por este ou por aquele autor, mas de experimentar um outro modo de narrar e expressar essa história – um modo único, singular e subjetivo, que também diz sobre o que significa ensinar-aprender nesse campo. Em vez da simples informação, constatação e reprodução, investigaram-se contextos, projetos, possibilidades, materiais, espaços e planos para fazer surgir algo que ainda não havia sido pensado, criado, montado e instalado.

Essa prática, que incorpora a arte no ensinar-aprender arquitetura da paisagem, com foco na dimensão criativa e inventiva da formação do(a) arquiteto(a) urbanista, é orientada por uma perspectiva que reconhece uma dimensão estética que liga arte e educação: a *interrupção*.[3] Esse elo é evidenciado a partir de uma abordagem da “aprendizagem como uma resposta” (BIESTA, 2013, p. 46) e do conceito de “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2009 p. 15). Quanto à aprendizagem, Biesta (2013, p. 46-47) a compreende “[...] como uma *resposta* ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir”. Trata-se de criar oportunidades para que seres únicos e singulares venham ao mundo; e, vir ao

[3] Para aprofundar sobre a interrupção como elo entre arte e educação ver Immianovsky (2024).

mundo, nessa acepção, significa: "[...] responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro [...]. Responder, portanto, consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço" (BIESTA, 2013, p. 48-49). Responder, então, é reconhecer a pluralidade e a diversidade, pois não é possível vir ao mundo ou responder sem permitir que outros respondam, ou seja, é se expor à interrupção. Assim, para Biesta (2018), a interrupção é o modo de estabelecer uma forma descentrada de existir no mundo; é tanto uma ruptura com o desenvolvimento linear do indivíduo quanto com a lógica de normalidade instituída.

Em Rancière (1995, p. 7), a "interrupção" relaciona-se ao conceito de "partilha do sensível", o qual denota o processo pelo qual se dá visibilidade à ruptura do mundo sensível e às possibilidades de transformação desse mundo. Assim, a partilha do sensível tem a ver com as divisões entre os modos de fazer, modos de dizer e modos de ser (RANCIÉRE, 1995). Aí se expressa uma estética da política e a política da arte, uma forma específica de partilhar o sensível, baseada em uma lógica igualitária – uma "partilha igualitária do sensível" (RANCIÈRE, 2009, p. 23). Nessa acepção, "[...] a palavra 'estética' não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos" (RANCIÉRE, 2009, p. 32). Assim, a estética não é compreendida em um sentido restrito, como apenas uma teoria da arte em geral, mas como um modo de percepção e de sensibilidade, como o modo pelo qual os indivíduos e os grupos constroem o mundo – é o processo estético que faz surgir o novo e inédito.

Assim, a arte e a educação possibilitam interrupções na formação, criando oportunidades para o surgimento do que ainda não foi previsto, pensado ou dito. Nessa perspectiva, arte e educação se imbricam e, ao atravessar a educação, a arte fortalece as oportunidades de uma abordagem da educação como resposta, e não como aquisição de conteúdos.

Diante dessa conceituação, entende-se que, quando a arte consegue se infiltrar nos currículos (formal ou praticado), nas práticas e nos processos educacionais – a exemplo da experiência vivenciada com instalações na disciplina de Paisagismo, Espaços Livres e Resiliência Urbana –, ela promove

aberturas, brechas, forjando também novos processos de subjetivação, os quais implicam na formação de arquitetos e urbanistas. Quando os estudantes precisaram pesquisar, selecionar, compor, desenhar, tirar, pintar, desenhar..., explorar e articular materiais, espaços, objetos, figuras, técnicas, informações e referenciais bibliográficos para projetar e montar instalações, estavam diante da possibilidade de fazer surgir outras formas de “contar” a história da arquitetura paisagística brasileira. Cada um e cada uma, individualmente ou no coletivo, foi chamado(a) a agir, a dar uma resposta entre as muitas possíveis.

Contudo, é importante destacar que não se trata da instrumentalização da arte pela educação, mas da presença e do atravessamento da arte nas práticas educacionais para ampliar as oportunidades de interrupção. Ou seja, enquanto se ensina a história da arquitetura paisagística brasileira por meio de arte e da produção de instalações, também se inserem os(as) estudantes em novos modos de fazer, de dizer e de ser, com implicações para a construção de subjetividades. Não se trata de utilizar a arte (apenas) para ensinar-aprender sobre a história da arquitetura paisagística brasileira; trata-se, antes, de menos instrumentalização e mais imbricamento, menos hierarquização de conhecimentos, áreas ou campos e mais aberturas, brechas, fissuras, diálogo entre campos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso vivenciado com estudantes da disciplina de Paisagismo, Espaços Livres e Resiliência Urbana do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), a arte e a instalação foram os meios para o ensinar-aprender sobre a história da arquitetura paisagistica brasileira. Trata-se de um percurso que considera a dimensão estética da arte e da educação e, por isso, extrapola e excede o controle e a reprodução, vislumbrando outras formas de olhar e escrever essa história. Mas não apenas isso: atenta-se também às oportunidades de interrupções na formação de jovens arquitetos paisagistas.

Compreende-se, ainda, que os processos e produtos dessa prática de ensino sugerem o debate sobre os atravessamentos entre arte, arquitetura e

educação, e chamam atenção para a dimensão criativa e inventiva na formação do arquiteto urbanista, com implicações também para a docência nessa área. No âmbito da docência, talvez se esteja diante da oportunidade de tensionar o afastamento de grande parte do corpo docente das faculdades de Arquitetura e Urbanismo das discussões sobre educação – afastamento esse geralmente relacionado a uma formação e prática profissional que carecem de embasamento teórico no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov. 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARNEIRO, Ana Rita Sá. A produção paisagística brasileira entre 1930 e 1976. In: FARAH, Ivete; SCHLEE, Mônica Bahia; TARDIN, Raquel. (orgs.) **Arquitetura Paisagística contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 49-74.

IMMIANOVSKY, Charles. **Relações entre arte e educação democrática**. Curitiba: CRV, 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SEGAWA, Hugo. Arquitetura paisagística até 1930. In: FARAH, Ivete; SCHLEE, Mônica Bahia; TARDIN, Raquel. (orgs.) **Arquitetura Paisagística contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 35-48.

SCHLEE, Mônica Bahia. O (re)desenho paisagístico das cidades brasileiras (1986-1995). In: FARAH, Ivete; SCHLEE, Mônica Bahia; TARDIN, Raquel. (orgs.) **Arquitetura Paisagística contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Senac, 2010. p. 119-167.

O BRINCAR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

Silvia Cinelli Quaranta[1]

RESUMO

Este trabalho, é um recorte de uma tese de Doutorado que teve como objeto de estudo o brincar como uma prática pedagógica na Educação Infantil. O brincar está presente nas pesquisas em diversas áreas que se relacionam à educação e na legislação brasileira que orienta os currículos da Educação Infantil e é tido como um fator de desenvolvimento da criança pequena, porém, em geral, no cotidiano escolar não há esta mesma percepção, sendo, o brincar, visto como algo relegado ao recreio, ao parque e outros momentos que não exijam planejamento ou maior atenção por parte do professor. Mas, como, diante deste cenário, *o brincar pode se transformar em uma prática pedagógica crítica na Educação Infantil?* Para tentar responder a esta questão, o texto tem por objetivo geral analisar, sob uma perspectiva crítica, como brincar na escola pode ser uma prática pedagógica desenvolvida a partir de planejamento e intencionalidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, traz um recorte bibliográfico sobre o tema e foi analisada à luz da *Grounded Theory (*STRAUSS e CORBIN*, 2008)*, tendo como principais aportes teóricos Franco (2008, 2012, 2020); Freire (1996); Fortuna (2000, 2018, 2019). A pesquisa indicou que o brincar, quando planejado e desenvolvido com intencionalidade pedagógica, solicita direção/sentido por parte do professor, não podendo ser visto como um momento que simplesmente acontece dentro da escola, mas, sim, um momento de aprendizagem escolar no qual o posicionamento do professor será um fator decisivo para o seu desenvolvimento e para transformá-lo em uma prática pedagógica crítica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Prática Pedagógica. Pedagogia Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Devido a sua ambiguidade, polissemia e amplitude de possibilidades de atividades que podem ser encaixadas dentro do termo, o brincar é um fenômeno de difícil conceitualização (HUIZINGA, 2019; FORTUNA, 2018), e esta dificuldade acontece por sua ligação com determinações sociais, culturais, etárias, idiomáticas, que fazem com que não haja, e dificilmente se consiga, um conceito definitivo sobre seu significado. Moyles (2002) compara sua definição a tentar pegar bolinha de sabão.

Esta dificuldade de conceitualização pode ter sua origem no fato de que brincar é uma atividade que, de acordo com Huizinga (2019), é algo que antecede a cultura e isto pode ser observado pelos diferentes modos de se

[1] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (Unisantos); e-mail: cinequaranta@gmail.com

perceber o brincar durante os tempos: na pré-história com as caçadas e rituais observados nas pinturas rupestres, na Grécia antiga nos jogos olímpicos, na Roma antiga nos jogos realizados no Coliseu, na cultura medieval com as danças, brincadeiras e torneios, nas festas renascentistas, no período Barroco com as roupas extravagantes e suas perucas.

A partir início do século XIX, com o início da segunda etapa da Revolução Industrial e a ampliação do sistema capitalista, as mudanças sociais passaram a impor uma formalidade que tomou conta da sociedade e fez com que o jogo e o brincar passassem a ser algo pouco respeitável, onde as roupas extravagantes e a fantasia passaram a ser permitidas somente em determinados momentos. A seriedade tomou conta da sociedade.

Nos séculos XX e XXI, há um fortalecimento das atividades esportivas e das competições, o que faz com que o lúdico perca espaço para o esporte (HUIZINGA, 2019) e que o brincar passe a ser visto como uma prática não séria, momento de diversão, de ócio, algo pueril.

Apesar desta percepção, estudos sérios foram desenvolvidos por pesquisadores de diversas áreas que estudaram o brincar a partir de diferentes perspectivas: da Psicologia e da Psiquiatria com Sigmund Freud (1856-1939), Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vygotsky (1886-1934), Daniil Elkonin (1904-1984), Aleksei Leontiev (1903-1979), Valeryia Mukhina (1935-2024), Henry Wallon (1879-1962) e Donald Winnicott (1896-1971); da Pedagogia com Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Célestin Freinet (1896-1966); como um fenômeno com Brian Sutton-Smith (1924-2015). No Brasil, damos destaque aos pesquisadores Tizuko Morchida Kishimoto (1945-), Tânia Ramos Fortuna, Lino de Macedo (1944-) e João Batista Freire da Silva. Reconhecemos a ausência de outros nomes que poderiam constar nestes estudos, mas nomeá-los, seria impossível neste texto.

E não somente as pesquisas, a legislação brasileira que orienta a organização do currículo da Educação Infantil tem demonstrado avanços em relação ao brincar e propõe, com maior ou menor intensidade, nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL,1998a; BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998c), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) a necessidade de a criança brincar dentro da escola, indicando o brincar como uma importante estratégia de trabalho do professor, como parte integrante da infância, como um direito da criança.

Embora as pesquisas e a legislação que orienta a Educação Infantil no Brasil reconheçam a importância do brincar, no ambiente escolar isto não se refletiu em ações de valorização do momento nas escolas, onde o brincar se restringe a momentos como o recreio, o parque, as festas ou como algo que não deveria acontecer dentro das escolas, uma vez que na escola espera-se que apenas a cabeça seja matriculada, o corpo deveria ficar de fora (FREIRE, 2003), separação esta também denunciada por Malaguzzi (2016b, p. 21) no poema “De jeito nenhum, as cem estão lá” ao dizer:

> A escola e a cultura
> lhe separam a cabeça do corpo.
> Dizem à criança:
> de pensar sem as mãos
> de fazer sem a cabeça
> de escutar e não falar
> de compreender sem alegria
> de amar e maravilhar-se
> só na Páscoa e no Natal.

Diante deste olhar, *como o brincar pode se transformar em uma prática pedagógica crítica na Educação Infantil?* Para tentar responder a este questionamento, este texto, baseado em uma tese de doutorado, tem por objetivo analisar como brincar na escola pode ser uma prática pedagógica crítica dentro das escolas de Educação Infantil.

2 DE QUAL PRÁTICA PEDAGÓGICA SE FALA

A prática pedagógica não é um ato que se exerce do mesmo modo em todos os lugares, assim, antes de se falar sobre o brincar como uma prática pedagógica, há a necessidade de se esclarecer sobre qual perspectiva o termo se alicerça neste texto.

Iníciamos defendendo a Pedagogia como uma ciência que tem como objeto de estudo a Educação, o que lhe dá um destaque nos estudos dos fenômenos educativos em relação a outras ciências que a integram (Sociologia,

Psicologia, Economia e Linguística) e como Ciência da Educação, não pode se restringir a formação de professores e a organização de práticas educacionais, ela necessita se assumir como "uma ciência que não apenas pensa e teoriza as questões educativas, mas que organiza ações estruturais, que produzem novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa de emancipação da sociedade" (FRANCO, 2008, p.73) por meio de estudos sistemáticos dos problemas da educação, seus processos educativos, métodos e formas de ensinar.

A Pedagogia é a teoria e a prática da educação, sua *práxis,* uma articuladora de saberes que engloba outras práticas que envolvem processos sociais e culturais, assumindo uma função sociopolítica e crítica e

> ao assumir sua função sociopolítica, a Pedagogia se coloca a favor dos necessitados, dos oprimidos, dos excluídos, em defesa da liberdade, da democracia, do reconhecimento de direitos, em prol de uma formação que lhes possibilite se emancipar (Freire, 2011a; Freire, 2011b; hooks, 2017), descobrir novos caminhos e possibilidades, de ser mais, de olhar o mundo com outros olhos (QUARANTA, 2024).

Diante deste posicionamento sociopolítico da Pedagogia se faz necessário que ela assuma, também, seu papel crítico, que provoque a emancipação daquele que a recebe, que o possibilite ser mais. A "prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p.38), assim não precisamos de uma educação mecânica, que cuide apenas do ensino das letras, que pensa apenas no ato educativo, precisamos de uma educação reflexiva, que transforme o pensamento ingênuo em crítico, que instigue a mudança, o querer mais, não apenas das crianças, mas dos professores também.

A Pedagogia crítica não se contenta com o que está posto, ela procura novos caminhos que possibilitem descolonizar e trazer novos sentidos e significados à educação, rompendo com a lógica de dominação e utilitarismo aos quais a escola tem sido submetida (FRANCO, 2020) e para tal, acredita que a prática pedagógica pode ser um dos caminhos que levem essa mudança.

Mas, para que a prática pedagógica possa acontecer e conduzir as mudanças é necessário observar que o processo de ensino-aprendizagem pode

ser conduzido por diferentes tipos de práticas que podem, ou não, ser consideradas como pedagógicas. Práticas que se baseiam na ausência de reflexão, no tecnicismo, que são desenvolvidas mecânica e burocraticamente, não podem ser consideradas pedagógicas (FRANCO, 2012).

A verdadeira prática pedagógica é resultado de um conjunto complexo e multifatorial de ações que se desenvolvem em uma práxis, ou seja, suas ações são baseadas em uma teoria que embasa a prática.

A prática pedagógica exige intencionalidade, uma vez que será ela que dará vida a prática do professor, que fará com que o professor tenha clara sua finalidade educativa, que previamente planeje o ensino e o acompanhe, vigie, recomponha e readéque o planejado inicial (FRANCO, 2012), que tenha definido os objetivos a serem atingidos com a atividade e saiba como intervir para alcançá-los. Será a intencionalidade que fará com que o professor procure sempre mais, como forma de garantir o processo ensino-aprendizagem, que se preocupe com a criança e perceba que há diferença entre o seu tempo e o tempo dela.

Mas não é somente a intencionalidade que caracteriza a prática pedagógica, ela também solicita reflexividade, comprometimento, ética, conhecimento do objeto a ser transformado, observação, análise, planejamento, organização, diálogo, antecipação de resultados, humanidade daquele que a exerce.

A prática pedagógica não é algo que *simplesmente* acontece na escola. E para que esta prática pedagógica se torne crítica, há a necessidade de o professor assumir um pensamento e um posicionamento pedagógico crítico, onde o fazer certo, o pensar além e a criatividade, defendidos por Paulo Freire, estejam presentes na prática pedagógica e na sala de aula.

E como, o brincar pode se transformar em uma prática pedagógica crítica na Educação Infantil?

3 O BRINCAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

A primeira condição para que o brincar se desenvolva como uma prática pedagógica é que o professor saiba brincar; Bacelar (2012, p.50) ressalta essa

necessidade ao dizer que “ele poderá até aprender todas as teorias sobre o brincar, mas chegará ao final do curso sem saber brincar com as crianças”. Na esfera psicológica, Winnicott (2019) coloca a necessidade de o terapeuta aprender a brincar para poder tratar do seu paciente e será que isto também não é necessário ao professor? Ninguém faz algo que desconhece.

Uma outra condição para o brincar como prática pedagógica é reconhecer que brincar na escola é diferente de brincar em um consultório psicopedagógico ou em casa ou em qualquer outro lugar que não seja a escola, pois *o brincar na/da escola, solicita do professor intencionalidade pedagógica*.

E essa é outra condição para que o brincar seja uma prática pedagógica, que ele aconteça de modo intencional, entretanto, o que se observa, em geral, na escola, é um brincar instrumentalizado, algo a ser realizado se der tempo, em dias e momentos específicos como o “dia do brinquedo”, as festas, para descarregar a energia, algo que simplesmente acontece. Uma atividade que se apresenta em momentos de *laissez-faire*, destinado à recreação, ao parque, ao momento livre, em uma perspectiva espontaneísta, na qual não se observa nenhum cuidado com os materiais disponibilizados, com o planejamento, com a preparação do ambiente, com a interação entre as crianças e entre as crianças e o professor.

Nestes modos de brincar, observado comumente nas escolas de Educação Infantil, não se percebe nenhuma integração entre brincar e aprender, entretanto, Fortuna (2018, p.59) observa que no brincar há

> a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. [...] comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Mas, esta associação entre brincar e aprender, anteriormente citada, dificilmente ocorre e a literatura indica que este fato se dá, entre outros motivos, devido ao modo como o brincar é visto dentro da escola, onde “os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o

estudar" (FORTUNA, 2000, p.3), reforçando a dicotomia entre brincar e aprender e a visão de brincar como algo não sério.

Diante das condições de um professor que saiba brincar, que pense no brincar na/da escola com intencionalidade pedagógica e na tentativa de quebra de um paradigma que separa o brincar de aprender, o brincar que acontece especificamente dentro da escola, necessita ter uma direção pedagógica, um sentido, um caminho em seu fazer,

> uma intencionalidade, onde o professor dá rumo, orienta de forma não prescritiva, estimula a participação da criança, mas não a obriga a participar. Na direção pedagógica do brincar da escola não existe o certo ou errado, mas sim, a possibilidade de a criança criar, imaginar, desenvolver sua curiosidade, de forma que amplie seus conhecimentos sobre um determinado tema. (QUARANTA, 2024, p. 210-211)

E esta direção pedagógica do brincar solicita do professor uma postura brincante, marcada por uma atitude de humor, na qual ele não é o mandatário da situação, mas um mediador, *aquele que brinca junto, mas continua atento as suas responsabilidades pedagógicas* (FORTUNA, 2019) dando o sentido ao fazer, sem imposição, sem determinar o que é certo ou errado, mas possibilitando à criança imaginar, errar, ser curiosa, ampliar seus conhecimentos sobre um determinado tema.

Holzmeister, Silva e Cardoso (2024, p.15) resumem o modo de ver este momento do seguinte modo:

> não podemos dizer que essas brincadeiras são livres (pois acontecem pelo convite de um contexto colocado), tampouco podemos afirmar que são brincadeiras dirigidas, [...]. São mesmo movimentos falatórios que acontecem como diferença em um contexto fabulado pelas infâncias das docências.

Não se trata de uma forma de enganar a criança para que ela acredite estar brincando quando, na realidade, ela está realizando uma atividade, não é um artifício, mas, sim, uma possibilidade pedagógica de tornar a aula lúdica, "sem descurar da centralidade dos processos de aprender e ensinar, a aula lúdica requer e resulta em uma nova composição dos saberes que se contrapõe à forma hegemônica, rígida e hierarquizada, que separa e opõe aprender e brincar" (FORTUNA, 2019, p.7), é ter uma proposta pedagógica, que possibilite a criança expressar seus sentimentos, suas emoções, testar possibilidades,

criar, ousar, dentro de uma proposta pedagógica sob o olhar atento e compreensivo de um professor que se posiciona de modo brincante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada no texto, por meio de um recorte bibliográfico, permitiu perceber que o brincar pode ser uma prática pedagógica crítica na Educação Infantil, mas, que para tal, o professor necessita se envolver em um movimento dinâmico no qual ele se implica a ter um posicionamento brincante, entre o fazer e o pensar sobre por meio de uma intencionalidade pedagógica, na qual o brincar possa se desenvolver baseado em uma teoria, de modo planejado, organizado, atento, responsável, reflexivo, dialético, onde a criança passa a ter direito de fala, é escutada, é desafiada a solucionar problemas que instigam aprendizagens sociais, emocionais, afetivas e cognitivas.

O brincar quando planejado e desenvolvido com intencionalidade pedagógica solicita direção/sentido por parte do professor, não podendo ser visto como um momento que simplesmente acontece dentro da escola, mas, sim, um momento de aprendizagem escolar no qual o posicionamento do professor será um fator decisivo para o seu desenvolvimento, transformando-o em uma prática pedagógica crítica.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil**: ludicidade, história de vida e formação inicial. 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12960/1/Vera%20Lucia%20da%20E.%20Bacelar.pdf. Acesso em: 02 de jun. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: 1998c. v.3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricula**r - BNCC. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, Maria Luzia M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Cadernos de Educação Básica, v. 6. Disponível em: https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 05 de jun. 2025.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In:* GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1. Acesso em 20 de jul. 2024.

FORTUNA. Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? *In*: **Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS)**. v.3, n.1, jan./jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341206232_Em_busca_da_pedagogia_ludica_como_brincam_os_professores_que_brincam_em_suas_praticas_pedagogicas. Acesso em: 20 de mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. *In*: **Revista eletrônica Pesquiseduca**. v.12, n.27, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991. Acesso em: 17 de jun. 2025.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. 4ª ed. 9º reimp. São Paulo: Editora Scipione, 2003. Coleção Pensamento e ação no magistério.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; CARDOSO, Vivianne Flávia. Fazer Florir no Deserto: a alegria que emerge das aprendizagens brincantes como força de resistência**.** *In*.: **ETD – Educação Temática Digital**. v.26. e 023005. Campinas, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670141. Acesso em: 15 de maio. 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Estudos).

MALAGUZZI, Loris. A criança é feita de cem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emília em transformação. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. Volume 2.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Trad. Maria Adriana Veronese. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **O brincar como prática pedagógica: espaço/tempo de dissonâncias, resistências e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Universidade Católica de Santos. Santos, 2024. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/8062/1/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf. Acesso em: 15 de mar. 2025.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: procedimentos e técnicas para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Trad. Luciene de Oliveira Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WINNICOTT. Donald W. **O Brincar e a Realidade**. Tradução de Breno Longhi. São Paulo: Ubu Editora. 2019.

O POTENCIAL FORMATIVO/INCLUSIVO DAS DANÇAS CIRCULARES PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS

Fabiane Boneti[1]

Martin Kuhn[2]

RESUMO

A reflexão tematiza o potencial formativo das danças circulares em contexto escolar para crianças dos anos iniciais. As danças circulares no contexto escolar podem contribuir, de forma lúdica e criativa, à construção de aprendizagens, saberes, vínculos, bem como a transmissão cultural. A discussão reconhece as danças circulares como possibilidade pedagógica para contribuir no desenvolvimento formativo das crianças. Trata-se de uma discussão teórico-reflexiva organizada em três movimentos. A primeira secção tematiza as danças circulares como linguagem estética/artística, expressiva e cultural. A segunda secção aborda o potencial formativo das danças circulares no contexto escolar e, por fim, a terceira secção discute o potencial inclusivo das danças circulares no contexto escolar. Compreende-se que a presença das danças circulares no ambiente escolar promove um ambiente favorável às aprendizagens, interação, cooperação, respeito à diversidade e à inclusão proporcionadas pelo desenvolvimento da linguagem estético/artística, expressiva e cultural.

Palavras-chave: Danças circulares. Crianças. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

A presente reflexão tem como proposta tematizar as danças circulares no contexto escolar dos anos iniciais, compreendidas como linguagem estética/artística, expressiva e cultural, com potencial para contribuir com o desenvolvimento das crianças. As danças circulares são movimento, encontro e acolhimento que possibilitam aos sujeitos dançantes potencializar as suas capacidades humanas. A escolha pela reflexão justifica-se pela busca de possibilidades pedagógicas que possam contribuir à produção de um ambiente favorável às aprendizagens das crianças, de forma lúdica e criativa, no contexto dos anos iniciais

Constata-se, pela revisão de literatura, que o trabalho com as danças circulares nos anos iniciais é pouco explorado, talvez em razão de os professores sentirem dificuldades em desenvolvê-las em diálogo com os componentes e conteúdos escolares. Outra possível razão, talvez seja o sentimento de insegurança de muitos professores por acreditarem não dominar a técnica de danças e que não conseguirão

[1] Mestranda em educação. UNOCHAPECÓ. E-mail: fabianeboneti@gmail.com
[2] Doutor em Educação nas Ciências. UNOCHAPECÓ. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br

realizá-las. Soma-se a isso, a organização pedagógica da escola que associa o trabalho com danças às datas comemorativas, com finalidade de atender os eventos escolares. Apesar da constatação inicial dos limites e desafios anunciados, a partir da vivência como educadora de escolas públicas e projetos sociais, reconheço que há potencial educativo/ formativo nas danças circulares.

Ao organizar o trabalho com dança na escola não podemos desconsiderar o contexto da sociedade que fortemente influencia a vida das crianças e de suas famílias. Estamos inseridos em um modelo neoliberal que conduz a sociedade ao “empreendedor de si”, gerando competitividade e individualismo entre as pessoas, um modo de vida concorrencial, contexto no qual a humanidade do ser humano não é apenas esquecida, mas também oprimida, causando desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas, desconsiderando o bem comum.

Nesse contexto, percebemos o quanto é desafiador para as crianças viverem em uma sociedade que exige respostas imediatas e positivas para atender às expectativas do mercado. Tal postura é refletida nas instituições escolares por meio de um modelo que prioriza a competição, o rendimento, a classificação, a mensuração e a meritocracia. Uma escola que desrespeita o tempo de aprender de cada criança e suas particularidades, uma escola que desconsidera as aprendizagens, os sentimentos e as emoções das crianças.

Assumimos o entendimento de que opção por uma perspectiva de educação como prática social transformadora, pode promover a construção histórica de um mundo mais humano. A escola pode ser um espaço e tempo que contribui à construção desse humano, um ser que desenvolva suas potencialidades, autonomia cooperação e liberdade. Nesse sentido, compreendemos que as danças circulares como possibilidade pedagógica apresentam possibilidades para contribuir de forma significativa à formação das crianças.

A discussão teórico-reflexiva está organizada em três movimentos. A primeira secção tematiza as danças circulares como linguagem estética/artística, expressiva e cultural, a segunda secção aborda o potencial formativo das danças circulares no contexto escolar e, por fim, a terceira secção discute o potencial inclusivo das danças circulares no contexto escolar. Compreendemos a escola como um ambiente favorável às aprendizagens, interação, cooperação, respeito à diversidade e inclusão

proporcionadas pelo desenvolvimento da linguagem estética/artística, expressiva e cultural por meio das danças circulares.

2 AS DANÇAS CIRCULARES COMO LINGUAGEM ESTÉTICA/ARTÍSTICA, EXPRESSIVA E CULTURAL

Ao buscar na literatura a história da dança, encontramos muitos estudos dedicados à compreensão dessa linguagem viva e encantadora que acompanha a humanidade desde seus primórdios até os dias atuais. O reconhecimento histórico da dança instiga-nos a investigar, reconhecer e compreender a importância dessa linguagem e expressão humana na construção social e cultural da nossa sociedade.

Das inúmeras formas de comunicação do ser humano com o mundo, a dança torna-se uma das linguagens mais especiais e potentes, pois possibilita vivências que mobilizam o ser humano na sua totalidade. Em seus estudos, Couto (2022, p. 18) apresenta algumas considerações sobre a dança como atividade inspiradora e motivadora para os seres humanos:

> Dançar é uma atividade que [...] inspira e motiva os seres humanos, desde tempos imemoriais, a expressar seus sentimentos mais nobres e mais profundos, a organizarem-se como membros de uma sociedade e a compreenderem as transformações do mundo, da realidade e de seu próprio ser.

Na mesma direção, também destacamos as contribuições do bailarino e pesquisador Wosien (2000), que compreende a dança como uma linguagem que pode contemplar o ser humano como uma totalidade:

> Contudo, em nenhum lugar o homem é tão exigido em sua totalidade. Aqui, por fim, ele se encontra não só consigo mesmo, mas também com o Tu, com o mundo ao redor, com o grupo, com a alteridade, tão simplesmente. A dança é para ele um meio de autorrealização (WOSIEN, 2000, p. 28).

A dança, assim compreendida, contempla inúmeras dimensões que abarcam o ser humano. Um ser único com seus impulsos e necessidades, carregados de conflitos e tensões, e dançando procura exteriorizar-se e se organizar. Na conexão com o mundo e com o grupo, o ser humano busca reorganizar a sua essência, a sua presença, o encontro consigo mesmo. Portanto, a dança esteve presente em todo o

processo histórico da humanidade, nos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Por isso, nos movemos na perspectiva de um olhar atento e sensível aos processos de humanização pela dança, buscando através das danças circulares nos anos iniciais do ensino fundamental possibilidades de contribuir com uma formação humana mais sensível para as crianças.

Ao vivenciar as danças circulares, as crianças podem desenvolver a harmonia do próprio ser com o grupo, resgatando o sentido de pertencimento ao seu grupo, à sua comunidade. A importância deste sentimento de pertencimento contribui para a construção de relações saudáveis, com o desenvolvimento da unidade do ser, da sua participação na produção da totalidade histórica, especialmente no contexto desafiador, de competição, de produtividade e de desempenho no qual vivemos.

Nesse contexto, Gonçalves (2012, p. 82), nos convida a refletir sobre a experiência do ser humano como totalidade histórica, de “[...] abertura da consciência humana ao desvelamento da realidade em suas raízes concretas históricas, e do seu engajamento numa práxis transformadora [...] restituir ao homem sua natureza social”. A autora compreende que na sociedade atual, o ser humano tem pouca participação criativa na produção dessa totalidade histórica, produzindo o sentimento de impotência, conduzindo a um distanciamento do significado das coisas, sem compreensão do seu mundo.

A educação como prática social transformadora, pode promover uma práxis que vise a construção histórica de um mundo mais humano, em que o homem possa desenvolver suas potencialidades, autonomia e liberdade. Compreender o fenômeno educativo, a escola e as práticas pedagógicas como processo de transformação social, significa oferecer aos que acessam a escola experiências significativas que possam contribuir para o seu desenvolvimento.

Kuhn e Arenhart (2023, p. 1), a partir de uma perspectiva hermenêutica ou da linguagem pensam a educação como possibilidade de formação humana “[...] para além da racionalidade instrumental dominante”, uma forma de pensar a educação incorporando a dimensão estética-expressiva, fundamental à formação ética e estética das crianças. As danças circulares podem contribuir com esta formação. Trata-se de uma educação mais sensível aos processos de aprendizagens com base nas relações humanas que reconhecem a alteridade.

3 O POTENCIAL FORMATIVO DAS DANÇAS CIRCULARES

A presença das danças circulares nos processos educativos, em diálogo com os componentes curriculares, contribuiu à construção de aprendizagens e saberes de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, Couto (2022, p. 149) apresenta a dança enquanto compreensão artística e formativa que possibilita o processo de humanização do sujeito:

> [...] vislumbra-se arte e educação como um meio de humanização, um processo histórico em que o ser humano constrói a sua linguagem, suas formas de manifestação, expressão, comunicação, todo seu universo de relações e aprendizados. A dança efetiva-se nessas relações e transformações humanas numa participação comungada entre muitos – toda a revelação artística e a força potencial educativa gerada numa continuidade diante dos vínculos que os povos sustentam.

Ao incluir as danças circulares nas práticas educativas, oferecemos às crianças vivências de aprendizagens significativas em suas relações com os outros, com os colegas e com os professores, mas também com os conhecimentos. A formação do círculo, as mãos dadas, a sincronia dos movimentos ritmados e a cadência dos passos potencializam a concepção de grupo, o respeito ao outro, o que produz um clima de cooperação entre os estudantes. Nesse sentido, Urbano (2023, p. 70), destaca que o trabalho com as danças circulares contribuiu de forma significativa no processo educacional. Pondera que essas podem

> [...] auxiliar no processo da Educação, começando por seu formato circular que coloca todos os participantes frente a frente. As mãos dadas, ao mesmo tempo, apoiam e seguram, sedimentando o conceito de comunidade, integração e cooperatividade de forma altruísta, trazendo benefícios dentro do universo escolar.

As danças circulares requerem um olhar sensível de forma que dialoguem com os conhecimentos escolares, valorizando as vivências e a cultura das crianças. Isto é, o trabalho com danças circulares propõe desafios ao professor, pois requer uma compreensão dos conhecimentos específicos da dança vinculados ao contexto dos alunos (MARQUES, 1999) e dos conhecimentos das disciplinas, para que possam estabelecer conexões oportunizando às crianças situações de aprendizagens. Sob essa orientação, a escola pode ser esse espaço favorável para as aprendizagens das

crianças por meio danças circulares. Marques (2003), destaca que o trabalho com dança na escola requer uma compreensão crítica das práticas educativas, pois:

> [...] não podemos deixar de analisar com cuidado suas múltiplas relações com a sociedade em que vivemos. Ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa "de uns passinhos a mais ou a menos na vida das pessoas", hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade e, portanto, da dança (MARQUES, 2003, p. 26).

Reconhecemos que as danças circulares podem desenvolver uma série de capacidades (sensibilidade, reciprocidade, compromisso, respeito, responsabilidade, atenção, construção de regras etc.), que são requisitos para o desenvolvimento de outras aprendizagens conceituais escolares (espaço, tempo, raciocínio, memorização etc.). Assim, ao pensar em situações de ensino-aprendizagens, as danças circulares podem oferecer às crianças, conforme Kuhn, Arenhart e Salva (2024, p. 10) uma forma pedagógica alternativa, "[...] crítica às pedagogias transmissivas, às atuais políticas de currículo largamente prescritas e de fazer pedagógico orientado a partir de materiais previamente comercializados [...]".

Ao propor o trabalho com as danças circulares na escola podemos explorar diferentes contextos de qualidade para o desenvolvimento de aprendizagens para e com as crianças. "A necessidade de reconhecer o ser da criança em sua inventividade, em sua criatividade, em sua estética, em sua discursividade acerca do mundo" (KUHN; ARENHART; SALVA, 2024, p. 12), nos convidam a repensar as práticas pedagógicas no contexto escolar. Assim, o trabalho com as danças circulares oferece inúmeras possibilidades para o processo formativo das crianças, alargando suas experiências de vida e de desenvolvimento.

Larossa Bondia (2002) sugere pensar a educação a partir da experiência/sentido, possibilidade largamente presente na proposta das danças circulares. Destaca que a experiência "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LAROSSA BONDIA, 2022, p. 21). Reitera que vivemos em uma sociedade da informação, muitas vezes, considerada como a sociedade do conhecimento, porém, o conhecimento não se dá pelo processo de informação, não se aprende simplesmente pela aquisição de informação.

Trata-se de um cenário que desafia também as escolas e os professores, pois impõe repensar as práticas pedagógicas na perspectiva da experiência/sentido, algo cada vez mais raro. As crianças, nesse cenário, também enfrentam desafios, pois a velocidade e o excesso de informações que recebem, dificultam os processos de suas aprendizagens, bem como a vivência da experiência/sentido. Nessa perspectiva, as danças circulares como proposta estética/artística, expressiva e cultural no contexto escolar, possibilitam às crianças uma forma particular e única de vivenciar experiências/sentido com o próprio ser e com os outros. O dançar em círculo, de mãos dadas e a sincronia dos movimentos ritmados potencializam o reconhecimento do ser, do outro, do grupo e promover aprendizagens significativas (experiência/sentido), importantes para o desenvolvimento das crianças.

Para pensar o potencial formativo das danças circulares para crianças, destacamos os estudos de Martha Nussbaum (2012, 2013, 2014), apresentados por Rocha (2019) que compreende a importância do desenvolvimento das capacidades humanas essenciais na perspectiva de uma educação humanista. Para a autora, a crescente submissão da educação ao mercado capitalista, a instrumentalização do ensino, uma formação técnica em detrimento de uma formação mais humana, promove prejuízos à perspectiva democrática das sociedades. Entendemos que a proposta das danças circulares para crianças na escola conecta-se à proposta da educação humanista proposta por Martha Nassbaum.

4 O POTENCIAL FORMATIVO/INCLUSIVO DAS DANÇAS CIRCULARES

As danças circulares no contexto escolar podem oferecer uma proposta de educação inclusiva, valorizando a diversidade, compreendendo que todas as crianças aprendem relacionando a sala de aula com suas experiências de vida, como sujeitos históricos-culturais-sociais. A inclusão no contexto escolar é baseada no respeito à diversidade humana.

O princípio da igualdade, do reconhecimento de que todos somos humanos. Afirmam, Silva e Garcez (2019, p.16): “[...] pertencemos a esse grande projeto de humanidade e, independentemente da nossa forma física, cor da pele, religião ou deficiência, temos o mesmo direito de todos, a uma vida plena e respeitosa [...]”. A diferença é nossa marca de humanidade, pois conviver com pessoas ou grupos

diferentes possibilitam a compreensão de coletividade. Porém, os desafios da inclusão são imensos, ainda mais em contexto de discursos neoliberais que primam pelo individualismo, pela competição e promove a desigualdade.

A escola deveria ser o espaço do acolhimento, da inclusão, do encontro, do respeito à diversidade. É compromisso da sociedade e da comunidade escolar zelar por esse ambiente múltiplo de diversidade e saberes. Conforme UNESCO (2020, p. 12) “[...] a inclusão deve ser a base das abordagens para o ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, é preciso pensar em propostas pedagógicas, currículo escolar, que compreendam a inclusão.

As danças circulares, nessa perspectiva, podem oferecer aprendizagens significativas, respeitando e colaborando com o processo de aprender. Dessa maneira, as danças circulares podem propor uma educação inclusiva em que, através da formação do círculo, as mãos dadas, a sincronia dos movimentos ritmados e a cadência dos passos potencializam a concepção de grupo, de respeito ao outro, o que produz um clima de cooperação e de acolhimento.

Urbano (2023, p. 87) compartilha uma de suas experiências com as danças circulares com crianças:

> Recentemente dancei semanalmente com a turma de 2.º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. E uma aluna se recusou a entrar na roda desde o primeiro dia. Ela sempre olhava curiosa e parecia que havia um desejo em querer participar, mas se recusava. Em uma das primeiras aulas, levei a brincadeira Tumbalacatumba. [...] Depois de brincarmos, sentei com as crianças com a proposta de fazer novas rimas, já que elas começaram a cantar junto com a música. Essa aluna começou a criá-las sentada em sua cadeira e aos poucos entrou na roda. A voz é um corpo, foi a forma como ela conseguiu apresentar esse corpo, e que demonstrou ter mais facilidade. A partir desse dia, ela entrou na roda e dançou.

A situação compartilhada pela professora demonstra o quanto as danças circulares têm potencial inclusivo no contexto escolar. Respeitar os processos de aprendizagens, atentos às percepções e sensações, valorizar a diversidade e potencialidades das crianças é o caminho para uma inclusão respeitosa e valorativa. Assim, através da proposta das danças circulares podemos oferecer inúmeras experiências às crianças, cognitivas, afetivas, estéticas, expressivas, sociais e motoras que promovam seu desenvolvimento. As experiências vivenciadas pelas crianças permitem visualizar a construção de capacidades, tal como compreende Nussbaum (2015).

O relatório da UNESCO (2020, p. 14), destaca que a "[...] a qualidade, especialmente em termos de interações, integração e abordagem centrada na criança com base no brincar, também determina a inclusão [...]". Isto é, compreender que os processos do brincar possibilitam diferentes situações de aprendizagens, desde que se estabeleça estratégias pedagógicas significativas, que contribuem igualmente com a inclusão da diversidade. A escola, como espaço democrático, requer desenvolver um olhar sensível aos processos de exclusão, oferecendo um ambiente acolhedor, de encontro, de apoio e de respeito à diversidade humana. As danças circulares nesse processo, contribuem com a produção de um ambiente formativo inclusivo, tensionando os discursos e comportamentos normalizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a possibilidade do potencial formativo das danças circulares em contexto escolar. Nos processos educativos a relação entre as danças circulares e a educação podem contribuir para a construção de aprendizagens e saberes produzindo um ambiente favorável às aprendizagens das crianças de forma lúdica e criativa. Nesse sentido, nos movemos na perspectiva de um olhar atento e sensível aos processos de humanização pela dança, buscando nas danças circulares nos anos iniciais possibilidades de contribuir com a formação humana para crianças.

Portanto, a escola como espaço de formação, de acolhimento, de inclusão, de encontro, do respeito à diversidade humana, pode contribuir com o desenvolvimento das potencialidades das crianças. As danças circulares como possibilidade pedagógica podem contribuir de forma significativa à formação das crianças, colaborando com o processo de aprender, com o desenvolvimento das capacidades humanas essenciais na perspectiva de uma educação humanista.

REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 19, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 20 jun. 2025.

COUTO, Yara. **Dança Circular Sagrada**: Cultura, Arte, Educação. Curitiba: Editora Appris, 2022.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir**: **corporeidade e educação.** SP: Editora Papirus, 2012.

KUHN, Martin. ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**. Natal, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/31811 Acesso em: 12 fev. 2025.

KUHN, Martin. ARENHART, Livio Osvaldo. SALVA, Sueli. Decolonialidade e Educação Infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educar em Revista**. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/rdRNCFTWxBWNYQ8BxSSf9Cq/ Acesso em: 23 out. 2024

MARQUES, Isabel. **Textos e Contextos**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2015.

ROCHA, Janimara. **A teoria das capacidades de Martha Nussbaum e o papel da formação humana na educação contemporânea.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo RS, 2019. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1873/3/2019JanimaraRocha.pdf Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliane. **Educação Inclusiva.** Londrina: Ed. e Distribuidora Educacional S.A, 2019.

UNESCO. **Inclusão e Educação**: Todos, sem exceção. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em**:** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em: 08 ago. 2024.

URBANO, Maria Angélica. **O Encontro das Danças Circulares com os Jogos Teatrais na Escola**: Vivências de Uma Artista Educadora. 2023. 161 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília. Universidade Estadual Paulista Júlio de “Mesquita Filho”. Marília, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/db161ca7-872e-444c-ae74-fdb7862d123a Acesso em: 23 out. 2024.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. São Paulo: Ed. Triom, 2000.

LACUNAS DE LETRAMENTO NA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA DO ENSINO MÉDIO

Antônio Luiz Alencar Miranda[1]
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda[2]
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[3]
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior[4]
Daniela da Silva Carvalho[5]

RESUMO

Este artigo aborda as lacunas de letramento e tem como objetivo principal analisar como essas lacunas impactam o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual dos estudantes da 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio, no turno noturno. Como objetivos específicos, busca-se fortalecer a autoconfiança dos alunos, apoiando-os na superação dessas lacunas, e promover a produção de textos em diversos gêneros e tipos textuais, com atenção especial aos desvios gramaticais, bem como aos aspectos de coesão e coerência. A pesquisa questiona quais são as principais lacunas de letramento que dificultam o aprimoramento dessas competências. Para isso, propõe-se a introdução de diferentes gêneros textuais, explorando suas características estruturais e sua relevância por meio de textos e atividades interativas, alinhadas à realidade e aos interesses das turmas. O planejamento das aulas inclui a produção textual ao final de cada oficina, permitindo avaliar o progresso individual dos estudantes nas habilidades linguísticas. A fundamentação teórica e metodológica apoia-se em autores como Freire (2013), Miranda, Miranda e Mendes (2020), Kleiman (2006), Mollica e Leal (2009), Soares (2002), entre outros. A abordagem adotada é de natureza qualitativa, com observação participante no ambiente de sala de aula. Conclui-se que as lacunas de letramento presentes são variadas e bastante evidentes para o nível escolar e para superar essas limitações, é fundamental promover práticas de alfabetização que priorizem a consciência fonológica, o reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, além de atividades que reforcem a estruturação e coesão textual.

Palavras-chave: EJA. Lacunas de letramento. Produção textual. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral analisar as lacunas de letramento[6] no desenvolvimento das competências de leitura e de produção textual dos alunos da 1ª e 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio, noturno, da rede

[1] Professor da UEMA – Campus Caxias. E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br
[2] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br
[3] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com
[4] Professor da UEMA – Campus Caxias. E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com
[5] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br
[6] "Erros" ou lacunas de letramento é um conceito proposto por Mollica (2012) com o objetivo de refletir sobre a complexidade do processo de letramento.

estadual de Caxias, Maranhão. Como objetivos específicos, fortalecer a autoconfiança dos educandos, auxiliando-os na superação das lacunas de letramento, e consequentemente, realizar produções em diversos gêneros e tipos textuais, com atenção aos desvios gramaticais e problemas de coesão e coerência

Percebe-se que existe uma lacuna muito grande de letramento na escola e que parte disso diz respeito ao desconhecimento dos atores escolares quanto à leitura e de produção textual dos alunos na EJA. Com base nisso, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as lacunas de letramento que dificultam o aprimoramento das competências de leitura e produção textual?

A Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA, 2017) tem como objetivo da EJA oferecer oportunidades de escolarização com desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a formação integral do aluno como cidadão e profissional de qualidade.

Diante disso, o ensino da EJA tem o foco de proporcionar ao aluno a aquisição de um grau de conhecimentos cada vez mais elevado em cada etapa escolar, isto é, de garantir-lhe acesso a um conjunto de habilidades e comportamentos em cada disciplina que lhe permita fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades de ler e escrever, de modo a oferecer-lhe situações para o uso efetivo, eficiente e produtivo dessas habilidades, em todos os saberes escolares, dosados e sequenciados de maneira que o aprendiz transite do não-saber ao saber (Miranda et al., 2020).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ainda são evidentes as elevadas taxas de exclusão ou fracasso escolar, principalmente, nas redes públicas de ensino. Garantiu-se a oferta do ensino, mas não a permanência e o êxito do aluno na escola, que vem funcionando com problemas sérios na qualidade do ensino.

A legislação é explicita sobre essa modalidade de ensino, no que tange ao público destinado e finalidades, ou seja, de acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

A proposta dessa modalidade não é a promoção automática, no sentido de negar aos alunos o direito de aprender, mas antes de tudo ser capaz de ensinar-lhes os conhecimentos necessários para a série de estudo correspondente. Segundo Miranda; Miranda (2009) para isso acontecer o professor deve planejar, dirigir, apoiar e orientar as atividades didáticas e o esforço da ação reflexão do educando.

Destaca-se que o olhar voltado à realidade dos alunos EJA configura-se como um desafio, que vai desde o cuidado com o horário, atrasos, faltas e motivação até estratégias e métodos de ensino que contribuam com a continuidade de fato dos estudos, dessa forma ao identificar tais desafios e estabelecer estratégias para superá-los pode contribuir efetivamente no processo de assegurar aos jovens a permanência na escola.

A realidade da EJA no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, apresenta os desafios de forma desafiadora, as competências esperadas. Sabe-se que ler e escrever são habilidades de um indivíduo alfabetizado, porém o termo alfabetização por isso só não dá conta das experiências e vivências dos alunos da EJA.

Segundo Miranda, Miranda e Mendes é necessário reconhecer quem são os sujeitos da EJA, e quanto ao aluno tem que “priorizar as disposições desses educandos, entender que cada jovem e adulto têm um tempo diferente de aprendizagem e valorizar o conhecimento de mundo que obteve no decurso de sua vida” (2018, p .159).

O retorno à escola muitas vezes não significa um recomeço, mas uma continuidade de dificuldades não superadas e para sanar tais dificuldades é necessário que o processo de alfabetização ganhe a roupagem do Letramento. Nessa perspectiva para aprender a escrever é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, vivenciar a utilização que se faz da escrita em diferentes momentos.

> A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento, é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementa-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2010, p. 68).

Neste contexto, toma-se como referência o que diz Soares (2010, p. 18) sobre o letramento “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também,

e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita".

Este processo de inserção só acontece quando o professor e os alunos buscam significados e os produzem nas práticas de letramento. Nesse aspecto, é interessante conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de ideias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato.

É através dessas relações sociais, as quais os sujeitos estão expostos, que são construídas as identidades. Os sujeitos ao se relacionarem, no processo de interação vão se formando e contribuindo para a formação de seus pares. Como confirma Kleiman (2006, p. 280) ao dizer que "as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social".

A escola, como espaço de interação passa a ser, dessa forma, uma das principais responsáveis pela constituição das identidades dos professores e alunos, por meio da interação, do discurso. Porque o lugar a partir do qual o sujeito fala é definidor do significado das palavras e da validade do discurso, o que o professor pensa sobre o aluno é determinante para a definição da identidade do aluno e dele professor. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2002, p. 93) acrescenta que: "Nessas circunstâncias, os participantes estão posicionados em relações de poder que definem como podem agir em relação a alguém e vice e versa". Por isso, a relação entre professor e aluno deve acontecer de forma harmoniosa e combinada, para que o processo de ensinagem seja atraente e agradável para todos os sujeitos na interação da sala de aula. Para Freire (2013), o conhecimento se constrói no diálogo e ao se referi à 'educação bancária' critica os procedimentos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento, aquele que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno, que nada sabe e que somente escuta.

Kleiman (2003) diz que o modelo ideológico considera a escrita e a leitura como práticas ligadas à cultura e a estrutura de poder de uma sociedade, por isso o letramento envolve as práticas sociais que usam a escrita em um determinado contexto, para fins específicos.

Nessa mesma visão, o letramento deverá ser entendido na concepção de Mollica e Leal (2009, p. 12) quando dizem "Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-política-cultural que os cidadãos podem exibir e colocar em

prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados". É nesse sentido que a escola deve atuar na modalidade da EJA. Por isso, é fundamental que os conhecimentos adquiridos na graduação pelos professores, sejam mobilizados e ressignificados adequadamente, para que as práticas de letramento possam contribuir para o cumprimento de suas funções, construindo significativamente as relações de identidade e poder por meio dos discursos.

Diante do exposto, para que o aluno possa adquirir os conhecimentos necessários à sua formação, o professor da EJA precisa ser um profissional que tenha conhecimento das especificidades desta modalidade de ensino, conforme as orientações de ensino, pautada nas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, levando em conta a realidade social e a interação dos sujeitos envolvidos, somente assim, a sua prática pedagógica possibilitará ao aluno o domínio das diversas práticas sociais de letramento.

3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado seguindo o referencial da pesquisa qualitativa. Com aporte teórico, entre outros autores, Miranda, Miranda e Mendes (2018), Miranda, Miranda e Mendes (2020), Kleiman (2006), Mollica e Leal (2009), Soares (2002) e nas legislações vigentes sobre o tema no país e no Maranhão.

Os alunos da EJA são na maioria de comunidades tradicionais, periféricos, negros, pobres que por motivos diversos deixaram a escola e que ao retornarem precisam de afetividade e atenção para que consciente dessa realidade, o professor possa atacar as deficiências de aprendizagens. Essas dificuldades só podem ser entendidas na prática pedagógica, em que os saberes podem ser ressignificados, ao construir a identidade dos sujeitos no processo de interação.

A pesquisa aconteceu por meio de um questionário aplicado como uma avaliação diagnóstica com o propósito de investigar as dificuldades de leitura e da aquisição da escrita dos alunos. Após a análise e interpretação dos resultados, houve a preparação do material didático para as aulas e oficinas de leitura e de aquisição da escrita, com autores diversos e com textos literários e não literários, que pudessem estabelecer uma interdisciplinaridade nas práticas sociais de letramento.

Depois, iniciou-se a intervenção na escola com as atividades de leitura e produção de textos, com aulas e oficinas com uma carga horária de 80h, por semestre, com ações para que os alunos lessem, interpretassem e escrevessem de modo a superar as deficiências detectadas na pesquisa em sala. Realizadas as práticas em sala de aula, as atividades foram analisadas e discutidas para que se pudesse confirmar ou reavaliar os objetivos propostos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma análise detalhada foi realizada para a identificação das lacunas de letramento, especificamente na segunda produção textual dos alunos, que consistiu na autobiografia de cada um deles.

Adotou-se, na análise das ocorrências encontradas, as categorias apontadas por Zorzi (1998). No decorrer do processo, foram encontrados sete tipos de falhas ortográficas e outras mudanças que não se enquadram em nenhuma das categorias.

4.1 Omissão de letras ou sílabas

Essa lacuna caracteriza-se pela supressão de letras ou sílabas, ocorrendo devido ao conhecimento limitado que o aluno possui da língua escrita, com lacunas ortográfica e fono-mórficas. Como resultado, ele tende a omitir partes da palavra durante o processo de escrita. O que se confirma nos trechos a seguir:

> [...] quero terminar o ensino medio, *cursa* a faculdade de educação fisica ou nutrisão, para que eu *posa* ter um bom futuro e para o meus filhos. (exemplo 1, etapa 1)
>
> [...], tenho minha *mulhe* qui mi ajuda, ela trabalha no *supermecado* Mix Mateus. (exemplo 2, etapa 1)
>
> [...] sou vaidosa adoro *maquiage*, roupas, sandalias, bolsa e joias. [...] tambem sou uma pessoa muito sincera creio que até de mais, *alguas* não gostão disso. (exemplo 1, etapa 2 A)
>
> [...] tive um acidente que *acabo* furando a minha caixa, sendo assim tive que *passa* por *cirugia*. [...]. Quando *tô* de folga gosto de *ouvi* música, *limpa* a casa depois relaxio um pouco no meu *quato* mexendo no celular. (exemplo 1, etapa 2 B)

4.2 Acréscimo de letras

Nesta lacuna, ocorre o fenômeno oposto ao caso anteriormente descrito, onde o autor do texto insere letras que não fazem parte da grafia correta da palavra. Esse tipo de falha pode ser identificado nos seguintes trechos:

> [...] eu não tinha muitos *recusosos* como escola ou comunicação, mas a parte boa é eu tenho muitos amigos em codó. [...] com 16 anos eu voltei para caxias para morar com meus avós para que eu tivesse mais *recusosos*. (exemplo 1, etapa 2 A)

4.3 Junção – Separação: alterações nas segmentações das palavras

Essa falha de letramento surge quando o aluno tenta reproduzir na escrita o que ouve na fala, baseando-se na oralidade. No processo de oralização das palavras, frequentemente, não é possível definir com clareza onde começa e termina a segmentação de algumas palavras, o que resulta em erros na produção textual de muitos educandos. É o que se verifica nos exemplos a seguir:

> Sou bem divetido gosto de bricadeira, sou carinhoso tenho uma namorada legal, goto de passeia lecar ela *pracomer* [...]. (exemplo 1, etapa 2 B)
> Mim mudei para caxias a 10 anos com minha mãe que *cichama* [...]. O tempo passava rapito *em tão* comesei meu trabalho coida de criança. [...]. Minha vida *cirezume* em trez Deus, trabalhar, familia sou feliz. (exemplo 1, etapa 2 A)

4.4 Letras parecidas

Nesse caso, o que se observa é a substituição de letras que apresentam grafia semelhante, advindos do desconhecimento da relação fonema-grafema como ocorre com (m e n), (q e g), entre outras que compartilham características gráficas similares. Essa falha pode identificada no seguinte trecho:

> [...] minha familia e meu alicerce nas horas vagas minha prioridade e estar com eles, gosto *tanbem* de jogar um futebol [...]. (exemplo 1, etapa 2 A)
> [...] de lár fui pro Inácio Passarinho que sai quando estava no inicio da *pamdemia* e as aulas passaeam a ser onlane [...]. (exemplo 2, etapa 2 A)

4.5 Troca de surda por sonora ou vice-versa

Essa falha se dá em detrimento à confusão na troca de consoantes surdas por sonoras. Isso ocorre por serem projetadas na escrita por uma correspondência sonora ou surda homorgânica, como nos casos (p/b), (t/d), (c,q/g), (f/v), (s/z), (x/ch), (j/g), e vice-versa. O aluno comete distorções ortográficas em virtude da semelhança na pronúncia entre essas consoantes, o que pode ser observado nos exemplos a seguir:

> Minhas cores favoritas são os verdes (todos os tons) e rosa que na minha opnião combinam muito, tenho medo de barata e de qualquer *bixo* que voe. (exemplo 1, etapa 1)
>
> O tempo passava *rapito* em tão comesei meu trabalho coida de criança. (exemplo 1, etapa 2 A)
>
> [...] hoje eu agradeço A Deus por está nos caminhos dele, minha vida cirezume em *trez* [...]. (exemplo 2, etapa 2 A)

4.6 Concordância verbal e nominal

Este fenômeno refere-se às distorções estruturais nas orações, particularmente no que diz respeito à relação entre sujeito e o verbo, ou entre os sujeitos e os adjuntos adnominais. Essas inconstâncias foram identificadas nos seguintes fragmentos:

> [...] procuro viver minha vida de uma forma bem tranquila e tenho *seis irmão* sou o mais velho deles [...]. (exemplo 1, etapa 1)
>
> [...] tive meu filho como parto *cesária* passei *3 mês* de resguado, meu filho atualmente tem 1 ano ir *11 mês* [...]. [...] no momento não trabalho, mas estou terminando *meus estudo*. (exemplo 1, etapa 2 A)

4.7 Marcadores conversacionais

Referem-se a elementos da oralidade que exercem uma função interacional na comunicação verbal e, de maneira inadequada, são incorporados à produção. Alguns exemplos de marcadores conversacionais são encontrados nos seguintes exemplos:

> *Bom*, eu sou o [...] eu naci em Caxias (MA) em [...] mas com um mês de nacio eu fui mora em Codo. (exemplo 1, etapa 2 A)
>
> [...] me divertia bastante, era feliz, o tempo passa que a gente nem ver, *aí* fui crescendo e os problemas também.
>
> As dificuldades só aumentado *eai* que desisti do meu sonho de jogador [...]. (exemplo 2, etapa 2 A)
>
> *Boa noite*...me chamo [...], sou caxiense e fui criado a maior parte da minha infância com minha irmã. (exemplo 1, etapa 2 B)

5 CONCLUSÃO

A análise realizada nas produções textuais dos alunos identificou diversas lacunas de letramento que comprometem a qualidade e a correção das suas escritas. As principais dificuldades incluem omissão e acréscimo de letras, erros na segmentação de palavras, substituições por letras semelhantes, trocas de consoantes surdas por sonoras, além de problemas de concordância verbal e nominal, além do uso inadequado de marcadores conversacionais típicos da oralidade. Essas falhas refletem, sobretudo, o desconhecimento ou a dificuldade de aplicar as regras ortográficas, fonológicas e gramaticais, evidenciando a necessidade de ações pedagógicas específicas voltadas para o letramento.

Para superar essas limitações, é fundamental promover práticas de alfabetização que priorizem a consciência fonológica, o reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, além de atividades que reforcem a estruturação e coesão textual. Assim, o desenvolvimento de estratégias de ensino que abordem essas questões pode contribuir para a melhoria da competência escrita dos estudantes, favorecendo uma comunicação mais clara, coerente e autônoma.

Dessa maneira, ao realizar uma análise mais detalhada dessas falhas, responde-se ao problema de pesquisa que foi reconhecer as lacunas de letramento nas produções textuais dos alunos. Após a análise foi feito o planejamento direcionado para cada lacuna de letramento, por meios de práticas de produções em diversos gêneros e tipos textuais, com atenção aos desvios gramaticais e problemas de coesão e coerência.

Os resultados mostram que o professor pode elaborar atividades pedagógicas que atuem de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem da língua, contribuindo para a redução dessas deficiências na escrita dos alunos.

Os professores, especialmente aqueles da área de línguas, carregam uma significativa responsabilidade ao guiar o processo de letramento dos seus educandos. Por isso os professores precisam estar devidamente qualificados para identificar e corrigir as falhas presentes na escrita dos alunos. Tal qualificação é fundamental para evitar que os estudantes avancem para outras etapas da educação ainda portando deficiências linguísticas como as citadas, o que poderia comprometer o seu pleno desenvolvimento textual e cognitivo.

Com base no estudo e no desenvolvimento do projeto no ambiente de sala de aula, conclui-se que é extremamente comum verificar, não apenas as lacunas mencionadas, mas também outras deficiências de letramento nas produções textuais dos alunos da modalidade EJA. Essa constatação sublinha a importância de projetos como este, que visam aprimorar as habilidades linguísticas dos estudantes. Tais iniciativas são especialmente relevantes na EJA, onde o currículo e os conteúdos tendem a ser mais condensados, demandando, portanto, abordagens pedagógicas que potencializem o aprendizado e superem essas lacunas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KLEIMAN, A. B. A. **construção da identidade na sala de aula:** um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOLLICA, M. C. **Lacunas de letramento**. Rio de Janeiro, UFRJ. Disponível em: <https://docgo.net/the-philosophy-of-money.html?utm_source=mollica-lacunas-de-letramento>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MOLLICA, M.C. & LEAL, M. (2009). **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MIRANDA, A. L. A.; MENDES, Bárbara; SILVA, Shirlane. Lacunas de letramento na produção textual. In: BRITO, Antonia Edna; SANTOS, Francisca; Carvalhêdo, Josania (Orgs.). **Por entre caminhos da pesquisa e da formação continuada:** diálogos com a prática docente alfabetizadora. Teresina: UFPI, 2020. p. 65-83.

MIRANDA, Antonio Luiz Alencar; SANTOS, A. D. P. ; MENDES, S. A. . A realidade do aluno da EJA na cidade de Caxias - MA. In: ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristina de Sousa Moura Teixeira. (Org.). **Educação em movimento**: teoria e prática. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2018, v. único, p. 7-248.

MIRANDA, A. L. A.; MIRANDA, Shirlane. M. B. da S. Aquisição da escrita e formação de professores. In: HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação infantil**: políticas e fundamentos. 3ª Ed. João Pessoa, UFPB, 2009.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/ptbr/sdgs. Acesso em: 03 set. 2024.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SEDUC – MA. **Secretaria de Estado de Educação. Governo do Estado do Maranhão. Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www2.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=43.htm>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

ZORZI, J. L. **Aprender a Escrever**: apropriação do sistema ortográfico da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PLURALIDADE DE LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E SENSÍVEIS COM A INFÂNCIA

Luiza Corrêa Cunha [1]

Rita de Cássia Fraga da Costa[2]

Silvia Sell Duarte Pillotto[3]

RESUMO

Este é um recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, na Universidade da Região de Joinville (Univille), vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). A pesquisa teve como objetivo problematizar sobre a pluralidade de linguagens presentes em práticas educativas da Educação Infantil, a fim de explicitar a importância das experiências estéticas e sensíveis com a infância. Entre os apontamentos de estudo, a literatura (linguagem artística) se fez presente, sendo neste âmbito uma das questões de investigação: a experiência sensível da contação de histórias pode ser fruidora de processos inventivos? Outras perguntas que mobilizaram as reflexões foram: as linguagens artísticas são indissociáveis na infância? Qual a importância na Educação Infantil em possibilitar as crianças propostas estéticas? Os autores que dialogam com a pesquisa são: Meira e Pillotto (2010), Barthes (1999), Benjamin (1994). As crianças puderam (re)inventar e narrar as próprias histórias em um processo de inventabilidade, fortalecendo seus papéis como autoras. As histórias mediadas sensibilizaram e afetaram as crianças, o que reiterou a ideia de que a literatura infantil não se resume apenas a um recurso pedagógico ou a um passatempo em sala, mas, sobretudo, como fruição. A importância da pluralidade das linguagens foi algo marcante na pesquisa, afinal a criança não é um ser fragmentado e então precisa se desenvolver através dos momentos de experiências estéticas que possibilitam a criação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens. Experiência estética. Contação de história. Infância.

1 INTRODUÇÃO

Quando iniciamos esta pesquisa, uma inquietação acompanhava-nos nas formações e nos grupos de estudo: as práticas de contação de história podem ser fruidoras de processos inventivos? As linguagens artísticas são indissociáveis na infância? Qual a importância na Educação Infantil em possibilitar as crianças propostas estéticas? Pela nossa atuação temos clareza que a pluralidade de linguagens é presente na infância; a criança aprende e se desenvolve na criação,

[1] Mestra em Educação, Universidade da Região de Joinville, luiza.correa@univille.br .
[2] Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade da Região de Joinville (Univille), Bolsista FAPESC ritadacosta08@gmail.com
[3] Pós-Doutora em Educação, Professora pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Universidade da Região de Joinville (Univille), pillotto0@gmail.com

porém percebemos que muitas vezes essas expressões encontram-se como uma 'atividade' e 'recurso pedagógico' nas instituições de ensino. Existe uma fragilidade, que por vezes é oriunda da ausência de uma abordagem nos cursos de formação (Pedagogia), que trate do imbricamento das linguagens, atrelados a ludicidade e a imaginação criativa. Compreendemos as linguagens da arte (literatura, música, teatro, artes visuais, dança) para além de um pretexto em sala, colocando-as como mobilizadora de experiências estéticas e possibilidade de fruição.

Nossa escolha metodológica foi a abordagem narrativa por entendê-la como abertura para o diálogo, a escuta e a criação, uma vez que oportuniza interações entre nós pesquisadoras e as crianças[4]. Consideramos a narrativa na pesquisa, também como uma ação formativa, pois nosso papel é de aprendizes, sempre abertas a experiências no percurso de pesquisar e pesquisar-se.

Este artigo é dividido em quatro sessões antes da conclusão. Na primeira sessão fala-se sobre a linguagem artística da contação de história (literatura infantil), no subtítulo seguinte sobre o entrelaçar das linguagens, em seguida a metodologia e os resultados (pistas e efeitos) da pesquisa.

Pretende-se com o artigo realizar uma pausa no tempo cronológico, fazendo com que cada educador reflita sobre sua prática e devaneie com memórias de sua infância, das histórias que escutava de seus pais e avós. A fim de fruir, afetar-se e criar práticas educativas sensíveis e estéticas em seus educandários.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PROCESSO INVENTIVO

Enquanto crianças amávamos livros, como memórias afetivas de nossas infâncias estão as histórias de nossos pais e mães. "[...] Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas" (Benjamin, 1994, p. 205).

A contação de história também pode ser uma mediação de leitura. A partir do momento em que se busca na contação de história levar o livro até a criança, a mediação está acontecendo. Contar histórias exige que haja um envolvimento do

[4] Esta pesquisa aconteceu mediante autorização do Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville (CEP/Univille), com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 12530919.5.0000.5366. O uso das imagens das crianças foi autorizado para fins de produção acadêmica.

ISSN: 2176 - 1396

contador com a linguagem visual (gestos, imagens corporais) e a linguagem oral (vozes e entonações), incorporando os personagens e os acontecimentos do enredo, mesmo sem objetos ou figurinos (sendo que esses elementos podem fazer parte de uma contação de história, mas não são essenciais).

Uma história pode ser contada por meio de objetos que remetam às cenas ou objetos inusitados para mobilizar a imaginação. Podem ser usados vestimentas e figurinos, além de cenários nas narrativas. Todavia, uma história pode ser contada mesmo ‘sem nenhum apetrecho’, somente através de um bom contador e, claro, de um livro de literatura infantil. O contador precisa estar envolvido, gostar da narrativa, internalizar para exteriorizar a história, sem perder de vista a ideia central do autor quando esta for uma obra da literatura infantil. Em casos de contos populares, é necessário apontar esse aspecto ao público. “Narrar é um desafiante exercício de palavras e afetos, conferindo lhes forma e visibilidade” (Busatto, 2012, p. 10). A contação de história é uma possibilidade de buscar afetar o outro. É através do momento em que o contador se sente afetado pelo texto que ele conta a história e afeta seus ouvintes. De acordo com Morais (2015, p. 234):

> [...] o contador de histórias é um importante intérprete em busca de apropriações de sentido dos textos autorais a serem transmitidos/disseminados para o(s) ouvinte(s), gerando novos significados interpretativos que só são possíveis em uma situação de oralidade. [...]

Essa situação ativa os sentidos - visão, audição, tato, olfato, gustação -, bem como a intelecção e a emoção, mesclando-os em um jogo entre o emissor da voz e o receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico único.

O contador de histórias tem este papel tão importante na infância porque a criança pequena ‘lê com os ouvidos’. É na voz do adulto que a escritura do livro se materializa para ela. Segundo Britto (2018, p. 27):

> [...] ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modelações 69 prosódicas próprias, como também aprende as formas de ser da língua escrita, aprende a sintaxe da escrita, seu ritmo e respiração, aprende as palavras escritas e os conteúdos referenciados por este discurso.

O contador deve contar a história com as crianças, não somente para elas, lembrando-se sempre do principal intuito da contação de história, que é levar o livro até a criança e por vezes também estimulá-la nos processos de invenção e criação. Aquele que conta não deve pensar na contação de história, por exemplo, como um

espetáculo de teatro, cheios de 'artifícios cênicos', esquecendo-se do livro de literatura. O livro/texto é o mais importante neste processo e não deve ser tomado como pretexto para se contar uma história.

3 LINGUAGENS ARTÍSTICAS: O (ENTRE)LAÇAR DO SOM, IMAGEM E CORPO

Para inventar as mais variadas narrativas com as crianças utilizamos linguagens artísticas diferentes como forma de fomentar seus processos criativos e inventivos, (re)inventando e (re)criando obras da literatura infantil. Em cada história narrada uma forma de mediar distinta e após uma experiência estética (para além do próprio livro de literatura, que por si só já é esta experiência), podendo ser o teatro, a música, a pintura, a brincadeira cantada, entre outros.

Entendemos que no contexto das infâncias, em especial da Educação Infantil, as crianças se relacionam de forma intimista com as linguagens da arte (som, imagem e corpo), sendo primordial esse entrelaçamento. A criança tem seu desenvolvimento pleno, de forma integral, quando está próxima do lúdico, do que é concreto e do que a faz criar; criar é refletir, experenciar, fazer pensar!

A ideia da pesquisa não foi transformar a leitura e contação em espetáculo (muito menos utilizando o texto como pretexto para contar uma história como é tão comum atualmente), mas trazer essas linguagens juntas como forma também de construir vínculos cognitivos e afetivos nossos e das crianças, e entre as crianças e as obras mediadas.

Para a invenção dessas novas histórias, por exemplo, realizamos a brincadeira 'Este copo vai virar'. Um jogo que consistia basicamente em cantar com as crianças a música 'Este copo vai virar, vai virar um...' e elas deveriam então completar a canção transformando o copo em alguma coisa nova para o próximo da roda. A brincadeira estimulava a fantasia e foi a abertura de uma de nossas experiências sensíveis, de criar nossa própria história em conjunto com um objeto/elemento não estruturado.

Ao final da pesquisa, nos últimos momentos, propusemos a criação de nossas histórias com o misterioso elemento não estruturado (Figura 01). Mas, o que seria esse elemento? Confeccionamos com lã, fio, copos, zíper, flores de plástico e demais objetos uma espécie de bola. Dependendo do movimento feito com a bola, o objeto mudava de roupagem e se (tras)formava em algo para a história. Em uma roda, cada criança criava um pedaço da narrativa coletiva de acordo com o movimento que fazia

no elemento não estruturado. O elemento chegou a ser na história: um telefone, uma bolsa, um cachorro, um gato e tudo o que a imaginação da turma permitiu.

Figura 1 – Criação com objeto não estruturado

Fonte: primária (2021)

A pesquisa nos formou atentas a aguardar o encontro da compreensão daquilo que nos inquieta. A cada história e passo dado com as crianças, precisamos encontrar um significado a toda experiência e tudo o que estava acontecendo. No trajeto desta caminhada, algumas coisas tiveram que ser alteradas, de acordo com as vontades e anseios das crianças, aquelas que não eram só participantes de pesquisa e, sim, autoras das narrativas. Pensamos que é desta forma que se faz pesquisa com crianças. Por isso, depois deste momento de criar a nossa história com o objeto não estruturado, partimos para o entrelaçamento de tudo o que havíamos experenciado até aquele momento, fazendo a construção/criação de um panô de histórias. E, a partir desse entendimento, potencializamos pensamentos acerca das nossas experiências como docentes, contadoras e pesquisadoras.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa teve como abordagem o método narrativo e viés qualitativo, caracterizada pela relação teoria e prática, com o objetivo problematizar sobre a pluralidade de linguagens presentes em práticas educativas da Educação Infantil, a fim de explicitar a importância das experiências estéticas e sensíveis com a infância.

ISSN: 2176 - 1396

A pesquisa ocorreu durante todo o ano de 2019, no Colégio da Univille[5], em Joinville – SC, em uma turma da Educação Infantil, com 12 crianças entre 5 e 6 anos. A abordagem da pesquisa é narrativa, pois, assim como explicam Martins, Tourinho e Souza (2017, p. 13): "[...] narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas". Dessa forma, na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente, porque em ambas existe a experiência. As experiências são temporais, mas podemos eternizá-las e usar os saberes contidos nelas por meio da narrativa. "Para as ciências sociais, [...], experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. [...] Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência" (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

Ainda dialogando sobre pesquisa narrativa, Benjamin (1994, p. 198) aponta que: "[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorrem todos os narradores". Isso aconteceu na forma de narrar as falas das crianças, suas experiências e minhas experiências enquanto profissional docente e pesquisadora, provenientes do contexto em que estamos inseridos.

É possível classificar seis aspectos principais de uma pesquisa narrativa: 1. reconhece o imbricamento, a relação entre o pesquisador e o pesquisado; 2. o pesquisador faz uma imersão na pesquisa de forma a ser também alguém participante do estudo; 3. não se busca uma resposta fatualista ou racionalista somente para a pesquisa, e sim, se valoriza o processo, as histórias e experiências de vida; 4. a narrativa proporciona reflexões diante das experiências, formando novas aprendizagens e conhecimentos (saberes acadêmicos e cotidianos); 5. os dados são coletados mediante as falas dos participantes e também seus gestos, olhares, todo o entorno a sua volta e contexto histórico/social; 6. não é uma pesquisa descritiva, e sim, uma pesquisa que articula a temporalidade, as condições internas (subjetividades individuais e coletivas) e as condições externas (do ambiente), o processo e a continuidade da pesquisa, valorizando os relatos e descrições, mas indo além, e proporcionando ao leitor também a interpretação (Cunha, 2021).

Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas cinco contações de histórias, inspiradas em obras da literatura infantil que tratavam da temática natureza.

[5] Universidade da Região de Joinville (Univille).

Após cada uma das narrativas, foi realizada propostas estéticas e sensíveis, entre elas estavam aquelas que envolviam música, teatro, dança, desenho, pintura, colagem e a criação de um Panô de histórias (Figura 02), como fechamento e junção das linguagens.

Figura 2 – Panô de Histórias

Fonte: primária (2021)

Os dados foram coletados/produzidos a partir das práticas educativas realizadas com as crianças, tendo os seguintes registros: fotografias, filmagens, anotações em diário de bordo, narrativas, produções orais das histórias, manifestações artísticas das crianças e minha observação/intervenção.

5 PISTAS E RESULTADOS

A partir da pesquisa teórica e de campo, percebeu-se algumas pistas e efeitos relevantes, tais como: a abordagem narrativa mostrou-se adequada e essencial na pesquisa, pois uma das intenções do trabalho era evidenciar as falas das crianças e da pesquisadora, de modo (entre)laçado e indissociável, sendo a pesquisadora parte da produção de dados, parte daquele ambiente de campo, e sendo as crianças (co)autoras da pesquisa e autoras de suas histórias.

Os livros de literatura infantil foram realmente potentes e essenciais durante todo o processo, pois reverberaram e mobilizaram as crianças para a (re)invenção.

Ficou muito claro que é preciso ler com as crianças para incentivá-las no processo de ser leitor e não somente ler para as crianças.

As crianças puderam (re)inventar, (re)criar e narrar as próprias histórias, por meio de processos de inventabilidade, fortalecendo seus papéis de autoria. Elas fizeram isso quando, de maneira oral, contaram a história do livro ‘Folha’ e criaram o personagem ‘José Folha’ com elementos naturais; quando pintaram ao som de uma canção suas lagartas, borboletas e também manusearam o livro ‘Uma lagarta muito comilona’, brincando com as abas, dobras, cores das ilustrações e de todo aquele projeto gráfico; refletiram sobre a obra ‘A árvore generosa’ e se mostraram por vezes atravessadas pelo processo de fruição, querendo expor em atos para além do livro físico, suas generosidades com as árvores e o meio ambiente como um todo; (re)inventaram ao criar seus peixes e suas falas sobre poema com o livro ‘Isto é um poema que cura os peixes’ (re)criaram ao narrar ‘Este é o lobo' em forma de contação de história. Com as mais diversas experiências e linguagens, desta forma, as crianças fruíram esteticamente e narraram suas histórias.

A experiência sensível da contação de história provocou a fruição de processos inventivos, principalmente no momento da mediação de leitura do livro ‘A árvore generosa’, em que as crianças se sentiram tão impactadas com a narrativa, ao ponto de sentirem desconforto com a história. A partir da reflexão da obra e de um olhar estético que aos poucos foi sendo trabalhado, as crianças sentiram então prazer por aquele texto.

Realizar pesquisa com crianças é em primeiro lugar enxergá-las com suas potências, como aquelas que querem não somente escutar, mas também participar ativamente de todas as propostas, de uma maneira corpórea, sensória, visual, auditiva, entre outros, com todas as linguagens da infância. Não é possível que a pesquisa se concentre em uma única linguagem e também que não leve em consideração as verdadeiras falas das crianças, impondo naquele ambiente uma atitude adultocêntrica.

Nesta pesquisa os ouvintes foram protagonistas e também narradores. Narradores nas mais diversas linguagens infantis e principalmente narradores que de forma coletiva construíram um panô de histórias (entre)laçando todas as obras de literatura infantil experenciadas.

As histórias representam para a infância experiência, sensibilidade, educação estética, criação, inventabilidade, fantasia, fruição e principalmente humanização. O

ISSN: 2176 - 1396

maior papel da literatura infantil é afetar, afetar a quem lê, afetar a quem ouve. É fazer pensar, refletir, habitar, atravessar, abrir caminhos... Fazer a si mesmo e ao outro um ser mais humano.

A contação e a leitura de histórias são práticas educativas imbricadas. Seu elo está justamente na mediação realizada pelo professor, agente de leitura, ou seja, aqueles que leem para alguém e fazem esta ponte para o mundo da leitura e da literatura.

Para ser contador de histórias, mediador de leitura, professor que incentive a ler, é preciso antes de tudo ser leitor! Sou leitor porque leio, não porque um dia já li vários livros. Ser leitor é uma condição de busca constante.

A educação estética/sensível é essencial em todos os anos de ensino, principalmente na Educação Infantil. É a partir dessas experiências e linguagens atravessadas que as crianças têm os estímulos necessários psicológicos, socioemocionais e cognitivos de um olhar mais apurado e crítico em sua formação.

Por meio das histórias, as crianças fortaleceram vínculos afetivos, compartilhando inúmeras experiências sensíveis no grupo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada história narrada de literatura infantil houve uma forma de mediar distinta e uma experiência sensível, podendo ser o teatro, a música, a pintura, a brincadeira cantada, entre outros. Pois, neste contexto das infâncias, as crianças se relacionam de forma bastante intimista com as linguagens da arte (som, imagem e corpo), sendo primordial esse entrelaçamento. A ideia da pesquisa não foi transformar a leitura e contação em espetáculo e nem a utilizar como pretexto, mas trazer essas linguagens juntas como forma também de construir vínculos cognitivos e afetivos.

Realizar pesquisa com crianças é em primeiro lugar enxergá-las com suas potências, como aquelas que querem não somente escutar, mas também participar ativamente de todas as propostas, de uma maneira corpórea, sensória, visual e auditiva.

Na pesquisa, as crianças forma protagonizadas, ouvintes e narradores nas mais diversas linguagens infantis e principalmente narradores que de forma coletiva construíram um Panô de histórias (entre)laçando todas as obras de literatura infantil experenciadas. A educação estética/sensível é essencial em todos os anos de ensino,

principalmente na Educação Infantil. É a partir dessas experiências e linguagens atravessadas que as crianças têm os estímulos necessários psicológicos, socioemocionais e cognitivos de um olhar mais apurado e crítico em sua formação.

As histórias representam para a infância experiência, sensibilidade, educação estética, criação, fantasia, fruição e principalmente humanização. O maior papel da literatura infantil é afetar, afetar a quem lê, afetar a quem ouve. É fazer pensar, refletir, habitar, atravessar, abrir caminhos. Não há como alguém se constituir como autor, crítico e criativo, se não tiver acesso à pluralidade de linguagens, visto que o desenvolvimento dos conceitos científicos não é fruto de memorização ou de imitação, mas da criação.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, v.1, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Ler com crianças. **Revista Exitus**, [*S.l.*], v. 8, n. 3, p. 17 - 31, 2018.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, Luiza Corrêa. **Vozes infantis**: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2021.

MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. SOUZA, Eliseu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORAIS, Taiza Mara Rauen. Literatura ouvida: a contação de histórias como prática difusora do literário. *In*: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAIS, Taiza Mara Rauen. **Contação de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: Sesc, 2015. p. 233 - 237.

A LINGUAGEM ORAL NA PRÁXIS EDUCATIVA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

Danielle Cardoso do Carmo[1]
Viviane da Silva Batista[2]
Nájela Tavares Ujiie[3]

RESUMO

Este estudo emerge da necessidade de ampliar a visibilidade e a reflexão sobre metodologias de ensino da linguagem oral voltadas a bebês de 0 a 18 meses na Educação Infantil. Tem como objetivo geral compreender a definição e a importância dessas metodologias para esse grupo etário. Os objetivos específicos incluem: identificar os fundamentos que evidenciam a relevância da fala, oralidade e linguagem oral no desenvolvimento infantil; e refletir sobre práticas pedagógicas direcionadas a esse público, com base em documentos normativos e referenciais teóricos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, ancorada na perspectiva dialógica freiriana e apoiada em documentos legais, como a BNCC (2018). Os resultados apontam para a importância de um/a docente mediador/a, atento/a às vivências e necessidades infantis, capaz de planejar intervenções intencionais que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral desde os primeiros meses de vida. Conclui-se que o ensino da linguagem oral precisa estar conexo ao desenvolvimento integral da criança, valorizando suas interações e experiências cotidianas. Nesse processo, a escuta sensível e o diálogo assumem papel central, permitindo ao bebê ser reconhecido como sujeito ativo na construção do conhecimento. As metodologias eficazes para esse fim incluem práticas como narrativas compartilhadas, jogos de imitação, musicalidade, expressão corporal e cuidados cotidianos mediados por linguagem. Dessa forma, reafirma-se a importância de uma ação pedagógica comprometida com a humanização, o respeito aos tempos da infância e a promoção de ambientes ricos em linguagem, que possibilitem aos bebês se expressarem, criarem sentidos e se constituírem como sujeitos de direitos e de linguagem.

Palavras-chave: Bebês. Educação Infantil. Linguagem Oral. Oralidade. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem oral é uma das mais potentes expressões da condição humana. Desde os primeiros meses de vida, mesmo antes da fala articulada, os bebês manifestam o desejo de comunicar-se por meio de gestos, olhares, balbucios e expressões faciais. Essa experiência relacional inaugura a constituição do sujeito falante, pensante e social.

Ao reconhecer essa potência comunicativa, é essencial refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à linguagem oral na Educação Infantil, sobretudo no

1Graduanda do Curso de Pedagogia. UNESPAR, Campus Paranavaí-PR. E-mail: cardosodanielle185@gmail.com.
2Doutora em Educação (UEM). UNESPAR, Campus Paranavaí. E-mail:viviane.batista@ies.unespar.edu.br.
3Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). UNESPAR, Campus Paranavaí. E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

atendimento a bebês de 0 a 18 meses. O desenvolvimento emocional, social e cognitivo infantil está ligado às interações significativas nas quais a linguagem oral, a fala e a oralidade desempenham papel central (Chaer; Guimarães, 2012).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a criança como sujeito ativo desde o nascimento, inserido em contextos interativos. O documento destaca que "[...] as crianças participam de situações comunicativas cotidianas [...]" e, com o tempo, "[...] ampliam e enriquecem seu vocabulário [...]" (Brasil, 2018, p. 42). Organizada em três grupos etários — bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses) — a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, são propostas experiências que favorecem a escuta ativa, a produção de sentidos, a ampliação do vocabulário, a imaginação e a expressão de sentimentos (Brasil, 2018).

Além desse campo, a BNCC propõe outros quatro campos de experiência que se inter-relacionam e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças: *O eu, o outro e o nós*, que favorece a construção da identidade, das relações interpessoais e da convivência ética; *Corpo, gestos e movimentos*, que valoriza a expressão corporal, o movimento e a exploração do espaço; *Traços, sons, cores e formas*, que amplia as possibilidades expressivas e sensíveis por meio das artes visuais, da música e de outras linguagens artísticas; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, que promove a observação, a curiosidade e o pensamento lógico-matemático e científico (Brasil, 2028). Ao considerá-los integradamente, reafirma-se o papel da linguagem como dimensão transversal que perpassa todas as experiências, contribuindo para que as crianças expressem seus sentimentos, ideias, hipóteses e descobertas no contexto das interações, brincadeiras e investigações cotidianas.

Para Freire (1995; 1996), a linguagem é prática social e ato de criação, essencial à formação de sujeitos críticos. Falar, escutar, imaginar e refletir são práticas educativas fundantes desde a infância. Assim, a linguagem é mais que comunicação: é mediação das aprendizagens, construção de significados e transformação do mundo.

Apesar da Educação Infantil não ter uma disciplina específica de Língua Portuguesa (LP), a linguagem ocupa lugar central no currículo e os documentos oficiais reconhecem a oralidade como direito à expressão e à comunicação. Por isso, este estudo tem como objetivo geral compreender a definição e a importância das metodologias de ensino da linguagem oral voltadas a bebês na Educação Infantil. Especificamente, busca: (a) identificar os fundamentos que evidenciam a relevância da fala, oralidade e linguagem oral no desenvolvimento infantil; e (b) refletir sobre práticas pedagógicas à luz de documentos normativos e referenciais teóricos.

A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Conforme Gil (1991), a revisão bibliográfica envolve análise crítica de textos acadêmicos, enquanto a análise documental se fundamenta em legislações e diretrizes. A investigação ancora-se na perspectiva freiriana da linguagem como prática libertadora, apoiando-se em *À sombra desta mangueira* (1995) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Foram analisados ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Brasil, 1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, Brasil, 2010), o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), bem como estudos de autores como Chaer e Guimarães (2012), Ramos (2012), Ortiz (2012), Fochi (2015) e Gonzalez-Mena e Eyer (2014). A partir disso, foi elaborada uma síntese analítica sobre o ensino da linguagem oral na primeira infância, com ênfase nas práticas mediadas pelo educador.

2 O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL COMO DIREITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento da linguagem oral em bebês de 0 a 1 ano e 6 meses depende da qualidade das interações nos contextos familiar e educativo, especialmente em ambientes escolares planejados e intencionalmente organizados (Cavalcante; Melo, 2006) e, conforme enfatizado nas obras de Freire (1995; 1996), a oralidade constitui um elemento indissociável da formação humana, devendo ser fomentada desde os primeiros vínculos, por meio do respeito, do diálogo e do afeto.

Nessa perspectiva, a escuta sensível e a mediação docente intencional são essenciais nas vivências comunicativas, valorizando as múltiplas expressões da

criança. Alinhada à visão freiriana, a linguagem é compreendida como prática de liberdade e construção de sentidos, por isso, o contexto educativo deve configurar-se como um espaço de produção de sentidos, no qual o bebê possa vivenciar experiências de interação simbólica e comunicação ativa. Recursos como narrativas orais, jogos de imitação, atividades musicais, linguagem corporal e práticas de cuidado permeadas por intencionalidade pedagógica revelam-se fundamentais para a promoção da linguagem oral.

Ademais, os documentos normativos voltados à Educação Infantil — a BNCC, o RCNEI e as DCNEI — reiteram que a oralidade constitui um direito da criança, compreendida como um processo relacional, cultural e afetivo. Assim, a análise bibliográfica reafirma a importância de uma prática pedagógica pautada na escuta sensível, na valorização das múltiplas formas de expressão infantil e na centralidade da linguagem oral como elemento estruturante da formação integral.

Dessa forma, compreender a formação da linguagem oral em bebês exige reconhecer a complexidade das interações que atravessam os espaços educativos e familiares, bem como o papel intencional do educador na mediação desses processos. Longe de ser um ato espontâneo ou meramente biológico, o desenvolvimento da oralidade emerge como um fenômeno relacional, atravessado por vínculos afetivos, culturais e simbólicos. Nesse percurso, o bebê é reconhecido como sujeito ativo da linguagem, cuja expressão precisa ser legitimada, escutada e cultivada desde os primeiros meses de vida. À luz das diretrizes normativas e dos referenciais teóricos analisados, reafirma-se a centralidade da linguagem oral na Educação Infantil como um direito inalienável da criança e um eixo fundamental para sua formação integral, liberdade expressiva e constituição como ser de sentidos.

2.1 A oralidade na primeira infância sob enfoque freiriano

A linguagem oral é uma construção social que se inicia nos primeiros vínculos estabelecidos pelas crianças em suas experiências familiares e educativas. Segundo Chaer e Guimarães (2012), mesmo no primeiro ano de vida, os pequenos já são capazes de expressar desejos, solicitar ações e manifestar sentimentos, evidenciando que a linguagem oral é viva, dinâmica e transformada pelas interações humanas. Essa concepção está em consonância com a abordagem freiriana, para a qual a linguagem é constitutiva do ser humano, sendo o falar um modo de atribuir

significados ao mundo (Freire, 1995). Em Freire (1996), a palavra verdadeira é compreendida como práxis, ou seja, ação e reflexão transformadora. Nessa perspectiva, a escuta e o diálogo são elementos essenciais na mediação educativa.

Na área da LP, é importante distinguir os conceitos de linguagem, fala e oralidade, ainda que estejam interligados. A fala diz respeito à manifestação vocal da linguagem, enquanto a oralidade compreende aspectos como entonação, gestualidade, modos de escuta e os sentidos construídos no ato comunicativo. Por isso, trabalhar a linguagem oral na primeira infância exige uma atenção ampliada às diferentes formas de expressão da criança: verbal, corporal e emocional.

Inspirada na pedagogia do diálogo, a atuação do educador deve reconhecer o bebê como sujeito de direitos e linguagem, ainda que pré-verbal. Ortiz (2012) destaca o caráter relacional e cultural da oralidade, apontando que as manifestações não verbais — como gestos, balbucios e movimentos — já evidenciam o desejo da criança de se comunicar com o outro. Assim, escutar, acolher e valorizar essas expressões é também uma forma de aprendizagem para o adulto. Como pontua Ramos (2012), as múltiplas linguagens expressas pelos bebês revelam sua forma singular de perceber e habitar o mundo. A linguagem, portanto, vai além da fala: expressa identidade, pertencimento e subjetividade.

Gonzalez-Mena e Eyer (2014) acrescentam que a mediação pedagógica deve ser marcada por intencionalidade, sensibilidade e respeito, com foco na construção de ambientes afetivos e responsivos. A linguagem oral, nesse sentido, não é apenas uma habilidade cognitiva, mas também uma experiência estética, presente nos ritmos, musicalidades e silêncios que compõem a comunicação infantil. Freire (1995) ressalta que falar é também sentir, imaginar e criar sentido, o que exige uma escuta pedagógica comprometida com a liberdade e o afeto.

Pesquisas contemporâneas reforçam essas perspectivas. O artigo *Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches* (Wajskop, 2027), por exemplo, destaca a potência da leitura literária e do faz-de-conta como estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral. A pesquisa-ação em creches evidencia como a leitura em voz alta por professores pode estimular a construção coletiva de narrativas, integrando a ludicidade ao aprendizado linguístico.

Em síntese, promover o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância requer práticas pedagógicas intencionais, afetuosas e culturalmente

situadas. Isso implica reconhecer a criança como sujeito de linguagem desde os primeiros meses de vida, garantir espaços expressivos e dialógicos e compreender que a oralidade, mais do que uma etapa do desenvolvimento, é um direito e uma dimensão fundamental da formação humana.

2.2 Os documentos oficiais: um endosso à oralidade infantil

A linguagem oral ocupa lugar central no desenvolvimento e na aprendizagem na primeira infância, sendo reconhecida como eixo estruturante nos documentos normativos brasileiros. A BNCC compreende a oralidade como forma essencial de expressão, interação e participação social, orientando que as crianças vivenciem experiências que favoreçam a escuta, a fala e a construção de sentidos, respeitando suas culturas e vivências (Brasil, 2018).

Nesse sentido, no campo de experiência *Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação*, a BNCC prevê, para bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, o objetivo de "[...] comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão" (EI01EF06), o que demonstra o reconhecimento da criança pequena como sujeito ativo nas interações sociais, mesmo antes da aquisição da linguagem verbal (Brasil, 2018, p. 50).

O RCNEI, ainda que anterior à BNCC, também enfatiza que o desenvolvimento da linguagem está diretamente relacionado à qualidade das interações estabelecidas nos contextos educativos. O documento propõe práticas pedagógicas que valorizem a escuta e o uso da linguagem em situações reais, promovendo o diálogo entre crianças e adultos e reconhecendo o bebê como sujeito de cultura. Ressalta-se, ainda, que "[...] cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se [...]" (Brasil, 1998, p. 31).

As DCNEI reiteram essa perspectiva ao defender que o trabalho com a linguagem oral deve estar articulado às experiências cotidianas e aos repertórios culturais das crianças (Brasil, 2010). Além disso, a oralidade é também assegurada como um direito legal mais amplo. O ECA garante às crianças o direito à liberdade de expressão, ao respeito e à dignidade, incluindo o direito à comunicação e à

participação ativa na vida social (Brasil, 1990). Na mesma direção, o MLPI reconhece a importância de "[...] incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito [...]", o que pressupõe o direito à expressão, ao diálogo e à escuta (Brasil, 2016).

Portanto, os marcos legais e curriculares reforçam que a oralidade na infância é mais do que meio de comunicação: é prática social e direito fundamental, que fortalece vínculos afetivos, dá significado ao mundo e promove experiências culturais que humanizam e potencializam a aprendizagem já nos primeiros anos.

2.3. Metodologias De Ensino Da Oralidade Para Bebês

Na perspectiva freiriana, a educação deve criar condições para que o ser humano se expresse, interprete a realidade e participe do mundo desde os primeiros meses de vida (Freire, 1995). O educador, atuando como mediador sensível, fundamenta sua prática na escuta ativa e no diálogo (Freire, 1996). Ao reconhecer os bebês como sujeitos de linguagem — valorizando seus gestos, olhares e balbucios antes da fala articulada — o professor contribui para o desenvolvimento da oralidade. Essa mediação exige intencionalidade e atenção às interações cotidianas, o que torna fundamental a adoção de metodologias que favoreçam experiências comunicativas significativas desde a primeira infância, como:

- ✓ *Narrativas compartilhadas:* Contar histórias é uma das práticas mais potentes para o desenvolvimento linguístico e afetivo. Quando o educador utiliza entonações variadas, expressões faciais e recursos como fantoches ou objetos sonoros e visuais, a criança é envolvida em uma experiência de encantamento e significado (Ramos, 2012). A narrativa se torna mais eficaz quando está vinculada ao cotidiano da criança, ampliando seu repertório e fortalecendo os vínculos entre educador e bebê. Ramos (2012, p. 98) ressalta a importância de envolver a criança: "[...] na mudança de entonação da voz diante de uma passagem interessante no texto ou troca de personagens, quando o adulto arregala os olhos ou altera a fisionomia do rosto, mostrando-se assustado ou alegre [...]". O planejamento dessas atividades deve ser aberto, flexível e atento às respostas das crianças.

Como afirma Ortiz (2012, p. 84), "[...] planejar é, sobretudo, um ato de escuta: escuta das crianças, do coletivo, do cotidiano e de si mesmo".

- ✓ *Jogos de imitação:* Atividades que envolvem gestos repetidos, caretas, sons e expressões permitem ao bebê perceber intenções comunicativas e experimentar a linguagem em sua dimensão corporal e lúdica. Nesses jogos, o bebê interage, observa, reage e antecipa respostas, desenvolvendo competências linguísticas fundamentais. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) apontam que esse tipo de troca é essencial para consolidar os primeiros padrões da linguagem, permitindo que a criança explore diferentes formas de comunicação de forma ativa e significativa.
- ✓ *Musicalidade:* A música é um recurso expressivo e afetivo que desperta o prazer da escuta e promove a articulação da fala. Rimas, cantigas e brincadeiras sonoras enriquecem a experiência linguística e criam um ambiente de linguagem lúdico e acolhedor. Materiais simples, como chocalhos ou utensílios do cotidiano, podem ser utilizados como instrumentos de exploração sonora. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 217) reforçam: "[...] cante músicas e recite ou invente rimas e poemas. Certifique-se de que está valorizando e dando espaço para a participação de crianças pequenas – muitas delas têm uma incrível capacidade de criar sons e palavras divertidas".
- ✓ *Expressão corporal:* A linguagem do corpo antecede e complementa a linguagem oral. Dançar, engatinhar, balançar-se ao som de uma música ou acompanhar uma história com movimentos corporais são práticas que favorecem a comunicação e o vínculo entre adulto e criança. O educador deve estar atento a essas formas de expressão não verbal como parte integrante do processo comunicativo. Ortiz (2012) destaca que a observação atenta das expressões corporais dos bebês é fundamental para compreender seus modos de ser e estar no mundo.
- ✓ *Cuidado cotidiano com intencionalidade pedagógica:* As situações rotineiras — como banho, troca de fraldas e alimentação — também são oportunidades potentes de interação e construção da linguagem, desde que vividas com intencionalidade e afeto. Conversar, cantar, nomear objetos e sensações, tudo isso constitui um convite à comunicação. Ramos (2012)

argumenta que o cuidado sensível reconhece o bebê como interlocutor ativo. Essas práticas devem estar integradas ao currículo vivido e articuladas com os princípios de uma educação libertadora, na qual a linguagem é direito, expressão de identidade e instrumento de transformação.

Logo, o ensino da linguagem oral para bebês não se resume a técnicas ou procedimentos. Trata-se de uma prática ético-estética fundamentada no respeito, na escuta e na valorização da infância como tempo de criação, vínculo e expressão. Inspirado por Freire, esse processo exige do educador sensibilidade e olhar atento para reconhecer a criança como sujeito ativo da sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a importância da linguagem oral como direito e fundamento do desenvolvimento integral dos bebês na Educação Infantil. Com base em referenciais teóricos e documentos oficiais, reafirmou-se que o bebê é sujeito ativo da linguagem desde os primeiros meses de vida, e que sua expressão deve ser acolhida, valorizada e estimulada em contextos educativos intencionais e sensíveis. A atuação do educador como mediador é essencial para promover experiências significativas de escuta, fala e interação. Metodologias como narrativas compartilhadas, jogos de imitação, musicalidade, expressão corporal e cuidados cotidianos com intencionalidade pedagógica se mostram eficazes nesse processo. Conclui-se, portanto, que investir na oralidade desde a primeira infância é reconhecer a potência comunicativa da criança e garantir-lhe o direito à linguagem como caminho para o pertencimento, a expressão e a construção de sentidos no mundo. Almeja-se que estas reflexões fortaleçam a compreensão da linguagem infantil como direito e potência, fomentando olhares mais atentos e respeitosos às múltiplas formas de expressão das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: https://acesse.one/Vs4TH. Acesso em: 05 mar. 2024.

CAVALCANTE, Marianne C..B; MELO, Cristina T.V. (2006). Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino médio e formação do professor**. São Paulo, Parábola.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **A importância da oralidade:** Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/4440/2129. Acesso em: 01 set. 2024.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita:** vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** 9th ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ORTIZ, Cisele. **Interações de ser professor de bebês:** cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Editora Blucher, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. São Paulo: Autêntica Editora, 2012. E-book.

SILVA, Fernanda Rafaella da. **Oralidade na Educação Infantil:** das concepções teóricas à relação com os saberes docentes. 2021. 100 f. Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

WAJSKOP, Gisela. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 52, 2027. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/hrPNxLk3FxtkP9qxfsCT3dg/. Acesso em: 01 jan. 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO ESCOLAR: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

Iquéia Maria Canalli Ebbing[1]

Daniela Leal[2]

RESUMO

A escola, instituição social criada para desempenhar um papel fundamental de formação da sociedade tem como finalidade mediar a construção do conhecimento entre a condição concreta de vida dos sujeitos. Nesse palco, a escola deve potencializar a superação do senso comum por meio de diálogos, bem como, minimizar o distanciamento dos saberes construídos historicamente e o desenvolvimento dos seus alunos possibilitando a formação integral, de ordem social e cultural. Nesse contexto, as ações desenvolvidas no ambiente escolar precisam ser compreendidas por todos os envolvidos para superar as lacunas e os obstáculos engessados em modelos organizacionais alinhados a uma política liberal e ao mesmo tempo, para oportunizar a organização coletiva, a distribuição de tarefas e a discussão/reflexão sobre as decisões a serem tomadas. Assim, na pesquisa desenvolvida, buscou-se analisar as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola do Oeste de SC entre os anos de 2016–2019 que levaram a significação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores a fim de contribuir para a superação do senso comum e possibilitar transformação ao local de aprendizagem. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa e por se tratar de um estudo de caso em triangulação com a pesquisa documental e a pesquisa historiográfica, a pesquisa se utilizou das fontes históricas encontradas para analisá-las e sistematizá-las de forma a sofrerem tratamento analítico, assim como, pelo meio de entrevistas, buscou-se compreender as significações atribuídas por cada participante ao real e ao vivido de sua experiência. Diante das falas dos participantes e das inferências dos teóricos, pode-se perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas no período indicado, fomentaram um movimento importante para a escola, pois o ato de planejar, refletir juntos, gestão escolar e professores, possibilitaram a construção de práticas que visam transformar de forma significativa a educação. Destarte, entendeu-se que a gestão escolar colaborativa, permite uma construção de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras.

Palavras-chave: Gestão escolar. Atividade. Práticas Pedagógicas. Historicidade. Vivência.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre natureza e sociedade revela uma nova realidade humana, chamada sócio-histórica, que implica na apropriação da natureza para transformá-la e incorporá-la à prática social. Referir a natureza tem-se o entendimento de reportar-se ao meio em que a sociedade está exposta ao social, em que as relações dos

[1] Mestre em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. iqueia@unochapeco.edu.br.

[2] Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. daniela.leal@unochapeco.edu.br .

homens se interligam e ao cultural que abarca a dinâmica do processo produção e reprodução da cultura humana, em um movimento de continuidade.

Essa dinâmica abarca compreender a atividade humana, e sobre isso, quando falar de atividade tem-se como o ponto de partida falar sobre mediação, tanto pelo comportamento dos signos quanto por instrumentos/artefatos aprimorados voltados à socialização da linguagem, do gênero do discurso e do ato da fala.

A ideia de atividade permeia as interconexões e está fundamentada na mediação e interação dos sujeitos e objetos. Para a análise da constituição do humano, torna-se necessário compreender que o homem não pode ser visto separado do meio sociocultural que o cerca, isto porque, segundo Medeiros (2021), para entender a concepção de mundo, de sociedade e de educação faz-se necessário compreender as funções do indivíduo ao socializar o pensamento por meio da divisão de suas atividades com o outro e com o meio.

Os princípios marxistas que amparam o conceito sobre atividade deixam evidente que o modo de produção da vida material condiciona a vida social, cultural e histórica e, assim, a interpretação das características do indivíduo deve ser buscada no trabalho, no processo que transforma a natureza, ou seja, na atividade. Em outras palavras, para a teoria marxista, o pensamento humano é como um produto do desenvolvimento histórico social; uma forma específica da atividade humana.

O processo educativo, de caráter mediatizado, resulta na apropriação da cultura humana, segundo Duarte (2001). Isto porque, as relações sociais e culturais ocorrem no seio da família, em contato com as mídias, nas atividades de lazer e, em especial, na educação escolar. Sob a lente da perspectiva histórico-crítica, a escola é vista como a forma historicamente mais desenvolvida de educação e possibilita um espaço para a realização das atividades específicas para o desenvolvimento do indivíduo por meio das experiências e interações que proporcionam o aprendizado.

Sob esse olhar, Raad (2016) esboça que as atividades que potencializam uma nova realidade estabelecem relações que promovem a convivência respeitosa, baseada em um esforço coletivo, cooperativo e solidário para superar as necessidades existentes, ou seja, aponta que a educação deve ser concebida como um espaço que possibilite a apropriação da cultura, por meio do pensar autônomo, do debate, do diálogo e da reflexão.

Diante do exposto, objetiva-se neste trabalho apresentar os resultados da pesquisa de mestrado, que teve como problema norteador: como a ação adotada pela equipe gestora pode contribuir para significar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores? A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso em triangulação com a pesquisa documental e a pesquisa historiográfica apoiou-se na teoria histórico cultural de Lev S. Vigotski e, para delinear o *sine qua non*, tem por objetivo geral: analisar as ações adotadas pela equipe gestora de uma escola que levaram a significação das práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Como objetivos específicos: a) aprender os sentidos e os significados dos gestores e professores frente aos processos de transformação da escola e das práticas pedagógicas, e b) analisar as ações da gestão escolar que levaram à construção de práticas pedagógicas por parte dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

O processo de desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação de outros e dos sistemas simbólicos de sua cultura e, ao mesmo tempo em que o humano é definido pelas condições de seu contexto e se constitui a partir delas, é também definidor e atuante sobre tais condições, capaz de atuar de maneira intencional e planejada sobre a natureza para transformá-la e, ao fazê-lo, também se transforma. Assim, ao pensar no espaço escolar é necessário compreender a formação integral do ser humano, nas dimensões individual e social. Individual porque o homem se apropria do conhecimento por meio do desenvolvimento das funções superiores, e social porque se constitui no contexto histórico e cultural.

Na afirmação de Leontiev (2014, p. 17), o conhecimento não existe fora do processo da vida, bem como sua própria natureza é um processo material, assim, é por meio dessa atividade que o indivíduo desenvolve suas potencialidades humanas e se materializa como humano, afinal, a atividade vai além do criar produtos, ela constrói conhecimentos com sentido e significado.

Neste contexto, o homem precisa se apropriar da lógica natural do objeto para posteriormente transformá-lo, mas também o objeto só pode ser considerado instrumento quando tem uma função no interior da prática social. É necessário compreender a importância do meio social, da sua organização e das relações

estabelecidas entre os indivíduos, como processo de apropriação, bem como, da produção de linguagens, das relações entre os homens, do conhecimento, como processo de objetivação.

> A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada justamente pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social) gera, a atividade e na consciência humana do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (Duarte, 2001, p. 155).

A partir dessa análise, o processo de apropriação e objetivação é entendido como um gerador da atividade capaz de transformar a realidade e acumular experiências e, nesse movimento contínuo, geram novas necessidades, o que é fundamental para se explicar a sociedade atual e que impõe múltiplas tarefas, do conhecimento em sua radicalidade ao projeto de sua transformação. Assim, a educação se torna um instrumento capaz e responsável pela superação do senso comum, afinal, a educação tem a responsabilidade de ser agente de mudanças, “capaz de gerar conhecimento e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e valores nacionais [...]; preparar cidadãos capazes de entender o mundo [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 133).

Portanto, a escola sendo considerada uma organização social, com a função da formação da sociedade em seus diferentes contextos, pode ser compreendida também como “o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento”, como aponta Saviani (2015, p. 153). E nesse movimento é necessário compreender o trabalho da gestão escolar, bem como dos professores, que dão vistas as práticas pedagógicas como um conjunto de ações, intervenções, decisões e processos que oportunizam de forma participativa e dialógica, espaços coletivos para o desenvolvimento do conhecimento.

Quando Ludke e André (1986) explanam que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, reporta-se que, para essa pesquisa foi necessário levar em conta o contexto em que o caso se situa para compreender melhor a manifestação geral do problema, das ações, dos comportamentos e das interações das pessoas que estão relacionadas à situação específica onde ocorrem a problemática. Dito isso, a pesquisa busca na trajetória histórica da escola informações que levem a compreender como a realidade está

retrata de forma completa e profunda onde o pesquisador consiga realizar as conexões necessárias por meio das entrevistas com gestores e professores procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, enfatizando a complexidade natural do real vivido da escola entre os anos de 2016-2019.

Por isso, a pesquisa foi realizada por meio da compreensão dos conceitos como homem, sociedade, atividade, historicidade, e educação, apoiada nos seguintes teóricos: Lev S. Vigotski e Alexei N. Leontiev, que trazem elementos da perspectiva histórico-cultural, e também dos teóricos Newton Duarte, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, que abarcam conceitos sob a lente histórico-crítica para compreensão dos conceitos sobre gestão escolar e práticas pedagógicas.

3 METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa estudo de caso, Ludke e André (1986) auxiliam na compreensão que o estudo de caso é bem delimitado por se constituir numa unidade. As características dessa abordagem de pesquisa estão relacionadas à busca de novas respostas e novas indagações, na interpretação de um contexto, dos comportamentos e relações vivenciados provocados por esse contexto e usam uma variedade de informações oriunda de fontes variadas para coletar dados, e por vezes, permitem também generalizações, pois tenta associar dados encontrados no estudo com dados frutos das suas experiências.

O estudo de um caso sobre a gestão escolar e as práticas docentes, que aqui se apresenta, pode representar diferentes pontos de vista, seja na situação social, utilizando uma linguagem mais acessível, para transmitir a ideia de forma direta, clara articulada do caso, ou num estilo que se aproxima da experiência pessoal do leitor, conforme trazem Ludke e André (1986). Afinal, retratar essa realidade de forma completa e profunda permitiu ao pesquisador revelar por meio de documentação e entrevistas informações importantes e relevantes sobre o caso.

Na primeira fase exploratória, a pesquisa se delineou pelo processo de examinar vários tipos de documentos dos arquivos da escola que estavam relacionados a origem e fundação. Em contato com livros atas, ou livros de termo de visita, pareceres, fotos, foi o que motivou a seleção para posterior estudo dos mesmos.

Ao reportar aos documentos da escola, eles foram separados inicialmente por período cronológico para a compreensão da história de criação da escola, os motivos que levaram a fundação, bem como quem estava atendendo naquele momento histórico. Os documentos consultados foram: processo de Criação do Grupo Escolar, de 1984; processo nº 10408, de 1983, com o Parecer nº 245, de 05 de abril de 1984; processo nº 407, de 1985, com o Parecer nº 363, de 30 de outubro de 1985; Estatuto Regimento Escolar Grupo Escolar Rosina Nardi, de 1986; livro ata de termo de visita (1978 – 1992); livro ata de reunião pedagógica 16 (1985 – 1991); livro Ata Reunião da APP – Ata de Pais 14 (1987 – 1996); livro Ata Reunião da APP – Ata da Diretoria 15 (1985 – 1999); livro Ata Conselho de Classe 1 (1986 – 2004); livro Ata Reunião Pedagógica (1991 – 2010); plano de Gestão 2016–2019 e fotos antigas, reportado ao início da instituição e do período entre 2016–2019.

A partir desse delinear *sine qua non* do projeto da pesquisa, com o intuito de permitir as “fontes falarem”, foi o momento de sistematizar, decodificar e analisar (Salge; Oliveira; Silva, 2021). Assim, por meio de leituras minuciosas, buscou-se verificar informações que levassem à compreensão da trajetória histórica da escola quanto elementos que revelassem as transformações ocorridas na mesma entre os anos de 2016 e 2019. Já na segunda etapa, realizaram-se as entrevistas com um dos responsáveis pela fundação da Escola, duas gestoras e duas professoras que fizeram parte do trabalho desenvolvido no período estudado. A primeira entrevista ocorreu com o Sr. X, na época com 91 anos de idade (*in memória*), figura pública que colaborou com o desenvolvimento da cidade, intercalando suas funções de trabalhador do comércio com a função de ora prefeito ora vice-prefeito. A segunda entrevista foi com as gestoras A e B, ambas com significativas experiências na área da educação e por último as entrevistas sob o olhar das professoras A e B que também esclareceram e explicaram os fatos e os fenômenos que aconteceram em cada espaço/tempo, todos deixaram emergir as significações (sentidos e significados) das experiências e vivências na Escola de Educação Básica.

Após reunir todos documentos e depoimentos, é realizado a análise por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), que permitiu o processo de codificação que envolve decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, chegou-se a categorias conceituais centrais à pesquisa: a) historicidade desdobrado em planejamento e ações que permearam a organização, a cooperação, a participação,

o compromisso e a trajetória histórica da escola, e b) significação (sentidos e significados) revelando experiências e relações com as práticas pedagógicas, o compromisso e a transformação. e aprendizagens, tecendo assim, a construção da junção da história da escola e das experiências vivenciadas.

4 O CAMINHO DE POSSIBILIDADES TRANSFORMADORAS

A organização da escola funciona com base em dois movimentos, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam: de um lado a estrutura e a dinâmica organizacional e de outro os participantes ativos no processo. Desta feita, ao realizar reuniões para planejar o caminho a seguir, resultava em refletir quais possibilidades e quais ações a desenvolver para incentivar a permanência dos estudantes e proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, entre emoções e memórias (re)vividas, os depoimentos trazem consigo análises importantes.

> *Era construída com os professores. E cada um assumia um papel, cada um fazia uma coisa. A gente planejava as estratégias, um trabalho lento, um trabalho que a gente ia percebendo a cada vez que a gente realizava alguma coisa, um conselho, um evento, que as famílias estavam se aproximando cada vez mais e também queriam participar desse movimento que estava havendo na escola* (Gestora A, 2024, informação verbal).

As ações e as práticas pedagógicas proporcionadas do pensar junto, foram aos poucos tornando significados amplos para a escola, mas também para as pessoas pertencentes aquele espaço onde foi perceptível a aproximação dos pais e dos próprios alunos que começaram a participar de maneira mais efetiva das atividades escolares de seus filhos, como aponta o trecho a seguir:

> *Primeiro ano, então, foi o ano mais difícil.* […] *foi o de arrumar a escola, de ajeitar as coisas e, no segundo ano, a gente já começou a colocar em prática aquilo que a gente achava que era uma gestão democrática*[:] […] *trabalhar em prol de professores e alunos, mas sempre com o apoio da comunidade. Então, várias estratégias foram colocadas para chamar as famílias a participar das atividades da escola* (Gestora A, 2024, informação verbal).

Destarte, Saviani (2021) descreve a ação de possibilitar o acesso ao conhecimento para todos como função primordial de democratização do ensino, ajudando os alunos a dominarem o saber escolar, de forma a elevar o conhecimento

e a cultura para melhoria de suas condições e neste sentido, as práticas pedagógicas realizadas em conjunto, numa forma coletiva do pensar e agir, fomentaram uma nova história para o educandário.

Para a escola se tornar um lugar de compartilhamento de valores e de práticas transformadoras, foi necessário perceber que toda a equipe precisa estar a serviço dos objetivos de aprendizagem, o que implica em funções e papéis diferenciados mas unidos por objetivos comuns seja para gestores, docentes, funcionários, estudantes e famílias como trazem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Isso, se insere por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, sobre problemas e soluções relacionados à aprendizagem e, inclusive, sobre um modelo alternativo de vida em sociedade.

Conforme a teoria vigotskiana (Vigotski, 2000) que abarca olhar o sujeito de outra forma, para além de uma concepção determinista e mecanicista, foi possível compreender que o ser humano é ativo e se constitui por meio de suas vivências em sociedade, assim, ao analisar o movimento de reflexão e construção de práticas no contexto escolar, percebe-se que as experiências que os sujeitos se permitiram realizar, fomentaram na escola, a construção de ambientes formativos, “o que significa que as práticas de organização e gestão educam”, conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 414), e podem criar ou modificar o modo de agir das pessoas. Esta organização pode promover ações transformadoras, conforme mostra o relato.

> *A transformação da nossa escola, assim, nós éramos uma família. Claro, tinha brigas às vezes, né, os perrengues, mas era minha família, minha segunda família, que eu levo até hoje no coração, tem poucos que continuam na nossa escola, mas é uma família que faz falta* (Professora B, 2024, informação verbal).

Assim, ao analisar as falas dos participantes percebe-se que ao buscar de forma coletiva, o ato de pensar, planejar e organizar as ações, promove-se espaços para práticas pedagógicas transformadoras. A organização coletiva possibilitou o movimento da prática social e, portanto, o espaço físico e humano da escola foram elementos motivadores das disposições de aprendizagem.

Portanto, ao pensar em uma gestão colaborativa/participativa, possibilita movimentos importantes para ações efetivas de integração escola-família-

comunidade, onde as (re)significações de cada participante do processo permitiam movimentos de transformação. E assim, o contexto escolar, somado as práticas de cada um, proporcionaram atividades que estavam para além do currículo base, promovendo o compromisso com o desenvolvimento humano integral, social e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola sendo uma instituição que é responsável pela educação, tem o papel fundamental de estar em constante movimento na busca da aprendizagem e desenvolvimento de todos, além de possibilitar um pensar no qual cada um é responsável por si, mas também pelo coletivo.

As relações sociais que se estabelecem nos seus espaços, possibilitam reflexões acerca de possíveis movimentos que, em sua essência, vislumbram um pensar sobre mudanças, transformações, desenvolvimentos, aprendizagens. Neste sentido, também requer um refletir de como esse ambiente se constitui bem como as pessoas são constituídas, uma vez, que todos são partes desse processo social e histórico que a sociedade é construída.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa Edições. 1977.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, Alexei Nilolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade.** 2014. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (org.). **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Simone Maria de Andrade. A teoria da atividade em Vygotsky, Leontiev e Engeström: os fundamentos da aprendizagem expansiva. **Revista HISTEDBR On-**

line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-24, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657702. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657702/27654. Acesso em: 20 ago. 2023.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v.33, n. 100, p. 98 – 102, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/11.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021. Disponível em: https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47. Acesso em: 15 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta e classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

A IDENTIDADE DOCENTE E A DOCÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS DO CAMPO

Flávia Aparecida dos Santos Silva[1]

RESUMO

A pesquisa toma como objeto de estudo a identidade docente, a compreendendo constituída por vários fatores, os quais compõem a vida do professor. Indaga-se: como se constitui a identidade docente de professores da Educação Infantil, que trabalham em escolas do campo? Para responder a esse questionamento, se possui como objetivo geral: compreender os aspectos e desafios que configuram a identidade docente de professores da educação infantil em escolas do campo. Com relação aos objetivos específicos, pretende-se: compreender aspectos da identidade docente de professores da educação infantil em escolas do campo; indicar desafios da docência com crianças pequenas, em escolas do campo. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada por meio do estudo bibliográfico, utilizando as temáticas identidade docente, Educação Infantil e educação do campo, constituindo processo de reflexão e análise. Buscou-se, como embasamento teórico, os estudos de Saviani (2016), Freire (2023) para abordar a identidade docente; Souza (2004, 2006, 2008, 2020), Caldart (2003, 2012) para discussão sobre a educação do campo; sobre Educação Infantil, o trabalho de Silva e Silva (2013), dentre outros. O estudo conclui que a identidade docente é composta pela vida do professor, toda sua história, relações, espaços e formações constituem o ser docente. A docência com crianças do campo, é constituída nos espaços de vivência, de cultura, os quais precisam ser intermediados pelos adultos. Considera-se que o campo é um meio da construção social, política e humana da criança; nesse espaço de reflexão, a criança busca seu lugar no mundo. O estudo traz como contribuição social, reflexões e análises referentes identidade docente de professores que atuam com criança do campo, objetivando seu reconhecimento social e cultural na sociedade.

Palavras-chave: Identidade Docente. Educação do Campo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O processo de constituição da identidade docente se faz com aspectos que permeiam toda a vida do professor. Compreender quais são os fatores, ações e reflexões que constituem a identidade docente, permite possuir clareza de si (ser docente), de um agir e refletir em si (trabalho docente).

Propor análise sobre a identidade docente de professores da Educação Infantil que trabalham em escolas do campo, indica discutir e refletir a educação do campo. Caldart (2012) mostra em seus estudos, que o debate da educação

[1] Doutoranda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, coordenadoraflavia@hotmail.com.

do campo não é um assunto novo, porém, ao emergir e ser reconhecida sua importância social, “Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...]” (CALDART, 2012, p. 261), passou a se possuir novos olhares e abordagens consubstanciais sobre os povos do campo, suas realidades, culturas, tradições, relações econômicas de subsistência e sociais.

O objetivo da discussão é compor reflexões sobre a identidade docente de professores em escolas do campo, voltando o olhar para a Educação Infantil nesse espaço de cultura e de relações sociais.

O estudo busca perceber como a identidade de professores que trabalham na Educação Infantil se constituem, com vistas a valorização e ao reconhecimento das crianças pequenas do campo. O problema a ser respondido nessa investigação é: como se constitui a identidade docente de professoras da Educação Infantil que trabalham em escolas do campo?

Para responder tal questionamento, elencou-se como objetivo geral: compreender os aspectos e desafios que configuram a identidade docente de professores da educação infantil em escolas do campo. Como objetivos específicos: compreender aspectos da identidade docente de professores da educação infantil em escolas do campo; indicar desafios da docência com crianças pequenas, em escolas do campo.

Deu-se abordagem das temáticas *identidade docente,* possuindo as contribuições de Saviani (2016), Freire (2023), sobre *Educação Infantil* as reflexões de Silva e Silva (2013), e sobre *educação do campo,* as análises e apontamentos de Souza (2004, 2006, 2008, 2020), Caldart (2003, 2012) entre outros.

A perspectiva metodológica do levantamento bibliográfico é aquela: “[...] que se realiza a partir do registro disponível decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p.122). O critério de escolha de referencial bibliográfico ocorreu perante a análise de autores que são referência nas áreas aqui citadas. As análises e resultados obtidos serão discutidos no decorrer desse trabalho.

O estudo está organizado em duas sessões. Na primeira, aborda-se a constituição da identidade docente. Na segunda sessão, deu-se análise sobre a docência na Educação Infantil em escolas do campo, como o trabalho docente acontece, desafios da profissão docente com vistas ao reconhecimento e a valorização da criança do campo.

2 IDENTIDADE DOCENTE

A identidade docente é constituída pelo professor desde a sua infância, através da cultura, da família, da vivência escolar, "[...] sua moralidade, suas expressões artísticas, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica." (SAVIANI, 2016, p. 17). As experiências de vida pessoal, profissional e através das constantes reflexões sobre a prática pedagógica realizadas de forma coletiva e/ou individual.

O professor amplia, movimenta a sua identidade constantemente, visto que ela não é estável ou fixa. A docência é um constante processo de autoconhecimento e de construção do ser professor, visto que "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]" (FREIRE, 2023, p. 25), e aprendendo, amplia-se olhares, percepções rigorosas[2] e éticas sobre o trabalho docente.

É necessário compreender a "[...] educação como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." (SAVIANI, 2016, p. 17), sendo a educação geradora e incentivadora da identidade docente.

A constituição da identidade docente se objetiva através de uma formação que se fundamente em criticidade e rigorosidade ética (FREIRE, 2023). Nessa perspectiva, "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência [...]" (FREIRE, 2023, p. 25); não há como ensinar algo, sem conhecer e experenciar conhecimentos.

Todas as variadas e constantes experiências pelas quais o professor perpassa, faz com que ele ressignifique sua prática e sua práxis. É possível

[2] Aqui a palavra *rigorosas* se refere a aquisição de conhecimento científico.

compreender que "[…] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo." (SAVIANI, 2016, p. 19) no qual o ser professor é parte constituinte, pois coerência ética faz parte da constituição do ser professor.

> [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 2023, p. 27)

Sendo esse conhecimento cabal, a essência do objeto. O processo de pesquisa, constitui pilar fundamental na identidade do professor, pois através de consistente conhecimento, novas e válidas aprendizagens são formadas. Ao pesquisar, o professor organiza, pensa e reflete seu trabalho; repensa a prática docente, avalia sua metodologia de ensino, reorganizando sua identidade docente.

A formação inicial docente, precisa ser processo constituinte na identidade do professor, preconizando o ensino como realidade social, possibilitando ao acadêmico o desenvolvimento da capacidade de investigar as teorias, as metodologias, para a partir delas, construir e transformar o seu ser docente, num contínuo processo de reflexão e *des-construção* profissional.

Durante processo formativo, o professor é possibilitado a compreender como o seu ser docente é constituído: todo o trabalho sistemático, as conexões, diálogos, relações criadas entre os pares que constituem o espaço escolar. O esperançar de um docente em busca de uma identidade ativa, reflexiva, ética, pesquisadora e rigorosa, a qual reverbera em compreender a respeitar seus educandos (FREIRE, 2023).

Pensando o desempenho docente ético, rigoroso e responsável valorizado por Freire (2023), pode-se constatar que a identidade docente também se constitui de experiências obtidas anteriores a formação inicial, tais como: exemplos de professores que auxiliaram (ou não), no processo de construção do conhecimento; estereótipos sociais a respeito da profissão docente; informações historicamente acumuladas: o desprestígio histórico da profissão docente; condições precárias de trabalho; baixa remuneração; causando assim, o contínuo desgaste de valorização social da profissão.

Compreende-se que a identidade docente também é composta de histórias, de relações sociais, de vivências e de relacionamentos, os quais compõem conhecimento ao docente. Experiências vivenciadas através da prática aplicada, refletida e se necessário alterada; da convivência com os demais integrantes da instituição de ensino, com a comunidade escolar, bem como, com os indivíduos que fazem parte do seu círculo familiar e social. Tudo o que faz parte da vida do docente, faz parte da sua identidade docente, visto que tudo o que é vivido, interfere, marca, transforma de alguma forma a vida do indivíduo.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLA DO CAMPO

Apesar da luta e do movimento das escolas do campo existirem a mais de 20 anos, muitos desafios ainda persistem. Um deles se refere às questões culturais infelizmente estabelecidas na sociedade capitalista, e que foram incorporadas pelas populações do campo, “[...] um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo.” (CALDART, 2003, p. 66), verdadeira exclusão social que acabou sendo internalizada pelos povos do campo, no qual eles “[...] passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’.” (CALDART, 2003, p. 66). O desmerecimento incutido nas mentes, de que os povos do campo não são *dignos* de possuírem seus direitos constitucionais efetivados.

Para desmistificar essa visão arcaica e errônea sobre o processo de aquisição do conhecimento, precisa-se investir em formação docente voltada a modalidade de ensino educação do campo, a qual passou a ser reconhecida através da Resolução nº 04/2010/CEB/CNE artigo 35 da Seção IV Educação Básica do Campo, o qual está assim descrito:

> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p. 12)

Existe a necessidade, e os movimentos sociais lutam para isso, "[...] de transformar e criar processos de formação de profissionais da educação objetivando o interesse público, do povo trabalhador do campo." (SOUZA, 2008, p. 1092). Uma perspectiva clara da necessidade de incentivar o docente a realizar formação para o trabalho em escolas do campo com respeito à criança, se refere ao fato de que em muitas escolas de assentamentos somente há um docente para toda a comunidade, trabalhando nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, muitas das vezes em classes multisseriadas.

Existem voluntários, moradores do próprio assentamento que trabalham como monitores em ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, e a equipe de educação do assentamento ou do acampamento, as quais são geralmente constituídas por representantes das famílias (CALDART, 2003).

> No MST o Setor de Educação tem a responsabilidade de acompanhar o processo das escolas onde se educam os Sem Terra (ainda que não consiga estar em cada uma delas), propondo atividades de formação que juntem educadores a nível regional, estadual e nacional. (CALDART, 2003, p. 75)

Os docentes da Educação Infantil precisam conhecer seus educandos e suas famílias como sujeitos ativos, que possuem histórias, lutas, características culturais, sociais; indivíduos que estão: "[...] participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo." (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 19).

No movimento que a escola realiza é que novas ações, percepções e aprendizagens são efetivadas. É no contato, na ação, na interação pedagógica que os processos de conhecimento se fortalecem e ampliam novas perspectivas de aprendizagens, visto a realidade na qual a criança e sua família estão inseridas, e pela qual seu sustento, sua cultura e valores são fortalecidos.

Arroyo e Fernandes (1999) reforçam o fato que os professores das escolas do campo possuem: "[...] sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação." (p.20), sendo eles sujeitos em constante construção do seu ser docente.

A função da escola, do professor é socializar o que para criança é significante e significativo, ou seja, sua realidade, seu tempo, sua cultura e valores humanos e sociais. “A qualidade social da escola do campo tem uma condição: *ser humana*. Não se descolar das raízes humanas, do humanismo que ainda resta, e muito, no campo.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 41). O humano e o social caminham juntos, e um está intrinsicamente conectado ao outro, por isso tão caros e necessários de serem valorizados.

É necessário que o educador possua um olhar mais atento para com os sujeitos com que ele trabalha, reconstruindo trajetórias no “[...] comunicar-se, inquietar-se, tecer elaborações sobre a vida do trabalhador é uma tarefa do educador e professor da educação na reforma agrária [...]” (SOUZA, 2006, p. 9). A visão inferiorizada que se possuía das crianças do campo, está sendo, mesmo que a passos lentos, felizmente desmistificada.

Educar nas escolas do campo também é desafiador, pois há precariedades na infraestrutura, nucleação das escolas. Na área pedagógica, os problemas se referem a formação docente, pois, nem todos os professores possuem formação em nível superior. A dificuldade em acesso a materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos para ampliação do processo de conhecimento (SOUZA, 2008).

Outro fator que interfere o processo de qualificação e de valorização da educação do campo, se referem a política salarial (SOUZA, 2020); esse é um assunto que infelizmente afeta todos os profissionais da educação; dificilmente ocorrem processos de valorização profissional através de reconhecimento financeiro.

O acesso as instituições de ensino é outro ponto preponderante no trabalho docente; em alguns casos, o docente precisa percorrer trajetos a pé, com veículos próprios, trafegam em estradas precárias, permanecendo em longo tempo de esperar por caronas, etc, obtendo maiores gastos para poder lecionar.

Os professores que trabalham nas escolas do campo precisam ser participativos, criativos, precisam saber: “[...] falar, ouvir, propor, contrariar e complementar.” (SOUZA, 2004, p. 3), valorizando as crianças da Educação Infantil das escolas do campo “[...] como partícipes do próprio processo de apreensão da sociedade em que vivem e de sua infância [...]” (SILVA; SILVA,

2013, p. 14). Possuir atenção e carinho nas relações de trabalho desenvolvidas nas comunidades na qual a instituição escolar está inserida.

É necessário que as crianças da Educação Infantil vivam suas conquistas, suas descobertas, incertezas, seus medos, indagações, e até mesmo sua ousadia pelo novo. Elas precisam participar das tomadas de decisões, precisam sentir e constituir os espaços escolares, viver e efetivar seus sonhos, pois eles "[...] produzem relações sociais, econômicas, culturais e geracionais [...]" (SILVA; SILVA, 2013, p. 16), os quais, também compõem a sua comunidade, o seu lar.

Os docentes precisam ser reflexivos, valorizar a produção cultural, conhecer as famílias de seus alunos, como vivem, o que cultivam, quais suas culturas, possuindo assim subsídios para planejar suas aulas; práticas essas, as quais os docentes irão adquirir no processo diário da construção da identidade docente do professor.

> [...] o encontro com a voz e os gestos das crianças, com os conteúdos de suas falas, de suas reinvindicações, de seus encantamentos e desencantos com a vida e com o rural que vivenciam, com as relações que estabelecem com os adultos, com as instituições educacionais e com o entorno urbano de suas comunidades. (SILVA; SILVA, 2013, p. 17)

Momentos de diálogo, de compartilhamento de informações, os quais instigam a criticidade nas crianças, permitindo ao educador conhecer mais sobre as crianças, sobre a comunidade na qual está inserido.

A criança do campo cria, inventa, explora, atua no coletivo, conhece a si mesmo, atua, imagina, articula, estabelece relações, entre tantas outras ações que auxiliam no seu processo de desenvolvimento motor, cognitivo e de relacionamentos sociais (SILVA; SILVA, 2013). O brincar desenvolve muitas habilidades; o professor deve valorizar o espaço, áreas externas dentro e fora do espaço escolar instigando as crianças da Educação Infantil a explorarem o meio, a terem o contato com o lhe faz sentido, com sua realidade. Utilizarem e fazerem uso de materiais da natureza, para a criação imagética de espaços, de tempos, os quais instigarão sua oralidade, através de rico repertório linguístico.

Em muitas realidades, as crianças do campo não possuem acesso a parques, shoppings, teatros, museus, tecnologias. Suas realidades de vida, são compostas de trabalho com a terra, cultura essa que precisa ser valorizada e

considerada. É necessário explorar as linguagens, narrativas, a confiança, a participação, a autonomia, a organização, a ética, a estética, o encantamento... as músicas, danças, apresentações, fotografias, o conhecimento, as tradições e culturas das crianças.

As crianças das escolas do campo são potência, elas precisam ser valorizadas e auxiliadas em seus processos de amadurecimento e no seu desenvolvimento, eis o papel docente na Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser realizado estudo e análise sobre a identidade docente, foi possível constatar que ela se faz composta de todo percurso de vida do professor. Vivência, formação inicial e continuada, práticas, reflexões, experiências favoráveis e desafiadoras, relações sociais, enfim, tudo o que constitui e o que faz parte da vida pessoal, social e profissional do professor.

Foi possível constatar que a trajetória histórica da educação do campo, fez-se evidente e desafiadora na educação brasileira, visto recente reconhecimento dessa etapa de ensino.

O trabalho docente na Educação Infantil em escolas do campo se demonstra desafiador pelos aspectos formativos docente, pelo acesso as instituições de ensino, precariedade dos prédios escolares, falta ou dificuldade de acesso aos materiais pedagógicos e de apoio.

Constatou-se por fim, que a docência com crianças do campo se constitui nos espaços de vivência, de cultura, os quais precisam ser intermediados pelos adultos. Nesses espaços, o desenvolvimento de um ensino que valoriza o que a criança do campo é, e o que ele faz como essa identidade campesina rica de cultura, tradições, valores, vivências, é um grande passo para o reconhecimento social da criança do campo nas políticas sociais e educativas brasileiras.

Assim como na formação da identidade docente, a educação não é ou está fixa e imutável, portanto, deixa-se a sugestão da realização de pesquisas futuras sobre a temática discutida, visto importância social e educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M.. **Por uma educação básica do campo.** Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília, DF: Articulação Nacional, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010. Disponível em:https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR . Acesso em: 21 fev. 2023.

CALDART, R. S.. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60- 81, jan./jun. 2003.

CALDART, R. S.. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete... [et. All.] (org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Editora: Paz e Terra Ltda, 76ª ed. Rio de Janeiro, 2023.

SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In:* BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA, M. C. dos S.; NETO, J. L. dos S. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. Editora: Cortez, 2007.

SILVA, A. P. S.; SILVA, I; MARTINS, A. A. O. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiencia? *In*: MARTINS, A. A.; SILVA, A. P. S.; SILVA, I. O. (orgs.). **Infâncias do Campo.** Editora Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Belo Horizonte, 2013. P. 13-22.

SOUZA, M. A.. **Prática Pedagógica:** Conceito, Características e Inquietações. Projeto do CNPQ. Curitiba – PR, agos. 2004.

SOUZA, M. A.. **A prática educativa e a pesquisa no movimento social.** Revista: Práxis Educativa. Ponta Grossa – PR, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan.-jun. 2006.

SOUZA, M. A.. **Educação do Campo:** Política, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Revista: Educação & Sociedade, vol. 29, nº 105, set.-dez. 2008.

SOUZA, M. A.. **Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e208881. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698208881. Acesso em: 18 jul. 2022.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E CULTURAIS NO CONTEXTO DAS LÍNGUAS DE HERANÇA: A EXPERIÊNCIA DA BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR

Alcimara Aparecida Föetsch[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre práticas educativas desenvolvidas no contexto das línguas e dos livros de herança, a partir das ações realizadas pelo Projeto de Extensão "Biblioteca polonesa da Unespar", vinculado ao Campus de União da Vitória/PR, da Universidade Estadual do Paraná. Com um acervo de aproximadamente dez mil livros em língua polonesa, a biblioteca teve início em janeiro de 2020, com a doação dos primeiros exemplares à Unespar. A organização do acervo e o planejamento das atividades extensionistas são realizados em colaboração com o Clube Literário Władysław Reymont (CLWR), coletivo formado por poloneses, descendentes e entusiastas da cultura polonesa no Brasil e no exterior. Neste contexto, o artigo socializa experiências educativas e culturais promovidas a partir do acervo da biblioteca, mobilizando diferentes públicos interessados no aprofundamento de saberes sobre a Polônia histórica e contemporânea. As ações, de caráter colaborativo e intergeracional, envolvem professores universitários, estudantes da graduação e da Educação Básica, idosos, membros de instituições polonesas e demais participantes interessados na temática. Entre os materiais utilizados, destacam-se os "livros de herança", obras em língua polonesa trazidas por imigrantes e preservadas como patrimônio cultural e afetivo nos mais variados lugares. A partir dessas experiências, o estudo reafirma a relevância da preservação e revitalização das línguas de herança, com ênfase na língua polonesa, por meio de práticas educativas que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Biblioteca; poloneses; Unespar.

1 INTRODUÇÃO

No final do século XIX, o Brasil recebeu um número significativo de imigrantes poloneses que se estabeleceram majoritariamente na região Sul do país (Gluchowski, 2005; Mazurek, 2016; Posadzy, 2018; Wachowicz, 1981; 1999). Esses grupos formaram comunidades que, ao longo das décadas, desenvolveram estratégias diversas para manter vivas suas práticas culturais, destacando-se, entre elas, a preservação da língua como um traço essencial da identidade coletiva e de vínculo com o país de origem e a ancestralidade. A região de abrangência do campus da

[1] Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, alcimara.foetsch@unespar.edu.br

Universidade Estadual do Paraná (Unespar), localizado em União da Vitória, apresenta uma forte presença de descendentes desses imigrantes.

Consequentemente, muitos dos estudantes que ingressam na universidade mantêm laços com a cultura e manifestam interesse em incorporá-la aos seus trabalhos acadêmicos, o que resulta em uma variedade considerável de trabalhos de conclusão de curso, monografias e pesquisas científicas.

Foi por conta disso que em 2018 propomos o então Programa, hoje Projeto de Extensão, intitulado: “Observatório polonês da Unespar”, com a intenção de estabelecer uma interlocução contínua entre a universidade e a comunidade polonesa local, nacional e do exterior (Föetsch et al., 2022). Voltado tanto a descendentes de poloneses quanto a simpatizantes da cultura polonesa, o projeto reúne professores, estudantes de diferentes níveis educacionais, pesquisadores e representantes de entidades culturais formais e informais. Entre seus principais parceiros está o Clube Literário Władysław Reymont (CLWR), uma rede informal que promove encontros virtuais semanais voltados à discussão de temas relacionados à história e à atualidade da Polônia, além de ressaltar a forma com que os descendentes mantêm as heranças culturais no Brasil.

Como fruto dessa colaboração, teve início, em janeiro de 2020, a criação da Biblioteca polonesa da Unespar, um espaço físico que hoje reúne aproximadamente dez mil livros em língua polonesa. A biblioteca tem se consolidado como um espaço de referência para atividades culturais e formativas voltadas tanto ao público do CLWR quanto a outros interessados (Föetsch et al., 2023). Acreditamos que as bibliotecas públicas físicas desempenham um papel estratégico no contexto social e educacional ao oferecerem acesso gratuito e democrático ao conhecimento, incentivando práticas leitoras, promovendo o desenvolvimento da literacia e apoiando a produção acadêmica e artística. Além disso, funcionam como centros de aprendizagem e inclusão social, são também fundamentais na preservação da memória e do patrimônio cultural, por meio da conservação de documentos e registros históricos. Esses espaços inspiram a criação de ações educativas e culturais, presenciais e virtuais, baseadas em seus acervos, articulando saberes populares e científicos, e contribuindo para a valorização das identidades locais, o fortalecimento da cidadania e a formação crítica dos sujeitos.

Neste sentido, este artigo tem como propósito discorrer sobre o papel dessa iniciativa na valorização e na preservação das línguas de herança, reconhecendo a cultura polonesa como um componente vivo e significativo do patrimônio cultural de comunidades brasileiras. A partir de uma perspectiva extensionista, propomos relatar e analisar essa experiência, com ênfase em seu potencial formativo e cultural a partir do uso e da valorização dos chamados “livros de herança”, que são utilizados como inspiração em práticas educativas e ações culturais.

2 AS BIBLIOTECAS FÍSICAS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS, AFETIVOS E DE VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS DE HERANÇA – FONTES DE INSPIRAÇÃO

Reconhece-se que as bibliotecas exercem um papel estratégico no contexto social e educacional, por múltiplas razões. Em primeiro lugar, constituem espaços privilegiados de acesso ao conhecimento, disponibilizando um amplo acervo de materiais, como livros, periódicos, jornais e bases de dados, imprescindíveis para processos de ensino, aprendizagem e pesquisa. Além disso, fomentam práticas leitoras e o desenvolvimento da literacia, ao oferecerem um ambiente propício à descoberta de diferentes gêneros, autores e perspectivas. Para estudantes, pesquisadores e profissionais da educação, as bibliotecas oferecem recursos informacionais e suporte especializado que contribuem de forma significativa para a elaboração de estudos e projetos acadêmicos. Ademais, representam espaços de democratização do saber, ao garantirem acesso gratuito à informação, promovendo a inclusão social e reduzindo desigualdades de ordem socioeconômica.

Outro elemento de relevância refere-se à função das bibliotecas na preservação da memória e do patrimônio cultural. Ao conservar e disponibilizar documentos históricos, fotografias, correspondências e outros registros, esses espaços contribuem para a valorização das identidades locais e para a continuidade das heranças culturais. Tais características evidenciam a centralidade das bibliotecas na formação cultural das pessoas, na construção coletiva do saber e na consciência do valor patrimonial dos objetos, das memórias e dos lugares.

De fato, é essencial reconhecer o papel das bibliotecas públicas físicas não apenas como espaços de incentivo à leitura, mas também como fontes de inspiração

para a criação de ações, atividades e exposições baseadas nos livros e objetos ali preservados, como cartas, dedicatórias e outros achados singulares (carimbos/selos de procedência e *ex-líbris)*. Essas iniciativas podem ser desenvolvidas tanto virtualmente quanto presencialmente, envolvendo textos, materiais visuais, reflexões, produções artesanais e referências a datas comemorativas, estações do ano, tradições religiosas e eventos acadêmicos. Assim, articulam-se práticas extensionistas de cunho coletivo e popular com produções científicas oriundas da pesquisa.

Partindo deste reconhecimento, a Biblioteca polonesa da Unespar, em articulação com o CLWR, vem desenvolvendo estratégias que visam à valorização e à revitalização da língua polonesa enquanto língua de herança ainda presente em diversas comunidades do Sul do Brasil. O espaço tem se consolidado como um centro de caráter educacional, social e cultural, promovendo o acesso ao conhecimento e fomentando práticas de ensino, pesquisa e extensão, mesmo diante do desafio representado pelo idioma, uma vez que todo o acervo está em polonês.

Além de incentivar o letramento e o contato com diferentes gêneros, autores e manifestações culturais, a biblioteca também cumpre papel fundamental na preservação da memória coletiva e na conservação do patrimônio imaterial polonês. Seu acervo bibliográfico, documental e fotográfico constitui um importante repositório das experiências históricas e culturais das comunidades imigrantes. Nesse sentido, o uso qualificado desse espaço contribui significativamente para o fortalecimento da identidade cultural, a inclusão social e o desenvolvimento integral de sujeitos e coletividades, favorecendo, assim, a valorização da diversidade linguística no contexto educacional brasileiro.

Apesar da relevância do espaço, a biblioteca ainda não opera com atendimento contínuo ao público, em virtude da ausência de catalogação integral do acervo, da necessidade de adequações físicas e da limitação de recursos humanos com carga horária específica para sua gestão. Em função dessas restrições, o atendimento ocorre mediante agendamento, conforme a disponibilidade. Mesmo com essas limitações, a biblioteca já tem recebido visitantes com perfis diversos, como pesquisadores, estudantes, membros da comunidade e interessados na cultura polonesa, motivados pelo desejo de colaborar, pesquisar ou conhecer o espaço.

Essas visitas têm se revelado oportunidades valiosas para a escuta ativa e o intercâmbio de saberes, resultando em sugestões, contribuições e doações que fortalecem o projeto e ampliam seu alcance educativo e cultural – razão pela qual, participamos de eventos divulgando a biblioteca.

Disso partindo, objetivamos despertar o interesse pela biblioteca como espaço formativo e afetivo, destacando a importância de uma atenção sensível aos objetos que nela habitam, como livros físicos, dedicatórias, cartas e outros elementos portadores de memória. Relataremos, a seguir, uma série de práticas educativas e culturais que foram e podem ser desenvolvidas a partir desses materiais, incentivando outras instituições e associações a cuidarem de seus acervos e a considerarem as bibliotecas como destinos potenciais para doações, especialmente de obras em língua polonesa.

3. LIVROS DE HERANÇA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: A BIBLIOTECA POLONESA DA UNESPAR COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO CULTURAL

A partir de uma perspectiva extensionista voltada ao fortalecimento dos vínculos entre a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e as comunidades de origem polonesa, diversas ações vêm sendo desenvolvidas com base na Biblioteca polonesa da Unespar. Essas ações são concebidas e implementadas de forma colaborativa, envolvendo diferentes sujeitos e saberes. O processo inicia-se com a escolha de um eixo temático central, o qual orienta a escolha/seleção de obras pertencentes ao acervo da biblioteca, conectadas ao tema em foco, ou seja, a partir da definição do tema, a coordenação e os bolsistas selecionam o livro de herança que será utilizado como fonte de inspiração.

Na sequência, são produzidos registros fotográficos das capas e de imagens presentes nos livros selecionados, os quais subsidiam a elaboração de atividades virtuais e iniciativas comunitárias. Tais ações envolvem, prioritariamente, integrantes do Clube Literário Władysław Reymont (CLWR), coletivo composto por aproximadamente 30 participantes distribuídos em diversas regiões do Brasil e, eventualmente, por colaboradores residentes em outros estados e países.

ISSN: 2176 - 1396

Dentre as práticas já realizadas, destacam-se aquelas que exploraram a vida e a obra de artistas, escritores, personalidades históricas, paisagens e aspectos socioculturais, pedagógicos e artísticos relacionados à cultura polonesa. Essas abordagens têm como base mediadora o acervo bibliográfico da biblioteca. Adicionalmente, foram e são promovidas oficinas, eventos temáticos, exposições, rodas de conversa, cursos, grupos de estudo, produções científicas, atividades de internacionalização, ações em comunidades e intervenções artístico-culturais.

Além destas, destacam-se oficinas temáticas inspiradas em obras do acervo, nossos livros de herança, abrangendo conteúdos de natureza histórica, literária e cultural. Dentre os temas explorados estão: vestimentas e tecidos tradicionais, folclore polonês, a obra e o legado de Janusz Korczak, a história da literatura polonesa até o século XVIII, o desenvolvimento urbano da cidade de *Gdynia*, os cemitérios poloneses, as transformações vividas por Varsóvia ao longo de sua história, aspectos da língua polonesa, bem como expressões da poesia e da música nacionais. Uma das oficinas de destaque, intitulada "*Rio Wisła: navegando por histórias e lendas"*, abordou os elementos mitológicos e culturais associados ao principal rio da Polônia.

Entre as preciosidades do acervo de livros que também inspiraram ações e atividades, destacam-se obras clássicas da literatura polonesa, como: - De Adam Mickiewicz: "*Pan Tadeusz*"; - De Henryk Sienkiewicz: "*Quo vadis*"; - De Bolestaw Prus; "*Faraon*"; - De Wladyslaw Reymont: "*Nowele*"; - De Wit Tarnawski: "*Conrad - Cztowiek - Pisarz - Polak*"; Livros curiosos: - De Andrzej Banach: "*O modzie polskiej XIX wieku*"; - De Tadeusz Mankowski: "*Polskie tkaniny i hafty XVI-XVII w*.". Além dessas obras, o acervo inclui títulos sobre diversas áreas temáticas, com ênfase na Literatura, que constitui a maior parte da biblioteca.

Vale destacar, ainda, os livros ricamente ilustrados dedicados à arte sacra polonesa; à cultura e arte de Lviv; à produção artística durante o reinado de Stanisław Poniatowski; às coleções do castelo de Wawel e à arte renascentista; à arte até o período do rei Jan III Sobieski; às artes decorativas e influências orientais; à presença da arte armênia na Polônia; ao sarmatismo nas expressões artísticas polonesas; às obras de artistas estrangeiros presentes em acervos poloneses; aos perfis de colecionadores de arte no país; e aos obituários de importantes historiadores da arte.

Além destas práticas, foi organizada uma exposição virtual com diferentes recortes temáticos. Um dos projetos mais expressivos concentrou-se na análise dos objetos encontrados no interior dos livros do acervo. Essa curadoria revelou uma série de itens pessoais e documentos históricos que permitiram reconstruir trajetórias dos antigos leitores, contribuindo para o resgate da memória individual e coletiva. Acrescentamos que atualmente, além das práticas educativas, o foco tem sido a catalogação e análise de almanaques e calendários que reúnem décadas de registros sobre a presença polonesa no Brasil, constituindo uma fonte rica em informações cotidianas e curiosidades históricas.

Por conseguinte, neste universo cultural que é a biblioteca, é desta forma que exploramos os “livros de herança”, exemplares trazidos por imigrantes e preservados por suas famílias ao longo das gerações, constituem elementos simbólicos de forte valor afetivo e cultural. Entretanto, observa-se que muitos desses livros não recebem o devido reconhecimento, em especial devido às barreiras linguísticas enfrentadas pelas gerações mais jovens. Esse cenário evidencia a importância de uma maior aproximação entre universidade e comunidade, de forma a ressaltar o potencial pedagógico e afetivo desses objetos de afeição como instrumentos de mediação cultural e educativa, além de incentivar o estudo do idioma. Por conta disso, pretendemos consolidar esse espaço como referência nos estudos sobre a etnia polonesa no Brasil, a partir da mediação de uma universidade pública comprometida com o conhecimento, a diversidade cultural e o diálogo com a sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre universidade e comunidades, viabilizada por meio de ações extensionistas, configura-se como uma prática promissora, com elevado potencial educativo e social. Trata-se de um processo de produção coletiva de conhecimento, ancorado nas vivências e nos referenciais culturais de descendentes de imigrantes poloneses estabelecidos no sul do Brasil. Nesse cenário, destaca-se a função central da educação como mediadora do reconhecimento das identidades culturais e promotora de interlocuções significativas entre distintos grupos sociais.

Neste artigo, evidenciamos e atestamos a importância da manutenção e da vivência das bibliotecas públicas físicas e evidenciamos a forma com que os livros de herança podem servir de inspiração para promover atividades e ações culturais de modo a integrar a universidade e a comunidade étnica polonesa.

Com vistas ao futuro, pretende-se expandir e qualificar as atividades extensionistas vinculadas à Biblioteca polonesa da Unespar, potencializando sua atuação nos âmbitos educacional, cultural e social. Entre as iniciativas planejadas, inclui-se a implementação de vitrines temáticas, com frequência mensal ou bimestral, organizadas tanto em formato físico quanto virtual, por meio de álbuns digitais que abordarão tópicos, personagens, biografias e elementos culturais destacados a partir do acervo disponível.

Outra proposta em desenvolvimento refere-se à realização de encontros literários com “cardápios de leitura”, nos quais obras previamente selecionadas serão debatidas em espaços coletivos de leitura crítica e interpretação compartilhada. A continuidade do trabalho de identificação, registro, catalogação e análise dos chamados “achados e guardados” - itens e anotações encontrados nos livros - permanece como eixo central, dado seu inegável valor histórico, afetivo e cultural. Paralelamente, será conduzida uma investigação sobre os elementos paratextuais presentes nas obras, tais como carimbos, dedicatórias e assinaturas, com o objetivo de compreender a trajetória dos exemplares e seus contextos de circulação e uso.

A programação próxima contempla também ações voltadas a públicos específicos, como crianças e idosos, por meio de leituras dirigidas de obras ilustradas e de literatura voltada à terceira idade, promovendo a inclusão intergeracional. Prevê-se ainda a criação de livros artísticos, elaborados coletivamente a partir do acervo e utilizando materiais e técnicas diversas em atividades interdisciplinares. No campo da espiritualidade, planejam-se encontros baseados em obras religiosas do acervo, propiciando momentos de reflexão ecumênica respeitando a pluralidade de crenças.

Sessões de leitura comentada de poemas, contos e publicações periódicas, acompanhadas de análises coletivas, bem como a curadoria de recomendações de leitura adaptadas a diferentes perfis de leitores, também fazem parte das ações previstas. Serão promovidas oficinas criativas de confecção de marcadores de página inspirados nos “achados” dos livros, mobilizando a memória afetiva e a expressão

artística. A análise compartilhada de fotografias presentes nas obras com foco em vestimentas, arquitetura, paisagens e expressões culturais será realizada por meio de observações comentadas.

Para fomentar a oralidade e o contato com a literatura polonesa, propõem-se concursos de declamação e contação de histórias. Atividades lúdico-artísticas voltadas ao público infantil, baseadas nas ilustrações dos livros, também serão oferecidas. Uma vertente de investigação pretende estudar as marcas deixadas pelos leitores - como desenhos, anotações e intervenções - entendendo-as como expressões de memória e subjetividade.

Além disso, está em curso o processo de separação, preservação e futura restauração e exposição de documentos oriundos de acervos familiares e comunitários. Pretende-se ainda produzir murais de texto com trechos literários, reflexões e fragmentos poéticos, com fins pedagógicos e de sensibilização cultural. Todas essas iniciativas convergem para o fortalecimento do elo entre a universidade e a comunidade, valorizando os patrimônios material e imaterial relacionados à presença polonesa no Brasil, e promovendo práticas educativas integradas com os campos da cultura e da memória.

Dessa forma, evidenciamos a importância da preservação e revitalização das línguas de herança por meio de estratégias colaborativas fundamentadas no diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários. A experiência da Biblioteca polonesa da Unespar, em sinergia com o Clube Literário Władysław Reymont, exemplifica essa abordagem de forma concreta. Com um acervo formado majoritariamente por obras trazidas da Polônia entre os séculos XIX e XX, têm sido viabilizadas práticas regulares que favorecem a reflexão crítica sobre a história e a contemporaneidade polonesas. Tais ações reafirmam o papel da universidade pública como agente comprometido com a promoção da diversidade linguística e cultural e com a construção de uma educação plural, inclusiva e socialmente referenciada. Por fim, vislumbramos o aprimoramento contínuo das ações extensionistas, com vistas à qualificação das práticas educativas e ao fortalecimento dos vínculos entre universidade, territórios e comunidades.

REFERÊNCIAS

FÖETSCH, A. A.; CARDOSO, L. F.; ZACZEVSKI, L. M.; KRUL, D. M.; PAWLOWSKI, L.; GELCHAKI, T. Observatório polonês da Unespar: cultura, arte e identidade étnica - extensão universitária, literatura e afetividade. *In:* FOETSCH, A. A. **Extensão universitária na UNESPAR de União da Vitória:** ações, registros e perspectivas. Alcimara Aparecida Föetsch (Organizadora). Curitiba: CRV, 2022. 232 p. ISBN Digital 978-65-251-2171-0. DOI 10.24824/978652512171.0 (p. 95-106).

FOETSCH, A. A.; TURKOT, J.; PAWLOWSKI, L.; GELCHAKI, T. Biblioteca polonesa da Unespar: a criação, o acervo e as ações. *In:* FOETSCH, A. A.; BROIETTI, C.; DANTAS, S. C; CARDOSO, R. D. (Orgs.) **Atividades de extensão desenvolvidas na UNESPAR**. [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2023. v.7, 187p.; 23cm. ISBN 978-65-5399-769-1. (p. 07-24).

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil:** subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução de Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

KOBELINSKI, M. Władysław Stanisław Reymont (1867–1925): notas (auto) biográficas. **Boletim Tak!**: Agenda Cultural Polônia Brasil, n. 16, p. 18-20, jul./ago. 2020.

MAZUREK, J. **A Polônia e seus emigrados na América Latina (até 1939).** Tradução de Mariano Kawka. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

POSADZY, I. **Na trilha dos peregrinos:** impressões de uma visita às colônias polonesas na América do Sul. Tradução de Mariano Kawka. Wydawnictwo Agape, Poznań, 2018.

WACHOWICZ, R. C. **O camponês polonês no Brasil.** Curitiba: Fundação Cultural, Casa Romário Martins, 1981.

WACHOWICZ, R. C. Aspectos da imigração polonesa ao Brasil. **Projeções.** Revista de Estudos Polono-Brasileiros. Curitiba, ano 1, vol. 1, 1999. (p. 10-31).

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA CONTEMPORANEIDADE

Juliana Guedes da Silva Wazny [1]

Andressa Braga Busmeyer Fernandes [2]

Marcia da Silveira Inglat [3]

Rosane de Jesus[4]

Elaine Cristina Faria Marins [5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas com foco nos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas do século XXI, é necessário repensar o modo como a linguagem é trabalhada em sala de aula, ampliando-se para além da leitura e da escrita tradicionais e incorporando múltiplas formas de expressão, como imagens, sons, vídeos e recursos digitais. A questão norteadora desta investigação é: de que maneira os multiletramentos podem qualificar o ensino de Língua Portuguesa e contribuir para aprendizagens mais significativas nas séries iniciais? A pesquisa tem abordagem qualitativa e é do tipo bibliográfica, fundamentada em autores como Rojo (2012), Cosson (2009), Kleiman (2005) e Street (2014). Os resultados indicam que práticas pedagógicas que integram textos multimodais, produção colaborativa, leitura crítica de imagens e uso criativo de tecnologias digitais contribuem para desenvolver o letramento crítico e promover maior engajamento dos estudantes. Conclui-se que os multiletramentos, especialmente quando articulados a projetos interdisciplinares, possibilitam a valorização dos repertórios culturais das crianças e a construção de uma educação mais inclusiva, reflexiva e significativa desde os primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Multiletramentos; Letramento Crítico; Linguagem; Ensino de Língua Portuguesa. Projetos Interdisciplinares

1. INTRODUÇÃO

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – e-mail jwazny@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com
[3] Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com
[4] Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br
[5] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail cppelainemarins@gmail.com

O desenvolvimento das tecnologias digitais e o crescente acesso à internet modificaram significativamente as práticas sociais de leitura e escrita, tornando-as mais diversificadas e interativas. No ambiente escolar, essas transformações exigem uma ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais, onde é necessário ultrapassar a concepção de letramento centrada exclusivamente na decodificação do texto escrito. De acordo com Rojo (2012), é fundamental preparar os estudantes para atuar em um mundo onde a linguagem é multimodal, exigindo competências para compreender e produzir sentidos por meio de diferentes mídias, linguagens e suportes.

Nesse cenário, o conceito de multiletramentos surge como resposta às transformações culturais e comunicacionais do século XXI. De acordo com o New London Group (2000), os multiletramentos abrangem a diversidade de linguagens, culturas e formas de representação presentes nas sociedades contemporâneas. Rojo (2012) reforça que, ao considerar os múltiplos modos de significação – como sons, imagens, movimentos, cores e interações digitais –, o ensino de Língua Portuguesa passa a dialogar mais diretamente com os contextos sociais em que os estudantes estão inseridos.

Nos anos iniciais, essa abordagem se torna ainda mais relevante, pois as crianças já chegam à escola com contato prévio com diversos gêneros e linguagens digitais. Como destaca Kleiman (2005), o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, atravessada por usos reais da linguagem em contextos diversos. Ao considerar os saberes prévios dos alunos e suas vivências fora da escola, o ensino torna-se mais significativo e próximo da realidade dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta o trabalho com a linguagem como prática de produção de sentidos e defende o uso de gêneros diversos, em diferentes mídias e formatos, desde os primeiros anos escolares. Essa diretriz reforça a importância de integrar os multiletramentos às práticas pedagógicas, promovendo a leitura crítica e a autoria dos estudantes desde a alfabetização. Isso significa entender a linguagem não apenas como um código a ser decifrado, mas como forma de ação no mundo.

Para Cosson (2009), trabalhar com textos literários, audiovisuais e digitais em sala de aula favorece a construção de um letramento literário e crítico, que estimula a interpretação, a sensibilidade e a imaginação. Incorporar novas formas de leitura e

produção de sentido contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e conectado com os interesses e repertórios culturais das crianças.

A proposta de multiletramentos não substitui o ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, mas amplia o campo de atuação do professor, oferecendo possibilidades para que os estudantes desenvolvam competências múltiplas e articuladas. Street (2014) afirma que toda prática de letramento está vinculada a relações de poder e identidade, o que torna urgente uma abordagem que valorize a diversidade e promova a inclusão desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, este artigo propõe refletir sobre como os multiletramentos podem qualificar o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação mais crítica, significativa e alinhada às práticas sociais contemporâneas. Parte-se da compreensão de que as múltiplas linguagens, quando integradas ao cotidiano escolar, ampliam o acesso ao conhecimento e fortalecem o protagonismo das crianças no processo de aprendizagem.

2. OS MULTILETRAMENTOS E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O cenário educacional contemporâneo é marcado por profundas mudanças nas formas de produção, circulação e recepção da linguagem. As crianças inserem-se cada vez mais cedo em ambientes digitais, onde interagem com diferentes linguagens, como imagens, sons, vídeos e textos híbridos. Essa realidade desafia a escola a ressignificar o ensino da Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais, tornando-o mais abrangente e conectado com os contextos culturais e midiáticos em que os alunos estão inseridos. Para Rojo (2012), o ensino da linguagem precisa acompanhar as transformações sociais e incluir práticas que dialoguem com a multiplicidade semiótica do mundo atual.

Os multiletramentos, conceito proposto pelo New London Group (2000), representam uma resposta a essas transformações. Eles envolvem não apenas a diversidade cultural e linguística, mas também os diferentes modos de representação e construção de sentido, como a linguagem verbal, visual, gestual, sonora e espacial. Rojo (2012) reforça que os multiletramentos permitem uma abordagem pedagógica que contempla a diversidade e promove a inclusão, reconhecendo as múltiplas formas

pelas quais os estudantes se comunicam e aprendem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhar com multiletramentos significa reconhecer as práticas sociais de linguagem que já fazem parte da vida das crianças. Kleiman (2005) destaca que o letramento deve ser entendido como prática social e cultural, e não apenas como a habilidade de codificar e decodificar palavras. Ao valorizar os repertórios culturais dos alunos e integrá-los ao planejamento pedagógico, o professor torna a aprendizagem mais significativa e engajadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) orienta o ensino da Língua Portuguesa de forma integrada às práticas sociais, enfatizando o trabalho com gêneros textuais diversos e a articulação entre diferentes linguagens. Nos anos iniciais, essa abordagem permite que os alunos se envolvam com a leitura e a produção de textos multimodais, desenvolvendo habilidades cognitivas, comunicativas e críticas desde o início de sua escolarização.

Para Cosson (2009), o contato com a linguagem, seja literária ou digital, deve ocorrer por meio de propostas que valorizem a autoria, a escuta e a construção de sentido. Ao adaptar a sequência didática ao universo dos multiletramentos, é possível envolver os alunos em projetos que envolvam leitura crítica de imagens, produção de vídeos, escrita colaborativa e outras práticas que dialoguem com seu cotidiano. Isso amplia o papel do texto em sala de aula e fortalece o vínculo entre a escola e o mundo.

A incorporação dos multiletramentos na prática pedagógica também favorece o desenvolvimento do letramento crítico. Street (2014) argumenta que toda prática de letramento está inserida em contextos de poder, sendo necessário formar leitores capazes de compreender os discursos, questionar as estruturas sociais e construir sentidos próprios. Desde os anos iniciais, é possível promover esse olhar crítico por meio de leituras comparativas, análise de mídias e produção textual com base em temas relevantes para os alunos.

Outro ponto importante é a valorização das experiências das crianças como ponto de partida para o ensino. Segundo Oliveira (2012), o conhecimento prévio dos estudantes deve ser reconhecido como elemento estruturante da aprendizagem. Ao considerar o que os alunos já sabem e vivenciam fora da escola, o professor fortalece a construção de vínculos entre o conteúdo escolar e os interesses individuais e coletivos.

A formação docente é um aspecto fundamental para a efetivação dos

multiletramentos nos anos iniciais. Como destacam Kramer e Nunes (2021), muitos professores ainda enfrentam dificuldades para integrar as linguagens digitais às suas práticas por falta de formação específica. Investir em processos formativos que articulem teoria e prática, envolvendo o uso de diferentes linguagens, mídias e tecnologias, é essencial para que os educadores se sintam seguros e criativos ao propor novas estratégias didáticas.

Além disso, o uso de tecnologias em sala de aula deve estar orientado por objetivos pedagógicos claros e críticos. Rojo (2013) alerta que não basta incorporar ferramentas digitais por modismo, mas é preciso usá-las para ampliar o repertório linguístico, cultural e crítico dos estudantes. Isso exige planejamento, reflexão e acompanhamento constante do processo de aprendizagem.

Entretanto, compreender os multiletramentos como uma proposta pedagógica para os anos iniciais é reconhecer que a linguagem é dinâmica, diversa e profundamente ligada às experiências sociais. Ao integrar múltiplas formas de expressão ao ensino de Língua Portuguesa, o professor contribui para uma escola mais inclusiva, participativa e alinhada às práticas culturais contemporâneas. Essa perspectiva torna possível formar sujeitos leitores, críticos e protagonistas desde os primeiros anos de escolarização

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM MULTILETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS

A inserção dos multiletramentos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais demanda uma mudança significativa na forma como os professores compreendem a linguagem e sua função no processo de ensino-aprendizagem. A escola precisa reconhecer que os alunos chegam à sala de aula com experiências prévias de uso da linguagem em ambientes digitais e multimodais. Rojo (2012) defende que essas experiências devem ser valorizadas, pois representam formas legítimas de letramento e podem ser ponto de partida para práticas mais engajadoras e significativas.

O ensino tradicional, centrado na leitura e escrita alfabética em suportes impressos, já não contempla a complexidade das práticas de linguagem vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, Kleiman (2005) afirma que o letramento deve ser entendido como prática social situada, e não apenas como habilidade técnica. Isso implica considerar os contextos reais de uso da linguagem, incluindo as redes sociais,

os jogos eletrônicos, os vídeos e os aplicativos interativos com os quais as crianças estão familiarizadas.

Uma prática pedagógica coerente com os multiletramentos envolve o uso de diferentes gêneros textuais e mídias no cotidiano escolar. A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que os professores trabalhem com textos orais, escritos, imagéticos e multimodais, de modo a ampliar o repertório dos estudantes e desenvolver competências que vão além da decodificação. Nos anos iniciais, isso pode ser feito por meio de projetos que integrem leitura de histórias em quadrinhos, interpretação de curtas-metragens, produção de podcasts e criação de fanzines, por exemplo.

Cosson (2009), ao propor o modelo da sequência didática, enfatiza a importância de planejar atividades que envolvam a leitura, a análise e a produção textual em diferentes contextos. Adaptar essa proposta para os multiletramentos significa incluir gêneros digitais e interativos, valorizando a autoria e a criatividade dos alunos. Projetos que envolvem a produção de vídeos, mapas conceituais digitais ou blogs escolares tornam o ensino mais dinâmico e participativo.

Além disso, o trabalho com imagens e recursos audiovisuais contribui para o desenvolvimento da leitura crítica. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), os textos contemporâneos combinam elementos verbais e visuais, exigindo do leitor uma nova forma de interpretação. Ao analisar propagandas, memes ou tirinhas, por exemplo, os alunos aprendem a reconhecer intencionalidades, ironias e efeitos de sentido que vão além da linguagem escrita.

A produção de sentidos nos ambientes escolares também está relacionada à escuta ativa do professor em relação às vozes dos alunos. Segundo Freire (1996), ensinar exige escutar, e esse princípio se aplica ao reconhecimento dos saberes que os estudantes trazem para a escola. Incorporar os interesses das crianças aos projetos pedagógicos, como músicas, histórias em quadrinhos, vídeos de youtubers ou jogos digitais, é uma forma de dialogar com sua cultura e estimular seu envolvimento nas atividades.

O uso das tecnologias digitais deve ser planejado com intencionalidade pedagógica. Rojo (2013) adverte que o simples uso de computadores ou tablets não garante inovação, se as atividades forem centradas em práticas tradicionais. O desafio está em usar esses recursos para promover leitura crítica, autoria e participação ativa dos estudantes, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento.

A formação do professor, nesse contexto, é essencial. Como afirmam Kramer e Nunes (2021), o docente dos anos iniciais precisa ser capaz de articular os fundamentos da alfabetização com práticas inovadoras que contemplem as múltiplas linguagens. Isso requer investimento em formação continuada que envolva o uso criativo de tecnologias, análise de textos multimodais e criação de propostas interdisciplinares.

As práticas com multiletramentos também possibilitam o trabalho com temas contemporâneos, como diversidade, sustentabilidade e cidadania digital. Ao propor atividades que envolvam pesquisa, debate e produção de conteúdos em diferentes mídias, o professor contribui para a formação ética, crítica e reflexiva dos alunos. Street (2014) reforça que o letramento é sempre ideológico, e por isso, a escola deve assumir seu papel na formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo.

Todavia, as práticas pedagógicas com multiletramentos nos anos iniciais não negam os fundamentos da alfabetização, mas os ampliam. Ao integrar múltiplas linguagens, suportes e contextos, o ensino da Língua Portuguesa torna-se mais próximo da realidade dos estudantes. Assim, a escola cumpre sua função social de formar leitores e produtores de sentido capazes de interagir criticamente com os diferentes textos e discursos que circulam na sociedade contemporânea.

4. O PAPEL DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO NAS PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS

A adoção dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer uma atuação docente que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos. O professor deve se posicionar como articulador de sentidos, promovendo experiências de aprendizagem que integrem diversas linguagens e conectem o conhecimento escolar aos contextos sociais dos alunos. Cosson (2009) ressalta que o educador atua como um curador de experiências, ao propor práticas pedagógicas que estimulem a autoria e considerem os diferentes repertórios culturais das crianças.

Nesse cenário, a avaliação também precisa ser ressignificada. Em vez de focar apenas na memorização e reprodução, ela deve valorizar processos como leitura crítica, produção textual e interpretação em múltiplos formatos. Para Rojo (2012), avaliar os multiletramentos exige considerar expressões orais, visuais, digitais

e corporais, adotando um olhar formativo e contínuo sobre as aprendizagens. Essa abordagem amplia a noção de competência, acompanhando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Instrumentos como portfólios, autoavaliação e produções multimodais são mais coerentes com essa perspectiva. De acordo com Oliveira (2012), tais práticas estimulam a autonomia e colocam o aluno em posição ativa no processo de aprendizagem, permitindo que reflita sobre suas escolhas e trajetórias. Ao reconhecer diferentes tempos e modos de aprender, o professor promove a inclusão, respeitando as experiências singulares de cada criança. Street (2014) reforça que o letramento é atravessado por aspectos culturais e identitários, e, por isso, deve ser tratado com sensibilidade e respeito à diversidade.

A formação do professor desempenha papel central nesse processo. Segundo Kramer e Nunes (2021), é fundamental investir em formação continuada que articule teoria e prática, permitindo aos docentes explorar o potencial das tecnologias e das linguagens híbridas. Essa formação fortalece a capacidade de observar, escutar e interpretar as práticas dos alunos, e de propor intervenções alinhadas às novas demandas educacionais. Rojo (2013) também alerta que o uso de tecnologias só será inovador quando vinculado a intencionalidades pedagógicas claras e críticas.

Por fim, articular multiletramentos e avaliação formativa contribui para uma educação mais democrática e inclusiva. Como defende Kleiman (2005), é preciso escutar os alunos e reconhecer os saberes que trazem consigo. Assim, o ensino de Língua Portuguesa torna-se um espaço de valorização da pluralidade, da criatividade e da participação, formando sujeitos críticos e preparados para interagir de forma ética com os diversos discursos da sociedade contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração dos multiletramentos ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais representa uma resposta necessária às transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade. Ao ampliar o conceito tradicional de letramento, essa abordagem reconhece que os estudantes interagem cotidianamente com múltiplas linguagens e mídias, sendo fundamental que a escola valorize e incorpore essas experiências ao processo educativo. Como já evidenciado ao longo

do trabalho, o ensino da linguagem precisa ir além da alfabetização convencional, contemplando práticas comunicativas mais amplas e contextualizadas.

Os multiletramentos não negam a importância do ensino sistemático da leitura e da escrita, mas propõem sua ampliação e ressignificação. A proposta se articula com os princípios da Base Nacional Comum Curricular, que orienta o trabalho com diferentes gêneros textuais e mídias desde os primeiros anos escolares. Ao adotar uma perspectiva mais crítica e inclusiva, o ensino de Língua Portuguesa pode se tornar mais significativo para as crianças, favorecendo o engajamento, a autoria e o desenvolvimento de habilidades múltiplas.

As práticas pedagógicas que incorporam textos multimodais, tecnologias digitais e projetos interdisciplinares contribuem para a formação de leitores mais críticos e autônomos. Conforme defendido por Street, é fundamental compreender o letramento como prática social e ideológica, pois toda ação de leitura e escrita está inserida em contextos de poder e identidade. Nesse sentido, promover os multiletramentos é também promover uma educação cidadã, capaz de formar sujeitos conscientes e ativos em suas comunidades.

Outro aspecto central diz respeito à formação docente. Os professores dos anos iniciais precisam ser apoiados em seu desenvolvimento profissional, com acesso a formação continuada que articule teoria e prática, e que os prepare para lidar com as múltiplas linguagens presentes no cotidiano escolar. Como destacam Kramer e Nunes, é necessário que os educadores se sintam preparados para inovar, adaptar-se e propor práticas que dialoguem com os interesses e repertórios de seus alunos.

A avaliação, nesse novo cenário, deve ser compreendida como processo formativo e reflexivo, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes em suas múltiplas dimensões. A valorização das trajetórias individuais, dos saberes prévios e das produções multimodais dos alunos permite uma compreensão mais ampla e justa de suas aprendizagens. Avaliar, nesse contexto, é escutar, registrar e interpretar, promovendo intervenções pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão e da diversidade.

Conclui-se, portanto, que os multiletramentos oferecem um caminho potente para renovar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais sensível às demandas do presente e mais comprometido com uma educação democrática. Ao integrar diferentes linguagens, respeitar os contextos socioculturais dos alunos e favorecer o

protagonismo estudantil, a escola contribui efetivamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e preparados para atuar em um mundo em constante transformação.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: SIGNORINI, Inês (org.). *Letramento e cultura escrita*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 71–94.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fabiana Costa. **Educação infantil e formação docente**: desafios e possibilidades. In: TIBALLI, E.; MORTATTI, M. do R. L. (org.). *Formação de professores alfabetizadores: práticas, saberes e políticas públicas*. São Paulo: UNESP, 2021. p. 45–62.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Cabral de. **Avaliação na perspectiva da aprendizagem significativa**. In: HOFFMANN, Jussara (org.). *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 95–112.

ROJO, Roxane. **Escola conectada**: os multiletramentos e as práticas com gêneros digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. In: ROJO, Roxane (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 11–30.

STREET, Brian V. **Letramentos ideológicos: alfabetização como prática social**. Tradução de Eliana Maria Cardoso Valadão. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES EM UM CONTEXTO INTERCULTURAL, TRANSLÍNGUE E PLURILÍNGUE

Andrei Zandoná Bollis[1]

Leonel Piovezana[2]

RESUMO

Este estudo está relacionado ao projeto de doutorado: A inclusão de imigrantes nas aulas de língua inglesa: percepções e possibilidades em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Uno Chapecó e tem como objetivo: Analisar possibilidades para a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue. Estudo com base em autores como: Barbosa e São Bernardo (2017), Leffa e Irala (2014, 2019), García, Johnson e Seltzer (2017), Menezes, Welp, Sarmento e Didio (2023), García e Sylvan (2011), Cursino (2020), Mittal (2015), Ortiz (2006) e Padilha e Perussolo (2019), que contribuíram para o desenvolvimento do aporte teórico. Pesquisa qualitativa, com a geração de dados empíricos por meio de grupos focais e contará com a participação de estudantes imigrantes e respectivos professores de inglês de uma escola estadual, de Seara, SC, com análise de conteúdo em Bardin (2016). O estudo está vinculado à Linha de pesquisa II, Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, à ODS 4 – Educação de qualidade, e ao grupo de pesquisa SULEAR da UNO Chapecó. Os resultados parciais indicam que o Brasil tem recebido imigrantes, especialmente de países em crise como a Venezuela, e que enfrentam desafios em um contexto dominado pela Língua Portuguesa. Em Santa Catarina, o Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE) promove inclusão social, cultural e educacional com suporte linguístico, jurídico e psicossocial. Porém, não existem programas específicos para acolher imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, evidenciando uma lacuna na inclusão linguística nas escolas. Há escassez de pesquisas sobre a temática, com foco predominante na Língua Portuguesa. Dessa forma, espera-se compreender os desafios e propor soluções para a inclusão de imigrantes, sugerindo práticas pedagógicas inovadoras em um contexto plurilíngue com o inglês como língua adicional.

Palavras-chave: Imigrantes. Interculturalidade. Inclusão. Língua Inglesa.

1 INTRODUÇÃO

O aumento do número de imigrantes no Brasil tem gerado desafios educacionais significativos, inclusive nas aulas de Língua Inglesa. Ao ingressarem nas escolas, esses estudantes deparam-se com barreiras linguísticas e culturais que podem dificultar a adaptação e o desempenho acadêmico. Além de precisarem

[1] Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNO. E- mail: andrei.bolis@gmail.com
[2] Doutor em Desenvolvimento Regional e Professor do PPGE da UNO Chapecó. leonel@unochapeco.edu.br

aprender a Língua Portuguesa, que não é a língua materna, também precisam estudar o inglês como língua estrangeira na maioria das escolas.

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre as abordagens adotadas para promover a inclusão e a participação dos imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, uma vez que o desenvolvimento linguístico e a integração social podem representar obstáculos tanto para os professores quanto para os estudantes. É essencial considerar as particularidades e necessidades desse público, assegurando uma participação ativa, equitativa e significativa no ambiente escolar, de modo a ampliar suas oportunidades.

Em relação à relevância pessoal e profissional, a chegada de estudantes imigrantes à escola em que atuo despertou o interesse em aprofundar esse tema, especialmente porque muitos deles ainda não dominam a Língua Portuguesa e, simultaneamente, precisam aprender o inglês como língua estrangeira. No que se refere à relevância social, este estudo pode contribuir com pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados, auxiliando no processo de inclusão dos imigrantes nas aulas de Língua Inglesa. Já sob a perspectiva científica, ao realizar buscas nas principais bases de dados, identifiquei uma escassez de produções voltadas para essa temática, o que evidencia a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

Diante disso, este estudo tem como tema: A inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa: percepções e possibilidades em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue. E como problema: Como promover a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue?

Como objetivo geral: Analisar possibilidades para a inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, considerando a diversidade em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue. E como objetivos específicos: Analisar as metodologias e estratégias utilizadas para a inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa; Identificar as principais barreiras linguísticas enfrentadas por professores de inglês e estudantes imigrantes em sala de aula; Compreender as percepções de docentes e discentes sobre as possibilidades de promover a inclusão nas aulas de Língua Inglesa; Propor sugestões de melhorias para a integração social de imigrantes nas aulas de inglês, considerando o contexto intercultural e plurilíngue.

E como hipótese: A inclusão de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa pode ser efetivamente promovida em um contexto intercultural, translíngue e plurilíngue, valorizando os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, e promovendo metodologias interativas e adaptadas às suas necessidades.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa. Conforme Gamboa (2013, p. 85), a pesquisa científica tem "[...] como objetivo produzir conhecimentos sobre um determinado fenômeno, experiência, fato, acontecimento ou problema, e se ainda tomamos como referência a conceptualização de que o conhecimento nada mais é que uma resposta a uma pergunta". Destacamos que esta pesquisa está em andamento, portanto somente foram definidos a forma que ocorrerá a coleta de dados, a perspectiva utilizada e como acontecerá a análise dos resultados, apresentadas a seguir.

Este estudo dialoga com a perspectiva intercultural crítica de Candau (2008), uma vez que a educação deve contribuir para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade sociocultural. A interculturalidade crítica, conforme Candau (2008), exige o reconhecimento das desigualdades historicamente construídas e a criação de espaços educativos que promovam o empoderamento, a autoestima e a autonomia dos sujeitos. Assim, esta pesquisa terá como base a perspectiva intercultural crítica para a inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, reconhecendo a pluralidade linguística e cultural presente nas escolas. Em um ambiente plurilíngue, busca-se a construção de relações igualitárias e dialógicas entre estudantes e professores, contribuindo para abordagens educativas mais equitativas e significativas.

Esta será uma pesquisa qualitativa, que conforme Minayo (1994/2007) trabalha "[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2007, p. 21-22).

Para o desenvolvimento, será utilizada a pesquisa de campo que, para Gil (2002), é aquela que:

> [...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

A produção de dados ocorrerá por meio de grupos focais, que segundo Gatti (2005), têm como objetivo coletar os sentimentos, atitudes, crenças, experiências, conceitos e reações, com múltiplos pontos de vista e processos emocionais por meio do contexto de interação criado, que possibilita captar significados que poderiam ser difíceis de ocorrerem em outra situação.

Dessa forma, a coleta de dados será realizada por meio de grupos focais com dois grupos distintos. O primeiro será composto por estudantes imigrantes de uma escola estadual em Seara (SC), enquanto o segundo reunirá professores de inglês que atuam com estudantes imigrantes. Essa abordagem permitirá compreender as percepções de ambos os grupos sobre as possibilidades de inclusão dos estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa.

Com base nos pré-resultados obtidos, será realizado um novo encontro com os dois grupos focais de participantes, para compartilhar, discutir e analisar coletivamente os dados coletados anteriormente no grupo docente/discente e fortalecer as práticas inclusivas em sala de aula. Ao final da pesquisa, os principais achados serão apresentados à escola e aos participantes em um momento de devolutiva, valorizando as experiências partilhadas e propondo melhorias voltadas à integração social de estudantes imigrantes nas aulas de Língua Inglesa, conforme previsto nos objetivos da pesquisa. Todas as etapas do estudo seguirão os cuidados éticos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unochapecó. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

A temática escolhida baseia-se no aumento do número de imigrantes em Seara (SC). De acordo com estimativas do Centro de Imigrantes do município, há aproximadamente 3 mil imigrantes residindo na cidade, o que representa mais de 15% da população total, estimada em cerca de 19 mil habitantes.

3 A INCLUSÃO DE IMIGRANTES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa no Brasil pode ser um desafio tanto para estudantes imigrantes quanto para professores de inglês. A relação entre estudante e professor, conforme citam Barbosa e São Bernardo (2017), pode ajudar a reduzir a barreira linguística enfrentada pelos imigrantes:

> A experiência como imigrante não é homogênea, no entanto ela pode estar ligada à precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre professor/a e aluno/a traz uma forte motivação para a busca por mudança e por encontrar uma metodologia de ensino apropriada que atenda às necessidades dos/as imigrantes e que corrobore o desafio do reestabelecimento dessas pessoas (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 60).

Leffa e Irala (2014, 2019) destacam que, no caso dos imigrantes, que podem ter o conhecimento de mais de um idioma, ao serem inseridos no contexto de aprendizado de uma nova língua, essa deve ser classificada como língua adicional. O enunciado e as explicações para o aprendizado do inglês podem ser feitos a partir da língua materna do estudante, para que tenham sentido para ele.

Outro conceito que pode ser abordado em sala de aula é o de ambiente translíngue, discutido por García, Johnson e Seltzer (2017, p. 2, tradução nossa), no qual apontam que é “um espaço construído colaborativamente pelo professor e pelos estudantes bilíngues à medida que eles usam suas diferentes práticas linguísticas para ensinar e aprender de maneiras profundamente criativas e críticas” .

Menezes, Welp, Sarmento e Didio (2023) apontam que a pedagogia translíngue permite a integração de práticas bilíngues e multilíngues, utilizando o repertório linguístico dos estudantes para favorecer o desenvolvimento das habilidades e conteúdos desejados. Assim, essa abordagem pode ajudar a reduzir os desafios enfrentados pelas escolas que recebem estudantes falantes de diferentes línguas.

García e Sylvan (2011) destacam que as salas de aula multilíngues e multiculturais são marcadas pela pluralidade. No que diz respeito às práticas pedagógicas, é fundamental adaptar o ensino, considerando a singularidade de cada estudante, em vez de apenas adicionar mais um idioma ao currículo. O foco deve estar na comunicação e na interação entre todos, estimulando a superação de

desafios, a negociação de significados e o uso de práticas linguísticas por meio de atividades significativas.

Outro termo abordado pelo Council of Europe (2001) é o plurilinguismo, que é definido como:

> A capacidade de usar línguas para fins de comunicação e de participar na interação intercultural, onde uma pessoa, vista como um agente social, tem proficiência em vários graus, em vários idiomas e experiência de diversas culturas. Isto não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de uma competência complexa ou mesmo composta na qual o utilizador pode recorrer (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 168, tradução nossa) .

García e Sylvan (2011) afirmam que, na abordagem plurilíngue, o foco está no uso da língua pelos estudantes, reconhecendo suas particularidades e adaptando a pedagogia às experiências individuais que compõem essa pluralidade. Os imigrantes, mesmo com conhecimento limitado do inglês, possuem uma ampla gama de habilidades, conhecimentos e vivências, sejam elas linguísticas, cognitivas ou artísticas, enriquecendo significativamente o ambiente escolar. Assim, o professor pode adaptar a metodologia, a fim de diminuir as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes imigrantes.

Segundo García e Sylvan (2011), as salas de aula que adotam o plurilinguismo são barulhentas, dinâmicas e interativas, com os estudantes organizados em grupos para estimular a comunicação e a troca de experiências reais. Nelas, diversas práticas linguísticas são aplicadas simultaneamente, permitindo o uso de diferentes idiomas. Recursos como dicionários bilíngues e a alternância entre o inglês e a língua materna auxiliam na construção do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem.

Cursino (2020) acrescenta que os professores podem trabalhar com imigrantes e com o plurilinguismo em sala de aula:

> […] profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante/refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando, assim, a tradição monolíngue, presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação (CURSINO, 2020, p. 421).

Assim, o inglês pode ter o papel de língua intermediária ou língua-ponte, pois, segundo Mittal (2015), esse idioma facilita a comunicação intercultural entre pessoas

de diferentes culturas. Além disso, Ortiz (2006, p. 14), destaca que o inglês pode ser ressignificado por falantes de diferentes línguas maternas: “Mundializado, ele [o inglês] se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, resinificado, re-entoado por falantes de diferentes línguas maternas [...]”.

García e Sylvan (2011) explicam que, embora o professor utilize o inglês em sala de aula, os estudantes podem recorrer à sua língua materna, com tradução sempre que necessário. Os textos e documentos são, em sua maioria, redigidos em inglês, mas há a possibilidade de utilizar dicionários e realizar discussões em outros idiomas. Normalmente, as atividades são conduzidas pelo professor e exigem constante negociação em inglês, incentivando a formular perguntas, tirar conclusões, sintetizar ideias e comparar diferentes perspectivas. Além disso, recursos visuais, como imagens e gráficos, ajudam na compreensão dos estudantes. Frases e vocabulários colocados nas paredes auxiliam na construção do conhecimento, enquanto documentos em diferentes línguas e o acesso à internet podem facilitar o processo de aprendizado e inclusão.

Segundo a PCSC (2014), o aprendizado de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, possibilita o contato com outra cultura, expandindo não apenas o domínio do idioma, mas também a compreensão sobre o modo de vida de diferentes povos. Padilha e Perussolo (2019) enfatizam que a dimensão intercultural tem se tornado cada vez mais relevante no contexto da inclusão e da interculturalidade, pois proporciona importantes ferramentas para a compreensão do mundo e enriquece a prática pedagógica.

De acordo com a PCSC (2014), é fundamental que o docente reconheça a presença de diferentes línguas na sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor considerar as experiências dos estudantes com esses idiomas, integrando-as à organização das atividades e do conteúdo. Esse processo permite que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre o aprendizado e suas vivências.

Dessa forma, as aulas de Língua Inglesa podem ocorrer em um ambiente rico em diversidade cultural e linguística, proporcionando uma experiência singular tanto para docentes quanto para discentes. Cada estudante traz sua bagagem cultural, o que enriquece as discussões e fortalece a interação na sala de aula. Diferentes idiomas podem promover a troca de experiências, a exposição a diferentes sotaques,

além de incentivar a colaboração entre todos os envolvidos. Assim, as aulas podem se tornar um espaço inclusivo e dinâmico, que ocorre de maneira colaborativa e respeitosa. Além disso, há a possibilidade de utilizar materiais autênticos, ampliando ainda mais o conhecimento e a troca de experiências interculturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tem se tornado um destino de imigração, especialmente em razão de crises em países vizinhos, como a Venezuela. Ao chegarem aqui, os imigrantes podem enfrentar diversos desafios, sobretudo em um contexto em que a Língua Portuguesa é predominante. Diante dessa realidade, iniciativas de acolhimento tornam-se essenciais. Em Santa Catarina, por exemplo, destaca-se o Programa de Acolhimento a Migrantes e Refugiados (PARE), que visa promover a inclusão social, cultural e educacional dessas populações, oferecendo suporte linguístico, jurídico e psicossocial. No entanto, é importante refletir que ainda não há programas específicos voltados ao acolhimento de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa ou de outras línguas estrangeiras oferecidas nas escolas, o que evidencia uma lacuna no processo de inclusão linguística e educacional.

Por meio de buscas realizadas nas principais bases de dados, BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; Portal de Periódicos da CAPES; SciELO (Scientific Electronic Library Online); Revista Pedagógica Unochapecó; e Google Acadêmico, identifiquei uma escassez de publicações sobre a inclusão de imigrantes nas aulas de Língua Inglesa no Brasil, uma vez que as pesquisas se concentram no aprendizado da Língua Portuguesa.

A Língua Inglesa pode auxiliar na integração dos imigrantes, abrir portas para melhores oportunidades de emprego e inclusão social, especialmente considerando o perfil dos imigrantes no Brasil. No entanto, para isso, é preciso superar as desigualdades regionais e a falta de políticas públicas específicas para os estudantes imigrantes nas escolas e também nas aulas de inglês.

Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir com professores, estudantes e demais interessados no tema, para a compreensão dos desafios e das possíveis soluções para a inclusão social de imigrantes, bem como promover a inovação

científica e pedagógica em um contexto plurilíngue, no qual o inglês é uma língua adicional. Além disso, ao aprofundar a compreensão do objeto de estudo e incentivar a troca de experiências culturais, será possível propor sugestões metodológicas e adaptações curriculares que auxiliem tanto docentes quanto discentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. **Revista de Investigación sobre Migraciones** - PERIPLOS, Brasília, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875/5325. Acesso em: 17 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015. Acesso em: 09 jun. 2025.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages:** Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09. Acesso em: 12 maio 2025.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCÍA, Ofelia; JOHNSON, Susana; SELTZER, Kate. **The Translanguaging Classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2017.

GARCÍA, Ofelia; SYLVAN, Claire E. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 385-400, 2011. Disponível em: https://ofeliagarciadotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf. Acesso em: 17 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: **Uma espiadinha na sala de aula***:* ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

MENEZES, Nathália Oliveira da Silva; WELP, Anamaria; SARMENTO, Simone; DIDIO, Álvaro. O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. DT3, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rhla.v22i1.46840. Acesso em: 17 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MITTAL, Reena. English Can Be a Bridge for Cross Cultural Communication. *In*: **International Conference on Humanities, Literature and Management** (ICHLM), 15, 2015, Dubai. Anais. 2015, p. 132-134.

ORTIZ, Renato. **Mundialização**: saberes e crenças. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PADILHA, Catarina Janira; PERUSSOLLO, Leila Soares de Souza. Saberes Tradicionais e a Formação Docente Indígena: a promoção do currículo intercultural nas práticas de inclusão em escolas indígenas de Roraima - Brasil. *In*: José Maria Hernández Diaz; Adecir Pozzer; Elcio Cecchetti (Org.). **Migracíon, Interculturalidad y Educación***:* impactos y desafios. 1aed.Salamanca, ES; Chapecó-SC: Ediciones Universidad de Salamanca y Argos Ediciones de U.Chapecó, 2019, v. 01, p. 473-496.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS DIGITAIS SOBRE CULTURAS DE PAÍSES DE LÍNGUA ÁRABE NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA HUMANISTA: CONSTRUINDO SABERES E ROMPENDO BARREIRAS

Samira A. Jalil [1]

Daniel Oliveira Pacheco[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo descrever e apresentar a produção de conteúdos digitais do projeto de extensão “Línguas, culturas, migrações e educação em foco”. A centralidade do problema que motivou o trabalho foi a falta de espaços e reflexões que discutisse a complexidade que envolve a interpretação das culturas de língua árabe no Brasil, particularmente em uma sociedade em que os falantes de árabe são a minoria. O entendimento limitado sobre as migrações, os contextos em que novos atores são posicionados e conectados na sociedade de acolhida, e as adaptações que cada ambiente social impõe às práticas culturais de um grupo minoritarizado foi um dos focos desse trabalho, que buscou desmistificar a visão orientalista sobre os migrantes oriundos de países de língua árabe ao tratar de temas que mostravam a sociedade e as culturas desses países. Além disso, buscou-se formas de sintetizar e disponibilizar abertamente o conhecimento científico para o público-alvo; portanto, contribuindo com a democratização do acesso ao conhecimento científico. É relevante destacar as variedades temáticas abordadas nos conteúdos digitais produzidos no projeto, tais como questões de língua e caligrafia árabe, culinária, flora regional, e até a literatura desses países. Como parte da construção desse conhecimento, a produção dos conteúdos era realizada em três etapas: a pesquisa e a formulação do esboço; a revisão dos conteúdos e dicas para melhorar o texto; e a produção dos slides ou reels para posterior publicação. Como aporte teórico, tivemos a produção pensada tendo Said (2007, 2012) como referência para as questões de desmitificação de estereótipos orientalistas e a construção da imagem e identidade do falante de árabe, aliadas à corrente de pensamento humanista da Geografia, tratadas no artigo do Holzer (1993), Christofoletti (1985), com uma abertura ao existencialismo-humanismo de Sartre (2022). Como resultados tivemos o auxílio e a indução que o projeto de extensão levou aos voluntários a realização de pesquisas, sistematização de saberes de natureza acadêmica para os formatos didáticos, além da criação de espaços e disseminação dos conteúdos em redes sociais, com a temática de cultura e língua árabe.

Palavras-chave: Geografia Humanista. Educação. Falantes de árabe. Extensão universitária. Produção de conteúdo digital.

---

[1] Graduada em Pedagogia e Letras Inglês, Espanhol e Português; Especialista em Psicologia Organizacional; Mestre e Doutora em Linguística Aplicada. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. samirajalil@utfpr.edu.br.

[2] Graduando em Geografia, Universidade Federal do paraná, pachecodaniel887@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O projeto de extensão *Línguas, culturas, migrações e Educação em foco* (Instagram: @multilinguismo.educacao) é composto por dois eixos de atuação para atingir seu objetivo principal, que é o de proporcionar um espaço de discussão e reflexão, nas línguas árabe e portuguesa, sobre temáticas voltadas para línguas, culturas, migrações e Educação. Este artigo tem como objetivo descrever a produção de conteúdo voltado para um dos eixos desse projeto, o *Café com o Doutor Ahmad*, na perspectiva tanto da coordenadora geral do projeto, quanto de um dos colaboradores dele, um professor de Geografia em formação inicial.

O primeiro eixo do projeto foi composto pelo o programa *Café com o Doutor Ahmad*, (Instagram próprio: @cafe.com.o.doutor), que trouxe entrevistas e conteúdos diversos entre fevereiro e novembro de 2023. É sabido que os meios tecnológicos de comunicação são instrumentos importantes e influentes na difusão do conhecimento e na democratização dos capitais culturais e simbólicos (BOURDIEU, 2011) da humanidade. Na era digital, os programas de mídias diversas têm ganhado relevância, portanto, como ferramentas educativas, formativas e contribuintes com as transformações sociais, quando bem utilizadas e direcionadas. Seu papel, inclusive, é reforçado pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), em seu art. 221, que diz que se deve privilegiar finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas, dentre outros.

As entrevistas e os conteúdos digitais eram apresentados nas línguas árabe e portuguesa. É sabido que a língua árabe é uma das línguas oficiais das Nações Unidas, assim escolhida devido à importância do seu legado na história da humanidade: além de ser usada por mais de 400 milhões de pessoas no mundo diariamente na atualidade, a língua árabe foi, por séculos, a língua da Ciência e da Rota das Sedas. Consequentemente, ela compõe um dos pilares da diversidade cultural da humanidade.

Apesar dos esforços de agências de fomento à diversidade cultural como a Unesco, o macrodiscurso hegemônico depreciativo de grupos minoritarizados (SAID, 2007) favorece um padrão eurocêntrico de referência cultural e social; ao mesmo tempo em que se validam determinadas identidades sociais, rejeitam-se outras por influência dos fatores históricos, políticos e sociais que são a referência dominante no momento. Dessa maneira, um programa que aborda aspectos relacionados não somente à língua,

mas também às culturas de língua árabe serve para desmistificar, para desconstruir esses discursos que circulam na sociedade, o que inclui o discurso midiático.

É importante ressaltar, também, que qualquer língua é um lugar de resistência, empoderamento e solidariedade; é um dos locais aos quais se atribui um sentimento de pertença, por ser uma das marcas valorosas de herança cultural e de preservação de memórias do movimento migratório – neste caso, de falantes de árabe para o Brasil – e, portanto, faz parte das construções identitárias dos migrantes e seus descendentes que aqui se estabeleceram.

Ademais, a produção de conteúdo digital para a página em ambas as línguas (portuguesa e árabe) tinha como intuito, também, fomentar o acolhimento da diversidade linguística e cultural existente em nosso país que, apesar de ser um dos países mais multilíngues do mundo – nosso repertório linguístico é composto por mais de 250 línguas (MORELLO, 2016) –, ainda segue a ideologia do monolinguismo nacional em língua portuguesa e ignora a multiplicidade de línguas em circulação aqui (MARIANI, 2004).

O *Café com o Doutor Ahmad* foi formado por uma equipe de formação multidisciplinar (Geografia, Letras, Pedagogia, Psicologia, Saúde). Sendo uma equipe multidisciplinar, o projeto se constituiu a partir de várias vertentes teóricas e olhares diversos, um resquício da forma pela qual a ciência analisa o seu objetivo de estudo. Dentro da composição de cada material, há vestígios da subjetividade de cada participante, e a sua própria autonomia de pesquisa. Outra marca importante do projeto foi ter admitido, desde o seu começo, a interdisciplinaridade e a possibilidade do trabalho subjetivo de cada participante, o que tornou cada material produzido, uma sistematização do saber, a partir da autonomia dos participantes, com a supervisão e revisão da docente orientadora. Vale ressaltar que tínhamos autonomia de pesquisa, teorização e seleção de fontes.

2 DESENVOLVIMENTO

A seguir, apresentamos um relato comentado sobre o desenvolvimento das ações deste eixo do projeto, na perspectiva da Geografia Humanista, a ser explicada na sequência.

Procedimentos e produtos

Além da divulgação das entrevistas e de recortes delas, a equipe ficou responsável pela produção de conteúdo digital voltado para questões culturais e sociais do mundo de falantes de árabe. Cada postagem, seja ela de uma sequência de slides ou de *reels* representavam uma pesquisa específica, realizada de forma dinâmica e num curto prazo.

As postagens de conteúdo eram produzidas em três etapas. A primeira etapa era a realização da pesquisa, seleção de informações e a construção do esboço textual. A segunda etapa era realizada pela coordenadora do projeto, que corrigia o esboço e encaminhava dicas para melhorar a escrita e clareza do texto. E a terceira etapa era a produção dos slides ou *reels* para posterior publicação.

Sendo este artigo uma descrição do projeto ao mesmo tempo em que se relata a experiência, é importante olhar não somente para os produtos finais, mas também para os processos de construção do conhecimento e de sistematização do saber; caso contrário, este trabalho não será condizente nem representativo de um relato de experiência. Assim, apresentamos brevemente os conteúdos produzidos pelo colaborador voluntário externo, um professor de Geografia em formação inicial. Vale ressaltar que alguns dos conteúdos produzidos foram realizados, também, de forma colaborativa com outros colaboradores do projeto – e não faremos a distinção aqui, para fins deste artigo. Apenas elencaremos aqueles que tiveram a participação do geógrafo em formação, seja como elaborador principal ou apenas um dos colaboradores do processo de pesquisa e escrita de conteúdo.

Conteúdo 1: O que é ser árabe?

O primeiro post produzido para a página foi intitulado de “O que é ser árabe?”, publicado no dia 21 de março de 2023. Esse é um tema muito relevante e necessário para a leitura do mundo nos dias atuais, em que muitos confundem muçulmanos com árabes – ou melhor, com as pessoas oriundas de países de língua árabe. Nos países de língua árabe, há uma diversidade de religiões em coexistência (cristãos, judeus, budistas, muçulmanos, entre outros). Em suma, “ser árabe” se refere a ser oriundo de um país cuja língua oficial de comunicação

é a língua árabe, uma língua semítica; ser muçulmano se refere tão somente a ser um seguidor da religião islâmica. Esta pesquisa exigiu uma pesquisa cuidadosa, pelo fato de que o Oriente Médio é marcado por muitos conflitos com potências estrangeiras, e há uma construção de estereótipos muito consolidada no "ocidente", que muitas vezes se beneficia ao colocar a diversidade do Oriente Médio como um local de características únicas.

Conteúdo 2: Páscoa

A segunda postagem, intitulada de "Feliz Páscoa!", foi publicada no dia 9 de abril de 2023. A origem da Páscoa é hebraica, e nessa religião a data simboliza a libertação do povo judeu, que estava sendo escravizado no Egito. Apesar disso, a Páscoa é comemorada na religião cristã, em que se recebe o simbolismo do renascimento de Cristo. Para o islã, Jesus Cristo ocupa a posição de grande profeta; no entanto, não se comemora a Páscoa, pois não se acredita na ressurreição de Jesus Cristo.

Esse material exigiu uma flexibilidade para entender o que cada religião acredita, e representa a importância do conhecimento coletivo em torno de uma data comemorativa.

Conteúdo 3: Os bordados *tatreez*

O terceiro post, intitulado de "Os bordados *tatreez*", foi publicado no dia 23 de abril de 2023. O bordado *tatreez*, enquanto prática cultural, está na humanidade desde a pré-história. A prática do bordado é uma raiz milenar no Oriente Médio, originário na Palestina, em específico, e é uma das marcas registradas da cultura desse povo. Existem diversas formas e tipos de bordados, que representam a cultura regional palestina, como os bordados de Hebron, Belém, Ramallah e outras regiões.

Esse material exigiu certa compreensão e estudo sobre uma manifestação cultural representativa e identitária do povo Palestino.

Conteúdo 4: Fayrouz, a turquesa do Líbano

A quarta postagem, intitulada de "Fayrouz: a turquesa do Líbano", foi publicada em 19 de maio de 2023. Diferentemente dos outros materiais, esse

em específico, foi publicado no formato de vídeo, e tinha como objetivo geral transmitir informações básicas sobre a biografia da cantora, pois a próxima entrevista do programa “Café com Doutor Ahmad”, seria com uma cantora sírio-palestina que cantaria uma das músicas da Turquesa.

O difícil acesso a fontes, na língua portuguesa, sobre a vida da cantora e a cultura árabe, foi um problema para gerar partes do material. Apesar disso, conseguimos publicar um material fiel à vida da Turquesa do Líbano, símbolo maior da música e cultura de países de língua árabe.

Conteúdo 5: Fronteira: O mito do mundo distante

A quinta postagem, intitulada “Fronteira: O mito do mundo distante”, foi publicada no dia 18 de junho de 2023. Esse material buscava criticar a forma como lemos o mundo e enxergamos a sua distância material, principalmente pelo fato da existência de fronteiras, que na política cumprem o papel de distinguir entre país A e o país B; porém, numa análise de base cultural, a fronteira pouco limita, ou quase não limita, a relação cultural entre as pessoas. Na verdade, as fronteiras entre os países são construções políticas feitas pelo homem.

A maior exigência desse post estava em conciliar uma crítica a tradicional leitura política, com uma análise cultural, destacando a importância e a posição que o falante de árabe assume no mundo, dada a proeminência de uso desta língua em nível mundial.

Conteúdo 6: Hajj: A peregrinação sagrada e um dos Pilares do Islã

O sexto post, intitulado de “Hajj: A peregrinação sagrada e um dos Pilares do Islã”, foi publicado no dia 23 de junho de 2023. O objetivo geral desse post era apresentar alguns pilares da religião Islâmica, com um enfoque na prática da peregrinação do Hajj e algumas práticas realizadas durante a peregrinação.

A produção deste material foi mais branda, pois há uma boa disponibilidade de dados e índices sobre a peregrinação, o que cumpre com o papel da democratização do acesso às informações religiosas.

Conteúdo 7: A Chegada dos Muçulmanos no Brasil

O sétimo e último post, intitulado de “A chegada dos muçulmanos no Brasil”, foi publicado no dia 10 de novembro de 2023. A necessidade de materiais que abordem a chegada dos muçulmanos no Brasil para além da visão do corpo histórico tradicional que generaliza a história da ocupação das terras brasileiras com a “chegada dos portugueses” é alta, dada a abundância de conteúdo baseado na visão tendenciosa do colonizador europeu. Esse post foi elaborado com o objetivo de estabelecer um acesso fácil e representativo das raízes históricas das comunidades muçulmanas no Brasil. Dentre todos as sete publicações mencionadas aqui, acreditamos que ela tenha sido a mais impactante e que, de certa forma, denunciou o quanto a história oficial do Brasil traz à luz grandes generalizações, muitas vezes excluindo e silenciando a diversidade constitutiva da sociedade brasileira.

Algumas considerações sobre a elaboração dos conteúdos digitais

Pode-se afirmar que a elaboração dos conteúdos exigia da equipe, certa plasticidade, no sentido de se adaptar e se (re) construir em resposta às demandas do projeto. A variedade temática que pode ser observada nos conteúdos anteriormente descritos – aspectos religiosos, questões identitárias, práticas culturais, datas festivas, fatos históricos, entre outros – foi, inclusive, maior, uma vez que o projeto abordou muitas outras temáticas, tais como a língua e a caligrafia árabe, culinária, flora regional, e até literatura de países de língua árabe. A variedade temática atingiu uma amplitude que enriqueceu imensamente o corpus produzido pelo projeto e, seguramente, contribuiu para que os seguidores tivessem uma visão mais ampla e menos estereotipada das culturas de países de língua árabe.

Na perspectiva da Geografia, onde está a teorização dos posts?

A classificação epistemológica da geografia brasileira, separa a Geografia em 4 grandes correntes: Geografia Tradicional (positivista), Geografia Quantitativa (neopositivista), Geografia Crítica (majoritariamente marxista e com correntes anarquistas), e a Geografia Humanista (Fenomenológica). Na produção dos materiais, procuramos nos aproximar da Geografia Humanista, pois “a Geografia Humanística procura valorizar a experiência do indivíduo ou do

grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares" (Christofoletti, 1985, p.22).

A Geografia Humanística tem origem na Geografia anglo-saxônica, do início do século XX, e seus primeiros trabalhos foram publicados nos Estados Unidos, local em que foi estruturada uma base sólida dessa corrente no decorrer do tempo. Em um resgate histórico, Holtzer (1993), apresenta diversos autores que defenderam essa corrente, se contrapondo ao positivismo e o neopositivismo, e abrindo diversas epistemes para a discussão do *Espaço Geográfico*, colocando o homem, resgatando a subjetividade na análise do fenômeno, e apresentando bases culturalistas em relação ao Espaço.

De tal modo, essa geografia só floresceu no Brasil na década de 1990, e trouxe à geografia brasileira uma nova forma de pensar o Espaço geográfico, dentro da fenomenologia existencialista, subsidiada em Jean-Paul Sartre (1905-1980), Merleau-Ponty (1908-1961), e Martin Heidegger (1889-1976). Entre as diversas formas de se pensar o Espaço, "todavia, para a Geografia Humanística, a integração espacial faz-se mais pela dimensão afetiva que pela métrica". (Christofoletti, 1985, p.24).

Podemos afirmar que a produção dos conteúdos digitais desvinculados das entrevistas realizadas para o eixo do projeto *Café com o Doutor Ahmad* não tinha relatos de experiências e nenhuma forma de detecção afetiva. No entanto, todos eles foram pensados numa forma didática, que valorizasse o espaço geográfico em que as pessoas vivem, praticam a sua cultura, e se identificam como pertencentes. Frente à impossibilidade de enxergar o outro de forma concreta, buscamos trabalhar de forma abstrata, tecendo uma visão teórica de acordo com o humanismo existencialista de Sartre, que enfatiza que:

> Existe, no entanto, outro sentido para o humanismo, que significa, no fundo, o seguinte: o homem está constantemente fora de si mesmo; é projetando-se e perdendo-se e perdendo-se fora de si que ele faz o homem existir; sendo essa separação e apropriando-se dos objetos apenas em relação a essa superação, o homem está no coração, no centro dessa superação. Não há outro universo senão um universo humano, um universo da subjetividade humana. Está ligação da transcendência, como constitutiva do homem- não no sentido em que Deus é transcendente, mas no sentido de superação – e da subjetividade, no sentido em que o homem não se encontra encerrado nele mesmo, mas sempre presente num universo humano, é o que

> denominamos de humanismo existencialista. Humanismo porque lembramos ao homem que não há outro legislador senão ele mesmo, e que é no desamparo que ele decidirá por si mesmo; e porque mostramos que não é voltando-se para si mesmo, mas sempre buscando fora de si um fim que consiste nessa libertação, nesta realização particular, que o homem se realizará precisamente como humano". (Sartre, 2022, p.44).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação *Café com o Doutor Ahmad,* vinculada ao projeto de extensão *Línguas, culturas, migrações e Educação em foco*, organizada pelo Departamento Acadêmico de Fundamentos da Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em parceria com a Clínica Síria de Curitiba, teve grande relevância para os colaboradores docentes em formação inicial. Além de ter sido realizado em uma instituição pública de ensino, conseguiu colocar em prática e representar o tripé institucional do Ensino Superior e o princípio da indissociabilidade, previsto no artigo 207 da constituição Federal de 1988, entre pesquisa, extensão e ensino[3]. A articulação entre teoria e prática via pesquisa, ensino e extensão, ainda que em produções mais técnicas, não-acadêmicas, porém informativas, pode contribuir com o desenvolvimento do letramento científico dos estudantes colaboradores do projeto, uma vez que é "fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 1988, art. 207)

O projeto de extensão descrito acima auxiliou os professores em formação inicial a desenvolver, ainda que em partes, o letramento científico, que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade. Como disse Paulo Freire (1996, p. 14): Não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Inclusive, o processo de realização da pesquisa para a produção dos conteúdos digitais contribuiu com a formação dos colaboradores voluntários enquanto professores pesquisadores, pois ampliou uma parte significativa da

[3] Ensino nesse contexto, entende-se a partir da concepção de Saviani (2021), que define o ensino como um trabalho não material, que está relacionada com a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. No nosso caso, não houve uma aplicação técnica ou direcionada para um público específico, mas tiveram produtos digitais variados, que ficaram disponíveis nas redes sociais, para qualquer indivíduo acessar.

potencialidade de pesquisa deles, além de aprenderem a dispor o conteúdo pesquisado num formato mais organizado e claro, adaptado aos diversos públicos leitores, funcionando como uma chave para a transposição didática.

Ademais, oportunizar o exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro e aprender com ele “fora de si”, nos levou a investigar e mais bem compreender a magnitude cultural dos diversos povos de língua árabe. Houve uma desmitificação desse grupo para a equipe do projeto, uma vez que os estudos sobre o “mundo árabe” nos mostraram que os indivíduos oriundos de países de língua árabe não são exóticos e primitivos, mas sim como diversos grupos que traduzem o amor e o conhecimento produzido por suas comunidades na produção de conhecimento material e imaterial para a sociedade mundial.

Em suma, pretendeu-se contribuir com professores em formação inicial e também com a formação crítica e cidadã de brasileiros e migrantes de países de língua árabe e seus descendentes, em segmentos temáticos variados, a partir de entrevistas e conteúdos digitais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

CHRISTOFOLETTI, Antonio**. As perspectivas dos estudos geográficos. Perspectivas da Geografia.** 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985**.**

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

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista anglo-saxônica-de suas origens aos anos 90. **Revista brasileira de Geografia.** Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 90-109, 1993.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004. MORELLO, R. Censos nacionais e perspectivas políticas para as línguas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, p. 1-9, 2016.

SAID, Edward W. **A questão da Palestina**. São Paulo: UNESP, 2012

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é o Humanismo.** 4. Petrópolis: Vozes, 2022. ISBN 978-85-326-4286-8.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores associados, 2021.

JOVENS AUTORES SESC PR: ESCRITA CRIATIVA COMO PRÁTICA DE REAPROXIMAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Amanda Letícia Souza Cordovil Dias[1]

RESUMO

Diante dos índices preocupantes sobre o hábito de leitura no Brasil e do alto número de pessoas em situação de analfabetismo funcional, este trabalho apresenta o curso Jovens Autores como uma proposta pedagógica voltada à formação de leitura e de escrita de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Sesc Senac Paraná. O problema que mobiliza a criação do curso parte da constatação de que a ausência de práticas significativas de leitura compromete o desenvolvimento da cidadania crítica, reforçando desigualdades educacionais e sociais. O objetivo principal é apresentar a estrutura, os fundamentos e os resultados iniciais do curso, que foi implementado em 2025 em 11 unidades escolares da rede pelo estado do Paraná, com proposta de expansão até 2027. A metodologia do curso articula práticas de escrita criativa com conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no plano de curso do EMI Sesc Senac PR, tendo como base a escuta ativa, a produção autoral e a leitura como forma de compreensão do mundo. O referencial teórico fundamenta-se especialmente nas contribuições de Paulo Freire (2013), que compreende a leitura como leitura de mundo, e de Mikhail Bakhtin (2003), que entende a linguagem como prática social e dialógica, além de autores como Muniz (2018) e Schoffen (2009). Os primeiros resultados do curso, em especial no nível 1 – implementado em 2025, apontam para o fortalecimento da autoria estudantil, maior engajamento com a leitura e de produções criativas com impacto social. Entre elas, destaca-se a elaboração de um livro coletivo a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, reafirmando o potencial transformador da escrita como prática formativa e cidadã.

Palavras-chave: Escrita Criativa. Letramento Crítico. Ensino Médio. Práticas Educativas. Educação Sesc.

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar do hábito de leitura no Brasil, deparamo-nos com reportagens alarmantes sobre como cada vez mais essa prática está diminuindo. Em dezembro de 2023, o portal G1 da Globo publicou que “84% da população adulta do Brasil não comprou nenhum livro no último ano, aponta pesquisa”[2], assim como o portal CBN de Campinas divulgou, no Dia Mundial do Livro de 2024, que o “Brasil perde 4,6 milhões de leitores nos últimos 4 anos”[3]. E, ainda que

[1] Graduada em Letras Português/Inglês pela UTFPR, Mestra em Letras pela UFPR, E-mail: amandalcordovil@gmail.com.

[2] Disponível em: https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/12/07/84percent-da-populacao-adulta-do-brasil-nao-comprou-nenhum-livro-no-ultimo-ano-aponta-pesquisa.ghtml. Acesso em: 27 jun. 2025.

[3] Disponível em: https://portalcbncampinas.com.br/2024/04/dia-mundial-do-livro-brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-nos-ultimos-4-anos/. Acesso em: 27 jun. 2025.

tenhamos visto um aumento de consumo de ebooks e audiolivros, principalmente durante a pandemia em 2020[4], a falta de prática de leitura, independente do gênero literário e do formato, pode gerar danos sociais consideráveis.

Freire (2013) evidencia essa importância ao afirmar que "a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo'" (p. 10). Dessa forma,

> aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (*Ibid*., p. 7).

Muniz (2018, p.11), ainda expressa que para o campo educacional brasileiro, dentre as demandas mais significativas de atendimento da escola em relação às necessidades da sociedade pós-moderna está "a de dotar os indivíduos de competências e de habilidades na área da leitura e da escrita, hoje reconhecidas como elementos fundamentais para a formação integral dos indivíduos e desenvolvimento da cidadania participativa". Portanto, a prática da leitura está intrinsicamente ligada ao agir socialmente, em tentar desempenhar nossas vivências de maneira mais consciente e crítica possível.

É importante pontuar que, mesmo que a taxa de analfabetismo no país tenha melhorado com o passar dos anos[5], temos também um número expressivo de analfabetismo funcional no Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do IBGE, em 2019 tínhamos 11 milhões de brasileiros analfabetos funcionais, o que corresponde a 29% da população no país[6]. Dentre as dificuldades encontradas por essa parte da população está

---

[4] Conforme texto da Editora Atena disponível em: https://atenaeditora.com.br/blog/venda-de-ebooks-dispara-durante-a-pandemia-no-brasil#:~:text=O%20consumo%20de%20livros%20no,de%20um%20ano%20para%20outro. Acesso em: 27 jun. 2025.

[5] Conforme dados disponíveis na página on-line da Agência IBGE, disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 27 jun. 2025.

[6] Disponível em: https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especial-publicitario/prefeitura-municipal-de-jaragua-do-sul/viver-jaragua/noticia/2021/11/12/analfabetismo-funcional-atinge-29percent-da-populacao-brasileira.ghtml. Acesso em: 17 ago. 2024. Como leitura complementar também há Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), disponível em:

"encontrar emprego, se qualificar na carreira e até mesmo em organizar a vida e as finanças pessoais." (G1, 2021). Desse modo, ainda que o que Freire tenha escrito há anos retratasse uma preocupação da época, ainda é possível reconhecer as mesmas realidades e dificuldades nos dias de hoje, conforme os dados e citações trazidos. Assim, se considerarmos que a leitura da palavra também é a leitura do mundo, não termos – enquanto sociedade – a prática de leitura, é estarmos sujeitos a desinformações e cerceamento de nossa liberdade.

Portanto, o objetivo deste trabalho é o de apresentar um curso de escrita criativa, nomeado como Jovens Autores, implementado no Ensino Médio Integrado (EMI) da rede Sesc Senac Paraná a partir de 2025, como ação de combate contra o analfabetismo funcional dentro dessa rede de educação. O curso está baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano de Curso do EMI Sesc Senac PR e nas postulações de Paulo Freire e de Mikhail Bakhtin.

2 OBJETIVO E PROPOSTA

O EMI do Sesc Senac PR está distribuído em 11 unidades nas cidades de Arapongas, Curitiba (Centro), Matinhos (Caiobá), Foz do Iguaçu, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina (sendo duas unidades, Norte e Centro), São José dos Pinhais, Umuarama e União da Vitória. Em cada unidade há apenas uma turma de cada ano – um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano, sendo, em média, 20 estudantes por turma. Enquanto o Senac é o responsável pelo curso Técnico do Ensino Médio, o Sesc é o responsável pela Formação Geral Básica (FGB) dos estudantes – que é a instituição que me referirei com maior frequência, uma vez que é a encarregada pela FGB e por também integrar seu corpo docente.

Ainda que o EMI Sesc Senac PR seja um ensino de educação privada, essa rede educacional conta com um número expressivo de estudantes bolsistas, sejam dependentes dos trabalhadores do comécio ou comunidade externa. Dessa forma, reafirma-se a missão do Sesc de "promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida

https://alfabetismofuncional.org.br/#:~:text=Tr%C3%AAs%20em%20cada%2010%20brasileiros,da%20matem%C3%A1tica%20em%20atividades%20cotidianas. Acesso em: 27 jun. 2025.

dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática." (Sesc, 2025).

Assim, foi com base na missão institucional que o curso de escrita criativa Jovens Autores foi concebido: como uma forma de ampliar o acesso a um ensino de qualidade, que promova não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento social dos estudantes do EMI Sesc Senac PR.

O objetivo, portanto, é o de promover vivências de escrita que ultrapassem a lógica de oficinas pontuais ou tecnicistas, criando espaços de expressão criativa e construção de uma voz autoral. A proposta parte do entendimento de que a escola também deve ser um território de escuta, autoria e protagonismo juvenil, onde saberes prévios e externos ao currículo possam ser mobilizados.

Como estrutura, o curso Jovens Autores acontece no contraturno das aulas regulares e possui duração de três anos, ocorrendo de abril a dezembro, sendo dividido em três níveis com cinco módulos cada um. Cada módulo possui de 5 a 7 encontros, totalizando 30 encontros por ano, assim, acompanhando os estudantes do 1° ao 3° ano do EMI Sesc Senac PR ao longo de sua formação. Desse modo, a proposta de implementação progressiva é que, até 2027, sejam ofertadas três turmas por unidade: uma de nível 1, uma de nível 2 e uma de nível 3, correspondentes aos anos em que os estudantes se encontram no Ensino Médio. Cada turma poderá comportar até 20 estudantes, de forma a garantir a qualidade das discussões e o acompanhamento mais individualizado das atividades.

Em 2025, ano de início do projeto, foi implementada apenas uma turma por unidade, reunindo estudantes do 1º, 2º e 3º anos – por estar em fase de efetivação. Logo, diante da alta demanda, os participantes foram selecionados por sorteio, e, à medida que ocorreram desistências, foram chamados os nomes da lista de espera. Para 2026, está prevista a abertura de duas turmas por unidade – uma de nível 1 e outra de nível 2, com a estrutura completa sendo alcançada em 2027, com as três turmas em atividade. Em cada unidade, a turma do curso Jovens Autores é desenvolvida pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa da escola. Sendo assim, são 10 professores dos colégios do EMI Sesc Senac PR envolvidos nesse processo – em Londrina as duas unidades têm a mesma professora – além de mim, professora criadora desse projeto. Desse

modo, ao ser ofertado ao longo de todo o Ensino Médio, o curso permitirá um acompanhamento contínuo e próximo dos estudantes, favorecendo a observação de seu desenvolvimento durante essa etapa final da educação básica. Além disso, contará com uma certificação específica de participação, algo que, até então, era reservado apenas ao nível superior — como cursos de tecnólogo, graduação ou pós-graduação.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A seguir, apresentarei os conteúdos que compõem o primeiro nível do curso Jovens Autores, organizados em módulos temáticos – isso porque é o nível em andamento agora e, por questão de espaço neste trabalho, não será possível tratar dos níveis 2 e 3. Sua organização foi pensada de forma a garantir uma progressão gradual das práticas de escrita, respeitando os tempos e os processos formativos das turmas iniciais em cada unidade. Para além da descrição dos módulos, também mostrarei os principais referenciais teóricos que sustentam essa organização, os quais compreendem a escrita como prática social, a leitura como processo formativo contínuo e a escola como espaço legítimo de criação, expressão e autoria.

Tabela 1 – Nível 1: módulos e encontros

Módulos	Encontros
Módulo 1 – Introdução à Literatura e à Escrita	7
Módulo 2 – Escrita Criativa: criando um livro	5
Módulo 3 – Narrativas: aprofundamento e experimentação	5
Módulo 4 – Escrita e Outras Artes I - Influências e Referências	6
Módulo 5 – Análise Linguística de um Texto	5

Fonte: elaborada pela autora

Com sete encontros, o primeiro módulo teve como foco principal a ambientação dos estudantes no curso, promovendo um espaço de escuta, acolhimento e descoberta. O objetivo foi o de apresentar a proposta do Jovens Autores, levantar as expectativas dos participantes e iniciar a construção de um olhar mais atento para a leitura e a escrita. Foram trabalhadas noções como o valor do registro, a importância do caderno de anotações e a leitura consciente

como prática formativa. Além disso, os encontros abordaram a relação entre autor, obra e leitor, explorando como um mesmo texto pode despertar diferentes impressões ao longo do tempo. Ao final, os estudantes conheceram diferentes gêneros narrativos contemporâneos – como literatura jovem adulta/*young adult*, fanfic, mangá e novelas/séries para redes sociais – para ampliar suas referências e repertório.

O segundo módulo do curso Jovens Autores foi inteiramente dedicado à criação de um livro coletivo de ficção, produzido por cada turma com base em dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU sorteados no início do processo. A proposta teve como foco integrar a escrita criativa com temas sociais contemporâneos, reforçando o papel da autoria juvenil na construção de narrativas engajadas, sensíveis e potentes – esse é o módulo em andamento atualmente.

A escolha por trabalhar com os ODS surgiu do desejo de aliar a imaginação à formação cidadã, permitindo que os estudantes desenvolvessem enredos ficcionais a partir de questões reais que impactam suas vidas, comunidades e o mundo em que vivem. As histórias foram escritas nos gêneros previamente explorados no módulo anterior, garantindo uma linguagem mais próxima do universo dos estudantes e respeitando suas referências culturais e interesses narrativos.

Cada grupo teve a missão de construir um enredo por ODS ou então uma história única integrando os dois ODS sorteados, totalizando até dez páginas no livro final – cinco por tema nos casos de duas histórias. Ao longo dos encontros, os estudantes passaram por diversas etapas do processo criativo: definição das temáticas, levantamento de repertório, criação de personagens, ambientação dos mundos ficcionais, construção do conflito, escolhas narrativas, escrita colaborativa, revisão textual e finalização do material. As produções foram orientadas pelo(a) professor(a) responsável da unidade, que acompanhou de perto cada etapa, promovendo mediações que estimulassem tanto a liberdade criativa quanto a coerência temática.

Além de desenvolver habilidades de planejamento, escrita e reescrita, o módulo proporcionou um exercício coletivo de escuta, negociação de ideias e responsabilidade com o discurso – já que os estudantes estavam lidando com

temas como justiça social, meio ambiente, equidade de gênero, erradicação da pobreza, entre outros. O processo incentivou reflexões críticas e afetivas sobre o mundo, levando os jovens a entenderem que a literatura também é espaço de posicionamento, intervenção e esperança.

Ao final do módulo, cada unidade escolar terá sua própria publicação em uma mesma obra – um livro impresso que reúne as narrativas criadas por cada turma. Essa produção será registrada e disponibilizada como parte do legado do projeto, valorizando a autoria estudantil e promovendo o protagonismo dos jovens autores. A expectativa é que, além do impacto formativo individual, esse material possa também circular em espaços de leitura e debate, contribuindo para uma cultura escolar que reconhece a potência transformadora da palavra.

Após a vivência da escrita criativa no módulo anterior, o terceiro módulo propõe um mergulho mais profundo nos elementos da narrativa por meio de um laboratório de experimentação. O foco não está mais em aprender os conceitos básicos, mas em pratica-los com intencionalidade: testar diferentes tipos de narrador, reorganizar o tempo da narrativa, mudar o foco de personagens e explorar variações estruturais nos enredos. A proposta é que os estudantes revisitem seus próprios textos e os dos colegas com um olhar analítico e criativo, compreendendo como pequenas escolhas narrativas podem transformar completamente o efeito de uma história.

Já o quarto módulo amplia o campo de referências dos estudantes ao propor o contato direto com outras linguagens artísticas. A partir da discussão entre influência e referência, os encontros serão voltados à reflexão sobre como obras audiovisuais, exposições, filmes, peças teatrais e outras expressões culturais podem dialogar com a escrita literária. O módulo prevê a realização de uma visita técnica ou estudo do meio – o que pode acontecer a qualquer momento em outros módulos, de acordo com a realidade de cada unidade, conectando os conteúdos discutidos nos encontros ao repertório artístico e cultural local. Os estudantes também serão incentivados a criar produções que explorem o intertexto entre diferentes formas de arte, fortalecendo a percepção de que toda escrita é atravessada por múltiplas vozes, imagens e sons.

Por fim, o quinto módulo se dedica ao estudo do funcionamento da linguagem nos textos produzidos pelos próprios estudantes. Os encontros

abordarão noções como gênero discursivo e tipo textual, além de estratégias de progressão textual, coerência e coesão entre ideias. Serão analisados elementos como a progressão referencial, o uso de conjunções e os mecanismos de articulação entre frases e parágrafos. O objetivo é permitir que os estudantes compreendam como a organização linguística do texto interfere diretamente em sua clareza e no impacto que ele produz no leitor. A ideia é que esse olhar mais técnico – mas ainda acessível – contribua para o aprimoramento das produções autorais, sem engessar a criatividade que sustenta todo o percurso do curso.

Considerando que atualmente o ensino de Língua Portuguesa ou Português agora foca em uma "participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens." (BNCC, 2018, 481), o curso Jovens Autores se propõe a ser uma extensão do que os estudantes já encontram nas aulas regulares dessa disciplina.

Ainda de acordo com o documento, o componente Língua Portuguesa – mais especificamente no Ensino Médio – propõe que

> os estudantes possam **vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias** (impressa, digital, analógica), situadas em **campos de atuação social** diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BNCC, 2018, p.485).

Desse modo, é possível perceber que o curso é proposto sob uma perspectiva dialógica. Essa afirmação pode ser sustentada a partir da seguinte colocação na BNCC

> Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum. (BNCC, 2018, p.486).

Além disso, um movimento teórico que possibilitasse criar o curso pensando em sua prática e levando em conta sua relação valorativa e dialógica,

ou seja, linguagem como prática social dentro de um determinado contexto sócio-histórico é o que o Círculo de Bakhtin propõe em diversos estudos.

De acordo com Bakhtin (2003),

> a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (p. 282, 283).

Assim, a ideia de que um indivíduo ao aprender sua língua materna, o faz não pelo ensino estrutural de regras dessa língua, mas sim pela construção social em que os enunciados estão inseridos. Ou seja, todas as práticas sociais, além de serem reguladas pela linguagem, também são efetivadas por ela. Portanto, conforme Schoffen (2009), são “nos enunciados concretos da comunicação verbal que serão construídos os valores e sentidos de uma determinada comunidade, histórica e socialmente constituídos” (p. 76). Portanto, ao considerar esses valores constitutivos de uma “determinada comunidade”, também os são dos estudantes. Indo, portanto, ao encontro do entendimento de Freire quanto à ‘palavramundo’, em que os estudantes não devem trabalhar leitura e escrita de maneira mecânica, mas sim considerando sua realidade, sua historicidade, seus valores e entendimentos que realizam para constituir sua leitura de mundo, da sociedade em que estão inseridos. Desse modo, pode-se compreender que é o enunciado concreto o ponto central das discussões acerca da linguagem. Algo que o curso Jovens Autores justamente propõe para os estudantes participantes a partir da escrita criativa e de diferentes gêneros discursivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar o curso Jovens Autores como uma proposta pedagógica pensada para enfrentar o analfabetismo funcional e fortalecer a prática da leitura e da escrita no Ensino Médio Integrado (EMI) do Sesc Senac Paraná. Partindo de um cenário preocupante em relação ao índice de leitura no Brasil, o curso foi estruturado como um espaço de autoria, escuta e criação.

A organização do curso em três níveis – cada um com cinco módulos – permite acompanhar os estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio, respeitando seus processos e trajetórias. Os primeiros resultados do nível 1, em andamento, já apontam para avanços importantes: maior interesse pela leitura, ampliação do repertório cultural e fortalecimento de uma escrita mais autoral e crítica. O livro coletivo, escrito a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, mostrou-se uma experiência potente, aliando imaginação e responsabilidade social.

A proposta parte do entendimento de que a linguagem é uma prática social. Assim, os módulos articulam teoria e prática de forma contínua: da experimentação narrativa à análise linguística, passando por reflexões sobre outras artes e referências culturais. Isso permite que o curso atenda ao que propõe a BNCC – ampliar as vivências dos estudantes com diferentes linguagens, promovendo seu protagonismo como sujeitos que leem, escrevem e se posicionam no mundo.

A implementação progressiva, com início em 2025 e previsão de estrutura completa até 2027, procura garantir a qualidade dos encontros e o acompanhamento mais próximo dos estudantes. Para os próximos anos, o curso prevê a aplicação de instrumentos avaliativos que contribuam para o aprimoramento da proposta e também para sua divulgação enquanto prática educativa relevante.

Por fim, acredita-se que o curso Jovens Autores do Sesc Paraná pode inspirar outras iniciativas em diferentes contextos escolares, reafirmando que ler e escrever são atos profundamente ligados à liberdade, à escuta e à transformação – tanto de quem escreve, quanto de quem lê.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MUNIZ, E. D. de O. **Dificuldades na formação do hábito de leitura em alunos do Ensino Médio: contradições resultantes do analfabetismo funcional**. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. **Sobre o Sesc Paraná:** missão. Curitiba: Sesc PR, [2025?]. Disponível em: https://www.sescpr.com.br/sobre-o-sesc-parana/#:~:text=Miss%C3%A3o,uma%20sociedade%20justa%20e%20democr%C3%A1tica. Acesso em: 27 jun. 2025.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO - CULTURAL

Claudia dos Santos Silva[1]

Fatima Aparecida de Souza Francioli[2]

Izalba Pereira da Silva[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o processo de leitura e escrita de um livro de geografia do primeiro ano do ensino fundamental. A análise se deu sob os contextos do manual do professor e o livro do aluno, em duas das unidades. Para isso, utilizamos o aporte da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e demais autores brasileiros como Duarte, Libâneo, Menegassi, que entende o aluno como um ser sócio-histórico, moldado a partir de suas ações concretas, transformações e vivências, que o levam sempre em busca de novos conhecimentos. Observamos que as atividades de leitura e a escrita propostas no livro didático atendem às determinações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), como documentos norteadores da educação. Essa constatação nos leva a questionar se um ensino composto por critérios de habilidades e competências poderá promover a aquisição dos conhecimentos científicos. De caráter bibliográfico, documental e qualitativo, o estudo faz uma reflexão crítica às propostas pedagógicas contidas nos livros didáticos que visam uma pseudoformação educacional nas escolas diante do atual sistema de ensino e suas políticas públicas. Os resultados apontam que a abordagem do livro didático está fundamentada na concepção do aprender a aprender, em que os conhecimentos empíricos se sobressaem em detrimento dos conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Livro didático. Leitura e escrita. Pseudoformação. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia nas séries iniciais desempenha papel fundamental na formação da percepção crítica das crianças sobre o mundo, o sentimento de identidade e pertencimento ao meio social em que está inserido, além do conceito e exercício de cidadania.

[1] Mestranda em Ensino. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. claudia.silva5@escola.pr.gov.br
[2] Dra. em Educação Escolar. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. fas.francioli@gmail.com
[3] Mestranda em Ensino. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. izalba.silva@escola.pr.gov.br

Os livros didáticos deveriam ser considerados como principais instrumentos pedagógicos, não apenas por transmitem conteúdos, mas também por possibilitar reflexões de concepções culturais e sociais presentes no contexto educacional, bem como enfatizar interações entre as conjunturas sociais e históricas na formação do conhecimento.

No entanto, como um sistema educacional delimitado por políticas internacionais que proporcionam uma pseudoformação, caracterizando de maneira simplista, o desenvolvimento de competências e habilidades poderá promover a aquisição dos conhecimentos científicos?

Diante dessa problematização, este texto, de caráter bibliográfico, documental e qualitativo, propõe uma reflexão crítica sobre as propostas pedagógicas contidas em livros didáticos. Para isso, escolhemos o livro didático Pitanguá Mais, do Componente Curricular de Geografia do primeiro ano do ensino fundamental. Esse livro tem sido utilizado como material de apoio nas escolas de um município localizado no noroeste do Paraná. Para esta análise tomamos como foco, as unidades um e quatro, pois apresentam uma expectativa de transformação no processo do desenvolvimento da aprendizagem voltada à leitura e escrita dos estudantes.

Para a análise tomamos como referência os estudos de Vigotski (2000) como um dos precursores da Teoria Histórico-Cultural, sugerindo uma reflexão acerca da pseudoformação, como uma proposta velada dentro do currículo educacional. Embora a legislação brasileira determine o “ensino de qualidade para todos”, o que se observa é uma escolarização mínima, pensada de maneira oculta, apenas para inserção no mercado de trabalho, principalmente de alunos em situações, econômica e socialmente menos favorecidos, como forma de redução da pobreza. Trata-se, portanto, de uma educação mercadológica, superficial e imediatista. (Libâneo, 2023).

Em vista disso, o presente artigo apresenta de forma breve, a Teoria Histórico-Cultural, o ensino da Geografia escolar, seguindo-se pela estrutura e organização do livro como objeto de estudo e seus objetivos, pautados nos parâmetros determinados pelos documentos norteadores da educação básica e nas imposições das políticas internacionais para a educação. Na sequência, apresentamos a composição das unidades um e quatro do livro didático que tiveram como critérios de análise os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando o seu papel no desenvolvimento humano e valorizando as interações sociais no processo educativo,

no sentido de promover o desenvolvimento integral do indivíduo em seu contexto social.

Portanto, este estudo justifica-se ao propor uma análise de informações e dados presentes no livro didático em questão, possibilitando uma reflexão crítica sobre os caminhos permeados pela educação, principalmente ao que tange à formação dos anos iniciais da educação básica no Brasil

2 BREVE APRESENTAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, E O ENSINO DA GEOGRAFIA NO ÂMBITO ESCOLAR

No início do século XX, o psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, precedida e consolidada por seus colaboradores, também russos. Tal teoria objetiva o desenvolvimento humano, com foco no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: imaginação, memória lógica, atenção voluntária, pensamento, linguagem. Como diz Thomé (2020), para Vigotski estas funções psíquicas são inseparáveis das condições sociais e culturais do indivíduo.

Elas representam um processo permanente do pensamento humano, que perpassa por diferentes níveis de aprendizagem, considerando-se para tanto, a intencionalidade em desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e a mediação por parte do professor. Sendo o professor, o mediador, seu trabalho consiste em promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

> Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem. (Vigotski, 2000, p. 341)

Nesse caso, o ensino da geografia como componente curricular obrigatório nas escolas, visa associar as ações humanas nas diversas organizações sociais, em diferentes escalas

> [...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (Brasil, 2018, p.357)

Assim, o raciocínio geográfico torna-se o princípio norteador para compreender aspectos considerados fundamentais do pensamento espacial, associando-se ao desenvolvimento intelectual integrado a outros componentes, visando a solução de problemas, como relata, Milton Santos no fragmento a seguir

> A interpretação de espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como façamos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de análise, para reconstruí-lo depois através de um processo de síntese. Sem isso, não seria mesmo possível pensar em trabalho interdisciplinar, porque não teríamos os meios para reconhecer, em cada ocasião, quais as outras disciplinas científicas que podem vir em nosso auxílio e trazer-nos uma colaboração. Que tipo de colaboração pode cada uma delas nos oferecer? Que uso podemos fazer de seus ensinamentos? Em outras palavras, não são todas as ciências particulares nem é toda uma ciência particular que entram como componentes da interdisciplinaridade própria a cada outra ciência. (Santos, 2004, p. 147-148)

Não podemos ignorar também, o fato de que a BNCC define a necessidade de considerar o contexto social e as vivências dos estudantes em seus conhecimentos previamente adquiridos, estabelecendo relação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, “atribuindo sentidos às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e desses com a natureza, nas atividades de trabalho e lazer” (Brasil, 2018, p. 365).

Na intenção de verificar como essa proposta da BNCC está inserida no livro didático, faremos a seguir, a análise do livro didático de geografia do primeiro ano do ensino fundamental.

3 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E ESCRITA DE ANÁLISE DO LIVRO

É importante compreender, que assim como em todas as esferas sociais, são inúmeros os instrumentos e ferramentas de trabalho, e na educação, não é diferente, destacamos aqui, o livro didático enquanto ferramenta de ensino, embora atualmente esteja caindo em desuso pela introdução massiva dos recursos digitais e tecnológicos em sala de aula, ainda é visto como um importante instrumento de ensino, e seu processo histórico possui grande representatividade na educação brasileira. Galuch e Krochik (2014, p. 239), afirmam que “o livro didático deve preencher algumas funções para o professor e os alunos”.

O livro Pitanguá Mais de geografia, como recurso didático para o primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, insere-se como obra didática, caracterizada por componente ou especialidade, tendo como autores, Rogério Martinez e Wanessa Garcia, em sua primeira edição, no ano de 2021 em São Paulo, pela editora Moderna.

O demonstrativo utilizado para análise encontra-se no site da editora, organizado inicialmente em duas sessões, o Manual do Professor (MP), (p. 3-20), seguido pela sessão Domínios do Aluno, (p. 21-144), que é nosso foco de análise.

3.1 Análise das unidades 1 e 4 sob os pressupostos da teoria Histórico-Cultural

A presente pesquisa visa analisar as Unidades 1 - “Vamos nos conhecer”, e a Unidade 4 - “Observando os caminhos” do livro Pitanguá Mais de geografia, a partir dos critérios da perspectiva histórico-cultural, considerando o seu uso como recurso didático em sala de aula, na intenção de identificar os seus aportes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. É do conhecimento dos educadores que a elaboração dos livros didáticos para as escolas brasileiras é guiada pelas determinações do Ministério da Educação (MEC) sob os aportes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional da Alfabetização (PNA).

Isso pressupõe que as atividades de estudos estão atreladas às pedagogias do “aprender a aprender”[4], que segundo Duarte (2010), apresenta-se como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, no sentido de capacitá-los para a adaptação do sujeito às transformações do mundo contemporâneo, sob um viés multiculturalista da Teoria Neoliberal,

> A pedagogia multiculturalista acrescenta ao aprender a aprender a defesa do princípio da diversidade cultural e do respeito às diferenças. Questões como gênero, etnicidade, religiosidade, sexualidade, estilos de vida, entre outras, fazem parte de uma pedagogia multiculturalista. (Duarte, 2010, p.43)

Essa concepção de criatividade pode ser constatada na apresentação do livro, onde o aluno é retratado como agente ativo do processo de construção do próprio conhecimento, sendo capaz de refletir criticamente sobre seu cotidiano e relacioná-lo com seu papel na sociedade. Destaca também, a importância da contextualização dos

[4] As pedagogias do aprender a aprender são assim denominadas por Duarte (2010): pedagogia construtivista, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista.

conteúdos escolares (conhecimento científico), com a vida cotidiana do estudante, (conhecimento empírico). Respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno, o professor é visto como orientador, com papel ativo no processo de construção do conhecimento.

O livro didático está organizado em 4 unidades, das quais utilizamos para esta análise, a primeira (p. 8 a 32) e a última (p. 84 a 110), com intuito de identificar a possível evolução do estudante no processo de construção do conhecimento, no decorrer do ano letivo. Nota-se a concepção de escrita como consequência. Nessa concepção, não há consideração do tempo de sedimentação necessário para a internalização dos conhecimentos e das informações que o aluno recebeu.

> O texto deve ser escrito logo em seguida, entregue e avaliado com rapidez, para que uma nova atividade possa ser implementada em sala de aula. Neste sentido, desconsidera-se que cada aluno tem seu próprio tempo de sedimentação de informações, o qual se estabelece em função da finalidade proposta para o trabalho de produção escrita. (Menegassi, 2010, p. 78)

Quanto aos elementos das condições de produção, entende-se como primeiro deles, a finalidade da escrita, que apresenta o objetivo e para que fim será o texto. Segundo Menegassi (2010, p. 85), normalmente, “a finalidade não tem uma caracterização certa no material didático, sendo determinada, na maioria dos casos, pelo professor". Neste caso, no manual do professor, os autores Martinez e Garcia, determinam que as atividades propostas

> Estimulam os alunos a levantar hipóteses, opinar, relatar experiências e expressar ideias, promovendo o desenvolvimento do vocabulário, da escrita, da compreensão textual e da interação oral, em consonância com os componentes do Plano Nacional de Alfabetização. (Martinez e Garcia, 2021, p.111)

Um outro elemento a ser analisado na produção escrita é o interlocutor assim definido por Menegassi, (2010, p 82) “pessoa a quem o produtor do texto se dirige; com quem vai dialogar na escrita sobre a temática definida”, ou seja, o aluno vai dialogar com o professor, que neste caso é definido como interlocutor real, que para Menegassi, (2010, p. 82) “é aquele que tem uma imagem física e está presente durante o processo dialógico”, instigando o aluno a desenvolver a leitura e análise do que é proposto no livro.

Outra questão identificada como elemento das condições de produção, é que o gênero textual predominante do livro é o literário. Há uma proporção maior de textos imagéticos, sendo que na unidade 1, há mais do que na unidade 4. Cremos que o motivo é que o livro faz parte do processo de alfabetização. Entre os textos literários estão presentes: poema, sugestões de leituras e trechos de histórias infantis contemporâneas. Outro gênero identificado também, dentre as unidades analisadas, foi o Informativo, representado por uma ou outra resenha informativa, escrita pelos próprios autores. Temos como *suporte*, o próprio *livro didático*, embora em alguns casos, como na p. 24 do livro do aluno, ele indica materiais complementares, como papel Kraft, tesoura, canetas de ponta grossa ou giz de cera, pincéis e tinta guache, para a construção de um mapa do corpo.

Os autores propõem a *escrita de redação*, por se tratar de textos escolares, embora a escrita ortográfica por parte dos alunos seja mínima. A maioria das atividades propostas, vem com comandos para desenhar, circular, ligar e marcar X.

Na análise do livro também verificamos as atividades de leitura, buscando identificar qual a *concepção de leitura* proposta. Compreende-se que, assim como a escrita, a leitura contribui para a formação humana, a partir da retenção dos conhecimentos escritos, contribuindo para a formação de pessoas críticas. Constatamos que a *concepção descendente* é que compõe o livro no sentido de que "[…] ler é atribuir significado, porque a visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura" (Leffa, 1996, p.14 apud Peres, 2010, p. 25).

No modelo de leitura *descendente*, incentiva-se a adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto: "ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler, mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo" (Leffa, 1996, p. 14 apud Peres, 2010, p. 25). Nessa concepção de leitura, o leitor ideal "se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando dados visuais apenas para reduzir incertezas" (Kato, 1987, p. 52-53 apud Peres, 2010, p. 25).

Para Mengassi (2010), o processo de leitura apresenta-se em quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção, estas se dão de maneira concomitante, o que muda, são os objetivos da leitura, por quem e onde ela está

acontecendo. A partir de análise do livro didático em questão, identifica-se a leitura como processo ativo, segundo a perspectiva Chomskyana, que sugere que a linguagem é processada ativamente pela mente, se aplicando à leitura, onde os leitores não são apenas receptores passivos de informações, mas participantes ativos na construção do significado, a partir da contextualização entre o objeto de leitura e seu entendimento do mundo.

Nessa direção, as atividades de leitura para formação do leitor, são determinadas pela formação social da criança, e contribui para a aprendizagem da leitura, por meio das seguintes instâncias: família, amigos, escola.

A família que é o primeiro grupo social que integra a criança, onde ocorrem os primeiros estímulos e incentivos, com exemplos de boa leitura, onde ler é corriqueiro, é prazeroso, não apresenta a ideia escolar de que é obrigatório fazer determinada leitura pois será avaliado obviamente, teremos bons leitores, estes terão a facilidade de interpretar, serão bons críticos. Em relação ao grupo social de amigos, este atua na vida do estudante, de maneira constante, já que um tem influência sobre o outro

A escola, como a última instância social, o aluno é obrigado a ler o que não lhe é atraente, o que pra ele, nem faz sentido, pois não condiz com sua realidade. Ele não compreende o que está sendo apresentado nos textos e normalmente, essas leituras culminam em uma avaliação que necessita de interpretação, mas ele nem sabe interpretar, o que acaba se tornando um grande problema. É necessário que o professor aponte para o estudante, as relações contemporâneas entre o texto em questão e a realidade das sociedades atuais, que o faça buscar os significados das palavras, que o instigue a pensar.

> Com essa discussão, podemos afirmar que o aluno lê muitas coisas, porém ele não lê o que exatamente a escola deseja que leia, pois sabe que o fim único dessas leituras é a avaliação. O que se observa, na verdade, é que a escola ainda insiste na formação do leitor, não no seu desenvolvimento como leitor crítico. (Menegassi, 2010, p.37).

Sendo assim, podemos considerar que as atividades de leitura proposta no livro didático em análise, formará um leitor com pouca capacidade crítica, com pouco foco na interpretação devido às leituras de conteúdos superficiais. No livro didático analisado, os textos são recortes de resumos, escritos pelos próprios autores, não constando inclusive, suas fontes. Também se observa que as atividades de leituras

nos diversos gêneros abordados no livro, são simplesmente de cunho imediato, por meio de comparações óbvias, onde a criança deve escrever e ler o mínimo possível.

Voltada especialmente para a fase da alfabetização, o livro apresenta muitas imagens, possibilitando o desenvolvimento de habilidades como observação, interpretação e criatividade, já que as figuras transmitem emoções, ações e narrativas. Quanto às etapas de interpretação e retenção, onde a criança deve analisar e interpretar, reter informações e contextualizar com os textos lidos, não ficam evidentes perante a análise, embora tais etapas sejam interdependentes, não há clareza como ocorrem tais processos.

Ao analisar o livro didático como um todo, constatamos que as atividades propostas, vem sempre no sentido de ordem de palavras no imperativo como: faça, leia, pesquise. Palavras de comando que não promovem reflexão mas direcionam ao cotidiano do aluno, porém, destaca questões diretas que não propõe análise ou raciocínio de forma mais aprofundada, constituindo um conhecimento superficial e imediatista, no sentido de atender as necessidades do mercado global, onde é necessário saber o básico. A esta forma de organização didática, Galuch e Crochik (2014, p. 12) denominam de *primado da forma ou método de aprende*r em que “a organização do livro em seções e atividades que se repetem, bem como a padronização da organização de estratégias de aprendizagem”.

Nesse sentido, predomina a forma em que os comandos dados aos alunos excluem o pensar, o refletir centrando-se naquilo que o aluno já sabe colocando em prática seus conhecimentos cotidianos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, a partir de análise das unidades um e quatro do livro didático Pitanguá Mais, do Componente Curricular de Geografia, com intuito de identificar o processo de transformação no desenvolvimento da aprendizagem voltada à leitura e a escrita no primeiro ano do ensino fundamental, demonstrou que a educação atual está condicionada à pseudoformação. Uma educação que se apresenta como uma proposta velada dentro do currículo educacional, determinado por políticas internacionais, tendo em vista uma educação mercadológica, superficial e imediatista, pensada pelas políticas internacionais.

A análise aponta uma abordagem baseada no aprender a aprender, que procuramos apresentar no decorrer do texto quando as atividades pedagógicas do livro didático atendem às determinações dos documentos norteadores da educação, pensando no aluno como agente ativo do processo de construção do próprio conhecimento. É por isso, que os conhecimentos empíricos se sobressaem em detrimento dos conhecimentos científicos.

Observa-se que, embora o livro apresente de fato uma certa construção do saber da leitura e escrita, ao verificar os comandos e atividades propostas, nota-se que não haverá desenvolvimento intelectual significativo, posto que poderiam explorar mais as potencialidades cognitivas da criança. Observa-se também a ausência de textos científicos, onde a maioria dos pequenos textos apresentados, é de informativos breves, além da pouca produção escrita por parte dos alunos. A maior parte das atividades tem múltipla escolha em que o aluno deve circular, ligar e pouquíssimas produções, o que evidencia a superficialidade apresentada no livro.

Sabemos da existência de uma vasta gama de recursos didáticos pedagógicos em sala de aula, porém, o livro que é sem dúvidas um dos instrumentos mais antigos tem atendido as políticas públicas características do mundo globalizado nos países emergentes. Como disposto nos documentos norteadores da educação, há um desfavorecimento da formação de uma sociedade crítica e pensante, voltada apenas para as necessidades mercantis, proporcionando, portanto, uma educação totalmente inconsistente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC: Sealf, 2019. p. 20. Disponível em: CADERNO_PNA_FINAL.indd (mec.gov.br). Acesso em: 15/08/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 de maio 2025.

DUARTE, Newton. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas**. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHIK, José Leon. **Propostas pedagógicas em livros didáticos:** reflexões sobre a pseudoformação - Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.234-258 jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos (orgs.). **Finalidades educativas escolares e didática**: ressonância da pandemia. Goiânia. IF Goiano. 2023. p.82-117.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. Pitanguá Mais Geografia - 1º ano do Ensino Fundamental/ Manual do professor. 1ª ed., Moderna. SP. 2021.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: **A produção textual e o ensino.** SANTOS, Annie Rose; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (orgs.). Maringá: Eduem, 2010, p. 75-102

PERES, Aparecida de Fátima. Concepções de leitura. In: **Leitura: aspectos teóricos e práticos.** GRECO, Bianca Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (orgs.). Maringá: Eduem, 2010, p. 23-34

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed., USP. São Paulo. 2004. p. 147-148

SERCUNDES, M.M.I. **Ensinando a escrever**. In CHIAPPINI, L. (org.). Aprender e ensinar com textos de alunos. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

THOMÉ.Tatiana Viaes. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual, a escrita da criança no início do processo de escolarização**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOLIVROS EM LIBRAS DA COLEÇÃO INFANTIL "MÃE, COMO FAZ?": RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maressa Fernandes Massioni Tótoli[1]
Laura Dias Melo[2]
Claudio Luiz Mangini[3]
Samuel Ronobo Soares[4]
Fabiana Moro van Abbema[5]
Máriam Trierveiler Pereira[6]

RESUMO

A informação em formatos acessíveis é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, sendo fundamental para a inclusão social e educacional de pessoas com necessidades específicas. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido reconhecida como elemento essencial para a garantia desse direito, sobretudo na educação de crianças surdas. Neste contexto, o presente artigo teve como objetivo relatar a experiência de produção de videolivros em Libras baseados na coleção infantil "Mãe, como faz?", composta por nove volumes voltados ao público do 1º ciclo do ensino fundamental e que abordam temáticas relacionadas ao cotidiano e à educação ambiental. Para alcançar esse objetivo, foi adotada a metodologia do relato de experiência, que permite a sistematização e análise crítica de vivências educacionais e de produção de materiais inclusivos. A produção dos videolivros contou com a participação de estudantes do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba, que realizaram todas as etapas técnicas e criativas, como captação de imagens, gravação de intérpretes de Libras, narração e edição audiovisual. Os vídeos foram elaborados com foco na acessibilidade, utilizando recursos visuais que integram a interpretação em Libras com as ilustrações dos livros, e estão disponíveis gratuitamente em plataformas digitais. Entre os principais resultados, destaca-se a disponibilização dos videolivros no YouTube e o impacto formativo na trajetória dos estudantes envolvidos, que relataram ganhos pessoais e profissionais.

Palavras-chave: Acessibilidade. Direitos humanos. Educação ambiental. Inclusão. Literatura infantil.

1 INTRODUÇÃO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo se viu diante de um cenário de destruição humana e ética que exigiu uma nova postura mundial em relação às violações dos direitos básicos. Glendon (2001) ressalta que a criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, representou o ponto de partida de um trabalho coletivo com o objetivo de evitar novas atrocidades, resultando, em 1948,

[1] Mestranda em Sustentabilidade, Instituto Federal do Paraná, maressa.massioni@edu.unipar.br.
[2] Estudante de Arquitetura e Urbanismo, Instituto Federal do Paraná, diaslaura337@gmail.com.
[3] Mestre em Sustentabilidade, Instituto Federal do Paraná, claudio.mangini@ifpr.edu.br.
[4] Doutor em Letras, Instituto Federal do Paraná, samuel.soares@ifpr.edu.br
[5] Mestre em Comunicação e Linguagem, Instituto Federal do Paraná, fabiana.abbema@ifpr.edu.br.
[6] Doutora em Engenharia Química, Instituto Federal do Paraná, mariam.pereira@ifpr.edu.br.

na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). De acordo com Bobbio (1992), esse período marca o princípio da “era dos direitos”, na qual a dignidade humana passou a ser reconhecida como fundamento universal. O documento, redigido por uma equipe liderada por Eleanor Roosevelt e composta por juristas como René Cassin e John Humphrey, definiu preceitos essenciais de liberdade, igualdade e consideração pela vida humana (Glendon, 2001).

No pós-guerra, a consolidação dos direitos humanos impulsionou vários grupos marginalizados a exigir respeito, dignidade e espaço na sociedade. Entre eles, pessoas com deficiência intensificaram a batalha por inclusão, compreendendo também as pessoas surdas na luta pelo direito de usar sua língua de sinais. A linguagem, então, ganhou destaque como elemento crucial da identidade cultural e dos direitos humanos (Skliar, 1998).

Durante décadas, porém, a trajetória das pessoas surdas foi marcada pela exclusão. Gesser (2009) afirma isso ao mencionar que, em 1880, o Congresso de Milão baniu o uso da linguagem de sinais nas escolas, forçando a oralização como a única forma de ensinar. Tal medida afetou a educação em várias nações, deixando de lado a cultura surda. Segundo Fernandes (2014), no Brasil em 1911, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) adotou o método oralista puro e passou a proibir oficialmente o uso da Libras nas salas de aula. Somente depois da metade do século XX que essa ideia começou a ser questionada, principalmente com a força dos movimentos sociais e o estudo da linguagem de sinais, que ganharam reconhecimento como línguas verdadeiras e complexas (Perlin e Strobel, 2004).

Países como os Estados Unidos avançaram com legislações inclusivas, visto que a *Americans with Disabilities Act* (ADA), no ano de 1990, garantiu acessibilidade em espaços públicos, incluindo o direito de intérprete de língua de sinais para pessoas surdas (United States, 1990). Somente em 2006, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que consolidou o direito ao uso da língua de sinais, e consequentemente, estabeleceu diretrizes para que os Estados impulsionassem acessibilidade linguística e cultura (ONU, 2006).

No âmbito brasileiro, esse processo avançou nas últimas décadas, quando a Lei n° 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) oficialmente como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). No ano de 2005, o

Decreto n° 5.626 regulamentou essa lei, incluindo em formações de professores e em serviços públicos (Brasil, 2005). A validação da Convenção da ONU pelo Brasil, em 2008, reforçou esse compromisso (Brasil, 2009), e recentemente, a Lei n° 14.191/2021, oficializou a Libras como língua natural da comunidade surda brasileira, representando um marco nas políticas de inclusão linguística e educacional (Brasil, 2021).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar requer transformação das práticas pedagógicas, não somente a presença de estudantes com deficiência em salas de aula, pois assim valoriza-se as diferenças e o direito de aprender de todos os discentes. Logo, apesar dos avanços legais, a educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios, porque muitos sistemas de ensino estão despreparados para atender as especificidades, faltam professores especializados, intérpretes de Libras e materiais didáticos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, marcou uma conquista importante ao direcionar os sistemas de ensino sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, a implementação dessa política enfrenta desafios em várias regiões do país, sobretudo por causa das desigualdades estruturais e da falta de políticas locais eficazes (Brasil, 2008).

Além disso, devido às mudanças na sociedade contemporânea, a educação tradicional tem encontrado dificuldades no processo de aprendizagem. Conforme Freire (1996), a utilização de metodologias ativas tem sido uma alternativa às adversidades, promovendo participação crítica e significativa. Esse modelo tem ganhado destaque na educação ambiental por favorecer o envolvimento direto dos estudantes com questões reais. No caso de alunos surdos, essa abordagem torna-se mais eficaz com o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação. Sassaki (2014) ressalta a importância de respeitar a cultura surda para garantir o acesso pleno ao conhecimento, o que inclui o reconhecimento e uso da sua língua natural. Dessa forma, o ensino passa a ser dinâmico, colaborativo e contextualizado.

Pereira e Freitas (2023) analisaram como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) auxiliam intérpretes de Libras e alunos surdos no ambiente

escolar e identificaram que alguns *softwares* e aplicativos (como ferramentas de videochamada, glossários digitais, vídeos em Libras e plataformas interativas) facilitam a compreensão e promove acesso ao conhecimento. Dessa forma, a linguagem, cultura e tecnologia integradas e utilizadas como estratégias participativas, potencializam o desenvolvimento de estudantes surdos, impulsionando inclusão e sustentabilidade (Pereira e Freitas, 2023).

Nesse contexto, destaca-se o papel do Instituto Federal do Paraná (IFPR) como uma instituição pública comprometida com a formação integral dos sujeitos, especialmente no que se refere à promoção da equidade e à garantia do direito à educação de qualidade para todos. Alinhado à pedagogia histórico-crítica, o IFPR compreende o processo educativo como uma mediação intencional e sistemática voltada à emancipação humana e à transformação social. Conforme expressa seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (IFPR, 2025), a inclusão social, a diversidade humana e cultural, a valorização das pessoas, a sustentabilidade e a educação de qualidade são valores que norteiam as ações da instituição, especialmente no que se refere à educação de pessoas com deficiência, o que se materializa em projetos que articulam ensino, pesquisa e extensão, como o desenvolvimento de materiais pedagógicos acessíveis e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como expressão legítima da cultura surda.

Neste sentido, o projeto Literando, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Umuarama, desenvolve literatura infantil e infanto-juvenil para fins de iniciação científica e educação ambiental. O primeiro livro produzido pelo projeto foi “As aventuras de Téo e Sofia”, indicado para faixa etária de 10 anos. Com recursos financeiros do IFPR, foram impressos 1.000 exemplares, com distribuição para escolas e bibliotecas de Umuarama e região. Essa primeira obra foi traduzida em vídeo para Libras pela equipe do projeto BioLibras, do IFPR Campus Umuarama. Tanto o *e-book* como o videolivro em Libras podem ser encontrados, gratuitamente, no site do projeto (Mangini; Pereira; Soares, 2021).

Seguindo o mesmo percurso, foi produzida a coleção “Mãe, como faz?”, composta por 9 volumes e indicada para estudantes do 1° ciclo do ensino fundamental (Mangini; Pereira; Soares, 2023). Além dos *e-books* e de exemplares impressos, pensando na inclusão, foram planejados videolivros em Libras para atender a comunidade surda.

Pelo contexto apresentado, o objetivo deste artigo foi relatar a experiência do processo de produção de videolivros em Libras dos 9 volumes da coleção “Mãe, como faz?”.

2 METODOLOGIA

O relato de experiência, enquanto gênero acadêmico e instrumento metodológico, tem ganhado relevância nos últimos anos por sua capacidade de articular prática e reflexão crítica. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), relatar uma experiência significa mais do que descrever fatos: trata-se de interpretar sentidos, elaborar aprendizagens e contextualizar os processos vivenciados a partir de uma postura investigativa e reflexiva. Já para Souza *et al.* (2020), esse tipo de relato contribui para a sistematização de saberes construídos na práxis, especialmente em contextos educacionais que envolvem inovação, inclusão e transversalidade. Dessa forma, o presente relato busca documentar não apenas os procedimentos técnicos e pedagógicos empregados na produção dos videolivros em Libras, mas também evidenciar os significados construídos pelos sujeitos envolvidos e os impactos formativos dessa experiência no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Esse projeto contou com o envolvimento técnico e criativo de discentes do curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Curitiba, por meio da unidade curricular “Práticas Audiovisuais” e do projeto de extensão “Tec Vídeo”. Nessa atividade, os estudantes assumiram responsabilidades nas diversas etapas da produção audiovisual, como a captação de imagens dos tradutores de Libras, seleção dos atores para narração, captação de áudio das as narrações, direção geral dos vídeos e edição de som e imagem.

Foi convidada a equipe de intérpretes de Libras do IFPR Campus Curitiba e dois intérpretes se dispuseram a participar das gravações por terem disponibilidade de horário compatível com o horário dos estudantes.

Durante a fase de edição, a princípio, pensou-se em manter, em um mesmo vídeo, a presença simultânea do intérprete de Libras e da narração. No entanto, verificou-se a necessidade de finalizar previamente a edição de som, para então gravar a tradução em Libras. Por não ter sido feita nesta ordem, as gravações ocorreram separadamente, e não foi possível a combinação dos dois recursos na mesma versão. Assim, foram produzidas duas versões de cada vídeo: uma apenas

com narração e outra com tradução em Libras. Como os vídeos são para uso exclusivo da comunidade surda, foram finalizados apenas um fundo musical instrumental.

Inicialmente, a equipe realizou testes com gravações que incluíam uma mão virando as páginas dos livros, mas concluiu-se que a digitalização das ilustrações proporcionava maior nitidez e melhor leitura do material, especialmente para o público surdo.

No que se refere aos aspectos técnicos, para os testes iniciais a equipe utilizou câmeras *Canon NX5*, microfones dinâmicos e de lapelas, além de *softwares* de edição compatíveis com as exigências do projeto. Após filmagens preliminares, optou-se pela gravação das interpretações em Libras com uma câmera *DSLR Canon 70D*, no estúdio de Áudio e Vídeo do IFPR Campus Curitiba.

A iluminação do estúdio, composta por dois *spots* de luz fria, foi suficiente para garantir a clareza visual dos sinais em Libras.

As narrações foram gravadas com microfone direcional *Rode*, acoplado a um gravador de áudio *Zoom H6*, também no estúdio do curso, assegurando controle acústico e qualidade sonora. Para a edição de vídeo, foi utilizado o *software DaVinci Resolve*, em sua versão gratuita, que atendeu satisfatoriamente às demandas técnicas do projeto.

As gravações da tradução em Libras e das narrações aconteceram com discentes do 3º semestre de 2024 e se estenderam por cerca de um ano, considerando a necessidade de refações em algumas etapas. Já a edição do material foi realizada por um estudante do 3º semestre 2025 e levou aproximadamente seis meses para ser concluída.

Portanto, o processo completo de execução durou cerca de 18 meses e envolveu uma equipe composta por oito alunos, dois intérpretes de Libras, uma atriz e um ator responsável pelas narrações, um técnico orientador, uma professora orientadora e coordenadora geral do projeto de gravação, e um professor orientador de som. O estudante responsável pela edição também foi o criador da trilha sonora original, aplicada aos vídeos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Figura 1 reúne as capas dos nove volumes que compõem a coleção *"Mãe,*

como faz?", destinada a estudantes do 1º ciclo do ensino fundamental. As ilustrações presentes nas capas refletem a proposta da coleção de abordar situações do cotidiano infantil com sensibilidade, diversidade e linguagem acessível. Cada obra aborda uma temática específica, com o propósito de despertar o interesse pela leitura, estimular a curiosidade infantil e promover a conscientização sobre a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente. Os livros abordam temas do cotidiano de forma acessível e lúdica.

Figura 1 – Capas dos nove volumes da coleção "Mãe, como faz?"

Fonte: Os autores (2025)

Visando ampliar o alcance e promover a inclusão, especialmente para atender à comunidade surda, os videolivros produzidos estão disponíveis na plataforma Youtube.

No Quadro 1 estão disponibilizados os *links* de acesso aos *e-books* e aos videolivros correspondentes a cada volume.

Quadro 1 – Links dos e-books e dos videolivros em Libras

Nome do livro	Link dos e-books	Link dos videolivros em Libras
Mãe, como faz vidro?	https://shre.ink/x3UA	https://www.youtube.com/watch?v=FxlgwfONI2g
Mãe, como faz papel?	https://shre.ink/x3US	https://www.youtube.com/watch?v=t5CzqglhEn4
Mãe, como faz metal?	https://shre.ink/x3Ue	https://www.youtube.com/watch?v=AkDyAhd8764

Mãe, como faz plástico?	https://shre.ink/x3UD	https://www.youtube.com/watch?v=LUJ_fPUp5Zk
Mãe, como faz chuva?	https://shre.ink/x3Up	https://www.youtube.com/watch?v=SMsrbmNby7s
Mãe, como faz dia e noite?	https://shre.ink/x3U0	https://www.youtube.com/watch?v=WOb9wJxwTHE
Mãe, como faz luz?	https://shre.ink/x3UE	https://www.youtube.com/watch?v=2ULV-EvVeJY
Mãe, como faz rua?	https://shre.ink/x3Ui	https://www.youtube.com/watch?v=eToFnH5uOsc
Mãe, como faz casa?	https://shre.ink/x3UC	https://www.youtube.com/watch?v=mz-mL4eQdF8

FONTE: Os autores (2025)

As Figuras 2 e 3 apresentam capturas de tela dos videolivros em Libras. Como pode ser observado, decidiu-se por dividir a tela em duas janelas, uma para a página original do livro e, ao lado, o vídeo do intérprete narrando aquela página.

Da mesma forma que crianças ouvintes gostam de ver a ilustração em um livro infantil, é importante para as crianças surdas verem a ilustração junto com a narração em Libras. “Nos vídeos de contos em Libras destinados às crianças, a edição permite a inclusão de imagens para tornar as histórias mais interessantes e ainda mais visuais” (Sutton-Spence, 2021, p. 236). Como exemplo de um projeto similar ao “Literando”, tem-se as histórias infantis criadas e narradas pelo projeto de extensão “Literatura Didática em Libras”, do Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (UFSC, 2025).

Figura 2: Captura de tela do videolivro em Libras, “Mãe, como faz?”

Fonte: Os autores (2025)

Figura 3: Captura de tela do videolivro em Libras, “Mãe, como faz?”

Fonte: Os autores (2025)

Além das produções, destacam-se como resultados os relatos dos estudantes envolvidos nesta produção, evidenciando a relevância social do projeto e seu impacto formativo. Um dos participantes destacou que, embora a participação fosse vinculada à disciplina, seu envolvimento se deu de forma voluntária, motivado pelo propósito de inclusão: “Foi gratificante contribuir com um projeto em que a inclusão superou expectativas. Um dos dubladores era autista, e eu sou deficiente auditivo. Isso deu um significado ainda maior ao nosso trabalho” (E1, 2025).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dos videolivros em Libras da coleção infantil “Mãe, como faz?” representa um avanço significativo no campo da acessibilidade e da educação inclusiva, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento, especialmente entre crianças surdas. O projeto evidenciou o potencial pedagógico da literatura infantil traduzida em Libras como ferramenta de apoio ao ensino de temáticas ambientais e de cidadania.

Entretanto, é importante destacar que uma das principais limitações desta experiência foi a ausência de avaliação direta por parte do público-alvo. Até o momento, nenhuma criança surda teve acesso ao material para fins de avaliação ou

validação pedagógica. Assim, ainda não é possível afirmar com segurança se os vídeos cumprem integralmente seu papel didático e comunicacional, bem como sua efetividade na promoção do entendimento dos conceitos abordados.

Diante disso, recomenda-se como desdobramento futuro a realização de um evento direcionado a crianças, jovens e adultos surdos, no qual os videolivros possam ser exibidos em um ambiente acessível e acolhedor. Esse encontro deve incluir atividades de avaliação, como rodas de conversa, oficinas e questionários adaptados, com o objetivo de verificar a compreensão dos conteúdos apresentados, identificar possíveis melhorias e analisar o potencial do material como recurso pedagógico. Além disso, a escuta ativa da comunidade surda poderá proporcionar importantes contribuições para o aprimoramento de futuras produções.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de fortalecer as políticas institucionais de produção e avaliação de materiais acessíveis, de modo a garantir que ações como esta tenham continuidade, ampliem seu alcance e contribuam efetivamente para a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

ASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FERNANDES, Priscila Dantas. ***A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.*** 2014. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Audrei. **Libras?:** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: novos desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 345–363, 2007

GLENDON, Mary Ann. **A world made new**: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights. New York: Random House, 2001.

IFPR (Instituto Federal do Paraná). **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2024-2028. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/pdi-2024-2028-revisao-2024.pdf. Acesso em 01 jul. 2025.

MANGINI, Claudio Luiz; PEREIRA, Máriam Trierveiler; SOARES, Samuel Ronobo. **Educação não formal por meio de produção de literatura infantojuvenil ilustrada**. In: PINTO, Mônica Luiza Simião; EYNG, Ana Maria; ESTEVAM, Marcelo (orgs.). Educação e direitos humanos: desafios, diálogos e práticas. Curitiba: Editora IFPR, 2021.

MANGINI, Claudio Luiz; PEREIRA, Máriam Trierveiler; SOARES, Samuel Ronobo. Literando: Produção e difusão de literatura infantil ilustrada para o ensino de ciências. In: **Anais do Encontro Nacional de Jogos e Atividades Lúdicas no Ensino de Química, Física e Biologia**. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-portuguese.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

PEREIRA, Glaudia da Silva; FREITAS, Maria do Socorro Araújo de. Contribuições das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 26, 11 jul. 2023.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 17–35, jan./jun. 2017. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7519. Acesso em: 27 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SUTTON-SPENCE; Rachel. **Literatura em libras**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). **Literatura didática em Libras**. Disponível em: http://vimeo.com/showcase/6241328. Acesso em 03 jul. 2025.

UNITED STATES. **Americans with Disabilities Act of 1990**: Public Law 101-336. Washington, DC: U.S. Government Publishing Office, 1990. Disponível em: https://www.ada.gov. Acesso em: 27 jun. 2025.

DESENHO INFANTIL EM CONTEXTO AMAZÔNICO: EXPRESSÕES, SABERES E CULTURAS A PARTIR DO OLHAR DA CRIANÇA

Wendril Elker Martins Batista[1]

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins[2]

RESUMO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada em contexto amazônico, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC no período de 2024-2025. O estudo tem como objetivo central pesquisar acerca do desenho infantil, como um universo gráfico e interpretativo das realidades amazônicas, evidenciando saberes, culturas e vivências a partir do olhar da criança de Educação Infantil. De modo específico, observar as práticas de desenhos das crianças e como as professoras compreendem o tema, realizando interações com as crianças utilizando a linguagem do desenho. Nesta proposta, entre os aportes teóricos de Gobbi (2022), Derdyk (2015), Dutra (2013), Dias (2019), fundamenta-se o desenho da criança fundamenta-se em uma linguagem que evidencia o imaginário, a expressão criadora, as formas e contornos a partir do seu contexto. Os ambientes, a terra, as águas, a fauna e flora, as paisagens e vivências compondo formas de comunicar e expressar os saberes e culturas amazônicas. Sob uma abordagem *qualitativa,* por meio de uma *pesquisa de campo* em escolas públicas de Educação Infantil em um município do interior do Amazonas. Foram realizadas: observação participante no cotidiano da escola infantil, entrevistas com professoras, rodas de conversa, registros em caderno de campo e atividades de desenhos com as crianças. A pesquisa reafirma que o desenho infantil é uma via de construção de significados, de afirmação de identidades, visibilidade e valorização das culturas infantis, especialmente em contextos marcados pela diversidade e riqueza cultural, como a Amazônia.

Palavras-chave: Desenho infantil; Criança; Contexto Amazônico; Saberes culturais.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada em contexto amazônico, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC no período de 2024-2025. O estudo tem como objetivo central pesquisar acerca do desenho infantil, como um universo gráfico e interpretativo das realidades

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: wendrilelker@gmail.com

[2] Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Email: keziasimeia@ufam.edu.br

amazônicas, evidenciando saberes, culturas e vivências a partir do olhar da criança de Educação Infantil, em um município no interior do Amazonas. E de modo específico, observar as práticas de desenhos das crianças e como as professoras compreendem o tema, e realizar interações para produção criativa das crianças utilizando a linguagem do desenho.

Nas instituições escolares, ainda que a criança possa ter espaço de expressão por meio do ato de desenhar, nota-se a ausência de ações pedagógicas que valorizem essas expressões com intencionalidade educativa, a prática se restringe a passatempos ou meros rabiscos que as crianças fazem na escola. Segundo Gobbi (2022) o desenho, por vezes, é compreendido de maneira estática, sem sentido, sem relações sociais estabelecidas entre crianças, adultos e entre as próprias crianças. É uma linguagem, por excelência, no desenvolvimento da criança, permitindo-lhe expressar, comunicar e ressignificar experiências e saberes. Ao observar os traços, formas e composições presentes nos desenhos das crianças, torna-se possível compreender aspectos importantes de sua subjetividade, de seu olhar sobre o mundo e das vivências que marcam seu cotidiano.

Nesta proposta, entre os aportes teóricos de Gobbi (2022), Dias (2019), Santos (2018), Derdyk (2015), Sans (2014), Dutra (2013), o desenho da criança fundamenta-se em uma linguagem que evidencia o imaginário, a expressão criadora, as formas e contornos a partir do seu contexto. “Compreender a cultura amazônica nos ajuda a compreender as formas de organização do conhecimento [...]" (Souza *et al*., 2021, p.321). Os ambientes, a terra, as águas, a fauna e flora, as paisagens e vivências compondo formas de comunicar e expressar os saberes e culturas amazônicas.

Assim, sob uma abordagem *qualitativa,* com o intuito de compreender e traçar caminhos metodológicos que envolvessem os significados e vivencias das crianças por meio do desenho, nos aproximamos do ambiente escolar e dos participantes. A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as possibilidades de estudar temas e ambientes e contextos. Segundo Minayo (2001), ela responde a questões muito particulares, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos,

aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Assim, foi desenvolvida a *pesquisa de campo* em 02 (duas) escolas públicas de Educação Infantil, área urbana - identificadas como escolas “Gavião Real e Onça-pintada” – em 02 turmas de Jardim II e III, com a participação das crianças de 4 e 5 anos. A escolha da faixa etária infantil se deu pela compreensão de que nesta idade já conseguem sistematizar os desenhos e os símbolos que representam objetos reais e imaginários, de modo mais amplo e perceptivo, robustecendo o objetivo da pesquisa. Os critérios de escolha das escolas participantes foram: atendimento ao o público infantil de 04/05 anos; escolas que assinaram o termo de aceite e se dispuseram a contribuir com a pesquisa; escolas que são parceiras de atividades institucionais, como estágio, extensão, pesquisa, práticas de campo vivenciadas no curso de Pedagogia.

Os instrumentos de pesquisa foram *observação participante* no cotidiano da escola infantil, *entrevistas* semiabertas com professoras da Educação infantil, *rodas de conversa*, registros em *caderno de campo* e realização de atividades com *produção de desenhos das crianças* a partir de leituras e diálogos sobre temas e conteúdo do contexto amazônico.

Toda essa articulação teórica, empírica e metodológica contextualizam o desenho infantil com os saberes e culturas amazônicas, despertando caminhos significativos para as crianças, relacionando sua concepção e imaginário com as cores, formas, estruturação, cenários, esboços e saberes culturais diversos. Segundo Pereira *et al*. (2021) “o imaginário amazônico é fonte de uma riqueza imensurável de contos, lendas, narrativas indígenas, caboclas, ribeirinhas e quilombolas”. Existem muitas versões para definir a Amazônia, a criança em sua concepção e observação, consegue transmitir por meio dos pensamentos, imagens e criatividade aquilo que está presenciando. As experiências culturais vividas pelas crianças, em contextos amazônicos, influenciam diretamente em suas produções visuais, refletindo elementos enriquecedores por meio de como cenários, espaços naturais, lendas, mitos, contos tradicionais, práticas culturais, cotidianos e vivencias.

2 DESENHO INFANTIL COMO FORMA DE EXPRESSÃO E SABERES CULTURAIS DA CRIANÇA

O desenho infantil configura-se como uma importante ferramenta de expressão e comunicação para a criança, permitindo-lhe representar visualmente sua percepção de mundo. Por meio dessa linguagem simbólica, a criança consegue atribuir sentidos ao seu entorno, revelando uma compreensão da realidade, suas experiências culturais, valores e sentimentos. A prática do desenho não se restringe à reprodução visual de imagens, mas amplia-se para uma construção subjetiva, criativa e sensível, expressando um universo interior e de suas interações com o meio.

“No desenho, é possível identificar os pertencimentos culturais que a crianças trazem consigo, e que estão intimamente vinculados” (Dutra, 2013, p. 77). Observa-se que o desenho retrata além de um desejo ou necessidade, um cenário do que é vivido pela criança, seja sua cultura ou rotina que somente pela mesma é vivenciado. O grafismo infantil conectado ao contexto amazônico, representa a floresta em sua volta, àquilo que estão vinculados, como as brincadeiras, lendas amazônicas, modos de vida, costumes alimentares, brincadeiras tradicionais. É fundamental reconhecer e integrar os conhecimentos da criança no contexto escolar.

Os saberes relacionados aos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos; assim como também os temas e as problemáticas ambientais, sociais, exposição à violência, dentre outros temas, constituem a realidade e cotidiano dos pequenos. A expressão gráfica da criança manifesta e sinaliza aos professores e pais, a necessária proteção e valorização da infância. O ato de desenhar transcende os limites do papel, a criança constrói representações que dialogam com seu cotidiano e suas subjetividades.

Ao criar seus desenhos, atribui-se valor às experiências vividas, estabelecendo sentidos pessoais para aquilo que observa e sente. Ao desenhar, a criança elabora narrativas visuais construindo significados que revelam identidades, "o desenho é o palco de suas encenações, a construção de seu universo particular" (Derdyk, 2015, p. 56). Trata-se de um processo artístico e pedagógico, no qual a criança explora, interpreta e ressignifica sua existência a partir de suas próprias experiências e saberes. O contexto amazônico possui diversos grupos culturais, costumes e tradições, dessa forma a criança tem o entendimento sobre esses ambientes e cotidianos.

3 EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: o desenho infantil no contexto da realidade amazônica

Neste tópico serão apresentados alguns resultados da pesquisa de campo construídos por meio das interações com as crianças na sala de aula, com práticas de leitura e narrativas de histórias regionais, rodas de conversa, diálogos dinâmicos que despertaram a curiosidade e percepção das crianças, por meio de um planejamento didático prévio, sequenciado e intencional. Seguindo os procedimentos éticos, obtivemos autorização da escola, dos pais e dos professores para realizamos a pesquisa. Serão socializadas e analisadas algumas falas docentes, frases livres das crianças (todos com nomes fictícios – nomes amazônicos) e alguns desenhos das crianças registrados, demonstrando a riqueza de detalhes e a pertinência do tema em estudo.

Na escola *Gavião-real,* nas atividades com desenho, identificamos que as professoras introduziam os conteúdos utilizando contos, imagens, vídeos e músicas, o que instigava o interesse das crianças. Em relação ao desenho contextualizado por conteúdos e saberes amazônicos, a professora foi questionada acerca de sua compreensão e grau de importância a esses temas nas atividades de desenho com as crianças. E, embora não tenhamos notado durante a pesquisa, a utilização de temas mais aproximados da realidade e cotidiano das crianças, de modo intencional e planejado, docente destacou:

> Sim, nesse contexto a gente trás esses assuntos que também fazem parte da realidade deles, muitos aqui são filhos de pescadores e quando trabalhamos esse contexto, nós observamos que alguns conseguem desenhar como é os materiais, os peixes, os rios [...] utilizamos esses assuntos e trazemos livros que falam da nossa região, ano passado trabalhamos cartazes do bodó que a gente contava [...] é muito rico trazer esses conhecimentos (*Professora Cigana, Jardim III, Escola Gavião-real).*

O que reafirma a importância, por parte dos educadores que atuam com crianças na escola infantil, da compreensão de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o desenho, assim como conhecimentos culturais diversos, para se contrapor a uma visão limitada dessa linguagem visual, cujas

potencialidades de aprendizagens não são consideradas nos âmbitos e realidades escolares.

As atividades com as crianças incluíram conhecimentos prévios sobre a Amazônia, as lendas, culturas indígenas e quilombolas, povos ribeirinhos, fauna e flora. Foram utilizadas imagens ilustrativas da biodiversidade regional, leitura e socialização da obra literária amazonense de Ana Peixoto (2017) "*Quintal: um lugar para ser feliz*"- onde retrata a memória da infância e a relevância dos espaços simples e naturais na construção da vida das crianças amazonenses; e *"Um curumim, uma canoa"* de Yaguarê Yamã (2012), abordando a aventura de uma criança indígena numa jornada pela natureza e seus mistérios, lidando com medos e desafios. As obras explanam temas sobre animais, floresta e elementos do imaginário local. As crianças demonstraram atenção às narrativas do livro, observando cuidadosamente as imagens, em seguida produziram seus desenhos, onde foi possível identificar elementos de suas vivências e cotidianos.

Na escola *Onça-pintada,* os alunos demonstraram, de modo mais participativo, conhecimentos sobre a Amazônia, com ênfase nos povos indígenas, hábitos como a pesca, lendas do Boto e da Yara, além de animais da região, cujos elementos fazem parte da cultura local. Durante a exploração dos temas, as crianças mostravam curiosidade pelas ilustrações que retratavam a Amazônia, destacavam que conheciam tais ambientes e mencionavam locais semelhantes presentes em seus entornos.

Na sequência, produziram desenhos com forte presença de representações das lendas amazônicas, práticas de pesca e fauna local, o que afirma a compreensão de mundo que as identificam, tornam-se interessadas e envolvidas no processo de produção, entrelaçando saberes de modo lúdico e bastante significativo.

Desenhar não é somente delinear riscos e rabiscos, cores, tintas e texturas em um papel, mas é uma ferramenta de produção cultural, comunicação e expressão. Neste sentido, vinculamos o ato de desenhar da criança com os saberes e culturas amazônicas, trazendo reflexões e caminhos que envolvam a arte, a sensibilidade, o olhar sensível do educador infantil acerca da linguagem gráfica da criança, delineando possibilidades expressivas e significativas no âmbito escolar.

O desenho da criança, abaixo, traz detalhes da vida ribeirinha de muitas famílias amazonenses.

Figura 1 – Desenho de um casal ribeirinho pescando

Fonte: Batista (2025)

“Para as crianças ribeirinhas que se incluem neste contexto, ele é portador de surpresas, de alegrias e de tristezas, estes sentimentos se apresentam com mais intensidade nas crianças” (Dutra, 2013, p. 78). “A criança, enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo imaginário” (Derdyk, 2015, p.32).

Na escola *Gavião-real*, durante a roda de conversa, as crianças participaram ativamente, mencionando peixes, povos indígenas e frutas típicas. A professora explicou que muitos dos alunos são filhos de pescadores, o que influenciava diretamente nas atividades relacionadas ao tema. Nas observações das imagens, as crianças identificaram pescadores, floresta e animais. Na apresentação da literatura de Yaguarê Yamã “Um curumim, uma canoa” (2012). Notou-se que os alunos possuíam conhecimentos sobre a cultura indígena, seus hábitos e moradias.

As crianças representaram aspectos do cotidiano, como a pesca, a floresta e a vida familiar. Ao serem motivadas a falar sobre seus desenhos, elas explicam com riqueza de detalhes: “Esse aqui é meu pai pescando, já aqui, eles estão assando o peixe, e aqui na casa é a minha mãe esperando terminar de assar o peixe” (*Arara-azul, 5 anos, Jardim III),* fazendo referência ao desenho abaixo.

Figura 2 – Desenho sobre vivências de uma família amazonense

Fonte: Batista (2025).

As imagens representadas em cada linha, cor, textura, gestos, encantam e elucidam o chão, os sentidos, as relações familiares, o trabalho, os cotidianos vividos. Em pesquisas com crianças, Silva e Pasuch (2010) ressaltam que o rio, as árvores, a produção dos alimentos, os animais, a flora, o tempo da comunidade, as histórias, as lendas, os artesanatos, os causos e contos, as cantigas e músicas, as cirandas, os rituais são os recursos para ação pedagógica e ao mesmo tempo para a constituição das crianças. Não são meros conteúdos, são principalmente cenários que estruturam, dão vida e sentido às experiências das crianças na exploração corporal, ética e estética do mundo; na criação de brinquedos e brincadeiras, enredos e narrativas.

Na sequência, um desenho infantil retratando as lendas amazônicas:

Figura 3 – Lenda Yara e Vitória régia

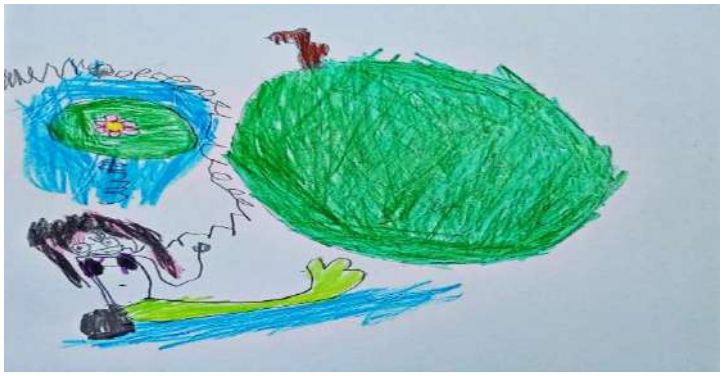

Fonte: Batista (2025).

Tais produções das crianças evidenciam a importância de compreender as histórias que elas expressam por meio de seus desenhos. Mesmo que os significados não sejam imediatamente visíveis, suas explicações revelam as

intenções e percepções que desejam compartilhar, “os saberes culturais das crianças trazem marcas das vivências e das identidades das crianças e dos contextos socioculturais em que estão inseridas” (Brito e Marques, 2022, p. 83).

Vale considerar que o desenho infantil não é apenas um recurso pedagógico, mas também uma forma de preservação da memória cultural e da identidade regional amazônica. Desse modo, é fundamental que educadores reconheçam e incentivem essa linguagem como parte do processo de aprendizagem, respeitando as múltiplas formas de expressão das crianças e proporcionando espaços para que seus saberes sejam validados e visibilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o desenho infantil como forma de expressão cultural, simbólica e cognitiva, compreende-se a importância de valorizá-lo no cotidiano escolar como instrumento de escuta e mediação pedagógica. O desenho revela aspectos essenciais da infância, sendo um meio pelo qual a criança compartilha suas percepções, afetos e interpretações sobre o mundo que a cerca. Trata-se de uma linguagem potente, capaz de traduzir saberes, sentimentos e experiências que frequentemente não são acessados pela oralidade ou pela escrita convencional.

No contexto amazônico, essa expressão adquire ainda maior relevância, por refletir as especificidades culturais, ambientais e sociais que fazem parte da vivência das crianças. A pesquisa traz luz e reflexões pertinentes sobre como os desenhos infantis incorporam elementos do contexto, evidenciando a riqueza dos saberes locais e a influência direta do meio sobre a construção do conhecimento infantil.

A pesquisa reafirma que o desenho infantil é uma via legítima de construção de significados, de afirmação de identidades e de valorização das culturas infantis, especialmente em contextos marcados pela diversidade e riqueza cultural, como a Amazônia. Investir em práticas pedagógicas sensíveis ao universo simbólico das crianças é, portanto, um compromisso com uma educação inclusiva e significativa

REFERÊNCIAS

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; MARQUES, Maria Carolina Henrique**.** Culturas infantis na Amazônia amapaense: o brincar das crianças e os saberes culturais. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 8, n. 68, maio, 2022.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. Porto Alegre, RS. Zouk, 2015.

DIAS, Ronne Franklim Carvalho; MARTINS, Raimundo**. Desenhando na Amazônia:** mediações educativas – culturais entre imagem e imaginário. Rio de Janeiro, 2019.

DUTRA, Marcos Afonso. **Entre grafismos e oralidades**: uma interpretação do imaginário da criança ribeirinha amazônica. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, 2013.

GOBBI, Marcia. Desenho entre mundos: elementos para pesquisar e tentar compreender as crianças a partir dos seus pontos de vistas. **Revista de Ciências Sociais**, Ceará, nº 57, p. 135 – 152, junho/dezembro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEIXOTO, Ana Maria Souza. **Quintal**: um lugar para ser feliz. Manaus: Reggo, 2017.

PEREIRA, Laura Belém *et al*. **A educação como prática de cultura na Amazônia**. Manaus – AM: Research, Society and Development, v. 10, n. 3, 2021.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos *et al.* Desenho na educação infantil: a importância e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 147–161, 2018.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do desenho infantil.** 4. Ed. Campinas: Alínea, 2014.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento –Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, Érica de Souza e; MACHADO, Ailton Cavalcante; TERÁN, Augusto Fachín; PEREIRA, Laura Belém; RODRIGUES FILHO, Januário Nogueira. O tema água na educação infantil: relato de experiência. **Experiências em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 319–330, 2021.

YAMÃ, Yaguarê. **Um curumim, uma canoa**. Rio de Janeiro: Zit, 2012. 36p.

CLARICE LISPECTOR: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM "A PAIXÃO SEGUNDO G.H." (1964)

Ana Beatriz Kremer Volpi[1]

RESUMO

Este artigo tem como objeto de análise as representações sociais de gênero e de etnicidade na obra A Paixão Segundo G.H. (1964), de Clarice Lispector. O problema de pesquisa concentra-se em compreender como essas representações são construídas e tensionadas no romance, especialmente a partir das experiências da protagonista G.H., situando-as no contexto histórico do Brasil do ano 1964, marcado pelo golpe militar e os retrocessos nos discursos sociais. Os principais objetivos são: investigar de que forma a autora expressa as questões de gênero, etnicidade e classe por meio da construção de suas personagens; analisar como sua condição pessoal de mulher judia influencia essas representações; e discutir as implicações sociais e subjetivas advindas da narrativa. A metodologia utilizada baseia-se em análise qualitativa de fonte literária, amparada por revisão bibliográfica interdisciplinar nos campos da História, Literatura, Estudos de Gênero e Etnicidade. O aporte teórico inclui autores como Eva Blay (2009), Judith Scott (2004), Marcos Napolitano (2014), Beatriz Zechlinski (2007), além das análises biográficas de Gotlib (1995) e Moser (2011) sobre Clarice Lispector. Os resultados evidenciam que a narrativa de G.H. promove uma profunda reflexão existencial, marcada por um confronto com o "outro" — a empregada Janair e a barata — que provoca uma ruptura com o próprio eu burguês e eurocentrado da protagonista. A personagem passa a questionar papéis de gênero, estruturas sociais de classe e visões estereotipadas de raça, além de sua própria relação com Deus e de Deus com os outros. A obra revela um processo de desconstrução subjetiva e política, no qual G.H. se reconhece como mulher, igual a outras mulheres, apesar das diferenças sociais, e passa a compreender os limites e as imposições das representações que carrega. Assim, o estudo reforça a potência da literatura como fonte histórica e ferramenta crítica e de resistência às normas e violências simbólicas de sua época.

Palavras-chave: Clarice Lispector, Literatura, Representação de Gênero, Etnicidade, Golpe Militar.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta as pesquisas realizadas com a intenção de estudo sobre "As Representações de gênero e etnicidade em A Paixão Segundo G.H. (1964)." de Clarice Lispector. A problemática orbita em torno dos estudos sobre representação, gênero e etnicidade no campo historiográfico, com enfoque na análise de fonte literária que é realizada com o auxílio dos campos de estudo já citados.

[1] Graduanda em Licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email de contato: tizvolpi@gmail.com.

A justificativa para análise reside no ano de publicação da fonte, 1964, momento importante na história brasileira, ano do golpe militar que representou fortes retrocessos nos discursos oficiais de gênero. O objetivo da pesquisa é analisar as representações de gênero e de etnicidade em *A paixão Segundo G.H.* (1964) de Clarice Lispector a partir do estudo das discussões de gênero e de etnicidade no Brasil da década de 1960, pretendendo observar como a autora representa essas discussões em sua obra através de seus personagens, além da influência de sua trajetória de vida pessoal, como mulher judia, em sua literatura.

Clarice Lispector foi uma escritora nascida na Ucrânia e naturalizada no Brasil, vivendo no país desde seus dois meses de idade. Lispector gostava de ser reconhecida como escritora brasileira, como afirma Vieira (1989), informação de relevância ao analisar a obra em que G.H. toma posto de protagonista.

Tendo sido lançado no ano do golpe militar no Brasil e apresentando reflexões de gênero, etnicidade e classe, além dos conflitos subjetivos humanos, pretende-se, na intenção de melhor análise do livro, compreender o contexto histórico brasileiro na década de 1964. Esta análise não se propõe a apenas uma perspectiva geral, mas, também, com um olhar étnico e de gênero, sendo Clarice mulher e judia.

A Paixão Segundo G.H (1964) conta a história de G.H., uma mulher de classe alta que vive em uma cobertura no Rio de Janeiro. Com o fim de seu relacionamento amoroso e sua empregada se despedindo, G.H. resolve fazer algo que a muito não fazia: arrumar a casa. Desta forma, encrustada de preconceitos, opta por começar pelo quarto da empregada, julgando ser o cômodo que mais a dará trabalho na limpeza.

Ao entrar, surpreende-se: o quarto se encontra impecavelmente limpo e iluminado, além disso, uma das paredes apresenta uma pintura em carvão representando um homem e uma mulher nus, acompanhados de um cachorro. Ao abrir o armário, G.H. se depara com uma barata, que de início, representa tudo que ela repudia e desgosta, mas é a partir do confronto com a barata que a personagem inicia sua jornada.

A junção da arte com a limpeza, a organização do quarto e o encontro com a barata, fazem G.H. entrar em uma jornada de autoconhecimento,

percebendo a si e aos outros em um mesmo mundo, questionando âmbitos pessoais, sociais, étnicos, raciais, de classe, de gênero e religiosos. Desta forma, pretende-se analisar esses âmbitos, com enfoque para a análise de gênero, de classe e de etnicidade na obra, considerando seu ano de publicação.

2 ETNICIDADE

Considerando que Clarice é uma mulher judia, tem-se também um olhar étnico para com a fonte, analisando os aspectos judaicos e cristãos que ela apresenta na obra. A literatura de Clarice Lispector traz, fortemente, uma concepção de memória, em especial, *A Paixão Segundo G.H.* (1964) e a memória para os judeus tem seu papel essencial num processo de entendimento e não esquecimento da própria história.

O contexto de sua vinda para o Brasil é vultoso ao considerar que a memória, para os judeus: “São fios que se entrelaçam e se estendem, dando origem a relações sociais a partir das quais os judeus constroem sua comunidade no Brasil e, provavelmente, em todos os lugares onde se fixaram.” (Blay, 2010, p.236). Em *A Paixão Segundo G.H*. (1964), Clarice traz, a partir de G.H, resgates de memórias da personagem quando entra no quarto da empregada em uma tentativa de, não apenas entendimento do presente, que, inclusive, pode ser interpretado como o entendimento do que estava acontecendo no Brasil com a implementação do regime militar, mas, também, de si mesma. (Camargo, 2018).

Um dos aspectos mais marcantes em *A Paixão Segundo G.H.* (1964) é a linearidade, em que Lispector inicia os capítulos com a última frase do capítulo anterior. Kanaan (2003) faz uma analogia desta escolha da autora com o “Evangelho segundo são Lucas”, em que ele diz que isso também acontece, chamando de “encadeamento da narrativa”.

Enquanto Lucas escreve seu evangelho para os pagãos, apresentando Jesus sob uma luz mais atraente e comovente, tentando sempre estar presente na narrativa, se dirigindo ao leitor, Lispector faz o mesmo através de G.H. a partir de verbos no imperativo como “pegue” e “escuta”, por exemplo, e utilizando o travessão para apresentar uma fala de G.H. para com seu leitor. Além disso,

enquanto Lucas apresenta Jesus de forma mais comovente e atrativa, G.H. faz o mesmo com Deus. A escolha de representar Deus e não Jesus durante a narrativa pode se justificar na sua origem judaica, mesmo que a própria admita no romance não saber o que chama de Deus: “Não sei o que chamo de Deus, mas assim pode ser chamado.” (Lispector, 2019, p. 150)

As formas de apresentar Deus de maneira mais comovente e atrativa se apresentam na passagem:

> Quanto mais precisamos, mais Deus existe. Quanto mais pudermos, mais Deus teremos. Ele deixa. (Ele não nasceu para nós, nem nós nascemos para Ele, nós e Ele somos ao mesmo tempo.) Ele está ininterruptamente ocupado em ser, assim como todas as coisas estão sendo, mas Ele não impede que a gente se junte a Ele e, com Ele, fique ocupado em ser, numa intertroca tão fluida e constante – como a de Viver. Ele, por exemplo, Ele nos usa totalmente porque não há nada em cada um de nós que Ele, cuja necessidade é absolutamente infinita, não precise. Ele nos usa e não impede que a gente faça uso Dele. (Lispector, 2019, p. 151)

Percebe-se a descrição de Deus como um ser que, na nossa interpretação, existe para nossas necessidades, sendo ele mais real quando queremos que seja mais real e que sua maior necessidade reside em ser usado por nós. G.H. entende Deus como algo intrínseco ao ser humano, e que a relação de Deus com o mesmo reside no que ela chama de “intertroca”, representando o uso que Deus faz de nós e que nós fazemos dele. Ao explicitar que Deus se ocupa em ser, mas que mesmo assim permite que façamos uso dele, que se torna mais real a medida que se precisa dele, forma-se uma impressão muito positiva deste ser, que mesmo não necessitando o ser humano, permite se fazer mais ou menos real em momentos de necessidade e permite que seja usado por quem precise, mesmo estando inteiramente ocupado em ser.

3 CLASSE

Como já citado, a personagem principal, G.H. era uma mulher de classe alta que vivia em uma cobertura do Rio de Janeiro. A experiência que ela evidencia com a barata no quarto de Janair, sua antiga empregada, representa, também, um processo de ganho de consciência de classe, tanto para com Janair,

como para toda a sociedade. Importante Lispector lançar um livro com esse teor logo no ano do Golpe Militar no Brasil, pois as altas classes, nos primeiros anos da Ditadura, acreditavam que iriam passar longe de seus horrores. (Napolitano, 2014) Apresentar uma personagem que desfruta desses privilégios passando por um processo doloroso e incômodo de reconhecimento do próprio privilégio e as diferenças de classes sociais, além de seu reconhecimento como igual a alguém que ela considerava inferior (Janair) apresentam uma mensagem frente aos privilégios sociais que não seriam um escudo frente a implementação da AI-5 em 1968, por exemplo.

A personagem, ao ver o desenho do homem, da mulher e do cão da parede do quarto de serviços, considera que a empregada a excluíra de sua própria residência, mas da mesma forma, G.H. excluía Janair de sua vida e de sua casa, pois não considerava seu quarto parte de onde vivia e sequer se lembrava do rosto de Janair. O desenho deixado pela empregada mexe com G.H. e ela admite que “Janair era a primeira pessoa realmente exterior de cujo olhar eu tomava consciência.” (Lispector, 2019, p. 38) não só evidenciando que era fechada em seu privilégio e preconceito, mas admitindo que julgava a empregada como alguém muito distante de G.H. e de sua realidade, não digna de sua atenção ou de sequer lembra seu rosto, alguém “realmente exterior”.

G.H. apenas recorda do rosto de Janair ao constatar, através do desenho, que ela a odiara, só foi possível relembrar quando algo a afetou pessoalmente. E quando lembra, não gosta, por perceber como Janair era bonita, mas, ao mesmo tempo, consegue enxergá-la para além de seu uniforme de empregada, a enxerga como mulher e tem um ímpeto de igualdade com ela. Mesmo assim, sua jornada de reconhecimento de Janair como igual, apenas começa quando se depara com a barata ao abrir o guarda-roupa. Antes disso, odiava o quarto e o que ele representava, sem ao menos se esforçar para entender e é a barata que a força a entender.

> Pela lentidão e grossura, era uma barata muito velha. No meu arcaico horror por baratas eu aprendera a adivinhar, mesmo a distância, suas idades e perigos; mesmo sem nunca ter realmente encarado uma barata eu conhecia os seus processos de existência. (Lispector, 2019, p. 45)

Essa citação demonstra que, mesmo sem encarar nada além de si mesma e de sua própria classe social e realidade, G.H. sabe e conhece o mundo afora, não lembrava do rosto de Janair mas sabia de sua existência, sabe das diferenças sociais entre as classes, sabe que essas diferenças sempre rondaram o mundo pois é moldada pelo preconceito. Dessa forma, a junção de Janair, os feitos que deixou no quarto e a barata representam para G.H. seu despertar de se reconhecer como privilegiada, mas, mesmo assim, ser igual a Janair.

4 GÊNERO

Uma das características de G.H. é sua profissão de escultora, isso é apresentado na página 24 de A Paixão Segundo G.H (1964) e a personagem comenta que isso faz a sociedade situá-la:

> [...] a mim se referem como a alguém que faz esculturas que não seriam más se tivesse havido menos amadorismo. Para uma mulher essa reputação é socialmente muito, e situou-me, tanto para os outros como para mim mesma, numa zona que fica entre mulher e homem. O que me deixava muito mais livre para ser mulher, já que eu não me ocupava formalmente em sê-lo. (Lispector, 2019)

Quando ela diz que não se ocupava em ser mulher, se refere ao fato de que não tomava o posto esperado pelas mulheres da época, não era dona de casa, não tinha marido ou filhos e essa sua condição social de escultora a permitia viver em mais liberdade. A década de 1950 representou para as mulheres a possibilidade de trabalharem fora de casa e de frequentarem espaços sociais, isso se apresenta tanto na análise das crônicas de Nelson Rodrigues por Zechlinski (2007), que se pode beber de sua análise de gênero para o contexto de 1964 quando diz: “O interesse do público leitor por essas histórias insere esse discurso e essas representações no meio social a partir da divulgação de valores, ideais e normas de conduta.” (p.402)., como na construção da personagem G.H e nos seus receios de ser julgada por viver uma vida sexual ativa, sendo uma mulher conhecida por um trabalho não doméstico.

Há também na frase um teor de questionamento da qualidade de seu trabalho por ser mulher. Apesar de ela dizer que se encontra socialmente entre

o homem e a mulher, isso se refere a sua profissão, mas justamente por estar em um habitat dominado por homens é que é visto socialmente como um trabalho amador.

Esse sentimento da personagem de deslocamento social do que se é a mulher é perceptível em todo o decorrer da fonte, muito porque G.H não conseguia se perceber mulher como Janair. Essa afirmação dela de que não era reconhecida como mulher pode também representar um preconceito que ela mesma tinha com mulheres que ainda se viam dentro dos padrões sociais de trabalho feminino, sejam elas donas de casa ou trabalhadoras, como Janair, que trabalhavam com a limpeza.

O desenho de carvão que Janair deixa na parede do quarto é tão importante na jornada introspectiva de G.H quanto a barata. É a partir desta arte que G.H reflete quanto ao que é ser mulher e de que forma a sociedade a enxerga e enxerga suas relações amorosas. Também é algo de grande impacto na sua jornada espiritual e sentimental com Deus quanto ao aborto que fez. São todos esses pontos que fazem G.H perceber, ao final, que diferente do que acreditava, ela é mulher tal qual Janair e as diferenças entre elas reside no fato de Janair ser uma mulher negra e de classe mais baixa que G.H, mas que isso não faz nenhuma das duas menos mulheres e sim que esses preconceitos que alimentava eram reflexos das representações que a sociedade faz das mulheres:

> Tudo o que me caracteriza é apenas o modo como sou mais facilmente visível aos outros e como termino sendo superficialmente reconhecível por mim. Assim como houve um momento em que vi que a barata é a barata de todas as baratas, assim quero de mim mesma encontrar em mim a mulher de todas as mulheres. (Lispector, 2019, p. 175)

A partir desta aceitação a personagem passa a aceitar, também, o aborto que fez e a forma que a sociedade a enxerga, compreendendo que enquanto Janair tem suas batalhas como mulher preta, G.H tem suas lutas quanto a quebra dos padrões impostos pela sociedade em cima das mulheres. Pouco antes do final do livro afirma que assim que sair do quarto irá jantar e dançar, usar o vestido azul que a emagrece e “telefonar para Carlos, Josefina, Antônio. (Lispector, 2019, p. 162) para assim retomar sua vida diária e sua alegria comum.

Dessa forma, G.H se aceita como mulher e entende que os estereótipos colocados em cima das mulheres independem dela, não está mais preocupada em ser ou não ser e não se importa mais se os desenhos na parede são uma forma de julgamento, ela chega em um patamar de se entender como além das representações sociais que a sociedade faz dela:

> Eu estava agora tão maior que já não me via mais. Tão grande como uma paisagem ao longe. Eu era ao longe. Mas perceptível nas minhas mais últimas montanhas e nos meus mais remotos risos: a atualidade simultânea não me assustava mais, e na mais última extremidade de mim eu podia enfim sorrir sem nem ao menos sorrir. Enfim eu me entendia para além da minha sensibilidade. O mundo independia de mim [...]. (Lispector, 2029, p. 181)

A parte em que se refere que “a atualidade simultânea não me assusta mais” pode se referir, também, a sua condição e a seu entendimento como mulher na sociedade brasileira de 1964 pós golpe militar, demonstrando que a represália não mais a assustava e que iria manter suas convicções intactas agora que conseguiu passar pelo processo de entender a si e ao mundo para além de preconceitos e estereótipos.

O autor Scott (2004) afirma que com o fim das duas grandes guerras mundiais ocorre uma mudança brusca nos núcleos familiares, saindo de uma organização extremamente extensa, doméstica e patriarcal. Esse movimento ocorre pela necessidade de adaptação dessas famílias ao mundo urbano em que vivem, tornando as relações familiares mais “democráticas” e com menos membros eventualmente. Isso converge com a análise de Zechlinski (2007) e com a personagem principal, G.H. Esses movimentos na concepção de família ocorrem pela inserção das mulheres no mercado de trabalho e meio social, o que muda o imaginário social quanto a família e a trabalho, principalmente com as mulheres ocupando cargos antigamente masculinos.

É também o que permite a G.H ter um núcleo familiar solitário, pois mora sozinha, se sustenta com o emprego de escultora e tem uma vida sexual fora de um casamento e não apenas com um parceiro. Também explica seu receio em ser julgada por Janair, sendo uma mulher que ocupa um espaço a não muito tempo ocupado por mulheres e que leva um estilo de vida que, ainda em 1964, era novo.

> [...] é que nunca antes me ocorrera que, na mudez de Janair, pudesse ter havido uma censura à minha vida, que devia ter sido chamado pelo seu silencio de "uma vida de homens"? como me julgara ela? [...] Havia anos que eu só tinha sido julgada pelos meus pares e pelo meu próprio ambiente que eram, em suma, feitos de mim mesma e para mim mesma. (Lispector, 2019, p.38)

Não à toa, quando entra no quarto e se depara com o desenho de Janair, um dos primeiros pensamentos que a invadem é o de se questionar se a empregada a odiava por ela se deitar com muitos homens. Logo, apesar de compreender que sua posição social a dava privilégios quanto as dicotomias de gênero, ficava receosa do julgamento que isso poderia fomentar principalmente no âmbito sexual, apesar de desfrutar da liberdade, precisava conviver com a consequência do julgamento de uma sociedade patriarcal.

Ao ter o contato com a barata, G.H. passa por um processo de enxergar Janair como igual para além da condição humana, mas também da condição social de mulher.

> Até aquele momento eu não havia percebido totalmente a minha luta, tão mergulhada estivera nela. Mas agora, pelo silêncio onde enfim eu caíra, sabia que havia lutado, que havia sucumbido e que cedera. E que, agora sim, eu estava realmente no quarto. (Lispector, 2019, p.83)

Dessa forma, Janair é grande aliada no processo de percepção de G.H. como mulher na sociedade. Quando se percebe dentro do quarto se percebe, também, dentro do mundo e dentro do espectro social que é ser mulher, que tanto ela como Janair enfrentavam lutas diárias para se reafirmarem como mulheres na sociedade, mesmo que com pesos diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clarice Lispector produziu A Paixão Segundo G.H no ano do golpe militar brasileiro, exemplificando aspectos sociais vividos pela sociedade da época, abarcando temas como gênero, religião, etnicidade, classe e o interior pessoal. A partir das representações sociais foi possível analisar o peso e a importância das religiões no convívio pessoal e social a partir da escrita de uma autora judia e da construção de uma personagem com uma relação complexa com Deus.

Além do fato de Lispector, G.H. e Janair serem todas mulheres e de etnicidades e classes diferentes. Apresentando, a partir da categoria de análise gênero, as dificuldades pessoais, sociais e históricas que mulheres enfrentam não apenas frente a uma sociedade patriarcal, com assuntos como sexo, trabalho e culpa abordados, mas também o julgamento existente, às vezes imperceptível, entre elas mesmas e para com elas mesmas, exemplificando como a literatura pode ser aliada no estudo e compreensão de uma época histórica com seu próprio imaginário e representações sociais.

REFERÊNCIAS

BLAY, Eva Alterman. Gênero, resistência e identidade: Imigrantes judeus no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v.21, n.2, p.235-258, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/LPNJmwvc7LjzHBjj7jZ7bGL/?lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2024.

CAMARGO, Maicon da Silva. O presente em A paixão segundo G.H _ reforço ou rechaço ao presentismo enquanto regime de historicidade? **Nau Literária**, S.L, v.14, n.1, p.151-175, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/70270. Acesso em: 12 nov. 2024.

DE LIMA, Sanielly Ianar Alves; ANDRADE, Roberia de Lourdes de Vasconcelos. Proximidades e distâncias informacionais existentes entre as biografias “Clarice: uma vida que se conta” e “Clarice, uma biografia”. **Relatos de Pesquisa**, João Pessoa, v.20, n.2, p.56-71, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/view/69546. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOTLIB, Nádia Batella. **Clarice – Uma Vida que se Conta**. 4 Edição. São Paulo: Editora Ática, 1995. Xx p.

KANAAN, Dany Al-Behy. **À escuta de Clarice Lispector**: Entre o biográfico e o literário, uma ficção possível. 1ª Edição. São Paulo: Editora EDUC, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H**. Rio de Janeiro, Rocco, 2019. MOSER, Benjamin. Clarice, uma biografia. 2 Edição. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2011. Xx p.

NAPOLITANO, Marcos. 1964, **História do Regime Militar Brasileiro**. 1 Edição. São Paulo. Editora Contexto, 2014. Xx p

SCOTT, R. Parry. Família, Gênero e Poder no Brasil do Século XX. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais,** São Paulo, S.V,

n.58, p.29-78, 2004. Disponível em: https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/276. Acesso em: 12 nov. 2024.

TOMÉ, Albertino. Reflexão jus-religiosa sobre a problemática do aborto: admissibilidade e inadmissibilidade. Elementos caracterizadores do tipo e punibilidade. **Revista Jurídica Digital**, [s.l], n.2, p.18-38, 2022. Disponível em: https://julaw.ao/wp-content/uploads/2022/01/002_22-Albertino TOME_Reflexao-jus-religiosa-sobre-a-problematica-do-aborto-1.pdf Acesso em; 03 mai. 2025.

VIEIRA, Nelson H. A expressão judaica na obra de Clarice Lispector**. Remate de Males.** Campinas, s/v, s/n, p. 1-3, 1989. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636580/4299. Acesso em: 12 nov. 2024.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori**. "A vida como ela é..." imagens do casamento e do amor em Nelson Rorigues.** Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

O ESTUDO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Solange Viaro Padilha[1]

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida no primeiro semestre de 2025 com duas turmas (matutina e noturna) da disciplina *English Language as Multimodal Practice*, que integra o currículo do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada. O objeto de estudo foi a aplicação de uma sequência didática focada na análise de textos multimodais, especificamente vídeos. O problema de pesquisa que norteou a proposta foi como a abordagem de vídeos, sob a ótica da multimodalidade e semiótica social, poderia aprofundar a compreensão dos alunos sobre as complexas formas de produção de sentido em contextos de língua inglesa. Os objetivos foram: 1) proporcionar aos alunos um arcabouço teórico sobre multimodalidade e semiótica social; 2) desenvolver a capacidade analítica dos estudantes para identificar e interpretar diferentes modos de comunicação presentes em vídeos; e 3) fomentar a produção de análises críticas e pertinentes sobre textos fílmicos escolhidos por eles. A metodologia empregou uma abordagem exploratória. Inicialmente, os alunos debateram textos teóricos e realizaram exercícios práticos. Posteriormente, o projeto culminou na análise de trechos de vídeos (filmes, animações ou jogos) de livre escolha, com a investigação de ângulos de câmera, simbologia das cores, figurinos, expressões faciais e discurso, entre outros. O aporte teórico principal incluiu Bezemer e Kress (2016), Kress e Van Leeuwen (2001), Lucia Santaella (2012) e Clarice Lage Gualberto (2018). Os resultados foram positivos, com a produção de análises pertinentes e de qualidade que demonstraram a apropriação teórico-metodológica por parte dos discentes e a relevância da abordagem multimodal no ensino de línguas. A atividade promoveu o desenvolvimento da competência leitora crítica, e gerou uma reflexão sobre os modos de produção de sentido em contextos interculturais e audiovisuais.

Palavras-chave: Multimodalidade. Análise fílmica. Semiótica social. Ensino de línguas. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da linguagem como prática social, historicamente situada e multimodal, tem desafiado abordagens tradicionais no ensino de línguas. No lugar da centralidade exclusiva do texto verbal, os estudos contemporâneos têm incorporado múltiplos modos de significação, tais como imagem, som, gesto e movimento, reconhecendo sua participação ativa na construção de sentidos. Esse paradigma tem implicações diretas no campo da educação, especialmente

[1] Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: solange.viaro@pucpr.br.

no ensino de línguas, ao exigir uma abordagem que contemple a complexidade das práticas discursivas mediadas por diferentes tecnologias e suportes.

Este artigo apresenta uma experiência pedagógica realizada no primeiro semestre de 2025, na disciplina *English Language as Multimodal Practice*, ofertada no curso de Letras Português-Inglês de uma instituição privada. A proposta consistiu na aplicação de uma sequência didática voltada à leitura crítica de textos multimodais, com ênfase em produtos audiovisuais. Com base nos referenciais da multimodalidade e da semiótica social, os estudantes foram conduzidos a analisar vídeos (filmes, animações, jogos ou discursos) mobilizando categorias como ângulos de câmera, expressões faciais, uso de cores, figurino, trilha sonora e elementos verbais.

A disciplina foi estruturada de forma a articular leitura teórica, análise prática e apresentação oral em língua inglesa. A atividade final, centrada na produção de uma análise multimodal individual ou em duplas, buscou promover a apropriação crítica de conceitos fundamentais e o desenvolvimento de competências analíticas, discursivas e interculturais. Os resultados da proposta revelaram seu potencial para ampliar o repertório acadêmico e profissional dos alunos, ao integrar os estudos linguísticos a uma compreensão mais ampla das formas contemporâneas de comunicação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem multimodal parte da premissa de que a linguagem não é composta unicamente por signos verbais, mas envolve múltiplos modos de representação e comunicação que coexistem nos textos. Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2001), expoentes da semiótica social, afirmam que os significados são produzidos por meio da articulação entre imagem, som, movimento, cor, postura corporal, entonação e outras formas de expressão. Cada modo possui propriedades específicas e contribui de maneira distinta para o processo comunicativo.

Nas palavras de Lucia Santaella (2012, p. 21), “Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas.” Essa complexidade intrínseca à imagem se intensifica consideravelmente quando analisamos produtos audiovisuais como vídeos e filmes. Neles, a imagem não existe isoladamente, mas está entrelaçada com som, movimento, tempo e narrativa. A combinação desses elementos adiciona novas dimensões de significado, onde as escolhas de edição, trilha sonora, atuação e direção criam camadas adicionais de interpretação, tornando a experiência do espectador ainda mais rica e multifacetada.

A leitura crítica de produções audiovisuais exige sensibilidade para interpretar as relações entre os diversos elementos semióticos, desde o espaço, o enquadramento da câmera até o ritmo da montagem, passando por trilhas sonoras e performances visuais. A análise multimodal, portanto, demanda uma postura interpretativa complexa, que ultrapassa a decodificação verbal e requer atenção aos aspectos materiais e simbólicos do texto.

Lucia Santaella (2012) contribui com uma perspectiva ampliada da linguagem, enfatizando o papel das tecnologias digitais na constituição de novos modos de produção e recepção textual. Ao propor um aprofundamento nos modos de linguagem – verbal, visual, sonoro e digital –, a autora destaca a necessidade de formar leitores capazes de navegar por esse universo híbrido com criticidade.

Clarice Lage Gualberto (2018) defende a inserção sistemática de textos multimodais no ensino de línguas, vendo-os como ferramentas essenciais para o aprimoramento da competência discursiva. Ao discutir a semiótica social, argumenta que, “[...] para entender o signo, é preciso considerar as condições sociais em que ele foi produzido” (GUALBERTO, 2018, p. 17). Seu trabalho ressalta a importância da leitura intersemiótica e da análise de gêneros contemporâneos como um meio para formar indivíduos capazes de interagir e atuar em diversos contextos comunicativos.

2.1 A multimodalidade e a formação docente em Letras

A inserção de práticas de leitura multimodal no currículo de cursos de Letras responde à necessidade de preparar futuros docentes para atuar em ambientes educacionais marcados por intensas transformações nas formas de comunicação. As salas de aula contemporâneas são atravessadas por múltiplas linguagens. Conforme afirmam Jeff Bezemer e Gunther Kress, “Todos os signos precisarão ser levados a sério, independentemente de quem os produziu ou em qual modo; sua valoração no ambiente em que foram criados precisará ser examinada e compreendida.” (BEZEMER; KRESS, 2016, p. 5, tradução nossa)[2]. Cabe aos professores, em sua prática cotidiana, lidarem com textos impressos, vídeos, memes, infográficos, plataformas digitais e redes sociais. Nesse cenário, é imprescindível que a formação docente inclua o desenvolvimento de competências para ler, interpretar e ensinar com base em textos que extrapolam a modalidade verbal.

A multimodalidade, nesse contexto, não se restringe a um conceito teórico; torna-se uma ferramenta pedagógica que permite ampliar o escopo da leitura e da produção textual. Ao trabalhar com textos multimodais, os estudantes são convidados a refletir sobre os processos de significação e os efeitos de sentido que emergem da combinação de diferentes modos e mídias. Tal exercício estimula tanto a análise crítica de produtos culturais quanto a consciência sobre o papel que as escolhas linguísticas e semióticas desempenham na construção de discursos e identidades.

Essa abordagem também contribui para uma pedagogia mais inclusiva e responsiva, que reconhece e valoriza os repertórios culturais dos indivíduos. Ao permitir que os discentes escolham os objetos de análise com base em seus próprios interesses e experiências, produz-se um maior engajamento e cria-se um espaço de aprendizagem mais significativo, no qual a linguagem é compreendida como prática social, situada e dinâmica.

[2] No original: All signs will need to be taken seriously, regardless of who made the sign, or in what mode; its valuation in the environment in which it was produced will need to be examined and understood.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina *English Language as Multimodal Practice* foi ofertada de forma presencial no curso de Letras Português-Inglês, voltada a estudantes do terceiro semestre. A carga horária dedicada ao projeto de leitura multimodal foi de 12 horas, distribuídas ao longo de encontros planejados para introduzir os principais conceitos da área, promover atividades práticas e orientar a produção da análise final.

A proposta da sequência didática foi organizada em torno de três eixos principais: teórico, partindo-se das definições de multimodalidade e de semiótica social; de reconhecimento de linguagens multimodais em diferentes gêneros textuais em língua inglesa; e prático, com a análise pelos alunos das multimodalidades em situações comunicativas diversas. O material didático incluiu textos teóricos, vídeos, cartazes, capas de livros e trechos de filmes, entre outros recursos, todos utilizados com o objetivo de proporcionar experiências concretas de leitura crítica.

Os resultados de aprendizagem esperados incluíram a capacidade de caracterizar textos multimodais de diferentes gêneros, comparar estratégias discursivas entre culturas e aplicar recursos linguísticos e semióticos de maneira crítica. A metodologia adotada buscou integrar teoria e prática, priorizando a participação ativa e o diálogo coletivo como estratégias centrais de ensino-aprendizagem.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi estruturada em três etapas progressivas. Na primeira, os fundamentos teóricos da multimodalidade foram apresentados aos estudantes por meio da leitura e discussão de textos teóricos. Foram debatidos ainda os conceitos de modos e mídias. Ressalta-se que “Os modos sempre aparecem em combinação – em *conjuntos*: de imagem, escrita e *layout*, por exemplo; ou de gesto, fala, postura e posicionamento espacial” (BEZEMER;

KRESS, 2016, p. 7, tradução nossa)[3]. Por essa razão, foram realizados exercícios de observação guiada com materiais visuais e audiovisuais, como capas de livros, pôsteres e vídeos curtos, nos quais os alunos identificaram os sentidos conotativo e denotativo, e puderam apreciar os modos semióticos em ação.

A segunda etapa consistiu em atividades de análise em pequenos grupos e também no grande grupo, nas quais os estudantes aplicaram os conceitos debatidos a novos materiais, com ênfase na construção do olhar analítico. Essa fase foi importante para assimilar a compreensão dos elementos multimodais e desenvolver a linguagem crítica necessária para a apresentação final.

Na terceira e última etapa, os estudantes elaboraram suas próprias análises multimodais, a partir de cenas audiovisuais de livre escolha. A apresentação foi realizada em inglês, utilizando *slides*, e acompanhada por mediação da docente e comentários da turma. O formato buscou valorizar a autonomia intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo em que estimulava a articulação entre repertório cultural, linguagem e reflexão crítica.

4.1 A oralidade acadêmica em língua inglesa como prática pedagógica

Um aspecto que merece destaque na experiência relatada é a ênfase na oralidade acadêmica em língua inglesa, desenvolvida por meio da apresentação do trabalho final. Embora não se tratasse de uma atividade voltada especificamente à produção oral, a solicitação de apresentar a análise de forma argumentativa e estruturada contribuiu para que os estudantes experimentassem um uso funcional e reflexivo da língua-alvo.

Essa prática pedagógica está alinhada a uma concepção de ensino de línguas que ultrapassa a reprodução mecânica de estruturas gramaticais e se volta para a produção de sentidos em contextos reais de uso. Ao preparar e apresentar suas análises, os discentes precisaram empregar vocabulário

[3] No original: Modes always appear in combination – in *ensembles*: of image, writing and layout, for instance; or of gesture, speech, posture and spatial positioning.

específico, estratégias retóricas, organização textual e clareza argumentativa, elementos centrais na construção da competência comunicativa.

Além disso, a oralidade acadêmica foi exercitada em um contexto de mediação e diálogo, no qual os colegas e a docente atuaram como interlocutores ativos. A interação durante as apresentações e os momentos de *feedback* possibilitaram a negociação de sentidos, a troca de perspectivas e o aprimoramento da expressão oral, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

5 O TRABALHO FINAL: ANÁLISE MULTIMODAL DE VÍDEOS

As escolhas dos objetos de análise refletiram ampla diversidade de gêneros e temáticas. Na turma matutina, foram selecionados filmes como *A viagem de Chihiro*, *As vantagens de ser invisível* e *Escritores da liberdade*, a série *Como defender um assassino*, e discursos como o proferido por Timothée Chalamet no Screen Actors Guild (SAG) Awards. As análises exploraram aspectos técnicos (movimentação de câmera, iluminação, figurino), bem como elementos discursivos e simbólicos.

No período noturno, destacaram-se as análises de animações como *Up – Altas Aventuras*, *Divertidamente*, *The Matrix* e *O castelo animado*, além de uma abordagem bastante poética do jogo *Clair Obscur: Expedition 33*. As apresentações revelaram sensibilidade estética e domínio conceitual, com leituras que relacionavam elementos visuais, sonoros e verbais de forma articulada.

A diversidade dos objetos e enfoques evidenciou o êxito da proposta: os estudantes foram capazes de aplicar conceitos complexos de maneira crítica e criativa, integrando aspectos técnicos e discursivos em suas análises. O exercício da oralidade acadêmica em inglês fortaleceu ainda mais a experiência formativa, promovendo o desenvolvimento de múltiplas competências.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

Os resultados da proposta indicam que a leitura multimodal, mesmo em tempo reduzido, pode gerar efeitos pedagógicos significativos. A qualidade das análises, o engajamento dos estudantes e a apropriação do vocabulário técnico demonstraram que é possível mobilizar competências críticas e comunicativas em um curto intervalo de tempo, desde que a proposta seja bem orientada e contextualizada.

Os desafios enfrentados incluíram a limitação da carga horária e a dificuldade em aprofundar certos termos técnicos da análise semiótica. Ainda assim, a dedicação dos estudantes e a clareza dos objetivos propostos contribuíram para superar essas limitações.

Além do domínio conceitual, a atividade promoveu o desenvolvimento de competências linguísticas, analíticas e interculturais, aproximando os estudantes das demandas discursivas da docência e da pesquisa em linguagens. A experiência reforçou a importância de propostas pedagógicas que valorizem a leitura crítica de produtos culturais contemporâneas.

6.1 Impactos na formação crítica e profissional dos estudantes

Os efeitos da atividade transcenderam o domínio do conteúdo teórico ou linguístico. O envolvimento dos estudantes com os temas escolhidos, a autonomia na condução das análises e a capacidade de articular aspectos técnicos, simbólicos e discursivos apontam para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, preparados para lidar com as complexidades do ensino de línguas na contemporaneidade.

O exercício de investigação de textos multimodais também contribuiu para o fortalecimento da sensibilidade estética e cultural dos discentes. Ao analisar discursos fílmicos ou animações que mobilizam elementos visuais, sonoros e narrativos de forma integrada, os estudantes foram levados a refletir sobre as formas como o sentido é produzido, eventualmente manipulado e percebido em

diferentes contextos. Essa consciência crítica é fundamental para a atuação docente em um mundo permeado por mídias digitais e discursos híbridos.

Adicionalmente, os relatos dos próprios estudantes revelaram que a atividade lhes proporcionou um novo olhar sobre os textos audiovisuais, antes consumidos apenas de forma espontânea ou recreativa. A análise orientada e fundamentada permitiu ressignificar essas experiências de fruição cultural como oportunidades de aprendizado, pesquisa e prática docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida na disciplina *English Language as Multimodal Practice* confirmou o valor formativo da leitura de textos multimodais na educação superior. A abordagem teórico-prática permitiu integrar o ensino de inglês a uma perspectiva discursiva e crítica, promovendo o engajamento dos estudantes e ampliando suas capacidades analíticas e expressivas.

Os resultados obtidos confirmam que, mesmo em condições desafiadoras, é possível construir experiências de aprendizagem significativas, desde que se valorize o protagonismo discente e se promova o diálogo entre teoria, prática e vivência. Diante da receptividade das turmas e dos resultados observados, reafirma-se a intenção de manter e aprimorar essa prática em futuras edições da disciplina, expandindo seu escopo e aprofundando os aspectos analíticos trabalhados. Como Jorgen Bruhn e Anne Gjelsvik apontam, “Por meio da fertilização cruzada [...] dos estudos da intermidialidade e da multimodalidade/semiótica social, é possível construir um entendimento de como todas as mídias são realmente modalmente mistas” (BRUHN; GJELSVIK, 2024, p. 38). Esse entendimento é a base para a formação de profissionais que consigam atuar de maneira eficaz em um cenário de convergência midiática.

Em uma época em que as linguagens visuais e digitais ocupam lugar central nas práticas comunicativas cotidianas, formar professores capazes de ler, interpretar e ensinar com base em textos multimodais é uma demanda contemporânea urgente. Que essa experiência possa, assim, inspirar outras

iniciativas voltadas à renovação crítica do ensino de línguas e à valorização das múltiplas formas de expressão que constituem a linguagem em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. *Multimodality, Learning and Communication*: A social semiotic frame. London and New York: Routtledge, 2016.

BRUHN, Jorgen; GJELSVIK, Anne. Cinema entre mídias – uma abordagem intermidiática. In DINIZ, Thaïs Flores Nogueira et al (orgs). *Intermidialidade*: cinema e adaptação – palavra e imagem – transmidia(lidade). Montes Claros, MG: Editora Unimontes, 2024. p. 30-55.

GUALBERTO, Clarice Lage et al. Leitura e produção textual no contexto acadêmico: Práticas e reflexões a partir da multimodalidade e da Semiótica Social. In: _____. *Multimodalidade e ensino*: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p. 13-35.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse*: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ADIVINHA O QUE ESTÁ ACONTECENDO. HISTÓRIAS CRIADAS POR CRIANÇAS SOBRE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Autora: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha[1]
Co-autor: Vinícius Leonel Cerqueira Soutter[2]

RESUMO

Trata-se de pesquisa desenvolvida com objetivo de analisar percepções de crianças que estão na iminência de ingressarem no Ensino Fundamental sobre experiências em contextos escolares. A metodologia é qualitativa e a pesquisa foi realizada pela aplicação de um jogo de regras especialmente projetado para atingir os objetivos propostos. Trata-se de um jogo composto por cartelas com fotografias que representam situações de teor afetivo, com elementos que remetem a situações escolares (de EI ou de EF) a partir das quais se estimula as crianças a interpretarem o que pode estar ocorrendo, a narrarem se já experienciaram/observaram algo semelhante e a indicarem se a situação da imagem ocorre na EI, no EF ou em outro contexto. Foram realizadas 11 partidas, cada uma com grupos de 4 a 6 crianças, mediadas pelo segundo autor, vídeo-filmadas e transcritas integralmente. No conjunto geral das partidas, as crianças produziram 58 narrativas, coletivamente. Com as análises foi possível identificar associações da EI com brincadeiras e do EF com tarefas difíceis (mencionando, especificamente Matemática e Física). Temas como bullying, sentimento de saudade das mães, sentimento de abandono e a exclusão entre colegas apareceram com frequência nas histórias criadas, indicando que essas experiências fazem parte do universo emocional das crianças. Contudo, também surgiram narrativas que demonstravam estratégias de enfrentamento, como a busca por ajuda, o apoio dos amigos ou a mediação da professora. Também foi possível identificar uma forte associação para as crianças entre contextos/experiências escolares como campo feminino, com forte prevalência de mães e professoras como personagens nas histórias. O jogo permitiu, por fim, evidenciar a riqueza da construção narrativa em co-autoria e a importância de dialogar sobre temas trazidos pelas crianças, em momentos pós-jogo, com a intenção de prepara-las para a transição e/ou ajudá-las a elaborarem suas experiências escolares.

Palavras-chave: Educação infantil. Ensino fundamental. Transição. Experiências escolares

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. silrocha@uol.com.br
[2] Graduando em Psicologia, pesquisador em Iniciação Científica. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. viniciussoutter@gmail.com

A pesquisa cujos resultados são apresentados neste trabalho origina-se da articulação de dois temas: o processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) e a importância da construção de contextos em que as crianças possam (re)elaborar memórias e expectativas sobre suas experiências escolares. Apresentamos nesse tópico considerações teóricas gerais sobre cada um desses temas.

O encerramento das experiências das crianças na EI e o seu ingresso no EF é um marco na vida infantil, sendo processo comum a todas desde a publicação da Emenda Constitucional n. 59, em 2009, que institui a obrigatoriedade de frequência à EI a partir dos 4 anos de idade[3]. Autores que estudam o processo de transição são unânimes em reconhecer a importância de cuidados para que seu curso seja de desenvolvimento e não de rupturas ou sofrimento agudos. Estes cuidados podem ser de diversos tipos, mas sempre tendo em vista que as transições escolares são períodos em que as crianças estão mais vulneráveis ao *stress*, oriundo de várias fontes: mudanças (por exemplo, de escola), perdas (por exemplo, por afastamento dos amigos da escola anterior), pressão (por exemplo, por desempenho) e imprevisibilidade (por exemplo, pelas nítidas mudanças na rotina da EI para o EF).

O ingresso no 1º. ano marca o início de um novo estágio psicossocial, de um período particularmente sensível a influências que afetam o senso de competência e produtividade, entendido como “o grau em que o indivíduo se considera capaz de desempenhar funções produtivas valorizadas por sua cultura” (Marturano, 2015, p. 3). É compreensível, portanto, que a experiência escolar inicial possa repercutir na continuidade de todo o EF e possa contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento. O desempenho acadêmico alcançado pela criança e a qualidade dos seus relacionamentos sociais (de modo especial com os colegas e o professor) nesse momento da transição são bons preditores de seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de integração ao contexto educacional (Correia-Zanini et al, 2023; Bento et al, 2023).

---

[3] A Emenda Constitucional n. 59 foi, depois, substituída pela Lei **nº 12.796 de 04/04/2013 que** altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando que a obrigatoriedade de frequência às escolas inicie aos quatro anos de idade e não mais apenas aos sete. Torna, assim, a pré-escola um segmento obrigatório para as crianças brasileiras.

Com esse passo, inaugura-se outro ciclo de vida, permeado por novas experiências e exigências escolares; em seu decorrer, as crianças podem passar situações de medo e de insegurança, como também de alegria, de prazer e de surpresas positivas. Fundamentando-nos na Teoria Histórico-cultural, devemos lembrar que mudanças históricas no lugar que as crianças ocupam como participantes da sociedade transformam todo o sistema de relações entre elas e dessas com os adultos, o que implica alterações importantes nos seus processos de formação e de desenvolvimento cultural (Pasqualini, 2014). Estas considerações estão de acordo com o que afirma Leontiev (2004): a modificação do lugar que o sujeito ocupa é a força motriz do desenvolvimento do psiquismo. Ou seja, a transição pode ser também instigadora de novos processos de desenvolvimento, sobretudo pelo esforço das crianças para corresponderem às expectativas da família, da escola, dos adultos e pares em geral e às suas próprias sobre si (Campos-Ramos, 2015). A relevância da transição da EI para o EF também é apontada em bibliografia internacional (por exemplo, em Fiuza Azorey et al., 2014; Schineider et al., 2014; Azorin Abellán, 2019; Balduzzi et al., 2019; Arboleda et al., 2020; Restrepo-Restrepo, 2022; Yelland et al., 2023).

Fundamentando-nos na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, argumentamos que as condições concretas oferecidas/impostas para as crianças têm consequências importantes para os modos de viver a infância e para viabilizar diferentes caminhos para o desenvolvimento psíquico. Dentre destas condições, a escuta sensível das crianças, a construção de situações de diálogo, o acolhimento dos sentimentos e o oferecimento de informações (por vezes pequenas, mas preciosas), são recursos de grande valia.

Nossa pesquisa se vincula exatamente com este ponto: para compreender a transição, é preciso investigar como a criança percebe esse processo, as significações que produz sobre ele, sobre a escola, sobre si como aluna e sobre as relações com outros com quem convive (como a família e o grupo de companheiros). Partimos, portanto, da concepção de que construir condições para que narrativas sobre experiências escolares sejam expressas, compartilhadas e (re)formuladas contribui para a elaboração dos desafios que este momento apresenta para as crianças.

Nas últimas décadas tem crescido bastante o interesse de pesquisadores em ouvir o que as crianças têm a dizer sobre uma quantidade muito variada de assuntos. Isso inclui o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nosso objeto de estudo. Entretanto, podemos dizer, pelas revisões sistemáticas que temos realizado, que no conjunto geral de trabalhos, ainda prevalecem os que não incluem procedimentos que estimulem as crianças a falarem sobre o final de sua frequência à EI, o início de sua vida no primeiro ano do EF e/ou sobre suas experiências escolares de modo mais amplo. Frequentemente, os trabalhos são desenvolvidos como pesquisas documentais. Nas pesquisas que têm crianças como participantes, prevalecem procedimentos de observação, sendo menos frequentes investigações em que são claramente estimuladas a falarem sobre suas experiências e expectativas relativas à travessia que estão prestes a e/ou acabaram de fazer.

Este número menor de trabalhos científicos que incluem crianças como informantes pode ser decorrente do fato de que, para fazê-lo, são necessários alguns cuidados e a construção de caminhos diferentes dos que costumam ser usados em pesquisas com adultos. Nas pesquisas com crianças é necessário refletir sobre questões éticas e metodológicas com detalhes particulares, como tem sido analisado por Coutinho (2019) e Fernandes (2016). Dois pontos são especialmente delicados e podem afetar muito seus modos de participação e de produção do material empírico: a assimetria na relação entre o pesquisador e as crianças e o fato de que elas nem sempre oferecem as respostas às perguntas feitas no mesmo ritmo e dinâmica com que o fazem participantes jovens e os adultos. O trabalho de campo com crianças não deve ser feito de modo apressado, pois a pressa tende a produzir respostas lacônicas, evasivas e/ou repetitivas, não permitindo que se tenha uma visão clara sobre seus pontos de vista sobre quaisquer assuntos. Para atenuar essas duas questões, encontramos sugestões em alguns textos, como ocorre em Cruz (2010) e em Passeggi et al. (2016), importantes pesquisadoras do campo da infância:

> Uma das formas de diminuir os possíveis constrangimentos decorrentes das desigualdades entre pesquisador e crianças é a realização de atividades em grupos. Estando entre pares as crianças sentem-se mais à vontade e essa condição também favorece a emergência de interações (verbais ou não) entre

> as crianças: a partir do que é trazido por um colega, lembram-se de algo, concordam ou refutam opiniões dadas, fazem gozações etc. que agregam informações importantes. (Cruz, 2010, p. 15)

> A escolha das rodas de conversa e não de entrevistas, por exemplo, como artefatos para a pesquisa deveu-se ao fato de que elas permitem a construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas, alimentados pela interação entre pares. Na roda, elas podem discordar ou concordar com a fala do outro, complementar o que dizem, simplesmente silenciar ou refletir. (Passeggi et al., 2016, p. 104-105)

Esses trechos nos mostram que a construção de procedimentos férteis para as pesquisas com crianças é um campo aberto, que ainda apresenta grandes desafios. Identificamos nesse ponto uma importante contribuição do trabalho que realizamos por sua originalidade em termos do instrumento especialmente desenhado para seu desenvolvimento. Destacamos que essa contribuição se dará no campo da pesquisa científica e na produção de material relativo às percepções das crianças sobre experiências escolares e formas pelas quais suas (re)elaborações podem contribuir para o processo de transição da EI para o EF, mas também vislumbramos contribuições para as práticas pedagógicas. A realização da pesquisa e a construção de um jogo que pode, facilmente, ser incluído nos recursos disponíveis para professoras no cotidiano escolar, permite o desenho de novas oportunidades na atividade pedagógica.

2 DESENVOLVIMENTO

Trata-se de pesquisa qualitativa fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida com objetivo de analisar percepções de crianças que estão na iminência de ingressarem no EF sobre experiências em contextos escolares.

Para atingir o objetivo, foram realizadas partidas com um jogo de regras especialmente desenhado para a pesquisa, nomeado por nós como “Adivinha o que está acontecendo...” instrução básica dada para as crianças em cada rodada.

O jogo compõe-se 30 cartas com imagens de cenas representando situações relacionais (por exemplo, duas crianças desenhando juntas, duas crianças disputando um brinquedo etc.). As cartas ficavam embaralhadas no

centro da mesa, com as imagens viradas para baixo. A cada partida de quatro a seis crianças participavam, organizadas em duplas. Na vez de cada dupla, deveriam escolher uma das cartas sem ver a imagem antes. Cada dupla tinha uma cartela, subdividida em 12 casas. Estas casas iam sendo preenchidas com fichas que os participantes ganhavam na medida em que davam suas versões a respeito do que estaria acontecendo na imagem da carta sorteada. A cada carta virada, o pesquisador estimulava a dupla a interpretarem o que pode estar ocorrendo, a narrarem se já experienciaram/observaram algo semelhante e a identificarem se aquela cena relacionava-se com a EI, com o EF ou com outro contexto. As partidas, mediadas pelo pesquisador, foram filmadas e transcritas integralmente e eram encerradas quando alguma dupla preenchia a cartela ou quando as crianças demonstraram que não estavam mais interessadas no jogo (raras vezes).

As crianças tiveram liberdade de responder às imagens das cartas à sua maneira, não sendo as respostas avaliadas como certas ou erradas. Como as jogadas eram feitas em duplas, as duas crianças deveriam responder juntas, criando narrativas em co-autoria, mas as outras poderiam participar, mesmo não sendo sua vez de jogar. A principal regra era estimulá-las a expressarem suas experiências ou ideias, sendo, inclusive, desejável que opinassem, comentassem, completassem, discordassem das respostas dadas pelos demais participantes do jogo.

Pela necessidade de garantir um período de adaptação das crianças à presença do pesquisador, esse acompanhou o cotidiano da turma em dias alternados durante duas semanas anteriores às sessões de jogo. A pesquisa tem apoio FAPESP Proc. 2024/13963-6.

3 RESULTADOS

A partir da leitura intensiva das transcrições, um primeiro destaque a ser feito é a percepção dos contextos e experiências escolares como prioritariamente ligados a figuras femininas, apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: presença de personagens adultos nas narrativas

Personagens	Quantidade de narrativas
Professora	25
Mãe	25
Diretora	5
Pai	3
Diretor	2

Fonte: elaborada pelos autores

Do total de 58 narrativas produzidas, 25 incluem professoras como personagens e 25 incluem a figura materna. Esta característica do conjunto geral de narrativas não se explica pelas imagens, já que 24 das 30 fotografias são compostas apenas por crianças (22) ou apenas por brinquedos de parque (2). Figuras femininas em cenas que sugerem serem professoras aparecem em duas cartas e figuras femininas em cenas que sugerem serem mães aparecem em outras duas cartas. Esta condição indica a relevância de adultos para as crianças e, de modo especial professoras, mães e diretoras, nesta ordem.

Os personagens adultos e femininos via de regra se relacionavam com situações de conflito entre as crianças (sendo mencionados como mediadores necessários) e/ou das crianças com os adultos (quando infringem alguma regra). Situações em que as professoras estão ensinando algo são menos frequentes. As crianças expuseram sentimentos de medo e insegurança, mas também de entusiasmo pela escola. Muitas associaram o primeiro ano a aumento das exigências escolares — como provas, menos tempo para brincar e menos liberdade — o que gerou representações negativas sobre a nova etapa. Por outro lado, também surgiram elementos de expectativas positivas e alegria, especialmente quando situação escolar era associada à presença de brincadeiras.

Temas como o bullying, a saudade das mães, sentimento de abandono e a exclusão entre colegas apareceram com frequência nas histórias criadas,

indicando que essas experiências fazem parte do universo emocional das crianças. Contudo, também surgiram narrativas que demonstravam estratégias de enfrentamento, como a busca por ajuda, o apoio dos amigos ou a mediação de um adulto, especialmente das professoras e mães, conforme já mencionamos.

Embora cada um destes temas tenha sido narrado de maneiras singulares, com maior ou menor detalhamento, envolvendo as crianças de maneira mais ou menos entusiasmada, o fato é que a proposição do jogo permitiu a construção das narrativas sempre em co-autoria. Este movimento rico de articulação entre as ideias será examinado em episódio construído a partir do sorteio da imagem apresentada na figura 1:

Figura 1 – imagem do jogo

Fonte: imagem obtida em dreamstime.com

Esta partida ocorreu na segunda semana da aplicação do jogo. Participaram cinco crianças (três meninas e dois meninos) produzindo suas narrativas pela primeira vez. Apesar de na imagem não aparecer nenhuma construção simbolizando, explicitamente, um prédio escolar, é provável que a mochila que o menino carrega tenha marcado o contexto escolhido pelas crianças para o desenvolvimento da narrativa.

Valentina: Ele não quer ir para a escola.

Pesquisador: Ele não quer ir para a escola?

Valentina: É.

Pesquisador: Por que ele não quer ir?

Luísa: É por causa que ele pensa que a escola é chata.

Pesquisador: A escola é chata?

Ravi: É.

Pesquisador: Mas essa escola de vocês, então, é chata?

Crianças: Não.

Pesquisador: Ué, então por que ele tá pensando que é chata?

Ravi: É outra escola.

Pesquisador: Ah, é outra?

Luísa: É a escola dele.

Felipe: De grande.

Pesquisador: É a escola de grande?

Felipe: É.

Ravi: Olha o tamanho dele.

Pesquisador: O primeiro ano é chato? Por que que é chato?

Ravi: Vai ser muito mais difícil.

Felipe: Pra mim não é!

Valentina: Porque tem Matemática!

Ravi: Mas é Física!

Valentina: E Matemática!

Ravi: Ah, matemática eu sou bom. Eu que ensinei ela (apontando para Luísa).

Luísa: Ensinou nada, foi meu pai!

Este primeiro trecho mostra a construção co-autoral mencionada, de forma exemplar. A não ser nas duas últimas linhas, momento em que há discordância entre Ravi, Valentina e Luísa, todo o enredo vai sendo costurado ponto a ponto por todos. Cada crianças diz uma frase, complementando o que o outro disse, dando sustentação para cada afirmativa. Note-se que as crianças vão construindo suas narrativas em torno de tópicos que têm sido bastante

comuns nas nossas pesquisas: a escola de crianças mais velhas (primeiro ano do Fundamental) qualificada como chata e difícil em função de ter disciplinas específicas (aqui mencionadas a Matemática e a Física). Muito provavelmente as crianças ouvem estes termos nos relatos de irmãos mais velhos e os tornam parte de seu vocabulário, ainda que talvez não compreendam, exatamente, o seu significado. Dialogar sobre isso e esclarecer pontos que podem ter efeitos amedrontadores para as crianças é necessário, embora o melhor seja fazê-lo em outros momentos, pós jogo, para não interromper sua dinâmica. Segue a construção da história.

Pesquisador: Mas ó, então... Mas aqui, pela imagem...Ele está triste, ele está feliz, ele tá o que?
Ravi: Bravo!
Pesquisador: Por quê?
Luísa: Porque a mãe quer que ele estude nessa escola.
Ravi: E que ele fique inteligente
Pesquisador: E ele não quer?
Ravi: Não.
Pesquisador: Mas não é importante?
Ravi: Ele vai ficar burro.
Valentina: É porque ele não sabe de nada.
Ravi: Com certeza não.
Pesquisador: Mas vocês acham que, pela história de vocês, ele conseguiu ir na escola?
Valentina: Sim
Ravi: Acho que não.
Valentina: Porque a mãe puxou.
Pesquisador: A mãe puxou?
Ravi: Eu acho que sim.
Pesquisador: Ele foi forçado a ir pra escola, então?
Valentina: Foi.
Pesquisador: E ele gostou?
Valentina: Não.

Ravi: Eu acho que não.

Neste trecho, a associação entre frequentar a escola-ficar inteligente e seu oposto, ou seja, não ir à escola-ficar burro evidencia a internalização de modos culturais de qualificar a importância do estudo, permitindo seguirem com a produção marcada pela complementariedade das ideias. Há consenso também em relação à razão que faz o personagem entrar na escola: a atitude firme da mãe, forçando esta ação. Embora Ravi oscile entre achar que o menino da imagem não conseguiu ir à escola, termina concordando com o argumento de Valentina, dizendo que a mãe o puxou.

Este acordo torna ainda mais interessante o próximo trecho, quando Ravi coloca uma pergunta que instiga os participantes a reverem suas interpretações da cena.

Ravi: Ou ele tá voltando da escola?
Pesquisador: Não sei...
Lorena: Eu acho que ele tá...
Valentina: Eu acho que ele quer ficar na escola.
Lorena: Dá pra ver que tem uma escola aqui atrás.
Ravi: Ele quer ficar na escola, que nem outro dia a Lorena chorou. Porque ela estava indo embora.
Pesquisador: Você chorou porque estava indo embora da escola? Você queria ficar?
Valentina: Eu também.
Pesquisador: É porque vocês gostam de ficar brincando, né?
Crianças: Sim.
Pesquisador: Mas ó, e se ele estiver voltando da escola? O que que tá acontecendo?
Ravi: Ele quer ficar na escola. Eu acho que ele quer passar 24 horas lá!

A partir da fala de Ravi, toda a narrativa tem uma reviravolta: da interpretação de uma criança que sofre porque não quer entrar na escola para uma criança que sofre porque não quer ir embora da escola. Da escola chata

para a escola em que se quer ficar 24 horas. Lorena e Valentina compreendem, perfeitamente, a proposição e toda a história vai se reconfigurando. Ravi usa argumento baseado nas experiências compartilhadas entre eles, o que torna a nova versão bastante verossímil. As crianças apresentam interessante flexibilidade de raciocínio, demonstrando que, para elas, as relações com a escola não são de um só tipo, gostar ou não gostar. No próximo trecho, temos pistas sobre o que faz a diferença nestas possibilidades afetivas em relação ao contexto escolar.

Luísa: Acho que ele não quer entrar na sua escola. Ele está triste.
Guilherme: Eu acho que ele não quer ir para a escola.
Pesquisador: Ele não quer ir para a escola porque é chato?
Valentina: É um pouco chato. Mas essa escola aqui é divertida. [refere-se à escola de EI em que estudam]. Porque tem três parquinhos.
Lorena: Um aqui, outro ali, outro ali, outro ali.
Luísa: Não é só três, tem quatro, sabe por quê? É por causa do pátio.
Pesquisador: Tá bom, entendi.

O acordo temporário, entretanto, não se mantém e acaba prevalecendo a primeira versão da história. Ravi, autor da proposta de inversão de motivação e afetos não se opõe. Fecham o episódio expressando o que torna uma escola divertida: a presença de parquinhos e a possibilidade de brincarem.

Este episódio representa a importância de diálogo com as crianças a respeito de suas experiências escolares em duplo sentido. Primeiramente, porque, para construírem as narrativas (pelo menos) em duplas, precisam ouvir seus colegas, entender suas perspectivas, encontrar caminhos para incluírem suas contribuições, sem deixarem de expressar discordâncias, quando necessário. Nas partidas realizadas, as crianças pensam juntas sobre a escola e isso oportuniza perceberem similaridades nas significações

Em segundo lugar, a produção de narrativas torna possível acessar pontos que podem ser trabalhados em outros momentos e que podem ajudar as crianças no processo de transição da EI para o EF. Dois deles ficam claros no episódio apresentado: a afirmação sobre Matemática e Física e a associação

entre ir à escola – ser inteligente. No primeiro caso, temos pistas sobre a importância de (i) entendermos os significados que estas palavras têm para as crianças e porque temem estas disciplinas e (ii) explicar para elas que só farão parte do currículo em anos avançados do EF. A questão escola – inteligência também merece ser dialogada com as crianças. Sem desqualificar a instituição escolar e os conhecimentos que ela deve disponibilizar para os alunos, é importante refletir com as crianças que dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou a não frequência à escola não significam pouca inteligência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das transcrições das partidas realizadas em fase de transição da EI para o EF revelou aspectos significativos sobre como elas vivenciam e elaboram essa mudança e percebem estes contextos. Por meio do recurso lúdico e simbólico das imagens e da construção coletiva de histórias, foi possível acessar memórias, sentimentos e expectativas das crianças em relação ao novo ciclo.

Assim, a pesquisa demonstrou que o uso de jogos e narrativas pode ser uma potente ferramenta para escutar as crianças e compreender como constroem sentidos sobre sua trajetória escolar. Essa escuta ativa permite refletir sobre práticas pedagógicas mais sensíveis à realidade emocional dos alunos e pode contribuir para uma transição mais acolhedora, respeitando o tempo e a linguagem da infância.

REFERÊNCIAS

ARBOLEDA BLANDÓN, A. M; ZULUAGA GUZMÁN, V. A. **Construcción teórica sobre las transiciones exitosas en la etapa preescolar**. Trabajo de grado Licenciatura en Educación Infantil yLicenciatura en Educación Preescolar. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín. 2020.

AZORÍN ABELLÁN, C. Las Transiciones educativas y su influencia em el alumnado. **Edetania**. Estudios y propuestas socioeducativos., n. 55, p. 223–248, 2019.

BALDUZZI, L.; LAZZARI, A.; VAN LAERE, K.; BOUDRY, C.; REŽEK, M., Mlinar M.; MCKINNON, E. **Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe**. Ljubljana: ERI. 2019.

BENTO, Patrícia O de L.; ELIAS, Luciana C. dos S.; CORREIA-ZANINI, Marta R. G. Estressores escolares cotidianos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática. In:**Saúde Mental na Infância e Adolescência**: avaliação, intervenção e tópicos associados. São Paulo: Editora UNIFAE, 2023. p. 155-173.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia C. **Desenvolvimento das Interpretações de Si, do Outro e do Mundo por Crianças na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. 2015.

COUTINHO, A. S. Consentimento e Assentimento. In: ANPED. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, vol 1, 2019.

CRUZ, S. H. V. Prefácio. In: SOUZA, Marilene P. R. (ORG.) **Ouvindo Crianças na Escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves; MARTURANO, Edna Luísa; LOUREIRO, Sonia Regina; FONTAINE, Anne Marie. A Importância do Estudo Longitudinal para a Avaliação do Estresse Escolar. In: CORREIA-ZANINI, M. R. G.; DELL'AGLI, Betânia A. V. (orgs.) **Saúde Mental na Infância e Adolescência**. São Paulo: Editora UNIFAE, 2023. p. 39-50.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, 2016.

FIUZA ASOREY, María José; SIERRA MARTÍNEZ, Silvia. Un Camino para Facilitar las Transiciones Educativas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, vol. 3, núm. 1, pp. 109-118. 2014.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro. 2004.

MARTURANO, E. M. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental.**Ciências e Cognição**. 2015.

PASQUALINI, J. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, pp. 93-106, Setembro/Dezembro 2014.

RESTREPO RESTREPO, N. Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. **Revista Colombiana de Educación**, vol. 1 núm. 84, 2022. pp. 1-18.

YELLAND, Nicola; WAGHORN, Elise. STEM learning ecologies: collaborative pedagogies for supporting transitions to school. International Journal of Early Years Education Vol. 31, NO. 1, 216–235, 2023.

INTENSIVÃO SESC PR: UMA FERRAMENTA DE PREPARAÇÃO PARA VESTIBULARES E PARA A VIDA

Rafael Bandeira Soares[1]

Marco Antonio Pedroso Vicente[2]

Amanda Letícia Souza Cordovil Dias[3]

RESUMO

Os estudantes do Ensino Médio têm um desafio ao final de suas trajetórias na Educação Básica: quais profissões seguir, quais rumos tomar, quais escolhas fazer para suas vidas. Uma dessas escolhas pode ser a universidade, com os cursos de graduação, sejam bacharelados, licenciaturas ou até tecnólogos. Essa época de decisões pode desencadear sentimentos e emoções que podem não ajudar durante o ano de preparação (Paggiaro e Calais, 2009). Para que os estudantes dos colégios Sesc Senac do estado do Paraná possuam condições de lidarem com esse período de decisões criou-se o projeto Intensivão Sesc PR, que fornece auxílio para que os discentes consigam entender como se planejar, como estudar e como lidar com seus pensamentos e emoções para alcançarem seus objetivos. Essa ideia de criar o Intensivão surgiu a partir dos relatos de professores e estudantes de diversos colégios Sesc Senac no estado do Paraná e, a partir disso, desenvolveu-se um estudo das dificuldades dos estudantes ao longo de suas preparações para os vestibulares e Enem. Após os estudos, foi montado o projeto que visa trabalhar a organização de estudos com a criação de planejamentos de rotina, gerenciamento emocional para lidar com o ano de preparação e aulas expositivas no padrão de cursinhos pré-vestibular. Ao longo de três anos de aplicação desse projeto verificou-se que os estudantes aproveitaram e produziram relatos demonstrando que as atividades desenvolvidas os auxiliaram a conhecer melhor os exames, a se conhecerem melhor e a entenderem que esses processos seletivos não são a definição de suas vidas, o que os acalmou e incentivou a prepararem-se com mais foco e organização.

Palavras-chave: Vestibulares. Ensino Médio. Gerenciamento Emocional. Planejamento de estudos. Universidades.

1 INTRODUÇÃO

O ano de vestibular no Brasil é um período marcado por grande exigência acadêmica, emocional e social. Os estudantes enfrentam intensa preparação para exames altamente competitivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio

[1] Licenciatura em Química pela PUC-PR, E-mail: professorrafasoares@gmail.com.
[2] Licenciatura e Bacharelado em Matemática pela UTP e pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática pela Uniasselvi, E-mail: marco.vicente@sescpr.com.br.
[3] Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UTFPR e Mestra em Letras pela UFPR, E-mail: amandalcordovil@gmail.com.

(Enem) e os vestibulares das universidades estaduais e federais. Essa etapa é muitas vezes vivenciada como um rito de passagem, exigindo dedicação extrema, renúncia de atividades prazerosas e suportando elevadas pressões familiares e sociais. Segundo Paggiaro e Calais (2009), o vestibular é percebido como um desafio decisivo para o futuro profissional e pessoal dos jovens, desencadeando sentimentos como insegurança, medo do fracasso e dúvida sobre a escolha da carreira.

Além do estresse, a ansiedade em contextos de prova também é uma variável significativa que afeta o desempenho dos estudantes brasileiros. Karino e Laros (2014) identificaram que fatores como pressão pessoal e social, medo de fracasso e cobrança por desempenho geram reações fisiológicas e cognitivas que prejudicam a concentração e aumentam a sensação de incapacidade. A ansiedade se manifesta em múltiplas dimensões, como emoção que desencadeia sintomas fisiológicos (ex.: náuseas, taquicardia), preocupação (com as consequências da reprovação), distração e falta de confiança. Estudos confirmam que tanto a ansiedade causada por cobranças externas (como o julgamento de familiares) quanto a ansiedade interna (autocobrança) impactam negativamente o desempenho dos estudantes, demonstrando a complexidade emocional vivida por vestibulandos brasileiros.

Apesar das inúmeras transformações sociais e do avanço nas demandas formativas do século XXI, as instituições de ensino superior no Brasil ainda se estruturam, em grande medida, sob a pedagogia tradicional. Esse modelo, historicamente enraizado, é caracterizado pela fragmentação do conhecimento, centralidade do professor, transmissividade dos conteúdos e passividade do aluno, aspectos que comprometem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências exigidas pelo mercado de trabalho atual. Conforme apontam Lacerda e Santos (2018), tal estrutura pedagógica continua a dominar o cenário universitário, mesmo sendo considerada ultrapassada para atender às exigências de uma sociedade cada vez mais dinâmica, colaborativa e crítica. O desafio contemporâneo, portanto, é romper com esse paradigma tradicional e promover a ressignificação da prática docente, incorporando metodologias ativas que coloquem o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem. Tais propostas já são incluídas nos colégios de

Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) Sesc Senac Paraná, porém, faz-se importante mostrar aos estudantes que, embora eles já possuam o costume de estudar com metodologias de aprendizagem ativa, talvez a universidade ainda não tenha ingressado nesse sistema de ensino, assim como os cursos pré-vestibulares, cujos também trabalham nessa perspectiva.

Diante das evidências de que o ano de vestibular impõe aos estudantes não apenas desafios acadêmicos, mas também intensas exigências emocionais e psicológicas, foi concebido um projeto educacional com foco na preparação integral dos estudantes de 2º e 3º anos dos colégios do EMI Sesc Senac PR. Essa iniciativa visa contemplar dimensões fundamentais para o enfrentamento do processo seletivo, articulando estratégias de gerenciamento emocional, planejamento de estudos e revisão de conteúdos contidos no edital do Enem. O Enem foi o exame escolhido pela equipe de professores itinerantes para universalizar as formas de ingresso nas universidades, via ProUni, Sisu e Fies, de modo a facilitar a estruturação das dinâmicas, conversas e aulas. O projeto reconhece que o desempenho nos exames de ingresso ao ensino superior está diretamente relacionado à capacidade do estudante de administrar a pressão pessoal e social, bem como o de desenvolver autonomia e disciplina em sua rotina de estudos.

Nesse sentido, as atividades trabalhadas estão estruturadas em três eixos principais. O primeiro é o **gerenciamento emocional**, que busca construir com os estudantes recursos para lidar com a ansiedade, o medo do fracasso e as cobranças externas e internas que permeiam o período pré-vestibular. O segundo eixo é o **planejamento de estudos**, que estimula a prática de uma rotina autônoma, com organização diária, semanal e mensal, capacitando os jovens a realizarem escolhas estratégicas quanto aos conteúdos a serem estudados e ao uso eficiente do tempo, com base na vida e na rotina de cada estudante. Por fim, o terceiro eixo é composto por **aulas de revisão de conteúdos recorrentes nos vestibulares e no Enem**, com o objetivo de consolidar aprendizagens, identificar lacunas e fortalecer a motivação dos estudantes para o estudo autônomo. Ao integrar essas dimensões, o projeto propõe uma abordagem formativa e humanizada, que valoriza o sujeito em sua totalidade e oferece suporte para que ele enfrente esse momento de transição

com mais equilíbrio e preparo.

2 CRIAÇÃO DO PROJETO

Os professores itinerantes Sesc são um grupo de profissionais que atuam em todos os colégios de Ensino Fundamental e Ensino Médio Integrado ao Técnico Sesc Senac PR, realizando substituições de professores de cada colégio, quando há a necessidade, seja pela ausência de professores durante processos de contratações, seja por ausência mediante casos de saúde etc. O grupo possui quatro professores itinerantes, sendo cada um formado e responsável por duas disciplinas nas substituições. Tais professores são responsáveis pelas disciplinas:

- Professor 1: Língua Portuguesa e Língua Inglesa;
- Professor 2: Geografia e Educação Física;
- Professor 3: Química e Física;
- Professor 4: Matemática e Física.

Durante as substituições realizadas durante o ano de 2023, os professores itinerantes, por meio de observações em sala de aula e de conversas com os professores de cada unidade Sesc Senac PR perceberam que os colégios possuem uma ementa voltada para a formação humana e profissionalizante dos estudantes, uma vez que o Ensino Médio é integrado ao Ensino Técnico. Com base nisso, percebeu-se que os discentes possuíam desejo de procurarem cursos superiores e essas temáticas não eram abordadas com frequência e com aprofundamento necessários. A partir desse momento, foi proposto o projeto Intensivão, que buscou, em uma primeira instância, auxiliar os estudantes com a revisão de conteúdos que são recorrentes nos exames do Enem e diferentes vestibulares, além de mostrar formas de ingresso nas universidades.

Na primeira aplicação do projeto, as escolas que o receberam foram as cidades de Jacarezinho, Londrina e Ivaiporã, sendo apenas com discentes do 3° ano do Ensino Médio integrado ao Técnico. A execução foi realizada em três etapas:

- Simulado com questões de vestibulares como avaliação diagnóstica do nível de preparação dos estudantes com foco em

vestibulares e Enem;

- Aulas de revisão de conteúdos em Química, Física, Geografia e Matemática, com foco no Enem e alguns vestibulares de universidades da região de cada colégio;
- Oficina Sesc Ciências: experimentos de ciências a fim de motivar os estudantes a se interessarem pelos estudos.

Tratado como um piloto, o projeto em 2023 foi realizado como uma maneira de perceber o quanto os estudantes possuíam de conhecimento, tanto de como funcionam os vestibulares e o Enem, como com o conhecimento das disciplinas e como são cobradas nos exames. Além disso, fazer do evento um motivador, mediante a percepção de que os estudantes dos colégios Sesc Senac PR além de possuírem pouco conhecimento de tais possibilidades de estudo, também não sabiam como prepararem-se para elas, tendo em vista que o EMI Sesc Senac PR tem como foco de ensino os cursos técnicos e o mercado de trabalho.

No ano de 2024 o Intensivão foi mais bem pensado para fazer com que os estudantes conheçam os processos seletivos de universidades e saibam como estudar. Nessa edição, foram contempladas todas as onze escolas Sesc Senac do estado, sendo elas: Arapongas, Matinhos (Caiobá), Curitiba, Foz do Iguaçu, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina Centro, Londrina Norte, São José dos Pinhais, Umuarama e União da Vitória. Com a inclusão de uma professora itinerante de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (tendo em vista que em 2023 não foi possível tê-la como parte da equipe do Intensivão, pois a professora estava realizando substituições de professores em outras unidades), também houve a inclusão de uma área de conhecimento para que os estudantes tenham aulas de preparação. Aqui foi criado um cronograma que dividisse todas as atividades, conforme listado na Figura 1.

Figura 1. Cronograma de atividades – Intensivão Sesc PR 2024.

Cronograma de aplicação - Intensivão Sesc 2024 - 16/09 a 20/09											
Seg - Horário	Atividades	Ter - Horário	Turma	Atividades	Qua - Horário	Turma	Atividades	Qui - Horário	Turma	Atividades	Sexta
08:00 - 12:00	Simulado Intensivão	07:30	2º 3º	Apresentação e dinâmica Marshmallow Roda de conversas - abertura do projeto	07:15	3 ano	Química	07:30	2 e 3 ano	Gerenciamento emocional	Deslocamento volta dos professores
		09:15		Intervalo	08:15	3 ano	Redação	09:15		Intervalo	
		09:35	2º 3º	Resgate: Dinâmicas x Percepções da Realidade Editais, cotas e escolha de cursos	09:15		Intervalo	09:35	2 e 3 ano	Dicas para o vestibular	
		11:00	2 e 3 ano	Inscrições e vestibulares	09:35	3 ano	Matemática	11:00	2 e 3 ano	Relatos de vida e experiências	
					10:35	3 ano	Química	12:35		Almoço	
OU		11:35	3 ano	Português/Inglês	11:35	3 ano	Redação	14:00	3 ano	Oficinas/plantão tira-dúvidas	
		12:35		Almoço	12:35		Almoço	17:00	3 ano	Encerramento	
14:00 - 18:00	Simulado Intensivão	14:00	3 ano	Física	14:00	3 ano	Matemática				
		14:50	3 ano	Intervalo	14:50		Intervalo				
		15:10		História	15:20	3 ano	Química				
		16:00	3 ano	Redação	16:10	3 ano	Matemática				
		16:50	3 ano	Encerramento	17:00	3 ano	Encerramento				

Fonte: Os autores, 2024.

O primeiro dia era separado para a aplicação de um simulado de sessenta questões padrão Enem confeccionado pelos professores itinerantes. Isso era enviado para cada unidade aplicar no primeiro dia da semana em que o Intensivão ocorreria, para que os professores itinerantes pudessem realizar o deslocamento até cada colégio. A partir do segundo dia de aplicação, durante as dinâmicas (segundo e quarto dias de aplicação, pelas manhãs), uma dupla de professores ficou com a turma de 2º ano e a outra dupla com a turma de 3º ano da escola. Cada dupla realizou palestras no período da manhã, com o intuito de construir o tema Planejamento com cada estudante. O foco com as turmas de 2º ano era de prepará-los para o primeiro contato com vestibulares, mas com maior ênfase em como lidarem com os estudos no próprio Ensino Médio e como prepararem-se para oportunidades profissionais. Já no 3º ano, o foco era total em vestibulares, com práticas de como criar planejamentos de estudos diários, semanais e mensais; formas de ingresso em faculdades e universidades e como realizar inscrições; as dinâmicas de gerenciamento emocional, eram uma maneira de auxiliar os estudantes a entenderem seus sentimentos e emoções, além de discutir possíveis maneiras de resolverem conflitos próprios durante o ano de preparação.

3 PROJETO ATUALMENTE

O Intensivão, após a avaliação dos técnicos de atividades (sigla utilizada pela própria instituição e que diz respeitos aos responsáveis pela coordenação pedagógica de cada colégio) e os próprios estudantes, reformulou as dinâmicas e as aulas para o período de 2025. Essa reformulação partiu do princípio de que,

no ano anterior, havia muito mais palestras, fazendo com que o ritmo do projeto fosse mais lento, tornando as atividades maçantes.

A partir disso, as atividades sobre planejamento de estudos e gerenciamento emocional sofreram alterações para poderem acolher as ideias dos técnicos e dos discentes, transformando as palestras em dinâmicas, possibilitando que os estudantes construam seus aprendizados nessa preparação para vestibulares e para a vida, mas sem perder o espaço de análise e discussão. Para que houvesse um alinhamento de cada proposta de aplicação, não só com os *feedbacks* recebidos, mas também com a proposta educacional dos colégios Sesc Senac PR, foi realizado um estudo e um alinhamento entre os professores itinerantes. Nessa revisão, foram destacados os pontos da avaliação, além de quais impactos cada atividade poderia ter durante cada ação nas suas vidas. Desse modo, foram propostas as atividades abaixo, assim como a Figura 2 mostra também um exemplo de estudo de caso utilizado:

- Estudos de caso para o planejamento de estudos;
- Dinâmica de inteligências múltiplas – avaliação de inteligências em cada profissão;
- Técnicas de estudo – desenvolvendo técnicas na prática – método Feynman, método pomodoro, mapas mentais e outros.
- Gerenciamento emocional – sentimentos e emoções em estudos de caso;
- Estilos de aprendizagem – utilização do *Tangram* (quebra-cabeças chinês);
- Rodas de conversa sobre mercado de trabalho e o mundo acadêmico.

Figura 2 – Estudo de caso e *design thinking* – gerenciamento emocional

Como lidar com tudo isso?

Christian é um rapaz que estuda no 3º EMI do colégio Sesc Senac. Ele está se preparando para o vestibular e já criou um planejamento de estudos para o seu ano. Ele entende que possui atividades de lazer, muito tempo de estudo, dedicação a ajudar a sua família nos afazeres de casa e a cuidar de seu irmão mais novo, conseguindo encaixar bem até essas tarefas no seu dia a dia. Porém, ele tem se percebido um pouco triste e cansado para estudar. A partir disso, ele decidiu fazer um mapeamento de toda a sua rotina para identificar o que tem atrapalhado a sua preparação. Então, Christian percebeu algumas coisas: que ele tem ido dormir em horários variados durante a semana, além de almoçar com a família apenas nas segundas e terças. Nos outros dias da semana ele só faz um lanche próximo da escola, assim como ele fica um bom tempo no celular antes de dormir e que dadas as correrias, ele não tem tempo de assistir as séries que gosta e nem de sair com os amigos. Porém, Christian também identificou que ele tem conseguido o tempo suficiente para jogar futebol e treinar na academia, além de dar conta de estudar para a escola e para o vestibular.

Com base na agenda do Christian abaixo, é possível perceber quais situações podem estar atrapalhando o desempenho dele nos estudos e quais decisões ele pode tomar para que a rotina dele melhore e para que o cansaço possa ser menor? Discuta com o seu grupo e apresente uma proposta que possa ajudar Christian.

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
07:15 – 12:35	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	
13:00 – 14:00	Almoço em casa	Almoço em casa	Almoço fora	Almoço fora	Almoço fora	
14:00 – 17:00	Estudar e cuidar do irmão	Estudar e cuidar do irmão	Estudar e cuidar do irmão	Estudar e cuidar do irmão	Estudar e cuidar do irmão	
17:00 – 18:30	Academia	Academia	Academia	Academia	Academia	
19:00 – 20:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	
20:00 – 21:00	Estudo	Videogame	Videogame	Videogame	Estudo	
21:00 – 22:00	Celular	Celular	Celular	Celular	Estudo	
22:00 – 23:00	Celular	Dormir	Dormir	Celular	Estudo	
23:00 – 00:00	Dormir	X	X	Dormir	Celular	
00:00 – dia seguinte	X	X	X	X	Dormir	

ISSN: 2176 - 1396

Para resolver a situação do Christian da melhor forma possível, que tal elaborar sua sugestão a partir do processo de etapas do Design Thinking? Até porque o Design Thinking é uma metodologia de trabalho que busca resolver problemas complexos de forma criativa com foco no ser humano. Portanto, para chegar no resultado desta atividade, complete as etapas a seguir:

Empatia (compreender de forma empática o problema apresentado. Quais são os dados e fatos aqui descritos que podem me ajudar a entender o cenário):

_____
_____
_____

Definição (toda a informação coletada na etapa anterior agora deve ser reunida para que você possa analisar, observar e sintetizar os principais problemas identificados. A interpretação dos dados deve ser feita da forma mais clara possível e permitir a criação de soluções plausíveis):

_____
_____
_____

Ideação (a etapa de ideação é o momento de buscar por soluções criativas e inovadoras para os problemas identificados):

_____
_____
_____

Prototipação (com as ideias mais claras em mente, a próxima etapa é começar a fase experimental das soluções. Ou seja, colocar a mão na massa com o objetivo de encontrar as melhores alternativas para os problemas):

_____
_____
_____

Validação (chegou o grande momento de colocar as suas soluções à prova. Lembre-se que esta fase é interativa, então você precisa ouvir o feedback dos colegas e professores para verificar se a solução encontrada faz sentido e se é possível aplicá-la):

_____
_____
_____

Fonte: os autores, 2025.

Além de todas as dinâmicas realizadas, foram aplicadas aulas expositivas, com o formato de cursinhos pré-vestibulares, para mostrar aos estudantes como funcionam tais instituições e possíveis aulas nas universidades, fomentando os conceitos por Lacerda e Santos (2018).

Na edição de 2025, foi concordado em aplicar o simulado para todas as unidades ao mesmo tempo. Em detrimento disso, a previsão de aplicação do

simulado será em agosto de 2025, sendo que o projeto foi finalizado em todas as unidades pouco antes do fim do semestre nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação do projeto em cada colégio Sesc Senac PR no estado, foram coletadas respostas dos estudantes, em um questionário realizado no Microsoft Forms, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3. Avaliação do projeto Intensivão 2025.

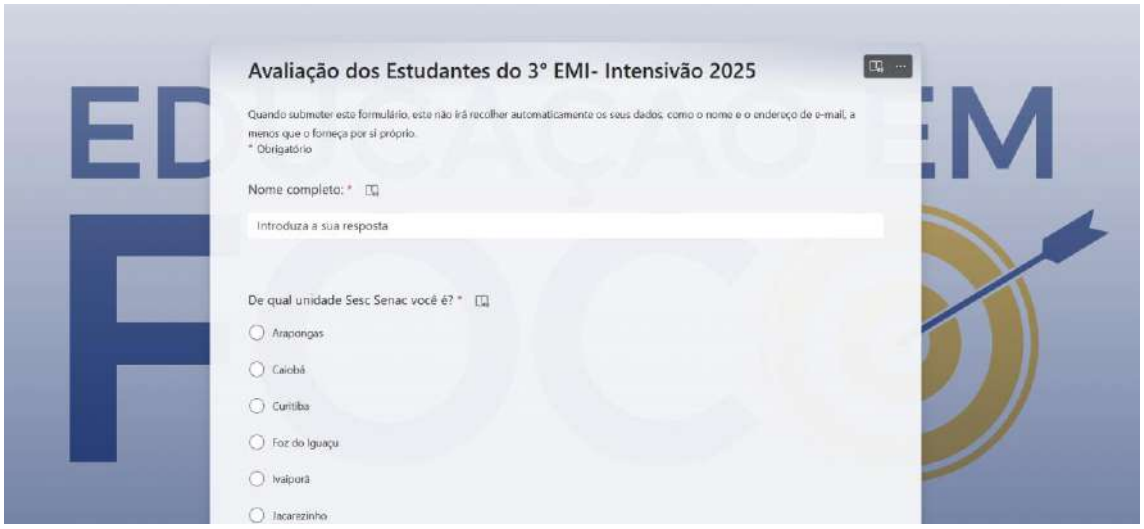

Fonte: Os autores, 2025.

Nesse questionário, foi perguntado sobre quais foram as percepções desses discentes desde o início do projeto até o fim dele e quais impactos as dinâmicas e as aulas tiveram sobre o que eles pensavam ser o vestibular, as universidades, o mercado de trabalho e outras preocupações que possuem naquele momento. A partir disso, foram coletados relatos como a estudante 1: “Vocês fizeram a diferença na minha vida escolar de maneira positiva e em breve terei o resultado de tudo isso! OBRIGADA!”. A estudante 1 evidencia que os impactos causados pelo projeto foram importantes para si e que a motivaram para alcançar seus objetivos. O mesmo ocorre com o estudante 2: “Caros professores, seu tempo aqui, foi mais do que apreciado. Creio que, graças a vocês meu desempenho escolar e profissional irá melhorar, e que, finalmente tenho direção nos meus estudos. Foi um prazer estar no mesmo lugar que

profissionais tão capacitados e que reacenderam a chama do aprendizado perante certas matérias. Eu agradeço seu esforço e espero que possamos nos ver novamente em uma interação parecida. Vocês não são apenas professores, mas sim, grandes amigos que apoiaram o meu futuro". O estudante 3 ainda afirmou que participar do Intensivão a auxiliou com como lidar com suas emoções, um dos principais objetivos do projeto, através do comentário: "Muito obrigado por vocês terem vindo e dado uma aula maravilhosa pra nós, estudantes. Falando sobre mim, vocês me ajudaram muito em diversas questões e principalmente na parte emocional, pressão e também preocupação sobre isso, sobre futuro. Eu tinha medos com a questão da escolha do curso, era algo que me causava crises de ansiedade sobre meu futuro e muitas outras coisas, mas durante esse intensivão, repensei em muitas coisas e percebi que eu tenho algumas pretensões e vocês me ajudaram MUITO nisso, então eu sou muito agradecido pela belíssima aula que vocês nos proporcionaram. Espero que vocês fiquem bem, não sei se nos veremos novamente, mas saibam que a nossa turma será eternamente e extremamente agradecida por vocês".

Com base em cada relato é perceptível que auxiliar os estudantes na construção de seu futuro, de maneira organizada, se preocupando com suas emoções e construindo maneiras de como lidar com cada uma, além de criar mecanismos de estudo autônomo, os motiva a terem mais seriedade durante suas escolhas, mais organização para alcançarem suas escolhas e mais atenção a cada individualidade e respeito por si e pelas pessoas que fazem parte de suas vidas.

REFERÊNCIAS

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. **Ansiedade em situações de prova**: evidências de validade de duas escalas. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 1, p. 23–36, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/t6xKNSZrrkMyfWRRzfBPNVh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. **Integralidade na formação do ensino superior**: metodologias ativas de aprendizagem. Avaliação (Campinas), Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 611–627, nov. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300003. Acesso em: 11 jul. 2025.

PAGGIARO, P. B. S.; CALAIS, S. L. **Estresse e escolha profissional**: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. Contextos Clínicos, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 97–105, jul./dez. 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n2/v2n2a04.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

O CONTATO DA CRIANÇA COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro[1]
Débora Ferreira Martins [2]
Valquíria Elita Renk [3]

RESUMO

As crianças com a natureza desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois contribui para o reconhecimento do mundo ao seu redor, amplia suas possibilidades de exploração, promove aprendizagens significativas e favorece experiências sensoriais, emocionais e cognitivas. Essa relação, cada vez mais discutida no campo educacional, tem despertado o interesse de pesquisadores preocupados com a crescente desconexão entre infância e meio ambiente, especialmente nos contextos urbanos. Nesse sentido, este artigo buscou mapear os estudos publicados que discutem a relação entre criança e natureza no contexto da Educação Infantil, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. A investigação foi conduzida por meio da metodologia do estado do conhecimento, a partir da qual foram identificadas e examinadas 16 publicações científicas, entre artigos, dissertações e teses. As obras analisadas discutem essa temática sob diferentes perspectivas – teóricas, legais e práticas –, abordando questões como a vivência da infância nas cidades contemporâneas, a garantia de direitos das crianças enquanto cidadãs e as possibilidades pedagógicas do contato com a natureza na Educação Infantil. Os resultados revelam a importância de refletir sobre práticas educativas que valorizem o vínculo criança-natureza como direito e necessidade formativa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Elementos naturais. Criança. Natureza.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de criança é multifacetado e varia ao longo da história. Conforme aponta Friedmann (2020), essa concepção tem sido moldada por fatores sociais, culturais, históricos e educacionais, passando por constantes transformações, influenciadas por aspectos demográficos, condições de vida e pelas diferentes visões sobre as infâncias, bem como pelas lutas por políticas públicas que assegurem seus direitos, reconhecendo a criança como sujeito de cidadania em contextos democráticos. Embora existam distintas interpretações sobre o que é ser criança, neste artigo, ela é entendida como um sujeito histórico e portador de direitos, que, por meio das interações no cotidiano multicultural, constrói sua identidade individual e coletiva. Essa construção ocorre por meio de ações como brincar, imaginar, criar, fantasiar, desejar, aprender, observar,

[1] Doutora em Educação, PUCPR e alexandrafmribeiro@gmail.com
[2] Mestre em Educação, UTFPR e deborafmsobzak@gmail.com
[3] Doutora em Educação, PUCPR e valquiria.renk@pucpr.br

experimentar, narrar e questionar — práticas por meio das quais a criança produz cultura e ressignifica suas percepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo que a cerca.

Para a compreensão do termo “natureza”, este estudo fundamenta-se nas definições propostas por Louv (2016) e Tiriba (2017). A palavra tem origem no latim *natura*, que remete a nascimento, constituição, essência e ao curso natural das coisas, derivando de *nasci*, que significa nascer (LOUV, 2016, p. 30). Segundo Tiriba (2017), a natureza representa a força fundamental responsável não apenas pela criação, mas também pela manutenção da ordem do universo. Ela é vista como a essência da vida, origem de todos os seres e dinâmica vital que move e sustenta os ciclos de existência. Louv (2016) acrescenta que, para as crianças, o contato com a natureza desperta fascínio, encantamento e surpresa, proporcionando vivências que estimulam valores como respeito, liberdade, privacidade e tranquilidade. Este artigo, portanto, adota essa compreensão ampla de natureza e reconhece que, por meio da interação com o ambiente natural, as crianças atribuem sentidos diversos ao conceito.

No que se refere à Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, este trabalho a considera como um espaço voltado ao cuidado e à educação de crianças de zero a cinco anos, estruturado pelos eixos das brincadeiras e interações. Essas práticas possibilitam experiências significativas que favorecem o desenvolvimento integral das crianças — físico, emocional, cognitivo, motor e social —, estimulando descobertas e aprendizagens. Conforme destaca Tiriba (2017), é nesse ambiente escolar que as crianças ampliam seu convívio social e cultural, o que contribui para a formação de sua identidade e fortalece sua relação com o mundo. Assim, entende-se que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a construção de vínculos entre criança e natureza.

Ao abordar a relação entre criança e natureza, é fundamental considerar as demandas contemporâneas da primeira infância. De acordo com Friedmann (2020), essa etapa do desenvolvimento infantil, na atualidade, está atravessada tanto por interesses centrados no ser humano quanto por lógicas mercadológicas. A natureza, nesse contexto, é muitas vezes vista como fonte de exploração de recursos, sendo objeto de transformações ou de preservação, conforme as interações humanas. Os dilemas que emergem dessa relação têm

levado a humanidade a repensar suas práticas, seu modo de habitar e pertencer ao planeta, bem como a refletir sobre a convivência com a biodiversidade que a cerca. Tais reflexões devem ser estimuladas desde os primeiros anos de vida.

Esta pesquisa buscou mapear os estudos publicados que discutem a relação entre criança e natureza no contexto da Educação Infantil, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Com base na metodologia do estado do conhecimento, foram analisadas teses, dissertações e artigos publicados entre 1999 e 2023, permitindo a sistematização e avaliação crítica dos principais enfoques das produções.

O Portal de Periódicos da CAPES foi escolhido por sua qualidade, diversidade e abrangência, oferecendo acesso a conteúdos científicos relevantes. Reconhecido como biblioteca virtual de referência, disponibiliza o que há de mais significativo na produção científica internacional, apoiando pesquisas acadêmicas.

A metodologia adotada foi o estado do conhecimento, que, segundo Romanowski e Ens (2006), permite traçar um panorama dos saberes produzidos em determinada área. Essa abordagem utiliza categorias emergentes da interação com o objeto estudado, possibilitando identificar contribuições, lacunas e novas perspectivas. Por isso, foi escolhida para mapear as produções sobre “Criança e Natureza” na Educação Infantil disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, contribuindo para situar o debate e orientar futuras pesquisas.

Aplicando esse procedimento, identificaram-se 16 produções científicas — entre teses, dissertações e artigos — que exploram a relação criança-natureza no contexto da Educação Infantil. Esses estudos abordam a temática em enfoques teóricos, conceituais, legais e práticos, inclusive práticas pedagógicas voltadas a essa etapa escolar. Da análise, emergiram três categorias centrais: a cultura infantil em cidades contemporâneas; a criança enquanto cidadã de direitos; e a interação criança-natureza na Educação Infantil. Cada uma delas será discutida em detalhe nas seções seguintes.

2 PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: CRIANÇA E NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa de coleta de dados foi realizada em novembro de 2023, por meio de consultas ao Portal de Periódicos da CAPES. Inicialmente, ao utilizar o descritor “Criança AND Natureza”, foram localizadas 31 teses e dissertações. Para os artigos, aplicou-se o descritor “Criança AND Natureza AND Educação Infantil” aliado ao filtro “periódicos revisados por pares”, o que resultou na identificação de 165 artigos. Assim, em um primeiro levantamento, o total de trabalhos encontrados foi de 296.

Em uma segunda etapa, iniciou-se o processo de triagem das publicações a serem analisadas em profundidade. Para isso, foi feita a leitura dos resumos, com o intuito de selecionar os trabalhos que abordavam diretamente a relação entre criança e natureza no âmbito da Educação Infantil. Como resultado, foram escolhidas 16 produções, sendo 7 artigos, 2 teses e 7 dissertações.

Os artigos selecionados foram de autoria de Elali (2003); Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009); Monteiro e Rodrigues (2015); Silva e Almeida (2016); Tiriba (2017); Iglesias e Silveira (2019); e Marques e Pires (2021). As teses incluídas foram de Ruffino (2012) e Santos (2016), e as dissertações analisadas foram elaboradas por Piorski (2013), Lima (2015), Weirich (2015), Rossi (2018), Pires (2019), Silva (2019) e Souza (2019).

Essas pesquisas exploram a relação entre criança e natureza na Educação Infantil sob distintos enfoques: teóricos, conceituais, legais e práticos. As discussões teóricas, conceituais e normativas foram abordadas nos trabalhos de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009); Ruffino (2012); Silva e Almeida (2016); Tiriba (2017); e Iglesias e Silveira (2019). Santos (2016) e Pires (2019) articularam reflexões legais com proposições pedagógicas voltadas a docentes da Educação Infantil. Já Elali (2003), Piorski (2013), Lima (2015), Weirich (2015), Monteiro e Rodrigues (2015), Rossi (2018), Souza (2019) e Silva (2019) apresentaram experiências práticas que favorecem a aproximação das crianças com a natureza.

A partir da análise desse conjunto de pesquisas, emergiram três núcleos temáticos: a cultura infantil em contextos urbanos contemporâneos; a criança como sujeito de direitos; e as formas de relação entre criança e natureza na Educação Infantil. Esses recortes discutem elementos como espaços, tempos, materiais e materialidades, bem como as culturas científicas e simbólicas das

infâncias. As abordagens se articulam com o pensamento de Tiriba (2017), ao defender que diferentes estudos têm enfatizado os direitos das crianças, o entrelaçamento entre cidadania, democracia e natureza, além da importância de experiências significativas com e na natureza para a qualidade de vida infantil.

Essas perspectivas, evidenciadas nas publicações analisadas, ampliam o campo de reflexões e contribuem para a construção de saberes e práticas que valorizem as vivências da infância em diálogo com o meio natural. Ao considerar que "eu ↔ nós ↔ mundo" é natureza (TIRIBA, 2018), reconhece-se, em consonância com Latour (2019), a Terra como Gaia, a Mãe Natureza, essencial à existência e à formação das culturas infantis.

3 A CULTURA INFANTIL EM CIDADES CONTEMPORÂNEAS

Nas cidades atuais, marcadas pela intensa urbanização, a cultura das infâncias tem evidenciado uma desconexão crescente entre os seres humanos e a natureza. Essa separação é intensificada pelo avanço da globalização, pela predominância de visões antropocêntricas e pela lógica capitalista que rege a sociedade moderna, resultando em uma oposição entre diversidade cultural e biodiversidade. Conforme apontam Tiriba (2017), Silva (2019) e Souza (2019), esse cenário tem distanciado muitas crianças do convívio com o ambiente natural, sobretudo em grandes centros urbanos, onde as possibilidades de brincar e interagir com a natureza têm se tornado cada vez mais escassas.

Diante desse contexto, torna-se urgente garantir os direitos das crianças à convivência com a natureza, o que requer repensar a configuração das cidades. Essa reinvenção urbana demanda a colaboração de múltiplas áreas do saber. Diversos estudos, como os de Elali (2003), Lima (2015), Monteiro e Rodrigues (2015), Silva e Almeida (2016), Santos (2016), Tiriba (2017), Rossi (2018), Pires (2019), Silva (2019) e Souza (2019), defendem a necessidade de um planejamento urbano sustentável que contemple essa dimensão.

Para Louv (2016), esse redesenho das cidades deve contar com o envolvimento de profissionais como arquitetos, urbanistas, designers, paisagistas, pediatras e veterinários, e influenciar desde a organização das salas de aula até a construção das moradias e a estruturação dos bairros (LOUV, 2016, p. 75). No entendimento de Souza (2019), cidades que respeitam os

direitos das crianças desde a primeira infância promovem, ao mesmo tempo, cidadania, democracia e uma política planetária comprometida com a sustentabilidade. Assim, ao participarem ativamente da vida urbana, as crianças aprendem a valorizar e cuidar da natureza e de todas as formas de vida — humanas e não humanas —, incorporando práticas sustentáveis e respeitando os saberes ancestrais que promovem o bem viver e a preservação do planeta.

4 A CRIANÇA ENQUANTO CIDADÃ DE DIREITOS

As investigações analisadas destacam iniciativas governamentais voltadas à promoção dos direitos das crianças e à valorização de sua conexão com a natureza. Conforme observa Friedmann (2020, p. 18), as transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos séculos XX e XXI impulsionaram avanços na área educacional, resultando na implementação de projetos e programas em âmbitos federal, estadual e municipal, desenvolvidos em diferentes contextos e instituições, acompanhados de campanhas e movimentos voltados à defesa dos direitos da infância. Autores como Rufinno (2012), Santos (2017), Tiriba (2017) e Pires (2019) reforçam que tais medidas têm mobilizado recursos e esforços para o aprimoramento e a ampliação de políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais, em benefício das crianças, de seus direitos e das múltiplas infâncias em contextos culturalmente diversos.

Entretanto, pesquisas como as de Piorski (2013), Tiriba (2017), Santos (2017) e Friedmann (2020) apontam que ainda há desafios a serem enfrentados para a plena efetivação da cidadania infantil, com participação ativa e democrática das crianças em diferentes esferas sociais.

Para além da atuação exclusiva da escola, alguns estudos abordam a importância da corresponsabilidade entre a Educação Infantil e as famílias no processo de formação cidadã das crianças. Elali (2003) e Pires (2019) apresentam experiências de articulação entre instituições de ensino e famílias na construção de práticas pedagógicas que respeitam a dignidade e a integralidade da infância. Tiriba (2017) e Pires (2017) complementam essa perspectiva, defendendo que ações coletivas, fundamentadas em princípios éticos e socioambientais, podem promover transformações significativas em prol do bem comum. Tais práticas, quando pautadas no diálogo e na colaboração,

reforçam o compromisso com os direitos das crianças, bem como com os direitos humanos, dos demais seres vivos e do próprio planeta. Dessa forma, a efetivação desses direitos exige o envolvimento de todos os setores da sociedade, fortalecendo a relação entre infância e natureza.

5 A INTERAÇÃO CRIANÇA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre os seres humanos e o meio natural fortalece os vínculos com a vida no planeta, especialmente quando se desenvolve por meio das vivências infantis em brincadeiras e interações com a diversidade ambiental e social. Segundo Tiriba (2017), as crianças manifestam, quase instintivamente, o desejo de estar em contato com a natureza. Já Latour (2019) destaca que os adultos têm papel fundamental nesse processo, podendo tanto facilitar quanto limitar essa aproximação. Dessa forma, é necessário reconhecer, valorizar e atender ao desejo da criança de se conectar com o mundo natural.

O vínculo das crianças com a natureza proporciona a descoberta de novos sentidos e significados, pois os ambientes naturais despertam nelas uma curiosidade investigativa que amplia suas experiências corporais e espaciais. Como aponta Pires (2019), as crianças, assim como todos os seres vivos, fazem parte do fluxo da natureza, e essa condição exige ações dinâmicas que favoreçam o diálogo, a exploração, a pesquisa, a criatividade, a imaginação e a expressão poética em relação ao ambiente natural. Por isso, é essencial que a Educação Infantil reconheça o corpo infantil como expressão de movimento e assegure práticas que promovam uma vivência sensível e integrada das crianças com a natureza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram examinadas 16 produções científicas que abordam a temática da relação entre a criança e a natureza. A partir da análise dessas obras, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, foi possível identificar que, sob diferentes enfoques — teóricos e conceituais, legais e ligados à prática docente —, os estudos se concentram em três grandes eixos: a cultura infantil nos

contextos urbanos contemporâneos; a criança como sujeito de direitos; e a interação entre criança e natureza no ambiente da Educação Infantil.

No que diz respeito especificamente à relação entre criança e natureza na Educação Infantil, os trabalhos revelam um desejo intrínseco das crianças de estarem em contato com o mundo natural — desejo este que deve ser reconhecido e incentivado nas instituições escolares. As escolas de Educação Infantil têm um papel fundamental na garantia desses direitos, promovendo vivências com elementos da natureza que possibilitem às crianças perceberem-se como participantes ativas da sociedade, com liberdade para expressar suas ideias e sentimentos. Tais experiências, mediadas por práticas pedagógicas que envolvem o brincar e a interação com o ambiente natural, favorecem o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade e de uma postura investigativa que articula realidade e imaginação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set/dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos CAPES/MEC.** Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 16 maio 2025.

ELALI, G. A. O ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. **Estud. psicol.**, Natal, ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic/a/DFpfPmBzKqVDWNRbth7vtWN/?lang=pt. Acesso em: 16 maio 2025.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

IGLESIAS, T. G.; SILVEIRA, C. Ensino de ciências e Educação Infantil: um estudo pautado na reprodução interpretativa e cultura da infância. **Actio: Docência em Ciências.** Curitiba, v. 1, n. 1, set/ dez. 2016. Curitiba, 2019. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10609. Acesso em: 16 maio 2025.

LATOUR, B. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. São

Paulo: EDUSC, 2019.

LIMA, I. B. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2015. Disponível em http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/214 . Acesso em: 16 maio 2025.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARQUES, C. M.; PIRES, A. P. L. Sobre os direitos naturais das crianças: uma experiência com a cozinha de lama em uma escola infantil brasileira. **Revista Espacio Abierto – Artículo Original**, Buenos Aires, v. 41, n. 01, p. 327-346, mai./nov. 2021. Disponível em: https://doaj.org/article/83eb9c6cd2a540c7a29babc139609b77 . Acesso em: 16 maio 2025.

MONTEIRO, J. A.; RODRIGUES, Jessica. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 264-278, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p264. Acesso em: 16 maio 2025.

PIORSKI, G. **O brinquedo e a imaginação da terra**: um estudo das brincadeiras do chão e suas interações com o elemento fogo. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) − Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4231?locale=pt_BR. Acesso em: 16 maio 2025.

PIRES, A. P. L. **Implantação de uma cozinha de lama na escola de Educação Infantil**: brincando com elementos da natureza. 2019. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, 2019. Disponível em https://acervo.uniarp.edu.br/?dissertacao=implantacao-de-uma-cozinha-de-lama-na-escola-de-educacao-infantil-brincando-com-elementos-da-natureza. Acesso em: 16 maio 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 16 maio 2025.

ROSSI, A. C. S. **Ensino de ciências e arte**: um debate necessário na formação de professores da Educação Infantil. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em

https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5848. Acesso em: 16 maio 2025.

RUFFINO, S. F. **O diálogo entre aspectos da cultura científica com as culturas infantis na Educação Infantil**. 2012. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2278?show=full. Acesso em: 16 maio 2025.

SANTOS, Z. C. W. N. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**: as concepções nos documentos oficiais que orientam e regulam a Educação Infantil no Brasil. 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2016.

SILVA, J. A. P. **Corporeidade e natureza**: experiência e percepção na infância. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/50795402/Corporeidade_e_natureza_experi%C3%AAncia_e_percep%C3%A7%C3%A3o_na_inf%C3%A2ncia_Corporeity_and_nature_experience_and_perception_in_childhood_Autora_J%C3%A9ssica_Aparecida_Porfirio_da_Silva_. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, M. da G. M.; ALMEIDA, F. J. Educação Infantil: a cidade, o currículo, a cultura digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 589-603, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8608. Acesso em: 16 maio 2025.

SOUZA, R. M. **Na "teia da vida" eu, eles e a natureza**: práticas pedagógicas sobre a natureza na Educação Infantil em Manaus. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2019.

TIRIBA, L. A. Educação Infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 72-86; jan./abr, 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Educação_infantil_como_direito_e_alegr/vodhDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PT4&printsec=frontcover. Acesso em: 16 maio 2025.

WEIRICH, L. M. **Formação e assimilação de conceitos científicos com abordagem da educação ambiental na Educação Infantil**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1346. Acesso em: 16 maio 2025.

O USO DO GÊNERO TEXTUAL POEMA E SUAS FORMAS DE TRABALHAR A INTERDISCIPLINARIDADE E A LUDICIDADE NO 3° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anna Emilia Adams [1]

Luiza Corrêa Cunha [2]

RESUMO

Este artigo evidencia o relato de uma pesquisa que teve como principal objetivo trabalhar a prática de conhecimentos entre a universidade e a escola, proporcionando uma experiência docente que articulasse a teoria e a prática de modo interdisciplinar. Por meio do estágio curricular supervisionado inseriu-se no cotidiano de uma escola pública, observando e realizando a coleta de dados, para a elaboração de um projeto educativo na turma do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A metodologia utilizada durante o processo de estudo foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. O planejamento de regência, vindo do projeto de participação, utilizou o gênero textual Poema e o assunto 'Planeta Terra' da disciplina de Ciências, como possibilidade de apresentar habilidades artísticas, vivências, curiosidades e a prática interdisciplinar dentro e fora da sala de aula. Após todo o processo de vivência, percebeu-se a autonomia dos estudantes, o engajamento em levar o assunto até mesmo para suas casas. Os educandos obtiveram outra perspectiva na forma de unir mais de uma disciplina e elaborar atividades práticas com o uso de metodologias ativas e da ludicidade.

Palavras-chave: Estágio Curricular. Poema. Interdisciplinaridade. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

Esta vivência constituiu-se em algumas etapas, a primeira delas foi a identificação da instituição de ensino e a observação da prática pedagógica do corpo docente. A observação faz parte do processo do estágio curricular supervisionado como uma forma de elaborar um diagnóstico. Após o processo de observar, pesquisar, fazer leituras e refletir sobre o que ocorre na instituição, a estagiária prosseguiu com o projeto de intervenção.

Durante a prática do projeto, os estudantes tiveram a possibilidade de praticarem novas vivências através do uso dos poemas e prática interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências, despertando a curiosidade, criatividade

[1] Estudante de Pedagogia, da Universidade da Região de Joinville, anna.adams@univille.br.
[2] Mestra em Educação, Universidade da Região de Joinville, luiza.correa@univille.br .

e reflexão, por meio dos momentos de leitura e uso de diferentes materiais com a representação do poema 'Terra que respira vida'.

Através da pesquisa, buscou-se inovar a prática dos estudantes, que tiveram aproximação com outros meios de representar os poemas juntamente com o assunto 'Planeta Terra', desenvolvendo as funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e a flexibilidade cognitiva), e utilizando meios tecnológicos que faziam parte da sua realidade escolar.

Foi possível observar momentos de reflexão, diálogo, encantamento, memória e arte dos estudantes, mediados pelo momento de prática interdisciplinar entre a leitura e a prática, respeitando o contexto de cada um.

2 O USO DA LUDICIDADE E DA INTERDISCIPLINARIDADE COM POEMAS

Na rede municipal do local estudado, observou-se uma distante realidade dos estudantes com o uso da interdisciplinaridade e práticas diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem. Dentro da escola, nas práticas dos professores, há uma fragilidade na escrita, nas sequências didáticas, por falta de orientação, ou o tradicionalismo que compõem a aula. Foi notório práticas com os livros e repetição, sem nenhuma vicência ou experiência prática. Sendo assim, objetivou-se proporcionar uma sequência didática utilizando o gênero textual poema que articulasse a teoria e a prática de modo interdisciplinar.

Para iniciar a discussão teórica, buscou-se a importância de se trabalhar com o gênero textual no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006, p. 71)

> A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação

Durante as práticas na sala de aula, o professor utiliza métodos tradicionais para atribuir a sua didática, ou até mesmo não trabalha com poemas, pois de acordo com Santos (2020, p. 904)

> Uma das principais características do poema é a ambiguidade e isso se torna muitas vezes um dos principais motivos pelo qual o docente evita trabalhar

com esse tipo de texto, pois nem todos conseguem interpretar e identificar o real sentido da produção e transmitir de forma fiel para os alunos o mesmo sentimento que o texto lhe transmite.

Entretanto, entendemos que é possível trabalhar Ciências e Língua Portuguesa, por exemplo poemas e o 'Planeta Terra', conciliando as aulas com agrupamento produtivo e práticas inovadoras.

Essas práticas se deram com a utilização da impressora 3D (Figura 01), a construção de maquetes, a coleta do solo, a leitura de poemas na metodologia de sala de aula invertida, lendo primeiro e conhecendo individualmente para depois ser apresentado ao grupo.

Figura 1 – Folhas na impressora 3D

Fonte: primária (2024)

Através da sistematização de um poema escolhido, correlacionado com o assunto de Ciências, foi possível elaborar atividades contextualizadas e fundamentadas, que proporcionem interatividade, ludicidade e o uso de tecnologias durante as aulas.

A ludicidade, tecnologia e o agrupamento produtivo são ferramentas importantes para a prática interdisciplinar, proporcionando momentos de reflexão e descobertas dos estudantes, levando em consideração o conhecimento prévio e as inter-relações dentro e fora da sala de aula. Mas, o que seria a prática interdisciplinar? Segundo Morin (2006, p.23)

> A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Os resultados são mais significativos quando o professor opta por não trabalhar o tradicional, e sim, proporcionar novas experiências, aprendizados, ludicidade e formas de investigação, que podem ser elaboradas e colocadas em prática dentro e fora da sala de aula. Unir mais de uma disciplina é trazer o novo, que vai instigar a criança a estudar e pesquisar, através da relação entre leitura e prática.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia as pesquisadoras utilizaram a pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi realizada *in loco*, com abordagem qualitativa, ou seja, foram realizadas análises do processo com avaliação diagnóstica, contando o número de estudantes que já tinham conhecimento prévio sobre os poemas e aqueles que ainda não tinham o conhecimento. A partir disso, obtiveram-se dados descritivos, como descreve Lüdke (2014, p.42):

> A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Como instrumentos de abordagem qualitativa, tivemos a leitura em voz alta, com poemas de tamanhos e assuntos diferentes, posteriormente a sistematização dos textos com perguntas de inferência que faziam com que os alunos refletissem. Este processo foi realizado com todos os estudantes, na sala de aula, organizados em duplas, trios ou quartetos, antes de fazer o projeto, os estudantes também tiveram o conhecimento adquirido sobre a estrutura do poema. As observações e os registros foram realizados através de fotografias, diário de bordo e atividades da semana de regência da estagiária na escola.

Foi feito o levantamento de quais materiais e espaços a escola tinha disponível

para oferecer aos estudantes. Assim era possível trabalhar com práticas inovadoras na sala de aula e no Laboratório Maker.

As vivências relatadas são do estágio curricular supervisionado realizado na turma do 3º ano do ensino fundamental, que articulou o assunto poema com a teoria e a prática de modo interdisciplinar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio do poema ‘Terra que respira vida’, pode-se incluir assuntos diferentes relacionados ao Planeta Terra. Nos primeiros textos lidos em sala de aula, os estudantes tiveram como abordagem o tema do meio ambiente. Durante a leitura, a estagiária recebeu algumas perguntas ‘Prof.ª, a terra serve apenas para plantar?’(Aluno I.), ‘Quais animais vivem no solo?’, (Aluno D.) ‘Esse poema fala sobre a terra, mas não é sobre o planeta Terra, né? (Aluno M.).

Como procedimento prévio, os estudantes tiveram contato com a tecnologia através do uso do Chromebook, que possibilitou o processo de letramento digital e a utilizando a tecnologia a favor do conhecimento. Constatou-se que os estudantes não tiveram dificuldades ao utilizar o aplicativo Padlet e tinham o domínio de conteúdo abordado em sala de aula.

Foram abordados os cuidados que devemos ter com o planeta Terra e com o solo, que é um dos componentes de vida, através de atividades no livro didático de Ciências e Língua Portuguesa, com exercícios práticos, oralidade, leitura e escuta, escrita e análise linguística e semiótica. Segundo Filipouski, (2006, p.338):

> A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem. Quanto mais cedo a criança tiver contato com textos poéticos, maiores chances ela terá de desenvolver-se intelectualmente dentro de uma maior escala. A poesia amplia visualmente as possibilidades de o aluno vir a comunicar-se e expressar-se melhor, tornando-o mais receptivo a conhecer outros gêneros literários. Cabe ao professor liderar um trabalho em classe que conduza os alunos ao manuseio de livros, a conhecerem os seus autores, a participarem de oficinas de textos, rodas de conversa, atividades lúdicas com palavras, etc. A poesia tem o dom de nos enriquecer com palavras ao mesmo tempo em que brincamos com elas.

Após as explicações dos conteúdos, a estagiária propôs que os estudantes trouxessem de casa elementos da natureza para compor a maquete sobre o solo e

seus componentes (Figura 02). Na mesma maquete foi utilizada a impressora 3D para a fabricação de folhas.

Figura 2 – Maquete com elementos da natureza

Fonte: primária (2024)

A demonstração do solo e seus componentes foram realizadas de duas formas, a primeira etapa foi a separação das camadas do solo em um papel 'Kraft' que posteriormente foi colocada em um aquário para representar as camadas do solo, e a segunda etapa foi constituída pela elaboração da maquete com representação do solo e seus componentes, tendo como base a argila. A atividade tinha como objetivo proporcionar práticas de interdisciplinaridade e identificar a importância da poesia no desenvolvimento cognitivo, segundo Costa, (2008, p.1):

> O encontro com as palavras começa desde muito cedo. Podemos dizer que se dá logo à nascença. Pouco a pouco, elas vão sendo ensinadas e vão tomando corpo nas coisas que observamos. Com elas, aprendemos a nomear, a reconhecer, a dar significado a tudo o que nos rodeia, baseados na necessidade que sentimos de apreender, decodificar ou desvendar. Esta aprendizagem começa, portanto, "muito antes da escolarização, quando a criança, ainda pequena, se vai introduzindo no mundo da linguagem articulada. É nesta idade que a criança questiona o mundo à sua volta, criando vínculos com a natureza, e que revela uma necessidade mental de sistematizar relações. A criança abre caminhos para uma lógica já complexa, através do diálogo. Mais tarde, a aprendizagem da escrita e da leitura surge no momento em que ela precisa explorar e indagar o mundo exterior. A escola tem um papel imprescindível neste processo.

No último dia de regência, os estudantes colocaram as folhas feitas na impressora 3D no galho para representar as folhas e suas diferentes cores e estados

de decomposição na árvore da maquete. Sendo uma semana de aprendizados, saberes, vivências e curiosidade, quebrando paradigmas de que as disciplinas devem ser trabalhadas de forma individual, apresentando para os estudantes formas diferentes de colocar em prática a leitura de um poema com o assunto trabalhado na disciplina de ciências, por exemplo, tornando momentos de encantamento e engajamento com o poema e suas formas de trabalhar a interdisciplinaridade e a ludicidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as etapas do estágio curricular supervisionado desde a observação a semana de regência, com a aplicação do projeto de intervenção foram repletas de aprendizados, construção de saberes e conhecimentos através do lúdico e da interdisciplinaridade. Os dias de aplicação do projeto representaram a realidade do cotidiano na instituição de ensino, evidenciando a história de cada estudante, suas formas de aprender ou até mesmo trabalhar com as dificuldades diárias.

Proporcionar aos estudantes autonomia, reflexões, curiosidades e a percepção da função do trabalho em grupo e as formas de trabalhar mais de uma disciplina com atividades teóricas e práticas, foi muito interessante e não costumeiro no cotidiano do educandário em questão. As aulas eram utilizando metodologias ativas, agrupamento produtivo, uso de tecnologia e vivências com material com elementos da natureza para construir a maquete e afins.

Conclui-se que, com dedicação e comprometimento, os objetivos propostos chegaram no seu resultado esperado. Presenciar as crianças dialogando com o quanto foi cheio de aprendizado fazer a maquete, usar a impressora 3D e saber mais sobre o solo e seus componentes, foi gratificante. Concomitantemente, os estudantes se descobriram criativos, colocando em prática suas expressões artísticas fazendo referência ao poema ‘Terra que respira vida’.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curricular Nacional** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, Cristina Maria da. **Espaço e papel da poesia no desenvolvimento cognitivo**. Portugal: Universidade Beira Interior, 2008. Disponível em:

https://ubibliorum.ubi.pt/entities/publication/4472ae3c-bcdd-4422-8e4e-5839a9630c4f. Acesso em: 15 de jul. 2025.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Isa Madalena Lourenço dos; SANTOS, Pedro Fernando dos. **Poema**: Seu uso como Estratégia Facilitadora do Processo de Ensino e Aprendizagem em Sala de Aula. Id on Line Rev.Mult. Psic., Outubro/2020, vol.15, n.52, p. 903-912. ISSN: 1981-1179.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO: AS BRINCADEIRAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Casteliano Pereira dos Santos[1]

Keuly Marcenovicz da Silva[2]

Jeimely Heep Bornholdt[3]

RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação realizada no contexto da Educação Infantil com interesse na compreensão das brincadeiras cantadas e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. O problema central da pesquisa orientou-se em compreender: as brincadeiras cantadas e sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil. O objetivo geral foi refletir sobre propostas pedagógicas para a ampliação do repertório das crianças por meio de brincadeiras cantadas, considerando a importância da escuta, fala, pensamento e imaginação. Os objetivos específicos foram: (1) levantar dados sobre o desenvolvimento da oralidade; (2) identificar as brincadeiras cantadas conhecidas pelas crianças; (3) ampliar o repertório cultural por meio dessas brincadeiras; (4) valorizar as expressões tradicionais das brincadeiras cantadas; e (5) promover o desenvolvimento da linguagem oral. A pesquisa-ação envolveu 57 crianças de duas turmas da pré-escola em uma escola pública do município de Curitiba. As principais referências que orientam as reflexões teórico metodológicas e epistemológicas da Educação Infantil são Friedmann, Foch e Kramer. Sobre as brincadeiras cantadas, buscou-se reflexões a partir de Paiva (2000) e Maffioletti (2004). Os resultados indicam avanços na expressão oral, no enriquecimento do repertório cultural e na participação coletiva das crianças, inclusive daquelas que apresentam dificuldades de linguagem. A experiência reforça o brincar como um direito fundamental e destaca a escola como um espaço de mediação cultural e de promoção do desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras Cantadas. Linguagem Oral. Diversidade Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho na Educação Infantil constitui-se como um campo de investigações e práticas pedagógicas que buscam articular as múltiplas

1 Mestre em Educação e Pedagoga, professora da rede pública de ensino de Curitiba camicps@gmail.com.
2 Pedagoga, professora da rede pública de ensino de Curitiba keusilva@educacao.curitiba.pr.gov.br.
3 Mestre em Música, professora da Educação Superior no Centro Universitário Internacional (Uninter). jeimely.b@uninter.com.

diversidades culturais das crianças, respeitando seus tempos, etapas do desenvolvimento e direitos de aprendizagem. Nesse cenário, destaca-se a importância das propostas intencionais que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral por meio de experiências significativas. As brincadeiras cantadas, enquanto expressões culturais e lúdicas, emergem como uma das possibilidades de mediação pedagógica, capazes de estimular a escuta, a oralidade e a interação entre as crianças, promovendo uma aprendizagem vinculada com as práticas sociais e comprometidas com o desenvolvimento integral na primeira infância.

Este estudo apresenta uma das abordagens realizadas, voltada à ampliação do repertório das crianças, que envolveu as brincadeiras cantadas em diálogo ao campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação. A vivência de experiências das culturas brincantes contribuiu para a construção de propostas que impactaram na ampliação do desenvolvimento da linguagem oral das crianças por meio de cotidianos brincantes.

As principais referências que orientam as reflexões teórico metodológicas e epistemológicas da Educação Infantil são Friedmann, Foch e Kramer. Sobre as brincadeiras cantadas, buscou-se reflexões a partir de Paiva (2000) e Maffioletti (2004).

O currículo da Educação Infantil, estruturado pelos campos de experiências, norteou o trabalho sendo compreendidos, com base em Foch, como:

> [...] um modo de circunscrever as zonas em que as crianças e os adultos se movimentam em suas jornadas de aprendizagem. Não é um elemento de organização prévia para a rotina ou para os projetos de trabalho, mas um campo semântico que auxilia o professor a planejar, refletir, retroalimentar, interpretar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças. (2020, p. 66).

O campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” potencializa as experiências das crianças com a linguagem oral, considerando as diversidades expressões da comunicação presentes na cultura. Este campo de experiência envolve momentos de conversas, vivência e participação em cantigas, brincadeiras de roda, trava-língua, parlendas, jogos cantados, entre outras possibilidades de estímulo ao processo de escuta e fala, e nas expressões

participativas do pensamento e da imaginação. Este campo de experiência é indissociado, considerando que os processos participantes ocorrem com vários estímulos coletivos.

A pesquisa foi realizada com 57 crianças da Educação Infantil matriculadas em duas turmas da pré-escola em uma escola pública da rede de ensino de Curitiba e desenvolveu encaminhamentos metodológicos interessados em promover um cenário acolhedor para o desenvolvimento da escuta, fala pensamento e imaginação com as brincadeiras cantadas. Cerca de 20% das crianças partícipes da pesquisa apresentavam obstáculos no desenvolvimento da linguagem oral. Neste contexto, as práticas pedagógicas na Educação Infantil foram realizadas por meio de estratégias que potencializaram o senso de pertencimento e de identidade e promoveu a participação das crianças para aprender, vivenciar, respeitar e valorizar diferentes expressões culturais com brincadeiras.

O problema desta pesquisa buscou compreender como as brincadeiras cantadas contribuem para potencializar a fala, escuta, pensamento e imaginação bem como desenvolver a linguagem oral na Educação Infantil.

A observação da realidade das turmas da Educação Infantil indicou a importância do estímulo das brincadeiras e interações para o desenvolvimento da linguagem oral. As turmas envolvidas na pesquisa somavam 52 crianças, 27 com permanência em período integral e 25 com permanência meio período. Eram crianças com 4 anos, 5 anos e 6 anos.

Nas turmas, estavam matriculadas 3 crianças imigrantes (venezuelanas), 2 crianças com laudo de autismo e 2 crianças não verbais que se comunicavam apenas por gestos. Cerca de 44% das crianças partícipes da pesquisa apresentavam problemas na articulação fala impactando na fala infantilizada com troca de sons nas palavras, prolongamento de sílabas e também, na simplificação oral das palavras. Esse cenário foi identificado por meio das rodas de conversas e da observação atenta das professoras nas interações orais.

Com a observação ao longo do período letivo percebe-se que: 40 crianças conheciam brincadeiras cantadas, 25 apresentavam obstáculos na oralidade, 48 conseguiam expressar seus pensamentos, desejos e necessidades, pela

linguagem oral, 46 participavam dos momentos de conversa e 48 eram compreendidos pelos colegas.

Este cenário indicou a necessidade de construir um cenário que estimulasse a fala por meio das brincadeiras cantadas com percurso pedagógico que contribuísse para a criação de vínculo entre as crianças e a escola, com propostas lúdicas para potencializar a fala, escuta e o pensamento e contribuir para desenvolvimento da linguagem oral.

O objetivo deste estudo é refletir sobre propostas pedagógicas para a ampliação do repertório das crianças por meio de brincadeiras cantadas, considerando a importância da escuta, fala, pensamento e imaginação. E constituiu-se com os seguintes objetivos específicos: (1) levantar dados sobre o desenvolvimento da oralidade; (2) identificar as brincadeiras cantadas conhecidas pelas crianças; (3) ampliar o repertório cultural por meio dessas brincadeiras; (4) valorizar as expressões tradicionais das brincadeiras cantadas; e (5) promover o desenvolvimento da linguagem oral

A pesquisa realizada foi fundamentada na pesquisa-ação, que tem caráter social e potencializa o engajamento do pesquisador junto à sua prática social, indicando ações para observar, sistematizar e transformar a realidade investigada. É um tipo de pesquisa que promove a integração dos sujeitos e potencializa a conscientização sócio-política em que o pesquisador é, também, responsável pela transformação da sua realidade. Segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação exige clareza quanto à ação, aos agentes envolvidos, aos objetivos e aos obstáculos enfrentados. Trata-se de uma metodologia que visa ampliar o conhecimento sobre a realidade, potencializando os sujeitos a se apropriarem criticamente do saber e a transformarem suas práticas. Ao articular teoria e ação, essa abordagem permite uma leitura aprofundada da realidade e promove o engajamento dos participantes em processos coletivos, reflexivos e transformadores.

A escolha do objeto de pesquisa, na pesquisa-ação, foi identificada por meio de uma necessidade real a qual foi observada no contexto da Educação Infantil, sendo: uma escola que atende uma comunidade com parte das crianças

em situação de vulnerabilidade, com uma turma heterogênea[4] Este mapeamento indicou a necessidade de aprofundarmos reflexões sobre estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral.

2 DO CONTEXTO DAS BRINCADEIRAS CANTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

As brincadeiras cantadas são manifestações culturais que permeiam as culturas das infâncias, pois permitem explorar a realidade com o sentimento de pertencimento identitário, com o estabelecimento de vínculos, com o engajamento para processos de autonomia de forma criativa, cooperativa e lúdica. Brincar é um direito das crianças. Nas turmas de Educação Infantil da escola pesquisada “as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores de todas as propostas desenvolvidas” (PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO 2023, p. 9).

Kramer (2006, p. 810) destaca que um dos desafios é do espaço escolar acessível e sensível à criação, brincadeiras e aprendizagem é tê-las “como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais”. É nesta perspectiva de mediação de currículo que este estudo se mobilizou, para valorizar as crianças como pertencente e produtoras de cultura.

Friedmann contribuir para reflexão sobre a cultura lúdica e o processo da escuta, assumindo um enfoque antropológico, poético, político e cultural sobre a criança e o brincar. Segundo a autora:

> Deve-se ampliar os limites do brincar, principalmente com relação a um tempo ou a um espaço predeterminados. As atitudes do educador ante seus grupos deve passar a ideia de brincar não como “mais uma atividade” definida em determinados horários e/ou espaços, mas, sim, como “atitude lúdica’ a ser assumida em todas as propostas educacionais”. (FRIEDMANN 2012, p.44)

[4] Destaca-se que as crianças entre 4 e 6 anos são o público que vivenciou a primeiríssima infância/ primeira infância na pandemia, em que as práticas de oralidade contaram com alguns obstáculos, seja no momento de acesso à escola (que contou com o isolamento social 2020-2021), bem como com o uso de máscaras que em alguns momentos impediu a observação da articulação orofacial.

Os movimentos do trabalho na Educação Infantil envolvem inúmeras atitudes lúdicas, como destaca a autora. Ao envolver os interesses das crianças seus repertórios e suas vivências assume-se o universo brincante. O brincar é a totalidade profunda do trabalho, e não uma parte em si, considerando o brincar uma parte no tempo fragmentado. Sob essa perspectiva, as propostas emergiram de uma experiência concreta vivida com as crianças, tendo como foco o estímulo à linguagem oral.

Nesse processo, o brincar se configura como linguagem potente de expressão e comunicação, permitindo que as crianças elaborem sentidos sobre o mundo que as cerca. As experiências propostas, portanto, não se limitaram à estimulação técnica da linguagem oral, mas buscaram criar contextos de escuta, interação e produção de sentidos por meio de práticas culturais significativas. Foi nesse cenário que as brincadeiras cantadas se mostraram instrumentos valiosos, pois articulam ludicidade, tradição oral e construção coletiva do conhecimento.

As brincadeiras cantadas podem ser estimuladas e vivenciadas em todos os espaços (escolares e não escolares), todavia, a escola é o espaço privilegiado de socialização do saber historicamente produzido, portanto o professor é o mediador do saber e atribuirá intencionalidade para o trabalho pedagógico, fazendo o uso com a compreensão de que: contribuem para o desenvolvimento humano, articulando diversas linguagens, com a valorização das diversidades culturais provocando a interação dos sujeitos por meio do respeito às regras das brincadeiras e articulando a criatividade com processos autorais em função de necessidades individuais e coletivas.

As brincadeiras cantadas entendem-se por: trava-língua, jogo de mãos, parlendas, brincadeiras de rodas, cirandas, etc. São brincadeiras que fazem o uso de música ou versos com rimas para envolver adultos e crianças contribuindo para a articulação corporal e intelectual, provocando a compreensão de comandos para participação (exemplo: “A Maria roubou pão na casa do João. - Quem eu? - Sim você! - Eu não! - Então quem foi? - Foi o José”), em que cada grupo reinventa a música considerando a identidade de seus sujeitos. Em outras palavras, os partícipes ouvem, cantam e precisam responder alguns comandos como critério participativo. Segundo Maffioletti “[...] brincadeira

cantada é uma atividade cooperativa e coletiva, em que aprendemos a ser mais humanos, por gerar o sentimento de 'estar com'" (2004, p. 37).

Com as cantigas de rodas transmite-se a cultura oral de uma comunidade e contribui para a valorização das raízes culturais construídas historicamente pela oralidade. Com elas guardam-se memórias dos antepassados. E construir essa memória afetiva com as crianças estrutura-se um movimento de identidade e pertencimento cultural (SILVA, 2016).

Durante a pesquisa, foi realizado um levantamento das brincadeiras cantadas conhecidas pelas crianças, a partir da transmissão oral de suas famílias. A proposta visou fortalecer os vínculos culturais e afetivos, valorizando essas expressões tradicionais. Cada família contribuiu com uma cantiga de seu repertório, revelando a permanência de músicas populares no imaginário familiar, bem como a diversidade cultural presente nos lares. As cantigas passaram a integrar as rotinas pedagógicas, despertando identificação e pertencimento nas crianças. Algumas foram analisadas em sala quanto aos seus sentidos históricos, culturais e linguísticos, gerando ricas interpretações coletivas. As pesquisadoras destacaram o engajamento das crianças e o potencial autoral despertado pelas variações da cultura popular.

Como desdobramento dessa abordagem, as turmas da Educação Infantil também criaram uma cantiga original intitulada *"Curitiba, capital do amor"*, em resposta a um edital que propunha a criação de uma brincadeira cantada para integrar um e-book da rede municipal de ensino. A música, inspirada na melodia de *"Marinheiro só"*, de Caetano Veloso, foi construída coletivamente e selecionada como finalista na regional de Santa Felicidade, sendo apresentada no Memorial de Curitiba em nome da escola e da comunidade.

A participação das famílias continuou sendo incentivada ao longo do projeto, especialmente em datas simbólicas, como a Semana do Brincar. Nessa ocasião, foram convidados a enviar vídeos com brincadeiras tradicionais ensinadas às crianças. As gravações foram exibidas em sala e serviram como ponto de partida para vivências lúdicas, marcadas pelo reconhecimento afetivo e pela valorização das raízes culturais de cada criança

Paiva destaca que "a roda tem identidade própria e cada criança enquanto participa da brincadeira adquire uma nova identidade: a de membro da roda",

portanto as brincadeiras cantadas tem intencionalidade inclusiva e cooperativa (2000, p. 64).

Realizamos várias propostas de brincadeiras de roda, em que as crianças vivenciavam as expressões corporais e a linguagem oral, realizando as ações vinculadas as orientações ouvidas, assim como expressa a cantiga popular “Sai, Piaba”.

As brincadeiras apresentam-se com diferenciações socioterritoriais, sendo um importante aspecto para destacar com as crianças no sentido da valorização cultural da diversidade. Cascudo explica que:

> [...] não há como identificar os compositores das cantigas de roda, já que elas não têm sua autoria identificada e são continuamente modificadas, adaptando-se à realidade do grupo de pessoas que as cantam. Contudo, é preciso notar que em vários pontos do país, as crianças já se apropriaram de toadas locais para as suas rodas, cantando-as, porém, com um caráter próprio. (2001, p. 240).

As crianças imigrantes ensinaram a música “Mariposita” (Borboletinha), para os colegas. Destaca-se o senso de pertencimento e criação de vínculo, de escuta ativa, de expressão e do brincar entre as crianças, que aprenderam e cantavam em português e espanhol a música.

As brincadeiras cantadas fazem parte da cultura da Educação Infantil e precisam ser mediadas configurando-se como cenário inclusivo e democratizado como direito de conviver, explorar, brincar, expressar, participar, conhecer-se e, contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O campo de experiência “escuta fala, pensamento e imaginação” indica que ao vivenciar experiências da cultura oral a “criança descobre e constrói, em seu tempo, sua maneira particular de comunicação, constituindo-se ativamente como um sujeito singular, produtor de cultura e pertencente a um grupo social.” (CURITIBA, 2020 p. 94). Identifica-se as brincadeiras cantadas como possibilidade pedagógica de implementar ações voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral.

A pesquisa evidenciou avanços significativos no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Observou-se que, mesmo entre aquelas com maiores dificuldades, houve progressos importantes, como o surgimento de interesse e iniciativas de expressão oral, especialmente em contextos significativos e de necessidade individual. Crianças que antes não se

comunicavam verbalmente passaram a emitir sons, palavras e expressões, demonstrando traços comunicativos cada vez mais claros. Apenas uma criança ainda apresenta dificuldades mais acentuadas na compreensão global da sua fala, embora já manifeste tentativas de comunicação oral.

Apesar dos avanços, também foram identificados fatores que impactaram o desenvolvimento da oralidade, como questões genéticas (como o frênulo lingual curto), influências socioculturais (uso prolongado da chupeta e estímulo limitado no ambiente familiar) e fatores neurológicos — três crianças estavam em acompanhamento fonoaudiológico durante o período da pesquisa. Além disso, algumas causas específicas ainda não haviam sido plenamente identificadas até o término da investigação.

Destaca-se que as brincadeiras cantadas anunciam essa compreensão na escuta dos sons que combinam, a fala e a imaginação, ao criarem ou modificarem sons e letras com temáticas de seus interesses. O importante é que as crianças brinquem, vivenciem e sintam-se pertencentes à sua cultura e saibam que também são produtoras de cultura.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é, sobretudo, ser pesquisador. O movimento de observar, planejar e identificar as implicações do trabalho pedagógico configura-se como um processo democrático e contínuo de análise da própria prática — e, portanto, como um exercício de pesquisa. Ser professor da Educação Infantil exige uma investigação constante e participativa, desenvolvida de forma cooperativa, em que uma rede integrada constrói, junto às crianças, o processo de cuidar e educar.

A partir da intervenção da pesquisa, foi possível observar e analisar dados relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Identificamos quais brincadeiras cantadas já eram conhecidas por elas, quais foram aprendidas ao longo do projeto, e como as crianças perceberam que essas brincadeiras apresentavam variações socioterritoriais. Por meio das rodas de conversa e das observações individuais, notamos que as crianças participaram ativamente das leituras das cantigas, reconstruindo suas expressões e atentando-se para elementos como rimas, aliterações e suas relações com a

escrita.

Verificou-se que o desenvolvimento da oralidade avançou significativamente. Houve grande envolvimento das crianças e de suas famílias, o que potencializou o engajamento nas propostas. Foram exploradas diversas cantigas, construída coletivamente uma nova brincadeira cantada com os alunos e, como resultado, observou-se tanto a ampliação do repertório cultural quanto o progresso na linguagem oral das crianças. Constata-se, portanto, que as brincadeiras cantadas contribuem de forma efetiva para a ampliação das propostas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no eixo do brincar e das interações, assegurando o direito à fala, à escuta e ao pensamento como fundamentos para o desenvolvimento da linguagem oral.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. ilustrada. São Paulo: Global, 2001.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba: SME, 2020.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e campos de experiência**: notas reflexivas. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. 1. Ed. – São Paulo; Moderna, 2012.

MAFFIOLETTI, Leda. de A. Brincadeiras cantadas. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano II, n. 4, p. 36-38, abr./jul. 2004.

PAIVA, Ione Maria Ramos de. **Brinquedos cantados.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Vereador João Stival.** Curitiba, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

ENTRE LÍNGUAS E CULTURAS: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE PLE/PLAC NO PROGRAMA LAMPEDUSA

Rebeca Letícia Colaço Dias[1]

Emilly Anne Ferreira da Costa[2]

RESUMO

O presente relato descreve a nossa experiência docente vivenciada no Estágio Supervisionado III em Língua Portuguesa, realizado no Programa Lampedusa da PUCPR, voltado ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes, refugiados e apátridas. O projeto de estágio desenvolvido para tal experiência docente teve como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes adultos, utilizando temas socialmente relevantes e gêneros textuais variados. O projeto de estágio fundamentou-se na abordagem andragógica (Martins, 2013), na perspectiva intercultural (Mendes, 2011) e na concepção de língua-cultura (Almeida Filho, 2011). As aulas exploraram conteúdos linguísticos e culturais por meio de textos informativos, biografias, expressões populares e músicas, buscando promover a reflexão crítica dos aprendizes. Os resultados evidenciaram avanços nas quatro práticas discursivas, com destaque para a oralidade e a escrita. Além disso, a proposta pedagógica permitiu que os estudantes relacionassem o conteúdo das aulas às suas vivências pessoais, o que tornou a aprendizagem mais significativa. A experiência evidenciou a relevância de uma prática docente sensível às especificidades de um público adulto e multicultural, reforçando o papel da língua como instrumento de acolhimento, cidadania e inserção social. Concluiu-se que a experiência contribuiu significativamente para a formação docente, ampliando a compreensão sobre o papel social da língua e sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira. Português como Língua de Acolhimento. Interculturalidade. Andragogia. Competência Comunicativa.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato descreve as nossas experiências docentes adquiridas no Estágio Supervisionado III em Língua Portuguesa, realizado no Programa Lampedusa, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), voltado ao

[1] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: dias.rebeca@pucpr.edu.br.
[2] Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: costa.emilly@pucpr.edu.br.

ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para migrantes, refugiados e apátridas. A relevância da experiência de estágio no Programa Lampedusa está diretamente relacionada ao atual contexto social brasileiro, marcado pelo crescimento do fluxo migratório em todo o território nacional. Esse cenário se confirma ao observar que, somente em 2024, o Brasil registrou mais de 190 mil novos migrantes, conforme aponta a 8ª edição do Boletim da Migração (Brasil, 2025), o que demanda o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão social, cultural e linguística desses indivíduos, contribuindo, dessa forma, para o exercício da sua cidadania.

O objetivo geral do projeto implementado no Programa Lampedusa foi o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes adultos a partir de textos informativos, biográficos, musicais, debates e expressões populares, com temas presentes no cotidiano, refletindo sobre questões linguísticas e culturais e exercitando as quatro práticas discursivas: compreensão oral e escrita, fala e produção escrita. Entre os objetivos específicos, destacam-se os seguintes: compreender textos informativos, biográficos, musicais e expressões populares, por meio da leitura e da compreensão oral; refletir criticamente sobre temas sociais e culturais do Brasil; utilizar recursos linguísticos como advérbios de inclusão/exclusão, verbos no pretérito e no futuro do pretérito, em situações comunicativas significativas; produzir textos orais e escritos em português, como biografias, ditados populares e debates a partir de práticas colaborativas e criativas.

A fundamentação teórica do projeto de estágio se apoia em três pilares principais: a concepção de língua-cultura (Almeida Filho, 2011), que entende que a língua e os aspectos culturais são indissociáveis; a abordagem intercultural (Mendes, 2011), na qual a língua portuguesa é mais do que o objeto de ensino, mas uma mediadora, uma ponte entre culturas e indivíduos diferentes, possibilitando o respeito, o diálogo e a partilha de experiências entre eles; e a abordagem andragógica (Martins, 2013), que orienta as práticas pedagógicas voltadas especificamente aos estudantes adultos – principal público do Programa Lampedusa – considerando suas necessidades, vivências e autonomia durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Além disso, foi adotada a perspectiva do Português como Língua de

Acolhimento (PLAc), uma abordagem que compreende o ensino da língua como uma prática de acolhimento e integração, fundamental para garantir a participação ativa na sociedade, o exercício da cidadania e a construção de vínculos no novo país (Silva; Júnior, 2020). Essa abordagem é fundamental para o contexto do Programa Lampedusa, pois além de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, também garante o exercício da cidadania dos estudantes, uma vez que é a língua que possibilita a interação e a comunicação entre os indivíduos e que os insere na sociedade, tornando-os verdadeiros cidadãos (Miyaki *et al.*, 2017). Dessa forma, o PLAc possibilita que os estudantes acessem serviços básicos de saúde, educação e assistência social, além de ampliar suas chances de inserção no mercado de trabalho.

2 A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO: CONTEXTO, PRÁTICA E REFLEXÃO

Nas seções a seguir, será apresentada uma descrição do contexto em que o estágio foi realizado, incluindo informações sobre o local, o público atendido, os responsáveis pela orientação e supervisão da prática, bem como os procedimentos adotados durante as regências. Essa contextualização é fundamental para compreender as especificidades do ambiente de ensino, o perfil dos estudantes e as estratégias metodológicas que nortearam o desenvolvimento das aulas.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O Estágio Supervisionado III foi realizado no primeiro semestre de 2025 no Programa Lampedusa, na PUCPR, onde são oferecidas aulas de Língua Portuguesa gratuitas para migrantes, refugiados e apátridas. As quatro regências ocorreram na turma do Básico 2A, composta por, aproximadamente, 25 estudantes de diferentes nacionalidades, sendo a maioria deles cubanos e venezuelanos. Além disso, o público atendido é composto, majoritariamente, por estudantes adultos, o que demanda a adoção de uma abordagem metodológica específica.

As aulas ocorreram no bloco laranja da universidade, local que dispõe de

uma infraestrutura adequada e que conta com todos os recursos necessários para a prática docente: salas de aulas amplas, com capacidade para cerca de 60 estudantes, quadro, projetor e computador com acesso à Internet. As regências foram realizadas de forma presencial, às quartas-feiras, no período noturno, sempre após o intervalo, com duração de uma hora e trinta minutos por aula.

O projeto de estágio implementado na turma do Básico 2A do Programa Lampedusa foi elaborado por Emilly da Costa e Rebeca Dias, que também é a professora regente da turma, sob a orientação da professora Cristina Miyaki, que observou uma das regências. Já a supervisão em campo foi realizada pela professora Dayene Correia Castilho – coordenadora do Programa Lampedusa. Os conteúdos e temas abordados foram baseados nas unidades finais do livro didático *Pode Entrar* (Oliveira *et al*., 2015), utilizado nos níveis dos Básicos 1 e 2 do Programa Lampedusa. Porém, os textos e as atividades desse material não foram utilizados, pois os textos não eram autênticos e as atividades não promoviam nenhum tipo de reflexão linguística. Por esse motivo, optamos pela seleção de textos reais que circulam socialmente e pela elaboração de atividades que promovessem reflexões linguísticas, sociais e culturais entre os estudantes.

Durante as quatro regências, os procedimentos adotados envolveram a acolhida dos estudantes, aplicação de atividades diagnósticas e de ativação de conhecimentos prévios, a utilização de materiais autênticos contextualizados, além da realização de atividades orais e escritas que favorecessem o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Todas as aulas foram planejadas com o objetivo de integrar aspectos linguísticos, culturais e sociais, de forma a tornar o processo de aprendizagem mais significativo para os estudantes.

2.2 DISCUSSÃO

As quatro aulas realizadas ao longo do estágio foram planejadas para atender às necessidades dos estudantes da turma do Básico 2A e para alcançar os objetivos do projeto elaborado. Todas as atividades foram desenvolvidas a partir de gêneros textuais diversos e abordaram temas como a participação

feminina no esporte, trajetórias de atletas paralímpicos, ditados populares e a história da Ditadura Militar no Brasil. Tais temas foram explorados não apenas como conteúdos linguísticos, mas também como disparadores para reflexões sociais e culturais e, dessa forma, contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa e da ampliação do repertório cultural dos estudantes.

A primeira aula teve como tema a participação feminina nos Jogos Olímpicos. No início da aula, além da nossa apresentação pessoal e a dos estudantes, houve um momento para que eles compartilhassem informações sobre os esportes mais tradicionais de seu país de origem, bem como sobre os atletas que são considerados ídolos nacionais em sua cultura. Em seguida, a aula foi conduzida com atividades que envolveram a leitura de um artigo informativo sobre o tema, perguntas orais e análise linguística dos advérbios de inclusão e exclusão. Para chegar na análise linguística, foi realizada uma discussão com o objetivo de promover a reflexão crítica dos estudantes, relacionando a temática de inclusão das mulheres no esporte, com o conteúdo linguístico – os advérbios de inclusão e exclusão. No final da aula, os estudantes fizeram a análise linguística em uma atividade de fixação e, quando necessário, auxiliamos os estudantes para realizá-la.

Na segunda aula, o tema abordado foi a trajetória do atleta paralímpico Daniel Dias, a partir do gênero biografia. Os estudantes realizaram a leitura da biografia, participaram de discussões orais sobre o conteúdo do texto e sobre os aspectos estruturais desse gênero. Além disso, guiamos uma discussão para ressaltar a importância da inclusão e do reconhecimento de pessoas com deficiência, não só no esporte, mas na sociedade de um modo geral. Por fim, os estudantes produziram, em grupos, uma biografia de um/a atleta olímpico/a ou paralímpico/a, com base no material distribuído.

A terceira aula abordou os ditados populares brasileiros. A atividade inicial consistiu na interpretação criativa de ditados que selecionamos previamente. Para tal, os estudantes foram divididos em grupos para dramatizar diferentes ditados com o objetivo de demonstrar o significado de cada um deles. Em seguida, houve um momento de partilha de ditados tradicionais das culturas de origem dos estudantes. Para consolidar o aprendizado sobre os ditados populares brasileiros, os estudantes realizaram uma atividade de associação

entre ditados e situações do cotidiano e, por fim, criaram, novamente em grupos, seus próprios ditados.

O tema central da quarta e última aula foi a Ditadura Militar no Brasil. A aula foi iniciada com perguntas disparadoras sobre o tema, a fim de ativar o conhecimento prévio dos estudantes. Em seguida, houve a exibição de um vídeo educativo sobre a privação de direitos no contexto ditatorial, e a análise da música “Apesar de Você”, de Chico Buarque. Os estudantes participaram de debates e refletiram criticamente sobre esse tema social e historicamente relevante e, nos minutos finais da aula, realizaram uma atividade de reorganização textual com foco no uso do tempo verbal futuro do pretérito. Nesse dia, devido às condições climáticas, havia poucos estudantes na aula. Porém, aqueles que estavam presentes participaram ativamente das discussões e compartilharam conosco o sentimento e a experiência de vivenciar um cenário semelhante ao da Ditadura Militar Brasileira. Esse foi, sem dúvidas, um dos momentos mais marcantes de todos os estágios realizados até agora.

A experiência do estágio no Programa Lampedusa exigiu uma atuação docente sensível às questões que vão muito além das linguísticas, mas também das culturais e sociais. Tais questões são comuns no processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, especialmente no contexto do Programa Lampedusa, onde os estudantes atendidos são migrantes, refugiados e apátridas que carregam consigo uma história de vida muito marcante e uma bagagem sociocultural diversificada e muito valiosa. Entretanto, ao contrário do cenário de outros cursos de idiomas, a procura dos estudantes do Programa Lampedusa não ocorre, geralmente, apenas pela curiosidade em aprender uma nova língua, mas pela necessidade para utilizá-la em contextos comunicativos reais do seu cotidiano, uma vez que precisam desse conhecimento para se comunicarem com outras pessoas na sociedade e para atuarem no mercado de trabalho – uma das principais preocupações dos estudantes atendidos pelo Programa Lampedusa.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a prática docente desenvolvida esteve diretamente alinhada à perspectiva do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma vez que houve o nosso comprometimento com o acolhimento, a integração social e a valorização da

identidade e da cultura dos sujeitos migrantes (Silva; Júnior, 2020) durante todas as regências. Buscamos criar um ambiente de aprendizagem baseado no respeito às culturas, à identidade dos estudantes e pautado no diálogo intercultural, favorecendo a criação de um espaço de ressignificação cultural que proporciona novas visões de mundo aos indivíduos a partir de uma nova cultura, porém sem substituir a cultura de origem e sem comprometer a identidade individual dos estudantes (Kramsch, 1993, p. 13 *apud* Mendes, 2011).

Além disso, a nossa prática docente alinhou-se, também, com a abordagem andragógica (Martins, 2013), uma vez que, durante as quatro regências, os conhecimentos prévios, experiências de vida e necessidades práticas dos estudantes foram valorizados. As atividades foram desenvolvidas a partir da escolha de gêneros textuais comuns no cotidiano dos estudantes, e priorizaram situações reais de comunicação e a interação entre os indivíduos, além de estimularem as quatro práticas discursivas – oralidade, escrita, leitura e escuta.

Ainda, a concepção de língua-cultura (Almeida Filho, 2011) e a abordagem intercultural (Mendes, 2011) estiveram presentes em todas as regências. As aulas foram conduzidas com a compreensão de que o aprendizado de uma nova língua não se resume ao domínio de nomenclaturas e de estruturas gramaticais, mas envolve também a compreensão das práticas sociais, culturais e os valores que essa língua carrega. Dessa forma, os estudantes, além de aprenderem sobre a cultura brasileira, compartilharam aspectos de suas próprias culturas, construindo, assim, um “terceiro lugar” (Kramsch, 1993, p. 13 *apud* Mendes, 2011), onde diferentes identidades se encontram e se ressignificam.

2.3 RESULTADOS

Os resultados obtidos com a realização das quatro regências na turma do Básico 2A no Programa Lampedusa foram bastante significativos. Foi possível observar um progresso visível nas quatro práticas discursivas, especialmente nas de produção (fala e escrita), que geralmente são mais desafiadoras para os aprendizes de uma nova língua. A maioria dos estudantes participou ativamente das aulas por meio da oralidade, porém, em alguns momentos foi necessário

incentivá-los a utilizar mais a língua portuguesa, pois alguns estudantes ainda recorrem predominantemente à língua materna durante as atividades orais, mesmo que possuam o conhecimento linguístico necessário para se expressarem utilizando a língua portuguesa.

Além disso, cerca de quatro estudantes apresentaram dificuldades nas atividades de produção escrita, demandando um suporte individualizado em sala de aula. Esse fator ressaltou a importância de ter um número reduzido de estudantes em sala, pois dessa forma é possível que seja feito um acompanhamento personalizado para cada indivíduo, de acordo com as suas principais necessidades. O fato de estarmos em dupla durante a atividade docente facilitou significativamente esse processo, entretanto, sabemos que para os professores do Lampedusa, isso nem sempre é possível, uma vez que as aulas são ministradas individualmente e, muitas vezes, para turmas numerosas.

Apesar desses desafios, o envolvimento dos estudantes foi um aspecto basntante positivo na nossa experiência docente. Desde a primeira regência eles demostraram compromisso com o processo de aprendizagem, uma vez que participaram ativamente das aulas e estavam dispostos para compartilhar suas experiências e opiniões conosco e com os colegas da turma. A proposta de trabalhar com temas relacionados à realidade dos estudantes foi muito satisfatória, pois além de demostrarem interesse pelos temas selecionados, os estudantes relacionaram-os com suas próprias vivências, culturas e com o conteúdo linguístico que foi trabalhado durante as aulas, o que tornou a aprendizagem mais significativa.

Ainda, a utilização de recursos variados teve um impacto positivo, uma vez que favoreceram a compreensão dos conteúdos trabalhados e proporcionaram um ambiente dinâmico e acolhedor. As atividades realizadas em grupos também tiveram um resultado satisfatório, pois promoveram a troca de experiências, a interação entre os estudantes e criaram um espaço mais seguro e confortável para que aqueles que geralmente demonstravam timidez durante as atividades orais se sentissem mais à vontade para se expressar.

Em suma, os resultados da experiência do estágio apontam que os objetivos propostos no projeto de estágio foram atingidos, e evidenciaram que a

prática docente baseada na perspectiva do PLAc (Silva; Júnior, 2020), aliada à abordagem andragógica de ensino (Martins, 2013) e aos conceitos de língua-cultura (Almeida Filho, 2011) e de interculturalidade (Mendes, 2011) contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Além disso, a experiência do estágio no Programa Lampedusa também representou uma experiência de grande relevância para a nossa prática docente e para o nosso amadurecimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no Programa Lampedusa mostrou, na prática, a importância da abordagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no ensino de português como língua estrangeira, uma vez que nesse contexto, o acolhimento ao estudante migrante é o primeiro passo para tornar a aprendizagem significativa. Além disso, o contato com os estudantes migrantes favoreceu o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência em contextos multiculturais, como a empatia, a escuta ativa e a capacidade de mediação cultural.

Ainda, a experiência reforçou a importância de uma prática docente que reconheça o papel da língua enquanto instrumento de cidadania, acolhimento e integração social. A experiência também proporcionou uma reflexão importante sobre a necessidade de uma formação continuada para docentes que atuam na área do PLE/PLAc, visando a constante atualização teórico-metodológica e a adoção de práticas pedagógicas cada vez mais adequadas às necessidades e realidades dos estudantes atendidos.

Por fim, o estágio no Programa Lampedusa consolidou a compreensão de que os docentes de língua portuguesa devem atuar, também, como agentes sociais, capazes de promover a inclusão, o respeito às diferenças culturais e a valorização da identidade dos aprendizes. Com isso, podemos afirmar que essa vivência foi, sem dúvidas, fundamental para orientar as nossas práticas docentes futuras, seja no ensino de PLE/PLAc, ou no ensino de português como língua materna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise. (org). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 159-171.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. Departamento de Migração. Boletim da Migração no Brasil, n. 8, fev. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520. Acesso em: 30 mar. 2025.

MENDES, Edleise. (org). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MENDES, Edleise. O Português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. (org). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 139-158.

MIYAKI, Cristina Yukie. et al. A identidade linguística e cultural como direito humano. In: EYNG, Ana Maria (org). **Direitos humanos e diversidade**: perspectivas da docência no PIBID/PUCPR – concepções, proposições e experiências. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 81-93.

OLIVEIRA, Talita A. (ed.). **Pode Entrar**. 1 ed. São Paulo, 2015.

SILVA, Flávia Campos; JÚNIOR Costa, Eric. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i1.24117. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117. Acesso em: 30 mar. 2025.

ASTRONOMIA, LÍNGUA PORTUGUESA E PEDAGOGIA ATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 4º e 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Suelen dos Santos Boaventura[1]

RESUMO

O presente projeto tem como objeto uma análise de experiência vivida durante as aulas de português do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em 2024 e 2025, respectivamente. Nosso objetivo concentra-se em compartilhar os procedimentos metodológicos, didáticas e resultados adquiridos por um modelo não tradicional de aula de língua portuguesa. O relato que aqui será apresentado ocorreu durante o Projeto de Intervenção Social 2024 e 2025 (PIS), no Marista Escola Social São José, no qual os estudantes são sujeitos ativos que escolhem um tema para estudar durante o segundo semestre do ano com seu regente. Cada docente tem autonomia de escolher a forma que vai desenvolver o projeto, mas deve adaptar sua unidade curricular ao assunto que os discentes escolheram estudar. Neste relato, o tema foi "Desbravando o Universo" em 2024, e Ecologia Econômica em 2025, e esteve intrínseco às aulas de português da turma 4A e, depois, 5B. Esta forma não tradicional de trabalhar a ementa prevista resultou em ganhos significativos aos educandos e à educadora, aguçando o fazer científico em sala de aula e engajando os envolvidos acerca dos assuntos abordados. Mais do que relatar essa vivência, este trabalho busca defender que as aulas sejam mais inclinadas à investigação de conteúdos e construção de saberes do que a reverberação de regras prontas do sistema tradicional de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Fazer Científico, Pedagogia Ativa.

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula, apesar de ser conceituada com palavras perfumadas por diversos autores, é uma surpresa diária para o professor que vai passar 45 minutos ou 4 horas nela. Ao adentrar este ambiente, nunca devemos ver apenas como um ambiente de

[1] Pedagoga especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, docente-regente no Marista Escolas Sociais - São José/SC.

trabalho, mas um local repleto de vidas, histórias, cicatrizes e sonhos diferentes, sonhos estes que o educador é encarregado de cultivar.

O relato de experiência deste resumo ocorreu em uma escola social da Rede Marista Brasil, localizada em uma comunidade do município de São José/SC, na qual são atendidas, através da lei da filantropia, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o último do ensino médio, contemplando todas as etapas da educação básica com a qualidade da educação Marista. Parte do plano de ensino das escolas sociais da rede envolve o chamado Projeto de Intervenção Social (PIS), que é uma oportunidade dos educadores promoverem aulas mais dinâmicas, além de colocar o estudante como sujeito ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem integralmente. Portanto, são os discentes quem escolhem o tema a ser abordado, e as aulas são planejadas a partir das observações feitas pelos mesmos, além disso, o assunto deve ser atrelado à Unidade Curricular de cada regente de turma, gerando assim, uma educação interdisciplinar.

A turma 4A tem como regente a professora de Língua Portuguesa e escolheu, através de votação - promovendo o exercício democrático -, que o tema do PIS 2024 seria “Desbravando o Universo”, e pediram que tivessem mais aulas práticas do que teóricas. A professora, por sua vez, acatou a escolha dos estudantes e organizou seu planejamento com conteúdos de português ao tema do Universo. Em 2025, o processo repetiu-se, agora, escolhendo o tema “Ecologia Econômica”, em consonância com o tema da Campanha da Fraternidade desse ano.

A partir daí, a sala de aulas de português desta turma tornaram-se um laboratório investigativo interdisciplinar, Pires de Oliveira e Basso (2012) falam que as aulas devem ser voltadas em explorar um tema por curiosidade dos estudantes, e o PIS concentrou-se a este viés, principalmente pelos temas escolhidos poderem englobar tudo que conhecemos, todas as curiosidades que os estudantes tinham eram trabalhados nas aulas, desde “poeira espacial” e “pilares da criação” (conceitos astronômicos), até poluição por gás carbônico e o efeito de cores no céu e os efeitos das atividades econômicas nessas emissões de poluentes.

Além disso, os estudantes, mesmo tendo entre 9 e 10 anos, foram colocados para fazerem maquetes, seminários, visitaram o observatório astronômico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e agendamos uma visita à Comunidade Indígena dos Morro dos Cavalos para acontecer em Agosto de 2025, sendo instigados a serem

verdadeiros cientistas em diversas áreas do conhecimento, levando as aulas para além dos muros da escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quarezemin e Pires de Oliveira (2016) dialogam o tempo inteiro em torno da importância de colocar os estudantes a pensarem e refletirem sobre os conteúdos ministrados. As autoras focam na área da linguística e até mencionam que não devemos entregar gramáticas prontas, mas construir junto dos educandos diferentes gramáticas (Quarezemin; Pires de Oliveira, 2016, p. 21). Dessa maneira, trazemos para a área da pedagogia a lição de fazer com que nossos educandos, que estão no início do processo de desenvolvimento humano, tenham a criticidade de construírem seu conhecimento, ocupando o espaço de sujeitos verdadeiramente ativos.

> "A ideia é estimular a autonomia intelectual dos alunos por meio de atividades planejadas pelo professor para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretar, analisar, sintetizar, classificar, relacionar e comparar. (Silva, 2013, p. 2)"

Assim, seguindo na linha do estudante não ser um mero receptor de conteúdos, podemos citar Saviani (1991) que defende que o educando receba da escola acesso ao conhecimento para que possa refletir e promover mudança no mundo em que está inserido. Diante disso, promover um semestre em que os estudantes são postos a refletirem, dentro de aulas de português, sobre temas importantes para a sociedade fica entrelaçado à teoria da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani.

Ademais, ao recorrermos a outras teorias, como a socio-histórica de Vygotsky (1993), encontramos que o contexto social e histórico do indivíduo é fator de extrema contribuição ao desenvolvimento do mesmo. Logo, como já mencionamos sobre a realidade dos discentes deste relato, o fazer científico na comunidade em que a escola está inserida é algo muito distante, uma vez que vivemos em um país em que ciência e tecnologia ainda são vistos por um viés elitizado. Contudo, como bem cita Freire (1983), o professor é um agente de transformação social, e, portanto, baseando-se neste princípio e na crença de um mundo melhor através da educação, o PIS da turma 4A foi desenvolvida de forma democrática, crítica e científica, dentro e fora da escola, ocupando um dos espaços mais respeitados de ensino, pesquisa e extensão de Santa Catarina, a UFSC.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sair da zona de conforto do tradicionalismo sempre será um desafio para educadores e estudantes, e o início do Projeto foi um dos maiores marcos da proposta progressista que o PIS traz para a sala de aula, afinal, em que momento da história da educação brasileira os discentes foram consultados para saber o que querem aprender, discutir e investigar nos próximos 6 meses? Com exceção do erro, nunca. Porém, em ambientes coletivos, raramente encontramos a unanimidade de ideias, o que é ótimo do ponto de vista social e científico, portanto, para escolhermos o tema do PIS, cada um foi falando um tema, e, em seguida, fizemos uma votação para decidir o tema, e, com maioria dos votos, foi eleito "Universo", que, em seguida, ganhou o nome "Desbravando o Universo" em 2024, e "Ecologia Econômica" em 2025.

Por semana, a turma 4A tinha 5 encontros de língua portuguesa, os quais continuam em 2025, na turma 5B. Durante estes momentos, o PIS era desenvolvido, pois a regente deles era a professora desta UC. Na aula seguinte à escolha do tema, a professora fez uma conversa para investigar quais assuntos do Universo eles mais tinham vontade de discutir. Assim, foi possível mapear as áreas de interesse, sendo elas: o céu terrestre, o sistema solar e os corpos celestes, em 2025, os assuntos de interesse foram economias solidárias e indígenas, e impacto ambiental das atividades econômicas da sociedade. Vale ressaltar que estes assuntos deveriam estar atrelados aos conteúdos de língua portuguesa. Portanto, a professora trouxe a eles vários materiais para leitura, interpretação e desenvolveu atividades de escrita com base no que compreendiam dos textos lidos.

Todavia, o processo avaliativo foi misto, isto porque se deu por avaliações tradicionais e práticas contemporâneas de avaliar os estudantes. Nossa escola divide o ano em 3 trimestres, e o PIS atravessa dois deles, assim, ele fica evidente nas avaliações parciais e globalizantes, previstas no plano de ensino, bem como os assuntos escolhidos pelos educandos foram relacionados às habilidades da BNCC do Ensino Fundamental, garantindo que eles tivessem contato com todos os conhecimentos que a ementa prevê, porém, de maneira investigativa e, arrisco dizer, até mais divertida e leve, por estar dentro de um assunto que eles gostam. As avaliações fora do sistema tradicional foram coletivas e individuais, subjetivas, porém com critérios objetivos, como: contribuição do estudante nas discussões, participação ativa nas aulas, execução e entrega das atividades

teóricas e práticas propostas. Essas atividades (maquetes, cartazes, produções textuais) eram expostas pela escola para que o conhecimento fosse difundido com outras turmas e demais colaboradores da escola.

Dessa forma, foi possível cumprir com o conteúdo planejado, contemplar o sistema de avaliação vigente da Instituição, além de promover a investigação científica dos estudantes sobre um tema que escolheram estudar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do Projeto de Intervenção Social 2024, a turma 4A gerou muitos resultados, tanto para a escola, quanto para a professora. Acerca do tema escolhido por eles, desenvolveram uma vasta bagagem de conhecimentos sobre o Universo, o Cosmos, a vida na Terra e o equilíbrio dos ecossistemas da nossa Casa Comum. Quanto aos conteúdos que compõem o currículo de português no 4º ano do Ensino Fundamental (EF), os estudantes demonstraram um ótimo domínio, além de compreenderem a sala de aula como um ambiente em que são participantes ativos, e não meros ouvintes recebendo conhecimento de uma fonte única e detentora de todos os saberes.

Contudo, destacamos um dos trabalhos de ciências e ecologia que desenvolvemos durante o PIS. Nele, investigamos o que causava as cores de tons rosados nos céus da nossa região. Ao descobrirmos que eram consequências das altas concentrações de CO2 na atmosfera, produzimos um podcast de conscientização em parceria com a equipe audiovisual da escola, como podem ver na imagem abaixo. Assim, trabalhamos o gênero podcast, desenvolvendo o letramento crítico e exercendo a cidadania, conscientizando sobre uma questão de saúde pública.

Imagem 01 - Podcast dos etsudantes

Fonte: O autor (2024)

Por fim, as crianças estudantes da turma 4A trazem um resultado e ensinamento extremamente significante para a comunidade pedagógica e àqueles que pensam educação no Brasil: a sala de aula não tem mais espaço para o tradicionalismo pedagógico. Este relato de experiência é uma prova viva de que nós, pedagogas e pedagogos, estando como docentes, pesquisadores ou gestores devemos nos debruçar mais sobre práticas contemporâneas de ensino e estimularmos nossos discentes a pensarem e refletirem para serem sujeitos críticos na sociedade, e não servirem de mão de obra barata e manipulável.

Em 2025, o PIS ainda está em desenvolvimento, porém, já produziu muitos materiais, misturando habilidades manuais e tecnológicas, como as publicações que os estudantes fizeram no perfil do Instagram da Escola, trabalhando o gênero *post* e o letramento digital e os jornais feitos por eles também e expostos nos corredores da escola.

Imagem 02 – Produção dos *Posts*

Fonte: O autor (2025)

Imagem 03 – Jornais produzidos

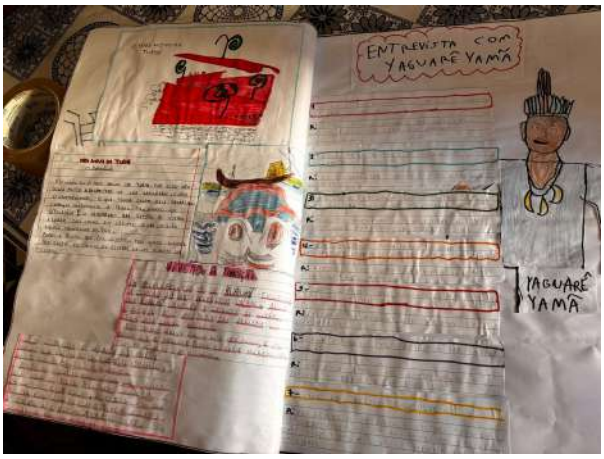

Fonte: O autor (2025)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em aulas não tradicionais, metodologias ativas, entre outros conceitos contemporâneos da pedagogia, para muitos, logo vem à mente célebres autores e teses que a academia produz e defende nas últimas décadas, porém, raramente temos na ponta da língua dois ou mais exemplos, relatos, de professores do chão da sala de aula que desenvolveram à longo prazo essas ideias.

Trabalhar com o PIS em uma escola da periferia de São José (SC) é um desafio do qual o docente que desenvolve deve se orgulhar e compartilhar com a comunidade educacional brasileira. Dentro da estrutura tradicional do sistema de ensino, em qual momento o docente de português vai falar sobre o Sistema Solar? Quando vamos além da interpretação superficial de textos até a discussão profunda de questões sociais? Seguindo a mesma lógica, a saída de estudos da aula de língua portuguesa faz mais sentido ser em uma biblioteca ou um observatório astronômico? Pois bem, o senso comum responde de maneira gritante essas perguntas.

Por isso, compartilhar esta experiência é de tamanho orgulho, principalmente ao perceber que os objetivos foram todos alcançados: os estudantes desbravaram assuntos que gostam, os conteúdos previstos foram absorvidos com qualidade e a sala de aula pôde proporcionar momentos prazerosos a eles, além de ter tomado várias formas, seja o parque da escola, a Universidade, os corredores… A aula simplesmente acontecia.

Ademais, ressalta-se que muitos desafios foram encontrados pelo caminho, afinal, como citado no início, a sala de aula é um ambiente com diversas histórias, diversas pessoas que passam por dias felizes e tristes, calmos ou com mais energia. Crianças com sonhos, e educadores com o desafio de pavimentar os caminhos para a realização deles.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. *Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado*. Matraga, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 13–40, jan./jun. 2012.

QUAREZEMIN, Luci; OLIVEIRA, Roberta Pires de. *O que é linguística na escola?* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SILVA, Eliezer Moreira da. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Instituto Península, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O CONCEITO DE BRINCADEIRA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Fernanda de Souza Lordani[1]
Bruna Thais Rodrigues Furyama[2]
Gisleine Cristina da Silva[3]

RESUMO

A brincadeira é um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Conforme Vigotski (1991), a humanização ocorre por meio da educação, processo que potencializa o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança na primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, a brincadeira deve permear as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (EI). Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), o presente estudo teve como objetivo investigar a compreensão do conceito de brincadeira e sua importância para o desenvolvimento infantil, na percepção de professores que atuam na EI de uma instituição pública localizada em um município da região Norte do estado do Paraná. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com questões abertas. Os resultados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), e as discussões fundamentaram-se nas contribuições dos autores clássicos: Vigotski (1991), Leontiev (2004) e Elkonin (1987). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, cujos resultados indicaram a necessidade de fortalecer processos formativos para que os professores reconheçam a especificidade do brincar como orientador da atividade-guia nas diferentes fases do desenvolvimento, especialmente o jogo de papéis sociais na faixa etária pré-escolar.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento Infantil. Teoria Histórico Cultural. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da concepção de que o desenvolvimento humano é essencialmente mediado pelas relações sociais e pela apropriação da cultura historicamente produzida, conforme defendido por Vigotski[4] (1991), compreende-se que a brincadeira é uma das formas privilegiadas pelas quais a criança se humaniza. Sob essa perspectiva, entende-se que o brincar na Educação Infantil (EI) ultrapassa o caráter recreativo e assume um papel formativo, sendo reconhecido como uma ação que viabiliza a atividade de pensamento, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS) e nas relações sociais.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá PR, fernandalordani@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá PR, bruna.btr23@gmail.com
[3] Mestra em Educação, Universidade Estadual de Maringá PR, gisleinesilva22@gmail.com
[4] Neste artigo adotamos essa grafia para o nome do autor por uma questão de padronização, embora reconheçamos que, na literatura existente, ele possa ser encontrado com diferentes variações.

Neste aspecto, a EI assume um papel determinante no favorecimento de experiências significativas que promovam o desenvolvimento das FPS, tais como a atenção voluntária, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Assim, compreende-se que a brincadeira deve ser considerada uma atividade central no cotidiano pedagógico da EI, pois contribui ativamente para o processo de aprendizagem, formação integral e construção da autonomia das crianças.

O presente texto teve por objetivo investigar a compreensão do conceito de brincadeira e sua importância para o desenvolvimento infantil na percepção dos professores que atuam na EI. Para tanto, tomou-se como base os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural (THC), que ofereceu uma leitura crítica e minuciosa sobre o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a mediação docente, propondo caminhos para práticas mais intencionais, humanizadoras e transformadoras na primeira etapa da Educação Básica (EB).

2 A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A THC parte do princípio de que o desenvolvimento humano decorre das relações sociais e da apropriação cultural, desse modo, as crianças são sujeitos sociais, históricos e culturais que se humanizam a partir da relação estabelecida com o outro e com a cultura. Por essa perspectiva, o sujeito desde muito cedo se apropria da cultura de seu meio pela mediação do outro, em um processo essencialmente histórico e social. Para Vigotski (1991), a aprendizagem é um processo social no qual o papel do outro é fundamental para a construção e apropriação do conhecimento, pois o desenvolvimento das FPS está intrinsecamente relacionado à aprendizagem e à apropriação da cultura de seu meio. Com base nisso, compreendemos que a escola como um espaço social privilegiado, desempenha um papel fulcral na construção do conhecimento humano, e o processo de humanização é resultado da interação com os outros. Logo, a convivência e a interação com o outro são imprescindíveis para a formação integral da criança.

A partir desses pressupostos, Zoia e Saito (2022, p. 5), explicam que ‘’[...] o desenvolvimento humano não é naturalmente determinado pela lei da biologia, tampouco adaptação à força das circunstâncias”, mas um processo mediado pelas relações sociais e totalmente dependente da apropriação da cultura historicamente

:

elaborada pela humanidade. Desse modo, é preciso considerar que todo indivíduo, dentro de um contexto histórico, social e cultural, adquire conhecimentos por meio da interação com o meio. Além disso, é na troca com outras pessoas que o conhecimento e as funções sociais são apropriados e internalizados (Cavalcante *et al*., 2022).

À vista disso, compreendemos que o sujeito se constitui na relação com outro, especialmente com adultos e pares mais experientes, apropriando-se, paulatinamente, dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, tornando-se, assim, humano. O conhecimento não é inato, mas resulta de um processo desenvolvido entre a criança e os companheiros mais experientes do contexto social no qual está inserida (Rodrigues; Magalhães, 2024).

Conforme observado por Rodrigues e Magalhães (2024, p. 346), para a THC, ‘’[...] ao nascer, o sujeito possui funções psíquicas primitivas, e [...] ao se relacionar com outras pessoas, vai desenvolvendo novas habilidades, especificamente humanas”. É importante ressaltar que a aprendizagem precede o desenvolvimento e ambas estão interligadas desde os “primeiros dias de vida da criança” (Vigotski, 2010, p. 110). Dentro desse cenário, a aprendizagem é responsável por impulsionar o desenvolvimento das FPS como, por exemplo, atenção, memória, pensamento, imaginação dentre outras, a partir do processo gradual de apropriação das relações externas. Zoia e Saito (2022) destacam que, para Vigotski, o desenvolvimento cultural do comportamento humano começa no plano interpsíquico, ou seja, de modo externo a partir das relações sociais. Com o tempo e a repetição dessas interações, elas são internalizadas pelo indivíduo, passando a ocorrer no plano intrapsíquico.

Frente ao exposto, o brincar se configura como uma das formas pelas quais a criança se apropria da cultura, humanizando-se e compreendendo o mundo ao seu redor. Em consonância com essa perspectiva, Marcolino e Mello (2015, p. 151) enfatizam que a “[...] Psicologia Histórico-Cultural refuta a ideia da brincadeira como atividade natural da criança”. De modo semelhante, Melo e Molina (2025) argumentam que brincar não é uma atividade natural ou meramente lúdica, mas constitui um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Em nosso entendimento, o brincar permite que a criança se aproprie da cultura e compreenda as relações humanas e sociais desde cedo.

:

À vista disso, a EI é mostra-se indispensável para essa apropriação cultural, iniciando a vivência escolar com conhecimentos sistematizados (Mello, 2023). Sob essa ótica, Rodrigues e Magalhães (2024) alertam que refletir sobre a EI exige considerar estratégias que ampliem os repertórios culturais infantis. Com vistas a isso, torna-se imperativo conhecer e compreender a periodização do desenvolvimento infantil, de modo a orientar e organizar práticas pedagógicas que favoreçam as aprendizagens das crianças.

Compreendemos a EI como um espaço-tempo importante na vida da criança, no qual as práticas pedagógicas intencionais podem potencializar o processo de aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento infantil. No entanto, é necessário considerar que, em cada período do desenvolvimento, a criança se relaciona e interage de forma diferente com o objeto e o meio, dependendo de sua atividade principal. Segundo Leontiev (2004), cada etapa do desenvolvimento humano é orientada por uma atividade dominante que promove mudanças qualitativas no psiquismo infantil e na constituição da personalidade.

Assim, em cada fase da vida, por intermédio dessas atividades principais, formam-se nas crianças necessidades psíquicas específicas em termos psíquicos, como expõe Facci (2004). De acordo com a periodização do desenvolvimento psíquico, definida por Elkonin (1987), no primeiro ano de vida (0-1 ano), a atividade-guia é a comunicação emocional direta com o adulto. Na primeira infância (1-3 anos), a atividade predominante passa a ser a atividade objetal manipulatória. Já na idade pré-escolar (aproximadamente de 3 a 6 anos), o jogo de papéis sociais assume um papel central. É nesse momento que a criança começa a representar as relações humanas, atribuindo significados aos objetos e às ações, e desenvolvendo as FPS, como a imaginação, a linguagem, o autocontrole da conduta e o pensamento.

A brincadeira, especialmente o jogo de papéis sociais, exerce um papel estruturante no processo de desenvolvimento infantil. Conforme destacam Resende e Silva (2022), a brincadeira constitui-se como uma atividade que potencializa o desenvolvimento da criança e, portanto, deve ser compreendida como um dos principais pilares na construção de relações, reflexões e práticas sociais no contexto da EI. Cumpre salientar, nesse sentido, que na perspectiva da THC, a distinção entre ‘’brincadeira” e ‘’jogo” possui relevância significativa. Consoante a Mello (2023,

p. 16), ‘’jogo e brincadeira têm diferenças e consequências muito importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais das crianças e suas aprendizagens”. Embora ambas as práticas sejam fundamentais para o desenvolvimento psíquico infantil, brincadeiras e jogos cumprem papéis distintos nos processos de ensino e aprendizagem na EI (Mello, 2023).

A brincadeira caracteriza-se como ‘’[...] a atividade principal das crianças de 0 a 3 anos, juntamente com a atividade objetal e relação emocional com o adulto” (Mello, 2023, p. 20). Já o jogo, particularmente o jogo de papéis sociais, configura-se como a atividade dominante das crianças pré-escolares (de 3 a 6 anos), sendo vital para o desenvolvimento da autonomia, de atividades volitivas e do autocontrole da conduta. Para Mello (2023), a transição da brincadeira para os jogos de papéis sociais representa um movimento de importância central no desenvolvimento infantil. Esse movimento indica a passagem de atividades predominantemente involuntárias para ações voluntárias e intencionais, condição imprescindível para o desenvolvimento das FPS e para a constituição do sujeito como ser histórico e social.

Portanto, é fulcral que o professor reconheça a importância dessa progressão e promova, de forma intencional, situações lúdicas e condições favoráveis à realização de atividades ricas e diversificadas, capazes de estimular a imaginação, a cooperação e o pensamento reflexivo das crianças. Ademais, torna-se urgente que a formação docente esteja alicerçada em um arcabouço teórico-metodológico fundamentado na THC, possibilitando aos professores uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, da periodização do desenvolvimento e da distinção conceitual entre brincadeira e jogo, com vista à promoção de práticas pedagógicas intencionais, significativas, desenvolventes, humanizadoras e emancipatórias.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O contexto da pesquisa deu-se em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de uma cidade de pequeno porte, localizada ao norte do Estado do Paraná. A instituição possui aproximadamente 200 (duzentas) crianças matriculadas, a faixa etária compreende de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos de idade.

ISSN: 2176 - 1396

Em termos de abordagem metodológica, este estudo adotou uma perspectiva qualitativa, de natureza descritiva, cujos resultados foram analisados com base na Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011). A condução da análise dos dados seguiu a organização em três dimensões temporais: num primeiro momento procedeu-se a pré-análise, fase dedicada à sistematização das ideias iniciais e à organização dos procedimentos, incluindo a seleção de documentos, a formulação das hipóteses e objetivos, a constituição do *corpus* e a preparação do material, bem como a definição da direção das análises. No segundo momento, efetivou-se a exploração do material, por meio de operações de codificação, decomposição e enumeração. Por fim, no terceiro momento, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, envolvendo operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e utilização dos achados para fins teóricos e pragmáticos. Ao término da pesquisa, buscou-se compreender o conceito de brincadeira na percepção dos professores participantes da pesquisa, visando, posteriormente, estabelecer diálogo com os autores que abordam essa temática.

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário composto por nove (9) questões abertas. Dentre elas, uma (1) foi selecionada para análise no presente estudo, por estar relacionada ao conceito de brincadeira, cuja resposta foi analisada à luz da THC. Das nove (9) questões respondidas, cinco (5) questões abordaram aspectos pessoais, formação acadêmica e atuação profissional dos participantes; as outras quatro (4) trataram das práticas pedagógicas cotidianas e do conceito de brincadeira. A questão selecionada, ‘’O que você compreende por Brincadeira?”, teve como propósito analisar a categoria ‘’Brincadeira”, (Quadro 1).

O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms*, encaminhado via *Whatsapp* no mês de abril do ano de 2025 aos dezesseis (16) professores em exercício na sala de aula. Desses, dez (10) participantes, todos pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal pesquisada, com jornada de trabalho de quarenta horas semanais, responderam ao instrumento. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os professores foram codificados de P1 a P10, seus excertos foram transcritos na íntegra, sem alterações gramaticais ou ortográficas. Todos foram convidados e aceitaram participar voluntariamente mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações detalhadas sobre a pesquisa e garantia de confidencialidade.

:

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Com base nas informações fornecidas pelas participantes sobre suas características pessoais e acadêmicas, por meio do questionário, observou-se que 20% não informaram a idade, enquanto 80% estavam na faixa entre trinta (30) e sessenta (60) anos. Todas se identificaram com o gênero feminino e relataram experiência na docência da EI, variando de sete (7) a vinte e cinco (25) anos. Outro aspecto relevante refere-se à formação acadêmica: 100% das participantes possuem graduação e especialização na área da educação. Para a análise e interpretação desta pesquisa, foi definida uma (1) categoria de análise: ‘’Brincadeira”. O objetivo foi identificar a compreensão conceitual das professoras sobre esse tema, cujos excertos[5] das respostas estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Categoria ‘’Brincadeira"

Participantes	Excertos
P01	*Brincadeira é tudo desenvolve o nível motor da criança seu raciocínio e suas habilidades, tanto a brincadeira livre como a dirigida são de fundamental importância para a criança em seus primeiros anos de vida*
P02	*É tudo aquilo que envolve a criatividade e a capacidade imaginativa através da ludicidade e prazer, envolvendo emoções e interação. Não tem uma regra específica, simplesmente vai acontecendo e modificando-se de acordo com os estímulo do ambiente e a imaginação de quem brinca.*
P03	*Brincadeira é a ação de brincar, divertir, entreter, distrair. Geralmente são jogos livres que têm a finalidade de encenar e utilizar objetos lúdicos.*
P04	*É uma atividade lúdica prazerosa, uma forma de expressão que envolve aprendizado e desenvolvimento.*
P05	*Brincadeira é uma forma da criança explorar o mundo, a criança aprende a se comunicar, socializar, compreender regras, expressar sentimentos, desenvolvendo a imaginação e criatividade.*
P06	*Brincadeira é compreendida como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral da criança não apenas um passa tempo, mas forma legítima de aprender.*
P07	*Brincadeira é uma maneira lúdica onde a criança aprende a cooperar com os colegas. E também uma forma de entreter, aprender e divertir.*
P08	*Brincadeira é diversão, alegria, interação, e muito aprendizado.*
P09	*Momento de satisfação alegria, interação social e desenvolvimento motor e cognitivo*
P10	*Brincar com a criança para que ela aprenda.*

Fonte: as autoras (2025)

[5] Transcrição na íntegra, sem correções ortográficas, gramaticais.

:

ISSN: 2176 - 1396

Ao analisar a categoria ‘’Brincadeira”, conforme os excertos apresentados no Quadro 1, percebe-se que a maioria dos professores participantes compreende o conceito de brincadeira como uma prática pedagógica que favorece a interação social, em consonância com o que defende Vigotski (1991). O autor destaca que o desenvolvimento humano é fundamentalmente mediado pelas relações sociais, evidenciando, assim, que a brincadeira consiste em uma prática social que amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil e, consequentemente, contribui para a humanização das crianças. No entanto, em alguns relatos, nota-se uma compreensão mais restrita à dimensão lúdica, como demonstram as falas das participantes P3: *‘’Brincadeira é a ação de brincar, divertir, entreter, distrair. Geralmente são jogos livres que têm a finalidade de encenar e utilizar objetos lúdicos”* e P4: *‘’É uma atividade lúdica prazerosa, uma forma de expressão que envolve aprendizado e desenvolvimento”.*

Os relatos de P3 e P4 contrastam com os estudos de Marcolino e Mello (2015) e de Melo e Molina (2025), que defendem a brincadeira como uma das formas pelas quais a criança se apropria da cultura, humanizando-se e compreendendo o mundo ao seu redor. Esses autores também explicam que a Psicologia Histórico-Cultural se opõe à ideia da brincadeira como atividade natural da criança. Assim, afirmam que o brincar não é apenas uma atividade lúdica e prazerosa, mas constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, corroborando o conceito de brincadeira proposto por Vigotski (1991). Segundo o autor, a brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, pois promove a aprendizagem e a construção do conhecimento, permitindo que a criança expresse suas emoções, imaginação e experiências. Dessa forma, por meio da brincadeira, as crianças exercitam a criatividade e a liberdade, interagindo com o mundo e com os outros de maneira significativa. Além disso, a brincadeira contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, sendo um meio pelo qual as crianças exploram e compreendem a realidade ao seu redor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu refletir sobre a importância da brincadeira como elemento central no processo de desenvolvimento infantil, a partir da percepção de professores da EI e à luz dos pressupostos da THC. A análise dos dados evidenciou

ISSN: 2176 - 1396

que os docentes compreendem a brincadeira como uma prática relevante para a aprendizagem e reconhecem seu potencial para favorecer o desenvolvimento das crianças, embora, em alguns casos, essa compreensão ainda se aproxime de uma visão mais espontaneísta ou restrita da dimensão lúdica.

Com base nos pressupostos da THC, compreendemos que a brincadeira não constitui uma prática natural da infância, mas uma atividade orientada e historicamente determinada, cuja qualidade depende diretamente da mediação docente e da intencionalidade pedagógica. Os resultados demonstraram a necessidade de fortalecimento de processos formativos que levem os professores a reconhecer a especificidade do brincar como orientador da atividade-guia nas diferentes fases do desenvolvimento, especialmente o jogo de papéis sociais na faixa etária pré-escolar. Portanto, defendemos que a brincadeira deve ser reconhecida e valorizada na EI como um recurso essencial e estruturante no desenvolvimento das crianças, sendo compreendida não somente como uma atividade recreativa, mas como parte fundamental e intencional das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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

CAVALCANTE, Geovana Nascimento; MOURA, Gislaine Franco de; IGNÁCIO; Princielle Souza; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Ação docente na educação infantil: Fundamentos do trabalho educativo à luz da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara – SP, v. 17, n. esp. 1, p. 0995-1009, 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16319 Acesso em: 28 jun. 2025.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, Campinas - SP, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/ Acesso em: 17 jun. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

:

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 26, n. 2, p. 149-168, 2015. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3349 Acesso em: 28 jun. 2025.

MELLO, Maria Aparecida. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos ‘’brincadeira” e ‘’jogo” no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte – MG, v. 39, p. 1-24, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/8CgHT4tKZpRkShypQPT6f4L/ Acesso em: 28 jun. 2025.

MELO, Frans Robert Lima; MOLINA, Adão Aparecido. Abordagem da Teoria Histórico-Cultural para o brincar na Educação Infantil. **Educação em Análise**, Londrina – PR, v. 10, p. 1–14, 2025. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/50744 Acesso em: 28 jun. 2025. v.6, n.1, p.259-287, 2022.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. Periodização do desenvolvimento psicológico das crianças, o brincar e a formação docente: possíveis diálogos. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia – MG, Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59462 Acesso em: 29 jun. 2025.

RODRIGUES, Tais Vitoria; MAGALHÃES, Cassiana. Subsídios teóricos para a organização das brincadeiras de papéis: um olhar histórico-cultural. **Criar Educação**, Criciúma – SC, v. 13, n. 2, p. 345-361, 2024. Disponível em: https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7781 Acesso em: 28 jun. 2025.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem:** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Tradução: Maria da Pena Villalobos, 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

ZOIA, Elvenice Tatiana; SAITO, Heloisa Toshie Irie. O desenvolvimento histórico-cultural do homem: princípios para a organização do trabalho pedagógico na Educação infantil. **Revista Cocar**, Belém – PA, v. 17, n. 35, p.1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5410 Acesso em: Acesso em: 28 jun. 2025.

:

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) NA LEITURA, VIVÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Camila Casteliano Pereira dos Santos[1]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a curricularização da extensão na Educação Superior brasileira, destacando sua relação com o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como proposta pedagógica inclusiva. Os objetivos específicos deste estudo: 1) Analisar como a curricularização da extensão, fundamentada no DUA, pode promover a inclusão e a aprendizagem significativa no contexto da Educação Superior. 2) Investigar as contribuições teóricas e normativas (especialmente a Resolução nº 7/2018) para a consolidação de práticas extensionistas integradas ao currículo. 3) Explorar experiências docentes vivenciadas em disciplinas de extensão universitária, identificando estratégias pedagógicas que potencializam o engajamento estudantil, a acessibilidade e a interação com as comunidades locais. 4) Propor diretrizes metodológicas para a implementação do DUA em ações extensionistas, alinhadas à função social da universidade e aos princípios da equidade e da justiça social. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como a curricularização da extensão fundamentada no DUA pode promover a inclusão e a aprendizagem significativa na Educação Superior? A pesquisa, de abordagem qualitativa e do tipo relato de experiência, é baseada na prática docente da autora na condução de disciplinas de extensão universitária. A metodologia envolveu um ensaio sobre o DUA e a extensão curricular, especialmente a Resolução nº 7/2018 do CNE. O aporte teórico se apoia, principalmente, nos escritos de Freire (1968), Sebastián-Heredero (2020) e Góes et al. (2024), os quais contribuem para fundamentar a extensão como espaço de vivência crítica, transformação social e inclusão. Os resultados demonstram que a integração entre ensino, pesquisa e extensão, orientada pelos princípios do DUA, favorece a personalização do ensino, o engajamento dos estudantes e a valorização das realidades locais. Conclui-se que a articulação entre DUA e extensão possibilita práticas transformadoras e democráticas que contribuem para uma Educação Superior mais acessível, comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Extensão Curricularizada. Desenho Universal. Inclusão. Educação Superior. Comunidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a curricularização da extensão na Educação Superior brasileira, articulando-a ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), uma abordagem pedagógica inclusiva que favorece a diversidade e a personalização da aprendizagem. Os objetivos específicos deste estudo são: 1) Analisar como a curricularização da extensão,

[1] Mestre em Educação e Pedagoga, professora da rede pública de ensino de Curitiba camicps@gmail.com.

fundamentada no DUA, pode promover a inclusão e a aprendizagem significativa no contexto da Educação Superior. 2) Investigar as contribuições teóricas e normativas (especialmente a Resolução nº 7/2018) para a consolidação de práticas extensionistas integradas ao currículo. 3) Explorar experiências docentes vivenciadas em disciplinas de extensão universitária, identificando estratégias pedagógicas que potencializam o engajamento estudantil, a acessibilidade e a interação com as comunidades locais. 4) Propor diretrizes metodológicas para a implementação do DUA em ações extensionistas, alinhadas à função social da universidade e aos princípios da equidade e da justiça social. Parte-se da seguinte questão: como a curricularização da extensão fundamentada no DUA pode promover a inclusão e a aprendizagem significativa na Educação Superior?

A pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, baseia-se na prática docente da autora no contexto da Educação Superior. A metodologia envolveu um estudo bibliográfico sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a extensão curricularizada, além da referência à Resolução nº 7/2018. A análise foi orientada pelos princípios do DUA sob a perspectiva da inclusão, buscando identificar de que forma a diversificação metodológica e a integração curricular contribuíram para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer o senso de pertencimento e a transformação social nas comunidades envolvidas.

Este estudo aponta uma reflexão crítica sobre o processo de curricularização da extensão na Educação Superior brasileira, com foco na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão a partir da abordagem do DUA. A discussão se desenvolve com base em fundamentos de Freire, Sebastián-Heredero e outros autores contemporâneos que defendem uma educação comprometida com a inclusão, a justiça social e a transformação da realidade. A partir de uma abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, são apresentadas vivências docentes que demonstram como o DUA pode ser um potente aliado na construção de práticas pedagógicas acessíveis, contextualizadas e socialmente referenciadas. O texto ainda anuncia uma breve reflexão sobre o percurso histórico e normativo da extensão universitária no Brasil, destacando seus desafios e potencialidades no atual cenário educacional.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO MOVIMENTO PARA UMA APRENDIZAGEM INCLUSIVA

A função social da Educação Superior envolve a tríade ensino, pesquisa e extensão, articulada à participação ativa da comunidade. Defende-se que a extensão universitária é o movimento da práxis transformadora do estudante, em que há a vivência de experiências da sua realidade e de atuação profissional com visibilidade dos resultados das suas tomadas de decisões na realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), em seu artigo 43, estabelece que a Educação Superior deve promover a criação cultural, o pensamento crítico, a formação profissional, a pesquisa e a extensão universitária, articulando-se com a comunidade por meio da troca de saberes, da inclusão e da cidadania. Apesar de a LDB já reconhecer a importância da extensão, somente com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 foram estabelecidas metas concretas, como a obrigatoriedade de 10% da carga horária dos cursos destinada a ações extensionistas. Essa diretriz foi reafirmada e regulamentada pelo PNE 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), que culminou na Resolução nº 7/2018 do CNE/CES, normatizando a extensão curricularizada como componente obrigatório nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

O novo PNE (Lei nº 2.614/2024), em fase de discussão, propõe dar continuidade ao fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com foco em pautas sociais relevantes. A implementação dessa política, embora avance na perspectiva de uma universidade socialmente referenciada, ainda impõe desafios metodológicos e estruturais às instituições, exigindo inovação e compromisso com a transformação dos contextos sociais.

Fontenele (2024) aponta que o Ensino Superior brasileiro enfrenta desafios como o predomínio do setor privado, a desigualdade no acesso, a evasão estudantil, a queda nas inscrições do ENEM e o crescimento do Ensino a Distância (EaD), intensificados desde 2016, especialmente nos governos Temer e Bolsonaro (2016–2022), marcados por cortes e retrocessos na educação. No governo Bolsonaro, destacaram-se ainda ataques à ciência e às

universidades públicas, revelando um discurso contrário ao papel social dessas instituições.

Nesse cenário, há risco de homogeneização das realidades e esvaziamento dos currículos, com a precarização do trabalho docente. A extensão universitária, por sua vez, exige centralidade e aprofundamento, sendo fundamental garantir financiamento adequado para ações contextualizadas e em diálogo com as comunidades locais.

A realidade da Educação Superior revela condicionantes econômicos que influenciam políticas pedagógicas e apontam para a necessidade de propostas inclusivas. Diante de turmas heterogêneas e currículos mistos, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) torna-se uma abordagem estratégica, ao propor metodologias acessíveis que respeitam a diversidade de aprendizagens e asseguram o direito ao conhecimento como prática de justiça social.

Para Sebastián-Heredero (2020), o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) surge como uma proposta pedagógica que enfrenta um dos maiores obstáculos à inclusão educacional: os currículos rígidos e padronizados, que desconsideram a diversidade dos estudantes. O autor destaca que tais modelos acabam excluindo, de forma não intencional, tanto alunos com deficiência quanto aqueles com altas habilidades, ao não contemplarem diferentes perfis de aprendizagem.

Como alternativa, o DUA propõe a flexibilização do currículo por meio de múltiplas formas de acesso à informação, garantindo que todos os estudantes possam perceber e compreender os conteúdos, independentemente de suas características sensoriais ou cognitivas. Entre suas diretrizes, o autor enfatiza a importância de oferecer os mesmos conteúdos em diferentes formatos (visuais, auditivos, táteis), além de permitir ajustes personalizados, como ampliação de texto ou adaptação sonora. Essas estratégias ampliam o alcance da aprendizagem, promovendo não apenas acessibilidade, mas também equidade educacional.

O DUA propõe uma série de estratégias voltadas para os estudantes de forma proposital, reflexiva, criativa e autêntica, com planejamento cuidadoso para a ação. A questão central é o planejamento que precisa ser construído de forma bem estruturada para mediar o processo de ensino e aprendizagem. O

primeiro passo para o planejamento é conhecer o perfil da turma antes de iniciar o trabalho e para construir propostas personalizadas que garantam a acessibilidade de cada um dos sujeitos envolvidos considerando diferentes comunidades.

Com base na Resolução nº 7/2018, que regulamenta a extensão na Educação Superior, apresentam-se diretrizes pedagógicas que devem ser incorporadas aos cursos. A partir da experiência docente da autora na disciplina de extensão, o Quadro 1 relaciona as concepções e práticas previstas no artigo 5º da normativa, articulando-as com possíveis ações orientadas pelo DUA e sugerindo estratégias metodológicas para sua implementação.

Quadro 1 – Implementação da curricularização sob a ótica do DUA

Concepção da resolução	**Dua – princípios, diretrizes e considerações**	**Proposta metodológica**
I - A **interação dialógica** da comunidade acadêmica **com a sociedade** por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as **questões complexas contemporâneas presentes no contexto social**;	Engajamento: 1.1 otimizar a escolha e a autonomia 1.2 otimizar a relevância, o valor e a autenticidade. 1.3 Cultivar a alegria e o brincar[2]. 3.1 reconhecer expectativas, crenças e motivações. Representação: 4.2 Promover múltiplas formas de perceber as informações. 4.3 Retratar uma diversidade de perspectivas e identidades de maneira autêntica. 5.1 Esclarecer vocabulário, símbolos e estruturas de linguagem. Ação e Expressão: 7.2 Otimizar o acesso a materiais acessíveis, bem como a tecnologias,	É necessário que os estudantes realizem uma vivência nas comunidades em que trabalham ou moram. O primeiro passo seria identificar dados sobre a comunidade, levantar indicadores sociais que resultam nas realidades concretas. Após essa análise é preciso que os estudantes vivenciem e dialoguem com lideranças que atuam diretamente no contexto analisado, por exemplo: ao observar os indicadores de aprendizagem, ou de inclusões no contexto da educação básica, poderiam entrevistar diretores, professores e levantar elementos empíricos sobre como aquela realidade se expressa sob a ótica da comunidade. A partir deste momento os estudantes podem conversar e identificar quais ações

[2] O brincar no contexto da Educação Superior pode ser associado ao processo lúdico e, inserido em uma perspectiva social "está diretamente relacionado ao contexto onde ele é vivido e contribui no estreitamento de laços e sentimentos de pertença aos grupos sociais" (BROUGÈRE, 2003; D'ÁVILA, 2006; HUIZINGA, 2008).

	recursos assistivos e acessíveis. 8.2 Usar várias ferramentas para construção, composição e criatividade.	seriam importantes para reflexão coletiva. É o momento de apreender a realidade.
II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela **vivência dos seus conhecimentos**, que, de **modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular**;	Engajamento: 2.4 Promover o sentimento de pertencimento e comunidade. 3.2 desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros. 3.3 Promover a reflexão individual e coletiva. 3.4 cultivar a empatia e as práticas restauradoras. Representação: 6.1 Conectar conhecimentos prévios ao novo aprendizado. 6.3 Cultivar múltiplas formas de conhecimento e construção de significado. Ação e Expressão: 8.3 Desenvolver fluências com suporte graduado para prática e desempenho. 9.1 Estabelecer metas significativas 9.2 Antecipar e planejar desafios.	Neste momento os estudantes articulam elementos que já estudaram e assumem a práxis. O estudante em um momento dialógico poderá ouvir como a comunidade propõe encaminhamentos e, por meio da vivência da comunidade com as problemáticas, poderá identificar as tomadas de decisões que já foram refutadas e quais poderiam ser inovadoras para a garantia de direitos. Além disso, essa participação proporciona a construção da identidade de pertencimento à comunidade.
III - a produção de **mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade**, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;	Engajamento: 2.1 esclarecer o significado e o propósito das metas. Representação: 4.1 Oportunizar suporte para personalizar a exibição de informações. 5.3 Cultivar o entendimento e o respeito entre línguas e dialetos. 5.5 Ilustrar por meio de múltiplas mídias. Ação e Expressão: 8.4 Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação. 9.3 Organizar informações e recursos.	Após a vivência dos estudantes na disciplina de extensão, poderá ser realizado um seminário para identificação das problemáticas principais e reflexões que precisariam ser realizadas, aprofundadas e articuladas à comunidade. O produto da universidade poderá ser sistematizado em eixos para o trabalho no próximo semestre em projetos integradores, em pautas de palestras, em trabalhos de campo em setores correlacionados para dar visibilidade ao real. As pesquisas anunciam e denunciam situações de

	9.4 Aprimorar a capacidade de monitorar o progresso.	vulnerabilidade e contribuem para a visibilidade da realidade brasileira, portanto é fundamental a tomada de decisão e retomada dos currículos a partir da articulação com a comunidade. Os professores da extensão precisam levantar eixos desafiadores e potencializadores para sugerir análise no NDE dos cursos, para que os currículos estejam em contante análise e dialogando com a realidade.
IV - **a articulação entre ensino/extensão/pesquisa**, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico	Engajamento: 2.3 Promover a colaboração, a interdependência e o aprendizado coletivo. 2.5 oferecer feedback orientado para a ação. Representação: 5.4 Abordar preconceitos no uso de linguagem e símbolos. 6.2 Destacar e explorar padrões, características críticas, grandes ideias e relações. 6.4 Maximizar a transferência e a generalização. Ação e Expressão: 8.1 Usar várias mídias para comunicação. 9.5 Abordar práticas excludentes.	As ações levantadas e mediadas no processo de vivência na comunidade impactarão o processo de ensino e pesquisa. Além da vivência e da construção do relatório do trabalho de campo, os estudantes podem ser estimulados a construírem relatos de experiências com visibilidade das comunidades, com indicadores para inspirar novas análises. Além disso, a disciplina da extensão poderá ser uma primeira vivência do estudante da Educação Superior para identificar o seu objeto de estudo a ser aprofundado no estágio e no momento de análise das realidades e envolvimento com a pesquisa.

Fonte: BRASIL, 2018. Adaptado pela sugestão da autora e complementado com Diretrizes e considerações do DUA 3.0 CAST, 2024.

Como foi possível expressar no quadro 1, as diretrizes da curricularização anunciam temas transversais que impactam significativamente os cenários de atuação dos estudantes, contribuindo para as avaliações atitudinais para uma acessibilidade e consolidação profissional com compromisso social. Esse

movimento envolve sobretudo, assim como na abordagem do DUA "uma linguagem mais centrada nos estudantes, incentivando a construção de metas significativas e o planejamento antecipado de desafios, promovendo um suporte contínuo ao longo do processo de aprendizagem" (GÓES et al, 2024 p. 28).

A extensão curricularizada propõe uma reconfiguração do currículo na Educação Superior, ao inserir debates essenciais sobre a realidade social brasileira, com foco em políticas públicas e questões históricas estruturantes. Conforme o artigo 6º da Resolução nº 7/2018, destaca-se a importância de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino com áreas como cultura, comunicação, educação, meio ambiente, saúde, direitos humanos, justiça e trabalho, em consonância com diretrizes voltadas à educação ambiental, étnico-racial, indígena e em direitos humanos (BRASIL, 2018).

Ao ler a realidade das comunidades, os estudantes precisam compreender os projetos de sociedade que se tornam determinantes para as políticas. Quando existem desafios e a violação de direitos, muitas vezes coexistem projetos que endossam tais situações e, que muitas vezes invisibilizam e naturalizam desigualdades como proposta de manutenção da marginalização dos povos subalternos. Freire nos alerta que o sujeito [...] "não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um "ser-em-situação", é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da "práxis"; da ação e da reflexão". (1968, p. 17).

Estas atividades precisam compor uma linguagem que ecoe nos diversos cursos da Educação Superior, para que os acadêmicos compreendam o compromisso político-pedagógico das suas profissões diante do enfrentamento às diversas expressões que violam direitos sociais, com destaque para posturas atitudinais comprometidas com a equidade, inclusão e justiça social.

O vínculo e o pertencimento do estudante com suas comunidades envolvem uma relação de compromisso social, articulando o conhecimento como potência emancipadora e não como instrumento de poder e exclusão. Os indicadores da realidade precisam orientar novas posturas que remetam políticas sociais para a justiça social. E, a universidade também tem compromisso em ensinar, investigar e transformar os estudantes e as comunidades fortalecendo os territórios. Nesta perspectiva é preciso refletir

sobre metodologias articuladas ao currículo, com à interação do que acontece na sociedade, envolvendo a comunidade nas tomadas de decisões e potencializando transformações, ou seja, não é uma construção na universidade de um produto para ser enviado à comunidade, mas sim uma forma de interação em que os estudantes apreendam por meio da sua experiência local a compreensão do papel do conhecimento na garantia de direitos sociais e assumem papeis mediadores na materialidade do papel da universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A extensão curricular expressa-se como um espaço de reflexão para que os estudantes da Educação Superior leiam a realidade em que vivem e compreendam quais são os campos de atuação que podem ser potencializados, visando o desenvolvimento local sustentável, além de estabelecer vínculos e promover potenciais de inserção e consolidação profissional em seus próprios territórios.

Neste debate sobre a Educação Inclusiva envolve pensar que na Educação Superior tem-se a facilitação no acesso ao material das aulas que pode ser feito em ambientes digitais, existem metodologias ativas e tecnológicas que promovem acessibilidade para estudantes com deficiência auditiva, visual e dos transtornos do neurodesenvolvimento, bem como a facilitação em um espaço organizado com rotina, previsibilidade e uma diversidade de opções para acesso aos conteúdos (videoaulas, slides, textos, infográficos, formulários, entre outros) que atingem diferentes formas de aprendizagens. Essa facilitação envolve a especificidade dos estudantes serem adultos e terem acesso a diferentes recursos digitais de forma simultânea.

Assim, a curricularização da extensão fundamentadas no DUA podem promover a inclusão e a aprendizagem significativa na Educação Superior ao integrar ensino, pesquisa e extensão com base em temáticas contemporâneas, reafirmando o papel da universidade como espaço da comunidade que se enraíza nas demandas da sociedade e comprometida com a comunicação da justiça, equidade e inclusão. A curricularização da extensão, nesse contexto, é

um percurso necessário para promover experiências formativas mais significativas e socialmente referenciadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Resolução n.07 de 18 de dezembro de 2018. do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/14.

FONTANELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. Rev. **Katálysis.**, Florianópolis, v.27, e97067. 2024 ISSN 1982-0259 disponível em: < https://www.scielo.br/j/rk/a/gFvkWgJTdRjdrJfyNqF3LPt/?lang=pt&format=pdf> acesso em: 25 de mai. de 2025.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? tradução de Rosisca Dar- cy de Oliveira ¿ prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 93 p.

GÓES, A. COELHO, J. R. D. COSTA, P. K. A. GÓES, H. C. Design Universal Para Aprendizagem – Versão 3.0. in: GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. (Org.) **Desenho Universal E Desenho Universal Para Aprendizagem**: Fundamentos, Práticas E Propostas Para Educação Inclusiva – v. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024 p. 28- 51.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes Para o Desenho Universal Para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. GOES, A. R. T. GOES, H. C. Desenho Universal para aprendizagem: da Evolução do DUA ao planejamento docente. In: Org. MARTINS, B. A.et al. **Práticas de ensino na educação inclusiva**: múltiplos enfoques e contextos [recurso eletrônico]/ Campos dos Goytacazes (RJ), 2024.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICAS COLABORATIVAS COM O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Camila Casteliano Pereira dos Santos[1]

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida na rede municipal de Curitiba, com uma turma multisseriada da Educação em Tempo Integral, envolvendo estudantes do 3º ao 5º ano. A proposta consistiu na realização de um projeto interdisciplinar sobre sustentabilidade e horta escolar, fundamentado nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo relato de experiência, com registros reflexivos das docentes, observações sistemáticas, produções dos estudantes e rodas de conversa com escuta ativa. O DUA orientou o planejamento das atividades a partir de três eixos: múltiplas formas de representação, de engajamento e de ação/expressão, respeitando as singularidades dos estudantes, incluindo um aluno com Transtorno do Espectro Autista (nível 2 de suporte). Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: rodas de conversa sobre alimentação saudável, pesquisas, construção da horta, produção de gráficos, registros artísticos e produção de cartazes para uma feira pedagógica. O uso de tecnologias digitais e recursos acessíveis favoreceu a participação ativa de todos os alunos. Os resultados indicam que o DUA contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre os estudantes, aumento do engajamento, inclusão efetiva e aprendizagem significativa. Além disso, o trabalho colaborativo entre os docentes favoreceu a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, reforçando a importância da formação continuada e do planejamento coletivo. Constata-se que o DUA se configura como uma abordagem potente para a promoção da inclusão escolar e da equidade na Educação Básica, especialmente em contextos diversos como o da Educação em Tempo Integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Desenho Universal Para Aprendizagem. Práticas colaborativas 3. Horta na escola. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Nas escolas de Educação em Tempo Integral o currículo se estende e se amplia em propostas interdisciplinares e heterogêneas e, neste lócus o desafio da inclusão exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada um dos sujeitos. É nesse contexto que este relato de experiência se insere, trazendo como eixo norteador a abordagem do Desenho

[1] Mestre em Educação e Pedagoga, professora da rede pública de ensino de Curitiba camicps@gmail.com.

Universal para a Aprendizagem (DUA), aplicada a um projeto interdisciplinar desenvolvido a partir da temática da sustentabilidade e horta escolar.

Delimita-se, portanto, como problema de pesquisa a seguinte questão: como práticas pedagógicas fundamentadas no DUA podem promover a inclusão e a aprendizagem significativa em turmas multisseriadas na Educação em Tempo Integral? A escolha desta abordagem articula-se às necessidades observadas em sala de aula, em que os níveis de aprendizagem, os ritmos e os modos de participação dos estudantes são heterogêneos por isso, precisam de propostas mais acessíveis, diversificadas e integradas.

A justificativa para o desenvolvimento deste estudo expressa-se pela necessidade de reflexão sobre a práxis da inclusão com intenção de dar visibilidade às expressões produzidas na escola pública como espaço de produção de conhecimento, de acolhimento das diferenças e de combate às desigualdades sociais. O DUA apresenta-se, nesse cenário, como uma potencialidade concreta de reflexão sobre a identidade do currículo e das práticas pedagógicas, com a promoção do engajamento e pertencimento de todos os estudantes.

O objetivo principal deste estudo é relatar a experiência pedagógica desenvolvida por professoras da rede municipal de Curitiba, com base no DUA, em um projeto interdisciplinar com foco na sustentabilidade e horta escolar, articulando áreas como Matemática, Educação Ambiental e Ciência e Tecnologia. Os objetivos específicos são: (1) refletir sobre o Desenho Universal Para a Aprendizagem na relação com o currículo da Educação em Tempo Integral em uma perspectiva de acessibilidade e inclusão; (2) Compreender os impactos do DUA na mediação com turmas multisseriadas; e (3) Evidenciar os resultados preliminares observados no processo de aprendizagem e participação dos estudantes a partir da abordagem do DUA.

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, baseada na prática docente da autora em uma escola de tempo integral da rede municipal. A metodologia envolveu estudo bibliográfico sobre o DUA e a Educação em Tempo Integral, observações, escuta dos estudantes e análise das produções realizadas nas oficinas. A análise foi orientada pelos princípios do DUA na perspectiva da inclusão escolar, buscando identificar como a

diversificação metodológica e a integração curricular contribuíram para a ampliação do acesso ao conhecimento e para o fortalecimento da cultura inclusiva no cotidiano escolar.

É interessante apresentar, sempre que possível (de acordo com as bases teóricas-metodológicas-epistemológicas) uma fundamentação teórica sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa realizada: abordagem, tipo, sujeito, *lócus*, instrumentos e procedimentos utilizados, além do contexto, entre outros elementos necessários para situar a metodologia que orientou a pesquisa.

2 O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Este estudo é um relato de experiência de cunho qualitativo com base na prática pedagógica vivenciada pela autora enquanto docente da rede pública municipal de Curitiba, atuando na Educação em Tempo Integral. O trabalho teve como foco a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) em um projeto interdisciplinar com o tema central da horta escolar, desenvolvido com uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I.

A coleta de dados foi realizada por meio de registros reflexivos das professoras durante o planejamento e a execução das atividades, observações sistemáticas das aulas, registros escritos dos estudantes, produções artísticas, atividades matemáticas e textos produzidos nas oficinas. Esses registros foram fundamentais para acompanhar o engajamento, a participação e o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do processo.

Além disso, foram realizadas rodas de conversa com os estudantes como forma de escuta ativa, permitindo compreender suas percepções sobre o projeto, suas dificuldades, interesses e aprendizagens. As observações e os registros foram organizados em categorias que emergiram do próprio processo pedagógico, como: acessibilidade das propostas, participação dos estudantes com deficiência, articulação entre as áreas do conhecimento e impacto das práticas inclusivas na aprendizagem. A análise dos dados se deu a partir da perspectiva da inclusão escolar e do referencial teórico do DUA, buscando

identificar como a diversificação de estratégias pedagógicas possibilitou o acesso, a permanência e o aprendizado significativo de todos os estudantes.

A reflexão sobre a inclusão das deficiências no contexto da escola provoca a necessidade de repensar a cultura escolar, pois Segundo Lima, Limeira e Conceição (2024, p. 11):

> [...] é essencial criar um ambiente escolar acolhedor e desafiador, onde todos se sintam respeitados, valorizados e apoiados. Isso exige uma mudança de paradigma, com a organização e reorganização de espaços, tempos e formas de ensinar.

O processo de inclusão das deficiências exige estratégias efetivas para que a criança acesse a escola e tenha a sua permanência garantida e com avanços no seu desenvolvimento integral. Uma das estratégias é o Desenho Universal Para As Aprendizagens (DUA), termo estadunidense que, inicialmente, estava voltado à transformação das arquiteturas de espaços e móveis para promover uma maior acessibilidade e que impactou a forma significativa as estratégias de mediação do ensino e aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

A partir dessa estrutura, o DUA busca garantir a equidade no acesso ao currículo, promovendo condições de aprendizagem para todos, inclusive para aqueles que historicamente foram excluídos das práticas escolares, como os estudantes com deficiência. Segundo Góes e Costa (2022, p 28), o DUA:

> [...] se amplia no ambiente escolar ao possibilitar o trabalho pedagógico a partir de diretrizes metodológicas que consideram todos os envolvidos no processo, eliminando barreiras pedagógicas, tendo um ensino afetivo de todos os estudantes.

No contexto da escola pública brasileira, onde a diversidade de trajetórias, saberes e condições socioeconômicas é marcante, o DUA representa uma alternativa viável e necessária e contra hegemônica das práticas escolares homogêneas.

Assim, o DUA se consolida como uma abordagem potente para a promoção de uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, que reconhece e valoriza as singularidades dos estudantes e garante o direito de todos à aprendizagem.

A implementação do projeto interdisciplinar da horta escolar, ancorado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), evidenciou

resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, especialmente no contexto das turmas multisseriadas.

O trabalho com a abordagem do DUA envolve anunciar o estudante como centro do processo com o levantamento do perfil da turma e articular um planejamento estruturado antecipadamente. O planejamento é fundamental:

O domínio do componente pelo professor é fundamental para o sucesso do planejamento DUA. Com esse conhecimento, aliado à flexibilidade, o professor pode redesenhar previamente o planejamento às aulas, tornando-o mais inclusivo. Quanto mais o docente se apropriar dos elementos do DUA, mais eficaz será o planejamento. (SEBASTIÁN-HEREDERO et al., 2024, p. 26).

No quadro 1 apresenta-se o planejamento inspirado nas reflexões de Sebastian-Heredero; et al., (2024), em que foi aplicado na escola pesquisada.

Quadro 1 – Planejamento com a abordagem do DUA

IDENTIFICAÇÃO
Característica da turma: 25 estudantes com diferentes idades/séries, são estudantes que têm entre 8 e 10 anos e que estão matriculados no período da tarde em turmas do 3º, 4º e 5º ano. Os estudantes da UEI permanecem na escola por cerca de 8 a 9 horas. Estes participam pela manhã (8h às 12), na turma do tempo integral, de atividades estruturadas nas oficinas de Ciência e Tecnologia, Arte, Educação Ambiental, Movimento, Matemática e Língua Portuguesa. A Unidade de Educação Integral (UEI) localiza-se em um prédio distante, 2 quilômetros, da Escola Municipal Vereador João Stival. Portanto, utilizam um transporte da prefeitura para se deslocar até a escola, em que estão matriculados no ensino regular (13h às 17h). Destaca-se que é uma turma heterogênea em que temos um estudante com o Transtorno do Espectro Autista de suporte 2, que vivencia as situações de aprendizagens coletivas sem o apoio de atendimento individual. Os estudantes preferem realizar as atividades em grupo, principalmente quando envolvem amigos, tecnologia, experiências e brincadeiras. Cerca de 60% das indicaram essa preferência. Alguns preferem realizar sozinhos pela organização ou por se sentirem mais confortáveis com sua forma de pensar e evitar exposição. O que mais motiva os estudantes é “saber mais”, “pesquisar”, “descobrir coisas novas”. Há um destaque para o relacionamento com as professoras e com os colegas que também aparecem como motivadores importantes. O princípio da representação foi destacado com a multimodalidade na mediação didática, sendo que os estudantes percebem que aprendem por meio de combinações de fala, imagens, vídeos e práticas o que é um facilitador para eles. Foi identificado que os estudantes preferem Falar, desenhar e escrever, montar, fazer experiências ou maquetes. Ou seja, querem ser participativos na mediação. Têm bastante interesse na utilização da tecnologia para realizar investigações e demonstram-se muito seguros em propostas intuitivas e que oferecem apoio visual e a organização das etapas. Mesmo assim, preferem fazer as atividades com mediação das professoras, principalmente em tarefas desafiadoras.
Conteúdo: • Resolução de problemas com uso de tabelas e esquemas visuais • Leitura e interpretação de gráficos • Unidades de medida: área e quantidade

• Ciclo de vida dos vegetais e origem dos alimentos • Alimentação saudável e segurança alimentar	
Objetivo: • Compreender a importância da alimentação saudável e sustentável, relacionando-a com os direitos das crianças, a justiça social e os impactos ambientais. • Utilizar a multiplicação e a organização retangular para resolver situações-problema relacionadas à disposição dos canteiros e ao cultivo na horta escolar.	
Recursos:	
Procedimento/ações	**DUA** **(princípios, diretrizes e considerações**
1. Estimular os alunos a pesquisarem previamente sobre os alimentos que gostam e que conhecem estabelecendo uma relação com as propriedades nutricionais e impactos ambientais.	Engajamento: 1.1 otimizar a escolha e a autonomia. 1.2 Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade. Ação e expressão: 9.2 Antecipar e planejar desafios.
2. rodas de conversa para explorar conhecimentos prévios sobre alimentação, meio ambiente e agricultura.	Engajamento: 1.4 Abordar preconceitos, ameaças e distrações. 3.1 Reconhecer expectativas, crenças e motivações.
3. Abordar temas como justiça social, direito à alimentação e sustentabilidade por meio de histórias, vídeos e rodas de conversa.	Engajamento: 3.2 Desenvolver a consciência de si mesmo e dos outros. 3.4 Utilizar práticas restaurativas para fortalecer a comunidade e proporcionar o cuidado mútuo entre os estudantes.
4. Envolver os alunos na confecção dos vasinhos e no preparo do solo, promovendo pertencimento ao projeto.	Engajamento: 1.3 cultivar a alegria e o brincar. 2.4 Promover o sentimento de pertencimento e comunidade.
5. Utilizar vídeos, jogos educativos e aplicativos sobre agricultura urbana e alimentação saudável para ampliar o interesse e conexão com o tema.	Representação:

ISSN: 2176 - 1396

	4.1 Oportunizar suporte para personalizar a exibição de informações.
6. Utilizar esquemas visuais para explicar o ciclo de vida das plantas e os cuidados necessários com cada hortaliça.	Representação: 4.2 Promover múltiplas formas de perceber informações. 5.5 Ilustrar por meio de múltiplas mídias.
7. Representar graficamente a distribuição das plantas na horta usando figuras geométricas e tabelas	Representação: 4.2 Promover múltiplas formas de perceber informações.
8. Produzir cartazes coletivos com informações sobre os alimentos plantados e os direitos das crianças relacionados à alimentação.	Representação: 6.1 Conectar conhecimentos prévios ao novo aprendizado.
9. Criar momentos de partilha, como rodas de conversa, em que os alunos possam refletir sobre os temas discutidos (justiça social, meio ambiente, alimentação).	Representação: 5.3 Cultivar o entendimento e o respeito entre as línguas e dialetos. Ação e expressão: 8.4 Abordar preconceitos relacionados aos modos de expressão e comunicação.
10. Incentivar a criação de diários digitais sobre o desenvolvimento da horta, onde os estudantes possam registrar o crescimento das plantas e suas observações pessoais. Pode ser utilizado recursos assistivos e acessíveis.	Engajamento: 2.5 oferecer feedback orientado para a ação. Representação: 7.2 otimizar o acesso a materiais acessíveis, bem como as tecnologias, recursos assistivos e acessíveis. Ação e expressão: 8.1 Usar várias mídias para comunicação. 9.1 Estabelecer metas significativas. 9.3 organizar informações e recursos.

	9.4 Aprimorar a capacidade de monitorar o progresso.
11. Organizar uma feira ou exposição da horta escolar	Ação e expressão: 8.3 Desenvolver fluências com suporte graduado para prática e desempenho. 9.5 Abordar práticas excludentes.
12. Propor desafios matemáticos baseados na disposição dos vasinhos na horta, utilizando conceitos como multiplicação e organização retangular.	Representação: 6.4 Maximizar a transferência e a generalização. Ação e expressão:
Avaliação Verificar se cada estudante: • Compreendeu a importância da alimentação saudável e sustentável, relacionando-a com os direitos das crianças, a justiça social e os impactos ambientais. • Utilizou a multiplicação e a organização retangular para resolver situações-problema relacionadas à disposição dos canteiros e ao cultivo na horta da escola.	

Fonte: SEBASTIAN-HEREDERO;GÓES;GÓES, 2024. Complementado pela autora, 2025.

Com o trabalho desenvolvido, observou-se um aumento expressivo no engajamento dos alunos, independentemente de seus níveis de aprendizagem ou condições específicas. A variedade de estratégias adotadas permitiu que os estudantes acessassem o conteúdo de formas diversas, participando ativamente das propostas e ampliando suas formas de expressão.

Estudantes que tradicionalmente apresentavam dificuldades de socialização ou de participação em propostas mais convencionais mostraram maior envolvimento nas atividades da horta, revelando-se por meio de habilidades manuais, narrativas orais ou interesse por questões ambientais e sociais. Além disso, foi possível perceber uma melhoria nas relações interpessoais e no senso de responsabilidade coletiva em relação ao espaço comum da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista docente, o projeto impulsionou o trabalho colaborativo das professoras de Educação Ambiental, Ciência e Tecnologia e Matemática, promovendo a construção do planejamento coletivo. A aplicação do DUA favoreceu um ambiente de aprendizagem mais democrático, acessível e significativo. Observa-se que o trabalho pedagógico no contexto da Educação em Tempo Integral assume uma relação com o currículo de maneira articulada à prática social dos estudantes, ou seja, há possibilidade de se considerar como ponto de partida temas geradores que fazem sentido para os estudantes.

O problema de pesquisa buscou compreender como práticas pedagógicas fundamentadas no DUA podem promover a inclusão e a aprendizagem significativa em turmas multisseriadas na Educação em Tempo Integral e os resultados parciais da experiência relatada apontam que a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem como eixo orientador do planejamento pedagógico fortalece as práticas inclusivas e amplia as possibilidades de aprendizagem nas turmas heterogêneas da Educação em Tempo Integral. O projeto da horta escolar demonstrou que, quando o trabalho toma como ponto de partida a centralidade nas crianças e em seus interesses, cada estudantes pode aprender, expressar-se e participar com protagonismo.

A experiência também destaca a importância da escuta ativa, da observação individual e da constante reflexão sobre a prática docente como instrumentos fundamentais para promover uma educação de qualidade para todos. O DUA, ao propor múltiplas formas de ensinar e aprender, convida os educadores a repensarem suas estratégias, abrindo espaço para o acolhimento como potência transformadora. Como continuidade desse processo, destaca-se a necessidade de ampliar o coletivo na escola, o investimento na formação continuada com atenção à abordagem do DUA como exercício do direito à educação por cada um dos estudantes e da justiça social.

REFERÊNCIAS

GOES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. Do Desenho Universal ao Desenho Universal para Aprendizagem. In: GOES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da (org.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para educação inclusiva**. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 25-33.

LIMA, B.; LIMEIRA, S. C.; CONCEIÇÃO, C. L. Construindo referências na educação inclusiva: práticas docentes e diálogos possíveis. **Revista Diálogos e Diversidade**, v. 4, p. 1-12, ago. 2024. ISSN 2764-0795.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; GOES, A. R. T.; GOES, H. C. Desenho Universal para Aprendizagem: da evolução do DUA ao planejamento docente. In: MARTINS, B. A. et al. (org.). **Práticas de ensino na educação inclusiva: múltiplos enfoques e contexto*s*** [recurso eletrônico]. Campos dos Goytacazes, RJ: [s.n.], 2024.

ARGUMENTAÇÃO E DESLOCAMENTO DE SENTIDOS EM AULAS DE CIÊNCIAS: PRODUÇÃO DE TEXTOS E LETRAMENTO CIENTÍFICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stefany Joyce Ferreira Avansini[1]

RESUMO

Este estudo se constitui a partir da necessidade de entender como a argumentação pode ser mobilizada e apropriada como caminho para desenvolver o letramento científico dos estudantes e consequentemente promover uma compreensão mais crítica e reflexiva da aprendizagem nos anos iniciais da escolarização. Com isso, o objetivo central desse artigo reside em investigar as relações entre argumentação, letramento científico e o deslocamento de sentidos no contexto da produção de textos escritos em aulas de Ciências. O trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em educação, implementada em uma escola pública, em uma capital do Sul do Brasil, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. O aporte teórico do estudo é fundamentado em autores como Orlandi (2023), que discute a argumentação como um meio de deslocamento de sentidos e confronto ideológico, e Toulmin (2006), que apresenta um modelo de argumentação. Autoras como Selma Leitão e Maria P. Jímenez-Aleixandre também compõem o referencial teórico do trabalho, apresentando a argumentação como facilitadora para a reflexão a partir da construção de justificativas. Em termos metodológicos, o estudo ocorreu com uma turma na disciplina de Ciências e o corpus de análise aqui consiste em um texto produzido na etapa de contextualização do conhecimento e sistematização, para os conteúdos de camada da Terra, de uma Sequência de Ensino Investigativa, sendo os dizeres analisados por meio do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de vertente francesa. Os resultados indicam que a prática da argumentação no ensino de Ciências permite que os alunos estabeleçam conexões entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico, promovendo um aprendizado mais crítico e reflexivo. Por fim, a análise do texto produzido pela aluna revela a utilização de justificativas e a antecipação de contra-argumentos, evidenciando que a proposta desencadeou um pensamento mais crítico sobre o conhecimento científico, destacando a importância de práticas pedagógicas que incentivem a construção de discursos argumentativos nas aulas de Ciências.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Educação em Ciências. Linguagem. Sequência de Ensino Investigativa.

1 INTRODUÇÃO

O discurso científico incorpora uma materialidade particular que é impregnada de subjetividades (Coracini, 1991), uma vez que o sujeito já possui uma relação com a linguagem, seja na forma oral, escrita ou como parte de um contexto de memória, que abrange aspectos como historicidade e ideologia.

Para Teixeira (2019), a ciência é uma maneira de compreender o mundo

[1] [1] Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, avansini_sj@yahoo.com .

ao nosso redor, interpreta a realidade por meio de relações que dependem de teorias e modelos, o que possibilita a construção e a reconstrução do conhecimento. Nesse sentido, a ideia de conhecimento científico como verdades absolutas e imutáveis caminha para uma interpretação irreal e fechada do fazer ciência que pode distanciar sua compreensão da sociedade mais ampla.

No caminho da construção de sentidos, Orlandi (2007) defende que tanto os sujeitos quanto a linguagem são compostos por ideologias, ou seja, existem representações da realidade que variam, conforme a perspectiva de cada indivíduo. Há, pois, condições de produção que constituem os discursos, de acordo com cada conjuntura, produzindo relações de sentidos. Todo discurso, dessa forma, "é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres, realizados, imaginados ou possíveis" (ORLANDI, 2001, p. 39).

Para este trabalho, a discussão sobre a produção de sentidos em aulas de Ciências está articulada à perspectiva do letramento científico, especialmente no que tange ao processo de significação que se relaciona com as crenças e valores dos sujeitos envolvidos, visando o deslocamento de sentidos para uma compreensão do discurso da ciência.

Sendo assim, este artigo se propõe a investigar as relações entre a argumentação, letramento científico e ideologia, no contexto de aulas de ciência, partindo da premissa de que a ciência é construída na forma de argumentos (SASSERON; CARVALHO, 2014). O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado, implementada em uma escola pública de Curitiba, com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática desenvolvida em aulas de Ciências. A proposta central das aulas foi a elaboração de textos contextualizados em relação às temáticas abordadas: características da Terra, observação do céu, solo e ar. A análise de alguns dos textos produzidos pelos estudantes foi realizada com base na sua estruturação discursiva, conforme delineado por Orlandi (2001), e segundo o modelo de argumentação proposto por Toulmin (2006).

Em razão das limitações de extensão, será apresentado apenas um dos textos produzidos, o qual será analisado à luz do referencial da Análise de

Discurso (AD) de vertente francesa, considerando as questões relacionadas à argumentação e deslocamento de sentidos, bem como suas contribuições para com o processo de letramento científico dos estudantes.

O texto está estruturado em tópicos que tratam do referencial teórico, dos procedimentos metodológicos da pesquisa, da análise e de considerações finais.

2 LETRAMENTO CIENTÍFICO, ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO

Nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se estabelecido como um documento orientador para a educação básica em todo o Brasil. No contexto do ensino de Ciências, esse referencial introduz o conceito de Letramento Científico, reconhecendo-o como um conjunto essencial de processos e práticas investigativas, requeridas na formação em Ciências da Natureza. Como ressalta o documento:

> [...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico,** que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p. 321, grifos meu).

Dessa forma, utilizo aqui o termo Letramento Científico (LC) para descrever o conjunto de saberes e ações, fundamentais para o desenvolvimento individual do estudante e para sua atuação social sob a perspectiva da educação científica.

Uma das habilidades derivadas do LC é a argumentação, uma vez que a aprendizagem de Ciências exige o reconhecimento da linguagem científica e a utilização do conhecimento científico para formular ideias e posições pessoais sobre as implicações da ciência e tecnologia para saber e debater sobre os sentidos de discursos que circulam na sociedade. Guimarães e Massoni (2020) defendem que a argumentação possibilita que o ensino de Ciências seja direcionado para além dos conceitos, construindo sentidos e criando relações com as práticas cotidianas.

Uma das maneiras com que a argumentação se relaciona com o processo de LC é percebida quando o sujeito compreende os conceitos científicos e justifica a sua aplicabilidade para a vida real. Jiménez-Aleixandre

(2010) considera que as práticas argumentativas em aulas de Ciências podem favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, quando o estudante faz uso de evidências para dar suporte às suas justificativas.

Nas aulas de Ciências, a relevância da argumentação é ainda maior quando considerarmos as *práticas epistêmicas*[2], as quais se manifestam na construção do conhecimento que resulta das interações entre os estudantes e entre professores e estudantes. Essas interações discursivas, no contexto argumentativo, configuram-se como ferramentas essenciais para a prática científica, permitindo que os estudantes assumam de fato, o papel de pesquisadores. Stephen Toulmin (2006), apresenta um modelo (fig. 1), para a construção de argumentos, composto pelos seguintes elementos: dados (D) devem ter garantias (W), sustentadas por apoios (B), que direcionam para uma conclusão (C), a não ser que esta seja refutada por um novo dado (R).

Figura 1 – Modelo de Toulmin

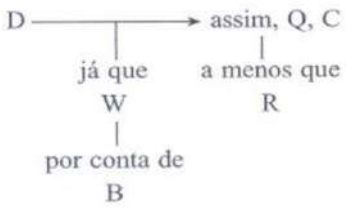

Fonte: Toulmin (2006, p. 150)

Toulmin (2006) defende que embora o seu modelo seja formado por todos esses componentes, é possível a construção de um argumento baseando-se apenas em: dado (D), conclusão (C) e justificativa (J = W e/ou B).

Considerando que os indivíduos já possuem uma relação própria com a linguagem, o discurso científico produzido por estudantes, apresenta uma materialidade específica, permeada por subjetividades, que para o presente trabalho, concebemos como ideologia. Na perspectiva da AD, a noção de ideologia é ressignificada e considerada como um deslocamento de sentidos, a partir das relações entre sujeito e interpretação (ORLANDI, 2023).

[2] Procedimentos que dizem respeito à produção, comunicação e avaliação do conhecimento científico.

Ainda no contexto educacional, o trabalho com a argumentação é concebido por algumas autoras (CAVALCANTE; LEITÃO, 2012; KUHN,2010) como ferramenta para a construção de sentidos, facilitando o processo de aprendizado do sujeito quando este se engaja em tentar convencer o outro. Cavalcante e Leitão (2012) concebem argumentação, como a defesa de pontos de vista contrários, de natureza discursiva e social. Para a AD, a argumentação ultrapassa a construção de sentidos, uma vez que o sujeito já é constituído por interpretações ideológicas. Sendo assim, Orlandi (2023) propõe o *deslocamento de sentidos* que, segundo a autora, resulta no que ela chama de *confronto ideológico.* Tal dinâmica pode ocasionar ou não uma *ruptura com o imaginário* do sujeito, confirmando que a argumentação tem como principal objetivo a significação, não o convencimento.

Orlandi (2023) defende que argumentar não é persuadir o oponente, mas produzir outras relações de sentido por meio das sutilezas, pois a ideologia não apenas influencia o sujeito, ela é parte constituinte do mesmo. Sendo assim, considero que ao “aprender ciências” por meio da argumentação, o sujeito, desconstrói e reconstrói interpretações que têm a respeito do mundo e de si mesmo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa ocorreu no contexto de aulas da disciplina de Ciências, sendo planejada e desenvolvida em uma escola pública de uma capital da região Sul do Brasil com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo possui natureza qualitativa e é caracterizado como pesquisa do tipo Intervenção Pedagógica (DAMIANI,2013), no que diz respeito aos seus procedimentos. As propostas foram planejadas e desenvolvidas a partir de uma sequência didática, distribuídas em 5 aulas que aconteciam semanalmente. Essas aulas envolviam diferentes conteúdos de Ciências da natureza (características da Terra, observação do céu, solo e ar), que faziam parte do eixo temático: Terra e Universo.

Todas as aulas foram organizadas em 3 etapas, conforme Sequência de Ensino Investigativa (SEI) proposta de Carvalho (2013): 1.Proposição do

problema e registro; 2.Sistematização do conhecimento; 3.Contextualização do conhecimento e sistematização.

O texto selecionado para este trabalho considera a participação da estudante em todas as atividades e foi produzido a partir do conteúdo, “características da Terra”, durante a etapa 3, contextualização do conhecimento e sistematização. Apresento aqui as etapas e atividades do plano de aula (tabela 1) utilizado para a proposta.

Tabela 1 – Etapas do plano de aula: Características da Terra

ETAPA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1.Problematização	- Elaboração de uma lista (em forma de cartaz) com os principais elementos que eles observam na atmosfera terrestre e no céu; - Registro gráfico, representando o planeta Terra e os elementos presentes na tabela;
2.Sistematização do conhecimento e socialização dos registros	- Apresentação do vídeo: O meu planeta – Planeta Terra (https://www.youtube.com/watch?v=urYZFL1ZTok). - Com todo o grupo, manipulação de um modelo de globo terrestre; - Socialização dos registros feitos na etapa anterior, comparação das hipóteses registradas com as informações apresentadas no vídeo. Os estudantes serão encorajados a compartilhar suas opiniões, justificando suas ideias: “Por que vocês pensaram dessa forma?”
3. Contextualização e sistematização	- Elaboração de textos escritos a respeito da questão: “Vocês acham que seria possível viver em outro planeta? Por quê?”

Fonte: A autora (2025).

Portanto, o corpus de análise refere-se ao texto produzido no caderno de uma aluna, da turma pesquisada. Apresento aqui um fragmento em forma de imagem do texto, preservando a escrita original, bem como a transcrição original dele na legenda. Os procedimentos analíticos se orientam pelo referencial da Análise de Discurso, considerando os possíveis deslocamentos de sentidos impelidos pela proposta na conjuntura estabelecida, ao passo que “no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e do imaginário, o sentido e o sujeito se repetem e se deslocam” (ORLANDI, 2001, p. 53).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito ao ensino de Ciências, ao argumentar, o sujeito utiliza-se de uma série de elementos para elaborar justificativas, esse movimento funciona como uma espécie de engrenagem cognitivo-discursiva, na qual a linguagem

torna-se alvo de reflexão e análise (LEITÃO, 2007). Sendo assim, nesse artigo de pesquisa, será considerada como argumentação qualquer tentativa de natureza discursiva, que contemple justificativas, e que tenham como objetivo a defesa de um ponto de vista.

Para evidenciar os resultados, foi selecionado o trabalho (figura 2) de uma estudante que participou de todas as aulas. A produção será analisada, a partir de alguns conceitos da AD. A proposta parte da seguinte questão: “Seria possível viver em outro planeta? Por quê?”

Figura 2 – Texto produzido pela estudante participante

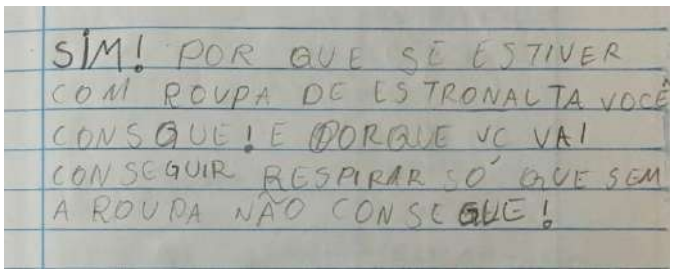

Fonte: A autora (2025).

Legenda “Sim! *Por que* se estiver com roupa de *estronauta* você consegue! E porque *vc* vai conseguir respirar só que sem a roupa não consegue!”

O texto da estudante apresenta alguns dos elementos presentes no modelo proposto por Toulmin (2006). Esses elementos podem ser classificados como Dados, “(...) com roupa de *estronauta* (...) *vc* vai conseguir respirar (...)”, Justificativas, “(...) sem a roupa não consegue!”. O texto inicia com a Conclusão/opinião, “Sim!”.

Parte da análise aqui apresentada, considera o conceito de que, “A argumentação (...) na perspectiva discursiva, se define pela sustentação de sentidos em um confronto ideológico e visa, não impor, mas levar a discutir, deslocar, posicionar-se frente à pluralidade de sentidos possíveis” (Orlandi, 2023, p. 110). Nesse caminho, considero como *confronto ideológico*, a possibilidade de se viver em outro planeta, a ideia se opõe ao senso comum/conhecimento prévio de que somente o planeta Terra tenha as condições ideais para manutenção da vida humana.

O posicionamento da estudante aparece em forma de opinião, “Sim!” e

utiliza a *sustentação de sentidos* (dados, justificativas) para fortalecer o seu argumento: "(...) se estiver com roupa de *estronauta* você consegue!". Segundo Orlandi (2023), essa relação entre posicionamento e sustentação de sentidos é o que constitui o sujeito (ideologia).

Outro ponto interessante do texto é a tentativa de construção de um contra-argumento, quando a estudante afirma que "(...) só que sem a roupa não consegue!", já prevendo, possivelmente uma argumentação do interlocutor em relação ao uso (ou não uso) de um traje espacial em outro planeta. Orlandi (2023) considera essa estratégia como um *mecanismo de antecipação* no qual o sujeito imagina a posição-sujeito do outro e produz o seu discurso a partir dessa suposta posição, "Antecipar-se não é tornar a relação reversível, é só parte da estratégia argumentativa, em que o sujeito projeta, imaginariamente, sua escuta do lugar do outro (ORLANDI, 2023, p. 114)".

Como resultado dessas relações, temos um *deslocamento de sentidos*, uma ruptura com o imaginário – a possibilidade do ser humano viver em outro planeta, utilizando trajes espaciais - para um novo processo de significação do simbólico como real.

No que diz respeito ao processo de LC, é possível observar a utilização de conceitos científicos (importância dos gases presentes na atmosfera terrestre e sua relação com os seres vivos) para fundamentar sua justificativa. O argumento construído pela estudante apresenta uma ideia que se refere à habilidade de compreender e interpretar o mundo, a partir dos seguintes contextos: natural, social e tecnológico.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A prática da argumentação no ensino de Ciências orienta os estudantes para uma aprendizagem mais crítica e reflexiva, pois, à medida que se envolvem com a construção de discursos argumentativos, eles estabelecem conexões entre o conhecimento prévio e o conhecimento científico adquirido.

Considerando que as formas discursivas refletem as formas ideológicas (ORLANDI,2023), o texto apresenta um posicionamento ao mesmo tempo em que constrói justificativas para sustentar suas ideias.

As práticas argumentativas, voltadas para as aulas de Ciências, possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, quando a estudante tenta utilizar evidências para dar suporte às suas justificativas. Ao buscar dados e justificativas para validar o seu posicionamento, a estudante precisa pensar a respeito das próprias ideias, produzindo um movimento (LEITÃO, 2007) entre o que ela já imaginava (conhecimento prévio) e o novo saber, produzido a partir das relações (estudante-estudante e estudante-professor).

A estudante foi capaz de produzir um texto argumentativo, mesmo não havendo total compreensão de conceitos envolvendo a argumentação. Foi possível identificar alguns dos elementos propostos por Toulmin (Dados, Justificativas) bem como outros relacionados às ideologias e antecipações. A explicação construída, busca desenvolver uma relação entre dado e garantia.

A argumentação presente no texto, concentra-se principalmente, na tentativa de convencer o leitor da relevância do seu próprio ponto de vista. Acredito que quando o estudante se apropria da materialidade do discurso argumentativo, possibilidades são geradas para a criação de novas formas de significação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em 26 jun. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula,** São Paulo: Cengage Learning, p. 1-20. 2013.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. LEITÃO, Selma. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual**.** **Estudos de Psicologia,** n. 17, p. 35 42, jan/abr. 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.

DAMIANI, Magna Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira. CASTRO, Rafael Fonseca. DARIZ, Marion Rodrigues. PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai/ago 2013.

GUIMARÃES, Ricardo. MASSONI, Neusa. Argumentação e pensamento crítico na educação científica: análise de estudos de casos e problematizações conceituais**. Revista Brasileira Ensino de Ciências e Tecnologia,** Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 320 344, mai./ago. 2020.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE,Maria Pílar. **10 ideas clave: competencias en argumentación y uso de pruebas.** Barcelona: Graó. 2010.

KUHN, Deanna. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. **Science Education,** mar. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229456370_Science_as_argument_Implica tions_for_teaching_and_learning_scientific_thinking. Acesso em: 12 jun. 2025.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo**. Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli**. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6 ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Argumentação e Análise de Discurso:** Conceito e Análises. Campinas, Pontes Editores, 2023.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO**,** Anna Maria Pessoa de**.** A construção de argumentos em aulas de ciências: o papel dos dados, evidências e variáveis no estabelecimento de justificativas. **Ciência e Educação,** Bauru, v. 20, n. 2, p. 393-410, 2014.

TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências**. Ciência e Educação.** Bauru, v. 25, n 4, p. 851-854, 2019.

TOULMIN, Stephen. **Os Usos do Argumento.** 2. ed. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEDIAÇÕES ESTÉTICAS NO INÍCIO DA VIDA: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Marina Colhado Cabral[1]

Mariana Amalia da Costa Cabrioti[2]

Marta Silene Ferreira Barros[3]

RESUMO

O presente estudo faz parte do Grupo de Pesquisa "Formação práxis e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano - FOCO". Objetiva-se analisar como a contação de histórias, enquanto prática pedagógica de mediação estética e simbólica, contribui para o desenvolvimento psíquico de bebês e crianças de 0 a 3 anos, à luz da Teoria Histórico-Cultural e dos pressupostos do método crítico-dialético. Dos objetivos específicos: analisar as principais características do desenvolvimento psíquico e cognitivo de bebês e crianças de 0 a 3 anos, destacando o papel das interações sociais e das mediações simbólicas; e refletir como a contação de histórias, enquanto prática estética, simbólica e culturalmente mediada, contribui para a constituição da linguagem, do pensamento e da subjetividade de bebês e crianças pequenas, considerando os elementos formais das obras literárias e o papel do professor como mediador intencional. Para tanto, questiona-se: De que modo a mediação estética presente na contação de histórias, enquanto forma simbólica historicamente construída, e a seleção consciente de obras literárias na Educação Infantil, contribuem para o desenvolvimento psíquico, linguístico e cultural de bebês e crianças pequenas, à luz da Teoria Histórico-Cultural? A contação de histórias é uma prática fundamental no desenvolvimento infantil, promovendo a ampliação de repertórios linguísticos, sociais, culturais e emocionais. O estudo parte dos pressupostos do método crítico-dialético, bem como fundamentado na Teoria Histórico-Cultural tendo como principais autores Lukács, Vigotski e Elkonin, por meio de pesquisa bibliográfica. Entendemos que a contação de histórias, quando realizada com sensibilidade estética e intencionalidade pedagógica, constitui uma prática formadora fundamental para o desenvolvimento na primeira infância, cuja relevância demanda aprofundamento contínuo e constante reflexão no campo da Educação Infantil. Este estudo conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de concessão de bolsa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estética. Contação de Histórias. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Educação. Universidade Estadual de Londrina. marina.colhado@uel.br.
[2] Mestranda em Educação. Universidade Estadual de Londrina. mariana.amalia@uel.br.
[3] Pós doutorado em Educação UNESP-Marília. Professora Associada TIDE do Centro de Educação Comunicação e Artes (CECA) do Departamento de Educação, Área da Educação Infantil e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina (UEL). mbarros@uel.br.

A infância é um período essencial para o desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos, quando se consolidam as bases cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, práticas pedagógicas adequadas são fundamentais, sendo a contação de histórias uma ferramenta potente para o ensino e a aprendizagem. Mais do que entretenimento, ela constitui rica mediação simbólica e cultural, oferecendo experiências emocionais, sensoriais e cognitivas que favorecem o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da empatia.

Para alcançar seus potenciais formativos, é necessário compreender os fundamentos estéticos que orientam a seleção e execução das narrativas. A estética envolve ritmo, melodia, gestos e expressões que, articulados, produzem uma experiência que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Trata-se de uma mediação simbólica por meio da qual a criança atribui significados, organiza o pensamento e compreende o mundo com base em vivências sensíveis.

Este trabalho faz parte do Grupo de Pesquisa “Formação práxis e emancipação na aprendizagem escolar: implicações da Teoria Histórico-Cultural no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano - FOCO”. Tem como objetivo geral analisar como a contação de histórias, enquanto prática pedagógica de mediação estética e simbólica, contribui para o desenvolvimento psíquico de bebês e crianças de 0 a 3 anos, à luz da Teoria Histórico-Cultural e dos pressupostos do método crítico-dialético. Dos objetivos específicos, analisar as principais características do desenvolvimento psíquico e cognitivo de bebês e crianças de 0 a 3 anos, destacando o papel das interações sociais e das mediações simbólicas; e refletir como a contação de histórias, enquanto prática estética, simbólica e culturalmente mediada, contribui para a constituição da linguagem, do pensamento e da subjetividade de bebês e crianças pequenas, considerando os elementos formais das obras literárias e o papel do professor como mediador intencional.

Para tanto, questiona-se: De que modo a mediação estética presente na contação de histórias, enquanto forma simbólica historicamente construída, e a seleção consciente de obras literárias na Educação Infantil, contribuem para o desenvolvimento psíquico, linguístico e cultural de bebês e crianças pequenas, à luz da Teoria Histórico-Cultural?

O estudo visa explorar os fundamentos teóricos da contação de histórias e contribuir para a reflexão crítica sobre sua prática, fortalecendo a articulação entre teoria e prática pedagógica, e compreendendo a estética como dimensão formativa desde a primeira infância. Para isso, aborda-se o desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos como base para discutir o impacto da contação de histórias no psiquismo em formação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no método crítico-dialético. À luz de Vigotski, Lukács e Elkonin, compreende-se a contação de histórias como mediação essencial ao desenvolvimento humano. O método permite apreender a prática pedagógica como expressão de uma totalidade social, atravessada por determinações históricas, culturais e formativas. A investigação consiste na seleção e análise crítica de obras clássicas e contemporâneas que discutem o papel da arte, da linguagem e das interações sociais no desenvolvimento infantil.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

A unidade natureza-cultura é um processo ativo no desenvolvimento humano desde a infância. A constituição do homem como ser social e culturalmente mediado relaciona-se dialeticamente à sua natureza, pois fatores biológicos, já na vida uterina, influenciam a formação do psiquismo. Diferentemente das demais espécies, o ser humano possui características singulares, como o desenvolvimento da linguagem. Leontiev (2004) reforça essa ideia ao afirmar que o homem é, por essência, um ser social, cuja humanidade resulta do desenvolvimento histórico em uma cultura coletivamente produzida pela humanidade.

Segundo Vygotski (1991), o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido apenas a partir de fatores biológicos, mas deve ser analisado no contexto das interações sociais e da internalização de significados. A zona de desenvolvimento iminente (ZDI), um dos conceitos centrais em sua teoria, aponta que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da mediação de

adultos e pares mais experientes, ampliando suas capacidades cognitivas e emocionais. Assim, no período de 0 a 3 anos, a criança passa de um período de comunicação rudimentar para a emergência da linguagem verbal, processo mediado pelas interações com os adultos (VYGOTSKI, 1991; LEONTIEV, 2004). Da mesma forma, com relação à periodização do desenvolvimento, Elkonin (1987b, p. 108, tradução nossa) reforça que "[...] cada etapa do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, dominante da etapa dada da criança frente à realidade, por um tipo determinado, dominante de atividade".

A atividade reflexa na vida uterina inicia-se com a formação dos sistemas nervoso e circulatório, evoluindo com o desenvolvimento neurológico para reações a estímulos externos, como sons e toques, embora ainda sem compreensão consciente (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020). Desde esse período, a dependência do bebê em relação ao adulto é evidente, sendo a sobrevivência e o desenvolvimento infantil condicionados à presença e às interações com o adulto responsável.

No nascimento, não há manifestações conscientes, ideias ou sentimentos inatos, tampouco percepção real dos objetos (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 97). Vygotski (1996) complementa que a vida psíquica do recém-nascido é marcada por vivências não diferenciadas, entrelaçando afeto, atração e sensação, sem distinção entre sujeito e objeto. A ausência da linguagem reforça a percepção equivocada de que o bebê seria desprovido de sociabilidade, reduzido a um ser biológico passivo. Essa visão, no entanto, ignora os pressupostos histórico-culturais que reconhecem o papel ativo da comunicação emocional direta no primeiro ano de vida[4] (ELKONIN, 1987a).

Embora as respostas iniciais não configurem comunicação, o bebê estabelece vínculos afetivos fundamentais. Para que ele se reconheça em relação ao outro, é necessário o desenvolvimento da percepção, possibilitando a diferenciação entre si e o ambiente (CHEROGLU, 2014). Vygotski (1996) ilustra que reflexos como o ato de agarrar e o reflexo de Moro expressam a reatividade física do bebê. Lísina (1987 *apud* CHEROGLU, 2014) observa que o

[4] Mais precisamente a partir do segundo mês de vida até o primeiro ano de vida, uma vez que Vigotski considera os dois primeiros meses de vida como um período de "passividade" pois o bebê ainda não desenvolveu formas ativas de interação com o meio social e depende quase exclusivamente dos reflexos inatos e das respostas automáticas aos estímulos externos.

adulto interpreta essas reações como comunicativas, inserindo o bebê em interações sociais antes mesmo de sua plena capacidade, o que é essencial para a transformação de reações instintivas em respostas sociais.

No primeiro ano, surgem reações vocais incondicionadas, ligadas a estados emocionais, e condicionadas, relacionadas à modelagem dos sons da linguagem, como murmúrios e balbucios. Tais manifestações ainda não operam como signos, pois a criança não domina conceitos nem significados. A seguir, emerge a atividade objetal manipulatória - do primeiro ano aos três anos, aproximadamente[5]-, em que a criança explora o mundo por meio da manipulação dos objetos. Leontiev (2004) destaca que essa exploração é mediada socialmente, sendo os adultos responsáveis por atribuir sentido aos objetos. Essa atividade contribui para o desenvolvimento motor fino, percepção espacial e resolução de problemas, além de antecipar o pensamento simbólico.

Durante esse período, há um salto qualitativo: da compreensão passiva da linguagem à expressão ativa pela fala. O desenvolvimento motor acompanha esse avanço, tornando as ações da criança mais complexas e intencionais. A palavra passa a condensar linguagem e pensamento, indicando a presença da percepção no psiquismo. Conforme Elkonin (1987a), o desenvolvimento motor e cognitivo são interdependentes, pois é pela ação que a criança compreende o mundo e amplia sua autonomia.

3 ESTÉTICA NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Ao compreendermos o desenvolvimento humano como resultado da interação social e da mediação simbólica realizada por um par mais experiente, práticas como a contação de histórias deixam de ser vistas como mero entretenimento e passam a ocupar um lugar central na constituição do sujeito. Essa prática enriquece as capacidades linguísticas, imaginativas e emocionais

[5] A Teoria Histórico-Cultural não estabelece idades fixas na periodização do desenvolvimento, mas considera que cada atividade guia está associada a uma determinada "idade" de forma aproximada, reconhecendo que esse processo pode variar conforme as condições sociais e individuais.

da criança, ampliando suas formas de significar e interpretar o mundo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer a importância da comunicação com o bebê por meio da voz, do ritmo, da entonação e das expressões faciais, pois esses elementos sensíveis atuam diretamente na complexificação dos processos psíquicos em formação (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020).

Desde os primeiros meses de vida, o bebê deve ser inserido nas produções poéticas e simbólicas da cultura, pois é nelas que se condensam os valores históricos da humanidade. As linguagens artísticas, como a literatura, estabelecem pontes entre o individual e o coletivo, oferecendo às crianças o contato com formas elaboradas de pensamento. Como destaca Lukács (2023), é na obra estética que se revela a totalidade concreta da vida humana, manifestando as contradições sociais em formas sensíveis e compreensíveis. A arte, portanto, contribui para a formação da consciência histórica ao apresentar o mundo em sua complexidade — articulando passado, presente e futuro.

Vigotski (2001) complementa essa concepção ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento estético está intrinsecamente ligado à internalização dos signos culturais. A expressão individual só é possível como herança e reinvenção das formas de pensamento histórico acumuladas. Nesse sentido, tanto Lukács quanto Vigotski compreendem a arte como meio de autoconsciência do desenvolvimento humano, pois cada criação artística carrega as marcas das transformações culturais e econômicas de sua época.

O ato de contar histórias acompanha o surgimento do homem, sendo prática ancestral de transmissão de saberes e de reconhecimento da dimensão sensível da existência (JAMBERSI, 2014). As culturas tradicionais, ao recorrerem à narrativa oral, transformaram experiências concretas em ensinamentos simbólicos, mantendo viva a identidade de um povo.

A contação de histórias é, portanto, um dos recursos mais potentes na constituição estética e simbólica da criança de 0 a 3 anos. Desde os primeiros meses, a experiência estética é sensorial: o bebê responde ao ritmo das palavras, à musicalidade, à expressividade facial e gestual do contador. Jambersi (2014) destaca que a cumplicidade entre narrador e ouvinte se estabelece por meio da emoção compartilhada — e é nessa relação que se fundam os primeiros vínculos entre linguagem e subjetividade.

A partir dos seis meses, a materialidade ganha importância: formatos, texturas, cores e imagens tornam-se estímulos potentes que despertam a sensorialidade em desenvolvimento. O refinamento dos sentidos se dá no interior das relações sociais, não sendo fruto exclusivo da maturação biológica (ELKONIN, 1987a). A mediação do adulto é fundamental para que a criança se aproprie do mundo simbólico: o objeto livro, por exemplo, deve ser apresentado em sua funcionalidade cultural, desde o manuseio físico e visual até a escuta e interpretação das narrativas.

Há múltiplas possibilidades de contação oral e de apresentação do livro à criança pequena, e é imprescindível que o professor esteja munido de um repertório amplo e diversificado de gêneros e produções literárias voltadas ao público infantil. Tal repertório deve ser guiado por critérios estéticos e pedagógicos que reconheçam o valor intrínseco da literatura, evitando-se reduzi-la a um instrumento mecânico ou meramente preparatório para a alfabetização.

Nesse processo, é necessário atentar-se à adequação entre forma e conteúdo, optando por obras que articulem texto e imagem de maneira expressiva e não óbvia, evitando livros que apresentem uma linguagem empobrecida ou estereotipada. Além disso, é fundamental que o educador conheça e explore uma variedade de gêneros, como os livros texto tradicionais, os livros ilustrados e os livros de artista. Cada um desses formatos possui características próprias e potencialidades singulares para promover experiências estéticas, imaginativas e cognitivas que contribuam para o pleno desenvolvimento humano da criança.

A escola, nesse contexto, constitui-se como ambiente privilegiado para a mediação entre cultura e infância. É por meio dela que se potencializa a relação entre criança, adulto e linguagem simbólica. Conforme Saviani (2008), ao espaço educativo de socialização do saber sistematizado cabe garantir o acesso às obras de arte e o ensino para a formação sensorial e intelectual do sujeito. O professor, portanto, deve ser compreendido como um intelectual e mediador consciente e sensível, alguém que apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada (MELLO, 2009).

Nesse processo, o vocabulário e os repertórios imagéticos oferecidos pela mediação do adulto ampliam as possibilidades de abstração e pensamento da

criança. Vigotski (2018) observa que é pelas mediações simbólicas que o bebê transita da percepção sensorial à apropriação da linguagem. Quanto mais rica e variada for essa mediação, mais complexas serão as articulações conceituais e afetivas que a criança desenvolverá.

A experiência estética na primeira infância, portanto, não é um luxo nem um adorno. Ela é fundante do pensamento, da sensibilidade e da consciência. A arte, ao convocar o sujeito a refletir, sentir e imaginar, inaugura as possibilidades de superação da experiência imediata — contribuindo decisivamente para a constituição de um sujeito historicamente situado, sensível e crítico.

Por fim, vale destacar que, como aponta Meana (2019), o livro precisa fazer sentido como experiência de linguagem e comunicação. A autora chama a atenção para o risco de oferecer à criança livros que, embora tragam recursos táteis, não agregam experiências simbólicas ou cognitivas relevantes, pois o bebê já explora o mundo por meio do toque constantemente. Assim, o livro não deve ser reduzido a um objeto sensorial desconectado de significados culturais e linguísticos, mas apresentado como forma cultural viva, que estimula o pensamento e o encontro com o outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que não temos a pretensão de esgotar a investigação, uma vez que compreendemos a complexidade e a riqueza do campo da contação de histórias na Educação Infantil, que se mostra vasto, dinâmico e em constante transformação. Trata-se de uma prática que exige reflexão contínua, fundamentação teórica sólida e atualização pedagógica permanente, especialmente no que se refere à formação estética e prática dos educadores.

Neste estudo partimos da análise das principais características do desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, reconhecendo que é nesse período que se estruturam as bases do psiquismo, da linguagem e da capacidade de simbolização. À luz da Teoria Histórico-Cultural, buscamos evidenciar a centralidade das experiências mediadas por adultos no processo de desenvolvimento sensorial, motor, afetivo e cognitivo da criança pequena. Essa compreensão nos permite avançar na discussão sobre a fundamentação estética

da contação de histórias como prática pedagógica formadora e necessária.

Defendemos que a experiência estética não é adorno, nem complemento: ela é constitutiva do pensamento, da sensibilidade e da subjetividade. A contação de histórias, nesse sentido, deve ser compreendida como um ato formador, que introduz a criança nas linguagens simbólicas da cultura, oferecendo-lhe contato com formas elaboradas de expressão humana desde os primeiros meses de vida.

Para que essa prática contribua efetivamente com o desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, é necessário reconhecer que cabe ao adulto — e especialmente ao professor — mediar o acesso ao universo simbólico de forma intencional, sensível e consciente. Essa mediação não pode ser improvisada ou aleatória: não é qualquer livro que deve ser oferecido, nem qualquer modo de contar é suficiente. O educador precisa ter clareza sobre o que ensinar, por que ensinar e como fazê-lo, articulando conhecimento teórico, sensibilidade estética e compromisso com a formação humana da criança.

Sob essa perspectiva, a formação do professor se coloca como eixo estruturante da proposta pedagógica. É preciso nos formarmos continuamente como educadores-mediadores, pois somos nós os responsáveis por apresentar à criança o mundo historicamente elaborado da cultura e da arte, inserindo-a em formas simbólicas que permitem superar a experiência imediata e elaborar significados. Assim, este trabalho busca abrir caminhos para novas investigações e práticas, reconhecendo que o entendimento sobre a estética e sua mediação pedagógica na Educação Infantil é um campo em permanente construção.

REFERÊNCIAS

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade:** contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino. 2014. 131 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI,

Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ELKONIN, Daniel Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

ELKONIN, Daniel Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987b. p. 104-124.

JAMBERSI, Belissa do Pinho. A arte de contar histórias na sala de aula: do didatismo ao encantamento. *In*: ARCE, Alessandra (Org.). **O trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. **Estética**: a peculiaridade do estético. São Paulo: Boitempo, 2023.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. *In:* MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski – aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 365–383.

MEANA, Lara. Rompendo paradigmas e semeando futuros leitores. *In*: PRADES, Dolores; MEDRANO, Sandra (ed.). **1º Seminário Internacional 2018**: arte, palavra e leitura na primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2019. p. 176.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas. **Tomo IV**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ENTRELAÇAR DO EDUCAR PELA PESQUISA E DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Fabiana Pauletti[1]

RESUMO

O problema de pesquisa deste artigo consiste em: Como o educar pela pesquisa e a alfabetização científica podem contribuir com o ensino de Ciências? Diante de estudo bibliográfico, trago os pressupostos do educar pela pesquisa e da alfabetização científica a fim de entender as possibilidades dessas abordagens para o ensino de Ciências. Os resultados apontam que o entrelaçar dessas abordagens, pode legitimar a pesquisa como princípio pedagógico no ambiente escolar, possibilitando ao professor ensinar por meio de um ciclo dialético de pesquisa que inicia com o questionamento reconstrutivo, tornando os estudantes protagonistas, visto que formulam hipóteses, constroem argumentos e reconstroem teorias, expressando e comunicando formulações próprias, tornando a pesquisa atitude cotidiana no ambiente escolar. Assim, o entrelaçar dessas abordagens contribuem para o ensino de Ciências na medida que supera o ensino transmissivo, alfabetizando cientificamente os estudantes partido do entorno social, mediante a identificação e avaliação das variáveis relacionadas com a tecnologia e a ciência numa visão integral e geral do impacto dessas mesmas na sociedade.

Palavras-chave: Educar pela pesquisa. Alfabetização científica. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico sobre contribuições do Educar pela Pesquisa (EPP) e da Alfabetização Científica (AC) para o Ensino de Ciências (EC). A aproximação desses dois conceitos/abordagens decorre do contexto investigativo, das experiências vivenciadas pela autora e pelas possibilidades favoráveis e necessárias à experienciação da sinergia dessas duas abordagens educacionais ao encontro do EC. O problema de pesquisa consiste em: Como o educar pela pesquisa e a alfabetização científica podem contribuir com o ensino de Ciências?

Na primeira seção introduzo sobre as temáticas de pesquisa, que entrelaçam o EPP e a AC visando o EC. Na segunda seção, trato dos pressupostos do EPP e possibilidades de tornar a escola um espaço de pesquisa. Na terceira seção, abordo os pressupostos da AC, ressaltando os

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, fpauletti@utfpr.edu.br.

três eixos para alfabetizar cientificamente os sujeitos. Ao final, teço os apontamentos finais.

2 EDUCAR PELA PESQUISA: UM CAMINHO PARA FOMENTAR A PESQUISA COMO UM PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

O EPP pode ocorrer em diversos ambientes, o direcionamento neste estudo é para a pesquisa na escola uma vez que "pesquisar em sala de aula corresponde a participar de um jogo em que perguntas são formuladas e respostas são produzidas e comunicadas" (MORAES, 2007, p. 1). A justificativa para empregar o EPP se deve por ser a pesquisa como princípio pedagógico uma recomendação dos documentos legais que regem a educação brasileira:

> É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2013, p. 163).

O EPP[2] é um movimento dialético que envolve a problematização do conhecimento existente mediante a construção de uma nova compreensão sobre o mesmo por meio da argumentação, sendo que a validação de uma nova compreensão dá-se pela comunicação (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012). O ponto de partida é sempre o que já conhecemos, mas as compreensões, tanto individuais como as coletivas, podem ir além do conhecimento estabelecido e atingir patamares superiores por meio da comunicação das novas compreensões oriundas do questionamento reconstrutivo.

A pesquisa na sala de aula tem significativa relevância na formação de um sujeito competente e histórico, como pontua Demo (2015). Efetiva-se com qualidade formal e política, sendo essas características o âmago do processo, sempre na busca da competência humana e histórica do sujeito. Conhecer é a

2 Aqui tratarei o Educar pela Pesquisa de autoria de Pedro Demo (2015) e a Pesquisa em Sala de Aula de autoria de Moraes, Galiazzi e Ramos (2012), como abordagens complementares e indissociáveis, sendo essas perspectivas uma forma de tornar a pesquisa como princípio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

forma mais competente de intervir e a pesquisa em sala de aula percorre a teoria e a prática propiciando a formação de um sujeito crítico e criativo numa amplitude política e histórica (DEMO, 2015). O EPP traz a necessidade do professor ser pesquisador e que o estudante seja protagonista de suas aprendizagens, sendo a pesquisa direcionada aos problemas cotidianos, partindo do questionamento do conhecimento estabelecido.

O EPP aglutina significativo arcabouço teórico, favorecendo para reflexões e desenvolvimento de outras abordagens, como, a pesquisa em sala de aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012). Pauletti (2018) já apontou que a primeira serviu de base para o desenvolvimento da segunda, qual possui pressupostos teórico-práticos e ancora os professores no desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico.

Asim, Demo (2015) sublinha a importância que o professor seja pesquisador, não basta apenas buscar a pesquisa como um meio, é necessário assumir a pesquisa como atitude cotidiana a fim de incitar o estudante como pesquisador. O professor precisa saber estimular e instigar a pesquisa em sala de aula, por meio do questionamento reconstrutivo, mesmo sabendo que não existem caminhos previamente definidos e tampouco sabendo o ponto de chegada do EPP. Em paralelo, o estudante passa a ser integrante e figura crucial para o andamento da pesquisa em sala de aula, tornando-se um sujeito crítico, por ser capaz de se apropriar de algo oriundo do convívio social. Sendo assim, o estudante vai para a aula para pesquisar e supera a condição de ser ouvinte passivo. Nesse sentido, cabe ao professor orientar permanentemente os estudantes para que se expressem de forma fundamentada, exercitem o questionamento, reconstruam teorias, expressem formulações próprias e tornem a pesquisa cotidiana.

Para que isso ocorra, é fundamental que a escola esteja aberta e adaptada para um formato de pesquisa como princípio pedagógico, tendo um currículo voltado para a formação da competência autônoma, crítica e criativa dos estudantes, transcendendo aulas cronometradas e desbotando a supervalorização aos conteúdos. Porlán e Moraes (2002) frisam que uma perspectiva de investigação na escola implica numa visão sistêmica e

complexa da realidade, emergindo assim um redirecionamento do conhecimento escolar:

> [...] a organização dos conteúdos curriculares se volta ao estudo dos entes complexos, não fragmentados, implicando a exploração do mundo circundante. Nisso está implícita a superação da obrigação de apenas ensinar conteúdos científicos e disciplinares, assumindo-se diferentes referentes: filosófico, cotidiano, mágico e religioso, além do científico e técnico [...] (PORLÁN; MORAES, 2002, p, 35).

Em se tratando da pesquisa em sala de aula, a qual, como já mencionado é sinônima do EPP, Moraes, Galiazzi e Ramos (2012) indicam três etapas na direção do EPP, a saber: i) questionamento; ii) construção de argumentos; e, iii) comunicação. O questionamento é considerado o ponto de partida para a incursão na pesquisa na sala de aula. O questionamento pode partir do professor ou dos estudantes, mas existe uma incidência na literatura que aponta para a importância da pergunta e/ou questionamento a partir dos estudantes. A possibilidade de os próprios estudantes formularem as perguntas para a pesquisa surge como uma maneira de referenciar os interesses, o contexto e o próprio conhecimento que os estudantes possuem; afinal só pergunta quem sabe sobre. Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 13) frisam que: “é importante que o próprio sujeito da aprendizagem se envolva nesse perguntar. É importante que ele problematize sua realidade. Só assim as perguntas terão sentido para ele [...]”.

Após essa etapa de questionamento, parte-se para um movimento de construção de argumentos para a problemática mormente de pesquisa, afinal não basta problematizar: “[...] não podemos ficar no questionar. O problema faz-nos agir” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 15). É a partir do questionamento que surgem as interpretações, que construímos hipóteses e buscamos uma nova compreensão sobre as problemáticas. Conforme Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 16) depois de formuladas as hipóteses faz-se necessário fundamentá-las, pois

> […] precisamos convencer-nos dela. Necessitamos convencer os outros. Isso implica diversificadas atividades que incluem o ler, o discutir, o argumentar, o reunir dados, analisá-los e interpretá-los. Isso pode ser tanto em nível individual como de grupo.

Logo, a construção de argumentos deve ser organizada e explicitada pela produção escrita, para que possa ser apreciada pela comunidade interna, ou seja, pelos colegas e pelo professor e sofrer adequações caso necessário. A escrita deve ser exposta a crítica, ao diálogo coletivo para atingir níveis avançados de consistência.

Em decorrência, a comunicação efetiva o ciclo dialético da pesquisa, pois esta se efetiva na argumentação própria do sujeito ou do coletivo, que imprime na escrita marcas pessoais, compreensões ímpares, características de quem escreve e é capaz de expressar e defender com desenvoltura argumentativa seus resultados. É tão somente por meio da comunicação que ocorre a validação dessa nova compreensão atingida por meio da pesquisa em sala de aula. Como Moraes (2000, p. 19) salienta, “o próprio exercício da comunicação fundamentada e argumentada, na medida que intervém no discurso, possibilita a outros sujeitos construírem novas formas de compreender a realidade”.

Em síntese, o uso da pesquisa como princípio pedagógico mediante o EPP é um meio de formar sujeitos críticos, criativos e autônomos, sempre ancorados no questionamento reconstrutivo, com qualidade política, sendo esses sujeitos capazes de intervir no contexto em que estão inseridos.

2. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O POSSÍVEL ENTRELAÇAR COM A PESQUISA

Antes de mais nada, vale esclarecer, novamente, que a aproximação do EPP e da AC não é coincidência, pelo contrário, ambas abordagens estão associadas a didáticas que favorecem o aperfeiçoamento do professor e dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da cidadania. Ramos, Lima e Rocha Filho (2009) sublinham que a pesquisa em sala de aula, é uma das alternativas possíveis que pode favorecer uma educação cidadã e conduzir à alfabetização científica e tecnológica dos sujeitos.

Conforme Santos (2007), a alfabetização científica é o resultado de uma prática ou movimento iniciado há muitos anos com inúmeros fins, desde o

intuito de formar jovens cientistas até promover uma formação cidadã. Chassot (2014, p. 62) define a AC como "[...] um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem", e a intervirem de forma a transformá-lo em um mundo melhor. Já para Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 8) a AC é "compreendida como um processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade".

Sendo assim, para alfabetizar cientificamente é condição vital que a ciência seja apresentada sem rótulos, inacabada e passível de refutações e reformulações, de forma que venha a contribuir com uma formação cidadã "[...] destacando o papel social da ciência e suas interações multidisciplinares com aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos e éticos, diferentemente do modismo do ensino do cotidiano que reproduz uma concepção de ciência pura e neutra" (CHASSOT, 2014, p. 72). Nessa mesma linha, Sasseron e Carvalho (2011, p. 61) destacam que "[...] a alfabetização científica deve desenvolver em uma pessoa qualquer capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que a cerca".

As dimensões de alfabetizar cientificamente foram definidas por Miller (1983) e consistem na compreensão da natureza da ciência, do conhecimento dos termos e dos conceitos das ciências (linguagem), e do entendimento do impacto das ciências e suas tecnologias na sociedade.

Assim sendo, compreender a natureza da ciência implica entender os processos e práticas que inferem na desenvoltura da ciência, sendo concebida como um constructo culturalmente construído, sujeita à influência de inúmeros fatores que podem redirecionar e alterar as concepções existentes. Por outras palavras, a contemplação dos aspectos da natureza da ciência por meio do EC necessita buscar no passado histórico elementos que influenciaram e ainda influenciam a desenvoltura da ciência, da evolução do conhecimento científico juntamente como suas limitações.

Numa outra dimensão, Miller (1983) aponta para o conhecimento dos termos e dos conceitos das ciências (da linguagem científica) que representa a

ciência/o conhecimento. O conhecimento é representado pela linguagem e a possibilidade de aprimorar o conhecimento é via de regra subsidiado pela mesma, sendo também por meio dos recursos da própria linguagem que esse aprimoramento ocorrerá. Decorre daí a importância deste eixo proposto por Miller (1983) como um recurso mormente e onipresente no EC.

Por fim, o último eixo proposto por Miller (1983) se relaciona ao entendimento do impacto das ciências e suas tecnologias na sociedade. Este eixo é, sem dúvida, dependente dos eixos anteriores, pois ambos se relacionam com as performances da ciência e em seus reflexos no contexto social. Assim, o entendimento do impacto das ciências e suas tecnologias na sociedade se concretiza a partir de uma abordagem que vise a contemplação da ciência como um processo cultural, sujeito às interferências sociais e adequações decorrentes das necessidades humanas e da própria evolução do conhecimento. É imperativo conceber o conhecimento já estabelecido como inerente ao processo de evolução e revolução e imbuído de suas limitações e deficiências, o que defere a ele (ao conhecimento) um papel de constantes e incessantes aperfeiçoamentos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alfabetizar cientificamente por meio do educar pela pesquisa apontam para um conjunto de possibilidades para o ensino de Ciências. Então, na tentativa de responder ao problema inicial: Como o educar pela pesquisa e a alfabetização científica podem contribuir para o ensino de Ciências?, remete que um dos caminhos é a superação de um ensino meramente transmissivo, visto que tanto o EPP quanto a AC concebem o estudante como protagonista de suas aprendizagens, assumindo-o como colaborador, co-pesquisador e agente ativo no processo de ensino e de aprendizagem. É condição essencial um ambiente escolar propicie e desafie os estudantes a se expressarem, seja na dúvida, no questionamento e nas incertezas que carregam a fim de interromper a cultura do silêncio que nega aos estudantes a condição de sujeitos históricos.

A partir do entrelaçar do EPP aos eixos da AC, dilatam-se as possibilidades de tornar os estudantes verdadeiros mentores de suas aprendizagens. Partindo do contexto e dos questionamentos dos estudantes é possível promover discussões que conduzam os sujeitos ao levantamento de hipóteses, há novas formulações, ampliando o leque argumentativo a partir do entendimento da natureza da ciência e da transitoriedade dos conhecimentos científicos. É perpassando a natureza da ciência que os estudantes podem atingir uma compreensão aguçada do fenômeno investigado e, para tanto, o entendimento da linguagem científica e seus conceitos torna-se imprescindível para analisar e investigar em profundidade as relações entre as variáveis que implicam na resolução de determinada problemática. Assim, a pesquisa como princípio pedagógico na escola propicia um ambiente para que os estudantes construam e reconstruam seus conhecimentos mediando e avaliando aspectos sociais, ambientais, econômicos e éticos que se refletem na sociedade, e mediante a comunicação dos seus achados é que podem conferir a consistência argumentativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte,, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

MILLER, J. D. Scientific literacy: a conceptual and empirical review. **Daedalus**: Journal of the American Academy of Arts and Sciences, v. 112, n. 12, p. 29-48, 1983.

MORAES, R. Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. **Educação**. Porto Alegre, v. XXIII, n. 40, p. 9-38, abr., 2000.

MORAES, R. Participando de jogos de aprendizagem: a sala de aula com pesquisa. In: **VII Seminário "Escola e Pesquisa um encontro possível"**. Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, out., 2007.

MORAES, R.; LIMA, V. M. do R.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

PAULETTI, F. **A pesquisa como princípio educativo no Ensino de Ciências**: concepções e práticas em contextos brasileiros. 2018. 133 f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2018.

PORLÁN, Rafael Ariza; MORAES, Roque. Projeto de investigação e renovação escolar: opções de uma hipóteses de progressão educativa. **Educação**. Porto Alegre, v. XXV, n. 47, p. 23-44, jun., 2002.

RAMOS, M. G.; LIMA, V. M. do R.; ROCHA FILHO, J. B. da. A pesquisa como prática na sala de aula de ciências e matemática: um olhar sobre dissertações. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 53-81, nov., 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, set./dez. 2007.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, mar, 2011.

COMUNICAÇÃO LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO

Lusiana Terezinha Vaurek[1]

Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos[2]

RESUMO

Este artigo investiga as intersecções entre a disciplina de Comunicação Linguística e a Educação para a Paz na formação de engenheiros considerando as exigências contemporâneas de uma atuação profissional ética, empática e colaborativa. Argumenta-se que a linguagem desempenha um papel central como elemento humanizador da formação técnica, ao favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas, relacionais e reflexivas indispensáveis ao exercício responsável da engenharia. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada em revisão bibliográfica. O referencial teórico baseia-se em autores como Galtung (2003), Freire (1996), Reardon (2001), Rosenberg (2006) e Loureiro (2012), cujas contribuições destacam as dimensões éticas, dialógicas e transformadoras da prática educativa. Propõe-se a integração de práticas pedagógicas inspiradas na Educação para a Paz ao ensino da Comunicação Linguística, por meio da utilização de sequências didáticas que estimulem a leitura crítica, a escuta ativa, a produção textual reflexiva e o diálogo construtivo. Defende-se que essa integração amplia o escopo da formação em engenharia, tradicionalmente centrada em aspectos técnico-científicos, ao incorporar valores como empatia, cooperação, responsabilidade social e compromisso com a justiça. Os resultados preliminares da análise indicam que a disciplina de Comunicação Linguística pode configurar-se como um espaço formativo estratégico para a promoção de uma formação mais integral e humanizadora. Tal perspectiva está alinhada aos princípios da cultura de paz e à construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, democráticos e socialmente comprometidos, contribuindo para a formação de profissionais conscientes de seu papel ético e social no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Comunicação Linguística na Engenharia. Educação para a Paz. Ensino Superior. Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação em Engenharia tem priorizado competências técnicas e científicas, em detrimento de habilidades éticas, relacionais e comunicacionais. Estudos recentes apontam que sua efetiva incorporação aos currículos permanece limitada. De acordo com Manske e Amorim (2023), a ênfase em um ensino excessivamente técnico contribui para uma formação em engenharia centrada nos conhecimentos específicos da área, o que dificulta o

[1]Mestranda - PPGECT-PG, UTFPR, Campus Ponta Grossa, lusiana@utfpr.edu.br.
[2]Doutora, UTFPR, Campus Ponta Grossa, elomatos@utfpr.edu.br.

desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos estudantes e futuros profissionais. Nessa mesma direção, Campos (2019) conclui que as expectativas do mercado relacionadas a habilidades como comunicação oral e escrita, escuta ativa e empatia estão aquém do que é efetivamente oferecido nos cursos de engenharia.

De forma convergente, Dwek (2012, p.113), afirma que “nos currículos, existe pouco espaço para proporcionar oportunidades de confronto com as implicações sociais dos problemas de engenharia. Os alunos adquirem apenas as competências necessárias para apresentar soluções técnicas”.

Essa constatação é corroborada por Molina (2021) ao apontar que a formação em engenharia tem sido tradicionalmente orientada por uma ênfase nos aspectos técnicos e científicos, em detrimento de uma formação voltada às humanidades. Essa configuração, segundo o autor, contribui para a ideia de que competências relacionadas às dimensões humanas estariam desvinculadas do campo disciplinar da engenharia.

Diante desse cenário, a crescente complexidade dos desafios contemporâneos — especialmente nas dinâmicas humanas — exige profissionais com maior sensibilidade social, além de capacidade para agir de forma colaborativa, empática e eticamente comprometida.

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as possíveis intersecções entre a disciplina de Comunicação Linguística e a Educação para a Paz na formação de engenheiros. E fundamenta-se na lacuna existente na literatura científica sobre a aplicação da Educação para a Paz no ensino superior, especialmente em cursos de engenharia. A maioria das pesquisas concentra-se na educação básica ou na formação de professores. Assim, formula-se a seguinte questão: Como práticas pedagógicas baseadas na Educação para a Paz podem contribuir para a construção de uma cultura de paz nas interações entre estudantes do curso de engenharia?

Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas fundamentadas na Educação para a Paz, quando inseridas de forma intencional na disciplina de Comunicação Linguística, podem favorecer transformações positivas nas atitudes comunicacionais e relacionais dos estudantes, promovendo uma convivência mais empática, dialógica e cooperativa no ambiente acadêmico.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, voltada à compreensão aprofundada de aspectos conceituais relacionados à formação em engenharia. A estratégia metodológica adotada é a pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que "proporciona o exame de temas sob uma nova abordagem ou enfoque, a partir de contribuições já existentes publicadas em livros, artigos e outros documentos" (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 183).

A escolha por esse tipo de investigação justifica-se pela natureza conceitual do objeto de estudo e pelo propósito de fundamentar propostas pedagógicas aplicáveis à formação de engenheiros. A seleção das fontes baseou-se em critérios de relevância teórica, atualidade das discussões e pertinência em relação ao contexto da educação superior, especialmente nos cursos de engenharia.

2 COMUNICAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA

A linguagem não é apenas um meio de transmissão de conteúdos; ela é constitutiva do próprio conhecimento técnico e científico. Segundo Bazerman (2006), os engenheiros dependem da linguagem para relatar descobertas, apresentar projetos e interagir com diversos públicos. Motta-Roth (2008) complementa que a escrita acadêmica e técnica deve ser ensinada em contexto, desenvolvendo a competência comunicacional dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de engenharia, definidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2019, preconizam uma formação integrada e multidimensional, que transcenda o enfoque técnico-científico. O perfil do egresso deve aliar domínio tecnológico à capacidade crítica, visão sistêmica e responsabilidade ética, social e ambiental (BRASIL, 2019b). A comunicação, nesse sentido, emerge como competência transversal, essencial à atuação profissional. Espera-se que o engenheiro se expresse com clareza e precisão, oralmente e por escrito, em distintos contextos, articulando-se com equipes multidisciplinares, comunidades e instituições públicas e privadas.

O Parecer CNE/CES nº 1/2019 reforça essa perspectiva ao destacar a crescente demanda por profissionais com sólida formação técnica, aliada a uma

base humanística e empreendedora (BRASIL, 2019a). No entanto, Manske e Amorim (2023) observam que ainda há distanciamento entre as diretrizes normativas e as práticas formativas, com ênfase em abordagens individualizadas que fragilizam a formação crítica e voltada para a coletividade.

Diante disso, a disciplina de Comunicação Linguística destaca-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências linguísticas, relacionais e éticas, ao articular domínio da linguagem com princípios de cidadania e convivência democrática. Quando orientada pelos fundamentos da Educação para a Paz, essa disciplina promove práticas de leitura crítica, produção textual reflexiva e escuta ativa, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes de seu papel social.

A competência linguística, nessa perspectiva, torna-se instrumento de liderança, mediação de conflitos e construção coletiva de soluções. Sua ausência compromete não apenas a qualidade dos projetos, mas também pode gerar impactos sociais e ambientais negativos.

3 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO SUPERIOR

A Educação para a Paz é compreendida como uma abordagem formativa que visa desenvolver competências socioemocionais, atitudes de respeito aos direitos humanos e habilidades voltadas à resolução pacífica de conflitos. Nesse sentido, a cultura de paz, conforme preconizado pela UNESCO (1999), fundamenta-se na promoção da compreensão mútua, da tolerância e da solidariedade entre indivíduos e povos.

Sob a perspectiva da pedagogia crítica, tal abordagem transcende a mera ausência de violência e se orienta pela busca de uma “paz positiva”, termo cunhado por Johan Galtung, que denota a presença ativa da justiça social, da equidade e do respeito à diversidade (GALTUNG, 2003).

A Educação para a Paz vem sendo discutida sob diferentes perspectivas teóricas, os quais contribuem para a compreensão de seu papel transformador na sociedade e, mais especificamente, na educação formal. Considerado o precursor dos estudos da paz, Galtung (2003) propõe a distinção entre violência direta, estrutural e cultural, argumentando que a paz não deve ser compreendida

apenas como a ausência de conflito armado, mas como a superação das desigualdades que comprometem a dignidade humana. Nesse contexto, educar para a paz é, também, educar para a justiça social.

Complementarmente, Freire (1996) contribui com uma visão humanizadora da educação. Seu conceito de diálogo como prática de liberdade constitui um pilar fundamental da pedagogia da paz, ao enfatizar que a educação deve promover o desenvolvimento da consciência crítica e do engajamento social, estimulando uma “práxis” capaz de transformar a realidade.

Ampliando essa perspectiva, Reardon (1996, 2001) incorpora à discussão questões de gênero e reforça o papel central da educação formal na promoção de uma cultura de paz. Para a autora, é essencial desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e atitudinais voltadas à convivência ética, à empatia e ao cuidado com o outro. Reardon (1996) reforça que a paz começa com o respeito à dignidade humana e defende a educação como caminho central para essa transformação.

A essa reflexão somam-se as contribuições de autores como Boulding (2000) e Morin (2000) que evidenciam a relevância da complexidade e da interdisciplinaridade na construção de uma cultura de paz. Morin (2000) destaca que ensinar a condição humana é essencial para enfrentar os desafios planetários contemporâneos e promover o entendimento entre culturas, ressaltando a necessidade de uma educação que supere a fragmentação do saber.

No contexto do ensino superior, sobretudo em cursos das áreas técnicas, como a engenharia, a Educação para a Paz emerge como um contraponto à formação predominantemente técnica. Essa abordagem propõe a construção de uma ética profissional comprometida com a justiça social, os direitos humanos e a sustentabilidade. Reardon (2001) destaca, ainda, que a universidade deve constituir-se como um espaço de cultivo de valores democráticos, favorecendo o desenvolvimento da análise crítica, da cooperação e da capacidade de resolução de conflitos — competências essenciais frente às crises ambientais, às desigualdades sociais e à intensificação das polarizações políticas.

Nessa direção, a Educação para a Paz relaciona-se diretamente com a construção de uma ética do cuidado, da empatia e da solidariedade. Trata-se de

um processo formativo contínuo e sistêmico, que deve atravessar o currículo, a gestão educacional e as relações interpessoais (REARDON, 1996), contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

A seguir, discutem-se as possíveis intersecções entre essa abordagem e a prática pedagógica na disciplina de Comunicação Linguística, considerando seu potencial formativo na construção de uma cultura de paz no ensino de engenharia.

4 INTERSECÇÕES POSSÍVEIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA DISCIPLINA DE COMUNICAÇÃO LINGUÍSTICA COM FOCO NA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A construção de uma cultura de paz no contexto educacional exige a articulação entre dimensões éticas, relacionais e pedagógicas. Refletir sobre esses aspectos no âmbito da formação em engenharia é um passo importante para integrar competências humanas à atuação técnico-científica.

De acordo com Galtung (2003), a paz é mais do que a ausência de violência física — ela requer a construção de relações justas, empáticas e cooperativas. Complementarmente, Freire (1996) propõe o diálogo como prática de liberdade — um processo horizontal de encontro entre sujeitos que se reconhecem na alteridade. O diálogo, nesse contexto, não é apenas uma técnica comunicativa, mas um princípio ontológico e pedagógico, essencial à formação crítica.

Nesse sentido, Reardon (2001) defende que a paz deve ser ensinada como conteúdo, mas também como método, ou seja, ensinar a paz implica não apenas abordá-la como tema, mas também praticá-la na forma como se conduz o processo pedagógico. Nesse sentido, a disciplina de Comunicação Linguística, quando planejada com intencionalidade formativa, contribui para a formação de profissionais tecnicamente competentes e, ao mesmo tempo, cidadãos éticos, capazes de agir com sensibilidade social, empatia e responsabilidade coletiva.

Apresentam-se, a seguir, propostas de práticas de intervenção que buscam integrar os princípios da Educação para a Paz à abordagem pedagógica da Comunicação Linguística. Tais propostas são fundamentadas nas contribuições teóricas de Reardon (2001), Freire (1996), Loureiro (2012) e

Rosenberg (2006), podendo ser implementadas de maneira sequencial ou de forma integrada ao longo do semestre letivo.

Quadro 2 – Propostas de práticas de intervenção para uma comunicação linguística com foco na educação para a paz

Proposta de práticas	Descrição	Desenvolvimento previsto no contexto acadêmico
Estudos de caso sobre conflitos universitários	Utilização de situações reais ou simuladas de conflito no ambiente acadêmico, tais como desentendimentos em trabalhos em grupo ou falhas de comunicação, visando à análise das causas e à proposição de soluções pacíficas, baseadas no diálogo, respeito e compreensão mútua.	Produção de textos dissertativos-argumentativos. Favorece o desenvolvimento da argumentação ética, do pensamento crítico e do senso de justiça.
Análise crítica de discursos	Análise de discursos veiculados em mídias, redes sociais ou filmes, com foco na identificação de conteúdos que expressem violência simbólica, preconceitos ou exclusão, bem como de discursos que promovam inclusão e empatia.	Desenvolvimento da leitura crítica da linguagem como instrumento de poder e transformação social, ampliando a consciência comunicacional dos discentes.
Produção textual com foco na convivência	Elaboração de textos sobre temas como empatia, responsabilidade social e cultura de paz, utilizando gêneros discursivos diversos (carta aberta, crônica, ensaio, manifesto).	Estímulo ao posicionamento crítico e ético, promovendo o exercício da expressão ética, da argumentação responsável e do engajamento com questões sociais e públicas.
Oficinas de escuta ativa e Comunicação Não Violenta (CNV)	Realização de dinâmicas em grupo para o desenvolvimento de habilidades comunicacionais com base nos quatro componentes da CNV: observação, sentimentos, necessidades e pedidos claros e respeitosos.	Aprimoramento das práticas de escuta, expressão emocional e resolução pacífica de conflitos, fortalecendo os vínculos interpessoais e a empatia no ambiente universitário.
Simulações de mediação de conflitos	Encenação de situações conflituosas entre diferentes sujeitos do ambiente acadêmico, seguida de rodas de conversa reflexivas para análise das estratégias utilizadas e dos aprendizados obtidos.	Exercício prático de mediação, negociação e cooperação, com vistas ao desenvolvimento da autonomia relacional e da cultura de paz nas interações institucionais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Com base nas práticas propostas, passamos a explorar estratégias possíveis, entre as quais se destaca a sequência didática, entendida como uma abordagem estruturada e intencional.

A sequência didática, enquanto estratégia pedagógica, contribui para articular teoria e prática no ensino superior, especialmente em disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências comunicacionais. No caso da Comunicação Linguística, ela organiza o ensino em torno de objetivos discursivos concretos, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente significativas.

Sistematizada a partir do final dos anos 1980 por pesquisadores do Grupo de Genebra, como Bronckart e Schneuwly (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), essa abordagem orienta a construção de atividades centradas em gêneros textuais, visando ao desenvolvimento progressivo da competência discursiva e à inserção do estudante em práticas sociais de linguagem.

No ensino de engenharia, tal perspectiva ganha relevância ao incorporar, além da dimensão linguística, aspectos como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos — elementos centrais da Educação para a Paz. Fundamentada em Freire (1996), essa proposta considera o estudante como sujeito ativo na transformação da realidade, por meio de práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras.

Ao integrar os princípios da transdisciplinaridade (MORIN, 2000) e da cultura de paz (REARDON, 2001), a sequência didática amplia seu potencial formativo, oferecendo à disciplina de Comunicação Linguística um papel estratégico na construção de uma educação ética, crítica e socialmente comprometida no campo da engenharia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do engenheiro no século XXI ultrapassa os limites da competência técnica, exigindo uma atuação cada vez mais ética, relacional e comprometida com os desafios sociais e ambientais. Em um contexto de complexidade crescente e de urgência por transformações sustentáveis e justas,

torna-se essencial desenvolver, nos futuros profissionais, habilidades que envolvam escuta ativa, empatia, cooperação e diálogo construtivo.

Nesse cenário, a disciplina de Comunicação Linguística, quando articulada com os fundamentos da Educação para a Paz, revela-se uma estratégia pedagógica poderosa. Mais do que ensinar técnicas de linguagem, ela abre espaço para o desenvolvimento de atitudes críticas e humanizadoras, favorecendo a construção de relações saudáveis no ambiente acadêmico e, por extensão, no exercício profissional. Essa aliança permite ao estudante refletir sobre sua própria comunicação, compreender os impactos de suas palavras e ações, e adotar práticas mais responsáveis e inclusivas. Reafirma-se, assim, que a integração entre Comunicação Linguística e Educação para a Paz é não apenas desejável, mas urgente, para formar engenheiros conscientes de seu papel como agentes de transformação social.

Conclui-se que universidades e docentes devem reconhecer esse potencial formativo e investir em propostas pedagógicas críticas e dialógicas que promovam não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a formação integral do sujeito. Assim, propõe-se uma ampliação do olhar sobre a formação em engenharia, considerando que práticas educacionais fundamentadas em valores humanísticos podem transformar positivamente as experiências acadêmicas, contribuindo para a construção de um ensino superior mais ético, inclusivo e sensível às demandas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, Charles. Gêneros acadêmicos em universidades dos Estados Unidos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BAZERMAN, C. (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOULDING, Elise. **Cultures of Peace:** The Hidden Side of History. Syracuse: Syracuse University Press, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Engenharia e a base comum nacional.** Resolução CNE/CES Nº 2/2019. 2019b. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13, jul, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 1/2019**. 2019a. Disponível em https://portal.mec.gov.br/docman/marco-2019-pdf/109871-pces001-19-1/file. Acesso em 13, jul, 2025.

CAMPOS, Débora Barni de. **Desenvolvimento de um modelo de diagnóstico de formação de competências socioemocionais para cursos de engenharia**. 2019. (Tese de Doutorado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4716. Acesso em: 14 jul. 2025.

DWEK, M. **Por uma renovação da formação em engenharia:** questões pedagógicas e curriculares do atual modelo brasileiro de educação em engenharia. Rio de Janeiro:UFRJ/COPPE, 2012. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/117394833. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. **Peace by Peaceful Means:** Peace and Conflict, Development and Civilization.London: Sage, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOUREIRO, Isabel. **Práticas de educação emocional e para a paz na escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANSKE, Luisa Pereira; AMORIM, Mário Lopes. **As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Engenharia:** discussões sobre tecnologia e formação por competências. Revista Trabalho Necessário, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 22, n. 48, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v22i48.62216. Acesso em: 14 jul. 2025

MOLINA, C. A. **Engenharia e formação ética**: reflexões sobre o ensino de humanidades na graduação em engenharia. Revista Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 28, n. esp. 2, p. 01–20, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTTA-ROTH, Desirée. Letramento científico: letramento acadêmico e divulgação científica. In: SIGNOR, R. A. et al. (orgs.). **Produção e leitura de textos na universidade**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

REARDON, Betty. **Educating for Human Dignity:** Learning About Rights and Responsibilities.Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1996.

REARDON, Betty. **Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective**. Paris: UNESCO, 2001.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Paris: UNESCO, 1999.

RESGATE DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-PANDEMIA

CORREA, Neilany Bubiniak[1]

OKADA, Beatriz da Silva Andretta[2]

REMZA, Daniele Utrabo Merlin[3]

OLIVEIRA, Marcelo Ponestki[4]

RESUMO

Este projeto utilizou a pesquisa-ação prática para avaliar o impacto de brincadeiras tradicionais no desenvolvimento de crianças em um CMEI, visando melhorar a aprendizagem, autoestima, interesse, autonomia e cooperação, num contexto pós-pandemia, cujo período foi marcado por um aumento da permanência das crianças diante de telas, por conta do isolamento social imposto pelas autoridades sanitárias, a fim de refrear a proliferação do vírus da Covid19. Inicialmente, uma pesquisa com as famílias mapeou suas brincadeiras favoritas da infância, como "pular elástico", bolinha de gude e "mãe cola". Em seguida, rodas de conversa com as crianças revelaram grande interesse e ansiedade em vivenciar essas atividades, promovendo interação e troca de experiências, inclusive com o uso de recursos tecnológicos. Brincadeiras como bolinha de gude, futebol de botão, mãe cola e pular elástico foram ensinadas, resultando em notável evolução motora e social. As crianças demonstraram destreza e criatividade na adaptação das regras, estabelecendo novas relações e interagindo bem entre si. Para ampliar o alcance, um sábado letivo foi realizado, fechando uma rua para atividades que envolveram pais e filhos. Brincadeiras tradicionais como amarelinha, bambolê e perna de pau foram oferecidas, resultando em grande participação e interação social. O parque infantil do CMEI, geralmente movimentado, ficou vazio, evidenciando o sucesso das brincadeiras de rua. A avaliação, baseada em observações, registros e feedback das famílias, indicou redução da defasagem motora e cognitiva, maior interesse em atividades físicas e apropriação das regras. As famílias expressaram satisfação. Embora algumas brincadeiras mais complexas não fossem adequadas à faixa etária, a pesquisa conclui que a continuidade dessa prática e a parceria com as famílias são cruciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Jogos. Pós-pandemia. Desenvolvimento cognitivo.

1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil, “a brincadeira como prática social e cultural, marca intensamente a infância e é o modo como (...) as crianças podem (...) compreender o mundo (..)” (CURITIBA, 2021 p. 71). A pandemia gerou um déficit

[1] Pós-graduada em Psicopedagogia, Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: nebubiniak@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2] Mestranda, Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: bandretta@educacao.curitiba.pr.gov.br
[3] Pós-graduada em Psicopedagogia e em autismo, Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: dremza@educacao.curitiba.pr.gov.br
[4] Mestrado. Professor Adjunto – PUCPR. E-mail: Marcelo.o@pucpr.br

nas relações sociais e no desenvolvimento escolar das crianças, e para elas, o brincar é essencial no cotidiano. O brincar nesse período, se resumiu a momentos solitários com alguma interação em ambientes virtuais, porém a emergência sanitária não permitiu as brincadeiras coletivas ou entre pares, que são essenciais para o aprendizado pois proporcionam a construção da identidade bem como a formação da autonomia, ampliando repertórios, e formando cidadãos em sociedade. Assim, se fez necessário refletir sobre essa desfasagem da aprendizagem, a fim de recuperar parte do tempo perdido, resgatando o hábito de brincar, trocando experiências e ampliando repertórios. O presente estudo tem como objetivo despertar o interesse dos educandos por brincadeiras e jogos antigos e promover o desenvolvimento motor, social e cognitivo das crianças, refletindo sobre a eficácia da proposta na prática diária desenvolvida no ambiente do CMEI. “Assim, compreendemos as brincadeiras como práticas históricas que passam de geração a geração, por meio de adultos e crianças mais experientes, fato que constrói a cultura lúdica dos grupos, os repertórios de brinquedos, o vocabulário e as tradições orais que circulam em diferentes contextos (...)”. (CURITIBA, 2021, p.71) Essa pesquisa foi elaborada dentro dos parâmetros do projeto Pesquisa-Ação na Escola, proposto pela Prefeitura Municipal de Curitiba em parceria com diversas Universidades, dentre elas, a Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) atende atualmente cinco turmas, a saber: maternal I, maternal II, Pré I, Pré Único e Pré II, dentro dos quais estão inseridas crianças das seguintes faixas etárias: 06 (seis) crianças com a idade de 02 anos; 26 (vinte e seis) crianças com a idade de 03 anos; 23 (vinte e três) crianças com a idade de 04 anos; 35 (trinta e cinco) crianças com a idade de 05 anos; 26 (vinte e seis) crianças com a idade de 06 anos. A Educação Infantil constitui uma etapa primordial para o desenvolvimento humano, que compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e nesse período a criança perpassa por um grande salto no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Segundo PIAGET (1971), essa é a fase I dos jogos simbólicos, os quais marcam a representação de um objeto ausente para

um objeto fictício, onde as crianças ampliam seu repertório a partir das experiências e principalmente do brincar.

> "O brincar é um modo privilegiado para bebês e crianças experimentarem e expressarem necessidades, sentimentos e ideias, o **brincar** é **linguagem.** Nessa perspectiva, entendê-lo como linguagem oportuniza pensarmos em situações para bebês e crianças viverem experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, entre outras e, consequentemente, planejarmos tais situações prevendo espaços, tempos, materiais e agrupamento." (CURITIBA, 2021 p.146).

Nessa fase da vida, as crianças ampliam seu conhecimento através de diferentes vivências, pois "podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização." (BRASIL, 2018 p.37). As brincadeiras, em grande parte das culturas, costumam ser compartilhadas de pais para filhos, algumas atravessando gerações, e constituindo a memória afetiva das famílias. Ao interagir com outras crianças, cada indivíduo compõe seu repertório e consolida seu sentimento de pertencimento.

> Quando a criança ingressa na Educação Infantil, o seu universo de relações se abre vista a possibilidade de convívio com outras crianças e adultos de origens e hábitos culturais diferentes dos seus. Nesta perspectiva as crianças passam a construir seu conhecimento, não como mera cópia de sua realidade, mas sim "fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (CURITIBA, 2016 p.18)

Enquanto brincam, as crianças exploram todas as possibilidades formando seu conceito de mundo. "Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança e por si só representam boa parte do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil." (CURITIBA, 2016 p. 38). A brincadeira deve ser oportunizada pelas famílias e pela unidade educacional que elas frequentam.

> "Nesse sentido, nos cabe enquanto profissionais da Educação Infantil, o compromisso com as infâncias, garantindo o **direito de brincar** nesta etapa inaugural da vida: mover-se com liberdade, brincar descalço, pular corda, correr, escalar, batucar no corpo, desenhar com o corpo, cantar, repousar, brincar com a imaginação e descobrir um mundo repleto de fantasia." (CURITIBA, 2021 p.73)

A partir desse direito de brincar, a criança como ser integral é um conceito importante para que a educação não se dê de forma fragmentada por áreas de conhecimento, apenas. A personalidade da criança se forma a partir das

interações com o meio físico e social em que ela está inserida, e sua aprendizagem "depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade." (FRIEDMANN, 2012 p.45). Nesse contexto de relações, é fundamental envolver as famílias no ambiente escolar, ampliando-se o universo educativo de cada indivíduo como ser social, valorizando seu desenvolvimento global. "(...) é necessário a compreensão de que o primeiro espaço de experiências e relações da criança será sempre a sua família. E nesta perspectiva é fundamental a interação diária e precisa das famílias com a instituição." (CURITIBA, 2016 p.34).

> "O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos." (VYGOTSKY, 1987 p.37)

Partindo dessa premissa, "as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas." (FRIEDMANN, 2012 p. 23).

> "As brincadeiras e jogos vem mudando desde o começo do século XX até os dias atuais, nos diferentes países e contextos sociais. Mas o prazer de brincar não muda. O crescente movimento pelo resgate do brincar, tanto no Brasil quanto no mundo, tem uma força e importância que atravessam fronteiras, porque diz respeito ao resgate de linguagens, da essência dos seres humanos e da possibilidade de expressarem e serem reconhecidos em suas singularidades, aprenderem do mundo à sua volta, se inserirem nos diversos grupos e descobrirem suas identidades multiculturais". (FRIEDMAN, 2012 p. 18)

A articulação das famílias com o ambiente escolar se configura uma referência para as crianças pequenas, valorizando diferentes arranjos, valores, culturas e saberes. Assim, a comunicação com as famílias se faz essencial no processo educativo das crianças. Conforme FRIEDMAN (2012 p.24), universos multiculturais são a base da formação da criança, a qual é influenciada pela cultura familiar, da comunidade onde está inserida, escolar e midiática. Essa influência reflete-se nas brincadeiras, onde se reconhece um universo lúdico rico. Assim sendo, o resgate de brincadeiras antigas, repertoriadas pelas famílias, pode ser uma prática eficiente para envolvê-las no processo educativo

das crianças, promovendo e potencializando o desenvolvimento motor, cognitivo e social delas, reforçando a afetividade e o pertencimento.

> "A participação da família requer muitas coisas, mas, acima de tudo, exige dos professores inúmeros ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, desenvolver sua consciência e sensibilidade, assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças, avaliar os papéis dos pais e ter as habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais [...] devem preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, mas que também possam ser apreciadas pelas crianças e pelos professores." (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016 p.62).

2 DESENVOLVIMENTO

Para este projeto foi utilizada como metodologia a pesquisa-ação prática, na qual o pesquisador influencia diretamente no resultado, projetando as mudanças necessárias (TRIPP, 2005). Essa modalidade de pesquisa-ação foi escolhida com a finalidade de "contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima dos alunos, para aumentar o interesse, autonomia e cooperação" (TRIPP, 2005 p.457). Conceituando pesquisa-ação na educação, a mesma traduz-se em uma estratégia que desenvolve professores e pesquisadores, aprimorando sua prática de ensino e consequentemente o aprendizado dos educandos (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação também pode ser "vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada" (THIOLLENT, 2011 p.32). Essa modalidade de pesquisa requer uma reflexão em cada uma das etapas, desde a fase de planejamento até as conclusões finais (TRIPP, 2005).

Para basear o projeto, foi realizada uma pesquisa com as famílias a fim de mapear quais brincadeiras fazem parte de seu repertório cultural bem como o ambiente e as condições que estão inseridos. Cada familiar das crianças participantes deveria descrever com detalhes sua brincadeira favorita na infância, onde brincava e com quem. Ao todo obtivemos 44 respostas das

famílias, sendo 10 brincadeiras citadas. A devolutiva das famílias foi significativa, e as brincadeiras mais citadas foram “pular elástico”, peteca, damas, “lenço atrás”, pular corda, “futebol”, “bolinha de gude”, “mãe cola”, entre outras, conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Taxa média de respostas da pesquisa realizada pela família

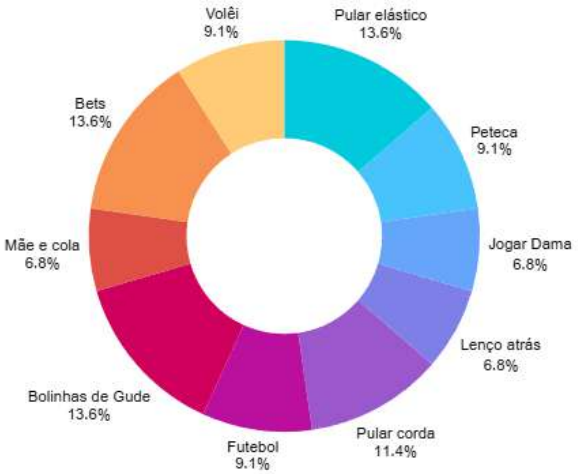

FONTE: As autoras (2025)

Em posse desses dados, foram realizadas rodas de conversa com as crianças, nas quais o interesse pelo assunto foi bem evidente, sendo possível notar uma ansiedade em conhecer na prática as brincadeiras descritas. Durante esses momentos foi possível perceber uma interação entre as próprias crianças, que trocaram experiências e informações. Também durante as rodas de conversa, as crianças tiveram acesso a imagens e vídeos das brincadeiras, usando como recurso os equipamentos do Farolzinho do Saber e Inovação, disponível no CMEI. Este conta com tablets, computadores, impressoras, entre outros equipamentos tecnológicos que servem de apoio na execução do projeto. A etapa seguinte consistia em desenvolver as brincadeiras citadas nas pesquisas, a fim de repertoriar as crianças de maneira prática. Considerando a faixa etária e o espaço físico disponível, as crianças aprenderam a jogar bolinha de gude, futebol de botão, brincar de mãe cola e a pular elástico.

Foram momentos de intenso aprendizado, onde pôde-se perceber uma evolução no desenvolvimento motor, ao compreenderem o manuseio das bolinhas de gude, das peças de futebol de botão, e ao se movimentarem corretamente durante as brincadeiras de mãe cola e pular elástico.

Poucas crianças apresentaram dificuldade em perder as competições, porém a maioria interagiu muito bem com os “colegas-oponentes”, com um bom desenvolvimento social. As crianças demonstraram grande interesse em brincar de bolinha de gude; primeiro observaram as professoras jogando e depois já partiram para a execução. Criaram suas próprias regras dentro do grupo e se divertiram em todo o momento do jogo.

FIGURAS 1 e 2: Bolinha de Gude e Pular elástico

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

Durante a brincadeira de pular elástico as crianças ficaram em silêncio completo observando todo o processo. Alguns, principalmente as meninas não precisaram de ajuda no momento de pular. Outros precisaram de ajuda para pular e para manter o equilíbrio enquanto pulavam. Ao final da proposta, todos pediram para repetir as brincadeiras, tanto com o elástico quanto com as bolinhas de gude. As brincadeiras de “pegar o rabo” e “mãe cola” já eram conhecidas, porém as crianças aprimoraram e ampliaram seus interesses brincando até mesmo dentro de sala. Nestas brincadeiras aprenderam a empoderar seus amigos a estar junto com eles, demonstrando afetividade e compaixão para com aqueles que não compreendiam por completo como se desenvolvia a brincadeira.

Com repertório ampliado, foi realizado um sábado letivo no CMEI, que se deu da seguinte forma: o evento aconteceu no período da manhã, nas dependências do CMEI e também na rua lateral, com o apoio do CETRAN, para que a mesma fosse fechada para veículos durante a atividade. Foram realizadas oficinas na parte interna do CMEI, e na rua, foram incentivadas as brincadeiras com a participação de todos, adultos e crianças. As crianças puderam participar

tanto das atividades propostas, como também levaram bicicletas, patinetes, ou outros brinquedos que desejassem.

FIGURAS 3 e 4 : Sábado Letivo com aplicação da Pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2025)

As brincadeiras disponibilizadas foram futebol, pular elástico, jogo da velha, damas, bolinha de gude, peteca, amarelinha, bambolê, pular corda e perna de pau. Ao chegarem no local, as crianças já começaram a brincar com seus familiares e com outras crianças. Em todas as brincadeiras foi possível perceber a interação social, vários adultos ensinando os pequenos como costumavam brincar na infância.

Uma particularidade observada foi que o parque do CMEI, onde geralmente as crianças permanecem durante os sábados letivos, ficou vazio por quase toda a manhã, sendo utilizado somente quando as brincadeiras de rua foram encerradas.

A coleta de dados que contribuiu para as considerações desta pesquisa foi realizada com os seguintes instrumentos: fotos, vídeos, bloco de anotações, pauta de observação e formulário encaminhado as famílias.

Como método de avaliação desta pesquisa, foram utilizadas pautas de observação, análise de registros fotográficos e de vídeos, formulários de pesquisa pós-atividades preenchidos pelas famílias e rodas de conversa com as crianças, em consonância com os autores discutidos durante todo o processo de execução e escrita deste artigo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa fomentou importantes reflexões acerca dos problemas observados no início, a saber a defasagem motora e cognitiva advindas do longo período de isolamento social imposto às pessoas por conta das restrições sanitárias necessárias para refrear o avanço da pandemia de Covid19. Observando o desenvolvimento e capacidade integral das crianças, pode-se perceber que tal defasagem começou a minimizar e as crianças passaram a se interessar em realizar atividades físicas como pular corda, pega rabo, mãe cola, chute ao gol, morto vivo entre outros. Algumas crianças demonstraram preferir atividades de correr às de pular, pois ainda não conseguem realizar por completo o pulo com os dois pés juntos, como se conclui a partir da observação realizada durante as brincadeiras oportunizadas. Ao longo do estudo ficou bem evidente a apropriação das regras e do conhecimento das brincadeiras por parte das crianças, que passaram a se movimentar totalmente desenvoltas e à vontade, executando corretamente todas as consignas; o pertencimento se consolidou no decorrer desse processo. Houveram momentos nos quais as crianças lançaram mão da criatividade para recriar as regras de alguns jogos, sendo possível constatar nesses momentos a interação entre pares e grupos, quando as crianças levantam hipóteses e fazem acordos. No aspecto social, as crianças estabeleceram novos tipos de relações, integrando-se entre pares e também com crianças de diferentes idades. O feedback dado pelas famílias foi positivo nas pesquisas e nas conversas com as autoras, mostrando-se satisfeitos com as oportunidades que vivenciaram nas propostas, o que pode ser constatado nas anotações do diário de bordo, ferramenta essa utilizada como instrumento de avaliação. Algumas brincadeiras não puderam ser exploradas nesse estudo, pois não são adequadas à faixa etária predominante no CMEI, como por exemplo, bets, que foi bastante citada pelas famílias, mas as crianças ainda não conseguem ter a destreza necessária para jogar, e dessa forma não foram oportunizadas durante as propostas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005/20014, de 24 de junho de 2014.

CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC.** Curitiba: Prefeitura de Curitiba, Secretária Municipal de Educação, Superintendência de Gestão Educacional e Departamento de Educação Infantil, 2021.

CURITIBA. **Caderno Pedagógico- Educação Infantil:** Movimento. Curitiba: Prefeitura de Curitiba, Secretária Municipal de Educação, Superintendência de Gestão Educacional e Departamento de Educação Infantil, 2009.

CURITIBA. **Projeto Político Pedagógico.** CURITIBA: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretária Municipal de Educação, Gerência de Gestão Educacional, Centro Municipal de Educação Infantil Santa Quitéria,2016.

CURITIBA. **Plano de Ação do CMEI Santa Quitéria.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretária Municipal de Educação, Gerência de Gestão Educacional, Núcleo Regional de Educação Portão, 2022.

EDWARS, C. GARDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARS, C. GARDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia em transformação**.** São Paulo: Penso, 2016.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil:** Observação, adequação e inclusão**.** São Paulo: Moderna, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortes, 2018.

TRIPP, D. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A "DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA" E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dr. João Paulo Pooli[1]

Vanessa de Senia Monteiro[2]

RESUMO

A pesquisa, será fundamentada sob uma perspectiva pós estruturalista e tem como objetivo problematizar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil em São José dos Pinhais, quando utilizam a proposta pedagógica como perspectiva didático metodológica. Bem como analisar de que forma os pedagogos conduzem as formações relacionadas a documentação pedagógica. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que será realizada com professoras e pedagogos que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais. A produção de dados, ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e análise documental, permitindo a triangulação das informações e assegurando maior consistência na análise e interpretação dos dados. A análise de dará partindo do que entende-se por Documentação Pedagógica e o que efetivamente ela se constitui dentro da perspectiva utilizada em Reggio Emilia, uma vez que o Currículo de São José dos Pinhais utiliza essa abordagem como proposta pedagógica para a Educação Infantil . O estudo contribuirá para a reflexão sobre a formação docente e a melhoria das práticas educacionais na Educação Infantil no município de São José dos Pinhais.

Palavras-chave:Documentação pedagógica. Educação Infantil. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica tem se consolidado como uma prática fundamental no campo da educação, especialmente na Educação Infantil. Essa abordagem tem como princípio, o professor como o responsável pelo registro sistemático das experiências vividas no ambiente escolar, por meio de textos, imagens, áudios, vídeos e reflexões, com o intuito de tornar visíveis os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

A partir de algumas inquietações suscitadas pela minha prática profissional, emergiu a elaboração deste projeto de pesquisa, que tem como objetivo problematizar as práticas pedagógicas das professoras que atuam na educação infantil no município de São José dos Pinhais quanto à utilização da proposta

[1] Doutor em Educação, Professor no Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná. Email:j.polli@ufpr.br.
[2] Pedagoga, mestranda em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Federal do Paraná. Email:vanessa.senia@outlook.com.

pedagógica como perspectiva didático-metodológica, bem como analisar de que forma as pedagogas conduzem as formações relacionadas à documentação pedagógica.

Desta forma, a análise desta pesquisa estará fundamentada nas proposições da cidade italiana de Reggio Emilia[3], que tem a Documentação Pedagógica como uma abordagem educacional que foi desenvolvida após a Segunda Guerra Mundial.

Vou utilizar o conceito de documentação pedagógica a partir do que Carla Rinaldi (2017) nos traz como definição de documentar:

> Documentar significa acima de tudo, deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observações, diários e outras formas narrativas, mas também gravação, fotografias, slides e vídeos, que possam tornar visíveis os processos de aprendizagens das crianças as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos emocionais e relacionais) (RINALDI, 2017, p. 110).

Documentar vai além do mero registro de atividades; trata-se de deixar vestígios que evidenciem o processo de construção do conhecimento, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os elementos emocionais e relacionais envolvidos.

A aprendizagem, nesta abordagem, é um processo ativo e colaborativo, onde a participação de crianças, pais e educadores é fundamental. A documentação desempenha um papel importante, pois permite que diferentes perspectivas se unam, refletindo sobre as experiências educativas vividas. Ao contrário de um simples registro mecânico, valoriza a construção conjunta do conhecimento e a reflexão sobre as práticas educativas. Isso enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e integrado.

Loris Malaguzzi enfatiza que o mais relevante não é registrar apenas os resultados de um processo, mas o próprio processo em si. Ter clareza quanto ao propósito da documentação confere ao cotidiano pedagógico maior leveza e objetividade quanto aos objetivos a serem alcançados, bem como aos caminhos

[3] Cidade no norte da Itália, de aproximadamente 150 mil habitantes. Tem um conjunto de 33 escolas municipais [...], que representam um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgido em contextos histórico, cultural e político bastantes particulares. (DAHLBERG e MOSS, Apud: RINALDI, 2017, p. 20).

possíveis para atingi-los. Uma ação bem documentada possibilita a reflexão crítica e a construção contínua do processo educativo.

> A documentação servia para Malaguzzi como uma espécie de magma para pensar, refletir e individualizar os campos de investigação no processo de elaboração de cada um dos projetos. Eles provinham de perguntas, dúvidas e reflexões que ele se fazia ao pensar, teorizar, ler ou construir seu próprio processo cultural pessoal. (HOYUELOS, 2020 p. 219)

Malaguzzi teve papel fundamental na disseminação dessa abordagem, que passou a influenciar significativamente as práticas na educação infantil em diversos países. Sua ampla divulgação por meio da mídia, aliada à reconhecida qualidade educativa do projeto italiano, contribuiu para sua popularização no Brasil. Esse movimento ocorreu por meio de textos, livros traduzidos, publicações especializadas, bem como pela realização de eventos, palestras e cursos voltados à formação de professoras.

> Na década de 90 começa ser difundida, em âmbito internacional, a experiência desenvolvida pela cidade italiana de Reggio Emilia para a educação de crianças pequenas. A abordagem passa a ser reconhecida pela excelência na qualidade das experiências educativas proporcionadas à criança, desenvolvidas com base na denominada "teoria das cem linguagens" elaborada por Loris Malaguzzi – pedagogo que esteve à frente da direção das pré-escolas municipais da cidade – em parceria com educadores, crianças e famílias. (MARQUES; ALMEIDA, 2011 p. 3)

Embora esse movimento tenha chegado ao Brasil e influenciado práticas pedagógicas contemporâneas, faz-se necessário, antes de abordar sua inserção no contexto nacional, realizar um breve retrospecto histórico sobre a educação infantil no Brasil. Essa retomada permite compreender as bases, transformações e desafios que marcaram a construção das políticas e práticas voltadas à infância no país, oferecendo subsídios para analisar criticamente a incorporação de novas abordagens pedagógicas, como a documentação.

O projeto tem como objetivo problematizar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação infantil no Município de São José dos Pinhais, quando utilizam a proposta pedagógica como perspectiva didática metodológica e como é realizada as orientações dos pedagogos nas formações.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais, as professoras participam de momentos formativos oferecidos pela instituição

mantenedora, bem como pelas pedagogas que atuam nas unidades, desempenhando o papel de formadoras.

Entendo que, apesar da importância da documentação pedagógica, há incongruências na sua prática e utilização. Isso levanta a reflexão sobre se os professores realmente têm clareza sobre como aplicar essa abordagem pedagógica. É fundamental que haja um entendimento sólido e um suporte adequado para que possam utilizar de maneira que beneficie o processo de ensino e aprendizagem.

Nos últimos anos, as práticas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de São José dos Pinhais têm avançado, uma vez que o assistencialismo cedeu espaço ao enfoque educativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) introduziu modificações significativas no âmbito da educação infantil, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas, pois mobilizou o poder público a implementar e cumprir as diretrizes estabelecidas, promovendo, assim, um ambiente mais propício para o desenvolvimento das crianças.

A documentação pedagógica integra o cotidiano da educação infantil; no entanto, ao observar sua implementação prática, identifico dificuldades e incongruências nas ações dos professores. Não está claro se essas dificuldades decorrem de uma carência de formação, da falta de conhecimento sobre o tema, de limitações na estrutura física ou humana, ou de outros fatores que possam influenciar a aplicabilidade da abordagem. Essa inquietação constituiu um dos motivos que me levaram a aprofundar a pesquisa sobre o tema.

2 DESAFIOS DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A ESCUTA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar da abordagem de Reggio Emilia e suas experiências ter se expandido pelo mundo e ter chegado ao Brasil, o que nota-se é que a prática está muito longe do proposto em Reggio. Rinaldi, nos traz a reflexão sobre as práticas no cotidiano educativo e suas falhas no que diz respeito ao ensino aprendizagem.

> Para mim, entretanto, existe um fator determinante que raramente é levado em consideração. É o fato de que continuamos a falar da escola, do ensino e da aprendizagem utilizando apenas a linguagem verbal, a palavra falada e a escrita. Gerações de educadores tem levado adiante sua formação inicial e seu desenvolvimento profissional continuado sem jamais refletir sobre a variedade de coisas que sabemos acerca do aprendizado e sobre o relacionamento do aprendizado com o seu contexto. (RINALDI, 2021, p.183.)

Rinaldi faz uma crítica a escola que ainda não absorveu a ideia da criança potente e pesquisadora, capaz de criar suas hipóteses e com auxílio do professor chegar a conclusões de uma maneira crítica. A escuta na educação infantil principalmente não se limita apenas a ouvir com os ouvidos, é necessário observar os gestos, ações, contextos para entender o que a criança está comunicando, por isso não é um ato simples.

Optar por utilizar várias formas para documentar a prática educativa, possibilita tornar visível as aprendizagens além de permitir que o professor revisite o processo e análise as ações. O ato de escutar na educação infantil principalmente é um tema abordado a algum tempo, porém na prática o que se percebe é uma dificuldade grande para que essa escuta realmente aconteça e que se faça de forma eficiente.

A escuta exige muita calma, prática, reflexão. De acordo com Hoyuelos (2019 p. 78) “A prática observacional nos ajuda a desenvolver essa sensibilidade, a pararmos e silenciarmos para atender ao que acontece e passar da ação ao repouso e da palavra a escuta.” Nessa percepção de educação participativa o professor é o facilitador ou mediador da aprendizagem, a ele cabe preparar os espaços, tempo, materiais para possibilitar que a aprendizagem aconteça. Desse modo o professor tem papel fundamental no processo ensino aprendizagem, no intuito de garantir momentos significativos de aprendizagem.

Malaguzzi nos ajuda a perceber que o mais importante não é registrar apenas o resultado do processo, mas sim o próprio processo. Ter claro o propósito da documentação traz para o cotidiano pedagógico leveza e clareza do que se busca, onde quer chegar e quais caminhos poderão ser percorridos. Uma ação bem documentada permite a reflexão e a construção do processo.

Uma prática como a mencionada e desenvolvida nas escolas da Itália, não se pode deixar de mencionar as condições de trabalho que os professores tem aqui no Brasil. São vários pontos que podemos citar, mas vou me deter ao da formação desses profissionais. Ao pensarmos sobre isso, podemos observar que os próprios professores não sabem o valor de sua prática e o poder que tem nas mãos para instigar nas crianças a criticidade e reflexão.

As pedagogias participativas começaram a surgir no final do século 19 e na primeira metade do século 20. Desde a apresentação de Dewey em 1898, as pedagogias participativas são desafiadas a uma reflexão crítica para um movimento constante de procura de transformação de contextos e de práticas para criar uma praxis participativa. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017)

Essa proposta iria requerer do professor um exercício de modificar seu olhar sobre suas práticas e abrir mão do seu papel de centralizador do conhecimento, para abrir espaço para uma nova visão de criança, de professor e ambiente educativo.

> A cultura pedagógica tradicional evidencia (nas paredes das salas e do centro educativo, nos objetos, nas planificações educativas) uma imagem de criança ainda não, a que se responde com uma decoração infantilizada, feita e montada pelos adultos, que rapidamente desliza para uma escolarização precoce, exibindo páginas dos cadernos pinta-por-dentro, recorrendo a imagens tipo Disney e carregando o espaço com playmobiles (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017. p. 118).

A proposta das pedagogias participativas, exige que o professor exerça o seu papel de professor pesquisador, pois deverá instigar essa prática nas crianças. Esse é um dos pontos entre tantos outros que podem vir a ser um obstáculo, pois fazer com que as crianças sejam reflexivas exige do adulto fazer o mesmo exercício.

O desafio da pedagogia participativa é romper com o equívoco jogo de interesse entre educador e a criança no que diz respeito à aquisição ou ampliação do conhecimento. E desmistificar que apenas o adulto é detentor do saber esquecendo que o principal interessado nesse processo é a criança e é dela os direitos de aprendizagem. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017).

Quando se fala em pedagogia participativa inclui nessa participação a família, o professor e todos os sujeitos envolvidos, ao colocar a criança como

centro do processo educativo, não pode cometer o equívoco de desconsiderar o papel de todos os outros participantes.

O cotidiano escolar é visto como algo que tende a ser repetitivo e resistente a mudanças. Essa visão implica que as escolas podem não estar abertas a novas ideias ou inovações, o que pode limitar o desenvolvimento profissional dos professores.

> Ainda há quem sustente que os processos de mudança e de qualificação dos professores dependem, acima de tudo, da pesquisa e da universidade. Consideram que o dia a dia das escolas é rotineiro e conservador e que os professores não estão preparados para refletirem entre eles e para construírem novas práticas pedagógicas. Essa posição é raramente manifestada de forma explícita e frontal, mas influencia, e muito, implicitamente, a maioria das perspetivas e das políticas de formação de professores. (NÓVOA, 1992 p.3)

Existe uma preocupação de que os professores não estejam suficientemente preparados para refletir sobre suas práticas em conjunto com seus colegas. A capacidade de dialogar e construir novas abordagens pedagógicas é vista como crucial para a evolução do ensino. Embora essa visão sobre a necessidade de pesquisa e a falta de reflexão entre professores não seja frequentemente expressa de forma direta, ela influencia as políticas de formação docente. Isso significa que as decisões sobre como os professores devem ser formados e apoiados muitas vezes são moldadas por essa perspectiva, mesmo que não seja discutida abertamente.

> A complexidade de ser professor hoje, as determinações institucionais e curriculares, a relação com as famílias, as complexidades emergentes de uma sociedade que muda continuamente e das novas gerações que estão sujeitas a rápida transformações no modo de aprender e de se relacionar socialmente, podem criar oportunidades para pensarmos novas práticas educativas." (GARCIA, PAGANO, PRANDI, 2018, p. 68)

A escola sempre foi um lugar onde apenas o professor era o que tinha o conhecimento do que iria ensinar e o educando era apenas o ouvinte e aprendiz, com poucas oportunidades de participação ativa nesse processo. A mudança sempre traz desconfortos e muitas dúvidas, se realmente vai dar certo e se estamos no caminho certo.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por sua natureza qualitativa, adotando um estudo de abordagem descritiva, uma vez que sua metodologia não busca

quantificar os fenômenos analisados, mas sim compreendê-los de maneira aprofundada no contexto da própria realidade investigada. A utilização da metodologia qualitativa em pesquisas na área da Educação, possibilita uma abordagem não linear, permitindo aos pesquisadores, vivenciar um processo marcado por singularidades e maior abertura às experiências efêmeras, enriquecendo assim a compreensão dos fenômenos estudados.

As entrevistas semi-estruturadas serão gravadas em áudio e realizadas em encontros na unidade, em dias previamente acordados com cada instituição envolvida. Após obter o consentimento e realizar as entrevistas, elas serão transcritas para que seja possível fazer a análise de dados utilizando a técnica de postular núcleos de significação. Essa abordagem reconhece que a pesquisa em Educação deve buscar respostas que envolvem o todo, promovendo uma análise intercruzada entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre o investigado, sempre dialogando com os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa.

As entrevistas irão ocorrer no interior de instituições de Educação Infantil, em concordância e liberação da Secretaria Municipal da Educação de São José dos Pinhais, bem como, do comitê de ética da Universidade Federal do Paraná de comum acordo com os(as) professores(as) pedagogos(as) e gestores(as) dos CMEIs.

Os instrumentos de registro que serão utilizados para a produção dos dados consistirão em fotografias e gravações de áudio. As entrevistas serão conduzidas por meio de um questionário semiestruturado, composto por questões abertas que tratam do tema da documentação pedagógica.

A análise dos dados será baseada na Teoria Fundamentada em Dados TFD ou Grounded Theory (GT), bastante usada em estudos qualitativos e envolve um processo de análise detalhada, onde o pesquisador produz, codifica e compara os dados para identificar padrões, categorias e conceitos. A teoria vai se formando de maneira orgânica, baseada nas informações reais e nas experiências das pessoas envolvidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica apesar de aparecer em diferentes discussões em trabalhos acadêmicos e em diferentes eventos da área da educação, o que percebe-se é a existência de lacunas e questões que necessitam de revisão e análise. Isso evidencia a importância de aprofundar as investigações sobre o tema. Os autores citados contribuem para esclarecer aspectos relacionados ao tema e auxiliam na promoção de uma prática pedagógica mais reflexiva; contudo, os dados coletados terão muito a revelar sobre a realidade da educação infantil no contexto brasileiro. A integração da documentação pedagógica no cotidiano escolar deve ser compreendida não apenas como uma ferramenta burocrática ou um mero registro de atividades, mas como um processo reflexivo que possibilita a construção de práticas pedagógicas inovadoras e críticas, facilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

FORMOSINHO, Júlia. O. PASCAL, Christine. Documentação Pedagógica e avaliação para transformar a educação infantil. (2019) Porto Alegre: Artmed.

GARCIA, Joe. PAGANO, Andrea. PRANDI, Roberta. A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia. (2018) 1. ed.Curitiba. Universidade Tuiuti do Paraná.

HOYUELOS, Alfredo. Complexidade e relações na educação infantil Alfredo Hoyuelos, Maria Antonia Riera; Traduçao Bruna Heringer de Souza Villar. (2019) - 1 ed. - São Paulo: Phorte.

HOYUELOS, Alfredo. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Alfred Hoyuelos; tradução Bruna Heringer de Souza Villar (2020) - 1. ed. - São Paulo: Phorte.

MARQUES; Amanda.C.T.L; ALMEIDA, Maria. I. de. A documentação pedagógica na educação infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. Revista de

Educação Pública, v. 20, n. 44, p. 413-428, (2011). Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315. Acesso em: 8 jan. 2025.

MARQUES, Amanda. C.T.L; A Construção de Práticas de Registro e Documentação no Cotidiano do Trabalho Pedagógico da Educação Infantil. (2010). 390f. (Tese doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, 2010. Disponível em:https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/publico/AMANDA_CRISTINA_TEAGNO_LOPES_MARQUES.pdf. Acesso em: 22/01/2025.

NASCIMENTO, Jardelina. B. do.; SILVEIRA, Catarina. F.; CARDOSO, Hugo.S.P.; FREITAS, Eduardo. M. J. de . Teoria baseada em dados aplicada ao campo do ensino superior. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 5, pág. e48710515026, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.15026. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15026. Acesso em: 7 maio. 2025.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente**.** Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em 30 set 2024

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3218/2953. Acesso em: 2 jun. 2025.

PRIGOL, Edna. L, Behrens, Marilda. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. (2019) Educ. Real. 44. Disponível em:https://doi.org/10.1590/2175-623684611. Acesso em 30/05/2025.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. (2021) 13ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra.

ANÁLISES PRELIMINARES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UNIVERSIDADES CATARINENSES

André Henrique de Marafigo[1]

Rosana Mara Koerner[2]

RESUMO

Este trabalho se configura como uma análise preliminar de dados vinculada a uma dissertação em andamento que procura investigar questões relacionados à promoção de letramento acadêmico em universidades de Santa Catarina. Para isso, definiu-se como objetivo contribuir para a compreensão de ações pedagógicas de letramento acadêmico por meio de análise qualitativa de banco de dados de entrevistas com professores do ensino superior de universidades catarinenses. O aparato teórico reunido para o escopo dos dados está sustentado em Franco (2016), Roldão (2005) e Cunha (2018) no que concerne à conceitualização de práticas pedagógicas e à docência no ensino superior e em Lea e Street (2006), Gee (2008; 2003) e Kleiman (2006; 2006; 2007) quanto a letramento acadêmico, processo de integração a uma comunidade acadêmica e agente de letramento. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (Franco, 2005; Bardin, 2016), pela qual elencou-se três categorias de práticas pedagógicas de letramento acadêmico: 1) Valorização da identidade discente, 2) Interface acadêmico-profissional e 3) Desenvolvimento de identidade e autoria acadêmica. Por fim, compreendeu-se que, indiretamente, práticas pedagógicas de letramento acadêmico são proporcionadas nas universidades catarinenses, de acordo com a fala dos entrevistados, mas que essa ainda não é uma discussão qualificada na profissão docente no ensino superior.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Prática pedagógica. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se volta para uma investigação em andamento acerca de práticas docentes de letramento acadêmico realizadas em universidades catarinenses. A fim de responder à questão “Como docentes de ensino superior de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina estão contribuindo, por meio de ações de letramento acadêmico, para que graduandos se tornem *insiders*?”, isto é, membros de comunidades acadêmicas, optou-se por analisar os dados parciais sob a perspectiva dos modelos de letramento acadêmico (Lea; Street, 2006; Komesu; Fischer, 2014), de discurso e de domínios semióticos

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/Univille) E-mail: marafigo.ah@gmail.com.
[2] Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Docente na Univille nos cursos de Letras e Pedagogia e no PPGE. E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com.

(Gee, 2008; 2003) e de agentividade docente (Kleiman, 2006a; 2006b; 2007). Desse modo, tem-se como objetivo contribuir para a compreensão de ações pedagógicas de letramento acadêmico por meio de análise qualitativa de banco de dados de entrevistas com professores do ensino superior de universidades catarinenses.

O artigo está organizado de modo a expor a fundamentação teórica, apresentando os autores que servirão de base para a análise dos dados, seguida da contextualização da metodologia, da análise e da discussão das entrevistas selecionadas e, por fim, apresentando as considerações finais pertinentes às articulações realizadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Prática pedagógica e docência no ensino superior

Questionar o que é prática pedagógica pode ser questionar ao mesmo tempo o que é Pedagogia. Ao longo da história, diversos pesquisadores buscaram de alguma forma contextualizar e conceituar sobre o que trata a educação, alguns mais preocupados com a emancipação e o empoderamento humano, outros mais debruçados sobre o domínio do conhecimento e do saber técnico.

Assumindo pressupostos mais localizados em linhas crítico-emancipatórias, como apontado em Franco (2016), concebe-se o papel da educação como pautado no oferecimento de possibilidades de autoria humana geminadas no espaço acadêmico/escolar e que se desdobrem na realidade que o indivíduo compõe. Em outras palavras, vê-se no papel da educação uma oportunização da *práxis* em duas vias, uma pela atitude intervencionista discente e outra pela prática intencional docente:

> Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.
> Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às

> intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Em termos de ensino superior, cabe ainda questionar, tal qual Franco, se "toda prática docente é prática pedagógica" (2016, p. 541). O cenário que se apresenta em cursos de graduação é substancialmente diferente do que se tem na educação básica. Enquanto na educação básica a formação em licenciatura é obrigatória para a atuação profissional docente, no ensino superior a realidade é outra: ressoam ainda as ideias de que *para ser professor, basta saber o conteúdo* e *quem sabe ensina*, conforme aponta Roldão (2005).

Destarte, o panorama da profissão docente entre um nível de ensino e outro é amplo e permite diversas formas de *estar* na educação. Assume-se que, por pertencerem a uma mesma comunidade profissional, tanto docentes da educação básica quanto docentes do ensino superior deveriam partilhar práticas sociais em comum, por serem entes localizados na mesma profissão. Contrário a esse cenário ideal, o que se vê no contexto educacional superior é a manutenção da sacralização social do professor em prol da cátedra de conhecimento, pois "as representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos docentes e/ou nos modelos culturais de suas trajetórias estudantis" (Cunha, 2018, p. 8).

É necessário ressaltar que o caminho para a análise dessa problemática referente à docência no ensino superior não deve encontrar a pessoa docente como seu destino, pois

> a questão que estamos a analisar não se situa, de todo, em transformar os professores nos responsáveis por esta leitura limitativa da profissão – o que seria cómodo mas inexacto –, consiste sim em apelar à necessidade de compreender que estas formas de estar na docência são as que existem, e questionar porque é que existem, como se construíram e que consequências têm tido – e continuam a ter – na não afirmação da docência como uma profissão plena (Roldão, 2005, p. 112-113).

Uma vez que esta pesquisa se ocupa das práticas pedagógicas docentes

que fomentam o letramento acadêmico em discentes de ensino superior, a preocupação central está focada em compreender como essas "formas de estar na docência" (Roldão, 2016, p. 112), se manifestam no processo de formação dos estudantes.

2.2 Letramento acadêmico e agente de letramento

As pesquisas acerca do letramento acadêmico ganharam destaque sobretudo após discussões teóricas que ficaram conhecidas como os "Novos Estudos do Letramento". Quando dessas discussões, observou-se que uma abordagem única e uniforme já não era mais suficiente para abarcar todas as práticas e problemáticas incluídas pelo uso social, significativo e contextualizado da leitura e da escrita. Nessa oportunidade, Lea e Street (2006) publicaram seu renomado trabalho – intitulado *O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações*, conforme tradução de Komesu e Fischer (2014) –, no qual apresentaram três modelos que sistematizam as práticas discursivas presentes no ambiente universitário e que podem ser conferidos no quadro a seguir, junto de algumas correlações e considerações:

Quadro 1 – Síntese dos três modelos de letramento acadêmico de Lea e Street (2006)

Modelo	Foco	Teorias	Escopo
1) Habilidade de estudo	Estrutura e domínio linguístico de gêneros textuais acadêmicos	Behaviorismo	Níveis textuais superficiais e habilidades de produção linguística formal
2) Socialização acadêmica	Discursos minimamente estáveis e particulares de cada disciplina científica	Estudos bakhtinianos, Sociolinguística e Construtivismo	Apreensão e execução das características discursivas de determinada comunidade científica
3) Letramentos acadêmicos	Identidade, contexto social e jogos de poder e de interesse entre instituições, pessoas e grupos	Linguística Crítica e Social e Análise Crítica do Discurso	Construção e atribuição de sentido, relações de poder e de autoridade, constituição de identidade e nuances sociais, políticas e ideológicas

Fonte: própria (2025), elaborado com base em Lea e Street (2006)

Conforme consulta à literatura, embora existam três modelos, constata-se que se dá maior foco aos dois primeiros, que versam sobre habilidades relacionadas à escrita, à leitura e ao discurso oral dos acadêmicos. Especula-se que não existe acaso nessa subjugação do terceiro modelo, uma vez que ele

foge grandemente à sala de aula por se constituir de identidade do estudante, contexto sociocultural e econômico, além de aspectos mais delicados e ainda mais subjetivos, como os jogos de poder no âmbito político entre universidades e no interior delas. Por esta razão, faz-se necessário apoiar os modelos de Lea e Street (2006) em outros autores, como Gee (2003; 2008), o qual discute a noção de domínios semióticos, isto é, práticas sociais que determinam e caracterizam um grupo de pessoas – ou melhor dizendo, uma comunidade, e neste caso uma comunidade acadêmica –, e de *insider*, uma designação para as pessoas que exercem as práticas sociais de um domínio particular e, portanto, são membros deste domínio.

O acréscimo do papel do docente enquanto agente (Kleiman, 2006a; 2006b; 2007) de letramento também é importante, já que se busca observar as práticas de professores no ambiente universitário que contribuam para a entrada de um estudante como membro em determinada comunidade. Tem-se, na figura docente, um catalisador relevante para esse processo, uma vez que ele(a), por si só um membro da comunidade, pode oportunizar ou não o ingresso do discente no seleto grupo.

3 METODOLOGIA

Para analisar os dados obtidos e averiguar a possibilidade de inferir a existência de práticas docentes de letramento acadêmico, utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo. Para Bardin (2016, p. 38),

> a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Conforme Franco (2005), por meio dessa metodologia, diferentes aparatos, como a inferência e a categorização, podem ser mobilizados a fim de evidenciar dados relatados em uma ocasião discursiva. É importante ressaltar que, por se tratar de uma análise pautada na leitura do pesquisador, conduzida pelo arcabouço teórico selecionado, os apontamentos não se colocam como

verdades, mas sim como *possibilidades* de leitura e de compreensão das traduções interpretativas de um discurso.

Os dados acionados pela pesquisa são compostos por 3 entrevistas realizadas com docentes do ensino superior de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina coletadas por meio de encontro virtual realizado na plataforma Google Meet durante o ano de 2021. As entrevistas selecionadas compõem um banco de dados sobre letramento acadêmico, gerado a partir da pesquisa de Koerner (2022)[3], o qual está sendo utilizado para a elaboração de trabalho acadêmico a que este trabalho se refere.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Por meio da análise preliminar dos dados, foi possível mapear três conjuntos distintos de práticas pedagógicas de letramento acadêmico apontadas na fala de docentes de universidades públicas e comunitárias de Santa Catarina. Nos itens a seguir, estão propostos os três conjuntos mencionados, bem como a transcrição da fala dos docentes pelo qual os conjuntos foram arrolados e a discussão realizada acerca de cada um deles.

4.1 Valorização da identidade docente

Na profissão docente discute-se sobre a valorização do repertório discente, de seus conhecimentos prévios e da necessidade de considerar esses aspectos como ponto de partida para a realização de práticas pedagógicas significativas aos estudantes; esse ponto de vista é amplamente defendido por grandes nomes da teoria educacional como Paulo Freire (2022). Há, no entanto, uma questão que se coloca perante essa articulação: o ato de valorizar a cultura, a trajetória, a identidade e os saberes discentes deve ser categorizado como uma prática pedagógica – e, por conseguinte, uma ação intencional – ou como uma prática técnica, uma caraterística profissional da docência?

Embora o questionamento levantado seja pertinente para pensar o objeto

[3] O trabalho em questão foi submetido a comitê de ética e teve parecer favorável sob o número 2.173.694.

desta pesquisa, doravante o letramento acadêmico, neste trabalho assumiu-se tal valorização como uma prática pedagógica por compreender-se que nem toda prática docente é pedagógica, ou seja, intencional, como apontou-se anteriormente de acordo com Franco (2016).

Nesse quesito de intencionalidade, ao ser questionado sobre as dificuldades discentes encontradas em sala de aula no que concerne à leitura e à escrita, o entrevistado 4 elaborou sua resposta apoiando-se em um exemplo:

> *Eu sei que tem aquele aluno que precisa ser orientado, ele precisa partir de uma estrutura, né, oficial, e tem outros que, "ah, professor, eu já pensei outra coisa", "então usa da tua criatividade", então eu deixo esses dois modelos, né. Ou às vezes até três, dependendo.*

Em outra oportunidade, o mesmo entrevistado ofereceu ainda outra cena referente à sua atuação docente:

> *Eu não tenho problemas, assim, em relação ao aluno que não domine o código escrito ou não domine, não tenha a capacidade de leitura. Já tive anos atrás. Já tive alguns alunos semianalfabetos que a gente teve que encaminhar pra uma alfabetização de adulto concomitante ao curso. Isso foi raro. Isso foi raro, né, ele escrevia curso com Ç, né . E aí a gente... Ele era até um funcionário nosso, aí a gente encaminhou e conseguimos, né, a pessoa também, ela é esforçada, ela sentiu a oportunidade, então as coisas caminharam. Aí ele conseguiu dominar razoavelmente, mas isso é um caso extremo e já tem alguns anos.*

Em ambos os trechos enunciativos é possível observar a consideração do professor frente ao processo de formação identitária dos estudantes. No primeiro excerto, o docente reconhece diferentes necessidades de instruções pedagógicas em vista dos diferentes perfis que encontra em sala de aula. A atitude que referiu, por sua vez, não foi a de padronização da atividade e dos resultados dela; pelo contrário, o professor permitiu que os estudantes seguissem a estrutura de trabalho que melhor se identificassem, fosse aquela oferecida por ele, fosse outra que imaginassem, isso por compreender que seus alunos, na ocasião, demandavam níveis diversos de orientação pedagógica. Do mesmo modo, a cena descrita no segundo excerto denota o cuidado do docente em acolher as dificuldades do estudante em questão, direcionando-o para ações que o auxiliassem em sua trajetória acadêmica.

Embora este subitem tenha sido denominado "*Valorização* da identidade discente" e, por conseguinte, se imagine um teor positivo ou de exaltação em relação aos dados, defende-se que o acolhimento das dificuldades apresentadas pelos estudantes, por mais elementares que sejam (como o semianalfabetismo nesse caso), pode se configurar como uma valorização no sentido de que essas dificuldades são consideradas no processo de ensino-aprendizagem, em vez de relegadas somente à criatividade do estudante em lidar com suas mazelas pessoais.

O entrevistado 2 referiu atitudes semelhantes quanto ao seu cuidado com a trajetória de seus discentes:

> *O que eu imagino, assim, né, de eles estarem chegando na quinta fase, mas ah, eles já passaram por metodologia, por isso, por aquilo... Então alguma coisa... Mas talvez eu pudesse tentar investigar o que eles realmente... Como é que eles realmente chegaram aqui, né. Mas, por exemplo, quando eu penso na minha matéria, eu dou uma olhada nas outras ementas pra ver o que eles talvez já tenham passado.*

Ao referir seu impulso em querer saber "como é que eles chegaram aqui", desvela-se uma preocupação em buscar inventariar o conhecimento prévio dos acadêmicos como uma atitude pensada para fins pedagógicos, visando uma melhor conexão entre os saberes já trabalhados nas disciplinas anteriores e os saberes que seriam abordados na disciplina em que o docente e os discentes se encontravam na ocasião. Tem-se nisso a manifestação da própria identidade do docente, uma vez que esse movimento de inventariação não é, de modo geral, uma prática social e/ou pedagógica formalmente instituída, em contraste com a prática de planejar aulas, a exemplo; nessa instância, aquilo que é da ordem identitária docente também atravessa o percurso de formação dos discentes.

4.2 Interface acadêmico-profissional

A interface acadêmico-profissional enquanto prática pedagógica é um atravessamento observável na pesquisa de Oliveira (2019). Nesse trabalho, o autor debruçou-se sobre o domínio do discurso publicitário possibilitado por meio de práticas de letramento acadêmico em um curso de Publicidade e Propaganda.

Outras pesquisas consultadas também denotaram o mesmo movimento no que concerne uma *experiência profissional controlada* como atividade de estudo num nível meta-textual, isto é, a elaboração de um texto de acordo com um gênero textual comum da área de formação para servir como experiência concomitantemente acadêmica e profissional.

Nos dados analisados para esta pesquisa, viu-se nessa abordagem da relação formação-profissão o potencial de prática pedagógica que intende o letramento acadêmico, uma vez que ela propicia tanto o domínio sobre as práticas discursivas acadêmicas quanto a colaboração docente para a atuação profissional do futuro discente egresso. Essa observação fica mais elucidada por meio da fala do entrevistado 2, ao tangenciar práticas pedagógicas das comunidades de Artes e de Educação Física, cursos nos quais atua:

> *Tem pesquisa e criação, né, a gente pesquisa e tenta criar coreografias, movimentos, tal. Mas vai mais pra prática de sala de aula, por exemplo, ou refletindo como é que elas vão trabalhar a dança dentro da escola, né. Pensando nelas, nos ambientes que elas trabalham ou nas modalidades que elas trabalham, né.*

Por se tratar de dois cursos que fazem parte das licenciaturas, o entrevistado demonstra a preocupação em fomentar nos alunos o pensamento acerca de *como* atuar enquanto docente da educação básica, projetando os conhecimentos e as práticas acadêmicas da formação inicial para a futura atuação profissional dos estudantes. Do mesmo modo, o entrevistado 4 também manifestou em seu discurso indícios de *link* entre a atuação profissional futura e o processo de formação superior quando referiu o seguinte trecho:

> *Publicidade da mesma forma, eu falei, "olha, você vai fazer uma peça publicitária, você não vai escrever, por exemplo, 'tipo assim, entendi muito bem o que você diz'. Você não vai entregar isso pro seu cliente".*

Atravessamentos similares estão imbricados na fala de ambos os entrevistados e na pesquisa de Oliveira (2019). De um lado, alcança-se a melhor projeção de identidade profissional pelo fato de os discentes serem estimulados a pensar suas práticas acadêmicas impondo-se já como profissionais, por outro, há o cuidado com as práticas sociais pertencentes à academia e, mais

especificamente, às respectivas comunidades às quais os estudantes objetivam inserção, uma vez que cada comunidade possui especificidades discursivas que precisam ser atendidas a fim de que as práticas sejam identificadas como pertencentes a elas.

4.3 Desenvolvimento de identidade e autoria acadêmica

O que se intende enquanto prática pedagógica de desenvolvimento de identidade e autoria acadêmica são as intencionalidades docentes em oferecer possibilidades aos estudantes de firmarem sua autoria discursiva e sua identidade enquanto acadêmicos, confluindo a necessidade de projeção identitária e de atitude de busca por essa projeção conforme proposto por Gee (2003). Um dos trechos, referido pelo entrevistado 4, em que tal movimento fica explícito está transcrito a seguir:

> *O texto que tu vai fazer pro teu professor tem que mostrar a tua competência e também a tua distinção, né, o teu conhecimento, né.*

Ao demarcar que a produção textual solicitada pelo docente no contexto de aprendizagem acadêmica precisa “mostrar a tua competência e também a tua distinção”, o professor deixa claro sua expectativa de que os alunos se compreendam como indivíduos distintos entre si, como autores que detêm ideais e pontos de vista próprios acerca de uma mesma teoria ou de um mesmo objeto de estudo. Parte de como isso é executado em suas aulas foi referido pelo docente em outro momento da entrevista:

> *esses dois momentos, que em todas as disciplinas que eu tenho produção textual, eles têm que fazer manuscrito, né, e as citações, tudo tem que ser tudo manuscrito. Porque daí eles perguntam, “professor, mas ninguém escreve mais”, mas um pouco ainda é necessário você ter uma capacidade de escrever um bilhete numa letra legível, né, mostrar que você tem... né, então eu mantenho essa coisa do manuscrito.*

Especula-se que a lacuna deixada durante e enunciação, “mostrar que você tem..., né”, possa se referir aos substantivos “competência” e “distinção”, ditos pelo entrevistado anteriormente. A renúncia aos aparatos digitais para a

produção do texto solicitado também pode ser encarada como uma barreira intencional colocada pelo docente aos estudantes para desincentivar a prática de *copia e cola*, a fim de proporcionar meios de autoralidade.

Assim também conflui o entrevistado 2 quando refere o seguinte:

> *"ah, eu acho que o corpo isso, isso, isso e aquilo". E aí eu identifico, "olha, isso aí é um tema legal de pesquisa, de produção, poder virar teu TCC, tal". Então esse é um comentário que eu sempre trago dentro das... Quando a gente vai atravessando, né, leituras e tal.*

Ao evidenciar o apontamento que, conforme sua fala, é recorrente em sua prática docente ("é um comentário que eu sempre trago"), o professor em questão busca nortear os discentes para a escolha de um objeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que seja significativo, que demonstra individualidade e uma marca autoral dos estudantes, na tentativa de levar os alunos a encarar essa escolha como uma oportunidade de expressar interesses próprios de acordo com a área de estudo que selecionaram para se constituírem profissionais e/ou pesquisadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer categorias que definam com clareza limites subjetivos, como os de práticas pedagógicas e os de letramento acadêmico, é uma ação complexa. Isso porque em muitos pontos, em especial aqueles pinçados nessa análise, a mesma prática poderia ser alocada em múltiplas categorias. Exemplo disso são os dados então analisados, que, em alguma instância, são passíveis de ser elencados de formas diversas. É com o respaldo da metodologia acionada – e seus aparatos, como a inferência – que se estabeleceu as divisões subjetivas aqui expostas, bem como as razões para que determinados dados multicategóricos estivessem presentes em uma categoria e não em outra.

A necessidade do estabelecimento de inferências pessoais em consonância a um arcabouço teórico verticalizado, para que se possa evidenciar práticas de letramento acadêmico, denota como é restrito o público que detém conhecimento teórico acerca do processo de formação no ensino superior. Em

muitos trechos deste trabalho, elucidou-se que as práticas pedagógicas que fomentam os modelos de letramento estão presentes, mas de forma indireta, como se integrassem genericamente as práticas docentes. Nessa perspectiva, durante as entrevistas ouviu-se isso de um dos docentes acerca de suas próprias práticas:

> *eu vou lhe explicar e você vai dar um nome, porque eu receio que, se eu der um nome...*

Tais articulações podem apontar que a discussão acerca de práticas *intencionais* de letramento acadêmico existe, mas ainda não é uma discussão qualificada. Potenciais desdobramentos, e até necessários, acerca disso podem se constituir do domínio docente das várias dimensões das práticas pedagógicas possíveis e já exercidas dentro da academia, mas de modo algum deixando de lado as reais condições de trabalho em que tais práticas são ou não realizadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 7, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725/16841. Acesso em: 19 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, James Paul. Discourses and literacies. *In*: **Social linguistics and**

literacies. Abingdon: Routledge, 2008. p. 150-181.

KLEIMAN, Angela B. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636021/3730. Acesso em: 04 jun. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 75-91.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, n. 08, 2006b.

KOERNER, Rosana Mara. **Relatório de estágio de pós-doutorado**, 2022. Relatório (Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: FURB, 2022.

KOMESU, Fabiana; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916. Acesso em: 21 maio 2024.

LEA, Mary R.; STREET, Biran V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications. Acesso em: 21 maio 2024.

OLIVEIRA, Gabriel Marante. **Por que sou professor de publicidade e propaganda: compreensões sobre o domínio do discurso publicitário em práticas de letramento acadêmico**, 2019. 100 f. Dissertação (Metrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau. Blumenau: Furb, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8739809. Acesso em: 01 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601. Acesso em: 19 jun. 2025.

QUEM SONHA EM EDUCAR? - UTOPIA E REALIDADE NA ANÁLISE DISCURSIVA DE RELATOS DO MUSEU DA PESSOA

Autor: Claudio Pereira de Avelar[1]

RESUMO

Este trabalho serve-se dos recursos da Análise do Discurso de orientação francesa para propor um debate a respeito da visão de educadores sobre a realidade docente no Brasil. Para tal, foram selecionados três relatos provenientes do Museu da Pessoa, organização que visa registrar as histórias de vida de milhares de pessoas por meio de entrevistas semiestruturadas. A metodologia empregada buscou nos textos elementos que os caracterizassem como semelhantes ou os distinguissem. Notou-se que dois dos discursos são pautados em visões otimistas acerca da vida de educador, enquanto o terceiro apresentou desafios da profissão e destacou-se por enxergar o ensino como forma de subsistência sem relacionar a ele uma noção utópica. A esse fenômeno, foram atribuídos importantes elementos da formação ideológica das entrevistadas, notáveis em seus relatos acerca de momentos que compreendem desde a educação básica na infância até a atividade profissional em diferentes modalidades de ensino. O repertório teórico do trabalho foi composto principalmente por Brandão (2002), Ferreira (2005) e Orlandi (2006). Por meio desse referencial, foram explicados conceitos essenciais da Análise do Discurso, tais como a formação ideológica, a formação discursiva e o jogo de imagens. Os resultados apontam para uma grande influência do discurso na formação dos sujeitos, demonstrando que as condições de vida, crenças e modelos de comportamento presentes na formação de cada uma das docentes entrevistadas desempenharam importante papel na caracterização de sua ótica acerca da educação e de si mesmas dentro do sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação. Análise do Discurso. Formação discursiva. Formação Ideológica. Jogo de Imagens.

1 INTRODUÇÃO

Em todo o discurso é possível observar não apenas a visão que o anunciador tem sobre um tema, mas também aquela que ele tem de si mesmo. Nas regularidades do texto, faz-se observável uma ótica que, consciente ou inconscientemente, comenta o mundo interno e externo daquele que fala. Cabe a Análise do Discurso (AD) entender essas diferentes perspectivas por meio do estudo cuidadoso de um corpus representativo de determinado grupo sócio-histórico. Assim sendo, o presente trabalho utiliza dos recursos da AD de orientação francesa para compreender a visão que profissionais da educação têm de sua área de atuação e de si mesmos inseridos nela. Para tal são utilizados os relatos de três educadoras provenientes de meios sociais diferentes para que se elucide no discurso delas o choque entre uma

[1] Graduando em Letras Português-Inglês pela PUCPR. E-mail: claudio7.6@hotmail.com

perspectiva utópica e outra prática, marcada pelos desafios empíricos do ato de educar.

A fonte da qual provêm os relatos é o site do Museu da Pessoa. A plataforma dedica-se a registrar relatos de milhares de indivíduos com origens, ocupações, interesses, religiões e ideologias diversos por meio de entrevistas. Interessou ao autor buscar relatos autênticos de professoras e professores acerca de seu trabalho. Fez-se notável a recorrência da palavra sonho no título de muitas das entrevistas, destacando uma concepção utópica de educação. Com a leitura dos relatos, foi possível notar aproximações e distanciamentos em níveis discursivos. Isso permite uma análise que leva a importantes reflexões sobre a educação brasileira e os desafios que ela enfrenta.

Tendo isso em vista, chegou-se à pergunta: como as visões prática e utópica de educação se antagonizam no nível do discurso? O objetivo central deste trabalho é responder a tal questão servindo-se dos conhecimentos da análise do discurso de orientação francesa. Pressupõe-se que fatores socioeconômicos e também as condições de acesso e permanência em boas instituições de ensino ao longo do próprio processo formativo desempenham um papel fundamental na visão que as educadoras terão de si mesmas e de seus trabalhos como docentes.

Para dar suporte teórico ao trabalho, se mobilizarão contribuições de Foucault (2008), Mizukami (2019), Brandão (2002), Orlandi (2006) e Ferreira (2005). Com base nesses nomes, será possível compreender alguns dos conhecimentos chave necessários para a análise que se propõe. Aqui se consideram em especial os conceitos de formação ideológica, formação discursiva e jogo de imagens, ainda que outros conceitos possam aparecer à margem da pesquisa para dar a ela suporte.

Esses entendimentos são melhor apresentados na sequência. Após isso, é descrita em detalhes a metodologia da AD, que será empregada neste trabalho. É possível, enfim, descrever a análise feita e finalizar este artigo em suas considerações finais.

2 FORMAÇÕES DISCURSIVAS E IDEOLÓGICAS

Para compreender o conceito de formação ideológica, é possível recordar uma frase do teólogo brasileiro Leonardo Boff. Segundo ele, “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (BOFF, 2003, p. 9). Com isso, é possível compreender que a forma pela

qual um indivíduo encara e interpreta a realidade parte necessariamente do local no qual ele se encontra. Com “local”, entende-se, aqui, a história de vida do enunciador, suas crenças, filosofia de vida, classe social, ocupação, gostos e outros elementos que o constituem. Esses fatores provêm de grupos sociais distintos e se atravessam na elaboração da subjetividade de cada pessoa. Maria C. L. Ferreira afirma que essa formação reflete um “conjunto de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras” (2005, p. 15). Assim, é possível entender que aquilo que um indivíduo valoriza ou rejeita não surge simplesmente de uma decisão pessoal, mas interage com diversos elementos provenientes de grupos maiores.

A partir disso, compreende-se que palavras, frases e tudo aquilo se diz não têm um significado fechado em si. Eni P. Orlandi (2006) afirma, em diálogo com M. Pêcheux, que o sentido do enunciado surge da posição sócio-histórica na qual ele é proferido, sendo reflexo da ideologia do falante. Tão importante quanto o que se diz é compreender a formação ideológica do sujeito que enuncia. Um discurso cientificista, por exemplo, dificilmente seria adotado por um indivíduo marcado por uma formação ideológica estritamente cristã. Se isso ocorresse, é provável que o enunciador o fizesse com tom de ironia ou crítica, ou ainda que outra das formações que o atravessam estivesse se sobressaindo em relação à religiosa. Assim sendo, é importante frisar que o discurso é revelador da formação ideológica de um sujeito.

Orlandi (2006) afirma que é justamente dentro de uma formação ideológica que se determina o que o indivíduo pode ou não dizer. A isso a Análise do Discurso dá o nome de formação discursiva. Helena H. N. Brandão (2002) define a formação discursiva como um “conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação” (BRANDÃO, 2002, p. 106). De acordo com ela, dentro das regularidades encontradas em um conjunto de textos é possível identificar a formação ideológica da qual o discurso parte.

Todo o exposto demonstra que aquilo que se compreende de um texto não é definido por fatores linguísticos apenas. Múltiplos elementos alteram aquilo que será dito e a recepção que o discurso terá. Essas condições de produção são exteriores ao texto e podem ser entendidas em seu sentido estrito ou lato (Orlandi, 2006). No sentido lato, compreende-se o contexto sócio-histórico-social da enunciação. O sentindo estrito, em adição, compreende as condições imediatas da comunicação, tais

como o ambiente no qual se fala e os indivíduos envolvidos na situação. Ambos os sentidos são, no entanto, indissociáveis.

Somando-os, dá-se também a construção daquilo que se chama de formações imaginárias. Orlandi (2006) explica que esse tipo de formação se refere à imagem construída pelos sujeitos a respeito dos elementos constitutivos da comunicação. Assim sendo, surge o jogo de imagens, no qual o enunciador (*a*) constrói uma imagem (*I*) do seu interlocutor (*b*) e do assunto do qual fala (*r*). Da mesma forma, *b* também terá sua visão de *a* e de *r*, e ambos terão uma imagem de si mesmos. Não se trata de um entendimento real do locutor, do interlocutor ou do objeto, mas sim de uma construção imaginária determinada pela formação ideológica dos sujeitos e expressada pelas suas formações discursivas.

3 METODOLOGIA DA ANÁLISE

O primeiro passo da pesquisa buscou a seleção dos textos que compõe o corpus a ser analisado. Isso foi feito dentro da plataforma do Museu da Pessoa seguindo o tema de histórias de vida de profissionais da educação.

A partir disso, o autor realizou uma pesquisa no site indicado utilizando o termo “professor” como palavra-chave. Quatro mil duzentos e vinte e dois resultados foram obtidos. Analisando superficialmente as entrevistas encontradas, chamou a atenção a constante presença da palavra “sonho” nos títulos exibidos. Interessado pela frequência da ideia de educação como sonho e utopia, o autor selecionou quatro dessas entrevistas em um momento inicial. Um olhar mais cuidadoso revelou que três dessas seleções seriam mais proveitosas para a análise, uma vez que apresentavam interessantes aproximações, mas apontavam para discursos distintos. Esse contraste será o tema principal a ser observado no corpus. Por conta desses fatores, foram objeto de estudo desta análise as entrevistas “O sonho de ensinar” (2008), “Sonho de educar” (2010) e “O sonho não acabou” (2003). Para melhor organizar o estudo, a entrevista de 2008 será, a partir daqui, referida como E1, a de 2010 como E2 e a de 2003 de E3.

Como já foi citado, um olhar alinhado à Análise do Discurso de orientação francesa será lançado sobre o corpus selecionado para este trabalho, que considera as condições reais da enunciação sob o ponto de vista político, envolvendo relações de poder e classe em sua construção sócio-histórica. Portanto, serão obsevados nos

textos tanto o seu sentido lato quanto o estrito, que considera as condições políticas por trás daquilo que cada uma das entrevistadas fala.

Como mencionado anteriormente, essa revelação ocorre a partir das formações discursivas, identificadas por meio das regularidades presentes nos textos. Sendo outro dos nomes essenciais para o desenvolvimento da AD, M. Foucault (2008, p. 68) afirma que “não associamos as constantes do discurso às estruturas ideais do conceito, mas descrevemos a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso”. Assim sendo, tem-se novamente o olhar sobre a materialidade do texto, encontrando naquilo que se repete dentro do conjunto a chave para a interpretação das suas formações discursivas. É por meio das formulações expostas que esta pesquisa prossegue na análise de seus objetos de estudo.

4 ANÁLISE

Para dar início à análise, é importante que se conheça parte do contexto acerca das entrevistas e das entrevistadas. Primeiramente, se destaca a atuação do Museu da Pessoa, que desde 1991 visa “permitir com que cada pessoa tenha o direito e a oportunidade de ter sua história de vida eternizada e reconhecida como uma fonte de conhecimento e compreensão pela sociedade” (MUSEU DA PESSOA, 2025). Assim sendo, se presume que o interesse das entrevistas está mais no olhar humano e particular dos participantes sobre um tema do que nas suas visões teóricas sobre temas de suas áreas do conhecimento. Evidentemente, é possível que essa ótica apareça nos discursos, mas a metologia do Museu objetiva a exposição de observações subjetivas incentivadas por perguntas que transitam entre o pessoal e o profissional. Com isso, é possível compreender mais sobre o sentido estrito das enunciações, que ocorreram na situação de entrevistas semiestruturadas realizadas por uma organização com histórico nesse tipo de trabalho.

Em E1, temos a descrição de uma vida marcada por uma infância tranquila e por um amor intenso à educação. A enunciadora, nascida em 1959, relembra seu tempo como estudante com carinho. Seu relato indica uma grande predileção pelo ensino, que já se apresentava como seu sonho desde a oitava série. Essa aspiração foi incentivada pela família, em especial seu pai que carinhosamente se referia a ela como “professorinha”. Ainda que o casamento a tenha afastado da profissão docente por cerca de dez anos, a educadora afirma que ensinar sempre foi a única função que

objetivou profissionalmente. Ao ser questionada sobre o gosto pela escola nos seus anos iniciais, a entrevistada responde:

> gostava, eu sempre gostava muito de ir pra escola, às vezes nem tanto de estudar, mas de ir pra escola, como às vezes, até brinco com os meus alunos aqui, porque eu acho que eles gostam muito de vir pra escola por causa do movimento, por causa dos colegas e tudo, (MUSEU DA PESSOA, 2008)

Assim, se destaca a importância da interatividade dentro do amor pela vida de estudante e docente. O tema aparece outras vezes, em especial quando ela comenta seu trabalho com uma “uma equipe muito boa, muito dedicada” (MUSEU DA PESSOA, 2008) no período em que retomou a atividade docente. Ao longo de seu discurso, a enunciadora dá destaque à importância desse grupo de profissionais num elogiado projeto que a ajudou a alcançar posições de maior destaque, incluindo a direção de um colégio. Outro elemento que se destaca em seu discurso é o otimismo sobre as dificuldades da carreira de educadora. Para ela, “basta você gostar do que você faz, fazer com amor, se dedicar que tudo se resolve.” (MUSEU DA PESSOA, 2008). É evidente um olhar afetuoso ao redor do ato educativo, que se sobrepõe às dificuldades e expressa certa visão meritocrática na qual o empenho e carinho garantem sucesso dentro da profissão.

Esse otimismo também se faz presente em E2. O relato é feito pela dona de uma instituição focada no ensino de português para estrangeiros. Nascida em 1951, a entrevistada conta que seus pais, um casal de fazendeiros, enviaram ela e os seus irmãos a internatos para que fossem educados. Essa atitude era motivada por um profundo desejo de que os filhos não se ocupassem mais do campo, mas que pudessem obter condições de prestígio nas capitais. O relato prossegue com a informação de que os internatos eram agradáveis, sendo gerenciados por freiras gentis e cuidadosas. Ainda durante a formação, a entrevistada pôde ter contato com o ato de ensinar. Aos seus 15 anos, ela pediu ao pai que ele montasse uma escola na fazenda onde viviam para que ela pudesse trabalhar com as crianças da região durante as férias. O pai atendeu ao pedido e a educadora teve a oportunidade de atender 27 alunos entre 2 e 12 anos de idade, todos em uma mesma turma.

Diferentemente do primeiro relato, aqui se tem clareza da metodologia de ensino a qual a professora foi exposta e fez uso, ao menos no início de sua trajetória

docente. Trata-se de uma abordagem tradicional que, nesse caso, tinha foco em cartilhas de alfabetização. Segundo Mizukami (2019), esse tipo de abordagem não surge de observações empíricas ou de estudos científicos dentro da área de educação, mas sim na manutenção de estratégias consagradas, tradicionalmente utilizadas ao longo de centenas de anos. O intuito é a preservação e valorização de modelos, sendo eles o modelo de ensino ou aquilo que se considera canônico, reconhecido pelo meio social como positivo. Assim sendo, se busca o contato entre o aluno e os grandes avanços científicos e culturais. Logicamente, essa ótica tende a valorização de um certo modelo em detrimento de outros. Considerando a hegemonia europeia e estadunidense nos últimos séculos da história humana, é possível clarificar que a abordagem tradicional tende a dar preferência a ideias eurocêntricas, liberais e positivistas.

Após casar-se com um professor universitário estadunidense, a entrevistada entrou em contato com um grupo grande de estrangeiros que buscavam ter maior domínio da língua portuguesa. A partir disso surgiu a ideia de iniciar uma escola bilíngue, que ao longo dos anos foi ganhando um escopo maior, com a contratação de mais professores, coordenadores e colaboradores no geral. Ao refletir sobre as realizações da carreira profissional, a enunciadora afirma que cumpriu seus sonhos e complementa:

> talvez até tenha sido loucura entrar nessa escola toda sozinha, em tudo que eu construí, que não existia escola bilíngue. Quer dizer, muita gente fala comigo: “Você teve uma coragem, hein?” Não fiz pedagogia, entro num *business* sem a formação dele e deu tão certo! Então, eu nunca fiquei receosa, eu sempre achei: tem que tentar! (MUSEU DA PESSOA, 2010)

Outra vez se destaca uma visão que apaga as dificuldades da carreira na educação, recorrendo a valores tradicionais como a coragem para explicar o sucesso alcançado. Ainda que não possuísse formação para ensinar, a entrevistada afirma que foi bem-sucedida por não ter medo de tentar e destaca a própria inventividade ao idealizar uma escola bilíngue em um contexto no qual elas não eram comuns.

Por fim, é possível observar uma ótica oposta na descrição fornecida por E3. A entrevistada, nascida em 1968, informa que teve origem humilde, em especial após a morte de seu pai, que faleceu quando ela tinha apenas um ano de idade. Considerando a distância entre sua casa e as instituições públicas, a enunciadora

frequentou um colégio particular mais próximo. Os custos foram cobertos pela venda da casa da família, e quando esse fundo se encerrou, a permanência no colégio só se manteve graças a uma bolsa de estudos pela qual a entrevistada teve que pedir pessoalmente ao diretor.

No contexto dessa escola, “muito tradicional para época, rígida, que primava pela educação da burguesia da época” (MUSEU DA PESSOA, 2003), a estudante passou a cobrar-se por um desempenho altíssimo em todas as matérias. Ela afirma: “eu me esforçava pra estudar mais, eu me esforçava pra tirar boas notas, porque esse era o único jeito de eu aparecer na sala” (MUSEU DA PESSOA, 2003). Nota-se uma intensa dificuldade em relacionar-se com os colegas, que vinham de contextos totalmente diferentes e a ignorariam se ela não se destacasse por sua inteligência. Essa sensação de solidão ocorreria também quando a entrevistada foi forçada a trocar de instituição. Indo para um colégio público, ela se viu ignorada pelos colegas que a enxergavam como pretenciosa graças a sua experiência em um colégio particular. Novamente, a solução encontrada foi empregar um esforço extremo para obter bons resultados nas disciplinas.

Segundo o relato, a educadora não teve, ao longo de sua formação básica, nem o apoio dos professores, que não sabiam se aproximar dela, nem da mãe, que era rígida e não acolhia suas frustrações. Ao final do percurso escolar, ela optou por fazer o magistério para que pudesse obter dinheiro para sair de casa. Apenas dentro do magistério que descobriu o interesse por educar, encontrando-se naquele ambiente repleto de pessoas tão dedicadas quanto ela à função. É importante, no entanto, citar que a educação em nenhum momento foi seu grande sonho. Este último se refere ao estudo da psicologia e até o momento da entrevista, não havia sido realizado.

Verifica-se, aqui, um olhar completamente diferente dos anteriores. Privada das condições de afeto que as demais, a educadora de E3 enxerga a educação como uma ferramenta tolerável de subsistência que se aproxima em alguns sentidos de seu sonho de estudar psicologia. Os problemas da educação brasileira aparecem no relato como reais dificultadores do trabalho docente. A entrevistada não teve incentivo para se tornar professora, tendo tomado a decisão pensando em aspectos práticos. Ao longo do texto, o termo “sonho” aparece dez de vezes nas palavras da entrevistada. Em nenhuma delas ele se apresenta como algo realizado. Pelo contrário, mostra-se como uma impossibilidade tendo em vista questões financeiras e econômicas.

A partir dos panoramas aqui traçados, faz-se notável a existência de um grande contraste entre as entrevistas. A imagem que as entrevistadas constroem da educação, representada por *Ia(r),* é essencialmente conectada à visão que elas têm de si mesmas, *Ia(a).* Isso ocorre em E1 e E2 sob as condições de um ideal ligado ao mérito, no qual o sucesso profissional e a ausência de dificuldades são produtos de um grande amor à profissão e de uma dedicação intensa à resolução de problemas. Constitui-se, portanto, uma visão cheia de autoestima e confiança nas próprias habilidades profissionais. E1 ainda salienta a importância da comunidade escolar e da colaboração docente para que se alcancem bons resultados.

Já em E3, ensinar não faz parte do sonho da profissional, apenas se aproxima disso ao ponto de ser uma atividade tolerável que lhe garante sustento. Não há uma grande sensação de orgulho ou sucesso profissional, com a educação aparecendo no relato como uma atividade que se equilibra entre o agradável e o dificultoso. A imagem da enunciadora sobre o tema, *Ia(r),* carrega a própria história da educadora, que não contou com apoio familiar ou dos próprios docentes que a formaram. Assim, não se nota uma grande valorização da coletividade, que aparece no discurso, inclusive, como uma dificuldade, tendo em vista os maus tratos que a entrevistada sofreu de colegas que não pareciam levar os estudos tão a sério quanto ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise desenvolvida, confirmam-se os preceitos da AD, uma vez que a formação ideológica das entrevistadas se faz visível em seus discursos. A enunciadora de E2, que parte de uma formação rígida marcada por ideais eurocêntricos e religiosos e pelo privilégio de uma bem-sucedida família de fazendeiros, se apresenta com um discurso liberal marcado que constantemente retoma o sucesso profissional, o ideal de iniciativa, proatividade e amor à profissão. O mesmo ocorre em E1, que relata uma história também caracterizada por uma certa rigidez no sistema educativo, porém em uma situação de menos privilégio. A marca da coletividade se faz presente com frequência, com grande destaque a vivências agradáveis e afetuosas ao longo do processo formativo. E3, no entanto, apresenta um relato que vai na contramão dos anteriores, demonstrando o abandono dos menos privilegiados dentro da experiência escolar. Isso escalona até que se torne uma

atuação profissional que, ainda que não seja envolta em frustração, difere daquilo que a enunciadora deseja para si mesma.

São claras as influências que o contexto socioeconômico, a moral, as crenças e as condições reais de vida têm no estabelecimento da visão de mundo de um sujeito. Com isso, confirma-se a hipótese do estudo e se avança na resolução do problema de pesquisa. Isso ocorre considerando que as concepções prática e utópica se antagonizam discursivamente ao ressaltarem, por um lado, o sucesso profissional e o mérito, e, por outro, as dificuldades e a não realização dentro da docência. Em outras palavras, em um contexto marcado por dificuldades, o incentivo aos estudos e o amor pela profissão docente só podem ocorrer se houver respeito à subjetividade do sujeito, com um acolhimento que entenda suas aspirações e o integre socialmente.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

FERREIRA, M. C. L. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2019.

MUSEU DA PESSOA. **O sonho de ensinar**. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sonho-de-ensinar/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MUSEU DA PESSOA. **O sonho não acabou**. Disponível em: <https://museudapessoa.org/historia-de-vida/o-sonho-n-o-acabou/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MUSEU DA PESSOA. **Sonho de educar**. Disponível em: < https://museudapessoa.org/historia-de-vida/sonho-de-educar/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

P. ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 13–31

EDUCAÇÃO PARA O PENSAR MULTIDIMENSIONAL: DIÁLOGO, LEITURA E REFLEXÃO

Prof. Dndo. João Paulo Rodrigues[1]

Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro[2]

RESUMO

Este trabalho investiga a possibilidade de desenvolver o pensamento multidimensional, conceito apresentado por Matthew Lipman, em crianças do Ensino Fundamental I, por meio da leitura de textos filosóficos a partir da metodologia da Comunidade de Investigação. A pesquisa parte da constatação de que a educação brasileira ainda é predominantemente pautada por uma abordagem tradicional, centrada na memorização e na reprodução de conteúdos, o que limita a formação de um pensamento reflexivo e autônomo. Diante desse cenário, o problema central é refletir acerca da possibilidade de promover uma educação filosófica para crianças, por meio de leituras reflexivas adaptadas, conduzidas através da Comunidade de Investigação. Desse modo, o objetivasse analisar a viabilidade de aplicar o programa Filosofia para Crianças, concebido por Lipman, como estratégia pedagógica capaz de fomentar uma educação mais democrática, dialógica e emancipadora. A metodologia utilizada envolve revisão bibliográfica de autores como Lipman (1990; 1995), Muraro e Sousa (2019), Alves e Muraro (2020), Barros e Macedo (2020), e Rosa (2012). A hipótese é de que a Comunidade de Investigação, ao transformar a sala de aula em um espaço dialógico, reflexivo e colaborativo, cria as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento multidimensional. Através de leituras que não impõem verdades, mas provocam questionamentos, as crianças são encorajadas a pensar de forma autônoma, sensível e responsável, aproximando o processo educativo de uma prática filosófica genuína. A aplicação dessa metodologia requer professores preparados, material adequado e intencionalidade pedagógica. Assim, a proposta lipmaniana representa uma alternativa viável e transformadora à educação tradicional, ao promover uma formação que alia pensar lógico, criativo e ético, essenciais para a construção de sujeitos críticos e cidadãos democráticos.

Palavras-chave: Matthew Lipman. Filosofia Para Crianças. Comunidade de Investigação. Pensamento Multidimensional. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Boa parte da educação contemporânea vem sendo realizada através de uma base pedagógica que visa a educação tradicional, pautada por um ensino mnemônico e conteudista, que muitas vezes não abre espaço para o

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de Filosofia QPM pela SEED-PR. E-mail: j.p_rodrigues@hotmail.com

[2] Doutor em Educação pela FEUSP e Pós-doutor em Filosofia pela UFABC. Professor Associado da Universidade Estadual de Londrina/PR, Departamento de Educação. Docente do Programa de PósGraduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: murarodnm@gmail.com.

desenvolvimento de um pensamento multidimensional, ou seja, para um pensar crítico, criativo e cuidadoso. Por isso surge a necessidade de se pesquisar acerca de um modelo educacional que desenvolva no estudante uma educação emancipatória, significativa e mais próxima de sua realidade, por meio de uma prática filosófica indagadora. A partir disso, a proposta neste trabalho é investigar a possibilidade do desenvolvimento do pensamento multidimensional das crianças do Ensino Fundamental I, através da metodologia da Comunidade de Investigação, por meio da prática de leituras que abordem conceitos filosóficos. Portanto, como objetivo central, busca-se analisar a viabilidade de aplicar o programa Filosofia para Crianças, idealizado por Matthew Lipman, nos anos iniciais da educação básica, por meio de projetos de leitura que abordem conceitos filosóficos. Para tal desenvolvimento, este trabalho se pautará pela seguinte questão norteadora: É possível pensar em uma educação filosófica da criança a partir de uma literatura reflexiva adaptada para os estudantes do Ensino Fundamental I, realizada por meio da Comunidade de Investigação?

2 FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

A Filosofia para Crianças, programa educacional proposto por Lipman, ainda não se concretizou nos anos iniciais da educação básica brasileira. Para além disso, a filosofia no Ensino Médio é ensinada de modo conteudista e/ou técnica, visando apenas a reprodução de conteúdos da história da filosofia, geralmente focados em temas cobrados no Enem ou em vestibulares e que não trazem a possibilidade para o desenvolvimento do pensamento multidimensional dos estudantes do Ensino Médio.

Nesse contexto, percebe-se uma crescente necessidade de se analisar a viabilidade da realização do programa Filosofia para Crianças, através de um projeto de leituras que trabalhem a reflexão acerca de conceitos filosóficos, utilizando a metodologia da Comunidade de Investigação, para, em seguida, examinar as possibilidades e limitações da aplicação do programa Filosofia para Crianças nas realidades educacionais brasileira.

> Lipman elaborou a expressão pensamento multidimensional para caracterizar a excelência da reflexão: a crítica, a criatividade e o cuidadoso. Essas dimensões do pensar são encontradas na própria

> filosofia: a lógica oferece as condições para um pensar crítico, a dimensão estética para um pensar criativo e a dimensão ética para um pensar cuidadoso. O desenvolvimento do pensamento multidimensional, ao combinar as áreas da lógica, da estética e da ética, permite um pensar não somente racional, mas, sobretudo razoável, qualidade necessária para a vida democrática (Muraro; Sousa, 2019, p. 82).

A Filosofia para Crianças, teoria filosófico-pedagógica proposta por Lipman na década de 1960, pretende desenvolver uma educação centrada na busca da excelência do pensar filosófico, através do desenvolvimento das habilidades conceituais. Este paradigma da educação propõe o pensar reflexivo como novo eixo orientador da educação, no qual o filósofo pretende contrapor o paradigma da educação centrado no pensar filosófico com o paradigma da educação tradicional, que se centra simplesmente na transmissão de conteúdo (Alves; Muraro, 2020, p. 04).

> O fazer filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros da mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se de ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção de o que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p. 61).

Parte importante do programa Filosofia para Crianças abarca um processo em que a reflexão filosófica é desenvolvida por meio de uma leitura investigativa, no qual a criança esteja consciente de seu processo de autotransformação, em ligação com a experiência do mundo concreto. Desse modo, deve-se incentivar as crianças a pensarem e sentirem de modo autônomo. O interessante no método lipmaniano é que inicialmente trabalham-se nas salas de aula temas propostos por grandes pensadores, porém, não são usados os textos propriamente filosóficos porque estes são herméticos e complexos, mas sim um texto dramatizado em comunidade de investigação, tornando as narrativas apropriadas para a criança. Assim, as crianças passam a formular conceitos e manejar ideias a respeito dos assuntos abordados, sem que fiquem inibidos frente a rótulos. Essa prática é essencial no projeto de Lipman, pois o seu verdadeiro compromisso é o de incentivar as crianças a desenvolverem a reflexão filosófica. Para isso, é de extrema importância desenvolver um corpo de

professores que tenham a capacidade de modelar uma incessante busca de sentido, criando e refletindo acerca de respostas mais compreensivas sobre assuntos importantes da vida (Barros; Macedo, 2020, p. 464-465).

A reflexão filosófica pode ser desenvolvida através da leitura, no contexto da contação de histórias. Os docentes realizam uma seleção prévia acerca do que pode ser considerado como sendo o melhor material para se trabalhar no momento literário, afinal, os educadores compreendem que não é toda história que propicia a criação do pensamento filosófico, por exemplo, as fábulas já possuem uma pré-intencionalidade na revelação de aprendizagens morais. Por isso, histórias com morais predefinidas retiram o poder da autonomia de pensamento das crianças, já que assim elas não extraem as próprias conclusões. Isso porque a atitude filosófica do perguntar é um início do filosofar a ser aprimorado na Comunidade de Investigação, e não deve ficar a cargo do professor se preocupar em limitar os questionamentos apresentados, mas sim a ter um compromisso com a investigação dialógica e com o respeito com as crianças que estão sendo ensinadas (Barros; Macedo, 2020, p. 472).

3 COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento do programa Filosofia para Crianças, torna-se essencial a presença da metodologia denominada Comunidade de Investigação, adaptada por Lipman através das ideias de Charles Pierce, a saber:

> presumivelmente cunhado por Charles Sanders Peirce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Peirce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não científica. Podemos, portanto, falar em “converter a sala de aula em uma comunidade de investigação” na qual os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um. Uma comunidade de investigação tenta acompanhar a investigação pelo caminho que esta conduz ao invés de ser limitada pelas linhas divisórias das disciplinas existentes (Lipman, 1995, p. 31).

A Comunidade de Investigação é o cerne conceitual que inspira e constrói uma concepção de formação prática filosófico-educacional, que deve ser iniciada na infância, o que é denominado por Lipman de Filosofia para Criança. Nesse contexto, a Comunidade de Investigação pode ser entendida como um espaço adequado para se criar e desenvolver uma experiência lógica, reflexiva e dialógica através da contribuição do filosofar e da filosofia, por isso podemos tratar a Comunidade de Investigação como uma pedagogia do diálogo (Muraro; Sousa, 2019, p. 80).

Pode-se dizer então que a Comunidade de Investigação funciona como o núcleo do programa Filosofia para Crianças, tendo em vista que sua proposta consiste em transformar o ambiente escolar da sala de aula em um local de discussão. Desse modo, a Comunidade de Investigação serve como um instrumento para desenvolver habilidades de pensamento multidimensional nas crianças. Portanto, a metodologia Comunidade de Investigação constitui um espaço no qual os alunos possuem a possibilidade de debater, dialogar e questionar sobre os mais variados conceitos que concernem os seus interesses e com o seu cotidiano. É no espaço da Comunidade de Investigação que são realizadas as leituras que abordam as temáticas filosóficas e que, por meio dos diálogos, as crianças podem associar as leituras e os debates com as suas experiências cotidianas (Silva, 2022, p. 59).

Lipman serve-se da comunidade de investigação com o objetivo de oferecer às crianças um ambiente investigativo-dialógico, primeiramente buscando os procedimentos da investigação no que diz respeito às temáticas filosóficas, para posteriormente terem a possibilidade de desenvolver suas capacidades de pensar bem, aprimorando as habilidades de forma colaborativa e no ambiente humanístico da filosofia. Assim, ao se aplicar a comunidade de investigação a sala de aula deixa de ser um ambiente de verdades absolutas para passar a ser um ambiente voltado para a reflexão crítica, criativa e ética das concepções, buscando alternativas por meio da experiência e do interesse dos estudantes. Desse modo, os questionamentos filosóficos devem ser aplicados de um modo que sua linguagem e contexto sejam significativos para as crianças, tornando sua própria existência mais complexa e problematizada (Lima, 2018, p. 60).

Entretanto, precisamos entender que a comunidade de investigação em sala de aula precisa de conteúdos bem estruturados e clareza metodológica para conduzir a investigação e o diálogo para o enfrentamento dos problemas a serem investigados, pois o exercício do pensamento multidimensional exige um pensar flexível e rico em recursos, que requer um trabalho sistemático e bem planejado (Lima, 2018, p. 61).

Para Lipman, o movimento do pensar deve manifestar na criança uma busca constante por respostas, argumentos e contra-argumentos, através da experiência do pensar e da prática dialógica-investigativa que é praticada pelos integrantes da Comunidade de Investigação. Desse modo, tais integrantes passam a almejar respostas e problematizações de suas próprias experiências existenciais, desenvolvendo assim as quatro habilidades de pensamento que são defendidas por Lipman, a saber: a investigação; a elaboração de conceitos; o raciocínio e a interpretação (Silva, 2022, p. 59-60). Podemos dizer então que:

> uma Comunidade de Investigação é uma sociedade deliberativa envolvida com o pensar de ordem superior [pensamento multidimensional]. Isto significa que suas deliberações não são simples bate-papos ou conversações; são diálogos logicamente estruturados, todavia, não os impossibilita de atuarem como um estágio para o desempenho criativo (Lipman, 1995, p.302).

Através da Educação para o Pensar, ancorada na Comunidade de Investigação, espera-se alcançar uma educação que seja emancipadora, transformadora, crítica e democrática, que tome a criança como ser autônomo, pensante, transformador e capaz de um pensamento multidimensional. O pensamento multidimensional é rico em conceitos, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se liguem à realidade prática, organizado de modo coerente e caracteristicamente investigativo. Desenvolver um pensamento multidimensional, nos moldes lipmaniano, “significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar as crianças e jovens a exercer um pensamento [...] crítico, [...] criativo [e] cuidadoso” (Andery; Siquelli, 2015, p. 139).

4 PENSAMENTO MULTIDIMENSIONAL

A habilidade de fazer questionamentos filosóficos é crucial para o desenvolvimento do pensamento multidimensional, pois estimula a reflexão profunda e o questionamento das suposições subjacentes. Ao formular e debater perguntas filosóficas, os estudantes são incentivados a analisar argumentos e evidências de maneira rigorosa (pensar crítico), a considerar novas possibilidades e perspectivas (pensar criativo), e a ponderar as implicações éticas e emocionais das suas ideias (pensar cuidadoso). A prática do questionamento filosófico, no ambiente de uma Comunidade de Investigação, promove o desenvolvimento do pensar multidimensional, capacitando os indivíduos a enfrentar complexidades e incertezas através do pensamento crítico, criativo e cuidadoso, fundamental para a construção de uma comunidade democrática, como proposto por Matthew Lipman.

O pensar crítico pode ser descrito como o processo reflexivo e mental que as pessoas utilizam para tomar decisões embasadas em julgamento. Lipman define isso como "o pensamento que facilita o julgamento pois se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto" (LIPMAN, 1995, p. 172). A principal consequência do pensar crítico é a capacidade de tomar decisões acertadas, o que está relacionado a uma concepção de sabedoria que vai além da lógica formal.

O pensar criativo implica na introdução de abordagens originais, contextualmente relevantes às práticas estabelecidas. A criatividade recorre à imaginação para encontrar soluções para problemas específicos, sendo sensível ao contexto ao considerar as particularidades de cada situação. Essa sensibilidade envolve uma compreensão abrangente do problema, permitindo diferentes perspectivas e a análise das circunstâncias particulares, limitações ambientais e nuances linguísticas. Lipman argumenta que as crianças devem não apenas exercitar o pensar crítico, mas também cultivar a imaginação, pois isso as capacita a descobrir novas soluções ao encontrar conexões entre problemas distintos. Assim, as crianças podem integrar de forma significativa tanto o conhecimento acadêmico quanto as questões da vida cotidiana e humana. O pensar criativo pode ser definido como a busca por alternativas tanto às respostas convencionais quanto às novas, incentivando a exploração de diferentes formulações de problemas, novas hipóteses e argumentações. A

combinação do pensar crítico e criativo, segundo Lipman, resulta em uma "racionalidade criativa", equilibrando razão e criatividade para potencializar o desenvolvimento humano e catalisar descobertas e invenções, aproveitando pensamentos e aplicando-os de maneira prática (Rosa, 2012, p. 22-23).

Por sua vez, o pensar cuidadoso representa um equilíbrio entre o pensar crítico e o pensar criativo. Este tipo de pensamento orienta as crianças no discernimento entre o correto e o incorreto, além de contribuir na atribuição de valores e respeito às coisas, aos seres humanos e aos eventos. Envolve sensibilidade e afetividade, como observado por Henning (2011, p. 197), enfatizando que nossas emoções desempenham um papel fundamental, muitas vezes negligenciado pelos educadores que priorizam a aquisição de conhecimento, raciocínio, cálculos e memória. A educação ética não pode ser separada de uma proposta educacional democrática, enfatizando o desenvolvimento de habilidades como empatia, diálogo, respeito, paciência e tolerância com os outros. A proposta de Lipman para uma pedagogia investigativa busca integrar essa dimensão, utilizando o diálogo em sala de aula para ensinar as crianças a ouvir e respeitar a diversidade de opiniões, transformando a sala de aula em um microcosmo da vida comunitária. O pensar cuidadoso se manifesta na avaliação e escolha baseadas em critérios valorativos, orientando as crianças a tomar decisões alinhadas com suas percepções de importância, correção e bondade. É esse valor atribuído que orienta a ação responsável e comprometida com os outros, refletindo uma interconexão entre pensamento e ação dentro de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e social (Rosa, 2012, p. 23-24).

Assim, a prática do questionamento filosófico, no ambiente de uma Comunidade de Investigação, promove o desenvolvimento do pensar multidimensional, capacitando os indivíduos a enfrentar complexidades e incertezas através do pensar crítico, criativo e cuidadoso, fundamental para a construção de uma comunidade democrática, como proposto por Matthew Lipman.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a aplicação da Filosofia para Crianças, com base na metodologia da Comunidade de Investigação, revela-se uma proposta pedagógica viável e promissora para o desenvolvimento do pensamento multidimensional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da leitura de textos com conteúdo filosófico adaptado, a criança é convidada a refletir, questionar e dialogar em um ambiente que valoriza sua voz, suas experiências e seu potencial de pensamento. Esse processo permite a formação de sujeitos mais críticos, criativos e cuidadosos, o que representa um avanço significativo em relação ao modelo tradicional, ainda predominante nas escolas brasileiras.

Verifica-se ainda que, ao serem inseridas em práticas filosóficas dialógicas, as crianças não apenas ampliam suas habilidades cognitivas, como também desenvolvem capacidades éticas e estéticas fundamentais para a convivência democrática. Entretanto, para que essa proposta se concretize de forma efetiva, é necessário um investimento consistente na formação docente, na escolha criteriosa dos materiais de leitura e na criação de uma cultura escolar aberta à escuta, ao diálogo e à problematização do cotidiano. Assim, reafirma-se a importância de uma educação que vá além da memorização de conteúdos e que se comprometa com a formação integral dos estudantes, preparando-os para pensar, sentir e agir com responsabilidade e autonomia no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra dos Santos; MURARO, Darcísio Natal. A experiência de pensar conceitos e o filosofar na infância na perspectiva de Matthew Lipman. **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v. 16, dez. 2020, pp. 01 – 36. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/53655/36458

ANDERY, R. de C. de C.; SIQUELLI, S. A. UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO DE “EDUCAÇÃO PARA O PENSAR” NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, *[S. l.]*, n. 24, p. 137–156, 2016. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4746

BARROS, Joana Darc do Nascimento; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. O ensino de Filosofia para crianças: sentidos, significados e possibilidades.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 460-477, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30198/21636#:~:text=Como%20podemos%20constatar%2C%20ensinar%20Filosofia,social%20do%20ato%20de%20filosofar

HENNING, Leoni Maria Padilha. O cuidado na educação: análise da perspectiva lipmaniana. **Childhood&Philosophy**, v.1, n.2, jul/dez, 2011, p. 181-195. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-59872011000200191&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

LIMA, CAROLINY SANTOS. **CRIANÇAS FILOSOFANDO**: uma proposta Metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman ‘ 21/05/2018. 181 f. Mestrado Profissional em GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O Pensar na Educação**. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis: Vozes, 1995.

MURARO, Darcísio Natal; SOUSA, Claudiney José de. O Filosofar na Educação Básica em uma Comunidade de Investigação. **Revista do NESEF**, [S.l.], v. 8, n. 2, dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/70924

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **A filosofia na infância como um caminho possível para o desenvolvimento das potencialidades humanas**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Jaeliton Francisco da. **Filosofia “para”/“com” crianças**: diálogos com Matthew Lipman e Walter Kohan. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

A REGÊNCIA DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO JULIA WANDERLEY

Autores: Claudio Pereira de Avelar[1]
Rafaela Sippel de Freitas[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de regência de aulas de Língua Portuguesa realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Estadual Júlia Wanderley, em Curitiba, Paraná. As aulas foram desenvolvidas com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi desenvolver a leitura crítica por meio de atividades que distinguem fato e opinião, com base no descritor 14 da Matriz de Referência da Prova Paraná. O foco em tal descritor ocorreu a pedido da coordenação do colégio e orientou os temas abordados nas aulas. Fundamenta-se o trabalho nos pressupostos do sociointeracionismo, de Irandé Antunes (2003), que entende a linguagem como prática social situada. De forma adicional, se considerou o estudo de Fiad e Mayrink-Sabinson (2001), que dá destaque a uma concepção de texto como processo, possibilitando o entendimento de estratégias de correção motivadoras e precisas. Os resultados apontam diferentes níveis de participação entre as turmas evidenciando desafios relacionados à escuta e controle de ansiedade. A experiência revelou a importância de estratégias que respeitem os ritmos e perfis distintos de aprendizagem e destaca o papel da argumentação e do diálogo como ferramentas essenciais no ensino da língua. Além disso, a vivência tornou claro o valor do erro como parte do processo de ensino e aprendizagem, de forma que se fez evidente a importância da adaptação da prática conforme a recepção da turma e as dificuldades dos estudantes. Conclui-se que atividades que integram leitura, interpretação e debate contribuem significativamente para a formação de leitores críticos e conscientes.

Palavras-chave: PIBID. Regência. Ensino de Língua Portuguesa. Fato e Opinião. Sociointeracionismo.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores deve estar articulada a experiências práticas que possibilitem a compreensão das múltiplas realidades escolares. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela CAPES/MEC, constitui-se como uma das principais políticas públicas de valorização do magistério, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Este artigo tem por objetivo relatar e analisar a prática de regência de aulas de Língua Portuguesa realizada semanalmente no Colégio Estadual Júlia Wanderley, localizado na cidade de Curitiba-PR. A atuação ocorreu nas turmas do 9º ano A e B,

[1] Graduando em Letras Português-Inglês pela PUCPR. E-mail: claudio7.6@hotmail.com
[2] Cursa Letras Português-Inglês na PUCPR. E-mail: rafaela.sippel@pucpr.edu.br

com foco no desenvolvimento da competência leitora a partir do descritor 14 da Matriz de Referência da Prova Paraná, que visa à distinção entre fato e opinião. A proposta buscou fomentar o pensamento crítico e argumentativo dos estudantes por meio de uma atividade interpretativa seguida de debate estruturado.

O problema de pesquisa que orientou este trabalho está relacionado às estratégias de ensino que podem favorecer a compreensão textual e o desenvolvimento de habilidades argumentativas, especialmente em turmas com perfis de aprendizagem distintos. Parte-se das seguintes questões: como justificar a importância de trabalhar leitura crítica na escola? De que modo é possível adaptar uma mesma atividade para turmas com diferentes níveis de engajamento?

A metodologia utilizada foi qualitativa, com abordagem exploratória, centrada na observação participante e na análise da resposta dos estudantes às propostas desenvolvidas em aula. A experiência foi orientada por uma concepção sociointeracionista da linguagem, que compreende o ensino da língua como prática situada, contextual e voltada para a construção de sentidos em interações reais.

Segundo Antunes (2003), ensinar a língua portuguesa deve ir além do domínio gramatical e da decodificação textual. A autora destaca que

> Uma aula de português, se quer ser coerente com uma concepção sócio-interacionista da linguagem, precisa ver o texto como um espaço de produção de sentidos, como lugar da argumentação, da crítica e da interação (Antunes, 2003, p. 37).

Ao partir dessa perspectiva, entende-se que a sala de aula é um espaço propício para a formação de leitores críticos, capazes de discernir informações e construir argumentos próprios. A experiência aqui relatada buscou, portanto, promover um ambiente de aprendizagem dialógico e reflexivo, respeitando as particularidades de cada turma e estimulando a autonomia intelectual dos alunos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PRÁTICA DOCENTE

Antes do relato da experiência realizada em sala no PIBID, é essencial que se clarifiquem aspectos fundamentais da teoria que deu base à abordagem. Considerou-se, ao longo de todo o trabalho, que se levasse em conta a dimensão sócio interativa da língua. Essa forma de compreender o fenômeno linguístico visa um aprendizado que se faz significativo nas práticas sociais que podem ser feitas com a língua. Para

melhor compreender essa concepção de linguagem, recorremos às contribuições da linguista Irandé Antunes. Em sua obra *Aula de Português: encontro & interação* (2003), a autora afirma que o sociointeracionismo pode ser entendido como uma perspectiva que concebe a linguagem como prática social, situada historicamente e construída na interação entre os sujeitos.

Ainda, segundo a autora, essa perspectiva mostra-se mais adequada no trabalho docente por compreender que a linguagem só adquire sentido na interação entre os sujeitos. Assim sendo, o professor que a adota em sua prática promove uma experiência de aprendizado realmente funcional, produtiva e relevante.

Considerando a perspectiva defendida pela autora a abordagem adotada no PIBID buscou promover a interação dos alunos entre pares e com os professores, contemplando, ainda, diversas práticas discursivas como parte do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho teve como foco o desenvolvimento da comunicação oral, da escrita e da leitura. Isso ocorreu em diversos momentos ao longo da sequência de aulas, mas cada modalidade esteve presente, em maior ou menor intensidade, em todas as aulas.

Antunes também discute como devem se dar as práticas discursivas no contexto das aulas de língua portuguesa. Destaca-se a observação que a autora faz sobre a escrita, que, segundo ela, é “tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (Antunes, 2003, p.45). É interessante tal comentário, uma vez que concepções mais tradicionais tendem a reservar à escrita um lugar marcado por certo isolamento.

Em consonância com o sociointeracionismo proposto por Antunes, as autoras Raquel Salek Fiad e Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson defendem uma concepção de texto como processo. No capítulo *A escrita como Trabalho* (2001) elas argumentam que “a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo” (Fiad e Mayrink-Sabinson, 2001, p. 55). Embora a quantidade limitada de aulas disponíveis tenha impedido a realização completa do processo de reescrita, previsto pelas autoras, foi possível adotar parte de sua concepção interacionista nos textos à medida que os bolsistas do PIBID revisaram e adicionaram comentários às produções dos alunos, sugerindo melhorias de maneira dialógica e flexível.

Por fim, é importante destacar a escolha por desenvolver uma sequência

didática com a turma. Conforme Leal, Brandão e Albuquerque (2012), o uso de sequências didáticas permite. Com base, também, na concepção sociointeracionista de língua, as autoras afirmam que uma sequência didática bem estruturada permite diversos momentos de interação e prevê que o docente leve em conta o conhecimento prévio dos alunos. Assim sendo, compreende-se que organizar o aprendizado de um conteúdo em etapas menores que se interligam é produtivo na manutenção do diálogo entre os estudantes e professores. Em cada aula, espera-se que o conteúdo seja não apenas exposto, mas também debatido, problematizado e conectado àquilo que o discente já conhece. Garantir que cada um desses movimentos ocorra exige uma organização que pode ser propiciada pelas sequências didáticas.

3 RELATO DA PREPARAÇÃO DA SEQUÊNCIA

Como previamente citado, a experiência se deu nas turmas A e B do ~~nono~~ 9º ano do Colégio Estadual Júlia Wanderley. Localizada no bairro do Batel, na cidade de Curitiba, a instituição apresenta estrutura de qualidade, com recursos como projetores para materiais multimídia, acesso à internet, disponibilidade para a impressão de folhas e computadores e tablets para atividades que os demandarem. As turmas atendidas são regulares e acolhem cerca de 30 alunos.

O primeiro contato com as turmas se deu ainda em aulas de observação. Nessas ocasiões, o professor supervisor Juan Pereira foi regente e os pibidianos apenas acompanharam o andamento das atividades e auxiliaram os alunos com a resolução de dúvidas e com a revisão de atividades. Nesse momento foi possível constatar, por exemplo, que ambas as classes tinham perfis agitados, com diversos alunos que desafiavam orientações do docente e outros que demandavam instruções frequentes e repetitivas para desenvolver cada exercício prático. Ainda assim, foi notável que os estudantes, em sua maioria, realizavam o que era requisitado, ainda que com níveis oscilantes de dedicação. O contato deles com os acadêmicos bolsistas foi respeitoso desde o primeiro momento, ainda que alguns tivessem certa relutância em chamá-los para obter auxílio nas atividades.

Após esse primeiro momento, os integrantes do PIBID do colégio Júlia Wanderley tiveram uma reunião com o professor supervisor. Nesse encontro, que contou, também, com a presença do diretor e da pedagoga responsável pelas turmas,

foram debatidas possibilidades de atuação dos acadêmicos na instituição. Foi definido que uma série de aulas seria desenvolvida por cada equipe de participantes, todas seguindo o tema de direitos humanos, que é foco do subprojeto ao qual o programa se insere. Além disso, todos os grupos deveriam abordar algum dos descritores da Prova Paraná, uma vez que o colégio constatou dificuldades no desempenho dos discentes na terceira edição do teste, realizada em 2024, e buscava melhorar esse quadro na nova aplicação.

A dupla que escreve o presente artigo optou por tematizar o direito à liberdade de expressão e definiu que trabalharia com a competência de número 14 da prova do estado, que estipula que os estudantes devem saber diferenciar fatos de opiniões em textos. A partir disso, foi feita a elaboração de uma sequência didática que objetivava o aprendizado de tal discernimento de maneira significativa e seguindo a concepção sociointeracionista. Com essas definições feitas, os acadêmicos bolsistas iniciaram o desenvolvimento dos planos de aula que orientariam a sequência didática. Inicialmente serão descritos neste estudo os passos ideais planejados para que, na sequência, sejam expostos os resultados de sua aplicação empírica em sala de aula.

O primeiro passo previsto envolvia uma explanação dialogada acerca dos recursos de persuasão que podem ser utilizados em textos do cotidiano. Foi proposto que a apresentação desse conteúdo fosse feita por meio de slides e a interatividade com os estudantes foi foco do planejamento, que delimitava espaços para o acolhimento das contribuições dos alunos e para a retirada de dúvidas.

Após as explicações, foram dispostos no recurso tecnológico exemplos de textos de diferentes gêneros (notícia, artigo de opinião e *meme*) que deveriam ser apresentados à turma. O assunto dos textos foi a realização do show da cantora Lady Gaga nas praias do Rio de Janeiro, escolha que visava aproximar os estudantes do tema da aula por meio de um assunto que poderia os interessar. Além disso, o fator polêmico da apresentação e sua ampla repercussão nas mídias sociais forneceram textos autênticos e organicamente ilustrativos da relação entre fatos e opiniões. Levando isso em conta, os estudantes foram instruídos a acompanhar os textos com os professores, os lendo e interpretando. Como forma de avaliação, esta etapa pressupunha o preenchimento de uma folha de atividades que questionava os alunos acerca dos fatos e opiniões transmitidos pelos exemplos e o efeito de sentido que essas evocações traziam ao leitor.

A última etapa previa a realização de um debate no qual seriam confrontadas opiniões positivas e negativas a respeito do show. Para tal, os alunos seriam divididos em dois grupos, cada um responsável por uma das óticas mencionadas. Um período de cinco minutos seria oferecido para que cada equipe discutisse suas estratégias argumentativas. Para estruturar a atividade, os professores fariam perguntas que abordariam diferentes aspectos do evento, tais como custo, impacto ambiental e benefícios econômicos e culturais. Após a exposição de cada questionamento, um dos grupos deveria oferecer seu posicionamento, que seria rebatido pelos adversários e poderia ser, então, complementado com novos argumentos. Os alunos que não se sentissem à vontade para se expressar oralmente deveriam contribuir com os colegas e anotar a argumentação em uma folha a ser entregue ao fim da aula.

4 RELATO DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A aplicação dos planos de aula teve como foco inicial a turma do 9°B. A primeira aula contrariou positivamente algumas das expectativas dos bolsistas do PIBID. Durante as observações participativas notou-se que a turma se dispersava com facilidade das instruções do professor, com muitos alunos começando a conversar ou a se levantar em momentos não apropriados. Durante a primeira regência da dupla, no entanto, foi notável um comportamento silencioso e atento durante a maior parte da aula. Isso, no entanto, não foi unicamente positivo, considerando uma certa resistência dos estudantes às interações propostas. Era frequente a demora até que algum dos discentes respondesse às questões feitas pelos professores, o que tornou o diálogo mais raro e menos profundo do que o planejado. Com certa insistência, no entanto, foi possível coletar algumas impressões e participações, em especial na etapa de análise dos textos. Após a leitura dos excertos, a folha de atividades foi entregue. Nesse momento a agitação dos alunos aumentou consideravelmente, uma vez que os professores em formação permitiram a execução dos exercícios em trios. Não houve tempo suficiente para que a turma finalizasse a resolução das atividades, de modo o encerramento da etapa foi prorrogado para a aula seguinte.

No segundo encontro, portanto, as folhas foram entregues novamente e os textos foram exibidos nos slides outra vez. Ao fim da aula, os discentes entregaram suas produções, que foram avaliadas pelos pibidianos. À cada produção foi atribuída

uma nota e comentários foram feitos para destacar os pontos positivos das respostas e indicar inadequações. Foram perceptíveis poucas inadequações gramaticais comprometedoras da qualidade textual, porém houve a tendência de respostas topicalizadas, que transmitiam sentidos sem os conectar com o uso de recursos de coesão. Ainda assim, é destacável que a totalidade dos estudantes presentes entregaram a atividade e que o desempenho geral da turma se manteve acima da nota média.

A terceira aula seria realizada na semana seguinte, porém um passeio de fins pedagógicos ocorreu com a turma, adiando a execução do debate. Por sugestão do professor supervisor, os bolsistas do PIBID iniciaram a aplicação da atividade na turma do 9°A. Ainda que um grau de agitação maior tenha marcado a atividade dessa vez, a aplicação foi bem-sucedida. Um grau maior de participações ocorreu também, com respostas mais rápidas aos questionamentos e um maior engajamento tanto na explicação sobre os recursos persuasivos quanto na análise dos textos. Essa última, aliás, foi feita de maneira diferente. O professor supervisor Juan Pereira sugeriu aos pibidianos que a folha de atividades fosse entregue antes da análise dos exemplos para que essas etapas fossem realizadas ao mesmo tempo. A alteração se mostrou eficaz à medida que os comentários trazidos pelos colegas puderam ser integrados às respostas dos estudantes. Além disso, a necessidade de responder as perguntas motivou os estudantes a prestarem maior atenção aos textos. Ainda que os alunos tenham tido a chance de progredir mais que o 9°B na resolução da folha, foi mantida a escolha de reservar um segundo encontro para sua finalização.

Na semana seguinte, o debate ocorreu com os estudantes do 9° ano B. A aula iniciou com uma rápida devolutiva das atividades anteriores. Após isso, as instruções foram transmitidas à classe, os grupos foram definidos e as perguntas foram expostas. A participação dos estudantes foi intensa, com diversos deles expondo seus argumentos à turma. As ideias defendidas, ainda que não estivessem sempre apoiadas nos textos base, demonstravam visões frequentemente maduras sobre o tema. No entanto, também foram notáveis opiniões menos produtivas, apoiadas em preconceitos a respeito da cultura popular e em visões religiosas fundamentalistas. Com a intensidade da participação, não foi possível debater cada uma das perguntas, no entanto a atividade demonstrou o potencial reflexivo da turma e um considerável entendimento dos conteúdos.

No mesmo dia, o 9°A pôde dispor de tempo para a finalização das folhas de atividade. Apesar de um imprevisto com o projetor, que não funcionou para a exibição dos slides, foi possível que todos os trios pudessem entregar os exercícios. Observaram-se produções com argumentos bem expostos, com textos em sua maioria coesos. Houve, no entanto, certa dificuldade na explicitação de efeitos de sentido, uma vez que a maioria das respostas não comentava a efetividade (ou a falta dela) dos recursos persuasivos presentes nos textos, algo que era solicitado pelo enunciado de uma das questões.

No último encontro da sequência, o debate ocorreu entre os alunos do 9°A. Os procedimentos foram idênticos àqueles empregados com a outra turma, com exceção da exigência de que o aluno que desejasse falar levantasse a mão e esperasse por permissão para falar. Ainda que básica, essa instrução tornou o debate mais bem estruturado. A participação dos alunos foi igualmente intensa e contou com argumentação mais sólida, evitando argumentos focados no juízo de valor de aspectos subjetivos, tais como a moralidade da apresentação ou sua qualidade como manifestação cultural. Diversos alunos se destacaram com opiniões marcantes e defendidas com ótima oratória. Revelou-se que a experiência prévia com o 9°B foi útil ao possibilitar aos pibidianos uma análise das fragilidades da atividade que comprometiam sua estruturação. Isso permitiu que os estudantes pudessem contribuir com maior segurança e recebendo maior atenção dos colegas. Novamente foi impossível cobrir todas as perguntas planejadas, mas isso não se revelou como um problema à medida que os estudantes puderam aprofundar temas relevantes que tangenciavam os questionamentos que puderam ser feitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de regência de aulas de Língua Portuguesa no contexto do PIBID, realizada no Colégio Estadual Júlia Wanderley, proporcionou aos licenciandos um contato direto com os desafios e potencialidades do cotidiano escolar, reafirmando a importância da vivência prática na formação docente. A proposta de trabalhar a distinção entre fato e opinião, com base em uma abordagem sociointeracionista da linguagem, revelou-se eficaz para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica,

especialmente quando associada a temas contemporâneos e próximos da realidade dos estudantes.

As atividades desenvolvidas, organizadas em forma de sequência didática, evidenciaram que o planejamento flexível, aliado à escuta atenta das especificidades de cada turma, é essencial para a promoção de um ensino significativo. Embora ambas as turmas tenham apresentado dificuldades comuns — como a ansiedade e a escuta ativa — foi possível observar avanços importantes, como o aumento da participação oral e o aprimoramento da argumentação escrita. A aplicação prática das aulas também demonstrou que estratégias como o uso de textos multimodais, a proposição de debates e a revisão dialogada das produções discentes contribuem para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e formativo.

Além disso, a experiência destacou o valor do erro como parte do processo pedagógico e a importância de ajustar a prática conforme as reações e necessidades dos estudantes. O olhar atento dos bolsistas, aliado à orientação do professor supervisor e ao apoio da equipe pedagógica, garantiu um percurso formativo que uniu teoria e prática de maneira orgânica.

Conclui-se, portanto, que o ensino da Língua Portuguesa pautado pelo sociointeracionismo e por práticas discursivas autênticas pode favorecer a construção de sujeitos mais críticos, autônomos e preparados para participar ativamente da sociedade. O PIBID, nesse contexto, reafirma-se como um espaço privilegiado de formação, permitindo que futuros professores experimentem, reflitam e aprimorem suas práticas com base em experiências reais e coletivas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A Escrita como trabalho. In. MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.p. 54-63.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Ana; ALBUQUERQUE, Rielda. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, A.T.B e ROSA, E.DE S. **O fazer cotidiano na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Capítulo 8)

Conteúdos Prova Paraná 3ª Edição - 2024. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/conteudos_edicao3_2024>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ARTE-CORPO: LINGUAGENS E TERRITÓRIOS DE FORMAÇÃO ESTÉTICA

Alessandra Brandão Domingues[1]
Paulo Bareicha[2]
Sandra Falcão Reis[3]
Tiago Borges Leal[4]
Valquíria Xavier oliveira[5]

RESUMO

Neste trabalho é apresentada uma proposta formativa voltada à valorização da arte como experiência estética e sensível na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta parte da compreensão de que o corpo é território de memória, linguagem e escuta, sendo a arte um meio para ativar essas dimensões na formação docente. Fundamentada nos pressupostos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty, a proposta entende a arte como experiência perceptiva e vivida — mais do que técnica, ela é uma forma de tornar o mundo subjetivo visível e compartilhável. Justifica-se tal proposta diante da persistência de práticas escolares que reduzem a arte a atividades mecânicas ou decorativas, desconsiderando seu potencial formativo e expressivo. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a arte como área essencial para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da comunicação nas práticas educativas. A metodologia da proposta envolve a realização de oficinas como práticas docentes no PROFARTES, com graduandos em Pedagogia, organizadas sob o formato de "Protocolos". Essas vivências exploram diferentes linguagens artísticas — artes visuais, dança, teatro e música — como caminhos de expressão e reflexão. Os resultados mostram a integração da turma nas tarefas propostas, a criação coletiva de significações, a visibilidade paulatina das ideias pessoais, e o aprendizado de possibilidades de ação e criatividade com crianças na educação infantil. A proposta teve como objetivo ampliar o repertório estético dos futuros professores, promover experiências sensíveis e fortalecer uma prática pedagógica que utilizou a arte e o corpo como linguagens fundamentais para a docência crítica, ética e afetiva.

Palavras-chave: Arte-educação; Experiência estética; Corpo-linguagem; Prática pedagógica e Desenho.

1 INTRODUÇÃO

A arte, enquanto experiência sensível e forma de expressão não verbal, ocupa um papel central na formação humana e na prática pedagógica. Em diálogo com os pressupostos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty, compreender a arte não apenas como técnica ou conteúdo, mas como experiência perceptiva e vivida, amplia a compreensão sobre seu lugar no ensino e na formação de educadores. Merleau-Ponty (2003) enfatiza que a percepção é a base do conhecimento, e que o corpo é o

[1] Mestranda Prof-Artes- UnB- alessandra.brandao.domingues@gmail.com
[2] -Doutorado e coordenador Prof-Artes- UnB- paulo.bareicha@gmail.com
[3] mestranda Prof-Artes- UnB -sandraftelles@yahoo.com.br
[4] Mestrando Prof-Artes - UnB - tiago.arteducador@gmail.com
[5] Mestranda Prof-Artes- UnB -valkcd@hotmail.com

sujeito da experiência no mundo. A arte, nesse sentido, não é mera representação da realidade, mas modo de torná-la visível, de dar forma ao vivido — uma filosofia sensível que permite ver e fazer ver.

Essa visão dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2018), especialmente no que diz respeito à valorização da sensibilidade estética, da expressão corporal e da formação integral do sujeito. A BNCC, ao incluir a Arte como um dos componentes obrigatórios da área de Linguagens, reconhece seu potencial de desenvolver competências como criatividade, percepção, comunicação e sensibilidade cultural — todas fundamentais na prática pedagógica contemporânea. Do mesmo modo, propõe os “campos de experiência” na educação infantil, onde a docência é papel da pedagogia.

A presença da arte na educação é respaldada por marcos históricos, legais e pedagógicos que reconhecem seu papel essencial na formação integral do ser humano. A valorização das diferentes linguagens artísticas — como música, dança, teatro e artes visuais — está expressa na Constituição Federal (BRASIL 1988), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que compreendem a arte como direito e como instrumento de desenvolvimento sensível, criativo e crítico. A partir do movimento da arte-educação e da concepção de arte como experiência, evidencia-se a importância de formar professores capazes de compreender e aplicar essas linguagens de modo significativo.

No entanto, ainda persiste o desafio de superar visões reducionistas da arte na escola, muitas vezes limitada à reprodução técnica ou à atividade complementar. Diante disso, este trabalho tem como objetivo observar como alunos graduandos em Pedagogia compreendem o ensino da arte e a incorporam em sua formação docente, buscando identificar as concepções que orientam suas práticas e refletir sobre a importância de uma abordagem que integre sensibilidade, expressão e experiência estética ao processo educativo.

Para tanto, foram desenvolvidas com as participantes aulas que abordem as diferentes linguagens artísticas — artes visuais, dança e teatro — com o objetivo de ampliar suas vivências estéticas, enriquecer seu repertório expressivo e estimular uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica em arte. Essa abordagem prática e experiencial permitirá observar de que maneira os futuros professores compreendem a arte não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma dimensão essencial

da formação humana. Assim, busca-se evidenciar a arte como experiência formadora, capaz de contribuir para a constituição de educadores mais sensíveis, criativos e críticos, preparados para valorizar e integrar as manifestações artísticas no cotidiano escolar.

2 MÉTODO

Para isso, a proposta envolveu a atuação de professores em suas respectivas linguagens artísticas, os quais conduziram oficinas e vivências práticas seguindo instruções de atividades previamente estruturadas. Essas atividades tiveram como base os fundamentos da arte-educação e contemplou experiências significativas nas linguagens artísticas previstas na BNCC, de modo a proporcionar aos alunos participantes a experimentação concreta da arte em suas facetas, fortalecendo a compreensão sobre sua importância na educação.

Foram desenvolvidas oficinas com os graduandos da pedagogia, e os trabalhos foram chamados de Protocolos, com o objetivo de abordar diferentes linguagens artísticas — artes visuais, música, e teatro — e de ampliar suas vivências estéticas, enriquecer o repertório expressivo e estimular uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica em arte. Essa abordagem prática e experiencial permitiu observar de que maneira os futuros professores compreendem a arte, não apenas como um conteúdo curricular, mas também como uma dimensão essencial da formação humana.

Além disso, houve o objetivo de refletir sobre a necessidade de garantir o acesso efetivo aos conhecimentos específicos no campo da arte, reconhecendo que a formação estética do educador não se dá de forma espontânea, mas exige vivência, mediação qualificada e consciência de sua função pedagógica. Assim, buscou-se evidenciar a arte como experiência formadora, capaz de contribuir para a constituição de educadores mais sensíveis, criativos e críticos, preparados para valorizar e integrar as manifestações artísticas no cotidiano escolar (BARBOSA, 2014, p.76).

A experiência, segundo a perspectiva de Holliday (2008), é compreendida como um processo profundamente dinâmico, complexo, vital e singular. Sua complexidade não reside apenas em eventos externos, mas também nos fatores subjetivos. "As experiências são processos vitais e únicos: expressam uma enorme riqueza acumulada de elementos. São inéditos e irrepetíveis" (HOLLIDAY, 2008, p.16).

Durante o desenvolvimento das aulas com foco nas linguagens artísticas, os participantes foram convidados a vivenciar experiências que ultrapassam o simples domínio técnico, priorizando a experimentação sensível, criativa e relacional. Em artes visuais, tiveram a oportunidade de explorar materiais diversos e técnicas expressivas a partir de propostas que dialogam com suas vivências e percepções. A dança permitiu a consciência corporal, a expressão por meio do movimento e a relação com o espaço e o outro. O teatro foi experimentado como um espaço de debate e protagonismo estudantil, no qual os estudantes tiveram contato com a metodologia do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e experimentaram, refletir, modificar e propor possíveis soluções para determinados conflitos sociais em sala de aula. E assim, desenvolvendo a expressão verbal e corporal e a construção coletiva de narrativas. Essa metodologia valorizou o que os alunos trouxeram consigo, e perceberam que o professor atua como mediador qualificado que oferece referências, provocações e condições para que essas experiências ganhem forma e sentido.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em artes visuais as vivências artísticas proporcionadas aos graduandos, denominada Protocolo Martírios e Âncoras, teve como proposta interpretar, a partir da obra do artista Leonilson (1957-1993), martírios como representações simbólicas de sofrimentos, medos e melancolias vividas; e as âncoras como metáforas de esperança, estabilidade e firmeza. Utilizando a criatividade na resolução de situações reais ou emocionais, eles foram levados a reconhecer que o processo artístico não se limita à estética, mas também funciona como ferramenta de elaboração simbólica, permitindo dar forma ao que é difícil expressar com palavras: “A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica” (BARBOSA, 2014, p. 99).

Manuseio de equipamentos fotográficos
Fonte: acervo pessoal Xavier, 2025

Confecção de bonecos de alumínio
Fonte: acervo pessoal Xavier, 2025

Na aula o “visível e o invisível”, pensada a partir de Merleau-Ponty, “o visível” não foi simplesmente uma coisa idêntica a si mesma, presente de forma plena e objetiva para um observador externo (MERLEAU-PONTY 2003, p.40) a ideia foi a fotografia, que envolveu não apenas a transmissão de técnicas e o manuseio de equipamentos, mas também o desenvolvimento de um olhar sensível e autoral. Ao compreender a fotografia como *escrita da luz*, os alunos foram convidados a perceber o mundo de forma mais atenta e poética. A vivência prática, aliada à reflexão estética, estimulou a criatividade e ampliou a percepção visual. Mesmo os que não fotografaram participaram ativamente, absorvendo conceitos e experiências por meio da observação e da escuta. Ainda em linguagem visual a experiência artística de criar bonecos de papel alumínio possibilitou aos alunos um envolvimento direto com a tridimensionalidade, o volume e a expressão por meio do corpo em movimento. Ao moldar o papel com as mãos, eles construíram figuras articuladas capazes de ser manipuladas, explorando conceitos como o equilíbrio, a psicomotricidade e a gestualidade. Essa prática estética favoreceu o desenvolvimento da criatividade, da percepção tátil e visual, além de estimular a imaginação e a narrativa corporal.

A atividade prática de movimentos corporais com boneco articulado estimulou a percepção visual e a capacidade de observação anatômica, promovendo o desenvolvimento de habilidades de representação do corpo humano em diferentes posições e movimentos. Essa experiência foi sistematizada por meio do desenho gestual, que permitiu aos estudantes explorar a expressividade e a dinâmica do corpo em ação.

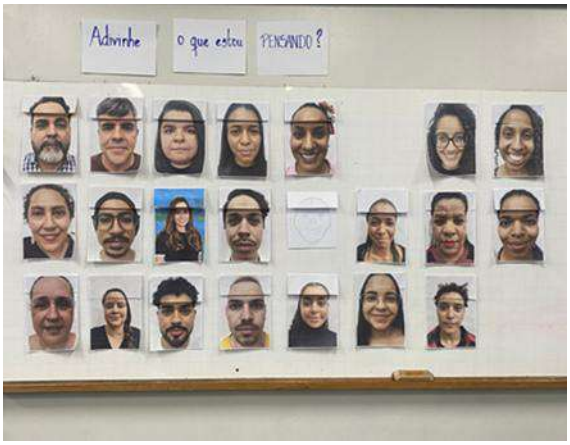

Visível e o Invisível
Fonte: acervo pessoal Xavier, 2025

"Peles pedagógicas" (MARTINS, 2010)
Fonte: acervo pessoal Xavier, 2025

A partir do teatro investigou-se o potencial do teatro-educação na formação de professores, por meio de práticas desenvolvidas com estudantes de Pedagogia. As atividades basearam-se nas proposições do Teatro do Oprimido, especialmente o Teatro Imagem (BOAL,2015) em complemento com a Cena Fórum de Augusto Boal, nos jogos de cena de Jean-Pierre Ryngaert (1996) e na abordagem sensível de Mirian Celeste Martins (2010), articulada aos conceitos do visível ao invisível de Merleau-Ponty (2003).

Vale recordar que as oficinas foram realizadas com graduandos de Pedagogia, da Universidade de Brasília (UnB). Sendo assim, antes da realização das oficinas de teatro sempre iniciamos com alongamentos, uma espécie de aquecimento, gesticulação, aquecimento corporal e de voz a fim de contribuir com o corpo presente nos momentos de práticas. Além disso, para a utilização da técnica também introduzimos jogos teatrais até chegar no exercício de fato para a aula.

Foram realizadas cenas abordando situações de opressão, como o bullying escolar e a violência simbólica em espaços públicos. A partir da intervenção dos próprios estudantes como espect-atores - que é um termo usado por Augusto Boal, quando o público deixa de ser um espectador e intervém na cena, passando a ser um ser ativo- foram propostas soluções possíveis pelos estudantes, desenvolvendo uma postura crítica, empática e participativa. Complementarmente, a criação de "peles pedagógicas" (MARTINS, 2010), com tecidos diversos, evocou memórias sensoriais e afetivas, reforçando o corpo.

A técnica utilizada foi o Teatro Imagem. Essa técnica parte da criação de imagens corporais e são seguidas algumas etapas a fim de contribuir com o processo. A primeira etapa é separar em dois grupos, propomos um tema para cada grupo e que deviam criar uma determinada situação somente com o corpo sem uso da palavra, ou som, em seguida, com as imagens prontas, um grupo por vez apresenta sua imagem enquanto o outro observa. Após o grupo observar a cena feita pela outra equipe, ainda sem a palavra ou som, foi proposto ao grupo observador que interviesse na cena com possíveis soluções. E nesse momento, utilizamos uma outra metodologia que é a Cena Fórum (BOAL, 2015) ainda sem a palavra ou som, os que estavam assistindo, foram convidados a apresentar possíveis soluções para as cenas criadas. Logo após a finalização da intervenção dos dois grupos, abriu-se um debate com a turma para a fruição sobre as imagens criadas, os problemas apresentados e suas modificações.

Os jogos teatrais e quadros vivos permitiram que os participantes elaborassem visualmente temas ligados ao cotidiano escolar, contribuindo para a desmistificação do fazer teatral e o fortalecimento da criatividade e da escuta. Os relatos indicaram engajamento e valorização das propostas artísticas, evidenciando a importância da arte como experiência formativa na docência.

Como resultados, observou-se o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da capacidade crítica dos estudantes, bem como a ampliação da compreensão sobre o papel do teatro na educação. As principais vantagens apontadas foram o fortalecimento da autoconfiança, a criação de vínculos afetivos e a percepção do teatro como ferramenta de transformação, somado a isso a desmistificação de que “um profissional de pedagogia por não ter formação em arte, mas tem que lecionar a disciplina em suas aulas”, que deve ficar somente entregando desenho, roteiros e atividades prontas. Pelo contrário, os estudantes são capazes de produzir seus próprios desenhos, roteiros e apresentar as questões que querem desenvolver em sala de aula. Entre as limitações, destacam-se o tempo reduzido para aprofundamento das práticas e as dificuldades iniciais com a exposição corporal. O teatro, entendido como linguagem viva e relacional, constitui-se como prática potente para a formação de educadores, promovendo a escuta, a criatividade, a crítica social e o engajamento ético-estético com o mundo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta pedagógica buscou analisar junto aos estudantes de pedagogia a potência da arte como experiência sensível que transita entre o visível e o invisível, entre o íntimo do corpo e os fluxos da cidade. Uma reflexão da noção de que o corpo é território de memória, linguagem e escuta, onde sensações e narrativas se inscrevem como peles pedagógicas – camadas que revelam e protegem, ao mesmo tempo em que comunicam.

A simbologia de âncoras e martírios surge como metáfora para os registros afetivos e sociais que habitam o corpo: marcas, silêncios, lembranças, violências, resistências. Cada gesto, cada respiração, carrega vestígios de um passado que não se apaga, mas se reinventa na ação artística. Nessa perspectiva, o corpo torna-se um instrumento de leitura e reescrita do mundo, uma superfície viva onde se imprime a cidade e onde se tecem novas formas de habitá-la.

Inspirado pelas ideias de Maurice Merleau-Ponty, especialmente na sua concepção de percepção como ato encarnado, o trabalho explora a passagem do invisível ao visível como processo artístico-pedagógico. O que não é dito, o que escapa à linguagem, pode emergir através da imagem sistematizada por desenhos, da ação cênica, do movimento, do silêncio habitado. O Teatro Imagem, nesse contexto, não foi apenas uma forma de representação, mas uma prática de revelação – um modo de tornar visível o que se oculta no cotidiano.

A cidade, por sua vez, é entendida como cenário expandido da criação: espaço de deslocamentos, encontros e fricções. O conceito de “corpo na cidade” sugere uma pedagogia urbana onde o espaço público se torna extensão da sala de aula, lugar de escuta, investigação e intervenção poética. Práticas como caminhadas sensoriais, performances silenciosas e ações de bisbilhotagem crítica (ou “bisbilhotando” a cidade) convidam o corpo a reocupar os espaços com outra presença, abrindo fendas no tecido urbano para a experiência estética (AMERICANO, 2024).

Este estudo propôs a possibilidade de criação de um memorial educativo que acolha fragmentos de vivências sensíveis – palavras, tecidos, objetos, imagens – como testemunhos poéticos de um percurso que não busque conclusões, mas provocações. O memorial formou-se como arquivo vivo de sensações compartilhadas, um convite à escuta e à invenção de outras formas de aprender, ensinar e estar no mundo com o corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

AMERICANO, Renata Q. M. **Ao redor da mesa dos bisbilhos com docentes das Escolas das Águas no Pantanal Sul-Mato-Grossense**. 2023. 248 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/items/0b6daa8a-eaf6-4440-826b-78851b2771a1. Acesso em: 2 jul. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify: Sesc, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em :07 de agosto de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/07/2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 07 de agosto. 2024.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Sistematização de experiências: aprender a dialogar com os processos**. Lisboa: CIDAC, 2008. Disponível em: https://www.cidac.pt/files/4513/8497/5266/Aprendizagens_1_v_ligth.pdf Acesso em: 7 de agosto de 2025

MARTINS, Mirian Celeste. **PELES PEDAGÓGICAS**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2022. DOI: 10.5965/2447267222016057. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/8497. Acesso em: 8 jul. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MESQUITA, IVO**. Leonilson - use, é lindo, eu garanto**. São Paulo: Cosac, 2025.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **A Iniciação ao teatro**. São Paulo: Scipione, 1996

INFÂNCIA E IMAGINÁRIO: ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO DO DIA DAS CRIANÇAS NA GAZETINHA (1990-2000)

Aline Ferreira Soares[1]

RESUMO

A Gazetinha era um complemento do jornal Gazeta do Povo publicada de 1973 até o ano de 2009, quando tornou-se a revista Gaz+ e a mesma oferece uma rica fonte histórica para entender a representação das infâncias e do Dia das Crianças ao longo dos anos. Ao analisar tais edições é possível identificar como essas representações se conectam à micro-história, demonstrando o cotidiano e a visão de infância, tendo o jornal como fonte histórica. As páginas da Gazetinha nos revelam uma visão da infância e da cultura infantil, nos permitindo visualizar parte da percepção da sociedade sobre a criança e suas relações sociais. Através da análise de imagens, textos e anúncios, é possível compreender melhor como as representações da infância mudaram ao longo dos anos, refletindo mudanças sociais, culturais e econômicas.O jornal, usado como fonte histórica, nos permite uma compreensão mais profunda da cultura e da sociedade paranaense, destacando o papel da mídia impressa na construção da realidade social. Ao examinar as representações do Dia das Crianças na Gazetinha, pode-se fazer uma viagem no tempo, revendo conceitos e valores, sendo essa data muito representativa sobre uma determinada geração. Essa análise contribui para a compreensão da história da infância e da cultura infantil local, oferecendo uma visão da forma como a sociedade percebe e representa a infância. Para fins de análise, nesse estudo inicial vamos utilizar o recorte temporal desde 1990 até 2000, observando assim a conexão entre a visão da infância nesse período e sua transformação. As imagens apresentadas, para maior compreensão,foram obtidas junto à biblioteca pública do Paraná, que mantém a guarda e curadoria de muitas edições de jornais que circulavam ao longo dos anos no referido Estado, utilizando como referências autores como Ginzburg, Certeau, Giroux, que amparam pesquisas voltadas para micro-história, enfocadas em fontes cotidianas.
Palavras-chave: Infância. Dia das crianças. Gazetinha. Jornal. Fonte histórica.

1 INTRODUÇÃO

A Gazetinha, suplemento infantil da Gazeta do Povo, circulou por décadas, estimulando as crianças o interesse pela literatura. Neste estudo, é proposta uma análise da forma como era representado o Dia das Crianças na Gazetinha, entre os anos de 1973 e 2009, tendo modificado em 2010 seu nome para Gaz+, com projetos que tornavam as crianças editores mirins, esse foi período marcado por transformações sociais, culturais e políticas em nosso país. Através dessa análise, buscamos compreender como essa data foi retratada e quais valores, mensagens e imaginários foram veiculados às crianças da época citada. Almejando assim contribuir para a compreensão da construção da infância e da cultura infantil no Brasil, bem como da função da mídia impressa na formação de valores.

[1] Pedagoga; Mestranda em Educação, UFPR, aneferreirasoares@gmail.com

A pesquisa torna-se relevante por permitir entender um pouco melhor como a mídia impressa contribuiu para a formação de valores e representações sociais relacionadas à infância no Brasil, mais especificamente no Estado do Paraná. Além disso, a análise da Gazetinha pode fornecer pequenas noções acerca da evolução da concepção de infância, e ainda cultura infantil num determinado espaço-tempo.

2 DESENVOLVIMENTO

Observar parte do cotidiano de uma época, é um exercício que fazemos na tentativa de compreender um pouco mais uma época a qual não vivenciamos,como cita Marc Bloch: "A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.".(Bloch, 2001 p.41).

Diversos pesquisadores têm se dedicado à análise de práticas cotidianas, entre os quais Michel de Certeau. O autor enfatiza que toda interpretação histórica está condicionada por um sistema de referências, vivências, crenças o que nos leva a compreender que não há verdades absolutas. Nesse sentido, ele afirma:

> “A relatividade histórica compõe assim um quadro onde, sobre o fundo de uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, a dos pensadores que se vestem de historiadores” (CERTEAU,2008, p. 67).

A pesquisa do cotidiano nos permite vislumbrar parte de uma realidade, tentando imaginar como as pessoas viviam, pensavam em um determinado espaço-tempo. De acordo com Certeau a vida cotidiana é o lugar onde o sujeito comum escapa das estratégias do poder por meio de táticas anônimas:

> “As táticas de resistência do cotidiano constituem uma arte de fazer que escapa às estratégias institucionalizadas do poder. Elas insinuam astúcias do ‘fraco’ dentro da ordem estabelecida e jogam com as regras para transformá-las em oportunidades.” (CERTEAU, 1994, p. 100)

Acerca das pesquisas voltadas ao cotidiano, autores como Michel de Certeau e Carlo Ginzburg destacam a importância do sujeito comum e sua capacidade de reagir à ordem vigente e às imposições de seu tempo. Evidenciando que é as práticas ordinárias que se manifestam formas sutis de resistência e ressignificação. Para pesquisar sobre o cotidiano em diferentes contextos, é interessante recorrer a fontes que integravam a vida diária, entre

as quais a imprensa surge como uma ferramenta privilegiada, por registrar discursos, práticas sociais e representações do tempo vivido.

Ao direcionar o olhar para sujeitos que eram historicamente marginalizados e para eventos considerados secundários, a micro-história possibilita uma compreensão mais profunda do cotidiano. “A micro-história nasce da convicção de que é possível perguntar muito sobre muito pouco.” (Ginzburg,1989, p.151)

Ginzburg busca refinar o olhar do historiador para perceber como através do que é considerado corriqueiro, é possível até mesmo se surpreender com as nossas visões, por vezes cristalizadas, carregadas de preconceitos acerca de uma realidade que não vivenciamos.“A micro-história é uma tentativa de reduzir a escala da observação, para identificar em um único caso mecanismos mais amplos.”(Ginzburg,1989, p.13)

Autores como Carlo Ginzburg e Jacques Revel ressaltam a importância de fontes que antes eram consideradas marginais, como jornais, panfletos e periódicos, para a compreensão das práticas cotidianas, bem como das experiências dos sujeitos considerados comuns. Nesse contexto Ginzburg observa que:

> “a micro-história optou por documentos que pareciam marginais, pouco nobres, rejeitados, com o objetivo de lançar luz sobre mecanismos profundos, estruturas invisíveis no plano das grandes narrativas”Ginzburg (2006, p. 177)

Acerca da imprensa temos ainda que: “A imprensa é, por excelência, um lugar de circulação e transformação dos discursos sociais, revelando tensões, conflitos e formas de apropriação do real.”(REVEL, 1998, p. 21). Dessa forma tornando-se também uma fonte que nos permite conhecer melhor o cotidiano.

O jornal, caracteriza-se como um artefato cultural e, ainda, como um meio de circulação de ideias, constituindo-se como uma fonte privilegiada para a pesquisa historiográfica, sobretudo quando se busca compreender o cotidiano, as representações sociais e os discursos de determinada época. Como afirma José Carlos Sebe Bom Meihy, “os jornais são fontes privilegiadas para a história do cotidiano, pois registram, quase que compulsivamente, os fatos, versões e tensões de um dado tempo” (MEIHY, 2002, p. 72)

O presente estudo, dessa forma, objetiva ser uma análise micro-histórica, um recorte elaborado através de fonte jornalística, almejando compreensão acerca da infância, no recorte temporal entre os anos 70 e o

início dos anos 2000. Tentando assim perceber, em parte às mudanças, permanências, em relação à visão sobre a infância, nesse recorte cotidiano. Para Ginzburg (1989, p. 150), a atenção ao detalhe e ao indício, aliada ao método, se faz muito importante: “a análise de um documento raro ou singular pode revelar os traços de uma experiência coletiva oculta”

Acerca da importância da mídia, Giroux afirma que: ”A mídia deve ser compreendida como uma forma poderosa de pedagogia pública, pois educa o público sobre como pensar, agir e sentir.”(GIROUX p.36, 2003).

De acordo com Boll (2016), em 3 de fevereiro de 1919 circulou a primeira edição do jornal Gazeta do Povo, em Curitiba, sob a direção de Benjamin Lins e Oscar Joseph De Plácido e Silva. Quase 45 anos depois, houve um interesse pelo público infantil: Em 17 de março de 1963, foi criada a Gazeta Infantil, uma página do veículo sob responsabilidade de Luiza Dorfmund, Anos mais tarde, em 14 de outubro de 1973, essa seção se transformaria no caderno Gazetinha.

Figura 1: 1a edição da Gazetinha, 14/10/1973

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná.Digitalizado pela autora.

Para iniciar essa análise da representação do dia das crianças iniciaremos com a edição de 1990, que fala sobre a antecipação do feriado e traz ainda uma matéria sobre estatuto da criança e reformulação da Febem, temas que talvez parte dos leitores ainda não possuísse total compreensão por

ser voltado para o público infanto-juvenil da época:

Figuras 2 e 3: Gazetinha n° 871 6/10/1990

GAZETINHA

Ano 17 - Nº 871 - Curitiba - Sábado, 6 de outubro de 1990 - Gazeta do Povo - Venda proibida

Feriado antecipado; viagens

Praia, maior preferência

Estatuto da criança em vigor dia 14

No outro domingo, 14, entra em vigor, no Brasil, o Estatuto da Criança. Na oportunidade e dentro das novas normas, o governo de São Paulo deverá colocar em liberdade 2.700 crianças de até 12 anos e adolescentes que estão internados na Febem. Tido como pré-histórico, o modelo de política do menor, em vigor no país, coloca todos os menores infratores em um mesmo estabelecimento, o que é um erro. (9ª).

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

No ano de 1991, foi utilizada a mesma imagem, trazendo a celebração dos 18 anos da gazetinha, além de uma reportagem sobre os tempos instáveis e inflação que o país sofria no momento:

Figuras 4 e 5: Gazetinha n° 992. 12/10/1991

GAZETINHA

Ano 18 - Nº 922 - Curitiba - Sábado, 12 de outubro de 1991 - Gazeta do Povo - Venda proibida

Gazetinha completa 18 anos

Criança tem hoje seu dia comemorativo

Em tempos dos mais difíceis e incertos que este país já conheceu, a criança comemora hoje o seu dia, mas sem o entusiasmo de anos passados, já que muito do que esperam não será conseguido devido os altos preços dos presentes e das condições econômicas precárias se seus familiares. Também é comemorado o dia da padroeira do Brasil, Nossa Senhora da Conceição Aparecida. (Pág. 2).

O tempo ruim era esperado e deve continuar assim

A descoberta

Fonte:Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora

No ano de 1992, o arquivo relacionado ao dia das crianças não foi encontrado, já em 1993, a matéria trazia a celebração do aniversário de 20 anos da gazetinha, além de uma referência ao dia da padroeira.

Figuras 6,7 Gazetinha n°

GAZETINHA

Ano 20 - N.° 1015 - Curitiba - Sábado, 9 de outubro de 1993 - Gazeta do Povo - Venda proibida

Os vinte anos da Gazetinha

Thays Simioni Rusycki, 3 anos, símbolo do Dia da Criança deste ano.

Dia da Criança e o feriado

GAZETINHA 2

A padroeira e as crianças

Camaradinhas, oi! Chegando uma semana cheia de festas, com direito a feriado, na terça-feira, 12. Comemorações do Dia da Criança e de Nossa Senhora da Conceição Aparecida, que é a padroeira do Brasil. Por isso, o feriado de âmbito nacional. Como os feriados brasileiros não são mais encostados na segunda, nada de feriadão e viagens. Só para aqueles que irão enforcar o trabalho na segunda. Para as crianças, muita festa programada por aí. Para a compra de presentes, só hoje e durante a segunda-feira. Claro, para quem tem algum dinheirinho sobrando nestes tempos de Brasil com apendicite aguda, quase estourando. Milhares de crianças verão a data passar em branco, sem nada a comemorar, exatamente devido à crise e a falta de recursos de seus pais. Infelizmente a coisa anda nesse pé por estas bandas.

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

O arquivo de 1994 não foi encontrado,em 1995, temos foto da filha de uma leitora e um sorteio de um voo pela Serra do Mar para a família vencedora:

Figuras: 8,9 : Gazetinha n° 1081 7/10/1995

GAZETINHA

Nº 1091 - Curitiba - Sábado,7 de outubro de 1995 - Gazeta do Povo - Venda proibida

No céu, o presente

Tartaruga marinha também nasce nas praias do Sul

5

Sorteio para o Dia da Criança, segunda-feira

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

Em 1996, a edição do dia das crianças é bem amena, trazendo na capa a foto de uma leitora, e tratando novamente sobre a padroeira.

Figura 10 : Gazetinha nº1132, 12/10/1996

GAZETINHA

Ano 23 - N.º 1132 - Curitiba - Sábado, 12 de outubro de 1996 - Gazeta do Povo - Venda proibida

Dia da Criança

Feriado comemora o Dia de Nossa Senhora Aparecida

Em Curitiba, a Árvore da Paz Mundial, da ONU

Ainda hoje

E aí está o Dia da Criança. Como milhares em todo o país, a Kassandra Regina também está pronta para as comemorações deste sábado. (2/6).

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

Em 1997 temos uma edição com fotos de filhos de leitores, temos ainda divulgações sobre atrações para a semana das crianças promovidas pela fundação cultural, envolvendo filmes infantis e desenhos, programação temática num shopping local, parque com descontos e sorteio.

Figuras 11,12 Gazetinha n° 1183, 11/10/1997

GAZETINHA

Ano 24 - Nº 1183 - Curitiba - Sábado, 11 de outubro de 1997 - Gazeta do Povo - Venda proibida

Dia da Criança

Tempo nublado no começo desta primavera

Ainda hoje

Rubinho, Eduardo, Ramon e Juliana, quarteto que está prontinho para comemorar o Dia da Criança, amanhã. Em toda parte, muita festa. (3/7).

Curitiba - Sábado, 11 de outubro de 1997 7 Gazetinha

Vá ao Beto Carrero World com o Mundo Mágico das Bolinhas

Sorteio, dia 26 de outubro

Concurso "Dê um nome para o palhacinho do Mundo Mágico das Bolinhas"

Escreva aqui o nome que você sugere para o palhacinho do Mundo Mágico das Bolinhas.

Programação especial

Atrações para a criançada

Outubro Fantástico no Mundo Mágico das Bolinhas.

Venha brincar e se divertir no mês da criança, na maior piscina de bolinhas do Brasil!

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

Já em 1998, temos uma edição de dia das crianças que traz uma matéria sobre o dia dos professores, celebrado dia 15 de Outubro, com participação de crianças que desejavam tornar-se professores também. além de uma interessante reportagem, questionando as crianças quais seriam seus desejos para todas as crianças do mundo, sendo que a maioria pediu, saúde, educação, felicidade e paz.

Figuras n° 13,14: Gazetinha nº1269, 09/10/1998

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

Figuras n° 15: Gazetinha nº1269, 09/10/1998

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

A edição de 1999 também não fez parte do acervo encontrado. No ano de 2000, temos uma matéria que envolve a participação de jornalistas mirins, projeto que teria continuidade nos anos seguintes, e acabaria fazendo parte do Gaz+, novo formato da gazetinha a partir do ano de 2010.

Figuras n° 16,17: Gazetinha nº1320, 07/10/2000.

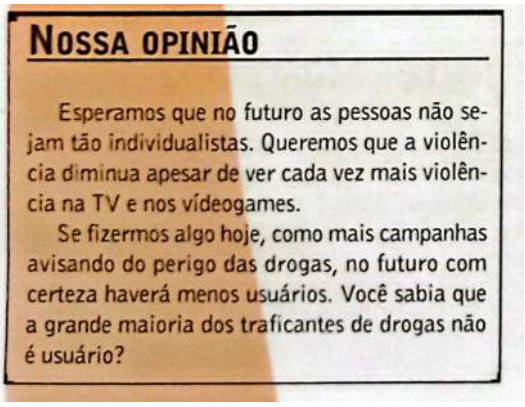

NOSSA OPINIÃO

Esperamos que no futuro as pessoas não sejam tão individualistas. Queremos que a violência diminua apesar de ver cada vez mais violência na TV e nos vídeogames.

Se fizermos algo hoje, como mais campanhas avisando do perigo das drogas, no futuro com certeza haverá menos usuários. Você sabia que a grande maioria dos traficantes de drogas não é usuário?

Fonte: Biblioteca Pública do Paraná, digitalizado pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca das edições analisadas percebe-se que, inicialmente muitas das matérias, embora estivessem num complemento infantil, eram destinadas aos adultos que faziam a leitura das mesmas, trazendo matérias que envolviam assuntos como política, economia, com o passar do tempo, nota-se maior participação das crianças, tornando-se protagonistas com matérias que envolviam suas opiniões e estimulando-as ao exercício da pesquisa, entrevistas e interpretação de dados e fatos.

Portanto, nessa curta análise, já é possível perceber a mudança de muitos paradigmas em relação à infância, e participação e voz das crianças na sociedade, passando de sujeitos passivos, que apenas recebiam informações a produtores de conhecimentos e opiniões.

Reforçando os apontamentos de Giroux, que afirma que é fundamental “reconhecer as crianças como agentes culturais, como indivíduos capazes de produzir significados, negociar experiências e participar ativamente da construção de suas próprias identidades e do mundo que as cerca”.(GIROUX, 2003, p. 96). A fonte apresentada possui muito potencial a ainda ser explorado.

REFERÊNCIAS

Boll, Júlio Gustavo. **Gazetinha e Gaz+ : experiência editorial com o público adolescente na Gazeta do Povo**. Disponível em: < https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/43430?show=full>, acesso em:23 jul. 2025.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. ***A invenção do cotidiano:*** *1. Artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica.** In: *A escrita da História*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p.65-109.

GIL, Antonio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** In:_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4, p. 41-57.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henri A. ***Os professores como intelectuais:*** *rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. ***Manual de história oral***. São Paulo: Loyola, 2002

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Cristiane Dall'Agnol da Silva Benvenutti[1]

Maria Eneida Fantin[2]

Larissa Warnavin[3]

Renata Adriana Garbossa Silva[4]

RESUMO

O artigo investiga práticas inclusivas no ensino de Geografia voltadas à autonomia de estudantes com deficiência visual, considerando os desafios e possibilidades no contexto escolar brasileiro. A pesquisa tem como objetivo identificar caminhos metodológicos, didático-pedagógicos e tecnológicos que favoreçam o acesso de estudantes com deficiência visual aos conteúdos de Geografia, valorizando sua participação e construção de sentido de lugar. A metodologia qualitativa apresenta um panorama da legislação brasileira sobre inclusão, revisão de em bases nacionais e internacionais (CAPES, SciELO, OpenAlex) e demonstração de resultados de recursos táteis elaborados para o ensino de geografia voltado aos estudantes com deficiência visual. Os resultados da revisão de escopo, apontam cinco eixos temáticos principais: cartografia tátil e produção de materiais acessíveis, formação de professores, tecnologias assistivas, vivência espacial, e análise de políticas públicas e currículo. Conclui-se que o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual demanda integração entre legislação educacional, práticas pedagógicas adaptadas e desenvolvimento de recursos táteis e tecnológicos, promovendo uma educação inclusiva, equitativa e orientada por valores democráticos. A pesquisa reafirma a necessidade de diálogo entre contextos nacionais e internacionais para o aprimoramento das práticas inclusivas no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Inclusão Escolar. Deficiência Visual. Cartografia Tátil. Tecnologias Assistivas.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a contribuição da Geografia na compreensão sobre espaço, paisagem, região, território e lugar é relevante que o estudante em seu percurso de formação adquira elementos necessário para identificar se colocar inserido na sociedade. Para estudantes com deficiência visual, essa experiência deve ser

[1] Licencianda em Geografia, Pedagoga e Doutora em Educação, Centro Universitário Internacional Uninter, cristiane.b@uninter.com.
[2] Licenciada e Bacharela em Geografia, Pedagoga e Mestre em Tecnologia, Centro Universitário Internacional Uninter, maria.fa@uninter.com.
[3] Licenciada, Bacharela, Mestra e Doutora em Geografia, Centro Universitário Internacional Uninter, larissa.w@uninter.com.
[4] Licenciada, Bacharela e Doutora em Geografia, Mestra em Geologia, Centro Universitário Internacional Uninter, renata.g@uninter.com.

mediada por práticas pedagógicas que considerem sua realidade sensorial, promovendo o acesso equitativo ao conhecimento geográfico. O desafio, nesse contexto, é pensar uma Geografia Escolar que vá além da transmissão de conteúdos visuais, incorporando materiais táteis, tecnologias assistivas e metodologias inclusivas que favoreçam a participação ativa desses estudantes.

A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece o direito à educação inclusiva, reforçando a necessidade de práticas que respeitem a diversidade e promovam a autonomia de todos os estudantes. No entanto, apesar dos avanços normativos, o cotidiano escolar ainda apresenta barreiras pedagógicas, materiais e atitudinais que comprometem o pleno desenvolvimento de estudantes com deficiência visual.

Este artigo busca contribuir para o enfrentamento desses desafios, ao investigar práticas inclusivas no ensino de Geografia com foco na autonomia e no protagonismo de estudantes com deficiência visual. A partir de uma discussão sobre a legislação, uma revisão de escopo e da análise de recursos didáticos táteis, o estudo apresenta caminhos metodológicos que podem tornar o ensino de Geografia mais acessível, sensível e significativo.

2 ACERCA DA LEGALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entre os anos 80 e 90, movimentos de lutas e conquistas intensas da legalidade de direitos humanos e civis, se deram de diferentes formas, junto aos segmentos da população, em especial atenção à inclusão educacional de pessoas com deficiência. No que consta descrito na Lei, Constituição Federal 1988, tem-se no Art. 205 “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”; no Art. 206, Inciso II, um dos princípios norteadores da educação “a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” e a garantia da inclusão escolar que se dá por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência, a ser realizado, preferencialmente, nas redes regulares de ensino do Brasil, assegurado no “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, p. 124).

Com a Lei n. 5.692/1971, há um avanço nas diretrizes legais, no processo de inclusão no Brasil, voltado para a rede regular de ensino, isso comparado a Lei n. 4.024 de 1961, essa que não contemplava compromisso público com a Educação Especial. Contudo, a concepção de Educação Especial é legitimada e passa a integrar o sistema educacional brasileiro com a Lei n. 9.394/1996, Capítulo V que se coloca como modalidade de ensino.

Os documentos legais, possibilitam ancorar de forma segura as ações e os encaminhamentos de práticas didático pedagógicas como, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que destaca,

> Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza. (...)a área contribui para o adensamento de conhecimentos, participação no mundo social e a reflexão sobre as questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual. (BRASIL, 2018, p. 306)

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), foi possível trilhar caminhos de descrição das orientações políticas públicas brasileiras de inclusão e acessibilidade, deixar o modelo médico e segregador e obter modelo social e inclusivo.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 5), para ser uma escola inclusiva é necessário reconhecer e responder às inúmeras necessidades dos estudantes, aos diferentes estímulos e ritmos de aprendizagem com o objetivo de assegurar a educação para todos, por isso um currículo, uma avaliação e uma prática inclusiva adaptativa.

Com a Lei n. 5.692/1971, temos um avanço nas diretrizes legais no que tange o processo de inclusão no Brasil voltado para a rede regular de ensino, isso comparado a Lei n. 4.024 de 1961, essa que não contemplava compromisso público com a Educação Especial. Fernandes (2013), afirma que pela Lei n. 9.394/1996, a concepção de Educação Especial é legitimada e passa a fazer parte integrante do sistema educacional brasileiro o Capítulo V que, destina-se à essa modalidade de ensino.

As declarações de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Dakar (2000) e Incheon (2015) indicam a responsabilidade ao se propor educação inclusiva e para todos. A declaração de Nova Delhi, reiterava esse compromisso, mas as discussões e os

movimentos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ao ser promulgada a Declaração de Salamanca, propõe Linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: educação inclusiva. No Fórum Mundial de Educação, em Dakar, reafirma-se os compromissos descritos na década de 90 e reedita-se outros para assegurar atendimento às necessidades educacionais, eliminar a alfabetização de adultos e disparidade entre os gêneros.

A nova visão é indexada na Declaração de Incheon (2015), confirmada com o ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade”, UNESCO (2016), além de expandir o trabalho docente, cumprir com educação sem discriminação, responsável e coletiva para crianças vulneráveis, refugiadas e apátridas, pois se reconhece a educação como motor do desenvolvimento, “inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Assim como estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) do compromisso com os estudantes com deficiência deve-se reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.

3 ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA E DEFICIÊNCIA VISUAL

Para investigar o estado da arte sobre ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual, realizou-se uma revisão de escopo em três bases de dados: SciELO, CAPES e OpenAlex. Utilizaram-se os termos “ensino de geografia” e “deficiência visual” (em português) e “geography education” e “visual impairment” (em inglês), aplicados em campos de título e resumo, com o objetivo de identificar lacunas e tendências nas produções acadêmicas nacionais e internacionais sobre o tema.

Foram incluídas produções acadêmicas até junho de 2025 que abordassem o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual, com foco pedagógico, metodológico, tecnológico ou teórico-conceitual, desde que os termos-chave estivessem no título ou resumo. Excluíram-se trabalhos de áreas alheias à Educação e Geografia, textos opinativos sem base teórica ou empírica, e publicações sem os termos-chave no título. A seleção foi feita manualmente, com leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo.

A revisão identificou 75 publicações relevantes: 33 dissertações e teses na CAPES, 2 artigos na SciELO e 40 artigos na OpenAlex. As produções nacionais

concentram-se em práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e criação de materiais acessíveis, predominantemente em nível de mestrado. Já as contribuições internacionais destacam abordagens tecnológicas inovadoras, como mapas interativos, realidade aumentada e modelos 3D voltados ao ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual.

A análise temporal (Gráfico 1) revela crescimento expressivo nas últimas décadas, especialmente entre 2017 e 2022, com pico em 2019. Embora existam registros desde 1993 (CAPES) e 1999 (OpenAlex), os dados indicam uma intensificação recente do interesse acadêmico pela temática da inclusão no ensino de Geografia.

Gráfico 1 – Quantidade de publicações por ano e plataforma

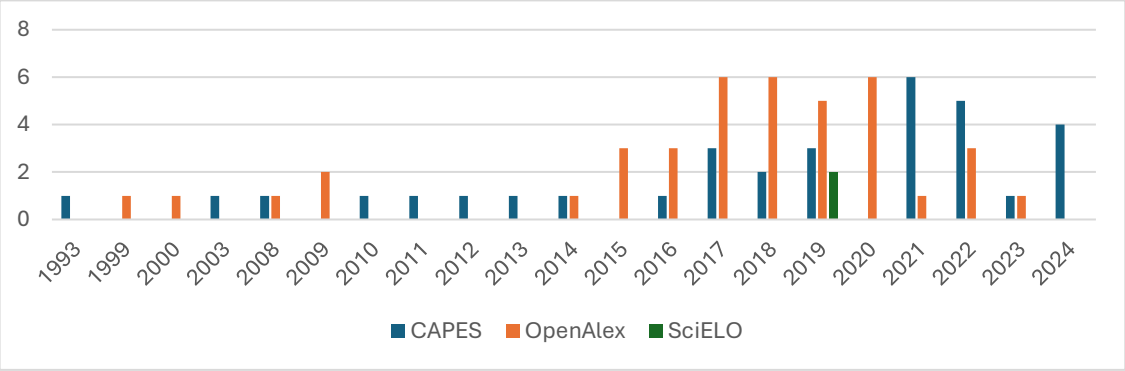

Elaboração: as autoras. Fonte: CAPES (2025); SCIELO (2025); OPENALEX (2025).

A análise permitiu agrupar as produções em cinco grandes eixos temáticos: (1) cartografia tátil e produção de materiais acessíveis, com forte presença em dissertações voltadas à criação e avaliação de mapas, maquetes e recursos multissensoriais; (2) formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas, com ênfase em experiências de formação continuada e estratégias didáticas adaptadas; (3) tecnologias assistivas, incluindo software, audiodescrição e impressão 3D; (4) vivência espacial e construção do sentido de lugar por estudantes com deficiência visual, abordando a dimensão subjetiva do espaço geográfico; e (5) análise de políticas públicas e currículo, que discutem os desafios e avanços na institucionalização de práticas inclusivas no ensino de Geografia.

Em síntese, a revisão evidenciou um campo de estudo em expansão, com crescente diversidade metodológica e tecnológica. A produção nacional destaca-se pelo desenvolvimento de materiais e práticas adaptadas, enquanto as contribuições internacionais apontam para o uso intensivo de tecnologias emergentes. Essa complementaridade reforça a importância de um diálogo entre contextos e práticas

distintas, com vistas ao aprimoramento do ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva e sensível às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

4 O USO DE MATERIAIS TÁTEIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O uso de recursos táteis para o ensino de conceitos geográficos, ainda que esteja, na origem, voltado para estudantes cegos ou com baixa visão, alcança também aqueles que enxergam e pode facilitar a aprendizagem de temas e fenômenos da Geografia para todos, e a construção de maquetes de relevo pode ser um bom exemplo, principalmente quando realizada junto com os estudantes, tomando como base mapa hipsométrico (e tátil) da área a ser representada, o professor poderá explorar os conceitos de escala, escala altimétrica, formas de relevo, bacia hidrográfica, entre outros. Ao estabelecer uma relação matemática entre a espessura do material (maquete) e os intervalos em metros de altitude das curvas de nível da área do mapa base, os estudantes compreendem essa relação entre área real e área representada na maquete no que diz respeito à altimetria. Nas imagens a seguir, o apresenta-se o mapa hipsométrico do Paraná (Figura 1) e, a estrutura da maquete (Figura 2), com a sobreposição das curvas de nível. Cada camada da maquete, que representa uma determinada curva de nível do mapa, tem espessura diferente, para que a escala altimétrica de 1:20.000 seja garantida. Essa escala foi propositalmente exagerada em relação à escala planimétrica (1:1.400.000) para dar maior visibilidade aos modelados de relevo na maquete, afinal esse é um recurso didático.

Figura 1 – Mapa hipsométrico do Paraná

Fonte: IPARDES.

Figura 2 – Maquete de relevo do Paraná

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Para o estudante cego, aquilo que o mapa tradicional não possibilita ver e o que a cartografia tátil revela (por meio das diferentes texturas do material), mas exige

um esforço de imaginação para entender a realidade representada, a maquete de relevo traz para a ponta de seus dedos de forma mais clara e compreensível.

Ao participar da construção da maquete, o estudante cego perceberá o mapa tátil sair do papel, ganhar tridimensionalidade, de maneira que poderá compreender os elementos que compõem a geomorfologia do espaço em estudo de forma empírica. Na figura abaixo visualiza-se a maquete do relevo do Paraná, feita a partir do mapa hipsométrico ilustrado antes. Abaixo a maquete pronta, com a representação também dos principais rios do Estado, possibilitando a compreensão da relação entre relevo e hidrografia.

Figura 3 – Maquete do relevo colorida

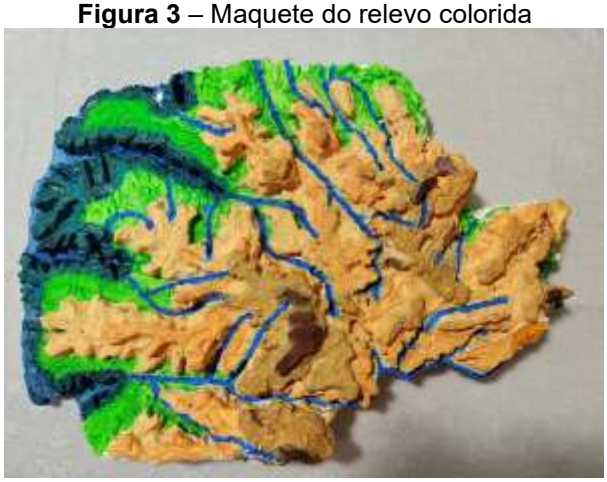

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2025).

Na interação com os colegas e com a mediação do professor, o estudante cego, dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio, vivenciará uma prática pedagógica não tradicional, além de construir os conceitos geográficos por meio de atividade prática. Nos estudos de Piaget e Vygotsky, a construção de maquetes de relevo pode ser um recurso pedagógico altamente eficaz, quando fundamentada sob a ótica de Piaget, esse tipo de atividade favorece o aprendizado ativo e concreto, especialmente em crianças no estágio operatório concreto (7 aos 12 anos), que aprendem melhor por meio da manipulação de objetos e da exploração do ambiente, e no estágio do pensamento hipotético dedutivo (acima dos 12 anos). Já segundo Vygotsky, construção colaborativa, promove a interação social e o uso da linguagem como ferramentas essenciais para a internalização do conhecimento, permitindo que os estudantes aprendam com os colegas e com o professor dentro da zona de desenvolvimento proximal. Assim, esse recurso facilita a compreensão de conceitos geográficos e estimula o desenvolvimento cognitivo e social.

Por isso, a maquete de relevo não é um recurso didático que se esgota em si mesma, que se reduza ao estudo dos elementos da geografia física. Ela pode ir muito além disso. O professor poderá abordar, por exemplo, o processo de ocupação da área representada, relação socioambiental durante essa ocupação, aspectos históricos, sociais, econômicos e atividades produtivas que transformaram a primeira natureza da área em estudo. Na maquete de relevo, poderão ser acrescentados elementos do(s) bioma(s) dominante(s) na área representada. Com o uso de outros materiais escolares é possível representar matas, campos, cerrado etc., e tem-se, então, uma maquete da vegetação. A partir da abordagem histórica, sobre a ocupação da área representada, o professor poderá explorar devastação ambiental e, com os estudantes, ir modificando a maquete, derrubando matas e cerrado, representar lavouras, localizar as principais cidades, relacionar o surgimento delas com as atividades produtivas urbanas e rurais desenvolvidas ao longo da história. É possível também mostrar a relação dos modelados de relevo com as atividades agrárias de cada região, abordar a fertilidade dos solos e tratar da degradação do solo e dos rios a partir dessas atividades. A partir da maquete é possível ainda abordar a questão da densidade de infraestrutura e instalação de equipamentos para produção e circulação de mercadorias, capital e pessoas, entre outros aspectos, representando nela elementos como portos, aeroportos, rodovias, polos industriais etc.

Destaca-se, assim, a riqueza didático pedagógica da maquete de relevo para o ensino de geografia a estudantes cegos e não cegos, em possibilidades desde as abordagens simples às mais complexas, tornando concreta a dinâmica da paisagem e a construção do espaço geográfico para todos os estudantes da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu evidenciar que o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual encontra respaldo em marcos legais e em uma crescente produção acadêmica preocupada com a acessibilidade e a inclusão. Constatou-se que o uso de recursos táteis, como maquetes de relevo, possui grande potencial para tornar os conteúdos geográficos mais acessíveis e significativos, tanto para estudantes com deficiência visual quanto para seus colegas. Quando bem planejadas e mediadas, essas práticas pedagógicas favorecem não apenas a

aprendizagem de conceitos espaciais como o desenvolvimento de autonomia, interação social e reflexão crítica sobre o espaço geográfico.

Contudo, o docente de forma consciente, ainda tem inseguranças e desafios, quando num contexto mais amplo, diante da inclusão escolar, equidade e educação igualitária em atendimento a todos, e o distanciamento do olhar para estudantes de inclusão, remete adaptações curriculares, metodológicas, procedimentais, bem como, repensar as práticas desenvolvidas. E, por isso, é necessário, compreender na perspectiva da Geografia Escolar, práticas inclusivas e recursos didático-pedagógicos que facilitem o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual, a partir da produção e manipulação de materiais didáticos táteis, propostas práticas e investigativas, por meio de exploração do conteúdo ou tema abordado em aula, pensar o ensino da geografia que apresente ao estudante sentido, proximidade conexão com a realidade vivida e seu entorno e proporcione conhecimento significativo.

Conclui-se que a construção de uma Geografia Escolar inclusiva exige a articulação entre políticas públicas, formação de professores, desenvolvimento de recursos acessíveis e abertura às experiências sensoriais diversas. O compromisso com a inclusão não deve se restringir à adaptação de materiais, mas deve orientar o próprio projeto pedagógico, garantindo que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos plenos do processo educativo e da produção do conhecimento geográfico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 4.024, de 27 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 24 Jun de 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br. Acesso em: 24 Jun de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.**1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 Jun de 2025.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 Jun de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 Jun 2025.

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

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien. Thailand. 1990. ED/90/CONF/205/1. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 Jun de 2025.

UNESCO**. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Delhi, Índia 1993. BR/1998/PI/H/6. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393. Acesso em: 24 Jun de 2025.

UNESCO**. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Area das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca. Espanha.1994. BR/1998/PI/H/7. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 24 Jun de 2025.

UNESCO. **Declaração das ONGs (sobre) Educação para Todos:** Consulta Internacional de ONGs (CCNGO). Dakar. Senegal. 2000. ED/90/CONF/205/. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139455. Acesso em: 22 Jun de 2025.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. **Fórum Mundial de Educação.** Incheon, Korea. 2015. ED-2016/WS/2. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 26 Jun de 2025.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: 2016. ED-2016/WS/28. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 14 Jul de 2025.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: AVANÇOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Francielle Pereira Nascimento[1]

Simone Burioli[2]

Creuza Martins França[3]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar a expansão da Educação Superior brasileira nas últimas décadas, a fim de discutir os avanços, contradições e desafios deste cenário. Para tanto, foi proposto um estudo bibliográfico com dados quantitativos, o qual se apoia em autores da temática, como Almeida *et al*. (2012), Osti, Nogueira e Pissinatti (2023) e Vargas e Heringer (2017) e em dados coletados e divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o Censo da Educação Superior brasileira. Os resultados evidenciam que o crescimento expressivo no número de matrículas, de ingressantes e de Instituições de Ensino Superior (IES) é uma realidade desde o final do século XX que se estendeu para as duas primeiras décadas do século XXI. Destaca-se a contribuição de programas governamentais de permanência estudantil e a influência crescente da iniciativa privada na oferta do nível superior. Contudo, discute-se que o aumento do acesso não implica, necessariamente, melhorias na qualidade da educação superior. O estudante que ingressa na Educação Superior vivencia o processo de adaptação e integração, que por sua vez é multifacetado, afetado por fatores sociais, acadêmicos e de aprendizagem, portanto, necessita de um contexto que o acompanhe e contribua para a permanência. Diante disso, um cenário desafiador impõe a necessidade de novas políticas e práticas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação Superior. Democratização. Expansão. Qualidade. Permanência.

1 INTRODUÇÃO

A busca pelo ingresso nos cursos do Ensino Superior cresceu significativamente entre o período que compreende as décadas de 1980 aos anos 2000. Segundo Almeida *et al*. (2012) e Santos *et al*. (2013), esse nível de ensino passou a representar na vida dos indivíduos uma forma de ascensão

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá, fpnascimento@uem.br
[2] Pós-Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista (Araraquara), prof.simone@uel.br
[3] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina, creuza.martins@uel.br

intelectual, econômica e profissional. Em uma perspectiva mais ampla, passou a ser uma fonte de crescimento do próprio país no aspecto político, econômico, social e cultural ao ter os brasileiros com nível mais elevado de formação.

De acordo com Vargas e Heringer (2017), a quantidade de cursos de graduação oferecidos no Brasil passou de 99 mil, em 1961, para 1,34 milhão em 1980, o que demonstra um interesse na procura por esse nível acadêmico, além dos demais níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Contudo, a história da Educação Superior brasileira evidencia que este fato é recente, pois a universidade chegou tardiamente no Brasil, visto que no período colonial e pós-colonial, as propostas educacionais priorizavam os interesses dos colonizadores.

No passado, os cursos superiores, passam a ser inaugurados durante o período Imperial, em sua maioria oferecidos sobre a justificativa da necessidade de mão de obra qualificada para atender as demandas da sociedade. A universidade, enquanto instituição, só foi uma realidade no início do século XX e muitas transformações de cunho administrativo e que culminaram no modelo atual como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Vargas; Heringer, 2017). A partir das décadas seguintes, a expansão do acesso à Educação Superior no Brasil cresceu significativamente, influenciada pela oferta de cursos pela iniciativa privada. Nas primeiras décadas dos anos 2000, programas e políticas de acesso e permanência estudantil contribuíram para a democratização do nível superior.

Diante disso, o presente texto tem como objetivo apresentar a expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas a fim de discutir os avanços, contradições e desafios deste cenário. Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvido um texto teórico de abordagem qualitativa, o qual se apoia em autores da temática e em dados coletados e divulgados pelo INEP sobre o Censo da Educação Superior brasileira.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E GERAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A trajetória do Ensino Superior no Brasil revela que sua estruturação não seguiu os mesmos moldes observados em países europeus e colônias

americanas e inglesas. Em colônias americanas, espanholas e inglesas, por exemplo, a abertura das IES (Instituição de Ensino Superior) marcam o início do período colonial, enquanto no Brasil, os filhos da elite se deslocavam para a Europa, a fim de complementar seus estudos em nível superior (DO CARMO *et al*., 2023). Enquanto nesses contextos as universidades foram criadas ainda nos períodos coloniais ou logo após, no Brasil, sua implantação ocorreu de forma tardia. Tal fato se relaciona com o o processo de colonização, cujos interesses não contemplavam a constituição de universidades no território brasileiro.

Segundo Saviani (2010), foi apenas após a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, que surgiram as primeiras iniciativas voltadas à Educação Superior, ainda que de forma limitada. Neste primeiro momento, não foram criadas universidades, mas cursos isolados e cadeiras em áreas específicas, como Medicina, Economia, Agricultura, Química e Desenho Técnico, especialmente na Bahia e no Rio de Janeiro. Essas formações iniciais visavam suprir demandas práticas, sobretudo ligadas à marinha, ao exército e interesses pragmáticos que atendiam as demandas da corte portuguesa (SAVIANI, 2010).

Na sequência, no restante do país, foram se expandindo algumas das propostas para formação em nível superior, como por exemplo, matemática Superior em Pernambuco, Retórica e Filosofia em Minas Gerais e Direito em Olinda PE (SAVIANI, 2010). Durante o Brasil Império, após 1822, continuaram vigentes os cursos mencionados, pois, conforme afirmam Vargas e Heringer (2017), não havia interesse pela formação superior por parte de uma pequena parcela da população em um território cujo ensino primário ainda precisava ser melhorado e melhor estruturado.

As primeiras universidades brasileiras surgiram durante o processo de urbanização e industrialização. A primeira foi criada no Rio de Janeiro, em 1920, por iniciativa federal, a partir da união de escolas profissionais já existentes. Na sequência, em Minas Gerais, instituiu sua universidade em 1927. Posteriormente, foram fundadas a USP em 1934 e a Universidade do Brasil em 1937, esta última considerada modelo nacional e origem da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na década de 1960 um marco importante provocou mudanças na Educação Superior, a Lei nº 5.540/68, a qual dispôs sobre a Reforma

Universitária. Por meio desta lei, ocorreram diversas transformações no que diz respeito à contratação de professores, vestibular, recursos e materiais, agrupamento de faculdades, como justificativas para a expansão e democratização da Educação Superior. De acordo com Mendonça (2000), a reforma foi fundamental para consolidar a universidade com base na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Vargas e Heringer (2017) acrescentam que houve uma significativa expansão das IES nesse período, impulsionada pela demanda por mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, além do avanço da privatização no setor. Entre 1960 e 1980, as matrículas totais passaram de aproximadamente 99 mil, em 1961, para 1,34 milhão em 1980. Nas instituições privadas, o crescimento foi ainda mais acentuado, saltando de 44 mil para 852 mil matrículas no mesmo intervalo.

Essa tendência gradual de crescimento continuou nas décadas finais do século XX e ainda perdura no século XXI. Além do aumento das instituições privadas e na oferta de cursos nessas IES, outros fatores contribuíram para a democratização do acesso à Educação Superior, como os programas de acesso e permanência. À exemplo, tem-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) de 2004, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2009. Incentivos à permanência por meio da Portaria que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em 2007 (Vargas; Heringer, 2017). No tópico a seguir será evidenciado e discutidos os dados mais atuais sobre a expansão da Educação Superior brasileira.

3 DISCUSSÃO ACERCA DOS DADOS ATUAIS

Diante do contexto apresentado no tópico anterior do cenário da democratização do acesso à Educação Superior no Brasil, o Quadro 1 apresenta os dados quantitativos acerca do mesmo fenômeno, que teve sua continuidade de forma mais acentuada no século XXI.

Quadro 1 – Dados sobre a Educação Superior brasileira (2000-2023).

Ano	Matrículas	Ingressantes	Total de instituições	Instituições Privadas	Instituições Públicas
2000	2.694.245	1.035.750	1.180	1.004	176
2005	4.567.798	1.481.955	2.314	1.934	231
2010	6.379.299	2.383.110	2.378	2.100	278
2015	8.027.297	2.920.222	2.364	2.069	295
2020	8.680.354	3.765.475	2.457	2.153	304
2023	9.977.217	4.993.992	2.679	2.108	571

Fonte: Autoria própria a partir dos dados do INEP (BRASIL, 2001, 2018, 2024).

Verifica-se que o período datado entre os anos de 2000 e 2023 (último censo), houve um aumento significativo em relação a matrículas, aos ingressantes e ao número de IES. Tais dados confirmam a expansão do acesso ao nível superior no país, impulsionado pela importância que passou a ter no país ao longo dos anos. Entretanto, autores apontam que esse crescimento não garante a permanência dos estudantes e nem a qualidade no ensino (Campira; Bulaque; Almeida, 2020; Nascimento, Oliveira e Bzuneck, 2025). Ao contrário disto, ao expandir-se, a Educação Superior passa a ser um campo repleto de novos desafios a serem investigados e superados.

De acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC) de 2022, apenas 15% das IES privadas e 35% das públicas alcançaram conceitos considerados satisfatórios (IGC 4 e 5). Esse dado evidencia a necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura e recursos pedagógicos. Além disso, a falta de coerência entre os currículos dos cursos e as demandas do mercado de trabalho tem sido apontada como um fator que compromete a empregabilidade dos egressos. Para superar esses desafios, é essencial promover políticas de avaliação e regulação mais rigorosas, além de incentivar a inovação e a internacionalização das IES (INEP, 2022; MEC, 2023).

Campira, Bulaque e Almeida (2020) apontam que a qualidade da experiência acadêmica vivenciada pelos estudantes é um fator determinante para o seu sucesso e permanência nas instituições de ensino. Os universitários ingressantes passam pelo processo de integração e adaptação à Educação

Superior, e segundo Almeida *et al*. (2012) e Nascimento, Oliveira e Bzuneck (2025), trata-se de um processo multifacetado, que depende qualitativamente das diversas relações estabelecidas nele, tanto na esfera social quanto acadêmica e de aprendizagem.

Vargas e Heringer (2017) asseveram que diante de um panorama do Ensino Superior em países da América Latina, os desafios são acentuados quando se trata das populações mais pobres, pois a desigualdade social existente nos países desse território, faz com o que o processo de adaptação, permanência e conclusão de uma graduação ainda mais desafiador e complexo. Almeida, Guisande e Canal (2023) apontam que especialmente para estudantes provenientes de contextos vulneráveis, os desafios de adaptação e integração são maiores, visto que enfrentam barreiras culturais e sociais para se integrarem plenamente à vida acadêmica.

Nessa perspectiva, dados do INEP (2022) mostram que a taxa de evasão nas IES privadas foi de 32,5% nas IES públicas e 18,7%. Entre os principais motivos estão dificuldades financeiras, falta de adaptação e integração ao ambiente universitário e incompatibilidade entre o curso escolhido e as expectativas dos estudantes (OSTI, NOGUEIRA, PISSINATTI, 2023).

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais para a Educação Superior, acelerando a adoção do ensino remoto e híbrido. Segundo o INEP (2022), em 2021, mais de 70% das IES adotaram parcial ou totalmente o ensino a distância. Embora essa modalidade tenha ampliado o acesso para estudantes de regiões remotas, também evidenciou desigualdades no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos. A superação desses desafios exigirá investimentos em infraestrutura digital e políticas de inclusão tecnológica (INEP, 2022; MEC, 2023).

Apesar dos avanços nas políticas de acesso e permanência, muitos desafios ainda persistem. A falta de recursos financeiros, a inadequação da infraestrutura e a carência de suporte psicopedagógico nas dimensões institucional, profissional, interpessoal, de recursos econômicos, de aprendizagem e rendimento, e de ensino são obstáculos frequentes que limitam a satisfação acadêmica (NASCIMENTO, OLIVEIRA, BZUNECK, 2025). Além disso, o descompasso entre as expectativas dos estudantes e a realidade dos

cursos pode gerar desmotivação e desistência (OSTI, NOGUEIRA, PISSINATTI, 2023).

As políticas e programas de acesso e permanência (Prouni, Pnaes, Enem, Sisu) foram fundamentais para a expansão da Educação Superior (Vargas; Heringer, 2017), entretanto, porém, diante do aumento da demanda, eles se tornam muitas vezes insuficientes para o atendimento da permanência estudantil frente ao crescente número de estudantes.

Um outro aspecto desafiador se trata da oferta, por parte das IES de serviços aos discentes por meio de programas de apoio em relação as necessidades no âmbito da adaptação e de apoio psicopedagógico. Assim como, a sensibilização e preparação do corpo docente para o conhecimento da nova realidade institucional a fim de que planos de ação e organização do trabalho pedagógico sejam pensados de acordo com a realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo apresentar a expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, a fim de discutir os avanços, contradições e desafios deste cenário. Buscou-se compreender como se deu o crescimento do acesso ao ensino superior, especialmente a partir do final do século XX, e de que forma as políticas públicas e transformações institucionais contribuíram para a democratização desse nível de ensino no país.

A partir dos dados do INEP, foi confirmada a premissa do crescimento expressivo no número de matrículas, de ingressantes e de Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo nas instituições privadas. No entanto, segundo a literatura apresentada, tal expansão não foi acompanhada, de forma proporcional, por melhorias na qualidade do ensino, nem por garantias efetivas e contínuas de permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes.

Problemas como evasão, desafios no processo de integração e adaptação, dificuldades financeiras e descompasso entre formação e mercado de trabalho foram identificados como desafios que comprometem a efetividade do processo educativo que de fato promova a democratização do nível superior para além do ingresso na IES.

Frente ao exposto, é imprescindível que as políticas públicas avancem no sentido de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da formação superior. Isso implica ampliar investimentos em infraestrutura, qualificação docente e apoio psicopedagógico, além de promover maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Também se faz necessário fortalecer mecanismos de avaliação e regulação, bem como incentivar práticas pedagógicas e institucionais que dialoguem com as especificidades dos estudantes ingressantes no processo de integração e adaptação na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 17, p. 899-920, 2012.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; CANAL, C. P. P. Abandono do ensino superior: determinantes e medidas de prevenção. In: OSTI, A.; FIOR, C.; CANAL, C. P. P.; ALMEIDA, L. S. (Orgs.). **Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 141-162. 260 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

_____. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015. 2. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

_____. Sinopse estatística da educação superior – 2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001.

CAMPIRA, F. P.; BULAQUE, P. Z.; ALMEIDA, L. S. Satisfação com experiências acadêmicas: variáveis preditoras em estudantes universitários de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1979-1994, 2021.

DO CARMO, A. L. et al. Periodização do Ensino Superior no Brasil e principais marcos históricos. **DRPEES-Desenvolvimento Regional com Políticas Econômicas Estratégicas e Sustentáveis: Governos Municipais, Estaduais e Federal Integrado**, v. 4, n. 1, 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Índice Geral de Cursos (IGC) 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 10 out. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Sisu 2023: mais de 2 milhões de inscrições para 243 mil vagas**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/fevereiro/mais-de-965-mil-ja-se-inscreveram-no-sistema-de-selecao-unificada-2023. Acesso em: 10 jul. 2025.

NASCIMENTO, F. P.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. Perspectiva de tempo futuro e a satisfação acadêmica: identificação e relações no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 11, p. e025036-e025036, 2025.

OSTI, A.; NOGUEIRA, B. L. C.; PISSINATTI, I. A afetividade e a satisfação como elementos intervinientes do contexto de aprendizagem. In: OSTI, Andréia; FIOR, Camila; CANAL, Cláudia Patrocinio Pedroza; ALMEIDA, Leandro S. (Orgs.). **Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 103-122.

SANTOS, A. A.; et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários**. Psicologia:** Ciência e Profissão, v. 33, p. 780-793, 2013.

VARGAS, H.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, p. 1-33, 2017.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ABORDAGENS CLÁSSICAS E DESENVOLVIMENTO COMUNICATIVO

Ivete Morosov [1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as teorias de aquisição da linguagem com foco no desenvolvimento da competência comunicativa durante a infância. A pesquisa parte do reconhecimento de que, além da aprendizagem das estruturas formais da língua (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), o domínio linguístico exige também a apropriação de habilidades para iniciar, manter e encerrar interações, adaptar o discurso ao contexto e interpretar intenções comunicativas. O problema investigado diz respeito à relativa ausência, na literatura sobre aquisição, de uma articulação consistente entre os modelos tradicionais de aquisição da linguagem e as abordagens que consideram o uso social da comunicação. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão teórica e análise documental de estudos empíricos e conceituais sobre aquisição da linguagem. O aporte teórico contempla autores como Chomsky (1959), Skinner (1957) e Vygotsky (1978) no campo da aquisição da linguagem. Os resultados da análise indicam que as habilidades comunicativas emergem precocemente e se desenvolvem em paralelo às estruturas formais da linguagem, sendo influenciadas por fatores cognitivos, sociais e culturais. A articulação entre diferentes campos teóricos permite uma compreensão mais abrangente do processo de aquisição, evidenciando a importância das interações sociais e das inferências contextuais para a construção da competência comunicativa. Como contribuição, o estudo oferece subsídios teóricos para práticas pedagógicas que valorizem a dimensão interacional da linguagem e promovam o desenvolvimento da competência comunicativa em contextos educacionais.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; competência comunicativa; desenvolvimento infantil; interações sociais.

1 INTRODUÇÃO

Compreender como se dá a aquisição da linguagem é uma tarefa que envolve múltiplas abordagens teóricas e históricas. Este trabalho tem natureza bibliográfica e propõe-se a discutir diferentes perspectivas sobre esse processo,

[1] Doutora em Estudos Linguísticos, PUCPR, ivete.morosov@pucpr.br.

analisando contribuições fundamentais do behaviorismo, do inatismo e da teoria sociocultural. Ao reunir esses aportes, busca-se lançar luz sobre os caminhos teóricos que sustentam a compreensão do desenvolvimento linguístico.

A aquisição da linguagem constitui um processo multifacetado que envolve tanto a internalização das estruturas gramaticais quanto o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem de forma apropriada e eficaz em contextos comunicativos reais. As principais teorias da aquisição da linguagem incluem o behaviorismo de Skinner (1957), que atribui o aprendizado ao condicionamento operante por reforço; o nativismo de Chomsky (1959), que defende a existência de um dispositivo inato de aquisição da linguagem (LAD) e de uma Gramática Universal; e a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza a mediação social e o papel da interação no desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Essas abordagens, ainda que com fundamentos teóricos distintos, têm contribuído para o entendimento do modo como os indivíduos adquirem linguagem ao longo do desenvolvimento. Enquanto algumas enfatizam mecanismos internos, outras destacam a relevância do ambiente e das interações sociais. No entanto, persistem lacunas na compreensão sobre como os diferentes fatores se articulam no processo de aquisição linguística, o que continua a mobilizar investigações na área.

2 ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIAIS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

As crianças utilizam a linguagem não apenas para expressar necessidades e desejos, mas também para negociar desentendimentos, participar de jogos e se engajar em uma ampla gama de interações comunicativas com adultos e colegas. Desde os primeiros anos, elas demonstram sensibilidade ao uso social da linguagem, o que reflete um

desenvolvimento inicial da competência comunicativa. Embora as habilidades básicas surjam precocemente, elas continuam a se refinar ao longo da pré-adolescência e adolescência, permitindo que a criança se torne progressivamente mais hábil no uso estratégico e socialmente apropriado da linguagem.

Esse desenvolvimento é orientado por múltiplos fatores, entre eles a participação em interações familiares, escolares e com seus pares. Tais contextos não apenas fornecem oportunidades de prática, mas funcionam como verdadeiros laboratórios sociais nos quais a linguagem é usada, testada e ajustada, permitindo à criança adquirir os recursos necessários para se tornar um membro pleno e competente de sua cultura e sociedade.

Quando as crianças aprendem uma língua, o processo de aquisição vai muito além da fonologia, semântica e sintaxe. Aprender a falar envolve não apenas a internalização de regras gramaticais, como propõe a abordagem nativista de Chomsky (1959), mas também o desenvolvimento de habilidades para usar a linguagem de forma apropriada em situações sociais diversas — aspecto que caracteriza a competência comunicativa (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Do ponto de vista da interação social, as crianças precisam aprender a realizar ações por meio da linguagem — como fazer perguntas, emitir ordens, dar conselhos, concordar, recusar ou pedir desculpas — compreendendo que diferentes formas linguísticas expressam intenções distintas em diferentes contextos. O desenvolvimento dessas habilidades pode ser observado já nos primeiros anos de vida, como resultado da interação contínua com adultos mais experientes, em consonância com a teoria sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza a importância da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal.

As crianças também aprendem expressões socialmente convencionais, como "por favor", "obrigado", "com licença", "feliz aniversário" e "olá", que contribuem para a manutenção das relações interpessoais. Elas precisam

adquirir não apenas o vocabulário, mas também o estilo de fala apropriado ao contexto e ao interlocutor, sendo capazes de ajustar seu discurso conforme a situação.

No processo de socialização linguística, as crianças aprendem a interpretar e seguir normas implícitas que permitem iniciar, manter e encerrar conversas, saber quando falar ou ouvir, como se manter no tópico e como interpretar o que está sendo dito para além do sentido literal — aspectos fundamentais para a compreensão da linguagem em contextos variados.

Além disso, aprendem a interpretar termos dependentes do contexto, como "eu", "você", "aqui" e "ali", o que envolve o domínio da deixis, e ajustam o tom e o volume da voz conforme o ambiente, o interlocutor e a intenção comunicativa. Essas competências são refinadas com a prática social cotidiana, apoiadas por reforços (Skinner, 1957), correções e modelagens do comportamento linguístico por parte de adultos.

Entre os 9 e 18 meses de idade, as crianças atingem importantes marcos do desenvolvimento da linguagem, como a capacidade de compreender a intenção comunicativa do falante e de engajar-se em atenção conjunta — um comportamento fundamental para o desenvolvimento da linguagem, pois estabelece a base para a referência compartilhada. Esse processo inicial já reflete o surgimento da competência comunicativa, entendida como a capacidade de usar e interpretar a linguagem de acordo com as intenções, os contextos e os objetivos sociais (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Perto do final do segundo ano de vida, observa-se que os bebês tornam-se mais habilidosos em inferir o que os outros desejam, percebem e pretendem, demonstrando sensibilidade à força comunicativa dos enunciados, e aprendendo a interpretar a linguagem considerando o contexto.

O experimento de Meltzoff (1995), utilizando o paradigma da imitação intencional, evidenciou que crianças de 18 meses conseguem distinguir entre ações humanas (carregadas de intenção) e ações mecânicas, indicando que

elas atribuem intencionalidade apenas a agentes humanos. Tal habilidade está em consonância com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), segundo a qual o desenvolvimento da linguagem ocorre por meio da internalização de ações inicialmente mediadas socialmente. A criança interpreta e reproduz ações intencionais com base na observação do outro, o que reforça a natureza social do desenvolvimento comunicativo.

Além disso, a habilidade das crianças de adaptar suas respostas às características estáveis de seus interlocutores e ao tipo de atividade compartilhada aponta para um desenvolvimento precoce da adequação contextual do discurso, que envolve o reconhecimento de papéis sociais, turnos conversacionais, e o uso apropriado da deixis pessoal e espacial ("eu", "você", "aqui", "ali").

Do ponto de vista da aquisição, esse processo pode ser compreendido sob diferentes lentes teóricas: o behaviorismo, por exemplo, interpretaria esse progresso como resultado do reforço e modelagem pelo ambiente (Skinner, 1957), enquanto o nativismo argumentaria que tais capacidades inferenciais e estruturais são expressão de mecanismos inatos de aquisição da linguagem (Chomsky, 1959), posteriormente moldados pela experiência social.

Assim, os estudos com crianças de até 18 meses demonstram que o desenvolvimento da linguagem não é apenas um processo gramatical ou lexical, mas construído na interface entre cognição, interação social e intenção comunicativa — dimensões que se articulam desde os primeiros momentos da vida linguística do ser humano.

Por volta dos dois anos de idade, as crianças demonstram a capacidade de responder a perguntas simples, cujas respostas exigem apenas um único elemento, como nomes ou localizações. Esse progresso inicial na produção linguística está alinhado ao desenvolvimento da competência sintática, conforme proposto por Chomsky (1959), ao mesmo tempo em que reflete a crescente capacidade de participar de interações sociais significativas, como defendido pela perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978). Já aos três anos, observa-se

uma ampliação expressiva da complexidade estrutural das respostas, com enunciados que frequentemente incluem o predicado e o objeto direto, indicando avanço não apenas na gramática, mas também na elaboração de formas linguísticas mais sofisticadas.

Nesse estágio, também se nota um desenvolvimento da habilidade de usar informações contextuais mais complexas, o que se reflete na capacidade de formular e interpretar perguntas, comentários e respostas de forma mais ajustada ao contexto comunicativo. Esse progresso está fortemente relacionado ao crescimento da competência comunicativa, que envolve a interpretação de intenções, o uso apropriado da linguagem em diferentes situações e a adequação às expectativas sociais (Canale & Swain, 1980).

Somado a isso, a literatura aponta que perguntas do tipo "onde" e "o quê" são mais facilmente compreendidas e respondidas do que perguntas do tipo "por quê", possivelmente devido à sua natureza mais concreta. A dificuldade com certas perguntas, no entanto, nem sempre está relacionada à forma linguística em si, mas sim às pistas situacionais envolvidas. A dificuldade das crianças em usar certos tipos de perguntas em alguns contextos e não em outros pode indicar que seu desempenho é condicionado não apenas pela competência linguística formal, mas também por sua habilidade ainda em desenvolvimento de interpretar as expectativas implícitas do interlocutor.

Esses dados reforçam a ideia de que o desenvolvimento da linguagem na infância é uma articulação constante entre os aspectos estruturais da língua e as exigências sociais da interação — sendo ambos essenciais para a aquisição plena da competência comunicativa.

À medida que crianças pequenas e pré-escolares avançam em seu desenvolvimento linguístico, suas habilidades comunicativas continuam a se expandir de maneira significativa, permitindo que se tornem falantes progressivamente mais competentes do ponto de vista social e comunicativo (O'Neill, 2007). Por volta dos quatro anos de idade, observa-se uma crescente sofisticação na maneira como as crianças adaptam sua linguagem de acordo

com variáveis contextuais como idade, gênero e status social do interlocutor — habilidade que reflete o fortalecimento de sua competência comunicativa (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980).

Esse ajuste discursivo demonstra que crianças em idade pré-escolar tendem a empregar formas mais diretas e menos mitigadas ao interagir com figuras de autoridade, como pais e professores (status mais elevado), e formas mais indiretas e educadas ao falar com pares ou interlocutores percebidos como de status mais baixo, como amigos ou irmãos mais novos. Essa escolha estratégica sugere uma compreensão emergente das relações de poder e solidariedade na comunicação interpessoal.

Do ponto de vista da aquisição, esse desenvolvimento pode ser compreendido como resultado da interação entre mecanismos inatos de processamento linguístico (Chomsky, 1959), experiência social mediada (Vygotsky, 1978) e reforço ambiental e modelagem comportamental (Skinner, 1957). É por meio da participação ativa em interações sociais — com adultos, pares e em contextos variados — que as crianças aprimoram continuamente sua sensibilidade ao uso eficaz e apropriado da linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a aquisição da linguagem não pode ser compreendida de forma plena sem considerar a integração entre as teorias clássicas de aquisição e os aspectos sociais e comunicativos envolvidos no uso da linguagem. Enquanto as teorias de Chomsky, Skinner e Vygotsky contribuem com explicações fundamentais sobre os mecanismos formais, cognitivos e sociais da aquisição, é essencial reconhecer o papel das interações sociais e contextos comunicativos no desenvolvimento da competência comunicativa.

Os estudos revisados mostram que as habilidades comunicativas emergem desde os primeiros anos de vida e se desenvolvem progressivamente por meio da participação ativa das crianças em interações significativas. Essas

habilidades são essenciais para a construção da competência comunicativa e se manifestam na capacidade de adequar a linguagem às normas sociais, interpretar intenções e usar estratégias discursivas de forma eficaz.

Assim, a articulação entre aquisição linguística e uso social da linguagem fornece uma base teórica robusta para repensar práticas pedagógicas, sobretudo no ensino da linguagem oral e escrita, a partir de uma perspectiva que valorize a dimensão interacional, inferencial e cultural do uso linguístico. Compreender o desenvolvimento comunicativo como parte integrante da aquisição da linguagem contribui não apenas para uma visão mais ampla do processo linguístico, mas também para a formação de sujeitos capazes de se comunicar com autonomia, sensibilidade e eficácia em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980. Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1. Acesso em: [25/06/2025].

CHOMSKY, Noam. A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, New York, v. 35, n. 1, p. 26–58, 1959.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293.

MELTZOFF, Andrew N. Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, Washington, v. 31, n. 5, p. 838–850, 1995.

O'NEILL, D. K. The language and literacy development of young children: a focus on preschool. In: DICKINSON, David K.; NEUMAN, Susan B. (Ed.). *Handbook of early literacy research: vol. 2*. New York: Guilford Press, 2007. p. 63–78.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. *(Obra original publicada em 1978).*

A LINGUAGEM COMO SIGNO MEDIADOR NO PROCESSO EDUCATIVO: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Simone Aparecida Martelli[1]

RESUMO

As estruturas psíquicas primitivas passam as funções psíquicas superiores mediadas pela cultura e pelo ambiente, a partir de signos, estímulos, ferramentas e atividades. Dessa maneira, este estudo fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a importância da intencionalidade na prática docente para a formação humanizada. Sendo assim, segue a problemática deste trabalho: Como a Teoria Histórico-Cultural compreende o papel da linguagem no processo educativo?. O objetivo é compreender o papel da linguagem, a partir Teoria Histórico-cultural, considerando sua função como signo mediador no processo educativo. Assim, o trabalho está dividido em dois tópicos, sendo o primeiro a Teoria Histórico-Cultural e sua influência no processo educativo, que provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas, propondo experiências de aprendizagem significativas, intencionais e mediadas, que respeitem os tempos, histórias e potencialidades dos sujeitos, onde o professor torna-se criador de possibilidades. No segundo, intitulado: A linguagem como signo mediador na perspectiva Histórico-Cultural, apresenta-se a linguagem, que inicialmente tem função externa e comunicativa, mas que passa a cumprir funções internas mais complexas. O aporte teórico segue as reflexões de Vigotski (1995; 1999; 2018; 2024) que elaborou a Teoria Histórico-Cultural, tornando-se teórico educacional referência na historicidade e na transmissão cultural. Assim, nas considerações finais destacam-se a linguagem como signo mediador fundamental não apenas na expressão do pensamento, mas como ferramenta de inclusão social, interação e participação coletiva que, mediado pelos adultos e pelo contexto social, contribui para a construção da autonomia e do pertencimento social.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Mediação. Desenvolvimento humano.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensar o ser humano, compreende-se que sua constituição ocorre por meio de processos sociais e experiências históricas herdadas, que vão além da transmissão genética. Diferente dos animais, o homem incorpora comportamentos e relações culturais construídas socialmente e indissociáveis em seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999). Estas relações com o todo, incluem categorias presentes na Teoria Histórico-Cultural que possui estruturas específicas.

Na Teoria Histórico-Cultural, a escola desempenha papel especial, onde o professor intencionalmente cria as práticas. Ao olhar para a docência sob a

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ; Graduada em Ciências Biológicas (licenciatura) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2020). simone_martelli@unochapeco.edu.br

perspectiva desta teoria, proposta por Vigotski e seus colaboradores, compreende-se que o desenvolvimento humano se dá nas relações sociais mediadas por instrumentos e signos culturalmente elaborados, sendo a ação educativa um espaço privilegiado para essa mediação e para a formação de sujeitos críticos e humanizados.

A formação e a prática docente permanecem como eixos centrais nas discussões educacionais atuais. Nesse contexto, é essencial reconhecer o professor não apenas como transmissor de conteúdo, mas como sujeito histórico e cultural, inserido em uma sociedade em constante transformação e com papel ativo na construção do conhecimento.

Como afirma Vigotski (2024, p. 44), a “educação implica não apenas o melhoramento do potencial da pessoa, mas a expressão histórica e o desenvolvimento da cultura humana da qual viemos”. Nessa perspectiva, cabe planejar práticas pedagógicas que favoreçam a socialização e o contato com a diversidade cultural, estimulando o desenvolvimento das potencialidades humanas. Para isso, é essencial considerar as experiências de vida dos alunos como ponto de partida para práticas que dialoguem com suas vivências, permitindo que se tornem protagonistas de sua própria trajetória.

Vigotski, além de psicólogo, se dedicou em estudar o humano na concepção cultural, tornando-se teórico educacional referência na historicidade e na transmissão cultural. Para ele, a educação melhora o potencial e expressa o desenvolvimento cultural. Nessa perspectiva teórica, as estruturas psíquicas primitivas passam as funções psíquicas superiores mediadas pela cultura e pelo ambiente, a partir de signos, estímulos, ferramentas e atividades, não se tratando assim de um desenvolvimento natural e biológico, mas sim, um desenvolvimento cultural. Os signos cumprem papel fundamental ao facilitar a compreensão do meio e contribuir para a reorganização interna do sujeito, sem alterar o objeto em si, mas promovendo novas formas de entendimento (VYGOTSKI, 1995; 2024).

No processo educativo, Vigotski descreve os signos como pontes entre a pessoa e o mundo, possibilitando a interação com a realidade, mas de forma consciente. Assim, “ao dominar a linguagem em todas as suas formas, no diálogo científico, artístico e espontâneo, a pessoa reflete a história” (VIGOTSKI, 2024, p. 44).

A criança passa a participar e integrar determinados contextos culturais por meio da linguagem e do pensamento, que ultrapassa os aspectos orgânicos,

provocando mudanças no comportamento. Essa integração e participação social é possível na existência de mediação a partir de signos e instrumentos, onde o modelo de sociedade apresentado influenciará a aquisição cultural (TSUKUDA; BARBOSA, 2024).

Neste trabalho, a linguagem na criança, entendida como signo mediador, é aprofundada como expressão dos estados internos, assumindo funções complexas de comunicação e representação. Muitas vezes, as palavras não dão conta de expressar integralmente o que a criança deseja, mas, ao utilizar a linguagem, ela reorganiza seu pensamento e o externaliza em palavras. Dessa maneira, a linguagem torna-se elemento central tanto para a interação social quanto para o desenvolvimento individual, a apropriação da cultura e a formação das funções psíquicas superiores. “Partindo dessa premissa, pode-se dizer que a linguagem auxilia o processo de humanização” (DE SOUZA FERREIRA; SCHLICAKMANN, 2022, p. 06).

Dessa maneira, este estudo busca refletir sobre a linguagem como signo mediador no processo educativo, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a importância da intencionalidade na prática docente para a formação humanizada. Nesse contexto, ao considerar a linguagem como um dos principais signos mediadores na prática educativa, destaca-se a importância de compreender a Teoria Histórico-Cultural em sua essência, bem como a sua concepção elaborada por Vigotski. Sendo assim, apresenta-se a problemática deste trabalho: Como a teoria histórico-cultural compreende o papel da linguagem no processo educativo? Assim, este trabalho objetiva compreender o papel da linguagem, a partir Teoria Histórico-cultural, considerando sua função como signo mediador no processo educativo.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

A Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Vigotski, possui como base filosófica o Materialismo Histórico-Dialético de Marx, que busca compreender a vida humana a partir das transformações sociais ao longo da história. Essa perspectiva parte da materialidade concreta das relações sociais para refletir sobre o movimento do pensamento humano, valorizando a análise das formas como as sociedades se organizam e se transformam ao longo do tempo (PIRES, 1997).

Nesse contexto, Vigotski utiliza as contribuições marxista ao explicar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sem negar totalmente as ciências naturais, integrando ambas as abordagens em sua proposta de compreensão do ser humano em sua totalidade, conforme afirma Lopes e De Jesus (2023, p. 3):

> Vigotski revolucionou o estudo da psicologia ao propor a análise do desenvolvimento e comportamento humano à luz das relações sociais. Vigotski também propôs que as explicações das funções psicológicas superiores fossem realizadas sob uma ótica do contexto histórico, social e cultural, ou seja, sob uma ótica marxista de desenvolvimento da sociedade, de constantes mudanças e contradições, mas que não descartassem totalmente as ciências naturais.

No campo da psicologia e da pedagogia, Vigotski se destacou como autor e pesquisador, mesmo partindo precocemente. Construiu a Teoria Histórico-Cultural para pensar o desenvolvimento da consciência humana, destacando a influência do contexto histórico e cultural da pessoa (VIGOTSKI, 2018). Esta teoria convida-nos a repensar o desenvolvimento integral do humano não somente no âmbito biológico, mas sim, refletir as relações sociais, culturais e as mediações presentes no processo.

Essa concepção se fortaleceu com as contribuições de seus colaboradores Luria e Leontiev, que juntos com Vigotski, aprofundaram o entendimento do desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da cultura. As funções psicológicas superiores, portanto, não aparecem de forma espontânea, mas são mediadas por signos e construídas nas relações com o outro, especialmente com adultos e professores que possibilitam à criança o contato com a cultura elaborada (SANTOS; LEÃO, 2015).

Nesse sentido, compreende-se que o ser humano é, por essência, um ser histórico, cultural e social. Ao contrário dos animais, que apresentam habilidades determinadas biologicamente, o homem aprende, transforma e acumula conhecimentos ao longo das gerações, estando em permanente processo de reconstrução de si e do mundo. É nesse percurso que a mediação intencional assume papel central, tornando-se necessária para que o sujeito possa apropriar-se dos bens culturais e desenvolver suas capacidades humanas (DE SOUZA FERREIRA; SCHLICKMANN, 2022).

Para Vigotski, a cultura é a principal fonte de desenvolvimento, tornando a escola um espaço privilegiado para a promoção da humanização por meio da mediação pedagógica (PINHEIRO *et al*., 2023; MELLO; LUGLE, 2014). O professor,

nesse contexto, deixa de ser apenas transmissor de conteúdo, passa a assumir o papel de mediador consciente, que cria situações de aprendizagem capazes de estimular o aluno a avançar em seu desenvolvimento.

Essa perspectiva amplia a compreensão de que o ser humano se diferencia dos demais seres vivos justamente por sua capacidade de criar, produzir e atribuir novos sentidos ao mundo. Por meio das ferramentas e dos signos culturais, transforma o meio e, ao mesmo tempo, transforma-se a si mesmo (CENCI, 2012). Assim, a humanização do sujeito ocorre nas interações e relações, sendo fundamental reconhecer o contexto em que está inserido e as mediações que percorrem seu desenvolvimento (MENDES, 2021).

Nessa direção, a Teoria Histórico-Cultural provoca importantes reflexões sobre as práticas pedagógicas, reafirmando a necessidade de romper com práticas que apenas reproduzem saberes, propondo experiências de aprendizagem significativas, intencionais e mediadas, que respeitem os tempos, histórias e potencialidades dos sujeitos. O professor, nesse cenário, torna-se criador de possibilidades, estimulando o protagonismo dos alunos e promovendo ambientes educativos em que a aprendizagem proporcione o desenvolvimento (TSUKUDA; BARBOSA, 2024).

Por fim, compreende-se que a aprendizagem humana não ocorre de maneira isolada. É nas interações sociais, na relação com o outro e com o patrimônio cultural historicamente acumulado que o sujeito constrói sua percepção, memória, linguagem, pensamento e personalidade. A partir dessas interações, o indivíduo amplia suas possibilidades de imaginar, criar e transformar a si e ao mundo em que vive, sendo que a escola se torna um lugar privilegiado para a humanização (MELLO; LUGLE, 2014). Neste cenário, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento e conteúdo, mas um criador de possibilidades. A partir de práticas intencionadas, estimula o desenvolvimento da aprendizagem, mediando as experiências.

3 A LINGUAGEM COMO SIGNO MEDIADOR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A aprendizagem se fortalece quando há interesse e curiosidade. Cabe à escola, portanto, provocar novas descobertas, promovendo experiências significativas que articulem motivação, afeto e o desenvolvimento das funções superiores, tornando o aluno protagonista de sua aprendizagem e ampliando seus horizontes (MELLO;

LUGLE, 2014).

Nessa perspectiva Histórico-Cultural, é fundamental que o professor conheça os contextos de vida dos alunos e a partir dessas realidades, construa práticas que favoreçam aprendizagens significativas, coletivas e conectadas com o cotidiano dos estudantes. Ao organizar intencionalmente esses espaços de aprendizagem, o professor contribui não apenas para o desenvolvimento dos estudantes, mas também para sua própria humanização, assumindo um papel ativo e transformador nas relações sociais e no processo educativo (SANTOS; LEÃO, 2015).

A mediação social, fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ocorre por meio do uso de signos, que atuam como instrumentos simbólicos no processo psicológico (VIGOTSKI, 2024). Esses signos permitem ao sujeito organizar, compreender e internalizar seus pensamentos, tornando possível a transformação da atividade externa em atividade interna.

No processo de humanização os signos atuam como mediadores essenciais, enriquecendo o repertório conceitual e favorecendo a evolução das funções psicológicas superiores, entre as quais a linguagem se destaca como instrumento fundamental:

> Cada indivíduo se humaniza, fazendo uso da linguagem a partir das relações sociais, sob a influência do meio social em que vive. Todo esse processo começa desde a infância e é aprimorado com as atividades principais de acordo com a periodização em que se encontra a criança. Essas atividades fazem com que as funções psicológicas sejam desenvolvidas plenamente (DE SOUZA FERREIRA; SCHLICAKMANN, 2022, p. 15)

A linguagem falada é um processo de apropriação das palavras e de seus significados, construídos historicamente, contribuindo para o desenvolvimento das funções auditivas como atividade cerebral mediada pela cultura (LEONTIEV, 2004).

No início, a linguagem tem função predominantemente externa e comunicativa, possibilitando à criança interagir e cooperar com os outros. À medida que o desenvolvimento avança, especialmente na idade escolar, essa linguagem passa a cumprir funções internas mais complexas, organizando o pensamento e o comportamento (VIGOTSKI, 2024).

Vigotski (2024) ressalta que a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento mental, contribuindo para a formação da consciência e do livre-arbítrio, ao integrar os planos natural e cultural na infância. As funções psíquicas superiores, como a própria linguagem, não decorrem apenas da evolução biológica,

mas resultam do processo histórico e social do homem enquanto ser coletivo e capaz de desenvolver atividade intelectual.

A formação humana, mediada pela linguagem, ocorre em um processo complexo que envolve tanto as relações naturais quanto as construções sociais, sendo essencialmente marcada pela interação com outras pessoas e pelas experiências coletivas. No início da escolarização, a linguagem interna começa a se desenvolver, mas ainda não cumpre plenamente seu papel, revelando divergências em relação à linguagem externa, que segue predominante como forma de comunicação e interação com o meio (VIGOTSKI, 2024).

As primeiras palavras da criança, embora pareçam simples, revelam uma complexidade própria dessa fase do desenvolvimento. Inicialmente, ela emite sons isolados que, gradualmente, se transformam em palavras e, posteriormente, em frases mais elaboradas. Por exemplo, ao pronunciar "ma", provavelmente interpretamos como "mamãe", porém esse som pode expressar desejos mais amplos, como sair do lugar em que está. Por isso, é fundamental considerar o contexto em que a criança se encontra, entendendo que, desde o início, a linguagem ultrapassa a simples interação com objetos (VIGOTSKI, 2024).

À medida que é estimulada pelos adultos, a criança passa a reproduzir comportamentos sociais, iniciando o processo de domínio do próprio comportamento. Com o avanço, assume uma função interna, organizando o pensamento e o comportamento. Neste percurso, destaca-se a função primária da linguagem como indicação, a partir da qual todas as demais funções mediadoras se desenvolvem (VIGOTSKI, 2024).

É importante destacar que o trabalho pedagógico parte da escuta atenta das aprendizagens já consolidadas pelos alunos e da identificação do que ainda precisam desenvolver, cabendo ao professor provocar avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Ao mesmo tempo, é essencial considerar as singularidades de cada criança, respeitando seus tempos, modos de aprender e trajetórias. Conhecer cada aluno em sua totalidade é condição indispensável para que a ação educativa seja significativa e transformadora (DE SOUZA FERREIRA; SCHLICAKMANN, 2022).

Com o tempo, outras funções do comportamento passam a se desenvolver, começando a utilizar as palavras para expressar suas vontades, iniciando um diálogo mais ativo com o adulto (VIGOTSKI, 2024).

Assim, reconhecer a importância da linguagem nas relações sociais desafia os professores a repensar novas práticas pedagógicas, que valorizem principalmente o diálogo e a escuta, proporcionando espaços de aprendizagem ressignificados, nos quais a participação e a coletividade são fundamentais no processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho permitiram aprofundar o conhecimento sobre a Teoria Histórico-Cultural, criada por Vigotski, destacando sua compreensão do desenvolvimento humano como um processo essencialmente social, histórico e cultural. Essa abordagem evidencia que as funções psíquicas superiores se constituem nas relações sociais, mediadas por signos e instrumentos culturalmente elaborados. Nesse contexto, o papel do professor ganha centralidade, ao atuar de forma intencional, planejando práticas que considerem os contextos de vida dos alunos e favoreçam sua participação ativa e humanizada no processo de aprendizagem.

Ao longo do trabalho, destacou-se especialmente a linguagem como signo mediador, fundamental não apenas na expressão do pensamento, mas como ferramenta de inclusão social, interação e participação coletiva. Desde a infância, quando a linguagem surge como simples indicação, ela carrega potencialidades que, mediadas pelos adultos e pelo contexto social, tornam-se centrais no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, contribuindo para a construção da autonomia e do pertencimento social.

Mesmo desenvolvida em outros tempos e contextos, a Teoria Histórico-Cultural permanece atual e necessária. Sua compreensão permite repensar as práticas escolares, desafiando o modelo tradicional de transmissão de conteúdos e destacando a importância da mediação intencional do professor. Conhecer a concepção de linguagem como signo mediador proposto por Vigotski é fundamental para os educadores que buscam promover uma educação inclusiva, participativa e crítica, reconhecendo as potencialidades dos sujeitos e fortalecendo a humanização como princípio norteador do processo educativo.

REFERÊNCIAS

CENCI, Adriane. O conceito de trabalho em Vygotski: apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6867. Acesso em: 11 de mai. 2025.

DE SOUZA FERREIRA, Tarciana Cecília; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, p. 0643-0660, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15753. Acesso em: 12 de mai. 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Quenizia Vieira; DE JESUS, Adriana Regina. Vigotski e a teoria histórico-cultural: um primeiro olhar. **Revista Intersaberes**, v. 18, p. e023tl4001-e023tl4001, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.22169/revint.v18.e023tl4001. Acesso em: 04 de mai. 2025.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos**, v. 14, n. 2, p. 259-274, 2014. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763. Acesso em: 11 de mai. 2025.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. Organização das rotinas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural para a formação de professores. **Devir Educação**, v. 5, n. 2, p. 67-85, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.30905/rde.v5i2.346. Acesso em: 11 de mai. 2025.

PINHEIRO, Fabiana Ferreira *et al*. Teoria Histórico-Cultural: contribuições e reflexões acerca da educação especial. **Anais da Semana da Pedagogia**, n. 8, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/semap/article/view/42463. Acesso em: 12 de mai. 2025.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 de mai. 2025.

SANTOS, Larissa Andrade Dos; LEÃO, Lísley Monteiro. **A teoria histórico-cultural e a educação de crianças de 0 a 5 anos de idade**. Anais: II Congresso Nacional de Educação (CONEDU) Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15338. Acesso em: 11 de mai. 2025.

TSUKUDA, Julie; BARBOSA, Eliza Maria. Educação escolar das crianças pequenas e a transmissão da cultura como função primeira: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica. **Educação em Análise**, v. 9, n. 2, p. 609-624, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1984-7939.2024v9n2p609. Acesso em: 11 de mai. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L.S. **O essencial de Vigotski.** Textos organizados por Robert W. Rieber e David K. Robinson. Trad. Priscila Nascimento Marques e Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. In: VERESOV, Nikolai. **Undiscovered Vygotsky**: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. European studies in the history of science and ideas. Vol. 8. Frankfurt: Peter Lang, 1999

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância.** 1.ed. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 13-44.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. t. 3.

O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS NO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICAS COM A OFICINA GENTRIFICIDADE

Maria Heloísa Oliveira Araújo[1]

Gustavo Santos Fernandes[2]

Rafael Martins Ribeiro[3]

RESUMO

Este trabalho busca apresentar por meio da experiências tidas em sala de aula, a importância das oficinas como aporte didático-pedagógico no desenvolvimento do raciocínio geográfico. Para compreender como as oficinas e uso de linguagens verbais e não verbais influenciam no desenvolvimento do raciocínio geográfico, bem como, no ensino e aprendizagem em Geografia, foram utilizadas obras de pesquisadores/as como Sonia Maria Castellar e Carolina Machado Pereira (2020),sobre o desenvolvimento do raciocínio geográfico, Wenceslao Machado de Oliveira Jr. e Gisele Girardi (2017) na abordagem didático pedagógica da aplicação de oficinas para construção dinâmica do conhecimento, Maria Gabriela Martins Oliveira (2017), Eunice Isaias da Silva (2011), Philippe Perrenoud (2000), Sonia Maria Castellar e Jesus Vilhena (2019) na reflexão acerca da utilização de diferentes linguagens para o aprimoramento do ensino e aprendizagem em Geografia. A oficina foi realizada por professores estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em uma turma de Ensino Médio do Colégio Adelmário Pinheiro, localizado no município de Vitória da Conquista-BA. O objetivo da oficina foi abordar os conteúdos relacionados a Gentrificação, por meio do uso de linguagens verbais e não verbais, despertando a criticidade dos estudantes e a dinamicidade da troca de experiências e conhecimentos entre professores e alunos. Marcado por conflitos de interesses, transformações no uso e ocupação do solo urbano e pela segregação socioespacial, a gentrificação vem se intensificando no território brasileiro, sendo caracterizada por um conflito violento de interesses. Sendo assim é um dos resultados das lógicas de mercantilização do espaço urbano, que exclui os mais pobres e reorganiza o território em função das dinâmicas do capital. A compreensão desse tema é essencial para os estudantes de Geografia, pois possibilita analisar criticamente os impactos das políticas urbanas sobre o direito à cidade e as desigualdades territoriais.

Palavras-chave: Raciocínio geográfico. Oficinas Pedagógicas. Construção do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Pelas lentes da Geografia podemos acompanhar as transformações do

[1] Graduanda em Geografia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, marihaelo@gmail.com
[2] Graduando em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gustasf01@gmail.com.
[3] Especialista em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, rribeiro@uesb.edu.br.

espaço e entendê-las como resultados de relações sociais. Oliveira (2017) defende a possibilidade de decifrar o presente de forma criteriosa e consciente por meio da expressão “ler escrever o mundo”. Isso significa entender as dinâmicas socioespaciais de forma significativa para a vida dos indivíduos, possibilitando que os mesmos escrevam seu próprio futuro de forma crítica e transformem a realidade em que se inserem.

Esse despertar crítico está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, que, como aponta Castellar e Paula (2020), exige o uso de uma lógica dialética argumentativa propositiva e inferencial, advindo de conexões realizadas pelo sujeito com sua realidade experiencial e percebido através da carga de conhecimento teórico tido pelos mesmos.

Este trabalho é de natureza qualitativa e busca apresentar a importância do uso de diferentes linguagens, verbais e não verbais, no desenvolvimento do raciocínio geográfico, através das experiências do estágio supervisionado numa turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Adelmário Pinheiro, em Vitória da Conquista-BA. A oficina, denominada Gentrificidade teve como objetivo compreender a Gentrificação e a influência no desenvolvimento desigual e combinada das cidades.

Entre algumas estratégias de avaliação desenvolvidas na disciplina de “Práticas em projetos aplicados ao ensino”, foram utilizadas diferentes tipos de linguagens para a execução da oficina no espaço escolar, tais como: histórias em quadrinhos, paródias, desenhos e cordéis. Com isso foi possível estabelecer tanto um diálogo interativo acerca da temática abordada e a construção de conhecimentos teóricos e práticos, quanto para uma experiência coletiva de reflexão crítica, desenvolvida de forma descontraída e ativa.

2 O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA GEOGRAFIA

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Geografia é um componente curricular capaz de promover a compreensão do mundo de forma crítica pelos indivíduos, permitindo que os mesmos construam sua identidade por meio de suas relações com os mais diversos lugares (Brasil, 2018). Visto isto, o raciocínio geográfico parte da premissa da problematização

da realidade, buscando entender onde as coisas estão, o porquê estão e serem como são.

> O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. [...] Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana [...] (BRASIL, 2018, p. 359, 361).

No âmbito da educação geográfica, o raciocínio geográfico busca superar a mera descrição, se desenvolvendo através de cinco campos do conhecimento que constroem o pensamento espacial, denominado por Castellar e Paula (2020) como: representação espacial; conceitos de relações espaciais; processos cognitivos; categorias e princípios geográficos e situação geográfica.

Segundo Castellar e Paula (2020), as representações espaciais seriam meios de acesso às informações espaciais visualizáveis, como mapas, imagens de satélites, blocos-diagramas , gráficos, cartas topográficas, entre outros, que apresentam o mundo, suas informações e ordenamentos, influenciando principalmente a parte cognitiva dos sujeitos, podendo contribuir na interpretação de fenômenos, objetos técnicos, eventos e processos (Castellar; Paula, 2020).

Os conceitos de relações espaciais, outro campo de conhecimento do pensamento espacial, está vinculado às particularidades espaciais para identificar a natureza de um fenômeno geográfico em uma situação, os mesmos podem ser exemplificados como: área, distância, direção, dispersão, escala de incidência, extensão, entre outros, contidos nas representações espaciais (Castellar; Paula, 2020).

De acordo Castellar e Paula (2020), os conceitos de relações espaciais

estão relacionados à forma com que a sociedade humana se organiza, oferecendo indícios não apenas para o planejamento espacial como também para visualização das desigualdades espaciais na sociedade, fazendo com que os sujeitos compreendam o contexto social em que vivem, instigando a criticidade dos mesmos.

Os processos cognitivos se referem ao campo que envolve ações como identificar, localizar, observar, diferenciar, comparar, analisar, etc. Nesse viés, o desenvolvimento está relacionado às estruturas cognitivas do sujeito, envolvido diretamente com as experiências e repertórios de conhecimento que o sujeito possui a partir de um fato ou fenômeno (Castellar; Paula, 2020).

No que diz respeito às categorias e princípios geográficos, as mesmas estimulam o pensamento espacial conformando-o sobre a ótica geográfica, fazendo com que os sujeitos olhem para o espaço em si, não para os fenômenos que nele acontecem (Castellar; Paula, 2020), ou seja, para as autoras, este seria a junção de elementos constitutivos das relações, ligada a fatores políticos, econômicos, culturais, sócio-históricos, psicológicos e biológicos, permitindo assim, a análise dos eventos, fenômenos e processos.

A situação geográfica, enfim, seria um feixe de eventos em um lugar, território, paisagem ou região, à particularidade de conjuntos e efeitos em decorrência do espaço socialmente produzido (Castellar; Paula, 2020). Sendo assim, segundo Castellar e Paula (2020) a situação geográfica pressupõe que o raciocínio geográfico não deve está condicionado a um recorte como parte, “[...] mas como fio de união contínuo a processos totais, não havendo, portanto, uma cisão entre o lugar e o mundo.” ((Castellar; Paula, 2020, p.310).

Pereira e Castellar (2024) afirmam que o raciocínio geográfico busca fazer com que os estudantes estabelecem por meio dele, relações e conexões espaciais que permitam compreender os padrões e arranjos espaciais e o porquê das ações e dos objetos, buscando assim responder às questões, inicialmente propostas, onde estão, como são e porque estão onde estão, e são como são.

3 AS DIFERENTES LINGUAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Trabalhar com diferentes linguagens remete a superação do predomínio da linguagem verbal (oral e escrita) no ambiente da sala de aula. No ensino de Geografia, a presença de outras linguagens pode ser visto principalmente na cartografia, que é considerado um dos melhores arcabouços linguísticos contemporâneos quando se trata de espaço geográfico (Oliveira; Girardi, 2000).

Pensar no processo de ensino, sobretudo na abordagem que os educadores devem ter para com seus alunos, requer uma atenção ao nível cognitivo e compreensão dos saberes internalizados durante a jornada acadêmica dos mesmos, buscando entender em que meio social estão inseridos, como Perrenoud (2000) afirma:

> Cada um vivencia a aula em função de seu humor, e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, [...] relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar (PERRENOUD, 2000, p.24).

A abordagem do docente em sala de aula deve ser adequada e adaptada para que o processo de ensino-aprendizagem se torne de fato eficaz, explorando o conteúdo com os alunos de forma clara e que se integre no seu consciente, assim, fazendo com que consigam assimilar e relacionar os novos saberes com os adquiridos e principalmente com o externo, entendendo o espaço ao seu redor e seu processo cultural. Por isso, faz-se necessário que o professor trabalhe através dos conhecimentos desses alunos, de forma dialógica, aproximando-os e fomentando interesse ao conteúdo. (Perrenoud, 2000, p.29)

Para isso, entende-se que o aprendizado e explanação do conteúdo não acontece de qualquer forma, é importante que tenha um procedimento a se seguir, sendo o mesmo construído em comunhão com os alunos, criando situações de conflito positivas, assim como bem colocado por Perrenoud (2000, p. 33) “a construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema.”

Na Geografia, o uso de diferentes linguagens são responsáveis pela capacidade leitora e escritora do estudante, com o objetivo de ampliar a

capacidade crítica dos mesmos, é preciso propor situações em que eles possam confrontar ideias, questionar fatos com argumentos, ao passo, que fazem o uso de variados gêneros textuais e linguagens (Castellar; Vilhena, 2019).

> Nas aulas de geografia, podemos utilizar diversas propostas usando não apenas o jornal, mas outros gêneros textuais, literatura, científico, audiovisual, além da linguagem cartográfica. Ao utilizar qualquer uma dessas linguagens, propomos como objetivo o uso de diferentes gêneros textuais para estimular a capacidade leitora e possibilitar ao aluno a competência de criar seus próprios textos. Para a concretização desses objetivos, é importante conduzir a aula de maneira que haja emprego de técnicas de leitura e escrita, prever em que momento da aula se fará uso dos textos e quais os métodos utilizados para análises dos textos e relacioná-los com o uso social (CASTELLAR, VILHENA, 2019, p.66).

Para Silva (2011), por exemplo, o uso de histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem de Geografia facilita a compreensão e assimilação dos conteúdos de forma intrigante, criativa, crítica, humorística e com aprofundamento científico, a depender do seu conteúdo.

A utilização de paródias, pode constituir uma estratégia crítica e eficaz, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo. Ao adaptar músicas populares com temáticas geográficas, os/as estudantes conseguem memorizar conteúdos com mais facilidade, associando melodia, humor e crítica social.

O desenho é também uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino de Geografia, pois permite aos estudantes representar e compreender o espaço geográfico de forma visual, criativa e crítica. Se configura como uma estratégia de desenvolvimento do raciocínio espacial e capacita os estudantes a interpretar diferentes escalas e relações territoriais, estimulando a expressão individual, favorecendo a alfabetização cartográfica.

Essas diferentes estratégias de abordagem estimulam a criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento reflexivo, como cita Castellar e Vilhena (2019), o uso de diferentes linguagens como suporte didático no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos, amplia a dimensão crítica, confronta ideias, questiona fatos com argumentações e reforça o conceito de letramento a medida que desenvolve atividades utilizando-se de variados gêneros textuais. As autoras ressaltam que, do ponto

de vista didático, ao se utilizar qualquer gênero textual é importante ensinar o estudante a compreender as informações, levando a solucionar os fatos, organizá-los e criticá-los (Castellar; Vilhena, 2019).

4 GENTRIFICAÇÃO E A OFICINA GENTRIFICIDADE

As oficinas se caracterizam como forma de construir o conhecimento doravante ao tripé ação-reflexão-ação. Por conseguinte, promove o conhecimento através da dinamicidade entre professor e aluno, permitindo trabalhar com diferentes conteúdos de forma dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, ao passo que possibilita o desenvolvimento de atividades com diferentes temáticas, articulada aos conceitos teóricos e a realidade vivenciada pelos estudantes (Oliveira, 2017).

O espaço como objeto de estudo da Geografia deve ser lido de forma que propicie ao estudante desenvolver a capacidade de compreensão da realidade, levando em consideração a sua experiência e a interpretação realizada por ele acerca dos fenômenos espaciais em seus diversos aspectos (Oliveira, 2017). Nesse sentido, explorar a observação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem de Geografia, oportuniza o despertar da criticidade desses sujeitos, ao passo que desenvolvem o raciocínio geográfico.

Estimular o raciocínio geográfico dos estudantes, parte da premissa de considerar suas experiências, despertando sua consciência crítica, partindo assim do microespaço para o macroespaço, viabilizando, que, os mesmos, visualizem que o espaço global não é algo fragmentado e desconexo.

Visto isto, na oficina Gentrificidade, aplicada em uma turma de 3° ano do Ensino Médio, do Colégio Adelmário Pinheiro teve por objetivo trabalhar a temática Gentrificação, de forma que fosse possível compreender o que é e como ocorre este fenômeno, por meio da leitura crítica de alguns trechos repassados aos estudantes e a elaboração de diferentes linguagens didáticas pedagógicos, tais como: história em quadrinhos, desenhos, poemas, cordeis, músicas, etc. A gentrificação, se caracteriza por ser uma reestruturação urbana que envolve a valorização de bairros antes periféricos e a consequente substituição das populações de baixa renda por grupos com maior poder

aquisitivo, marcado por conflitos de interesses, transformações no uso e ocupação do solo urbano e pela segregação socioespacial.

A oficina Gentrificidade foi desenvolvida e aplicada seguindo os conteúdos abordados na sala de aula com os estudantes do 3° ano. Desta forma, a mesma veio com o intuito de estimular a criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento reflexivo dos estudantes, conectando conceitos teóricos à realidade vividas por estes. A oficina foi dividida em quatro momentos: 1) Acolhimento da turma, explicação da oficina e da temática e entrega de material para montar um painel integrado; 2) Montagem de painel integrado e discussão; 3) Produção do material didático pedagógico e 4) Apresentação , socialização das produções e avaliação da oficina.

Inicialmente, após a apresentação da temática, foi proposto a construção de uma painel integrado, por meio da leitura de trechos relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, organizados em tópicos, distribuídos de forma individual e aleatória. Cada trecho possuía uma pergunta norteadora, acompanhada de uma resposta equivalente. O objetivo era que a partir disto, os estudantes elaborassem, no mínimo, três palavras-chaves que resumissem o trecho o qual estava lendo, apresentando posteriormente os motivos da sua escolha e como interpretou o tópico. Tal atividade resultou na construção do painel integrado e na discussão significativa sobre o tema, baseadas nas interpretações dos próprios estudantes, que conseguiram correlacionar o conteúdo com a realidade vivida, sob mediação dos professores/as estagiários/as

Na elaboração das representações visuais, os estudantes demonstraram o que compreenderam do assunto com base nas discussões desenvolvidas anteriormente. Tais produções poderiam ser tratadas de diferentes formas, desde a, construção de histórias em quadrinhos, como desenhos, paródias, poemas, cordeis, entre outros. A socialização das produções, no quarto instante, evidenciou o engajamento, a criatividade e a capacidade dos/as estudantes em relacionar a temática à sua realidade, refletindo criticamente sobre os conteúdos debatidos.

Ao finalizar ficou perceptível a relevância das oficinas pedagógicas no apoio didático-pedagógico. Oliveira (2017) ressalta que, no ensino de

Geografia a prática das oficinas contempla aspectos que devem ser levados em consideração quando se busca uma metodologia que visa à construção da aprendizagem significativa, proporcionando inovação e trocas de conhecimento entre professores e alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica perceptível a relevância do uso de linguagens verbais e não verbais na construção do conhecimento, sendo as oficinas uma via metodológica de grande relevância para a construção cognitiva do desenvolvimento do raciocínio geográfico, na disciplina de Geografia. As oficinas possibilitam que os estudantes, através de suas experiências possam contribuir de forma ativa, ao passo que desenvolvem sua criticidade, na explanação de variados conteúdos relacionados ao espaço, neste caso aqui abordado.

Como demonstrado no texto, estas trocas fazem com que as aulas se tornem mais interessantes, saindo do estado monótono de professor como detentor do conhecimento e partindo para premissa de trocas de aprendizagens, tornando o ambiente escolar um espaço interativo e participativo, instigando os estudantes a pensar, por meio da Geografia intervindo assim na sua realidade, questionando-a e buscando formas de alterá-la positivamente.

Contudo, para que esse ensino ocorra de forma ainda mais influente, é necessário a valorização da atividade docente,visto que muitos professores se veem desmotivados a desenvolverem estratégias de aprendizagem que fujam das abordagens apenas expositivas. É essencial o desenvolvimento e aprimoramento constante de novas práticas, distantes das metodologias tradicionais, que assumem grande importância no processo de aprendizagem, mas que sozinhas não conseguem surtir efeito e despertar o interesse dos estudantes.

Por isso, a importância do professor ser sempre um pesquisador capaz de compreender que não é o detentor do conhecimento e sim ajuda na construção do mesmo, levando em consideração os saberes historicamente construídos e experienciados por seus estudantes. Para que isso aconteça, é

necessário incentivo, não só por parte da instituição em que lecionam, mas também por instrumentos governamentais, com políticas públicas de valorização escolar e docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. MEC/Secretaria de Educação Básica. Brasília. 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 22 jul.2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; PAULA, Igor Rafael de. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. **Revista brasileira de educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 294 -322, 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/922. Acesso em 22 jul.2025.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. O uso de diferentes linguagens em sala de aula. *In*:CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learninh, 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de; GIRARDI, Gisele. Diferentes linguagens no ensino de geografia. *In:* CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 121-136.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa:** contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2017. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/items/5d34bdc5-c52a-4b43-9e55-5bef9e7e6bf8. Acesso em 20 jul. 2025.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Fundamentos do raciocínio geográfico e educação geográfica brasileira**. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, v. 14, n. 24, p. 05–30, 2024. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1478. Acesso em 22 jul.2025

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. In: Artmed. Porto Alegre. 2000.

SILVA, Eunice Isaias da. A representação de cidade construída pelos alunos com a mediação da linguagem dos quadrinhos *In:* MORAIS, Eliana Marta Barbosa de.;CAVALCANTI, Lana de Souza. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: editora Vieira, 2011.

O CORPO QUE PENSA, BRINCA E FALA: LINGUAGENS CORPORAIS E PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosinalva Neres Rocha[1]
Bárbara Tatiane Santos Carvalho[2]

RESUMO

Com a sanção de políticas públicas que passaram a reconhecer a infância como etapa essencial da formação humana e, especialmente, com sua consolidação como primeira fase da Educação Básica pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a psicomotricidade, articulada às linguagens corporais e à construção do conhecimento lúdico, passou a receber maior ênfase nas discussões educacionais. No entanto, mesmo diante desses avanços, ainda persiste a necessidade de aprofundar investigações que, ancoradas nas infâncias, analisem de que modo as expressões corporais e a psicomotricidade contribuem efetivamente para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, à luz das práticas pedagógicas contemporâneas. Com o objetivo geral de investigar como tais linguagens se constituem em eixos fundamentais de análise e intervenção pedagógica, a pesquisa realizou uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Kishimoto (1998), Molcho (2007), Guimarães (2019), Pugliese (2021), cujas contribuições abordam a ludicidade, o movimento e a expressão corporal como elementos centrais da aprendizagem na infância. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com delineamento teórico-metodológico baseado em revisão de literatura científica e análise crítica de obras que tratam da psicomotricidade, do brincar e da corporeidade na prática docente. O aporte teórico ancora-se em princípios da psicomotricidade relacional, das teorias do desenvolvimento infantil e da pedagogia do corpo, reconhecendo a infância como fase de intensas descobertas sensório-motoras, cognitivas e afetivas. Os resultados apontam que a valorização das linguagens corporais no cotidiano da Educação Infantil favorece a articulação entre corpo, ludicidade e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Ao reconhecer o corpo como mediador do conhecimento, o(a) professor(a) possibilita experiências significativas que potencializam a autoestima, a interação social e a autonomia infantil. Conclui-se que práticas pedagógicas sensíveis à psicomotricidade promovem aprendizagens mais vivas, contextualizadas e respeitosas às especificidades da infância.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Linguagens Corporais. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre a infância têm deslocado visões reducionistas e universalizantes, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural, dotado de múltiplas formas de expressão e de significação do

1 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: rocha.rosinalva@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2617761790890599. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0595-1759.
2 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: carvalhobarbarats@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2952255648110873. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-1323-6747.

mundo. Esse movimento epistêmico tem provocado revisões profundas nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à centralidade do corpo, da ludicidade e das experiências sensoriais no processo de aprendizagem. É nesse contexto que se insere este estudo, cujo tema é a importância da psicomotricidade presente nas linguagens corporais para a construção do conhecimento lúdico na Educação Infantil.

Durante muito tempo, a Educação Infantil foi compreendida como espaço destinado ao cuidado, desvinculado da intencionalidade pedagógica. Essa visão atravessou décadas, sustentada por discursos que desconsideravam as potências da infância e suas formas legítimas de habitar o mundo. A incorporação de documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) tensionou essa lógica ao reconhecer o brincar, o corpo e a experiência como fundamentos do processo educativo.

Autores como Kishimoto (1998), Silva (2009), Guimarães (2019) e Pugliese (2021), contribuem para a compreensão da psicomotricidade como dimensão vital da prática pedagógica, articulada ao movimento, à ludicidade e às expressões corporais que se manifestam nas experiências infantis. A partir desses referenciais, compreende-se que a infância não pode ser reduzida a um tempo de preparação para o futuro, mas sim como etapa plena de existência, atravessada por gestos, emoções e sentidos que emergem nas interações e nas brincadeiras.

O presente estudo propõe os seguintes objetivos: investigar como as linguagens corporais e a psicomotricidade se afirmam como eixos formativos na Educação Infantil; refletir sobre os modos como corpo, movimento e ludicidade atravessam as práticas pedagógicas; analisar estratégias que potencializam o desenvolvimento da criança em sua integralidade; reconhecer a cultura corporal do movimento como expressão legítima de saberes infantis.

A escolha por esse recorte se justifica pela urgência de repensar as práticas na Educação Infantil a partir de um olhar que valorize as infâncias em sua pluralidade, desestabilize narrativas normativas e abra espaço para escutas sensíveis às linguagens que se inscrevem no corpo. Em vez de buscar verdades ou receitas metodológicas, este estudo opta por compreender os atravessamentos

entre corpo e conhecimento, entre ludicidade e subjetivação, reconhecendo a potência das experiências corporais como constituintes da educação das infâncias.

2. CORPO, LINGUAGENS E PSICOMOTRICIDADE

As concepções de corpo, linguagem e linguagens corporais não se apresentam de modo neutro ou atemporal. Para Le Goff, et al. (2006), tais categorias atravessam a história e refletem ideologias socialmente construídas, presentes no imaginário, no cotidiano e nos modos como determinados grupos imprimem sentidos ao corpo nas relações educativas, sobretudo na infância.

Os autores revelam que, nas civilizações medievais, o corpo estava imerso em uma cultura marcada por tensões simbólicas entre polos opostos: “Deus e o homem, o homem e a mulher, a cidade e o campo, o alto e o baixo, a riqueza e a pobreza, a razão e a fé, a violência e a paz” (LE GOFF, et al., 2006, p. 10). Essas tensões influenciaram os modos como a infância foi pensada e como os corpos infantis passaram a ser disciplinados.

Ao longo da história, o corpo foi concebido como suporte de moralidades e condutas que variaram conforme as transformações sociais. Segundo Gonçalves (1994), somente na Modernidade essa lógica sofreu rupturas mais evidentes. A emergência de novos paradigmas sociais e industriais inaugurou outras formas de ver e tratar o corpo, atribuindo-lhe status de sujeito de linguagem, especialmente quando se trata da infância.

Na contemporaneidade, como indica Ehrenberg (2014), a valorização das linguagens corporais na infância se expandiu diante de lutas sociais por educação inclusiva, das reconfigurações do papel da mulher na sociedade e da progressiva inserção das crianças em espaços coletivos de aprendizagem. Esse movimento culminou na formulação de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a LDB nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que reconhecem a infância como etapa fundamental da educação básica e garantem o direito a práticas educativas que respeitem sua corporeidade e ludicidade.

O corpo infantil, emerge assim, como território de expressões múltiplas, e as linguagens corporais assumem centralidade nos processos de significação, subjetivação e interação. A linguagem, entendida como construção sociocultural e não meramente verbal, apresenta-se de forma ampliada, como um sistema complexo de comunicação, que envolve não apenas códigos orais ou escritos, mas também gestos, sinais, expressões faciais e outras formas de manifestação que carregam sentidos (MARTINS, 2017).

Santos (2003) argumenta que a linguagem corporal integra esse universo e se constitui como expressão legítima do sujeito, principalmente na infância, quando gestos e atitudes comunicam mais do que palavras. As crianças expressam desejos, medos, afeições e resistências por meio do corpo, e a escuta atenta dessas expressões permite acessar camadas profundas de suas vivências e experiências.

Para Ehrenberg (2014), compreender tais linguagens requer sensibilidade e disposição docente para perceber os corpos infantis em sua inteireza. As formas como as crianças se movimentam, interagem e ocupam o espaço expressam aspectos de sua constituição subjetiva. Sonhos, rejeições, invenções e afetos atravessam suas ações corporais e pedem uma leitura cuidadosa por parte dos educadores.

Molcho (2007) destaca que, na ausência da linguagem verbal, o corpo da criança comunica o que ainda não se formula em palavras. Os gestos, as posturas, os olhares e os toques sinalizam emoções, tensões e expectativas. Muitas vezes, os adultos tendem a ignorar essas expressões, priorizando o discurso verbal e negligenciando a complexidade comunicativa do corpo infantil.

Nesse mesmo sentido, Galvão (2003), ao dialogar com a teoria de Henri Wallon (1879–1962), enfatiza que as emoções provocam alterações expressivas no corpo da criança, modificações no tônus muscular, na respiração, na vocalização, na postura, que revelam estados afetivos ligados ao ambiente, às relações interpessoais e às experiências educativas. O corpo é compreendido como unidade funcional em que emoção, cognição e movimento se articulam de forma indissociável, reafirmando a psicomotricidade como campo de saber central na educação da infância.

Ao reconhecer essas dimensões, torna-se possível afirmar que as linguagens corporais não apenas compõem o universo simbólico da criança, mas configuram-se

como caminho epistemológico potente para práticas pedagógicas que respeitam sua singularidade e possibilitam a construção de conhecimentos em diálogo com o corpo, o afeto e o jogo simbólico. Nesse horizonte, a psicomotricidade não deve ser tratada como técnica ou metodologia isolada, mas como uma perspectiva que compreende o corpo como sujeito de sentidos, enunciador de experiências e mediador de aprendizagens.

3. LINGUAGENS CORPORAIS E EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA INFÂNCIA

Molcho (2007) observa que as expressões faciais, os gestos e a inclinação do corpo da criança em direção ao professor ou ao adulto constituem linguagens que devem ser observadas com atenção. Esses sinais corporais indicam necessidades afetivas e cognitivas que, quando reconhecidas, favorecem o desenvolvimento psicomotor em sua complexidade.

O desenvolvimento psicomotor não se limita à execução de movimentos, mas entrelaça-se profundamente com as linguagens corporais, compondo o campo da psicomotricidade, que compreende o corpo como meio de expressão e de constituição da subjetividade infantil.

De acordo com Pugliese (2021), a psicomotricidade refere-se à totalidade funcional do ser humano, articulando os domínios motor, afetivo e cognitivo de forma integrada. Trata-se de um campo que posiciona o corpo como mediador entre o sujeito e o mundo, no qual o gesto e o movimento expressam pensamentos, emoções e intenções. Ao ultrapassar a dicotomia corpo-mente, a psicomotricidade assume o papel de eixo estruturante do desenvolvimento infantil, oferecendo subsídios para compreender a criança em sua complexidade subjetiva, social e biológica.

Nessa perspectiva, o ato motor deixa de configurar-se como simples resposta mecânica para ser compreendido como linguagem encarnada do sujeito, linguagem que se expressa por meio da percepção, do ritmo, da organização espacial e temporal, do equilíbrio, da lateralidade, da atenção e da memória. Quando mobilizadas em contextos lúdicos, tais dimensões enriquecem a experiência

pedagógica e potencializam a construção de saberes significativos, enraizados na relação entre o corpo e o ambiente.

Molcho (2007) retoma essa discussão ao afirmar que tais dimensões psicomotoras atravessam as manifestações corporais da infância, mesmo que frequentemente passem despercebidas pelos adultos. A leitura desses sinais depende das disposições do professor, de sua escuta sensível e da disponibilidade para reconhecer nos gestos infantis formas legítimas de linguagem e comunicação.

Conforme enfatiza Pugliese (2021), a psicomotricidade abrange um amplo espectro de funções integradas, que envolvem desde a percepção espacial e temporal até o ritmo, o equilíbrio, a memória visual, a lateralidade, a atenção e o domínio do esquema corporal. Essas dimensões estruturam a base funcional do sujeito em desenvolvimento e revelam a complexidade do corpo enquanto linguagem e instância de mediação com o mundo. Embora fundamentais à prática pedagógica, esses aspectos assumem tamanha abrangência que ultrapassam os limites de um único estudo, exigindo abordagens interdisciplinares e continuadas, comprometidas com a totalidade da criança.

Santos (2003) reforça que o desenvolvimento psicomotor, ao ocorrer de maneira singular em cada fase da infância, deve ocupar lugar central nas propostas pedagógicas que priorizam a escuta do corpo e das múltiplas linguagens. Ao interpretar e acolher essas manifestações, o professor amplia as possibilidades de intervenção educativa e fortalece os vínculos formativos no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, Pugliese (1999) afirma que compreender a psicomotricidade implica reconhecer o corpo como instância que sente, pensa e comunica. Na infância, essa linguagem se expressa por meio das brincadeiras, dos gestos, das posturas e da motricidade afetiva, o que exige do educador uma escuta pedagógica atenta aos sinais corporais como formas legítimas de construção do conhecimento.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (2009, p. 10) define a educação psicomotora como um processo contínuo, presente em todas as aprendizagens infantis. Tal processo se estrutura a partir de vivências que articulam os aspectos motores, emocionais e cognitivos, favorecendo a formação global do sujeito. Para o autor, a educação psicomotora ultrapassa uma abordagem corretiva e atua também na facilitação das condições naturais de desenvolvimento e na prevenção de distúrbios corporais.

Silva (2009) acrescenta que reconhecer e valorizar as manifestações corporais em cada fase do desenvolvimento infantil permite respeitar os limites e potencialidades das crianças, além de estimular habilidades fundamentais para novas aprendizagens. Galvão (2003), ao dialogar com a teoria de Henri Wallon, observa que as linguagens corporais se transformam nas interações estabelecidas com o ambiente escolar, com os adultos e com os pares, configurando-se como formas sensíveis de adaptação, comunicação e expressão afetiva no cotidiano educativo.

Molcho (2007) descreve que, entre os dois e três anos de idade, a linguagem corporal expressa o desejo de explorar o espaço e os objetos, substituindo a necessidade de sucção por movimentos constantes e curiosidade motora. Já entre os quatro e cinco anos, as crianças demonstram comportamentos mais complexos, como o desejo de tocar o professor, buscar afeto ou estabelecer vínculos por meio de gestos. Tais manifestações revelam transformações nos modos de se relacionar com o mundo e demandam práticas pedagógicas que acolham esses sinais com sensibilidade.

No campo da educação psicomotora, Silva (2009) destaca estudos de Lapierre para afirmar que o professor pode utilizar as manifestações corporais e afetivas como instrumentos para favorecer o comportamento e a interação social da criança. Quando o afastamento corporal se manifesta como resistência, por meio de agitação, provocações ou atitudes de oposição, a reeducação psicomotora deve assumir um papel mediador, resgatando vivências anteriores, reorganizando expressões simbólicas e criando espaços de escuta e afeto entre educador e educando.

Ehrenberg (2014) sustenta que, para estimular o desenvolvimento das linguagens corporais de forma efetiva, é necessário oferecer momentos lúdicos nos quais o corpo possa atuar como meio de expressão, criação e aprendizagem. A escola deve se configurar como um espaço em que o corpo infantil encontre liberdade para comunicar seus anseios, elaborar experiências e acessar conhecimentos por meio da ação.

Santos (2003) acrescenta que tais manifestações assumem um papel simbólico relevante, constituindo sistemas de signos com os quais as crianças buscam interpretar e reorganizar o mundo. A linguagem oral, o desenho, a imitação,

o faz de conta e o gesto se revelam como expressões fundamentais da função simbólica, aspecto central da constituição do sujeito em sua relação com o outro e com o ambiente.

Com os avanços nos marcos legais que garantem o direito à Educação Infantil e diante da consolidação de uma nova compreensão sobre as infâncias, as instituições passaram a investir em práticas que estimulam as linguagens corporais com intencionalidade lúdica. Brincadeiras, jogos e brinquedos foram incorporados ao cotidiano escolar como recursos fundamentais para promover o desenvolvimento psicomotor de forma integral e respeitosa (MOLCHO, 2007).

4. A BRINCADEIRA COMO DISPOSITIVO PSICOMOTOR E A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC reconhece o corpo, os gestos e o movimento como dimensões fundamentais da experiência na Educação Infantil. Esses elementos integram os campos de experiência “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, estruturados pelos eixos norteadores da aprendizagem: as interações e a brincadeira. Tais campos asseguram às crianças “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 40), colocando o corpo em evidência como lugar de escuta, produção e criação.

Ao considerar corpo, gesto e movimento como linguagens indissociáveis da psicomotricidade, torna-se possível compreender a ação corporal como resultado da integração entre fatores neurofisiológicos, afetivos e sociais. Trata-se da consciência de si por meio do gesto e da atitude, uma expressão do pensamento pelo ato motor de maneira precisa e harmoniosa (GUIMARÃES, 2019).

A brincadeira, nesse contexto, emerge como uma prática de linguagem que ultrapassa o entretenimento. Assis (1993) já defendia que é necessário oferecer à criança possibilidades criativas por meio de brinquedos, jogos e estratégias simbólicas, capazes de impulsionar experiências motoras significativas. Essas práticas favorecem a manifestação espontânea das linguagens corporais e ampliam os modos de aprender na infância.

Ao brincar, a criança elabora sentidos, representa vivências e reage ao meio com sinais explícitos. Kishimoto (1998) evidencia que o corpo, nesse processo, expressa satisfação, desconforto, descoberta e pertencimento. A ludicidade atua como um território simbólico que transforma a ação em conhecimento. A criança observa, internaliza, simula, modifica e reconstrói elementos do cotidiano, expressando-se por gestos, posturas e deslocamentos corporais que precisam ser valorizados pedagogicamente.

Kishimoto (1998) reconhece o brincar como campo de experiências composto por diferentes categorias simbólicas, organizadas em torno do uso de materiais, espaços e objetos. O movimento corporal, a mudança na percepção e o jogo imaginativo refletem as mobilidades físicas das crianças e suas formas subjetivas de interagir com o mundo.

A psicomotricidade se inscreve nesse processo como dimensão constitutiva da aprendizagem infantil. Silva (2009) afirma que a brincadeira, ao integrar o corpo à experiência, ativa mecanismos simbólicos e relacionais indispensáveis à aprendizagem. Tais experiências incluem o faz-de-conta, as narrativas orais, a manipulação de objetos e as interações sociais. Todas essas práticas devem ser interpretadas com escuta sensível, pois revelam as especificidades da infância em sua forma mais genuína de comunicar-se com o outro e com o ambiente.

O papel do professor, nesse contexto, não consiste em controlar ou conduzir rigidamente a ação corporal da criança, mas em criar condições para que suas linguagens sejam acolhidas, compreendidas e potencializadas. A leitura atenta do gesto, do olhar, da aproximação ou do afastamento permite a construção de intervenções pedagógicas fundadas no respeito ao corpo que aprende, sente e se comunica.

Dessa forma, a reeducação psicomotora, mais do que uma técnica corretiva, torna-se uma escuta pedagógica que reconhece no movimento infantil uma possibilidade de reorganização subjetiva e de construção de vínculos afetivos. Valorizar essas expressões no cotidiano da Educação Infantil significa instituir uma prática educativa que legitima os corpos como territórios de saberes e as brincadeiras como práticas fundantes do aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recolocar o corpo no centro das práticas pedagógicas na educação infantil constitui gesto epistemológico e político que rompe com tradições escolares que historicamente deslegitimaram as expressões infantis não verbais. ao compreender as linguagens corporais como formas legítimas de conhecimento e a psicomotricidade como campo integrador de cognição, afeto e movimento, este estudo reafirma a urgência de práticas educativas sensíveis à pluralidade da infância.

A articulação entre psicomotricidade, ludicidade e linguagem corporal revelou-se fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, potencializando formas de aprender que partem do gesto, da ação e da experiência sensorial. Ao reconhecer que o corpo fala, sente e aprende, amplia-se o entendimento sobre o que é ensinar na infância: não apenas transmitir conteúdos, mas escutar, acolher e traduzir o que se inscreve nos movimentos infantis como potência educativa.

O professor, nesse cenário, assume o papel de mediador atento, capaz de interpretar os sinais corporais das crianças e de propor intervenções pedagógicas que respeitem seus ritmos e modos de ser. Estratégias como o faz-de-conta, os jogos simbólicos e as brincadeiras não apenas contribuem para o desenvolvimento psicomotor, mas também ativam processos de subjetivação e socialização que estruturam aprendizagens profundas.

Mais do que aplicar técnicas, trata-se de construir uma pedagogia que reconheça o corpo como território de saberes, e a ludicidade como linguagem fundante da infância. Ao valorizar essas dimensões, o trabalho docente passa a sustentar práticas comprometidas com a formação de sujeitos expressivos, autônomos e implicados em seu processo de aprendizagem.

Promover uma educação psicomotora significa, assim, instaurar um espaço escolar que reconhece o gesto como enunciado, o movimento como pensamento e a brincadeira como ato fundante do conhecer.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **A pré-escola brasileira:** Uma nova metodologia de educação pre-escolar. 7 ed. São Paulo: Pioneira 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – BNCC**. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 12 de mar. de 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2022. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/245566. Acesso em: 24 de mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 de mar. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Volume 1 – Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 de mar. 2025.

SANTOS, Célia Luciana dos. Aquisição e desenvolvimento na linguagem da infância. In: SANTOS, Célia Luciana dos (Org.). **Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos):** um olhar multidisciplinar. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. Pró-posições, v. 25, p. 181-198, 2014.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 71.

PUGLIESE, Rossana. **Vitor da Fonseca:** Cognição, motricidade, emoção e afetividade. Wak, 2021.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. São Paulo: Papirus, 1994.

GUIMARÃES, Rosana Maciel. **A importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor**. Publicado em: 2019-03-07. Disponível em:

https://www.livrosdigitais.org.br/livro/38252HALF76SD4. Acesso em: 28 de mar. de 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LE GOFF, Jacques et al. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução: Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARTINS, Moisés de Lemos. **A linguagem, a verdade e o poder-ensaio de semiótica social**. Edições Húmus, 2017.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança:** entenda o que ela quer dizer com os gestos e as atitudes e os sinais. São Paulo: Editora Gente, 2007.

SILVA, Daniel Vieira da. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

EDUCAÇÃO PARA HÁBITOS MAIS SAUDÁVEIS

Claudete Marilei Hoffmann Lamour[1]

Rafaela Simão Milléo[2]

Rosana Bassanesi[3]

Maria Alice Witt[4]

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Curitiba, por meio do Projeto PAE (Pesquisa-Ação na Escola), com 4 turmas do Ensino Fundamental I, e estudantes na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, de agosto a novembro de 2023. Teve como principal objetivo levar os estudantes a conhecerem e vivenciarem práticas que favoreçam a promoção da saúde e do bem estar, com a adoção de hábitos saudáveis. Buscou-se essa temática a partir da observação docente em suas práticas diárias no ambiente escolar, com estudantes agitados, distraídos, ansiosos e de hábitos alimentares pouco saudáveis. A proposta metodológica incluiu atividades teóricas e práticas que promovessem conhecimento de hábitos alimentares saudáveis, despertasse o prazer com leituras rotineiras, experimentassem os benefícios de exercícios de atenção plena e respiração consciente, fortalecessem relacionamentos mediante a prática da gratidão, além de reforçar a importância em participar de campanhas solidárias e a alegria de brincar em família. O impacto pedagógico dessa proposta foi observado a partir de desenhos e textos produzidos pelos estudantes, bem como a mudança de suas atitudes em sala de aula, e considerados importantes para o desenvolvimento e aprimoramento de hábitos de vida mais saudáveis. Vale complementar que algumas das práticas propostas neste trabalho continuam sendo adotadas na escola até o momento (julho de 2025).

Palavras-chave: Alimentação saudável, atenção plena, gratidão, leitura, brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aquisição de hábitos saudáveis ajuda a melhorar a qualidade de vida e se conquistados na infância, contribuem positivamente para o desenvolvimento físico e mental das crianças. A BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece que a formação de hábitos saudáveis é parte essencial da educação integral das crianças e adolescentes e estabelece essa relação em diferentes etapas

[1]Especialização em Educação Física Escolar, Escola Municipal Nivaldo Braga, clamour@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2]Especialização em Educação Física Escolar, E.M. Nivaldo Braga, rmilleo@educacao.curitiba.pr.gov.br
[3] Especialização em Metodologia do Ensino da Arte, Escola Municipal Nivaldo Braga, robassanesi@educacao.curitiba.pr.gov.br
[4]Doutorado em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, maria.witt@pucpr.br

da educação básica, conectando saúde, bem-estar e desenvolvimento pessoal. Partindo desse pressuposto e com o intuito de auxiliar no desenvolvimento e consolidação de hábitos saudáveis nos estudantes, buscou-se promover ações pedagógicas que pudessem favorecê-los.

O início deste trabalho deu-se, a partir da observação das professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) da cidade de Curitiba/PR acerca do alto consumo de alimentos ultraprocessados no lanche dos estudantes. Alinhado à análise dos resultados do SISVAN Escolar (Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional), que avalia anualmente o peso e altura dos estudantes, observou-se um aumento gradativo de excesso de peso e/ou obesidade. Outro aspecto observado na escola, e que chamou a atenção das professoras desta unidade escolar, está relacionado ao comportamento dos estudantes, que se mostravam bastante agitados, distraídos e ansiosos.

Diante desta realidade, elaborou-se o presente trabalho com foco no desenvolvimento de uma proposta educacional que incluísse práticas saudáveis, a fim de permitir que os estudantes aprofundassem seu conhecimento sobre o assunto e compartilhassem com seus familiares. O público-alvo incluiu 120 estudantes de quatro turmas do Ensino Fundamental I. Dentre os objetivos específicos e atividades desenvolvidas estão: i) fortalecer a prática de brincadeiras e de leitura em família; ii) praticar exercícios respiratórios e momentos de atenção plena; iii) mobilizar os estudantes por meio de uma campanha solidária; e; iv) fortalecer atitudes que expressassem a gratidão. A partir dessas ações, espera-se que os estudantes se sintam motivados a multiplicarem hábitos saudáveis em seu ambiente familiar, compreendendo os benefícios que eles podem proporcionar na melhoria da qualidade de vida.

2 PRÁTICAS SAUDÁVEIS – DA INFÂNCIA PARA A VIDA

Entendendo que hábitos saudáveis devem ser desenvolvidos desde a infância e cultivados durante toda a vida, possibilitou-se a vivência de algumas práticas educacionais possíveis de serem introduzidas na rotina da família e escola, mesmo que inicialmente exijam um esforço maior. Dentre os tópicos importantes neste contexto, ressaltam-se: alimentação saudável, incentivo à leitura, prática de gratidão,

campanha solidária, brincadeira em família e atenção plena. A metodologia proposta teve como base a pesquisa-ação qualitativa, buscando-se investigar quais alimentos predominavam na alimentação diária dos estudantes e como os mesmos utilizavam seu tempo livre fora do ambiente escolar. Para THIOLLENT (1986, p.14):

> a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com urna ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Observado o problema e definidos os encaminhamentos metodológicos, iniciou-se a coleta de informações com a elaboração de um questionário online (google forms), enviado ao responsável por cada estudante envolvido diretamente no projeto. Este questionário continha 10 questões objetivas voltadas para características da alimentação diária e ocupação do tempo livre no ambiente familiar. Importante salientar, que os respondentes podiam indicar mais de uma alternativa para as perguntas, que tinham o intuito de mapear informações comuns. Obteve-se um total de 116 respondentes e pode-se verificar que mais de metade dos estudantes possuem o hábito de consumir diariamente achocolatados, 71,6% consomem pães, bolos ou biscoitos, e apenas 11.2% consomem frutas no café da manhã. Sobre as brincadeiras realizadas fora da escola, 71,6% dos estudantes brincavam a maior parte do tempo dentro de sua casa, e destes, praticamente metade passavam suas horas de lazer em frente a telas (celulares, videogames ou televisão). Somente 22,4% dos estudantes realizavam brincadeiras corporais como pega-pega, pique-esconde ou outras, e 61,2% deles não realizavam nenhuma atividade física com regularidade. Essas informações confirmaram a percepção das professoras do ambiente escolar, reforçando a necessidade de uma educação voltada à aquisição de bons hábitos alimentares e de vida. A partir dessas respostas foram elaboradas diferentes ações com intuito pedagógico, descritas na sequência.

2.1 Alimentação saudável

O baixo consumo de frutas pelos estudantes da escola, embora estas estivessem presentes no lanche oferecido pela Prefeitura Municipal de Curitiba/PR, aliado ao alto consumo de alimentos ultraprocessados trazidos de casa pelos

estudantes, acendeu um alerta para a questão da alimentação saudável. Associado a isso, a análise dos dados disponibilizados pelo SISVAN ESCOLAR, mostrou que, desde que foi implantado em 1996 até o ano de 2022, houve um aumento percentual gradativo no número de estudantes com excesso de peso, sobrepeso ou obesidade. Na escola em questão, esta tendência foi observada e em 2022 mais de 30% dos estudantes encontravam-se nessas condições. A partir dessas constatações, as atividades pedagógicas realizadas buscaram incentivar nos estudantes a preferência pelo consumo do lanche disponibilizado na escola, uma vez que o cardápio é elaborado por nutricionistas que buscam atender a necessidade de ingestão de nutrientes para a faixa etária. Ainda, para que a motivação ao consumo de alimentos nutritivos se estendesse também no ambiente familiar, foi feito o envio semanal de dicas de alimentação saudável, realização de palestra para a família, promovida na escola com a nutricionista do Núcleo Regional de Educação, e a execução de um prato saudável (estudante e familiares) com o registro da receita em um caderno itinerante que ao final, foram organizadas em um “caderno de receitas” da turma e disponibilizadas para as famílias em arquivo PDF. Em outra ocasião, a mesma nutricionista realizou um trabalho junto a todos os estudantes do período da tarde, onde de maneira bastante pedagógica, ensinou sobre a classificação dos alimentos, quais devem ser consumidos em maior quantidade e quais devem ser evitados considerando uma alimentação saudável. Os estudantes tiveram uma excelente interação com a nutricionista, fazendo perguntas curiosas como: “Refrigerante é veneno?”, “Por que o chocolate faz mal se é feito a partir de uma fruta?”, “Arroz tem açúcar?”. As questões foram esclarecidas pela nutricionista, que finalizou esse momento enfatizando que se deve priorizar o consumo de alimentos vindos diretamente da natureza (no seu estado “natural”) e diminuir o consumo de alimentos industrializados.

Para finalizar esta etapa, alguns estudantes participaram de uma aula de campo, na Fazenda Urbana Cajuru, que faz parte do Programa Linhas do Conhecimento, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME). Nessa aula, os estudantes aprenderam que é possível estruturar hortas em casa, mesmo com pouco espaço e que o plantio de determinados arbustos e flores quando plantados junto com hortaliças, podem servir de repelente natural.

2.2 Estudantes leitores

COELHO (2015) relata em um artigo sobre a importância da leitura na infância, destacando que o desenvolvimento do hábito de leitura desde cedo contribui para o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos. Para a autora, o estímulo inicial da leitura deve começar com os familiares e seguir na escola, com incentivo contínuo dos professores, para que o estudante adquira o gosto de ler. A leitura permite que a criança percorra um mundo da imaginação, aumente sua criatividade e conhecimentos, aprimore sua capacidade de observar e refletir sobre diferentes aspectos da vida, da sociedade e do mundo, com uma visão crítica. Desta forma, a leitura contribui para o desenvolvimento, psicológico, cognitivo e social da criança.

Com o objetivo de fortalecer e incentivar o hábito de leitura nos estudantes, foram utilizados encaminhamentos metodológicos como a contação de histórias, rodas de leituras e estudantes de uma turma lendo para estudantes de outra. Além disso, os estudantes levaram para casa livros de literatura infantil, onde tiveram a oportunidade de ler para seus familiares. Para motivar ainda mais o prazer pela leitura, foi proporcionado um momento de interação com Vinícius Mazzon. Ele atua como contador de histórias e mediador de leitura em projetos realizados pela Casa de Leitura da Fundação Cultural de Curitiba, como *No Galho da Laranjeira – Histórias para Crianças Brasileiras,* projeto este que já atendeu cerca de 13 mil estudantes da RME, com sessões de contação de histórias e rodas de leitura, cujo objetivo é despertar o gosto pela leitura desde a infância

2.3 Gratidão

Diversos autores abordam sobre a importância da prática da gratidão, quer seja pelo viés da psicologia, filosofia ou religiosidade. Em artigo publicado com o título *Sobre a Gratidão*, PIETA e FREITAS (2009) discorrem sobre a gratidão como sendo uma emoção moral que envolve o reconhecimento, a apreciação e a vontade em retribuir algo. Para estas autoras, a gratidão atua como uma ligação ética entre o eu e o outro, sustentando relações sociais. As autoras estudaram como crianças de 5 a 12 anos de idade expressam a gratidão e concluíram que as crianças mais novas são mais práticas, expressando sua gratidão de forma mais concreta, como dar presentes,

por exemplo. Já as crianças mais velhas, demonstram o quanto são gratas de forma mais reflexiva, reconhecendo as intenções do benfeitor e criando vínculos afetivos. Portanto, a gratidão está associada a compreender o que o outro sente, suas intenções, e à reciprocidade, podendo promover vínculos duradouros. Defendem ainda que a prática da gratidão deve ser incentivada desde cedo, podendo fazer parte da formação ética da criança tanto na família, quanto na escola.

Para introduzir o tema na escola, ainda desconhecido para muitos estudantes, foi realizada a leitura do livro: *Gratidão Faz Bem ao Coração,* de Sandra Aymone (2020). A leitura do livro despertou o interesse dos estudantes, facilitando a compreensão sobre o assunto. Para que os estudantes pudessem compreender na prática este conceito, foi proposta a atividade de fazer anotações diárias sobre aquilo pelo que são gratos, colocando-se em todas as salas de aula da escola potes denominados *Gotas de Gratidão,* o que se tornou um depósito de emocionantes registros. Foi proposto também que os estudantes fizessem uma homenagem aos professores, que receberam um envelope com bilhetes de gratidão de alunos de diferentes turmas.

Embora este trabalho tenha sido pensado inicialmente para 120 estudantes, acabou alcançando todas as turmas da escola. O ponto alto desta etapa, foi um concurso para a escolha de um desenho que representasse a gratidão, e que seria utilizado para a capa da agenda escolar do ano seguinte. As professoras idealizadoras deste trabalho, foram surpreendidas, tamanho o engajamento dos estudantes nesta atividade proposta.

2.4 Campanha do bem

Outra atividade desenvolvida com os estudantes foi a arrecadação de meias usadas para serem levadas às lojas da Pucket, uma vez que esta empresa possui a campanha *Meias do Bem.* Nessa campanha, meias usadas de qualquer marca, mesmo estando rasgadas e sem seu par, são recolhidas e transformadas em cobertores, distribuídos para pessoas com necessidade. Além da ação social, a reutilização dessas meias tem um impacto ambiental positivo, podendo contribuir para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. A campanha iniciou em 2013 e até o ano de 2023 havia reciclado 32 toneladas de resíduos têxteis e doado mais de

55 mil cobertores, exercendo assim a sustentabilidade e responsabilidade social, já que esses cobertores são doados para pessoas que vivem em vulnerabilidade social. Nesta etapa, inicialmente foi explicado aos estudantes sobre a campanha, que em seguida assistiram ao vídeo: *Projeto Social Transforma Meias Usadas em Cobertores Novos*. Foram assim incentivados a participarem da campanha, e a escola serviu como ponto de coleta. Uma vez recolhidas as meias usadas, trazidas pelos estudantes, as professoras levavam até uma das lojas da Pucket em Curitiba. Esta campanha na escola obteve resultados positivos e, em 4 meses foram recolhidos mais de 700 pares de meias.

2.5 O brincar em família

LEMES e LOPES (2022) reportaram sobre o brincar na infância, abordando o papel fundamental que a brincadeira exerce para o desenvolvimento infantil. Destacam que por meio da brincadeira a criança percebe o mundo, expressa sentimentos e atitudes, estimula as funções sensoriais, motoras e intelectuais. Assim, a atividade lúdica por meio do brincar, se torna um potente recurso para o autoconhecimento, para a saúde emocional e consequentemente, contribui efetivamente para o desenvolvimento integral da criança. As autoras reforçam que é necessário estimular constantemente o brincar na infância, oportunizando a criação de seus próprios espaços de brincadeira, favorecendo sua autonomia e protagonismo.

No presente trabalho buscou-se compreender melhor quais são os entretenimentos dos estudantes fora do ambiente escolar, e que realizam com seus familiares, a partir do questionário inicial via google forms. Concluiu-se que as crianças, em seu ambiente domiciliar, realizam poucas brincadeiras que demandam maior movimentação corporal, permanecendo na maior parte do seu tempo de lazer interagindo com telas ou utilizando-se de brinquedos automatizados.

Neste sentido, pensando-se na promoção de brincadeiras que envolvessem algum ou todos os familiares no ambiente domiciliar dos estudantes, foram preparadas duas sacolas por turma contendo um livro de literatura infantil, brinquedos simples e alguns confeccionados a partir de materiais reutilizáveis, como jogos de memória, dominó, percurso, corda, elástico, bilboquê e bambolê, além de um caderno de relatos onde cada criança registrou como foi sua experiência com esses materiais, em sua

casa. A sacola era itinerante, e cada estudante ficou com ela por 3 dias sendo em seguida encaminhada para o próximo colega da turma. No tempo de desenvolvimento deste trabalho, cada estudante teve a oportunidade de levar três vezes a sacola para sua casa, cada vez com livros e brinquedos diferentes.

2.6 Atenção plena

Os benefícios da atenção plena e da respiração são amplamente conhecidos, mesmo que popularmente. RAHAL (2018) em seu artigo *Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção*, analisou trabalhos já publicados e verificou como a prática da atenção plena pode ser inserida na escola, analisando programas diferentes voltados para essa temática. Embora os programas analisados fossem voltados para adultos, foi observado que os mesmos podem ser adaptados para crianças, em ambiente escolar, por exemplo.

Partindo da observação que os estudantes da escola se encontravam bastante agitados e distraídos, buscou-se a realização de vivências de atenção plena e respiração consciente para auxiliar na diminuição deste estado de agitação e aumentar sua concentração e foco durante as atividades pedagógicas. Desta forma, optou-se por práticas de atenção plena após as aulas de educação física, quando normalmente os estudantes voltavam bastante agitados para a sala de aula. Depois de explicar aos estudantes sobre os benefícios da respiração profunda e consciente, a prática foi iniciada utilizando-se um aplicativo conhecido como *5 Minutos, Eu Medito.* Com a música do aplicativo tocando ao fundo, os estudantes foram orientados a concentrar a atenção no ar entrando e saindo do corpo por meio da respiração ou nos sons emitidos pela música. Quando não era feito o uso da música, os estudantes eram orientados a prestar atenção em todos os sons vindos a partir da porta da sala de aula, para fora. Essas vivências, embora simples, surtiram resultado imediato e alguns estudantes pediam que a professora colocasse a “musiquinha calma” ao final da aula (aplicativo 5 minutos, Eu medito). Essas práticas tornaram-se um hábito que prevalece até os dias de hoje na escola, após as aulas de educação física ou quando os alunos estão muito agitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a introdução de uma educação voltada para aquisição de hábitos saudáveis nem sempre é fácil, mas ao se pensar em qualidade de vida, faz-se necessário. Mesmo no período de quatro meses para esse trabalho, foi possível observar resultados significativos para cada uma das atividades pedagógicas desenvolvidas. Os estudantes mostram-se interessados e curiosos interagindo ativamente, muitas vezes incluindo a participação da família, com destaque para as leituras e brincadeiras quando o estudante levava para casa a sacola itinerante. Outra atividade interessante envolvendo os familiares foi a palestra com a nutricionista e o preparo de um prato saudável com o registro da receita, resultando em um caderno de receitas (em arquivo PDF) para cada uma das turmas envolvidas. No que concerne às atividades propostas envolvendo a temática da alimentação saudável, observou-se um aumento no consumo de frutas presentes no lanche oferecido pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

Quanto ao desenvolvimento do prazer pela leitura, percebeu-se que as contações de histórias realizadas na escola despertaram a curiosidade sobre as narrativas e o encantamento pelos personagens. Os estudantes demonstraram maior interesse pela leitura no decorrer do período letivo, acessando com mais frequência a caixa de livros disponível para lerem após concluírem as atividades pedagógicas regulares.

Na temática sobre gratidão, observou-se que os estudantes de uma maneira geral, passaram a perceber e valorizar pequenas e grandes coisas que acontecem em suas vidas, sejam elas materiais ou não, além de expressarem esse reconhecimento por meio de registros escritos, de desenhos, gestos ou palavras.

A campanha *Meias do Bem* teve um bom engajamento por parte de estudantes e familiares, que demonstraram bastante alegria ao realizar as doações de meias usadas, e que seriam descartadas. A possibilidade de as meias serem transformadas em cobertores para pessoas em vulnerabilidade social, motivou os estudantes para que cobrassem a participação das famílias na separação das mesmas.

Finalmente, os resultados observados neste trabalho foram positivos e algumas ações permaneceram na escola, como a campanha *Meias do Bem,* a prática de respiração consciente e atenção plena após as aulas de educação física ou quando

os estudantes estão mais agitados, bem como os rodízios das sacolas itinerantes que seguem para a casa com livros infantis e brinquedos. Ações como essas podem contribuir para uma educação voltada para a promoção de hábitos saudáveis que auxiliem a melhorar a qualidade de vida e bem estar dos estudantes, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

10 anos Meias do bem. Disponível em: https://blog.puket.com.br/10-anos-de-meiasdo-bem/ . Acesso em 05 de julho de 2025.

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

COELHO, Kesia**. A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico**. FAPB, 2015. Saraiva. São Paulo.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMES, Raquel Karpinski; LOPES, Andreia dos Santos; DELLA NINA, Eduarda Klein. **A importância do brincar para a criança: educação infantil e anos iniciais.** Taquara: FACCAT, 2022. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20BRINCAR.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

Meias do Bem. Disponível em: https://www.meiasdobem.com.br. Acesso em: 15 de maio de 2023.

PIETA, Maria Adélia Minghelli; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Sobre a gratidão.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 100–108, abr. 2009. Disponível em: Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Acesso em: 8 jul. 2025.

RAHAL, G. M. **Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 347-358, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/WPkLLcGcXNnjHVm5jJmxdkF/abstract/?lang=pt

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Vigilância Alimentar e Nutricional - SISVAN: Relatório Sisvan Escolar 2022. Disponível em: **https://saude.curitiba.pr.gov.br/component/content/article/12vigilancia/2058-vigilancia-sisvan.html.** Acesso em: 03 de maio de 2023.

INFÂNCIAS INDÍGENAS EM CENA: PRÁTICAS COM CRIANÇAS KAINGANG NA TERRA INDÍGENA KONDÁ - SC

Marcia Ione Surdi[1]

Suzi Laura da Cunha[2]

Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues[3]

Cenira Salles Claudino [4]

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de um projeto em andamento, desenvolvido na Terra Indígena Kondá, em Santa Catarina, com crianças Kaingang entre 6 e 10 anos, com foco na valorização dos saberes tradicionais, da oralidade e da ludicidade como formas de fortalecimento da identidade cultural. Parte-se do reconhecimento dos desafios enfrentados pelas infâncias indígenas, como a preservação da língua, a transmissão de conhecimentos ancestrais e a manutenção de práticas culturais. O objetivo do projeto é promover uma educação culturalmente situada por meio de práticas brincantes, linguístico-literárias e corporais que articulem território, memória e participação ativa das crianças. Foram realizadas rodas de conversa, saídas a campo e atividades lúdico-formativas, com destaque para duas experiências: uma relacionada ao uso e conhecimento de plantas medicinais, e outra centrada na criação coletiva de narrativas com a caixa surpresa. Ambas permitiram a mobilização de memórias, a valorização da escuta intergeracional e o uso da oralidade como instrumento de aprendizagem e expressão cultural. O aporte teórico baseia-se em Vygotsky (1998), que compreende a brincadeira como forma de mediação simbólica e social, em Almeida (2010), que considera o brincar como prática de continuidade histórica, e em Leite (2012), que enfatiza a dimensão cultural e coletiva da infância indígena. Os resultados demonstram que as práticas desenvolvidas contribuem para o fortalecimento da identidade étnica, a preservação dos saberes tradicionais e a construção de vínculos comunitários, promovendo uma educação inclusiva e sensível à diversidade.

Palavras-chave: Infâncias indígenas. Cultura Kaingang. Práticas brincantes. Práticas linguístico-literárias. Práticas corporais.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, onde a diversidade étnica é notavelmente rica, o desenvolvimento infantil nas comunidades indígenas enfrenta desafios próprios que vão além da educação formal. Dentre esses desafios, destacam-se a preservação da língua, a

[1] Doutora em Letras - Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, misurdi@unochapeco.edu.br.
[2] Mestra em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, suzilc@unochapeco.edu.br.
[3] Mestre em Educação - Ensino e Formação de Professores, Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, schwinn@unochapeco.edu.br.
[4] Licenciada em Pedagogia, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, cenirasclaudino@gmail.com

transmissão de saberes tradicionais e a manutenção das práticas culturais essenciais para a identidade das crianças indígenas.

As experiências e resultados apresentados neste artigo fazem parte do projeto *Infâncias Indígenas em Cena*[5], que desenvolve atividades com crianças indígenas, entre 6 e 10 anos, na Terra Indígena Kondá, localizada no estado de Santa Catarina. Essa iniciativa representa um passo significativo em direção à garantia de direitos básicos, em uma perspectiva que contempla a criança como sujeito social portador de direitos. Por meio de práticas brincantes, linguístico-literárias e corporais, no contexto indígena, promove-se uma educação inclusiva, com respeito à diversidade étnico-cultural e à construção do conhecimento.

As práticas brincantes, linguístico-literárias e corporais desempenham papéis fundamentais no contexto do desenvolvimento infantil em uma comunidade indígena. As atividades lúdicas proporcionam não apenas momentos de diversão, mas também são veículos essenciais para a transmissão de conhecimentos culturais, valores e tradições. Por meio de jogos tradicionais e brincadeiras, as crianças indígenas têm a oportunidade de internalizar aspectos importantes de sua herança cultural, fortalecendo a identidade étnica. Além disso, as práticas linguístico-literárias, incluindo a oralidade, desempenham um papel importante na manutenção da língua indígena e na valorização do patrimônio linguístico. Quanto às práticas corporais, atividades físicas e danças tradicionais não apenas promovem a saúde física, mas também estabelecem conexões profundas com a natureza e o ambiente ao redor, refletindo a interconexão entre as crianças indígenas e seu contexto cultural. Essas práticas articuladas contribuem para um desenvolvimento integral, respeitando e valorizando a singularidade cultural das crianças indígenas.

Ao integrar as práticas brincantes, linguístico-literárias e corporais, no contraturno escolar, o projeto busca garantir que as crianças indígenas tenham acesso a um aprendizado integral que respeite e fortaleça sua identidade cultural. O objetivo é promover um ambiente educacional que não apenas respeite, mas celebre

[5] Projeto aprovado no Edital de Chamamento Público para Termo de Fomento nº 001/2023 (Processo SCC 4369/2024), financiado pelo Governo do Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Assistência Social, Mulher e Família, e desenvolvido por docentes e uma técnica de extensão da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, mantida da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste.

as diferenças culturais, permitindo que as crianças se tornem cientes de sua história e de seu papel dentro de uma comunidade que valoriza suas raízes ancestrais e se projeta para o futuro de forma autônoma e respeitosa. Compreende-se que é fundamental criar espaços de aprendizagem que reforcem a importância da cultura e da identidade indígena na formação dos sujeitos, contribuindo para uma educação inclusiva, plural e transformadora.

Esse tipo de abordagem também dialoga com os princípios da educação escolar indígena previstos na legislação brasileira, que reconhece o direito dos povos originários a uma formação específica, bilíngue e intercultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012) destacam a importância de integrar os saberes e práticas tradicionais aos processos de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, projetos como este contribuem para o fortalecimento das identidades étnicas e para a construção de propostas pedagógicas mais próximas da realidade das comunidades.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o embasamento teórico que orienta o projeto, destacando o papel das práticas brincantes, linguístico-literárias e corporais no fortalecimento das identidades indígenas e na transmissão de saberes ancestrais. Em seguida, na terceira seção, são descritos os resultados de duas atividades realizadas com crianças Kaingang: uma voltada ao conhecimento sobre plantas medicinais e outra centrada na construção coletiva de narrativas por meio de uma caixa surpresa. Ambas as experiências ilustram a articulação entre cultura, território e práticas educativas. A quarta e última seção reúne as considerações finais, nas quais se discutem os efeitos do projeto, suas contribuições para a valorização das infâncias indígenas e os desafios que ainda se impõem à construção de uma educação mais plural, sensível às realidades e aos saberes dos povos originários.

2 PRÁTICAS BRINCANTES, LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS E CORPORAIS

As práticas brincantes desempenham um papel essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em comunidades indígenas. Vygotsky (1998) enfatiza que a brincadeira vai além do simples ato de divertir-se, sendo um dos principais meios de socialização e aprendizagem das crianças. O

autor argumenta que as atividades lúdicas contribuem significativamente para a construção do conhecimento, pois elas permitem que as crianças experimentem, representem e construam o mundo ao seu redor de maneira simbólica. No contexto indígena, as brincadeiras tradicionais não se limitam ao entretenimento, mas também servem como um meio vital de transmissão de saberes ancestrais, valores, normas culturais e práticas comunitárias que são fundamentais para a continuação do legado da cultura indígena. Assim, a brincadeira se configura como uma ferramenta pedagógica que facilita o aprendizado sobre o ambiente social e cultural no qual as crianças estão inseridas.

As práticas brincantes nas comunidades indígenas integram o cotidiano da infância de forma orgânica, articulando aprendizagem, socialização e transmissão de valores. O brincar, nesses contextos, está profundamente enraizado na vida coletiva, sendo uma extensão natural das experiências sociais, culturais e espirituais vividas pelas crianças. Longe de representar apenas um espaço de diversão, a brincadeira funciona como linguagem por meio da qual os pequenos compreendem o mundo, constroem relações e participam ativamente da cultura de seu povo.

As práticas linguístico-literárias têm um papel fundamental na preservação da língua Kaingang, que não é apenas meio de comunicação, mas também instrumento de manutenção da memória cultural coletiva. De acordo com Gomes (2019), é fundamental reconhecer a importância da oralidade e da escrita na trajetória histórica de seu povo. No caso de muitas comunidades indígenas, por exemplo, a cultura linguística permanece fortemente baseada na oralidade, e não na escrita. É por meio da oralidade que esses povos expressam seu conhecimento e sua visão de mundo. Ela ocupa um papel central, sendo o principal meio de transmitir saberes, contar histórias, tanto antigas quanto contemporâneas, e realizar processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, reconhecer a importância das práticas linguístico-literárias é entender a presença simbiótica entre oralidade e escrita na trajetória cultural Kaingang: a escrita funciona como documento e ferramenta de empoderamento, mas é na oralidade, com suas histórias, prosas e cantos, que reside a vitalidade da cultura e da tradição desse povo.

As práticas corporais se configuram como uma forma de expressão da cultura indígena, possibilitando a transmissão de conhecimentos, de histórias e tradições, de geração em geração. Abrangem um amplo espectro de atividades como os jogos

e brincadeiras, as danças, o etno-desporto, os rituais e as lutas, que refletem a riqueza e diversidade da identidade e valores dos diferentes povos indígenas. Mais do que manifestações culturais, essas práticas estão profundamente ligadas à sobrevivência, à organização social e à espiritualidade das comunidades indígenas, desempenhando um importante papel na preservação e fortalecimento de sua cultura.

Para Almeida, Almeida e Grando (2010), as práticas corporais estão profundamente conectadas à cosmologia que rege o modo de vida e a visão de mundo dos povos indígenas. No âmbito da infância, são formas lúdicas por intermédio das quais as crianças não só aprendem a valorizar a natureza, mas também desenvolvem habilidades sociais importantes, estando implicadas com a compreensão de sua realidade e na constituição de sua identidade cultural, fundamentada nos sentidos e significados de sua cultura. A pesquisa de Almeida e Suassuna (2010) ressalta que tais práticas se modificam ao serem ressignificadas no encontro entre tradição e contexto contemporâneo, abrindo espaço para formas híbridas de expressão corporal

Reconhecer e valorizar essas práticas é importante para compreender os modos próprios de aprender e ensinar presentes nas comunidades indígenas. Isso implica, por um lado, romper com visões homogêneas de infância e, por outro, fortalecer políticas educacionais e sociais que respeitem a pluralidade cultural do Brasil. Brincar, nas infâncias indígenas, é um gesto educativo carregado de sentido, que articula corpo, emoção, história e identidade, um modo de viver em consonância com os princípios que sustentam cada povo.

3 ALGUNS RESULTADOS

A seguir, são apresentadas duas atividades desenvolvidas no contexto do projeto, ambas relacionadas ao tema *Saberes e fazeres do povo Kaingang: identidade, brincadeira e cura na tradição indígena*. Cada uma, a seu modo, buscou reconhecer, valorizar e preservar os saberes tradicionais da comunidade, promovendo o cuidado com a saúde, o fortalecimento da identidade cultural e o contato direto com a natureza e com a memória coletiva.

A primeira atividade teve como foco os conhecimentos sobre plantas

medicinais. Iniciou-se com uma roda de conversa, em que as crianças foram convidadas a compartilhar quais plantas conheciam, como eram utilizadas em suas famílias ou comunidades e quem costumava preparar os remédios naturais. Essa escuta ativa mobilizou memórias afetivas e experiências intergeracionais. Em seguida, foram apresentadas algumas plantas conhecidas na comunidade (como marcela, boldo, erva-cidreira, alecrim, hortelã, entre outras), destacando suas funções medicinais, e organizou-se uma saída a campo para a identificação e coleta de espécies, conforme ilustrado nas Figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2 – Coleta de plantas medicinais

Fonte: acervo do projeto *Infâncias Indígenas em Cena* (2025).

Após a coleta, as crianças construíram um mural coletivo, como demonstrado na Figura 3, utilizando amostras das plantas, identificadas em Português e em Kaingang, juntamente com seus usos medicinais.

Figura 3 – Mural coletivo

Fonte: acervo do projeto *Infâncias Indígenas em Cena* (2025).

A atividade foi concluída com uma reflexão sobre a importância do uso consciente das plantas e do cuidado com o ambiente onde elas crescem, reforçando

o papel do conhecimento tradicional no cuidado com a vida.

Vale destacar que a corporalidade, um dos pilares das práticas corporais, é um aspecto fundamental na colheita de plantas medicinais e na cultura indígena envolve uma profunda conexão entre a natureza, o corpo e o conhecimento ancestral. Para os povos indígenas, a colheita não é apenas uma atividade prática, mas um ato ritualístico que envolve o respeito pela planta, pelo ambiente e pelo corpo, tanto de quem colhe quanto de quem será tratado.

A colheita e o consumo de plantas medicinais vêm sofrendo mudanças consideráveis na cultura Kaingang, nos últimos anos, decorrentes de um conjunto de fatores como a oferta e procura por medicamentos industrializados, o aumento do uso de agrotóxicos no trato da terra e surgimento e manifestação de outras crenças religiosas (MENDES, 2015), o que reforça a necessidade do projeto.

A segunda atividade consistiu na utilização de uma caixa surpresa para criar histórias, uma proposta lúdica que envolveu objetos simbólicos e elementos da cultura local como disparadores para a criação coletiva de narrativas, conforme as Figuras 4 e 5. Essa estratégia favoreceu a imaginação, a oralidade e a cooperação, estimulando a construção de histórias em grupo a partir de experiências vividas e saberes compartilhados.

Figuras 4 e 5 – Caixa surpresa para criar histórias

Fonte: acervo do projeto *Infâncias Indígenas em Cena* (2025).

Concebida como uma prática pedagógica que articula oralidade, criatividade e tradição, a caixa surpresa operou como espaço simbólico de produção de sentido e memória. Fundamentada nas ideias de Vygotsky (1998), que compreende a brincadeira como meio de mediação simbólica e social, e de Almeida (2010), que

aponta o brincar como veículo de continuidade histórica, a atividade demonstrou grande potencial para fortalecer a identidade cultural, a escuta mútua e os laços intergeracionais.

Conforme Leite (2012), o brincar em contextos indígenas se inscreve nas condições históricas, sociais e espirituais do grupo, funcionando como linguagem estruturante das relações e aprendizados. Ao articular elementos retirados da natureza com experiências do cotidiano, a construção coletiva das histórias proporcionou a valorização dos saberes tradicionais e do repertório cultural infantil, transformando a brincadeira em prática formativa e cultural.

Desse processo também surgiram os jogos e brincadeiras, como a experiência sobre a origem, construção e uso da peteca, conforme ilustrado nas Figuras 6 e 7.

Figuras 6 e 7 – Peteca

Fonte: acervo do projeto *Infâncias Indígenas em Cena* (2025).

A evocação de elementos como plantas, cantos e rituais mostrou a circulação de saberes entre gerações, reforçando o papel da criança como agente ativo na preservação e transmissão da cultura. Dessa forma, ambas as atividades demonstram que práticas educativas que partem do território, da oralidade e da escuta sensível às infâncias indígenas podem integrar ludicidade, pertencimento e conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa, situada e culturalmente comprometida. Brincar, nesse contexto, é também um modo de cuidar, ensinar, aprender e afirmar identidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas na Terra Indígena Kondá, por meio do projeto *Infâncias Indígenas em Cena*, reafirmam a importância de práticas educativas

culturalmente situadas que reconheçam, respeitem e valorizem os saberes tradicionais dos povos indígenas. Ao integrar ações como rodas de conversa, saídas a campo, construção coletiva de murais e a atividade da caixa surpresa para criar história, a proposta alcançou seus objetivos ao promover uma educação que articula território, memória, oralidade e cooperação.

Ao respeitar os modos próprios de ensinar e aprender das comunidades indígenas, as atividades demonstraram que é possível favorecer processos de fortalecimento identitário e de preservação da língua Kaingang e práticas culturais. A brincadeira, compreendida como linguagem carregada de sentidos históricos e sociais, emergiu como espaço privilegiado para a constituição de uma corporeidade brincante, da circulação de saberes intergeracionais e para a construção de vínculos comunitários.

A partir das experiências desenvolvidas, observa-se que práticas como o uso de elementos simbólicos e o estímulo à narrativa coletiva favorecem não apenas o desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também o pertencimento e a participação ativa das crianças em suas comunidades. A relação com a natureza e os saberes sobre plantas medicinais foram importantes para a articulação entre conhecimento tradicional e processos educativos. Tais iniciativas podem ser entendidas como práticas de resistência e afirmação cultural, capazes de transformar o conhecimento acadêmico em bem comum, por meio de ações concretas que aproximam escola, território e comunidade.

Entre os principais resultados observados está o fortalecimento da identidade cultural das crianças Kaingang, que passaram a expressar com entusiasmo seus conhecimentos sobre as plantas medicinais, as histórias de suas famílias e os modos de vida da comunidade. A participação ativa nas atividades revelou o interesse e o envolvimento dos estudantes, demonstrando que práticas baseadas na cultura local geram maior engajamento e significado no processo de aprendizagem.

Mais do que intervenções pontuais, as experiências relatadas indicam caminhos para a construção de práticas comprometidas com os direitos das crianças indígenas, com a sustentabilidade dos seus modos de vida e com o fortalecimento de seus laços socioculturais. Ao promover uma escuta atenta aos saberes do povo Kaingang e ao incentivar o protagonismo das crianças em processos educativos

sensíveis às suas realidades, as ações desenvolvidas reafirmam o papel da educação como campo de transformação, cuidado e resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Margarida Cristina G. S. **Infâncias e culturas**: o brincar em contextos indígenas. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, Arthur José M.; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. **As práticas corporais e a educação do corpo indígena**: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/Myy79QZWJYsZmQ7bdjvXJjn/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2025.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 53–71, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.12829. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/12829. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOMES, Antonio Almir Silva. Interculturalidade e decolonialidade na educação escolar indígena: o papel da língua indígena. In: GOMES, Antonio Almir Silva (org.). **Ensino de línguas e educação escolar indígena**. Macapá: UNIFAP, 2019. Disponível em: https://www2.unifap.br/editora/files/2020/08/ensino-de-linguas-e-educacao-indigena.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

LEITE, Célia Regina. **Infâncias, culturas e práticas educativas**: outras vozes sobre o brincar. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDES, Ivania. **O uso das ervas medicinais na atualidade kaingang da Terra Indígena Xapecó, Santa Catarina, Brasil.** Trabalho de conclusão de curso. UFSC. 2015. Disponível em: https://api.saudeindigena.icict.fiocruz.br/api/core/bitstreams/d4a29039-50e1-46ab-afc7-37e8b883f37a/content. Acesso em: 14 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IMPACTOS DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A LEI 15.100 E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Andressa Lopes Krause[1]

Joana Clélia Trindade Borges[2]

Michele Ana Rampi[3]

Jonas Antônio Bertolassi[4]

Fernanda Fátima Cofferri[5]

RESUMO

Este artigo aborda os impactos do uso de celulares nas salas de aula do Ensino Fundamental, à luz da Lei nº 15.100, sancionada em 13 de janeiro de 2025, que regulamenta o uso de aparelhos eletrônicos em instituições de educação básica. O objetivo do estudo é analisar como a presença do celular influencia a dinâmica educacional, bem como refletir sobre a implementação da Lei nº 15.100 no contexto escolar. A metodologia é de abordagem qualitativa, bibliográfica e (auto)biográfica. Com base em Castells (1999), Kenski (2012), Moran (2015) e na BNCC, estudou-se, tanto os benefícios, quanto os desafios relacionados ao uso pedagógico dos celulares. Entre as vantagens, destacam-se o engajamento estudantil, a personalização da aprendizagem, o fortalecimento do letramento digital e o protagonismo discente. Já os desafios envolvem distrações, desigualdade de acesso, uso inadequado e falta de formação docente. A análise crítica da Lei nº 15.100 mostra que, embora preconize o bem-estar dos estudantes, sua aplicação sem mediação pedagógica pode restringir o potencial educativo das tecnologias. Diante disso, conclui-se que é fundamental educar para o uso ético e intencional dos celulares, integrando-os ao currículo, considerando a regulamentação de políticas educacionais efetivas, o apoio de professores, gestores e da comunidade escolar.

Palavras-chave: Lei 15.100; Celular; Prática Pedagógica; Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Com o avanço das tecnologias, o celular tornou-se cada vez mais presente nas salas de aula do Ensino Fundamental. No entanto, utilizá-lo com consciência é

---

[1] Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, orientado pelo professor Jonas Antonio Bertolassi, na disciplina de Pesquisa em Educação. E-mail: lps.andressa31@gmail.com

[2] Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, orientado pelo professor Jonas Antonio Bertolassi, na disciplina de Pesquisa em Educação. E-mail: joanacleliaborges6@hotmail.com

[3] Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, orientado pelo professor Jonas Antonio Bertolassi, na disciplina de Pesquisa em Educação. E-mail: michelerampi80@gmail.com

[4] Professor da Coordenação Acadêmica – Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. jonasbertolassi@hotmail.com

[5] Professora da Coordenação Acadêmica – Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Erechim. fernandacofferri@hotmail.com

um desafio, pois sabe-se que esse dispositivo causa distrações e prejudica o processo de ensino e de aprendizagem. Diante desse cenário, este trabalho propõe analisar como a presença dos celulares impactou a dinâmica educacional, contribuindo para a criação da Lei nº 15.100, sancionada em 13 de janeiro de 2025, que regulamenta ou proíbe o uso desses dispositivos em instituições de educação básica.

A pesquisa parte da seguinte problemática: de que maneira o uso de celulares nas salas de aula do Ensino Fundamental impactou o processo de ensino e aprendizagem, levando à necessidade de criação da Lei 15.100? Como objetivo geral, busca-se analisar esses impactos e, de forma mais específica, investigar os principais efeitos pedagógicos do uso dos celulares, compreender os fatores que motivaram a elaboração da legislação e refletir sobre os desafios e possibilidades de integrar tecnologias móveis ao ambiente escolar, com equilíbrio entre inovação e foco pedagógico.

Justifica-se a escolha da temática e elaboração do estudo, pois os autores do estudo são professoras em formação e professores universitários que perceberam como o uso excessivo de celulares pode afetar a aprendizagem e a formação integral dos estudantes. No campo social, destaca-se o uso crescente desses dispositivos por crianças e adolescentes, muitas vezes sem mediação pedagógica. Já no aspecto acadêmico, a recente promulgação da Lei 15.100 sinaliza a necessidade de estudos que aprofundem o debate crítico e reflexivo desta problemática cada vez mais complexa e presente no contexto escolar e familiar do mundo contemporâneo (KENSKI, 2012; MORAN, 2015).

O artigo está dividido em duas seções: a primeira é composta pelo referencial teórico sobre tecnologias digitais na educação e a relação com a legislação já citada anteriormente, e a segunda analisa os dados com base nas vivências das autoras e das pesquisas mais recentes e relevantes acerca do tema, finalizando com as considerações finais. No que se refere à metodologia, constituiu-se uma pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo (GIL, 2008). Segundo o autor, essa abordagem "[...] é desenvolvida com base em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na internet (GIL, 2008, p. 44). Para compor o referencial teórico, os autores utilizaram estudos de Manuel Castells (1999), José Moran (2015) e Vani Kenski (2012), dentre outros.

Ademais, os relatos de experiência das autoras, enquanto professoras em formação, tem o intuito de aproximar teoria e prática e refletir sobre as influências das tecnologias digitais no contexto escolar. Esse relato (auto)biográfico, fundamentado em Nóvoa (2009), relaciona empiria e teoria para compreender a criação da Lei 15.100 e outras políticas relacionadas, ampliando o olhar sobre os efeitos do uso de tecnologias digitais nas escolas.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS MÓVEIS: INTERFACES COM A LEI 15.100

A discussão sobre a utilização dos celulares no Ensino Fundamental tem ganhado espaço tanto no meio acadêmico quanto nas práticas escolares, uma vez que o avanço tecnológico e a popularização dos dispositivos móveis transformaram a forma como os estudantes se relacionam com a informação e com o processo de aprendizagem.

Desde quando escreveu “Sociedade em Rede” em 1999, Manuel Castells (1999) apresenta as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como uma das bases da sociedade atual, ou seja, vive-se uma era organizada e alimentada por tecnologias de informação e comunicação digitais e estas conectam o mundo (CASTELLS, 1999). Suas reflexões ainda são pertinentes, pois vive-se em uma sociedade interligada pelas redes tecnológicas de base microeletrônica à palma da mão. O celular, comumente utilizado como um recurso de comunicação pessoal e social, também pode ser um dispositivo para criar experiências de ensino e aprendizagem individual e coletiva, real e virtual. Porém, a presença do celular nas escolas é motivo de controvérsias. Enquanto alguns pesquisadores, como Moran (2015), enxergam o potencial pedagógico dos celulares - como acesso a conteúdos online, aplicativos educativos e ferramentas de comunicação - outros, como Kenski (2012), alertam para o risco de distrações, superficialidade na aprendizagem e dificuldade na concentração dos alunos.

Como estudantes de Pedagogia, professoras atuantes na educação básica e professores universitários, percebe-se que o uso do celular em sala de aula é um fenômeno complexo. Isto porque, quando bem planejado, pode ser um aliado no ensino, ampliando o acesso a informações, vídeos, jogos e plataformas interativas, em sintonia com a teoria construtivista. No entanto, também existem desafios como causar distrações, falta de controle quanto ao uso excessivo e constante, já que notificações constantes podem tirar o foco dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que, se houver uma orientação clara aliada a mais consciência sobre o uso, o celular pode ser mais um recurso importante para o aprendizado de nossos alunos. As teorias que falam sobre o protagonismo do aluno, como a teoria sociocultural de Vygotsky, fazem sentido nesse contexto, pois o celular também pode facilitar a interação com colegas e o compartilhamento de conhecimentos.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não trate diretamente do uso de celulares, destaca a importância do desenvolvimento da competência digital como uma das competências gerais da educação básica. Isso reforça a necessidade de discutir o papel das tecnologias, inclusive dos dispositivos móveis, no processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada uma delas apresenta campos de experiência, componentes curriculares e áreas do conhecimento com suas respectivas competências específicas e habilidades, que devem ser desenvolvidas de forma progressiva e articulada. Além disso, o documento estabelece dez competências gerais, que norteiam todo o processo educativo e integram dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais.

Entre essas competências, destaca-se a competência 5 — Cultura Digital, que orienta para a necessidade de inserir as tecnologias digitais como parte essencial do currículo escolar. Essa competência propõe que os alunos aprendam a:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 11).

Tal direcionamento legitima a presença das tecnologias no espaço escolar, não como recursos acessórios, mas como ferramentas integradas ao processo de ensino de aprendizagem. Em outras palavras, a BNCC reconhece que a educação digital é um direito do estudante e uma condição essencial para a sua formação integral em um mundo cada vez mais conectado.

Nesse contexto, os dispositivos móveis, como os celulares, fazem parte do universo digital no qual os estudantes estão imersos desde cedo. Considerando o princípio da contemporaneidade do currículo, a escola deve refletir sobre o papel

pedagógico dessas tecnologias e como elas podem potencializar aprendizagens, estimular a autonomia e ampliar o acesso ao conhecimento. 1054

Embora a Lei 15.100 traga restrições, suas exceções para uso pedagógico dialogam com os documentos que orientam os currículos. Isso permite que os educadores baseiem suas práticas nessas diretrizes e tenham respaldo frente às dúvidas de pais e estudantes. Assim, torna-se essencial saber quando desconectar e quando essas ferramentas são realmente úteis.

Dessa forma, o referencial teórico desta pesquisa se baseia em autores que discutem tanto o potencial educativo quanto os desafios do uso de celulares buscando investigar os principais impactos do uso de celulares no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula do Ensino Fundamental, a depender do contexto, das estratégias pedagógicas e do perfil dos alunos, professores e responsáveis envolvidos.

3 ANÁLISE DA LEI 15.100 NA PRÁTICA

A promulgação da Lei 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que restringe o uso de celulares por estudantes durante o período escolar, gerou intensos debates sobre o papel da tecnologia no ambiente educacional. A norma, válida para instituições públicas e privadas de educação básica em todo o território nacional, proíbe o uso de aparelhos eletrônicos como celulares em sala de aula, intervalos e recreios, com exceções previstas para situações pedagógicas, emergenciais e de acessibilidade. Embora seu objetivo seja proteger o processo de aprendizagem e o bem-estar dos alunos, essa legislação pode ser analisada criticamente à luz da obra *A Sociedade em Rede*, de Manuel Castells, um dos mais influentes pensadores sobre as transformações tecnológicas e sociais.

Segundo Castells (1999), as funções e processos dominantes [...] estão cada vez mais organizados em torno das redes, isso ainda pode ser observado durante o século XXI, principalmente com os aparelhos celulares, que apresentam inúmeras funções e conexões de rede ao mesmo tempo, inclusive compartilhamento de notícias e um veículo de uso cotidiano para a comunicação. Para ele, as tecnologias da informação não apenas transformam a comunicação, mas reestruturam as dinâmicas sociais, econômicas e culturais. A escola, nesse cenário, deve formar sujeitos aptos a atuar em uma sociedade digital e globalizada. Nesse sentido, as

restrições amplas da Lei 15.100 podem ir contra a necessidade de uma integração crítica e criativa das tecnologias no cotidiano pedagógico. 1055

É importante ressaltar que o autor não defende o uso acrítico das tecnologias, pelo contrário, ele afirma que “isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação” (Castells 1999, p.19), que hoje as TICs podem ser vistas como os aparelhos eletrônicos portáteis. Ou seja, o simples acesso à tecnologia não garante benefícios educacionais: é preciso orientar, mediar e contextualizar seu uso. A própria lei admite essa possibilidade ao prever exceções para o uso pedagógico supervisionado. No entanto, o risco de interpretações excessivamente proibitivas ainda é alto, especialmente, em contextos escolares com menos estrutura para desenvolver projetos pedagógicos digitais.

Considerando que a “exclusão da sociedade em rede é a nova forma de exclusão social” (Castells, 1999, p. 84), a retirada total dos estudantes do ambiente digital na escola pode reforçar desigualdades e problemas sociais já existentes. Muitos alunos de camadas populares não têm aparelhos modernos, o que intensifica exclusões e casos de bullying, afetando o ensino e a prática docente. O celular é a principal via de acesso à cultura digital e informação, e a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar seu uso de forma ética, segura e produtiva.

A Lei 15.100 vem a corroborar isso, permitindo a utilização dos aparelhos nos momentos de fazer pedagógico e com orientação. A escola está inserida em uma sociedade, é perceptível que a mesma reflete o que está ocorrendo no determinado período histórico, o que constata que “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade [...]” (Moran, 2015, p. 16). A tecnologia força mudanças em um tempo acelerado, assim como Moran nos coloca que isso também vem a impactar nas escolas, e o fato da mesma utilizar ainda uma educação tradicional e nem sempre saber lidar com os meios tecnológicos sem utilizar todo o seu potencial de forma favorável.

É inegável que o acesso a esses dispositivos eletrônicos não são os mesmos para todos, o que já foi mencionado em casos de bullying, e outro ponto que se fez ainda mais perceptível essas desigualdades sociais foi a pandemia de COVID-19, onde durante praticamente todo o ano de 2020 as escolas se viram sem muitas escolhas para que se fizesse ocorrer o ensino de forma remota. E neste momento ficou evidente o quão desigual ocorreu, alguns tinham todo o suporte necessário (internet, computadores, celulares) enquanto outros dividiram entre irmãos um único

aparelho telefone, ou nem acesso a internet tinham. Por isso, ao pensar em uma legislação que venha a proibir algo, também é necessário pensar em um acesso, se não igual, pelo menos justo. Ratificado também pela visão do autor.

> O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias (Moran, 2015, p. 19).

Negar que os estudantes em sua grande maioria não estão conectados, às mídias digitais, com acesso às mais diversas informações, sites e notícias é fechar os olhos a realidade, a lei coloca a escola também como responsável em orientar esse processo, e alertar dos perigos e também das vantagens e utilidades desse meio tão poderoso. Moran (2015) também faz um alerta, ao falar das tecnologias digitais, onde não basta utilizar tablets ou computadores em salas de aula, mas é preciso ter um objetivo claro, uma intenção pedagógica eficiente, enfatizando que as tecnologias não resolvem sozinha os problemas educacionais, ao estar principalmente atento e cauteloso para que não se desenvolva práticas tradicionais com aparência de inovação.

Ao termos a consciência da realidade em que vivemos, onde as tecnologias estão dentro das escolas e cada vez mais presente na rotina dos estudantes, precisamos compreender que “educação e tecnologia são indissociáveis, e para que ocorra essa integração, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos [...]” (Kenski, 2012, p.43). É nosso papel, como professores, orientar e garantir que o uso das tecnologias em sala de aula seja feito de uma maneira proveitosa e pedagógica, sem simplesmente extinguir ela, mas utilizar como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, onde o professor, como mediador, tenha também conhecimentos sobre aquilo que está trazendo e apresentando aos seus estudantes para que possa dar suporte também quando necessário.

Nessa mesma perspectiva, Kenski (2012, p. 44) também nos faz refletirmos sobre como a “[...] presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”, visto que através delas também se reconfigura a interação do professor com os seus estudantes. O uso das tecnologias

permite que os estudantes estejam conectados uns com os outros e discutindo de forma crítica e igualitária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe uma mudança importante ao propor uma formação ampla e integral, além da transmissão de conteúdos. Um avanço central é o reconhecimento das competências socioemocionais, visando formar estudantes empáticos, responsáveis, colaborativos e críticos, o que exige práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à realidade atual.

Nesse contexto, as tecnologias digitais surgem como aliadas potentes. Usadas de forma planejada, ampliam as possibilidades de aprendizagem e tornam os alunos protagonistas do conhecimento. Celulares, tablets e plataformas digitais devem ser vistos como instrumentos que enriquecem o ambiente escolar, estimulam a criatividade e facilitam a solução de problemas reais. Para essa integração ser eficaz, é preciso repensar a formação e prática docente. O professor deve dominar as ferramentas e orientar os alunos no uso ético e produtivo, planejando atividades relevantes, que promovam colaboração, incentivem a curiosidade e respeitem o ritmo de cada estudante.

Incorporar as tecnologias ao currículo não significa abandonar os métodos tradicionais, mas sim criar um ambiente mais dinâmico, inclusivo e conectado com o século. A proposta da BNCC convida educadores, escolas e sistemas de ensino a adotarem uma postura mais aberta à inovação, entendendo que a educação digital vai além da presença de equipamentos em sala de aula - ela exige intencionalidade pedagógica, senso crítico e sensibilidade às necessidades dos estudantes.

Assim, o uso de celulares e tecnologias não deve ser visto como problema, mas como oportunidade. Quando bem direcionado, contribui para desenvolver competências e preparar os alunos para uma sociedade digital e conectada. A BNCC vai além da diretriz curricular, convidando à transformação pedagógica, à formação cidadã e à construção de uma escola significativa e atual.

Com base na análise bibliográfica feita e levando em conta nossas enquanto professoras e acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, foi elaborado um quadro, que se encontra anexado abaixo, onde apresentamos a partir do nosso ponto de vista os desafios e vantagens do uso das tecnologias em sala de aula

Tabela 01: Quadro com vantagens e desafios do uso das tecnologias em sala de aula .

VANTAGENS	DESAFIOS	ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS
Facilidade de acesso a conteúdos diversos e atualizados.	Distração e dificuldade de concentração dos estudantes	Uso de metodologias ativas e gamificação para manter o foco e o engajamento dos estudantes.
Estímulo ao desenvolvimento de competências digitais.	Acesso a conteúdos inadequados ou não filtrados por faixa etária	Instalação de filtros e uso de plataformas educativas seguras e apropriadas à faixa etária.
Engajamento dos estudantes através de mídias com as quais já estão familiarizados.	Dependência excessiva dos aparelhos (nomofobia)	Promoção de atividades presenciais equilibradas e orientações sobre o uso saudável dos dispositivos.
Maior participação e protagonismo estudantil	Dificuldade de supervisão do uso adequado em tempo real	Utilização de ferramentas de monitoramento e mediação digital com apoio docente.
Possibilidade de trabalho colaborativo e em rede	Risco à saúde mental e ao bem-estar (excesso de exposição digital)	Campanhas de conscientização sobre saúde digital e bem-estar emocional nas escolas.
Integração com plataformas e ferramentas educacionais	Falta de formação docente para uso eficiente das tecnologias	Ofertas contínuas de formação docente voltadas ao uso crítico e criativo das tecnologias.
Aprendizagem mais significativa e contextualizada	Ambientes escolares despreparados (infraestrutura limitada ou inexistente)	Investimento em infraestrutura escolar e parcerias com órgãos públicos e privados.
Acesso a materiais pedagógicos em tempo real, inclusive em EaD	Escolas ainda centradas em modelos tradicionais e resistências institucionais	Adoção de projetos pedagógicos inovadores e formação para equipes gestoras e docentes.
Promoção da equidade digital com uso intencional e orientado	Possibilidade de haver bullying relacionado ao tipo de aparelho utilizado pelos estudantes	Promoção de uma cultura escolar inclusiva e ações de combate ao preconceito tecnológico.
Incentivo à autonomia e à pesquisa independente	Ausência de políticas públicas claras para mediação e orientação do uso consciente	Criação de diretrizes claras em conjunto com gestores e famílias para o uso consciente.

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2025).

A análise dos dados, somada às observações práticas das autoras e à fundamentação teórica, mostra que o uso de tecnologias digitais, especialmente o celular, na educação básica, é multifacetado.

Nesse cenário, pensar em estratégias para superar os desafios torna-se essencial para uma prática educativa mais consciente. Mediação docente, formação continuada, parceria com as famílias e políticas de equidade digital são caminhos importantes para que a tecnologia contribua de forma efetiva no ensino. Embora existam riscos, o uso pedagógico planejado e intencional revela grande potencial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo evidencia que o uso de celulares no Ensino Fundamental impacta significativamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo regulação e reflexão crítica. A Lei 15.100/2025 surge como resposta à presença crescente desses dispositivos nas escolas, mas sua existência, por si só, não resolve os desafios. Com base em pesquisas e nas vivências das autoras como estudantes de Pedagogia, percebe-se que a questão vai além da proibição, exigindo estratégias pedagógicas bem estruturadas.

Embora os celulares possam favorecer o engajamento e o desenvolvimento de competências digitais, seu uso inadequado pode gerar distrações e ampliar desigualdades. Assim, os impactos dependem de como esses dispositivos são integrados ao cotidiano escolar. A Lei 15.100 pode representar um avanço ou uma limitação, a depender de sua aplicação. Conclui-se, portanto, que educar para o uso consciente é mais eficaz que proibir, sendo essencial investir em formação docente, políticas públicas e práticas alinhadas à BNCC e às demandas da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Nomofobia. Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/nomofobia#:~:text=Medo%20patol%C3%B3gico%20de%20ficar%20sem,2.https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/nomofobia#:~:text=Medo%20patol%C3%B3gico%20de%20ficar%20sem,2. . Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 mai. 2025

BRASIL. Lei 15.100 de 13 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 21 abr. 2025

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e terra, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Papirus editora, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP, 2015. Disponível

em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

1060

A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA VIVIDA: UM RETRATO FENOMENOLÓGICO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Eliane Terezinha Piccolotto[1]

RESUMO

A fenomenologia de Merleau-Ponty pode contribuir com uma nova forma de olhar em práticas educativas, assim, esta pesquisa, de natureza qualitativa com uma abordagem teórica bibliográfica, parte da ideia de que o corpo e a experiência vívida são elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem. Partindo dos pressupostos filosóficos deste autor, refletimos que o aluno não é apenas um receptor passivo de conteúdos, propomos uma visão mais sensível e incorporada de educação, reconhecendo que a afetividade e a corporeidade nas interações sociais entre professores e alunos são fundamentais para um convívio saudável na sociedade. Com base em autores como Bicudo, Buss-Simão, Rezende e Caminha, o trabalho problematiza práticas escolares que mantém um olhar focado em resultados e métricas negligenciando a dimensão existencial do sujeito no processo educativo, o corpo figurado como expressão de linguagem, interação e significação detém-se da importância do engajamento docente pautado na sensibilidade, paciência e escuta ativa, como elementos fundamentais para promover uma aprendizagem significativa. Os resultados apontam para a urgência de um reposicionamento ético e metodológico na prática educativa, que reconheça o discente em sua totalidade – física, psíquica e espiritual – e que compreenda a educação como um fenômeno relacional, existencial e transformador. Assim, a fenomenologia oferece caminhos fecundos para repensar o ato de educar em sua complexidade, superando abordagens tecnicistas e promovendo a formação integral do sujeito.

Palavras-chave: : Fenomenologia. Merleau-Ponty. Afetividade . Educação.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o conhecimento humano a partir de diferentes perspectivas educacionais, especialmente diante da crescente preocupação com os avanços tecnológicos e das discussões sobre inclusão social, que têm recebido significativa atenção na sociedade devido à sua relevância, torna-se imprescindível discutir sobre esses temas. O estudo desse fenômeno sob o ponto de vista fenomenológico, utilizando autores como Merleau-Ponty, pode contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilidade intuitiva. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais completa das nuances e complexidades das interações entre professor e aluno, promovendo uma prática educativa eficaz que valoriza a diversidade social e individual no ambiente escolar.

[1] Doutoranda, Universidade Federal do Paraná (UFPR) epiccolotto27@gmail.com.

A leitura de Merleau-Ponty contribui para muitos dilemas filosóficos, mas acima de tudo, é por meio dela que, podemos ver o mundo de outras maneiras. (MARTINS *et al*. 1984, p.55). Assim, ter o olhar perceptivo sobre o processo educacional eleva, o sentido da apropriação do conhecimento em suas diversas vertentes.

Holanda (2014) discorre que a fenomenologia é um modo de ser, de se colocar no mundo e de fazer parte deste mundo, dessa maneira, esclarece que:

> Fenomenologia é um esforço, uma tentativa de clarificação da realidade. É uma abertura à experiência, à vivência do mundo. É a busca do fenômeno, daquilo que surge por si só, daquilo que aparece que se revela. Fenomenologia é ir às coisas-mesmas, descobri-las tais quais se apresentam aos meus sentidos, tais quais eu as percebo, numa contínua relação. (HOLANDA, 2014, p.47).

Com isso ela acaba oferecendo uma clareza profunda da experiência que foi experimentada por várias pessoas, tendo estas, uma base em comum, ou seja, busca “as essências” do processo educativo, a partir da compreensão dos fenômenos constitutivos deste processo, tais como: ensino, aprendizagem, desenvolvimento, educação, dentre outros. Em outras palavras: uma fenomenologia da educação se propõe a compreender os múltiplos sentidos e significados do que é Educação, naquilo que efetivamente se constitui como seu fundamento ontológico.

2 A FENOMENOLOGIA COM MÉTODO DE COMPREENSÃO

Para Caminha (2012), a fenomenologia representa um método que nos convida a explorar o mundo a partir de nossas percepções originais, em vez de depender de intrincadas explicações da tradição técnico-científica. Dessa forma, propõe que essa concepção fenomenológica, seja adotada como o ponto de partida para identificarmos de que maneira ela pode enriquecer o campo educacional.

Pensar nesses caminhos de vivências experienciadas no ensino-aprendizagem dentro da escola, considerando suas diversas peculiaridades e individualidades pessoais, torna o ato de ensinar mais complexo e dinâmico, levando em conta o corpo como parte integral do ser humano.

A fenomenologia ressalta a importância da corporeidade na prática escolar em que o corpo do aluno é muitas vezes invisibilizado ou até reprimido como regras excessivas no comportamento que não permitem a expressão corporal e emocional como gestos espontâneos. Isso permeia uma tensão entre a visão fenomenológica do sujeito integral e as normas padronizadas e amarradas em um fim não benéfico.

Buss-Simão (2019) destaca a importância de reconhecer a singularidade do indivíduo no contexto educacional. Ela enfatiza que não se trata apenas de dois sujeitos com órgãos idênticos e sistema nervoso igual, mas sim da forma como esses sujeitos utilizam seus corpos, expressam emoções e vivenciam experiências. A corporeidade vai além do aspecto biológico, sendo uma construção cultural que reflete as experiências vividas pelas crianças e contribui para a produção da cultura. No entanto, o corpo muitas vezes é negligenciado na educação, que prioriza a preparação para o mundo do trabalho. É fundamental reconhecer o corpo como um ser vivo e completo, capaz de se movimentar e experimentar o ambiente por meio dos sentidos.

3 SINGULARIDADE DO ALUNO E PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O professor também possui um corpo e desempenha o papel de observador e mediador ao entrar em contato com essa manifestação corporal da criança que se expressa de diversas maneiras, trazendo suas próprias experiências para a prática educativa.

> “A centralidade do corpo ganha relevância também pois a ação docente é baseada nas relações e nos contatos corporais constantes, mais intensamente ainda com os bebês ”(Buss-Simão, 2019, pp. 184-207).

Seber (1995) discorre que é por meio da escolarização que a criança passa a fazer parte de uma sociedade estruturada, sendo esse processo essencial para a construção de sua história de vida. É nessa realidade que ela se desenvolve e raciocina sobre suas ações. Cabe ao professor "estabelecer certas diretrizes, tanto quanto entender de que modo as sucessivas etapas dos processos de aprendizagem progridem" (SEBER, 1995, p. 264).

A fenomenologia carrega consigo as percepções de um olhar singular no sentido mais humano de uma experiência existencial, ao tentarmos

compreender o mundo que nos rodeia, “ tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional” (REZENDE,1990, p. 46).

Caminha (2012) aponta que:

> Tomando a educação em seu sentido mais original como *educere*, que significa conduzir para fora, ou seja, conduzir o ser humano do espaço privado para o público, a fenomenologia pode nos ensinar que educar exige um engajamento de cuidar do outro (*educare*) para que coletivamente possamos construir formas de se viver no mundo. Somos dotados de uma herança biológica, que nos define como organismos vivos. Mas também construímos um modo de ser cultural, que nos define como inventores de formas de vida. A fenomenologia nos ajuda a revelar nossa condição de sermos artesãos de formas de vida (CAMINHA, 2012,p.15).

Buscar subsídios para compreender as diversas manifestações do fenômeno que chamamos educação e referenciar que, "a primeira grande contribuição da fenomenologia para a educação é apontar a centralidade do corpo como sujeito do conhecimento" (CAMINHA, 2012, p.14) são passos essenciais para continuarmos nesta caminhada da construção do conhecimento, superando desafios.

Portanto, é necessário que façamos uma reflexão acerca da Educação e suas diversas ramificações, a partir desse caminho metodológico nesta busca profícua do qual, nos levará a executar o ato de educar com vislumbre na formação do indivíduo que muitas vezes é tida como impossível. Nesse contexto, torna-se crucial promover a compreensão daqueles que estão em processo de aprendizagem.

As práticas inclusivas nas escolas, pautadas na sensibilidade e na compreensão do corpo e da experiência vivida dos discentes, complementam a prática educativa. Assim, ao fomentar novos olhares para o aluno, constrói-se um caminho propício ao afeto e ao acolhimento.

4 O PAPEL DO EDUCADOR E A EXPERIÊNCIA DO ALUNO

Ao destacar a importância da percepção e da experiência própria na construção do conhecimento, Merleau-Ponty sugere a promoção da autonomia e criatividade dos indivíduos. Estimular a autonomia dos alunos, incentivando a criatividade e a construção do próprio conhecimento, pode ser alcançado por

meio de métodos pedagógicos que fomentem a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Merleau-Ponty (2006) dialoga que:

> Seria bom que certos educadores não amassem a pedagogia com a paixão sofredora que às vezes encontramos (a criança é por isso mesmo posta numa situação anormal). O educador deveria sê-lo por amor à vida, e não por ressentimento contra ela (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 465).

Precisamos perceber o aluno como um ser, que possui emoções e sentimentos, que está vivo, presente no mundo, na sua individualidade. Ele traz consigo, uma mente cheia de incertezas, e conclusões que estão sendo formadas em seu dia a dia. Nosso papel é guiá-los o para um nível de conhecimento que possibilite alcançar seus objetivos. Conforme Bicudo (2020) destaca, esse processo requer uma compreensão não apenas dos conteúdos, mas também solicita “uma compreensão do mundo e da vida” (BICUDO, 2020, p. 49), tornando-se essencial para sua jornada educacional.

Bicudo (2020) discorre que:

> No ambiente da escola, ou de outra instituição que visa educar, convivemos com o outro, sujeito-encarnado, portando uma totalidade física, psíquica e espiritual. Sendo o aluno um corpo-vivente, de imediato, ele se dá a ver em sua corporalidade e em suas ações. Do mesmo modo, ele assim, vê, de imediato, também o outro (colegas e professor). Há uma reciprocidade que se estabelece entre eles. A intropatia o lança à percepção do outro como igual e como diferente. (BICUDO, 2020, p. 49).

Reflexionar sobre as questões afetivas no ensino-aprendizagem é primordial para a Educação; essa que “encontra-se ameaçada por uma série mais ou menos indeterminada de problemas que parecem não acabar” (UMBELINO, 2012, p. 380), por isso fazem-se necessárias pesquisas, para que se possa estabelecer um novo viés de engajamento nesta Instituição que chamamos de Escola.

Rezende (1990) destaca que Merleau-Ponty abordou o problema da aprendizagem escolar em seu livro 'A Estrutura do Comportamento'. O autor nos sugere abandonar a discussão sobre comportamentos e concentrar-nos na existência, afirmando que, “o homem não se comporta, mas existe” (REZENDE, 1990, p. 48). Ele argumenta que quando alguém age adequadamente, é porque ainda não se deixou sucumbir completamente à sua própria existência.

De acordo com Merleau-Ponty (1994) o discente tem percepções intuitivas durante a aula e é capaz de sentir todos os sentidos positivos e negativos por meio das feições e gestos transmitidos, o que pode resultar em desafios ao docente para chamar sua atenção, assim é, imprescindível que o professor possua sensibilidade no trato com seus alunos.

> É preciso pois que os gestos e as atitudes do corpo fenomênico tenham uma estrutura própria, um significado imanente, que ele seja imediatamente um centro de ações que irradiam num meio, uma certa silhueta no sentido físico e no sentido moral, um certo tipo de conduta. (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 244).

Van Manen (1998) afirma que a paciência é uma virtude fundamental que todo professor deveria possuir ou potencializar o máximo, pois permite integrar as aprendizagens necessárias para o crescimento do discente. Quando as expectativas e metas são atingidas, a paciência evita preocupações desnecessárias, e, no momento que, não são alcançadas, ela nos ajuda a continuar tentando ou a dedicar mais tempo ao processo de aprendizagem.

> Para a fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais. É o que se torna ainda mais claro quando dizemos que ela deve ser também uma aprendizagem significativa. (REZENDE, 1990, p. 50).

O professor ao exercitar a escuta em sala de aula, percebe o aluno ultrapassando o ambiente físico, pois ele não apenas está presente, mas também transmite, de forma natural, suas emoções que permeiam seu contexto no processo de ensino- aprendizagem. Essas emoções fluem entre os espaços escolares, e é a partir dessa percepção que o professor consegue compreender o aluno de maneira mais ampla. A fenomenologia nos ajuda a compreender esse movimento, e Merleau-Ponty salienta que a afetividade presente na escuta é fundamental no entendimento do desenvolvimento cognitivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversos caminhos a serem explorados na educação, mas é fundamental destacar a dimensão afetiva. Ao enfocar esse aspecto, os alunos podem adquirir o conhecimento necessário para se tornarem indivíduos independentes e criativos. A filosofia de Merleau-Ponty reivindica um

posicionamento constante na experiência vivida do outro. Trata se de um pensar epistemológico direcionado a educação para além da sala de aula.

Partindo dos pressupostos da filosofia de Merleau-Ponty, o ato de educar implica um caminho de escuta na imanência, perpetuando uma existência ética. Mais do que transmitir conteúdos, o educador é chamado a criar condições para que o discente construa suas próprias experiências dentro da sua corporeidade e vivência com o outro. Nessa relação entre aluno e professor é que se constitui a verdadeira intencionalidade do ato educativo, que permite ressignificar o verdadeiro saber favorecendo o desenvolvimento da autonomia.

O compromisso ético do educador, fundamentado na fenomenologia, é instaurar novos olhares para a educação, criando condições e reconhecendo a sua importância na formação social, contribuindo para uma sociedade mais justa, promovendo uma escuta ativa e incentivando sujeitos críticos. A autonomia é reconhecida no processo da apropriação do conhecimento a partir da própria experiência. Assim, a prática pedagógica, quando mecanizada e padronizada, acaba por restringir a liberdade do aluno em ser um sujeito autônomo.

O desvelar educativo na aprendizagem parte da premissa da reflexão sobre as experiências vividas pelo ser humano. Podemos pensar que a escola deve ser um meio organizado na qual, todos os sujeitos devem ser acolhidos neste espaço, integrando as emoções.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa fenomenológica em educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, edição do quadragésimo aniversário (1980-2020), v. XLI, jun. 2020.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil**.** In. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, 2016.

CAMINHA, Iraquitan Oliveira. Fenomenologia e educação. **Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó-RN, ano V, n. 2, p. 11-21, jul./dez. 2012. ISSN 1984-5561.

HOLANDA, Adriano Furtado. **Fenomenologia e Humanismo**. Curitiba, PR: Editora Juruá, 2014.

MARTINS, Joel; FARINHA, Maria Fernanda S.; DICHTCHEKRNIAN, Beirão **Temas Fundamentais de Fenomenologia. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1984, p.55-73.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Estrutura do pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

REZENDE, Antônio M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, v. 38).

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2011.

SEBER, Maria G**. Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 1995.

SILVA, Carlos Cardoso. A educação e sua dimensão fenomenológica. In: PEIXOTO, Adão J. (org.). **Interações entre fenomenologia e educação.** Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 77-85.

UMBELINO, Luís António. Linguagem, instituição e educação: contributos merleau-pontyanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 380-384, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/81061366/Linguagem_institui%C3%A7%C3%A3o_e_educa%C3%A7%C3%A3o_contributos_merleau_pontyanos. Acesso em: 16 jul. 2025.

VAN MANEN, Max. **El tacto en la enseñanza**. Espanha: Paidós, 1998.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

CAROLINE GONÇALVES CORDEIRO

RESUMO

Este artigo parte de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo problematizar a concepção do conceito de brincar e sua incorporação no discurso e na prática pedagógica dos professores atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), analisando também de que forma a vida escolar nessa etapa é interpretada e vivenciada como um universo lúdico, organizado pelo uso de brinquedos e brincadeiras. Esta pesquisa parte do pressuposto de que o brincar é um eixo fundamental no desenvolvimento infantil, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamentado em autores clássicos e contemporâneos, o contributo deste artigo é compreender brinquedos e brincadeiras não apenas como elementos de lazer, mas como instrumentos culturais e pedagógicos capazes de favorecer processos cognitivos, sociais e afetivos. Ressalta-se, ainda, a necessidade de uma prática pedagógica que valorize o brincar na perspectiva da criança como sujeito ativo, considerando o contexto histórico, social e cultural em que está inserida. Por fim, o artigo aponta para os desafios na implementação do lúdico como instrumento educativo e para a valorização do brincar como direito essencial na escola da infância.

PALAVRAS-CHAVE: brincar, brinquedo, educação infantil, discurso lúdico, práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela infância e a construção de seu conceito não surgiram de forma repentina, mas resultam de um longo e complexo processo de transformações históricas, sociais e políticas. A maneira como compreendemos a infância na contemporaneidade ainda carrega traços de outras épocas e contextos. Atualmente a criança ocupa um lugar central nas práticas pedagógicas, sendo reconhecida como sujeito ativo e protagonista de sua própria aprendizagem. Essa visão, embora avance a modelos tradicionais, também pode assumir um caráter idealizado que merece ser problematizado.

A implementação da educação infantil no Brasil é um fenômeno relativamente recente e tem passado por significativas transformações ao longo de sua trajetória. Nem sempre a educação das crianças ocupou um lugar de destaque nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Muitas instituições de educação infantil assumiam um caráter predominantemente assistencialista, voltado à garantia de cuidados básicos como alimentação, higiene e repouso. O principal objetivo desses espaços era atender às necessidades imediatas

das crianças, enquanto suas famílias trabalhavam, e não necessariamente promover processos educativos intencionais e sistematizados.

Podemos pensar em que momento histórico se estabeleceu a relação entre o brincar e a educação, observando qual é a natureza da brincadeira e o que não é brincadeira, já que nem tudo o que as crianças fazem nas instituições de educação infantil é brincadeira – dormir, escovar os dentes e se alimentar, por exemplo, são atividades que fazem parte da vivência cotidiana e não se enquadram na categoria do brincar –, mas parece haver uma tendência dos adultos de classificar tudo o que as crianças fazem como brincadeira. Podemos também observar como os professores parecem interpretar a vida escolar das crianças como um mundo lúdico, de brinquedos e brincadeiras, atribuindo significado à ideia de que brincar é relevante na escola da infância e evidenciando suas concepções nas práticas realizadas em sala de aula. Mas será que essa atividade, sendo compreendida como necessária para o desenvolvimento cognitivo das crianças, se deu sempre da forma como hoje acontece nos ambientes educacionais?

Problematizar o uso pedagógico dos brinquedos e das brincadeiras na educação infantil implica refletir sobre como esses elementos, tradicionalmente relacionados ao lazer e à espontaneidade da infância, podem ser ressignificados no contexto escolar como ferramentas potentes de ensino e aprendizagem. Implica também transformar perspectivas e compreender o valor pedagógico das experiências lúdicas no processo educativo das crianças.

Analisar o que os professores têm a dizer, sobretudo em um contexto em que estão frequentemente sobrecarregados pelas exigências das organizações curriculares, é reconhecer a legitimidade de seus saberes, valorizar suas experiências e compreendê-los como sujeitos reflexivos. Suas vivências cotidianas revelam a complexidade inerente à prática pedagógica e oferecem contribuições fundamentais para a construção de conhecimentos mais próximos da realidade escolar. Analisar a historicidade do lúdico no cotidiano escolar, os sentidos atribuídos ao brincar e os desafios enfrentados para sua efetivação e a forma como esses sentidos dialogam (ou não) com as práticas pedagógicas dos professores, implica compreender como o brincar foi, ao longo do tempo, ora valorizado como elemento essencial para o

desenvolvimento infantil, ora relegado a um papel secundário diante das exigências de uma educação voltada para resultados.

É por meio da brincadeira que a criança interage com diferentes elementos culturais e os transforma, apropriando-se desses conteúdos e atribuindo a eles novos significados. Segundo Brougère (2008, p. 77):

> A brincadeira é a entrada na cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico [...]. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade da iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira.

A construção da problemática parte da análise do uso pedagógico dos brinquedos e das brincadeiras como um campo de investigação relevante na educação infantil, considerando que o brincar tem implicações pedagógicas, sociais, afetivas e cognitivas no desenvolvimento da criança, sendo amplamente reconhecido como uma prática essencial e um direito da criança, além de um eixo estruturante das propostas pedagógicas voltadas para essa etapa educacional. Documentos oficiais como a BNCC e as DCNEI reforçam a importância do brincar como meio privilegiado de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral. Para Brougère (2008, p. 103), “a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam”; ou seja, a brincadeira é uma ação aprendida pelas crianças desde a mais tenra idade.

Segundo Wajskop (1995b, p. 64),

> À espera de que a criança se torne adulta e se insira no sistema de produção do qual foi excluída gradativamente no decorrer da história, a ela é designado um ofício próprio nas instituições de educação infantil, transformando a pré-escola numa espécie de grande brinquedo educativo.

Para finalizar esta introdução, cabe destacar que a reflexão sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil é fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas que valorizam a criança enquanto sujeito ativo, criativo e portador de direitos. A trajetória histórica demonstra que o brincar, embora associado tradicionalmente ao lazer, tem sido

progressivamente ressignificado como um componente pedagógico essencial, reconhecido em documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Entretanto, essa ressignificação demanda uma problematização contínua sobre como os professores interpretam e operacionalizam o lúdico no cotidiano escolar, considerando as tensões entre o caráter espontâneo da brincadeira e as exigências institucionais voltadas para resultados educativos.

1 – A ESSÊNCIA LÚDICA: SENTIDOS DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA

Pensar a infância é, em alguma medida, pensar os fundamentos da própria humanidade. Não se trata apenas de delimitar uma fase da vida, mas de compreender uma forma de ser, de perceber, de experimentar o mundo uma condição existencial, cultural e simbólica.

Para falar da infância e importante entender como se constitui a ideia e que seu conceito nasce historicamente. Colin Heywood (2004), pesquisador francês, traz em seus estudos contributos acerca do interesse pela infância, de acordo com ele:

> [...] essa fascinação pelos anos da infância é um fenômeno relativamente recente, pelo que se pode deduzir a partir de fontes disponíveis. Não se tem notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a idade média, e mesmo o relato dos nobres de nascimentos ou dos devotos não costumavam demostrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. [...] De modo semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes da literatura. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto. HEYWOOD (2004, p.10)

Comenius, Rousseau e Dewey, pensadores que, embora oriundos de épocas distintas, convergem na defesa de uma infância que deve ser respeitada em suas especificidades e reconhecida como sujeito ativo do processo educativo. Para Comenius (2011b), o ato de educar é um cultivo, e a criança, como a árvore que necessita de poda, cuidado e direção, deve ser orientada desde os primeiros instantes da vida. A natureza, para ele, oferece metáforas que revelam o caráter formativo e orientador da educação: o homem, embora carregue a potência da racionalidade, necessita da ação cuidadosa e intencional do educador para que essa potência se converta em sabedoria, honestidade e piedade.

> De fato, assim como uma árvore frutífera (macieira, pereira, figueira, videira) pode crescer sozinha e por virtude própria, mas uma árvore silvestre só dá frutos silvestres, ao passo que para produzir frutos doces e maduros é preciso que um agricultor experiente a plante, irrigue e pode, também o homem, por si só, cresce com feições humanas, mas não poderá tronar-se animal racional, sábio, honesto e piedoso se antes não forem nele enxertados os brotos da sabedoria, da honestidade, da piedade (Comenius, 2011b, p. 77).

Rousseau (1995), por sua vez, desloca o olhar tradicional sobre a criança ao concebê-la como um ser com características próprias, que não deve ser tratado como um adulto em miniatura. A infância, para ele, é uma etapa com valor em si, que exige uma educação conforme as leis da natureza e respeitosa de seu ritmo. A centralidade que Rousseau confere ao processo educativo na formação da subjetividade humana é revelada na célebre afirmação:

> Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação (Rousseau, 1995, p. 10).

John Dewey (1976) retoma essa valorização da infância, mas a inscreve no contexto da experiência e da vida social. Para ele, a criança não é apenas um receptor passivo de saberes, mas o ponto de partida, o centro e o fim da ação pedagógica. O conhecimento não é algo transmitido, mas construído na interação entre o sujeito e o meio. A pedagogia de Dewey é, assim, uma pedagogia da experiência e, por consequência, uma pedagogia do movimento, do corpo, da curiosidade e da descoberta. Para ele:

> Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e de outro, certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. Dewey (1976, p. 50).

Ao resgatar os aportes teóricos desses autores, é possível compreender a infância não apenas como uma fase biológica, mas como uma construção histórica, social e cultural que influencia diretamente as práticas pedagógicas contemporâneas. Comenius, Rousseau e Dewey compartilham uma visão humanizadora da infância, algo que já não é inédito nos dias atuais quando pensamos em abordagens participativas da infância. Portanto, o percurso histórico nos mostra que é a partir da pedagogia moderna que a criança passa a ser valorizada como sujeito ativo da aprendizagem.

A criança, em sua singularidade, não é um projeto de adulto, mas um sujeito em si, pleno de linguagem, imaginação e potência criadora. Nesse horizonte, o brincar emerge não como mero passatempo ou atividade secundária, mas como experiência fundante, linguagem própria da infância e modo legítimo de construção do conhecimento e da subjetividade. Essa abordagem é fundamental para a discussão das práticas lúdicas, uma vez que, no contexto da educação infantil, o brincar assume papel central nas práticas pedagógicas. Por isso, compreender o brinquedo e a brincadeira sob uma perspectiva teórica é imprescindível para construir os fundamentos que embasam as ações pedagógicas na educação infantil e, assim, produzir novos olhares e sentidos para aquilo que já se tem posto. Analisar as práticas discursivas que se perpetuam dentro do campo da pedagogia não é ir em busca de uma verdade, uma essência, mas sim compreender algumas intenções que compõem e que estão conectadas àquele discurso.

No campo das reflexões mais diretamente vinculadas ao brincar e ao lúdico, Walter Benjamin (2009) inaugura uma abordagem sensível e poética da infância. A criança, em sua visão, é um ser de imaginação fértil, que constrói seus próprios mundos por meio do jogo e da manipulação dos objetos do cotidiano. O brincar, para Benjamin, é uma forma de libertação, uma linguagem própria que revela o modo como a criança habita o mundo, organiza o tempo e transforma a realidade. Segundo Benjamin (2009, p. 85), “não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”.

Johan Huizinga, por sua vez, foi um historiador teórico da cultura e, embora não fosse um pedagogo diretamente, foi um estudioso do elemento lúdico na vida humana. Ele utiliza a expressão *homo ludens* para conceituar o jogo como elemento da cultura humana. Seu contributo para a temática do brincar, tem relação com sua definição de jogo como “uma função da vida” (Huizinga, 2000, p. 13). Para ele, o jogo é anterior à cultura, atravessado por elementos lúdicos, e “o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento” (Huizinga, 2000, p. 13).

Sua contribuição é importante ainda no sentido de compreender o papel da brincadeira na cultura humana, pois ele defende que o brincar não é

apenas uma atividade da infância, mas um elemento essencial na formação da cultura, da sociedade e da própria condição humana. Brincar não é perda de tempo, mas sim um ato formador que desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais (Huizinga, 2000).

Outro teórico que se destaca na reflexão sobre brinquedo, brincadeira e cultura é Gilles Brougère (2008). Seus contributos são fundamentais para compreender o brinquedo não apenas como um instrumento pedagógico, mas como um fenômeno cultural carregado de sentidos, práticas e aprendizagens. Para Brougère (2008), o brinquedo e a brincadeira são expressões culturais que fazem parte do processo de socialização e construção de saberes, especialmente na infância.

O autor defende que o brincar é uma atividade situada culturalmente, ou seja, está diretamente relacionado ao contexto social, histórico e econômico no qual as crianças estão inseridas (Brougère, 2008). Assim, os brinquedos não são neutros, mas refletem valores, normas, papéis sociais e representações do mundo adulto, sendo, portanto, meios de mediação entre a cultura e o desenvolvimento infantil.

De acordo com Brougère (2008), o brinquedo adquire sentido no ato de brincar, sendo que seu valor pedagógico não está no objeto em si, mas na experiência lúdica que ele proporciona. Nesse sentido, o brinquedo é um suporte para a brincadeira, que é essencialmente uma atividade de exploração, imaginação, experimentação e construção simbólica, para ele: Para ele:

> A infância é, consequentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Brougère (2008, p. 40)

Ao articular essas diferentes vozes teóricas, significa reconhecer que pensar a infância é compreender o humano em sua forma mais originária, mais criativa e mais potente. Brincar não é apenas uma atividade da criança, elas vivem suas vidas é uma manifestação de sua liberdade, de sua imaginação e de sua capacidade de significar o mundo.

2 – O QUE É "SÉRIO" NO BRINCAR?

É importante aqui, antes de mais nada, estabelecer uma distinção clara entre os termos *jogo*, *brincadeira* e *brinquedo*, pois têm significados distintos entre si. Kishimoto (2008) diz que no Brasil é comum utilizar os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação nesse campo. Para a autora, existe uma complexidade em definir o termo *jogo*, já que os diferentes fenômenos e condutas que envolvem o jogo dificultam sua definição, pois pode denominar desde um jogo de xadrez e uma amarelinha até um jogo político, por exemplo. Ela também afirma que:

> Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído, por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam e distanciam (Kishimoto, 2008, p. 15).

Quanto ao termo *brinquedo*, compreendido como o material concreto utilizado na brincadeira, também é indispensável compreender sua definição. A história do brinquedo é retratada pelo autor Walter Benjamin (2009, p. 90), que diz que, "antes do século XIX [...] brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originalmente das oficinas de entalhadores de madeira".

Diferente do jogo, o brinquedo representa, na vida da criança, um artefato com o qual ela se relaciona e pode ter apego. O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizem sua utilização. Assim "o vocábulo 'brinquedo' não pode ser reduzido a pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto é sempre suporte de brincadeira" (Kishimoto, 2008, p. 21).

Já a brincadeira, por sua característica de ação da criança, possui um caráter espontâneo, conforme acontece no cotidiano das crianças, e nem sempre necessita de um objeto específico (brinquedo) para que possa acontecer. De acordo com Wajskop (1995c, p. 46), a brincadeira "constitui-se uma atividade infantil na qual as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram

compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente".

Compreender o conceito de brincar exige problematizar não apenas sua natureza polissêmica, marcada por múltiplos sentidos atribuídos conforme os contextos culturais e histórico, mas também sua incorporação nos discursos e nas práticas pedagógicas. Embora a pedagogia do brinquedo e da brincadeira tenha se consolidado como uma abordagem centrada na criança, reconhecendo o brincar como eixo estruturante da infância, essa valorização pode incorrer em contradições e limites significativos. Como alertam Ferreira e Tomás (2020), tais práticas correm o risco de se tornarem "bastante informais e invisíveis" criando, paradoxalmente, uma estrutura de poder que oculta a intencionalidade pedagógica sob a aparência de espontaneidade.

> Apesar da centralidade das crianças e de até poder haver mais tempo para brincarem e maior liberdade de ação, os modos indiretos da intervenção adulta no brincar delas pode converter-se em retórica se as suas propostas pedagógicas se mantiverem reféns de esquemas predefinidos e estereotipados, que uniformizam a diversidade de interesses infantis, rasuram pertenças culturais ou outras coexistentes, e se mantêm fixos e imutáveis no tempo (Ferreira; Tomás, 2020, p. 8).

É como se a teoria, ao ser incorporada à prática, passasse a modelar a rotina, e quando a prática pedagógica se transforma em rotina ela se torna automática, não problematizada e portanto inquestionável.

Refletindo sobre o que é "sério" no brincar na escola da infância, podemos pensar primeiramente nos discursos que surgem no campo pedagógico, por exemplo: *"as crianças brincam e o lugar delas é um mundo lúdico"* ou "Brincar potencializa as aprendizagens", essas retóricas surgem como verdades absolutas no contexto da educação infantil, Sutton-Smith (2017), pesquisador norte americano, ao escrever sobre " A ambiguidade da brincadeira" observa a evolução da sociedade a partir da perspectiva da brincadeira, ele corrobora com a ideia de que o brincar manifesta-se na cultura e é um processo que marca a ação consciente do sujeito. Uma vez que "[...] adultos e crianças podem confiavelmente concordar que aquilo que eles veem como brincadeira é brincadeira, mas isso pode ter mais a ver com um consenso cultural do que ser um indicador válido da verdade de suas observações." (SUTTON-SMITH, 2017, p. 65).

Para a criança brincar é algo que ela faz com intensidade e concentração, isso é “sério” para ela, é a vida dela. A seriedade do brincar não está em sua rigidez, mas na potência de criação e simbolização que ele carrega. Brincar é uma linguagem que a criança domina com liberdade e precisão. Ela investe afetivamente no jogo, respeita suas regras, experimenta papéis sociais, organiza narrativas, testa hipóteses e dá sentido ao mundo. Há um rigor no modo como ela brinca, um rigor simbólico, imaginativo, expressivo.

De maneira geral, tanto a ideia da brincadeira quanto a de aprendizagem apresentam-se como estratégia para ensinar às crianças o que os adultos programam, assumindo uma falsa identidade lúdica. Além disso, também a escola propõe o tempo de brincadeira livre como tempo não regulado, sem objetivos intencionais, no qual a professora libera as crianças da brincadeira de aprender as coisas “importantes” e se libera do empenho de ensinar, limitando-se a monitorar, observar e, às vezes, se deixar envolver.

Compreender o que é "sério" no brincar implica reconhecer que, apesar de a brincadeira ser frequentemente associada à espontaneidade, à diversão e à informalidade, para a criança ela representa uma dimensão fundamental de sua existência. Como destaca Sutton-Smith (2017), o brincar manifesta-se como um processo cultural que envolve a ação consciente do sujeito, e o que adultos e crianças identificam como brincadeira está muitas vezes condicionado por consensos culturais. Para a criança, porém, brincar é uma atividade de grande intensidade, concentração e dedicação, é a sua “vida” em miniatura.

Entretanto, nas práticas pedagógicas, há o risco de o brincar ser banalizado ou reduzido a momentos de lazer não intencionais, nos quais as professoras apenas supervisionam, sem uma mediação ativa que reconheça e potencialize o “sério” presente na ação lúdica. Tal limitação pode fazer com que o tempo de brincadeira se transforme num espaço de fuga das responsabilidades educativas em vez de ser percebido como uma ocasião privilegiada para aprendizagens significativas.

3 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mesmo reconhecendo a importância do brincar como fundamento para o desenvolvimento infantil e como direito garantido pelas políticas públicas, o contexto pedagógico enfrenta desafios para a plena incorporação do lúdico de forma crítica e consciente. É necessário que os educadores estejam atentos às contradições inerentes à prática pedagógica do brincar, que muitas vezes pode ser reduzida a uma atividade meramente recreativa, desprovida de intencionalidade educativa.

A formação continuada dos profissionais e a reflexão constante sobre as práticas são essenciais para que o brincar não perca seu potencial educativo e de construção cultural. O desafio está em promover um ambiente que respeite a liberdade da criança para explorar, criar e experimentar, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ao mesmo tempo, é fundamental que as instituições educacionais reconheçam e valorizem o papel da cultura, da história e do contexto social das crianças nas escolhas dos brinquedos e nas propostas de brincadeiras, garantindo uma ludicidade que seja inclusiva e significativa. Somente por meio dessa reflexão crítica e cuidadosa será possível que o brincar continue a ser um eixo estruturante da educação infantil, contribuindo para a formação de seres humanos criativos, autônomos e socialmente sensíveis.

CONCLUSÃO

O brincar, os brinquedos e as brincadeiras são elementos centrais na construção do ambiente educativo na infância, não apenas como momentos de lazer, mas como práticas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Conforme discutido, o reconhecimento do brincar como direito e eixo pedagógico, fundamentado em bases históricas, teóricas e culturais, mostra sua importância inegável no processo educativo.

Este artigo problematizou a dimensão do lúdico no contexto da educação infantil, destacando que as práticas pedagógicas devem ir além da simples promoção do prazer e do entretenimento, incorporando uma intenção educativa consciente e fundamentada. O brincar na escola da infância deve ser

compreendido como oportunidade privilegiada para a expressão da liberdade, da criatividade e da socialização, além de meio valioso para a aprendizagem.

Assim, a educação infantil que se fundamenta no brincar contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e culturalmente inseridos, capazes de atuar de maneira criativa e reflexiva no mundo. Para que isso aconteça, é imprescindível que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas mantenham um olhar atento e crítico, garantindo que o lúdico na educação infantil seja sempre um campo fértil para o desenvolvimento pleno da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wjaskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Questões da nossa época, v. 43).

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

COMENIUS. **Didática magna**. 4. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FERREIRA, M.; TOMÁS, C. A brincar, a brincar… lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/54739/pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. Tradução de João Paulo Monteiro e Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SUTTON-SMITCH, Brian. A ambiguidade da brincadeira. Petropolis: Vozes,2017.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92 p. 62-69, fev. 1995b. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS IMIGRANTES/REFUGIADOS

Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini[1]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o ensino da Língua Portuguesa e a produção textual de alunos estrangeiros. A metodologia utilizada se pautou em uma pesquisa de estudo de caso, de caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa. Foi feito o levantamento biográfico das teses e dissertações publicadas sobre o assunto entre 2010 e 2023, como forma de corroborar as hipóteses iniciais. Ao final, conclui-se ser necessário que haja o investimento público para qualificar os profissionais da área da educação, considerando que o ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, traz diversos desafios aos educadores. Resumo.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Básica. Ensino de Português. Fenômeno migratório.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência relativo ao ensino da Língua Portuguesa e à produção textual de alunos estrangeiros no Novo Ensino Médio. O estudo de caso, que fora eleito como objeto de pesquisa, diz respeito à experiência da professora Solange (nome fictício), que leciona a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba, há mais de 20 anos, e propôs ensinar aos seus estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM) as relações textuais.

Como forma de padronização da produção textual dos alunos, a professora definiu que textos deveriam ser elaborados no formato máximo de 30 linhas, em folha pautada. Todavia, ao receber os textos para correção, uma redação chamou-lhe a atenção: isso porque estava estruturada em apenas um parágrafo, mesmo tendo um bloco de 28 linhas, poucos acentos e palavras grafadas no conhecido “portunhol”.

Investigando-se acerca do aluno autor da redação, constatou-se que é venezuelano, seu pai é argentino e a mãe mexicana; ele passou os primeiros

[1] Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini - Graduanda do Curso de Letras – Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – e-mail: ninawmangini@gmail.com.

meses de vida na Venezuela e depois a família se mudou para a cidade natal do pai – Buenos Aires; lá, foi alfabetizado em espanhol.

Nos últimos anos, o Brasil vem recebendo o influxo de diversas correntes migratórias, seja dos países vizinhos sul-americanos, seja dos países do Oriente Médio, Leste Europeu ou da Ásia, tendo em conta questões geopolíticas atinentes a fatores econômicos e sociais, bem como conflitos armados.

O Brasil – que se notabilizou por seu um país aberto e formado por imigrantes – assumiu compromissos internacionais[2] e internos[3] para a acolhida de estrangeiros. Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e **aos estrangeiros residentes no País** a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Por seu turno, a Lei de Migração (Lei Federal nº 13.446/2017) institui que a política migratória brasileira reger-se-á pelos princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, garantindo-se ao imigrante[4] os direitos de inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; bem como direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória, dentre outros.

Nesse sentido, verifica-se que ao aluno estrangeiro, dada a condição legal de "imigrante", é garantida a igualdade de oportunidade de acesso às políticas públicas, dentre as quais o direito à educação básica. Porém, é evidente que o sistema de ensino nacional - notadamente as escolas públicas - poderá carecer de ferramentas para a adequada instrução dos alunos estrangeiros, especialmente tendo em conta as barreiras do idioma de alfabetização.

A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme previsão constitucional. Logo, a plena inclusão dos estrangeiros à sociedade civil, certamente, passará pelo adequado ensino do idioma nacional e dos valores culturais do povo brasileiro, mesmo que seja – e deve ser - respeitada a identidade cultural do imigrante.

---

[2] Pacto Global de Migração Lei de Migração brasileira.
[3] Lei de Migração brasileira, Lei Federal nº 13.445/2017.
[4] Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil, nos termos do art. 1º, § 1º, II, da Lei nº 13.445/2017.

2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS ESTUDANTES IMIGRANTES/REFUGIADOS

O fenômeno migratório não é um dado exclusivo da sociedade contemporânea, podendo ser observado durante toda a história da civilização humana. Entretanto, é fato que o mundo "globalizado" acentuou os movimentos migratórios, tendo em conta as profundas mudanças que desencadeou nas esferas econômica, técnica, social, cultural e jurídica. Como não poderia deixar de ser, o Brasil está inserido no contexto moderno dos fluxos migratórios, pois há cerca de 1,3 milhões de imigrantes residentes no país (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, p. 12)[5].

O Brasil se notabilizou como "terra acolhedora" de imigrantes e refugiados, sendo que a legislação interna impõe ao Poder Público o dever de disponibilização aos imigrantes e refugiados de acesso ao sistema público de ensino.

Nesse contexto, houve o aumento no número de alunos imigrantes/refugiados matriculados nas escolas regulares brasileiras (UNIBANCO, 2018). Conforme apontam Oliveira e Souza (2022), entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016 (Brasil, 2017). Desses alunos, 64%, em 2016, estavam matriculados na rede pública de ensino.

Em 2019, segundo dados disponibilizados pelo Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo, organizado pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estima-se que o número de estudantes migrantes no Brasil matriculados no ensino básico seja cerca de 130 mil, constatando-se o crescimento de aproximadamente 78% em apenas 3 anos (RODRIGUES, 2021, p. 101).

[5] Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81c ada.pdf >. Acesso em 19 de jun. 2025.

Os números deixam claro, portanto, que há o crescimento constante de estudantes imigrantes e refugiados matriculados nas escolas brasileiras, em especial na rede pública. A partir de tal constatação, evidente que exsurgi diversos desafios na inclusão de tais estudantes ao seio escolar, levando em consideração a necessidade de se atentar para situações referentes à aceitação das diferenças culturais, linguísticas e étnicas; bem como a superação de atos de intolerância e da discriminação; além dos aspectos que envolvem diretamente o contexto escolar, como as questões de acesso, permanência e condições de aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA, 2022).

Oliveira e Souza (2022) realizaram o levantamento do acervo bibliográfico de pesquisas sobre o ensino do Português para estudantes em situação de refúgio no contexto das escolas públicas, constatando:

> (...) há poucos estudos e trabalhos acadêmicos sobre a temática abordada neste estudo. Algumas das pesquisas encontradas estão relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou a contextos de educação não formal de adolescentes e/ou adultos imigrantes. Grande parte dos trabalhos tem como foco cursos de Língua Portuguesa para adultos, os quais além de oferecerem o aprendizado da língua, têm outras atribuições como: fazer compreender as leis e políticas de auxílio e inclusão social dos imigrantes, possibilitar a obtenção de documentação ou trabalho e proporcionar o conhecimento da cultura brasileira.
>
> Contrariamente, os estudos referentes aos anos iniciais aparecem em menor número. Poucas são as pesquisas que associam a alfabetização ao ensino do português como língua estrangeira e, menos ainda, as realizadas em contextos da Educação Básica (OLIVEIRA; SOUZA,2022).

Ante a escassez de trabalhos sobre a temática, as pesquisadoras adotaram um modelo de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, de modo que o trabalho restou focado em teses e dissertações publicadas (entre 2010 e 2023), no total de “dezessete trabalhos que possuem uma relação mais próxima com o presente estudo”. Parte dos trabalhos listados foi objeto de análise para o presente estudo, sendo que suas conclusões aqui dispostas.

Por exemplo, na dissertação “Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração”, de Santos (2017), analisou-se a prática docente no que diz respeito à alfabetização de estrangeiros em uma escola estadual de Ensino Fundamental em Porto Velho (RO). Os participantes do estudo foram professores de português como língua materna e um total de 31 alunos estrangeiros oriundos da Bolívia, República Dominicana e do Haiti, distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano.

Os dados levantados demonstraram a falta de domínio do idioma pelos professores pesquisados para alfabetizar os alunos estrangeiros e a ausência de formação específica para atender esse público. A pesquisadora, por meio do seu trabalho, convocou as secretarias de Educação a desenvolver ações de formação docente voltadas ao contexto de ensino de português para crianças de outras nacionalidades.

Outro trabalho, intitulado de “‘Eu falo boliviano e brasileiro’: a educação linguística de filhos de imigrantes brasileiros em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo”, de Silva (2018), examinou-se, por meio de entrevistas, os discursos dos pais dessas crianças, foi observado grande investimento na educação de seus filhos, considerado primordial para que os Projetos Imigratórios de suas famílias sejam bem-sucedidos no país receptor.

Por fim, constatou-se que esse multilinguismo precisa ser mais valorizado pelas professoras em suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Silva (2018) propôs produzir-se um conteúdo reflexivo com o intuito de buscar subsídios para cursos de formação de professores em contextos de imigração.

Seguindo a mesma lógica de observação do “multilinguismo”, na dissertação “Construindo pontes em vez de muros”: Acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica, de Rodrigues (2021), conclui-se que é urgente a necessidade de se refletir acerca de ações que promovam a inclusão dos alunos não falantes do português como língua materna nas escolas brasileiras, a partir da perspectiva da interculturalidade.

Portanto, as pesquisas sobre a temática do ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, demonstram a necessidade de mudança na abordagem e a qualificação específica dos profissionais, de modo que haja o

efetivo enfrentamento do problema, possibilitando que os alunos imigrantes/refugiados possam *adquirir* o Português como segunda língua, para que se desenvolverem plenamente nas escolas brasileiras.

2.1. DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ALUNO/PROFESSOR

Tendo em conta as questões teóricas já levantadas, evidente que há diversos desafios no ensino de Português para alunos não falantes da língua. Como premissa, podemos designar esse desafio como “PLE” – Português como Língua Estrangeira.

Almeida Filho (2017) esclarece que o ensino de uma “L2” (segunda língua) consiste no ensino de uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições. Uma “L2” pode se constituir quando há a necessidade de se “ensinar” uma “L1” (primeira língua, a língua oficial) a indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua, dentre outras hipóteses. Ensinar uma língua segunda seria propiciar o desenvolvimento de uma L não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas.

Mais adiante, Almeida Filho (2017) estabelece que, para ensinar profissionalmente PLE, a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras* no Brasil. Essa exigência básica, porém, não seria suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Para Almeida Filho (2017):

> (...) no plano do trabalho concreto de ensino de PLE/PL2 serão cruciais o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas (no mínimo tolerantes) do que representa aprender (ensinar) outras línguas e culturas para alunos e profissionais e particularmente o Português e culturas e a ele associadas. Para se atingir um patamar verdadeiramente profissional, então, estão colocadas as expectativas (não a exigência ainda) de formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicos no âmbito

> das universidades, escolas e instituições interessadas credenciadas para tal, e de preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facultem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2.

Por sua vez, Ferreira (2021) realizou pesquisa, com enfoque qualitativo, com o objetivo de analisar as percepções dos docentes de PLE sobre os diferentes conceitos/classificações. Foi realizado um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado a dezoito professores que atuam em PLE. Dez deles são brasileiros, um português, três chilenos, dois argentinos e dois colombianos. Tais professores ensinam PLE em universidades ou institutos, em cursos optativos ou obrigatórios, na Argentina, no Brasil, no Chile e na Colômbia.

Estas foram algumas das conclusões do estudo:

> - Professores que não têm conhecimento teórico suficiente sobre as várias concepções que existem acerca do ensino PLE;
> - A necessidade de criação de mais licenciaturas em Letras para formar professores de PLE ou, ao menos, a reformulação curriculares dos cursos de letras com inserções de disciplinas voltadas para as especificidades do PLE;
> - O ensino de português para estrangeiros tem pouca produção científica e didática voltadas para a prática pedagógica, talvez, pela falta de consistência de políticas linguísticas e educacionais direcionadas para a área;
> - Nem sempre existe justificativa para o uso de várias classificações para o ensino de português para falantes de outras línguas, pois, muitas vezes, os conceitos se confundem e acabam na prática tendo a mesma abordagem pedagógica;
> - A necessidade de oferecer aos professores espaços para formação continuada e reflexão com seus pares acadêmicos (FERREIRA, 2021).

Ou seja, o ensino de Português como língua estrangeira pressupõe uma preparação específica do professor, de modo que o profissional tenha conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas, uso de traduções, além das relações sociais mediadas pela linguagem.

Não se pode esperar que o aluno estrangeiro, passivamente, adquira a proficiência na Língua Portuguesa, sem que antes ocorra um comportamento

proativo do professor, adaptando sua metodologia de ensino às necessidades do aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu da proposta de estudo da experiência da professora Solange (nome fictício), que leciona a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba, há mais de 20 anos, e propôs ensinar aos seus estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM) as relações textuais. No caso, a professora restou surpreendida por uma redação elaborada por um aluno estrangeiro, falante do espanhol.

Após o levantamento bibliográfica, ficou evidente que há poucos trabalhos publicados em relação aos desafios do ensino de Português como língua estrangeira para alunos imigrantes/refugiados. Por outro lado, verifica-se que o Brasil, a cada ano, vem recebendo cada vez mais imigrantes/refugiados, sendo que o Estado brasileiro assumiu, tanto no plano interno como internacional, a obrigação de prestar serviços públicos para os imigrantes/refugiados, dentre os quais o direito à educação.

Assim, necessário que haja o investimento público para qualificar os profissionais da área da educação. Isso porque, no ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, há a necessidade de mudança na abordagem e a qualificação específica dos profissionais.

O ensino de Português como língua estrangeira exige que o professor esteja preparado, com conhecimento em didática de línguas, uso de traduções e mediação social através da linguagem.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O Ensino de português como língua não materna**: concepções e contextos de ensino. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br . Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Inep, 2017. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacaobasica-2016-pdf-1/file. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil**: Retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2021.

CRUZ, S. O. da. A produção escrita em sala de aula de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua: quando e como intervir. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021139, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15381. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15381. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021143, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15423. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15423. Acesso em: 17 jun. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, São Paulo, n. 38. fev. 2018. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_focon.38.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958. Acesso em 05 jul. 2025.

OLIVEIRA, F. S.; SOUZA, J. M. P. **O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Revista Teias, [S.l], v. 23, n. 70, p. 308-319, 2022. DOI:10.12957/teias.2022.65977. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n70/1982- 0305-teias-23-70-0308.pdf. Acesso em 13 jul. 2023.

SILVA DE OLIVEIRA, F.; MOREIRA PACHECO DE SOUZA, J. O ensino do português como língua estrangeira no contexto das escolas públicas brasileiras: Perspectivas a partir da análise de estudos acadêmicos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 9, n. esp.1, p. e023022, 2023. DOI: 10.29051/el.v9iesp.1.18493. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18493. Acesso em: 23 jun. 2025.

RODRIGUES, R. R. **Construindo pontes em vez de muros:** acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

SILVA, N. S. **Eu falo boliviano e brasileiro**: a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, N. T. R. **Práticas de Alfabetização e Letramento com Alunos Estrangeiros em Contextos de Migração**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

A HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[1]

RESUMO

O presente projeto de pesquisa procura compreender o papel da História das Ciências na formação de professoras e de professores em Educação em Ciências. A proposta desse projeto é de uma pesquisa de cunho qualitativo, ancorada na pesquisa bibliográfica e documental em artigos de periódicos da área de educação em ciências. Por isso, pretendemos organizar esse processo de pesquisa em dois momentos, tais como: [1] uma análise exploratória nos diversos documentos que elencamos anteriormente e [2] um processo de análise baseada na proposta metodológica da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Ramos. Na pesquisa analisamos 14 artigos de três dos principais periódicos na área do ensino de ciências. Apostamos no relevante papel que a História das Ciências pode proporcionar para o entendimento acerca da natureza e da produção social, histórica e cultural das Ciências, bem como das intencionalidades de sua produção e da problematização acerca da sua neutralidade, entre outros aspectos que consideramos essenciais no processo de apropriação dos conhecimentos e dos saberes das Ciências. Sendo assim, no processo de formação de professoras e de professores concordamos com Diniz-Pereira (2008) que agrega estudantes dos nossos cursos de Licenciatura, professoras e professores da escola e da universidade, assim como demais atrizes e atores sociais envolvidos nesses processos formativos. O objetivo nesta pesquisa será identificar como o tema de História e Filosofia das Ciências vem sendo considerada na formação de professores da área. Apostamos que a formação de professores de Ciências, quando alicerçada num entendimento acerca da História das Ciências, potencializa a compreensão da linguagem e do currículo em Educação em Ciências. Verificou-se que a inclusão da discussão na formação docente é importante no sentido de apresentar uma visão mais humana de ciência e conhecimento, bem como aproxima mais os estudantes do fazer científico e sua relevância social e política.

Palavras-chave: História das Ciências 1. Formação de professores 2. Produção e difusão do conhecimento científico 3. Educação em Ciências 4. Relação ciências e sociedade 5.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ronaldo.garcia@uffs.edu.br

A proposta desse projeto de pesquisa é compreender o lugar da História e da Filosofia das Ciências na formação de professores, independente da área do conhecimento, uma vez que escrevemos, lemos e dialogamos historicamente. Em outras palavras, somos constituídos de modo social, histórico e cultural, bem como pesquisar acerca da História das Ciências nos proporciona compreender que a construção ou produção do conhecimento científico não é linear, nem tampouco neutra e que é uma constituição humana carregada de intencionalidades. Por isso, a articulação com a História, a Filosofia, a Sociologia, a Arte, entre outras tantas áreas do conhecimento nos oportuniza compreender a constituição da área da Educação em Ciências. O problema de pesquisa que nos movimenta nesse processo é: como os conhecimentos e saberes da História e da Filosofia das Ciências apresentam-se na formação docente em Educação em Ciências? Por causa disso pensamos no coletivo, numa pesquisa qualitativa (André, 2001) de cunho bibliográfico e documental no sentido de compreendermos o nosso problema de pesquisa em periódicos na área de Educação em Ciências (Ciência & Educação, Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências e Enseñanza de Las Ciencias). Defendemos que as diferentes formas de linguagem serem exploradas na sala de aula, uma vez que escrevemos, lemos, dialogamos, fotografamos, escutamos música, assistimos filmes, admiramos obras de arte, apreciamos o teatro e tantas outras linguagens. Em todas as áreas do conhecimento, bem como em diversos lugares de formação (espaços formais e não formais de Educação). Outra ideia é de que assumimos o compromisso coletivo de potencializarmos as diversas formas de linguagem na sua complexidade, subjetividade e dimensão estética num movimento de compreendermos acerca da potencialidade da História e da Filosofia das Ciências na nossa constituição pessoal e profissional.

Por isso, a proposta desse projeto transcende o fato de investirmos na linguagem nos nossos cursos de graduação e pós-graduação, mas oportuniza que estejamos investigando as suas potencialidades na formação acadêmico-profissional conforme Diniz-Pereira (2008) argumenta, ou seja, a integração entre licenciandos, professores da escola da Educação Básica e professores da Universidade que tende a proporcionar outros entendimentos acerca da nossa constituição enquanto professores, principalmente, diante daquilo que Nóvoa

(2009) propõe de estarmos imersos na escola da Educação Básica, ou seja, no nosso locus profissional.

Ainda outra característica desse trabalho de pesquisa é o seu caráter interdisciplinar, uma vez que integra diversas áreas do conhecimento, por exemplo, Filosofia, Sociologia, História e Arte na construção do conhecimento em Ciências, ou melhor, em Educação em Ciências.

Argumentamos em favor de um processo de pesquisa-ação-formação de professoras e de professores alicerçado no educar pela pesquisa, na formação acadêmico-profissional e na História das Ciências, bem como na integração com outras áreas do conhecimento. Isto é, apostamos numa compreensão de Ciências como uma produção social, histórica, cultural, política, econômica, entre outros aspectos que problematizam a constituição das Ciências e das Tecnologias na sociedade contemporânea, por exemplo, o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

A História e Filosofia da Ciência (HFC) tem se destacado como uma das formas de possibilitar uma melhor compreensão acerca da Natureza da Ciência, uma vez que o propósito é que os alunos e professores aprendam e ensinem *sobre* a Ciência, incluindo fatores históricos (Moura, 2014). A História e Filosofia da Ciência contam com diversas dimensões, visto que possuem várias áreas de estudo, bem como a sua importância para o ensino (Martins, 2017). Nesse sentido, há uma preocupação em abordar os aspectos históricos dentro dos conceitos científicos (Carneiro; Gastal, 2005). Ao analisar a formação inicial de docentes, é possível perceber que os cursos voltados para a área de licenciatura exigem criticidade nos Componentes Curriculares (CCR) que estão relacionados ao desempenho do professor, bem como aos CCRs ligados a HFC (Favorito; Gonçalves; Teodoro, 2022). Entretanto, no Brasil, a HFC ainda está ligada ao ensino de forma muito teórica, uma vez que há uma falta de preparo dos docentes e poucos estudos que mostrem a utilização da História e Filosofia da Ciência dentro do contexto de ensino de Ciências (Silva, 2006). A HFC surge como uma necessidade formativa do docente, com diversas contribuições, como: evitar visões distorcidas sobre o fazer científico, compreensão de diversos aspectos do ensino-aprendizagem da ciência e proporcionar uma intervenção mais qualificada em sala de aula (Martins, 2017).

Nas últimas duas décadas, houve um aumento significativo no número de pesquisas com o foco principal na formação de professores de Ciências Naturais (CN), a qual engloba Ciências Biológicas, Física e Química. Esses estudos abordam a importância dos conteúdos históricos e filosóficos da ciência na formação de educadores científicos. Sendo assim, ao argumentar a favor da HFC na formação de docentes de Ciências Naturais, procura-se uma formação docente que favoreça uma percepção da ciência mais contextualizada historicamente e crítica sob o ponto de vista epistemológico de uma perspectiva cultural e humana do conhecimento científico, bem como que esses espaços formativos possam se constituir como um dos importantes momentos de reflexões para a emergência de uma Educação Científica pautada a partir dos valores éticos, democráticos, considerando as desigualdades sociais (Almeida *et al.*, 2022).

Tendo em vista a importância do tema, ao longo dos últimos tempos houve um crescimento elevado da pesquisa em Educação em Ciências no Brasil, bem como a crescente produção da relevância da História e Filosofia da Ciência na Educação Básica e na formação de professores. Dessa forma, visando o aumento das pesquisas sobre HFC, o seguinte trabalho tem como objetivo analisar os artigos publicados nos anos de 2013 a 2023, nas revistas científicas Ciência & Educação; Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências e Enseñanza de Las Ciencias. Os descritores estabelecidos para a escolha dos artigos foram: “História e Filosofia da Ciência na formação de docentes”.

Os principais objetivos deste trabalho foi compreender o papel da História e da Filosofia das Ciências na formação acadêmico-profissional de professoras e de professores em Educação em Ciências a partir dos periódicos da área de Educação em Ciências. Juntamente com isso buscamos por meio da pesquisa identificar como a História e a Filosofia das Ciências é abordada em revistas da área da Educação em Ciências; buscamos problematizar sobre as propostas apresentadas no espaço-tempo da História da Ciências em revistas especializadas da área e entender como se apresenta a História das Ciências na formação acadêmico-profissional de professoras e de professores em Educação em Ciências;

2 METODOLOGIA

O presente projeto de pesquisa ancora-se na pesquisa qualitativa nas modalidades pesquisa documental e pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa tem como objetivo central debruçar-se sobre o objeto de investigação, procurando aproximar-se a o máximo possível do mesmo com o propósito de conhecer melhor as suas peculiaridades e funcionamento. Por isso, o foco aqui não envolve a grande quantidade de dados e fontes, mas sim analisar com mais cuidado os diferentes aspectos do problema investigado e seu contexto. TRIVIÑOS (1987), aponta cinco importantes elementos para caracterizar a pesquisa qualitativa, tais como: 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...] (p. 128).

Assim, a pesquisa qualitativa atende melhor aos objetivos desta pesquisa na medida que busca compreender que valores, atitudes, concepções e práticas culturais e históricas estão implicadas na elaboração de material didático, no interesse das pesquisas na área da Educação em Ciências e a concepção de ciência que todas estas questões suscitam. Ainda sobre o tema a autora indica que:

> A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Por isso, essa pesquisa tem como corpus de análise os materiais produzidos na área da Educação em Ciências que nesta pesquisa serão as revistas e periódicos. Essa perspectiva como mencionamos antes é qualitativa, especialmente, de cunho documental. A metodologia de análise de dados ou

informações é a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2007, 2016). Essa proposta metodológica constitui-se de três etapas, tais como: o processo de unitarização que se constitui na construção de unidades de significado e de sentido, a categorização que se constitui no processo de construção de categorias por semelhanças e a construção de metatextos que se constitui na sistematização do processo de pesquisa.

Por essa razão, o presente projeto de pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que aquilo que se apresenta no processo de análise, de interpretação, de estudo e de investigação pretende-se abordar em sala de aula nos nossos cursos de graduação nas Licenciaturas em Pedagogia, Química e Biologia de modo que os componentes curriculares atrelados à área da Educação e Educação em Ciências, principalmente, procurarão construir esse caminho da pesquisa em sala de aula conforme argumentamos.

O levantamento dos trabalhos analisados foi feito por meio de buscas diretas nos sites de revistas científicas voltadas para a área do ensino de ciência: Ciência & Educação, Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências e Enseñanza de Las Ciencias. As revistas estão qualificadas dentro do Qualis-CAPES (2017-2020) como A1, sendo as únicas revistas de educação em ciências publicadas a estarem dentro desse estrato.

A busca, inicialmente, foi realizada analisando os títulos, resumo e palavras-chaves dos artigos relacionados à História e Filosofia da Ciência. Como o foco da pesquisa é a HFC na formação de professor, posteriormente, realizou-se uma leitura integral dos artigos para certificar-se que o estudo estava relacionado com o tema. Foram selecionados inicialmente 176 artigos, sendo 52 da revista Ciência & Educação; 77 da revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências; e 47 da revista Enseñanza de Las Ciencias. Os artigos publicados correspondem aos anos de 2022 a 2012. Após, foi realizada novamente uma análise, sendo que os trabalhos foram submetidos aos seguintes critérios: Artigos que tratem de Ensino de Ciências, podendo abranger áreas como Biologia, Física, Química e Matemática; e Artigos que abordam sobre a temática História e Filosofia dentro da formação de docentes.

Após a seleção, restaram 14 artigos, correspondendo a cerca de 8% dos estudos encontrados, sendo que 5 são da revista Ciência & Educação, 5 da

revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências e 4 da revista Enseñanza de Las Ciencias. Para a realização da análise mais profunda foram realizados fichamentos dos artigos contendo revista de publicação, título, autores, palavras-chaves, resumo e recortes dos artigos.

Para a análise dos dados qualitativos foi utilizado a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas áreas, sendo a análise de conteúdo e a análise de discurso. A ATD faz parte de um processo de unitarização, no qual os textos são separados em unidades de significado (Moraes; Galiazzi, 2006), posteriormente categorizados e, por fim, a elaboração dos metatextos estabelecendo diálogos com diversos autores e estudos sobre o tema em questão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professoras e de professores, especialmente, nas áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), historicamente, nem sempre compreende a importância da História das Ciências como um tema importante no entendimento da natureza das Ciências, da construção ou produção do conhecimento, bem como na desconstrução da ideia da neutralidade, da linearidade e da visão tradicional de que o conhecimento científico caminha sempre em direção ao progresso e desenvolvimento. O historiador inglês Eric Hobsbawm (1997), em uma de suas últimas obras, afirmou que o conhecimento científico nunca foi tão longe em termos de invenções como no século XX. Por um lado, foi possível descobrir a penicilina, o transplante de órgãos e a vacinação em massa, mas por outro, criou também as armas de destruição em larga escala, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, como a bomba atômica. Nunca o pensamento científico salvou tantas vidas, mas também eliminou milhões de pessoas.

Por isso, argumentamos em favor de uma proposta de formação ancorada na pesquisa que procura potencializar ações de inserção da linguagem no espaço-tempo da sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento, procurando assim compreender a respeito da História das Ciências no processo de formação acadêmico-profissional (Diniz-Pereira, 2008) de professoras e de

professores em Educação em Ciências.

Os elementos da História das Ciências proporcionam outros entendimentos acerca das nossas teorias e paradigmas a respeito da Educação em Ciências. Pois no momento em que consideramos a importância dos conhecimentos e saberes da História, da Filosofia, da Sociologia, da Arte [...] na construção ou produção do conhecimento na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) estamos alongando o nosso entendimento acerca da nossa constituição como professoras e professores em Educação em Ciências, especialmente, num movimento mais complexo e produtor de sentidos a respeito da nossa identidade docente.

Principalmente no Brasil, país conservador, patriarcal que manteve durante séculos o sistema escravocrata e hoje ostenta uma das mais violentas formas de desigualdade social, falar em ciência e sua história, passa necessariamente por questões que envolvem desigualdade de gênero, racismo e discriminação, misoginia, homofobia, transfobia e tantas outras formas de exclusão. Estudos que abordam estas questões são ainda recentes e vem apontando como a sociedade brasileira não reconheceu o trabalho de mulheres e homens negros, de membros da comunidade LGBTQIA+, mulheres de diversas condições sociais (pelo simples fato de serem mulheres), pessoas pobres das periferias e longe dos grandes centros urbanos e tanto outros. Por isso, estudarmos e pesquisarmos acerca da História das Ciência e nos proporciona entender todos esses processos de exclusão social dentro da própria da Educação em Ciências.

A intenção coletiva desse projeto de pesquisa é potencializarmos a linguagem (a escrita, a leitura, a argumentação, a interação dialógica, a literatura, a música, a poesia, o cinema, o teatro, a arte, vídeos e outros materiais veiculados via Internet, etc.) em toda a sua complexidade no sentido de compreender a História das Ciências, especialmente, no que diz respeito ao processo de formação de professoras e de professores, sendo uma das possibilidades desse projeto de pesquisa, bem como outras perspectivas que avançam no sentido de compreendermos essas relações nos periódicos da área da Educação em Ciências ao longo dos anos.

O presente projeto de pesquisa tem por intenção construir uma paisagem

formativa acerca da história de vida das cientistas e dos cientistas, especialmente, no que diz respeito ao contexto social, histórico e cultural em que suas pesquisas se desenvolveram. Sobretudo, ainda acerca do impacto das relações de classe na sua produção científica. E, obviamente, as relações desse conhecimento produzido historicamente pela humanidade na formação acadêmico-profissional de professoras e de professores em Educação em Ciências.

Por isso, concordamos com Alfonso-Goldfarb (2014) quando diz que “A História da Ciência nasce, assim, ligada à própria Ciência. Muito mais do que uma história, ela é uma justificativa da Ciência que estava se formando, e tem, portanto, o perfil do debate que está gerando esta formação.” (p.11). O processo de construção do pensamento a partir da História da Ciência é essencial na formação de professoras e de professores em Educação em Ciências, ou seja, isso proporciona entendermos a natureza das Ciências, da sua construção humana e da não-neutralidade. Consideramos extremamente importante que professoras e professores em formação em Educação em Ciências consigam entender que a produção do conhecimento das Ciências é uma construção ou produção social, histórica e cultural carregada de intencionalidades e isenta de neutralidade, pois isso proporciona entre tantos aspectos compreendermos a natureza da produção do conhecimento científico, uma vez que como outros tipos de conhecimentos está sujeita à problemas, tais como: equívocos, ausência de financiamentos, relações de poder, relações interpessoais, divulgação desses conhecimentos, relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, desigualdade social e também as políticas de governo, entre outras.

Por isso, apostamos num processo de desdobramento desse projeto de pesquisa no sentido de conseguirmos desenvolver no espaço-tempo da nossa sala de aula elementos que dizem respeito a História das Ciências, ou seja, que nos nossos componentes curriculares nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) tenhamos elementos estruturantes da História das Ciências nas nossas propostas pedagógicas. Isso, proporciona que a partir desse processo de pesquisa que possui um cunho exploratório e qualitativo, compreendermos aspectos relevantes nos livros didáticos, nos eventos da área, nos periódicos da área, em entrevistas com professoras e

professores de Ciências, etc.

A partir das análises dos artigos é possível identificar pontos em comuns entre os autores sobre a importância da HFC na formação de professores e para os estudantes da Educação Básica. Abordar os conteúdos em sala de aula em conjunto com a História e Filosofia da Ciência permite a discussão de diversas questões. Exemplo disso, pode envolver a discussão das questões de gênero, como a participação de mulheres no desenvolvimento da Ciência, como Marie Curie, contribuindo para a visibilidade feminina, como destaca as autoras Natasha Obeid El Jamal e Andreia Guerra (2022). Outra possibilidade diz respeito às diversas disciplinas e suas metodologias que se ligam na construção do conhecimento científico. Trabalhar HFC também permite a interdisciplinaridade, retratando figuras históricas, o contexto histórico e suas contribuições para a sociedade. Nesse sentido, também permite um destaque das contribuições realizadas por mulheres na ciência, expondo as dificuldades que impedem figuras femininas de ingressarem nas profissões. Segundo Osmar Henrique Moura da Silva, Carlos Eduardo Laburú e Roberto Nardi (2012), um dos problemas educacionais mais comuns são os entendimentos equivocados relacionados ao método científico. Sendo assim, os autores destacam a importância de o docente interessar-se e abordar os conteúdos da HFC, enfatizando a ciência como algo mutável e fruto de um determinado contexto histórico e cultural.

Autores como Marcondes Medeiros de Lima, Stefannie de Sá Ibraim e Monique Santos (2021) enfatizam a importância da inclusão da Natureza da Ciência em sala de aula, ou seja, introduzir discussões acerca da produção do conhecimento científico e como esse se relaciona a sociedade e a ciência. Com isso, é possível fomentar a reflexão durante o aprendizado de ciência, como pautas sociais, influências de contextos históricos na produção de conhecimento científico e compreender o significado de Ciência e como ocorre seu desenvolvimento no passado até o momento atual. Por fim, essa reflexão contribui para combater estereótipos construídos ao longo do tempo pela sociedade, visto que a ciência é uma prática social realizada em colaboração com diversos membros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os crescentes estudos sobre a da História e Filosofia da Ciência tem destacado a importância do assunto na área da educação, principalmente na formação de professores, uma vez que fomentam momentos de reflexão, bem como auxilia a combater visões equivocadas da ciência. Além disso, é importante considerar que a inclusão da HFC no ensino das ciências naturais, também visa estimular os estudantes a terem uma perspectiva mais humanizada do conhecimento científico que vai muito além das bancadas de laboratório e implicam em mudanças sociais, políticas e culturais muito amplas.

A formação docente implica em construir um espaço-tempo de formação que procura na sua prática profissional compreender o modo como se apresenta a História e Filosofia das Ciências no processo de formação em Educação em Ciências. Por isso, durante o processo de investigação podemos verificar que as aprendizagens construídas e reconstruídas a partir do nosso corpus de análise aponta que é urgente potencializar a compreensão da História das Ciências na formação de professoras e de professores em Educação em Ciências; fortalecer a inserção da temática da HFC nos diversos componentes curriculares dos cursos de graduação em Licenciatura; publicizar a respeito da produção de conhecimento em espaço-tempos diversos na área de Educação em Ciências, como forma de ampliar a discussão. Finalmente, oportunizar processos de formação continuada acerca dessas temáticas com os professores nas escolas da Educação Básica é essencial.

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é história da ciência**? São Paulo: Brasiliense, 2014.

ALMEIDA, Alex Souza et al. História e Filosofia da Ciência e formação de professores de Ciências Naturais: em foco os currículos dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática,** v. 13, n. 2, p. 1-25, 2022.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.**)** **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-70.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva; GASTAL, Maria Luiza. História e filosofia das ciências no ensino de biologia. **Ciência & Educação,** v. 11, n. 1, p. 33-40, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: XIV ENDIPE, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, 2008.

FAVORITO, Scarlett Aldo; GONÇALVES, Elisabete Alerico; TEODORO, Paulo Vitor. História e Filosofia da Ciência: investigação documental para a formação de professores de ciências. **CIS-Conjecturas Inter Studies**, v. 22, n. 1, p. 865-879, 2022.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XXI (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1997.

JAMAL, Natasha Obeid El; GUERRA, Andreia. O caso Marie Curie pela lente da história cultural da ciência: discutindo relações entre mulheres, ciência e patriarcado na educação em ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 24, p. e35963, 2022.

LIMA, Marcondes Medeiros de; IBRAIM, Stefannie de Sá; SANTOS, Monique. Análise de aspectos de natureza da ciência expressos por uma professora em formação inicial no contexto de uma disciplina de história da química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 23, p. e24345, 2021.

MARTINS, André Ferrer Pinto. História e filosofia da ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2016

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru),** v. 12, p. 117-128, 2006.

MOURA, Breno Arsioli. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, v.

7, n. 1, p. 32-46, 2014.

NÓVOA, António**. Professores** – Imagens do futuro presente. Lisboa (Portugal): Educa, 2009. 66p.

SILVA, Cibelle Celestino. **Estudos de História e Filosofia das Ciências: subsídios para a aplicação no ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

SILVA, Osmar Henrique Moura da, *et al.* Contribuições da reconstrução racional didática no desenvolvimento de concepções epistemologicamente mais aceitáveis sobre a natureza da Ciência e do progresso científico. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 14, n. 1, p. 65-80, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79

VIDA ESCOLAR E TERRITÓRIOS EDUCADORES: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO E CAMINHOS PARA COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

Márcia Cristina Dantas Leite Braz[1]

RESUMO

Este estudo investiga como alunos do Ensino Médio de unidades escolares confessionais localizadas em seis regiões brasileiras percebem o impacto da vida escolar em suas próprias vidas, e discute em que medida a integração de princípios das Comunidades de Aprendizagem e de Pedagogicidades pode ampliar os efeitos positivos e mitigar estresse e cansaço no final da jornada acadêmica da Educação Básica. O objetivo foi o de compreender essas percepções e examinar como o diálogo igualitário, a participação comunitária podem redirecionar práticas pedagógicas na transformação de suas experiências acadêmicas e percepções positivas sobre suas próprias vidas. Foram analisados 2856 questionários com abordagem mista, combinando estatística descritiva (frequência e cruzamento por unidade, série, idade e sexo) e com análise de conteúdo. A abordagem metodológica ancorada na análise de conteúdo de Bardin e Franco permitiu organizar e interpretar os discursos em categorias coerentes, mutuamente exclusivas e pertinentes ao objetivo da pesquisa. As percepções dos alunos apreendidas em suas respostas, apontaram temáticas classificadas em cinco categorias: formação e futuro, socialização, estresse/saúde mental, falta de tempo e percepções ambivalentes. Os resultados mostram que 34,9 % das respostas ressaltam a formação para o futuro, 14,2 % destacam a socialização, enquanto 8,1 % referem estresse e saúde mental. O entendimento dos alunos sobre o impacto da escola em suas vidas oscila entre a visão da escola como instrumento de formação e de socialização e a percepção de sobrecarga, falta de tempo e sofrimento psicológico. Conclui-se que a escola, tal como vivenciada, precisa ampliar seus espaços e metodologias, envolvendo famílias e territórios, para atender às demandas cognitivas e socioemocionais dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio. Vida Escolar. Comunidades de Aprendizagem. Pedagogicidades. Saúde Mental.

1 INTRODUÇÃO

A vida escolar é um dos eixos centrais da socialização e do desenvolvimento de adolescentes. Para muitos jovens, ela representa o caminho para o futuro e o acesso à formação acadêmica e profissional, mas para outros se traduz em rotina cansativa que desenvolve ansiedade e sentimentos de esgotamento.

Vargas; Carvalho; Almeida-Santos (2019) observaram que alunos do ensino médio, sobretudo nos primeiros anos e do sexo feminino, apresentaram elevados níveis de estresse, com manifestações de irritabilidade, sensibilidade emocional e ansiedade. Os preditores de estresse em concluintes do ensino médio foram

[1] Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. marcia.braz@mackenzie.br

identificados na pesquisa, dentre outros, das atividades excessivas para preparação dos vestibulares, somadas às exigências escolares de conclusão da 3ª série.

As implicações sinalizadas foram os sintomas de irritabilidade, ansiedade e cansaço, comprometendo a saúde mental e o desempenho escolar. Nesse sentido, a escola se organiza em seus processos de gestão administrativa e pedagógica de modo a potencializar um ambiente competitivo, tenso, centrado apenas no conteúdo e producente de uma cultura de resultados.

Segundo Sousa (2020), quando sintomas comprometedores de saúde mental se tornam excessivos ou irracionais, configuram ansiedade patológica, interferindo na capacidade de lidar com os acontecimentos diários e comprometendo o rendimento escolar. Esses indicadores sugerem que a escola atual não tem cumprido plenamente a função de promover bem-estar e desenvolvimento integral, evidenciando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem integradores e saudáveis. Apesar de os documentos escolares como os Regimentos Escolares, os Projetos Políticos Pedagógicos, as normativas regulatórias etc. encaminharem a perspectiva da saúde mental escolar, pela tentativa de garantir os direitos humanos, o respeito, a cultura da paz, observa-se o contrário entre os alunos, atestando que o “clima” escolar de convivência tem sido extremamente desafiador.

A Escola como parte de um território educativo mais amplo, como lugar de relações entre pessoas, no qual seu valor central reside nos vínculos que se criam entre todas as pessoas que ali convivem, causa impactos positivos ou negativos na vida dos alunos, a depender dos princípios e métodos que se propõe em sua Pedagogia.

De acordo com o Programa Saúde na Escola, a Escola é espaço de formação e aprendizagem que envolve ações para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, representando um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural. (BRASIL, 2015).

Nas “pedagogicidades” contemporâneas, a escola deixa de ser uma agência enclausurada e passa a dialogar com as potencialidades pedagógicas e socioculturais dos territórios em que está inserida. Conforme Silva (2023), ela precisa responder às possibilidades de atuação e transformação social, em sintonia com a comunidade e o

ISSN: 2176 - 1396

entorno. É exatamente esse princípio que orienta as **Comunidades de Aprendizagem**, cuja proposta de transformação envolve estudantes, famílias e moradores do bairro para garantir “máxima aprendizagem para todos”, promover um convívio respeitoso e melhorar a vida no entorno da escola. A abordagem das pedagogicidades amplia o olhar sobre a educação, ao conceber os territórios urbanos não apenas como cenários, mas como protagonistas de processos educativos vivos, plurais e em constante transformação.

O conceito de pedagogicidades, conforme Silva (2023), emerge como fio condutor para analisar as dimensões pedagógicas dos territórios, suas práticas e as múltiplas formas de ensinar e aprender presentes nas relações entre escolas, culturas e cidades. Tal perspectiva propõe que a escola deixa de ser um espaço enclausurado e passa a dialogar com as potencialidades formativas do território. E isso, indubitavelmente perpassa pelas impressões dos alunos acerca do impacto que a Escola provoca em suas vidas. O conceito pluralizado, evidencia as justaposições entre pedagogias, culturas e cidades, o que permite pensar a educação em chave multidimensional e processual.

A relação entre pedagogicidades e projetos como cidades educadoras e territórios educativos aponta para a necessidade de políticas educacionais integradas ao contexto urbano, que valorizem a participação social, a diversidade cultural e a produção coletiva de conhecimento.

Por fim, as pedagogicidades desafiam as escolas e os sistemas educacionais a superarem a lógica fragmentada e instrumentalizada do conhecimento, propondo práticas pedagógicas ancoradas no território, na experiência e no diálogo com as culturas locais. Proposta diametralmente oposta em Escolas de Ensino Médio que produzem a cultura dos exames vestibulares em detrimento da concepção de educar para a plenitude da vida humana.

Isto posto, este estudo pretendeu investigar como os alunos do Ensino Médio de seis unidades escolares confessionais percebem o impacto da vida escolar em suas próprias vidas e, a partir dessas percepções, discutir em que medida a integração dos princípios das Comunidades de Aprendizagem e das Pedagogicidades. A pesquisa justifica-se pela carência de estudos que abordem a experiência escolar desde a perspectiva dos próprios estudantes, especialmente em instituições confessionais, e pela urgência de propor alternativas que harmonizem o preparo

acadêmico com a saúde mental e o engajamento comunitário. O objetivo geral foi compreender essas percepções e examinar como o diálogo igualitário e a participação da comunidade podem redirecionar práticas pedagógicas, fomentando experiências escolares mais positivas e transformadoras.

2 O PERCUSO DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista, de natureza quanti-qualitativa, visando compreender as percepções de alunos do Ensino Médio de unidades escolares confessionais, distribuídas por seis regiões brasileiras, acerca do impacto da vida escolar em suas próprias vidas. O corpus empírico foi composto por **2.856 questionários** respondidos por alunos regularmente matriculados na 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das seis unidades escolares. O instrumento continha questões fechadas (para caracterização do perfil dos respondentes: unidade escolar, série, idade e sexo) e uma questão aberta: **"Como eu percebo o impacto da vida escolar em minha vida?"**.Os dados foram organizados e analisados em duas etapas complementares. A primeira envolveu a **análise estatística descritiva** das variáveis sociodemográficas dos participantes (frequência e cruzamentos entre unidade, série, idade e sexo), utilizando planilhas em Excel e ferramentas de contagem para mapear o perfil do grupo. A análise descritiva do questionário (2 856 respostas) permitiu construir tabelas de frequência e de contingência para mapear o grupo de alunos, permitindo investigar padrões e relações entre variáveis.

Tabela 1- Frequência por unidade escolar (n = 2 856)

Unidade escolar	Alunos (n)	%
São Paulo	1 246	43,6 %
Tamboré	852	29,8 %
Brasília	347	12,2 %
Recife	203	7,1 %
Palmas	133	4,7 %
Castro	75	2,6 %

ISSN: 2176 - 1396

Os participantes foram 2856 alunos do Ensino Médio das seis unidades escolares em suas respectivas localidades. Na unidade escolar foram 1246 alunos, representando 43,6% da amostra. Em Tamboré, a unidade escolar foi representada por 852 alunos, designando 29,8% do total de alunos. EM Brasília foram 347 alunos, equivalente a 12,2% da amostra. A unidade escolar de Recife foi representada por 203 alunos do Ensino Médio, indicando 7,1% do total dos alunos. O Ensino Médio de Palmas, participaram 133 alunos, 4,7% e Castro, foram 75 alunos, representando 2,6% da amostra.

Tabela 2- Frequência por série

Série (Ensino Médio)	Alunos (N)	%
1ª série	1 581	55,4 %
2ª série	656	23,0 %
3ª série	619	21,7 %

Com a base da frequência de participantes por série, temos os alunos da 1ª série do Ensino Médio – 1581 alunos, cerca de 55,4% do total. Na 2ª série 656 alunos, 23,0% e os alunos da 3ª série do Ensino Médio, participantes da pesquisa foram 619 alunos, correspondendo a 21,7% do total. As tabelas abaixo são contingências (crosstabs) entre cada indicador e o sexo dos participantes. Cada célula contém o número de alunos que pertence simultaneamente à categoria da linha e ao sexo da coluna.

Tabela 3- unidade escolar – sexo

Unidade escolar	Feminino	Masculino
Brasília	175	172
Castro	35	40
Palmas	77	56
Recife	108	95
São Paulo	680	566

ISSN: 2176 - 1396

Tamboré	418	434

Com a amostra da pesquisa observou-se o seguinte: na unidade de **Brasília**, houve equilíbrio entre os participantes do sexo feminino (**175**) e masculino (**172**), evidenciando uma participação equitativa. Em **Castro**, os números também foram relativamente próximos, com **35** alunas e **40** alunos. Já na unidade de **Palmas**, participaram **77** estudantes do sexo feminino e **56** do sexo masculino, o que indica uma maior presença feminina nessa amostra local. Na unidade de **Recife**, participaram **108** estudantes do sexo feminino e **95** do sexo masculino, mantendo-se também uma proporção próxima entre os gêneros. Na unidade de **São Paulo**, concentrou-se o maior número de respondentes, com **680** alunas e **566** alunos, revelando tanto o maior porte da unidade quanto uma leve predominância do sexo feminino. Em **Tamboré**, o número de estudantes foi semelhante entre os sexos, com **418** do sexo feminino e **434** do masculino, mantendo o equilíbrio da amostra. De maneira geral, a amostra total apresentou uma distribuição equilibrada entre os sexos, com uma leve predominância do número de participantes do sexo feminino nas unidades escolares de Palmas, Recife e São Paulo.

A segunda etapa consistiu na **análise de conteúdo** das respostas à questão aberta, orientada pelos referenciais de Bardin (1977) e Franco (2008). Para garantir a qualidade, observou-se a **regra da exaustividade** (considerar todos os elementos), a **regra da homogeneidade** (documentos com critérios de seleção similares) e a **regra da pertinência** (documentos adequados ao objetivo da pesquisa). **Na exploração do material**, tomou-se o tema como unidade de registro, pois um tema contém componentes racionais, ideológicos, afetivos e emocionais. As respostas foram classificadas em categorias temáticas de acordo com princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade.

Essa análise permitiu a categorização das respostas em cinco grandes temas: (1) formação e futuro, (2) socialização, (3) estresse e saúde mental, (4) falta de tempo e (5) percepções ambivalentes. O processo de categorização seguiu os princípios da exaustividade, exclusividade e homogeneidade, conforme proposto por Bardin (1977), assegurando a coerência e a pertinência entre os conteúdos expressos pelos alunos e as categorias estabelecidas.

A análise qualitativa priorizou os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências escolares, permitindo identificar não apenas tendências gerais, mas

também nuances e contradições presentes em seus discursos. Tal abordagem se justifica na medida em que, segundo Franco (2008), a análise de conteúdo possibilita revelar dimensões simbólicas e afetivas das falas, essenciais para a compreensão de fenômenos educacionais.

Quadro 3 – Categorias Temáticas sobre o Impacto da Vida Escolar

Categoria temática (unidade de registro)	Descrição (sintética)	Respostas (n)	% do total
1. Formação e futuro profissional	Percepção de que a escola prepara para vestibular, trabalho e carreira, oferecendo conhecimentos e desenvolvendo raciocínio.	996	34,9 %
2. Socialização e desenvolvimento pessoal	Ênfase nas amizades, convivência e no amadurecimento, responsabilidade, valores e personalidade.	406	14,2 %
3. Estresse, cansaço e saúde mental	Relatos de pressão, ansiedade, cansaço e sofrimento psicológico decorrentes da rotina escolar.	232	8,1 %
4. Falta de tempo e conciliação	Menção ao pouco tempo livre, longas jornadas de estudo e dificuldade em conciliar escola e vida pessoal.	121	4,2 %
5. Percepção ambivalente ou negativa	Avaliação negativa ou ambivalente; visão da escola como um “mal necessário”, inútil ou pouco impactante.	58	2,0 %
Outros	Respostas vagas ou que não se enquadram nas categorias anteriores (ex.: “não sei” ou “impacto grande sem especificar”).	1 043	36,5 %

Fonte: Questionário

3 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A categorização das respostas revelou um panorama diversificado de percepções, reunidas em cinco grandes categorias temáticas, além de uma categoria residual (“Outros”) com respostas vagas ou inespecíficas. A maior incidência foi observada na categoria “Formação e futuro profissional”, com 996 registros (34,9 %), evidenciando que, para a maioria dos estudantes, a escola é percebida como um espaço fundamental para aquisição de conhecimentos e preparação para vestibulares, mercado de trabalho e construção de carreira.

A segunda categoria mais mencionada foi “Outros”, com 1.043 respostas

(36,5 %), composta por declarações vagas como “tem impacto grande” ou “não sei” que não puderam ser enquadradas nas demais categorias. Esse alto índice pode sinalizar tanto limitações na capacidade de expressão dos estudantes quanto uma dificuldade de refletir objetivamente sobre sua trajetória escolar.

A categoria “Socialização e desenvolvimento pessoal”, com 406 respostas (14,2 %), demonstra a valorização da escola como espaço de convivência, amadurecimento e formação de valores. Nela, os estudantes destacam a importância dos laços afetivos, amizades, desenvolvimento da responsabilidade e construção da identidade, revelando o papel da escola como agente socializador.

A categoria “Estresse, cansaço e saúde mental”, com 232 menções (8,1 %), aponta para um alerta pedagógico importante. Relatos sobre ansiedade, exaustão e sofrimento psíquico indicam que parte significativa dos alunos vivencia a escola como fonte de sobrecarga emocional. Esses dados demandam atenção institucional quanto ao equilíbrio entre exigência acadêmica e bem-estar dos estudantes, bem como políticas de cuidado e escuta no ambiente escolar. A categoria “Falta de tempo e conciliação”, com 121 respostas (4,2 %), está fortemente relacionada à anterior, revelando que muitos estudantes se sentem pressionados pelas exigências escolares a ponto de não conseguirem equilibrar outras dimensões da vida, como lazer, família e autocuidado. O tempo é vivenciado como escasso, e isso compromete a percepção positiva da rotina escolar.

Por fim, “Percepção ambivalente ou negativa” foi a categoria menos recorrente, com 58 registros (2,0 %), mas relevante por refletir discursos mais críticos e até céticos quanto à relevância da escola.

5 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo permitiu compreender de maneira aprofundada como estudantes do Ensino Médio, de diferentes unidades escolares confessionais distribuídas pelo Brasil, percebem o impacto da escola em suas vidas. A análise de 2.856 respostas revelou que, embora a escola ainda seja majoritariamente associada à preparação acadêmica e profissional – com 34,9 % das menções relacionadas à formação para o futuro –, emergem com força significativa discursos que apontam para tensões, desconfortos e limitações da vivência escolar, sobretudo no que diz respeito ao bem-estar emocional, à sobrecarga e à conciliação entre demandas escolares e vida pessoal.

ISSN: 2176 - 1396

As categorias que abarcam **estresse, saúde mental e falta de tempo** (somando 12,3 % das respostas) revelam um desafio contemporâneo das escolas em lidar com os efeitos psicoemocionais da vida acadêmica. A presença expressiva de respostas classificadas como “outros” (36,5 %) também indica uma dificuldade dos alunos em elaborar discursivamente sua experiência, o que pode apontar tanto para lacunas na construção reflexiva dos estudantes quanto para a rigidez de práticas escolares que não favorecem a escuta e o protagonismo discente.

Nesse contexto, os referenciais de **Flecha e Mello (2023)**, ao tratarem da transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem por meio de práticas dialógicas, e de **Cerutti e Vieira (2024)**, ao defenderem princípios fundantes das Cidades Educadoras voltadas à gestão participativa e ao fortalecimento dos territórios educativos, contribuem para a construção de alternativas pedagógicas mais integradoras, humanas e comprometidas com o sucesso escolar em sentido amplo.

A noção de **pedagogicidades**, nesse sentido, amplia a compreensão de que o processo educativo não se limita à instrução formal, mas se constitui na articulação entre escola, família, comunidade e território.

A análise das respostas evidencia que há um potencial educativo a ser ampliado para além da sala de aula, mobilizando afetos, vínculos sociais e experiências significativas.

Conclui-se que, para superar os efeitos negativos identificados – como o estresse, a exaustão e a percepção negativa da escola –, é necessário repensar a organização escolar, valorizando práticas mais participativas, dialógicas e comunitárias.

Isso implica em **romper com uma lógica exclusivamente conteudista**, adotando princípios que reconheçam a centralidade do estudante, a potência dos vínculos humanos e a educação como bem comum, comprometida com o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde**. Caderno Temático Direitos Humanos:Programa Saúde na Escola.** Brasília: 2015. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/caderno_direitos_humanos.pdf . Acesso em: 25 de jul. 2025.

CARVALHO, Iza Fontes; ALMEIDA-SANTOS, Marcos Antonio; VARGAS, Marlizete Maldonado. Preditores de stress em concluintes do ensino médio. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 71, n. 2, p. 114-129, 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jul. 2025. https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.114-129.

CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. Cidades que educam e transformam: princípios fundantes da gestão à construção de territórios educativos. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 25, n. 3, p. 126-141, set./dez. 2024.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. Educação, comunidades de aprendizagem e transformação urbana. In: SILVA, Rodrigo Manoel Dias da (org.). **Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 49-64.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da (org.). **Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SOUZA, Cleide Maria de. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020. Disponível em: https://www.fuvs.br/api/file/9b0eccb01bbb4c624fe8c2d704dd0193f67e05330000000000000000000240.pdf Acesso em: 24 jul. 2025.

AUTOMATIZAÇÃO DO AGENDAMENTO EDUCACIONAL: INTEGRAÇÃO DE CHATBOT VIA WHATSAPP COM GOOGLE CALENDAR PARA OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS

Eduardo Simas de Lima[1]
Ariane de Souza Teixeira Santos[2]
Sabrinna de Souza Teixeira Santos[3]
Nicolas Santana[4]

RESUMO

Este trabalho propõe o desenvolvimento de um sistema automatizado para o agendamento de compromissos educacionais, utilizando um *chatbot* via WhatsApp integrado ao *Google Calendar*. O objetivo é otimizar a gestão de tempo de grupos educacionais, como escolas, cursos de formação e profissionais autônomos. A metodologia baseia-se no uso de tecnologias acessíveis e de rápida implementação, fundamentada em conceitos de inteligência artificial e marketing digital. A proposta busca solucionar dificuldades recorrentes desses profissionais na organização de horários e na comunicação com alunos, por meio da automação de interações, redução de erros humanos e melhoria da experiência do usuário. Estudos apontam que soluções automatizadas como *chatbots* têm potencial para aumentar a eficiência operacional e proporcionar um atendimento mais ágil e personalizado. Os resultados preliminares indicam que a solução proposta proporciona uma gestão mais eficaz dos agendamentos, embora sejam necessários ajustes para aprimorar a personalização das interações e a integração entre as plataformas utilizadas. O trabalho reforça a relevância das tecnologias digitais no cenário educacional, ao oferecer uma alternativa inovadora e funcional para os desafios enfrentados por educadores e gestores.

Palavras-chave: *Chatbot. WhatsApp. Google Calendar. Agendamento. Educação.*

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional atual, a integração de tecnologias que otimizam a gestão de tempo e a comunicação entre professores, alunos e administradores têm se mostrado cada vez mais relevantes. Com a crescente demanda por soluções práticas e eficientes, instituições educacionais, professores e cursos de formação têm enfrentado desafios relacionados à gestão de agendamentos, acompanhamento de alunos e manutenção de uma comunicação contínua (COSTA et al., 2024). A automação desses processos, utilizando *chatbots* e ferramentas de integração, pode trazer eficiência, reduzir

[1] Eduardo Simas, Universidade Cesumar Curitiba - PR e eduardosimas12@gmail.com.
[2] Ariane Santos, Universidade Cesumar Curitiba - PR e arianests1237@gmail.com.
[3] Sabrinna Santos, Universidade Cesumar Curitiba - PR e sabrinnastslt@gmail.com.
[4] Nicolas Santana, Universidade Cesumar Curitiba - PR e nicolassantanadev@gmail.com

erros humanos e melhorar a experiência tanto dos administradores quanto dos alunos.

> Vimos nos últimos anos uma crescente de plataformas de IA, em especial as que envolvem a interação entre humanos e máquinas, como os *chatbots*. Essa ferramenta é muito usada nos atendimentos via aplicativos de mensagens instantâneas, como WhatsApp. Muitas empresas usam esse recurso como uma filtragem para o atendimento (SILVA, 2024, p. 7).

Neste cenário, compromissos educacionais compreendem todas as atividades que exigem organização de tempo e interação no ambiente escolar, como o agendamento de provas, seminários e apresentações, o envio de devolutivas e *feedbacks*, a marcação de reuniões com responsáveis ou orientações individuais, além de lembretes sobre prazos de entrega de trabalhos e atividades avaliativas. Também estão incluídas as notificações sobre eventos escolares, palestras e aulas extras, tornando a comunicação mais dinâmica e eficiente.

A digitalização dessas interações pode permitir adaptar a educação a uma realidade mais dinâmica, flexível e conectada, promovendo maior organização, autonomia e engajamento entre professores, alunos e responsáveis. Estas interações permitem otimizar os processos e resultados para o setor educacional, que enfrenta dificuldade em gerenciar agendamentos, acompanhamentos de alunos e promover uma comunicação eficiente (AZEVEDO et al., 2024).

O objetivo geral deste trabalho é desenvolver um sistema automatizado de agendamento e comunicação educacional via WhatsApp, integrado ao *Google Calendar*, para otimizar a gestão de compromissos. Automatizar o processo de agendamento de aulas e compromissos educativos. Integrar o sistema com o *Google Calendar* para facilitar o gerenciamento das atividades educacionais melhora a comunicação com alunos e professores por meio de interações automatizadas e personalizadas.

> A implementação de *chatbots* no atendimento ao cliente pode melhorar significativamente a experiência do usuário, proporcionando respostas rápidas, precisas e personalizadas, e permitindo a automação de tarefas repetitivas e simples" (SOUZA et al., 2019, p. 118).

De acordo com Clarizia et al. (2018), o principal objetivo do *chatbot* é atuar como uma ferramenta extraescolar e como intermediário entre alunos e professores, promovendo orientação, acompanhamento e comunicação, além de servir como ponte entre os estudantes e profissionais como psicólogos, assistentes sociais e pedagogos.

Desta forma, ampliar a integração de diferentes metodologias e tecnologias no setor educacional, permitindo que professores e administradores tenham mais tempo e recursos para se dedicar ao ensino. Mas discutir políticas públicas educacionais se estão alinhadas a Lei Geral de proteção de Dados (LGPD) é positivo, se uso de tecnologias como *chatbots* promove a integração com segurança dos dados entre os diversos níveis de ensino (BRASIL, 2018). Assim, contribuindo para mobilizar educadores, gestores e alunos a adotarem soluções tecnológicas que conectem diferentes ecossistemas educacionais e promovam a eficácia da aprendizagem por meio de ferramentas acessíveis e inovadoras.

2 METODOLOGIA

A metodologia aplicada ao projeto *Chatbot Calendar* baseia-se na abordagem de desenvolvimento ágil, a qual permite a criação iterativa e incremental de soluções, com entregas contínuas e adaptação rápida a mudanças. O objetivo principal é desenvolver um sistema automatizado para agendamento educacional, integrando um *chatbot* via WhatsApp com *o Google Calendar*, otimizando o tempo e a comunicação de professores, alunos e administradores.

2.1 Estrutura técnica e tecnológica

A arquitetura do sistema foi desenhada com foco na simplicidade de uso, acessibilidade e eficiência. O desenvolvimento foi realizado com as seguintes tecnologias:

- Django (*backend*): gerencia a lógica do sistema e integração. É muito usado em sistemas educacionais por sua estrutura robusta (SOUZA, 2023).
- Firebase Firestore (banco de dados): armazena os dados com rapidez, funciona offline e sincroniza em tempo real. É eficaz em apps educacionais móveis (BERNARDINO; BARROS, 2024).
- *Flutter* (*frontend*): cria a interface visual do sistema. É prático para desenvolver apps usados por escolas e professores (PASSOS; BEZERRA, 2023).
- *Chatbot* no WhatsApp: permite que os usuários conversem com o sistema por mensagens automáticas, usando a API oficial do WhatsApp Business.
- *Google Calendar*: permite agendar compromissos direto no calendário, de forma automática e simples, sem precisar de outras plataformas.

2.2 Base conceitual e justificativa tecnológica

A fundamentação teórica do projeto está baseada no uso de tecnologias emergentes, com destaque para a Inteligência Artificial (IA) e o *machine learning* (Aprendizado de máquina). O *machine learning* é uma área da IA que permite que sistemas aprendam com dados e melhorem suas respostas ao longo do tempo, sem serem programados diretamente para cada situação (LUDERMIR, 2021). No projeto, essa tecnologia é aplicada por meio de *chatbots*, que automatizam conversas com os usuários e ajudam na organização de compromissos de forma inteligente e eficiente.

Segundo Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017), a comunicação digital moderna exige uma conexão contínua entre organizações e seus públicos. No contexto educacional, isso significa manter um relacionamento próximo com alunos, responsáveis e professores, algo essencial para engajamento, retenção e comunicação eficaz.

A aplicação de IA e *chatbots* permite que instituições de ensino ofereçam um atendimento mais ágil e personalizado, mesmo com equipes reduzidas. Como aponta Nunes (2025), essas ferramentas automatizam tarefas

repetitivas, como agendamentos e envio de lembretes, liberando os profissionais para focar em atividades pedagógicas e estratégicas. Esta tecnologia pode substituir o uso do WhatsApp, na comunicação direta com a comunidade escolar, fortalecendo a presença digital da instituição.

A integração com o *Google Calendar* complementa essa estratégia ao permitir a atualização e sincronização automática dos compromissos, evitando conflitos de horários e aprimorando a organização das agendas de professores e alunos. Essa combinação contribui para uma gestão eficiente e reforça a imagem da instituição como moderna e bem estruturada, características valorizadas tanto pelos usuários quanto em ações de relacionamento institucional.

2.3 Aplicação prática e contribuição

A plataforma foi planejada considerando as necessidades específicas do setor educacional, principalmente no contexto de instituições educacionais e profissionais autônomos, que enfrentam limitações de tempo e estrutura administrativa. A proposta do *Chatbot Calendar* visa entregar uma solução acessível, utilizando ferramentas já presentes no cotidiano dos usuários, como automação, reduzindo tarefas repetitivas e minimizando falhas, por meio da IA, que interpreta intenções e executa ações com maior precisão.

Além de automatizar o processo de agendamento, a tecnologia adotada proporciona um novo nível de interatividade e experiência do usuário. Essa abordagem está alinhada à transformação digital no setor educacional, promovendo a modernização da gestão, da comunicação e do atendimento aos estudantes.

O processo de interação entre o usuário e o *chatbot* ocorre por meio de um fluxo dinâmico de mensagens, que visa simplificar o agendamento de compromissos educacionais. Conforme ilustrado na Figura 1, o fluxo de interação do cliente, entendido neste sistema como o aluno ou seu responsável.

Figura 1 – Fluxo de Interação do Cliente via chatbot

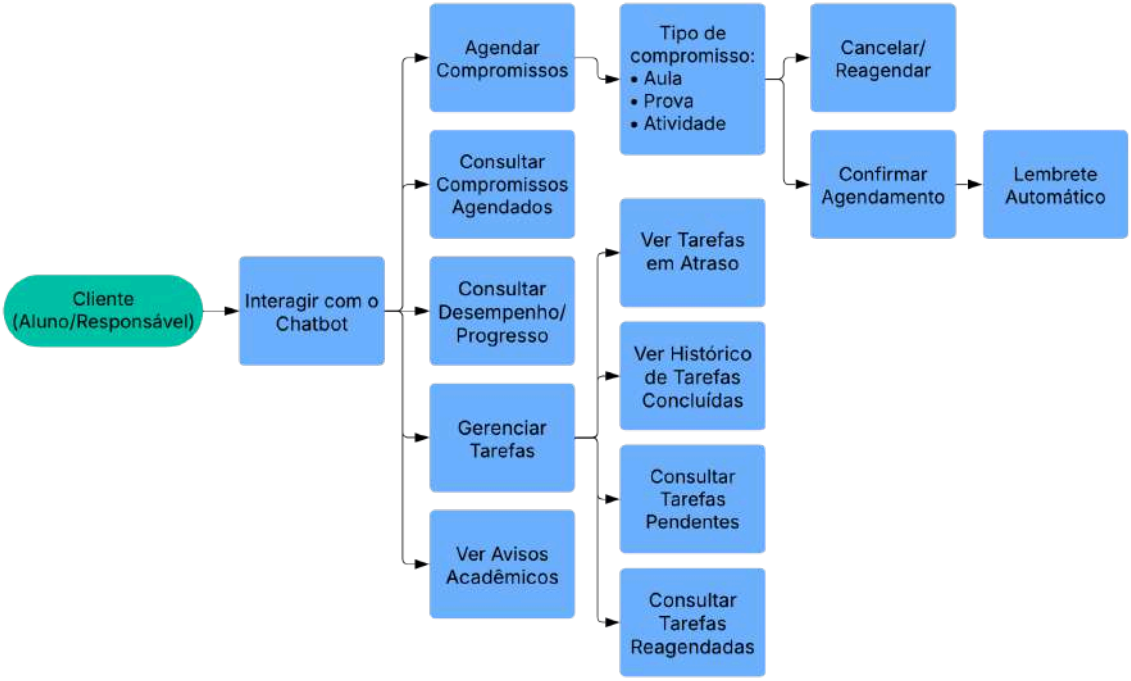

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

O cliente acessa o sistema por meio de um *chatbot* automatizado via WhatsApp, que atua como canal principal de comunicação entre o educador e os estudantes. Esse fluxo visa simplificar a experiência e promover autonomia na gestão da própria rotina escolar, respeitando o tempo e as particularidades de cada aluno. O acesso é conversacional e intuitivo, sem a necessidade de baixar aplicativos extras ou acessar plataformas complexas. Além disso, reduz a sobrecarga do administrador, uma das metas centrais do trabalho.

A gestão do sistema é realizada por meio de um painel administrativo, ilustrado na Figura 2. Esse painel reúne as principais funcionalidades voltadas ao administrador, papel desempenhado por professores, coordenadores ou gestores educacionais. A interface, desenvolvida com foco em simplicidade e eficiência, é acessada via um *frontend* construído em linguagem *Flutter*, que se comunica diretamente com a API do *Google Calendar* e com o banco de dados *Firebase*, permitindo uma sincronização automática e em tempo real das informações.

Figura 2 – Painel administrativo

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

A Figura 2 representa o fluxo de interação do administrador com o sistema, detalhando ações como consultar o histórico de atendimentos, visualizar e editar agendamentos, acompanhar indicadores de desempenho, criar mensagens de aviso, gerar relatórios e monitorar atividades. Essas funcionalidades centralizadas tornam o processo de gestão mais ágil e organizado, contribuindo diretamente para a melhoria da comunicação e do acompanhamento educacional.

Entre os recursos mais estratégicos está o acompanhamento de Indicadores chave (KPIs) de desempenho. Esses indicadores são fundamentais para mensurar o impacto e a eficiência das ações administrativas. No contexto educacional, KPIs incluem a taxa de comparecimento às reuniões, o número médio de atendimentos realizados por cada professor, o tempo médio de resposta a solicitações e o nível de engajamento dos alunos e responsáveis nas atividades propostas.

O uso de KPIs fortalece a tomada de decisão baseada em dados concretos, permitindo aos gestores identificar falhas, acompanhar a evolução das metas e implementar melhorias contínuas. Essa abordagem orientada por dados contribui para a construção de uma gestão mais eficiente, transparente e focada em resultados.

Dessa forma, a estrutura apresentada na Figura 2 está diretamente alinhada ao objetivo principal do sistema: automatizar e otimizar a

administração escolar, oferecendo ao administrador um ambiente centralizado, acessível e eficiente para controle e acompanhamento das atividades institucionais.

2.4 Resultados Esperados e Benefícios

A proposta do sistema *Chatbot Calendar* foi concebida para atender às demandas de pequenos grupos educacionais e profissionais autônomos, oferecendo uma solução automatizada, acessível e eficiente para o agendamento de compromissos.

Com base na revisão teórica e na análise das tecnologias envolvidas, os resultados incluem a redução do tempo gasto com agendamentos manuais, a diminuição de erros humanos na marcação de compromissos, por meio de mensagens automatizadas, o aumento da taxa de comparecimento as atividades educacionais e a facilidade de uso por parte de administradores e professores.

Os benefícios potenciais da aplicação do sistema abrangem diversos aspectos importantes: agilidade no processo de agendamento, por meio de interações rápidas e intuitivas via WhatsApp, redução de falhas operacionais, com validações automáticas e integração direta com o *Google Calendar*; melhoria da experiência do usuário, com mensagens claras e personalizadas e organização eficiente da agenda educacional, com sincronização em tempo real e envio automático de notificações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de tecnologias automatizadas no ambiente educacional, como o *Chatbot Calendar*, demanda atenção a aspectos éticos e legais, especialmente no que diz respeito à privacidade dos dados dos usuários e à conformidade com a Lei LGPD. É fundamental garantir o consentimento informado, a transparência na comunicação e o uso responsável das plataformas envolvidas, como WhatsApp e *Google Calendar*.

O *Chatbot Calendar* apresenta-se como uma solução inovadora, voltada à automação de agendamentos e à melhoria da comunicação entre instituições de ensino, pequenos negócios e seu público. Por meio da integração de tecnologias acessíveis, como IA, WhatsApp, *Google Calendar* e *Firebase*, busca-se otimizar tarefas repetitivas e oferecer uma experiência personalizada e eficiente.

Embora ainda não finalizado na totalidade, o sistema demonstra grande potencial de impacto no contexto educacional. Entre os desdobramentos futuros, destacam-se a expansão para novos canais de comunicação, o aprimoramento do painel administrativo com indicadores estratégicos, a adaptação a diferentes contextos institucionais e a estruturação de um modelo de negócio escalável. Tais perspectivas apontam para a evolução do *Chatbot Calendar* como uma plataforma completa de gestão educacional, alinhada às demandas da transformação digital no ensino moderno.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa et al. A importância da comunicação efetiva na gestão educacional. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.6, n.3, p.4973-4986, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev6n3-043. Acesso em: 16 de mar. 2025.

CLARIZIA, Fabio *et al*. Chatbot: an education support system for student. In: **Cyberspace Safety and Security**: 10th International Symposium, CSS 2018, Amalfi, Italy, Oct. 29–31, 2018. Proceedings 10. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 291-302. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-01689-0_23. Acesso em: 01 de abr. 2025.

COSTA, Francisco de Sousa *et al*. Gestão escolar eficiente: boas práticas e desafios na administração de instituições de ensino. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.6, n.2, p.1489-1505, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.56238/arev6n2-063. Acesso em: 16 de mar. 2025.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN**, Iwan. Marketing 4.0**: do tradicional ao digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

LUDERMIR, Teresa Bernarda. Inteligência artificial e aprendizado de máquina: estado atual e tendências. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, 2021.

NUNES, Paulo. **Inteligência artificial generativa**. Recife: Escola de Governo de Administração Pública de Pernambuco, 2025.

SILVA, Elaine Teixeira da. **Inteligência artificial multimodal na educação básica**: produção de chatbot como proposta pedagógica. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

SOUZA, Rafael Torres. **Assessing reusable web applications**: the django ecosystem case. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BERNARDINO, Sabrina; BARROS, Luciano de Jesus Rodrigues de. Firebase e uso nas aplicações android e ios. **Revista Interface Tecnológica**, v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/1978.

PASSOS, Alan; BEZERRA, Leonardo. **Democratização do acesso à informação na UFS**: APISistemas e desenvolvimento móvel multiplataforma com Flutter. Superintendência de Tecnologia da Informação – Universidade Federal de Sergipe, 2023. Disponível em: https://stic.ufs.br/uploads/content_attach/path/28397/ARTIGO_UFS_STI.pdf.

SOUZA, Valeria Ferreira de *et al*. A importância da qualidade do atendimento ao cliente. **RICADI**, v. 07, p. 118-129, ago./dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.709/2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965/2014 Marco Civil da Internet. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 01 de abr. 2025.

CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ESTUDOS FOUCAULTIANOS: UM BREVE MAPEAMENTO

Ani Karoline Dias Clzianoski[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar um breve mapeamento acerca das produções acadêmicas que abordam o corpo e o movimento na educação infantil a partir das contribuições teóricas de Michel Foucault. A partir de um aporte foucautiano, especialmente no que tange aos conceitos de disciplinamento, docilização dos corpos, normalização e biopoder (FOUCAULT, 2014), busca-se compreender como tais categorias têm sido mobilizadas para pensar criticamente as práticas pedagógicas na primeira infância, usando para análise Camargo (2014); Saballa e Fochi (2017); Kuhlmann (2020). A pesquisa tem natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, e se utiliza da metodologia de Estado do Conhecimento conforme descrita por Morosini e Fernandes (2014), compreendida como a identificação, registro e análise crítica da produção científica sobre uma temática específica em um determinado recorte temporal. As buscas foram realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com recorte temporal entre 2015 e 2025. Os resultados apontam para a escassez de estudos que articulam diretamente os conceitos foucaltianos com a educação infantil, o que evidencia uma lacuna ainda pouco explorada no campo da pesquisa educacional. Observa-se, nos trabalhos analisados, a crítica à estrutura escolar tradicional, que tende a padronizar os corpos infantis por meio de rotinas rígidas, controle do tempo e vigilância, desconsiderando a corporeidade como dimensão fundamental da experiência da criança. Conclui-se a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os corpos em movimento, as experiências sensoriais e o brincar como linguagem própria da infância, reconhecendo as crianças em sua singularidade e potência.

Palavras-chave: Corpo e movimento. Educação Infantil. Michel Foucault.

1 INTRODUÇÃO

A infância, ao longo da história, foi sendo lentamente constituída como categoria social e cultural, passando de um lugar de invisibilidade ou negligência para um campo de interesses políticos, científicos e pedagógicos. Assim, a criança não era vista e tampouco considerada como sujeito de possibilidades e potencialidades. Corroborando com isso, Ariès (1981) discorre que a criança sempre foi vista como um mini adulto, um ser insignificante "[...] era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais" (ARIÈS, 1981, p.14).

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. E-mail: anikaroline1@gmail.com

No entanto, mesmo com os avanços em relação aos direitos das crianças e à compreensão da infância como um tempo de vida singular e potente, práticas educacionais ainda reproduzem lógicas que subordinam, controlam e disciplinam os corpos infantis.

Assim, pensar o corpo e o movimento das crianças pequenas sob a luz das contribuições de Michel Foucault (2014) permite tensionar os modos como a infância tem sido constituída e vivida nas instituições educativas, revelando as formas de poder e saber que atravessam os cotidianos escolares.

Dessa forma, a pergunta que orienta o trabalho é: De que maneira os estudos acadêmicos que utilizam os referenciais de Michel Foucault têm contribuído para problematizar as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e ao movimento na Educação Infantil? Tal questionamento, se dá por interesse em mapear os referenciais e buscar ampliar o aporte e compreensão teórica acerca dos estudos e da necessidade de rompimento com práticas que considerem o corpo e as crianças como passíveis de controle.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT ACERCA DO CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foucault (2014), um dos mais influentes filósofos do século XX, trouxe contribuições significativas para o campo da educação ao introduzir conceitos que desvelam as relações de poder presentes nas instituições educativas, principalmente ao abordar a disciplinarização, docilização dos corpos e o conceito de biopoder.

Neste contexto é bastante comum nos espaços escolares as discussões sobre o brincar e o aprender, e que os espaços sejam reduzidos, tornando a exploração corporal e o movimento quase nulos (CAMARGO, 2014).

A ideia de uma Educação Infantil preparatória e sem espaços para grandes interações e brincadeiras, vai de encontro com a concepção de sociedade que temos, capitalista, de uma educação mercadológica, onde a educação bancária atende aos interesses do capital. Neste sentido, corpo, movimento, mente, que são problematizadas por Foucault (2014) acabam, por

vezes, por promovem a normalização e padronização dos corpos infantis por meio de rotinas, vigilância constante e mecanismos disciplinares.

Em Vigiar e Punir Foucault (2014, p.130), discorre que

> O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada de ficar ocioso e inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 2014, p.130).

Segundo Kuhlmann (2000, p.8), “creches, escolas maternais e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX”.

Dessa forma, por vezes a maneira como os currículos estão organizados e como o trabalho pedagógico é pensado tendem por preconizar práticas disciplinares que moldam os corpos e as mentes das crianças, incentivando a conformidade e a obediência. Por assim ser, corpo e movimento são desconsiderados totalmente, é deixado completamente de lado a exploração do corpo como aliado na construção do conhecimento.

Assim, se reforça a necessidade de uma da Educação Infantil como um espaço de múltiplas trocas, onde vivências são favorecidas e valorizadas, o olhar que enxerga as crianças como sujeitos potentes e não obedientes, onde haja risadas e movimentos, não conformações e a super valorização da racionalidade.

Camargo (2014, p. 53) reforça que

> apesar dos estudos específicos da área, a educação infantil incorporou diversos elementos da estrutura rígida e punitiva do já estabelecido sistema educacional, como as divisões por idades, a regulação do tempo, a delimitação do espaço e a instauração de rígidas rotinas organizativas.

Essa assimilação de dispositivos próprios da escolarização formal desconsidera as singularidades do desenvolvimento infantil e compromete a valorização das múltiplas formas de expressão, movimento e subjetivação das

crianças. Nesse sentido, torna-se necessário tensionar tais práticas à luz de uma perspectiva crítica, que não apenas reconheça, mas efetivamente promova o direito das infâncias a uma educação pautada na escuta, na liberdade e na potência dos corpos em movimento.

Um trabalho que envolva o movimento deve possibilitar as crianças explorarem a si mesma e aos colegas, os sentidos, o seu próprio corpo, o ambiente em que se encontra, proporcionar a ludicidade em todo o decorrer da aula, trazendo danças, brincadeiras sensoriais, desafios mentais, favorecendo a afetividade. Trabalhar com cores, sensações, experiências, trazer para aulas objetos concretos, que tragam significados para sua realidade, aguçando sua curiosidade, ampliando o mundo da descoberta (ALANA, 2012).

As pesquisas que tomam o corpo e o movimento como objetos centrais de investigação, sob a ótica dos estudos de Michel Foucault, têm se mostrado fundamentais para desnaturalizar práticas pedagógicas historicamente consolidadas. Ao compreender o corpo não apenas como suporte biológico, mas como construção histórica atravessada por relações de saber e poder, os estudos foucaltianos oferecem instrumentos teóricos potentes para analisar como as instituições educacionais operam na produção de sujeitos.

Na Educação Infantil, essa perspectiva permite questionar as formas como os corpos das crianças são regulados, vigiados e modelados, muitas vezes em nome do cuidado, da disciplina e da aprendizagem, corroborando com a concepção de educação infantil como etapa preparatória.

3 METODOLOGIA

Construir conhecimento científico exige dos pesquisadores um olhar atento para tudo aquilo que já foi produzido. Por assim ser, a revisão bibliográfica é um procedimento fundamental nesse processo, já que possibilita mapear e analisar as produções de temas específicos. Gil (2008, p.91) enfatiza que “o pesquisador precisa tomar contato com um certo número de livros e artigos de periódicos para que possa formular um problema viável”.

Assim, a revisão bibliográfica não deve restringir-se à transcrição do que foi consultado ou análises superficiais, pelo contrário, a reflexão deve permear

todo esse processo de busca e análise.

As pesquisas denominadas como estado do conhecimento colaboram significativamente para mapeamento, organização e análise da produção acadêmica sobre determinado tema, a fim de identificar tendências, lacunas, recorrências e contribuições teóricas no campo investigado.

Morosini e Fernandes (2014), o definem como a

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa forma, o estado do conhecimento permite identificar as produções acadêmicas em andamento, bem como compreender os enfoques teóricos e metodológicos adotados nas diferentes áreas ou temáticas investigadas.

Partindo disso, as buscas se concentraram nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com recorte temporal de dez anos (2015-2025). Inicialmente foram buscadas por pesquisas de caráter qualitativo, nos últimos cincos anos (2025-2020), no entanto os resultados foram escassos, se fazendo necessário a ampliação temporal.

Tais buscas tiveram por objetivo um breve mapeamento acerca das produções acadêmicas que abordam o corpo e o movimento na educação infantil a partir das contribuições teóricas de Michel Foucault, concentrando-se em dissertações e teses.

3.1. Resultados, reflexões e discussões

Iniciando as buscas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), com os descritores Corpo e movimento; Educação Infantil; Foucault, surgiram 37 resultados, dos quais seis foram selecionados para análise reflexiva dos resumos.

Cabe ressaltar que, foram selecionados, para compor este mapeamento, exclusivamente os trabalhos que adotam os pressupostos teóricos de Michel

Foucault como referencial central para a análise das questões relativas ao corpo e ao movimento na Educação Infantil. Todos os trabalhos selecionados são dissertações, já que não surgiram teses.

Quadro 1 – BDTD 2015-2025: Corpo e movimento – Educação Infantil – Foucault. (Dissertações)

Ano	Título	Autoria
2019	A corporeidade criança vai à escola?	José Carlos dos Santos
2018	Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil	Diorge Santos da Costa
2018	O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa	Izabelle Cristina de Almeida
2018	As dinâmicas corporais na docência com bebês	Isabel Rodrigues da Silva
2017	Movimentos amplos na educação infantil: uma análise de experiências das crianças em uma UMEI no município de Santarém, Pará	Erivelton Ferreira Sá
2016	O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente	Laudeth Alves dos Reis

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Os demais trabalhos não selecionados pautavam-se em discussões de identidade de gênero, formação de professores em Artes, inclusão, entre outras que não se aplicam como objetivo da pesquisa, mas que, no entanto, reforçam a utilização de Foucault como um referencial potente.

Por assim ser, uma nova busca foi feita com novos descritores, Corpo e movimento; Disciplinamento; Organização; Educação Infantil. Diante disso, surgiram mais duas dissertações, porém a primeira se repetiu (Almeida, 2018) e uma tese.

Quadro 2 – BDTD 2015-2025: Corpo e movimento – Disciplinamento – Organização – Educação Infantil.

(Dissertação)

Ano	Título	Autoria
2022	Corpo e movimento na Educação Infantil: Possibilidades e limites para a livre expressão da criança	Rosimere Ferreira da Penha

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Quadro 3 – BDTD 2015-2025: Corpo e movimento – Disciplinamento – Organização – Educação Infantil.

(Tese)

Ano	Título	Autoria
2020	Na profusão de gestos, os corpos falam de ser e de se relacionar na creche	Patrícia Vieira Bonfim

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Diante disso a busca realizada na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em um total de oito trabalhos que articulam os conceitos de Michel Foucault à temática do corpo e movimento na Educação Infantil. Esse número, relativamente reduzido, revela que ainda são poucos os estudos que, nos últimos anos, vêm se dedicando a essa abordagem teórico-metodológica específica. Tal escassez pode indicar tanto uma lacuna no campo investigativo.

Além disso, parte dos trabalhos encontrados foi excluída por não se enquadrar no recorte temporal estabelecido, o que reforça a necessidade de fomentar pesquisas que explorem de modo mais sistemático e crítico as contribuições foucaultianas para a compreensão dos modos como o corpo e o movimento têm sido concebidos, regulados e experienciados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Seguindo, buscou-se na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com mesmo recorte temporal (2015-2025), com os mesmos descritores, porém separados por AND, Foucault AND “Corpo e movimento” AND “Educação Infantil”, resultando em 22 trabalhos e selecionados apenas duas dissertações.

Quadro 4 - CAPES 2015-2025: Foucault AND Corpo e movimento AND Educação Infantil

(Dissertação)

Ano	Título	Autoria
2019	Chegamos! E agora? Os atravessamentos do currículo	Luciana Heloisa Alves Biss Silva Bertagnolli

	para crianças de 4 anos na escola	
2020	Corporeidade Infantil: Quando o corpo-criança é transformando no corpo-aluno	Aline Cristina Ribeiro Ferreira dos Santos

Fonte: Organizado pela autora (2025).

As buscas foram finalizadas após o quarto levantamento, já que os resultados se repetiram e os trabalhos não se atentavam ao referencial buscado.

Por assim ser, se reforça a importância de estudos que apresentem as contribuições e discussões de Michel Foucault para a compreensão de corpo, movimento, disciplina, organização, ampliando visões que por vezes são restritas.

Saballa; Fochi (2017, p. 23) reforçam a necessidade da “construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo”. Portanto, é necessário que se construa uma prática educativa que reconheça a infância como tempo próprio, como experiência singular, e não como uma fase de preparação para algo futuro.

Com base na análise e leitura dos trabalhos selecionados, percebe-se que todos apresentam a compreensão do corpo em movimento e que valorizam as contribuições de Foucault.

O controle pode estar atrelado ao currículo, a organização dos espaços e tempos, propostas de atividades fechadas e tradicionais, que não evidenciam e priorizam o protagonismo das crianças, isso certamente relacionado com a formação docente. Neste sentido, Camargo (2014) reforça que

> [...] os espaços de formação do educador da infância constituem um ambiente propício a estudos e reflexões sobre o corpo e o brincar, os quais permitem superação da dualidade corpo/mente para a constituição de práticas pedagógicas inovadoras e significativas. (CAMARGO, 2014, p. 85.).

Por assim ser, o brincar, o movimento e concomitantemente, o corpo são formas de expressão, seja corporal, social e cultural que potencializa o desenvolvimento integral das crianças e proporciona vivências significativas de aprendizagem e precisam ser discutidas em formações, principalmente nas formações continuadas.

O olhar para a criança como sujeito potente, de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem, é essencial na Educação Infantil, pois esse é um ambiente riquíssimo e de múltiplas propostas, sempre carregadas de intencionalidade. Saballa e Fochi (2017) defendem que o cotidiano, quando articulado ao currículo, funciona como um catalisador de experiências significativas.

É a partir das relações ordinárias que emergem no contexto institucional que se torna possível desenvolver ações pedagógicas potentes, capazes de promover o protagonismo infantil na construção do conhecimento e estabelecer uma relação de parceria entre crianças e professores.

Ao considerar as relações ordinárias que compõem o cotidiano institucional, é possível perceber como o corpo e o movimento estão presentes nas experiências mais simples, mas carregadas de significado. Inspirados por Foucault (2014), se compreende que esses momentos não são neutros: neles operam micropráticas de poder que podem ou não moldar e normalizar os gestos, os tempos e os espaços vividos pelas crianças. Assim, o corpo infantil torna-se terreno de disputas, mas também de resistência, quando ganha espaço para se expressar de forma autêntica e livre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento realizado ao longo deste estudo possibilitou observar que ainda são limitados os trabalhos acadêmicos que articulam as contribuições de Michel Foucault à Educação Infantil, especificamente no que tange às temáticas do corpo e do movimento. Esse dado revela uma lacuna importante na produção do conhecimento e aponta para a necessidade de maior aprofundamento teórico e investigativo sobre o tema.

O mapeamento possibilitou identificar como os conceitos foucaltianos têm sido mobilizados para problematizar práticas educativas que naturalizam o controle dos corpos infantis. Notou-se que, embora escassos, os estudos existentes contribuem para aperfeiçoar o olhar sobre o corpo da criança, compreendendo-o não apenas como suporte biológico, mas como espaço

político e de produção de subjetividades. Os dados aqui apresentados nos permitirão aprofundamento na temática, a categorização e analises mais aprofundadas em outros estudos.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com pesquisadores e educadores interessados em ampliar o debate sobre o papel dos dispositivos disciplinares na Educação Infantil, fomentando práticas pedagógicas mais críticas e sensíveis às singularidades da infância. A articulação entre Foucault e o campo da educação das crianças pequenas se mostra potente para a construção de uma pedagogia que valorize a liberdade, o movimento e a pluralidade dos modos de ser.

REFERÊNCIAS

ALANA. **Corpo e movimento na educação infantil**. Youtube. 25 jul 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TC3RpoTFb1w. Acesso em 20 jul 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAMARGO, Daiana. **O brincar corporal na Educação Infantil:** reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, Editora Autores Associados, n. 14, maio-agosto, 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

SABALLA, Rodrigo de Carvalho; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. In: **Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 5-7, set./dez. 2017.

UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS PRÁTICAS DE CUIDADO E EDUCAÇAO COM BEBÊS

Marcia Bertonceli[1]

Maria Teresa Ceron Trevisol[2]

RESUMO

Este texto busca analisar como a organização dos espaços educativos para bebês vem sendo concebidos a partir dos documentos orientadores e do referencial teórico da área, bem como compreender como a organização do espaço pode favorecer a constituição de um ambiente de cuidado e educação numa perspectiva ética. A fundamentação normativa que embasará esse trabalho integra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 2009) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, visando compreender como os documentos oficiais orientam a concepção de ambientes educativos que promovam cuidado, interações e aprendizagem. A base teórico-conceitual inclui autores como Fochi (2019), Ortiz e Carvalho (2012) e Barbosa e Horn (2008), que enfatizam a dimensão simbólica e interativa dos espaços no contexto da Educação Infantil. A metodologia adotada combina análise documental, revisão bibliográfica e pesquisa etnográfica realizada em berçário com observação participante. Os resultados mostram que espaços organizados com intencionalidade docente favorecem interações, brincadeiras e reconhecimento de pertencimento pelas crianças, além de criar espaços de aprendizagem e criação de vínculos afetivos. Conclui-se que a organização espacial é decisiva para a efetivação de um ambiente educativo de qualidade, pois traduz a concepção de infância, criança e pedagogia da instituição e dos professores e potencializa o desenvolvimento integral dos bebês, desde que mediada com sensibilidade pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Organização do espaço. Etnografia. Cuidado. Interações.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, consolidada como a primeira etapa da educação básica a partir da promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), configura-se como um espaço que articula cuidado e educação, buscando a formação integral de crianças de 0 a 5 anos. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB n.º 5/2009) enfatizam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para a organização da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas.

[1] Doutoranda em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. E-mail: marcia.bertonceli@escola.pr.gov.br

[2] Doutora em Psicologia. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEd na Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

À luz dessa concepção da Educação Infantil como espaço de interação, brincadeira, cuidado e educação, surgem alguns questionamentos: como estão sendo pensados os espaços e tempos destinados à infância? A organização desses espaços perpassa pela intencionalidade docente no sentido de promover interações em um ambiente de cuidado e educação considerando as atividades relacionais entre professoras e bebês, bebês e seus pares e com o entorno?

Partindo dessas indagações, nosso objetivo com esse trabalho é analisar como a organização dos espaços educativos vem sendo concebidos a partir dos documentos orientadores e do referencial teórico da área, bem como compreender como a organização do espaço pode favorecer a constituição de um ambiente de cuidado e educação numa perspectiva ética. A metodologia para guiar nossas análises será a de cunho etnográfico, documental e bibliográfico.

Nesse sentido, o texto está organizado em dois tópicos de análise, sendo que primeiramente são apresentados os contributos dos documentos orientadores da prática pedagógica a nível documentos legais de orientação do trabalho pedagógico, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a educação Infantil (Brasil, 2024) e além disso apresenta-se o referencial teórico da área com Fochi (2019), Ortiz e Carvalho (2012) Barbosa e Horn (2008). No segundo tópico, apresentamos uma análise etnográfica como parte de pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida e que neste contexto busca representar como os elementos objetivos e subjetivos constituem a formação de um contexto educativo através de práticas de cuidado e educação no berçário.

Os resultados revelam o potencial de um espaço bem planejado como promotor de interações. Isso exige um olhar intencional do professor, desde a disposição do mobiliário, a seleção dos materiais oferecidos, até as mediações necessárias para a exploração desse espaço.

A organização do espaço no contexto da Educação infantil na promoção de um ambiente educativo

A organização do espaço na Educação Infantil é tema de extrema relevância, pois documentos norteadores da prática pedagógica e pesquisas na área vem afirmando como esta dimensão pode influenciar diretamente na construção de vínculos afetivos, interações, desenvolvimento estético e aprendizagem.

Após a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI-1998) apresenta-se como um documento orientador da prática pedagógica, destacando entre os diversos aspectos do trabalho com crianças, a relevância da dimensão espacial como condição essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças. O documento ainda afirma que “O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Brasil, 1998, p.68-69).

O RCNEI (Brasil, 1998, p.67) ainda destaca que

> A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e mobiliários não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela instituição. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem. Sua presença desponta como um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil. No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos.

O documento assevera ainda que os ambientes devem ser planejados de forma flexível, de modo a se ajustarem às diferentes necessidades das faixas etárias e aos projetos pedagógicos em andamento. Para isso, as instituições e os professores precisam organizar espaços que favoreçam o engatinhar, a movimentação, o descanso e o brincar, adaptando continuamente o ambiente para responder de modo funcional e intencional às demandas do cotidiano educativo da creche (Brasil, 1998).

Em 2009, reforçando os pressupostos já estabelecidos anteriormente, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009**,** que instituiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Segundo o documento, as propostas pedagógicas das instituições devem considerar a organização de materiais, espaços e tempos, garantindo “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (Brasil, 2009, p. 19-20).

Considerando que o espaço na instituição precisa ser organizado intencionalmente, com o objetivo de proporcionar condições favoráveis à aprendizagem, convivência social e afetividade entre crianças e adultos de referência, destaca-se o recente marco normativo, aprovado em outubro de 2024 que institui a Resolução CNE/CEB nº 1**,** estabelecendo as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**.** Este documento, de caráter normativo, reconhece explicitamente a dimensão espacial como indicador essencial da qualidade da oferta pedagógica, determinando que os ambientes educativos sejam planejados para promover interações afetivas, movimentos amplos, respeito aos ritmos infantis e diversificação de experiências, tanto em espaços internos quanto externos.

> Art. 21. As instituições que ofertam a Educação Infantil devem organizar seu currículo, a partir das interações e da brincadeira, garantindo situações pedagógicas que promovam a amplitude das aprendizagens e desenvolvimento, descritas nos documentos oficiais vigentes, promovendo: III - organizações de tempo que respeitam os ritmos de bebês e crianças, minimizando os tempos de espera entre os momentos da jornada; IV - ambientes organizados de forma a favorecer as interações de bebês e crianças com os adultos e com seus pares; e V - momentos diários nos espaços externos, de forma a diversificar as experiências de bebês e crianças e a evitar práticas que concentrem as interações e a brincadeira apenas nos espaços internos (Brasil, 2024, p.10).

Diante do reconhecimento, nos documentos orientadores, sobre a importância dos espaços como parte integrante do contexto educativo assentimos à compreensão proposta por Fochi (2019). O autor defende que o arranjo espacial, em suas temporalidades e espacialidades, constitui uma linguagem pedagógica, pois expressa nossa concepção de infância, de criança e de educação. Assim, educar para a criatividade, é pensar em propor espaços que sejam esteticamente acolhedores e que possibilitem exploração sensorial e motora.

Nessa perspectiva, se refletirmos sobre o contexto do trabalho com bebês, diante de promoção de espaços favoráveis ao desenvolvimento é preciso reconhecer que dentre a dinâmica educativa de uma turma de berçário, as professoras estarão dedicadas a maior parte de seu tempo ao cuidado e educação, em que neste tempo os bebês estarão em atividades simultâneas, pois enquanto alguns estarão dormindo, outros estarão se alimentando, outros interagindo com os materiais disponíveis ou com os bebês, neste sentido o ambiente precisa ser pensando para as múltiplas propostas. É necessário pensar nas diversas dimensões do desenvolvimento dos bebês, naqueles que engatinham, caminham, e propor uma organização temporal e espacial que estimule e favoreça a comunicação e interação entre os bebês e com suas professoras. Portanto, além da adequada configuração física e de materiais, o olhar pedagógico intencional do professor é elemento primordial para que o espaço funcione como ambiente efetivamente educativo.

Assim, alinhamos nossa perspectiva à de Fochi (2019), que afirma que há uma pedagogia implícita na organização dos espaços educativos. Fochi (2019, p.264) aponta que

> O espaço é, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, recurso pedagógico e aspecto fundamental para a qualidade da organização do contexto educativo, sobretudo para aquela instituição que acolhem o universo da brincadeira dos meninos e meninas como eixo central da prática pedagógica na educação infantil e que assumem que a escola pode ser espaço privilegiado para a aprendizagem.

Outro aspecto essencial ao pensar a dimensão do espaço na Educação Infantil é reconhecer que sua organização deve estar articulada à constituição de um ambiente educativo voltado às necessidades da primeira infância. Nesse sentido, Zabalza e Forneiro (1998), retomados por Barbosa e Horn, esclarecem que embora os termos "espaço" e "ambiente" estejam interligados, entre eles existem distinções significativas. Para as autoras, Barbosas e Horn (2008, p.48).

> O termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e se caracteriza pelos objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. Já o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, envolvendo os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo, adultos e crianças.

Barbosa e Horn (2008, p. 48) ainda distinguem os dois termos, ao afirmar que o espaço tem características mais objetivas, referindo-se a aspectos materiais e físicos e a organização estética do local, enquanto o ambiente direciona-se a dimensão subjetiva, compreendendo os vínculos, interações e relações interpessoais que se desenvolvem nesse espaço. Como destacam, a constituição deste contexto é formado por “um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinado”.

Essa perspectiva, propõe uma compreensão sobre a organização espacial na Educação Infantil, que considera a configuração do espaço físico (disposição de móveis, cores ou materiais), articulada a dimensão afetiva e relacional que se constroem nesse contexto e que dão vida ao ambiente educativo. O espaço material, sem as interações humanas, perde sua potência formadora; por outro lado, um ambiente rico em afetos e relações, mas pobre em qualidade espacial, traz limitações para o trabalho, portanto, é essa articulação entre dimensões objetiva e subjetiva que torna os espaços potencialmente educativos.

Nesse mesmo sentido, Ortiz e Carvalho (2012) ressaltam que a organização do ambiente na Educação Infantil não se restringe à dimensão física, mas inclui também sua dimensão humana, com o objetivo de promover condições propícias ao desenvolvimento de bebês e crianças.

As autoras argumentam que o ambiente na educação infantil é composto por quatro elementos principais: materiais, espaço físico, tempo/rotina e interações**,** como ilustrado na figura abaixo**,** por Ortiz (2012, p. 62).

Figura 1 – Elementos que compõe o trabalho na Educação Infantil

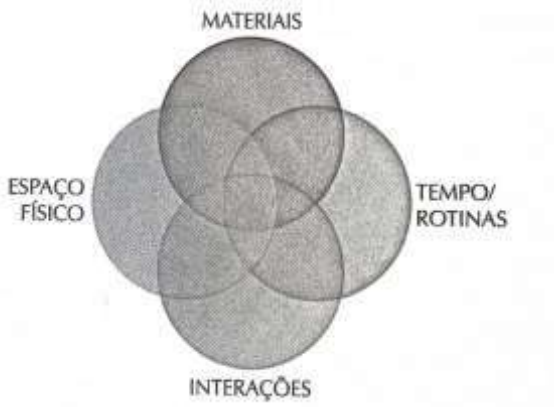

Figura 1 – Elaborado por Ortiz e Carvalho (2012, p. 62).

Na perspectiva de Ortiz e Carvalho (2012), o ambiente cuidadosamente organizado oferece suporte sensível aos aspectos afetivos, sensoriais e cognitivos das crianças, especialmente os bebês, e se constitui como um contexto de aprendizagem coletivo e emocionalmente acolhedor.

A partir dos apontamentos dos documentos legais orientadores do prática educativa e do referencial teórico que coaduna com a importância de uma espaço intencionalmente organizado para tornar-se uma ambiente com potencialidade relacional e de aprendizagem na educação infantil, trazemos a seguir uma breve analise etnográfica de uma pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida e que neste contexto busca representar como os elementos objetivos e subjetivos constituem a formação de um contexto educativo através de práticas de cuidado e educação no berçário.

UMA ANÁLISE UMA ETNOGRÁFICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NAS PRÁTICAS DE CUIDADO E EDUCAÇAO COM BEBÊS

Diante dos apontamentos a respeito da constituição de um ambiente favorecedor de aprendizagens e interações, trazemos um excerto que compõe dados de uma pesquisa de cunho etnográfica que vem sendo desenvolvida. Cabe ressaltar, que a etnografia enquanto metodologia de pesquisa, no contexto da educação infantil permite refletir sobre aspectos simbólicos e culturais das práticas desenvolvidas com bebês e crianças, conforme nos apontam Delgado e Muller (2005).

Assim, a descrição dos dados etnográficos ilustra o modo como a organização do espaço pode favorecer um processo de cuidar e educar a partir de uma dimensão ética e relacional.

No dia 02/09/2024, a turma do berçário, composta por 12 bebês e duas professoras regentes, a professora C, organiza a sala de referência, para o momento de soninho por volta das 11h15, logo após o almoço. Enquanto uma professora cuidava da troca de fraldas no fraldário anexo à sala de referência, a outra organizava o ambiente para o descanso. Algumas crianças já haviam dormido por alguns minutos durante a manhã, mas a professora relata que neste momento mais direcionado o sono tende a ser mais profundo e contínuo, pois a sala oferece condições mais adequadas.
Como na sala não há berços, o repouso se dá em colchonetes no chão, mas também há uma pequena rede para bebês e uma cama que fica na altura do chão, para que os

bebês possam utilizar de acordo com sua necessidade. Durante a preparação dos colchonetes, os bebês engatinhavam e brincavam de se esconder entre os travesseiros e a professora permite que integram, sorrindo para suas formas de brincar. A professora então pediu ajuda à Luiza, dizendo ``ajuda a profe Luiza``que animadamente auxiliou colocando as cobertas sobre cada colchão, e reconhecendo o pertence dos colegas
Em certo momento, a professora C. entregou a coberta de Flávio para Victor. Flávio imediatamente chorou e apontou para seu cobertor. A professora prontamente corrigiu: “Eu troquei as cobertas”, comentando em seguida: “Olhe como eles já reconhecem suas coisas”.
Com tudo pronto, a professora ligou um som ambiente com barulho de chuva, apagou as luzes e se acomodou no chão, oferecendo mamadeiras e fazendo carinho enquanto estava sentava entre os colchonetes. Aos poucos, os bebês foram se aconchegando e adormecendo.

Imagem 1

Fonte: Elaborado pela autora, diário de campo, 02/09/2024.

A partir do registro etnográfico no diário de campo, evidencia-se que a sala de referência valoriza a mobilidade e autonomia dos bebês. A ausência de berços amplia o espaço de exploração e interação, tornando a organização para o sono um momento de interação e brincadeira: os bebês brincam de se esconder entre cobertores e colchões, além de colaborar na arrumação, reconhecendo seus mesmos pertences e os dos colegas. A sensibilidade da professora também merece destaque, pois ela cria um ambiente relaxante com música suave de chuva e luz reduzida, tornando o momento do descanso um tempo de troca afetiva. Sentando-se entre os colchonetes, ela oferece cuidados, como a mamadeira e os objetos de segurança, como chupeta e cobertinha e principalmente a troca afetiva e que por estar no chão e entre os bebês, é possível estar atento ao grupo como um todo.

À luz desta análise, corroboramos com Ortiz quando salienta que ``a maneira como organizamos os espaços e o tempo, por meio da rotina, determina

maior ou menor integração das dimensões do desenvolvimento humano e do cuidar e educar`` (Ortiz, 2012, p.62).

A esse respeito Fochi, (2019) também nos alerta que as formas pelas quais são estruturados e organizados os espaços favorece em certa medida, mais os menos as aprendizagens, isso porque a partir desta organização constituiu-se um clima de menor ou maior cooperação, diálogo, interação, autonomia entre as crianças, delas com os adultos e delas com o entorno.

Fochi (2019) também acrescenta que a sala de referência, é um espaço que precisa responder as múltiplas funções para qual ela tem finalidade. Precisa ser ao mesmo tempo um lugar para o grupo de crianças que convivem ali cotidianamente, mas, ao mesmo tempo, precisa ser um lugar para cada criança, ou seja, além de contribuir para a formação de uma identidade coletiva/grupal, precisa favorecer a identidade de cada um. Além disso, é um espaço de aprendizagem plural e ao mesmo tempo precisa acolher as temporalidades e ritmos individuais de cada bebê e criança, dos adultos, e da instituição, como também é um espaço que serve para outras finalidades de cuidado e educação.

Assim, o espaço e o tempo do cotidiano do berçário, precisa ser organizado, pensando nos diferentes rirmos e necessidades dos bebês, tanto biológicas (necessidade de sono, fome, higienização) mas também prever condições de interação, atenção afetiva e relacional, atendendo as diversas formas de se comunicar dos bebês, e isso só é possível pela disponibilidade docente, que compreende o cuidado e a educação como elementos constituidores na promoção de um ambiente educativo no berçário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto de analisar como a organização dos espaços educativos vem sendo concebidos a partir dos documentos orientadores e do referencial teórico da área, bem como compreender como a organização do espaço pode favorecer a constituição de um ambiente de cuidado e educação numa perspectiva ética este estudo evidenciou que a organização espacial na Educação Infantil, especialmente no atendimento a bebês, apresenta caráter decisivo para a constituição de ambientes educativos que articulam cuidado, brincadeira e aprendizagem.

A análise normativa dos documentos oficiais revelou a importância de espaços versáteis, sensíveis às necessidades etárias, e articulados a rotinas, interações e propostas pedagógicas. Por meio da etnografia, observou-se que ambientes intencionalmente organizados favorecem interações entre bebês, demonstrando como a configuração do espaço traduz concepções de infância e práticas educativas intencionais. Em síntese, conclui-se que a organização do espaço deve ser reconhecida como instrumento estratégico de cuidado e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2008. 128 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 17 de outubro de 2024. Estabelece Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (Resolução CNE/CEB n.º 5/2009). Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DELGADO, Ana Cristina. C. MULLER, Fernanda. Em busca de uma metodologia investigativa com crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v, 35, n. 125, p. 161-179. Maio/ago.2005.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/. Acesso em: 17 jul. 2025.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. **Coleção Interações.** São Paulo: Blucher, 2012. 1. ed. 224 p. ISBN 978-8521206750.

PESSOA IDOSA QUE FREQUENTA O SCFV E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: (RE) CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.

Cleonice de Fátima Martins[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

O presente texto versa sobre as atividades desenvolvidas na unidade de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Ipiranga-PR e suas contribuições na (re)construção de identidades das pessoas idosas que frequentam este espaço. É um recorte da tese apresentada no Programa PPGE-UEPG que teve como objeto de estudo as atividades desenvolvidas para o público de 60+ que frequenta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da cidade de Ipiranga-PR. Objetivando mostrar como estas atividades podem contribuir para a construção ou reconstrução de identidades do participante. Com o intuito de atender ao objetivo proposto e a temática elencada, a pesquisa é alicerçada na perspectiva teórico-metodológica sobretudo na teoria crítica fundamentada em Paulo Freire que defende a emancipação e centralidade do sujeito histórico e sua ação crítica transformadora da realidade. O referencial teórico se valeu de estudiosos como: Beauvoir (1990, 2018); Freire (1989, 2019); Gadotti (2005, 2008); Oliveira (1999, 2003); Gohn (2005); Trilla (1985, 2008); Veras (2004, 2009) entre outros que contribuíram com os aspectos teóricos. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, está baseada em análise bibliográfica e documental, tendo como fontes a legislação, políticas públicas que orientam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, referenciais e teóricos acerca do objeto de estudo. Realizou-se também uma pesquisa de campo. Para coleta de dados além da observação in loco no período de julho a agosto de 2023 para análises das atividades desenvolvidas, foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas para pessoas com 60 anos ou mais, de ambos os sexos. Resultados apontam contribuições positivas e transformadoras na construções de identidades da população idosa.

Palavras-chave: Educação não-formal. Pessoa Idosa. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Construção Identidades.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre a relevância da educação não-formal na vida da pessoa idosa que frequenta as atividades do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Segundo Trilla (2008, p. 31), “a expressão educação-não formal existe desde muito antes que esse significante popularizasse mas, foi só a partir do último terço do século XX que o rótulo

[1] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG - e-mail: cleorenevil@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG - e-mail: soliveira@uepg.br

começou a se fixar na linguagem pedagógica".

Dessa forma, ao considerar a quanto tempo e educação não-formal vem sendo discutida em geral e sua relevância no desenvolvimento da sociedade e, ao entender que esse tipo de educação pode se desenvolver em espaços diversos, considera-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos um destes espaços.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é um dos serviços oferecidos no nível da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social e está vinculado ao Centro de Referência da Assistência Social - CRAS, possui um caráter preventivo e proativo no enfrentamento das vulnerabilidades sociais (Brasil, 2017). Realiza trabalho com grupos específicos de pessoas idosas, com atividades diversas como oficinas, palestras temáticas, cultura, lazer, entre outras. As atividades realizadas podem contribuir de alguma forma na vida dos sujeitos. Para tanto, teve-se como objetivo geral: Analisar as contribuições da educação não-formal na vida da pessoa idosa que frequenta o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Cidade e Ipiranga-PR.

Com o intuito de atender ao objetivo proposto e a temática elencada, a pesquisa é alicerçada na perspectiva teórico-metodológica, sobretudo, na teoria crítica fundamentada no educador e filósofo Paulo Freire quem defende a autonomia e centralidade do sujeito histórico e sua ação crítica transformadora da realidade.

Neste viés, o referencial teórico se valeu de estudiosos como Simone Lucie-Ernestine-Marie Bertrand de Beauvoir (1990, 2018); Renato Peixoto Veras (2004, 2009) e Rita de Cássia da Silva Oliveira (1999, 2003) e estudiosos da população idosa e do fenômeno do envelhecimento e velhice, assim como, políticas públicas voltadas para os direitos e bem-estar da pessoa idosa.

Com aporte aos aspectos da educação e relevância para a transformação na emancipação cidadã, Freire (1981, 1989, 1991, 2019, 2006) e contribuindo com reflexões e análises a respeito de aspectos da educação como atividade emancipadora Moacir Gadotti (2005, 2008); Maria da Glória Gohn (2005) que sustenta discussão sobre educação e tipos de educação de maneira a conceituar as atividades e Jaume Trilla (1985, 2008) corrobora nos tipos de educação

sobretudo o tipo formal e o não-formal.

2 EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: OLHARES À PESSOA IDOSA DO SCFV DE IPIRANGA-PR

A chamada educação não-formal começou no final dos anos 1960, conforme aponta Jaime Trilla (1985) um estudioso na busca de definir o termo, a nomenclatura se foi ganhando corpo quando foi detectada uma crise na educação, por sua vez, foi criticada globalmente. Esta crise foi derivada da insatisfação da demanda social no âmbito da educação, que cresceu em quantidade e capacidade, mas não foi suficiente para satisfazer as necessidades da população em geral (Gadotti, 2005).

A educação não-formal então ganha espaço em estudos para definir o termo, conforme Trilla (1985), na década de 1980, propostas mais específicas começaram a aparecer no intuito de caracterizá-la, e

> [...] diz-se que a educação não-formal é promovida sem mediação pedagógica explícita; aquela que ocorre espontaneamente a partir das relações do indivíduo com seu meio humano, social, cultural, ecológico; aquela que não está institucionalizada como tal educação, embora as instituições sejam penetradas por ela; aquela que não é metódica, estruturada, consciente, intencional; aquele que não é realizado a partir da definição anterior de objetivos ou finalidades pedagógicas (TRILLA, 1985, p. 18).

A educação não-formal se caracteriza, no entanto, por estar fora da sistematização escolar, pode ocorrer em diferentes espaços. Essa característica de educação vem ao encontro das atividades educacionais desenvolvidas com as pessoas idosas no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos onde há sistematização das atividades porém, é de plano flexível. Busca a assimilação do conteúdo apresentado, pensado para o público participante, mas busca-se com afinco entender o tempo e capacidade de cada usuário, cada um pode assimilar de formas e ritmos diferentes.

Corroborando assim com Gadotti (2005), quando diz sobre a educação não-formal que para ele “é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades

de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços" (Gadotti, 2005, p. 2).

E essa flexibilidade sendo um aspecto básico da educação não-formal, o entendimento de que a aprendizagem se dá por meio da prática social, das trocas de saberes, das experiências das pessoas em trabalhos coletivos em que gera aprendizado. (Gohn, 2005).

É dessa forma flexiva que se encaminham as diretrizes para as atividades no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos por meio de trabalho no coletivo e vai ao encontro da afirmação da autora citada, quando diz que "a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando aprendizados, mas pelo conhecimento gerado por meio da vivência de certas situações-problema" (Gohn, 2005, p. 103).

Desse modo Gadotti complementa que a educação não-formal "engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia" (Gadotti, 2005, p. 2). Essa colocação se desdobra nas políticas que norteiam as atividades educativas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Para Trilla a educação não-formal é o conjunto de meios e instruções que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte deste, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares (TRILLA, 1985, p. 22).

Nesta ótica, o documento intitulado Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV de 2017, que visa orientar as atividades desta instituição para atender de forma eficaz o que preconiza a principal política que embasa o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS de 2004, orienta sobre o que se deve trabalhar com as pessoas idosas:

> Entre as atividades possíveis sugere-se: oficinas de cidadania, por meio das quais serão obtidas informações sobre acesso a direitos, riscos sociais, violência contra a pessoa idosa, etc.; oficinas de esporte e lazer, em que as pessoas idosas farão atividades físicas e participarão de dinâmicas e jogos coletivos; oficinas artísticas e culturais, em que as pessoas idosas manifestarão seus conhecimentos e habilidades com pintura, escultura, danças, costura, bijuterias, instrumentos musicais, etc.; sessões de cinema como mote para a reflexão e debate dos temas abordados nos encontros do serviço (BRASIL, 2017, p. 80).

Ou seja, constituem atividades organizadas que se contextualizem com as realidade desse público. As orientações ainda salientam que "[...] é preciso ter clareza de que a realização das atividades escolares não é o foco nem a finalidade do SCFV, nem deve se sobrepor à realização das atividades específicas do campo da assistência social" (Brasil, 2017, p.81).

A educação não-formal, assim como a educação em geral de formal intencional, "é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar esta atividade humana" (Libâneo, 2007, p.82).

As atividades educativas que são desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos conforme as orientações das PNAS de 2004, quais devem ser no coletivo, em grupos pré-formados dentro da faixa etária indicada nos documentos norteadores, se caracterizam como educação não-formal. Essa premissa também se pode notar na definição de Gohn ao dizer que:

> [...] a Educação não formal tem sempre um caráter coletivo que passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores (GOHN, 2005, p 104).

Sendo assim, pode-se dizer que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é um espaço de educação não-formal onde por meio das atividades educativas, "com o objetivo de orientar, estimular e promover o

desenvolvimento de habilidades, aquisições e potencialidades de forma progressiva" (Brasil, 2017, p. 87).

Porém, ainda que não tenha a intenção de ser atividade educativa no sentido escolar, acadêmico, (Gohn, 2005), elas podem ser consideradas um tipo de educação, o tipo não-formal, pois gera conhecimentos a partir das atividades coletivas e há um compartilhamento de informações que agregam o aprendizado, considerando que as atividades ofertadas para pessoa idosa no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos seguem as diretrizes da Assistência Social que por sua vez buscam atender e respeitar o Estatuto da Pessoa Idosa.

Logo o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se torna um espaço que produz a educação não-formal, dentro da política da Assistência Social, em especial para o público da pessoa idosa que tem uma continuidade mais consistente nos grupos.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é um equipamento onde e as atividades educacionais trabalhadas vão além das ações protetivas que ali se desenvolvem e podem contribuir para emancipação cidadã do público participante. E este público por sua vez transformar identidades e sua realidade.

É dessa forma flexiva que se encaminham as diretrizes para as atividades no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos por meio de trabalho no coletivo. Sendo assim, pode-se dizer que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é um espaço de educação não-formal onde por meio das atividades educativas, "com o objetivo de orientar, estimular e promover o desenvolvimento de habilidades, aquisições e potencialidades de forma progressiva" (Brasil, 2017, p. 87).

No entanto, as atividades ofertadas para pessoa idosa no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos seguem as diretrizes da Assistência Social que por sua vez buscam atender e respeitar o Estatuto da Pessoa Idosa e vão além das ações protetivas que ali se desenvolvem e podem contribuir para a transformação de identidades do público participante. E este público por sua vez transformar sua realidade.

3 DISCUSSÕES

Ao refletir que as pessoas idosas não são sujeitos totalizantes e homogêneos que o constituem, conforme reflete o sociólogo Stuart-Hall (2005), quando fala que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas “(Hall, 2005, p. 13), que o sujeito traz dentro de si identidades que estão se fragmentando ou descentralizando e nessa passagem estão ingressando em colisão e se reconstroem cotidianamente.

A pessoa idosa também se insere nesta visão do autor, que segundo ele a transformação do sujeito se dá pela transformação da identidade que por sua vez é sociológica e é formada por meio da interação entre o eu e a sociedade, o eu projeta a si mesmo na identidade cultural, ao mesmo tempo em que a internaliza, ou seja, o centro do “eu” sociológico passa a ser formado na relação com outras pessoas com outras culturas, com conhecimentos.

E, neste sentido, remete-se a relevância de participarem das atividades educacionais em grupos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, pois segundo as Políticas da Assistência Social, em especial as Tipificações, citam que neste espaço se proporciona a pessoa idosa a olhar para si a partir do outro, assumir-se e ao

> “Assumir-se” tem a força de mobilizar atributos para a construção coletiva de identidades próprias e singularidades. Pressupõe o reconhecimento da capacidade e do direito do outro de fazer escolhas. Ser capaz de fazer escolhas pessoais, políticas, afetivas requer um campo relacional protegido, que confirme as pessoas no leme de sua própria vida, pessoas que pensam, desejam e projetam horizontes para si e para aqueles que estão próximos. Em síntese, pode-se dizer que este é um traço eminentemente político da convivência: poder experimentar uma condição de igualdade para poder projetar com o outro mudanças para si e para a coletividade (BRASIL, 2017, p.22).

Observa-se que tais afirmações dos documentos da Assistência Social que regem atividades no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, defendem as atividades educacionais e amparam para que sejam realizadas neste espaço e entendem que as atividades em grupo acarretam significados para a vida das pessoas que participam, reconstruindo identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, entende-se que as atividades educativas, essa prática que se dá em formas de diálogos, de rodas de conversas, conforme orientação das políticas da assistência social que regem atividades no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, contribuem para (re)construções de identidades dos sujeitos que participam.

O caderno de orientações do SCFV (Brasil, 2017a) é de cunho freiriano vai ao encontro do que já dizia Paulo Freire sobre as mudanças sociais humanitárias serem produzidas por meio de práxis-educativas, para todos e todas as classes sociais (Freire, 2005).

Portanto, é possível dizer que as práticas educativas na metodologia como se dá no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a educação não-formal esta que se dá de formas intencionais, mas fora do ambiente escolar, as trocas entre os “eus”, esse encontro de sujeitos com bagagens de saberes diversos é uma das formas que transformam identidades e trazem o sujeito ao convívio social com mais autonomia, ampliam a visão de mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV**. - Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des droits de l’enfant (ide) Droit à l’éducation. (2005). Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez. 3.ed. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. O processo histórico do Estatuto do Idoso e a inserção pedagógica na Universidade Aberta. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 28, p. 278-286, dez. 2007.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. *In*: **Educação formal e não-formal: pontos e contra-pontos**. Org. Ghanem, Elie; Trilla, Jaume; Arantes, Valeria Amorim. Sumus Editorial. São Paulo, 2008.

TRILLA, Jaume. **La educación fuero de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales.** México, Editorial Planeta,1985.

O Protagonismo dos Bebês na Educação Infantil: O Papel dos Breves Relatos e da Documentação Pedagógica

Amanda Fernanda Taques Oliveira[1]

Marilia Paula Schultz Chagas[2]

RESUMO

Este estudo investigou a eficácia dos breves relatos (mini-histórias) e da documentação pedagógica como ferramentas para compreender e promover o protagonismo dos bebês em um ambiente de educação infantil. Realizado por meio da observação atenta e da escuta sensível dos educadores, o trabalho buscou registrar as ações, falas e interações dos bebês para produzir conhecimento sobre seu desenvolvimento. Os breves relatos se mostraram cruciais para capturar e valorizar o protagonismo infantil. A experiência com os blocos, por exemplo, demonstrou a capacidade dos bebês em explorar, organizar e expressar-se simbolicamente, evidenciando sua intencionalidade e concentração mesmo diante de distrações. Isso reforça a visão de que o brincar é a principal atividade da criança, por meio da qual ela conhece e internaliza o mundo, e que propostas intencionais com materiais diversos potencializam seu desenvolvimento. A documentação pedagógica, por sua vez, revelou-se um instrumento fundamental para aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento dos bebês e qualificar a prática educativa. Ao registrar as vivências e interações, como o interesse dos bebês pela natureza, a documentação permite que os educadores reflitam sobre suas ações, ajustem propostas às necessidades das crianças e fortaleçam a relação de cumplicidade. Em suma, os resultados da pesquisa confirmam que tanto os breves relatos quanto a documentação pedagógica são ferramentas indispensáveis para uma prática educacional que promove o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento integral dos bebês, oferecendo experiências prazerosas e significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Mini-história. Documentação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de bebês apresenta desafios e questionamentos constantes, exigindo do educador uma escuta atenta e sensível. Com o crescente aumento da demanda escolar para crianças de zero a cinco anos de idade, a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil tem avançado significativamente. Esses estudos têm revelado a notável capacidade dos bebês de aprenderem e se desenvolverem ativamente, mesmo antes da verbalização. Seus gestos e movimentos são indicativos claros do protagonismo que exercem no ambiente escolar e na sociedade.

[1] Especialista em Teatro pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora na Rede Municipal de Ponta Grossa. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa e Extensão - GEPEEDI. E-mail: amaandaoliveira.8@gmail.com

[2] Professora na Rede Municipal de Ponta Grossa e Marista PIO XII Pesquisadora no Grupo de Pesquisa e Extensão - GEPEEDI.E-mail: marilia_paula2010@hotmail.com

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês sejam bem-sucedidos, é fundamental que a prática pedagógica ofereça propostas significativas e prazerosas, alinhadas às suas potencialidades. Diante disso, questiona-se: como podemos apoiar professores de bebês em sua prática diária, oferecendo ideias inovadoras e assertivas?

Este estudo investigou a eficácia dos breves relatos (mini-histórias) e da documentação pedagógica como ferramentas essenciais para compreender e promover o protagonismo dos bebês em um ambiente de educação infantil. O trabalho buscou registrar as ações, falas e interações dos bebês por meio da observação atenta e da escuta sensível dos educadores, visando produzir conhecimento aprofundado sobre seu desenvolvimento.

Os resultados obtidos confirmam que tanto os breves relatos quanto a documentação pedagógica são ferramentas indispensáveis para uma práxis educacional que promove a autonomia, o protagonismo e o desenvolvimento integral dos bebês, oferecendo experiências prazerosas e significativas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada em uma turma de Educação Infantil composta por crianças de 1 a 2 anos de idade, que frequentam regularmente uma instituição da rede privada de ensino localizada na cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, Brasil.

A coleta de dados ocorreu de forma naturalística, integrada aos momentos cotidianos da rotina da turma, abrangendo um período específico de observação. Para registrar as interações e o desenvolvimento dos bebês, foram utilizadas as seguintes técnicas e recursos: Registros fotográficos: Captura de imagens das crianças em suas atividades, interações e expressões; Observações e anotações sistemáticas: Notas de campo detalhadas da professora-pesquisadora, focadas em comportamentos específicos, reações às propostas e interações entre os pares e com o ambiente

Esses registros visaram captar as vivências investigativas dos bebês diante das propostas pedagógicas intencionalmente planejadas pela docente-pesquisadora.

A análise dos dados foi de natureza qualitativa, exploratória e interpretativa, fundamentada na escuta sensível da criança. Os gestos, as

interações, as emoções e os comportamentos dos bebês foram minuciosamente analisados.

Os dados coletados subsidiaram a elaboração de: Breves relatos (mini-histórias): Narrativas curtas construídas a partir das observações registradas, que visam dar voz ao protagonismo dos bebês e documentar suas aprendizagens e descobertas; Documentação pedagógica: Organização sistemática dos registros (fotos, vídeos, notas) para revelar as práticas educativas, as escolhas dos bebês e as construções de conhecimento que emergiram das propostas.

Essa abordagem metodológica teve como base a fundamentação teórica dos autores: Paulo Sergio Fochi (2019); FREIRE, Paulo (1996); Suzana Macedo Soares (2017), que valorizam a diversidade de materiais, o protagonismo infantil e o brincar livre como eixos estruturantes dos processos de aprendizagem na primeira infância. As vivências específicas analisadas neste estudo incluem a exploração de objetos, cores, texturas e a interação social no ambiente escolar.

2.1 OS BREVES RELATOS E O PROTAGONISMO INFANTIL

Os breves relatos, ou mini-histórias, constituem uma ferramenta pedagógica valiosa, defendida por autores como Fochi (2015). Eles se baseiam na observação e escuta atenta do educador durante o brincar dos bebês, com o registro de suas ações, falas e interações. Posteriormente, essas observações são partilhadas entre os educadores para a construção da narrativa.

> O compartilhamento destas histórias é uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês, para narrar uma imagem de uma criança que é, faz, atua e está curiosa para estar e se relacionar com o mundo... (Fochi, 2015 p.95).

O breve relato, conforme proposto por Fochi (2015), destaca ações individuais e coletivas dos bebês nas Instituições de Educação Infantil. A proposta surge a partir da observação de vivências investigativas, revelando o engajamento espontâneo dos bebês em atividades como empilhar, colecionar e criar com diversos materiais.

Essa perspectiva se alinha ao que Suzana Macedo Soares (2017) ressalta em "Vínculo, Movimento e Autonomia": ao promover o brincar, não se trata apenas de ocupar a criança, mas de oferecer uma intencionalidade

pedagógica. É nesse contexto que a criança explora o mundo com suas próprias mãos, e tudo ao seu redor, incluindo as distrações, gera outras brincadeiras e interesses necessários e valiosos para o seu desenvolvimento. Nas imagens a seguir, é possível observar essas ações, descritas pelo autor e como se desenvolve o protagonismo infantil na rotina dos pequenos.

Figura 1 – Montagem dos Blocos - Primeiras Interações

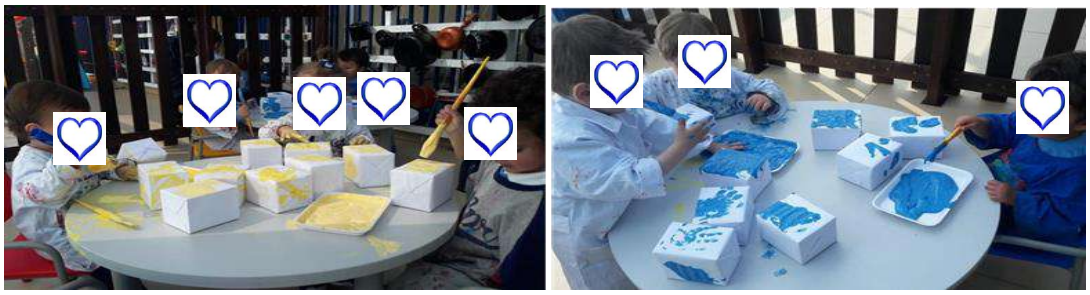

Fonte: Autor (2024)

Como observado na Figura 1, pequenos blocos do mesmo tamanho foram pintados, criando cubos de várias cores. Esses comportamentos evidenciam o interesse dos bebês na exploração, organização e expressão simbólica desde a primeira infância. Compreende-se que os bebês são sujeitos em constante desenvolvimento e aprendizado, capazes de gerar e adquirir conhecimento.

Figura 2- Provocação e Aproximação

Fonte: Autor (2024)

Na Figura 2, o educador, de forma intencional, prepara o ambiente com os blocos confeccionados pelas crianças, buscando despertar o interesse delas pela brincadeira. Isso é visível quando os pequenos olham atentamente para os blocos. Alinhado a essa perspectiva, esse mecanismo evidencia o protagonismo dos bebês por meio das observações intencionais realizadas pelo educador, que captam suas ações, expressões e interações significativas no contexto da experiência (Fochi, 2015).

Figura 3 - Desenvolvimento, Distrações e Retorno ao Brincar

Fonte: Autor (2024)

Na Imagem 3, observa-se um dos pequenos montando uma torre com os blocos. Ao iniciar a outra, ele percebe a chegada de alguém com uma prancheta. Já a outra criança, que estava com um bloco em mãos e se preparava para iniciar sua brincadeira, é convidada a observar o que vai acontecer, mas logo perde o interesse.

Figura 4 - Volta à Brincadeira Inicial

Fonte: autora (2024)

Na Imagem 4, notamos o desinteresse pela prancheta; os pequenos preferem brincar com os blocos, montando e desmontando torres com muitas risadas. Ao final, um deles faz um "tutu", como se estivesse se escondendo por trás dos blocos.

Figura 5- Observação e Atenção com Resposta

Fonte: autora (2024)

Na Imagem 5, percebe-se que, nas sequências de fotos anteriores, apenas uma criança se sobressaía, enquanto a outra observava, manipulava os

blocos e participava de alguma forma da brincadeira. No entanto, quando chegou a sua vez e a professora a questionou sobre o que estava fazendo com os blocos, ela exclamou que estava construindo uma casa amarela.

A proposta demonstra que os bebês podem, sim, ser protagonistas de suas próprias experiências e vivências em constante movimento, desde que a autonomia e a intencionalidade do educador se unam para favorecer seu desenvolvimento. O brincar, para a criança, não é apenas um entretenimento, mas sua atividade principal, pois é através dele que ela conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com suas leis (Soares, 2017, pg. 29).

Ao promover contextos que estimulam a expressão de interesses e o protagonismo infantil, fortalece-se a valorização social da infância, reconhecendo suas habilidades de comunicação, criação, imaginação e participação ativa. As vivências investigativas e a elaboração dos breves relatos evidenciam que os bebês aprendem de forma significativa, ressaltando a importância de um educador atento, sensível e comprometido em oferecer experiências prazerosas que potencializem suas capacidades.

2.2 Documentação Pedagógica como Instrumento de Compreensão

A documentação pedagógica é uma ferramenta crucial em nossa abordagem educacional. Alinhada aos princípios de autores como Fochi (2015), ela nos permite registrar, analisar e compartilhar as experiências e o desenvolvimento dos bebês em sala de aula.

Vai além de um simples registro; é uma forma de escuta qualificada que reconhece os gestos, escolhas e descobertas dos pequenos como verdadeiras construções de conhecimento. Como Fochi (2019, p. 239) destaca, é uma estratégia fundamental para refletir e comunicar o dia a dia e as aprendizagens tanto das crianças quanto dos adultos.

Para Freire (1996), a documentação pedagógica funciona como um recurso contínuo que incentiva o educador à reflexão. Ela nos ajuda a avaliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, a ajustar nossas práticas conforme as necessidades deles e a qualificar nosso trabalho. Utilizamos diversas formas de documentação, como fotografias, vídeos e murais,

que não só informam as famílias sobre o que os bebês vivenciam na escola, mas também valorizam e celebram a rica relação entre educador e criança.

No ambiente escolar, cada momento de brincadeira é uma oportunidade de aprendizado para nossos bebês. Para entender melhor como isso acontece, utilizamos os "Breves Relatos", que são como pequenos diários de descobertas. é observado atentamente os aluno brincando, são registradas suas ações, falas e interações. Depois, essas observações são transformadas em histórias que nos ajudam a compreender como eles exploram o mundo.

Por exemplo, notamos como as crianças se envolvem espontaneamente em atividades como empilhar, colecionar e criar com diferentes materiais. Essa curiosidade natural é a base de um aprendizado significativo. Para estimular essa capacidade, oferecemos propostas intencionais, como a experiência com os blocos que foi apresentado na parte anterir desse trabalho. O objetivo não é apenas ocupar a criança, mas criar um ambiente onde ela possa explorar livremente, aprendendo com as próprias mãos e construindo seu conhecimento de forma prazerosa. Como aponta a especialista Suzana Macedo Soares (2017) que o brincar é a atividade principal da criança, pois é através dele que ela conhece e internaliza o mundo.

Vamos ilustrar como tudo isso funciona na prática com um de nossos Breves Relatos: "Os Blocos". Começamos preparando um ambiente convidativo, com pequenos cubos coloridos que as próprias crianças ajudaram a pintar (Figura 1,p.4). Observamos como os bebês olhavam para os blocos com atenção e curiosidade (Figura 2, p.), e então se entregavam à exploração. Eles empilhavam, juntavam, montavam e desmontavam torres, muitas vezes com muitas risadas e entusiasmo (Figura 3, p.). Mesmo diante de pequenas distrações, o foco rapidamente retornava à brincadeira com os blocos (Figura 4, p.6).

Esses momentos nos mostram o quanto os bebês são protagonistas em suas próprias descobertas. Lembra-se da criança que, ao ser questionada pela professora, exclamou que estava fazendo uma "casa amarela" (Figura 5, p.6) Isso é um exemplo claro de como os bebês demonstram intencionalidade em suas ações e possuem uma enorme capacidade de criar e se expressar, mesmo antes da verbalização. Fochi (2019, p. 214) ressalta, "não podemos apenas falar

de uma criança competente, é preciso saber criar ambientes que acolham sua potência".

Sendo assim, o papel dos educadores é oferecer experiências cuidadosamente planejadas, baseadas na observação atenta dos interesses deles, para que possam explorar, experimentar e desenvolver todas as suas potencialidades.

3 Resultados

A utilização dos breves relatos mostrou-se eficaz para capturar e valorizar o protagonismo dos bebês. Através da observação atenta e da escuta sensível do educador, foi possível registrar ações, falas e interações que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. O compartilhamento dessas narrativas, conforme defendido por Fochi (2015), não apenas produz conhecimento sobre os bebês, mas também revela uma imagem da criança como um ser ativo, curioso e engajado em se relacionar com o mundo.

A experiência com os blocos, detalhada na Seção 2.1 e ilustrada pelas Figuras 1 a 5, foi um exemplo contundente desse protagonismo. Ao prepararmos um ambiente convidativo com cubos coloridos (Figura 1), observamos o interesse imediato dos bebês (Figura 2). O engajamento em atividades como empilhar, juntar e desmontar torres (Figura 3) demonstrou sua capacidade de exploração, organização e expressão simbólica. Mesmo diante de pequenas distrações externas, como a chegada de uma prancheta, o foco rapidamente retornava à brincadeira com os blocos (Figura 4), evidenciando a intencionalidade e a concentração dos pequenos. O ápice dessa interação foi a resposta de uma criança ao ser questionada sobre sua construção, que exclamou estar fazendo uma "casa amarela" (Figura 5), demonstrando a capacidade de atribuir significado às suas ações, mesmo sem verbalização complexa.

Essas vivências confirmam o que Soares (2017) aponta: o brincar não é mero entretenimento, mas a principal atividade da criança, por meio da qual ela conhece, se apropria e internaliza o mundo. A proposta intencional de brincadeiras livres com materiais diversos permite que os bebês explorem com as próprias mãos, desenvolvendo-se plenamente. Os resultados reforçam que

os bebês são capazes de ser protagonistas de suas experiências quando a autonomia é aliada à intencionalidade pedagógica, aguçando suas potencialidades através de experiências prazerosas e significativas.

A documentação pedagógica revelou-se um instrumento crucial para aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento dos bebês e qualificar a prática educativa. Alinhada aos princípios de Fochi (2015, 2019) e Malaguzzi (1999), essa documentação vai além do simples registro, configurando-se como uma escuta qualificada que valoriza os gestos, escolhas e descobertas dos pequenos. Ela permite a análise contínua das práticas, promovendo a reflexão do educador e o ajuste das propostas às necessidades dos bebês, como enfatizado por Freire (1996).

As observações registradas na documentação, incluindo a afetividade demonstrada desde a adaptação, ressaltam a importância de criar ambientes que acolham a potência da criança (Fochi, 2019).

A documentação pedagógica, ao registrar esses processos, não apenas informa as famílias sobre as vivências dos bebês, mas também solidifica a compreensão de que o educador, por meio de uma observação atenta e uma relação de cumplicidade (Soares, 2017), pode potencializar o desenvolvimento infantil de maneira significativa.

Em suma, os resultados da pesquisa confirmam que tanto os breves relatos quanto a documentação pedagógica são ferramentas indispensáveis para uma práxis educacional que promove o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento integral dos bebês.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar a eficácia dos breves relatos (mini-histórias) e da documentação pedagógica como ferramentas para compreender e promover o protagonismo dos bebês no ambiente da educação infantil. Os resultados corroboram a relevância dessas metodologias para uma prática pedagógica atenta e sensível às especificidades da primeira infância.

A aplicação dos breves relatos demonstrou ser uma forma poderosa de dar voz e visibilidade às ações e interações dos bebês, revelando sua capacidade inata de explorar, organizar e expressar-se simbolicamente. A experiência com os blocos ilustrou claramente como os bebês demonstram

intencionalidade e concentração, mesmo diante de estímulos externos, e como o brincar é, de fato, sua principal forma de aprendizagem e interação com o mundo. Essas narrativas, construídas a partir da observação atenta e da escuta qualificada do educador, não apenas produzem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas também validam os bebês como sujeitos ativos e curiosos.

A documentação pedagógica, por sua vez, mostrou-se fundamental para aprofundar a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês. Ao registrar as vivências de forma contínua, como o interesse pela natureza e as interações com materiais específicos, a documentação possibilita ao educador uma reflexão constante sobre sua práxis. Essa ferramenta auxilia na avaliação do percurso de cada criança, permitindo ajustar as propostas pedagógicas às suas necessidades e potencialidades individuais. Além disso, a documentação pedagógica desempenha um papel essencial na comunicação com as famílias, compartilhando as conquistas e os aprendizados dos bebês e fortalecendo a parceria entre a escola e o lar.

Em síntese, os achados da pesquisa reforçam que uma prática educacional voltada para bebês deve ir além do assistencialismo, reconhecendo e acolhendo sua potência e protagonismo. A união entre a autonomia dos bebês e a intencionalidade do educador, mediada por ferramentas como os breves relatos e a documentação pedagógica, cria um ambiente rico em experiências significativas e prazerosas. Isso não apenas potencializa o desenvolvimento integral das crianças de zero a dois anos, mas também qualifica a atuação dos profissionais da educação infantil, transformando o cotidiano escolar em um espaço de constantes descobertas e aprendizagens mútuas.

Este estudo contribui para a valorização da infância e para o aprimoramento das práticas pedagógicas com bebês, abrindo caminhos para futuras investigações sobre a implementação e os impactos dessas metodologias em diferentes contextos educativos.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: *o caso do Observatório da Cultura*

Infantil – OBECI. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOARES**.** Suzana, **Macedo**. **Vínculo, movimento e autonomia.** Educação até 3 anos. 1ª Ed. São Paulo: Ominisciência, **2017.**

FREIRE, **Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ESPAÇOS QUE DIALOGAM COM APRENDIZAGENS: PROBLEMATIZANDO A ARQUITETURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Geisiele Massola Araujo[1]

RESUMO

A história da educação no Brasil mostra que sempre existiu uma relação muito próxima entre os espaços escolares e os processos de ensinar e aprender. As escolas, em sua estrutura física, acompanham as mudanças sociais, políticas e culturais do país, e sua arquitetura vai além do aspecto funcional: ela influencia diretamente as formas de convivência, as experiências pedagógicas e a maneira como as crianças constroem seus saberes e subjetividades. Partindo dessa perspectiva, este estudo ainda em andamento, convida a olhar com mais atenção para a arquitetura dos Centros Municipais de Educação Infantil. A proposta é refletir sobre como esses espaços vêm sendo projetados e vividos, especialmente pelas crianças, e de que forma eles contribuem ou limitam suas experiências diárias na Educação Infantil. Com base no conceito de "figuração", desenvolvido por Norbert Elias, e o conceito de "Poder" discutido por Michel Foucaut a pesquisa buscará compreender como os espaços escolares se entrelaçam com os modos de ser e estar das crianças, como moldam, afetam e são afetados por suas relações e descobertas. Ao trazer essas questões à tona, o estudo espera contribuir com o debate sobre a importância de se criar ambientes escolares que sejam verdadeiramente pensados para as infâncias: lugares que acolham, incentivem, estimulem e dialoguem com os direitos, os desejos e as potencialidades das crianças pequenas.

Palavras-chave: arquitetura escolar. educação infantil. espaços externos

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil está intrinsecamente ligada ao espaço físico das escolas, refletindo, ao longo do tempo, as transformações sociais, políticas e culturais do país. Ao considerar esse processo, percebe-se que a arquitetura escolar desempenha um papel central na formação da sociedade e, especialmente, na maneira como concebemos a educação. O espaço escolar precisa ser entendido não apenas como um espaço de aprendizagens, mas também como um reflexo das mudanças históricas que moldaram o processo educacional no Brasil.

[1] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná e geisielearaujobiologia@gmail.com

Durante a colonização, a educação no Brasil era restrita e oferecida, principalmente, por meio de escolas missionárias e religiosas. Nesse contexto, a infraestrutura das escolas era quase inexistente, com construções improvisadas e sem uma concepção mais profunda sobre as necessidades do ensino. As primeiras escolas no Brasil eram, muitas vezes, pequenas construções rudimentares localizadas em espaços improvisados, como igrejas ou casas de moradores. O ensino era basicamente voltado para a instrução religiosa e para a formação moral, com os missionários desempenhando um papel central nesse processo (LIMA, 2011).

Após a independência, as primeiras construções públicas voltadas para a educação eram, em sua maioria, edificações simples, que evidenciaram tanto a limitada situação econômica do país quanto a escassez de recursos destinados ao ensino. Com a Proclamação da República, surgiu a necessidade de modernização nacional, o que também impactou o setor educacional. Passou-se, então, a se pensar na criação de escolas mais estruturadas, com maior atenção aos seus aspectos físicos. Os edifícios escolares começaram a adquirir uma identidade própria, sendo reconhecidos como espaços específicos para o ensino e a prática docente (SOUZA, 1998).

A partir do final do século XX, com o avanço dos estudos sobre a relação entre espaço e educação, passou a ser um marco importante na compreensão da arquitetura escolar, conceituando a escola como um ambiente que não apenas organiza o processo de ensino-aprendizagem, mas também molda as subjetividades dos alunos (LEVY, 2001). Recentemente, autores como Augustin Escolano (2017) também têm contribuído para a compreensão da arquitetura escolar como um espaço de formação e transformação, não apenas acadêmica, mas também subjetiva. Discute como os espaços educacionais moldam as subjetividades dos alunos, influenciando diretamente a maneira como percebem o mundo e a si mesmos.

A arquitetura escolar no Brasil tem sido um reflexo das mudanças sociais e educacionais do país. O espaço escolar, ao longo dos séculos, tem sido um campo de disputas e de afirmação de valores, e sua transformação tem acompanhado as diferentes fases da educação no Brasil, funcionando ao longo da história como ferramentas de poder e controle sobre os indivíduos

(FOUCAUT, 1995).

O espaço físico não é passivo, pelo contrário, influencia diretamente os comportamentos, as interações e as relações dentro do ambiente educativo. Assim, o ambiente escolar permuta entre um espaço onde o ensino ocorre, e como agente educativo, influenciando silenciosamente o aprendizado. Desta forma há importância de se considerar a infraestrutura escolar no planejamento pedagógico e que há subjetividades nas edificações escolares:

> *É também por si mesma um programa, uma espécie de discursos que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, de disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p.26)*

Assim como no poema *Velha Infância*, de Manuel Bandeira, que ressalta que, embora tudo ao redor se modifique ou desapareça, "...mas o menino ainda existia", podemos estabelecer uma analogia com as crianças e suas experiências educativas. Essas experiências resistem e se reinventam continuamente, exigindo espaços escolares flexíveis, acolhedores e sensíveis às suas necessidades e potencialidades.

Dessa forma, torna-se imprescindível um olhar crítico e problematizador sobre as arquiteturas escolares, para que possam realmente dialogar com as aprendizagens das crianças.

2 TECENDO A INFÂNCIA

Antes de compreendermos o papel da arquitetura nas escolas da Infância, fundamental compreender quem são os principais protagonistas desse processo: as crianças. A visão sobre o que caracteriza a infância passou por profundas transformações ao longo da história. De acordo com Elias (1994, p. 146), nos séculos XVIII e XIX, as crianças eram percebidas de maneira mais próxima ao universo adulto, sendo tratadas como "miniadultos" com pouca diferenciação entre os papéis sociais desempenhados por adultos e crianças.

Pouco a pouco a visão sobre a infância foi sendo modificada e influenciada pelas mudanças sociais, passando a ser vista como um período em que a cognição e a socialização estão intimamente interligadas, destacando a importância das relações sociais e das atividades cotidianas no desenvolvimento infantil. Rousseau, um dos primeiros pensadores a valorizar a infância como uma fase distinta e natural do desenvolvimento humano, ressaltou a importância de respeitar esse período, entendendo a criança como um ser essencialmente diferente do adulto, cuja educação deve respeitar suas características próprias e seu ritmo espontâneo de crescimento.

De forma complementar, John Dewey contribui para essa compreensão ao enfatizar a aprendizagem por experiências. Para Dewey, a educação deve partir da interação ativa da criança com o meio, sendo a experiência o elemento central para a construção do conhecimento. Ele defende que aprender não é simplesmente a absorção passiva de informações, mas um processo dinâmico em que a criança participa ativamente, experimentando, refletindo e agindo no mundo ao seu redor. Essa perspectiva valoriza a Educação Infantil como um espaço em que a experiência concreta e significativa deve ser estimulada, permitindo que as crianças construam seus saberes a partir das situações vividas.

De acordo com Vygotsky (1991), a aprendizagem das crianças é profundamente impactada pelo ambiente sociocultural em que elas estão inseridas, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo resulta da colaboração entre a linguagem e as práticas culturais. De maneira semelhante, Maria Carmem Silveira Barbosa (2006) apresenta a criança como um sujeito inserido em um contexto histórico, cultural, social e político. Para Barbosa, a infância deve ser compreendida a partir da perspectiva das relações, em que a criança é vista como um ser ativo, capaz de influenciar e ser influenciado por seu ambiente. Assim, por sua vez, destaca a importância de reconhecer a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências e interações.

Deste modo, a Educação Infantil deve reconhecer e valorizar a criança como um sujeito competente, dotado de autonomia para construir seus próprios saberes, aspecto fundamental para uma concepção contemporânea e respeitosa

da infância. A criança passa a ser compreendida como um ser ativo, participativo e protagonista do seu processo de aprendizagem, cujo desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo contexto sociocultural e pelas interações significativas que estabelece com os outros.

O conceito de infância, portanto, ultrapassa a noção de um sujeito apenas detentor de direitos, sendo também entendido como um indivíduo potente, capaz de produzir cultura, interpretar o mundo e transformar realidades. Nesse sentido, a criação de ambientes educacionais acolhedores, instigantes e desafiadores é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança. Ao articular dimensões cognitivas, sociais, afetivas e pedagógicas, a Educação Infantil deve ser orientada por práticas que respeitem as necessidades, os interesses e as singularidades das infâncias, reconhecendo a riqueza e a complexidade de suas experiências cotidianas. Mas será que os espaços destinados à Educação Infantil contam, de fato, com uma infraestrutura que acolha e potencialize essas experiências infantis em sua diversidade e profundidade?

3 ESPAÇOS E ARQUITETURA

Os espaços destinados à Educação Infantil desempenham um papel essencial na promoção da socialização, funcionando como ambientes onde diferentes valores e culturas se encontram e convivem. Nesse contexto, a socialização possibilita que as crianças ampliem suas formas de compreender o mundo, construam conhecimentos e desenvolvam habilidades que as habilitam a assumir um protagonismo crítico e autônomo. Para que a Educação Infantil cumpra seu papel, é fundamental repensar os ambientes educacionais, adotando abordagens contemporâneas que reconheçam as crianças como sujeitos capazes e competentes. Desde os primeiros anos, elas devem ser incentivadas a observar, refletir, questionar e criar novos saberes por meio das interações com o meio que as cerca. No entanto, será que os espaços físicos das instituições estão preparados para possibilitar essas vivências?

A relação entre os espaços físicos das escolas e o processo de aprendizagem infantil vem ganhando cada vez mais atenção. Dórea (2013) ressalta que, embora a arquitetura escolar não seja o único fator responsável

pela transformação dos processos educacionais, ela exerce uma influência relevante ao criar condições que favorecem o aprimoramento pedagógico e o aprendizado. É importante destacar que, do ponto de vista epistemológico, os conceitos de “espaço” e “arquitetura” são distintos, mas permanecem inseparáveis na prática.

A arquitetura escolar, enquanto elemento material e simbólico, tem papel decisivo na formação social dos sujeitos. Mais do que delimitar fisicamente os ambientes, ela estrutura e organiza as interações que ocorrem nesses lugares. Ao refletirmos sobre o papel das instituições educativas na conformação dos comportamentos e na manutenção de normas sociais, as contribuições teóricas de Michel Foucault e Norbert Elias tornam-se fundamentais para compreendermos a influência do espaço nesse processo.

Foucault (2002), ao analisar instituições modernas como escolas, hospitais e prisões, mostra como a arquitetura está inserida numa lógica disciplinar de poder que atua sobre os corpos, gestos e o uso do tempo e do espaço. Na escola, essa lógica se manifesta de forma clara: mesmo na ausência de vigilância constante, os indivíduos são levados a se autocontrolar. Assim, o espaço escolar não é neutro, mas sim um instrumento de poder, funcionando como uma “máquina” que ensina, vigia, hierarquiza e recompensa (FOUCAULT, 2002, p. 173). A organização dos ambientes reflete uma racionalidade disciplinar que busca normatizar comportamentos desde a infância.

Complementarmente, Norbert Elias (1994) oferece uma perspectiva sociológica baseada na ideia de coação social, especialmente através do conceito de processo civilizador. Para ele, as pessoas vivem em “figurações”, ou redes de interdependência social que moldam suas ações e modos de ser. Essa coação não ocorre necessariamente por imposição externa, mas é internalizada, tornando-se natural para os sujeitos. A escola, nesse sentido, atua como espaço estruturante desse processo, ao organizar rotinas, segmentar grupos por idade ou função, e definir trajetórias físicas e simbólicas que reforçam hábitos de disciplina, controle e adaptação às normas sociais.

Apesar de abordagens distintas, Foucault e Elias convergem ao mostrar que o controle social não depende apenas de imposições explícitas, mas também de mecanismos sutis, como a organização do espaço, que regula

comportamentos e naturaliza formas de convívio. Enquanto Foucault destaca os micropoderes presentes nas práticas cotidianas, Elias chama a atenção para a coação internalizada que se manifesta nos gestos e hábitos sociais ao longo do tempo.

Assim, analisar a arquitetura escolar sob essas lentes nos permite entender que o espaço educativo não é um mero cenário, mas um agente ativo na construção do aprendizado. A configuração física da escola, seus muros, janelas, salas e corredores, transmite valores, reforça normas e pode tanto reproduzir estruturas de controle quanto estimular práticas mais abertas à autonomia, à expressão e à convivência democrática.

Segundo Menezes (2010):

> O espaço é uma forma de linguagem silenciosa que tem grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Um espaço, se bem planejado, organizado e gerido com sabedoria e competência, abre as janelas para o pensamento e para a imaginação infantil, possibilitando a criatividade, a segurança, a autonomia da criança, oportunizando, assim, o seu crescimento, a sua socialização e a sua atuação no mundo. (p. 104)

Por isso, torna-se urgente repensar os parâmetros para o projeto das escolas. Mais do que seguir modelos padronizados, é necessário criar espaços educativos flexíveis, inclusivos e capazes de responder às múltiplas formas de ser e vivenciar a infância. Ambientes que acolham a diversidade, incentivem a imaginação e proporcionem experiências significativas são fundamentais para que a criança se constitua como protagonista ativa do seu processo formativo e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a arquitetura dos espaços da Educação Infantil é, antes de tudo, reconhecer que o ambiente físico onde as crianças vivem suas experiências não é neutro. Ele carrega intencionalidades, revela concepções de infância, de educação e de sociedade. Mais do que simples estruturas de concreto, os espaços escolares falam silenciosamente, mas com força sobre o que se espera das crianças, sobre como devem se comportar, aprender e se relacionar.

O percurso teórico e reflexivo deste trabalho permitiu compreender que os CMEIs não são apenas lugares de cuidado e ensino, mas territórios nos quais as culturas infantis se constroem, se expressam e se encontram com o mundo. Inspirados por autores como Foucault e Elias, foi possível perceber que a arquitetura escolar opera também como uma tecnologia de controle, organização e naturalização de comportamentos. No entanto, essa mesma arquitetura pode e deve ser ressignificada como uma ferramenta de emancipação, de escuta, de abertura ao novo.

Se entendemos as crianças como sujeitos plenos, curiosos, inventivos e capazes de produzir sentidos a partir das relações que estabelecem com os outros e com o espaço, então é preciso questionar os modelos ainda hegemônicos de escola: estruturas rígidas, compartimentadas, silenciosas, que muitas vezes mais limitam do que favorecem o desenvolvimento infantil.

A análise das configurações arquitetônicas dos CMEIs de Araucária nos convida a pensar: os espaços que temos hoje realmente escutam as crianças? São sensíveis às suas linguagens múltiplas, aos seus tempos e modos de ser? Ou segue-se construindo instituições baseadas em padrões que silenciam, controlam e uniformizam?

Essas perguntas não encerram a pesquisa, ao contrário, ampliam seu alcance. Elas apontam para a necessidade de um diálogo urgente entre arquitetos, educadores, gestores e, principalmente, as próprias crianças. Afinal, são elas as protagonistas desses espaços. É essencial problematizar os ambientes educativos que acolham a diversidade da infância, que respeitem a escuta, a curiosidade e o movimento, e que promovam experiências que realmente façam sentido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed,2006.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

DÓREA, C. R. D. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 49, p. 161–181, jul. 2013.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa, 2001.

LEVY, Marcus. ***A escola e os espaços de formação: um estudo sobre a arquitetura escolar e a subjetividade***. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

LIMA, J. R. ***Currículo, espaço e subjetividade****: A arquitetura escolar como formadora de identidade*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2011.

MENEZES, Cláudia M. **A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil**. In Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/329/pdf/tenorio-9788523208912-06.pdf. Acesso em: 12 mai de 2025.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

VYGOTSKY, L. S.**A formação social da mente** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,1991.

Um projeto de pesquisa no ensino médio integrado: Literatura, leitura literária e tik-tok - prática educativa para o ensino médio integrado.

Raquel Cardoso de Faria e Custódio[1]

Isabel Alves Linzmeyer[2]

RESUMO

A presente proposta está em fase de conclusão de um levantamento na plataforma Tik Tok com respeito ao número de contas de booktokers brasileiros que tratam da literatura brasileira e estrangeira, os gêneros literários abordados e as estratégias utilizadas para a divulgação que pode contribuir na produção de conteúdos que colaborem no incentivo a leitura literária. A partir da metodologia netnografia que estuda os comportamentos, práticas culturais e linguagens nas comunidades virtuais, os resultados colaboram em estabelecer as possíveis práticas educativas/pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, visando utilizar a rede social Tik-tok presente na vida dos jovens estudantes. Esses resultados podem instrumentalizar as práticas educativas/pedagógics ligadas ao ensino de literatura e ao processo de letramento literário junto ao ensino médio integrado que prevê uma educação omnilateral, visando uma formação inteira e profissional.

Palavras-chave: Tik-tok. Leitura literária. Ensino médio integrado. Práticas educativas/pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

"Aqueles que queimam livros, que banem
e matam poetas sabem exatamente o que fazem.
Seu poder é incalculável."
George Stein (2017)

O presente trabalho apresenta os dados iniciais do projeto de pesquisa intitulado "Literatura, leitura literária e tik-tok - prática educativa para o ensino médio integrado." aprovado no Edital nº 113/2023 PIBIC-EM (24-25) financiado pelo Conselho Nacional Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq no Instituto Federal Catarinense – campus São Bento do Sul. A proposta

[1] Doutorado, Instituto Federal Catarinense, raquel.custodio@ifc.edu.br
[2] Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática, Instituto Federal Catarinense, isabellinzmeyerifc@gmail.com

de um projeto de pesquisa desenvolvido com temática ligada ao ensino médio integrado e desenvolvido por bolsista dessa fase - considerando o ensino médio como a última etapa da educação básica – significa muito ao analisarmos a pesquisa como instrumento de aprendizagem. Essa discussão sobre a importância da pesquisa na educação básica não é nova. Observamos Marcos Bagno (2005) trazendo a tona essa discussão em seu livro : Pesquisa na escola: o que é como se faz , nos idos da década de noventa, discute uma inquietude e em alguns momentos indignação diante do que se chamava de pesquisa. Desse modo, o autor traz conceitos do que seria a pesquisa na escola, sua primeira pergunta é O que é pesquisa professor? Denotando assim o papel crucial do professor nesse processo.

No entanto, o professor é peça importante, mas não a única desse processo. Por isso, os Institutos Federais abriga princípios que convergem na formação integral com o trabalho como princípio educativo, tendo na pesquisa uma aliada que contribui na formação de estudantes que possam desenvolver sua criticidade para uma formação não apenas tecnicista, mas omnilateral. Produzindo conhecimento, tecnologias e estabelecendo conexões com as necessidades de seu entorno. Para isso ocorrer na prática a instituição necessita ter claro o caminho a seguir. Logo, Pacheco (2015,p.34) atesta

> Um projeto pedagógico, em qualquer nível, deve incentivar a autonomia e a produção de conhecimentos por meio da pesquisa. O educador deve ser cada vez mais um orientador, coordenador e incentivador da busca de conhecimentos, que estão espalhados por muitos lugares e não apenas na cabeça do professor ”sabe-tudo”. A pesquisa deve ser o princípio pedagógico central de qualquer processo de aprendizagem. Isso é válido para todos os níveis de ensino. No caso da educação profissional e tecnológica, a pesquisa só tem sentido quando se transforma em extensão, pois ela, necessariamente, tem de ser aplicada, útil à sociedade ou não servirá para nada.

Diante desse cenário e visando uma educação inteira devemos nos apropriar dos avanços e saltos tecnológicos que também fazem parte de nossos direitos como cidadãos. Enquanto a pesquisa passa a ser parte do cotidiano e requisito básico para um sem par de profissões, como Bagno (2005,p.16) nos demonstra, nos propusemos a analisar uma proposta de pesquisa que integrasse a realidade do estudante do ensino médio integrado.

As redes sociais além de serem parte intrínseca das novas tecnologias também são peças do dia a dia de todos e não apenas dos jovens. Pensando nessas relações: estudantes do ensino médio integrado, redes sociais e pesquisa nasceu essa proposta de pesquisa como princípio pedagógico.

Quando lançamos nosso olhar para além da sala de aula, observamos um movimento intenso de propostas de leitura por meio das redes sociais, especialmente Tik Tok, em que uma avalanche de booktokers buscam estratégias diversas para chamar atenção para leitura de livros de todos os gêneros. Vídeos curtos de no máximo cinco minutos. Jovens e adultos manifestam suas preferências literárias. Informações e opiniões. Muitos motivados pelo gosto e outros motivados por patrocinadores. Observando esses movimentos não podemos ficar alheios a influência da rede social ao que se tem oferecido como leitura literária. Portanto, este estudo iniciou o levantamento de booktokers brasileiros e suas indicações no recorte da literatura brasileira e estrangeira, gêneros e estratégias utilizadas como incentivo à leitura literária; para, a partir desses dados, repensar e abastecer práticas educativas ligadas ao ensino de literatura no ensino médio integrado, com foco nos espaços que essa rede ocupa e o que de fato incentiva.

Surge a questão: por que a leitura literária interessa aos cursos técnicos ligados ao ensino médio integrado? A leitura literária ,nos equipa de modo a crescermos como seres que desfrutam das belezas e fealdades do mundo, encontrando na estética um espaço de reflexão. Além de encontrar as nunces mais sutis desses espaços, o que permite o olhar e posicionamento crítico desses matizes, o que inclui a oposição de um dito poder que de modo geral tem seus preceitos em caminho de mão única. Por outro lado, o processo de assimilação da leitura literária tem sido um dos grandes desafios a serem encarados em todos os níveis da educação, porque processos requerem tempo, estruturas, metodologias, compromisso com objetivos claros a serem alcançados nas tessituras da formação humana. Deparamo-nos, desse modo, com a importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita do lido" na realidade (FREIRE, 1989), exercício esse para vida. Também Todorov (2009) exemplifica: “A literatura me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e permite

melhor compreendê-las[...],a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo" e esse exercício não deve ser relegado apenas aos poucos que se interessam, muitas vezes, por motivos externos aos muros institucionais.

Como vimos o "poder incalculável", que se destaca em nossa epígrafe, dos que impedem o acesso aos livros são parte de

> "um projeto que combina o arcaico da colonização e escravidão junto a projetos que vislumbram poderes sobre a educação de modo a controlar seus próprios interesses. Isso se dá de modo objetivo nas relações sociais e culturais [...] com os avanços e saltos tecnológicos que, apropriados privadamente, ampliam a concentração de propriedade e riqueza na mão de cada vez menos famílias ou grupos de poder (FRIGOTTO,p.11,2023)

Por isso, a importância de observarmos as possibilidades de instrumentalizar nossos estudantes para que possam ler o mundo de modo crítico e responsável quando são expostos a multiplicidade humana e de inter-relações nos mais variados espaços de vivências. Reconstruindo lugares a partir de suas experiências e acolhendo seus resultados.

2 DESENVOLVIMENTO

O TikTok, em seu site oficial, tem como missão encorajar a imaginação humana, permitindo a expressão criativa e sendo uma fonte de entretenimento e enriquecimento em todos os lugares. Observa-se que a plataforma parte do princípio do desenvolvimento humano, ao menos teoricamente, por isso as contas que se debruçam sobre a leitura literária podem contribuir para práticas educativas relacionadas ao ensino da literatura . As novas gerações estão cada dia mais afeitas ao conhecimento, mas em formatos e tempos distintos. A rapidez na busca do conhecimento tem sido uma marca geracional e sabemos que a leitura literária exige um certo comprometimento com o tempo e , até certo ponto, com a solitude. Desse modo, temos um espaço entre essas duas dimensões. Ao observar o prefácio de Como e por que ler, notamos a importância da leitura dentro de uma perspectiva humanizadora que não se

dissocia da formação técnica e tão pouco dos tempos tecnológicos, pois Bloom (2001, p. 15) assevera:

> "Não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua por que ler[...] é o mais benéfico dos prazeres. Ler conduz à alteridade, seja a nossa própria ou a de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade."

Como não temos apenas um único "modo de ler", precisamos entender os novos caminhos que se instituem com as novas formas de comunicação e tecnologias. Além disso, o espaço de alteridade constrói o olhar produzido pela leitura literária que colabora na formação de um outro que abriga um universo de possibilidades, incluindo o conhecimento humano. Cosson (2014, p. 12),assegura que a literatura "é plena de saberes sobre o homem e o mundo [...] tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios [...]. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos." Por isso, a importância em buscar formas não tradicionais de incentivo a leitura e que estão a disposição de nossos estudantes, ou melhor , se encontram na palma da mão, desse modo pretendemos apurar nosso olhar e , assim, contribuir para o desvelamento do mundo por meio de todas as estratégias que nos estejam disponíveis.

A presente pesquisa do ponto de vista de sua natureza foi translacional, pois visa a partir de estratégias de caráter básico ensejar um resultado prático. Ou seja, pretende estabelecer uma ligação entre a pesquisa básica e a aplicada a partir de um problema, gerando produtos e/ou práticas, em nosso caso, práticas educativas/pedagógicas que serão aplicadas em nossa comunidade acadêmica e, também, sendo referência para demais instituições de ensino. Quanto a abordagem inicialmente foi quantitativa para a análise de possibilidades desse universo das redes sociais e, em um segundo momento, ser qualitativa para a transposição de novas práticas. Do ponto de vista de seus objetivos é exploratória. Enquanto utilizaremos procedimentos diversos a começar pela pesquisa bibliográfica para entendermos a atualidade das discussões acerca do tema. Também lançaremos mão da netnografia, pois a pesquisa se apresenta como um ente vivo e em constante transformação, porque não há maneira de se manter em metodologias que não dão conta das

novas relações que se estabelecem. Assim nos debruçamos a entender os passos da netnografia.

3 NETNOGRAFIA

De acordo com Pereira e Monteiro(2019) a netnografia foi criada por Robert Kozinets na década de 90. Inicialmente voltada para pesquisas de marketing, a netnografia se expandiu para áreas como antropologia, sociologia e estudos culturais, seu foco está nas culturas online enquanto estuda os comportamentos, as práticas culturais e as linguagens das comunidades virtuais. Tem uma abordagem naturalista e imersiva visto que o pesquisador se insere na comunidade para observação participativa com adaptabilidade. As especificidades de cada plataforma precisam ser observadas tendo em vista suas características próprias. Tem aplicabilidade em blogs, redes sociais, fóruns e wikis. A importância da Netnografia está na relevância da compreensão da sociedade hiperconectada e os comportamentos em ambientes virtuais. Pode contribuir para o estudo de cibercultura, ademais de suprir as lacunas deixadas por métodos tradicionais em contextos digitais. A netnografia é uma ferramenta essencial para a pesquisa em ambientes digitais. Sua aplicação permite um entendimento profundo das dinâmicas e culturas online. Tornando-se fundamental para o estudo da cibercultura e outros fenômenos digitais em expansão e transformação constante como as redes sociais.

Dessa maneira podemos dizer que a netnografia é [...]uma adaptação da metodologia de pesquisa etnográfica para ambientes digitais. Por meio dela é possível compreender os aspectos culturais das comunidades no ciberespaço[...] (PEREIRA; MONTEIRO, 2021. p. 82) Porque concilia os procedimentos etnográficos comuns de observação participante às contingências peculiares da interação social mediada por computador: alteração, acessibilidade, anonimato e arquivamento.[...]incluem planejamento, entrada, coleta de dados, interpretação o que nos concederá instrumentos apropriados para a coleta de dados e análises.Desse modo, alcançaremos os objetivos propostos.(KOZINETS,2014, p.60)

4 DADOS INICIAIS

A pesquisa teve início com a pesquisa bibliográfica sobre a netnografia,.Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foi a escassez de artigos e produções acadêmicas consolidadas sobre o tema, especialmente no contexto brasileiro. A netnografia ainda é um campo emergente nas ciências humanas, e sua aplicação em redes sociais como o TikTok, voltadas para conteúdos literários, ainda não é amplamente discutida na literatura científica. A partir do levantamento de 10 artigos que tratavam a metodologia nos debruçamos sobre quatro artigos que discutiam a netnografia e o tik-tok e realizamos a resenha do livro "Netnografia realizando pesquisa etnografica online" de Robert V. Kozinets (2014)

Superada essa etapa inicial, a investigação partiu para a busca de criadores de conteúdo que trabalhassem exclusivamente com literatura brasileira no TikTok. Esse processo evidenciou outra limitação relevante: foram encontrados menos de dez perfis com esse recorte específico, o que aponta para a baixa visibilidade da literatura brasileira como centro de discussão na plataforma. Em função disso, a pesquisa foi ampliada para incluir criadores que abordam tanto a literatura brasileira quanto a estrangeira, tendo em vista que um de nossos objetivos iniciais era justamente tentar compreender a preferência de leituras. O que nos demonstrou que a literatura brasileira ainda se mostra timída como única fonte de leitura.

A tentativa de quantificar esses criadores a partir do número de curtidas enfrentou novos desafios. O TikTok não oferece dados detalhados sobre perfis ou ferramentas para filtragem aprofundada, e o algoritmo da plataforma influencia diretamente os resultados, exibindo conteúdos com base no histórico de navegação do usuário. Isso ficou evidente ao comparar os dados coletados por duas contas diferentes: uma pessoal, que identificou cerca de 10 criadores com mais de 1 milhão de curtidas, e outra criada exclusivamente para análise neutra, que encontrou mais de 100 criadores com esse mesmo volume de engajamento.

A hashtag #BookTokBrasil, utilizada como principal ponto de partida, possui atualmente cerca de 2,7 milhões de publicações, mas esse dado não se mostrou representativo em termos de quantidade real de criadores. Muitas das publicações são esporádicas ou feitas por usuários que não mantêm uma atuação contínua na área literária, o que limita a precisão do levantamento. Muitas publicações são únicas que “viralizam” em contas pequenas o que acabou comprometendo um dos critérios o número de curtidas.

Também foram analisados criadores com curtidas entre 500 mil e 999 mil, totalizando cerca de 80 perfis, mas, com o avanço da busca, o algoritmo passou a exibir continuamente as mesmas contas, dificultando a obtenção de dados novos e confiáveis.

Esses obstáculos demonstram a complexidade de trabalhar com plataformas digitais como objeto de estudo e reforçam a importância da netnografia como método adaptável, ainda que desafiador. Ainda nos encontramos em fase de catalogação dos gêneros literários recorrentes Apesar das limitações, os dados obtidos até o momento contribuem para a etapa seguinte da pesquisa: a análise das práticas pedagógicas presentes nos vídeos desses criadores, com o objetivo de entender como a literatura é divulgada, discutida e reinterpretada no TikTok, e como essas estratégias podem dialogar com o contexto escolar.

5 PRÁTICAS EDUCATIVAS /PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas são estratégias e métodos utilizados pelos educadores para promover a aprendizagem dos alunos , ou seja , são pensadas dentro de um escopo criado com objetivos específicos e fazem parte de praticas educativas que são amplas e podem ser organizadas também com objetivos que operam na formação integral dos estudantes. Por isso, as práticas educativas aqui delineadas são a leitura literária, a própria literatura e as estratégias das práticas pedagógicas. Essas práticas envolvem a seleção de conteúdos, a organização do ambiente de ensino, a definição de objetivos educacionais e a escolha de recursos didáticos adequados. E como elas

podem ser utilizadas a partir do TikTok. A partir da seleção até o momento conseguimos organizar algumas propostas iniciais, que descrevemos a seguir:

→ Resumos Criativos e Performáticos: Os alunos podem criar vídeos curtos resumindo obras literárias ou capítulos, incentivando a compreensão dos textos e a capacidade de síntese. Eles podem dramatizar cenas ou descrever pontos principais de maneira criativa. • Análises de Personagens: Cada aluno ou grupo pode escolher um personagem de uma obra literária e criar vídeos descrevendo suas características, motivações e importância na trama, como se o próprio personagem estivesse falando. • Exploração de Temas: Os alunos podem criar vídeos relacionando os temas das obras literárias com questões atuais, como justiça social, igualdade de gênero, ou identidade, o que pode gerar uma discussão interdisciplinar, sugerindo até um possível debate. • Releituras Modernas: Incentivar os alunos a recriar cenas ou momentos de obras clássicas em contextos modernos, usando a linguagem do TikTok. Isso pode ajudar a relacionar a literatura com a vida contemporânea, tornando-a mais acessível e relevante. • Dramatizações e Encenações: Pequenas encenações de cenas literárias podem ser gravadas e compartilhadas no formato TikTok. Isso motiva os alunos a vivenciar os textos, melhorando a compreensão e expressão oral. • Recomendações Literárias: Os alunos podem fazer vídeos de recomendações de livros, explicando de forma objetiva e envolvente por que outros deveriam ler certas obras, desenvolvendo suas habilidades críticas. • Debates e Discussões Literárias: TikToks podem ser usados para iniciar discussões sobre obras literárias, em que os alunos comentam temas, mensagens ou opiniões pessoais sobre os textos. Cada vídeo poderia gerar uma "resposta" de outro aluno, criando um debate virtual. • Desafios Literários: Os professores podem lançar desafios criativos no TikTok, como resumir um livro em 30 segundos, fazer uma "batalha" de personagens literários, ou identificar citações famosas de obras literárias. • Criação de Poemas e Narrativas Visuais: Os alunos podem escrever e gravar seus próprios poemas ou narrativas inspiradas em obras literárias estudadas, combinando palavras e imagens, o que desenvolve tanto a criatividade quanto a compreensão literária.

Com esses resultados podemos dizer o quão profícuo a análise dessas contas pode ser. Ainda necessitamos concluir o levantamento dos gêneros literários mais presentes. Concluímos que em uma nova etapa iremos realizar a análise dos dados a partir da análise do discurso, porque nos instrumentalizará melhor ao levantar as práticas educativas/pedagógicas, mas isso só poderá ser realizado em uma nova edição do projeto que pretendemos colocar em marcha no próximo ano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto busca na pesquisa uma fonte de ensino que alcançou a bolsista do ensino médio integrado e trará resultados positivos para própria comunidade em que ela está inserida.A partir dessa metodologia -netnografia- estamos buscando fomentar práticas educativas/pedagógica que corroborem com o ensino da literatura dentro do universo do ensino médio integrado. Colaborando dessa forma com a formação humana integrada, tendo em mente todos os desafios que encerram essa proposta, visto que os Institutos Federais não se restringem apenas à formação profissional, mas, sim, envolvem uma formação integral e integrada. Frigoto (2018) reitera que o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.A literatura faz parte dessa formação que amplia as faculdades intelectuais, e essa utopia de formação inteira é o que move a proposta desta instituição e deste projeto de pesquisa que encontrou na rede social Tik-tok uma fonte de pesquisa e produção de novas formas de ver e criar conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola o que é como se faz.** 21 ed. São Paulo: Loyola, 2005

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto OShea. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018

. _____.(org) **O ensino médio no Brasil e sua (im) possibilidade histórica**.Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2023.
KOZINETS, Robert V. **Netnografia** [recurso eletrônico] : realizando pesquisa etnográfica online / Robert V. Kozinets ; tradução: Daniel Bueno Porto Alegre : Penso, 2014.

PEREIRA, A. A. S; MONTEIRO, J. C. S. **Jornalismo no TikTok, check!**. Revista Latino - Americana de Estudos Científico ISSN 2675-3855 v. 02, n.12, 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

LEITURA EM FORMAÇÃO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES CRÍTICOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Marcos Giacomassi[1]

RESUMO

A leitura é uma prática essencial para a formação crítica, cidadã e cultural de um indivíduo, sendo indispensável no processo de desenvolvimento pessoal e social. No entanto, o Brasil enfrenta um cenário alarmante: os índices de leitura continuam baixos e, em muitos contextos, o hábito de ler é desvalorizado tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. Essa realidade evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas voltadas à leitura. Este trabalho propõe analisar estratégias práticas como os círculos de leitura e clubes literários que, quando aplicadas com intencionalidade pedagógica, podem contribuir de maneira significativa para a formação de leitores ativos e reflexivos no ambiente escolar. A proposta é investigar como essas práticas coletivas incentivam o protagonismo estudantil, despertam o interesse pela leitura e enfrentam a resistência que muitos alunos apresentam, frequentemente influenciada por fatores sociais, econômicos e escolares. Fundamentada em teóricos como Paulo Freire (1989), Teresa Colomer (2007), Rildo Cosson (2006) e Isabel Solé (1998), a pesquisa aponta que espaços coletivos e dialógicos de leitura fortalecem o vínculo afetivo com os livros, promovem a escuta, o diálogo e o pensamento crítico, além de ampliar a autonomia leitora dos estudantes. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma obrigação escolar e passa a ser um instrumento de transformação.

Palavras-chave: Formação de leitores. Leitura crítica. Práticas escolares. Clubes de leitura. Protagonismo estudantil.

1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha papel crucial na formação crítica, cultural e cidadã de um indivíduo, sendo um instrumento de acesso ao conhecimento, à linguagem e à emancipação. Entretanto, os dados relacionados ao hábito de leitura no Brasil indicam um cenário de negligência histórica. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2019) revelou que apenas 52% da população brasileira leu ao menos um livro completo ou em partes no ano anterior à pesquisa. Ainda mais preocupante é o fato de que esse índice vem diminuindo ao longo dos anos, mesmo entre pessoas com escolaridade elevada. Na 6ª edição da pesquisa, divulgada em novembro de 2024, esse índice caiu para 47%, marcando uma

[1] Graduando em Letras Português/Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marcosgiacomassi1@gmail.com

perda de 6,7 milhões de leitores desde 2019. Durante os três meses anteriores à coleta, 53% dos brasileiros não leram sequer parte de um livro e a média anual de obras lidas despencou para apenas 3,96 livros por pessoa. É também a primeira vez que a proporção de não-leitores supera a de leitores. Esse panorama reforça a urgência de se discutir e implementar estratégias para a formação de leitores nas escolas brasileiras.

Conforme destaca Paulo Freire (1989), a leitura da palavra deve estar sempre relacionada à leitura do mundo. Ou seja, a prática leitora, para ser efetiva, deve estar conectada com o contexto de vida do estudante. Por isso, é fundamental que a escola crie espaços dialógicos, coletivos e afetivos que promovam o encontro entre leitores e livros de forma significativa. Nesse sentido, clubes e círculos de leitura despontam como alternativas viáveis e potentes para fomentar o hábito de ler e para desenvolver o protagonismo estudantil.

Este artigo tem como objetivo investigar como os clubes de leitura, quando estruturados com intencionalidade pedagógica, podem contribuir com a formação leitora no Ensino Fundamental II. Busca-se compreender como a participação ativa do aluno na escolha das obras, no ritmo das leituras e nas discussões contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e para o fortalecimento do vínculo com os livros. Além disso, problematiza-se a função do professor como mediador desse processo, respeitando os interesses dos estudantes e promovendo experiências diversificadas de leitura.

.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O panorama da leitura no Brasil

Os índices de leitura no Brasil são historicamente baixos e têm apresentado queda nos últimos anos. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2019), a quantidade de leitores caiu mesmo entre as classes com maior escolaridade. Em um país com dimensões continentais e profundas desigualdades sociais, o acesso ao livro ainda é restrito, especialmente nas classes D e E. Contudo, não se trata apenas de uma questão econômica: os dados mostram que mesmo entre os mais ricos, a aquisição de livros e o hábito

da leitura não são prioritários. Esse cenário é reforçado por uma cultura que valoriza pouco a leitura e pela competição com o entretenimento digital, como redes sociais, streaming e jogos virtuais.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* é realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural e apresenta um panorama atualizado sobre os hábitos de leitura da população brasileira com 5 anos ou mais. O estudo busca compreender como os brasileiros se relacionam com os livros, quais são suas motivações e barreiras para a leitura, além de mapear o acesso aos livros e as transformações provocadas pelos meios digitais. A pesquisa é feita a cada cinco anos e é considerada uma das mais completas sobre o tema no país.

Em sua 6ª edição de 2024, a pesquisa entrevistou 5.504 pessoas em 208 municípios das cinco regiões do Brasil, abrangendo tanto alfabetizados quanto não alfabetizados. As entrevistas foram feitas presencialmente e seguiram rigoroso padrão metodológico. Além dos dados quantitativos, a edição 2024 também traz uma ampliação nas análises qualitativas e contextuais, buscando captar nuances da relação dos brasileiros com a leitura em múltiplas formas: impressa, digital, escolar e cotidiana.

O índice de leitores no país apresentou queda em relação à edição anterior (2019). Agora, 47% da população com 5 anos ou mais pode ser considerada leitora - ou seja, leu pelo menos um livro inteiro ou em parte nos três meses anteriores à pesquisa. Como em 2019, esse número era de 52%, isso representa aproximadamente 93,4 milhões de leitores no Brasil, uma redução significativa se comparado aos mais de 100 milhões estimados na edição anterior.

A média de livros lidos por pessoa também caiu: em 2024, os brasileiros leram, em média, 3,96 livros por ano (sendo 2,07 livros lidos inteiros e 1,89 lidos em parte). Em 2019, a média era de 4,95 livros. Os dados mostram que a leitura segue como uma prática importante, mas com espaço para avanços, especialmente em relação ao estímulo à continuidade e à diversidade do hábito.

O perfil dos leitores revela desigualdades importantes. As mulheres continuam lendo mais que os homens (50,4% contra 42,9%), e os jovens de 5 a 13 anos são o grupo com maior proporção de leitores, principalmente pelo vínculo com a escola. A leitura tende a cair à medida que a idade avança, especialmente a partir dos 40 anos. Pessoas com ensino superior leem quase o

dobro da média nacional, o que reforça a relação direta entre escolaridade e prática leitora.

As regiões do país também apresentam diferenças marcantes. O Sul lidera com 53% de leitores, enquanto o Norte teve uma das maiores quedas (de 63% para 48%). A falta de tempo continua sendo o principal motivo apontado para não ler mais (46%). Outros fatores incluem desinteresse, falta de paciência e dificuldades de acesso. Curiosamente, o preço dos livros é citado por apenas 5% como uma barreira relevante.

A escola tem papel central na formação dos leitores, especialmente entre os mais jovens. Cerca de 30% dos estudantes afirmam ler livros didáticos com frequência, mas a leitura por prazer ou escolha própria ainda é baixa. A presença de livros em casa e o exemplo dos pais continuam sendo fatores fundamentais para o desenvolvimento do hábito desde a infância.

Outro destaque é a leitura em plataformas digitais. Muitos brasileiros têm lido conteúdos literários através de redes sociais, blogs, aplicativos e e-books. A leitura digital aparece como alternativa de acesso, especialmente para jovens, e revela uma mudança importante na forma como a leitura é consumida, muitas vezes em trechos, resumos ou citações nas redes.

Entre os gêneros preferidos estão os romances, histórias em quadrinhos, biografias, livros religiosos e obras de autoajuda. A escolha dos livros é influenciada principalmente por indicações de amigos, professores, youtubers e influenciadores digitais. Essa multiplicidade de vozes e meios de recomendação contribui para o dinamismo do cenário literário, ainda que as taxas de leitura estejam em queda.

Em síntese, a pesquisa evidencia que, embora o Brasil conte com milhões de leitores, há uma retração no hábito e desafios importantes a serem enfrentados. Questões como acesso, incentivo escolar, estímulo familiar e valorização cultural da leitura precisam ser constantemente fortalecidas. Ao mesmo tempo, novas formas de leitura — especialmente as digitais — oferecem oportunidades de ampliar o alcance e conquistar novos públicos, desde que acompanhadas por políticas públicas eficazes.

2.2 Clubes de leitura como proposta pedagógica

Diante da realidade apresentada, é necessário que as escolas assumam um papel ativo na promoção da leitura. Os clubes de leitura surgem como espaços capazes de romper com a lógica da leitura solitária e obrigatória. Nesses ambientes, os alunos são convidados a discutir, refletir e compartilhar suas interpretações, o que promove não apenas a compreensão textual, mas também o desenvolvimento do senso crítico e da empatia. Como destaca Cosson (2006), o letramento literário deve ir além da decodificação do texto, abrangendo a capacidade de fruição estética e compreensão da função social da literatura. Os clubes de leitura, portanto, possibilitam uma formação mais ampla, em que os estudantes aprendem a construir sentidos coletivamente e a ampliar seu repertório literário.

2.3 O papel do professor e da mediação leitora

A mediação pedagógica é um dos pilares fundamentais para o sucesso de iniciativas de leitura na escola. Freire (1989) aponta que a educação libertadora exige do educador sensibilidade para dialogar com os saberes prévios dos estudantes e para promover aprendizagens significativas. No contexto dos clubes de leitura, o professor deve atuar como orientador do processo, criando condições para que os alunos desenvolvam autonomia e envolvimento real com as obras lidas. Vasconcellos e Rêgo (2021) reforçam que o educador precisa considerar os gostos e experiências dos estudantes, escolhendo obras que dialoguem com suas vivências, sem deixar de apresentar novas possibilidades estéticas e temáticas. Assim, a atuação docente se torna um elo entre o aluno e o universo literário, ampliando sua visão de mundo e suas habilidades leitoras.

Como ressalta Cosson (2006), o desenvolvimento do letramento literário não se dá apenas pelo contato esporádico com textos, mas por meio de práticas intencionais, estruturadas e sistemáticas. É nesse sentido que a escola assume papel essencial: ela pode transformar a leitura de uma atividade solitária e escolarizada em uma experiência coletiva, afetiva e crítica. Isso se concretiza quando o professor atua como mediador cultural, promovendo situações em que

o estudante é convidado a interpretar, questionar e significar os textos lidos a partir de suas vivências e percepções.

Para Colomer (2007), formar leitores é possibilitar o "andar entre livros", ou seja, construir um percurso de descobertas em que o aluno se vê representado nas histórias, amplia sua visão de mundo e desenvolve habilidades de escuta e argumentação. Isso só é possível quando a leitura deixa de ser encarada como uma obrigação e passa a ocupar lugar de prazer e reflexão, inserida em práticas pedagógicas que respeitam o tempo do leitor, sua sensibilidade e sua autonomia.

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece a leitura como prática social fundamental para o exercício da cidadania. A BNCC propõe o desenvolvimento de competências que vão além da decodificação, incluindo a valorização da leitura literária como prática de escuta, empatia, diálogo e crítica. Assim, ela reafirma que o ensino da leitura não se limita ao conteúdo, mas envolve uma postura ética e política frente à linguagem. Freire (1989), por sua vez, defende que ler é um ato de compreensão do mundo e não apenas das palavras. Para ele, o processo de alfabetização e letramento deve estar vinculado à realidade dos sujeitos, sendo a leitura um instrumento de libertação e de transformação social. Essa perspectiva amplia a responsabilidade da escola, que deve promover práticas de leitura engajadas e significativas, que despertem a consciência crítica dos estudantes e favoreçam sua participação ativa na sociedade.

Ao considerar esses princípios, a formação de leitores exige a construção de espaços coletivos e dialógicos, como rodas de leitura, clubes do livro e fóruns de discussão. Essas práticas, como destacam Vasconcellos e Rêgo (2021), criam ambientes nos quais os estudantes se sentem autorizados a ler, a opinar e a compartilhar suas interpretações com autonomia. Além disso, favorecem o desenvolvimento da escuta ativa, do respeito à diversidade de ideias e da argumentação fundamentada.

Essa abordagem também é corroborada por Sant'Anna (2011), que propõe a leitura como forma de "ler o mundo", ou seja, de compreender as contradições da realidade e de encontrar, nos textos literários, ferramentas para repensá-la. Quando o estudante é convidado a relacionar as narrativas com suas vivências,

a leitura torna-se mais do que um exercício escolar: ela se converte em um processo de construção de identidade, empatia e pertencimento.

Por isso, é essencial que os educadores estejam atentos às estratégias de leitura utilizadas em sala. Solé (1998) argumenta que ler exige ativação de conhecimentos prévios, formulação de hipóteses, verificação e inferência. Nesse processo, o professor atua como facilitador, incentivando o uso dessas estratégias de forma reflexiva e crítica. Quando os estudantes são guiados a pensar sobre o que e como leem, eles tornam-se leitores mais conscientes e autônomos. No entanto, como evidencia o relatório do Pró-Saber SP (2023), o acesso desigual ao livro e à leitura ainda é um dos maiores desafios no Brasil. A escola, nesse contexto, precisa garantir esse acesso não apenas físico, mas também simbólico: é necessário formar leitores que se reconheçam nos textos e se sintam pertencentes ao universo da leitura.

A mediação do professor, nesse processo, precisa ser sensível, afetiva e formativa. Como lembra Bardin (2009), o conteúdo não é neutro; ele deve ser lido e interpretado a partir de uma análise crítica e contextualizada. Assim, a leitura literária torna-se oportunidade para que os alunos construam suas próprias compreensões do mundo, aprendam a argumentar e a escutar o outro de maneira ética. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de ensino da leitura e se torna um território de vivência da leitura. O papel do professor ultrapassa a função técnica e assume uma dimensão estética e política. Ao criar ambientes dialógicos e afetivos, os educadores tornam a leitura um ato de encontro, descoberta e transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, embora reconhecida como um direito e um instrumento essencial de formação, ainda enfrenta inúmeros obstáculos em sua promoção nas escolas brasileiras. Este estudo apontou que os clubes de leitura, quando organizados com intencionalidade pedagógica e foco no protagonismo estudantil, são ferramentas eficazes para o desenvolvimento de leitores mais críticos, autônomos e sensíveis. Ao permitir a participação ativa dos alunos na

escolha das obras e na condução das discussões, esses espaços reforçam a leitura como prática social, plural e significativa.

Além disso, destacou-se a importância da mediação docente, que deve respeitar as experiências dos estudantes e criar um ambiente acolhedor e estimulante à leitura. O desafio de competir com outras formas de lazer e de superar barreiras socioeconômicas deve ser enfrentado com criatividade, escuta ativa e valorização da diversidade cultural.

Como continuidade desta pesquisa, pretende-se aplicar o modelo de clube de leitura em turmas do Ensino Fundamental II e acompanhar os resultados qualitativos obtidos ao longo do processo, com especial atenção à construção do gosto pela leitura, à ampliação do repertório literário e ao fortalecimento da identidade leitora dos participantes.

.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 04 jul. 2025.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 5ª edição**. Coordenação: Zoara Failla. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/ipl/pesquisa-quantitativa-5a-edicao/. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição.** Coordenação: Zoara Failla. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Itaú Cultural, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/retratos-da-leitura-6a-edicao/. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRÓ-SABER SP. **Acesso à leitura ainda é desafio no Brasil. Como formar mais leitores?** 2023. Disponível em: https://prosabersp.org.br/acesso-a-leitura-ainda-e-desafio-no-brasil-como-formar-mais-leitores/. Acesso em: 04 maio 2024.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Ler o mundo.** São Paulo: Global Editora, 2011.

VASCONCELLOS, M. F.; RÊGO, Z. L. G. P. **Clube de Leitura: uma possibilidade de formação de leitores literários.** Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias, v. 2, n. 3, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

O *DEVIR* CORPOREITURA NO ENSINO BÁSICO DE LITERATURA

Bruna de Paula Moura da Silva[1]

Claudia Madruga Cunha[2]

RESUMO

Nesse recorte de uma pesquisa em processo, ousamos explorar o paradoxo do ensino de literatura na educação básica que, ao lidar com a matéria da experiência humana como o corpo e as corporeidades, frequentemente exige um corpo silenciado e disciplinado. Tendo por objetivo tensionar a relação corpo e literatura, no discurso e práticas sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para a manutenção de uma lógica dualista, quando trata o corpo de forma fragmentada e instrumental, sobretudo no componente de Língua Portuguesa, no qual a corporeidade é reduzida a um elemento da comunicação a ser decodificado vinda a produzir um sujeito que se abstrai na experiência de leitura. Para fins de desnaturalizar os limites e as possibilidades da leitura no ambiente escolar, essa cartografia estende linhas alternativas à esse modelo, propondo um diálogo entre práticas de *Corporeitura* a filosofia de Michel Foucault, que permite diagnosticar a escola como um dispositivo de poder disciplinar e o pensar de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que oferecem ferramentas conceituais para ressignificar o que subjaz na leitura para além da interpretação, o movimento, a resistência, a criação, o devir e o Corpo sem Órgãos. Com esse referencial, *Corporeitura*, em sua concepção traz a fusão entre corporeidade e leitura e vem sendo experimentado em proposta teórico-prática, que busca reintroduzir a potência corporal no ensino da literatura, afirma um "corpo potente", capaz de vivenciar a literatura como um acontecimento de devir e criação.

Palavras-chave: Corporeidade. Deleuze. BNCC. Leitura. Corpo.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas tem ganhado um caráter apostilado, e pode-se dizer que isso ocorre devido à forma como a própria literatura é trazida nos documentos normalizadores, nos quais não se incentiva uma proposta de ensino que tem por base uma leitura ativa na qual a presença subjetiva do estudante e de seu corpo estão desconectadas. Este trabalho busca investigar como o corpo tem sido excluído dos currículos e como a corporeitura pode auxiliar a trazer de volta a experiência e o afeto para as leituras. O objetivo geral é analisar como o corpo aparece

[1] Mestre, Doutoranda, Universidade Federal do Paraná, brunapmoura647@gmail.com

[2] Orientadora, Doutora, Universidade Federal do Paraná, cmadrugacunha@gmail.com

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como o uso da corporeitura pode auxiliar para que os estudantes tenham uma visão mais ampla e integrativa de suas corporeidades.

Quando nos detemos em uma análise geral da BNCC, o que se percebe é um tratamento fragmentado no que refere ao corpo. Na Educação Infantil, o corpo recebe seu tratamento mais integral, sendo que um dos "Campos de Experiências" afirma que "Com o corpo (...), as crianças, desde cedo, exploram o mundo" (BNCC 2018, p.42). Contudo, a partir do Ensino Fundamental, essa visão se desfaz e o corpo passa a ser compartimentalizado em diferentes componentes curriculares, tornando-se o "corpo que se exercita", "que se expressa", "que se comunica" e "que se estuda/cuida". No componente de Língua Portuguesa, habilidades como (EF15LP12) e (EF69LP19) são sugeridas para orientar o estudante a analisar a "expressão corporal" em apresentações. Aqui, o corpo não é o sujeito da leitura, mas um componente semiótico a ser analisado no outro. A subjetividade corporal do/a leitor/a — o arrepio, a aceleração do pulso, todos os afetos que um texto provoca — não tem lugar curricular.

Se fizermos uma análise da BNCC por um viés foucaultiano, é possível perceber um dispositivo de poder-saber que organiza o processo educativo para produzir um tipo específico de sujeito, tratando o corpo de maneira funcional. Ao colocar a BNCC em diálogo com as teorias de Michel Foucault e Gilles Deleuze, nos deparamos com a oposição entre um corpo-instrumento e um corpo-acontecimento, potente e criador. Ambos propõem que a teoria é uma "caixa de ferramentas" para a prática (MACHADO, 1979). Isso nos leva ao conceito da Sistematização Coletiva do Conhecimento/SCC, cunhado por Pura Lúcia de Oliveira Martins (MARTINS, 2024), que vem da prática ativa do corpo em contato com outros corpos, textos e linguagens.

A perspectiva aqui explorada aponta para um horizonte diferente: o de um corpo potente. A intenção não é abandonar a BNCC, mas re-habitá-la de forma subversiva, utilizando e ocupando suas brechas. O desafio reside em que o educador se disponibilize a realizar uma torção: mover-se da lógica da representação (o que o corpo mostra) para a lógica da experimentação (o que o corpo pode), construindo uma pedagogia que reconheça que o corpo é o principal protagonista da leitura.

Metodologicamente, esta pesquisa faz uso da cartografia. Para Kastrup (2009), a cartografia "se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém se no campo do contato direto com as pessoas e seu território existencial" (KASTRUP, 2009, p. 56). Dessa forma, o trabalho constituirá em uma revisão de literatura que se desdobra em duas frentes: a primeira se dedica à análise dos currículos, com foco na BNCC; a segunda se concentra na revisão de teorias que abordam o corpo para além da prática limitadora, buscando o arcabouço para a proposta da corporeitura.

A DISCIPLINA DOS CORPOS

Em *Vigiar e Punir*, Foucault nos mostra como houve uma transformação radical na tecnologia do poder e essa análise pode ser facilmente aplicada também às instituições de ensino. Para ele, o poder deixou de ser um espetáculo violento e intermitente para se tornar uma força contínua, silenciosa e generalizada que visa adestrar os indivíduos, tornando-os "corpos dóceis" e úteis. Foucault argumenta que o poder não é uma "coisa" que se possui, mas um conjunto de estratégias e técnicas que se exercem sobre os indivíduos, tendo o corpo como alvo principal. A prisão, com sua arquitetura e rotina, emerge como o modelo dessa nova forma de poder disciplinar, que se estenderá para outras instituições como a escola, o hospital, o quartel e a fábrica.

O objetivo dessas práticas disciplinares na escola não é punir o corpo com violência, mas torná-lo útil, apto para o trabalho e para a produção, e dócil, submisso e obediente às regras. Isso faz com que o corpo dos alunos já chegue à sala de aula limitado, excluído da prática cotidiana. Existe nesse sistema uma separação corpomente, fazendo com que os estudantes distingam as próprias ações dentro da escola, categorizando aquilo que é feito na educação física como “prática do corpo” e aquilo que é feito dentro de sala de aula como “prática da mente”. Dessa forma, os estudantes não pensam nas leituras literárias como possibilidades de explorar suas corporeidades, e isso acaba por limitar o processo base da leitura que é o afeto — as formas como esse texto atinge não só a lembrança e o conhecimento de mundo, mas o corpo desse estudante como um todo, toda a sua cartografia.

Sendo assim, Foucault (1999) em *Vigiar e Punir* oferece um arcabouço para desnaturalizar práticas pedagógicas e analisar como a educação, enquanto instituição moderna, participa ativamente da constituição de uma certa corporeidade: um corpo controlado, normalizado e produtivo. Nesse sentido, o professor ou pesquisador da corporeidade não deve se colocar como a "consciência" que fala em nome de um corpo livre ideal. O ponto de partida da pedagogia da corporeidade não deve ser a ideia de que o pesquisador ou o professor precisa "conscientizar" o aluno sobre seu corpo. Foucault e Deleuze nos ensinam que "as massas já sabem". Os alunos, em seus corpos, já sabem o que é o desconforto de ficar sentado por horas, a repressão ao movimento, a normatização dos gestos.

Ou seja, o papel da educação não é ensinar a eles o que eles já sentem, mas lutar contra o "sistema de poder" — o currículo, as regras, a arquitetura escolar — que "barra, proíbe e invalida" esse saber corporal (FOUCAULT, 1999). O verdadeiro desafio passa a ser "criar as condições para que os corpos pudessem falar por si mesmos". Isso significa criar práticas em que o movimento, o gesto, o cansaço, a dança e o jogo não sejam apenas objetos de estudo ou atividades a serem reguladas, mas se tornem eles mesmos um "contra-discurso" legítimo, uma forma de saber e de ação que desafia a ordem estabelecida.

DO CORPO DISCIPLINADO AO CORPO EM AGENCIAMENTO

Na leitura de Deleuze, feita por Eduardo Pellejero (2010), mostra-se como essa visão da escola sob o viés Foucaultiano, que reduz a escola e seus sujeitos apenas a um dispositivo de poder, pode ser expandida ao se ignorar o que escapa a esse poder. Para Deleuze, o desejo e a potência criativa sempre excedem o poder. A escola não é apenas um lugar de controle, mas também um campo de forças desejantes, e essa é a resposta para o problema da resistência. Não se trata de lutar contra o poder de fora, mas de realizar uma "dobra das forças de poder", criando para si novos modos de existência, uma "estética da existência" que escapa às formas de sujeição impostas pelos dispositivos.

Seguindo essa linha, o corpo na escola não é apenas passivo; ele é atravessado por um desejo produtivo. A corporeidade dos estudantes não é apenas o resultado da disciplina, mas também a fonte das "linhas de fuga". São os movimentos que escapam à norma: a criatividade não prevista no currículo, as formas de colaboração que subvertem a competição, a preparação para o vestibular e o ensino apostilado, bem como os afetos, as amizades e até mesmo a resistência explícita às regras, isso indo desde o desenho que fazem nas carteiros por trás do cadernos até as práticas performativas em seminários. Esses fenômenos não devem ser vistos como "problemas de disciplina", mas como a manifestação de um corpo vivo e potente.

A CARTOGRAFIA DO CORPO NA ESCOLA: ENTRE A DISCIPLINA E OS DEVIRES

O diálogo com Gilles Deleuze, explorado em conversas como "Os Intelectuais e o Poder" (MACHADO, 1979) e analisado por comentadores como Eduardo Pellejero, revela uma crucial mudança de perspectiva: se Foucault nos mostra como o poder captura o corpo, Deleuze nos oferece as ferramentas para pensar como o corpo escapa, resiste e cria. A partir dos conceitos de cartografia, devir e Corpo sem Órgãos, emerge uma visão da corporeidade não como um objeto passivo, mas como um campo de batalha dinâmico, uma potência de transformação cujo potencial para a educação é imenso.

A primeira ferramenta que Deleuze nos oferece é a cartografia. Em oposição ao "decalque" — a mera reprodução de um modelo teórico sobre a realidade —, a cartografia é um mapa dinâmico e aberto, construído em contato direto com o real. Como fica claro na conversa com Foucault, a teoria não é um projeto a ser aplicado, mas uma "caixa de ferramentas" para lutas locais. Peixoto (2012) argumenta que a realidade social não é uma estrutura unificada, mas um campo atravessado por diferentes tipos de linhas. A cartografia visa mapear o funcionamento das relações de poder nesse campo, descrevendo as linhas, os fluxos, os territórios e as fugas que compõem a realidade.

A escola, nessa visão, é o território do poder centralizado, molar, que Foucault tão bem analisou. Mas, ao mesmo tempo, é atravessada por uma infinidade de fluxos

moleculares: os desejos, os afetos e as resistências cotidianas que escapam às grandes classificações. A cartografia deleuziana, portanto, permite ao educador enxergar a escola não apenas como um dispositivo disciplinar, mas como um agenciamento complexo.

Se a cartografia é o mapa, o devir é o movimento que esse mapa busca registrar. Para Deleuze, nada é, tudo está sempre se tornando. Um devir não é imitar ou transformar-se em algo, mas entrar numa "zona de vizinhança" com outra força, num processo molecular de contágio que desfaz identidades. O corpo disciplinado descrito por Foucault (1999) é o resultado de um poder que tenta bloquear esses devires, fixando o indivíduo em uma identidade molar: "aluno". A resistência acontece precisamente quando o corpo escapa a essa captura através de um devir. Um estudante que desenha durante a aula não está apenas "distraído"; ele está num devir-artista. Crianças que transformam o pátio em um território imaginário não estão apenas "brincando"; estão num devir-coletivo. O devir é a linha de fuga do corpo, sua potência de se desvincular da identidade imposta. O corpo na escola está em constante devir-criança, devir-adolescente, processos que a estrutura molar tenta capturar, mas que sempre excedem essa captura.

Se o devir é o processo de fuga, o Corpo sem Órgãos (CsO) é o horizonte de toda criação. Esse conceito não se refere a um corpo sem órgãos anatômicos, mas a um corpo livre da organização que lhe é imposta. O "organismo" é a estratificação que dita que a boca serve para falar e as mãos para escrever, um corpo funcional e dócil. Uma pedagogia do CsO buscaria o oposto, criando práticas que permitam a desorganização desse corpo funcional para liberar sua potência criativa, valorizando a experimentação e o processo.

Nessa perspectiva, o corpo do estudante não é passivo. Ele é atravessado por afetos, desejos e fluxos que escapam ao controle: os gestos, os olhares e as amizades que formam "rizomas" na sala de aula; a distração que é uma "linha de fuga" da atenção controlada; a criatividade que subverte o exercício proposto. Essa é a dimensão micropolítica da corporeidade. A educação não deve temer, mas, "buscar novas armas". Ela deve, ativamente, mapear e criar ferramentas — pedagógicas, artísticas,

relacionais — que permitam aos corpos traçar suas próprias linhas de fuga. A corporeidade é, assim, o campo onde se pode praticar uma "estética da existência", e a educação se torna o processo de fornecer meios para que cada um possa se constituir como um sujeito criativo.

A CORPOREITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSO

Tendo em vista tudo que foi até aqui abordado, a teoria central desta proposta gira em torno do neologismo "Corporeituras", cunhado na dissertação *Corporeituras: literatura e dança em uma leitura de 'Água viva - Para ler com o corpo inteiro'",* na pesquisa anterior, na qual se construiu a proposta de fundir duas práticas: a experimentação da "corporeidade" e da "leitura". Estes dois atos simultâneos e reunidos, sobrepostos e coabitando momentos comuns de sentido, buscaram responder a um problema central: o ensino de literatura, especialmente no ensino médio, opera a partir de uma exclusão sistemática da corporeidade, tratando o corpo do aluno como um empecilho a ser disciplinado para que a mente possa "compreender" o texto de forma puramente intelectual. A intenção pedagógica desta proposta foi de, ao invés de afastar o corpo, pensá-lo como o lugar central da experiência literária. A trilha investigativa optou por salientar "o lugar do corpo nas leituras literárias dos estudantes" e, a partir daí, propor uma prática pedagógica que permitisse aos estudantes utilizarem outras linguagens (performáticas, visuais, sonoras, etc.) para se relacionarem com o texto.

A teoria central desta proposta gira em torno do neologismo "Corporeituras", que busca fundir a experimentação da "corporeidade" e da "leitura". Estes atos buscam responder a um problema central: o ensino de literatura opera a partir de uma exclusão sistemática da corporeidade. A intenção pedagógica foi, ao invés de afastar o corpo, pensá-lo como o lugar central da experiência literária. Desde então, a Corporeitura tem sido percebida como uma prática pedagógica que parte da corporeidade do leitor para explorar novas possibilidades de leitura e criação, tornando visível o afeto e a percepção gerados no encontro com a obra.

A prática se inspira na ética deleuziana, que pensa o corpo como um campo de afetos, potencialmente capaz de afetar e de ser afetado. A leitura torna-se um elemento potencializador desse campo, resultando em um engajamento encarnado, afinal, ler não é apenas decodificar, mas performar, sentir e se transformar. Não é uma interpretação, mas uma performance, uma vivência, uma afetação mútua entre o leitor e a obra. A inseparabilidade entre corpo e mente, defendida por teóricas da dança como Helena Katz e Christine Greiner com o conceito de "Corpoemente", é outro pilar. Elas cunham a ideia de que a dança é "o pensamento do corpo", a prova de que o movimento pode organizar e expressar ideias complexas. A esse arcabouço se soma a ideia de "Tempo Espiralar" de Leda Martins, que rompe com a linearidade e propõe um tempo curvo, no qual experiências corporais passadas informam e se ativam em uma experiência de leitura presente.

Nesse sentido, a Corporeitura é um modo de favorecer um processo de criação de si, acompanhado por uma cartografia para esboçar devires e a criação de Corpos sem Órgãos. A proposta é, portanto, uma pedagogia cartográfica, na qual o professor não entrega ao estudante um mapa pronto, mas o convida a criar seu próprio mapa afetivo e corporal. Quando um aluno cria uma dança a partir de um poema, ele não está "ilustrando"; seu corpo está entrando em um devir com o texto, formando um "bloco de devir". Essa prática resiste à principal função do dispositivo escolar: a fixação de identidades. A Corporeitura é a prova de que o corpo pode escapar ao dispositivo disciplinar de Foucault não por oposição direta, mas traçando uma linha de fuga criativa de Deleuze.

Assim, a pedagogia das corporeituras se dispõe à criação de Corpos sem Órgãos, suspendendo a organização funcional do corpo para perguntar: o que mais pode um corpo fazer com um texto literário? Pode a pele ler com o arrepio? Podem os pés ler por meio da dança? O corpo deixa de ser um veículo para a mente e se torna uma superfície de intensidades. Ao desorganizar o corpo-que-lê, não encontramos o caos, mas uma potência expressiva muito maior.

Em resumo, o conceito de corporeituras oferece um nome e um método que transforma a sala de aula de literatura de um espaço de disciplina em um laboratório

de experimentação corporal. O objetivo não é mais "entender a literatura", mas revelar a percepção singular que cada leitor produz, deixando que a literatura nos atravesse e nos force a inventar novos corpos e novos mundos. A experiência da Corporeitura rompe com a dicotomia corpo-mente e teoria-prática, e busca que as leituras dos alunos não sejam apenas “contaminadas” pela arte, mas que se tornem elas mesmas arte, transformando suas próprias corporeidades em verdadeiras Corporeituras em movimento.

CONCLUSÃO

Tendo em vista tudo o que foi anteriormente abordado, podemos perceber que a BNCC oferece um corpo funcional e competente. Foucault, Deleuze e as "corporeituras" propõem uma torção, um corpo potente, criativo e criador de si. Utilizar esses conceitos não significa abandonar a BNCC, mas sim trabalhar em suas brechas, em suas linhas de fuga. Significa reconhecer o corpo que o documento propõe para, então, perguntar: que outros corpos são possíveis? Como podemos, dentro desse dispositivo, criar agenciamentos que liberem os devires e permitam aos estudantes experimentar, ainda que por um instante, a potência de um Corpo sem Órgãos? Essa é a tarefa política e pedagógica que se abre a partir dessa reflexão.

A análise empreendida neste trabalho demonstrou que a resposta a essas perguntas emerge da confluência de diversas correntes filosóficas e artísticas. A filosofia de Foucault nos permitiu diagnosticar a origem desse corpo funcional, revelando como a escola moderna herdou tecnologias disciplinares que visam adestrar e normalizar, gerando a cisão corpo-mente que limita a experiência literária. Contudo, para não sucumbir a um diagnóstico paralisante, a obra de Deleuze nos ofereceu as "armas" para a resistência: a cartografia como método para mapear as linhas de fuga; o devir como o processo de escapar às identidades fixas; e o Corpo sem Órgãos como o horizonte de uma potência criadora liberta da organização funcional.

As teorias da dança de Helena Katz e Christine Greiner, com o conceito de "corpoemente", e a perspectiva do "tempo espiralar" e do "corpo-tela" de Leda Martins, materializaram essa filosofia, mostrando como o pensamento é um ato do corpo inteiro

e como a arte e a vida se entrelaçam em um contínuo de saberes inscritos na corporeidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.> Acesso em: 20 de jul. 2025.

DELEUZE Gilles; Felix Guattari. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v.4. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. Madrid: Archivo Artea, 2005. Disponível em: em:<http://archivoartea.uclm.es/textos/por-uma-teoria-do-corpomidia-ou-a-questao-epistemologica-do-corpo/> Acesso em: 03 de nov. de 2021

KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia pesquis a intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009

KATZ, Helena Tania. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. 1ª Ed. Belo Horizonte: FID, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Capitalismo e esquizofrenia: cartografias políticas. **Eco: Estudoscontemporâneos da subjetividade**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/834. Acesso em: 20 jul. 2025.

PELLEJERO, Eduardo. **Entre dispositivos e agenciamentos**: o duplo deleuziano de Foucault. **Revista Margens**, v. 6, n. 7, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v6i7.2807. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Bruna de Paula Moura da. **Corporeituras: literatura e dança em uma leitura de Água Viva**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/35137> Acesso em 21 de jul. de 2025.

O *DEVIR* CORPOREITURA NO ENSINO BÁSICO DE LITERATURA

Bruna de Paula Moura da Silva[1]

Claudia Madruga Cunha[2]

RESUMO

Nesse recorte de uma pesquisa em processo, ousamos explorar o paradoxo do ensino de literatura na educação básica que, ao lidar com a matéria da experiência humana como o corpo e as corporeidades, frequentemente exige um corpo silenciado e disciplinado. Tendo por objetivo tensionar a relação corpo e literatura, no discurso e práticas sugeridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui para a manutenção de uma lógica dualista, quando trata o corpo de forma fragmentada e instrumental, sobretudo no componente de Língua Portuguesa, no qual a corporeidade é reduzida a um elemento da comunicação a ser decodificado vinda a produzir um sujeito que se abstrai na experiência de leitura. Para fins de desnaturalizar os limites e as possibilidades da leitura no ambiente escolar, essa cartografia estende linhas alternativas à esse modelo, propondo um diálogo entre práticas de *Corporeitura* a filosofia de Michel Foucault, que permite diagnosticar a escola como um dispositivo de poder disciplinar e o pensar de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que oferecem ferramentas conceituais para ressignificar o que subjaz na leitura para além da interpretação, o movimento, a resistência, a criação, o devir e o Corpo sem Órgãos. Com esse referencial, *Corporeitura*, em sua concepção traz a fusão entre corporeidade e leitura e vem sendo experimentado em proposta teórico-prática, que busca reintroduzir a potência corporal no ensino da literatura, afirma um "corpo potente", capaz de vivenciar a literatura como um acontecimento de devir e criação.

Palavras-chave: Corporeidade. Deleuze. BNCC. Leitura. Corpo.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura nas escolas tem ganhado um caráter apostilado, e pode-se dizer que isso ocorre devido à forma como a própria literatura é trazida nos documentos normalizadores, nos quais não se incentiva uma proposta de ensino que tem por base uma leitura ativa na qual a presença subjetiva do estudante e de seu corpo estão desconectadas. Este trabalho busca investigar como o corpo tem sido excluído dos currículos e como a corporeitura pode auxiliar a trazer de volta a experiência e o afeto para as leituras. O objetivo geral é analisar como o corpo aparece

[1] Mestre, Doutoranda, Universidade Federal do Paraná, brunapmoura647@gmail.com

[2] Orientadora, Doutora, Universidade Federal do Paraná, cmadrugacunha@gmail.com

na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como o uso da corporeitura pode auxiliar para que os estudantes tenham uma visão mais ampla e integrativa de suas corporeidades.

Quando nos detemos em uma análise geral da BNCC, o que se percebe é um tratamento fragmentado no que refere ao corpo. Na Educação Infantil, o corpo recebe seu tratamento mais integral, sendo que um dos "Campos de Experiências" afirma que "Com o corpo (...), as crianças, desde cedo, exploram o mundo" (BNCC 2018, p.42). Contudo, a partir do Ensino Fundamental, essa visão se desfaz e o corpo passa a ser compartimentalizado em diferentes componentes curriculares, tornando-se o "corpo que se exercita", "que se expressa", "que se comunica" e "que se estuda/cuida". No componente de Língua Portuguesa, habilidades como (EF15LP12) e (EF69LP19) são sugeridas para orientar o estudante a analisar a "expressão corporal" em apresentações. Aqui, o corpo não é o sujeito da leitura, mas um componente semiótico a ser analisado no outro. A subjetividade corporal do/a leitor/a — o arrepio, a aceleração do pulso, todos os afetos que um texto provoca — não tem lugar curricular.

Se fizermos uma análise da BNCC por um viés foucaultiano, é possível perceber um dispositivo de poder-saber que organiza o processo educativo para produzir um tipo específico de sujeito, tratando o corpo de maneira funcional. Ao colocar a BNCC em diálogo com as teorias de Michel Foucault e Gilles Deleuze, nos deparamos com a oposição entre um corpo-instrumento e um corpo-acontecimento, potente e criador. Ambos propõem que a teoria é uma "caixa de ferramentas" para a prática (MACHADO, 1979). Isso nos leva ao conceito da Sistematização Coletiva do Conhecimento/SCC, cunhado por Pura Lúcia de Oliveira Martins (MARTINS, 2024), que vem da prática ativa do corpo em contato com outros corpos, textos e linguagens.

A perspectiva aqui explorada aponta para um horizonte diferente: o de um corpo potente. A intenção não é abandonar a BNCC, mas re-habitá-la de forma subversiva, utilizando e ocupando suas brechas. O desafio reside em que o educador se disponibilize a realizar uma torção: mover-se da lógica da representação (o que o corpo mostra) para a lógica da experimentação (o que o corpo pode), construindo uma pedagogia que reconheça que o corpo é o principal protagonista da leitura.

Metodologicamente, esta pesquisa faz uso da cartografia. Para Kastrup (2009), a cartografia "se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém se no campo do contato direto com as pessoas e seu território existencial" (KASTRUP, 2009, p. 56). Dessa forma, o trabalho constituirá em uma revisão de literatura que se desdobra em duas frentes: a primeira se dedica à análise dos currículos, com foco na BNCC; a segunda se concentra na revisão de teorias que abordam o corpo para além da prática limitadora, buscando o arcabouço para a proposta da corporeitura.

A DISCIPLINA DOS CORPOS

Em *Vigiar e Punir*, Foucault nos mostra como houve uma transformação radical na tecnologia do poder e essa análise pode ser facilmente aplicada também às instituições de ensino. Para ele, o poder deixou de ser um espetáculo violento e intermitente para se tornar uma força contínua, silenciosa e generalizada que visa adestrar os indivíduos, tornando-os "corpos dóceis" e úteis. Foucault argumenta que o poder não é uma "coisa" que se possui, mas um conjunto de estratégias e técnicas que se exercem sobre os indivíduos, tendo o corpo como alvo principal. A prisão, com sua arquitetura e rotina, emerge como o modelo dessa nova forma de poder disciplinar, que se estenderá para outras instituições como a escola, o hospital, o quartel e a fábrica.

O objetivo dessas práticas disciplinares na escola não é punir o corpo com violência, mas torná-lo útil, apto para o trabalho e para a produção, e dócil, submisso e obediente às regras. Isso faz com que o corpo dos alunos já chegue à sala de aula limitado, excluído da prática cotidiana. Existe nesse sistema uma separação corpomente, fazendo com que os estudantes distingam as próprias ações dentro da escola, categorizando aquilo que é feito na educação física como “prática do corpo” e aquilo que é feito dentro de sala de aula como “prática da mente”. Dessa forma, os estudantes não pensam nas leituras literárias como possibilidades de explorar suas corporeidades, e isso acaba por limitar o processo base da leitura que é o afeto — as formas como esse texto atinge não só a lembrança e o conhecimento de mundo, mas o corpo desse estudante como um todo, toda a sua cartografia.

Sendo assim, Foucault (1999) em *Vigiar e Punir* oferece um arcabouço para desnaturalizar práticas pedagógicas e analisar como a educação, enquanto instituição moderna, participa ativamente da constituição de uma certa corporeidade: um corpo controlado, normalizado e produtivo. Nesse sentido, o professor ou pesquisador da corporeidade não deve se colocar como a "consciência" que fala em nome de um corpo livre ideal. O ponto de partida da pedagogia da corporeidade não deve ser a ideia de que o pesquisador ou o professor precisa "conscientizar" o aluno sobre seu corpo. Foucault e Deleuze nos ensinam que "as massas já sabem". Os alunos, em seus corpos, já sabem o que é o desconforto de ficar sentado por horas, a repressão ao movimento, a normatização dos gestos.

Ou seja, o papel da educação não é ensinar a eles o que eles já sentem, mas lutar contra o "sistema de poder" — o currículo, as regras, a arquitetura escolar — que "barra, proíbe e invalida" esse saber corporal (FOUCAULT, 1999). O verdadeiro desafio passa a ser "criar as condições para que os corpos pudessem falar por si mesmos". Isso significa criar práticas em que o movimento, o gesto, o cansaço, a dança e o jogo não sejam apenas objetos de estudo ou atividades a serem reguladas, mas se tornem eles mesmos um "contra-discurso" legítimo, uma forma de saber e de ação que desafia a ordem estabelecida.

DO CORPO DISCIPLINADO AO CORPO EM AGENCIAMENTO

Na leitura de Deleuze, feita por Eduardo Pellejero (2010), mostra-se como essa visão da escola sob o viés Foucaultiano, que reduz a escola e seus sujeitos apenas a um dispositivo de poder, pode ser expandida ao se ignorar o que escapa a esse poder. Para Deleuze, o desejo e a potência criativa sempre excedem o poder. A escola não é apenas um lugar de controle, mas também um campo de forças desejantes, e essa é a resposta para o problema da resistência. Não se trata de lutar contra o poder de fora, mas de realizar uma "dobra das forças de poder", criando para si novos modos de existência, uma "estética da existência" que escapa às formas de sujeição impostas pelos dispositivos.

Seguindo essa linha, o corpo na escola não é apenas passivo; ele é atravessado por um desejo produtivo. A corporeidade dos estudantes não é apenas o resultado da disciplina, mas também a fonte das "linhas de fuga". São os movimentos que escapam à norma: a criatividade não prevista no currículo, as formas de colaboração que subvertem a competição, a preparação para o vestibular e o ensino apostilado, bem como os afetos, as amizades e até mesmo a resistência explícita às regras, isso indo desde o desenho que fazem nas carteiros por trás do cadernos até as práticas performativas em seminários. Esses fenômenos não devem ser vistos como "problemas de disciplina", mas como a manifestação de um corpo vivo e potente.

A CARTOGRAFIA DO CORPO NA ESCOLA: ENTRE A DISCIPLINA E OS DEVIRES

O diálogo com Gilles Deleuze, explorado em conversas como "Os Intelectuais e o Poder" (MACHADO, 1979) e analisado por comentadores como Eduardo Pellejero, revela uma crucial mudança de perspectiva: se Foucault nos mostra como o poder captura o corpo, Deleuze nos oferece as ferramentas para pensar como o corpo escapa, resiste e cria. A partir dos conceitos de cartografia, devir e Corpo sem Órgãos, emerge uma visão da corporeidade não como um objeto passivo, mas como um campo de batalha dinâmico, uma potência de transformação cujo potencial para a educação é imenso.

A primeira ferramenta que Deleuze nos oferece é a cartografia. Em oposição ao "decalque" — a mera reprodução de um modelo teórico sobre a realidade —, a cartografia é um mapa dinâmico e aberto, construído em contato direto com o real. Como fica claro na conversa com Foucault, a teoria não é um projeto a ser aplicado, mas uma "caixa de ferramentas" para lutas locais. Peixoto (2012) argumenta que a realidade social não é uma estrutura unificada, mas um campo atravessado por diferentes tipos de linhas. A cartografia visa mapear o funcionamento das relações de poder nesse campo, descrevendo as linhas, os fluxos, os territórios e as fugas que compõem a realidade.

A escola, nessa visão, é o território do poder centralizado, molar, que Foucault tão bem analisou. Mas, ao mesmo tempo, é atravessada por uma infinidade de fluxos

moleculares: os desejos, os afetos e as resistências cotidianas que escapam às grandes classificações. A cartografia deleuziana, portanto, permite ao educador enxergar a escola não apenas como um dispositivo disciplinar, mas como um agenciamento complexo.

Se a cartografia é o mapa, o devir é o movimento que esse mapa busca registrar. Para Deleuze, nada é, tudo está sempre se tornando. Um devir não é imitar ou transformar-se em algo, mas entrar numa "zona de vizinhança" com outra força, num processo molecular de contágio que desfaz identidades. O corpo disciplinado descrito por Foucault (1999) é o resultado de um poder que tenta bloquear esses devires, fixando o indivíduo em uma identidade molar: "aluno". A resistência acontece precisamente quando o corpo escapa a essa captura através de um devir. Um estudante que desenha durante a aula não está apenas "distraído"; ele está num devir-artista. Crianças que transformam o pátio em um território imaginário não estão apenas "brincando"; estão num devir-coletivo. O devir é a linha de fuga do corpo, sua potência de se desvincular da identidade imposta. O corpo na escola está em constante devir-criança, devir-adolescente, processos que a estrutura molar tenta capturar, mas que sempre excedem essa captura.

Se o devir é o processo de fuga, o Corpo sem Órgãos (CsO) é o horizonte de toda criação. Esse conceito não se refere a um corpo sem órgãos anatômicos, mas a um corpo livre da organização que lhe é imposta. O "organismo" é a estratificação que dita que a boca serve para falar e as mãos para escrever, um corpo funcional e dócil. Uma pedagogia do CsO buscaria o oposto, criando práticas que permitam a desorganização desse corpo funcional para liberar sua potência criativa, valorizando a experimentação e o processo.

Nessa perspectiva, o corpo do estudante não é passivo. Ele é atravessado por afetos, desejos e fluxos que escapam ao controle: os gestos, os olhares e as amizades que formam "rizomas" na sala de aula; a distração que é uma "linha de fuga" da atenção controlada; a criatividade que subverte o exercício proposto. Essa é a dimensão micropolítica da corporeidade. A educação não deve temer, mas, "buscar novas armas". Ela deve, ativamente, mapear e criar ferramentas — pedagógicas, artísticas,

relacionais — que permitam aos corpos traçar suas próprias linhas de fuga. A corporeidade é, assim, o campo onde se pode praticar uma "estética da existência", e a educação se torna o processo de fornecer meios para que cada um possa se constituir como um sujeito criativo.

A CORPOREITURA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PROCESSO

Tendo em vista tudo que foi até aqui abordado, a teoria central desta proposta gira em torno do neologismo "Corporeituras", cunhado na dissertação *Corporeituras: literatura e dança em uma leitura de 'Água viva - Para ler com o corpo inteiro'",* na pesquisa anterior, na qual se construiu a proposta de fundir duas práticas: a experimentação da "corporeidade" e da "leitura". Estes dois atos simultâneos e reunidos, sobrepostos e coabitando momentos comuns de sentido, buscaram responder a um problema central: o ensino de literatura, especialmente no ensino médio, opera a partir de uma exclusão sistemática da corporeidade, tratando o corpo do aluno como um empecilho a ser disciplinado para que a mente possa "compreender" o texto de forma puramente intelectual. A intenção pedagógica desta proposta foi de, ao invés de afastar o corpo, pensá-lo como o lugar central da experiência literária. A trilha investigativa optou por salientar "o lugar do corpo nas leituras literárias dos estudantes" e, a partir daí, propor uma prática pedagógica que permitisse aos estudantes utilizarem outras linguagens (performáticas, visuais, sonoras, etc.) para se relacionarem com o texto.

A teoria central desta proposta gira em torno do neologismo "Corporeituras", que busca fundir a experimentação da "corporeidade" e da "leitura". Estes atos buscam responder a um problema central: o ensino de literatura opera a partir de uma exclusão sistemática da corporeidade. A intenção pedagógica foi, ao invés de afastar o corpo, pensá-lo como o lugar central da experiência literária. Desde então, a Corporeitura tem sido percebida como uma prática pedagógica que parte da corporeidade do leitor para explorar novas possibilidades de leitura e criação, tornando visível o afeto e a percepção gerados no encontro com a obra.

A prática se inspira na ética deleuziana, que pensa o corpo como um campo de afetos, potencialmente capaz de afetar e de ser afetado. A leitura torna-se um elemento potencializador desse campo, resultando em um engajamento encarnado, afinal, ler não é apenas decodificar, mas performar, sentir e se transformar. Não é uma interpretação, mas uma performance, uma vivência, uma afetação mútua entre o leitor e a obra. A inseparabilidade entre corpo e mente, defendida por teóricas da dança como Helena Katz e Christine Greiner com o conceito de "Corpoemente", é outro pilar. Elas cunham a ideia de que a dança é "o pensamento do corpo", a prova de que o movimento pode organizar e expressar ideias complexas. A esse arcabouço se soma a ideia de "Tempo Espiralar" de Leda Martins, que rompe com a linearidade e propõe um tempo curvo, no qual experiências corporais passadas informam e se ativam em uma experiência de leitura presente.

Nesse sentido, a Corporeitura é um modo de favorecer um processo de criação de si, acompanhado por uma cartografia para esboçar devires e a criação de Corpos sem Órgãos. A proposta é, portanto, uma pedagogia cartográfica, na qual o professor não entrega ao estudante um mapa pronto, mas o convida a criar seu próprio mapa afetivo e corporal. Quando um aluno cria uma dança a partir de um poema, ele não está "ilustrando"; seu corpo está entrando em um devir com o texto, formando um "bloco de devir". Essa prática resiste à principal função do dispositivo escolar: a fixação de identidades. A Corporeitura é a prova de que o corpo pode escapar ao dispositivo disciplinar de Foucault não por oposição direta, mas traçando uma linha de fuga criativa de Deleuze.

Assim, a pedagogia das corporeituras se dispõe à criação de Corpos sem Órgãos, suspendendo a organização funcional do corpo para perguntar: o que mais pode um corpo fazer com um texto literário? Pode a pele ler com o arrepio? Podem os pés ler por meio da dança? O corpo deixa de ser um veículo para a mente e se torna uma superfície de intensidades. Ao desorganizar o corpo-que-lê, não encontramos o caos, mas uma potência expressiva muito maior.

Em resumo, o conceito de corporeituras oferece um nome e um método que transforma a sala de aula de literatura de um espaço de disciplina em um laboratório

de experimentação corporal. O objetivo não é mais "entender a literatura", mas revelar a percepção singular que cada leitor produz, deixando que a literatura nos atravesse e nos force a inventar novos corpos e novos mundos. A experiência da Corporeitura rompe com a dicotomia corpo-mente e teoria-prática, e busca que as leituras dos alunos não sejam apenas “contaminadas” pela arte, mas que se tornem elas mesmas arte, transformando suas próprias corporeidades em verdadeiras Corporeituras em movimento.

CONCLUSÃO

Tendo em vista tudo o que foi anteriormente abordado, podemos perceber que a BNCC oferece um corpo funcional e competente. Foucault, Deleuze e as "corporeituras" propõem uma torção, um corpo potente, criativo e criador de si. Utilizar esses conceitos não significa abandonar a BNCC, mas sim trabalhar em suas brechas, em suas linhas de fuga. Significa reconhecer o corpo que o documento propõe para, então, perguntar: que outros corpos são possíveis? Como podemos, dentro desse dispositivo, criar agenciamentos que liberem os devires e permitam aos estudantes experimentar, ainda que por um instante, a potência de um Corpo sem Órgãos? Essa é a tarefa política e pedagógica que se abre a partir dessa reflexão.

A análise empreendida neste trabalho demonstrou que a resposta a essas perguntas emerge da confluência de diversas correntes filosóficas e artísticas. A filosofia de Foucault nos permitiu diagnosticar a origem desse corpo funcional, revelando como a escola moderna herdou tecnologias disciplinares que visam adestrar e normalizar, gerando a cisão corpo-mente que limita a experiência literária. Contudo, para não sucumbir a um diagnóstico paralisante, a obra de Deleuze nos ofereceu as "armas" para a resistência: a cartografia como método para mapear as linhas de fuga; o devir como o processo de escapar às identidades fixas; e o Corpo sem Órgãos como o horizonte de uma potência criadora liberta da organização funcional.

As teorias da dança de Helena Katz e Christine Greiner, com o conceito de "corpoemente", e a perspectiva do "tempo espiralar" e do "corpo-tela" de Leda Martins, materializaram essa filosofia, mostrando como o pensamento é um ato do corpo inteiro

e como a arte e a vida se entrelaçam em um contínuo de saberes inscritos na corporeidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf.> Acesso em: 20 de jul. 2025.

DELEUZE Gilles; Felix Guattari. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v.4. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles. Os Intelectuais e o Poder. In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. Madrid: Archivo Artea, 2005. Disponível em: em:<http://archivoartea.uclm.es/textos/por-uma-teoria-do-corpomidia-ou-a-questao-epistemologica-do-corpo/> Acesso em: 03 de nov. de 2021

KASTRUP, Virginia. **Pistas do método da cartografia pesquis a intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009

KATZ, Helena Tania. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. 1ª Ed. Belo Horizonte: FID, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Capitalismo e esquizofrenia: cartografias políticas. **Eco: Estudoscontemporâneos da subjetividade**, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/834. Acesso em: 20 jul. 2025.

PELLEJERO, Eduardo. **Entre dispositivos e agenciamentos**: o duplo deleuziano de Foucault. **Revista Margens**, v. 6, n. 7, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v6i7.2807. Acesso em: 20 jul. 2025.

SILVA, Bruna de Paula Moura da. **Corporeituras: literatura e dança em uma leitura de Água Viva**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/35137> Acesso em 21 de jul. de 2025.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EAD: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

BATISTA, Daiane Martins[1]

SANTOS, Sandra Morais Ribeiro dos[2]

RESUMO

A pesquisa investiga a aplicação das teorias de David Ausubel e Howard Gardner para aprimorar o ensino a distância em cursos de Licenciatura em Ciências da Religião, visando a formação de professores de Ensino Religioso. A pandemia aumentou a procura por EaD, exigindo adaptações para superar as limitações do ensino tradicional. Ausubel sugere integrar novos conhecimentos aos prévios, enquanto Gardner propõe atender diferentes estilos cognitivos. A revisão bibliográfica destaca a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as teorias de aprendizagem e a BNCC, para garantir uma aprendizagem significativa. Conclui-se que essas teorias podem romper paradigmas e melhorar a eficácia educativa.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Múltiplas Inteligências. EaD. BNCC. Ensino Religioso.

1 INTRODUÇÃO

A temática da aprendizagem é fundamental nos processos educativos, ainda mais no período pós-pandêmico, com o crescimento significativo da procura por cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), trazendo um novo panorama educativo no cenário brasileiro. Inclusive, Rolim e Scaramuzza (2016, p.184) acerca das possibilidades informacionais no século XXI, destacam que “se tornaram um bem tão ou mais precioso que os próprios recursos materiais. O Ensino a Distância tornou-se um tipo de pedra de toque, capaz de ultrapassar as fronteiras, visíveis ou não, e romper com as limitações tradicionais para a transmissão do conhecimento”. Assim, considera-se fundamental a busca por formas de aprendizagem que alcancem os estudantes. Nesse sentido, pesquisou-se Doutra sobre a efetividade de teorias da aprendizagem como o conceito de ‘Aprendizagem Significativa’ de David Ausubel e a “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Howard Gardner em um cenário da EaD na Educação Superior, especialmente entre os cursos da área das Ciências da Religião, na formação de professores de Ensino Religioso.

[1] Mestre em Educação. Bacharel em Teologia. Licenciada em Letras, Pedagogia e Filosofia. Pós-graduação em Políticas Educacionais e em Docência EAD. Professora do Centro Universitário Internacional Uninter. daianemartinsbatista78@gmail.com
[2] Doutora e Mestre em Teologia. Bacharel em Teologia. Licenciada em Química, Pedagogia e Filosofia. Pós-graduação em Docência no Ensino Superior e em EAD. Professora do Centro Universitário Internacional Uninter. kaluribeiro@gmail.com

A compreensão dos modelos de aprendizagem e sua aplicabilidade no atual momento se faz necessária na medida em que há quebras de paradigmas educacionais consolidados. No ambiente presencial tal necessidade já era emergencial, entretanto nos ambientes virtuais de aprendizagem, se faz emergencial a reflexão e a revisão de conceitos e práticas utilizadas a fim de se obter melhor aproveitamento das ferramentas e metodologias disponíveis, e consequentemente, uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes. A oferta de cursos à distância vai ao encontro da necessidade dos estudantes do ensino superior, já que proporciona maior facilidade para gerenciamento da rotina em relação ao tempo disponível para estudo, possibilitando o estudo em horários diversos, além da diminuição dos custos, fator de grande importância para os estudantes das classes menos favorecidas financeiramente.

Referente à aprendizagem significativa, no decorrer de suas pesquisas, Ausubel afirmou que ela envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Em pleno século XXI, com o grande avanço das tecnologias educacionais, é tempo das instituições acadêmicas considerarem os conhecimentos prévios do estudante como fator de relevância na preparação dos currículos, inclusive na EaD, o que precisa ser desdobrado no desenvolvimento dos planos de aula pelos docentes, sempre com o objetivo de alcançar a aprendizagem.

Já a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner visa considerar as diferentes formas como cada pessoa assimila informações, de acordo com seu próprio estilo cognitivo de aprendizagem, respeitando as características individuais do estudante e promovendo formas distintas de ensino a fim de motivar e envolver o aluno no processo educativo. Assim, no planejamento de disciplinas e aulas, equipe pedagógica e professores devem considerar a importância de ministrar aulas de diferentes formas, haja vista a necessidade de alcançar os estudantes de acordo com as suas particularidades.

A presente pesquisa tem como objetivo geral propor a implementação da teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a fim de tornar mais efetivo o processo de aprendizagem na modalidade EaD. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender a teoria da Aprendizagem Significativa e a teoria das Inteligências Múltiplas; propor formas de desenvolver os conteúdos na modalidade EaD a partir dos

conceitos da Aprendizagem Significativa e da Teoria das Inteligências Múltiplas; identificar os requisitos da BNCC para o Ensino Religioso; apresentar sugestões para a formação dos professores de Ensino Religioso. Pretende-se disseminar o conteúdo da pesquisa entre a comunidade acadêmica, seja através de artigos, palestras, seminários e outros, a fim de propagar essa rica possibilidade de alcançar os estudantes com mais efetividade.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos sobre o tema. Iniciou-se com o levantamento do material bibliográfico, com o objetivo de conhecer estudos que já foram realizados sobre o tema Aprendizagem Significativa na EaD.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para que ocorra a aprendizagem é necessário que os conteúdos sejam desenvolvidos dos mais extensos para os mais abstratos. (Ausubel, 2003). “Ao iniciar pelo conceito mais extenso [...] os alunos conseguirão aprender de forma mais significativa até chegar aos conceitos mais abstratos e específicos” (Nogueira e Leal, 2018, p. 215).

Aprendizagem significativa, de acordo com Moreira (2011, p.13), pesquisador da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, é “aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Essa definição apresenta dois pontos importantes na compreensão do que é uma aprendizagem significativa, que é diferente de uma aprendizagem mecânica. Primeiramente, vale destacar que a expressão “substantiva” se refere a algo que não é literal e “não-arbitrária” ao fato do estudante já ter um conhecimento prévio em sua estrutura cognitiva que se conecte com o novo conteúdo apresentado.

Ainda, segundo Batista (2020, p.67) referente à não arbitrariedade, “existe uma relação lógica e explícita entre a nova ideia e alguma outra já existente na estrutura cognitiva do indivíduo, o processo de aprendizagem não é realizado a força, mas existe uma relação lógica entre a nova informação e o conceito prévio”. Acerca da informação ser substantiva, a autora ainda destaca que “após aprender, o estudante conseguirá explicar os conceitos com as suas próprias palavras. Isso é muito relevante, porque no processo avaliativo, o professor conseguirá identificar uma aprendizagem que vai perdurar, que não é resultado de memorização [...]”.

Ausubel enfatiza que o aprendizado se dá na aquisição, no armazenamento e na organização das ideias no cérebro do indivíduo, ou seja, você adquire uma determinada informação, armazena e organiza as informações/ideias no cérebro. Essas informações são denominadas subsunçores ou ainda de pontos ou âncoras. (Batista, 2020) subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. (Moreira, 2011, p.14)

A aprendizagem significativa ocorre pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (Moreira, 2011). Assim, o professor deve ter como premissa a inserção dessas interações em seu planejamento, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, quando os estudantes não têm os conhecimentos prévios acerca de um determinado tema, o professor precisará criar condições de aprendizagem por meio dos “organizadores prévios”. De acordo com Moreira (2011, p.30), “organizador prévio é um recurso instrucional em um nível mais alto de abstração, generalidade em relação ao material de aprendizagem”. Durante a preparação, o docente já precisa identificar possibilidades para a falta de conhecimentos prévios em relação ao tema que será abordado. Quanto ao organizador prévio, pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação. Pode ser também uma aula que precede um conjunto de outras aulas. As possibilidades são muitas, mas a condição é que preceda a apresentação do material de aprendizagem e que seja mais abrangente, mais geral e inclusivo do que este. (Moreira, 2011, p.30)

Vale destacar que nos casos em que a aprendizagem não é significativa, ocorre a aprendizagem mecânica, “aquela puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. [...] é a conhecida decoreba, tão utilizada pelos alunos e incentivada na escola”. Moreira, 2011, p. 32). Diferentemente da aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica, segundo Batista (2020, p.68) ocorre quando [...] não há elemento para ancoragem, dificultando a assimilação dos conteúdos, sendo armazenada de forma arbitrária, diferentemente da significativa, por isso não garante flexibilidade e longevidade”. Por outro lado, aprendizagem significativa e mecânica, não constituem uma dicotomia. De acordo com Moreira

(2011, p.32,33), a passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não é natural ou automática; é uma ilusão pensar que o aluno pode inicialmente aprender de forma mecânica, pois ao final do processo, a aprendizagem acabará sendo significativa [...] a aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato. [...] aprendizagem significativa depende da captação de significados, um processo que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo.

3 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Além da aprendizagem significativa, também há que se considerar aspectos cognitivos ligados à individualidade de cada sujeito. Para Gardner (1995), cada ser humano possui individualidades que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. E como é possível promover ambientes de aprendizagem virtual que favoreçam a interação e as individualidades de cada pessoa?

Segundo Bessa (2011), para ocorrer a aprendizagem é preciso que diversos fatores sejam contemplados no processo: emoções, memória, atenção, interesse e a inteligência. Todos estes fatores aliados tornarão o ensino significativo para o estudante. A memória como capacidade de retenção das informações no cérebro, ou ainda a capacidade de resgatar aquilo que foi armazenado. A atenção como sinônimo da concentração, pois a pessoa presta atenção somente naquilo que a interessa, que chama sua atenção. O interesse é a atração do aluno pelo objeto de ensino, pelo tema em questão. Para esta autora, quando se diz que um aluno está desinteressado significa que não houve estímulos suficientes para atraí-lo ao assunto estudado. “[...] um aluno emocionalmente envolvido com um assunto aprende mais”.

A inteligência está ligada à facilidade de aprender, porém, mais do que isso, “é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (Gardner, 1995, p. 14). Desta forma, favorecer ambientes que contemplem ao máximo os fatores citados é oportunizar a melhor assimilação dos conteúdos e competências que se deseja que o estudante aprenda. Sendo assim, é impossível se falar numa inteligência única ou que possa ser quantizada, e consequentemente, numa forma singular de ensino que contemple a todos os estudantes. A “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Gardner apresenta uma proposta de leitura mais ampla, considerando diferentes inteligências para o ser

humano, e em diferentes graus, respeitando as particularidades de cada pessoa. As inteligências citadas inicialmente pelo pesquisador são: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal. À medida que os estudos progridem, outras inteligências vão sendo adicionadas à lista, como a naturalística e a existencialista. (Lakomy, 2014; Gardner, 1995).

Com isso, Gardner desconstruiu o antigo conceito quantizado de inteligência, que diferenciava os mais inteligentes daqueles considerados menos inteligentes. Propõe uma releitura baseada no potencial biopsicossocial, o qual é ativado quando há necessidade do indivíduo se ambientar, resolver problemas ou processar determinadas informações. Para ele, todo indivíduo possui potenciais em maior ou menor grau, e deve ser estimulado para desenvolvê-los. Assim, todas as inteligências estão presentes em todas as pessoas e se manifestam em maior ou menor grau a partir de estímulos externos e aptidões internas. (Almeida et al, 2017).

4 APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Considerando a aplicação da teoria da Aprendizagem Significativa na modalidade EaD, identifica-se a necessidade do desenvolvimento de aulas síncronas e assíncronas em que o professor apresente situações que possam ser utilizadas pelos estudantes como subsunçores, necessários para o aprendizado das temáticas da disciplina. No caso das aulas síncronas, é fundamental incentivar os estudantes a interagirem, seja via chat ou com participações ao vivo, comentando, questionando, relatando, possibilitando relacionar os conhecimentos prévios aos novos. Segundo Rolim e Scaramuzza (2016, p.184) “o conhecimento prévio revela-se elemento capital para a construção de uma aprendizagem significativa. Além disso, é necessário que o aluno demonstre-se predisposto a relacionar seu conhecimento prévio ao novo conhecimento, sem linearidade ou arbitrariedade”.

Para além das aulas, o Ambiente Virtual de Aprendizagem precisa ser planejado de forma a possibilitar ao estudante o aprendizado significativo, seja por meio de testes, leituras de pequenos textos, lembretes, vídeos pockets, uso de filmes e notícias, entre outros. Inclusive, utilizando a tecnologia de forma a personalizar processos, viabilizando que o estudante receba o material padrão da disciplina, mas que também tenha acesso a outros conteúdos que estejam relacionados com as suas áreas de interesse. Nesse sentido, Rolim e Scaramuzza (2016, 190), afirmam que “os Ambientes Virtuais de Aprendizagem devem ser direcionados aos alunos da forma

mais personalizada possível. O modelo educacional impõe modificações nos aspectos de relacionamento e de desempenho de aprendizagem, alterando papeis e diversificando complexos sociais presentes no cotidiano escolar".

Outro ponto vital na Educação a Distância mediada pela tecnologia é o planejamento estrutural dos professores, tutores, monitores e equipe de Tecnologia da informação (TI), a fim de possibilitar um amplo aproveitamento dos recursos tecnológicos nos AVA, permitindo eficaz aquisição de conhecimento. O suporte digital deve estar sempre atualizado e adequado às necessidades específicas que os conteúdos ministrados exigem, com o objetivo de que o aluno possa desenvolver experiências significativas relacionadas ao conhecimento adquirido. (Rolim e Scaramuzza, 2016, p.189-190)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem possibilitam inúmeras interações com os estudantes, entre outras, o fórum é uma ferramenta eficaz, na qual o professor pode promover interações acerca dos diversos assuntos, inclusive, oportunizando ao estudante expor seus conhecimentos prévios acerca de um determinado tema. Por meio dos fóruns também é possível instigar a interação entre os estudantes da turma. Vale destacar que apesar dos Referenciais de Qualidade estarem em processo de revisão, na versão de 2007, os fóruns são citados de forma positiva.

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (Brasil, 2007, p.11)

"[...] o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (Brasil, 2007, p.21).

Analisando a Teoria das Inteligências Múltiplas sob a perspectiva da EaD, denota-se quão imprescindível é desenvolver-se metodologias que favoreçam o máximo possível diferentes abordagens, criando situações de aprendizagem diversificadas, tais como a aplicação de situações problemas, estudos de caso,

projetos, entre outros, estimulando o estudante a planejar, revisar, refletir e se engajar em ações práticas que produzam engajamento, estímulo e reflexão sobre o trabalho realizado, favorecendo a articulação de várias inteligências na mesma atividade. Sendo assim, cabe ao professor projetar atividades que motivem os alunos e promovam desafios estruturados que promovam explorações e investigação, oportunizando vivências e respeitando as singularidades.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO

A abordagem sobre formação de professores é fundamental, já que faz parte de um ciclo de formação e transmissão/mediação de conhecimentos, afinal, professores que estão em formação hoje, amanhã serão os próximos formadores. Perrenoud (2002, p.14) destaca que para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo é necessário um perfil de professor que apresente as seguintes características: “1.pessoa confiável; 2.mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. garantia da lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7.intelectual”. Ele ainda destaca que o professor precisa, entre outros, ser um “criador de situações de aprendizagem”. E completa a lista abordando a questão da postura do professor, que deve apresentar: “prática reflexiva e a implicação crítica”.

Ao fazer uma análise das competências que devem ser desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica, a partir dos requisitos da BNCC, logo é possível identificar que o professor mediador do Ensino Religioso precisa ter essas competências listadas por Perrenoud e muitas outras, afinal, trata-se de um professor que precisa ser isento, imparcial e mediador de temas complexos, mas fundamentais para a formação do cidadão.

Para além disso, é fundamental que o professor desenvolva um currículo que contemple a diversidade religiosa e cultural, que internalize uma pedagogia inclusiva promovendo equidade. Desenvolvendo assim, as competências socioemocionais para lidar com as diversidades. Deve ainda, alinhar as teorias de Ausebel e de Gardner, no sentido de propor diferentes formas de aprender, destacando a necessidade de metodologias diversificadas e aquela, em propor que a aprendizagem é melhor adquirida quando iniciada a partir do conhecimento prévio do aluno. Tudo isso dentro da flexibilidade e acessibilidade que só o EaD oferece.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No modelo de aprendizagem significativa, os estudantes são ativos no processo, afinal eles precisam relacionar os conteúdos adquiridos anteriormente com aqueles que estão sendo apresentados, a fim de consolidar a aprendizagem, não apenas como decoreba para a prova, mas adquirindo conhecimentos para a prática profissional e para a vida.

Através das teorias das inteligências múltiplas, Gardner quebra antigos paradigmas educativos, apresentando uma nova forma de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, respeitando a individualidade dos estudantes, mesmo no ensino híbrido. Mostra quão fundamental é oportunizar o acesso a diferentes vivências, materiais, metodologias, que possibilitam a pesquisa, o aprofundamento, análise, reflexão e estímulos a fim de provocar o máximo possível o desenvolvimento de competências no estudante.

Tais atividades podem ser realizadas integrando-se práticas diversificadas nos cursos, como desenvolvimento de projetos, análise de estudos de caso, resolução de situações problemas, e outras ações capazes de motivar e engajar o aluno no processo e fazê-lo sentir-se parte do seu crescimento intelectual e profissional. O professor torna-se um mediador, apoiando e orientando o estudante, favorecendo situações de aprendizagem, oportunizando a pesquisa e conduzindo o sujeito à construção do seu conhecimento através de uma aprendizagem significativa para sua vida pessoal e profissional.

A implementação de um processo de ensino e aprendizagem nos cursos de EaD implica um planejamento de mudanças, a fim de progressivamente inserir os elementos de uma aprendizagem significativa, ressaltando que não ocorre naturalmente, da mecânica para a significativa, mas que depende necessariamente da existência de conhecimentos prévios adequados, os quais se não existirem, deverão ser implantados por meio dos organizadores prévios. Além disso, a construção desses organizadores ocorre em um longo processo de mudanças. Ainda, destaca-se que o processo de captação dos significados ocorre à medida que o estudante assimila os significados e passa a dominar as situações de aprendizagem. Nesse contexto, é crucial que as instituições de ensino e os docentes se comprometam com um processo contínuo de reflexão e atualização pedagógica, para assegurar que as práticas educativas estejam alinhadas com as demandas e os desafios contemporâneos. A formação de professores deve ir além da mera

transmissão de conteúdo, focando também no desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que capacitem os educadores a fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo. Desta forma, a educação a distância não apenas se torna uma alternativa viável, mas uma oportunidade real de transformar e enriquecer o panorama educacional, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. da S.; CRISPIM, M. S. da S.; SILVA, D. S.; PEIXOTO, S. P. L. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n.2, p. 89-106, nov. 2017.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BANNELL, Ralph Ings et al. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

BATISTA, Daiane Martins Batista. **Avaliação Educativa**: Enfoques de Aprendizagem em Cenários Pós-março de 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias - Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, p. 156. 2020.

BESSA, Valéria da H. **Teorias da Aprendizagem**. 2 ed. Curitiba: IESDE, 2011. p.14-16.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da aprendizagem**. Série Construção Histórica da Educação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**: a Teoria e Textos Complementares. LF Editorial: São Paulo, 2011.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 3ed. Curitiba: Intersaberes, 2018.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROLIM, Anderson Teixeira; SCARAMUZZA, Bruno César. **Aprendizagem Significativa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, Tubarão,v.10, n. Especial, p.182-195, Jun/Dez, 2016.

2. EDUCAÇÃO E DIDÁTICA NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Coordenação:

Pura Lucia Oliver Martins

Katia Valeria Mosconi Mendes

Avaliação:

Pura Lucia Oliver Martins

Eliane Paganini da Silva

Liliamar Hoça

Priscila Ximenes Souza do Nascimento

Mireile Pacheco França Costa

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Patrícia Ignácio

Katia Valeria Mosconi Mendes

2.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo focaliza a Didática enquanto campo epistemológico que tem no ensino como mediação sócio-histórica, a sua especificidade. Nessa perspectiva comporão este eixo, trabalhos que expressem resultados de pesquisas concluídas ou em desenvolvimento, que tenham como objeto de estudo o processo de ensino tanto nos seus aspectos gerais quanto na especificidade das diferentes áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e remota. Nas sessões de comunicação oral, os estudos serão dispostos na programação de tal forma que mantenham a articulação entre si, trazendo contribuições desde os fundamentos mais gerais do processo de ensino, chegando às práticas desenvolvidas nas escolas, favorecendo sua discussão o seu aprofundamento.

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: EXPERIÊNCIA COM O PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Mylene Cristina Santiago[1]

Abdeljalil Akkari[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o portfólio como ferramenta de avaliação formativa, com foco na sua contribuição para o processo de aprendizagem e formação docente. A partir de uma abordagem fundamentada em princípios freireanos, discute-se a importância de envolver os estudantes como sujeitos ativos na avaliação, estimulando a autoavaliação, a autonomia e a autoria. A construção do portfólio é apresentada como um processo contínuo de registro, reflexão e reelaboração das experiências acadêmicas, permitindo que o estudante compreenda e acompanhe sua trajetória formativa de maneira crítica e significativa. A experiência vivida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, no componente curricular "Educação e Diversidade", ilustra como o uso do portfólio pode transformar a avaliação em um momento formativo, integrando saberes acadêmicos e cotidianos. A escrita reflexiva, nesse contexto, permite ao estudante narrar sua própria história, lidar com desafios, reconhecer avanços e afirmar sua identidade. Ao valorizar a diversidade de experiências, conhecimentos e linguagens, o portfólio contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, crítica e humanizadora, capaz de romper com os paradigmas excludentes da avaliação tradicional. Assim, o portfólio se configura como um recurso pedagógico potente para promover aprendizagens significativas e formar professores comprometidos com a transformação social.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Portfólio. Formação docente. Diversidade. Educação Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos discutir como o envolvimento dos estudantes no processo avaliativo pode contribuir significativamente para sua aprendizagem, tornando-os participantes ativos e conscientes dessa etapa fundamental da educação. Ao proporcionar momentos de autoavaliação contínua, os estudantes passam a acompanhar seu próprio desenvolvimento e a refletir sobre suas conquistas e desafios. Uma das estratégias que favorece esse processo é a construção de portfólios, que permitem reunir evidências concretas e reflexões ao longo da trajetória

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, mylene.santiago@ufjf.br
[2] Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Genebra, djalil98@gmail.com

acadêmica.

No contexto da prática docente, o portfólio de ensino se configura como uma coletânea de documentos e materiais que expressam a filosofia pedagógica do professor, suas ações, experiências e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Esse material pode incluir declarações de princípios educativos, planos de aula, avaliações de cursos, devolutivas dos estudantes, observações de colegas, exemplos de atividades e registros do aprendizado promovido. Mais do que um simples arquivo ou memorial, o portfólio constitui um instrumento reflexivo, que possibilita ao professor analisar seus objetivos, reconhecer seus pontos fortes e identificar áreas que podem ser aprimoradas, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional contínuo.

O processo de formação docente envolve uma ação educativa permeada por atividades interativas entre quem ensina e quem aprende. Essa relação pedagógica se estabelece de maneira dinâmica e compartilhada, promovendo um aprendizado significativo. Ensinar a ser e tornar-se professor/a não é uma tarefa simples, pois exige a construção de um pensamento autônomo e crítico, além da formulação de juízos de valor e critérios éticos fundamentais para a tomada de decisões com discernimento e sensibilidade (DALBEN, 2013).

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) defende que não há docência sem discência, o conceito de do-discência (docência-discência) emerge como uma abordagem que valoriza a construção coletiva do saber e a troca constante entre educador e educando. A prática docente deixa de ser uma via unilateral para se transformar em um processo dialógico, onde ambos os sujeitos da educação compartilham saberes e experiências. A do-discência pressupõe a compreensão de que o ato de ensinar está intrinsecamente relacionado ao ato de aprender, em um movimento contínuo e cooperativo.

Partindo desta compreensão, o papel do professor se amplia, não se restringindo apenas à transmissão de conteúdos, mas promovendo um ambiente de cooperação e construção conjunta do conhecimento. O educador se torna um mediador que incentiva a participação ativa dos estudantes, respeitando seus saberes prévios e promovendo uma reflexão crítica sobre a realidade.

A do-discência contribui para a emancipação dos sujeitos, fundamentada nos princípios da pedagogia freireana, que valoriza o diálogo como caminho para a transformação social. Para que essa relação se efetive, é fundamental desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a escuta ativa, a construção de vínculos afetivos

e o diálogo constante. Na perspectiva de uma formação comprometida com a aprendizagem compartilhada, em que o professor aprende com os estudantes, reconhecendo-os como protagonistas de sua própria formação e respeitando suas singularidades, é possível avaliar o processo de ensinar-aprender com base nos princípios de uma educação voltada para a consciência crítica da realidade e o compromisso com a transformação social?

Há várias concepções e possibilidades de avaliar, porém para atender os princípios elencados anteriormente, se faz necessário conhecer ferramentas pedagógicas que valorizem a reflexão sobre aprendizagem e, ao mesmo tempo, permitam desenvolver e a aprofundar o (auto) conhecimento. O uso de portfólio pode ser um exemplo com possibilidade de concretizar a avaliação de forma processual e com caráter formativo, Ambrósio (2013) considera que o portfólio pode ser definido como uma coleção de trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de apresentar produções desencadeadas de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas num determinado espaço-tempo.

PORTFÓLIO COMO REGISTRO DE PROCESSO AUTORAL E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Ao longo da trajetória formativa junto aos atores educacionais, temos percebido a ausência de uma cultura de registro nas escolas. Defendemos que os docentes precisam assumir a autoria de suas práticas, fortalecendo a reflexão sobre suas experiências pedagógicas.

Outro aspecto a ser mencionado é a possibilidade de experiências formativas e avaliativas inovadoras, provocarem repercussões significativas e promover mudanças no cotidiano escolar. Ao investir em práticas que valorizem o registro e a inovação, abrimos caminho para uma educação mais reflexiva, dialógica e transformadora.

Villas Boas (2012) defende a adoção da avaliação formativa, ao mencionar a substituição de um paradigma tradicional de avaliação, pautado apenas na aprovação e reprovação, por um paradigma voltado para a emergência de uma avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc., tais adjetivos indicam que o campo de atuação é mais abrangente do que se

imagina.

Ao justificar o uso do portfólio e registros pessoais no processo de avaliação são apresentadas os diferentes objetivos de cada proposta, todavia entre os objetivos comum, destacam-se: motivação dos alunos; oportunidade de declarar identidades e apresentar aspectos importantes; reflexão sobre experiências dentro e fora da escola; apresentação e reconhecimento de resultados e êxitos fora do domínio acadêmico; construção de evidências diversificadas do processo de aquisição do conhecimento dos alunos (VILLAS BOAS, 2012).

Tanto na educação básica quanto no ensino superior, o portfólio permite em primeiro lugar, que o aluno acompanhe o desenvolvimento de seu trabalho, de modo a conhecer suas potencialidades e os aspectos a serem melhorados. Em segundo lugar, ao declarar e assumir identidades, sua história de vida e suas experiências são conhecidas e valorizadas. Em terceiro lugar, as atividades escolares consideram experiências vividas pelo aluno fora do espaço educacional, conectando-se às práticas sociais. Em quarto lugar, ao perceber que é autor do trabalho, assume a responsabilidade por sua execução. Em quinto lugar, ao buscar diferentes formas de aprender, o aluno percebe que suas produções revelam suas potencialidades, que podem ser apreciadas por várias pessoas.

Desta forma, a avaliação deixa de ter a função de verificar a aprendizagem, possibilitando e incentivando o aluno a comunicar o que aprendeu e defender suas posições. Sendo assim, a construção do portfólio torna-se uma atividade prazerosa, que pertence ao aluno, ou seja, cada portfólio é uma criação única, pois é constituído pelas produções e reflexões individuais em um coletivo de construção do conhecimento.

> O portfólio serve para vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo que ele formule suas próprias ideias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola. Nesse contexto, a avaliação se compromete com a aprendizagem de cada aluno e deixa de ser classificatória e unilateral. O portfólio é uma das possibilidades de criação da prática avaliativa comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e tomar decisões. (VILLAS BOAS, 2012, p. 46-7)

Para a autora, o princípio da reflexão é um pilar para a construção do portfólio, pois é por meio dele que o aluno decide o que incluir, como incluir e analisa suas produções, com a chance de refazê-las sempre que julgar necessário. O período de construção do portfólio é determinado conforme objetivos a serem definidos, assim

como o nível de direcionamento do professor, visto que o ponto de chegada é a conquista da autonomia e autoria. A construção, reflexão e criatividade abrem caminho para a autoavaliação, entendida como

> Processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, e o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. (VILLAS BOAS, 2012, p. 53)

A prática da autoavaliação envolve habilidade crítica, conhecimento e compreensão dos critérios de avaliação. Tradicionalmente, tais critérios são de conhecimento exclusivo do professor, na avaliação por meio de portfólio é importante que os alunos não apenas conheçam, mas que participem da sua formulação, para que aprendam a desenvolver seus próprios critérios e desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação se trata da dimensão ética, ao se admitir que a avaliação existe para apoiar a aprendizagem, que por sua vez é uma conquista do aluno, nada mais natural que ele participe da avaliação de seu progresso. É importante recuperar o conceito freireano de do-discência para assumir que avaliação é aprendizagem adquirida por professores e alunos. O portfólio se trata de um dos procedimentos do processo de avaliação, portanto todo o processo, e não apenas o portfólio, precisam dos devidos cuidados éticos.

O processo avaliativo perpassa todo planejamento pedagógico, para Villas Boas (2012, p. 116)

> O portfólio é um dos saberes a serem incorporados por futuros profissionais da educação, que, por meio dele, não apenas “estudam sobre avaliação”, como costumeiramente se faz, mas vivenciam práticas que poderão adotar nas escolas onde atuarão. Trabalha-se, assim, a teoria e a prática da avaliação numa perspectiva emancipatória.

O uso do portfólio pode provocar reflexões sobre o caráter marginalizado da avaliação no processo de formação de professores, promovendo uma mudança de concepção. Nessa perspectiva, professores e alunos, sem renunciar ao rigor e da seriedade que a avaliação exige, vivenciam uma experiência de construção da autonomia intelectual de forma colaborativa. No processo de utilizar o portfólio como

ISSN: 2176 - 1396

ferramenta para trabalhar com a diversidade, o professor pode se fazer algumas perguntas essenciais.

Por que a diversidade e a inclusão são importantes para o ensino? A diversidade e a inclusão são fundamentais para a educação porque promovem uma cultura de respeito, equidade e pertencimento na sala de aula. Ao reconhecer e valorizar as diferentes origens, identidades, perspectivas e experiências dos alunos, o professor cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo. Além disso, integrar a diversidade nas práticas pedagógicas contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da competência intercultural e da responsabilidade social, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

Como demonstrar diversidade e inclusão no planejamento de ensino? O planejamento de ensino expressa a filosofia pedagógica, os objetivos e as metodologias adotadas pelo professor. Para evidenciar esse compromisso, é essencial destacar como as práticas pedagógicas respondem às diferentes necessidades, interesses e habilidades dos alunos. Também é possível descrever estratégias que possibilitem o desenvolvimento de currículos inclusivos, a facilitação de debates respeitosos e a avaliação contínua das próprias práticas pedagógicas. Além disso, alinhar esses valores à missão e à visão institucional fortalece o compromisso com uma educação mais equitativa.

Como demonstrar diversidade e inclusão nos materiais didáticos? Os materiais didáticos desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade e da inclusão. Para garantir que esses princípios estejam presentes, o professor pode diversificar os conteúdos, incorporando múltiplas perspectivas e fontes. O uso de uma linguagem inclusiva e respeitosa nos planos de aula, avaliações e atividades também é essencial. Além disso, a adoção de diferentes formatos de ensino e avaliação permite atender a diversos estilos de aprendizagem, tornando o ensino mais acessível. O feedback de alunos e colegas contribui para o aprimoramento contínuo dos materiais e abordagens, e a inclusão de temas relacionados à diversidade enriquece o currículo, promovendo discussões mais amplas e reflexivas.

Como demonstrar diversidade e inclusão nas avaliações de ensino? A avaliação do ensino deve refletir o compromisso com a diversidade e a inclusão. Para isso, é necessário analisar se os instrumentos avaliativos contemplam diferentes perfis de estudantes, identificar desafios e lacunas relacionadas à inclusão e utilizar

ISSN: 2176 - 1396

os resultados das avaliações como base para aprimorar as práticas pedagógicas. Também é importante fornecer evidências de como a diversidade impactou positivamente o aprendizado e o engajamento dos alunos, além de destacar eventuais prêmios ou reconhecimentos recebidos por excelência e inovação no ensino.

Ao adotar essas estratégias, o portfólio se torna mais do que um registro da prática docente. Ele se configura como um instrumento de transformação educacional, promovendo um ensino mais justo, acessível e significativo para todos os estudantes.

EXPERIÊNCIA COM PORTFÓLIO: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA

O uso do portfólio tem sido proposto no primeiro período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, por uma das autoras, que ministra o conteúdo curricular Educação e Diversidade. Ao apresentar o plano de curso no primeiro dia de aula, as propostas de atividades são definidas e acordadas com os alunos, ao longo desse processo, o portfólio tem sido um dos elementos para a avaliação e aprendizagem. No início as dúvidas e inquietações são muitas, pois adaptados a um sistema de verificação da aprendizagem, os estudantes ficam inseguros sobre o que é certo e errado em um processo de avaliação pouco conhecido.

O combinado é que o portfólio seja um registro de cada encontro, em cada aluno selecione os principais conceitos aprendidos com base nos artefatos acadêmicos e culturais usados (artigos, capítulos de livros, documentários, memorial de formação, seminário, entrevistas, produção de vídeos, entre outros). Para além do uso do material disponibilizado no componente curricular, os estudantes foram incentivados a pesquisar outros recursos (textos jornalísticos, poesias, músicas, fotografias, imagens, redes sociais, livros de literatura, filmes) como forma de contextualizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com os conhecimentos que circulam em outros espaços sociais.

Durante a pandemia ao solicitar essa atividade, em um ambiente virtual, imposto pelo isolamento social, que culminou no ensino remoto emergencial, me surpreendi com o portfólio de um estudante, que além das tarefas solicitadas, estabeleceu um diálogo com a professora através de um diário, que após consulta autorizou trechos da transcrição que segue:

ISSN: 2176 - 1396

Aula 1 - O PRIMEIRO DIA DE AULA
Acordei, levantei, me preparei e fui assistir minha primeira aula na faculdade... Meu Deus, que loucura, eu estou na faculdade... Não! Na UFJF.
Como eu entrei aqui? Acho que nem Deus sabe...
Mas já que cheguei até aqui, bora me jogar...
Ô insegurança da peste! Como será que vai ser?

Aula 2 - AGORA JÁ TEM TEXTO
Misericórdia, passou uma semana só e já tem texto para ler...
Olha, o que eu não lia no ensino médio, eu estou lendo agora... Que delícia!!!
E para melhorar, tem que fazer uma tal de uma RESENHA. Eu sei lá o que é resenha!
Vou fazer um resumo mesmo e tomara que a professora não me desconte ponto...
Depois eu vou pesquisar esse negócio de RESENHA...

Aula 3 - EU TENHO MEDO DE DEBATE
Pois é meu queridx leitor(a), até então eu tinha medo de expressar, minha opinião, sabe, medo de falar errado? Mas nesse dia eu não tive como correr, afinal, o debate é fundamental para uma compreensão maior do que está sendo estudado. Enfim, quando acabou a aula e eu desliguei o computador, eu pensei... “EU PRECISO VENCER MEU MEDO”

Aula 5 - QUERIDO DIÁRIO, ESTOU PERDIDO
Então, o que acontece é que a partir daqui os trabalhos foram aumentando, eu fui ficando perdido... Comecei a misturar as matérias, copiei troço de Psicologia da Educação no caderno de Educação e Diversidade e aí a coisa fedeu de vez... Tava tipo cachorro-quente brasileiro... Tem de tudo. Por isso, meu queridx leitor(a) se as coisas ficarem confusas a partir daqui, não se irrite. É meu jeitinho!

Aula 8 - NOS PREPARATIVOS PARA A PRIMEIRA APRESENTAÇÃO
Santo Paulo Freire, muito texto, vídeos abordando as temáticas. Vou confessar não li tudo, muito menos assisti todos os vídeos, mas comecei a me preparar para as apresentações dos primeiros grupos do seminário, que será na semana seguinte.

Aula 11 - NERVOSO É POUCO
Por mais que essa apresentação estivesse gravada o nervosismo é o mesmo... Imagina você vendo a gravação que você mesmo fez de vossa pessoa sem nenhuma edição... difícil né? Eu só queria esconder minha cabeça num buraco até 2030... Então, eu vou ali apresentar o trabalho e já volto. Peraí...

Aula 12 - APRESENTEI...
Finalmente, apresentei o trabalho, sabe quando parece que saiu um caminhão de areia de suas costas? Pois é assim que eu me senti. Estou muito feliz. Mas você pensa que acabou? Não meu bem, ainda tem muito mais pra estudar.... Mas já está chegando o fim do semestre, não vou negar, estou feliz vou poder descansar um pouco.

Aula 15 - E THE END
Enfim, terminamos, e eu quero agradecer você, que ficou aqui comigo, e me deu sua atenção um pouquinho. Espero que tenha gostado, que tenha se divertido e tenha me compreendido, eu sou assim... Eu estou com um aperto no peito de deixar essa disciplina... Eletivas, talvez? Quem sabe? (Ainda não entendi esse tal de eletivas, optativas, mas tudo bem, vamos levando) Bem, querendo ou não, eu estou indo embora, mas deixo aqui um beijo, e um cheiro

ISSN: 2176 - 1396

para você meu caro leitor(a). Quem sabe a gente não se encontra por aí! Beijinhos, fique com Paulo Freire!

(Criado, organizado e escrito por: V. C. P. S. em 25 de agosto de 2021).

O diário apresentado reflete a experiência de um estudante universitário durante o ensino remoto emergencial, demonstrando de forma espontânea e autêntica sua jornada acadêmica ao longo do semestre. Através de uma narrativa envolvente e humorada, o estudante compartilha suas emoções, desafios e conquistas, estabelecendo um diálogo informal, mas significativo, com a professora.

No início do diário, percebemos a euforia e o espanto do estudante ao ingressar na faculdade. A insegurança em relação ao novo ambiente acadêmico é evidente, o que demonstra a transição do ensino médio para a universidade como um momento de grande impacto emocional.

Conforme as aulas avançam, o estudante se depara com desafios acadêmicos, como a necessidade de ler textos extensos e produzir resenhas, o que contrasta com sua experiência escolar anterior. A dificuldade inicial em compreender e executar tarefas acadêmicas mais elaboradas reflete uma experiência comum entre universitários, principalmente no contexto do ensino remoto.

Outro aspecto relevante é a insegurança para participar de debates, evidenciada na aula 3. O receio de errar e a falta de confiança para expressar opiniões demonstram um desafio que, gradativamente, é superado ao longo do semestre.

O estudante também relata dificuldades técnicas, como problemas de conexão com a internet, que impactaram sua participação nas aulas. A frustração gerada por essas limitações tecnológicas é um ponto crucial da análise, pois evidencia um problema recorrente no ensino remoto que, não raras vezes, comprometia o aprendizado e o engajamento dos alunos.

Ao longo do diário, é possível perceber uma evolução tanto acadêmica quanto pessoal. O estudante aprende a lidar com a organização das disciplinas, mesmo que de forma confusa, e passa a compreender melhor a dinâmica do ensino superior. Além disso, a superação de desafios, como a realização de trabalhos em grupo e a apresentação de seminários, contribui para o seu desenvolvimento.

A apresentação final é descrita como um momento de grande tensão e, posteriormente, alívio. Isso indica a importância de vivenciar situações desconfortáveis para o crescimento acadêmico e profissional.

Nos últimos registros do diário, o estudante demonstra um misto de exaustão e satisfação. A adaptação à universidade é um processo longo, mas é notório que o estudante passou a se identificar mais com a experiência acadêmica. A despedida da disciplina é feita de forma leve e humorada, evidenciando o vínculo criado com a jornada vivida, fazendo referência a Paulo Freire, uma importante referência do conteúdo curricular.

O diário analisado é um retrato da experiência de um estudante universitário em meio às adversidades do ensino remoto. Além de relatar sua adaptação e crescimento acadêmico, o estudante construiu um portfólio que vai além da simples aquisição de conhecimento. A prática da escrita reflexiva proporcionou um espaço de expressão criativa e autoconhecimento, permitindo que ele percebesse sua evolução ao longo do tempo.

A experiência do portfólio, nesse sentido, se torna um importante recurso pedagógico, pois incentiva o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da organização e da capacidade de autoavaliação. Ao compartilhar suas emoções, angústias e conquistas, o estudante transforma sua vivência acadêmica em um processo significativo, que transcende a aprendizagem teórica e se torna uma ferramenta valiosa para seu crescimento pessoal e profissional.

Considerações finais

A experiência de construção do portfólio transcende a simples aquisição de conhecimentos acadêmicos, assumindo um papel essencial no desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. Ao longo desse processo, não apenas se consolidam conteúdos teóricos, mas também se fortalecem habilidades fundamentais, como autonomia, criatividade, reflexão crítica e organização.

A escrita reflexiva, por sua vez, permite que o estudante registre sua trajetória acadêmica ao mesmo tempo em que compreende sua própria evolução ao longo do processo. Dessa forma, o portfólio não se limita a ser um repositório de atividades, mas se configura como uma ferramenta pedagógica que estimula o autoconhecimento e o protagonismo estudantil. Além disso, sua utilização reforça a importância da avaliação formativa, valorizando a construção do conhecimento de maneira processual e colaborativa. O estudante, ao refletir sobre suas conquistas e desafios, torna-se corresponsável por sua aprendizagem, promovendo uma formação mais

crítica e emancipatória.

No contexto da formação docente, o portfólio se destaca como um instrumento potente na construção da identidade profissional do futuro professor. A prática reflexiva possibilita que o docente em formação desenvolva uma visão crítica sobre sua atuação pedagógica, identifique estratégias de ensino mais eficazes e compreenda os desafios da sala de aula de maneira mais aprofundada. Ao vivenciar esse processo, o futuro educador pode incorporá-lo como uma metodologia ativa em sua prática, incentivando a autonomia dos estudantes e promovendo um ensino mais dinâmico e significativo.

O portfólio pode ser compreendido como um processo, um produto e uma ferramenta que facilita a reflexividade, a autoavaliação e a autoapresentação autêntica. Ele contém propriedades de autoavaliação, autoorientação e autoformação, características fundamentais no contexto de programas de formação. Seu processo de produção está sob o controle do próprio autor, que, ao escolher e organizar gradualmente os elementos que o compõem, constrói um significado único e pessoal.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freiras. **Prefácio II: Incluindo novos fios**. In: AMBRÓSIO, Márcia. O uso do portfólio no ensino superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA: DESCORTINANDO DESAFIOS E TECENDO POSSIBILIDADES

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior[1]
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[2]
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda[3]
Joelson de Sousa Morais[4]
Daniela da Silva de Carvalho[5]

RESUMO

A formação inicial proporciona momentos de reflexão crítica sobre a prática profissional e os contextos sociopolíticos nos quais o professor atuará, permitindo ao futuro docente compreender as múltiplas realidades e desafios da profissão. Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais os desafios e perspectivas que professores em início de carreira enfrentam no desenvolvimento de sua prática pedagógica? O objetivo é analisar esses desafios e as possíveis perspectivas para a consolidação da prática pedagógica de professores iniciantes na profissão docente. A formação inicial de professores constitui um espaço privilegiado para a construção do conhecimento teórico-prático necessário ao exercício da docência. Este processo formativo é influenciado por aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos, e se estrutura por meio da curricularização dos cursos de licenciatura. Três elementos são centrais nessa formação: as disciplinas de fundamentos voltadas à formação humana, as práticas de ensino em sala de aula e o estágio supervisionado. A partir da Constituição Federal de 1988, as políticas públicas para a educação têm impulsionado debates acadêmicos sobre a formação docente, amplamente discutidos em eventos científicos nacionais e internacionais, como a ANPEd, ENFORSUP, CONEDU, ENDIPE e AFIRSE. Portanto, o início da carreira docente é marcado por desafios comuns a professores da Educação Básica em diferentes etapas e modalidades, evidenciando sentimento de insegurança e instabilidade ao enfrentar a rotina escolar. Contudo, esse cenário tende a melhorar à medida que o professor desenvolve sua prática profissional, impulsionado pela disposição em aprender e enfrentar as adversidades do contexto escolar.

Palavras-chave: Formação inicial. Prática pedagógica. Professores iniciantes. Curricularização.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação inicial é um contexto privilegiado para a produção do conhecimento teórico-prático do futuro professor, em vista da constituição dos saberes específicos

[1] Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com
[2] Doutora em Educação pelo PPGEd/UFRN. Mestre em Educação – UFPI. E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com
[3] Doutora e Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. E-mail: shirlaneshilva@professor.uema.br
[4] Doutor em Educação pelo PPGEd/UNICAMP. Mestre em Educação – PPGEd/UFRN. E-mail: Joelson.morais@ufma.br
[5] Mestre em Educação pelo PPGEd/UFPI. E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br

da docência. Para este processo acontecer, é preciso levar em consideração alguns aspectos que implicam no desenvolvimento desta formação: sociais, afetivos, culturais e até políticos, mediados pela *curricularização* do seu curso. Esse processo está centrado a partir de três componentes importantes: as disciplinas de fundamentos: que estão no núcleo comum dos cursos de licenciatura voltada para a formação humana; as práticas de ensino desenvolvidas em sala de aula e por último, o estágio supervisionado de caráter obrigatório.

Com as políticas públicas para a educação a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), a formação inicial de professores tem se tornado objeto de estudo por pesquisadores como: Franco (2016), Gatti e Barreto (2010) e Nóvoa (2011) dentre outros, o que tem gerado grandes discussões nos congressos científicos nacionais e internacionais como: a Reunião da Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd; Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior – ENFORSUP; o Congresso Nacional de Educação- CONEDU; Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – ENDIPE e a Associação Nacional Francófona de Investigação Científica em Educação – AFIRSE; momento pelo qual acadêmicos e pesquisadores, interessados com a temática, discutem as diferentes implicações no campo da formação do professor e das práticas de ensino em seus diferentes contextos.

A formação inicial para o exercício da docência oferece importantes oportunidades de reflexão sobre a prática profissional, o contexto de atuação e as condições de trabalho. Esses momentos são fundamentais para que os futuros professores possam compreender e produzir conhecimentos a partir das múltiplas realidades territoriais e subjetivas, social e politicamente construídas. Nesse sentido, entende-se que a formação inicial contribui de forma significativa ao proporcionar ao futuro docente a vivência da atividade educativa, permitindo-lhe tomar consciência das implicações internas e externas que poderá enfrentar em sala de aula. Além disso, possibilita identificar os fatores que influenciam sua prática e refletir criticamente sobre eles (Nascimento; Cabral, 2010).

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais os desafios e perspectivas que professores em início de carreira enfrentam no desenvolvimento de sua prática pedagógica? Para tanto, delimitamos como objetivo é analisar esses desafios e as possíveis perspectivas para a consolidação da prática pedagógica de professores iniciantes na profissão docente.

Em relação à sua organização estrutural, o artigo está dividido da seguinte forma: na primeira parte, são apresentadas reflexões introdutórias sobre o objeto de estudo; na segunda, discute-se a formação inicial de professores a partir de uma perspectiva teórica; na terceira parte, abordamos o professor iniciante e sua prática pedagógica, tomando como referência as fases de desenvolvimento da prática profissional; na quarta parte, expõe-se o arcabouço metodológico, com a descrição do método e dos pressupostos da investigação; por fim, na quinta parte, as considerações finais trazem reflexões e aprendizagens geradas a partir do estudo realizado.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

No Brasil, a formação de professores para atuarem em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica assegurada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN nº 9394 (Brasil, 1996), tem sido objeto de debate tanto nas instâncias de formulação de políticas públicas quanto entre professores e pesquisadores da área da educação.

De acordo com o que estabelece o Artigo nº 10 da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2015): “[...] a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação”. Tal afirmação realça o que a própria lei designa no Art. 9º, quando os “[...] cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura”. (Brasil, 2015b).

Mesmo com a existência de leis e documentos que normatizam o processo de formação de professores, observa-se que ainda não há mudanças significativas nessa formação. Isso ocorre devido à falta de efetividade na implementação dessas diretrizes, comprometida por fatores recorrentes, tais como: alta instabilidade dos cursos de formação, fragilidade curricular, descontinuidade das políticas públicas voltadas para o campo da formação de professores; descompasso entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas e,

ISSN: 2176 - 1396

também, por questões recentes que se apresentam em função das novas demandas da contemporaneidade.

Considerando a importância da formação inicial na construção de saberes e em sua aplicação no cotidiano da prática pedagógica, o documento (Brasil, 1996, p. 42), esclarece que "[...] a formação de professores deve levar em consideração a associação entre teoria e prática, a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores". A partir do documento, fica entendido que a multiplicidade de situações que acontecem no contexto escolar exige do profissional uma gama de conhecimentos teórico-práticos na processualidade de suas práticas.

Na perspectiva de Mizukami (2008), pensar a formação de professores no panorama da sociedade de hoje é complexo. Visto que formar "bons professores" exige da universidade a oferta de fundamentos teórico-práticos de grande relevância, que contribuirão de forma efetiva para a formação do acadêmico. Entre esses recursos, destacam-se a sensibilidade, a flexibilidade do currículo e dos planejamentos, a participação cidadã, democrática e política dos estudantes dos cursos de licenciatura, bem como a atuação em espaços escolares e não escolares, possibilitando a compreensão da dinâmica da educação em diferentes contextos, entre outros atributos fundamentais.

Tomando como referência a ideia desenvolvida no parágrafo anterior, consideramos ainda que pensar em uma formação plural de professores, capaz de atender aos múltiplos contextos nos quais os alunos estão inseridos, revela-se contraditório, uma vez que as universidades para promover esse processo, inserem-se a um sistema político pautado na mostra dos resultados finais de como aconteceu o desenvolvimento de saberes que devem assegurar o funcionamento e aplicação de investimentos da instituição de ensino.

Cabe destacar que formar professores no contexto atual da sociedade, marcado por descompassos e desconfigurações políticas, exige uma dinâmica complexa e multifacetada, haja vista os cursos de licenciatura devam atender uma dinâmica plurilateral, favorecendo aos futuros professores a sua inserção em ambientes heterogêneos, despertando a sua visão ontológica e axiológica de si e dos grupos sociais, questões inerentes a condição individual, grupal e contexto, favorecedores do ensino-aprendizagem na prática profissional.

Contextualizando a formação inicial de professores como um momento de cuidados e zelo para o tipo de professor que as universidades pretendem formar frente

ISSN: 2176 - 1396

às adversidades sociais que implicam o seu fazer profissional, Gatti (2010) pondera mostrando que nos dias atuais, não é possível considerar apenas o trabalho do professor mediado pela formação inicial como essencial e absoluta certeza que seus objetivos estabelecidos possam ser atingidos.

Os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes nas escolas de educação básica, por exemplo, muitas vezes não ocorrem de forma imediata pelos professores, pois há interferências que dificultam o alcance dos objetivos propostos, gerando assim impactos significativos: dificuldades de aprendizagem, unilateralidade do processo, currículo escolar e prática docente superficial e o distanciamento do professor frente a realidade encontrada.

Essa discussão nos leva a concordar com a ideia de uma formação de professores para uma perspectiva da formação humana. Significa que as políticas curriculares para a formação de professores devem voltar-se para o estabelecimento de uma formação que considere a dimensão de valorização do homem em seus diferentes aspectos: sua existência, subjetividades e as relações estabelecidas em seus múltiplos contextos. Assim, formar professor no advento da sociedade ideológica capitalista, tecnológica, em territórios desiguais, requer o um estudo teórico e vivências prática do futuro professor a partir daquela realidade que ele está vivenciando. (Severino, 2004).

As situações mencionadas no parágrafo anterior reforçam a necessidade de um processo reflexivo voltado para as diversas relações que o professor estabelece com seu espaço de atuação. Assim, é notório que a partir da formação inicial, as atividades práticas, seu estágio supervisionado possibilitam o acesso às diferentes nuances e lhes tragam possibilidades para a realização de um fazer profissional sem medos dos enfrentamentos que lhes são inerentes.

3 O PROFESSOR INICIANTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao ingressar na carreira docente, bem como em qualquer outra profissão, gera no profissional muitas expectativas, e no que concerne especificamente à profissão docente, as características desse período apontam para a um período de aprendizagem que acontece no espaço escolar. Nesse processo de 'aprender a ensinar', está incluído o desenvolvimento de competências técnico-profissionais necessárias para a ação de ensinar, garantindo a aprendizagem dos demais sujeitos

envolvidos. No entanto, essa ação vai além da competência técnica, pois é também social e política, envolvendo valores, conflitos e o entusiasmo característico do início de carreira, misturado à ansiedade causada pelas condições de singularidade e imprevisibilidade inerentes ao ambiente da sala de aula.

O ingresso do professor iniciante é caracterizado pela fase com características de descoberta e de sobrevivência, e os perfis de cada docente, bem como a identidade profissional vai se constituindo nesse processo. O professor ao iniciar sua atividade profissional, encontra se num período de muita ansiedade, considerada comum em todas as profissões (Huberman, 2013), daí vê-se a necessidade desse professor ter um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece e a insegurança e a ansiedade podem se maximizar com a sensação de abandono em que muitos professores iniciantes são expostos. Ao ingressar na carreira profissional, geralmente surgem muitas expectativas, não apenas por representar uma conquista pessoal, mas sobretudo pelos desafios que a nova situação impõe, tais como a convivência com colegas de profissão, o desenvolvimento das competências específicas do cargo e as vantagens e desvantagens nos aspectos sociais e econômicos.

Estritamente relacionado à profissão docente, Huberman (2013) considera que na fase de iniciação à docência, que ocorre até os cinco anos de efetivo exercício docente, identifica que os professores vivenciam diferentes momentos de aprendizagem da docência, passando por várias modificações ao longo de sua carreira chamada ciclos, que não necessariamente seguem uma ordem ou pode ser também que nem todos os elementos de um ciclo sejam vivenciados, pois depende também de outros fatores externos, como a equipe e as condições de trabalho, dentre outros. Esses elementos são clarificados ao longo do processo da prática profissional inicial do professor, por meio de quatro fases vivenciadas por eles:

Figura 01- Quatro fases no processo de desenvolvimento da carreira docente.

ISSN: 2176 - 1396

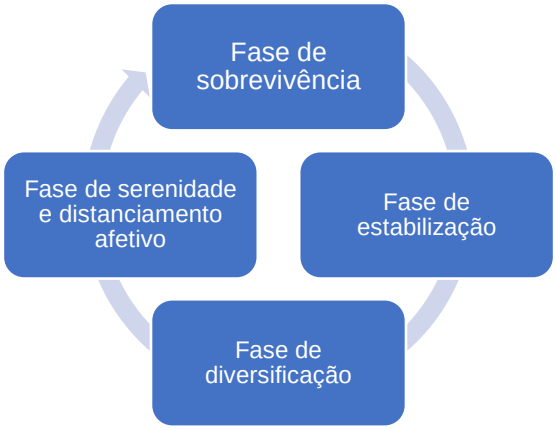

Fonte: Elaborada com base em Huberman (2013).

Conforme Huberman (2013), a fase de sobrevivência, é caracterizada pelo choque de realidade, constituída pela descoberta e exploração de onde o docente vai constituindo sua identidade docente. A fase de estabilização caracteriza-se pelo desenvolvimento do sentimento de competência, com maior preocupação pelos objetivos pedagógicos e aumento da confiança. A fase da diversificação que se caracteriza pela experimentação, onde busca inovar as práticas com novas ideias, sentem-se mais competentes ao realizarem as atividades pedagógicas e por último, a fase da serenidade e distanciamento afetivo, onde o professor demonstra uma autoconfiança e a serenidade aumenta, não precisa provar nada a ninguém.

Diante disso, o que interessa para este estudo é a primeira fase da formação inicial apontada por Huberman (2013) onde o professor iniciante encontra-se no momento de choque cultural diante das condições adversas que se apresentam no cotidiano escolar, levando este que se encontra nos primeiros anos de docência sejam "[...] decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira" (Nono, 2011).

De acordo com Franco (2016), quando se fala em prática pedagógica, envolve-se as circunstâncias da formação, os espaços-tempo escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Para a autora, as práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas que orientam os processos por meio de formas e recursos variados. Essas práticas caminham entre resistências e desistências, tornando-se especialmente desafiadoras para o professor iniciante, pois este, sozinho, não

consegue transformar a sala de aula — um espaço marcado por múltiplas determinações oriundas do ambiente pedagógico que a circunda.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

O percurso metodológico da pesquisa é a bibliográfica do tipo de revisão sistemática de literatura com abordagem qualitativa. Segundo Sampaio, Mancini (2007) a abordagem sistemática se configura como um processo de análise cuidadoso e crítico a partir de um recorte da literatura existente sobre o objeto de estudo. A partir dessa perspectiva, o pesquisador pode construir quatro esquemas ou mapas conceituais, incorporando autores diversos que articulam suas discussões e reflexões sobre o objeto de estudo.

Tomando como parâmetro o contexto deste estudo, foi necessário destacar uma base teórico epistemológica acerca da formação e prática pedagógica de professores iniciantes, sem recorte cronológico específico. A revisão sistemática exige que o pesquisador siga um protocolo com etapas definidas para a elaboração desse estudo, assim, este trabalho adotou os dos autores Sampaio e Mancini (2007) que estabelecem 05 (cinco) passos, que são: I- definição da pergunta; II- buscar a evidência; III- revisão e seleção dos estudos; IV- análise da qualidade metodológica dos estudos e V- apresentação dos resultados.

O banco de dados utilizado na pesquisa foi o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da CAPES, este último devido ao seu extenso acervo de trabalhos científicos, abrangendo diversas revistas eletrônicas brasileiras. Para a busca dos trabalhos, utilizamos o campo de pesquisa avançada dessas bases, empregando as seguintes combinações de descritores: “Formação inicial”, “Desenvolvimento profissional docente”, “Formação continuada” e “Prática Pedagógica”. Na pesquisa, encontramos vários artigos publicados na base de dados. Encontramos um total de (20) quinze artigos que tinham relação direta com o nosso objeto de estudo. Porém, considerando o recorte do trabalho para o evento, o trabalho tem um quantitativo de (10) dez materiais incluindo artigos, dissertações, teses e livros autoriais, colocados na fundamentação sistemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

O presente artigo teve como objetivo analisar os desafios e as possibilidades enfrentados por professores em início de carreira no âmbito de suas rotinas profissionais. Constatamos que o período inicial de inserção docente é um momento crucial, capaz de influenciar significativamente o desenvolvimento e a trajetória profissional futura desses educadores. As leituras teóricas indicam que esse estágio inicial representa um espaço complexo, repleto de desafios que demandam do professor resiliência e adaptabilidade.

A partir dos dados empíricos coletados, foi possível observar que as condições de trabalho impactam diretamente na decisão dos professores em persistir ou desistir da profissão. Contudo, esses desafios, embora extenuantes, também se configuram como fatores propulsores para o desenvolvimento de competências profissionais, especialmente diante das diversas demandas políticas, culturais, afetivas e ideológicas que permeiam o ambiente escolar.

A pesquisa revelou que o início da carreira docente é marcado por sentimentos de insegurança comuns a professores da educação básica, independentemente da etapa ou modalidade em que atuam. Esse “choque de realidade” na gestão da sala de aula e na interação com a comunidade escolar é uma experiência compartilhada que tende a ser superada com o amadurecimento profissional. Tal desenvolvimento está intrinsicamente ligado à disposição do professor em aprender e a sua capacidade de enfrentar as adversidades presentes no cotidiano escolar.

Em suma, este estudo reafirma que, apesar das dificuldades iniciais, o percurso dos professores em início de carreira pode ser potencializado por um ambiente de suporte, formação continuada e reconhecimento, elementos essenciais para fortalecer a motivação e garantir a permanência desses profissionais na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil** – CF. Presidência da República, Brasília- DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília- DF, 1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 04. nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015b.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo, Cortez, 2016.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2010.

HUBERMAN, Michäel. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2 ed. Lisboa, Porto Editora, 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas.** *In:* NACARATO, A.M. A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas, Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.

NASCIMENTO, F. S. C.; CABRAL, C. L. O. **Formação inicial e a prática pedagógica do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.** VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT03112010.pdf . Acesso em 17 de out. 2024.

NONO, M. A. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, Mediação, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Antonio Joaquim Severino fala sobre formação de professores, licenciatura e escola básica**. [Entrevista]. Dialogia. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/dialogia/dialogia_v3/dialogv3_entrevista.pdf . Acesso em: 10. nov. 2024.

CORPOS EM MOVIMENTO E INFÂNCIAS NA NATUREZA: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bianca Polli Rodrigues[1]

Ani Karoline Dias Clzianoski[2]

RESUMO

O presente artigo analisa as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil em relação ao corpo e ao movimento e brincar na natureza. O estudo parte do pressuposto de que a infância deve considerar o corpo em movimento, a brincadeira e a natureza como dimensões fundamentais da experiência educativa. No entanto, nas rotinas escolares, essas dimensões são por vezes negligenciadas, limitadas por práticas disciplinadoras, organização rígida dos tempos e espaços e pela fragmentação entre corpo e mente. Autores como Louv (2016), Tiriba (2018) e Camargo (2014) fundamentam a defesa de práticas que promovam infâncias na natureza e valorização do corpo em movimento como estratégias de aprendizagem e expressão. O estudo problematiza, portanto, como essas experiências são compreendidas e vivenciadas nas instituições de Educação Infantil, e de que forma contribuem para uma pedagogia sensível e participativa. A investigação é resultado do entrelaçamento de dois estudos: um Trabalho de Conclusão de Curso sobre o brincar na natureza e uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação voltada ao corpo e movimento na rotina escolar, ambos da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Com abordagem qualitativa e fundamentação na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), os dados foram gerados por meio de questionário, aplicado a professores da Educação Infantil. A análise revelou que, embora os professores reconheçam a importância dessas dimensões, enfrentam desafios estruturais e temporais que limitam sua plena implementação. A lógica disciplinar ainda predomina em muitas instituições, restringindo a corporeidade infantil e distanciando as crianças da natureza. Conclui-se que repensar os espaços e tempos escolares, bem como investir na formação continuada dos docentes, é fundamental para garantir experiências significativas, corporais e sensoriais, que promovam a autonomia, a criatividade e o bem-estar das crianças. Assim, reafirma-se a importância do brincar na natureza e do corpo como direitos e como caminhos potentes de aprendizagem e constituição na infância.

Palavras-chave: Infância. Corpo e movimento. Brincar. Natureza. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a infância é pensar o corpo em movimento, a brincadeira e a natureza como elementos fundantes do desenvolvimento humano. No entanto, nas instituições de Educação Infantil, essas dimensões nem sempre são plenamente valorizadas ou

[1] Mestranda em Educação,Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, anikaroline1@gmail.com.

exploradas em sua potência. Frente a essa realidade, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e os contextos que cercam o corpo, o movimento e o brincar na natureza, entendendo-os como direitos e como caminhos potentes de aprendizagem, descoberta e constituição de si.

A ausência de práticas que integrem corpo, movimento e natureza na Educação Infantil revela um projeto educativo que, muitas vezes, desconsidera as necessidades mais elementares da infância. Como apontam Tiriba (2018) e Louv (2016), o afastamento das crianças dos espaços naturais é também um afastamento de experiências sensoriais, afetivas e corporais fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Assim, mais do que pensar o brincar como atividade recreativa ou o movimento como gasto de energia, é preciso reconhecer suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, como defendido por Camargo (2014).

Este trabalho nasce do encontro entre dois estudos: um Trabalho de Conclusão de Curso que investigou as possibilidades do brincar na natureza nas instituições de Educação Infantil, e uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, voltada à análise das práticas relacionadas ao corpo e ao movimento na rotina escolar. A aproximação entre esses estudos permitiu entrelaçar perspectivas, dados e reflexões em torno de um mesmo problema: como o corpo, o movimento e o brincar na natureza são compreendidos e experienciados por professores da Educação Infantil?

O texto pretende analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil em relação ao corpo e ao movimento, articulando essas dimensões ao brincar na natureza. Partindo da escuta docente, busca-se compreender como essas experiências ocorrem, quais os sentidos atribuídos pelos professores, e de que maneira essas práticas contribuem, ou poderiam contribuir, para o desenvolvimento integral das crianças.

2 CORPO, MOVIMENTO E NATUREZA

Na infância, o corpo é a ferramenta principal de interação com o mundo e seus pares, assim, o corpo, o movimento e a natureza tornam-se essenciais no processo ensino-aprendizado. Desse modo, torna-se essencial pensar em práticas que os favoreçam.

ISSN: 2176 - 1396

No entanto, embora os docentes reconheçam a importância do corpo, do movimento e da natureza, a implementação dessas práticas muitas vezes é limitada por restrições temporais e estruturais nas instituições de Educação Infantil. Tempos restritos, rotinas engessadas, filas para organizar os corpos, uniformes como meio de padronização, o silêncio e a ordem, se sobressaem sob quaisquer outras práticas, na superação desses contextos de emparedamento (TIRIBA, 2018).

Dessa forma, o brincar corporal e heurístico desempenha um papel central na Educação Infantil, sendo considerados fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), promulgadas em 2009, reconhecem a importância desses elementos como parte essencial da prática pedagógica. Reforçam a necessidade de se proporcionar experiências que estimulem as crianças a explorarem seu corpo e seus movimentos.

De acordo com as DCNEIs, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, considerando o movimento como um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças.

> Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição. Garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2009, p. 25).

A atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) também enfatiza os eixos estruturantes e apresenta nos cinco campos de experiência que visam os objetivos de aprendizagem. É por meio desses campos de experiências que os docentes da Educação Infantil podem organizar práticas heurísticas, valorizando contextos histórico-culturais e rompendo práticas mecanicistas.

Ampliando essa perspectiva, ao pensarmos o brincar na natureza, bem como o corpo e o movimento, temos historicamente a contribuição de diferentes movimentos, teóricos e grupos que defendem o acesso e o contato da criança com a natureza. Essa perspectiva enriquece a infância e promove uma conexão com o mundo natural, que se reflete em benefícios tangíveis para a infância (TIRIBA, 2018).

Nesse sentido, os estudos foucaultianos apresentam grandes contribuições acerca da doutrinação e disciplinarização dos corpos, bem como a separação de

ISSN: 2176 - 1396

corpo e mente, fruto das relações de poder presentes em diferentes organizações, sendo o espaço escolar um deles.

Dialogando com essa perspectiva, Camargo (2014) em seus escritos sobre o corpo e o movimento amparados em Foucault, evidencia que a soberania, disciplinamento e biopoder constituem as formas de dominação e docilização analisadas e descritas pelo pensador contemporâneo, para a compreensão da sociedade moderna, bem como para a constituição das instituições e da formação do homem. De acordo com Camargo (2014, p. 66), o “corpo e movimento muitas vezes são considerados no cotidiano escolar como instrumentos de ações docilizantes e disciplinadoras”. Assim, o corpo e a mente são passíveis de controle.

Dessa forma, por vezes a maneira como os currículos estão organizados e como o trabalho pedagógico é pensado tendem por preconizar práticas disciplinares que moldam os corpos e as mentes das crianças, incentivando a conformidade e a obediência. Com isso, corpo e movimento acabam sendo deixados de lado, e a exploração do corpo como integrante no processo de aprendizagem não recebe a devida atenção

Concomitantemente, a relação com a natureza apresenta crescente diminuição. Isto levou a uma tendência preocupante de situações em que as infâncias tendem a ter menos contato com ambientes naturais, como afirma Louv (2016). Frente a essa realidade, é essencial proporcionar práticas biofílicas, como forma de resgate e valorização do imaginário, da criatividade e da autonomia da criança, influenciando diretamente nas memórias criadas, vivências e descobertas na natureza com seus corpos.

Segundo Louv (2016), em relação aos benefícios que o brincar na natureza pode proporcionar, destaca melhorias em habilidades motoras, estímulos sensoriais, desafios físicos, redução do estresse, aumento da concentração e melhoria do bem-estar emocional. Isso reforça a ideia de que o movimento na infância está profundamente ligado à experiência emocional, sensorial e afetiva da criança.

Brincar favorece o movimento, porém vai além de entregar brinquedos para as crianças. Vai além de levá-las ao pátio externo para correr ou jogar bola. A corporeidade da criança deve ser explorada e valorizada, o corpo da criança por si já é um brinquedo (Almeida, 2018).

Camargo (2014), afirma que a expressão corporal é uma forma vital de comunicação para as crianças pequenas. Antes de dominarem a linguagem verbal,

elas usam o corpo para expressar necessidades, desejos e emoções. A dança, o teatro e outras formas de expressão corporal auxiliam as crianças a desenvolverem uma consciência de si mesmas e dos outros.

Diante do exposto, este estudo ressalta a importância de se continuar explorando e expandindo as práticas que valorizam o brincar na natureza, o corpo e o movimento na Educação Infantil, garantindo que elas sejam parte integrante de uma pedagogia participativa, que vise o desenvolvimento pleno das crianças, sendo essas, o protagonista das práticas. Trata-se de reconhecer o movimento como um meio essencial de aprendizagem e de expressão, que deve ser cuidadosamente planejado e integrado ao currículo escolar.

3 METODOLOGIA

Este estudo resulta de um diálogo estabelecido entre os dados produzidos no Trabalho de Conclusão de Curso sobre o brincar na natureza e as possibilidades e espaços observados na Educação Infantil, com os achados de um artigo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), intitulado “Corpo em movimento na Educação Infantil: Como a rotina escolar pode favorecer o movimento da criança”, forneceu os subsídios metodológicos que orientaram a presente análise.

A metodologia adotada foi qualitativa (GIL, 2002), bem como a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), que permite interpretar e analisar comunicações de forma sistemática e objetiva. A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário estruturado, que contemplou questões relacionadas à formação, às práticas pedagógicas e às concepções dos professores.

A partir das respostas coletadas e da leitura analítica, foram construídas três categorias principais para organização dos dados: Concepções sobre corpo em movimento e natureza, Práticas pedagógicas: natureza e corpo em movimento e Percepções do impacto do movimento e da natureza na Educação Infantil.

4 CATEGORIAS EMERGENTES: DICUSSÕES E RESULTADOS

O presente texto, portanto, resulta da aproximação entre os achados dessa investigação sobre corpo e movimento e os estudos desenvolvidos sobre o brincar na

ISSN: 2176 - 1396

natureza, visando compreender suas interseções e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças.

4.1 Concepções sobre corpo em movimento e natureza

Na Educação Infantil, o corpo é central para o desenvolvimento integral da criança, sendo meio de interação, expressão e aprendizagem. As respostas dos participantes indicam que o tema foi abordado durante a formação inicial, especialmente nas disciplinas de Ludicidade, Corporeidade e Educação Física:

> Lembro-me remotamente das aulas de Ludicidade e Corporeidade, no primeiro ano, pois a professora trazia muitas reflexões e sugestões de práticas (PROFESSOR 1).
>
> Sim. Eram discussões como o movimento é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e físico das crianças, principalmente na educação infantil (PROFESSOR 3).
>
> Nas aulas de fundamentos teóricos e metodológicos da educação física (PROFESSOR 4).

Essas disciplinas proporcionam fundamentos teóricos importantes, mas é preciso ampliar a compreensão do corpo para além do aspecto biológico, valorizando-o como forma de expressão e comunicação, como propõe Almeida (2018).

Visto que, o corpo é o meio pelo qual a criança se conecta com o mundo natural. Quando os professores reconhecem a importância do movimento para o desenvolvimento, abre-se um campo fértil para refletir sobre a natureza como espaço privilegiado para a expressão corporal. Louv (2016) aponta que a ausência de experiências ao ar livre pode gerar medo, apatia e distanciamento emocional, fragilizando a relação entre criança e natureza.

4.2 Práticas pedagógicas: natureza e corpo em movimento

Os participantes reconhecem a importância do corpo e do movimento nas práticas educativas, destacando suas contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social das crianças:

ISSN: 2176 - 1396

> Sim. Pois é através do corpo que a criança desenvolverá habilidades como a socialização e as demais habilidades preditoras para a alfabetização [...] (PROFESSOR 1).
>
> Sim! Sabendo que por meio de uma brincadeira/ atividade é possível desenvolver equilíbrio, coordenação motora [...] (Professor 5).
>
> Sim, embora o profissional de educação física estude mais o funcionamento, anatomia do corpo, nos professores estudamos a criança como sujeito em transição [...] (PROFESSOR 6).
>
> Sim, pois a criança está desenvolvendo progressivamente suas habilidades motoras [...] (PROFESSOR 7).

Essas respostas evidenciam que corpo e movimento são compreendidos como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil, que devem estar presentes nos planejamentos pedagógicos. Camargo (2011) destaca a necessidade de reconhecer o corpo como expressão da totalidade humana.

Contudo, a organização da rotina escolar pode limitar a inserção dessas práticas. Professores apontam que, apesar das dificuldades, buscam garantir momentos de movimento:

> Devido à rotina, e ao sistema que precisamos adotar na rede, nosso tempo acaba ficando limitado. Mas procuro fazer ao menos uma atividade, mesmo que curta, no dia. Seja um alongamento, uma dança (PROFESSOR 6).
>
> Constantemente. Na assembleia inicial, nas rodas de conversas, rodas de cantigas, brincadeiras desenvolvidas durante o dia, momento de recreação (PROFESSOR 7).
>
> Três vezes por semana, mais ou menos (PROFESSOR 10).

As falas dos professores revelam que, apesar da valorização do movimento, a rotina escolar ainda limita práticas mais livres e espontâneas. Essa contenção do corpo nas instituições é também uma forma de emparedamento, como afirma Tiriba (2018), que evidencia a predominância de uma lógica escolar que restringe a infância ao espaço da sala e à obediência silenciosa. Brincar na natureza subverte essa lógica, abrindo espaço para um corpo que experimenta, corre, salta, inventa e se comunica com o mundo de forma autêntica.

Nesse cenário, é preciso refletir sobre a organização escolar e romper com práticas que disciplinam os corpos e limitam o brincar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015) reconhece o brincar como direito da criança e destaca sua

ISSN: 2176 - 1396

importância para o desenvolvimento de múltiplas linguagens, promovendo experiências significativas e corporais no cotidiano escolar.

Além disso, o documento assegura o direito ao brincar, mas esse brincar, como Louv (2016) argumenta, precisa incluir o fora, o ar livre, o imprevisível. O corpo ativo se realiza plenamente quando tem liberdade de explorar ambientes amplos, vivos, instigantes, como os da natureza. A ausência desse contato pode contribuir para o que o autor denomina de transtorno do déficit de natureza.

4.3 Percepções do impacto do movimento e da natureza na Educação Infantil

Os professores participantes do estudo reconhecem a importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento integral das crianças, relatando experiências que geraram impactos positivos na aprendizagem e no engajamento infantil. Muitas falas destacam que o corpo comunica, sente, aprende.

Quando levado à natureza, esse corpo se intensifica como linguagem da infância. Louv (2016) ressalta que a natureza estimula todos os sentidos simultaneamente, algo que nenhum brinquedo estruturado ou ambiente fechado pode proporcionar. Assim, integrar corpo e natureza no planejamento pedagógico significa reconhecer a criança como ser integral, com direitos a múltiplas formas de expressão e desenvolvimento.

> Recentemente, apresentei ao grupo uma caixa de materiais não estruturados, tais como cones de fio, papelão, retalhos de tecido, colheres de pau, peneiras e pedras. Nos primeiros minutos, achei que não seria atraente ao grupo, no entanto, após algum tempo, percebi que as crianças criaram inúmeras possibilidades de utilização destes materiais (chapéu de fada, jogos de rede, danças, encaixes, etc.) (PROFESSOR 1).
>
> Diversas atividades que envolvam a música e gestos, também atividades que proporcionem o correr, saltar, abaixar, engatinhar, também que desenvolvam as habilidades fundamentais (PROFESSOR 2).
>
> Os circuitos são sempre legais, que permitem à criança explorar o seu corpo todo. Mas, como nem sempre temos tempo, até uma brincadeira de dança e estátua são produtivas. As crianças se divertem, e, ao mesmo tempo, estão criando movimentos (PROFESSOR 6).

Ao afirmar que o corpo e o movimento favorecem habilidades motoras, sociais e cognitivas, os participantes do estudo tocam indiretamente em aspectos que se intensificam quando o brincar acontece em espaços naturais. Tiriba (2018) nos lembra

ISSN: 2176 - 1396

que a natureza oferece texturas, cheiros, sons e desafios que potencializam o desenvolvimento integral da criança. O contato com a grama, com a terra, com galhos ou mesmo com a água da chuva estimula a autonomia, o equilíbrio e a percepção espacial de maneira significativa.

As práticas mencionadas demonstram o papel central do movimento e do brincar na infância, com destaque para o uso de materiais não estruturados, que estimulam a criatividade, a expressão simbólica e a imaginação.

Assim, é papel do professor criar ambientes ricos em possibilidades, mas que também respeitem a autonomia e a criatividade das crianças. As vivências lúdicas precisam estar integradas ao cotidiano escolar como práticas que promovem, de forma sensível, o desenvolvimento integral e humano da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos evidenciar como o corpo, o movimento e o brincar na natureza se apresentam como dimensões fundamentais da infância e, portanto, devem ser reconhecidos como elementos centrais das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A partir da escuta às professoras participantes do estudo, foi possível compreender que, embora haja o reconhecimento da importância do corpo em movimento, ainda existem entraves significativos que limitam sua presença no cotidiano escolar.

As falas revelam um tensionamento constante entre o desejo de práticas livres, sensíveis e conectadas à natureza, e a estrutura rígida que muitas vezes organiza o tempo e o espaço nas instituições. O corpo da criança ainda é, em muitos contextos, disciplinado e silenciado. E é nesse cenário que o brincar na natureza emerge como ato de resistência, como possibilidade de reencontro da criança com sua própria potência.

Diante disso, reafirmamos a urgência de se repensar a organização curricular e os tempos escolares, criando brechas para que o corpo e o movimento não sejam exceções. Para isso, é preciso investir em formações continuadas que sensibilizem os professores, valorizem as práticas já existentes e abram caminhos para novas experiências pedagógicas que rompam com a lógica do emparedamento.

Concluímos que o movimento, quando aliado ao brincar e à natureza, promove experiências potentes que respeitam a singularidade da infância. Cabe à

escola, enquanto instituição social, acolher essas experiências como legítimas e fundamentais, garantindo o direito das crianças de aprender com o corpo inteiro, em contato com o mundo, em diálogo com a natureza e em liberdade para ser.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **O corpo em movimento na Educação Infantil:** análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, MEC/CNE,DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 05 mai. 2025.

CAMARGO, Daiana. **O brincar corporal na Educação Infantil:** reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p. ISBN 978-85-7217-174-8.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

QUANDO O BRINCAR VIRA AULA: CRÔNICAS DE UMA PEDAGOGIA QUE DANÇA, RI E ENSINA

Karoline Almeida Betti[1]

Lúbina Maganha Marquez[2]

Fernanda Lemos[3]

RESUMO

O presente trabalho descreve a experiência das autoras ao evidenciar a importância das atividades lúdicas no ensino de Ciências. Reintroduzir o lúdico no processo de ensino implica demonstrar que sua presença em sala de aula não compromete a profundidade nem a relevância dos conteúdos curriculares, indispensáveis aos adolescentes desde o momento em que ingressam na escola, pelo contrário, trata-se de uma estratégia que torna a aprendizagem mais prazerosa sem descaracterizar a busca pelo conhecimento. O objetivo deste relato é compartilhar uma experiência, fundamentada na pesquisa-ação, conduzida com um grupo de 16 adolescentes, preservando o anonimato dos participantes e visando a favorecer uma aprendizagem relevante. Conclui-se que a ludicidade constitui um recurso pedagógico primordial para o ambiente escolar, pois favorece um processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, prazeroso e eficaz. Ao transformar a sala de aula em um espaço de experimentação e descoberta, as atividades lúdicas potencializam a motivação intrínseca dos estudantes, ampliam a atenção e facilitam a assimilação de conceitos abstratos. Além disso, promovem a interação social, o desenvolvimento de competências socioemocionais e o espírito colaborativo, fatores que se refletem positivamente no desempenho acadêmico. Portanto, a ludicidade não se restringe a momentos de descontração, ela representa um recurso didático-pedagógico estruturante que, ao integrar prazer e conhecimento, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Atividades Lúdicas 1. Aprendizagem 2. Prática pedagógica 3.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os avanços no campo da Educação têm evidenciado que a aprendizagem não se resume à mera transmissão de conteúdo. Envolve, sobretudo, criar condições para que o estudante atribua sentido ao conhecimento. Nesse contexto, as atividades lúdicas emergem como importantes aliadas da prática pedagógica, ao articular razão e emoção, estimular a curiosidade e favorecer a participação ativa dos alunos no processo de construção do saber. Ao inserirmos brincadeiras e jogos na prática

[1] Mestranda, Universidade Federal do Paraná, kaka.05.04almeida@gmail.com
[2] Mestranda, Universidade Federal do Paraná, lubina.marquez@ufpr.br
[3] Mestranda, Universidade Federal do Paraná, ferhlemos@gmail.com

pedagógica, transformamos o ato de aprender em uma experiência significativa e prazerosa. Nossa experiência em sala de aula evidencia, com clareza, a necessidade de ampliar o olhar sobre o processo educativo. Ao longo dos anos, constatamos que o modelo tradicional privilegia o desenvolvimento intelectual dos alunos e, muitas vezes, negligencia o aspecto motor. As brincadeiras, porém, exercem grande fascínio sobre os adolescentes e constituem uma ferramenta valiosa para o cotidiano escolar, promovendo o engajamento e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. Elas favorecem o desenvolvimento mental, estimulam o raciocínio e fortalecem a aprendizagem. Integrar brincadeiras planejadas à rotina escolar, portanto, vai muito além do entretenimento, trata-se de uma estratégia pedagógica capaz de articular pensamento, emoção e aprendizagem em um mesmo ato educativo.

A ludicidade, ao incorporar os jogos e as brincadeiras transforma a sala de aula em um espaço de experimentação ativa, no qual a emoção e movimento se articulam, aumentando a motivação e o senso de pertencimento dos estudantes. Nesse contexto, o objetivo deste relato é compartilhar a experiência da utilização de atividades lúdicas em sala de aula na disciplina de ciências, evidenciando sua influência na motivação e participação dos alunos.

2 BRINCAR PARA APRENDER: O PODER TRANSFORMADOR DA LUDICIDADE NA SALA DE AULA

Em sintonia com as recomendações da equipe pedagógica, a pesquisa foi desenvolvida em dezembro de 2024, tendo o lúdico como eixo metodológico. Participaram todos os 16 alunos do 8.º Ano B, e as atividades foram inseridas nas aulas de Ciências.

No âmbito ético, foram observadas integralmente as diretrizes vigentes: assegurou-se o sigilo dos participantes e coletou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse percurso metodológico permitiu estruturar uma prática educativa fundamentada em estratégias lúdicas.

Tabela 1 - Exposição, em ordem cronológica, do objetivo e atividade lúdica aplicada.

Data	Objetos	Atividade lúdica

02/12/2024	Descrever e analisar a experiência de utilização de atividades lúdicas em sala de aula, evidenciando sua influência na motivação e na aprendizagem dos alunos.	Trilha do saber: movimento, estratégia e diversão.

Fonte: A autora (2024).

Dentre as estratégias lúdicas desenvolvidas no contexto da pesquisa, destacamos a atividade “trilha do Saber”, uma proposta que nasceu da inquietação docente em tornar o ensino de Ciências mais atrativo, dinâmico e significativo. Compreendendo que o aprendizado se fortalece quando é vivido com entusiasmo e envolvimento, a iniciativa biscou integrar o movimento corporal, o raciocínio lógico e a cooperação entre os estudantes em uma única experiência educativa. Assim, ao invés de manter os alunos passivamente sentados, a aula se transformou em um espaço vivo de interação e descoberta.

A atividade foi realizada no início de dezembro de 2024. Transformamos o pátio do refeitório em um tabuleiro gigante demarcado no chão, com peças confeccionadas em cartolina colorida por nós, professoras. Os próprios alunos, divididos em equipes, tornaram-se peças humanas que avançavam as casas após lançar um dado. Cada casa, identificada por uma cor, continha desafios, como perguntas de Ciências, que precisavam ser resolvidos individualmente para que o jogador permanecesse na posição, recuasse ou avançasse. A dinâmica estimulou a cooperação, o movimento corporal e a revisão de conteúdo de forma lúdica, até que o primeiro aluno alcançasse a casa final e conquistasse a Trilha do Saber.

Desde o momento em que o tabuleiro gigante foi disposto no ambiente escolar, percebemos um entusiasmo contagiante por parte dos estudantes. Olhares curiosos, os sorrisos espontâneos e a vibração coletiva revelavam a expectativa de participar de uma experiência de participar de algo nosso, dinâmico e diferente da rotina tradicional de sala de aula que envolvia uma brincadeira. Essa reação evidencia o quanto o espaço escolar pode ser ressignificado quando a ludicidade ocupa o lugar de destaque no processo de ensinar e aprender.

A cada lançamento do dado os estudantes se mostravam atentos, acompanhando com entusiasmos qual parte do dado que cairia no chão indicando se os alunos recuariam ou avançariam na trilha. As reações eram

genuínas: comemoravam os avanços com alegria e, quando precisavam voltar casas, reagiam com bom humor, em meio a risos, demostrando que, mais do que vencer o jogo, o mais importante era aprender de maneira divertida e coletiva. Ao final, vencia o aluno que chegasse primeiro à última casa da trilha, mas todos saíram vencedores por terem participado ativamente de uma aula que misturava movimento, estratégia, cooperação e conteúdo curricular. O jogo foi aplicado durante uma aula de Ciências, e contou com quatro rodadas, garantindo que todos os alunos participassem, atuando como protagonistas ou como peças vivas no tabuleiro.

O mais marcante foi perceber que, dias após dias a atividade, os estudantes continuaram demostrando entusiasmos. Muitos pediram que a atividade fosse repedida e até sugeriram novos temas relacionados às aulas de Ciências, revelando não apenas o envolvimento afetivo com a experiencias, mas também o interesse cognitivo despertado. Esse interesse espontâneo demonstrou não apenas o quanto se divertiram, mas também como o jogo despertou a curiosidade científica, fortaleceu o vínculo com a turma e transformou a sala de aula em um espaço de investigação constante.

A satisfação dos estudantes ultrapassou qualquer expectativa inicial. Quando entramos em outras turmas, percebemos que a empolgação já tinha se espalhado e os estudantes queriam saber quando também iriam participar do jogo. A vontade das outras turmas de participar foi tão grande que precisávamos agendar novas sessões e adaptar a dinâmica para as demais turmas do Ensino Fundamental II, transformando a proposta em um recurso pedagógico recorrente.

A experiencias vivida pelos alunos confirma o que defendem diversos estudiosos da área da educação. Para Almeida (2013), a educação lúdica utiliza o brincar — por meio de jogos, dinâmicas e brincadeiras — como estratégia pedagógica eficaz. Segundo o autor, o ser humano aprende melhor quando sente prazer, curiosidade e envolvimento. Entretanto, o objetivo não é transformar essas práticas em exercícios mecânicos, onde o jogo perde sua essência e se torna mais uma tarefa a cumprir. O que se busca, na verdade, é manter viva a espontaneidade, a motivação e, ao mesmo tempo, canalizá-la para a construção de conhecimentos. Nessa mesma linha, Maluf (2021) reforça que

o potencial formativo do lúdico não está no objeto em si — seja um jogo ou brinquedo — mas, na qualidade da experiência que ele proporciona. O valor pedagógico do lúdico não reside no jogo ou brinquedo em si, mas na qualidade da experiência que ele gera: é a mediação afetuosa, intencional e reflexiva do educador que transforma a brincadeira em espaço de aprendizagens significativas, pois ela conecta emoções e conhecimentos, estimula a interação entre os participantes e, quando orientada por um objetivo claro, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, por isso, mais importante que escolher "o" jogo certo é garantir que ele seja conduzido de modo sensível, alinhado ao propósito educativo e vivenciado como momento de prazer, descoberta e construção coletiva de sentido.

Complementando essas reflexões, Rau (2012), entende que o jogo, enquanto recurso pedagógico, transcende a simples diversão: ele articula dimensões biológicas, culturais e sociais ao oferecer uma atividade espontânea e prazerosa carregada de significados para quem joga. Ao movimentar o corpo, estimula a motricidade e a saúde física, enquanto, no plano psíquico, promove imaginação, atenção, memória, resolução de problemas e criatividade, socialmente, cria um espaço de interação e desenvolvem o senso de pertencimento, preparando-a, assim, para viver em sociedade de modo crítico, participativo e capaz de questionar e reconstruir as normas e valores que regem as relações coletivas.

Diante disso, Almeida (2013), também salienta que jogos e brincadeiras passam a ter sentidos quando são observados e mediados com intenção educativa, sendo interpretados com uma finalidade. Nesse contexto, deixam de ser simples manifestações espontâneas e passam a construir um ato de consciência. Durante as atividades lúdicas, os educadores podem perceber traços de personalidade do educando, de seu comportamento individual e coletivo e o ritmo de seu desenvolvimento.

Ampliando esse entendimento, Pozas (2015), enfatiza que as brincadeiras despertas novas descobertas. Segundo a autora, a característica mais marcante dessas práticas é a imprevisibilidade: sabemos quando a brincadeira começa, mas não quando ou como ela termina. Essa abertura, embora desafiadora, é extremamente o que torna o lúdico tão essencial para a aprendizagem. É nessa

zona de incerteza que emergem as aprendizagens potentes, e também desafios para o educador, que precisa manter-se atento, flexível diante das múltiplas possibilidades que se abrem.

Nesse mesmo caminho, Kishimoto (2021) aponta, então, a necessidade de equilibrar duas funções inerentes ao jogo no contexto escolar as divergências encontradas nos jogos no processo educativo são relacionadas à presença de duas funções: a função lúdica e a função educativa. De acordo com a autora quando temos o equilíbrio entre essas funções, o jogo educativo alcança seu objetivo. Entretanto, se houver desequilíbrio pode não haver ensino restando apenas o jogo e. Em outra situação, quando a função educativa elimina o prazer e, resta somente o ensino formal, sem engajamento.

Portanto, todas as atividades lúdicas que forem aplicadas pelos docentes como recurso pedagógico para a aprendizagem devem ser orientadas e possuir um objetivo claro a ser alcançado. Caso contrário, essas atividades serão apenas por prazer e nenhuma finalidade poderá ser alcançada no final das brincadeiras e jogos.

Ainda conforme Kishimoto (2021), o brinquedo tem duas finalidades, dependendo do contexto que estará inserido. Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados. No entanto, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou ao mesmo o desenvolvimento de algumas habilidades. Neste caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. “Um mesmo objeto pode adquirir dois sentidos conforme o contexto em que se utiliza: brinquedo ou material pedagógico” (Kishimoto, 2021, p.13 e 14).

Além disso, os jogos e as brincadeiras acabam sendo um ótimo estimulador de aprendizagens. Por serem prazerosas os adolescentes já os buscam naturalmente. No entanto, é fundamental destacar que, as atividades lúdicas quando inseridas na educação precisa ter um objetivo e não ser apenas aleatórias. Na perspectiva de Rau (2012), conceber o jogo como instrumento didático implica reconhecer que a missão da escola é ensinar e, portanto,

perseguir metas educacionais; dentro desse processo, o aluno participa ativamente da elaboração e do encaminhamento dessas metas, construindo o seu próprio conhecimento. Reforçando essa ideia, Pozas (2015), afirma que “a brincadeira requer do adulto educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades.” (p.19).

Vale ressaltar que os educadores precisam buscar conhecimento sobre essas práticas pedagógicas e adaptá-los de acordo com cada realidade, já que a ludicidade não limita a aprendizagem, ela possibilita diferentes tipos de aprendizagens. Como afirma Fontes (2021, p.13) “o ato de brincar faz com que o ser humano se desenvolva e consiga sua plenitude”. Completando esse pensamento, Maluf (2021) ressalta que essas atividades são mais do que entretenimento: são ferramentas formativas que abrem novas perspectivas e dimensões para além do conteúdo. Quando alinhadas aos interesses e vivencias dos estudantes, as atividades lúdicas geram envolvimento e aprendizagens duradouras.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a ludicidade como um caminho metodológico, reconhecemos que ela demanda do professor uma escura sensível e uma intencionalidade pedagógica que respeite os tempos e os modos de ser dos estudantes. Como destaca freire (1996), ensinar exige compreender o educando como sujeito do processo, e isso inclui valorizar sua expressão, seu movimento e sua criatividade. Reforçando essa perspectiva, Maluf (2021) e Kishimoto (2021) apontam que a brincadeira, quando mediada com proposito, pode transformar o cotidiano escolar em um espaço de experiencias potentes. Ampliar essas práticas, portanto, é compromisso ético de todo educador que acredita em uma escola mais humana, viva e conectada com os sujeitos que a habitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas acompanham-nos desde o nascimento e permanecerão presentes enquanto vivermos, pois não existe idade máxima para brincar com jogos e brincadeiras. Durante todo o processo de desenvolvimento,

é importante termos contato com diferentes experiências e, para que essas vivências alcancem seus objetivos formativos, é necessário um direcionamento intencional.

O presente estudo demonstrou, com base na experiencias relatada, que o lúdico é capaz de transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor, instigante e colaborativo. A atividade “trilha do saber “evidenciou que os estudantes se engajam de forma mais efetiva quando o processo de ensino de dá por meio de experiências prazerosas, mediadas com afeto, clareza de objetivos e sensibilidade conduzidas pelo professor. Como defende Maluf (2021), o valor da experiencias lúdica está menos no objeto utilizado e mais na qualidade da vivencia e na mediação que a acompanha. Foi exatamente essa mediação intencional que tornou a brincadeira um potente campo de investigação, protagonismo e construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental destacar que as atividades lúdicas na escola são essenciais porque transformam o processo de aprendizagem em uma experiência significativa e prazerosa, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos. Ao incorporar jogos, brincadeiras e desafios interativos, o docente favorece a construção do conhecimento de forma contextualizada, o que aumenta a motivação e melhora a retenção dos conteúdos escolares. Nesse sentido além, pode-se afirmar essas práticas não apenas complementam os métodos tradicionais de ensino, mas os potencializam. Dessa maneira, o lúdico não é mero entretenimento, mas sim como um recurso pedagógico estratégico que enriquece a experiência escolar e prepara os alunos para os desafios da vida em sociedade, especialmente em um contexto em que as competências emocionais e interpessoais são cada vez mais valorizadas.

Incorporar essas atividades ao ambiente escolar exige do educador uma reflexão que vai além do mero ato de brincar: é preciso compreender seus objetivos pedagógicos, conhecer as necessidades especificas de aprendizagem de cada aluno e selecionar propostas que se transformem em verdadeiros aliados da prática educativa. Nesse aspecto, Freire (1996, p. 47) já dizia que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Diante disso, torna-se, evidente que a formação

continuada do professor é imprescindível. Pesquisas atualizadas, leituras críticas, cursos especializados e troca de experiências entre profissionais da educação oferecem a base teórica e prática necessária para assegurar que as atividades lúdicas sejam aplicadas com intencionalidade, propósito e sensibilidade as realidades escolares. Ou seja, cabe ao professor ampliar seu repertório sobre a prática ministrada, buscando alinhá-la à proposta da escola, mas também tornando-a algo a mais para os alunos — algo que os encante e proporcione múltiplas vivencias, inclusive dentro da sala de aula. Mostrar que isso é possível faz com que os estudantes se sintam mais capazes de enfrentar suas dificuldades e o mundo ao seu redor, justamente por meio das diversas possibilidade de aprender.

Como reforça Almeida (2013, p. 114), “o sucesso da educação lúdica depende, acima de tudo, da boa formação teórica do professor e de suas ações práticas, caracterizadas por uma liderança criativa, participativa, entusiástica e comprometida com a história e formação dos alunos”. Além disso, é fundamental contar com o apoio de pais, colegas e demais agentes educativos, pois aprender não se resume a uma fase da vida: é um processo contínuo que se estende para sempre, se transforma ao longo dos anos e se adapta às novas formas de ser e estar no mundo.

Em síntese, quando adequadamente planejadas e mediadas, as atividades lúdicas tornam-se indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o emocional e o motor, numa jornada de aprendizagem que se perpetua ao longo da vida. A experiencia relatada neste artigo evidencia que o lúdico tem potência transformadora: ele cria vínculos, promove engajamento, desenvolve múltiplas competências e ressignifica o papel da escola como espaço de criação, descoberta e formação.

Acreditamos, portanto, que investir em propostas lúdicas é investir em uma educação mais humana, criativa e significativa — uma educação que respeita os ritmos dos alunos, valoriza o prazer de aprender e permite que o conhecimento seja vivenciado em encantamento. Como afirma Kishimoto (2007), o lúdico é um instrumento que dá sentido a aprendizagem, tornando a escola um espaço de construção e liberdade. E como nos lembra Vygotsky

(1998), no brincar a criança aprende a representar o mundo, a elaborar experiencias vividas e a projetar possibilidades futuras — o que também se aplica aos adolescentes quando lhes é dada a chance de aprender com sentido, liberdade e presença do adulto mediador.

Assim, que o brincar nunca perca seu lugar na escola. Que o lúdico continue sendo ponte entre o saber e o sentir. E que os professores sigam reconhecendo no jogo, na brincadeira e na imaginação ferramentas legítimas para ensinar com afeto, escuta, criatividade e compromisso para com a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. **Educação lúdica teorias e práticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FONTES, Santana Imaculada de Oliveira. **A importância do brincar na educação infantil**. 2021, 21f. TCC (Trabalho de conclusão de curso Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil.** 2º Reimpressão – São Paulo: Cengage – edição revista, 2021.

MALUF, Angela. **Atividades lúdicas para educação infantil.** 6º Reimpressão – Petrópolis – RJ: Vozes, 2021.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais.** 3º Reimpressão – Rio de Janeiro: Senac, 2015.

RAU, Maria Cristina. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica.** Curitiba- PR: Intersaberes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

JOGO "TRIMU EQUACIONAL" COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA O ENSINO DE EQUAÇÕES DO PRIMEIRO GRAU

Miriam Pilato[1]

Kauane dos Santos Rodrigues[2]

Wanessa Marques da Silva[3]

RESUMO

O seguinte trabalho apresenta o relato de experiência de um projeto, envolvendo o ensino da Matemática, para abordagem de Equações do Primeiro Grau, com intuito de promover uma revisão do conteúdo. Assim, buscamos relatar a experiência adquirida com o jogo intitulado "Trimu Equacional". Tal projeto foi desenvolvido de forma autoral, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com o objetivo de abordar sobre a assimilação da ideia de variável ou incógnita, representada por letras, para expressar a relação entre duas grandezas; compreender os processos de fatoração de expressões algébricas e suas relações com produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do primeiro grau; e determinar as soluções de uma equação a partir do "isolamento" da incógnita. Desse modo, apresentaremos as discussões relativas aos resultados dessa ação, como algumas dificuldades vivenciadas. Essa prática nos permitiu concluir que, apesar de ser um tema relativamente simples, muitos alunos ainda sentem dificuldades acerca da compreensão de uma equação do primeiro grau, refletindo no atraso do conhecimento do estudante em conteúdos futuros, além de evidenciar a importância de recursos diferenciados para o processo de ensino e aprendizagem da matemática dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Equação do Primeiro Grau. Jogos Educacionais. Educação Matemática. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, é possível notar algumas dificuldades encontradas dentro das salas de aula, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, no processo de ensino-aprendizagem da matemática, prejudicando o objetivo de alcançar a construção do conhecimento.

> [...] ao professor (metodologias e práticas pedagógicas), ao aluno (desinteresse pela disciplina), à escola (por não apresentar projetos que estimulem o aprendizado do aluno ou porque as condições físicas são insuficientes) ou à família (por não dar suporte e/ou não ter condições de ajudar o aluno) (BESSA, 2007, p.4).

[1] Graduanda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), miriampilato1@gmail.com.
[2] Graduanda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), kauanerodrigues@alunos.utfpr.edu.br.
[3] Graduanda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), wanessamarques@alunos.utfpr.edu.br.

Dentre essas dificuldades podemos destacar o desinteresse dos alunos pela disciplina, a falta de recursos que podem auxiliar os professores em suas práticas e a ideia errônea de que a maioria dos estudantes têm sobre o quão difícil é a aprendizagem da matemática. O uso de jogos inseridos no contexto educacional pode ser uma forma de contornar os problemas expostos, visto que eles têm potencial para trabalhar de forma lúdica e dinâmica os conteúdos matemáticos, possibilitando com que o aluno tenha mais interesse e facilidade na aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de superar o tabu que há quanto à aprendizagem da matemática, decidimos adotar propostas metodológicas e recursos didáticos que podem ajudar nesse processo. Dentre esses recursos, escolhemos os jogos matemáticos, que contribuem nas aulas de matemática, tornando-as dinâmicas, atrativas e instigantes aos olhos do estudante. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o jogo como um conteúdo específico:

> É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa (...). Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 214).

Assim, os jogos educacionais matemáticos podem se tornar úteis ferramentas para o desenvolvimento do raciocínio lógico e do conhecimento dentro da disciplina de matemática, além de colaborarem com a criatividade e concentração dos estudantes em determinados conteúdos. No entanto, essa ajuda que os jogos matemáticos podem proporcionar só será possível se forem utilizados com a devida intencionalidade, ou seja, a atividade deve ser algo planejado com antecedência e atenção pelo educador, que deve deixar claro os objetivos que precisam ser alcançados com a utilização desse recurso.

> O jogo para ensinar Matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado (MOURA, 1991, p. 47).

Dessa maneira, com o objetivo de trabalhar a resolução de equações do primeiro grau e o raciocínio lógico, além de abordar sobre a soma de números inteiros pesquisamos e desenvolvemos a adaptação de um jogo que trata a respeito das equações de primeiro grau, que foi desenvolvido em uma turma de nono ano, a fim de auxiliá-los na melhor compreensão do conteúdo.

3 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Correia e Matsuda (2010, p. 21), “O Trimu – Triângulo da Multiplicação é um jogo de quebra-cabeça, onde os estudantes iam realizando as operações e montando um triângulo com as mesmas”. Assim, o jogo denominado “Trimu Equacional”, é uma adaptação do jogo Trimu convencional, normalmente trabalhado com o conteúdo de multiplicação.

Esse jogo consiste em uma grande figura geométrica repartida em pequenos triângulos, onde o objetivo é encaixar os triângulos de modo que formem uma figura coerente. As modificações que realizamos no jogo foram realizadas com base na abordagem de equações de primeiro grau, que podem ser definidas como:

> $Ax + b = 0$, onde a e b são números conhecidos e $a \neq 0$, se resolve de maneira simples: subtraindo b dos dois lados, obtemos $ax = -b$ e dividindo pôr a (dos dois lados), temos $x = -b / a$ [...]. No entanto, vale a pena deixar claro que o que deve ser feito é isolar o “-x” de um dos lados da equação e deixar os demais valores do lado oposto, o que nos leva à solução do problema [...]. Na verdade, a maior parte terá de sofrer uma pequena mudança na posição de seus termos para que fique com o aspecto de “$ax + b = 0$” (COSTA; SILVA, 2014, p. 16).

Nosso jogo adaptado (Figura 1), que deveria ser jogado em até dois jogadores, consiste em 24 peças, em forma de triângulos equiláteros, divididos em três partes iguais, sendo que cada parte contém uma equações do primeiro grau ou um dos resultados dessas equações.

Figura 1 – Exemplo de peças do Trimu Equacional

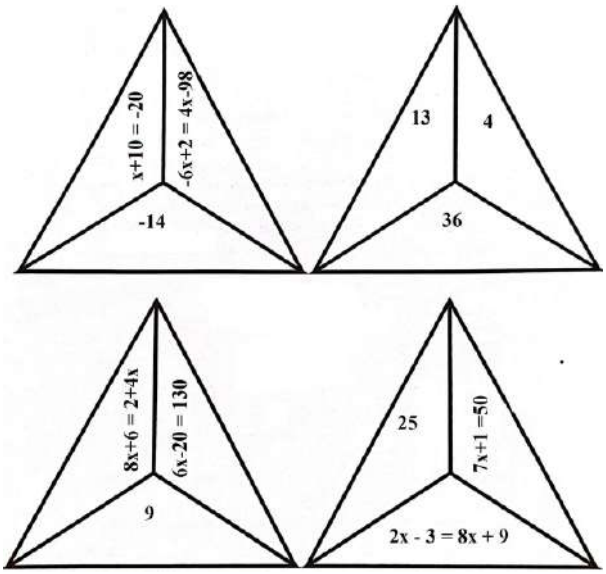

Fonte: As autoras (2024)

Além das peças, foi necessária uma folha para o rascunho das contas e anotação dos pontos obtidos (Figura 2), que foi previamente entregue por nós, para os estudantes marcarem os pontos que foram obtidos ao decorrer das rodadas.

Figura 2 – Folha de rascunho e controle de pontos

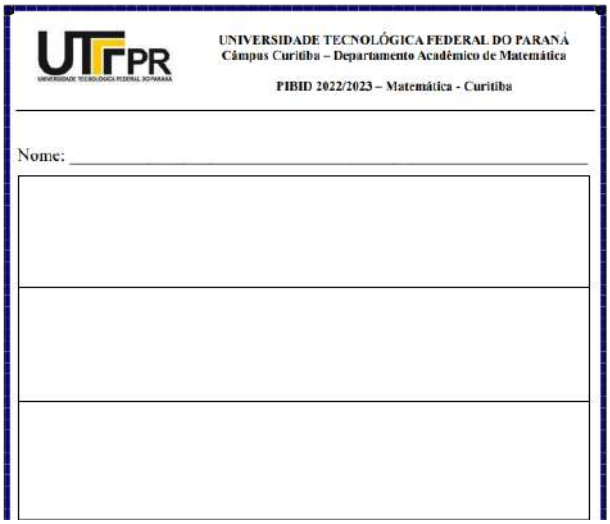
UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Câmpus Curitiba – Departamento Acadêmico de Matemática
PIBID 2022/2023 – Matemática - Curitiba
Nome: _____

Fonte: As autoras (2024)

As regras do jogo consistem em distribuir igualmente as peças entre os jogadores; após isso, começaria o jogo o jogador que tivesse a peça com o menor resultado entre as peças; ao iniciar, o jogador que obtivesse a peça que contém o menor número, e anota esse número em sua tabela de pontos; o jogador seguinte, poderia encaixar uma peça encostada na peça que está na mesa, de acordo com as equações e as respostas que tem em mãos; ao

encaixar uma peça de forma correta, o jogador anota o resultado correspondente ao seu encaixe e anota em sua tabela; caso o jogador não encontrasse uma peça que consiga encaixar nas demais que estão na mesa, deveria passar a vez; se o jogador encaixar uma peça que corresponda a dois ou três resultados ou equações, em vez de marcar apenas um, marca-se os dois em sua tabela; por fim, venceria o jogo quem tivesse o maior total de pontos no final das tabelas, dependendo do número de vezes que repetiram o jogo.

Os resultados das equações presentes no Trimu são pertencentes ao Conjunto dos Números Inteiros, permitindo que o estudante também trabalhe com a soma desses números para calcular o resultado.

No final das rodadas e após a definição do ganhador, entregamos um questionário, onde foi solicitado aos estudantes que escrevam e resolvam todas as equações, utilizadas no decorrer do jogo, e nos entreguem a folha ao final. Para avaliação do jogo, os alunos receberam uma folha onde deveriam constar as resoluções das equações, a pontuação e o total de pontos obtidos, onde essas folhas deveriam ser devolvidas no final da dinâmica.

Ao final do jogo, nós iriamos recolher as folhas, conferir as pontuações e os cálculos, e designar os vencedores. Certificados de participação foram entregues aos estudantes que obtiveram as maiores pontuações em cada jogo ao final de todo o processo do jogo.

4 RESULTADOS

Planejamos ocupar duas aulas para o desenvolvimento do jogo, sendo que uma aula seria destinada a uma revisão do conteúdo de equações, abordando o conceito de equações de primeiro grau, exemplos e exercícios e a outra para a parte prática do jogo em si. Para a avaliação do jogo, os alunos receberam a folha que seria usada para rascunho das contas e anotação dos pontos (Figura 2) na qual deveriam apresentar as resoluções das equações, a pontuação e o total de pontos obtidos.

Assim, começamos o desenvolvimento do projeto em uma turma de 9° ano, na qual, no dia em questão, tivemos duas aulas disponíveis. Utilizamos a

primeira aula para uma explicação teórica, abordando, primeiramente em forma de texto, o que era uma equação do primeiro grau e sua forma geral, representada por Ax + b = 0, especificando o “A” como o coeficiente angular e “b” como o termo linear, visto que os estudantes apresentavam uma certa dificuldade nesse processo de identificação de termos, além de explicarmos nosso objetivo na equação, que era encontrar o valor da incógnita presente nela, para tornar a igualdade verdadeira.

Durante todo o tempo, nos certificamos se haviam dúvidas, para que eles conseguissem entender de maneira completa o conteúdo. Após essa explicação, elaboramos alguns exemplos de equações, semelhantes às presentes nas peças do Trimu, a fim de explicar o procedimento para resolvê-las e ajudá-los nas resoluções durante o jogo, pois nem todas as equações são dadas na forma ax + b = 0 diretamente.

Em seguida, solicitamos aos estudantes que se reunissem em duplas e explicamos pontualmente as regras do jogo, além de entregarmos um envelope com as peças do Trimu e a folha para a resolução dos exercícios. Começamos pedindo que a carta de menor número fosse colocada sobre a mesa e que outro jogador começasse a procurar, dentre as peças que tinha em mãos, a peça que se encaixava em algum dos lados da peça que estava no meio, e que esse o processo de resolver equações e encaixá-las umas nas outras se repetisse até o fim do jogo. Fomos caminhando entre as duplas e as ajudando em possíveis dúvidas.

Cada dupla desenvolveu um método diferente para jogar, alguns foram resolvendo as equações das peças e as encaixando de maneira pontual, e outros preferiram resolver todas as equações e anotar os resultados primeiro, para depois realizar o encaixe das peças (Figura 3). A maioria dos alunos conseguiu fazer o cálculo das equações contidas no jogo, mas devido ao tempo limitado da aula, nem todos finalizaram a montagem das peças.

Figura 3 – Alunos realizando a atividade do Trimu equacional

Fonte: As autoras (2024)

Ficamos satisfeitos com o comportamento e empenho dos estudantes nesse dia. Sentimos que grande parte deles conseguiu realizar as contas sem muito esforço e se dedicaram à montagem no Trimu.

Na semana seguinte, demos continuidade à nossa aplicação do projeto, na turma do 9° ano. Começamos pedindo que eles formassem as mesmas duplas e, também retomamos todas as regras do Trimu, além das explicações sobre a resolução das equações do primeiro grau, considerando os alunos que faltaram no primeiro dia do projeto. A maioria dos estudantes que já haviam iniciado o jogo no primeiro dia do projeto, estavam com boa parte das equações resolvidas, logo, utilizaram essa aula para finalizar os cálculos e a montagem do Trimu em si (Figura 4).

Figura 4 – Exemplo de Trimu Equacional finalizado

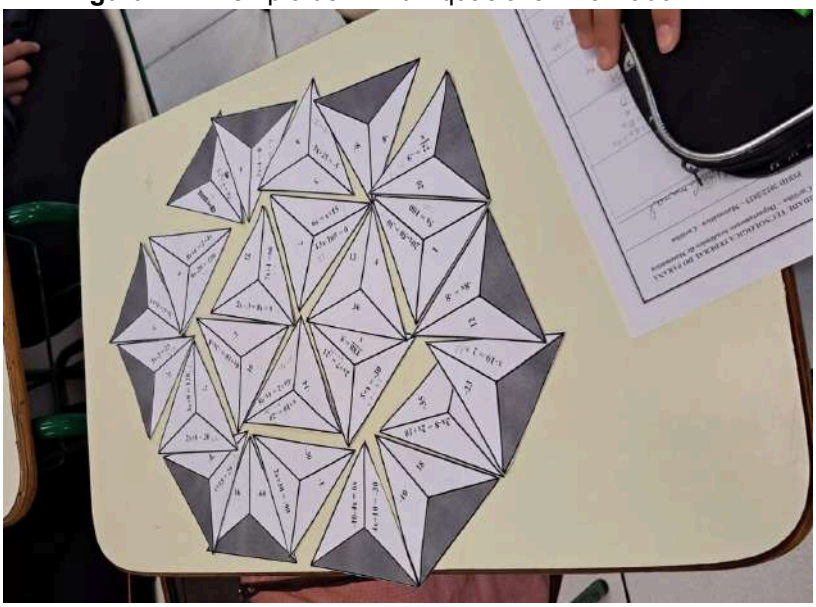

Fonte: As autoras (2024)

Nem todos os alunos conseguiram terminar todas as rodadas que tínhamos planejado, mas ficamos contentes pelo empenho da turma e pela quantidade de equações que eles desenvolveram sem nossa ajuda. A sala trabalhou bem e, apesar de nós sempre estarmos nos atentando em ajudá-los, muitos fizeram as contas sem nosso auxílio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as dificuldades que os alunos podem ter em matemática, é necessário que os docentes planejem suas aulas de modo que possibilitem o contato dos alunos com recursos que auxiliem no processo de aprendizagem, que além de promover a compreensão dos conceitos também permitam que eles interajam e compartilhem seus conhecimentos entre si. Nesse sentido, os jogos, como ferramenta pedagógica, podem possibilitar a abordagem e/ou fixação de conteúdos de forma mais dinâmica e envolvente.

No começo, tivemos receio que os alunos não dessem a devida atenção e importância ao nosso projeto, por ser considerado um jogo mais simples. Passamos por várias etapas, desde preparar a adaptação do jogo e de suas regras, desenvolver uma boa revisão sobre o conteúdo, fazer com que os alunos entendessem as regras e auxiliá-los no decorrer do processo do jogo. Em cada uma das etapas enfrentamos desafios, mas conseguimos resolvê-las e o projeto fluiu como o esperado. Ao final, conseguimos avaliá-los a partir das folhas usadas para rascunho e contagem de pontos, onde identificamos suas maiores dificuldades e acertos dentro da resolução das equações propostas.

O jogo Trimu Equacional se mostrou uma grande alternativa para a fixação do conteúdo de equações de primeiro grau, visto que, exigia do estudante os conhecimentos necessários para calcular corretamente as equações, uma atenção para somar os pontos e resultados obtidos, pois se apresentavam como números tanto positivos quanto negativos e um raciocínio lógico para encaixar as peças da melhor maneira possível para formar a figura. Portanto, o Trimu Equacional estimula o aluno a raciocinar, calcular e aplicar os conceitos básicos da matemática.

Percebemos também que o jogo proporcionou um clima diferente na sala e tornou a aula mais atrativa e houve mais momentos de convívio cooperativo entre os estudantes. Porém, mesmo com essas horas de interações e possíveis descontrações, sempre estivemos atentos com nosso objetivo de ensino, pois os jogos devem ser um processo orientado e planejado de acordo com os objetivos educacionais, sem o risco de se tornarem empecilhos e distrações para os alunos.

REFERÊNCIAS

BESSA, K. P. **Dificuldades de aprendizagem em matemática na percepção de professores e alunos do ensino fundamental**. Universidade Católica de Brasília, 2007. Disponível em https://docplayer.com.br/12671732-Dificuldades-de-aprendizagem-em-matematica-na-percepcao-de-professores-e-alunos-do-ensino-fundamental.html. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5ª a 8ª Séries**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series. Acesso em: 28 jun. 2025.

CORREIA, E.; MATSUDA, C. K. **Jogos Matemáticos, O Lúdico Como Ferramenta Auxiliar No Processo Ensino Aprendizagem De Matemática.** Disponivel em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_mat_artigo_enedir_correia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

COSTA, A.A.; SILVA, G.M.P. **Equações do Primeiro Grau Uma proposta de aula baseada na análise de livros**. Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada Mestrado em Matemática -Profmat, Rio de Janeiro -RJ, 64 p., mar. 2014. Disponível em: https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/alexandre_azevedo.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

GROENWALD, C. L. O.; TIMM, U. T.. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em: http://paginas.terra.com.br/educacao/calculu/artigos/professores/utilizando jogos.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

MOURA, M. O. **O jogo e a construção do conhecimento matemático. O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. Séries Idéias-FDE, São Paulo, v.10, p. 45- 53, 1991. Disponível em https://bds.unb.br/handle/123456789/914. Acesso em: 28 jun. 2025.

REDAÇÃO NOTA MIL: VIVÊNCIAS EM UM CAMPUS DO IFPR

Jefferson Adriano de Souza[1]

Francielle Maria Pereira[2]

Júlia Ramos da Silva[3]

RESUMO

O projeto *Redação nota mil* é uma pesquisa ação, desenvolvida em um campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) para melhorar a capacidade de escrita de estudantes do médio integrado. Segundo o Inep, em 2024, foram escritas mais de 3 milhões de redações no Enem; 12 obtiveram nota máxima, sendo uma da rede pública. Estima-se que cerca de 1 milhão de redações tenham nota inferior a 600 pontos. Tal fato revela uma situação de exclusão porque limita as oportunidades em uma sociedade letrada. O objetivo do projeto é oferecer aos interessados a possibilidade de melhorar sua escrita. Para isso, ofertamos, desde 2017, oficinas de redação para os estudantes dos 3º e 4º anos do médio integrado, baseadas no modelo nota mil do Enem. Esta pesquisa envolve três dimensões: 1. produção de material e aplicação das oficinas; 2. opinião dos participantes; 3. mapeamento dos resultados. Neste recorte, focamos o mapeamento dos resultados do Enem de um campus do IFPR entre 2017-2024, indagando quais os resultados obtidos por esse projeto. O objetivo é apresentar um breve histórico das oficinas e seus resultados. Os dados coletados procedem dos relatórios de pesquisa e de levantamentos feito junto ao Inep. Este estudo baseia-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999) e em documentos do Inep sobre o Enem. De 2017 a 2024, a média da redação do campus foi de 629 a 719. Com base no mapeamento, é possível entender que as oficinas ajudam a melhorar a escrita. Por meio desta investigação, esperamos continuar ampliando os resultados e as possibilidades de inclusão.

Palavras-chave: Oficinas. Escrita. Redação. Enem. Inclusão

1 INTRODUÇÃO

O *ethos* da educação engloba os valores que norteiam a vivência pedagógica, pautados na justiça e no compromisso social com a sustentabilidade humana e planetária (BELLI, 2022). O projeto *Redação nota mil* (*Rmil*) insere-se nessa corrente por ser uma pesquisa aplicada, fruto das necessidades dos estudantes, focada na melhoria da educação e da sociedade. Isto é, investir na educação para formar cidadãos críticos e capazes de construir um mundo mais justo e solidário para todos.

Em 2015, a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de um campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) revelou a história de uma

[1] Doutor em Estudo da Linguagem, Instituto Federal do Paraná, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, francielle03maria@gmail.com
[3] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, julia.022.ramosilva@gmail.com

estudante com bom desempenho nas 4 áreas do conhecimento, exceto na redação. Instigados por essa lacuna, iniciamos um projeto para refletir sobre a escrita, visando transformá-la em uma ferramenta de inclusão e, não mais de exclusão.

Segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (Inep), em 2024, foram produzidas mais de 3 milhões de redações no Enem; 12 com nota máxima e apenas 1 da rede pública. Estima-se que cerca de 1 milhão de textos tenham nota inferior a 600 pontos; uma exclusão que limita as oportunidades em uma sociedade letrada. O projeto *Rmil* busca superar essa realidade, aplicando oficinas de escrita para melhorar as capacidades linguageiras de estudantes dos últimos anos de um campus do IFPR.

Neste artigo, indagamos quais os resultados do projeto *Rmil* em um campus do IFPR. Objetivamos apresentar breve histórico das oficinas, fundamentado com o mapeamento dos resultados do Enem. As contribuições desta pesquisa vão além da melhoria do desempenho do campus e dos estudantes. Esta ação afeta a vida dos sujeitos e de suas famílias, transformando a educação em uma ponte para um futuro melhor, com mais oportunidade, dignidade e esperança.

2 METODOLOGIA

O projeto *Redação nota mil (Rmil)* é uma pesquisa ação, por meio de oficinas, pautadas em um modelo e sequência didática, para melhorar a escrita dos participantes. Essa ação envolve três dimensões, articulando diferente tipos de pesquisa: 1) produção de material (documental) e aplicação das oficinas (campo); 2) opinião dos participantes sobre as oficinas (levantamento) e 3) mapeamento de dados do Enem (documental).

Neste recorte, focalizamos apenas o mapeamento que se configura em uma pesquisa documental. Na coleta de dados, usamos o site do Inep para registrar o desempenho dos estudantes e os relatórios de pesquisa do projeto. Segundo Antônio Carlos Gil (2010), esse tipo de investigação usa materiais que podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa.

Até 2019, os dados foram obtidos por meio dos microdados do Enem, disponibilizados pelo Inep. A partir de 2020, a extração ocorreu via consulta por CPF dos estudantes, na plataforma de certificação do Inep, disponibilizada pela secretaria acadêmica do campus. Essas notas foram organizadas em tabelas para permitir o cálculo da média individual e do campus.

Com base nos relatórios de pesquisa, organizamos breve histórico das oficinas e algumas reflexões. A partir desses dados, esperamos responder o problema: quais os resultados do projeto *Rmil* em um campus do IFPR entre 2017-2024? Na sequência, apresentamos os fundamentos teóricos, os resultados e a conclusão.

3 GÊNERO TEXTUAL E MODELO DIDÁTICO

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) desenvolve um trabalho de escrita, por meio do gênero textual, entendendo-o como unidade central de ensino. Nessa concepção, o modelo didático (MD) ocupa papel importante na criação da sequência didática. Objetiva-se que o estudante assimile modelos existentes e desenvolva suas capacidades para transformar esses modelos. Logo, a reprodução do MD é uma etapa necessária ao desenvolvimento da escrita, mas não o seu fim.

Para Mikhail Bakhtin (1992), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, presentes nas esferas sociais, produzidos de acordo com a necessidade, participantes e intenção do locutor. É importante destacar o trecho “relativamente estáveis”, porque o gênero apesar de sua forma estável, não é fixo, pois está em movimento nas interações sociais.

O texto é uma produção de linguagem situada, empírica, articulada em situações diversas de comunicação, com organização de conteúdo, frases e regras de composição dentro de um contexto de produção (BRONKCART, 1999). Para esse autor, é necessário analisar as condições de uma ação de linguagem, ou seja, situação em que o produtor se encontra.

Bernard Schneuwly (2004) entende o gênero como *megainstrumento*, um organizador global com dimensão comunicativa, linguística e de conteúdo, que possibilita ao sujeito agir em diferentes situações. A partir de sua apropriação, o gênero media a ação do sujeito sobre o mundo. Nesse processo, o sujeito deve desenvolver certo controle para planejar o texto, usar diferentes perspectivas e linguagens para conquistar sua autonomia.

No ISD, conforme Lilian Abreu-Tardelli e Malu Apostolo (2018), o MD busca facilitar o desenvolvimento das capacidades linguageiras, tornando o ensino mais didático. Ele define os conteúdos possíveis de serem ensinados, bem como as atividades necessárias para melhorar uma ação de linguagem. Nesse processo, o gênero pode passar por modificações para se configurar em um MD.

Machado e Cristovão (2009) indicam que o MD serve para nortear as práticas escolares como objeto provisório. Na sua construção, é necessária uma análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, considerando a estrutura, contextos, conteúdos e marcadores para alcançar as características gerais. Além disso, é vital entender as capacidades e dificuldades dos estudantes com um gênero.

4 REDAÇÃO DO ENEM E A CARTILHA DO PARTICIPANTE

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes, a qualidade do ensino e acessar a universidade. Em 1998, participaram mais de 100 mil estudantes; em 2000, quase 2 milhões e, em 2004, iniciou-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), com bolsas de estudos nas instituições privadas.

Após uma década, o Enem envolveu mais de 4 milhões de estudantes e, em 2009, surge o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), principal porta de entrada para o ensino superior. Nesse ano, houve mudanças: 2 dias de prova, 180 questões, divididas em 4 áreas, além da redação e 5h30 minutos de prova. Em 2010, torna-se requisito no Financiamento Estudantil (Fies); em 2013, muitas universidades federais o adotam e, em 2014, as universidades de Portugal. Em 2018, o Enem completou 20 anos, buscando aprimorar processos e oportunidades.

As provas de Redação e de Matemática são decisivas para que o estudante obtenha uma boa nota e ingresse na universidade. A redação é a única questão discursiva e a que menos mudou desde a criação do exame. Todos os anos, é preciso produzir um texto dissertativo-argumentativo, no máximo trinta linhas, sobre um tema que aborda um problema social do Brasil, em uma hora, demonstrando repertório variado, domínio da escrita formal e do gênero.

Em 2012, foi publicado o primeiro *Guia do participante - a redação no Enem*, para tornar transparentes os critérios de correção e as competências desejadas. A orientação geral: produzir texto dissertativo-argumentativo sobre tema de ordem social, defender uma tese (ponto de vista), apoiada em argumentos, usar a língua formal e apresentar proposta de intervenção, coerente com os direitos humanos. Além de detalhar as competências avaliadas, o guia disponibilizou seis textos nota mil do Enem 2011. Tais orientações permanecem nas Cartilhas de 2022 (BRASIL, 2022).

Nos textos nota mil do guia 2012, destacam-se: 4 ou 5 parágrafos, pessoalidade (1ª pessoa do plural), poucas citações, argumentação com prós e contras, intervenção genérica. No guia 2013, esse padrão se manteve, mas começou a mudar. Em 2015, a redação nota mil apresentava: 4 parágrafos, impessoalidade (3ª pessoa), argumentação com muitas citações e intervenção padronizada.

Segundo o histórico do Inep, de 2011-2024, as notas mil foram reduzidas de 3700 para 12 e o "modelo redação do Enem" foi se estabilizando. Parte da mudança iniciou em 2012, com o questionamento das correções nas mídias, o que gerou maior rigor nas avaliações. As cartilhas do Enem e redações nota mil contribuíram para um modelo mais complexo e relativamente estável. Além disso, a avaliação considera cinco competências: 1º escrita formal; 2º domínio do gênero; 3º argumentação; 4º mecanismos linguísticos e 5º proposta de intervenção (BRASIL, 2022). No projeto *Rmil*, centramos o trabalho na estrutura (como dizer) e no conteúdo (o que dizer).

5 REFLEXÕES SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM

A redação do Enem é objeto de várias pesquisas (Galvão, 2024; Santos, 2024; Cavalcante e Silva, 2023), sendo muitas focadas no modelo e poucas na visão do estudante. No projeto *Rmil* refletimos sobre essas duas dimensões, buscando entender as características da redação e a visão dos participantes sobre o gênero.

A pesquisadora Carolina Galvão (2024) define a redação como um novo gênero textual, pensado para avaliar a reflexão crítica e a argumentação. Sua pesquisa aborda uma redação nota mil de 2016 que copiou trechos de outros textos (2014-2015). A partir disso, defende que esse gênero se tornou espaço fecundo de padronização e reprodução de ideias, desprovidas de interpretação.

Segundo Galvão (2024), o acesso ao modelo nota mil privilegia os mais ricos e amplia as desigualdades. Isso é fato, pois apenas 1 das 12 redações nota mil é da rede pública. Para ela, o Enem trouxe impactos positivos, ao valorizar uma prova interdisciplinar, discutir problemas sociais e democratizar acessos. Todavia, estimulou a padronização e a reprodução, mais do que a crítica. A publicação da Cartilha, as condições de produção, o repertório desproporcional e a correção em massa incitaram o uso de modelos, tornando a prova *elitista* e *desigual* (GALVÃO, 2024, p. 12).

Em outra perspectiva, para Bakhtin (1999), os gêneros são enunciados relativamente estáveis, produzidos na sociedade com estilo verbal, estrutura e

conteúdo. Nessa visão, a estabilização do gênero redação é algo natural. No ISD, a reprodução do modelo é uma etapa para desenvolver as capacidades de linguagem e alcançar autonomia. A apropriação do gênero possibilita ao sujeito agir sobre o mundo para obter uma boa nota e uma vaga no ensino superior.

Naturalmente, essa reflexão não invalida a padronização e exclusão indicadas por Galvão (2024) e outros. É fato que a redação favorece os privilegiados e aumenta as desigualdades. Contudo, é preciso um olhar mais crítico sobre a estabilização do gênero para não recair em demonização. Entendemos que o repertório exigido não parece desproporcional, visto que o ensino médio articula várias ciências, capazes de fornecer subsídios para uma reflexão crítica.

Na dimensão humana, a pesquisa de Fabiana Santos (2024) investiga as representações sociais (RS) sobre a redação de 63 estudantes de uma escola particular. Em sua visão, uma prática de redação centrada no treino não limita a escrita dos mais favorecidos, diferente das classes menos favorecidas. Reconhecemos que a rede privada oferece treinamento mais centrado e contínuo; abordagem pouco viável na escola pública, em virtude da sobrecarga dos educadores.

Para Santos (2024), a produção textual na escola não favorece a interação, pois está centrada em um único interlocutor: o professor-avaliador. Contudo, qualquer interação está sujeita à avaliação. Apesar dessa artificialidade, a pesquisadora reconhece que a reprodução do modelo Enem é avaliada positivamente pelos estudantes que acreditam na melhora de sua escrita.

Nesse contexto, as RS indicam que a redação é uma porta de acesso ao ensino superior; conectada ao modelo da Cartilha; fruto de treinamento; gênero escolar com estrutura modelar. O estudante precisa adequar citações e estruturas do modelo nota mil. Para Santos (2024), 70% dos alunos sentem-se seguros com a redação. Mas, apesar do modelo, alguns se sentem despreparados para essa *caixinha de surpresa*.

6 PROJETO REDAÇÃO NOTA MIL: EXPERIÊNCIA E RESULTADOS

O projeto busca transformar a escrita em uma ferramenta de inclusão para reduzir as desigualdades. Em 2017, iniciamos a ação com 2 turmas do médio integrado do Técnico em Eletromecânica (TEletro) de um campus do IFPR, na disciplina de língua portuguesa, no final do 4º bimestre, com 37 estudantes do 3º ano e 23 do 4º ano. A turma do 3º demostrou interesse, enquanto a do 4º era o retrato da

revolta. Eles se intitulavam “as cobaias”, por serem a primeira turma do campus.

As oficinas se basearam em um modelo didático (MD) nota mil, publicado na Cartilha de 2016, sobre o tema “persistência da violência contra a mulher”. Basicamente, trabalhamos como fazer uma tese, introdução, organizar os argumentos e a proposta de intervenção. Esse modelo trazia como repertório uma citação da Constituição e fatos históricos sobre os direitos das mulheres.

Em 2017, a média da redação de 26 estudantes do 4º ano foi 629, conforme dados do Inep. Na busca por CPF dos estudantes, identificamos 21 participantes e a média 620. A nota mais alta foi 780 e a menor, 380, sendo: 7 notas na faixa 500 pontos; 8 na faixa 600 e 5 na faixa 700. Essa oficina foi aplicada a poucos dias do Enem, sem espaço para reflexão e apropriação, além do desinteresse da turma.

A partir de 2018, o projeto ocorreu no contraturno, com 22 estudantes e contou com duas bolsistas que construíram um novo MD, com base em um texto da Cartilha de 2017. As oficinas aconteceram em 4 encontros, com dois MD nota mil (2015-2016). No relatório do projeto, a falta de envolvimento dos estudantes aparece como a maior dificuldade do projeto *Rmil,* pois eles priorizam outras atividades do curso.

Conforme o Inep, em 2018, a média da redação de 31 estudantes do 4º ano foi 647. Na busca por CPF, identificamos 28 participantes, sendo a média 671. A nota mais alta foi 900 e a menor, 440, sendo: 7 notas na faixa 500 pontos; 8 na faixa 600; 7 na faixa 700 e 4 na faixa 800. A primeira nota 900 foi de um estudante que participou das oficinas e mesclou os MD. Ele foi aprovado em Contabilidade com bolsa integral, passando de operário a estagiário em uma grande empresa local.

As oficinas de 2019 tiveram 5 encontros e envolveram 40 estudantes dos 4º anos de dois cursos, com base nos MD 2015-2016. Em agosto, o material das oficinas foi compartilhado com 3 professores da rede estadual, de 2 colégios. Essa ação testou o MD com mais estudantes, contribuiu com a formação de professores e com a melhoria da educação. Dados do Inep (2020) apontaram que essas escolas aumentaram sua média em 50 pontos.

No campus, 44 estudantes fizeram o Enem e a média da redação foi 673. A pesquisa por CPF apontou 45 alunos, sendo a média do Técnico em Eletromecânica (TEletro, 701) e a do Técnico em Automação (TAut, 646). A nota mais alta foi 900 e, a menor, 240, sendo: 1 nota na faixa 300; 1 na faixa 400; 9 na faixa 500; 13 na faixa 600; 9 na faixa 700 e 10 na faixa 800. A segunda estudante a obter 900 foi aprovada em medicina e cedeu seu texto para o projeto.

Em 2020, a Pandemia fechou as escolas, mas o projeto continuou no *Google classroom*, em 4 encontros, com 35 estudantes dos 4º anos, baseado no MD 2015. A maioria já tinha feito as oficinas em 2019. A média da redação de 40 estudante foi 728, sendo (TAut, 753) e (TEletro, 695). A maior nota foi 980 e a menor, 340, sendo: 4 notas na faixa 300; 4 na faixa 500; 7 na faixa 600; 10 na faixa 700; 6 na faixa 800 e 9 na faixa 900. Foi o melhor resultado do campus até hoje. A estudante que obteve 980 foi aprovada em Psicologia com bolsa integral e também na Federal do Paraná.

O projeto ocorreu no segundo semestre de 2021, de forma online, em 7 encontros, com 36 estudantes dos 4º anos, a partir dos MD 2015-2016. Os 3º anos não participaram por falta de tempo. A média de 41 estudantes foi 728, sendo (TAut, 708) e (TEletro, 751). A maior nota foi 960 e a menor, 400, sendo: 4 na faixa de 500; 11 na faixa de 600; 12 na faixa de 700; 9 na faixa de 800 e 4 na faixa de 900.

Em 2022, as oficinas presenciais envolveram 10 encontros e 59 estudantes, sendo 36 dos 4º anos. O material focou o MD 2015 e abordou os MD 2016, 2019 e 2020, os dois últimos de estudantes do campus. A média de 52 alunos foi 718, sendo (TAut, 721) e (TEletro, 714). A maior nota foi 940 e a menor, 500, sendo: 6 na faixa 500; 15 na faixa 600; 14 na faixa 700, 13 na faixa 800 e 4 na faixa 900. Apesar de melhorias nas oficinas, o resultado de 2022 acendeu um alerta, pois houve queda nos participantes das oficinas, na média geral e nas faixas acima de 700.

Em 2023, as oficinas envolveram 28 estudantes, sendo 14 dos 4º anos. Para tentar enfrentar o desinteresse, reduzimos para 8 encontros; focamos no modelo 2016 e na argumentação; entregamos resumo impresso e digital do material e realizamos intervenções em sala. A média de 43 participantes foi 733, sendo (TAut, 736) e Técnico em Mecânica (TMec, 729). A maior nota foi 940 e a menor, 340, sendo: 1 na faixa 300; 3 na faixa 500; 10 na faixa 600; 12 na faixa 700; 15 na faixa 800 e 2 na faixa 900.

Em 2024, com o apoio de duas bolsistas, atualizamos as oficinas, analisando os textos nota mil da Cartilha 2022. Reduzimos os encontros de 8 para 4, visando enfrentar o desinteresse. Em função da greve da rede federal, aplicamos 3 encontros, com 24 estudantes de 3 cursos, sendo 12 dos 4º anos. Continuamos as oficinas no *Classroom*. 39 estudantes acessaram, mas apenas 5 enviaram as atividades. Para amenizar a baixa participação, apresentamos o resumo das oficinas em sala.

Apesar dessas ações, os resultados do Enem caíram. A média da redação de 41 estudantes foi 719, sendo a média do Técnico em Agroecologia (TAgro, 785), (TAut, 714) e (TMec, 686). A maior nota foi 980 e a menor, 360, sendo: 1 na faixa 300; 6 na

faixa 500; 10 na faixa 600; 10 na faixa 700; 10 na faixa 800 e 4 na faixa 900. Abaixo apresentamos tabela com os dados do campus.

Tabela 1 – Mapeamento geral do Enem 2017-2024

	Part.	CN	CH	LING	MAT	RED	Med Geral
2017 - 4º Elet	21	565,16	571,63	556,66	635,47	620,95	589.97
2017 - 3º Elet	17	576,51	603,54	571,81	635,80	652,94	608.12
2017 oficial	26	569,40	577,67	554,45	624,70	629,23	591,01
2018 - 4º Elet	28	586,65	637,42	573,26	638,65	671,72	620,72
2018 - 3º Aut	22	515,50	623,00	542,70	559,10	*481,00*	544,26
2018 - 3º Elet	19	581,80	623,00	556,70	627,10	*530,50*	583,82
2018 oficial	31	567,07	641,60	581,93	636,87	647,33	614,96
2019 - 4º Aut	26	519,96	559,51	563,88	605,62	646,92	579,17
2019 - 4º Elet	19	593,70	593,70	581,41	689,62	701,05	631,89
2019 oficial	44	551,91	579,35	572,76	650,91	673,18	605,92
2020 - 4º Aut	23	600,23	645,90	605,95	667,80	753,04	655,46
2020 - 4º Elet	17	545,28	599,98	583,30	659,52	695,29	617,08
2020 oficial	40	576,87	626,39	596,59	664,28	728,50	639,15
2021 - 4º Aut	22	560,80	606,50	554,80	635,28	708,10	613,16
2021 - 4º Elet	19	577,80	613,10	585,40	659,70	751,50	637,55
2021 oficial	41	568,74	609,62	569,06	646,60	728,29	624,46
2022 - 4º Aut	32	561,3	598,5	575,0	683,1	721,2	627,85
2022 - 4º Mec	20	569,3	598,2	578,1	651,7	714	622,2
2022 oficial	52	564,41	598,39	576,21	671,05	718,46	625,71
2023 - 4º Aut	23	593,8	607,83	589,53	700,13	736,52	627,85
2023 - 4º Mec	20	552,82	581,78	568,71	690,36	729	624,53
2023 oficial	43	574,73	595,72	579,85	695,58	733,02	635,78
2024 - 4º Aut	20	599,32	610,45	602,42	697,66	714	644,77
2024 - 4º Mec	13	579,93	586,20	585,30	676,35	686,15	622,78
2024 – 4º Agro	8	566,06	586,87	578,77	613,5	785	626,04
2024 oficial	41	586,68	598,16	592,37	674,48	719,02	634,14

Fonte: Elaborada pelo autor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das oficinas (2017-2024) indicam que o envolvimento do estudante é essencial para melhorar a escrita e o desempenho no Enem. Enquanto a participação nas oficinas foi acima de 80%, as médias aumentaram, mas com a queda na adesão, as médias caíram. Os dados indicam que para 70% dos estudantes, a redação é a maior nota e a que mais contribui para sua entrada no ensino superior. Ao longo de 8 anos, das 25 notas acima de 900, 24 fizeram as oficinas e 1 estudou o resumo do material. O MD ajuda o estudante a superar dificuldades e a entender a redação do Enem, mas sem a prática de escrita, ele tem pouco resultado. Com base nesses dados, é possível afirmar que o projeto *Rmil* tem contribuído para transformar a escrita em uma ferramenta de inclusão para muitos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Revista Calidoscópio**, v. 14, n. 3, dez 2018, p. 361-368.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BELLI, Jurema Iara Reis (Org.). **Cidadania, direitos humanos e formação de professores**: experiências pedagógicas e reflexões teóricas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2012**: guia do participante. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima; SILVA, Ananias Agostinho da. O gênero redação do Enem: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 2, 2023.

GALVÃO, Carolina Jardim. O acontecimento linguístico da redação modelo Enem: impactos na produção textual do ensino médio brasileiro. **Cadernos de Linguística**. Campinas, São Paulo, v. 5, n. 2, 2024, e733

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, Vera L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (Orgs.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

SANTOS, Fabiana Sant'Ana. **A redação do Enem**: representações e práticas de escrita de estudantes concluintes do Ensino Médio. Dissertação. Universidade Estadual de Montes Claros, 134 p. 2024.

SCHNEULY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO; G.S. CORDEIRO. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

PROJETO REDAÇÃO NOTA MIL: O MODELO DIDÁTICO

Jefferson Adriano de Souza[1]

Francielle Maria Pereira[2]

Júlia Ramos da Silva [3]

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar um conjunto de 7 redações nota mil presentes na Cartilha do Participante de 2022. Dados do Inep (2025) apontam que apenas um estudante da rede pública obteve nota máxima e cerca de um milhão de textos tiveram notas abaixo de 600 pontos, o que configura uma situação de exclusão. Com base nisso, o projeto *Redação nota mil*, realizado em um campus do IFPR, com estudantes dos últimos anos do médio integrado, oferece oficinas de escrita, pautadas em um modelo nota mil, para melhorar o desempenho dos participantes no Enem. A construção do modelo didático é baseada na análise de um conjunto de textos nota mil e no aporte teórico do Interacionismo sociodiscursivo, de Bronckart (1999). O objetivo central é analisar a estrutura e o conteúdo de redações nota mil e levantar as principais características desse gênero, pautados em Abreu-Tardelli e Apostolo (2018). Os dados mostram que as redações notas mil possuem estruturas semelhantes na introdução, argumentação e proposta, com divergência de conteúdo nas citações. Os textos revelam um repertório variado e coerência entre o ponto de vista e os argumentos apresentados. Esta pesquisa ajuda a aprimorar as capacidades de linguagem e o desempenho dos estudantes na redação para que eles possam agir sobre o mundo e construir um futuro melhor.

Palavras-chave: 1. Oficinas 2. Escrita 3. Modelo didático 4. Redação 5. Enem

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a cartilha do Enem 2022 e os as redações nota mil, esta pesquisa se relaciona com a sustentabilidade humana, pois objetiva aprimorar as capacidades de escrita e as possibilidades do sujeito agir sobre o mundo, em busca de uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, ao propor uma leitura reflexiva dessa cartilha, esta análise fortalece o ideário de uma educação de qualidade, investindo na linguagem como ferramenta de inclusão para formar cidadãos éticos e sustentáveis.

A escrita é essencial para expressar ideias e participar da vida social. No entanto, muitos enfrentam dificuldades para organizar o pensamento nessa modalidade. Sobre essa questão, Irandé Antunes (2003) destaca que escrever não é só redigir palavras no papel, mas construir sentidos; não é inato e vazio, mas um

[1] Doutor em Estudo da Linguagem, Instituto Federal do Paraná, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, francielle03maria@gmail
[3] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, julia.0822.ramosilva@gmail.com

processo que envolve trabalho, propósito, estratégia e interação. Por isso, é vital praticar e desenvolver essa capacidade em uma sociedade grafocêntrica.

Nesta pesquisa investigamos: quais as características da redação nota mil, presentes em 7 textos da Cartilha do Enem 2022? Os objetivos são: identificar características do gênero e refletir sobre o modelo didático (MD). Este estudo pode contribuir para melhorar as capacidades de escrita, oferecendo reflexões úteis sobre as estruturas e estratégias utilizadas em uma redação nota mil. Além disso, colabora para aprimorar a educação pública, promover autonomia e mitigar desigualdades.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa documental analisa 7 redações nota mil, presentes na Cartilha do Participante de 2022. O objetivo central é observar as características desses textos e refletir sobre o modelo didático (MD). Para Antônio Carlos Gil (2010), a pesquisa documental busca informações em documentos que não receberam tratamento científico.

Na realização deste estudo, primeiro foi feita a leitura dos 7 textos da cartilha para determinar os elementos do estudo. Dessa forma, dividimos a análise em 3 partes: introdução, argumentação e proposta. Lemos com atenção, as 7 introduções e definimos os critérios: número de linhas e períodos; existência de citação; tipos de tese (oposição/ afirmação) e tipo de conclusão (solução/ causas).

Na argumentação, definimos como critérios: número de linhas e períodos; palavras iniciais; maneira de iniciar (opinando ou citando); áreas das citações; existência de explicação; tipo de conclusão (reafirmação ou solução). E por fim, na proposta de intervenção, descrevemos: número de linhas e períodos; palavras iniciais; retoma a tese ou responde as perguntas (quem, o que, como e para que). Esses critérios estão pautados nas 5 competências da cartilha de 2022.

3 GÊNERO TEXTUAL E MODELO DIDÁTICO

A base teórica deste estudo é o Interacionismo sociodiscursivo (ISD), cujo o trabalho com a escrita é baseado no gênero textual. Para se ensinar um gênero, cria-se um modelo didático (MD) que organiza a sequência didática/ atividades. A partir dessa sequência, espera-se que o sujeito se aproprie do gênero e aprimore suas

capacidades de escrita. Nesse processo, a reprodução é uma etapa necessária que precisa caminhar rumo ao domínio do gênero e à autonomia de escrita.

Para Bakhtin (1992), os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, presentes na sociedade, produzidos de acordo com a necessidade, participantes e intenção do sujeito. É necessário destacar que o gênero apesar de sua estabilidade, não é fixo. Segundo Bronckart (1999), o texto é uma produção de linguagem com organização de conteúdo, frases e regras de composição dentro de um contexto de produção.

Na visão de Bernard Schneuwly (2004), o gênero é um *megainstrumento* para desenvolver as capacidades de linguagem e possibilitar ao sujeito agir em diferentes situações. O gênero media a ação do sujeito com o mundo, mas requer apropriação para exercer sua função. Nessa concepção, o sujeito deve desenvolver algum controle para planejar o texto, usar diferentes recursos e conquistar autonomia.

No ISD, o modelo procura facilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tornando o ensino mais didático. Ele define os conteúdos ensináveis e as atividades necessárias para melhorar a escrita. Desse modo, o gênero pode passar por modificações para se configurar em um modelo capaz de ajudar o sujeito a aperfeiçoar suas capacidades (ABREU-TARDELLI, APOSTOLO, 2018).

Para Machado e Cristovão (2009), o MD norteia as práticas de produção e, para produzi-lo, é necessária uma análise de um conjunto de textos do mesmo gênero, considerando a estrutura, contextos, conteúdos e marcadores, além de observar as variações para se alcançar as características recorrentes que servirão de base para o ensino. O MD é um objeto provisório e em transformação. Na construção e aplicação do modelo é importante entender as capacidades e dificuldades dos estudantes no trabalho com um gênero.

No projeto *Redação nota mil*, utilizamos o MD 2016, presente na Cartilha de 2017, escolhido por duas bolsistas em 2018. O texto era complexo e extenso, com citações na introdução e nos argumentos. Para transformá-lo em um MD, 5 estudantes copiaram o texto com tempo cronometrado. Apenas 1 conseguiu fazer a cópia em 30 linhas e dentro dos 20 minutos. Assim, foi preciso reduzir o texto, sem comprometer o conteúdo para torná-lo possível de ser ensinado, nos limites impostos pelo Enem.

4 REDAÇÃO DO ENEM E A CARTILHA DO PARTICIPANTE

Conforme a Cartilha do Enem 2022, a redação é um gênero dissertativo-argumentativo para defender um ponto de vista sobre o tema proposto, com argumentos fundamentados. No texto, o estudante deve estruturar ideias de forma clara, apresentando: introdução, dois argumentos e conclusão. É preciso expor e explicar ideias, mobilizar fatos, dados e exemplos para convencer o leitor de que o ponto de vista é relevante. Além disso, é vital propor solução para o problema, respeitando as normas da língua e os direitos humanos (BRASIL, 2022).

Em 2012, foi publicado o primeiro *Guia do participante* para esclarecer os critérios de correção, as competências avaliadas e uma amostra de 7 textos nota mil. Tais orientações continuam presentes na Cartilha de 2022, mas o padrão nota mil mudou. Em 2012, o texto continha: 4 ou 5 parágrafos, pessoalidade (1ª pessoa do plural), poucas citações, argumentação com prós e contras, intervenção genérica. Em 2022, a redação nota mil apresenta: 4 parágrafos, impessoalidade (3ª pessoa), argumentação com muitas citações e intervenção padronizada.

Na Cartilha de 2022, é detalhada as 5 competências que orientam a correção da redação. A competência 1 avalia o domínio da escrita formal, observando as convenções (acentuação, ortografia), as regras gramaticais (regência, concordância, pontuação), escolha de registro e de vocabulário. Os textos devem ser bem estruturados, com orações subordinadas, primando pela clareza e fluidez. O avaliador verifica o uso de informalidade, períodos truncados, ausências e/ou excessos que comprometem a compreensão.

A Competência 2 avalia a capacidade do participante de compreender o tema e defender um ponto de vista, apresentando argumentação, com base em áreas do conhecimento (repertório sociocultural). É necessário apropriar-se dos textos de apoio, sem copiá-los; apresentar informações bem conectadas com o ponto de vista, evitando frases soltas, fuga ou tangenciamento do tema.

Na competência 3, é avaliada a forma como o estudante seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos e argumentos para defender seu ponto de vista. Trata da inteligibilidade do texto, ou seja, da coerência das ideias apresentadas, fundamentadas por um projeto de texto. Essa competência envolve a seleção e relevância dos argumentos, a progressão e organização do texto.

Na competência 4, o estudante deve empregar corretamente os mecanismos

linguísticos vitais para a construção da argumentação. Essa competência avalia a conexão lógica e formal entre as partes do texto, usando recursos (preposições, conjunções, advérbios, pronomes) para promover a coesão textual. É preciso articular as partes do texto (orações, parágrafos), usando os conectores para estabelecer relações lógicas e favorecer a compreensão, além de evitar repetições.

Por fim, a competência 5 avaliar a proposta de intervenção para um problema social, sem violar os direitos humanos. A solução proposta deve ser viável e propor: (o que deve ser feito) determinando o ator social (quem deve resolver o problema); o meio de execução (como deve ser feito); seu efeito ou finalidade (para que deve ser feito) e incluir um detalhamento. No próximo tópico, discutimos os resultados das análises dos 7 textos nota mil.

5 A REDAÇÃO NOTA MIL DA CARTILHA 2022: REFLEXÕES E ANÁLISES

Antes de aplicarmos as oficinas em 2024, iniciamos o estudo de sete redações nota mil, presente na Cartilha do Participante 2022. O objetivo dessa análise era verificar validade no modelo didático 2016, usado nas oficinas e, organizar informações importantes para compartilhar com os estudantes sobre a estrutura e características de um texto nota mil. Abaixo, apresentamos tabelas que sintetizam esse esforço de pesquisa, iniciando pela introdução.

Tabela 1 – *Elementos da introdução nota mil*

T	Per./ linhas	Citação	Tese	Tipo Conclusão	Palavras-chave
1	4/20	Sim, Filosofia Nancy Fraser Justiça social	Oposição No entanto,	Solução "O Estado deve facilitar..."	Para, nesse viés, tendo isso em vista
2	4/12	Sim, política Noberto Bobbio Democracia	Oposição Contudo,	Solução/ "Deve-se discutir"	Para, logo
3	3/13	Sim, Constituição Cidadania	Oposição Diferentemente	Sem conclusão	Nesse contexto
4	3/12	Sim, Arte Cândido Portinari Desigualdade	Reafirma o problema	Solução "é fundamental discutir..."	Com base nisso,
5	4/13	Sim, Literatura Vidas Secas, Graciliano Ramos	Reafirma o problema	Solução/ "é imprescindível conhecer..."	A partir desse contexto,
6	3/8	Sim, Constituição Direitos	Oposição Entretanto,	Apresenta causas do problema	Tal
7	4/12	Sim, Sociologia Jessé Souza Subcidadãos	Reafirma o problema	Solução/ "É fundamental a atuação..."	Sob a perspectiva, essa, tal, assim

Fonte: elaborada pelos autores

A análise das introduções revelou que o primeiro parágrafo do texto nota mil tem: 3 a 4 períodos, 8 a 10 linhas e inicia-se por citação. As áreas mencionadas são: Filosofia, Literatura, Arte e Sociologia. As citações referenciam: Constituição, Cândido Portinari, Graciliano Ramos, Jessé Souza, etc, destacando os conceitos de: desigualdade e subcidadania.

A tese pode reafirmar ou se opor à citação, sendo a oposição a mais comum. Na conclusão, a maioria apresenta solução para o problema. Os termos mais usados são: *esse, essa, isso, tal, para, nesse viés/ contexto*. Usualmente, essa é a parte mais objetiva, sendo a tese o elemento central. Em sua construção, o candidato dialoga com as competências (1,3,4), acionando: períodos curtos; repertório e conectivos. Isto é, na introdução já se inicia a argumentação. É possível observar um modelo estável nas regularidades (citação, contra-argumento, conclusão por solução).

Tabela 2 – *Elementos da argumentação nota mil*

T	Per./ Linhas	Palavra inicial	Opinião/ citação?	Área/autoria/ conceito	Explica	Tipo conclusão Conectivos
1	4/15/12	De início Além disso	Opinião	Geo Milton Santos, cidadanias mutiladas Fil Jean-Paul Sartre Liberdade para decidir	Sim	Finalidade Dessa forma, Desse modo, segundo, conforme, nesse contexto, nessa perspectiva
2	5/12/12	Primeiramente Além disso	Opinião	Soc. Karl Marx Desigualdades Lit. Graciliano Ramos Ausência do Estado	Sim	Reafirmação/ Solução Para, sob esse viés, assim, dessa forma, nesse contexto, dessa situação, ademais.
3	4/12/12	Acerca dessa lógica Além disso	Opinião	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento Exemplo	Sim	Reafirmação Sob esse viés, segundo, assim, sob essa óptica, nesse sentido, portanto.
4	4/12/14	Com efeito Ademais	Opinião	Hist Caio Prado Junior Estado com base frágil Hist José Murilo de Carvalho Cidadania operária IBGE Soc Floresta Fernandes	Sim	Reafirmação Tal situação, logo, desse modo, isso, assim.
5	4-3 10/11	Com efeito Além disso	Opinião	Hist José Murilo de Carvalho Lit Graciliano Ramos Ant Lília Schwarcz	Sim	Reafirmação Isso, sob essa ótica, dessa forma, tal questão, com isso.
6	5-4 15/10	Diante desse cenário Ademais	Opinião	Soc. Gilberto Freyre "Casa-grande e Senzala" Soc. Nick Couldry Democracia	Sim	Reafirmação Nesse contexto, dessa forma, em consonância, sendo assim, nessa perspectiva, sob esse viés, desse modo.
7	4/9/11	Convém ressaltar Por conseguinte	Opinião	Fil. Immanuel Kant Estado de "menoridade" Soc. Thomas Marshall	Sim	Reafirmação Nesse sentido, consoante, tendo isso em vista, nessa perspectiva, contudo, dessa forma

Fonte: elaborada pelos autores

As análises revelam que o parágrafo tem 4 períodos e mais de 10 linhas. No primeiro período, apresenta-se a opinião sobre uma das causas do problema e as palavras mais usadas são: *com efeito; além disso e ademais*. Na citação, destacam-se as áreas de sociologia, filosofia, história e literatura, associadas a: Gilberto Freire, Florestan Fernandes, José Murilo de Carvalho e Graciliano Ramos. Os conceitos usados são: democracia, cidadania, desigualdades, ausência do Estado.

Nos textos, os autores explicam a citação e preferem concluir reafirmando a tese. As palavras-chave mais usadas são (*dessa forma, modo; nesse contexto/ sentido/ perspectiva; segundo, conforme, assim, isso, tal*). A argumentação é avaliada pelas Competências 2 (uso de conceitos/ repertório) e 3 (assertividade dos argumentos). Essa é a parte mais importante para verificar a coerência entre o ponto de vista defendido (tese) e os argumentos apresentados (citações, dados e fatos).

Tabela 3 – *Elementos da proposta de intervenção nota mil*

T	Per./ Linhas	Palavra Inicial	Retoma/ Resp?	Quem/ o que	Como	Para que	Retoma a Intro.	Obs.
1	3/ 15	Portanto	Retoma Tese	Estado/ parceria federal, estadual e municipal/ democratizar a retirada	Construção de cartórios na periferia	Ampliar o acesso à cidadania	Sim	3 questões no período (longo)
2	5/12	Portanto	Retoma	Estado/ criar mutirão	**Detalha** muito União de vários setores/ ação coletiva	Reparar injustiças e solidificar a democracia	Não	Excesso ao detalhar 2 períodos, 8 linhas
3	4/12	Diante do exposto, conclui-se	Retoma	Governo Federal/ propiciar acesso	**Detalha** Unidades móveis	Aumentar o número de cidadãos	Sim sutil	3 questões no período Detalhes excessivos
4	4/11	Portanto	Retoma	Ministério Educação Reforçar instrução	**Detalha** muito "Para isso" Projeto Nacional	Formar pessoas cientes	Sim sutil	Excesso no como
5	4/14	Portanto	Retoma	Detalha Poder Executivo Ministério da Mulher Direitos humanos Ampliar o acesso	**Detalha** muito "Tal ação" Projeto Nacional Articulação	Mitigar desigualdades	Sim	Excesso no como
6	4/11	Portanto	Retoma	Governo Federal Implementar Varas da Infância	**Detalha** "Tal ação" Criar secretarias para pesquisar	Suprir demanda Garantir cidadania	Não	Excesso no como
7	4/13	Portanto	Resp.	Governo Federal Esclarecimentos Para combater invisibilidade	**Detalha** muito "Para isso" Ministério Mulher	Alcançar a cidadania	Sim	Excesso no como Mistura, mas Há clareza

Fonte: elaborada pelos autores

As análises indicam o último parágrafo possui: 4 períodos e mais de 10 linhas. Esse parágrafo vale 200 pontos e os cursinhos reforçam isso. A palavra inicial mais citada é a conjunção “portanto”. O parágrafo inicia retomando o problema/tese e, só depois, respondem: quem, o que, como e para que. Na questão “quem”, o Estado/governo é o mais citado e, apenas duas propostas indicam os Ministérios.

O detalhamento ocorre sempre na questão “como” resolver o problema, de forma excessiva. Provavelmente, porque os cursinhos reforçam que esse ponto retira mais nota. Muitos textos retomam a citação da introdução no último período e, por fim, todos apresentam os 4 elementos, sendo a questão “como” a mais detalhada. A intervenção é avaliada pela Competência 5, que exige clareza, viabilidade e detalhamento, com respeito aos direitos humanos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises dos 7 textos da Cartilha do Enem 2022, apontamos algumas regularidades: 1) coerência no conteúdo (introdução, desenvolvimento e conclusão bem fundamentados); 2) argumentos consistentes e coerentes com a tese; 3) repertório variado e vocabulário adequado; 4) contra-argumento (oposição) na introdução; 6) conclusão de parágrafos pautada em solução; 7) coesão com pronomes (tal, isso, esse), conjunções (para, segundo, logo) e advérbios/locuções (além disso, assim, dessa forma); 8) argumentação iniciada por opinião; 9) citação seguida de explicação e 10) intervenção com retomada de tese e detalhamento do item *como*.

O estudo da Cartilha do participante e a organização das características da redação nota mil colaboram para construir um modelo didático mais eficiente e atual. Desse modo, os sujeitos podem ampliar seu conhecimento sobre o gênero, suas capacidades de linguagem e de ação para estruturar seus textos e alcançar um desempenho melhor no Enem.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; APOSTOLO, Malu Ciencia. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. **Revista Calidoscópio**, v. 14, n. 3, dez 2018, p. 361-368.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino(outra escola possível).** São Paulo, parábola editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326

BELLI, Jurema I. Reis (Org.). **Cidadania, direitos humanos e formação de professores**: experiências pedagógicas e reflexões teóricas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2012**: guia do participante. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Anna R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (Orgs.). **O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

SCHNEULY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO; G.S. CORDEIRO. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.1

RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO

Ismênia Maria de França Soares Andrade[1]

Nara Núbia Gomes Pereira Evangelista[2]

Raabe Feitoza de Melo[3]

Raimundo Marcio Mota de Castro[4]

Fernando Lionel Quiroga[5]

RESUMO

O presente estudo aborda a relação do livro didático com as tecnologias digitais, tendo por objetivo perceber a eficácia dos recursos digitais complementares que são acessados por meio do livro didático físico, conhecidos como “currículo oculto”, utilizados na ampliação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o estudo busca elucidar o papel do material didático digital como ferramenta principal dessa metodologia, e compreender como esses diferentes meios podem não apenas coexistir, mas contribuir, cada um em sua natureza específica, para a construção do conhecimento. Nesse contexto, diante do cenário atual da educação, a investigação desse tema justifica-se em compreender quais serão as melhores práticas para o uso das tecnologias na educação formal, garantindo um ensino de qualidade alinhado às demandas do século XXI. O estudo será conduzido utilizando-se da metodologia qualitativa por meio de revisão bibliográfica, destacando-se autores como Munakata, Lajolo e Moran. O estudo revela que embora o livro didático seja, historicamente, a principal ferramenta de ensino, a cultura digital oferece novas oportunidades pedagógicas, sendo que a relação entre o livro didático e as tecnologias digitais no ensino refletem uma transformação no cenário contemporâneo da educação. Entretanto, para que essa evolução seja bem-sucedida, é fundamental que escolas e professores passem por um processo de adaptação e formação contínua no que se refere às tecnologias digitais.

[1]Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO. ismeniamarya2@gmail.com

[2]Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO naranubiagpe73@gmail.com

[3]Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO. Bolsista da CAPES. raabemelo@outlook.com

[4]Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO. prof.marcas.posgrad@gmail.com

[5]Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO fernando.quiroga@ueg.br

Palavras-chave: Livro didático. Tecnologias. Recursos digitais. Currículo oculto. Formação contínua.

1 INTRODUÇÃO

Com o crescente processo de industrialização e urbanização na segunda metade do século XIX, uma nova demanda surge na sociedade: a modernização e ampliação da educação, como projeto de integração ideológico e político (Petitat, 1994). Durante esse período, no Brasil, há uma renovação no modelo educacional, marcada pela transição da “escola de primeiras letras” para o modelo da escola moderna, influenciado pelas ideias de Rui Barbosa. Sob as orientações do legislador, os programas educacionais foram reformulados e ampliados, bem como fortalecidos pela adoção de livros e manuais didáticos, que se tornaram parte essencial para o processo educacional (Mormul e Machado, 2013).

O livro didático inicia sua popularização no Brasil no século XIX, como facilitador de transmissão do conhecimento. Seu caráter sistemático foi desenvolvido especificamente para esse fim, e a ele atendeu muito bem. Devido à essas características, esse manual de ensino se tornou objeto central no processo de ensino-aprendizagem e perdura como principal recurso didático até os dias atuais (Bittencourt, 1993).

Atualmente, no entanto, o avanço das tecnologias digitais desafia a centralidade representativa dos livros didáticos na educação formal, ou seja, no processo de aprendizagem sistemático e estruturado. Com suas constantes inovações e possibilidades, esses recursos tecnológicos impactam diretamente o processo de aprendizagem, impulsionando uma transformação significativa nas práticas tradicionais de ensino, visando torná-las mais interativas e dinâmicas. Nesse contexto, a cultura digital altera intrinsecamente a atual relação entre o aluno, o professor e o conteúdo, trazendo a problemática sobre quais serão as melhores práticas para o uso das tecnologias na educação formal, garantindo um ensino de qualidade alinhado às demandas do século XXI.

As inovações tecnológicas trouxeram novas possibilidades para a prática pedagógica e ferramentas como plataformas educacionais, videoaulas,

aplicativos e até mesmo a inteligência artificial possibilitam diferentes abordagens, de forma a tornar o ensino mais dinâmico, personalizado, engajado e com maior alcance. Segundo Moran (2015), o uso desses novos recursos não substitui os métodos tradicionais, mas os enriquece, tornando a experiência de aprendizagem ainda mais eficaz, desde que sejam utilizados corretamente. Assim, essa relação entre o livro didático e as tecnologias digitais não deve ser vista como um risco para educação, mas uma possibilidade de evolução e inclusão.

Diante desse cenário, o elo entre os livros didáticos e as tecnologias digitais suscita debates fundamentais na área da educação. De um lado, os livros didáticos possuem o objetivo de sintetizar conteúdos minuciosamente pré-definidos por profissionais, de forma sistemática e estruturada. Por outro lado, as tecnologias digitais trazem consigo um mundo de possibilidades, marcado pela interatividade e pelo acesso ilimitado ao conhecimento. Construir, nesse sentido, um processo pedagógico em que ambas as ferramentas possam coexistir e se complementar é imprescindível à luz das demandas contemporâneas.

2 CONCEITUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é, tradicionalmente, o recurso didático central da educação formal no processo de ensino-aprendizagem. A professora Marisa Lajolo (1996, p. 4-5), discorre sobre a natureza dessa ferramenta pedagógico em seu artigo intitulado "Livro didático: um (quase) manual de usuário":

> Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. (...)
> (...) Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, do aprendizado coletivo e orientado por um professor (...).

O livro didático é, claramente, central no ensino formal, mas o que explica a elevação de seu status a indispensável no ambiente pedagógico é sua trajetória histórica. Como aponta Kazumi Munakata (2003), “a história do livro

didático permite vislumbrar indícios de seus usos e assim, apreender aspectos das práticas escolares". Dessa forma, para compreender seu papel contemporâneo, torna-se fundamental analisar sua evolução ao longo do tempo.

O livro didático tem sido, historicamente, um objeto pedagógico central no ensino formal. Sua presença na sala de aula ajuda a garantir uma padronização do conteúdo lecionado ao longo dos anos, em diferentes instituições e por diversos docentes, assim democratizando o conhecimento, além de organizá-lo em uma lógica progressiva que facilita a compreensão dos alunos.

Munaka (1997), ainda a discorrer sobre as funcionalidades do objeto-livro, destaca que além do pedagógico, os manuais também desempenham um papel social, ao reduzir a disparidade de formação entre pessoas com condições distintas. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, mesmo que de formas distintas, o livro se torna um agente democratizante.

3 CONCEITUAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL

O avanço das tecnologias digitais teve profundo impacto na organização da sociedade e em suas instituições, tal qual a educação. No contexto pedagógico, essas mudanças afetaram diretamente as formas tradicionais de ensino. Para compreender esse fenômeno, torna-se necessário conceituar as tecnologias digitais, para estabelecer um diálogo sobre educação e as dinâmicas contemporâneas que envolvem os livros didáticos.

As tecnologias digitais são tema central do trabalho de Pierre Lévy (1999, p. 45), que as conceitua com precisão em sua obra "Cibercultura":

> As tecnologias digitais são dispositivos e processos baseados na computação e na conectividade em rede, que permitem a criação, o armazenamento, a manipulação e a transmissão de informações de maneira interativa e descentralizada (...).

No campo da educação, essas tecnologias significam uma ampla gama de recursos que se abrem ao ensino. Os novos dispositivos podem diversificar as estratégias pedagógicas, auxiliando o processo de ensino-aprendizagem, por meio de materiais mais interativos, dinâmicos e adaptados às necessidades particulares de cada aluno.

A utilização destes recursos digitais na educação tem sido tema de abrangentes discussões entre especialistas da área. Moran (2015), argumenta que o uso dessas ferramentas não substitui os métodos tradicionais, com a centralidade no livro didático, mas deve enriquecer o ambiente de ensino, na perspectiva de novas interações. Nesse sentido, o desafio não está apenas na introdução das tecnologias digitais, mas em uma integração pedagógica eficaz, garantindo que todos os elementos e agentes desse processo se articulem para uma elevação da construção do conhecimento.

A cultura digital diz respeito a como a tecnologia molda a maneira como as pessoas interagem, as informações que consomem e o conhecimento que produzem. Pierre Lévy (1999, p. 17) define a cultura digital, na mesma obra "Cibercultura":

> A cultura digital é caracterizada pela interconexão em rede, pela interatividade e pela reconfiguração das formas de produção e disseminação do conhecimento. Nesse novo ambiente, o saber deixa de ser centralizado e hierárquico, tornando-se colaborativo, dinâmico e acessível a todos que participam da rede (...).

Na educação, a cultura digital propõe uma transformação no papel desenvolvido pelo professor e pelo aluno. O docente abandona a posição de detentor do conhecimento e passa a atuar cada vez mais como mediador. O aluno, por sua vez, deveria assumir um papel mais ativo no próprio aprendizado, utilizando múltiplas fontes de conhecimento e buscando de forma mais autônoma desenvolver seu intelecto. Todas essas ações com o intuito de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e eficaz para ambos.

Neste processo, o livro didático permanece com papel significativo no ensino, com ele o professor consegue ter uma direção, amparado por uma sustentação didática que o livro lhe fornece. Como também, o aluno consegue guiar-se com o apoio dessa ferramenta educacional tão importante. O professor é o mediador desse processo. Na práxis, o livro didático, as tecnologias digitais e a cultura digital não devem ser vistos como antagonistas, mas sim como um processo de adaptação para que entrem em convergência (Milton Santos, 2006). Enquanto o digital promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e diversificado, o livro didático mantém sua função estruturante, garantindo que o ensino siga uma progressão hierárquica e didática (Buckingham, 2007).

Cabe, portanto, aos educadores e gestores desenvolverem habilidades para navegar e integrar esse ambiente digital e ampliar seus recursos de maneira eficaz para oferecer uma educação inovadora que esteja de acordo com as demandas do século XXI.

4 CURRÍCULO OCULTO E OS RECURSOS DIGITAIS COMPLEMENTARES NA AMPLIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O currículo oculto é, tradicionalmente, como conceituado por Paulo Freire (1996, p. 85), em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”:

> (…) a educação que se dá na prática da escola, através das relações estabelecidas entre professores e alunos, da forma como os conteúdos são abordados, da disciplina e da hierarquia que permeiam o ambiente educacional, da forma como a cultura escolar é vivida e transmitida (...).

No contexto da cultura digital, porém, esse currículo ganha novas dimensões. O aprendizado implícito dentro do ambiente escolar se tornou mais diversos e perceptível com a crescente adoção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, por meio do uso de QRcodes nas páginas dos livros, links que direcionam para filmes, vídeos e imagens, as plataformas digitais e até mesmo versões digitais do próprio livro tem tornado essa fronteira cada vez mais nebulosa. A integração desses novos recursos traz implicações tanto ao processo de ensino em si, quanto à formação dos docentes, e às aprendizagens implícitas que os alunos absorvem ao interagir com essas ferramentas.

Segundo Moran (2015), a educação digital não pauta uma substituição do livro didático por plataformas digitais, mas ela permite uma ampliação da educação tradicional, viabilizando novos métodos em que o aluno se vê mais imerso em um processo contínuo de descoberta. Assim, a implementação de tecnologias digitais no ambiente escolar reforça a ideia de um currículo dinâmico, integrador e que está em contínua transformação para melhor suprir as demandas que vão surgindo. Como destaca Puelles (1997, p. 126), “o currículo formal e o currículo oculto coexistem, e, muitas vezes, as mensagens do

currículo oculto acabam sendo mais influentes do que as intenções explícitas no currículo formal".

Em termos de atender ao currículo, a utilização desses recursos permite ao aluno um ambiente mais dinâmico e flexível, que além de mais atrativo, torna o aprendizado mais autônomo por parte do estudante.

No entanto, também existem desafios relacionados ao uso desses recursos. O uso excessivo de tecnologias digitais pode resultar em um aumento contradizente da desigualdade do acesso ao conhecimento. Munakata (2003), aponta que o uso de recursos didáticos, sejam eles impressos ou digitais, deve ser cuidadosamente planejado para não ressaltar as desigualdades já existentes, mas sim contribuir para a inclusão do aluno no contexto social e acadêmico.

Outra dificuldade, é que esse conhecimento pode estar ainda mais implícito e inacessível, uma vez que os docentes não passam por um processo de formação condizente com ritmo acelerado da evolução digital. Na obra de Moran (2015, p. 45), "A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá", o autor explica:

> As tecnologias digitais não fazem parte da formação dos professores atuais, o que os coloca em uma situação de desatualização diante da rapidez com que essas tecnologias evoluem. Eles se veem desafiados a acompanhar uma realidade tecnológica que não faz parte de sua própria formação, e essa falta de familiaridade cria uma grande distância entre os métodos tradicionais e as novas exigências educacionais (...).

O trecho explicita o obsoleto costume de grande parte do corpo docente, ainda preso aos métodos tradicionais, o que pode ser prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem, não só por tornar o repertório de seus alunos deficiente, como os expor aos riscos das informações sem curadoria.

5 RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO, SENDO AMBOS RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS NA ATUALIDADE

Na atualidade, as escolas possuem acesso a inúmeros recursos inovadores, proporcionados pelas tecnologias, entretanto o livro didático ainda é a principal ferramenta de apoio ao professor dentro das escolas. Em 2015, em

um processo de reformulação e inserção das tecnologias de ensino, o PNLD (BRASIL, 2015) trouxe pela primeira vez o uso de livros digitais, juntamente com os impressos de utilização e complemento, para introduzir também as novas tecnologias na sala de aula.

É notável que o livro didático foi evoluindo ao longo dos anos, as mudanças sociais impeliram estas mudanças e, no mundo contemporâneo ele já se encontra na versão virtual. E cada vez mais, atrelado a essa evolução do livro didático, os professores precisam buscar formação e compreensão sobre as ferramentas tecnológicas em suas práticas educacionais, pois os alunos estão diretamente inclusos e imersos nas tecnologias. O professor deve estar ambientado com todas essas ferramentas para buscar efetivar uma didática mais coerentes e assertiva a cada situação vivenciada com os alunos. Como ressalta Levy (1999) é preciso repensar nas práticas pedagógicas, não só na utilização dos equipamentos e acessórios tecnológicos, como também a situação que irá utilizar deste mecanismo. “Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais” (Levy,1999).

Para Moran (2000, p. 12), a questão não é apenas a tecnologia para ensinar, mas sim como ampliar, “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo, no entanto nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual”. Assim como afirma (MORAES, 1997), simplesmente entrar na internet ou usar as tecnologias não é o mais importante, e sim possuir ferramentas e estender o espaço da escola, é preciso conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas computacionais na educação, pois entende-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação só podem dar certo pelo crivo do professor, sob sua orientação e supervisão, pois estes possuem o respaldo técnico de utilizar o recurso tecnológico e transformá-lo em conhecimento para os estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo considera que a evolução das tecnologias digitais e o desenvolvimento de uma cultura digital trouxeram novas possibilidades à

educação, questionando o modelo tradicional de educação baseado no uso exclusivo do material impresso. Lévy (1999) afirma que a cultura digital transformou a maneira como o conhecimento é produzido e compartilhado, portanto, a relação entre o livro didático e as tecnologias digitais no ensino refletem uma transformação no cenário contemporâneo da educação. Embora o livro didático seja, historicamente, a principal ferramenta de ensino, a cultura digital oferece novas oportunidades pedagógicas. A chave para um ensino de qualidade está na integração dos recursos disponíveis.

Como expõe José Manuel Moran (2015, p 47), em sua obra “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá”:

> As tecnologias digitais não substituem os métodos tradicionais de ensino, mas os complementam, tornando a aprendizagem mais interativa, diversificada e acessível. O desafio está em integrá-las de forma pedagógica, garantindo que contribuam para um ensino mais significativo e envolvente (...).

Dessa forma, o futuro da educação aponta para um horizonte mais digital, no qual o livro impresso e as novas tecnologias possam coexistir para proporcionar uma experiência de aprendizado mais eficiente.

Destarte, para que essa evolução seja bem-sucedida, é fundamental que escolas e professores passem por um processo de adaptação e formação contínua, a união dessas abordagens pode promover um ensino mais rico e alinhado às demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. **Parecer sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** 1993. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <www.gov.br/mec>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BUCKINGHAM, D. **Educação na era digital**: a escola e a comunicação no mundo contemporâneo. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. São Paulo, 1996.

LAJOLO, M. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Ática, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld. Acesso em: 1 fev. 2025.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo: Papirus, 2000.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS PARECERES DE 1882.** Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, 2013. DOI: 10.14393/che-v12n1-2013-17. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22909. Acesso em: 24 jun. 2025.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático**: uma abordagem histórica. São Paulo: Ática, 1997.

MUNAKATA, Kazumi. **Investigações acerca dos livros escolares no Brasil**: das ideias à materialidade. VI Congresolberoamericano de Historia de La Educación Lationoamericana: Historia de lãs ideas, actores instituicioneseducativas. San Luís Potosí, 2003. CD-ROM.

MUNAKATA, K. **Os desafios da escola na era digital**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. São Paulo: EDUSP, 1994.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006.

O PERFIL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA UNIPRF

Héber Araújo Bezerra[1]

Márcia Dilma Felício Scolari[2]

RESUMO

Este trabalho tem como tema o perfil dos coordenadores pedagógicos de cursos realizados na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal. O problema investigado nesta pesquisa é a formação específica dos profissionais que ocupam essa função. Seu principal objetivo é conhecer o perfil desses coordenadores, considerando suas formações acadêmicas e específicas, bem como suas experiências profissionais relacionadas à atuação desses na função de coordenador. O método de tratamento de dados para este estudo foi a análise de conteúdo, com uma fundamentação teórica apoiada em Placco, Almeida e Souza (2011) entre outros autores. Os resultados desta pesquisa corroboram as constatações da revisão bibliográfica e da pesquisa documental, entre elas a ausência ou insuficiência de formação específica inicial ou continuada.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. UniPRF. Educação Profissional e Tecnológica. ProfEPT.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo é o perfil dos coordenadores pedagógicos dos cursos de qualificação profissional realizados pela Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRF). O recorte do problema discutido é a formação prévia desses profissionais para atuarem nessa função, e se insere numa pesquisa mais ampla, em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que investiga a atuação da coordenação pedagógica na UniPRF.

A realização desta análise se justifica no âmbito científico e acadêmico, pela produção de conhecimento no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob a perspectiva da organização e da gestão de espaços pedagógicos fora

[1] Graduado em Pedagogia e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica; Servidor na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal; heber.araujo@prf.gov.br.
[2] Doutora em Estudos da Tradução; Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; marciafelicio@ifsc.edu.br.

do ambiente escolar. Nesse ínterim, a revisão de literatura constatou a escassez de pesquisas a respeito da educação profissional realizada no âmbito das empresas e de outras organizações não escolares, ligadas diretamente ao mundo do trabalho, bem como a ausência de estudos sobre a atuação da coordenação pedagógica nas ações educativas de formação e qualificação de servidores públicos. Por outro lado, o conhecimento produzido neste estudo tem potencial para contribuir no aperfeiçoamento do processo formativo de servidores públicos e na melhoria da prestação do serviço prestado à sociedade.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é conhecer o perfil dos servidores que atuaram como coordenadores pedagógicos dos cursos de qualificação profissional na UniPRF, no ano de 2024, considerando suas formações acadêmica e específica, além de suas experiências anteriores na educação corporativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No relatório de ampla pesquisa realizada sobre os processos de coordenação pedagógica em todas as regiões do país, Placco, Almeida e Souza (2011) abordaram diversos aspectos como a identidade, os papéis, as atribuições, as condições de trabalho etc dos coordenadores pedagógicos.

Ao apresentar o perfil dos participantes da pesquisa, as autoras descrevem as seguintes características das coordenações pedagógicas: a maioria é ocupada por mulheres; faixa etária de 36 a 55 anos; a maioria tinha graduação em Magistério ou Pedagogia e especialização em áreas da educação; uma única com Mestrado e Doutorado; a maioria, ainda, tinha pouco tempo na função (um a quatro anos). Quanto ao acesso ao cargo, menos da metade dentre os pesquisados teve acesso por concurso público, enquanto as demais foram eleitas, convidadas ou transferidas (Placco; Almeida; Souza, 2011).

No entanto, a coordenação pedagogica na EPT se diferencia em alguns aspectos de sua correspondente na Educação Básica. Pois, enquanto, na Educação

Básica, o coordenador pedagógico constitui-se de cargo público, com exigência de formação em pedagogia e acesso por concurso público (Garbosa; Papi, 2022), na EPT, trata-se de uma unidade na estrutura organizacional da escola, compondo uma equipe de coordenadores pedagógicos (Silva; Brito, 2019); ou mesmo uma equipe multidisciplinar, com servidores e cargos de diversas formações profissionais específicas, lotados no setor (Gomes; Raymundo, 2023).

A educação corporativa na Polícia Rodoviária Federal, por sua vez, é uma área relativamente recente, instaurada há pouco mais de duas décadas e com a estrutura ainda em consolidação. Alinhada à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas do Governo Federal (Brasil, 2019), ela propõe-se colocar em prática uma educação para o desenvolvimento de competências dos servidores (Freire; Dandolini, 2020; Palhano, 2023). Assim, é responsabilidade da UniPRF a execução dos processos de educação corporativa, que englobam a formação e a qualificação profissional, ensino, pesquisa, inovação e desenvolvimento de lideranças (Brasil, 2023).

Na UniPRF, o coordenador pedagógico de cursos é um servidor, dos cargo de policial rodoviário federal ou da carreira especial (administrativa), atua mediante convocação e designação temporária e específica. Ele integra a estrutura de governança do curso, trabalhando com duas ou mais coordenações técnicas (geral, administrativa, logística e de segurança). Sua função principal é coordenar as atividades pedagógicas e acompanhar as frentes didáticas, de apoio e até as de caráter disciplinar (UniPRF, 2023). Para atuar nessa função não é exigida nenhuma formação ou qualificação específica. O único requisito é que o coordenador pedagógico precisa fazer parte do corpo de instrutores da UniPRF.

Considerando o referencial acima, este estudo pretende conhecer o perfil dos servidores que atuaram como coordenadores pedagógicos nos cursos de qualificação profissional realizados na UniPRF, no ano de 2024.

3 METODOLOGIA

Esta comunicação é oriunda da análise preliminar dos dados de campo, coletados no âmbito de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, delineada como estudo de caso (Gil, 2017), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos nos termos do parecer nº 7.475.666, no processo nº 86.356.125.0.0000.0185.

Seus dados foram constituídos depois da revisão de literatura, que permitiu mapear as pesquisas realizadas sobre o tema e esboçar um quadro teórico balizador (Silva; Menezes, 2005). Do mesmo modo, a pesquisa documental (Gil, 2017), realizada sobre fontes primárias (Gil, 2017; Marconi; Lakatos, 2003), que permitiu conhecer as normas internas de organização da educação corporativa no órgão, foi realizada previamente ao contato com os participantes.

O instrumento de coleta de dados, materializado em questionário *online*, foi dividido em seis seções: caracterização dos participantes; atuação da coordenação pedagógica na preparação do curso; atuação da coordenação pedagógica durante o curso; atuação da coordenação pedagógica depois do curso; papéis, saberes e dificuldades da coordenação pedagógica; e outros aspectos da atuação da coordenação pedagógica.

Foram convidados a participar do estudo os 18 (dezoito) coordenadores pedagógicos dos cursos presenciais realizados pela UniPRF no ano 2024, pois esses preencheram os critérios de inclusão. Dos convidados, 16 (dezesseis) manifestaram interesse em participar, todavia apenas 08 (oito) preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o questionário.

Atualmente, a pesquisa está em processo de exploração do material, segunda etapa da Análise de Conteúdo, na qual são realizadas a codificação e a categorização das unidades de registro, definidas pelo critério semântico. Posteriormente, serão submetidas à descrição, às inferências e à interpretação dos resultados (Bardin, 2020).

O estudo atual esboça a análise da seção relativa à caracterização dos

participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil sociodemográfico do coordenadores pedagógicos

A tabela 1 resume o perfil sociodemográfico dos participantes.

Tabela 1 – Perfil sociodemográfico dos participantes

Coordenador Pedagógico (CP)	Sexo	Idade	Tempo de serviço na PRF
CP_1	M	52	30
CP_2	M	40	13
CP_3	F	40	16
CP_4	M	53	20
CP_5	M	43	9
CP_6	M	54	30
CP_7	F	49	30
CP_8	F	50	20

Fonte: elaborada pelo autores

Dos coordenadores pedagógicos participantes, três são do sexo feminino e cinco são do sexo masculino. A distribuição é mais igualitária do que a proporção de homens e mulheres na PRF como um todo, cuja presença feminina representa pouco mais de 13% do efetivo (Barbosa; Porto, 2025). Nesse ponto, é notória a diferença em relação ao levantamento de Placco, Almeida e Souza (2011), que aponta a prevalência do sexo feminino na profissão docente e nas funções de coordenação pedagógica. Desse modo, como a docência e a coordenação pedagógica na PRF são realizadas por servidores do órgão, a prevalência de servidores de sexo masculino revela-se, também, no perfil dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

Dentre os pesquisados, três servidores têm 30 anos de serviço, dois têm 20 anos de serviço, dois têm entre 10 e 20 anos e apenas um tem menos de 10 anos de serviço, isso no período em que atuou como coordenador pedagógico. Diante

disso, vê-se, então, o significativo predomínio de servidores com mais de 20 anos de serviço atuando como coordenador pedagógico.

Santana e Martins (2019), apoiados em Tardif e Raymond (2019), destacam o peso da dimensão temporal na consolidação do saber-fazer do coordenador pedagógico, levando em consideração as trajetórias pré-profissional e profissional desses trabalhadores, além das contribuições de sua história pessoal, abarcando a vivência escolar, outros atores e outras vivências profissionais, incluindo a experiência docente.

4.2 Formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos

A tabela 2 apresenta a formação acadêmica informada pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.

Tabela 2 – Formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos

Nível superior	Pós-Graduação *lato sensu*	Pós-graduação *stricto sensu*	Capacitação em coordenação pedagógica
8	8	2	2

Fonte: elaborada pelo autores

Todos os respondentes têm curso superior, com prevalência de bacharelados (Administração, Ciências Contábeis, Direito e Odontologia) sobre uma única licenciatura (Educação Física), dentre esses, quatro são graduados em Direito. Todos os coordenadores participantes também cursaram pós-graduação *lato sensu*. Segurança Pública e Direito são as áreas de especialização mais presentes no currículo dos coordenadores. Além disso, três coordenadores têm especialização em Educação Transformadora e um em Técnicas Educacionais. Apenas dois coordenadores cursaram pós-graduação *stricto sensu*: um tem Mestrado em Direitos Humanos e outro tem Mestrado em Segurança Pública e Doutorado em Sociologia e Antropologia.

Sobre a capacitação específica para atuar na coordenação pedagógica,

apenas dois respondentes informaram ter participado de um Curso de Formação de Gestores e Desenvolvimento Pessoal (CFGDP), realizado em 2018. Porém, a normativa interna que dispõe sobre os cursos ofertados pela PRF (PRF, 2022) não elenca o CFGDP entre os cursos ofertados pela PRF atualmente.

A formação específica para atuar como coordenador pedagógico na Educação Básica é uma exigência normativa prevista na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Mesmo defendida por autores como Libâneo (2018), ela ainda não está plenamente efetivada, conforme destacam Diniz e Moraes (2020). Por outro lado, mesmo quando disponível, a formação inicial desse profissional se mostra inadequada, como já apontava o trabalho de Placco, Almeida e Souza (2011, p. 280). Nesse mesmo sentido, Santana e Martins (2019) constatam que a formação inicial em pedagogia é insuficiente para atender as diferentes dimensões da atuação do coordenador pedagógica e, também, que a formação continuada é insipiente e pouco estruturada. Desse modo, a formação para atuar como coordenador pedagógico na UniPRF sofre limitações semelhantes às observadas na Educação Básica.

4.3 Experiências profissionais

Quanto ao tempo de experiência na educação corporativa, a maioria dos participantes têm de 11 a 18 anos de experiência como instrutor, enquanto apenas dois atuam como instrutores há menos de 10 anos. A importância da temporalidade na constituição dos saberes e na atuação do coordenador pedagógico dialoga com a trajetória profissional, discutida na seção perfil sociodemográfico.

Também, foi verificada a situação dos coordenadores pedagógicos em relação à disciplina estruturante do curso, ou seja, à área de conhecimento principal, em torno da qual as competências a serem desenvolvidas no curso são definidas. Neste quesito, apenas dois coordenadores pedagógicos não são instrutores da disciplina estruturante do curso. Nesse contexto, de acordo com Libâneo (2018), a

coordenação pedagógica pode englobar todas as disciplinas ou restringir-se a uma única disciplina, exigindo um grupo de coordenadores pedagógicos.

A pesquisa de Silva e Brito (2019) analisou uma equipe de coordenação pedagógica, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Os autores constataram que a divisão de trabalho entre os coordenadores pedagógicos era realizada conforme as escolhas e aptidões de cada um: suporte ao trabalho docente, acompanhamento de alunos ou gerenciamento de atividades administrativas, por exemplo (Silva; Brito, 2019).

No caso da UniPRF, considerando o papel do coordenador pedagógico na organização e no desenvolvimento do currículo, bem como na organização e desenvolvimento do ensino (Libâneo, 2018), na ausência de formação específica, conforme apontamentos da pesquisa, a experiência como docente da disciplina estruturante de cada curso pode ser considerada uma boa prática.

Ressalta-se que a maioria dos coordenadores pedagógicos também atuou na equipe multidisciplinar responsável pelo planejamento do curso. Essa equipe é composta por representantes da unidade que realizou o curso, da unidade de planejamento pedagógico, da unidade de administração e finanças e da Diretoria demandante do curso. Ela é responsável pela elaboração de proposta de projeto executivo, de projeto pedagógico e de edital de seleção do curso; revisão de planos de disciplina de acordo com as necessidades de desenvolvimento de competências apontadas pela Diretoria demandante; análise dos custos financeiros e logística necessária (UniPRF, 2024). A participação do coordenador pedagógico nessa equipe, permite-lhe ter uma visão abrangente e colaborar em todo o processo de concepção e planejamento do curso.

Sobre experiências anteriores, atuando como coordenador pedagógico, apenas dois participantes estavam em sua primeira atuação, ou seja, não atuaram como coordenadores pedagógicos em outros cursos. Em maior parte, os demais participantes têm experiências atuando como Coordenador Pedagógico em dois ou mais cursos. Faz-se mister apontar que as experiências são importantes na

formação em serviço, ainda mais no contexto da UniPRF, já que não há oferta de formação específica para tal.

Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), os participantes reputam a experiência profissional e o tempo de atuação na função como muito importantes. Considerando a inadequação ou inexistência de formação inicial, é na prática profissional, no exercício da função, que a formação acontece. Segundo as autoras, porém, a experiência por si só não é garantia de qualidade do trabalho, pois não terá validade se não vier acompanhada de um "[...] processo reflexivo sobre a prática [...]" (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 247). De modo semelhante, o estudo de Santana e Martins (2019) destaca a relevância do tempo de atuação e a troca de experiências com os pares às aprendizagens e ao aperfeiçoamento do desempenho dos coordenadores pedagógicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizado permitiu conhecer o perfil geral dos coordenadores pedagógicos que atuaram na UniPRF e participaram da pesquisa: são servidores com formação em nível superior, sem formação em pedagogia ou específica para atuar na coordenação pedagógica; com mais de duas décadas de serviço no órgão e mais de uma década de experiência como instrutor na educação corporativa. A maioria participou da equipe de planejamento do curso, é instrutor da disciplina principal e já viveu outras experiências como coordenador pedagógico antes.

Nas próximas etapas da análise, espera-se conhecer as atividades realizadas pela coordenação pedagógica antes, durante e depois do curso; os papéis, os saberes e as dificuldades de atuação na coordenação pedagógica, a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ossian Guilherme Scaf; PORTO, Luiz Guilherme Grossi. Aptidão física de candidatos à Polícia Rodoviária Federal ao final do curso de formação: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 33 n. 1 (2025). Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/14448. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, 2019.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Portaria nº 542, de 27 de novembro de 2023.** Regulamenta a Estrutura Regimental do Ministério da Justiça e Segurança Pública e dá outras providências. Brasília, 2023.

FREIRE, Patrícia de Sá; DANDOLINI, Gertrudes A. **Projeto Político Pedagógico**: implantação do modelo UCR na UniPRF. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

GARBOSA, Helena Gutoch; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Dilemas e dificuldades de coordenadoras pedagógicas iniciantes no ensino público do estado do Paraná. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 32, n. 65, p. e40[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16582. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16582. Acesso em: 26 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES Fábio Alexandre Pereira Lima da Silva; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Valorização pessoal e qualidade de vida dos servidores na coordenadoria pedagógica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 8, p. e17412843010, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i8.43010. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43010. Acesso em: 8 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. - São Paulo : Atlas, 2003.

PALHANO, Marco Antônio. **A ideia de competência na formação profissional da Polícia Rodoviária Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia de. **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (PRF). **Instrução Normativa PRF nº 99, de 19 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre os cursos ofertados pela Polícia Rodoviária Federal (PRF). Brasília, 2022.

SANTANA, Kamila Lima de; MARTINS, Ângela Maria. Desafios profissionais da coordenação pedagógica: o que dizem os estudos da área. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31–43, 2019. DOI: 10.26843/v13.n1.2020.824.p31-43. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/824. Acesso em: 26 set. 2024.

SILVA, João Batista do Carmo Silva; BRITO, Eloar Teixeira de Brito. Gestão pedagógica do ensino médio integrado em uma escola estadual do Pará. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 98-112, maio/ago. 2019. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/342616790_Gestao_pedagogica_do_ensino_medio_integrado_em_uma_escola_estadual_do_Para. Acesso em 31 maio 2024.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DA POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (UniPRF). **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 82, de 09 de maio de 2023.** Designa servidores para compor a estrutura de governança do IV Curso de Operações Temáticas de Combate ao Crime - IV COTEM. Florianópolis, 2023.

_____. **Portaria UniPRF/DGP/PRF nº 148, de 07 de agosto 2024**. Institui o Grupo de Trabalho de Planejamento do III Curso Avançado de Direitos Humanos. Florianópolis, 2024.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁXIS DIALÓGICA: ENLACES ENTRE PROJETOS DE PESQUISA

Kelly Cristinna Frigo Nakayama[1]
Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza[2]
Phiama Souza Guerra De Conti[3]
Simone Regina Manosso Cartaxo[4]

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas e suas relações com a práxis dialógica em projetos de pesquisa, destacando seu potencial para uma investigação transformadora. O problema da pesquisa recai no questionamento de como estes conceitos são concebidos nos projetos de pesquisa em Educação e como podem contribuir nos estudos sobre/em diferentes espaços como escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio Integrado ao Técnico e sistema prisional. Como objetivos, pretende-se situar os conceitos de prática pedagógica, práxis dialógica e situar três pesquisas em andamento que abordam diferentes objetos, mas que se entrelaçam na perspectiva de um projeto de educação que considera as relações entre sujeito, educação e conhecimento, visando a transformação social. Como metodologia, serão apresentadas reflexões sobre os conceitos de prática pedagógica e práxis dialógica, bem como sobre as relações existentes entre três projetos de doutorado inseridos a um grupo de pesquisa na área de didática e formação de professores, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública estadual do interior do Paraná. Como aporte teórico das reflexões, o texto se pauta em Freire (2004), Martins (1989; 1998; 2003), Santos (1992), Souza (2016). Como resultados, evidenciou-se uma ponte que conecta os projetos descritos, que lançam um olhar atento para as práticas pedagógicas, a fim de compreendê-las no contexto histórico atual, e se pautam em princípios baseados na educação crítica e na transformação social.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Práxis Dialógica. Projetos de Pesquisa. Educação crítica. Transformação Social.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo investiga as relações entre prática pedagógica e práxis dialógica em projetos de pesquisa, destacando seu potencial para uma investigação transformadora. Parte-se do entendimento, compartilhado com Freire (2004), de que a busca pelo saber é inerente à condição humana e se constrói na relação com o outro, impulsionada pela consciência do inacabamento.

[1] Professora Educação Básica, Instituto Federal do Paraná – IFPR; Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, kelly.frigo@ifpr.edu.br
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, luanapieckhardtsouza@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, phiama.guerra@gmail.com
[4] Professora do Programa Pós-Graduação em Educação – UEPG, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), simonemcartaxo@hotmail.com

Quando a educação e a pesquisa são concebidas como práxis dialógica, a prática pedagógica transcende a lógica instrumental da transmissão de conhecimentos, tornando-se investigação coletiva. Nessa abordagem, pesquisadores e participantes estabelecem relações horizontais, reconhecendo-se mutuamente como sujeitos cognoscentes e corresponsáveis pela produção do saber. Supera-se, assim, o modelo bancário, que fragmenta a prática pedagógica ao reduzir a pesquisa à mera coleta de dados, e assume-se uma perspectiva dialógico-dialética, em que aprender e ensinar se entrelaçam na construção crítica de significados.

O diálogo surge como dimensão estruturante da prática pedagógica, pois é por meio dele que se interpreta criticamente a realidade, identificando tanto as marcas da opressão quanto os potenciais de transformação. A dimensão dialética se manifesta nesse movimento: ao confrontar novas ideias, os sujeitos ressignificam seu mundo, desenvolvendo consciência crítica e autonomia. Desse modo, a pesquisa, enquanto expressão da prática pedagógica, converte-se em espaço de reinvenção não apenas do conhecimento, mas das identidades e práticas dos envolvidos, articulando a dimensão política (leitura crítica da realidade) e a gnosiológica (objetivação do pensamento científico mediado pelo diálogo).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é entrelaçada e acontece em meio aos processos que estruturam a vida e a existência como a cultura, a história e as subjetividades dos educadores e dos educandos envolvidos no ensino. Assim, quando falamos de prática pedagógica nos referimos ao processo que é expresso na sua dimensão didática (o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar), mas também, nas suas dimensões sociais (relação entre a educação e as estruturas que a permeiam), política (educar para quais fins) e subjetiva (expectativas dos alunos e professores, condições para o ensino – aprendizagem). A prática pedagógica, assim, se realiza na intersecção entre dimensões didáticas, sociais, políticas e subjetivas, configurando-se como práxis por sua natureza participativa e transformadora (Souza, 2016).

É com base nesse posicionamento que as pesquisas em andamento aqui discutidas problematizam o vivido, articulando engajamento ético-político com a construção de novas possibilidades para a prática pedagógica, a partir de

metodologias que refletem sobre e a partir da prática, utilizando o diálogo como ponto de partida.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Compreender a prática pedagógica exige ultrapassar a visão reducionista que a limita a um conjunto de técnicas e métodos de ensino. Como nos lembra Souza (2016), ela se constitui como processo de trabalho e dimensão da prática social, como expressão conjunta de determinações externas e das intencionalidades dos sujeitos. Essa dupla natureza objetiva-subjetiva, ao revelar seu caráter contraditório, apresenta tanto a possibilidade de reproduzir relações de dominação quanto o potencial de fortalecer processos de resistência e transformação.

A prática pedagógica se materializa em múltiplas dimensões indissociáveis, expressas na relação interdependente e dialética entre aluno-professor-conhecimento, que caracterizam a dimensão didática do processo de ensino-aprendizagem (Martins, 2006) relacionada aos conteúdos escolhidos, as relações estabelecidas entre educador e educandos e dos recursos metodológicos. Contudo, como enfatiza Souza (2016), reduzir sua análise a esses elementos seria negligenciar suas profundas implicações políticas e sociais, já que toda escolha pedagógica, consciente ou não, carrega em si determinada concepção de sociedade, de sujeitos e de educação, revelando um projeto político de formação humana, implicando o entendimento de que toda prática pedagógica é eminentemente política (Freire, 2004).

Essa politicidade inerente demanda um olhar atento aos contextos históricos e sociais que as moldam. Desta forma, situar as práticas historicamente em um contexto é compreendê-las como expressões de projetos educacionais mais amplos que podem revelar posições diferentes: práticas que expressam uma educação mais conservadora ou progressista, reacionária ou inclusiva, tolerante, intercultural, decolonial, socialmente responsável, entre outros. Neste sentido, a análise destas deve considerar, ainda, as subjetividades dos pesquisadores, cujas trajetórias de vida e visões de mundo imprimem marcas singulares ao seu fazer pedagógico.

Nos projetos de pesquisa aqui abordados, assumimos com Freire (2004; 1983) o compromisso de analisar as práticas pedagógicas em sua dialeticidade, reconhecendo-as como espaços de conflito, mas também de possibilidade. Mais do que descrevê-las, buscamos compreendê-las em suas contradições, para então, ressignificá-las em direção a uma educação verdadeiramente libertadora. Esse movimento exige superar a dicotomia teoria-prática, entendendo a pesquisa como forma de intervenção no real e a prática pedagógica como espaço de produção de conhecimento (Martins, 2006; Martins, Romanowski, 2010).

Nessa perspectiva, a prática deixa de ser mero objeto de estudo das pesquisas aqui mencionadas, para se tornar lócus de reflexão e transformação. Ela nos interpela a repensar constantemente nosso papel como educadores e pesquisadores, nos desafiando a alinhar nossas ações às concepções críticas que defendemos teoricamente. É nesse sentido que a prática pedagógica, quando assumida como práxis, pode efetivamente contribuir para a construção de uma formação humana comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

3. A PRÁXIS COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL DA PESQUISA CRÍTICA

Pensar a prática pedagógica e a pesquisa a partir da práxis, significa assumir uma postura comprometida com a transformação, no qual, ação e reflexão se alimentam mutuamente em um movimento contínuo de intervenção no mundo (Freire, 2004). Partindo deste entendimento, a práxis de pesquisa que assumimos, parte da realidade e das relações que ela estabelece com o mundo, possibilitando que o sujeito se reconheça, total ou parcialmente, no objeto cognoscente. Esse reconhecimento confere sentido à construção do conhecimento e amplia a compreensão sobre as contradições, limites e possibilidades.

Por meio do movimento dialógico da práxis, se unificam forças contraditórias das relações sociais, o que permite forjar novos caminhos de transformação. Assim, a primeira característica fundamental práxis que defendemos é seu ponto de partida na prática, seguida pela reflexão crítica, que

se volta à teoria e retorna à prática.

No campo de pesquisa, a prática não é mero suporte empírico para reforçar/confirmar uma determinada ideia teórica, ela é a matéria-prima da teoria. Para Freire (2003b), uma teoria dissociada da realidade carece de vínculo com os sujeitos e o mundo, se tornando incapaz de mobilizar consciências para a emancipação. Nesse sentido,

> Mesmo considerando-se todos os livrinhos que eu escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas [...] eu insisto que não é o meu discurso progressista e revolucionário o que dá o ajuizamento à minha prática. (Freire,1983, p. 98)

A teoria, quando distante da prática, se torna vazia, já que os sujeitos não se reconhecem nela, tampouco podem, por meio dela, construir caminhos de libertação. Para Freire (2003b), é essa capacidade de refletir e agir que torna o ser humano um sujeito de práxis.

Nessa perspectiva, subjetividade e objetividade não estão separadas, mas articuladas na compreensão crítica da realidade, à medida que a reflexão crítica autêntica nasce e se desenvolve no interior da práxis, espaço onde o ser humano constrói, se reconstrói e transforma o mundo. O pesquisador, ao assumir a práxis como base epistemológica, deve manter o olhar atendo à prática, evitando esvaziar o sentido da produção teórica, substituindo a visão ingênua sobre o objeto por uma crítica, deixando de olhar a realidade de forma limitada, restrita a interpretações parciais e fechadas da realidade.

Cabe enfatizar que a prática aqui referida não é espontaneísta ou desvinculada da teoria, mas vivida em sua autenticidade. E, ao viver essa autenticidade, sobretudo na prática de ensinar-aprender, se experimenta uma vivência ética, estética, política e pedagógica em que “a boniteza deve achar-se de mãos dados com a decência e a seriedade” (Freire, 1998a, p. 26).

A pesquisa que parte da prática não se limita a investigá-la, mas antes, ela denuncia, anuncia e se articula com outras questões, tecendo novas compreensões à luz da teoria. Ao retornar à prática, agora reelaborada teoricamente, se fortalece o movimento dialético, na qual, prática e teoria se tornam interdependentes, potencializando a transformação.

Por fim, ao relacionarmos essa concepção de práxis às pesquisas desenvolvidas pelas autoras deste texto, se observa que todas partem da prática e dialogam com a teoria, buscando viabilizar ações conscientes e transformadoras. A seguir, apresentaremos brevemente cada um dos projetos, evidenciando a escolha por uma pesquisa da e para a práxis.

4. ENLACES ENTRE PROJETOS DE PESQUISA

Os estudos sobre práticas pedagógicas vêm ganhando interesse em diversos contextos. Neste artigo, enfatizamos as discussões realizadas em um grupo de pesquisa na área de didática e formação de professores, vinculado a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública estadual do interior do Paraná. Vinculados à linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem, os pesquisadores se debruçam a discutir e a entender melhor as práticas pedagógicas em espaços diversos como escolas, casas de acolhimento, sistema prisional, entre outros.

Destacamos nesta seção três pesquisas em andamento, ligadas ao grupo de pesquisa, que vislumbram as práticas pedagógicas. Uma delas tem como objeto as práticas pedagógicas no ensino de espanhol nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). O objetivo da pesquisa é compreender as práticas pedagógicas dos professores, identificando suas concepções de língua(gem) e abordagens de ensino que fundamentam as práticas. A pesquisa, com enfoque qualitativo, contará com a participação de professores/as de língua espanhola que atuam no Ensino Médio Integrado dos IFPR, instituição que conta com 26 Campi, 2 Campi Avançados e 2 Centros de Referência.

Pretende-se, a partir do registro dos diálogos com os/as docentes, identificar, descrever e caracterizar as práticas pedagógicas. Em seguida, situá-las no contexto histórico por meio de documentos oficiais que tratam sobre o ensino de espanhol, leis e trajetórias do ensino e, por último, fundamentá-las teoricamente. A pesquisa se apoia em Martins (1989; 1998; 2003), tanto na metodologia, para a sistematização coletiva do conhecimento, como no eixo epistemológico, que discute a Teoria como Expressão da Prática. O referencial

teórico também se pauta em Santos (1992); Souza (2016) para fundamentar as discussões sobre práticas pedagógicas, Bakhtin (1992; 2019), que concebe a língua como fenômeno social e dialógico; Silveira (1999) e Baranhuke Junior (2021) que tratam sobre as abordagens de ensino de línguas adicionais, Picanço (2003), para a reflexão sobre a História do espanhol no Paraná, bem como Thompson (1981;1987) que fundamenta a categoria experiência.

A sistematização e análise dos elementos da pesquisa permitirão evidenciar como vem sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas no ensino de espanhol nos IFPR de 2008 (ano de criação dos Institutos Federais) a 2024, possibilitando criar um retrato situado e contextualizado dessas práticas na instituição. A partir das concepções pedagógicas e opções didáticas dos docentes de língua espanhola do IFPR, os resultados poderão ou não apontar para a intenção de uma educação linguística crítica, visando a formação integral e humanizadora dos sujeitos, para a transformação das realidades.

Na segunda pesquisa, a respeito da práxis da tolerância, a problemática surgiu a partir da experiência com o próprio corpo da autora que vivenciou situações de intolerância durante seus anos escolares por ser uma nordestina morando na região sul do país. Já na fase adulta, atuando como professora na educação infantil, presenciou situações de racismo que a levaram a problematizar a questão da (in)tolerância e a necessidade de uma educação atenta com a formação humana para a tolerância.

Como parte do processo de investigação serão realizadas entrevistas seguindo os procedimentos da Metodologia Comunicativa (Gómez *et al*., 2006; González; Díez-Palomar, 2009). A escolha por essa metodologia se deve ao fato dela apresentar como um de seus fundamentos a dialogicidade que permite abarcar as relações com o mundo através da subjetividade que emergem das falas dos participantes tornando-os coautores do processo de pesquisa e não apenas meros “fornecedores de dados” como ocorre em metodologias tradicionais. Outro motivo que justifica a escolha por esse caminho de construção coletiva da pesquisa é a preocupação em manter a coerência entre a concepção de práxis da tolerância proposta por Freire com uma metodologia alinhada ao referencial teórico.

Para Freire a tolerância é uma virtude revolucionária e por ser uma virtude

não pode ser compreendida como condescendência ou complacência porque estes tratam-se de vícios e, para Freire, não é possível, por exemplo, ser "tolerante" com questões de violência porque, se assim for, automaticamente não é tolerância (virtude) e sim um vício (condescendência/passividade). Sendo assim, na teoria de freiriana, não há espaço para o dilema paradoxal que corriqueiramente é atribuído à questão da tolerância. Ela também está diretamente relacionada ao testemunho, ou seja, ela passa a existir, inclusive conceitualmente, somente a partir do momento em que é vivenciada, portanto, ela só se efetiva quando há ação, por esse motivo ele a denomina como práxis da tolerância e não apenas tolerância e, por isso também, a considera revolucionária, porque "consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos." (Freire, 2019, p. 54) Portanto é uma virtude fundamental na luta pela emancipação dos sujeitos.

Por meio do diálogo com professores que desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para o fomento da tolerância, busca-se problematizar as questões que atravessam a temática, estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas com a teoria e desvelar possibilidades de reinvenção das práticas pedagógicas. Além disso, uma das propostas da pesquisa para o momento de síntese do movimento dialético investigativo é, em parceria com os professores participantes, publicar uma obra apresentando as práticas por eles relatadas relacionando-as com as novas leituras que estes realizam sobre suas práticas após esse processo de construção científica. É um caminho metodológico que parte da prática e volta para prática no processo dialético da práxis na pesquisa.

No mesmo sentido, a pesquisa com egressos do sistema prisional tem como objetivo compreender como as práticas pedagógicas do sistema prisional reverberam nas trajetórias de vida dos egressos desse sistema. Para isso, toma como campo epistemológico da pesquisa é a Teoria Crítica e terá como aporte teórico-epistemológico a Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas (2019), a Dialogicidade de Paulo Freire (2004) e a Luta por Reconhecimento de Axel Honneth (2009). Os participantes da pesquisa serão os homens e mulheres egressos das unidades prisionais e que tenham cursado a educação básica nos CEEBJAS prisionais do estado do Paraná. A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizará a análise documental com o uso da análise de conteúdo

temática e os questionários, relatos comunicativos, entrevistas comunicativas em profundidade e os grupos de discussão comunicativos, considerando os pressupostos de análise fundamentados na Metodologia Comunicativa de Investigação (GOMÉZ et al. 2006).

A metodologia em questão, conduz a pesquisadora e os egressos do sistema prisional a refletir conjuntamente e intersubjetivamente sobre a situação investigada. Neste sentido, buscam em conjunto a superação das desigualdades sociais, utilizando-se de técnicas diferenciadas que partem das interações que se realizam na sociedade e que provocam a exclusão e as que levam à inclusão.

As pesquisas propõem um olhar pedagógico para as práticas, uma escuta atenta das experiências, imersas em processos dinâmicos, amplos e contextualizados que incluem, em sua essência, concepções de mundo, sociedade, sujeito e educação. Assim, poderemos compreender as práticas pedagógicas, caracterizá-las, situá-las historicamente e ressignificá-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou que a articulação entre prática pedagógica e práxis dialógica constitui um caminho fértil para a construção de pesquisas comprometidas com a transformação social. Ao retomar o objetivo proposto, observamos que os três projetos analisados, ainda que distintos em seus contextos e objetos de estudo, compartilham a mesma base epistêmica: a valorização da prática como ponto de partida e de retorno no movimento dialético da pesquisa crítica.

A partir dos fundamentos freireanos, compreendemos a prática pedagógica não como técnica, mas como ação situada, histórica e politicamente implicada. Da mesma forma, a práxis dialógica se apresenta como princípio formativo e metodológico, que tensiona as dicotomias entre teoria e prática, objetividade e subjetividade, e sustenta a produção de saberes enraizados nas realidades dos sujeitos.

As pesquisas apresentadas revelam o potencial da educação para a emancipação, ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de suas histórias e coautores do conhecimento. Por fim, reforça-se a importância de uma prática

pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social, capaz de reinventar sentidos, relações e possibilidades no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. S. P.: Martins Fontes, 1992.

_____ . **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução: GRILLO; Sheila e AMÉRICO; Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARANHUKE Jr., Claúdio Fernandes. **Ensino Complexo de Línguas Adicionais: Um Atlas Conceitual de Rotas Teórico-Didático-Metodológicas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2021. Disponível em: [https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3494]. Acesso em: 15 de maio de 2025.

FREIRE, P. Educação. O sonho possível. *In*: BRANDÃO, C. R. et al. **O educador**: **vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Política e Educação**. SP: Cortez, 2003b.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. Metodologia comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Editorial S/A, 2006.

HABERMAS, J. **Teoria da ação comunicativa 1**: racionalidade da ação e racionalização social. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 1-12, set./dez., 2003. Disponível em: https://doi.org/10.7213/rde.v4i10.6449. Acesso em: 20 mai. 2025

_____. **Didática teórica, didática prática:** para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1989.

MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8077. Aceaso em: 20 mai. 2025.

PICANÇO, D. **História, memória e ensino de espanhol** (1942-1990). Curitiba: Editora UFPR, 2003.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. São Paulo: Papirus, 1992.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária Inglesa:** a força dos trabalhadores. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, v.3.

_____ . **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

MÉTODO MONTESSORI: AS CARACTERÍSTICAS DO DOCENTE QUE LECIONA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE CURITIBA – PR

Ana Carolina Zonta[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada como parte da dissertação de mestrado em Educação, defendido em março de 2024, que compartilha o mesmo título do presente trabalho. Neste trabalho, que se encaixa no eixo temático Educação e Didática na Práxis Pedagógica, serão apresentados alguns dos resultados e conclusões obtidos. Por meio de um estudo de caso qualitativo, envolvendo observação simples em uma classe de Educação Infantil e utilizando anotações de observação direta, ao observar, utilizou-se o diário de campo como ferramenta metodológica, pois ele permite registrar sutilezas do ambiente e do fenômeno observado e entrevistas semiestruturadas com as docentes. Seguindo esse caminho metodológico, a dissertação teve como objetivo compreender o perfil do docente de Educação Infantil com base nas características observadas na prática docente de uma instituição de ensino que segue a filosofia do Método Montessori em Curitiba, Paraná, Brasil. O movimento educacional da Escola Nova, que emergiu no final do século XIX, início do século XX, marcou uma significativa mudança de paradigma no campo da educação. Este movimento, impulsionado por pedagogos visionários e educadores comprometidos com a renovação do ensino, colocou em destaque figuras como Maria Montessori. Contrapondo-se ao ensino tradicional, onde o professor detinha o papel central na transmissão do conhecimento, a Escola Nova propôs uma abordagem revolucionária, centrada no aluno como o protagonista do processo de aprendizagem. Nesta nova perspectiva, a ênfase foi colocada na individualidade do aluno e na sua capacidade intrínseca de explorar, descobrir e construir conhecimento, desafiando assim as estruturas estabelecidas até então. Nessa conjuntura, o trabalho trará Maria Montessori, pedagoga que criou um Método empiricamente quando ainda era médica em uma clínica psiquiátrica infantil na Itália. Essa experiência a instigou trabalhar com abordagens diferenciadas junto aos pacientes, visando resgatar o espírito criativo e curioso da criança, pois, segundo ela, os métodos tradicionais de cuidados e tratamentos não conseguiam motivá-las. Com essa experiência adquirida na clínica, Maria se dedicou ao estudo e desenvolvimento de um método educacional para a criança. Assim, a educadora se tornou um grande ícone, com John Dewey, do movimento Escola Nova.

Palavras-chave: Método Montessori . Prática Docente . Escola Nova.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as características do docente que atua na Educação Infantil sob a perspectiva do Método Montessori, com enfoque em uma instituição de ensino localizada em Curitiba, Paraná. A pesquisa, originada de uma dissertação de mestrado em Educação defendida em 2024, insere-se no eixo temático Educação e Didática na Práxis Pedagógica, buscando compreender o perfil do professor montessoriano a partir de sua

[1] Mestre em Educação, Universidad de La Empresa – Montevideo, aczonta@gmail.com

prática em sala de aula.

O Método Montessori, desenvolvido por Maria Montessori no início do século XX, representa uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, colocando a criança como protagonista do processo de aprendizagem. Baseado em princípios como liberdade, autonomia, individualidade e mediação docente, o método exige um professor com habilidades específicas — o "adulto preparado" —, cujo papel transcende a transmissão de conteúdos para se tornar um facilitador, observador e mediador do desenvolvimento infantil.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, com observação direta em turmas de Educação Infantil, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com docentes. A análise dos dados permitiu identificar quatro eixos centrais que definem o perfil do professor montessoriano: facilitador da autonomia, mediador da aprendizagem, comunicador assertivo e observador atento — características alinhadas às premissas da Escola Nova e às demandas contemporâneas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além de contribuir para a discussão sobre formação docente, este trabalho evidencia a relevância do Método Montessori na Educação Infantil, destacando sua capacidade de promover um ambiente pedagógico que respeita o ritmo e as potencialidades individuais da criança. Por fim, reforça a necessidade de ampliar pesquisas sobre práticas educativas inovadoras, especialmente em contextos como o brasileiro, onde a educação infantil ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos.

2 MÉTODO MONTESSORI

O ser humano, biologicamente falando, desde o nascimento, é ávido pelo conhecimento e pelo aprender, é assim que falamos, andamos, comemos e adquirimos autonomia.

Se partirmos do princípio de que a escola é a instituição que organiza e formaliza o aprender, faz-se necessário salientar que esta recebe crianças de conjunturas distintas, com histórias de vida ímpares, ela não pode moldar a criança esperando um único resultado. Nem consegue esperar padronizá-las para que todas iniciem e concluam seu processo de aprendizagem no mesmo

ritmo. Ela, então, não conseguirá tal intento, e alguém sempre “ficará para trás”, sob esta ótica, e, naturalmente, desta forma a escola também não conseguirá desenvolver as habilidades que estão latentes no ser e nem tornar o ensino menos desagradável ao aluno.

Com essas premissas, e a partir de conclusões advindas de suas observações, Montessori desenvolveu seu próprio método e materiais. Um exemplo de suas descobertas, foi a conclusão sobre a importância de a criança manusear objetos concretos.

> “Descobrimos um outro fato intrigante. As crianças têm grande dificuldade de se concentrar em enunciados orais, mas não em objetos. Isso sugere imediatamente o motivo de duas grandes dificuldades que os professores das escolas tradicionais precisam enfrentar. A primeira, geralmente reconhecida, é a de comunicar os conhecimentos oralmente; a segunda é manter desperta a atenção das crianças.” (Montessori, 2015b, p.105).

Um exemplo prático está disposto no livro “Pedagogia Científica" (Montessori, 2017), sugere que ao inserir formas geométricas às crianças, podem-se resgatar elementos do cotidiano como a mesa, o prato que utiliza e a cama. Assim, fará muito mais sentido o estudo do que somente mostrar o formato e os ângulos de cada forma geométrica e será mais fácil inserir a nomenclatura correta como: oval, redondo, quadrado, círculo e retângulo. Destaca-se que Montessori defendia a ideia de que não devemos ensinar termos e conceitos de forma mais fácil, com apelidos “fofos”, e sim, deve-se empregar termos corretos, de modo que, a criança aprenderá de uma única vez e corretamente.

Com relação às crianças, a seu momento de desenvolvimento, é apregoado pela Escola Nova – que representa o maior movimento de renovação da educação, “que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança” (Gadotti, 2008, p.142).

Diante das pressões para a fusão do seu movimento ao da Escola Nova, Maria Montessori concordava com a necessidade de colocar o seu método em harmonia com os outros métodos, em benefício da educação da criança. “É preciso”, diz ela, “arrancar o método do seu isolamento, fazê-lo apreciar pelos pesquisadores e, sobretudo, ensiná-lo aos mestres e mais demoradamente”.

Maria Montessori, entretanto, em toda sua autenticidade, crê na originalidade de sua posição." (Machado, 1986, p.11)

O movimento da Escola Nova está inserido na Tendência Pedagógica Liberal Renovada Progressista, a qual define a ideia do aprender por meio da ação, ou seja, centrado na figura do aluno, em que ele buscará e desenvolverá suas experiências e descobertas com o meio, que no Brasil ganhou destaque com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, foi um grande defensor e primeiro formulador do novo ideal do desse Movimento "que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno" (Gadotti, 2008, p. 148). Suas ideias são pautadas na experiência. Ele defendeu a educação como "processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras." (Dewey, 1965, p.17).

Maria Montessori fez parte dessa revolução na educação e compôs o movimento da Escola Nova, com seu método ativo e individualizado. Além de sua atuação na educação, lutou, ainda, incessantemente, pelo direito das mulheres, pela igualdade em seu país e dedicou suas forças para promover a paz. Em resumo, foi uma pioneira que se dedicou a revolucionar a educação e a paz.

Toda essa introdução sobre o papel que a escola vem cumprindo ao longo da história faz sentido quando se analisa a história e a grandiosidade de Maria Montessori, percebe-se que o Método foi desenvolvido com o objetivo de respeitar a criança que é a figura principal que a escola e o docente devem se preocupar.

Esses aspectos também são discutidos mais contemporaneamente no livro de Lillard (2016), sendo apresentadas de maneira esclarecedora as mudanças e as adaptações feitas e na pedagogia aplicada nas escolas americanas com o apoio das diretrizes montessorianas, evidenciando que é possível mudar essa realidade,

> "Se quer alcançar este resultado se faz necessário um perfil docente especial, um método de aprendizagem ajustado a idade, com recursos pedagógicos eficientes, materiais cientificamente preparados e um ambiente de trabalho para fazer da escola e ao mesmo tempo uma casa de saúde". (González, Martha. Moreno, Oliverio. 2011).

Essa mudança, foi descrita no livro “A Ciência por trás do Gênio’, Lillard (2016, p.4) em que afirma “a pesquisa moderna em psicologia sugere que o sistema Montessori é muito mais adequado à forma como as crianças aprendem e se desenvolvem do que o sistema tradicional é”.

O Método Montessori possui três componentes essenciais: o ambiente preparado com material específico para cada idade, a criança e o papel do professor, classificado pelo Método, como adulto preparado. Conforme, Lillard, 2017, descreve que a criança segue um padrão de desenvolvimento mental que não pode ser visto no nascimento, mas que se revela durante seu crescimento. Montessori acreditava que esse processo depende de duas coisas. Primeiro, a criança precisa interagir com o ambiente e as pessoas ao seu redor para entender a si mesma e o mundo. Segundo, a criança precisa de liberdade para seguir seu próprio caminho de desenvolvimento e usar suas habilidades únicas, que só se manifestam quando ela é livre. Assim, “trata-se de uma forma científica de educar, propondo meios e fins que asseguram o conhecimento do educando, para mais adequadamente ajudar no seu desenvolvimento físico, psíquico, mental e espiritual” (Machado, 1986, p.12)

A Pedagogia desenvolvida por Montessori ficou direcionada na liberdade, com material desenvolvido adaptado à faixa etária, atividades de sentidos e desenvolvimento sensorial e de professores mais dedicados e sérios para desenvolver o espírito da criança.

Isto está muito bem justificado nos livros “Pedagogia Científica”, escrito por Montessori em 1909 (traduzido para o Português em 2017), e “A Formação do Homem”, escrito em 1948 (traduzido para o Português em 2018). Em ambos aparece a seguinte metáfora “o cultivador moderno, que multiplica as variedades de flores e de frutos ou que melhora as florestas, modificando a face da Terra, segue princípios técnicos que vêm da ciência e não de hábitos” (Montessori, 2018, p.21).

Ao ler seus livros e se aprofundar no Método por ela desenvolvido, percebe-se a atenção para o cuidado que a sociedade deveria ter com a criança. Montessori explica que em se atendendo a estes preceitos, teríamos adultos melhores e consequentemente uma sociedade melhor. “O que importa é que a

defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza e a proclamação social de seus direitos substituam os diversos preconceitos sobre educação". (Montessori, 2018, p.18)

E Montessori tinha como propósito que fosse possível alcançar a filosofia montessoriana independentemente de estar inserido em uma escola montessoriana. Essa é questão central, compreender a essência das ideias de Montessori, para então aplicá-la. Muitas escolas não terão disponibilidade de ter o ambiente preparado, mas se tiverem a filosofia como fundamento, muitos frutos positivos serão colhidos.

O DOCENTE NO CONTEXTO DO MÉTODO

O axioma de seu Método tem como princípio a liberdade, a atividade, a individualidade e a concentração, e ressalta a fundamental importância do professor, intitulado adulto preparado, para concretização dele. Este, foi desenvolvido com e para crianças que, hoje no Brasil, correspondem aos que estão na Educação Infantil, até 5 anos.

Nesse sentido, que se entende a necessidade de discutir o perfil de professores que estejam preparados para trabalhar neste tipo de instituição, com metodologia de ensino diferenciada. Ao lecionar no Método, o professor aprende e desenvolve obrigatoriamente novas habilidades e se alinhando a novas necessidades de sala de aula previstas na Nova Base Nacional Curricular Comum, conforme a dissertação se debruçou a explicar.

O professor que leciona no contexto do Método necessita de habilidades diferenciadas: ao invés de ser o transmissor de conteúdo, o que dita as regras e os direcionamentos dentro da sala de aula, ele passa ser observador que, a partir de então, conhece a criança e permite que ela manipule a realidade ao seu redor para construir seu conhecimento. Para Montessori, é necessário que o professor desenvolva princípios muito específicos "uma habilidade feita de calma, de paciência, caridade e humildade. São as virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação" (Montessori, 2017, p.144). Ele também é responsável por apresentar os materiais preparados a faixa etária do aluno, de forma clara e objetiva, cada um ao seu tempo, por isso o conhecimento das técnicas relativas ao Método são muito importantes.

Acreditando ser importante a discussão, sobre o perfil do professor que está utilizando o Método em sua classe, e julgar ser importante o conhecimento de novas técnicas sobre diferentes modelos pedagógicos, visto que esses conhecimentos podem aplicados em outros contextos escolares, salientando alguns estudos de neuro aprendizagem que destacam pontos positivos do Método para o desenvolvimento da criança, é que o trabalho buscou se debruçar, como objetivo principal, identificar o perfil do docente montessoriano de Educação Infantil.

Atualmente, o Brasil possui 68 instituições que seguem a filosofia de Maria Montessori e/ou aplicam o Método por completo e estão cadastradas na Organização Montessori do Brasil (OMB), constatação feita a partir da consulta ao site da Organização. Dessas, três se encontram no estado do Paraná e somente uma instituição está na cidade de Curitiba. A instituição observada disponibiliza cinco níveis de Educação Infantil, distribuída em 11 turmas. Ela está localizada em um bairro central de Curitiba, próximo a shoppings, praças culturais, cinemas, teatros, livrarias e restaurantes, atendendo principalmente às classes média e média-alta, mas oferece bolsas de estudo (50% ou 100%). Atende desde a Educação Infantil (a partir de 1 ano e meio) até o Ensino Médio, com horários diferenciados: manhã (Fundamental AF e Médio) e tarde (Infantil e Fundamental AI). O corpo docente é altamente qualificado, com professores graduados e muitos especialistas, mestres e doutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão dos resultados que serão apresentados é o fruto de uma compilação das categorias de observação de duas turmas, entrevista e dos documentos analisados, em especial o PPP da Instituição observada, para então buscar traduzir qual é o perfil do professor montessoriano que leciona da Educação Infantil.

Ao se aprofundar nas leituras de cada categoria e nas nuances e detalhes das observações e entrevistas, foi possível triangular os dados fazendo um tripé junto ao PPP discutindo os objetivos propostos da Dissertação. Através das análises, foi possível chegar as seguintes características do professor que leciona no Método Montessori:

Professor Facilitador - O professor facilitador montessoriano estimula a autonomia infantil, mediando a relação entre ambiente, materiais e aprendizagem. Machado (1986) ressalta a importância da observação contínua para apoiar o desenvolvimento. O educador organiza materiais seguros e adequados à idade em espaços que promovam concentração e interação, atuando como "mediador dos processos" (Araujo & Araújo, 2007).

Quando os materiais originais não estão disponíveis, objetos cotidianos (Baldini, 2021) tornam-se recursos valiosos para ensino sensorial. Como afirma Montessori (2017), o educador deve intervir minimamente, permitindo que a criança aprenda através da experiência - abordagem que torna as conquistas infantis mais significativas. Ao observar a professora do Infantil 4, é possível compreender os pequenos momentos de autonomia que ela facilita através do espaço organizado para essas crianças. Todos os dias ao chegarem as crianças “deixam suas mochilas ao lado de fora da sala, encostado na parede e entram sem sapatos na sala de aula. A lancheira eles deixam em cima de um armário mais alto, onde utilizam, como auxílio, uma pequena escada para alcançar. Os lanches que necessitam de refrigeração os alunos entregam à professora”. A rotina já é internalizada e cumprida por alunos de três e quatro anos.

Outro exemplo interessante observado foi com a professora do Infantil 5, em que no momento do lanche “todos organizaram seus lanches com toalhinhas e esperaram a oração, para então poder comer”, eles esperam todos estarem com as mãos lavadas, tapetes organizados, lanches abertos para então fazer a oração e lancharem coletivamente. Houve um episódio em que “uma aluna começou a lanchar antes da oração e a professora perguntou ‘já rezamos?’, ela acenou que não e largou o que estava comendo”. São pequenos episódios do cotidiano que vai preparando o espírito da criança para viver em e na sociedade.

Professor Mediador - A literatura atual defende a transição do professor de transmissor para mediador da aprendizagem. Feuerstein (1980, apud Meier, 2011) introduziu o conceito de "construção do conhecimento", enfatizando que a aprendizagem se potencializa quando o aluno desenvolve autonomia. A Neuropsicologia reforça que o docente deve "provocar e possibilitar" essa construção (Meier, 2011).

Maria Montessori (2015a) já antecipava essa visão no século XIX, criticando o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos: "não haveria esperança para o mundo" com essa abordagem. O professor mediador, alinhado ao papel de facilitador, deve criar condições para uma aprendizagem autônoma e significativa.

A professora do Infantil 4, no momento em que precisou deferir uma ordem, para que todos os alunos tirassem as luvas, gorros (estava frio) e outros adereços que pudessem atrapalhar o sensorial deles, ao invés de pronunciar um sonoro “não pode” ou estabelecer proibições ela proporcionou um momento mágico de aprendizagem sobre sensações táteis e autonomia na tomada de decisão “uma aluna quis ficar com luva devido ao frio, a professora pediu para que ela sentisse o rosto dela (da professora) com luva e depois sem luva e perguntou “de que forma foi possível sentir melhor meu rosto?”, assim a aluna se convenceu de que era melhor ficar sem luva.” Esse convencimento, foi a decisão da aluna do que era melhor para ela. Neste episódio, era inevitável a “intervenção” da professora, porém, ela tinha várias possibilidades de assim o fazer e optou por mediar a necessidade objetiva daquele momento (ficar sem luva) com a percepção da criança do que era o melhor a fazer.

A mediação pode ocorrer também em momentos de disciplina, relações entre colegas ou para promover a proatividade, como no exemplo observado na mesma turma. Um aluno derrubou a bandeja cheia de feijões e os colegas correram ajudar com pá e vassoura (apropriados para a idade e tamanho) e neste momento “um aluno questionou que não tinha pá e outra aluna que não tinha vassoura e a professora mediou dizendo ‘aluna, você tem pá e não tem vassoura e você, aluno, tem vassoura e não tem pá, ambos têm um problema’. O aluno olhou para a aluna e disse ‘vamos trabalhar juntos?’.” A mediação realizada pela professora, com a pergunta certa e na hora certa, proporcionou aos alunos um momento de autonomia para a tomada de decisão e na resolução do problema, permitiu o movimento de cooperação entre os pares, além de que, evitou um conflito maior.

Professor Comunicador - A comunicação assertiva é essencial na educação montessoriana. Marshall Rosenberg (1960) desenvolveu a Comunicação Não-Violenta (CNV), baseada em quatro pilares: observação,

necessidades, sentimentos e pedidos claros - princípios que se alinham à abordagem montessoriana.

Maria Montessori (2017) já enfatizava a importância de: linguagem clara e objetiva durante as lições (p.162); uso estratégico do silêncio para não interromper a concentração; comunicação livre de julgamentos, focada no desenvolvimento; como demonstra a pesquisa de Vicente (2020), o professor eficaz no método: Domina a arte de se dirigir às crianças adequadamente; sabe quando e como manter silêncio; estabelece vínculos positivos através da comunicação. Essa abordagem comunicativa, que equilibra fala objetiva e silêncio respeitoso, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem autônoma e significativa.

Durante as observações do Infantil 4 e 5, as professoras constantemente circulavam pela sala de aula e pouco interferiam no desenvolvimento do trabalho dos alunos. Quando algum aluno buscava a afirmação da professora, queria a “resposta” imediatamente, ou apresentava uma resistência em resolver alguma situação problema, ambas tinham posturas semelhantes, de lançar uma pergunta para que a criança refletisse, como aconteceu na turma do Infantil 5 “uma aluna quis subir na escada para brincar e a professora perguntou “para que usamos a escada?” e a aluna entendeu que não era momento de utilizar, pois não era necessário pegar nada no alto. Através de uma pergunta, que gerou uma reflexão é que a aluna entendeu o que deveria ser feito.

Outro exemplo, aconteceu no Infantil 5, na aprendizagem das vogais em que a criança tinha em mãos um objeto representando uma fruta e ela deveria contar quantas letras ‘A’ tinha na composição do nome da fruta, a criança não estava conseguindo identificar a vogal e a professora repetiu a quantidade de vezes necessária que fez a criança quantificar quantas letras ‘A’ tinha, sem entregar a resposta e sem pronunciar os termos “está errado”, “não conseguiu”, “refaz”, termos estes, muito comuns em sala de aula. Foi possível observar que há uma preocupação na forma que se comunica com as crianças.

Professor Observador - Após as leituras das obras de Montessori e de autores que se debruçaram e se interessaram pelo Método e realizar as observação e entrevistas, foi possível constatar que uma característica que não pode realmente faltar em um professor montessoriano e quem sabe uma das

premissas mais importantes, é o do professor observador. Essa característica reúne todas as outras e resulta na atribuição esperada do maestro.

Durante o desenvolvimento do marco teórico, foi explicitado algumas diretrizes que Montessori desenhou de como observar o aluno em sala de aula, porém, o método de como fazer pode ser desenvolvido intuitivamente, conforme a realidade de cada professor. O mais importante, é compreender a importância de realizar a observação, de anotar o que observou para melhor atuar frente às necessidades de seu aluno.

No que tange a essa importância, Montessori apresentou um novo conceito em educação: “o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade ao seu redor.” (p.09, 2017). A partir da observação que a professora saberá quem é seu aluno, como ele se relaciona com o meio e como ela poderá ajudá-lo a desenvolver habilidades, por esse motivo, essa característica é primordial.

Na entrevista com a professora do Infantil 4 quando questionada sobre exemplos de sucesso, ela categoricamente destacou que “é quando praticamente só observo e faço minhas anotações e não preciso intervir, explicar nada para eles”, ou seja, quando de maneira os alunos trabalham e ela como mediadora e facilitadora, faz as anotações pertinentes sobre o desenvolvimento de cada um.

A professora do Infantil 5 reitera a mesma pergunta, “o professor Montessoriano é um observador das tarefas diárias das crianças, dando autonomia e independência para que realizem as propostas sozinhos. Irá intervir somente se questionado ou se houver alguma situação de conflito”, como Montessori assenta “ensina pouco, mas observar muito” (p.168, 2017).

REFERÊNCIAS

BALDINI, Laura. **Maria Montessori professora de uma nova era**. Tradução Juliana Vaz. – 1 ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

GADOTTI, Moacir**. Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008. 319 p.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. 3. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1986. 92 p.

MEIER, Marcos. Mediação de aprendizagem: contribuições de Fuerstein e de Vygotsky - Curitiba: Edição do autor, 2011.

MONTESSORI, Maria. **Educação para um novo mundo**. 1. ed. Bragança Paulista: Comenius, 2015a. 110 p.

_____. **A educação e a paz**. Campinas: Papirus, 2015b. 144 p.

_____. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987. 316 p.

_____. **A descoberta da criança. Pedagogia Científica**. Campinas: Kirion, 2017. 347 p.

_____. **A formação do homem**. Campinas: Kirion, 2018. 112 p.

VICENTE, Rafael. **Estudio de competencias docentes según el método Montessori. Propuesta de instrumento de evaluación en la Escuela de Educación Básica**, Loja-2019. Peru, 2020. Disponível: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48185. Acesso em 26 dez. 2022.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIREITO, DESENVOLVIMENTO E CONTINUIDADE

Miriana Pereira de Souza Garcia[1]
Andréia de Fátima Zaranski de Amorim[2]
Elisangela da Cunha Ramos[3]
Elisangela da Cunha Ramos[4]
Gisely Wengrnovski Alves[5]

RESUMO

O artigo aborda a importância da ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com foco em uma escola municipal de Rio Negro-PR. O objetivo principal foi investigar como o brincar influencia esse processo de mudança, buscando identificar práticas pedagógicas lúdicas e suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças. O estudo foi de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, aplicação de questionário a uma professora alfabetizadora e relato de experiências de regência durante o estágio supervisionado. Os resultados evidenciam que, apesar do reconhecimento da BNCC sobre o brincar como direito essencial da criança, sua aplicação no Ensino Fundamental ainda ocorre de forma pontual. A professora participante destacou os benefícios das práticas lúdicas, mas também apontou limitações como turmas grandes e falta de formação específica. As atividades aplicadas pelas autoras, como jogos de matemática e linguagem, mostraram-se eficazes para engajar os alunos e promover aprendizagens significativas. A discussão ressalta que a ludicidade favorece a adaptação escolar, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, mas ainda carece de maior sistematização. Conclui-se que o brincar deve ser integrado continuamente ao currículo, respeitando as diretrizes da BNCC e garantindo uma transição mais harmoniosa e efetiva entre as etapas escolares.

Palavras-chave: Ludicidade e aprendizagem. Prática docente. Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma das fases mais importantes na trajetória educacional das crianças. Este é um período que requer um cuidado especial por parte dos professores, da administração escolar e das famílias, uma vez que implica alterações na rotina, nas práticas de ensino, no ambiente físico e nas interações interpessoais.

[1] Mestre em Educação, miriana.garcia@professor.unc.br
[2] Graduanda, andreia.amorim.31639@aluno.unc.br
[3] Graduanda, claudia.miranda.31649@aluno.unc.br
[4] Graduanda, elisangela.ramos.31680@aluno.unc.br
[5] Graduanda, gisely.alves.31686@aluno.unc.br

Neste cenário, este artigo incentiva a reflexão acerca do papel crucial da ludicidade neste processo de mudança, concentrando-se na realidade em uma escola situada no município de Rio Negro-PR. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta,

> A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (2018, p 58)

Nesta perspectiva, o artigo foi elaborado para defender a ideia de que o ato de brincar não deve ser deixado de lado, mas sim ressignificado e integrado às práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais. A ludicidade auxilia no desenvolvimento integral da criança, reforçando elementos cognitivos, emocionais, sociais e motores, além de promover uma aprendizagem significativa. Como a brincadeira impacta o processo de mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dessa escola municipal.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma fase marcante no desenvolvimento da criança, pois envolve mudanças na rotina, no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. Esse processo exige atenção especial para que os alunos se sintam acolhidos e motivados a aprender. A ludicidade, como elemento essencial da infância, pode atuar como uma ponte facilitadora nesse período, tornando a aprendizagem mais envolvente e contribuindo para a adaptação das crianças ao novo contexto escolar.

O interesse por essa pesquisa surge da necessidade de compreender como as práticas lúdicas influenciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento socioemocional das crianças nesse momento de transição. Muitas vezes, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldades na aprendizagem,

principalmente se houver uma ruptura brusca entre a forma de ensinar e aprender.

Dessa forma, esta pesquisa se torna relevante para identificar estratégias pedagógicas que possam ser adotadas ou aprimoradas, garantindo que o brincar continue sendo um instrumento de aprendizagem e um meio de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, busca contribuir com educadores e gestores na construção de uma transição mais harmoniosa, que respeite o desenvolvimento infantil e favoreça a permanência da ludicidade no ensino fundamental inicial.

Como objetivo geral pretende-se investigar o papel de como a ludicidade influencia no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na escola municipal de Rio Negro. Como objetivos específicos propõe-se pesquisar sobre a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem; identificar a compreensão e a prática pedagógica de professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais quanto ao uso de metodologias lúdicas; construir e aplicar jogos regência de classe; elaborar um relato de experiência da prática docente sobre o uso de metodologias lúdicas.

2 LUDICIDADE, APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE

Como abordagem metodológica foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho descritiva e exploratória. Conforme Gil (1991) as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1991, p. 45), enquanto as pesquisas descritivas adotam “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL,1991, p. 46).

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de fundamentar os estudos. A pesquisa exploratória deteve-se na aplicação de um questionário com uma professora do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Rio Negro- Pr com o intuito de identificar as práticas lúdicas no cotidiano escolar. A pesquisa descritiva tratou do relato de

experiência desenvolvido durante o período do estágio supervisionado obrigatório, em que foi realizada a aplicação de jogos durante a regência de classe para promover a vivência pedagógica das acadêmicas do curso de pedagogia no Ensino Fundamental - Anos Iniciais com relação a experiência lúdica.

3 LUDICIDADE DA TEORIA À PRÁTICA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito fundamental das crianças na Educação Infantil. Esse direito está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral, permitindo que os pequenos aprendam sobre si mesmos, o outro e o mundo de maneira lúdica e significativa. A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo um deles o “Brincar”, de acordo com o documento: “As crianças têm direito a brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros e com materiais variados.” (BNCC, 2017, p. 36). Esse direito garante que a brincadeira esteja presente em todas as interações, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, pois é essencial para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor da criança.

O documento enfatiza que o brincar não é apenas uma atividade de lazer, mas um meio pelo qual a criança experimenta, imagina, descobre e constroi conhecimentos. O documento reforça que: "A brincadeira possibilita à criança experimentar papeis sociais, expressar emoções, desenvolver a imaginação e resolver conflitos." (BNCC, 2017, p. 39). Além disso, as brincadeiras devem ser livres e dirigidas, garantindo tanto a espontaneidade quanto momentos estruturados pelo professor, permitindo um aprendizado significativo.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhece como um direito da criança e um eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Segundo a BNCC, nessa transição, é essencial garantir que as práticas pedagógicas respeitem as especificidades da infância,

promovendo a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017).

A BNCC destaca que:

> O brincar, as interações e as experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil precisam ter continuidade no Ensino Fundamental, de modo que esse direito seja garantido e a transição entre as etapas ocorra de forma respeitosa e cuidadosa. (BRASIL, 2017, p. 59).

Além disso, a BNCC reforça que o ensino deve considerar a ludicidade como um princípio fundamental: "É fundamental que a entrada no Ensino Fundamental respeite a infância e suas características, garantindo que o brincar continue sendo um meio privilegiado de aprendizagem" (BRASIL, 2017, p. 60). Dessa forma, é essencial que as práticas pedagógicas no início do Ensino Fundamental preservem a ludicidade, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor, significativo e alinhado ao desenvolvimento das crianças. A continuidade das experiências lúdicas facilita a adaptação dos alunos, estimula a criatividade e fortalece a construção do conhecimento de maneira prazerosa e contextualizada.

Com a finalidade de identificar a compreensão e a prática de professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quanto ao uso de metodologias lúdicas, foi aplicado um questionário para uma professora alfabetizadora, analisando as respostas da docente percebemos

Segundo a amostragem realizada com a educadora que atua no primeiro ano da escola municipal de ensino fundamental, localizada em Rio Negro- PR, brincar é uma maneira de aprendizado na qual a criança descobre o mundo, enquanto o papel do educador é atuar como um facilitador, integrando o lúdico ao cotidiano dos pequenos. A docente acredita que as atividades recreativas tornam o aprendizado mais prazeroso e conectam as crianças a elementos de sua rotina, desde que estejam organizadas e fundamentadas. Por isso, incorpora a ludicidade em suas aulas, utilizando-se deste recurso, cerca de duas a três vezes na semana.

A educadora enfatiza que busca utilizar itens do cotidiano em suas atividades lúdicas, como receitas e jogos, notando assim avanços significativos nos conteúdos trabalhados através da ludicidade. No entanto, ela encontra

dificuldades em turmas numerosas para implementar essas abordagens lúdicas, pois na sua opinião a gestão da sala de aula torna-se difícil devido aspectos de atenção e concentração dos estudantes. Outro apontamento importante ressaltado pela professora é a necessidade de formações específicas sobre a aplicação prática da ludicidade na educação.

Apesar de valorizar o brincar como ferramenta de aprendizagem e aplicar atividades lúdicas em sala, percebe-se que a ludicidade ainda acontece de forma pontual e limitada. O uso frequente de recursos cotidianos, como receitas e jogos, embora positivo, pode tornar-se restrito sem variedade e embasamento teórico. A própria docente aponta a falta de formação específica e as dificuldades enfrentadas em turmas grandes, o que evidencia a necessidade de maior apoio institucional para que a ludicidade seja efetiva e integrada ao currículo de forma contínua.

Com o intuito de vivenciarmos na prática o lúdico e a docência foram construídos jogos para serem aplicados durante a regência de classe nos estágios supervisionados obrigatórios realizados em uma escola do Município de Rio Negro-PR, na qual aplicamos atividades lúdicas nas turmas do primeiro, segundo e quinto anos do ensino fundamental dos anos iniciais.

Aplicamos atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica de desenvolver habilidades matemáticas e linguísticas dos alunos do primeiro ano. Iniciamos com a dinâmica “batalha do cálculo mental”, uma atividade que integrou movimento corporal e raciocínio lógico. Utilizamos balões para engajar os alunos em uma brincadeira que exigia agilidade e atenção. Ao ter o balão estourado, o aluno era desafiado com uma pergunta matemática sobre números antecessores e sucessores. A atividade favoreceu a aprendizagem colaborativa, pois os colegas eram incentivados a ajudar nas respostas, promovendo o reforço do conteúdo de forma cooperativa. A ludicidade contribuiu para manter o interesse e a participação da turma, respeitando as individualidades, como no caso de alunos que não quiseram participar da parte prática, mas foram incluídos na parte teórica da proposta.

Outra atividade lúdica desenvolvida foi na turma do 1º ano, em que realizamos o jogo do Bingo pedagógico, voltado à fixação das vogais e das famílias silábicas até “Lá”. Através do sorteio das sílabas, os alunos não

apenas marcavam as cartelas, mas também associavam as sílabas sorteadas a palavras do seu vocabulário, exercitando a consciência fonológica. A variação nas regras do bingo (cartela cheia, apenas cantos ou colunas) manteve o dinamismo da atividade e contribuiu para o desenvolvimento da atenção e da percepção visual. Houve ainda a participação ativa da equipe gestora, valorizando o momento como uma prática pedagógica significativa.

Logo, as atividades lúdicas realizadas com os alunos do 2º ano tiveram como objetivo o aprendizado de forma divertida e interativa. A primeira atividade foi o “Bingo das Palavras”, onde os alunos marcavam cartelas ilustradas conforme as palavras eram sorteadas. A dinâmica envolveu leitura, cooperação e empolgação dos alunos, com premiação ao vencedor, o que incentivou a participação ativa.

Em seguida, foi realizada a “Batalha do Cálculo Mental” com a mesma turma, uma brincadeira com balões amarrados aos pés dos alunos. A cada balão estourado, era sorteada uma pergunta de matemática. Os alunos mostraram entusiasmo, formando torcidas e participando com animação. A atividade permitiu o aprendizado de conceitos como unidade e dezena de forma concreta e lúdica, com apoio de materiais visuais na sala. Para o desenvolvimento da brincadeira, como recurso pedagógico, os alunos utilizaram o material dourado.

Embora tenhamos utilizado os mesmos jogos, o bingo e a batalha de cálculo mental, percebemos a versatilidade dos recursos, uma vez que os mesmos recursos podem ser utilizados com variações e níveis de dificuldades diferentes conforme a intencionalidade pedagógica, faixa etária e perfil da turma.

Para o 5º ano aplicamos um jogo lúdico que desenvolvemos durante as aulas de Ludicidade da faculdade: o "Stop da Matemática". O objetivo foi revisar conceitos matemáticos já trabalhados em sala, como as operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a identificação dos sucessores e antecessores, além de promover o raciocínio rápido e reforçar a importância da matemática no cotidiano dos alunos.

Antes de iniciar o jogo "Stop da Matemática", explicamos detalhadamente as regras e a dinâmica do jogo no quadro para garantir que

todos compreendessem: Cada rodada iniciava com um número sorteado aleatoriamente. Os alunos deveriam preencher rapidamente as colunas da tabela com os sucessores, antecessores e resolver operações básicas relacionadas ao número sorteado. O aluno que completasse corretamente todas as colunas deveria gritar “STOP!” e então corrigimos as respostas juntos.

Distribuímos as tabelas de jogo impressas e tiramos as dúvidas antes de iniciar. À medida que o jogo acontecia, a competição ficou bastante animada e a participação foi intensa. Registramos no quadro o nome dos vencedores de cada rodada, estimulando o espírito de colaboração e respeito às regras. Durante o jogo, trabalhamos habilidades fundamentais da BNCC, como: ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de milhões, reconhecendo seu valor posicional; identificando e utilizando regularidades do sistema de numeração decimal; resolvendo problemas utilizando estratégias variadas com as quatro operações fundamentais.

Ao final do jogo, os alunos foram premiados com um brinde simbólico, como forma de reconhecimento pelo empenho, dedicação e participação durante toda a aula. Foi perceptível o envolvimento, a motivação e o entusiasmo dos alunos em todas as etapas da aula, o que contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem significativa.

A realização dessa regência no 5.º ano proporcionou uma experiência muito rica tanto para nós, acadêmicas, quanto para os alunos. A utilização de estratégias lúdicas como o jogo "Stop da Matemática" mostrou-se altamente eficaz para a revisão de conteúdos, desenvolvendo a agilidade mental e promovendo o raciocínio lógico de forma prazerosa. A combinação da leitura interpretativa com a prática matemática favoreceu uma abordagem interdisciplinar, reforçando a importância da leitura e da matemática no dia a dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os alunos ao serem inseridos em atividades lúdicas, demonstram maior empolgação e envolvimento com as propostas

pedagógicas. Esse entusiasmo reflete-se em uma participação mais ativa durante as aulas, facilitando a compreensão dos conteúdos. Além disso, por meio do brincar, os estudantes conseguem internalizar de forma mais natural e significativa os conhecimentos abordados, o que contribui tanto para a socialização quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais.

A ludicidade, nesse contexto, revela-se um recurso valioso não apenas para a fixação, mas também para a revisão dos conteúdos, promovendo um aprendizado mais duradouro e prazeroso. Nesse contexto Almeida afirma que

> o ensino lúdico contribui e incentiva no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes crescer saudáveis, permanentemente enriquecida, imbuídas a um sentido democrático, ao mesmo tempo que investem em conhecimento. Sua atuação necessita de engajamento franco, com criatividade, crítico, fomentado a relação social e tendo um compromisso com a mudança e transformação do ambiente. (1995, p. 41)

Na amostragem identificamos que a docente apesar de reconhecer a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem e que compreende a intencionalidade pedagógica ao integrar atividades lúdicas à sua prática, a aplicação relatada ainda parece limitada em frequência e profundidade. O uso da ludicidade “duas a três vezes na semana” pode indicar uma abordagem pontual, quando o ideal seria que o lúdico estivesse transversalmente presente no cotidiano escolar, integrando-se de forma contínua ao currículo e não apenas como uma estratégia complementar. Segundo Negrine (1994),

> a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento global está vinculada entre intelectual, emocional, motor e sociável. Estas virtudes são indissociáveis: a emoção constituinte da energia essencial para o desenvolvimento psicológico, moral, social, intelectual e motor da criança. (NEGRINE, 1994, p. 19)

Ao pesquisar sobre a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, pudemos compreender uma parte da prática pedagógica de professores que atuam no ensino fundamental nos Anos Iniciais quanto ao uso de metodologias lúdicas, bem como vivenciar a construção e aplicação dos jogos na regência de classe, experiência esta, que contribuiu com nossa formação e compreensão sobre a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Ao investigar como a ludicidade influencia no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na escola municipal de Rio Negro, conclui-se que é realizado esporadicamente no cotidiano escolar, de forma pontual, observando-se uma ruptura entre o brincar na educação infantil com o brincar do ensino fundamental, contrapondo-se as orientações da BNCC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.N de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2017. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/>. Acesso em: 13 maio 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

ENTRE METAS E SILÊNCIOS: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ENGRENAGEM DA PERFORMANCE

Isabella Hellen Estevão da Silva[1]

Joseval dos Reis Miranda[2]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os efeitos das avaliações externas no ciclo de alfabetização, com foco na escola pública. Parte-se da vivência com a formação de professores dos anos iniciais e das contradições que emergem quando a avaliação se transforma em meta a ser batida, e não em instrumento de escuta e acompanhamento da aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, com base em análise documental, referências teóricas e experiências cotidianas, discute-se como a lógica performativa tem atravessado o trabalho docente, desconfigurado o planejamento pedagógico e afetado diretamente os sujeitos do processo educativo. O texto não nega a importância de avaliar, mas questiona os caminhos que vêm sendo tomados: metas descoladas da realidade, matrizes que engessam a prática e professores sobrecarregados por uma cultura de resultados. O aporte teórico de Edler (2017), Luckesi (2018), Hoffmann (2003), Charlot (2000), dentre outros autores utilizados, contribui para pensar o adoecimento, o esvaziamento do sentido e a urgência de uma avaliação que leve em conta os sujeitos concretos da escola. Os resultados indicam que é preciso ampliar esse debate, enfrentar as contradições e defender uma educação que reconheça que estamos lidando com vidas, com infâncias, e não apenas com indicadores. Avaliar, nesse sentido, é também um ato político.

Palavras-chave: Avaliação. Ciclo de Alfabetização. Escola Pública

1 INTRODUÇÃO

Em meio aos discursos que circulam nas políticas educacionais contemporâneas, duas palavras se tornaram centrais: avaliação e desempenho. Associadas frequentemente à ideia de qualidade da educação, essas categorias vêm adquirindo contornos cada vez mais técnicos, estatísticos e padronizados, notadamente a partir da centralidade das avaliações externas em larga escala. No entanto, a expansão desses mecanismos avaliativos revela não apenas uma preocupação com a aprendizagem, mas uma reconfiguração profunda da lógica escolar, marcada pela pressão por resultados, pela hierarquização de escolas e sujeitos e pela subordinação da prática pedagógica a metas e índices quantitativos.

[1] Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), E-mail: professoraisabellahellen@gmail.com

[2] Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

Essa realidade ganha contornos ainda mais graves no ciclo de alfabetização, etapa essencial da vida escolar, cujo caráter processual e heterogêneo entra em colisão com o imediatismo exigido pelas métricas externas. Como formadores de professores da educação básica e pesquisadores inseridos nesse contexto, observamos cotidianamente como a proximidade das avaliações institucionais altera radicalmente o cotidiano das salas de aula, reduzindo a autonomia docente, aprofundando desigualdades entre os estudantes e enfraquecendo os princípios de uma educação humanizadora.

Paralelamente, compreendemos que esse fenômeno não pode ser analisado de forma isolada. Vivemos em uma sociedade marcada pela compulsão, ou seja, pelo excesso de estímulos, busca frenética por validação, performatividade constante e incapacidade de lidar com os vazios. Como analisa Edler (2017), esse modo de vida acelerado e aditivo se impõe como norma social e afeta diretamente a constituição dos sujeitos. Essa compulsão, que transborda da esfera pessoal para as instituições, também estrutura o cotidiano da escola pública: os sistemas avaliativos de larga escala, ao se tornarem instrumentos de medição e comparação, incorporam e reproduzem essa cultura da produtividade sem pausa, da meta sem contexto, da estatística sem rosto.

A partir dessa constatação, propomos refletir criticamente sobre os efeitos das avaliações externas na educação pública, com ênfase nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização. Entendemos que essas avaliações, ao serem aplicadas sem mediação pedagógica e sem consideração pelas singularidades dos sujeitos e territórios escolares, produzem efeitos perversos sobre o trabalho docente e sobre os processos de ensino-aprendizagem. Mais do que instrumentos diagnósticos, elas operam como dispositivos de controle, pressionando redes, gestores, professores e alunos a responderem a lógicas alheias ao tempo e ao sentido da formação humana.

Além disso, temos observado um movimento cada vez mais intenso de aproximação de instituições privadas do espaço da escola pública, com discursos de inovação e melhoria da qualidade. Essa aproximação, no entanto, muitas vezes se dá de forma oportunista, utilizando-se das fragilidades estruturais do ensino público para implantar modelos gerencialistas, marcados por racionalidades de mercado e lógicas de competição. A consequência é a formação de sujeitos

adaptáveis a essa engrenagem, e não de sujeitos críticos, criativos e capazes de transformar a realidade.

Ao longo do texto, propomos analisar esse cenário à luz de concepções de avaliação comprometidas com a formação integral, com a equidade e com a humanização dos processos educativos. Em tempos compulsivos, pensar a avaliação como ato amoroso, ético e político é, para nós, um gesto de resistência e, sobretudo, um chamado à reconstrução do sentido da escola pública como espaço de emancipação.

A abordagem metodológica adotada neste artigo é de natureza qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, nos termos propostos por Gatti (2002), que reconhece a análise de textos teóricos e institucionais como caminho legítimo para compreendermos políticas e práticas educacionais. Articulamos contribuições de autores críticos sobre avaliação, alfabetização e política educacional, ao mesmo tempo que examinamos documentos oficiais que orientam as avaliações em larga escala no Brasil. Essa abordagem busca tensionar os sentidos atribuídos à avaliação e evidenciar os impactos dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no ciclo de alfabetização.

2 A LÓGICA DA AVALIAÇÃO EXTERNA E A PERFORMATIVIDADE ESCOLAR

Nas últimas décadas, as avaliações externas em larga escala consolidaram-se como ferramentas centrais das políticas públicas educacionais no Brasil. A partir de 2019, instrumentos como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foram descontinuados e absorvidos pela estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passou a incorporar todos os segmentos da Educação Básica, da creche ao ensino médio. Essa mudança reflete a adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que redefiniu, por exemplo, o ciclo de alfabetização como encerrando-se no 2º ano do Ensino Fundamental. Se, por um lado, as avaliações externas oferecem dados importantes para o monitoramento de políticas públicas, por outro, sua instrumentalização tecnicista e descontextualizada tem produzido impactos significativos no cotidiano escolar, especialmente sobre o planejamento pedagógico, o currículo, o trabalho docente e a experiência de aprendizagem das crianças.

É necessário reconhecermos que tais avaliações não surgem de forma neutra, tampouco se mantêm imunes aos contextos históricos, políticos e econômicos que as atravessam. Na lógica contemporânea, marcada por transformações intensas nas formas de regulação social, as avaliações tornaram-se mecanismos de controle, ranqueamento e responsabilização individualizada, distantes de seu potencial pedagógico original. Como aponta Ball (2002), vivemos sob os “terrores da performatividade”, nos quais instituições e sujeitos são constantemente chamados a produzir provas de sua eficiência. A escola, nesse cenário, deixa de ser espaço de formação humana para tornar-se ambiente de produção de dados.

A racionalidade performática, típica da era neoliberal, impõe-se na educação de maneira violenta. O que não pode ser mensurado, não importa; o que não pode ser transformado em número, não tem valor. Com isso, práticas como a escuta, o cuidado, a mediação e o tempo do erro e da dúvida são ocultadas em nome de uma suposta eficiência. É nesse contexto que a autora Edler (2017) nos convida a compreender a contemporaneidade como “tempos compulsivos”, em que o excesso se torna regra, a aceleração vira exigência e a visibilidade pública, um imperativo. Essa compulsão por desempenho se infiltra no chão da escola por meio de metas, cronogramas rígidos, indicadores e simulados, esvaziando a natureza processual da aprendizagem e adoecendo os sujeitos que a protagonizam.

Na educação básica, a presença cada vez mais dominante das avaliações externas tem se configurado como um instrumento que, muitas vezes, desloca o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas. Como descrevemos a partir do discurso de gestores e técnicos, a lógica meritocrática se impõe por meio de comparações entre escolas e profissionais, reforçando disputas internas e negligenciando a realidade complexa e diversa que constitui o fazer pedagógico. É comum ouvirmos as secretarias de educação comparando o processo de ensino-aprendizagem a maratonas de corrida, suscitando, mesmo que de forma inconsciente, a competição entre as unidades escolares e entre todos aqueles que as compõem: equipes gestoras, professores e estudantes.

Essa analogia, por mais inofensiva que pareça, revela uma concepção produtivista da educação, na qual o tempo, o ritmo e a singularidade de cada

criança cedem lugar ao ritual da performance coletiva. Isso tem repercussões sérias no cotidiano escolar. Quando se aproximam as datas das avaliações, observamos um movimento de intensificação das práticas voltadas apenas ao rendimento. Muitas vezes, prioriza-se o reforço apenas para aqueles estudantes que já estão em níveis satisfatórios, enquanto os que mais precisam são deixados de lado. Como observamos em nossa vivência docente e no trabalho formativo que sustenta esta análise, em períodos como esse, pensa-se apenas em fortalecer aqueles alunos que já se encontram no nível desejável da leitura, enquanto aqueles em nível inicial são abandonados com a justificativa de que “não dá mais tempo, é preciso priorizar quem nos trará bons resultados”.

Esse tipo de prática não apenas desrespeita o princípio da equidade, como também naturaliza a exclusão pedagógica. Os dados que as avaliações externas produzem passam a ser lidos de maneira superficial, técnica, voltada para o ranking, e não para a compreensão dos processos. As escolas que aparecem com baixo desempenho são, muitas vezes, estigmatizadas. Os professores dessas escolas são responsabilizados, ainda que não tenham sido ouvidos, nem tampouco apoiados em sua trajetória. Os próprios estudantes são definidos pelos números que carregam, como se a nota atribuída refletisse todo o seu percurso formativo.

Além disso, os efeitos dessa lógica não se restringem ao plano pedagógico. Os sujeitos da escola passam a experimentar um modo de estar no mundo atravessado pela cobrança, pela pressa e pela insatisfação constante, marcas típicas da sociedade compulsiva analisada por Edler (2017). O professor, nesse cenário, deixa de ser sujeito da mediação e do vínculo para se tornar executor de um planejamento alheio, prestador de contas de resultados que nem sempre refletem o trabalho real desenvolvido com a turma. A sensação de inadequação, de culpa e de impotência cresce. A prática educativa deixa de ser processo reflexivo e passa a ser resposta imediata a demandas externas.

O que se configura, portanto, é um modelo de avaliação que não escuta, não acolhe, não transforma. Como apontam Sousa e Ferreira (2019), mesmo sendo instrumentos legítimos de monitoramento educacional, as avaliações externas não podem ser tratadas como únicas formas de aferir a qualidade da educação, pois desconsideram as questões culturais, sociais e de identidade

que também compõem esse processo. Avaliar, nesse modelo, deixa de ser um meio para se tornar um fim — e um fim excludente.

Precisamos, portanto, fazer o movimento inverso: repolitizar a avaliação, devolver-lhe o seu sentido pedagógico, restaurar sua função de investigação e escuta. Como já denuncia Ball (2002), a performatividade transforma a prática docente em espetáculo, o currículo em roteiro e o aluno em indicador. Mas a educação, se quiser continuar sendo espaço de transformação, não pode se submeter a essa lógica. Como bem nos lembra Freire (2019), ensinar exige coragem, mas também esperança - e essa esperança não pode estar a serviço de metas, deve estar a serviço da vida.

3 DESCOMPASSOS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

O ciclo de alfabetização é uma das etapas mais delicadas e decisivas da educação básica. Exige de nós, professores, um repertório teórico-metodológico sólido, sensibilidade para escutar o percurso de cada criança e capacidade de adaptar nossa prática às múltiplas realidades sociais e cognitivas presentes na sala de aula. No entanto, nas redes públicas de ensino, esse processo tem sido atravessado por contradições estruturais que desautorizam a ação pedagógica e esvaziam a intencionalidade formativa da avaliação.

Entre essas contradições, destaca-se uma questão central: a fragilidade na formação dos professores alfabetizadores quanto aos fundamentos essenciais do processo de alfabetização. Ainda hoje, muitos de nós iniciamos nossa prática sem domínio claro sobre os elementos estruturantes da alfabetização, como a consciência fonológica, o princípio alfabético, a fluência, a compreensão textual, entre outros. Esse desconhecimento, longe de ser culpa individual, é resultado de uma política de formação inicial e continuada frequentemente insuficiente, marcada por abordagens genéricas, desatualizadas ou excessivamente técnicas. Como consequência, o ensino da leitura e da escrita torna-se, muitas vezes, um processo intuitivo, baseado mais em experiências acumuladas do que em fundamentos científicos.

Essa lacuna formativa é ainda mais grave quando confrontada com o peso das avaliações externas em larga escala, que exigem resultados sem, no

entanto, oferecer as condições para sua efetivação. Ao não conhecermos de forma consistente as bases do processo de alfabetização, muitos de nós acabamos nos guiando exclusivamente pelas matrizes das avaliações externas. Assim, em vez de planejarmos a partir das necessidades reais dos alunos, adaptando metodologias, linguagens e tempos, vemo-nos obrigados a planejar a partir do que será cobrado, subordinando o ensino à lógica do exame.

Esse fenômeno tem impacto direto no modo como compreendemos e praticamos a avaliação na escola. Como aponta Luckesi (2018), a avaliação, quando reduzida à sua dimensão classificatória, torna-se instrumento de exclusão, pois se distancia do processo e se fixa no produto. No contexto da alfabetização, essa lógica é ainda mais perversa: o que deveria ser um percurso formativo de construção progressiva do conhecimento torna-se uma corrida contra o tempo por um desempenho mínimo em testes padronizados. A pressão por resultado substitui a escuta pedagógica, e a matriz substitui a criança.

Em muitos casos, atuamos isoladamente, sem apoio teórico, sem espaço de formação coletiva eficiente, sem troca com os pares. O ciclo de alfabetização, que deveria ser um tempo de partilha e construção conjunta, é transformado em um ciclo de pressão, sobrecarga e desorientação pedagógica. Hoje, são poucos os professores que desejam atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, sobretudo no 2º ano; em nossas práticas, são comuns atividades descontextualizadas, com o uso de métodos de ensino de forma não criteriosa, mediando a aquisição da leitura por meio da repetição de sílabas ou de textos desconexos e a de escrita por meio de cópias, como ocorria com o uso das cartilhas.

Essa prática não é resultado de descompromisso, mas de um sistema que não garante a formação e a valorização necessárias para que exerçamos plenamente nossa função mediadora. Em vez disso, cobram-se metas, entregam-se simulados, exige-se a melhoria dos índices sem oferecer as condições básicas de formação, acompanhamento e autonomia. O planejamento passa a ser estruturado com base na matriz do SAEB e não nas necessidades da turma. Os conteúdos se restringem ao que é passível de ser cobrado na prova. E o sentido da alfabetização se dilui em uma sequência de treinos e correções.

Esse cenário de exigências desproporcionais também se evidencia nas práticas mais recentes, como ocorre com as ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, embora apresentem objetivos legítimos, têm resultado em uma carga operacional excessiva para nós, professores do ciclo de alfabetização. Não apenas aplicamos individualmente as provas diagnósticas, como também somos responsáveis por corrigi-las uma a uma e alimentar, manualmente, os sistemas oficiais com os dados individuais de cada aluno. O processo, além de exaustivo, revela o desprezo pelo tempo de trabalho docente, transformando-nos em operadores de sistemas, quando deveríamos ser mediadores da aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação perde sua função investigativa, formativa, pedagógica e torna-se apenas mais uma atividade burocrática. Hoffmann (2001) lembra que avaliar é acompanhar o aluno em seu percurso, intervir com intencionalidade, acolher dificuldades e promover avanços. Mas isso só é possível quando conhecemos os processos que estamos avaliando e temos liberdade e apoio para conduzir esse acompanhamento de forma crítica. Charlot (2000, p. 73) também contribui ao afirmar que “o saber não é apenas algo a ser aprendido; ele é, antes de tudo, algo a ser construído em relação a si mesmo e ao mundo”. Com isso, entendemos que, sendo o aprendizado um processo social, faz-se necessário que a avaliação siga o mesmo caminho.

Por fim, o dado divulgado pelo Indicador Criança Alfabetizada (INEP, 2023), que aponta que 56% das crianças brasileiras da rede pública foram consideradas alfabetizadas, deve ser lido com cuidado. Mais do que número, esse dado escancara desigualdades históricas, falhas formativas e carência de políticas estruturantes para o ciclo de alfabetização. No entanto, longe de promover reflexões sistêmicas, ele tem servido para intensificar a vigilância sobre o professor, reforçando práticas pedagógicas pautadas por metas. A consequência é o adoecimento de quem ensina e a exclusão silenciosa de quem aprende fora do tempo esperado.

Recuperar o sentido da avaliação nesse ciclo exige formação consistente, valorização docente e ruptura com a lógica da performatividade. Significa compreendermos que alfabetizar não é cumprir uma matriz, mas formar sujeitos críticos, leitores do mundo e de si. E isso só se faz com tempo, escuta, mediação

e com uma avaliação que acolha, compreenda e transforme.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir avaliação no ciclo de alfabetização é urgente. Trata-se de uma etapa essencial da escolarização, marcada por ritmos singulares, múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e profundas desigualdades sociais. No entanto, o que observamos é a presença de uma lógica avaliativa que ignora esses aspectos e cobra resultados imediatos, sem considerar os processos. Ao longo deste texto, procuramos problematizar essa lógica, trazendo à tona as tensões, os silenciamentos e os efeitos práticos que as avaliações externas têm produzido dentro das escolas públicas, especialmente sobre o trabalho docente e a aprendizagem das crianças.

Reconhecemos que muitos de nós, professores, ainda enfrentamos dificuldades para compreender tanto os fundamentos da alfabetização quanto os sentidos mais profundos da avaliação. Isso não se deve à negligência, mas à ausência de políticas formativas consistentes, à sobrecarga de tarefas e à pressão institucional constante. Por isso, esta reflexão não pretende descredibilizar as avaliações, mas sim chamar atenção para a forma como elas têm sido conduzidas, instrumentalizadas e impostas. É preciso abrir espaço para o debate pedagógico e político sobre o que se avalia, como se avalia e, principalmente, para quê se avalia.

A escola pública, ainda que adoecida, continua sendo o maior espaço de democratização do conhecimento no Brasil. Defendê-la exige coragem para enfrentarmos os modelos que esvaziam o sentido do ensinar e do aprender. Avaliar, nesse contexto, precisa ser mais do que aplicar provas e lançar números: deve ser um ato ético, humano e pedagógico, que reconhece os sujeitos, respeita os processos e contribui com a aprendizagem real. Porque, no fim das contas, lidamos com humanos. Nenhum dado vale mais do que uma criança inteira

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL**.** Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. **Ministério da Educação**, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ . Acesso em: 14 jun. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDLER, Sandra. **Tempos Compulsivos:** a busca desenfreada pelo prazer. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação no Brasil: alguns reflexos metodológicos. *In*: GATTI, Bernardete A. (org.). **A pesquisa em educação: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-42.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA, Carilza; FERREIRA, Sandra. Avaliação de larga escala e de aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 125, n. 48, p. 13-23. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/45640. Acesso em: 17 jun. 2025.

DO COTIDIANO À MATEMÁTICA: O RELÓGIO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE ÂNGULOS

Kauane dos Santos Rodrigues[1]

Wanessa Marques da Silva[2]

Miriam Pilato[3]

Wagner Alexandre do Amaral[4]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvida por estudantes de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) sobre uma Sequência Didática (SD) para o ensino de ângulos e como olhar as horas em relógios analógicos em uma turma do 9° Ano do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. O objetivo da SD foi articular o conteúdo matemático da aula a um objeto do dia a dia, visando não apenas o ensino e a aprendizagem dos ângulos, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a autonomia. A metodologia, de abordagem qualitativa, consistiu no desenvolvimento da SD com contextualização acerca dos relógios da cidade e com a construção de relógios analógicos pelos estudantes com o uso de compasso e lápis. Os procedimentos envolveram o uso do relógio como material manipulável para introduzir a temática de ângulos que deveriam ser calculados por meio do uso do transferidor. Os resultados foram coletados a partir da observação e uma atividade feita pelos estudantes, que indicou uma recepção satisfatória à SD e à leitura das horas em relógios analógicos. A partir da SD desenvolvida, conclui-se que o uso pertinente de materiais manipuláveis pode ser um fator que contribui no aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Docência em matemática. Ângulos. Relógio analógico. Material manipulável. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato diz respeito à nossa atuação enquanto estudantes de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná participantes do PIBID. No primeiro semestre de 2025 desenvolvemos uma

[1] Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, kauanerodrigues@alunos.utfpr.edu.br
[2] Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, wanessamarques@alunos.utfpr.edu.br
[3] Graduanda em Licenciatura em Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, miriampilato1@gmail.com
[4] Bacharelado e Licenciatura plena em Matemática com ênfase em Matemática Financeira, Universidade Tuiuti do Paraná, wagamaral@hotmail.com

sequência didática (SD) com o uso do relógio como material manipulável para o ensino de ângulos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sequenciada. As sequências didáticas permitem abordar algum conteúdo, em um espaço de tempo variável e flexível, em função do que os alunos precisam aprender, levando em consideração os conhecimentos prévios deles, para a construção de novos saberes, utilizando diversas estratégias e metodologias. Como dizem Silva e Oliveira (2013),

> Uma Sequência Didática é dada num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas. Valorizando as respostas dos alunos e as condições às quais estão submetidas (Silva, Oliveira, 2013, p. 2).

A escolha de trabalhar com a SD, se deu devido ao fato de os estudantes do 9° ano que acompanhamos as aulas apresentarem dificuldade em identificar as horas em relógio de ponteiro. Ademais, ângulos é um dos conteúdos do livro Acerta Brasil (2020) do 9°ano, conforme a introdução de uma das missões, “Os ângulos fazem parte de nosso dia a dia. Por isso, é muito importante entender as mudanças de direção por meio de giros”. Além disso, apesar de ser um objeto não habitual em aulas de matemática, o relógio se faz presente, em boa parte, nas salas de aula. O seu uso é pertinente aos estudantes, por exemplo, durante provas, pois eles não podem usar celular.

Nesse contexto, a SD teve como objetivos: compreender a relação entre ângulos e as horas em relógios analógicos; calcular medidas angulares entre os ponteiros das horas e dos minutos; desenvolver habilidades para interpretar e marcar horas em relógios de ponteiros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O relógio analógico pode ser considerado um material manipulável. De acordo com Pereira e Oliveira (2016, p. 100),

> [...] que entendemos por materiais manipuláveis não descarta uma folha de papel, uma régua, uma tesoura, pois, apesar de eles não serem necessariamente utilizados para trabalhar ideias matemáticas, podem ser usados pelos estudantes para realizarem alguma manipulação que favoreça a elaboração de conjecturas ou ideias sobre um tópico da Matemática.

Consoante com esses aspectos os materiais manipuláveis não se restringem às aulas de matemática, porém podem ser um diferencial nelas. Facchi (2022, p.14) aponta que os materiais manipuláveis podem ser quaisquer objetos que se pode sentir, manipular, movimentar e tocar. Ou seja, os objetos reais que têm aplicação no dia a dia são exemplos de materiais manipuláveis, assim como, os objetos que são usados para representar uma ideia. Nesse sentido, o material manipulável é qualquer objeto que venha a compor a aula e que possui o intuito de cumprir o objetivo das tarefas que serão apresentadas no decorrer da mesma.

> [...] Objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia a dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia. [...] Os materiais manipuláveis são caracterizados pelo envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem ativa (Passos, 2006, p.5).

Entretanto, precisamos ressaltar que o uso do material manipulável deve ser feito de uma forma pertinente, isto é, que facilite o entendimento do conteúdo matemático pelo aluno. Além disso, Clements (1999, p. 45) destaca para o fato de que os materiais didáticos por si só não garantem sucesso do estudante em aprender, mas que os discentes que fazem uso deles nas aulas de Matemática, geralmente, superam os que não usam, mesmo que sejam pequenas superações. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os materiais manipuláveis não carregam significados em si mesmos. Dessa forma, o contexto precisa ser visto como um elemento que atribui múltiplos sentidos a esses recursos. O significado depende, assim, das interações estabelecidas entre os alunos e os materiais manipuláveis no ambiente educacional.

Assim, o valor desses recursos depende de como eles são utilizados pelos indivíduos para resolver e solucionar as questões que lhes são propostas. Tal compreensão parece aceitável no sentido de que os materiais manipuláveis não precisam ser necessariamente pensados ou destinados a algum conteúdo matemático. Eles podem ser utilizados com outras finalidades. No entanto, se o destino do material for algo relacionado com a matemática, esse recurso deve ser inserido de forma eficaz e com propósito pelo docente, para que se consiga

atingir os objetivos traçados para a utilização do material, conforme o conteúdo a ser explorado.

3 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da SD se deu em um colégio na cidade de Curitiba em uma turma de 9°ano. Iniciamos a atividade conversando com os alunos, perguntando se eles sabiam como ler as horas em um relógio de ponteiros. Aproximadamente de 10 a 15 alunos responderam que não sabiam ler as horas nesse tipo de relógio, enquanto cerca de 5 a 10 alunos disseram que sabiam.

Após esse primeiro momento de conversa, começamos a apresentar alguns relógios históricos da cidade de Curitiba. Com o apoio de slides, haviam fotos de relógios localizados em diferentes pontos da cidade, e perguntamos se os alunos conseguiam identificar de onde eram aqueles relógios. O relógio que a maioria conseguiu reconhecer foi o relógio de um shopping da cidade. Os demais relógios, no entanto, eles não conheciam. Então, mostramos onde cada um deles estava localizado. Em seguida, começamos a abordar os elementos que compõem o relógio analógico, e relacionamos o funcionamento do relógio com conceitos matemáticos sobre ângulos.

Concluída essa etapa de introdução e contextualização, iniciamos o momento da produção do relógio artesanal. O primeiro passo foi pedir que os alunos desenhassem uma circunferência de 6 cm de raio, marcando corretamente o centro do círculo, utilizando lápis, compasso e transferidor.

Explicamos que, como uma circunferência possui 360 graus, era necessário dividir esse valor por 12, que corresponde às horas do relógio. Assim, cada marcação deveria ser feita a cada 30 graus. Depois deste momento, andamos pela sala, auxiliamos os alunos, esclarecemos dúvidas e tentamos garantir que todos realizassem as marcações corretamente.

Após a conclusão dessa etapa, que exigiu bastante atenção dos alunos, avançamos para a divisão dos 60 minutos dentro da circunferência. Explicamos que, como a circunferência possui 360 graus e o relógio tem 60 minutos, cada minuto corresponde a 6 graus. Concomitantemente, reforçamos a importância de utilizar corretamente o transferidor, além de seguirmos oferecendo suporte individual, passando de mesa em mesa para esclarecer dúvidas e garantir que todos estivessem conseguindo acompanhar.

Na semana seguinte, retornamos ao colégio para dar continuidade ao desenvolvimento do nosso projeto. Durante o período da tarde, fomos para a aula do 9º ano, que, nesse dia, tinha duração de apenas uma aula de 50 minutos. Assim que chegamos, organizamos os estudantes e, então, distribuímos uma folha de atividade para cada aluno.

Nessa folha, os alunos deveriam utilizar o relógio artesanal que haviam construído para resolver sete questões, utilizando os conhecimentos que haviam aprendido. As cinco primeiras questões envolviam a relação entre o relógio e os ângulos, exigindo que os alunos usassem os conhecimentos sobre divisão da circunferência, movimentação dos ponteiros e cálculos de graus correspondentes aos horários. As duas últimas questões eram abertas, com o objetivo de que os alunos pudessem expressar suas percepções e dar um feedback sobre como foi participar da atividade, o que aprenderam, se tiveram dificuldades e o que acharam da proposta como um todo.

Os estudantes colocaram em prática o que aprenderam nas aulas anteriores, por meio da manipulação do relógio de maneira concreta e puderam conhecer seu funcionamento tanto no aspecto prático (leitura das horas), quanto no aspecto matemático (cálculo de ângulos).

Durante a realização da atividade, procuramos andar pela sala para nos aproximarmos dos alunos para esclarecer suas dúvidas. Observamos que muitos deles ainda apresentavam dificuldades no manuseio do transferidor, especialmente na hora de posicioná-lo corretamente para medir os ângulos na circunferência do relógio. Por isso, reforçamos as orientações, explicando como posicionar o centro do transferidor alinhado ao centro do relógio, além de mostrar como fazer as marcações corretas a partir do ponto zero e seguir a escala de graus.

De modo geral, a sequência didática proporcionou aprendizagem ao articular conceitos matemáticos com uma atividade prática e contextualizada, promovendo o engajamento dos alunos e favorecendo a compreensão do conteúdo de forma concreta. A construção e utilização do relógio artesanal permitiram que os estudantes visualizassem e manipulassem os conhecimentos sobre ângulos, circunferência e leitura das horas.

4 RESULTADOS

O desenvolvimento da sequência didática envolvendo a utilização de um material manipulável, relógio artesanal, trouxe resultados positivos em relação à compreensão dos conteúdos matemáticos, especialmente aqueles relacionados aos ângulos e à leitura das horas. A atividade se mostrou eficaz no engajamento dos alunos, despertando curiosidade e participação. Os registros feitos nas fichas de atividade revelam que os estudantes consideraram a experiência divertida, interativa e útil para compreender melhor o funcionamento do relógio e a relação entre seus ponteiros.

Durante a atividade, notamos que alguns estudantes ainda apresentavam dificuldades no manuseio e em identificar os ângulos através do transferidor. Apesar dessas dificuldades, a maioria dos estudantes conseguiram concluir a atividade dentro do tempo. E de forma geral, os alunos compreenderam e realizaram as atividades propostas.

Um dos aspectos positivos observados no momento da confecção do relógio foi a colaboração entre os próprios alunos. Silva (2023, p. 10) aponta que “os materiais concretos são uma excelente ferramenta para incentivar a participação ativa dos alunos, permitindo que eles descubram as soluções para problemas matemáticos de maneira lúdica e divertida”.

Como estavam sentados próximos uns dos outros, ainda que não estivessem organizados formalmente em grupos, eles se ajudavam bastante (Figura 1). Sempre que algum colega tinha dificuldade, outro aluno que já havia compreendido a atividade se prontificava a auxiliar, mostrando como realizar as divisões corretamente.

Figura 1 – Estudantes produzindo o relógio.

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Os autores (2025)

Diversos alunos destacaram que o uso do relógio artesanal ajudou a visualizar os ângulos, tornando mais fácil entender o conteúdo na prática (Figura 2). Comentários como *"foi uma atividade bem divertida e interativa"* e *"entendi melhor porque fizemos na prática"*, evidenciam que o uso de materiais manipuláveis contribuiu para a aprendizagem.

> O papel dos professores é o de elaborar atividades que envolvam experiências concretas proporcionando aos alunos o conhecimento necessário para que eles possam transitar entre os conhecimentos matemáticos concreto e abstrato (Fonseca, 2017, p. 5).

Tendo em vista que como docentes precisamos elaborar situações de ensino que envolvam experiências concretas, a escolha do relógio com a sua construção usando compasso e transferidor, juntamente aos resultados obtidos apontam que foi possível aos estudantes transitar entre os conceitos matemáticos concretos e abstratos.

Figura 2 – Reflexão sobre a atividade.

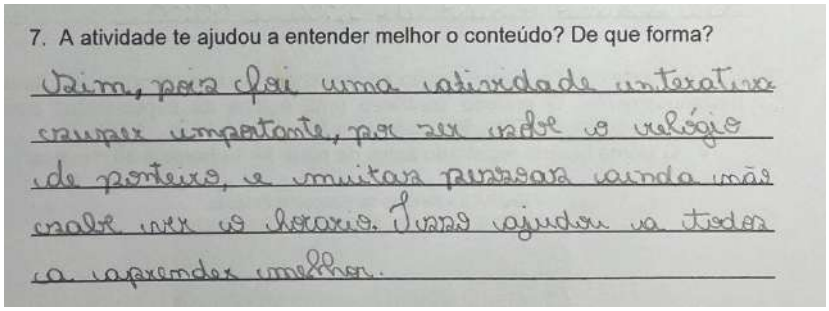
7. A atividade te ajudou a entender melhor o conteúdo? De que forma?

Sim, pois foi uma atividade interativa sempre importante, por ser sobre o relógio de ponteiro, e muitas pessoas ainda não sabe ver o horario. Isso ajudou a todos a aprender melhor.

Fonte: Os autores (2025)

Além disso, muitos relataram que a parte mais marcante foi a construção do próprio relógio, o que indica o potencial das atividades manuais e visuais para o ensino de conceitos abstratos (Figura 3).

Figura 3 – Aprendizado com o relógio.

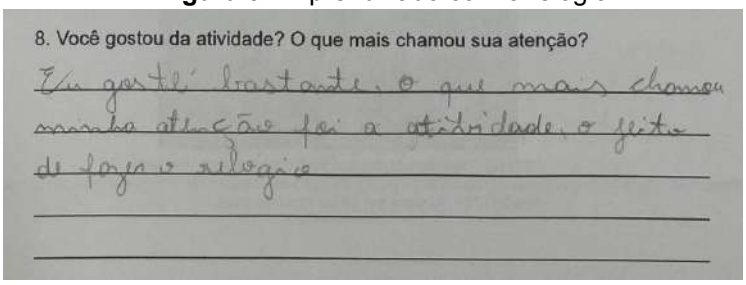
8. Você gostou da atividade? O que mais chamou sua atenção?

Eu gostei bastante, o que mais chamou minha atenção foi a atividade, o feito de fazer o relogio

Fonte: Os autores (2025)

ISSN: 2176 - 1396

Outro detalhe relevante foi a percepção dos estudantes sobre a importância da atividade para fixar o conteúdo, sugerindo que experiências semelhantes sejam realizadas com mais frequência. Para Silva (2023, p.10) “Ao usar esses materiais, os alunos são capazes de visualizar e manipular conceitos matemáticos, o que ajuda a reforçar o conhecimento e torna o processo de aprendizado muito mais interessante”. As falas revelam que, ao manipular materiais concretos, os alunos se sentiram mais confiantes para compreender a matéria (Figura 4).

Figura 4 – Destaque da prática.

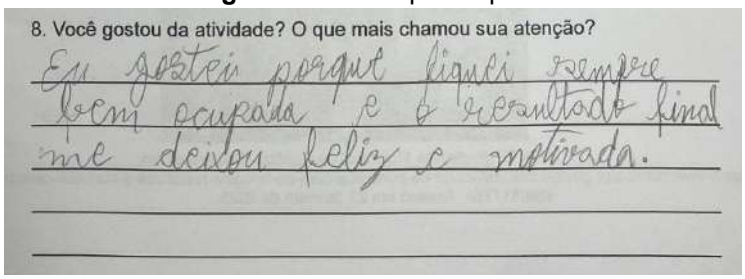
8. Você gostou da atividade? O que mais chamou sua atenção?

Eu gostei porque fiquei sempre bem ocupada e o resultado final me deixou feliz e motivada.

Fonte: Os autores (2025)

Dessa forma, as respostas demonstram que a proposta contribuiu para a compreensão dos conteúdos matemáticos. A construção do relógio artesanal e o desenvolvimento dos conceitos em uma situação prática, favoreceram o engajamento da turma, despertaram o interesse pela matemática e possibilitaram reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste trabalho permitiu vivenciar, de forma prática, os desafios e as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem da Matemática na educação básica, especialmente no que se refere ao ensino de ângulos e à leitura das horas em relógios analógicos. A partir da elaboração e desenvolvimento de uma SD, foi possível articular conteúdos matemáticos a um objeto presente no cotidiano dos estudantes, o relógio, tornando o processo de aprendizagem mais acessível, dinâmico e contextualizado.

O uso do relógio como material manipulável se mostrou eficaz tanto para a compreensão de conceitos matemáticos quanto para o engajamento dos alunos nas atividades propostas. A proposta contribuiu para que os estudantes

pudessem visualizar e manipular os elementos de um conteúdo que, por vezes, é tratado de forma abstrata nas aulas tradicionais. O fato de construírem seus próprios relógios favoreceu o envolvimento com a tarefa, promovendo uma aprendizagem ativa e colaborativa.

A observação atenta durante as aulas revelou que, apesar de alguns estudantes apresentarem dificuldades no uso do transferidor e na leitura de ângulos, o acompanhamento contínuo e a mediação pedagógica possibilitaram avanços concretos. Além disso, a troca entre os próprios colegas durante a confecção do relógio foi um ponto alto da atividade, evidenciando a importância da colaboração e da interação no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi a forma como os alunos se expressaram nas questões dissertativas da atividade final. Suas falas demonstraram que a proposta teve impacto positivo tanto na aprendizagem quanto na motivação. Ao relatarem que a atividade foi divertida, prática e diferente, revelaram uma valorização do momento de aprendizagem, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas diferentes das tradicionais no ensino da Matemática.

Com base nos resultados observados, conclui-se que a sequência didática atingiu seus objetivos: aproximar o conteúdo de ângulos da realidade dos estudantes, promover uma aprendizagem mais concreta e desenvolver habilidades essenciais como o raciocínio lógico, a autonomia e a capacidade de observação. A experiência também reforça o papel do licenciando como pesquisador e mediador da aprendizagem, destacando a importância da formação prática e reflexiva durante o curso de Licenciatura.

Dessa forma, o trabalho realizado através do PIBID representou uma oportunidade enriquecedora tanto para os bolsistas envolvidos quanto para os alunos da escola, evidenciando que o uso pedagógico de materiais manipuláveis, aliados a propostas contextualizadas, pode ser um importante caminho para tornar o ensino da Matemática mais significativo, atrativo e transformador.

REFERÊNCIAS

ACERTA BRASIL. **Matemática**: 9º ano: Ensino fundamental 2 / Obra coletiva. – 2. ed. – São Paulo: Ática, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 mai. 2025.

CLEMENTS, Douglas. 'Concrete' manipulatives, concrete ideas. **Contemporary Issues in Early Childhood**, London, v. 1, n. 1, p. 45-60, 1999. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2000.1.1.7. Acesso em: 26 mai. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática: ensino e aprendizagem da expressão oral e escrita com base em gêneros. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FACCHI, Maria Gabriela. **A IMPORTÂNCIA DO USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA.** 2022. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2022.

FONSECA, Karina Maria. O uso de material concreto no ensino e aprendizagem da matemática. **Cadernos do IME - Série Matemática**, *[S. l.]*, n. 11, p. 1–17, 2017. DOI: 10.12957/cadmat.2017.23230. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadmat/article/view/23230. Acesso em: 28 jun. 2025.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. Materiais manipuláveis como recurso didático na formação de professores. In: LORENZATO, S. (ED) **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. São Paulo: Autores Associados, p. 77-92, 2006.

PEREIRA, Jamerson dos Santos; Oliveira, Andreia Maria Pereira de. Materiais manipuláveis e engajamento de estudantes nas aulas de matemática envolvendo tópicos de geometria. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 22, n. 1, p. 99–115, jan. 2016.

SILVA, Ana Paula Bezerra da; OLIVEIRA, Maria Marly. A sequência didática interativa como proposta para formação de professores de matemática. **VII ENPEC. Encontro Nacional em Educação em Ciências.** Florianópolis, 2009. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/430.pdf. Acesso em 25 jun. 2025.

SILVA, Samir Glaison da. O Uso de Material Concreto das Aulas de Matemática. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 9, n. 48, p. e1189, 2023. DOI: 10.36238/2359-5787.2023.105. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1189. Acesso em: 28 jun. 2025.

AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS PROFESSORAS DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE[1]

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos[2]

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo identificar o reflexo da experiência de vida, da formação acadêmica e das vivências escolares na construção da identidade docente de professores de Geografia da educação básica, bem como analisar o impacto da constituição identitária do professor de Geografia em seu exercício de docência. Os autores que fundamentaram a pesquisa estudam histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na identidade docente, como Silva (2022), Corrêa, Ferreira e Liechocki (2020), Oliveira e Silva (2023), Fernandes et al (2014), Michielin e Martins (2020). Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada coleta de dados, através de um questionário disponibilizado no Google Forms com 13 perguntas abertas para 6 professoras de Geografia do ensino básico da rede estadual de Irati – PR. Essas professoras têm em média de 18 anos de trabalho no magistério e de 15,4 anos no atual serviço. Foi possível concluir, após análise das respostas das professoras que "ser professora" se constituiu num processo de construção iniciado antes de serem licenciandas, através das suas vivências escolares que de certa forma influenciaram na escolha do curso. Consideram também suas experiências de vida, a formação acadêmica e o "chão da sala de aula" como fatores determinantes para identidade docente na educação básica. Cada professora possui uma trajetória marcada por acontecimentos e situações que influenciaram em sua formação e marcaram suas vidas de forma que refletem em suas práticas atuais, inclusive na prática pedagógica. Foi possível perceber nessa pesquisa que a constituição da identidade do professor reúne elementos de diversos contextos de vida e que este processo é contínuo em sua vida.

Palavras-chave: Narrativas de vida, Formação de professores, Ensino de Geografia.

1 INTRODUÇÃO

Durante os meses de março e abril de 2023, desenvolvemos projeto de extensão "Prática docente na sala de aula: primeiros passos no ensino da Geografia na escola", em que foram desenvolvidas atividades na escola, um colégio localizado nas proximidades da universidade, bem como ações na própria universidade, como palestras e mesas-redondas. Durante esse período em que estávamos na escola, acompanhados pelas professoras dos alunos do ensino fundamental e médio e ouvindo-as, relatando suas experiências, alguns pontos foram nos chamando a atenção: como essas experiências profissionais e pessoais delas contribuíram para a

[1] Este trabalho faz parte do Projeto de Iniciação Científica desenvolvido em 2023/2024 com a acadêmica Jesuina da Luz Gardim, do 3º ano de Geografia da Unicentro, Campus de Irati – PR.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, wanda@unicentro.br

construção da identidade de professoras de Geografia? Como essas trajetórias influenciaram nas suas práticas docentes? Para responder a essas questões, nosso objetivo com essa pesquisa foi compreender como as experiências profissionais e pessoais contribuem para a construção identitária do professor de Geografia que atua na Educação Básica e as implicações dessas trajetórias na prática docente.

Buscamos estudos que destaquem a construção identitária do professor, trazendo a reflexão e ação no aperfeiçoamento da prática docente e sua ressignificação, considerando a relevância desse profissional em seu processo de autoformação.

Silva (2022) em sua pesquisa de dissertação de mestrado: “Narrativas de professores de Geografia: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente” e que teve como objetivo, analisar o processo de constituição da identidade do professor de Geografia da educação básica, em entrelace com as histórias de vida e as trajetórias formativo-profissionais, evidenciou que

> a constituição da identidade docente reúne elementos de diversos contextos de vida e que este processo é contínuo na vida do professor, bem como possibilitou que os colaboradores refletissem sobre a importância de suas histórias como elementos formativos e contribuições para a formação de outros sujeitos que poderão ler e interpretar suas narrativas. (SILVA, 2022, p.8)

Também Corrêa, Ferreira e Liechocki (2020, p. 1) realizaram pesquisa sobre o estado da arte em História de Vida e Formação de Professores e revelaram que “falar de si, narrar a própria história para si e para o outro, constituem um processo formativo de grande valia para o professor sobre a sua identidade docente”.

Oliveira e Silva (2023, p. 6) em seu artigo “Narrativas auto(biográficas) sobre o aprendizado da docência universitária na educação física”, citando Nóvoa e Finger (2010), nos dizem que “a pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novos significados. Assim, a (auto)biografia é uma abordagem que permite aprofundar a compreensão dos processos de formação, despontando-se como um instrumento de investigação, bem como um instrumento de formação.

Também os estudos sobre a identidade do professor de Geografia se fazem presentes, visto que entendemos que a identidade consiste no conjunto de formas de ser e atuar na profissão ao longo da vida de docente.

Para Fernandes et al (2014, p. 1) no artigo “Processo de construção da identidade profissional de professores de Geografia em uma perspectiva crítica e reflexiva” o objetivo foi compreender como se dá a construção da identidade profissional, em especial do professor de Geografia em uma perspectiva crítica e reflexiva. Nas respostas dos entrevistados foi possível verificar que ele “constrói a sua identidade através de uma prática socioconstrutivista, baseada no diálogo e na relação professor/aluno, e também com as experiências diárias que são vivenciadas dentro do âmbito escolar”.

Michielin e Martins (2020) em pesquisa sobre “O percurso formativo do curso de licenciatura em Geografia: a formação da identidade profissional docente”, com objetivo de investigar de que forma a organização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o desenho curricular do curso contribui para a construção da identidade docente, apontou que os desenhos curriculares e os atravessamentos do percurso de formação são fundamentais na constituição da identidade profissional docente.

Ao pensar na formação docente, entendemos que este é um processo contínuo e que esse processo interage com a própria subjetividade do sujeito, sendo constituído pelas diversas experiências que ele vivencia ao longo de sua vida, nos diversos espaços e grupos sociais que participa. Quando pensamos a trajetória de vida como instrumento de formação, trazemos as memórias subjetivas que dão sentido à vida do professor, memórias que lhe permitem descobrir-se professor através das aprendizagens que adquiriu nos lugares que vivenciou, com as pessoas da família, escola, professores que foram referência em sua trajetória escolar, na igreja, grupos e movimentos sociais dos quais faz parte. Todos esses elementos são fundamentais para a autoreflexão e as contribuições geográficas que deseja marcar na educação básica.

Consideramos que essa pesquisa pode contribuir para discussão e reflexão na área do Ensino de Geografia, através dos estudos sobre identidade profissional docente, tema presente no curso de licenciatura em Geografia da Unicentro, em especial, no Câmpus de Irati – PR.

2 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo - por conta da sua capacidade de compreensão por meio de análise, interpretação e descrição, cujo pesquisador se propõe, partindo dos aspectos teóricos e práticos, fundamentados

através da coleta e da análise dos dados - com seis (06) professoras do ensino básico do município de Irati – PR, através de entrevista narrativa, com um roteiro apenas com questões norteadoras que abordou temas da infância e ambiente familiar, fase escolar, formação acadêmica e trajetória docente.

Com o objetivo de conhecer sobre as histórias de vida das professoras, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa em relação à temática, através de livros, revistas, documentários e conteúdos disponibilizados via internet, para uma base de fundamentação teórica.

Em seguida, foram coletados dados com as seis professoras, em forma de questionário, contendo 13 questões abertas, buscando conhecê-las melhor, através das suas trajetórias docentes.

Posteriormente, foi realizada uma análise do material produzido, a fim de identificar pontos divergentes e convergentes das suas falas. Nessa metodologia, segundo Bardin (1994), realizam-se leituras constantes do material produzido, procurando assim identificar conteúdos em desenvolvimento com base nos relatos descritos pelas professoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o desenvolvimento da pesquisa, num primeiro momento apresentamos às professoras o objetivo do trabalho. Em seguida, encaminhamos um questionário via Google Forms para a coleta de dados e obtivemos retorno de seis professoras. Elas serão chamadas aqui como P1, P2, P3, P4, P5 e P6 garantindo assim suas identidades.

Essa pesquisa revelou uma média de 18 anos de trabalho no magistério de todas as entrevistadas e uma média de 15,4 anos no atual serviço.

Questionadas sobre **“como era sua relação com a escola”,** assim se manifestaram:

> Sempre gostei de estudar. Era boa aluna, mas não “daquelas nota 10”. Esforçada, eu diria. Cultivava boas amizades, principalmente as que me faziam crescer. (Prof 1)
> Muito boa. Sempre gostei muito de estudar, aprender e ir para a escola. (Prof 2)
> Sempre foi boa de muito respeito, assiduidade, comprometimento. (Prof 3)

Podemos perceber pelas respostas das professoras, o fato de gostar de estudar e do respeito que todas demonstraram nas suas respostas, destacando

também o comprometimento delas junto à escola no tempo de estudantes.

Sobre a questão **“em que tipo de escola estudou? Como eram o ensino, os alunos, os professores e suas notas?** “, a resposta foi unânime quanto ao tipo de escola, todas estudaram em escola pública, inclusive a Prof3 assim se manifestou: “Pública e do campo”.

Em relação ao ensino, a maioria relata que era na base da decoreba. “Tal clareza é que permitirá romper com a forma do passado de ensinar Geografia, em que o ensino se restringia à descrição e à decoreba dos conteúdos” (SANTOS, 2020, p.1). Os alunos eram mais dedicados e respeitavam mais os professores, a tecnologia não fazia parte da rotina da sala de aula, as pesquisas eram feitas nas bibliotecas, não existia internet, a impressão de todas é que atualmente a dedicação não é a mesma em função das facilidades tecnológicas que hoje se dispõe.

Infelizmente esse ensino “tradicional” que segundo Cavalcanti (2010, p. 13) consiste em “passar atividades do livro e “dar visto” nas atividades; pedir leitura de trechos do livro didático utilizado de modo acrítico e reprodutivo; explicar conteúdos como se fossem verdades inquestionáveis a serem reproduzidas; realizar avaliações com o objetivo predominante de memorização” ainda hoje é predominante nas escolas.

Quando entramos na faculdade, é frequente ocorrerem transformações, principalmente no modo de pensar e agir, dessa forma é importante refletir sobre a oitava questão que se apresenta. **“Tem alguma lembrança marcante de sua época escolar que queira relatar?”** Todas descreveram momentos marcantes, desde simplesmente estar na escola até um bullying sofrido pela Prof 6, a qual relata o seguinte “sofria bullying e fui elogiada por uma estagiária que realizou uma atividade diferente como teatro, ela falou que eu tive êxito no teatro. Fiquei feliz”, a resposta da Prof 6 embora seja triste por descrever o bullying que sofria, foi marcante para ela em função de uma atividade feita por um estagiário que também enfrentava um início de caminhada acadêmica. O que todas também descrevem é que as saídas de campo e as atividades feitas ao ar livre eram marcantes e apaixonantes na decisão de serem professores de Geografia.

Concordamos com Veiga, Silva e Alievi (2011, p. 2)

> A nosso ver, o trabalho de campo é um dos recursos que podem e devem ser utilizados no processo de leitura da paisagem, por ser o mesmo uma oportunidade de exercitar a atitude científica de investigar, entrevistar, examinar, observar, comprovar, estabelecer o elo entre o conhecimento

> teórico e empírico. Não é simplesmente contemplar o meio, é trazer a realidade para dentro da sala de aula.

Na pergunta, **"Em que momento da sua vida decidiu que seria professora?",** verificamos que 50% das entrevistadas decidiu no ensino médio, no entanto a Prof 1 decidiu quando estava na faculdade, a Prof 2 não imaginava ser professora, ela pensava em ser veterinária e mais tarde trabalhar na área administrativa, quando fez magistério afirma que "algo" a fez escolher a Geografia. A Prof 6 queria tanto ser professora que brincava de dar aulas desde os seis anos e que ensinou uma amiga a ler e escrever.

"Alguma pessoa ou fato influenciou nessa escolha?" Todas as respostas apontam direta ou indiretamente uma professora como influência, a Prof 1 teve como influência uma professora da rede pública estadual; a Prof 2 cita uma professora de História como sua maior escolha e ainda descreve que hoje são muito amigas e colegas de trabalho; a Prof 3 afirma com propriedade, teve como maior inspiração sua professora de Geografia; já a Prof 4 foi influenciada pelos bons professores que passaram por sua vida na escola; a Prof 5 apenas relata que foi uma professora e a Prof 6 responde que seu pai a influenciou para que seguisse a carreira de professora.

Quadros et al (2005, p. 05) trazem o questionamento sobre a influência dos professores que tivemos na nossa formação profissional. Dizem,

> Percebemos que alguns deles parecem ter uma importância maior em nossas vidas. Provavelmente estes são os que nos cativaram. A questão que nos é posta refere-se à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles.

Dessa forma, percebemos que cada um de nós carrega um modelo de professor que é formado durante todo o período de escolarização e que, com o acréscimo de outros saberes obtidos ou incorporados pela própria prática – constroem a nossa identidade como profissionais, fazendo-nos assim professores. Esses autores acima citados, trazem a ideia de que "formar o professor no "porvir" seria formá-lo com uma imagem a qual não se pode antecipar, nem projetar. Como um professor que nasce e que não se constitui pela imagem do outro (tendo como outro o professor que já teve)". (QUADROS et al, 2005, p.6)

Sobre a questão: **"Ao ingressar no curso de Geografia, quais eram suas**

expectativas?", responderam que tinham boas expectativas relacionadas à qualificação e a carreira, entre elas, P1 "conhecer o mundo e a Geografia lhe proporcionaria tal desejo de forma intensa", P2 "qualificar-se, seguir carreira na área", P3 "as melhores, até porque a realidade do ensino só vamos saber quando estamos atuando na escola", P4 "a intenção inicial não era dar aula e sim fazer o bacharelado", P5 "exercer a profissão na qual acreditava que mudaria a vida das pessoas", P6 "ser professora estadual".

Ao entrar na universidade, os acadêmicos passam a experimentar um modelo de ensino bastante distinto daquele que estavam familiarizados. A vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio, seja no sentido de se adaptar a novas regras da instituição e a novas pessoas, como colegas, professores ou funcionários.

"De que maneira a graduação influenciou na sua concepção de "ser professora?" De acordo com 50% das entrevistadas, a graduação influenciou em relação aos bons professores que tiveram. Segundo elas, todos marcaram de forma muito intensa na decisão de dar continuidade à profissão, sendo como um norte no caminho, demonstrando que o caminho seria de muito aprendizado e aperfeiçoamento, sempre inovando, buscando novas alternativas e métodos para fazer a diferença na vida escolar de cada criança que encontrasse. Para P1 "os professores (que sempre foram muito bons, na maioria) esses que mais me influenciaram a seguir na carreira." P4 também destacou que "na graduação tive professores inspiradores que me ensinaram a gostar daquilo que faço e me inspiraram a ser melhor." Já P3 mencionou que

> A graduação é uma parte, um começo ela te dá um norte importante e a partir disso você deve ir se aperfeiçoando, buscando novos métodos, alternativas para fazer a diferença na vida escolar de cada criança que irá passar por você.

Michielin e Martins (2020, p. 73) consideram que é preciso

> investir numa formação que vincule teoria e prática, que promova a aproximação entre o espaço da escola e os contextos de formação acadêmica, para haver uma efetiva inserção na cultura da escola que será o ambiente de trabalho deste/a professor/a.

Uma formação inicial que promova a autonomia profissional para que o professor seja capaz de produzir conhecimentos e articular teoria e prática.

Quando questionadas sobre **"Quais momentos foram fundamentais para formar a concepção que hoje você tem em relação à profissão professor",** as entrevistadas destacaram o dia-a-dia na escola, como diz a P2 o "chão da sala de aula" vivenciando todas as questões que envolvem este ambiente tão rico e complexo social e economicamente, é que te fato moldaram minha concepção com relação ao que é ser professor." Para P4

> a experiência foi me mostrando que que muitos alunos lembram das nossas aulas, principalmente pela forma como os tratamos. Procuro sempre tem uma visão mais acolhedora e menos punitiva para os alunos. Confesso que nem sempre isso é possível.

Já a P5 lembra "estágios, eventos e trabalho de campo" e a P6 "quando começou a ser professora regente do ensino fundamental."

Concordamos com Michielin e Martins (2020, p. 73) que "é necessário possibilitar ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências de um contexto social, histórico, político e cultural onde se desenvolve a prática pedagógica."

Dessa forma, não basta o professor ter domínio da matéria é importante que possa tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho; é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social.

Na última questão, perguntamos às entrevistadas se **"Você acredita que suas posturas pedagógicas são inspiradas em exemplos de professores da formação inicial (graduação) ou dos professores da escola básica?"**

P1 assim se manifestou:

> Às vezes minha postura é inspirada em meus professores e hoje em dia em meus colegas de trabalho também, os que me inspiram. Sempre observo e "tento copiar" práticas e posturas pedagógicas dos colegas que eu admiro. (P1)
> Acredito que a postura que tenho hoje como professora reflete a minha própria concepção. (P2)
> Sim. Eu me inspiro numa professora de graduação que sempre nas suas aulas havia atividades diferentes, eu gostava das aulas delas. (P6)

O ensino de Geografia demanda uma postura diferenciada, por isso cabe ao professor entender as especificidades da Geografia, mas desconstruir o caráter de fragmentação que a envolve, de forma a intervir no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o entendimento do espaço geográfico como uma

extensão humana e física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coletados, podemos concluir que o processo de constituição da identidade docente das professoras entrevistadas, teve início antes de serem licenciadas, através de suas vivências escolares que, de certa forma influenciaram na escolha do curso de licenciatura em Geografia. A partir de suas histórias de vida, elas apresentaram aspectos relevantes das suas experiências de vida, da formação acadêmica e do “chão da sala de aula” que impactaram no “ser professora” da educação básica.

A pesquisa também mostrou que cada professora possui uma trajetória marcada por acontecimentos e situações que influenciaram em sua formação e marcaram suas vidas de forma que refletem em suas práticas atuais, inclusive na prática pedagógica.

Ficou evidente também que as professoras constroem performances a partir de inúmeras referências, sejam a partir das memórias de professores da escola básica que marcaram suas trajetórias, que foram fundantes em sua formação inicial, a partir de experiências que foram formativas em seus grupos sociais ou mesmo das experiências da própria prática, que podem ter origem nas relações que o professor estabelece no ambiente escolar com seus pares, alunos e demais sujeitos deste espaço.

Importante destacar que as narrativas expressam o modo como os professores percebem sua profissão, como chegaram à escolha da licenciatura em Geografia e a maneira como eles enxergam o “ser professor” a partir da própria identidade que constituíram ao longo de suas trajetórias formativo-profissionais e como mobilizam os conhecimentos necessários à sua prática. Esta pesquisa revelou que a constituição da identidade do professor reúne elementos de diversos contextos de vida e que este processo é contínuo em sua vida.

Esperamos que os resultados aqui apresentados, apesar de suas limitações, corroborem com o planejamento das aulas de disciplinas pedagógicas, como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia para Ensino Fundamental I e II, bem como possam servir nos estudos da relação universidade e escola básica, servindo de inspiração para que outros pesquisadores se dediquem a este relevante

assunto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa - Portugal: Edições 70, 1994.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte,** novembro de 2010, p.1-16.

CORRÊA, N. C. B.; FERREIRA, J. de L.; LIECHOCK, B. K. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa: MG, v. 1, p. 1-16, 2020.

FERNANDES et al. **Processo de construção da identidade profissional de professores de Geografia em uma perspectiva crítica e reflexiva.** Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_29_09_2014_16_59_36_idinscrito_530_dbdb7347b1794645b9ef0c0b3500783a.pdf Acesso 25/08/2024.

MICHIELIN, C. A.; MARTINS, R.E.M.W. O percurso formativo do curso de licenciatura em Geografia: a formação da identidade profissional docente. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) v. 3, n. 2, 2020, p. 64-80.

OLIVEIRA, V. J. M. de; SILVA, B. V. Narrativas (auto)biográficas sobre o aprendizado da docência universitária na educação física. **Revista Debates em Educação.** UFAL: Alagoas, vol. 15, n. 37, p. 1-19, 2023.

QUADROS, A. L. de *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte – MG, vol. 07, n.1, p. 04-11, jan-abr 2005.

SANTOS, E. V. D. Ser professor de Geografia na escola básica no século XXI. **Revista Educação Pública**, v. 20, n.12, 31 de março de 2020. Disponível em https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/12/ser-professor-de-geografia-na-escola-basica-no-seculo-xxi Acesso em 15.08.2024.

SILVA, M. J. S. da. **Narrativas de professores de Geografia**: histórias de vida e trajetórias formativo-profissionais na composição da identidade docente. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, 2022.

VEIGA, L. A.; SILVA, A. L. da; ALIEVI, A. A. Ensino de Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem urbana. **Anais da XII Semana de Geografia e VII Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia: as geografias latino-americanas e diferentes territorialidades.** FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente – SP, 2011, p. 1-13.

PROJETO REDAÇÃO NOTA MIL: A VISÃO DOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM

Jefferson Adriano de Souza[1]

Júlia Ramos da Silva[2]

Francielle Maria Pereira [3]

RESUMO

As oficinas do projeto "Redação nota mil" são aplicadas em um campus do IFPR, envolvendo estudantes dos últimos anos do médio integrado, para melhorar a escrita. Segundo o Inep (2025), a proficiência média da redação subiu de 645 para 660 pontos. Todavia, ainda há quase 1 milhão de redações com nota abaixo de 600 pontos, indicando uma ampla exclusão. A fim de alterar esse cenário, esta pesquisa oferece oficinas de escrita para melhorar o desempenho de estudantes no Enem, pautadas no estudo e reflexão de uma redação nota mil. Nas oficinas de 2024, participaram 24 estudantes dos últimos anos do médio integrando e mais de 50 estudantes receberam o resumo do material trabalhado. No recorte proposto neste artigo, questionamos: qual a visão dos participantes das oficinas sobre a escrita da redação do Enem? O objetivo central desta pesquisa é investigar a opinião dos estudantes sobre a redação do Enem. Os dados foram coletados com base em: um questionário de 20 questões fechadas sobre a redação e observações realizadas durante as oficinas. O interacionismo sociodiscursivo é a base teórica que orienta esta pesquisa, juntamente com as cartilhas do participante do Enem. Em 2024, a média da redação do campus foi de 719 pontos e os resultados do questionário apontam que os estudantes se dizem preparados para a prova de redação, indicando a argumentação como sua principal dificuldade. Pautados neste estudo, esperamos encontrar caminhos para amenizar a exclusão causada pelas dificuldades de escrita.

Palavras-chave: Estudantes. Oficina. Escrita. Redação. Enem.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Jurema Belli (2022), é vital entender que os seres humanos não são todos iguais e nem possuem as mesmas oportunidades e acesso à educação. Isto é, a sociedade não é justa e solidária para todos. Nesse sentido, escrever bem é fulcral para a inclusão dos cidadãos em uma sociedade letrada. A ausência dessa capacidade limita o acesso ao ensino superior e a empregos dignos, produzindo exclusões e desigualdades.

Os Institutos Federais, criados pela lei 11862, de 28 de dezembro de 2008,

[1] Doutor em Estudo da Linguagem, Instituto Federal do Paraná, jefferson.souza@ifpr.edu.br
[2] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, julia.0822.ramosilva@gmail.com
[3] Estudante do Médio Integrado, Instituto Federal do Paraná, francielle03maria@gmail

buscam promover educação de qualidade, estruturada no tripé (ensino, pesquisa e extensão), voltada à formação, qualificação e emancipação dos sujeitos, comprometidos com o combate às desigualdades, desenvolvimento e transformação. Para isso, é essencial que os sujeitos se apropriem do conhecimento e dos meios de sua produção, o que seria inviável sem o pleno domínio da leitura e da escrita.

Nesta pesquisa questionamos: qual a visão dos participantes das oficinas sobre a escrita da redação do Enem em um campus do IFPR? O objetivo é investigar a opinião dos estudantes sobre a redação do Enem. Este estudo permite ouvir os participantes e, a partir disso, buscar caminhos para melhorar sua escrita, a fim de que possam agir sobre o mundo. Além disso, colaboramos para uma educação pública de qualidade, capaz de emancipar o cidadão e reduzir desigualdades.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa, etnográfica foi realizada nas oficinas de escrita do projeto *Redação nota mil*, em um campus do IFPR, com estudantes dos 4º anos do médio integrado. Os dados foram coletados, por meio de formulário eletrônico e observação participante. O objetivo central é compreender a visão dos estudantes sobre a redação do Enem. Para Gil (2010), esse tipo de estudo foca aspectos de uma cultura (dificuldade de escrita), em unidades menores, como: escola e sala de aula.

As oficinas foram ofertadas em 5 encontros de duas horas, totalizando 10h, abrangendo: introdução, argumentação e proposta de intervenção. Foram dois encontros para discutir a introdução com base nos modelos nota mil de 2016 e 2022 com três atividades, citando: a Constituição, obra de arte e obra literária. No 3º e 4º encontros, discutimos a argumentação e realizamos duas práticas com base nos autores Milton Santos “Cidadanias Mutiladas” e Jessé Souza “Ralé brasileira”. Finalizamos com a proposta de intervenção e uma atividade.

Participaram das oficinas 24 estudantes dos 4º anos dos cursos de Automação, Agroecologia e Mecânica no contraturno. Além das oficinas, realizamos 3 intervenções em sala para entregar o resumo do material impresso e digital. Com base nos encontros, formulamos um questionário eletrônico com 20 questões fechadas para que os estudantes avaliassem o domínio da redação. Esse instrumento foi enviado para aqueles que concluíram 70% das oficinas e recebemos 15 respostas. Os dados foram tabulados e comparados com as observações realizadas nas oficinas.

3 REDAÇÃO DO ENEM E A CARTILHA DO PARTICIPANTE

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 para verificar a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes e, com o tempo, acessar o ensino superior. Em 2004, teve início o Programa Universidade para Todos (ProUni), com bolsas para as universidades privadas. Em 2009, criou-se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), principal meio de acesso ao ensino superior. Em 2010, o Enem passou a ser adotado como requisito no Financiamento Estudantil (Fies).

Dentre as 5 provas do Enem, a redação é a única questão discursiva e, ao longo dos anos, registrou poucas mudanças na forma de avaliar. É preciso produzir um texto dissertativo-argumentativo com no máximo trinta linhas sobre um problema social, apresentando domínio da língua e repertório diversificado. Em 2012, foi publicado o *Guia do participante,* com os critérios de correção da redação e um conjunto de textos nota mil. De 2012 a 2022, o modelo nota mil foi se modificando e, atualmente, contém: 4 parágrafos, usualmente 7 linhas, impessoalidade, diversas citações e intervenção padronizada, baseada em questões.

Na Cartilha de 2022, são explicitadas as 5 competências avaliadas na redação. A competência 1 avalia a capacidade do sujeito escrever formalmente, respeitando as regras gramaticais e sintáticas (acentuação, ortografia, regência, concordância, pontuação). O avaliador analisa o uso correto dos termos e se os períodos são bem estruturados e completos. Os textos devem evitar frases soltas, com lacunas ou excesso de palavras que dificultam a compreensão.

A competência 2 avalia a compreensão da proposta de redação, ou seja, as habilidades de leitura e escrita. Deve-se adotar um ponto de vista ligado ao tema e defendê-lo com uma argumentação bem fundamentada, acionando um repertório sociocultural variado (áreas do conhecimento). A redação não pode apresentar cópia dos textos motivadores, informações soltas, tangenciar ou fugir do tema.

Na competência 3, examina-se a elaboração de um projeto de texto, a seleção, organização e interpretação de informações e fatos para defender uma ideia. O estudante deve se posicionar sobre o tema, selecionar argumentos relevantes para defendê-lo, explicar e exemplificar, observando a progressão e organização do texto. É preciso evitar saltos temáticos, repetições, lacunas de sentido e informações soltas.

A competência 4 refere-se à estruturação lógica entre as partes do texto, por

meio dos elementos coesivos (preposições, conjunções, pronomes). O indivíduo deve utilizar esses recursos para garantir a continuidade e coesão textual. É importante evitar falta de relação lógica entre trechos, ausência de parágrafos e repetições.

A competência 5 avalia a proposta de intervenção para um problema social, respeitando os Direitos Humanos. O candidato necessita propor: uma ação (o que deve ser feito), determinar o ator social (quem deve resolver o problema); o meio de execução (como deve ser feito); seu efeito ou finalidade (para que deve ser feito) e incluir um detalhamento. O texto precisa abster-se de propostas que violem os Direitos Humanos, como incitação a qualquer tipo de violência.

Pautados na descrição dessas competências, esperamos entender melhor as visões dos estudantes sobre a redação do Enem. No próximo tópico, reunimos as contribuições de alguns autores que refletiram sobre esse tema.

4 REFLEXÕES SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM

A redação do Enem constitui objeto de muitos estudos (Cavalcante, Silva, 2023). No entanto, pouco se dedicam a investigar a visão dos sujeitos sobre a redação do Enem. Dentre os trabalhos encontrados, destacamos duas pesquisas que analisam as representações sociais dos estudantes sobre a redação do Enem, produzidas por Claudia Silva (2019, 2020) e Fabiana Santos (2024).

Na dissertação *Diálogos sobre a redação do Enem*, Cláudia Silva (2019) identifica 3 representações sociais (RS) sobre a redação do Enem: 1º fórmula para uma boa pontuação; 2º obstáculo e sofrimento; 3º acesso à universidade. Na primeira RS, prevalece o discurso escolar e das mídias, pautado em 3 visões: 1) dominar a língua equivale a uma boa escrita; 2) redação como ato mecânico; 3) memorizar citações melhora a nota. Nessa RS, a redação é um ato mecânico que requer o domínio da estrutura e a memorização de algumas citações.

A segunda RS conecta-se às dificuldades de escrita, produzidas pela carência de práticas não só do gênero redação. É essa ausência que provoca o medo de escrever, além da obrigatoriedade e avaliação dessa escrita. Organizar o pensamento de forma escrita está ficando cada vez mais raro em uma escola que se desconecta da construção de uma base (leitura e escrita) para investir em um currículo extenso, com pouco tempo para discussão, reflexão e prática. A terceira RS já está inserida na primeira porque ainda projeta a ideia da fórmula/modelo via memorização de vozes.

No artigo *Representações sociais acerca da redação do Enem*, Silva e Baumgärtner (2020) indicam duas RS acionadas pelos estudantes sobre a redação do Enem: 1) receitas mágicas para escrever uma boa redação; 2) redação é um castigo. A primeira RS está relacionada aos termos (*criatividade, citação, regrinhas, dom, inspiração, magia*). A segunda RS conecta-se às palavras (*esforço, problema, angústia, castigo*).

Aparentemente, essas representações diversas compartilham a ideia do modelo. Para alguns, muitas regrinhas, magia, citação (fórmula) e, para outros, esforço, castigo. Há imagens distorcidas da escrita (dom, criatividade, inspiração) que apagam a ideia do trabalho, reflexão, prática, convivendo com as dificuldades de escrever que causam sofrimento (esforço, problema, angústia, castigo).

Para Silva e Baumgartner (2020), as RS dos estudantes apontam para a artificialidade da redação porque o estudante não escreve com a intenção de convencer alguém sobre seu ponto de vista, mas para conseguir uma vaga no ensino superior. No entanto, toda produção social tem uma finalidade e está sujeita à avaliação. Avaliar é uma ação social e sua existência não retira a intencionalidade ou autenticidade da escrita. Todavia, concordamos que a importância da redação do Enem pode provocar sofrimento e ser um obstáculo para aprendizagem

Santos (2024) entende que nas RS dos estudantes, a redação é vista como porta de acesso ao ensino superior e, por isso, eles investem na escrita desse gênero para ter um bom desempenho no Enem. Para eles, uma boa redação reflete o modelo proposto pelo professor e pela Cartilha do participante. Há um visível interesse em desenvolver habilidades de escrita no estilo das redações nota mil e, nesse sentido, quanto mais prática modelar, maior o aprendizado.

Na representação dos estudantes, a redação é produto do treino de uma fórmula/modelo. Ela se reduz a um gênero escolar com uma estrutura adequada que deve ser apropriada. É preciso aprender a encaixar citações e outros recursos discursivos na estrutura modelar, instituída pelo gênero redação do Enem.

A pesquisadora Santos (2024), percebe que, apesar do modelo, nem todos os estudantes se sentem seguros e preparados para a redação do Enem. Segundo alguns, a ansiedade e o nervosismo interferem na escrita. Todavia, os dados mostram que a maioria (70%) indica não ter dificuldades na redação porque acredita dominar o modelo Enem. Isso ocorre porque segundo Santos (2024), eles possuem um treinamento frequente desse gênero. No próximo tópico, buscamos entender a opinião

dos estudantes sobre a redação, pautados nessas reflexões, nas observações das oficinas e resultados.

5 OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A REDAÇÃO DO ENEM

Em 2024, realizamos oficinas de escrita no projeto *Redação nota mil* e observamos as dificuldades dos estudantes. Durante o processo, corrigimos os textos produzidos e aplicamos um formulário eletrônico com 20 questões fechadas para os participantes que tiveram frequência superior a 70%. Além disso, mapeamos os resultados do Enem (individual e do campus) e, com base nesses dados, analisamos as opiniões dos estudantes sobre a redação do Enem.

Tabela 1 - Detalhamento do Enem 2024 - 41 Estudantes dos 4º anos

4º AGROECOLOGIA						4º AUTOMAÇÃO						4º MECÂNICA					
CN	CH	LING	MAT	RED	MED	CN	CH	LING	MAT	RED	MED	CN	CH	LING	MAT	RED	MED
730,1	685,1	632,2	826,3	980	**770,7**	624,5	682,1	712,8	829,5	960	761,7	683,8	654,8	597,8	806,2	940	736,5
581,6	612,5	615,5	724,4	860	678,8	649	649,7	650,4	772,9	800	704,4	670,5	677,5	627,3	775,0	820	714,0
593,5	617,6	620,6	622,9	860	662,9	638,2	596,5	623,7	749,7	840	689,6	586,8	632,6	594,6	675,2	920	681,8
557,7	636,2	581,7	687,1	760	644,5	610,8	644,8	639,6	731,9	820	689,4	578,4	652,6	644,7	646,9	700	644,5
496,5	547,3	544,3	596,2	840	604,8	636,6	617,5	622,1	723,6	800	679,9	539,0	574,6	591,3	664,0	720	617,7
571,1	595,5	565,4	477,7	660	573,9	684,3	703,1	656,9	935,6	360	667,9	584,2	639,1	620,4	734,2	500	615,5
489,5	469,9	538,5	508,2	680	537,2	611,2	634,3	635,2	715,4	720	663,2	613,4	596,0	605,3	676,9	580	614,3
508,5	530,9	532,0	465,2	640	535,3	592,3	644	621	678,9	760	659,2	574,9	604,8	558,9	726,9	540	601,1
540,2	513,9	504,5	584,6	0	428,6	591	611,7	592,7	676,8	760	646,4	551,9	558,9	602,6	645,2	640	599,
						577,4	599,9	562,5	716,4	800	651,2	581,8	572,2	543,4	694,0	600	598,2
						624,7	564,4	538,2	779	720	645,2	596,8	444,6	548,0	606,9	660	571,2
						607,8	553,3	566,2	694	800	644,2	437,5	527,6	523,4	522,1	760	554,1
						623,3	623	580	694	700	644,0	540,1	485,3	551,2	619,1	540	547,1
						535,3	613,4	571,3	633,8	780	626,7						
						537,9	624,9	586,2	668,9	660	615,5						
						637,5	622,5	636,9	531,9	600	605,7						
						525	536,3	583,5	691,3	680	603,2						
						591,7	598,1	561,2	655,4	560	593,2						
						612,3	568,9	596,7	601,3	560	587,8						
						475,6	520,7	511,3	473	600	516,1						
566,0	586,8	578,7	613,5	785	626,0	599,3	610,4	602,4	697,6	714	644,7	579,9	586,2	585,3	676,3	686,1	622,7

Fonte: elaborada pelos autores

Dos 20 questionários enviados, recebemos 15 respostas. Eles apontam que: cerca de 87% fizeram ou farão o Enem. Isso indica que esses estudantes estão interessados em realizar a prova. Sobre a introdução, eles afirmam saber: 93% citar a Constituição; 100% fazer a tese; 100% opinar sobre o problema, usando palavras do tema; 87% concluir o parágrafo; 73% citar as causas e 100% fazer a introdução.

Entretanto, as observações realizadas nas oficinas apontam divergências. Na prática, alguns apresentam dificuldade em estruturar a tese de forma clara. Isto é, não entendem o problema contido no tema da redação para redigir um período e se posicionar. Há dificuldades em citar, explicar e relacionar o repertório com o problema. Isso demostra uma deficiência na competência 2, que avalia a compreensão do tema

proposto pela redação.

O mapeamento revela que 24 dos 41 estudantes tiveram notas acima de 700. Analisando o desempenho individual, é possível observar que 5 estudantes que fizeram as oficinas tiveram notas abaixo de 700. Além disso, há casos de estudantes que só treinaram o resumo do material e tiveram notas acima de 700.

Na pesquisa realizada por Santos (2024), 70% dos investigados acreditam dominar o modelo da redação e se sentem seguros. Entretanto, mesmo dominando o modelo, muitos não se sentem preparados e afirmam que o nervosismo pode afetar seu desempenho. Com base nos dados, entendemos que o modelo não parece funcionar para todos, sobretudo, para os que não praticam a redação.

Sobre a argumentação, eles afirmam: 93% reconhecer a necessidade de usar dois argumentos de áreas diferentes; 67% iniciar a argumentação citando; 93% usar uma citação que comprove a tese; 80% relacionar a citação com a causa do problema; 100% reconhecer essa relação como a maior dificuldade; 93% apresentar uma conclusão na argumentação; 60% preferir concluir retomando a tese; 93% saber fazer uma argumentação.

Na correção dos textos, observamos que a argumentação é o maior desafio. Para os estudantes é difícil fazer citações adequadas, o que remete à competência 3, que avalia a seleção de argumentos relevantes para a defesa da tese. O entrave está em relacionar a citação com a causa do problema. O mapeamento sugere problemas de coerência e dificuldades em citar e explicar, o que resulta em notas na faixa 700 pontos e/ou abaixo, com redução nas competências 3 (coerência) e 4 (coesão).

Sobre a proposta de intervenção, eles afirmam que: 100% devem apresentar resposta para as 4 questões (quem, o que, como e para que); 60% consideram mais difícil detalhar *como* resolver o problema; 60% começam a proposta respondendo diretamente as 4 questões, sem retomar a tese; 53% encerram o texto retomando a citação da introdução. 100% que as oficinas foram úteis.

Nas observações, ficou evidente que eles têm dificuldades em redigir essa intervenção. A maioria aponta o Estado/governo como o único agente possível para resolver o problema. Não há interesse em investigar a função dos ministérios para fazer uma indicação mais assertiva. Os estudantes apresentam menos dificuldade em mencionar a ação (o que fazer), mas não conseguem explicar a forma como o problema será resolvido, detalhando esse tópico.

Na oficina de 2024, a equipe de pesquisa fez um levantamento dos principais

argumentos citados nos textos nota mil. O objetivo era selecionar autores curingas para nortear as práticas das oficinas (geógrafo Milton Santos, *Cidadanias Mutiladas*; sociólogo Jessé Souza, *A ralé brasileira* e o historiador José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil*). Além desses, também compartilhamos: Candido Portinari, Ariano Suassuna, Carolina Maria de Jesus, além da Constituição Federal de 1988.

Consoante Santos (2024), o trabalho com redação passa por uma rotina de treinamento de modelos que pode limitar as capacidades de escrita. Nesse ponto, analisamos que essa repetição colaborou para escrita dos estudantes do campus, ampliou o repertório e a segurança para escrever. Os resultados (tabela 1) revelam que 47% têm média superior a 760 pontos, sugerindo algum domínio do gênero.

A maior dificuldade das oficinas é envolver os estudantes. Foram feitas alterações na metodologia, visando maior participação: redução dos encontros, estudo focado nas principais partes do texto; mais atividades práticas, repertório curinga solicitado pelos estudantes e oficinas online. De acordo com os formandos, estima-se que 80% façam o Enem. Logo, há interesse em continuar os estudos, mas pouco investimento e esforço para alcançar tal objetivo.

CONCLUSÃO

A partir da triangulação dos dados (formulário, observações, resultados do Enem) é possível entender que as oficinas contribuíram para melhorar as capacidades de escrita de alguns estudantes, ampliando suas chances de acessar o ensino superior. Em 2024, a média da redação do campus foi 719 e quase 50% dos participantes (19 de 41) tiveram notas acima de 760.

O formulário mostrou que 15 participantes das oficinas se sentem preparados para a redação do Enem. No entanto, as observações revelaram dificuldades: 1) não entendem a proposta, nem identificam o problema; 2) não sabem estruturar a tese; 3) não selecionam argumentos coerentes com sua tese; 4) não explicam as citações ou estabelecem relações; 5) não explicam e nem detalham como resolver o problema.

Nesse sentido, a visão de alguns sobre a redação não é compatível com as notas da prova do Enem. Alguns não conseguem reproduzir o modelo, não praticam a escrita e, por isso, não dimensionam suas dificuldades. Portanto, podemos afirmar que, em alguns casos, a consciência de escrita ainda é muito limitada.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BELLI, Jurema Iara Reis (Org.). **Cidadania, direitos humanos e formação de professores**: experiências pedagógicas e reflexões teóricas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2012**: guia do participante. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação do Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, DF: MEC, 2022.

CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima; SILVA, Ananias Agostinho da. O gênero redação do Enem: um estado do conhecimento. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 2, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Fabiana Sant'Ana. A redação do Enem: representações e práticas de escrita de estudantes concluintes do Ensino Médio. **Dissertação**. Universidade Estadual de Montes Claros, 134 p. 2024.

SILVA, Claudia Candido da. Diálogos sobre a redação do Enem: representações sociais de alunos do ensino médio de um campus do Instituto Federal do Paraná. **Dissertação**. Universidade do Oeste do Paraná, Cascável, 180 p. 2019.

SILVA, Claudia Candido da; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Representações sociais acerca da redação do Enem: uma construção dialógica de sentidos. **Revista Língua e Literatura**, v. 22, n. 39, p. 119-135, jan./jun., 2020.

ISSN: 2176 - 1396

ARQUITETURA E CENOGRAFIA DE PALCO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PERCEPÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Juliana Fernandes Junges Cararo; Doutora em Educação; PUCPR, juliana.junges@pucpr.br
Isabela Souza Altavini; Estudante de Graduação; PUCPR, ialtavini@gmail.com
Maria Clara Cavalca Machado; Estudante de Graduação; PUCPR, cavalcamah@gmail.com

RESUMO

O artigo explora uma prática pedagógica, que integra arquitetura de interiores e a criação de espaços cenográficos para palco. A proposta metodológica ativa se fundamenta no pensamento complexo e na visão transdisciplinar para uma formação profissional humana e cidadã. A experiência se refere a uma atividade da disciplina Arquitetura de Interiores para Cenografia, no 6º período de Arquitetura e Urbanismo da PUCPR. A proposta é aprofundar processos projetuais aplicados à criação de espaços cenográficos, desenvolvendo nos estudantes competências de comunicação, pesquisa e projetação. Utiliza-se a metodologia intitulada como Módulos Dinâmicos, a qual se basea no *Project Based Learning* (PjBL), sendo lançados três desafios ao longo do semestre, abordando diferentes tipologias cenográficas: câmera, palco e experiência. Cada módulo segue etapas práticas e conceituais, com entregas que integram pesquisa, criação comunicação de soluções projetuais para um espaço cenográfica. Neste artigo, apresenta-se, inicialmente o contexto da disciplina e da atividade de cenografia de palco, bem como as ferramentas propostas pelos professores como suporte ao desenvolvimento dos estudantes. Em seguida, duas estudantes que integraram uma das equipes, relatam sobre suas percepções sobre seu processo criativo, suas dificuldades e estratégias para chegarem no resultado. Ao final, uma das professoras contribui com sua visão sobre o processo pedagógico proporcionado pela atividade.

Palavras-chave: Arquitetura de Interiores, Cenografia, Balé, Metodologia ativa de ensino e aprendizado, PjBL.

1 INTRODUÇÃO

Com a aceleração dos acontecimentos globais e as transformações no comportamento social, as práticas pedagógicas se tornaram um dos principais desafios aos docentes do ensino superior. O avanço das tecnologias digitais, aliado ao fácil acesso e uso intensivo por parte dos jovens, tem contribuído para torná-los mais ansiosos, exigentes e seletivos em suas preferências. Assim, a busca por metodologias que os envolvam em atividades de seu interesse se tornou fundamenta para que se desenvolvam e forma mais proativa e autônoma.

O afastamento dos jovens das universidades, por inúmeras situações, tem se tronado cada vez mais evidente. Muitas possibilidades profissionais, hoje, já não exigem mais uma formação superior, mas sim, o desenvolvimento de competências. O modelo conservador de ensino, ainda adotado por algumas instituições, com foco no professor e em práticas mecanicistas, não atende mais às necessidades de formação na atual sociedade. Numa era digital, a qual se

reconhece que a tecnologia traz inúmeros benefícios, infelizmente vem fragilizando a construção do conhecimento por meio do pensamento crítico e criativo pela facilitação de processos e respostas automáticas (UNESP, 2023).

Tais fatores têm levado algumas universidades a adotarem diferentes modelos de ensino e aprendizagem, na busca por propostas pedagógicas que reaproximem os estudantes de uma formação superior que os desenvolvam a partir de seu protagonismo e que percebam o valor desse processo para sua atuação profissional e cidadã. Neste contexto, os fundamentos do pensamento complexo pelos sete saberes para a educação do futuro de Morin (2000) e a visão transdisciplinar de Batalosso (2014) e Moraes (2021), apresentam um caminho às novas demandas da educação e da sociedade contemporânea.

Este artigo explora uma prática em sala de aula, vivenciada no 2º semestre de 2025, na qual diversos assuntos são integrados, de acordo com a colaboração dos estudantes, a partir da criação de espaços cenográficos. Apresenta-se o contexto da disciplina e a atividade proposta aos estudantes, o relato de duas estudantes - que realizaram a atividade em equipe e a percepção de uma das professoras da disciplina acerca do processo pedagógico.

2 ARQUITETURA DE INTERIORES PARA CENOGAFIA: A DISCIPLINA

A experiência a ser relatada se refere a uma das atividades da disciplina Arquitetura de Interiores para Cenografia, do 6º período do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCPR. A proposta da disciplina é aprofundar os processos conceituais e projetuais do design de interiores aplicados à criação de espaços cenográficos. Alinhada ao ensino por competências (Scalon, 2015; PUCPR, 2024), ela visa o desenvolvera: (a) a COMUNICAÇÃO por meio da representação e expressão gráfica; (b) a PESQUISA sobre a arquitetura e urbanismo integrada a outras áreas de forma sistêmica; e (c) o PROJETO, criativo, inovador e responsável socialmente.

A metodologia aplicada se intitula MÓDULOS DINÂMICOS e se ancora no Aprendizado Baseado em Projeto (PjBL – Project Based Learning), em que os estudantes, em equipe e individualmente, buscam a solução para um problema próximo à realidade, que resultará em um projeto (Cararo, 2022; Matar, 2016). Ao longo do semestre, três desafios em módulos distintos e com tipologias variadas são propostos: (i) **cenografia de câmera**, (ii) **cenografia de palco** e

(iii) **cenografia de experiência** (Cararo e Chagas, 2024). Cada módulo se desenvolve em cinco semanas: (i) lançamento do desafio e análise de estudos de caso; (ii) visita técnica ao local de implantação do cenário; (iii) palestra com especialista sobre a sua vivência na resolução de problemas similares; (vi) apresentação dos estudos projetuais aos professores, com a definição de persona (público-alvo), quadro de requisitos (programa de necessidades), quadro de signos, painel conceitual e *moodboard* que expressa o conceito – intenção projetual e o partido – materialização projetual (Pazmino, 2015); e (v) apresentação final da solução para os espaços cenográficos, em vídeo, projeto arquitetônico ou maquete, para avaliação, discussão e devolutivas.

3 A ATIVIDADE E O RESULTADO NA VISÃO DAS ESTUDANTES

Na atividade proposta pelos professores no módulo 2 – cenografia de palco, fomos desafiadas a desenvolver um projeto cenográfico voltado ao palco do Teatro Guaíra. A proposta nos instigou a ir além, especialmente porque ambas temos uma forte afinidade com o palco e com a dança. Por isso, decidimos criar o nosso próprio espetáculo, do qual desenvolvemos o cenário.

Dividida em etapas coletivas e individuais, a atividade iniciou com a criação, em dupla, do espetáculo, criando um roteiro, identificando o público-alvo (persona), definindo as necessidades do cenário, estabelecendo o conceito o partido projetual (intensão e materialização), e, individualmente, os esboços do projeto dos cenários, representados e apresentados em uma maquete do palco.

A escolha do teatro Guaíra, pelos professores, se dá pelo seu histórico e pela relevância no cenário cultural de Curitiba e do Paraná. A partir de uma visita técnica, conhecemos sua história e suas instalações e infraestrutura, o que nos motivou ainda mais a realizar a atividade. O Teatro Guaíra pertence a um complexo cultural do Governo do Estado do Paraná, fundado em 1884, a partir do Theatro São Theodoro, em Curitiba. A abriga quatro auditórios, sendo três em seu edifício principal e um externo. É conhecido por suas produções artísticas e culturais, além de sediar quatro corpos artísticos: a Orquestra Sinfônica do Paraná, o Balé Teatro Guaíra, o G2 Cia de Dança e a Escola de Dança.

Optamos por um espetáculo de dança contemporânea, estilo que é um dos pontos forte do Balé do Teatro Guaíra[1] e, também, uma paixão para nós. Como ponto de partida, nos inspiramos na coreografia do espetáculo ELAS - da Madá Cia de Dança[2]. A partir dessa referência, desenvolvemos uma história dividida em dois atos, para atender às exigências do trabalho — já que cada uma de nós ficaria responsável por criar o cenário de um dos atos. Assim, criamos um espetáculo que não apenas representa nossas afinidades artísticas, mas que também gostaríamos muito de assistir.

4 O PROCESSO CRIATIVO DAS ESTUDANTES

Nosso processo criativo começou com a pergunta: o que gostaríamos de assistir no Teatro Guaíra? E nos colocamos no lugar do público — fomos nossas próprias personas. A partir disso, escolhemos criar uma peça de dança contemporânea, que é umas das principais expressões Balé do Teatro Guaíra e um dos estilos com o qual temos profunda simpatia.

No segundo momento, começamos a refletir sobre possíveis temáticas e, então, surgiu a ideia de transformar a coreografia ELAS, da Madá Cia de Dança, em um espetáculo completo. A coreografia aborda a temática das mulheres que foram queimadas entre os séculos XV e XVIII, utilizando como base o poema “Não foram as bruxas que queimaram. Foram mulheres”. Foi a partir dessa potente referência que nosso conceito se formou.

Dividimos o espetáculo em dois atos, o primeiro ato - **Cinzas,** que se passa na época em que as mulheres eram perseguidas e queimadas. A ambientação é sombria, com uma trilha sonora pesada e angustiante. As bailarinas representam essas mulheres, retratando a dor, a opressão e o silêncio imposto. O segundo ato - **Chama Viva**, retrata o despertar e a luta pelos direitos das mulheres ao longo do tempo. É nesse momento que a coreografia inspirada no poema se integra ao espetáculo, com uma trilha sonora mais intensa e vibrante, representando a resistência, a força e a transformação.

---

[1] Criado em 1969 e mantido pelo Governo do Paraná, é a terceira companhia pública mais antiga do país. Produz e leva a arte da dança para o todo o estado e para o Brasil.

[2] A Mada Cia de Dança, de Curitiba, fundada por Nicole Vanoni em 2013, promove a arte pela dança, como forma de expressão e transformação. ELAS, é um de seus espetáculos, que explora as experiências femininas e retrata sua a complexidade por meio da expressão corpora.

Com o espetáculo definido, partimos para o desafio proposto em sala: o que haverá de cenário e como vamos representar isso? Queríamos aproveitar todo o palco e garantir que, de todos os assentos do Teatro Guaíra, o público tivesse uma experiência incrível. Assim, surgiu a ideia de que o cenário seria um elemento integrado ao corpo de baile — os bailarinos, a música, as luzes e o cenário se fundiriam, proporcionando uma experiência cênica completa. Como afirma Howard (2015, p. 17)., "[...] a cenografia é sempre incompleta até o ator entrar no espaço de atuação e se envolver com a plateia".

Com os sentimentos que cada ato deveria transmitir bem definidos, exploramos diversas ideias de cenário. Para o primeiro ato, a ideia do véu como elemento cênico e parte do figurino das bailarinas trouxe o peso emocional necessário, reforçado pelas cores densas e escuras. Já no segundo ato, os cubos com fios elásticos, que fariam parte da coreografia, simbolizam a luta e a conexão entre as histórias, seguindo a teoria do "fio vermelho"[3].

Ao integrar todos os elementos da encenação, buscamos criar uma experiência sensorial e simbólica. Como bem define Fagundes (2005, p. 82), o diretor deve "[...] apropriar-se de uma poética do espaço, desenvolvendo pensamento visual e sentido de espacialização [...] sendo capaz de explorar o sentido que o movimento e o gesto do ator geram na imagem cênica".

5 DESAFIOS E SOLUÇÕES: ESTRATÉGIAS DAS ESTUDANTES

A maior dificuldade que enfrentamos ao desenvolver o trabalho foi traduzir nossas ideias para o formato da maquete. Como concebemos o projeto pensando no espetáculo como um todo, foi desafiador encontrar formas de representar o movimento das bailarinas, os efeitos de luz desejados e a atmosfera criada pela música, iluminação e coreografia.

A escala reduzida da maquete nos impôs limitações relevantes: exigiu a síntese das ideias e a definição de prioridades. Chegamos à conclusão de que a maquete não seria uma miniatura da realidade, mas sim uma representação conceitual das relações entre o espaço e o corpo de baile. Em uma escala tão

[3] A teoria ou lenda do fio vermelho, de origem oriental, diz que pessoas destinadas a se encontrar estão ligadas por um fio invisível, amarrado ao dedo mindinho. Esse elo simboliza o destino, a conexão afetiva e a força dos laços que resistem ao tempo e às circunstâncias.

pequena, a figura humana se torna quase abstrata, tornando impraticável representar com precisão os movimentos, a disposição dos dançarinos no palco, ou mesmo os figurinos. Na maquete, os corpos se tornaram quase simbólicos.

Para transmitir a nossa proposta da melhor forma possível, optamos por duas soluções distintas: no primeiro ato, decidimos representar apenas os volumes e silhuetas dos dançarinos, fundindo figurino e cenário por meio de um tecido que cobria toda a extensão do palco, passando por cima das figuras humanas. Utilizamos diferentes bases para alternar as alturas dos corpos, o que trouxe dinamismo visual à cena. Esta variação de níveis, somada às dobras e pregas do tecido, projetava sombras que criavam profundidade e volume, enriquecendo a composição muito mais do que se o tecido estivesse plano. O material escolhido imitava uma névoa, e foi moldado sobre uma base de papel Paraná, criando a sensação de movimento mesmo em uma maquete estática.

A segunda solução foi o uso de arames contorcidos para representar as figuras humanas. A escolha do material e a forma como foi manipulado transmitiam a ideia de movimento e dança, evitando que o cenário parecesse monótono ou estático. Esta solução trouxe leveza e expressividade à maquete, ajudando a comunicar a energia da coreografia.

Outro grande desafio, talvez o maior, foi representar a iluminação, que seria estaria em constante transformação, acompanhando os deslocamentos dos dançarinos e os sentimentos de cada trecho da coreografia. Como alternativa, buscamos criar efeitos visuais que, mesmo sob luz natural, gerassem projeções de sombras capazes de sugerir o dinamismo da iluminação cênica. No primeiro ato (Figura 1), as dobras do tecido projetavam sombras sobre si mesmas, criando contrastes e camadas de profundidade.

Figura 1 – Foto da maquete do primeiro ato - Cinzas

Fonte: Autoria própria (2025)

No segundo ato (Figura 2), utilizamos elásticos entrelaçados, cujas sobreposições variavam de acordo com a incidência de luz, formando sombras distintas e mutáveis conforme a posição do observador e da iluminação.

Figura 1 – Foto da maquete do segundo ato – Chama Viva

Fonte: Autoria própria (2025)

Por fim, a materialidade também foi um grande obstáculo. Os materiais impactam diretamente na forma como uma cena é percebida: uma simples troca de tecido altera a maneira como a luz se comporta, como as sombras são formadas e o próprio caimento, que influencia a sensação transmitida ao público. E a execução da maquete, nos permitiu simular estas situações. Por isso, buscamos materiais com acabamentos, texturas e cores o mais próximos possível do que imaginamos para o espetáculo real. Ainda que houvesse diferenças em relação à execução final, isso já trouxe uma forte intencionalidade à proposta e contribuiu para comunicar nosso conceito com clareza.

6 O RESULTADO DA ATIVIDADE NA VISÃO DAS ESTUDANTES

Apesar da maquete não englobar todos os aspectos que gostaríamos, consideramos o resultado satisfatório. O maior aprendizado da experiência esteve justamente no processo de busca constante por soluções criativas diante das limitações materiais e de escala e nos levou a experimentar e repensar nas estratégias de representação. A atividade se mostrou como um grande exercício de aprofundamento conceitual, além de síntese formal a partir da maquete.

Ao longo do processo, sentimos que expandimos nossa capacidade de materializar propostas visuais. Desde a conceitualização inicial da ideia até a

construção da maquete final, trabalhamos com cuidado a espacialidade, a narrativa visual e as sensações que queríamos provocar. A necessidade de transformar elementos efêmeros como luz, movimento e emoção em formas plásticas nos forçou a refletir sobre o que de fato era essencial transmitir.

Acreditamos que conseguimos representar de maneira coerente a proposta do espetáculo, especialmente no que diz respeito à sua progressão dramatúrgica. As diferenças visuais entre os atos, nas texturas, nos materiais e nas formas, revelam, mesmo em escala reduzida, a evolução da história e as transformações que ocorrem ao longo da encenação. A alternância entre os volumes, os materiais utilizados e a maneira como exploramos luz e sombra mostram, ainda que de forma abstrata, a mudança de atmosferas e de relações entre os corpos em cena.

Sabemos que a maquete, por ser estática, não pode reproduzir o movimento real dos dançarinos, no entanto, tentamos provocar essa movimentação através da escolha de materiais flexíveis, das composições em diferentes níveis e da criação de tensões visuais, fomos capazes de comunicar a ideia de fluxo e deslocamento, e isso ficou evidente na forma como observadores externos (professores e colegas de sala) conseguiram captar aspectos importantes da narrativa e da energia cênica que buscamos construir.

Essa busca por traduzir o movimento corporal no espaço cenográfico encontra apoio em reflexões como a de que "a componente humana e a vivência nos espaços são temas centrais tanto na Arquitetura como na Cenografia, e não há exemplo melhor que a dança — um bailarino como demonstração de um corpo que se movimenta num espaço, através das suas geometrias. A maquete, nesse sentido, tornou-se a plataforma conceitual que condensa essas geometrias em volumes e texturas.

Além disso, compreendemos mais claramente o que Brandt (2022, p. 122) quis dizer com “[...] o corpo é a base e o centro de tudo tanto na Arquitetura, como na Cenografia ou na Dança. Sem ele, nenhuma destas disciplinas existiria." O corpo, mesmo que representado de forma simbólica, construiu um discurso visual e narrativo na maquete, e organizou o espaço ao seu redor. A dança, como linguagem que se apropria do espaço, opera também como estrutura de pensamento cenográfico.

A experiência de construir essa maquete nos ensinou a pensar a cena de maneira mais ampla, articulando corpo, espaço, luz e materialidade em um jogo de interdependências. Cada decisão, do tecido ao arame, da base ao acabamento, foi tomada com a intenção de traduzir um conceito, uma sensação ou um momento da dramaturgia. Assim, embora o resultado não seja uma réplica fiel do espetáculo, ele é, acima de tudo, uma síntese das ideias que nos moveram durante todo o processo criativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PERCEPÇÃO DA PROFESSORA

O trabalho apresentado pelas estudantes explicita o objetivo esperado pela proposta da atividade e disciplina, tanto no que diz respeito às competências a serem desenvolvidas nos estudantes, quanto a integração de diferentes temáticas culturais e artísticas, bem como a interdisciplinaridade vivenciada.

Destaco, inicialmente a colaboração e envolvimento das estudantes com um assunto de seu interesse, o qual as motivou intensamente na pesquisa e criação dos espaços cenográficos, além de compartilhar com a turma seu conhecimento sobre a dança contemporânea em aspectos formais e culturais.

Em segundo lugar, destaco a relevância do retorno do trabalho manual nos cursos de Arquitetura, em um momento em que os estudantes se deslocam para o universo digital com extrema facilidade, mas com muita fragilidade na compreensão espacial, mesmo trabalhando com ferramentas de visualização 3D e realidade estendida. Uma realidade observada diariamente em sala de aula.

Na minha perspectiva sobre a educação contemporânea, ancorada no pensamento complexo e na visão transdisciplinar, que busca por uma formação profissional e cidadã, essa atividade ter forte vinculo com um contexto real da prática dos arquitetos, pois é uma área que vem crescendo e abrindo espaço para atuação e exige profissionais criativos, sensíveis e interessados nas artes, e conectados com diferentes contextos e repertórios culturais, que são suporte para seus processos imaginativos.

Esta metodologia vem sendo aplicada desde 2023, mas a cada nova turma, observa-se a importância de professores refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem, para melhor adaptarem à realidade e especificidade de cada grupo de estudantes. Na minha percepção, a riqueza desta prática está

em possibilitar muito além do conhecimento e habilidade técnica aos estudantes, pois ao propor a busca pela solução de um problema próximo à realidade, exigirá seu aprofundamento teórico, pesquisa e a análise crítica, competências humanas extremamente necessárias aos dias de hoje, principalmente para as novas gerações, tão digitais e automatizadas pelas informações.

Outro ponto importante é a propostas do desenvolvimento de processos criativos com suporte em diferentes ferramentas e técnicas, sugeridas pelos professores, mas em um ambiente livre aos estudantes para a sua expressão criativa e para a sua busca por estratégias que os permitam desenvolver as atividades de forma autônoma e proativa, solucionando suas dificuldades por seus próprios meios. Pois, acredito fortemente nas palavras de Morin (2015, p. 32), quando diz que, '[...] ensinar a autonomia é ensinar a navegar num oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas", imaginando que as dúvidas e dificuldades (incertezas), ao se desenvolverem a partir de certas ferramentas (arquipélogos), podem trazer (certezas) respostas e soluções viáveis e criativas.

REFERÊNCIAS

BATALOSSO, Juan Miguel. Educación transdesciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la prática. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Organizadores). **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro:Wak Editora, 2014.

CARARO, Juliana Fernandes Junges. **A colaboração entre professores no processo educativo da representação gráfica na arquitetura com base no pensamento complexo e na visão transdisciplinar**. 2022. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2022.

CARARO, Juliana Fernandes Junges.; CHAGAS, Anderson Luiz. **Complexidade e transdisciplinar nas práticas pedagógicas: experiência em uma disciplina do curso de Arquitetura e Urbanismo**. In: **Congresso Internacional Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - CIPAII**, 2., 2024, Maceió.

BRANDT, Sara Campos Lopes. **Arquitectura, cenografia e dança: a expressão da dança em 3 cenografias de João Mendes Ribeiro com Olga Roriz**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidades Lusiada (Portugal).

FAGUNDES, Patrícia. **Encenação**: o que é isso, diretor? In: Revista Cena, Porto Alegre, n. 5, p. 78-84, 2005.

HOWARD, Pamela**. O que é cenografia?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

MATTAR, João. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak, 2021

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Excelência no Ensino**. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.pucpr.br/a-universidade/excelencia-no-ensino/. Acesso em: março de 2024.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRess, 2015.

UNESP. **Por que o número de jovens que se candidatam a uma vaga no ensino superior gratuito tem caído nos últimos anos?** Jornal da Unesp: São Paulo, 2023. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/06/22/por-que-o-numero-de-jovens-que-se-candidatam-a-uma-vaga-no-ensino-superior-gratuito-tem-caido-nos-ultimos-anos/#:~:text=O%20principal%20motivo%20para%20º, interesse %20em%20entrar%20na%20universidade. Acesso: maio de 2025.

PIAGET E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: APROXIMAÇÕES CONSTRUTIVISTAS NO PARANÁ

Alana Laís Philipps Andriolli[1]
Waléria Adriana Gonçalez Cecilio[2]

RESUMO

A aquisição de conceitos matemáticos na infância é fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade de resolver problemas em situações diversas. Nesse contexto, compreender como determinadas teorias influenciaram a formação docente ao longo da história contribui para a análise crítica das práticas pedagógicas atuais. Este artigo tem como objetivo investigar de que forma as teorias de Jean Piaget aparecem em materiais utilizados na formação de professores da escola primária paranaense entre as décadas de 1950 e 1970. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, configura-se como um estudo em História da Educação Matemática. Para tanto, foram analisadas fontes primárias da época, além de obras especializadas sobre o pensamento piagetiano. Os resultados indicam que a transição de uma educação tradicional, centrada na transmissão de conteúdos, para uma abordagem mais centrada no aluno, ocorreu de forma gradual, com maior consolidação na década de 1970. Essa mudança se refletiu em propostas pedagógicas que passaram a valorizar a ação, a experimentação e a resolução de problemas como estratégias fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. O estudo evidencia a influência das ideias de Piaget na reformulação das práticas formativas voltadas ao ensino da matemática nos anos iniciais da escolarização.

Palavras-chave: Jean Piaget. Educação Matemática. Construtivismo. Desenvolvimento Cognitivo. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento matemático constitui um tema central nas discussões educacionais, sobretudo quando se analisam os processos de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Jean Piaget (1974), que buscou compreender como o ser humano desenvolve o conhecimento ao longo da vida, com ênfase especial na infância. Sua abordagem, denominada "epistemologia genética", tem esse nome por se concentrar na origem (gênese) e na evolução do conhecimento. Para tanto, Piaget articulou fundamentos da psicologia do desenvolvimento, da biologia, da filosofia e da lógica, a fim de investigar como as estruturas cognitivas se constroem de forma progressiva, a

[1] Graduanda em Física pela Instituição (PUCPR). Pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8593-1344 . E-mail: alanalais@ymail.com.
[2] Doutora em Educação pela Instituição (PUCPR). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6650-4381. E-mail: wcecilio@gmail.com.

partir da interação ativa do indivíduo com o meio.

A epistemologia genética é, portanto, uma teoria interacionista e construtivista, que afirma que o conhecimento não é inato nem simplesmente absorvido do ambiente, mas construído ativamente pelo sujeito. Sendo assim, Jean Piaget ao desenvolver a epistemologia genética, trouxe novas perspectivas sobre como a criança aprende, construindo ativamente seu conhecimento por meio da interação com o meio.

O objetivo deste artigo é investigar como as teorias de Piaget aparecem em materiais que fizeram parte da formação de professores da escola primária paranaense.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, configura-se como uma pesquisa científica em História da educação matemática, por possibilitar a compreensão das orientações sobre como o conhecimento lógico-matemático é construído. Dessa forma, a análise delimita-se à década de 1970, período marcado por importantes contribuições de Jean Piaget (1896–1980), psicólogo e biólogo suíço, reconhecido como um dos mais influentes teóricos da epistemologia genética e por intensas transformações na sociedade e na economia brasileiras, que impactaram diretamente o sistema educacional.

Conforme apontam Portela e Berticelli (2021, p. 82), esse contexto pode ser dividido em dois momentos: o primeiro refere-se à intensificação da demanda social por educação; o segundo diz respeito à implementação de medidas imediatistas para alinhar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico vigente. No Paraná, essa conjuntura permitiu que o Instituto de Educação (antiga Escola Normal e referência na formação docente) realizasse ajustes no curso de magistério, transformando-o em uma das habilitações do ensino de 2º grau. A reforma curricular baseou-se em princípios voltados à integração de uma formação psico-sócio-pedagógica, orientada à atuação comunitária e ao reconhecimento do desenvolvimento das estruturas mentais infantis, com vistas à promoção de experiências criativas contínuas. A nova organização também contemplava cursos de aperfeiçoamento para docentes em exercício, visando à adequação de sua qualificação profissional às demandas do mercado de trabalho local.

Para fundamentar esta pesquisa, foram consultados documentos disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT). O levantamento preliminar “Paraná”, realizado em 07 de julho de 2025, resultou em 156 fontes. A aplicação do filtro documentos das décadas de 1950 a 1970,

resultou em 61 fontes. Considerando o filtro “Piaget” e a afinidade com a temática investigada, foram selecionados as seguintes fontes para análise: *Programas de Experiências para Jardins de Infância* (1950), *Prática de Escola Serena* (1950), *Manual do Professor Primário do Paraná* (edições de 1960 e 1963) e as *Apostilas do Projeto HAPRONT — Didática Matemática* (1976) e *Módulos de Matemática Vol. 1* (1976).

Assim, entende-se que este estudo prioriza um período e um espaço alicerçados em teorias psicológicas e nas relevantes contribuições de Piaget sobre a construção do conhecimento, as quais podem influenciar significativamente as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma aprendizagem significativa da matemática.

2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA DE PIAGET NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Os princípios da teoria piagetiana exercem influência significativa sobre as práticas pedagógicas em educação matemática, sobretudo no que se refere à valorização da ação do sujeito na construção do conhecimento.

Nesse processo, a atividade mental da criança é essencial, sendo necessário que ela manipule, experimente e reflita sobre situações concretas para construir conceitos matemáticos com significado. Tais princípios justificam a centralidade da resolução de problemas, da exploração ativa e da mediação docente em práticas de ensino que respeitam o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos e promovem o pensamento lógico-matemático.

2.1 Os Estágios e a Aprendizagem Matemática

A teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Jean Piaget estabelece que a aprendizagem se dá por meio de estágios sucessivos, nos quais a criança constrói ativamente o conhecimento a partir da interação com o meio. Os estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal constituem referenciais essenciais para compreender a forma como os alunos se relacionam com os conteúdos matemáticos nos anos iniciais da escolarização (GARCIA, 1997).

A aprendizagem matemática, sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, deve ser planejada de modo a respeitar os estágios identificados por Piaget, garantindo que os conteúdos sejam apresentados em momentos apropriados ao nível de compreensão da criança: no **Sensório-Motor** (0 a 2 anos), a inteligência é prática e construída por meio da ação direta sobre os objetos, sendo a permanência do objeto uma conquista central; no **Pré-Operatório** (2 a 7 anos), a criança começa a utilizar símbolos e linguagem, mas ainda encontra dificuldades com operações mentais reversíveis e noções de conservação; no **Operatório Concreto** (7 a 12 anos), a criança desenvolve a capacidade de realizar operações mentais lógicas, desde que vinculadas a situações concretas e observáveis. Emergem noções fundamentais como conservação (de quantidade, massa e volume), reversibilidade, classificação, seriação e inclusão de classes, no **Operatório Formal** (a partir dos 12 anos), o indivíduo desenvolve a capacidade de pensar abstratamente, elaborar hipóteses e resolver problemas complexos, consolidando o pensamento lógico-matemático.

Garcia (1997), corrobora com Piaget ao sublinhar que desenvolver habilidades cognitivas como classificação, seriação, conservação e reversibilidade, são essenciais para o raciocínio lógico-matemático . Por isso, o uso de materiais concretos e situações contextualizadas favorece a compreensão de conceitos como número, quantidade e operações.

2.2 Assimilação, Acomodação e Equilibração: Bases da Construção do Conhecimento

A teoria construtivista, segundo Jean Piaget, sustenta que o conhecimento não é transmitido passivamente ao sujeito, mas construído ativamente por ele em constante interação com o meio. No campo da educação matemática, essa perspectiva implica reconhecer que a aprendizagem ocorre quando a criança é desafiada a reorganizar suas estruturas cognitivas por meio da resolução de problemas, da experimentação e da reflexão. Os conceitos de assimilação, acomodação e equilibração são centrais nesse processo, pois explicam como o sujeito adapta e transforma seus esquemas mentais diante de novas situações. Assim, o ensino da matemática, sob uma abordagem construtivista, deve proporcionar ambientes de aprendizagem significativos, nos quais os alunos possam manipular, explorar e investigar ideias matemáticas com autonomia e apoio do professor como

mediador. Essa visão valoriza o erro como parte natural do processo de construção do conhecimento e entende o desenvolvimento lógico-matemático como resultado de uma progressiva reorganização interna, respeitando os estágios cognitivos da criança.

3 O ENSINO DE MATEMÁTICA NO PARANÁ

Na década de 1950, o ensino de matemática no Paraná seguia diretrizes baseadas principalmente na aprendizagem por meio da experiência, com forte influência de John Dewey (1859 – 1952). As diretrizes para o Jardim de Infância, crianças de 5 a 6 anos, não estavam fundamentadas nas teorias de Piaget, embora apresentassem afinidade com a filosofia educacional de John Dewey onde enfatiza que a educação é baseada em experiência, o que contribui para a construção do conhecimento (LOURENÇO E MENDONÇA, 2014).

Na figura 1 a seguir, observa-se uma orientação com ênfase na educação baseada na experiência, na socialização e na resolução de problemas práticos.

Figura 1 - Normativas do Jardim de Infância

A — No lugar da escola destinado a jogos, brincar de casa, e, então, lavar pratos, cuidar do bebê, preparar a comida para a família, receber visitas, usar telefone, supondo ser pai, mãe, irmãos maiores e irmãs, etc.

B — Com cubos de construção. — Construir um aeroporto, um jardim zoológico, uma granja, um circo, trens, botes, ônibus, etc. Brincar, então, de ser as pessoas que trabalham no aeroporto, na granja, etc

C — Com material literário — Representar historietas que foram contadas ou lidas pelo professor.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. (1950, p. 3)

No ensino primário, 1º ao 4º ano, apesar de Jean Piaget não ser mencionado, aparecem práticas alinhadas às suas ideias, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do conceito de número. Um exemplo claro é encontrado na figura 2, mostrando a contagem de objetos e colegas, estimulando a construção da noção de número por meio da ação e da linguagem.

Figura 2 - Orientações para o ensino primário

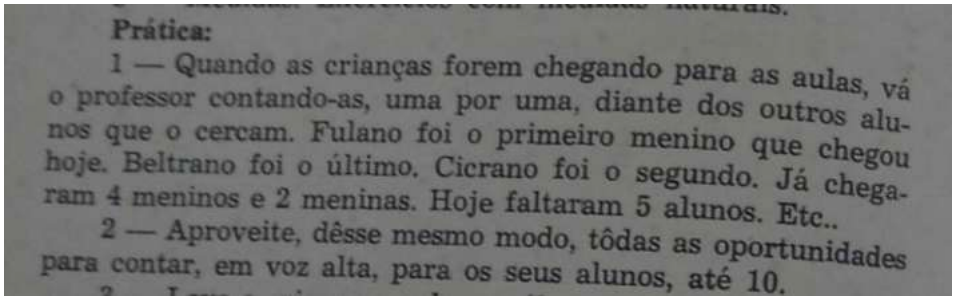

Prática:

1 — Quando as crianças forem chegando para as aulas, vá o professor contando-as, uma por uma, diante dos outros alunos que o cercam. Fulano foi o primeiro menino que chegou hoje. Beltrano foi o último. Cicrano foi o segundo. Já chegaram 4 meninos e 2 meninas. Hoje faltaram 5 alunos. Etc..

2 — Aproveite, dêsse mesmo modo, tôdas as oportunidades para contar, em voz alta, para os seus alunos, até 10.

Fonte: Prática da Escola Serena (1950, p. 90).

Na década de 1960, o manual do professor do ensino primário do Paraná Volumes I (1963) evidencia uma adesão crescente ao construtivismo piagetiano. O Volume I, para turmas do 1° ano, enfatiza a importância da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, promovendo atividades que estimulam a exploração e a descoberta. Essa abordagem está alinhada com o construtivismo de Piaget, que defende que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio.

O manual não detalha os estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, porém diz que “a apresentação concreta dos fatos, feita dentro de uma situação real, em forma de problema ou dramatização, facilita a compreensão do significado da operação, desenvolvendo satisfatoriamente o raciocínio” (BRASIL, 1963, p.83) dialoga diretamente com os princípios da epistemologia genética de Jean Piaget.

Outra fonte importante é o Projeto HAPRONT - Habilitação de Professores não Titulados. Projeto que configurou-se como uma importante iniciativa de formação docente voltada à superação de modelos tradicionais e à promoção de uma educação mais ativa, significativa e coerente com os processos naturais de aprendizagem infantil. Em convênio com o Governo do Estado do Paraná, o Projeto foi executado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Paraná, através da CETEPAR – Centro de Educação Técnico Profissional do Paraná.

Com o passar dos anos, o Projeto HAPRONT se tornou um marco na formação de professores, introduzindo práticas que dialogavam diretamente com os princípios de Piaget. As apostilas produzidas pelo projeto enfatizavam a construção ativa do conhecimento e a importância da ação da criança sobre o meio, características fundamentais da teoria piagetiana.

Figura 3 – Princípio da Construtividade

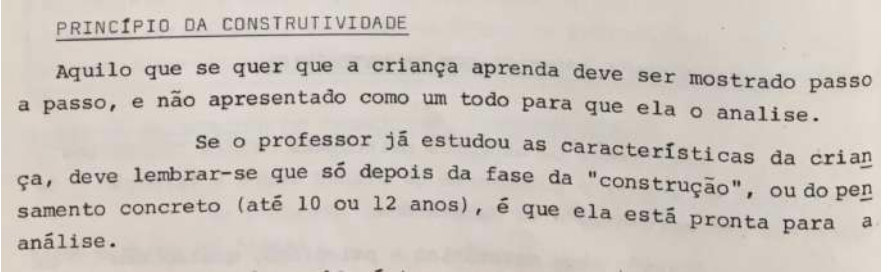

PRINCÍPIO DA CONSTRUTIVIDADE

Aquilo que se quer que a criança aprenda deve ser mostrado passo a passo, e não apresentado como um todo para que ela o analise.

Se o professor já estudou as características da criança, deve lembrar-se que só depois da fase da "construção", ou do pensamento concreto (até 10 ou 12 anos), é que ela está pronta para a análise.

Fonte: CETEPAR. *Didática Matemática*. Paraná (1976, p.8).

A representação da Figura 3 está alinhada à noção de equilibração proposta por Piaget, segundo a qual a criança constrói o conhecimento de forma gradual, organizando novas informações com base em esquemas mentais já existentes e ajustando-os conforme enfrenta novos desafios.

> É a condição primeira da ação; é por meio dele que a criança realiza as trocas com o meio ambiente e desenvolve seu pensamento. O sistema de organização, por sua vez, é responsável pela constante estruturação e reestruturação dos novos esquemas desenvolvidos[...]. (PALANGANA, 2015, p. 36).

Segundo Piaget, a criança constrói o conhecimento gradualmente, organizando informações aos poucos, a partir de esquemas anteriores. Ela não aprende por meio de explicações completas e prontas, mas reconstruindo ativamente os conceitos.

> [...] o tipo de pensamento de uma criança, aos 7 anos, é concreto, depende das conclusões que tira dos seus experimentos e das suas observações de coisas e fatos. Por esse motivo é que, nas primeiras séries do ensino fundamental, a aprendizagem deve se processar por meio de experimentos, em condição de liberdade, com estimulação da ação e, iniciativa, onde o professor faz o papel de orientador. (CETEPAR, 1976, p. 15)

É possível observar uma referência direta ao estágio operatório concreto, que vai dos 7 aos 11-12 anos. Nessa fase, a criança já entende relações lógicas, mas ainda precisa de apoio concreto (materiais, exemplos reais). Também faz uso da expressão "fase da construção" que remete ao conceito de que o pensamento se forma a partir da ação, algo central em Piaget.

Segundo Cecilio e Andriolli (2025), nas orientações pedagógicas do Projeto HAPRONT, os professores eram orientados a promover situações-problema que desafiavam os alunos, provocando desequilíbrios cognitivos necessários ao avanço das estruturas mentais. Nesse processo, os professores eram orientados a ensinar por meio de experiências concretas e, gradualmente, conduzir a criança a construir representações mentais e simbólicas. Esse processo é ilustrado nas apostilas do

projeto, que apresentam uma progressão didática da manipulação de objetos até o uso de símbolos matemáticos (Projeto HAPRONT, 1976, p. 6): “Toda criança, da 1ª a 4ª série, devem, como você sabe, aprender por meio de atividades, esto é, fazendo alguma coisa, como tarefas, pesquisas ou experimentações.”

A transição para a linguagem matemática formal, construindo representações mentais na linguagem matemática, utilizando-se símbolos (como numerais, letras, sinais) pode ser constatada na figura 4:

Figura 4 – Orientações Representações Gráficas

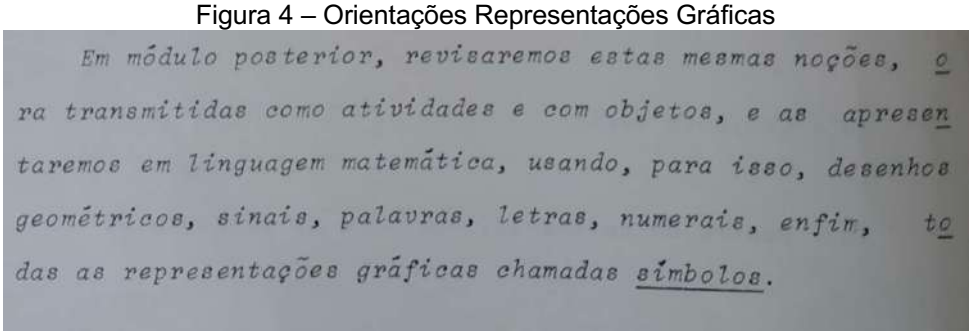
Em módulo posterior, revisaremos estas mesmas noções, o ra transmitidas como atividades e com objetos, e as apresen taremos em linguagem matemática, usando, para isso, desenhos geométricos, sinais, palavras, letras, numerais, enfim, to das as representações gráficas chamadas símbolos.

Fonte: CETEPAR. *Módulos de Matemática Vol. 1*. Paraná (1976, p.6).

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, organizando situações de aprendizagem que estimulem o aluno a pensar, explorar, levantar hipóteses e construir conhecimento. Segundo Piaget (1990, apud Silveira, 2002), o professor deve promover desafios cognitivos compatíveis com o estágio de desenvolvimento dos estudantes, provocando desiquilíbrios e requilibrações contribuindo para a construção do conhecimento.

Essa mudança de postura, que rompe com o ensino tradicional, é um dos principais legados da teoria piagetiana para a educação matemática e aparece como diretriz nos materiais do Projeto HAPRONT.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu compreender como as teorias de Jean Piaget, especialmente sua epistemologia genética, influenciaram a construção do conhecimento matemático na escola primária paranaense, entre as décadas de 1950 e 1970. Embora a presença direta de Piaget nas normativas educacionais não fosse explícita nas primeiras décadas do recorte temporal, identificam-se evidências de uma gradual incorporação de princípios alinhados ao construtivismo, culminando em

propostas mais estruturadas como o Projeto HAPRONT.

A transição de um modelo de ensino tradicional, baseado na memorização e na transmissão de conteúdos, para uma proposta centrada na ação do sujeito e na interação com o meio revela uma mudança significativa na concepção de aprendizagem. Essa transformação refletiu não apenas nas práticas pedagógicas propostas nos manuais e materiais de apoio ao professor, mas também na própria formação docente, que passou a valorizar a mediação de experiências significativas, respeitando o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças.

O ensino de matemática, nesse contexto, deixa de ser uma mera aplicação de fórmulas e algoritmos para se tornar um processo de construção ativa de significados, no qual a criança é protagonista de sua aprendizagem. As orientações, ao enfatizar os processos de assimilação, acomodação e equilibração, oferece uma base teórica consistente para pensar a matemática como linguagem do pensamento lógico e como ferramenta para resolver problemas reais, estimulando o raciocínio, a criatividade e a autonomia.

O estudo evidenciou que os materiais que fizeram parte do Projeto HAPRONT foram fundamentais para consolidar as ideias construtivistas na prática educacional. A valorização da experimentação, da manipulação de materiais concretos e da resolução de situações-problema demonstram o esforço em alinhar o ensino da matemática com os princípios do desenvolvimento infantil, segundo Piaget.

Por fim, ressalta-se a importância de revisitar documentos históricos e materiais didáticos como fontes de análise sobre as transformações na educação matemática. Eles revelam não apenas as diretrizes oficiais, mas também os caminhos percorridos pelos educadores na busca por práticas mais significativas. Assim, este estudo contribui para a compreensão do legado de Piaget na educação brasileira e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os processos naturais de desenvolvimento da criança, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e reflexiva.

REFERÊNCIAS

CECILIO, Waléria Adriana Gonçalez; ANDRIOLLI, Alana Lais Philipps. Como a criança aprende conceitos matemáticos: um olhar para as teorias de Piaget. **Seminário Temático Internacional**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2025. Disponível em: https://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/402. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de educação e cultura. **Manual do Professor Primário do Paraná – Volume I.** 1963. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209275 . Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de educação e cultura. **Programas de Experiências para Jardins de Infância**. 1950. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/203373/1950%20PROGRAMAS%20DE%20EXPERI%c3%8aNCIAS%20PARA%20JARDINS%20DE%20INF%c3%82NCIA_SEC%20PR.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 de jun. 2025.

GARCIA, Sonia Maria dos Santos. **A construção do conhecimento segundo Jean Piaget**. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 17–28, jul. 1997/jun. 1998. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/7833/4940/30656 . Acesso em: 25 jun. 2025.

LOURENÇO FILHO, Armando; MENDONÇA, Samuel. **A autonomia do educando na pedagogia de Dewey**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 33, p. 187–203, 2014. DOI: 10.5585/eccos.n33.4275. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4275. Acesso em: 3 jul. 2025.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2015. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 25 jun. 2025.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PILOTTO, Erasmo. **Prática de Escola Serena**. 1950. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220236 . Acesso em: 25 jun. 2025.

PORTELA, Mariliza Simonete; BERTICELLI, Danilene Gullich Donin Berticelli. **Saberes matemáticos na orientação de professores paranaenses: expertises e contribuições (1970-1980)**. Ensino & Multidisciplinaridade, v. 7, n. 2, p. 79-101. 2021. Acesso em: 2 jul. 2025.

CETEPAR. PROJETO HAPRONT. **Didática Matemática**. Paraná, 1976. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222511 Acesso em: 25 jun. 2025.

CETEPAR. PROJETO HAPRONT. **Módulos de Matemática Vol. 1**. Paraná, 1976. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222508 Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVEIRA, Cássia Aparecida Soares da. **Concepções do papel de professor frente às novas tecnologias: um estudo de caso na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro – Montes Claros – MG**. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia

de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101534. Acesso em: 3 jul. 2025.

A CRIAÇÃO DE BRINQUEDOTECAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: UM CAMINHO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA QUALIFICADA COM O LÚDICO

Maria Cristina Trois Dorneles[1]

RESUMO

Este artigo investiga a criação de uma brinquedoteca como estratégia de pesquisa-ensino na formação de pedagogos. O problema de pesquisa central é como esse processo gera indicadores para qualificar a prática lúdica na educação infantil, superando distorções conceituais sobre o brincar e aprofundando a compreensão da ludicidade. O objetivo geral é analisar a criação da brinquedoteca como processo formativo, sistematizando indicadores para qualificar a prática lúdica. A metodologia é qualitativa, de pesquisa-ensino longitudinal (2015-2019), com acadêmicos de Curitiba, Paraná. Utiliza a Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 1993, 1998, 2012, 2016), baseada na ação-reflexão-ação. Dados foram coletados via observação e produções, analisados com base em Negrine (2008, 2013). O aporte teórico diferencia ludicidade (inata) e lúdico (suas manifestações), com Kishimoto (2008, 2010) destacando a essencialidade do brincar. A criança é vista como sujeito de direitos e protagonista (Silva, 2012). A brinquedoteca é um ambiente formativo (Negrine, 2008), e a ressignificação da ludicidade adulta do professor é crucial (Fortuna, 2018). Os resultados mostram profundas ressignificações nas concepções dos acadêmicos, superando visões instrumentalizadas do brincar e construindo saberes teórico-práticos integrados. Houve aprimoramento da formação pessoal dos futuros docentes. Indicadores essenciais para uma prática pedagógica qualificada foram sistematizados, promovendo a compreensão da criança como sujeito de direitos. A experiência confirmou a capacidade dos professores em desenvolver postura reflexiva, observar o brincar com intencionalidade e atuar como parceiros, validando o lúdico como fundamental para o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Brinquedoteca, Formação de Professores, Prática Pedagógica, Cultura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda a dicotomia entre a reconhecida importância do lúdico no desenvolvimento infantil e sua subutilização na prática pedagógica, onde o brincar é frequentemente visto como mero passatempo. Diante disso, o problema central discutido é: de que maneira a criação de brinquedotecas na formação de pedagogos contribui para sistematizar indicadores que qualifiquem a prática lúdica na educação infantil? Busca-se superar concepções distorcidas do brincar e aprofundar sua relevância no desenvolvimento, considerando os desafios contemporâneos.

A justificativa do estudo reside na urgência de romper com práticas que desvalorizam o brincar. Acredita-se que a imersão prática na criação e gestão de

[1] Doutora em Educação (PUCPR), Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul (SPGG-RS), maria-dorneles@seduc.rs.com.br.

brinquedotecas transformará a visão dos futuros pedagogos, capacitando-os a integrar o lúdico de forma significativa e emancipadora.

O objetivo geral é analisar a criação de brinquedotecas como um processo formativo essencial para pedagogos, visando sistematizar indicadores que aprimorem a prática lúdica em um cenário de constantes transformações. Os objetivos específicos incluem identificar concepções iniciais dos acadêmicos, descrever o papel da metodologia da Sistematização Coletiva do Conhecimento, sistematizar indicadores da prática lúdica, analisar a ressignificação das concepções sobre ludicidade e infância, e discutir o papel da brinquedoteca como ambiente educativo dinâmico e promotor de formação contínua.

2 BRINQUEDOTECAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

O artigo se organiza em seções que abrangem a fundamentação teórica e a análise dos resultados.

2.1. As Vozes que Sustentam o Lúdico

Este trabalho tem como base a compreensão da ludicidade e do lúdico como centrais na formação humana e na educação infantil. A fundamentação teórica é construída a partir de autores que defendem o brincar como essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a formação de educadores que valorizem essa dimensão. A escolha dos referenciais busca aprofundar como a teoria se manifesta na prática pedagógica, garantindo que o lúdico seja um princípio orientador e não uma atividade secundária ou sem intencionalidade.

2.1.1. Ludicidade e Lúdico: Conceitos e Importância no Desenvolvimento Infantil

A pesquisa define ludicidade como a capacidade humana inata de sentir prazer e criatividade em todas as fases da vida. O lúdico, por sua vez, são as manifestações concretas dessa ludicidade (brincar, jogos, arte), sendo um veículo chave para o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e cultural.

Kishimoto (2008, 2010) destaca o brincar como essencial para o desenvolvimento infantil integral. É a principal forma de a criança se expressar, aprender sobre o mundo, e construir autonomia e identidade. O brincar é a base para habilidades adultas como inovação e adaptação, além de ser um pilar da

ISSN: 2176 - 1396

cultura infantil. A autora afirma que o "brincar está presente nos diversos momentos da vida das crianças, aprendizado, lazer e descobertas" (Kishimoto, 2008), evidenciando sua multifuncionalidade.

2.1.2. A Criança e a Infância na Contemporaneidade: Sujeitos de Direitos e Protagonistas

O estudo adota a concepção de **criança como sujeito de direitos**, conforme a Convenção da ONU (1989) e o ECA (1990). Isso significa ver a criança como um indivíduo ativo, com voz e autonomia, e não um ser passivo. Embora as leis avancem, muitas infâncias ainda sofrem com invisibilidade e exploração, e a educação nem sempre respeita sua diversidade cultural, perpetuando desigualdades.

A pesquisa defende o protagonismo infantil como emancipação, enxergando a criança integralmente como "corpo, pensamento e cultura". Essa visão a coloca no centro da educação, reconhecendo-a como produtora de cultura e significados. A "cultura corporal" (Silva, 2012) destaca a importância do movimento e da brincadeira para o desenvolvimento infantil. É crucial que a escola acolha as manifestações culturais da infância, valorizando a criança protagonista, cujas vozes e escolhas devem ser respeitadas para que ela participe ativamente de sua educação.

2.1.3. O Papel da Brinquedoteca na Formação Docente e de Mediação Lúdica

A brinquedoteca é um ambiente educacional dinâmico que, com o apoio de brinquedistas qualificados (Negrine, 2008), transforma o brincar em uma experiência educativa de socialização e experimentação. Serve como centro de difusão de conhecimento sobre o lúdico, aprimorando a educação infantil e a formação de educadores, integrando teoria e prática (Negrine, 2008; Horn, 2018). O brinquedista é crucial: um observador-investigador que interage respeitando a autonomia da criança. Sua formação tripartite (teórica, pedagógica, pessoal) é vital para uma prática reflexiva, consolidando o brincar como ferramenta integral de desenvolvimento.

2.1.4. Formação de Professores: A Prática que Expressa a Teoria

O estudo destaca a formação docente como um processo contínuo de ação-reflexão-ação. O professor é visto como um produtor ativo de conhecimento,

ressignificando a teoria a partir de sua prática. Essa abordagem dialética entre teoria e prática é crucial para construir um saber pedagógico significativo e contextualizado, promovendo autonomia profissional além de meras "receitas".

A Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 1993, 1998, 2012, 2016) serve como arcabouço metodológico, permitindo que "no fazer, se dá um saber, e esse saber deve ser captado e considerado pelo professor" (Martins, 1993, p. 148). Essa metodologia participativa e colaborativa capacita os estudantes a serem ativos, assumindo responsabilidade na construção crítica do conhecimento e na documentação e análise de experiências para integrar teoria e prática.

A formação pessoal dos pedagogos é central. Negrine (2008, p. 89) descreve-a como uma vertente inovadora que deve oferecer "experiências lúdicas". A criação da brinquedoteca, ao gerar conflitos e exigir resolução colaborativa, proporcionou um ambiente rico para essa formação. Isso se traduziu no desenvolvimento de empatia, solidariedade, argumentação e pensamento crítico – habilidades essenciais para um educador humano. Além disso, a confecção de materiais lúdicos desenvolveu habilidades motoras e organizacionais, confirmando a postura criativa do professor e integrando seu corpo, experiências e ludicidade à prática pedagógica.

2.1.5. O Brincar na *Vida* Adulta: A Ressignificação da Ludicidade do Educador

A ludicidade não termina na infância; ela se manifesta de novas formas na vida adulta, como destaca Fortuna (2018), essencial para a ressignificação da ludicidade do professor. A brinquedoteca, com seu ambiente de liberdade, ajuda professores a se reconectarem com suas infâncias, tornando-se "sujeitos brincantes". Isso é crucial para que o educador veja o lúdico como parte intrínseca de si, impulsionando sua sensibilidade e criatividade pedagógica.

A observação atenta do professor nas brincadeiras infantis é fundamental. Mesmo com o brincar de adultos e crianças sendo distinto, há uma inter-relação valiosa. O professor mediador capta os interesses e o aprendizado emergente da brincadeira livre, conectando-os aos objetivos pedagógicos. A brinquedoteca, ao promover essa prática e observação, supera a ideia de um lúdico rígido, fomentando a autonomia infantil e sensibilizando os educadores. Um professor que brinca equilibra intencionalidade pedagógica com a liberdade do brincar infantil

ISSN: 2176 - 1396

3. Resultados: Indicadores para uma Prática Lúdica Qualificada

A pesquisa, ao usar a Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 1993, 1998, 2012, 2016) na criação de uma brinquedoteca, revelou indicadores essenciais para qualificar a prática pedagógica lúdica na educação infantil. A formação dos acadêmicos de Pedagogia resultou em ressignificações sobre o brincar e a infância, gerando saberes valiosos e validando a abordagem proposta.

3.1. A Construção de Saberes sobre a Ludicidade, o Lúdico, a Brinquedoteca e a Educação das Crianças Pautada na Participação Infantil

A metodologia da Sistematização Coletiva do Conhecimento (Martins, 1993, 1998, 2012, 2016) foi essencial, promovendo a formação lúdica ativa dos acadêmicos e a integração de teoria e prática. A vivência na brinquedoteca aprofundou a compreensão da ludicidade, desenvolvendo a formação pessoal dos futuros professores.

A análise das problematizações revelou uma evolução na visão do brincar, que deixou de ser visto como mero instrumento e passou a ser valorizado como intrínseco ao desenvolvimento infantil. A pesquisa diferenciou jogo, brinquedo e brincadeira, e reconheceu o brincar como uma atividade humana presente em todas as fases da vida, fundamental para que os professores se percebam como "sujeitos brincantes". Consolidou-se a visão do brincar como "indicador de aprendizado e desenvolvimento integral", destacando a importância da brincadeira livre e do adulto como observador-mediador.

A necessidade de uma formação docente lúdica, contínua e crítica foi reforçada. A brinquedoteca foi redefinida como um espaço que promove a prática lúdica de qualidade, com o planejamento alinhado à realidade das crianças e o brinquedista atuando como observador e mediador.

3.2. Os Conteúdos Abordados na Criação de uma Brinquedoteca para a Formação Lúdica dos Professores Pedagogos

A vivência na brinquedoteca transformou a visão dos acadêmicos sobre o lúdico na educação infantil. Eles ressignificaram suas infâncias e aprofundaram o conhecimento histórico-pedagógico, passando a ver a criança como sujeito protagonista. Aprenderam a planejar espaços lúdicos de qualidade e a integrar a ludicidade no planejamento e avaliação como elemento central, não um "extra". Essa

experiência permitiu aos futuros professores ressignificarem sua própria ludicidade, tornando suas práticas mais autênticas e empáticas, e capacitando-os a construir o lúdico na educação infantil de forma contextualizada, unindo teoria e prática.

3.3. A Formação Lúdica na Brinquedoteca na Educação Superior

A criação da brinquedoteca foi crucial para a formação integral de pedagogos. Ela articulou a formação pessoal, teórica e pedagógica, desenvolvendo empatia e pensamento crítico através da resolução de conflitos (Negrine, 2008). Os acadêmicos aprenderam a organizar ambientes lúdicos que respeitam a diversidade sociocultural e a refletir sobre a realidade infantil, criando uma pedagogia contextualizada. Isso os capacitou a planejar espaços que potencializam a ludicidade, tornando a escola mais convidativa ao aprendizado.

3.4. A Formação Lúdica dos Professores para a Prática Lúdica

A brinquedoteca impulsionou nos professores a reflexão crítica sobre sua prática, reconhecendo-os como "sujeitos brincantes" (Fortuna, 2018). Eles aprenderam a observar brincadeiras infantis como ferramenta diagnóstica e a atuar como parceiros das crianças, respeitando sua autonomia. Essa vivência promoveu um olhar que valoriza o lúdico como elemento comum de aprendizado e desenvolvimento entre crianças e adultos, fomentando relações mais empáticas.

3.5. A Prática Pedagógica com a Ludicidade e o Lúdico na Educação de Crianças

A experiência na brinquedoteca equipou os professores com habilidades cruciais para uma prática lúdica qualificada. Eles desenvolveram reflexão e criticidade sobre sua própria prática, ressignificando sua ludicidade e se reconhecendo como "sujeitos brincantes" (Fortuna, 2018). Aprenderam a observar as brincadeiras infantis como ferramenta diagnóstica, compreendendo interesses e processos de aprendizagem sem intervenção excessiva. Isso os posicionou como parceiros das crianças nas brincadeiras, atuando como mediadores engajados que respeitam a autonomia infantil.

Por fim, passaram a reconhecer que, apesar das diferenças, o lúdico é um elemento comum que promove aprendizado e desenvolvimento tanto em crianças quanto em adultos, fomentando relações mais empáticas e horizontais.

ISSN: 2176 - 1396

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a criação de brinquedotecas com a Sistematização Coletiva do Conhecimento confirma a relação essencial entre teoria e prática na formação de educadores. Os resultados validam a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, qualificando a prática pedagógica e promovendo uma visão autêntica da infância.

A experiência na brinquedoteca ressignificou a ludicidade dos acadêmicos, tornando-os "sujeitos brincantes" e preparando-os como mediadores sensíveis. A evolução de suas compreensões validou a metodologia.

Mais que um espaço físico, a brinquedoteca é um polo de formação contínua e pesquisa-ação, onde a teoria ganha vida, capacitando professores a adaptar práticas às realidades infantis.

Em síntese, o estudo defende uma formação docente que priorize experiência e reflexão crítica, integrando o lúdico para uma educação mais significativa. Superar barreiras e valorizar a criança como sujeito de direitos são metas alcançáveis, com a ludicidade gerando infâncias mais saudáveis e criativas.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, T. **O fio e o novelo: o brincar e o aprender**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

HORN, M. G. S. **Brinquedoteca**: um espaço para brincar e aprender. São Paulo: Artes Médicas, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática: para além do confronto.** Campinas-SP, Loyola, 1993.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **A Didática e as Contradições da Prática. 2º edição.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI,

J. P et Al (Orgs). **Práticas de Formação de Professores.** Curitiba: PUCPRESS, 2016.

NEGRINE, A. **Brinquedoteca: o lúdico na formação do professor**. Porto Alegre: Evangraf, 2008.

NEGRINE, A. **Brinquedoteca: a arte de educar brincando**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A formação lúdica dos professores pedagogos por meio da criação de brinquedoteca: uma possibilidade de transformação da prática pedagógica com o lúdico.** 2021. 230 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021 Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/0000a2/0000a235.pdf. > Acesso em: 25 jun. 2025.

SILVA, J. S. **Corporeidade e ludicidade: dimensões da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIÁRIO DE APRENDIZAGEM E FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO DO PROJETO FULBRIGHT

Mara Francieli Motin[1]

Izabela Patricio Bastos[2]

RESUMO

A disciplina “Modelagem de Problemas Usando Equações Diferenciais” (MPED), ofertada no terceiro período dos cursos de Engenharia da PUCPR, foi modernizada pedagogicamente no primeiro semestre de 2025 em parceria com o projeto Fulbright Brasil. A iniciativa teve como objetivo contextualizar o ensino de temas de estudo do cálculo, como números complexos, equações diferenciais, transformada de Laplace e séries, integrando-os à prática da engenheira. O problema de pesquisa fundamenta-se na busca por metodologias que aproximem a teoria matemática das necessidades do futuro engenheiro, aumentando o interesse e a compreensão dos estudantes. Para atingir tal finalidade, foram aplicadas metodologias ativas, com destaque para atividades colaborativas que uniram teoria e prática, além da utilização de ferramentas digitais, como GeoGebra, simuladores de circuitos e MATLAB, facilitando a visualização dos conceitos e alinhando-se às diferentes formas de aprendizado nas engenharias (FELDER, SILVERMAN, 1988). Uma atividade destaque durante o semestre foi a implementação do Diário de Aprendizagem que estimulou reflexões individuais, auxiliando na identificação de dificuldades, progressos e estratégias de estudo, promovendo a metacognição e a autoavaliação dos estudantes conforme pontua Flavell (1979). Como resultados, observou-se um aumento do engajamento e participação dos alunos, bem como o fortalecimento do pensamento crítico, colaboração e percepção da aplicabilidade dos conteúdos matemáticos no contexto da engenharia, para além da mera resolução de exercícios. A experiência evidenciou que o uso combinado de tecnologias, práticas colaborativas e reflexão individual potencializa uma aprendizagem mais significativa, dinâmica e alinhada com as demandas contemporâneas do ensino superior, ressaltando a importância da inovação pedagógica, contextualização e desenvolvimento da metacognição na formação do engenheiro.

Palavras-chave: Didática. Equações Diferenciais. Diário de Aprendizagem. Metacognição.

1 INTRODUÇÃO

O ensino das ciências exatas, e em particular da matemática, constitui um pilar importante na formação de engenheiros, apresentando-os ferramentas essenciais para a resolução de problemas relacionados a sua prática profissional. Tradicionalmente as disciplinas de cálculo têm sido percebidas como um desafio no currículo de engenharia. Neste âmbito, o Eixo de Matemática do Núcleo Comum das Engenharias da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná

[1] Doutora em Educação pela UFPR, Professora da PUCPR, mara.motin@pucpr.br.
[2] Doutora em Matemática Aplicada pela UFPR, Professora da PUCPR, izabela.patricio@pucpr.br.

(PUCPR), tem se empenhado para promover um ensino de cálculo mais contextualizado, dentro da maturidade acadêmica dos estudantes e da disciplina em que este está cursando.

Dentro da grade curricular dos cursos de Engenharia da PUCPR, a disciplina de "Modelagem de Problemas Usando Equações Diferenciais" (MPED), ofertada no terceiro período, assume um papel bastante importante. Ela estuda temas avançados do cálculo, como números complexos, equações diferenciais ordinárias, transformada de Laplace, séries de Taylor e séries de Fourier, e também amplia as possibilidades de aplicações específicas das diversas áreas da engenharia. Diante de sua gama de temas de estudos e de sua relevância para a formação do engenheiro, a disciplina de MPED foi selecionada como uma das quatro disciplinas-piloto no âmbito de um edital interno da PUCPR, em parceria com o projeto "Modernization of Undergraduate Education" (PMG), da Fulbright Brasil. Este projeto, que visa modernizar os cursos de Engenharia em cooperação com universidades e acadêmicos dos Estados Unidos, propiciou um ambiente para pensar e colocar em prática inovações pedagógicas na disciplina de MPED no primeiro semestre de 2025.

Visando uma aprendizagem mais contextualizada, a proposta implementada na disciplina de MPED integrou diversas estratégias de aprendizagem ativa. Foram desenvolvidas atividades em grupo focadas em problemas práticos de engenharia, que demandavam a aplicação conjunta de conhecimentos prévios de cálculo e os novos conceitos de equações diferenciais e séries. Complementarmente, foram utilizadas ferramentas computacionais e gráficas, como o GeoGebra e simuladores, para visualizar soluções de equações diferenciais e representar os contextos estudados, facilitando a interpretação e a compreensão dos fenômenos.

Além disso, para além das aplicações práticas do cálculo, buscou-se na disciplina também promover reflexões sobre o processo de aprendizagem, com a introdução do Diário de Aprendizagem. Essa atividade teve como objetivo primordial promover a reflexão e o aprimoramento da metacognição, permitindo aos estudantes acompanhar seu progresso de forma personalizada e compreender os desafios enfrentados durante o curso, além de fornecer subsídios para a autoavaliação.

As inovações implementadas na disciplina de MPED, particularmente a ênfase na contextualização, no uso de tecnologias e na reflexão metacognitiva via Diário de Aprendizagem, alinham-se não apenas aos objetivos do Projeto Fulbright para a modernização do ensino de engenharia, mas também reforçam a importância das

metodologias ativas no ensino superior. Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar a experiência de implementação das inovações pedagógicas na disciplina de MPED no primeiro semestre de 2025.

2 “MODELAGEM DE PROBLEMAS USANDO EQUAÇÕES DIFERENCIAIS” E O PROJETO FULBRIGHT

A disciplina de MPED é ofertada no terceiro período dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Sua ementa abrange temas essenciais para a formação do engenheiro, incluindo: Números Complexos; Equações Diferenciais Ordinárias (EDOs); Transformada de Laplace; Sequências e Séries; Séries de Taylor; e Séries de Fourier.

No contexto do ensino por competências adotado pela instituição, a disciplina de MPED alinha-se diretamente à Competência C1, que visa "Conceber soluções para problemas de contexto real, aplicando corretamente o método de engenharia, demonstrando autonomia, criatividade, cooperação e precisão".

As dinâmicas das aulas, no primeiro semestre de 2025, combinaram exposições teóricas com a aplicação de exercícios de fixação e contextualizados. Buscava-se, após uma explanação aprofundada dos conceitos, apresentar imediatamente suas aplicações em problemas de engenharia. Nesses momentos, quando pertinente, eram utilizadas ferramentas de software para ilustrar as soluções calculadas e facilitar a interpretação geométrica dos fenômenos. Para avaliar a aprendizagem ao longo do semestre, foram propostas três listas de exercícios em grupo, duas avaliações individuais e uma avaliação de recuperação. Essas atividades foram estruturadas para desenvolver e avaliar os seguintes Resultados de Aprendizagem (RAs):

- RA1 - Resolver de forma analítica problemas voltados à engenharia, aplicando fundamentos de Equações Diferenciais ou Séries de Fourier, com rigor matemático.
- RA2 - Avaliar criticamente se as soluções analíticas dos problemas voltados à engenharia estão consistentes com o mesmo, considerando requisitos e restrições fundamentados de Equações Diferenciais ou Séries de Fourier.

Ensinar temas como números complexos, EDOs, transformada de Laplace e séries em cursos de engenharia é um grande desafio por envolver níveis de abstração,

em conjunto com uma compreensão algébrica, geométrica e aplicada. Conforme pontuam Fontana e Fávero (2013), o professor-reflexivo deve articular os saberes teóricos e sua aplicação didática — reelaborando e reorganizando esses conhecimentos para adequá-los ao contexto da sala de aula. A seleção da disciplina MPED para integrar o projeto-piloto da PUCPR, em parceria com o "Modernization of Undergraduate Education" (PMG) da Fulbright Brasil, representou uma oportunidade para a implementação de inovações pedagógicas e promover a reflexão por parte dos docentes quanto a prática de ensino. Tais inovações foram introduzidas nos principais temas de estudo, com especial foco nas atividades realizadas em grupo, conforme detalhado nos tópicos a seguir.

2.1 Números Complexos

Na abordagem da temática de números complexos, buscou-se aprofundar o entendimento dos estudantes por meio da exploração de fractais, especificamente o Conjunto de Mandelbrot – um fractal definido no plano complexo. Para isso, foi proposto aos estudantes uma atividade em que inicialmente desenvolviam manualmente alguns termos da sequência de iterações. Posteriormente, eles eram incentivados a utilizar o software GeoGebra para visualizar a formação do fractal a partir de parâmetros fornecidos, permitindo a alteração do parâmetro c para observar suas variações.

Figura 1 – Atividade no Geogebra - Fractais

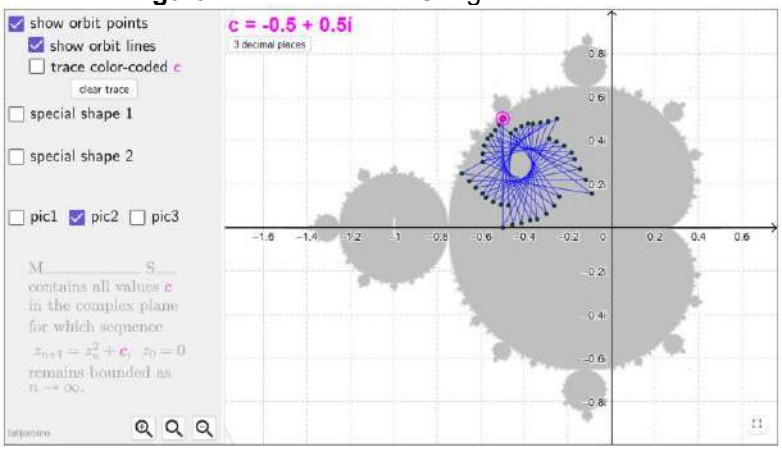

Fonte: Os autores (2025)

A utilização do GeoGebra é bastante comum em disciplinas do ensino superior relacionadas ao cálculo, e Sousa e Sousa (2025, p. 1999) ressaltam que:

> [...] a adoção do GeoGebra como ferramenta pedagógica representa uma estratégia valiosa para enriquecer o ensino do cálculo diferencial e integral, alinhando-se às necessidades de uma abordagem mais prática e interativa. A capacidade do GeoGebra de combinar representações geométricas e algébricas em uma única plataforma permite que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo e integrado dos conceitos matemáticos. Com isso, o software promove uma aprendizagem mais significativa e prepara os alunos de forma mais eficaz para desafios futuros na matemática e em áreas correlatas.

A atividade relatada possibilitou aos estudantes a visualização geométrica do fractal. Ao mesmo tempo, eles puderam analisar a consistência entre os cálculos realizados e a representação gráfica, verificando a precisão de suas manipulações algébricas. Essa abordagem integrou a teoria e o uso de softwares gráficos, promovendo a análise visual como complemento aos temas de estudos.

2.2 Equações Diferenciais Ordinárias

Na abordagem das EDOs, tanto de primeira ordem quanto de ordens superiores, a prioridade foi promover a aplicação dos conceitos em problemas contextualizados. O objetivo foi que os estudantes não apenas dominassem a solução analítica, mas também compreendessem o significado físico do que estavam calculando.

Nesse sentido, a proposta de ensino apresentada por Igliori e Almeida (2017) reforça a importância de integrar aspectos conceituais e visuais na aprendizagem das EDOs, por meio de estratégias que auxiliem os estudantes a desenvolverem uma compreensão qualitativa das soluções. Utilizando ferramentas como o GeoGebra e explorando campos de direções e esboços gráficos, os autores destacam que essa abordagem favorece a construção de imagens mentais que ajudam os alunos a interpretarem o comportamento das soluções mesmo sem resolver analiticamente as equações. Essa perspectiva dialoga diretamente com a intenção de promover, em sala de aula, uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, onde os conceitos matemáticos se conectam aos fenômenos físicos representados.

Numa das atividades propostas, conforme a imagem a seguir, a contextualização se deu por meio da análise de um sistema massa-mola.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 2 – Atividade de EDOs

2. (RA1/RA2) **Vibração de um Sistema Massa-Mola**

Considere um sistema massa-mola que consiste em uma massa m conectada a uma mola com constante elástica k. O sistema é sujeito a uma força externa $F(t)$ e a um atrito viscoso proporcional à velocidade com coeficiente de atrito b. A equação diferencial que descreve o movimento da massa é dada por:

$$m\frac{d^2x(t)}{dt^2} + b\frac{dx(t)}{dt} + kx(t) = F(t)$$

Onde:

- $x(t)$ é o deslocamento da massa em função do tempo,
- m é a massa do corpo (em kg),
- b é o coeficiente de amortecimento (em kg/s),
- k é a constante elástica da mola (em N/m),
- $F(t)$ é a força externa aplicada (em N),
- $\frac{d^2x(t)}{dt^2}$ é a aceleração da massa,
- $\frac{dx(t)}{dt}$ é a velocidade da massa.

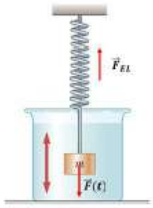

Fonte: Os autores (2025)

Os estudantes receberam um conjunto de parâmetros e foram solicitados para encontrar a solução analítica da EDO que descreve o sistema. Subsequentemente, foram instruídos a plotar essa solução em um software gráfico, como o GeoGebra. O propósito era visualizar graficamente o comportamento do sistema e, a partir daí, compreender a influência de cada componente da solução — a solução homogênea, a solução particular e a solução geral — no comportamento do problema proposto.

O incentivo ao uso de software para plotar as soluções calculadas analiticamente visou estimular nos estudantes a reflexão sobre o resultado obtido. Além disso, buscou-se desenvolver a capacidade de analisar como os parâmetros e os elementos constituintes da equação e/ou da solução influenciam diretamente no funcionamento físico do sistema, ultrapassando a mera resolução matemática.

2.3 Transformadas de Laplace

O estudo das transformadas de Laplace na disciplina de MPED tem como principal objetivo demonstrar esse tópico aos estudantes como uma ferramenta para a resolução de EDOs. A abordagem pedagógica manteve a premissa de demonstrar a técnica de resolução e, sempre que possível, aplicá-la em exercícios contextualizados, enfatizando a visualização gráfica das soluções. Nesta temática, foi

incorporada a utilização de simuladores, especificamente em um contexto de circuito RLC (Resistor-Indutor-Capacitor).

Para tanto, os estudantes receberam um conjunto de parâmetros e foram solicitados a encontrar a solução analítica utilizando transformadas de Laplace, seguido da plotagem do gráfico da solução obtida. A atividade diferenciada consistiu em replicar esses parâmetros em um simulador[3] de circuito RLC, onde puderam realizar medições e comparar os dados coletados com o gráfico resultante da resolução analítica.

Figura 3 – Simulador de Circuitos Elétricos

Fonte: Os autores (2025)

A escolha desse simulador permitiu uma conexão com a disciplina de Fenômenos Elétricos, também cursada por alguns estudantes de Engenharia no terceiro período da Escola Politécnica. Essa atividade possibilitou uma transdisciplinaridade, unindo o estudo de ambas as disciplinas e reforçando a aplicabilidade do conhecimento matemático em diferentes contextos da engenharia. Além disso, foi estabelecida uma conexão entre a solução gráfica desenvolvida na atividade do sistema massa-mola e esta atividade de circuito RLC, buscando destacar as semelhanças das funções encontradas como solução dos problemas, apesar de representarem situações físicas de natureza distinta. Isso reforçou a generalização dos modelos matemáticos.

[3] Simulador de circuito RLC disponível em www.falstad.com.

2.4 Sequências e Séries

No estudo de Sequências e Séries, a abordagem diferenciada na disciplina incluiu a utilização do MATLAB para a realização de cálculos e a exploração de conceitos. Como MPED precede a disciplina de Cálculo Numérico, que emprega o MATLAB, a iniciativa visou a familiarizar os estudantes com a ferramenta. O objetivo não era o ensino de programação ou a montagem de códigos complexos, mas sim demonstrar o potencial do MATLAB como uma poderosa "calculadora" e um ambiente de visualização. A partir de scripts previamente organizados pelos professores, os estudantes foram incentivados a explorar o comportamento de sequências e séries, visualizando gráficos, compreendendo a dinâmica das somas parciais e analisando os critérios de convergência e divergência de forma interativa.

Figura 4 – Sequências e Séries no MATLAB

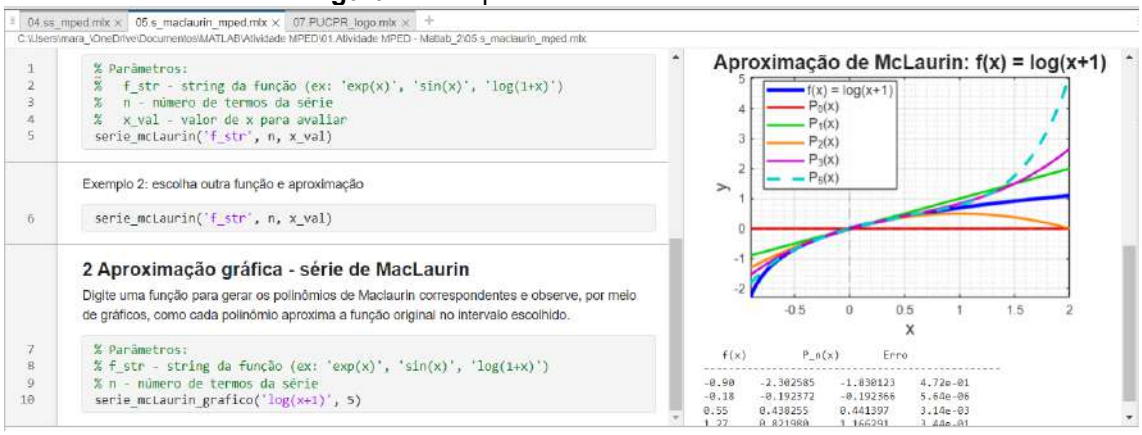

Fonte: Os autores (2025)

Complementarmente, foi estabelecida uma conexão com um vídeo introdutório exibido no início do estudo das séries de Fourier, produzido pelo canal "SmarterEveryDay", que demonstrava a aplicação dessas séries na construção da logo do canal. Inspirados por essa exemplificação, foi reproduzido, no MATLAB, a construção da logo da PUCPR utilizando Séries de Fourier. Essa atividade permitiu a visualização progressiva da aproximação da forma da logo conforme a soma de mais harmônicas era incorporada, ilustrando de maneira concreta o uso das Séries de Fourier na representação de sinais e imagens.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 5 – Logo da PUCPR utilizando séries de Fourier no MATLAB

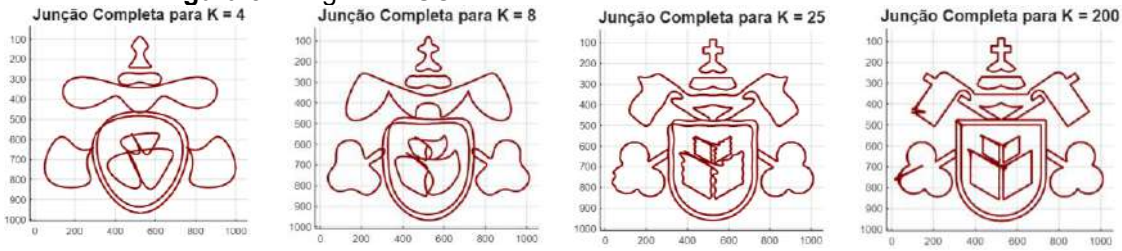

Fonte: Os autores (2025)

Em suma, todas essas atividades práticas e aplicadas, que utilizaram softwares para o cálculo e a análise gráfica, tiveram como objetivo principal promover uma abordagem mais dinâmica e contextualizada da disciplina.

2.5 Diário de Aprendizagem

Além da implementação de atividades práticas e contextualizadas, percebeu-se a necessidade de estimular os estudantes a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem. Para tanto, o Diário de Aprendizagem foi introduzido como uma ferramenta pedagógica, com o objetivo de promover a metacognição. Mais do que um registro de atividades ou um simples roteiro de estudo, o diário foi concebido como um espaço individual para que os estudantes pudessem elaborar e visualizar suas estratégias de estudo, identificando pontos de melhoria e ajustando seus percursos ao longo da disciplina.

O diário foi estruturado em quatro questões-guia, as quais eram propostas ao final de cada um dos grandes temas de estudos[4], incentivando os estudantes a aprofundar suas reflexões sobre os conteúdos específicos de cada módulo. As questões eram:

- *1) O que aprendi?* Nesta seção, o estudante deveria apresentar um resumo conciso e objetivo dos principais aprendizados sobre os temas do módulo do diário. A expectativa era ir além da simples listagem de tópicos, exigindo a explicação dos conceitos-chave com suas próprias palavras, a descrição das habilidades desenvolvidas e a menção de como as atividades realizadas (aulas, leituras, exercícios, projetos) contribuíram para o aprendizado.

[4] Durante o semestre os estudantes fizeram a entrega de três Diários de Aprendizagem.

- *2) Desafios encontrados.* Esta seção convidava à reflexão honesta sobre as dificuldades enfrentadas durante o estudo dos temas do módulo. Os estudantes deveriam identificar os obstáculos para a compreensão de determinados conceitos ou a realização de tarefas, explicando as tentativas de superação, bem como listando dúvidas persistentes.
- *3) Novos insights.* Nesta seção, esperava-se que o estudante compartilhasse as conexões estabelecidas entre os temas de estudos da disciplina e seus conhecimentos prévios, experiências pessoais ou outras áreas de estudo.
- *4) Melhorias e objetivos para o próximo tema de estudos/disciplinas.* Esta última seção incentivava a reflexão sobre o desempenho individual e as estratégias de estudo. Os estudantes deveriam identificar as estratégias mais eficazes e propor mudanças para otimizar seu aprendizado.

Felder (1988), ao discorrer sobre os diversos estilos de aprendizagem dos estudantes e as formas de ensinar na Engenharia, aponta elementos importantes para a construção de um método pedagógico mais eficiente. Entre as diretrizes que procuramos incorporar em nossas propostas de atividades para a disciplina de MPED neste primeiro semestre de 2025, destacamos a busca pelo equilíbrio entre a apresentação de informações concretas (com fatos e dados) e a exploração de conceitos abstratos (por meio de modelos matemáticos). Além disso, priorizamos materiais que, embora enfatizem a resolução de problemas, também estimulem o pensamento intuitivo e reflexivo. Os estudantes, por sua vez, foram incentivados a ir além da mera busca por respostas, aprofundando-se na elaboração de suas próprias soluções e, sempre que possível, traduzindo-as visualmente.

Após esta descrição das estratégias e inovações implementadas na disciplina, no próximo tópico trazemos a percepção dos estudantes sobre essas abordagens, com especial atenção às reflexões expressas em seus Diários de Aprendizagem.

3 RESULTADOS

Flavell (1979) aborda a metacognição como a capacidade de pensar sobre os próprios processos cognitivos e de monitorar o desempenho intelectual. Nesse sentido, o autor destaca as experiências metacognitivas como vivências conscientes que surgem durante o aprendizado, especialmente em contextos que demandam um pensamento minucioso e consciente, caracterizados por planejamento prévio e

avaliação posterior. Neste contexto, acreditamos que o diário de aprendizagem contribuiu para a metacognição dos estudantes.

Um aspecto relevante evidenciado pelos estudantes refere-se à capacidade da disciplina, com a adoção das novas abordagens, de aproximar os conceitos de equações diferenciais a contextos reais. Essa percepção fica clara nos relatos registrados nos diários de aprendizagem, nos quais os alunos expressaram insights sobre a importância do conteúdo e sua aplicabilidade.

> *Enquanto eu estudava Números Complexos e Equações Diferenciais Ordinárias (EDOs), comecei a enxergar esses conteúdos de um jeito bem diferente do que eu imaginava no começo. No início, eu achava que era tudo muito distante da vida real, só mais uma parte difícil da matemática. Mas, com o tempo, fui percebendo que eles estão muito mais presentes em várias áreas do que eu pensava. Um exemplo que me chamou atenção foi saber que os números complexos são muito usados em engenharia elétrica e em situações que envolvem ondas e circuitos. Nas EDOs, o que mais me fez refletir foi ver como elas conseguem descrever coisas que mudam com o tempo, como o crescimento de uma população ou o resfriamento de um corpo. Comecei a perceber que muita coisa no mundo funciona assim, com uma certa lógica por trás das mudanças. [...]*

Com o uso dos diários de aprendizagem, essa experiência trouxe o aspecto positivo de materializar o feedback dos estudantes sobre a abordagem dos temas de estudo na disciplina, além de possibilitar reflexões que iam além do que foi discutido nas atividades. Os diários foram uma estratégia que não só fortaleceu o vínculo entre teoria e prática, mas também valorizou as reflexões dos estudantes, sem julgar se estavam certas ou erradas, promovendo o engajamento e o desenvolvimento metacognitivo.

Em relação às Transformadas de Laplace, também recebemos feedbacks positivos dos estudantes. Eles destacaram que passaram a enxergar essa ferramenta matemática não apenas como um conjunto de fórmulas, mas como um recurso capaz de simplificar a resolução de problemas contextualizados. Essa compreensão contribuiu para que reconhecessem a aplicabilidade das Transformadas de Laplace no contexto da engenharia, valorizando seu uso para além do ambiente teórico.

> *Durante os estudos, percebi que a Transformada de Laplace não está isolada no mundo da matemática. Ela se conecta diretamente com vários conceitos que já vi em disciplinas como Circuitos Elétricos e, principalmente, Controle de Sistemas. Isso me trouxe um insight muito interessante sobre como os métodos matemáticos estão totalmente ligados à prática da engenharia. Também comecei a perceber que, ao invés de me assustar com a quantidade*

ISSN: 2176 - 1396

> *de fórmulas, posso encarar a transformada como uma maneira inteligente de simplificar problemas complicados do mundo real.*

Além dessa conexão com problemas contextualizados, um estudante trouxe uma reflexão bastante pertinente sobre nossa prática como professores de cálculo: buscamos sistematizar e traduzir o contexto em uma linguagem matemática e, para resolver esses problemas nesse novo formato, é necessário organizar e verificar cuidadosamente cada etapa realizada. Essa abordagem está alinhada aos dois principais resultados de aprendizagem da disciplina. O estudante também marcou que esse exercício de sistematização e rigor lógico, praticado desde a graduação, tende a se tornar um hábito fundamental para sua atuação futura como engenheiro.

> *Como comentei em outras respostas, mas para mim foi o que me marcou durante esses conteúdos, foi as calculadoras usarem os conceitos de Maclaurin e Taylor para seus funcionamentos, que algo tão utilizado em nossos dia a dia, e considerado básico para nós, internamente utilizar um conceito tão complexo, inclusive esse foi um dos motivos para minha escolha na engenharia, para que eu pudesse entender o mecanismos dos objetos.*
> *Para mim, uma das principais ideias da disciplina de cálculo é nos ensinar a realizar tudo por etapas, não adianta queremos realizar o mais difícil antes que provavelmente vai dar errado, e sim desenvolver todas as etapas, o menos simplificada possível, para que se der um erro, possamos identificar facilmente onde erramos, e desenvolver novamente mais para frente. E isso eu não estou dizendo somente em um exercício de faculdade, mas um problema que posso ter futuramente em minha profissão[...].*

Por fim, destaca-se um aspecto bastante positivo ressaltado pelos estudantes e que foi cuidadosamente pensada nesta nova abordagem da disciplina, que ao propor atividades com aplicações práticas, valorizando a visualização gráfica e o uso de softwares computacionais, o objetivo era promover a integração dos conteúdos estudados com outras disciplinas dos cursos de engenharia.

> *Algo que me surpreende desde o primeiro semestre da PUCPR é o fato de toda grade curricular andar alinhada, nesse semestre não é diferente, conteúdos que aprendo em cálculo III já foram aplicados também nas matérias do eixo de física e química, e isso sempre ajuda a fixar, por exemplo em Fenômenos elétricos e aplicações, já tivemos que fazer a dedução de uma fórmula que era por EDO exata. Projetando isso na minha profissional e pessoal, quero chegar em um ponto que quando vejo algum padrão que possa ser modelado em uma função quero já saber todas as possibilidades dela, todo o leque que possuo de conhecimento e como cada uma conversa com o outro, imagino que EDOs vai ser um desses assuntos cruciais no meu leque.*

ISSN: 2176 - 1396

Como resultado da implementação das atividades em grupo, centradas na resolução de problemas aplicados e no uso de ferramentas como GeoGebra, simuladores e MATLAB, foi possível observar um maior engajamento e uma participação mais ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Os Diários de Aprendizagem também se mostraram uma prática interessante, ao permitirem que os alunos refletissem sobre seu próprio percurso, identificando a necessidade de estudo contínuo, prática com exercícios teóricos e aprofundamento em conceitos fundamentais.

Essas práticas estão em sintonia com as ideias de metodologias ativas e modelos híbridos defendidas por Moran (2017), onde “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos”. Moran ressalta que tais abordagens envolvem misturar o presencial e o digital, mesclar atividades “mão na massa” com outras digitais, e colocar o aluno como protagonista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das inovações pedagógicas na disciplina “Modelagem de Problemas Usando Equações Diferenciais” (MPED) trouxe a combinação entre metodologias ativas, recursos tecnológicos e práticas metacognitivas para o ensino de cálculo aplicada à engenharia. As atividades em grupo, contextualizadas e apoiadas por softwares como GeoGebra, simuladores de circuitos e MATLAB, facilitaram a visualização e compreensão dos conceitos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Além disso, o uso do Diário de Aprendizagem possibilitou aos estudantes refletir sobre suas próprias estratégias, desafios e avanços, estimulando a metacognição e o protagonismo no processo educacional. Esses elementos juntos contribuíram para transformar a disciplina em um ambiente mais interativo, colaborativo e alinhado às competências exigidas na formação de engenheiros.

Assim, a disciplina de MPED, ao incorporar essas inovações, exemplifica um caminho para a modernização do ensino superior em engenharia, ressaltando que o ensino do cálculo deve estar conectado com a realidade profissional e os desafios contemporâneos. Essa experiência pode servir de modelo para outras instituições e disciplinas que busquem promover uma formação mais integrada e reflexiva, contribuindo para a formação dos futuros engenheiros.

REFERÊNCIAS

FELDER, Richard M.; SILVERMAN, Linda K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: https://engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1QP6kBI1iQmpQbTXL-08HSI0PwJ5BYnZW/1988-LS-plus-note.pdf. Acesso em: 25/06/2025.

FLAVELL, John H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, out. 1979. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906. Acesso em: 25/06/2025.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 17, p. 1–14, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f5ee662e7240e6a6a0206e042c272a1a30_1.pdf. Acesso em: 30/06/2025.

IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; ALMEIDA, Marcio Vieira de. Aplicações para o ensino de equações diferenciais. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 257–278, jan./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2017v10n1p257. Acesso em: 30/06/2025.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (Orgs.). **Novas tecnologias digitais**: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23–35.

SOUSA, Álex Kauã Pereira de; SOUSA, Carlos Augusto Rodrigues de. GeoGebra como Ferramenta de Aprendizagem Ativa no Ensino de Cálculo Diferencial e Integral no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 10, p. 191-201, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/292. Acesso em: 25/06/2025.

O MATERIAL DIDÁTICO NA EaD SOB O OLHAR COMPLEXO

Edna Gambôa Chimenes[1]

RESUMO

Este artigo investiga a concepção de conhecimento subjacente ao material didático na Educação a Distância (EaD), sob a ótica do pensamento complexo de Edgar Morin. Em um cenário educacional em constante transformação, impulsionado pelos avanços tecnológicos e as demandas pós-pandemia, o material didático emerge como elemento central na EaD, frequentemente atuando como mediador primordial da aprendizagem em momentos assíncronos. Diante disso, a pesquisa aprofunda-se em como o material didático pode incorporar os princípios da complexidade moriniana, a qual se opõe à fragmentação do conhecimento ao propor a religação dos saberes e a compreensão multidimensional da realidade. Argumenta-se que a natureza intrínseca da EaD, que permite a integração de linguagens e recursos multimidiáticos (hipertextos, vídeos, áudios) nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), alinha-se a essa perspectiva. Adicionalmente, o estudo explora como o material didático na EaD, ao mediar a construção autônoma do conhecimento e promover um diálogo entre docente e estudante, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da criatividade. Dessa forma, a capacidade do material de agregar múltiplos recursos e possibilitar um acesso ágil e não linear ao conhecimento reflete a reforma do pensamento almejada por Morin, culminando em uma compreensão mais holística e contextualizada do mundo.

Palavras-chave: Material Didático 1. Educação a Distância 2. Pensamento Complexo 3. Edgar Morin 4.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) tem crescido consideravelmente nos últimos anos, em especial após a pandemia, fazendo com que seja requerido um novo olhar tanto para a educação, quanto para os sujeitos e as formas de aprendizagem. Pensada em seu modelo contemporâneo, essa modalidade de ensino pode ser determinada como um processo “mediatizado” (Martins; Sá, 2009, p. 9), realizado a partir do uso da tecnologia da informação e da comunicação, aliadas a uma organização pedagógica e institucional, com o objetivo de efetivação do processo ensino-aprendizagem, em uma configuração onde professor e alunos encontram-se distantes espacial e temporalmente.

Percebemos o desenvolvimento e ampliação da oferta da modalidade a distância bastante relacionados ao avanço tecnológico e ao surgimento de diferentes ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Isso, porque,

[1] Doutoranda em Educação (PPGE), Universidade Federal do Paraná (UFPR), edna.chimenes@hotmail.com

conforme aponta Sá (2007, p. 50):

> Uma das grandes características trazidas pelas TIC é a interação e a interatividade. A interação é entendida como a capacidade que a tecnologia tem de possibilitar a comunicação entre os sujeitos de tal forma que haja qualidade nesse processo intersubjetivo de comunicação; que ocorra mudança de comportamento; que haja troca de conhecimentos entre os indivíduos. [...] A interatividade é entendida como uma característica mais técnica de que o sujeito interaja com uma máquina.

Na contemporaneidade, a EaD digital conta com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com estruturas cada vez mais amplas e complexas. Além disso, o digital traz a possibilidade de usar plataformas de videoconferência para a realização de cursos à distância síncronos e assíncronos, possibilitando maior interação no processo de ensino-aprendizagem. Porém, vale ressaltar que a existência de novos e diversificados recursos não pressupõe, necessariamente, um uso adequado e com metodologias inovadoras e que contemplem as diferentes realidades dos estudantes.

Em relação aos materiais didáticos na EaD, hoje, com a ampla opção de ferramentas e informações extraídas acerca do percurso de cada estudante, possibilitam, por exemplo, uma oferta mais personalizada e que considere as multidimensionalidades do indivíduo – com as plataformas adaptativas, que possibilitam um aprendizado mais direcionado à necessidade e realidade de cada indivíduo – ampliando o acesso e possibilidade de formação em diferentes espaços.

O objetivo aqui é refletirmos acerca da configuração atual da EaD, em especial na construção dos materiais didáticos utilizados nesta modalidade de ensino sob as contribuições teóricas do Pensamento Complexo.

2 MATERIAL DIDÁTICO NA EaD

O material didático, na modalidade a distância, diferente do ensino presencial, além de poder explorar essa função de apoio ao professor durante a aula, em muitos casos, se configura como a própria aula da EaD nos momentos assíncronos. “Por isso, a concepção pedagógica desses materiais necessita considerar aspectos de qualidade, desenho/estética, interação, diversidade de mídias, dinamicidade pedagógica, profissionais envolvidos etc.”. (Mill; Silva; Gonçalvez, 2018, p. 412).

O material didático da EaD, assim como no ensino presencial, traz a possibilidade de ser desenvolvido em diferentes linguagens, proporcionadas pelas

tecnologias da informação, normalmente aglutinadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, onde o docente (professor, tutor, coordenador e demais agentes do processo educativo) poderá utilizar desde materiais escritos hipermidiáticos, até vídeos, áudios, hiperlinks, fóruns, chats de interação, podcasts, entre outros. “Além do texto impresso, o material didático da EaD compreende as diversas “velhas” e “novas” mídias que irão potencializar e veicular os conteúdos necessários à formação dos estudos a distância. Há toda uma especificidade teórica e técnica a respeito das mídias que dão suporte à EaD” (Sá, 2007, p. 93).

Tais materiais são responsáveis por realizar a mediação para a construção do conhecimento, trilhando caminhos que instiguem o estudante na busca e pesquisa, problematizando os conteúdos apresentados. Durante esse processo, a comunicação entre o docente e o estudante ocorre também por meio desses materiais, que representam um diálogo, mesmo que em espaço e tempo distinto entre os interlocutores.

Conforme aponta Filatro (2018, p. XXI):

> Na educação a distância ou nas ações de formação ou capacitação apoiadas por mídias e tecnologias, praticamente toda a interação do aluno com a proposta educacional tem como ponto de partida os conteúdos. Por isso, preparar conteúdos para EaD significa incorporar nos materiais digitais boa parte da comunicação didática que, na educação presencial, acontece ao vivo ou de forma oral.

Nesta perspectiva, a preparação do material didático na EaD reúne a função da comunicação oral (diálogo, podcast, vídeos e outros recursos, com o objetivo de realizar a mediação do conhecimento) e escrita (textos explicativos, artigos, indicação de outras leituras etc.). Com isso, é utilizado em conjunto, materiais didáticos digitais em formato multimídia (verbo-visuais) e materiais verbo-textuais, com o apoio de diferentes linguagens que possibilitam a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Na organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, com vistas à disponibilização dos materiais didáticos que irão compor um curso e/ou uma disciplina, a agregação de ferramentas multimidiáticas tem a função de oferecer um ambiente de ensino com diferentes possibilidades de interação; com o percurso de construção dos saberes organizados em chats de interação, fóruns, bibliotecas virtuais, videoaulas, links, atividades cronometradas, atividades complementares, material digital, texto

escrito (disponibilizado em formato PDF), entre outros. E isso, porque, conforme explana Sá (2007, p. 91):

> Toda a concepção norteadora do material didático em EaD deve contemporizar aspectos que permitam ao estudante o acesso e a compreensão do conhecimento que se pretende enfatizar. É preciso que sua composição estimule, motive, instigue à busca, à pesquisa, à (re) construção do conhecimento. Mas para que isso aconteça é preciso compreender que a educação a distância descentra o foco do processo pedagógico para a aprendizagem do estudante. Tudo se encaminha inclusive o material didático (impresso ou virtual) para que o estudante tenha todas as condições de aprender, de sair de uma compreensão mais simplificadora da realidade para um efetivo entendimento rigoroso, metódico e crítico do conhecimento, ou como diz Paulo Freire, exercitando a curiosidade epistemológica.

Há agilidade no acesso a materiais como o hipertexto, possibilitando uma forma não linear e interativa, de acordo com as características particulares dos alunos e a necessidade de aprofundamento de cada um. E, neste viés, a produção de material didático na EaD exige a criação e aplicação de estratégias didático-pedagógicas que ofertem uma aprendizagem efetiva, tendo a mídia como um apoio para um processo planejado que atenda às configurações e bases de formações de cada curso.

3 O PENSAR COMPLEXO DE EDGAR MORIN

O pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin, tem sua raiz na complexidade que, de acordo com o autor, pode ser entendida como o que é tecido junto (complexus), ou ainda, “efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2015a, p. 13). O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que o pensamento simplificador desfaz, busca a religação do conhecimento e da vida moderna, articula o que está dissociado e distinto e distingue o que está indissociado (Fonte, 2004).

> A complexidade pode ser identificada, portanto, a uma rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 44).

O pensamento complexo apresenta pressupostos que sinalizam a necessidade

ISSN: 2176 - 1396

de se apresentar pontos cada vez mais globais, a partir de uma reforma do pensamento disjuntivo que separa e fragmenta os saberes (Morin, 2021). Aponta para a "necessidade de vislumbrarmos e compreendermos a realidade do indivíduo, da sociedade e da natureza como dimensões interligadas e imbricadas à existência do humano na Terra" (Sá, 2019, p. 20). Isso porque a hiperespecialização da ciência tradicional trouxe como consequência uma visão fragmentada e disjuntiva da realidade, produzindo uma cegueira para os problemas globais e cada vez mais complexos que impedem olhar para essa realidade e compreender o que está tecido junto (Morin, 2012).

Para Morin (2015b, p. 107) "[...] conhecer implica separar para analisar e religar para sintetizar ou complexificar". Portanto, religar os saberes exige conceitos, concepções e um olhar mais amplo, a partir dos princípios cognitivos do pensamento complexo.

4 O MATERIAL DIDÁTICO NA EaD SOB O OLHAR COMPLEXO

Ao pensarmos na atual configuração social, com a produção e disseminação de conhecimentos e informações de forma rápida e intensa, é válido embasar o conhecimento em uma racionalidade (aberta) complexa, que considere o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para isso, é necessário que haja uma reforma nas estruturas do próprio pensamento, pois, de acordo com Morin (2000, p. 10), "o pensamento deve tornar-se complexo". O autor ainda destaca que, nesse processo, "o desafio da complexidade do mundo contemporâneo constitui um problema-chave do pensamento e da ação política" (Morin, 2004, p. 76).

Olhando para o contexto educacional, o pensar complexo defende uma educação emancipadora porque incentiva a reflexão sobre a sociedade, o cotidiano, o questionamento e a metamorfose social. Em contraste, abordagens reducionistas, caracterizadas por pensamentos lineares e fragmentados, privilegiam um consenso pedagógico que, ao buscar harmonia e unidade, frequentemente promovem a domesticação e a acomodação (Petraglia, 2000).

Morin (2011, p. 36) aponta que:

> A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades

> ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se invisíveis: O contexto; O global; O multidimensional; O complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes

A educação deve incorporar uma Pedagogia complexa para que não acabe reproduzindo e estagnando-se na fragmentação e na elevada disciplinarização, conseguindo compreender a multidimensionalidade dos indivíduos e do conhecimento, por meio da aproximação de opiniões contraditórias, de uma maneira dialógica, aceitando as ambivalências, o uso de contradições e as incertezas em todas as dimensões (Petraglia, 2000).

Diferente do modelo presencial, onde o material didático serve primariamente como apoio, na EaD, ele frequentemente constitui a própria aula nos momentos assíncronos, assumindo um papel protagonista na mediação do conhecimento. Essa proeminência exige uma concepção pedagógica robusta, que leve em conta não apenas a qualidade e a estética, mas também a capacidade de interação, a diversidade de mídias e a dinamicidade que mobilize múltiplos profissionais em sua produção. Tal cenário, em sua teia de interdependências, reflete diretamente a visão de Morin sobre a complexidade como aquilo que é "tecido junto".

A organização de um sistema de EaD demanda a criação de estruturas especializadas para a elaboração de materiais que transcendam o simples texto, incorporando "multimeios" e reconhecendo a multidimensionalidade do aprendiz. O material didático na EaD, ao ser desenvolvido em diversas linguagens e aglutinado em ambientes virtuais de aprendizagem, permite que o docente utilize desde textos hipermidiáticos até vídeos, áudios e ferramentas de interação síncrona e assíncrona. Essa multiplicidade de recursos visa facilitar a busca de informações contextualizadas, o desenvolvimento da autonomia e a expressão da criatividade, elementos que Morin considera essenciais para uma educação que vá além da fragmentação dos saberes.

A essência do material didático na EaD reside em sua capacidade de realizar a mediação para a construção do conhecimento, instigando o estudante à busca e à pesquisa, e problematizando os conteúdos. Ele se configura como um diálogo, ainda que em espaço e tempo distintos, assumindo grande parte da comunicação didática que, no presencial, ocorre oralmente. Essa fusão de comunicação oral (via podcasts, vídeos) e escrita (textos explicativos, artigos) em materiais digitais multimídia e verbo-textuais possibilita uma ampliação sem precedentes das oportunidades de

aprendizagem. Mediatizar, nesse contexto, significa compor um documento autossuficiente que promova a aprendizagem autônoma e independente do estudante, refletindo a interconexão necessária entre as partes e o todo do conhecimento.

O olhar complexo sob o material didático para a EaD aposta numa reconfiguração epistemológica do modo como se estrutura o conteúdo educacional. O material deve incentivar o estudante a refletir criticamente, a compreender a incerteza, a ambiguidade e os antagonismos que permeiam os fenômenos contemporâneos. Isso implica em apresentar temas de forma contextualizada, inserindo-os em problemáticas reais, abertas e multifacetadas. O material deixa de ser um repositório de informações estanques e passa a ser um instrumento que mobiliza a autonomia intelectual, o pensamento crítico, autocrítico e a criatividade do estudante.

A crescente presença da EaD, acelerada pelas rápidas e constantes transformações da sociedade atual, demonstra que a educação não se confina mais a ambientes fechados, mas opera sem fronteiras. A organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, com suas ferramentas multimidiáticas, oferece um ecossistema de ensino com diversas possibilidades de interação. Essa abordagem fomenta o acesso e a compreensão do conhecimento, estimulando a curiosidade epistemológica. A não linearidade e interatividade do hipertexto, por exemplo, permitem que o aluno construa seu próprio percurso de aprendizagem, aprofundando-se conforme sua necessidade e características individuais. Essa configuração dialoga intrinsecamente com os preceitos do pensamento complexo, que preconiza a capacidade de tecer conexões entre diferentes campos do conhecimento e de apreender a realidade em sua totalidade multifacetada, superando a fragmentação disciplinar.

O pensamento complexo de Morin propõe uma abordagem integrada e transdisciplinar que articula o que foi dissociado e distingue o que está indissociado, buscando o conhecimento contextualizado, pertinente e integrador. Ao invés de um olhar redutor ou totalizante, a complexidade sugere a percepção do que está "tecido junto", superando a compartimentalização. Os materiais didáticos na EaD, com sua capacidade de agregar diferentes recursos mediadores e de proporcionar o acesso ágil a informações interconectadas, promovem essa "reforma do pensamento" que Morin tanto almeja. Eles incentivam a reflexão crítica, o questionamento e a percepção

da unidade na diversidade, elementos fundamentais para uma educação que, longe de domesticar, emancipa o sujeito para compreender e interagir com um mundo intrinsecamente complexo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD, em sua configuração contemporânea, oferece um terreno fértil para a incoporação dos princípios morinianos à concepção interdiscipliar de conhecimento, ao propiciar ambientes de aprendizagem que integram múltiplas mídias e linguagens. Essa integração, por sua vez, facilita a religação de conceitos e a compreensão de fenômenos sob uma perspectiva contextual, global, complexa e multidimensional, incentivando o estudante a ir além da mera reprodução de informações e a desenvolver uma postura crítica, autocrítica e reflexiva diante da complexidade do real.

Incoporar os pressupostos epistemológicos do pensamento complexo na elaboração de materiais didáticos significa conceber recursos que instiguem a curiosidade epistemológica, promovam a autonomia do aprendiz e o capacitem a navegar em um mundo permeado pela incerteza e pela ambiguidade. Ao invés de meros repositórios de conteúdo, esses materiais tornam-se ferramentas para a mediação dialógica do conhecimento, permitindo que o estudante construa seu próprio percurso de aprendizagem de forma não linear e interativa. Tal abordagem não apenas otimiza o processo de ensino-aprendizagem na EaD, mas também prepara o indivíduo para lidar com os desafios de uma sociedade cada vez mais interconectada e complexa.

Os materiais didáticos para a EaD devem não apenas informar, mas também formar indivíduos capazes de articularem os saberes, contextualizarem informações e questionarem a realidade.

REFERÊNCIAS

FILATRO, A. **Como preparar conteúdo para EAD**. 1.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONTE, N. N. **A Complexidade das plantas medicinais: algumas questões de sua produção e comercialização**. Tese. 183p 2004. (Doutorado em Agronomia – Setor de Ciências Agrárias); Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MARTINS, O. B.; SÁ, R. A. **Fundamentos, Políticas e Legislação em EaD**. Curso Especialização para Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em EaD. Grupo Educacional Uninter, Curitiba: 2009.

MILL, D.; Silva, A. R. da; Gonçalves, M. R. Materiais Didáticos para a Educação a Distância. *In* MILL, D. (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. A Articulação dos saberes. In.: MORIN, E., ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, E. de A. (orgs). **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

PETRAGLIA, I. C. Complexidade e Auto-Ética. **Eccos – Revista Científica**. Universidade Nove de Julho. São Paulo, n.1, v.2., jun. 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/183/198>. Acesso em 13 ago. 2024.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-64.

_____. **Educação a Distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores**. 2007. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

O SILÊNCIO QUE FALA: A FORMAÇÃO SENSÍVEL DE UMA PROFESSORA DE BEBÊS

Ana Paula Rannov dos Santos[1]
Caroline Fontana[2]

RESUMO

Estes escritos emergem de memórias pessoais e se debruçam, com escuta delicada e olhar atento, sobre um território ainda pouco explorado na Educação Infantil: o cotidiano do Berçário 1 e o papel do professor que atua com bebês. A pesquisa nasce de inquietações vividas na prática, quando as expressões, os gestos e os silêncios desses pequenos, já tão cheios de potência, interpelam o fazer docente e convidam à reflexão sobre o que é educar na primeira infância. Mais do que investigar uma rotina, o estudo busca compreender como o professor se posiciona diante de sujeitos que ainda não falam com palavras, mas dizem muito com os olhos, com o corpo, com o choro, com o riso. A pesquisa foi motivada por compreender que muitos docentes que atuam com bebês não se reconhecem plenamente como professores, sentindo-se distantes da função pedagógica, desempenhando somente ações de cuidados nessa especificidade. Trata-se de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, que revela que o professor de bebês é figura central no processo educativo. Os nomes das professoras foram substituídos por siglas (P1, P2 etc.) para preservar a identidade das participantes. Embasada por autores como Arendt (2004), Barbosa (2010), Fochi (2018), Freire (1997), Goldschmied (2006), entre outros, e também pela minha prática, a rotina mostrou-se uma potente ferramenta de aprendizagem e a escuta sensível, um elo essencial entre cuidado e educação. Ao desmistificar o trabalho no berçário, este estudo reafirma que há saberes profundos onde há presença, vínculo, estudo e práxis pedagógica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Bebês. Currículo. Práxis Pedagógica. Escuta Pedagógica.

1 HORIZONTES INICIAIS

Ao relembrar e propor trazer à roda as nossas memórias docentes, destaco que as palavras brotam do cotidiano de uma escola das infâncias, entre o som ritmado dos passos miúdos e o silêncio cheio de sentido dos olhares atentos. São escritas que nascem entre gestos sutis, e ao mesmo tempo, intensos, no pulsar diário de uma turma de Berçário 1, espaço este, tecido por descobertas e espantos,

1Doutoranda em Educação – Universidade Federal de Santa Maria/RS. Email: anarannov@gmail.com
2Mestranda em Educação – Universidade Federal de Santa Maria/RS. E_mail: carolinefontana411@gmailcom.

por encantamentos e desafios, por choros que comunicam e tentativas que ensinam. Ali, entre fraldas, mamadeiras, colos e brinquedos espalhados, habita o território das "primeiras vezes": os primeiros passos incertos, as primeiras palavras balbuciadas, os primeiros vínculos tecidos com o mundo.

É nesse cenário, constituído de pequenas grandezas, que emerge as perguntas: o que é, afinal, ser professora de bebês[3]? Como se constitui, nesse tempo inaugural, o lugar do bebê enquanto sujeito que aprende, que sente, que comunica, que participa e que ensina? O que significa, então, ocupar o posto de aluno quando ainda se está no colo, no chão, nos braços? E mais: o que, afinal, se entende por pedagógico no contexto do berçário 1, onde tudo parece simples, mas nada é improvisado? Tais inquietações movem essa escrita e atravessam o cotidiano, onde cada gesto, cada olhar e cada escuta intencional compõem a arte de educar com e para os bebês.

O cotidiano vivenciado em um berçário convida o professor a um exercício constante de sensibilidade e reflexão, especialmente quando sua atuação é, por vezes, reduzida à função de cuidador, apagando-se o caráter formativo e intencional do seu fazer pedagógico. No entanto, educar bebês vai muito além de garantir conforto e segurança: é assumir o cuidado como parte constitutiva da ação educativa. Essa prática exige presença afetiva, escuta qualificada e um olhar atento às múltiplas expressões infantis, reconhecendo o entrelaçamento entre cuidar e educar como fundamento da docência com bebês.

Partindo da indagação sobre as reflexões possíveis a partir das práticas, olhares e escutas no cotidiano do Berçário 1, esta pesquisa objetiva: compreender o papel do educador de bebês à luz da literatura; investigar como o professor realiza a mediação do desenvolvimento infantil; documentar práticas pedagógicas com crianças de 4 a 18 meses; e analisar os sentidos atribuídos a essas práticas. A

3A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, e os organiza em três grupos, divididos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. O documento dispõe que são bebês as crianças que possuem de zero a 1 ano e seis meses, ou ainda, de 0 a 18 meses. Quando abordo no texto a expressão "bebês" refiro-me a crianças dessa faixa etária, estipulada pelo documento mencionado, mas, cabe destacar, que no ambiente escolar, somente são aceitos bebês a partir dos seus 04 meses completos.

pesquisa inscreve-se no campo qualitativo, utilizando o estudo de caso como abordagem metodológica. Tal escolha justifica-se por possibilitar uma análise aprofundada de uma realidade específica, permitindo interpretações significativas sobre os fenômenos vividos no contexto educativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

A relevância do estudo está na urgência de se dar visibilidade ao trabalho docente no berçário, frequentemente subestimado ou invisibilizado nos espaços formativos e institucionais. Ser professor de bebês é reconhecer o cotidiano como território de descobertas e interações, onde cada gesto, toque e palavra carrega intencionalidade educativa e, assim como as demais etapas, grande valor formativo.

2 COM OS BEBÊS ME TORNEI PROFESSORA: FRAGMENTOS DE UM CAMINHO SENSÍVEL

Ao abrir o baú de nossas memórias enquanto professoras, vem a tona com ternura e inquietação o início da caminhada na docência. Mesmo com a formação em Pedagogia, a insegura predominava. Ao olhar para as mãos, agora ocupadas com brinquedos, acolhidas e gestos de cuidado, brotava a dúvida: será que estou realmente preparada para estar com os bebês?

A cada chegada à turma do Berçário, emergia um universo novo, repleto de silêncios que falam, choros que comunicam, olhares que dizem mais do que palavras. E, diante das perguntas que não tinham resposta pronta – como o significado de um balbucio, o sentido de uma mãozinha estendida ou o motivo de um choro repentino – fomos percebendo o quanto o contexto da Educação Infantil exigia mais do que fórmulas ou planejamentos: exigia escuta atenta, presença sensível e disponibilidade para aprender sobre e com os bebês. Como afirma Fochi (2015, p.

33), “a escuta do adulto é condição para que a criança se perceba como alguém que tem algo a dizer”.

A educação de fato nos escolheu, mas o magistério não nos ensinou, de imediato, a lidar com a complexidade e a potência das infâncias tão pequenas e, ao mesmo tempo, tão expressivas. Descobrimos, aos poucos, que não basta conhecer teorias – é preciso sentir, observar, estar presente por inteiro nesse lugar. Quando uma criança me olha nos olhos ao ser acolhida no colo, ali há uma relação pedagógica em construção. “O vínculo é o primeiro lugar de aprendizagem”, lembra Goldschmied (2006), e compreendê-lo como espaço educativo é reconhecer a potência do cotidiano.

Ao longo do tempo, fomos entendendo que nossa formação inicial precisava se ampliar. Foi então que a pele vibrava por referenciais que ajudassem a compreender melhor o desenvolvimento, a linguagem não verbal, a importância do brincar livre, dos vínculos seguros, para que os subsídios necessários para interpretar gestos, valorizar interações e enxergar os bebês como sujeitos de direitos, de cultura, de história, fossem adquiridos e compreendidos. Como afirma Malaguzzi (1999), “as cem linguagens da criança” precisam ser vistas, ouvidas e legitimadas desde o início da vida.

Reconhecemos-nos como professoras que desaceleram, que respeitam o tempo de cada bebê, que aprende a ouvir sem pressa e a dar sentido ao que é, muitas vezes, invisível aos olhos apressados. Aquelas perguntas que antes desestabilizavam, tem se tornado caminhos de investigação compartilhada com os colegas e com as crianças. Aprendemos que o silêncio dos bebês também é linguagem, e que eles nos ensinam todos os dias sobre confiança, presença e escuta. Como reforça Barbosa (2010), o trabalho com bebês exige “um fazer intencional, atento e esteticamente sensível, que reconhece a educação como prática relacional”.

Compartilhamos esse percurso porque acreditamos que nenhuma professora de bebês nasce pronta – nós vamos nos formando aos poucos, nos fragmentos do cotidiano, nos desafios e nas delicadezas da rotina. Somos feitos de passos

inseguros e descobertas corajosas. E, sim, digo com orgulho que percorri muitos caminhos, vi muitos olhares, escutei muitos choros e sorrisos, e transformo diariamente tudo isso em aprendizado.

Já ouvi muitos profissionais desvalorizarem a docência na Educação Infantil, tratando-a como cuidado apenas físico ou como etapa menos pedagógica. Mas hoje, com firmeza e doçura, afirmo: o trabalho com bebês é profundamente pedagógico, e exige de nós o olhar mais sensível e atento possível. “Educar é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (FREIRE, 1997, p. 25). E nesse amor corajoso, cuidamos e educamos em cada troca de fralda, em cada acolhida, em cada canto preparado com intenção.

Sigo meu caminho com a certeza de que a docência com os bebês é feita de fios sutis, tramas delicadas, encontros verdadeiros. Segue a pulsar em mim a inquietação, o desejo de compreender mais, de transformar, de fazer da escola um espaço de respeito, escuta e encantamento, desde os primeiros anos de vida. Como diria Arendt (2004), educar é assumir a responsabilidade pelo mundo diante dos novos que chegam.

3 SER PROFESSORA DE BEBÊS: UMA DOCÊNCIA TECIDA NO COTIDIANO

Educar bebês é um gesto que exige coragem, escuta e presença. O berçário, muitas vezes visto como uma etapa de transição, é, na verdade, um espaço cheio de potência, onde os bebês constroem sentidos sobre o mundo desde seus primeiros olhares, toques e silêncios. Como defende Malaguzzi (1999), o ambiente é o “terceiro educador”, e por isso, a organização do espaço precisa ser intencional, acolhedora e promotora de interações significativas.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem reforçado com sensibilidade a ideia de que educar e cuidar são gestos inseparáveis dentro do processo educativo. Como ressalta Braga (2019), “tudo na Educação Infantil é processo educativo de cuidado ou vice e versa, processo de cuidado educativo”, o que mostra que a rotina, desde a chegada do bebê à escola, a alimentação, a troca de fralda, até o sono, é um espaço rico de aprendizagens e desenvolvimento integral, por meio de pequenos e singelos momentos.

Nesse sentido, as escolas acolhem as crianças junto às suas histórias, às experiências e aos saberes já construídos no ambiente familiar. Valorizar essa bagagem e integrá-la ao cotidiano escolar amplia o universo de vivências das crianças, enriquecendo e complementando o processo educacional familiar (BNCC, 2018, p. 36).

Ao olhar para o contexto do Berçário, cenário da nossa pesquisa, é claro que os momentos da rotina (acolhida, alimentação, higiene, sono) são a base das práticas pedagógicas. São repetidos diversas vezes ao longo do dia e, como relata o professor P1[4], em um fragmento destacado em meu diário de bordo:

> A rotina me impede de fazer mais. Eu até planejo brincadeiras, passeios, momentos de histórias, alguma pintura, mas com bebês tudo tem um ritmo diferente. Para a brincadeira acontecer, eles precisam estar acordados, alimentados, com a fralda trocada e dispostos. Muitas vezes, começo uma atividade e preciso interrompê-la porque já é hora do almoço, por exemplo (P1, 2022, diário de bordo).

De fato, a rotina é necessária, pois educar envolve cuidar, um ato que permeia toda a vida humana. No entanto, Barbosa (2000) alerta que, quando a rotina se torna apenas uma sucessão rígida e impessoal de tarefas, desconsiderando o ritmo, a participação, as relações e as necessidades dos sujeitos, ela pode se transformar em uma “tecnologia de dominação”, tornando o cotidiano vazio de sentido (BARBOSA, 2000, p. 95).

Nas instituições, a rotina deveria ser um suporte acolhedor, e não uma camisa de força. O tempo na Educação Infantil não pode ser rigidamente pré-estabelecido, ignorando a individualidade e as diferenças culturais, sob risco de padronizar e empobrecer as experiências (BARBOSA, 2006). Essa fragmentação cruel impõe estresse tanto às crianças quanto aos profissionais, que vivem sob pressão constante dos ponteiros do relógio.

Nessa realidade, muitos profissionais se sentem desmotivados, pois não reconhecem a profundidade do seu trabalho. O cuidado com bebês não aparece nos resultados palpáveis, e grande parte do tempo é dedicada às ações rotineiras que muitas vezes passam despercebidas, sem reflexão nem avaliação. Conforme relata a professora P2:

> Hoje não consegui fazer nada. Três bebês não dormiram ao meio-dia porque

4Os nomes foram substituídos por siglas (P1, P2 etc.) para preservar a identidade dos participantes.

> estavam congestionados, e pelo choro deles, os outros também não descansaram. Eu e as monitoras passamos a tarde no colo deles, tentando aconchegar os demais para que pudessem descansar, respeitando seus tempos e cansaço" (P2, 2022, diário de bordo).

Diante disso, lanço a questão: será que essa profissional realmente "não fez nada"? Oferecer atenção, acolhimento, escuta e presença já é fazer tudo. No imaginário das profissionais, e na sociedade em que vivemos, que valoriza resultados rápidos e visíveis, existe a falsa ideia de que só há educação quando algo palpável é produzido (TRISTÃO, 2005). Mas refletir e dar significado ao que se vive na rotina é revelar o que há de mais valioso no cotidiano do Berçário: uma vida que pulsa e ensina a cada instante.

A docência com bebês exige uma prática relacional e interpretativa. Norberg (2013, p. 109) descreve que o professor atua como "construtor, em parceria, de um espaço relacional", favorecendo o diálogo entre os bebês, o mundo, e aqueles que os cercam. Nesse contexto, o cotidiano se revela pedagógico: alimentar, acolher, embalar, higienizar, brincar e observar são gestos que educam, que conectam, que ensinam a viver com o outro.

Apesar disso, ainda existem lacunas na formação inicial dos professores, refletidas em sentimentos de insegurança e despreparo. Como afirma Fochi (2018, p. 8), "os bebês permanecem à margem da formação inicial dos professores da educação infantil". Essa ausência se torna evidente quando profissionais, embora formados, chegam ao berçário sem ferramentas específicas para atuar com crianças tão pequenas.

Santos (2021) alerta que é um equívoco pensar que educar bebês é algo simples ou que exige menos preparo: "quanto menor a criança, mais conhecimento o professor precisa ter para exercer a função docente" (p. 10). A escuta atenta, o olhar sensível e a observação cuidadosa são fundamentos dessa prática. Rinaldi (2016, p. 243) completa: "é impossível observar sem interpretar, documentar sem refletir".

Assim, a docência com bebês deve ser entendida como uma prática profunda, delicada e intencional. Como reforça Silva (2018), planejar os espaços e observar as motivações dos bebês é parte do fazer pedagógico. Educar nessa etapa é, sobretudo, acreditar que toda relação é uma possibilidade de aprendizagem e

que, mesmo nos gestos mais simples, reside a beleza da construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES: O ENCORAJAR DE NOVOS OLHARES NA EDUCAÇÃO COM BEBÊS

Educar bebês é um gesto que transcende o planejamento didático; é um ato de presença, de escuta e de entrega cotidiana. Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que o berçário não é apenas um lugar de transição ou de espera por etapas futuras, mas sim um espaço potente de construção de sentidos, onde cada gesto cotidiano, seja ele o toque, o colo, o olhar, o silêncio, constitui um processo educativo em si.

Como defende Malaguzzi (1999), o ambiente é o “terceiro educador” e, portanto, deve ser pensado com intencionalidade, acolhimento e estética, promovendo experiências significativas e relações verdadeiramente humanas. Nesse contexto, a rotina, frequentemente invisibilizada, se revelou como território fértil de aprendizagem, onde o cuidado e o educar se entrelaçam de maneira indissociável, como afirma Braga (2019).

Concluir esta pesquisa nos fez perceber que o trabalho com bebês no berçário vai muito além do cuidado físico; ele é, sobretudo, um gesto pedagógico profundo e cheio de significado. Assumir o olhar de pesquisadora ampliou minha percepção, mostrando que o cenário que antes parecia familiar se revelou vasto e cheio de nuances a serem exploradas. O processo de investigação reafirmou que a docência nessa fase da infância não tem um ponto final, mas se desenrola como um fio contínuo, que nos convida a novos olhares, reflexões e formas de compreender o desenvolvimento humano.

Compreendemos, também, que cada escola, cada espaço de Educação Infantil, carrega em si modos próprios de agir e pensar, construídos por seus sujeitos. Por isso, o olhar atento, o silêncio respeitoso e a valorização dos sentidos são fundamentais para uma prática educativa sensível e transformadora. A rotina do berçário, repleta de pequenos gestos é parte essencial da educação e do desenvolvimento dos bebês, e não pode jamais ser invisibilizada ou subestimada.

Nesse percurso, compreendemos que a docência com bebês exige uma prática relacional, interpretativa e delicadamente intencional. Ela pede escuta, sensibilidade e coragem para sustentar vínculos, respeitar tempos e reconhecer que tudo, absolutamente tudo, nessa etapa inicial da vida, é linguagem e aprendizagem. Como destaca Rinaldi (2016), “é impossível observar sem interpretar, documentar sem refletir”. Assim, mesmo os gestos mais simples se tornam significativos quando reconhecidos como parte do tecido que constrói o conhecimento.

Ainda assim, reconhece-se o desafio: os bebês permanecem, em muitos contextos, à margem da formação docente (FOCHI, 2018), o que se reflete na insegurança de profissionais ao chegarem ao berçário. Educar bebês não é tarefa simples. Pelo contrário, como alerta Santos (2021), “quanto menor a criança, mais conhecimento o professor precisa ter para exercer a função docente” (p. 10).

A docência com bebês é, portanto, uma escolha ética e estética. É um convite para reinvenção das práticas, para a escuta do que não se diz com palavras, para o cultivo de relações que educam e acolhem. Como afirma Manoel de Barros (2006, p. 13), é preciso “desver o mundo para criar estratégias de novas formas de agir”, na tentativa constante de transformar a realidade vivida. E, talvez, seja justamente isso que a educação com bebês nos ensina: a tecer o presente com olhos abertos para o detalhe, para o tempo da infância, para a potência dos começos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Currículo na educação infantil: a arte de tecer experiências**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. São Paulo: Editora Rocco, 2006.

FOCHI, Paulo. **O que é qualidade no atendimento a bebês?**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 27-45.

_____. **A docência com bebês: tensões e deslocamentos na Educação Infantil**. In: SILVA, Fabiana Costa da; FOCHI, Paulo; KRAMER, Sonia. *Educar na creche: práticas pedagógicas com bebês*. São Paulo: Editora Cortez, 2018. p. 7-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **A importância dos primeiros anos de vida**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1999. p. 17-43.

_____. **No lugar de uma autobiografia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 49-54.

NORBERG, Marta. **A construção social da docência na educação infantil: saberes e práticas com bebês**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RINALDI, Carlina. **A documentação pedagógica e a escuta das crianças**. In: RINALDI, Carlina. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Londres: Routledge, 2016. p. 233-244.

SANTOS, Gisele dos. **Docência com bebês: desafios e potências de um trabalho educativo sensível e intencional**. In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Fabiana Costa da. *Docência na educação infantil: vozes, experiências e reflexões*. Curitiba: CRV, 2021. p. 9-23.

SILVA, Fabiana Costa da. **Entre espaços e tempos: a prática pedagógica com bebês e a docência em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E DISLEXIA

Victor Fabricio Sutil Schneider[1]

Juliane Sabrina de Almeida Lara[2]

Rosangela Maria Boeno[3]

RESUMO

A inclusão no ensino de Ciências e Biologia exige adaptações que atendam às necessidades de alunos com deficiência visual e dislexia. Este trabalho propõe estratégias pedagógicas por meio de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), como ferramentas acessíveis e eficazes para promover o ensino inclusivo, utilizando maquetes táteis para alunos com deficiência visual e tirinhas didáticas para alunos com dislexia. O objetivo é potencializar a aprendizagem e melhorar o desempenho desses estudantes garantindo o acesso equitativo ao conteúdo científico. Metodologicamente, propõe a produção de maquetes com materiais diversificados, como biscuit, representando células animal e vegetal com organelas diferenciadas por texturas, acompanhadas de legendas em braile ou áudio. Paralelamente, as tirinhas de genética serão elaboradas com linguagem acessível, frases curtas e recursos visuais atrativos, usando a plataforma Canva, e aplicadas em contextos educativos-piloto para avaliação, buscando sua efetividade na construção do conhecimento. As estratégias objetivam promover autonomia e protagonismo, favorecendo o processo de aprendizagem e melhorando o desempenho desses alunos. Conclui-se que práticas pedagógicas criativas e adaptadas são essenciais para uma educação equitativa, que valorize a diversidade e fortaleça a participação ativa de todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Adaptação curricular; Tirinhas; Planos educacionais individualizados; Material didático.

[1]Graduado em Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia. Centro Universitário Internacional. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Tecnológica do Paraná - Campus Dois Vizinhos. E-mail: victorfabricio@alunos.utfpr.edu.br

[2] Graduanda em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos. E-mail: julianelara@alunos.utfpr.edu.br

[3] Doutora em Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos. E-mail: rosangelaboeno@utfpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A integração de todos os alunos requer abordagens de ensino que considerem as necessidades únicas de cada um (MANTOAN, 2003). No estudo de Ciências e Biologia, essa questão se torna ainda mais crucial, dada a dificuldade dos temas e o uso predominante de recursos visuais no método de ensino tradicional (MELO *et al*., 2017). Entre os alunos que ainda encontram dificuldades no aprendizado, destacam-se aqueles com deficiência visual e dislexia (BORGES, 2016; SILVA, 2020). Alunos com deficiência visual, por exemplo, têm dificuldades em acessar informações que dependem de imagens, vídeos ou gráficos, necessitando que esses materiais sejam adaptados para formatos táteis e sonoros (SAMPAIO; BATISTA; NASCIMENTO, 2020; TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Já os alunos com dislexia se beneficiam de métodos que utilizam elementos visuais mais simples e uma linguagem direta, com o objetivo de reduzir a sobrecarga mental e facilitar a compreensão do texto (ZAMORA *et al*., 2025). Compreendendo que imagens combinadas com textos curtos facilitam a leitura, despertam o interesse, colaborando na compreensão de conceitos complexos (PIZARRO *et al*., 2020).

Apesar dos progressos nas políticas públicas e nas leis que garantem o direito à educação inclusiva, sua implementação total ainda é um desafio (BRASIL, 2008). Neste contexto, são apresentadas duas estratégias de ensino voltadas para alunos com deficiência visual e dislexia, com o objetivo de otimizar seu aprendizado e promover um melhor desempenho no ensino de Ciências e Biologia. As sugestões são o uso de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) como apoio no ensino de temas relacionados à citologia e genética. A primeira sugere a criação de um material de ensino adaptado e com aplicação prática sobre citologia para alunos com deficiência visual e a segunda sugestão recomenda o uso de tirinhas como ferramenta de ensino para o estudo da genética para alunos com dislexia. O uso de métodos de ensino diferenciados permite que alunos com ambas as deficiências desenvolvam mais independência e protagonismo em seu aprendizado, tornando o processo educativo mais igualitário e de acordo com os princípios da educação inclusiva.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender os significados e percepções pertinentes ao tema estudado, sem a pretensão de estimação estatística. A abordagem qualitativa permite uma análise mais aprofundada do observado, considerando os aspectos subjetivos e contextuais (QUEIROZ, 1992). Além disso, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a inclusão de alunos com deficiência visual, os Planos Educacionais Individualizados (PEIs), e as adaptações de materiais didáticos no ensino de ciências, assim como a Dislexia e as estratégias para o ensino de crianças com ambas as deficiências. Foram utilizados livros, artigos científicos, documentos legais e trabalhos acadêmicos como base teórica para embasar a proposta (MINAYO, 2001).

2. INCLUSÃO SEGUNDA A BNCC

Apesar da BNCC reconhecer a importância da inclusão, são os documentos complementares, como a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que realmente detalham as condições necessárias para que ela ocorra de forma efetiva. O artigo 41 da resolução determina que o projeto político-pedagógico da escola contemple a melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência, assegurando recursos de acessibilidade nos materiais didáticos, mobiliários, sistemas de comunicação e demais serviços escolares. Já o artigo 42 destaca que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve garantir apoio e autonomia ao estudante com deficiência, ampliando seu acesso ao currículo sem substituí-lo (BRASIL, 2010). No entanto, a distância entre o que está previsto nas normas e o que realmente acontece nas escolas evidencia uma fragilidade na condução das políticas públicas voltadas à educação inclusiva. Falta articulação, acompanhamento e, principalmente, mecanismos eficazes para que essas diretrizes saiam do papel e se concretizem no cotidiano escolar. Na realidade, o compromisso com a equidade ainda esbarra em obstáculos estruturais, limitações na formação docente e falhas na gestão educacional, o que acaba dificultando o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência e comprometendo o princípio da inclusão como um direito de todos.

2.1 Deficiência visual

A deficiência visual é uma condição caracterizada pela limitação total ou parcial da capacidade de enxergar, sendo classificada como cegueira ou baixa visão, conforme o grau de comprometimento visual. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), considera-se cega a pessoa com acuidade visual menor que 3/60 no melhor olho com a melhor correção óptica, e com baixa visão aquela cuja acuidade visual é inferior a 6/18, mas superior a 3/60. A deficiência visual pode ser congênita ou adquirida e impacta significativamente o processo de aprendizagem, especialmente em contextos escolares que priorizam recursos visuais como textos impressos, gráficos, imagens e vídeos (SILVA,2020).

Entre as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência visual estão: acesso limitado ao conteúdo escrito convencional; bullying e exclusão social; acessibilidade insuficiente nas escolas; falta de formação de professores; dependência de recursos adaptados como o braile, áudio e materiais em relevo. Além disso, é comum a exclusão desses alunos de atividades práticas em laboratórios, quando não há adaptações adequadas.

Algumas práticas pedagógicas, ainda comuns no cotidiano escolar, acabam dificultando o processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência. Entre elas, podemos destacar o uso exclusivo da lousa ou de projeções visuais como principal recurso didático, a ausência de materiais táteis ou devidamente adaptados, a falta de flexibilização no tempo para a realização de provas, a proposta de atividades que exigem leitura visual imediata e a pouca integração de tecnologias assistivas. Essas práticas, muitas vezes adotadas sem a intenção de excluir, acabam comprometendo não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a autonomia e a participação plena desses alunos no ambiente escolar (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

2.2 Dislexia

A dislexia é um transtorno específico da aprendizagem, de origem neurobiológica, que compromete principalmente as habilidades de leitura, escrita e soletração, por ser uma dificuldade persistente e inesperada, geralmente identificada na infância, que ocorre mesmo quando o indivíduo apresenta inteligência compatível com a idade, escolarização adequada e boas condições socioculturais (ABD, 2016).

De acordo com a *International Dyslexia Association* (IDA, 2002), a dislexia envolve dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, na decodificação e na ortografia, resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem. Essa definição é igualmente adotada pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD).

A dislexia é uma condição que afeta principalmente as habilidades de leitura e escrita, e costuma se manifestar por meio de algumas características recorrentes. Entre elas, destacam-se a dificuldade para reconhecer palavras com precisão, a leitura lenta e hesitante, a troca ou omissão de letras, problemas na separação correta das sílabas, além de desafios na escrita e na ortografia. Também é comum que esses estudantes tenham uma compreensão leitora limitada, o que impacta diretamente seu desempenho escolar. Como consequência dessas dificuldades, muitos acabam desenvolvendo desmotivação para os estudos, baixa autoestima e problemas de concentração, especialmente em tarefas que envolvem a interpretação de textos (ABD, 2016).

Dentre as práticas que podem dificultar o processo de aprendizagem de alunos com dislexia, destacam-se: utilização de textos longos sem figuras; leitura em voz alta; aplicação de avaliações exclusivamente escritas; atividades baseadas na memorização. Tais abordagens costumam comprometer a participação ativa e o desempenho acadêmico desse aluno.

3. PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS

O Plano Educacional Individualizado (PEI) trata-se de um documento construído por educadores que orienta o planejamento de ensino voltado a alunos com deficiência, considerando suas singularidades e promovendo o acesso ao currículo de maneira adaptada. Diferente de propostas generalistas, o PEI organiza metas e métodos de acordo com as necessidades de cada aluno, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e do engajamento nas atividades escolares.

Essa abordagem rompe com práticas tradicionais e homogêneas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais justo e inclusivo. Além de apoiar o

desempenho acadêmico, o PEI fortalece o aspecto social da inclusão. Por ser um instrumento flexível e em constante atualização, ele deve ser revisto periodicamente à medida que o aluno avança, contribuindo para uma trajetória educacional mais significativa e equitativa (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018).

3.1 Proposta de material didático para alunos com Deficiência Visual

Para a primeira opção de material didático, a metodologia adotada envolve a produção de maquetes táteis representando células animal e vegetal, com o objetivo de tornar o ensino de citologia mais estimulante para estudantes com deficiência visual. As maquetes serão produzidas utilizando biscuit como material principal, por sua maleabilidade e durabilidade, permitindo a modelagem de estruturas com diferentes formatos e texturas. Cada organela será modelada com características táteis distintas para facilitar a identificação pelos alunos. O núcleo, por exemplo, será representado por uma esfera central de superfície lisa; as mitocôndrias terão formato oval com ranhuras simulando as cristas internas; o retículo endoplasmático rugoso será composto por faixas onduladas com pequenos pontos em relevo, representando os ribossomos; já o retículo liso será semelhante, porém com superfície lisa. O complexo golgiense será modelado em formas curvas e sobrepostas, os lisossomos como pequenas esferas lisas, os ribossomos como pontos minúsculos agregados ou dispersos.

Na célula vegetal, os cloroplastos serão ovais com textura interna em linhas, o vacúolo será representado por uma estrutura ampla e lisa, e a parede celular por uma camada externa espessa e rugosa. A célula animal será representada com formato oval, enquanto a vegetal terá forma retangular, destacando suas características morfológicas típicas conforme o exemplo demonstrado na figura 1. Para garantir acessibilidade, as maquetes serão acompanhadas de legendas em braile ou descrições em áudio, de acordo com as necessidades dos estudantes. Durante a aula, o professor conduzirá a exploração tátil das estruturas, explicando oralmente as funções de cada organela à medida que os alunos as tocarem, proporcionando, assim, uma aprendizagem multissensorial.

Figura 1. Exemplo de modelo de maquete da célula vegetal para ensino de citologia

Fonte: V.F.S.S. (2025)

3.2 Proposta de material didático para alunos com Dislexia

Para a segunda opção de material didático, inicialmente, realiza-se uma pesquisa detalhada sobre os conceitos de genética que serão abordados nas tirinhas, como DNA, genes, cromossomos, hereditariedade, genótipo, fenótipo e alelos. Essa etapa assegura a fundamentação científica correta e atualizada do material didático. Com base no conteúdo estudado, elabora-se o roteiro das tirinhas, definindo a sequência narrativa, os diálogos e as situações que facilitem o entendimento dos conceitos, utilizando linguagem clara e objetiva para alunos com dislexia.

Desenvolvem-se personagens que protagonizarão as histórias em quadrinhos, buscando torná-los atrativos, identificáveis e adequados ao público-alvo, conforme o exemplo da figura 2. Utiliza-se a plataforma Canva para a criação visual, aproveitando seus recursos de design. Após a criação, as tirinhas são revisadas para garantir a clareza do texto, a coerência visual e a adequação ao público.

Por fim, essas são aplicadas em contextos educativos-piloto para avaliar o interesse e a eficácia do recurso didático. O feedback dos alunos e educadores é coletado para aprimorar as futuras versões.

V.F.S.S. - Autor do material produzido, identificado na versão final com autoria declarada, por se tratar de material de produção própria.

Figura 2. Exemplo de modelo de tirinhas para ensino de genética

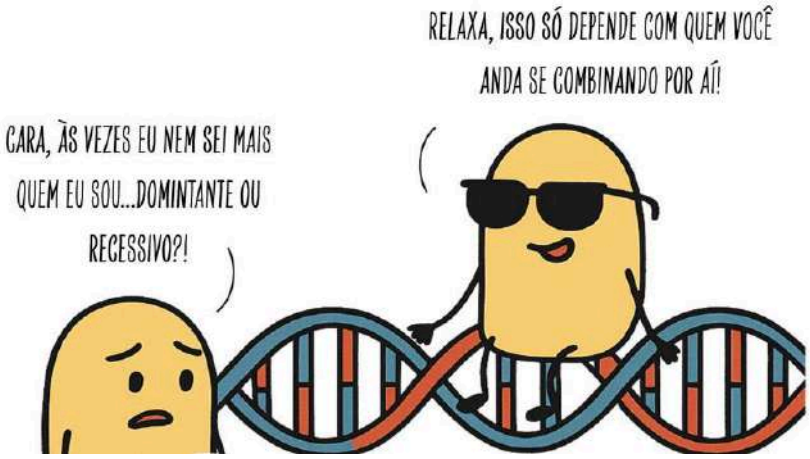

Fonte: J.S.A.L. (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC menciona a inclusão, mas não especifica com clareza como garantir uma formação significativa para Pessoa com Deficiência (PCD) dentro das áreas do conhecimento. Isso abre espaço para interpretações vagas e falhas nas formações de professores, o que reforça a necessidade de projetos pedagógicos específicos. Analisar a inclusão no ensino de Ciências e Biologia pressupõe reconhecer que não existe uma abordagem única que sirva para todos os alunos. Cada um tem suas particularidades, o que requer que os educadores explorem metodologias diversificadas, desvinculando-se do modelo convencional das aulas expositivas. Portanto, o uso de modelos tridimensionais para abordar a citologia ou tirinhas para introduzir a genética são alternativas que podem tornar o conteúdo mais compreensível e atraente para todos os estudantes. Entretanto, a inclusão vai além de simplesmente alterar a maneira de ensinar, representando um compromisso ético. É assegurar que cada aluno desfrute das mesmas oportunidades de aprender. Dessa forma, esta proposta não se limita a sugerir técnicas específicas. Ela propõe uma nova perspectiva sobre o ensino, mais receptiva à inovação, ao diálogo e a práticas pedagógicas que genuinamente priorizem a presença e a participação de todos os estudantes, sem qualquer distinção.

J.S.A.L. - Autor do material produzido, identificado na versão final com autoria declarada, por se tratar de material de produção própria.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?** São Paulo: ABD, 2016. Disponível em: https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia. Acesso em: 24 jun. 2025.

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2025.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. **Definition of dyslexia.** Baltimore: IDA, 2002. Disponível em: https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia. Acesso em: 24 jun. 2025.

LÓPEZ-ZAMORA, M.; PORCAR-GOZALBO, N.; LÓPEZ-CHICHERI GARCÍA, I.; CANO-VILLAGRASA, A. **Habilidades linguísticas e cognitivas em crianças com dislexia: uma análise comparativa**. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 37, 18 mar. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELO, A. C. A.; ÁVILA, T. M.; SANTOS, D. M. C. **Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso.** Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar da Faculdade São José, v. 9, n. 1, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel: Teaching children to read** – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

Disponível em: https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook. Acesso em: 24 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a visão.** Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: https://www.who.int/publications-detail/world-report-on-vision. Acesso em: 10 jul. 2025.

PIZARRO, M. V. **As histórias em quadrinhos como linguagem e recurso didático no ensino de ciências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

QUEIROZ, M. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Cadernos de Saúde Pública, v. 8, n. 3, p. 342–344, jul. 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/dTwRtzbk45bmdyQZzYqGRtr/. Acesso em: 10 jul. 2025.

SAMPAIO, A. C. C. A.; BATISTA, A. de F.; NASCIMENTO, É. de L. **A inclusão escolar para alunos com Deficiência Visual.** Maceió, 2020.

SILVA, A. P. da. **Educação inclusiva e deficiência visual: reflexões sobre práticas escolares.** Curitiba: Appris, 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230076, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/. Acesso em: 10 jul. 2025.

Formação de professores e saberes docentes: vivências de Estágio Supervisionado durante a formação inicial

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda[1]
Antônio Luiz Alencar Miranda[2]
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[3]
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior[4]
Daniela da Silva Carvalho[5]

RESUMO

Este estudo tem como objeto o Estágio Supervisionado na formação docente, como objetivo geral analisar as vivências dos futuros professores com ênfase na construção dos saberes docentes e na articulação entre teoria e prática. Como objetivos específicos: identificar as experiências formativas que emergiram ao longo do Estágio Supervisionado e contribuíram para a constituição da identidade docente; e analisar os saberes docentes construídos a partir da vivência do estágio, considerando os desafios e possibilidades do exercício pedagógico. O problema de pesquisa é como estágio contribui para a construção de saberes profissionais alinhados às demandas da prática educativa contemporânea? os dados foram coletados dos relatos de quatro participantes recém-formados do curso de Pedagogia da UEMA, Campus Caxias. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, a pesquisa destaca a importância do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, considerando-o um espaço fundamental para a construção de saberes docentes e a articulação entre teoria e prática. A pesquisa alinha-se às perspectivas de autores como Tardif (2002), Pimenta (1999, 2017) e Silva (2018). Além disso, evidencia que o estágio favorece a reflexão crítica sobre a formação acadêmica, possibilitando a ressignificação de conhecimentos teóricos e o desenvolvimento de posturas profissionais mais sólidas. O estudo reforça a relevância do estágio supervisionado como elemento indispensável na formação de professores, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica contextualizada, reflexiva e comprometida com a formação de identidades docentes sólidas e conscientes. Os resultados foram analisados com base em Bardin (1995), e evidenciam que o estágio não deve ser visto apenas como cumprimento de carga horária, mas como uma oportunidade de desenvolvimento de posturas, conhecimentos práticos e reflexivos. Os relatos dos participantes demonstram que, desde as fases iniciais de observação, já ocorre uma aprendizagem significativa, que se amplia ao assumir a condução da turma. Os estagiários destacam a importância de saberes diversos, incluindo os pedagógicos, experienciais e sociais, que são construídos na interação com a realidade escolar. Por exemplo, a compreensão de atividades lúdicas, a atenção às necessidades dos alunos e a reflexão sobre a própria prática foram aspectos destacados como resultados do estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação docente. Saberes e fazeres. Identidade.

[1] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br
[2] Professor da UEMA – Campus Caxias. E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br
[3] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: franclanecarvalho@gmail.com
[4] Professor da UEMA – Campus Caxias. E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com
[5] Professora da UEMA – Campus Caxias. E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado constitui uma etapa essencial na formação inicial de professores, proporcionando ao licenciando a vivência concreta do ambiente escolar e de sua futura prática docente.

Nessa perspectiva perguntamos: de que maneira o estágio contribui para a construção de saberes profissionais alinhados às demandas da prática educativa contemporânea? A discussão sobre os saberes docentes também se mostra fundamental para este estudo, na medida em que esses saberes não são apenas técnicos ou metodológicos, mas constituem um repertório construído na e pela prática, em constante diálogo com a teoria (TARDIF, 2002).

Dessa forma, delineamos como objetivo geral dessa pesquisa: Analisar as vivências dos futuros professores com ênfase na construção dos saberes docentes e na articulação entre teoria e prática. E como objetivos específicos: Identificar as experiências formativas que emergiram ao longo do Estágio Supervisionado e contribuíram para a constituição da identidade docente; analisar os saberes docentes construídos a partir da vivência do estágio, considerando os desafios e possibilidades do exercício pedagógico.

Para subsidiar teoricamente esta pesquisa recorremos aos teóricos que versam sobre a temática investigada, dentre eles: Pimenta (1999); Tardif (2014); Pimenta e Lima (2017); Silva (2018); entre outros. A presente pesquisa é de natureza qualitativa com ênfase nas narrativas dos participantes envolvidos com a problemática. Os resultados revelam a relevância que os estágios supervisionados exercem sobre o processo formativo do pedagogo.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de vivenciar e compreender o Estágio Supervisionado não apenas como cumprimento de carga horária obrigatória, mas como espaço de formação de identidade, construção de saberes docentes e desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O presente estudo fundamenta-se em um arcabouço teórico que compreende a formação docente como um processo dinâmico, reflexivo e situado historicamente. Parte-se do pressuposto de que o Estágio Supervisionado é um espaço privilegiado

de articulação entre teoria e prática, permitindo ao futuro professor vivenciar os desafios da docência e construir saberes significativos para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2017).

Segundo essas autoras, o estágio não deve ser reduzido a uma prática mecânica de observação e execução de atividades escolares, mas compreendido como um campo de investigação, reflexão e reelaboração da prática pedagógica. A vivência do estágio permite que o licenciando se confronte com a realidade concreta da escola e, a partir dela, questione, analise e transforme sua compreensão sobre o papel do professor, da escola e do próprio processo educativo construindo e aplicando os saberes docentes apreendidos.

O entendimento é que os saberes docentes, não se restringem aos conteúdos acadêmicos, mas incluem saberes experienciais, práticos e contextuais, construídos no exercício da profissão e na interação com os sujeitos e os espaços educativos, Tardif (2002). O estágio, portanto, torna-se um momento fecundo para a constituição desses saberes, que não são estáticos, mas se reconfiguram a partir da reflexão sobre a prática.

Os saberes docentes têm sido pano de fundo para inúmeras análises. Freire (2002) afirma a necessidade de uma compreensão reflexiva e permanente sobre estes saberes, que são essenciais para a manutenção do conhecimento. Nessa visão, o exercício da profissão docente é compreendido como caminho contínuo de conhecimento, onde o profissional esteja sempre instigado por mais aquisição de saberes e fazeres.

CAMINHO INVESTIGATIVO

Esta investigação trilhou os passos da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa nos guia para uma melhor compreensão dos resultados por meio de diversos caminhos, além de possibilitar uma melhor compreensão e análise de comportamento de um determinado indivíduo. O4 colaboradores participaram dessa pesquisa - sendo 03 do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 18 a 35 anos e todos são alunos recém-formados do curso de Pedagogia da UEMA, Campus Caxias.

Organização, análises e discussão de dados

Os dados da pesquisa foram analisados com base na análise de conteúdos de Bardin (1977), que se dividem em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento de interpretação.

Para Franco (2007, p.19), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada”. A autora deixa evidente a importância de se captar a mensagem em suas muitas formas de se manifestar, deve-se estar atento, pois todas trazem um significado.

A partir dos dados coletados, organizamos e sistematizamos os dados em três eixos temáticos que estão interligados. Para esse artigo apresentaremos apenas o primeiro eixo de análise. Ficando os outros para outra oportunidade.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizaremos os codinomes Colaboradora 01, Colaboradora 02, Colaboradora 03, e Colaborador 04. Utilizamos os codinomes em caixa alta a fim de destacar as falas dos nossos participantes.

Os saberes docentes são múltiplos, ininterruptos e englobam saberes não só advindos da academia, mas também da vida pessoal e de suas experiências sociais e profissionais. Nesse contexto, apresentamos as respostas dos colaboradores quando indagados sobre os saberes aprendidos durante os estágios

> Na verdade, eu acredito que todos! Desde as observações nos estágios, já se aprende alguma coisa. E quando chega o momento de comandar a turma, não é somente o aluno que aprende, mas quem ensina também, e eu aprendi. Os estágios me ensinaram a tomar posturas e atitudes de um professor! (COLABORADORA 01)
>
> O planejamento de ensino e encarar os alunos enquanto sujeitos sociais. Aprendi a tomar posturas mais rígidas diante de situações conflitantes. Mais da metade da minha prática docente eu devo aos saberes aprendidos durante meu processo de formação nos estágios. (COLABORADORA 02).
>
> O conhecimento das atividades lúdicas como instrumento de ensino e aprendizagem. Aprendi a ouvir meus alunos, estar atento às suas necessidades, ensiná-los de maneira divertida. [...] entender que cada um tem seu tempo e sua forma para aprender, ter a percepção e sensibilidade para compreender que metodologia utilizar em cada situação específica [...] (COLABORADOR 03).
>
> Os saberes pedagógicos, por exemplo, a didática, saber como faz um plano, saber como avaliar, organizar o tempo das aulas, etc. [...] aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado. E nos estágios, eu pude ressignificar muitos saberes que aprendi no meu curso. (COLABORADORA 04).

A partir dos relatos apresentados, percebemos a importância dos estágios em diferentes momentos e situações para cada estagiário. Podemos perceber nas narrativas da Colaboradora 01 que na fase de observações em sala de aula já pôde adquirir conhecimentos, ou seja, houve aprendizagem. Ressaltamos a importância da fase de observação, processo pelo qual o aprendiz passa a fazer suas primeiras análises sobre a turma e das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor regente. Para Pimenta e Lima (2017), essa fase de observação deve ser realizada com cautela pelo estagiário, para que ele não se prenda a repetição de modelos já existentes.

A Colaboradora 01 enfatiza que ao assumir a turma aprendeu a conduzir a turma e ao ensinar, também aprendeu. De acordo com Freire (1996, p 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor dentro da sala de aula está em constante aprendizagem, afinal sua participação não é apenas para cumprir uma tarefa, é um elemento formador pelo qual também se aprende, inclusive com os alunos.

Como podemos perceber, os estágios proporcionaram para a Colaboradora 01, posturas de um professor e saberes necessários da docência. Partindo disso, salientamos o que Pimenta e Lima (2017) defendem sobre a importância dos estágios no processo formativo, pois segundo as autoras supracitadas, o estágio apresenta aspectos indispensáveis para a construção do ser profissional no tocante a sua construção identitária e dos saberes e posturas essenciais para o seu desenvolvimento profissional.

Analisando a narrativa da Colaboradora 02, compreendemos que os estágios lhe proporcionaram uma significativa aprendizagem no que diz respeito a sua prática docente, a estagiária comenta que aprendeu a tomar posturas diante das situações conflitantes e que grande parte de sua prática docente foi desenvolvida dentro dos estágios.

Ressaltamos que aprendemos durante o curso teórico os mais diversos tipos de planejamentos educacionais, contudo, salientamos que na prática podem ocorrer situações não previstas pela teoria, e isso gera descontentamentos ao aluno estagiário, no entanto, durante a vivência dos estágios, no desenrolar das atividades o aluno em formação tem a oportunidade de aprender organizar o seu planejamento e os saberes adquiridos ao longo do curso.

Desta forma, o estágio promove a contextualização da prática que antes era entendida pelo aluno em formação apenas no campo teórico, gerando assim novos saberes e fazeres que podem ser ressignificados mediante ao novo conhecimento construído em sala de aula.

Partindo do princípio de que a Colaboradora 02 já tinha embasamento teórico para realizar o planejamento, compreendemos que durante os estágios a participante pôde na prática realizá-lo de forma contextualizada. Dessa forma, inferimos que os saberes docentes foram aperfeiçoados nos estágios.

Outro ponto que a estagiária relata, é que aprendeu a “encarar os alunos como sujeitos sociais”. Essa é uma visão que se adquire no convívio com os alunos, ao se deparar com a realidade social que a escola está inserida, o futuro professor passa a ter outros olhares sobre cada um de seus educandos. A Colaboradora 02 ao tomar essa visão compreende a importância das relações entre o aluno e o mundo enquanto sujeitos que vivenciam a realidade.

O Colaborador 03 relata que durante o seu percurso nos estágios compreendeu a importância das atividades lúdicas como uma ferramenta didática. Neste momento, pode-se dizer que houve o confronto entre teoria e prática, ou seja, os saberes pedagógicos foram colocados em prática diante de uma situação real.

Segundo Pimenta (1999, p. 26), os saberes pedagógicos “[...] só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”. Desta forma, percebemos que durante o desenvolvimento de suas ações nos estágios houve o confronto com a teoria que gerou resultados positivos tanto para o seu aprendizado como docente, como para a sua prática com a turma. O estagiário relata ainda que a convivência com a turma o fez refletir características específicas de cada aluno, e a partir disso, pode apoiar-se em metodologias adequadas para cada aluno, visto que o estagiário teve a sensibilidade de estar atento a essas especificidades dos alunos.

Como podemos observar nas narrativas da Colaboradora 04, os saberes pedagógicos foram constituídos nas práticas dos estágios. Tais conhecimentos necessários para a prática docente são iniciados ainda no curso formador, o futuro pedagogo chega ao campo embasado de conhecimentos teóricos aprendidos na sala da faculdade, podemos definir esses saberes como “saberes disciplinares” que são saberes aprendidos durante o curso, são saberes que mais tarde serão integrados à prática docente. (TARDIF, 2014).

A participante ainda ressalta a necessidade de que se aprofundem os saberes aprendidos durante o seu processo de formação quando ela descreve que “aquilo que é ensinado para nós na graduação precisa ir mais além, precisa ser repensado”. No entendimento da estagiária, os saberes aprendidos na graduação não são suficientes, e a mesma pôde comprovar isso nos estágios, no entanto, relembramos que o estágio possibilita essa reflexão que a participante trouxe à tona. Para Silva (2018), os estágios são momentos oportunos para despertar no futuro docente essa reflexão crítica da sua formação.

A participante relata ainda que pode adquirir postura profissional, planejar conforme a situação vivenciada e articular saberes escolares com o intuito de promover uma boa interação entre professor-aluno ao mesmo tempo em que produz conhecimentos para aprendizagem dos alunos. Raymundo, (2013, p. 361) pontua que “[...] quando se trabalha a teoria e a prática de forma articulada, o estágio pode contribuir para a construção de conhecimentos e para a melhoria da qualidade de ensino”. Desta forma, a autora enfatiza a extrema importância da relação entre teoria e prática na formação dos futuros professores.

Indiscutivelmente o espaço escolar é um campo rico de conhecimento para o professor em formação. Nesse contexto, cabe salientar o entendimento de Pimenta e Lima (2017) que defendem o lócus do estágio como um campo de conhecimento e elemento curricular indispensável nos cursos de formação docente, uma vez que estes possibilitam o desenvolvimento de aspectos indispensáveis à edificação da identidade, saberes e posturas características do exercício profissional docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas obtidas pela aplicação da entrevista semiestruturada reforçaram o que já havíamos verificado nas primeiras análises bibliográficas desta pesquisa.

Evidenciou-se nas narrativas dos participantes que os saberes e fazeres são potencializados no chão da escola e também que os saberes necessários para a efetivação do ser professor, são construídos ao longo de toda a sua formação. Diante dessa constatação, fica claro o quão importante são os estágios supervisionados para a formação do futuro pedagogo.

Em nossas análises, podemos observar que a construção da identidade docente se constitui diante das experiências que o estagiário é colocado, sejam elas boas ou ruins. O estagiário nesse momento tem a oportunidade de confrontar a teoria aprendida no curso formador com a realidade do cotidiano docente, que o leva a refletir e analisar sua prática e partindo disso, pensar em novas estratégias e soluções que possam solucionar as adversidades que surgem ou possam surgir no cotidiano da profissão docente. Os empecilhos que foram superados pelos estagiários também ajudaram no seu processo formativo, pois a partir dos desafios e dificuldades da profissão docente, também se adquire conhecimentos, saberes e fazeres, ou seja, o que seria um ponto negativo revela-se como um ponto positivo que agrega no seu processo formativo e sua identidade.

Diante dos resultados desta pesquisa, fica imprescindível a importância dos estágios supervisionados para a construção da identidade docente, pois são momentos integradores que trazem contribuições relevantes como saberes e fazeres para as suas futuras práticas pedagógicas. Ressaltamos ainda a relevância das pesquisas sobre os estágios supervisionados para avançar ainda mais o conhecimento nessa área, tendo em vista que os espaços escolares estão constantemente sofrendo mudanças, e isso requer professores cada vez mais capacitados para atuar nesse novo meio social em que as escolas estão inseridas, objetivando sempre a melhoria e a qualidade da educação no nosso país que clama por uma educação transformadora, o que torna esta pesquisa ainda mais relevante para os estudos no campo da educação.

Assim, os resultados evidenciam que o estágio não deve ser visto apenas como cumprimento de carga horária, mas como uma oportunidade de desenvolvimento de posturas, conhecimentos práticos e reflexivos. Os relatos dos participantes demonstram que, desde as fases iniciais de observação, já ocorre uma aprendizagem significativa, que se amplia ao assumir a condução da turma. Os estagiários destacam a importância de saberes diversos, incluindo os pedagógicos, experienciais e sociais, que são construídos na interação com a realidade escolar. Por exemplo, a compreensão de atividades lúdicas, a atenção às necessidades dos alunos e a reflexão sobre a própria prática foram aspectos destacados como resultados do estágio.

Ao concluímos nossos estudos, desta área temática com os resultados aqui alcançados, acreditamos que ainda há muito que discutir no que se refere aos estágios supervisionados na formação docente, sobretudo na formação do pedagogo. Desta forma, a continuidade desta investigação produzirá novos conhecimentos e olhares sobre o tema investigado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. SP: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RAYMUNDO, G. M. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357–374, jan./jun. 2013.

SILVA, S. M. B. **O Estágio Supervisionado no processo formativo**: o que pensam as professoras. Doutorado (Doutorado em Educação). 198f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMO É ESTAR EM SALA DE AULA EM 2025? – RELATO DE EXPERIÊNCIA PARTIR DO ESTÁGIO III EM SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Emanuelle Lopes Cordeiro[1]
Sandra Maria Mattar Diaz[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões e aprendizados obtidos durante a realização do estágio curricular supervisionado III do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O estágio ocorreu no Colégio Estadual Santa Rosa, localizado em Curitiba, PR, com turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, entre abril e maio de 2025. O objetivo principal foi compreender as dinâmicas da prática docente na disciplina de Sociologia, analisando o contexto escolar, o perfil dos estudantes, as metodologias aplicadas e os desafios enfrentados. Metodologicamente, foram realizadas observações participantes, entrevistas semiestruturadas com a docente da disciplina, registros em diário de campo e aplicação de uma aula prática. O aporte teórico baseia-se em autores como Pimenta (1995), Freire (2024) e hooks (2017), que discutem a relação entre teoria e prática, a educação crítica e a humanização do processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam a relevância do estágio como espaço de formação, mas também revelam desafios como a desmotivação estudantil, a precarização da infraestrutura escolar e o esgotamento docente. Conclui-se que a experiência reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas e acolhedoras, além de políticas públicas que valorizem a escola pública e a profissão docente, além de dar luz os problemas crescentes na educação brasileira.

Palavras-chave: Estágio. Educação. Sociologia Escolar. Formação Docente. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve de forma detalhada a experiência vivida durante o Estágio Curricular Supervisionado III do 7º período do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da PUCPR. O objetivo principal é evidenciar o cotidiano escolar de uma instituição localizada em contexto de vulnerabilidade social e refletir sobre a prática docente em aulas de Sociologia.

O estágio foi realizado entre abril e maio de 2025 no Colégio Estadual Santa Rosa, no bairro Cajuru, Curitiba, com turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio. A escolha pela escola ocorreu devido à continuidade de um estágio anterior realizado no período noturno, ampliando a experiência para o turno matutino. Além disso, integra um projeto de pesquisa-ação sobre violência escolar, coordenado pelo Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima.

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

A experiência teve como foco observar as práticas pedagógicas em Sociologia as interações entre alunos, conteúdo e professora regente, por meio de observações, registros em diário de campo, entrevista e aula prática. O presente trabalho apresenta vivências, aprendizagens e reflexões sobre os desafios e possibilidades de estar em sala de aula em 2025.

Problema de pesquisa parte da ideia de como as práticas pedagógicas e as condições estruturais de uma escola pública em contexto de vulnerabilidade social impactam o ensino de Sociologia no Ensino Médio e a formação inicial docente?

Como justificativa, o estágio supervisionado é essencial para articular teoria e prática (Pimenta, 1995). Em meio aos desafios atuais, este trabalho contribui para compreender e refletir criticamente o cotidiano escolar em contexto vulnerável, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais significativas e políticas de valorização docente. Hipótese do estudo pressupõe que a precarização das condições escolares, somada à falta de engajamento estudantil, impacta negativamente o ensino de Sociologia, mas que metodologias mais dialógicas podem atenuar tais dificuldades.

Objetivo geral do trabalho foi analisar como as práticas pedagógicas em Sociologia, em escola pública de contexto vulnerável, contribuem para a formação inicial docente. Objetivos Específicos foram: (i) Observar e descrever o contexto escolar; (ii) Identificar o perfil dos estudantes; (iii) Compreender as metodologias utilizadas e sua eficácia; (iv) Refletir sobre limitações e potencialidades; (v) Apontar estratégias pedagógicas mais significativas.

A metodologia deste trabalho se enquadra como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com observações participantes em dez permanências, registros em diário de campo, entrevista semiestruturada com a professora regente, aula prática e avaliação dos alunos via formulário.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com base nas experiências vividas no estágio, percebe-se que ser educador vai muito além de transmitir conteúdos e dominar estratégias didáticas. É uma função complexa, que exige postura crítica, sensibilidade e compromisso com a humanização

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

em todas as dimensões do fazer docente. Assim, o estágio supervisionado se consolida como uma oportunidade indispensável de vivenciar a prática em sala de aula, colocando em ação os saberes construídos durante a formação universitária.

Pimenta (1995) destaca que "é por meio da atividade teórica que se torna possível compreender a realidade e delinear caminhos para transformá-la. No entanto, para que essa transformação ocorra, não basta apenas a teoria; é necessário intervir na prática" (p. 65). Portanto, aproximar teoria e prática na escola pública é essencial para construir possibilidades reais de transformação do contexto educacional.

Nessa mesma direção, Freire (2024) defende que o educador tem como principal papel contribuir para a humanização dos estudantes, incentivando-os a pensar criticamente e se libertar das imposições da chamada educação bancária. Essa perspectiva reforça a importância de uma prática docente pautada no diálogo, na escuta ativa e na problematização da realidade. Complementando essa visão, Feijó (2012, p. 150) salienta que cabe especialmente ao professor de Sociologia "levar aos jovens do ensino médio o conhecimento produzido pelas ciências sociais que os auxiliem a compreender a sociedade em que se situam". Diante disso, o desafio do estágio foi compreender em que medida é possível, na prática, cumprir esse papel transformador, considerando as limitações e potencialidades do ambiente escolar observado.

Entretanto, ser professor no Brasil contemporâneo implica enfrentar uma conjuntura marcada por desafios crescentes: mudanças estruturais como o novo ensino médio, a expansão de escolas cívico-militares, o excesso de plataformas digitais e as múltiplas cobranças burocráticas. Tais fatores têm contribuído para o esgotamento emocional e profissional de docentes e estudantes. hooks (2017) argumenta que a sala de aula deveria ser um espaço de entusiasmo e liberdade, mas o cenário atual revela um distanciamento preocupante dessa proposta. Diante disso, é urgente refletir como práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e sensíveis podem ressignificar o ato de ensinar e aprender, especialmente em escolas de contextos vulneráveis como a observada neste estágio.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Não conseguir observar tanto a relação dos conteúdos aprendidos durante a graduação na prática sempre foi algo que me incomodou. A sensação de aprender e

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

não aplicar me deixava aflita, porém, no estágio esse sentimento mudou. Esse é meu terceiro estágio de um total de quatro, e consigo perceber cada vez mais a importância da experiência para a minha formação em Ciências Sociais e como futura educadora. Sendo assim, conceitos como violência, dominação, desigualdade social, foram se tornando cada vez mais claros e observáveis durante o estágio, o que torna cada dia a minha prática mais sensível para com os alunos.

3.1 Caracterização do espaço

O Colégio Estadual Santa Rosa, localizado no bairro Cajuru em Curitiba, está inserido em uma região marcada pela vulnerabilidade social. A escola é ampla e possui estrutura com quadra, biblioteca, auditório, horta, salas de aula, entre outros espaços, embora algumas salas apresentem problemas estruturais, como falta de ventilação, janelas pintadas que impedem a entrada de luz natural e mobiliário danificado. Durante o período do estágio, a escola estava em reforma, o que gerou desorganizações, como aulas acontecendo no auditório. Observou-se que não há sinal para marcar os horários, o que gera atrasos nas trocas de aula. A gestão é composta por duas diretoras (uma para cada turno) e um diretor geral, além de uma equipe pedagógica enxuta.

Os alunos, em sua maioria, são negros ou pardos, de classes economicamente desfavorecidas, e demonstram comportamentos agressivos e desinteressados. São comuns atitudes como xingamentos, provocações e uso excessivo de celulares. A apatia em sala de aula é notável: muitos alunos dormem, conversam ou simplesmente ignoram os conteúdos. Essa postura evidencia não apenas desmotivação, mas uma possível tentativa de resistência a um ambiente escolar que não dialoga com suas realidades.

A professora de Sociologia acompanhada no estágio utilizava majoritariamente o método expositivo dialogado, mas enfrentava grande dificuldade em manter o engajamento da turma, o que tornava as aulas cansativas e pouco produtivas. A falta de participação era constante e o uso de metodologias alternativas era raro. A avaliação era feita por meio de prova, visto no caderno, trabalho de pesquisa e

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

quizzes. Apesar do desinteresse dos alunos, a professora demonstrava preocupação com o futuro deles, incentivando a participação em vestibulares e concursos.

A dificuldade de aprendizagem estava ligada ao desinteresse e à estrutura pedagógica pouco atrativa, mas também ao cansaço e desmotivação dos alunos com o momento atual vivido pela educação. A escola, ainda que com potencial, parece "sobreviver por aparelhos": alunos e professores estão esgotados. A exaustão coletiva, somado à precariedade estrutural e à ausência de um projeto pedagógico que motive e valorize os sujeitos envolvidos, evidencia a urgência de transformações no ambiente escolar, nas metodologias e na valorização da educação pública como espaço de desenvolvimento humano e social. Quando iniciei esse estágio eu estava animada, porém logo nas primeiras aulas meu brilho foi se apagando. São tempos sombrios para estar em sala de aula.

3.2 Entrevista com a docente

Em uma das visitas de observação, durante a hora-atividade, conversei com a professora Juliana sobre sua trajetória na educação e os desafios enfrentados atualmente. A seguir, apresento uma síntese dessa entrevista, que revela aspectos importantes da realidade docente em 2025.

Formada em Ciências Sociais pela UFPR em 2014, Juliana atua na educação básica desde 2010, sempre em escolas públicas. Desde o início, conciliou trabalho e estudo, e considerou seguir História antes de se apaixonar pela Sociologia. Apesar da experiência, ela afirma que a formação oferecida pelas licenciaturas não prepara os futuros professores para a realidade escolar. Questões como violência, inclusão de estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem, metodologias de ensino e funcionamento do cérebro são praticamente ausentes na formação, o que, segundo ela, deveria ser pauta urgente nas universidades.

A escolha pelo Colégio Estadual Santa Rosa se deu por dois motivos: a gestão presente e o fato de morar próximo. Antes disso, lecionou no Colégio Hildebrando de Araújo, experiência que considera extremamente negativa, a ponto de levá-la a iniciar o uso de medicação. Atualmente, relata sentir-se mais acolhida no Santa Rosa,

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

embora reconheça que a escola enfrenta grandes desafios estruturais, como violência, carência afetiva e dificuldades familiares por parte dos alunos.

No que diz respeito às metodologias, Juliana utiliza resumos, slides, quadro e avaliações divididas entre caderno, trabalho e prova. Em momentos de indisciplina, recorre à cópia do conteúdo, inspirada nos métodos mais tradicionais. No entanto, percebe que muitos alunos copiam apenas para garantir nota. A professora também aponta a falta de material didático de qualidade como um entrave ao trabalho docente. Sobre a inclusão, diz tentar adaptar provas para alunos com necessidades específicas, mas reconhece a ausência de tutores e o despreparo das licenciaturas para lidar com esse público. A inclusão, muitas vezes, é apenas formal, e os alunos com deficiência acabam sendo alvo de bullying e exclusão.

Um dos pontos mais sensíveis da conversa foi a saúde mental dos professores. Juliana relatou que os sentimentos mais frequentes em sala de aula são cansaço, frustração, exaustão e desvalorização. Expressões como “não sou mais professora e sim babá” e “os professores estão ficando cada vez mais doentes” sintetizam a sobrecarga emocional e funcional que os docentes enfrentam. Ela contou fazer acompanhamento psiquiátrico e psicológico, e já passou por crises de ansiedade provocadas pelo exercício da profissão. Atualmente, afirma que sua principal motivação para continuar lecionando são as contas a pagar, revelando que o prazer e o amor pelo ensino foram sendo corroídos ao longo do tempo.

Quando perguntada sobre o que mudou desde o início de sua carreira, a docente destacou a perda de respeito e de engajamento por parte dos alunos, sobretudo após a pandemia. Segundo ela, os estudantes demonstram menos foco, responsabilidade e interesse pelo ensino superior. O ambiente escolar está marcado por índices crescentes de ansiedade, depressão e laudos como TDAH e autismo. Além disso, os alunos estão mais apáticos e dependentes de tecnologia, o que prejudica as interações reais em sala. A qualidade da educação, para ela, vem caindo significativamente, ainda que os dados oficiais tentem mascarar essa realidade.

A implementação do Novo Ensino Médio também trouxe impactos profundos. A carga horária da disciplina de Sociologia foi reduzida, e novas disciplinas como “projeto de vida” ocuparam o espaço da ciência, promovendo, segundo Juliana, uma

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

lógica de “coaching” que esvazia o conteúdo crítico. Essa mudança tem dificultado o acesso dos estudantes da rede pública ao ensino superior, reforçando desigualdades históricas.

Além disso, ingressar e permanecer em sala de aula tem se tornado cada vez mais difícil. A burocratização da profissão, a escassez de concursos e o desgaste dos processos seletivos simplificados (PSS) geram frustração e desânimo. Por esses motivos, a professora decidiu reduzir sua carga horária neste ano para preservar sua saúde mental. O uso obrigatório de plataformas digitais também tem contribuído para a sobrecarga, tanto de professores quanto de alunos.

Ao final da entrevista, pedi um conselho para quem está cursando licenciatura. A resposta foi direta: "Pense duas vezes antes de seguir essa carreira". Para ela, talvez o ensino superior seja um espaço menos hostil do que o ensino básico. A professora defende que é necessário experimentar metodologias novas, mas também revisitar práticas antigas que ainda funcionam em determinados contextos. Mais do que tudo, é preciso reconhecer, em nível estadual e federal, os erros na condução da política educacional. Para Juliana, o poder público tem demonstrado cada vez menos interesse pela educação, e isso tende a gerar consequências sociais graves num futuro próximo.

Os professores estão alertando sobre o que está acontecendo e ninguém quer ouvi-los.

3.3 Aula prática

Este estágio foi o mais desafiador que enfrentei, tanto pelo distanciamento em relação à professora e aos alunos, quanto pelas turmas consideradas difíceis. Durante grande parte do processo, questionei minha escolha pela docência e adiei ao máximo o momento de ministrar a aula. Contudo, o resultado final superou minhas expectativas. Escolhi dar aula para uma turma de 2º ano e outra de 3º ano, com propostas distintas: revisão dos conceitos de Durkheim e uma dinâmica sobre problemas sociais, respectivamente.

Na aula do 2º ano, apesar de ter começado com atraso, fui bem recebida pelos alunos e consegui estabelecer uma boa conexão, especialmente após apresentar

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

minha experiência com ginástica para o cérebro e realizar exercícios de neuróbica. A participação foi positiva, e a aula terminou com um quiz interativo e uma avaliação por QR Code, que teve boa adesão. Já com o 3º ano, a experiência foi mais difícil: o espaço inadequado (auditório), a dispersão dos alunos e a falta de apoio docente dificultaram a condução da aula. Apesar das dificuldades, busquei manter uma postura reflexiva, focando no que posso aprimorar para futuras experiências.

3.4 Feedback dos estudantes

A avaliação foi aplicada por meio do Google Forms e contou com cinco perguntas, sendo abertas e de múltipla escolha. De modo geral, os retornos foram positivos, com algumas críticas construtivas. Os alunos destacaram que a linguagem utilizada foi acessível e fácil de compreender. Também elogiaram o uso do Kahoot, os exemplos dados e a forma como os conceitos foram explicados.

Entre as sugestões de melhoria, indicaram a redução de texto nos slides, a importância de falar de forma mais pausada e a reserva de um tempo final para revisão dos conteúdos. Além disso, propuseram mais jogos, atividades em grupo, abordagens que saiam da rotina e temas mais próximos dos seus interesses.

3.5 Síntese Final

A experiência de estágio revelou a contradição entre uma escola que, por um lado, dispõe de propostas pedagógicas relevantes e, por outro, enfrenta uma rotina marcada por violências simbólicas e estruturais, precarização material e esgotamento docente.

Verificou-se que é possível mobilizar o interesse dos estudantes, desde que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às suas vivências, expectativas e condições objetivas.

O estágio reforça a urgência de políticas públicas consistentes, com foco em valorização docente, formação continuada e proposições pedagógicas que articulem teoria, prática e realidade social vivida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

A experiência vivida no Colégio Estadual Santa Rosa, tanto no período da manhã quanto no noturno, foi profundamente significativa para minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Atuando como estagiária e pesquisadora, pude compreender com mais profundidade os desafios, as potencialidades e a complexidade do cotidiano escolar. Apesar das dificuldades enfrentadas como a falta de estrutura, o distanciamento inicial com a professora de Sociologia e o desinteresse de parte dos estudantes, busquei construir uma postura empática, respeitosa e propositiva, compreendendo que cada desafio também é uma oportunidade de aprendizagem.

O estágio, nesse sentido, se mostrou uma etapa fundamental da formação docente. Estar em sala de aula é aprender na prática: é errar, acertar, observar, dialogar e refletir constantemente sobre o próprio fazer pedagógico. A vivência direta com os estudantes possibilitou que eu percebesse a importância de sentir a turma, adaptar estratégias conforme as demandas do grupo e estar atenta aos diferentes ritmos e realidades. Pequenas decisões como reorganizar o formato das atividades, propor dinâmicas mais envolventes ou até mesmo reposicionar a televisão para melhor visualização dos slides, fizeram diferença na construção de um ambiente mais propício à aprendizagem.

Em meio às rápidas transformações do mundo contemporâneo, a presença da Sociologia no currículo escolar se revela cada vez mais necessária. Essa disciplina tem um papel essencial na formação do pensamento crítico, na leitura da realidade e na construção de uma consciência cidadã e emancipatória. O professor de Sociologia, nesse contexto, deve ser um mediador que ajuda os alunos a interpretar o mundo em que vivem, despertando neles a curiosidade, a criticidade e o desejo de transformação.

Diante das experiências vivenciadas no estágio, fica evidente que a escola se encontra atravessada por múltiplas vulnerabilidades – estruturais, pedagógicas e humanas. A violência cotidiana entre alunos, o desinteresse nas aulas e o desgaste docente revelam não apenas uma crise do modelo tradicional de ensino, mas também a reprodução de desigualdades sociais no interior do espaço escolar, conforme aponta Bourdieu (1998), ao tratar da escola como um espaço de reprodução simbólica. Paulo Freire (1996), por sua vez, nos convida a pensar em uma educação que liberte, que dialogue com a realidade dos estudantes e reconheça suas experiências como

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

legítimas. Isso exige do educador uma postura crítica e empática, capaz de romper com a lógica bancária do ensino e construir um processo formativo mais significativo. Como observado nas aulas de Sociologia acompanhadas, a ausência de metodologias diversificadas e o uso pouco contextualizado dos conteúdos contribuíam para o distanciamento dos alunos e para a perda de sentido da aprendizagem.

Complementando essa análise, bell hooks (2013) defende uma pedagogia engajada, que reconheça a sala de aula como um espaço político de transformação, no qual é essencial promover o afeto, a escuta e o pertencimento. Isso se faz ainda mais necessário em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade, como é o caso do Colégio Estadual Santa Rosa. Já Gohn (Feijó, 2008) e Pimenta (1994) apontam que o estágio supervisionado deve possibilitar ao futuro docente uma imersão crítica na realidade escolar, permitindo não apenas a observação, mas também a reflexão sobre a prática e seus sentidos. A partir dessa experiência, compreendi que o trabalho pedagógico precisa ser ressignificado, considerando os sujeitos em sua complexidade. É urgente pensar em políticas e práticas que fortaleçam a escola pública como espaço de acolhimento, resistência e reconstrução de vínculos, onde a aprendizagem vá além dos conteúdos e se traduza em emancipação social e humana.

Para além da sala de aula, essa experiência reforçou em mim a urgência de uma formação inicial mais conectada com as realidades das escolas públicas e com os saberes produzidos nos territórios escolares. Superar os desafios da educação exige um esforço coletivo: ler mais, pesquisar mais, escutar mais, debater mais. A escola pública tem potência, e nós, enquanto futuros educadores, precisamos estar preparados e comprometidos com ela.

Levo comigo cada encontro, cada tentativa, cada aprendizado e também cada silêncio. O estágio não apenas confirmou minha escolha profissional, mas também me ensinou que ser professora é, antes de tudo, um ato de escuta, presença e transformação.

REFERÊNCIAS

FEIJÓ, Fernanda. BREVE HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL. **Percursos. Florianópolis**, v. 13, n. 01, p. 133 – 153, jan. / jun. 2012.

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

PIMENTA, S. G. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 20 jun.

[1] Estudante de graduação em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutora, PUCPR, s.mattar@pucpr.br

ENSINANDO POR INVESTIGAÇÃO OS POLÍMEROS: UM LEVANTAMENTO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE 2020 E 2025

Jessica Cristina Burda[1]
Ehrick Eduardo Martins Melzer[2]
Fabiana Pauletti[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar um levantamento sistemático da literatura sobre o uso do Ensino por Investigação para o conteúdo de Polímeros no contexto da Química, no período de 2020 a 2025, com base em publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações. A pesquisa parte da necessidade de compreender como essa metodologia de ensino tem sido utilizada no conteúdo de Polímeros vista sua relevância e emprego hodiernamente. O estudo fundamenta-se nos autores como Dewey (1938) e Santos e Mortimer (2002), que defendem a aprendizagem ativa, investigativa e contextualizada. A metodologia de análise consistiu na combinação de descritores com operadores booleanos e na aplicação de critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Os resultados apontam uma escassez de trabalhos que associam o Ensino por Investigação ao conteúdo de polímeros, em contraste com sua ampla aplicação em outros conteúdos da Educação Química. Tal constatação evidencia uma lacuna na literatura e destaca a importância de fomentar novas propostas pedagógicas que articulem a investigação científica ao ensino desse conteúdo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e conscientes das questões socioambientais e tecnológicas envolvidas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Educação Química;

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente o uso de novas metodologias de ensino vem sendo requerido aos professores com vistas a atualizar e acompanhar as transformações sociais, bem como despertar o interesse dos estudantes, o que exige a superação do modelo tradicional baseado na simples transmissão de informações (Cunha, 2012). No componente curricular de Química, a abstração dos conceitos dificulta a aprendizagem, levando, muitas vezes, à memorização mecânica e à desconexão com o cotidiano (Pricinotto; Primo, 2020; Dias; Terra, 2021).

O estudo dos polímeros, embora cientificamente relevante por integrar conteúdos da Química Orgânica e da Educação Ambiental, enfrenta desafios semelhantes. Mesmo diante das discussões midiáticas sobre seus impactos, muitos estudantes demonstram postura passiva e pouco engajada em relação ao consumo

1 Graduanda em Licenciatura em Química, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), jessicaburda@alunos.utfpr.edu.br
2 Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ehrickmelzer@ufpr.br
3 Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), fpauletti@utfpr.edu.br

consciente dessa classe de materiais. Assim, a ausência de compreensão dos conceitos químicos e da sua aplicação no dia a dia contribui para a formação de cidadãos alheios às inovações tecnológicas e os impactos causados por elas (Cher *et al*., 2018).

Nesse contexto, a escola tem papel essencial na formação crítica e transformadora dos jovens (Rosa; Langaro, 2020). Para tanto, é necessário adotar metodologias inovadoras, como, por exemplo, o Ensino por Investigação, que rompe com práticas tradicionais ao partir de um problema contextualizado, além de estimular a formulação de hipóteses e o trabalho em grupo, explorando fenômenos reais e a construção coletiva do conhecimento, bem como a elaboração de um material escrito/desenhado por parte dos estudantes (Dewey, 1938; Santos & Mortimer, 2002; Carvalho, 2013).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo realizar um levantamento sistemático da literatura sobre o uso do Ensino por Investigação no ensino de Polímeros, no contexto da Química, entre os anos de 2020 e 2025, com base nas publicações disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações. A proposta parte da necessidade de compreender como essa abordagem metodológica tem sido aplicada nesse conteúdo, considerando sua relevância científica, tecnológica e ambiental, a fim de identificar tendências, práticas adotadas, desafios enfrentados e lacunas presentes na produção acadêmica recente.

Para alcançar tal objetivo, adota-se um percurso teórico-metodológico que contempla, inicialmente, a **fundamentação teórica** sobre o Ensino por Investigação e os conteúdos de polímeros, articulados ao componente curricular de Química, com ênfase na Química Orgânica. Em seguida, detalha-se a **metodologia** adotada, explicitando os critérios de busca, seleção e análise dos materiais consultados. Na sequência, discute-se os **resultados** obtidos no levantamento, refletindo sobre as tendências e lacunas identificadas. Por fim, apresentam-se **considerações** sobre a relevância da temática e justificativas que sustentam a escolha do Ensino por Investigação como abordagem pedagógica para o ensino de polímeros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

O Ensino por Investigação é uma abordagem de ensino que rompe com práticas tradicionais, colocando o estudante como protagonista da construção do conhecimento. Inspirado nas ideias de John Dewey (1938), valoriza a aprendizagem por meio da experiência, da reflexão e da resolução de problemas reais. Portanto, o ensino investigativo deve ser pautado na problematização, investigação e construção coletiva de explicações, aproximando escola e prática científica, visando a elaboração de um material escrito ou desenhado por parte dos estudantes.

Santos e Mortimer (2002) e Martins (2006) destacam que essa metodologia de ensino vai além da prática experimental: trata-se de um processo estruturado por perguntas desafiadoras que promovem a construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os pressupostos dessa abordagem envolvem o engajamento ativo dos estudantes na formulação de hipóteses, planejamento investigativo, coleta e análise de dados, além da elaboração de explicações fundamentadas em evidências.

É nesse contexto que Carvalho (2013) apresenta que o ensino investigativo é composto de algumas etapas, a saber: i) problema e distribuição do material didático em que cabe ao professor elaborar a problematização real e de modo contextual, bem como preparar material didático para que os grupos de estudantes consultem, quando necessário; ii) resolução do problema em que os estudantes distribuídos em grupo irão propor hipóteses, levantar dados, coletar evidências, com vistas a resolução do problema; iii) sistematização dos conhecimentos em que o professor solicita que cada grupo descreva como realizou a resolução do problema e o mesmo auxiliará na explicação dos conhecimentos envoltos, bem como questionaria sistematicamente os grupos; iv) escrever ou desenhar em que os estudantes são orientados pelo professor a construir uma resposta da situação problema apresentada mediante a escrita ou desenho (Carvalho, 2013).

É por meio dessas etapas investigativa, que perpassam a construção coletiva do conhecimento, mediada pelo diálogo e pela argumentação, que o Ensino por Investigação contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da tomada de decisões, favorecendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a formação de cidadãos conscientes e reflexivos.

2.2 POLÍMEROS

Polímeros, do grego “poli” (muitos) e “meros” (partes), são macromoléculas formadas pela repetição de unidades chamadas monômeros, unidas por ligações covalentes (Sanfelice; Pavinatto; Corrêa, 2022; Rabello, 2023). Essa repetição gera materiais com propriedades variadas, agrupados em categorias como plásticos, elastômeros, fibras, resinas, adesivos, tintas e espumas (Rabello, 2013). Entre os plásticos mais comuns, destacam-se PP, PS, PEAD, PEBD, PET e PVC[4].

Devido à sua versatilidade, os polímeros estão presentes em praticamente todos os setores de embalagens, utensílios domésticos, tecnologias médicas, eletrônicas e industriais (Sanfelice; Pavinatto; Corrêa, 2022). No entanto, o uso excessivo, aliado ao descarte inadequado, gera impactos ambientais, como a poluição por microplásticos, afetando ecossistemas e representando riscos à saúde.

Assim, sua abordagem no ensino de Química, sob a perspectiva CTSA a partir do Ensino por Investigação, é essencial para promover reflexões sobre consumo, sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. Ao abordar esse tema, não apenas reflete-se sobre o uso e implicações dessa classe de material, mas também de todas as outras. Destaca-se que esse conteúdo é indicado pelo Referencial Curricular do Estado do Paraná para o Ensino Médio a ser ensinado no terceiro trimestre do primeiro ano deste nível escolar e está relacionado com a habilidade (EM13CNT310) (Paraná, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o levantamento sistemático da literatura sobre o uso do Ensino Investigativo no conteúdo de polímeros no contexto da Química, optou-se pela análise da biblioteca virtual disponibilizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram consultados tanto o Catálogo de Teses e Dissertações, que reúne trabalhos de programas de pós-graduação no Brasil, quanto o Portal de Periódicos da CAPES, que oferece acesso a materiais científicos, como artigos, periódicos, livros, entre outros.

4 As siglas referem-se aos seguintes polímeros: PP (polipropileno), PS (poliestireno), PEAD (polietileno de alta densidade), PEBD (polietileno de baixa densidade), PET (polietileno tereftalato) e PVC (policloreto de vinila).

A busca pelos materiais foi realizada por meio de descritores e operadores booleanos previamente definidos, de modo a delimitar o objeto da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Descritores utilizados para busca

1	"ensino por investigação" OR "abordagem investigativa" OR "ensino investigativo" AND "ensino de química" OR "educação química" AND (polímeros OR "química dos polímeros"
2	"ensino de química" OR "educação química" AND polímeros OR "química dos polímeros"
3	"ensino por investigação" OR "abordagem investigativa" OR "ensino investigativo" AND "ensino de química" OR "educação química"

Fonte: Os autores (2025).

Após a aplicação de cada conjunto de descritores, foi registrado o número total de resultados, sendo então realizados os procedimentos de triagem com base em critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram:i) apenas trabalhos em língua portuguesa: ii) publicados entre os anos de 2020 e 2025; iii) formato de texto científico. Em caso de um volume excessivo de resultados, previa-se a restrição temporal para os anos de 2024 e 2025. O critério de exclusão foi: i) trabalhos que abordassem o ensino de Ciências de maneira genérica, sem foco específico na Química ou nos Polímeros.

Os trabalhos pré-selecionados foram submetidos à leitura dos resumos para verificar se atendiam integralmente aos critérios definidos, com o objetivo de compreender de que forma o Ensino por Investigação tem sido aplicado ao conteúdo de Polímeros no contexto da Química.

4 RESULTADOS

O levantamento sistemático da literatura tem como objetivo verificar o grau de saturação do tema na pesquisa acadêmica, identificando as principais tendências temáticas e metodológicas da área, além de possibilitar uma reflexão acerca das lacunas ainda existentes no campo investigado.

No Portal de Periódicos da CAPES, a busca com o primeiro descritor indicado resultou em apenas dois resultados e aplicando os critérios de inclusão e exclusão um único trabalho foi selecionado. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES,

foram encontrados cinco trabalhos e aplicando os critérios de inclusão e exclusão, apenas um foi selecionado. A repetição desses dados confirma a escassez de estudos que articulam o ensino de polímeros à abordagem investigativa.

Quadro 2: Trabalhos selecionados sobre o Ensino por Investigação sobre o conteúdo de polímeros[5]

Autor(es)	Ano	Título	Acervo
CRUZ, L. H; MODA, D. B; KONKOL, A. P.	2023	Modelo didático para a terceira idade	Portal de Periódico da CAPES
MIGUEL, D. C. A.	2021	Lixo plástico doméstico: um estudo de Polímeros para o ensino de Química na perspectiva da politecnia	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: Os autores (2025).

Esse resultado contrasta com a ampla disseminação do Ensino por Investigação em outras no contexto de Química. A busca pelo segundo conjunto de descritores, revelou 974 resultados iniciais nos dois acervos consultados. Desses, 535 atenderam aos critérios de inclusão, os quais deveriam ser selecionados para a etapa de leitura dos resumos.

Diante do elevado volume de publicações identificadas inicialmente, optou-se por restringir o recorte temporal da análise aos anos de 2024 e 2025. Com essa delimitação, o Portal de Periódicos da CAPES apresentou 30 trabalhos publicados neste período, enquanto o Catálogo de Teses e Dissertações indicou 66 registros. Após a análise dos resumos, com o objetivo de confirmar a abordagem efetiva de conteúdos específicos de Química, foram selecionados sete trabalhos do Portal de Periódicos e apenas dois do Catálogo de Teses e Dissertações. Essa redução ocorreu devido ao caráter interdisciplinar de muitos artigos, que dedicam pouca atenção direta ao componente curricular de Química.

Quadro 3: Trabalhos publicados entre os anos de 2024 e 2025 com o uso do Ensino por Investigação no contexto de Química

Autor(es)	Ano	Título	Acervo

[5] As referências bibliográficas consultadas podem ser acessadas em: https://docs.google.com/document/d/1xl_40yDGEdjEy0BQrgfeXL5AEBNNRj8ABiajDTp77og/edit?usp=sharing

BAHIA, M. P. R; MOURA, A. R. M; FIREMAN, E. C.	2025	Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir da formação de professores ao desenvolverem o ensino por investigação com um conteúdo de química	Portal de Periódico da CAPES
BARBOSA, L. S; SILVA, L. S; PIRES, D. A. T.	2025	Química e refrigerante: uma proposta experimental Investigativa e contextualizada para o ensino médio	Portal de Periódico da CAPES
FARIA, F. F. F; CARDOSO, S. P.	2024	A ciência dos cheiros: uma sequência de ensino Investigativa	Portal de Periódico da CAPES
FREITAS, A. D.	2024	A distribuição de energia das partículas: uma proposta de Ensino por Investigação no ensino médio.	Catálogo de Teses e Dissertações
MENEZES, J. M. S; FARIAS, S. A.	2024	Elementos do Ensino por Investigação em atividades elaboradas por licenciandos em química	Portal de Periódico da CAPES
PESSOA, D. C. S.	2024	A Química das plantas: uma abordagem Investigativa para o ensino	Catálogo de Teses e Dissertações
SILVEIRA, V. C; SILVA, S. R; ROSSANI, J. C. A.	2024	Uso da experimentação no aprendizado dos alunos de ensino médio sobre fenômenos de adsorção e oxirredução	Portal de Periódico da CAPES
SILVA, R. F; BATINGA, V. T. S; BARROS, I. C. L.	2024	Aspectos metodológicos e didáticos das pesquisas sobre o Ensino por Investigação	Portal de Periódico da CAPES
VILAÇA, A. P. V; BERTINI, L. M.	2024	Sequência de Ensino Investigativa sobre metais pesados: uma proposta com vistas à promoção da alfabetização científica no ensino médio	Portal de Periódico da CAPES

Fonte: Os Autores, 2025

A análise dos trabalhos revela que o Ensino por Investigação no contexto de Química tem sido utilizado, sobretudo, a temas contextualizados, como oxirredução, adsorção, compostos voláteis e questões ambientais. Essas propostas, em sua maioria voltadas ao Ensino Médio, destacam o uso de sequências didáticas experimentais e visam à promoção da alfabetização científica.

Embora o Ensino por Investigação não se configure como a abordagem predominante no ensino de Polímeros, uma busca complementar nos acervos da CAPES, utilizando os descritores “Ensino de Química” e “Polímeros” com o intuito de identificar a adoção de outras metodologias, resultou em 63 trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações, dos quais apenas seis atenderam aos critérios estabelecidos. No Portal de Periódicos da CAPES, foram identificados 43 trabalhos inicialmente, dos quais 12 foram selecionados após triagem. Ao todo, foram

considerados 18 trabalhos acadêmicos que abordam o ensino de Polímeros no contexto da Química.

Quadro 4: Trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2025 csobre o Ensino de Polímeros

AUTORES	ANO	TÍTULO	ACERVO
AFONSO, A. S.	2021	Desenvolvimento de uma sequência didática aplicada ao ensino de Polímeros utilizando experimentos Investigativos: um relato de experiência na educação básica	Catálogo de Teses e Dissertações
ANGELI, B. M.	2023	O ensino de química orgânica no ensino médio: o julgamento do plástico	Portal de Periódicos da CAPES
ARRUDA, A. M; SILVA, D. J.S; SOUZA, V. C. A.,	2020	Abordando a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino de química por meio de uma proposta didática para discutir o conteúdo de polímeros no ensino médio	Portal de Periódicos da CAPES
ASCENÇÃO, R. M.	2022	O ensino de Polímeros contemplando uma educação ambiental crítica: a experimentação como ferramenta do protagonismo discente	Catálogo de Teses e Dissertações
CARVALHO, A. F; NETO, F. A. F	2022	Abordagem do ensino de química orgânica por meio de uma sequência didática: polímeros sintéticos	Portal de Periódicos da CAPES
CRUZ, B. S. M; SOUZA, M. L; FREITAS, A. B. R.	2020	Reutilização de plásticos: uma forma de articular a educação ambiental e o ensino de Polímeros através de uma feira de ciências	Portal de Periódicos da CAPES
GONZAGA, R. T, HINKEL,J. SÁ, L. P.	2021	Diversidade, inclusão e resistência: a arte de Rosana Paulino aliada ao ensino de Química	Portal de Periódicos da CAPES
FARIA, G. A. S	2021	O ensino de Química por meio de metodologias ativas no contexto dos Polímeros e agrotóxicos	Catálogo de Teses e Dissertações
FONSECA, A. S.	2022	Plásticos e microplásticos como tema gerador no ensino de polímeros sob o prisma da sustentabilidade	Catálogo de Teses e Dissertação
LIMA, A. S; CABRAL, I. L. O; SILVA, D. S.	2021	O plástico verde e a diáspora do povo negro que atravessa eras na história do Brasil	Portal de Periódicos da CAPES
LOURENÇO, O. D.	2020	Energia limpa e renovável, eletrônica orgânica saudável.	Portal de Periódicos da CAPES
MIGUEL, D. C. A	2021	Lixo plástico doméstico: um estudo de polímeros para o ensino de Química na perspectiva da politecnia	Catálogo de Teses e Dissertações
NASCIMENTO, L. J. C; MESSEDER, J. C.	2023	A metodologia da problematização com o arco de maguerez como proposta de ensino de polímeros	Portal de Periódicos da CAPES

PIRES, D. G. C.M; SILVA, E, A; LIMA, M. A; BRITO, A. S;	2023	Perspectivas dos estudantes de uma escola em feira de santana acerca do experimento prático sobre Polímeros	Portal de Periódicos da CAPES
SILVA, J. S.	2023	Polímeros no ensino de química: do natural ao sintético	Catálogo de Teses e Dissertações
SILVA, L. P; SILVA, C. P. F; GOMES, E. B; COELHO, E. A.	2020	Sequência didática em aulas de química: análise de percepções e aprendizagem sobre o tema Polímeros	Portal de Periódicos da CAPES
SOBRINHO, G. K. L; *et al*.	2022	Polimerando a química: jogo da roleta como facilitador do processo de ensino e aprendizagem de polímeros	Portal de Periódicos da CAPES
SOUSA, B. L. S; *et al.*	2022	Texto de divulgação científica: uma possibilidade para discussão do conteúdo Polímeros no ensino médio	Portal de Periódicos da CAPES

Fonte: Os Autores, 2025

A análise dos títulos revela uma diversidade significativa de abordagens metodológicas no ensino de Polímeros. Destacam-se metodologias de ensino como sequências didáticas, jogos educativos (como o jogo da roleta), metodologias de problematização (exemplo do Arco de Maguerez), além de experimentação, textos de divulgação científica e uma forte presença da interdisciplinaridade e da contextualização dos temas, integrando a Química com questões ambientais, sociais e históricas. Isso sugere um compromisso com a formação de cidadãos críticos e conscientes dos impactos sociais e ambientais dos polímeros embora não utilizem diretamente o Ensino por Investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de literatura evidenciou que, embora o Ensino por Investigação seja amplamente utilizado em diversos contextos da Química, seu uso no ensino de Polímeros ainda é limitado. A escassez de trabalhos sobre essa abordagem revela uma lacuna na produção científica, indicando a necessidade de desenvolver propostas didáticas e pesquisas voltadas a esse conteúdo.

Diante disso, destaca-se a importância de fomentar estudos que articulem o ensino de Polímeros à prática investigativa, contemplando não apenas aspectos conceituais, mas também questões socioambientais ligadas ao uso e descarte desses materiais. Os dados reforçam, ainda, a necessidade de fortalecer a formação

docente, tanto inicial quanto continuada, para o uso de metodologias investigativas e que contemplem abordagens contextualizadas.

Assim, este estudo não apenas evidencia uma limitação nas produções existentes, como também oferece base para futuras investigações que contribuam para práticas pedagógicas mais significativas, contextualizadas e alinhadas à educação científica atual.

REFERÊNCIAS

CHER, G. G.; OLIVEIRA, T. A. L; SCAPIN, A. L.; S., M. P. Estudo dos polímeros em uma perspectiva CTSA: desenvolvendo valores por meio do tema “Química dos Plásticos”. **Revista Valore,** v. 3, p. 14-25, dez. 2018. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/132/125. Acesso em: 01 jun. 2024.

CUNHA, M. B. Jogos no ensino de Química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, maio. 2012. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

DIAS, S. M. S; TERRA, W. S. O uso de mapas conceituais como instrumento de ensino e avaliação da aprendizagem significativa dos conceitos relacionados a Química do petróleo. **REBECM**, Passo Fundo, v. 4, n. 2, p. 714-717, 2021. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10989/114116154. Acesso em: 01 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2021.

PRICINOTTO, G; PRIMO, J. O. Experimentando e “adoçando” o ensino de Química: das dificuldades em estequiometria à confecção de alfajores. **Educación Química en Punto de Vista**, v. 4, n. 1, p. 115-128, 2020. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/2235. Acesso em: 01 jun. 2024.

RABELLO, M. S. **Estrutura e propriedade de polímeros**. 2. ed. Campina Grande: Bookman, 2023.

ROSA, C. T. W. da; LANGARO, R.. Alfabetização científica voltada à formação cidadã: análise de uma intervenção didática nos anos iniciais. **Educação Temática Digital**, v. 22, n. 2, p. 297-316, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922020000200297&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jun. 2024.

Sanfelice, R. C.; Pavinatto, A.; Corrêa, D. S. **Nanotecnologia aplicada a polímeros**. São Paulo: Blucher, 2022.

SANTOS, W. L.; MORTIMER, E. F. Ensino de Ciências: a abordagem investigativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 3, p. 205-214, 2002.

REFLEXOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS APLICADA AOS GRADUANDOS EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA DISCIPLINA DE CONTABILIDADE DE CUSTOS

Aura Beatriz Gautier Maria[1]
Patricia Franzoni[2]

RESUMO

Este artigo foi produzido a partir da aplicação da metodologia de ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) em uma turma de graduandos em Ciências Contábeis na disciplina de Contabilidade de Custos. As questões que orientam o presente trabalho são a descrição do processo de elaboração da atividade e a análise de como a aplicação da ABP pode contribuir para tornar o aprendizado cada vez mais interessante, participativo e eficaz nas universidades. Este estudo se caracteriza como pesquisa qualitativa, sendo que os dados coletados, através de questionário sobre a atividade, estão sendo analisados por meio da análise textual discursiva, de Moraes e Galiazzi (2016), surgindo assim duas categorias: 1) resolução de problemas, relacionada ao cotidiano profissional do contador, e 2) contexto de grupo. Com relação ao referencial teórico, foram utilizados os estudos de Godoy (2000), Soares (2008), Berbel (1998), Luckesi (1998), Masetto (2003), Anastasiou e Alves (2005), Wood (2003), Rogers (1977), Franzoni (2020), entre outros. Os resultados preliminares demonstraram que os quarenta e um (41) graduandos participantes do estudo construíram conhecimento acadêmico por meio da análise reflexiva da situação-problema e que a metodologia contribuiu no desenvolvimento de habilidades técnicas, profissionais, nos desafios éticos e de relacionamento interpessoal, ou seja, o trabalho em pequenos grupos favoreceu não apenas o aprendizado, através da troca de experiências e saberes, mas também a autodeterminação, desinibição, dicção e oratória.

Palavras-chave: Aprendizagem. Contabilidade. Custos. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

As aulas expositivas têm estado mais voltadas para a transmissão de conhecimentos, sendo que o conteúdo a ser apreendido é apresentado pelos docentes aos discentes em sua forma final, privando-os do exercício das habilidades intelectuais mais complexas como a aplicação, análise, síntese e julgamento (Godoy, 2000). De acordo com Soares (2008), as Instituições de Ensino Superior buscam atender aos anseios da nova geração de estudantes por meio de metodologias,

1 Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCont/ FURG), Graduada em Ciências Contábeis (UCPel). E-mail: aurabgm@gmail.com
2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC/ FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestre em Economia (UFPB/ João Pessoa), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br

métodos e meios pedagógicos, garantindo qualidade e efetividade de ensino.

Nesse contexto, em que os docentes ensinam transmitindo o conhecimento da mesma forma tradicional que aprenderam em sua formação, os discentes da atualidade têm ao seu alcance as informações mais recentes do mundo em segundos, restando uma relação paradoxal que anseia por abordagens em que o aprendizado seja menos passivo, contemplando atividades curriculares que requeiram atitudes reflexivas e criativas, nas quais os alunos assumam uma perspectiva disruptiva e autônoma na busca de sua formação e futuro profissional.

O uso de metodologias ativas como a ABP pode contribuir para que docentes e discentes desenvolvam novos conhecimentos, experiências e habilidades resultando em um canal de comunicação mais eficaz, aproximando emissor e receptor, reverberando seus resultados nas universidades e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o presente artigo busca relatar a elaboração e o desenvolvimento de uma situação-problema, assim como, analisar as contribuições da metodologia da ABP aplicada a quarenta e um (41) participantes da presente investigação, todos discentes da disciplina de Contabilidade de Custos, na graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade pública, localizada no estado do Rio Grande do Sul (Brasil), a fim de que os resultados dessa experiência possam impactar de maneira significativa as práticas pedagógicas nas instituições de ensino superior.

A pesquisa tem seu referencial na abordagem qualitativa, com o propósito de compreender como acontecem os processos de ensino e aprendizagem, sem levar em consideração aspectos quantificáveis (Franzoni, 2020).

Em relação aos dados emergentes - dez questões abertas - do questionário aplicado individualmente aos alunos, esses foram analisados mediante a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016), a ATD configura-se como uma metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador a atenção e a rigorosidade em cada etapa do processo. A ATD visa, inicialmente, à desmontagem dos textos e seu exame nos mínimos

detalhes. Na sequência, desenvolve-se o estabelecimento de relações entre cada unidade, procurando-se a identidade entre elas para, em seguida, captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão desse todo.

É importante salientar que este estudo seguiu a Resolução nº 510/2016, relacionado à pesquisa com seres humanos e os estudantes tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa. Por questões éticas, não serão divulgados seus nomes, sendo eles identificados por A1, A2, e assim consecutivamente até o A41.

Dessa forma, foi elaborado um problema hipotético articulando situações práticas da área de atuação do profissional contábil aos conteúdos selecionados a partir do plano de ensino da referida disciplina e proposto aos alunos um plano de execução da tarefa de forma detalhada.

Após a apresentação das estratégias dos alunos para a resolução do problema proposto foi, então, aplicado um questionário a fim de verificar a compreensão do conteúdo e a perspectiva dos graduandos em relação ao processo de elaboração, resultados alcançados e contribuição da metodologia da ABP para o aprendizado da disciplina de Contabilidade de Custos, em sua graduação.

2 DA ELABORAÇÃO E PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

A pesquisadora (aluna especial da pós-graduação em Contabilidade), a professora titular da disciplina de Contabilidade de Custos e a professora titular da disciplina de Ensino e Formação Docente traçaram, em conjunto, as diretrizes norteadoras do plano de execução, a partir do plano de ensino da disciplina Contabilidade de Custos, do curso de Ciências Contábeis, bem como, selecionando, organizando e propondo estratégias metodológicas para que os estudantes se apropriassem do conhecimento.

Assim, foi possível que a ABP incidisse no conteúdo de Custos, por meio da apresentação de um problema que contextualizou, conforme Martins (2018, p.103), o entendimento de quais gastos fazem parte - e quais não fazem - do valor de custo dos

materiais, de como realizar teste de recuperabilidade, conhecer e aplicar os critérios de avaliação dos materiais (Preço Médio, PEPS e UEPS), do tratamento contábil das perdas materiais, entender o tratamento contábil dado ao IPI e ICMS contido no valor das compras, assim como, instigar nos alunos discussões sobre o papel do contador nos desafios da sociedade; pensar criticamente e resolver problemas; trabalhar em grupo e comunicar suas ideias; provocar reflexões éticas sobre a atuação dos profissionais; tornar os alunos mais proativos e autônomos no processo de aprendizagem; aplicar os seus conhecimentos em situações práticas.

Sendo assim, foi proposta a análise de um problema hipotético, a partir do qual os alunos tiveram que identificar questões-chaves, bem como, as informações necessárias para apresentação das possíveis soluções, pesquisando na bibliografia ou em outros materiais, os quais julgassem pertinentes; buscando nos conhecimentos apresentados, nas aulas presenciais da disciplina de Contabilidade de Custos, obter os conteúdos e informações relevantes para solucionar o problema proposto e, paralelamente, perceberem as possíveis reverberações na construção profissional e social, que permitem ao educando a criação de conhecimentos a partir de atividades reflexivas que visem integrar teoria e prática.

A prática foi pensada para uma turma de quarenta e um (41) estudantes, compondo sete grupos de no máximo seis alunos, de maneira que todos pudessem participar ativamente na construção da solução ao problema proposto e apresentação dos resultados. Segundo Berbel (1998, p. 151), na metodologia da aprendizagem baseada em problemas, “o grupo inicia junto o conhecimento e discussão do problema e retorna depois para a rediscussão no grupo tutorial, quando os estudos individuais já foram feitos”.

Nessa perspectiva, buscou-se através dos critérios de avaliação incentivar a atuação do grupo, sendo que tais critérios foram previamente delimitados e informados aos alunos, pois pretendia-se que dessa forma eles melhorassem seu desempenho e reconhecessem onde buscar melhorias, bem como, também identificassem os pontos fortes e fracos do grupo, aprendendo a fortalecer as relações

e aceitar as diferenças, preparando-se para atuarem no mercado de trabalho. De acordo com Luckesi (1998, p. 58), “a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura”.

Cabe destacar que os alunos tiveram acesso a um *link* do *google drive*, para incluir os participantes do seu grupo em uma planilha de organização, visto que foi solicitado uma apresentação no modelo *pitch*[3] e, dessa forma, todos visualizaram a ordem de apresentação, bem como, os membros de cada grupo. Essa organização também foi critério de avaliação, visto que os grupos deveriam estar organizados com seus materiais e mídias a fim de não prejudicarem o tempo dos demais colegas.

Após a conclusão da apresentação, um questionário sobre a atividade e aprendizagem foi aplicado aos alunos e na sua elaboração objetivamos verificar os conhecimentos adquiridos, como ocorreu o desenvolvimento e a organização interna do grupo, que conhecimentos prévios foram identificados, quais as contribuições da atividade em grupo e a metodologia para o seu aprendizado.

3 DA APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA AOS ALUNOS

Os alunos receberam, no ambiente virtual de aprendizagem, um plano de execução do problema contendo a proposta, a contextualização, o problema, o formato organizacional dos grupos, os meios e modelos de apresentação, prazos de elaboração e formato de entrega, bem como, a data para apresentação dos resultados, critérios pelos quais seriam avaliados, bibliografias sugeridas e o livre arbítrio na escolha de outras fontes relevantes para sua aprendizagem; de modo que todas as informações estivessem disponíveis, facilitando a compreensão da tarefa como um todo.

Wood (2003) alerta que a ABP não se trata da resolução de problemas em si,

3 *Pitch* - expressão que vem do inglês e significa arremesso, sendo compreendida como uma apresentação rápida (Arruda, 2020). Disponível em: https://www.inovacao.usp.br/o-que-significa-pitch/. Acesso em: 13 de jul. 2025.

mas sim do uso de problemas apropriados para ampliar o conhecimento e a compreensão.

O problema foi elaborado com informações que estimulem a discussão, incentivem a busca de resultados nas questões apresentadas e que promovam a participação do aluno na aquisição de conhecimento.

Após a apresentação do plano de execução, o qual foi entregue fisicamente aos líderes dos grupos, o mesmo foi lido pela pesquisadora (aluna especial da pós-graduação em Contabilidade) e pelos graduandos, que oportunamente dispuseram suas dúvidas iniciais, participaram ativamente e refletiram sobre os diversos saberes e habilidades que deveriam desempenhar, assim como a maneira que poderiam resolver a tarefa.

Na visão de Masetto (2003), o professor colabora para que o aluno pesquise, conheça as fontes de informações, domine o caminho para acessá-las e aprenda a selecioná-las, compará-las, criticá-las e integrá-las ao seu mundo intelectual, mas não deixa de ser fonte de informações e de experiências práticas para o seu aluno.

A escolha dos grupos foi realizada pelos alunos, porém, a professora titular da disciplina de Custos, identificou possíveis líderes na turma e solicitou a esses que escolhessem os membros que comporiam o seu respectivo grupo. Todos tiveram acesso à planilha de grupo, para a verificação dos membros e da ordem de apresentação, facilitando e agilizando a organização.

Ainda foi determinada a postagem do trabalho por escrito, em data anterior a apresentação, no ambiente virtual, de modo que os grupos não pudessem modificar os resultados durante a apresentação dos colegas; sendo atribuído a essa tarefa o percentual de 40% (quarenta por cento) do peso total.

À apresentação final, também com data definida, foi atribuído o percentual de 60% (sessenta por cento) do peso total, a fim de incentivar a participação do grupo em todas as etapas da atividade, sendo ainda determinante a explanação oral de todos os membros do grupo.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

No universo de quarenta e um (41) alunos, que aceitaram participar da pesquisa, foi aplicado um questionário composto por dez (10) questões. No presente artigo, serão apresentados apenas os resultados preliminares referente às últimas duas (2) questões. Estas, referentes ao fechamento do questionário e investigadas neste artigo, foram: a 9) De que maneira o trabalho em grupo contribuiu para a compreensão e resolução da questão-problema proposta nesta atividade? e a 10) Comente sobre a atividade proposta, destacando de que forma esta contribuiu para o seu aprendizado?

A partir do exame das quarenta e uma (41) respostas, os resultados foram agrupados em duas categorias, a saber: a) resolução de problemas, relacionada ao cotidiano profissional do contador, e b) contexto de grupo. A seguir, apresentam-se as categorias emergentes com declarações dos estudantes, bem como a referida discussão e imbricação com alguns autores.

a) Resolução de Problemas

Segundo Rogers (1977), ao receberem a oportunidade de se autodirigirem, os estudantes trabalham mais arduamente, de modo que possam aprender a pensar e resolver seus problemas. Observa-se que a atividade metodológica baseada em problemas oportunizou a aproximação do discente com o cotidiano da profissão contábil, sendo percebida em vários relatos, como destacado pelos estudantes A2 e A38:

> *A atividade estava bem completa dentro de uma indústria, nos trazendo uma visão do trabalho do contador nas empresas. Sempre buscamos resolver o problema e comprovar por meio de gráficos os resultados encontrados, o que nos ajudou a ganhar a atenção dos colegas ao tema, durante a apresentação final (A2).*

> *A proposta nos aproximou da realidade do profissional contábil e possibilitou ter uma visão do futuro profissional no mercado de trabalho (A38).*

Franzoni (2020) ressalta que é necessário levar em consideração problemas que envolvem o cotidiano dos alunos, que os levem a refletir, investigar, buscar soluções e participarem criticamente nos processos de ensino e aprendizagem, isso

contribuirá para que esses alunos possam tomar decisões corretas e interferir positivamente na sociedade.

Os dados da pesquisa, demonstraram que apenas duas (2) alunas de um mesmo grupo descreveram dificuldade inicial na compreensão da tarefa, ao que se atribui a novas situações de aprendizagem, que por vezes podem ser percebidas como difíceis ou dolorosas, mas que elevaram os alunos em conjunto a novas perspectivas do seu saber.

b) Contexto de Grupo

Houve relatos, consubstanciados no questionário aplicado, de que a atividade propiciou aproximar colegas que nunca haviam sido contatados antes, em situações normais, surpreendendo mútua e positivamente os envolvidos, por suas capacidades e habilidades; principalmente no que se refere à organização, cumprimento de prazos (responsabilidade), conhecimento prévio e criatividade, como destacado nas falas de A31 e A36:

> *Dúvidas foram sanadas em grupo e foi bom conhecer melhor os colegas que nunca havia falado em anos anteriores (A31).*

> *O trabalho em grupo permitiu a troca de ideias, divisão de tarefas, responsabilidades e desenvolvimento da solução mais completa. Contribuiu diretamente, me tirando da zona de conforto e me fez aplicar conceitos contábeis em uma situação realista (A36).*

Para Deaquino (2008, p. 37), “uma discussão em pequenos grupos é uma técnica de implementação de aprendizagem que permite aos aprendizes compartilharem experiências e ideias na busca de solução de problemas”.

Constatamos ainda os relatos de duas alunas, os quais foram contrários à percepção geral em relação ao desenvolvimento da atividade em grupo, demonstrando dificuldade com os demais membros quanto ao cumprimento de prazos da tarefa, responsabilidade e aceitação de diferentes pontos de vista, como demonstrado nos relatos de A19 e de A27:

> *No grupo foi uma troca legal, mas muito estressante ao mesmo tempo, chamar o colega e implorar por uma resposta não vale a pena (A19).*

> *Muita dificuldade de trabalhar em grupo e resolver algumas partes do trabalho, foi horrível para aprender e superá-las. Considerando as diferentes formas de pensar dos membros do grupo (A27).*

A graduanda A19 apresentou dificuldade de interação interpessoal com os demais membros do grupo, destacando em sua fala que teve que aguardar a resposta dos colegas, situação bem comum no cotidiano profissional, devendo ser trabalhado como habilidade a ser desenvolvida na sua formação. Já a aluna A27 relatou também a dificuldade de trabalhar em grupo, mas que ao final, conseguiu superar e aprender, apesar da exposição e da situação desconfortável inicialmente.

Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 75-76), “trabalhar em um grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamentais a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções”. A cooperação e interação que os estudos em pequenos grupos proporcionam são fundamentais para que os alunos adquiram confiança, saibam enfrentar as suas dificuldades, discutam o problema com os colegas e aprendam com eles.

Contudo, pode-se constatar, em termos gerais, que além da ligação da teoria com a prática profissional, os alunos puderam desenvolver o pensamento crítico a partir da troca de saberes e interação interpessoal. Os estudantes perceberam a necessidade de aceitar diferentes perspectivas durante a resolução do problema, o que possibilitou também uma melhora na capacidade de comunicação e argumentação, além da construção mais ampla de seus saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, aplicada aos graduandos de Ciências Contábeis, motivou os estudantes a buscarem a solução do problema e nesse processo de construção em grupo foi observado que a ajuda dos colegas elevou a qualidade do aprendizado dos alunos menos exigentes ao nível dos mais aplicados. Com relação ao fato de duas alunas terem registrado insatisfação com a tarefa, nos leva a concluir que a percepção da dificuldade de comunicação revelou

o início de um processo de superação de obstáculo, o qual entende-se como positivo, uma vez que em uma aula expositiva tradicional os alunos não são expostos à necessidade de relacionamento interpessoal, tampouco, a resolução de conflitos decorrentes da atividade em grupo com objetivos em comum; ambas situações que podem ser vivenciadas em ambiente profissional e experienciadas no ambiente acadêmico com a aplicação dessa metodologia.

Os dados representativos das categorias demonstram que a apresentação das resoluções do problema proposto - para todos os colegas de classe, para a professora da disciplina de Contabilidade de Custos e pesquisadora - motivou os pequenos grupos, em parte por ser critério de avaliação e, por outro lado, pelo fato dos alunos necessitarem apresentar os resultados contábeis encontrados, com autodeterminação e desenvolvimento de habilidades como desinibição, dicção e oratória perante seus pares.

Os resultados preliminares desta pesquisa comprovam que os alunos que têm contato com metodologias ativas na graduação, como a Aprendizagem Baseada em Problemas desenvolvem habilidades socioemocionais, pensamento crítico, criatividade, autonomia, além de favorecer a aprendizagem mais significativa, preparando-os para a atuação como futuros profissionais.

Pretende-se, com a elaboração futura de um artigo relatar o estudo pormenorizado das dez (10) respostas do questionário aplicado aos quarenta e um (41) graduandos do curso de Ciências Contábeis que aceitaram participar da pesquisa, que se possa extrair contribuições ainda mais relevantes acerca do uso da metodologia da ABP, as quais se espera que sejam úteis para melhorar a relação ensino-aprendizagem nas universidades.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 5° ed., Joinville: Univille, 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25

BRASIL. Lei 510/ 2016. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Conselho Nacional de Saúde. Brasília: 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em: 10 de junho de 2025.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

FRANZONI, P. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

GODOY, A. S. **Revendo a aula expositiva.** São Paulo, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016, 224 p.

ROGERS, C. R; ROSEMBERG, R. L. **A pessoa como centro.** São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo, 1977, p.160

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino Problem Basead Learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico. 2008.** Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Faculdade de Economia, Administração e Economia de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

WOOD, D. F. **Aprendizagem baseada em problemas.** BMJ, 2003, p.326. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328. Acesso em: 16 de junho. 2025.

Despertando o Interesse e Promovendo o Engajamento de Estudantes na Educação a Distância: Uma Análise Teórico-Prática

Dulcineia de Souza[1]
Luiza Leticia Carvalho de Lara[2]
Sandra Mara de Lara[3]

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade de ensino de crescente relevância no cenário educacional brasileiro, superando os cursos presenciais de graduação em número de matrículas. Essa popularização é atribuída, em grande parte, à flexibilidade de horários e ao acesso a uma vasta gama de recursos educacionais diversificados. Contudo, a EaD enfrenta desafios significativos, especialmente a manutenção do interesse e do engajamento dos estudantes, com taxas de evasão que podem superar 20%. Esse cenário revela que a mera oferta tecnológica não garante o sucesso do estudante, e a "flexibilidade" pode ser mal interpretada como "facilidade", levando à desmotivação quando a autodisciplina e a auto-organização se impõem. Este estudo propõe-se a analisar os principais fatores que afetam o interesse e o engajamento de estudantes na Educação a Distância, fundamentando-se em teorias pedagógicas. A metodologia utilizada é a revisão de literatura, que, segundo Marli André (2009), é um exercício contínuo de diálogo com o conhecimento existente, um processo dinâmico que informa cada etapa da pesquisa e contribui significativamente para sua validade e relevância, exigindo rigor, sistematicidade e uma atitude reflexiva e crítica por parte do pesquisador. Para mitigar a evasão e promover o engajamento, é imperativo que as instituições de ensino, professores e tutores desenvolvam e implementem intervenções eficazes. O suporte institucional e o papel ativo de professores e tutores são básicos para o engajamento e a satisfação acadêmica dos estudantes em EaD.

Palavras-chave: Evasão. Engajamento. Autonomia. Interação. Motivação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem emergido como uma modalidade de ensino de crescente relevância no cenário educacional brasileiro, demonstrando uma expansão notável. Dados do Censo Educação Superior do Inep (2020) indicam que a EaD superou os cursos presenciais de graduação em número de matrículas, solidificando sua posição como uma opção educacional proeminente.

Essa popularização é atribuída, em grande parte, à flexibilidade de horários que a modalidade oferece, permitindo que estudantes acessem o conteúdo do curso no momento que melhor se adequa às suas rotinas. Tal característica é particularmente benéfica para indivíduos com agendas preenchidas, como profissionais inseridos no mercado de trabalho e estudantes

[1] Professora tutora faculdade Unina. Email dulcineia@unina.edu.br
[2] Mestranda Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email luizalara1798@gmail.com
[3] Doutoranda em educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, professora tutora Faculdade UInina. Email carvalho.mara@pucpr.edu.br

que conciliam diversas atividades. Além disso, a EaD proporciona acesso a uma vasta gama de recursos educacionais diversificados, o que democratiza o conhecimento e atrai um público amplo que busca qualificação e desenvolvimento.

Contudo, apesar das vantagens inerentes à sua flexibilidade e acessibilidade, a EaD enfrenta desafios significativos e persistentes, especialmente no que concerne à manutenção do interesse e do engajamento dos estudantes. A taxa de evasão em cursos de graduação a distância é um indicativo preocupante desse desafio, com levantamentos apontando índices superiores a 20% (Censo EAD.BR, 2019/2020). A ausência de informações completas sobre a evasão em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sugere que o índice real pode ser ainda mais elevado. Esse cenário sublinha a urgência e a importância de uma compreensão aprofundada dos fatores que influenciam a motivação e o engajamento dos alunos, bem como a necessidade de desenvolver e implementar intervenções eficazes para mitigar a evasão e promover a satisfação acadêmica e a permanência dos estudantes na modalidade.

A transição da EaD para uma modalidade dominante em termos de matrículas, superando o ensino presencial, não implica que os desafios inerentes à sua natureza estejam automaticamente resolvidos. Pelo contrário, a massificação da EaD intensifica a necessidade de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas mais sofisticadas para lidar com a crescente diversidade de perfis de alunos e a complexidade intrínseca do ambiente virtual.

O crescimento da EaD, ao mesmo tempo em que indica maior acessibilidade e demanda, expõe uma vulnerabilidade: os altos índices de evasão revelam que a mera oferta tecnológica não é suficiente para garantir o sucesso do estudante. Isso sugere que a "flexibilidade" da EaD, embora seja um atrativo inicial, pode ser mal interpretada pelos alunos como "facilidade". Quando a realidade da autodisciplina, da auto-organização e da autonomia se impõe, a desmotivação pode surgir, levando ao abandono.

A implicação fundamental desse cenário é que as instituições de ensino precisam ir além da simples disponibilização de plataformas e conteúdos digitais. É imperativo que o foco se desloque para a construção de um ambiente

educacional que atenda às necessidades psicológicas básicas dos alunos, cultivando um senso de pertencimento, competência e controle sobre a própria aprendizagem, a fim de sustentar o engajamento a longo prazo, conforme preconizado pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000).

Este artigo propõe-se a analisar os principais fatores que afetam o interesse e o engajamento de estudantes na Educação a Distância, fundamentando-se em teorias pedagógicas. Além disso, busca apresentar estratégias eficazes, baseadas em evidências, que possam ser implementadas por instituições de ensino superior, professores e tutores para promover a satisfação acadêmica e a permanência dos alunos na modalidade EaD.

Sendo a metodologia utilizada a revisão de literatura que segundo Marli André, a revisão de literatura é um exercício contínuo de diálogo com o conhecimento existente, um processo dinâmico que informa cada etapa da pesquisa e contribui significativamente para sua validade e relevância. É uma prática que exige rigor, sistematicidade e, acima de tudo, uma atitude reflexiva e crítica por parte do pesquisador.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NA EaD

A compreensão dos mecanismos que impulsionam o interesse e o engajamento dos estudantes em ambientes de Educação a Distância (EaD) é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Diversas teorias pedagógicas oferecem arcabouços robustos para analisar a motivação e a autonomia na aprendizagem online.

A Teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Deci e Ryan (2000), é um pilar para compreender a motivação humana, incluindo a acadêmica. A TAD postula que a motivação intrínseca e o bem estar são impulsionados pela satisfação de três necessidades básicas e inatas:

Uma delas é a Autonomia refere-se à necessidade de o indivíduo sentir-se como o agente causal de suas próprias ações, ou seja, de agir por vontade própria e não por coerção ou controle externo. Na EaD, a autonomia assume um papel central, visto que a modalidade exige do estudante a capacidade de organizar seus estudos, gerenciar seu tempo e buscar conhecimento de forma independente. No entanto, pesquisas (Belloni, 2008) indicam que a autonomia dos estudantes em EaD pode ser "parcial", sugerindo que nem todos os

estudantes possuem plenamente as habilidades necessárias para uma aprendizagem autônoma e autorregulada. Isso implica que o ambiente de EaD deve não apenas pressupor a autonomia, mas ativamente cultivá-la e apoiá-la.

Assim outra necessidade é a Competência que relaciona-se à necessidade de o indivíduo se sentir eficaz em suas interações com o ambiente e de experimentar oportunidades para expressar suas capacidades. Em um ambiente de EaD, o reconhecimento do progresso, a superação de desafios e o feedback construtivo fazem parte de estratégias para que o estudante se sinta competente e, consequentemente, motivado.

Destarte finalizamos com o Vínculo que diz respeito à necessidade de se sentir conectado e pertencente a um grupo, de ter relacionamentos significativos com os outros. Na EaD, a ausência de interação face a face pode levar a uma significativa sensação de isolamento, o que representa um desafio considerável para o engajamento. O fomento a esse senso de pertencimento, por meio de interações significativas com pares e educadores, é, portanto, básico para a motivação e a permanência do estudante (Moore, 1989; Oliveira, 2011).

A crença de um estudante em sua capacidade de sucesso pode moldar seus hábitos de estudo os quais, por sua vez, são influenciados e influenciam o ambiente acadêmico online (por exemplo, o suporte de tutores ou a clareza dos recursos de aprendizagem). A crença na própria capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos com sucesso. Em EaD, o estudante impacta diretamente a forma como ele aborda os desafios, estabelece metas de aprendizagem e persiste diante dos obstáculos inerentes à modalidade.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ESTUDANTES EaD

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que se alinha intrinsecamente com os princípios da motivação e autonomia na aprendizagem EaD. Fundamentadas nas obras de pensadores como John Dewey (1938), Jean Piaget (1970), Lev Vygotsky (1978) e Paulo Freire (1970), essas metodologias promovem ativamente o protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento. Paulo Freire em particular, é um autor de referência que criticou veementemente a "educação bancária", um modelo em que o educador "deposita" informações nos alunos para serem meramente

memorizadas e reproduzidas.

Em contraste, Freire (1970), defendia uma educação que capacitasse os cidadãos a serem críticos, atuantes e criativos, o que é alcançado não pela recepção passiva de conhecimentos, mas pela ação e problematização em sala de aula, onde tanto professores quanto estudantes aprendem em um processo dialógico. A aplicação desses princípios em EaD significa criar ambientes que estimulem a curiosidade, a descoberta e a reflexão crítica, gerando um propósito genuíno para a aprendizagem.

Apesar do crescimento e da consolidação da Educação a Distância (EaD) como uma modalidade educacional viável, a desmotivação e a evasão de estudantes persistem como desafios significativos. A compreensão desses fatores é essencial para que as instituições possam desenvolver estratégias eficazes de retenção e sucesso acadêmico.

A evasão em cursos de EaD é um problema persistente, com taxas que podem superar 20% em cursos de graduação, conforme indicado pelo Censo (ABED, 2020). Em uma análise das barreiras que impactam o processo de aprendizagem, observam-se duas problemáticas centrais: o déficit de letramento digital e a desconexão curricular.

A falta de familiaridade com plataformas e ferramentas digitais constitui uma lacuna significativa, que impede a plena participação dos estudantes nas atividades propostas. Conforme apontado por Moran (2018), essa carência de letramento digital dificulta o engajamento e o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Ademais, a rigidez e a desconexão dos currículos com a realidade social e cultural dos estudantes contribuem para o distanciamento e a desmotivação. Freire (1970) já destacava que a ausência de diálogo com as experiências de vida dos estudantes, aliada a um excesso de conteúdos e tarefas pré-programadas, negligência as particularidades do contexto em que os estudantes estão inseridos. Essa abordagem inflexível não apenas desconsidera as questões sociais e culturais, como também compromete o potencial de um ensino mais relevante e significativo.

Estudar a distância exige dedicação e equilíbrio, e a falta de gestão pode levar à desistência (Palloff & Pratt, 2007). A desinformação acerca da carreira

superior escolhida e a falta de identificação com o curso são fatores que contribuem para a evasão discente (Christensen, Johnson & Horn, 2008).

A EaD ainda carrega fragilidades da desconsideração à cultura do diálogo e aos contextos sociais, que podem influenciar a permanência. A interpretação equivocada de que a EaD é "fácil" devido à sua flexibilidade pode levar à desmotivação quando o estudante percebe a dedicação e autodisciplina necessárias (Moore & Kearsley, 2012).

Muitos estudantes não apresentam todas as habilidades necessárias para um processo de aprendizagem autônomo, reforçando a necessidade de apoio e desenvolvimento dessa competência (Belloni, 2008). Questões econômicas também são apontadas como uma das causas diretas da evasão (Silva & Santos, 2017).

A implicação é que as estratégias para combater a evasão e promover o engajamento devem ser holísticas, envolvendo aprimoramentos pedagógicos, tecnológicos e de gestão, e não apenas intervenções focadas no indivíduo. Para reverter o quadro de desmotivação e evasão na Educação a Distância (EaD), é imperativo que as instituições e os educadores adotem um conjunto de estratégias proativas e multifacetadas. Essas abordagens devem ser fundamentadas nas teorias de motivação e aprendizagem, visando satisfazer as necessidades básicas dos estudantes.

A interação é a "palavra-chave" no auge da EaD e um elemento central para o sucesso da modalidade, como ressaltado por Moore (1989) em sua Teoria da Distância Transacional, que enfatiza a importância da interação entre aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno para mitigar. E assim promover o engajamento, é basilar fomentar a participação ativa e constante de professores e tutores nos ambientes de interação, como fóruns de discussão, chats e grupos de estudo online. Esses espaços são importantes para o compartilhamento de informações, esclarecimento de dúvidas, discussão de ideias e fomento da colaboração entre os pares. A ausência de contato e a pouca participação dos educadores desestimulam o estudante e aumentam a sensação de isolamento, prejudicando o senso de pertencimento e o engajamento (Palloff & Pratt, 2007).

O feedback educacional é uma ferramenta poderosa para a motivação e o engajamento dos estudantes, conforme demonstrado por Hattie e Timperley

(2007). Ao fornecer informações específicas e construtivas sobre o desempenho do estudante em relação a objetivos ou tarefas, o feedback ajuda a motivá-los e a mantê-los engajados em um ambiente de aprendizagem mais independente. A utilização de múltiplos formatos de feedback, como texto, áudio ou vídeo, pode torná-lo mais assertivo e acessível, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem.

A tecnologia desempenha um papel central na EaD, atuando como mediadora do processo de ensino-aprendizagem e permitindo o acesso a uma vasta gama de recursos educacionais interativos (Moran, 2018). É por meio da tecnologia que os estudantes podem buscar informações por conta própria, trocar experiências e interagir com professores e colegas em tempo real. Tornando a experiência de aprendizagem mais agradável e responsiva às necessidades dos estudantes.

A Educação a Distância, por sua natureza, prevê a construção da autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Para que os estudantes desenvolvam essa autonomia, as instituições devem direcionar procedimentos e oferecer suporte que viabilizem o alcance dessas habilidades (Belloni, 2008). A autonomia na EaD não é um pré-requisito universal, mas uma habilidade a ser desenvolvida e suportada.

O suporte institucional e o papel ativo de professores e tutores são importantes para o engajamento e a satisfação acadêmica dos estudantes em EaD (Moore & Kearsley, 2012). As Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover ações eficientes para o engajamento, utilizando informações sobre os fatores sociodemográficos de seus estudantes para personalizar o suporte e as intervenções.

O professor e o tutor desempenham um papel central na EaD. Além de competências técnicas, didáticas e metodológicas, eles precisam possuir habilidades de mediação e sensibilidade para perceber e auxiliar nas dificuldades inerentes ao ambiente virtual, como a linguagem e a interação (Peters, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de despertar e manter o interesse de estudantes na Educação a Distância é complexo e multifacetado, exigindo uma compreensão

aprofundada dos fatores que influenciam a motivação e o engajamento, bem como a implementação de estratégias pedagógicas e institucionais bem fundamentadas. A pesquisa aqui apresentada reforça que a evasão e a desmotivação na EaD não são meramente problemas individuais do estudante.

O sucesso na EaD transcende a mera oferta de flexibilidade ou o acesso à tecnologia. Ele depende fundamentalmente da capacidade das instituições e dos educadores de cultivar a motivação intrínseca e a autoeficácia dos estudantes, satisfazendo suas necessidades básicas de autonomia, competência e vínculo. A tecnologia, embora fundamental, não é uma solução por si só; seu verdadeiro valor reside em como ela é utilizada para humanizar a experiência de aprendizagem, promovendo a interação e a personalização do ensino (Moran, 2018).

Uma abordagem eficaz para o engajamento na EaD deve, portanto, integrar a otimização tecnológica do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com um design pedagógico centrado no estudante e um suporte humano contínuo e sensível. Isso inclui a criação de ambientes virtuais claros e intuitivos, o fomento à interação significativa entre todos os atores do processo educacional (Moore, 1989), a oferta de feedback construtivo e personalizado (Hattie & Timperley, 2007), a promoção ativa da autonomia dos estudantes (Zimmerman & Schunk, 2011), e a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras, como a gamificação, quando aplicadas com intencionalidade e base teórica.

Para avançar na compreensão e na prática da EaD, sugere-se a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem a investigação sobre a eficácia de estratégias específicas em diferentes contextos e para diversos perfis de estudantes, explorando, por exemplo, o impacto de intervenções baseadas em inteligência artificial adaptativa na personalização da aprendizagem e no engajamento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD.BR 2019/2020: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil.** São Paulo: ABED, 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

CHRISTENSEN, C. M.; JOHNSON, C. W.; HORN, M. B. **Disrupting Class**: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York: McGraw-Hill, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. R. M. **The "what" and "why" of goal pursuits:** Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. **The Power of Feedback.** Review of Educational Research, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

INEP. **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOORE, M. G. Editorial**:** Three types of interaction. **American Journal of Distance Education**, v. 3, n. 2, p. 1-7, 1989.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance Education:** A Systems View of Online Learning. 3. ed. Belmont, CA: Wadsworth, 2012.

MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

OLIVEIRA, E. A. O ambiente virtual de aprendizagem na educação a distância: um estudo sobre a interação e o engajamento dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 303-322, 2011.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Building Online Learning Communities:** Effective Strategies for the Virtual Classroom. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

PIAGET, J. **Science of Education and the Psychology of the Child**. New York: Orion Press, 1970.

SILVA, J. A.; SANTOS, L. M. Evasão e Permanência na Educação a Distância: Um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 374-391, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society:** The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance.** New York: Routledge, 2011.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DE QUÍMICA POR INVESTIGAÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS

Daniele Cecília Ulsom de Araújo Checo[1]

Fabiana Pauletti[2]

RESUMO

A práxis e a vivência em sala de aula como professores de Química nos permite levantar diversos questionamentos a respeito dos métodos empregados para ensinar e aprender, da relação professor-estudante e, principalmente, acerca de como podemos melhorar nossa prática para atender as demandas emergentes. Nesse contexto, considerando a necessidade de discussões a respeito do Ensino Investigativo de Química a fim de agregar os Estilos de Aprendizagem apresentados pelos estudantes na educação básica, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, no âmbito de um curso de Mestrado Profissional numa universidade pública situada no estado do Paraná. Em decorrência, o objetivo deste artigo é propor Sequências de Ensino Investigativas como abordagens para o desenvolvimento dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Química. Os dados constituídos e analisados durante o andamento da pesquisa culminaram no desenvolvimento de uma SEI de textos históricos sobre radioatividade, descrevendo caminhos e referenciais que podem servir de base para sua aplicação e desenvolvimento dos pressupostos do Ensino por Investigação e dos diferentes Estilos de Aprendizagem em sala de aula atreladas ao ensino de conceitos químicos por parte do corpo docente.

Palavras-chave: Ensino de Química. Ensino por Investigação. Sequências de Ensino Investigativas. Estilos de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A experiência prática e a vivência docente no ensino de Química nos permitem refletir criticamente sobre os métodos de ensino, as relações professor-aluno e, sobretudo, as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas frente às demandas contemporâneas. Torna-se evidente a necessidade de diversificar as abordagens de ensino, aproximando os conteúdos do cotidiano dos estudantes, especialmente no ensino de Química. Como aponta Moran (2000), as metodologias e estratégias de comunicação devem ser adaptadas às especificidades e motivações de cada grupo.

[1] Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, danielearaujo@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, fpauletti@utfpr.edu.br.

Entre os desafios enfrentados no ensino de Química na Educação Básica, destacam-se a motivação dos estudantes e sua participação ativa, aspectos essenciais diante de um cenário que exige constantes adaptações. Ademais, faz-se necessário promover um ambiente escolar que valorize a diversidade e reconheça os estudantes como interlocutores legítimos no processo de construção curricular e no desenvolvimento da aprendizagem.

Uma maneira de abordar essas questões e repensar a prática pedagógica é por meio do conhecimento dos Estilos de Aprendizagem (HONEY; MUMFORD, 1986) de cada estudante. Compreender esses estilos permite selecionar e aplicar estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante, contribuindo assim para seu desenvolvimento e aprimoramento. Isso nos leva a reconhecer a importância de adotar práticas educacionais mais eficazes, que estejam alinhadas com as características individuais dos estudantes.

Nesse contexto, o estudo dos Estilos de Aprendizagem, combinado com abordagens metodológicas como as Sequências de Ensino Investigativas (SEI) (CARVALHO, 2013), podem ampliar nossa compreensão das expectativas tanto de professores quanto de estudantes em relação ao ensino de Química. Em vista disso, este artigo é recorte de uma pesquisa de mestrado profissional, e nele procuramos atender ao objetivo geral da pesquisa: *propor as Sequências de Ensino Investigativas como abordagens para o desenvolvimento dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Química*. Dessa forma, desenvolvemos uma Sequência de Ensino Investigativa de textos históricos sobre radioatividade aliando o Ensino por Investigação como abordagem para o desenvolvimento dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Química.

2 A TEORIA DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

No campo dos estudos sobre Estilos de Aprendizagem, destaca-se a contribuição de David Kolb (1984), que defende que o movimento entre os estilos de aprendizagem deve ocorrer de forma cíclica, ou seja, o processo deve transitar por momentos em que os quatro estilos sejam contemplados. Esses estilos de aprendizagem, conforme o autor, apresentam características específicas e mais evidentes em determinados sujeitos, sendo eles: acomodador, assimilador, convergente e divergente.

O ciclo de aprendizagem pode orientar a formulação de estratégias pedagógicas baseadas nas perguntas: “por quê?”, “o quê?”, “como?” e “e se?”, conforme Trevelin (2011), sendo que tal proposta se aproxima das bases do Ensino por Investigação, como defende Carvalho (2013). Para Trevelin (2011), quando o estudante compreende a importância e a aplicação do conteúdo, a aprendizagem torna-se mais significativa. Nesse processo, cabe ao professor apresentar problemas relevantes e conduzir os alunos à construção do conhecimento por meio de atividades que estimulem a reflexão e a interação. Após a resolução do problema, os estudantes são incentivados a aplicar o conhecimento a novas situações hipotéticas, desenvolvendo flexibilidade e autonomia.

Dessa forma, é importante ressaltar que os Estilos de Aprendizagem, conforme postula a teoria de Kolb, possuem caráter situacional, ou seja, o indivíduo pode recorrer a diferentes estilos em momentos específicos, sem que isso implique a repetição desse mesmo estilo em situações futuras (PORTILHO, 2011). Portanto, é fundamental que os estudantes desenvolvam flexibilidade na forma como adquirem e aplicam seus conhecimentos em distintas situações de aprendizagem.

Existem diversas interpretações e perspectivas em relação ao conceito de aprendizagem e Estilos de Aprendizagem. Para tanto, percebemos como um modelo de aprendizagem experiencial a relação mais abrangente e aprofundada entre Estilos de Aprendizagem estabelecida por Kolb (1984), Honey e Mumford (1986) e Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012). Essa relação elenca a aprendizagem como um processo contínuo e ascendente impulsionado pela reflexão de novas experiências (FUENTEALBA-TORRES; HALTENHOFF, 2019), configurando um modelo de aprendizagem experimental cíclica, conforme discutido.

De acordo com Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012), aprendizagem é o processo pelo qual adquirimos uma disposição relativamente duradoura para alterar nossa percepção ou comportamento em resposta a uma experiência. Da mesma forma, segundo Chevrier *et al.* (2000), os Estilos de Aprendizagem são maneiras características de agir, predisposições ou preferências relacionadas aos contextos de ensino e aprendizagem, processamento de informações ou

traços da personalidade. Estas definições variam entre incluir predisposições, preferências e/ou orientações, hábitos, todos relacionados a uma teoria subjacente da aprendizagem.

Assim sendo, assumimos os Estilos de Aprendizagem como *um conjunto de características individuais que influenciam como percebemos, interagimos e respondemos aos ambientes de aprendizagem*, em conformidade com Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012). Portanto, acreditamos que os Estilos de Aprendizagem são intrínsecos aos indivíduos, moldando suas preferências e inclinações para certos tipos de aprendizagem, e estão em constante evolução.

Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012) compreendem que a mente humana opera por meio da articulação de elementos opostos no funcionamento cognitivo, relacionando aspectos como a percepção do espaço concreto e abstrato, a organização temporal sequencial e aleatória, os processos de dedução e indução, bem como o equilíbrio entre reafirmação individual e colaboração. Tais predisposições variam conforme o contexto em que o indivíduo se encontra, contribuindo para seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Assim, recorremos aos estudos de Honey e Mumford (1986) e Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012), pois esses autores elaboraram um sistema para identificar e classificar Estilos de Aprendizagem com base no comportamento dos indivíduos, categorizando-os em quatro tipos amplos, seguindo as teorias de Kolb. Segundo esses pesquisadores, os estilos que os sujeitos geralmente exibem são: i) Ativo; ii) Reflexivo; iii) Teórico; e iv) Pragmático. Esses Estilos de Aprendizagem são definidos por uma série de ações e comportamentos predominantes nos indivíduos, conforme apresentamos na Figura 1.

O conhecimento dos Estilos de Aprendizagem possibilita, assim, ao professor diversificar suas abordagens e estratégias, favorecendo tanto a valorização das habilidades predominantes quanto o desenvolvimento das menos evidentes. Nesse sentido, propomos uma abordagem didática baseada na diversidade de estratégias e metodologias, destacando o Ensino por Investigação e as Sequências de Ensino Investigativas (SEI) como alternativas eficazes para atender aos diferentes Estilos de Aprendizagem no ensino de Química.

Figura 1 – Principais ações características dos Estilos de Aprendizagem

Fonte: CHECO (2023, p. 23)

3 O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO E AS SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVAS

O Ensino por Investigação é definido como uma abordagem didática que estimula a investigação, o planejamento, a coleta de dados e evidências, a elaboração de explicações baseadas nos dados coletados e a comunicação entre os participantes (BRITO; BRITO; SALES, 2018). Dentro desse contexto, considerando as características do Ensino por Investigação, estabelecemos uma conexão entre o desenvolvimento dos diferentes Estilos de Aprendizagem e as diversas etapas e momentos propostos nessa abordagem didática.

Desta forma, o Ensino por Investigação pode ser desenvolvido mediante as seguintes etapas: *i) problema; ii) resolução do problema; iii) sistematização dos conhecimentos* e *iv) escrever/desenhar.*

Segundo Carvalho (2013), o Ensino por Investigação inicia-se com a apresentação de um *problema* elaborado pelo professor, acompanhado da distribuição de materiais didáticos e da formação de grupos. Os estudantes, em grupo, sistematizam conhecimentos por meio da formulação de hipóteses, com o professor atuando como mediador das discussões e decisões. Posteriormente, cada estudante registra individualmente suas conclusões por escrito ou por meio de desenhos, possibilitando a avaliação docente.

Na resolução do problema, o professor deve assegurar a compreensão da tarefa e estimular a autonomia dos grupos na formulação de hipóteses e discussões. O trabalho em grupo é considerado essencial, pois favorece a

comunicação e o compartilhamento de ideias, especialmente pela proximidade intelectual e afetiva entre seus integrantes (CARVALHO, 2013).

A sistematização dos conhecimentos é mediante a socialização das descobertas em grupo, promovendo a construção coletiva do conhecimento e incentivando o uso de linguagens e registros próprios da ciência, como tabelas e gráficos. Por fim, no escrever/desenhar, os estudantes registram individualmente suas conclusões, o que fortalece a construção pessoal do conhecimento e permite articular suas interpretações ao saber coletivo.

No que se refere as Sequências de Ensino Investigativas (SEI), Carvalho (2013) nos ensina que as sequências de aulas podem englobar um determinado tópico do cronograma escolar de forma planejada, sob o ponto de vista do material e das interações didáticas, a fim de proporcionar aos estudantes condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciarem os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e tendo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores (CARVALHO, 2013). As SEI são organizadas em seis diferentes abordagens, a saber: i) textos históricos; ii) experiências de demonstração investigativas; iii) laboratório aberto; iv) aulas de sistematização ou textos de apoio; v) questões e problemas abertos; e vi) recursos tecnológicos. Para este trabalho, abordaremos a SEI do tipo textos históricos, a qual tem suas características apontadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Aspectos preconizados na SEI de textos históricos.

SEI	PRINCIPAIS ASPECTOS DAS ATIVIDADES INVESTIGATIVAS
Textos históricos	Construção de uma imagem da produção do conhecimento, considerando o caráter evolutivo da ciência; Construção de um ambiente de ensino investigativo que apresenta aos estudantes uma ciência em construção; Discussão da concepção de um determinado conhecimento, desde suas origens até o presente, sem esquecer que o mesmo conhecimento pode sofrer alterações; Aprendizagem centrada no problema, constituída por três elementos indispensáveis: a tarefa, o trabalho em grupo e o compartilhamento de ideias.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Carvalho *et al.* (2014).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão é caracterizada como qualitativa e de caráter exploratório, sendo um recorte da dissertação de mestrado profissional desenvolvida em uma universidade federal do estado do Paraná durante os anos de 2021 e 2022. Assim, resgatando o objetivo da pesquisa que é *propor as Sequências de Ensino Investigativas como abordagens para o desenvolvimento dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Química*, a constituição dos dados ocorreu a partir das discussões levantadas durante a realização de um curso de extensão na modalidade remota (Plataforma *Google Meet*, as quais foram gravadas) para estudantes dos cursos de Licenciatura em Química da universidade, durante o segundo semestre de 2021. Esse curso foi pautado, em vários momentos, por discussões e conhecimentos em torno dos Estilos de Aprendizagem e do Ensino por Investigação e das SEI. Em seguida, desenvolvemos uma SEI de textos históricos fomentando os Estilos de Aprendizagem e o ensino dos conceitos sobre radioatividade.

5 SEI DE TEXTOS HISTÓRICOS SOBRE RADIOATIVIDADE

A SEI desenvolvida possibilita o desenvolvimento da temática Matéria e Energia, com o objetivo de compreender as emissões radioativas e reações nucleares aplicadas na obtenção de energia por meio da contextualização histórica dos acidentes nucleares ocorridos em Chernobyl, Fukushima e em Goiânia (com o isótopo Cs-137), por meio da SEI textos históricos.

Em seu corpo, orientamos a aplicação da mesma pautada nas etapas preconizadas e discutidas anteriormente, sendo de início realizada a distribuição do material experimental e proposição do problema pelo professor. Um dos objetivos da abordagem da temática Radioatividade na Educação Básica é a formação dos estudantes para a responsabilidade no uso de produtos obtidos por desenvolvimento científico e tecnológico. Sendo assim, a abordagem histórica é importante para que os estudantes tenham a consciência de que a ciência não progride do dia para a noite, mas sim como um processo que exige estudo e pesquisa. As definições dos conceitos de radiação e radioatividade são também relevantes, dado que embasam a compreensão do fenômeno de decaimento radioativo e permitem a compreensão do porquê e como ocorre a

radioatividade.

Desta forma, orientamos a divisão dos estudantes em grupos de no máximo 4 integrantes e a distribuição e leitura atenta, nos grupos, de notícias, disponíveis em canais de comunicação diversos, que relatam os acidentes nucleares de Chernobyl, Goiânia envolvendo o césio-137 e Fukushima. Após o momento de leitura, orientamos que o professor proponha para a turma o seguinte problema: "Qual o impacto dos acidentes nucleares na percepção do que é radioatividade e seus efeitos?".

Após garantir a compreensão do problema por todos os estudantes, o professor orienta as discussões em grupo, mediando a construção do conhecimento sobre radioatividade por meio de questionamentos e materiais complementares. Em seguida, recomendamos que se retome a discussão em grande grupo, preferencialmente organizado em círculo ou semicírculo, a fim de favorecer a interação e a sistematização coletiva do conhecimento. Nessa etapa, o professor busca sensibilizar os estudantes quanto ao uso responsável da tecnologia nuclear, destacando tanto os benefícios quanto os riscos associados à radioatividade, com ênfase nos acidentes nucleares e nas consequências da exposição irresponsável.

Por fim, com base nas atividades realizadas em aula, individualmente, sugerimos a produção de resumos que relacionem a temática proposta, dos acidentes nucleares com o conteúdo químico: radioatividade, diferenciando os tipos de radiação alfa, beta, gama e raios X, processos de fusão e fissão nuclear, funcionamento de uma usina nuclear, trazendo informações sobre a utilização responsável, mitigando suas mais diversas variáveis que possam ocasionar acidentes. A avaliação pode ser feita com base na qualidade do material produzido, participação de todos os membros do grupo e nas estratégias que foram utilizadas/dadas para produção do material.

Desta forma, constatamos que a SEI em questão permite o desenvolvimento dos diferentes estilos de aprendizagem, visto que a atividade da discussão, sistematização de conhecimento e debates gerados entre professor e estudantes e, também, entre os próprios estudantes, além da necessidade de pesquisa de informações e apresentação dos resultados obtidos são estratégias que permitem o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao

estilo ativo. A interpretação dos dados disponibilizados e a tomada de decisão embasada na sua interpretação permitem aprofundamento no tema, fator que potencializa o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao estilo reflexivo, assim como a produção do resumo. Ao trabalharmos com os processos científico-tecnológicos e a solução de problemas por meio de análises lógicas de resultados, favorecemos o desenvolvimento de habilidades do estilo teórico, como a racionalidade e objetividade. Ao propormos uma contextualização histórica, visto que trabalhamos situações reais em que os conhecimentos teóricos científicos se aplicam, promovemos habilidades relacionadas ao estilo pragmático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Sequências de Ensino Investigativas (SEI) apresentam potencial para promover melhorias significativas na aprendizagem em curto prazo, além de ampliar a compreensão sobre os Estilos de Aprendizagem, favorecendo a formação de indivíduos mais engajados e autônomos, especialmente no ensino de Química. Segundo Alonso Garcia, Gallego Gil e Honey (2012), práticas como a resolução de problemas, debates e trabalhos cooperativos contribuem para o desenvolvimento dos estilos ativo e teórico, enquanto atividades de leitura e reflexão favorecem o estilo reflexivo, e a relação entre ciência e prática cotidiana estimula o estilo pragmático.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral da pesquisa: *propor as Sequências de Ensino Investigativas como abordagens para o desenvolvimento dos Estilos de Aprendizagem no ensino de Química*, percebemos que a aplicação das SEI pode auxiliar os docentes na elaboração de materiais didáticos e no aprimoramento de suas práticas pedagógicas, permitindo a construção de aulas mais inclusivas, alinhadas aos diferentes Estilos de Aprendizagem, além de fomentar o desenvolvimento de estilos menos evidentes e subsidiar futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ALONSO GARCIA, Catalina María; GALLEGO GIL, Domingo José; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje:** procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero, 2012.

BRITO, Brenda Winne da Cunha Silva; BRITO, Leandro Tavares Santos; SALES, Eliemerson de Souza Sales. Ensino por investigação: uma abordagem didática no ensino de Ciências e Biologia. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, Recife, v. 2, n. 1, p. 54-60, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.51359/2595-7597.2018.238687. Acesso em: 14 jun. 2025.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa (org.), *et al*. **Calor e temperatura:** um ensino por investigação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Ana Maria Pessoa (org.). **Ensino de Ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHECO, Daniele Cecília Ulsom de Araújo. **Formação de professores de química a partir do desenvolvimento de sequências de ensino investigativas e dos estilos de aprendizagem**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

CHEVRIER, Jacques *et al.* Problématique de la nature du style d'apprentissage. **Éducacion et francophonie**, Québec, v. XXVIII: 1, p. 1-19, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.7202/1080455ar. Acesso em: 14 jun. 2025.

HONEY, Peter; MUMFORD, Alan. **The manual of learning styles**. Maidenhead, Inglaterra: Peter Honey, 1986.

KOLB, David Allen. **Experiential learning:** Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. Prentice-Hall: New Jersey, 1984.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, v. V, p. 57-72, 2000.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende**? Estratégias, estilos e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES DA TEORIA COM A PRÁTICA

Claudiane N. de Souza Hertz[1]

Kelli Maria de Araujo Leal[2]

Priscila Ximenes Souza do Nascimento[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a compreensão dos métodos alfabetizadores como auxílio ao trabalho docente no processo de alfabetização e letramento, uma vez que esses métodos contribuem na descoberta da escrita pelo estudante. O estudo teve o objetivo de analisar como o entendimento do professor sobre os métodos de alfabetização favorece a aprendizagem dos discentes sobre o valor sonoro convencional da língua e percebam a sua construção, explorando a oportunidade de ampliar e aprimorar sua linguagem. A pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, dedutiva e exploratória que possibilita o levantamento de hipóteses sobre o tema. Foi constituída com uma fundamentação teórica abordando conceitos centrais à discussão sobre o processo de alfabetização e letramento propostos por Carvalho (2005), Ferreiro e Teberosky (1984), Freire (2003) e Santos e Albuquerque (2007). Os dados empíricos foram coletados durante práticas pedagógicas de duas professoras que atuam em turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais de duas redes municipais de ensino do Paraná. A análise foi construída pelo diálogo entre os referenciais teóricos e as práticas pedagógicas desenvolvidas. A partir desse estudo é possível propor para a atuação docente, o conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento, cabendo um olhar atento e observador, que possibilita a reflexão do compromisso do professor alfabetizador na valorização da subjetividade de cada estudante. Contudo, sabe-se que existem desafios à prática educativa em estimular os discentes a lerem e refletirem sobre as semelhanças e diferenças sonoras e gráficas entre palavras, sílabas e letras, levando-os a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, a entender que o uso adequado da escrita tem como objetivo a comunicação em sociedade.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização. Sistema de escrita. Alfabetização e letramento. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo exibe uma análise a respeito da compreensão de professores sobre os métodos de alfabetização, relacionando as teorias com

[1] Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. claudianesouza1977@gmail.com

[2] Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora Rede Municipal de Ensino de Curitiba. kleal@educacao.curitiba.pr.gov.br

[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Escola de Educação e Humanidades – PUCPR. priscila.ximenes@pucpr.br

suas práticas. Busca responder a inquietação: Como os docentes compreendem os métodos alfabetizadores enquanto instrumentos que contribuem no processo de alfabetização e letramento dos estudantes de turmas de segundo ano do Ensino Fundamental? Com isso, o objetivo da pesquisa foi analisar como o entendimento do professor sobre os métodos de alfabetização favorece a aprendizagem dos discentes sobre o valor sonoro convencional da língua e que percebam a sua construção, explorando a oportunidade de ampliar e aprimorar sua linguagem.

A metodologia deste artigo se deu por meio da abordagem qualitativa, que conforme argumenta Ens (2008, p. 15) “não pode ser traduzida em números, mas sim de como ela será compreendida pelas pessoas, se preocupando com o processo e não com o produto”. Ainda, como propõem Lakatos e Marconi (2003, p. 92), foi usado o método dedutivo que “tem o propósito de explicar o conteúdo das premissas, podendo analisar se os argumentos estão corretos ou incorretos”.

Os procedimentos foram baseados numa pesquisa do tipo exploratória que, de acordo com Leão (2016, p. 106), “proporciona maiores informações sobre o assunto investigado”, adequando a possibilidade de construir hipóteses sobre o tema. Assim, os dados empíricos foram coletados durante práticas pedagógicas de duas professoras que atuam, cada uma, em turmas de segundo ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de duas redes municipais de ensino do Estado do Paraná.

Essas instituições de ensino estão localizadas em áreas urbanas e as turmas nas quais essas professoras desenvolveram as práticas pedagógicas de alfabetização eram compostas, cada uma, por 50 estudantes em média. Cabe mencionar que essas escolas demonstram comprometimento com a realização de uma educação de qualidade social e apresentam IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) significativo quando comparado à nota nacional. Segundo dados mais recentes (Brasil, 2025), no Ideb de 2023, a Escola AJT[4] e a Escola LFA alcançaram, respectivamente, o valor de 5,8 e 6,0,

[4] Nessa pesquisa, utilizamos siglas e pseudônimos para identificar instituições e pessoas participantes a fim de preservar suas identidades.

enquanto o país alcançou a nota nacional de 5,7, considerando apenas o desempenho das escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental.

As docentes relataram que, ao longo de suas práticas pedagógicas, buscam refletir sobre os instrumentos utilizados no processo de alfabetização, examinando o quanto eles proporcionam aos estudantes a possibilidade destes se apropriarem do sistema de escrita alfabética, descobrindo o mundo diante os olhos. Tal inquietude traduz uma concepção de educação construída ao longo da jornada de trabalho, que conduzia a descoberta de novas estratégias de ensino, visando a formação de cidadãos conscientes e críticos para a vida em sociedade.

A seguir, no corpo desse trabalho, são apresentadas duas seções com uma fundamentação teórica abordando conceitos centrais à discussão sobre (i) o processo de alfabetização e letramento e (ii) os métodos de alfabetização que auxiliam o trabalho do professor quanto aos níveis de leitura e escrita que o estudante apresenta no processo de apropriação do sistema alfabético. Posteriormente, faz-se uma análise das intervenções aplicadas pelas professoras participantes da pesquisa na construção do conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética junto aos discentes, possibilitando o entendimento das dificuldades encontradas nesse percurso. Na última seção, são tecidas considerações finais acerca do estudo desenvolvido.

2 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Por meio da emissão dos sons a criança apresenta sua primeira linguagem oral, que é ampliada no decorrer do seu desenvolvimento. São capazes de imitar, fingindo que estão lendo uma história e com isso ir construindo suas suposições sobre como a escrita representa a fala.

Neste sentido, letramento e alfabetização são relacionados com aspectos diferentes do aprendizado da linguagem escrita, mas não se separam. Para Carvalho (2005, p. 65) “alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita”. E enfatiza que esse processo se torna “um exercício de decodificação e codificação que não pode perder de vista o objetivo maior da alfabetização:

compreender o que foi lido, tirar proveito da leitura, seja em termos de informação ou de prazer (ou ainda ambos)" (Carvalho, 2005, p. 47).

Ao discutir sobre as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Freire (2013) reforça que a língua escrita é concebida como um sistema de representação, evidenciando os caminhos que a criança percorre no aprendizado da língua, definido pelas autoras como psicogênese do conhecimento da escrita. Nesse processo que ocorre ao longo do desenvolvimento, o sujeito passa por diferentes fases de apropriação de tal conhecimento, interagindo com a escrita por meio de seus usos e funções, ocorrendo assim a aprendizagem. Vai desde a fase pré-silábica, em que o aprendiz não compreende ainda que as letras representam os sons da fala/palavra, até as etapas silábica e a alfabética).

É necessário que a criança conceba a imagem da palavra e construa sua decodificação para escrever suas letras. Nesse processo, apropriar-se do sistema de escrita alfabética implica na criança descobrir que os sons das partes orais das palavras se registram pela escrita. Portanto, é ao interagir com a língua escrita, através de seus usos e funções cotidianas, que a aprendizagem pode ocorrer de modo mais significativo. Carvalho (2005, p. 49) afirma que "para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito".

Nessa perspectiva, Emília Ferreiro (2012, p.1) compara a alfabetização com uma orquestra com vários instrumentos musicais dizendo:

> Imagine-se numa sala de concertos, apreciando uma orquestra, com violinos, trombones, violoncelos e flautas, entre outros instrumentos. Você seria capaz de distinguir entre os sons produzidos pelos de sopro e os de corda? A maioria dos leigos em música considera isso difícil. Da mesma forma, identificar os sons que compõem uma sílaba é uma tarefa complexa para os alunos que estão na transição da hipótese de escrita silábica para a silábico alfabética.

Alfabetizar letrando conduz os estudantes a entenderem o sistema alfabético do mesmo modo em que desenvolvem a habilidade da leitura e da escrita de uma forma adequada e autônoma. Essa prática é definida por Santos e Albuquerque (2007, p. 98) como aquela que visa

> [...] oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles,

> mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Assim, a relação entre alfabetização e letramento é caracterizada pelo envolvimento das práticas de leitura e escrita em situações de troca social, nas quais o professor cria condições para que seus estudantes possam refletir sobre os textos que leem e escrevem, desenvolvendo habilidades de interação oral e escrita.

3 OS MÉTODOS ALFABETIZADORES

O professor alfabetizador precisa direcionar sua aula de modo que o estudante seja envolvido pela leitura e pela escrita. Alfabetizar utilizando métodos pode ser eficaz, desde que sejam atendidas as especificidades de cada discente, pois o que faz sentido para um pode não ser compreensível para outro. Logo, faz-se necessário que o docente tenha um conhecimento dos métodos de alfabetização e esteja comprometido com o processo de alfabetizar na perspectiva do letramento. Sobre essa postura, Carvalho (2005, p. 46) afirma:

> Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

A referida autora ainda aponta que o professor deve conhecer os métodos sintéticos e globais (ou analíticos) e trazer para a sala de aula as práticas de leitura e escrita do cotidiano a fim de que consiga reconhecer nos seus alunos o grau de dificuldade em relação a linguagem escrita. Desconhecer tais métodos pode trazer obstáculos tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o trabalho do professor. Sendo assim, passa em revista as características comuns e as variantes internas desses grupamentos de métodos.

3.1 Métodos sintéticos

Para Carvalho (2005, p. 18), métodos sintéticos são aqueles “que partem da letra, da relação com letra-som, ou da sílaba para chegar à palavra”, fazendo uma relação entre o oral e o escrito, o som e a grafia, partindo de atividades simples até chegar a atividades complexas. Sobre as variações do pressuposto

sintético, a referida autora menciona especificidades de cinco delas: (I) soletração, (II) silabação, (III) método fônico, (IV) método da abelhinha e (V) casinha feliz.

Todos os métodos sintéticos partem do ensino das unidades menores da língua para as maiores (das letras e sílabas, para as palavras, frases e textos), da soletração para a consciência fonológica. Ou seja, partem da capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua, e da capacidade para focalizar os sons da fala, independente do sentido (exemplo manga, da blusa ou a fruta). Exige-se do professor um conhecimento para a aplicação desses métodos em relação aos fonemas, devido alguns sons de letras quando juntos de outras terem sons diferentes.

3.2 Métodos globais ou analíticos

Para Carvalho (2005, p. 18), os métodos globais ou analíticos são aqueles “que têm como ponto de partida unidades maiores da língua, como o conto, a oração ou a frase”. Inicia-se com atividades mais completas de linguagem e depois se divide em partes menores. A autora faz apontamentos a respeito de sete variações do pressuposto analítico, a saber: (I) método de contos, (II) ideovisual de Decroly, (III) natural de Freinet, (IV) metodologia de base linguística ou psicolinguística, (V) natural de Heloisa Marinho, (VI) palavração, (VII) método Paulo Freire.

Em tais métodos globais ou analíticos é reconhecido que o processo de aquisição da escrita não acontece da mesma forma nem ao mesmo tempo para todos os estudantes, pois, por exemplo, alguns discentes têm acesso à televisão, internet, jornais e livros muito antes de se chegar à escola, o que favorece o conhecimento prático sobre a leitura e a escrita. Mas é importante registrar também, que há estudantes cujo primeiro contato com a leitura e a escrita acontece somente na escola.

4 OS MÉTODOS ALFABETIZADORES DURANTE INTERVENÇÕES DOCENTES

É importante iniciar essa seção com a colocação das duas professoras participantes dessa pesquisa sobre a forma como concebem a profissão docente

e o papel que possuem enquanto alfabetizadoras. Ambas se preocupam em garantir a aprendizagem dos conhecimentos previstos no currículo da escola sem perder de vista o sentido emancipatório que a aquisição de saberes pode proporcionar. Sobre isso, mencionam as ideias de Arendt (2001, p. 247) ao defender que,

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

O planejamento das atividades realizadas nas intervenções de sala de aula tinha uma característica fundamental: partiam da realidade dos estudantes, para que eles compreendessem o sistema de escrita de forma prazerosa e principalmente participativa. Neste sentido, Carvalho (2005, p. 18) destaca “a importância ao domínio da prática pelo professor, por meio da qual podem modificar, enriquecer o que aprenderam, valendo-se da experiência e da observação”. Para Ferreiro (1995, p. 29-30) “o fácil e o difícil devem ser definidos na perspectiva de quem aprende e que os métodos não oferecem mais do que sugestões e não podem criar conhecimento”. E ainda Santos e Albuquerque (2007, p. 98) esclarecem:

> Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Envolver os estudantes brincando com as palavras no processo de identificar semelhanças e diferenças sonoras entre palavras, sílabas e letras, foi o objetivo de boa parte das intervenções. Nelas, buscava-se estimular cada discente a ler sozinho, refletindo, levantando hipóteses e elaborando suas conclusões sobre o sistema de escrita alfabética, numa construção de conhecimento colaborativo. Durante as práticas pedagógicas, procurou-se estimular os estudantes para que entendessem o funcionamento da escrita de

forma lúdica, ora por meio de métodos do pressuposto sintético, ora do analítico ou global.

Entretanto, as metodologias de ensino foram construídas mais frequentemente a partir de pequenos textos e planejadas conforme a interação dos estudantes. Percebeu-se que, em sua maioria, os discentes conheciam o sistema alfabético de forma decorada e sistemática. Propositadamente, após misturar certas letras, houve estudantes que se confundiram em relação a identificação de algumas delas (por exemplo: p e b, d e b, g e q), tanto na percepção do fonema (som) quanto na sua grafia.

Portanto, reforçou-se a ideia de que para aprender a ler e escrever o estudante precisa conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabética e, para sua aquisição, é preciso pensar sobre ela e compreendê-la. Respalda-se tal observação em Carvalho (2005) ao afirmar a necessária busca de sentido da língua ao se aprender sobre suas características. E, ao propor uma alfabetização sem receita, Carvalho (2005, p. 133) reforça: “Desafie as crianças a pensarem sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar ou pedir ajuda ao colega.” Logo, entende-se que a função social da escola é trabalhar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como é o caso da leitura e da escrita, de forma contextualizada e significativa à realidade dos discentes.

Foram utilizados recursos didáticos, elaborados pelas professoras em seus momentos de permanência e hora-atividade, que trouxeram significados aos pequenos textos apresentados e contribuíram para que os estudantes percebessem que o processo de alfabetização é menos difícil do que cada um inicialmente descreveu. A partir de cada pequeno texto, foram feitos trabalhos com rimas, jogos de memória, adivinhação, bingos e alfabetos móveis. Em conjunto, fomentou-se o trabalho colaborativo entre pares a fim de contribuir com o diálogo e incentivar a troca de saberes entre os estudantes.

Nesse contexto, foi observado que a interação com materiais manipuláveis contribuiu para uma prática pedagógica prazerosa e divertida, pois as professoras descobriram e utilizaram novos métodos que melhor se adequavam as suas turmas e metodologias. As docentes relataram o entendimento prático de que não existe uma “receita pronta” para o trabalho de

alfabetização, haja vista a necessidade do professor identificar como cada estudante, em sua subjetividade e seu tempo, compreende o funcionamento da escrita para, com isso, oferecer estratégias que possibilitem esse saber avançar.

Durante as intervenções, por meio da observação da produção espontânea das crianças, foi possível perceber que elas ainda não estavam completamente alfabetizadas, apresentando hipóteses da fase silábico-alfabética, conforme descrita no estudo da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Ou seja, estavam misturando a lógica entre a interpretação da letra a sua maneira e atribuindo valor sonoro de sílaba a cada uma, apesar da identificação adequada de algumas sílabas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar como o entendimento docente sobre os métodos de alfabetização favorece a aprendizagem dos estudantes acerca do valor sonoro convencional da língua e que percebam a sua construção, explorando a oportunidade de ampliar e aprimorar sua linguagem. As reflexões tecidas resultaram de um diálogo entre referenciais teóricos que discutem ideias centrais sobre o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e práticas pedagógicas desenvolvidas por duas professoras de escolas públicas municipais.

Destaca-se que, durante as intervenções, as docentes perceberam que as crianças reconhecem o som das letras, mas precisam de um momento maior para refletir sobre o sistema de escrita e quando conseguem êxito nas atividades se sentem seguras demonstrando satisfação com sua conquista. Contudo, por seu caráter subjetivo e particular, cabe ao professor um olhar atento e observador, que reflita a respeito das hipóteses dos estudantes, construindo uma relação de compromisso que valoriza o coletivo. Também é necessário não perder a dimensão da sua responsabilidade, apoiando-se nas descobertas que o discente faz, tornando-se também um aprendiz e entendendo que a aprendizagem é um processo significativo para o ensino e o desenvolvimento infantil.

As professoras percebem a alfabetização como o primeiro grande passo do estudante na escola, ansioso pelo momento da primeira leitura independente.

Entendem que a formação docente se concretiza na emoção deste momento e destacam o professor como figura da sociedade que transforma vidas e sai transformado durante o tempo que dedica a sala de aula. Por isso, há relevância na compreensão docente sobre os métodos de alfabetização, de modo a construir uma prática pedagógica crítica e comprometida com uma educação de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema Ideb Resultados**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ENS, Romilda Teodora. **Pesquisa em educação.** Material de apoio ao programa de aprendizagem da disciplina: Pesquisa educacional I. Curitiba, PR, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emília. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. **Revista Nova Escola**, jan. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/569/a-desestabilizacao-das-escritas-silabicas-alternancias-e-desordem-com-pertinencia>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FREIRE, Ângela. **Contribuições Teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12587351/referencial-teorico-emilia-ferreiro-secretaria-municipal-da->. Acesso em: 22 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo. Editora Atlas, 2003.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do Estudo e Pesquisa:** facilitando a vida dos estudantes e pesquisadores. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento:** Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR SOB A VERTENTE DA METACOGNIÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Luciane de Fátima Chyczy[1]

Kamilla Cristina Lorenzi Silva[2]

Evelise Maria Labatut Portilho[3]

RESUMO

O presente trabalho discute o planejamento docente como prática que envolve a metacognição, esta entendida como a capacidade do professor refletir criticamente sobre seu próprio processo de pensar, decidir e agir pedagogicamente. Parte-se do problema: Como o professor pode trazer a reflexão sobre sua prática (metacognição) para a realização de um planejamento de aula mais efetivo? O objetivo geral é analisar o planejamento docente como prática que exercita a metacognição, com os objetivos específicos de compreender a metacognição como uma das práticas para o desenvolvimento docente; discutir a relação entre estilos de aprendizagem e planejamento intencional; analisar propostas de aprendizagem criativa como inspiração para práticas planejadas; e, sistematizar recomendações para a prática docente com base na reflexão metacognitiva. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica, fundamentada na análise de autores como Flavell (1979), Ausubel (2003), Alonso, Gallego e Honey (2010), Contreras (2010), Resnick (2020) e Lorenzato (2017). A partir da revisão de literatura e da articulação com a experiência na consultoria educacional, são identificadas lacunas na formação inicial e continuada de professores no que se refere à dimensão reflexiva e metacognitiva do planejamento. Os resultados apontam a importância de relacionar o diagnóstico dos estilos de aprendizagem ao planejamento, promovendo experiências criativas e colaborativas, além de valorizar as perguntas dos alunos como oportunidades de construção de significado, o que permite reconhecer a experiência docente como fonte de saber pedagógico. Conclui-se que investir na formação de professores, orientando um planejamento metacognitivo é essencial para transformar esse planejamento em um ato intencional, ético e responsivo às necessidades dos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Palavras-chave: Metacognição. Planejamento docente. Estilos de aprendizagem. Aprendizagem criativa. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O planejamento docente é uma das práticas mais centrais e, ao mesmo tempo, mais complexas da profissão docente. Mais do que uma simples organização de conteúdo ou atividades, planejar envolve tomar decisões

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, luciane01202@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação, PUCPR, kamilorenzi@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Complutense de Madri, eveliseportilho@gmail.com.

intencionais, conscientes e contextualizadas, que impactam o processo de ensino e aprendizagem. No acompanhamento de muitos professores que atuam na educação pública em diversos estados do Brasil, encontramos o planejamento ainda realizado de forma prescritiva ou burocrática, focado no cumprimento de exigências administrativas, com pouco ou nenhuma intencionalidade pedagógica nas atividades propostas, sem articulação profunda com a realidade concreta da sala de aula ou com as singularidades dos estudantes.

Diante desse panorama, este texto busca discutir o planejamento docente se utilizando de uma prática metacognitiva, entendida como a capacidade do professor refletir criticamente sobre seus próprios processos de pensar, decidir e agir pedagogicamente. A metacognição, conceito originalmente proposto por Flavell (1979), refere-se à habilidade de monitorar, avaliar e regular os próprios processos cognitivos. Aplicada à prática docente, manifesta-se como um movimento de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, orientado para a intencionalidade e a melhoria contínua.

Dessa forma, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: Como o professor pode trazer a reflexão sobre sua prática (metacognição) para a realização de um planejamento de aula mais efetivo? A partir dessa questão, define-se como objetivo geral analisar o planejamento docente utilizando a prática metacognitiva. Como objetivos específicos, busca-se: (a) compreender a metacognição como necessária para o desenvolvimento docente; (b) discutir a relação entre estilos de aprendizagem e planejamento intencional; (c) analisar propostas de aprendizagem criativa como inspiração para práticas planejadas; e (d) sistematizar recomendações para a prática docente com base na reflexão metacognitiva.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, ancorada na análise de autores que abordam planejamento docente, metacognição, estilos de aprendizagem, aprendizagem criativa e ensino significativo. Complementarmente, articula-se a essa revisão teórica uma dimensão reflexiva fundamentada na experiência de consultoria educacional, buscando aproximar a discussão acadêmica das necessidades reais da escola, consequentemente do processo de ensino e aprendizagem.

2 METACOGNIÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Nos diversos cenários da educação que a prática da consultoria educacional vivencia, é possível encontrar planejamentos de professores com pouca ou nenhuma intencionalidade pedagógica, ou seja, existe apenas um compilado de informações burocráticas que selecionam atividades sem refletir sobre o verdadeiro impacto na aprendizagem dos estudantes, dessa forma entendemos que a metacognição se torna uma prática necessária, na medida em que esse docente reflete e retoma suas práticas a partir de tais reflexões , ou seja, a metacognição, conforme Flavell (1979), refere-se ao ato de pensar sobre o próprio pensar, da seguinte forma:

> a metacognição refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre seus próprios processos cognitivos ou sobre qualquer coisa relacionada a eles. Refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à consequente regulação e orquestração desses processos. (Flavell, 1979, p.906).

Na educação, ela se torna um recurso essencial para a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2003), permitindo que o sujeito monitore e regule seus processos cognitivos. Para o docente, a metacognição significa refletir criticamente sobre sua prática, suas escolhas pedagógicas e as estratégias utilizadas, visando seu aprimoramento constante.

É importante ressaltar que, nessa reflexão sobre a sua prática, o professor precisará rever seus conceitos e metodologias e, para tal, precisará analisar também a forma ou o “estilo” de aprendizagem de seus alunos.

Alonso, Gallego e Honey (2010) ressaltam ainda a necessidade de o professor conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes como parte de um ensino intencional e personalizado. Diagnosticar esses estilos e utilizá-los como base para o planejamento não apenas diversifica as estratégias, mas também promove a autonomia e o desenvolvimento metacognitivo dos próprios alunos. Assim, o planejamento se transforma em uma prática reflexiva que considera as características e necessidades específicas dos estudantes na busca de desenvolver aprendizagens significativas.

3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO ATO INTENCIONAL

Contreras (2010) propõe compreender o planejamento como uma atividade essencialmente intencional e situada. Em sua visão, o saber docente é prático, experiencial e contextualizado, não sendo meramente técnico ou prescritivo. O planejamento, portanto, deve ser um espaço para articular teoria e prática, considerando a experiência como uma fonte legítima de saber pedagógico.

Segundo Contreras (2010), o planejamento não deve ser rígido ou fechado, mas flexível e capaz de dialogar com as demandas reais da sala de aula. Isso exige do professor uma postura reflexiva que incorpore a análise crítica do contexto, dos objetivos de aprendizagem, das características dos alunos e dos recursos disponíveis. Assim, o ato de planejar se torna um exercício ético e político, que visa à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Nesse sentido é que a prática metacognitiva ganha espaço aprimorado as reflexões para além do ato de refletir, mas encaminhando esse docente para a mudança de prática e aperfeiçoamento do trabalho no processo de ensino e aprendizagem.

4 APRENDIZAGEM CRIATIVA E CONSTRUÇÃO DE SENTINDO

Entende-se a necessidade de salientar uma aprendizagem criativa como uma das práticas que constituem esse planejamento articulando a teoria e prática na busca da construção de saberes efetivos. Resnick (2020) propõe o conceito de aprendizagem criativa, inspirado no “jardim de infância para a vida toda”. Segundo ele, o planejamento docente deve possibilitar experiências que envolvam os “4 Ps”: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Esse paradigma visa criar ambientes em que os estudantes possam explorar ideias, experimentar soluções e construir conhecimento de forma colaborativa e significativa.

Planejar para a aprendizagem criativa requer do professor não apenas intencionalidade, mas também flexibilidade para acolher o inesperado. Mesmo ferramentas e tecnologias sofisticadas podem se tornar atividades mecânicas se

não forem pensadas para promover a autoria, a curiosidade e o engajamento dos alunos. Portanto, o docente precisa refletir sobre suas próprias concepções de ensino e aprendizagem para criar propostas que estimulem o erro produtivo, a experimentação e o diálogo.

5 RESPOSTAS SIGNIFICATIVAS E VALORIZAÇÃO DO QUESTIONAMENTO

Considerando esse processo de construção de saberes, a participação do estudante é indispensável, seja com seus argumentos válidos ou os que ainda não foram validados, pois, como afirma Lorenzato (2017), o valor dos “porquês” em sala de aula, é inestimável para que a aprendizagem seja composta de sentidos para este estudante. Para ele, as perguntas dos alunos são indícios de suas inquietações, dificuldades e interesses, além de oportunidades para construção de significados. No entanto, entender a esses porquês exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas sensibilidade para interpretar o sentido da pergunta e criatividade para construir explicações acessíveis e integradas.

Lidar com os questionamentos dos alunos implica antecipar possíveis perguntas, elaborar estratégias para explorá-las em sala e cultivar uma postura de abertura e escuta. Assim, o ato de planejar, levando em consideração essas questões requer do professor uma postura metacognitiva: consciência de suas próprias estratégias explicativas, capacidade de avaliação crítica e disposição para ajustar sua prática conforme as necessidades que emergem no processo de ensino-aprendizagem.

6 ESTILOS DE APRENDIZAGEM E PERSONALIZAÇÃO

Segundo Alonso, Gallego e Honey (2010), os estilos de aprendizagem são definidos como "traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores de como os aprendizes percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem". Ao levar em conta possíveis questionamentos e ou dúvidas, o professor encontra na sala de aula uma diversidade de formas de aprender, assim, enfatizam que conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos

é fundamental para personalizar o ensino e promover a autonomia. Essa personalização não se limita a variar atividades ou recursos, mas implica um trabalho intencional de diagnóstico e reflexão sobre as formas como os alunos aprendem, para oferecer-lhes oportunidades de desenvolver seus próprios processos metacognitivos.

Ao planejar com base nos estilos de aprendizagem, o professor reconhece a diversidade presente na sala de aula e constrói propostas que respeitam as singularidades dos estudantes. Isso fortalece o vínculo pedagógico e promove experiências mais significativas, tornando o planejamento uma ação ética e inclusiva.

7 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, cujo objetivo é refletir sobre o planejamento docente como prática metacognitiva. A metodologia adotada compreende a revisão de obras que abordam a metacognição, os estilos de aprendizagem, o planejamento pedagógico, a aprendizagem criativa e o ensino significativo.

Foram consultados autores como Flavell (1979), Ausubel (2003), Alonso et al. (2010), Contreras (2010), Resnick (2020) e Lorenzato (2017). Além disso, a reflexão apresentada aqui articula-se com experiências acumuladas na prática da consultora educacional, em processos de formação docente e assessoria pedagógica em diversos estados do Brasil, possibilitando um diálogo entre os referenciais teóricos e as demandas concretas da escola.

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

8.1 Lacunas na formação para o planejamento reflexivo

A análise realizada evidencia lacunas persistentes na formação inicial e continuada de professores no que se refere à dimensão reflexiva e metacognitiva no ato do planejamento. Muitos cursos tratam o planejamento como um instrumento técnico-administrativo, desconsiderando sua dimensão ética, crítica

e contextualizada. Essa perspectiva reducionista fragiliza o potencial transformador do planejamento e limita o desenvolvimento profissional docente.

8.2 Propostas para um planejamento metacognitivo

Com base na literatura analisada e na experiência da consultoria educacional, propõem-se caminhos para fortalecer o caráter reflexivo do planejamento. Alonso, Gallego e Honey (2010) defendem a incorporação do diagnóstico dos estilos de aprendizagem como etapa inicial para personalizar o ensino. Resnick (2020) sugere a construção de experiências criativas e colaborativas, nas quais o erro, a curiosidade e a autoria sejam valorizadas. Contreras (2010) sublinha a importância de reconhecer a experiência docente como fonte de saber pedagógico, capaz de fundamentar decisões conscientes e situadas.

8.3 Recomendações práticas para a formação docente

Entre as recomendações identificadas, destacam-se: incluir a reflexão metacognitiva no processo de planejamento; adotar instrumentos para diagnosticar os estilos de aprendizagem; planejar atividades diversificadas e personalizadas; promover experiências criativas e colaborativas; valorizar as perguntas dos alunos como oportunidades de construção de significado; e formar professores para reconhecer a experiência como fonte de saber.

Na prática da consultoria educacional, são desenvolvidas oficinas e encontros formativos que buscam sensibilizar professores para essas dimensões, promovendo espaços de diálogo, estudo coletivo e análise crítica das próprias práticas de planejamento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu refletir sobre o planejamento docente como utilizando uma prática metacognitiva, defendendo que planejar não é apenas cumprir exigências burocráticas, mas um ato intencional e ético que requer reflexão

crítica sobre o próprio fazer pedagógico. A partir de uma revisão teórica e da articulação com a prática da consultoria educacional, identificaram-se caminhos para ressignificar o planejamento como espaço de reflexão, personalização e construção coletiva.

Autores como Alonso, Gallego e Honey (2010), Contreras (2010), Resnick (2020) e Lorenzato (2017) oferecem importantes contribuições para pensar o planejamento como processo metacognitivo e intencional, voltado para a promoção de aprendizagens significativas e inclusivas. Conclui-se que investir na formação docente para o planejamento reflexivo é condição necessária para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, democráticas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Catalina. M.; GALLEGO, Domingo. J.; HONEY, Peter. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora.** Madrid: Ediciones Mensajero, 2010.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

CONTRERAS, José. **Investigar la experiencia educativa: sentido, condiciones y métodos.** Madrid: Morata, 2010.

FLAVELL, John H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry.** American Psychologist, Washington, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

LORENZATO, Sergio. Porquês matemáticos na sala de aula. **VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática.** Libro de Actas. 2017. Disponível em: https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1172998/Lorenzato2017Proqu25C325AAs.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2023

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA EM MEIO A NATUREZA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autor[1] Gislaine de Melo Seibert

Co-autor[2] Antônio Nunes Gonçalves Neto

RESUMO

A pesquisa no campo da educação, entrelaçada com os termos natureza e cultura, tem sido objeto de constante debate com diferentes argumentos ao longo dos anos. Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi propor uma sequência didática adaptada a três professoras de uma escola municipal de período integral. Para tanto, ancoramos a pesquisa no aporte teórico, o qual fundamenta o estudo na teoria histórico/cultural e no desenvolvimento humano de Vigotski para avançar nos conceitos da teoria epistemológica da Clínica da Atividade (Clot, 2017. Faita, 2000) com o intuito de contribuir para a formação e o trabalho coletivo dos professores da Educação Básica. Destarte, a metodologia utilizada é embasada na pesquisa participante (Barbier, 2007), a qual nos direcionou na organização das ações pedagógicas (Gutiérrez, Francisco; Prado Cruz, 1999) que versam a interação com a natureza, frente a ação das culturas junto ao ensino das ciências ambientais. Desse modo, para refinar esse debate no âmbito do trabalho docente, fundamentamos no quadro teórico de (Bronckart, 2008), com o propósito de referenciar o agir humano com ênfase na linguagem. Sendo assim, a partir desse pressuposto teórico que serviu de fio condutor para análise e interpretação dos dados. Em suma, temos como lócus de pesquisa a Escola Municipal Primavera, situada em Pontal do Paraná no litoral paranaense, com uma proposta de formação dos professores do Ensino Fundamental I. A pesquisa discorreu a partir de ações práticas com a organização de atividades ecopedagógicas por meio da sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004). Por fim, para a realização da pesquisa, foram disponibilizados artefatos para as professoras e por meio de proposições educativas, as quais foram aplicadas a partir dos encontros formativos realizados.

Assim, as ações ecopedagógicas são guiadas pela construção coletiva do conhecimento, articulada às necessidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

[1] Doutoranda pela Universidade Tuiuti do Paraná, e-mail: gislaineseibert@yahoo.com.br
[2] Pós-doutoramento pela Universidade Tuiuti do Paraná, e-mail: antoniosemedi@gmail.com

Palavras-chave: Trabalho docente 1. Didática 2. Ações Pedagógicas 3. Organização do trabalho 4. Atividades Ecopedagógicas 5.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa foi elaborada com o propósito de construir a experiência como recurso para a ação, junto a um grupo de professores da educação básica. Desse modo, o estudo propôs uma sequência didática (Dolz;Noverraz; Schneuwly, 2004) em meio à natureza para mediar as ações ecopedagógicas por intermédio de uma sequência didática adaptada, a fim de atender as necessidades do grupo de professoras colaboradoras da pesquisa, as quais exercem o ofício docente com estudantes de período integral do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Primavera, situada em Pontal do Paraná no Litoral Paranaense.

Convém destacar que a temática elucidada nos remete a importância de propor alternativas didáticas, mas sobretudo trabalhar e auxiliar na organização do trabalho dos professores. Para isso, elaboramos uma organização do trabalho dos professores, que iniciou com conversas; pequenos acordos; visitas; reuniões de organização e tomadas de decisão; reuniões de planejamento; encontros formativos; encontros de partilha, para conduzir as atividades didáticas mediante as práticas pedagógicas, do ponto de vista da diferença entre o planejado e o realizado. No que tece as atividades para um projeto coletivo, mediamos alternativas didáticas como artefato pedagógico, o qual é nomeado como Sequência Didática para relacionar as atividades embasadas em aula de campo (vistas pelos estudantes com um passeio), bem como estabelecer um vínculo com os conteúdos abordados nas oficinas ministradas no período integral, que ocorre no contraturno pelas professoras colaboradoras da pesquisa.

Para tanto, ao elaborar o conjunto de ações educativas diante de um cenário em que professoras e estudantes são agentes do processo educativo, no qual tem como cenário: a zona rural Cabaraquara – Mata Atlântica, situado em Guaratuba Litoral do Paraná; a Escola Municipal Primavera, que se localiza no Balneário Primavera em Pontal do Paraná – Litoral Paranaense.

Em síntese, as principais questões apontadas no estudo que se

relacionam com o nosso trabalho docente, a fim de direcionar novos caminhos para minimizar a problemática referente a carência no que compete as estratégias ou alternativas para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o ensino das ciências ambientais no Ensino Fundamental I da Educação Básica.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

- Propor uma sequência didática como estímulo para o trabalho docente, bem como proporcionar uma interpretação da situação, num processo de co-análise do trabalho.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

- Analisar o trabalho docente e possibilidades de transformação, após aplicação da sequência didática.

2 DESENVOLVIMENTO

A base principal do trabalho de pesquisa é a teoria histórico-cultural de Vigotski, na qual aponta como caminho as premissas do método dialético conforme explicações de Rego (2013), no que se refere aos estudos supracitado na teoria mencionada, para identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Apesar de seus estudos focarem na aprendizagem do desenvolvimento infantil chamada pedologia (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos). Tais fundamentos são a base, pois ao recorrer a infância pode-se explicar o comportamento humano em geral. Ao mencionarmos as funções psicológicas superiores, destacamos um dos aspectos centrais da teoria de Vigotski, que consiste na origem sociocultural que emerge de processos psicológicos e se relacionam com a complexidade da estrutura humana e do desenvolvimento entre história individual e social. A importância deste referencial em nossa pesquisa se caracteriza pelo fato de que o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações que se estabelecem entre eles, nos direcione para as

ações decorrentes na pesquisa, com relação ao trabalho docente e suas transformações no processo de aprendizagem e trabalho coletivo. Sendo assim, a educação implica em determinados posicionamentos de natureza epistemológica e pedagógica para dimensionar possibilidades de trabalho coletivo. Temos como referência a função social da escola na contemporaneidade, a qual visa ação educativa como instrumento potencial para viabilizar ações e responder as questões da presente pesquisa. A partir disso, encontramos na teoria de base vigotskiana, reflexões epistemológicas e filosóficas que focalizam a capacidade de as ciências humanas produzirem conhecimento. Dessa maneira buscamos no âmbito da discussão, definir e relacionar o trabalho e as 4 dimensões Clot (2017); a construção do artefato em instrumento e o processo de apropriação - gênese instrumental Santos (2019), bem como o processo de reelaboração do artefato; organização do trabalho docente Amigues (2004); sequência didática Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004); ecopedagogia Gutiérrez; Prado (1999). Reiteramos que o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo. No contexto atual, um dos elementos definidores da função social da escola, se caracteriza pela busca de ampliar espaços e tempos de formação docente. Compreendemos então, que o caráter histórico da realidade é capaz de explicar e agir de forma autônoma, para que possamos minimizar os problemas existentes na formação profissional e educacional. Para tanto, a organização do traalho do professor no qual envolve as dimensões organizadoras do ofício docente, visa um meio de trabalho coletivo para instaurar nos professores uma relação cultural com o objeto do conhecimento implícito na atividade proposta aos estudantes. Tradicionalmente, os professores utilizam muitos artefatos concebidos por outros do que por ele mesmo, como por exemplo: livros didáticos, exercícios já elaborados extraídos de arquivos, etc. Essas ferramentas dentre tantas outras, estão à disposição das técnicas de ensino. Salientamos ainda que essas ferramentas são constantemente transformadas ou adaptadas pelos professores para efetivamente conseguir a eficácia no trabalho. Em meio a esse processo de elaboração, reelaboração e adaptação, os professores transformam o artefato em instrumento para a ação, o que Rabardel (1995) citado por Santos (2019), nomeia de gênese instrumental. A análise da atividade remete a

importância dos artefatos na interação entre sujeito e tarefa, a qual não se resume somente em aumentar a eficácia do trabalho, mas também como meio de reorganizar a própria atividade. Geralmente isso é designado por meio da expressão “relação consigo mesmo”, ou seja, as dimensões subjetivas que se relaciona com a história do indivíduo, seu engajamento e desenvolvimento profissional.

No que diz respeito ao cenário do trabalho docente, faz-se necessário termos um olhar voltado para o desenvolvimento da atividade coletiva do ponto de vista da ergonomia segundo Falzon (2016), trata os aspectos coletivos da atividade, enfocando-os como um objeto de regulação nas interações entre o (a) operador (a) e o seu contexto de trabalho. Sendo assim, percebe-se a importância da articulação do trabalho coletivo e do coletivo de trabalho na atividade, como um recurso para o desempenho. Pierre Falzon cita diversos recursos sociocognitivos que favorecem a produção de um trabalho coletivo eficaz. Tais recursos remetem a possibilidades de sincronização operatória – coordenação – entre os participantes; a construção de um Referencial Operativo Comum (ROC); conhecimento mútuo do trabalho de cada um, como uma referência comum do estado do processo, que resulta numa consciência da situação. Ainda de acordo com Falzon (2016), a sincronização operatória determina as possibilidades de coordenação entre os participantes engajados no trabalho coletivo, que possa assegurar a divisão das tarefas entre os parceiros de um trabalho coletivo, bem como a sua organização temporal (início, parada, simultaneidade, sequenciamento, ritmos de ações a serem realizadas). Interessante destacar que a coordenação mencionada nunca é predefinida por procedimentos prescritos, pois ela envolve os parceiros e requer uma comunicação verbal e não verbal. A importância da comunicação é marcada por regulações, as quais são capazes de garantir a eficácia no trabalho, para inclusive regular os riscos e os imprevistos que porventura possam surgir no local de trabalho. Então, para desenvolver uma organização que provoque processos de reelaboração das regras, as quais são compartilhadas por um coletivo de trabalho, remete a uma condição essencial para o desenvolvimento da atividade coletiva, em que ocorre o debate não unicamente sobre a qualidade do trabalho,

mas também dos critérios de reelaboração das regras partilhadas entre os professores.

Em se tratando de ergonomia construtiva, ainda segundo Falzon um segundo tipo de recurso, refere-se à possibilidade de os participantes sincronizarem cognitivamente e a partir daí construir, manter e desenvolver um conjunto de conhecimentos comuns, que permitem aos parceiros de trabalho gerenciarem as dependências entre as suas diferentes atividades individuais. Imprescindível destacar que são embasadas nas atividades vivenciadas coletivamente, conforme os conhecimentos ou crenças da profissão histórica e culturalmente constituídas. Para isso é preciso se apoiar em uma abordagem desenvolvimentista, cujo objetivo é instrumentalizar a atividade coletiva, criando as ferramentas e os recursos necessários para ação docente de forma que ocorra o desenvolvimento das competências e da qualidade do trabalho docente. As múltiplas facetas do trabalho docente remetem às dificuldades com relação a organização do trabalho na sala de aula; a organização do planejamento (trabalho coletivo); organização do coletivo de trabalho. Diante desse cenário, no que se refere às ações colaborativas de um professor formador, articuladas a um curso de formação contínua de professores, contribuem para abrir espaços de desenvolvimento no sentido da eficiência. Dessa forma, salientamos o que Clot e Faita (2004), denominam como desenvolvimento do poder de agir e encontramos no coletivo de trabalho indícios de que, quando os professores aceitam e buscam parceiros, podem superar os obstáculos e promover o desenvolvimento. Como contribuição nesta seção, ressaltamos a tese de Santos (2004), na qual faz uma abordagem referente a Gênese Instrumental de Rabardel. Nesse sentido, explicita o fato de que nos encontramos em um processo de mudança permanente, que acarreta a adesão de todos à modernidade técnica através de um processo de adaptação das qualificações necessárias para responder aos novos desafios. Desta forma, compreendemos que todos os investigadores e trabalhos que se debruçam sobre a técnica e os artefatos que constroem, podem contribuir para análise do trabalho e da forma como se concebe e implementa ações de formação contínua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

REFERÊNCIAS

As referências completas devem ser apresentadas de acordo com as normas técnicas NB-66 (NBR 6023) da ABNT e somente das citações feitas no corpo do texto, não de outras obras consultadas; devem aparecer em ordem alfabética e não numeradas ou com marcadores de texto. Utilizar fonte 12, sem parágrafo, alinhado a esquerda, espaçamento simples e espaço entre cada referência. Sempre que possível é obrigatório inserir os links para acessar as referências disponibilizadas na internet para que os avaliadores e leitores possam consultar imediatamente após (ou durante) a leitura do artigo, principalmente quando se refere à artigo online (em periódicos ou anais de eventos), livro e/ou capítulo de livro em ebook, teses e dissertações.

Para a melhor compreensão e visualização, a seguir são transcritos exemplos de referências de diversos tipos de materiais.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. (Tradução de Lucie Didio). Brasília: Líber livro, 2007.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** 1ª ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Y. **Clínica da Atividade**. Revista Horizontes V. 35, n 3. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/526/239. Acesso em: 14 nov. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um. In. SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos** na Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 55-80, 2004.

FALZON, P. **Ergonomia construtiva**. Editora Blucher, 2016.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

RABARDEL, P. **Les Hommes & Les Tecnologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin Éditeur, 1995.

REGO, T. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL RURAL DO INSTITUTO CRESCER LEGAL

Michele de Cássia Dzindzny[1]

Adriano Emmel [2]

Cristhianny Bento Barreiro[3]

RESUMO

Esta pesquisa analisa o papel das oficinas pedagógicas no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal, focando sua contribuição para a formação integral de jovens do meio rural. O problema da pesquisa reside em compreender como essas oficinas operam enquanto espaços educativos que promovem aprendizagens significativas e o protagonismo juvenil, articulando saberes locais e conhecimentos sistematizados. O objetivo é investigar de que maneira as oficinas, organizadas a partir de temas geradores, contribuem para a formação crítica, cidadã e profissional dos aprendizes rurais. Adota-se uma abordagem qualitativa, com análise documental de planejamentos pedagógicos e material de apoio produzidos em 2025 pelos educadores sociais do programa. A análise se apoia na perspectiva da educação popular, com base nos referenciais teóricos de Freire (1987), Vieira e Volquind (2002) e Arroyo (2007), que enfatizam metodologias dialógicas, participativas e a centralidade da experiência dos sujeitos na construção do conhecimento. Os resultados indicam que as oficinas são estruturadas por metodologias ativas como rodas de conversa, produções coletivas, dinâmicas pedagógicas, dramatizações e atividades externas, configurando-se como espaços de reflexão, escuta e ação crítica. Além disso, as oficinas promovem o protagonismo dos jovens, que desenvolvem campanhas, podcasts e projetos comunitários, fortalecendo suas identidades rurais e sua inserção social e política. Conclui-se que as oficinas pedagógicas constituem práticas educativas transformadoras, que articulam teoria e prática, valorizam saberes locais e potencializam a formação integral, ética e política dos jovens do campo, alinhadas aos princípios da educação popular e social e aos desafios contemporâneos da juventude rural.

Palavras-chave: Oficinas pedagógicas. Juventude rural. Educação social. Protagonismo jovem. Formação integral.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal, constitui uma experiência pedagógica inovadora que articula educação social, políticas públicas e protagonismo juvenil no contexto rural. Essa proposta surge como uma resposta concreta a uma realidade historicamente desafiadora: em diversas comunidades produtoras de tabaco, era comum que

[1] Bacharel em Serviço Social, UGV Centro Universitário, michele.decassia@yahoo.com
[2]Doutorando em Educação e Tecnologia, IFSUL/Pelotas, misteremmel@hotmail.com .
[3] Doutora em Educação, Professora Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br .

adolescentes abandonassem a escola para ingressar precocemente no mercado de trabalho nas propriedades familiares, muitas vezes em atividades proibidas para menores de 18 anos na cadeia produtiva do tabaco, conforme a legislação brasileira.

A ausência de alternativas legais e qualificadas para a iniciação profissional dos jovens do meio rural motivou um grupo de profissionais da educação, do direito e do setor empresarial a buscar, de forma colaborativa, uma solução para os questionamentos das famílias rurais relacionados à permanência dos jovens no campo, à valorização de seus saberes e à possibilidade de geração de renda digna. Nesse contexto, nasceu o Instituto Crescer Legal, que desenvolveu o Programa de Aprendizagem Profissional Rural como uma estratégia eficaz para o enfrentamento do trabalho infantil, promoção da qualificação profissional e valorização das juventudes rurais.

O programa possibilita que adolescentes entre 14 e 17 anos sejam contratados legalmente como aprendizes rurais por empresas do setor do tabaco, em conformidade com a Lei da Aprendizagem. Importante destacar que as atividades do programa não ocorrem nas indústrias, mas são desenvolvidas exclusivamente em parceria com os municípios. Os jovens participam de turmas compostas por 20 a 26 aprendizes que permanecem em seus territórios, frequentando o curso no contraturno escolar em uma escola sede indicada para a formação, resultado de uma parceria entre o município e o Instituto Crescer Legal.

Ao longo do ano letivo, os participantes, aprendizes rurais, realizam um curso teórico com carga horária de 800 horas, voltado para gestão rural e empreendedorismo, além de desenvolverem atividades práticas em suas comunidades e propriedades. Essa organização pedagógica articula saberes escolares, familiares e territoriais, contribuindo para uma formação integral e contextualizada dos jovens do meio rural.

Analisar o papel das oficinas pedagógicas como espaços de construção de saberes, experiências e protagonismo no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal, possibilita evidenciar a contribuição desses espaços para a formação integral de jovens rurais.

A pesquisa se justifica pela relevância social e educacional do Programa de Aprendizagem Profissional Rural, que representa uma alternativa concreta para a qualificação de jovens do meio rural, combatendo o trabalho infantil e valorizando os saberes locais. As oficinas pedagógicas, enquanto estratégia metodológica central,

configuram-se como espaços privilegiados para a promoção do protagonismo juvenil e a construção de uma aprendizagem dialógica, contextualizada e emancipadora. Estudar essas práticas contribui para ampliar o conhecimento sobre metodologias educativas eficazes no campo, além de fortalecer o diálogo entre educação popular e formação profissional rural. Assim, a pesquisa oferece subsídios para a reflexão crítica e o aprimoramento das ações educativas voltadas para a juventude rural, em consonância com os princípios da educação social e da legislação brasileira.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, visa compreender o papel formativo de oficinas pedagógicas no Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal, por meio da análise documental de planejamentos pedagógicos do primeiro eixo temático do programa. A análise documental, fundamentada em Bardin (2016), permitiu investigar os conteúdos, práticas e reflexões dos educadores sociais que conduzem as oficinas. A abordagem qualitativa está ancorada em Minayo (2014), que destaca a importância da compreensão aprofundada dos processos sociais no seu contexto.

2 OFICINAS PEDAGÓGICAS : metodologias participativas e o protagonismo juvenil

Diante dos desafios impostos por uma educação tradicional, centrada na simples transmissão e memorização de conteúdos, torna-se urgente o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam experiências mais significativas e transformadoras. É necessário que os processos de ensino e de aprendizagem ultrapassem os limites da aula expositiva e favoreçam a construção coletiva do conhecimento, por meio da reflexão crítica, do diálogo entre os participantes e da valorização de saberes diversos.

> As oficinas pedagógicas são capazes de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes, sendo assim, essa atividade serve como meio de formação continuada de educadores e como base para a construção criativa e coletiva do conhecimento de alunos. (Moita; Andrade, 2006, p. 27).

Nesse sentido, o ambiente educativo deve se constituir como espaço de construção de valores, habilidades, atitudes e conceitos que mobilizem a consciência e a responsabilidade dos sujeitos sociais em suas múltiplas dimensões, tanto individuais quanto coletivas. Nesse processo, há uma valorização integral dos

conteúdos, que entrelaça conhecimentos científicos com saberes práticos, ampliando o sentido da aprendizagem.

As oficinas pedagógicas emergem, nesse contexto, como uma metodologia potente e coerente com tais propósitos. Ferreira (2001) destaca que elas possibilitam a criação de situações de aprendizagem mais motivadoras e adaptadas às especificidades dos aprendizes, por meio de processos diversificados que os encorajam a reconhecer suas potencialidades e transformar capacidades em competências. Além de romper com a lógica bancária da educação, as oficinas promovem a centralidade da ação no processo formativo. Como afirma Mediano (1997), ao participar de uma oficina, espera-se que o sujeito esteja mais preparado para atuar de forma consciente e comprometida com a transformação da realidade em que está inserido.

Assim, a oficina pedagógica configura-se não apenas como uma técnica didática, mas como espaço de engajamento, em que teoria, prática e experiência se articulam de maneira crítica e emancipatória.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O primeiro eixo do programa, dedicado aos estudos e análises das propriedades rurais, apresenta uma carga horária equilibrada entre teoria e prática, com 82 horas para cada uma dessas dimensões e mais 4 horas destinadas a seminários, totalizando 168 horas. Essa estrutura permite uma abordagem pedagógica integrada, que alia conhecimentos conceituais a vivências concretas, favorecendo a aprendizagem significativa e contextualizada.

A estratégia pedagógica central das oficinas, nesse eixo, é a articulação contínua entre o saber teórico e a experiência prática, permitindo que os aprendizes compreendam a complexidade do meio rural em que estão inseridos. Ao abordar conteúdos como identidade, perfil produtivo da propriedade, perfil da propriedade: características geográficas e recursos naturais, formação humana e científica e direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho. O objetivo principal do eixo é contextualizar sobre o papel do jovem na sociedade, trabalhar percepções e refletir sobre sua identidade, provocando uma reflexão crítica sobre as diferentes realidades que os jovens estão inseridos, bem como a valorização deles.

As atividades práticas, que correspondem a metade da carga horária, são fundamentais para que os jovens possam aplicar os conceitos estudados, por exemplo, por meio do levantamento de dados, observação do território, entrevistas com familiares e registro das características ambientais e produtivas das propriedades. Essas práticas fortalecem o protagonismo dos aprendizes, tornando-os agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a inclusão de seminários, mesmo que com carga horária menor, desempenha papel importante na socialização das aprendizagens e na promoção do diálogo coletivo. A troca entre pares e educadores favorece a reflexão crítica e a problematização dos conteúdos, consolidando a aprendizagem dialógica defendida por Paulo Freire (1987).

A formação humana e científica, contemplando direitos trabalhistas, previdenciários e saúde e segurança no trabalho, complementa o eixo técnico, incorporando a dimensão ética e cidadã da formação. As oficinas, ao mobilizarem essas temáticas, incentivam uma aprendizagem que ultrapassa a técnica, engajando os jovens na compreensão de seus direitos e responsabilidades enquanto futuros trabalhadores rurais e cidadãos.

Por fim, o desenho pedagógico do eixo demonstra o compromisso do programa em romper com modelos tradicionais de ensino centrados na mera transmissão de conteúdo. A alternância entre teoria e prática nas oficinas pedagógicas, associada a espaços de diálogo e avaliação coletiva, configura um ambiente educativo dinâmico e integrador, alinhado aos princípios da educação popular e capaz de fomentar o desenvolvimento integral dos aprendizes rurais.

A análise dos planejamentos pedagógicos permitiu compreender que as oficinas do Programa de Aprendizagem Profissional Rural do Instituto Crescer Legal são organizadas a partir de uma lógica pedagógica que articula:

O conhecimento local e o protagonismo juvenil, buscando valorizar o contexto sociocultural dos jovens do meio rural, promoveram uma formação integral que conecta suas vivências e saberes ao processo educativo. Ao integrar essas dimensões, o Programa incentiva a autonomia, a responsabilidade e a construção de projetos de vida significativos, contribuindo para o fortalecimento e valorização da identidade rural.

(a) um tema gerador, (b) uma vivência prática ou investigativa, (c) uma roda de conversa ou momento de socialização, (d) e uma sistematização/reflexão coletiva.

Essa estrutura, embora apresente uma organização clara entre teoria, prática e momentos de socialização, não se configura como um modelo rígido e inflexível. Pelo contrário, ela se manifesta com frequência nos registros das oficinas, revelando sua flexibilidade para se adaptar às demandas e particularidades de cada turma e contexto. Essa maleabilidade permite que as atividades sejam ajustadas conforme as necessidades dos jovens, seus saberes prévios e as especificidades das propriedades rurais onde atuam.

a) Oficinas como espaço de escuta e construção de sentido**:** A escolha de temas relacionados à identidade, território e juventude rural permite que os jovens se reconheçam como sujeitos históricos e participantes ativos de suas comunidades. Por exemplo, em uma oficina sobre “Quem sou eu?” o planejamento previa uma atividade com imagens da infância dos jovens nas propriedades, seguida de dinâmicas de localização no território (uso de mapas, fotografias aéreas, croquis). A roda de conversa posterior não apenas levantou memórias afetivas, mas também permitiu discutir a invisibilização do jovem no discurso social sobre o campo. Nos relatórios constam que muitos jovens disseram que não se viam como importantes no meio rural, e a oficina os ajudou a perceber o valor de suas vivências e o quanto podem contribuir com o futuro da propriedade. Essa mobilização da aprendizagem parte da vida concreta e gera engajamento, pois o conhecimento se constrói de forma dialógica e situada, como propõe Freire (1987).

b) A aprendizagem como investigação e problematização: Diversas oficinas foram planejadas com base em situações-problema, o que ativa a curiosidade e posiciona o jovem como pesquisador de sua própria realidade. Essa estratégia pedagógica, a partir de questões concretas do cotidiano rural, mobiliza saberes prévios, incentiva a autonomia investigativa e fortalece o vínculo entre o aprendiz e seu território.

   Um exemplo é a atividade “Mapa do perfil produtivo da minha propriedade”, na qual os jovens realizam investigações externas com apoio de suas famílias. As atividades são desenvolvidas em casa, com coleta de informações sobre o histórico da propriedade, as práticas produtivas, o uso do solo e dos recursos hídricos, entre outros aspectos relevantes. Essa etapa externa representa uma rica oportunidade de diálogo intergeracional e de

valorização dos saberes familiares, frequentemente invisibilizados nas práticas escolares tradicionais.

Os dados coletados pelos jovens são posteriormente organizados e analisados em sala de aula, permitindo que os aprendizes estabeleçam conexões entre os conteúdos técnicos estudados e a realidade concreta em que vivem. O momento mais significativo da oficina ocorre durante a socialização coletiva, quando os jovens compartilham suas descobertas, comparam suas realidades e passam a compreender, por exemplo, como o tipo de solo, o regime de chuvas ou a cultura local influenciam diretamente nas decisões produtivas de cada família.

Essa dinâmica de investigação, problematização e diálogo fortalece o protagonismo dos aprendizes e transforma o ambiente educativo em um espaço vivo, onde o conhecimento é produzido de forma colaborativa, afetiva e contextualizada. Ao integrar teoria, vivência familiar e análise crítica, as oficinas promovem uma aprendizagem dialógica e situada, nos moldes da pedagogia freiriana (Freire, 1987), que reconhece o educando como sujeito histórico e capaz de interpretar e transformar sua realidade.

c) A construção do conhecimento em diálogo com os pares: Outro traço pedagógico marcante é a aposta na aprendizagem colaborativa, onde as oficinas são planejadas para que os jovens aprendam uns com os outros. Importante destacar que os jovens sentam em círculo, permite que cada integrante se enxergue e seja responsável perante aos outros. Um espaço em que se criam e recriam laços, um lugar seguro, onde se pode expressar suas emoções. Porém, o diálogo não é uma coisa que ocorre facilmente, algumas vezes precisa ser instigado já em outras precisa uma organização a qual visa o respeito pelo ato de escuta. Um recurso utilizado é o objeto da palavra, que se mostra muito útil, pois dá o tempo necessário ao sujeito que precisa expressar-se, e, ao mesmo tempo, ensina o silêncio, o respeito, o exercício da escuta e paciência, pois, somente quem está em posse dele pode falar, permitindo ao outro a escuta ativa. Um exemplo é a sequência de oficinas sobre “Direitos das Crianças e Adolescentes”. Além da pesquisa e produção de materiais realizados pelos jovens, a atividade contou com uma roda de conversa com representantes do Conselho Tutelar, estimulando o diálogo direto com atores do território e fortalecendo a articulação entre teoria e

realidade vivida. Esse momento de socialização (c), previsto na estrutura pedagógica das oficinas, foi fundamental para ampliar a compreensão dos jovens sobre seus direitos e deveres, bem como para promover o engajamento cívico e a valorização de suas vozes enquanto sujeitos de direitos.

d) Sistematização e reflexão como parte do processo: Em muitos planejamentos, nota-se a preocupação com momentos finais de síntese ou registro da aprendizagem, como escrita de textos reflexivos, produção de painéis ou pequenos vídeos. Essas estratégias promovem a autoavaliação e a metacognição. Por exemplo, ao final de uma sequência sobre “diagnóstico da propriedade rural”, os jovens criaram infográficos coletivos comparando propriedades da turma. A produção dos infográficos exigiu que os jovens voltassem ao conteúdo, organizassem suas ideias e debatessem sobre os dados mais relevantes. Isso mostra que a estrutura das oficinas contempla momentos de consolidação do saber, permitindo que os aprendizes se apropriem do conhecimento e desenvolvam competências de comunicação e análise.

Verificou-se que essa sequência orientadora contribui decisivamente para mobilizar aprendizagens significativas, uma vez que conecta os conteúdos abordados diretamente à realidade vivida pelos aprendizes. Ao articular os aspectos técnicos com as experiências concretas do cotidiano rural, as oficinas favorecem a construção de conhecimentos relevantes, que fazem sentido para os jovens e que podem ser imediatamente aplicados em suas práticas diárias. Dessa forma, a estrutura não é um fim em si, mas um instrumento dinâmico que viabiliza um processo educativo dialógico, participativo e contextualizado, potencializando o protagonismo dos aprendizes e sua capacidade de transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas do Programa de Aprendizagem Profissional Rural permite evidenciar que essas experiências configuram-se como espaços de formação integral, em que adolescentes do meio rural são reconhecidos em sua singularidade, em seus saberes e em seu pertencimento territorial. Nessas oficinas, saberes escolares, conhecimentos do

campo e experiências de vida se articulam de maneira orgânica, dando forma a um processo educativo ancorado na escuta, no diálogo e no protagonismo juvenil.

O cotidiano pedagógico observado demonstra que o fazer educativo dos educadores sociais ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Sua mediação é sensível, atenta às realidades e aos tempos dos aprendizes, promovendo aprendizagens significativas a partir de temas que dialogam diretamente com os contextos vividos, como juventude rural, gestão, empreendedorismo, comunicação, saúde, meio ambiente e direitos. Tais temáticas são trabalhadas de forma interdisciplinar, mobilizando práticas que valorizam a autonomia, a cooperação e a reflexão crítica.

Os educadores sociais ocupam um lugar fundamental na construção de vínculos e mediação das oficinas pedagógicas, promovendo uma educação que respeita a identidade, cultura e a realidade do jovem aprendiz rural, sendo que as oficinas se estruturam por meio de metodologias ativas que privilegiam a participação e a experimentação. Roda de conversa, dinâmicas em grupo, saídas pedagógicas, atividades externas, projetos investigativos e ações comunitárias tornam-se estratégias que potencializam o envolvimento dos jovens em processos formativos que os ajudam a compreender e, sobretudo, a intervir em sua realidade.

Além disso, as oficinas demonstram ser espaços de formação mútua. Os educadores também se transformam nesse processo, ao se abrirem para a escuta das narrativas juvenis e dos silêncios que nelas habitam. Essa relação formativa se constrói a partir do vínculo, do cuidado e do reconhecimento recíproco, configurando práticas pedagógicas que educam, acolhem e legitimam os aprendizes como sujeitos de direitos e de saberes.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas do Programa de Aprendizagem Profissional Rural revelam-se como um território fértil para o exercício de uma pedagogia do vínculo, do território e da transformação. Trata-se de uma proposta que vai além da preparação para o mundo do trabalho: ela promove o desenvolvimento de competências humanas, sociais e políticas essenciais para a juventude no campo tomar uma decisão qualificada, em relação a permanência ou não no meio rural, contribuindo para o fortalecimento de suas comunidades e para a construção de futuros possíveis e desejáveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *O***ficinas pedagógicas: uma metodologia de trabalho com o conhecimento**. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO CRESCER LEGAL. **Programa de Aprendizagem Profissional Rural: bases pedagógicas e estruturais.** Santa Cruz do Sul: Instituto Crescer Legal, [s.d.]. Disponível em: https://www.crescerlegal.com.br. Acesso em: 8 jun. 2025.

MEDIANO, Maria Cândida. **Oficinas de formação: estratégias participativas em educação popular.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 87–102.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** In: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 29. Reunião Anual, 2006, Caxambu. Anais eletrônicos. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT06-1671--Int.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

VIEIRA, Eliane Lúcia; VOLQUIND, Ana Lúcia. **Metodologias participativas: juventude, cidadania e educação.** Brasília: UNESCO, 2002.

ESPAÇOS NÃO-FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Héber Araújo Bezerra[1]

Márcia Dilma Felício Scolari[2]

RESUMO

Este artigo contém uma revisão de literatura realizada a partir de duas fontes: o Portal de Periódicos da CAPES e a bibliografia discutida no componente curricular Espaços Não-Formais de Educação na EPT, do ProfEPT. O objetivo desta pesquisa foi explorar e discutir a compreensão da educação não-formal na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Além disso, buscou-se analisar suas contribuições, desafios e boas práticas em espaços não-formais – tanto em instituições escolarizadas quanto no ambiente de trabalho –, bem como seu potencial de contribuição para a formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo. Esta busca revelou pouco volume de publicações abordando os espaços não-formais da educação na educação profissional e tecnológica nos últimos dois anos. A metodologia empregada foi a análise crítica e reflexiva frente aos estudos de diversos autores com base em Gohn (2006). Os resultados, portanto, reforçam a importância dos espaços não-formais de educação na EPT, pelas inúmeras possibilidades de interação do estudante com o mundo do trabalho, de contato com diferentes atores da vida social, bem como pela materialização de experiências formativas não replicáveis em sala de aula. Como desafios à expansão das atividades em espaços não-formais, e à sua maior integração com a educação formal, foram apontadas a formação de professores, o planejamento pedagógico, a interlocução com a sociedade civil e o seu financiamento.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Espaços não-formais de educação. Polícia Rodoviária Federal. ProfEPT.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho são os espaços não-formais de educação e sua utilização na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) escolarizada e no ambiente de trabalho.

Este estudo foi desenvolvido no percurso formativo do pesquisador, especificamente no componente curricular Espaços Não-Formais de Educação na EPT, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede

[1] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFSC); Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade (UNINTER); Graduado em Pedagogia (UECE). Servidor na Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal. E-mail: heber.araujo@prf.gov.br.
[2] Doutora em Estudos da Tradução (UFSC). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: marciafelicio@ifsc.edu.br.

(ProfEPT), com os objetivos de explorar, discutir e consolidar a compreensão de educação não-formal; conhecer as contribuições e desafios dos espaços não-formais de educação na EPT; e divulgar boas práticas de atividades realizadas em espaços não-formais de educação na EPT, tanto em instituições escolarizadas quanto no ambiente de trabalho.

A relevância desta temática reside na valorização da pesquisa como princípio pedagógico preferencial no projeto do ProfEPT (IFES, 2023) e do potencial dos espaços não-formais de educação na formação profissional, por oferecerem vivências cuja replicação em sala de aula é inviável.

2 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, com o fito de instrumentalizar uma revisão da literatura mais recente sobre esse tema, seguida do cotejamento dos achados da revisão frente à bibliografia disponibilizada no componente curricular.

No Portal de Periódicos da CAPES foi realizada a busca pelos descritores *espaços não-formais de educação* e *Educação Profissional e Tecnológica*, considerando todos os campos de busca, em artigos revisados por pares, produzidos nacionalmente, de acesso aberto, sem limitação temporal. Foram obtidos apenas dois resultados: Moreira, Plese e Sanches (2024) e Silva e Oliveira (2023).

A revisão de literatura fundamenta-se na análise de referências bibliográficas, considerando as perspectivas teóricas e práticas dos autores. Além disso, ela promove uma reflexão crítica sobre esses conceitos e suas aplicações, visando identificar tanto as possibilidades quanto as dificuldades para uma maior integração da educação não-formal na EPT. Dessa forma, busca-se fortalecer o diálogo contínuo entre teoria e prática na formação profissional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O artigo de Silva e Oliveira (2023) relata uma revisão bibliográfica sobre a contribuição de bibliotecas escolares para a formação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Esse texto discute o potencial da biblioteca escolar como espaço não-formal de educação, capaz de criar e disseminar memórias que contribuem para a formação crítica, emancipadora e transformadora dos estudantes (Silva; Oliveira, 2023). Segundo as autoras, o papel formador das bibliotecas escolares é se constituir em "[...] instrumento e espaço de pesquisa, cultura e trabalho, tendo a pesquisa como princípio educativo na EPT" (Silva; Oliveira, 2023, p. 14).

Moreira, Plese e Sanches (2024) também realizaram uma pesquisa bibliográfica, motivados pela importância e pela ampliação do uso dos espaços não-formais nos processos de ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa desses autores foi verificar as contribuições desses espaços na Educação Profissional e Tecnológica. Suas conclusões apontam para o elevado potencial de colaboração dos espaços não-formais à aprendizagem e para o fato de que as instituições devem promover, cada vez mais, a realização de atividades nesses espaços.

De acordo Moreira, Plese e Sanches (2024), o espaço não-formal se caracteriza por não fazer parte do sistema formal de educação, ou seja, não é uma escola ou uma universidade, porém, eventualmente, é utilizado para atividades cujo objetivo é a aprendizagem, como empresas, indústrias, museus, parques, espaços ao ar livre etc.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Libâneo (2005, *apud* Godinho, 2007), a educação formal tem objetivos educativos explícitos, ação pedagógica intencional, currículo estruturado e instituído em sistema escolar. Por outro lado, a educação não-formal tem certo grau

de sistematização e estruturação, porém, é realizada em instituições fora dos marcos escolares. Essas duas modalidades diferenciam-se, ainda, da educação informal, não intencional, que ocorre na dinâmica dos processos de convivência social, familiar, comunitária etc. Porém, de acordo com Godinho (2007), o que realmente distingue as modalidades de educação formal e não-formal é o grau de intencionalidade da ação pedagógica.

Gohn (2006) diferencia educação formal e não-formal considerando outras dimensões além do local em que ela ocorre. Ela analisa quem é o educador, onde se educa, como se educa, qual a finalidade ou objetivos, quais os principais atributos e quais os resultados esperados em cada modalidade de educação.

A autora, também referenciada por Moreira, Plese e Sanches (2024), destaca como resultados na educação formal, além da aprendizagem efetiva de conteúdos, a certificação e a titulação que habilitam os estudantes a seguir para níveis mais avançados (Gohn, 2006). A educação não-formal, por outro lado, pode desenvolver como resultados a consciência de coletividade, o sentimento de identificação com uma comunidade, a construção de concepções de mundo, o preparo para a vida e suas adversidades, entre outros (Gohn, 2006).

Os espaços não-formais de educação, por sua vez, são ambientes externos à escola, empregados como espaços formativos que ultrapassam e complementam os conteúdos sistematizados e curricularizados, permitindo a integração entre diversos saberes, a transposição da teoria para a prática, a interação com diferentes atores e a experimentação de vivências não passíveis de replicação em sala de aula (Gomes; Lima, 2021; Gohn, 2006).

Queiroz *et al.* (2011), a exemplo de Moreira, Plese e Sanches (2024), classificam os espaços não-formais em institucionalizados e não institucionalizados, com base em Jacobucci (2008). Os espaços não-formais institucionalizados se diferenciam dos não institucionalizados pela existência de planejamento, de estrutura física e de pessoal qualificado para a prática educativa, nos primeiros; e pela ausência desses elementos, nos segundos.

Na EPT, a interação em espaços não-formais é essencial para a formação dos estudantes. Esses ambientes proporcionam o contato direto com o mundo do trabalho, propiciando aos alunos o diálogo com profissionais, a observação de rotinas, a identificação de riscos inerentes à profissão e a compreensão da estrutura física do local de trabalho, entre outros aspectos. Para que essa experiência seja efetiva, é fundamental que as atividades sejam criteriosamente planejadas e que sua intencionalidade pedagógica seja clara. Esses espaços podem ser áreas abertas, reservas ecológicas, empreendimentos rurais, industriais e comerciais de diversos setores produtivos, ou até mesmo instituições públicas (Gomes; Lima, 2021).

A integração efetiva dos espaços não-formais ao currículo da EPT representaria um avanço significativo, alinhado ao saber reivindicado pela classe trabalhadora. Conforme Kuenzer (1989, p. 22) aponta, trata-se, então, de um conhecimento que "[...] permita, ao mesmo tempo, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência."

Ou seja, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, o uso dos espaços não-formais podem ter um papel relevante na formação humana na EPT, em virtude da interação dos estudantes com o mundo do trabalho, do diálogo com outros sujeitos e do contato com diferentes perspectivas que permitem vislumbrar sociedade, cultura, ciência e tecnologia como resultado da ação social do homem.

4.1 Experiências bem-sucedidas de EPT em espaços não-formais de educação

Na EPT escolarizada, Gomes e Lima (2021) elencam uma série de práticas bem-sucedidas em espaços não-formais, que aproximam o estudante da práxis profissional, realizadas no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

As visitas técnicas, por exemplo, são práticas pedagógicas em ambientes não-formais muito ricas. Elas permitem abordar conteúdos diversos de uma ou mais disciplinas, pois “[...] no mundo real, na práxis profissional e na vida social essas

divisões não se concretizam, as partes estão interligadas naturalmente." (Gomes; Lima, 2021, p. 377). A visita técnica à Usina Sucroalcooleira de Marituba, com estudantes do Ensino Médio Integrado em Açúcar e Álcool, por exemplo, tornou possível ver a prática das operações unitárias de um processo produtivo, a forma de organização do espaço na unidade fabril, como o clima influencia na atividade produtiva em cada estação do ano, a rotina de trabalho, os riscos de cada profissão e a organização da empresa em atender às exigências trabalhistas e ambientais (Gomes; Lima, 2021).

Para além disso, todo o processo de organização da atividade em espaços não-formais deve ter intencionalidade pedagógica e envolver a participação dos alunos. Debater as formas e os custos para o transporte, os materiais e instrumentos necessários para a realização do trabalho, a alimentação, a hidratação e a pausa para descanso, são dimensões da atividade que vão adiante das questões técnicas e permitem reflexões sobre condições de trabalho, de organização e de planejamento, contribuindo à formação crítica dos trabalhadores, ampliando suas habilidades e seus saberes a partir da experiência vivenciada (Gomes; Lima, 2021). Isto é, as atividades em espaços não-formais, fora da escola, como as visitas técnicas, permitem a integração de diversos saberes do mundo do trabalho que não seriam explorados de forma não concreta na sala de aula.

Por outra perspectiva, a inclusão de espaços não-formais de maneira contundente na EPT também precisa superar desafios para ser efetivada. Entre esses desafios se destacam quatro: 1) Formação de professores: é fundamental ir além da dicotomia entre teoria e prática, consolidando a compreensão da imprescindibilidade da educação não-formal para uma formação humana integral; 2) Planejamento pedagógico: é preciso considerar a intencionalidade da ação pedagógica, sistematizar instrumentos de acompanhamento das atividades e desenvolver ferramentas de avaliação de aprendizagem; 3) Interlocução: entre sociedade civil e comunidade do entorno da escola, isso deve ocorrer para que haja a ampliação das opções de espaços não-formais disponíveis (Moreira; Plese;

Sanches, 2024), tanto institucionalizados como não institucionalizados (Queiroz *et al.*, 2011), para o compartilhamento de programações, ajustes em calendários etc.; 4) Financiamento: é necessário esse fomento para a realização de atividades em ambientes externos à escola que requerem transporte, alimentação, material de apoio, ampliação da equipe etc. (Queiroz *et al.*, 2011).

Porém, também existem exemplos de prática bem-sucedidas no uso de espaços não-formais para além da integração com o currículo da EPT escolarizada. O Nivelamento em Identificação Macroscópica de Espécies de Madeira (NIMEM) e o Treinamento em Emergência e Manejo de Animais Silvestres Vítimas de Tráfico (TEMASVT) são dois exemplos de atividades de aprendizagem profissional realizadas em espaços não-formais de EPT.

Essas atividades não estão relacionadas ao currículo da EPT escolarizada, mas à formação continuada de trabalhadores, ofertada no ambiente de trabalho, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Regulamento da Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Gerais da EPT (Brasil, 1996; 2004; 2021), especificamente, com o objetivo de capacitar servidores da Polícia Rodoviária Federal (PRF), no exercício de atividades operacionais, para a identificação de espécies de madeira nativa transportadas nas rodovias federais para o atendimento de emergência e manejo de animais silvestres vítimas de tráfico (PRF, 2017; 2018).

O NIMEM se originou de um curso ofertado pelo Instituto Florestal de São Paulo à PRF. Após ser adaptado para a realização em outros espaços não-formais, em ambientes mais próximos da rotina operacional dos servidores, inicialmente, foi denominado Operação Identidade Florestal (PRF, 2017). O nivelamento já foi promovido em quase uma dezena de oportunidades, por exemplo, nas cidades de Pontes e Lacerda/MT, Vilhena/RO, Ji-Paraná/RO, Manaus/AM, Belém/PA e São Paulo/SP. A responsabilidade técnica pelo conhecimento científico fica a cargo de instituições parceiras, como o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

(INPA), o Instituto de Defesa Agropecuária do Estado de Mato Grosso (INDEA-MT) e o Instituto de Pesquisas Ambientais de São Paulo (PRF, 2019; 2023; 2024; 2025).

A primeira edição do nivelamento foi realizada em Vilhena-RO, no ano de 2017, em um espaço não-formal e não institucionalizado (Jacobucci, 2008; Queiroz *et al.*, 2011). Suas atividades se realizaram na sala de reuniões da Delegacia da PRF, em uma serraria e na Unidade Operacional da PRF naquele município. Os responsáveis técnicos foram dois servidores, um do IBAMA e outro da Polícia Federal (PF), engenheiros florestais especialistas em identificação de espécies madeireiras; já os participantes, foram 13 (treze) policiais rodoviários federais, 2 (dois) policiais militares ambientais e 2 (dois) servidores da Secretaria do Desenvolvimento Ambiental do Estado.

Na primeira etapa da ação, houve a atualização teórica e prática, com ferramentas, instrumentos, amostras e material de consulta à identificação de espécies. Em seguida, foi realizada uma visita técnica a uma serraria. Essa visita possibilitou aos participantes conhecerem as estruturas da serraria (pátio de armazenamento do produto florestal bruto, pátio de carregamento de produto florestal processado, depósito provisório de resíduos florestais, escritório etc.) e presenciarem diversos processos de trabalho (serragem, medição etc), além de coletarem amostras para identificação/classificação de espécies, permitindo a integração de diversos saberes e habilidades necessárias à compreensão e à realização adequada do trabalho. A última etapa do nivelamento se constitui de uma jornada de fiscalização do transporte de produto florestal, na Unidade Operacional de Vilhena/RO, oriundo da Amazônia Legal com diversos destinos nacionais e internacionais.

Já o TEMASVT, por sua vez, foi realizado em São Paulo, no ano de 2018, com a participação de 38 (trinta e oito) policiais rodoviários federais. O treinamento foi realizado pelas equipes de uma ONG (Atendimento de emergência a animais silvestres vítimas de tráfico), do Zoológico Municipal de São Bernardo do Campo/SP (Contenção e manejo de fauna silvestre) e do Grupo de Enfrentamento aos Crimes

Ambientais da PRF (Registro de ações em defesa do meio ambiente). Os ambientes utilizados para a realização das atividades foram o auditório da Delegacia da PRF, em Itapecerica da Serra/SP, e o próprio zoológico municipal.

A execução dessas duas atividade, em espaços não-formais de educação, desenvolveu capacidade para enriquecer a formação dos profissionais participantes, em diversos aspectos, por exemplo: o estabelecimento de diálogo com pessoas que dominam saberes de naturezas diferentes dos seus próprios - engenheiros florestais, peritos, serrador de madeira, classificador de madeira, encarregado de serraria, veterinário, zootecnista, técnicos de laboratórios etc., com pontos de vistas diferentes dos policiais, que vão além da aplicação da lei; conhecimento de práticas e desenvolvimento de habilidades necessárias e aplicáveis em seu ambiente de trabalho, mas difíceis de reproduzir em sala de aula convencional (coleta e preparo de amostras de madeira, preparo de alimentação emergencial, manuseio de instrumentos de captura etc.; contato com animais resgatados do tráfico em diversos estágios de recuperação, contribuindo, assim, para a conscientização quanto à importância da adoção das providências adequadas nesse tipo de ocorrência.

Porém, a realização de tais atividades também enfrenta dificuldades semelhantes às apontadas para a expansão da integração das atividades em espaços não-formais aos currículos escolarizados (Moreira; Plese; Sanches, 2024; Queiroz *et al*., 2011). Os principais desafios para a realização dessa prática envolvem a política institucional de educação corporativa, a interlocução com os demais atores envolvidos e o seu financiamento.

Na política institucional, o principal desafio para o cumprimento de tais atividades é incluí-las no calendário de ações educativas não-formais prioritárias da Diretoria interessada. Nesse sentido, são inúmeros os fatores que influenciam a tomada de decisão, entre eles, a estratégia institucional, que pode explicar porque o nivelamento para identificação de espécies de madeira se tornou recorrente, enquanto o treinamento para atendimento e manejo de animais silvestres foi replicado uma única vez, em Manaus/AM (PRF, 2019).

A interlocução, logo, abrange todas as tratativas para ajustes com as demais instituições participantes das ações. Elas são desafiadoras, principalmente, porque demandam o estabelecimento de uma agenda comum, com impacto sobre as atividades cotidianas, reserva de locais, mobilização de profissionais, utilização de equipamentos etc. Mas, também, se faz necessário negociar com os dirigentes estaduais, bem como com as chefias imediatas dos próprios servidores participantes para que se possa acertar a liberação desses profissionais de suas atividades laborais regulares e, assim, poderem participação dessas ações.

Para a realização de atividades em espaços não-formais, também, é imprescindível a mobilização de recursos financeiros, sendo exigido que eles figurem no orçamento do órgão, para aquisição de passagens e pagamento de diárias. Porém, também exige a disponibilização de recursos logísticos, como viaturas, equipamentos especializados, insumos etc. O financiamento para a consecução de atividades em ambientes externos à escola que requerem transporte, alimentação, material de apoio, ampliação da equipe já foram apontados por Queiroz *et al.* (2011) como desafios para a implementação de atividades em espaços não-formais de educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o caráter complementar da educação não-formal frente ao currículo estabelecido com conteúdos sistematizados na educação formal, e o seu potencial de materializar experiências formativas não replicáveis em sala de aula, que permitem ao estudante interagir com e no mundo do trabalho, ainda durante a sua formação, a expansão do uso e a maior integração entre escola e sociedade, na EPT, apresenta-se como um caminho promissor e justificado, com base nos estudos aqui discutidos.

Em relação ao tema discutido, um caminho que pode ser trilhado diz respeito à realização de estudos sobre o uso de espaços não-formais de educação no

contexto da EPT, ofertada no ambiente de trabalho, como as universidades corporativas. É possível vislumbrar uma pesquisa empírica sobre o uso de espaços não-formais na educação profissional, especificamente, a formação e a qualificação de servidores públicos pela Universidade Corporativa da Polícia Rodoviária Federal (UniPRRF), catalogando o rol de espaços utilizados e potencialmente utilizáveis, estudando os fundamentos, discutindo as práticas e analisando os benefícios, as dificuldades e o potencial de compartilhamento de conhecimento e dos espaços propriamente ditos com outras instituições assemelhadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acesso em 12 jun. 2024.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. A trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos em projeto de educação popular: entre o formal e o não-formal. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 1, Passo Fundo, p. 204-218, jan./jun. 2007. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7693/4526. Acesso em: 13 mai. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 jun. 2025.

GOMES, Jarbas Mauricio; LIMA, André Suêldo Tavares de. Os Espaços Não-Formais de Ensino e a Prática Pedagógica no Ensino Médio Integrado. **Revista Humanidades & Inovação**. v. 8 n. 53, p. 365-379, jul 2021. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5935. Acesso em: 28 abr. 2025.
2019

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento geral.** 2023. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento_Geral_2023.pdf. Acesso em 18 jun 2025.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de 20192019educação para a formação da cultura científica. **Revista em Extensão,** Uberlândia, v. 7, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REE-v7n12008-20390. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390. Acesso em: 8 jul. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21–28, 1989. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118. Acesso em: 2 jun. 2025

MOREIRA, Júnior da Costa; PLESE, Luís Pedro de Melo; SANCHES, Keila Lima. Espaços não formais de educação: importância e contribuições para Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-16 e15211, nov. 2024.
ISSN 2447-1801. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15211> Acesso em: 16 mai. 2025.

POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL (PRF). **Ordem de Serviço nº 16/2017/NEC/COE/CGO**. Brasília, 2017.

_____. **Ordem de Serviço nº 73/2018/SPE/COE/CGO**. Brasília, 2018.

_____. **Ordem de Serviço nº 22/2019/SPE/COE/CGO/DIROP**. Brasília, 2019.

_____. **Ordem de Serviço nº 66/2023/OPERAÇÕES-DIOP/DIOP**. Brasília, 2023.

_____. **Ordem de Serviço nº 68/2024/OPERAÇÕES-DIOP/DIOP**. Brasília, 2024.

_____. **Ordem de Serviço nº 96/2025/OPERAÇÕES-DIOP/DIOP**. Brasília, 2025.

QUEIROZ, Ricardo Moreira; TEIXEIRA, Hebert Balieiro; TERÁN, Augusto Fachin; QUEIROZ, Andrea Garcia. A CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências,** [S.l.], v. 4, n. 7, p. 12-23, abr. 2011.

ISSN 1984-7505. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/20>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Paula Souza da; OLIVEIRA, Ana Paula Lelis Rodrigues de. Organização e disseminação de memórias escolares: uma reflexão sobre a contribuição das bibliotecas para a formação humana integral nos Institutos Federais. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023004, 2023. DOI: 10.20888/ridphe_r.v9i00.18402. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/18402. Acesso em: 1 jul. 2025.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS PUBLICADAS NAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO EDUCERE

Raphaela de Fátima Arboite Peicho[1]

Cibelli Batista Belo[2]

João Carlos Pereira de Moraes[3]

RESUMO

Este artigo aborda sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil. A questão norteadora é: o que se encontra nos anais de eventos sobre documentação pedagógica na Educação Infantil? O objetivo é analisar os artigos publicados nas três últimas edições do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil. Trata-se uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, conforme Romanowski e Ens (2006), e a análise foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016). Os autores utilizados e que fundamentam a documentação pedagógica na Educação Infantil são: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), Fyfe (2016) e Proença (2022). A partir da busca por trabalhos publicados nas últimas três edições nos anais do EDUCERE, foram encontrados seis (6) trabalhos voltados à documentação pedagógica, sendo: dois (2) teóricos, trazendo reflexões, sendo um relacionado ao currículo na Educação Infantil e o outro em relação às possibilidades de ser utilizada como instrumento de reflexões da prática docente; um (1) documental, analisando a documentação pedagógica construída com uma turma de Pré-único, em período pandêmico, com foco na escuta ativa; e três (3) pesquisas de campo, uma analisando as possibilidades da documentação pedagógica em uma perspectiva de inclusão e a outra na construção de um jornal para divulgá-la; há também uma abordando as mini histórias como instrumento para a sua elaboração. Dessa forma, considera-se que as pesquisas abordam diferentes caminhos da documentação pedagógica na Educação Infantil, mas todas consideram que a partir da documentação pedagógica é construído contextos significativos para as crianças, visando seu desenvolvimento integral, instigando a curiosidade e possibilitando que elas sejam protagonistas dos seus conhecimentos.

Palavras-chave: Documentação pedagógica. Educação Infantil. Estado de Conhecimento. Práticas Pedagógicas. Revisão Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, historicamente marcada por lutas na busca por reconhecimento e acessibilidade. Com

[1] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica do Paraná, raphita1988@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR). Secretaria Municipal da Educação de Irati/PR, cibellibatistabelo@gmail.com.
[3] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET), e atua como professor nos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) e em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) da Universidade Tecnológica do Paraná, joaomoraes@utfpr.edu.br.

a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, ela passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um direito da criança, cujo objetivo é propiciar seu pleno desenvolvimento.

Refletir sobre a Educação Infantil implica reconhecê-la como um espaço educativo que valoriza as particularidades de cada criança. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a formação da criança deve favorecer o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 2006). Para isso, é essencial que a prática pedagógica valorize as conquistas e aprendizagens infantis, respeitando suas individualidades e promovendo experiências que contribuam significativamente para o seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil não tem como finalidade a promoção para o Ensino Fundamental, mas sim o acompanhamento e o registro dos processos de desenvolvimentos das crianças. Deve ser, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) "[…] por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida" (BRASIL, 2018, p.39).

Alonso, Drape e Tomazzetti (2021) salientam que a avaliação nessa etapa de ensino deve ser pautada na observação e nos registros tanto das crianças quanto dos adultos. Essa documentação, segundo os autores, "[...] deve servir como fonte de dados para a reflexão (individual e coletiva) e para a tomada de decisão" (DRAPE; TOMAZZETTI, p.5). Dessa forma, tem-se a documentação pedagógica que, conforme Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p.52), "[...] é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que nos permitem identificar os progressos na aprendizagem".

A partir disso, este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Para este momento, a questão norteadora é: o que se encontra nos anais de eventos sobre documentação pedagógica na Educação Infantil? O objetivo é analisar os artigos publicados nas três últimas edições do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil.

Para responder a essa questão e ao objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento baseado nos entendimentos de Romanowski e Ens (2006), buscando pesquisas voltadas à documentação pedagógica na Educação Infantil, nos anais das três (3) últimas edições do

EDUCERE, e analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).

2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A documentação pedagógica é compreendida por Proença (2022) como uma estratégia que permite ao professor realizar registros, problematizações e reflexões sobre os processos de aprendizagem das crianças, tanto individuais quanto em grupo, bem como favorecer a reflexão sobre suas práticas docentes. Nesse mesmo sentido, Marques e Almeida (2012, p.451) a conceituam "[...] como sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo". Assim, por meio de registros escritos, fotografias e vídeos, documentam-se as diferentes experiências das crianças, que servem de base para que o professor compreenda seus desenvolvimentos e suas aprendizagens.

Dessa forma, a documentação pedagógica, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p.50), "[...] permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem". De modo complementar, Fyfe (2016, p.273) declara que "[...] é um procedimento usado para tornar a aprendizagem vísivel para que ela possa ser relembrada, revistada, reconstruída e reinterpretada como base para a tomada de decisões". Esta autora destaca, ainda, que a documentação pedagógica contribui para que professores e crianças reflitam sobre suas experiências vivenciadas, escutem entre eles suas ideias, teorias e interpretações, e, a partir disso, construam coletivamente decisões sobre os próximos caminhos a serem percorridos para a aprendizagem. Além disso, "[...] é uma ferramenta para professores, crianças e pais refletirem sobre os processos e desfechos de aprendizagem, não apenas como indivíduos, mas também em grupos" (FYFE, 2016, p.279).

De acordo com Proença (2022), a documentação pedagógica é construída ao longo das práticas pedagógicas, acompanhando as curiosidades, explorações e investigações realizadas por crianças e professores na construção de novos conhecimentos. Atua, também, como uma memória viva do processo formativo, funcionando como referência para a continuidade e o aprofundamento das aprendizagens. A autora ressalta que a documentação se configura como "[...] um

potente instrumento de comunicação, que sintetiza escolhas, concepções e processos de pesquisas de crianças e adultos" (PROENÇA, 2022, p.240).

Por fim, conforme Hartman (2023), a realização da documentação pedagógica contribui tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para o aprimoramento do trabalho docente, na medida em que possibilita aos professores observar, registrar e refletir sobre suas intenções educativas, promovendo, assim, sua própria formação profissional.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, fundamentada em Romanowski e Ens (2006), que afirmam que esse tipo investigação recebe tal denominação quando "aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.40). Dessa forma, foram pesquisados artigos publicados nos anais das três (3) últimas edições do evento do EDUCERE, ou seja, dos anos de 2019, 2021 e 2023. A busca foi realizada no mês de junho de 2025, utilizando as palavras-chave "documentação pedagógica" e "Educação Infantil", sendo selecionados todos os artigos que continham esses termos. Ao final, foram encontrados seis (6) artigos, conforme apresenta o Quadro 1:

Quadro 1 – Artigos selecionados

Código	Autores	Título	Ano
A1	MARQUES, Circe Maria	Documentação pedagógica de processos de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil	2019
A2	LABES, Méuri Gobatto; PREILIPPER, Tainara	As múltiplas práticas construídas e vivenciadas na educação infantil: possibilidade do jornal como forma de documentação pedagógica em tempos de pandemia	2021
A3	PAULA, Veridyana Deitos de; AREND, Cátia	A documentação pedagógica na educação infantil e o currículo: algumas reflexões.	2021
A4	AREND, Catia Alire Rodrigues; CLARO, Ana Lúcia de Araújo	A documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia: Um elemento de reflexão para a prática docente	2023
A5	CERQUEIRA, Ana Beatriz de Souza et al.	Bicho Minhoca: Escuta ativa e documentação pedagógica na Educação Infantil	2023
A6	GEMELLI, Caroline; RODRIGUES, Tamires	Encontros com a documentação pedagógica na Educação Infantil: reflexões do coletivo de professores do CEIM Rosa Zambenetti sobre a cocontrução de mini-histórias	2023

Fonte: Elaborada pelos autores

Após a seleção dos artigos, a análise foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), buscando-se a construção de novas compreensões sobre o fenômeno investigado. O primeiro passo consistiu na definição do *corpus*, composto pelos seis artigos identificados nos anais do evento. Em seguida, foi realizada a unitarização e a desconstrução do *corpus*, etapa na qual os dados foram cuidadosamente examinados e fragmentados com base no objetivo e questão da pesquisa, originando unidades de significado.

Essas unidades foram codificadas de forma a permitir sua localização dentro do conjunto do *corpus*. A partir dessa etapa, foi organizada uma categoria de análise, definida a *priori*, com base nos referenciais teóricos da pesquisa: "*Documentação pedagógica – o que dizem as pesquisas?*". Por fim, foi elaborado o metatexto, com o objetivo de expressar as novas compreensões construídas a partir da análise dos dados.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Os trabalhos publicados nos anais do evento em 2019 são escritos na modalidade de resumos expandidos. Nesta edição, apenas Marques (2019) aborda sobre a documentação pedagógica na Educação Infantil. Teve como objetivo "[...] conhecer as narrativas dos professores sobre seus alunos com deficiência, bem como identificar os propósitos e modos como documentam os processos de inclusão" (MARQUES, 2019, p. 2914). A pesquisa é qualitativa. A coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil, localizadas no centro-oeste catarinense. Participaram os gestores municipais e escolares, assim como professores e profissionais de apoio atuantes em turmas de 4-5 anos que possuem crianças inclusas. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental (diretrizes municipais e projetos pedagógicos das escolas), entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas e observações das salas. A partir disso, Marques (2019) valida os registros das práticas pedagógicas, que inclui as crianças com deficiência, assim como identifica os modos de como documentam os processos de inclusão, valorizando as narrativas dos professores.

A partir da edição de 2021, os trabalhos passam a ser divulgados na modalidade de artigos. Encontrou-se, nos anais, duas (2) pesquisas com a temática pesquisada. No A2, Labes e Preilipper (2021) partiram da seguinte problematização:

"De que forma podemos dar visibilidade para a documentação pedagógica produzida no interior da Unidade em tempos de pandemia onde as famílias não podem adentrar no espaço escolar?" (2021, p. 2396), com o objetivo de: "[...] construir um jornal para dar visibilidade à documentação pedagógica e as múltiplas práticas desenvolvidas na Educação Infantil concebidas durante o período de pandemia" (2021, p.2396-2397). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em andamento, que neste artigo relata sobre a construção do jornal em sua 1ª edição, que foi realizada em uma escola municipal catarinense. As autoras apontaram que a construção do jornal de forma coletiva validou os conhecimentos das crianças e se tornou, desse modo, uma prática pedagógica viável e possível de ser divulgada, valorizando as produções das crianças em tempos de pandemia.

No A3, Paula e Arend (2021) trazem reflexões sobre o currículo e a documentação pedagógica na Educação Infantil. Tiveram como objetivo: "[...] analisar como a documentação pedagógica pode revelar o currículo por meio das experiências das crianças na Educação Infantil numa aproximação fenomenológica" (PAULA; AREND, 2021, p.767). Trata-se de pesquisa qualitativa e teórica. Elas, a partir de autores que abordam sobre a documentação pedagógica, propuseram apresentar reflexões que abordam a documentação pedagógica na Educação Infantil como aquela que valoriza a produção das crianças e que pode trazer aspectos relacionados ao currículo por meio das experiências delas.

Na edição de 2023, foram encontradas três (3) pesquisas sobre a temática. Em A4, Arend e Claro (2023) trazem uma análise teórica sobre a possibilidade da documentação pedagógica como uma forma de reflexão da prática docente. Buscou-se responder à questão: "quais as possíveis contribuições da documentação pedagógica sobre a reflexão da prática docente?" (2023, p.8656), tendo como propósito "[...] discutir as possíveis contribuições da documentação pedagógica a partir da abordagem de Reggio Emilia, enquanto elemento de reflexão sobre a prática docente na Educação Infantil" (2023, p.8656). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e teórica. Arend e Claro (2023), a partir de autores sobre a documentação pedagógica, compreenderam que, a partir dela, os professores podem refletir sobre suas práticas docentes e as aprendizagens propiciadas às crianças. Dando visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Infantil em um contexto que respeita e valoriza os conhecimentos das crianças.

Em A5, Cerqueira, et al. (2023, p.8467) investigaram: “Quais as perspectivas de desenvolvimento infantil e docente evidenciadas em processos de investigação das crianças, oriundos de suas curiosidades, em referência à escuta ativa e à documentação pedagógica?”, com o objetivo de “[...] analisar implicações dos processos de escuta ativa e documentação pedagógica para composições curriculares e metodológicas na Educação Infantil, em alusão a ações em contexto de investigação”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, na qual foi analisada a documentação pedagógica de uma investigação realizada em 2020 e 2021, em que parte dela foi realizada durante o período em que as atividades presenciais estavam suspensas devido à pandemia da Covid-19, com crianças de 4 a 5 anos (Pré-Único), de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) paranaense. As autoras salientam a possibilidade da escuta ativa para a construção da documentação pedagógica, em que se evidencie e reflita sobre o desenvolvimento integral das crianças a partir de suas curiosidades, experiências e vivências, por meio das quais elas sejam protagonistas dos seus conhecimentos.

No A6, Gemelli e Rodrigues (2023) objetivaram “[...] investigar a partir da análise de situações empíricas e da narrativa das professoras e das famílias as mini-histórias como instrumento de documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil” (2023, p. 3125). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, da qual participaram professoras de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) catarinense. Os dados analisados são as mini-histórias produzidas pelas professoras e coordenadora, a partir dos seus registros, fotos e vídeos, e conversas com alguns familiares para compreender em seus relatos como foi receber as mini-histórias. Gemelli e Rodrigues (2023) abordam a construção das mini-histórias como um instrumento para a realização da documentação pedagógica que valoriza as produções das crianças, bem como uma forma de comunicação com as famílias sobre o processo de conhecimento construído pelas crianças.

Dessa forma, pode-se concluir que os trabalhos encontrados sobre a documentação pedagógica e a Educação Infantil abordam sobre a inclusão social; reflexões sobre a sua relação com o currículo; sua divulgação por meio do jornal; a partir da construção de mini histórias; a importância da escuta ativa; e uma compreensão que ela colabora para a reflexão sobre a prática docente.

A partir das análises dos trabalhos encontrados, percebe-se a documentação pedagógica é algo que contribui para a participação de todos, não é uma prática

solitária e de construção única, mas é algo que valoriza as produções, na qual não busca somente o resultado, mas a construção do processo e das interações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho realizado, percebe-se que há ainda poucas pesquisas relacionadas à documentação pedagógica na Educação Infantil, pois em três (3) edições do EDUCERE, foram encontradas somente seis (6) trabalhos abordando a temática, nos quais duas (2) buscam trazer reflexões a partir da teoria – uma referente ao currículo na Educação Infantil e a outra à prática docente; uma (1) é documental, analisando a documentação pedagógica de uma turma com foco na escuta ativa; e três (3) pesquisas de campo em diferentes vieses – a documentação pedagógica em uma perspectiva de inclusão, na construção de um jornal para sua divulgação e a mini-história como instrumento para sua elaboração.

Desse modo, percebe-se a relevância de pesquisas voltadas à documentação pedagógica, pois a partir das análises dos artigos encontrados, demonstra-se o quanto essa abordagem valoriza a produção das crianças e dos professores, assim como colabora para a elaboração de práticas pedagógicas que propiciam o desenvolvimento integral da criança, a curiosidade e o protagonismo infantil a partir de contextos significativos. Além disso, permite a reflexão por parte do professor em relação à sua prática.

Com isso, pode-se dizer que essa pesquisa é o início de um trabalho de estudos relacionados ao tema, de maneira a contribuir com aprendizado e com práticas pedagógicas respeitosas e que propiciem a valorização das produções das crianças.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Giovana; DRAPE, Renata Aparecida; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. Do registro à documentação pedagógica: possibilidades e necessidades docentes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–18, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16272. Acesso em: 15 jul. 2025.

AREND, Catia Alire Rodrigues; CLARO, Ana Lúcia de Araújo. A documentação pedagógica na abordagem Reggio Emilia: Um elemento de reflexão para a prática docente. In: XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2023. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2023, 8655-8664. Disponível em:

https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c. Acesso em: 01 de jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil**. v. 2. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2025.

CERQUEIRA, Ana Beatriz de Souza et al. Bicho Minhoca: Escuta ativa e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2023. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2023, 8655-8664. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c. Acesso em: 01 de jun. 2025.

FYFE, Brenda. A relação entre documentação e avaliação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens das crianças**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, v.2, p.273-289.

GEMELLI, Caroline; RODRIGUES, Tamires. Encontros com a documentação pedagógica na Educação Infantil: reflexões do coletivo de professores do CEIM Rosa Zambenetti sobre a cocontrução de mini-histórias. In: XVI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2023. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2023, 8655-8664. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c. Acesso em: 01 de jun. 2025.

HARTMANN, Anelise Auler. **A Documentação Pedagógica na Educação Infantil e o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: CRV, 2023.

LABES, Méuri Gobatto; PREILIPPER, Tainara. As múltiplas práticas construídas e vivenciadas na educação infantil: possibilidade do jornal como forma de documentação pedagógica em tempos de pandemia. In: XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2021. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2021, 2395-2401. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/1680606333557034ca013-47cf-4fc7-9f06-b7cd0090c46f. Acesso em: 01 de jun. 2025.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441–

458, 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4639. Acesso em: 15 jul. 2025.

MARQUES, Circe Maria. Documentação pedagógica de processos de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. In: XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2019. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2019, 2913-2915. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/168192535971614a77969-bfa3-4dde-abae-bc1a6e297f27. Acesso: 01 de jun. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p.26-56.

PAULA, Veridyana Deitos de; AREND, Cátia. A documentação pedagógica na educação infantil e o currículo: algumas reflexões. In: XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2021. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2021, 767-776. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/1680606333557034ca013-47cf-4fc7-9f06-b7cd0090c46f. Acesso em: 01 de jun. 2025.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872. Acesso em 15 de jul. 2025.

ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E TEORIA DA ARTE, ARQUITETURA E CIDADE

Lucas da Silva Rudolpho[1]

Charles Immianovsky[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma prática de ensino desenvolvida na disciplina História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I, do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Regional de Blumenau (FURB), durante o primeiro semestre de 2025. A atividade foi realizada no contexto das Atividades Integradoras (AIs), que compõem o currículo do curso e visam ao aprimoramento da formação acadêmica e à articulação com a realidade da comunidade local. A proposta consistiu na produção de jogos didáticos voltados ao ensino de Arte na Educação Básica. O suporte teórico adotado no desenvolvimento dos jogos incluiu bibliografias utilizadas na disciplina e nas aulas, além de documentos curriculares. Quanto aos procedimentos metodológicos envolvidos na elaboração dos jogos, seguiram-se as seguintes etapas: organização da turma em equipes; realização de uma aula com professor-pesquisador da área do currículo e do ensino de Arte; escolha de uma escola de referência (municipal, estadual ou particular), onde algum integrante da equipe tenha estudado; identificação dos conteúdos da disciplina de Arte presentes nos respectivos currículos; acompanhamento e orientação das equipes ao longo do processo; prototipagem do jogo; testagem do material desenvolvido; e entrega dos jogos às respectivas escolas, com registro fotográfico do momento da entrega e envio de um breve depoimento sobre a experiência de retornar ao ambiente escolar e compartilhar o material com os profissionais da educação. Resultaram dessa atividade oito jogos didáticos destinados a escolas municipais, estaduais e particulares, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, nos municípios de Blumenau e Indaial, em Santa Catarina. Evidenciou-se, a partir da prática, a possibilidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão, no âmbito das AIs, bem como de aproximação entre a universidade e as escolas de Educação Básica – aspectos que ressoam princípios freirianos de diálogo, práxis e transformação da realidade (FREIRE, 1987, 1974). Essa integração e aproximação foram percebidas, sobretudo, na incorporação dos referenciais teóricos da disciplina aos materiais didáticos desenvolvidos, na adequação desses materiais ao público-alvo das escolas e na entrega dos jogos às instituições de ensino selecionadas.

Palavras-chave: Arquitetura e Urbanismo. História da Arte. História da Arquitetura e da Cidade. Atividades Integradoras. Jogos didáticos.

---

[1] Arquiteto e Urbanista. Doutor e Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: lucarudolpho@gmail.com.

[2] Licenciado em Artes Visuais. Doutor em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna. E-mail: charles.immianovsky@ifc.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas ocupam lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino – da Educação Básica ao Ensino Superior –, bem como distintas áreas do saber, das ciências exatas às ciências humanas. Particularmente, as implicações dessas práticas para a formação integral dos sujeitos – em suas dimensões humanas, sociais e cidadãs – têm sido foco de atenção.

Nesse cenário, a elaboração e o uso de materiais didáticos configuram uma dimensão estratégica das práticas pedagógicas, sendo objeto de interesse de docentes e pesquisadores(as) preocupados(as) em compreender quais destes recursos potencializam os processos de ensino-aprendizagem.

Dentre esses recursos, os jogos didáticos – um tipo específico de material didático – têm sido estudados e reconhecidos como ferramentas relevantes no processo educativo, por sua capacidade de mobilizar conhecimentos, estimular a criatividade e promover a aprendizagem por meio da ludicidade, da autoria e da interação. Diferentemente do jogo educativo, o jogo didático está diretamente relacionado ao ensino de conceitos ou conteúdos específicos e, por isso, é planejado com regras e atividades programadas, atentando ao equilíbrio entre suas funções lúdica e educativa (CUNHA, 2012).

No âmbito do ensino superior, em cursos como o de Arquitetura e Urbanismo, uma das questões centrais que se colocam atualmente diz respeito à necessidade de articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática social em que estes se inserem. Disciplinas voltadas à História da Arte, da Arquitetura e da Cidade, embora fundamentais para a formação crítica e cultural dos futuros profissionais, ainda enfrentam desafios quanto à sua didatização, aplicabilidade e integração com experiências concretas. Isso impõe a necessidade de estratégias pedagógicas que ampliem a experiência formativa, conectando o saber acadêmico às dinâmicas reais dos contextos sociais e educativos.

Compreendendo esse desafio, o presente artigo apresenta e analisa uma proposta pedagógica desenvolvida na disciplina de História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I, componente curricular do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Fundação Universidade Regional de Blumenau

(FURB). A atividade foi estruturada no âmbito das Atividades Integradoras (AIs), previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Segundo o documento (FURB, 2022) as AIs têm como objetivo promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como validar ações desenvolvidas pelos estudantes em espaços formativos extraclasse.

A proposta consistiu na criação de jogos didáticos voltados às aulas de Arte na Educação Básica, com o objetivo de desenvolver materiais sobre os conteúdos históricos da disciplina, ao mesmo tempo em que mobilizassem os estudantes para a elaboração de estratégias criativas, colaborativas e aplicáveis em contextos reais. Assim, buscou-se integrar as competências projetuais e interpretativas típicas da formação em Arquitetura e Urbanismo à produção de um recurso educacional lúdico, contribuindo para ampliar o escopo de atuação dos estudantes e favorecer sua aproximação com realidades escolares.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de relatar essa experiência e discutir seus principais desdobramentos acadêmicos, pedagógicos e metodológicos. O texto está estruturado da seguinte forma: na seção 2, descreve-se a concepção e o desenvolvimento da atividade; na seção 3, discute-se a devolutiva e a interlocução com as escolas envolvidas; e na seção 4, apresentam-se as considerações finais, com foco nos aprendizados e nas contribuições para a formação acadêmica dos participantes.

2 JOGOS DIDÁTICOS SOBRE A HISTÓRIA E TEORIA DA ARTE, ARQUITETURA E CIDADE

Desenvolvidos no contexto da disciplina História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I, componente curricular do curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FURB, os jogos didáticos foram elaborados ao longo do primeiro semestre de 2025 como parte das AIs da disciplina.

Conforme previsto no PPP do curso (FURB, 2022), as AIs são realizadas em diversas disciplinas da matriz curricular, constituindo componente obrigatório e essencial da formação. Planejadas e avaliadas no contexto de cada disciplina, mas executadas em horários extraclasse, essas atividades têm, entre seus objetivos, validar a carga horária de ações realizadas pelos alunos fora do

período regular de aulas, bem como integrar ensino, pesquisa e extensão, com vistas a contribuir para o aprimoramento da formação acadêmica e sua articulação com a realidade da comunidade local (FURB, 2022).

Na disciplina em questão, as AIs consistiram na produção de jogos didáticos direcionados a aulas de Arte na Educação Básica. As equipes, compostas por até quatro estudantes, foram desafiadas a conceber e prototipar jogos didáticos com base nos conteúdos de História da Arte, da Arquitetura e da Cidade, conforme previsto na ementa da disciplina, os quais abrangem o período da Pré-História ao Neoclassicismo.

O referencial teórico adotado no desenvolvimento dos jogos didáticos incluiu bibliografias utilizadas na disciplina e nas aulas, como Glancey (2001), Goitia (1996), Gombrich (1999) e Proença (2019). Além dessas bibliografias, foram consultados documentos curriculares, como o *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (SC)* (BLUMENAU, 2021) e o *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação* (SANTA CATARINA, 2019).

Quanto aos procedimentos metodológicos envolvidos na elaboração dos jogos didáticos, seguiram-se as seguintes etapas: a) organização da turma em equipes de trabalho; b) realização de uma aula com professor-pesquisador da área do currículo e do ensino de arte; c) escolha de uma escola de referência (municipal, estadual ou particular), onde algum integrante da equipe tenha estudado; d) identificação dos conteúdos da disciplina de Arte presentes nos respectivos currículos; e) acompanhamento e orientação das equipes ao longo do processo; f) prototipagem do jogo didático; g) testagem do material desenvolvido; h) entrega dos jogos às respectivas escolas, com registro fotográfico da entrega e envio de um breve depoimento sobre a experiência de retornar à escola e compartilhar o material com os profissionais da educação.

Como resultado, foram produzidos oito jogos didáticos: dois destinados a escolas municipais, três a escolas estaduais e três a escolas particulares, localizadas nos municípios de Blumenau e Indaial, em Santa Catarina. Os jogos contemplaram conteúdos históricos diversos, sendo o Barroco o período mais abordado (três jogos), seguido pela Grécia Antiga (dois jogos), Pré-História,

Mesopotâmia e Egito Antigo (dois jogos cada). Roma Antiga e Neoclassicismo apareceram em menor frequência, com uma ocorrência cada.

Quanto à tipologia, os jogos foram classificados de acordo com suas dinâmicas pedagógicas: a) três jogos de tabuleiro, estruturados com percursos ou espaços a serem avançados, uso de dados e/ou cartas de ação; b) dois jogos de adivinhação ou dedução, nos quais os participantes devem descobrir identidades ou conceitos com base em pistas ou perguntas; c) dois jogos de associação e memória, que demandam a associação entre conceitos ou imagens, estimulando a memória visual; d) e um jogo de sorte e reconhecimento, baseado na lógica do bingo, com sorteio de perguntas e marcação em cartelas. Um exemplo de cada uma dessas tipologias é apresentado abaixo (Figura 1).

Figura 1 – Registros fotográficos dos jogos didáticos produzidos na disciplina de História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I.

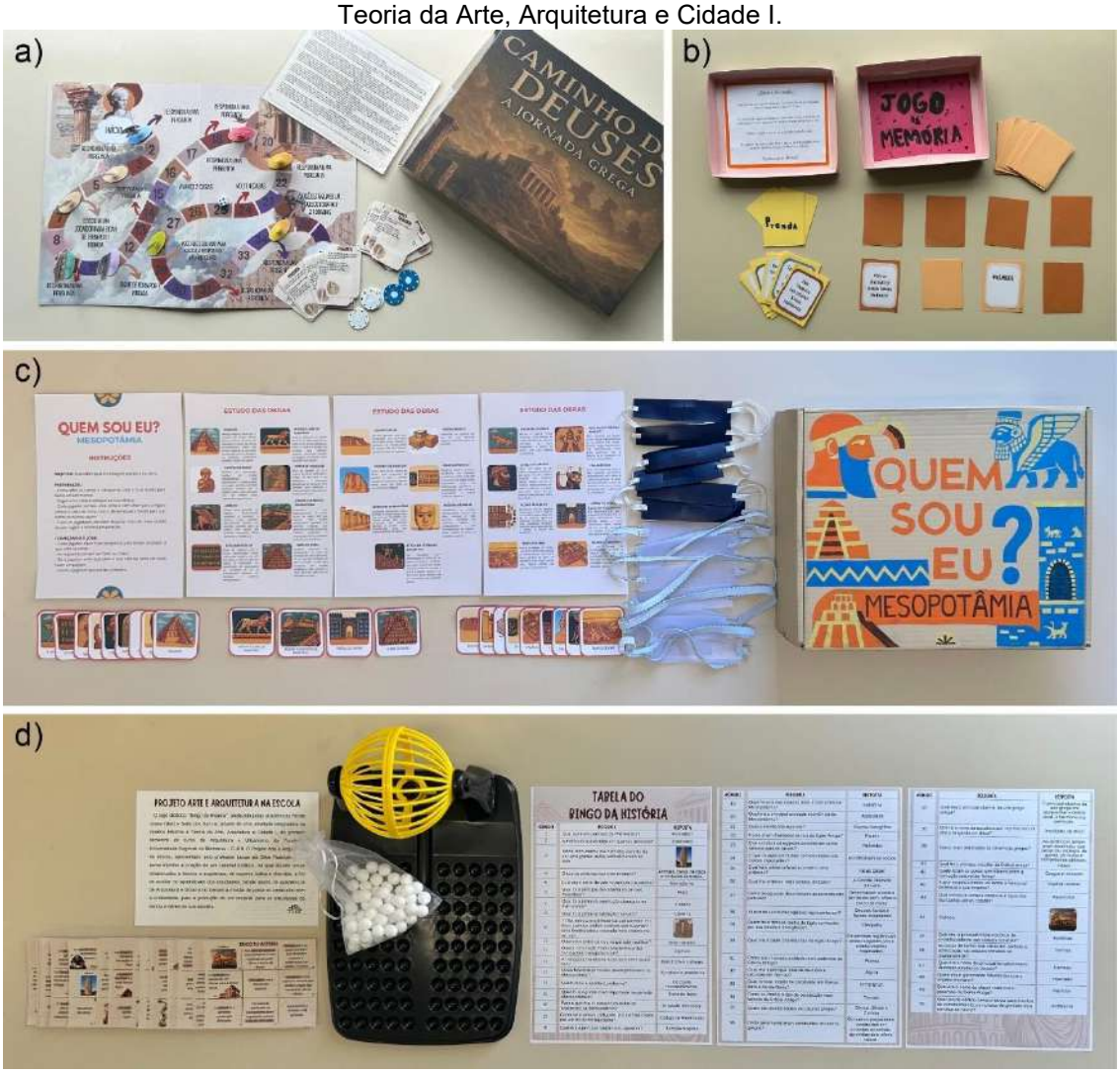

Fonte: Os autores (2025).

Os depoimentos sobre a experiência de retornar à escola e compartilhar os materiais indicam que a entrega dos jogos didáticos foi bem recebida pelas equipes pedagógicas das instituições. Em diversos relatos, os acadêmicos destacaram o interesse, a receptividade e o acolhimento por parte de diretores e professores, conforme exemplificado a seguir:

> A diretora falou que essa entrega foi importante para a escola, e que os alunos vão adorar, já que como são turmas grandes é difícil ter aulas diferentes. [...] ela ficou muito grata (Equipe X).
>
> Chegamos à escola com o material em mãos e fomos recebidas com simpatia pela equipe da escola. Tivemos a oportunidade de apresentar a proposta, explicando que o jogo pode ser utilizado como uma ferramenta complementar no processo de ensino [...]. A equipe demonstrou interesse em conhecer melhor a atividade e em utilizá-la com os estudantes, o que nos deixou felizes e satisfeitas (Equipe X).
>
> Entregamos nosso jogo para a professora [...]. Explicamos o jogo [...], ela amou e ficou muito grata pela nossa colaboração (Equipe X).

Além da receptividade positiva dos(as) profissionais da escola, alguns depoimentos relataram a interação com os(as) alunos(as) durante a apresentação dos jogos. Um dos registros destacou:

> O momento mais marcante foi, sem dúvida, a interação com os alunos. As crianças ficaram empolgadas ao ver o jogo e participaram ativamente das partidas. Foi possível observar expressões de curiosidade, alegria e cooperação entre os alunos, que logo compreenderam as regras e se engajaram na dinâmica proposta. O jogo gerou risos, aprendizados e um ambiente leve, onde o conhecimento foi construído de maneira espontânea. Ao final da atividade, recebemos diversos comentários das crianças, que pediam para jogar “mais uma vez”. Esse retorno sincero e imediato confirmou que o jogo cumpriu seu papel: ensinar de forma significativa e prazerosa (Equipe X).

Os relatos também evidenciaram o impacto da atividade na formação dos(as) acadêmicos(as), com ênfase em aspectos tanto pedagógicos quanto pessoais. Os trechos a seguir exemplificam essas percepções:

> A experiência foi extremamente enriquecedora e reforçou a importância de criar materiais que dialoguem com o universo infantil. Sentimos realizados ao ver nosso trabalho impactando positivamente o ambiente escolar e contribuindo para uma educação mais criativa e divertida (Equipe X).
>
> Essa entrega foi particularmente especial para mim, já que aconteceu na mesma escola onde estudei ao longo de 9 anos. Foi muito gratificante retornar ao espaço que fez parte da minha história, rever pessoas que marcaram o meu período escolar e que ainda estão trabalhando lá (Equipe X).

> Consideramos a experiência enriquecedora, pela oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos acerca da arte e da arquitetura mesopotâmica, tendo contato com informações além das apresentadas em sala de aula. Além disso, a finalização do projeto foi muito gratificante, com nossa pesquisa e nossas ideias colocadas em prática (Equipe X).

> Foi uma vivência simples, mas significativa, que nos permitiu encerrar essa etapa do projeto com uma sensação de realização e contribuição para o aprendizado de outros alunos (Equipe X).

3 ATIVIDADES INTEGRADORAS E JOGOS DIDÁTICOS: CONECTANDO UNIVERSIDADE E ESCOLA

A elaboração dos jogos didáticos por acadêmicos do curso de Arquitetura e Urbanismo – com base em conteúdos da disciplina História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I – proporcionou, para além do contato com o conteúdo e os referenciais teóricos da disciplina, a produção de materiais pedagógicos relevantes para a Educação Básica. Paralelamente, ofereceu aos estudantes universitários uma experiência prática de mediação didática. A aproximação entre os diferentes espaços educativos, bem como a relevância da atividade para para ambos os contextos, foi favorecida pela inserção das atividades e dos acadêmicos em escolas reais – selecionadas com base na trajetória pessoal dos acadêmicos, e pela valorização dos currículos escolares como referência para a escolha dos conteúdos.

A devolutiva da atividade às escolas, por meio da entrega dos jogos, constituiu um momento de reconexão simbólica e afetiva com o espaço escolar, como indicam os depoimentos dos estudantes. Relatos como “essa entrega foi particularmente especial para mim, já que aconteceu na mesma escola onde estudei ao longo de nove anos” e “foi muito gratificante retornar ao espaço que fez parte da minha história” apontam para a importância da vivência como um processo de ressignificação e de reconhecimento da educação como lugar de memória, identidade e transformação social.

A prática de ensino relatada mostra de forma concreta o potencial das Atividades Integradoras (IFs) como uma das possíveis estratégias curriculares e didático-pedagógicas para aproximar universidade e escola. Além disso, a prática permitiu aos acadêmicos vivenciarem de forma integrada os diferentes

elementos do processo formativo – da pesquisa de referências teóricas à testagem e aplicação de suas próprias criações –, articulando ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma aprendizagem situada, que transforma o estudante em sujeito ativo do processo e que reverbera uma perspectiva dialógica.

Dialógica porque a abordagem esteve baseada mais na relação entre professor e acadêmicos e entre estes com outros espaços do que na figura do professor. Ou seja, uma abordagem centrada menos na prescrição e na narração e mais na mediação. Conforme ensinou Freire (1987), na educação, quando a prescrição e a narração tomam conta da mediação dos conteúdos, professores oprimem seus alunos em sua alienação, pois “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 37). A prescrição e a narração tornam-se ferramentas de imposição de conteúdos e valores que demarcam uma relação sujeito-objeto, em detrimento de uma relação sujeito-sujeito, a qual reforça sempre mais e mais a posição de alguém que sabe e a de um outro que não sabe (FREIRE, 1974). A rigidez dessas posições (sujeito-objeto) tem como elemento central a negação do diálogo e da prática dialógica, minando a educação como prática transformadora.

Do ponto de vista das escolas, a recepção dos jogos foi marcada por entusiasmo e reconhecimento. Diretores e professores expressaram gratidão e destacaram a relevância da iniciativa, sobretudo diante da dificuldade de oferecer práticas pedagógicas diferenciadas em turmas numerosas: “A diretora falou que essa entrega foi importante para a escola, e que os alunos vão adorar, já que como são turmas grandes é difícil ter aulas diferentes”. A iniciativa foi percebida não apenas como uma doação de material, mas como um gesto de atenção e valorização à prática docente e à aprendizagem dos estudantes.

A interação com as crianças, por sua vez, revelou o potencial dos jogos didáticos como dispositivos de engajamento, compreensão e prazer na aprendizagem. Como relatado por uma das equipes: “foi possível observar expressões de curiosidade, alegria e cooperação entre os alunos [...] o jogo gerou risos, aprendizados e um ambiente leve, onde o conhecimento foi construído de maneira espontânea”. Tais observações dialogam com os estudos

de Kishimoto (1995, 2011), os quais destacam o valor da ludicidade como prática pedagógica significativa, sobretudo no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

Em síntese, a experiência evidencia que práticas pedagógicas baseadas em projetos colaborativos e voltadas à produção de materiais didáticos autorais têm o potencial de integrar de forma significativa a universidade à realidade das escolas. Nesse movimento, a práxis pedagógica se fortalece como espaço de articulação entre teoria e prática, entre sujeitos e territórios – caminho essencial para uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos processos e produtos, apresentados e discutidos, relacionados à produção de jogos no âmbito da disciplina História e Teoria da Arte, Arquitetura e Cidade I, compreende-se que a elaboração de jogos didáticos voltados à Educação Básica, no contexto do ensino superior e das Atividades Integradoras, pode abrir espaço para experiências formativas que transcendem a lógica tradicional da transmissão de conteúdos e da formação profissional. Isso porque, em práticas pedagógicas como a descrita, os estudantes assumem o papel de produtores de conhecimento e estabelecem outra relação com a realidade social, mas ampla. Nesse sentido, é importante destacar que a construção coletiva dos jogos exigiu tomada de decisão, planejamento, cooperação, criatividade e capacidade de traduzir conteúdos complexos em linguagens acessíveis – qualidades essenciais para qualquer campo do conhecimento. Mais do que um exercício de síntese de conteúdos da disciplina e expressão criativa na produção funcional e visual dos jogos, essa prática pedagógica possibilitou aos acadêmicos vivenciarem processos de pesquisa, planejamento e mediação didática, tendo como horizonte a construção de materiais acessíveis, contextualizados e potencialmente aplicáveis ao cotidiano escolar.

Tais práticas ressoam a oportunidade de favorecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão – tripé que fundamenta a universidade. Ao mesmo tempo, podem contribuir para ressignificar a dimensão didática de disciplinas teóricas, como aquelas voltadas à História da Arte, da Arquitetura e da Cidade.

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau/Blumenau (SC)**. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Blumenau: SEMED, 2021.

CUNHA, Marcia Borin da. Jogos no Ensino de Química: Considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química Nova na escola**, v. 34, n.2, p.92-98, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. **Projeto político-pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Blumenau: FURB, 2022. Disponível em: https://www.furb.br/sites/default/files/2022-09/PPC%20Arquitetura%20e%20Urbanismo%202020.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

GLANCEY, Jonathan. **A história da arquitetura**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GOITIA, Fernando Chueca. **Breve história do urbanismo**. Portugal: Presença, 1996.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. 688 p.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**.14º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuro Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269. Acesso em: 15 jul. 2025.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

APRENDIZAGEM ATIVA EM MACROECONOMIA: EXPERIÊNCIA COM O ARCO DE MAGUEREZ E ESTRATÉGIA GV/GO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Sara Priscila Mieles Branco[1]
Patricia Franzoni[2]

RESUMO

O artigo relata uma experiência de Estágio Docência no curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal, o objeto está relacionado ao processo de aprendizagem em Macroeconomia. O problema de pesquisa parte da dificuldade de tornar os conteúdos macroeconômicos mais acessíveis e significativos para os alunos. O objetivo deste estudo é investigar como metodologias ativas, a partir da problematização (Arco de Maguerez) e estratégia Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO), podem promover um processo de aprendizagem eficaz. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e utiliza como principal instrumento de coleta de dados um questionário de *feedback* dos discentes, no qual foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2006). A proposta pedagógica incluiu aula expositiva, *quiz* interativo e atividades em grupo baseadas no Arco de Maguerez, seguidas de discussão estruturada pela técnica GV/GO (Anastasiou; Alves, 2003; Berbel, 2011). Os resultados indicaram duas categorias principais: a valorização do trabalho em grupo e as manifestações de aprendizagem ativa. Os alunos destacaram maior engajamento, desenvolvimento de pensamento crítico, ampliação do repertório e capacidade de aplicação prática dos conteúdos. A experiência reforça a importância da articulação entre teoria e prática no ensino superior, potencializada pelo uso de metodologias ativas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologias Ativas. Estágio Docência. Arco de Maguerez. GV/GO.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Docência, previsto como parte integrante de programa de pós-graduação a alunos bolsistas, configura-se como um espaço formativo importante, ao articular teoria e prática, preparando o aluno para o exercício docente (Brasil, 2021). A experiência do Estágio Docência é uma oportunidade rica, que permite ao aluno de mestrado entender os desafios existentes no ensino na graduação, ofertando a possibilidade de experimentar estratégias pedagógicas e refletir sobre sua prática em contextos reais de aprendizagem.

Configura-se como uma experiência que influencia a construção de identidade profissional dos alunos de pós-graduação, através da reflexão sobre a ressignificação de experiências, construção de novos saberes e a aprendizagem (Guimarães; Costa,

[1] Mestranda em Contabilidade (FURG). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: sbranco091@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC/ FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestre em Economia (UFPB/ João Pessoa), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br

2022). O conceito de “aprendizagem” vem ocupando mais espaço em relação ao que se considera “ensinar”, transformando o repasse de informações e conteúdo ao discente em um processo que envolve o crescimento e desenvolvimento do aluno (Masetto, 2015).

Dessa forma, vê-se a necessidade de garantir e analisar o processo de ensino-aprendizagem do discente durante sua formação. Com o suporte de metodologias ativas é possível promover a aprendizagem, através de desafios, solução de problemas e construção de novo conhecimento, partindo de experiências e conhecimentos prévios (Berbel, 2011).

Este estudo tem como objetivo relatar uma experiência de Estágio Docência realizada em uma turma de graduação em Ciências Contábeis, de uma universidade localizada na região sul do Brasil, durante a disciplina de Economia, demonstrando que metodologias ativas (como o Arco de Maguerez e a estratégia GV/GO) podem contribuir para uma aprendizagem efetiva no ensino de Economia, favorecendo a autonomia do estudante e o fortalecimento de competências essenciais à sua formação acadêmica e cidadã. A proposta partiu da inquietação sobre como tornar o ensino de temas macroeconômicos (muitas vezes percebidos como abstratos ou distantes da realidade do aluno) mais acessível, significativo e colaborativo, avaliando o processo de aprendizagem com o uso de metodologias ativas.

Para alcançar o objetivo, o instrumento de coleta de dados foi o relatório de *feedback* dos alunos após a aula e as atividades finalizadas. Os dados foram analisados através da técnica de Moraes e Galiazzi (2006): a Análise Textual Discursiva (ATD). As categorias identificadas foram: 1) Valorização do trabalho em grupo, e 2) Manifestações de aprendizagem a partir da metodologia da problematização “Arco de Maguerez” e da estratégia de ensino “GV/GO” – Grupo Verbalização/ Grupo Observação.

A prática compreendeu dois momentos: o primeiro, de caráter teórico, através de uma aula expositiva, abordou os fundamentos da Macroeconomia, (inflação, taxa de juros, câmbio, políticas fiscal e monetária). No momento final da aula foi proposto um *quiz online* aos alunos, com *ranking* e prêmios para incentivar a participação e dedicação. O *quiz* é considerado uma ferramenta educativa para estimular a aprendizagem, é um momento em que o aluno é capaz de autoavaliar a construção de seu conhecimento (Brandão *et al*., 2023).

Foi utilizada a *Wayground*, plataforma de aprendizagem através de *quiz*. Com o auxílio de retroprojetor, foi disponibilizado um *QR Code* para que cada aluno acessasse o jogo educacional em seus dispositivos móveis. O teste rápido mostrava o *ranking* ao vivo (no retroprojetor) dos alunos com mais acertos e as perguntas (com tempo cronometrado para resposta) tratavam do conteúdo abordado em sala de aula e conhecimentos econômicos gerais. O ranking final permitiu a premiação dos três primeiros alunos com as melhores pontuações, o restante da turma também recebeu uma recompensa pela participação.

O segundo encontro foi estruturado a partir da metodologia do Arco de Maguerez. Os alunos, divididos em grupos, selecionaram temas da realidade que dialogassem com a macroeconomia e seguiram as cinco etapas do Arco: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade (Franzoni *et al*., 2019).

Para discutir os resultados da atividade, foi aplicada a estratégia “Grupo de Verbalização e Grupo de Observação” (GV/GO), a fim de fomentar a escuta ativa, o pensamento crítico e o diálogo, baseado na apresentação e observação dos trabalhos em grupo. A escolha da técnica justifica-se por sua característica de estimular os participantes à construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades verbais e intelectuais relacionadas a um conteúdo específico, através da troca de ideias e vivências com os demais colegas. A prática culminou em uma discussão coletiva rica, que foi além do conteúdo técnico e promoveu a construção de saberes por meio da interação.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: ARCO DE MAGUEREZ E ESTRATÉGIA GV/GO

Aulas expositivas são criticadas com certa frequência. Critica-se a sua eficiência (a recepção dos alunos sobre o que é transmitido), assim como sua característica de psitacismo (a oratória somente do professor e os alunos com espaço de fala, somente quando questionados) (Andreata, 2019). Para evitar a atitude passiva na recepção do conteúdo, as metodologias ativas entram como ferramenta auxiliar, propondo mudanças nas estruturas do processo de aprendizagem, passando da transmissão de informação à participação ativa dos estudantes de forma dinâmica, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (Mota; Rosa, 2018).

Ao fazer uso das metodologias ativas, o aluno passa a ser o protagonista e o responsável pelo seu processo de aprendizagem, tornando-se sujeito ativo; e o professor assume o papel de mediador (Wall *et al*., 2008). Através da problematização, as metodologias ativas têm potencial de ressignificar as descobertas do discente, o aluno promove seu próprio desenvolvimento solucionando impasses, conectando-se com as informações, envolvendo-se ativamente em sua trajetória formativa (Berbel, 2011).

O Arco de Maguerez entra como uma metodologia ativa da problematização. O Arco estimula a reflexão crítica através da proposta de integração entre teoria e prática, conectando o conhecimento do aluno com sua vivência através das cinco etapas que permitem relacionar o conteúdo com situações concretas (Berbel; Gamboa, 2012).

Esta metodologia conta com cinco etapas: 1) observação da realidade; 2) pontos-chave; 3) teorização; 4) hipóteses de solução; e 5) aplicação à realidade (Berbel, 2011). O ponto de partida é o levantamento de um problema a partir da realidade vivenciada pelo aluno, após, ele identifica os pontos-chave deste problema e faz a seleção do que é relevante para refletir sobre as causas e variáveis que podem estar influenciando o problema; a etapa de teorização envolve a busca por conhecimento e informações que serão organizadas para investigação e relação da teoria com a prática; a penúltima etapa, de hipóteses de solução envolve a criatividade e pensamento crítico dos membros do grupo para formular possibilidades de resolução do problema; por fim, a etapa de aplicação à realidade trata da escolha das hipóteses mais viáveis para transformar a realidade inicialmente observada, a ideia é que o problema seja solucionado em sua totalidade ou parcialmente, completando o processo de ação-reflexão-ação (Melo *et al*., 2016; Franzoni *et al*., 2019).

Aliada ao Arco de Maguerez, a estratégia de ensinagem GV/GO consiste em analisar um tema dividindo a turma em dois grupos: um grupo de verbalização (GV) e outro grupo de observação (GO) (Anastasiou; Alves, 2003). No centro da sala o GV discute o problema escolhido no Arco, apresentando os pontos-chave, teorização e as hipóteses para aplicação à realidade; ao redor, o grupo de observação observa e ouve, a troca se dá quando o GV se torna o GO e o grupo de observação faz sua contribuição (Santos *et al*., 2025).

Sobre o trabalho grupal, pontos fundamentais para utilizar da estratégia grupal é a 1) organização, 2) preparação cuidadosa, 3) planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o aluno (Anastasiou; Alves, 2003). Assim, a dinâmica em grupo visa a superação das dificuldades individuais e coletivas dos alunos, por isso foi utilizada como proposta para desenvolver a metodologia do Arco de Maguerez e a estratégia GV/GO.

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido na disciplina de Economia, com graduandos do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa tem abordagem qualitativa, com foco na exploração, descrição e entendimento do tema, através da análise dos textos das respostas dos alunos no questionário de *feedback* (Marconi; Lakatos, 2022).

De cinquenta alunos matriculados no curso, vinte e nove alunos participaram das aulas de Estágio Docência e responderam ao questionário impresso sobre a atividade e aprendizagem. No fim do primeiro encontro, os alunos foram orientados a refletirem sobre assuntos econômicos/ macroeconômicos presentes em seu dia a dia, através de notícias, redes sociais, rádio e demais fontes que tivessem acesso, buscando a associação dos alunos da teoria com a prática. Os alunos foram divididos em seis grupos de quatro a seis membros. A apresentação dos temas escolhidos pelos grupos foi feita ao longo de três encontros. Os temas escolhidos pelos seis grupos foram: 1) “Impactos da guerra Rússia e Ucrânia na economia global”; 2) “Israel *vs* Irã: história do conflito e impactos econômicos”, 3) “Precariedade dos hospitais públicos no Rio Grande do Sul”; 4) “Inflação no Brasil sobre a cesta básica”; 5) “Imposto sobre consumo no Brasil”; e 6) “Como a evasão universitária influencia a economia?”.

Este estudo investigativo buscou confirmar a eficácia do uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem de alunos de graduação. Para esse fim, os alunos deram seu parecer sobre as atividades propostas e sua percepção do uso das mesmas. Os textos referentes a este *feedback* foram analisados com a metodologia de análise ATD, frequentemente usada em pesquisas na área educacional. As etapas da ATD consistem em: 1) unitarização (os textos são fragmentados em unidades de significado), 2) categorização (estabelecer conexões de significados afins), 3)

produção de meta-textos (após a interpretação e produção de argumentos, o processo final é de geração de meta-textos analíticos) (Moraes; Galiazzi, 2006).

As etapas foram seguidas sequencialmente, desconstruindo os textos, organizando as categorias e elaborando, por fim, um meta-texto com os resultados encontrados. O estudo seguiu a Resolução 510/ 2016, relacionado à pesquisa com seres humanos e os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa. Por questões éticas, não serão divulgados os seus nomes, serão identificados por: A1, A2 etc.

4 RESULTADOS

Através da análise de ATD, as categorias encontradas foram: “valorização do trabalho em grupo” e “manifestações de aprendizagem a partir da metodologia da problematização Arco de Maguerez e da estratégia de ensino GV/GO”. Estas categorias são exploradas na sequência, com suporte de autores sobre as declarações dos alunos.

Com relação ao trabalho grupal, quando se propõe as atividades em grupo surgem possibilidades de desenvolvimento acadêmico e profissional do aluno: desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe através do estudo coletivo de problemas, discussões e debates aprofundados, flexibilidade do pensamento, verbalização de ideias, observação e construção de críticas construtivas (Santos *et al*., 2021). Nas respostas dos alunos se identificaram diversos benefícios na dinâmica em grupo:

> *Nos ajuda a pensar em coletivo, a troca de ideias, os posicionamentos e opiniões ajudaram a modelar o estilo e andamento da apresentação (A24).*
>
> *O trabalho em grupo permitiu a troca de ideias, diferentes interpretações e acesso a diferentes fontes de informações (A27).*
>
> *Trabalhar em grupo foi bom, pois todos trouxeram ideias e informações diferentes, facilitando a compreensão do problema e tornando a busca por soluções mais completa (A25).*

A técnica de dinâmica em grupo capacita os alunos na aquisição de diversas competências quando são capazes de mostrar suas percepções e conhecimentos, tornando-se também ativos no processo de aprendizagem (Santos *et al*., 2021). Os alunos identificaram contribuições em questões relacionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico:

> *O trabalho contribuiu [...] para o meu conhecimento, entendo com mais profundidade sobre o tema escolhido [...] (A28).*

> *O trabalho em grupo contribuiu para compreender melhor o problema [...] argumentar e ouvir os argumentos dos demais colegas é importante para chegar a uma conclusão (A13).*

Quando os saberes do aluno são expostos e colocados em dúvida, se constroem novos saberes a partir desta interação com os outros, o olhar muda e uma nova perspectiva é concebida (Colombo; Berbel, 2007). Além disso, a interação, o respeito à particularidade do outro, as habilidades de lidar com o colega e suas emoções, são comportamentos que exigem autonomia e maturidade (Anastasiou; Alves, 2003). Sobre estas características positivas do trabalho em grupo, os alunos relataram:

> *Quando é em grupo, permite ouvir e observar outras ideias e soluções diferentes da sua (A26).*

> *O trabalho em grupo foi essencial para compartilhar diferentes vivências, ideias e conhecimentos (A29).*

> *Trabalhar em grupo ajudou bastante, [...] cada integrante contribuiu com ideias. Tivemos troca de conhecimento (A8).*

> *Contribuiu com as diferentes perspectivas e opiniões, o que não seria possível em um trabalho individual (A9).*

> *O grupo foi importante, pois cada um contribuiu com o que sabia e com as pesquisas realizadas [...] teve bastante troca (A10).*

> *Todos nós trabalhamos em conjunto para conseguir uma solução para o problema proposto (A15).*

> *O trabalho em grupo foi essencial, pois permitiu a troca de ideias e conhecimentos diferentes, enquanto alguns colegas tinham mais facilidade com a parte teórica, outros sabiam interpretar melhor os gráficos (A18).*

Depois que os objetivos da tarefa são estabelecidos, os alunos conseguem ter autonomia para tomar uma direção e encaminhar o processo de construção do trabalho, assim, o professor se torna o mediador e os alunos os protagonistas do seu processo de aprendizagem (Anastasiou; Alves, 2003). Os alunos identificaram esta autonomia da seguinte forma:

> *Ajudou-nos a buscar conhecimentos sobre o assunto que ainda não sabíamos (A14).*

> *O trabalho em grupo possibilita a divisão de tarefas, para poder se aprofundar no tópico em que o membro é responsável. Ao mesmo tempo, ainda torna necessário saber sobre o tema principal e todas suas partes, caso o membro seja questionado (A12).*

A partir da utilização da estratégia grupal também foi organizada a metodologia da problematização "Arco de Maguerez" e a própria estratégia de ensino GV/GO, em ambas os discentes manifestaram aprendizagem e salientaram as contribuições das técnicas no seu aprendizado:

> *A atividade foi muito significativa, pois promoveu um aprendizado ativo, com foco na investigação e na busca por soluções reais (A29).*
>
> *A atividade proporcionou uma dinâmica diferenciada, onde todos poderiam opinar e demonstrar suas visões, acredito que ela tenha contribuído implantando a vontade de pesquisa e leitura para aprofundar o que foi visto (A9).*
>
> *A atividade foi muito boa, [...] paramos para refletir e pesquisar [...] um problema que está no nosso cotidiano e é de grande importância [...]. O método que foi utilizado serviu para nos nortear e ter um rumo de quais pontos pesquisar e aprofundar (A10).*
>
> *Evoluí bastante na questão relacionada a economia, finanças e geopolítica, pois podemos perceber como um conflito que acontece no outro lado do mundo pode afetar a economia global, trazer sofrimento aos menos favorecidos (A19).*
>
> *A atividade foi muito proveitosa, me fez enxergar a inflação além dos livros, entendendo seu impacto real na vida das pessoas. Me mostrou também como decisões políticas e fatores externos afetam diretamente os preços dos alimentos (A18).*

O Arco tem característica de colocar o docente como mediador/orientador e discente com papel central no seu aprendizado (Franzoni *et al*., 2019), como pode ser observado nos relatos dos alunos a seguir.

> *Sobre o Arco de Maguerez e GV/GO, eu nunca havia visto e achei bem interessante, pois coloca o grupo frente a frente com o resto da turma e todos participaram da discussão (A11).*
>
> *Gosto muito deste método [...] nos prepara para outras situações acadêmicas que necessitará pesquisa e apresentação (A20).*
>
> *A atividade proposta foi muito importante para a questão da pesquisa, discussão e como apresentar [...]. É um aprendizado para o futuro TCC (A13).*
>
> *Me ajudou a desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e trabalho em equipe (A25).*

Portanto, pode-se constatar que além das manifestações diretas de aprendizagem, os alunos percebem a utilidade geral das estratégias para amadurecimento acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A combinação entre aula expositiva, Arco de Maguerez, trabalhos em grupo e GV/GO representa uma abordagem pedagógica que favorece a organização de

conhecimento e a construção coletiva. Essa junção favorece as possibilidades de aprendizagem e torna o ensino mais próximo aos desafios reais enfrentados pelos estudantes em sua formação acadêmica e profissional.

Outro ponto importante é que metodologias ativas como GV/GO ou Arco de Maguerez criam um espaço que permite a expressão de diferentes pontos de vista, promovendo a prática de escuta e respeito mútuo, entre o grupo de discentes e entre eles e o professor. É importante considerar que a adoção de metodologias ativas deve ser uma estratégia coerente com os objetivos de aprendizagem e com o perfil dos estudantes, deve levar em conta o conteúdo a ser explorado, o tempo disponível, a maturidade da turma e os recursos acessíveis. O uso consciente e articulado dessas ferramentas será a garantia do processo de aprendizagem eficaz.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5ª ed. Joinville: Univille, 2003.

ANDREATA, M. A. Aula expositiva e Paulo Freire. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, n. 3, p. 700-724, 2019. Doi: 10.14393/ER-v26n3a2019-4

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2012.

BRANDÃO, J. J.; SOUZA, H. M. de L.; MIRANDA, A. F. de. Uso do quiz como ferramenta para o ensino e a aprendizagem sobre mitose. **Revista Prática Docente**, v. 8, p. e23018-e23018, 2023. Doi: 10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23018.id1438

BRASIL. **Normas da CPGA-01/2021 sobre o Estágio de Docência**. Rio de Janeiro: Observatório Nacional, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/observatorio/pt-br/assuntos/programas-academicos/pos-graduacao-em-astronomia/NormasEstagiodeDocencia.pdf. Acesso em: 01 de julho de 2025.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: ciências sociais e humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.

FRANZONI, P. da G. R.; CRUZ, R. P.; QUARTIERI, M. T. Ensinando a metodologia da problematização com o Arco de Maguerez a partir da estratégia World Café. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 3, p. 191-207, 2019. Doi: 10.17058/rea.v27i3.12191

GUIMARÃES, M. da C. S.; COSTA, E. A. da S. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educ. Form., Fortaleza**, v. 7, n. 1, e4853, jan./abr., 2022. Doi: 10.25053/redufor.v7i1.4853

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

MASETTO, M. T. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade.** Fortaleza: EdUECE, p.00779-00795, 2015.

MELO, M. C.; BOECKMANN, L. M. M.; COSTA, A. R. C. da.; MOURA, A. S. de; Guilhem, D. Aprendizagem baseada na problematização: utilizando o arco de Maguerez na graduação de enfermagem. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, n. 1, p. 247-259, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Doi: 10.5335/rep.v25i2.8161

SANTOS, G. C. dos; BAZANI, C. L.; SANTOS, D. L. de. J. S. dos. Grupo de verbalização e grupo de observação: percepção dos alunos de ciências contábeis. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 22, n. 1, p. 96-108, 2021. Doi: 10.51320/rmc.v22i1.1185

SANTOS, V. C. dos; SANTOS, M. J. C. dos; CERQUEIRA, G. S. A Dinâmica de Grupo, a Metodologia ativa Grupos de Verbalização e Observação e o Método Psicogenético: Algumas Reflexões. **Revista Ensino em Debate**, v. 5, p. e2025022-e2025022, 2025. Doi: 10.21439/2965-6753.v5.e2025022

WALL, M. L.; PRADO, M. L. do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 21, p. 515-519, 2008.

TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DE PRODUÇÕES RECENTES

João Victor da Silva[1]

Amanda Presente Gonçalves[2]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[3]

RESUMO

A educação escolar está envolta no processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, em uma relação que envolve também a cultura e suas influências, como o uso de tecnologias digitais, visto esta perspectiva o presente trabalho tem como aporte teórico a Teoria da Cognição Distribuída (TCD) com autores como Pea (1993), Cole e Engeström (1993), que destacam que o desenvolvimento da cognição acontece por meio de atividades realizadas entre os sujeitos, os objetos e sua relação com o contexto, seja ele social, histórico ou cultural. O presente texto se justifica pela tentativa de analisar as atuais produções sobre a teoria e seus desdobramentos na práxis educativa, e tem por objetivo mapear as atuais produções sobre a Teoria da Cognição Distribuída no campo educacional. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico, sendo esta de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. Os textos foram selecionados diante da presença de experiências didáticas por meio da TCD, as buscas ocorreram em bases de dados nacionais - SciElo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - e foram selecionados textos entre os anos de 2020 a 2025, escritos em língua portuguesa, que possuíam acesso aberto com os indicadores “cognição distribuída” e “educação”. Os resultados indicam que as experiências realizadas à partir da TCD viabilizaram espaços de interação e colaboração entre os alunos, os quais potencializaram o processo de aprendizagem. As experiências desenvolvidas à luz da TCD, destacam uma ampliação sobre o espaço educacional, valorizando a mediação entre professor, aluno, tecnologia e sociedade.

Palavras-chave: Cognição Distribuída. Educação. Experiências didáticas.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria da Cognição Distribuída (TCD) estrutura uma compreensão do desenvolvimento cognitivo humano que rompe com a concepção tradicional de cognição como um processo exclusivamente interno, restrito à individualidade, “ [...] mas centra-se nos processos mentais que ocorrem a partir da mediação e da interação entre os sujeitos, destes com o contexto e com os dispositivos tecnológicos na realização de uma determinada atividade” (Moraes; Lima; Silva, 2022, p. 906).

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina, joao.victor.ped@uel.br.
[2] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina, amanda.presente@uel.br.
[3] Doutora, Universidade Estadual de Londrina, dircemoraes@uel.br.

Neste sentido, a TCD viabiliza uma compreensão de desenvolvimento cognitivo que emerge das interações dinâmicas entre sujeitos, objetos e contextos sociais, históricos e culturais, a partir de um processo de atividade (Pea, 1993; Cole; Engeström, 1993). Isso é reafirmado pelo próprio termo “distribuído” o qual “[...] significa a abstração de um lócus específico [...] significa compartilhar - compartilhar autoridade, linguagem, experiências, atividades e uma herança cultural” (Salomon, 1993, p. 111).

Há de se destacar que a TCD possui diferentes ramificações teóricas, visto que sua origem não foi voltada ao campo educacional. Assim, este trabalho leva em consideração, como base teórica, os trabalhos que discutem a distribuição da cognição no campo da educação por meio dos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como nomes importantes Salomon, Cole e Engeström, Pea (1993), Karasavvidis (2002) e Moraes (2017).

A teoria tem sua origem datada por meados dos anos noventa, esta vem tomando desdobramentos teóricos importantes para o campo do desenvolvimento cognitivo no contexto escolar, principalmente em relação às dinâmicas da cultura influenciada por tecnologias digitais. Sendo assim, este trabalho se justifica na tentativa de analisar as atuais produções sobre a teoria e seus desdobramentos na práxis educativa. O objetivo deste trabalho está centralizado em mapear as atuais produções sobre a Teoria da Cognição Distribuída no campo educacional. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sistemático, com foco em artigos publicados nos últimos anos, a fim de identificar como a teoria tem sido compreendida, aplicada e discutida nos diferentes contextos do campo educacional.

2 METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa, na modalidade bibliográfica. Como ponto de partida da pesquisa, foram desenvolvidos descritores para a seleção dos trabalhos a serem analisados. Assim, para serem selecionados, os trabalhos deveriam ser: *1)* Publicados nos últimos cinco anos, entre 2020 e 2025; *2)* Escritos em língua portuguesa; *3) Open Access; 4)* Presentes nas bases de dados nacionais SciElo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; *5)* Contendo os indicadores de busca: cognição distribuída e

educação; *6)* Que apresentem experiências didáticas a partir da Teoria da Cognição Distribuída.

O levantamento foi dividido em três fases. A primeira foi caracterizada pela busca nas bases de dados, considerando os descritores *1*, *2*, *3*, *4* e *5*. A segunda fase se desenvolveu na leitura dos resumos dos artigos que passaram pelo crivo da primeira fase, a fim de analisar se os mesmos correspondiam ao descritor *6*. O resultado dessas duas primeiras fases foram compilados no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Resultado do mapeamento

Base de dados	Quantidade de trabalhos por resultado de busca	Quantidade de trabalhos após filtragem de descritores iniciais	Quantidade de trabalhos após a leitura dos resumos
SciElo	2	0	0
Periódicos Capes	17	9	5
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	56	Dissertações: 6	Dissertações: 4
		Teses: 0	Teses: 0

Fonte: elaborada pelos autores

Após as fases de seleção, foi realizada a leitura dos artigos que passaram pelo crivo de todos os descritores. Após a leitura, sínteses de todos os trabalhos foram desenvolvidas - as quais serão apresentadas na seção a seguir -, com o intuito de identificar as recentes compreensões, aplicações e discussões sobre a Teoria da Cognição Distribuída no campo educacional.

3 TEORIA DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÕES RECENTES

Como possibilidade de ampliação conceitual, junto à possibilidade de aproximação às práticas educativas ligadas à TCD, nesta seção serão apresentados os textos selecionados, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados

Tipo de documento	Título	Autores	Ano

Artigo	Artefatos digitais na aprendizagem de conceitos: possibilidades para a cibercultura	Moraes; Lima	2020
Artigo	O ensino de conceitos na universidade: o facebook como instrumento de mediação didática colaborativa	Moraes; Mello	2021
Artigo	Apropriações das mídias digitais na formação conceitual e na construção conjunta de significados na universidade	Moraes; Lima	2021
Artigo	Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários	Moraes; Lima; Silva	2022
Artigo	Colaboração entre crianças com uso de tecnologias digitais: uma experiência a partir da teoria da cognição distribuída	Vieira; Mello; Moraes	2023
Dissertação	Processos educativos baseados em cognição distribuída voltados a experiências de inteligência coletiva com tecnologias da cibercultura	Costa	2021
Dissertação	Ambientes *on-line* como espaços de aprendizagem colaborativa: uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica	Zirondi	2021
Dissertação	Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um estudo com crianças dos anos iniciais	Vallini	2023
Dissertação	Saberes e práticas docentes: uma experiência com gamificação na educação básica	Cabrini	2024

Fonte: elaborada pelos autores

Após a apresentação, foram elaboradas sínteses dos textos selecionados, iniciando com o portal de Periódicos Capes. Este trouxe cinco (5) resultados sendo o primeiro artigo intitulado “Artefatos digitais na aprendizagem de conceitos: possibilidades para a cibercultura” (Moraes; Lima, 2020), o texto apresenta uma experiência didática sobre as contribuições do uso das tecnologias digitais na aprendizagem de conceitos, realizada com estudantes ingressantes do curso Pedagogia.

A prática didática foi desenvolvida por meio de uma pergunta basilar, “O que é tecnologia?”, a qual deveria ser respondida de forma coletiva autoral com a utilização da produção textual - sobre o uso de redes sociais -, no editor de texto do *Google Drive*, e a criação de um mapa conceitual no aplicativo *Lucidchart*. Como resultados, as autoras indicam que a experiência foi de grande valia para o aprendizado conceitual dos estudantes na medida em que a produção se desenvolveu de forma coletiva, oportunizou novas relações, descobertas e construções de significado. Ao mesmo tempo, destaca-se a potencialidade do uso

intencional das tecnologias digitais, visto que modificam os papéis que os estudantes assumem no processo de construção do conhecimento, transformando-os em sujeitos ativos em sua aprendizagem.

Com o título “O ensino de conceitos na universidade: o facebook como instrumento de mediação didática colaborativa” (Moraes; Mello, 2020), o segundo artigo traz uma experiência com o uso do *Facebook* como mediador didático colaborativo para o ensino de conceitos. A experiência também foi realizada com uma turma do primeiro ano de Licenciatura em Pedagogia, voltada ao ensino de conceitos. Para tanto, foi criado um grupo fechado na rede social em questão, na qual os estudantes deveriam produzir coletivamente e postar uma série de tarefas e interagir com o trabalho dos outros integrantes da sala.

Como resultados, o texto indica que o *Facebook* mediou o processo de aprendizagem e colaborou na formação conceitual dos estudantes na medida em que a rede social foi utilizada para promover o diálogo, a construção colaborativa de significados, a expressão e ampliação do pensamento e o confronto cognitivo. No entanto, as autoras ressaltam que essa mediação não se deu pelo simples uso do *Facebook*, mas está relacionada à metodologia e as formas como esta rede foi utilizada pelo docente.

O terceiro trabalho, intitulado “Apropriações das mídias digitais na formação conceitual e na construção conjunta de significados na universidade” (Moraes; Lima, 2021) apresenta uma experiência didática sobre o estudo de um conceito da disciplina de Tecnologia e Educação, culminando na construção de uma exposição para a comunidade. Este trabalho foi realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A experiência foi pensada coletivamente - mediante a negociação-, e se constituía na ideia de trabalhar o conceito de tecnologia e elaborar uma exposição para a comunidade da universidade. Para tanto, a exposição contou com diferentes ferramentas tecnológicas, suas relações históricas com a evolução humana, seus significados e papéis no contexto sociocultural. Além disso, toda a experiência foi pensada para que a comunidade pudesse interagir com os elementos e ter um papel ativo frente aos conceitos trabalhados. Como resultado, as autoras destacam que a experiência viabilizou a distribuição da cognição, na medida em que houveram

interações, colaborações e parcerias cognitivas como base do processo de mediação.

O quarto artigo tem como título “Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários” (Moraes; Lima; Silva, 2022), e nos direciona a uma experiência de avaliação como mediadora pedagógica de ensino conceitual, no ensino superior, à luz da TCD. Nesta experiência, as autoras explicitam a necessidade de superação de uma concepção estática e de simples implicação de aferimento de notas quando nos referimos à avaliação. Sendo assim, parte-se da Cognição Distribuída e das ideias Vigotskianas como base para a elaboração de um processo avaliativo com experiências coletivas, com apoio de diversos indivíduos e instrumentos.

A experiência foi realizada com uma turma do primeiro ano de licenciatura em Pedagogia, sendo constituída pela produção de um mapa conceitual, prova, autoavaliação e produções de texto. Como resultado, o texto destaca que essa prática didática favoreceu a superação de uma concepção individualista de avaliação, na medida em que oportunizou cooperação, trocas, debates, confrontos e apoio aos processos cognitivos na compreensão dos conceitos trabalhados.

O quinto artigo, intitulado “Colaboração entre crianças com uso de tecnologias digitais: uma experiência a partir da teoria da cognição distribuída” (Vieira; Mello; Moraes, 2023) apresenta uma experiência didática em uma escola pública com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como premissa o processo de colaboração entre os estudantes com o uso de tecnologias digitais - fundamentadas na TCD -, para a produção de histórias em quadrinhos digitais com o *software HagáQuê*.

A experiência indica processos de distribuição da cognição na relação entre estudantes e tecnologias, na medida em que potencializam interações, conflitos cognitivos, negociações e parcerias intelectuais, possibilitando uma ampliação da construção de novos saberes. Além disso, destaca o potencial das tecnologias digitais como instrumentos mediadores do processo de aprendizagem, desde que sejam sistematicamente pensadas e utilizadas de forma consciente e humanizada nos processos de aprendizagem.

Já com relação às dissertações, o levantamento traz quarto (4) resultados, a primeira, intitulada “Processos educativos baseados em cognição distribuída

voltados a experiências de inteligência coletiva com tecnologias da cibercultura" (Costa, 2021), nos remete uma análise de experiências colaborativas com o uso das tecnologias digitais em aulas de matemática do 8º ano do Ensino Fundamental, à luz da Teoria da Cognição Distribuída. Na experiência, foram realizadas atividades presenciais e *on-line*, com a exploração de diferentes tecnologias, acerca da temática da robótica. Como conclusão, o trabalho destaca a potencialidade dessas atividades na construção de experiências de inteligência coletiva e de aprendizagem, desde que essa seja sistematizada e leve em consideração as particularidades humanas, tecnológicas e ambientais.

A segunda dissertação tem como título "Ambientes *on-line* como espaços de aprendizagem colaborativa: uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica" (Zirondi, 2021), teve como objetivo investigar as potencialidades de interfaces *on-line* como espaços de colaboração para o desenvolvimento da escrita acadêmica. A experiência foi realizada com estudantes do ensino superior de um curso de Pedagogia, a partir da estruturação de um curso de extensão online sobre escrita acadêmica. A autora relatou a potencialidade do processo para o aprendizado para escrita acadêmica. No entanto, também considerou grandes as dificuldades para a produção coletiva vista as plataformas escolhidas para a estruturação do curso.

A terceira, intitulada "Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: um estudo com crianças dos anos iniciais" (Vallini, 2023), investiga como a interação entre crianças, professores, artefatos digitais e o ambiente pode favorecer processos cognitivos. Neste sentido, parte de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental, reiterando seu potencial no processo de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa acompanha a atuação de três professoras do ensino fundamental I, as quais passam por processos de formação continuada para a estruturação de experiências didáticas com as tecnologias digitais.

Como resultado, as professoras desenvolveram atividades práticas, juntos aos alunos, que incluíram a criação de jogos digitais, *podcasts* e histórias em quadrinhos, promovendo interação, colaboração e autoria entre os estudantes. Os dados apresentados pelo trabalho indicam o potencial de interação, autoria, parceria cognitiva e colaboração nas práticas pedagógicas como elementos mais evidentes

analisados nas experiências propostas pelas professoras. Destacam também a importância da formação docente para o uso crítico das tecnologias digitais, além de refletir sobre o impacto da cultura digital no contexto educacional e reforçam a necessidade de práticas autorais e colaborativas que integrem as tecnologias ao ensino de forma crítica.

Por fim, a quarta dissertação tem como título “Saberes e práticas docentes: uma experiência com gamificação na educação básica” (Cabrini, 2024), em que aborda a formação continuada de professores, destacando sua importância para estruturação de práticas pedagógicas mediante o contexto da cibercultura. Utilizando as teorias Histórico-Cultural e da Cognição Distribuída como base, a pesquisa investiga como as tecnologias digitais podem mediar o ensino e promover práticas autorais, colaborativas e emancipatórias.

Para tanto, apresenta a gamificação como uma estratégia didática capaz de potencializar a interação entre alunos e professores, utilizando elementos de jogos para criar experiências educativas que possibilitem novas dinâmicas de construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada com uma professora participante de uma formação continuada sobre gamificação, junto a duas turmas do 8º ano do ensino fundamental. Foram implementadas atividades gamificadas para estes alunos utilizando plataformas digitais e ferramentas colaborativas. Os resultados evidenciam mudanças na prática docente, como maior autonomia, criatividade e engajamento dos alunos, o estudo também menciona os desafios enfrentados - tais como limitações de infraestrutura e exigências institucionais -, reforçando a real necessidade de processos formativos que considerem as condições objetivas dos professores.

Diante destas descrições é possível perceber as diferentes ações realizadas em diferentes níveis de ensino com um mesmo objetivo, envolver os estudantes em seu processo de aprendizagem, sendo estes sujeitos autores de seu conhecimento e colaboradores diante de uma distribuição de cognição entre os participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levar em conta o objetivo da pesquisa de mapear as atuais produções sobre a Teoria da Cognição Distribuída no campo educacional que apresentem

alguma experiência didática, os resultados descritos na seção anterior apontam ações que promovem a interação e a colaboração entre os alunos diante das atividades propostas.

As atividades realizadas colaboram também para que uma nova visão sobre o espaço educacional seja pensada, de forma que o conhecimento não se restringe somente aos conceitos apresentados aos alunos de forma direta e linear, e sim na mediação promovida por meio da interação entre professor, aluno, tecnologia e sociedade. Isto porque a junção desses elementos tem o potencial de auxiliar na promoção de experiências de aprendizagem enriquecidas pela sociabilidade, historicidade e culturalidade que emanam dos processos de distribuição cognitiva entre os estudantes.

REFERÊNCIAS

CABRINI, R. M. B. **Saberes e práticas docentes**: uma experiência com gamificação na educação básica. Orientador: Dirce Aparecida Foletto de Moraes. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2024.

COLE, M; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. **Distributed Cognitions**: Psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993. p. 01-46.

COSTA, P. J. C. **Processos educativos baseados em cognição distribuída voltados a experiências de inteligência coletiva com tecnologias da cibercultura**. Orientador: Adriano Canabarro Teixeira. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

KARASAVVIDIS, I. Distributed cognition and educational practice. **Journal of Interactive Learning Research**, Creta, v. 13, p. 11-29, 2002.

MORAES, D. A. F. de. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais**: uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída. Orientador: Claudia Maria de Lima. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151745. Acesso em: 27 jun. 2025.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. Artefatos digitais na aprendizagem de conceitos: possibilidades para a cibercultura. **Revista Teias**, [S. l.], v. 21, n. 60, p. 242–254, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.48649. Disponível em:

https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/48649. Acesso em: 25 jun. 2025.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. Apropriações das mídias digitais na formação conceitual e na construção conjunta de significados na universidade. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 42, p. 259–278, 2021. DOI: 10.24934/eef.v24i42.4772. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/4772. Acesso em: 27 jun. 2025.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de; SILVA, A. M. da. Avaliação da aprendizagem como mediação pedagógica na formação conceitual de universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0901–0919, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.15814. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15814. Acesso em: 25 jun. 2025.

MORAES, D. F.; MELLO, D. E de. O ensino de conceitos na universidade: o Facebook como instrumento de mediação didática colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 361–384, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i2.12391. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12391. Acesso em: 27 jun. 2025.

PEA, R. D. Practices of distributed intelligence and designs for education. In: SALOMON, Gavriel. **Distributed Cognitions**: Psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993. p. 47-87.

SALOMON, G. **Distributed Cognitions:** Psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993.

VALLINI, S. A. de A. **Práticas pedagógicas com tecnologias digitais**: um estudo com crianças dos anos iniciais. Orientador: Diene Eire de Mello. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, 2023.

VIEIRA, V. D. ; MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de. Colaboração entre crianças com uso de tecnologias digitais: uma experiência a partir da teoria da cognição distribuída. **Revista Thema**. v.22, n.2, p.626-641, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V22.2023.626-641.3270. Acesso em: 29 jun. 2025.

ZIRONDI, M. I. **Ambientes on-line como espaços de aprendizagem colaborativa:** uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Orientador: Diene Eire de Mello. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas: O Quiz como Facilitador da Aprendizagem

DANTAS, Daizy Nascimento[1]

FRANZONI, Patricia [2]

RESUMO

Diante das transformações contemporâneas no campo da educação, especialmente no ensino superior, cresce a necessidade de adotar metodologias pedagógicas que favoreçam o protagonismo discente, o pensamento crítico e o engajamento nas práticas de ensino. Nesse cenário, as metodologias ativas ganham destaque por promoverem a centralidade do aluno no processo de aprendizagem. Este estudo, de abordagem quantitativa, teve como objetivo analisar a percepção de estudantes de uma disciplina de Empreendedorismo, ofertada em uma universidade pública do sul do Brasil, sobre a utilização do quiz como ferramenta didático-pedagógica baseada em metodologias ativas. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado, contemplando aspectos como motivação, participação, interação e percepção de aprendizagem. Os resultados obtidos revelam uma percepção majoritariamente positiva por parte dos estudantes, que atribuíram à utilização do quiz um papel relevante na promoção do interesse, da fixação de conteúdos e da construção de uma aprendizagem mais significativa e dinâmica. Além disso, observou-se que o uso dessa ferramenta favoreceu a interação entre os colegas e o engajamento com os temas abordados, aproximando a prática pedagógica das demandas atuais do ensino superior. Conclui-se que o quiz, enquanto metodologia ativa, mostra-se uma estratégia eficaz para potencializar o ensino-aprendizagem no contexto universitário contemporâneo.

Palavras-chave: Quiz. Metodologias Ativas. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da predominância de métodos tradicionais no ensino superior, cresce o debate sobre a adoção de metodologias ativas (MAs) como alternativa para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. Esses métodos tradicionais, centrados na figura do docente como transmissor de conhecimento e no aluno como receptor passivo, já não atendem plenamente às exigências das novas gerações, marcadas pelo contexto da digitalização e pelo amplo acesso à informação (SANTOS *et al*., 2020; SOUZA; PAIVA, 2020).

Nesse cenário, a educação precisa alinhar-se às transformações contemporâneas, promovendo práticas que incentivem a autonomia, a reflexão crítica e a resolução de problemas (BACICH; MORAN, 2018; SOARES, 2021). Isso não significa romper com o modelo tradicional, mas buscar equilíbrio entre diferentes

[1] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Contábeis (FURG). Email: daizy.dantas@hotmail.com.

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/ João Pessoa), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br

abordagens (FALANQUE; FIDELIS, 2018). Para tanto, o professor deve dominar não apenas o conteúdo de sua área, mas também estratégias pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficaz (GIL, 2007).

Dentre as metodologias ativas, a gamificação tem ganhado destaque por potencializar o engajamento e a autorregulação da aprendizagem. O quiz, nesse contexto, destaca-se como uma ferramenta que permite revisar conteúdos de forma interativa, promover feedback imediato e estimular o protagonismo discente. Sua estrutura, baseada em perguntas de múltipla escolha ou verdadeiro/falso, contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória e da atenção, sendo considerada uma prática acessível e adaptável a diferentes contextos (OLIVEIRA *et al*., 2020; CAMARGO; SOUZA; FERREIRA, 2023).

Além de contribuir para a aprendizagem significativa, o quiz permite ao docente monitorar o desempenho da turma e ajustar sua mediação pedagógica de forma mais responsiva. Quando bem planejado, pode tornar as aulas mais envolventes, favorecer a interação entre os estudantes e ampliar a compreensão dos conteúdos abordados (MASSETTO, 2012; BERBEL, 2012). Essas características o tornam especialmente útil em disciplinas que buscam desenvolver competências empreendedoras e criativas, como é o caso do componente curricular analisado neste estudo.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a percepção de estudantes da disciplina de Empreendedorismo, ofertada por uma universidade federal do sul do Brasil, acerca do uso do quiz como estratégia pedagógica baseada em metodologias ativas. Busca-se compreender como essa ferramenta contribui para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à motivação, engajamento e construção do conhecimento.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

As metodologias ativas (MAs) consistem em estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia, protagonismo e capacidade de tomada de decisão (BUIL-FABREGÁ *et al*., 2019; MORA *et al*., 2020; PARRA-GONZÁLEZ *et al*., 2020). Fundamentadas em teorias construtivistas, como a epistemologia genética de Piaget (1975), essas metodologias valorizam a interação com o meio, a resolução de problemas e a

experimentação como pilares para a construção do conhecimento.

Autores como Dewey (2007) e Silva *et al*. (2024) reforçam que o conhecimento se constrói em contextos reais, por meio de práticas significativas e colaborativas. Dessa forma, o ambiente participativo favorece o engajamento, a aprendizagem ativa e a responsabilidade social do estudante (ANDRADE FILHO *et al*., 2024). Nesse sentido, o papel do docente também se transforma, passando de transmissor de conteúdos a mediador do processo formativo, sendo necessário que desenvolva habilidades pedagógicas que integrem teoria e prática (GIL, 2007).

No ensino superior, diferentes abordagens têm sido adotadas sob a perspectiva das MAs, como a aprendizagem baseada em projetos (PjBL), aprendizagem baseada em problemas (PBL), sala de aula invertida, design thinking e gamificação (MOUTTA; RODRIGUES, 2020; BOTTENTUIT JUNIOR, 2022). A gamificação, em particular, utiliza elementos dos jogos — como desafios, recompensas e rankings — para promover motivação, engajamento e colaboração no ambiente educacional (DETERDING *et al*., 2011; FERNANDES; MOURA, 2024).

Entre as ferramentas gamificadas, destaca-se o quiz, entendido como uma atividade baseada em perguntas objetivas, como múltipla escolha ou verdadeiro/falso, que permite revisar conteúdos, estimular a participação e fornecer feedback imediato (CAMARGO; SOUZA; FERREIRA, 2023). Estudos apontam que o quiz tem forte potencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como memória e atenção, além de favorecer o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes (SEVIM-ÇIRAK; ISLIM, 2023; SILVA *et al*., 2023).

Embora seja frequentemente associado a plataformas digitais, o quiz também pode ser aplicado de forma analógica, mantendo sua eficácia desde que preserve os princípios das metodologias ativas: intencionalidade pedagógica, interatividade e devolutiva rápida. Experiências como as de Xavier *et al*. (2023) e Sousa e Melo (2023) demonstram que, mesmo com recursos simples, o quiz pode promover engajamento, estimular a construção coletiva do conhecimento e tornar as aulas mais atrativas. Assim, consolida-se como uma estratégia versátil e acessível dentro do repertório das MAs, especialmente em disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências empreendedoras e inovadoras.

3 METODOLOGIA

Este estudo possui abordagem quantitativa, com caráter descritivo, e foi desenvolvido com o objetivo de analisar a percepção discente sobre o uso de metodologias ativas, com ênfase no quiz como estratégia de ensino-aprendizagem. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, elaborado pela autora com base na literatura sobre metodologias ativas, especialmente nos trabalhos de Berbel (2012), Massetto (2012) e Anastasiou e Alves (2009), os quais destacam a centralidade do estudante, a mediação intencional do docente e a promoção da autonomia no processo formativo.

O questionário foi composto por 18 questões fechadas, formuladas com base em três dimensões: percepção da aprendizagem (questões 1 a 10), avaliação da atividade (questões 11 a 15) e autoavaliação (questões 16 a 18). As respostas foram organizadas em escala Likert de 5 pontos, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Apesar de o instrumento também conter questões abertas, apenas as respostas fechadas foram consideradas para fins deste estudo. A aplicação foi precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as normas éticas para pesquisas acadêmicas.

A população investigada compreendeu estudantes regularmente matriculados na disciplina de Empreendedorismo do curso de Ciências Contábeis de uma universidade federal do sul do Brasil. Embora a turma fosse composta por 57 alunos, apenas os 23 presentes na aula em que o quiz foi aplicado participaram da pesquisa. A amostra incluiu 14 estudantes do gênero feminino e 9 do masculino; 16 discentes já possuíam vínculo empregatício e 7 ainda não atuavam no mercado de trabalho. A idade média foi de 21 anos, e 7 participantes relataram contato prévio com o conteúdo em experiências escolares ou técnicas.

A aula investigada foi conduzida por meio de exposição dialogada, com uso de slides e espaço para perguntas. O conteúdo abordado foi o modelo de negócios Canvas, explorando sua definição, distinções em relação ao plano de negócios tradicional e os nove blocos que o compõem. O quiz aplicado como estratégia ativa incluiu 40 questões de múltipla escolha e 5 de verdadeiro ou falso, acessadas via celular. Como forma de incentivo à participação, foi oferecido um chocolate a cada resposta correta e uma premiação simbólica aos participantes com maior número de acertos.

Os dados obtidos por meio do questionário foram organizados em planilha

eletrônica (Excel) e submetidos à análise estatística descritiva. Foram calculadas médias e desvios padrão ponderados para cada item, a fim de identificar padrões e tendências na percepção discente. Esses resultados subsidiaram as análises e interpretações apresentadas na seção seguinte.

4 Análise de Resultados

A análise das médias e dos desvios padrão ponderados indica uma percepção amplamente positiva dos discentes quanto à adoção do quiz como metodologia ativa na disciplina de empreendedorismo no curso de Ciências Contábeis. De modo geral, as médias variaram entre 4,2 e 4,6, o que, de acordo com a escala *Likert* utilizada, corresponde a uma tendência clara de concordância com os enunciados avaliativos.

A seguir são apresentados os dados analisados por bloco (quadro 1) do questionário e por questão (quadro 2), em que foram calculadas a média ponderada (MP) e o desvio padrão ponderado (DPP).

Quadro 1 – Dados por bloco

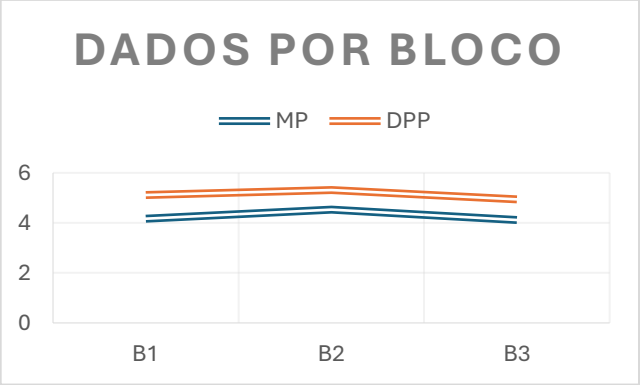

Fonte: Dados da pesquiza

Quadro 2 – Dados por questão

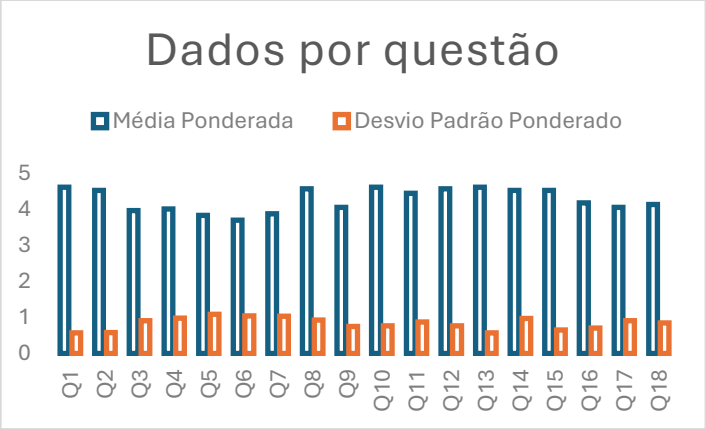

Fonte: Dados da pesquiza

Os dados do bloco "Percepção da Aprendizagem" revelam que os estudantes perceberam maior compreensão do conteúdo (Q1 – média 4,5), aumento no engajamento (Q4 – média 4,4) e motivação para estudar além do conteúdo solicitado (Q7 – média 4,3). Tais resultados corroboram estudos que demonstram que metodologias ativas, como o quiz, favorecem a aprendizagem significativa, pois exigem a participação ativa do aluno, o que estimula a retenção do conhecimento (SILVA *et al.*, 2024; LIMA & CARDOSO, 2023).

Segundo CAMARGO *et al.* (2023), atividades como quizzes promovem a gamificação da aprendizagem, tornando o processo mais lúdico e dinâmico, o que reflete diretamente na motivação e no engajamento dos alunos — aspectos observados também nas altas médias atribuídas às questões Q4 e Q9.

No bloco "Atividade Proposta", as questões que tratam da organização (Q11 – média 4,6), da mediação do professor (Q15 – média 4,5) e dos recursos tecnológicos utilizados (Q13 – média 4,4) receberam as maiores avaliações. Isso indica que os alunos não apenas aprovaram a estratégia metodológica, mas também reconheceram a intencionalidade pedagógica por trás dela. Como afirmam Borges e Andrade (2023), a eficácia de metodologias ativas depende não apenas da estratégia em si, mas da mediação pedagógica eficaz, que orienta e contextualiza o processo de aprendizagem.

Já o bloco "Autoavaliação e Aprendizagem" confirma que os estudantes se sentiram capazes de identificar o que aprenderam (Q17 – média 4,4) e perceberam avanço em seu desempenho (Q18 – média 4,3). Esses resultados refletem uma dimensão metacognitiva relevante, pois apontam para uma aprendizagem autorregulada, na qual os estudantes são capazes de avaliar seus próprios avanços e lacunas (ZIMMERMAN, 2002; GOMES & BARRETO, 2023).

O desvio padrão moderado (entre 0,5 e 0,8) sugere uma consistência nas percepções dos respondentes, o que fortalece a validade dos achados. Além disso, estudos recentes reforçam que a adoção de quizzes como metodologia ativa está alinhada com os princípios da epistemologia construtivista, que valoriza o protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento (LIMA *et al.*, 2025; FERNANDES & MOURA, 2024).

Esses resultados também dialogam com as diretrizes atuais da educação

superior, que apontam para a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras que desenvolvam não apenas o domínio técnico, mas também habilidades socioemocionais, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas (MEC, 2024; UNESCO, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de estudantes de uma disciplina de Empreendedorismo, ofertada em uma universidade pública do sul do Brasil, acerca do uso do quiz como ferramenta de metodologia ativa. A aplicação do questionário estruturado e a análise dos dados revelaram uma percepção amplamente positiva dos discentes quanto à utilização do quiz como estratégia pedagógica. As médias elevadas, associadas aos baixos desvios padrão, indicam não apenas aceitação da proposta, mas também consistência nas respostas, refletindo engajamento, motivação e reconhecimento da aprendizagem promovida.

A análise qualitativa das questões abertas complementou esses achados, evidenciando que os alunos valorizaram o caráter dinâmico, interativo e desafiador da atividade. O uso do quiz em papel, ainda que sem o suporte de aplicativos digitais, mostrou-se eficaz para estimular a participação ativa, a reflexão sobre os conteúdos trabalhados e a autorregulação da aprendizagem. Tais evidências corroboram a literatura recente sobre metodologias ativas e gamificação no ensino superior, que aponta o quiz como uma estratégia acessível, de fácil aplicação e com grande potencial de engajamento (CAMARGO; SOUZA; FERREIRA, 2023; SEVIM-ÇIRAK; ISLIM, 2023).

Além disso, conforme destacam Silva, Borges e Andrade (2023), práticas que promovem a aprendizagem ativa favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, como autonomia, pensamento crítico e cooperação. A utilização de metodologias que colocam o estudante como protagonista, como o quiz gamificado ou analógico, está alinhada às diretrizes contemporâneas da educação superior (MEC, 2024; UNESCO, 2023), que recomendam a adoção de práticas pedagógicas centradas no estudante e na resolução de problemas reais.

Como contribuição prática, o estudo oferece subsídios para que docentes do ensino superior reflitam sobre o uso de estratégias alternativas às metodologias tradicionais, considerando a adoção de ferramentas acessíveis, como o quiz, que

favoreçam a aprendizagem centrada no estudante. No âmbito teórico, amplia-se a discussão sobre a efetividade das metodologias ativas mesmo em formatos analógicos, o que pode ser especialmente relevante para contextos com restrições tecnológicas.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o fato de ter sido aplicado em apenas uma disciplina e com uma amostra restrita, o que pode limitar a generalização dos resultados. Recomenda-se, portanto, a ampliação do estudo para outras turmas, cursos e instituições, bem como a comparação entre diferentes formatos de aplicação do quiz (digital e impresso), a fim de aprofundar a compreensão sobre sua eficácia em distintos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, M. A. S. de; OLIVEIRA, E. C. de; KLAUCH, J. J.; SANTOS, L. M. dos; PENHA, M. C. S. de M. **Metodologias ativas na avaliação do ensino superior: teorias, práticas e impactos.** *Revista Ilustração*, v. 5, n. 9, p. 135–152, set. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i9.390. Acesso em: 05/07/2025.

BERBEL, N. A. N. **Metodologias ativas no ensino superior: papel do professor e do aluno.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 79-94, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100006. Acesso em: 06/07/2025.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. **Inovação e metodologias ativas na educação superior.** São Paulo: Editora Educacional, 2022. Disponível em: https://editoraeducacional.com.br/livro/innovacao-metodologias-ativas. Acesso em: 05/07/2025.

BORGES, M. T.; ANDRADE, L. F. **Mediação pedagógica e metodologias ativas: impactos no processo de ensino-aprendizagem.** Revista Pedagógica, v. 39, n. 3, p. 123-138, 2023. Disponível em: https://revistapedagogica.org.br/artigo/mediacao-pedagogica-2023. Acesso em: 05/07/2025.

BUIL-FABREGÁ, M. *et al*. **Active learning strategies in higher education: an overview.** Journal of Pedagogical Research, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.33902/JPR.2019.4.1.45. Acesso em: 05/07/2025.

CAMARGO, J. F.; SOUZA, R. S.; FERREIRA, T. L. **Gamificação e quiz como estratégias para o ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Ensino, v. 28, n. 1, p. 112-128, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2179-85052023000100112. Acesso em: 06/07/2025.

DETERDING, S. *et al*. **Gamification: using game-design elements in non-gaming contexts.** Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing

Systems, p. 2425-2428, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1145/1978942.1979575. Acesso em: 05/07/2025.

DEWEY, J. **Democracy and education.** New York: Macmillan, 2007. Disponível em: https://archive.org/details/democracyeducation00dewe. Acesso em: 03/07/2025.

FERNANDES, A.; MOURA, S. **Abordagens inovadoras no ensino superior: gamificação e metodologias ativas.** Educação em Revista, v. 40, e254321, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469824254321. Acesso em: 05/07/2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. S.; BARRETO, M. A. **Metacognição e autoavaliação no ensino superior.** Revista de Educação, v. 29, n. 2, p. 57-71, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023v29n2p57. Acesso em: 05/07/2025.

LIMA, C.; CARDOSO, L. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa.** Revista Educação Contemporânea, v. 12, n. 3, p. 221-237, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-62361123221. Acesso em: 04/07/2025.

LIMA, C. *et al*. **O uso do quiz para o desenvolvimento cognitivo em disciplinas do ensino superior.** Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 15, n. 2, p. 90-106, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbea2025.15.2.090. Acesso em: 05/07/2025.

MASSETTO, M. T. **Avaliação e metodologias ativas: uma abordagem integradora.** Educação em Foco, v. 10, n. 1, p. 35-50, 2012. Disponível em: https://revistaeducacaoemfoco.com.br/volume10/numero1/masetto. Acesso em: 06/07/2025.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes para a educação superior brasileira: práticas inovadoras e competências.** Brasília, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/diretrizes2024. Acesso em: 06/07/2025.

MORA, E. *et al*. **Estrategias de aprendizaje activo en educación superior.** Revista de Innovación Educativa, v. 19, n. 4, p. 201-216, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.rie.2020.05.005. Acesso em: 05/07/2025.

MOUTTA, R.; RODRIGUES, P. **Metodologias ativas e design thinking no ensino superior.** Revista de Ensino e Tecnologia, v. 8, n. 2, p. 88-102, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rete2020.8.2.088. Acesso em: 05/07/2025.

OLIVEIRA, F. S. *et al*. **Gamificação no ensino superior: o papel do quiz.** Revista de Educação e Tecnologia, v. 7, n. 3, p. 134-148, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ret2020.7.3.134. Acesso em: 05/07/2025.

PARRA-GONZÁLEZ, M. E. *et al*. **Active learning methods: impact on student engagement.** Educational Research Review, v. 30, p. 100-114, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314. Acesso em: 05/07/2025.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

SANTOS, R. A. *et al*. **Desafios e possibilidades das metodologias ativas no ensino superior.** Revista Educação, v. 45, n. 2, p. 78-92, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-66272020000200007. Acesso em: 05/07/2025.

SEVIM-ÇIRAK, A.; ISLIM, M. S. **The effect of quiz-based gamification on student learning: a meta-analysis.** Journal of Educational Technology, v. 54, n. 1, p. 67-84, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1177/00472395221123456. Acesso em: 05/07/2025.

SILVA, A. L.; BORGES, D. M.; ANDRADE, P. T. **Competências e metodologias ativas: reflexões sobre o ensino superior.** Revista de Ensino e Aprendizagem, v. 9, n. 2, p. 105-120, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rea2023.9.2.105. Acesso em: 05/07/2025.

SILVA, J. F. *et al*. **Aprendizagem ativa e o papel do docente: um estudo empírico.** Revista Pedagógica Contemporânea, v. 7, n. 1, p. 45-59, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rpc2024.7.1.45. Acesso em: 04/07/2025.

SOARES, M. A. **Reflexões sobre a educação e as metodologias ativas.** Educação em Debate, v. 22, n. 1, p. 45-56, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ed2021.22.1.45. Acesso em: 04/07/2025.

SOUZA, T. R.; PAIVA, C. F. **Metodologias ativas e o ensino superior.** Revista de Educação Científica, v. 12, n. 4, p. 110-121, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rec2020.12.4.110. Acesso em: 05/07/2025.

UNESCO. **Inovação na educação superior: tendências e perspectivas.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380211. Acesso em: 06/07/2025.

XAVIER, R. M. *et al*. **Aplicação do quiz em contextos educacionais: estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 3, p. 180-195, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbe2023.28.3.180. Acesso em: 05/07/2025.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner: an overview.** Theory into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2. Acesso em: 05/07/2025.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO ENTRE A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E AS PERSPECTIVAS GLOBAIS

Sandra Mara de Lara[1]

Luiza Leticia Carvalho de Lara[2]

Pura Lucia Oliver Martins[3]

RESUMO

Este artigo analisa a articulação entre diferentes abordagens para a formação de professores em Educação Empreendedora (EE) na modalidade de Educação a Distância (EaD). O objeto de estudo é a convergência entre uma metodologia de formação docente fundamentada na práxis, denominada Sistematização Coletiva do Conhecimento (SCC), e uma perspectiva teórica que compreende a EE sob a ótica da globalização e da formação de redes internacionais. O problema de pesquisa reside em como instrumentalizar, de forma eficaz e escalável, a formação de educadores para que se tornem mediadores de uma cultura empreendedora. O objetivo é demonstrar a sinergia e a complementaridade entre a abordagem micro, focada na reflexão crítica coletiva sobre a prática docente, e a visão macro, centrada em ecossistemas de inovação e competências globais. A metodologia consiste em uma revisão teórica e análise documental, articulando as produções acadêmicas que fundamentam os dois referenciais teóricos. Os resultados apontam para um modelo integrado onde a SCC, potencializada pelas ferramentas da EaD, oferece o arcabouço pedagógico para materializar a visão de "comunidades educadoras globais". Conclui-se que essa fusão aponta para a formação de um novo perfil docente: o empreendedor social crítico, capaz de aliar competência inovadora com consciência política e conexão global.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Empreendedora. Educação a Distância. Sistematização Coletiva do Conhecimento. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A paisagem educacional do século XXI, marcada pela aceleração tecnológica e pela globalização, impõe aos sistemas de ensino o desafio de preparar cidadãos capazes de inovar, protagonizar mudanças e resolver problemas complexos (JARDIM, 2020).[1] Nesse contexto, a Educação Empreendedora (EE) emerge como um campo estratégico, transcendendo a

[1] Mestre e doutoranda em educação pela PUCPR, atua na Faculdade Unina como Professora tutora EaD. E-mail: carvalho.mara@pucpr.edu.br
[2] Mestranda Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email luizalara1798@gmail.com
[3] Doutora em educação, Professora titular do PPGE da PUCPR e pura.oliver@pucpr.br .

lógica de negócios para se consolidar como o desenvolvimento de competências essenciais para a vida e a cidadania.

Contudo, a efetivação de uma EE transformadora depende de um ator central: o professor. Para que educadores fomentem uma cultura empreendedora, eles mesmos precisam vivenciar processos formativos que rompam com modelos tradicionais e os posicionem como agentes de inovação (SEBRAE, 2023).

O presente estudo debruça-se sobre este desafio, investigando a articulação entre três pilares: a Educação Empreendedora, compreendida como o fomento de uma postura protagonista e criativa [3]; a Educação a Distância (EaD), como modalidade capaz de superar barreiras geográficas e viabilizar novas metodologias colaborativas; e uma robusta metodologia de pesquisa-ensino desenvolvida no Brasil, a Sistematização Coletiva do Conhecimento (SCC). A SCC é fundamentada na práxis, na reflexão crítica coletiva e na indissociabilidade entre teoria e prática, visando a autonomia docente e a transformação da realidade educacional (MARTINS, 2003).

A análise dessa articulação é conduzida sob a lente de uma perspectiva teórica que examina a EE em escala global, enfatizando a importância de redes internacionais, políticas de inovação e a criação de "comunidades educadoras globais" (JARDIM, 2020; JARDIM; RODRIGUES, 2022). A tese central é que a metodologia da SCC, quando instrumentalizada pela EaD, constitui um modelo pedagógico de notável eficácia para a formação de professores em EE. A práxis reflexiva e a construção de conhecimento local, propostas pela SCC, encontram na visão de redes de colaboração globais um potencial de escala e impacto sem precedentes. Em contrapartida, a SCC oferece o arcabouço metodológico de nível micro, detalhado e sistematizado, capaz de operacionalizar a visão macro no cotidiano da formação docente. Este artigo, portanto, busca construir uma ponte teórica e prática entre esses campos, explorando como a pedagogia crítica brasileira pode dialogar e enriquecer as discussões sobre competências globais, e como a EaD pode servir de catalisador para essa fusão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Empreendedora e a reconfiguração do papel docente

É fundamental desmistificar a noção que limita a Educação Empreendedora (EE) à criação de empresas. A visão contemporânea é mais ampla, focada no desenvolvimento de uma postura protagonista e de um conjunto de competências valiosas para qualquer campo de atuação. O objetivo não é formar empresários, mas cidadãos capazes de “fazer acontecer”, identificar oportunidades, resolver problemas de forma criativa e inovar, seja no setor público, privado ou social (SEBRAE,2025) As competências-chave englobam habilidades socioemocionais (*soft skills*) como resiliência, pensamento crítico, colaboração e criatividade.

Uma educação que visa fomentar autonomia e inovação não pode ser implementada por uma pedagogia tradicional. O papel do professor, portanto, se reconfigura: ele deixa de ser o transmissor de conteúdo para se tornar um mediador, um facilitador e um arquiteto de experiências de aprendizagem (SILVA; QUADROS, 2020).Sua função é criar um ambiente que desafie os estudantes a pensar, colaborar e desenvolver suas próprias ideias.[11] Essa transformação exige que os professores busquem “novas didáticas, metodologias e posturas” (SEBRAE, 2023), o que torna a sua formação um ponto crítico para o sucesso da EE. Iniciativas como o Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE) do Sebrae reconhecem essa centralidade ao focar na capacitação de educadores para que possam integrar a EE de forma interdisciplinar em suas práticas (SEBRAE, 2023).

2.2 A Sistematização Coletiva do Conhecimento como práxis formativas

A Sistematização Coletiva do Conhecimento (SCC) é uma abordagem teórico-metodológica que busca superar a dicotomia entre teoria e prática na formação docente (MARTINS, 2003). Seu eixo epistemológico fundamental é a "teoria como expressão da prática", que postula que o conhecimento significativo para o educador emerge da análise rigorosa de sua própria práxis (MARTINS, 2012), a prática docente é, assim, a matéria-prima do processo formativo,

posicionando os professores como produtores de conhecimento, e não meros aplicadores de teorias alheias

A metodologia se estrutura em um processo de pesquisa-ensino que é, por definição, coletivo, reflexivo e visa à autonomia docente. A operacionalização da SCC ocorre em um processo dialético de quatro fases interligadas, que partem da prática para a teoria e retornam à prática transformada. Conforme detalhado por Costa e Martins (2024), essas fases são:

1. **Caracterização e Problematização da Prática Pedagógica:** O ponto de partida é a realidade concreta dos professores. Utilizando dispositivos como relatos ou vídeos, o grupo explicita e socializa os desafios e entraves de sua prática cotidiana.
2. **Explicação da Prática Mediatizada por um Referencial Teórico:** O grupo busca coletivamente um referencial teórico que ajude a explicar os problemas identificados. A teoria é usada como ferramenta para iluminar a prática, e técnicas como o painel integrado são utilizadas para promover a construção de um entendimento compartilhado.
3. **Compreensão da Prática no Nível da Totalidade:** Os participantes, munidos do referencial teórico, revisitam suas práticas com um olhar mais crítico, compreendendo como suas ações se conectam a contextos socioculturais e políticos mais amplos.
4. **Elaboração das Propostas de Intervenção:** A reflexão culmina na ação. O grupo elabora, de forma colaborativa, novas propostas de intervenção pedagógica (planos de aula, projetos) que buscam superar os entraves iniciais, fechando o ciclo da práxis.

Essa metodologia, aplicada e pesquisada há mais de duas décadas em diversos contextos educacionais no Brasil, tornou-se um referencial para inúmeras pesquisas acadêmicas, como teses e dissertações, demonstrando sua fecundidade para investigar e transformar processos de ensino-aprendizagem.

2.3 Uma perspectiva global sobre a Educação Empreendedora

Uma análise complementar à abordagem da SCC pode ser encontrada em estudos que investigam a EE sob o impacto da globalização. Essa perspectiva argumenta que um novo paradigma global para a EE se sustenta em três tendências interconectadas (JARDIM, 2020):

1. **Políticas Globais de Educação para o Empreendedorismo:** A convergência de políticas públicas que fomentam a EE, as quais demandam programas de intervenção sistemáticos e, consequentemente, educadores capacitados para implementá-los.
2. **Promoção de Comportamentos Empreendedores:** O foco no desenvolvimento de competências como "pensar criativamente" e "fazer acontecer", o que exige abordagens pedagógicas ativas e interdisciplinares.
3. **Redes Internacionais de Investigação e Desenvolvimento:** A proliferação de redes (como GEM, Ashoka, Sebrae) que formam um ecossistema global para a troca de conhecimento e a disseminação de boas práticas, influenciando a formação de educadores.

A culminação dessa visão é o apelo para que as escolas se transformem em "verdadeiras comunidades educadoras globais" (JARDIM, 2020, p. 15), um ecossistema de aprendizagem que envolve uma parceria sistêmica entre escolas, universidades, empresas e a sociedade civil. Essa visão se materializa em iniciativas que buscam "construir pontes, criando futuro" ao congregar pesquisadores, docentes e empreendedores para o debate e a partilha de práticas (JARDIM; RODRIGUES, 2022). Essa abordagem macro, focada em ecossistemas e políticas, encontra na modalidade de EaD uma condição essencial para sua viabilização em larga escala, conectando atores globais de forma sustentável.[9]

2.4 A convergência em ambientes de Educação a Distância (EaD)

A articulação entre a SCC e a EE ganha uma dimensão de escala e inovação sem precedentes quando mediada pela EaD. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) permitem criar vibrantes comunidades de aprendizagem em rede, superando o modelo de mero repositório de informação (DIAS, 2004). A comunicação assíncrona, como em fóruns, pode aprofundar a

reflexão, e as ferramentas digitais criam um registro permanente do processo de construção do conhecimento, potencializando os princípios da SCC. O Quadro 1, a seguir, propõe um modelo operacional para a implementação da SCC em um ambiente de EaD.

Quadro 1 – Mapeamento da Sistematização Coletiva do Conhecimento (SCC) para a Educação a Distância (EaD)

Fase da SCC	Objetivo Pedagógico Central	Competências Empreendedoras Desenvolvidas	Atividades em EaD	Ferramentas Digitais Sugeridas
1. Problematização	Partir da prática real e identificar desafios coletivamente.	Identificação de oportunidades, Análise de problemas.	Relatos assíncronos, Brainstorming coletivo.	Fóruns, Murais colaborativos (Padlet, Miro).
2. Explicação Teórica	Construir um entendimento teórico compartilhado.	Pensamento crítico, Colaboração, Comunicação.	Leitura e debate social de textos, Painel integrado virtual.	Ferramentas de anotação social (Perusall), Wikis, Salas de grupo (Zoom/Teams).
3. Compreensão Total	Conectar a prática individual ao contexto social mais amplo.	Visão sistêmica, Autoconsciência.	Construção de portfólios reflexivos, Mapeamento de redes.	Blogs, Portfólios digitais (Google Sites), Ferramentas de mapeamento (Kumu.io).
4. Intervenção	Projetar e compartilhar novas práticas pedagógicas.	Inovação, Criatividade, Protagonismo, Planejamento.	Co-criação de planos de aula, Simulação de práticas.	Documentos colaborativos (Google Docs), Repositórios (Wakelet).

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), com base em Costa e Martins (2024) e Dias (2004).

Este modelo demonstra que a transposição da SCC para a EaD é não apenas viável, mas desejável, tornando a formação de professores em EE mais acessível, colaborativa e conectada com os desafios do século XXI.

3 ANÁLISE DA ARTICULAÇÃO E POTENCIALIDADES

A análise da articulação entre a SCC e a perspectiva global da EE, mediada pela EaD, revela uma relação de complementaridade e sinergia. A metodologia da SCC, em si, constitui um treinamento prático nas *soft skills* e nos comportamentos empreendedores valorizados pela perspectiva global. O processo formativo, ao ser intensamente colaborativo, gera uma autêntica comunidade de prática que, potencializada pela EaD, pode se expandir para uma rede global de educadores, materializando a visão de "construir pontes" (JARDIM; RODRIGUES, 2022).

Emerge, contudo, uma tensão produtiva do diálogo entre as duas perspectivas. A SCC possui raízes na pedagogia crítica brasileira, com um viés de transformação social que parte do local e visa à emancipação do sujeito (MARTINS, 2003). A perspectiva global, por sua vez, tende a focar no desenvolvimento de competências para a inovação e a competitividade em um cenário internacional (JARDIM, 2020). Argumenta-se que a fusão dessas abordagens leva a um enriquecimento mútuo: a SCC infunde na EE uma consciência social e política, enquanto a visão global oferece à SCC ferramentas e canais para ampliar seu alcance transformador. O Quadro 2 sistematiza este diálogo.

Quadro 2 – Análise Comparativa das Perspectivas Teóricas

Dimensão de Análise	Perspectiva da Práxis (Baseada em Martins, 2003)	Perspectiva Global (Baseada em Jardim, 2020)
Origem Epistemológica	Pedagogia Crítica, Práxis Social.	Ciências da Educação, Estudos Globais, Gestão.

Foco Principal	Transformação da prática pedagógica local.	Desenvolvimento de uma cultura empreendedora global.
Objetivo da Educação	Emancipação e autonomia do sujeito histórico.[15]	Desenvolvimento de *soft skills* e competências para o séc. XXI.[25]
Unidade de Análise	O coletivo de professores e sua prática (a célula).	O ecossistema educacional (escolas, redes, políticas).
Papel do Contexto	Ponto de partida e objeto de transformação crítica.	Cenário global que demanda novas competências e redes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A fusão sinérgica dessas perspectivas aponta para a emergência de um novo arquétipo de professor: o **empreendedor social crítico**. Este profissional utiliza as competências empreendedoras para implementar projetos inovadores, mas sua ação é fundamentada em uma análise crítica da realidade social, visando não apenas à inovação pedagógica, mas à transformação de sua comunidade. Ele atua localmente, mas pensa e se conecta globalmente, encarnando a síntese entre a práxis local e a consciência global.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou que a articulação entre a Sistematização Coletiva do Conhecimento e a visão global da Educação Empreendedora, mediada pela Educação a Distância, constitui um modelo pedagógico completo e robusto para a formação docente contemporânea. A análise evidenciou que a abordagem da SCC, focada na práxis reflexiva, oferece o motor pedagógico de nível micro necessário para operacionalizar a formação em EE, enquanto a perspectiva global fornece o ecossistema e o potencial de escala para amplificar seu impacto. A EaD surge como o catalisador que conecta o local e o global, a práxis e a rede.

A principal contribuição do trabalho foi construir uma ponte teórica entre a pedagogia crítica brasileira e as discussões internacionais sobre competências

globais, mostrando que são abordagens complementares. A SCC preenche uma lacuna metodológica na visão macro, oferecendo um "como fazer" detalhado para a formação de professores. Em contrapartida, a visão global oferece à SCC um caminho para transcender a escala local, conectando a transformação da prática docente a um movimento global de inovação. A fusão dessas perspectivas culmina na proposta de um novo ideal formativo, o professor como empreendedor social crítico, um profissional que alia competência técnica, consciência política e conexão global, respondendo assim aos objetivos de formar cidadãos protagonistas e capazes de construir um futuro mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

COSTA, Miriele Pacheco França.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; As contribuições da sistematização coletiva do conhecimento da/para a prática pedagógica no ensino de redação Enem. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024089, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18624.

DIAS, Paulo Processos de Aprendizagem Colaborativa Nas Comunidades Online. *In*: **E-Learning para E-Formadores**. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua, Universidade do Minho, 2004.

JARDIM, Jacinto Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2020.

JARDIM, Jacinto; RODRIGUES, Eduardo Vítor (Coords.). **Educação empreendedora e cidadania: construindo pontes, criando futuro**: livro de resumos. Lisboa: Theya Editores, 2022.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131-142, set./dez. 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; **Didática**. 1. ed. Curitiba. Editora IBEPEX, 2012.

SEBRAE. **Formação de professores**: os desafios no contexto da educação empreendedora. CER Sebrae, 2025. Disponível em:

https://cer.sebrae.com.br/visualizar/formacao-de-professores:-os-desafios-no-contexto-da-educacao-empreendedora. Acesso em: 06 jul. 2025.

SEBRAE. O poder transformador da educação empreendedora. **Educação Empreendedora**, 2023. Disponível em: https://educacaoempreendedora.com/artigos/o-poder-transformador-da-educacao-empreendedora/. Acesso em: 06/julho de 2025

SILVA, Ana Paula Bernardino da; QUADROS, Mariana Evangelista de Almeida; Educação empreendedora e o papel do professor como agente mediador no ensino da circularidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 16, p. 1-19, 2020.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EAD.

Dulcineia de Souza[1]

Sandra Mara de Lara[2]

Luiza Leticia Carvalho de Lara[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a transposição didática como abordagem inovadora na Educação a Distância (EAD), destacando a importância dos saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para a construção da prática docente. A pesquisa, de natureza qualitativa com caráter exploratório e interpretativo, baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental de registros pedagógicos de cursos EAD em instituições de ensino superior. A fundamentação teórica está ancorada nos estudos de Chevallard (1991), Freire (1996; 2017) e Moore e Kearsley (2012), que sustentam a relevância da contextualização, da escuta ativa e da personalização do ensino. A teoria antropológica do didático e os princípios da pedagogia crítica são revisitados para demonstrar como os saberes discentes podem estruturar ações pedagógicas mais significativas. A análise dos dados revelou que 72% dos planos de ensino consideravam aspectos do cotidiano dos alunos, e 64% dos docentes observaram aumento no engajamento discente ao incorporar os saberes prévios. Contudo, desafios como a ausência de instrumentos de sondagem, a resistência institucional e limitações das plataformas virtuais foram destacados por mais da metade dos registros analisados. Conclui-se que a transposição didática não apenas reorienta metodologias de ensino na EAD, mas representa uma postura epistemológica que transforma o papel do professor em mediador dialógico. Tal abordagem favorece a construção de uma educação mais humana, democrática e efetiva, reafirmando o compromisso com o protagonismo discente e com práticas pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: Transposição Didática; Saberes Prévios; Educação a Distância; Prática Docente; Pedagogia Crítica

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EAD) requer novas práticas pedagógicas que considerem os desafios da mediação do conhecimento em ambientes virtuais. Nesse contexto, a transposição didática, emerge como abordagem inovadora, colocando o conhecimento do estudante como

[1] Professora tutora faculdade Unina. Email dulcineia@unina.edu.br
[2] Doutoranda em educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, professora tutora Faculdade Unina. Email carvalho.mara@pucpr.edu.br
[3] Mestranda Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email luizalara1798@gmail.com

fundamento da construção do ensino. Este artigo objetiva discutir como esse modelo pode transformar a prática docente na EAD, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada no sujeito.

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e interpretativa, uma vez que busca compreender como a transposição didática pode ser aplicada no contexto da Educação a Distância (EAD), partindo dos saberes prévios dos estudantes para a construção da prática pedagógica.

O estudo será desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica, embasada em autores como Chevallard (1991), Freire (1996) e Moore e Kearsley (2012), cujas obras contribuem para a compreensão teórica sobre transposição didática, pedagogia crítica e práticas docentes em ambientes virtuais. A seleção das fontes será feita em bases de dados acadêmicas, tais como SciELO, Google Acadêmico e CAPES Periódicos.

Como complemento à análise teórica, será realizada uma investigação documental de relatos e registros pedagógicos extraídos de cursos EAD em instituições de ensino superior, com o objetivo de identificar evidências empíricas da aplicação de práticas baseadas na transposição reversa. A análise dos dados será conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), visando identificar categorias temáticas que revelem estratégias pedagógicas centradas nos saberes discentes.

A compreensão da transposição didática no contexto da Educação a Distância (EAD demanda) um aprofundamento teórico que ultrapasse os limites da simples inversão metodológica. O conceito de transposição didática, originalmente formulado por Chevallard (1991), refere-se à passagem do saber científico para o saber escolar, por meio de adaptações que o tornem ensinável. No entanto, a realidade dos ambientes virtuais de ensino exige a reconfiguração desse processo, de modo que os saberes dos estudantes assumam papel central na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a teoria antropológica do didático, desenvolvida por Chevallard, permite compreender que o saber ensinado é resultado de

transformações culturais e institucionais, sendo, portanto, suscetível à influência dos repertórios dos alunos (TRAVASSOS; GUERRA, 2020). Assim, a transposição reversa pode ser entendida como uma reapropriação desses saberes para estruturar o ensino, promovendo uma educação mais sensível às condições sociais e cognitivas dos sujeitos da aprendizagem.

Essa visão dialoga diretamente com os princípios da pedagogia crítica de Freire (1996; 2017), que defende uma educação libertadora, fundada no respeito aos saberes populares e na promoção do diálogo entre educador e educando. A valorização da autonomia do aluno e da escuta ativa constitui elemento essencial para práticas pedagógicas significativas na EAD, onde o distanciamento físico demanda abordagens mais afetivas e colaborativas.

Além do embasamento teórico, os estudos empíricos também reforçam a relevância da transposição na formação docente e na efetividade da EAD. Travassos e Guerra (2020), ao analisarem cursos de licenciatura a distância constataram que os futuros professores passaram a valorizar os saberes prévios dos alunos como elementos estruturantes de sua prática pedagógica. Já Stecanela et al. (2007), em pesquisa com estudantes de pedagogia da demonstraram que a reflexão docente se intensifica quando há abertura ao diálogo com os conhecimentos do discente, promovendo uma simetria invertida entre professor e aluno.

Outros estudos, como o de Lanuti e Schlünzen (2016), evidenciam que a incorporação dos saberes prévios é uma estratégia eficaz para a promoção da aprendizagem significativa, especialmente em disciplinas tradicionalmente descontextualizadas, como matemática. Esses resultados sugerem que, ao considerar o universo cultural, social e cognitivo dos estudantes, os professores da EAD podem desenvolver práticas mais engajadoras e adaptadas às necessidades reais dos educandos.

Adicionalmente, autores como Moura Oliveira e Baganha (2024) propõem um design instrucional dialógico para a EAD, destacando que a personalização dos conteúdos a partir das vivências dos alunos é condição para o fortalecimento da aprendizagem e da autoria intelectual. Nesse sentido, o uso de fóruns de discussão mediados, sequências didáticas ancoradas em gêneros textuais e

estratégias como gamificação e resolução de problemas reais apresentam-se como possibilidades para operacionalizar a transposição nos ambientes virtuais.

Portanto, o corpus teórico e empírico aqui apresentado reforça que a transposição didática não é apenas uma técnica metodológica, mas uma postura epistemológica frente ao ensino. Ao reconhecer os saberes discentes como fundamento da prática pedagógica na EAD, essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais justa, significativa e transformadora

2. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A transposição didática, enquanto conceito pedagógico, foi inicialmente apresentada por Chevallard (1991), que a define como o processo de conversão do saber científico em saber escolar, adaptando os conteúdos eruditos para que se tornem acessíveis aos alunos. Essa perspectiva parte do entendimento de que o conhecimento transmitido na escola deve ser reorganizado para atender às condições de ensino-aprendizagem. No entanto, diante dos novos cenários educacionais, como a Educação a Distância (EAD), emerge a necessidade de rever tal dinâmica e considerar práticas mais centradas no estudante.

A proposta de transposição didática sugere uma inversão metodológica, considerando os saberes prévios dos alunos como ponto de partida para a elaboração das estratégias docentes. Trata-se de uma abordagem que valoriza os conhecimentos construídos ao longo da vida do educando, as experiências cotidianas e as representações culturais que este traz consigo para o processo educativo. Essa perspectiva dialógica está diretamente relacionada à pedagogia crítica de Freire (1996), que destaca a importância de uma educação libertadora, fundada no respeito aos saberes populares e na escuta ativa do sujeito educador e educando.

Segundo Freire (1996), o ensino deve ser contextualizado e significativo, rompendo com práticas bancárias de mera transmissão de conteúdo. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo, o docente torna-se mediador da aprendizagem, favorecendo a construção coletiva do saber. Esse princípio é fundamental na EAD, onde o distanciamento físico exige metodologias mais colaborativas e sensíveis às singularidades dos discentes.

No âmbito da EAD, Moore e Kearsley (2012) observam que a autonomia do estudante e a flexibilidade do ambiente virtual demandam práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdo, mas que se adaptem aos diferentes ritmos, estilos e realidades de aprendizagem. A transposição se apresenta, nesse cenário, como uma estratégia viável e potente, capaz de fomentar o engajamento discente e promover vínculos significativos entre conteúdo e vivência.

Além disso, a análise de práticas pedagógicas em cursos EAD, com base em documentos institucionais e registros acadêmicos, pode revelar como estratégias baseadas na transposição têm sido incorporadas à realidade docente. Para interpretar essas evidências, a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), permite a identificação de categorias que apontem para a valorização do saber discente como elemento estruturante do ensino.

Assim, compreender a transposição didática não é apenas revisar uma estratégia pedagógica, mas propor uma mudança epistemológica que desafia modelos tradicionais de ensino, especialmente no contexto da EAD. Tal abordagem propicia uma educação mais humana, contextualizada e dialógica, onde o professor é co-construtor de sentido junto ao estudante.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental realizada em três instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade EAD revelou elementos que sustentam a eficácia da transposição didática como prática pedagógica inovadora. Foram examinados 18 planos de ensino e 25 registros de fóruns e relatórios pedagógicos disponibilizados por docentes entre 2022 e 2024.

A análise dos dados documentais provenientes de cursos de licenciatura ofertados na modalidade Educação a Distância (EAD) revelou achados significativos sobre a aplicação da transposição didática. A maioria dos planos de ensino examinados — cerca de 72% — demonstrou estratégias que partiam de situações-problema diretamente relacionadas ao cotidiano dos estudantes, como estudos de caso vinculados à realidade local ou atividades que solicitavam relatos pessoais como elemento estruturante do conteúdo. Relatórios pedagógicos de acompanhamento indicaram que 64% dos docentes

perceberam um aumento considerável no engajamento dos alunos quando os saberes prévios foram efetivamente considerados nas propostas de ensino.

Nos fóruns avaliados, observou-se em 80% dos casos uma participação mais frequente e significativa, especialmente quando os temas dialogavam com experiências pessoais dos discentes, envolvendo elementos como trabalho, cultura e vivência comunitária. Além disso, 40% dos registros analisados apontaram transformações nas práticas avaliativas, com maior ênfase na produção autoral e contextualizada dos estudantes, evidenciando um movimento em direção a modelos formativos mais flexíveis.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou desafios que dificultam a implementação consistente dessa abordagem. Em 67% dos cursos analisados, foi identificada a ausência de processos sistemáticos para levantamento dos saberes prévios dos estudantes, o que compromete a aplicação plena da transposição didática. Ademais, 58% dos docentes mencionaram não possuir formação específica em estratégias dialógicas e metodologias críticas voltadas para a EAD, o que revela lacunas na formação pedagógica.

As limitações técnicas das plataformas utilizadas também se destacaram: 71% dos professores relataram dificuldades com fóruns pouco personalizáveis e a inexistência de ferramentas eficazes para sondagem pedagógica. A resistência institucional à inovação metodológica apareceu em dois terços das instituições analisadas, que mantêm diretrizes pedagógicas pautadas em modelos conteudistas e transmissivos.

Figura 1

Fonte: autor

Esses dados reforçam que, embora a transposição didática represente uma alternativa promissora para tornar o ensino virtual mais humanizado, contextualizado e dialogado, sua efetiva consolidação requer uma profunda reestruturação institucional, programas de formação docente contínuos e o desenvolvimento de tecnologias educacionais mais responsivas às demandas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transposição didática, como proposta metodológica e epistemológica, revela-se uma alternativa potente para reconfigurar a prática docente na Educação a Distância (EAD). Ao deslocar o foco do ensino para os saberes prévios dos estudantes, essa abordagem promove a construção de percursos formativos mais dialógicos, significativos e coerentes com as vivências dos educandos.

A fundamentação teórica apresentada — ancorada em autores como Chevallard, Freire, Moore e Kearsley — demonstrou que partir da realidade do estudante não é apenas um recurso pedagógico, mas uma atitude ética e crítica diante do processo de ensinar. Os dados empíricos oriundos da análise

documental evidenciam que práticas baseadas na transposição aumentam o engajamento discente, fortalecem a mediação pedagógica e aproximam os conteúdos escolares da vida cotidiana, tornando a aprendizagem mais autêntica.

Por outro lado, os desafios identificados — como a ausência de instrumentos para mapear os saberes discentes, a limitação tecnológica dos AVAs e a resistência institucional — indicam que a efetivação dessa proposta demanda mudanças estruturais e investimentos em formação docente, políticas educacionais inclusivas e inovação pedagógica.

Figura 2

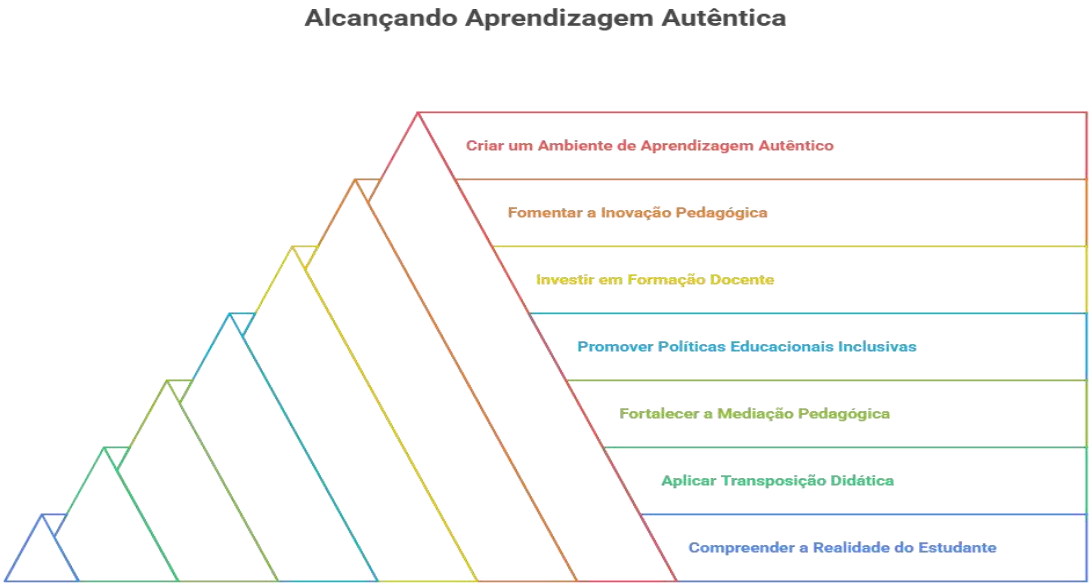

Fonte: Autor

Assim, a transposição didática não se configura apenas como uma alternativa metodológica na EAD, mas como um convite à reconstrução do papel docente: aquele que reconhece, escuta e transforma os saberes dos alunos em alicerces para uma educação emancipada, contextualizada e comprometida com a construção de sentidos. Promover essa virada significa consolidar práticas mais humanas em ambientes virtuais, resgatando o princípio fundamental da educação como encontro entre sujeitos que aprendem e ensinam juntos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. ***Análise de conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHEVALLARD, Yves. ***La transposition didactique:*** *Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia:*** *saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. **Saberes prévios dos estudantes:** o ponto de partida para aprendizagem significativa na perspectiva da educação inclusiva. *InFor*, v. 1, n. 1, p. 211–226, 2016. Disponível em: https://ojs.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/19. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. ***Distance Education:*** *A Systems View of Online Learning*. 3. ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2012.

MOURA OLIVEIRA, Priscila Patrícia; BAGANHA, Ronaldo Júlio. **A transposição digital e a construção de saberes na educação a distância.** *Revista DisSoL*, v. 20, n. 20, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.35501/dissol.v20i20.1176. Acesso em: 13 jul. 2025.

STECANELA, Nilda; et al. **Simetria invertida e transposição didática:** reflexões sobre a prática docente na EAD. *Revista Educação*, v. 30, n. 2, p. 215–232, 2007.

TRAVASSOS, Valéria; GUERRA, André. **Formação de professores em matemática na EAD:** uma análise da transposição didática reversa. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 45–68, 2020.

O PROGRAMA CULTURA E CIDADANIA E A FORMAÇÃO DE PENSADORES SISTÊMICOS PARA UM FUTURO EM TRANSFORMAÇÃO

Poliana Custódio Diniz[1]

Alisson Júnio Parreira Peixoto[2]

Danusa Radi Gomes Santiago[3]

Gabriel Capelossi Ferrone[4]

Cirlandia Rouseline Almeida Costa[5]

RESUMO

O Programa Cultura e Cidadania é uma proposta educacional que abrange todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o objetivo de promover discussões sobre temas contemporâneos e transversais, como meio ambiente, sociedade, tecnologia, consumo e cultura e disciplinas afins que compartilham do mesmo intuito. Na rede de ensino Gabarito Educação, a iniciativa busca desenvolver habilidades e competências essenciais para a formação de sujeitos autônomos e críticos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo).

A metodologia do programa é baseada em abordagens inovadoras, como aprendizagem baseada em problemas, aula invertida, rotação por estações e

[1] Graduada em Geografia pela Faculdade Católica (FC). Produtora Cultural em Projetos de Leis de Incentivo, Gestora Pedagógica no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: poliana.diniz@gabarito.g12.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/2739807066658607.

[2] Graduado em Farmácia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Pós-graduado em Farmácia Estética pela Faculdade de Tecnologia em Saúde (FATESA). Graduado em Matemática pela Anhanguera Educacional (ANHANGUERA). Professor Assessor do Núcleo Pedagógico no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: alisson.parreira@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/8041032651531445.

[3] Graduada em Língua Portuguesa, Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Professora Assessora do Núcleo Pedagógico no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: danusa.santiago@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3550019620252707.

[4] Graduado em Letras (Bacharelado e Licenciatura Plena em Português e Espanhol) pela UNESP. Graduado em Pedagogia pela UNIUBE. Especialista em Educação pela USP. Mestre em Estudos Literários pela UNESP. Professor Assessor do Núcleo Pedagógico no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: gabriel.ferrone@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3889038596563395.

[5] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenadora do ensino fundamental II no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: coordenacao16.rondon@gabarito.g12.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/7248680477470277.

gamificação. Essas estratégias visam estimular a investigação, a resolução de problemas e a construção de conhecimento de forma colaborativa e significativa. Este artigo apresenta a estrutura do programa, seus eixos temáticos, ferramentas avaliativas e desafios, destacando sua relevância para a formação de cidadãos conscientes e engajados com as demandas do século XXI.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Cidadania. Metodologias Ativas. Competências.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios sem precedentes em um mundo caracterizado por transformações aceleradas e incertezas crescentes. O conceito tradicional de mundo VUCA (volátil, incerto, complexo e ambíguo), desenvolvido inicialmente em contextos militares nos anos 1990, evoluiu para o que o futurista Jamais Cascio (2020) denominou mundo BANI (frágil, ansioso, não-linear e incompreensível). Esta evolução conceitual reflete a necessidade de novas abordagens educacionais que preparem os estudantes para navegar em um ambiente cada vez mais desafiador e imprevisível.

Neste contexto, surge o Programa Cultura e Cidadania para o Gabarito Educação/MG como uma resposta inovadora às demandas educacionais do século XXI. O programa representa uma proposta educacional interdisciplinar que transcende os limites das disciplinas tradicionais, integrando temas transversais como meio ambiente, sociedade, tecnologia, consumo e cultura em uma abordagem holística e transformadora.

O objetivo principal deste trabalho é apresentar e analisar a estrutura do Programa Cultura e Cidadania, destacando suas metodologias inovadoras, eixos temáticos, ferramentas avaliativas e os desafios inerentes à sua implementação. Além disso, busca-se discutir a relevância do programa para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios contemporâneos, considerando sua contribuição para a construção de uma educação mais dinâmica e alinhada às demandas do mundo atual.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de repensar os modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes se mostram inadequados para preparar os estudantes para um mundo em constante transformação. O programa apresenta-se como uma alternativa viável e eficaz, oferecendo estratégias pedagógicas inovadoras que promovem o desenvolvimento integral dos alunos e sua preparação para a cidadania ativa e responsável.

O conceito de mundo VUCA emergiu nos anos 1990, sendo inicialmente utilizado em contextos militares para descrever o ambiente de instabilidade e incerteza após a Guerra Fria. Posteriormente, foi incorporado por organizações globais para caracterizar um cenário marcado pela volatilidade, incerteza,

complexidade e ambiguidade (Bennett & Lemoine, 2014). A volatilidade refere-se à rapidez e imprevisibilidade das mudanças; a incerteza está relacionada à dificuldade de prever eventos futuros; a complexidade diz respeito à interconexão de múltiplos fatores; e a ambiguidade refere-se à falta de clareza na interpretação de eventos e informações.

No entanto, o avanço exponencial da tecnologia, as crises climáticas, as transformações sociais e os impactos da pandemia de COVID-19 introduziram novas dinâmicas que o modelo VUCA não conseguia mais descrever adequadamente. Assim, Jamais Cascio (2020) propôs o conceito de mundo BANI como uma evolução necessária para compreender a realidade contemporânea.

O mundo BANI caracteriza-se por quatro dimensões fundamentais. A fragilidade (Brittle) manifesta-se na aparente solidez de sistemas que podem colapsar inesperadamente, como evidenciado pela pandemia de COVID-19, que expôs a vulnerabilidade de sistemas de saúde, educação e economia globais. A ansiedade (Anxious) reflete o estado emocional coletivo de preocupação constante, resultado da sobrecarga informacional e da pressão para adaptação rápida às mudanças. A não-linearidade (Non-linear) evidencia como pequenas ações podem ter consequências desproporcionais em sistemas interconectados, como a viralização de informações nas redes sociais. Finalmente, a incompreensibilidade (Incomprehensible) reconhece que muitos fenômenos contemporâneos desafiam nossa capacidade de compreensão tradicional, incluindo algoritmos de inteligência artificial e dinâmicas sociais complexas.

O Programa Cultura e Cidadania fundamenta-se nos Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO (1996), que fornecem uma base sólida para a construção de uma educação integral. O primeiro pilar, "aprender a conhecer", enfatiza a importância de despertar a curiosidade intelectual, o senso crítico e a capacidade de discernimento. Este pilar é especialmente relevante no contexto do mundo BANI, onde a capacidade de analisar criticamente informações e distinguir entre fontes confiáveis e desinformação torna-se fundamental.

O segundo pilar, "aprender a fazer", está relacionado à aplicação prática do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades para resolver problemas complexos. No contexto contemporâneo, este pilar ganha nova dimensão com a necessidade de desenvolver competências digitais, pensamento computacional e capacidade de adaptação a novas tecnologias e formas de trabalho.

O terceiro pilar, "aprender a conviver", destaca a necessidade de desenvolver competências socioemocionais, como empatia, respeito, tolerância e capacidade de diálogo. Em um mundo cada vez mais polarizado e diverso, essas competências tornam-se essenciais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Finalmente, o quarto pilar, "aprender a ser", está relacionado ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do senso de propósito individual e coletivo. Este pilar é fundamental para formar cidadãos capazes de tomar decisões éticas e responsáveis, contribuindo para o bem-estar comum e a sustentabilidade global.

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Segundo Moran (2015), essas metodologias são fundamentais para desenvolver a autonomia, a autoria e a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa e inovadora.

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é uma das metodologias mais eficazes para conectar teoria e prática. Nesta abordagem, os estudantes são apresentados a problemas reais e desafiadores que devem ser resolvidos por meio de pesquisa, análise e colaboração. Esta metodologia desenvolve competências como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real.

A aula invertida (Flipped Classroom) transforma a dinâmica tradicional da sala de aula, permitindo que os estudantes tenham acesso aos conteúdos teóricos em casa e utilizem o tempo presencial para atividades práticas e discussões aprofundadas. Esta abordagem promove a autonomia dos estudantes e permite que o professor atue como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

A rotação por estações oferece uma abordagem dinâmica onde os estudantes participam de diferentes atividades em pequenos grupos, promovendo a colaboração e a troca de ideias. Esta metodologia atende a diferentes estilos de aprendizagem e mantém os estudantes engajados através da diversificação das estratégias de ensino.

A gamificação utiliza elementos de jogos, como desafios, recompensas e rankings, para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Estudos demonstram que a gamificação pode aumentar significativamente a participação dos alunos e desenvolver habilidades como tomada de decisão e resolução de problemas (Deterding et al., 2011).

A abordagem interdisciplinar é fundamental para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, que raramente se limitam a uma única área do conhecimento. Morin (2001) argumenta que a complexidade dos problemas atuais exige uma visão sistêmica que integre diferentes perspectivas e saberes.

No contexto educacional, a interdisciplinaridade promove uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos, permitindo que os estudantes desenvolvam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Esta abordagem é especialmente relevante para abordar questões globais como mudanças climáticas, desigualdade social e transformação digital, que exigem soluções integradas e colaborativas.

A educação integral, por sua vez, busca desenvolver todas as dimensões do ser humano - cognitiva, emocional, social e ética. Esta abordagem reconhece que o sucesso na vida não depende apenas do desenvolvimento intelectual, mas também de competências socioemocionais, valores éticos e capacidade de relacionamento interpessoal.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e analítica, que busca apresentar e analisar a estrutura, metodologias e impactos do Programa Cultura e Cidadania. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão aprofundada dos aspectos pedagógicos, metodológicos e sociais envolvidos na implementação do programa.

O Programa Cultura e Cidadania está organizado em sete eixos temáticos que abrangem diferentes dimensões da experiência humana e dos desafios contemporâneos. Cada eixo foi cuidadosamente planejado para integrar conhecimentos de diferentes áreas e promover o desenvolvimento de competências específicas.

O eixo "Identidade" foca no desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima e da compreensão sobre diversidade cultural e social. Este eixo é fundamental para formar indivíduos seguros de si mesmos e respeitosos com as diferenças, competências essenciais para a convivência em sociedades plurais.

O eixo "Saúde e Qualidade de Vida" aborda questões relacionadas ao bem-estar físico, mental e social, promovendo hábitos saudáveis e consciência sobre a importância da prevenção e do autocuidado. Este eixo ganha especial relevância no contexto pós-pandêmico, onde a saúde mental e o bem-estar tornaram-se prioridades globais.

O eixo "Arte e Cultura" promove o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da apreciação cultural. Este eixo é fundamental para formar indivíduos capazes de expressar-se de forma criativa e de valorizar a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

O eixo "Meio Ambiente e Sustentabilidade" aborda questões ambientais e promove a consciência ecológica e a responsabilidade ambiental. Este eixo é crucial para formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e capazes de contribuir para a preservação do planeta para as futuras gerações.

O eixo "Cidadania e Política" foca no desenvolvimento da consciência cívica, da participação democrática e do engajamento social. Este eixo é essencial para formar cidadãos ativos e responsáveis, capazes de contribuir para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

O eixo "Comunicação e Tecnologia" aborda questões relacionadas à comunicação eficaz, ao letramento digital e ao uso responsável da tecnologia. Este eixo é fundamental no contexto contemporâneo, onde as competências digitais tornaram-se essenciais para a participação plena na sociedade.

Finalmente, o eixo "Economia e Desenvolvimento" explora questões relacionadas ao desenvolvimento econômico sustentável, à educação financeira e à compreensão dos sistemas econômicos. Este eixo é importante para formar cidadãos capazes de tomar decisões econômicas responsáveis e de contribuir para o desenvolvimento sustentável.

O programa utiliza uma variedade de metodologias ativas que promovem o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A implementação dessas metodologias segue princípios pedagógicos bem estabelecidos e é adaptada às características específicas de cada eixo temático e faixa etária.

A aprendizagem baseada em problemas é implementada através de projetos que abordam questões reais e relevantes para a comunidade escolar e local. Por exemplo, no eixo "Meio Ambiente e Sustentabilidade", os estudantes podem desenvolver projetos para reduzir o desperdício de água na escola ou criar campanhas de conscientização sobre reciclagem.

A aula invertida é utilizada para maximizar o tempo de interação e prática em sala de aula. Os estudantes têm acesso a materiais teóricos através de plataformas digitais e utilizam o tempo presencial para discussões, debates e atividades práticas que aprofundam a compreensão dos conteúdos.

A rotação por estações é implementada através de circuitos de atividades que abordam diferentes aspectos de um tema central. Esta metodologia permite que os estudantes explorem múltiplas perspectivas sobre um mesmo assunto e desenvolvam diferentes habilidades de forma integrada.

A gamificação é aplicada através de desafios, competições saudáveis e sistemas de recompensas que motivam os estudantes a se engajarem ativamente nas atividades propostas. Esta estratégia é especialmente eficaz para manter o interesse e a motivação dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem.

O programa utiliza ferramentas de avaliação diversificadas que vão além das provas tradicionais e incluem métodos formativos e somáticos que permitem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento dos estudantes.

Os portfólios são utilizados para documentar o processo de aprendizagem dos estudantes, permitindo que eles reflitam sobre seu progresso e identifiquem áreas de melhoria. Esta ferramenta promove a metacognição e a autorregulação da aprendizagem.

Os mapas conceituais são utilizados para avaliar a compreensão dos estudantes sobre as relações entre diferentes conceitos e ideias. Esta ferramenta é especialmente útil para avaliar o pensamento sistêmico e a capacidade de fazer conexões interdisciplinares.

As apresentações e debates são utilizados para avaliar competências de comunicação, argumentação e pensamento crítico. Estas atividades permitem que os estudantes demonstrem sua capacidade de articular ideias de forma clara e persuasiva.

As autoavaliações e avaliações por pares promovem a reflexão sobre o próprio aprendizado e o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia e capacidade de dar e receber feedback construtivo.

A implementação do programa fomenta um planejamento cuidadoso e um acompanhamento sistemático para garantir sua eficácia. O processo de implementação envolve várias etapas, desde a formação dos professores até a avaliação dos resultados.

A formação dos professores é fundamental para o sucesso do programa. Os educadores recebem capacitação sobre metodologias ativas, avaliação formativa e abordagens interdisciplinares. Esta formação é contínua e inclui momentos de reflexão e troca de experiências entre os professores.

O acompanhamento pedagógico é realizado através de reuniões regulares, observações de aula e análise dos resultados das avaliações. Este acompanhamento permite identificar desafios e ajustar estratégias conforme necessário.

A participação da comunidade escolar é incentivada através de eventos, exposições e projetos que envolvem famílias e comunidade local. Esta participação fortalece os vínculos entre escola e comunidade e amplia o impacto do programa.

A implementação do Programa Cultura e Cidadania tem demonstrado resultados significativos no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. O pensamento crítico, uma das competências mais valorizadas no contexto contemporâneo, é desenvolvido através de atividades que desafiam os estudantes a analisar informações, questionar pressupostos e formular argumentos baseados em evidências.

Observa-se que os estudantes participantes do programa demonstram maior capacidade de análise crítica de informações, especialmente no contexto digital onde a desinformação é um desafio constante. No eixo "Comunicação e Tecnologia", por exemplo, os alunos desenvolvem habilidades para identificar fake news, avaliar a credibilidade de fontes e compreender os mecanismos de manipulação da informação.

A criatividade é estimulada através de atividades que incentivam a expressão artística, a resolução inovadora de problemas e o pensamento divergente. No eixo "Arte e Cultura", os estudantes exploram diferentes formas de expressão e desenvolvem projetos criativos que integram conhecimentos de várias áreas.

A comunicação eficaz é desenvolvida através de apresentações, debates, produção de textos e projetos colaborativos. Os estudantes aprendem a articular suas ideias de forma clara e persuasiva, adaptando sua comunicação a diferentes audiências e contextos.

A colaboração é promovida através de trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares e atividades que exigem cooperação e negociação. Os

estudantes desenvolvem habilidades para trabalhar em equipe, resolver conflitos e construir consensos.

O programa tem demonstrado impacto significativo na formação cidadã dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de consciência social, responsabilidade cívica e engajamento comunitário. No eixo "Cidadania e Política", os estudantes participam de simulações de processos democráticos, debates sobre questões sociais e projetos de intervenção comunitária.

Observa-se que os participantes do programa demonstram maior interesse por questões sociais e políticas, bem como maior disposição para se envolver em atividades de voluntariado e projetos sociais. Este engajamento reflete o desenvolvimento de uma consciência cidadã ativa e responsável.

O programa também promove o desenvolvimento de valores éticos e morais através de discussões sobre dilemas éticos, análise de casos e reflexões sobre responsabilidade social. No eixo "Identidade", os estudantes exploram questões relacionadas a valores, princípios e propósito de vida.

A consciência ambiental é desenvolvida através de projetos práticos de sustentabilidade, estudos sobre mudanças climáticas e atividades de educação ambiental. No eixo "Meio Ambiente e Sustentabilidade", os estudantes desenvolvem projetos de redução de resíduos, conservação de energia e promoção de práticas sustentáveis.

O programa tem demonstrado impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, promovendo competências como autoconhecimento, autorregulação, empatia e habilidades sociais. Estas competências são fundamentais para o bem-estar pessoal e o sucesso nas relações interpessoais.

No eixo "Saúde e Qualidade de Vida", os estudantes exploram questões relacionadas à saúde mental, bem-estar emocional e estratégias de enfrentamento do estresse. Observa-se que os participantes do programa demonstram maior consciência sobre a importância da saúde mental e desenvolvem estratégias mais eficazes para lidar com desafios emocionais.

A empatia é desenvolvida através de atividades que promovem a compreensão de diferentes perspectivas e experiências. No eixo "Identidade", os estudantes exploram questões relacionadas à diversidade cultural, preconceito e inclusão, desenvolvendo maior sensibilidade para as diferenças e maior capacidade de se colocar no lugar do outro.

As habilidades sociais são desenvolvidas através de trabalhos em grupo, atividades de liderança e projetos colaborativos. Os estudantes aprendem a comunicar-se eficazmente, resolver conflitos de forma construtiva e construir relacionamentos positivos.

Um dos aspectos mais significativos do programa é sua capacidade de promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento de forma natural e orgânica. Esta integração é fundamental para preparar os estudantes

para os desafios complexos do mundo contemporâneo, que raramente se limitam a uma única disciplina.

No eixo "Economia e Desenvolvimento", por exemplo, os estudantes exploram questões que integram conhecimentos de matemática, geografia, história e ciências sociais. Eles analisam dados econômicos, estudam a história do desenvolvimento econômico, exploram questões geográficas relacionadas à distribuição de recursos e discutem implicações sociais das políticas econômicas.

Esta abordagem interdisciplinar permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos, reconhecendo as conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Observa-se que os participantes do programa demonstram maior capacidade de fazer conexões entre diferentes disciplinas e de aplicar conhecimentos de forma integrada.

A integração interdisciplinar também promove o desenvolvimento do pensamento sistêmico, uma competência fundamental para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Os estudantes aprendem a reconhecer padrões, identificar relações de causa e efeito e compreender como diferentes elementos de um sistema interagem entre si.

O Programa Cultura e Cidadania insere-se em um contexto mais amplo de iniciativas educacionais inovadoras que buscam responder aos desafios do século XXI. Várias experiências similares têm sido desenvolvidas em diferentes países, oferecendo insights valiosos sobre as melhores práticas em educação interdisciplinar e metodologias ativas.

O programa finlandês de educação básica, amplamente reconhecido por sua excelência, compartilha várias características com o Programa Cultura e Cidadania, incluindo a ênfase na interdisciplinaridade, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a utilização de metodologias ativas (Sahlberg, 2015). A experiência finlandesa demonstra que é possível alcançar excelentes resultados acadêmicos sem sacrificar o desenvolvimento integral dos estudantes.

O programa "Design for Change" (Kiran, 2009), implementado em mais de 60 países, promove o protagonismo dos estudantes através de projetos que buscam resolver problemas reais da comunidade. Esta iniciativa compartilha com o Programa Cultura e Cidadania a ênfase na resolução de problemas, no engajamento comunitário e no desenvolvimento da consciência cidadã.

A experiência das "Escolas Democráticas" (Greenberg, 1987) oferece visão sobre como promover a autonomia e a responsabilidade dos estudantes através de estruturas educacionais mais flexíveis e participativas. Embora diferentes em sua estrutura, essas escolas compartilham com o Programa Cultura e Cidadania a valorização do protagonismo estudantil e do desenvolvimento da autonomia.

O movimento "Maker Education" (Martinez & Stager, 2013) enfatiza a aprendizagem através da criação e da experimentação, utilizando tecnologias

digitais e fabricação para promover o desenvolvimento de competências do século XXI. Esta abordagem complementa as metodologias utilizadas no Programa Cultura e Cidadania, especialmente no eixo "Comunicação e Tecnologia".

A comparação com essas experiências internacionais demonstra que o Programa Cultura e Cidadania está alinhado com as tendências globais em educação inovadora, ao mesmo tempo em que oferece contribuições específicas para o contexto brasileiro. A organização em eixos temáticos e a integração sistemática de metodologias ativas representam características distintivas do programa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica: Do Mundo VUCA ao Mundo BANI

A compreensão dos desafios educacionais contemporâneos exige uma análise aprofundada das transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI. O conceito de mundo VUCA, desenvolvido inicialmente em contextos militares nos anos 1990, tornou-se uma referência fundamental para compreender a complexidade do ambiente contemporâneo (Bennett & Lemoine, 2014).

Segundo Harari (2018), a volatilidade manifesta-se na rapidez das mudanças tecnológicas e sociais, que tornam obsoletos conhecimentos e habilidades em períodos cada vez menores. A incerteza reflete-se na dificuldade de prever cenários futuros, especialmente em um contexto de transformações exponenciais. A complexidade evidencia-se na interconexão de sistemas globais, onde eventos locais podem ter repercussões mundiais. A ambiguidade, por sua vez, manifesta-se na multiplicidade de interpretações possíveis para os mesmos fenômenos.

No entanto, a evolução deste conceito para o mundo BANI, proposto por Cascio (2020), representa um avanço significativo na compreensão da realidade contemporânea. A fragilidade (Brittle) dos sistemas aparentemente sólidos foi evidenciada pela pandemia de COVID-19, que expôs vulnerabilidades estruturais em sistemas educacionais, de saúde e econômicos

globais. Esta fragilidade exige que a educação desenvolva nos estudantes capacidade de adaptação e resiliência diante de mudanças abruptas.

A ansiedade (Anxious) como característica do mundo contemporâneo reflete o estado emocional coletivo de preocupação constante, resultado da sobrecarga informacional e da pressão para adaptação rápida às mudanças. Moran (2015) destaca que a educação deve desenvolver competências socioemocionais que permitam aos estudantes lidar de forma saudável com essa ansiedade estrutural.

A não-linearidade (Non-linear) evidencia como pequenas ações podem ter consequências desproporcionais em sistemas interconectados. Na educação, isso se traduz na necessidade de desenvolver o pensamento sistêmico, permitindo que os estudantes compreendam as relações complexas entre diferentes fenômenos e suas consequências.

A incompreensibilidade (Incomprehensible) reconhece que muitos fenômenos contemporâneos desafiam nossa capacidade de compreensão tradicional. Isso exige uma educação que desenvolva a humildade intelectual e a capacidade de lidar com a incerteza e o desconhecido.

2.2 Os Quatro Pilares da Educação como Base Teórica

O Programa Cultura e Cidadania fundamenta-se solidamente nos Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO (1996), que fornecem uma estrutura conceitual robusta para a construção de uma educação integral e transformadora.

O primeiro pilar, "aprender a conhecer", ganha nova dimensão no contexto do mundo BANI. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos, mas de desenvolver a capacidade de aprender continuamente, de questionar informações e de construir conhecimento de forma crítica e reflexiva. Segundo Morin (2001), este pilar exige o desenvolvimento do pensamento complexo, capaz de lidar com a incerteza e a contradição.

O segundo pilar, "aprender a fazer", transcende a aplicação prática de conhecimentos técnicos para incluir o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas complexos e a criação de soluções inovadoras. No

contexto contemporâneo, este pilar inclui competências digitais, pensamento computacional e capacidade de trabalhar com tecnologias emergentes.

O terceiro pilar, "aprender a conviver", torna-se fundamental em um mundo cada vez mais diverso e interconectado. Este pilar envolve o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, tolerância, capacidade de diálogo e resolução pacífica de conflitos. Bacich e Moran (2018) destacam que essas competências são essenciais para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

O quarto pilar, "aprender a ser", está relacionado ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do senso de propósito individual e coletivo. Este pilar é fundamental para formar cidadãos capazes de tomar decisões éticas e responsáveis, contribuindo para o bem-estar comum e a sustentabilidade global.

2.3 Metodologias Ativas: Fundamentos Teóricos e Aplicações Práticas

As metodologias ativas representam uma mudança paradigmática na educação, colocando o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Esta abordagem alinha-se com as teorias construtivistas de aprendizagem, que enfatizam o papel ativo do aprendiz na construção de significados.

Figura 1 – Reação de Saponificação

Fonte: Parreira (2024, arquivo interno)

ISSN: 2176 - 1396

2.3.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A aprendizagem baseada em problemas constitui uma das metodologias mais eficazes para conectar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Segundo Moran (2015), esta metodologia desenvolve o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe.

No contexto do Programa Cultura e Cidadania, a PBL é implementada através de projetos que abordam questões reais e relevantes para a comunidade escolar e local. Por exemplo, no eixo "Meio Ambiente e Sustentabilidade", os estudantes podem desenvolver projetos para reduzir o consumo de energia na escola, integrando conhecimentos de física, matemática, geografia e ciências sociais.

A eficácia da PBL reside em sua capacidade de promover a aprendizagem significativa, onde os conhecimentos são construídos a partir de situações concretas e desafiadoras. Esta abordagem desenvolve competências como análise crítica, síntese de informações, tomada de decisões e comunicação eficaz.

Um exemplo concreto da implementação do PBL no Programa Cultura e Cidadania é a participação anual dos estudantes na Feira de Ciências Ciência Viva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O processo interno de construção dos trabalhos científicos para esta feira exemplifica perfeitamente os princípios da aprendizagem baseada em problemas, iniciando-se com o estímulo às curiosidades naturais dos estudantes sobre diversos temas. Os professores atuam como facilitadores neste processo, utilizando estratégias pedagógicas específicas para despertar e canalizar essas curiosidades iniciais, criando um ambiente propício para que questionamentos genuínos emerjam. A partir dessas curiosidades, identifica-se colaborativamente um problema real e relevante, que se torna o foco da investigação científica. Os estudantes então desenvolvem um trabalho científico estruturado, aplicando metodologias de pesquisa adequadas e buscando soluções inovadoras e fundamentadas para o problema identificado. Esta experiência não apenas prepara os alunos para a apresentação na feira universitária, mas também desenvolve competências

essenciais como pensamento científico, autonomia investigativa, capacidade de síntese e comunicação acadêmica, demonstrando como a curiosidade pode ser transformada em conhecimento científico aplicado.

Figura 2 – Ciência Viva 2024

Fonte: Radi (2024, story do Instagram)

2.3.2 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

A metodologia da sala de aula invertida transforma a dinâmica tradicional da educação, otimizando o tempo presencial para atividades de maior valor pedagógico. Bacich e Moran (2018) destacam que esta abordagem promove a autonomia dos estudantes e permite que o professor atue como mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

No Programa Cultura e Cidadania, a sala de aula invertida é implementada através de plataformas digitais que disponibilizam conteúdos teóricos em formatos diversos - vídeos, textos, podcasts e infográficos. O tempo presencial é dedicado a discussões aprofundadas, resolução de problemas, atividades práticas e projetos colaborativos.

Esta metodologia desenvolve competências de autorregulação da aprendizagem, gestão do tempo e uso eficaz de tecnologias educacionais.

Além disso, permite que os estudantes aprendam em seu próprio ritmo, respeitando diferentes estilos e velocidades de aprendizagem.

2.3.3 Rotação por Estações

A metodologia de rotação por estações oferece uma abordagem dinâmica e diversificada que atende a diferentes estilos de aprendizagem e mantém os estudantes engajados através da variação de atividades. Esta estratégia promove a colaboração, a autonomia e o desenvolvimento de múltiplas competências de forma integrada.

No contexto do programa, as estações são organizadas de forma a abordar diferentes aspectos de um tema central, utilizando recursos e estratégias diversificadas. Por exemplo, no eixo "Arte e Cultura", uma estação pode focar na criação artística, outra na análise crítica de obras, uma terceira na pesquisa histórica e uma quarta na apresentação e discussão.

Esta metodologia desenvolve competências de gestão do tempo, trabalho em equipe, adaptabilidade e capacidade de transição entre diferentes tipos de atividades. Além disso, permite que os estudantes explorem múltiplas perspectivas sobre um mesmo tema, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda.

2.3.4 Gamificação

A gamificação utiliza elementos de jogos - desafios, recompensas, rankings, narrativas - para aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes. Deterding et al. (2011) demonstram que esta estratégia pode aumentar significativamente a participação dos alunos e desenvolver habilidades como tomada de decisão, resolução de problemas e persistência.

No Programa Cultura e Cidadania, a gamificação é implementada através de sistemas de pontuação, badges de conquistas, desafios progressivos e competições saudáveis entre equipes. Por exemplo, no eixo "Cidadania e Política", os estudantes podem participar de simulações de

processos democráticos gamificados, onde ganham pontos por participação, qualidade dos argumentos e colaboração.

A gamificação desenvolve competências como motivação intrínseca, persistência diante de desafios, trabalho em equipe e capacidade de aprender com erros. Além disso, torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo para os estudantes.

2.4 Interdisciplinaridade e Educação Integral

A abordagem interdisciplinar constitui um dos pilares fundamentais do Programa Cultura e Cidadania, respondendo à necessidade de preparar os estudantes para os desafios complexos do mundo contemporâneo, que raramente se limitam a uma única área do conhecimento.

2.4.1 Fundamentos Teóricos da Interdisciplinaridade

Morin (2001) argumenta que a complexidade dos problemas atuais exige uma visão sistêmica que integre diferentes perspectivas e saberes. A interdisciplinaridade não representa simplesmente a justaposição de disciplinas, mas a criação de um espaço comum onde diferentes áreas do conhecimento dialogam e se complementam.

No contexto educacional, a interdisciplinaridade promove uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos, permitindo que os estudantes desenvolvam conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Esta abordagem é especialmente relevante para abordar questões globais como mudanças climáticas, desigualdade social e transformação digital, que exigem soluções integradas e colaborativas.

A interdisciplinaridade também promove o desenvolvimento do pensamento sistêmico, uma competência fundamental para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. Os estudantes aprendem a reconhecer padrões, identificar relações de causa e efeito e compreender como diferentes elementos de um sistema interagem entre si.

2.4.2 Implementação da Interdisciplinaridade no Programa

No Programa Cultura e Cidadania, a interdisciplinaridade é implementada através dos sete eixos temáticos, cada um integrando conhecimentos de múltiplas áreas. Por exemplo, o eixo "Economia e Desenvolvimento" integra conhecimentos de matemática (análise de dados econômicos), geografia (distribuição de recursos), história (evolução dos sistemas econômicos), ciências sociais (impactos sociais das políticas econômicas) e ética (responsabilidade social empresarial).

Esta integração ocorre de forma natural e orgânica, através de projetos e atividades que exigem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a resolução de problemas complexos. Os estudantes desenvolvem a capacidade de fazer conexões entre diferentes disciplinas e de aplicar conhecimentos de forma integrada.

A avaliação interdisciplinar utiliza instrumentos que permitem verificar não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a capacidade de integrar conhecimentos e aplicá-los em situações complexas. Mapas conceituais, projetos integrados e portfólios reflexivos são algumas das ferramentas utilizadas.

2.5 Competências Socioemocionais na Educação Contemporânea

O desenvolvimento de competências socioemocionais tornou-se uma prioridade na educação contemporânea, especialmente no contexto do mundo BANI, onde a capacidade de lidar com a ansiedade, a incerteza e a complexidade torna-se fundamental para o bem-estar e o sucesso pessoal e profissional.

2.5.1 Autoconhecimento e Autorregulação

O autoconhecimento constitui a base para o desenvolvimento de outras competências socioemocionais. No Programa Cultura e Cidadania,

especialmente no eixo "Identidade", os estudantes são incentivados a refletir sobre seus valores, interesses, habilidades e objetivos de vida.

A autorregulação emocional é desenvolvida através de atividades que ensinam estratégias de gestão do estresse, controle de impulsos e tomada de decisões conscientes. No eixo "Saúde e Qualidade de Vida", os estudantes aprendem técnicas de mindfulness, respiração consciente e gestão do tempo.

Estas competências são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional, permitindo que os estudantes mantenham o foco, persistam diante de desafios e tomem decisões alinhadas com seus valores e objetivos.

2.5.2 Empatia e Habilidades Sociais

A empatia é desenvolvida através de atividades que promovem a compreensão de diferentes perspectivas e experiências. No eixo "Identidade", os estudantes exploram questões relacionadas à diversidade cultural, preconceito e inclusão, desenvolvendo maior sensibilidade para as diferenças.

As habilidades sociais são desenvolvidas através de trabalhos em grupo, atividades de liderança e projetos colaborativos. Os estudantes aprendem a comunicar-se eficazmente, resolver conflitos de forma construtiva e construir relacionamentos positivos.

Estas competências são essenciais para o sucesso em um mundo cada vez mais colaborativo e diverso, onde a capacidade de trabalhar em equipe e de se relacionar com pessoas de diferentes backgrounds torna-se fundamental.

2.6 Tecnologia e Educação Digital

A integração da tecnologia na educação representa um dos aspectos mais desafiadores e promissores da educação contemporânea. No Programa Cultura e Cidadania, especialmente no eixo "Comunicação e Tecnologia", a tecnologia é utilizada não apenas como ferramenta, mas como objeto de reflexão crítica.

2.6.1 Letramento Digital e Pensamento Computacional

O letramento digital vai além do simples uso de tecnologias, incluindo a capacidade de avaliar criticamente informações digitais, compreender os mecanismos de funcionamento das tecnologias e utilizar ferramentas digitais de forma criativa e responsável.

O pensamento computacional envolve a capacidade de decompor problemas complexos, reconhecer padrões, abstrair elementos essenciais e desenvolver algoritmos para resolver problemas. Estas competências são desenvolvidas através de atividades de programação, robótica educacional e resolução de problemas computacionais.

No contexto do programa, os estudantes desenvolvem projetos que utilizam tecnologias digitais para resolver problemas reais, como aplicativos para promover a sustentabilidade ou plataformas para facilitar a comunicação comunitária.

2.6.2 Cidadania Digital e Uso Responsável da Tecnologia

A cidadania digital envolve a compreensão dos direitos e responsabilidades no ambiente digital, incluindo questões como privacidade, segurança, propriedade intelectual e ética digital. Os estudantes aprendem a identificar e combater a desinformação, a proteger sua privacidade online e a utilizar a tecnologia de forma ética e responsável.

O programa também aborda questões relacionadas ao impacto social e ambiental das tecnologias, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da tecnologia na sociedade e a responsabilidade individual e coletiva em seu uso.

2.7 Sustentabilidade e Consciência Ambiental

O eixo "Meio Ambiente e Sustentabilidade" do programa aborda uma das questões mais urgentes do século XXI: a necessidade de desenvolver uma

consciência ambiental e práticas sustentáveis que garantam a preservação do planeta para as futuras gerações.

2.7.1 Educação Ambiental Crítica

A educação ambiental no programa vai além da simples transmissão de informações sobre problemas ambientais, promovendo uma reflexão crítica sobre as causas estruturais da crise ambiental e as possibilidades de transformação.

Os estudantes são incentivados a analisar criticamente os padrões de consumo, os modelos de desenvolvimento econômico e as políticas ambientais, desenvolvendo uma compreensão sistêmica dos problemas ambientais e suas interconexões com questões sociais, econômicas e políticas.

Esta abordagem crítica é fundamental para formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de sociedades mais sustentáveis, não apenas através de mudanças individuais de comportamento, mas também através do engajamento em transformações estruturais.

2.7.2 Projetos de Sustentabilidade

O programa promove o desenvolvimento de projetos práticos de sustentabilidade que permitem aos estudantes aplicar conhecimentos teóricos em situações reais. Estes projetos incluem iniciativas de redução de resíduos, conservação de energia, agricultura urbana, e promoção de práticas sustentáveis na comunidade escolar e local.

Através destes projetos, os estudantes desenvolvem competências como planejamento, execução, monitoramento e avaliação de iniciativas ambientais. Além disso, aprendem a trabalhar de forma colaborativa e a engajar outros membros da comunidade em práticas sustentáveis.

Os projetos também promovem o desenvolvimento de uma consciência sobre a responsabilidade individual e coletiva na preservação ambiental,

incentivando os estudantes a adotar estilos de vida mais sustentáveis e a influenciar positivamente suas famílias e comunidades.

Um exemplo marcante da aplicação prática dos conhecimentos em sustentabilidade é o projeto "Gabarito Sustentável", idealizado pela saudosa professora Maria Aparecida Martins Cordeiro, Assessora Pedagógica do Colégio Gabarito Educação. Esta iniciativa envolve toda a comunidade escolar na coleta de óleo de cozinha usado, que é depositado em pontos específicos nas unidades. Posteriormente, os estudantes do Ensino Médio, sob orientação, utilizam esse óleo para realizar a reação de saponificação em laboratório, transformando-o em sabão. Este projeto não apenas oferece uma solução prática e ambientalmente responsável para o descarte de um resíduo poluente, mas também proporciona aos alunos uma experiência concreta de química aplicada, conectando a teoria à prática de forma significativa. Além de desenvolverem competências científicas e de planejamento, os estudantes e a comunidade são conscientizados sobre a importância da reciclagem e da economia circular, reforçando a responsabilidade individual e coletiva na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas mais sustentáveis.

Figura 4 – Gabarito Sustentável 2025

Fonte: Parreira (2025, arquivo interno)

2.8 Formação Cidadã e Participação Democrática

O eixo "Cidadania e Política" do programa foca no desenvolvimento da consciência cívica, da participação democrática e do engajamento social, competências fundamentais para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Um exemplo notável dessa abordagem é o Projeto Gabacity, desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental 1. Neste projeto, a escola simula uma cidade em miniatura, onde os estudantes vivenciam de forma lúdica e prática o funcionamento de órgãos públicos, como a prefeitura, o banco e o hospital, e assumem papéis de cidadãos, participando de eleições para cargos como prefeito e vereadores. Essa experiência imersiva permite que as crianças compreendam a importância da participação cívica, das normas e regulamentos, e do processo democrático na construção de uma comunidade organizada e funcional. Através da Gabacity, os estudantes experimentam conceitos fundamentais como direitos e deveres, cooperação, tomada de decisões coletivas e o impacto de suas ações no bem-estar comum, desenvolvendo desde cedo o senso de responsabilidade social e preparando-os para uma participação ativa e consciente na vida democrática. O projeto demonstra como é possível introduzir conceitos complexos de cidadania e política de forma acessível e significativa para crianças, estabelecendo bases sólidas para a formação de futuros cidadãos críticos e engajados.

Figura 4 – Gabacity 2025

Fonte: Diniz (2025, arquivo interno)

ISSN: 2176 - 1396

2.8.1 Educação para a Democracia

A educação para a democracia envolve não apenas o conhecimento sobre instituições e processos democráticos, mas também o desenvolvimento de competências e valores democráticos como tolerância, respeito pela diversidade, capacidade de diálogo e participação ativa na vida pública.

No programa, os estudantes participam de simulações de processos democráticos, debates sobre questões sociais e políticas, e projetos de intervenção comunitária. Estas atividades permitem que experimentem na prática os princípios democráticos e desenvolvam competências para a participação cidadã.

A educação para a democracia também inclui a reflexão crítica sobre os desafios contemporâneos da democracia, como a polarização política, a desinformação e a desigualdade social, preparando os estudantes para contribuir para o fortalecimento das instituições democráticas.

2.8.2 Engajamento Social e Voluntariado

O programa promove o engajamento social através de projetos de voluntariado e ações comunitárias que permitem aos estudantes contribuir para a solução de problemas sociais reais. Estas atividades desenvolvem a consciência social, a empatia e o senso de responsabilidade coletiva.

Os projetos de engajamento social são integrados aos diferentes eixos temáticos, permitindo que os estudantes apliquem conhecimentos de diferentes áreas na resolução de problemas comunitários. Por exemplo, no eixo "Saúde e Qualidade de Vida", os estudantes podem desenvolver campanhas de promoção da saúde mental na comunidade.

O engajamento social também promove o desenvolvimento de competências de liderança, comunicação e organização, preparando os estudantes para assumir papéis de liderança em suas comunidades e organizações.

Um exemplo significativo do engajamento social promovido pelo programa é a parceria anual estabelecida com o Hemocentro de Uberlândia, que realiza campanhas de doação de sangue nas unidades escolares. Nesta iniciativa, os estudantes do Ensino Médio participam voluntariamente como doadores, demonstrando na prática os valores de solidariedade e responsabilidade social desenvolvidos ao longo de sua formação. Esta ação transcende o simples ato da doação, constituindo-se em uma experiência educativa integral que conecta conhecimentos do eixo "Saúde e Qualidade de Vida" com a prática cidadã efetiva. Os estudantes não apenas contribuem para salvar vidas através de suas doações, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre a importância da doação de sangue para a sociedade, os processos envolvidos na hemoterapia e o impacto social de ações coletivas organizadas. Esta experiência fortalece competências como empatia, senso de responsabilidade coletiva e consciência sobre o papel do cidadão na construção de uma sociedade mais solidária, exemplificando como o programa integra formação acadêmica e formação humana de maneira concreta e significativa.

Figura 5 – Doação sanguínea 2025

Fonte: Parreira (2025, arquivo interno)

ISSN: 2176 - 1396

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Cultura e Cidadania representa uma resposta inovadora e abrangente aos desafios educacionais do século XXI, oferecendo uma alternativa viável ao modelo tradicional de ensino que ainda predomina em muitas instituições educacionais. A análise dos resultados demonstra que o programa é eficaz no desenvolvimento de competências essenciais para o mundo contemporâneo, incluindo pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração e consciência cidadã.

A transição do mundo VUCA para o mundo BANI exige novas abordagens educacionais que preparem os estudantes para lidar com a fragilidade, ansiedade, não-linearidade e incompreensibilidade que caracterizam o contexto atual. O Programa Cultura e Cidadania responde a essa necessidade através de metodologias que promovem a resiliência, a adaptabilidade e a capacidade de lidar com a incerteza.

A organização do programa em sete eixos temáticos permite uma abordagem sistemática e abrangente dos principais desafios contemporâneos, promovendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de uma visão equilibrada dos problemas. Esta abordagem interdisciplinar é fundamental para preparar os estudantes para um mundo onde os desafios são cada vez mais complexos e interconectados.

As metodologias ativas utilizadas no programa - aprendizagem baseada em problemas, aula invertida, rotação por estações e gamificação - demonstram eficácia no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento de competências práticas. Estas metodologias colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia e responsabilidade pelo próprio desenvolvimento.

O alinhamento com os Quatro Pilares da Educação da UNESCO garante que o programa promova o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Esta abordagem integral é fundamental para formar cidadãos completos e preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

Os desafios identificados na implementação do programa - resistência à mudança, necessidade de recursos adequados, complexidade da avaliação e sustentabilidade a longo prazo - são comuns a muitas iniciativas educacionais inovadoras. A superação desses desafios requer comprometimento institucional, formação adequada dos educadores e investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos.

As implicações práticas deste estudo incluem a necessidade de repensar os modelos de formação de professores, incorporando competências relacionadas às metodologias ativas e à educação interdisciplinar. Também é

importante que as políticas educacionais apoiem iniciativas inovadoras como o Programa Cultura e Cidadania, oferecendo recursos e incentivos para sua implementação e expansão.

Uma perspectiva fundamental para o aprimoramento contínuo do Programa Cultura e Cidadania é o desenvolvimento de um sistema integrado de catalogação e armazenamento de dados das ações realizadas em cada eixo temático. Embora o programa demonstre resultados significativos através de observações qualitativas e feedback dos participantes, identifica-se a necessidade de criar uma base de dados estruturada que permita o registro sistemático de todas as atividades, projetos e intervenções desenvolvidas para futuras pesquisas. A implementação de ferramentas digitais de coleta e análise de dados permitirá não apenas acompanhar a evolução individual dos estudantes ao longo de sua trajetória no programa, mas também identificar padrões de sucesso, áreas de melhoria e correlações entre diferentes metodologias e resultados alcançados. Essa abordagem baseada em evidências fortalecerá significativamente a capacidade do programa de demonstrar seu impacto educacional e social, fornecendo subsídios concretos para ajustes metodológicos, caso haja necessidade de consultas futuras por outros profissionais que vierem a integrar a equipe da Rede Gabarito Educação, além de propiciar materiais para capacitações em grupos de estudo para a equipe. Inclusive quando os referidos profissionais tomarem ciência de que há expansão de práticas bem-sucedidas e validação científica das contribuições para a formação integral dos estudantes.

Em conclusão, o Programa Cultura e Cidadania oferece uma contribuição significativa para a construção de uma educação mais dinâmica, interativa e alinhada às demandas do mundo contemporâneo. Sua abordagem inovadora e integral prepara os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas para serem cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de um mundo mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENNETT, N.; LEMOINE, G. J. What VUCA really means for you. Harvard Business Review, v. 92, n. 1/2, p. 27, 2014.

CASCIO, J. Facing the age of chaos. Medium, 2020. Disponível em: https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d. Acesso em: 15 jul. 2025.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: PROCEEDINGS OF THE 15TH INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 2011, Tampere. Anais... Tampere: ACM, 2011. p. 9-15.

HARARI, Y. N. 21 lições para o século 21. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO FERRAMENTA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DE CRIANÇAS

Alex Barbosa da Silva [1]

Adriano Lopes Romero [2]

RESUMO

Este trabalho investigou as contribuições da divulgação científica (DC) para o processo de alfabetização científica (AC) de crianças nos anos iniciais da escolarização. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, utilizamos a metodologia PRISMA para seleção de dissertações e teses brasileiras nas bases CAPES e BDTD, complementada por análise inspirada em Bardin (2011), a qual foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foram analisados 34 trabalhos que, embora apresentem propostas com foco na DC voltada ao público infantil, em sua maioria não estabelecem uma relação direta com a AC. Ainda assim, os dados revelam que a DC contribui significativamente para a construção do conhecimento científico ao tornar a Ciência mais acessível, instigante e relacionada ao cotidiano das crianças. Identificamos que a utilização de linguagens acessíveis, recursos visuais e práticas interativas favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais à AC, como a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de argumentação. Concluímos que, embora promissora, a interface entre DC e AC ainda carece de maior sistematização teórica e empírica. Destaca-se, portanto, a importância de novos estudos que explorem intencionalmente essa articulação, ampliando as possibilidades de formação científica desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Alfabetização Científica. Divulgação Científica.

1 INTRODUÇÃO

A divulgação científica (DC) desempenha um papel crucial na promoção do conhecimento científico ao público em geral, com o objetivo de capacitá-lo para alcançar um nível de alfabetização científica (AC) que permita uma participação ativa e crítica na sociedade. Assim, tanto a DC quanto a AC possuem uma dimensão social relevante, ao facilitarem o acesso do cidadão comum ao conhecimento científico, fornecendo-lhe informações e subsídios

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Formação, Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: alex-barbosa@hotmail.com.br.
[2] Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática (Unioeste), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: adrianoromero@utfpr.edu.br

necessários para que ele possa atuar de maneira crítica e consciente no âmbito social (MAGALHÃES et al., 2012). Em relação ao início do processo de escolarização, a AC preocupa-se em proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e suas respectivas abordagens, de modo a auxiliar o aluno a interpretar e compreender o universo ao seu redor. Esse processo é fundamental para que o indivíduo desenvolva a capacidade de refletir sobre o mundo e transformá-lo, ancorando-se nos aportes científicos, tecnológicos e na compreensão da realidade social e política. Considerando a DC enquanto recurso que permite abordar o conhecimento científico durante o processo de escolarização, colocamos como pergunta de pesquisa: Quais as contribuições da DC no processo de AC de crianças? Para responder a essa pergunta focamos nosso olhar para as dissertações e teses brasileiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para contribuir com o desenvolvimento da AC nos anos iniciais de escolaridade, Sasseron e Carvalho (2008), discorrem que o ensino de Ciências deve focar na promoção de debates e argumentações. Essa abordagem permite que os alunos investiguem e reflitam sobre questões e desafios relacionados a fenômenos naturais, incentivando a discussão de eventos que ocorrem ao seu redor e dentro do contexto em que estão inseridos. Além disso autores que se dedicaram a estudar a AC, tais como Lorenzetti (2000) e Sasseron e Carvalho (2008), afirmam a importância de que o ensino de Ciências se concentre em discussão de questões contemporâneas e desempenhe um papel fundamental na alfabetização científica dos indivíduos.

O componente curricular de Ciências nos anos iniciais tem se mostrado relevante, não sendo apenas um meio de transmitir conceitos, mas como uma base essencial para o desenvolvimento de uma compreensão científica do mundo. A introdução do estudo da Ciência já nos primeiros anos escolares favorece a construção de habilidades críticas, investigativas e analíticas, preparando as crianças para enfrentarem os desafios do futuro (ALMEIDA et al., 2024). Nesse sentido, a articulação entre o ensino de Ciências e o processo de alfabetização emerge como uma questão central para a construção de uma

educação integradora e contextualizada. A relevância do componente curricular de Ciências nos anos iniciais dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que destaca a importância de habilidades de leitura e escrita como pilares para o desenvolvimento cognitivo. A partir desse enquadramento, é possível explorar como a literacia pode ser ampliada por meio de estratégias pedagógicas que promovam tanto a compreensão científica quanto a aplicação prática do conhecimento em diferentes contextos sociais.

Ademais, estudos recentes reforçam que a alfabetização científica deve ir além da simples transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da capacidade investigativa desde os primeiros anos escolares. A promoção de práticas dialógicas, em que crianças são convidadas a discutir, questionar e refletir sobre fenômenos naturais, contribui significativamente para o fortalecimento da AC (MALINOSKI, 2021). A incorporação de recursos lúdicos e metodologias ativas, como o ensino baseado em problemas e a modelagem científica, também tem se mostrado eficaz para engajar os alunos no processo de construção do conhecimento, alinhando-se com as demandas contemporâneas por uma educação científica contextualizada e interdisciplinar (COSTA, 2024).

A contextualização do ensino de Ciências no cotidiano das crianças é essencial para que o conhecimento científico deixe de ser percebido como abstrato ou distante da realidade, tornando-se uma ferramenta concreta para a compreensão do mundo. Ao relacionar conteúdos científicos com situações sociais, culturais e ambientais próximas aos alunos, o processo de alfabetização científica se torna mais significativo e engajador. Nesse sentido, a divulgação científica desempenha um papel estratégico, pois oferece materiais e narrativas acessíveis que favorecem a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Dessa forma, a DC contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como o pensamento crítico, a curiosidade científica e a cidadania reflexiva, consolidando-se como um recurso pedagógico indispensável para a democratização do saber e a promoção da equidade no ensino de Ciências (COELHO, 2025).

3 REFERÊNCIAL METODOLÓGICO

O presente trabalho é oriundo de uma revisão sistemática utilizando a metodologia PRISMA (MOHER et al., 2009). Foram utilizadas duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas foram realizadas em setembro de 2024 utilizando Operadores Booleanos, aspas e o termo "*AND*", e a combinação de palavras-chave: "crianças" *AND* "ensino de ciências" *AND* "divulgação científica", que resultou em 40 trabalhos no catálogo da CAPES e em 31 trabalhos na BDTD.

Como critério de inclusão, foram selecionadas dissertações e teses que abordassem o ensino de Ciências com foco na alfabetização científica de crianças. Por outro lado, os critérios de exclusão consideraram trabalhos que estavam duplicados ou cujas palavras-chave apareciam no título ou resumo, mas em contextos que não correspondiam ao interesse específico da pesquisa em questão e os trabalhos não localizados na internet.

A análise do *corpus* foi inspirada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) em três etapas: *pré-análise* com constituição do *corpus* via PRISMA; *exploração*, organizando dados e identificando contribuições da DC; e *tratamento dos resultados*, com interpretação crítica e inferências para o ensino de Ciências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a revisão sistemática, foram selecionados 34 trabalhos, dissertações e teses, que abordam, de maneira direta ou indireta, experiências envolvendo crianças e práticas de divulgação científica em contextos educativos. Um fluxograma que sintetiza o processo de seleção do *corpus* de estudo é apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma que representa o processo de constituição do *corpus* da revisão sistemática

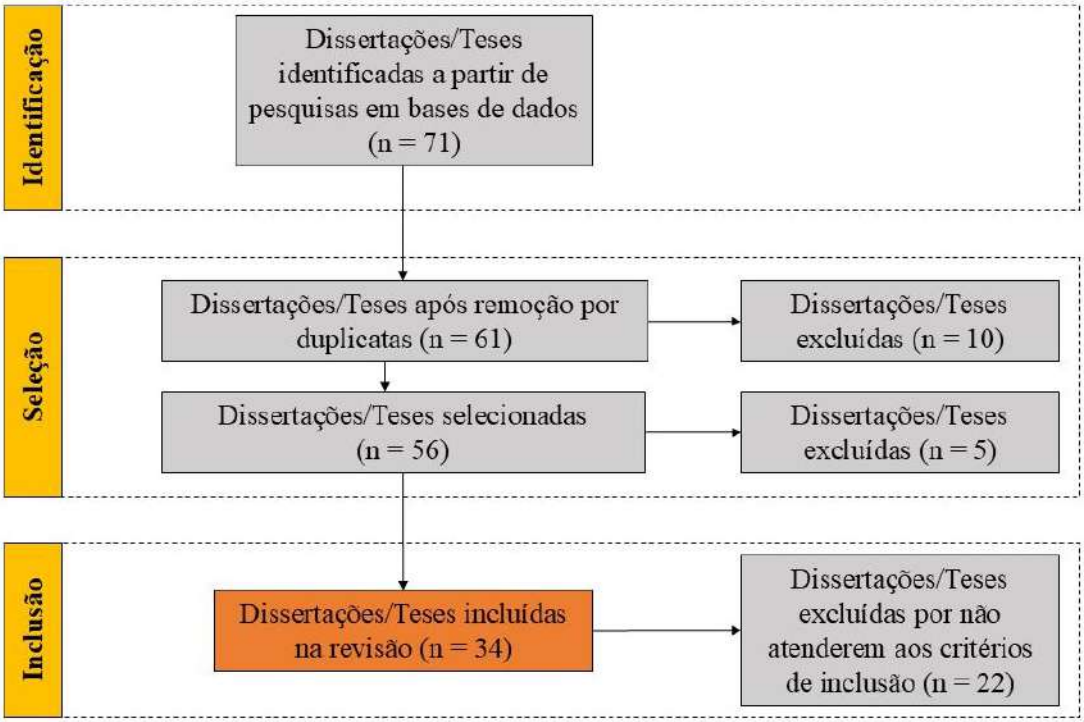

Fonte: Autoria própria (2025)

As dissertações e teses selecionadas para a revisão sistemática são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas para a revisão sistemática

GIRALDELLI, C. G. C. M. **Gestos de interpretação na leitura de um texto literário de divulgação científica**: Crianças em situação escolar. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
ANDRADE, R. C. D. **ÚNICA - Universidade da Criança e do Adolescente**: Uma experiência de divulgação cientifica em Salvador. 2007. 339 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
ALMEIDA, S. A. **Interações e práticas de letramento mediadas pela Revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula**. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
ALMEIDA, S. O. **Revista Ciência Hoje das Crianças**: Ferramenta educativa para o ensino de ciências e incentivo à pesquisa. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
NOGUEIRA, F. M. **Divulgação Científica**: Produção de vídeos pelas crianças para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.
ALMEIDA, L. M. **Textos de divulgação científica como recurso didático para a Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
ANDRADE, A. N. **As potencialidades do uso dos desenhos das crianças da Educação Infantil para divulgação científica**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.
CORREA, M. R. A. **Divulgação científica na internet**: Um estudo de caso da Ciência Hoje das crianças on-line. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.

LEAL, G. K. S. **O Ensino de Ciências e as relações entre escola e espaços não formais**: Um estudo com crianças ribeirinhas. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.
SANTOS, S. C. C. **A divulgação científica presente na revista ciência hoje das crianças**: diálogos sobre o que é e quem faz Ciência. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.
SALCEDO, G. L. D. **O Desenvolvimento da consciência ambiental em crianças de 1 a 3 anos baseado no método montessoriano**. 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Saúde) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2023.
LIMA, M. E. A. **O Ensino de Ciências e a Divulgação Científica nas escolas de Ensino Fundamental em São Luís-MA**: o caso do reconhecimento da Leishmaniose Visceral. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Ambiente) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
ARAUJO, J. F. V. **Atividades de leitura orientada com crianças**: A representação de conceitos e fenômenos presentes em uma obra de Divulgação Científica. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.
ISZLAJI, C. **A criança nos museus de ciências**: análise da exposição mundo da criança do museu de ciência e tecnologia da PUCRS. 2012. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
SOUZA, D. **A relação das crianças com o Jardim Botânico**: Um espaço para Ciência. 2014 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.
PASSOS, Eliene de Freitas. **As pegadas das crianças nas trilhas do bosque da ciência: Estudo sobre a vivência das crianças na visita a um espaço não formal**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.
AGUIAR, L. A. A. **O estudo da cadeia alimentar como facilitador da alfabetização científica em crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
AGUIAR, P. L. **Waruá e o Morro da Boa Esperança**: No diálogo entre os saberes das ciências e o conhecimento tradicional indígena Dâw. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
SANTOS, S. L. **As vozes das crianças a sombra da Palmeira de Urucuri**: Um diálogo possível para Educação em Ciências. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.
SANTOS, S. D. F. **O déficit de natureza nas crianças pequenas**: A influência dos ambientes de aprendizagem. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.
JUNIOR, J. C. L. **Das imagens das crianças às imagens de ciências**: o encontro da infância com a cultura científica. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.
DUTRA, R. J. **Vozes infantis na escola**: Experiências e saberes sobre ciência a partir das culturas infantis. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
BELTRAO, G. G. B. **Saúde e infância**: o entendimento da relação saúde-doença com as experiências de vida de crianças. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
DUTRA, R. D. G. **Do rufar do tambor com crianças a educação científica**: Uma abordagem a partir da escola de arte do boi caprichoso. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2014.
ALENCAR, R. N. B. **O processo de aprendizagem das crianças por meio da música e elementos sonoros em espaços educativos**. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2015.
MORHY, P. E. D. **O sentimento de pertença nas crianças da Educação Infantil em relação a água em espaços educativos**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

OLIVEIRA, G. N. **O diálogo da criança da Educação Infantil com a ciência**: Olhares e entrelaçamentos a partir do Bosque da Ciência. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
MULULO, J. C. P. **Vozes e imaginários infantis:** Experiências e saberes sobre ciência na escola e no Bosque da Ciência. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.
SILVA, F. S. **Sensibilização ambiental com crianças da educação infantil usando o Peixe-Boi-Da-Amazônia (*Trichechus inunguis*)**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
OLIVEIRA, A. C. **O ensino de Ciências da Natureza nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Uma proposta baseada em Textos de Divulgação Científica e atividades práticas. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
SANTOS, J. T. M. **Contribuições das atividades experimentais da Revista Ciência Hoje das Crianças para a construção de conceitos científicos**. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.
MAGALHÃES, C. E. Ramos. **Divulgação Científica para o Público Infantil**: Um estudo de caso no Museu da Amazônia (MUSA). 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.
DOMINGUEZ, C. R. C. **Desenhos, palavras e borboletas na Educação Infantil**: brincadeiras com as idéias no processo de significação sobre os seres vivos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
OLIVEIRA, A. R. H. R. **O olhar da curiosidade**: Um diálogo entre os espaços não formais e alunos do Ensino Fundamental. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

Fonte: Autoria própria (2025)

A análise desse *corpus* revela um panorama promissor, ainda que fragmentado, sobre como a DC tem sido explorada no ensino de Ciências nos anos iniciais. Embora muitas produções não utilizem explicitamente o conceito de alfabetização científica, é possível identificar, em suas propostas e resultados, elementos fundamentais desse processo, como a promoção da curiosidade, o estímulo ao pensamento crítico e o desenvolvimento da linguagem científica. A diversidade metodológica e temática dos trabalhos, envolvem desde materiais impressos até espaços não formais de educação, evidenciam o potencial da DC como ferramenta pedagógica, mas também denuncia a necessidade de maior sistematização teórica que articule, de forma clara, os vínculos entre DC e AC na formação científica das crianças.

A análise dos resumos das dissertações e teses revela que a divulgação científica tem contribuído de maneira significativa para a alfabetização científica de crianças, especialmente quando se observa sua capacidade de tornar o conhecimento científico mais acessível, próximo e relevante ao cotidiano. Uma das formas mais recorrentes dessa contribuição está na articulação entre ciência e experiência vivida. Ao conectar os conteúdos científicos aos interesses e

contextos reais das crianças, a DC fortalece a percepção de que a ciência é parte integrante da vida social, cultural e ambiental, despertando o desejo por novos aprendizados. Além disso, os materiais de DC analisados priorizam o uso de linguagens claras, livres de tecnicismos, favorecendo a compreensão por públicos não especialistas, o que é particularmente importante para o público infantil, que demanda mediações mais sensíveis à sua etapa de desenvolvimento cognitivo e simbólico. A DC também recorre, com frequência, a recursos visuais, narrativas envolventes e exemplos práticos, o que amplia o potencial de engajamento das crianças e torna o processo de aprendizagem mais atrativo. Esses elementos contribuem diretamente para o despertar da curiosidade e do pensamento crítico, competências essenciais à AC, ao mesmo tempo em que incentivam a participação ativa por meio de experiências práticas, rodas de conversa, leituras mediadas e visitas a espaços não formais de ensino.

Paralelamente, as produções analisadas indicam que a alfabetização científica, mesmo quando não mencionada de forma explícita, está presente como um objetivo subjacente nas experiências relatadas. Observa-se que, ao entrarem em contato com práticas de DC, as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades fundamentais para sua formação como sujeitos autônomos e conscientes. Entre essas habilidades, destacam-se: a compreensão de conceitos científicos básicos (como evolução, clima, biodiversidade e saúde), a capacidade de analisar e avaliar informações com base em evidências (essencial para o pensamento crítico), e a aptidão para comunicar ideias de maneira clara, especialmente em contextos de diálogo e construção coletiva de conhecimento. Tais habilidades são apontadas como essenciais para a promoção da alfabetização científica (LORENZETTI, 2000; SASSERON; CARVALHO, 2008).

Além disso, emergem competências relacionadas à resolução de problemas e à tomada de decisões fundamentadas, aspectos que se entrelaçam com a noção de cidadania científica. Essa perspectiva indica que a alfabetização científica, promovida por meio da DC, ultrapassa os limites da mera apropriação de conteúdos e se configura como uma prática formativa, que visa a inserção reflexiva e ativa das crianças no mundo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, a partir da análise das teses e dissertações selecionadas por meio da revisão sistemática, a relevância da integração da divulgação científica no âmbito do ensino de Ciências durante o processo de alfabetização de crianças. Os estudos indicam que a DC, ao utilizar linguagens acessíveis, recursos lúdicos e materiais multimodais, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais à alfabetização científica, como o pensamento crítico, a curiosidade investigativa, a argumentação e a capacidade de relacionar o conhecimento científico com situações do cotidiano.

No entanto, a análise também evidenciou uma lacuna importante: embora muitos trabalhos abordem práticas de DC com crianças, poucos estabelecem uma relação direta e conceitualmente consolidada entre a DC e o processo de alfabetização científica. Isso aponta para a necessidade de aprofundar o debate teórico e metodológico sobre essa intersecção, incentivando novas pesquisas que explorem não apenas os efeitos da DC na aprendizagem, mas também os modos como ela podem ser intencionalmente planejados para promover a construção de saberes científicos desde os anos iniciais. Com isso, reafirma-se o papel da DC como estratégia potente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e aptos a participar ativamente da vida em sociedade, destacando sua importância tanto na prática pedagógica quanto nas políticas públicas de educação científica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ilda Neta Silva; REZENDE, Nerci Maria; SANTOS, Ana Paula Gomes; PUGAS, Seila Alves, PEREIRA, Débora Gene; BEZERRA, Simone Maia. A Iniciação Científica na Educação Básica: Contextos, Desafios e Possibilidades. **Revista FT**, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/a-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-contextos-desafios-e-possibilidades/. Acesso em: 20 de jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COELHO, Kelce Rosa. **Crianças como sujeitos de direitos**: um estudo crítico sobre educação infantil em documentos normativos. 2025. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Goiânia, 2025.

COSTA, Albanísia Teixeira. **Metodologias ativas e a elaboração de modelos anatômicos no ambiente educacional**: para facilitar o ensino e aprendizado de ciências no ensino fundamental. 2024. 75 f. Dissertação. Mestrado em Ciências Morfofuncionais. Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

LORENZETTI, Leonir. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. 200. 143 f. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

MAGALHÃES, Cíntia Emanuelly Ramos; SILVA, Evanilda Figueiredo Gonçalves; GONÇALVES, Carolina Brandão. A interface entre Alfabetização Científica e Divulgação Científica. **Revista Areté**, v. 5, n. 9, p. 14-28, 2012. Disponível em: https://pos.uea.edu.br/data/area/download/download/114-8.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2025.

MALINOSKI, Andressa Aparecida. **Sustentabilidade e crianças**: desenvolvimento de práticas pedagógicas para ensino de ciências. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2021.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **Annals of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciência**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/445. Acesso em: 20 de jul. 2025.

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE A SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Nazaré Costa[1]

Luciene Gomes Pimenta Cabral [2]

Ariane Maira Terhorst[3]

Rita Buzzi Rausch[4]

RESUMO

Este artigo traz uma revisão integrativa sobre o bem-estar, o mal-estar e a saúde mental do professor, com foco em estudos publicados entre 2019 e 2023. Tem por objetivo analisar as contribuições destas pesquisas na compreensão do quadro atual da saúde mental docente. A pesquisa se baseia nas contribuições teóricas de Esteve (1999), Jesus (2004), Marchesi (2008) e Nóvoa (2023), que discutem a precarização do trabalho docente, o mal-estar e os impactos emocionais na profissão. Entre os principais achados destaca-se que, apesar das dificuldades enfrentadas, muitos professores apresentam uma percepção positiva do seu trabalho. Entretanto, também revelam impactos negativos, como a precariedade de recursos, pouco suporte e o aumento da violência nas escolas, que afetam diretamente sua saúde mental. A situação aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que valorizem os educadores, melhorem as condições de trabalho e promovam o cuidado com a saúde mental dos docentes. Enfatizam a importância de gestores preparados para mitigar fatores que contribuam para o adoecimento dos professores, além da implementação de programas de suporte psicológico e de formação continuada. A pesquisa sugere que essa transformação deve começar dentro das escolas, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, a fim de criar um ambiente mais saudável para os educadores.

Palavras-chave: Bem-estar docente. Mal-estar docente. Saúde mental do professor. Impactos emocionais. Condições de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho pode ser um fator de alegria e satisfação, ou de tristeza e adoecimento. Segundo a obra *A sociedade do Cansaço*, de Byung Chul Han (2017), o atual modelo neoliberal do desempenho é uma nova forma de exploração do trabalhador, fundamentada no excesso de positividade e na ideia de que tudo é possível através do esforço próprio. Modelo que, infelizmente, está disseminado por toda a sociedade. A todo tempo, espera-se que o professor tenha um excelente desempenho, com resultados dignos de *expert*, e se as metas não são alcançadas, é dele a culpa. Entretanto, este modelo tem feito emergir o seu lado mais perverso, e os

[1] Doutoranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), nazarecostaprof@gmail.com .
[2] Mestra em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), lupimente@ofnet.com.br .
[3] Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), arianeterhorst@sed.sc.gov.br
[4] Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville (Univille), ritabuzzirausch@gmail.com

professores estão sentindo o preço na pele, pois têm desenvolvido doenças neuronais, como depressão, ansiedade e a Síndrome do Esgotamento Profissional (*Burnout*), adoecimento diretamente ligado ao trabalho. Esteve (1999, p. 57), afirma que "[...]os sintomas [da síndrome] incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa autoestima e uma incapacidade de levar a escola a sério", podendo levar o indivíduo a desenvolver sérios distúrbios emocionais.

Diante dessa realidade, este artigo busca realizar uma revisão integrativa sobre o tema, com o objetivo de analisar as contribuições dos estudos científicos voltados ao bem e mal-estar, e saúde mental do professor, realizados de 2019 a 2023, período de aumento significativo no adoecimento físico e mental dos professores, evidenciado no período pandêmico. O suporte teórico nesse campo, fica por conta de: José Manuel Esteve (1999), Saul Neves de Jesus (2004), Álvaro Marchesi (2008) e António Nóvoa (2023). A relevância do tema se sustenta na necessidade de reconhecer como o bem e o mal-estar, e a saúde mental dos docentes influenciam no exercício da profissão, fornecendo uma visão abrangente e crítica por meio da abordagem qualitativa, do tipo revisão integrativa, utilizando como base, pesquisas publicadas no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 Definindo conceitos

Os conceitos de bem-estar, mal-estar e saúde mental docente envolvem uma ampla gama de aspectos. O Dicionário Michaelis (2017, n.p.) diz que bem-estar é o "estado de boa disposição física; satisfação das necessidades físicas e espirituais. Sensação agradável de segurança, conforto e tranquilidade". Para Jesus (2004), o bem-estar do professor pode ser percebido através de sua motivação e capacidade de resiliência para enfrentar as dificuldades de sua profissão. No contexto da instituição escolar, estudos demonstram que grande parte do equilíbrio emocional dos docentes está diretamente relacionado às condições de trabalho. O bem-estar do professor é fundamental para o bem-estar dos alunos. Em relação ao docente, para Rausch e Dubiella (2013) é essencial que o próprio professor se preocupe com seu bem-estar, já que aspectos como emoção, comprometimento, vida afetiva e ética estão profundamente interligados à pessoa do professor.

Conceituando mal-estar, Michaelis (2017, n.p.) explica: “pequena alteração de saúde. Indisposição física ou moral. Situação incômoda que causa constrangimento”. Para Jesus (2004, p. 122), mal-estar “traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão”. Esteve (1999) por sua vez, considera o mal-estar docente uma doença social produzida pela falta de apoio e reconhecimento da sociedade, o que repercute negativamente produzindo desmotivação, ansiedade, estresse, depressão, absentismo e abandono da profissão. Ainda para Esteve (1999), as causas de mal-estar vão desde o aumento da carga de trabalho a responsabilização exclusiva pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino.

Como conceito de saúde mental, temos: “expressão utilizada para descrever a qualidade cognitiva e emocional de um indivíduo ou, ainda, para designar a inexistência de alguma doença mental” (Michaelis, 2017, n.p.). Gomes (2023) constatou em seu estudo com 5.614 professores, dos quais 2.217 eram brasileiros, que 27% apresentaram prejuízo à saúde mental (ansiedade, depressão, sofrimento emocional e síndrome de *Burnout*), e 27,3% afirmaram sofrer impacto também na saúde física (dores nos ombros, região lombar, braços e pernas). Pereira *et al* (2014), aprofundam esta discussão, ao apresentarem estudos realizados com professores alemães e italianos com resultados semelhantes, e afirmam que professores mais velhos, com mais horas de trabalho ou mais alunos, apresentam maior estresse ocupacional. A Organização Mundial de Saúde (Brasil, 2024) afirma que “os transtornos mentais são a principal causa de incapacidade, causando um em cada seis anos vividos com incapacidade”. Em entrevista concedida à Revista Educação, Nóvoa (2023) afirma que: “[...] a situação é muito difícil. Faltam professores. As licenciaturas atraem poucos jovens. O corpo docente está envelhecendo. Vive-se, em quase todos os países, um sentimento de mal-estar docente [...]”. Sendo o professor responsável por auxiliar no desenvolvimento dos alunos e estando sob pressões que emergem de tantos pontos, não é difícil compreender como chegamos até aqui.

3 Procedimentos metodológicos

Esta produção é de caráter qualitativo, do tipo revisão integrativa, metodologia que permite a análise e síntese de estudos já existentes sobre o tema, combinando resultados de diferentes tipos de pesquisa para obter uma visão abrangente e aprofundada do assunto. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), essa revisão

caracteriza-se por uma busca sistemática na literatura, integrando evidências de pesquisas quantitativas e qualitativas de diferentes abordagens teóricas, para identificar padrões, lacunas e tendências, com o propósito de elaborar uma síntese sobre o tema, com conclusões mais abrangentes. Para esse tipo de revisão, sugerem uma sucessão de etapas, das quais seis delas foram utilizadas nessa análise.

Na primeira etapa, identificou-se o tema, o problema de pesquisa, os descritores e a escolha do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, por ter abrangência nacional. Os descritores foram: 1º Bem-Estar Docente (D1); 2º Mal-Estar Docente (D2); 3º Saúde Mental do Professor (D3). Os critérios: (i) tipo: tese e dissertação; (ii) ano: 2019 a 2023; (iii) área: educação. Delimitou-se o marco temporal entre 2019-2023, pois os estudos mais recentes na área foram nos últimos cinco anos.

Na segunda etapa, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão de dados, tendo como objeto de estudo o bem e mal-estar docentes e a saúde mental do professor. A terceira etapa exigiu a leitura criteriosa dos resumos, para verificar a adequação e organização dos trabalhos pré-selecionados. A quarta etapa trata da categorização. Na quinta, a análise das categorias. E na sexta etapa, obteve-se a síntese do estudo, com a apresentação dos resultados obtidos.

3.1 Delineamento da pesquisa

A partir dos descritores D1: Bem-Estar Docente, D2: Mal-Estar docente e D3: Saúde Mental do Professor, foram selecionadas as pesquisas do Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no Catálogo CAPES

Autor	**Título**	**Ano**	**Modelo / Universidade**
Descritivo 1 (D1) - Bem-estar docente:			
SANT'ANNA, Gláucia M Alevato	Bem-estar subjetivo e bem-estar no trabalho: reflexões sobre a prática docente	2019	Dissertação UFRJ
ARAÚJO, Camila Afonso Ferreira de	Representações sociais da profissão docente: um estudo com professores que vivenciam o bem-estar docente	2020	Dissertação UFPE
POLI, Giovana Boicko	Bem-estar docente: desafios dos professores atuantes em escolas públicas no século XXI	2020	Dissertação UNOCHAPECÓ
PESSANO, Carolina Schaan	Docência na Educação Superior: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e da qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva	2020	Tese PUC RS
Descritivo 2 (D2) - Mal-estar docente:			
ASSIS, Camila Carolina Alves	Trabalho e mal-estar docente na educação infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO: mediações de enfrentamento dos professores	2020	Dissertação UFG
OLIVEIRA, Marília Câmara de	Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras	2021	Dissertação UNILASALLE

ISSN: 2176 - 1396

COSTA, Lana Rakel Silva da	O mal-estar docente no trabalho de professoras da educação infantil e a busca de alternativas para minimizar seus efeitos	2021	Dissertação UNISC
DAMASCENO, Jéssica Vidal	Mal-estar e sintonia: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente	2020	Dissertação USP
Descritivo 3 (D3) - Saúde mental do professor:			
DOLENCSKO, André Luís	Gerencialismo, performatividade e responsabilização: análise da gestão da Sec. da Educação de São Paulo na saúde mental dos professores, de 2015 a 2018	2023	Tese UNICAMP
VIEIRA, Camila Penha Duré	Saúde mental de professores de Educação Infantil frente à pandemia Covid-19: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande- MS no Brasil	2021	Dissertação UCDB
CAVALCANTI, Simone Alves	Trabalho docente e cultura virtual no Ensino Superior: produção e subjetividade e saúde mental de professores	2020	Dissertação UNIUBE
SILVA, Alexsandro da	Violência escolar: reflexo na saúde mental e prática docente em professores da Educação Básica	2023	Dissertação UPE

Fonte: primária (2025)

Para a interpretação dos dados, utilizamos a análise descritiva interpretativa, que busca detalhar os principais resultados, características e padrões identificados.

3.2 Caracterização das pesquisas selecionadas e analisadas

Parte do processo da revisão integrativa é selecionar, analisar e identificar os aspectos característicos, auxiliando os pesquisadores na compreensão das ideias, achados e conclusões destes estudos (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Em seguida, apresentamos os dados de entrada na presente investigação:

- Ano de publicação – Entre 2019-2023, observou-se uma (1) produção em 2019, seis (6) em 2020, três (3) em 2021 e dois (2) em 2023, evidenciando o interesse acadêmico em investigar ampla gama de fatores, com aumento significativo das pesquisas durante a pandemia, possivelmente pelos agravantes adicionais, voltando depois à estabilidade, mas mantendo o tema em discussão.
- Número de instituições por região - Observou-se a ocorrência de duas (2) pesquisas no Nordeste, quatro (4) no Sudeste, quatro (4) no Sul e duas (2) no Centro-Oeste, mostrando que há abrangência dos estudos por todo o Brasil, e sugerindo que o tema afeta a educação em âmbito nacional. O número de investigações por região pode ser justificado/influenciado pela distribuição de programas de pós-graduação na área de Educação (PPGEs).
- Número de instituições por esfera – Foram identificadas quatro (4) instituições particulares, três (3) federais, três (3) estaduais e duas (2) comunitárias. Todavia, somando as instituições públicas estaduais, federais e comunitárias, percebemos a

participação de oito (8) instituições, demonstrando que neste segmento há um olhar mais atento para a resolução de problemas que afetam a educação em nível nacional.

- Autores - As pesquisas analisadas trouxeram como ancoragem teórica, grande variedade de autores, demonstrando se tratar de um tema de ampla análise e discussão. Dentre os autores mais citados, estão Esteve (1999), e Nóvoa (2023).

3.3 Principais achados

Os estudos analisados revelam que, apesar das insatisfações enfrentadas pelos docentes, os aspectos positivos da profissão prevalecem sobre os negativos, eles conseguem equilibrar o nível de bem-estar, adaptando-se às experiências e buscando um ambiente escolar produtivo. Mesmo próximos da aposentadoria, muitos manifestam satisfação em relação a componentes fundamentais como ‘oportunidade de crescimento e segurança’, ‘relevância social da vida no trabalho’ e ‘comportamento preventivo’, o que indica algum suporte e reconhecimento no ambiente de trabalho. E reconhecem que a profissão permite cultivar relações saudáveis com alunos, colegas, comunidade escolar, e interações sociais significativas, e expressam o desejo de continuar no magistério. Conforme Marchesi (2008, p. 97), “[...] o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes”.

Sobre o mal-estar docente, os estudos destacam diversos fatores que impactam sua qualidade de vida e prática pedagógica, como a infraestrutura deficiente das escolas, a falta de recursos materiais, humanos e tecnológicos. Também, as relações entre pares são prejudicadas por diferentes vínculos empregatícios, cargas horárias, formação continuada, gerando sentimentos de injustiça. Além disso, a violência nas escolas é um fator preocupante, que gera desmotivação e até absenteísmo, afetando a relação entre professores, alunos e a qualidade do ensino.

Quanto à saúde mental docente, as pesquisas revelam uma realidade desafiadora, dada pela sobrecarga e exigências no ambiente escolar, principalmente no período da pandemia com o ensino remoto emergencial e dificuldades com as ferramentas tecnológicas, gerando estresse e cobranças (Bispo, 2022).

Os docentes apontam para a necessidade de políticas públicas de valorização salarial; a melhoria nas condições de trabalho; formação continuada; valorização dos educadores; e esforços preventivos que promovam a saúde mental e programas de suporte aos profissionais da Educação. Dentre vários pontos, salientamos a

importante contribuição de Edith Silva (2023, p. 251), ao afirmar que são necessários "gestores preparados para compreender a nocividade de determinadas imposições", levando-nos a refletir que este movimento deve iniciar dentro da escola, partindo daqueles que conhecem com profundidade a realidade do professor.

Nas proposições dos estudos analisados, vimos sugestões para promover o bem-estar e saúde mental docente, como: a continuidade de pesquisas sobre o tema; a disseminação de informações sobre saúde mental docente, para conscientização e apoio; o incentivo à reivindicação de melhores políticas públicas e programas de saúde que incluam apoio emocional aos docentes; entre outras. Tais ações são entendidas como capazes de fortalecer o compromisso dos educadores com a profissão, incentivando uma postura positiva em relação ao seu trabalho.

4 Considerações Finais

A sociedade passa por transformações que impactam todos os segmentos profissionais. O uso das tecnologias contribuem, mas também sobrecarregam. Os valores da sociedade vêm sofrendo bruscas modificações e os desafios são muitos. Os professores sofrem pressões constantes, lidando com diversos perfis de alunos, famílias pouco participativas, precarização das escolas, desvalorização profissional. Com tantos obstáculos, surgem o mal-estar e o adoecimento.

A partir desta revisão integrativa, com relação ao bem-estar docente, mesmo com desafios diários, grande parte dos professores mantém o otimismo e equilíbrio no desenvolvimento de sua profissão. No que tange ao mal-estar docente, o excesso de trabalho, as políticas públicas neoliberais, a violência escolar, as mudanças rápidas nas metodologias, tecnologias e valores sociais são causadores e agravantes. Quanto à saúde mental, o período pandêmico alavancou as pesquisas sobre o tema, dada a enorme pressão sofrida pelos professores, que tiveram que se reinventar para atender as demandas, adicionando peso sem precedentes a saúde docente.

Entendendo o homem como um ser social, que influencia e é influenciado por vários contextos, é vital considerarmos o impacto do ambiente de trabalho em sua saúde física e mental. Há muito vem sendo construído um modelo hegemônico de responsabilização do professor por todo fracasso que haja dentro da escola, o que tem levado um número cada vez maior de docentes ao adoecimento. E nesta revisão, infelizmente, encontramos dados relevantes que mostram essa realidade no Brasil e em outros países, alertando quanto à urgência em transformarmos essa situação.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Afonso Ferreira de. **Representações sociais da profissão docente**: um estudo com professores que vivenciam o bem-estar docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10679984 . Acesso em: 08 out. 2024.

ASSIS, Camila Carolina Alves. **Trabalho e mal-estar docente na Educação Infantil da rede pública municipal de Mineiros-GO**: mediações de enfrentamentos dos professores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9029411 .Acesso em: 08 out. 2024.

BISPO, Luana dos Passos. **Trabalho docente remoto no contexto da pandemia da Covid-19**: repercussões na saúde mental em professores do Instituto Federal do sertão pernambucano**.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11677252 . Acesso em: 08 out. 2024.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p-121-136, maio/ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220 .

CAVALCANTI, Simone Alves. **Trabalho docente e cultura virtual no Ensino Superior**: produção de subjetividade e saúde mental de professores**.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10728191 . Acesso em: 08 out. 2024.

COSTA, Lana Rakel Silva da. **O mal-estar docente no trabalho de professoras da Educação Infantil e a busca de alternativas para minimizar seus efeitos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11031297 . Acesso em: 08 out. 2024.

DAMASCENO, Jessica Vidal. **Mal-estar e sintonia: análises discursivas sobre as relações entre condições de trabalho e (trans)formação docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10689119 . Acesso em: 08 out. 2024.

DOLENCSKO, André Luis. **Gerencialismo, Performatividade e Responsabilização**: análise da gestão da Secretaria da Educação de São Paulo na saúde mental dos professores no período de 2015 a 2018, 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14125909 . Acesso em: 08 out. 2024.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.

GOMES, Nayara Ribeiro. **Fatores psicossociais e insatisfação com o trabalho provocam adoecimento dos professores**. Faculdade de Medicina - UFMG. 2023. Disponível em: https://www.medicina.ufmg.br/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-estao-relacionados-ao-adoecimento-de-professores-afirma-estudo/ . Acesso em: 10 out. 2024.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

JESUS, Saul Neves de. **Psicologia da Educação**. Coimbra: Quarteto, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

NÓVOA, António. **António Nóvoa**: Professores para libertar o futuro. [Entrevista concedida a] Paulo Camargo. **Revista Educação**. n. 295, jul. 2023.

OLIVEIRA, Marilia Camara de. **Os indicadores primários e as consequências do mal-estar docente em organizações escolares brasileiras.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11457704 . Acesso em: 08 out. 2024.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; PELEGRINI, Andreia; MEYER, Carolina; ANDRADE, Rubian Diego; LOPES, Adair da Silva. Estresse Relacionados ao Trabalho em Professores de Educação Básica. **Ciencia & Trabajo**, Santiago, v. 16, n. 51, p. 206-210, dic. 2014.

PESSANO, Carolina Schaan. **Docência na Educação Superior**: a importância da gestão de pessoas para a promoção do bem-estar e a qualidade de vida no trabalho à luz da psicologia positiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9727462 .Acesso em: 08 out. 2024.

POLI, Giovana Boicko. **Bem-estar docente**: desafios dos professores atuantes em escolas públicas no século XXI. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da região de Chapecó, Chapecó, 2020. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9770589 . Acesso em: 08 out. 2024.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

SANT' ANNA, Glaucia Mussa Alevato de. **Bem-estar subjetivo e bem-estar no trabalho**: reflexões sobre a prática docente. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8597164. Acesso em: 08 out. 2024.

SILVA, Alexsandro da. **Violência escolar**: reflexo na saúde mental e prática docente em professores da educação básica. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14041674 . Acesso em: 08 out. 2024.

SILVA, Edith Seligmann. Saúde mental e Trabalho: o caso dos profissionais do ensino. *In*: LIMA, Cleiton Faria; REIMBERG, Cristiane Oliveira; SILVA, Jefferson Peixoto da; LORENZI, Ricardo Luiz (org.). **Seminários**: trabalho e saúde dos professores: precarização, adoecimento e caminhos a mudança. São Paulo: Fundacentro, 2023. p. 245-264.

VIEIRA, Camila Penha Dure. **Saúde Mental de professores da Educação Infantil frente à pandemia Covid-19**: um estudo em uma escola municipal de Campo Grande - MS no Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

A PRÁXIS DO PROJETO DESPERTAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gabriela Akemi Onu Matsuda[1]

Maysa Aparecida Gonçalves dos Santos[2]

Helena Ignatti Contardi[3]

Luana Belle Toss[4]

Poliana Hreczynski Ribeiro[5]

RESUMO

O Projeto Despertar é uma iniciativa extensionista composta por estudantes do Curso de Graduação em Psicologia e Pedagogia, as ações desse projeto voltam-se para os adolescentes de escolas públicas em diferentes fases do desenvolvimento. Este trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições da práxis extensionista do Projeto Despertar na realização de um jardim com os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública paranaense. Tendo como base teórica-metodológica a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vygotski (1991), que compreende o desenvolvimento humano a partir dos processos de aprendizagem, e de Vázquez (2011), com sua concepção de práxis como transformação da realidade social. Tendo como metodologia o Relato de Experiência conjugado com a análise bibliográfica, o campo de atuação para o relato foi uma escola estadual localizada no norte do Paraná, com estudantes do ensino médio. A proposta do Jardim surgiu como forma de promover a revitalização do ambiente escolar e envolver os estudantes em uma atividade coletiva. Os resultados da intervenção foram positivos, na qual demonstrou-se um bom engajamento dos jovens para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de efetivação de uma práxis pedagógica transformadora, tanto para os alunos quanto para os extensionistas envolvidos. Conclui-se, portanto, que a extensão universitária, quando articulada a uma base teórica sólida e à escuta sensível da realidade escolar, tem grande potencial de mudança social na formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Aprendizagem. Jardim. Projeto.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Despertar teve sua origem em 2015 como parte da organização global Enactus. Em 2021, o grupo constituído por acadêmicos tornou-se

[1] Acadêmica do Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá e e-mail: ra140493@uem.br
[2] Acadêmica do Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá e e-mail: ra140451@uem.br
[3] Acadêmica do Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá e e-mail: Helena.ig.contardi@gmail.com
[4] Acadêmica do Curso de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá e e-mail: luabtoss@gmail.com
[5] Mestre e Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá e e-mail: phribeiro@uem.br

independente, configurando-se atualmente como projeto de extensão institucionalizado na universidade. Esta transição marcou uma importante evolução na identidade e atuação da iniciativa.

Com objetivo central de inspirar estudantes da rede pública, o projeto busca mostrar como os próprios alunos podem tornar-se protagonistas ativos na construção de seus futuros e na transformação de suas realidades. Para concretizar essa proposta, foram estabelecidos pilares fundamentais que orientam todas as ações extensionistas desenvolvidas nas escolas, incluindo dinâmicas interativas e discussões coletivas, sempre com clara intencionalidade pedagógica.

Os três pilares estruturantes do projeto são:

1. **Autoconhecimento:** Proporciona aos estudantes ferramentas para compreenderem suas próprias habilidades e melhorarem suas relações interpessoais. Este pilar surge como contraponto a um sistema educacional que frequentemente prioriza a formação de mão-de-obra em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo.
2. **Talento:** Desmistifica a noção de capacidades inatas, demonstrando como aptidões podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo da vida através do aprendizado contínuo e da prática deliberada.
3. **Prática Coletiva:** Após trabalhar o autoconhecimento e a identificação de talentos, este pilar ensina como transformar essas competências individuais em ações colaborativas capazes de modificar positivamente a comunidade escolar e o entorno social.

A atuação no projeto gera impacto duplo: tanto para os acadêmicos extensionistas, que aprofundam seu conhecimento teórico sobre Psicologia Histórico-Cultural em contextos educacionais reais, quanto para os alunos participantes, que desenvolvem novas perspectivas sobre seu potencial e papel social.

Um desafio específico encontrado pelo projeto ocorreu em um colégio estadual do norte do Paraná, onde se observou marcante desinteresse dos alunos pelo componente curricular "Projeto de Vida". Diante deste cenário, a equipe do Despertar propôs-se a resgatar o engajamento dos estudantes através da aplicação sistemática de seus três pilares fundamentais, combinados com dinâmicas interativas especialmente planejadas para este contexto.

1.1 Contextualização Teórico-Metodológica

O Projeto Despertar, agora vinculado à Universidade Estadual de Maringá, iniciou suas atividades em 2015 integrado à rede Enactus, com foco inicial em empreendedorismo social e soluções sustentáveis. Sua emancipação em 2021 permitiu maior especificidade no trabalho com questões educacionais, fortalecendo a relação universidade-escola pública.

Ancorado na Psicologia Histórico-Cultural e na concepção transformadora da educação, o trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições da práxis extensionista do Projeto Despertar na realização de um jardim com os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública paranaense.

Em relação a práxis, entende-se como uma síntese dialética entre teoria e prática que emerge como elemento-chave nesta mediação, transformando tanto a realidade escolar quanto os próprios extensionistas através do contato direto com os desafios da educação pública (Vázquez, 2011).

A intervenção descrita concentrou-se em uma turma do ensino médio com baixa adesão ao componente curricular "Projeto de Vida". O estudo buscou reverter esse quadro mediante aplicação dos três pilares do projeto, utilizando estratégias participativas que estimulam o engajamento dos alunos com seus processos formativos.

Diante disso, tem-se como questão norteadora: como a práxis extensionista do Projeto Despertar, materializada na criação de um jardim com estudantes do Ensino Médio, potencializou processos formativos tanto dos acadêmicos envolvidos quanto dos alunos da escola pública?

Com a tentativa de responder tal questão, recorreu-se a metodologia do Relato de Experiência (Daltro; Faria, 2019) fundamentando esta análise, compreendendo o conhecimento como construção complexa que emerge da interação entre dimensões coletivas e individuais. A experiência é tomada como objeto privilegiado de análise por constituir "fonte inesgotável de sentidos" (Ibidem, p. 227), ainda que seu relato possa ser influenciado por fatores conscientes e inconscientes (Ibidem, p. 231).

O trabalho recorre à pesquisa bibliográfica (Gil, 2016), articulando discussões sobre práxis e psicologia educacional. O referencial da Psicologia Histórico-Cultural, baseado no Materialismo Histórico-Dialético, postula que "não há um mundo humano fora da história" (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p. 14), enfatizando o trabalho como práxis humanizadora

mediada por relações sociais históricas.

Este relato descreve a intervenção extensionista voltada à jardinagem em escola pública, analisando como a práxis educativa contribuiu para a formação tanto dos alunos quanto dos acadêmicos envolvidos, destacando os aprendizados gerados por esta experiência pedagógica concreta.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. A Práxis Extensionista no Projeto Despertar

Vázquez (2011) conceitua a práxis como uma forma específica de ação humana intencional, caracterizada por seu potencial transformador da realidade social. O autor enfatiza que essa categoria pressupõe a compreensão da prática à luz da teoria, revelando assim a racionalidade implícita nas ações humanas.

Essa abordagem estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, onde ambas se constituem mutuamente. Como destaca Vázquez (2011, p. 262), "pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas trata-se de uma autonomia relativa, uma vez que [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e fim da teoria".

Trata-se de um conceito dialético que articula o ser humano e sua realidade social como totalidade. Essa concepção vincula-se tanto à dimensão ontológica da existência humana quanto ao processo de constituição social do indivíduo. Kosik (1976) desenvolve essa ideia ao caracterizar a produção humana como um "processo ontocriativo" que se materializa nas relações socioculturais:

> A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (Kosik, 1976, p. 202).

Na contemporaneidade, o termo práxis permanece pouco frequente no vocabulário cotidiano e mesmo na produção literária. Quando utilizado, muitas vezes aparece como sinônimo de prática, perdendo assim sua especificidade conceitual e obscurecendo sua

capacidade de superar ações meramente reprodutivas, mecanizadas e condicionadas pelas estruturas sociais dominantes.

A distinção entre prática e práxis apresenta complexidades conceituais significativas. Enquanto a primeira comumente é compreendida no âmbito do senso comum, a segunda exige uma abordagem filosófica. Como demonstra Vázquez (2011, p. 143) "ao colocar no centro de toda relação humana a atividade prática, transformadora do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento". Nesta acepção, a prática é concebida filosoficamente como trabalho humano criador, gerador de valor, riqueza e saber. É precisamente através dessa "atividade prática, transformadora do mundo" que a humanidade produz objetos, desenvolve formas imateriais de produção, estabelece relações sociais e, fundamentalmente, constrói sua história como processo de autoprodução (Vázquez, 2011, p. 122).

2.2. A Experiência de Jardinagem Escolar

A demanda da turma em questão se dava pela falta de interesse da maioria dos alunos em relação ao componente curricular ofertado, como o “Projeto de vida”, no qual os adolescentes de ensino público tinham uma perspectiva do futuro reduzida, o que gerava incertezas e inseguranças quanto às suas escolhas profissionais frente ao que é imposto pela sociedade.

Nesse sentido, considerando que o projeto Despertar tem como objetivo incentivá-los a serem protagonistas de suas histórias e agentes transformadores da realidade à sua volta por meio da ampliação da perspectiva de futuro dos mesmos, o trabalho foi realizado em torno dos três pilares, já mencionados: autoconhecimento, talento e a prática coletiva.

A temática dos pilares foi desenvolvida ao longo dos encontros por meio de dinâmicas, trocas de impressões e conversas. No primeiro encontro, apresentamos o projeto, os temas que seriam abordados no decorrer da aplicação, bem como o cronograma do projeto. Este momento foi um dos mais cruciais para a sua efetivação, visto que é essencial que os participantes possam conhecer os membros extensionistas e também, compreender aquilo que esperam do projeto.

Justamente por ter sido o primeiro contato com os alunos, o encontro aconteceu de maneira mais ‘descontraída e leve’. Foram realizadas duas dinâmicas: uma de apresentação, no qual foram realizadas perguntas direcionadas referente a gostos e

preferências, e uma de quebra-gelo para que fosse possível estabelecer um 'vínculo de confiança' com os alunos. Isso permitiu ao projeto notar a distinção que esse momento teve ao longo dos encontros, pois foram esses laços que os deixaram mais confortáveis e confiantes para as dinâmicas posteriores que solicitaram maior participação e expressão por parte deles.

O segundo encontro foi marcado pela discussão acerca do pilar do autoconhecimento, no qual foi trabalhado o olhar deles para si mesmos, resultando na aprendizagem de seus gostos, limites e pontos de melhoria. Nesse sentido, a estruturação desses encontros consistiu em um momento inicial, em que os alunos contaram as suas noções sobre o conceito, dando exemplos daquilo que eles acreditavam. Após isso, explicações e conversas sobre a importância do autoconhecimento foram realizadas com a finalidade de desenvolver nos alunos o pensamento crítico que os permitem se posicionar no mundo de forma mais efetiva e menos ilusória quanto às suas vontades e possibilidades. Para encerrar, foi proposta a dinâmica do "quem sou eu", com o objetivo de propor uma reflexão acerca do que foi abordado. Observou-se que o engajamento dos alunos era maior nos momentos de interação mais informal e descontraída, sendo assim, para que os eles se sentissem mais confortáveis em contribuir nos encontros, foi pensado coletivamente em tornar as trocas de ideias mais leves, dinâmicas e menos expositivas.

Ao terceiro encontro, foi discutido com os alunos sobre o pilar do talento e, inicialmente, algumas perguntas relacionadas às suas percepções acerca do tema foram feitas. Após algumas respostas, o grupo de extensionistas trouxe a distinção entre dom e talento, visto que muitos consideram ambos sinônimos. Ao longo da conversa, foi abordado sobre a influência que os elogios ao próximo podem ter em criar um ambiente favorável para que este possa desenvolver suas habilidades, além de trazer uma reflexão aos alunos a respeito da possibilidade de um vínculo entre as suas habilidades e o âmbito profissional. Ademais, discutiu-se a questão da comparação excessiva, da pressão de ser excepcional em tudo, bem como a desmotivação gerada devido a desigualdade de oportunidades. Para finalizar, foi realizada uma dinâmica chamada "Aqueles caras". A proposta de discussão sobre o pilar, realizada nesse dia, visou sensibilizar os alunos a reflexão sobre o fato de ambos os pilares já trabalhados (autoconhecimento e talento) estarem conectados, bem como sensibilizá-los quanto aos seus potenciais para protagonizarem ações, por meio de suas habilidades, com o intuito de melhorar não somente a comunidade escolar mas quaisquer ambientes em que eles estiverem inseridos.

No encontro seguinte, o terceiro e último pilar foi introduzido na conversa com os alunos: a prática coletiva. A ênfase foi dada na necessidade da administração e do respeito à pluralidade quando se vive em grupo, além de apontar o quanto as ações individuais afetam o coletivo. Assim, o foco desse pilar está no ato de transformar a sua realidade individual e plural por meio de intervenções ambientais e nas relações contextuais de convivência. E para que isso ocorresse de modo efetivo, foi fundamental que os alunos entendessem a relação que os outros dois pilares possuem com o pilar da prática coletiva, uma vez que é a partir disso que eles podem exercer e aplicar os seus conhecimentos individuais para realizar uma mudança que vise o bem coletivo. Antes de iniciar a discussão sobre a intervenção, foi realizada a dinâmica da caneta na garrafa, no qual os alunos ficaram em uma roda e cada um segurava um barbante que estava preso a uma mesma caneta. O objetivo era colocar essa caneta dentro de uma garrafa, posta ao centro da roda, através do manejo dos barbantes. Essa atividade buscou visualizar na prática o quanto a ajuda mútua é necessária para que os objetivos sejam cumpridos, por meio de uma prática conjunta e uma comunicação bem estabelecida sobre o que pode ser realizado durante o processo (Vygotski, 1991).

A partir disso, a proposta da criação do jardim surgiu em uma roda de conversa com os estudantes, no qual foi sugerida a construção coletiva de uma intervenção que pudesse beneficiar não apenas os participantes diretos do projeto, mas a comunidade escolar como um todo. Nesse momento, os alunos contribuíram com diversas ideias e, juntos, foi realizado um balanceamento para identificar qual delas traria mais benefícios e sentido para todos. A criação de um jardim, especialmente em uma área da escola até então esquecida, foi a proposta que mais ressoou entre os jovens, por representar a possibilidade de revitalizar o ambiente escolar e, ao mesmo tempo, envolver os alunos de forma prática, na qual permitiu que todos “colocassem a mão na massa”.

Com essa decisão, iniciaram-se as articulações com a gestão da escola, na busca da aprovação da diretoria e do apoio necessário para o início do projeto. Em paralelo, durante as reuniões da equipe extensionista, foi definido, com base no diálogo com os participantes, quais plantas seriam mais adequadas ao ambiente e quais materiais seriam necessários para a construção do espaço. O planejamento levou em conta não apenas critérios estéticos e funcionais, mas também aspectos afetivos e simbólicos expressos pelos adolescentes durante as conversas (Vygotski, 1991).

Durante a execução do jardim, foi possível observar como os adolescentes se engajaram ativamente nas diferentes etapas do processo: desde a preparação da terra até o plantio das mudas e a criação de pequenos enfeites artesanais para o espaço. No entanto, há de se destacar que esse envolvimento não se deu de forma homogênea. Houve momentos de resistência, desinteresse ou conflito, mas foi justamente nesse encontro e desencontros da experiência concreta que se revelaram os elementos formativos mais significativos. A mediação dos extensionistas foi fundamental para sustentar o vínculo e favorecer a participação progressiva dos estudantes com respeito no tempo e no modo de cada aluno envolvido.

Figura 1 – Pilar da prática coletiva em ação

Figura 2 – Pilar da prática coletiva em ação

Fonte: Arquivos próprios das autoras (2024).

Entre as limitações do projeto, destaca-se o tempo restrito para o desenvolvimento mais aprofundado das propostas e a oscilação no engajamento dos estudantes, o que reforça a importância de ações continuadas e integradas no campo da extensão. Tais desafios, contudo, reforçam a urgência de uma universidade comprometida com a realidade social e de uma extensão que vá além da aplicação de técnicas, assumindo-se como campo de formação ética, política e crítica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Despertar configurou-se como uma experiência concreta de práxis, compreendida como processo dialético que articula ação e reflexão em um movimento

transformador tanto da realidade objetiva quanto da subjetividade dos participantes. Esta concepção supera a mera aplicação técnica de atividades, demandando consciência crítica, mediação qualificada e engajamento contextualizado. Ao desenvolver ações centradas nos eixos de autoconhecimento, desenvolvimento de talentos e prática coletiva, a intervenção produziu impactos formativos significativos em dois níveis complementares: para os estudantes da educação básica e para os extensionistas universitários.

No âmbito escolar, o projeto constituiu um espaço pedagógico privilegiado de escuta ativa, construção de pertencimento e ressignificação identitária. A atividade de planejamento e construção do jardim transcende seu aspecto prático, convertendo-se em ato simbólico de transformação do espaço educativo. Esta experiência revelou o potencial criativo e colaborativo dos jovens quando inseridos em processos participativos de decisão. Em um contexto frequentemente marcado por vulnerabilidades sociais e horizontes limitados de futuro, a iniciativa fomenta a emergência de novos significados existenciais, permitindo que os adolescentes se reconhecessem como sujeitos históricos ativos em permanente processo de formação e transformação.

Para os universitários, a experiência extensionista assumiu caráter profundamente formativo em múltiplas dimensões. O contato direto com a complexidade do cotidiano escolar - com seus desafios estruturais, limitações institucionais e potenciais não explorados - demandou dos extensionistas o desenvolvimento de competências fundamentais: escuta sensível, capacidade de adaptação frente ao imprevisto e elaboração crítica contínua das estratégias de intervenção. Neste processo, a práxis se manifestou não como simples execução de atividades planejadas, mas como movimento reflexivo permanente que exige constante articulação entre o arcabouço teórico e as demandas concretas emergentes da realidade escolar.

Como projeção futura, reconhece-se a necessidade imperativa de ampliar e consolidar parcerias com as instituições de ensino, mediante a implementação de projetos de médio e longo prazo. Tais iniciativas devem visar: o fortalecimento de vínculos duradouros, a ampliação sistemática de espaços dialógicos e o envolvimento progressivo de toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, a extensão universitária consolida-se como locus privilegiado para a práxis acadêmica autêntica - aquela que, ao mesmo tempo em que transforma realidades sociais, promove a formação integral de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVITTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. (Orgs). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

KOSIK, Karel. A “práxis” e a totalidade. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Tradução: Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 217-250.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKI, L. S**. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madri: Visor, 1991.

HÁ QUEIXA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR? RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Dra. Mariana Datria Schulze[1]

Lethicia Herdt Schuelter[2]

Maria Eduarda Gil Alonso[3]

Vanessa Pereira[4]

RESUMO

O presente trabalho trata da elaboração de um projeto de intervenção voltado à compreensão e acolhimento das queixas escolares no contexto do ensino superior na Faculdade Ielusc, no município de Joinville/SC. O problema de pesquisa consiste em identificar e mapear as manifestações de queixa escolar entre estudantes universitários, compreendendo suas origens, fatores envolvidos e impactos na saúde mental e no bem-estar acadêmico. Como objetivo geral, busca-se promover estratégias de acolhimento, escuta qualificada e intervenção, utilizando as ferramentas da Psicologia Escolar e Educacional para melhorar o clima institucional e o suporte aos estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se realizar uma análise das demandas escolares, desenvolver ações de escuta e acolhimento, além de implementar um sistema de triagem e encaminhamento para profissionais de saúde mental, quando necessário. A metodologia adotada fundamenta-se na Pesquisa-Intervenção, com etapas de levantamento de demandas mediante entrevistas, questionários (Google Formulário) e triagens realizadas individualmente, seguidas de encontros individuais ou em grupo, conforme a necessidade de cada estudante. O embasamento teórico apoia-se nas obras de Aguiar e Rocha (2003) sobre pesquisa-intervenção, e nos autores que tratam das demandas escolares, como Patto (1993), Souza (2020) e os principais autores do projeto USP de Orientação a Queixas Escolares. Além disso, o projeto incorpora a abordagem sistêmica e inclusiva, promovendo diálogos entre o ambiente acadêmico e a rede de suporte dos estudantes. Espera-se, ao final do projeto de pesquisa, contribuir para o fortalecimento de práticas de escuta qualificada no ensino superior, expandindo as possibilidades de manejo e refletindo sobre as ações institucionais que possam transformar experiências vividas em reflexão crítica e produção de conhecimento, promovendo um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo.

[1] Coordenadora do curso de Psicologia da faculdade IELUSC; e-mail: mariana.schulze@ielusc.br.
[2] Estudante de Psicologia da Faculdade IELUSC; e-mail: 20210420@ielusc.br.
[3] Estudante de Psicologia da Faculdade IELUSC; e-mail: 20201183@ielusc.br.
[4] Estudante de Psicologia da Faculdade IELUSC; e-mail: 20200786@ielusc.br.

Palavras-chave: Ensino superior. Queixa Escolar. Psicologia Escolar e Educacional. Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A importância da formação de psicólogas para a atuação na Educação tem ganhado destaque, principalmente diante do avanço de propostas legislativas que visam inserir esses profissionais no contexto escolar (Teles, 2019). Nesse cenário, o estágio supervisionado, enquanto etapa obrigatória e formativa do curso de Psicologia, torna-se um espaço fundamental para a construção de saberes que dialoguem com as demandas sociais, promovendo uma prática comprometida ética, política e epistemologicamente.

Segundo Braz-Aquino e Rodrigues (2016), a inserção da Psicologia Escolar na formação acadêmica contribui para que as estudantes se apropriem de forma crítica sobre a atuação profissional no contexto escolar. Considerando esse cenário, a inserção no estágio específico de Psicologia Educacional e Escolar, no campo do CoExistir, no ano de 2025, ocorre como parte do cumprimento de um requisito formativo previsto na trajetória acadêmica junto à Faculdade Ielusc.

Ao analisar as demandas emergentes do campo, buscou-se maior aporte teórico e prático para as intervenções. Diante disso, durante o levantamento de materiais e informações, foi entendido que a proposta da USP, que possui um Serviço de Orientação à Queixa Escolar, é o que mais se aproxima do proposto. Após análise dos documentos e vídeos, foi ponderado o que levou a refletir sobre sua possível aplicabilidade no contexto atual da Faculdade. Essa reflexão se deu especialmente ao considerar-se que, nos últimos anos, as principais ações desenvolvidas estiveram fortemente voltadas ao acolhimento de estudantes, por meio do Plantão Psicológico (Barbosa; Coelho; Santos, 2023), e à Formação de Docentes (Santos; Salvador; Buccio, 2024).

Atualmente, emerge uma nova necessidade: mapear e compreender, com maior profundidade, o que tem se configurado como Queixa Escolar neste espaço. Trata-se de identificar os fatores envolvidos nessas manifestações, com o objetivo de transformá-los em dados que subsidiem uma prática formativa mais qualificada. Dessa forma, o campo do CoExistir se apresenta como um espaço potente para a

escuta das demandas institucionais, possibilitando não apenas a atuação, mas também a construção de estratégias que articulem os saberes da Psicologia Escolar com as necessidades reais do contexto educacional.

A partir disso, busca-se mapear as manifestações relacionadas à queixa escolar no contexto do Ensino Superior e, com base nisso, elaborar estratégias de acolhimento e escuta que possibilitem compreender essas demandas em sua complexidade, promovendo intervenções coerentes às vivências das estudantes. Este projeto tem como objetivo lançar um novo olhar sobre o cotidiano, transformando o que antes era apenas vivido em objeto de reflexão crítica e de produção de conhecimento (Patto, 1993).

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo dados do Censo de 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na cidade de Joinville/SC - localizado na região Sul do Brasil - houveram 4.993.992 matrículas realizadas no ensino superior, distribuídas entre ensino público e privado, representando um acréscimo de 5% em relação ao Censo do ano de 2022 (INEP, 2024). Foi pensando no cenário de competitividade presente no processo de ingresso ao ensino superior e os impactos na saúde mental dos acadêmicos, que o Projeto Coexistir surgiu com o objetivo de proporcionar uma experiência mais leve para esse público, contribuindo para a superação dos desafios da vida acadêmica, no ensino superior da Faculdade Ielusc, a partir da Psicologia Escolar e Educacional.

Com base nisso, o Coexistir torna-se um campo de estágio do quinto ano do curso de Psicologia da instituição. Após a inserção das estudantes no campo, em conjunto com a professora regente da disciplina, elaboram, estudam e aplicam teorias e práticas que possam beneficiar e contribuir com a comunidade em geral, assim como proporcionar experiências que nortearão as práticas das futuras profissionais.

Uma Breve História do Coexistir

Em anos anteriores, o Coexistir foi responsável por dois projetos: o “Projeto Coexistir”, em 2023, que relata a criação do Coexistir enquanto um projeto de intervenção pautado nos pressupostos teóricos, metodológicos e técnicos da Psicologia Escolar e Educacional (Barbosa; Coelho; Santos, 2023). A atuação se deu por meio de uma caixa de sugestões que tinha como finalidade identificar possíveis demandas, além de um plantão psicológico e oficinas para as estudantes e colaboradores da instituição. O grupo também realizou a produção de materiais orientativos sobre demandas do cotidiano das estudantes, além da criação de uma rede social destinada à troca de experiências e informações sobre a vida acadêmica.

No ano de 2024, foi realizado o projeto “Coexistir, Existindo Juntos: Formação de Professores”, o qual proporcionou treinamentos para os professores dos cursos de Administração, Educação Física, Enfermagem, Fonoaudiologia, Jornalismo, Nutrição, Psicologia e Publicidade e Propaganda da Faculdade Ielusc com a finalidade de proporcionar um espaço de reflexão e diálogo sobre as necessidades educacionais das estudantes e a saúde mental, tanto de alunos quanto de docentes, e delinear as responsabilidades e limites de atuação dos professores, promovendo um entendimento mais profundo de suas práticas pedagógicas (Santos; Salvador; Buccio, 2024). Para além da formação, o projeto abordou temas como a importância do autocuidado e da saúde mental na prática docente.

Coexistir e Queixas Escolares

Em 2025, as acadêmicas, juntamente com a professora orientadora, identificaram uma demanda relacionada às queixas escolares através de leituras e diálogos sobre o tema. Compreende-se a Queixa Escolar como um fator importante na vida acadêmica de um estudante. O processo de queixas escolares inicia-se quando estudantes apresentam comportamentos que chamam a atenção de professores, coordenadores ou responsáveis. Eles podem ocorrer através de dificuldades de aprendizagem e fenômenos comportamentais, como a tendência ao isolamento social (Dazzani *et al*., 2014).

As queixas escolares não devem ser tratadas como problemas superficiais, mas como indícios de questões mais profundas relativas à realidade de uma escola. Como proposto por Vigotski (1991), as dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos são, muitas vezes, reflexos das condições sociais e das relações de mediação presentes no ambiente escolar. Dessa forma, a queixa não é vista como um simples obstáculo à aprendizagem, mas como um sintoma de algo que está além do comportamento aparente.

As demandas estudantis ocorrem em todas as etapas da formação escolar de um indivíduo, inclusive no Ensino Superior. O Ensino Superior é caracterizado como um dos níveis da educação formal brasileira, que ocorre após a conclusão do Ensino Médio. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, no Art. 43 estabelece que o ensino superior tem como objetivo formar profissionais criticamente capacitados, fomentar a pesquisa e a produção científica, promover a cultura e o conhecimento, e estabelecer uma relação ativa e transformadora com a sociedade.

Ao ingressarem na graduação, as estudantes enfrentam desafios que, embora semelhantes aos de outros níveis de ensino, assumem novas complexidades. Por isso, as queixas escolares também fazem parte deste processo educativo formal, podendo partir das próprias estudantes ou das instituições de ensino. Nesta etapa acadêmica, as queixas escolares apresentadas pelas estudantes são divididas em seis matrizes principais: Serviços de Apoio ao Estudante (SAE), Ideológicas, Individuais, Institucionais, Contextuais e de Acessibilidade (Oliveira, 2019).

Tabela 1 - Matrizes principais sobre Queixas Escolares do Ensino Superior

Matriz	Descrição
Serviços de Apoio ao Estudante (SAE)	Referem-se ao apoio estudantil e incluem demandas por materiais, bolsas de permanência, como o PROUNI e o programa Universidade Gratuita, e programas de financiamento estudantil (FIES e Fundacred), baixo rendimento acadêmico, necessidade de orientação profissional, entre outros.
Ideológicas	Envolvem situações de assédio e outras questões de ordem moral, discriminação de gênero e raça, violência virtual, diferenças culturais e preceitos religiosos.

Individuais	Estão relacionadas aos processos pessoais das estudantes: a falta de organização ou de uma rotina de estudos; ansiedade relacionada ao desempenho acadêmico ou à apresentação de trabalhos e seminários; autocobrança excessiva (própria ou por parte da família, em razão de um desempenho insatisfatório); conflito ou decepção profissional; medo de não gostar ou de querer trocar de curso, dificuldade em acompanhar o ritmo da turma; desmotivação, dificuldades em disciplinas; ausência de habilidades desenvolvidas no ensino médio; dificuldades de socialização e interação com colegas e/ou docentes; insônia; falta de atenção; e dificuldades de interpretação e concentração, bem como questões cognitivas relacionadas à leitura, compreensão, escrita, atenção, memória e aprendizagem.
Institucionais	Dizem respeito à relação entre professores e estudantes, e incluem situações como excesso de carga horária das docentes, desconhecimento por parte dos docentes sobre as necessidades das estudantes, desinteresse institucional em se envolver na origem das queixas, exigências institucionais e pedagógicas e métodos de ensino adotados pela docência e/ou pela instituição.
Contextuais	Contemplam questões sócio-históricas das estudantes, como dificuldades financeiras para se manter no curso, ansiedade provocada pela mudança de cidade, divergências geracionais, estresse relacionado ao trabalho e à conciliação entre trabalho e estudos, falta de energia ou concentração para aprender e problemas familiares e/ou afetivos.
Acessibilidade	Evidenciam a escassez de recursos e adaptações necessárias, assim como a ausência de um compromisso efetivo com a inclusão, atrelado à insuficiência de políticas públicas efetivas, além de formação docente em todos os níveis de ensino.

Fonte: Autoras (2025).

Visando compreender melhor a demanda, estudou-se sobre o projeto “Orientação a Queixas Escolares”, criado Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) em 2000. Através dele, foi possível perceber que as redes de contato e relações que envolvem o indivíduo influenciam diretamente sua trajetória acadêmica. Para tanto, é fundamental enxergar o estudante não como alguém desvinculado de seu contexto, mas considerar os atravessamentos e condições que moldam sua realidade, valorizando suas capacidades e interesses, com o objetivo de potencializá-los.(Souza, 2020). Com isso, delineamos a intervenção do Coexistir para o ano de 2025. Diante do exposto, levando em consideração as queixas escolares do Ensino Superior apresentadas anteriormente, o projeto do Coexistir propõe atender às estudantes da Faculdade Ielusc que possuem demandas de queixas escolares.

A respeito do projeto em desenvolvimento, torna-se necessário discutir os processos metodológicos indispensáveis à implantação de um espaço de Orientação à Queixa Escolar (OQE). Entre esses processos, destaca-se a

importância de compreender qual espaço será utilizado, quais recursos materiais serão necessários, quantas estagiárias participarão da aplicação do projeto, qual público será contemplado, como será realizada a divulgação do serviço e o contato com esse público, bem como a definição do formato do serviço (individualizado, em grupo ou misto), entre outras questões pertinentes.

Adotou-se a Pesquisa-Intervenção (PI) como metodologia a ser utilizada no processo de estruturação do projeto. A PI surge de uma crítica ao modelo de ciência positivistas tradicional, em que se defende a neutralidade da pesquisadora e tenta-se separar o agente da pesquisa do objeto de estudo. Sendo assim a PI, é uma forma de fazer a ciência que entende como impossível ser um mero espectador do objeto de pesquisa, pois apenas o olhar e a presença da pesquisadora já promovem algum tipo de mudança ou transformação (Peres, 2019).

Ademais, faz-se uso nesta pesquisa do método materialista histórico-dialético, que é construído em uma tentativa de superar a dualidade sujeito-objeto, ou seja, uma prática que busca aprofundar de forma fidedigna a compreensão do todo, considerando o que se atravessa direta e indiretamente nos fenômenos estudados (Pires, 1997). A abordagem teórica na qual este projeto se baseia é a Psicologia Histórico-Social, propõe uma compreensão multifatorial sobre o sujeito e o sofrimento psíquico, considerando o contexto social, histórico e político em que está inserido (Souza; Andrada, 2013).

Este projeto trata-se de um projeto-piloto a fim de estabelecer um fluxo para atendimento às demandas do Ensino Superior, na qual serão atendidas pelo campo de estágio do CoExistir, no espaço do Serviço Escola de Psicologia (SerPsi) da Faculdade Ielusc. Os dados que serão levantados a partir dos atendimentos servirão como sustentação para estudar a viabilidade deste atendimento de forma contínua, bem como uma possível ampliação, na expectativa de acolher também demandas de OQE que são direcionadas ao Sistema Único de Saúde (SUS) do município.

Todos os casos que forem analisados e identificados que a demanda apresentada é relacionada com a questão escolar diretamente, serão mantidos com a equipe do CoExistir e os outros casos receberão orientações de encaminhamento com base em uma listagem de possíveis encaminhamentos

criada especialmente para este fim. A construção do serviço conforme delineado nesta proposta visa mitigar entraves burocráticos iniciais, conferindo à equipe maior autonomia para intervir, experimentar, avaliar e planejar suas ações de forma consistente e estratégica.

Foram identificados alguns projetos em território nacional que possuem foco direcionado à OQE, como o projeto liderado pelo Instituto de Psicologia da USP (Lima; Prado; Souza, 2014), que está subordinado ao Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), já possui mais de 20 anos de história e conta com uma plataforma digital própria, diversas produções científicas na área e um curso de formação específico.

Outros projetos também foram desenvolvidos, embora com uma estrutura diferente do que vem sendo realizado junto à USP, como o projeto do Núcleo de Estudos e Atendimento à Queixa Escolar (NEAQUE), na cidade de Florianópolis-SC (Oliveira; Bragagnolo; Souza, 2014) e a ação de extensão em OQE do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) (Araújo et al., 2021), entre outros.

Em relação ao planejamento para execução do projeto piloto neste ano será seguido um Fluxograma de execução especificamente construído para este projeto-piloto, o primeiro passo será a divulgação de um questionário construído através da plataforma Google Forms, que será disponibilizado em meio digital, para realizar um levantamento dentro do corpo discente, o qual permitirá identificar o interesse no serviço. Este questionário também contará com as informações de contato necessárias para permitir eventuais esclarecimentos e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Uma vez recebidos os questionários com as estudantes interessadas no serviço, será iniciado um primeiro contato em que será realizado um agendamento para a etapa seguinte, um encontro de triagem, onde serão identificadas as queixas e se elas são integralmente, parcialmente ou alheias às questões escolares. A triagem será feita com base em um documento formal e durante a mesma será entregue o contrato de prestação de serviço gratuito, que terá o seu conteúdo lido e explicado durante este primeiro contato presencial.

Após a triagem, será realizada a análise dos dados coletados e também um momento de retorno para o estudante desta análise, onde será possível convidar o

estudante a permanecer no projeto ou encaminhar o mesmo para outros serviços em caso de queixas alheias às questões escolares.

Nos casos de encaminhamento, será disponibilizado um material de apoio a listagem de diversos serviços e seus meios de contato, que poderão ser procurados pelo discente. Nos casos que forem identificadas queixas escolares, será realizado o convite para participar de um processo de orientação com a equipe do Coexistir, que poderá ser realizado em duas formas, de acordo com a demanda identificada, sendo elas individualmente e por meio de grupos.

O critério que identifica qual a forma de realização do processo orientativo será estabelecido posteriormente, a depender das queixas apresentadas pelos discentes, considerando por exemplo quantas e quais queixas foram identificadas. Uma vez definida a forma de orientação das estudantes, será realizado um conjunto de encontros voltados para o atendimento específico de cada queixa, em que se pretende realizar em cerca de 08 encontros, de 30 minutos cada. O último encontro será destinado para um encontro em que será realizado um compartilhamento de como foi experienciar as orientações por parte do discente, serão dadas orientações finais e realizado um fechamento do processo.

Uma vez finalizado o fechamento dos encontros, será iniciado o processo de construção de um relatório que servirá de base norteadora para a construção do projeto principal, que se voltará para os casos de OQE que são encaminhados ao SUS no município.

O percurso comum da intervenção inicia com uma triagem, realizada de forma individual e com duração de 30 minutos, que tem o objetivo de verificar se o caso se trata de uma demanda escolar ou não. Em seguida, já com este recorte delimitado, haverá, caso necessário, o contato com a coordenação do curso, psicopedagoga e/ou professores.

O atendimento aos estudantes que possuírem uma demanda escolar será realizado em oito ou dez encontros, em que serão abordadas estratégias para lidar com a queixa, a partir de um plano individual. Os encontros poderão ser realizados individualmente ou em grupo, de acordo com a necessidade do estudante. Por fim, o encerramento do atendimento pode se dar com ou sem encaminhamento para profissionais de saúde mental, do esporte, aulas particulares, e outros acompanhamentos específicos (Souza, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto-piloto de Orientação à Queixa Escolar (OQE) no Ensino Superior surge da escuta atenta às demandas das estudantes e da compreensão de que as queixas escolares, frequentemente associadas à Educação Básica, também se manifestam de forma intensa e complexa na universidade. A partir das vivências no campo de estágio do CoExistir, foi possível reconhecer que essas queixas não dizem respeito apenas ao desempenho acadêmico, mas refletem atravessamentos sociais, institucionais e históricos.

Embora o projeto ainda esteja em fase piloto, os passos descritos apontam para a viabilidade de sua continuidade e ampliação nos próximos anos, especialmente diante da carência de políticas públicas que atendam às especificidades da saúde mental no Ensino Superior. A sistematização das experiências e o registro cuidadoso dos dados coletados ao longo do processo permitirão avaliar os impactos da proposta, bem como subsidiar futuras ações, inclusive no diálogo com o Sistema Único de Saúde (SUS).

Ao desenvolver este projeto, reafirma-se o papel da Psicologia Escolar e Educacional como uma área comprometida com a produção de sentidos, com a formação ética e crítica e com a construção de práticas que rompam com a lógica individualizante e patologizante do sofrimento acadêmico. O percurso formativo das estagiárias também é atravessado por esse processo, reafirmando a potência dos estágios como espaço de experimentação, reflexão e engajamento com a realidade.

REFERÊNCIAS

Livros com 1 autor:
CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Livros com 2 autores:
GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo:** uma nova abordagem para a educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Livros com 3 autores:
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2017.

Livros com mais de 3 autores:
MOROSINI, Marília *et al*. **Internacionalização da educação superior:** práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso:
FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Trabalhos de eventos:
HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 16 de mar. 2023

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

A EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NA PRODUÇÃO DE UM BIOCOMBUSTÍVEL: Um Auxílio na Recomposição da Aprendizagem.

Célia do Rocio de Jesus Valente[1]

Nathally Stefanny Bueno[2]

Samara Letícia Moreira da Costa Leite[3]

RESUMO

Este trabalho propõe uma atividade engajadora para os estudantes do curso Técnico em Química para promover ou auxiliar no processo de recomposição da aprendizagem. É fato que a presença do vírus Sars-CoV-2 (Covid-19) por todo o planeta com inúmeros casos confirmados e crescentes no ano subsequente levaram as autoridades a se mobilizarem por ajuda mútua no combate ao vírus da Covid-19. A área da saúde teve grandes impactos e desafios como foram observados na época. Outra área com grandes impactos foi a educação, e os desafios foram imensos e continuam até os dias atuais. Ainda hoje é possível observar claramente a extensão dos problemas causados pela disseminação do vírus Sars-Cov-2 nas áreas da saúde e educação, bem como as consequências para todos na sociedade atual. A experiência foi realizada na escola pública CEEP Curitiba com alunos do 3º Ano do Novo Ensino Médio Profissionalizante do curso Técnico de Química e os resultados obtidos foram promissores. Os estudantes se mostraram mais comprometidos com as atividades se comparados com os estudantes que ainda foram inseridos nos caminhos da iniciação científica. Este método permitiu aos estudantes fazer descobertas significativas e a refletir sobre elas, além de promover o trabalho colaborativo e do interesse em acompanhar o nível de seu desempenho.

Palavras-chave: Recomposição da aprendizagem. Aprendizagem significativa. Competências. Habilidades. Educação profissional.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa orientar estudantes do 3º Ano de Química na iniciação científica inspirados na frase de **Antoine Lavoisier** - *"No universo nada se cria, nada se perde, tudo se transforma",* de modo a promover um caminho seguro de descobertas e o interesse por atividades pedagógicas buscando minimizar as

1 Mestranda em Engenharia e Ciências dos Materiais (UFPR), Pós graduada em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (FACINTER) – Graduada em Química Industrial (PUCPR) – celia.valente@escola.pr.gov.br
2 Aluna do Ensino Técnico - nathallybueno2507@gmail.com
3 Aluna do Ensino Técnico - samaraleticiamcl@gmail.com

defasagens de aprendizagem ocorrida no período da pandemia. Segundo **Santos e Gomes** (2021) pandemia é uma doença epidêmica de disseminação mundial. Já, **Magalhães e Machado** (2014) comentam a busca da capacidade dos serem humanos de modificar o ambiente e aumentar sua sobrevivência, porém, os microrganismos também se adaptam a nova realidade:

> Assim, com o tempo, os humanos modificam o ambiente onde vivem aumentando as chances de sobrevivência. Os microrganismos também se modificam para aumentar as suas chances. Assim, outros seres evoluem e se estabelece um ciclo.

O pesquisador **Da-Glória** (2014) estudou a interação entre a biologia e o ambiente na história dos hominínios e das variações no ambiente natural e cultural que promoveram e persistem produzindo variações no nosso ciclo de vida e, o ritmo intenso provocado sobre o estilo de vida nos últimos tempos. **Marsetti e Vergara** (2022) e **Almeida** e colaboradores (2023) relatam sobre os profissionais que estiveram na linha de frente no atendimento a pacientes com Covid-19, as marcas traumáticas que a pandemia provocou e a necessidade do suporte emocional aos profissionais nos anos seguintes. **Werneck e Carvalho** (2020) citam o impacto da Covid-19 e os desafios para o Brasil que desconhecia sobre as características de transmissão e, do cenário social de grande desigualdade e precariedade de habitação e saneamento. **Dias e Ramos** (2022) citam a educação como uma prática social que busca constantemente desenvolver o ser humano e todas as suas competências.

Durante o tempo da pandemia da Covid-19, a área da educação sofreu grandes e inúmeras dificuldades para garantir o direito à educação para todos, conforme consta na **Constituição Federal**, nos artigos mostrados a seguir:

> *"Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (...).*
>
> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola é o local onde ocorre o desenvolvimento dos estudantes e o processo de aprendizagem. As experiências propostas no período educacional e aquelas trazidas

consigo, como as sociais, culturais, afetividade, cognitivas facilitam a inserção dos estudantes no mundo, onde as transformações ocorrem, consolidando o saber numa aprendizagem significativa. Essas experiências passam pelo trabalho do professor que planeja sua aula e atividades com intenções de atingir os objetivos traçados. E dessa forma, promover o conhecimento e desenvolver habilidades e competências requeridas no processo de aprendizagem. O papel da escola continua, porém, num espaço diferente, levando em consideração inúmeros fatores, como o distanciamento, das condições de cada estudante, dos profissionais da educação e das consequências da disseminação do vírus Sars-Cov-2. Segundo a **UNESCO** (**Informe nº 1** – F. Carlos Chagas), na Educação Básica 81,9% dos alunos deixaram de comparecer nas escolas, percentual que equivale a cerca 39 milhões de pessoas. No mundo, essa soma corresponde a 64,5% dos estudantes. Nesse período pandêmico, a maioria da população ficou em casa e as aulas presenciais suspensas. Com isso, os profissionais da educação tiveram suas vidas impactadas pela responsabilidade de dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem com o objetivo de "*reduzir o prejuízo educacional e a preservação do direito à educação"*.

Ainda hoje, nota-se o impacto causado pela pandemia em nossos estudantes. No Paraná, as escolas públicas buscam e traçam ações que minimizem os efeitos da pandemia. A Secretaria de Educação do Paraná (SEEDPR) promove a formação para professores e pedagogos, direção e técnicos da secretaria através dos Grupos de Estudos **Formadores em Ação** com temas próprios da educação e da necessidade relativa a cada grupo. A Secretaria também implementa e instrui o trabalho pedagógico com vistas a promoção da recomposição da aprendizagem, conforme o texto contido na **Orientação nº 02/2025 – Deduc/Seed** e dispõe no item 1.1 que:

> Orienta sobre os encaminhamentos para o trabalho pedagógico com a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, nas unidades curriculares de Recomposição de Aprendizagem - Língua Portuguesa, Recomposição de Aprendizagem - Matemática e Estudo Orientado I, no 9.º ano do Ensino Fundamental e na 3.ª série do Ensino Médio.
> A recomposição da aprendizagem deve assegurar o direito à aprendizagem, possibilitar a superação das defasagens e o avanço dos estudantes no desenvolvimento das habilidades e competências que devem ser alcançadas em cada etapa da Educação Básica, consideradas as definições estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e no Sist. de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Porém, na educação profissional, a recomposição da aprendizagem ocorrerá apenas

com os professores da Língua Portuguesa e de Matemática já existentes, sem o auxílio da Docência II, como previsto para o Novo Ensino Médio (**NEM**) da Educação Básica. Assim, este trabalho é justificado pela necessidade dos demais professores atuarem como multiplicadores na entre ajuda aos profissionais da Língua Portuguesa e de Matemática, no desafio de superar a defasagem da aprendizagem e no avanço do desenvolvimento dos estudantes.

O objetivo específico é propor uma atividade na área da Química, e através da **experimentação investigativa** incentivar os estudantes a caminhar de maneira mais autônoma e desenvolver habilidades e competências exigidas para o mundo do trabalho. E, como objetivo secundário minimizar as deficiências no processo de aprendizagem por meio da iniciação científica proposta. A experiência foi realizada na escola pública CEEP Curitiba com alunos do 3º Ano do curso de Química do **NEM** profissionalizante.

2 DESENVOLVIMENTO

Para implementar esta atividade contou-se inicialmente com a proposta do **CEEP CURITIBA** na oferta da **19ª Mostra de Trabalho** promovida com o intuito de desenvolver e promover o conhecimento junto aos estudantes e mostrar a todos da comunidade escolar os frutos do conhecimento adquirido pelos mesmos, de forma visível e mensurável a aquisição do saber científico. É importante salientar que nas mostras de trabalhos realizadas anualmente, inúmeras instituições de ensino superior e empresas que oferecem oportunidades aos estudantes marcam presença no evento, além da comunidade escolar (pais, professores, funcionários e moradores locais).

2.1 Escolha do tema e orientação

Inicialmente os estudantes escolheram um tema para pesquisar e buscaram o apoio de professores para a orientação do estudo. A escola disponibiliza toda orientação e regras para os participantes no site CEEP CURITIBA. Os professores orientadores podem ser de qualquer curso e componente curricular. A função do professor orientador é analisar, discutir a proposta e uma vez definidos os critérios,

oportunizar as atividades experimentais que conduzam ao fortalecimento e aquisição do conhecimento (reserva de laboratório, reagentes, equipamentos e acompanhamento dos estudantes, no contraturno. Para este trabalho, os estudantes propuseram a produção de um biocombustível à base de óleo de mamona com a perspectiva do plantio em regiões de bom desenvolvimento dessa cultura, conforme pesquisa realizada.

2.2 Orientação da pesquisa e produção do Projeto

Nesta etapa os estudantes são orientados em como realizar pesquisas direcionadas para a produção do projeto e dos locais onde realizar a busca das informações. Na sequência são orientados no cuidado com a produção de textos (próprios) e a Lei dos Direitos Autorais nº 9.610/98, é a etapa mais demorada, pois as pesquisas são criteriosas e os estudantes possuem grande carga de trabalho nas demais disciplinas. Por isso, também é preciso cobrar a produção da pesquisa e incentivá-los ao mesmo tempo para que não desanimem no meio do processo. Como foi uma experiência nova para os estudantes eles realizaram duas propostas paralelas, uma produção do biocombustível utilizando o óleo de mamona e outro com óleo de soja.

2.3 Escolha da proposta de produção de biocombustíveis

Durante as pesquisas, os estudantes tiveram contato com muitas propostas para a produção de biocombustíveis. Nestes momentos, a orientação do professor é essencial para a condução da melhor escolha, visando a segurança e a disponibilidade de reagentes e equipamentos nos laboratórios.

Os estudantes escolheram a produção do biocombustível através do processo de aquecimento com refluxo, como esquema mostrado nas **Figuras 1**, Esquema do funcionamento do sistema em refluxo e **2** da experimentação realizada no laboratório com óleo de soja e de mamona. A técnica é empregada quando não se deseja perder os solventes, reagentes e nem o produto utilizado na reação durante o aquecimento, desta forma, os reagentes atingem o ponto de ebulição (PE) e retornam ao meio reacional condensando seus vapores ao entrar em contato com o condensador em

refluxo.

Figura 1 - Esquema do Sistema em Refluxo

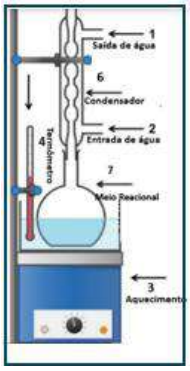

Fonte: Valente, 2025.

Figura 2 - Produção do Biocombustível

Fonte: Valente, 2025.

2.4 Materiais e Método

As experimentações foram sendo realizadas em duplicadas uma realizada com o óleo de soja e com o óleo de mamona, ambos, *in natura*. Os equipamentos utilizados na experimentação investigativa foram a Balança analítica, Condensadores tipo Allihn, Balões de fundo chato, suporte universal, Pinças para fixação, Mangueiras de silicone, Chapas de aquecimento com termostato, Provetas e Copos de Becker para medir e transferir volumes, funil tipo Pera para separar o biocombustível dos demais produtos obtidos no processo pela diferença de densidade, cacos de porcelana para evitar uma ebulição turbulenta e Vidros de relógios, pipetas plásticas de Pasteur e celular para registrar a experimentação. E, os reagentes foram os óleos de soja e de mamona, álcool metílico, Hidróxido de potássio e fósforo.

2.5 Metodologia

Para a realização da experimentação foram seguidas as seguintes instruções:

1. Medir 100ml de óleo de mamona em proveta e transferir para o balão (**A**).
2. Pesar 1% de Hidróxido de potássio p.a. em relação ao peso do óleo de mamona e dissolver em 36 ml de álcool metílico p.a. (**B**).
3. Após a dissolução completa da mistura **B**, transferir para a mistura **A** e homogeneizar a mistura (**C**), levar para aquecimento por 6 horas em refluxo. Após 6 horas de aquecimento, desligar o sistema e deixar esfriar completamente.

4. Separar as duas fases distintas da mistura **C** e identificá-las.
5. Realizar as análises organolépticas, a combustibilidade do produto e anotar as conclusões observadas.

3 Resultados e Discussão

Os resultados obtidos na experimentação foram considerados satisfatórios, levando-se em consideração o produto obtido. O engajamento dos estudantes frente as descobertas realizadas e o desejo de ir além do que fora proposto. Os resultados da experiência são comentados a seguir, conforme produto mostrado no **item 2.3** da Figura 2 – Produção do Biocombustível. Para a caracterização do produto foram realizados através dos testes organolépticos, na primeira fase, como os de visão, olfato, textura e de combustibilidade.

3.1 Visão

O produto obtido apresenta duas fases bem distintas, sendo uma fase de transparência expressiva (biocombustível) e outra parcialmente turva (glicerina e demais subprodutos), conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Biocombustível de óleo de Soja e Mamona, respectivamente

Fonte: Valente, 2025.

3.2 Odor

O odor do produto obtido é próprio de combustíveis, porém, sem cheiro desagradável que indique contaminação ou mesmo a degradação do biocombustível devido a interferência de subprodutos indesejáveis.

3.3 Teste da Textura

O produto biocombustível ao ser tocado dá a sensação de maciez, leve e sem detecção de outras substâncias sentidas pelo toque.

3.4 Teste da Queima

Os combustíveis podem ser analisados pela sua combustibilidade, confirmando assim a sua função de gerar energia. A coloração da chama também fornece informações importantes quanto a presença de substâncias indesejáveis. Por exemplo. Uma chama amarelada indica uma reação de combustão incompleta e, portanto, fornecerá menos energia, ou ainda, indica a presença do elemento carbono em sua constituição, o que não é esperado. Já, uma chama azul indica uma reação de combustão completa e ausência de elementos indesejáveis. A reação de queima mostrada abaixo evidencia duas experiências realizadas, com resultados diferentes, significando que em um dos processos a reação desejada não ocorreu. Uma questão que precisa de mais tempo para averiguação (segunda fase dos testes de caracterização). Os testes realizados de queima são mostrados nas Figuras 4 e 5.

Figuras 4 e 5 - Queima de **combustão incompleta** (alaranjada) indicando a interferência de subprodutos e da **combustão completa** (azul) do biocombustível de fonte de energia esperada.

Fonte: Bueno e Leite, 2025.

Fonte: Bueno e Leite, 2025.

4. CONCLUSÃO

Após os estudos realizados, os resultados obtidos através da experimentação investigativa concluídos, é possível afirmar com segurança que os objetivos

específicos e secundários propostos foram alcançados. Lembrando que o objetivo específico desta atividade é o de *incentivar os estudantes a caminhar de maneira mais autônoma e assim desenvolver as habilidades e competências exigidas para o mundo do trabalho e* minimizar as deficiências no processo de aprendizagem por meio da iniciação científica*.* Isso se concretiza pelos resultados obtidos, postura dos estudantes, como as habilidades e competências requeridas para o mundo do trabalho, além do crescimento pessoal ao tecer olhares para áreas de trabalho desejadas. Já, os objetivos secundários foram possíveis de se observar quando os estudantes se deram conta de suas fragilidades em termos do conhecimento científico, que se mostraram nas deficiências no processo de aprendizagem, porém, em momento algum desistiram da proposta em função das dificuldades impostas pela falta do conhecimento. Ressalto ainda que a construção do conhecimento por parte dos estudantes se efetiva toda vez que analisam os resultados obtidos, de modo a justificá-los ou propor outras análises para confirmá-los. Com isso é possível observar um estreitamento entre os diversos componentes curriculares devido as discussões realizadas para compreender algo que não sabiam ou mesmo lapidar um conhecimento já adquirido de modo superficial. Exemplo, são o estreitamento entre a Língua Portuguesa, devido às inúmeras leituras em função da revisão bibliográfica e a Matemática, na busca de cálculos para realizar o estudo sobre o rendimento, proporções, densidades, volumes e massas desejadas na estequiometria de suas experiências (quanta discussão e até desentendimentos). E, ainda pode-se acrescentar uma melhora significativa no relacionamento entre professores e estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia da iniciação científica aliada a experimentação investigativa na Química se mostra um ferramenta valiosa para se garantir uma caminhada de sucesso por parte dos estudantes para a aquisição ou fortalecimento do processo de aprendizagem e das habilidades e competências requeridas para o mundo do trabalho. Os resultados obtidos mostraram na experimentação investigativa uma excelente oportunidade para promover e auxiliar o processo da recomposição da aprendizagem. Salienta-se ainda, as oportunidades que os estudantes adquirem na

construção de um trabalho de cunho científico, no modo colaborativo, acrescendo o ganho significativo de tempo, relacionamentos que se concretizam e promovem um amadurecimento de relações importantes para um futuro profissional promissor.

REFERÊNCIAS

SANTOS, E. S.; SANTOS, C. P.; GOMES, R. D. **Conc. de saúde em tempos de epidemia/pandemia:** Revisão de literatura. Brazilian J. of Development, 2021.

MAGALHÃES, S. S. A. y MACHADO, C. J. **Conceitos epidemiológicos e as pandemias recentes: novos desafios**. Cad. Saúde Colet. n. 22, R. J. 2014.

DA-GLÓRIA, P. **Evolução da História de Vida Humana.** UFPA, 2014. <https://www.researchgate.net/publication/312664231>

MARSETTI, M. M. & VERGARA, C. **Vozes da Pandemia: Narrativas da Linhas de Frente no Atendimento a Paciente com Covid-19**. Rev. Brasileira de Doenças Infecciosas – Vol. 26, 2022.

ALMEIDA, L. G. *et al*. **Desafios e Experiências por Profissionais de Saúde no Enfrentamento à Covid-19**. Rev. Brasileira de Doenças Infecciosas, 2023.

WERNECK, G. L. & CARVALHO, M. S. **A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada**. Cad. De Saúde Pública, 2020.

DIAS & RAMOS **A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., R.J., v.30, n.117, p. 859-870, 2022.

FUND. C. CHAGAS - **Educação escolar em tempos de pandemia** Informe nº 1 - https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf . Acesso 18/07/25.

SEEDPR - **Orientação nº 02/2025 – Deduc/Seed, 2025.** https://drive.google.com/file/d/19GEq36SWPBz6o4GmwXE-o6usBuXesQ5m/view?usp=sharing

CONSTITUIÇÃO FEDERAL – 1988 Acesso em 15/07/25 https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1503907193/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988

AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA: AS INICIATIVAS DOS PROFESSORES/ESCOLAS PARA ATENDER AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO 1º AO 3º ANO, NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Lahuama Dinamarques de Lima[1]

RESUMO

A pandemia da covid-19 acarretou muitas transformações no mundo e a educação não ficou fora disso. Durante o isolamento social muitas medidas foram adotadas para que as crianças continuassem aprendendo, mas somente no retorno ao presencial é que os professores puderam se dar conta dos impactos gerados. Diante desse cenário, eles tiveram de adaptar suas práticas de ensino. Logo, a pesquisa tem por objetivo caracterizar a prática pedagógica dos professores de educação básica – Fundamental I -, dos 1º aos 3º anos, no retorno às aulas presenciais, tendo em vista elaborar cadernos de experiências para viabilizar a troca de experiências entre eles. Para alcançar tal objetivo, foi necessário, na primeira etapa, realizar uma pesquisa de estado da arte, para mapear estudos e artigos já existentes sobre o tema, que apresentou que ainda não havia dados sobre as práticas adotadas pelos professores. Em seguida, na segunda etapa, foi necessário localizar professores e escolas que estivessem disponíveis para realizar a pesquisa e, por fim, a terceira etapa foi realizar a coleta de dados, a partir das observações de experiências e das entrevistas. Foram entrevistados, ao todo, cinco professores do 1º ao 3º ano. Em suas respostas, todos apontaram para a alfabetização e as habilidades, que eram para terem sido desenvolvidas na Educação Infantil, como os maiores desafios no retorno ao presencial. Diante disso, os professores passaram a adotar estratégias como, por exemplo: jogos de alfabetização, caderno de caligrafia, atividades em grupo, uso de materiais concretos e recicláveis, massinha de modelar, jogos que trabalham a cognição etc. Portanto, com o registro de todas essas práticas, foi possível elaborar um caderno de experiências, que tem por propósito viabilizar a troca de experiências entre os professores a respeito da educação no pós-pandemia.

Palavras-chave: Pós-pandemia. Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O vírus da Covid-19 surgiu no final de 2019, mas foi em março de 2020 que ele se espalhou e a pandemia foi oficialmente decretada. Houve, então, consequências não só para o âmbito sanitário e tantos outros, mas também na educação. Com a obrigatoriedade do isolamento social, as escolas tiveram que fechar e os educadores se viram diante da questão de como continuar ensinando à distância. Diante desta questão, surge o projeto de pesquisa da

[1] Graduanda em Pedagogia, PUCPR, ladinamarques@gmail.com

professora doutora Pura Lucia Oliver Martins[2], intitulado "*A reconfiguração da prática pedagógica dos professores frente às demandas da educação no contexto da pandemia: da prática presencial à remota, princípios orientadores para a formação docente*", aprovado pelo CNPq no programa de Produtividade em pesquisa, Chamada CNPq Nº 4/2021 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ, com vigência até 2025. Esse projeto levou à presente pesquisa, intitulada *"Aulas presenciais pós pandemia: as iniciativas dos professores/escolas para atender as crianças do Ensino Fundamental I do 1º ao 3º anos, no retorno às aulas presenciais"*, que toma como objeto de estudo as iniciativas dos professores de 1º ao 3º ano, na reconfiguração da prática pedagógica – Didática Prática (MARTINS, 2016) - modalidade remota, no enfrentamento dos desafios para a educação em tempo da pandemia Covid-19 e pós-pandemia, assim problematizado: O que muda e o que permanece das atividades remotas, agora no retorno ao presencial?

Com efeito, todas essas questões indicam a importância de realizar o levantamento e a sistematização das iniciativas dos professores/escolas para darem conta dos desafios colocados pelo isolamento social imposto pela pandemia que assolou o mundo, não obstante as condições objetivas de trabalho nem sempre favoráveis. A presente pesquisa focalizará a prática pedagógica desenvolvida pelos professores/escolas no retorno às aulas após a Pandemia. Consideramos que o momento de retorno ao presencial implica também em um desafio. É um "novo normal". Iniciar o acadêmico na pesquisa científica nesse momento histórico e com essas questões trará uma contribuição importante, além da iniciação na pesquisa científica, também para sua formação como professor que irá atuar na educação básica.

Para contextualizar o objeto de pesquisa, foi realizado um levantamento do estado da arte acerca do tema à procura de artigos e teses já existentes sobre o retorno às aulas presenciais na pós-pandemia. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 41-42):

> O termo estado da arte resulta de uma tradução literal do Inglês, e, conforme a autora, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área (...) Esses estudos são

[2] O presente trabalho é fruto da pesquisa de Iniciação Científica realizada com a professora Pura Lucia Oliver Martins. Doutora em Educação, professora da PUCPR, pura.oliver@pucpr.br

justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.

O levantamento do estado da arte foi essencial para mostrar discussões acerca do retorno às escolas no período pós-pandêmico, além de trazer reflexões, sob o ponto de vista docente, sobre as práticas adotadas no ensino pós-pandemia. Contudo, foi possível constatar que ainda não há muitos artigos que reflitam sobre a realidade vivenciada pelos professores no dia a dia escolar pós-pandemia e quais práticas eles têm adotado para contornar os impactos ocasionados pela pandemia na vida das crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, essa pesquisa busca justamente trazer à luz as práticas adotadas neste momento por esses professores, a fim de elaborar um caderno de experiências para viabilizar a troca de experiências entre eles. Para tanto, foi necessário contatar professores de 1º ao 3º para conhecer a realidade que eles vivenciaram pós pandemia e quais foram as práticas adotadas para contornar as dificuldades que surgiram em decorrência do ensino à distância.

Para alcançar isso, a presente pesquisa tem por objetivo geral sistematizar princípios orientadores para a formação teórico-prática de professores, como expressão das relações sociais desse momento histórico, a partir das iniciativas dos profissionais da educação (professores, pedagogos, diretores, colaboradores) de diversas instituições educativas, tendo em vista contribuir com a interlocução entre os cursos de formação de professores e a escola básica na reconfiguração da prática no retorno às aulas presenciais após o período pandêmico. Como objetivo específico, a presente pesquisa busca caracterizar a prática pedagógica dos professores de educação básica – Fundamental I -, dos 1º aos 3º anos, no retorno às aulas presenciais, tendo em vista elaborar um caderno de experiência para viabilizar a troca de experiências entre eles.

2 METODOLOGIA

Para a metodologia dessa pesquisa, em um primeiro momento, seguindo o cronograma da pesquisa, foi realizado um levantamento de estudos já realizados sobre o retorno às aulas presenciais no pós-pandemia. Foi utilizado o levantamento de pesquisa do tipo estado da arte, a fim de mapear artigos e teses que abordassem o tema pós-pandemia para a prática docente. Para fundamentar essa etapa, foi utilizado o estudo de Romanowski e Ens (2006, pg. 41) que trazem em seu artigo sobre o que é o estado da arte:

> Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985). Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, segundo Rocha (1999).

Para a pesquisa de estado da arte, foram utilizadas as bases de dados SciElo e Portal Capes Periódicos. Para as palavras chave foram consideradas: ensino fundamental, pedagogia, pós-pandemia, ensino, educação, educação básica. O recorte de tempo abrangeu artigos escritos de 2020 até 2023, ano em que o levantamento foi realizado. Foram desconsiderados artigos que estivessem fora do recorte de tempo e do objeto da pesquisa e que não fossem em português. Observando esses critérios, foram selecionados 36 artigos para análise e destes, apenas 6 foram utilizados para o meu estudo. Para melhor organizar, uma tabela foi criada considerando: título, autor(a), ano, objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos, teóricos, metodologias e resultados.

Em um segundo momento da pesquisa, após a construção da tabela com os artigos levantados e analisados, foi considerado, junto à orientadora, que o campo de pesquisa seriam escolas das redes pública e privada do Estado do Paraná, especialmente a cidade de Curitiba e região metropolitana. A partir desse momento, iniciamos a busca por escolas e/ou professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental que pudessem nos receber para observação de suas aulas e realização de entrevistas. Inicialmente, retornei à escola municipal que outrora eu havia visitado para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) 2022/2023. Lá consegui o contato com uma

professora que na época do retorno ao presencial estava atuando no 2º ano e um professor mediador. Além disso, consegui o contato de duas professoras de escolas públicas que atuavam no 2º ano, uma professora de escola particular que atuou no 2º ano como regente e como professora de ciências nas turmas do 1º ao 3º ano e uma professora de reforço escolar que trabalhou com turmas do 1º ao 3º ano.

Em um terceiro momento, tendo já contatado os professores, realizei a coleta de dados utilizando um roteiro semiestruturado para tal. Para preservar o anonimato da identidade dos professores, irei identificá-los com nomes de flores. Esperava conseguir realizar a observação das aulas presenciais, contudo, não foi possível por conta da demanda que todos os professores apresentavam em sua rotina na época. Diante dessa questão, tentei conseguir observar, mediante as respostas apresentadas, as práticas adotadas por estes professores no período pós pandemia. Diante dos dados coletados, como registros das aulas ministradas, atividades criadas e jogos utilizados, foi possível construir o caderno de experiências.

3 RESULTADOS

Na ***primeira etapa***: Levantamento de estudos já realizados sobre o ensino no retorno às aulas presenciais, tendo em vista mapear a produção científica sobre o tema, suas tendências e limites. (I) Leituras sobre a modalidade de pesquisa “estado da arte” (Romanowski; Ens, 2006), “estado de conhecimento”; (II) orientação sobre os procedimentos de acesso ao Portal Capes e indexadores de revistas científicas para a realização desse levantamento. Diante disso, foram analisados 36 artigos, e, após uma análise mais refinada seguindo os critérios anteriormente mencionados, apenas 6 compuseram a tabela. Essa etapa foi muito importante, porque, através dela, foi possível ter uma expectativa do que se apresentaria na coleta de dados com os professores. A **segunda etapa**: Definição do campo de pesquisa buscando escolas públicas e particulares que possibilitem a observação das atividades como também entrevistas com seus professores. Em conversas com a orientadora, conforme o cronograma, foi decidido procurar por escolas públicas e privadas que pudessem nos receber. Inicialmente, contatei a escola

pública que eu já havia visitado anteriormente para o PIBIC 2022/2023, onde pude realizar mais uma visita e entrevistar uma professora do 2º ano. Com ela, usei um roteiro semiestruturado de perguntas, que nortearam a conversa, onde foi possível observar, sob o olhar da professora (que irei nomeá-la como professora Orquídea), que no ano de 2022, quando retornaram para o presencial, ela contou com 9 crianças em sua turma que ainda não estavam alfabetizadas. Diante desse cenário, ela criou um caderno de reforço de alfabetização. Nas palavras da professora Orquídea:

> "Todo dia eu dava uma lição, com a letra A, com a letra B. Eles faziam na sala a mesma atividade que os outros e em casa faziam essas lições. Isso foi um combinado com os pais. Os pais que se dedicaram e as crianças que fizeram, esses foram (no sentido de conseguirem atingir a meta). Então, por isso que eu ainda tinha poucos que não estão alfabetizados em sala de aula."

A professora nota que uma das maiores consequências nas crianças foi na alfabetização, especialmente naquelas que fizeram o 1º ao 3º de forma online. Para ela, há um atraso na forma como as crianças agem agora no pós-pandemia, atitudes que antes ela costumava notar na sua turma e que hoje não ocorrem mais. Diante das dificuldades apresentadas no retorno ao presencial, principalmente em relação à alfabetização, a professora passou a dar aulas adaptadas, como se estivesse dando aula para o 1º ano, utilizando jogos, músicas e sequências didáticas. Ela fazia jogos com materiais recicláveis, que eram trazidos pelos próprios alunos, o que despertava o interesse deles. Para as atividades de casa ela relata que enviava de maneira tradicional, com atividades de alfabetização.

Nessa mesma visita à escola, entrevistei um professor Cravo que, na época, exercia a função de professor mediador. Para ele, houve muitas mudanças e ele, enquanto mediador, observa muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, porque faltou experiência a elas. É uma lacuna que a escola precisa resolver, dentre tantas, segundo ele. Sobre o retorno ao presencial o professor Cravo diz:

> "Vejo que na hora da explicação eles observam, mas na hora da sistematização, de escrever um parágrafo, leva um tempo enorme para copiar, com muitos erros. Quando converso com outros professores, compartilho que eles perderam muita experiência

> escolar. Como pegar o caderno, escrever, e são experiências fundamentais. Vejo que eles observam a aula, discutem, mas tem dificuldade em desenvolver sozinhos. Vejo que esses que não sabem desenvolver muito bem, não são bem assistidos pelas famílias. Atividades em que eles têm que relacionar as coisas, há dificuldade"

Na **terceira etapa:** Realização das observações das aulas desenvolvidas no campo de investigação selecionado, anotações e levantamento de dados para serem complementados por meio de entrevistas com os professores. Realização das entrevistas semiestruturadas com professoras das turmas observadas. Sendo assim, a segunda professora que entrevistei (irei identificá-la como professora Peônia) é professora do 2º ano de uma escola pública desde o retorno ao presencial, então ela pode acompanhar o desenvolvimento dessa turma em relação ao efeito pós pandemia. Quando os estudantes voltaram ao presencial, a professora constatou, em suas palavras, que: "Muitos estudantes retornaram com muita dificuldade de registrar as atividades, traçado de letras, teve estudante que retornou fazendo garatujas. As atividades enviadas eram realizadas por outras pessoas". Com isso, a professora Peônia passou a adotar estratégias para recuperar os danos e desenvolver as crianças. Nas palavras da Professora Peônia:

> "Primeiramente foi realizado um diagnóstico para analisar o nível que a maioria dos estudantes se encontravam em cada ano/série. O currículo foi adaptado por meio do levantamento dos objetivos de aprendizagens e conteúdos prioritários. Em sala de aula foram oportunizadas diferentes estratégias, principalmente atividades lúdicas, de coordenação motora e tendo como ponto de partida o nível de aprendizagem em que as crianças se encontravam."

Dentre essas atividades, a professora trouxe as atividades de pontilhado, de recorte, de amassar papel e eram atividades típicas dos anos finais da Educação Infantil. Vale ressaltar que as atividades eram entregues nesse momento para os alunos do presencial e do híbrido. Além disso, a professora fazia jogos, músicas e cantigas também do período anterior. Jogos de alfabetização também foram grandes aliados nesse momento do retorno. A professora Peônia disponibilizou uma série de registros dos materiais que ela havia utilizado.

O fato de que muitas crianças faltavam impactava para que o processo fosse lento no desenvolvimento da aprendizagem, porque, ao invés de avançar, tiveram que retomar. Até 2023, as crianças tinham dificuldade com o traçado das letras, então a professora passava aquelas atividades mencionadas anteriormente, mas ela observou que nesse ano elas já voltaram melhor. Em 2024, após um ano trabalhado, a professora observou que as crianças voltaram melhor do 1º ano. O traçado da letra já estava melhor e o aprendizado também. Um bom 1º ano refletiu em um bom 2º ano. Em maio de 2024, quando realizada a entrevista, dos 20 alunos dela, 12 já estavam no nível alfabético.

A terceira professora entrevistada (irei identificá-la como professora Margarida) é uma professora de escola particular e que atuou como regente do 2º ano em 2021 e em 2022 como professora de ciências do 1º ao 3º ano. Quando entrevistei a professora, ela falou sobre como o início foi difícil, porque a cada semana um grupo de estudantes frequentava a escola, e, com isso, havia uma falta de continuidade do conteúdo. A professora Margarida relata que, como muitos alunos não fizeram um bom proveito das atividades no 1º ano, isso dificultou o retorno ao presencial no 2º ano. As crianças conheciam as letras, mas não conheciam quais eram seus sons, portanto não as associavam. Diante desse contexto, a professora Margarida adotou as seguintes práticas:

> "Ao realizar o planejamento, revia-se assuntos do ano anterior, com atividades em todos os níveis para contemplar o crescimento de todos, então quem não estava alfabetizado, recebia atividades de alfabetização com reconhecimento dos sons e escrita da letra e outras crianças formulavam frases ou pequenos textos. E, foi fundamental trabalhar em grupos, assim as próprias crianças iam se ajudando."

Além disso, a professora relata que utilizou muitas atividades lúdicas, jogos e vídeos. Além de proporcionar um ambiente de troca entre os estudantes, foi necessário mediar as relações sociais, porque as crianças praticamente não haviam ainda desenvolvido essas habilidades. Em relação aos materiais utilizados no retorno, a professora diz:

> "Como foi muito utilizado o material impresso e vídeos para o aprendizado à distância, os estudantes precisaram, inicialmente, de

> um trabalho mais direcionado ao uso dos materiais escolares, como o uso do caderno, recortar, colar, fazer leituras de imagens, jogos, materiais concretos como o material dourado, uso de tampinhas de garrafa pet para contagem, cópias para percepção viso espacial."

A quarta professora entrevistada (que irei identificá-la como professora Rosa) deu aula de reforço para crianças em situação de vulnerabilidade em um projeto social, do 1º ao 3º ano, no ano de 2021. Entrevistei-a utilizando um roteiro de perguntas adaptado. Ela observou que as crianças de 7 anos voltaram com bastante dificuldades. Aquelas que fizeram o 1º em 2020 não sabiam praticamente nada e as que estavam no 2º ano, que já haviam tido um período de alfabetização, pareciam que tinham esquecido tudo que tinham aprendido na escola. Não sabiam o alfabeto, não sabiam utilizar o lápis e nem a se organizar com os seus materiais. Com os alunos de 9 anos ela constata que eles estavam com mais dificuldades. Dos 17 estudantes que foram para o projeto, apenas 2 sabiam ler e escrever alguma coisa. A professora Rosa diz que foi um período muito difícil. Havia falta de concentração, falta de noções de sociabilidade e não sabiam como tratar o outro com respeito.

Os materiais mais utilizados foram os impressos, que buscavam trabalhar as necessidades dos estudantes, como entendimento do alfabeto, juntar letras para formar palavras. Durante o projeto, a professora Rosa observou que as crianças melhoraram em aspectos como: permanecerem sentados, escrever na direção de esquerda para direita (lateralidade), melhora nos comportamentos sociais e nos relacionamentos. Ela nota que o que mais foi desenvolvido nas crianças no projeto foi o aspecto social. Aquelas que mais frequentaram o projeto puderam melhorar. Outra prática utilizada pela professora foi a de contar histórias e pedir que eles recontassem oralmente. Com isso, o aspecto oral foi bem desenvolvido neles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causou muitas mudanças no cenário mundial e a educação foi uma das impactadas. No Brasil, vimos, por meio de pesquisas e relatos, práticas que os professores adotaram durante esse período para continuar ensinando, mas o cenário que viria adiante ainda era um território desconhecido. Muitos professores não sabiam o que esperar, outros, tinham

boas expectativas. Contudo, somente quando as crianças retornaram para o presencial, a realidade da educação pós-pandemia se fez presente. Novamente, não havia um manual de como lidar com as mudanças nas crianças acarretadas pela pandemia e os professores tiveram que rever sua prática. Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou caracterizar quais foram as práticas adotadas pelas professoras no retorno ao presencial nas turmas de 1º ao 3º ano. Inicialmente, quando realizado a pesquisa de estado da arte, foi possível constatar que ainda não havia dados que apresentassem a didática-prática dos professores nesse período. Somente por intermédio das entrevistas realizadas, foi possível registrar quais práticas englobam o ensino no pós pandemia.

Em suma, a alfabetização e habilidades que eram naturalmente adquiridas na Educação Infantil, mas que haviam se perdido ou enfraquecido no período pandêmico, foram duas questões que os professores apontaram que as crianças tinham mais dificuldade. Diante disso, buscaram resgatar aspectos da sociabilidade, trazendo mais trabalhos e atividades em grupos. Além disso, trouxeram mais tarefas com materiais concretos, já que as crianças haviam passado muito tempo aprendendo com as telas. Os jogos, tanto alfabéticos quanto lúdicos, foram bastante utilizados.

Portanto, todas essas práticas mencionadas pelos professores fizeram com que fosse possível elaborar um caderno de experiências que apresentou atividades em dois capítulos, organizados, respectivamente, em: “práticas de alfabetização” e “jogos, brincadeiras e materiais pedagógicos”. Penso que por meio deste caderno de experiências será possível viabilizar a troca de experiências entre os professores.

Na pesquisa houve, talvez, uma ausência de mais relatos da observação de aulas nas turmas analisadas. Entendo que isso seja um reflexo da sobrecarga que muitos professores e escolas passaram a ter depois da pandemia, porque muitas das escolas que tentei contato não puderam me receber demonstrando uma sobrecarga com a rotina escolar. Então, ainda assim, mesmo que eu não tenha conseguido tais dados, considero este um ponto que gerou reflexão para a pesquisa, porque demonstrou um dos reflexos do pós-pandemia e principalmente o compromisso dos professores ao tomar

iniciativas para sanar as dificuldades encontradas no retorno às aulas presenciais. Essas iniciativas sistematizadas no caderno de experiência poderão servir de pistas para novas práticas que tenham em vista a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

DE ALMEIDA, Patricia Rodrigues; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamento escolar de volta presencial. **Atualidades Investigativas em Educação,** [S. l.], v. 21, n. 3, p. 1-27, 2021. DOI: 10.15517/aie.v21i3.46287. Disponível em: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46287

GABRIEL, Nilson da Silva; MARÇAL, Gustavo Acosta; IRBERNON, Roseli Aparecida Liguori; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terra e Didática**, 17(Publ. Contínua), 1-13, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8663375

GATTI, Bernadete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estudos Avançados 34, v. 100, p. 29-41, Set-Dez, 2020. https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2338

RODRIGUES, Rogerio. Democracia e educação escolar em tempos de pós pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2338

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. Revista Diálogo Educacional, *[S. l.]*, v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na Educação Básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED,** [S. l.], v. 4, n. 11, p. 1-21, 2023. DOI: 10.22481/reed.v4i11.12742. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/12742.

SILVA, Denis Antônio; KAMINSKI, Márcia Regina; BOSCARIOLI, Clodis. Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no (pós)-pandemia na Educação Básica Pública. REVELLI - **Revista de Educação, Linguagem e Literatura** (ISSN 1984-6576), v. 13, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.1186

DIDÁTICA, FORMAÇÃO HUMANA E AUTORIA DOCENTE: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO *APRENDER A CONHECER*

Mônica Wendhausen[1]

Jilvania Lima dos Santos Bazzo[2]

RESUMO

Este estudo, vinculado a uma investigação de pós-doutorado, analisa os sentidos formativos da pesquisa como princípio educativo no cotidiano de uma instituição pública de ensino. A problemática centra-se nas implicações dessa perspectiva para crianças, professores e familiares, com ênfase em sua potência formativa na construção da criticidade, da autoria pedagógica e da participação coletiva. O objetivo é compreender como a atitude investigativa incorporada ao fazer pedagógico contribui para a constituição de uma formação crítica e de um projeto político-pedagógico autoral, participativo e emancipador. A abordagem é qualitativo-crítica, fundamentada na análise de conteúdo (Bardin, 2016), articulada à hermenêutica filosófica gadameriana, especialmente nas contribuições de Neitzel e Mazzonetto (2023), Dalbosco (2014) e Vieira (2018), a fim de interpretar os sentidos atribuídos às experiências e às memórias construídas pelos sujeitos. O referencial ancora-se na Didática crítica (Libâneo, 2015; 2022; Pimenta, 2023), que compreende o processo educativo como prática social mediada por relações históricas de poder e pela função formadora da escola pública. Os resultados evidenciam que a pesquisa cotidiana fortalece a autoria dos sujeitos, amplia a articulação entre teoria e prática e consolida vínculos democráticos no espaço educativo. Em contrapartida, o avanço do projeto neoliberal, sobretudo desde 2020, tem aprofundado o esvaziamento político das instituições por meio da desvalorização docente e da mercantilização da formação. Conclui-se que a pesquisa como princípio educativo constitui uma estratégia de resistência e reinvenção pedagógica frente às atuais conjunturas.

Palavras-chave: Didática crítica. Formação docente. Pesquisa. Ensino Fundamental. Educação dialógica.

1 INTRODUÇÃO

Diante das crises ambientais, sociais e humanitárias que marcam o mundo atual, como desmatamento, conflitos, desigualdades e adoecimento emocional, torna-se insustentável uma educação baseada na repetição mecânica de conteúdos e na suposta neutralidade pedagógica. A complexidade do tempo presente exige que se ensine e se aprenda com

[1] Doutora em Educação realizando estágio pós-doutoral no PPGE/UFSC. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação - Fpolis/SC. monicawendhausen@gmail.com.
[2] Doutora em Educação com Pós-doutorado em Avaliação e Desenvolvimento Curricular, Docente da Universidade Federal de Santa Catarina. jilvania.bazzo@ufsc.br.

perguntas, e não apenas com respostas. Perguntas que desestabilizam certezas, convoquem o pensamento e façam da escola um espaço vivo de reflexão crítica, criação e compromisso social com a transformação das pessoas e do mundo.

O ato pedagógico exige uma postura problematizadora, dialógica e ética, enraizada na cultura e na história, atenta às urgências do presente. Essa postura visa formar sujeitos engajados em suas dimensões intelectual, afetiva, social e política. É nesse contexto que se insere o *Projeto Aprender a Conhecer*, *pesquisar de corpo* inteiro (PAC), uma resposta política e epistemológica aos modelos de gestão que naturalizam a crise econômica para justificar o desmonte da educação pública, objeto do doutorado de uma das autoras. Como argumenta Freire (1996), ensinar é um ato de responsabilidade ética, estética e política, pois implica decisões sobre o que, como e por que ensinar. Ao assumir essa dimensão crítica, a Didática se fortalece como mediação indispensável entre a teoria e a prática, entre o saber científico e a realidade social, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir nos contextos em que estão inseridos. (BAZZO, 2019; 2024)

Considerando esse preâmbulo, este trabalho apresenta um recorte analítico decorrente das reflexões desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa de doutorado[3]. A retomada desse campo investigativo no estágio pós-doutoral justifica-se pelos limites apontados pela banca avaliadora, especialmente no que se refere à necessidade de aprofundamento teórico e metodológico acerca da articulação entre formação docente, experiência pedagógica e práticas de ensino e pesquisa na escola. Embora tais questões tenham sido delineadas na tese, demandam maior densidade conceitual e ampliação crítica. Assim, a atual investigação propõe revisitar e tensionar alguns desses elementos à luz de outros referenciais teóricos e do aprofundamento investigativo, buscando ampliar a compreensão dos sentidos formativos da pesquisa no cotidiano

[3] Investigou-se as percepções da comunidade escolar sobre o Projeto Aprender a Conhecer (PAC) e os impactos da pesquisa como princípio educativo na vida de crianças, professores, familiares, funcionários e demais envolvidos nesse processo (WENDHAUSEN, 2019). Atualmente, ela está sendo aprofundada em um processo de pós-doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profª Drª. Jilvania Bazzo, líder do Grupo de Pesquisa Didática e suas Multidimensões (GEPDiM).

escolar e de seus vínculos com o projeto ético-político da educação.

Ancorada na Didática crítica enquanto ciência do ensino historicamente referenciado (PIMENTA, 2023; LIBÂNEO, 2022, 2015), este artigo propõe refletir sobre os efeitos das mediações de ensino ocorridas durante o PAC numa escola pública da cidade de Florianópolis/SC, especialmente diante dos atuais desafios colocados pelas políticas educacionais. O objetivo é evidenciar que, ao assumir um compromisso ético-político com a formação humana, a Didática crítica contribui tanto para a ressignificação das práticas pedagógicas quanto para o fortalecimento de uma intelectualidade docente capaz de resistir aos processos de desprofissionalização e desumanização do trabalho educativo.

2. DE ONDE PARTIMOS E PARA ONDE VAMOS: O CONTEXTO DO (COM) TEXTO DO AQUI E AGORA

Considerando os limites identificados na etapa anterior da pesquisa e a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, esta investigação de pós-doutoramento adota uma abordagem coerente com os pressupostos da Didática crítica. Assume-se a pesquisa como um processo formativo, ético e político, que valoriza a escuta qualificada, a análise situada e o diálogo entre teoria e prática, visando ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas e seus sentidos formativos no cotidiano escolar.

Adota-se uma abordagem qualitativo-crítica, fundamentada na pesquisa como princípio educativo (FREIRE, 1996; DEMO, 2002) e na perspectiva da Didática crítica (LIBÂNEO, 2015; PIMENTA, 2023). Parte-se da compreensão de que os processos educativos são atravessados por múltiplas dimensões históricas, culturais, sociais e políticas, que demandam análises reflexivas e interpretativas voltadas à transformação da realidade escolar.

Essa escolha metodológica reconhece a escola como espaço contraditório, onde se entrecruzam práticas, saberes e disputas de sentidos. A pesquisa se configura como atitude epistemológica e formadora, superando a concepção instrumental de produção de dados. O foco recai sobre a escuta sensível e dialógica de sujeitos escolares, professores, estudantes e famílias, com base em suas experiências em projetos investigativos integrados ao

cotidiano escolar. A seleção de documentos, registros, relatos orais e rodas de conversa como fontes de dados alinha-se ao caráter formativo da pesquisa, priorizando narrativas e vivências como formas de problematização dos processos educativos.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), é mobilizada como técnica articulada a uma hermenêutica crítica, capaz de apreender os sentidos atribuídos às práticas escolares em sua inserção social e pedagógica. Essa articulação metodológica pressupõe a interpretação como processo histórico, dialógico e formativo, conforme indicam os aportes da hermenêutica filosófica.

Neitzel e Mazzonetto (2023) enfatizam que a hermenêutica educacional legitima o diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, ao valorizar a historicidade e a circularidade interpretativa como critérios de rigor. Dalbosco (2014) contribui ao destacar a dimensão existencial e social da compreensão, abrindo espaço para a intersubjetividade e para o compromisso ético-político da investigação. Já Vieira (2018) propõe a análise de conteúdo hermenêutica como integração metodológica, que permite articular categorias analíticas com a interpretação simbólica dos discursos e práticas escolares. Em conjunto, esses referenciais conferem densidade epistemológica a uma metodologia que interpreta e problematiza a experiência educativa dos sujeitos da escola.

O contraponto que nos motivou a realizar esse aprofundamento está ancorada também, pela observação sistemática e na escuta atenta da comunidade escolar, no tempo presente, da escola que foi campo de pesquisa no doutoramento. Historicamente, essa escola tem sido reconhecida como protagonista na construção coletiva de sentidos e de mediação entre conhecimentos, culturas e sujeitos, ao exercer com intencionalidade sua função formadora e emancipadora.

Esse protagonismo se expressa na condução de suas práticas pedagógicas, na elaboração de um currículo comprometido com as realidades locais e na autonomia das decisões construídas coletivamente por meio dos espaços colegiados, em diálogo permanente com a comunidade escolar e o território onde está inserida. Atualmente, no entanto, seu papel social encontra-se ameaçado diante de um cenário de desmonte das políticas públicas, o que compromete sua capacidade de promover uma educação

crítica, democrática e socialmente referenciada.

Desde 2020, políticas públicas orientadas por uma lógica neoliberal vêm promovendo o enfraquecimento sistemático de seu projeto político pedagógico autoral, participativo e crítico, substituindo-o por modelos padronizados, tecnocratas e subordinados à lógica da eficiência gerencial. Trata-se de um projeto intencional de esvaziamento da escola pública como espaço de produção de conhecimento, autonomia e formação humana integral.

A desvalorização do magistério, o "encartilhamento" do currículo e a mercantilização da formação continuada configuram estratégias desse modelo, que desqualifica a autoria docente e reduz a prática pedagógica a um cumprimento de metas e protocolos. Como consequência, cresce entre os professores a dúvida quanto à sua própria competência e à legitimidade de sua ação pedagógica, alimentando um ciclo de adoecimento, insegurança e afastamento da profissão.

3. O QUE PERCEBEMOS? ALGUMAS PISTAS LEVANTADAS A PARTIR DA (RE)VISITAÇÃO: CRIANÇA, FAMÍLIA E DOCENTE

Para aprofundar a compreensão sobre como a pesquisa, enquanto princípio educativo, repercute no cotidiano da escola e na formação dos sujeitos envolvidos, apresentamos a seguir um quadro analítico elaborado a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), articulada à hermenêutica filosófica. O quadro sistematiza as categorias emergentes das narrativas de crianças, docentes e familiares, descritas nos documentos analisados, evidenciando as mediações que sustentaram a experiência pedagógica e seu vínculo com o projeto ético-político da educação. Dessa forma, busca-se revelar as inter-relações entre participação, autoria, curiosidade, diálogo e compromisso coletivo, que configuraram os sentidos formativos da pesquisa na prática escolar no *Projeto Aprender a Conhecer* (PAC).

Quadro 1 - Sentidos da pesquisa como princípio educativo

Categoria	Unidade de registro (fala dos sujeitos)	Sentidos atribuídos à pesquisa	Mediações didáticas
Participação e autoria discente	"Todos na sala iam tendo ideias, botavam num papel e na caixa.(Cça)...."Os alunos elaboraram várias perguntas..." (Prof.)	Envolvimento ativo, protagonismo nas escolhas e nas perguntas.	Estabelecem uma relação de ensino e aprendizagem solidária, dialógica e de confiança, centrada na relação pedagógica. Docente prioriza uma ação educativa pautada no fazer junto com o outro e não para e pelo outro (criança).
Curiosidade e busca do conhecimento	"Hoje, ele diz que quando crescer vai ser egiptólogo…""Minha filha me pede para ver filmes sobre o Egito." (Fa.)	Pesquisa como encantamento, descoberta, desejo de aprender mais.	Promovem o interesse genuíno das crianças pelo conhecimento, estimulam sua curiosidade intelectual, ampliam seu repertório cultural e fortalecem o diálogo entre escola e família, evidenciando a potência formativa de práticas didáticas que articulam conteúdo, experiência e sentido.
Pesquisa com sentido formativo ampliado	"Acho o projeto muito legal, aprendi muitas coisas…(Cça.)""É muito bom ver a evolução do aprendizado com a pesquisa desenvolvida." (Prof.)	Aprendizagem significativa e construção de saberes com sentido para os sujeitos.	Projetos vinculados ao cotidiano, diálogo com o interesse dos alunos, avaliação formativa
Democracia e diálogo	"As escolhas seriam democráticas.""Foi necessário acreditar na capacidade dos alunos." (Prof.)	Valorização da escuta, da negociação coletiva e da confiança na infância.	Planejamento aberto, coautoria docente-discente, diálogo entre saberes institucionais e subjetivos
Interação com as famílias	"Sinto que este projeto é contagiante.""Isto fez com que eu também busque informações em livros e na internet." (Fa.)	Pesquisa como mobilizadora de vínculos intergeracionais e escolares-familiares.	Reconhecem que a comunidade escolar é co-participante e ativa nos processos de ensino e aprendizagem, valorizando a cultura local em diálogo com o conhecimento socialmente referenciado, visando à ampliação dos espaços de aprendizagem.
Autoria e reflexividade docente	"Foi necessário comprometimento e acreditar na capacidade dos alunos."O conteúdo vai muito além, é uma construção social." (Prof.)	Redefinição do papel docente como mediador e pesquisador.	Projeto como possibilidade de transbordamento das fronteiras do conhecimento prescrito, determinado pelas matrizes curriculares impostas à escola. Lançam-se a escolha de um outro currículo a partir de critérios definidos e comprometidos com os interesses e necessidades

ISSN: 2176 - 1396

			educacionais dos envolvidos no processo educativo.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2025)

A partir desse quadro, evidenciam-se, no contexto do PAC, as ações de pesquisa enquanto princípios educativos articuladores da prática docente. As mediações didáticas identificadas, ao atravessarem diferentes dimensões da vida escolar, expressam a força formativa do PAC como experiência ética, política e pedagógica. O quadro evidencia que os professores, ao promoverem práticas que valorizam a escuta das crianças, estimulam a participação ativa e criam condições para que perguntas legítimas emergem. Eles realizam uma mediação sensível e crítica entre o cotidiano e o conhecimento sistematizado.

Nesse movimento, a participação e a autoria docente ganham força, pois o planejamento pedagógico passa a ser orientado pelo levantamento de conhecimentos previamente definidos que se relacionam com as inquietações, desejos, necessidades e situações inesperadas surgidas no interior da escola. O professor, portanto, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e assume uma postura investigativa, abrindo-se à criação conjunta de sentidos e de conhecimentos. Tal atitude implica reconhecer as crianças como sujeitos de direito, capazes de elaborar hipóteses, interpretar fenômenos e produzir conhecimento de forma autônoma e compartilhada. Assim, o exercício da docência se transforma em uma atitude de escuta, acolhimento e elaboração coletiva.

Ao mesmo tempo, a presença do diálogo como fundamento da prática pedagógica revela o compromisso com uma educação democrática e emancipadora. As falas das crianças, descritas no quadro, são enunciações carregadas de sentidos próprios, que nascem do convívio com os colegas, com os professores e com os temas que investigam. A prática dialógica, nesse contexto, não é decorativa nem meramente afetiva: ela constitui o próprio eixo da aprendizagem, à medida que permite que as experiências se articulem com os saberes escolares de modo crítico, criativo e reflexivo. (FREIRE, 2011, 2016).

Outro aspecto relevante diz respeito à interação com as famílias, que aparecem nos relatos como parceiras no processo de investigação. Ao acolher

os saberes familiares e integrá-los à dinâmica da pesquisa, o PAC amplia o espaço pedagógico para além da sala de aula, estabelecendo vínculos de confiança e colaboração entre escola e comunidade. As famílias, ao serem convidadas a partilhar suas histórias, conhecimentos e perspectivas, tornam-se coautoras do processo educativo, reafirmando a escola como espaço de pertencimento, escuta mútua e construção coletiva.

Essa escuta, por sua vez, constitui uma das mediações mais potentes evidenciadas no quadro. Escutar as crianças com atenção genuína e respeito por suas formas de expressão significa reconhecer suas linguagens múltiplas como legítimas formas de conhecer o mundo. Quando os professores valorizam aquilo que as crianças dizem, fazem, desenham ou perguntam, abrem-se à possibilidade de reconstruir seus próprios saberes e de tornar o ensino mais responsivo, sensível e conectado às realidades e às subjetividades que se expressam cotidianamente no ambiente escolar.

Nesse processo, nota-se também que a participação não se restringe às crianças, mas envolve os docentes em sua totalidade. A escuta entre pares, a construção conjunta de projetos e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas revelam um movimento de formação permanente que integra professores e estudantes como aprendizes e pesquisadores. A docência, assim compreendida, não se limita ao ensinar, mas se expande para o aprender com o outro, instaurando uma cultura formativa comprometida com a emancipação e com a produção de conhecimento enraizado na realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a pesquisa, entendida como princípio educativo, revela-se uma ferramenta essencial para a formação crítica dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, abrangendo crianças, docentes e familiares. Esse princípio educativo ultrapassa a dimensão instrumental da investigação, configurando-se como uma atitude epistemológica que potencializa a autoria pedagógica e fortalece o vínculo entre teoria e prática. Tal configuração é fundamental para consolidar um projeto político pedagógico

autoral, participativo e emancipatório, capaz de responder aos desafios complexos das esferas social e educacional contemporânea.

Além disso, a pesquisa como princípio educativo representa uma estratégia de resistência frente às políticas educacionais neoliberais que, desde 2020, promovem o esvaziamento político das escolas públicas por meio da desvalorização do magistério, da mercantilização da formação continuada e da padronização dos currículos. Estas ações comprometem o papel histórico da escola como espaço formador e emancipador, ameaçando a autoria docente e a participação coletiva. Nesse sentido, a pesquisa na escola emerge como prática transformadora que reafirma a dimensão ética e política da educação pública, ao permitir que sujeitos compreendam, questionem e intervenham criticamente na realidade social e pedagógica em que estão inseridos.

Assim como quem aprende a conhecer precisa antes desejar compreender o mundo com inteireza, também a docência que se reinventa no entrelaçar da pesquisa e da formação humana exige escuta, presença e pensamento que age. Os resultados desta investigação anunciam que, quando a experiência pedagógica se torna chão de perguntas e não repositório amorfo de respostas, a aprendizagem deixa de ser acúmulo sem sentido e passa a ser travessia. É nesse território que a Didática crítica se entrelaça ao solo fértil da experiência, compreendendo que formar implica instigar o pensamento e mediar a criação de conhecimentos e sentidos. A práxis educativa que assim se engendra não separa o saber do fazer, nem o conteúdo da existência, pois compreende que ensinar é também atitude ética, estética e política de convocar à autoria e à emancipação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A natureza criativa da didática decolonial poético-estética. In: URIBE, Alvaro Adriazola et al. (orgs.). **Natureza da criatividade**: cartografia de processos criativos. volume 3. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2024, p. 325-342.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Por uma poética decolonial no ensino superior**: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

DALBOSCO, Cláudio A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 27, p. 199-216, 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2820. Acesso em: 20 jun. 2025.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 5 ed. Campinas, SP.: Autores Associados, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Partir da Infância:** diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias Ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C. ... [et al.]. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais [E-book]. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 107-119. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Didatica_e_formacao_de_professores.pdf Acesso: 02 mai. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629–650, abr./jun. 2015. DOI: 10.1590/2175-623646132.

NEITZEL, Odair; MAZZONETTO, Clênio Vianei. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. **Educação & Formação**, v. 8, n. 2, p. 45-60, 2023. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/84568. Acesso em: 11 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: LONGAREZI, Andréa M.; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V.. (Orgs.). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo (SP): Cortez, 2023, p. 17-49.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Análise de conteúdo hermenêutica: uma proposta para pesquisa qualitativa em educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 6, n. 12, p. 110-123, 2018. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/arquivobrasileiroeducacao/article/view/20642. Acesso em: 09 jun. 2025.

WENDHAUSEN, Mônica. **Movimento dialético entre participar e pesquisar**: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho. 2019. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

O SENTIDO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Creuza Martins França[1]

Diene Eire de Mello[2]

Francielle Pereira Nascimento[3]

Heliane Aparecida Araújo[4]

RESUMO

Este resumo apresenta um recorte de uma pesquisa concluída, que tratou de discutir os elementos da didática junto às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Para tanto, elegeu como problema de pesquisa: De que maneira a *práxis* pedagógica pode ser pensada na formação e no trabalho docente mediado por tecnologias? Assim, objetivou-se analisar os resultados de uma experiência formativa envolvendo os elementos da didática para construção da práxis, e teve como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias de uma professora participante dentre as três pesquisadas. Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvido um estudo qualitativo, experimental e de abordagem crítico-dialética. A formação continuada como um todo teve duração de 100 horas (presenciais e *on-line*). Como procedimentos metodológicos, utilizou-se de observação e acompanhamento da rotina escolar e registro em diários de campo. O referencial teórico eleito envolveu discussões sobre a *práxis* e a formação de professores, dentre eles: Libâneo (2012) e Vázquez (2011). Os dados levantados durante a pesquisa indicam que a participação da professora na experiência formativa, em especial durante os estudos teóricos, contribuiu para re(pensar) a prática, ao considerar os elementos da didática em direção a um sentido de *práxis*, como atividade transformadora. Identificamos um pensamento crítico com utilização das tecnologias no trabalho pedagógico, na perspectiva de sua atividade de ensino com intencionalidade, que contribui para a formação humana.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Formação de professores. Relação teoria e prática. Tecnologias digitais. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Os referenciais que orientaram esta pesquisa, acerca da formação de professores e o trabalho docente, perpassam o significado da *práxis*, conceito apontado na literatura desde os estudos clássicos até os contemporâneos (GAMBOA,

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL) - e-mail: creuza.martins@uel.br
[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL), Docente da Universidade Estadual Londrina - e-mail: diene.eire@uel.br.
[3] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL), Docente da Universidade Estadual de Maringá - e-mail: fpnascimento@uem.br.
[4] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL) - Docente da Educação Básica - e-mail: helianeaaraujo@gmail.com

2007; MALAQUIAS, 2018; MERETT; BARROS, 2020; VÁZQUEZ, 2011). Nessa perspectiva, Vázquez (2011) discute a noção da *práxis* a partir da tradição do materialismo histórico-dialético, cuja base está na *filosofia da práxis* de Karl Marx, compreendida enquanto atividade concreta e transformadora do mundo, uma filosofia que considera a categoria da *práxis* um processo teórico e prático.

Em direção ao que propôs esta pesquisa, que tratou de discutir os elementos da didática junto às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, deve-se considerar a contradição inerente entre a educação e seus determinantes e que, reconhecendo os limites e as possibilidades do trabalho docente, contribuam com o sentido da *práxis* pedagógica. É preciso, portanto, compreender o significado que a *práxis* encerra o pensamento crítico, com as tecnologias, já que ela é indissociável do ato educativo.

No estudo aqui apresentado, a abordagem crítico-dialética utilizada por Gamboa (2007), para se referir à dialética materialista, se apresenta como possibilidade de transformação da realidade por meio da pesquisa. Esse tipo de abordagem considera que a sociedade deve ser pensada a partir de um processo em constante movimento. Isto é, nada é estático ou permanente, então, propõe um movimento que parte da *práxis* social concreta. Nessa perspectiva, assume-se o movimento em sua dinâmica contraditória, marcada pelo compromisso com a transformação social e pela superação das formas alienantes de conhecimento.

Este aspecto é relevante na medida em que uma experiência formativa, pautada numa consciência da *práxis,* admite a superação do distanciamento que dicotomiza teoria e prática. Apontamos para pensar a formação e o trabalho docente a partir de uma perspectiva crítica em que a finalidade educativa e, consequentemente, a definição dos conteúdos com as tecnologias, considerem o ato intencional e didático.

Dentre as temáticas que suscitaram nosso interesse, a partir deste contexto, surge nosso problema de pesquisa: De que maneira a *práxis* pedagógica pode ser pensada na formação e no trabalho docente mediado por tecnologias?

Assim, objetivou-se analisar os resultados da experiência formativa envolvendo os elementos da didática para construção da *práxis*, tendo como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias de uma professora participante.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente estudo trata de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como experimental (GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2017) e de abordagem crítico-dialética (GAMBOA, 2007). Nesta abordagem, a *práxis* diz respeito ao conhecimento consciente do professor sobre o trabalho que realiza e a condição para uma tomada de decisão mediante a realidade, tendo em vista a sua transformação (GAMBOA, 2007). Para isso, observamos um contexto escolar, atentando-nos às suas contradições e às relações estabelecidas nele, todos entendidos como processos em constante transformação.

A pesquisa ocorreu ao longo do ano de 2022, envolvendo a participação de três professoras. Durante o primeiro semestre, cada uma das três professoras teve sua rotina de trabalho acompanhada, uma vez por semana, por duas pesquisadoras (mestranda e doutoranda). A pesquisa foi desenvolvida por meio de diferentes estratégias, distintas e articuladas, junto às professoras da Educação Básica. Para a coleta de dados, utilizou-se de entrevistas, acompanhamento das professoras durante as aulas, observação participante e registros em diários de campo.

A formação ocorreu de forma concomitante ao desenvolvimento do acompanhamento da rotina escolar das professoras, envolvendo estudos e discussões teóricas, de forma *on-line* síncronos – via plataforma Meet, além de realizar encontros individuais e coletivos, de forma presencial, durante a hora--atividade das professoras. A formação continuada contou com carga horária de 100 horas (*on-line).*

As anotações foram realizadas em diários de campo, com observações sobre a forma como os conteúdos eram apresentados e as estratégias didáticas utilizadas, os exercícios propostos com utilização das tecnologias digitais, além da participação das crianças durante as tarefas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O significado de *práxis* aqui tomado se constitui a partir de uma visão crítica e consciente da realidade, em que os conhecimentos teóricos e práticos são necessários e indissociáveis quando se trata de atividade pedagógica intencional e transformadora. Vázquez (2011), ao elaborar uma filosofia para a *práxis* afirmou que teoria em si não transforma o mundo, entretanto, a prática utilitária (prática pela

prática) é senso comum, resultante da influência do pragmatismo. Portanto, "[...] uma teoria é prática na medida em que materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (Vázquez, 2011, p. 207).

Nesta perspectiva, Duarte (2013, p. 5) nos explica que a relação teoria e prática não é linear, ou seja, primeiro aprender a teoria e depois colocá-la em prática. Para ele, "as necessidades da prática se impõem e exigem respostas. Além disso, a teoria também precisa de respostas de prática para poder avançar", uma prática que não negue a teoria.

Sob esse olhar, asseveramos que a relação teoria e prática na formação de professores, passa a ser entendida como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, é preciso evidenciar quais espaços estão verdadeiramente legitimando o significado de *práxis* pedagógica, uma vez que a relação teoria e prática se estrutura por meio da prática no movimento dialético. É preciso, portanto, compreender o significado que a *práxis* encerra o pensamento crítico, com as tecnologias, já que ela é indissociável do ato educativo. Partimos da ideia que é necessário pensar a formação continuada a partir de uma perspectiva crítica em que a finalidade educativa, consequentemente, a definição dos conteúdos com as tecnologias, considerem o ato intencional e didático. Neste sentido, é pertinente afirmar que a formação não se restringe a uma instrumentalização técnica em que as metodologias e tecnologias são aplicadas, mas parte de um ato refletido, intencional e da atividade de ensino do professor.

Desse modo, concordamos com Libâneo (2012), para quem a relação entre a formação de professores e a prática pedagógica deve estar fundamentada na *práxis* educativa como uma atividade transformadora, subjetiva e que considere o coletivo. Com base nessa formação, os conceitos teóricos são necessários na organização e no desenvolvimento da atividade de ensino do professor. Os conhecimentos que os constituem, entretanto, necessitam ser discutidos à luz das contradições sócio--históricas pelas quais se concretiza o trabalho pedagógico.

Nessa mesma direção, Libâneo (2012, p. 222) aponta a importância de se discutir os conteúdos escolares constituídos sócio-historicamente junto ao planejamento do professor, como "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]", por três dimensões essenciais, quais sejam: objetivos, conteúdo e metodologias. Para Libâneo (2012), estes três elementos da didática, ou seja, os

objetivos, conteúdos e as metodologias são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente. Por consequência, faz-se necessário considerar os aspectos constitutivos dessa ação: o quê, para quê e como se ensina, ou seja, as finalidades educacionais.

Esse seria o sentido formativo assinalado por Martins (2015, p. 35), ao considerar que o nível de alienação do professor diminui à medida que ele consegue “apropriar-se das objetivações genéricas para si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência”.

Ademais, almejamos pensar sobre a formação pautada numa consciência da *práxis* (MERETT; BARROS, 2020), com destaque sobre o ensino com uso das tecnologias a partir de uma abordagem crítica, o que exige compreender a formação na relação teoria e prática que objetive a transformação do sujeito e da própria realidade, desafio este presente na formação profissional e humana dos sujeitos.

A *práxis* significa o conhecimento consciente do trabalho que realiza e a condição para uma tomada de decisão mediante realidade, tendo em vista a sua transformação, permitindo o caráter crítico, que articula o conhecimento a uma visão de totalidade, das contradições inerentes à sociedade (GAMBOA, 2007).

Para além do aspecto instrumental, é preciso que as práticas mediadas por tecnologias se estruturem a partir de uma racionalidade da *práxis* (MALAQUIAS, 2018), ou seja, como exercício fundamental para que os sujeitos possam compreender todas as dimensões do trabalho pedagógico, sem dualismos e unilateralidades. Esse seria, portanto, um dos motivos pelos quais insistimos acerca da necessidade em desenvolver a formação que discuta, para além da utilização das tecnologias, a própria educação (OLIVEIRA; MELLO; FRANCO, 2020). É preciso que os professores, com base em suas práticas pedagógicas, utilizem as tecnologias por meio de escolhas conscientes, além de planejarem as situações de ensino que levem em conta a teoria.

Assim, as ações pedagógicas fundamentadas em elementos da didática, na articulação com o conteúdo escolar, enfatizam que os objetivos educativos envolvem as técnicas, bem como as tecnologias, e, na perspectiva aqui defendida, podem contribuir para o enfrentamento do dualismo teórico e prático da formação e das práticas mediadas por tecnologias.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

O processo de discussão aqui tomado objetivou, por meio do acompanhamento da rotina escolar, analisar os resultados da experiência formativa, envolvendo discussões sobre os elementos da didática para construção da *práxis*, e teve como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias.

As percepções sobre o desenvolvimento da aula foram registradas em diário de campo, envolvendo a forma como os conteúdos eram apresentados e as estratégias didáticas utilizadas, os exercícios propostos com utilização das tecnologias digitais em rede, além da participação das crianças durante as tarefas. Observam-se as problemáticas sobre tentativas de desenvolvimento das práticas com uso das tecnologias, conforme relato a seguir:

Quadro 1 – Registro do acompanhamento da aula da professora participante

Data: 03/05/2022 O acompanhamento da rotina escolar da professora se deu no laboratório de informática. A proposta de trabalho apresentada pela professora era com a ferramenta *Wordwall.* Para tanto, ela deixou as crianças livremente para escolher qualquer jogo, apenas ordenou que abrissem a ferramenta *Wordwall*, projetando na lousa interativa um “passo a passo” com indicação do *link* de acesso ao jogo. Alguns alunos mostraram-se inseguros e outros ficaram dispersos, acessando outros *sites* de jogos. Outros alunos, apesar de não demonstrarem insegurança, não acessaram de imediato o *site* recomendado, e simplesmente desconsideraram a orientação da professora, acessando jogos que possuíam certa familiaridade. Para aqueles que se mantiveram atentos às explicações de acesso à ferramenta, alguns pediram por nossa ajuda para encontrar o *site* indicado. Superadas essas questões iniciais, ao final, todos conseguiram acessar a plataforma.

Fonte: Diário de campo (2022).

A partir do acompanhamento da rotina escolar foi possível observarmos alguns aspectos que permitiram uma compreensão inicial do contexto de trabalho da professora participante. A proposição do exercício desta professora demandou uma articulação entre as funcionalidades técnicas e a didática para o desenvolvimento da prática mediada por tecnologias.

Analisamos também o desenvolvimento das estratégias dessa professora, ou seja, as ações tomadas no desenvolvimento da prática. Isso é relevante por considerarmos que a organização do ensino se configura sob as bases das ações didáticas implementadas, implicando a criação de condições favoráveis aos processos de aprendizagem. Na turma, a professora orientou as crianças, mesmo aquelas que aparentemente apresentavam dificuldades durante a execução da tarefa, a seguirem as instruções dadas e realizarem a atividade da forma como a compreendiam.

Conforme Libâneo (2012, p. 222), o ato de planejar faz parte da docência e está intimamente relacionado ao processo de ensinar e aprender. O planejamento, portanto, deve contemplar o quê, para quê e como ensinar, definindo para quem, ou seja, o conteúdo, a metodologia, os objetivos, onde se inserem também as técnicas e as tecnologias.

Neste momento, observou-se que retomar com a professora os conceitos teóricos como aprofundamento da organização da atividade de ensino, ajudaria com compreensões acerca dos elementos da didática nas discussões envolvendo as práticas mediadas por tecnologias. Para tanto, propusemos o estudo teórico sobre os componentes da didática com base na obra “Planejamento”, de Libâneo (2012).

Na reconstrução dos diálogos mantidos durante a formação, a fala da professora revelou uma multiplicidade de relações, saberes e angústias articuladas à relação teoria e prática, que não devem ser ignorados nos estudos e pesquisas, nem, tampouco, quando se propõe discutir os elementos da didática junto às práticas mediadas por tecnologias. Ao expor sua compreensão sobre o resultado do exercício com utilização das tecnologias digitais em rede, comentou:

> Eu tenho a prática, mas dificuldade de ajudá-los, de propor as estratégias utilizando as tecnologias. Sinto a necessidade de fazer com eles um passo a passo, pensar metodologicamente, sabe? Cada execução para se chegar a um objetivo (professora participante).

Aparentemente, a professora participante indicou a necessidade de articular a proposta de exercício com utilização das tecnologias digitais em rede e considerou as questões didáticas. Além disso, declarou que considerava relevante o conhecimento dos alunos e a contextualização dos conteúdos de ensino, indicando a sugestão de fazer um “passo a passo” para que as crianças fossem capazes de compreender a execução do exercício, considerando para isso os elementos da didática.

Para melhor esclarecer a sugestão que foi apresentada pela professora acerca da necessidade de considerar os elementos da didática, com base no que discute Libâneo (2012), se o “saber” estiver desarticulado “do como” e “do que fazer” ocasionará um desajuste nas interações e no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, esses aspectos estabelecem uma relação dialética e recíproca entre esses componentes e são, portanto, indispensáveis para guiar o ato educativo.

Os dados da pesquisa revelam que a experiência formativa dessa professora contribuiu para re(pensar) a prática ao considerar os estudos teóricos sobre os

elementos da didática, apontando-se sobre o rompimento das condições de alienação e que se efetiva como forma de superação de uma dicotomia existente entre teoria e prática, entre a formação e sua objetivação prática (Martins, 2015). Não se trata, portanto, apenas de analisar a prática na proposição de uma teoria, mas avançar na compreensão dos sujeitos na perspectiva da construção da *práxis,* em que a consciência deve se manter ativa como atividade concreta e transformadora do mundo (Vázquez, 2011).

Conforme sugere Vázquez (2011), é possível falar de uma racionalidade da *práxis,* a partir do que considera sobre os diferentes níveis de *práxis*, de acordo com o "[...] grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada, evidenciado no produto de sua atividade prática" (VÁZQUEZ, 2011, p. 245-259).

Desse modo, analisar a experiência formativa que discute os elementos da didática para construção da *práxis* demanda compreender que estado de consciência se constitui à medida que se estabelece uma visão crítica e consciente da realidade, em que os conhecimentos teóricos e práticos são necessários e indissociáveis quando se trata de atividade pedagógica intencional e transformadora (MERETT; BARROS, 2020).

Logo, a prática pedagógica exigiu um ir e vir constante da prática à teoria, dos elementos da didática às dimensões pedagógicas, da experiência formativa à prática mediada por tecnologias (OLIVEIRA; MELLO; FRANCO, 2020). Consideramos, assim, pensar a formação numa racionalidade da *práxis* (Malaquias, 2018), que não está sujeita ao objeto do seu trabalho, apenas, mas em transformar a realidade por meio da *práxis* pedagógica que realiza.

O sentido de *práxis* pedagógica aqui entendido é mais que a relação teoria e prática. Trata-se de uma teoria que se insere na própria prática, em que as diversas relações que permeiam a formação e o trabalho docente, mediados ou não por tecnologias, influenciam e contribuem para efetivação da *práxis*. Assim, quando os professores reconhecem a necessidade de se trabalhar com conhecimentos elaborados – possibilitando aos alunos que realizem síntese dos conceitos com a finalidade de chegar a seu desenvolvimento – é possível superar essa contradição no processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo analisar os resultados de uma experiência formativa, envolvendo os elementos da didática para construção da *práxis*, e teve como ponto de partida práticas mediadas por tecnologias. A experiência formativa contribuiu para re(pensar) a prática, ao considerar os elementos da didática em direção a um sentido de *práxis*, como atividade transformadora. Sugere-se pensar as práticas pedagógicas com utilização das tecnologias a partir de um pensamento crítico, em que seja possível de se desenvolver uma compreensão e ação no mundo.

A transformação das práticas mediadas por tecnologias requer alterações no planejamento didático-pedagógico, na forma de utilização dos artefatos, mas também envolve mudanças no modelo de ensino e de aprendizagem, implicando alterações no como, no quê e no para quê ensinar. Assim, é preciso que as experiências formativas promovam discussões teóricas sobre as práticas pedagógicas nos diferentes contextos.

Por essas razões, fica claro que o contexto social e histórico complexo deve considerar as relações teoria e prática na formação, além de promover discussões sobre os elementos da didática nas experiências formativas e, por conseguinte, no contexto em que as tecnologias são inseridas. A partir dos elementos da didática, discutida durante a formação, conseguimos compreender a prática dessa professora pautada numa consciência da *práxis.* Apontamos alguns desses pressupostos a partir de um pensamento crítico com utilização das tecnologias no trabalho pedagógico, na perspectiva de sua atividade de ensino com intencionalidade, que contribui para a formação humana.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico--crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção magistério. Série formação do professor).

MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **Tecnologias e formação de professores de matemática**: uma temática em questão. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MERETT, Francielle Nascimento; BARROS, Marta Silene Ferreira. A categoria Práxis: elemento para se pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 17-32, 2020. DOI: 10.12957/teias.2020.42487. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/42487. Acesso em: 11 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ariane Xavier de; MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Práticas de ensino com o uso de tecnologias digitais: o papel da formação docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 60, p. 75-90, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/48627. Acesso em: 3 fev. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino americano de Ciências Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, CÂMPUS CHAPECÓ

Roberta Pasqualli[1]

Marizete Bortolanza[2]

Bruna Heloisa Silva Raiol[3]

RESUMO

No contexto educacional, sobretudo no planejamento e desenvolvimento da ação docente, mobilizar os pares e as turmas de estudantes, para que possam ser agentes de criação e cocriação nas práticas pedagógicas, perpassa a capacidade de transformação da realidade vivenciada. Neste sentido, esse estudo tem como objetivo identificar quais as estratégias de cocriação que colaboram para o planejamento pertinente na Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, câmpus Chapecó. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado em consonância com a abordagem metodológica adotada, e aplicado a 20 professores que atuam nos Cursos Técnicos em Desenvolvimento de Sistemas e em Sistemas de Energia Renovável Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, câmpus Chapecó, no ano de 2025. Como resultados, com oito respostas, equivalente a 40% do total de professores, evidenciou-se que as estratégias de cocriação para o planejamento pertinente estão presentes nas práticas docentes e têm potencial transformador para a formação de sujeitos críticos, éticos e criativos. Conclui-se, destacando que acredita-se que o planejamento do ensino constitui em uma das condições fundamentais para a superação de práticas pedagógicas pautadas na reprodução do conhecimento e no decorrente distanciamento dos conteúdos curriculares tanto das reais demandas do contexto de inserção dos estudantes como em relação às emergências planetárias.

Palavras-chave: Planejamento Pertinente. Cocriação. Educação Profissional e Tecnológica. EPTNM.

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços no campo educacional, ainda se observa a persistência do distanciamento entre o que se trabalha nas escolas e a realidade,

[1] Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.
[2] Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, marizete.bortolanza@ifsc.edu.br.
[3] Especialista, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina bruna.raiol@ifsc.edu.br.

tanto no contexto local quanto no âmbito global. Essa persistência é resultado da influência de um paradigma educacional que, para Morin (2015, p. 59), fortalece a separação "[...] do que está ligado (disjunção), ou a unificação do que é diverso (redução)". Essa ênfase paradigmática colabora para mutilar o pensamento e contribui para que mentes jovens percam "[...] suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos" (Morin, 2018, p. 15). Essa é uma condição que evidencia a relevância de planejamentos de ensino que estimulam a compreensão da realidade e colaborem para atuar diante de uma crise que atinge um mundo que lida com tensões não resolvidas: entre as pessoas e a tecnologia, entre as pessoas e o planeta e, entre os que têm oportunidades e os que não têm, Nesse sentido, este estudo tem como objetivo identificar quais as estratégias de cocriação que colaboram para o planejamento pertinente na Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, câmpus Chapecó.

Trata-se de um recorte pertencente a um estudo multicêntrico internacional, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) que tem como objetivo maior mapear estratégias de cocriação que colaborem para o planejamento pertinente na Educação Básica e Profissional, identificadas em pesquisas correlatas e em escolas de Educação Básica da Bolívia, do Brasil, da Colômbia, da Espanha, de Portugal e da Suécia e em escolas hospitalares de três destes países.

Busca-se contribuir com a compilação de estratégias para aproximar o planejamento do ensino às demandas locais para que os estudantes possam melhorar suas condições de vida e, ao mesmo tempo, contribuirá para amenizar problemas globais, tais como os relativos ao aumento da insegurança alimentar (FAO *et al.,* 2023), da depressão e ansiedade (OMS, 2022) e do aquecimento global (IPCC, 2022). Em sua elaboração, o planejmento precisa caracterizar um processo colaborativo e pertinente, contando com a interação não somente da equipe de docentes como também dos gestores, profissionais técnicos, discentes e a comunidade externa, transformando-se em um movimento que pode provocar metamorfoses na prática pedagógica e, em decorrência, nas relações intra e interpessoais e na relação com o meio ambiente.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa seguiu a abordagem quali-quantitativa (Creswell; Clark, 2007 *apud* Souza; Kerbauy, 2017), o que possibilitou uma visão ampla do problema investigado. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado em consonância com a abordagem metodológica adotada, e aplicado a 20 professores que atuam nos Cursos Técnicos em Desenvolvimento de Sistemas e em Sistemas de Energia Renovável Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, câmpus Chapecó, no ano de 2025.

O instrumento de coleta de dados foi composto por itens vinculados às quatro dimensões que integram o conhecimento pertinente, que consiste em um dos sete saberes considerados fundamentais à educação, conforme Morin (2011): contexto, global, multidimensional e, complexo.

Aplicou-se o seguinte desenho metodológico: Etapa 1 – Análise de estudos correlatos; Etapa 2 – Levantamento de dados junto aos professores dos Cursos Técnicos em Desenvolvimento de Sistemas e em Sistemas de Energia Renovável Integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, câmpus Chapecó, no ano de 2025; Etapa 3 – Agrupamento das estratégias de cocriação levantadas nas etapas anteriores da pesquisa e, Etapa 4 – Publicação do processo e dos resultados da pesquisa. A realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto educacional, sobretudo no planejamento e desenvolvimento da ação docente, mobilizar os pares e as turmas de estudantes, para que possam ser agentes de criação e cocriação nas práticas pedagógicas, perpassa a capacidade de transformação, pois adquire um papel crucial: a educação não é apenas sobre a transmissão de informações, mas, sim, sobre a construção conjunta de saberes. E é assim que criar e cocriar se tornam ações fundamentais

para envolver tanto os educadores quanto os estudantes em um processo dinâmico e interativo na conjuntura da organização do trabalho pedagógico e planejamentos de ensino com estratégias pertinentes.

Fonterrada (2015) destaca que o incentivo à criatividade contribui significativamente para fomentar a criatividade no ambiente escolar. É ir além do simples aprimoramento de habilidades artísticas, desempenhando um papel vital no fortalecimento das capacidades analíticas e na solução de problemas. Estimulá-la, envolve a realização de atividades que desafiam os estudantes a pensar de forma inovadora, incentivando-os a considerar múltiplas soluções para um problema – uma habilidade de imenso valor em qualquer campo profissional, onde é possível fazer as conexões com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, também está correlacionada com os princípios das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica em que se aponta a criatividade como um processo natural do ser humano, vinculado às experiências, percepções, sensações e expressões, possíveis a partir de relações da pessoa com o meio, com os “outros”, com as culturas, como o exemplo das escolas de Reggio Emilia. Logo, Rinaldi (2016, p. 213) anuncia a respeito da prática da educação realizada nesta região:

> considera o processo de aprendizagem um processo criativo e conceitua por criatividade “a aptidão para construir novas conexões entre pensamentos e objetos, trazendo inovação e mudança, tomando elementos conhecidos e criando novos nexos”. Essa aptidão é construída pelas relações travadas e pela escuta ou o que denomina de “audiência competente”. Além disso, ao se cultivar a criatividade, promove uma maior adaptabilidade, pois os estudantes são encorajados a adotar uma mentalidade flexível em seus pensamentos e abordagens. Isso é especialmente relevante em um mundo marcado por rápidas mudanças e transformações contínuas nas profissões. A capacidade de se adaptar a novas circunstâncias e de inovar se destaca como um diferencial competitivo no mercado de trabalho atual. (RINALDI, 2016, p. 213).

Outro aspecto crucial é o impacto da criatividade no desenvolvimento pessoal dos estudantes. As práticas criativas oferecem oportunidades para que os alunos explorem suas identidades e interesses de maneira mais profunda, contribuindo para uma compreensão mais ampla de si mesmos e do mundo ao

seu redor. Esse processo de autodescoberta é essencial para o desenvolvimento de uma autoestima sólida e para a formação de cidadãos completos.

Para contribuir com o processo de criação e cocriação, definida como um processo colaborativo entre professores e alunos na concepção e desenvolvimento de práticas educativas, é sustentada por legislações e diretrizes educacionais brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que enfatiza a importância da formação integral do estudante e da integração curricular, destaca-se a importância de um planejamento pertinente, onde propõe-se práticas pedagógicas em que os conceitos são vistos como uma rota de exploração em busca dos objetivos desejados. No entanto, não há caminhos fixos, pois a incerteza é o ponto de partida, e os objetivos podem ser ajustados à medida que o progresso é alcançado (Torre; Zwierewicz, 2009).

Acredita-se que o planejamento do ensino constitui em uma das condições fulcrais para a superação de práticas pedagógicas pautadas na reprodução do conhecimento e no decorrente distanciamento dos conteúdos curriculares tanto das reais demandas do contexto de inserção dos estudantes como em relação às emergências planetárias.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Dos 20 questionários encaminhados, oito foram respondidos, representando 40% do total de docentes que atuam no curso. Os respondentes foram nomeados P1 a P8. Com relação aos respondentes, sete declaram-se do gênero feminino e um do gênero masculino. Quando à idade, cinco possuem de 46 a 59 anos, dois, 36 a 45 anos e um, 26 a 35 anos. Seis possuem curso de Doutorado, um possui curso de Mestrado e, apenas um é Especialista.

Ao serem perguntados sobre planejar estratégias para atender simultaneamente estudantes com e sem necessidades específicas, todos responderam positivamente, destacando, entre outros, a adaptação e ajuste de avaliações e demais materiais utilizados durante as aulas de acordo com a necessidade do estudante.

Todos os docentes respondentes afirmaram que levam em consideração as experiências e/ou conhecimentos prévios dos estudantes no planejamento das aulas. Um exemplo é trazido pelo P1, ao afirmar que “[...] uma das estratégias metodológicas são os três momentos pedagógicos, sempre iniciando com a contextualização, em que são apresentados os conteúdos e relacionando com as situações e experiências do cotidiano dos estudantes” Somente depois desta fase ele passa para os “demais momentos pedagógicos, organização e aplicação do conhecimento científico”.

Quanto a processos de autoavaliação dos estudantes, apenas cinco professores afirmaram realizar. Uma das justificativas para a não realização de autoavaliação é a falta de maturidade dos estudantes de ensino médio para tal atividade.

Com relação ao planejamento de ações que estimulem a autonomia, a motivação, diálogos em sala de aula sobre problemas que afetam os estudantes, reflexões por parte dos estudantes sobre a realidade local e uso e/ou a criação de cenários para estimular a expressão dos sentimentos, observou-se respostas positivas sete dos oito professores respondentes. Destaca-se o uso do Kahoot e Quizziz, de desafios lançados durante as aulas de programação, de escolha pelos próprios estudantes de livros e filmes que trazem temáticas contemporâneas e voltadas para as questões que mobilizam os estudantes, entre outros.

Com relação ao estímulo a expressão dos sentimentos, destaca-se a resposta do P5, para quem “[...] os sentimentos/emoções dos estudantes, principalmente a ansiedade tem sido muito observada nas aulas ou durante as avaliações nunca são negligenciadas”.

Uma questão que foi respondida por apenas dois professores de forma positiva foi sobre planejar atividades para os estudantes avaliarem a coerência entre suas crenças, seus discursos e suas práticas. Dos respondentes, destaca-se a resposta da P3, para quem “Análise de questões relacionadas à língua padrão e a variantes regionais x história de colonização x certo e errado no ensino de línguas” está presente em suas aulas.

Discussões sobre consumo consciente, separação de resíduos, preconceitos de diversas naturezas, soluções da cultura indígena foram temas

levantados por cinco professores respondentes da questão que tratava do planejamento de ações para motivar a autoanálise dos estudantes associada à análise da realidade planetária e ao bem comum.

Quando ao planejamento de ações para fortalecer a relação entre docentes e discentes destacaram-se o apontamento de “discussões sobre a necessidade de equilíbrio, respeito nas relações, pois não há comunicação e, por consequência aprendizagem sem cooperação” (P1) e “importante a boa relação entre ambos, amorosidade, afeto, refletem no aprendizado” (P5).

A cultura da paz também fez parte dos questionamentos, sendo destacada por seis dos oito professores. “Leitura, compreensão de textos e discussões que tratam de negociações entre partes para chegar a uma solução construída pelos envolvidos” (P1) foi uma das formas destacadas.

Você planeja atividades para aproximar os estudantes de plantas e/ou animais para estimular o cuidado com os seres vivos também foi uma das perguntas realizadas, para a qual, seis professores responderam positivamente. Novamente, destaca-se o P1, para quem “Os temas das OIs são transversais a estas temáticas, além de sempre que possível abordar estar questões, uma vez que se ensina muito mais pelo exemplo do que pelo discurso, o respeito ao todo e a tudo é uma concepção filosófica minha”.

Quanto ao domínio de conceitos técnicos e de competências digitais, observou-se que “os conhecimentos são apresentados, considerando vários aspectos, dentre eles as concepções científicas que precisam ser compreendidas, mas nenhum conhecimento é isolado, é observado o contexto, surgem relações que são estabelecidas pelo diálogo, pelas experiências e vivências dos estudantes/grupo. Quando possível, são usados aplicativos, *sites*, redes socias. Recentemente, usei um *site on-line* para construção de moléculas/ representações de ligações covalentes (P2).

Ao serem questionados se incluem nos seus planejamentos o uso de metodologias diversas que incluam ludicidade, como grupos de estudos, seminários, oficinas pedagógicas e estudos de caso, todos os professores responderam positivamente. Foi destacado que as metodologias incluem, também, a realização de aulas em espaços que não são os da escola, como as visitas técnicas. O “Projeto MABEL sobre criação de abelhas sem ferrão e

projeto PTQA para monitoramento da qualidade do ar foram executados pelos alunos da oficina de integração em sustentabilidade (P8), também foi um destaque. A preparação de espaços físicos adequados para as aulas também figurou entre as respostas.

O planejamento do bem estar dos estudantes foi investigado e, uma das respostas trouxe a ideia de que, uma das formas de proporcionar o bem estar está no fato de que os estudantes tem a liberdade de escolher seus grupos de trabalho, para que possam sentir-se mais felizes e acolhidos. Também, quando é percebido exclusão de algum estudante, é provocado um momento de reflexão sobre uma temática semelhante, podendo ser utilizado um filme para essa finalidade. Estas ações, para os professores, colaboram com a saúde física e, principalmente, mental, dos estudantes.

Quando questionados se planejam ações para estimular o respeito aos valores humanos, cinco dos oito professores responderam, sendo a de maior destaque a do P3, para quem, as “discussões sobre migração, papel das mulheres, dos povos originários etc” são fundamentais. Outra importante questão foi se o professor planeja ações intersetoriais (por exemplo, com setores da saúde, profissionais de diferentes áreas, empresas e organizações comunitárias) para articular uma formação integral, focada nas necessidades dos estudantes, onde surgiram respostas como a participação em projetos de inserção de estudantes com altas habilidades e superdotação em escolas das redes municipal e estadual.

Todos os professores afirmaram que utilizam os resultados das avaliações dos(as) estudantes para elaborar o planejamento de ensino, favorecendo, assim, o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais, afetivas e relacionais. Também, afirmaram que planejam atividades para estimular a capacidade de indagação dos estudantes, dando destaque, conforme afirma P1, no caso de literatura, “como agiriam se fossem os autores do texto ou o que fariam se fossem o/a personagem”.

Por fim, os docentes foram questionados se elaboram seus planejamentos visando promover um ambiente simultaneamente saudável e produtivo. As principais respostas foram: “Ambiente saudável e produtivo na minha opinião respeita as diferenças, como os trabalhos são realizados em

sala, laboratório, biblioteca e demais espaços da escola, além é claro dos espaços extra escola, penso que sejam ambientes saudáveis e produtivos, usados segundo a necessidade do momento" P1, "Estabeleço diálogo constante sobre o que estamos estudando deixando claro o objetivo e as possibilidades de mudanças de acordo com a realidade dos alunos" P2, "O ambiente sempre deve estar propício ao aprendizado, limpo, organizado, sem bagunça, valorizo muito estas questões" P3.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura, síntese e análise dos dados obtidos nas respostas da pesquisa, é possível afirmar que as estratégias de cocriação para planejamento pertinente apresentam potencial transformador para a Educação Profissional e Tecnológica. O envolvimento de oito dos 20 professores acionados na pesquisa, mesmo em número reduzido, revelou intencionalidade na construção de práticas que dialogam com a realidade dos estudantes, promovem a criatividade, valorizam a escuta e a autonomia, e se fundamentam em uma visão integradora e integrada do conhecimento.

As respostas demonstram que os respondentes da pesquisa, de maneira geral, buscam formas de tornar o planejamento mais contextualizado e significativo, preocupando-se com as necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Planejam atividades que coloquem o estudante em contato com a realidade local, regional, sem deixar de lado o caráter humano do ensinar e do aprender.

Pautam seus planejamentos na busca pela formação de sujeitos críticos, éticos e criativos, com a utilização de temáticas contemporâneas, como sustentabilidade, saúde mental, diversidade e cultura de paz. Entretanto, não é possível deixar de destacar a baixa adesão as práticas de autoavaliação e exploração de atividades que estimulem a reflexão sobre a coerência entre crenças, discursos e práticas.

Ao final, considera-se importante ampliar os estudos e pesquisas sobre a temática em demais câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Santa Catarina, com vistas a fomentar a construção de uma educação coerente com os desafios contemporâneos da educação.

REFERÊNCIAS

FAO, IFAD, UNICEF, WFP and WHO. 2023. *In*: Brief to The State of Food Security and Nutrition in the World 2023. **Urbanization, agrifood systems transformation and healthy diets across the rural–urban continuum**. Rome, FAO. https://doi.org/10.4060/cc6550en. Acesso em: 15 mai. 2025.

FONTERRADA, Marisa. Comunidade de aprendizes reflexões acerca do desenvolvimento do pensamento criativo em processos de educação musical. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 1, n. 1, p. 208–223, 2015. DOI: 10.11606/issn.2447-7117.rt.2015.107703. Disponível em: https://revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/107703.. Acesso em: 23 jul. 2025.

IPCC. Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Disponível em: https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-working-group-ii/. Acesso em: 15 jun. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

PNUD**. Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022**. Disponível em: https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22. Acesso em: 15 jul. 2025.

RINALDI, Carolina. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem da Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v.1. p. 107-116.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313 . Acesso em: 30 mar. 2025.

TORRE, Saturnino de La. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de La. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.p.55-69.

PROGRAMA DE PERMANÊNCIA E TRANSITORIEDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE? O QUE A DIDÁTICA CRÍTICA TEM A DIZER SOBRE ISTO?

Jilvania Lima dos Santos[1]

RESUMO

O objetivo desta investigação é analisar os desafios da educação pública brasileira a partir da escuta de profissionais em dois encontros virtuais promovidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2021 e 2024. Embora o primeiro tenha ocorrido durante a pandemia da Covid-19, os temas discutidos seguem presentes em 2025. A pesquisa, de abordagem qualitativa e crítica, utilizou a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin, aplicando-a às transcrições dos eventos e promovendo triangulação entre os dois momentos. As categorias emergentes evidenciam questões sobre cotidiano escolar, formação docente, gestão, uso de tecnologias, planejamento pedagógico e efeitos psicossociais da pandemia. O referencial teórico fundamenta-se em Freire, Saviani, Paro e Bazzo, cujas contribuições permitiram compreender a escola como espaço de contradições, mediações e possibilidades. A análise revelou que, apesar da superação do estado de emergência sanitária, persistem desigualdades estruturais, fragilidade de políticas públicas e demandas por práticas pedagógicas mais dialógicas, democráticas e socialmente referenciadas. As falas dos participantes dos dois encontros apontam para a permanência de problemas que não se encerram no tempo da pandemia, indicando a necessidade de enfrentamento contínuo. Reafirma-se, assim, a centralidade da escuta ativa, da valorização dos sujeitos escolares e da construção coletiva do conhecimento como caminhos para a reinvenção da prática docente e da escola pública brasileira.

Palavras-chave: Didática. Formação de professores. Educação Dialógica.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira enfrenta desafios históricos que se atualizam diante das transformações sociais, políticas e econômicas. O contexto pandêmico (2020–2022) acentuou desigualdades e tensões já presentes no cotidiano escolar, cujos efeitos seguem reverberando em 2025. A partir da escuta de professores e demais agentes escolares durante encontros virtuais realizados em 2021 e 2024, este trabalho reflete sobre a permanência e complexificação de temas como infraestrutura precária, desafios psicossociais, uso pedagógico das tecnologias, lacunas na formação docente e avaliação. Embora situadas naquele período de crise sanitária, as falas não se restringem à excepcionalidade da pandemia, evidenciando questões estruturais que ainda

[1] Doutora em Educação com pós-doutoramento em Avaliação e Desenvolvimento Curricular. Universidade Federal de Santa Catarina. jilvania.bazzo@ufsc.br

impedem a efetivação de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

É nesse sentido que este estudo parte da premissa de que os discursos dos participantes registrados durante duas videoconferências constituem material empírico de grande relevância para compreender os sentidos atribuídos à prática pedagógica e, sobretudo, para explicitar os impasses da educação brasileira no cenário atual, já em meados de 2025. As escolas, especialmente aquelas localizadas em territórios vulnerabilizados, continuam sendo atravessadas por múltiplas formas de violência, tanto simbólica quanto física, como as que decorrem das operações policiais em comunidades periféricas, e que reafirmam a necropolítica como lógica de governo sobre certas populações. A realidade social evidencia que, mesmo fora do pico da pandemia, muitas comunidades escolares ainda vivem sob o assombro cotidiano da morte, da insegurança e do descaso estatal.

A investigação orienta-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo das contribuições registradas pelos participantes, falas organizadas em categorias emergentes a partir de núcleos de sentido. O trabalho ancora-se teoricamente em autores que discutem a Didática Crítica e Decolonial (BAZZO, 2019; 2024), a formação docente (FREIRE, 1987; 1996; SAVIANI, 2007) e os processos de gestão democrática na escola pública (PARO, 2014), bem como nas contribuições de Moran, Masetto e Behrens (2013) sobre mediação tecnológica no ensino. A análise dos dados visa compreender, a partir da escuta sensível dos sujeitos da escola, como os desafios enfrentados em 2021 e 2024 continuam a reverberar no presente, desafiando-nos a construir alternativas educativas mais justas, dialógicas e emancipadoras.

Analisar os desafios educacionais discutidos por profissionais da educação em videoconferências realizadas em 2021 e 2024, evidenciando como essas problemáticas permanecem atuais e complexas. Busca-se compreender de que forma as falas dos participantes revelam tensões estruturais da escola pública brasileira que ultrapassam o contexto pandêmico, abordando dilemas permanentes relacionados à formação docente, desigualdade social, precarização do trabalho educativo, gestão escolar e uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A proposta é compreender como as falas

dos participantes revelam tensões estruturais da escola pública brasileira que transcendem o contexto pandêmico, expressando dilemas permanentes relacionados à formação docente, à desigualdade social, à precarização do trabalho educativo, à gestão escolar e ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do fim da emergência sanitária, as escolas públicas continuam enfrentando obstáculos históricos que afetam o cotidiano educativo, indicando que as questões levantadas durante a pandemia persistem e se complexificam, exigindo reflexões e ações que considerem sua historicidade e impacto nas práticas pedagógicas.

Finalmente, esta investigação valoriza a escuta dos(as) profissionais da educação para aprofundar a compreensão dos desafios reais da prática docente e da gestão escolar. Contribui para a crítica e revisão das políticas públicas, visando fortalecer condições dignas de trabalho e promover uma educação pública, gratuita, democrática e socialmente referenciada. Ao fundamentar-se em uma perspectiva crítica da Didática como prática social e política, reafirma a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a dignidade humana e a construção de uma escola democrática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa adota uma perspectiva crítica, entendendo a didática como prática social e política para transformação. A partir das vozes de educadores, problematiza os desafios permanentes da escola pública, considerando suas dimensões psicossociais, pedagógicas, tecnológicas e organizacionais.

Paulo Freire (1987; 1996), cuja pedagogia se constitui como prática de liberdade, fundamenta a concepção de educação defendida neste trabalho. Ao propor a superação da educação bancária e a valorização do diálogo como princípio fundante da relação pedagógica, Freire resgata o papel do sujeito na produção do conhecimento e no enfrentamento das estruturas opressoras que atravessam a escola. Para o autor, educar é um ato político, e o espaço escolar deve ser compreendido como território de escuta, acolhimento e construção coletiva de sentidos. A escuta ativa, o acolhimento das experiências concretas

dos estudantes e o compromisso com a transformação social são elementos centrais da prática pedagógica freiriana que orientam a análise empreendida nesta pesquisa.

Embora Freire tenha priorizado o diálogo e a conscientização crítica, orientando a prática educativa para a transformação cultural e política dos sujeitos, promovendo sua autonomia, a proposta de Saviani (2007) vai ao encontro dos princípios da pedagogia freiriana: análise estrutural como parte essencial do processo educativo, integrando teoria e prática em uma ação crítica reflexiva que visa a superação das desigualdades e a construção da liberdade.

Saviani focaliza a educação como direito social estruturado historicamente, ressaltando a função social do ensino e sua historicidade dentro das relações sociais, o que implica uma análise estruturada das condições sociais e históricas da educação, buscando garantir o direito à escolarização universal e a efetivação de políticas públicas que assegurem a igualdade e a justiça social no acesso e na qualidade do ensino. Em sua concepção, a mediação docente deve ter como horizonte a emancipação dos sujeitos e a formação para a cidadania ativa, o que exige o domínio dos conteúdos escolares, mas também a compreensão crítica das condições em que o processo educativo se dá.

A perspectiva educacional de Moran, Masetto e Behrens (2013) torna-se relevante para a análise dos desafios impostos pelas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, intensificados no contexto da pandemia. Ao apontar que as tecnologias, por si só, não garantem inovação nem qualidade pedagógica, os autores chamam atenção para a necessidade de planejamento intencional e formação docente adequada. As tecnologias devem ser compreendidas como mediações possíveis, e não como soluções universais, exigindo articulação com projetos pedagógicos que tenham como centro a humanização da experiência educativa.

No campo da gestão educacional, Paro (2014) ajuda a compreender as tensões entre a lógica burocrática e a construção de práticas democráticas. Ao defender uma gestão escolar fundada na participação efetiva da comunidade, Paro evidencia o papel estratégico da comunicação e da articulação coletiva para a efetivação do direito à educação. A gestão democrática, nesse sentido, não se

limita à descentralização de funções administrativas, mas implica a constituição da escola como espaço público de interlocução, onde as decisões pedagógicas e organizacionais são partilhadas entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Complementando esse quadro, Bazzo (2024; 2019), em sua formulação de uma Didática Crítica, resgata a potência política do ato pedagógico, concebendo a formação docente como um processo ético-estético fundado na atitude investigativa e na sensibilidade. Para a autora, a docência não pode ser reduzida à aplicação de técnicas, mas deve ser compreendida como atividade de ensino que envolve invenção e enfrentamento criativo. Sua abordagem contribui para compreender os sentidos atribuídos pelos(as) educadores(as) às suas percepções, em que a escuta ativa, a solidariedade e a criatividade se tornam condições para a promoção de práticas sociais transformadoras.

A partir desses referenciais, a análise das falas dos participantes organiza-se em torno de categorias emergentes. O conjunto dessas categorias expressam tanto os impactos da pandemia quanto seus efeitos, bem como as permanências e as estratégias de enfrentamento e reconstrução coletiva da ação pedagógica. As dimensões psicossociais, estruturais, formativas, tecnológicas e relacionais que emergem das falas são interpretadas à luz de uma concepção crítica e dialógica de educação, que valoriza os sujeitos como protagonistas de suas histórias e da construção coletiva do conhecimento.

3 METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa qualitativa que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências educativas. Adota uma abordagem teórico-metodológica que reconhece o caráter subjetivo, histórico e situado do conhecimento, interpretando criticamente os sentidos construídos nas interações durante dois encontros virtuais ao vivo (2021 e 2024) com educadores, professores e gestores. Essa abordagem é adequada ao objeto de investigação, centrado nas percepções sobre os desafios enfrentados pela comunidade escolar na pandemia e suas permanências atuais.

A produção dos dados ocorreu por meio do registro, transcrição e

sistematização dos apontamentos extraídos dessas videoconferências, em que os participantes expressaram, espontaneamente, suas experiências, inquietações e reflexões sobre a realidade educacional. Esses registros foram tratados como enunciados significativos, portadores de sentidos sobre a prática pedagógica e a organização escolar em tempos de crise. A escuta atenta e a sistematização dos fragmentos discursivos respeitaram a integridade das falas e priorizaram a fidelidade às formas de expressão originais, compreendidas como manifestações legítimas do vivido.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin (2011), organizada em três etapas principais: (i) pré-análise, na qual se procedeu à leitura flutuante dos materiais coletados e à organização dos dados; (ii) exploração do material, que consistiu na codificação e categorização das falas com base na identificação de unidades de sentido recorrentes e relevantes; e (iii) tratamento e interpretação dos resultados, por meio da articulação entre as categorias emergentes e o quadro de referências teóricas adotado.

As categorias analíticas não foram previamente estabelecidas, mas emergiram dos dados de forma indutiva, a partir da recorrência de temas, preocupações e ênfases presentes nas falas dos participantes. Esta escolha metodológica se ancora em uma concepção crítica de pesquisa, que reconhece a voz dos sujeitos como elemento central na construção do conhecimento e busca interpretar os dados à luz de uma perspectiva dialógica, ética e comprometida com a transformação social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se resultados vinculados ao referencial teórico, focando nos desafios da comunidade escolar entre 2021 e 2024, especialmente na permanência e mudança na formação docente, segundo a Didática Crítica (Bazzo, 2019, 2024). O quadro teórico que orienta esta análise inclui as contribuições de Freire (1987; 1996), que enfatiza a educação como prática de liberdade e diálogo; Paro (2014), que destaca a importância da gestão democrática e da participação coletiva na escola pública; Saviani (2007), que

aborda o conhecimento científico como instrumento de transformação social; e Moran, Masetto e Behrens (2013) que discutem o papel das tecnologias digitais na mediação pedagógica.

A partir desse referencial, foram identificadas categorias emergentes que sintetizam as principais temáticas abordadas pelos participantes.

Tabela 1 – Categorias emergentes de análise

Categoria Emergente	**Fundamentação Teórica**	**Referências Principais**
Retorno Presencial e Desafios Psicossociais	Cuidado, acolhimento e afetividade na educação	Freire (1996) Bazzo (2024; 2019)
Infraestrutura e Desigualdades Estruturais	Desigualdades sociais e suas repercussões na escola	Saviani (2007)
Formação e Capacitação Docente	Formação técnica e política do professor	Freire (1987)
Uso de Tecnologias Digitais	Mediação pedagógica e planejamento no uso de tecnologias	Moran, Masetto e Behrens (2013)
Planejamento, Avaliação e Recuperação da Aprendizagem	Avaliação formativa e dialogada	Freire (1987)
Contexto Sociocultural e Desigualdades	Relação entre realidade social e prática educativa	Freire (1987)
Comunicação e Relacionamento na Escola	Educação dialógica e prática colaborativa	Freire (1996)
Autonomia e Protagonismo Escolar	Autonomia docente e desconstrução de hierarquias autoritárias	Paro (2014); Freire (1996)

Fonte: Autoras (2025)

O resultado da análise revelou um cenário complexo e interconectado entre os diversos aspectos que permeiam a formação docente e o cotidiano escolar. A triangulação dos dados possibilitou a articulação das dimensões psicossociais, estruturais, formativas, tecnológicas, avaliativas e socioculturais, compondo um programa que conjuga permanências e transitoriedades no campo educacional.

No que tange ao retorno presencial e aos desafios psicossociais, os relatos convergem para a constatação de um processo de readaptação marcado por resistências, ansiedade e sequelas emocionais profundas. Participantes em ambos os momentos destacaram o impacto do isolamento social sobre alunos e professores, ressaltando a necessidade de práticas pedagógicas acolhedoras e o reconhecimento da integralidade dos sujeitos – o que ressoa com a perspectiva freiriana do cuidado e do amor na educação. Essa dimensão afetiva não se dissocia das condições estruturais e materiais que compõem o ambiente escolar. As condições precárias de infraestrutura, expressas pela ausência de energia

elétrica e acesso limitado à internet, sobretudo nas comunidades populares, foram reiteradas ao longo do período analisado, evidenciando a persistência de desigualdades históricas que comprometem a universalização e a equidade no ensino público.

Esses dois eixos – psicossocial e estrutural – dialogam diretamente com as demandas por formação e capacitação docente, que emergem como cruciais para a mediação pedagógica tanto no contexto híbrido e digital quanto no presencial. A insuficiência da formação docente e dos demais profissionais da educação, bem como a ausência de suporte emocional foram apontadas tanto em 2021 quanto em 2024, sinalizando a permanência de lacunas que impactam a qualidade do ensino e do processo de aprendizagem. A Didática Crítica, ao enfatizar a historicidade dos profissionais da educação e a necessidade de uma formação política, estética e ética, oferece um marco teórico para a superação dessas fragilidades, promovendo a reflexão crítica e a autonomia docente.

O uso das tecnologias digitais, embora ampliado pela pandemia, revela-se ambíguo. Por um lado, evidencia o potencial de ampliação do acesso ao conhecimento e a formação midiática; por outro, escancara desigualdades e o risco da instrumentalização acrítica. O mero acesso à tecnologia não garante sua efetiva apropriação pedagógica, que depende do planejamento intencional e da mediação ética e contextualizada do(a) professor(a).

Ademais, o planejamento, a avaliação e a recuperação da aprendizagem despontam como práticas essenciais para enfrentar ainda os efeitos da pandemia, conforme evidenciado nos relatos produzidos em 2024. Apontam também para a necessidade de avaliações formativas e de processos acolhedores, que respeitem as particularidades dos estudantes e promovam trajetórias educativas mais justas. Este aspecto reafirma a importância da gestão democrática e do envolvimento coletivo da comunidade escolar, incluindo família e estudantes, numa comunicação dialógica que sustente o protagonismo de todos.

A análise sociocultural das desigualdades, junto à reflexão sobre autonomia e protagonismo, evidencia que os desafios da educação brasileira persistem e se renovam, exigindo uma Didática Crítica que articule historicidade, ética e transformação social. O coletivo de educadores aponta que, apesar dos

avanços, a formação docente e o ambiente escolar seguem tensionados por obstáculos estruturais, ressaltando a urgência de políticas públicas integradas e práticas pedagógicas que promovam uma escola inclusiva, democrática e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das falas dos profissionais da educação, coletadas em 2021, no auge da pandemia, e em 2024, revela que os desafios delineados naquele contexto permanecem incisivos no cotidiano escolar. Essa continuidade evidencia que as questões não são apenas legado de um tempo passado, mas constituem obstáculos estruturais que ainda exigem enfrentamento. O estudo reafirma a urgência de práticas pedagógicas, políticas públicas e formações docentes que considerem essa historicidade, ressaltando que a superação dos desafios educacionais demanda compromisso contínuo com a transformação social.

As condições estruturais e materiais da escola mostram-se insuficientes para responder plenamente às demandas atuais. A precariedade da infraestrutura e as desigualdades no acesso às tecnologias digitais reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam equidade e universalização do acesso, essenciais para que a escola cumpra seu papel formador crítico.

A formação docente destaca-se como elemento indispensável para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A preparação contínua dos professores para articular o ensino presencial e virtual de forma crítica é fundamental para uma mediação eficaz.

Quanto às práticas avaliativas, evidencia-se a necessidade de resgatar a avaliação formativa, que respeite os ritmos e contextos dos estudantes, promovendo recuperação acolhedora e democrática. A avaliação deve ser instrumento de apoio, ampliando oportunidades e favorecendo trajetórias educativas mais justas.

A comunicação e participação dos atores da comunidade escolar reforçam a importância de fortalecer vínculos entre escola, família e estudantes, ampliando protagonismo e autonomia.

Os resultados indicam que a escola deve assumir postura transformadora, comprometida com a superação das desigualdades e promoção de uma educação inclusiva, crítica e contextualizada. O reconhecimento da diversidade sociocultural e a valorização do sujeito como agente ativo da aprendizagem são princípios essenciais para reconstruir um ambiente escolar mais humanizado, capaz de formar cidadãos conscientes e participativos.

Entre as tramas da permanência e as correntes da transitoriedade, a Didática Crítica convoca à vigilância e ação, pois é na tensão entre o que se mantém e o que se transforma que reside a potência da formação docente – um espaço onde o presente se reinventa, afirmando o protagonismo de quem educa e renovando a esperança na construção de uma escola libertadora.

REFERÊNCIAS

BAZZO, J. L. S. A natureza criativa da didática decolonial poético-estética. In: URIBE, Alvaro Adriazola et al. (orgs.). **Natureza da criatividade**: cartografia de processos criativos. volume 3. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2024, p. 325-342.

BAZZO, J. L. S. **Por uma poética decolonial no ensino superior**: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 23. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

UM MÉTODO PARA O CAMINHO: uma proposta metodológica para o ensino de Judô baseado na obra de Jigoro Kano

Ricardo Kerscher[1]

Dulce Márcia Cruz[2]

RESUMO

O Judô se constitui em uma teoria educacional, estruturada metodologicamente por seu criador, Jigoro Kano (1860-1938), predominantemente praticado como esporte em mais de 200 países. Iniciando como apresentação nas Olimpíadas de Tóquio em 1964 e entrando de vez para o programa olímpico em 1972 em Munique, o Judô é a modalidade esportiva que mais garantiu medalhas olímpicas até hoje, no Brasil. Como disciplina, que envolve principalmente o físico, muitas vezes é ensinado nas escolas brasileiras como parte do currículo de Educação Física, priorizando os conteúdos em uma dimensão essencialmente procedimental, distante do paradigma científico e moral proposto por seu criador. Com o objetivo de investigar a literatura e propor uma abordagem holística ao currículo do ensino de Judô, este texto apresenta parte de uma pesquisa de doutorado em andamento. De caráter qualitativo e natureza aplicada, foi feita uma revisão bibliográfica e documental, que se deu primeiramente por obras em português (que vieram de traduções do inglês traduzidas do japonês); obras em inglês que foram traduzidas do japonês e obras originais em japonês, publicadas diretamente por Jigoro Kano, além de documentos sobre a formação de professores e o ensino de Judô no Brasil. Os resultados revelaram que o ensino do Judô tem sido majoritariamente pautado por uma formação de ofício, com pouca base científica e metodológica. Os documentos oficiais priorizam conteúdos, mas negligenciam diretrizes pedagógicas. Além disso, nota-se um predomínio da abordagem competitiva em detrimento do valor educacional, defendido por Jigoro Kano. Como contribuição, e respeitando a obra de Jigoro Kano, que buscava o desenvolvimento das técnicas de combate, do corpo e da mente, o cultivo do intelecto e da moralidade, o texto traz uma proposta de metodologia para o ensino do Judô que inclui os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Palavras-chave: Judô. Ensino. Metodologia. Competências. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O Judô (Caminho da Adaptabilidade) sendo uma teoria educacional (DE CRÉE & JONES, 2009; WATSON, 2011; STEVENS, 2013; COMMITTEE, 2020), estruturado metodologicamente por ser criador, Jigoro Kano (1860-1938), é praticado em mais de 200 países. No Brasil, tem seu órgão máximo a

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), kerscher.ricardo@gmail.com
[2] Doutora em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dulce.marcia@gmail.com

Confederação Brasileira de Judô (CBJ) que é representada pelas Federações Estaduais. E, quando se fala de processo de ensino-aprendizagem do Judô nas academias, escolas e dojos espalhados pelo país, estamos falando sobre o Regulamento Nacional para Exame e Outorga de Faixas e Graus (CBJ, 2023). Este documento traz um programa curricular dividido por graduações da faixa branca à marrom (*dangai*), faixa preta de 1º ao 5º *dan* (*yūdansha*); e *kōdansha* que são as faixas vermelha e branca de 6º ao 8º *dan* e faixas vermelha de 9º ao 10º *dan*. Em se tratando de *dangai*, os conteúdos estão destinados a partir de 4 anos de idade e não há um programa diferenciado para adultos. Mesmo que o documento garanta no Art. 3º, parágrafo 5º: "para os praticantes acima de 16 anos não será exigido a sequência nem a carência nas faixas básicas[3]." (CBJ, 2023, p. 7), os conteúdos indicados para as faixas intermediárias[4] estão subdivididos com as idades de 11 a 14 anos, demonstrando que não há preocupação do programa em organizar os conteúdos para as pessoas que possam iniciar a prática no Judô depois de adulto.

Apesar do documento frisar que: "[...] Prof. Jigoro Kano sempre teve a preocupação com a *conduta moral*, intelectual e a eficiência da técnica em combate [...]." (CBJ, 2023, p. 5, grifo nosso), em seu artigo 2º, parágrafo 3, inciso VI: "Apresentar propostas para eventos nacionais relacionados ao processo de desenvolvimento técnico, *moral*, *ético* e *filosófico*, eixos fundamentais do processo de graduação." (CBJ, 2023, p. 6, grifo nosso), e ainda: como "condição básica e fundamental" para Exame de Faixa e Graus em seu artigo 5º, inciso I: "Ter comprovada *idoneidade moral* - apresentar bom relacionamento interpessoal; *respeitar os princípios éticos e moral* do Judô;" (CBJ, 2023, p. 11, grifo nosso), não há no conteúdo curricular o que e nem como desenvolver a moralidade no judoca, que é o conteúdo mais importante segundo seu criador (NAGAKI, 2011).

Ao analisarmos o estado da arte das produções acadêmicas sobre Judô e Educação, detectamos uma escassez e uma incipiência nessa temática, sendo priorizado os estudos sobre aspectos da biodinâmica (MOREIRA *et al*., 2019;

[3] Faixas básicas são: branca; branca ponta cinza; cinza; cinza ponta azul; azul; azul ponta amarela; amarela; amarela ponta laranja.
[4] Faixas intermediárias são: laranja; verde; roxa e marrom.

JESUS *et al*., 2019; QUEIROZ *et al*., 2020; JESUS, 2020; BANDEIRA *et al*., 2022; JESUS; IMPOLCETTO, 2022; REIS *et al*., 2022).

Diante disso, este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de metodologia para o ensino do Judô que respeite as prerrogativas teóricas do desenvolvidas por Jigoro Kano, que serão sucintamente apresentadas adiante.

Este artigo advém de uma revisão bibliográfica e documental realizada para uma tese de doutorado em andamento. O processo de pesquisa bibliográfica se deu primeiramente por obras que têm tradução em português (que são traduções do inglês que por sua vez foram traduzidas do japonês); obras em inglês que foram traduzidas do japonês; obras originais em japonês publicadas diretamente por Jigoro Kano. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, de natureza aplicada, bibliográfica, de cunho exploratório, que busca um aprofundamento teórico para produzir novos conhecimentos e servir de aporte para a resolução de problemas específicos (MARCONI; LAKATOS, 2002).

2 JIGORO KANO, JUDÔ E SEUS CAMINHOS

À primeira vista, Judô é “apenas” um esporte que iniciou como apresentação nas Olimpíadas de Tóquio em 1964 e entrou de vez para o programa olímpico, em 1972, em Munique. Para o Brasil, é a modalidade esportiva que mais garantiu medalhas olímpicas até hoje. Todavia, segundo seu criador, o japonês Jigoro Kano, Judô é um Caminho para a vida (SEITAN, 2011). Considerado o pai da Educação Física japonesa, Kano, nascido em uma família abastada de produtores de saquê, no turbilhão do fim do período Edo e início da Restauração Meiji, vivenciou uma rápida ocidentalização em sua cultura. Na sua infância foi versado nos clássicos da literatura chinesa com ênfase no confucionismo e neoconfucionismo. Na adolescência, tornou-se fluente em língua inglesa e cursou ensino superior na segunda turma de Letras com habilitação em Economia Política, realizando posteriormente uma especialização em Filosofia, com ênfase em ética. Em sua formação acadêmica, há registros claros de que foi influenciado por estudos de Jeremy Bentham, John Stuart Mill e Herbert Spencer, chegando a escrever ensaios sobre o utilitarismo britânico (COMMITTEE, 2020; GATLING, 2021).

Kano buscou aprender *jūjutsu* (termo genérico japonês para arte marcial desarmada e/ou com pequenas armas), pois, enquanto adolescente, sofria intimidação de seus colegas de classe. O *jūjutsu* é subdividido em estilos [*ryū*] de acordo com cada escola e mestre. Kano aprendeu dois: *Tenjin Shin'yō ryū* e *Kitō ryū*, e para manter vivo o *jūjutsu*, desenvolveu o Judô (WATSON, 2011; STEVENS, 2013). Frente à modernização do Japão e a ocidentalização crescente, Kano percebeu que a arte marcial japonesa poderia ser um presente do Japão para o mundo (BENNETT, 2009; COMMITTEE, 2020). Assim, em maio de 1882, nasceu o Judô.

Diferentemente dos métodos de ensino comumente baseados em repetição dos movimentos do mestre, Kano estruturou metodologicamente e se preocupou com a formação inicial e continuada de professores de Judô. Ao longo de mais de 50 anos escreveu milhares de ensaios e artigos publicados em revistas as quais também era o editor-chefe. Há um vasto material a todos judocas que buscam se aprofundar na teoria do Judô, todavia, em torno de 90% estão somente em língua japonesa (GATLING, 2019).

Kano estruturou o Judô em três aspectos: Judô Arte Marcial; Judô Educação Física; Judô Educação Moral (KANŌ, 2008). Ao longo de sua obra deu mais importância ao desenvolvimento moral através do Judô do que aos outros aspectos.

Gráfico 1 – Importância da Arte Marcial, da Educação Física e da Educação moral nas obras de Jigoro Kano ao longo dos anos

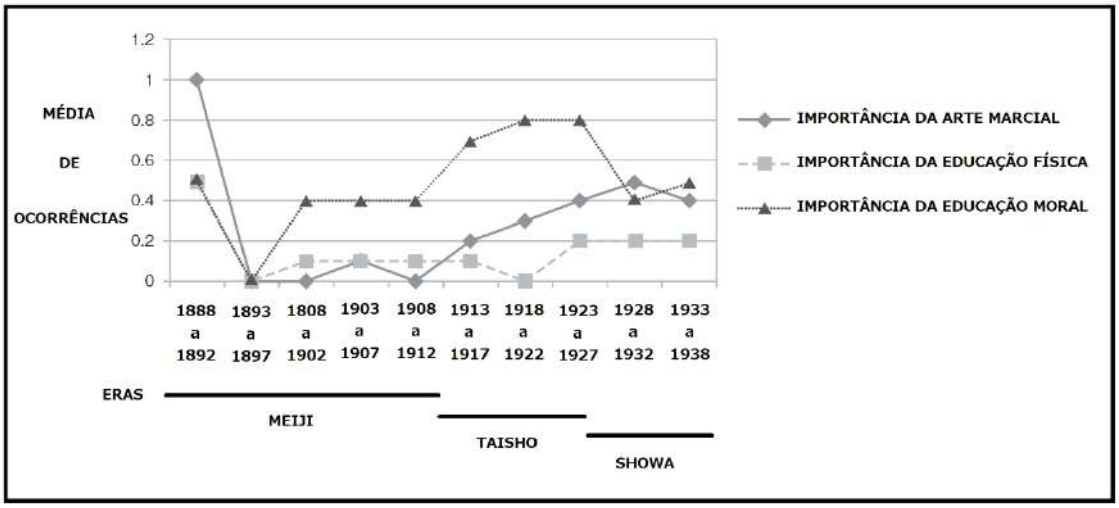

Fonte: (Nagaki, 2011, p. 53, tradução nossa)

Essa tripla subdivisão do Judô teve influência clara do pensador inglês Herbert Spencer, particularmente da sua obra Educação Intelectual, Moral e Física de 1863, assim como influenciou Jigoro Kano também no desenvolvimento dos dois princípios fundamentais da teoria judoísta: *Seiryoku Zen'yō*[5] e *Jita Kyōei*[6] (SEITAN, 2011; GATLING, 2021).

Jigoro Kano cientificou o *jūjutsu* (SACRIPANTI, 2012), trazendo elementos da física, da biomecânica, e da Educação Física, além de desenvolver um arcabouço filosófico através do sincretismo da filosofia confucionista e neoconfucionista chinesa com a filosofia utilitarista britânica que Tomozoe (2010) categorizou como kanoísmo.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE JUDÔ NO BRASIL

A formação de professores de Judô fica a cargo dos professores faixas-pretas vinculados às Federações Estaduais de Judô que, por sua vez, são filiadas à Confederação Brasileira de Judô (além das Ligas estaduais e nacionais que não são aqui objeto de estudo). Esses professores, ao longo dos anos enquanto alunos de Judô, perpassam por cursos que envolvem técnicas, arbitragem, primeiros-socorros e história e filosofia do Judô. Não parece haver cursos que envolvam a pedagogia, que tratem da metodologia e dos fundamentos didáticos que Jigoro Kano tratou ao longo dos anos enquanto desenvolvia o Judô no Japão.

O Judô tem sido predominantemente ensinado por seus professores por vieses de uma formação de ofício, muitas vezes distante do paradigma científico (DRIGO, 2007), tanto apregoado por Jigoro Kano (COMMITTEE, 2020).

É possível constatar no Regulamento Nacional para Exame e Outorga de Faixas e Graus (CBJ, 2023) que não há preocupação em uma metodologia de ensino, e sim apenas com o que deve ser ensinado. E mesmo muitos desses

[5] *Seiryoku-Zen'yō*, em japonês: 精力善用. Este princípio tem a característica de uma diretriz que tem como tradução livre "a utilização das capacidades físicas e mentais da forma mais eficiente possível para o bem".

[6] *Jita-Kyōei*, em japonês: 自他共栄. Este princípio tem a característica de ideal que tem como tradução livre "a prosperidade, harmonia e benefício mútuos em prol da melhoria dos indivíduos e da sociedade".

conteúdos não condizem com o que foi deixado na vasta literatura de Jigoro Kano.

O Judô pós Segunda Guerra tem sido cada vez mais ensinado com o viés para a competição, inclusive no Japão. Neste sentido, Ikeda (2014, p. 1) afirma que "[...] até os dias de hoje, o desenvolvimento do Judô tem sido predominantemente no aspecto 'competitivo', e há críticas de que o chamado 'valor educacional' do Judô tem diminuído".

2.2 METODOLOGIA DE ENSINO DO JUDÔ

O Judô foi disposto por Jigoro Kano em quatro metodologias de ensino (KANŌ, 1889; TŌDŌ, 2007):

- *Kata* (形)
- *Randori* (乱取)
- *Kōgi* (講義)
- *Mondō* (問答)

Kata é o método pelo qual se ensina Judô por meio de formas pré-definidas de prática de técnicas. *Randori* é a prática livre de combate utilizando as técnicas. *Kōgi* são palestras, cursos, seminários e afins. *Mondō* está relacionado com perguntas e respostas, debates, discussões etc. Para Kano:

> O professor de Judô, por ter muitas oportunidades de contato pessoal com os alunos, deve dedicar-se seriamente à formação deles. Para isso, deve adquirir o máximo possível de conhecimentos além de sua especialidade, responder às diversas perguntas dos alunos, orientar quanto às direções futuras e ser capaz de falar sobre atitudes para a vida em sociedade. (KANŌ, 1919/1988, p. 150, tradução nossa)

Podemos ver que Kano se afastou do *modus operandi* de seus antigos mestres que ensinavam *jūjutsu* (SEITAN, 2011) por intermédio de enfoque em conteúdos procedimentais, em que o aluno copiava as movimentações das técnicas que o professor demonstrava, sem demais explicações conceituais. Tampouco havia preocupação com os conteúdos atitudinais.

Quando se trata do desenvolvimento moral no Judô, parece que esse conteúdo tem ficado a cargo de um currículo oculto que depende muito do

professor em cada academia de Judô, já que não há cursos pela CBJ em sua plataforma Educação [7] que tratem desse tema. Excetuando o curso "Protagonismo e Empoderamento da Mulher no Esporte", que visa "promover ações com finalidade de equidade para a mulher no Judô" e que poderia ser enquadrado em conteúdos atitudinais, os demais cursos são voltados a treinadores, ou sobre regras de arbitragem e competições.

Deve-se levar em consideração os tipos de aprendizagens que estão sendo proporcionadas aos judocas em sua formação e quais os objetivos propostos no planejamento das aulas de Judô. Caso contrário, podemos estar nos distanciando do real processo de ensino e aprendizagem que Jigoro Kano almejava.

2.3 UM MÉTODO POR COMPETÊNCIAS PARA O CAMINHO DA ADAPTABILIDADE

O Judô, como disciplina que envolve principalmente o físico, muitas vezes é ensinado nas escolas como parte do currículo de Educação Física (BRASIL, 2018). E "a Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental" (DARIDO, p. 54, 2012), tanto o currículo (CBJ, 2023), quanto o tipo de formação de professores de Judô (DRIGO, 2007), estão voltados para os conteúdos procedimentais. Todavia, respeitando a obra de Jigoro Kano que buscava o desenvolvimento das técnicas de combate (Judô como Arte Marcial); o desenvolvimento sadio do corpo e da mente (Judô como educação física) e o cultivo do intelectual e da moralidade (Judô como desenvolvimento moral) (KANŌ, 2008; NAGAKI, 2011; COMMITTEE, 2020), é apresentado aqui uma proposta de metodologia para o ensino do Judô a partir das quatro metodologias de ensino do Judô (KANŌ, 1889) utilizando os conteúdos factuais/conceituais (o que se deve aprender?), procedimentais (como se deve fazer?), atitudinais (como se deve ser?), segundo Zabala (1998).

[7] https://www.educacaocbj.com.br/

Quadro 1 – Exemplo de quadro metodológico para o ensino de Judô

Objetivos do Judô	Situação por Competências	Metodologia Utilizada
Arte Marcial; Desenvolvimento Moral	**Situação-problema:** "Você tem 1 min para marcar uma pontuação contra um colega de treino X kg mais pesado." **– Atividade 1 (Factual/Conceitual + Atitudinal):** Em duplas, pesquisam e analisam fotos de visualização biomecânica: como desequilibrar um adversário mais pesado? **– Atividade 2 (Procedimental):** Prática de *kuzushi* em movimento com variações de altura e pegada *[kumi-kata*].	*Mondō* *Kata*[8]
Arte Marcial; Educação Física; Desenvolvimento Moral	**– Desafio 1 (Procedimental + Atitudinal):** *Randori* leve, com critério: "Quem conseguir desequilibrar usando apenas o braço ou a perna, ganha 1 ponto." **Observação do sensei:** "Você manteve contato com o centro de gravidade do *uke*?", "puxou demais, garantiu a segurança do *uke*?" **– Autoavaliação Rápida (Atitudinal):** "Fiz a projeção com cuidado para não machucar? Tive coragem de entrar mesmo quando uke estava tentando se defender?"	*Randori* *Kōgi* *Mondō*

Fonte: elaborada pelo autor.

Ao estruturar as aulas de Judô, é necessário estar atento a seus objetivos. Se o conteúdo ministrado está mais voltado ao Judô arte marcial (que envolve defesa pessoal, *kata*, *randori*, trabalho de técnicas); e/ou para o Judô Educação Física (se o foco é o desenvolvimento harmonioso do corpo, a segurança nas aplicações técnicas, a saúde física e mental) e/ou para o Judô Desenvolvimento Moral (cultivo da moralidade e a efetivação dos princípios do Judô *Seiryoku Zen'yō e Jita Kyōei*), sempre buscando a educação integral (KANO, 2008) objetivo que fica claro também em Zabala e Arnau (2010). Também é necessário utilizar os quatro métodos (*Randori*; *Kata*; *Kōgi* e *Mondō*). Com isso, aliado aos conteúdos factuais/conceituais, procedimentais, atitudinais, é possível ensinar o Judô através de competências, pois:

[8] *Kata* entende-se aqui como qualquer treino acordado que há repetição e deve ser executado de determinada forma com *tori* e *uke* cientes de seus papéis e não somente os *Kata* oficiais do Kodokan.

> Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno. (ZABALA e ARNAU, 2010, p. 13)

Jigoro Kano, pragmatista como era (COMMITTEE, 2020), sempre defendeu que o conhecimento deveria ser utilizado para a melhoria das atividades práticas do cotidiano (SEITAN, 2011). O cerne do ensino técnico do Judô, o *Gokyō no Waza*[9], foi estruturado para que o ensino das técnicas fosse feito de maneira gradual, de acordo com as habilidades dos alunos e seu nível de conhecimento, além das graduações por cores de faixas (*kyū*) e graus (*dan*).

Utilizar o ensino de competências que é uma demanda atual da educação contemporânea, faz todo o sentido com que Kano apregoava sobre o ensino do Judô em sua época.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo não visa engessar o ensino do Judô com uma proposta metodológica que esgote as discussões e o desenvolvimento de novas metodologias, mas sim debater a importância de buscar resgatar diretamente das obras sobre Judô escritas por Jigoro Kano, e por seus contemporâneos, os conteúdos que deveriam estar presentes no processo de ensino da modalidade.

Neste sentido, sugere-se a revisão e a reelaboração do Regulamento Nacional para Exame e Outorga de Faixas e Graus de maneira coletiva, para que o documento deixe claro a metodologia que o Judô deveria seguir, bem como a divisão dos conteúdos curriculares entre criança/adolescente e adultos, considerando, por exemplo, a possibilidade atual de uma criança de 4 anos faixa branca e um adulto faixa branca terem o mesmo conteúdo de aprendizagem.

E por fim, esta pesquisa tentou iluminar a necessidade de discutirmos e desenvolvermos a várias mãos as formas de ensinar que respeitem a criação do fundador do Judô e, ao mesmo tempo, de modernizar as metodologias à luz da ciência, algo que o próprio Jigoro Kano cultivava.

---

[9] Em japonês: 五教の技 [Técnicas dos Cinco Ensinamentos]

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Andreza *et al*. **Produção do conhecimento sobre a temática Judô em periódicos científicos da educação física**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e–28168, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.28168. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/28168. Acesso em: 14 maio 2025.

BENNETT, Alex. **Jigoro Kano and the Kodokan:** An Innovative Response to Modernisation (1 ed.). Tokyo, Japan: Kōdōkan Judo Institute, 2009. [Em inglês]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2025

COMMITTEE FOR THE COMMEMORATION OF THE 150TH ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF JIGORO KANO. **The Legacy of Kano Jigoro:** Judo and Education. Translated by Tom Kain. Published by Japan Publishing Industry Foundation for Culture (JPIC), Tokyo, Japan, 2020. [Em inglês]

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE JUDÔ. **Regulamento Nacional para Exame e Outorga de Faixas e Graus – 2023**. Conselho Nacional de Graus, 2023. Disponível em: https://cbj.com.br/public/uploads/regulamentos_esportivos/arquivo_cbj_180223310123.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA.** Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.

DE CRÉE, Carl & JONES, Llyr C. **Kodokan Judo's Elusive Tenth Kata:** The Go-no-kata "Forms of Proper Use of Force" – Part 1. Index Copernicus Journal, 2009. Disponível em: https://scispace.com/pdf/kodokan-judo-s-elusive-tenth-kata-the-go-no-kata-forms-of-2g2uxbezrq.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

DRIGO, Alexandre Janotta. O Judô; do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e construção do Habitus. 2007. 310f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GATLING, Lance. The writings and lectures of Kanō shihan – known, unknown

and lost. *In*: **Kano Chronicles,** 10, nov. 2019. Disponível em: https://kanochronicles.com/2019/11/10/the-writings-and-lectures-of-kano-shihan-known-unknown-and-lost/ Acesso em: 11 maio 2025. [Em inglês]

GATLING, Lance. **The Origins and Development of Kanō Jigorō's Jūdō Philosophies**. The Arts and Sciences of Judo, Vol. 01., No. 2. IJF Academy, Malta, 2021, p. 50 a 63. Disponível em: https://78884ca60822a34fb0e6-082b8fd5551e97bc65e327988b444396.ssl.cf3.rackcdn.com/up/2022/02/The_Arts_and_Sciences_of_Judo_-1643815617.pdf Acesso em: 16 jun. 2024

IKEDA, Takuto. **Kindai Nihon ni okeru Gakkō Jūdō no Kyōju Naiyō:** Hōhō ni Kansuru Rekishiteki Kenkyū. Kokuritsu Kokkai Toshokan Dejitaru Korekushon. Tese de Doutorado, Japão, 2014. Disponível em: https://dl.ndl.go.jp/pid/10121311. Acesso em: 15 maio 2025.

JESUS, Glauber Bedini de *et al*. O Judô na perspectiva pedagógica: o 'estado da arte' em periódicos nacionais. *In*: **XI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana,** 2019, Rio Claro. XI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XVII Simpósio Paulista de Educação Física. São Paulo: Realize Eventos Científicos & Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/52903. Acesso em: 10 maio 2025

JESUS, Glauber Bedini de. O estado da arte do Judô: a produção acadêmica na área das lutas e os estudos sobre os princípios e valores da modalidade. *In*: **App Projeto Judô**: o uso das tecnologias no processo de democratização da modalidade. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b52d0362-8319-465d-874f-3a0b723d9d90/content. Acesso em: 15 maio 2025.

JESUS, Glauber Bedini de; IMPOLCETTO, F. M.. **Academic production in the field of combat sports**: the case of judo and the studies of the principles and values of the sport. Motriz: Revista de Educação Física, v. 28, p. e10220011422, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1980-657420220011422. **Acesso em:** 14 maio 2025 [Em inglês]

KANŌ, Jigorō. Jūdō Ippan Narabi ni Sono Kyōikujo no Kachi. Dai Nippon Kyōiku Kai Zasshi. 12 Maki, Sen Bun Dō Shoten, 1889. *In*: **Kanō Jigorō Taikei 2**, 1988, p. 88-135. [Em japonês]

KANŌ, Jigorō. Jūdō no kyōshi ni taisuru kibō. Yūkō no Katsudō v. 5 n. 10, out. 1919. In: **Kanō Jigorō Taikei 2**, 1988, p. 148-154) [Em japonês]

KANŌ, Jigorō. **Energia Mental e Física:** escritos do fundador do Judô. São

Paulo: Pensamento, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, Tatiana Sviesk *et al.* **Entre Tatames e Aceites:** Panorama da Produção Científica Sobre o Judô em Periódicos de Língua Portuguesa. Corpoconsciência, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 43–58, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8707. Acesso em: 13 maio 2025.

NAGAKI, Kōsuke. Jūdō to Supōtsu no Sōkoku – Kanō ga Motometa Bujutsusei to iu Kadai. **Heisei 23-nendo Nihon Taiiku Kyōkai Supōtsu-i Kagaku Kenkyū Hōkoku Ⅲ,** Nihon Taiiku Kyōkai Sōsei-ki ni Okeru Taiiku Supōtsu to Kyō-teki Kadai - Kanō Jigorō no Seika to Kyō-teki Kadai - dai 2 pō, 2011, p. 51-67. Disponível em: https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data0/publish/pdf/H2303.pdf. Acesso em: 13 jan 2023.

QUEIROZ, Diego *et al*. **Produção científica sobre o Judô**: análise dos artigos, dissertações e teses produzidas no Brasil. Revista Conexões, Campinas, SP, v.18, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8656718/22320/70271. Acesso em 13 maio. 2025

REIS, Fabiana D. G e FRANCHINI, Emerson e CAPRARO, Andre M. **Profile of scientific productions on judo: an analysis of the Web of Science database (1956–2019).** Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology, v. 22, n. 3, p. 51-59, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14589/ido.22.3.8. Acesso em: 09 maio 2025. [Em inglês]

SACRIPANTI, Attilio. **A Biomechanical Reassessment of the Scientific Foundations of Jigoro Kano's Kodokan Judo.** arXiv:1206.1135; Cornell University, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225273787_A_Biomechanical_Reassessment_of_the_Scientific_Foundations_of_JigoroKano's_Kodokan_Judo Acesso em: 13 jun. 2025 [Em inglês]

SEITAN 150 SHŪNEN KINENSHUPPAN IINKAI. **Kigai to Kōdō no Kyōikusha Kanō Jigorō**. Maruzen, Kabushiki Kaisha, 2011. [Em japonês]

STEVENS, John. **The Way of Judo:** A Portrait of Jigoro Kano & His Students. Shambhala Publications, Inc., USA, 2013. [Em inglês]

TŌDŌ, Yoshiaki. **Jūdō no Rekishi to Bunka,** Fumidō, 2007. [Em japonês]

TOMOZOE, Hidenori. Kanō Jigorō no 'Jūdō' Gainen ni Kansuru Kōsatsu. *In*: **Heisei 22-nendo Nihon Taiiku Kyōkai Supōtsu-i**, Kagaku Kenkyū Hōkoku Ⅲ Nihon Taiiku Kyōkai Sōsei-ki ni Okeru Taiiku Supōtsu to Kyō-teki Kadai - Kanō Jigorō no Seika to Kyō-teki Kadai, 2010, p. 25-35. Disponível em: https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/supoken/doc/studiesreports/2001_2020/H2203.pdf. Acesso em 11 jun. 2025 [Em japonês]

WATSON, Brian N. **Memórias de Jigoro Kano:** o início da história do Judô. Tradução: Wagner Bull (6º dan Aikikan), São Paulo: Cultrix, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

"BLUESMAN": METODOLOGIA DECOLONIAL PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline do Rocio Neves[1]
Juliane Kelm Ramos[2]

RESUMO

Este artigo tutorial apresenta uma metodologia pedagógica interdisciplinar para implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais através da análise crítica da canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues (2018). Fundamentada na teoria dialógica bakhtiniana e nos estudos decoloniais, a proposta articula Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida mediante análise do discurso musical que aborda questões identitárias e de resistência cultural. Reconhecendo os desafios na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, oferece instrumentos práticos para descolonizar currículos e desenvolver competências de leitura crítica racial. A metodologia estrutura-se em cinco etapas: contextualização histórica, primeira audição, análise discursiva, articulação conceitual e produção reflexiva. O objetivo é desenvolver nos estudantes competências críticas sobre relações étnico-raciais contemporâneas, demonstrando que produções culturais afro-brasileiras contribuem efetivamente para práticas pedagógicas antirracistas alinhadas à BNCC.

Palavras-chave: Educação antirracista. Decolonialidade. Ensino de Sociologia. Relações Étnico-raciais. Pedagogia crítica.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta o desafio estrutural de superar o racismo que permeia práticas pedagógicas e currículos escolares. Duas décadas após a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e da Lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena, persistem resistências na implementação de uma educação antirracista efetiva. Como observa Nilma Lino Gomes "a escola continua sendo um espaço de reprodução de práticas racistas, mesmo quando desenvolve ações de valorização da cultura afro-brasileira de forma superficial e folclorizada" (Gomes,2017, p. 73).

Neste contexto desafiador, as produções culturais afro-brasileiras emergem como ferramentas pedagógicas transformadoras capazes de articular conhecimentos interdisciplinares. A canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues (2018) oferece um texto complexo que dialoga centralmente com questões da educação das relações étnico-raciais: construção identitária negra, resistência cultural e narrativas contra-

[1] Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Cientista Social pela PUCPR. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Colombo-Paraná, Brasil. E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com

[2] Mestra em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UFPR), especializanda em Mídias na Educação pela UFPR (UAB). Graduada em Sociologia pela PUC-PR e professora da Educação básica do Paraná. E-mail: ramoskelmjuliane@gmail.com

hegemônicas. Esta produção musical permite articular conhecimentos de Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida numa abordagem interdisciplinar consonante com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular.

O presente artigo tutorial objetiva fornecer aos professores uma metodologia estruturada para trabalhar educação das relações étnico-raciais através da análise crítica do discurso musical. Fundamentada na teoria dialógica de Bakhtin e nos estudos decoloniais, a proposta visa desenvolver competências de leitura crítica que capacitem estudantes a compreender e questionar estruturas racistas societárias, superando abordagens superficiais da cultura afro-brasileira que frequentemente caracterizam práticas escolares convencionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ARTICULAÇÃO ENTRE DIALOGISMO, DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A articulação teórica desta proposta fundamenta-se na convergência entre três correntes complementares: a teoria dialógica bakhtiniana, os estudos decoloniais latino-americanos e a pedagogia crítica freireana. Esta convergência não se apresenta como “ecletismo teórico”, mas como necessidade epistemológica para compreender a complexidade das relações étnico-raciais na contemporaneidade brasileira.

Bakhtin concebe o discurso como arena de vozes sociais em constante tensão, onde "toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém" (Bakhtin, 2003, p. 261).

Esta perspectiva dialógica permite compreender a música como texto polifônico onde diferentes vozes sociais - hegemônicas e contra-hegemônicas - disputam sentidos sobre identidade, raça e resistência. No contexto da canção "Bluesman" (Baco Exu do Blues, 2018), observamos como o discurso musical articula vozes da tradição afrodiaspórica com críticas ao racismo estrutural contemporâneo, configurando um diálogo tenso com representações dominantes sobre negritude.

Os estudos decoloniais, particularmente através das contribuições de Quijano (2000, p. 342), evidenciam como a "colonialidade do poder" opera através de classificações sociais baseadas na raça, constituindo "um dos pilares do padrão mundial de poder capitalista". Esta perspectiva teórica permite compreender como processos de demonização e posterior apropriação de elementos culturais negros - centrais na crítica desenvolvida por Baco Exu do Blues (2018)- integram mecanismos

mais amplos de dominação colonial que persistem nas sociedades contemporâneas. A colonialidade do saber, como argumenta Walsh (2007, p. 104), manifesta-se através da "negação e desqualificação de outros sistemas de conhecimento", processo evidenciado na letra analisada através da crítica aos mecanismos de branqueamento cultural.

A pedagogia crítica freireana oferece instrumentos metodológicos para transformar esta análise teórica em prática educativa emancipatória. Freire (2005, p. 79) argumenta que "a educação como prática da liberdade [...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens". Esta perspectiva fundamenta nossa proposta de utilizar produções culturais contemporâneas como ponto de partida para discussões sobre relações étnico-raciais, conectando experiências estudantis com análises sociológicas estruturais.

> o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem (Almeida, 2018, p. 34)

A convergência dessas três correntes teóricas possibilita uma abordagem pedagógica que reconhece a música como texto dialógico (Bakhtin), compreende as dimensões coloniais das desigualdades raciais (estudos decoloniais) e desenvolve práticas educativas problematizadoras (pedagogia crítica).

3 METODOLOGIA DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta metodológica estrutura-se em cinco etapas sequenciais que contemplam desde a contextualização histórica até a produção reflexiva dos estudantes, fundamentada na articulação entre teoria dialógica, estudos decoloniais e pedagogia crítica. Esta organização sequencial busca conectar conhecimentos prévios dos estudantes com novas aprendizagens, desenvolvendo competências críticas para análise das relações étnico-raciais conforme preconizado pela BNCC.

A articulação interdisciplinar da proposta alinha-se às competências e habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Articulação Interdisciplinar da Proposta Pedagógica: Competências BNCC e Fundamentação Teórica

Disciplina	Conteúdo	Habilidade BNCC	Competência BNCC	Fundamentação Teórica

Sociologia	Relações étnico-raciais; Identidade social; Movimentos sociais	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.)	Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência	Racismo estrutural - Almeida (2018); Identidade negra - Munanga (2009); Educação antirracista - Gomes (2017)
Língua Portuguesa	Análise do discurso; Gêneros textuais; Literatura marginal	(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicação, compartilhamento e curadoria de conteúdos	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder	Dialogismo - Bakhtin (2003); Análise crítica do discurso - Fairclough (2001)
Projeto de Vida	Identidade e diversidade; Projeto pessoal e coletivo	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens	Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais	Pedagogia crítica - Freire (2005); Decolonialidade - Walsh (2007)

Fonte: Elaboração das autoras (2025).

A estrutura metodológica é sistematizada em cinco etapas que articulam fundamentação teórica específica com atividades práticas, conforme apresentado no quadro síntese:

Quadro 2 – Quadro Síntese das Etapas Metodológicas

Etapa	Atividades Principais	Fundamentação Teórica
1ª – Contextualização Histórica *Objetivo: Estabelecer contexto sócio-histórico da obra*	• Apresentação da biografia de Baco Exu do Blues; • Contextualização do hip-hop brasileiro; • Conexões entre blues afro-americano e música afro-brasileira.	• Hip-hop como movimento cultural - D'Andrea (2013); • Atlântico Negro - Gilroy (2001); •Ecologia de saberes - Santos (2007).
2ª – Primeira Audição *Objetivo: Registrar impressões iniciais dos estudantes*	•Audição da música sem letra; •Audição acompanhando letra impressa; •Registro de impressões musicais e temáticas.	•Estética da recepção - Iser (1996); •Conhecimento prévio - Freire (2005); •Música como prática social - Finnegan (2008).
3ª – Análise Crítica do Discurso *Objetivo: Desenvolver análise verso a verso da canção*	• Identificação de vozes sociais no texto; • Análise de processos de branqueamento cultural; • Discussão sobre representações de masculinidades negras.	• Análise crítica do discurso - Fairclough (2001); • Genocídio do negro brasileiro - Nascimento (2016); • Necropolítica - Mbembe (2018).
4ª – Articulação Conceitual *Objetivo: Conectar análise musical com conceitos sociológicos*	• Aplicação do conceito de racismo estrutural; • Discussão sobre identidade racial; • Análise da música como resistência cultural.	• Racismo estrutural - Almeida (2018); • Identidade racial - Munanga (2009); • Formas de resistência - Scott (1985).
5ª – Produção Reflexiva *Objetivo: Sintetizar aprendizagens e*	• Produção de textos reflexivos individuais; • Apresentações orais;	• Avaliação emancipatória - Saul (1988); • Processo dialógico de avaliação;

desenvolver posicionamento crítico	• Avaliação formativa multi-perspectiva.	• Desenvolvimento de competências metacognitivas.

Fonte: Elaboração das autoras (2025).

A primeira etapa desenvolve-se através de abordagem expositiva dialogada que situa a produção musical de Baco Exu do Blues no contexto do hip-hop brasileiro e das lutas antirracistas contemporâneas. Esta contextualização fundamenta-se na compreensão freireana de que "o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações" (Freire, 2005, p. 36).

O professor apresenta elementos biográficos do artista, conectando sua trajetória pessoal com movimentos culturais afro-brasileiros contemporâneos, estabelecendo vínculos entre expressões artísticas individuais e processos sociais mais amplos de resistência cultural.

O próprio nome artístico do cantor “Baco Exu do Blues” realiza a justaposição de três elementos: Baco + Exu + Blues o que constitui uma operação epistemológica decolonial que:

I. Desafia hierarquias culturais: Coloca em pé de igualdade uma divindade greco-romana (valorizada academicamente), uma divindade afro-brasileira (historicamente demonizada) e um gênero musical afrodiaspórico (comercialmente apropriado).
II. Explicita processos de dominação: O nome evidencia como elementos culturais negros (Exu, Blues) foram sistematicamente demonizados enquanto elementos europeus (Baco/Dionísio) foram celebrados, demonstrando na prática os mecanismos da "colonialidade do poder" descritos por Quijano (2000).
III. Reivindica legitimidade epistêmica: Ao unir estas tradições em seu nome artístico, Baco Exu do Blues reivindica o direito de falar a partir de epistemologias afro-brasileiras, confrontando a "negação e desqualificação de outros sistemas de conhecimento" identificada por Walsh (2007).
IV. Opera uma ressignificação cultural: Transforma elementos historicamente demonizados (Exu) ou apropriados (Blues) em símbolos de resistência e afirmação identitária, alinhando-se com a proposta da canção "Bluesman" (Baco Exu do Blues, 2018) de ressignificar o que "quando era preto era do demônio".

O nome, portanto, funciona como microcosmo da crítica decolonial desenvolvida em sua obra musical, antecipando e sintetizando os mecanismos de dominação cultural que serão explicitamente denunciados em canções como "Bluesman"(Baco Exu do Blues, 2018). É uma estratégia discursiva que já no nome

artístico confronta as hierarquias epistemológicas coloniais, reivindicando legitimidade para saberes e práticas afro-brasileiras sistematicamente subalternizados.

A segunda etapa utiliza metodologia participativa que valoriza as percepções estudantis como ponto de partida para construção do conhecimento. A dupla audição - primeiro sem acompanhamento da letra, depois com texto impresso - permite perceber diferentes dimensões da obra musical, privilegiando inicialmente aspectos melódicos e rítmicos para posteriormente incorporar dimensões textuais e poéticas.

Esta estratégia alinha-se com a perspectiva bakhtiniana de que "a compreensão de um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos" (Bakhtin, 2004, p. 34), valorizando os repertórios culturais que os estudantes trazem para a sala de aula.

A terceira etapa constitui o momento central da proposta, desenvolvendo-se através de metodologia participativa que articula trabalho em grupos com discussões coletivas. A análise verso a verso permite identificar estratégias discursivas do artista, figuras de linguagem e referências intertextuais, fundamentando-se na análise crítica do discurso que, segundo Fairclough busca "mostrar como as estruturas sociais determinam as propriedades do discurso, e como o discurso, por sua vez, determina as estruturas sociais" (Fairclough,2001, p. 91). Os estudantes são orientados a identificar vozes sociais presentes no texto, processos de branqueamento cultural criticados e representações alternativas de masculinidades negras propostas pelo artista.

A quarta etapa estabelece conexões explícitas entre elementos identificados na análise musical e conceitos fundamentais da sociologia das relações étnico-raciais através de metodologia expositiva dialogada. Apresenta-se o conceito de racismo estrutural como definido por Almeida "o racismo é estrutural porque as condições para que ele se reproduza independem da vontade de indivíduos específicos" (Almeida, 2018, p. 38) articulando esta definição teórica com exemplos concretos identificados na canção.

Discute-se também o conceito de identidade racial conforme Munanga que argumenta ser "uma ideologia que manipula o conceito biológico de raça num sentido político e ideológico" (Munanga,2009, p. 13), conectando estas reflexões com estratégias discursivas de afirmação identitária presentes na obra analisada.

A quinta etapa articula produção textual individual com apresentações coletivas e avaliação formativa, fundamentada na avaliação emancipatória que, segundo Saul

(1988, p. 61), "caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la". Os estudantes produzem textos reflexivos conectando análises desenvolvidas com suas experiências pessoais e observações sobre relações étnico-raciais em seus contextos sociais, desenvolvendo competências de argumentação crítica e posicionamento ético diante das desigualdades sociais.

4 ANÁLISE DA CANÇÃO "BLUESMAN": DIALOGISMO E RESISTÊNCIA CULTURAL

A canção "Bluesman" (Baco Exu do Blues, 2018) apresenta estrutura poético-musical que articula crítica social, análise histórica e afirmação identitária através de operações discursivas complexas. A abertura estabelece proposição conceitual revolucionária: "Tudo que quando era preto era do demônio / E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues". Esta operação epistemológica ressignifica a tradição musical afrodiaspórica como instrumento de análise social, alinhando-se com Kilomba (2019, p. 28), que argumenta sobre a necessidade de "criar vocabulários que nos permitam expressar nossas experiências fora da linguagem colonial".

A exemplificação através de Jesus ("*Jesus é blues")* evidencia processos de branqueamento que apagaram possíveis origens africanas de símbolos centrais do cristianismo, desenvolvendo genealogia crítica dos processos de demonização, apropriação e legitimação de elementos culturais negros. Esta crítica fundamenta-se no que Fanon (2008, p. 28) denomina "violência epistemológica", processo através do qual "o colonizado é elevado acima de sua condição de selvagem na proporção em que adota os valores culturais da metrópole".

O desenvolvimento da canção intensifica o confronto com estereótipos sobre masculinidades negras: "Eles querem um preto com arma pra cima / Num clipe na favela gritando: Cocaína / Querem que nossa pele seja a pele do crime". Esta crítica articula-se com análises sobre como representações midiáticas perpetuam o racismo através da associação sistemática entre negritude e criminalidade, processo que Mbembe (2018, p. 71) caracteriza como parte da "necropolítica", onde determinados corpos são marcados para a morte social e física.

A referência ao 'Pantera Negra' como contraponto evidencia a importância de narrativas contra-hegemônicas na construção de identidades negras positivas. Esta menção ao filme dirigido por Ryan Coogler (PANTERA Negra, 2018) demonstra como

produções cinematográficas podem oferecer representações alternativas à masculinidade negra (BACO EXU DO BLUES, 2018).

A ressignificação do "blues" como categoria analítica constitui exemplo do que Mignolo (2007, p. 34) denomina "desobediência epistêmica", questionando simultaneamente a colonialidade do poder, saber e ser através da criação de conceitos próprios para nomear experiências de racialização. O encerramento confrontativo ("Racista filha da puta, aqui ninguém te ama") rompe com expectativas de cordialidade racial, alinhando-se com Gonzalez (1984, p. 225), que argumenta sobre a necessidade de explicitar conflitos raciais mascarados pela ideologia da democracia racial brasileira.

4.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS

A implementação desta proposta pedagógica visa desenvolver competências específicas alinhadas à BNCC, particularmente a Competência 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que prevê "identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários". A análise crítica do discurso musical desenvolve habilidades de leitura que transcendem a decodificação textual, capacitando estudantes a identificar estratégias discursivas, posicionamentos ideológicos e vozes sociais em tensão.

O trabalho interdisciplinar[3] entre Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida desenvolve competências de argumentação crítica fundamentada em conceitos teóricos articulados com exemplos concretos, capacidade de estabelecer conexões entre produções culturais e processos sociais estruturais, e habilidades de posicionamento ético diante das desigualdades raciais. A produção reflexiva final permite verificar o desenvolvimento de competências metacognitivas, evidenciando a capacidade estudantil de articular conhecimentos teóricos com reflexões pessoais sobre relações étnico-raciais em seus contextos sociais específicos.

[3] Ampliando as possibilidades pedagógicas desta proposta, cabe destacar que o videoclipe da canção "Bluesman" constitui-se como recurso audiovisual que potencializa ainda mais as estratégias docentes aqui apresentadas. Como demonstra Ramos (2025) em sua análise sobre o letramento audiovisual na formação continuada de professores de Sociologia, a linguagem cinematográfica oferece camadas adicionais de significação que enriquecem a análise crítica do discurso musical. O videoclipe, ao articular elementos visuais, sonoros e narrativos, permite explorar dimensões estéticas e simbólicas que transcendem o texto musical, proporcionando aos estudantes experiências formativas mais complexas e envolventes. Esta abordagem audiovisual alinha-se com as competências digitais previstas na BNCC e demonstra como a convergência entre diferentes linguagens pode fortalecer práticas pedagógicas antirracistas no contexto da educação contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica apresentada demonstra que o trabalho com produções culturais afro-brasileiras contemporâneas pode contribuir efetivamente para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 através de práticas educativas que superam abordagens superficiais da cultura negra. A articulação entre teoria dialógica, estudos decoloniais e pedagogia crítica oferece instrumentos teórico-metodológicos consistentes para desenvolver educação antirracista que valorize epistemologias afro-brasileiras e promova competências críticas sobre relações étnico-raciais contemporâneas.

A análise da canção "Bluesman" (Baco Exu do Blues, 2018) constitui-se como ferramenta pedagógica decolonial que legitima produções culturais negras como conhecimento válido, desafiando hierarquias curriculares que tradicionalmente privilegiam saberes eurocêntricos. A metodologia proposta transcende dicotomias teóricas através de práticas docentes concretas que articulam diferentes abordagens numa perspectiva multireferencial capaz de "empretecer" a decolonialidade e fortalecer práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Reconhecemos que a educação antirracista exige transformações estruturais que transcendem práticas pedagógicas individuais, mas argumentamos que iniciativas como esta contribuem para formar consciências críticas capazes de questionar e transformar estruturas racistas da sociedade brasileira. A utilização de produções culturais contemporâneas como ponto de partida para discussões sobre relações étnico-raciais demonstra possibilidades concretas de descolonização curricular alinhada às competências previstas na BNCC e às demandas por uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

Reconhecemos, enquanto autoras, a existência de perspectivas teóricas distintas entre os estudos culturais e os estudos decoloniais, bem como, os debates epistemológicos que permeiam essas abordagens.

Contudo, nossa proposta neste artigo transcende essas dicotomias teóricas, pois compreendemos que através das práticas docentes concretas podemos articular autores, abordagens e metodologias que venham a empretecer a decolonialidade e fortalecer o antirracismo no cotidiano escolar.

Ao trabalharmos com a canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues (2018), não nos limitamos a uma única matriz teórica, mas construímos um diálogo crítico e

propositivo que incorpora saberes afro-brasileiros, teorias críticas e pedagogias emancipatórias, demonstrando que a prática pedagógica antirracista exige uma abordagem multireferencial capaz de descolonizar currículos e formar consciências críticas sobre as relações étnico-raciais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BACO EXU DO BLUES. **Bluesman**. Intérprete: Baco Exu do Blues. In: ESÚ. [S.l.]: 999 Music, 2018. 1 CD, faixa 3 (4 min).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIGNOLO, W. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PANTERA Negra. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: **Marvel Studios**, 2018. 1 filme (134 min), son., color.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 342-386.

RAMOS, Juliane Kelm. **A sociologia em cena: explorando o letramento audiovisual na formação continuada**. 2025. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Mestrado em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), Curitiba, 2025.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 96-118.

ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS: RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS A PARTIR DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E DA CULTURA MAKER

Jéssica Zagoto Bessa[1]

Lenize Silva Arrojo[2]

Magali Dias de Souza[3]

Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux[4]

Priscila do Prado[5]

RESUMO

O presente estudo analisa as possibilidades e os desafios da criação de recursos pedagógicos acessíveis, articulando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da Cultura Maker, no contexto da Educação Inclusiva. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, do tipo aplicada, com delineamento de pesquisa-formação, o trabalho teve como base um projeto de ensino, pesquisa e extensão universitária que envolveu professores da educação básica, estudantes de licenciaturas e pós-graduação em educação, na produção de um livro acessível multiformato. A pesquisa evidenciou que, apesar das garantias legais de inclusão, persistem barreiras pedagógicas e estruturais, especialmente relacionadas à ausência de materiais e propostas acessíveis nas escolas. A proposta de pesquisa-formação, por meio da perspectiva maker e do DUA, revelou-se uma estratégia potente para fomentar práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que a produção colaborativa de recursos acessíveis pode se constituir como uma ação formativa, inovadora e transformadora, desde que acompanhada de políticas públicas que assegurem suporte técnico e condições materiais adequadas. O estudo evidencia a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na construção de práticas educacionais inclusivas e socialmente referenciadas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem, Cultura Maker, Recursos Acessíveis.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda, IFC- Camboriú, zagotojessica2@gmail.com
[2] Mestranda, IFC- Camboriú, arrojolenize@gmail.com.
[3] Pós-doutora, IFC- Camboriú,magali.souza@ifc.edu.br.
[4] Mestranda, IFC- Camboriú, maria.durieux2@gmail.com.
[5] Mestranda, IFC- Camboriú, priscila.materialestudo@gmail.com.

O direito à educação de todas as crianças, jovens e adultos está alicerçado em marcos legais internacionais, dos quais o Brasil é signatário, e baseado em normativas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015). Com base nesses fundamentos, garante o direito de todos os estudantes "de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação nos espaços escolares" (BRASIL, 2008, p. 4).

Uma escola inclusiva implica considerar a acessibilidade em todas as suas dimensões, abrangendo-a para além de aspectos físicos (arquitetônicos), aspectos comunicacionais e atitudinais, dentre outros. O acesso de estudantes com deficiência a materiais didáticos acessíveis, objetos de nosso estudo, ocorre através de um conjunto de possibilidades didáticas e, ainda, constitui um desafio significativo para a efetivação do direito à Educação Inclusiva. A ausência de materiais acessíveis e recursos pedagógicos variados está estreitamente atrelada ao planejamento pedagógico, que por muitas vezes corrobora barreiras que limitam a participação de todos estudantes nas propostas pedagógicas intencionadas para a sala de aula comum quando deveriam articular aprendizagem, acessibilidade e prática docente (SOUZA; DUARTE, 2020).

A partir desse reconhecimento, problematizar sobre recursos didático-pedagógicos educacionais, os desafios e as possibilidades dos professores desde o planejamento, a viabilidade e a aplicabilidade, se faz necessário. Para ações pedagógicas alinhadas à perspectiva da Educação Inclusiva é preciso que, ao planejar, tendo o professor a dimensão do currículo e dos objetivos, ajuste as possibilidades didáticas e metodológicas às necessidades dos estudantes. Tendo presente o princípio da diferença, que de nada tem haver com ensino individualizado, adaptado, ou pensado por decorrência da deficiência, o docente pode elaborar um planejamento que considere as necessidades e especificidades de todos os estudantes.

O direito à diferença transcende o acesso à Educação, envolve a construção e sustentação de um ambiente educacional que acolha a multiplicidade e possibilite diversas (ou múltiplas) formas de vivência da experiência escolar. E é diante dessa premissa que surge a problemática deste

estudo, que coteja com a indagação: de que maneira a articulação entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Cultura Maker pode potencializar práticas educativas inclusivas, que garantem o acesso e a participação de todos os estudantes?

Com base nas questões levantadas anteriormente, esta investigação objetiva analisar e propor estratégias pedagógicas que articulem a criação de recursos acessíveis com práticas educativas inclusivas, fundamentadas nos princípios do DUA e da cultura maker, na medida em que entende-se que considerar a diversidade e a perspectiva de um currículo que contemple todos os estudantes deve ser um dos pressupostos da escola que almeja que todos aprendam (SEBASTIAN-HEREDERO, 2020).

2. METODOLOGIA

Para atender a necessidade de um trabalho que busca para além da produção de conhecimentos científicos, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e enquadra-se no tipo aplicada, mais especificamente com o delineamento da pesquisa-formação. Na perspectiva do comprometimento com a construção de conhecimentos situados e vinculados à prática, entendendo que "a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e processos vividos pelos sujeitos, a partir de suas próprias perspectivas" (MINAYO, 2001, p. 21).

A pesquisa-formação propõe a integração entre o processo investigativo e o aprimoramento profissional, pois “não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência" (SANTOS, 2019, p. 20). Entende-se a pesquisa-formação como um processo de geração de conhecimentos a partir dos desafios vivenciados pelo indivíduo em sua prática docente. Essa abordagem possibilita tanto a transformação das práticas pedagógicas quanto o desenvolvimento dos próprios sujeitos em formação. Nesse sentido, “a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação” (NÓVOA, 2004, p.15).

Alinhado aos objetivos de promover e analisar a criação de soluções assistivas no contexto escolar, emergiu um Projeto de Extensão universitária,

na modalidade de minicurso, com professores da Educação Básica, estudantes de licenciaturas e pós-graduação, visando fomentar práticas pedagógicas inclusivas por meio do estudos conceituais sobre a temática e a produção de um livro acessível multiformato.

Os/as participantes foram motivados/as a aprofundar temas relevantes às suas áreas de atuação e ao contexto escolar, buscando soluções para desafios cotidianos através da formação dos sujeitos envolvidos e aplicando-as na prática. O processo formativo, apoiado nos princípios do DUA e da Cultura Maker, buscou articular teoria e prática, a partir da criação do livro *"As bonitezas dos dois lados do rio*", em formatos diversos (impresso com recursos táteis, digital com audiodescrição e leitura em Libras), para garantir o acesso de estudantes com diferentes necessidades.

A proposta consistia em fomentar reflexões críticas e promover desafios contínuos na busca por melhorias e inovações referentes aos jogos e materiais pedagógicos que apoiam a construção da aprendizagem dos/as estudantes. Ao apresentar e refletir sobre os princípios do DUA e da cultura maker, os docentes envolvidos no minicurso são desafiados a considerar a diversidade estudantil, o tipo e o uso de materiais e recursos pedagógicos como fundamentais ao desenvolvimento de um currículo que envolva todos/as estudantes.

Além disso, a colaboração entre os/as envolvidos/as foi valorizada, favorecendo um ambiente de troca de ideias e experiências que contribuiu para a construção de saberes e o aperfeiçoamento das práticas docentes. Nesse percurso metodológico, a coletividade foi uma premissa, onde as problemáticas, temáticas e demandas precisavam ser levantadas e abraçadas coletivamente.

Embora ancorado em uma experiência formativa concreta, este estudo não se limita à descrição dessa experiência, mas visa analisar, com base em referenciais teóricos, as implicações pedagógicas e formativas da criação de soluções assistivas no contexto escolar. Tendo como principal característica a inclusão ativa das pessoas envolvidas no estudo, ao invés de apenas observar e descrever fenômenos, os/as pesquisadores e participantes vivenciaram a realidade, buscando compreender problemas sociais e envolver-se em ações

extensionistas que podem suscitar transformações significativas no contexto escolar.

3.CAMINHOS PERCORRIDOS ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Considerando que a formação continuada voltada aos/às professores/as da Educação Básica se constitui como uma oportunidade de trabalho colaborativo e construção compartilhada de conhecimento, destacamos que as experiências de pesquisa-formação oportunizaram vivências dialógicas, colaborativas e formativas, além de oportunizar aos/às participantes reflexão crítica e instrumentalização quanto às ferramentas que podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas, principalmente aquelas que podem ser elaboradas e/ou construídas através da cultura do “faça você mesmo”, colocando a mão na massa e produzindo-as.

Assim, para conectar essas perspectivas, nos apoiamos em Libâneo (1998), que coloca que a formação continuada representa um componente essencial da trajetória profissional, integrando-se à formação inicial e a outros elementos que compõem o processo de desenvolvimento na docência. Dessa forma, como estratégia para a construção do conhecimento, nos pautamos na perspectiva de Freire (1996, p. 28), que já defendia que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar”. Nessa premissa, trabalhar de maneira ativa a partir da perspectiva inclusiva, criar/produzir materiais e recursos com base nos princípios do DUA e na cultura maker se constituiu uma valiosa oportunidade de correlação teoria e prática.

Para compreender o conceito de DUA, é essencial conhecer sua origem, que se dá nos fundamentos do Desenho Universal (DU). Como um conjunto de diretrizes surgidas no campo da arquitetura, voltadas à criação de ambientes físicos acessíveis a todas as pessoas, o DU tem como objetivo principal que esses espaços, quando planejados com base em seus princípios, não exijam adaptações específicas para indivíduos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Assim sendo, o propósito do DU é garantir que ambientes e objetos sejam acessíveis e seguros para todos. (CAMBIAGHI, 2007).

À vista disso, o DUA compartilha desse mesmo propósito, mas desloca os seus objetivos para o contexto educativo, aplicado aos aspectos do ensino e da aprendizagem. Sobre a base de sustentação do DUA, de acordo com o CAST (2011), baseia-se na compreensão da neurociência de que o cérebro humano é formado por três redes que se interconectam para que ocorra a aprendizagem: a rede de reconhecimento, a rede estratégica e a rede afetiva. É através dessas redes que se dá significado ao que se aprende, percebe-se a informação para planificar e executar tarefas motoras e mentais (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Estas redes dão base aos três princípios fundamentais do DUA, ao se organizar um currículo para todos, que são: representação, ação e expressão e ~~e~~ implicação (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2019). O princípio da representação diz respeito ao entendimento que os estudantes têm formas distintas de acessar e compreender as informações. Por isso, disponibilizar múltiplas formas de representação amplia as oportunidades de aprendizagem. A ação e expressão referem-se a concepção que os estudantes variam nas maneiras de demonstrar o que aprenderam, por isso é fundamental oferecer diferentes formas para que possam expressar seus conhecimentos. E a implicação está relacionada aos modos de motivação, pois há quem busque novidades e quem se sinta mais confortável com rotinas, por isso é essencial oferecer diversas estratégias de implicação.

Bock, Gesser e Nuernberg (2020 p. 04) elucidam que o DUA “contribui para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e promovem direitos humanos”, viabilizando a acessibilidade, principalmente o acesso aos instrumentos culturais e educacionais historicamente produzidos. Nesta perspectiva, Sebastián-Heredero (2022, p.18) incide na constituição de “concepções que norteiam a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos” propondo acessibilidade aos estudantes.

De acordo com Kranz (2015), o professor pode assumir o papel de criador de ambientes e instrumentos pedagógicos que favoreçam a participação de todos nas atividades e nos jogos. Nesse sentido, o uso do

lúdico no contexto educacional contribui para o desenvolvimento de todos os alunos, ao promover práticas inclusivas e intencionais.

Nessa mesma direção, a cultura maker (cultura mão na massa), originada das ideias de Seymour Papert (1971), aplicada à educação, tem como princípio o entendimento de que qualquer pessoa pode criar e produzir objetos com as mãos, dentre esses os/as docentes. Fundamentada na filosofia do “aprender fazendo” e do “faça você mesmo”, segundo Carvalho e Bley (2020), a cultura maker apresenta elementos importantes para o desenvolvimento de projetos que buscam encontrar soluções e perspectivas inovadoras para o processo de ensino e de aprendizagem dentro da escola e fora dela.

Nesta perspectiva, o minicurso ofertado buscou desafiar docentes e futuros docentes a criar e realizar projetos envolvendo a construção de jogos acessíveis utilizando o LabMaker[6], local aberto à comunidade da localidade que conta com recursos que possibilitam a criação e a produção. Uma proposta que emerge da participação e cooperação de todos/as envolvidos/as, a qual caracteriza-se como um processo de experimentação que envolve tanto a fabricação digital quanto o trabalho manual (artesanal).

A análise do processo de criação e produção de soluções assistivas no contexto escolar evidenciou que, embora a legislação brasileira assegure o direito à Educação Inclusiva, a acessibilidade pedagógica ainda encontra barreiras concretas nas práticas pedagógicas. A ausência de formação específica para a produção de materiais acessíveis, somada à falta de recursos nas escolas, demonstra que as políticas públicas de inclusão não têm se efetivado plenamente no cotidiano das instituições. Com isso, a construção de materiais acessíveis em multiformatos revelou tanto o potencial de estratégias pedagógicas baseadas em princípios inclusivos, quanto os limites enfrentados quando não há suporte institucional suficiente.

O estudo mostrou que, ao serem envolvidos na criação de materiais acessíveis, os/as docentes conseguem ampliar o olhar para a multiplicidade dos estudantes, concebê-los como sujeitos de saberes e refletir sobre suas

[6] Espaço maker do IFC-Camboriú que desenvolve a cultura *learning by doing* opera como suporte ao processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, permitindo o protagonismo estudantil no processo de ensino e de aprendizagem.

práticas pedagógicas. No entanto, a dificuldade em realizar tarefas como produção de recursos táteis, audiodescrição e Libras também evidencia a necessidade de políticas que assegurem não apenas formação, mas também condições materiais e apoio técnico para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Outro aspecto que emerge da análise é o risco de que práticas pedagógicas voltadas à acessibilidade continuem sendo encaradas como adaptações posteriores ao planejamento, e não como parte intrínseca do desenho curricular. Isso demonstra o desafio de consolidar uma perspectiva de Educação Inclusiva que vá além da retórica e se traduza em práticas cotidianas comprometidas com o direito à participação de todos.

A produção de materiais didáticos acessíveis representa uma inovação ao integrar a perspectiva da cultura maker e os princípios do DUA na criação de recursos pedagógicos que assegurem o direito de aprendizagem a todos os estudantes, independentemente da deficiência. A abordagem maker, quando associada à formação docente e aos princípios do DUA, apresentou contribuições significativas para a ampliação da criatividade e do envolvimento dos professores na busca por soluções inclusivas.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui para o debate sobre Educação Inclusiva ao problematizar os desafios e as possibilidades da criação de soluções pedagógicas acessíveis e inovadoras no contexto escolar. Ao analisar o processo de construção destes recursos evidencia-se que a produção de materiais acessíveis é uma ação pedagógica que ultrapassa o campo técnico e demanda uma reflexão profunda sobre o direito à educação de todos, a formação docente e a responsabilidade coletiva pela inclusão.

A aproximação entre Desenho Universal para Aprendizagem e Cultura Maker mostrou-se uma estratégia potente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras, tendo presente a busca pela possibilidade de múltiplas experiências de acesso às vivências escolares. Todavia, o estudo nos aponta a identificação de limites importantes, que

indicam a necessidade de aprofundar o debate e as pesquisas sobre acessibilidade no contexto educacional, especialmente no que se refere à formação docente continuada. A ausência de materiais pedagógicos acessíveis, seja em Libras, com audiodescrição, recursos táteis, entre outros, apontam para a urgência de investimentos na qualificação dos processos de produção de materiais educacionais acessíveis.

Este tema está longe de se esgotar, a pesquisa realizada proporcionou uma base reflexiva que revela inúmeras possibilidades a serem exploradas e diversos percursos a serem seguidos. Essa trajetória nos aponta que os pesquisadores em educação podem se beneficiar significativamente das abordagens investigativas pautadas no modelo de pesquisa-formação, através do caráter colaborativo, interativo e aplicado.

Por fim, o percurso analítico realizado reafirma a importância da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e as contribuições para os estudos e a efetivação da educação inclusiva. A criação de soluções pedagógicas acessíveis, como livros multiformatos, emerge não apenas como resposta a uma demanda concreta da escola, mas também como um campo de produção de conhecimento situado, capaz de dialogar com as políticas públicas de inclusão e de contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação de qualidade socialmente referenciada e acessível a todos os estudantes.

Referências

BOCK, GLK; GESSER, M.; NUERNBERG, AH **O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado.** *Revista Educação, Artes e Inclusão* , v. 2, pág. 359–376, abril/jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** . Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em: 15 jun. 2025.

CAMBIAGHI, Silvana Serafino. **Desenho Universal:** métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.** Wakefield, MA: CAST, 2011. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** . 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRANZ, CR **O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LIBÂNEO, JC **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou paixão?** *Revista de Educação AEC* , ano 27, n. 109, pág. 10–16, dez. 1998.

MINAYO, MCS **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** . 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-34. NICCOL, A. Simone. [Filme-vídeo]. Produção e Direção de Andrew Niccol. Estados Unidos, New Line Cinema, 2002.

PAPERT, Seymour. **Teaching children thinking.** Artificial Intelligence Memo No. 247, Massachusetts Institute of Technology, 1971. Cambridge, MA: MIT AI Laboratory, 1971.

SANTOS, Edméa. **A cena sociotécnica:** cibercultura em tempos de mobilidade ubíqua. In: SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2019.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez., 2020. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 mai. 2025. Acesso em: 19 jun. 2025.

SEBASTIAN-HEREDERO, E. Currículo inclusivo. La propuesta del DUA – Diseño Universal para el Aprendizaje. Revista de Estudos Curriculares, Minho, v. 10, n. 2, p. 39-51, 2019. Disponível em: https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=84. Acesso em: 07 mai. 2025.

SOUZA, MD; DUARTE, DC. **A Tecnologia Assistiva na formação inicial de professores: adaptação de jogos educativos**. In: CARDOSO, Aureo André (Org.). O uso das tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Bento Gonçalves: Sermo, 2020, p. 63-81. NICCOL, A. Simone. [Filme-vídeo]. Produção e Direção de Andrew Niccol. Estados Unidos, New Line Cinema, 2002. 117min. Drama. Cor. Som.

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO MÉDIO: REVISÃO INTEGRATIVA NO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES (2019–2025)

Marizete Lemes da Silva Matiello[1]

Odilon Luiz Poli[2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma revisão integrativa da literatura, com foco na interdisciplinaridade no Ensino Médio, considerando produções científicas nacionais publicadas entre 2019 e 2025. A pesquisa parte da constatação de que, embora a interdisciplinaridade tenha ganhado destaque em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Novo Ensino Médio, sua compreensão e integração às práticas pedagógicas ainda é limitada e desafiadora. O objetivo do estudo foi analisar a produção científica nacional, publicada entre 2019 e 2025, sobre a interdisciplinaridade no Ensino Médio, com o intuito de identificar como a interdisciplinaridade é compreendida, os autores utilizados como referência sobre o tema e quais obstáculos que têm sido evidenciados para sua efetivação no contexto educacional brasileiro. A metodologia adotada baseou-se na revisão integrativa da literatura, com busca sistematizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores “interdisciplinaridade” e “ensino médio”. Foram selecionados 24 artigos, os quais foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Os principais temas abordados foram: concepções teóricas de interdisciplinaridade, práticas pedagógicas interdisciplinares, desafios para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Como aporte teórico para a compreensão do conceito, destacam-se os autores Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Edgar Morin, Olga Pombo, Gaudêncio Frigotto, Juarez Thiesen e Lucídio Bianchetti. Os resultados indicam que parte significativa dos artigos utiliza o termo de forma descritiva, sem aprofundamento epistemológico, e que os principais desafios estão relacionados à formação docente, à estrutura curricular fragmentada e à ausência de tempo para o planejamento coletivo. Conclui-se que a consolidação de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento no Ensino Médio requer tanto o fortalecimento de bases teóricas quanto políticas públicas de formação e reorganização pedagógica das escolas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ensino Médio. Desafios. Educação Básica. Revisão Integrativa.

1 INTRODUÇÃO

A fragmentação do conhecimento, historicamente enraizada no modelo disciplinar da ciência moderna, tem gerado desafios significativos no campo educacional. A interdisciplinaridade surge como resposta teórica e prática a essa

[1] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó, Professora do Curso de Educação Física da Unochapecó, Professora de Educação Física na Rede Pública Estadual de SC, marizete@unochapeco.edu.br.
[2] Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó, odilon@unochapeco.edu.br.

lógica reducionista, promovendo a aproximações entre campos distintos e a integração de saberes (Santos, Coelho, Fernandes, 2020). Essa perspectiva contribui para uma formação mais crítica, reflexiva e integral dos sujeitos.

No contexto educacional brasileiro, a interdisciplinaridade é debatida desde a década de 60. Porém as possibilidades de avanço para abordagem integrada de saberes no currículo escolar é um tema que ainda precisa ser melhor desenvolvido. Com o surgimento de novos documentos orientadores da educação escolar no país, a interdisciplinaridade ganhou destaque, principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos ordenamentos que definiram o Novo Ensino Médio. Passou, assim, a ganhar destaque nos discursos oficiais e em propostas pedagógicas de diferentes escolas e redes de ensino. No entanto, apesar do seu destaque normativo, persistem dúvidas quanto à possibilidade efetiva de aproximação desse conceito ao currículo escolar do ensino médio, bem como nos processos formativos de docentes e estudantes.

Este trabalho apresenta os resultados de uma revisão integrativa da literatura a partir de levantamento sistemático realizado no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de analisar a produção científica sobre o tema da interdisciplinaridade no contexto do Ensino Médio, no período de 2019 a 2025. O intuito foi identificar o modo como a interdisciplinaridade é concebida, os autores que a fundamentam e quais os desafios que têm sido evidenciados na efetivação de um currículo de perspectiva interdisciplinar no contexto educacional brasileiro.

2 - METODOLOGIA

Este trabalho está organizado na forma de uma revisão integrativa da literatura, que é uma abordagem que permite reunir, sistematizar e analisar criticamente a produção científica sobre um determinado tema, identificando avanços, lacunas e tendências do campo investigado (Souza et al (2010)

A revisão aqui desenvolvida teve como foco o mapeamento e análise da produção acadêmica sobre interdisciplinaridade no Ensino Médio, no período de 2019 a 2025. Para a definição do corpus da pesquisa, foi realizada uma busca sistemática no Portal de Periódicos da CAPES, que oferece acesso à produção científica nacional e internacional, utilizando os descritores combinados de “ensino médio” e

"interdisciplinaridade". Foram encontrados 570 trabalhos sobre o tema, sem aplicação dos filtros. Com a utilização de filtros (ser de acesso aberto, apenas publicação de artigos, no período de 2019 a 2025, de produção nacional, revisado por pares e publicado em língua portuguesa) restaram, inicialmente, 92 trabalhos. A busca ocorreu em 20 de março de 2025. Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 68 trabalhos por não atenderem aos seguintes critérios estabelecidos. Ao final desta análise, 24 trabalhos estavam escritos em língua portuguesa e atendiam ao tema desta investigação. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo da Bardin (1977).

3 - INTERDISCIPLINARIDADE CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A interdisciplinaridade é um conceito fundamental para compreender a relação com o conhecimento na educação contemporânea. Destarte a existência de diferentes abordagens do conceito, os diferentes concordam que ela é uma abordagem que busca romper com a fragmentação do saber, por meio do diálogo entre áreas do conhecimento.

Japiassu (1976, p. 45) destaca que "a fragmentação do conhecimento levou ao afastamento das disciplinas entre si, criando barreiras que dificultam a construção de uma visão mais ampla da realidade". No século XX, com o avanço das ciências e a crescente especialização dos saberes, a necessidade de integração dos conhecimentos tornou-se ainda mais evidente. As discussões em torno do tema começaram a ocorrer de modo mais estruturado a partir dos anos de 1960, especialmente na França, por meio de estudos sobre a educação e a ciência.

Uma primeira abordagem, desenvolvida na perspectiva da filosofia do sujeito, acredita na possibilidade de um ensino interdisciplinar. Fazenda (1994, p. 30) argumenta que a década de 1960, foi o período em que "...começaram a surgir as primeiras propostas concretas de ensino interdisciplinar, buscando romper com a rigidez disciplinar e proporcionar uma aprendizagem mais significativa".

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida na escola, por meio de mudanças metodológicas no desenvolvimento do ensino. E foi por esse caminho que, no Brasil, o debate sobre a interdisciplinaridade ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, com autores como Fazenda (1994), que propuseram

repensar as metodologias de ensino. Neste momento, também os documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) começaram a incentivar a adoção de práticas interdisciplinares no ensino básico.

Numa outra perspectiva, desenvolvida a partir da ideia do pensamento complexo, Morin (2006) entende que o desenvolvimento do conhecimento disciplinar, mesmo que importante, pode levar a uma compreensão parcial dos problemas contemporâneos. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é o caminho que possibilita uma melhor compreensão dos problemas contemporâneos. Para Morin (2006, p. 42), "os problemas contemporâneos não podem ser resolvidos isoladamente por uma única disciplina; eles requerem um olhar que considere múltiplas perspectivas e conexões". Dessa forma, a interdisciplinaridade se consolida como um pilar essencial para a inovação e a transformação da educação.

Para ele, a interdisciplinaridade não deve ser vista, principalmente, como uma ferramenta pedagógica, mas como um princípio norteador do processo de produção do conhecimento, em vista de compreender os fenômenos multifacetados da contemporaneidade. Nesse caso o foco não reside principalmente na questão metodológica. Ao contrário, volta-se principalmente ao processo de produção do conhecimento científico sobre os diferentes problemas postos pela realidade.

Esse ponto de vista, de que o foco da interdisciplinaridade não é a questão metodológica (do ensino) e sim o processo de produção do conhecimento cientifico também é compartilhado por uma terceira abordagem da interdisciplinaridade que tem como base o materialismo histórico dialético. Thiesen (2008, p. 34) afirma que "o conhecimento interdisciplinar requer uma reestruturação das bases teóricas que sustentam a produção acadêmica, pois a simples soma de disciplinas não configura um verdadeiro conhecimento integrado". Dessa forma, a interdisciplinaridade se apresenta como um desafio não apenas metodológico, mas também conceitual, exigindo mudanças na forma como se estrutura o saber. Nessa perspectiva, que orienta o presente estudo, no âmbito do ensino a interdisciplinaridade, em si, não se viabiliza e a postura interdisciplinar se materializa pelo processo de integração dos saberes na busca de compreender os problemas postos pela realidade.

No contexto do Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, a interdisciplinaridade passou a ocupar um lugar central nas propostas curriculares, sendo apontada como estratégia fundamental para integrar os diferentes

componentes da formação geral básica e dos itinerários formativos. A nova organização do currículo busca romper com o modelo tradicional fragmentado, incentivando práticas pedagógicas que articulem saberes e favoreçam aprendizagens contextualizadas.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade favorece o desenvolvimento de competências amplas e prepara os estudantes para os desafios da vida contemporânea. Entretanto, sua efetivação nas escolas ainda esbarra em obstáculos estruturais, culturais e formativos, exigindo mudanças profundas nos modos de pensar e organizar o trabalho docente.

Desenvolver uma prática pedagógica de perspectiva interdisciplinar, contudo, não é uma tarefa simples, nem fácil, especialmente porque a escola e o currículo escolar, historicamente, foram organizados de modo fragmentado, seguindo a organização das disciplinas científicas.

4 - RESULTADOS

Os resultados deste estudo foram elaborados a partir da análise dos 24 trabalhos selecionados, os quais são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Dados dos artigos selecionados no Portal da Capes 2019-2025

N	Título	Autores	Palavras-Chave	Ano de Publicação	Revista
1	Práticas Educativas Interdisciplinares No Ensino Médio Usando Elementos Da Natureza	Oliveira, E. N. S. de Terán, A. F.	Interdisciplinaridade, Ensino Médio, Práticas Educativas.	2020	Universidade Federal do Mato Grosso
2	Qual A Relação Entre Matemática E Biologia No ENEM? Uma Análise Das Provas De 2010 A 2019	Rodrigues, E. G. Oliveira, R. M. de Braga, J. dos S. Reis, L. E. M. dos Martins, J. da S. C. Filho, S. C.	Ensino de ciências; Interdisciplinaridade; Contextualização.	2020	Ciências da Educação
3	Investigação Sobre A Interdisciplinaridade Entre O Ensino De Biologia, Etnobotânica E Educação Ambiental No Ensino Médio	Silveira, A. S. da Gomes, L. E. N. Júnior, A. P.	Educação integrativa; Ensino médio; Etnobotânica.	2021	Pesquisa, Sociedade e Desenvolv

4	A Educação Ambiental Como Proposta Interdisciplinar Para Estudantes Do Ensino Médio Em Uma Escola Da Rede Pública Estadual De Manaus-AM	Costa, J. I. P. da Gomes, A. M. dos S. Ferreira, J. S. da S.Barroso, J. da C. Santiago, P. Santiago, S. R. S. da S.	Educação ambiental; Sustentabilidade; Interdisciplinaridade ;Reciclagem; Reutilização.	2021	G P Metod. em Ensino e Aprend em Ciências
5	A Contextualização No Ensino De Ciências: Reflexões A Partir Da Educação Do Campo	Ferreira, M. A. München, S.	Contextualização, Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade	2020	Revista Insignare Scientia - RIS
6	Percepções De Professores De Física E Matemática De Uma Escola Pública Acerca Da Abordagem Interdisciplinar Da Astronomia Nessas Disciplinas	Setlik, J. Teres, S. L. L.	Sem Palavra-Chave	202o	IFDRGS
7	Implementação Do Novo Ensino Médio Na Rede Estadual De Ensino De Pernambuco	Silva, L. F. da Guimarães, E. R.	Novo ensino médio. Itinerários formativos. Formação integral e omnilateral.	2024	IFRGN
8	O Ensino Médio No Brasil E O Enfoque Dado Às Disciplinas Da Área De Ciências Da Natureza: Uma Revisão Bibliográfica	Stallbaum, I. D. Leite, F. de A.	Sem Palavra-Chave	2024	Dynamis
9	Ensino Compartilhado E Ensino Interdisciplinar Em Ciências Naturais Na Educação Básica: Uma Revisão De Literatura De 2017 A 2021	Silva, D. P. da Garcia, R. N.	Anos finais do ensino fundam.; Ensino médio; Ensino de ciências naturais; Integração de conhecimentos e interdisciplinaridade	2022	Ciências da Educação
10	Interdisciplinaridade No Ensino E Aprendizagem De Matemática	Leandro, M. C. V. Cunha, C. R. da	Interdisciplinaridade Ensino de Matemática, Formação Continuada, Cenários para Investigação	2023	REAMEC
11	Ciências Da Natureza Na Base Nacional Comum Curricular Do Ensino Médio: Uma Análise Dos Pressupostos Interdisciplinares	Oliveira, D. F. de Mello, I. C. de Soares, E. C.	Interdisciplinaridade , BNCC, Complexidade, Currículo, Ciências da Natureza	2023	REAMEC
12	Interdisciplinaridade Em Matemática Através Da Aprendizagem Significativa	Passos, A. P. D. Nicot, Y. E. ,	Interdisciplinaridade ;Matemática; Aprendizagem Significativa; Ensino.	2021	Pesquisa, Soc. e Desenvolv

13	Aspectos Sobre A Visão Humana Em Uma Abordagem Interdisciplinar No Ensino Médio	Coelho, A. L. M. de B.	Ensino de Física; Teoria da Evolução; Física da Visão.	2021	UFSC
14	Sequência Didática Gamificada: Uma Proposta Para Ensinar E Aprender Bioquímica No Ensino Médio	Kieling, K. M. C. Oliveira, L. de Nunes, D. de L. Roehrs, R.	Sem Palavra-Chave	2023	UFFS
15	Oceano Como Tema Interdisciplinar Na Educação Básica Brasileira.	Ghilardi-Lopes, N. P. Motokane, M. T. Barradas, J. I. Xavier, L. Y. Menck, E. van S. Franco, A. C. G. Turra, A.	Ensino de ciências; educação para a sustentabilidade; formação para a cidadania; pensamento sistêmico; ODS 14	2023	Ambient. Soc.
16	Práticas Docentes Inovadoras E Insurgentes: Interdisciplinaridade E Contextualização Como Possíveis Caminhos	Mattos, S. M. N. de Oliveira, K. F. de	Práticas docentes, Interdisciplinaridade, Contextualização, Insurgência	2021	UFU
17	Abordagem Da Temática Aproveitamento Total Dos Alimentos No Ensino De Ciências Da Natureza Com Enfoque Interdisciplinar: Relato De Experiência No Contexto Da Educação Básica	Coelho, F. B. de O. Escobar, F. L.	Interdisciplinaridade; Ensino de Ciências; Alimentação; Ensino Médio	2021	UFFS.
18	Letramento Ideológico Em Ações Didáticas Interdisciplinares: Uma Proposta De Projeto Literário	Amorim, A. M de	Letramento Ideológico, Projetos interdisciplinares, Leitura literária	2020	Revista Leitura
19	Realidade Aumentada E Interdisciplinaridade: O Uso Do Aplicativo Landscapar No Ensino De Matemática E Geografia	Liao, T. Carvalho, J. M. J. de	Ensino de geografia. Educação matemática. Literacia midiática. Realidade aumentada. Landscapar	2020	EaD Em Foco.
20	O Ensino De Biologia Com Enfoque CTSA: Uma Abordagem Sobre Educação Ambiental E Sustentabilidade No Ensino Médio Da Rede Pública Do Estado Do Ceará	Santos, F. S. M. dos Lima, L. A. de Gonçalves, P. A. T. Brito, L. M. V. Bezerra, N. S. R. F. Torres, C. M. G.	Sustentabilidade, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, Educação Ambienta, Interdisciplinaridade	2020	Revista Insignare Scientia

21	Ensino De Filosofia E Interdisciplinaridade	Nascimento, C. E. Neves, M. C. D. Silva, J. Á. P. da	Interpretação, Narrativas, Produção textual, Ensino, Filosofia	2022	Revista Em Extensão.
22	Currículo E Interdisciplinaridade Na Amazônia Brasileira	Barbosa, S. F. Silva, F. S. da Santos, M. A. R. dos	Amazônia, currículo, complexidade, Educação Básica, interdisciplinaridade	2023	Revista e Curriculum,
23	Perfil Das Ciências: Trabalhando A Interdisciplinaridade Das Ciências Da Natureza Através De Jogo Educacional	Porto, M. B. D. S. M. Pinto, A. G. T. Gomes, C. V. B. Felizardo, C. T. Braun, P.	Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências, Jogos.	2021	Language: Português
24	Avaliação Do Tema Gerador Solos Como Proposta Interdisciplinar No Ensino De Química	Sivico, M. J. Mendes, A. N. F.	Sem Palavra-Chave	2021	REAMEC

Fonte: Elaborada pelos autores

Todos 24 artigos analisados abordam o Ensino Médio e discutem a interdisciplinaridade como foco central ou transversal. Alguns exploram diretamente a aplicação pedagógica interdisciplinar no Ensino Médio, enquanto outros analisam documentos curriculares, práticas de formação docente ou mesmo recursos tecnológicos com enfoque interdisciplinar.

Nos estudos analisados, a interdisciplinaridade está associada a diversas disciplinas ou áreas do conhecimento, destacando-se: Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) citada nos artigos 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 17, 20, 23, 24); Matemática: associada à Biologia, Geografia e Física (nos artigos 2, 6, 10, 12, 19); Linguagens e Filosofia: menos frequente, mas aparece em projetos literários e artísticos (como nos artigos 18 e 21); Educação Ambiental como eixo integrador (nos artigos 3, 4, 5, 20).

A análise dos artigos selecionados evidenciou diversos desafios recorrentes à efetivação da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Um dos principais entraves apontados refere-se à formação docente, que ainda se mostra insuficiente para subsidiar práticas interdisciplinares consistentes (artigos 6, 12, 14). Muitos professores enfrentam dificuldades para articular conteúdos, especialmente nas ciências exatas, o que compromete a integração dos saberes (artigos 10, 19).

Outro obstáculo significativo está relacionado aos currículos escolares frequentemente organizados de forma fragmentada, ou que mencionam a interdisciplinaridade apenas de maneira superficial e desarticulada, sem respaldo em fundamentos teóricos ou metodológicos claros (artigos 7, 8, 11, 22). Some-se a escassez de tempo para o planejamento coletivo, dificultando o desenvolvimento de projetos pedagógicos integrados (artigos 9, 13).

A fundamentação teórica dos artigos analisados revela a presença recorrente de autores clássicos que sustentam concepções consolidadas sobre a interdisciplinaridade. Três autores – Japiassu, Fazenda e Morin – são os pilares conceituais mais recorrentes nos estudos analisados, oferecendo subsídios para o entendimento da interdisciplinaridade tanto em sua dimensão epistemológica quanto em sua materialização nas práticas pedagógicas do Ensino Médio.

A análise dos 24 artigos selecionados na revisão integrativa revelou que há uma divisão equilibrada quanto à presença ou ausência de fundamentação teórica explícita sobre a interdisciplinaridade. Aproximadamente metade dos estudos – 12 artigos – apresenta algum nível de aprofundamento conceitual sobre o tema, com referência a autores clássicos ou abordagens epistemológicas.

Por outro lado, os demais 12 artigos utilizam o termo “interdisciplinaridade” de forma descritiva, muitas vezes como um ideal a ser alcançado, mas sem apresentar fundamentos teóricos ou conceituais claros. Nessa categoria encontram-se os artigos 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 19 e 23. Essas produções concentram-se, em geral, em relatos de experiência, propostas de intervenção ou análises de práticas escolares, sem, contudo, aprofundar a discussão sobre o que se entende por interdisciplinaridade no plano epistemológico ou pedagógico.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica nacional (2019–2025) mostra que, embora amplamente defendida em documentos como a BNCC e o Novo Ensino Médio, a interdisciplinaridade ainda enfrenta obstáculos significativos para se consolidar nas práticas pedagógicas do Ensino Médio. A revisão integrativa evidenciou um número relevante de estudos sobre o tema, mas muitos carecem de maior aprofundamento teórico e epistemológico.

Os autores Japiassu, Fazenda e Morin aparecem como as principais referências dos estudos. No entanto, metade dos trabalhos analisados limita-se à descrição de experiências, sem base conceitual aprofundada.

Dentre os principais desafios apontados, destacam-se a insuficiência na formação docente para o trabalho interdisciplinar, a rigidez estrutural dos currículos escolares, a falta de tempo para planejamento coletivo e a dificuldade de articulação entre áreas do conhecimento. Apesar disso, também foram identificadas experiências exitosas que demonstram o potencial transformador da interdisciplinaridade quando ela é assumida como princípio formativo, e não apenas como estratégia pontual.

REFERÊNCIAS

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

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade do trabalho pedagógico:** análise crítica do trabalho pedagógico. Cortez, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, repensar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. I**ntrodução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Lisboa: Centro de Filosofia das Ciências, 2005.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what is it? How to do it? **Einstein** (São Paulo), vol. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf. Acesso em 10/07/2025.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: CONTRIBUIÇÕES DAS CULTURAS LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Nair Correia Salgado de Azevedo[1]

RESUMO

O Estágio Supervisionado sempre foi visto como um espaço significativo no processo de construção da profissionalidade docente. Trata-se de um momento em que os futuros professores percebem questões relacionadas às práticas pedagógicas e outras relações ocorridas no chão da escola. Essa pesquisa teve como objetivo, refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de compreensão sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, relacionadas ao processo de formação inicial docente do licenciando em Pedagogia. Caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, teve como proposta realizar um levantamento de dados sobre pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 na Plataforma Sucupira usando os seguintes descritores: "Estágio Supervisionado na Pedagogia"; "Estágio Supervisionado e Pedagogia lúdica"; "Estágio Supervisionado e brincadeiras"; "Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"; "Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica". Os resultados mostraram que as discussões que relacionaram a Pedagogia com a Cultura Lúdica ou com o Estágio Supervisionado possuem um vasto número de publicações. Entretanto, quando associamos de forma mais específica os termos "Estágio Supervisionado" com "cultura lúdica", "brincadeiras", "jogos" e "pedagogia lúdica", esse número se reduz significativamente. Isso nos permite inferir que há uma escassez de estudos que contemplem as Culturas Lúdicas pela ótica do Estágio Supervisionado, o que implica a necessidade de mais reflexões e ações para que o processo de formação de professores para a Educação Básica incorpore as Culturas Lúdicas enquanto elementos importantes para a aprendizagem. É oportuno mencionar que, embora existam poucas pesquisas que façam essa análise mais específica, os dados também mostram que diversas Licenciaturas também se interessam pela temática, mesmo que de forma discreta, o que implica em um interesse sobre a temática enquanto recurso pedagógico e para a formação de professores de várias áreas.

Palavras-chave: Educação. Estágio Supervisionado. Culturas Lúdicas Infantis. Formação de Professores. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho no ensino superior envolve saberes complexos e em relação à formação de professores em cursos de Licenciatura em Pedagogia, é muito comum que os discentes compartilhem em seu processo de formação algumas inseguranças sobre as práticas para serem bons professores. Tais incertezas e dúvidas começam

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente.

a ser esclarecidas em um momento essencial para a formação dos futuros professores: as vivências ocorridas no estágio, uma disciplina obrigatória e dotada de um caráter formativo importante, especialmente relacionado às práticas pedagógicas e à construção de saberes ocorridos do chão da escola.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2009) mencionam que muitas possibilidades metodológicas e de planejamento podem ocorrer por meio de parceria entre os estagiários e as escolas. Isso se torna ainda mais relevante, pois é durante os estágios que ocorrem muitas possibilidades para que os licenciandos presenciem o cotidiano escolar, o que segundo as autoras contribuirá para o desenvolvimento de atitudes e habilidades nos estagiários, configurando um processo de formação inicial docente contínua.

Para isso, o percurso precisa acontecer sob a perspectiva de um “coletivo cultural” e por meio dessa coletividade de formação o estagiário pode desenvolver um olhar sensível e interpretativo a respeito da realidade, aprimorar a postura investigativa, além de compreender a cultura escolar e suas relações nesse contexto (Pimenta; Lima, 2009).

Relacionando o Estágio Supervisionado com as possibilidades pelas Culturas Lúdicas, existem discussões bastante específicas realizadas durante a formação docente pelas observações ocorridas nesses momentos, como a percepção do cerceamento do jogar e brincar em muitos contextos escolares, a exigência da imobilidade durante o período das aulas, o entendimento do lúdico como opositor ao que é “sério”, a falsa premissa de que o jogo e a brincadeira atrapalham o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e que a ludicidade é considerada “menos importante” quando comparada a outros conteúdos. Tais afirmativas, no entanto, estão na contramão do que muitos estudos já confirmaram: enquanto jogam e brincam, as crianças desenvolvem estruturas cognitivas importantes que não se restringem apenas aos momentos com jogos e brincadeiras, mas também usarão para a aprendizagem de conteúdos diversos, como os científicos e sociais (Azevedo, 2022).

Mesmo com o reconhecimento de sua importância, as Culturas Lúdicas Infantis lutam por encontrar um espaço de reconhecimento em muitos contextos escolares e algumas indagações ainda persistem: porque elas são tão proibidas em um local em que deveria ocorrer com frequência (a escola)?

Sendo assim, essa pesquisa parte do pressuposto de que a temática das Culturas Lúdicas Infantis na formação de professores para a Educação Básica deve ser alvo de mais discussões, visto que também por meio delas, o potencial de aprendizagem pode ser desenvolvido na criança.

2 DESENVOLVIMENTO

As reflexões envolvendo as Culturas Lúdicas Infantis enquanto elementos importantes para o desenvolvimento das crianças no contexto escolar são específicas e durante a formação docente é comum nos perguntarmos: por que, mesmo as crianças demonstrando relevante aprendizagem pelos jogos e brincadeiras, elas são negligenciadas desses momentos em muitos contextos? São indagações perceptíveis por vários estudos, como os realizados por Azevedo (2022) e Moreira (2014), por exemplo.

Uma das questões sobre isso faz menção à deficitária formação inicial docente - a reclamação é de que tiveram poucas aulas nos cursos de Pedagogia que contemplassem jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tal função deveria ser atribuída aos professores de Educação Física que, *a priori*, teriam uma formação mais adequada para trabalhar nesse sentido (Azevedo, 2022).

Vygotsky (1991) e Sarmento (2004) ressaltam que a base de desenvolvimento das crianças, sobretudo na idade que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, são pautados em dois elementos que estão diretamente ligados ao termo ludicidade: o jogo e a brincadeira.

Vygotsky (1991) também menciona que do conjunto de atividades que a criança realiza, a brincadeira está entre as mais importantes influências na formação psíquica e no desenvolvimento da personalidade infantil. Já Sarmento (2004), realizando discussões semelhantes na área da Sociologia da Infância, destaca que a ludicidade é um eixo identificador das culturas infantis e uma condição fundamental para a aprendizagem social, assim como do conhecimento de si e do mundo.

Do apresentado acima, indagamos: o que é ser criança atualmente nos contextos escolares? O problema está na criança ou na forma como propomos algumas atividades a elas? Porque presenciamos, em muitos momentos, uma

aversão ao movimento dentro de muitas instituições escolares?

Essas são algumas questões relacionadas aos conteúdos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem que as Culturas Lúdicas Infantis propoem à formação de Professores da Educação Básica nos dias atuais. Entretanto, devido a inúmeros fatores, que vai desde aspectos históricos da Educação pública, às políticas educacionais, ao tratamento financeiro dado à Educação Básica, aos aspectos da cultura (sejam nacionais ou regionais), às formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, é possível inferir que as discussões sobre essa, e outras temáticas igualmente relevantes, podem ser debatidas de forma superficial (Gatti, 2010).

Pimenta (1999) defende que é preciso pensar a formação dos professores como um projeto único envolvendo a formação inicial e a formação em serviço. Desse modo, trata-se de um duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizado na prática e confrontados com as experiências vividas no contexto escolar, e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. As pesquisas de abordagem qualitativa buscam uma compreensão detalhada de análise do processo de um determinado fenômeno na realidade em que ele acontece. (Esteban, 2010). Já a pesquisa bibliográfica, sua principal característica é a de que ela é realizada em materiais já disponíveis, baseando-se em artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas (Gil, 2002). Constituem materiais para esse tipo de pesquisa os livros, os artigos publicados em periódicos, as pesquisas já realizadas e publicadas e outras obras que contribuem para o conhecimento científico e técnico, como dicionários, almanaques, enciclopédias, entre outros.

No caso dessa pesquisa, ocorreu uma investigação sobre a temática em obras clássicas, assim como uma análise de pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025 publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” - CAPES, utilizando os descritores “Estágio Supervisionado na Pedagogia”, “Estágio Supervisionado e Pedagogia

lúdica", "Estágio Supervisionado e brincadeiras", "Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental" e "Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica". A intenção foi mapear as pesquisas já realizadas para que a análise pudesse ocorrer de forma mais objetiva, facilitando o processo de triangulação dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a busca dos dados, constatou-se que para os descritores "Estágio Supervisionado e Pedagogia" (Área de conhecimento "Educação"; Área Avaliação "Educação" e Área Concentração "Educação"), aparecem 54 pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025[2]. Considerando a mesma análise temporal, quando os descritores são "Estágio Supervisionado e Pedagogia lúdica", aparecem 5 estudos publicados; para os descritores "Estágio Supervisionado e brincadeiras" ocorrem 3 resultados; com os descritores "Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica" são 2 publicações e, por fim, com os descritores "Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental" aparece apenas 1 resultado.

Em relação aos 54 resultados referentes aos descritores "Estágio Supervisionado e Pedagogia", foram encontradas 27 pesquisas em outras Licenciaturas (Educação Física, Letras, Matemática, Química, Geografia, Música, Ciências Biológicas e Artes Visuais). Outras 2 pesquisas, realizadas no curso de Enfermagem, também foram excluídas, visto que não tinham qualquer relação com a temática a ser investigada por esse escopo.

Restaram 25 pesquisas e que, para uma análise mais objetiva, foram categorizadas em uma tabela de acordo com os "conceitos-chave" (temáticas predominantes) de cada estudo:

Tabela 1 - Pesquisas sobre "Estágio Supervisionado na Pedagogia" (2020-2025) publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES de acordo com seus conceitos-chave

Conceitos-chave	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e a formação docente para os anos iniciais da Educação Básica	9
Estágio Supervisionado e narrativas biográficas	2

[2] Coleta de dados realizada em junho de 2025.

Estágio Supervisionado e a relação entre Teoria e Prática	2
Estágio Supervisionado e a educação musical	2
Estágio Supervisionado e o ensino da Língua Portuguesa e/ou Alfabetização	2
Estágio Supervisionado e currículo	1
Estágio Supervisionado pela perspectiva de Paulo Freire	1
Estágio Supervisionado e a Educação Inclusiva	1
Estágio Supervisionado e a Leitura Literária	1
Estágio Supervisionado e as vozes dos estagiários	1
Estágio Supervisionado e sua relação com ações universitárias extensionistas	1
Estágio Supervisionado e a "Educação de Jovens e Adultos" (EJA)	1
Estágio Supervisionado e o uso de tecnologias	1

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos descritores "Estágio Supervisionado e Pedagogia Lúdica", "Estágio Supervisionado e brincadeiras", "Estágio Supervisionado na pedagogia e cultura lúdica" e "Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental", 11 estudos aparecem no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, sendo apenas 1 deles realizado no curso de Pedagogia, estando os demais distribuídos entre outras Licenciaturas, como a Matemática, Dança, Letras/Inglês, Ciências Biológicas, Música e Educação Física (sendo essa última a que mais têm publicações com a temática: 4 estudos).

Com objetivo de sintetizar a apresentação do estudo selecionado, as informações descritivas, assim como os objetivos e outros detalhes, estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Seleção das pesquisas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2020-2025)

Autor(a) e Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa e Instituição	Objetivos (Retirada do Resumo da Pesquisa)	Resultados
Rafaela Aparecida Ribeiro Zielinski (2023)	Dissertação Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	O objetivo geral desta pesquisa é apresentar e descrever jogos e/ou aplicativos on-line e gratuitos, voltados para a criança na fase da alfabetização, a fim de	Os resultados evidenciaram a presença de diversos aplicativos no mercado, que podem ser explorados nas práticas de estágio, repletos de potencialidades a serem utilizadas para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, concluiu-se que diante da

Autor(a) e Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa e Instituição	Objetivos (Retirada do Resumo da Pesquisa)	Resultados
		elaborar uma proposta de exploração dos letramentos digitais, a ser indicada como subsídio pedagógico, para o estudante de graduação em Pedagogia, na modalidade Ensino a Distância (EaD), durante o Estágio Curricular Obrigatório.	dificuldade encontrada pelos estagiários do curso de pedagogia na aplicabilidade das metodologias para efetivar a construção de conhecimento dos seus alunos, a utilização dos aplicativos apresentados tende a facilitar a prática docente durante o estágio e auxiliam no desenvolvimento de novas atividades que dialoguem com a realidade digital dos alunos.

Fonte: Zielinski (2023)

Não é possível iniciar as discussões dos resultados obtidos sem mencionar a visível escassez de estudos que envolvem a temática sobre as Culturas Lúdicas na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, os(as) futuros(as) pedagogos(as). Encontrar apenas 1 estudo relacionando o Estágio Supervisionado às Culturas Lúdicas foi, de certa forma, surpreendente, visto que há tempos autores clássicos como Vygotsky (1991) e Piaget (1975) são alvos de muitos estudos e suas teorias têm convencido a muitos profissionais da Educação sobre a importância da ludicidade para o processo de desenvolvimento infantil em várias áreas.

Mesmo com vertentes teóricas diferentes, esses autores influenciaram o desenvolvimento de muitas pesquisas sobre a temática lúdica em nosso país ao longo das últimas décadas e perceber que poucas delas relacionam o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia (já discutido anteriormente por esse estudo como um momento importante da formação dos futuros professores), às Culturas Lúdicas no contexto escolar, me permite inferir que há outras temáticas em evidência, como a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, por exemplo.

Em hipótese alguma deve-se menosprezar as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática - muito pelo contrário, pois dos 11 estudos diretamente ligados ao Estágio Supervisionado e às Culturas Lúdicas no contexto escolar, 10 deles são de outras Licenciaturas, o que permite concluir que há outros cursos de formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental mais interessados pela temática. No entanto, não podemos ignorar as pressões exercidas pela lógica

neoliberal, como por exemplo, a imposição de uma "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) elaborada por representantes de instituições mercadológicas.

Tal situação já foi alertada por diversos autores, como Cury, Reis e Zanardi (2018), quando mencionam que a BNCC tratam os professores como se eles não soubessem o que cada aluno(a) necessita para evoluir em cada ciclo de aprendizagem (tal documento, na visão dos autores, mais parece um manual de conhecimentos aos professores do que aos estudantes) e que ela desconsidera muitos aspectos de todas as áreas do conhecimento ao priorizar algumas em detrimento de outras - e, mesmo "priorizando" essas áreas, o conhecimento oferecido ainda é raso e simplista, objetivando muito mais um controle de formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho por uma educação tecnicista do que uma educação de qualidade em si.

Dessa forma, o pouco interesse por pesquisas que relacionam a formação docente com as Culturas Lúdicas nos contextos escolares, especialmente por meio de espaços como o Estágio Supervisionado, pode ser um reflexo da pressão exercida pela lógica neoliberal em cima das escolas, já que essa mesma lógica tende a secundarizar questões relacionadas ao lúdico, o que pode ser percebido pelo próprio lugar atribuído a essa área dentro da BNCC: uma área "anexa" às outras.

Sobre a única pesquisa selecionada no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, trata-se de um estudo relevante para a área da Educação, pois além de envolver o Estágio Supervisionado com as Culturas Lúdicas, também discute outra necessidade urgente de discussões: o "letramento digital". Em tempos de surgimento de Leis, Decretos, entre outras normativas que contemplam a proibição de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar sem aparente preocupação com uma proposta de educação midiática a médio e longo prazo, Zielinski (2023) traz os aplicativos *online* e gratuitos como um atraente recurso pedagógico capaz de proporcionar uma alfabetização mais lúdica.

Apesar do estudo apresentar algumas fragilidades, principalmente o fato de a pesquisa ter sido realizada com estudantes de um curso de Pedagogia EAD (a modalidade EAD passa, atualmente, por ajustes objetivando a melhora da qualidade desses cursos e que carece de mais discussões sobre) Zielinski (2023) menciona de forma reflexiva que considerar aplicativos digitais como uma proposta de intervenção para a alfabetização durante o Estágio Supervisionado dos estudantes de Pedagogia,

mesmo sendo esses materiais considerados populares e estando facilmente disponíveis, tais fatores não garantem uma aceitação de sua aplicabilidade, visto que ainda existem muitas dificuldades (por parte dos estagiários) em pensar sobre a utilização desses recursos como uma proposta alfabetizadora digital e lúdica. Segundo a autora, a utilização de jogos acentua o interesse das crianças pelos conteúdos a serem trabalhados, e se eles estiverem associados às tecnologias e dispositivos digitais como os celulares, tablets, computadores, entre outros, isso é ainda mais acentuado, visto que a maioria dos estudantes já são familiarizados com tais recursos.

Resta, então, buscar a ampliação do interesse por mais pesquisas que envolvam a articulação entre o Estágio Supervisionado e as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, sejam elas contemplando o viés tecnológico por meio de dispositivos eletrônicos, ou pelo viés popular cuja principal materialização ocorre pelos jogos e brincadeiras de origem folclórica, passadas de geração a geração. Afinal, tanto o espaço digital, quanto o espaço não digital, são passíveis para que as Culturas Lúdicas ocorram, visto que elas não se prendem a fronteiras reais ou virtuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma temática bastante estudada, o Estágio Supervisionado na formação docente ainda enfrenta o desafio de ser investigado em associação a outras questões, como as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, por exemplo. Isso se refere tanto à formação docente quanto à aprendizagem das crianças, visto que muitos estudos atestam que o contato com elementos das Culturas Lúdicas promovem aprendizagens cognitivas e sociais que serão usadas para a aquisição de novos conhecimentos e que não estão restritos aos momentos de brincadeiras, mas são usadas para aprender qualquer outro conteúdo aprimorado pela escola.

Dessa forma, é preciso que novas pesquisas surjam, especialmente nas Licenciaturas em Pedagogia (pois aparentemente, outras Licenciaturas estão mais engajadas nas pesquisas que envolvem essa temática) e usem desses contextos para que possamos investigar mais profundamente a contribuição das Culturas Lúdicas Infantis como recurso pedagógico para a formação docente e para a aprendizagem das crianças, especialmente nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola:** entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**. Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, Out./ Dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 06. Ago. 2023.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, T. A. **Imaginação e protagonismo na Educação Infantil**: estreitando os vínculos entre adultos e crianças. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Presidente Prudente, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIELINSKI, R. A. R. **Aplicativos nas Séries Iniciais:** uma proposta de inserção da adoção de aplicativos na prática do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2023.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Matheus Alves de Paula
Daniele Saheb Pedroso
Jhony Cesar Grein

RESUMO

A formação proposta integra estratégias metacognitivas ao desenvolvimento profissional de professores do ensino fundamental, enfatizando a autorreflexão e a autorregulação como pilares do processo educativo. Estruturada em quatro etapas, a formação aborda conceitos básicos de metacognição, técnicas aplicáveis ao ensino-aprendizagem, análise crítica de materiais didáticos e o planejamento de aulas com base em estratégias metacognitivas. A abordagem promove o engajamento dos participantes por meio de atividades práticas, como a utilização do Padlet, do Plickers, do Mapa da Empatia e do método dos Seis Chapéus Pensantes. Essas ferramentas permitem que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, compreendam as necessidades dos alunos e desenvolvam estratégias mais conscientes e eficazes. A avaliação da formação é conduzida por meio de autoavaliações, observações participativas e análise de atividades práticas, assegurando a compreensão dos conceitos abordados e o impacto no desempenho docente. Apesar dos desafios, como resistências às mudanças e limitações tecnológicas, a proposta apresenta um potencial transformador para a prática docente, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais adaptativos e reflexivos.

Palavras-chave: Metacognição. Formação docente. Estratégias de ensino. Autorreflexão. Planejamento pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A metacognição, entendida como a capacidade de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos, tem se consolidade como um componente essencial na formação de educadores. Essa habilidade permite que professores desenvolvam uma consciência crítica sobre suas práticas pedagógicas, facilitando a adaptação de estratégias de ensino às necessidades específicas de seus alunos (JOU e SPERB, 2006). No contexto educacional brasileiro, a formação continuada de pedagogos tem incorporado estratégias metacognitivas para aprimorar a coordenação e articulação do processo pedagógico nas escolas (BROJATO e PORTILHO, 2023).

A implementação de programas que enfatizam o desenvolvimento de habilidades metacognitivas entre educadores tem demonstrado resultados promissores, evidenciando a importância de práticas reflexivas no ambiente escolar (BUSNELLO, JOU e SPERB, 2012). Tais programas buscam não apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas também a promoção de uma postura crítica e consistente por parte dos docentes em relação ao seu próprio processo de

aprendizagem e ensino (CORSO et al. 2013).

Nesse sentido, a presente proposta de formação visa integrar estratégias metacognitivas ao desenvolvimento profissional de professores, oferecendo ferramentas que possibilitem uma reflexão aprofundada sobre suas práticas pedagógicas e promovam a autorregulação no processo de ensino-aprendizagem. Ao fomentar a metacognição entre educadores, espera-se contribuir para a construção de ambientes educacionais mais adaptativos e responsivos às demandas dos estudantes, potencializando, assim, a eficácia do processo educativo como um todo.

A metacognição é definida como a capacidade de um indivíduo monitorar e regular seus próprios processos cognitivos, englobando o conhecimento sobre como aprende as estratégias que utiliza para tal. Flavell (1976) descreve a metacognição como o conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles. Essa habilidade permite que o aprendiz desenvolva modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento, potencializando a aprendizagem (JOU e SPERB, 2006).

No contexto educacional, a formação de professores é um processo contínuo que visa o desenvolvimento profissional dos docentes, capacitando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas e adaptá-las às necessidades dos alunos. A formação continuada de pedagogos escolares, por exemplo, tem incorporado estratégias metacognitivas para aprimorar a coordenação e articulação do processo pedagógico nas escolas (BROJATO e PORTILHO, 2023).

2 DESENVOLVIMENTO

Metodologia da proposta:

A formação proposta é resultado do trabalho de assessoria pedagógica de uma editora localizada na cidade de Curitiba, Paraná que oferece como solução educacional serviço de formação continuada de professores. A formação destina-se aos professores do Ensino Fundamental nos iniciais da rede pública e privada de todo o Brasil e está organizada em um bloco de quatro horas formativas, tem como objetivo instrumentalizar os professores a incorporar estratégias metacognitivas em suas práticas pedagógicas, promovendo a consciência, o controle e a autopoiese no

aprendizado, ajudando os estudantes a desenvolverem autonomia e autorregulação no processo de aprendizagem.

Por ser um curso de curta duração, em caráter de oficina, a formação constitui uma linha de trabalho objetiva que pode ser dividida nos seguintes tópicos:

1. Introdução a metacognição: conceitos básicos e a importância no ensino.

Apresentar os conceitos básicos de metacognição e sua relevância no processo de ensino. Essa etapa destaca a autorreflexão como elemento central para entender e regular os próprios processos cognitivos.

2. A metacognição e o ensino-aprendizagem: técnicas para promover a autorreflexão

Explorar como a metacognição pode ser aplicada ao ensino-aprendizagem, oferecendo técnicas para que os professores promovam a autorreflexão e adaptação nas suas estratégias de ensino.

3. Estratégias de ensino baseadas em metacognição: sugestões para sala de aula a partir da análise do material didático

Propor sugestões práticas para o uso da metacognição em sala de aula, focando na análise do material didático utilizado pelos professores no seu cotidiano e focando em ferramentas que favorecem o aprendizado ativo e a reflexão crítica.

4. Planejamento de aulas com estratégias metacognitivas: atividade prática de planejamento

Auxiliar os professores a elaborarem um planejamento pedagógico que integrem estratégias metacognitivas, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo da formação de forma prática e contextualizada.

Em cada uma das quatro etapas da formação são empregadas explorações teóricas, ferramentas práticas, dinâmicas interativas e colaborativas para garantir não só a reflexão e construção dos conceitos apresentados, mas também para garantir o engajamento dos professores. Cada etapa foi elaborada para garantir a autorreflexão, autonomia e adaptação das estratégias a diferentes contextos educacionais vividos pelos professores.

Na primeira etapa da formação, as abordagens pedagógicas adotadas incluem uma exploração teórica e reflexiva do conceito de metacognição, enfatizando sua importância para o ensino e o valor de refletir sobre os próprios processos cognitivos. Além disso, atividades interativas com o uso tecnologias, como plataformas

colaborativas, são propostas para engajar os professores em reflexões práticas e dinâmicas. Na segunda etapa, o foco está na instrumentalização de estratégias metacognitivas, como planejamento, monitoramento e autocorreção. Por meio de exemplos práticos e atividades coletivas, os professores serão convidados a aplicar essas estratégias em situações-problema típicas de sala de aula. Na terceira etapa, as abordagens pedagógicas focam na aplicação dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, aproximando os professores de situações suas realidades a partir da reflexão sobre seus materiais didáticos e do perfil de seus estudantes. Por fim, na quarta e última etapa da formação, os professores são desafiados a integrar os conceitos e estratégias metacognitivas na prática, elaborando o planejamento de uma sequência de aulas. Essa etapa também promove avaliação, autoavaliação e reflexão coletiva, consolidando o aprendizado e com vistas a uma autonomia pedagógica.

Os recursos didáticos selecionados para esta formação forma planejados para integrar teoria e prática de maneira dinâmica e reflexica, destacando-se por sua capacidade de engajar os professores em atividades interativas e colaborativas. Um diferencial importante é o uso de ferramentas colaborativas com o Padlet, onde os professores respondem individualmente a perguntas reflexivas apresentadas nos slides ao longo de toda a formação, ao compartilharem suas respostas na plataforma promovem trocas significativas e coletivas. Outra ferramenta é o jogo de perguntas e respostas realizado em dois momentos através da plataforma Plickers, que estimula a compreensão de conceitos de ensino e aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Além disso, será utilizada uma dinâmica utilizando um gráfico de quadrantes e uma adaptação da ferramenta de estilos de ensino (referenciar a prof evelise), onde os professores, a partir de definições apresentadas, identificam seu estilo de ensino colocando um marcador visual no quadrante correspondente, promovendo autorreflexão e diálogo sobre suas práticas.

Será utilizado o método de resolução de problemas conhecido como “os Seis Chapéus Pensantes” para responder a desafios relacionados a metacognição e ensino, incentivando múltiplas perspectivas e uma análise profunda do tema. Para compreender melhor seus estudantes, e conhece-los na sua integralidade, os professores preencherão um Mapa da Empatia, identificando percepções, sentimentos e desafios dos alunos, e finalização a formação com o planejamento de

uma aula que integra os conhecimentos adquiridos, consolidando os aprendizados e promovendo a aplicação prática.

Esses recursos e estratégias foram cuidadosamente selecionados para proporcionar experiências significativas, estimular reflexões críticas e apoiar os professores na construção de práticas pedagógicas

A avaliação da formação será conduzida com base em instrumentos que promovem uma análise reflexiva e participativa, visando compreender o progresso dos professores e a eficácia das estratégias propostas. Serão utilizados questionários de autoavaliação, nos quais os participantes refletirão sobre seus aprendizados, identificando avanços e desafios encontrados ao longo da formação. Observações participativas também serão realizadas durante as atividades, analisando o engajamento dos professores, a qualidade das contribuições e a colaboração nas dinâmicas propostas. Além disso, as respostas inseridas no Padlet, bem como os resultados das atividades práticas, como o preenchimento do gráfico de quadrantes, o Mapa da Empatia e os planejamentos de aula, serão analisados como indicadores de aplicação e compreensão dos conceitos abordados.

Essa abordagem avaliativa não apenas mensura o impacto da formação, mas também oferece um espaço para que os professores reconheçam seu próprio crescimento profissional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e reflexivas.

Discussão:

A formação proposta, ao integrar estratégias metacognitivas ao desenvolvimento profissional docente, apresenta potencialidades significativas para transformar práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios que precisam ser superados para garantir sua efetividade.

A proposta busca não apenas instrumentalizar os professores com estratégias metacognitivas, mas também fomentar uma prática pedagógica mais reflexiva e consciente. A utilização de atividades como o Mapa da Empatia e os Seis Chapéus Pensantes permite que os professores compreendam melhor as necessidades de seus alunos, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz.

Estudos anteriores, como o de Portilho (2009), evidenciam que formações que incorporam elementos de autorreflexão resultam em maior autonomia docente e maior engajamento dos estudantes, reforçando a relevância desta abordagem.

Um dos principais desafios previstos é a resistência inicial de alguns professores em adotar novas metodologias que exigem um maior envolvimento reflexivo e colaborativo. Para mitigar esse problema, é essencial realizar uma introdução gradual às ferramentas e promover atividades que conectem as estratégias metacognitivas ao cotidiano dos participantes.

Outro obstáculo pode ser a limitação de infraestrutura e tecnológica em algumas escolas, dificultando o uso de ferramentas como o Padlet e o Plickers. Nesse caso, soluções alternativas, como versões físicas das dinâmicas, podem ser propostas para assegurar a inclusão de todos os participantes.

Diferentemente de formações tradicionais, que frequentemente se concentram na transmissão de conteúdos teóricos, esta proposta inova ao integrar ferramentas interativas e dinâmicas colaborativas que colocam os professores no centro do processo de aprendizagem. A adaptação do gráfico de quadrantes, baseada no instrumento de Portilho (2009), representa uma abordagem para fomentar a autorreflexão sobre estilos de ensino.

Além disso, a utilização de metodologias como os Seis Chapéus Pensantes, alinhadas aos princípios da complexidade de Edgar Morin, amplia as possibilidades de análise e resolução de problemas educacionais, conferindo à formação um caráter transdisciplinar e inovador.

Em suma, a formação proposta apresenta um potencial transformador para as práticas docentes, ao integrar conceitos metacognitivos e estratégias ativas que promovem a autorreflexão e a personalização do ensino. Embora desafios sejam inevitáveis, as soluções sugeridas e os diferenciais apresentáveis conferem à proposta a capacidade de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação proposta, centrada na integração de estratégias metacognitivas, evidencia-se como uma abordagem inovadora e promissora para o desenvolvimento

profissional de professores. Ao promover a autorreflexão e autorregulação, capacita os docentes a compreenderem e aprimorarem seus processos cognitivos, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos estudantes.

A utilização de recursos didáticos diversificados, como os apresentados, proporciona um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, favorecendo o engajamento e a participação ativa dos professores. Essas ferramentas estimulam a reflexão crítica sobre as práticas de ensino, permitindo que os educadores desenvolvam estratégias mais conscientes e intencionais.

Contudo, é importante reconhecer os desafios inerentes à implementação de tais abordagens, incluindo a necessidade de infraestrutura adequada e a superação de possíveis resistências às mudanças metodológicas. A fim de mitigar esses obstáculos, recomendamos a realização de diagnósticos prévios das condições institucionais e a promoção de uma cultura de formação continua que valorize a inovação pedagógica.

Em síntese, ao incorporar a metacognição na formação docente, abre-se um caminho para a construção de práticas educativas mais reflexivas e adaptativas, que não apenas atendem às demandas contemporâneas da educação, mas também contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. A continuidade de pesquisas e investimento nessa área é fundamental para consolidar e expandir os benefícios dessa abordagem no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Maria. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 25, p. 311-319, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000200013. Acesso em: 16 de mar. 2023

BROJATO, Henrique Costa; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Identificação de estratégias cognitivas e metacognitivas em pedagogos escolares: resultados de um programa de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e248484, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248484por. Acesso em: 16 de mar. 2023

CORSO, Helena Vellinho et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, p. 21-29, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100004. Acesso em: 16 de mar. 2023

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, p. 177-185, 2006. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003. Acesso em: 16 de mar. 2023

TELAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O IMPACTO DOS DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS

Caroline Kalschne de Souza Lavino
Izabelle Cristina de Almeida

RESUMO

O uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas tem gerado preocupações em diversas áreas. A exposição excessiva e precoce aos dispositivos eletrônicos pode estar associada a problemas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Sendo assim, questionamos qual é o impacto do uso frequente de telas, com dispositivos eletrônicos (aparelhos celulares, computadores e televisão) no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas? Devido ao aumento do uso destes dispositivos, torna-se essencial entender como essa prática afeta seu desenvolvimento e aprendizagem. O objetivo geral desse estudo é analisar o impacto do uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas. Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa básica, bibliográfica e de cunho qualitativo. Para coleta de dados, realizou-se um questionário online pela plataforma Google Forms com professores, pais e responsáveis de crianças pequenas, de uma instituição privada de ensino. Destacamos que as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sugerem o uso de telas de forma moderada e controlada para as crianças pequenas, para que o uso de telas não seja excessivo. Conclui-se que o uso prolongado de telas pode ser prejudicial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, e reduzir o tempo dedicado a atividades importantes para o desenvolvimento infantil, como brincadeiras ao ar livre e interações sociais.

Palavras chaves: Educação Infantil. Crianças pequenas. Dispositivos eletrônicos.

1 INTRODUÇÃO

A etapa da Educação Infantil é fundamental na aprendizagem e desenvolvimento, porque é nesse momento que as crianças experienciam diversas maneiras de descobrir o mundo (BNCC, 2010). Diante do atual avanço da tecnologia, o contato das crianças pequenas com esse meio se tornou muito próximo, o que tem gerado preocupação em relação aos danos que podem ser causados, quando o uso de telas não é devidamente supervisionado. Neste contexto, é fundamental pesquisar de que forma o uso de telas tem influenciado o processo educacional das crianças, considerando seus efeitos positivos e negativos. Com isso, surgiu o interesse pela temática por meio de vivências enquanto professora regente de uma turma da Educação Infantil e com a troca de experiências com outros profissionais ao identificar esse desafio no contexto escolar.

Dessa forma, levantou-se o questionamento: qual é o impacto do uso frequente de telas, com dispositivos eletrônicos (aparelhos celulares,

computadores e televisão) no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas? Diante desse cenário, este trabalho apresenta como objetivo geral: analisar o impacto do uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas. Seguido dos objetivos específicos: a) identificar como as telas são utilizadas pelas crianças pequenas no cotidiano; b) levantar os desafios enfrentados por pais e educadores pelo uso de telas pelas crianças pequenas.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa básica, bibliográfica e de cunho qualitativo, realizada por meio de uma pesquisa de campo com a coleta de dados com um questionário semiestruturado com 15 (quinze) professores de uma Instituição Privada de ensino, juntamente com 15 (quinze) pais e responsáveis de crianças pequenas. Tendo em vista, a crescente presença de telas na vida das crianças e à falta de conscientização sobre seus efeitos ao decorrer de seu desenvolvimento, a partir desse estudo, foi possível analisar e compreender melhor quais são os impactos do uso de telas na infância.

2 AS CRIANÇAS PEQUENAS E O USO DE TELAS

O contexto atual revela um cenário em que as telas de aparelhos celulares, televisão e computadores, estão presentes desde os primeiros anos de vida das crianças. A ampla disponibilidade de conteúdos digitais e a facilidade de acesso à essas tecnologias pelas crianças, tornam fundamental a compreensão dos possíveis impactos no desenvolvimento infantil. Neste contexto, é importante considerar diversos fatores que podem influenciar esse impacto, como a idade da criança, o tipo de conteúdo consumido, a frequência e a duração do uso de telas, além do contexto familiar e social em que a criança está inserida.

> [..] Com a familiarização cada vez maior desses aparelhos no dia a dia, as crianças são expostas de maneira mais precoce além de tenderem a passar mais tempo que o indicado nesses equipamentos, podendo trazer consequências à saúde (Moreira et al, 2021, p. 4).

Atualmente, o uso de telas por crianças pequenas aumentou gradativamente, sendo considerado até mesmo como parte da vida cotidiana das crianças, isso porque as tecnologias de informação e comunicação estão presentes desde a realização das tarefas mais básicas, até as mais complexas (Brito, 2022). Esse fato preocupa principalmente educadores e especialistas,

porque quando a criança está totalmente envolvida no uso de telas, ela está passiva, não estabelece relações de interação e socialização.

Para Nishi; Silva (2023) o uso excessivo de telas por crianças pequenas pode estar associado a diversos problemas, como atrasos no desenvolvimento da oralidade, dificuldades de atenção e concentração, menor interação social e dificuldades no desenvolvimento de habilidades motoras. Por outro lado, há pesquisas que indicam que o uso moderado e supervisionado de telas pode ter benefícios, especialmente quando utilizado de forma adequada e com intencionalidade (Brito, 2022). Diante dessa diversidade de resultados e perspectivas, é fundamental que pais, educadores e demais profissionais da educação estejam atentos ao uso de telas pelas crianças, buscando um equilíbrio entre os benefícios e os possíveis impactos negativos. Recomenda-se limitar o tempo de exposição às telas, priorizar atividades físicas, interações e estimulação cognitiva adequadas à idade da criança, e acompanhar de perto o conteúdo acessado e a forma como as telas estão sendo utilizadas.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) possui a recomendação de limitar o tempo de tela para crianças, orientando também sobre a importância de atividades físicas e sono adequado para o desenvolvimento integral da criança. Para crianças menores de 5 anos, o uso de telas deve ser reduzido, crianças de 2 a 4 anos, é recomendado no máximo uma hora por dia de uso de telas, já as crianças menores de 1 ano, não é indicado nenhuma exposição à telas. Por meio da OMS, é estabelecido diretrizes rigorosas para o uso de telas pelas crianças pequenas, enfatizando a importância do equilíbrio entre o tempo de tela e demais atividades que promovam o desenvolvimento sensorial e motor, como brincar no chão. Tais orientações refletem a necessidade de criar um ambiente equilibrado que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, limitar o uso de telas e incentivar atividades físicas e interativas. Além disso, é importante promover um ambiente familiar e educacional que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, com atividades diversificadas e com momentos de interação.

Atualmente, tornou-se comum encontrar uma criança utilizando telas em casa, na escola, no supermercado e em demais locais públicos, ou então, tornou-

se comum também presenciar cenas em que a criança pequena está em crise de choro e é contida com a entrega de um aparelho celular.

> O uso de telas durante a primeiríssima infância tornou-se constante, o que significa que a maioria das crianças tem acesso a dispositivos com telas. No contexto da "Era Digital", os familiares e profissionais devem estar atentos e procurar meios de reduzir os danos que o uso indiscriminado das telas pode ocasionar no desenvolvimento infantil (Brito, 2022, p. 26).

Dessa forma, é totalmente necessário que seja compreendido todos os danos que o uso frequente e excessivo de telas pode causar especificamente nas crianças pequenas. Segundo Brito (2022, p. 27), "o fácil acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos, bem como a simplicidade em utilizar e transportar o dispositivo possibilitam a rápida propagação desse tipo de tecnologia durante a primeira infância." Os danos que podem ser gerados pelo uso frequente de telas estão relacionados entre os mais imediatos como os mais tardios a serem notados. Por exemplo, o desenvolvimento da fala de uma criança que não faz uso de telas é diferente da qual faz uso da tecnologia diariamente. (Brito, 2022, p. 19).

O uso excessivo e inadequado das telas, especialmente entre crianças pequenas, tem se tornado um tema de crescente preocupação para pais, educadores e profissionais de saúde. Os efeitos negativos do uso de telas prejudicam não apenas a saúde física e mental, mas também o desenvolvimento cognitivo e comportamental. Segundo Brito (2022), destacam-se:

> Constata-se, portanto, inúmeras repercussões negativas do uso inadequado das telas, como: alterações no sono, na concentração e no aprendizado; sedentarismo, risco para obesidade e para problemas de ordem psicológica, ansiedade e depressão; dificuldades auditivas, visuais e problemas comportamentais, com perigo de autoagressão ou até tentativa de suicídio, entre outros (Brito, 2022, p. 18).

Segundo Brito (2022) existem benefícios trazidos pelo uso de telas, pois são reconhecidas como mecanismos capazes de estimular o desenvolvimento neuropsicomotor e a imaginação de crianças na primeira infância. Contudo, faz-se necessário a supervisão sobre "tipo de mídia utilizada, da forma de utilização, do conteúdo assistido e do tempo diário de uso" (Brito, 2022). Destaca-se que:

> Quanto menor a idade da criança, mais dificuldade o cérebro tem de perceber a diferença entre o real e o fictício, por isso a necessidade de cautela para uso de dispositivos móveis por crianças pequenas. Assim, as experiências vivenciadas na primeira infância, incluindo aquilo que é assimilado nos jogos ou aplicativos online, precisam ser monitoradas

> e controladas, com a finalidade de prevenir impactos futuros na saúde, como alterações de comportamento e no estilo de vida na fase adulta (Brito, 2022, p. 27).

Dessa forma, é extremamente necessário que o uso de telas pelas crianças pequenas seja devidamente supervisionado, tanto pela diversidade de conteúdos encontrados nos meios digitais, quanto pelo cuidado com o tempo utilizado. O uso de telas frequente e excessivo é um problema para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, interferindo em seu desenvolvimento da fala, psicomotricidade e demais questões motoras das crianças. Entretanto, não deve ser totalmente barrado e criminalizado, mas é necessário que se tenha consciência de que o uso excessivo prejudicará significativamente as crianças.

3 ESTUDO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Considerando o aumento do uso de dispositivos eletrônicos, a pesquisa buscou analisar o impacto do uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas. Para coleta de dados foram aplicados dois questionários via Google Forms: sendo um para 15 professores da educação infantil (com 6 respostas) e outro para 15 pais/responsáveis de uma turma do Infantil IV (com 12 respostas), ambos de uma instituição privada. Utiliza-se a nomenclatura crianças pequenas, considerando a faixa etária de 4 e 5 anos, conforme a BNCC (Brasil, 2017). As primeiras perguntas direcionaram-se para caracterização dos participantes, sendo os professores com idade média entre 18 a 35 anos e atuantes na Rede Privada de ensino.

A análise dos dados foi feita com base em Bardin (2016) e organizada em duas categorias: 1) o uso de telas pelas crianças pequenas; 2) os desafios encontrados em relação ao uso de telas por crianças pequenas e o impacto do uso de telas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Respeitando os princípios éticos da pesquisa, optou-se por representar os docentes participantes pela palavra professor, seguido de um número.

3.1 O uso de telas pelas crianças pequenas

O uso frequente de telas pelas crianças pequenas é um tema atual que gera preocupação, em busca de analisar os impactos do uso excessivo de

dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas, questionamos os professores se o uso frequente de telas estava afetando o desempenho escolar das crianças, de forma unânime, os professores participantes afirmaram que sim. Ao questionar os docentes sobre como o uso de telas pode influenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, destacam-se duas respostas:

> Acredito que, o uso excessivo das telas gera um impacto em inúmeras oportunidades de atividades tanto ao ar livre quanto em sala de aula, que envolvem o uso do corpo na exploração do ambiente e nas atividades realizadas em sala. Isso acaba influenciando no atraso das diversas habilidades da criança (Professor 3).

> Pode influenciar negativamente. Pode causar distúrbio da aprendizagem, aumento de impulsividade, déficit de atenção, comportamento de TDAH, aumento da agressividade e problema de saúde mental (Professor 6).

Ao questionar os responsáveis se o uso de telas pode prejudicar o desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, todos os Responsáveis participantes assinalaram a opção “Sim, na maioria das vezes”. Com o aumento do uso das tecnologias na vida cotidiana, é evidente que o lado negativo do uso de telas em casa, é refletido no ambiente escolar. Por outra perspectiva, compreendemos que o uso de telas é uma realidade na vida das crianças, pois já nasceram inseridas neste mundo digital. Entretanto, é necessário que seja estabelecido limites de tempo diário. Dessa forma, ao questionar os responsáveis sobre esse limite de tempo, cinco deles responderam que na maioria das vezes estabelecem um tempo de uso de telas pelos seus filhos; e outros cinco, responderam que sempre estabelecem. Já dois dos participantes, responderam que as vezes estabelecem esses limites. Diante da preocupação com o tempo de tela pelas crianças pequenas diariamente, os pais e responsáveis foram questionados sobre o tempo que seus filhos utilizam dispositivos eletrônicos. Obteve-se os seguintes dados:

Gráfico 1: Tempo de uso dos dispositivos eletrônicos.
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao questionar os responsáveis se seus filhos possuem dispositivo celular próprio, 4 responderam que não, que utilizam o aparelho do responsável. Outros 4 responderam que seus filhos não utilizam aparelho celular e 2 assinalaram que sim, seus filhos possuem dispositivo celular próprio. Diante desses dados, é importante que os pais e responsáveis estejam atentos ao tempo diário do uso de telas, procurando meios de reduzir os danos que o uso excessivo das telas pode causar no desenvolvimento das crianças pequenas.

Conforme os dados da pesquisa, é possível observar que os conteúdos que as crianças mais consomem diz respeito a vídeos no YouTube, programas de TV, jogos eletrônicos e filmes. De maneira não tão acessada, desenhos e jogos, vídeos no geral, e no YouTube Kids, desenhos e clipes musicais. Um dos responsáveis destaca que: “Youtube e outros aplicativos são selecionados, somente de cunho educativo” (Responsável 12). De acordo com Britto (2022, p. 28), “se utilizadas conforme as recomendações de tempo, conteúdo e idade, as ferramentas digitais podem ajudar no desenvolvimento de habilidades”. Sendo assim, o uso de dispositivos eletrônicos pelas crianças pequenas pode trazer benefícios, isso com o uso adequado e supervisionado.

3.2 Desafios e impactos do uso de telas no desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas

Diante do cenário altamente tecnológico em que a sociedade atual se encontra, é inevitável que os danos e benefícios do uso de dispositivos eletrônicos estejam refletindo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas na escola. Por conta desse fato, os professores enfrentam alguns desafios em sala de aula em decorrência do uso excessivo de telas. Ao questionar os professores participantes sobre tais desafios, foi elencado que o uso excessivo de telas prejudica a concentração das crianças pequenas, refletindo no ambiente escolar e em seu desenvolvimento e aprendizagem. Ao questionar quais são os desafios enfrentados em casa, em decorrência do uso de telas, os responsáveis destacaram: falta de interação em casa, falta de interesse da criança em brincar sem uso de telas e desencadeamento de crise de choro/nervosismo devido à interrupção do uso de telas. Sendo assim,

questionou-se aos professores participantes, quais são as mudanças que eles percebem em sala de aula e eles destacam alguns impactos negativos que o uso excessivo de telas tem causado, como: a falta de criatividade no momento das brincadeiras e dificuldades psicomotoras (como correr e saltar).

É notável que os desafios enfrentados na escola são refletidos em casa e vice-versa. Na maioria das vezes, “as crianças não percebem as tecnologias digitais como sendo perigosas. Para a maioria delas, o tablete, por exemplo, é apenas mais um brinquedo. (Moreira apud Barr et al., 2005, p.5). Destacamos que o uso de dispositivos eletrônicos gera danos e mudanças no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Ao questionar os responsáveis se percebem diferença no comportamento de seus filhos quando estão fazendo uso de telas e quando não estão, 7 responderam que os filhos demonstram diferenças de comportamento. Outros 5 assinalaram que depende do que estão assistindo. Dessa forma, conclui-se que de fato o uso dos dispositivos eletrônicos gera mudanças no comportamento das crianças pequenas. Os professores foram questionados sobre quais sinais eles observam nas crianças que fazem uso excessivo de telas e diante dos dados apresentados, constatou-se que os sinais de maior intensidade estão relacionados: ao atraso na linguagem, falta de concentração, irritabilidade e falta de paciência por parte das crianças pequenas. Esses sinais estão frequentemente associados ao impacto do uso excessivo de telas na capacidade de desenvolvimento social e cognitivo das crianças. O atraso na linguagem está relacionado ao tempo reduzido de interações e a falta de paciência e irritabilidade diz respeito ao acesso à conteúdos rápidos e hiper estimulantes. (Brito, 2022).

A partir dos resultados, percebeu-se que as crianças que fazem uso excessivo de telas, apresentam dificuldades na interação com os colegas e professores, o que pode ser um sinal de alerta em termos de desenvolvimento da habilidade interativa e social. Quatro professores assinalaram que as crianças interagem apenas quando necessário. Entretanto, a maioria apresenta dificuldades na interação social, seja com pouca interação ou grandes dificuldades em se relacionar com os colegas e professores.

Diante da análise dos dados apresentados, se faz necessário pensar em como desintoxicar as crianças do uso dos dispositivos eletrônicos e proporcionar

tempo de qualidade para as crianças pequenas. Devido a essa preocupação, foi questionado aos responsáveis participantes sobre quais são as atividades alternativas que utilizam para que seus filhos não fiquem totalmente ligados às telas. Dentre os dados analisados, as atividades alternativas mais proporcionadas pelos responsáveis dizem respeito aos esportes ou atividades físicas, brincadeiras ao ar livre e passeios em família. São proporcionados também, mesmo que em menor quantidade, leitura, artes e artesanato e aulas ou atividades extracurriculares. É necessário enfatizar o brincar como possibilidade de distanciar as crianças das telas, pois esse é uma atividade expressiva e espontânea que oferece inúmeras oportunidades para o crescimento físico, emocional, social e cognitivo. A ação do brincar possibilita uma grande ligação entre o social e o individual da criança, onde acontece uma profunda interação, a qual o mundo que a envolve, por meio da mediação simbólica (jogos e brincadeiras), fornece as bases que a criança necessita para adquirir seus conhecimentos e desenvolver-se integralmente (Pereira et al 2006, p. 23).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que todos os envolvidos no processo educacional e familiar, estejam conscientes sobre os efeitos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos e dispostos a colaborar para que seja assegurado que as crianças pequenas cresçam em ambientes que favoreçam o seu desenvolvimento e aprendizagem, façam uso consciente da tecnologia e possam desenvolver-se integralmente, garantindo uma infância saudável. Conclui – se que o uso de telas deve ser supervisionado pelos pais e responsáveis das crianças pequenas, bem como devem existir limites de tempo diário e principalmente verificação sobre o tipo de conteúdo consumido e assistido pelas crianças. A falta de interação, dificuldade na comunicação e falta de concentração estão relacionados ao fato de que a exposição excessiva e frequente as telas já vem prejudicando o foco nas atividades escolares, reduzindo a interação e causando danos nas habilidades sociais. Assim como, identifica-se o atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de concentração e interação social, aumento da irritabilidade e redução na capacidade de se desenvolver em atividades criativas e físicas.

Diante desse cenário, professores e responsáveis encontram diversos desafios e com isso, torna-se fundamental a orientação e supervisão do uso destes dispositivos eletrônicos. A pesquisa revelou que os professores já identificam os danos causados sendo refletidos no âmbito escolar e alguns pais já buscam possibilidades para reduzir o tempo de tela, buscando promover outras vivências que auxiliem na interação e socialização, assim como, auxiliar as crianças a terem uma relação equilibrada e saudável com a tecnologia.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1° ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

BRITO, Paloma Karen Holanda. **Uso de telas digitais na primeiríssima infância, sob a ótica de mães e profissionais.** Orientador: Profª. Drª Altamira Pereira da Silva Reichert. 2022. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24143/1/PalomaKarenHolandaBrito_Dissert.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOREIRA, Larissa Hora et al. Consequências do tempo de tela precoce no desenvolvimento infantil. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, p. 97125-97133, 14 out. 2021 2525-8761. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv7n10-156. Disponível em: file:///C:/Users/carol/Downloads/37372-100133-1-PB%20(1).pdf Acesso em: 10 abr. 2024.

NISHI, Sandra Sayuri; SILVA, Diego da. As consequências emocionais da exposição de telas digitais em crianças de 2 a 6 anos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 7, jul. 2003 2675–3375. DOI: https://doi.org/10.51891. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10379/4388. Acesso em: 10 abr. 2024.

Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002. ONU - Organização das Nações Unidas.

PEREIRA, Maria Ângela Camilo Marque, AMPARO, Denise Matos do, ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O Brincar, Relações e Desenvolvimento. Revista Psicologia Argumento, v. 24, n. 45, p. 15 - 24, abr./jun. 2006. Disponível em:http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/24506/3/ARTIGO_BrincarRelacoesDesenvolvimento.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO MUNICIPIO DE PARAUAPEBAS-PA

Yan Morais da Costa[1]

Maria José de Souza Cravo[2]

Maria Elena Nascimento de Lima[3]

RESUMO

O vírus da Covid-19 que teve sua origem em Wuhan na China e se espalhou por todo o mundo. Buscando conter o avanço do vírus várias nações, como o Brasil adotaram medidas de isolamento e distanciamento social. Estas medidas tinham o objetivo conter a proliferação do vírus. Entretanto trouxeram consigo desafios devido a impossibilidade de atividades presenciais em diversas atividades profissionais dos mais variados setores, estando entre os mais afetados o da educação. Em função disso um novo modelo de ensino passou a ser adotado, o ensino remoto, que consistiu na realização de aulas assíncronas em ambientes virtuais de aprendizagem. Este novo modelo de ensino e aprendizagem se mostrou um grande desafio para os profissionais da educação que, em muitos casos, não estavam devidamente preparados para o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula ou tinham dificuldades em adaptar suas metodologias a essa nova realidade. Este estudo, buscou-se investigar as diferentes estratégias de ensino utilizadas durante a pandemia no ensino de Biologia. Para tal foram realizadas entrevistadas com professores do ensino médio, da área de ciências biológicas, buscando identificar as principais metodologias utilizadas durante e após a pandemia. Desta forma, foi observado como a pandemia transformou a prática pedagógica nesta área do conhecimento. Os procedimentos metodológicos assim como a análise dos dados foram embasados na análise de conteúdo conforme exposto por Bardin (2011). Outros autores abordados ao longo da pesquisam foram Piffero et al. (2020) que abordou as novas metodologias utilizadas em sala de aula, Senhoras (2020) e Borba et al. (2020) que abordaram os desafios enfrentados por professores e alunos durante a pandemia. A partir da análise dos dados foi possível estabelecer que durante o período de isolamento social os processos de ensino e aprendizagem foram modificados, entretanto mesmo após o fim da pandemia se observa uma tendencia a implementação de ferramentas tecnológicas para o ensino de Biologia.

Palavras-chave: Metodologias para o ensino de Biologia 1. Ensino Remoto 2. Pandemia Covid-19 3. Ensino Médio 4. Parauapebas-Pa 5.

[1] Graduado em Ciência Biológicas, Professor da Rede Pública do Município de Parauapebas Pá, E-mail: yanm2102@gmail.com
[2] Doutora em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará (UEPA), E-mail: maria.cravo@uepa.br
[3] Doutora em Educação para Ciência-UNESP/Baurú
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA) E-mail: maria.lima@uepa.br.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia gerada pelo Vírus da Covid-19 se espalhou por mais de 180 países ao redor do mundo todo, causando grandes impactos a diversos setores, entre eles o da educação (Senhoras, 2020). Não demorou muito para que os órgãos de saúde pública adotassem medidas que visavam diminuir a propagação da doença, como o isolamento e o distanciamento social (BARRETO E ROCHA, 2020).

Com estas medidas em vigor a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação, autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas remotas pelo período de 30 dias ou enquanto durasse a pandemia (COSTA et al., 2022).

Entretanto, a implementação das aulas remotas como forma de dar sequência as atividades pedagógicas, desconsiderou diversos fatores apontados por Barbosa; Ferreira e Kato (2020), como a disponibilidade de um local adequado para a realização das atividades no ambiente domiciliar, a falta de conhecimentos dos professores para o uso de TDIC's nos processos de ensino e aprendizagem e a falta de acesso à internet ou a ferramentas tecnológicas tanto por parte de professores, quanto por parte dos alunos.

Desde antes da pandemia problemas relacionados a qualidade de ensino, desvalorização e precarização dos profissionais da educação são pautas muito discutidas (NEVES; FIALHO E MACHADO, 2021) e com a chegada da pandemia tais questões não foram atenuadas, pois alunos e professores, foram levados a se adaptar a uma nova realidade, para a qual principalmente os docentes não estavam devidamente preparados (CONTE E SCHUCH, 2022).

No cenário pandêmico a Biologia surge como sendo uma disciplina importante no que se refere a disseminação de conhecimento científico para a sociedade e no combate a Fake News (NETO, 2022). Entretanto diversos autores relatam dificuldades enfrentadas pelos professores de Biologia durante a pandemia como a falta de preparo dos profissionais da educação para a execução de aulas remotas, como exposto por Borba et al. (2020) ou questões próprias da área de conhecimento da Biologia, como a dificuldade de realizar atividades práticas por meio de aulas remotas, questão abordada por Soares et al. (2021).

Diante desse cenário e considerando que ainda existem poucos estudos relacionados aos impactos que a pandemia da Covid-19 causou aos processos de ensino na educação brasileira, particularmente no nordeste do Estado do Pará, esta pesquisa buscou responder à questão: Como a pandemia de Covid-19 impactou os processos de ensino de Biologia no município de Parauapebas-Pará? Assim sendo, os objetivos da pesquisa consistiram em compreender como os processos de ensino foram impactados pela pandemia de Covid-19, investigando as diferentes estratégias de ensino utilizadas durante esse período no ensino de Biologia.

A metodologia adotada consistiu na abordagem investigativa qualitativa que permite uma grande diversidade de estratégias e tópicos que podem ser abordados para a realização de pesquisas, sendo as questões a serem investigadas elaboradas com a finalidade de investigar determinados fenômenos e compreender comportamentos, não possuindo foco em testar hipóteses previamente estabelecidas (BOGDAN E BICKLEN, 1994).

O uso da investigação qualitativa em educação, se justifica nesta pesquisa por levar o pesquisador/investigador, a frequentar os ambientes escolares, além de apresenta um caráter mais flexível para a realização dos questionários (BOGDAN E BICKLEN, 1994). A partir destes parâmetros, a pesquisa do tipo investigativa qualitativa, se mostrou a mais adequada para o estudo.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas realizadas com professores de Ciências Biológicas, de escolas públicas, no município de Parauapebas. Conforme Leitão (2021, p.06) “A entrevista [...] é um instrumento da metodologia qualitativa e mostra-se especialmente adequada à investigação de processos internos e reflexivos e à produção de significados da ótica dos entrevistados”, se enquadrando desta forma na proposta do estudo.

A análise dos dados foi embasada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Conforme esse autor a análise de conteúdo não se limita a interpretação de dados, mas a uma gama de processos técnicos que validão a interpretação.

Com este estudo espera-se estabelecer um panorama geral a respeito dos principais desafios educacionais enfrentados ao longo da pandemia, realizando reflexões críticas, que estimulem discussões a respeito de práticas pedagógicas adotadas durante esse período e que podem ser agregadas ao ensino presencial.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA FRENTE AOS DESAFICIOS DA PANDEMIA COVID 19

Com o isolamento e o distanciamento social, os docentes tiveram que buscar outras alternativas metodológicas para desenvolver suas práticas pedagógicas. As entrevistas realizadas buscaram abordar questões referentes a prática pedagógica antes da pandemia e após o início das medidas de isolamento social., de modo a identificar novos procedimentos metodológicos aplicados em sala de aula, os recursos mais utilizados e os métodos avaliativos empregados.

Quadro 1 – Práticas pedagógicas utilizadas por docentes de Biologia antes da pandemia em Escolas Públicas de Parauapebas-Pá

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1.1. Quais procedimentos metodológicos eram utilizados?	Aulas expositivas dialogadas e pesquisas aparecem em 80% das respostas, seguidas por seminários que aparecem em 60% das respostas e experiências que aparecem em 40% das respostas. Aulas ao ar livre, aulas de campo aparecem e aulas práticas em laboratório apareceram em 20% das respostas
1.2. Quais recursos didáticos eram utilizados?	Projetores de vídeo apareceram em 100% das respostas, sendo os recursos mais utilizado, seguido por livros didáticos em 60% das respostas, computadores em 40%, laboratório, filmes, artigos científicos, apostilas e impressões aparecem em apenas 20% das respostas.
1.3. Quais eram os métodos avaliativos?	A avaliação em geral era processual, levando em conta não apenas as avaliações bimestrais ou provas como também outros critérios avaliativos como atividades escritas que aparecem em 80% das respostas, seminários em 60%, pesquisas e participação em sala de aula em 40%.

Fonte: Trabalho de campo

Os docentes costumavam majoritariamente, realizar aulas expositivas dialogadas, experimentos, pesquisas, seminários ou apresentações como forma de construir conhecimento em sala de aula. A aula expositiva dialogada é predominante, entretanto, apesar de cumprir com o papel de transmitir conhecimento, apresenta falhas no que tange a participação dos discentes nos processos de ensino.

Conforme Sousa (2019) expõe, a utilização única e exclusivamente de aulas expositivas acaba sendo pouco proveitosa, sendo necessário utilizar-se de outras metodologias que instiguem mais a participação e protagonismo dos discentes. Neste sentido a utilização de seminários, projetos ou experiências cientificas, visitas em campo ou a simples realização de uma aula em laboratório já agregam imenso valor nos processos de construção do conhecimento.

Esta afirmação é corroborada por Piffero et al. (2020), que aponta a importância do uso de diferentes metodologias nos processos de ensino, como forma de tornar o ambiente de ensino mais atrativo para os discentes. Demonstrando a importância do emprego de diversas metodologias nos processos de ensino, principalmente de metodologias ativas.

Os materiais e recursos mais utilizados para a ministração de aulas foram materiais impressos como livros didáticos, apostilas e demais impressões. Tornando nítido que apesar de os professores também utilizarem ferramentas tecnológicas como projetores de vídeo ou de forma mais ocasional computadores, em geral não possuíam muito contato ou inseriam ferramentas tecnológicas ou recursos digitais em sala de aula, fato este que corroborou para o agravamento de situações observadas ao longo da pandemia.

No que se refere as avaliações os professores estavam seguindo os pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, que propunha uma avaliação continuada ou processual, não contando única e exclusivamente com a prova bimestral como principal método avaliativo, mas com outros recursos avaliativos como apresentações, seminários, atividades escritas, projetos ou a simples participação dos discentes em sala de aula.

Em sequência iniciaram-se as discussões a respeito da atuação profissional durante a pandemia, tendo sido primeiramente abordadas questões referentes as modificações sofridas na práxis pedagógica em virtude do novo cenário, seguido por indagações no que diz respeito as metodologias de ensino, recursos e métodos avaliativos utilizados durante a pandemia.

Quadro 2 - Práticas pedagógicas utilizadas por docentes de Biologia durante a pandemia em Escolas Públicas de Parauapebas-Pá

PERGUNTAS	RESPOSTAS
2.1. Em quais aspectos a pandemia modificou a sua prática pedagógica?	Os professores precisaram se adaptar à nova realidade. Foi necessário aprender a utilizar novas metodologias e tecnologias em sala de aula. O contato entre professor e aluno diminuiu e os discentes se tornaram menos participativos.
2.2. Foi necessário adaptar ou utilizar novas metodologias de ensino?	Todos os docentes entrevistados afirmaram ter tido a necessidade de adaptar e/ou utilizar novas metodologias dentro de sala de aula, tendo sido citados o emprego de metodologias ativas como sala de aula invertida e experimentos a distância. Sendo ainda apontada o fato de que em muitos casos o ensino foi resumido ao simples envio de conteúdo e atividades aos

	discentes. O uso de tecnologias nos processos de ensino a distância como o Google Meet também foi apontado como uma nova metodologia empregada.

Fonte: Trabalho de campo

Os principais tópicos elencados pelos profissionais da educação, no que diz respeito a forma como a pandemia afetou a prática pedagógica, apontam a dificuldade que profissionais da educação enfrentaram para aprender a utilizar ferramentas e recursos tecnológicos. Sendo também apontada a questão do contato reduzido e da baixa motivação e participação dos discentes.

Conforme Senhoras (2020) expõe em seu trabalho que aborda os efeitos do coronavírus na educação, tanto alunos quantos professores enfrentaram desafios no que diz respeito ao uso e acesso as ferramentas e recursos tecnológicos, o que culminou no aumento dos índices de evasão escolar durante a pandemia.

Podendo ainda ser abordadas as concepções de Borba et al. (2020), que apontou em seu trabalho que, boa parte dos profissionais da educação das redes públicas de ensino, não possuíam experiência prévia no que se refere a preparação de materiais didáticos ou aulas para os modelos de Ensino a Distância (EaD), empregados pelas instituições de ensino durante o período de distanciamento social.

Sendo analisada ainda a necessidade dos profissionais da educação em adaptar as metodologias antes utilizadas em sala de aula, para a nova realidade. Observa-se a tendencia dos profissionais da educação no contexto pandêmico, de utilizar metodologias ativas, que visem proporcionar uma maior participação dos alunos, como experiências, sala de aula invertida ou atividades práticas.

Indo de encontro ao trabalho de Crocce et al (2021), que expôs a necessidade dos docentes de se adaptar ao novo ambiente de trabalho, além de fazer extensivas pesquisas a respeito de novas metodologias ativas de ensino e como empregá-las nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Por fim a entrevista buscou estabelecer relações entre o período pandêmico e a realidade do sistema educacional atualmente, abordando questões como os reflexos da pandemia na prática docente, os recursos, metodologias e métodos avaliativos utilizados hoje, por fim realizando indagações a respeito dos principais impactos da pandemia nos processos de ensino de Biologia.

Quadro 3 - Atuação Profissional Após a Pandemia de Professores de Biologia em Escolas Públicas de Parauapebas-Pá

PERGUNTAS	RESPOSTAS
3.1. Quais os reflexos da pandemia na sua prática pedagógica?	A prática docente hoje busca desenvolver habilidades interpessoais assim como utilizar metodologias ativas que visam uma maior participação dos alunos. A maioria dos docentes pontuou o esforço realizado em interagir mais com os discentes e criar um vínculo entre aquilo que está sendo estudado e a realidade do aluno. Sendo relatados alguns problemas como o baixo nível de desempenho acadêmico, mais alunos com problemas emocionais e baixo engajamento.
3.2. O que mudou em termos de metodologia, recursos e avaliação?	O uso de ferramentas tecnológicas não foi abandonado pela maioria dos docentes após o fim da pandemia, ainda sendo realizadas atividades que agregam o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. A principal metodologia de ensino utilizada são as aulas expositivas dialogadas. A avaliação adota um caráter processual levando em conta critérios como a participação dos alunos em sala de aula. Alguns recursos citados são jogos e projetores de vídeo.
3.3. Na sua opinião, qual foi o principal impacto da pandemia no ensino de Biologia?	Os principais impactos apontados foram o declínio da aprendizagem, o baixo desempenho acadêmico, quadros de ansiedade e depressão se tornando mais comuns, os alunos se tornando sujeitos passivos nos processos de ensino, pouca interação com alunos e alta evasão escolar. Entretanto foi apontado que a ótica e interesse dos alunos pela disciplina de Biologia mudou para melhor.

Fonte: Trabalho de campo

A pandemia ainda possui uma grande influência sob a prática docente nos dias de hoje. Desde o retorno das aulas presenciais os docentes passaram a se preocupar mais em tornar os alunos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, além de agregar o uso de ferramentas tecnológicas ou recursos digitas dentro de sala de aula. Entretanto são relatados problemas vinculados a participação, engajamento e saúde emocional por parte dos alunos.

> São nestas situações problemáticas de paralisação total que o aumento da evasão escolar se torna potencializado no médio prazo, uma vez o período pós-pandemia é sincronicamente permeado por uma concentrada agenda de transmissão de conteúdos educacionais, justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável. (SENHORAS, 2020, p.132).

A prática docente está seguindo as orientações da BNCC, no que tange proporcionar aos alunos o protagonismo dos processos de ensino e aprendizagem, buscando torná-los mais participativos agora que as aulas presenciais retornaram, tendo em vista as dificuldades que muitos enfrentavam durante a pandemia por não

conseguirem participar ativamente. Buscando ainda correlacionar os conteúdos ministrados a realidade dos discentes ao passo que agregam o uso de recursos digitais dentro de sala de aula.

Valendo ressaltar que em geral os métodos e critérios avaliativos continuam seguindo a BNCC, sendo uma avaliação processual, que leva em conta diversos fatores como a devolutiva de atividades, realização de seminários, provas ou participação em sala de aula.

O uso de recursos tecnológicos tem muito a agregar no ensino de Biologia e no de outras matérias, pois se utilizado de forma certa pode proporcionar ao aluno uma maior autonomia sobre os seus processos de construção do conhecimento, sendo um fato que as atuais gerações já estão bem alinhadas no que diz respeito ao uso de softwares e aplicativos (COSTA et al., 2022).

A perspectiva dos docentes a respeito das sequelas deixadas pela pandemia nos processos de ensino, pontuam questões como a falta de participação dos alunos, falta de interação com os alunos, alta evasão escolar, problemas emocionais e baixo desempenho acadêmico. Entretanto trazem a luz novas perspectivas em relação aos desafios e possibilidades que permeiam o ensino de Biologia no atual cenário.

Uma observação realizada aponta como a ótica e o interesse dos alunos pelo ensino de Biologia parece ter mudado para melhor. Este fator pode ser explicado por Soares et al. (2021), que correlaciona a pandemia com o aumento de interesse dos discentes pela disciplina de Biologia, tendo em vista que é principalmente nesta disciplina onde ocorrem os principais debates e discussões a respeito da pandemia, sendo os conhecimentos advindos da Biologia essenciais para que os alunos compreendam e formulem pensamentos críticos a respeito da realizada na qual se encontram.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após o fim do periodo de isolamento social e o retorno das aulas sincronas, as marcas deixadas pela pandemia ainda se fazem presentes nos processos de construção do conhecimento e no cotidiano tanto de professores quanto de alunos.

A sala de aula nunca mais será a mesma, os alunos enfrentam um série de novos desafios herdados do periodo de isolamento social, enquanto os docentes buscam agregar novas metodologias ao ensino, fazendo inclusive o uso de ferramentas tecnologicas dentro de sala de aula. Visando agregar o cotidiano ao que está sendo transmitido dentro da escola.

Neste sentido a Biologia enquanto materia que aborda temas relacionados a saúde , epidemias, pandemias e vírus, se mostra muito importante no combate a disseminação de falsas informações e ganhou mais notoriedade no ambiento acadêmio.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional 4 da Sbenbio (MG/GO/TO/DF). **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 379-399, 2020.

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

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista encantar**, v. 2, p. 01-11, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento et al. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 153-171, 2020.

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

COSTA, Douglas Martins et al. O uso de recursos educacionais digitais no ensino de biologia: contribuições em tempos de pandemia. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 374-388, 2022.

CROCCE, Giovana Della et al. Ensino de ciências em tempos de pandemia: desafios e possibilidades do ensino remoto. **In Educação a Distância e Ensino Remoto: Multifacetas e Realidades Das Práticas Docentes**, p. 75-92, 2021.

NETO, Diógenes Valdanha. O ensino de Biologia e a COVID-19: impertinências a partir da formação inicial de professores. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 210-221, 2022.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Trabalho docente no Brasil durante a pandemia da Covid-19. **Educação Unisinos**, v. 25, p. 1-18, 2021.

PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana et al. Metodologias Ativas e o ensino de Biologia: desafios e possibilidades no novo Ensino Médio. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 2, p. 48-63, 2020.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa**, v. 3, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SOARES, Mônica Dias et al. Ensino de Biologia em tempos de pandemia: criatividade, eficiência, aspectos emocionais e significados. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 19-19, 2021.

SOUSA, Antônio Sérgio de. **Análise de jogos e modelos didáticos no ensino de biologia, associados à aula expositiva dialogada na área de citologia.** Trabalho de Conclusão de Mestrado. Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, 2019.

AVALIAÇÃO BOLA DE NEVE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM

Efrain Ticona Aguilar[1]

Ana Cecilia Canales Cuadros[2]

RESUMO

Esta comunicação apresenta resultados parciais de um estudo, cujo objeto de estudo é a avaliação bola de neve como estratégia pedagógica. A pesquisa foi conduzida por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/PPGE/UEPG), e busca responder: Quais são as percepções dos estudantes de ensino superior sobre a avaliação bola de neve como estratégia pedagógica para melhorar sua aprendizagem? O objetivo principal é analisar as percepções dos estudantes do ensino superior sobre a avaliação bola de neve como estratégias pedagógicas para melhorar seu aprendizado. A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, adotou grupo focal para coleta de dados com a participação de 20 estudantes agrupados em grupos de quatro, que cursaram a disciplina de matemática no primeiro semestre de 2025, correspondente ao segundo ciclo do curso de graduação em educação intercultural bilíngue. A metodologia adotada para a análise dos dados coletados foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), de Lefevre, F. e Lefevre, AMC (2005). O aporte teórico baseia-se em autores como Brandalise (2020), Bourdieu (1989), Fernandes (2009), Scriven (1991), Casali (2007), Simons (1999), Saul (1988), Lopes; Silva (2016) abordando a avaliação educacional como um campo simbólico, regulatório e formativo. Os resultados exploraram as percepções de estudantes do ensino superior sobre a avaliação bola de neve desenvolvida no curso de matemática, revelando sua relevância pedagógica como estratégia promotora da aprendizagem cooperativa e do desenvolvimento socioafetivo, demonstrando seu potencial de integração plena ao processo de aprendizagem. As descobertas destacam como essa estratégia promoveu o trabalho colaborativo e a inclusão de línguas indígenas enquanto os estudantes enfrentavam os desafios e benefícios do aprendizado em grupo. Além disso, a avaliação bola de neve melhorou a autoavaliação e a reflexão sobre o próprio aprendizado.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Avaliação bola de neve. Estratégia pedagógica. Estudantes do ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados parciais de um projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar as percepções dos estudantes sobre a avaliação bola de neve como estratégias pedagógicas para melhorar seu aprendizado, bem como sua

[1] Professor titular do Programa de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidad Peruana Cayetano Heredia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Ponta Grossa. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA vinculado à UEPG e e-mail: efrain.ticona@upch.pe

[2] Mestranda em Educação pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima-Perú. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação – GEPPEA, e e-mail: acecili5aula@gmail.com

implementação no contexto de um curso de matemática na graduação da carreira de educação intercultural bilíngue em uma instituição de ensino superior peruana. A pesquisa foi conduzida por pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA/PPGE/UEPG).

A avaliação de indução conduzida pela coordenação na graduação da carreira de educação intercultural bilíngue, no início do primeiro semestre de 2025 revelou diversas áreas de fortalecimento. No campo linguístico, embora sejam fluentes em suas línguas nativas, foi identificada uma gama diversificada de competências comunicativas. Em matemática, os estudantes possuem uma base etnomatemática, mas têm dificuldade em aplicar e resolver problemas em contextos diversos, e essas lacunas se estendem a outras áreas acadêmicas. No nível de desenvolvimento pessoal e social, há uma tendência à comunicação reservada e à participação limitada na dinâmica do grupo, o que pode estar associado a um nível de confiança ainda em desenvolvimento.

Diante dessa problemática, surgiu o objetivo desta pesquisa: analisar a percepção de estudantes do ensino superior sobre a avaliação bola de neve como estratégia pedagógica para aprimorar sua aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental incorporar a sequência didática integrada à formação dos estudantes do ensino superior. Integrado porque relaciona a tríade ensino - avaliação – aprendizagem (EAA), “integrar a avaliação aos procesos de ensino e aprendizagem é uma necessidades evidente quando se pensa na avaliação” (DIAS; AMESTOY; BRANDALISSE, 2025, p. 72)

Nessa abordagem de tríade, os professores planejam o ensino, a aprendizagem e a avaliação em sua metodologia com diferentes atividades, priorizando a participação ativa dos alunos. O planejamento do ensino é o ponto de partida fundamental, pois reflete sobre os métodos, conteúdos e momentos apropriados para avaliar a aprendizagem.

Com base neste estudo, e inspirado na avaliação bola de neve como estratégia pedagógica, foi possível propor alguns achados para o campo da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Contribuindo também para o debate acadêmico sobre a prática de avaliação educacional.

2 AVALIAÇÃO BOLA DE NEVE: ALGUNS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A avaliação educacional é concebida como um campo de disputa simbólica que transcende sua mera instrumentalização técnica para assumir funções sociais e reguladoras (BOURDIEU, 1989). Nessa linha, Scriven (1991) e Casali (2007) defendem que a avaliação deve centrar-se na reflexão sobre o mérito e o valor, enquanto Simons (1999) e Saul (1988) enfatizam a sua natureza formativa e emancipatória. Nesse mesmo raciocínio, Guba e Lincoln (2011) mencionam que a avaliação é uma construção da realidade a partir de uma atribuição de sentidos e significados influenciada pelos valores dos sujeitos inseridos em seus contextos sociais.

Compreendendo que a avaliação formativa (alternativa) é “um processo eminentemente pedagógico, totalmente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja função principal é regular e melhorar a aprendizagem dos alunos” (FERNANDES, 2009, p 59), por isso o processo de aplicação é muito complexo.

A avaliação bola de neve no estudo é conceituada como uma estratégia pedagógica para avaliação colaborativa e interação progressiva do individual para o coletivo. Assim, a combinação de fases individuais e em grupo para resolver atividades de avaliação é a característica distintiva da avaliação bola de neve. Assim o processo de avaliação reflete o comprometimento do professor em pesquisar e acompanhar de perto a aprendizagem diária do aluno, de forma contínua e progressiva. Não busca apenas compreender e acompanhar sua trajetória, mas também intervir propondo desafios intelectuais relevantes que estimulem a expressão de suas ideias. (HOFFMAN, 2003).

Assim, a avaliação bola de neve como estratégia pedagógica surge como uma contribuição significativa para a otimização dos processos de aprendizagem, posicionando-se como uma alternativa à sequência didática integrada. Integrada porque seu desenho se baseia na tríade Ensino – Avaliação – Aprendizagem (EAA), neste processo a avaliação é concebida como uma oportunidade de refletir sobre a prática de ensino, além de simplesmente reconhecer o desempenho dos estudantes.

(BOTH, 2011), enfatizando a frase, diga-me como você avalia para saber como você ensina.

A avaliação bola de neve contempla a *feedback* que dá aos professores sobre a eficácia das aulas e das atividades realizadas; e *feedback* que dá aos estudantes a correspondência entre o desempenho e os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. (LOPES; SILVA, 2012)

O *feedback* contém duas dimensões, *feedback* baseado em informações sobre o que o estudante já sabe e o *feedforward* baseado no que o estudante precisa aprender para avançar na aprendizagem. Então o *feedback* é eficaz desde que o estudante o receba, o compreenda e também seja capaz de utilizá-lo. (LOPES; SILVA, 2016).

Em qualquer processo avaliativo "devem ser considerados os contextos de sua criação, elaboração, execução, utilização e tradução pelos sujeitos, pois refletem, em suas abordagens, as concepções de educação e seus referentes éticos, culturais, avaliativos, sociais e políticos" (BRANDALISE, 2020, p. 109)

As etapas a serem seguidas ao aplicar a avaliação bola de neve são descritas abaixo:

Etapa 1: Determine o propósito da avaliação bola de neve com base nos resultados da aprendizagem do curso.

Etapa 2: Definir a tabela de especificações de avaliação que será resolvida individualmente e em equipes (compostas por dois, três ou mais estudantes), descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz de especificação de avaliação

Resultado da aprendizagem / Desempenho a ser avaliado	Item (atividade / conteúdo)	Tipo de aprendizagem				Característica do item (atividade/conteúdo)					Pontuação	Individual / Grupo
						Resposta fechada Máximo 40%			Resposta aberta Máximo 60%			
		R	A	S	E	Correspondência	Dedução	Seleção múltipla	Resposta curta	Resposta longa		
Estabelecido no sílabo												
Total												

NOTA: Tipo de aprendizagem: reprodutiva e arbitrária (correspondência, conclusão, múltipla escolha e verdadeiro-falso) e aprendizagem significativa e elaborativa (resposta curta e resposta longa.

Fonte: Elaboração própria.

Etapa 3: Determinar o tempo e o tipo de atividades para a avaliação em fases, a fase Individual: Estabeleça quais questões ou atividades serão resolvidas individualmente e o tempo alocado, e a fase em Equipe: Defina as demais questões ou atividades a serem resolvidas em equipe e seu tempo correspondente.

Etapa 4: Análise e feedback da avaliação composta têm duas partes.

- Análise de equipe: as equipes de estudantes conduzem suas próprias análises por meio de autoavaliação e avaliação por pares usando perguntas desencadeadoras.
- Análise e feedback do professor: O professor, com a participação dos estudantes, realiza a análise final e o feedback. Aqui, serão discutidos os resultados da avaliação, bem como o pensamento crítico, a dinâmica do trabalho em equipe e a adaptabilidade. O desempenho será avaliado e a tomada de decisões será orientada para o aprendizado esperado e futuro.

3 METODOLOGIA

Este estudo analisa as experiências e perspectivas de estudantes do ensino superior com a implementação da avaliação bola de neve como estratégia pedagógica. As informações foram obtidas por meio de depoimentos de 20 estudantes de graduação que cursaram o curso de matemática. Eles foram organizados em cinco grupos de quatro para o grupo focal, identificados como G1, G2, G3, G4 e G5. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que permite o acesso às percepções, opiniões, atitudes e representações sociais de um grupo de pessoas sobre um tema específico por meio da interação e discussão em grupo. (Gatti, 2005)

Assim, o grupo focal fornece acesso a representações sociais e discursos coletivos, o que é fundamental para metodologias como o DSC, e é eficiente na coleta de dados de várias pessoas simultaneamente. Assim, “Os níveis de profundidade de análise dependem também dos objetivos e da configuração da abordagem teórica proposta no estudo” (Gatti 2005, p. 43), nesse viés, o foco das análises são as opiniões levantadas no jogo de influências mútuas as quais aparecem e se desenvolvem no contexto do grupo.

A metodologia de análise foi uma abordagem qualitativa e para a análise das respostas, foi aplicada a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) de

Lefèvre, F. e Lefèvre, A.M.C. (2005). É importante ressaltar que uma única questão pode gerar múltiplas ideias centrais, categorias e, consequentemente, vários DSCs. Cada DSC representa o conjunto de pensamentos individuais ou representações sociais sobre o tema em estudo, refletindo assim o "eu coletivo" ou pensamento coletivo, segundo a conceituação de Lefèvre, F. e Lefèvre A.C.M. (2005).

Nesta comunicação apresenta-se a análise das respostas de tres questões propostas no grupo focal aos estudantes, nas quais eles avaliaram a contribuição da avaliação bola de neve como estratégia pedagógica vivenciadas durante o processo formativo nas aulas de matemática.

4 UM OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A AVALIAÇÃO BOLA DE NEVE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Os dados coletados no grupo focal foram transcritos, tabulados e analisados segundo a metodologia DSC. Após a leitura das respostas, elas foram unificadas, seguindo-se o processo de categorização e captação das novas informações emergentes encontradas nas falas dos estudantes. A análise é apresentada a seguir em três eixos: o primeiro trata da promoção de ambientes de aprendizagem interculturais e colaborativos, a segunda trata da dinâmica de colaboração e suas implicações no processo de aprendizagem, e o terceiro trata da qualidade e o impacto das estratégias de avaliação formativa na aprendizagem.

EIXO 1: PROMOÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM INTERCULTURAIS E COLABORATIVOS

As respostas dos grupos revelam duas categorias em relação à questão: Como a estratégia pedagógica se adapta ao processo de aprendizagem do estudante bilíngue? Revela-se que vários grupos enfatizam que a estratégia pedagógica se alinha aos seus processos de aprendizagem devido à promoção do trabalho colaborativo e o apoio mútuo, e outra categoria, expressa por alguns grupos, é a inclusão e a valorização das línguas nativas. Abaixo estão as categorias geradas a partir dos depoimentos.

DSC 1. PROMOVER O TRABALHO COLABORATIVO E O APOIO MÚTUO

> Sim, porque assim como nossas comunidades, praticamos trabalhos coletivos, como ayni e minka. Dessa forma, o trabalho fica mais desenvolvido, o que nos ajuda

> a compreender melhor os assuntos em sala de aula. (G1), se encaixa bem no nosso processo de aprendizagem, porque nos ajuda a compartilhar nossas ideias e analisar o mesmo problema de diferentes pontos de vista. (G2), achamos muito apropriado porque nos apoiamos mutuamente (G3), também porque a maioria dos membros gostou dessa estratégia de trabalho em equipe. (G5)

DSC 2. INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DAS LÍNGUAS NATIVAS

> Nas sessões, nossos idiomas são usados e isso ajuda a alcançar um melhor entendimento. (G1), acreditamos que é benéfico, pois estimula o trabalho em equipe, e também inclui o uso das nossas línguas nativas. (G4)

Em resumo nesta categoria, a estratégia pedagógica é bem recebida pelos estudantes bilíngues principalmente porque incentiva o trabalho colaborativo, reflete suas práticas culturais e porque valoriza e integra o uso de suas línguas nativas, facilitando assim uma melhor compreensão. Assim, qualquer processo de avaliação deve ser analisado considerando os contextos em que é criado, desenvolvido, executado, utilizado e interpretado pelas pessoas, neste caso, os estudantes. Isso ocorre porque as abordagens de avaliação refletem concepções subjacentes de educação e suas estruturas éticas, culturais, avaliativas, sociais e políticas. (Brandalise, 2020)

EIXO 2: DINÂMICA DE COLABORAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As categorias que emergiram da pergunta: Como a transição entre as fases individual e em grupo impactou sua capacidade de desenvolver as atividades restantes, especialmente considerando seu contexto bilíngue? Elas revelam duas categorias: facilitação da aprendizagem e a interação por meio da troca e apoio mútuo, e a categoria desafio inicial de adaptação e coordenação, que são descritos a seguir:

DSC 3. FACILITAR A APRENDIZAGEM E A INTERAÇÃO POR MEIO DA TROCA E DO APOIO MÚTUO

> Passar do trabalho individual para o trabalho em grupo nos acalma e nos permite trocar ideias e tirar dúvidas. (G2), isso teve um impacto positivo, pois nos ajudou a melhorar nosso trabalho. (G3), e foi positivo e interessante, pois aprendemos mais sobre outros tipos de ambientes de aprendizagem, bem como sobre os idiomas dos nossos colegas. (G1)

DSC 4. DESAFIOS INICIAIS DE ADAPTAÇÃO E COORDENAÇÃO

> A transição às vezes nos fazia perder a concentração na hora de procurar um parceiro para trabalhar. (G4), no início não houve entendimento nas avaliações do grupo, mas depois os parceiros se adaptaram. (G5)

Vários grupos vivenciaram a transição como um impacto positivo que melhorou suas habilidades de aprendizagem e interação. Essa melhora se deve à troca de ideias e ao apoio que encontraram no ambiente do grupo. Apesar dos benefícios, a transição não ocorreu sem desafios iniciais relacionados à adaptação e coordenação dentro dos grupos. Assim, o processo de avaliação é entendido como uma oportunidade para o professor refletir sobre a pedagogia, e não apenas mensurar o desempenho dos estudantes. Dessa forma, a avaliação, quando integrada ao ensino, facilita e concretiza a aprendizagem. (Both, 2011)

EIXO 3: QUALIDADE E O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA APRENDIZAGEM

Os depoimentos dos grupos revelam duas categorias centrais quanto à questão: As perguntas disparadoras da análise da equipe no feedback no momento da entrega dos resultados (ex.: “mais simples”, “mais complexo”, “comprometimento”) foram úteis para refletir sobre a sua aprendizagem e a da equipe?, das categorias a seguir, a primeira promove a autoavaliação e a identificação de dificuldades, a segunda à complexidade das questões influencia sua utilidade e aplicação, as quais são descritas a seguir:

DSC 5: PROMOVE AUTOAVALIAÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DE DIFICULDADES

> Sim, essas perguntas foram úteis para o nosso aprendizado e para a nossa equipe porque podemos nos avaliar na hora. (G1); Isso mesmo, depois de ver nossos resultados ficou mais fácil reconhecer nossas dificuldades. (G2), se nos foi útil refletir sobre a nossa aprendizagem e trabalho em equipe (G5)

DSC 6. COMPLEXIDADE DAS QUESTÕES INFLUENCIA SUA UTILIDADE E APLICAÇÃO

> As mais simples foram as primeiras perguntas e as mais complexas foram as últimas (G3), foi mais ou menos útil porque foi uma oportunidade de identificar os problemas de acordo com a sua dificuldade, para melhorar nesse aspecto (situações problemáticas a estudar) (G4)

Em resumo, vários grupos enfatizam que perguntas-gatilho são ferramentas eficazes para autoavaliação imediata e identificação de áreas de melhoria. Um aspecto adicional, é que a complexidade das perguntas pode variar e isso afeta como elas são percebidas ou usadas. En esse sentido para que o feedback seja eficaz, o

estudante deve recebê-lo, compreendê-lo e ser capaz de aplicá-lo (Lopes, Silva 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta resultados parciais das percepções de estudantes do ensino superior que vivenciaram sua aplicação, a respeito da avaliação bola de neve como estratégia pedagógica para aprimorar sua aprendizagem. Por meio dos dados coletados e analisados segundo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, foram apresentados eixos e categorias que emergiram dos dados empíricos.

A análise dos depoimentos demonstrou a relevância da avaliação bola de neve como estratégia pedagógica, instituída no curso de Matemática, pois possibilitou perceber como a avaliação bola de neve facilitou o trabalho colaborativo e a inclusão das línguas indígenas no processo avaliativo, e também foi capaz de descrever os desafios e benefícios que os alunos vivenciam ao realizar a transição entre o trabalho individual e o trabalho em grupo, o que permitiu explorar como as práticas pedagógicas promovem a interação e o apoio entre alunos de diversas culturas, especificamente integrando e valorizando as línguas indígenas.

Também nos permitiu explorar como os alunos percebem a eficácia da estratégia de avaliação não apenas na medição de seu conhecimento, mas também no incentivo à reflexão pessoal sobre seu próprio aprendizado e áreas de melhoria.

Assim, a integração da avaliação bola de neve como estratégia pedagógica no processo de avaliação promoveu a aprendizagem cooperativa, com foco na participação ativa dos alunos, individualmente e em grupo, facilitando a transição do trabalho individual para a colaboração em grupo.

A avaliação bola de neve desempenha um papel significativo no desenvolvimento da aprendizagem e no desenvolvimento socioafetivo. Portanto, fica claro que a avaliação deve ser integrada ao processo de ensino; essas considerações ainda estão sendo pesquisadas.

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, M. Â. Avaliação educacional. In: BRANDALISE, M. Â. (org.). **Avaliação educacional: interfaces, conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa. Ed, UEPG, 2020, p. 107-112.

BOTH, J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 3. ed. rev.- Curitiba: Ibpex, 2011

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASALI, A. **Avaliação educacional: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS, C.; AMESTOY, M.; BRANDALISE, M. Â. T. Formação de professores em avaliação: a compreensão conceitual sobre o feedback a partir do planejamento integrado ensino-avaliação-aprendizagem. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 67–91, 2024. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1803. Acesso em: 25 jul. 2025.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação enquanto mediação**. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C.. **O discurso do sujeito coletivo:** um novo enfoque em pesquisa qualitativa**.** 2 ed. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LOPES, J.; SANTOS, S. **50 técnicas de avaliação formativa**. Portugal: Lidel, 2012.

LOPES, J.; SILVA, H. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. **Revista eletrônica de Educação e Psicologia**, Portugal, v. 7, p. 12-31, 2016.

RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In: ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. (Orgs.) **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1994. p. 9-26

SAUL, A. **Avaliação e transformação:** *reflexões sobre a prática*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SIMONS, H. **Evaluación democrática de instituciones escolares:** la política y el proceso de evaluación. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1999.

SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E MICROBIOLOGIA ENOLÓGICA: POR UMA FORMAÇÃO ALÉM DAS COMPETÊNCIAS

Nicole Pacheco Barbieri[1]

Marcos Roberto Dobler Stroschein[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a análise crítica da incorporação das metodologias ativas de aprendizagem no processo educativo, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Parte-se do problema de que tais metodologias, embora valorizem o protagonismo discente e prometam inovação, são frequentemente aplicadas de forma descontextualizada e acrítica, reduzidas a manuais operacionais. Assim, o objetivo geral é compreender em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica pode superar e, ao mesmo tempo, incorporar tais metodologias, reafirmando o papel da escola como mediadora do conhecimento historicamente sistematizado. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com destaque para as contribuições de Demerval Saviani, cuja proposta pedagógica articula a apropriação crítica do saber à transformação da realidade social. Os resultados indicam que o uso irrefletido das metodologias ativas desloca o foco do ensino para ações imediatistas, pautadas em competências instrumentais e na lógica do mercado, desvalorizando o papel do professor como agente formador. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica permite ressignificar essas metodologias, de modo que sejam instrumentos auxiliares, subordinados a um projeto educativo emancipador e comprometido com a formação integral do sujeito. Conclui-se que a superação da perspectiva tecnicista do ensino exige práticas pedagógicas sustentadas em fundamentos teóricos sólidos, capazes de orientar criticamente o uso de metodologias no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia Histórico-Crítica. Competências. Ensino Tecnológico. Microbiologia Enológica.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sido amplamente impactado pela adoção da pedagogia das competências como eixo estruturante de diversas políticas educacionais. Fundamentada em uma perspectiva funcionalista, a educação por competências desloca o foco da formação integral para o desenvolvimento de habilidades voltadas à empregabilidade e à adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2001; CIAVATTA, 2009). Tal enfoque, embora difundido, é alvo de

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Urupema. E-mail: nicole.barbieri@ifsc.edu.br.
[2] Doutor em Ciências do Solo, Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Urupema. E-mail: marcos.stroschein@ifsc.edu.br.

críticas por reduzir a função social da escola à preparação técnica e prejudicar a relação estabelecida entre indivíduos e o conhecimento científico.

No contexto específico da formação superior em Viticultura e Enologia, observa-se que os planos de ensino frequentemente priorizam competências operacionais em detrimento da formação crítica. Isso se verifica inclusive em disciplinas como Microbiologia Enológica, cuja complexidade conceitual exige abordagem didática que transcenda a simples transmissão técnica. Nesse contexto, a ausência de um referencial pedagógico crítico compromete o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e a compreensão ampliada da função social da ciência no campo enológico.

Em contraposição a essa lógica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani a partir do materialismo histórico-dialético, propõe uma pedagogia voltada à transformação social, que concebe o conhecimento como mediação entre a prática social dos educandos e a elevação de sua consciência crítica (SAVIANI, 2003, 2011). No movimento de resgatar a centralidade dos conteúdos e valorizar a escola como espaço de sistematização do saber, mas garantindo uma finalidade de instrumentalização da classe trabalhadora para a superação das desigualdades, a PHC se constitui como alternativa à lógica das competências.

Diante desse cenário, este estudo investiga: em que medida é possível reconfigurar os planos de ensino de Microbiologia Enológica, rompendo com a lógica tecnicista e instituindo uma proposta pedagógica centrada na formação científica crítica? Parte-se da hipótese de que a PHC oferece fundamentos teórico-metodológicos consistentes para a superação da racionalidade instrumental e para a construção de práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, objetiva-se estabelecer um contraponto entre a abordagem por competências e a Pedagogia Histórico-Crítica, propondo orientações para a elaboração de planos de ensino fundamentados na formação científica crítica e na emancipação dos sujeitos.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Inserida no campo da abordagem qualitativa, esta pesquisa se classifica como de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, conforme orientações de Gil (2017). A opção teórico-metodológica ancora-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), entendida como uma proposta pedagógica que compreende a educação como prática social transformadora, articulada à apropriação crítica do conhecimento sistematizado. A investigação desenvolve-se no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com ênfase na formação superior tecnológica em Viticultura e Enologia, tendo como foco a unidade curricular de Microbiologia Enológica.

O corpus documental da pesquisa é constituído por Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e planos de ensino da referida unidade curricular, com especial atenção ao Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Urupema, além de documentos normativos da política educacional brasileira e literatura especializada sobre a PHC e a formação integral. A análise dos documentos é orientada pela técnica de análise de conteúdo, buscando identificar recorrências e contradições relacionadas à concepção de formação, ao papel do conhecimento científico e às práticas pedagógicas expressas nos documentos oficiais. A leitura crítica é guiada pelos referenciais de Saviani (2011), Gasparin (2012) e Libâneo (2016), de modo a permitir uma compreensão dialética das práticas formativas e seus fundamentos ideológicos.

Como parte integrante da metodologia, foi elaborada uma proposta de aula prática em Microbiologia Enológica estruturada segundo os cinco momentos pedagógicos da proposta didática elaborada por Gasparin (2012) para a PHC: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa proposta foi concebida como instrumento de mediação pedagógica concreta, articulando o conteúdo científico relativo às leveduras enológicas com os saberes prévios dos estudantes e com as exigências da prática social dos profissionais da enologia. Assim, a aula proposta tem como objetivo promover a superação do senso comum por meio da apropriação crítica

dos conhecimentos microbiológicos necessários à compreensão dos processos fermentativos do vinho, favorecendo a síntese teórico-prática e o desenvolvimento da consciência crítica dos futuros tecnólogos. Ao adotar esse caminho metodológico, a pesquisa não apenas analisa criticamente os limites das práticas pedagógicas vigentes, mas também aponta possibilidades concretas de reconfiguração do ensino técnico superior a partir de fundamentos científicos, filosóficos e pedagógicos coerentes com um projeto de formação humana integral.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O que propõe a educação por competências?

A educação por competências emergiu como proposta de reestruturação curricular a partir das reformas educacionais implementadas nas décadas finais do século XX, especialmente nos países alinhados ao modelo neoliberal de Estado. No Brasil, essa concepção ganhou força com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, instituídas pelo Parecer CNE/CEB n.º 16/99 e posteriormente atualizadas (BRASIL, 2000). Fundamentada na racionalidade técnica, essa abordagem propõe uma formação centrada em habilidades, atitudes e comportamentos que respondam de forma eficiente às demandas do setor produtivo.

A pedagogia das competências, segundo Frigotto (2001), é uma expressão da lógica do capital, na qual a formação humana se reduz à capacitação para o trabalho, anulando a dimensão crítica da educação. Nesse sentido, Ciavatta (2009) alerta que, ao enfatizar o “saber fazer” em detrimento do “saber por quê”, a pedagogia das competências fragmenta o conhecimento e prioriza a adaptação do indivíduo às necessidades do mercado, esvaziando o conteúdo científico e histórico dos currículos. No campo da EPT, esse modelo tem sido implementado a partir de competências genéricas, tais como “trabalhar em equipe”, “resolver problemas” ou “ser proativo”, destituídas de conteúdo técnico e epistemológico consistente.

Em síntese, a educação por competências contribui para a

desresponsabilização do Estado quanto à formação integral dos sujeitos, transferindo à escola e ao indivíduo a tarefa de se tornarem "empregáveis" (DUBET, 2004). No caso da Microbiologia Enológica, esse modelo pode conduzir à superficialização da aprendizagem, com o ensino voltado apenas à manipulação de técnicas laboratoriais, sem o devido aprofundamento nos conceitos microbiológicos, bioquímicos e ecológicos que sustentam a prática enológica.

2.2 Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), proposta por Saviani (2003, 2011), insere-se no campo das pedagogias críticas e está fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como prática social intencional e historicamente situada. Em oposição à educação por competências, que se ancora na lógica da produtividade, a PHC propõe a centralidade do conhecimento como mediação para a formação de sujeitos históricos capazes de compreender e intervir na realidade com o objetivo de transformá-la.

A PHC, de acordo com Libâneo (2016), reconhece o papel do professor como mediador do saber sistematizado, em um processo de ensino que articula as etapas da prática social inicial à prática social transformada, passando pelas etapas de problematização, instrumentalização e catarse. Assim, ao invés de tratar o estudante como centro do processo, mas desprovido de conteúdos, a PHC propõe a aprendizagem como processo ativo e crítico de apropriação do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade a partir de um trabalho de mediação docente que orienta o estudante da síncrese à síntese. Tal perspectiva não descarta a participação do estudante, mas o compreende como sujeito em formação, cuja autonomia é construída a partir da apropriação crítica dos conteúdos.

Nesse sentido, Gasparin (2012) argumenta que a Pedagogia Histórico-Crítica permite a incorporação crítica de estratégias didáticas, como as metodologias ativas, desde que estas estejam subordinadas à mediação docente e à centralidade do conhecimento. Em vez de transformar o "aprender

fazendo" em um fim em si, a PHC defende que as atividades práticas estejam alicerçadas sobre um processo reflexivo e orientadas pela apropriação de conceitos, favorecendo a formação do pensamento científico.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento científico passa a orientar a prática pedagógica, ao passo que possibilita ao estudante ultrapassar uma impressão inicial acerca dos fenômenos e compreender suas determinações causais, históricas e sociais. Saviani (2011) destaca que é justamente essa capacidade de abstração, análise e síntese — características do pensamento teórico — que diferencia a educação escolar das formas não sistematizadas de aprendizagem. Ao priorizar o conhecimento científico, a PHC não apenas assegura a mediação crítica acerca dos conteúdos historicamente sistematizados, mas também contribui com a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir de maneira consciente nos processos naturais e sociais que os envolvem.

2.3 Uma proposta de aula prática em Microbiologia Enológica a partir dos cinco momentos pedagógicos da didática proposta por Gasparin (2012) para a Pedagogia Histórico-Crítica

Com a finalidade de desenvolver um trabalho alinhado aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, foi elaborada uma proposta de aula prática em Microbiologia Enológica a partir dos cinco momentos pedagógicos da didática de Gasparin (2012) para a PHC.

Assim, na etapa da prática social inicial, os alunos serão mobilizados por meio de um diálogo problematizador sobre o papel das leveduras na vinificação, suas dinâmicas metabólicas e os fatores que modulam a fermentação alcoólica. A discussão inicial visa estabelecer um elo entre o cotidiano dos estudantes — muitos deles vinculados à vitivinicultura regional — e o saber científico escolarizado, oportunizando a manifestação e permitindo que se revelem as divergências e contradições.

Na etapa da problematização, os estudantes serão incentivados a refletir criticamente sobre as variáveis que afetam o desempenho fermentativo de diferentes linhagens de leveduras, tais como temperatura, disponibilidade de

nutrientes e concentração de SO_2. Para isso, será utilizado um estudo de caso baseado em situações reais do setor vinícola, de modo a mobilizar os estudantes na compreensão crítica da realidade e dos problemas que estão relacionados ao campo da viticultura e enologia. A etapa de problematização é uma das possibilidades de romper com o ensino de microbiologia centrado na memorização de classificações e técnicas laboratoriais descontextualizadas, abrindo espaço para a construção de um saber articulado à realidade.

Na sequência, a etapa de instrumentalização será constituída pelas ações docentes voltadas à mediação entre estudantes e o conhecimento. Essa etapa será realizada por meio de aulas dialogadas, leituras de artigos científicos e discussões orientadas. Nesse momento, os estudantes serão apresentados aos conceitos microbiológicos e bioquímicos fundamentais para entender os processos fermentativos, tais como o metabolismo da glicose, a produção de etanol e CO_2, a cinética microbiana e os parâmetros físico-químicos associados à qualidade do vinho. No processo de mediação, são oferecidos os instrumentos necessários para que, na etapa da catarse, os estudantes possam executar e interpretar uma prática laboratorial estruturada. Durante a aula, é possível investigar o impacto da temperatura sobre a taxa de fermentação alcoólica ao utilizar o mosto de uva inoculado com leveduras comerciais. A coleta e a análise dos dados gerados no experimento possibilitam a confrontação entre as hipóteses formuladas na etapa anterior e os resultados obtidos, promovendo um processo de síntese teórico-prática que resulta na superação de percepções superficiais acerca do fenômeno.

Por fim, na prática social final, os conhecimentos produzidos no processo poderão ser ressignificados em função de sua aplicabilidade na realidade. Os estudantes, agora apropriados dos fundamentos conceituais e com a vivência das experiência práticas, serão desafiados a propor soluções técnicas viáveis para situações reais vivenciadas por pequenas vinícolas da região, tais como o ajuste da temperatura de fermentação em função do perfil sensorial desejado. Esse retorno à realidade, diretamente relacionado às finalidades vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica, evidencia o compromisso em promover a formação integral dos estudantes, indo além da qualificação técnica e permitindo a articulação entre as diversas dimensões do conhecimento.

As informações relacionadas à proposta estão organizadas no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Planejamento de aula prática em Microbiologia Enológica com base nos cinco momentos da didática proposta por Gasparin (2012) para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Fases	Momento da PHC	Descrição da Aplicação em Microbiologia Enológica
Síncrese Nível de desenvolvimento atual	**1. Prática social inicial**	Iniciar a aula com um diálogo sobre a importância das leveduras na produção de vinho e os fatores que podem influenciar no processo fermentativo e as implicações nos parâmetros cinéticos de fermentação e sensoriais, buscando reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, suas experiências empíricas com fermentações e suas percepções sobre os microrganismos. Estimula-se o contato com a realidade concreta da prática enológica.
Análise Zona de desenvolvimento imediato	**2. Problematização**	A partir do diálogo inicial, introduzir a problemática: “Quais os efeitos dos fatores ambientais de fermentação na qualidade do vinho?”. Em seguida, apresentar um caso prático de fermentações conduzidas com uma cepa comercial de levedura em diferentes condições de fermentação e avalia-se os resultados distintos em termos de aroma, álcool e tempo de fermentação. Essa problematização instiga o interesse pelo conteúdo e sua explicação científica. Na sequência, os estudantes devem ser convidados a propor outras problemáticas relacionadas à prática social inicial.
	3. Instrumentalização	Desenvolver o conteúdo científico necessário para compreender o problema por meio de aula expositiva dialogada e de leitura orientada de artigos científicos e textos técnicos acerca dos fatores que interferem no processo fermentativo e no crescimento microbiano, implicações na qualidade do vinho e na cinética de crescimento e fermentação e nas práticas de manejo adequadas durante o processo de vinificação.
	4. Catarse	Realizar uma prática laboratorial acerca do efeito de diferentes temperaturas sobre o crescimento e fermentação de uma cepa comercial inoculada em mosto de uva. Os dados obtidos como evolução de CO_2, variação de densidade e percepção sensorial devem ser analisados

		criticamente em grupo. Em seguida, conduzir à síntese com base nos dados empíricos e no conteúdo científico estudado.
Síntese Nível de desenvolvimento potencial	**5. Prática social final**	Ressignificar a prática social inicial a partir da mediação do conhecimento sistematizado. Os estudantes devem ser convidados a elaborar uma proposta de melhoria para a condução de fermentações em pequenas vinícolas da região, com base no conhecimento microbiológico construído. Na sequência, avaliar o domínio conceitual e a capacidade de intervenção crítica na realidade.

Fonte: Adaptado de GASPARIN (2012, p. 159)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os limites e contradições da educação por competências no contexto do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia são evidenciados no ensino de conteúdos científicos, tais como a Microbiologia Enológica. Nesse contexto, o foco na preparação para o mercado de trabalho, a fragmentação dos saberes e as práticas pedagógicas acríticas revelam uma concepção de educação que não corresponde ao previsto nas normativas institucionais do IFSC. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2025, p. 37), a concepção de educação que fundamenta o trabalho no IFSC é “[...] a histórico-crítica, democrática e emancipadora, [...] embasada nos pressupostos teóricos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica”, orientada por concepções pautadas nos princípios da formação humana integral, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na articulação entre as diversas dimensões que constituem os conhecimentos.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) demonstrou oferecer fundamentos teórico-metodológicos consistentes para a construção de propostas pedagógicas que valorizem a apropriação crítica do conhecimento como elemento necessário à compreensão da realidade e à formação integral dos estudantes.

Ao priorizar o desenvolvimento do pensamento científico como eixo

estruturante da prática educativa, a proposta elaborada reafirma a função da escola como espaço de sistematização do saber historicamente produzido e da formação de sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação social. Assim, a Microbiologia Enológica, quando abordada a partir da PHC, deixa de ser um conjunto de técnicas isoladas e passa a constituir-se como campo para uma formação crítica, articulando a ciência ao contexto histórico, produtivo e ambiental em que está inserida.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica. **Pedagogia histórico-crítica:** um guia para o planejamento do trabalho pedagógico. Produto Educacional – ProfEPT, 2019. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/554256. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16/99:** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 1–20, dez., 2005. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122. Acesso em: 16 de jul. 2025.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Da igualdade das chances às capacidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 511–530, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002. Acesso em: 22 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia** – *Câmpus Urupema*. Resolução CEPE/IFSC nº 83/2019. Disponível em:

https://sigaa.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=700650&key=60b88a258d3c7ef4ada7078abe498d61. Acesso em: 20 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025-2029**. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/documentos-norteadores/resoluo_164_consup_pdi_2025-2029_1. Acesso em: 9 jul. 2025.

LIMA, Jéssyka dos Santos. **A pedagogia histórico-crítica:** superação e incorporação de metodologias ativas no processo educativo. João Pessoa: UFPB, 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia).

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESTRATÉGIAS DE COCRIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Roberta Pasqualli [1]

Bruna Heloísa Silva Raiol[2]

Marizete Bortolanza[3]

RESUMO

Esta pesquisa faz parte de um estudo em rede internacional, nomeado “Estratégias de cocriação para o Planejamento Pertinente na Educação Básica Mapeadas na Bolívia, no Brasil, na Colômbia, na Espanha, em Portugal e na Suécia” que fora aprovada no edital de Chamada Pública da FAPESC nº 54/2022. Teve como objetivo mapear estratégias de cocriação do Planejamento Pertinente na Educação Básica, Profissional e Tecnológica. O referencial teórico versou sobre a temática com autores como Torre e Zwierewicz (2009) e Pineau (2005) entre outros. Metodologicamente, foi utilizada a pesquisa exploratória e a revisão sistemática de literatura, sendo priorizada a abordagem qualitativa. Neste caso específico, o estudo desenvolveu-se entre agosto a dezembro de 2024, como primeira etapa de uma pesquisa maior, cuja continuidade está sendo dada em 2025. Os resultados identificaram a presença de apenas 17 pesquisas correlatas. Estes trabalhos, revelam a escassez de pesquisas que tratem da aplicação prática das metodologias de cocriação, evidenciando a necessidade de uma ampliação das investigações nesta área. A pesquisa destaca o potencial das estratégias de cocriação para um planejamento pertinente, integrando dimensões cognitivas, emocionais e práticas. Destaca-se a importância da ecoformação, da interação entre docentes e discentes e a necessidade de ampliar estudos na área, visando uma educação transformadora e contextualizada.

Palavras-chave: Estratégias de Cocriação. Planejamento Pertinente. Educação Básica. Educação Profissional e Tecnológica. Pesquisa em Rede.

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas que se desenvolvem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica requerem o direcionamento do processo de ensino-aprendizagem e formação de estudantes que sejam essencialmente críticos, reflexivos e integrais. Para que essa formação seja efetivamente alcançada, é

1 Doutora em Educação, docente do IFSC/ProfEPT, e-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.
2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e-mail: bruna.raiol@ifsc.edu.br.
3 Doutora em Educação, docente do IFSC/ProfEPT, e-mail: marizete.bortolanza@ifsc.edu.br.

crucial que a educação, em sua totalidade, seja entendida como [...] omnilateral, no sentido de promover o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005, p. 3). Além disso, é necessário romper com o dualismo histórico que separa a formação geral da formação profissional (CIAVATTA, 2005) e a relação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2007).

Ao se comprometer com o mapeamento de estratégias de cocriação que colaborem para o Planejamento Pertinente na Educação Básica, Profissional e Tecnológica e em pesquisas correlatas, valoriza-se a descoberta de soluções ainda pouco discutidas no âmbito educacional. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo mapear estratégias de cocriação do Planejamento Pertinente na Educação Básica, Profissional e Tecnológica, especialmente no Ensino Médio Integrado, característicos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a relacionar esses dados com a coleta realizada em seis países participante da pesquisa em Rede.

As metodologias de cocriação são apontadas pela literatura como fundamentais para o fortalecimento do aprendizado, estimulando habilidades críticas e criativas nos estudantes e promovendo uma integração interdisciplinar. Essa abordagem holística capacita os estudantes a resolverem problemas complexos de maneira inovadora. Embora estudos como os de Torre e Zwierewicz (2009) forneçam uma base teórica sobre metodologias colaborativas, há uma lacuna na aplicação prática dessas estratégias no contexto específico do IFSC. Identificar e compreender os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas abordagens foi/é vital para o avanço deste estudo.

Metodologicamente, a investigação foi delineada pela pesquisa exploratória e a revisão sistemática de literatura, sendo priorizada a abordagem qualitativa. Neste caso específico, o estudo desenvolveu-se entre agosto a dezembro de 2024, como primeira etapa de uma pesquisa maior, cuja continuidade está sendo continuada em 2025. Foram realizadas pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo da CAPES e no Google Acadêmico, por meio dos seguintes descritores: cocriação, planejamento pertinente, educação básica, educação profissional. Desta pesquisa resultou 17 estudos correlatos. Esses trabalhos, revelam a escassez de pesquisas que

tratem da aplicação prática das metodologias de cocriação, evidenciando a necessidade de uma ampliação das investigações nesta área.

Na sequência, apresenta-se algumas reflexões sobre os achados das pesquisas, traduzidos em forma de referencial teórico.

2 DESENVOLVIMENTO

As práticas pedagógicas, independentemente do nível de ensino, atuam como ferramentas fundamentais para a formação do ser humano. Dessa forma, no processo de ensinar e aprender, estas não podem se restringir a abordagens meramente propedêuticas, operacionais e mecanicistas, pois tais abordagens não contribuem para uma formação humana que seja realmente abrangente (CIAVATTA, 2005).

Assim, para que se possa alcançar essa formação desejada, é imprescindível a adoção de estratégias de apropriação que sejam significativas e eficientes. Isso implica na escolha e utilização de metodologias e recursos didático-pedagógicos que se adequem aos sujeitos envolvidos nesse processo educativo e devem ser definidas pelo professor formador da unidade curricular em questão. Assim, o docente possui a liberdade de selecionar suas estratégias, no entanto, é fundamental que essas escolhas estejam alinhadas aos objetivos estabelecidos pelo sistema educacional vigente (PLACIDO; SCHONS; SOUZA, 2017), pela proposta curricular e até mesmo pela perspectiva ideológica que se pretende defender.

Sob essa ótica, é importante ressaltar que as estratégias utilizadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica não devem ser vistas apenas como procedimentos burocráticos voltados para a atribuição de notas aos alunos-pesquisadores ou como requisitos mínimos para a conclusão da unidade curricular. Elas devem ir além dessas limitações, direcionando-se sempre à omnilateralidade, com o objetivo de contribuir para a formação integral do ser humano (CIAVATTA, 2005). As práticas educativas na EPT, especialmente aquelas que estabelecem uma conexão entre ensino, aprendizagem e formação, devem buscar ativamente promover a relação entre trabalho e educação,

reconhecendo o trabalho como um princípio educativo e a formação como um processo omnilateral.

Com relação a integralização curricular, observa-se a importância dos conteúdos culturais na organização do ensino e na constituição dos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio Integrado. Sendo assim, existe a necessidade de refletir sobre a seleção de conhecimentos e os critérios epistemológicos, políticos e pedagógicos utilizados. Ao longo da história, houve um incentivo crescente à integração curricular no Brasil, com noções como projetos e ensino globalizado desde o século XX, culminando em um movimento mais sistemático de interdisciplinaridade no final do século. Documentos curriculares passaram a adotar termos como interdisciplinaridade e transversalidade, criticando modelos conservadores de ensino no país.

As práticas criativas oferecem oportunidades para que os estudantes explorem suas identidades e interesses de maneira mais profunda, contribuindo para uma compreensão mais ampla de si mesmos e do mundo ao seu redor. Esse processo de autodescoberta é essencial para o desenvolvimento de uma autoestima sólida e para a formação de indivíduos autoconfiantes e comprometidos.

Por conseguinte, ao adentrar na metodologia de cocriação, almeja-se promover a interação colaborativa entre uma diversidade de participantes, pois é amplamente compatível com os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica e, quiçá, a que se deseja fincar raízes nos espaços em que este trabalho vai sendo desenvolvido. Ao adotar essa abordagem inovadora, as instituições de ensino têm a possibilidade de se transformar em verdadeiros catalisadores de inovação. Elas podem explorar ao máximo sua capacidade de estabelecer conexões impactantes e duradouras, além de gerenciar eficientemente o capital humano.

Com isto, são capazes de desenvolver parcerias colaborativas que potencializam o crescimento e a inovação. Dessa forma, a cocriação se revela como um instrumento estratégico para o avanço e a excelência no cenário educacional. Contudo, criar, cocriar, inovar, transformar só terá sentido e fundamento, ao passo de que os profissionais da educação envolvidos, demarquem isto em seus planejamentos.

A interação ativa e naturalmente estabelecida entre instituições educacionais e seus diversos *stakeholders* exerce um impacto significativo no processo de criação de valor. Neste cenário, o valor é gerado mediante uma série de processos de troca que ocorrem no âmbito das relações e interações dentro da comunidade escolar. Destaca-se, em especial, a dinâmica entre estudantes e professores, que é um componente central e vital desse processo. Essas interações são cruciais para fomentar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento conjunto. Elas proporcionam um espaço enriquecedor onde o conhecimento não apenas é adquirido, mas também compartilhado e ampliado, promovendo o crescimento contínuo e colaborativo de todos os participantes. Isto, refere-se ao conceito de cocriação de valor nos contextos educativos.

Para ampliar a discussão, entende-se por cocriação de valor na educação:

> A visão da cocriação exercida por múltiplos atores é aderente à educação profissional. [...] Esse processo torna-se um potencial gerador de inovação, construído na capacidade de conexão, gerenciamento de talentos e parcerias. A forte interação já natural existente entre as instituições de ensino com seus stakeholders facilita o processo de criação de valor. O valor, assim, é gerado por meio dos processos de troca que ocorrem como parte do relacionamento e das interações na comunidade escolar, principalmente entre aluno e professor (DÍAZ-MÉNDEZ; GUMMESSON, 2012)

Diante do exposto, considera-se que os estudantes alcançam um nível mais elevado de satisfação quando são estimulados pelos conteúdos e pelas metodologias empregadas em sala de aula. Karns (2006) sublinha a importância das metodologias ativas, que têm como objetivo adaptar as atividades ao estilo de aprendizagem individual de cada estudante. Essa abordagem personaliza o processo educacional, tornando-o mais eficiente e engajador. A importância de os alunos participarem ativamente reforça a ideia apresentada por Ramsey e Fitzgibbons (2005), que enfatizam que as aulas devem ser ministradas com entusiasmo e alegria.

Essa abordagem não só torna o aprendizado mais agradável, mas também ajuda os estudantes a estabelecerem conexões significativas entre os conteúdos do curso e suas experiências pessoais de vida. Dessa forma, o aprendizado torna-se uma experiência mais rica e relevante, promovendo um

envolvimento mais profundo e duradouro dos estudantes com o material estudado. Além disso, essa estratégia educacional contribui para a formação de indivíduos mais críticos e reflexivos, capazes de aplicar o conhecimento adquirido em contextos reais, melhorando assim seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

A interação contínua e significativa não apenas melhora a experiência educacional em termos acadêmicos, mas, também, atende ao desenvolvimento emocional dos estudantes. Eles se sentem mais motivados e apoiados, o que contribui para um maior envolvimento e dedicação às suas atividades acadêmicas. Portanto, o fortalecimento dessa relação não só enriquece o ambiente de aprendizado, mas também desempenha um papel vital no sucesso geral dos estudantes, tanto em termos educacionais quanto pessoais.

Voss, Gruber e Szmigin (2007) destacam que os estudantes esperam que seus professores sejam experientes, entusiasmados, acessíveis e amigáveis, qualidades essenciais para um ambiente de aprendizado eficaz. Damacena e Brambilla (2012) reforçam que a responsabilidade compartilhada entre alunos e professores é vital para alcançar resultados positivos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, boas notas e desempenho após o curso. Quando professores e alunos colaboram de maneira engajada, o ambiente educacional se torna mais produtivo, promovendo um aprendizado que prepara os estudantes para desafios futuros. Essa sinergia facilita a aquisição de conhecimentos e fomenta o crescimento pessoal e acadêmico, estabelecendo uma base sólida para o sucesso contínuo dos mesmos.

Complementando essa tríade, destaca-se a ecoformação, vista no contexto da educação contemporânea, a qual vai além de simplesmente adicionar conteúdos relacionados ao meio ambiente no currículo escolar. Trata-se, nessa dimensão de projetos criativos e ecoformadores, de uma abordagem educativa transdisciplinar, que busca integrar a sustentabilidade em todas as dimensões do aprendizado, promovendo uma compreensão interconectada dos sistemas naturais e humanos.

Para Pineau (2008), uma formação docente a partir da transdisciplinaridade converte-se em “ecoformação" (relação com o meio ambiente), ou seja, uma formação integradora daquilo que está em seu entorno.

Nesse processo, a ecoformação requer, além da articulação entre diferentes níveis de realidade, dois eixos complementares: a autoformação (relação consigo mesmo) e a heteroformação (relação com o outro). Portanto, uma formação transdisciplinar busca a integração entre esses três eixos.

A combinação desses três pilares proporciona uma educação completa, centrada na conexão entre aspectos individuais, sociais e ambientais. A perspectiva da ecoformação ultrapassa o mero cuidado ambiental; ela promove um crescimento sustentável do indivíduo, com foco tanto no presente quanto no futuro, para o benefício das gerações que estão por vir.

Uma das estratégias introduzidas pela ecoformação é o uso de projetos pedagógicos. De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o ensino por meio de projetos se apresenta como uma alternativa que se desenvolve a partir dos desafios enfrentados pelos alunos e seu contexto. Dessa forma, os estudantes se tornam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, baseando-se em interesses ou necessidades locais e globais. A abordagem dos Projetos de Caráter Educativo (PCE), cujo incentiva o trabalho colaborativo, transformador e criativo, promovendo o acesso, a apropriação, a construção e a disseminação de conhecimentos, além de fomentar a cooperação e o diálogo contínuo entre escola e comunidade em uma perspectiva de transformação.

Esse método, portanto, interliga os três pilares da (Eco)formação: autoformação, heteroformação e ecoformação, incentivando uma aprendizagem reflexiva por meio da pesquisa e da ação. Criada por Marlene Zwierewicz e Saturnino de La Torre (2009), a metodologia do PCE baseia-se em um conceito de ensino que emerge da vida e serve à vida. Seus fundamentos teóricos e metodológicos incluem o paradigma ecossistêmico, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Diferente de outros projetos, o PCE se destaca pelo seu olhar transdisciplinar e ecoformador, buscando integrar três elementos fundamentais: a) Cognição: a necessidade de acessar, apropriar-se, construir e disseminar conhecimentos; b) Emoção: relacionada à aprendizagem significativa e ao fortalecimento da resiliência e; c) Ação: compromisso em desenvolver em cada indivíduo a consciência de ser um cidadão global e promover ações sustentáveis em relação aos outros e ao planeta.

Portanto, para estruturar um PCE em um planejamento pertinente, propõe-se práticas pedagógicas desenvolvendo uma sequência didática. Os conceitos que organizam essa sequência são vistos como uma rota de exploração em busca dos objetivos desejados. No entanto, não há caminhos fixos, pois a incerteza é o ponto de partida, e os objetivos podem ser ajustados à medida que o progresso é alcançado (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Na sequência, apresenta-se as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o percurso de leitura, análise e interpretação dos resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, torna-se evidente que as estratégias de cocriação representam um caminho promissor para a construção de um Planejamento Pertinente na Educação Básica, Profissional e Tecnológica. As metodologias colaborativas, sobretudo a partir dos Projetos de Caráter Educativo (PCE), apresentam-se como alternativas viáveis e transformadoras, capazes de promover uma educação que valorize a autonomia, a criatividade e a escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Apesar da escassez de produções acadêmicas que explorem de forma prática o uso da cocriação no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no Ensino Médio Integrado, os poucos estudos localizados evidenciam que há um interesse crescente por abordagens que rompam com modelos pedagógicos tradicionais. O número reduzido de pesquisas identificadas, apenas 17, indica uma lacuna significativa na literatura e, ao mesmo tempo, reforça a importância da ampliação de investigações que considerem a prática docente de maneira mais contextualizada, participativa e crítica.

O planejamento pertinente, aqui concebido como uma prática pedagógica sensível às realidades locais, regionais e globais e às necessidades dos estudantes, requer a integração de diferentes dimensões formativas: cognitiva, emocional e prática. A cocriação, nesse sentido, desponta como uma estratégia que articula tais dimensões, proporcionando a construção de conhecimentos significativos e alinhados à complexidade dos desafios contemporâneos. Ao conside-

rar os estudantes como protagonistas de suas trajetórias educativas e os professores como mediadores sensíveis, fortalece-se uma cultura pedagógica mais dialógica e humanizada.

Outro aspecto relevante está na valorização da ecoformação como elemento complementar às estratégias de cocriação. A proposta transdisciplinar de unir autoformação, heteroformação e ecoformação amplia a perspectiva educativa, incorporando valores como sustentabilidade, empatia e consciência global. Essa abordagem fortalece o compromisso ético com o entorno social e ambiental, favorecendo uma formação omnilateral, conforme preconizado por autores clássicos da área.

Além disso, a pesquisa evidenciou que as relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente entre estudantes e professores, são fundamentais para o sucesso das estratégias cocriativas. A interação constante, baseada no respeito mútuo e na corresponsabilidade, potencializa o engajamento dos sujeitos e favorece a criação de um espaço de aprendizagem mais colaborativo, crítico e inovador.

Por fim, destaca-se que os resultados obtidos até o momento representam apenas a primeira etapa de uma pesquisa em desenvolvimento. A continuidade do estudo em 2025 visa aprofundar as análises, ampliar os dados e incorporar novas perspectivas, sobretudo por meio de práticas pedagógicas implementadas e avaliadas em contextos reais. Assim, reafirma-se o compromisso com a construção de uma educação transformadora, centrada no diálogo, na participação e na valorização da diversidade, pilares indispensáveis para um planejamento verdadeiramente pertinente e humanizador.

REFERÊNCIAS

BRAMBILLA, Flávio Régio; DAMACENA, Cláudio. Cocriação de valor no ensino superior privado: uma análise etnometódologica com alunos de administração de uma universidade do sul do Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 455–489, 2012. DOI: 10.13058/raep.2012.v13n3.86. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/86. Acesso em: 25 jul. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n.3, 2005. Disponível

em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

DÍAZ-MÉNDEZ, Montserat.; GUMMESSON, Evert. Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). **Journal of Service Management**, v. 23, n. 4, p. 571-592, 2012.

KARNS, Garry. Learning Style Differences in the Perceived Effectiveness of Learning Activities. **Journal of Marketing Education**, *28*(1), 56-63, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0273475305284641. Acesso em: 25 jul. 2025.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 83–104, set. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/8xSw9rSXYtPsbrFxNkj5NML/?lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2025.

PLACIDO, Reginaldo Leandro; SCHONS, Manuir; SOUZA, Maria José Carvalho de. Utilização das estratégias de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Dynamis**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 40–57, 2018. DOI: 10.7867/1982-4866.2017v23n1p40-57. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/6754. Acesso em: 25 jul. 2025.

RAMSEY, V. Jean; FITZGIBBONS, Dale. Being in the Classroom. **Journal of Management Education**, *29*(2), 333-356, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1052562904271144. Acesso em: 25 jul. 2025

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** Campinas: Autores Associados, 2007.

TORRE, Saturnino de La. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de La. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: insular, 2009.p.55-69.

VOSS, Roediger, Gruber, Thorsten; SZMIGIN, Isabelle. Service Quality in Higher Education: The Role of Student Expectations**. Journal of Business Research**, 60, 949-959, 2007. Disponível em: https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0148296307000562. Acesso em: 25 jul. 2025.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO PIAUÍ

Dalva de Araujo Menezes[1]

Pura Lúcia Oliver Martins[2]

RESUMO

A presente pesquisa faz a análise referente às práticas pedagógicas na formação dos professores em Comunidades Quilombolas no Território dos Cocais. Assim, surge a intenção de responder o seguinte problema: Como os professores articulam suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de sua formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal em Comunidades Quilombolas? Traçamos como objetivo geral: Analisar a prática pedagógica na formação dos professores do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal em Comunidades Quilombolas no Território do Cocais. E como objetivos específicos: Conhecer os professores que atuam em uma escola da Comunidade Quilombola no Território dos Cocais; Caracterizar a prática pedagógica dos professores; Analisar o cotidiano das aulas dos professores da Comunidade Quilombola. Para o embasamento teórico, a pesquisa foi fundamentada em alguns autores como, Arroyo (2014), O'Dwyer (1995), Santos (1992), Melo (2008), Ponce (2009), Sacristán (1998), dentre outros. Optamos pela abordagem qualitativa, utilizando como técnica de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada, com base nos estudos de André e Lüdke (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Como resultados da pesquisa, obtivemos a comunicação clara e coerente das professoras entrevistadas, na qual percebemos a necessidade de um aprofundamento com os mesmos para dar-lhes suporte na sua atuação em sala de aula. Este estudo busca abrir espaço para dar continuidade a investigação, a compreensão e a oportunidade de expressão desses sujeitos em relação a problemática sobre a prática pedagógica, em que não pode ser simplesmente desconsiderada e sim articulados meios em que venham encontrar soluções para alguns problemas enfrentados pelos docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação dos Professores. Educação Escolar Quilombola.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz a análise referente às práticas pedagógicas dos professores da Educação Escolar Quilombola que atuam no Território dos Cocais no Estado do Piauí. As práticas pedagógicas na formação dos professores de Comunidades Quilombolas vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas realizadas na área da Educação, isso porque a sociedade atual demanda profissionais que apresentem não apenas o domínio das habilidades e competências para exercer

[1] Mestre em Educação, PUC/PR e UESPI, profdalva.araujophb@gmail.com.
[2] Doutora, PUC/PR e e-mail.

determinada função, mas que sejam também críticos, reflexivos e saibam definir a si mesmo, conscientizando-se do seu papel na sociedade contemporânea e das exigências dessas comunidades. Partindo dessa ideia, compreendemos que uma discussão sobre a prática pedagógica deve considerar não apenas as dimensões de tempo e espaço nesse contexto, mas também às representações sociais do ser professor que servirão de referência para o conhecimento e sua definição diante das comunidades quilombolas e da Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa realizada mostra-se relevante, e principalmente, porque se configura como um alerta que precisa e deve ser debatida, pois caso contrário, corremos o risco de ocultar a heterogeneidade de povos, de maneira que os professores necessitam de contribuições para as práticas pedagógicas na formação docente, haja vista na participação de cursos de formação de professores em que irão encontrar novas metodologias de ensino, novas maneiras de expressar suas aptidões conseguindo driblar situações de dificuldades encontradas em sala de aula ao ministrar suas aulas, contemplando assim suas práticas pedagógicas para o favorecimento da sua formação acadêmica.

Assim surge a intenção de responder o seguinte problema: Como os professores articulam suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de sua formação nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal em Comunidades Quilombolas no Território dos Cocais?

A pesquisa exposta tem a intenção de contribuir com a educação, em especial, com as práticas pedagógicas na formação dos professores em comunidades quilombolas por meio da produção de pesquisa, na construção de conhecimentos voltados à formação desses professores, colaborando com a atuação desses profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola Quilombola do Território dos Cocais no Estado do Piauí, sendo um espaço de discussão, análise e reflexão das práticas pedagógicas de professores dessa comunidade.

Diante disso, definimos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica na formação dos professores do Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal em uma Comunidade Quilombola no Território dos Cocais no Estado do Piauí. E como objetivos específicos estipulamos: Conhecer os professores que atuam em uma escola da Comunidade Quilombola no Território dos Cocais; Caracterizar a prática pedagógica dos professores; Analisar o cotidiano das aulas dos professores da

Comunidade Quilombola. No referencial teórico a pesquisa foi fundamentada em alguns teóricos que nos deram suporte e um embasamento para elaboração da pesquisa: O'Dwyer (1995), Arroyo (2014), Santos (1992), Melo (2008), Ponce (2009), Sacristán (1998), dentre outros.

Partindo destes embasamentos, seguiremos para o aprofundamento da pesquisa, demostrando todos seus aspectos teóricos-metodológicos, articulando com a investigação *in lócus* realizada e trazendo os resultados e dialogando com os mesmos de maneira satisfatória para a pesquisa.

Dessa forma, procuramos elucidar a pesquisa com uma abordagem de cunho qualitativo, utilizando como técnica de pesquisa a observação não participante e uma entrevista semiestruturada para obtenção dos dados, com base nos estudos de André e Lüdke (1986) e Bogdan e Biklen (1994). Os colaboradores da pesquisa, foram duas professoras que atuam em uma Escola Quilombola, situada no Território dos Cocais.

2 A IDENTIDADE QUILOMBOLA E A LEGISLAÇÃO

A busca do respeito pela a identidade do povo Quilombola é um processo árduo e doloroso que perpassa por políticas públicas em que a burocracia predomina. Nesta pesquisa, daremos início falando sobre o conceito das Comunidades Quilombolas, posteriormente, iremos abordar numa contextura baseada principalmente nos autores Miguel Arroyo (2014) e Oder José dos Santos (1992), na qual discorrem sobre as minorias, e enfatizando o respeito por essas comunidades, fazendo uma articulação dentro de um contexto para uma menor desigualdade social em meio às outras classes dos povos.

As Comunidades Quilombolas é um povo com características peculiares, que tem identidade e cultura própria, de acordo com O'Dwyer (1995) o termo *quilombo* não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea, como também não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal, e nem tão pouco são comunidades rebeladas, mais sim constituem-se em grupos que desenvolvem práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos. Nesse sentido, a autora destaca:

> A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Neste sentido,

> constitui grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento através e normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 20).

O termo *quilombola*, esconde vários contextos de relutância de africanos e seus descendentes na formação e defesa de territórios étnicos, surgidos a partir de terras doadas, compradas ou abandonadas, entre outras origens. Logo após a mobilização do Movimento Negro, as próprias comunidades organizaram-se. O termo *quilombo* é ampliado para abranger a realidade contemporânea desses territórios. Com a Constituição de 1988, o Estado brasileiro admite a existência das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Art. 68, CF), garantindo-lhes o direito à identidade e à perpetuidade cultural (Art. 215, CB).

Desse modo, a implementação da Lei 10.639/03 não se restringe ao espaço escolar das comunidades quilombolas, no entanto, aos esforços para a garantia de uma educação que contemple as particularidades culturais, étnicas e políticas dessas comunidades é uma das formas de cumprimento da lei, uma vez que a sua trajetória histórica constitui o exemplo da resistência/persistência da cultura afro-brasileira. Portanto, devem ser entendidas como ações interdependentes a estruturação e o acompanhamento da educação quilombola e a implementação da Lei 10.639/03 em todo o sistema público de ensino.

O reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira e a longa história de luta do afro-brasileiro, são destaque de um longo caminho a ser percorrido, no sentido de romper o silêncio e a invisibilidade histórica que acompanham a trajetória dessas comunidades (O'DWYER, 1995). A luta pelo o desocultamento dos povos perpassa na fala de Arroyo (2014) em que ressalta as resistências a essas inferiorizações ocasionada pela a organização dos movimentos, o autor destaca que:

> [...] Se sua inferiorização tem sido um traço de nossa história, suas presenças e resistências a essas inferiorizações porque diferentes têm sido também uma constante que traspassa nossa formação. História de presenças, resistências étnicas, raciais, de gênero, de idade, ocultadas como mecanismo de seu ocultamento. As presenças afirmativas dos diferentes em seus movimentos desocultam essa história de resistências e, ao radicalizá-las com presenças organizadas nos movimentos indígenas, juvenil, quilombola, negro, feminista do campo, expõem a radicalidade política das diferenças. Obrigam o seu reconhecimento. Reeducam a sociedade, o Estado e suas políticas para reconhecê-las. (ARROYO, 2014, p. 134)

Para tanto, é preciso estar em conformidade na organização pela luta dessas minorias, para que as mesmas tenham suas contribuições fundadas no coletivo,

mostrando sua persistência em demonstrar que sempre estiveram presentes e resistentes. Desta maneira, o professor das Comunidades Quilombolas, poderá adquirir seus direitos numa subjetividade de procura ao conhecimento e a sua qualificação dentro da escola, de maneira que este possa contribuir para com a Comunidade e esta venha sair da inferiorização, do desocultamento e da invisibilidade.

Arroyo (2014) ainda dialoga que devem extinguir a imagem de inferiores, dando descontinuidade a uma história de presença incômoda que enfoca-os há anos. “Suas presenças tão incômodas dão continuidade a uma longa história de incômodas presenças, resistências desde a colonização e expropriação de seus territórios, desde a reação à escravidão nos quilombos, desde a negação de seu direito a terra, espaço, escola, moradia, trabalho.” Ao recorrer ao que de fato é de direito desses povos, obterão melhorias de qualidade de vida, principalmente no que diz respeito à educação escolar para todos, tendo uma educação multicultural diversificada dentro de suas comunidades.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação voltada para alunos de Comunidades Quilombolas, historicamente, intervém de vários dispositivos legais, produzindo uma estrutura institucional que deixou à margem do processo formal de escolarização a população negra, o que se reflete atualmente em seus baixos índices educacionais (MELO, 2008).

No Brasil, a Lei Federal 10.639/ 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica. Em consequência cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais que estabelece a inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo e orienta novas práticas e atitudes pedagógicas no processo de formação nacional.

Para “reestruturação” desse professor em sala, Santos (1992) destaca como deve ser o comportamento desse novo professor, e este procurar ter uma nova visão diante do aluno, percebendo que o discente é um sujeito reflexivo e crítico para enfrentar o mundo que o espera, o autor ressalta que:

> Nesse contexto, novo professor passa a ser exigido. Não mais aquele professor tradicional. Torna-se necessário reestruturar também os processos didático-pedagógicos. Não há lugar para a prática pedagógica impositiva, que prescreve normas a serem seguidas. O professor deve levar em conta, agora, que o aluno deve ser visto como sujeito, como ator reflexivo. Terá de prepará-lo para que seja capaz de expressar, saiba trabalhar em grupo, tenha iniciativas, saiba enfrentar problemas, apresente flexibilidade mental e força psíquica para suportar as exigências do mercado de trabalho. (SANTOS, 1992, p. 23)

Diante da fala do autor, observa-se a mudança na prática pedagógica que este professor deverá ter em sala, tendo em vista, a maneira com a qual este precisa enfrentar os desafios oriundos de uma sala com alunos. Assim, professores que estão atuando nas escolas quilombolas, devem buscar novos horizontes de conhecimento para ser explanado em sala de aula, tendo em vista multiplicação de conhecimento para o próprio povo quilombola, dessa maneira, os alunos saberão seus direitos e deveres partindo de uma prática pedagógica adequada para seu âmbito cognitivo de captar as informações.

Contudo, pensar a profissão docente dentro dessa perspectiva de comunidades quilombolas, visando o aumento das mesmas e cada vez mais inquietações sobre as especificidades que envolvem os processos de formação e de prática pedagógica quando esse professor ocupa esse papel.

Para Santos (1992, p. 24), “No mundo de hoje todos nós vivenciamos novos tempos, experimentamos novas formas de relacionamento social, seja na família, no trabalho ou nas diferentes instituições sociais. Participando desses processos estamos aprendendo”.

Através das reflexões, o presente estudo surge como contribuição para uma compreensão maior dos fatores educacionais, sociais e culturais que se entrelaçam nessa construção e dos percalços inerentes ao processo percorrido por estes professores no contexto das práticas pedagógicas de cada um.

As práticas pedagógicas dos professores das Comunidades Quilombolas é um processo abrangente e complexo que se realiza no meio de uma cultura diferenciada, onde se encontram novos conhecimentos oriundos de uma descendência cultural deste povo. Desta maneira, o professor em sua prática pedagógica irá depender – em a alguns momentos – do currículo da escola, de maneira que este repasse ao professor condições para a atuação em sala de aula. De acordo com estudos, Sacristán ressalta que,

> O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo e disperso, podendo se encontrar inclusive posições que desprezam a análise e decisões sobre os conteúdos, pretendendo unicamente proporcionar esquemas de como organizá-los e manejá-los por parte dos professores/as. (SACRISTÁN, 1998, p. 122)

Com o pensamento do autor, percebemos que o currículo não é apenas um documento da escola e sim algo contestável, em que o professor pode posicionar-se e relatar suas inquietações sobre análise e decisões sobre os conteúdos. Partindo deste pressuposto, o professor das Comunidades Quilombolas, tem capacidade de expor suas opiniões acerca do currículo da escola, na qual pretende proporcionar esquemas de organização de conteúdos, explorando a cultura deste povo, e mostrando a relevância da continuidade cultural dos Quilombos.

Continuando ressaltando a importância do desvelamento das práticas pedagógicas na formação do professor, Martins (2003, p. 04) diz que “Essa prática não é direta, mas se realiza mediante instituições que os homens criam na sua ação transformadora, mediante situações práticas”. Partindo desse pressuposto, percebemos a intenção benéfica da autora em mostrar ao professor de onde “surgem” essas práticas pedagógicas, de maneira que ele se depara dia após dia com situações inovadoras, na qual criará ações transformadoras e deste ponto alavancar suas práticas pedagógicas na sua formação docente.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma Escola Quilombola localizada no Território dos Cocais, no Estado do Piauí. Com a participação de 2 (duas) professoras, sendo um questionário semiestruturado para ambas. As professoras são atuantes na educação básica, nos anos iniciais na Escola da Comunidade Vila das Almas.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação não participante e a entrevista semiestruturada. André e Lüdke (1986) destaca que,

> A observação é o principal instrumento da investigação, pois o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. Na entrevista a relação que se cria entre o pesquisador e o pesquisado é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A entrevista semiestruturada se

> desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (André e Lüdke, 1986, p. 26-34):

No trabalho de campo que o pesquisador teve a oportunidade de aproximar-se da realidade da escola, de pessoas e situações, mantendo com eles um contato direto. Também há uma ênfase no processo, ou seja, vivenciar por alguns dias no contexto escolar investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de pesquisa trabalha com o ambiente natural e envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Para manter o anonimato das professoras, iremos utilizar aqui nomes referente a nome de Comunidades, sendo a Professora Santa Izabel e Professora Santa Joana.

6 RESULTADOS E ANÁLISES

Primeiramente fizemos uma visita na escola, conversamos com a diretora e foi explicado o procedimento da pesquisa. A diretora indicou 2 (duas) professoras para participarem da entrevista que era constituída de 3 (três) perguntas semiestruturadas. Ao iniciar a entrevista, as professoras tiveram conhecimento das perguntas que seriam realizadas e assim esclarecer algumas dúvidas que porventura viesse a existir.

As perguntas foram referentes às práticas pedagógicas, suas dificuldades encontradas em sala de aula e o que fazem para resolver os problemas com aprendizagem dos alunos e por último descreveram a rotina em sala de aula. Ao serem indagadas sobre quais as iniciativas que realizam para dar conta da aprendizagem dos alunos em sala, às professoras responderam o seguinte:

> A gente usa muito o alfabeto, aquele alfabeto móvel em sala de aula com eles, aí lá eu chamo um por um pra gente formar palavras com o alfabeto, aí eles vão descobrindo as sílabas nas palavrinhas para poder desempenhar a leitura deles. (Professora Santa Izabel)
>
> Quando eu pego uma sala, sempre tem um, dois, três que tem mais dificuldade de ler e escrever, eu sempre procuro atender eles, individual. (Professora Santa Joana)

Percebemos todo o empenho das professoras para que os alunos possam aprender a ler e escrever, sendo este um ponto de preocupação das professoras,

tendo em vista de como esses alunos chegam em sala de aula, com dificuldades visíveis no desenvolvimento da leitura e escrita. Segundo Santos (1992),

> Analisa a figura do professor como responsável pelo processo ensino-aprendizagem, [...] ao professor cabe distribuir conhecimento. A sua formação resume-se no domínio de determinado conteúdo e de certas metodologias de ensino. Se o domínio desse conteúdo é considerado satisfatório, sua didática adequada e se é cumpridor dos horários, ele é viso como um bom professor. (SANTOS, 1992, p. 26)

Para o autor, a sua formação está atrelada ao seu posicionamento em sala de aula, tendo em vista a sua adequação diante dos problemas enfrentados pelas as mesmas. Posteriormente, fizemos a segunda pergunta que foi referente ao tipo de problemas que elas têm em sala de aula e o que fazem para resolver, elas responderam:

> Bem, o problema que a gente encontra assim em sala de aula, mas com os alunos, é a questão da leitura e escrita que é um problema fundamental em sala, que a gente tenta resolver...fazemos pra resolver principalmente, na minha sala, leitura, gosto de fazer roda de leitura com eles, eles procuram um livro infantil e faço aquelas rodas de leitura é onde vai procurando desempenhar o gosto deles pela leitura e escrita. (Professora Santa Izabel)

> O maior problema é que os meninos não sabem ler e escrever corretamente. Eu sempre, assim... na hora, principalmente língua portuguesa, faço muito, conversa, trabalho, ditado, jogos com palavras, texto, interpretação de textos, eu faço muito isso. (Professora Santa Joana)

Percebemos que os problemas enfrentados pelas professoras são os mesmos, e que recai ano após ano nas salas de aula. Alunos com deficiência na leitura e escrita, dificultando a complementação do processo de ensino e aprendizagem. Ainda para Santos (1992, p. 26) o professor "[...] se assemelha a uma correia de transmissão, ao fazer a mediação entre aquele que produziu o conhecimento e aqueles que devem aprendê-lo. O professor exerce, portanto, um papel passivo no que diz respeito à produção de conhecimento". Ao serem indagadas na terceira questão que era a descrição da sua rotina em sala de aula e de como elas trabalham o conteúdo com os alunos, responderam:

> A rotina em sala de aula, a gente dá boa tarde pra eles, mas assim...eu uso muito dinâmica, gosto muito de brincar com eles de forma que eles aprendam, eu gosto muito de começar a nossa aula com uma dinâmica para que eles se sintam incentivados, motivados e que a preguiça vá pra lá. Aí a nossa rotina a gente começa sempre com uma brincadeira educativa dentro da sala.

> Depois vai pra os conteúdos, tem dia que a gente escolhe, a gente trabalha muito com leitura, muito mesmo em sala de aula, é que todo dia a gente usa um método... uma metodologia diferente pra trabalhar o conteúdo em sala de aula, língua português, matemática, ciência, a gente gosta muito de fazer pesquisa também fora da escola com eles, tem um riacho aqui que a gente leva sempre eles assim pra fazer limpeza, pra eles saber sobre o meio ambiente, a gente trabalha muito sobre isso também. (Professora Santa Izabel)

> A minha rotina de aula? Eu sempre, por que assim... na semana tem os dias, aí sempre eu vou de acordo com meu planejamento. Eu sempre dou aula de acordo com meu planejamento, caso dá errado no planejamento, alguma coisa no planejamento sempre ocorre, aí eu sempre tento fazer outra coisa de acordo com o dia que a gente tá, com a dificuldade que ele tem mais, eu sempre vou naquilo. (Professora Santa Joana)

A preocupação das professoras investigadas na obtenção de êxito em sala de aula é notória, percebemos o esforço de cada uma para dar o melhor de si aos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Santos (1992) enfatiza que,

> [...] aos professores cabe a função de transmitir os conteúdos. No entanto, como sabemos, a prática docente é uma prática de trabalho, portanto, um fazer que conduz ao saber. O fazer pedagógico gera conhecimento pedagógico. Aprende-se e produz conhecimento no próprio processo de trabalho. O conhecimento é um produto social. (SANTOS, 1992, p. 29)

Percebemos que a rotina de aula do professor não é uma tarefa fácil, porém eles têm a função de transmitir o conteúdo de forma que estes alunos aprendam e consigam evoluir em seu desenvolvimento cognitivo como também psicossocial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi explanado e explicitado nesta pesquisa, podemos afirmar que a investigação realizada na escola da Comunidade Quilombola Vila das Almas no Território dos Cocais, teve resultados satisfatórios, pois pudemos constatar e analisar a prática pedagógica que é realizada pelas professoras investigadas, tendo a contribuição de teóricos em que nos dá suporte para entrelaçar as conversas de forma satisfatória.

O professor dever ser comprometido em sua prática, que conduza de forma que venha proporcionar o melhor para o aluno e para comunidade escolar, e não por querer fugir de uma sala de aula e que venha saber enfrentar o sistema e as

dificuldades encontradas no ambiente escolar, porque para entender esses desafios é necessário ideias que contribuam e quebrem os padrões que forem necessários.

Dessa maneira, entendemos que a prática pedagógica de cada sujeito está carregada também de subjetividade além de estar diretamente relacionada aos valores culturais atribuídos à profissão que o docente exerce. Partindo dessa ideia, compreendemos que uma discussão sobre a prática pedagógica deve considerar não apenas as dimensões tempo e espaço nessa contextura, mas também às representações sociais do ser professor que servirão de referência para o conhecimento e sua definição diante das comunidades de quilombos.

Diante da importância da pesquisa aqui abordada, acreditamos que a presente pesquisa tem grande relevância social, acadêmica e profissional, pois entre tantos aspectos é preciso considerar que o número de professores atuantes nas Comunidades Quilombolas dos anos iniciais está aumentando. Assim, este estudo busca abrir espaço para a continuidade da investigação, a compreensão e a oportunidade de expressão desses sujeitos em relação a essa problemática que não pode ser simplesmente desconsiderada e sim articulados meios em que venham encontrar soluções para alguns problemas enfrentados pelos docentes das Comunidades Quilombolas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção temas básicos de educação e ensino).

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 11. ed. Câmara dos Deputados, 2015.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara os Deputados, Edições Câmara, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série formação de professor).

MELO, Willivane Ferreira de. **Educação escolar em comunidades quilombolas.** São Paulo: 2008. Disponível em:

<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/460.%20educa%C7%C3o%20escolar%20em%20comunidades%20quilombolas.pdf>

O`DWYER, Eliane Cantarino (org.). **Terra de Quilombos**. Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/ UFRJ, 1995.

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar.** São Paulo. Revista e-curriculum, São Paulo v.5 n.1 Dez. 2009. Disponível em: <http://D:/MESTRADO.%20PUC.%20S%C3%83O%20PAULO/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20valores.%20Branca%20Jurema%20Ponce.pdf
Acesso em: 26.10.2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

SILVA FILHO, João Bernardo da.; LISBOA, Andressa Kelly. **Quilombolas:** resistência, história e cultura. São Paulo: IBEP, 2012.

STUHLER, Giovana Delvan, ASSIS, Marta Diniz. **Educação Multicultural:** Teoria e Prática para professores e Gestores em Educação, 2009.

DOCÊNCIA EM MOVIMENTO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DO/NO CAMPO

Adriano Emmel[1]

Cristhianny Bento Barreiro[2]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas no Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação, promovido pelo Instituto Crescer Legal em Canguçu, Rio Grande do Sul. A proposta analisada busca contribuir para a qualificação da prática docente no meio rural, valorizando a realidade local e promovendo uma educação contextualizada. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, conforme Gil (2002), com foco na pesquisa documental. O corpus foi composto por materiais de apoio digital, formulários de avaliação via Google Forms e relatórios institucionais produzidos durante o desenvolvimento do programa no município. Os resultados apontam que as estratégias pedagógicas utilizadas favoreceram reflexões sobre os métodos de ensino aplicados, contribuindo para a construção de práticas mais dinâmicas, estruturadas e significativas. A incorporação de metodologias ativas ofereceu subsídios para a qualificação do trabalho docente, promovendo maior engajamento dos educadores e dos estudantes. Além disso, foi possível observar que o programa incentivou o protagonismo dos professores e sua atuação como agentes de transformação social no contexto rural. As ações desenvolvidas valorizam o território, fortalecem a identidade docente e ampliam o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade. Conclui-se que as estratégias analisadas têm impacto positivo na formação dos professores e no cotidiano escolar. A experiência evidencia a importância de iniciativas voltadas à formação continuada no campo, especialmente quando articuladas a temas como empreendedorismo, sustentabilidade e valorização da cultura local. Assim, o Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação mostra-se relevante por potencializar o desenvolvimento profissional dos educadores e contribuir para uma educação mais conectada com os desafios e potencialidades do meio rural.

Palavras-chave: Educador Social. Estratégias Pedagógicas. Educação Empreendedora. Boas Práticas. Meio Rural.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto pilar fundamental do desenvolvimento social, ultrapassa os limites urbanos e se estende aos territórios mais remotos, como os contextos rurais. Diversas pesquisas têm evidenciado os desafios enfrentados por essas comunidades. Aguilar (2012) discute a marginalização da educação rural, destacando os marcos das políticas públicas voltadas às escolas do campo. Souza (2012) aponta obstáculos como a ausência de internet, acervos literários limitados e carência de

[1] Doutorando em Educação e Tecnologia, IFSUL/Pelotas, misteremmel@hotmail.com .
[2] Doutora em Educação, Professora Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br .

formação continuada para os docentes, o que compromete a valorização da identidade, da cultura e do trabalho rural. Freitas e Battezzati (2015) ressaltam os impactos do transporte escolar precário no processo de aprendizagem. Já Albuquerque, Belisário e Oliveira (2018) abordam deficiências estruturais resultantes da negligência estatal.

Nesse cenário, surge o Instituto Crescer Legal, sediado em Santa Cruz do Sul (RS), que desenvolve programas voltados ao fortalecimento da educação no meio rural. As atividades dos programas são mediadas por educadores sociais, profissionais comprometidos com a transformação educacional de comunidades vulneráveis. Segundo Lopes (2015), a atuação nesses contextos exige estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e territoriais dos estudantes. O Projeto de Lei nº 5.346/2009 define o Educador Social como um agente de formação integral, que promove autonomia, habilidades socioemocionais e desenvolvimento humano. Valente (2020) destaca a importância das competências socioemocionais na prática profissional, sobretudo diante da complexidade dos desafios contemporâneos.

Este estudo nasce da minha experiência como Educador Social, originário do meio rural e atuante no Instituto Crescer Legal desde 2016, nos municípios de Vale do Sol, Herveiras, Canguçu e São Lourenço do Sul. Além de atuar como Educador de Referência, participei da elaboração do Programa de Boas Práticas, dos materiais de apoio e dos formulários de avaliação utilizados. Diante disso, define-se como questão de pesquisa: Quais estratégias pedagógicas realizadas no Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação contribuíram para a formação de professores da zona rural de Canguçu? Assim, o objetivo geral é analisar essas estratégias pedagógicas no referido programa. Parte-se da hipótese de que o programa ampliou o repertório dos professores, oferecendo ferramentas que qualificaram o ensino em comunidades específicas do campo.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao longo da história foi reconhecido a relevância da pesquisa e o papel fundamental desempenhado pelo pesquisador no avanço e desenvolvimento do país em diferentes áreas do conhecimento. No campo específico da educação, a pesquisa desempenha um papel crucial ao permitir reflexões profundas e embasar tomadas de decisão diante dos desafios que ameaçam o processo de ensino e aprendizagem.

Para Demo (2006) a realização da pesquisa na área educacional é um pilar essencial para a evolução e aprimoramento contínuo do sistema educativo, pois proporciona o embasamento teórico e prático necessário para abordar e solucionar esses problemas de forma eficaz e significativa. É essencial conduzir discussões sobre pesquisa em educação com a devida seriedade, dada a sua influência direta no direcionamento das políticas educacionais e no aprimoramento do ambiente de ensino para o benefício de todos os envolvidos no processo educativo.

A pesquisa é reconhecida como um processo de análise crítica e criativa da realidade, resultando na formulação de ideias originais e na capacidade de intervenção. Em essência, a pesquisa representa a disposição de "adquirir o conhecimento de como aprender", sendo assim uma parte intrínseca de todo o processo educacional e emancipatório (DEMO, 2006, p.128). A abordagem qualitativa é adotada para explorar respostas a questões específicas que não podem ser quantificadas, abrangendo o espectro de significados, motivações, aspirações relacionados a participação de professores no programa.

O presente estudo é uma pesquisa documental. Conforme destacado por Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental oferece diversas vantagens, sendo considerada uma "rica e estável fonte de dados". Na pesquisa documental, são empregados materiais que ainda não foram submetidos a análises detalhadas ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Segundo Pádua (1997, p.62): Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais [...].

Tratando-se em fontes primárias de investigação, o corpus de análise foram documentos utilizados na formação continuada e avaliação de acompanhamento dos professores cursistas do Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para Educação do Instituto Crescer legal. Sendo os seguintes documentos: Material de apoio em formato digital e Avaliação do Google Forms e relatórios. Por ser Educador de Referência do programa, e ter realizado a criação e gestão dos arquivos, obtive acesso facilitado aos documentos, com autorização da instituição.

Afim de aprofundar e entender a respeito da temática de pesquisa, buscou-se realizar o estado do conhecimento, onde realizou-se um mapeamento em artigos científicos, dissertações e teses no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponível em: https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?

No mapeamento foram selecionados publicações a partir dos seguintes descritores: educadores sociais e formação continuada. Como critérios de busca, o recorte de anos foi de 2017 até 2020, dessa forma foram encontrados doze trabalhos, dois quais foram excluídas pesquisas que não tinham proximidade com a temática de estudo. Assim, a análise foi constituído por 04 artigos científicos publicados na plataforma CAFe e 04 dissertações inseridas no Catálogo da CAPES.

Neste estudo do conhecimento, observou-se pelas pesquisas realizadas pelos autores, que muitos enfocaram na abordagem pedagógica dos Educadores Sociais. Onde reconheceram os métodos, estratégias e valores educacionais utilizados por esses profissionais no processo de ensino-aprendizagem. Marcon (2017), as dificuldades enfrentadas pelo educador o mobilizam a avançar, numa atitude de paciência e segurança no desempenhar do seu papel, mesmo acreditando na educação de forma coletiva, está atento ao processo ou ao ritmo de aprendizagem de cada educando, demonstrando preocupação e comoção frente às suas necessidades.

Também verificou-se em alguns trabalhos uma abordagem que priorizou a identidade e a formação do Educador Social, foram verificadas questões fundamentais relacionadas à definição da identidade profissional do Educador Social e à importância da regulamentação e formação adequada para esse profissional. Ramalho (2017) destaca que ao mencionar a educação social no Brasil como uma profissão difundida e assistencialista, estamos nos referindo a uma ideia que decorre diretamente do discurso oficial que busca racionalizar a intervenção social. Isso resulta, de forma formal, na criação de uma profissão que se mostra de caráter mais voltado para o Estado, expressando uma espécie de "estatuto da carreira do Educador Social". Nesse contexto, Moreto (2019), ressalta que a compreensão da identidade profissional ainda não é clara para os Educadores Sociais, que frequentemente no contexto brasileiro são vistos como engajados em práticas similares, porém com terminologias diversas. Melo Júnior (2019) reconhece que o Educador Social é caracterizado como um líder comunitário, alguém que tem uma formação básica ou superior, podendo ter conhecimentos técnicos, específicos e socioeconômicos sobre determinada temática.

Nessa perspectiva, Valente (2020), evidencia que o Educador Social é um educador, que atua na área social, com processos educativos para indivíduos em si-

tuação de marginalidade social. Sendo a sua atividade referenciada nas questões pedagógicas em instituições não escolares e também escolares, onde realiza trabalho pedagógico com crianças e jovens para que estes venham a sanar dificuldades de aprendizagens, de relacionamento, de percepção da cultura, arte e corpo como dimensões humanas, entre outras.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Instituto Crescer Legal foi criado em 2015, a partir da parceria entre o Sindi-Tabaco, empresas associadas e instituições comprometidas com a educação e o enfrentamento do trabalho infantil no meio rural, especialmente na cadeia produtiva do tabaco na Região Sul do Brasil. Seu objetivo é oferecer oportunidades para que adolescentes permaneçam no campo, com autonomia, igualdade de gênero e desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Por meio de ações educativas, culturais e sociais, o Instituto atua em cooperação com diferentes organizações, promovendo alternativas de futuro para jovens do meio rural. A proposta também alcança profissionais da educação, ampliando conhecimentos e metodologias voltadas ao empreendedorismo na educação. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências como criatividade, protagonismo e capacidade de adaptação, consideradas fundamentais na sociedade atual. Ao integrar educação, geração de renda e valorização do território, o Instituto busca transformar realidades e combater o ciclo do trabalho infantil no campo.

Assim, surgiu o Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para Educação, onde ocorre a partilha da metodologia de trabalho do Instituto Crescer Legal, bem como, os recursos pedagógicos aplicados pelos educadores e coordenação, com os profissionais da educação e demais agentes envolvidos na aprendizagem de crianças e adolescentes do meio rural. As vivências desenvolvidas no programa, vão de encontro com a proposta de uma pedagogia empreendedora. O que significa que trata de uma prática pedagógica que concentra-se primordialmente na ligação entre os sonhos individuais e sua concretização, conforme defendido por Dolabela (2003, p. 55). O enfoque é estimular e proporcionar o aluno a sonhar, encorajando-o a desenvolver uma visão futura na qual aspira estar, alcançar ou se tornar.

O público-alvo do programa foram professores dos municípios que já tiveram ou estão tendo o desenvolvimento de programas do Instituto Crescer Legal. O grupo de trabalho deve ter no mínimo 10 e no máximo 15 participantes. A mobilização é

feita por parte da parceria com o município selecionado, com divulgação nas escolas e adesão de forma voluntária.

Em 2020, o Instituto Crescer Legal lançou o projeto-piloto do Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para Educação em Canguçu/RS, em parceria com a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação. O convite da prefeitura, em 2019, desafiou o Instituto a criar uma ação voltada à formação de professores com foco na pedagogia empreendedora. A coordenação pedagógica, gestão e o educador Adriano Emmel estruturaram o programa, que foi qualificado e aprovado pelas instâncias institucionais.

A educação empreendedora, segundo Dolabela (2003), visa desenvolver atitudes e ações empreendedoras nos alunos, promovendo autoconhecimento, criatividade e inovação (Lucas, 2001). Paulo Freire (2019) e Fernando Dolabela (2015) são referências importantes: Freire com sua pedagogia libertadora, focada na conscientização e transformação social, e Dolabela com a ênfase na criatividade e gestão para o desenvolvimento de negócios. Embora diferentes, ambos valorizam a prática e a ação educativa para capacitar indivíduos a transformar o mundo, socialmente, no caso de Freire, e economicamente, no de Dolabela. No projeto de 2020, participaram 15 professores de nove escolas rurais de Canguçu, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental. Devido à pandemia, as atividades foram adaptadas para o formato remoto, com carga horária reduzida para 40 horas. Apenas um professor desistiu, por motivos pessoais.

De julho a novembro de 2020, foram realizados 5 encontros remotos em formato de oficinas pedagógicas. Os professores discutiam temas, conheciam ferramentas, aplicavam ações práticas com estudantes, avaliavam as vivências e compartilhavam relatos no encontro seguinte. O educador de referência ofereceu suporte remoto durante as aplicações. Em 2021, o projeto continuou em Canguçu com 15 professores de 11 escolas rurais, abrangendo 13 disciplinas. O formato foi híbrido: quatro encontros online e dois presenciais, totalizando 6 encontros e 83 horas entre março e novembro. Houve uma desistência por motivos pessoais. Em 2022, último ano do projeto, participaram 15 professores de 14 escolas rurais, com 14 disciplinas envolvidas. Todos concluíram a formação, que manteve 6 encontros e 83 horas. O educador realizou visitas pedagógicas às escolas para apoiar a aplicação das vivências e adaptar ações ao contexto local. Nos três anos, o último encontro foi a Mostra de Boas Práticas Pedagógicas, evento de socialização das experiências e certifica-

ção dos participantes. Durante a formação, foram disponibilizados 5 arquivos digitais, cada um com um eixo temático, que orientaram discussões, estratégias pedagógicas e desafios práticos para os professores.

No levantamento das estratégias do programa, observou-se o uso de metodologias ativas que envolvem o aluno como protagonista do aprendizado, promovendo reflexão, diálogo e construção coletiva do conhecimento (Berbel, 2011; Moran, 2015). Os Círculos em sala de aula favoreceram o desenvolvimento pessoal e social, com momentos de fala e escuta centrados nos alunos (Boyes-Watson; Pranis, 2018). Oficinas pedagógicas integraram teoria e prática, promovendo habilidades pessoais e sociais (Vieira & Volquind, 2002). Dinâmicas de grupo enriqueceram o aprendizado, indo além do aspecto lúdico, favorecendo expressão espontânea e integração (SBDG, 2006). Materiais didáticos estimularam o interesse e facilitaram a compreensão dos conteúdos (Costoldi & Polinarski, 2009).

No terceiro eixo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como celulares, foram usadas para ampliar o aprendizado, apesar dos desafios relacionados à distração (Souza, 2016). Estudo de casos e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) colocaram os alunos no centro do processo, desenvolvendo autonomia e trabalho em equipe (Lopes et al., 2019). Projetos de vida auxiliaram os jovens a planejar seus futuros, considerando seu contexto socioeconômico (Schutz, 1979). Nos eixos quatro e cinco, eventos de integração, seminários e mostras favoreceram a participação da comunidade, fortalecendo vínculos e protagonismo dos estudantes.O portfólio foi usado como ferramenta dinâmica de avaliação, promovendo aprendizagem contínua (Alves, 2004). O programa enfatiza o “aprender fazendo”, alinhado ao construtivismo de Piaget, valorizando a exploração ativa e a aprendizagem colaborativa. Boas práticas pedagógicas foram caracterizadas pela relevância, justiça social, inovação, reflexividade e sustentabilidade, conforme Rivas (2017).

As avaliações via Google Forms ao longo de três anos indicaram crescimento na compreensão do empreendedorismo na educação. O perfil dos professores mostrou grupos acolhedores, multidisciplinares e engajados, apesar da diversidade e dos formatos remoto, híbrido e presencial. As vivências foram práticas e aplicáveis, ampliando possibilidades didáticas sem sobrecarregar. O tempo de formação foi adequado para a inserção do programa. O material digital foi eficiente, fornecendo suporte teórico e prático antecipado. A assessoria remota ofereceu suporte contínuo via WhatsApp, favorecendo trocas e atendimento individualizado. As visitas pedagó-

gicas em 2022 aproximaram o educador das escolas, embora desafios logísticos tenham ocorrido. A Mostra de Boas Práticas, realizada ao final de cada ano, valorizou o trabalho dos professores e teve boa repercussão local. Os relatos indicam que o programa criou um espaço fértil para diálogo, troca de saberes e planejamento contextualizado à realidade rural, tornando o ensino mais significativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado analisou as estratégias de formação continuada para professores de escolas do campo no município de Canguçu - RS, focando nas práticas pedagógicas realizadas no Programa de Boas Práticas de Empreendedorismo para a Educação, desenvolvido pelo Instituto Crescer Legal. A pesquisa permitiu adentrar nos desafios enfrentados por educadores em regiões rurais, destacando a importância de metodologias diferenciadas e inclusivas para o aprimoramento da educação. A formação continuada proporcionou aos professores o reconhecimento de novas abordagens, atualização teórica e incentivo à reflexão crítica sobre a prática docente. Além disso, o programa ampliou a percepção sobre as especificidades dos estudantes do campo, valorizando suas realidades e potencialidades, muitas vezes marcadas por contextos de vulnerabilidade social.

As iniciativas promovidas pelo programa contribuíram para a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos, permitindo que os professores desenvolvessem práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos alunos. Durante a formação, os docentes puderam conhecer e aplicar metodologias ativas que incorporaram elementos culturais, comunitários e de desenvolvimento pessoal, possibilitando estratégias de ensino mais eficazes. O reconhecimento das próprias boas práticas pelos professores foi um elemento central para o aprimoramento do ensino, pois favoreceu a autoavaliação e o planejamento de aulas mais dinâmicas e estruturadas, ampliando o envolvimento dos estudantes e promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

As ações implementadas, organizadas em eixos como autoconhecimento, comunicação, tecnologia, observação, pesquisa e mobilização, evidenciaram a diversidade das estratégias pedagógicas utilizadas. A valorização das experiências pessoais, a mobilização comunitária e a integração dos jovens foram fundamentais no processo formativo. No entanto, desafios como a carência de infraestrutura tecnológica e a necessidade de garantir a continuidade das formações foram identificados.

Em síntese, a pesquisa demonstrou a relevância do programa na formação dos professores da zona rural de Canguçu, oferecendo subsídios para o fortalecimento de uma educação mais justa, transformadora e contextualizada nas comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. C. De F. A.; et al. **A produção dos gêneros textuais na escola do campo: caminhos metodológicos percorridos.** In: GUILHERME, W.D. Políticas públicas na Educação Brasileira: 1 ed. Ponta Grossa: PR. Atena, 2018. p 5-226.

AGUILAR, A. C. L. de. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais nos municípios e distritos de São Carlos.** 2012. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, 2012.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 2 mai. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5.346/2009. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências.** Apresentado pelo deputado federal Chico Lopes em 03/06/2009.

BOYES-WATSON, C; PRANIS, K. **Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa.** Porto Alegre: AJURIS, 2018.

COSTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **Utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. Simpósio internacional de ensino e tecnologia**, v.1, p. 684-69, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora.** São Paulo: Cultura, 2003.

Dolabela, Fernando. **"Oficina do Empreendedor"**. Editora Cultura e Ação, 2015.

FREITAS, D. P.; BATTEZZATI, S. C. C. **O transporte escolar e sua influência no aprendizado do aluno do campo.** Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. Ministério da Educação. 2015.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, S. L. A **prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional**. IX Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade. Sergipe. PE. 2015. 21p. Disponível em: http://educonse.com.br/ixcoloquio/sergio_lopes_educ_campo.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2023.

LOPES, R. M.; FILHO, M. V. S.; ALVES, N. G. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos para a aplicação no Ensino Médio e na Formação de Professores.** Rio de Janeiro: Publiki, 2019.

LUCAS, E. **A disseminação da cultura empreendedora e a mudança na relação universidade-empresa.** Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas. EGEPE, 2. 2001, Londrina (PR). Anais. Londrina (PR): EGEPE, 2001. p. 241-252.

MARCON, A. **Saberes construídos e mediados por educadores sociais: impactos na formação crítico-reflexiva de jovens .** São Leopoldo/RS, 2017.

MELO JÚNIOR, A. L. De. **Trajetórias dos professores e educadores sociais da cidade de Iguape.** São Paulo. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2019.

MORETO, F. **Formação de educadores e educadoras sociais brasileiros: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil e da proposta de formação dos educadores e educadoras sociais do Uruguai.** Ponta Grossa, 2019.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Coleção. Mídias Contemporâneas 2015.

PINTO, S. et al. **O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula.** Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, , jun./dez. 2013. p. 67-79.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PORTAL DO BUTANTAN. (site institucional) Disponível em: https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencas-entre-surto-epidemia-e-endemia Acesso em: 10 de outubro de 2023.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** São Paulo: Zahar. 1976

RAMALHO, H. P. **A regulação da educação social como profissão: uma análise aos processos da regulação da identidade e do estatuto socioprofissional do educador social em Portugal e no Brasil**. Revista Saber e educar, 2017.

RIVAS, A.; F. André e L. E. D. (Comp.). (n.d.). **50 inovações educacionais para as escolas.** EduLab e CIPECC. 2017.

SBDG – Sociedade Brasileira de Dinâmica dos Grupos. **Conhecendo a história da dinâmica dos grupos no Brasil.** Disponível em: http://www.unidavi.edu.br/?pagina=FILE&id=38816. Acesso em: 20 de junho de 2023.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educação e Sociedade. vol.33 nº120 Campinas. 2012. p.745-763.

SOUZA, R.P. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SOARES, P. G., ARAUJO, C. M. M. **Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 45-54.

VALENTE, S. **Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2332–2349, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441 Acesso em: 30 ago. 2023.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

3. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Coordenação:

Ana Maria Eyng

Thaís Pacievitch

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva

Avaliação:

Adriane de Lima Penteado

Glaucio Luiz Mota

Ana Maria Eyng

Ricardo Lemes da Rosa

Thaís Pacievitch

Lisiane Basso Guimaro

Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla

Claudia Madruga Cunha

Léo Peruzzo Júnior

José Luis de Oliveira

Candido Alberto Gomes

Zhanna Virna

Mirian Célia Castellain Guebert

Marizete Santana dos Santos

João Casqueira Cardoso

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo

Aline de Giuseppe

Mônica Luiza Simião Pinto

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva

3.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O Eixo Educação e Direitos Humanos enfatiza a discussão crítica e coletiva de resultados de pesquisas que abordam as teorias, as políticas e as práticas que relacionam os direitos humanos e a Educação. São acolhidos trabalhos que dialoguem com as seguintes temáticas: Políticas e programas de Educação em Direitos Humanos. Direitos humanos e processos identitários. Os processos culturais e a concepção intercultural dos direitos humanos na educação. Os espaços de promoção

e defesa dos direitos da infância na família, escola e comunidade. Garantia e violação de direitos nas escolas. As políticas nacionais e internacionais para educação em direitos humanos. A educação em direitos humanos na formação de professores e no currículo da educação básica. As relações entre currículo escolar, direitos humanos e justiça social. Processos inclusivos para superação das desigualdades e exclusão e garantia dos direitos humanos na educação. Os direitos humanos na perspectiva das pedagogias decoloniais. O direito à Educação. Os direitos da Infância. A violação de direitos e a pobreza infantil multidimensional. O direito à educação em contextos humanitários.

ISSN: 2176 - 1396

MENTES MECÂNICAS: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NAS STEAM

Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus[1]

Camila da Silva Carra[2]

RESUMO

O tema da disparidade de gênero em cursos de ciências exatas não é uma questão recente, como evidencia o estudo de Barroso e Mello (1975). Da mesma forma, caracteriza-se como uma demanda global, representada pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) das Nações Unidas, Igualdade de Gênero. Este artigo apresenta o jogo de tabuleiro Mentes Mecânicas, que foi criado por uma estudante em uma atividade de sala de aula e originou um projeto de ensino que visa atrair e manter meninas e mulheres nos cursos da área de Processos Industriais de um Instituto Federal do sul do Brasil. O estudo tem objetivo de analisar a potencialidade do jogo Mentes Mecânicas como recurso didático para promover a reflexão sobre a desigualdade de gênero nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM), especialmente na engenharia. Inspirado no Banco Imobiliário, o jogo apresenta contribuições históricas de mulheres cientistas, estimulando o reconhecimento de suas trajetórias. A ação se fundamenta em estudos como de Machado *et al*. (2021), Melo *et al.* (2022) e Barbosa *et al.* (2024), entre outros autores, que relatam experiências exitosas no uso de jogos como recursos para ensino e aprendizagem. A pesquisa é qualitativa, com abordagem bibliográfica, e discute a invisibilidade das contribuições de mulheres para a história da ciência, fenômeno chamado de Efeito Matilda, tendo como referências Balbé et al. (2022), Parlett (2019), Schwarz (2006) e outros.

Palavras-chave: Igualdade de Gênero. Jogos Didáticos. Mulheres nas STEAM. História da Ciência. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A disparidade de gêneros nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM) é um fenômeno global e local. Nas engenharias, em específico, ainda são minoria as mulheres nos cursos de graduação e na atuação profissional. Segundo dados do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), mulheres representam 20% do total de profissionais no

[1] Doutora em Linguística. Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Lages. paula.jesus@ifsc.edu.br.
[2] Graduanda em Engenharia Mecânica. Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Lages. camilascarra@gmail.com.

setor, mesmo com esforços para ampliar essa participação. A Cartilha Programa Mulher 2023 destaca que, mantendo o ritmo atual, seriam necessários cerca de 270 anos de ações para alcançar um cenário ideal de equidade (CONFEA, 2023, p. 9). Iwamoto (2022) reúne informações que evidenciam essa desigualdade e destaca a importância de políticas públicas para o aumento da participação feminina nas STEAM.

A problemática não é recente. Barroso e Mello (1975) já registram a questão em estudo da década de 1970. Atualmente, é tema do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) das Nações Unidas, Igualdade de Gênero, e no ODS 4, Educação de Qualidade — este último que visa garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Quando um gênero está excluído de uma área, evidencia-se a importância de implementar políticas de equidade, promovendo o acesso, a permanência e o êxito de todos nesses cursos.

Estudos sobre o tema, como Moreno e Murta (2023), denunciam a falta de dados mais precisos sobre a atuação das mulheres na ciência. É necessário criar espaços de formação de pesquisadoras e, nesse sentido, promover sua presença nos cursos superiores é estratégico. Estudo da Unesco (2019) apontou que, na América Latina, menos da metade dos empregos na área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) são ocupados por mulheres. E, no mundo, são 29,3%. Isso aponta para a necessidade de se desenvolverem ferramentas que atraiam e valorizem a presença feminina nas graduações, formando as próximas gerações de pesquisadoras, que poderão contribuir para uma ciência mais igualitária.

O presente estudo se origina em um instituto federal do sul do Brasil, onde tal disparidade também se observou. O início do processo se deu quando uma estudante se viu como única mulher em sua turma de um curso de Engenharia Mecânica. A situação não é incomum, como se vê no estudo de Klanovicz e Oliveira (2021), que entrevistaram várias mulheres em situação similar e analisaram seus relatos. Problematizando sua realidade, em uma atividade em aula, a estudante criou um jogo de tabuleiro no qual cada casa promoveria a contribuição de uma mulher para a ciência. O nome do jogo é Mentes Mecânicas

e sua dinâmica será detalhada adiante.

A partir dessa experiência, o presente estudo busca analisar esse jogo de tabuleiro como recurso didático para promoção de reflexão sobre o papel das mulheres nas STEAM e como meio de contribuir para a redução da desigualdade de gênero nos cursos das engenharias. A pesquisa é qualitativa, com abordagem bibliográfica, analisando e compreendendo, a partir de revisão de literatura, as possibilidades de usar um jogo de tabuleiro como recurso para promover reflexões sobre a problemática delineada.

A metodologia adotada consistiu na revisão e análise de literatura relacionada ao uso de jogos no contexto educacional, às questões de gênero nas STEAM e às práticas pedagógicas inclusivas, contextualizando com o jogo Mentes Mecânicas.

2 INVISIBILIDADE DA CONTRIBUIÇÃO DAS MULHERES NAS STEAM E A CONSEQUENTE DISPARIDADE DE GÊNERO NOS CURSOS SUPERIORES

Há certa invisibilidade sobre contribuição das mulheres para as STEAM, que recentemente vem se evidenciando. Segundo Balbé *et al*. (2023), foi só a partir da década de 1960 que a história das mulheres começou a ser objeto de estudo de modo mais consistente. Ainda conforme as autoras, nas primeiras décadas do século XXI houve progresso na inclusão das contribuições das mulheres na historiografia da humanidade.

Essa invisibilização é um fenômeno denominado Efeito Matilda. Balbé *et al*. (2022, p. 4), citando Rossiter, definem o Efeito Matilda como o que ocorre quando, “No âmbito da história da ciência, [...] as mulheres cientistas não recebem o mesmo reconhecimento por conquistas semelhantes às dos homens cientistas, ou mesmo tem seus nomes apagados em trabalhos realizados [...]”. Ainda, explicam que o termo é uma referência à sufragista Matilda Joslyn Gage, quem, em 1893, publicou um ensaio em favor da valorização do potencial das mulheres como inventoras e cientistas. Essa disparidade pode ser exemplificada com a história de Lizzie Magie, inventora do jogo de tabuleiro Monopoly, cuja versão brasileira é o jogo Banco Imobiliário, principal referência do jogo Mentes Mecânicas.

Conforme relata Parlett (2019), Lizzie Magie foi uma estadunidense que viveu entre 1866 e 1948. Ela inventou vários jogos, sendo o mais famoso deles The Landlord's Game, precursor de Monopoly, que ela patenteou em 1904. Tratava-se de um jogo educativo que, em suma, trazia em si uma crítica ao capitalismo e à concentração de terras, promovendo uma reflexão por meio do incentivo à colaboração entre jogadores. Chegou a ser conhecido e inclusive utilizado como material didático nas aulas do economista e professor Scott Nearing. Isso ajudou a divulgar ainda mais o jogo, fazendo-o chegar a Charles Darrow, que criou uma variação do jogo, amenizando ou eliminando as críticas às questões de propriedade. Nomeou-a de Monopoly e a patenteou como sua. Assim, a autoria de Magie permaneceu invisibilizada durante muito tempo, em um caso histórico de Efeito Matilda.

Essa invisibilidade se evidencia também em outras esferas. Giovannetti e Becker (2021), ao analisarem a participação das mulheres no universo dos jogos digitais, destacam que, embora elas representem a maioria dos jogadores, sua presença na programação e no desenvolvimento de jogos é minoritária.

No contexto do ensino superior em Moçambique, Uamusse *et al.* (2020) mostram que, embora o número de mulheres matriculadas em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática tenha aumentado, persistem desafios significativos relacionados ao preconceito estrutural e à falta de políticas que promovam a equidade de gênero. A pesquisa ressalta que a entrada das mulheres nessas áreas não se traduz necessariamente em visibilidade ou valorização de suas contribuições acadêmicas e profissionais. Tal disparidade revela a persistência de barreiras culturais e institucionais que podem desestimular a atuação feminina em áreas técnicas, reforçando o apagamento de suas habilidades e potenciais contribuições.

É notável também o artigo de Barroso e Mello (1975), que já na década de 1970 registrou um estudo observando que as mulheres eram a maioria das pessoas egressas do ensino médio mas tinha reduzido acesso a cursos superiores. E, quando tinham, relatam as autoras, eram de modo muito expressivo orientadas a carreiras em licenciaturas e ciências humanas, já naquela época sendo notória a disparidade de gênero nos cursos de exatas em geral e nas engenharias em específico.

O estudo analisou também o perfil dos estudantes do equivalente, à época, ao ensino médio atual, em suas categorias profissionalizantes ou preparatórias para educação superior. Destacando que, além das desigualdades de gênero existem importantes disparidades socioeconômicas, dizem as autoras:

> Pode-se mesmo afirmar que, à mulher, aplica-se uma dupla seleção. Vencidas as barreiras de natureza econômica que dificultam o acesso de homens e mulheres ao ensino superior — ou pelo menos a algumas escolas ou cursos desse nível — ela deve também superar obstáculos de natureza psico-social que, quando não impedem que curse uma faculdade delimitam carreiras como sendo mais adequadas para ela. (Barroso; Mello, 1975, p. 50)

As autoras apontam os efeitos de política de expansão das carreiras consideradas culturalmente como mais femininas, como as licenciaturas e cursos de magistério:

> O aumento da concentração das mulheres em determinadas carreiras -- especialmente as que conduzem ao magistério secundário -- resulta de duas tendências paralelas. De um lado, há a “feminização” dessas carreiras. De outro lado, sua expansão relativamente maior. [...] Numa cultura que valoriza o elitismo e o privilégio, a simples expansão numérica traz consigo a diminuição do status dos alunos e dos professores desse nível de ensino. (Barroso; Mello, 1975, p. 54)

Assim, como se vê, sem que haja políticas e ações intencionando a promoção da igualdade de acesso, permanência e êxito das mulheres a todos os cursos e áreas do conhecimento, de modo equânime, a estrutura cultural permanecerá em desequilíbrio. Projetos que ofereçam espaços de visibilidade dos feitos das mulheres e suas contribuições para a ciência, especificamente seu papel para o desenvolvimento de STEAM, são necessários para ajudar a preencher as lacunas históricas que persistem nessa esfera. É buscando levar adiante o trabalho de promoção de igualdade que se desenvolve o jogo Mentes Mecânicas.

Ainda no âmbito educacional, Balbé *et al.* (2023) investigaram a representação das mulheres cientistas nos livros didáticos de história em Portugal, evidenciando que a presença feminina é significativamente reduzida, com exceção de Marie Curie, que é citada várias vezes. Essa ausência, segundo

as autoras, reforça estereótipos de gênero que desencorajam jovens estudantes do sexo feminino a se identificarem com as áreas STEAM, perpetuando um ciclo de exclusão que começa ainda na formação básica.

Por tudo isso, Reznik e Massarani (2022) ressaltam a importância do mapeamento e da implementação de projetos voltados à equidade de gênero na educação em STEAM, destacando que o reconhecimento das contribuições femininas é uma etapa fundamental para a transformação cultural necessária. Tais iniciativas contribuem para visibilizar as mulheres, reduzir o impacto do Efeito Matilda e promover ambientes mais inclusivos e igualitários.

3 JOGOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No contexto descrito, emerge então a demanda por estratégias que ajudem a concretizar a intenção de promover igualdade de gênero e ampliar a presença de meninas e mulheres nos cursos de engenharia. A ideia de desenvolver um jogo que pudesse propor essa reflexão a estudantes por meio de uma atividade lúdica foi a escolha feita neste projeto. Segundo Oliveira e Amaral (2015, p. 123), os jogos pedagógicos, quando concebidos com intencionalidade didática, “podem favorecer a aprendizagem significativa ao promoverem o envolvimento ativo dos estudantes na construção do conhecimento”.

Silva e Soares (2023) em revisão de literatura sobre o tema, reforçam a dupla função dos jogos educativos: a função lúdica e a função educativa. Lembram ainda que é possível que jogos sejam utilizados em sua dimensão informal (sem compromisso com currículo escolar) ou formal, quando há intencionalidade de promover aprendizagem por meio do jogo. Os autores ainda apresentam uma diferença entre jogos didáticos e pedagógicos, definindo que didáticos são jogos criados a partir de jogos já existentes enquanto pedagógicos são aqueles não adaptados de nenhum jogo. Nessa perspectiva, o jogo Mentes Mecânicas se insere na definição de jogo didático, uma vez que sua base foi o jogo preexistente Banco Imobiliário.

Como ensina Schwarz (2006), os jogos como estratégia de ensino têm característica mobilizadora, porque despertam a necessidade de solucionar, estimulando o desejo de conhecer. Trata-se de um recurso que trabalha a aprendizagem a partir de uma motivação que é emocional, ou seja, mais intensa e significativa. Essas emoções, como lembra a autora, são em geral prazerosas.

A sensação ligada à experiência de jogar nos momentos de aprendizagem é descrita pelos estudantes como positiva, como ilustram os relatos de Machado *et al*. (2021), Melo *et al.* (2022) e Barbosa *et al.* (2024), entre outros autores. Os trabalhos de referência aqui citados são unânimes em relatar que o jogo como ferramenta despertou a curiosidade dos estudantes sobre os temas estudados.

Isso contribui para uma aprendizagem construída a partir de uma experiência proveitosa e, portanto, motivadora do desejo de avançar no conhecimento. Ao tratar de um tema delicado e complexo como a inequidade de gênero, a opção por apresentar o tema em forma de um jogo de tabuleiro é um movimento no sentido de tornar o tema mais leve e propor um debate a partir de um ambiente amistoso, descontraído e no qual o público provavelmente estará mais aberto a absorver as informações e reflexões propostas.

As reflexões sobre a dimensão ética do tema, inclusive, são bastante favorecidas pelo uso de jogos em ambientes de ensino. Como lembra Schwarz (2006, p. 27), “O jogo, como qualquer recurso lúdico, pode favorecer a aprendizagem, auxiliando crianças, jovens e adultos a construírem conhecimentos, desenvolverem habilidades e atitudes éticas”. Quando se relaciona a parte humana do conhecimento proposto no jogo Mentes Mecânicas, ou seja, a desigualdade de gênero nas STEAM, com as possibilidades de mudança cultural para as quais esta pequena ação pode contribuir, acentua-se ainda mais o potencial educativo do recurso.

Um grande desafio no ensino em STEAM, e especificamente nos cursos superiores da área das engenharias, é promover a reflexão sobre as relações de gênero nesses cursos por uma via eficaz de diálogo. Como apontam Klanovicz e Oliveira (2021, p. 149), é preciso provocar “[...] fissuras nas percepções do entendimento estereotipado de feminino e masculino, que podem contribuir para

o surgimento de novas formas de subjetividades, novas configurações de existir nesse contexto".

Contudo há um desafio pedagógico nessa metáfora da fissura. É preciso fazê-la, mas de um modo que a estrutura que vai receber essa "fissura" esteja disposta a percebê-la como uma reforma, uma abertura que vai arejar e iluminar seu interior e não como um comprometimento de seus alicerces. Estudantes, docentes e profissionais desse campo precisam se dar conta de que há uma desigualdade e que ela é historicamente produzida e perpetuada — e não uma decorrência de condições naturais, como é senso comum em muitos espaços. É na lida com esse desafio que o jogo se apresenta como uma possibilidade pedagógica a ser explorada.

Com a ferramenta do jogo Mentes Mecânicas, este projeto propõe um meio para que os jogadores — profissionais de STEAM em formação ou potenciais estudantes desses cursos — possam receber as informações sobre as injustiças cometidas contra mulheres em sua área como um ponto de partida para reflexão. Que a atividade de ensino desenvolvida a partir do lúdico lhes possa chegar como como um convite a um diálogo, o qual tenha potencial de conduzir todo o coletivo a uma condição mais justa e confortável para todos — e não meramente como uma ameaça de inversão de polos da injustiça.

4 DINÂMICA DO JOGO MENTES MECÂNICAS

O jogo de tabuleiro Mentes Mecânicas é inspirado no jogo Banco Imobiliário, da marca Estrela. O nome do jogo é uma referência ao curso da estudante que o concebeu, Engenharia Mecânica, e também uma alusão à ideia de movimento, sugerindo que uma mente não pode ser estática, deve estar sempre aberta a refletir e mudar de ideia.

No jogo original, desenvolvido a partir da criação de Lizzie Magie, como citado, os jogadores avançam pelas casas do tabuleiro adquirindo imóveis e recebendo aluguéis dos demais jogadores, quando param nas casas. Ao parar pela segunda vez em uma casa que já é de sua posse, o jogador pode investir

em um aprimoramento e aumentar o valor do aluguel. Em Mentes Mecânicas, o percurso pelas casas do tabuleiro conduz os jogadores a conhecer criações e contribuições de mulheres para as STEAM.

Cada casa tem o nome de uma personagem histórica e de sua contribuição. Ao adquirir a posse da casa, o jogador passa a ter direitos sobre a invenção e pode cobrar royalties, ou seja, direitos de uso, dos demais jogadores ao pararem na casa. Os cartões com título de posse contêm uma minibiografia da homenageada (Figura 1). Assim como em Banco Imobiliário, em Mentes Mecânicas é possível investir na invenção e fazer aprimoramentos, a cada vez que o proprietário para novamente na mesma casa.

Figura 1 – Versão preliminar do tabuleiro

Fonte: autoria própria.

A fabricação do jogo visa montar 6 conjuntos contendo cada um: 1 embalagem, 1 manual com as regras, 1 tabuleiro, 6 peões, 28 títulos de posse, 2 dados, 80 bases quadradas representando os aprimoramentos, cartas de

desafio (Quem é essa mulher?) e cédulas de uma moeda fictícia chamada Neurônio.

O símbolo dos Neurônios é N$. O nome da moeda foi sugerido por uma estudante em uma das rodadas testes já realizadas e também provoca a ideia de que uma mente mecânica, ou seja, que se mantém em movimento, vai “ganhar neurônios”,a metáfora baseada na expressão do senso comum para dizer que a pessoa se torna mais inteligente, mais esperta. Cada jogador inicia o jogo com N$ 8.000,00 e vai ganhando e perdendo dinheiro conforme sua sorte e sua estratégia. As cédulas, ainda em fase de aperfeiçoamento, terão uma imagem alusiva a Lizzie Magie e um pequeno texto explicativo sobre a personagem (Figura 2).

Figura 2 – Versão preliminar das cédulas, frente e verso

Fonte: autoria própria.

As casas de desafio “Quem é essa mulher?” são casas em que todos jogam. Quem parar nessas casas deverá retirar uma carta de uma pilha e desafiar os demais jogadores a adivinhar quem é a mulher a partir de uma série de dicas. Quanto menos dicas forem necessárias, maior o prêmio. Se ninguém acertar, o desafiante ganha o prêmio total. Os jogadores aumentam suas chances de acertar se lerem as minibiografias nos títulos de posse (Figura 3).

Figura 3 – Exemplos de títulos de posse

Fonte: autoria própria.

O jogo está em fase de finalização. Foram realizadas três rodadas teste de versões preliminares, com diferentes, para ajustes nas regras e componentes. Futuramente, o material será destinado a projeto de extensão para divulgação dos cursos em escolas de ensino médio, visando atrair meninas e mulheres a área. Também será socializado o material, para fins pedagógicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve objetivou analisar o potencial do jogo de tabuleiro Mentes Mecânicas como recurso didático para promover reflexões acerca da presença e do papel das mulheres nas áreas STEAM, especialmente no campo das engenharias. A partir da base teórica, foi possível reconhecer a pertinência de estratégias pedagógicas lúdicas para o enfrentamento das desigualdades de gênero nesses espaços formativos.

Ainda em fase de desenvolvimento e fabricação, na próxima etapa, será executado o projeto de ensino, para promover em sala de aula uma reflexão entre os e as estudantes já cursando as graduações e cursos técnicos. Futuramente, pretende-se que seja projeto de extensão, com aplicação em escolas, para estimular acesso e êxito de meninas e mulheres a STEAM.

O material será socializado integralmente, de modo a contribuir com ações educativas que promovam a equidade de gênero no ensino superior.

Atualmente, as informações sobre o andamento do projeto podem ser acompanhadas na rede social Instagram, no endereço https://www.instagram.com/mentes_mecanicas_ifsc/.

É importante reconhecer que persistem lacunas. O Efeito Matilda não afeta todas da mesma forma — intensifica-se no caso de mulheres negras, trans e oriundas do Sul global. A ausência de representações e dados sobre esses grupos desde já sugere que futuras versões do jogo serão mais completas e justas.

Além disso, é evidente a demanda por outras estratégias, que ampliem as possibilidades que este jogo se propõe a desencadear. É essencial continuar construindo espaços pedagógicos sensíveis à diversidade, que promovam o reconhecimento de todas e todos que historicamente foram marginalizadas nas ciências e tecnologias.

Este projeto foi contemplado com recursos do Edital nº 01/2025/DIREN-PROEN, de Apoio a Projetos de Ensino. A equipe reconhece o suporte da instituição, com agradecimento pelo reconhecimento à relevância desta temática e pelo apoio para o desenvolvimento do trabalho.

REFERÊNCIAS

BALBÉ, Alice; BOTELHO, Claudia; CABECINHAS, Rosa. Mulheres cientistas? A representação das mulheres na ciência nos livros didáticos de história em Portugal. Cadernos Pagu, v. 67, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/9TSJyswQXFKt9hX4YZRzkZs/. Acesso em: 28 maio 2025.

BALBÉ, C. L. M. et al. Mulheres cientistas e o efeito Matilda: uma leitura para a formação de professores. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e042978, p. 1-21, 2022.

BARBOSA, Luciângelo Crispim *et al*. Abordagem da Microbiologia por meio de práticas lúdicas no Ensino Médio. ***Ciência & Educação,*** Bauru, v. 30, e24057, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320240057. Acesso em: 1 jul. 2025.

BARROSO, C. L. de M., MELLO, G. N. de. (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos De Pesquisa**, (15), 47–77. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1813 Acesso em 11 jun 2025.

CONFEA. **200 mil mulheres compõem o Sistema Confea/Crea e Mútua**. Disponível em: https://www.confea.org.br/200-mil-mulheres-compoem-o-sistema-confeacrea-e-mutua. Acesso em: 26 fev. 2025.

CONFEA. **Programa Mulher do Sistema CONFEA/CREA e Mútua 2023**. Disponível em: https://www.confea.org.br/midias/cartilha_mulher_2023_web_final.pdf Acesso em: 25 fev. 2025.

GIOVANNETTI, Victória; BECKER, João Luiz. Elas são a maioria do volume de jogadores, mas não programam. Cadernos de Pesquisa, v. 53, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/V5j7tQWd8RvxcBNBFwRCjVN/. Acesso em: 28 maio 2025.

GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos; OLTRAMARI, Andrea Poleto; MACA, Deidi; FERRAZ, Janaynna de Moura; OLIVEIRA, Josiane Silva de; SARAYED-DIN, Luiza Farnese Lana. Mulheres exaustas: Sobre incômodos e o fazer ciência na contemporaneidade. Revista de Administração Contemporânea, v. 27, n. 5, e230201, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/W7ZXtL46GXqdjssr3JxNzsJ/. Acesso em: 28 maio 2025.

IWAMOTO, Helga Midori. Mulheres nas STEM: Um estudo brasileiro no Diário Oficial da União. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/JyGV9QNJSNMN9ZFYhWFcyhb/. Acesso em: 28 maio 2025.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornazari; OLIVEIRA, Valéria Aparecida Monteiro de. Permanecer ou desistir? Mulheres na graduação em engenharia e tecnologias na UTFPR/Guarapuava, Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, p. 137–156, mar. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000100008 . Acesso em: 2 jul. 2025.

MACHADO, Mariana et al. Elaboração de um jogo didático de biofísica como ferramenta de aprendizado e motivação para acadêmicos do curso de medicina. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 43, p. e20210101, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2021-0101. Acesso em: 1 jul. 2025.

MELO, D. L. *et al*. Jogos e aprendizagem: análise da percepção de alunos de ciências da natureza. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 15, n. 3, p. 1-20, 2022.

MORENO, Marina Gomes Murta; MURTA, Cíntia Maria Gomes. Mulheres nas ciências, engenharia e tecnologia: o que as publicações científicas apontam? **Em Questão**, Porto Alegre, v. 29, e-125842, 2023. E-ISSN 1808-5245. Disponível em: https://doi.org/10.19132/1808-5245.29.125842. Acesso em: Acesso em: 26 fev. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Igualdade de Gênero.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5. Acesso em: 24 fev. 2025.

NOVAES, Tainara Silva; LINS, Kathleen Danielly Souza; SECA NETO, Adolfo Gustavo S.; SETTI, Mariangela de Oliveira Gomes; EMER, Maria Claudia Figueiredo Pereira. Despertando o interesse de mulheres para os cursos em STEM. *In*: **WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY** (WIT), 17., 2023, João Pessoa/PB. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 103-112. DOI: https://doi.org/10.5753/wit.2023.229994.

OLIVEIRA, R. C.; AMARAL, R. M. Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 117–139, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/mbss5ZLz8NT6XByVkQqJVdx. Acesso em: 28 maio 2025.

PARLETT, David. **Lizzie Magie:** America's First Lady of Games. Board Game Studies Journal, vol. 13, n. 1, p. 99–109, out. 2019. DOI: 10.2478/bgs-2019-0005.

REZNIK, Silvia; MASSARANI, Luisa. Mapeamento e importância de projetos para equidade de gênero na educação em STEM. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 47, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbef/a/3m6czHFTKZwcYqDbtCGVGMx/. Acesso em: 28 maio 2025.

SCHWARZ, Vera Regina Karpss. *Contribuição dos jogos educativos na qualificação do trabalho docente*. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Cleberson Souza da; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Estudo bibliográfico sobre conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 29, e23003, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320230003. Acesso em: 2 jul. 2025.

UAMUSSE, Amália Alexandre; COSSA, Eugênia Flora Rosa; KOULESHOVA, Tatiana. A mulher em cursos de ciências, tecnologia, engenharia e matemática no ensino superior moçambicano. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 1, e68325, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/jrDkMfLpkmnv8CJYYLzBg7M/. Acesso em: 28 maio 2025.

UNESCO. **Women in Science**. Disponível em: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs55-women-in-science-2019-en.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

IMPLEMENTAÇÃO DO NÚCLEO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA - PR

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[1]
Cíntia Mara Gunha[2]

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar um relato de experiência sobre a criação e implementação do Núcleo de Proteção à Infância (NPI), um departamento instituído pela Secretaria Municipal de Educação do município de Araucária. O NPI visa articular, monitorar e garantir o direito à educação das crianças atendidas pela rede municipal de ensino. A análise é fundamentada em uma pesquisa qualitativa, que inclui pesquisa documental em legislações nacionais e municipais relacionadas ao tema, além da utilização do método de Relato de Experiência como base teórica. A reflexão indica que a garantia do direito à educação, assim como dos demais direitos das crianças e adolescentes, continua sendo um desafio. Para isso, é fundamental a mobilização integrada dos diversos setores públicos, que precisam articular recursos e equipamentos voltados para a prevenção, erradicação e superação das violências que marcam o cotidiano da infância e da adolescência.

Palavras-chave: Direito à Educação. Rede de Proteção. Sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

Busca-se no presente trabalho refletir acerca da experiência que o Núcleo de Proteção à Infância (departamento da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – SMED), vem desenvolvendo para que o direito à educação, das crianças da rede municipal de educação, seja garantido, protegido e sua efetividade seja acompanhada.

O trabalho discorre acerca dos aspectos históricos da concepção da infância, como sujeitos de direitos, destacando que, apesar da existência de diversos instrumentos legais contemporâneos voltados à garantia desses direitos, crianças e adolescentes ainda enfrentam, diariamente, a negação de seus direitos e vivenciam

[1] Pós-doutorado em Educação pela PUCPR (Bolsista do CNPq na modalidade Pós-Doutorado Júnior - PDJ). Doutor (2022) e Mestre (2017) em Educação pelo PPGE-PUCPR (Linha de pesquisa História e Políticas da Educação), com período sanduíche no Doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais - CES - da Universidade de Coimbra (2019-2020). Atualmente é professor-pedagogo efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR, atuando no Núcleo de Proteção à Infância (NPI) e na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.
[2] Diretora do Núcleo de Proteção à Infância - Departamento da Secretaria Municipal de Educação de Araucária. Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional (2018), Gestão Escolar: orientação e supervisão (2021), Tecnologias e Educação à Distância (2021) e Educação Especial e Inclusiva (2024). É Pedagoga do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR e Professora-pedagoga efetiva na SMED-Araucária.

situações de violência e negligência.

A metodologia adotada neste trabalho está ancorada na abordagem qualitativa, utilizando-se de análise documental, com foco em legislações pertinentes, articulada à perspectiva do relato de experiência como método de investigação e reflexão. Nessa perspectiva, o relato de experiência possibilita "[...] uma importante contribuição para a construção do conhecimento, fornecendo evidências empíricas, mesmo que passíveis de viés, para que possamos ampliar nossas discussões e fortalecer as teorias em face da realidade" (ANTUNES *et al*., 2024, p. 2). Além disso, para Meneses e Silva (2017, p. 224), "[...] o relato de experiência é um gênero estabelecido do domínio acadêmico que tem como objetivo público apresentar uma experiência didática e/ou metodológica desenvolvida consoante o auxílio de parâmetros teóricos".

2 A INFÂNCIA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Historicamente, a concepção da infância como uma categoria geracional autônoma e como sujeito de direitos é uma construção recente. Durante longos períodos, especialmente na Antiguidade e na Idade Média, crianças e adolescentes eram percebidos como adultos em miniatura, considerados seres incompletos. As representações culturais da época, presentes em cartas, obras literárias e artísticas, tendem a marginalizar a infância nos eventos centrais, e, quando visibilizadas, essas figuras infantis são retratadas com traços e comportamentos tipicamente adultos, evidentes em seus trajes, penteados e papéis sociais.

Para Aparecida Voltarelli (2021, p. 178), a infância "era considerada como um período transitório, [...] e durante esse período às crianças foram associadas a compreensões relacionadas à incompletude, imaturidade, incompetência, uma vez que o padrão estabelecido como referência era o cidadão adulto".

No contexto latino-americano, a infância foi historicamente marginalizada pelas narrativas oficiais, refletido na escassez de estudos sobre o tema. A inclusão da infância no campo acadêmico só ganhou relevância a partir do processo de redemocratização dos países sul-americanos, momento em que as Constituições passaram a mencionar as crianças, ainda predominantemente como questões sociais a serem solucionadas. Exemplo disso é a criação de instituições como a FEBEM no Brasil. A consolidação da infância como sujeito de direitos e objeto legítimo de estudo nos campos sociais e educacionais ocorreu, de forma mais significativa, após a

promulgação e ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC) pela ONU, em 1989.

A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças – CDC, traz ao longo de 54 artigos o reconhecimento das especificidades das crianças e a necessidade de garantia dos direitos de provisão, proteção e participação.

Os direitos de provisão compreendem os direitos relacionados "[...] ao acesso à saúde, alimentação adequada, informação, segurança social, moradia digna e vestuário e ao acesso e permanência à educação, que seja gratuita, de qualidade e tenha relevância social" (PACHECO, 2023, p. 11). Já os direitos de proteção, compreendem "[...] os direitos da criança a ser protegida contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito" (SOARES, 1997, p. 82). E o eixo da participação, inaugura um importante marco para a infância, como partícipes da vida social, isso é, integram os "[...] direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito" (SOARES, 1997, p. 82).

O Brasil como país ratificante da CDC (ONU, 1989), e com o objetivo de garantir a proteção integral da infância, implementou como política nacional a Lei n.° 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Para Castro e Macedo (2019, p. 1219) com a implementação do ECA, as crianças e adolescentes no Brasil "[...] passam a ser sujeito de direitos, a contar com uma Política de Proteção Integral e com prioridade absoluta. O ECA foi um marco no fortalecimento desta visão sobre este segmento na legislação e na sociedade brasileira".

Em 2016, reforçando a concepção da infância enquanto sujeito de direitos, foi promulgada a Lei n.º 13.257, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, alterando o ECA e estabelecendo "[...] princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano" (BRASIL, 2016).

Tais políticas nacionais, enfatizam a garantia dos direitos presentes nos eixos da provisão, proteção e participação e são indispensáveis conquistas para o pleno desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes. Dentre essa constelação dos direitos presentes nas políticas nacionais, o direito à educação configura-se como inalienável e sua garantia essencial e privilegiada na promoção e formação de sujeitos

de direitos, como bem nos recorda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

O direito à educação, compreendido como direito prioritário, refere-se à obrigação do Estado, família e sociedade geral de fornecer e fomentar o acesso, a permanência e o sucesso escolar da infância, adolescência e ao longo da vida à uma educação pública, gratuita, de qualidade e relevância social. Tal obrigação é prevista em diversos artigos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394 de 1996, no já mencionado ECA e em diversos acordos internacionais firmados pelo Estado Brasileiro.

A importância da garantia do direito à educação vai muito além do simples acesso à escola. A garantia ao direito à educação, além de fornecer ao sujeito uma educação formal, do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, permite o acesso e conhecimento aos demais direitos, possibilitando uma formação crítica, social e responsável na reivindicação dos demais direitos, além do fato de que a escola também integra o sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes, atuando como fomentadora de uma cultura de direitos e fiscalizadora das violações desses mesmos direitos.

3 Rede de proteção: a escola como integrante do sistema de garantia dos direitos das crianças e adolescentes

O Decreto n.º 9.603 de 10 de dezembro de 2018, regulamenta a Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e incube os sistemas de ensino a contribuírem "[...] para o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes por meio da implementação de programas de prevenção à violência" (BRASIL, 2018).

A compreensão do termo violência, presente no Decreto, deve levar em consideração as múltiplas e interseccionais violências que as crianças e adolescentes experienciam em seus cotidianos. Para Pacheco (2022, p. 118), a "[..] violência é um conceito amplo, complexo e polissêmico", mas sempre exercida enquanto processo social.

Dessa maneira, cabe às redes de ensino, enquanto mantenedoras e as escolas como espaço cotidiano de convívio com as crianças e adolescentes, pensar em

ISSN: 2176 - 1396

estratégias para a prevenção, denúncia e superação de situações de violências sobre à infância e adolescência.

Nesse sentido, a escola deve realizar um trabalho em rede, isto é, "[...] um espaço de formação de parcerias, cooperações e articulações dos sujeitos institucionais" (LORENCINI; FERRARI; GARCIA, 2002, p. 298), que integram e são equipamentos da rede de proteção local.

O trabalho em rede pressupõe um trabalho intersetorial, que inclua as áreas da educação, segurança (Conselho Tutelar, Ministério Público), saúde, assistência social e demais órgãos de atenção, cuidado e acolhimento à família, às crianças e aos adolescentes.

A Rede de Proteção do Município de Araucária está organizada em torno do Decreto n.º 34.151, de 14 de janeiro de 2020, que estrutura a rede de proteção em duas instâncias: o Grupo Gestor Municipal e as Redes Locais. De acordo com o Protocolo, tanto o Grupo Gestor quanto as Redes Locais contam com equipes multidisciplinares compostas por profissionais de diferentes políticas públicas, que atuam nas áreas de notificação, diagnóstico, intervenção, formação, pesquisa e prevenção.

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária, compreende a escola como um espaço privilegiado na proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Para tanto, realiza formações continuadas regulares, para os(as) profissionais do magistério, acerca do papel da comunidade educativa na prevenção, denúncia e superação das situações de violências contra crianças e adolescentes. *In locus,* também é realizada mediações com a equipe pedagógica e diretiva, acerca da implementação do protocolo da rede de proteção do município de Araucária em situações de violência ou suspeita.

Atualmente, o protocolo está sendo revisado e atualizado para atender as demandas do município e das 14 Redes Locais, que se reúnem mensalmente para compartilhar as ações em andamento, com o intuito de integrá-las para a prevenção e proteção da população em situação de risco de violência, o que constitui uma das principais responsabilidades das redes locais.

No protocolo atual, qualquer equipamento que compõe a rede de proteção (educação, saúde, assistência etc.), tem a obrigação de denunciar, via ficha de notificação individual (sistema de informação de agravos de notificação - SINAM) que é enviada ao Conselho Tutelar e ao setor de epidemiologia do município. Além disso,

visando a proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes a SMED de Araucária instituiu em 2025, dentro de suas dependências o Núcleo de Proteção à Infância - NPI.

4 NÚCLEO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA SMED-ARAUCÁRIA NA GARANTIA AO DIREITO À EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR, criou dentro de suas dependências o Núcleo de Proteção à Infância - NPI, com o objetivo de assegurar a garantia ao direito à educação de forma integral.

O NPI conta com uma equipe multiprofissional formada por Pedagogos(as), Professores(as), Assistentes Sociais e Psicólogos(as) que atuam nos eixos da busca ativa escolar, monitoramento da frequência escolar, acompanhamento das redes de proteção locais, Bolsa Família e trabalho local nas escolas do município realizado pelos(as) assistentes sociais e psicólogos(as).

A busca ativa escolar é orientada pela Instrução Normativa n.º 03 de 2025, que estabelece normas e procedimentos para o "[...] encaminhamento de casos de bebês/crianças e/ou estudantes com baixa frequência ou evasão escolar" (SMED/ARAUCÁRIA, 2025). Na instrução normativa é regulamentada a parceria entre a escola, os professores, a equipe pedagógica e a SMED no combate à infrequência e evasão escolar, possibilitando que a garantia ao direito à educação seja efetivada.

A instrução regulamenta que a criança e/ou estudante que apresentar 05 faltas consecutivas ou 07 alternadas, a equipe pedagógica deve entrar em contato com os responsáveis, para verificar os motivos, se não houver sucesso a criança e/ou estudante deve ser inserida no Sistema Educacional da Rede de Proteção - SERP. Deve ocorrer duas tentativas e registros no SERP dos casos de infrequência pela equipe pedagógica da Unidade Escolar. Na terceira tentativa o caso de infrequência é encaminhado para o NPI, onde a equipe do "Cadê Você", realizará visitas domiciliares para compreender e ajudar as famílias na reinserção escolar das crianças e/ou estudantes, comunicando a unidade educacional acerca da ação e dos resultados da ação. Se não houver êxito de contato e reintegração das crianças e/ou estudantes, retoma-se o fluxo da busca ativa, após novas tentativas, se a infrequência escolar persistir, seguindo a legislação nacional, o caso é encaminhado ao Conselho Tutelar para medidas próprias.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Fluxo da Busca Ativa na Unidade Educacional

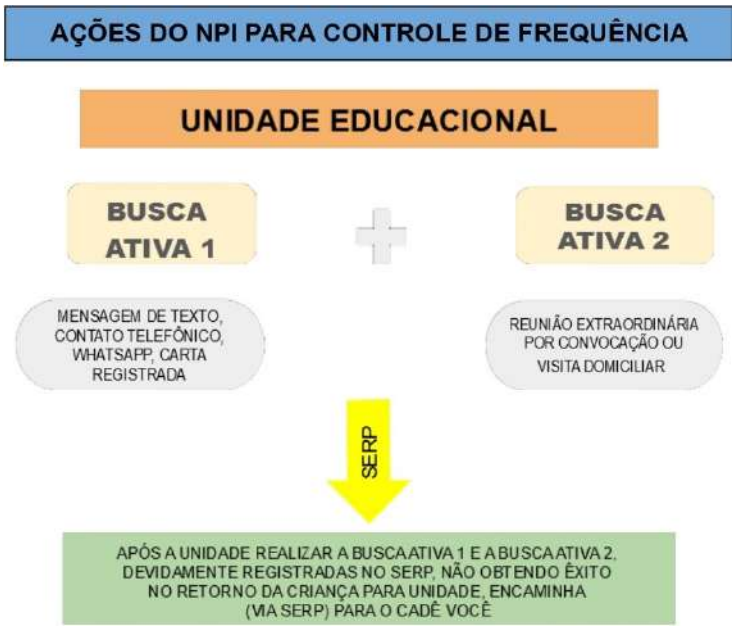

Fonte: Elaborado pelo NPI (2025).

O Programa “Cadê Você?”, foi criado pelo Decreto Municipal n.º 42.498, de 20 de maio de 2025, e tem por objetivo “[...] viabilizar e assegurar o acesso, a assiduidade e a permanência de crianças e estudantes regularmente matriculados nas unidades educacionais da rede municipal de ensino, por meio da realização de visitas domiciliares e da articulação com a Rede de Proteção” (ARAUCÁRIA, 2025).

O programa estrutura-se em três eixos que perpassam a **garantia de direitos** em igualdade de condições, o eixo do **acesso e a permanência** que visa garantir o direito fundamental de acesso e continuidade de crianças e estudantes na rede municipal de ensino e o eixo **articulação em rede** que objetiva contribuir para a elaboração de estratégias, políticas e práticas que promovam melhores condições de permanência na escola, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano (ARAUCÁRIA, 2025).

Na perspectiva de efetivação do programa “Cadê Você?”, o acompanhamento das redes de proteção locais também é uma das atividades desenvolvidas pelo NPI. Uma assistente social e uma profissional do magistério participam das reuniões mensais das redes locais, articulando diálogos e estratégias com os demais dispositivos que fazem parte do Sistema de Garantia de Direitos das crianças e adolescentes.

O protocolo da rede de proteção é orientado pelo Decreto n.º 34.151 de 14 de janeiro de 2020, que institui o Protocolo da Rede de Proteção do Município de

Araucária para atendimento às Situações de Violência (ARAUCÁRIA, 2020). O protocolo traz orientações acerca do fluxo de ações de como os equipamentos devem agir diante de casos de suspeita e/ou violência contra a criança e o adolescente.

O setor responsável pelo programa Bolsa Família realiza o acompanhamento das condicionalidades da educação, no sentido da frequência escolar mínima dos beneficiários, orientação e supervisão aos agentes operacionais escolares.

O trabalho local nas Unidades Educacionais é realizado pela equipe multiprofissional, formada por assistentes sociais e psicólogos e visa atender a Lei n.º 13.935 de 2019, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. O trabalho desenvolvido é realizado em conjunto com a equipe pedagógica e diretiva da unidade, que no cotidiano escolar buscam refletir, desenvolver e articular ações voltadas ao desenvolvimento integral das crianças e estudantes, atendidas pela rede municipal de educação. Nesse sentido, a atuação da equipe multiprofissional buscará, “[...] responder a complexidade e a diversidade dos fenômenos sociais que se manifestam no ambiente escolar” (AMARO, 2017).

No contexto da garantia do direito à educação, o monitoramento da frequência escolar revela-se imprescindível. O Núcleo de Proteção à Infância (NPI) conta com um pedagogo responsável pela análise da assiduidade por meio do Programa Presente na Escola Municipal, utilizando dados coletados via Power BI a partir dos registros de classe online, organizados por unidade, turma e estudante. A partir dessa análise, são elaboradas estratégias para enfrentar a baixa frequência, prevenindo a evasão escolar e promovendo a efetivação dos demais direitos da infância.

O monitoramento da frequência escolar é fundamental para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, dada a correlação direta entre assiduidade e aquisição de aprendizagens. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a promoção dos direitos de proteção, provisão e participação. Assim, a baixa frequência não implica apenas a negação do direito à educação, mas também limita o acesso ao conhecimento e à reivindicação plena dos demais direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir o direito à educação, assim como os demais direitos das crianças e adolescentes, continua sendo um desafio que requer um esforço coordenado em rede

ISSN: 2176 - 1396

entre os diversos setores públicos, os quais precisam articular recursos e serviços para prevenir, erradicar e superar as violências presentes no cotidiano da infância e da adolescência.

No presente texto, destacamos a atuação da Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR, no combate à violência contra as crianças e adolescentes e na efetivação da garantia ao direito à educação. Neste contexto, compartilhamos a experiência de implantação do Núcleo de Proteção à Infância, que desenvolve diversas ações com o objetivo de garantir o direito à educação e a proteção integral das crianças atendidas pela rede municipal de ensino.

A escolha metodológica, e a natureza qualitativa da análise, nos auxiliou na construção de um fundamento interno para a análise e explicação dos processos e fluxos que ocorrem no cotidiano do NPI.

REFERÊNCIAS

AMARO, S. **Serviço Social em escolas**: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517. Acesso em: 22 maio. 2025.

APARECIDA VOLTARELLI, M. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças sul americanas nos estudos da infância. **Serviço Social em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496. Acesso em: 18 abr. 2025.

ARAUCÁRIA. **Decreto nº 42.498, de 20 de Maio de 2025**. Regulamenta a Lei nº 4.157, de 17 de maio de 2023, que dispõe sobre a criação do Programa de Prevenção ao Abandono e à Evasão Escolar no Município de Araucária. Araucária, 2025.

ARAUCÁRIA. **Decreto nº 34.151, de 14 de Janeiro de 2020**. Estabelece o Protocolo da Rede de Proteção do Município de Araucária para Atendimento às Situações de Violência. Araucária, 2020.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. PROCESSO: 23001.000158/2010-55. **Parecer e Projeto de Resolução que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília (DF), 2012. Disponível em: Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Brasília, DF: Governo Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9.603, de 10 de dezembro de 2018**: Regulamenta a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, 2018.

CASTRO, E. G. DE; MACEDO, S. C. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 2, p. 1214–1238, abr. 2019.

LORENCINI, B. D. B.; FERRARI, D. C. A.; GARCIA, M. R. C. Conceito de redes. In: FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. (org.). **O fim do silêncio na violência familiar:** teoria e prática. São Paulo: Agora, 2002.

MENESES, R. A.; SILVA, W. M. Escrevendo na e para academia: um estudo sobre a incorporação do discurso acadêmico no gênero relato de experiência. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B., eds. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017, pp. 221-237.

PACHECO, E. F. H. Violências que precarizam as infâncias: a negação dos direitos de provisão no cotidiano de meninas e adolescentes institucionalizadas. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e105/1–26, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70070. Acesso em: 20 abr. 2025.

PACHECO, E. F. H.. **Cartografias das violências sobre as infâncias em situação de pobreza**. 2022. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/0000a7/0000a789.pdf. Acesso em: 7 jul. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA - SMED. **Instrução Normativa nº 07/2022, de 03 de maio de 2022**. Orienta para o encaminhamento de casos de bebês/crianças e/ou estudantes com baixa frequência ou evasão escolar. Araucária: SMED, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1y9K5-l5K3AiyLnW9rbPxKn6WLrs2NRzd/view. Acesso em: 04 maio 2025.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel José Jacinto. (Org.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga:Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.1997, p.75-111.

REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA MASCULINA NO SINDICALISMO EDUCACIONAL - O CASO DO SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA (SISMMAC)

João Paulo de Souza da Silva[1]
Danielle Scheffelmeier Mei[2]

RESUMO

Esse artigo se debruça sobre questões de gênero relacionadas à profissão do magistério, observando-se os primeiros anos do Ensino Fundamental da educação básica pública. Ademais, reflete-se sobre a docência como uma profissão considerada, historicamente, como uma profissão feminina, por trazer aspectos relacionados ao trabalho do cuidado. Em contraponto, percebe-se a presença masculina como maioria em movimentos organizados de luta e manutenção de direitos da categoria, considerando neste artigo especificamente o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), que tem em sua diretoria e nos cargos de liderança especialmente a participação de homens. O objetivo é demonstrar que, ainda que o magistério seja uma profissão majoritariamente feminina, a decisão política cabe aos homens. Para tanto, foram realizadas análises das atas de reuniões do sindicato, bem como uma revisão de literatura envolvendo as relações de gênero na educação infantil e sobre sindicalismo docente. Afere-se, assim, que, ainda que o magistério seja uma profissão majoritariamente exercida por mulheres, nos momentos de decisão, de reivindicações e propriamente de debates sobre direitos com o Poder Público, a participação masculina é maior.

Palavras-chave: Gênero e educação. Masculinidade tóxica. Sindicalismo docente. Presença masculina na educação.

1 INTRODUÇÃO

A presença masculina na educação, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, é um tema que suscita reflexões sobre os papeis de gênero na sociedade brasileira e as implicações das construções de masculinidade tóxica no campo educacional. Apesar de os homens representarem uma minoria nesse segmento do magistério, sua inserção está frequentemente associada a desafios que envolvem preconceitos culturais e estereótipos de gênero. No Brasil, a masculinidade tóxica, marcada pela imposição de padrões de comportamento que

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Educação Básica. E-mail: jpaulodesouzadasilva@gmail.com
[2] Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora da educação básica. E-mail: danielle.scheffelmeier@gmail.com

privilegiam a virilidade, o distanciamento emocional e o poder, reforça a ideia de que determinadas profissões, como a docência nas séries iniciais, seriam mais apropriadas para as mulheres. Tal concepção não apenas limita as possibilidades de atuação dos homens nessa etapa da educação básica, mas também contribui para a reprodução de desigualdades de gênero no ambiente escolar.

Nesse cenário, o sindicalismo docente surge como um espaço fundamental para problematizar essas questões e construir estratégias de enfrentamento. A presença masculina no sindicalismo educacional brasileiro, assim como na própria categoria docente, é marcada por dinâmicas que refletem as desigualdades estruturais de gênero. Embora homens sejam frequentemente minoria no magistério, sua participação em espaços de liderança sindical é desproporcionalmente alta, revelando um paradoxo que merece análise: ao mesmo tempo em que são sub-representados no âmbito da docência das séries iniciais, aparentemente eles ocupam posições de destaque em estruturas de poder dentro do sindicalismo educacional.

No contexto da sociedade capitalista, os sindicatos são organizadores "secundários", enquanto que o próprio capital funciona como organizador primário (OFFE; WIESENTHAL, 1984, p.63). Assim, trabalhadores e trabalhadoras, antes de se vincularem ao sindicato, já estão ligados a outras instituições e exercem outras funções sociais. No sindicato, há condições de galgar melhores condições de trabalho e direitos relacionados ao próprio trabalho, o que se relaciona, consequentemente, a uma luta coletiva, também por melhores condições de vida. Sendo assim, o sindicato, de maneira organizada, é capaz de organizar os trabalhadores e mesmo dar força à essa categoria, para que a negociação seja possível. O Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), que representa professores e professoras da rede municipal, é um exemplo significativo para analisar essa temática. A participação de homens na direção do sindicato, em um setor predominantemente feminino, suscita discussões sobre as relações de poder e as dinâmicas de gênero que permeiam tanto o âmbito sindical quanto a prática educacional.

2. A PRESENÇA MASCULINA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE E REFLEXÕES

A presença masculina na educação básica brasileira, historicamente, tem sido um tema de grande relevância e complexidade. Diversos estudos apontam que a educação, considerada um espaço para a formação integral de cidadãos, tem sido marcada por uma predominância feminina, especialmente nas etapas de educação infantil e ensino fundamental. Pincinato (2004) descreve que, entre as décadas de 1950 e 1980, os homens no magistério enfrentaram diversas dificuldades, uma vez que essa ocupação passou a ser associada a significados femininos. Essa desvalorização social, aliada à baixa remuneração e ao preconceito que sugere que aqueles que optam por essa profissão não possuem competência para desempenhar atividades mais prestigiadas, gerou um estigma em relação à presença masculina na educação.

A presença masculina em determinados níveis de escolarização, como na educação infantil e fundamental, permanece significativamente minoritária: dados de 2020 do Ministério da Educação (MEC), indicam que cerca de 82% dos professores da educação infantil eram mulheres. Ressalta-se que, a partir do Censo Escolar de 2022, 79% das pessoas que atuam com magistério do ensino fundamental são mulheres (1,8 milhões de mulheres) .

Retomando as discussões de Louro (1997), Dermatini e Antunes (1993) destacam que, embora a profissão seja, historicamente, feminina, a carreira permanece marcada por uma lógica masculina. Desse modo, a configuração sócio-histórica da docência está diretamente ligada a fatores políticos, sociais e culturais que se perpetuaram ao longo do tempo e continuam a influenciar a divisão sexual do trabalho na sociedade.

Estudiosos argumentam que essa falta de figuras paternas ou masculinas significativas torna mais difícil para os meninos a construção de identidades saudáveis, que incluam a expressão de emoções e a valorização da empatia. Visando uma melhor aceitação no ambiente de trabalho, os professores homens desenvolvem comportamentos de vigilância e de disciplinarização dos seus corpos, evitando, assim, o enquadramento aos discursos produzidos sobre a presença deles nos Anos Iniciais, como exemplo, a suspeita de pedofilia (FONSECA, 2011).

A presença masculina na educação brasileira é uma questão multifacetada que envolve aspectos históricos, sociais e culturais. A feminização do magistério, levanta preocupações sobre a representação adequada de todos os gêneros nas escolas.

3. A PRESENÇA MASCULINA NO SINDICALISMO EDUCACIONAL: CENÁRIOS E DESAFIOS

O sindicalismo docente ocupa um espaço fundamental na defesa dos direitos dos profissionais da educação e na luta por melhorias nas condições de trabalho e qualidade do ensino. Contudo, a masculinização das lideranças sindicais da educação reflete um problema estrutural que transcende o ambiente educacional, estando profundamente enraizado em questões de gênero e desigualdade social. Esse fenômeno revela um contraste marcante entre a composição da categoria profissional e quem detém o poder decisório, limitando a representatividade e o enfrentamento de questões específicas que afetam as mulheres trabalhadoras. A predominância masculina em cargos de liderança tende a priorizar pautas generalistas que, embora importantes, frequentemente ignoram questões estruturais que impactam diretamente as mulheres, como a dupla jornada de trabalho, o assédio sexual e moral, as desigualdades salariais e a necessidade de políticas para apoiar a maternidade, como creches e licenças parentais adequadas. Além disso, a masculinização pode perpetuar práticas autoritárias e hierárquicas nas lideranças sindicais, limitando a construção de espaços mais democráticos.

Portanto, faz-se necessária a adoção de políticas de paridade/proporcionalidade nas eleições sindicais, a capacitação de mulheres para ocuparem posições de liderança e a conscientização da categoria sobre a importância de uma representatividade que reflita sua composição. Além disso, é fundamental que o debate de gênero seja incorporado como uma pauta central no movimento sindical, buscando melhores condições de trabalho.

4. A EXPERIÊNCIA DO SISMMAC

Em 1979, com a aprovação da Lei da Anistia e o início do processo de redemocratização, foi fundada a Associação do Magistério Municipal de Curitiba (AMMC), em um cenário nacional marcado pela reabertura política. Em 1980, ocorreu a primeira paralisação da história do magistério municipal de Curitiba, com professores, liderados pela Campanha pela Luta pela Educação, suspendendo aulas

ISSN: 2176 - 1396

e organizando manifestações pelo reajuste salarial semestral. Com a promulgação da Constituição de 1988, incluindo o direito de livre associação sindical dos servidores públicos, garantido pelo artigo 37, o que possibilitou que o magistério de Curitiba, antes restrito a entidades de caráter associativo, discutisse a criação de seu sindicato. Entre 13 e 15 de outubro de 1988, foi realizado o Primeiro Congresso Bienal dos Professores Municipais de Curitiba, onde se debateu a transformação da AMMC em sindicato e o modelo de representação sindical; em assembleia no dia 25 de outubro, decidiu-se pela criação de um sindicato exclusivo do magistério municipal. Assim, o SISMMAC (Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba) foi oficialmente fundado em 27 de outubro de 1988, com a aprovação de seu estatuto provisório, e teve os bens da AMMC transferidos em 31 de maio de 1989.

Atualmente, a direção da entidade é composta por 28 membros, incluindo a Diretoria Executiva, que conta com 9 integrantes: Presidente, Vice-presidente, 1ª Secretária, 2ª Secretária, 1º Tesoureiro, 2ª Tesoureira, Diretoria Pedagógica e Cultural, Diretoria de Imprensa e Divulgação e Diretoria de Formação Sindical. Além disso, a Diretoria Executiva possui 9 suplentes. O Conselho Fiscal é formado por 5 membros efetivos e 5 suplentes. Para este trabalho, utilizamos na análise a constituição das direções nos últimos 20 (vinte) anos, de modo a observar a presença masculina.

O grupo "Persistir na Esperança, Persistir na Luta" (2005-2008), vinculada à Central Única dos Trabalhadores, contou com a participação de 3 professores homens, correspondendo a 10,71% da direção. Na direção "É Tempo de Resistir e Conquistar" (2008-2011), também ligada à Central Única dos Trabalhadores, teve a presença de 4 professores homens, representando 14,28% da direção. Já na gestão "Novos Rumos – A Alternativa de Luta" (2011-2014), ligada à Intersindical Instrumento de Luta, houve 7 homens entre seus 28 integrantes, correspondendo a 25% da direção. A direção "Fortes com a Base – Só a Luta Muda a Vida" (2017-2020), estendida até 2021 devido à pandemia da Covid-19, também vinculada à Intersindical Instrumento de Luta contou com 6 homens entre os 28 membros da direção, correspondendo a 21,42%. Na gestão "EnFrente Magistério, Muda SISMMAC" (2021-2024), do campo Cutista, mas não filiada à CUT, observamos a presença de 4 homens, representando 14,28% da direção. O grupo eleito para o período 2024-2027, "EnFrente Magistério – SISMMAC no Rumo Certo", também

simpatizante à Central Única dos Trabalhadores, mas sem vinculação institucional, manteve a mesma composição masculina, com 4 homens na direção, equivalente a 14,28%.

Tabela 1: Distribuição da direção do SISMMAC por gênero

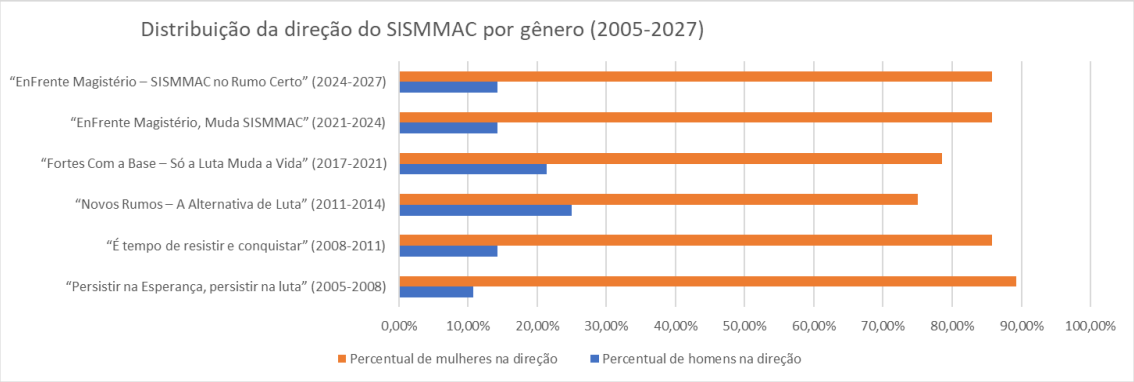

Organizado pelos autores

A análise dos dados revela uma variação na representatividade masculina nas direções do SISMMAC ao longo dos anos, oscilando entre 10,71% e 25% do total de membros. As gestões vinculadas à Intersindical Instrumento de Luta apresentaram maior participação de homens, com destaque para o período de 2011-2014, quando atingiram um quarto da composição diretiva. Por outro lado, as direções ligadas ao campo Cutista mantiveram um percentual relativamente estável, em torno de 14,28%, exceto na primeira gestão analisada (2005-2008), que registrou a menor participação. Essas variações sugerem possíveis diferenças nas políticas internas de cada grupo e na composição das chapas concorrentes ao longo do tempo.

Outro ponto relevante é a presença recorrente de alguns nomes masculinos em diferentes mandatos, a repetição desses indivíduos em cargos estratégicos sugere tanto uma continuidade na atuação sindical quanto um possível obstáculo à renovação de lideranças masculinas. Dessa forma, ainda que haja alternância entre diferentes correntes sindicais, a liderança masculina parece se manter em posições-chave.

Por fim, desde 2017, a participação masculina na direção sindical tem se mantido entre 14% e 21%, indicando uma relativa estabilidade na composição de gênero da entidade. Essa redução em relação ao período de 2011-2014 pode refletir

ISSN: 2176 - 1396

um esforço para promover um equilíbrio entre a representatividade de homens e mulheres. No entanto, a distribuição dos cargos revelou que os homens ocupam posições estratégicas, como presidência, tesouraria e secretarias, o que sugere uma possível desigualdade na divisão do poder. Assim, apesar de estarem em menor número, sua influência permanece significativa, seja pela sobre-representação em relação ao total de professores homens na categoria, seja pelo papel central na tomada de decisões.

Considerações Finais

Este estudo evidencia que, embora a docência nos anos iniciais do ensino fundamental seja uma profissão historicamente feminilizada e majoritariamente exercida por mulheres, instâncias decisórias e cargos de liderança no sindicalismo educacional, particularmente no caso do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC), continuam sendo ocupados de maneira desproporcional por homens. Esse dado revela a persistência de uma lógica patriarcal que, mesmo em contextos onde as mulheres constituem a maioria absoluta da categoria, mantém os homens em posições estratégicas de poder e negociação junto ao Poder Público.

Tal cenário reflete não apenas a desigualdade na ocupação dos espaços de decisão, mas também a maneira como a representação sindical pode se distanciar das demandas específicas das professoras, que lidam cotidianamente com desafios particulares relacionados ao gênero — como a dupla jornada, o assédio e a sobrecarga emocional. A continuidade de lideranças masculinas em postos-chave evidencia que as estruturas sindicais, ainda que progressistas em suas pautas gerais, podem reproduzir as mesmas dinâmicas de exclusão e hierarquização de gênero presentes no restante da sociedade.

Além disso, este trabalho buscou refletir sobre os preconceitos que cercam a presença masculina no magistério, especialmente nas séries iniciais, e a importância de problematizar as construções sociais da masculinidade tóxica que limitam a atuação dos homens em funções historicamente associadas ao cuidado e à educação infantil. A ampliação da presença masculina de forma qualificada e consciente nesse espaço pode contribuir para romper estereótipos, enriquecer as

experiências pedagógicas e colaborar na formação de crianças em ambientes mais plurais e democráticos.

Conclui-se, portanto, que é urgente incorporar o debate de gênero como pauta permanente tanto nas escolas quanto nos sindicatos, propondo políticas de equidade, paridade nas composições diretivas e formação continuada em relações de gênero e diversidade.

Referências Bibliográficas

DERMATINI, Z. de B. F.; ANTUNES, F. F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cad. Pesq, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/934/939>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero.** 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Thomaz_Spartacus.pdf>. Acesso em: 05 Out. 2024.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós–estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2012.
_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós–estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.
_____. **Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e pós–identidade.**

OFFE, Claus; WIESENTHAL, Helmut. Duas lógicas da ação coletiva: notas teóricas sobre a classe social e a formação de organização. In: OFFE, Claus. Problemas estruturais do estado capitalista. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p.56-118.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980).** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: AnPED, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71–9, jul. /dez. 1995. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18820>. Acesso em: 9 de maio de 2016.

A PERMANÊNCIA COMO ESCUTA: boas práticas institucionais e a redução da evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina

Mariana Garcia Lisboa [1]

Camila Camilozzi Alves Costa de Albuquerque Araújo [2]

Simone Vieira de Souza [3]

RESUMO

Este artigo analisa pistas sobre a diminuição da evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com foco no período pós-pandemia. Como aporte teórico sobre evasão, citamos Bueno (1993) e Paula (2017), para pensar a permanência estudantil utilizamos Passos (2015), e na dimensão de educação como prática da liberdade Freire (2017) e hooks (2019). A partir de dados quantitativos e da metodologia de inspiração cartográfica, uma pista é de que a permanência estudantil está relacionada às práticas de escuta, acolhimento e cuidado desenvolvidas pelo Atendimento Técnico-Pedagógico (ATP), vinculado à coordenação do curso. O recorte entre 2018 e 2023 é estudado em diálogo com ações institucionais, evidenciado por um gráfico que demonstra a redução das taxas de evasão, a partir de 2021. A pesquisa parte de um dado quantitativo e de relatórios institucionais. A escolha pela cartografia como caminho de análise valoriza os processos, os afetos e as pistas que emergem no percurso da investigação, compreendendo que a permanência vai além da presença física na universidade. A atuação do ATP, em parceria com a coordenação do curso, a Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE) e outras ações revelam estratégias que contribuem para uma cultura institucional de permanência sensível às múltiplas realidades dos sujeitos. Ao final, discute-se como práticas de cuidado, quando articuladas ao reconhecimento das desigualdades sociais, tornam-se políticas de resistência frente à lógica excludente ainda presente na universidade pública.

Palavras-chave: Evasão universitária. Pedagogia. Permanência estudantil. Escuta. Cartografia.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tornou-se perceptível uma redução significativa nos índices de evasão no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente a partir de 2021. Esse movimento chama atenção para as iniciativas institucionais que vêm sendo construídas coletivamente nesse período, com destaque para a atuação do Atendimento Técnico-Pedagógico (ATP), setor vinculado à coordenação do curso. A presença do ATP tem gerado mudanças sensíveis no

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da UFSC, mariana.lisboa2802@gmail.com

[2] Doutoranda no Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. Técnica Administrativa em Educação – Pedagoga no Atendimento Técnico Pedagógico do Curso de Pedagogia na UFSC, camila.camilozzi@gmail.com

[3] Doutora em Educação pela UFSC, Docente no Curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, simonesouza.ufsc.gmail.com

cotidiano acadêmico, criando espaços onde escuta e acolhimento passam a compor a prática pedagógica.

Este artigo é um desdobramento da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que partiu do interesse em compreender o perfil dos estudantes que evadem do curso de Pedagogia da UFSC e levantar indicadores sobre as condições que levam ao abandono. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível observar uma queda significativa nos índices de evasão a partir do período pós-pandemia. Além disso, ao analisar os dados de abandono, notou-se que o perfil majoritário dos estudantes que evadem atualmente difere daquele registrado em períodos anteriores. Essa inversão do perfil abre espaço para uma pista importante: as ações promovidas pelo ATP têm contribuído diretamente para a permanência estudantil.

É a partir dessa pista que este artigo se propõe a olhar para o ATP e para os efeitos que suas práticas têm produzido nos dados de evasão do curso. Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar algumas pistas que possam estar vinculadas à diminuição da evasão no curso de Pedagogia da UFSC, a partir de boas práticas institucionais. Para isso, busca-se analisar os dados de evasão do curso nesse período, relacionando-os com o contexto institucional e com a atuação do ATP e compreender os efeitos das ações de escuta e acompanhamento pedagógico, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, racial, econômica e subjetiva.

Falar sobre evasão é, antes de tudo, falar sobre quem pode e quem não pode permanecer. É olhar com atenção para os corpos que circulam pelos corredores da universidade e para aqueles que vão sendo, aos poucos, empurrados para fora. A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas dimensões. Envolve desde questões objetivas, como acesso a recursos financeiros e assistência estudantil, até fatores subjetivos, como o sentimento de pertencimento, o esgotamento emocional e as violências simbólicas que se manifestam de forma mais ou menos explícita no espaço universitário (HOOKS, 2022). Não basta garantir o acesso por meio de políticas afirmativas, é fundamental que a universidade construa condições concretas de permanência que sejam sensíveis às singularidades dos estudantes (PASSOS, 2015).

A escolha pelo método de inspiração cartográfica se ampara no desenho para se pensar um caminho metodológico. Trata-se de uma postura ética e política para a

pesquisa, que parte da experiência, do encontro e do desejo de escutar o que emerge sem a pretensão de encaixar em categorias previamente definidas. Cartografar, como propõem Passos, Kastrup e Escóssia (2015, p. 10), “é traçar um plano comum, seguir pistas, estar com o processo.” A cartografia, nesse sentido, se faz como atenção viva. Como nos inspira Suely Rolnik (2009), o saber na cartografia se constrói na imanência da experiência e se reinventa com as forças que atravessam o campo investigado. Cartografar é também se deixar afetar, é permitir que o encontro transforme quem pesquisa e quem é pesquisado.

A metodologia adotada combina análise de dados quantitativos e documentos institucionais. No início do percurso, foram utilizados os dados divulgados pela Comissão de Análise da Evasão e Retenção nos Cursos de Graduação da UFSC[4]. Os dados contemplavam todos os cursos da universidade e, para esta pesquisa, foram solicitadas à Ouvidoria da Universidade, informações específicas do curso de Pedagogia, o que permitiu produzir inteligibilidade ao fenômeno da evasão no curso. Esses dados foram analisados em diálogo com os Relatórios gerados pelo ATP, a partir do “Projeto Pedagógico para Assistência e Permanência dos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina: Por dentro das trajetórias dos estudantes do Curso de Pedagogia”, especialmente os de 2022 e 2023, que têm sido construídos em parceria com a coordenação do curso e com a PRAE, analisando os dados dos estudantes do curso de Pedagogia atendidos pelos programas da PRAE. Esses documentos oferecem um panorama importante sobre o perfil dos estudantes da Pedagogia e as estratégias institucionais voltadas à permanência.

O uso da cartografia, nesse contexto, nos permite escutar não só os dados, mas também os silêncios, as hesitações, os gestos miúdos que acontecem nas entrelinhas da experiência universitária. Metodologicamente, este trabalho caminha junto com as práticas que pretende compreender. A cartografia aqui é, ao mesmo tempo, ferramenta de investigação e gesto político: um modo de estar com, de aprender junto, de construir conhecimento a partir da atenção aos detalhes e da abertura ao inesperado (PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA, 2015).

[4] Comissão instituída pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica em 2023 e 2024, com o objetivo de apoiar no combate à evasão, analisar dados de evasão e retenção, e propor ações para aumentar o número de concluintes nos cursos da UFSC.

ISSN: 2176 - 1396

2 A ESCUTA COMO PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA

Compreender os processos de evasão no ensino superior exige a articulação de dados com as condições estruturais e subjetivas que moldam a experiência universitária. Como aponta Paula (2017), não se pode falar em democratização do ensino superior sem considerar simultaneamente o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos. Nesse sentido, os dados de evasão não revelam apenas ausências, mas denunciam a permanência como uma disputa, sobretudo para estudantes das camadas populares, negras/os, indígenas e mulheres-mães, que acessam a universidade pública por meio das ações afirmativas e enfrentam inúmeras barreiras para permanecer (PASSOS, 2015).

A análise aqui apresentada se sustenta também na provocação de Bueno (1993), para quem a terminologia “evasão” muitas vezes encobre os mecanismos institucionais de exclusão. Como o autor aponta, é preciso considerar que o abandono do curso pode não ser uma escolha individual do estudante, mas o efeito de um ambiente universitário que falha em acolher, sustentar e escutar suas realidades. Em diálogo com esses autores, este artigo compreende a evasão como sintoma de uma inclusão excludente que, embora silenciosa, é sistematicamente produzida.

Dito isso, o curso de Pedagogia da UFSC possui uma longa trajetória dentro da instituição. Criado em 1960, vinculado inicialmente à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi reconhecido oficialmente em 1975. O curso possui duração prevista de nove fases, e tem o objetivo de formar docentes para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de profissionais que atuem na gestão e coordenação de atividades educacionais (UFSC, 2020).

No ano de 2021, foi criado o ATP, como uma resposta institucional às crescentes demandas de acompanhamento de estudantes em situação de vulnerabilidade, a partir de uma articulação entre a coordenação do curso e a pedagoga do setor. O objetivo era estruturar uma política de apoio à permanência dos discentes, por meio de uma escuta qualificada e uma atuação intersetorial.

Como ação inicial, o ATP passou a mapear as trajetórias acadêmicas e os obstáculos enfrentados pelos estudantes, principalmente das ações afirmativas. A criação do setor foi impulsionada pela percepção de que muitos casos de “evasão” são, na verdade, formas de exclusão social. Além disso, a própria terminologia

ISSN: 2176 - 1396

"evasão" carrega uma ambiguidade perigosa. Como já argumentava Bueno (1993, p. 13):

> [...] a palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade. A palavra exclusão implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento.

O perfil do estudante da Pedagogia é marcado pela diversidade. A maioria são mulheres, muitas delas mães, negras, trabalhadoras e ingressantes por ações afirmativas. Esse dado tensiona o modelo tradicional universitário, exigindo políticas de permanência que reconheçam e acolham essa multiplicidade de marcadores sociais. Como afirma Paula (2017, p. 311), "o ingresso não garante a permanência na educação superior, sobretudo dos estudantes de baixa renda e das minorias étnicas, que enfrentam dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva".

Nessa direção, a universidade precisa reconhecer suas lacunas e construir respostas institucionais que sustentem o direito de permanecer, com políticas que considerem as desigualdades históricas, raciais, de gênero e territoriais que atravessam o corpo discente. Paula (2017, p. 313) sustenta que é preciso que as universidades estejam "aptas para receber esta nova parcela da população historicamente excluída do ensino superior".

O ATP tem promovido rodas de conversa, acompanhamento pedagógico, articulação com os setores institucionais, encaminhamentos a serviços de saúde e acolhimento de situações de discriminação e violência. Sua atuação se articula a outras práticas, como o Programa de Monitoria Indígena e Quilombola, que iniciou no curso em 2021, com o objetivo de fortalecer as trajetórias acadêmicas de estudantes dessas comunidades.

Juntas, essas boas práticas compõem um campo de resistência no cotidiano universitário, pois reconhecem que que os estudantes enfrentam barreiras que exigem respostas institucionalizadas e sensíveis às suas realidades. Como apontam Souza e Araújo (2024), a universidade também pode ser responsabilizada quando falha em garantir direitos e condições concretas que viabilizam a permanência. Nesse sentido, tais iniciativas atuam como práticas de cuidado e enfrentamento à exclusão, reafirmando que a permanência se constrói na escuta, no acompanhamento e na valorização das múltiplas trajetórias que compõem o espaço universitário (HOOKS, 2019).

Sobre o ATP, Souza e Araújo (2024, p. 3) destacam que o setor preza "[...] pela construção de um espaço marcado pelo diálogo e pela escuta qualificada, pautados no acolhimento" dos estudantes. Essa concepção não se reduz à escuta técnica ou burocrática, mas se constitui como prática política e pedagógica, que reconhece a experiência dos sujeitos como legítima e mobilizadora de ações institucionais, admitindo a diversidade e se comprometendo com a permanência dos sujeitos, historicamente, excluídos dela.

3 O QUE OS DADOS REVELAM SOBRE A EVASÃO

Analisando a evasão de estudantes do curso de Pedagogia da UFSC, entre 2008 e 2023, por ano, foi evidenciado que a partir de 2021, as colunas verdes (representam os estudantes regulares) começam a superar as colunas rosas e azuis, correspondentes à evasão e à conclusão do curso, respectivamente. Trata-se de um movimento que, embora não possa ser explicado por uma única ação, indica uma mudança significativa na dinâmica do curso, visto que há uma queda nos números da evasão.

Gráfico 1 – Análise Parcial de Evasão por Ano de Ingresso no Curso de Pedagogia

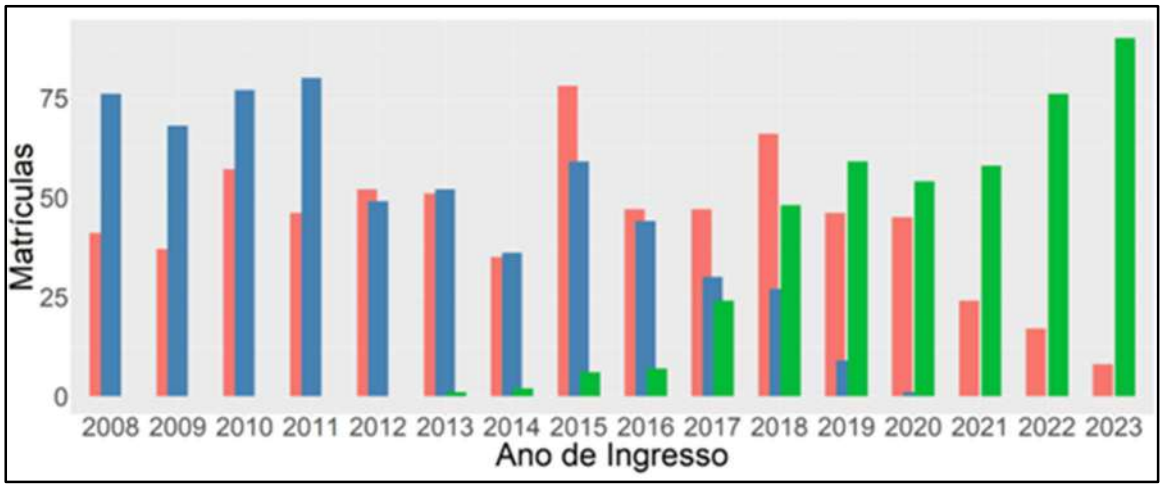

Fonte: Comissão de Análise da Evasão e Retenção nos Cursos de Graduação da UFSC (2024).

Os dados representam uma queda consistente na evasão a partir do ingresso de 2021, coincidindo com o ano de criação do ATP no curso. Embora não seja possível afirmar uma relação causal direta entre esses aspectos, a simultaneidade dos eventos abre espaço para a pista de que as práticas de escuta, acolhimento e

ISSN: 2176 - 1396

acompanhamento pedagógico desenvolvidas pelo ATP influenciaram positivamente a permanência dos estudantes. Esse dado deve ser analisado em conjunto com as transformações institucionais ocorridas no mesmo período, pois, como afirma Paula (2017), inclusão, permanência e evasão não são processos isolados, mas articulados. A leitura dos dados quantitativos, portanto, ganha mais sentido quando conectada à análise das ações institucionais e às experiências concretas dos sujeitos.

O movimento de queda na evasão pode ser lido como o efeito de um deslocamento institucional, ético e pedagógico, operado por ações sensíveis às singularidades dos estudantes. A escuta deixa de ser eventual e passa a ser e ter uma intencionalidade política (FREIRE, 2017).

No Quadro 1, organizado para comparação das ações do ATP diretamente ao corpo estudantil do curso, oriundo dos Relatórios do ATP, outras transformações são observadas:

Quadro 1 – Comparativo dos dados dos estudantes atendidos pela PRAE no Curso de Pedagogia da UFSC (2022.2 e 2023.2)

Indicador	2022.2	2023.2
Total de estudantes atendidos pela PRAE	73 (16,5% do total do curso)	65 (14,5% do total do curso)
Mulheres	63 (86%)	56 (86%)
Estudantes pretos, pardos e indígenas	27 (37%)	33 (51%)
Estudantes brancos	44 (60%)	31 (47%)
Estudantes ingressantes por ações afirmativas	32 (44%)	26 (40%)
Estudantes mais de 30 anos	25%	39%
Vítimas racismo e transfobia	6 (4 no curso)	7 (5 no curso)
Atendidos ATP	20 (12 com acompanhamento)	20
Estudantes 1ª fase contemplados	7	7

Fonte: Relatório ATP/UFSC (UFSC, 2022; UFSC, 2023).

Os Relatórios do ATP evidenciam um perfil de estudante diverso e que demanda a urgência por práticas institucionais objetivando a permanência. Essa configuração complexa exige uma resposta institucional que vá além da política de acesso e se configure como política de permanência. Como afirma o relatório de 2022: “o acompanhamento circunscreve a particularidade de cada sujeito e o recoloca na experiência de vida universitária a partir do reconhecimento dos seus direitos dentro deste espaço público e democrático que é a universidade” (UFSC, 2022, p. 16).

O ATP atua exatamente nesse ponto de interseção entre o pedagógico, o social e o afetivo. Um dos elementos relevantes é o aumento do percentual de estudantes negros e indígenas entre os atendidos: de 37% em 2022 para 51% em 2023. Isso pode indicar maior confiança desses grupos nos programas de assistência, acesso à informação sobre a universidade pública, e também pode indicar a urgência de políticas que enfrentam o racismo estrutural e a desigualdade no acesso à permanência. Como alerta o relatório de 2023, “a experiência acadêmica foi altamente impactada pelas condições sociais vividas no contexto da sociedade em geral” (UFSC, 2023, p. 13), o que evidencia que a permanência não pode depender exclusivamente do esforço individual. Nesse contexto, a presença do ATP torna-se estratégica, pois, como aponta o mesmo documento, 20 dos estudantes atendidos pela PRAE também estavam sob acompanhamento pedagógico constante.

O número de estudantes com mais de 30 anos atendidos também aumentou de 25% para 39%, o que revela um crescimento na faixa etária do perfil discente e levanta outras necessidades específicas, como conciliação entre trabalho, família, estudos e enfrentamento ao preconceito etário. O Relatório de 2022 aponta que muitas dessas mulheres são mães solo e enfrentam duplas ou triplas jornadas.

Como destacam Souza e Araújo (2024, p. 5), “entre os estudantes do curso, temos diversas especificidades e agravantes que requerem um acolhimento e um acompanhamento sistematizado”. Os dados mostram que não se trata apenas de garantir o acesso, mas de criar políticas que acompanhem as complexidades de permanência. Nesse sentido, o ATP se afirma como uma prática pedagógica situada, que atua com base em vínculos e reconhecimento das desigualdades históricas que atravessam o cotidiano universitário.

O dado sobre vítimas de racismo e transfobia também é alarmante: em 2023.2, sete estudantes foram identificados nessa condição, cinco deles sofreram essas violências dentro do próprio curso. Como resposta, o relatório indica que todos foram acolhidos pelo ATP e, quando necessário, encaminhados para o Serviço de Acolhimento a Vítimas de Violências (SEAVis)[5]. Segundo o relatório de 2023, “a institucionalização de espaços de escuta e denúncia é essencial para romper com a

[5] Este atendimento é oferecido para estudantes e servidores da UFSC, pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (Proafe), com escuta, apoio e cuidado frente aos efeitos da violência, e com apresentação do fluxo institucional para a denúncia e os serviços internos e externos para acompanhamento e suporte coletivo.

naturalização da violência no ambiente universitário" (UFSC, 2023, p. 17). Como afirmam ainda Souza e Araújo (2024, p. 2), é preciso reconhecer que "a universidade pode também ter uma responsabilidade na não garantia dos direitos e medidas que viabilizem a permanência dos estudantes". Esses acompanhamentos não apenas evitam a evasão, mas reafirmam a universidade como espaço de direitos, especialmente quando se coloca à altura da escuta, do cuidado e da ação concreta diante das múltiplas formas de exclusão. Nesse sentido, bell hooks (2019, p. 174) afirma que

> [...] a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social.

Ou seja, os espaços de escuta, quando orientados pelo compromisso com a dignidade e o reconhecimento das diferenças, tornam-se ferramentas fundamentais para romper com a normalização da violência e afirmar a presença legítima de corpos e vozes historicamente silenciados.

4 PISTAS E PRÁTICAS DE PERMANÊNCIA

A permanência se constrói por meio de vínculos. A escuta promovida pelo ATP e pelo Programa de Monitoria Indígena e Quilombola transforma-se em um instrumento de cuidado político, capaz de gerar deslocamentos subjetivos. Quando o estudante é acolhido em sua complexidade, o ambiente universitário deixa de ser um lugar hostil e passa a ser um espaço de escuta, reconstrução e pertencimento. Escutar, nesse sentido, exige atenção, compreensão e sensibilidade. Seguindo essa perspectiva, Freire (2017, p. 117) afirma: "Escuta [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

As monitorias específicas para estudantes indígenas e quilombolas se mostraram potentes práticas de permanência. Mais do que auxílio acadêmico, essas monitorias se configuram como espaços de elaboração subjetiva e política. A universidade precisa garantir esse direito de existência, reconhecendo saberes diversos e formas plurais de ser, estar e aprender.

É preciso registrar que as ações citadas não operam de forma isolada, elas

fazem parte de uma rede de atenção e cuidado. Parcerias entre ATP, PRAE coordenação, docentes e estudantes constroem um aporte que se fortalece na coletividade, tecendo uma comunidade aberta de aprendizagem (HOOKS, 2019). O Relatório do ATP de 2023 aponta que “ações intersetoriais são as mais eficazes na prevenção à evasão” (UFSC, 2023, p. 11). O que se vê, portanto, é uma aposta no fortalecimento de uma rede interdependente para operacionalização de uma política institucional de permanência universitária.

Essas pistas desenham uma universidade outra, menos normativa, mais viva, mais implicada nas histórias que a atravessam e a constituem, menos eurocentrada, perseguindo o ideal de uma universidade decolonial. Como aponta Walsh (2020, p. 264):

> a decolonialidade é, mais que tudo, uma práxis: uma maneira de analisar e atuar com respeito à realidade que estamos vivendo [...] que interrompe, desafia e transgride a matriz de poder capitalista, racista, heteropatriarcal, moderno/colonial.

A permanência estudantil, especialmente de estudantes negros, indígenas e quilombolas, exige da universidade mais do que políticas compensatórias; demanda uma reestruturação simbólica e institucional que reconheça os diferentes modos de ser, viver e aprender. Como apontado por Passos (2015, p.163), a presença desses sujeitos provoca um “tensionamento na atual estrutura social e acadêmica”, revelando a insuficiência das formas tradicionais de organização curricular e das práticas pedagógicas que desconsideram as trajetórias de desigualdade vividas por esses estudantes. A construção do pertencimento passa também por um enfrentamento cotidiano das violências simbólicas e das microagressões institucionais, pois a cultura acadêmica ainda opera como um espaço excludente, marcado por normativas eurocentradas que estranham o “outro”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo evidenciou algumas pistas importantes no que tange à diminuição da evasão no curso de Pedagogia da UFSC, entre os anos de 2018 e 2023. Trata-se do resultado de um conjunto de movimentos institucionais e coletivos que, especialmente no contexto pós-pandêmico, optaram por escutar, acolher e sustentar a diversidade dos sujeitos que acessam a universidade, como as práticas do ATP e

da Monitoria Indígena e Quilombola, potentes ferramentas de permanência. Quando a universidade assume a escuta como compromisso institucional e intencionalidade política, ela não apenas acolhe, mas se transforma. Lembramos que essa pesquisa é parte de uma pesquisa maior que irá se dedicar com um aprofundamento maior aos dados sobre evasão no curso.

É preciso reconhecer que, na maior parte dos casos, a evasão universitária não é uma escolha individual, ela é um processo de expulsão social, portanto, há uma responsabilidade coletiva e institucional pela evasão acadêmica. O que poderia ser lido como, os estudantes não estão desistindo da universidade, estão sendo empurrados para fora por uma estrutura que não acolhe suas realidades; essa é uma equação difícil de operar, qual seja, permanecer, gerenciar todas as demandas universitárias e fazer a gestão da vida, sendo o seu próprio esteio para garantir a sua existência. O acesso, portanto, é apenas o primeiro passo na direção de uma luta maior, permanecer é outra luta, e necessita de mediações institucionais e políticas públicas de cuidado.

Trazer essa distinção para o ensino superior é urgente: a universidade precisa reconhecer sua parcela de responsabilidade nos processos de exclusão silenciosa que se multiplicam. Lutar pela permanência, então, não é apenas implementar programas ou ações pontuais. É disputar sentidos, espaços, rubricas no orçamento universitário. É tensionar a lógica da meritocracia, desobedecer aos currículos únicos e criar espaços onde o afeto e a escuta tenham lugar. Essa é a ética da escuta que inspira o ATP e tantas outras práticas insurgentes dentro do curso de Pedagogia.

Seguimos insistindo em nossas utopias, porque sabemos que elas não nascem no vazio. São nutridas todos os dias pelos gestos miúdos de quem cuida, de quem escuta, de quem sustenta as mãos dos outros quando o caminho parece desabar. Esperançar, aqui é verbo e ato: permanecer e resistir. É resistir à expulsão. É criar outros modos de existir e de aprender. A universidade que defendemos e estamos implicadas no cotidiano de nossos atos, não é apenas aquela que permite entrar, mas aquela que dá condições de permanência, garantia de pertencimento e nos convida a ficar para transformá-la coletivamente num outro possível.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. A evasão de estudantes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, n. 5, p. 9-16, ago.

1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. **Pertencimento**: Uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). **Pistas para o método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr./jun. 2015.

PAULA, A. P. P. de. Universidade e resistência: a reinvenção necessária. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, jul. 2017.

SOUZA, S.; ARAÚJO, C. Perfil de estudantes do Curso de Pedagogia da UFSC: elementos para pensar a permanência estudantil. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA DA REGIÃO SUL DO BRASIL, 2024. **Anais…** UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2024.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas para o método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 155–193.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, de 09 de janeiro de 2020. Florianópolis: UFSC, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Curso de Pedagogia. **Relatório n. 1**: 2022.2. Florianópolis: UFSC, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Curso de Pedagogia. **Relatório n. 2:** 2023.2. Florianópolis: UFSC, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Comissão de Evasão do Curso de Pedagogia. **Relatório Parcial de Atividades – 202**4. Universidade Federal de Santa Catarina, 2024.

WALSH, C. A decolonialidade é, mais que tudo, uma práxis. In: QUIJANO, A.; GROSFOGUEL, R.; WALSH, C. **Epistemologias do Su**l. São Paulo: Cortez, 2020. p. 247–272.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO INTERIOR DA BAHIA: CONTEXTOS E SAÚDE DOCENTE

Lilian Moreira Cruz[1]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma roda de conversa realizada com professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de uma cidade do interior baiano, com o objetivo de compreender as trajetórias de formação, as condições de trabalho e os impactos na saúde mental e na prática pedagógica das docentes. Metodologicamente adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos a roda de conversa como técnica para produzir os dados, ancorada nos pressupostos da pesquisa-formação. Participaram do encontro sete professoras, além de três docentes e três estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana. A roda de conversa se constituiu como um espaço de diálogo e partilha de experiências. O referencial teórico sustenta-se, principalmente, nos estudos de Paulo Freire (2007, 2019), Imbernón (2009; 2011), Marcelo Garcia (1999; 2009) e Day (2001), que abordam o desenvolvimento profissional docente, a escuta como ato político e a construção coletiva do saber. Os resultados apontam para a centralidade das histórias de vida na constituição da identidade profissional das participantes, destacando-se valores como: respeito, empatia, compromisso e ética. As narrativas revelam que, apesar das adversidades, bem como infraestrutura precária, ausência de apoio institucional, sobrecarga de trabalho e fragilidade nas políticas de formação continuada, as professoras demonstram forte engajamento afetivo e compromisso ético com a docência. Concluímos que o cuidado com a saúde mental e a valorização das trajetórias individuais são fundamentais para o fortalecimento da Educação Infantil como espaço de resistência e esperança.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional. Docência. Formação. Saúde docente.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente constitui-se como um processo dinâmico e contínuo, que vai muito além da simples aquisição de conhecimentos e habilidades (Day, 2001; Cruz, 2022; Ferreira, 2023; Couto; Mororó; Gonçalves, 2021). De acordo com Marcelo García (1999, 2009), esse processo envolve a articulação entre aspectos pessoais, profissionais e contextuais, sendo atravessado por múltiplos fatores que interagem de maneira complexa ao longo da trajetória docente. Entre esses fatores, destacam-se a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, o plano de carreira, a remuneração, o acesso a recursos pedagógicos, a saúde física

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, e-mail: lmcruz@uesc.br.

e emocional do/a professor/a, além dos contextos sociais, políticos, culturais econômicos e institucionais nos quais o trabalho educativo se insere.

Marcelo Garcia (1999) ressalta que o desenvolvimento profissional não se dá de forma isolada, mas é profundamente influenciado pelas experiências vividas no cotidiano escolar, pelas interações com colegas, estudantes, gestores e comunidade, bem como pelas políticas públicas que regulamentam a educação e os mais variados contextos.

Posto isso, este artigo apresenta os resultados de uma roda de conversa realizada com professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de uma cidade do interior baiano, com o objetivo de compreender as trajetórias de formação, as condições de trabalho e os impactos na saúde mental e na prática pedagógica das docentes. Para tanto, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva e exploratória, produzimos os dados por meio da técnica de roda de conversa, ancorada nos pressupostos da pesquisa-formação (Josso, 2004; 2007). Participaram do encontro sete professoras, além de três docentes e três estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública baiana. É importante salientar que utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das docentes participantes. A roda de conversa se constituiu como um espaço de diálogo e partilha de experiências de todas participantes.

Para analisar os dados utilizamos a técnica de análise do discurso na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1995). Nesse ínterim, foi necessário compreender os discursos, as ideologias, os contextos, as historicidades e trajetórias formativas das docentes, assim sendo, buscamos compreender que o desenvolvimento profissional docente ocorre no individual, com base nas experiências, reflexões e saberes construídos ao longo da carreira docente, mas também ocorre no coletivo, por meio de processos colaborativos, como a participação em comunidades de aprendizagem, projetos pedagógicos integrados, redes de formação e culturas docentes partilhadas (Marcelo Garcia, 1999; 2009).

2 TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: A DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E RESISTÊNCIA

O desenvolvimento profissional docente é um processo particular, dinâmico identitário e formativo permanente, que se alimenta da reflexividade crítica, da interação social, da busca pelo conhecimento e saberes, da mediação institucional, exigindo, portanto, políticas estruturantes e valorização concreta do trabalho docente. Tendo em vista essa reflexão, tomamos como análise o discurso de três docentes que tratam da trajetória de vida pessoal e formativa.

> "Eu acordava quatro e meia da manhã para estudar no Telecurso do 2º grau... Hoje **eu tenho uma facilidade incrível com língua portuguesa graças a esse desafio que a diretora me colocou** naquele momento" (Kátia). "Fui muito nova para a universidade. No início, **me senti deslocada**, porque todos já trabalhavam. Mas fui acolhida e **me formei com uma base forte**, principalmente na escola particular" (Marla). "**Eu não queria ser professora**. **Fiz magistério porque era o que tinha**. Mas, **quando pisei numa sala de aula** para estagiar, percebi que era **ali o meu chão"** (Luciana).

Esses enunciados destacados revelam a docência como trajetória marcada por desafios, improvisos e escolhas condicionadas pelas realidades socioeconômicas. As histórias são atravessadas por resistências pessoais e coletivas, destacando a potência da formação na prática, do enfrentamento cotidiano e da descoberta da docência como profissão. Tardif (2014) e Nóvoa (2017) nos ajudam a pensar que a identidade docente não nasce pronta: é construída em movimento, na tensão entre o vivido e o esperado.

A trajetória de vida das docentes Marla e Kátia é permeada pela superação de obstáculos, o que culminou na consolidação na carreira do magistério. Enquanto que Luciana tinha resistência ou recusa inicial à docência, que pode ter múltiplas origens, tais como: a) falta de valorização social da profissão; b) influências externas (familiares, sociais, econômicas); c) ausência de identificação com o papel docente naquele momento da vida.

Além disso, o discurso da docente demonstra que nem toda trajetória docente nasce de um desejo consciente e planejado, posto que, muitas vezes, ela é marcada por tensões, dúvidas e reencontros com a profissão. A escolha do magistério aparece como uma alternativa possível diante de um contexto limitado de opções, possivelmente por falta de oferta de outros cursos; por questões econômicas ou por ausência de políticas públicas que incentivem múltiplos caminhos formativos. Tudo isso, pode estar atrelado a condições socioeconômicas, o que evidencia que muitas vezes, essas condições podem "determinar" os percursos profissionais, especialmente de mulheres de classes populares, historicamente empurradas para a

docência.

Foi na experiência prática, com o estágio que foi forjando a identidade docente de Luciana, momento em que a docência fez sentido. O discurso dela carrega uma descoberta de pertencimento, ou sejam conexão com a profissão docente. A sala de aula passa a ser o espaço de sentido existencial. O chão não é só físico, mas simbólico. É o lugar onde a docente se reconhece e se enraíza como sujeito histórico e profissional.

Isso ressoa com o pensamento freireano, que entende a docência como prática que forma e transforma o sujeito, não apenas aquele que aprende, mas também aquele que ensina (Freire, 2007). Também aponta a importância da formação experiencial, muitas vezes subestimada nas políticas públicas e currículos de formação docente.

O discurso da docente Luciana nos instiga a refletir criticamente sobre um ponto central levantado por Nóvoa (2017, p. 1113): “como é que se atraem e se recrutam os estudantes para as licenciaturas?” Essa provocação abre espaço para debater os desafios enfrentados na escolha pela docência como projeto de vida e carreira. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2013, p. 53-54) observa que “o baixo percentual de escolha pelos cursos de formação de professores indica um preocupante nível de atratividade da carreira, o que em um futuro próximo poderá trazer consequências graves”. Essa constatação aponta para uma crise de identidade e de valorização social do magistério, que exige ações urgentes por meio de políticas públicas estruturantes. É necessário repensar estratégias que não apenas incentivem a entrada nas licenciaturas, mas também reconstruam a imagem social do/a professor/a, resgatando o prestígio, a dignidade e o reconhecimento da profissão, por meio de condições de trabalho dignas, formação de qualidade e valorização salarial.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE MENTAL: ENTRE O COMPROMISSO E O ADOECIMENTO

As condições de trabalho constituem um elemento essencial e determinante no processo de desenvolvimento profissional docente, uma vez que impactam diretamente a qualidade do exercício da docência, podendo favorecer ou comprometer tanto o bem-estar do/a professor/a quanto a efetividade de sua prática

pedagógica, além de afetar a saúde (Nunes, Cardoso, Sousa, 2020). Os discursos abaixo apresentam algumas implicações das condições laborais.

> "**Quando eu tive a crise de labirintite eu falei, não, vou parar um pouco e vou priorizar a minha saúde**. [...] **Eu já vi vários colegas que adoeceram**. Eu tenho uma colega que teve até, como se diz, no início de derrame facial. **É muita pressão**. Você tem que se **comprometer com o seu trabalho**, você trabalha. E ainda tem que estudar, a gente sabe do montante de responsabilidade, de leituras, de trabalho que **você tem que produzir**" (Kátia). "**As condições de trabalho deixam a desejar**. [...] **Muitas vezes a gente tira do bolso se você quer uma aula que ela aconteça de fato**. [...] O calor está demais. **Salas superlotadas, crianças agitadas, merenda sem horário fixo**... Criança com fome não aprende. [...] Teve um aluno que me **impactou emocionalmente**. Eu saí um dia da sala de aula com um **formigamento muito grande no braço**, uma **crise de ansiedade**. [...] **A gente trabalha com o emocional o tempo todo**" (Magali). "**Não tenho vaso sanitário adequado para as crianças pequenas**. E **não há um auxiliar** para levá-las ao banheiro. **Isso estressa**" (Luciana).

O discurso da Kátia explicita o esgotamento físico e mental diante de jornadas múltiplas e exigências que ultrapassam as condições humanas de trabalho e de estudo (Flores; Cardoso; Nunes, 2020). Indubitavelmente, a falta de apoio institucional contribui para o adoecimento docente (Santana; Cruz; Santos, 2025).

A docente Magali aponta as dificuldades estruturais (salas inadequadas, superlotação, falta de ventilação e merenda) que afetam diretamente o planejamento pedagógico e o clima escolar. A docente relata que arca do próprio bolso comprar materiais para sua aula. Aliado a isso, também revela o quanto o envolvimento emocional com os/as alunos/as e a ausência de suporte para lidar com situações de vulnerabilidade social podem desencadear sofrimento psíquico significativo. A docente Luciana relatar o contexto de vulnerabilidade e estressante que leciona.

As falas das professoras entrevistadas revelam de forma contundente que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido apenas em termos de aprimoramento técnico ou acadêmico, mas deve considerar as condições materiais e emocionais concretas em que o trabalho se realiza. A professora Kátia relata episódios de adoecimento físico, como uma crise de labirintite provocada pela sobrecarga entre trabalho e estudo, além de colegas que enfrentaram episódios graves de saúde, como um início de derrame facial. Já a professora Magali e Luciana descrevem o impacto direto da precarização das condições de ensino sobre sua saúde mental, narrando momentos de crise emocional frente a situações de fome infantil, superlotação de salas e desestruturação familiar.

Os relatos das docentes demonstram que não há desenvolvimento profissional

possível sem valorização concreta do trabalho docente, o que exige políticas públicas estruturantes, respeito às especificidades da profissão e investimento na saúde integral dos/as professores/as. Essas experiências cotidianas reafirmam a análise de Oliveira (2013), para quem a precarização do trabalho docente é fruto de políticas educacionais neoliberais que desresponsabilizam o Estado, transferindo aos/as professores/as os custos emocionais e financeiros do que deveria ser garantido como direito.

Autores como Pinto, Cardoso e Sousa (2020) discutem que o desenvolvimento profissional requer reconhecer o/a professor/a como trabalhador/a inserido em relações de poder e produção, cuja identidade e saúde estão profundamente vinculadas à qualidade das condições de trabalho. É urgente discutir a docência como trabalho que exige condições dignas e políticas de cuidado com a saúde mental e emocional de docentes.

4 VALORES, VÍNCULOS AFETIVOS E O SENTIDO POLÍTICO DA DOCÊNCIA

A precariedade estrutural das escolas públicas impacta diretamente o sentido ético, afetivo e político da docência, uma vez que ensinar e cuidar exigem condições materiais e simbólicas que favoreçam a dignidade do trabalho educativo (Freire, 2007). Os relatos das professoras participantes desta pesquisa evidenciam que as experiências de sofrimento, carência de recursos e enfrentamento da vulnerabilidade social dos estudantes não apenas desafiam a prática pedagógica, mas também ressignificam o compromisso com o ato de educar. Para ilustrar essa reflexão, nos discursos abaixo apresentamos enunciados que se referem o compromisso com a docência.

> "Mesmo sem ter ninguém da família na educação, **eu me comprometi com a profissão**. **Eu tinha que aprender, fazer da melhor forma**. **Foi esse compromisso que me formou**" (Luciana). "Na escola particular, eles têm tudo. Quando fui para a zona rural, chorei, mas fiquei. **Comecei a amar o lugar e quis fazer diferente, oferecer o melhor que eu podia**" (Ingrid). "Na zona rural, as crianças chegavam com fome, sem dormir [...]. Mas eu pensava: **elas merecem o melhor de mim. E o melhor que eu posso dar é a minha presença, o meu cuidado**" (Marla).

Os discursos das docentes revelam uma força mobilizadora que nasce dos vínculos afetivos com os/as alunos/as, do compromisso ético com a educação e da

esperança de transformação social. Os enunciados da Luciana destacam o papel do compromisso como fundamento da profissionalização docente, que não depende apenas da formação formal, mas é gestado na vivência cotidiana e na ética da responsabilidade.

A narrativa de Ingrid, ao recordar sua chegada à zona rural, é marcada por uma virada afetiva e política. Sua permanência no território de vulnerabilidade social ressignifica à docência como ato político de resistência e presença amorosa, como defende Freire (2019), ao afirmar que ensinar é um ato de coragem e de compromisso com a transformação da realidade.

De modo semelhante, Marla revela a docência como cuidado ético e humanizador diante das ausências do Estado. Seu discurso ecoa a ideia freireana de que a presença do educador é presença política, afetiva e comprometida com o reconhecimento do outro como sujeito.

Nesse sentido, as professoras reafirmam que a docência não é apenas um ofício técnico, mas uma missão profundamente ética e política, ancorada em valores como solidariedade, empatia, respeito, compromisso e amorosidade. A construção de vínculos afetivos com os/as alunos/as e com a comunidade escolar funciona como um antídoto simbólico à precarização, e também como um gesto de resistência cotidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados produzidos nesta pesquisa, por meio da roda de conversa com professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de uma cidade do interior da Bahia, evidenciam que o desenvolvimento profissional docente é um processo atravessado por experiências singulares, por vínculos afetivos e por desafios estruturais concretos. As trajetórias de vida e formação das docentes revelam como a identidade profissional se constrói de forma contínua, marcada por escolhas, resistências e reinvenções. Tal processo é profundamente influenciado pelos contextos sociais e institucionais em que se insere, como afirmam Marcelo Garcia (1999, 2009) e Nóvoa (2017), exigindo escuta sensível, políticas de valorização e reconhecimento dos saberes docentes.

As condições de trabalho emergem como fator determinante na qualidade da atuação docente, impactando diretamente a saúde física e emocional das

profissionais da educação. Os relatos de adoecimento, sobrecarga, ausência de infraestrutura e de apoio institucional apontam para uma realidade marcada por precarização e negligência do poder público. Como indicam Oliveira (2013) e Pinto, Cardoso e Sousa (2020), não há desenvolvimento profissional possível sem o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam a educação pública. Reconhecer o professor como sujeito político e trabalhador em contextos adversos é fundamental para repensar as políticas educacionais em direção à justiça social e ao cuidado com quem educa.

Apesar dos inúmeros desafios, as docentes demonstram forte compromisso ético, afetivo e político com a docência. Seus discursos revelam que os vínculos com os/as estudantes, o sentido de missão e o desejo de transformação social são potentes forças mobilizadoras que resistem à precarização. Nesse sentido, reafirmamos que o desenvolvimento profissional docente não se limita à formação acadêmica, mas abrange os valores que sustentam a prática pedagógica e a presença amorosa na escola. Cuidar da saúde mental das professoras e promover espaços de escuta, reconhecimento e formação crítica são passos essenciais para fortalecer a Educação Infantil como espaço de resistência, esperança e transformação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

COUTO, Maria Elizabeth Souza; MORORÓ, Leila Pio; GONÇALVES, Alba Lúcia. A trajetória profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Revista Educação em foco,** Juiz de Fora, v. 26, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20039. Acesso: 10 jun. 2025.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FLORES, Fábio Fernandes; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto. O

Trabalho e a Saúde do Professor da Educação Básica. In: NUNES, C. P; CARDOSO, B. L. C; SOUSA, E. C. (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020. cap. 02, p 35-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso: 21 jun. 2025.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**– Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009. Disponível em https://idus.us.es/handle/11441/29247. Acesso em: 10 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 47, n. 166, pp. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-. Acesso em: 14 mai. 2025.

NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020. cap. 02, p 35-54.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTANA, Laiane Santos; CRUZ, Lilian Moreira; SANTOS, Alexandre José dos. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Básica: reflexos na saúde e no exercício da docência. **Debates em Educação**, v. 17, n. 39, p. e18852, 2025. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18852. Acesso em: 16 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PRÁTICA INTEGRADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Tanise Paula Novello[1]

Marcelo Feldhaus[2]

RESUMO

A formação inicial docente enfrenta o desafio de superar a fragmentação entre as disciplinas que compõem o curso de Pedagogia, as quais, muitas vezes, ao longo do percurso formativo, não se articulam de maneira efetiva, dificultando a construção de aprendizagens integradas e significativas. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre uma prática formativa integrada entre as disciplinas de Educação e Infância III: Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências, problematizando os desafios enfrentados e as potencialidades pedagógicas dessa experiência para a formação inicial docente. A proposta foi desenvolvida no em uma universidade federal do sul do país e envolveu 40 licenciandas(os), a partir de uma proposta conjunta planejada entre as duas disciplinas, com foco na articulação entre teoria e prática dos diferentes campos conceituais. A metodologia do estudo é qualitativa e tem como corpus de análise os registros reflexivos produzidos pelos(as) estudantes por meio de um instrumento avaliativo desenvolvido no final da prática integrada. Os dados evidenciam que a atividade proporcionou o reconhecimento da importância do trabalho coletivo, do planejamento pedagógico compartilhado e da conexão entre diferentes campos do conhecimento na formação docente. Os(as) estudantes destacaram o potencial formativo da proposta integrada, especialmente por aproximar os conteúdos das vivências profissionais futuras, promovendo reflexões sobre a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Um dos desafios enfrentados na realização da proposta esteve relacionado à organização acadêmica dos(as) estudantes, já que nem todos(as) estavam matriculados(as) nas duas disciplinas no mesmo semestre. Essa condição exigiu a condensação do tempo previsto para o desenvolvimento das atividades integradas, a fim de não comprometer a participação dos(as) acadêmicos(as) em situação de conflito de horários. Ainda assim, a experiência mostrou-se potente assim, o desafio que se coloca é que a gestão universitária, juntamente com o corpo docente dos cursos, possa pensar em estratégias mais coletivas para planejar e implementar práticas integradas ao longo da formação, envolvendo mais disciplinas e promovendo mais práticas integradas, dado o seu reconhecido potencial formativo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Ciências. Formação. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora, Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: tanise.novello@ufsc.br

[2] Doutor, Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: marceloartesvisuais@gmail.com

A formação inicial de professoras(es)[3], especialmente nos cursos de Pedagogia, é fundamental para a qualidade da educação básica, pois constitui o momento em que se estabelecem os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos da prática docente. No entanto, a organização curricular desses cursos frequentemente revela-se fragmentada, com componentes que não dialogam entre si nem com a realidade das escolas. Essa estrutura compromete a articulação entre teoria e prática e dificulta a construção de uma identidade profissional mais crítica e contextualizada.

Estudos como os de Gatti e Nunes (2009) e Pimenta et al. (2017) evidenciam a predominância de currículos disciplinarizados e pouco integradores. Essa configuração limita a compreensão da docência como prática complexa, exigindo iniciativas formativas que promovam a articulação entre saberes e a aproximação com a prática educativa. Nesse sentido, as práticas integradas surgem como possibilidade ao promoverem conexões entre diferentes campos do conhecimento e entre universidade e escola.

Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes do curso de Pedagogia sobre uma prática formativa integrada entre as disciplinas de Educação e Infância III e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências. A análise busca compreender os desafios enfrentados e as potencialidades pedagógicas dessa experiência para a formação docente, apontando caminhos possíveis para uma formação mais integrada e permeada por sentidos.

2 PRÁTICAS INTEGRADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)

No contexto da formação inicial docente, a fragmentação curricular ainda é um desafio persistente, muitas vezes, os componentes da formação se organizam de modo compartimentalizado, sem articulação entre as áreas do conhecimento, os fundamentos pedagógicos e a prática profissional. Essa estrutura limita a compreensão do fazer docente como um processo complexo e

[3] O curso de Pedagogia, historicamente e estatisticamente, é majoritariamente composto por mulheres. Por esse motivo, optamos por utilizar a forma “as(os)” ao longo do texto como recurso linguístico que visa evidenciar a presença feminina no curso, sem invisibilizar os demais sujeitos. Trata-se de um gesto intencional de reinversão da língua, reconhecendo a linguagem como campo político e simbólico de afirmação de identidades e de práticas discursivas mais inclusivas.

dinâmico, assim, a proposta de práticas integradas busca justamente tensionar com essa lógica, ao promover vivências que articulem diferentes campos do saber e favoreçam a construção de sentidos no processo formativo.

Estudo realizado por Gatti e Nunes (2009), com base na análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras, evidencia que, embora haja uma variedade de componentes curriculares destinados à formação profissional, muitos deles são tratados de forma excessivamente teórica e descritiva, com pouca conexão com o cotidiano da prática docente. As autoras identificam que essa estrutura dificulta a construção de uma formação articulada e significativa, revelando uma fragilidade na integração entre teoria e prática, elemento essencial para a consolidação de saberes docentes.

Segundo as autoras, a organização curricular desses cursos raramente garante uma articulação horizontal e vertical entre os conhecimentos, o que compromete a formação do professor como sujeito reflexivo e atuante.

É importante lembrar que a prática docente não se constrói somente com domínio de conteúdos, mas requer também a capacidade de interpretar contextos, de tomar decisões pedagógicas e de agir com intencionalidade. Como defendem Libâneo e Pimenta (1999), formar professoras(es) implica possibilitar a apropriação de saberes didático-pedagógicos de forma articulada com os saberes científicos e culturais, permitindo que a(o) professora compreenda as múltiplas dimensões da prática educativa.

A integração entre saberes e experiências é, portanto, elemento central para a superação de uma formação técnica e descontextualizada. Nóvoa (2022), ao tratar da formação docente em tempos de mudança, ressalta que “não basta formar para a prática; é preciso formar na e com a prática, e que as boas práticas só existem quando há espaços de pensamento e de elaboração sobre elas” (NÓVOA, 2022, p. 6). Isso significa que experiências integradas não apenas favorecem aprendizagens mais inter relacionadas, como também potencializam a construção da identidade profissional docente.

Ainda segundo os dados analisados por Gatti e Nunes (2009), a maioria dos cursos investigados apresenta uma estrutura curricular em que disciplinas específicas da docência — como Didática, Metodologias de Ensino e Estágios

— não dialogam de forma efetiva com os conteúdos das áreas do conhecimento. Em muitos casos, os estágios são tratados como experiências isoladas, desvinculadas da formação teórica. Conforme Gatti e Nunes (2009), a ausência de articulação entre os componentes curriculares nos cursos de Pedagogia compromete a qualidade da formação, resultando em experiências fragmentadas e com menor potencial formador.

A adoção dessas práticas demanda, no entanto, intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e disposição institucional para o trabalho integrado entre docentes. Como reforça Libâneo (2013), a prática pedagógica não é um simples “fazer”, mas uma ação fundamentada por princípios éticos, políticos e epistemológicos. Formar professoras(es) com base nessa compreensão exige currículos que favoreçam vivências significativas, reflexivas e articuladas.

Portanto, a valorização das práticas integradas representa não apenas uma alternativa metodológica, mas uma concepção formativa comprometida com a complexidade do trabalho docente. Ao favorecer a articulação entre saberes, experiências e sujeitos, elas contribuem para a formação de profissionais capazes de compreender criticamente seu contexto de atuação e de promover práticas pedagógicas também integradas, contextualizadas e transformadoras.

3 CONTEXTO DA PRÁTICA INTEGRADA: METODOLOGIA

A prática formativa analisada foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, em uma universidade federal do sul do Brasil, a partir da articulação entre duas disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia: Educação e Infância III e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências. Participaram cerca de 40 estudantes, embora parte deles estivesse matriculada em apenas uma das disciplinas, o que constituiu um dos desafios da proposta.

A proposta integrada teve como objetivo investigar as relações entre o ensino de Ciências, os tempos e espaços da Educação Infantil e os critérios de qualidade, promovendo a articulação entre teoria e prática a partir de uma perspectiva interdisciplinar. A ação foi composta por quatro encontros planejados

coletivamente pelas(os) docentes e contou com parceria de um Núcleo de Educação Infantil da rede pública municipal.

A sequência formativa incluiu: (1) discussão sobre escrita e registro pedagógico e orientações para a produção do ensaio textual; (2) visita pedagógica à instituição parceira, com apresentação da gestão, equipe docente e práticas pedagógicas; (3) encontro de orientação para o ensaio com foco na articulação teoria-prática; e (4) roda de conversa estruturada em torno de três eixos: prática pedagógica, ensino de Ciências e processos de observação e escrita.

O corpus de análise do estudo é composto por excertos das respostas individuais à ficha de avaliação final, analisados a partir de uma abordagem qualitativa, com leitura interpretativa e reflexiva. Para garantir o anonimato, os trechos são identificados como “Estudante X”, conforme os princípios éticos da pesquisa em educação.

4 PRÁTICA INTEGRADA: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A análise das percepções dos estudantes acerca da prática formativa integrada entre as disciplinas de Educação e Infância III e Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências revela a ressonância dessa abordagem com as necessidades da formação inicial docente em Pedagogia. Os excertos selecionados sublinham o reconhecimento da importância da superação da dicotomia teoria e prática e da relevância das vivências que aproximam a universidade da realidade escolar, elementos cruciais para a construção de um saber pedagógico contextualizado.

A prática integrada emerge como um ponto central nas falas dos participantes, que expressam uma compreensão aprofundada das potencialidades de uma abordagem não fragmentada do conhecimento. Como aponta um dos estudantes, essa integração não apenas evidencia a importância da articulação entre saberes, mas também instrumentaliza o futuro pedagogo para um planejamento didático mais rico e adaptado às necessidades infantis: “A integração das duas disciplinas evidenciou a importância da interdisciplinaridade na formação docente. Foi possível perceber como o

pedagogo precisa planejar atividades que estimulem a criatividade, a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico das crianças desde a Educação Infantil, assim como o professor precisa conhecer o desenvolvimento infantil para adaptar as atividades de forma lúdica, usando os interesses das crianças para ensinar os conteúdos científicos de maneira simples" (Estudante 17).

Essa percepção é complementada pela compreensão de que a separação entre as disciplinas pode fragilizar o processo de ensino e aprendizagem, tanto para as(os) licenciandas(os) quanto para as próprias crianças. A relevância da integração como estratégia para tornar o conteúdo mais significativo é destacada de forma clara: "Para uma educação de qualidade, não devemos separar as disciplinas em áreas distintas *como se nada tivesse relação.* Quando há integração interdisciplinar, os conteúdos podem fazer muito mais sentido para serem apreendidos [...]" (Estudante 23, grifo nosso).

A fala da(o) Estudante 23 revela uma compreensão sensível e crítica sobre a fragmentação curricular presente na formação docente. Ao afirmar que não se deve separar as disciplinas "como se nada tivesse relação", a(o) estudante remete a uma lógica ainda comum nos cursos de licenciatura, que trata os campos do conhecimento de forma estanque, desconsiderando a complexidade e a interdependência que marcam tanto o processo de aprendizagem quanto a realidade educacional.

Ao romper com a lógica disciplinar fragmentada, essas experiências permitem desenvolver um olhar mais amplo sobre o trabalho pedagógico, evidenciando que o exercício docente demanda a articulação de múltiplos saberes e dimensões. Como destaca uma estudante: "Penso que a integração das disciplinas nos leva ao exercício da vida real de pedagogo, já que *nada deve ser indissociável e uma disciplina complementa e enriquece a outra.* Nos convida a ter um olhar ampliado e não fragmentado" (Estudante 5, grifo nosso).

Essas falas corroboram a crítica à fragmentação curricular presente em muitos cursos de licenciatura. Como apontam Pimenta et al. (2017), apenas uma parcela mínima das disciplinas revela uma organização curricular com propostas integradoras ou interdisciplinares. A metodologia adotada na prática integrada foi destacada pelos(as) estudantes como um diferencial, especialmente pela

forma como o processo foi construído e planejado colaborativamente pelas docentes das duas disciplinas: “Ressalto que o que eu mais aprendi nesta vivência prática foi o exemplo incrível da *docência compartilhada,* tão importante na Educação Infantil, que os professores nos deram em suas aulas, nos apontamentos do ensaio textual e também no próprio planejamento da visita. Além, é claro, de ampliar a compreensão do conhecimento de forma integrada, conectando áreas de saber distintas e proporcionando experiências significativas para a nossa formação” (Estudante 31).

A atuação conjunta dos professores, destacada pelo(a) estudante, evidencia práticas colaborativas que são fundamentais na Educação Infantil e formativas para futuros docentes. Essa experiência rompe com a lógica individualizada do ensino, promovendo uma aprendizagem mais dialógica, em que diferentes saberes e perspectivas se articulam de maneira complementar.

Para além da conexão entre áreas do conhecimento, a prática integrada foi valorizada por sua capacidade de articular teoria e realidade, superando a cisão que frequentemente marca os cursos de licenciatura. Essa aproximação favorece o desenvolvimento de uma compreensão mais situada da prática pedagógica, em que o conhecimento acadêmico ganha sentido a partir das experiências concretas vivenciadas na escola.

Os estudantes expressaram a necessidade de vivências que os preparem de fato para o trabalho em sala de aula, demonstrando o quanto a vivência prática da teoria confere sentido à aprendizagem acadêmica e facilita a compreensão dos conteúdos: “Acredito que as vivências práticas na formação docente agregam muito, pois nos permitem perceber que aquilo que estudamos na teoria, muitas vezes, se efetiva na prática, mostrando que existe um sentido no que aprendemos” (Estudante 7).

Essa efetivação da teoria na prática é percebida como um passo fundamental para o desenvolvimento profissional, promovendo segurança e clareza sobre o papel do educador: “Na minha opinião, as vivências práticas são muito importantes na formação do professor, porque nos ajudam a entender como é, de fato, o trabalho em sala de aula. Nesse momento, conseguimos aprender a lidar com os alunos, enfrentar os desafios e colocar em prática aquilo que vimos na teoria. Isso nos ajuda a ganhar mais experiência, segurança e a

compreender melhor nosso papel como educadores” (Estudante 12).

A busca pelo "como" em contraposição ao "o que ensinar" é uma queixa recorrente nos cursos de Pedagogia, conforme a percepção clara de um estudante, que encontra na prática a resposta para essa lacuna: “O curso de pedagogia é muito teórico. Nos ensinam o que ensinar, mas não mostram como. Essa vivência prática nos mostra o ‘como’.” (Estudante 29).

Essas observações ressoam com a perspectiva de Soares et al. (2021), que defendem uma formação docente construída em um "movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". A prática integrada, de modo geral, foi avaliada positivamente pela clareza e pelo interesse que gerou na articulação dos conteúdos: “Eu gostei muito dessa prática integrada porque ajudou a entender melhor como os conteúdos se articulam na prática. Achei positivo trabalhar de forma conjunta, porque facilita o aprendizado e torna tudo mais claro e interessante. Como sugestão, poderia haver mais tempo para desenvolver as atividades e mais trocas entre os colegas, para que todos pudessem compartilhar ideias e aprender juntos” (Estudante 40).

Finalmente, além das potencialidades, os estudantes também apresentaram desafios e sugestões construtivas para aprimorar futuras práticas integradas, o que demonstra o engajamento crítico com a proposta: “A prática integrada entre as disciplinas foi importante para conectar teoria e realidade, especialmente por meio da visita ao Núcleo de Educação Infantil e da escrita do ensaio. A proposta trouxe contribuições significativas para a formação docente, ao permitir observar a rotina da Educação Infantil sob diferentes perspectivas. Contudo, acredito que a atividade poderia ser melhor estruturada, principalmente no que diz respeito à organização dos horários. Como aluna que cursa disciplinas de diferentes fases, senti prejuízo ao perder conteúdos de outra matéria devido a encontros marcados sem considerar o conflito de grade. Uma sugestão é que as práticas integradas sejam mais dialogadas com as(os) estudantes e coordenadas com antecedência, para evitar sobreposições e garantir um aproveitamento mais justo para todas(os)” (Estudante 38).

A análise da fala da(o) estudante evidencia como a estrutura acadêmica ainda se sobrepõe às práticas pedagógicas integradas, limitando seu pleno desenvolvimento. O relato revela que a matrícula em disciplinas de diferentes

fases gerou conflitos de horário, impactando na participação na proposta. Essa dificuldade aponta para um descompasso entre a gestão curricular e as experiências formativas que demandam articulação entre diferentes componentes. A ausência de um planejamento institucional que favoreça práticas integradas compromete a efetividade de propostas como essa, que exigem organização conjunta entre docentes e diálogo com as(os) estudantes. A partir disso, emerge a necessidade de repensar coletivamente a organização dos cursos, de forma que a gestão acadêmica não seja um obstáculo, mas uma aliada na construção de experiências formativas significativas.

Dessa forma, os relatos analisados permitem afirmar que a prática integrada não apenas favoreceu a compreensão da articulação entre os conteúdos das duas disciplinas, mas também mobilizou dimensões importantes da formação docente, como a sensibilidade pedagógica, a escuta, o planejamento compartilhado e a construção coletiva do conhecimento. A experiência promoveu uma abertura para a construção de vínculos entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre docentes e discentes, apontando que as aprendizagens significativas ocorrem justamente nos espaços de encontro e articulação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS E SENTIDOS DAS PRÁTICAS INTEGRADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A experiência analisada reafirma o potencial das práticas formativas integradas como estratégia de superação da lógica fragmentada que ainda predomina nos cursos de licenciatura. Ao articular teoria e prática, saberes distintos e sujeitos formadores, a proposta favoreceu a construção de sentidos para a docência, ampliando a compreensão das(os) estudantes sobre sua futura atuação profissional.

A análise evidenciou que a prática integrada contribuiu para a construção de uma formação mais reflexiva, colaborativa e contextualizada. Ao mesmo tempo, revelou obstáculos relacionados à organização curricular e à falta de espaços institucionais que favoreçam o planejamento coletivo entre docentes.

Conclui-se que investir em práticas integradas não é apenas uma alternativa metodológica, mas um compromisso com uma formação docente mais crítica, articulada e comprometida com a complexidade da educação básica. Para tanto, é fundamental que as instituições de ensino superior criem condições estruturais que viabilizem essas propostas, integrando-as ao projeto pedagógico dos cursos de forma intencional e contínua.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Barbosa. **A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**: a situação atual e as perspectivas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do processo de profissionalização docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 25-47, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática de ensino: entre a tradição e a inovação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 94-104, jan./abr. 2013.

NÓVOA, António. Formação docente e profissão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e147993, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/. Acesso em: 24 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOARES, Raiane Gomes; MOTA, Paula Alexandra Trindade; BARBOSA, Tatiara; DUBLANTE, Carlos André Sousa; RIBEIRO, Dimas dos Reis; SILVEIRA, Francisca Morais da; ALMADA, Francisco de Assis de Carvalho; SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **O desafio da formação docente**. Research, Society and Development, v. 10, n. 12, e446101220238, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20238/18128/247145. Acesso em: 24 jun. 2025.

DIREITO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: ESTRATÉGIAS DA GESTÃO ESCOLAR PARA O BEM-ESTAR E AUTOCUIDADO DOCENTE

Emanoelly Rocha Loures[1]
Thais Pacievitch [2]

RESUMO

O presente trabalho relata uma experiência vivenciada no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, ofertada aos estudantes do 7º Período do Curso de Pedagogia na PUCPR. A reflexão é orientada pela seguinte questão: Quais estratégias da gestão escolar podem contribuir para a promoção da qualidade de vida no trabalho e do autocuidado entre os professores? O objetivo geral é identificar possíveis estratégias para a promoção do autocuidado e bem-estar docente, sendo subdivido em dois objetivos específicos: I – Apontar as condições de trabalho dos professores por meio de referencial teórico; II - descrever a relação das condições de trabalho docente e o bem-estar desses profissionais. Por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, foi selecionado o referencial teórico, que busca compreender os conceitos de "condições de trabalho docente" e "qualidade de vida no trabalho", constando como aporte teórico, Fernandes (1996); Nóvoa, (2001); Regô e Oliveira (2018) e Silva (2017). Os resultados evidenciam, por um lado, a precariedade de condições para o trabalho docente, o que gera um mal-estar nos profissionais da educação, e, por outro lado, as possibilidades de ações da gestão escolar para a melhoria do bem-estar docente, por meio de diálogos frequentes, formações continuadas, momentos de lazer e relaxamento, entre outros. Ademais, viu-se a necessidade de mais pesquisas cientificas que apontem estratégias da liderança escolar que promovam o autocuidado e bem-estar, visto que são temáticas frequentes e pertinentes nas instituições.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente. Qualidade de vida no trabalho. Gestão escolar. Estratégias para bem-estar e autocuidado.

1 INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência resulta de vivências no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III - Gestão Escolar, ofertada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) aos estudantes do 7º período do curso de Pedagogia. As ações realizadas no estágio oportunizaram o reconhecimento, por parte da estudante, da significância do estágio obrigatório na formação inicial dos professores, uma vez que se trata de uma prática que tem como intuito a aplicação, na realidade escolar, de conhecimentos teóricos

[1] Estudante da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 7º período, diurno ou noturno. Contato: emanoelly.rocha@pucpr.edu.br
[2] Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Doutora em Educação. Contato: thais.pacievitch@grupomarista.org.br

conhecidos na universidade, desenvolvendo a interrelação entre teoria e prática. O estágio proporciona habilidades fundamentais para os estudantes, como explicam Silva e Gaspar (2018, p 208):

> Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula.

No que diz respeito ao estágio de gestão, essas características qualificadoras também se fazem presentes, visto que se observa outra interface da escola, acompanhando o olhar de liderança que busca a resolução de problemas e tomadas de decisões para alcançar o melhoramento dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos das instituições.

Considerando a importância do estágio de gestão na formação de pedagogos, realizou-se esse em uma escola social, filantrópica, que oferece educação gratuita para crianças de 4 meses a 7 anos que se encontram em situação de vulnerabilidade, decorrida de questões como a falta de recursos e violências das diversas formas, caracterizado por Eyng e Cardoso (2020, p. 1103) como pobreza infantil multidimensional:

> Os riscos e as violências identificadas nos cotidianos infantis têm origem em fatores macro e microssociais interdependentes, advindos e reforçados nos âmbitos econômico e político, que se manifestam na desigualdade e exclusão, incidindo na caracterização da pobreza infantil multidimensional.

A escola, situada no território de vulnerabilidade social, atende cerca de 200 alunos e oferta educação em tempo integral para todas as turmas, prezando pela prática interdisciplinar que possibilita a autonomia, criatividade e participação ativa das crianças. A violação dos direitos das infâncias, produzido pela pobreza infantil multidimensional evidente no público atendido, repercute diretamente nas condições de trabalho e no bem-estar dos docentes.

Durante a prática de estágio, a estudante, observou algumas características da equipe docente, uma delas sendo o cansaço e estresse diário, consequência dos desafios promovidos pelo público atendido e suas demandas, como a recorrência de casos de indisciplina, brigas entre pares e casos de inclusão. Ainda, percebeu-se que os professores não possuíam uma sala própria para estudo e descanso. Dessa forma, o grupo que realizou o estágio, composto

por 3 estagiárias, propôs e organizou, em seu plano de ação, uma sala de descanso para esses profissionais e uma formação informativa sobre saúde mental e autocuidado, com o objetivo de promover uma melhor qualidade de vida no trabalho para a equipe. Porém, no decorrer desse processo, notou-se que seriam necessárias mais ações para alcançar esse propósito. Portanto, a estagiária se viu reflexiva para buscar estratégias que a gestão escolar possa desenvolver para melhorar as condições de trabalho e promover o bem-estar e autocuidado docente.

Assim sendo, o problema que desencadeia esse relato é: Quais estratégias da gestão escolar podem contribuir para a promoção da qualidade de vida no trabalho e do autocuidado entre os professores? Para atingir a resolução da problemática, é proposto como objetivo geral: Identificar possíveis estratégias para a promoção do autocuidado e bem-estar docente, subdivido em dois objetivos específicos, I – Apontar as condições de trabalho dos professores por meio de referencial teórico; II - descrever a relação das condições de trabalho docente e o bem-estar desses profissionais.

A pesquisa bibliográfica, de abordagem é qualitativa, focou na análise interpretativa de textos sobre a temática abordada. O tipo de pesquisa é descritivo, buscando explorar o tema e relacionar à experiência vivenciada em campo de estágio.

Ademais, o presente relato de experiência estrutura-se em quatro tópicos: Introdução, referencial teórico, qualidade de vida visto na prática e considerações finais. Cada item corresponde aos objetivos propostos, sendo constituída uma reflexão baseada em pesquisa bibliográfica, na qual autores especialistas que abordam as temáticas dialogam com as experiências vivenciadas pela estudante durante o estágio de gestão.

2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: CONDIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Para compreensão inicial do tema de estudo, é essencial compreender alguns conceitos como “qualidade de vida no trabalho”, “condições de trabalho dos professores” e como esses termos se associam. Para isso, fez-se pesquisa em artigos científicos que mais se aproximaram dessas temáticas. Inicialmente,

entende-se o conceito de qualidade de vida no trabalho (QVT) a partir da visão de Fernandes (1996, p. 45-46 *apud* Oliveira 2019, p. 46) que explica a qualidade de vida como,

> [...] a gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, tecnológicos e sociopsicológicos que afetam a cultura e renovam o clima organizacional, refletindo-se no bem-estar do trabalhador e na produtividade das empresas.

Assim sendo, é notório que esse termo diz respeito à satisfação e ao bem-estar dos trabalhadores, relacionados ao estado físico, mental e emocional que são diretamente influenciados pela organização do espaço de trabalho e dinâmica da sociedade atual. Na contemporaneidade, as transformações tecnológicas e produtividade extrema, decorridas da sociedade do capitalismo, acabam produzindo a mentalidade de um corpo alto produtivo, que está sempre ativamente trabalhando para alcançar metas extravagantes originadas de discursos nas mídias e redes sociais que implantam padrões. Quando se trata da qualidade de vida no trabalho dos professores, a situação não é distinta, mas além dos paradigmas impostos pela sociedade moderna, existem também as exigências elevadas, causadas pela perda de papel e autoridade da escola. Nesse sentido, o direito a qualidade de vida no trabalho, compreendido como o atendimento à condições adequadas para o desenvolvimento da atividade laboral, no âmbito escolar, se complexificou.

> Hoje em dia é, certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50 anos, do que era há 60 anos ou há 70 anos. Esta complexidade acentua-se, ainda, pelo fato de a própria sociedade ter, por vezes, dificuldade em saber para que ela quer a escola [...] E essa incerteza, muitas vezes, transforma o professor num profissional que vive numa situação amargurada, que vive numa situação difícil e complicada pela complexidade do seu trabalho, que é maior do que no passado (Nóvoa, 2001, p.2)

Observa-se que as mudanças de papel das instituições escolares e dos docentes causaram certo impacto no seu bem-estar, uma vez que os encargos aumentaram e o olhar da sociedade se desconfigurou. A comunidade passou de uma visão de respeito para uma de desrespeito e remoção da autoridade do professor em sala, notam-se mais casos de violência contra essas profissionais por parte das famílias e dos próprios alunos. Ainda, a escola, tende a impor expectativas desproporcionais com a realidade da sala de aula, principalmente

com o número excessivo de alunos nas turmas e os vários estudantes de inclusão que não possuem apoio de profissionais especializados para o atendimento. Desse modo, o professor se vê frente as necessidades, muitas vezes, de alfabetizar a sua turma, adaptar atividades sem acesso aos materiais e horários necessários para isso, manejar os atos de indisciplina, prevenir o *bullying*, entre outros.

Tendo em vista o exposto, percebe-se que a qualidade de vida no trabalho dos professores é prejudicada pela precariedade das condições de trabalho. Sendo assim, é fundamental entender mais profundamente o contexto, para isso é preciso apontar quais são as condições de trabalho dos professores no contexto da educação brasileira que são identificados em diferentes estudos. Vê-se que a profissão docente, na contemporaneidade, está repleta de desafios e obstáculos que impactam significativamente na saúde física e mental dos professores, as demandas excessivas, doenças mentais e violências sofridas por pais e alunos, tornam a profissão exaustiva. Regô e Oliveira (2018, p.379), explicam que:

> Ao longo do processo histórico, com as transformações globais, o ambiente de trabalho foi sendo remodelado, influenciando significativamente na saúde dos profissionais, principalmente no âmbito profissional da docência. Além disso, os professores estão constantemente expostos às situações de risco tanto físicos quanto mentais. A qualidade de vida no trabalho está associada a fatores psicológicos, organizacionais, políticos, condições estas fundamentais aos trabalhadores, pois estão relacionadas às oportunidades de progresso, com promoção pessoal e profissional.

Considerando o citado, são notórias as mudanças históricas e sociais que transformaram o papel do professor, mas além disso, outras condições dizem respeito a: carga horária, pois em diversas situações os educadores precisam levar trabalho para realizarem em suas casas pela falta de tempo de produção no local de trabalho, dado que a hora-atividade não é suficiente para as demandas de planejamento, correção de tarefas, estudo, entre outros; a remuneração que não corresponde corretamente com o trabalho do professor.

Ainda, a valorização da profissão que se vê perdida, uma vez que a sociedade e os alunos não veem mais o professor como uma autoridade do conhecimento, mostrando falta de respeito e atos violentos contra o docente, além dos professores da educação infantil que muitas vezes são tratados como

"babás"; a infraestrutura escolar que não possui os equipamentos necessários para as aulas ou contém estrutura precária, com falta de banheiros para os docentes, por exemplo; e formação acadêmica que demonstra, por vezes, ser insuficiente para atender as novas exigências educacionais. Em escolas cujo público é assolado pela pobreza infantil multidimensional, esses desafios são amplificados, pois a violação de direitos das infâncias, mesmo quando acontece somente fora dos muros da escola, afeta diretamente o cotidiano escolar e as condições de trabalho.

Essas condições de trabalho estão interligadas à qualidade de vida no trabalho dos professores, visto que impactam diretamente no bem-estar desses indivíduos. Como apresentado pelos autores citados no presente referencial teórico, as condições de trabalho dos educadores, quando se mostram precárias, causam o mal-estar docente e podem acarretar transtornos e doenças como o *burnout*, a ansiedade e a depressão que afetam a saúde e o cuidado próprio. Por isso, viu-se essencial, no contexto escolar, que a gestão, no exercício da sua liderança, tendo uma visão mais abrangente sobre a equipe docente e seus desafios, se valha dos recursos disponíveis para o desenvolvimento de projetos e/ou estratégias que possam contribuir para a promoção da qualidade de vida e do autocuidado entre os professores.

3 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO VISTO NA PRÁTICA

As observações feitas durante o estágio supervisionado de gestão, durante o qual foi observado o cansaço e estresse dos docentes na escola por questões pessoais e profissionais, demandas do trabalho e do contexto social. Além disso, ficou evidente que não havia um espaço adequado para o descanso e estudo dos educadores, pois esses utilizavam a sala de formações para um momento de descanso ou mesmo para dormir, quando esse espaço não estava ocupado para as formações, mesmo sendo uma sala não apropriada para isso. Em conversas com a coordenadora e orientadora pedagógica, a ideia da elaboração de um plano de ação para a reformulação da sala de formação para o uso exclusivo dos professores e uma formação sobre autocuidado foi validada, considerando que a proposta fez sentido para a instituição.

Dessa forma, pensando nas condições de trabalho dos professores e sua qualidade de vida no trabalho, a equipe reorganizou a “sala de formação”, para “sala de descanso”, modificando a distribuição de móveis e disponibilizando outros materiais como almofadas, jogos interativos e livros, com o intuito de oportunizar momentos de lazer e relaxamento nos horários de descanso.

Ainda, o grupo realizou duas formações para os professores da escola, sendo uma para o turno da manhã e outro à tarde. Nessa formação, os profissionais foram informados sobre a nova utilização da “sala de descanso”; além de receberem informações sobre as evidências de estresse e possíveis doenças mentais e físicas; programas esportivos e de terapia disponíveis para os colaboradores pela mantenedora. Na formação, em parceria com a pastoral da escola, foi realizado uma experiência de meditação com os docentes, proporcionando um momento de descontração e alívio.

Por meio de um formulário para avaliação da proposta, disponibilizado por meio de Qr-Code, os professores puderam avaliar a “sala de descanso” e foi aberta a possibilidade de darem sugestões de melhorias. Inicialmente obtiveram-se cinco respostas, quatro delas avaliaram a sala com 5 estrelas e duas com 3 estrelas. Entre as colocações, algumas sugestões foram: a aquisição e disponibilização de doces; retirada das mesas de estudo; massagem para os professores; ginástica laboral e mais almofadas. Ademais, os aspectos mais relevantes que foram pontuados como contribuições e benefícios da “sala de descanso” com maiores índices de resposta foram a pausa mental durante o dia, alternativa com 100% de escolha; relaxamento físico com 80%; redução do estresse com 80%; sensação de acolhimento com 40% e socialização com os colegas com 40%.

A proposta efetuada pelo grupo e as contribuições dos docentes da escola permitiram perceber a relevância de estratégias que favoreçam a qualidade de vida no trabalho, considerando práticas que estimulem o autocuidado do profissional da educação. Para isso, viu-se fundamental identificar possíveis estratégias da gestão que alcancem essa meta nas instituições, algumas dessas são: momentos de formação com profissionais da saúde para informativo sobre doenças que atingem grupos de educadores; diálogos individuais com a gestão para o enfrentamento de dificuldades em sala como a indisciplina; ocasiões de lazer e pausa do trabalho; indicação de programas e projetos terapêuticos e

esportivos; proporcionar momentos de contato com a natureza. Ou seja, cabe à gestão propor ações para o melhoramento da saúde de sua equipe, conforme destacado por Silva (2017, p.77):

> No que compete à gestão escolar, acredito que a mesma deve continuar no proposito em cultivar e manter um ambiente de trabalho acolhedor para os educadores, incentivando o diálogo entre os professores e o trabalho em equipe, além de propiciar que as normas da escola sejam construídas de forma participativa pelas pessoas que fazem parte do ambiente escolar.

Portanto, o papel da gestão escolar no que tange à qualidade de vida no trabalho e ao autocuidado dos professores é essencial, uma vez que, como liderança que tem diferentes funções na instituição, seu dever é prezar pelo bem-estar docente, propiciando uma local de trabalho harmônico, acolhedor e organizado. Outras estratégias possíveis, visando esse ambiente mais favorável ao bem-estar docente, seriam o incentivo à formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica e a aplicação de uma escola democrática, promovendo a participação ativa dos professores na tomada de decisões que são relacionadas ao ofício dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência é o resultado de uma reflexão sobre as condições de trabalho dos professores e sua interrelação com a qualidade de vida no trabalho, buscando identificar estratégias da gestão escolar que promovem o bem-estar e autocuidado docente. Os resultados obtidos, a partir do estudo do referencial teorico e das experiências observadas na escola que foi campo do estágio supervisonado III – gestão escolar, evidenciaram que o tema precisa ser discutido pela equipe gestora das instituições escolares, considerando o aumento de casos de doenças mentais e físicas que afetam os profissionais da educação. Ficou notória também, a necessidade de ações da gestão, voltadas ao cuidado da equipe escolar. Algumas dessas propostas se referem ao diálogo entre pares; momentos de lazer e relaxamento; formações informativas e envolvimento dos educadores nas decisões escolares.

Vê-se que as pesquisas sobre o tema ainda são escassas, mesmo com resultados de pesquisas que demonstram a precariedade das condições de

trabalho e, consequentemente, um elevado mal-estar docente. Assim, seria de interesse coletivo a realização de mais pesquisas cientificas que procurem compreender os efeitos das condições de trabalho dos professores na saúde dos profissionais e, principalmente, estudos que abordem estratégias que a gestão possa incorporar para promover melhores índices de bem-estar. Ademais, o estágio supervisionado foi extremamente significativo para a formação inicial da estudante, dado suas contribuições para a efetivação e aplicação das teorias em um contexto real escolar, e do entendimento da importância de um ambiente escolar favorável ao bem-estar docente.

REFERÊNCIAS

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 1098-1120, out/dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/ Acesso em 25 de jun. 2025.

NÓVOA, Antonio. O professor pesquisador e reflexivo. *[s.n : s.l].* 13 set. 2001. Disponível em: file:///C:/Users/emano/Downloads/Texto-%20professor_pesquisador_reflexivo-%20Antonio%20N%C3%B3voa.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025

OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda de. Percepção de qualidade de vida no trabalho de professores do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31391. Acesso em: 09 jun. 2025.

RÊGO, Alda Dantas do; OLIVEIRA, Adriana Leônidas de. Qualidade de vida no trabalho de professores da educação básica: revisão integrativa. **InterEspaço**: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, v. 3, n. 10, p. 375–388, 31 dez. 2017. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6414. Acesso em: 06 jun. 2025.

SILVA, Ailton Souza da. **Bem-estar na docência**: estratégias de enfrentamento dos docentes de uma escola pública no combate ao mal-estar docente. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta/RS, 2017. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/wp-

content/uploads/2018/04/DISSERTA__O-AILTON.pdf. Acesso em 06 jun. 2025.

SILVA, Haíla; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 25, p. 208, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2025.

TRAJETÓRIAS DOCENTES, CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: VOZES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RODA DE CONVERSA

Alba Lúcia Gonçalves[1]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise das experiências e percepções de professoras da Educação Infantil da rede pública de Ilhéus/BA, a partir de uma roda de conversa fundamentada na abordagem freireana de escuta sensível e diálogo. O objetivo é compreender como as trajetórias de vida, as condições de trabalho e os afetos se articulam ao desenvolvimento profissional docente, revelando desafios e potências na docência com crianças pequenas. A metodologia adota os pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Sedimentada na perspectiva da pesquisa-formação, inspirada no autor Josso (2004; 2007), para tanto, realizamos uma roda de conversa com seis professoras da Educação Infantil. Os dados, organizados a partir dos relatos das participantes, evidenciam marcas profundas de resistência, compromisso ético-político com a profissão, enfrentamento das precariedades estruturais e um forte desejo de transformação social. A discussão dialoga com autores como Freire (2007; 2019), Josso (2004; 2007), Cruz (2022), Day (2001), Nóvoa (2017) e Ferreira (2023), destacando a urgência de políticas públicas que reconheçam e valorizem o desenvolvimento profissional docente em sua dimensão humana e coletiva. Os resultados demonstraram que o desenvolvimento profissional docente é um processo vinculado às experiências de vida, à afetividade, à luta por reconhecimento e às condições materiais de trabalho. É urgente que as políticas públicas reconheçam esses sujeitos-professores, garantindo formação continuada de qualidade, condições dignas de trabalho e cuidado com sua saúde.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional. Condições de Trabalho. Formação Docente. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo nasce do compromisso ético de escutar as vozes de professoras da Educação Básica, valorizando suas histórias, afetos e resistências. Com base em uma roda de conversa realizada no ano de 2025 com professoras atuantes na rede municipal de um município do interior da Bahia, buscamos compreender como as trajetórias de vida, as condições de trabalho e os afetos se articulam ao desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil. Especificamente: a) identificar marcas das trajetórias docentes relacionadas à formação e exercício profissional; b) conhecer as condições objetivas de trabalho e seus impactos na saúde e prática docente; c) compreender a influência da afetividade e dos vínculos no

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: albagon@uesc.br.

cotidiano escolar; d) conhecer o desejo e os desafios para a formação continuada das professoras.

Compreendemos o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um processo contínuo, dinâmico e singular, que se manifesta tanto na dimensão individual quanto na coletiva (Garcia, 1999; 2009; Day, 2001; Cruz, 2022; Ferreira, 2023). Trata-se de uma trajetória construída ao longo do tempo, atravessada por múltiplos fatores que se inter-relacionam, tais como a formação inicial e continuada, as condições salariais, os planos de carreira, a saúde docente, além dos contextos pessoais, sociais, culturais, políticos, econômicos e institucionais que permeiam a prática educativa. O DPD, portanto, não se restringe à aquisição de competências técnicas, mas envolve a constituição identitária, o engajamento ético e o compromisso com a transformação da realidade escolar.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e exploratória. (Chizzotti, 2006). Sedimentada na perspectiva da pesquisa-formação, inspirada no autor Josso (2004; 2007), para tanto, realizamos uma roda de conversa com seis professoras da Educação Infantil. A escuta foi mediada por um dispositivo freireano de diálogo, representado pelo uso simbólico da “girafa” – símbolo da escuta amorosa e da comunicação não violenta. A atividade foi gravada e transcrita com o consentimento das participantes, sendo todos os nomes substituídos por pseudônimos.

A escuta dessas narrativas nos permitiu refletir sobre a formação de professores para além da técnica, reconhecendo o sujeito em sua inteireza, como propõe Paulo Freire (2007, 2019). As falas foram organizadas em eixos temáticos, possibilitando a análise dos sentidos atribuídos à docência, às condições de trabalho, à formação e à saúde mental, nos quais discutimos a seguir.

3. TRAJETÓRIAS MARCADAS PELA LUTA E PELO DESEJO DE APRENDER

As professoras compartilham histórias de vida permeadas por desafios sociais, dificuldades financeiras, deslocamentos geográficos e, ao mesmo tempo, um profundo

desejo de estudar e ser professora. Como apontam Cruz (2022) e Couto, Mororó e Gonçalves (2021), essas experiências constroem uma identidade profissional que se nutre da resistência e da esperança. Analisemos os discursos das docentes:

> "Olha só, eu sou a Kátia. [...] Na minha infância, só tinha até a quarta série. Aí eu estudei só a quarta série e depois, com 11 anos de idade, eu fui morar com minha tia em Pirapó, em Minas Gerais, para continuar os estudos. [...] Eu tinha o sonho de continuar a estudar." (Kátia). "Sou filha de professora. A profissão é por opção." (Ana). Minha história com a educação começa também na infância, quando eu estava brincando de ser professora." (Ingrid)

Essas falas revelam que as trajetórias docentes são forjadas em contextos de superação, marcada por deslocamentos, renúncias, e sobretudo, pelo desejo de ser professora, como enfatiza Cruz (2022). As professoras constroem suas identidades a partir de experiências de vida, trazendo para a docência os sentidos de missão, compromisso e transformação social.

As três falas revelam modos distintos, porém convergentes, de constituição da identidade docente: a) Kátia, marcada pela luta e pelo sonho; b) Ana, pela herança familiar e escolha consciente; c) Ingrid, pela ludicidade e encantamento infantil.

Essas narrativas exemplificam o que Day (2001) chama de "dimensões pessoais do desenvolvimento profissional", onde a experiência de ser professora é inseparável da experiência de ser mulher, filha, estudante, criança. Tais elementos são decisivos para compreender a formação docente não como processo linear, mas como trajetória viva e marcada por sentidos plurais.

A narrativa de Kátia revela um percurso profundamente marcado por condições sociais adversas, deslocamentos territoriais e desejo de transformação pessoal por meio da educação. Trata-se de um relato que dialoga diretamente com Josso (2004; 2007), quando esta afirma que as histórias de vida se constituem como fontes de sentido e como fundamentos para processos formativos profundos. A escolha pela docência, neste caso, não é meramente técnica ou casual: é um projeto existencial, uma forma de romper com limites impostos historicamente.

Além disso, a fala de Kátia expressa uma motivação intrínseca que, como aponta Freire (2007), é essencial para a práxis educativa: o "sonho" de continuar estudando torna-se ato político de resistência e libertação, especialmente para sujeitos oriundos de contextos de exclusão escolar.

A fala de Ana nos introduz a um outro caminho de identificação com o magistério: a filiação simbólica e afetiva com a profissão docente. Como afirmam

Nóvoa (2017) e Ferreira (2023), a identidade docente se constrói na intersecção entre dimensões pessoais, históricas e sociais — e, nesse caso, a opção pela docência é apresentada não como imposição familiar, mas como escolha consciente, ainda que marcada por vínculos afetivos com a figura materna.

Essa “opção” pela docência, ao mesmo tempo carregada de sentido e de legado, evidencia o que Imbernón (2009) denomina de profissionalização por continuidade experiencial, onde os sentidos atribuídos ao ensino se associam a modelos inspiradores vividos no contexto familiar. O pertencimento à profissão, portanto, é reforçado pela familiaridade com os desafios e encantos do magistério.

A lembrança da infância como espaço onde a docência já se manifestava em forma de brincadeira indica um imaginário social que legitima a figura da professora como símbolo de autoridade, cuidado e saber. Como nos alerta Couto, Mororó e Gonçalves (2021), muitas professoras constroem sua identidade profissional desde muito cedo, impulsionadas por imagens, gestos e afetos vivenciados em sua trajetória escolar ou familiar.

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO E IMPACTO NA SAÚDE DOCENTE

As condições de trabalho vivenciadas pelas professoras da Educação Infantil exercem influência direta sobre sua saúde física, emocional e mental, afetando não apenas o desempenho profissional, mas também a qualidade das relações pedagógicas estabelecidas no cotidiano escolar. A docentes relataram:

> “As condições de trabalho deixam a desejar. [...] Muitas vezes a gente tira do bolso. [...] O calor está demais. [...] Salas superlotadas. [...] Crianças com fome têm dificuldade de aprender. ” (Bárbara). “Hoje, as condições de trabalho já foram melhores. [...]. Não é o espaço ideal para crianças pequenas. [...]. Falta apoio, estressa. ” (Sandra) “A gente está sendo engolido pelas questões da inclusão [...] Não estamos conseguindo assistir as crianças típicas. [...]. É triste. ” (Ana)

Essas falas revelam a precariedade da docência que requer um olhar atento e busca por mudanças não só infraestruturais, mas nas políticas educacionais. Dialogando com Nunes *et al*. (2020), Flores *et al*. (2020) e Santana, Cruz e Santos (2025), identificamos o esgotamento emocional como realidade cotidiana, agravado pela ausência de políticas efetivas de cuidado docente.

As precariedades apontadas nessas narrativas violam o direito das crianças e dos educadores. Conforme destacam Flores *et al*. (2020) e Santana, Cruz e Santos (2025), as más condições estruturais e a sobrecarga emocional intensificam o sofrimento docente, afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem. A falta de recursos, o descaso com a saúde mental e o despreparo institucional em relação à inclusão são agravantes que impactam o desenvolvimento profissional.

Dito de outro modo, a precariedade estrutural, a sobrecarga de funções, a ausência de apoio institucional e a negligência em relação ao cuidado com quem cuida revelam uma realidade de adoecimento silencioso, frequentemente naturalizada. Discutir essas condições, portanto, é também uma forma de afirmar a centralidade do bem-estar docente como elemento estruturante da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional.

As três narrativas se entrelaçam ao denunciarem um cenário de precarização estrutural, esgotamento emocional e insuficiência das políticas públicas de valorização docente. Elas reiteram que as condições de trabalho não são meros detalhes operacionais, mas elementos fundantes do fazer pedagógico e da saúde docente. Como afirmam Freire (2007) e Cruz (2022), não é possível falar de educação emancipadora quando quem educa está esgotado, desamparado e invisibilizado.

A escuta dessas vozes deve mobilizar a luta por condições dignas de trabalho, espaços adequados para o desenvolvimento infantil e políticas públicas que sustentem uma inclusão real, e não simbólica. A saúde docente, nesse contexto, deve ser vista como parte indissociável do direito à educação com qualidade social.

5. AFETIVIDADE, COMPROMISSO ÉTICO E VÍNCULOS NA ESCOLA

A empatia, o respeito, a esperança e o compromisso são valores constantemente reiterados pelas participantes, mostrando que o vínculo com as crianças, com a comunidade e com os colegas é central para sustentar a prática pedagógica. Freire (2007) e Imbernón (2011) reforçam que a formação docente deve considerar esses aspectos como fundamentos da prática educativa. As docentes narram:

> “A gente está ali repartindo, porque esse ambiente da escola acaba deixando de ser só de trabalho. É um ambiente de vida” (Ana. “Compromisso para mim é a palavra do dia. Eu me comprometo com a vida do outro”. (Sandra) “Na nossa profissão, o que a gente precisa para exercer a profissão, é o que a

gente precisa para exercer a dignidade" (Ingrid). "A ética é fundamental. O respeito precisa sair do discurso e se materializar na prática" (Kátia)

Nesta fala, Ana rompe com a ideia de que a escola é um mero local de execução técnica de tarefas. Para ela, a escola é um espaço de convivência, de troca, de humanidade.

Já Sandra explicita o que Freire (2019) defende como núcleo da prática docente: o compromisso ético e político com os sujeitos da educação. Ela não se compromete apenas com conteúdo ou plano de aula, mas com a "vida do outro". Isso revela uma profunda dimensão humana da docência, em que a relação pedagógica é atravessada por responsabilidade, solidariedade e empatia. Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional exige esse engajamento, que transcende o saber técnico e se ancora em valores humanos e éticos.

A participante Kátia vai direto ao ponto: ela cobra coerência entre discurso e ação. Em sua fala, ressoa o pensamento de Imbernón (2009), que defende a formação docente como construção de sentidos éticos e políticos, vividos no cotidiano e não apenas discursados em documentos.

É essencial chamar a atenção para a fala da Ingrid, visto que está articulada a uma reflexão crítica sobre a valorização docente e o direito ao trabalho digno. Ela denuncia, com sensibilidade, que o que falta à docência — respeito, estrutura, reconhecimento — é também o que compromete a dignidade profissional. António Nóvoa (2017) já alertava que a desvalorização da profissão docente é uma ameaça à própria democracia. Ao associar profissão e dignidade, Ingrid mostra que a educação de qualidade exige, antes de tudo, professoras respeitadas em seus direitos e reconhecidas em suas humanidades.

Essas quatro falas nos conduzem à compreensão de que a docência, especialmente na Educação Infantil, é uma prática marcada por afetos, ética, compromisso e dignidade. Elas não falam de metodologias ou avaliações, falam daquilo que sustenta a educação como ato humano: o cuidado com o outro e consigo mesma.

Essa perspectiva está em profunda consonância com Freire (2007), quando afirma que não há docência sem amor, sem coragem, sem ética. O desenvolvimento profissional dessas professoras, portanto, não pode ser visto apenas como

qualificação técnica, mas como um processo de formação integral de sujeitos comprometidos com a construção de um mundo mais justo.

Além disso, essas narrativas evidenciam o que Freire (2007) chamaria de “compromisso amoroso com o outro”. As professoras enxergam a escola como lugar de vida e construção coletiva, onde o vínculo afetivo e a ética são pilares para sustentar a prática docente. Imbernón (2009) reforça que o desenvolvimento profissional não se sustenta sem relações humanas e compromisso com o outro.

6. FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO PERMANENTE E COLETIVO

Apesar das barreiras institucionais, como a não liberação para pós-graduação, as professoras demonstram desejo de continuar aprendendo, evidenciando que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, situado e relacional (Day, 2001; Marcelo Garcia, 2009; Ferreira, 2023).

> “O município não libera. [...]. Eu já vi vários colegas adoecerem. [...] A secretária disse: mestrado para quê? ” (Sandra). “A gente sabe que não é rápido. [...]. Já é um caminho. A gente sai com possibilidade de mudar” (Barbara). “Meu sonho é chegar na reunião e ouvir: ‘professores, façam a lista do que precisam para organizar a sala” (Ana).

Essa fala de Sandra é contundente. Ela denuncia a negação do direito à formação continuada, revelando que, em vez de incentivar o desenvolvimento docente, o sistema público de ensino muitas vezes o bloqueia e o desqualifica. A fala da secretária ("mestrado para quê?") simboliza uma visão reducionista da formação docente, que desconsidera seu papel estratégico na qualificação da educação básica. Bárbara, ao contrário de Sandra, expressa um tom esperançoso diante dos desafios. Ela reconhece que o processo formativo é longo e exigente, mas enxerga nele um caminho possível de mudança pessoal e profissional. Ana revela uma frustração silenciosa, mas profundamente simbólica: a falta de voz dos professores nos processos de planejamento escolar. Seu sonho não é luxo, nem promoção: é o direito básico de ser ouvida, consultada, respeitada em sua autonomia pedagógica.

Essas três narrativas apontam para uma tensão central: enquanto o desejo de aprender, crescer e transformar permanece vivo entre as professoras, as estruturas

institucionais continuam negando o direito à formação e à escuta, contribuindo para o adoecimento, o desencanto e a desmotivação.

Conforme analisa Imbernón (2009), a formação permanente não pode ser tratada como favor, mas como dimensão constitutiva da profissão docente. Já Day (2001) destaca que contextos que inibem o crescimento profissional contribuem diretamente para o adoecimento físico e emocional dos professores, como Sandra observa ao relatar o sofrimento de colegas. Nesse cenário, a formação deixa de ser um caminho de esperança para se tornar fonte de frustração — e isso atenta contra o próprio direito à profissionalização da categoria, como discute Ferreira (2023).

A formação continuada é percebida como direito e necessidade, mas muitas vezes negada pelos próprios sistemas de ensino. As falas revelam o paradoxo entre o desejo de aprender e a realidade institucional que bloqueia esse processo. Conforme Day (2001), Marcelo Garcia (2009) e Ferreira (2023), o desenvolvimento profissional exige condições objetivas e reconhecimento político. A resistência institucional gera adoecimento, mas também alimenta sonhos de transformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas evidenciam que o desenvolvimento profissional docente não pode ser compreendido apenas como um acúmulo de cursos ou técnicas. Trata-se de um processo profundamente vinculado às experiências de vida, à afetividade, à luta por reconhecimento e às condições materiais de trabalho. A escuta das professoras da Educação Infantil revela tanto os desafios concretos da profissão quanto as potências da resistência cotidiana. Urge que as políticas públicas reconheçam e fortaleçam a profissão docente, garantindo formação continuada de qualidade, condições dignas de trabalho e cuidado com a saúde física e emocional de quem educa.

Em outras palavras, as narrativas demonstram que o desenvolvimento profissional docente é um processo vinculado às experiências de vida, à afetividade, à luta por reconhecimento e às condições materiais de trabalho. É urgente que as políticas públicas reconheçam esses sujeitos-professores, garantindo formação continuada de qualidade, condições dignas de trabalho e cuidado com sua saúde.

8. REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTO, Maria Elizabeth Souza; MORORÓ, Leila Pio; GONÇALVES, Alba Lúcia. A trajetória profissional e a formação docente a partir da análise do percurso de duas professoras. **Revista Educação em foco,** Juiz de Fora, v. 26, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20039. Acesso: 10 jun. 2025.

CRUZ, Lilian Moreira. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FLORES, Fábio Fernandes; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Cláudio Pinto. O Trabalho e a Saúde do Professor da Educação Básica. In: NUNES, C. P; CARDOSO, B. L. C; SOUSA, E. C. (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020. cap. 02, p 35-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso: 21 jun. 2025.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**– Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009. Disponível em https://idus.us.es/handle/11441/29247. Acesso em: 10 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 47, n. 166, pp. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-. Acesso em: 14 mai. 2025.

NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro (org.). **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: edições UESB, 2020. cap. 02, p 35-54.

SANTANA, Laiane Santos; CRUZ, Lilian Moreira; SANTOS, Alexandre José dos. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Básica: reflexos na saúde e no exercício da docência. **Debates em Educação**, v. 17, n. 39, p. e18852, 2025. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18852. Acesso em: 16 jun. 2025.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES E GESTORAS/ES NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL: PERCEPÇÕES DE GESTORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PALHOÇA/SC

Israel Ranery Alves Costa[1]

RESUMO

Este artigo analisa as percepções de duas gestoras da Rede Municipal de Ensino de Palhoça/SC sobre a formação continuada de professoras/es na prevenção da violência sexual infantil. A pesquisa parte do reconhecimento da escola como espaço estratégico de proteção, sobretudo nos Anos Iniciais, exigindo preparo ético, técnico e sensível por parte de seus profissionais. O estudo tem como objetivo compreender como as gestoras percebem a formação continuada como estratégia de enfrentamento à violência sexual no ambiente escolar. A metodologia adotada foi qualitativa e exploratória, com aplicação de questionário semiestruturado a duas gestoras da rede pública. A análise foi embasada em autores como Gil (2002), Gomes e Cardoso (2019), Furlani (2016), Pereira et al. (2017), além de documentos oficiais, como a Resolução CNE/CP nº 1/2020, o Estatuto da Criança e do Adolescente (2021) e a Base Curricular de Palhoça (2019). Os resultados revelam que a formação continuada é vista como essencial para o reconhecimento de sinais de violência e para o acolhimento das vítimas, mas ainda enfrenta fragilidades quanto à frequência e sistematização. Conclui-se que o fortalecimento das formações em serviço é imprescindível para consolidar práticas escolares protetivas e alinhadas à defesa dos direitos da criança.

Palavras-chave: Formação continuada. Gestão escolar. Violência sexual. Prevenção. Educação sexual.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo destaca a importância da formação continuada para professoras/es e gestoras/es dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Palhoça/SC, no Estado de Santa Catarina, focando no preparo da equipe escolar para lidar com casos de violência sexual. A pesquisa ressalta o papel crucial da escola na prevenção e combate à violência sexual por meio da formação das/os profissionais e das práticas pedagógicas adotadas.

[1] Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), conceito 6/ Bolsista do(a): Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES-PROEX/E-mail: israelrannery@gmail.com.

Este estudo é justificado pela necessidade de compreender como a formação continuada tem contribuído para o enfrentamento dessa problemática nas escolas públicas de Palhoça/SC, sob a ótica das gestoras que atuam diretamente na coordenação pedagógica e na gestão de situações complexas envolvendo crianças. O problema de pesquisa que norteia esta investigação é: Quais são as percepções de gestoras escolares da Rede Municipal de Palhoça/SC sobre a formação continuada de professoras/es como estratégia de prevenção à violência sexual no ambiente escolar?

A presente pesquisa foi desenvolvida em 2 (duas) escolas públicas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Palhoça/SC, contando com a participação de 2 (duas) gestoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Para alcançar os objetivos propostos, optou-se pela aplicação de um questionário *on-line*, elaborado no *Google Forms*, como principal instrumento de coleta de dados. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e exploratória Gil (2002), buscando compreender de forma aprofundada as percepções das participantes. O questionário foi composto por 10 questões, sendo 5 de natureza fechada e 5 abertas, organizadas em dois eixos centrais: o primeiro voltado à caracterização do perfil das gestoras; e o segundo, às suas percepções sobre a formação continuada de professoras/es e seu papel na prevenção da violência sexual infantil no contexto escolar.

Com o intuito de garantir o anonimato das participantes, suas falas foram identificadas por meio dos termos G1 e G2. Considerando os limites deste artigo, optou-se por priorizar a análise de fragmentos de respostas referentes a 3 (três) perguntas abertas do questionário, por se mostrarem mais significativas para a compreensão dos objetivos da pesquisa.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL

Professoras/es e gestoras/es frequentemente enfrentam cargas de trabalho extenuantes que tornam difícil a participação em programas de formação continuada. A rotina diária nas escolas, repleta de planejamento de aulas, atendimento a alunas/os, reuniões e outras responsabilidades administrativas, deixa pouco espaço para o desenvolvimento profissional.

Esse cenário desafia as/os educadoras/es a equilibrar suas obrigações profissionais com a necessidade de aprimorar seus conhecimentos e habilidades, o que é essencial para uma prática pedagógica de qualidade. A resistência à mudança é outro fator desafiador uma barreira significativa na implementação de novas práticas pedagógicas. Algumas/uns educadoras/es podem se sentir confortáveis com suas metodologias atuais e hesitar em adotar abordagens inovadoras. A formação continuada precisa reconhecer e abordar essas resistências, oferecendo apoio e incentivo para que as/os educadoras/es se sintam seguras/os e motivadas/os a experimentar novas estratégias.

A formação continuada de professoras/es e gestoras/es e práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental na educação, especialmente quando se trata de questões delicadas como a sexualidade e a violência sexual infantil, é importante investigar qual é o posicionamento das/os gestoras/es da rede pública em relação a esse tema e como a escola pode contribuir para a prevenção e enfrentamento dessas questões.

A Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e na Resolução CNE n.º 7/2010 (BRASIL, 2010), aponta que:

> [...] a Educação Básica é a etapa que atende estudantes entre 6 e 14 anos. Trata-se de um estágio longo em que crianças e adolescentes passam por muitas mudanças. Fato que impõe um olhar atento para esse ciclo cheio de desafios, quando se pensa na elaboração de currículos que devem atender às necessidades inerentes à formação educacional de crianças e adolescentes passando pelas mais diversas transformações e descobertas (PALHOÇA, 2019, p. 131).

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, influenciando diretamente sua formação. A educação sexual na infância é essencial, pois é nesse período que a criança começa a desenvolver sua identidade e entender as diferenças dos sexos.

A cartilha *Caminhos para a construção de uma educação sexual transformadora*, lançada pelo Ministério da Saúde em parceria com a Universidade de Brasília (2024), defende que a educação sexual deve estar presente tanto no ambiente escolar quanto familiar, promovendo relações

baseadas no respeito, no afeto e na valorização da diversidade. Além disso, ressalta a importância de abordar temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual e direitos reprodutivos desde a infância. Sobre o papel da escola nesse processo, o documento destaca:

> Na escola, especialmente na idade escolar, sabemos que várias demandas da vida sexual surgem, tornando o espaço como um grande contribuinte para essa reflexão; [...] é muito importante que os responsáveis por crianças ou adolescentes estejam sempre atentos aos sinais. Se notarmos a necessidade da educação sexual naquele espaço, nos voltamos para os responsáveis da instituição, como coordenadoras(es), diretoras(es), ou qualquer profissional que possa propor diretamente essa discussão (BRASIL, 2024, p. 28).

Furlani (2016), evidencia a significância de análises discentes e científicas que estejam relacionadas à pluralidade de cada indivíduo. A autora aponta a relevância de trabalhar temas de forma exposta, organizada e referenciada para que possibilitem emancipar as/os alunas/os de diversos períodos e especificidades da educação. Deste modo, compreende-se a relevância da formação continuada sendo usada como aliada, para que as/os professoras/es consigam desenvolver propostas pedagógicas que abordem a sexualidade, segundo a idade, o interesse da/o aluna/o, conforme prenunciado na constituição.

Com o advento da pandemia da COVID-19, os casos de violência sexual contra crianças e adolescentes tornaram-se ainda mais alarmantes. O isolamento social e o fechamento das escolas como medida de controle sanitário contribuíram para que muitas crianças permanecessem por mais tempo em casa, muitas vezes expostas a agressores dentro do próprio ambiente familiar. Diante desse cenário preocupante, é fundamental reafirmar o papel da escola e do Estado na proteção integral da infância. Como enfatiza o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, no documento que reúne o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990):

> Em todos estes anos, dissemos para a sociedade brasileira que crianças e adolescentes são, em primeiro lugar, sujeitos de direitos. Que não podem estar à mercê do trabalho infantil, da exploração e violência sexual, da negligência, do abandono e sob maus-tratos e tortura, dentre outras violências (BRASIL, 2024, p. 11).

A exploração sexual, o trabalho infantil e outras formas de violência são reflexos de uma cultura que falha em proteger os mais vulneráveis. Para mudar essa realidade, é essencial implementar políticas públicas eficazes, capacitar profissionais que lidam com crianças e realizar campanhas de sensibilização para que a comunidade saiba reconhecer e denunciar abusos.

3 PERCEPÇÕES DAS GESTORAS ESCOLARES

Na perspectiva do segundo questionamento, que visa saber se "Como são tratados os casos de violência sexual na sua escola?" As gestoras responderam o questionamento da seguinte forma, vejamos as respostas abaixo:

Quadro 1- Como as gestoras dos Anos Iniciais tratam os casos de violência sexual.

Como são tratados os casos de violência sexual na sua escola?	
G1	Inicialmente, quando a queixa é trazida pela vítima, é encaminhada ao Conselho Tutelar que faz os encaminhamentos ou procedimentos necessários.
G2	A princípio não ocorreu nenhum caso na escola até o momento.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas das gestoras evidenciam dois contextos bastante distintos. A gestora G1 relata que, ao receber uma queixa relacionada à violência sexual, a escola realiza o encaminhamento diretamente ao Conselho Tutelar, responsável pelos procedimentos legais e assistenciais cabíveis. Essa fala sugere a existência de um protocolo institucional, ainda que simplificado. Essa conduta está em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que determina:

> Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (BRASIL, 2021, p. 18).

No entanto, não há menção a uma escuta qualificada na escola, à atuação da equipe pedagógica ou mesmo a um possível acolhimento inicial por parte da gestão ou das/os profissionais da educação.

Por outro lado, G2 afirma que até o momento nenhum caso foi registrado

na escola. Essa resposta, embora pareça indicar tranquilidade no contexto escolar, também pode abrir margem para reflexões sobre o silenciamento que muitas vezes envolve esse tipo de violência. A ausência de registros não necessariamente implica a inexistência de casos, o que nos leva a pensar sobre a importância da formação da comunidade escolar para identificar sinais e construir um ambiente de confiança para que as/os estudantes possam relatar situações de abuso.

A Associação Childhood Brasil (1999), comprometida com a promoção de uma infância e adolescência protegidas, propõe algumas ações concretas que podem ser implementadas tanto em instituições formais quanto não formais. Entre essas práticas, destaca-se o convite ao Conselho Tutelar para dialogar com a comunidade escolar sobre a realidade da violência contra crianças e adolescentes e as formas de enfrentamento desse problema.

Na perspectiva do terceiro questionamento, que visa saber se “Há formação continuada ofertada pela secretaria da educação ou é feita pela própria escola?” As gestoras responderam o questionamento da seguinte forma, vejamos as respostas abaixo:

Quadro 2- Formação continuada ofertada.

Quais instituições oferecem a formação continuada em sua escola e como essas formações são organizadas (tema, frequência, responsáveis)?	
G1	É ofertada pela Secretaria em parceria com outras redes de apoio, como OAB, CRAS, CREAS, Saúde e Ministério Público.
G2	Foi realizada uma parceria com a assistência social do município.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As duas gestoras apontam a existência de formações continuadas promovidas com o apoio de instituições vinculadas à rede de proteção. A G1 destaca que a Secretaria de Educação oferece capacitações em parceria com órgãos como a OAB, CRAS, CREAS, setor da Saúde e Ministério Público, o que indica uma articulação intersetorial mais estruturada. Sua resposta revela a percepção de que existe uma política pública mínima voltada à prevenção da violência sexual, ainda que não tenha sido possível detalhar a frequência, profundidade ou conteúdos dessas formações. A fala da gestora reforça o

entendimento de que a qualificação profissional é essencial para que educadoras/es possam identificar situações de violência, acolher as vítimas e acionar os mecanismos de proteção. Neste sentido Gomes e Cardoso (2019, p. 16) enfatizam que:

> Portanto, é perceptível a necessidade de capacitação para um melhor auxílio dos docentes, aprendendo a identificar e lidar com mais clareza, assim podendo dar suporte à vítima, pois, sabendo que a maior parte dos casos ocorre dentro do contexto familiar, para alguns a escola é o único refúgio.

A G2 informa que a formação continuada oferecida em sua unidade escolar ocorreu por meio de uma parceria com a assistência social do município. No entanto, não especifica se essa ação formativa possui caráter contínuo ou se tratou de uma iniciativa pontual. A ausência de detalhes pode indicar que a formação não está sistematizada como uma política institucional permanente, mas como uma ação eventual, respondendo a demandas específicas. Essa realidade revela a fragilidade de algumas políticas públicas de formação em serviço, especialmente no que diz respeito à preparação de educadores para lidar com questões sensíveis como a violência sexual. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2020, a formação continuada deve ser compreendida como parte indissociável da profissionalização docente, com vistas ao desenvolvimento de competências essenciais para a prática educativa:

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Ambas as respostas reforçam a importância das parcerias institucionais, mas deixam lacunas sobre o engajamento da escola enquanto espaço de formação crítica e continuada para todos os profissionais envolvidos com os Anos Iniciais.

Na perspectiva do quarto questionamento, que visa saber se “Você considera a formação continuada um instrumento de prevenção à violência

sexual? Explique." As gestoras responderam o questionamento da seguinte forma, vejamos as respostas abaixo:

Quadro 3- Formação continuada ofertada como instrumento de prevenção.

Você considera a formação continuada um instrumento de prevenção à violência sexual? Explique.	
G1	Nos orienta muito sobre como proceder diante das situações e de como trabalhar com as crianças em relação ao cuidado com o corpo .
G2	Sim, auxilia e orienta os professores aos sinais que os estudantes podem dar em sala de aula relacionados ao que podem estar vivendo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Neste ponto, as respostas das gestoras convergem em reconhecer a importância da formação continuada como estratégia de prevenção. A G1 destaca que a formação orienta sobre os procedimentos diante de situações de violência e também sobre como abordar com as crianças questões relacionadas ao cuidado com o corpo. Essa resposta sugere uma preocupação não apenas reativa, mas também preventiva e pedagógica, ainda que de forma genérica. Sendo assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (1990, p. 178):

> III - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de saúde, educação e assistência social e dos demais agentes que atuam na promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente para o desenvolvimento das competências necessárias à prevenção, à identificação de evidências, ao diagnóstico e ao enfrentamento de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.

A G2, por sua vez, afirma que a formação continuada tem contribuído para que os professores reconheçam sinais apresentados pelos estudantes, o que demonstra uma valorização da escuta atenta e sensível, aspecto fundamental para a identificação precoce de situações de violência. A gestora evidencia, assim, a importância de desenvolver um olhar mais apurado e empático diante de elementos subjetivos que emergem no cotidiano escolar. Nesse sentido, Pereira et al. (2017, p. 68) destacam que, "diante da necessidade da formação docente para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, algumas propostas têm surgido, particularmente no âmbito da formação continuada". Tal afirmação reforça que iniciativas nessa

área são indispensáveis, mas também suscita a necessidade de investigar se os conteúdos abordados nas formações oferecidas efetivamente contemplam os desafios vivenciados na prática pedagógica, sobretudo nos Anos Iniciais, etapa marcada por maior vulnerabilidade das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as percepções de gestoras escolares da Rede Municipal de Palhoça/SC sobre a formação continuada de professoras/es na prevenção da violência sexual nos Anos Iniciais. As respostas revelam o reconhecimento da formação como ferramenta essencial para identificar sinais de abuso, conduzir protocolos de proteção e atuar pedagogicamente com os estudantes. As gestoras mencionam parcerias com órgãos da rede de proteção, como OAB, CRAS, CREAS e Ministério Público. No entanto, apontam a falta de sistematização e continuidade nas formações oferecidas. O estudo evidencia lacunas na preparação técnica das equipes escolares, reforçando a urgência de investir em ações formativas permanentes. Conclui-se que a formação continuada deve dialogar com a realidade dos Anos Iniciais, abordar a sexualidade de forma pedagógica e contribuir para um ambiente escolar seguro e protetivo. Assim, ela se consolida como estratégia política e educativa que fortalece a atuação da escola na promoção dos direitos humanos e da infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e para a formação continuada**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-286319449. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Caminhos para a construção de uma educação sexual transformadora**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caminhos_construcao_educacao_sexual_transformadora.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: MDHC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/crianca-e-adolescente/eca-2024.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

CHILDHOOD BRASIL; Universidade Federal de Sergipe. **Vítimas da exploração sexual de crianças e adolescentes: indicadores de risco, vulnerabilidade e proteção**. Disponível em: https://www.childhood.org.br/childhood/publicacao/vitimas_da_exploracao_sexual_de_criancas_e_adolescentes.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

FELIPE, Jane. **Relações de Gênero: Construindo Feminilidades e Masculinidades na Cultura**. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). Sexualidade, Gênero e Diferenças na Educação das Infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012. p. 217-226.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Naíssa Nátyla Marinho; CARDOSO, Xênia Cristina Venâncio. **Formação docente para possíveis casos de abuso sexual**. Faculdade Católica de Anápolis, 2019. Disponível em: https://www.catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2020/02/NAISSA-NATYLA-MARINHO-GOMES-E-XENIA-CRISTINA-VENANCIO-CARDOSO.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

PALHOÇA (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Palhoça**. Organização: Odimar Lorenset; Rafaela Maria Freitas. Palhoça: Prefeitura de Palhoça; Faculdade Municipal de Palhoça, 2019. Disponível em: http://www1.palhoca.sc.gov.br/documentos/BaseCurricularPalhoca2020.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. **Reflexões sobre a formação de professores para o enfrentamento da violência intrafamiliar contra crianças**. Tecnia, v. 2, n. 2, p. 63-83, 2017. Disponível em: http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/145/65. Acesso em: 23 jun. 2025.

A EDUCAÇÃO EM DIRIETOS HUMANOS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO DOS DIREITOS E DEVERES PARA O PROTAGONISMO SOCIAL

Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno[1]

Mirian Célia Castellain Guebert[2]

RESUMO

Esta pesquisa de campo, de caráter interdisciplinar, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, compõem uma das etapas do Curso de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas e contou com apoio financeiro da Capes. Seu objetivo geral é mapear de que forma os municípios da Região Metropolitana de Curitiba contemplam a Educação em Direitos Humanos, em seus currículos escolares. Objetivos Específicos: 1. identificar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre EDH; 2. Investigar se dentre as ações adotadas em cada município pesquisado, é contemplada a inclusão da temática nos currículos escolares. A Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação que "Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", ancorou a pesquisa no que se refere às normas oficiais. Candau (1989, 2000, 2001, 2008, 2013), a principal teórica que embasa o estudo, concebe os direitos humanos como conquistas históricas a partir do envolvimento e protagonismo social. Desse modo, supõe uma dimensão histórica e cultural, assim, trata-se de um conceito em constante transformação. Nessa esteira, a inserção da EDH nos currículos escolares se revela como uma potente estratégia para que os estudantes conheçam e reflitam sobre raízes históricas, sobre o preconceito, as violências, sob o viés de um pensamento crítico que os permita enfrentar as lacunas e dívidas históricas produzidas pela humanidade. A pesquisa realizada na Região Metropolitana de Curitiba, em 2023, revelou a fragilidade conceitual e o desconhecimento das diretrizes de EDH, ao mesmo tempo em que há um movimento gradual para a inserção da EDH nos currículos escolares, que no momento da pesquisa, era garantida em 5 dos 26 municípios participantes (15,63%), em um total de 28. A partir dessa pesquisa, gestores municipais de educação foram instigados a conhecer as diretrizes e os fundamentos da EDH, processo que teve início em 2024 e se repetiu em 2025, com a realização de dois Fóruns de EDH, promovidos pela PUCPR, organizados pelas autoras deste estudo.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Currículos Escolares. Formação de Professores.

[1] Mestranda, PUCPR, sianaoliveirafb@gmail.com
[2] Doutora Orientadora, PUCPR, mirian.castellain@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação em direitos humanos na América Latina é repleta de desafios e marcada por eventos significativos no continente, no início da década de 1980.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), impulsionou as construções sociais, considerando que ressaltava o direito à educação, objetivando o desenvolvimento integral da personalidade humana e o fomento de ações voltadas ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Teóricos clássicos e contemporâneos revelam a urgência na retomada dos fundamentos dos direitos humanos, e consequentemente, a elaboração de projetos e programas que articulem políticas públicas e normas legais, em torno do exercício da cidadania e a dignidade humana, o que não deveria depender essencialmente de civilidade ou força de lei.

No cenário Latino-Americano, a Educação em Direitos Humanos tem se

desenvolvido de maneira heterogênea, em um quadro de agravamento de violência e exclusão, apresentando uma diversidade de trajetórias, articuladas aos processos político-sociais em diferentes contextos.

A metodologia utilizada focalizou as Políticas Públicas de Educação em Direitos Humanos (EDH), tendo como recorte espacial a Região Metropolitana de Curitiba (RMC), se organizou a partir de uma abordagem qualitativa e tem como objeto de estudo Políticas de Educação em Direitos Humanos. Procedeu-se a análise de conteúdo, à luz de Bardin (2011).

Assim, o estudo se propôs a mapear de que forma os municípios da RMC contemplam a EDH, em seus currículos escolares. Objetivos Específicos: 1. identificar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre EDH; 2. Investigar se dentre as ações adotadas em cada município pesquisado, é contemplada a inclusão da temática nos currículos escolares.

Considerando as lacunas para a compreensão e o desenvolvimento dessa temática nos contextos educacionais, certamente, o desafio de mudar a mentalidade, as estruturas e a cultura, se acentua em outros setores.

Portanto, fomentar discussões para que a EDH seja reconhecida como promotora de uma educação que transforma realidades, justifica a escolha deste tema como objeto desta pesquisa, enquanto relevância acadêmica, pedagógica e social.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CAMINHO PARA A DESNATURALIZAÇÃO DAS VIOLAÇÕES DE DIREITOS

Com a concepção de que é necessário contrapor-se à violação dos direitos humanos, à ausência de consciência e que é imperioso despertar para uma educação voltada a uma autorreflexão crítica, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pelo Conselho Pleno do CNE, em 2012, foram regulamentadas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, com as observações a todos os sistemas de ensino, na direção dos direitos de aprendizagem como garantia de democratização qualitativa. Para Hooks (2013, p. 25),

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...]. Ao longo dos meus muitos anos como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir [...]. Esses professores se aproximam dos alunos com vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente.

Elucida a citação ao descrever o seu pensamento sobre os professores que aliam com maestria, a teoria com a prática, elaborando estratégias engajadas na direção de novas linguagens, com a ruptura de fronteiras disciplinares de modo a descentralizar autoridades (HOOKS, 2013).

Com isso, destaca a importância das ações concretas oportunizadas pela escola, o que convoca os sistemas de ensino à garantia de formação inicial e continuada de educadores, para formar “sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (BRASIL, 2012, p.01). Nessa perspectiva, as diretrizes nacionais estabelecem que

> Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Segundo Candau (1998), a Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola.

Nessa concepção, Zenaide (2019, p. 2) mais de uma década depois, reforça a mesma ideia de Candau ao afirmar que a

> educação em direitos humanos objetiva, entre outros aspectos, afetar a naturalização das violações aos direitos humanos; educar para "nunca mais"; contribuir com a construção da memória dos movimentos em defesa dos direitos humanos; oportunizar o uso dos recursos e métodos da comunicação para promover o protagonismo social; empoderar os atores sociais e os processos participativos.

Nessa esteira, um dos grandes desafios da escola, é educar as crianças, os (as) adolescentes e jovens para a democracia, estabelecendo a participação política em rodas as decisões da comunidade escolar, na convivência do cotidiano. É imperioso que esses compreendam que a dinâmica da escola pulsa a democracia e direitos humanos.

Não apenas na defesa dos direitos individuais, mas também para a atuação na defesa dos grupos sociais desfavorecidos. Hooks (2013, p. 24) alerta para a necessidade de uma educação em que pessoas:

> abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, o que se traduz em um ensino que [...] permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma educação na prática da liberdade.

Desse modo, direitos humanos, educação em direitos humanos e políticas públicas educacionais se entrelaçam e são indissociáveis, em inúmeras dimensões, vai além da aprendizagem cognitiva, contempla o desenvolvimento social e emocional, não basta permanecer dela, pois o processo educativo

começa no nascimento, e somente termina na morte, por isso, deve ocorrer em interação com a comunidade local.

2. 1 A transversalidade e a interdisciplinariedade da EDH nos currículos escolares

De acordo com a Resolução nº 01/2012 – CNE,

> Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012, p.01)

A dimensão implícita nas diretrizes vai muito além dos bancos e muros escolares. Não se forma para a convivência a nível regional, nacional e planetário, apenas nos espaços de aprendizagem ofertados pelas instituições educacionais.

No entanto, nas diretrizes nacionais de EDH, é conferida à escola, a tarefa de planejar o desenvolvimento de ações “adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos.” (Brasil, 2012, p.02) E de que modo pode ocorrer a inclusão da EDH segundo as diretrizes nacionais?

> Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:
> I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
> II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
> III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.
> Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (BRASIL, 2012, p. 02)

Como prepara os educadores e gestores escolares para essa reorganização escolar?

> Art. 8º A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais. (BRASIL, 2012, p.02)

Ressalta-se a incumbência dos sistemas de ensino em prever e prover formações aos educadores que atuam nas diferentes funções do contexto escolar e elaborar políticas de produção de "materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos."

Essas ações devem contar ainda, com o apoio de Instituições de Educação Superior, na promoção de "ações de extensão voltadas para a promoção de Direitos Humanos" (Brasil Art. , 2012), missão que o Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR acolheu e institucionalizou, oportunizando aos discentes, a organização e a oferta de cursos à comunidade externa. No caso específico deste estudo, a oferta de formações aos municípios da RMC.

Tais movimentos, entretanto, para que logrem êxito, devem ocorrer em articulação com os segmentos sociais em situação de exclusão social e violação de direitos, e em diálogo permanente com os movimentos sociais e gestores públicos.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Para a análise de dados foi aplicada a análise de conteúdo ancorada em Bardin (2011, p. 125 - 132), em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores de 26 Secretarias Municipais de Educação da RMC. A metodologia foi descritiva, com o registro das falas das pessoas, partindo de suas percepções, sem a adoção de uma concepção teórica de EDH.

Para Carbonari (2021, p. 35), a EDH convoca a participação ativa de todos os setores da sociedade, e nesse processo, a formação continuada é inegociável para que nesse processo, os agentes eduquem e sejam educados.

Considera-se, entretanto, a importância de evitar que "Direitos Humanos" seja substituído por outras expressões "ambíguas ou que restrinjam a educação

em direitos humanos a uma educação de valores, inibindo seu caráter político." (Candau, 2008, p. 2). A tabela 1 demonstra a percepção de gestores de 26 municípios participantes da pesquisa, dentre os 28 que compõem a RMC:

Tabela 1 – O que você entende sobre EDH?

Classificação	Quantidade de ocorrências
Garantia de direitos	14
Promoção da igualdade	4
Promoção da dignidade humana	3
Não conhece as diretrizes de EDH	3
Promoção do respeito	1
Promoção da justiça	1
Tema essencial na sociedade	1
Justiça social	1
Equidade	1
Educação integral	1
Inclusão social	1
Prevenção às violências	1
Equívoco conceitual	1
Não participou da pesquisa	2

Fonte: elaborada pelas autoras

A DUDH de 1948 apresentou três dimensões: "a) a universalidade dos direitos humanos; b) a dignidade humana como fundamento ético dos direitos; e c) a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de direitos" (PIOVESAN, 2014, p.15).

Candau (2013) concebe os direitos humanos como conquistas históricas que contam com o envolvimento e a participação social em grupos, em campanhas, e em movimentos que resultam em iniciativas concretas.

Os dados expostos na Tabela 1, portanto, revelam a fragilidade conceitual diante dessas dimensões e o desconhecimento das diretrizes de EDH internacionais e nacionais.

A fim de investigar se a promoção da cultura da EDH contempla a inclusão da temática nos currículos escolares, um dos objetivos deste estudo, incluiu-se a categoria *inclusão da EDH nos currículos escolares*, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Quais foram as ações adotadas para a promoção da cultura de EDH?

Classificação	**Quantidade de ocorrências**	**% total**
Nenhuma	14	43,75%
Inclusão da EDH nos currículos escolares	5	15,63%

Formação continuada de professores	3	9,38%
Criação de um setor específico para implantação das políticas de EDH	3	9,38%
Protocolo de escuta especializada	1	3,13%
Projetos pedagógicos interdisciplinares	1	3,13%
Campanha de conscientização	1	3,13%
Desenvolvimento de materiais e recursos pedagógicos voltados à EDH	1	3,13%
Formação continuada de equipes pedagógicas	1	3,13%
Não participou da pesquisa	2	6,25%

Fonte: elaborada pelas autoras

Candau (2001) ressalta que a EDH deve permear todos os aspectos do currículo escolar e das práticas pedagógicas. Os descritores apresentados pelos municípios da RMC que partilharam as ações desenvolvidas, demonstram o envolvimento, a participação em ações, grupos, campanhas, movimentos e iniciativas concretas.

Observa-se, entretanto, que mais de 43% dos participantes não desenvolvam nenhuma ação, no período reservado para a pesquisa de campo – entrevistas, dado que se alinha ao desconhecimento das diretrizes nacionais e regionais sobre EDH.

Em relação à inserção da EDH nos currículos escolares, apenas 5 municípios (15,63%) dos 26 participantes, consideram a temática nos currículos escolares e cumprem o estabelecido no Plano Nacional e Estadual de EDH.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas educacionais enfrentam grandes desafios no sentido de educar em direitos humanos e implementar as suas propostas voltadas à valorização à diversidade, visto que se encontram diante de uma distorção acerca do significado dos direitos humanos. Esse equívoco conceitual invisibiliza a EDH nos programas de formação e execução de políticas públicas.

É preciso refletir que a busca pela igualdade e universalização de direitos alinha-se à intencionalidade e a forma com que são desenvolvidos os currículos (Candau, 2000). Portanto, requer uma mudança de mentalidades daqueles que constroem os planos, propostas e projetos pedagógicos, conforme preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Assim, a EDH deve ser incorporada de forma transversal nos currículos

escolares, o que demanda capacitação contínua dos gestores e educadores.

Nesse cenário, a escola entendida como uma instituição historicamente em evolução histórica, tem a missão de recolocar esse tema com a promoção de uma educação pautada em temáticas significativas, propiciando oportunidades para o desenvolvimento de sua capacidade dialógica, que instrumentaliza os estudantes para a autonomia e a tomada de decisões conscientes e éticas em situações conflitantes.

A pesquisa demonstrou que a EDH nos currículos escolares, essencial para o conhecimento e reconhecimento dos direitos e deveres para o protagonismo social, ainda é uma realidade distante, e que se houver uma mobilização para o fortalecimento da temática por meio de formações de educadores e órgãos afins, para garantir a transversalidade, pode representar um início de mudança de mentalidades, na busca da garantia de direitos e da cultura da paz.

A partir desta investigação, gestores municipais de educação foram instigados a conhecer as diretrizes e os fundamentos da EDH, processo que teve início com expressivo envolvimento dos participantes em 2024 e se repetiu em 2025, com a realização de dois Fóruns de EDH, promovidos pela PUCPR, organizados pelas autoras.

Considera-se, portanto, a importância da formação inicial e continuada de gestores e professores, a fim de evitar que a EDH não se restrinja a uma educação de valores, inibindo seu caráter político.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 junho 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos no Brasil:** construir democracia. *In*: _____; SACAVINO, SUSANA (Orgs.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Reinventar a escola / Vera Maria Candau (org.) 5. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004. Acesso em: 15 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319. Acesso em: 7 mai 2024.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e direitos humanos: aprendizagens para a educação em direitos humanos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 35–45, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i2.97. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/97. Acesso em: 15 ago. 2024.

CARBONARI, Paulo César. **Democracia e direitos humanos: aprendizagens para a educação em direitos humanos**. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade / Bell Hooks; trad. Marcelo Brandão Copolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**.1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em :20 mar. 2024.

PIOVESAN, Flavia. **Declaração universal dos direitos humanos: origem, significado e impactos.** *In*: Magalhães, Fabio. A declaração dos direitos humanos: 30 artigos ilustrados por artistas. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2014.

A ESCOLA COMO INTEGRANTE DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco[1]

Luciene dos Santos Silva[2]

RESUMO

O presente trabalho destaca a reflexão sobre o papel da escola como parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes. A metodologia utilizada baseou-se em uma perspectiva qualitativa, utilizando aportes da pesquisa documental e bibliográfica. Discute-se, ao longo do texto, os aspectos históricos da constituição da infância como sujeito de direitos, traçando uma linha temporal das legislações brasileiras que reafirmam essa concepção. Além disso, é abordado o papel da escola na construção de um sistema articulado em rede, voltado à promoção e à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, bem como à identificação e denúncia de casos de violação ou suspeita de violência. A atuação de Assistentes Sociais e Psicólogos(as), no contexto educacional, também é abordada ao longo do trabalho, destacando suas contribuições e intervenções nas questões sociais que violam gravemente os direitos de proteção, provisão e participação das crianças e adolescentes. As considerações finais apontam que as unidades educacionais devem ser compreendidas como espaços privilegiados para a promoção de uma cultura de direitos, nos quais crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos em formação, portadores de direitos, os quais garantem seu pleno desenvolvimento biopsicossocial, e possibilitam a construção de perspectivas para o futuro.

Palavras-chave: Infância. Sistema de garantia de direitos. Serviço Social e Psicologia. Garantia de direitos. Violências no cotidiano de crianças e adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel da escola como parte integrante do Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes, bem como seu lugar privilegiado na promoção e efetivação dos direitos historicamente negados à infância.

Ao longo do trabalho, busca-se esclarecer os aspectos históricos da compreensão da infância como sujeitos de direitos, bem como a evolução desse

[1]Pós-doutorado em Educação pela PUCPR (Bolsista do CNPq e Fundação Araucária na modalidade Pós-Doutorado Júnior - PDJ, Edital CP 19/2022). Doutor (2022) e Mestre (2017) em Educação pelo PPGE-PUCPR (Linha de pesquisa História e Políticas da Educação), com período sanduíche no Doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Portugal. Realizou estágio de investigação doutoral no Centro de Estudos Sociais - CES - da Universidade de Coimbra (2019-2020). Atualmente é professor-pedagogo efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Araucária - PR, atuando no Núcleo de Proteção à Infância (NPI) e na SEED/PR. eduardo.hennerich@pucpr.edu.br.

[2]Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Código de Financiamento 001). Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (2005) e especialização em Magistério Superior pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2009). Atualmente é assistente social na Prefeitura Municipal de Araucária, atuando como Coordenadora da Equipe Multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação - SMED. assistentesocialluciene@gmail.com.

entendimento na legislação brasileira. Também é abordada a atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) no contexto educacional, com ênfase em suas contribuições e intervenções diante das expressões da questão social, que comprometem de forma grave os direitos de proteção, provisão e participação de crianças e adolescentes.

Optou-se metodologicamente por aportes teóricos da pesquisa qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2011), a pesquisa científica em educação é por sua natureza qualitativa, uma vez que, "[...] os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2011 *apud* CRESWELL, 2014, p. 49).

Dentro dessa abordagem qualitativa, fundamentamos nossas reflexões por meio da consulta a fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa bibliográfica é essencial para contextualizar o tema em estudo, permitindo identificar as produções já realizadas na área. Já a análise documental, contribui para compreender de que forma a legislação vigente compreende a temática, e, como ela é implementada no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

2 A INFÂNCIA ENQUANTO SUJEITOS DE DIREITOS

Historicamente a concepção da infância e adolescência, como fases de desenvolvimento e maturação biológica inerentes à condição da existência humana nem sempre foram observadas. Até a contemporaneidade a "[...] sociedade via mal a criança, pior ainda o adolescente" (ARIÈS, 1981, p. 10).

A concepção atual da infância, emerge a partir de transformações profundas nas formas de ser, viver e se relacionar dentro da sociedade burguesa nascente do século XIV. O surgimento da modernidade, aliado às mudanças nas estruturas de classe, aos processos de industrialização, à urbanização crescente, ao êxodo rural e às modificações arquitetônicas nas habitações, contribuíram significativamente para a "descoberta do sentimento de infância" (ARIÈS, 1981).

Assim, de "[...] um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida" (ARIÈS, 1981, p. 52), a infância passou a ser concebida como um período privilegiado, digno de cuidados específicos e valorização singular, de tal forma que, [...] tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um

assunto sério e digno de atenção. [...] a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 164).

Todavia, esse sentimento acerca da infância limitou-se apenas a sua regulação e controle social dos corpos. Para Terra do Nascimento, Brancher e Fortes de Oliveira (2008, p. 6), a "[...] história posterior permitirá afirmar que a infância pagará um preço muito alto por esta nova centralidade social: a incapacidade plena (social e, mais tarde, também jurídica) e, no melhor dos casos, converter-se em objeto de proteção-repressão".

No contexto Latino Americano, marcado pelos processos de colonização, a invisibilidade, e posterior regulação da infância, foi ainda mais incisiva, onde "[...] a colonialidade de poder faz-se presente e inicia-se uma formatação das crianças indígenas a partir do controle do ser, do saber e do corpo" (KUHN JÚNIOR; MELLO, 2020, p. 294).

Nesse cenário social e histórico, a consolidação da infância enquanto sujeito de direitos só vai ocorrer com a promulgação e ratificação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989.

A CDC (ONU, 1989), representa um importante marco legal na compreensão da infância como portadora de direitos e os Estados signatários, como responsáveis na garantia e proteção integral dos direitos de proteção, provisão e participação.

Os direitos de proteção "[...] se baseiam em uma atenção distinta que deve ser dada às crianças, por estarem mais expostas às situações de vulnerabilidade social e, consequentemente, à violação de seus direitos". Os direitos de provisão "[...] estão relacionados ao acesso que as crianças podem e devem ter à educação, saúde, segurança social, vida familiar, cultura, lazer e cuidados físicos" e os direitos à participação referem-se a concepção das crianças e adolescentes enquanto sujeitos ativos "[...] em seu próprio desenvolvimento e, por isso, têm acesso a direitos civis e políticos, ou seja, a criança tem liberdade de expressão e opinião, deve ser consultada e ouvida, pode ter acesso à informação e tem o direito de tomar decisões" (SANTANA; AVANZO, 2014, p. 308).

No Brasil, o entendimento das crianças e adolescentes enquanto sujeito de direitos, foi estabelecido a partir do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, antecedendo assim a CDC, a qual o País também é signatário. Na

Constituição da República Federativa do Brasil, é estabelecida a doutrina de proteção integral à infância, e representa um marco no reconhecimento, proteção e garantia aos direitos das crianças e adolescentes.

A Constituição, também tornou-se base para legislações posteriores como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e a Lei n.º 13.257 de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância. Tais legislações foram fundamentais no reconhecimento das crianças e adolescentes como seres em desenvolvimento e portadores de direitos. Essa nova perspectiva de compreensão exige que sejam implementadas ações que garantam cuidado integral nos âmbitos da proteção, participação e provisão.

A evolução na compreensão da infância e adolescência no Brasil foi orgânica e perpassou por diversos embates ideológicos e políticos. A participação dos movimentos sociais, dos educadores e da sociedade civil em geral foi fundamental para assegurar o comprometimento do Estado em criar, implementar e fiscalizar leis de garantia aos direitos da infância e erradicar as diferentes formas de violências que perpassam os cotidianos das crianças e adolescentes no Brasil.

Todavia, apesar de diversos aparatos legais, o cotidiano das crianças e adolescentes no Brasil é constantemente assolado pelas diversas violências que, quando não interrompem suas vidas, comprometem seu desenvolvimento integral e perspectivas de futuro. Para Sarmento (2022), a reflexão acerca da violência que atua sobre as infâncias e adolescências deve partir sempre de um referencial interseccional, isto é, analisar como "[...] os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constrangem e condicionam cada existência humana" (SARMENTO, 2022, p. 268).

Nessa perspectiva interseccional, Pacheco (2023, p. 6), aponta que a "[...] violência é um conceito amplo, complexo e polissêmico. Exatamente por sua complexidade, temos que falar em violências no plural, e não em violência no singular", considerando assim, as diversas sobreposições identitárias que potencializam as violências, como demonstrado pelo Atlas da Violência, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA de 2025.

Segundo o relatório do IPEA,

No período compreendido entre 2013 e 2023, 2.124 crianças de 0 a 4 anos

> sofreram homicídio. Nesse mesmo período foram vitimadas 6.480 crianças entre 5 e 14 anos e 90.399 adolescentes entre 15 e 19 anos. São milhares de crianças e adolescentes que não tiveram a chance de sequer iniciar ou concluir sua vida escolar, ou de começar a construir um caminho profissional (IPEA, 2025, p. 35).

Conforme exposto nos dados apresentados no Atlas da Violência do IPEA, crianças e adolescente são vítimas de múltiplas e interseccionais violências, fator que torna seus direitos constantemente negados e não garantidos. A superação de tais violências requer um trabalho intersetorial e em rede, para que de fato os dispositivos legais de proteção e garantia de direitos sejam efetivados nos cotidianos das crianças e adolescentes.

3 A ESCOLA COMO INTEGRANTE DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O Sistema de Garantia de Direitos (SGDCA), foi instituído pela Resolução n.º 113 de 2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e revisada pela Resolução n.º 117/06. “Segundo essa resolução o Sistema de Garantia de Direitos é resultado da articulação e integração de instâncias governamentais e não governamentais que se subdividem em três eixos de atuação: (i) defesa, (ii) promoção e (iii) controle” (UMBRASIL, 2022. p. 10).

Conforme o Art. 1º da Resolução n.º 113 de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o SGDCA

> [...] constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (BRASIL, 2006).

No âmbito da defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes, atuam diversas instituições que asseguram o acesso à justiça por meio de proteção legal e jurídica. Isso inclui dispositivos da Assistência Social, Saúde, Educação, Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar e demais órgãos governamentais ligados à segurança e bem-estar da infância e adolescência. Tais dispositivos, trabalham em conjunto para garantir que os direitos de crianças e adolescentes sejam respeitados e protegidos integralmente.

A política educacional, se alinha com outras políticas de atendimento a crianças e adolescentes no eixo da promoção dos direitos. Conforme previsto em dispositivos legais, o desenvolvimento dessa política deve ocorrer de forma

estratégica, transversal e intersetorial. Isso significa, que todas as políticas públicas precisam integrar suas ações para garantir os direitos de crianças e adolescentes, conforme destacado na Resolução n.º 113/06 do Conanda.

A escola nesse cenário, deve tornar-se um local privilegiado na promoção e garantia dos direitos da infância, percepção essa reforçada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2018, que reafirma a escola como:

> [...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 18).

Como integrante do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), a função da escola vai além da promoção de uma cultura de direitos, ela atua diretamente na denúncia e, encaminhamentos necessários, em casos de violência e/ou suspeita de violência contra as crianças e adolescentes. Nesses casos, a criança e/ou adolescentes devem ser inseridos na Rede de proteção local e acompanhados pelos diferentes equipamentos (saúde, assistência, educação etc.).

Os Estados e Municípios possuem protocolos específicos de formação e atuação das redes de proteção locais. As Redes de Proteção "[...] se configuram como formas coletivas de planejar e organizar um conjunto articulado de ações e responsabilidades, com vista em realizar uma intervenção propositiva e resolutiva para o enfrentamento das diversas expressões da questão social" (UMBRASIL, 2022, p. 23).

O reconhecimento da influência da questão social e suas expressões no contexto educacional, especialmente no que diz respeito aos obstáculos ao acesso e à efetivação dos direitos inalienáveis da infância, foi consolidado com a promulgação da Lei n.º 13.935/2019. Essa legislação reconhece a relevância da atuação de equipes multiprofissionais nas unidades educacionais.

4 EQUIPE MULTIPROFISSIONAL: O PAPEL DA PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Nos últimos anos, a inserção de profissionais do Serviço Social e da

ISSN: 2176 - 1396

Psicologia, em diversos setores da sociedade, tem ganhado destaque nos debates especialmente ao se considerar que as expressões da questão social também se manifestam no cotidiano escolar, impactando significativamente o desempenho dos estudantes. Além disso, destaca-se o papel estratégico desses profissionais para o desenvolvimento integral dos educandos.

No Brasil, a Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Todavia, a inserção do(a) assistente social na educação não é recente, ela está presente desde a sua gênese. O Serviço Social no Brasil deu-se na década de 1930, "[...] quando da criação da primeira Escola de Serviço Social na PUC de São Paulo", e, foi marcado por "aguerrida, de lutas, de rupturas e construções" (OLIVEIRA; CHAVES, 2017. p. 144).

Nesse contexto, a relação entre o Assistente Social e a área da Educação se consolidou ao longo do processo de constituição da profissão. No entanto, o movimento de reconceituação do Serviço Social, aliado ao projeto ético-político profissional, proporcionou à categoria uma nova perspectiva de atuação, centrada na defesa dos direitos sociais, com uma postura crítica e comprometida com a transformação social (CFESS, 2001).

A Psicologia, reconhecida como ciência apenas no século XIX, passou a se aproximar progressivamente do campo educacional, buscando compreender os processos de aprendizagem. Na década de 1930, sua atuação na educação tinha um viés predominantemente clínico, centrado no indivíduo, com o objetivo de identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento apresentados pelos estudantes

Na década de 1970, este papel passou a ser questionado por diversos teóricos(as), que buscaram uma ruptura da psicologia tradicional para uma vertente crítica. Dessa forma, a Psicologia na educação enfrenta o desafio de desmistificar os objetivos de sua atuação, que se concentra nos determinantes pedagógicos e nas condições sociais e econômicas que influenciam a vida dos estudantes.

A questão social, no contexto escolar, não é uma atribuição exclusiva do Serviço Social, mas também constitui objeto de intervenção da Psicologia. Nessa perspectiva, tanto o(a) assistente social quanto o(a) psicólogo(a) atuam considerando as condições sociais, comunitárias e econômicas das crianças e

adolescentes, expressas no cotidiano escolar por meio das diversas manifestações da questão social

Para Almeida (2000, p. 74), “[...] o campo educacional torna-se, hoje”, para psicólogos(as) e assistentes sociais “[...] não apenas um futuro campo de trabalho, mas sim um componente concreto do seu trabalho em diferentes áreas de atuação que precisa ser desvelado”.

Segundo as orientações para regulamentação da Lei n.º 13.935 de 2019, elaborada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), o “[...] trabalho de psicólogas(os) e assistentes sociais nas escolas deve estar articulado com o projeto político-pedagógico da instituição e com as políticas públicas, visando à promoção da equidade, da inclusão e da garantia de direitos no ambiente escolar” (CFP, 2021, p. 10).

As orientações do CFP e do CFESS (Conselho Federal de Serviço Social), explicita que a ação de psicólogos(as) e assistentes sociais na educação não pode ser isolada ou pontual, e deve estar alinhada com Projeto Político Pedagógico da escola, que irá orientar os profissionais no trabalho para alcance dos objetivos escolares naquela determinada comunidade. Nesse sentido, tais profissionais, quando atuantes no contexto educativo, contribuem significativamente para que os direitos das crianças e adolescentes sejam garantidos e seu desenvolvimento biopsicossocial seja integral.

Tais contribuições visam tornar as Unidades Educacionais, espaços de proteção, convivência social e aprendizagem, onde se manifestam as demandas sociais e onde crianças e adolescentes podem vislumbrar novas possibilidades de vida, desenvolvimento e perspectivas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a infância foi negligenciada pela sociedade e permaneceu invisível diante dos dispositivos legais de proteção aos direitos humanos. Atualmente, embora existam diversos instrumentos jurídicos que reconhecem e regulamentam os direitos de crianças e adolescentes, assegurando-lhes proteção integral, os dados presentes em relatórios sobre a violência contra esse grupo revelam que a concretização desses direitos ainda está longe de se tornar uma realidade no cotidiano brasileiro

ISSN: 2176 - 1396

Nesse cenário, as unidades educacionais devem ser entendidas como espaços privilegiados para a promoção de uma cultura de direitos, onde crianças e adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos em desenvolvimento, portadores de direitos que asseguram seu pleno crescimento biopsicossocial e contribuem para a construção de perspectivas de futuro.

As unidades educacionais não atuam isoladamente na construção desse espaço. A articulação com os dispositivos que compõem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), juntamente com a inserção das equipes multiprofissionais no ambiente escolar, é fundamental para a realização de ações integradas que assegurem a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita Conselho Federal de Serviço Social**. Brasília, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente. Diário Oficial da União, 20 abr. 2006. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-113-2006_103792.html. Acesso em: 29 jun. 2025.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do serviço social na América Latina**. 5. ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

CFESS - CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social na Educação**. GT Serviço Social na Educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2001.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica**. Brasília, DF: CFP, 2021. Disponível em: https://site.cfp.org.br. Acesso em: 01 jun. 2025.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

2021

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO. **Atlas da Violência 2025**. Brasília, DF: IPEA, 2025. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/05/atlas-violencia-2025.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

KUHN JÚNIOR, Norberto; MELLO, Bárbara Birk de. A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina. **Revista Brasileira de História e Ciência Sociais**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 284-312, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/11899. Acesso em: 04 jun. 2025.

OLIVEIRA, Edistia Maria P.; CHAVES, Helena Lúcia Augusto. 80 anos do Serviço Social no Brasil: marcos históricos balizados nos códigos de ética da profissão. **Serviço Social & Sociedade**, n. 128, p. 143–163, jan. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GhVdbyXB4rmF4qgcbQzhKxF/. Acesso em: 04 jul. 2025.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich. Violências que precarizam as infâncias: a negação dos direitos de provisão no cotidiano de meninas e adolescentes institucionalizadas. **Educação,** [S. l.], v. 48, n. 1, p. e105/1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984644470070. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/70070. Acesso em: 1 jul. 2025.

SANTANA, Juliana Prates; AVANZO, Janaina Rocha. Infância e direitos: o uso de metodologias participativas em contexto de acolhimento institucional. **Rev. Subj., Fortaleza**, v. 14, n. 2, p. 306-318, ago. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc**., Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2025.

TERRA DO NASCIMENTO, Claudia; BRANCHER, Vantoir Roberto; FORTES DE OLIVEIRA, Valeska. A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica Social. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394. Acesso em: 25 jun. 2025.

UMBRASIL. **O papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2022. Disponível em: https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2022/08/O-Papel-da-Escola.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

PRINCÍPIOS FREINETIANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO COM OS BEBÊS

2022

Bianca de Almeida Chaves[1]

Thais Caroline de Freitas Negrello[2]

RESUMO

Este estudo analisa de que forma os princípios pedagógicos de Célestin Freinet, originalmente voltados para crianças maiores, podem ser aplicados ao trabalho pedagógico com bebês na Educação Infantil. Parte-se da compreensão contemporânea de que o bebê é um sujeito de direitos, linguagem e expressão desde o nascimento, em contraponto à concepção tradicional que o via como incompleto. A questão central da pesquisa é: Como as técnicas de Célestin Freinet, originalmente formuladas para crianças maiores, podem ser utilizadas para contemplar a singularidade dos bebês? A metodologia adotada foi o levantamento bibliográfico, com buscas realizadas nas bases Scielo, BDTD e Portal da Capes, utilizando os descritores “Freinet” e “bebês”. No que se refere aos achados deste estudo, localizamos o artigo de Munhoz e Prado (2022) e a tese de Luciana Magri de Mello Munhoz (2022), que oferece ricas narrativas práticas sobre a aplicação dos princípios freinetianos com bebês. O referencial teórico apoia-se, principalmente, nos escritos de Célestin Freinet (1971, 1976), Oliveira-Formosinho (2007), Escola Superior de Educação de Lisboa (2009), Paiva (1999), Sampaio (1989), Munhoz (2022), Munhoz e Prado (2022), Abreu e Dornelles (2021) e Martins Filho e Delgado (2016), abordando conceitos como tateamento experimental, livre expressão, métodos naturais, natureza da criança e protagonismo infantil. Os resultados indicam que, embora Freinet não tenha se dedicado diretamente à educação de bebês, sua pedagogia oferece contribuições relevantes para práticas educativas com essa faixa etária. Através da escuta sensível, do respeito ao ritmo e da valorização das múltiplas linguagens, é possível construir uma educação que reconheça o bebê como sujeito ativo. Conclui-se que a pedagogia Freinet, mais do que um conjunto de técnicas, representa uma postura ética e política diante da infância e da educação.

Palavras-chave: Freinet. Bebês. Princípios freinetianos. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão do bebê como um sujeito de direitos tem ganhado força nas últimas décadas, em contraponto à visão tradicional que o situava como ser incompleto. Nesse movimento de ressignificação, os estudos contemporâneos da infância reiteram que o bebê é, desde o nascimento, um ser de linguagem, ainda que seus pensamentos e sentimentos se manifestem por meios não

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UEPG, atua como professora na rede municipal de Ponta Grossa, e-mail: biazitak3@hotmail.com.
[2] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UEPG, atua como professora na rede municipal de Ponta Grossa, e-mail: thaisionaak@gmail.com.

verbais, por meio de movimentos com o corpo, como, o gesto, o olhar, o choro e a movimentação (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016).

Embora Célestin Freinet não tenha dedicado seus estudos às especificidades do trabalho com bebês, visto que em sua época, a educação desses sujeitos era vista como responsabilidade do campo da assistência social, ou seja, somente o cuidar, é possível identificar, em seus princípios pedagógicos, fundamentos que dialogam com uma concepção de infância que reconhece o bebê como sujeito de linguagem, expressão e criação.

Ainda que seus olhos não tenham se voltado diretamente aos bebês, ele traçou caminhos para entender os ciclos da infância, denominando a fase do nascimento até por volta dos dois anos, como pré-ensino. Nesse contexto, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2007, p. 161) destacam que

> Em seu livro Conselho aos pais, insiste na importância primordial e determinante desses primeiros anos para a formação; deles depende - e muito - o êxito pedagógico, individual, social e humano ao longo das etapas ulteriores da educação. É o período da prospecção por tentativa, quando a criança procura familiarizar-se com o mundo.

Na sua concepção de educação, a criança deve ser parte integrante do seu processo de aprendizagem, participante ativo do planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do trabalho, ou seja, Freinet sustenta que a criança não deve ser vista como perfeita ou idealizada, mas como um ser real, ativo e participante, que aprende não por meio de abstrações, mas através da vivência concreta de experiências (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Diante desse cenário, a questão norteadora da pesquisa é: Como as técnicas de Célestin Freinet, originalmente formuladas para crianças maiores, podem ser utilizadas para contemplar a singularidade dos bebês? Com o intuito de responder à problemática, delimitamos o seguinte objetivo: Analisar produções acadêmicas a fim de identificar como os princípios pedagógicos de Célestin Freinet podem ser aplicados para atender às necessidades singulares dos bebês na primeira infância, promovendo sua expressão e protagonismo no processo educativo. Para tal recorremos a um estudo do tipo levantamento bibliográfico, nos dedicando a buscar nas bases de dados da Scielo, da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal da Capes, produções acadêmicas que relacionavam esses assuntos, com os descritores “Freinet” and

"bebês", sem definir recorte temporal.

2024

2 FREINET E OS BEBÊS: UM ENCONTRO POSSÍVEL

Ao contrário do que muitos pensam em relação aos bebês, que por serem muito pequenos, o trabalho a ser desenvolvido seria somente com a perspectiva de "cuidar", ou seja, alimentá-lo, dar comida e fazer dormir, Abreu e Dornelles (2021) consideram que existem múltiplas possibilidades de realizar práticas que reconheçam o bebê como potente, um sujeito competente, ativo e curioso.

O corpo dos bebês não pode ser considerado "como seres incompletos, que devem ser guiados contínua e linearmente para se tornarem adultos completos[...]" (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p. 17), é necessário que este corpo seja trabalhado hoje, agora, já que é por meio dele que este sujeito fala e expressa seus sentimentos e emoções, desenvolvendo assim todas as suas possibilidades. Partindo deste entendimento, compreende-se que é possível, e necessário, propor práticas freinetianas para e com os bebês e é sobre isso que trataremos adiante.

Freinet defendia a liberdade de expressão, como princípio central, visto que "[...] facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais" (SAMPAIO, 1989, p. 30). Em outras palavras, esse princípio não se trata somente do plano da escrita, mas da criação autêntica e criativa. No que se refere aos bebês, essa expressão acontece antes mesmo da linguagem verbal, é o balbucio, o gesto, o olhar, o choro, o riso. Portanto, considerar a liberdade de expressão como princípio central em uma pedagogia que envolve os bebês é reconhecer que a comunicação e a criação não começam com a fala articulada ou com a escrita alfabética, mas começa muito antes, com um corpo que fala e que deseja ser escutado.

Outra defesa enfatizada nos estudos de Freinet é o seu posicionamento sobre a importância dos métodos naturais. Para Freinet (1971), os métodos naturais são a própria manifestação da vida, complemento da tentativa experimental, ao considerar que as crianças aprendem a falar naturalmente, sem

esforço particular. Em relação a isso, Paiva (1999, p. 13) nos relata que:

> Partindo da observação atenta da criança, analisando seus interesses e necessidades mais profundos, bem como a maneira como ela constrói seu conhecimento, Freinet propõe uma pedagogia natural, "nova e popular" que enseja ao aluno não somente o acesso à informação, mas também a apropriação do saber; uma pedagogia que, avessa ao imobilismo e à abstração, insere a alegria e o prazer no processo ensino-aprendizagem.

Ainda, ao falar de corporeidade e sensorialidade dos bebês, não há como escapar das discussões de compreensão da escola, "visto que é neste e por este espaço-tempo que estes estão sendo constituídos como sujeitos" (ABREU; DORNELLES, 2021, p. 37). Posto isto, entendemos que a maioria das creches hoje tem o seu tempo cronometrado, com ensino padronizado, rígido, onde as crianças têm que esperar para falar, esperar para aprender, esperar para se expressar, esperar para correr, esperar para ser criança. Se pensássemos em um espaço de creche com base na perspectiva de Freinet, o protagonismo da criança prevaleceria, pois ele acreditava que o tempo de cada criança deve ser respeitado e isso cabe diretamente ao falar de bebês, uma vez que os mesmos precisam de tempo, de pausa e de ritmo próprio.

> Portanto, observamos que, em muitas instituições educativas, se efetua um trabalho educacional e pedagógico de contenção dos desejos, do movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos, assim como, nas rotinas de cuidado e educação, o tempo é controlado pelo relógio das instituições (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016, p. 15).

Uma creche inspirada em Freinet seria um espaço onde o tempo não atropela o processo de cada bebê, ou seja, deve ser "[...] um local coletivo de grande afeto, alegria, regras, rotina, onde a conduta dos adultos não sufoque o corpo falante do bebê, mas amplifique sua forma de se relacionar." (ABREU; DORNELLES, 2021, p. 14). Em consonância disso, os escritos da Escola Superior de Educação de Lisboa ressaltam que a escola deve ser um "[...] terreno fértil que, recolhendo os comportamentos naturais e espontâneos das crianças, estimula e desenvolve os sentidos, a percepção e a consciência de agir no meio e na interação com os outros". (2009, p. 7).

À luz dessa perspectiva, pensar em uma creche freinetiana significa pensar a creche não como preparação para a escola, mas como espaço pleno de vida, de cultura, de invenção. Seria um espaço que rompe com a lógica do

adestramento e do controle. Que convida o bebê a ser, e não somente a tornar-se algo que ainda não é. Nesse contexto, a creche deixa de ser uma preparação para o ensino fundamental e passa a ser um espaço de escuta, onde os gestos, os silêncios, os balbucios, os choros e os movimentos do corpo são reconhecidos como formas legítimas de linguagem e pensamento. Ali, o bebê não é visto como um projeto inacabado, mas como sujeito inteiro, potente, com saberes e modos próprios de habitar o tempo e o espaço. Em vez de "preparar para o futuro", educar na creche freinetiana é investir na potência do agora, em uma pedagogia que escuta, que confia e que se deixa afetar pela presença vibrante da infância.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa assume um caráter exploratório, do tipo, levantamento bibliográfico, ou seja, a pesquisa "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Sendo assim, com o intuito de verificar o que estão produzindo no campo acadêmico sobre Freinet e os bebês, nos dedicamos a buscar nas bases de dados da Scielo, da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) e do Portal da Capes, produções acadêmicas que relacionavam esses assuntos. Para tanto, utilizamos de "Freinet" and "Bebês" como descritores da busca. Ainda, a fim de termos uma visão ampla sobre os trabalhos, não colocamos nenhum outro filtro, nem recorte de tempo.

Na BDTD, não localizamos nenhum trabalho com os descritores mencionados, evidenciando uma lacuna em relação à temática. Já na Scielo, localizamos o artigo "Pedagogia Freinet e o trabalho com bebês: desafios e possibilidades", escrito por Lucianna Magri de Melo Munhoz e Guilherme do Val Toledo Prado. Esse estudo tem como principal objetivo apresentar de que maneira, por meio de uma escuta sensível às múltiplas linguagens dos bebês e de um olhar atento às suas expressões, uma professora foi se constituindo como educadora de bebês e crianças bem pequenas em uma creche pública no interior de São Paulo.

Munhoz e Prado (2022, p. 134) afirmam que "[...] ser professora de

crianças bem pequenas exige uma série de conhecimentos e saberes" uma vez que ser professora da creche "[...] não é, como muitos acreditam, somente a continuidade dos fazeres maternos, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competências teórica, metodológica e relacional" (MUNHOZ; PRADO, 2022, p. 134).

Outra questão que impacta diretamente o trabalho com os bebês, segundo os autores citados é que

> No Brasil, não há especificação em forma de lei do número de bebês por adulto; o que encontramos é uma recomendação do Ministério da Educação (Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 22/1998) que sugere uma professora ou um professor para cada seis a oito crianças de 0 a 2 anos. Por se tratar de uma 134 cad. cedes, campinas, v. 42, n. 117, p.133-139, maio-ago., 2022 mUnhoZ lmm, Prado gVt recomendação, e não de uma lei, cada município tem a liberdade de estabelecer seu limite de crianças por adulto [...] Comumente, a superlotação de bebês nos espaços da educação infantil pode dar origem a alguns problemas, tais como: o tempo de espera dos bebês para realizarem atividades, o excessivo tempo em que são expostos à televisão e principalmente o cerceamento da criatividade e da liberdade. (MUNHOZ; PRADO, 2022, p. 135).

Diante desse cenário, se faz necessário, que os profissionais que entendem os bebês como sujeitos ativos e potentes que são, pensem e coloquem em prática, estratégias que de acordo com os autores citados, permitam que os professores trabalhem com pequenos grupos de crianças por vez, favorecendo o desenvolvimento pleno das crianças na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, encontramos a história da professora Lu, que por toda sua vida defendeu os princípios pedagógicos de Freinet e quando assumiu uma vaga para professora de berçário, decidiu experimentar as técnicas freinetianas de organização do trabalho pedagógico, adotando os ateliês como alternativa para o trabalho com os bebês.

> A permanência dos bebês nos ateliês dura em média 30 minutos. A professora Lu percebeu que eles começavam a se cansar depois disso. No contexto da proposta pedagógica freinetiana, a professora Lu e a educadora do dia caminham pela sala, sentando-se junto com os bebês, perguntando, ajudando-os ou simplesmente observando os tateios experimentais que cada um realiza na relação com os materiais, com as outras crianças e com as educadoras (MUNHOZ; PRADO, 2022, p. 137).

No que se refere ao tateamento experimental, Freinet afirma que a criança aprende quando faz, testa, observa, reflete e tenta de novo. É como quando o bebê aprende a andar, ele não ouve uma aula sobre equilíbrio, ele experimenta

com seu corpo, cai, levanta e tenta novamente, ou seja, Freinet acreditava que a aprendizagem não deve vir pronta, empacotada em aulas expositivas ou manuais fechados (FREINET, 1976). Ademais, o autor supracitado enfatiza que "é por meio do tateamento experimental que a criança avança em seu aprendizado, desenvolvendo suas capacidades a partir da ação, da verificação e da retificação de seus próprios erros" (FREINET, 1996 p. 44). Essa concepção rompe com o ensino tradicional centrado na transmissão verbal e coloca o aluno como protagonista de sua aprendizagem, guiado pela experiência concreta e significativa.

Além disso, a professora Lu propôs a revitalização de um quiosque que se encontrava desocupado na escola, transformando-o em um espaço educativo. A iniciativa possibilitou uma maior frequência de contato dos bebês com a natureza, em consonância com o que defendia Freinet, que indicava a realização de práticas pedagógicas em parques, espaços externos e públicos, valorizando experiências nas quais as crianças tenham contato direto com a natureza como parte essencial do processo de aprendizagem (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Fomos em busca de mais pesquisas que relacionassem Freinet e os bebês, agora no portal Capes. Com os mesmos descritores, sem filtro e sem recorte temporal, localizamos a tese da autora do artigo, Luciana Magri de Mello Munhoz que tem por título "A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexos singulares de uma militante freinetiana". Ao intitular seu trabalho, a pesquisadora faz alusão a uma afirmação de Freinet, na qual ele declara que "a criança e o adulto têm a mesma natureza. Ela é uma árvore que ainda não terminou seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 163).

Munhoz (2022), traz em sua tese, lindas narrativas das suas práticas, tendo como base as técnicas da pedagogia Freinet. Sua pesquisa representa uma valiosa contribuição para a realização de práticas pedagógicas com bebês à luz da pedagogia de Célestin Freinet, especialmente no campo da formação inicial e continuada de professores.

Por meio de suas reflexões, é possível compreender que a pedagogia Freinet ultrapassa o uso técnico de ferramentas didáticas, como o texto livre, o

jornal escolar ou os planos de trabalho e se expressa, sobretudo, em uma concepção profunda de infância, educação e relação pedagógica. Munhoz (2022) evidencia que a essência do pensamento freinetiano está na forma como o educador reconhece a criança como sendo um sujeito de direitos, expressão e criação, inclusive nos primeiros anos de vida. Ao narrar experiências vividas por educadoras que se inspiram nos princípios freinetianos, a autora revela que é possível construir uma prática que respeite o tempo, a escuta e o corpo do bebê, reforçando que a pedagogia Freinet é, acima de tudo, uma postura ética e política diante da infância e da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível concluir que os princípios pedagógicos de Célestin Freinet, embora originalmente voltados para crianças maiores, podem ser utilizados e aplicados de forma significativa no trabalho com bebês. Freinet foi um educador inovador e atento às necessidades reais das crianças. Sua pedagogia, centrada no trabalho, na expressão livre e na autonomia, oferece subsídios teóricos e metodológicos para pensar práticas pedagógicas com bebês que vão além desse cuidado higienista.

A questão central do estudo sobre como as técnicas de Célestin Freinet, originalmente formuladas para crianças maiores, podem ser utilizadas para contemplar a singularidade dos bebês encontrou respaldo na compreensão de que a infância, desde o nascimento, é atravessada por múltiplas formas de linguagem e interação com o mundo. A organização dos espaços e tempos (cantos de atividades), a relação da criança com a natureza e o conceito de tateamento são exemplos de princípios freinetianos que podem sustentar o trabalho pedagógico de professoras de bebês.

As pesquisas analisadas, sobretudo nas narrativas de Luciana Magri de Mello Munhoz, demonstram que a pedagogia freinetiana vai além do uso técnico de métodos. Ela exige uma postura ética, sensível e politicamente comprometida com a infância real, aquela que balbucia, chora, experimenta com o corpo e precisa de tempo e espaço para ser escutada. A pesquisadora evidencia que é possível construir uma educação infantil que rompe com o cuidado somente

higiênico e instrumentalizado, propondo em seu lugar uma abordagem freinetiana que reconhece os bebês como sujeitos potentes e criadores.

Por fim, reconhecemos que Freinet não é um manual a ser seguido, nem mesmo uma doutrina. Ele é um farol, que serve como guia para iluminar ideias de experiência e escuta da infância, acendendo diferentes possibilidades de construção pedagógica centrada na criança como sujeito ativo do processo educativo, bem como de ruptura com práticas escolarizantes e conteudistas ainda enraizadas na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 107 p.

FREINET, Célestin**. Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Petrópolis: Vozes, 1969.

FREINET, Célestin. **Por uma Escola do Povo:** textos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 1991.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa***. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 9-22.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, Altino Cláudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 23-36.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. **A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexões singulares de uma militante freinetiana.** 2022. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pedagogia Freinet e o trabalho com bebês: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 42, n. 117, p. 133-142, ago. 2022. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/cc251553.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, Yolanda Moreira S. *Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas*. In: Marisa Del Cioppo Elias (org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 9–20.

SAMPAIO, José M**. Célestin Freinet**: pedagogia da liberdade. São Paulo: Ática, 1996.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Mapeamento sobre o conhecimento dos alunos ingressantes nos cursos técnico integrados do IFC-Camboriú

MOYA, Leisi Fernanda[1]
DIAS, Isadora Soares[2]
TELÓ, Annie Balestra Oliveira[3]

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo mapear quais os saberes que os alunos ingressantes em 2024 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú têm sobre a cultura afro-brasileira. As Leis 10.639/03 e 11.640/08 prevêem e legalizam a obrigatoriedade do ensino e valorização da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino brasileiro. No entanto, o que se constata é uma invisibilidade desses saberes nas escolas, os estudantes sabem pouco ou quase nada sobre a temática. Diante dessa constatação, nos questionamos: "como efetivar um ensino antirracista no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC-CC)?" Propor ações que vislumbrem uma educação mais crítica sobre nossa cultura e valorizar a cultura afro-brasileira podem contribuir para uma educação e sociedade menos racista ou, ainda melhor, uma sociedade que se posicione de modo antirracista e que lute por um país com mais igualdade racial. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de caráter exploratório. Foram utilizados para coleta de dados um questionário enviado de modo virtual, por meio da plataforma do *google forms* e um levantamento bibliográfico sobre a temática, buscando compreender o que os estudiosos do assunto argumentam e indicam como possibilidades de um ensino antirracista. As análises das respostas comprovam que os estudantes ainda estão carentes de informação sobre a temática. Diante desse cenário, compartilhamos essa pesquisa na ânsia de que possamos pensar coletivamente em estratégias efetivas para um processo de sensibilização que vislumbre um ensino voltado para ações que contribuam com um olhar antirracista, o que poderá refletir em uma sociedade menos racista.

Palavras-chaves: Educação; Ensino antirracista e Cultura Afro-brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Pensar numa educação dentro de uma perspectiva antirracista é urgente e necessário diante de uma sociedade que ainda repete padrões de violência e apagamentos com relação a cultura africana e afro-brasileira. Sabemos que a criação e implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08, são frutos de uma luta

[1] Doutora em Ciências da LinguageM (UNISUL), Pós-doutoranda em Educação (UFSC), Instituto Federal Catarinense, leisi.moya@ifc.edu.br
[2] Acadêmica do curso técnico integrado em Hospedagem, Instituto Federal Catarinense, isadorasoaresdias2011@gmail.com
[3] Acadêmica do curso técnico integrado em Hospedagem, Instituto Federal Catarinense, annieteloifc@gmail.com

cotidiana e de longa data dos movimentos negros brasileiros, no entanto, não basta que leis sejam criadas, é preciso colocá-las em prática, efetivá-las. Nesse sentido, essa pesquisa parte do seguinte questionamento: como efetivar um ensino antirracista no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú (IFC-CC)? Partimos do pressuposto de que para que isso se torne possível é necessário articular ações, nesse sentido a proposição dessa pesquisa envolve: mapeamento de saberes dos estudantes ingressos no ano de 2024 nos cursos técnico integrados do IFC-CC, levantamento bibliográfico, leitura e apropriação de saberes sobre o que os estudiosos do assunto apontam como ações necessárias para que o ensino se efetive de modo antirracista, proposições futuras para que o NEABI (Núcleo de Ensino Afro-Brasileiro e Indígena) e Coordenação Geral de Ensino possam traçar ações efetivas no combate ao racismo e a construção de estratégias que contribuam com um ensino antirracista.

Traçamos como objetivo geral o mapeamento sobre o conhecimento dos alunos ingressos em 2024 nos cursos técnicos integrados do Campus Camboriú, sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e, a partir desse mapeamento, elaborar estratégias que contribuam com um ensino antirracista. Como objetivos específicos elencamos: 1. Identificar os conhecimentos que os alunos ingressantes dos cursos técnicos integrados do Campus Camboriú têm sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; 2. Realizar um levantamento bibliográfico sobre o que os estudiosos apontam como necessário para uma educação antirracista; 3. Oportunizar às estudantes do ensino médio, bolsistas, o contato com a pesquisa, a elaboração de artigos científicos e participação em eventos acadêmicos.

Para a realização dessa pesquisa contamos com o apoio institucional com o fomento de projetos de pesquisa e a disponibilização de bolsa para estudantes do ensino médio[4]. Essa inserção de estudantes no mundo da pesquisa permite desde cedo que se deparem com os desafios e possibilidades da pesquisa científica, e nesse caso em específico, aprofundar os saberes sobre as questões étinico-raciais. Consideramos que fomentos dessa natureza é um privilégio, tanto para a instituição fomentadora, quanto para os estudantes e professores envolvidos no processo de orientação.

[4] Edital

A metodologia de pesquisa utilizada é de caráter qualitativo e de natureza exploratória, pois busca a partir dos dados coletados, compreender a opinião e percepção dos alunos sobre a educação antirracista. Para a obtenção de dados foram utilizadas as fontes bibliográfica e um questionário semi-estruturado. A pesquisa teve como público-alvo os estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados do IFC-CC. As análises do questionário nos permitiram compreender que a temática sobre o ensino das relações étnico-raciais ainda exige um olhar criterioso e sensível, no sentido de que ainda é muito frágil sua presença nas escolas. Concluímos que se desejamos uma sociedade menos racistas e que se posicione de modo antirracista diante as deseigualdades ainda tão presentes em nosso país, precisamos otimizar e repensar as ações nas escolas, com propostas educacionais e intervenções que contribuam de modo qualitativo para atingirmos esse objetivo que não é, ou não deveria ser, apenas da população negra, mas de todos nós.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

As relações sociais na sociedade brasileira estão inseridas em um contexto no qual as diferenças se configuram em desigualdades, com a marginalização de diferentes populações, entre as quais, ou em especial, a população negra. Os processos de exclusão ocorre de diferentes maneiras, com a criação de estigmas, preconceitos, cerceamento de direitos e violências de várias ordens. As desigualdades étnico-raciais estão presentes em diferentes aspectos que integram a realidade cotidiana e se manifestam nas instituições educacionais nos silenciamentos, nos currículos, na predominância de culturas sobre outras, dentre outras. No âmbito da educação brasileira, temos marcos regulatórios importantes, frutos de lutas políticas e sociais, na direção do desenvolvimento de ações de valorização das identidades afrodescendentes e indígenas como a Lei n. 10.639/2003 e o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades. No ano de 2008 é promulgada a Lei 11.645, incluindo no currículo oficial da rede de ensino não apenas a obrigatoriedade da

temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, mas também a Indígena (Brasil 2008). Essas leis, como salientam Corsino e Conceição (2016), têm como objetivo contemplar a necessidade da:

> (...) construção de uma Educação igualitária, rumo à pedagogias que possibilitem a desconstrução de verdades estabelecidas e engendradas nos currículos oficiais, nos livros didáticos e nas diversas práticas estabelecidas no cotidiano escolar, por meio de discursos fundamentados em uma perspectiva colonizadora, reprodutora de uma cosmovisão europeia, masculina, heteronormativa, elitista e adultocêntrica (Corsino e Conceição, 2016, p.7).

Os autores ressaltam também a importância e papel da escola tanto na disciplinação e reprodução de desigualdades, como também na transformação desses espaços mediante uma abordagem que seja transformadora, que promova reflexões e mudanças efetivas (Corsino e Conceição, 2016). Nesse sentido, mediante os objetivos de formação integral proposta pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do IFC-CC, entende-se necessário investigar quais os conhecimentos, repertório teórico e conceitual dos estudantes ingressantes sobre história e cultura afro-brasileiras e africanas. Esse mapeamento não levou em consideração os saberes sobre a cultura indígena por falta de fôlego e tempo para realizar a pesquisa, mas no futuro pretendemos retomar a investigação e acrescentar esse tópico. Um olhar sensível para as relações étnicos-raciais deve levar em consideração que no contexto escolar atual meninos e meninas negras têm sido donos/as dos topos dos rankings de analfabetismo e evasão escolar nos diversos níveis de ensino (Corsino e Conceição, 2016, p.8). Nesse sentido, Carbonari adverte: “Lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento, visto que se parte do princípio de que os direitos humanos não estão prontos. Eles são frutos da luta, se constroem e são construídos historicamente [...]” (Carbonari, 2010, p. 86). Nesse sentido, ressalta-se a importância de trabalhos que valorizem a aquisição de saberes, nesse caso específico, atrelados a história e cultura africana e afro-brasileira. Diante disso questiona-se: Como tornar o ensino antirracista e romper com essa lógica colonialista que ainda se impõe nas escolas, provocando graves apagamentos, mesmo após a implantação das leis que asseguram o direito aos saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira? Corroboramos com

a defesa de que uma das possibilidades, talvez a mais forte, disponível para um ensino antirracista é a aquisição de conhecimento.

Ainda que reconheçamos que o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás, sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua, são as palavras da pesquisadora e ativista NIlma Gomes (2017, p.19). De acordo com ela, hoje já somos capazes de reconhecer o racismo presente em nossa sociedade, mas também precisamos reconhecer que aos poucos os negros têm ocupado mais espaços tanto no âmbito social, como na política e nos centros acadêmicos. Segundo a autora, isso se deve as diversas lutas sociais e movimentos negros, que culminaram com a elaboração e implantação das leis que incluem o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Não podemos deixar de ressaltar essas lutas e movimentos, uma vez que foram e ainda são fundamentais na construção de uma sociedade mais igualitária (Gomes 2012, 2017).

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS:

Essa pesquisa tem caráter qualitativo, de natureza exploratória e busca compreender a opinião e percepção dos alunos sobre a educação antirracista. De acordo com Godoy (1995 p. 21), uma das características da pesquisa qualitativa é que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Já a pesquisa exploratória, de acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023) tem sido muito utilizada nas investigações dos fenômenos complexos relacionados a educação e tem contribuído na busca por respostas aos questionamentos de fatos e acontecimentos que ainda precisam ser explorados no âmbito educacional. Para a obtenção e análise de dados foram utilizados os recursos da revisão bibliográfica e um questionário semi-estruturado. A pesquisa teve como público-alvo os estudantes dos primeiros anos dos quatro cursos técnicos integrados ofertados pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CC). Importante ressaltarmos que no período de aplicação do questionário, final de novembro de 2024, já havia um número reduzido de alunos frequentando as aulas, em média, 20 alunos por sala. Normalmente as salas das turmas de primeiros anos contêm em torno de 30 a 35

alunos. Essa redução de alunos se deve ao fato de que estávamos no fim do ano letivo, e, com isso, a presença de estudantes na escola já estava reduzida, o que impactou diretamente na quantidade de respostas obtidas. Com isso, obtivemos um total de 104 respostas, num montante estimado de 230 alunos. O questionário utilizado para a coleta de dados foi elaborado por meio da plataforma *google forms*. A construção do questionário foi conduzida a partir de um estudo do tema, utilizando fontes como a base de dados *Scielo* e a ferramenta *google acadêmico*, com palavras-chave como: Educação, Ensino Antirracista e Cultura Afro-Brasileira. O questionário continha dezoito perguntas diversas, sendo as sete iniciais voltadas para ciência e concordância com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), identidade étnico-racial, gênero, orientação sexual, idade, curso e identificação de PCD. Esses dados não serão utilizados nessa pesquisa pois o foco da pesquisa é outro, por isso, a pesquisa não foi submetida ao conselho de ética.

Iniciamos a análise ressaltando que as Leis 10.639/03 e 11.645/08, são frutos das diversas lutas dos movimentos sociais pela valorização da diversidade étnico-racial no currículo escolar. Apesar das leis sobre a inclusão da história e cultura dos povos africanos, propostas diante de um modelo educacional historicamente excludente, já existirem há mais de duas décadas, nos espanta constatar que das 104 respostas que obtivemos na pesquisa, apenas 6 estudantes afirmaram ter muito conhecimento sobre as relações étnico-raciais, a história dos negros e a cultura afro-brasileira, enquanto a maioria, 72 respostas, declarou saber "mais ou menos" sobre o assunto, evidenciando um conhecimento limitado. Quando questionados especificamente sobre o conhecimento da existência das leis que tornam obrigatório do ensino sobre as relações étnico-raciais, 74 estudantes revelaram não conhecê-las, o que demonstra a necessidade de maior aprofundamento desse tema no ambiente educacional. Esses dados podem estar atrelados ao que Souza e Cruz, Oliveira e Lins (2016) já apontavam em seus estudos, há quase uma década atrás, que a implementação da lei enfrentava dificuldades justamente porque muitos professores não possuem preparo suficiente para abordar a temática de forma eficaz, o que contribui para a manutenção de um ensino superficial sobre a história e cultura afro-brasileira.

Sobre a participação dos estudantes em atividades escolares relacionadas à temática étnico-racial, quando questionados as respostas mostraram

um equilíbrio, com 53 afirmando que nunca participaram de nenhuma ação enquanto que 51 afirmaram terem tido alguma experiência. Ao analisar as respostas dos estudantes que afirmaram terem participado, nota-se que em maior parte dessa participação foi em atividades realizadas no “Dia da Consciência Negra” com projetos onde produziam máscaras e bonecas de matriz africana, experienciaram a capoeira. Já outros relataram terem estudado a filosofia africana e afro-brasileira na sala de aula. Esse foco nas datas comemorativas tende a reforçar uma abordagem mais simbólica, que não se integra a uma proposta de currículo escolar crítico.

Na questão sobre o que aprenderam da temática, as respostas foram diversas, ressaltamos as principais: a) Diversidade de culturas quilombolas, afro-brasileiras e africanas; b) Legado da escravização nas Américas; c) Inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e seus resultados; d) Discussão sobre o papel e importância das religiões de matriz africana e afro-brasileira;e) Apresentação de diferentes gêneros, estilos, autores e autoras negros da literatura; f) Letramento sobre questões raciais; g) Filósofos africanos. No entanto, não há informações sobre a profundidade com que esses conteúdos foram abordados, o que nos leva a supor que o pressuposto de Sá (p. 16, 2021) ao afirmar que o: “projeto educacional brasileiro ancora-se, em certa medida, num modelo de educação que, por séculos, tratou como natural a marginalização física e simbólica desses grupos” possa estar correto.

Ao questionarmos se eles acreditam que a história e a cultura afro-brasileira são devidamente valorizadas nas escolas, a maioria das respostas foi negativa, com 71 respostas "Não” e 23 respostas "Sim", esse dado reforça a percepção de que, apesar das leis que obrigam esse ensino, ainda há desafios na sua implementação, o que reitera que assunto abordado nessa pesquisa é de extrema importância. Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) afirmam que a reflexão sobre racismo precisar ir além do conteúdo e se estender para o cotidiano. Ou seja, as pessoas precisam compreender que o racismo está presente no nosso dia-à-dia e acontece corriqueiramente em diversas situações do cotidiano, por isso é tão importante compreender e combater atitudes racistas. As respostas dissertativas relacionadas a essa questão foram diversas, porém mantiveram um certo consenso: a superficialidade com que a cultura afro-brasileira é tratada em muitas escolas. Um estudante destacou que: “acho que pode ser relativo pois algumas escolas

valorizam mais que as outras", evidenciando a desigualdade no tratamento do conteúdo nas diferentes instituições de ensino. Muitos estudantes também relataram que, em suas experiências, o tema da cultura afro-brasileira ainda é pouco explorado nas escolas. Um deles, ao comentar a questão afirmou que: "geralmente não, acho que deveria ter mais atividades e etc.", apontando para a ausência de práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Pinto (1993, p. 27) adverte que "a escola, por sua vez, a não ser sob a forma de iniciativas isoladas, não vem desenvolvendo qualquer trabalho sistemático efetivo de valorização do negro". Essa crítica evidencia a urgente necessidade de políticas educacionais mais estruturadas e comprometidas com a cultura afro-brasileira, como propõe Oliveira, Pedroza e Pulino (2023, p. 18) ao sugerirem que: "outras ações poderiam ser promovidas para uma reflexão aprofundada e cotidiana".

Ao concluir nossa análise compreendemos que, apesar da existência de leis e documentos normativos, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, sua aplicação ainda acontece de forma superficial ou muito incipiente. Tal constatação evidencia a falta de um trabalho mais efetivo nas instituições de ensino sobre essa temática. A maioria dos estudantes também afirmou que a cultura afro-brasileira não é devidamente valorizada no ambiente escolar, o que confirma a necessidade de ações mais amplas e frequentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Essa pesquisa nos permitiu mapear o conhecimento dos alunos ingressos em 2024 nos cursos técnicos integrados do Campus Camboriú, sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A partir disso, refletimos sobre a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e dialogamos com pesquisadores que têm se dedicado ao estudo dessa temática. Ao analisarmos as respostas dos estudantes, inferimos que o conhecimento deles sobre a temática, na sua maioria, ainda é superficial e que precisamos trabalhar na perspectiva de que essa realidade possa ser alterada.

Com relação a participação das estudantes bolsistas na pesquisa, destacamos seus depoimentos: Bolsista 1: "Ao desenvolver este projeto, estamos

indo além das questões didáticas. O assunto pode nos revelar um problema na estrutura social básica: a escola. Coisas que simplesmente passam despercebidas a menos que as estude, como estamos fazendo. O senso de noção e de importância que estamos adquirindo aqui, é uma algo que todos deveriam vivenciar". Bolsista 2: "Ao participar deste projeto, pudemos perceber o quanto o ensino da cultura afro-brasileira ainda precisa ser fortalecido nas escolas. A pesquisa é fundamental para entendermos o nível de conhecimento que os estudantes têm sobre a cultura e a história afro-brasileira. Com esse estudo, pudemos identificar lacunas no processo educativo e contribuir para a construção um ensino mais inclusivo e antirracistas. O projeto valoriza a diversidade cultural, promove o respeito às diferenças e fortalece o combate ao racismo no ambiente escolar. Este processo de pesquisa não só amplia nosso olhar crítico, como também nos ensina a valorizar e questionar". Consideramos depoimentos valiosos, pois reiteram o quanto o fomento a pesquisa é importante para a caminhada acadêmica dos estudantes e para a mudança social que almejamos. Através da elaboração de um projeto científico, tivemos a oportunidade de: nos desenvolver, aprender, respeitar, contribuir e ensinar.

Finalizamos nossa pesquisa cientes de que mais estudos devem ser realizados e que propostas efetivas para superarmos a realidade constatada devem ser incrementadas, não apenas no IFC-CC, mas em toda comunidade escolar brasileira. Que possamos sonhar e contribuir juntos para com uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Brasília**: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 03 de jul. de 2025.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (Orgs). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da (org.) **Educação Física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016, v.11.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004. Acesso em 03 de jul. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: https:// www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm. Acesso em 03 de jul. de 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa **em educação. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958. Acesso em 03 de jul. de 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica** (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 01 de jul. de 2025.

OLIVEIRA Nathália P. de; PEDROZA, Regina L.S.; PULINO, Lúcia H.C.Z. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação** v. 28 e280101 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280101. Acesso em 02 de jul. de 2015.

PINTO, Regina. P. (1993). Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cad. de Pesq.** (86), 25–38. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015741993000300003&script=sci_abstract. Acesso em 03 de jul de 2025.

SOUZA e CRUZ, Eliane A.; OLIVEIRA, Luiz. F.; FERREIRA LINS, Mônica R. Ensino de sociologia antirracista: reflexões sobre formação docente. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. 32–57, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10813. Acesso em: 3 jul. 2025.

HISTÓRIAS MIUDINHAS DE PROFESSORAS NEURODIVERGENTES OU COM DEFICIÊNCIAS

Luana Oliveira de Brito Jantara[1]

Bruna Moraes Battistelli[2]

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Histórias miudinhas e (auto)biografias de professoras neurodivergentes ou com deficiência*, tem como objetivo compreender as vivências de professoras da educação básica que se reconhecem como neurodivergentes ou com deficiência. Para tanto, utiliza-se uma abordagem qualitativa e narrativa, fundamentada na escuta sensível e no método (auto)biográfico. Assim, conversamos e trocamos cartas com professoras interessadas em contarem suas histórias de docência-vida. A pesquisa busca refletir sobre como essas docentes enfrentam o capacitismo, constroem práticas de resistência e desenvolvem estratégias de cuidado em contextos escolares marcados por exclusões. Inspiradas nos escritos de bell hooks que compreende o cuidado como prática política e a educação como espaço de afeto, escuta e transformação, nos propomos a valorização de histórias cotidianas — as chamadas *"histórias miudinhas"* — que expressam o viver-fazer docente para além das normativas institucionais. As conversas realizadas revelam a persistência de uma cultura capacitista e misógina nas escolas, onde muitas professoras optaram por ocultar sua condição como pessoa neurodivergente ou com deficiência por medo de invalidação profissional. Os resultados parciais demonstram que as mulheres com as quais conversamos, desenvolvem mecanismos de autoproteção para sobreviver em ambientes hostis, mas essa constante vigilância sobre si mesmas impede que exerçam o autocuidado de forma plena. O cuidado torna-se um gesto voltado ao desempenho, não ao descanso ou à escuta de si. Isso levanta a pergunta: como pensar o cuidado e o afeto dentro da educação sem que ele se torne mais uma exigência, mas sim uma prática compartilhada, coletiva e libertadora? Como constituir o espaço da escola como inclusivo pensando também nas ofertadas que são feitas às/aos professoras/es? Assim, visibilizando histórias docentes, buscamos fomentar debates sobre inclusão, formação docente e justiça educacional, propondo uma reflexão sobre o que significa, de fato, incluir e cuidar no ambiente escolar.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Professoras neurodivergentes. Autocuidado. Capacitismo. Mulheres com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

> Pode-se afirmar que o corpo deficiente é discursivamente produzido como limitado e limitante [...] Este corpo/indivíduo sujeitado à (produzido pela) violência da norma é materializado também por meio do sofrimento (físico e

[1]Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná. E-mail: Luanabritojantara89@gmail.com

[2] Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Docente no Setor de Educação e PPG em Educação na Universidade Federal do Paraná. E-mail: brunabattistelli.ufpr@gmail.com

psíquico) engendrado por este e neste processo (GESSER et al., 2013, p. 425).

Neste trabalho, propomos apresentar a conversa com uma professora, que chamaremos de Maria. Ela nos ajuda a pensar os muitos modos como o capacitismo opera na educação, excluindo existências como a de Maria, uma mulher com paralisia cerebral que escolheu a pedagogia como campo de trabalho. Com Maria, apresentamos uma parte da pesquisa de Iniciação Científica da primeira autora com orientação da segunda autora buscando entender a importância de narrar histórias docentes como forma de enfrentamento ao capacitismo. Quem são as professoras com deficiência e neurodivergentes que atuam na educação? Como experienciam a docência e o cuidado de si em um contexto social estruturado por normas capacitistas e excludentes? Como são reconhecidas (ou não) pelo campo acadêmico e pelas políticas públicas? Não existem professoras com deficiências e/ou neurodivergentes? Ou o capacitismo apaga essas histórias?

A inclusão, embora seja abordada nas diretrizes educacionais e esteja prevista em documentos legais como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015) bem como *a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), encontra inúmeros entraves no cotidiano escolar. A inclusão é, muitas vezes, fragmentada ou seletiva. Um exemplo marcante dessa realidade foi relatado por uma das professoras com quem conversamos na pesquisa, diagnosticada com autismo. Ela compartilhou que, em uma ocasião de confraternização escolar, sua diretora se recusou a cumprimentá-la com um abraço, alegando que “autistas não gostam de toque”, reduzindo a experiência do autismo a um estereótipo e desconsiderando a singularidade e a autonomia da docente para expressar ou não o desejo por abraços. Esse episódio revela como, mesmo entre profissionais da educação, há falta de escuta e de compreensão sobre as complexidades da existência. “Ressalta-se que se trata de uma experiência marcada pelo enfrentamento de barreiras que se atravessam com outras dimensões sociais até então ignoradas pela hegemonia histórica do modelo médico da deficiência” (GESSER *et al.*, 2013, p. 420).

O capacitismo estrutural é um sistema de crenças, práticas e normas sociais que inferioriza pessoas com deficiência, negando sua autonomia, capacidade e legitimidade. No ambiente escolar, pensando a partir da ótica das trabalhadoras, esse sistema se manifesta quando se espera que a professora com deficiência

"prove" sua competência em dobro ou quando sua presença é aceita apenas enquanto não representar um "problema" ou "limitação" para a equipe pedagógica. A naturalização desses comportamentos reforça uma cultura escolar que ainda considera certos corpos e modos de existir como inadequados à docência.

A adoção de uma perspectiva social e interseccional da deficiência, como propõem autoras como Diniz (2010) e Gesser *et al.* (2013) permite compreender que o obstáculo não está no corpo da professora, mas nas estruturas escolares e sociais que não acolhem sua existência de forma digna e equânime. Deste modo, a pesquisa se sustenta como ferramenta de promoção de cuidado, não se tratando de práticas individuais voltadas ao bem-estar pessoal, mas de uma dimensão coletiva e política. Cuidar de si, para educadoras com deficiência/neurodivergência, significa resistir e inventar formas de se manter inteira (LORDE, 2020) diante da precariedade, do julgamento e da sobrecarga.

Neste cenário analítico, precisamos entender que há uma relação intrínseca entre capacitismo e violência de gênero, pois os corpos femininos são historicamente controlados, vigiados e silenciados nos espaços de ensino (HOOKS, 2013). A autora afirma que, na tradição patriarcal da educação, o corpo da mulher — especialmente o corpo da mulher negra, com deficiência ou dissidente da norma — é visto como inadequado ao saber.

Esta pesquisa se inscreve na luta por uma pedagogia que reconhece e valoriza os corpos docentes em toda sua pluralidade. Trata-se de romper com os padrões que determinam quem pode ou não ocupar a sala de aula, quem é ouvida/o, quem é respeitada/o, e quem é sistematicamente invisibilizada/o. Como propõe hooks (2013), a educação só será verdadeiramente libertadora quando todos os corpos forem acolhidos e legitimados no processo de ensinar e aprender. Desta forma, pesquisa é entendida como gesto de escuta, de afeto e de compromisso ético com as vidas que não são narradas ou celebradas como produtoras de conhecimento. Como afirma Souza (2015), a (auto)biografia é uma metodologia que desafia os cânones da ciência e convoca novos modos de saber, rompendo com a tradição de uma ciência neutra e desimplicada. Assim, apostamos na escrita de histórias, nos efeitos que as conversas realizadas provocam no corpo da pesquisadora e na implicação em busca de uma educação que seja espaço de cuidado. "A autobiografia se opõe à lógica universalizante e colonizadora do

conhecimento científico, abrindo espaço para epistemologias outras, que emergem das margens" (SOUZA, 2015, p. 30).

Além disso, o gesto autobiográfico, tal como compreendido pelo autor, é uma metodologia crítica que desloca o centro da enunciação e ao invés de falar sobre o outro, como tradicionalmente fez a ciência ocidental, ele propõe que o sujeito fale de si, por si e com as/os outras/os. Portanto, nos propomos a escutar e valorizar as histórias de professoras com deficiência e/ou neurodivergentes, nos posicionando contra uma tradição acadêmica que por muito tempo tratou essas pessoas e seus conhecimentos como irrelevantes ou apenas como sujeitas (objetos de estudo) de pesquisa. A escolha por esse caminho metodológico parte do entendimento de que as narrativas de vida são dispositivos potentes para acessar conhecimentos que escapam aos métodos tradicionais de pesquisa (SOUZA, 2015; PASSEGGI, 2011). Com o convite à conversa (HOOKS, 2020), propomos encontros com professoras para dialogar sobre a docência, experiências na escola, modos de cuidado, invenção e também de enfrentamento às opressões as quais são expostas. A discussão apresentada dialoga com a conversa que a primeira autora teve com Maria e foi realizada de forma online de conversas de texto em aplicativo de mensagens. Após a conversa e envio de uma carta à colaboradora, a pesquisadora produziu registros sobre o processo em seu diário de campo.

2 DESENVOLVIMENTO

Pensando que contar a própria história é um ato político (HOOKS, 2020), capaz de desafiar os silêncios impostos pelos modelos tradicionais de pesquisa e pelas estruturas hierárquicas da escola, conversamos com Maria (nome fictício) e compartilhamos os efeitos desta conversa em nós, bem como algumas pistas que ela nos ofertou.

Maria, professora com paralisia atáxica cerebral, tem 29 anos e é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sua deficiência, causada por complicações durante o parto, impactou sua coordenação motora e assim sua escrita e fala. Apesar dos desafios impostos por uma sociedade capacitista e excludente, ela escolheu a pedagogia como caminho profissional ainda na infância, inspirada por experiências significativas em um projeto de alfabetização comunitária.

O desejo de ensinar surgiu quando ajudou um senhor a escrever o próprio nome momento que marcou para si o reconhecimento do potencial transformador da educação. Ela anos contou que durante a graduação, já atuava como estagiária na Educação Infantil, e, após a formação, passou a trabalhar como PSS (Processo Seletivo Simplificado) na rede municipal de ensino.

Sua trajetória, no entanto, foi profundamente marcada por episódios de capacitismo institucional. Em um destes momentos, ao prestar um concurso público para uma vaga destinada a pessoas com deficiência, foi aprovada em terceiro lugar, mas não foi aprovada na etapa do exame psicológico. A profissional responsável pela avaliação questionou sua capacidade de atuar em sala de aula e além de reprová-la, afirmou que Maria estava na profissão errada e deveria se aposentar e dedicar-se aos estudos, pois era "inteligente".

Na busca por seus direitos, entendendo que a prática da profissional, ao não disponibilizar adaptações adequadas no processo de avaliação, Maria resistiu à barreira que lhe foi imposta e ingressou com um mandado de segurança para garantir sua posse no cargo público. Hoje atua como professora no Ensino Fundamental, sendo responsável por turmas do terceiro e quarto ano. Em sua atuação cotidiana, exerce funções pedagógicas diversas e participa ativamente das atividades da equipe escolar. Seu relato evidencia que, mesmo diante da violência institucional, é possível reivindicar espaços e resistir através da consciência de seus direitos.

O caso de Maria também revela os modos de funcionamento do capacitismo institucionalizado: mesmo com respaldo legal para concorrer à vaga, sua presença foi questionada por uma lógica meritocrática e excludente, que valoriza corpos considerados produtivos e "aptos" a ensinar e a preencher formulários à mão. Essa lógica se apoia em normas implícitas de desempenho e eficiência, reforçando barreiras simbólicas e materiais que dificultam sua permanência nos espaços educacionais. Ao se desviar do corpo hegemônico e funcional esperado, essas professoras enfrentam o constante desafio de afirmar sua autoridade pedagógica em um ambiente que, muitas vezes, desconfia de suas capacidades antes mesmo de conhecer seu trabalho.

Quando questionada sobre o que a motiva a permanecer na docência, Maria compartilhou que a principal razão é a possibilidade de “plantar uma pequena

sementinha que pode dar frutos no futuro". Para ela, o sentido da profissão está nas pequenas conquistas do cotidiano escolar, como uma criança que aprende a ficar de pé ou a desenhar uma flor; expressões de um fazer docente comprometido com o cuidado, a escuta e o acolhimento. Maria ressalta que "nem tudo é flores" na educação e que há dias em que o desejo de desistir é forte. No entanto, ela afirma com orgulho que são, principalmente, os alunos com deficiência e/ou autismo que lhe dão ânimo para continuar, ao perceber que seu trabalho contribui para transformações reais, ainda que sutis. Essa fala revela o quanto a docência é atravessada por afetos e por uma prática ética sustentada no compromisso com o outro — algo que bell hooks (2013) aponta como central na pedagogia do amor e da resistência.

Ao tratar da inclusão, ela adota uma postura crítica e profundamente engajada. Ela afirma que "falar de inclusão é delicado", pois acredita que ainda há uma grande distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza na prática escolar. A professora questiona se a inclusão acontece de fato ou se limita à presença física da criança em sala, sem uma participação efetiva. Sua crítica recai sobre a estrutura da escola, que muitas vezes "joga" uma criança com deficiência em turmas numerosas, sem garantir os apoios necessários. Ela menciona que estagiárias iniciantes, muitas vezes, são as únicas responsáveis por esse suporte — uma prática que, em sua visão, revela o quanto ainda predomina a lógica do cuidado assistencialista em detrimento da inclusão real. Ao relatar a presença de uma criança sem laudo em sua sala, Maria destaca que, mesmo sem diagnóstico formal, a equipe realiza ações concretas para promover o desenvolvimento e a participação da criança, o que reforça sua convicção de que a inclusão verdadeira não depende apenas de documentos, mas de conhecimento, comprometimento e sensibilidade cotidiana.

Ao compartilhar sua trajetória, Maria não apenas denuncia essas estruturas, mas também afirma sua existência como educadora legítima. Sua história desafia os discursos que naturalizam a exclusão e reforçam barreiras e convida a repensar o que se entende por docência, competência e inclusão. Através do seu relato, compreendemos que resistir, muitas vezes, é assumir o risco de existir com dignidade em espaços que não foram pensados para acolher sua diferença.

Ouvir e registrar histórias como a de Maria não é apenas um exercício de escuta, mas um gesto político que desafia os limites da ciência tradicional e da formação docente institucionalizada. É reconhecer que práticas pedagógicas não se constroem apenas nos manuais e planos de aula, mas também nos silêncios, nas dores, nas reinvenções e nas pequenas conquistas do cotidiano escolar. Dar centralidade a essas experiências é um modo de romper com a lógica do epistemicídio — termo utilizado por autores como Boaventura de Sousa Santos para denunciar a sistemática negação dos saberes produzidos por sujeitos subalternizados — e afirmar a pluralidade de formas de ensinar e existir na escola.

Essas narrativas também provocam a necessidade de se pensar novas políticas públicas voltadas à permanência e valorização das professoras com deficiência e/ou neurodivergência. Ainda que exista legislação que assegure direitos, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), na prática, os direitos muitas vezes não são respeitados. A distância entre o que está na lei e o que se realiza cotidianamente revela a fragilidade das garantias formais. É preciso que as políticas não se limitem à inclusão formal, mas considerem os contextos concretos de vida e de trabalho dessas docentes, assegurando condições reais de permanência, acessibilidade, reconhecimento e cuidado. Só assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e comprometida com a justiça social.

A docência revela um movimento de (re)existência, de não apenas permanecer na escola, mas inventar formas de ocupar esse espaço de maneira digna. Reinventam os modos de ensinar, adaptam os currículos, acolhem os estudantes com experiências semelhantes às suas. Essa (re)existência se dá em meio a estruturas que, muitas vezes, operam para apagá-las; pequenos gestos como: entrar na sala de aula mesmo diante da desconfiança alheia, acolher a si mesma quando falta apoio institucional, seguir criando, mesmo quando tudo diz que não é possível. Quando uma professora neurodivergente precisa esconder sua condição para ser respeitada, ou quando uma docente com deficiência não encontra acessibilidade em sua rotina de trabalho, estamos diante de uma falha sistêmica.

Quando uma professora com deficiência fala sobre sua trajetória, ela não apenas denuncia os limites estruturais da escola, mas revela novas formas de existir nesse espaço. Ao relatar como lidam com seus corpos e com os olhares lançados sobre eles, essas educadoras expõem a sutileza da violência cotidiana que

atravessa a escola e os espaços de formação. É o comentário aparentemente inofensivo sobre sua forma de andar, a dúvida sobre sua capacidade de gerenciar uma turma, a naturalização de sua exclusão de determinadas atividades coletivas. Esses episódios não são casos isolados, mas sim manifestações de um sistema que ainda insiste em padronizar os corpos e as formas de ensinar.

O corpo que foge à norma precisa se dobrar para caber. Precisa provar, o tempo todo, que é capaz. Que merece estar ali. Goodley (2017) propõe que o capacitismo é um mecanismo de regulação social que valoriza corpos produtivos, autônomos e eficientes, excluindo aqueles que fogem a esse padrão. Para o autor, a deficiência não é o problema em si, mas a forma como a sociedade organiza seus espaços e suas expectativas.

Nessa lógica, o silêncio também é imposto. Muitas professoras neurodivergentes preferem não revelar suas condições por medo de serem deslegitimadas. O medo da ridicularização, da infantilização, da desqualificação profissional, faz com que escondam suas identidades. Isso revela não apenas o estigma em torno da deficiência e da neurodivergência, mas também a precariedade do debate sobre diversidade nos espaços educacionais. Para hooks (2013), cuidar de si e dos outros é uma forma de romper com as lógicas de opressão e dominação que moldam as instituições educacionais. Não se trata de escapar da violência institucional, mas de enfrentá-la com presença e dignidade.

O processo educativo deve integrar todas as dimensões da existência: o corpo, a emoção, a espiritualidade e o pensamento crítico (HOOKS, 2013). Essa integração é ainda mais urgente quando falamos de professoras que, além de mulheres, vivem com deficiência ou são neurodivergentes, e enfrentam camadas adicionais de julgamento e exclusão. Seus corpos não apenas fogem à norma de gênero, mas também à norma funcional e cognitiva imposta pelos sistemas escolares. O silenciamento dessas professoras é também uma tentativa de desautorizar suas existências como legítimas portadoras de saber. Como hooks (2013) aponta, é preciso reconhecer que esses corpos falam, pensam e produzem conhecimento, e que negar isso é perpetuar uma epistemologia machista e capacitista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Histórias como as de Maria, nos mostram que a escola reproduz desigualdades, mas também é território de possibilidades. Como nos ensina bell hooks (2013; 2020), a sala de aula pode ser um lugar de liberdade, desde que saibamos escutar: os silêncios, os corpos, os gestos, assim como as histórias miudinhas do cotidiano. Deste modo, articulamos gestos como o conversar, o escutar em busca de ações propositivas de reconhecimento da diversidade docente. Não há como falar de cuidado sem considerar a dignidade. E não há como falar de dignidade sem considerar os corpos que foram historicamente desconsiderados.Pesquisar essas histórias é também criar uma contra-narrativa às formas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que as histórias aqui narradas não são exceções, elas desafiam os paradigmas da ciência e da educação tradicional, oferecendo um outro modo de pensar o conhecimento: um conhecimento encarnado, afetivo, implicado. Ao reconhecer essas trajetórias como parte legítima da docência, damos um passo importante para construir uma escola verdadeiramente inclusiva — não apenas para os alunos, mas também para quem ensina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de **Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 mar. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419–429, jul./set. 2013

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: a sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LORDE, Audre. **Sou sua irmã**: escritos reunidos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Autobiografia como dispositivo de formação: percursos e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 143–155, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ZXtTr8bSfXnXnYz7qCnLwt/

SOUZA, Elizeu Clementino de **Modos de viver, narrar e guardar:** autobiografias, lugares de memória e formação docente. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (org). Modos de viver, narrar e guardar. Curitiba: CRV, 2015. p. 19–36.

FATORES DE RISCO QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO (QVT) DOCENTE

Wanessa Aparecida Guimarães[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

RESUMO

Qualidade de vida (QV) e qualidade de vida no trabalho (QVT) é um tema que vem se tornando cada vez mais visível na sociedade contemporânea, sendo relevante trazer essa discussão para o âmbito docente, uma vez que os profissionais da educação estão cada vez mais expostos a riscos físicos e mentais. A presente pesquisa teve, como objetivo geral, identificar quais os fatores de risco que afetam a qualidade de vida e a qualidade de vida docente no Brasil. Como objetivos específicos: realizar o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica existente a respeito dos fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente; e identificar os principais fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente. A pesquisa teve caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa e, para tanto, foram consultadas teses e dissertações na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos no Portal de Periódicos da CAPES publicados entre 2013 e 2022. Após o levantamento, foram selecionados dez trabalhos para análise, sendo quatro dissertações, uma tese e cinco artigos disponíveis nas bases de dados consultadas. Dos dez trabalhos, foram extraídas categorias e subcategorias que apontaram para fatores primários e secundários, sendo fatores primários aqueles que incidem diretamente na ação docente em sala de aula, podendo gerar tensões relacionadas a sentimentos e emoções negativas, e secundários aqueles que se referem às condições do ambiente de trabalho e ao contexto em que é exercida a ação do professor. Os resultados indicaram que o docente está exposto a riscos que interferem diretamente em sua condição psicológica e social, bem como a doenças psicológicas sérias, como o *burnout*, depressão e ansiedade, além de afetarem também sua saúde física, como sensibilização ao ruído e problemas vocais. Foi possível concluir por meio da análise do material consultado que a vida profissional e a vida pessoal do professor são indissociáveis, sendo assim, os fatores de risco afetam as duas dimensões da vida do docente.

Palavras-chave: Docente. Qualidade de vida. Qualidade de vida no trabalho. Riscos para a qualidade de vida.

[1] Estudante de Pedagogia, bolsista PIBIC, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, wanessa.guimaraes@pucpr.edu.br.
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, alboni@alboni.com.

1 INTRODUÇÃO

Qualidade de vida é um assunto que tem tomado cada vez mais visibilidade na sociedade contemporânea e é imprescindível essa discussão no âmbito docente, uma vez que os profissionais da educação são cada vez mais expostos a riscos físicos e mentais, destacando-se as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração. Nessa perspectiva, esta pesquisa busca identificar quais são os fatores de risco que afetam a qualidade de vida (QV) e a qualidade de vida do trabalho (QVT) dos profissionais docentes, a partir de estudos publicados na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES.

Ao pensar em qualidade de vida, é crucial buscar compreender o que é e como sua ausência pode afetar a vida docente. A definição de “qualidade de vida” trazida pelo questionário WHOQOL (*World Health Organization Quality of Life*) é a que se assemelha mais a uma definição global, “considerada como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (*WHOQOL G*roup, 1994).

É importante tratar também dos riscos que afetam a QV e a QVT dos docentes. Segundo Esteve (1999), dentre esses riscos podem ser citados fatores primários que incidem diretamente na atuação do professor em sala, gerando tensões em seu trabalho, e fatores secundários, que estão relacionados ao ambiente e às condições de trabalho. Esteve (1999) ressalta que o desequilíbrio que ele chama de “malestar” na qualidade de vida interfere diretamente nas condições psicológicas e sociais do indivíduo, desde uma situação isolada que afete seu rendimento até situações mais sérias, como doenças psicológicas, podendo-se destacar o *burnout*, que é uma das condições que mais afeta os docentes, seguida de depressão e ansiedade. É importante destacar que o termo “mal-estar” não vem sendo mais utilizado para tratar da temática qualidade de vida docente.

Má remuneração, cargas horárias de trabalho excessivas, falta de materiais e estrutura, perigo no deslocamento e até mesmo dentro das escolas, atribuição de funções de casa para os agentes escolares, mudanças radicais de ensino, desvalorização do trabalho e falta de formação para situações como a

pandemia são os principais motivos do estresse docente, que podem ocasionar o abandono do trabalho justamente pelo fato de que o mal-estar no trabalho reflete na vida pessoal do profissional e prejudica sua QV.

Segundo Esteve (1999, p.32), “a acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como uma figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto” e diante desse cenário o docente torna-se uma vítima de um ensino elitista e massificado que é por vezes tecnicista e está voltado apenas a atender o mercado capitalista, sobrecarregando os docentes com essa demanda e inviabilizando seu trabalho de forma autônoma.

Esse é o contexto em que se insere a presente pesquisa.

O objetivo geral foi identificar fatores de risco que interferem na qualidade de vida (QV) e na qualidade de vida no trabalho (QVT) docente expresso em teses, dissertações e artigos científicos disponíveis em bases de dados nacionais, sendo objetivos específicos: a) realizar o estado do conhecimento sobre a produção acadêmica existente a respeito dos fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente; e b) identificar fatores de risco que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente.

2 MATERIAIS E MÉTODO

A pesquisa teve caráter bibliográfico, sendo baseada nos trabalhos disponíveis na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, publicados entre os anos de 2013 e 2022, totalizando dez anos. Realizado o estado do conhecimento, foram selecionados para leitura e análise apenas dez textos dentre os encontrados, que se relacionavam com a temática pesquisada, sendo quatro dissertações e uma tese retirados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações e cinco artigos do Portal de Periódicos da CAPES, conforme Quadros 1 e 2.

Quadro 1- Textos selecionados a partir da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) no período 2013-2022

D/T	Título	Ano	Autor(es	IES
D	Habilidade sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental	2018	ESTEVES, Marcela Mangili.	Universidade Federal de São Carlos
D	Avaliação da qualidade de vida e condições de trabalho em professores do ensino público	2017	MATOS, Tallys Newton Fernandes de	Universidade de Fortaleza
D	Fatores que afetam a qualidade de vida no trabalho: uma análise em um Instituto Federal de Ensino	2015	SILVA, Ana Carolina Cozza Josende da	Universidade Federal de Santa Maria
T	Indicadores de ansiedade, burnout, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida em professores da rede municipal	2020	LORENZO, Suelen Moraes de .	Universidade Estadual Paulista
D	Voz, qualidade de vida e autoavaliação vocal de professores do ensino fundamental de Santa Maria/RS	2014	RIBEIRO, Vanessa Veis	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2025).

O texto de Esteves (2018) estudou a relação entre os indicadores de habilidades sociais (HS) e de qualidade de vida (QV) de professores considerando as condições sociodemográficas em que estão inseridos; Matos (2017) avaliou as condições de vida e de trabalho de professores do ensino público da cidade de Limoeiro do Norte, no Ceará, e o estudo mostrou que as condições de trabalho na maioria das vezes são precárias, afetando o desempenho do profissional; Silva (2015) buscou analisar e identificar os fatores associados à qualidade de vida no trabalho dos servidores do Instituto Federal Farroupilha - Campus Alegrete. Lorenzo (2020) buscou investigar a prevalência de indicadores de ansiedade, síndrome de *burnout*, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública e ainda a relação entre essas variáveis. E, por fim, Ribeiro (2014) procurou descrever e correlacionar medidas vocais perceptivoauditivas e acústicas, autoavaliação vocal, queixas vocais, sexo e características profissionais de professores de Santa Maria (RS/Brasil).

Quadro 2 –Trabalhos selecionados a partir do Portal de Periódicos da CAPES no período 2013-2022

Periódico (ano, nº, páginas)	**Título**	**Autor(es)**
Motrivivência - : revista de educação física, esporte e lazer, 2020, Vol.32 (61), p.1-21	Qualidade de vida de professores: análise da produção cientifica	GUIMARÃES, Juliana Regina Silva; FOLLE, Alexandra; NASCIMENTO, Raquel Krapp
Revista Brasileira em Promoção da Saúde - Brazilian Journal in Health Promotion, 2015, Vol.28 (2), p.191197	Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública	TAVARES, Debora Dornelas Ferreira; OLIVEIRA, Renata Aparecida Rodrigues de; MOTA JÚNIOR, Rômulo José; OLIVEIRA, Claúdia Elisa Patricínio; MARINS, João Carlos Bouzas
Revista Brasileira Multidisciplinar, 2015, Vol.9 (2), p.207-216	Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle	PINOTTi, Sonia Aparecida Gonçalves.
Psicologia e Saúde em Debate, 2019, Vol.5 (2), p.24-42	Sintomatologia depressiva em docentes e suas possíveis consequências no tocante à qualidade de vida	ARANTES, Aline Evelin da Silva; LOPES, Sandra Ribeiro de Almeida.
Audiology - Communication Research, 2016, Vol.21	Percepção do ruído, saúde auditiva e qualidade de vida de professores de escolas públicas	PIMENTEl, Bianca Nunes; FEDOSSE, Elenir; RODRIGUES, Nathana da Graça Sartori; CRUZ, Karolline Sérgio; SANTOS FILHA, Valdete Alves Valentins dos.

Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados coletados no Portal de Periódicos da CAPES (2025).

Dos artigos constantes do Quadro 2, Guimarães, Folle e Nascimento (2020) analisaram a produção científica sobre a qualidade de vida de professores que atuam na Educação Básica e identificaram que os docentes tinham uma perspectiva regular sobre os domínios psicológicos, físicos e meio ambiente; Tavares *et al*. (2015) procuraram avaliar os aspectos associados à qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública de

Viçosa/MG, buscando relações com a classe econômica; Pinotti (2015) discute sobre stress no professor, tendo como referência abordagens psicológicas e pedagógicas; Arantes e Lopes (2019) buscaram investigar as possíveis relações entre a incidência de sintomas depressivos e impactos na qualidade de vida dos professores da cidade de São Paulo. Por fim, Pimentel *et al.* (2016) investigaram a percepção do ruído, a ocorrência de efeitos auditivos e extra auditivos e a qualidade de vida de professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas.

3 RESULTADOS

Por meio da análise do material coletado, foi possível identificar os principais fatores que interferem na qualidade de vida e na qualidade de vida no trabalho docente, e ainda que a maioria das pesquisas realizadas acerca da temática são da área da saúde, mais especificamente da psicologia.

Os fatores primários que mais foram citados nos materiais encontrados estão organizados no Quadro 3, como segue.

Quadro 3 - Organização dos fatores mais recorrentes

Fatores	Incidências	Autores
Cobranças excessiva	1	Esteves (2018)
Sobrecarga de trabalho	4	Matos (2017);Lorenzo (2020); Zibetti; Pereira (2010); Arantes; Lopes (2019)
Baixa remuneração	3	Matos (2017); Esteves (2018); Lorenzo (2020)
Condições de trabalho físicas e ambientais	3	Lorenzo (2020) Pimentel *et al*. (2016); Pereira *et al*. (2013) citado por Guimarães; Folle; Nascimento (2020)
Relações interpessoais e ambiente de trabalho	1	Esteves (2018)
Condições do ambiente escolar	3	Esteves (2018); Lorenzo (2020); Pimentel *et al.* (2016)
Formação insuficiente e necessidades educacionais especiais	2	Esteves (2018) Lorenzo (2020)
Sobrecarga de tarefas e atividades burocráticas	2	Matos (2017); Lorenzo (2020)
Insegurança no ambiente de trabalho	1	Lorenzo (2020)

Impacto da tecnologia e informação	1	Matos (2017)

Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados coletados na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES (2025).

Aplicando a classificação de Esteve (1999, p.27) aos dados coletados, os fatores primários são: a) cobranças excessivas: pressões do sistema escolar, pais e alunos, que afetam significativamente o professor; b) sobrecarga de trabalho: longas horas de trabalho e o trabalho levado para casa; c) baixa remuneração: salários considerados insuficientes para a carga horaria e responsabilidades do trabalho docente; d) condições de trabalho físicas e ambientais: ambientes escolares ruidosos, salas cheias e condições físicas inadequadas; e) relações interpessoais e ambiente de trabalho: impacto das relações positivas ou conflitantes no bem-estar e saúde mental dos professores.

Já os fatores secundários são: a) condições do ambiente a escolar: inclui a qualidade física das escolas, salas de aula e recursos disponíveis; b) formação insuficiente e necessidades educacionais especiais: desafios associados à inclusão de alunos com necessidades especiais e à formação acadêmica dos professores; c) sobrecarga de tarefas e atividades burocráticas: excesso de trabalho administrativo, planejamento e correções; d) insegurança no ambiente de trabalho: condições de trabalho que geram insegurança física e emocional; e(impacto da tecnologia e informação: sobrecarga causada pela falta de tempo livre em detrimento da utilização desse tempo para atividades relacionadas a função docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas realizadas sobre os fatores que influenciam na QV e QVT dos professores, pode-se concluir que o estudo evidenciou a complexidade e a grande relação entre aspectos pessoais e profissionais da vida do docente.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar fatores de risco que interferem na qualidade de vida (QV) e na qualidade de vida no trabalho (QVT)

docente expresso em teses, dissertações e artigos científicos disponíveis em bases de dados nacionais. Diante disso, os principais fatores encontrados nos materiais pesquisados foram: má remuneração, cargas horárias de trabalho excessivas, falta de materiais e estrutura, número excessivo de alunos, perigo no deslocamento e até mesmo dentro das escolas, atribuição de funções de casa para os agentes escolares, mudanças radicais de ensino, relações interpessoais conflitantes desvalorização do trabalho e falta de formação para situações como a pandemia ou atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. E, juntamente com esses fatores, foi possível identificar os efeitos das ações deles na vida docente, tais como, o surgimento de doenças psicológicas, em destaque a depressão, a ansiedade e a síndrome de *burnout*, o surgimento de doenças físicas relacionadas à voz e ao aparelho auditivo, além disso, a interferência na satisfação do profissional em exercer seu trabalho, impactando diretamente no bem-estar e na eficácia do docente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. E. da S.; LOPES, S. R.de A. Sintomatologia depressiva em docentes e suas possíveis consequências no tocante à qualidade de vida. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 5, n. 2, p. 24–42, 26 dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N2A2. Acesso em: 20 abr. 2025.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 1. ed. Caxias do Sul: EDUSC, 1999. p. 11-83.

ESTEVES, M. M. **Habilidades sociais e qualidade de vida de professores do ensino fundamental.** 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSC, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9807. Acesso em: 20 abr. 2025.

GUIMARÃES, J. R. S.; FOLLE, A.; NASCIMENTO, R. K. Qualidade de vida de professores: análise da produção científica. **Motrivivência**, Florianópolis-SC. v. 32, n. 61, p. 01-21, 16 abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5007/21758042.2020e62063. Acesso em: 20 abr. 2025.

LORENZO, S. M. de. UNESP. **Indicadores de ansiedade, burnout, depressão, satisfação no trabalho e qualidade de vida em professores da rede municipal**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marilía: UNESP, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/9f94c76a-44674bdc-be45-7f6b15811323. Acesso em: 18 abr. 2025.

MATOS, T. N. F. de. **Avaliação da qualidade de vida e condições de trabalho em professores do ensino público**. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade de Fortaleza. Fortaleza: UNIFOR, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_78170b6932ce876bb66b06732d2c4196. Acesso em: 15 jun.2025.

PIMENTEL, B. N.; FEDOSSE, E.; RODRIGUES, N. G. S.; CRUZ, K.; SANTOS FILHA, V. A. V. dos. Percepção do ruído, saúde auditiva e qualidade de vida de professores de escolas públicas. **Audiology** - Communication Research, Santa Maria-RS v. 21, n. 0, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6431-20161740. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINOTTI, S. A. G. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, Araraquara – SP. v. 9, n. 2, p. 207, 13 jan. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2006.v9i2.276 Acesso em: 20 abr. 2025.

RIBEIRO, V. V. **Voz, qualidade de vida e autoavaliação vocal de professores do ensino fundamental de Santa Maria/RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6556. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, A. C. C. J. da. **Fatores que afetam a qualidade de vida no trabalho**: uma análise em um Instituto Federal de Ensino. 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS: UFSM, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/8406. Acesso em: 20 abr. 2025.

TAVARES, D. D. F. et al. Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Viçosa-MG. v. 28, n. 2, p. 191–197, 29 jun. 2015. Disponível em: https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/3448/pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc Science Med*. 1995; 41(10), p. 403-9. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8560308/. Acesso em: 14 mar. 2025.

ANÁLISE CRÍTICA DA MÚSICA "BLUESMAN": UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Aline do Rocio Neves[1]
Juliane Kelm Ramos[2]

RESUMO

Este artigo tutorial apresenta uma metodologia pedagógica para professores de Sociologia implementarem a Educação para Relações Étnico-raciais através da análise crítica da canção "Bluesman" do artista brasileiro Baco Exu do Blues. Fundamentada na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e nos estudos decoloniais, a proposta articula os componentes curriculares de Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida por meio da análise do discurso poético-musical que aborda questões identitárias, raciais e de resistência cultural. Reconhecendo os desafios da educação pública brasileira no enfrentamento ao racismo estrutural e na implementação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08, este trabalho oferece instrumentos práticos para descolonizar os currículos e desenvolver competências de leitura crítica racial. A metodologia é estruturada em cinco etapas sequenciais: contextualização histórica e biográfica, análise textual crítica, discussão de conceitos sociológicos, produção reflexiva dos estudantes e avaliação formativa. O objetivo é desenvolver nos estudantes competências de leitura crítica que considerem aspectos discursivos, identitários e decoloniais presentes na obra, promovendo a consciência crítica sobre as relações étnico-raciais contemporâneas. A proposta demonstra que o trabalho com produções culturais afro-brasileiras contemporâneas contribui efetivamente para práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais, alinhando-se às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e endossando a urgência da implementação das legislações sobre ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Palavras-chave: Educação antirracista. Decolonialidade. Ensino de Sociologia. Relações Étnico-raciais. Pedagogia crítica. Baco Exu do Blues.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira possui o desafio histórico de superar o racismo estrutural que permeia as práticas pedagógicas e os currículos escolares. Vinte anos depois da promulgação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, e da Lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena, observamos ainda resistências na implementação efetiva de uma educação antirracista nas escolas públicas brasileiras.

[1] Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Cientista Social pela PUCPR. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Colombo-Paraná, Brasil. E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com

[2] Mestra em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO-UFPR), especializanda em Mídias na Educação pela UFPR (UAB). Graduada em Sociologia pela PUC-PR e professora da Educação básica do Paraná. E-mail: ramoskelmjuliane@gmail.com

A docência na educação básica inclui muitos desafios, e entre eles, o racismo estrutural nas práticas educativas, formação docente insuficiente e a urgência da descolonização dos currículos. Neste contexto, a arte e cultura afro-brasileira podem ser ferramentas pedagógicas transformadoras.

A canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues oferece um texto complexo que dialoga com questões centrais da educação das relações étnico-raciais: construção da identidade negra, resistência cultural e narrativas contra-hegemônicas, o que nos permite articular conhecimentos de Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida numa abordagem interdisciplinar alinhada à BNCC.

Este artigo tutorial objetiva fornecer aos professores uma metodologia estruturada para trabalhar educação das relações étnico-raciais através da análise crítica do discurso musical. Fundamentada na teoria dialógica de Bakhtin e nos estudos decoloniais, a proposta visa desenvolver competências de leitura crítica que capacitem estudantes a compreender e questionar estruturas racistas da sociedade, superando abordagens superficiais da cultura afro-brasileira.

2 METODOLOGIA

O presente artigo tutorial adota abordagem metodológica qualitativa de natureza aplicada, caracterizando-se como pesquisa propositiva. A estrutura fundamenta-se na análise crítica do discurso musical, articulando referenciais da sociologia das relações étnico-raciais, estudos decoloniais e teoria dialógica bakhtiniana.

A organização segue estrutura tutorial sistemática em quatro seções: contextualização teórica até aplicação prática. A primeira estabelece o marco teórico-conceitual, articulando Bakhtin (2003) sobre dialogismo com estudos decoloniais de Quijano (2005) e Walsh (2013), além de Almeida (2019) sobre racismo estrutural e Munanga (2009) sobre identidade negra.

A segunda seção apresenta fundamentação pedagógica dialogando com competências da BNCC para Sociologia no Ensino Médio, articulando pedagogia crítica de Freire (2019) com Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais. A terceira detalha a proposta metodológica em cinco etapas sequenciais, fundamentada em metodologia participativa e educação problematizadora, incorporando contribuições de Bell hooks (2017) e Nilma Lino Gomes (2017).

A quarta seção oferece orientações para implementação, incluindo avaliação formativa e adaptações contextuais, dialogando com avaliação emancipatória de Saul (2010) e orientações de Moraes (2017).

O corpus centra-se na canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues, selecionada por sua relevância contemporânea e potencialidade pedagógica nas relações étnico-raciais. A fundamentação articula Sociologia, Linguística, Estudos Culturais e Pedagogia. Bakhtin (2003) oferece instrumentos para compreender a música como texto polifônico; os estudos decoloniais fornecem marco conceitual para questionar estruturas coloniais do saber.

A dimensão sociológica fundamenta-se em Fernandes (2008), Hasenbalg (2005), Guimarães (2009) e Almeida (2019), com o conceito de racismo estrutural sendo central para analisar a música como resistência ao sistema de dominação.

Cabe destacar tembém, outras possibilidades de análises, entre elas a do letramento audiovisual no ensino de Sociologia, conforme demonstra Ramos (2025), ampliam as estratégias pedagógicas para além do texto escrito, permitindo que a análise musical aqui proposta dialogue com outras linguagens e suportes midiáticos na formação crítica dos estudantes. Esta articulação entre diferentes linguagens fortalece o potencial transformador da educação sociológica contemporânea.

Quadro 1 – Articulação Interdisciplinar da Proposta Pedagógica: Competências BNCC e Fundamentação Teórica

Disciplina	Conteúdo	Habilidade BNCC	Competência BNCC	Autores	Teorias e Conceitos
Sociologia	Relações étnico-raciais; Identidade social; Movimentos sociais	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.)	Competência 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência	Almeida (2019); Munanga (2009); Gomes (2017)	Racismo estrutural; Identidade negra; Educação antirracista
Língua Portuguesa	Análise do discurso; Gêneros textuais; Literatura marginal	(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicação, compartilhamento e curadoria de conteúdos	Competência 2: Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder	Bakhtin (2003); Street (2014); Rojo (2009)	Dialogismo; Polifonia; Multiletramentos
Projeto de Vida	Identidade e diversidade; Projeto	(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas	Competência 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais,	hooks (2017); Freire (2019);	Pedagogia engajada; Educação problematizadora;

	pessoal e coletivo	expressas em diversas linguagens	ambientais e culturais	Arroyo (2012)	Currículo multicultural

Fonte: As autoras (2025).

A proposta estrutura-se em cinco etapas: contextualização histórica e biográfica da produção musical; primeira audição e registro de impressões iniciais (Jauss, 1994); análise crítica do discurso verso a verso identificando estratégias discursivas e posicionamentos ideológicos (Fairclough, 2001); articulação entre análise musical e conceitos sociológicos das relações étnico-raciais (Freire); e produção reflexiva com avaliação formativa emancipatória (Saul, 2010).

A construção do conhecimento nas Ciências Sociais tem sido historicamente marcada por desigualdades de gênero, conforme evidenciado por Neves, Almeida e Kauchakje (2024), que demonstram a predominância masculina na produção científica brasileira. Esta constatação reforça a necessidade de abordagens decoloniais que questionem não apenas as estruturas raciais, mas também as hierarquias de gênero na academia, promovendo uma epistemologia verdadeiramente inclusiva e diversificada.

3 ESTRUTURA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A estrutura pedagógica fundamenta-se em uma concepção dialógica e problematizadora da educação, conforme Paulo Freire (2019), articulando-se com os princípios da pedagogia crítica multicultural de Peter McLaren (2000) e bell hooks (2017). A organização em cinco etapas sequenciais busca conectar conhecimentos prévios dos estudantes com novas aprendizagens, promovendo competências críticas para análise das relações étnico-raciais.

A primeira etapa, contextualização histórica e biográfica, desenvolve-se através de abordagem expositiva dialogada que situa a produção musical de Baco Exu do Blues no contexto do hip-hop brasileiro e das lutas antirracistas contemporâneas. Fundamenta-se na compreensão de que a música não pode ser compreendida fora de seu contexto sócio-histórico, articulando-se com José Jorge de Carvalho (2003) sobre música na construção de identidades afro-brasileiras e Tiarajú Pablo D'Andrea (2013) sobre literatura marginal periférica.

A segunda etapa, primeira audição e impressões iniciais, utiliza metodologia participativa que valoriza as percepções dos estudantes como ponto de partida,

fundamentada na pedagogia cultural crítica de Henry Giroux (2003). A dupla audição (sem letra e com texto impresso) permite perceber diferentes dimensões da obra musical, privilegiando aspectos melódicos/rítmicos primeiro e depois dimensões textuais/poéticas, conforme contribuições de José Miguel Wisnik (1989).

A terceira etapa, análise crítica do discurso, constitui o momento central da proposta, desenvolvendo-se através de metodologia participativa que articula trabalho em grupos com discussões coletivas. Fundamenta-se na análise crítica do discurso de Ruth Wodak (2004) e Norman Fairclough (2001). A análise verso a verso permite identificar estratégias discursivas do artista, figuras de linguagem e referências intertextuais. A discussão das vozes presentes no discurso, baseada na teoria polifônica de Bakhtin (2003), e os aspectos decoloniais articulam-se com Ramón Grosfoguel (2008) e Catherine Walsh (2013).

A quarta etapa, articulação com conceitos sociológicos, estabelece conexões entre elementos da análise musical e conceitos fundamentais da sociologia das relações étnico-raciais através de metodologia expositiva dialogada. Apresenta conceitos como racismo estrutural, identidade racial e resistência cultural articulados com elementos concretos da canção, fundamentando-se em Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) sobre currículo cultural crítico.

A quinta etapa, produção e avaliação, articula produção textual individual com apresentações coletivas e avaliação formativa, fundamentada na avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2010). A produção textual constitui momento de síntese das aprendizagens e expressão de posicionamentos críticos sobre as questões abordadas.

4 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA METODOLÓGICA: AS CINCO ETAPAS

A proposta metodológica estrutura-se em cinco etapas sequenciais que contemplam desde a contextualização histórica até a produção reflexiva dos estudantes. Fundamentada na teoria dialógica de Bakhtin (2003), nos estudos decoloniais e na pedagogia crítica freireana, a metodologia visa desenvolver competências de leitura crítica através da análise da canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues. O processo articula dimensões estéticas, culturais e políticas da música como prática social, promovendo a compreensão crítica das relações étnico-raciais brasileiras.

Quadro 2 – Quadro Síntese das Etapas Metodológicas

Etapa	Atividades Principais	Fundamentação Teórica
1ª – Contextualização Histórica **Objetivo** Estabelecer contexto sócio-histórico da obra	• Apresentação da biografia de Baco Exu do Blues; • Contextualização do hip-hop brasileiro; • Conexões entre blues afro-americano e música afro-brasileira.	• Teperman (2015) - hip-hop brasileiro; • Gilroy (2001) - Atlântico Negro; • Santos (2007) - ecologia de saberes.
2ª – Primeira Audição **Objetivo** Registrar impressões iniciais dos estudantes	• Audição da música sem letra; • Audição acompanhando letra impressa; • Registro de impressões musicais e temáticas.	• Iser (1996) - estética da recepção; • Freire (2019) - conhecimento prévio; • Finnegan (2008) - música como prática social.
3ª – Análise Crítica do Discurso **Objetivo** Desenvolver análise verso a verso da canção	• Identificação de vozes sociais no texto; • Análise de processos de branqueamento cultural; • Discussão sobre representações de masculinidades negras.	• Fairclough (2016) - análise crítica do discurso; • Nascimento (2016) - genocídio do negro brasileiro; • Mbembe (2018) – necropolítica.
4ª –Articulação Conceitual **Objetivo** Conectar análise musical com conceitos sociológicos	• Aplicação do conceito de racismo estrutural • Discussão sobre identidade racial • Análise da música como resistência cultural	• Almeida (2019) - racismo estrutural • Munanga (2012) - identidade racial • Scott (1985) - formas de resistência;
5ª – Produção Reflexiva **Objetivo** Sintetizar aprendizagens e desenvolver posicionamento crítico	• Produção de textos reflexivos individuais; • Apresentações orais; • Avaliação formativa multi-perspectiva;	• Saul (2015) - avaliação emancipatória; • Processo dialógico de avaliação • Desenvolvimento de competências metacognitivas

Fonte: As autoras (2025).

A avaliação contempla aspectos conceituais e atitudinais, verificando a capacidade de articular conceitos sociológicos com exemplos concretos, o desenvolvimento de argumentação crítica fundamentada, a compreensão das dimensões estruturais do racismo e os posicionamentos éticos diante das desigualdades sociais. A metodologia promove o desenvolvimento de competências críticas através da análise musical, articulando conhecimento acadêmico com saberes culturais afro-brasileiros numa perspectiva decolonial e emancipatória.

5 ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO

A canção "Bluesman" apresenta estrutura poético-musical complexa que articula crítica social, análise histórica e afirmação identitária. A abertura estabelece proposição conceitual revolucionária: "*Tudo que quando era preto era do demônio / E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues*". Esta operação epistemológica ressignifica a tradição musical afrodiaspórica como instrumento de

análise social, alinhando-se com Kilomba (2019) sobre a necessidade de criar linguagens próprias para nomear experiências de racialização.

A exemplificação através de Jesus ("*Jesus é blues*") evidencia processos de branqueamento que apagaram possíveis origens africanas de símbolos centrais do cristianismo. O desenvolvimento constrói genealogia crítica dos processos de demonização, apropriação e legitimação de elementos culturais negros, fundamentando-se na violência epistemológica colonial de Fanon (2008).

5.1 CONFRONTO COM REPRESENTAÇÕES HEGEMÔNICAS

O encerramento intensifica o confronto com estereótipos sobre masculinidades negras: "Eles querem um preto com arma pra cima / Num clipe na favela gritando: Cocaína / Querem que nossa pele seja a pele do crime". Esta crítica articula-se com Borges (2018) sobre como representações midiáticas perpetuam o racismo através da associação entre negritude e criminalidade.

A referência ao "Pantera Negra" como contraponto evidencia a importância de narrativas contra-hegemônicas. A autoidentificação com o "Mississipi em chama" estabelece conexões transnacionais com lutas antirracistas, exemplificando identidades diasporais de Hall (2003). A menção a Obama articula experiências locais e globais de racismo estrutural.

5.2 DIMENSÕES DECOLONIAIS

A ressignificação do "*blues*" como categoria analítica constitui exemplo de desobediência epistêmica (Mignolo, 2017), questionando simultaneamente a colonialidade do poder, saber e ser. A crítica aos processos de demonização seguidos de apropriação evidencia mecanismos da colonialidade do saber (Quijano, 2005).

O encerramento confrontativo ("*Racista filha da puta, aqui ninguém te ama*") rompe com expectativas de cordialidade racial, alinhando-se com Gonzalez (2020) sobre explicitar conflitos raciais mascarados pela democracia racial. Esta postura representa pedagogia da indignação (hooks, 2019), reconhecendo a raiva como resposta legítima à opressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta visa desenvolver competências críticas para análise das relações étnico-raciais, ampliando o repertório cultural através de produções afro-brasileiras contemporâneas e fortalecendo identidades positivas entre estudantes negros.

A metodologia articula rigor teórico com relevância social, valorizando epistemologias afro-brasileiras e promovendo a implementação efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 através da descolonização curricular que legitima o rap como conhecimento válido. A análise de "Bluesman" constitui-se como ferramenta pedagógica decolonial de alta potencialidade para construção de educação antirracista e democrática.

Reconhecemos, enquanto autoras, a existência de perspectivas teóricas distintas entre os estudos culturais e os estudos decoloniais, bem como, os debates epistemológicos que permeiam essas abordagens.

Contudo, nossa proposta neste artigo transcende essas dicotomias teóricas, pois compreendemos que através das práticas docentes concretas podemos articular autores, abordagens e metodologias que venham a empretecer a decolonialidade e fortalecer o antirracismo no cotidiano escolar.

Ao trabalharmos com a canção "Bluesman" de Baco Exu do Blues, não nos limitamos a uma única matriz teórica, mas construímos um diálogo crítico e propositivo que incorpora saberes afro-brasileiros, teorias críticas e pedagogias emancipatórias, demonstrando que a prática pedagógica antirracista exige uma abordagem multireferencial capaz de descolonizar currículos e formar consciências críticas sobre as relações étnico-raciais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

CARVALHO, J. J. de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul. 2001.

D'ANDREA, T. P. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

DUARTE, E. A. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. 3. ed. London: Routledge, 2016.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FINNEGAN, R. **O que vem primeiro: o texto, a música ou a performance?** In: MATOS, C. et al. (Org.). Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-43.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). **El giro decolonial:**

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MORAES, A. C. (Org.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, K. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

NEVES, A. R., ALMEIDA, P. S., & KAUCHAKJE, S. A desigualdade de gênero nas ciências sociais brasileira: Evidências sobre a perspectiva masculinista na ciência. **Sociologias Plurais**. Curitiba,10(2). 2024.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RAMOS, Juliane Kelm. **A sociologia em cena: explorando o letramento audiovisual na formação continuada**. 2025. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Mestrado em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO), Curitiba, 2025.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SCOTT, J. C. **Weapons of the weak: everyday forms of peasant resistance**. New Haven: Yale University Press, 1985.

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEPERMAN, R. **Se liga no som: as transformações do rap no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WODAK, R. **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. London: Sage Publications, 2004.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

A LIBERDADE DE ATUAÇÃO DOCENTE E A PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO BRASILEIRO

Gustavo Becker Krummenauer[1]

Ilisabet Pradi Krames[2]

RESUMO

Este artigo analisa a liberdade de cátedra e a proteção dos direitos humanos na docência no Brasil, diante das controvérsias geradas pelo movimento "Escola Sem Partido". Iniciado em 2003, o movimento promoveu um discurso de ódio contra professores e impulsionou tentativas de controlar a prática pedagógica sob a premissa de neutralidade acadêmica. Esse cenário resultou na aprovação de leis locais que visavam inibir a liberdade de cátedra, prejudicando o diálogo educacional e gerando perseguição e autocensura.Diante desse problema, a pesquisa buscou responder como a liberdade de cátedra e os direitos humanos na docência são garantidos por órgãos de proteção de direitos humanos em âmbito nacional e internacional. Para isso, o objetivo foi analisar os entendimentos jurisprudenciais do Supremo Tribunal Federal (STF), bem como as manifestações da Comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU. A metodologia empregou análise documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa. A investigação consultou os bancos de dados do STF, do Sistema Interamericano de Direitos Humanos e do Sistema Global de Direitos Humanos, buscando manifestações relativas à garantia dos direitos humanos na atuação docente. O aporte teórico incluiu autores como Daniel Cara (definição de educação), Luis Roberto Barroso e Valerio de Oliveira Mazzuoli (direitos fundamentais e controle de convencionalidade), Flávia Piovesan (Diálogo entre Cortes), além de Penna, Aquino e Moura, e Garcia e Dias (análise do movimento e perseguição docente).Os resultados evidenciaram que as tentativas de cerceamento da liberdade de cátedra violam a liberdade de expressão e o direito fundamental à educação. Essa violação tem sido consistentemente reconhecida por cortes e órgãos de proteção de direitos humanos, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Tais decisões refletem o diálogo entre Cortes e o controle de convencionalidade, fortalecendo a internacionalização e a aplicação dos direitos humanos no contexto brasileiro, o que é fundamental para a conscientização dos professores sobre a proteção de sua liberdade como um direito inalienável.

Palavras-chave: Liberdade de Cátedra. Direitos Humanos. Escola Sem Partido. Supremo Tribunal Federal (STF). Diálogo entre Cortes.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a liberdade de cátedra do professor e a proteção dos direitos humanos na docência. Internacionalmente, órgãos de proteção buscam garantir esses direitos sob duas perspectivas: a liberdade de expressão e o direito à

[1] Advogado, Mestrando em Direito das Migrações Transnacionais e Estudante do Curso de História, Universidade do Vale do Itajaí, gusbeckerk@gmail.com.
[2] Doutora em Educação e Docente na Graduação, Universidade do Vale do Itajaí, ilisabet@univali.br.

educação, inserido no contexto dos direitos sociais, políticos e culturais. No âmbito nacional, a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 (LDB) asseguram ao docente direitos fundamentais individuais e sociais, e conferem à União competência para legislar sobre educação.

A atenção ao tema surge do movimento político-social "Escola Sem Partido", iniciado em 2003. Esse movimento impulsionou a visibilidade de seus defensores, intensificou um discurso de ódio contra professores e promoveu uma tentativa de controle da atuação docente, sob o pretexto de manter uma suposta neutralidade acadêmica. Tal cenário permitiu o protagonismo de políticos, que aprovaram leis locais inibidoras da liberdade dos professores e prejudiciais à relação com a comunidade educacional.

Contudo, a investida contra a liberdade de cátedra mobilizou órgãos nacionais e internacionais de defesa dos direitos humanos. Estes atuaram para garantir a liberdade de expressão dos professores e sua atuação em conformidade com os preceitos dos direitos sociais. Houve, assim, manifestações de proteção à liberdade docente pelo Supremo Tribunal Federal, pela Comissão e Corte Interamericana de Direitos Humanos (Sistema Americano) e pelos Comitês de direitos humanos do Sistema Global (ONU).

Assim, o problema de pesquisa que orientou este trabalho foi: como a liberdade de cátedra e os direitos humanos na docência são garantidos pelos órgãos de proteção de direitos humanos em âmbito nacional e internacional? Para tanto, objetivou-se analisar entendimentos jurisprudenciais do Supremo Tribunal Federal, bem como manifestações da Comissão e da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos vinculados às Organizações das Nações Unidas.

Utilizou-se análise documental e bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa. A investigação buscou manifestações relativas à garantia dos direitos humanos na atuação docente, consultando o banco de dados do Supremo Tribunal Federal (STF), o Sistema Interamericano de Direitos Humanos e o Sistema Global de Direitos Humanos.

2 A ESCOLA SEM PARTIDO E A PERSEGUIÇÃO AOS PROFESSORES

O movimento "Escola Sem Partido", iniciado em Brasília em 2003 por Miguel Narciso Urbano Nagib, ganhou repercussão nacional ao alegar que professores doutrinavam estudantes, inclusive com a chamada ideologia de gênero (Garcia e Dias, 2024). Essa iniciativa logo se tornou uma plataforma eleitoral, incentivando pais a pressionar profissionais escolares, especialmente professores. Desse modo, o movimento se consolidou como uma prática de conflito cultural entre pais e professores (Pena; Aquino; Moura, 2024).

Assim, o movimento "Escola Sem Partido" contribuiu para a "difusão e institucionalização no processo recente de crise da democracia no Brasil" (Santos e Biroli, 2023). Isso acontece ao reduzir espaços de debate político-social e sobre inovações sociais, questões de gênero e sexualidade. A atuação das famílias como fiscais da moralidade pública e da atuação dos profissionais da educação pode resultar na "produção do ‘cidadão não-democrático’, ao restringir o sentido do comum, identificar como inimigos atores que promovem novos direitos e agendas igualitárias e caracterizar como ameaça a pluralidade e a crítica às hierarquias" (Santos e Biroli, 2023, grifo dos autores).

O movimento transformou o ambiente educacional em um campo de batalha ideológica, ao ver o professor como um doutrinador – um elemento ativo no processo educacional perante alunos que seriam passivamente doutrinados. De forma análoga ao anti-intelectualismo surgido nos Estados Unidos com o objetivo de reduzir o debate público, o "Escola Sem Partido" constrói um discurso estigmatizante contra o professor. Isso causa pressão psicológica, resultando em silenciamento e autocensura, o que prejudica o diálogo no âmbito educacional (Garcia; Dias, 2024).

Penna, Aquino e Moura (2024) investigaram a perseguição sistemática a professores — que ameaça a educação democrática — em um movimento mais amplo que inclui a "Escola Sem Partido". Os autores categorizaram essa perseguição em quatro eixos: a) objeto-alvo; b) método empregado; c) relação com espaços institucionais de participação; e d) seus objetivos.

No primeiro eixo, o objeto-alvo são os professores, compreendidos como aqueles que interagem com os alunos, dialogando não apenas saberes curriculares, mas também experiências e diferentes valores. O movimento "Escola Sem Partido", no entanto, defende que o papel do professor deve se limitar à transmissão de conteúdos neutros, sem abordar experiências ou dialogar com as diversas realidades dos estudantes. Segundo Penna, Aquino e Moura (2024, p.), o movimento é "um

ataque à dimensão educacional [...] e a todas as práticas que visam ampliar a densidade democrática das comunidades educativas. [...] ao atacar as(os) educadoras (es), está se atacando todo um projeto de educação".

No eixo do método, o movimento de perseguição emprega o discurso de ódio contra o professor. Esse discurso ataca o indivíduo, alinhando-o a um coletivo estigmatizado e atribuindo-lhe características difamatórias. Tais narrativas os retratam como inferiores e perigosos, justificando o desprezo sem validade argumentativa (Cortina, 2020). Embora direcionado ao sistema educacional, o ódio se manifesta individualmente contra o professor, visto como doutrinador e parte de uma organização que se opõe aos supostos bons costumes, tornando-o alvo de perseguição. Segundo Penna, Aquino e Moura (2024, p.), o discurso de ódio contra os educadores "não é argumentativo (posicionar-se de maneira democrática em um debate sobre certa prática), mas sim retórico: ele expressa e incita o ódio para que seja compartilhado, podendo levar a outras formas de violência mais brutais".

O terceiro eixo analisado por Penna, Aquino e Moura (2024) é a relação com os espaços de participação e o consequente enfraquecimento da densidade democrática das comunidades educativas. Enquanto uma discordância debatida respeitosamente em sala de aula, com o professor atuando como profissional especialista na área, gera uma oportunidade de diálogo pedagógico, o cenário oposto é problemático. Uma divergência que transcende a sala de aula e é denunciada a uma gestão escolar não democrática transforma-se em perseguição, prejudicando a educação democrática.

Por fim, o quarto eixo trata do medo e da autocensura. O discurso de ódio sistemático e antidemocrático contra os professores resulta no silenciamento desses profissionais, por receio de manifestações democráticas. Isso decorre de uma retórica de doutrinação que visa invadir o espaço docente para impor currículos conservadores (Penna; Aquino; Moura, 2024). Além da perseguição familiar e comunitária para controlar o currículo, "esse método foi normalizado por atores políticos que estimularam essa prática e a tornaram lucrativa para outros que quisessem também utilizar essa plataforma para captação de atenção" (Penna; Aquino; Moura, 2024).

Nesse sentido, a perseguição contra os professores tem se tornado rotina nos espaços educacionais, prejudicando a atuação do professor e deixando de contribuir para um espaço democrático de educação.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A PROTEÇÃO JURÍDICA NACIONAL E INTERNACIONAL À LIBERDADE DE CÁTEDRA

A educação, conforme Daniel Cara (2019, p. 26), efetiva-se por "processos educativos, sistematizados ou não, que ocorrem nos diferentes espaços da vida cotidiana". Institucionalizada pela escola, visa à socialização e construção de "saberes e conhecimentos historicamente acumulados". O ensino, por sua vez, é o "trabalho das educadoras e educadores para facilitar a aprendizagem dos(as) estudantes".

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988) elevou a educação a direito social (Art. 6º), estabelecendo princípios basilares para o ensino no Art. 206, como a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (inciso II), o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (inciso III), e a "valorização dos profissionais da educação escolar" (inciso V). Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 9.394/1996 - Brasil, 1996) reitera esses princípios e amplia as diretrizes da educação escolar, incluindo o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (inciso IV) e a "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais" (inciso XI).

A Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) até 2025, estabelece metas para a superação das desigualdades educacionais e a erradicação de todas as formas de discriminação (Art. 2º, inciso III), diretriz que o STF interpretou como exigência de combate ativo a discriminações por gênero, identidade de gênero e orientação sexual (ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade - 5.668/DF - Brasil, 2020).

A proteção dos direitos humanos no Brasil é garantida tanto por instrumentos normativos nacionais — como a Constituição Federal, que salvaguarda esses direitos impedindo que leis os contrariem, e decretos executivos como o Plano Nacional de Direitos Humanos — quanto por tratados internacionais. O Brasil participa de dois sistemas internacionais de proteção: o Sistema Global (ONU), onde ratificou a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) e os Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) em 1992; e o Sistema Interamericano, aderindo à Carta da OEA e à Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), e posteriormente à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José - 1992). Em 1998,

o país reconheceu a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Ramos, 2024).

Esses órgãos internacionais dialogam e cooperam, trocando jurisprudência e boas práticas em um processo conhecido como Diálogo entre Cortes. Esse diálogo promove o refinamento de argumentos e interpretações voltadas à dignidade humana (Piovesan, 2024, p. 185). O Diálogo entre Cortes estende-se também à interação com tribunais nacionais, manifestando-se no Controle de Convencionalidade. Este mecanismo busca a "compatibilização vertical das normas domésticas com os tratados internacionais de direitos humanos (mais benéficos) em vigor no Estado" (Mazzuoli, 2025, p. 9, grifo do autor). Assim, se a interpretação nacional de tratados de direitos humanos for incompatível com o entendimento internacional, órgãos internacionais podem ser acionados (Ramos, 2024, p. 617).

Nesse contexto jurídico de proteção, a liberdade de cátedra do professor é fundamental, sendo amparada pelas perspectivas da liberdade de expressão e dos direitos econômicos, sociais e culturais. O Supremo Tribunal Federal consolida que "a liberdade de expressão desfruta de uma posição preferencial no Estado democrático brasileiro, por ser uma pré-condição para o exercício esclarecido dos demais direitos e liberdades" (STF, Rcl 22328, 2018; MS 34493 AgR, 2019; ADI 4815, 2015). Luis Roberto Barroso (2007) defende essa preferência baseada na teoria estadunidense da *preferred position*, que assegura que as liberdades de informação e expressão "servem de fundamento para o exercício de outras liberdades, o que justifica uma posição de preferência [...] em relação aos direitos fundamentais individualmente considerados" (Barroso, 2007, p. 82-83). O Ministro Barroso ainda enfatiza que "o excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza" (Brasil, 2020), defendendo uma educação que amplie o universo informacional do aluno, sem suprimir conteúdos sob pretexto de vulnerabilidade.

Outras teorias protetivas relevantes incluem a *void for vagueness doctrine* (doutrina da nulidade por vagueza), que combate restrições vagas a direitos fundamentais, caracterizando-as como censura. O STF aplicou esse entendimento na ADI 5537/AL (Brasil, 2020), declarando inconstitucional uma lei alagoana do projeto "Escola Livre" devido a vedações excessivas e genéricas à liberdade de expressão. Relacionado a isso, o *chilling effect* (efeito resfriador) descreve a autocensura de comunicadores por receio de sanções, resultando na omissão de temas polêmicos. O STF, na mesma ADI 5537/AL, utilizou esse conceito para proteger a liberdade de

cátedra, argumentando que a "generalidade com o que as muitas vedações previstas [...] gera um risco de aplicação seletiva e parcial das normas (chilling effect), por meio da qual será possível imputar todo tipo de infrações aos professores" (Brasil, 2020). É fundamental ressaltar que essa liberdade de expressão, diferentemente de alguns modelos como o dos Estados Unidos, não é ilimitada no Brasil, devendo se adequar ao caso concreto e não configurar discurso de ódio (*hate speech*), o que constitui crime.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos, por sua vez, já considerou inconvencionais leis genericamente desproporcionais à liberdade de expressão, a exemplo do Caso Kimel vs. Argentina (2008), onde a Corte condenou uma lei de difamação vaga que violava a liberdade de expressão e gerava autocensura (Organização dos Estados Americanos, 2008). O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU, via Comentário Geral 13 (item 39), também garante a liberdade de cátedra, assegurando que "os membros da comunidade acadêmica são livres, individual ou coletivamente, para buscar, desenvolver e transmitir conhecimentos e ideias por meio de pesquisa, ensino, estudo, debate, documentação, produção, criação ou escrita", reconhecendo, contudo, que essa liberdade implica obrigações como o respeito ao próximo e ao debate justo (Organização das Nações Unidas, 1999).

Recentemente, o STF continuou a consolidar essa proteção. Nas ADIs 5537 e 5580, o Tribunal garantiu o direito fundamental a uma educação emancipadora e plural, enfatizando a importância de espaços para diversas visões de mundo e desmistificando a suposta neutralidade da Escola Sem Partido como "escola de um partido só". Na ADPF 457 (Brasil, 2020), ao analisar leis municipais que proibiam debates de gênero — inicialmente invalidadas por competência da União (Art. 22, XXIV, CF) —, o STF adentrou o mérito e expressou a impossibilidade de vedar tais debates, pois fazem parte do currículo escolar e do debate democrático. A decisão salientou que a liberdade de expressão docente "não se direciona apenas a proteger as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas eventualmente não compartilhada pelas maiorias" (Brasil, 2020), e que a proibição de “divulgação de material com referência a ideologia de gênero”-promove discriminação. Adicionalmente, na ADI 7019/RO (Brasil, 2023), o STF afastou a proibição de lei estadual à adoção de linguagem neutra na matriz curricular e em materiais didáticos, reforçando a abrangência da liberdade de cátedra.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, por meio das observações da Relatoria Especial sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (REDESCA) após visita ao Brasil em 2023, manifestou preocupação com perseguições, censura e ameaças a professores no exercício da liberdade acadêmica, muitas vezes incentivadas por políticos. A REDESCA instou o Brasil a aplicar os Princípios Interamericanos sobre Liberdade Acadêmica e a promover o acesso equitativo à educação, especialmente para grupos vulneráveis (Comissão Interamericana de Direitos Humanos, 2023). Claramente, a REDESCA identificou violações de direitos humanos em ações que cerceiam a liberdade docente, semelhantes às praticadas pela "Escola Sem Partido".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a existência de um movimento social que combate a liberdade de docência, alinhado à "Escola Sem Partido". Este movimento visa construir narrativas para um projeto político-eleitoral conservador que ganhou destaque nos últimos anos.

No entanto, essa tentativa de cercear a liberdade de cátedra viola a liberdade de expressão e o direito fundamental à educação. Tal violação tem sido consistentemente reconhecida tanto pelo Supremo Tribunal Federal quanto por cortes e órgãos internacionais de direitos humanos. Essas decisões refletem o Diálogo entre Cortes e o controle de convencionalidade, fortalecendo a internacionalização dos direitos humanos no Brasil por meio da Constituição Federal e de leis específicas.

Portanto, é fundamental divulgar e conscientizar os professores sobre o reconhecimento nacional e internacional da liberdade docente como um direito humano inalienável, abarcado pela liberdade de expressão e pelo direito à educação.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luis Roberto. Liberdade de expressão versus direitos da personalidade. Colisão de direitos fundamentais e critérios de ponderação. In. SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Direitos Fundamentais, Informática e Comunicação**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 82-83.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 de jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005/14. **Plano Nacional de Educação - PNE.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 de jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de jul. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Alexandre de Moraes. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457**, julgada em 27 ago. 2020. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 16 set. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Cármen Lúcia. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.815**, julgada em 10 jun. 2015. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 20 ago. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Edson Fachin. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7.019/RO**, julgada em 10 fev. 2023. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 17 fev. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Luís Roberto Barroso. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537/AL**, julgada em 21 ago. 2020. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Luís Roberto Barroso. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5580/AL**, julgada em 24 ago. 2020. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 27 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário. Rel. Min. Roberto Barroso. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.668/DF**, julgada em 24 jun. 2020. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 19 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. Rel. Min. Luiz Fux. **Mandado de Segurança nº 34.493 AgR**, julgado em 6 maio 2019. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 15 maio 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. Rel. Min. Roberto Barroso. **Reclamação nº 22.328**, julgado em 6 mar. 2018. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 16 mar. 2018.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando [Org.]. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMISSÃO INTERAMERICADA DE DIREITOS HUMANOS. Relatoria Especial sobre os Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais – REDESCA. **Observações finais e recomendações da REDESCA após sua visita**

ao Brasil. Ago. 2023. Disponível em: https://www.oas.org/pt/cidh/prensa/notas/2023/REDESCA_visitaBrasil_observaciones_POR.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2025.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

GARCIA, Miliandre; DIAS, Jennifer Caroline. O movimento Escola sem Partido: entre o controle político da atividade docente e as tentativas inconstitucionais de retomada da censura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290055, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290055. Acesso em: 05 de jul. 2025.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Controle jurisdicional de convencionalidade das leis**. 6ª ed., ver., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conselho Econômico e Social. Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Comentários Gerais n. 13 de 1999**. O direito à educação (artigo 13 do PIDESC). Disponível em: https://www.refworld.org/legal/general/cescr/1999/en/37937. Acesso em: 01 de jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Corte Interamericana de Direitos Humanos. **Caso Kimel vs. Argentina**. Sentença de mérito, reparações e custas, de 2 de maio de 2008. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_177_por.pdf. Acesso em: 5 de jul. 2025.

PENNA, Fernando; AQUINO, Renata; MOURA, Fernanda. Propondo uma definição de perseguição a educadoras(es) baseada na educação democrática. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e274629, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.274629_port. Acesso em: 05 de jul. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. 10ª ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2024.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 11ª ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2024.

SANTOS, Rayani Mariano dos; BIROLI, Flávia. Escola sem partido e o processo de desdemocratização no Brasil. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 120, p. 247–286, set./dec. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-247286/120. Acesso em: 05 de jul. 2025.

VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nazaré Costa[1]
Rita Buzzi Rausch[2]

RESUMO

O objetivo desta investigação foi compreender as vivências estéticas na indução profissional que foram essenciais ao desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora. Trata-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica com inspiração no materialismo histórico-dialético. O suporte teórico envolveu ideias de Vigotski, Schlindwein, Freire, Marcelo, Vaillant, Nóvoa e Imbernón. Para a produção dos dados foram utilizados memoriais, portfólios e fotografias. A análise dos dados foi qualitativa interpretativa inspirara nas constelações propostas por Benjamin (1994). Os dados foram analisados a partir da etapa Começo, do A, B, C, D da formação de Vaillant e Marcelo (2015). A análise focou em como as vivências estéticas na etapa Começo – 'de aluna à professora', contribuíram para o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora. Os resultados e contribuições voltaram-se para: importância do trabalho colaborativo entre professores e a coordenação pedagógica, integrando formações centradas na escola, acompanhamento pedagógico, planejamento colaborativo, ambiente de aprendizagem dinâmico e humanizado, que beneficia tanto professores, quanto os alunos, proporcionando uma educação transformadora. A pesquisa exerce papel social, uma vez que pode trazer benefícios aos docentes iniciantes e experientes, amenizar dilemas enfrentados na indução profissional e valorizar os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Poderá também trazer benefícios indiretos à aprendizagem dos alunos, ao possibilitar vivências que estimulem a criatividade, a ética, a apreciação da cultura ao processo de ensino aprendizagem. Portanto, é fundamental que os processos de formação sejam repensados a partir das necessidades da realidade educacional brasileira, com princípios orientadores de uma educação estética voltada para a formação humana, na direção de uma nova prática, que seja de fato mais transformadora e humanizadora.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Vivências estéticas. Indução profissional. Alfabetização.

[1] Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – PPGE/UNIVILLE e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR/UNIVILLE. Contato: nazarecostaprof@gmail.com

[2] Professora Doutora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da região de Joinville - UNIVILLE. Contato: ritabuzzirausch@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação dá voz as narrativas autobiográficas de uma professora alfabetizadora. A escolha pela narrativa, se fundamenta nas ideias de Benjamin (1993, p. 201) ao afirmar que "[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]". Neste sentido, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando a pesquisa qualitativa interpretativa com uma abordagem autobiográfica.

A docência contemporânea é desafiadora, especialmente na alfabetização. Nóvoa (1995, p. 78) diz que "[...] mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho", apesar da necessidade de formação sólida para professores alfabetizadores, a desvalorização da profissão impacta, negativamente sua atuação em sala de aula.

A autobiografia apresentada revela o posicionamento da professora, refletindo sobre sua trajetória profissional e os dilemas comuns a outros docentes. A perspectiva vigotskiana da interação entre individual e social é central, mostrando como as narrativas individuais se conectam às coletivas, ampliando a compreensão das lutas sociais e da docência como agente transformador.

Este estudo defende a autobiografia como ferramenta reflexiva importante para a formação docente, tanto para iniciantes quanto para professores experientes. Através da narrativa da professora alfabetizadora, o texto explora os desafios, dificuldades e a necessidade de formação contínua na profissão, destacando a importância das relações interpessoais na construção da identidade profissional.

Dentre os principais autores que discutem o tema abordado destacamos os teóricos que fundamentam este estudo: referente ao desenvolvimento profissional docente: Garcia (1999), Vaillant e Marcelo (2012, 2015), Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2013, 2023) e Imbernón (2009, 2011); referente às vivências estéticas: Vigotski (1999, 2001, 2007, 2010, 2019), Rausch e Schlindwein (2024). Este estudo qualitativo investigou as vivências estéticas que contribuíram para o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora, na indução profissional. A análise dos dados foi por meio das constelações inspiradas em Benjamin (1994) e das etapas de

formação propostas por Vaillant e Marcelo (2015). A pesquisa justifica-se pela subutilização dos saberes de professores em processos formativos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento profissional docente, apesar de políticas e diretrizes existentes, necessita de maior discussão e efetiva aplicação para valorizar a profissão. Trata-se de um processo contínuo e vitalício, ocorrendo em diversos contextos e baseado na busca constante de aprendizagem e aprimoramento da prática profissional. Garcia (2009, p. 8) complementa essa ideia ao afirmar que

> [...] para os educadores do século XXI, ser professor implica reconhecer que tanto o conhecimento quanto os alunos, as matérias-primas com as quais trabalham, se transformam a uma velocidade maior do que estávamos acostumados. Para atender adequadamente ao direito dos alunos de aprender, será necessário um esforço redobrado para continuarmos aprendendo.

Na obra *El ABC y D de la Formación Docente*, de Vaillant e Marcelo (2015) apresentam quatro etapas essenciais para repensar a formação docente de maneira a impactar positivamente a sala de aula, nessa pesquisa nos valemos de apenas uma etapa, sendo ela:

O **C de Começo** na carreira docente é marcado pelo aparente desencontro entre teoria e prática, demandando relações colaborativas entre professores iniciantes e experientes. O processo envolve mais do que domínio do conteúdo, inclui interação com alunos e colegas professores, sendo principal para o desenvolvimento profissional contínuo.

O desenvolvimento profissional docente é abordado por Nóvoa (2013) como um processo contínuo de aprimoramento, ressaltando três disposições essenciais dos professores para o futuro da educação e para o reconhecimento profissional.

> A primeira é a capacidade de articulação, [...]. A segunda é a capacidade de construir novos ambientes educativos, [...]. A terceira é a capacidade de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, [...]. (Nóvoa, 2013, p. 26).

Essas dimensões são fundamentais para que os professores cumpram seu papel na educação na perspectiva da cooperação, pois, ninguém educa sozinho.

Para Garcia (1999, p. 144), o conceito de desenvolvimento profissional é definido como um fenômeno da formação humana, sendo esse

> [...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Nesse sentido, a expressão desenvolvimento profissional alinha-se mais adequadamente à visão do professor como um verdadeiro profissional do ensino. Essa perspectiva sugere que o desenvolvimento ocorra intrinsecamente no ambiente escolar, considerando a escola como espaço fundamental para a melhoria do ensino e abrangendo a formação interna, a dinâmica organizacional e as relações na equipe escolar.

Para Vigotski (1999, p. 231). As vivências são ações que nos impactam, que nos deixam marcas, com as quais aprendemos, seja positiva ou negativamente, já que o meio em que vivemos nos afeta.

Para Rausch e Schlindwein (2024, p. 4),

> [...] pensar a formação estética na teoria histórico-cultural é olhar sensivelmente para o processo de humanização, que sofre a ação da cultura no ser humano e, assim, cria-se a potência de modificar o entorno. Entende-se que a ampliação e diversificação das experiências pode possibilitar o desenvolvimento de um pensamento mais imaginativo.

Ao desenvolver a sensibilidade estética, o professor pode enriquecer a experiência, a percepção e a criatividade dos alunos. Em face dos desafios da prática docente, adotar uma postura estética implica enxergar a ação educativa como um processo emancipador, que estimula o sujeito a agir de maneira intencional. É por meio da estética que se pode compreender as relações formativas como atos que geram significados e promovem autênticos encontros entre sujeitos.

Rausch e Schlindwein (2024, p. 4) enfatizam,

> [...] na formação estética dos professores, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível. Desse modo, um trabalho formativo educacional que privilegie a educação estética pode desenvolver, nos professores, o estranhamento, a hesitação, não somente atreladas a obras de arte, mas em construções de algo novo diante da realidade, de forma a ativar a consciência criadora.

Assim, as vivências estéticas nos motivam a refletir sobre nossa prática pedagógica, instigando-nos a analisar criticamente a realidade passada e presente, e principalmente, a imaginar mundos alternativos. Nesse contexto, é pertinente conhecer sobre as experiências estéticas vividas pelos professores — seja em sua vida cotidiana, em sua formação ou no exercício da profissão — que favorecem o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, é fundamental que a formação estética sensível proposta aqui, esteja engajada ao processo educativo. Isto implica não apenas identificar e explorar oportunidades diante das dificuldades enfrentadas, mas também promover uma reflexão constante sobre as práticas e as condições de trabalho. Portanto, não basta nascer da espécie humana, é preciso humanizar-se, afetar-se, transgredir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem da pesquisa inspira-se na teoria histórico-cultural, que é uma corrente epistemológica decorrente do materialismo histórico-dialético. Os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski (2010) são correntes da Psicologia, que explicam o desenvolvimento humano com base nos processos de aprendizado, necessariamente cultural e historicamente construídos, mediados pela própria atividade humana.

A tipologia da pesquisa é narrativa autobiográfica, fundamentada nas ideias de Benjamin (1994, p. 201) ao afirmar que “[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]”. As vivências narradas dialogam com distintos momentos da vida pessoal e de formação profissional.

Para os procedimentos de produção dos dados, foram utilizados memoriais, portfólios e fotografias, que fazem parte do acervo de documentação pedagógica.

A pesquisa utilizou análise qualitativa interpretativa, inspirada nas constelações em Benjamin (2012). Apresentamos alguns passos criados a partir de Benjamin (1994) para aplicar essa metodologia: i) Identificação dos Fragmentos; ii) Seleção de

temas recorrentes; iii) Interconexão dos fragmentos; iv) Consideração do contexto histórico e cultural; e v) Análise interpretativa crítica dialética.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados corresponde a *etapa começo* e contempla as vivências estéticas que constituíram o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora. Adotamos como base de análise, a estrela *de aluna à professora* da constelação vivências estéticas, pela qual passa a professora no seu processo de aprender a ensinar, definidas por Vaillant e Marcelo (2015):

A *etapa Começo*, denominada - de aluna à professora, simboliza o início da trajetória docente, momento carregado de expectativas, desafios e descobertas, elementos essenciais que influenciaram essa fase inicial na carreira.

Professores iniciantes vivenciam eventos escolares com maior estresse devido à falta de experiência, pois “eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” Vaillant; Garcia (2012, p. 123). A orientação da coordenação pedagógica e de professores experientes durante a indução profissional contribui para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa. A autora descreve a transição de aluna para a docência como marcante, assinalando a responsabilidade pela turma e a necessidade de integrar teoria e prática. Sentimentos de entusiasmo e incerteza a acompanharam no início da carreira.

> Naquele momento, com pouca idade e quase nenhuma experiência, tinha consciência que entrar em sala de aula como docente, em vez de estudante, poderia me trazer experiências positivas em certos aspectos e desafiadoras em muitos outros, como as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos e as possíveis fragilidades na formação inicial referente a conhecimentos específicos e práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, que poderiam se tornar fontes de estresse e insegurança para o início da docência (Memorial, 2024).

A experiência inicial de um professor recém-formado é desafiadora, contrastando com as expectativas. Vaillant e Marcelo (2012), comparando os docentes a iniciantes em outras profissões mencionam: “Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração”, assim como “o arquiteto com pouca experiência não assina a construção de um edifício”. A

comparação com outras profissões evidencia a falta de suporte e a atribuição de responsabilidades complexas a iniciantes na docência, uma questão séria que precisa ser discutida. Na visão de Garcia (1999), o professor qualifica seu desempenho profissional à medida que entra em contato com as práticas pedagógicas, através das quais, melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino.

O registro reflexivo destaca a importância da observação contínua do processo de ensino-aprendizagem, guiando intervenções individualizadas para atender às necessidades específicas dos alunos. A autora utilizou o registro para documentar fatos relevantes na elaboração e execução dos planejamentos, visando aprimorar suas práticas pedagógicas.

Observações em sala de aula revelaram a necessidade de intervenções específicas para consolidar a alfabetização dos alunos. A reflexão sobre a prática pedagógica confirmou a natureza não-linear do aprendizado. Para Freire (2011, p. 20), “[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

A autora, filha de professores, apesar de sua formação privilegiada, sentia-se desestabilizada com turmas numerosas. No entanto, a docência lhe trouxe entusiasmo e a experiência de lidar com a diversidade de alunos, exigindo planejamento diferenciado e adaptações constantes para garantir o aprendizado de todos. A alfabetização é um processo social construído por meio da interação, envolvendo leitura e escrita de forma significativa e conectada ao contexto sociocultural do aluno, conforme Soares (2020). Atividades em grupo potencializam esse aprendizado.

Trabalhar em grupo e em dupla na alfabetização promove a troca de ideias, consolida a aprendizagem e desenvolve o letramento. Atividades colaborativas fortalecem habilidades individuais, cria um aprendizado coletivo e significativo, conforme Freire (1996) e Soares (2020). A interação entre pares facilita a aquisição de habilidades linguísticas e reduz a necessidade de intervenções individuais da professora.

> As rodas de histórias, lidas e dramatizadas, os estudantes sentados em círculo, atentos e curiosos. Esse formato favorece a escuta ativa e cria um ambiente seguro para que todos ouçam a história e possam visualizar as ilustrações. A roda de histórias é uma atividade diária permanente em nossa rotina de estudos. As narrativas lidas ou contadas despertam a imaginação e fomentam discussões sobre os mais variados assuntos, essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A roda se transformava em um espaço de partilha, cada aluno tem a oportunidade de contribuir com suas interpretações, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade, (portfólio, 2024).

Professores que acreditam na capacidade de aprendizado de todos os alunos e conhecem as etapas da alfabetização criam um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem, especialmente para crianças com menos conhecimento prévio. Ferreiro e Teberosky (1991) apontam que, em sociedades letradas, crianças constroem hipóteses sobre a escrita desde cedo, aprimorando-as por meio da observação, reflexão e interação social, com colegas e professores.

As concepções que permeiam o ensino na escola, nem sempre estão ligadas a uma ideia de estética, de forma que o professor propicie aos estudantes experiências variadas em direção ao belo, ao estético, ao ético e ao político. Segundo Schlindwein (2010, p. 45),

> não se tem a pretensão de afirmar a possibilidade de que uma experiência estética possa mudar radicalmente a vida do professor ou solucionar as questões da educação. No entanto, por crermos que as dimensões do sensível e do artístico fazem parte dos objetivos educacionais e da constituição do homem, estamos convencidos que através dela se tem a possibilidade de contribuir para a formação do professor e, por extensão, para a promoção do ser humano.

A arte promove desenvolvimento integral, amplia horizontes e a comunicação. A perspectiva socio-cultural de Vigotski (2001), destaca a importância das experiências e da mediação para o aprendizado, mesmo que seus efeitos não sejam imediatos. Em sala de aula, a professora deve considerar o conhecimento como resultado da ação/reflexão, utilizando diferentes espaços e a cultura como suporte para a aprendizagem.

É compromisso social da escola expandir o conhecimento dos alunos. A professora deve selecionar objetivos e conteúdos, compreendendo as teorias que os sustentam, avaliando o conhecimento prévio dos alunos e criando estratégias para a aprendizagem. Em Educação e Mudança, Freire (2011), destaca o diálogo como

instrumento essencial na educação, promove a construção coletiva do conhecimento o respeito mútuo e a reflexão crítica sobre a realidade, transformando a educação em espaço de liberdade e conscientização.

A experiência da professora demonstra que o acolhimento de colegas experientes é fundamental para minimizar inseguranças em professores iniciantes. O apoio mútuo, alinhado com a perspectiva de diálogo genuíno de Freire (2011), fortalece a confiança e transforma o aprendizado em processo colaborativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSIÇÕES

As narrativas partilhadas nessa pesquisa revelaram que as experiências estéticas na docência, foram constituindo a profissionalização da professora alfabetizadora, tanto no aspecto pessoal quanto no social.

Na etapa do começo *de aluna à professora*, considerou-se que o trabalho colaborativo é um ponto chave no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, comunicação e resolução de problemas. Ao atuar como mediadora, a professora valoriza e motiva todos os alunos e as experiências estéticas tornam a aprendizagem mais significativa.

Com base nos resultados, evidenciamos outras possíveis contribuições das vivências estéticas ao desenvolvimento profissional docente: processo ensino-aprendizagem; reflexividade; autoformação; relações interpessoais; autonomia e emancipação do professor; desenvolvimento da sensibilidade; e, formação humana.

O estudo também pode contribuir para ampliar criação de **Políticas Educacionais** que promovam experiências estéticas, por meio de programas e projetos artísticos integrando a escolar à comunidade; **Trabalho colaborativo** que visa mitigar desafios professores iniciante por meio da colaboração de docentes experientes, criando um ambiente de aprendizado enriquecedor para professores e alunos, integrando a escola com famílias e comunidade, e fortalecendo a solidariedade; o estudos também aponta a importância da educação estética e da reflexão sobre a prática docente em **Percursos Formativos** para a transformação educacional. A integração da estética nos currículos, valorizando a sensibilidade

artística de professores e alunos, melhora o ensino e o bem-estar. A pesquisa nesse contexto auxilia professores e, indiretamente, beneficia os alunos, estimulando a criatividade e a apreciação da arte e cultura.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI. Maria. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. v. 1. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1994. (publicação original em 1985).

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I) 8. ed. ver. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da educação**, [*S.l.*], n. 8, jan.-abr./ 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza / [Silvana Cobucci Leite] 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NOVOA, Antonio. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 52-78.

NÓVOA, António. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa, *in*: FAZENDA, Ivani Catarina. **Pesquisa em educação e transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 27- 43.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Pedagógicos, 2023.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, [*S.l.*], v. 46, e61378, 2024. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/61378/751375157770/ . Acesso em: 25 ago. 2024.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 171-184.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08 set. 2020. Disponível em https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o letramento-durante-apandemia/ . Acesso em: 10 nov. 2024.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A inserção profissional na docência. *In*: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. p. 121-144.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **El abc y d de la formación docente**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. *In*: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (org). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio na pedologia (Trad. M. P. Vinha). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. [1928]. **Imaginação e criação na infância**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DIREITOS HUMANOS: O QUE O CONTEXTO PRISIONAL NOS APONTA.

Francisca Daise Galvão Freire
Elzeni Alves Moreira
Elda Silva do Nascimento Melo

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a formação docente para a educação de jovens e adultos e a prática pedagógica em direitos humanos. Se propõe a destacar o contexto prisional como lócus de análise em meio a cristalização de sua existência no meio social como espaço específico de cumprimento de pena de privação de liberdade. A relevância desse tema se solidifica na urgência de um diálogo assertivo sobre a prisão no Brasil, onde os princípios de análise e de implicação coletiva devem se sobrepor ao discurso da responsabilização individual. Tem como objetivo ser mais um espaço de leitura e diálogo sobre uma temática tão cara para a sociedade. É crível dizer que no âmbito da especificidade prisional, faz-se necessário destacar as implicações que atravessam a oferta de educação pública institucionalizada levando em consideração a relação do espaço, como estrutura física e o tempo com seu caráter multifacetado. Nesse sentido, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e, consequentemente, de revisão de literatura. O aporte teórico é composto pelos estudos de: (ARROYO, 2001); (CELSO BEISIEGEL, 1997); (GADOTTI, 2014); (FREIRE, 1983); (RUSCHE, 1997); (BECCARIA, 1998). A realização deste estudo revelou que fundamentar conceitos e entender a dinâmica particular dos sujeitos envolvidos na prática educativa dentro das instituições de privação de liberdade pode representar um passo essencial na interlocução entre um horizonte pedagógico com objetivos cognitivos e uma realidade onde a ausência da liberdade é a métrica que envolve o imaginário das pessoas em aprisionamento. Portanto, faz-se urgente rever concepções, combater preconceitos e abrir espaço para desnudar um contexto habitado por pessoas com direito à educação, assegurado pela legislação máxima do país, a Constituição Federal.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DOCENTE. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. DIREITOS HUMANOS. PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a formação docente para a educação de jovens e adultos no intuito de compreender os desafios da prática pedagógica em direitos humanos no contexto prisional. A relevância desse tema se cristaliza na urgência de um diálogo assertivo sobre a prisão no Brasil, onde os princípios de análise e de implicação coletiva devem se sobrepor ao discurso da responsabilização individual

Para fins de contextualização acerca do objeto deste artigo, será apresentada uma breve caraterização sobre os aspectos históricos e legais da educação de jovens e adultos. No âmbito da especificidade prisional, será necessário destacar as implicações que atravessam a oferta de educação pública institucionalizada levando em consideração a relação do espaço, como estrutura física e o tempo com seu caráter multifacetado, envolto nas entrelinhas da rotina prisional, onde diversos sujeitos se entrecruzam no exercício de seus papeis e a educação os mobiliza em espaço único, mas que os leva a caminhos diversos.

Destaca-se que no aspecto da formação dos professores o conhecimento não pode ser acolhido como um evento isolado didaticamente ou engessado pelo discurso da segurança. Ao contrário, o campo dos direitos e demais normativas relacionadas à oferta de educação em ambiente de privação de liberdade e as práticas pedagógicas, se fortalecem quando se constituem como partícipes na promoção dos direitos humanos.

Como o objetivo desse artigo é se apresentar como mais um espaço de leitura e diálogo sobre uma temática tão cara para a sociedade, lançou-se mão da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e consequentemente de uma revisão de literatura.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS MARCOS QUE IMPÕEM LEGALIDADE E PROMOVEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA.

Fazendo uma breve retrospectiva da história dos direitos humanos pode-se constatar que essa é bastante marcada por suas violações, o que nos convida a ultrapassar a mera quantificação dos eventos referentes à mesma ou à sua natureza para avançar nos esforços visando garanti-los.

Assim, compreender a educação como um direito humano é entendê-la como espaço em permanente atualização histórica. Implica em concebê-la na sua dimensão ilimitada, para além da condição social, de gênero, cultural ou étnico-racial dos sujeitos envolvidos. Como dimensão fundante da cidadania, o direito à educação é referendado em muitos documentos de amplitude internacional.

É urgente refletir sobre um direito que se deve ter e que tem sido negado historicamente para uma parcela significativa da população brasileira, evidenciando que a educação como um bem público da sociedade pode possibilitar o acesso aos demais direitos.

Guardadas as particularidades de cada contexto histórico aqui referidos, o direito à educação está inscrito em todas as Constituições do Brasil, mas é importante destacar que a abrangência desse direito é discutível.

A Constituição de 1824, por exemplo, marca a história do Brasil por se constituir como a nossa primeira Carta Magna e a de maior tempo de vigência.

Nesta Constituição, é contemplada a garantia de instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas esse direito previsto na Constituição Imperial, além de não contemplar os povos escravizados, que constituía grande parte da população, vinculava o conceito de cidadania a algumas prerrogativas específicas.

O texto constitucional de 1891, marco legal da recém-proclamada República Brasileira, no que faz referência às questões educacionais, descentraliza o ensino nas províncias, ficando a União com presença mais marcante no ensino secundário e superior, garantindo formação à elite.

É possível observar um ordenamento democrático alcançado com a Constituição de 1934, quando as referências legais indicam que a educação é um direito de todos e obrigação dos poderes públicos. O mesmo não vai acontecer com a Carta Magna de 1937, na medida em que seu texto vincula a educação a valores cívicos e econômicos, desobrigando o Estado de manter e expandir o ensino público. A Constituição de 1934 indicou a construção de um Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, ressaltando também as competências dos Estados e Municípios.

No entanto, a atribuição feita pela Constituição de 1934 ao Conselho Nacional de Educação para elaborar o Plano Nacional de Educação, mesmo sem um estudo sobre as necessidades educacionais do Brasil, não se concretizou, em virtude do advento do Estado Novo, em 1937. Desse modo, o primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, foi feito em cumprimento ao estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases, de 1961.

A Constituição de 1946, trouxe à tona princípios presentes nas

constituições de 1891 e 1934, e definiu a educação, no Artigo 166, como um direito de todos, enfatizando o conceito de educação pública. O texto constitucional de 1967 mantém a educação como direito de todos, estendendo a obrigatoriedade da escola até os 14 anos.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o objetivo de coordenar os trabalhos de construção dos planos anuais do ensino supletivo.

O ambiente social encontrava-se solícito ao diálogo institucional sobre a educação de adultos. Então, foi iniciada a Campanha Nacional de Educação de Adultos, em 1947, sendo referenciada por Celso Beisiegel (1997) e, por seu caráter impulsionador na elevação dos níveis educacionais da população como um todo, impactou positivamente na aprendizagem das crianças.

Um grande desafio que aparece sempre em destaque quando se fala em políticas para a educação de jovens e adultos, diz respeito não só ao acesso, mas à permanência destes nos processos oficiais de ensino. Essa preocupação é pertinente, pois trata da atenção que os estabelecimentos formais de educação de jovens e adultos e de seus órgãos reguladores devem dar ao caráter específico da condição deste como aluno e trabalhador. Esse aspecto não deve incidir negativamente na qualidade do ensino ofertado, pelo contrário, precisa ser contextualizado para fins de redimensionamento dos conceitos de frequência escolar, material didático e metodologia de ensino.

Sobre essa situação Gadotti (2014) contextualiza historicamente:

> Desde a década de 1930, na França, foi criada a chamada Pedagogia da Alternância, justamente para atender a essa necessidade dos educandos jovens e adultos que vivem no meio rural, flexibilizando sua frequência às aulas para não prejudicarem nem os estudos nem sua necessidade de trabalhar (Gadotti, 2014, p. 23).

Esta referência reforça a necessidade de se estar atento às particularidades da situação do estudante jovem ou adulto que trabalha, pois, sem respeitá-la, não se consegue assegurar a conclusão da sua formação. Ademais, a “cultura da repetência”, no Brasil, alimenta os dados da defasagem idade/série, o que muitas vezes acaba estimulando o abandono escolar.

A dinâmica apresentada, referente aos acontecimentos históricos, está ligada ao modo específico de pensarmos a EJA e os processos formativos para sua implementação. A convergência de outras experiências que marcaram a década de 1950, imprimiram na história um caráter de educação de base substancial no aspecto político e pedagógico da educação de jovens e adultos. Exemplo disto, foi o próprio Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que trazia como chamamento a máxima “educar para a liberdade” e teve como fundadores, importantes expoentes da intelectualidade brasileira como, Germano Coelho, Ariano Suassuna, Hermílio Borba Filho, Aberlardo da Hora, Aloízio Falcão, Paulo Freire, Francisco Brennand e Luís Mendonça. Seu objetivo primordial, era a elevação do nível cultural dos setores populares desenvolvendo, na prática, atividades no campo da arte popular. Sua inserção, de fato, na história da educação e da cultura do Brasil só não foi mais robusta devido ao seu curto espaço de existência, pois o golpe militar de 1964 forçou a sua dissolução.

As iniciativas no âmbito educacional refletiam um referencial teórico específico para a formação e a prática em educação de jovens e adultos, fazendo alusão principalmente ao educador Paulo Freire. Uma de suas maiores preocupações era “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1983, p. 12).

Com a redemocratização, em 1985, e o retorno a um governo civil, abriu-se a possibilidade do alargamento do campo dos direitos sociais. Esse contexto possibilitou as perspectivas de ampliação das atividades da educação de jovens e adultos, intensificando a luta dos educadores e sujeitos dessa modalidade, por uma escola pública e gratuita para todos.

Nesse sentido, o clima da promulgação da Constituição Federal de 1988 favoreceu vários desdobramentos no âmbito da educação nacional, posto que, enquanto Lei maior, passou a interferir nas Constituições dos Estados e nas leis orgânicas dos Municípios, particularmente no que diz respeito à responsabilização do Estado pela oferta pública de educação gratuita e universal, consagrado no seu Artigo 208.

No entanto, a história da educação de jovens e adultos ainda permanece imersa numa contradição entre sua afirmação constitucional como direito formal

desse público, inclusive para os sujeitos que se encontram cumprindo medida de privação de liberdade, e a ineficiência de políticas públicas concretas.

Esse recorte histórico, no âmbito da referência a alguns textos constitucionais, foi construído como fundamentação para o reconhecimento contextualizado sobre o impacto que as Constituições Brasileiras imprimiram na educação nacional nos aspectos do acesso e da qualidade. Ademais, amplia-se esse debate para os fundamentos que os processos formativos, no âmbito da especificidade da EJA, se apresentam como essenciais para a realidade diversa dos sujeitos da educação brasileira.

3 A ESPECIFICIDADE PRISIONAL COMO LOCUS DO ATRAVESSAMENTO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Os caminhos históricos percorridos pela educação de jovens e adultos no âmbito das lutas dos movimentos sociais a conduziram ao grau de modalidade de ensino legalmente amparada, vinculando-se ao atendimento de pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular em momentos específicos de sua trajetória. No aspecto político e institucional, a Educação de Jovens e Adultos atravessa todos os níveis da Educação Básica do país.

Algumas características de seu público são bastante diferenciadoras, e uma delas é ser composta por sujeitos que, no geral, pertencem a grupos desfavorecidos socioeconomicamente e que na sua maioria, habitam as periferias, bairros e espaços geográficos com infraestrutura deficiente ou regiões com acesso limitado a serviços públicos. Para compreender a diversidade desse público, acrescente-se o caráter específico de homens e mulheres em privação de liberdade.

Desse modo, quando adentramos à realidade das instituições de privação de liberdade e a percebemos com potencial jurídico para o exercício do direito à educação para os sujeitos ali acolhidos, nos deparamos com realidades insalubres de toda ordem, inclusive, para implementação da prática educativa. Essa intersecção composta pela existência do sujeito da educação pública e a ausência de implementação da ação formal precisa sugerir medidas urgentes que concorram para o exercício de um direito já formalmente assegurado.

Ademais, quando se pensa em cumprimento de pena, é importante ressaltar que essa se refere à perda do direito de ir e vir, e não a viabilizar a prática de torturas e de tratamentos desumanos, gerando a ineficiência ou a total falta de aplicação de direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito à saúde, educação, dentre outros.

Outro aspecto importante é ressaltado por Beccaria (1998):

> Para que toda pena não seja a violência de um ou de muitos contra um cidadão particular, deve ser essencialmente pública, pronta, necessária, a menor possível nas circunstâncias dadas, proporcional aos delitos, fixadas pelas leis (Beccaria, p.126-163).

Assim, observando-se o caráter da individualização da pena, esta deve ser proporcional à extensão do dano. A Constituição Federal, no Art. 5º, XLVI, normatiza a individualização da pena, garantindo que a sanção seja aplicada levando em consideração o delito praticado. O sentimento de impunidade não pode ocupar o imaginário da vítima, ao ponto de o sabor da vingança suplantar a proporcionalidade da sanção a ser aplicada.

Esse contexto, nos possibilita perceber o nível de ligação constante entre a norma e o discurso, que se apresentam para além do ordenamento jurídico, observando as devidas proporções, onde o debate sedimentado entre as instituições de representação social influenciam novas tessituras legais.

O espaço educativo é construído pelos atores que dão sentido à sua existência, dentre eles professores, alunos, policiais penais, gestores etc. Por isso, ocorrem inúmeras interações, por vezes imperceptíveis, na troca de conhecimentos. Os sujeitos que se encontram na condição de aluno precisam vivenciar encontros que não sejam de força, mas que proporcionem relações saudáveis ao conhecimento. As pessoas privadas de liberdade têm, por um tempo determinado, suspenso o seu direito de ir e vir. O acesso a outros direitos não implica em “privilégio” pessoal, como usualmente se costuma ouvir, mas, pelo contrário, atende também a interesses da sociedade, pois quando estes participam de outras relações, que não a de poder, experimentam também o sabor do retorno, mesmo que pontual, de sua identidade, e esse reencontro reverbera, ainda que timidamente, nas relações intra e extramuros.

A educação vivenciada dentro do ambiente prisional, apesar de não abranger a todos os internos do sistema que a ela tem direito, é fruto de conquistas, decorrentes do próprio caráter militante da educação de jovens e adultos. Pensar esse exercício profissional em espaço tão peculiar quanto o prisional, requer atribuir à formação inicial e continuada dos professores um *status* de recorrência.

Além disso, dado o fato das limitações que o conjunto legal apresenta, quando se refere às práticas vinculadas aos processos educacionais, faz-se necessário observar a relevância que o traço identitário da educação de jovens e adultos representa para as populações envolvidas. Assim, o caráter da especificidade fica mais visível, conforme sublinha Rusche, quando esses sujeitos se encontram privados de liberdade.

> O primeiro fato que poderíamos criar acerca da especificidade da Educação de Adultos Presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História de Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, desta forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punições (Rusche, 1997, p. 13).

Desse modo, a sedimentação de uma política pública que dê conta das demandas do atendimento educacional nos presídios brasileiros deve estar atenta aos aspectos singulares da modalidade, ao caráter de um ambiente de reclusão e aos sujeitos envolvidos.

As particularidades que sedimentam a prática docente intramuros, longe de inferiorizar os sujeitos diretamente envolvidos, identifica-os e sugere a necessidade de profissionais com formação específica para atender a essa demanda.

Quando se analisa a prática da educação em ambiente de privação de liberdade já é percebido que o professor não está isolado nessa ação. O presídio é um espaço atípico de convivência humana. Partindo desse conceito fica fácil observar as entrelinhas das relações que consequentemente são estabelecidas pela diversidade de interesses dos grupos ali em coexistência.

Marcado demasiadamente pelo seu caráter rígido em termos de rotina, o presídio exerce influência em certas situações práticas, engessando atividades

a serem desenvolvidas intramuros. Essa realidade só reforça a urgência da implementação de políticas públicas que além de priorizar a carreira docente no aspecto da remuneração, se ocupe em ampliar a formação docente para as especificidades que uma sociedade diversa necessita e isso implica em rever a carga horária da formação em EJA nas licenciaturas, perpassando pela urgência da garantia de um processo justo e transparente para escolha de professores qualificados para a especificidade de sua ação profissional.

Quando à estrutura educacional adentra as instituições de privação de liberdade, o sentido da EJA, que era tomado como restrito quando potencializava o aspecto da alfabetização, agora enquanto modalidade da educação básica, está vinculado a uma orientação de política pública voltada para o acesso e continuidade da escolarização para toda população. Essa conquista precisou ganhar corpo na sociedade, inclusive para os próprios profissionais que atuam na modalidade, levando em consideração a amplitude e as nuances da oferta de educação em espaços não escolares.

Ademais, enquanto a concepção de educação a ser oferecida estiver vinculada ao local de convivência, à condição social, cultural e política dos sujeitos e não se construir uma perspectiva diferente e não inferiorizada para os privados de liberdade, continuará se reproduzindo o que diz Arroyo (2001, p. 10) “os lugares sociais a eles reservados, marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis têm condicionado o lugar reservado à sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais.

Estudar, fundamentar conceitos e entender a dinâmica particular de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa dentro das instituições de privação de liberdade pode representar um passo essencial na interlocução entre um horizonte pedagógico com objetivos cognitivos e uma realidade onde a ausência da liberdade é a métrica que envolve o imaginário das pessoas em aprisionamento. Assim, os processos introduzidos na dinâmica diária dos presídios precisam ser compostos por elementos factíveis à realidade da estrutura prisional, desde sua formatação orgânica e estrutural, perpassando pela compreensão da existência do entrelace entre os diversos sujeitos em convivência coletiva e na diversidade de interesses ali estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que uma proposta educacional consiga assimilar a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão, precisa trazer no seu cerne a especificidade da EJA para a multiplicidade de sujeitos que compõem a realidade prisional.

Desse modo, e ficando muito clara a urgência na supressão de modelos únicos para a multiplicidade de sujeitos da educação, a realidade prisional se impõe como espaço de vivências e, consequentemente, de práticas educacionais específicas. Assim, a formação inicial e continuada dos professores e a utilização de materiais didáticos adequados aliados ao conhecimento mínimo das demandas prisionais, impactam não só os que estão privados de liberdade, mas todos os que compõem a rotina do encarceramento, favorecendo o exercício de uma prática educativa que se não consegue tudo o que os processos formais de educação podem proporcionar, possibilitam a abertura de horizontes humanos que se guiam pela busca novas histórias, agora impulsionadas pelo fervor da autoestima construída sob a égide da ética e da estética educacional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e cidadania.** São Paulo: Rede de apoio à ação alfabetizadora do Brasil (RAAB), nº 10, nov. 2000.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas.** 2ª ed. São Paulo. Íncone, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, jan./Abr. 1999, nº4, p.26-34.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política Nacional de educação popular**. Pag.23, 2014.

RUSCHE, R.J. (Org) **Educação de Adultos Presos: Uma proposta metodológica**. São Paulo, 1997.

RETRATOS DO TRABALHO DOCENTE: O QUE PERMANECE EM MEIO ÀS MUDANÇAS PÓS-PANDEMIA DO COVID-19

Maysa Braga Alves[1]

Aliciene Fusca Machado[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os retratos do trabalho docente em meio às mudanças durante e pós-pandemia. Considerando os impactos educacionais a partir da pandemia da COVID-19, tem como base o percurso formativo PERFORMA, criado em 2019 e realizado virtualmente a partir de 2020. Com foco no eixo do trabalho, o estudo utiliza como metodologia a análise documental qualitativa, a partir de imagens/fotografias coletadas no Acervo PERFORMA, criado por meio dos materiais armazenados elaborados pelos professores participantes da formação, dos municípios de Joinville, Araquari e São Bento do Sul, nos anos de 2020 até 2023 e tendo o total 113 profissionais participantes. Para a análise das informações foram selecionadas 4 imagens, uma de cada ano proposto, que revelaram dentre os desafios observados no período pandêmico: a linha tênue entre vida pessoal e profissional, a precarização do trabalho e o impacto na saúde mental dos docentes. As imagens analisadas retratam os aspectos voltados para os espaços de trabalho desses profissionais, desde improvisações durante a pandemia, o distanciamento social nas salas de aula, até iniciativas pós-pandemia. Os resultados indicam que, embora muitas dessas características persistam, a valorização da coletividade, afetividade e espaços de formação continuada entre os docentes se mostrou essencial para ressignificar suas práticas. Conclui-se, assim, que a realização de formações continuadas dialógicas, são fundamentais para fortalecer os vínculos e fomentar novas reflexões.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação continuada de professores. Pandemia do COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

O percurso formativo PERFORMA surgiu no ano de 2019, com a proposta de ser uma formação continuada, construída por meio da dialogicidade. Nesse primeiro momento, a sua organização seria por meio de encontros presenciais e coletivos com professores, no entanto essa forma precisou ser alterada por conta da pandemia do COVID-19 a qual causou grande impacto no trabalho docente (GOMES; TONI; BRITO, 2020; UTTIDA; GOMES; SALVATORI, 2022).

Por isso, o percurso foi realizado, a partir do ano de 2020, na modalidade virtual e prioritariamente de forma individual. Ele, possui uma organização própria voltada

[1] Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 18/2024. psico.maysabraga@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). aliciene.cordeiro@univille.br

para a experiência docente contendo cinco eixos temáticos: 1) biográfico: o qual se volta para a vida pessoal desse docente, englobando sua história de vida, com ênfase na construção da sua trajetória acadêmica-profissional; 2) trabalho: em que são abordados desafios e questões voltadas ao trabalho docente, trazendo discussões problematizadoras das condições para sua atuação; 3) conceitual: quando as temáticas abordadas eram interligadas e aprofundadas por meio de conceitos teóricos; 4) estético: atividades criativas que promoveram a reflexão e sensibilidade; 5) coletivo: encontros que envolviam todos os participantes, para que houvesse a partilha de novas trocas (CORDEIRO; GOMES, 2021).

Esse estudo, têm como foco o eixo do trabalho e as imagens compartilhadas pelos docentes com os pesquisadores assistentes e armazenadas no Acervo Performa, pois o objetivo geral é analisar os retratos do trabalho docente em meio às mudanças durante e pós-pandemia. Nele, serão consideradas as potências dos afetos e reflexões trazidas a partir das vivências dos professores desde a pandemia, com impactos voltados para: o aumento das demandas escolares, a implementação virtual, a confusão quanto ao próprio local de trabalho, a saúde mental e a valorização desses profissionais, e as condições pós-pandêmicas (CORDEIRO; GOMES, 2025).

Com a importância dos materiais produzidos durante todo percurso, em 2020 foi criado o Acervo Performa, onde estariam organizados e armazenados em pastas virtuais os documentos produzidos em cada ano. Dessa forma, as informações analisadas serão as imagens/fotografias inseridas no acervo e o que foi falado sobre elas, pelas participantes, tendo relação com os aspectos sociais e educacionais dos locais de trabalho dos participantes (SALVATORI, 2023).

2 METODOLOGIA

A análise de conteúdo (FRANCO, 2005), será adotada neste trabalho, sendo construída a partir de um primeiro momento de leitura e seleção dos materiais (participantes, transcrições e imagens). A seleção foi relacionada com os objetivos estabelecidos e a elaboração dos indicadores.

Em consonância com a metodologia escolhida, os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) retratam que a análise documental seria “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Tendo em vista, que não se trata somente de

documentos escritos, nessa pesquisa serão selecionadas fotografias do Acervo Performa. O PERFORMA, teve seu início em 2020, durante o período pandêmico, ele se deu por meio do compartilhamento de um formulário virtual, para que houvesse a inscrição voluntária e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) dos profissionais dos municípios de Joinville/SC e Araquari/SC e, sendo expandido para o município de São Bento do Sul/SC no ano de 2024. No eixo do trabalho, houveram dois encontros, podendo ser presencial ou online, dependendo da organização do ano de realização (CORDEIRO; GOMES, 2021). Durante os encontros desse eixo específico foram realizadas discussões sobre o trabalho docente, suas condições de realização, desafios de ensino e valorização, incluindo também, em alguns casos, a visita e registros dos pesquisadores assistentes nas instituições educacionais.

Ao todo, durante os anos de 2020 até 2023, período selecionado para este artigo, foram 113 profissionais que participaram do percurso e 335 imagens/fotografias enviadas pelos professores dentro do eixo selecionado. Esses documentos estão resguardados por meio de *login* e senha, para que seja possível respeitar o sigilo dos participantes. Para a seleção de imagens analisadas aqui adotou-se o critério de representatividade, considerando semelhança entre as imagens retratadas em cada ano de realização.

O percurso formativo, como um todo, foi responsável por fortalecer o vínculo entre os professores e os pesquisadores assistentes, utilizando a fotografia como uma ferramenta formadora. Ela pode ser compreendida, tanto pela escolha "de quem a produziu, quanto pela leitura de quem a admira, ambos olhares socialmente constituídos.” (MATTOS; ZANELLA; NUERNBERG, 2014, p. 902). Ponto esse, que trouxe o aumento das informações trazidas, entrelaçadas com os sentimentos vivenciados, por esses profissionais. Com esses retratos foi possível compreender, por meio do diálogo, as formas de subjetivação da realidade vivenciada em cada um dos contextos, educacionais, culturais e sociais, desses docentes (CORDEIRO; MAGALHÃES; AGUIAR, 2023)

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais será voltada para a função do professor, englobando quais as características que mudaram ou permaneceram durante e após o período

pandêmico. Como descrito anteriormente, as imagens selecionadas foram retiradas do acervo PERFORMA, onde se encontravam os materiais do eixo do trabalho. Dessa forma, serão apresentadas 4 fotografias, com as características da época, assim será possível apresentar os retratos do trabalho docente em meio às mudanças.

As fotografias, tiveram um papel essencial dentro do percurso formativo, em que os próprios professores podiam relacionar suas vivências com as práticas cotidianas, construindo suas próprias significações. Cada docente, traçava o seu próprio roteiro das imagens, desde a escolha de qual momento retratar, até a narrativa que ela teria, podendo dessa forma propor uma nova reflexão sobre suas experiências, fomentando o diálogo e as discussões (CORDEIRO; MAGALHÃES; AGUIAR, 2023).

Emergiu das falas das professoras que os desafios do cenário educacional durante e após a pandemia, foram ainda mais intensificados por conta dela. A preocupação com a evasão escolar, a qualidade do ensino, as desigualdades sociais e a falta de valorização docente seguem sendo a pauta das principais discussões (CARVALHO, 2020; PAES E FREITAS, 2020; PONTES E ROSTAS, 2020; OLIVEIRA, 2020). Mas como continuar sendo um professor, crítico, reflexivo e motivado diante de tudo isso? Essas profissionais, mostraram que, mesmo sendo difícil, participar de formações que as proporcionem esse olhar, torna isso possível.

Na figura 1, retirada da pasta do ano de 2020, a professora B listou em conjunto com as imagens o que ela conseguiu realizar passando pela pandemia e como seria essa atividade fora desse período. A fotografia escolhida, se voltou diretamente para o local de trabalho dessa professora.

Figura 1 – Meu escritório

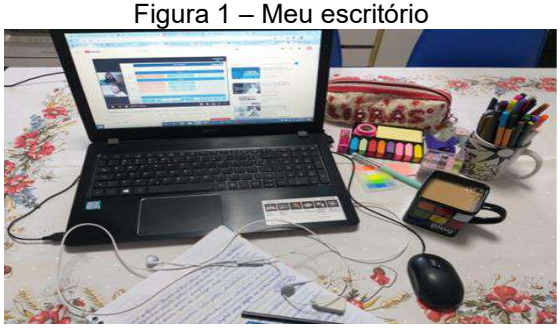

Fonte: Acervo PERFORMA 2020

Ela nomeou a fotografia de "*meu escritório*", pois a mesa da sua própria cozinha acabou passando por esse processo de transformação. Diferente dos seus filhos, ela não possuía um local específico para o seu trabalho, causando um incômodo de sua

parte, por não ter um local apropriado para manter seus documentos e materiais organizados. A sua rotina diária de trabalho então era *"colocar as coisas na mesa, trabalhar e depois guardar tudo"* (PROFESSORA B, 2020).

Conciliar as novas formas de trabalho com a sua vida pessoal se tornava um desafio, pois naquele momento as duas esferas da vida, profissional e privada, estavam coabitando o mesmo local. Então, ao mesmo tempo em que ela precisava lidar com a sobrecarga profissional, a precarização do seu trabalho, a desvalorização e ainda a própria pressão para que seus alunos conseguissem ter um bom ensino, naquele momento, ela também tinha que realizar seus afazeres domésticos, cuidar dos seus filhos e evitar bloquear a cozinha por conta do seu trabalho.

Esses aspectos sociais, incluíram ainda mais afazeres para o docente, trazendo consequências não só para para as práticas pedagógicas, como também para a sua saúde mental (MARTINS et al., 2021). Tendo em vista, que ficar em casa naquele período também significava manter a sua família em segurança, ela relatou que antes da pandemia *"nunca havia se preocupado em ter um escritório em sua casa"* (Professora B, p. 4, 2020) e que esperava depois desse período *"voltar para minha sala e para meus arquivos. Sei que volta em algum momento"* (PROFESSORA B, p. 4, 2020).

Na figura 2, a professora L. encaminhou uma imagem referente a como eram as organizações quando estavam no sistema híbrido em 2021. Ela estava na regência da turma no 1º ano, e mostrou a disposição das carteiras, pois elas estavam intercaladas com uma sim e outra não, demarcadas com um "x" e com poucos alunos em sala, no máximo 17 alunos. Ela escolheu essa fotografia, porque queria apresentar uma visão mais ampla de como estava a situação e a distância entre a professora e os alunos durante a volta do período pandêmico.

Figura 2 – A sala de aula

Fonte: Acervo PERFORMA 2021

Ao discorrer sobre a foto e o período pré-pandemia, a professora L. traz que as

salas eram com até 34 alunos e as aulas mais descontraídas, proporcionando debates e rodas de conversa, fortalecendo o vínculo escolar. Relatou que houve muita preocupação por conta do vírus, por isso no início foi elaborado o Plano de Contingência para delimitar os parâmetros de organização da escola durante a pandemia, "*mas a gente sabia que isso não daria muito certo, porque eles são adolescentes, querem estar próximos. Até mesmo nós professores"* (PROFESSORA L, p. 9, 2021). Kieckhoefel (2011, p.2534) destaca que a "afetividade e aprendizagem são indissociáveis, intimamente ligadas e influenciadas pela socialização". Sendo assim, a escola é responsável por promover um espaço onde é possível estabelecer uma relação dialógica e afetiva entre alunos e docentes, criando um vínculo educacional e possibilitando uma convivência diversa, respeitosa e ética entre todos.

Levando isso em consideração, a professora explicou sua escolha por utilizar o *face shield* (um escudo transparente que cobre o rosto) ao invés das máscaras quando estava explicando os assuntos. Ela destacou essa necessidade, pois muitos dos seus alunos, assim como ela, *"eram visuais, então eu preciso ver a outra pessoa falar, as expressões faciais dela, o gesticular para eu poder entender"* (PROFESSORA L, p. 10, 2021). Ela considerou essa alternativa, proveitosa para seus alunos em geral, mas principalmente para os alunos com deficiência auditiva, pois assim, eles podiam entender melhor, por conta da leitura labial e expressões faciais, sendo realmente incluídos no processo de ensino. Mas, mesmo com esses pontos, somente ela e outra professora faziam o uso do *face shield,* os demais se recusaram a utilizar.

Resistências e a falta de apoio aos processos educacionais e psicológicos, muitas vezes, partindo da própria instituição e outras vezes de colegas, trazia para a professora L. o que ela significou como falta de empatia. Essas situações fomentaram nessa professora angústia em saber que as coisas iriam continuar dessa maneira, principalmente relacionado à carga de trabalho extensa considerando planejamentos e datas de entrega, por exemplo.

Na figura 3, a professora G. traz fotografias voltadas para o ano de 2022, período após a pandemia. Foi selecionada a imagem referente a um evento realizado em homenagem aos profissionais, em que ela organizou um café especial para eles, proporcionando um momento de interação e descontração. Afirma que eles ficaram muito felizes com a homenagem e que ela se sentiu valorizada pela repercussão positiva que essa ação obteve.

Figura 3 – Organização de evento escolar

Fonte: Acervo PERFORMA 2022

Ela relatou que "*gosta de registrar momentos especiais*" (PROFESSORA G, p. 2, 2021), trazendo em foco a potência das fotografias. Ela compartilhou que valorizar e proporcionar um trabalho dinâmico faz com que a rotina não seja monótona e sim prazerosa. Em sua fala reforça que ter esses momentos para trocas com outros profissionais dentro do trabalho é fundamental, pois muitas vezes por conta da rotina agitada eles acabam não tendo tempo para isso. Os autores Mattos; Zanella; Nuernberg (2014, p. 902) destacam a importância da fotografia como uma "produção dialógica, em que sua existência está na comunicação com os outros, nos olhares que, mediados pela linguagem, viabilizam sua existência e possibilitam a constituição de sentidos". Essa afirmação, corrobora com a defesa de que práticas grupais têm o potencial de trazer novas provocações e reflexões para os participantes (SAWAIA; PEREIRA, 2020).

Com tema semelhante à foto anterior, no ano de 2023 a professora D, trouxe a figura 4, a qual também retrata um momento de pré conselho, em que as professoras discutiam sobre o planejamento de novas práticas educacionais. Ela selecionou essa foto, pois relatou que sente falta desses momentos em seu dia a dia, pontuando que todos estão cansados da mesma rotina e com essas trocas talvez seja possível pensar e construir novas formas de trabalho, em coletivo.

Figura 4 – Momentos que deveriam ser repetidos

Fonte: Acervo PERFORMA 2023

Dessa forma, segundo Gatti (2003, p. 192), “se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam”. O diálogo entre os docentes, é essencial para a construção de uma perspectiva diversa e coletiva perante os desafios da realidade educacional.

Conforme as imagens apresentadas, é possível visualizar aqueles aspectos que eram específicos do período pandêmico e aqueles que se sobressaem a esse período, permeando até os dias atuais. Assim, entende-se como necessário fornecer espaços-tempo para que as/os profissionais da educação possam compartilhar suas vivências, sendo elas positivas ou negativas, para que seja possível compreender e valorizar o seu papel, discutir questões sobre sua saúde mental, incluindo também conhecer e pensar em novas práticas.

4 AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio do Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), pois a partir de seu amparo institucional surgiu o do Projeto Performa e do seu Acervo, sendo possível a produção do presente trabalho. Estendo também o agradecimento, para a Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), pela oportunidade do financiamento da bolsa presente e do Projeto Performa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir com esse trabalho, a relevância de formações continuadas voltadas para a criticidade e sensibilidade dos participantes, visando não somente a teoria, como as experiências vivenciadas em suas práticas pedagógicas, a fim de ampliar e promover novas reflexões para seus contextos educacionais.

Assim, por meio dos materiais analisados, ficou explícito como a pandemia afetou os espaços-tempo do trabalho docente, fazendo com que alguns de seus aspectos se intensifica-se, como: correções, planejamentos e elaboração de atividades, os quais continuavam sendo realizados fora do seu horário de trabalho e de forma virtual. Com o borramento das atividades de trabalho e da vida privada, estavam os profissionais expostos a sobrecarga, cansaço e estresse. Um aspecto

fundamental é que os professores ressaltam durante e após a pandemia a importância da coletividade, das trocas e da criatividade para seu trabalho. Essas indicações devem ser consideradas no planejamento das formações e das rotinas docentes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. A. C. C. **Desafios Pedagógicos: antes e na Pandemia COVID 19.** Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14061. Acesso em: 18 de jul. 2025.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. In: **Reunião Nacional da Anped, 40.** Belém, 2021 Disponível em: https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/performa-montagem-de-um-percurso-de-forma%C3%A7%C3%A3o-continuada-de-professores-na. Acesso em: 20 de jul. 2025.

CORDEIRO, A. F. M; MAGALHÃES, L. O. R; AGUIAR, W. M. J. **Inventividade capturada: movimentos criativos da prática docente**. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/72092. Acesso em: 18 de jul. 2025.

CORDEIRO, A. F. M; GOMES, A. H. **A método Performa: Princípios, Concepções e Eixos Constitutivos.** Metodologia Performa. Livro 1º ed. Formação docente e psicologia em educação. Joinville, Univille, 2025.

FRANCO, M. L. L. G. de. **Análise de conteúdo.** Livro 2ª ed. Brasília: Liber, 2005.

FERREIRA, L. L. **Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho.** Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/CdDxbQMP9Qw5KbWV8dmCSCg/?lang=pt. Acesso em: 19 de jul. 2025.

GOMES, A. H.; TONI, K. A. S.; BRITO, S. L. S. **O trabalho de educadoras sociais: adolescências e desigualdade social.** Humanidades & Inovação, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2605. Acesso em: 20 de jul. 2025.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt. Acesso em: 21 de jul. 2025.

KIECKHOEFEL, J. C. As Relações Afetivas entre Professor e Aluno. Artigo apresentado no **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, Paraná Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em:

http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5202_2668.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2025.

MARTINS, A. C. B. L. et al. **A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia.** Revista Expressa Extensão, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20468. Acesso em: 20 de jul. 2025.

MATTOS, L. K. de; ZANELLA, A. V; NUERNBERG, A. H. **Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica.** Rev. Psicol., Niterói, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/QbcNPZkX83vmrdwVNHT4CRv/?lang=pt. Acesso em: 19 de jul. 2025.

OLIVEIRA, D. **Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia.** Revista USP, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/180037. Acesso em: 18 de jul. 2025.

PAES, F. C. de O; FREITAS, S. S. **Trabalho docente em tempos de isolamento social: uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública.** Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050. Acesso em: 20 de jul. 2025.

PEREIRA, E. R.; SAWAIA, B. B. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência.** São Carlos: Pedro & João, 2020.

PONTES, F. R; ROSTAS, M. H. S. G. **Precarização do trabalho do docente e adoecimento: Covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo.** Revista Thema, Pelotas, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1923. Acesso em: 20 de jul. 2025.

SALVATORI, A. P. **Docência em cena: pesquisa-exposição de um percurso formativo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Joinville, 2023. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/3533337/Ana_Paula_Salvatori.pdf. Acesso em: 19 de jul. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 18 de jul. 2025.

UTTIDA, J. W. C.; GOMES, A. H.; SALVATORI, A. P. **Território e políticas públicas: um percurso de educação permanente.** Interações. Campo Grande, 2022. Disponível em: https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3029. Acesso em: 20 de jul. 2025.

PERCEPÇÕES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR QUE LECIONAM DISCIPLINAS EM UM SEGUNDO IDIOMA

Karina Aires Reinlein Fernandes[1]
Daniele Saheb Pedroso[2]

RESUMO

Dentro do atual dinamismo global, tem papel relevante as universidades e faculdades, como núcleos que funcionam para a produção e intercâmbio global de conhecimento, combinando diversas perspectivas e entendimentos interculturais, fomentando assim seus programas de Internacionalização em Casa. Os temas aqui estudados são as *Global Classes*, ou seja, as disciplinas acadêmicas ofertadas em um idioma adicional na PUCPR, e o *Faculty Development Course: Teaching in an Aditional Language*, curso ofertado aos professores da PUCPR em 2019, 2024 e 2025. Apresentando o objetivo de apontar como a formação de professores pode impactar quanti/qualitativamente nas ofertas de disciplinas pré mencionadas, considerando quais os aspectos individuais dos professores são impactados pelo curso, o que os motivou a ofertar novas disciplinas em outro idioma, ou ainda, a modificar suas disciplinas lecionadas em língua materna. Autores como Dearden, Fernandes, Macaro e Moraes contribuem para o aporte teórico das temáticas: concepção de língua, crenças sobre ensino-aprendizagem, avaliação, estratégias de ensino, motivação e concepção de educação que acolhe o paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional dos envolvidos. Espera-se então, que ao término desta pesquisa, possamos demonstrar o impacto positivo que a formação de professores possui e acreditamos ser possível elevar a qualidade e quantidade das *Global Classes*, oferecidas pela PUCPR, ao considerarmos a comunidade de prática dos professores universitários e suas peculiaridades.

Palavras-chave: Internacionalização em Casa. Ensino em língua adicional. Paradigma da complexidade. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A evolução do mundo desde os primórdios da história da comunicação e do conhecimento, leva a questionamentos. No princípio o mundo era um só, todos falavam a mesma língua e não havia muros na comunicação. A expansão da humanidade movimentou-se para diferentes territórios e cada qual passou a se comunicar em linguagens próprias, gerando dificuldades de compreensão entre os povos que viviam em diferentes fronteiras.

[1] Doutora e Mestre em Linguística Aplicada – UFPR, Agente de Internacionalização, Professora e Coordenadora na PUCPR. Estágio Pós Doutoral em Educação - PPGE/PUCPR. E-mail: karina.reinlein@pucpr.br
[2] Doutora e Mestre em Educação – UFPR, Coordenadora do Curso de Pedagogia presencial e EAD da PUCPR. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da PUCPR E-mail: daniele.saheb@pucpr.br

A humanidade não parou por aí, segue na busca constante por conhecimento, e ao longo da história, registra as visões epistemológicas dos diferentes povos, línguas e culturas, sociedade e mundo.

E neste processo contínuo, a história do conhecimento segue buscando conexões, conhecimentos básicos e complexos, bem como as relações interpessoais, que influenciam na comunicação das comunidades das diferentes partes do mundo.

Nesse dinamismo, tem papel relevante as universidades e faculdades, como núcleos que funcionam para a produção e de intercâmbio global de conhecimento, combinando diversas perspectivas e entendimentos interculturais. As Instituições de Ensino Superior (IES) abrem suas portas para o mundo, portanto é fundamental ir além das fronteiras para garantir acesso ao conhecimento, e à pesquisa, a fim de que sejam alcançáveis a todos e que favoreçam o desenvolvimento intelectual e social do ser humano.

Nas últimas décadas acentua-se o processo de internacionalização das IES, provavelmente reforçado em decorrência da era digital, causando um fenômeno que vem crescendo exorbitantemente. Trata-se de um enfretamento urgente, pois, em um mundo tão interligado, a internacionalização não é apenas uma opção, mas acaba sendo essencial (DE WIT; EGRON-POLAK; HOWARD; HUNTER, 2015). Isso ocorre porque as relações internacionais estão cada vez mais próximas em todos os aspectos da sociedade e a educação não poderia ignorar essa realidade. Dado este fato, é inegável que a língua inglesa tem se tornado um idioma de acesso ao conhecimento e à comunicação entre povos. O inglês assumiu o papel de língua interacional (JENKINS, 2006), que vem sendo utilizada durante os trâmites ocorrentes nas diferentes relações, e por isso, sua difusão pelo mundo é algo irreversível. (MACARO, 2015).

Mas não é sobre a volta da unificação de um idioma que iremos abordar aqui, mas sim a riqueza que o multilinguismo, a interculturalidade e a translinguagem que se apresentam a cada dia. Em entrevista ao Psychology Today (2016), Ofélia Garcia relata a fala de um estudante de 11 anos: “O espanhol corre pelo meu coração, mas o inglês domina minhas veias”, ou seja, há apenas um sistema linguístico, e ele não pode ser separado, assim como nossos coração e nossas veias, do contrário, causaria a morte deste estudante,

segundo ele. O ponto é, como valorizar as culturas e seus idiomas sem colocá-los em pedestais e ao mesmo tempo possibilitar a inteligibilidade entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Na educação, as relações internacionais têm ocorrido por meio de parcerias educacionais entre as universidades, os acordos e a mobilidade acadêmica vêm crescendo de maneira expressiva. Porém, essas possibilidades não abarcam a todos, e na tentativa de inclusão, a Internacionalização em Casa (IaH) acaba ganhando destaque. Segundo Beelen e Jones (2015, p. 69) o termo refere-se à "integração intencional das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes, dentro do ambiente doméstico de aprendizagem".

Assim, como modo de inserção no processo de internacionalização, e utilizando a estratégia da IaH, as IES começaram a disponibilizar algumas de suas disciplinas, de diversas áreas, em língua inglesa dentro de seus cursos de graduação e pós-graduação, o atualmente denominado EMI[1] – Inglês como Meio de Instrução / English as a Medium of Instruction (DEARDEN, 2014), ou Outras Línguas como Meio de Instrução / Other Languages as a Medium of Instruction (OLMI), ou EMEMUS - Inglês como Meios de Educação em Contextos Universitários Multilíngues / English Medium Education in Multilingual University Setting (DAUFOZ E SMIT, 2016), ou seja, o uso de um outro idioma como ferramenta para lecionar disciplinas acadêmicas em uma universidade multilíngue, aqui no caso, a PUCPR, assim, para este estudo os termos serão considerados sinônimos.

Considerando que os professores universitários são especialistas e com uma vasta experiência em seus campos de atuação, em alguns casos, possuem alguma ou nenhuma formação na área pedagógica. Porém, mesmo assim, decidem ofertar suas disciplinas em um outro idioma, por vezes, imaginando que essa estratégia consiste em apenas uma replicação do que já fazem em sua língua materna. Deste modo, alguns dos resultados dessa ação são as dificuldades metodológicas, linguísticas, burocráticas e motivacionais.

Sabemos que a contratação dos professores no ensino superior geralmente requer apenas que tenham formação na área específica de ensino, considerando a sua graduação e especializações na área. O que se questiona é

a exigência ou não de uma formação específica quanto ao seu conhecimento sobre a didática, estratégias de ensino/aprendizagem, e fatores relevantes sobre a sala de aula. Sobre isso, a Lei de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título VI, dedicado aos "Profissionais da Educação", referente à formação docente para a educação superior que:

> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade em curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, s/p.).

Acontece então que esses profissionais se qualificam cada vez mais em suas áreas específicas, buscando títulos acadêmicos, o que é extremamente relevante, entretanto, a profissão professor acaba não sendo prestigiada como deveria, ou seja, não é valorizada e vista por meio de um profissional que entende e aplica metodologias adequadas ao público e contexto de ensino em que está atuando. Ao compreender as diferentes motivações que influenciam a aprendizagem na nova ordem social, prevê-se propostas contemporâneas de educação "não apenas para se repensar o ato metodológico, mas também para se construir uma nova cosmovisão superadora do reducionismo, da fragmentação e da separatividade que ainda predominam no pensamento" (Moraes, 2021, p. 31).

Assim, não basta apenas dominar conteúdos específicos para tornar-se um profissional da educação de excelência, mas sim o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem mais adequado para a sua prática e contexto (FERNANDES, 2021). Porém, o que ocorre de costume é que a sala de aula acaba virando um laboratório, no qual os professores colocam em prática o que acreditam ser eficaz ou não. Graves (2000) menciona que muitas das escolhas realizadas pelos professores são baseadas em seus contextos, experiência, local de trabalho e crenças, as quais, acabam sendo reforçadas pelas experiências e locais de trabalho. Resumidamente, o professor possui um fazer de modo intuitivo, que nem sempre está baseado em teorias educacionais.

A partir desta lacuna, surge-se então a necessidade da elaboração de um curso de formação para professores, atuantes no ensino superior, que oferecem ou possuem o interesse em lecionar suas disciplinas em outro idioma. O aqui denominado *Faculty Development Course: Teaching in an Aditional Language.*

Pela demanda requerida de um curso como esse, ele foi aplicado em 9 momentos, com professores de diferentes universidades, entre elas: UFPR, UEL, UEM, UEPG, Univille, UEES (Equador), PUCPR Curitiba e PUCPR Toledo. Sendo as duas últimas ofertas, o objeto de estudo desta pesquisa. Porém, além da oferta e aplicação dos cursos, sentimos a necessidade de realizar uma investigação sobre as percepções dos professores que frequentaram essas formações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a ascensão das relações internacionais em diversos setores da sociedade, o educacional não poderia ficar de fora, assim as Instituições de Ensino Superior (IES) começam a caminhar rumo à internacionalização. A educação superior começa um movimento de organização de atividades, projetos e programas baseados em políticas nacionais visto que logo as nações começaram a reconhecer as vantagens da expansão do ensino superior e sua internacionalização além de suas fronteiras (KERR, 1994 apud DE WIT; EGRON-POLAK; HOWARD; HUNTER, 2015).

Além disso, IES precisam se adequar às competências mercadológicas exigidas hoje e futuramente, sendo assim, o ambiente acadêmico, como se, de maneira inevitável, acaba adentrando nessa demanda da sociedade. Ou seja, o processo de integração internacional, intercultural ou dimensão global para o propósito, funções e entrega da educação superior, objetivando aumentar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários, e fazer uma contribuição significativa para a sociedade (KNIGHT 2005, p. 2, tradução da autora).

Porém, é necessário ressaltar que o processo de internacionalização pode ocorrer de diferentes maneiras, sendo elas: a) uma troca, chamada de horizontal, ou de submissão e até mesmo de exploração, denominada de

vertical; b) a internacionalização desenvolvida internamente ou em casa; c) a internacionalização desenvolvida no exterior, ou seja, a mobilidade acadêmica (MAUÉS; BASTOS, 2017, p. 336). Neste aspecto, é relevante que as universidades considerem seus ambientes acadêmicos como um local de transformação do cidadão, criando ações que oportunizem aos estudantes vivências significativas e lugar de prática de convívio com a multiculturalidade, corroborando com o conceito de internacionalização de Knight (2005).

Considerando a realidade financeira e de conhecimento linguístico brasileiro, as universidades começaram a criar estratégias de inclusão do idioma estrangeiro e da troca intercultural local, por meio da oferta de disciplinas lecionadas em outros idiomas. A estratégia possibilita além da aquisição do conhecimento de maneira mais atualizada, integrada e globalizada, o aperfeiçoamento linguístico dos envolvidos. A oferta deste tipo de disciplina, nomeada como *Global Classes* pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) garante uma preparação prévia aos estudantes e professores que almejam uma mobilidade acadêmica, porém ainda não se sentem seguros linguisticamente o suficiente para isso.

As principais motivações para a implementação desse modelo de ensino nas universidades, segundo Wächter e Maiworm (2014) acreditam são: atrair alunos de outros países, preparar os estudantes para a mobilidade e o mundo do trabalho globalizado, além de aprimorar o perfil e posição de *ranking* da universidade.

Sobre a percepção dos professores neste tipo de oferta de disciplinas, Dearden (2014) menciona a ação como um “passaporte para o mundo global”. Ou seja, o professor universitário é ciente da importância da oferta deste tipo de disciplina, porém, esses professores acabam aprendendo as melhores estratégias para lecionar na prática, adaptando o que os deixam mais confortáveis na sala de aula e o que eles percebem funcionar para a aprendizagem de seus alunos, sem possuírem embasamentos teóricos sobre práticas de sala de aula, e principalmente, apoios práticos para melhores estratégias de ensino. É uma vivência de acertos e erros. Conforme afirmam Pryjma e Oliveira (2016, p. 6):

> O fracasso e o sucesso são méritos individuais, e toda essa situação ratifica que os professores constroem um repertório de experiências que permitem, que, em situações similares, eles possam superar os problemas e evitar que venham a se repetir.

Assim sendo, professores universitários tendem a aprender a “lecionar” na prática, com seus acertos e erros, e facilmente relatam que quando possuem contato com algum curso de formação de professor, esses (não generalizando) são repletos de teoria e distantes de suas práticas diárias de sala de aula, fazendo com que não consigam colocar em prática o que “aprendem” nesses cursos, muitas vezes ofertados pelas próprias universidades (FERNANDES, 2021). Por isso a importância de uma formação específica para cada contexto e necessidade específica.

> O processo de formação precisa estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que, por sua vez, passará a orientar a sua ação (IMBERNÓN, 2001 apud PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 8).

É a partir da prática reflexiva que as ações em prol da oferta deste tipo de disciplina ocorrem, a aquisição de uma outra língua, a motivação e segurança para lecionar em outro idioma, a autoafirmação referente ao conceito de língua que cada um possui e o olhar global de cada professor. Para esta preparação pedagógica e, também, motivacional é que a oferta de cursos de desenvolvimento profissional contínuo nesta área começou a aumentar (SIBAJA, 2018; COSTA 2015; PRYJMA E OLIVEIRA, 2016), e com isso, os professores vão ganhando confiança e se identificando em uma comunidade de prática:

> Ao refletir sobre os processos de trocas e interações com seus pares, os professores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, seja em sala de aula ou nos demais espaços e atividades relacionadas à docência, como na preparação de aulas, no planejamento de avaliações ou nos ensaios práticos. (PRYJMA e OLIVEIRA, 2016, p. 6)

É preciso que as universidades considerem a formação de seus professores de maneira bem específica, para a atuação contextual, como aqui, um contexto bilíngue, dentro de uma IES, privada, que possui a internacionalização em casa como alvo. Assim, aos poucos, a qualidade e

quantidade das ofertas desse tipo de disciplina vai ganhando destaque, mas principalmente, com motivação e preparos adequados para tal.

O CONTEXTO LOCAL

Sendo a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) uma das mais reconhecidas instituições de ensino superior do sul do Brasil, logo inseriu-se neste contexto de internacionalização e subsequentemente, Internacionalização em Casa (IaH). Ao iniciar suas ofertas de disciplinas lecionadas em língua inglesa, as nomeou ES – *English Semester*, ainda em 2011, segundo resolução interna, tornando-se assim a universidade particular brasileira pioneira na implantação do EMI no Brasil (MARTINEZ, 2016).

Ao pesquisar sobre as IES que ofertam disciplinas por meio da língua inglesa, ou outro idioma, no Brasil, há uma escassez de estudos que mencionem a PUCPR como a pioneira nessa iniciativa, tão pouco a grande quantidade de disciplinas por ela ofertada e ainda, a qualidade que tem gerado esse processo, objeto desta pesquisa. Martinez (2016) menciona que a PUCPR começou a ofertar este tipo de disciplina em 2011, e ainda, no período de maio a junho de 2016, ofertou 55 disciplinas, o que representa um número expressivo perto das outras universidades citadas em seu trabalho.

Segundo este mesmo estudo, a PUCPR foi a universidade privada pioneira no Brasil a oferecer cursos ministrados inteiramente em língua inglesa. Devido ao grande sucesso desta ação de IaH, as disciplinas começaram a serem ofertadas também em outros idiomas, assim, os estudantes, professores e a Diretoria de Internacionalização da universidade tiveram a oportunidade de abranger o programa e trazendo melhorias como a nomenclatura do Programa, que passou a ser chamado de *Global Classes* e, em 2024, ofertou 261 disciplinas neste modelo, segundo Plano de Internacionalização da instituição.

Além disso, a universidade possui a iniciativa de reescrita de seu Plano de Internacionalização a cada 5 anos e passou a implementar um Manual de *Global Classes* com o intuito de estar sempre repensando e aprimorando suas ações internas de internacionalização.

Visto a importância do processo de internacionalização que vem ocorrendo na universidade, e sendo as *Global Classes* um programa relacionado

ao processo de IaH, e *o* grande número de ofertas de disciplinas lecionadas em um segundo idioma dentro da universidade, vê-se a necessidade de uma formação docente para os já inseridos e os que pretendem se envolver no processo como forma de construção de uma comunidade de prática entre os interessados no EMI.

Assim, dois grupos de professores foram favorecidos com o *Faculty Development Course: Teaching in an Aditional Language*, ofertado pela autora desta pesquisa aos Decanos, Agentes de Internacionalização e potenciais professores da PUCPR-Curitiba, em 2019 e PUCPR-Toledo em 2024 e PUCPR-Toledo em 2025. E agora, após essas ofertas, faz-se necessário analisar as percepções e adaptações ocorridas após a participação dos envolvidos no curso.

Sob esse enfoque, para essa pesquisa pretendemos investigar: quais são as percepções que os participantes do *Faculty Development Course: Teaching in an Aditional Language.* (PUCPR Curitiba e Toledo) sentem após terem participado de um curso de formação específico para suas atuações como professores especialistas que lecionam suas disciplinas em outro idioma. Além disso, é preciso saber o quanto o curso afetou as suas antigas práticas educacionais, quais crenças foram repensadas, ações modificadas ou aperfeiçoadas, considerando não apenas o contexto bilíngue de atuação, mas também suas aulas lecionadas em língua materna. Este tipo de questionamento se faz presente entendendo o que foi supracitado referente à formação dos professores inseridos na educação do Ensino Superior, a sua vasta especialização na área específica, porém a possível falta de aperfeiçoamento metodológico e estratégico no campo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que, no contexto do ensino superior, a oferta de uma disciplina em outro idioma é uma tarefa que possui diversos desafios e demanda preparação e motivação. Os professores universitários são profissionais muito bem-preparados, sempre em busca de aperfeiçoamentos, porém, em suas áreas específicas, e não necessariamente no âmbito pedagógico, ou, como aqui, também no âmbito linguístico.

Com a possibilidade de um curso de desenvolvimento profissional específico, considerando aspectos locais e globais, linguísticos e metodológicos é que o *Faculty Development Course: Teaching in an Aditional Language* surge como uma relevante opção para a preparação de professores da PUCPR Curitiba e Toledo, que lecionam ou possuem interesse em ofertar suas disciplinas em outro idioma.

Porém, a real relevância de um curso como este só poderá ser constatada a partir da percepção da presença de subsídios epistemológicos, presente ou não, de uma concepção inovadora focalizada nas contribuições referentes ao pensamento complexo de Morin (2000) na visão micro e apresentar à universidade o reflexo que um curso como esse tem na visão macro.

Espera-se então, que ao término desta pesquisa, possamos demonstrar o impacto positivo que a formação de professores possui e acreditamos ser possível elevar a qualidade e quantidade das *Global Classes*, oferecidas pela PUCPR, ao considerarmos a comunidade de prática dos professores universitários e suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

BEELEN, J.; JONES, E. Europe calling: a new definition for internationalization at home. International Higher Education, Boston, v. 83, special issue, p. 12-13, 2015.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. Londres: British Council, 2014.

DE WITT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. *Internationalisation of higher education.* Belgium: Policy Department B: Structural Cohesion Policies, European Parliament, 2015. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf . Acesso em: 29 jan. 2020.

GRAVES, K. *Designing Language Courses:* A guide for teachers. Michigan: Newbury House Teacher Development, 2020.

JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. International Journal of Applied Linguistics, Reino Unido, v. 16, n. 2, p. 137-162, 2006.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and Checkpoints. Research Monograph No. 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. *In*: DE

WIT, H.; JARAMILLO, I.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. *Higher education in Latin America.* The international dimension. Washington: World Bank, 2005.

MACARO, E. English medium instruction: Time to start asking some difficult questions. Modern English Teacher, Reino Unido, v. 24, n. 2, p. 4-7, 2015. Disponível em: http://www.modernenglishteacher.com. Acesso em: 29 jan. 2020.

FERNANDES, Karina. Curso De Formação Local Para Professores De Inglês Como Meio De Instrução – Elaboração, Pilotagem, Resultados. Orientador: Ron Martinez. 2021. 202 p. **Tese doutorado (Doutorado)** - Doutorado, UFPR, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/70853/R%20-%20T%20-%20KARINA%20AIRES%20REINLEIN%20FERNANDES%20COUTO%20DE%20MORAES.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 21 abr. 2024.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico.** Para uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak Editora.2021

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In: FINARDI, K. (ed.). English in Brazil: views, policies and programs. 1. ed. Londrina: Eduel, p. 191-228, 2016.

MAUÉS, O. C.; BASTOS R. dos S. Políticas de Internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 333-342, set.-dez., 2017.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.
Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.
Revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2ª. ed. São Paulo Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

PRYJMA, M.; OLIVEIRA, O. O desenvolvimento profissional dos professores de educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educ. soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, 2016.

SIBAJA, M. E. English as the Medium of Instruction in Bilingual, International and Sustainable Universities. *The professional development of lectures*: a case study in Mexico. México, 2018.

WÄCHTER, B.; MAIWORM, F. (ed.). *English-taught programmes in European higher education:* The state of play in 2014. Alemanha: Lemmens Medien GmbH, 2014. ISBN 978-3-86856-017-6.

O PLANO MUNICIPAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Bruna Carla de Camargo[1]

Kelly Ester Lopes[2]

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[3]

RESUMO

O presente trabalho objetivou tematizar e discutir o Eixo "A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente", integrante do Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba no que se refere aos direitos da Primeira Infância no acesso e pertencimento ao espaço urbano no município de Curitiba. A inquietação que moveu esta pesquisa refere-se à compreensão e análise de como o município de Curitiba aborda e legitima no seu Plano Municipal pela Primeira Infância, o direito à cidade e ao meio ambiente, às crianças de zero a seis anos, observados os inúmeros e complexos desafios que envolvem a elaboração e implementação de um documento dessa natureza e com vistas à democratização do espaço urbano numa perspectiva de construção de uma Cidade Inteligente.

Palavras-chave: Direito à Cidade. Infância. Planejamento Urbano.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento urbano caracteriza-se por variadas tendências: a rápida e desordenada urbanização, o aumento significativo no número das megacidades, o crescimento exponencial das regiões metropolitanas, tornando-as grandes aglomerados urbanos e os deslocamentos humanos provocados por guerras, desastres ambientais, fome, entre outros (NAÇÕES UNIDAS, 2022). No Brasil, em decorrência disto, surgem inúmeros desafios, especialmente, quanto às questões da função, da ocupação e do uso do solo urbano, da habitação, da mobilidade, do saneamento, dos serviços, equipamentos e mobiliários públicos, da preservação ambiental entre outros, que impactam diretamente na qualidade de vida das pessoas e que, enquanto direitos básicos para o exercício da cidadania, devem nortear as políticas públicas de forma a garantir

[1]Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes, Prefeitura Municipal de Curitiba, brunacamargo119@gmail.com.
[2]Especialista em Gestão de Cidades Inteligentes, Prefeitura Municipal de Curitiba, kellyesterlopes@gmail.com.
[3]Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Curitiba, cintiaccavalheiro@gmail.com.

equanimemente o direito à cidade à toda população, incluindo a Primeira Infância (PI) que, de acordo com o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) – Lei n. 13.257/2016, compreende os seis primeiros anos de vida da criança.

As múltiplas e complexas relações que se estabelecem nos territórios urbanos não podem ignorar a presença das crianças, pois além de sujeitos de direitos, elas são sujeitos ativos nas dinâmicas do cotidiano vivido nas cidades. Então, considerando-se que a responsabilidade sobre a PI é uma ação compartilhada entre Estado, família e sociedade, e que o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças ocorrem em diferentes contextos, é urgente que as políticas públicas tornem as cidades acessíveis, seguras e acolhedoras para elas.

Nesta perspectiva, Curitiba aprovou a Lei n. 16.239/2023 que institui o Plano Municipal pela Primeira Infância de Curitiba (PMPI), no qual há o eixo temático “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”, marco importante para as discussões referentes aos direitos da PI no município, e que será objeto de análise deste estudo, que buscou tematizá-lo e discuti-lo, observando-se as metas e ações propostas no PMPI quanto ao direito à cidade e ao meio ambiente, identificando-se as interlocuções teórico-metodológicas que se estabelecem entre o documento e as concepções que fundamentam as discussões sobre as políticas públicas de garantia de direitos ao acesso e pertencimento ao espaço urbano.

Para obtenção do objetivo principal, como estratégia metodológica utilizou-se a pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, uma vez que se propôs a analisar parte do PMPI, tomando como fonte principal os materiais produzidos pelas instituições envolvidas na elaboração do documento ao longo do tempo.

2 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE E À NATUREZA

Conforme disposto na Constituição Federal Brasileira (CF) e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 que regulamenta o artigo 227 da CF, a criança deve gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, visando seu desenvolvimento pleno e integral. O ECA, define

que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e, por essa razão, demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

No âmbito da PI, o MLPI estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a PI. Dentre as diretrizes, ressalta-se a inclusão da participação das crianças na definição das ações que lhe digam respeito, que deve ser acompanhada por profissionais qualificados e que compreendam as diferentes formas de expressão infantil; tal participação na formulação de políticas e ações voltadas a elas é promotora de inclusão social e cidadania. Destaca-se que dentre os instrumentos jurídicos urbanísticos voltados ao cumprimento das funções sociais da cidade, dispostos no Estatuto das Cidades (EC) – Lei Federal n. 10.257/2001, está a participação popular na elaboração e execução das políticas públicas e a proteção ao meio ambiente urbano, ou seja, a escuta às crianças é parte importante no contexto do Direito à Cidade (DC).

A teoria do DC apresenta uma visão crítica de como o espaço urbano é muito mais do que sua função econômica, é um espaço de transformação social, afinal, a cidade é um local de vivência e participação ativa de inúmeros atores sociais (LEFEBVRE, 2001). Harvey (2012) dicute o conceito de DC e seus desdobramentos sociais, políticos e econômicos ao longo do tempo, destacando a cidade como “produto” da ação humana que reflete as muitas contradições que sua construção e reconstrução suscitam. Se por um lado a liberdade de construir e reconstruir a cidade constitui-se como um direito humano, por outro, o processo de urbanização nestas sociedades, constitui-se como um fenômeno de classes. A propriedade privada e a expansão da atividade lucrativa têm se sobreposto aos demais direitos, deteriorando a noção de coletividade, pertencimento, cidadania e de poder democrático (HARVEY, 2012). A urbanização provoca profundas mudanças no estilo e na qualidade da vida urbana, sendo o DC em suas múltiplas dimensões, um desafio permanente, considerando-se que a cidade e sua estrutura acentuam desigualdades, pois, a privatização dos espaços urbanos exclui grupos vulneráveis, inclusive as crianças, mesmo que todos os cidadãos tenham o direito de vivenciar a cidade num ambiente democrático e igualitário (HARVEY, 2012).

No contexto do DC, o pensar na infância se torna um fator complexo, visto que, a infância enquanto categoria social, "apta" a ter direitos e a ser pauta de políticas públicas, trata-se de uma conquista recente, pois, somente após as premissas abordadas na Sociologia da Infância, a criança passou a ser considerada como um ator social (sujeito de direitos e agente social) e parte fundamental na construção da infância e da sociedade (EVANGELISTA; MARCHI, 2022). Qvortrup (2010, p. 639) aponta que "muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância".

Jacobs (2011) destaca que o DC precisa evoluir numa perspectiva democrática e equânime, por meio da ruptura de processos centenários que privilegiam os mesmos grupos sociais; e, no que se refere à infância isso se torna ainda mais urgente, pois, as cidades em geral, não são pensadas para e com a criança, refletindo na qualidade de vida e nas experiências da infância no espaço urbano. Há muito o que avançar no que diz respeito à valorização da vivência das crianças e à consolidação de seu direito a ter voz e escuta; pois, no contexto do DC, o protagonismo da infância ainda é incipiente, fazendo-se necessária a instituição de políticas públicas que tenham a criança como um sujeito de direito (TONUCCI, 2016).

As cidades precisam ser pensadas com centralidade na infância e ser espaços para todos e, ao mesmo tempo, para cada um. Para isso, é fundamental a promoção de práticas democratizantes voltadas ao coletivo, sem perder o olhar para o indivíduo, pois, viver em comunidade é estar constantemente frente à dicotomia entre o papel da individualidade na coletividade e o papel da coletividade sobre a individualidade, ou seja, as discussões sobre o DC precisam dar vez e voz à toda comunidade, incluindo-se as crianças (BENJAMIN, 2009), afinal, os indivíduos que vivem nas cidades só se tornam efetivamente cidadãos quando a cidade é pensada coletivamente, também, com e para eles (TONUCCI, 2016).

O DC, na perspectiva da PI, requer a construção de vínculos com as culturas locais, em especial, com as famílias, pois sem dialogar com elas não há como se pensar em construção da cidadania (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Compreende-se, assim, que o planejamento urbano não pode ser

desconectado da realidade complexa e multifacetada na qual as crianças e suas famílias estão inseridas. Tonucci (2015) ao apresentar o conceito de "Cidade das Crianças", afirma que a cidade precisa ter sua estrutura pautada na existência, bem estar e autonomia das crianças, propiciando mobilidade adequada, espaços lúdicos e seguros, os quais seriam aproveitados por toda a população.

Criar espaços urbanos pensados na PI, garante que desde muito pequenas as crianças se sintam parte integrante e essencial desses ambientes, no qual crescerão entendendo o papel das cidades na democracia e diminuição das desigualdades. Tais ambientes podem melhorar a qualidade de vida daqueles que as cercam, pois, quando uma cidade é boa para uma criança, é boa para todos cidade (TONUCCI, 2015).

Outro ponto fundamental sobre o DC está relacionado à discussão sobre o direito à natureza. A vida na cidade, regida pelos intensos processos de urbanização se distancia cada vez mais do acesso e contato com a natureza. As paisagens são modificadas e o acesso às áreas arborizadas e preservadas torna-se um direito de poucos, então, é de extrema relevância que o DC esteja atrelado ao direito à natureza. Muitas crianças são afastadas do contato com a natureza, quer seja no ambiente escolar, quer seja em não brincam ao ar livre. As crianças estão "cotidianamente confinadas a ambientes artificiais, entregues às telas trêmulas de vídeo games, celulares, tablets, televisores, de que se tornam cada vez mais dependentes" (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 71).

As crianças são muito curiosas sobre temas relativos ao meio ambiente e essa premissa deve ser considerada no planejamento/replanejamento das cidades, afinal, a qualidade de vida nos centros urbanos é diretamente afetada pelas interações estabelecidas entre a criança e o mundo natural que a cerca.

2.1 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE E À NATUREZA NO BRASIL: O PLANO NACIONAL PELA PRIMEIRA INFÂNCIA (PNPI)

O PNPI, aprovado em 2010 e atualizado em 2020, foi elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) pautando-se no MLPI. Trata-se de um documento político e técnico que orienta decisões, investimentos e ações de proteção e promoção dos direitos das crianças na PI. Apresenta princípios, diretrizes e "ações finalísticas", dentre elas, "A criança e o espaço, a cidade e o

meio ambiente". A ações discutidas no PNPI trazem reflexões referentes à forma de como o espaço, na relação cidade e meio ambiente, é construído de forma a contemplar as especificidades da sociedade como um todo, incluindo as da PI (RNPI, 2020).

Segundo o PNPI, a desigualdade espacial impacta crianças e suas famílias em múltiplos aspectos da vida urbana, principalmente, as mais vulneráveis. Essa disparidade manifesta-se no alto custo de vida e no acesso, muitas vezes excludente, aos serviços urbanos, considerando-se a distribuição geoespacial desigual dos serviços pela cidade, condições precárias do ambiente construído, e alocação desproporcional de terras e espaços urbanos. O desenho e a construção do espaço coletivo oferecem uma multiplicidade de oportunidades para que as cidades se comprometam com o respeito aos direitos das crianças e com um planejamento para a equidade, conforme aponta o PNPI.

O capítulo "Ações Finalísticas", no título "A criança, o espaço, a cidade e o meio ambiente", aborda a relevância da ocupação infantil nos espaços urbanos e seu direito ao ambiente, considerando três temas principais: o meio ambiente físico e cultural em que vive; a cidade como lugar de vida e cidadania; e a sociedade sustentável, que envolve a sustentabilidade do planeta e a educação ambiental. Para atendimento das demandas, são apresentados quatorze metas e objetivos, dedicados principalmente a direcionar os espaços e sua infraestrutura para o atendimento das crianças na PI (RNPI, 2020). Nas metas constam diretrizes para que os espaços urbanos sejam planejados considerando as necessidades da PI, o que inclui: destinação de áreas públicas adequadas nos Planos Diretores das cidades, a exigência de espaços específicos para lazer, saúde e educação em projetos de loteamento e a promoção de atividades ao ar livre, especialmente em áreas com poucas oportunidades de lazer. Além disso, propõe a inclusão da temática sustentabilidade e PI na formação de professores, arquitetos, urbanistas e designers; oficinas para que profissionais criem espaços apropriados para crianças; incentiva a criação de redes entre escolas e cidades, a participação infantil no planejamento urbano e a organização de grupos intersetoriais e comitês de crianças nos municípios; e recomenda a implementação de rotas seguras entre equipamentos públicos, garantindo acessibilidade e mobilidade ativa para as crianças (PNPI, 2020).

2.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE E À NATUREZA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: PMPI

Em 2022, a população de crianças de 0 a 6 anos de Curitiba equivalia a 7% da população (IBGE, 2022), uma parcela significativa e que, portanto, precisa de políticas públicas qualificadas e contínuas para a garantia dos seus direitos. O PMPI de Curitiba define um conjunto de diretrizes para a proteção da PI na cidade, tratando-se de um importante documento para as discussões sobre o DC no que se refere à PI. A elaboração do PMPI iniciou em 2022, com a participação de representantes de diversos Órgãos Municipais, dentre eles: o Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), Administrações Regionais do Município e Câmara Municipal de Curitiba (CMC), além da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e do Conselho Municipal da Educação (CME) e de agentes do Ministério Público do Paraná ligados à área da infância. Importante registrar que na última atualização do Observatório do MLPI em 2024, dos 5.565 municípios brasileiros, apenas 528 possuem seus PMPI.

O PMPI define que Curitiba tem o prazo de dez anos para efetivar as oitenta metas propostas e deve realizar conferência pública a cada quinquênio para acompanhamento da sua execução. Previu-se, também, a criação de instância permanente de avaliação, negociação, acompanhamento e monitoramento das metas, ações e estratégias formada pelo poder público incluindo o Conselho Tutelar, o Sistema de Justiça e a sociedade civil. São 160 ações transversais, envolvendo órgãos municipais agrupados por eixos temáticos. Assim como no PNPI, no PMPI há o eixo: “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente”.

Curitiba expressa suas concepções sobre a temática e as escolhas que advém dela para a implementação de políticas públicas na garantia dos direitos, trazendo como metas do eixo: trabalhar o desenvolvimento sustentável e a Educação Ambiental; ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência cidadã; ampliar e reestruturar espaços utilizados pelas crianças no meio ambiente; promover formação em Educação Ambiental; oportunizar atividades de meio ambiente; trabalhar o

desenvolvimento sustentável e a Educação Ambiental; ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência cidadã; investir na produção de conhecimento para subsidiar iniciativas voltadas à PI; garantir ambientes seguros e adequados (CURITIBA, 2023). Tais metas se subdividem em ações e estratégias direcionadas a um público-alvo no qual estão as crianças na PI, turistas e a comunidade em geral. O PMPI define prazo, instrumentos de avaliação e monitoramento e o segmento proponente Órgão/Entidade responsável.

Os instrumentos de avaliação e monitoramento das metas são majoritariamente quantitativos, sendo a maioria de responsabilidade da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA). A Lei Municipal n. 16.239/2023, prevê no art. 5º sobre o monitoramento das ações previstas no PMPI: “Será criada uma instância permanente de avaliação, negociação, acompanhamento e monitoramento das metas, ações e estratégias previstas no PMPI”. (CURITIBA, 2023). Assim, em 2024 foi instituída a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PMPI – Biênio 2023-2025, por meio do Decreto Municipal n. 1942/2024, que nomeou servidores da administração direta de diferentes órgãos municipais, da CMC e do CME. Buscando concretizar a avaliação prevista na Lei que instituiu o PMPI, a Prefeitura Municipal de Curitiba também disponibiliza no site oficial da SME uma planilha chamada “Avaliação e Acompanhamento do Plano Municipal pela Primeira Infância”, com o objetivo de publicizar as informações sobre as metas e ações definidas no Plano.

O PMPI segue a premissa do PNPI essencialmente no que tange aos temas educacionais relacionados à natureza e sua preservação, buscando envolver as crianças em atividades lúdicas que despertem o senso de cidadania e de responsabilidade ambiental. Pode-se observar esse viés ambiental nas ações e estratégias presentes no documento municipal que compreende, entre outras, a criação de rotas entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) relacionando-as com experiências que vivenciem a educação ambiental, a manutenção de áreas verdes próximas às escolas, o aumento das atividades de educação ambiental do Zoológico de Curitiba, o incentivo à experiências sensoriais na Escola Municipal de Sustentabilidade, a criação de jardins de mel,

a formação ambiental dos profissionais da educação que atendem a PI e as atividades lúdicas com a Família Folhas.

Das quatorze ações previstas, somente duas são voltadas para a PI e sua relação com a estrutura urbana, sem relação direta com o meio ambiente: elaborar estudos relativos à PI em parceria com outros órgãos, de acordo com a demanda; e, nos projetos arquitetônicos de equipamentos públicos elaborados pelo IPPUC, contemplar espaços seguros e acessíveis também para a PI.

4.1 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PMPI

Tendo como pressuposto o marco teórico apresentado, compreende-se que a cidade é um espaço de resistência, criação e transformação social, o que significa que garantir o DC de forma a atingir sua plenitude, é um grande desafio, ainda mais quando se trata de PI. Ao observar o eixo “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente” no PNPI e no PMPI, identifica-se algumas diferenças relevantes. Enquanto o documento nacional apresenta ações que buscam democratizar o espaço urbano em sua amplitude, considerando aspectos sociais, de mobilidade, segurança, ludicidade e acessibilidade, o documento municipal foca essencialmente em ações voltadas à Educação Ambiental, o que é de extrema relevância, porém, não contempla toda a complexidade que abrange todos os aspectos relacionados ao direito da criança à cidade.

O PMPI de Curitiba apresenta estratégia voltada à participação das crianças: “realizar escuta ativa das crianças nas atividades lúdicas”, proposta presente na meta “ampliar os conhecimentos em relação à Educação Ambiental, o sentimento de pertença e consciência Cidadã”, o que vem ao encontro do DC como uma ferramenta para a democracia, que não existe sem a participação popular, na qual as crianças devem ter voz e participação ativa, direta ou indiretamente, nas decisões referentes ao desenvolvimento urbano.

O eixo “A criança e o espaço, a cidade e o meio ambiente” está ligado às áreas responsáveis pelo planejamento urbano da cidade, tratando de inclusão de roteiros sustentáveis, criação de espaços como hortas e jardins, manutenção e melhoria de parques próximos às instituições de Educação Infantil. Neste âmbito, a intersetorialidade entre os diferentes órgãos é primordial para relacionar a criança, o espaço, a cidade e o meio ambiente. As parcerias

intersetoriais concretizam-se na instituição da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do PMPI.

No documento "Avaliação e Acompanhamento do Plano Municipal pela Primeira Infância", verificam-se informações sobre o andamento das ações previstas no PMPI, bem como informações como o detalhamento das ações, investimento e valor anual dos gastos. As colunas dedicadas à avaliação e monitoramento é subdividida em análise:

- Quantitativa: Unidade de medida (nº de pessoas, unidades, etc.), meta física (biênio), prazo de execução.

- Qualitativa: Ações desenvolvidas e resultados alcançados.

Também estão divulgadas informações sobre a reprogramação das ações nos itens: indicativos de programação e reprogramação (meta física e prazo de execução).

Já no espaço de detalhamento das ações, tem-se:

- Pesquisas voltadas para compreender como a cidade e seus diferentes espaços podem ser aproveitados de forma a aprimorar a conexão entre os campos de experiências e a educação ambiental. Articulação com parceiros potenciais, visando tornar viáveis as novas rotas de campo. Planejamento logístico que abrange a coordenação dos horários dos ônibus, a criação de um calendário público e a seleção dos grupos de estudantes que participarão dessas propostas (referente à criação de rotas especiais).

- Projeto já existente, possibilitando mais unidades escolares a participarem (referente à manutenção de áreas verdes e utilização por crianças).

- Cursos ofertados pelos técnicos da SMMA e convidados na Escola Municipal de Sustentabilidade (refere-se à formação ambiental).

- Materiais já existentes utilizados em ações diversas (referente a jogos educativos e materiais gráficos).

- Reorganização de espaço para atendimento a grupos e trocas de conhecimento.

- Cronograma atualizado semanalmente, com três dias da semana destinados ao atendimento das Unidades da SME e demais dias para atendimento à comunidade e às Unidades Escolares Estaduais e Particulares (ações da Família Folhas).

- Orientações/ações já realizadas durante eventos, ações comunitárias, palestras, plantios e trilhas (refere-se à disseminação de informações).

Quanto aos recursos financeiros, o documento demonstra que não há recurso exclusivo destinado à execução das ações do eixo Direito à Cidade e à Natureza, sendo estas relacionadas financeiramente a outros projetos ou sem custo, como é o caso das ações de sensibilização. Observa-se, ainda, que as informações sobre a efetivação das metas: investir na produção de conhecimento para subsidiar iniciativas voltadas à PI e garantir ambientes seguros e adequados, não foram publicizadas até a data de fechamento desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DC é muito mais amplo do que a abordagem da Educação Ambiental, sendo necessário planejamentos que contemplem as inúmeras dimensões desse direito. Curitiba é conhecida internacionalmente como uma cidade exemplo no quesito sustentabilidade e percebe-se o direcionamento efetivo no intuito de conscientizar as novas gerações. Destaca-se que o município foi um dos pioneiros na elaboração de seu próprio plano para PI e de legislações próprias que contemplem os direitos da PI. Isso coloca a capital como uma referência na temática. Nesse sentido, é importante que a sociedade tenha acesso a essas informações, compreendendo a importância de legislações e políticas públicas desta natureza para o desenvolvimento da cidade em múltiplas perspectivas; afinal, uma cidade que valoriza e prioriza a PI, é uma cidade sensível às necessidades humanas, promotora de bem-estar e qualificação do planejamento urbano para todos que nela habitam.

O presente estudo, buscou apresentar como o PMPI de Curitiba evidenciou e sistematizou metas e ações para atender as reais necessidades das crianças na PI no que se refere ao eixo Direito à Cidade e ao Meio Ambiente, considerando toda a complexidade do tema. Com relação às políticas públicas de inserção da PI no espaço urbano, verificou-se que o principal foco das metas e ações do PMPI se direcionam às práticas de Educação Ambiental e seus desdobramentos. Nesse sentido, a pesquisa encontra uma lacuna para esta

complexa discussão, que poderá ser retomada em pesquisas futuras com outras estratégias metodológicas.

A pesquisa suscitou a discussão acerca da importância dos sistemas públicos criarem espaços físicos e/ou virtuais institucionais que organizem, discutam e disponibilizem materiais para consulta pública dos documentos produzidos e das legislações vigentes durante todo o processo, cooperando com a criação de acervos de pesquisa que se mantenham ativos ao longo do tempo e compreendendo-os como um patrimônio público capaz de compartilhar conhecimentos produzidos por toda comunidade envolvida. Dessa forma, em última instância, a pesquisa procurou contribuir com o aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre o tema e com a ampliação das possibilidades de abordá-lo em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **A poética da Infância - conversas com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: nov. de 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal e estabelece diretrizes gerais da política urbana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Lei Municipal n. 16.239, de 24 de outubro de 2023**. Institui o Plano Municipal da Primeira Infância de Curitiba – PMPI Curitiba e dá outras providências. Disponível em: http://leismunicipa.is/0w1yu. Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Curitiba tem até 2033 para atingir metas do Plano da Primeira Infância**. Curitiba: Câmara Municipal de Curitiba, 2023. Disponível em: https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/curitiba-tem-ate-2033-para-atingir-metas-do-plano-da-primeira-infancia. Acesso em: 9 dez. 2024.

CURITIBA. **Decreto Municipal n. 1.942, de 13 de dezembro de 2024**. Institui a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal pela Primeira Infância do Município de Curitiba para o biênio 2023-2025. Disponível em: http://leismunicipa.is/1v37y. Acesso em: 10 mar. 2025.

EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da Infância e Reprodução Interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 48, e241891, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/#. Acesso em: mar. 2025.

GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia**. *In:* Infância e suas linguagens. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

HARVEY, D. O direito à cidade. Traduzido por Jair Pinheiro. *In:* **Lutas Sociais, Dossiê Barricadas Urbanas**. p. 73–89. 29 ed. 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/issue/view/1192. Acesso em: 10 dez. 2024.

JACOBS, J. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **ONU-Habitat: população mundial será 68% urbana até 2050**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/188520-onu-habitat-popula%C3%A7%C3%A3o-mundial-ser%C3%A1-68-urbana-at%C3%A9-2050. Acesso em: 13 nov. 24.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014. Acesso em: 10 dez. 2024.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). Planos pela Primeira Infância 2010-2022/2020-2030. 2. ed. Brasília: RNDI/ANDI, 2020.

TONUCCI. F. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista concedida a Raiana Ribeiro. São Paulo: Cidades Educadoras, 2016. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/10/04/tonucci-e-partindo-da-infancia-que-seconstroi-uma-cidade-para-todos/. Acesso em: 6 jan. 2025.

TONUCCI, F. **La Città dei Bambini**. Disponível em: https://francescotonucci.org/pt-pt/francesco-tonucci/a-cidade-das-criancas/. Acesso em: 10 mar. 2025.

A INTERSETORIALIDADE COMO ESTRATÉGIA PARA A ARTICULAÇÃO DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO ESCOLAR E COMUNITÁRIO[1]

Marcos Antonio Klazura[2]
Ana Maria Eyng[3]
Mônica Luiza Simião Pinto[4]
Renato Vieira Lima[5]
Maurício Alexandre de Oliveira[6]

RESUMO

O artigo tem como objeto o debate sobre a intersetorialidade das políticas socais como estratégia para a realização do bem-estar dos estudantes, no contexto escolar e comunitário. Nessa direção, a investigação se pautou no seguinte problema: como a intersetorialidade pode se constituir em uma estratégia para a articulação do bem-estar dos estudantes, no contexto escolar e comunitário? Assim, o trabalho tem como objetivo: compreender os desafios para a concretização do bem-estar dos estudantes, no contexto escolar e comunitário, via intersetorialidade das políticas sociais. Quanto ao caminho metodológico, o trabalho se respalda na pesquisa bibliográfica, integrando dados empíricos da pesquisa sobre educação e bem-estar realizada em 2022 com estudantes de escolas brasileiras de ensino básico, utilizando-se de abordagem qualitativa. Na construção da fundamentação conceitual sobre bem-estar e intersetorialidade, os estudos de Bastos (2016), Junqueira (2019), Monnerat e Souza (2014), Pereira (2014) e Sarmento (2010) foram utilizados como base para o estudo. Nos resultados, comparecem as compreensões históricas e geograficamente situadas sobre bem-estar, no contexto social de fragilização ou de ausência de acesso aos direitos, caracterizando a situação de pobreza infantil multidimensional. Tais resultados indicam demandas que, ao serem supridas, poderão resultar na efetivação do bem-estar individual e coletivo. Para isso, a intersetorialidade se apresenta como princípio, estratégia e intencionalidade, no campo dos direitos sociais para se articular os esforços intersetoriais e interprofissionais para a vivência e fortalecimento do bem-estar no contexto escolar e comunitário.

Palavras-chave: Bem-estar. Intersetorialidade. Pobreza Infantil Multidimensional. Educação.

---

[1] O presente trabalho socializa reflexões produzidas no âmbito do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, sob coordenação da Pesquisadora Dra. Ana Maria Eyng, e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.
[2] Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Doutorando em Educação PPGE/PUCPR (Bolsista Marcelino Champagnat), e-mail: marcosklazura@gmail.com
[3] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias pela Universidade Fernando Pessoa – UFP. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. Professora titular da PUCPR. Docente e pesquisadora no programa de mestrado e doutorado em Educação PPGE/PUCPR. ana.eyng@pucpr.br.
[4] Doutora e Mestre em Educação (PPGE/PUCPR), técnica em assuntos educacionais no IFPR, e-mail: monica.simiao82@gmail.com.
[5] Mestrando em Educação pelo PPGE/PUCPR e em Teologia pelo PPGT/PUCPR (Bolsista da Pontifícia Universidade Católica do Paraná), e-mail: renatolimascj@gmail.com.
[6] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCPR (Bolsista Marcelino Champagnat), e-mail: mauricio.alexandre@pucpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Nesse artigo, o foco está no bem-estar, concebido como o acesso a um conjunto indissociável de direitos que objetivam atender aos aspectos multidimensionais dos sujeitos, respeitando suas singularidades pessoais e territoriais. O histórico da fragmentação do bem-estar na construção dos direitos, no contexto brasileiro, requer a intersetorialidade das políticas sociais, no contexto escolar e comunitário. Assim, não seria possível compreender a educação dissociada da multidimensionalidade de aspectos que constituem sujeitos, contextos e as diversas demandas vivenciadas pelos estudantes em seus territórios cotidianos.

Nessa direção, o problema dessa investigação consiste em indagar: como a intersetorialidade pode se constituir em uma estratégia para a articulação do bem-estar dos estudantes, no contexto escolar e comunitário? Assim, o objetivo geral do artigo consiste em compreender os desafios para a concretização do bem-estar dos estudantes, no contexto escolar e comunitário, via intersetorialidade das políticas sociais.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário debater a intersetorialidade no âmbito das políticas sociais, entrelaçando-a à educação; ao mesmo tempo, para sustentar esses argumentos, o texto ocupa-se em discutir o conceito de bem-estar infantil associado à proteção integral dos direitos das crianças e adolescentes. A materialidade na reflexão advém da análise da compreensão dos estudantes sobre o significado de bem-estar e dos aspectos precisam ser atendidos para se alcançá-lo.

Quanto ao percurso metodológico, a investigação se utiliza da pesquisa bibliográfica, a partir de registros de pesquisas anteriores (Severino, 2017), com o aporte teórico de Bastos (2016), Junqueira (2019), Monnerat e Souza (2014), Pereira (2014), Sarmento (2010), dentre outros. A pesquisa integra dados empíricos da investigação sobre educação e bem-estar (Eyng *et al.*, 2022-2025), com a coleta de dados em 2022, em 13 instituições educacionais de educação básica em cinco países: Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e México, identificando percepções de estudantes, educadores e familiares sobre qualidade de vida na escola e na comunidade em oito blocos de questões: I - Caracterização dos participantes, II - Direitos, Expectativas e Garantias, III - Direito à Participação, IV - Direito à Provisão, V - Direito à Proteção, VI - Direito à Educação, VII - Direito à Saúde e VIII - Bem-estar - visões e propostas.

Para esse artigo, optou-se por trabalhar os dados dos 110 estudantes das 4

unidades educacionais do Brasil, sendo que esses espaços educacionais são geograficamente localizados no sul e sudeste do país: 2 escolas no Paraná, 1 em Santa Catarina e 1 em São Paulo. Destaca-se que as questões da pesquisa trabalhadas no texto compõem as indagações do bloco de bem-estar.

No desenvolvimento do artigo utilizamos a abordagem qualitativa na análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 70), metodologias qualitativas buscam "[...] melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados [...]".

Assim, o trabalho percorre: a introdução, a discussão das categorias teóricas; a apresentação dos elementos da pesquisa empírica e na discussão dos resultados, abordando as relações entre intersetorialidade e o bem-estar.

2 A INTERSETORIALIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO BEM-ESTAR

O bem-estar, neste artigo, é compreendido a partir do acesso a um conjunto de direitos que atendem as diferentes demandas materiais e imateriais dos sujeitos, considerando a sua multidimensionalidade (Bastos, 2016). Nesse contexto, os direitos são materializados no acesso integral as políticas públicas desdobradas em programas, serviços e projetos territorializados. Sendo assim, o bem-estar é o resultado do atendimento integral às diversas necessidades das pessoas em seus contextos, considerando suas singularidades.

Vale ressaltar que o conceito de bem-estar se apresenta na discussão da pobreza infantil multidimensional, assim, a identificação do bem-estar implica reconhecimento e problematização da pobreza, de suas configurações e entrelaçamentos. Numa perspectiva multidimensional, a pobreza infantil é caracterizada pela negligência com relação a diversos fatores, não apenas à pobreza monetária. Envolve a violação de direitos tanto materiais quanto imateriais (Eyng e Cardoso, 2021). É preciso, portanto, considerar as dimensões econômica, política, social e cultural para compreender os meandros da não realização dos direitos ou da ausência de bem-estar, que implica diretamente nas condições de vida, e na violação de direitos da população, em especial crianças e adolescentes.

Aprofundar o debate dos contextos da população em relação à realização dos

direitos, ou à falta deles, é um movimento que pode instrumentalizar a compreensão sobre a necessidade da criação de respostas socioinstitucionais que contribuam para a materialização do bem-estar coletivo. Esse ponto envolve a atuação do Estado por meio de respostas via políticas públicas, junto ao papel da sociedade civil que na participação democrática colaboram para a ampliação dos direitos.

Quando tomamos por parâmetro o contexto escolar e comunitário, o bem-estar significa a realização dos direitos das crianças e adolescentes em seus territórios cotidianos, direcionando a concretização de uma educação integral. Para Sarmento (2010), pesquisador da área da sociologia das infâncias, o conceito de bem-estar está atrelado a duas interpretações: a dimensão individual e a dimensão coletiva; a primeira, relacionada ao equilíbrio físico e psicológico do sujeito; enquanto a segunda refere-se “ao usufruto pleno dos direitos pessoais e sociais” (Sarmento, 2010, p. 185).

Importa destacar que, tanto o equilíbrio pessoal, por meio da satisfação das necessidades individuais de sobrevivência, como a dimensão coletiva do bem-estar, que envolve o acesso a bens e serviços, o processo de equidade social (o voltar-se para o outro), a busca de inclusão e igualdade de oportunidades que permitem a vivência dos direitos pessoais e sociais são requisitos essenciais para a materialização do bem-estar (Sarmento, 2010). Para isso, faz-se necessário materializar encaminhamentos político-administrativos, utilizando-se da intersetorialidade das políticas sociais como parâmetro de referência.

A intersetorialidade propõe uma visão integrada dos problemas sociais e territoriais, para superá-los a partir de soluções conjuntas, por meio da articulação do acesso aos direitos sociais (Junqueira, 2019), já que as ações integradas atuam como requisitos fundamentais em contextos de fragmentação e setorização das políticas públicas.

A intersetorialidade como visão integrada dos contextos de um território é um processo eminentemente político, por isso forjado nas disputas de interesses em meio aos conflitos sociais. Esse modelo é assumido como nova forma de gestão das políticas sociais que visam alcançar o bem-estar da população, por meio da articulação de setores/políticas, da otimização de saberes articulando relações e estratégias para se alcançar um objetivo comum (Pereira, 2014).

Nessa direção, ao intencionar que os direitos sociais sejam realizados via políticas públicas intersetoriais, faz-se necessário alguns requisitos: lógica de gestão na política social (planejamento e execução dos serviços articulando diversos

segmentos), estratégia política de articulação (desenvolvimento de ações conjuntas), instrumento de otimização de saberes (participação de diversos atores fortalecendo o diálogo) e prática social compartilhada (esforços conjuntos para um mesmo objetivo) (Pereira, 2014).

Nesse debate, efetivar a intersetorialidade requer assumir essa perspectiva em todo o processo de construção e gestão das políticas públicas. Isso significa "[...] a construção de interfaces entre setores e instituições governamentais (e não governamentais), visando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassem a alçada de um só setor de governo ou área de política pública" (Monnerat; Souza, 2014, p. 42). É nessa direção que serão apresentados e analisados os dados da pesquisa empírica sobre a percepção dos estudantes em relação ao bem-estar em seus contextos.

3 O QUE AS PARTICIPAÇÕES DOS ESTUDANTES REVELAM?

Para analisarmos a compreensão do bem-estar no contexto escolar e comunitário, é preciso demarcar a intersetorialidade das políticas sociais como condição desse exercício. O artigo analisa basicamente duas indagações aplicadas a 110 estudantes de 4 instituições de educação básica: 1) O que é o bem-estar, segundo seu entendimento? e 2) Quais são as demandas/necessidades territoriais ou comunitárias que, ao serem atendidas, poderão potencializar o bem-estar coletivo para os estudantes, famílias e comunidade?

Importa destacar que cada instituição educacional foi identificada na pesquisa da seguinte forma: Escola A, da cidade de Almirante Tamandaré (PR), com 24 estudantes; Escola B, de Ponta Grossa (PR), com 67 estudantes; Escola C, de São José (SC), com 2 estudantes; e Escola D, do município de Ribeirão Preto (SP), com 17 estudantes. Além disso, como as 2 questões eram abertas, ao categorizar as respostas houve casos de participações que ocuparam mais de uma categoria, por isso o número de respostas nas tabelas 1 e 2 é superior ao número de participantes da pesquisa.

Sobre a intencionalidade da análise dos dados é fundamental destacar que na primeira pergunta esperou-se dos estudantes os seus entendimentos com relação ao que significava bem-estar em seus contextos, a partir da experiência vivida na escola e na comunidade. Já na segunda indagação, a investigação buscou identificar, a partir

das participações dos estudantes, quais demandas individuais e coletivas necessitavam de respostas (em grande medida, via políticas públicas), para concretizar o bem-estar coletivo em seus contextos.

Na primeira indagação apresentada na pesquisa: "o que é o bem-estar, segundo seu entendimento?", as respostas dos estudantes foram organizadas em 9 categorias, apresentadas no quadro 1, com os significados correspondes.

Quadro 1 – Referência sobre o entendimento dos estudantes acerca do bem-estar

CATEGORIA	SIGNIFICADO
Garantia de direitos	Abrange respostas que relacionam de forma geral ao acesso aos direitos
Provisão	Abrange respostas relacionados ao acesso a direitos básicos, aspectos materiais, como segurança alimentar e financeira
Proteção	Abrange respostas que relacionam estar seguro, protegido, física e emocionalmente e à segurança pública
Participação, convivência	Abrange respostas que relacionam respeito ao próximo, estar bem com os outros, convivência familiar e comunitária, bem-estar da comunidade, se referem à dimensão social às relações interpessoais
Saúde	Abrange respostas que relacionam bem-estar físico, emocional ou espiritual e à saúde integral, referem à dimensão da saúde pessoal
Intrapessoal	Abrange respostas que relacionam estar bem consigo mesmo, sentir-se bem, estar confortável, satisfação, sentir-se bem com as suas ações, se referem à dimensão emocional, pessoal, individual
Qualidade de vida	Abrange respostas que apresentam essa expressão
Equilíbrio	Em todas as instâncias da vida, abrange respostas que relacionam estar bem em todas as dimensões da vida, físico mental e espiritual, bem-estar integral, vida plena, bem viver
Outros	Paz, sociedade justa, preservar o meio ambiente, saneamento, sinceridade, ter amigos, ter motivação/objetivos, ter tempo livre, trabalho, lazer, tranquilidade, fazer exercícios, não ter problemas

Fonte: Eyng *et al*. (2023).

Quanto ao entendimento sobre bem-estar, as categorias que comparecem em maior incidência foram: intrapessoal (dimensão individual/pessoal), com 74 respostas (50,3%); percepção sobre saúde, com 36 respostas (24,4%); o direito à participação/convivência, com 11 (7,5%); e as demais categorias, expressas na Tabela 1.

Tabela 1 – Compreensão de bem-estar, segundo os Estudantes

Categorias Integradas – Bem-Estar	A	B	C	D	Total	%
Intrapessoal	21	40	2	11	74	50,3%
Saúde	4	22	-	10	36	24,4%
Participação, convivência	2	7	-	2	11	7,5%
Outros	2	5	-	3	10	6,8%
Proteção	1	1	-	2	4	2,7%
Garantia de direitos	2	2	-	-	4	2,7%
Qualidade de vida	-	3	-	-	3	2,1%
Equilíbrio	-	3	-	-	3	2,1%
Provisão	-	2	-	-	2	1,4%

Total de respostas	32	85	2	28	147	100%

Fonte: Eyng *et al*. (2023).

Importa destacar que, embora apareçam nas respostas elementos que correspondem às duas dimensões de bem-estar (pessoal e coletiva), as participações indicam uma prevalência de respostas do aspecto individual do bem-estar. Isso permite inferir que a ausência da realização dos direitos impõe uma urgência no atendimento das garantias básicas necessárias à sobrevivência dos sujeitos. Além disso, a própria constituição dos programas e serviços públicos aos moldes do ideário neoliberal, de residualidade e fragmentação, estabelecem uma cultura de direitos individuais, atrelados a condicionalidades, afastando-se da universalidade dos direitos, o que dificultaria a compreensão do bem-estar coletivo.

Na segunda questão tratada no artigo: "quais são as demandas/necessidades territoriais ou comunitárias que, ao serem atendidas, poderão potencializar o bem-estar coletivo para os estudantes, famílias e comunidade?", foi possível aos participantes revelar suas experiências vivenciadas, apresentando diversas demandas territoriais não atendidas em seus contextos. As respostas, apresentadas na Tabela 2, expressam múltiplos direitos que precisam de concretização para que a percepção de realização de bem-estar coletivo possa ser alcançada pelos estudantes.

Tabela 2 – Necessidades atendidas que garantem o bem-estar coletivo, segundo os estudantes

Quais necessidades atendidas poderão garantir ou melhorar o bem-estar coletivo - Estudantes	A	B	C	D	Total	%
Outros	14	19	2	7	42	34,1%
Participação, convivência	3	15	-	4	22	17,9%
Garantia de direitos	4	7	-	7	18	14,6%
Interpessoal	-	10	-	3	13	10,6%
Infraestrutura	2	4	-	4	10	8,2%
Provisão	-	8	-	1	9	7,3%
Saúde	1	4	-	1	6	4,9%
Proteção	1	1	-	-	2	1,6%
Intrapessoal	-	-	-	1	1	0,8%
Total de respostas	**25**	**68**	**2**	**28**	**123**	**100%**

Fonte: Eyng *et al*. (2023).

Os dados indicam que a categoria “outros” contempla os direitos mais amplos como: futuro melhor e oportunidades; mostram esses dados uma percepção de não terem problemas, ou ainda, o desconhecimento e incompreensão do que é necessário ao bem-estar. Foi a categoria que se apresentou em maior recorrência nas respostas. As demais categoriais foram: participação/convivência, referente à relações familiares e comunitárias, a dimensão social das relações interpessoais (17,9%); garantia de

direitos, relacionada ao acesso aos direitos de forma geral (14,6%); interpessoal, vinculada a atitudes relacionadas a pessoas e atividades que podem beneficiar o outro: apoiar, cuidar, empatia (10,6%); infraestrutura, que se refere a melhorias prediais, ruas asfaltadas, construção de equipamentos de oferta de serviços (8,2%); provisão, relacionada ao acesso a direitos básicos – aos aspectos materiais como alimentação (7,3%); saúde, considerada de forma integral, mas na dimensão pessoal (4,9%); proteção - física e emocional (1,6%); e intrapessoal, que se refere às dimensões emocional, pessoal, individual – sentir-se bem (0,8%). Os dados revelam a urgência na realização de direitos articulados que atendam às necessidades multidimensionais dos sujeitos, o grande desafio das políticas públicas.

Para intencionar a concretização do bem-estar nos contextos escolares e comunitários, faz-se necessário assumir um conceito ampliado de bem-estar, que seja pluridimensional, ou seja, que agregue diversas dimensões para além do âmbito individual, visto que “a criança é um ser completo, bio-psico-social-cultural e, como tal, para medir o seu bem-estar, importa termos presentes várias dimensões" (Veiga; Araújo, 2016, p. 134). Assim, a materialização dos direitos, em atendimento às necessidades dos sujeitos, requer o planejamento e a execução de políticas públicas desdobradas em programas e serviços articulados intersetorialmente nos territórios. Por território, entende-se o espaço que está para além do ambiente geográfico, sendo espaço de pertencimento e identidade, espaço de manifestação da vida coletiva (Koga, 2011).

Nesse processo, o impulso de pertencimento, por meio da participação na construção das respostas que viabilizam a realização do bem-estar estar, além de ser um desafio, é ferramenta essencial. Ocupar espaços de participação e controle social, promover o diálogo, compreender e participar do ciclo das políticas públicas, administrar conflitos em meio às disputas, são possibilidades que combinam iniciativas individuais e coletivas para materializar o conjunto de direitos interrelacionados imprescindíveis ao bem-estar e, por consequência, superar os quadros de pobreza infantil multidimensional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersetorialidade envolve a contribuição de diversos agentes e setores sociais, incluindo aqueles relacionados à educação, saúde, assistência social, cultura,

segurança, provisão, entre outros, para a devida garantia de direitos. Não obstante, a consolidação desses direitos concretiza o chamado bem-estar.

No contexto educacional, a intersetorialidade pode se constituir em uma estratégia para a articulação do bem-estar dos estudantes, nos espaços escolar e comunitário, uma vez que possibilita a busca da garantia dos diversos direitos. Ao articular ações intersetoriais, é possível que os estudantes acessem serviços essenciais, como saúde, educação de qualidade social, proteção social e, ainda, participação cidadã.

Entretanto, alguns desafios são postos, como a transposição de um entendimento de bem-estar apenas numa dimensão pessoal, para um entendimento que entrelace o pessoal e o coletivo. Isso se reflete inclusive nas políticas públicas vigentes, fruto do contexto neoliberal e de uma cultura de direitos individualistas, o que pode contribuir para a compreensão da importância da perspectiva interpessoal do bem-estar, ou seja, o bem-estar coletivo. Outro desafio colocado é o da necessidade de planejamento e execução de políticas públicas que priorizem serviços e ações articuladas aos diversos territórios, possibilitando assim uma garantia contextualizada das demandas de bem-estar.

Assim, a intersetorialidade permite a participação ativa da comunidade escolar interna e externa, incluindo os familiares, os profissionais da educação, os profissionais de outras áreas sociais e diversos outros atores sociais, promovendo um senso de pertencimento e de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar dos estudantes e permitindo atender outros desafios postos, como a evasão escolar, a necessidade de garantia plena do direito à educação, a gradativa superação da pobreza infantil multidimensional, dentre outros.

Sem dúvida a intersetorialidade possibilita uma visão mais ampla dos sujeitos e dos seus contextos, considerando todos os aspectos do seu bem-estar. Certamente, envolve também desafios como das estruturas burocráticas que podem dificultar a colaboração entre os setores, exigindo mudanças nos processos e na forma de gestão. Mas, sobretudo, a intersetorialidade exige uma mudança na forma de pensar e agir, superando a visão compartimentalizada dos problemas e adotando uma abordagem mais integrada.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. In: BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 27-34.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

EYNG, Ana Maria *et al*. **Educação e bem-estar:** gestão participativa de melhora da qualidade de vida na escola e na comunidade: volume II – unidades língua portuguesa – visão geral / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Direitos Humanos e Formação de Professores. Coleção de relatório de dados (2022-2023), v.2. Curitiba: [s.n.], 2023.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária - contornos intersetoriais nas práticas profissionais. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (Org.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos Curitiba: CRV, 2021. p.19-36.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. In: CORÁ, Maria Amelia Jundurian; MOTTA, Rodrigo Guimarães (org.). **Intersetorialidade e redes:** a trajetória do intelectual Luciano Antonio Prates Junqueira. São Paulo: Labrador, 2019. p. 49-61.

KOGA, Dirce. **Medidas de Cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. 2ºEd. São Paulo: Cortez, 2011.

MONNERAT, Giselle Lavinas; SOUZA, Rosemary Gonçalves de. Intersetorialidade e Políticas Sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, Giselle Lavinas; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosemary Gonçalves de. (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014, p. 41-54.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Giselle Lavinas; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosemary Gonçalves de (Org.). **A intersetorialidade na agenda das políticas sociais.** Campinas, SP: Papel Social, 2014, p. 23-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza Infantil: Factos, Interpretações e Desafios Políticos. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. (Org.). **Pobreza infantil:** realidades, desafios, propostas. 1. ed. Porto: Húmus, 2010, p. 179-191

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA, Fátima; ARAÚJO, Sandra. A promoção do bem-estar infantil: o desafio, uma prioridade. In: BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança**. Ribeirão, Húmus, 2016. p. 131-139.

ENTRE TESES E DISSERTAÇÕES – POR ONDE ANDAM OS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ingrid Simões Gross[1]

Adriana Duarte Leon[2]

RESUMO

Este trabalho busca mapear, a partir do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as pesquisas que tratam da temática dos direitos humanos na formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O problema de pesquisa é como a temática dos direitos humanos na formação de professores para EPT é abordada nos trabalhos de pós-graduação do referido repositório, o qual aglutina boa parte das pesquisas acadêmicas dos programas de pós-graduação do Brasil, já que o envio das teses e dissertações é uma exigência da CAPES na avaliação quadrienal dos programas. Para tanto, foram definidos descritores capazes de identificar a temática da pesquisa pretendida no repositório em questão, sendo eles: direitos humanos, formação de professores, formação docente, formação pedagógica, docente, educação profissional, educação profissional e tecnológica e EPT. A realização da pesquisa no repositório utiliza uma combinação de palavras, garantindo que o termo *direitos humanos* sempre fosse usado ao lado de vocábulos relacionados a *professores* e *educação profissional*. Metodologicamente, o trabalho denomina-se Estado do Conhecimento e consiste em uma revisão bibliográfica inicial que, de acordo com Morosini e Fernandes (2014) e Oliveira, Gonçalves e Pereira (2021), aproxima o pesquisador do que já foi produzido sobre a temática de seu interesse. A combinação de descritores que retornou o maior número de resultados no banco de teses e dissertações da CAPES foi *direitos humanos* mais *docente* mais *EPT*, evidenciando o interesse da pós-graduação pela temática e destacando sua relevância para uma formação cidadã, ética e política.

Palavras-chave: Direitos humanos. Docente. EPT. CAPES.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa busca identificar no portal de teses e dissertações da CAPES o que os pesquisadores têm investigado sobre os direitos humanos na formação docente para EPT. O problema de pesquisa é como a temática dos direitos humanos na formação de professores para EPT é abordada nos trabalhos de pós-graduação do referido repositório. Desde a Lei nº 5.692/1971, revogada pela Lei nº 9.394/1996, é necessária a habilitação de professores para o exercício do magistério nos cursos técnicos de nível médio. O Brasil ratificou a Declaração Universal dos Direitos

[1] Mestranda, Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Pelotas e-mail ingrid.gross@gmail.com
[2] Doutora, Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Pelotas e-mail adriana.adrileon@gmail.com

Humanos (DUDH) de 1948, pois integra a Organização das Nações Unidas (ONU) -, trazendo expressos na Constituição Federal de 1988 os direitos fundamentais e sociais, que são direitos humanos, como é o caso da educação. Candau (2012) refere que a adesão dos países à declaração significou o compromisso quanto a normas internas e políticas públicas de proteção e promoção desses direitos, os quais, segundo Benevides (2004), são direitos universais, naturais e históricos, pois abrangem a todos independente de reconhecimento legal e advêm de processos históricos. Teoricamente direcionados a todos, os direitos humanos nem sempre tem essa extensão na prática, observando-se, ao longo dos anos, escolhas sobre quais pessoas merecem ser detentoras desses direitos.

No contexto brasileiro, o tema dos direitos humanos instiga a desconstrução histórica sobre a escravização, a desigualdade social e o enfoque depreciativo que muitas vezes lhes é atribuído, pois prevalecia a ideia de que a pessoa deveria cumprir certas exigências sociais para ser digna desses direitos (BENEVIDES, 2004). Desde a Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 01/2012 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a formação docente em direitos humanos passou a ser uma política pública progressista, objetivando a qualificação docente (SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021). Norteada pela ética, a Educação em Direitos Humanos é relevante ao fomento desses direitos e à construção de valores de paz, justiça, tolerância e solidariedade, pois a educação pode fortalecer valores coletivos e humanísticos (POTRICH; KONTZ, 2021).

A Resolução CNE/CP 04/2024 traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e indica como devem ser constituídos os núcleos de conhecimento dos cursos, apontando os direitos humanos no núcleo I – Estudos de Formação Geral. Harmonizando-se a essa normatização, os direitos humanos na formação docente vêm sendo objeto de estudos e pesquisas, especialmente por contribuir para a emancipação cidadã na educação formal, ratificando os preceitos democráticos de justiça social, equidade e redução da desigualdade. A partir do Estado do Conhecimento no repositório da CAPES, pode-se identificar e relacionar pesquisas que abordam os direitos humanos e observar sua relevância à formação

docente para Educação Profissional e Tecnológica, considerando a pluralidade da sociedade brasileira.

2 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os direitos humanos têm relevância para formação docente considerando o objetivo da educação formal de promover pessoas críticas e comprometidas com as mudanças sociais, em atenção à dignidade humana e ao respeito mútuo, necessários ao fortalecimento de uma sociedade democrática e justa (MASCARENHAS; SILVA, 2022). A educação é um direito de todos, tendo como marco regulatório, no âmbito nacional e internacional, os parâmetros delineados pela Declaração Universal de Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948 (SENIW; FAGUNDES; SARMENTO, 2018). Essa declaração aponta que povos e nações devem se unir na promoção desses direitos através do ensino e da educação, destacando que esta deve alcançar a todos, pautando-se pela tolerância e amizade entre as nações (ADAMS, 2018). No contexto político e econômico brasileiro, houve desconstruções e reconstruções ao longo do tempo, inclusive na educação, mostrando-se relevante investigar como a educação atende aos Direitos Humanos.

A Resolução CNE/CP 01/2012 prevê os direitos humanos como componente curricular, o que não significa que todas as instituições de ensino superior contemplem a temática (SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021), isso porque a estruturação curricular reflete as relações de poder e as prioridades dos envolvidos na sua construção, já que inexiste neutralidade na escola. Inserir os direitos humanos na formação de professores demonstra a intenção de engajar a preparação humanística e politizada (SILVA; CAPUTO; VERAS, 2021), pois formar educadores com enfoque de direitos humanos é uma forma de empoderar e estimular as capacidades daqueles que integrarão o processo educativo, destacando-se que os estudos sobre a temática são contínuos no desempenho da docência (TAVARES, 2007).

A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, plataforma reconhecida pela comunidade acadêmica por sua colaboração no incremento das

pesquisas nacionais, traz à tona como a produção acadêmica se ocupa da temática dos direitos humanos na formação de professores para EPT. Os resultados da busca evidenciam a abordagem crítica e a relevância da temática para a formação docente, especialmente numa sociedade democrática e plural, como a brasileira. Proporcionar aos futuros professores o estudo dos direitos humanos colabora para a emancipação cidadã, ratificando os preceitos democráticos de justiça social, equidade e redução da desigualdade.

3 O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO INICIAL

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do Conhecimento é "identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (...)", permitindo um panorama amplo e atual sobre o andamento de pesquisa relacionado ao objeto que se pretende investigar (MOROSINI; FERNANDES, 2014). É um processo desafiador que exige critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador para analisar as produções científicas investigadas, exigindo dedicação e esforço para mapear as pesquisas realizadas sobre determinada temática, estabelecendo critérios de inclusão e exclusão, além de categorias capazes de evidenciar propensões, convergências e lacunas, ou seja, a situação em que se observam as ênfases sobre as temáticas, respectivos problemas e temporalidades (MENEZES E OLIVEIRA; GONÇALVES; PEREIRA, 2021).

Utilizou-se o repositório científico da CAPES porque é amplamente conhecido e usado para divulgação de pesquisas científicas de diversas áreas do conhecimento, pois o envio dos trabalhos para o repositório é uma exigência na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional que fornecem as informações bibliográficas diretamente à CAPES, responsabilizando-se pela fidedignidade dos dados. Referido repositório contém referências e resumos das teses e dissertações defendidas em referidos programas de pós-graduação, objetivando facilitar o acesso às informações.

A organização do Estado do Conhecimento a partir desse repositório ancora-se em Morosini e Fernandes (2014), que indica a possibilidade de utilizar livros,

teses, dissertações e textos oriundos de eventos da respectiva área, pois refletem a produção científica e o entendimento da comunidade acadêmica sobre a temática, constituindo-se em fontes legítimas de pesquisa. Definido o local de busca, passou-se aos descritores capazes de identificar a temática da pesquisa pretendida, utilizando-se os seguintes termos: *direitos humanos*, *formação de professores* ou *formação docente* ou *formação pedagógica* ou *docente*, *educação profissional* ou *educação profissional e tecnológica* ou *EPT*. Acreditou-se relevante ampliar as possibilidades de encontrar trabalhos científicos correlatos à pesquisa, considerando a especificidade de estudar os direitos humanos na formação de professores para EPT. Por isso, cada pesquisa usou uma combinação de palavras, garantindo o uso do termo *direitos humanos* ao lado de vocábulos relacionados a professores e educação profissional.

4 A ABORDAGEM DOS DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS LOCALIZADAS

A pesquisa que retornou o maior número de resultados no repositório da CAPES foi a partir da combinação dos termos: ”direitos humanos” and “docente” and “EPT”, com 16 trabalhos relacionados, conforme busca realizada em 01.02.2025, às 8h34. O uso das aspas ocorreu para direcionar os resultados ao termo exato, sendo que o termo inglês *and* indica a soma dos termos escritos entre aspas, aumentando a chance de obter resultados conexos à pesquisa. Dos 16 trabalhos, foram encontrados 10 conexos à pesquisa, conforme verificado nos títulos e na abordagem respectiva. O primeiro trabalho *Diálogos entre a educação em direitos humanos e a Educação Profissional e Tecnológica: caminhos para uma formação de professores* busca aproximar a Educação em Direitos Humanos e os princípios da EPT, partindo da origem e do conceito de Educação em Direitos Humanos e da formação docente continuada na EPT. A pesquisa intitulada *Direitos Humanos: Um olhar dos docentes e das docentes do Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba* estudou os direitos humanos na EPT partindo do contexto formativo do cidadão com inserção ética e política na sociedade, analisando os projetos pedagógicos dos cursos e concluindo que eles não contemplam a Educação em Direitos Humanos, mas os docentes a abordam em aula.

O trabalho intitulado *A atualidade da educação em direitos humanos para uma formação cidadã na educação profissional e tecnológica* estuda um curso de educação básica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, não fazendo referência à formação docente, desvinculando-se da pesquisa pretendida. O trabalho seguinte *Formação de professores para o ensino profissional, técnico e tecnológico: análise descritivo das competências e as propostas formativas de Brasil e Chile* compara a formação de professores para EPT, buscando compreender como as competências são explicitadas na EPT em uma universidade brasileira e outra chilena, destacando que os direitos humanos merecem integrar as propostas curriculares para a formação docente. A pesquisa *Educação profissional e direitos humanos: uma proposta de educação integral para os cursos técnicos subsequentes do IFSC campus Florianópolis* foca na educação básica, buscando analisar a percepção dos estudantes sobre o respeito aos direitos humanos para apresentar uma proposta de Educação em Direitos Humanos para sua formação integral, além de verificar a percepção dos docentes sobre direitos humanos e o quanto a temática é contemplada na formação. Já o trabalho *Alimentação escolar e sustentabilidade: compostagem como método de (re)aproveitamento dos resíduos orgânicos produzidos no refeitório do IFAL - campus Batalha* trata da sustentabilidade ambiental, econômica e social, com o que não se ocupa a pesquisa em tela.

O trabalho *A omnilateralidade e a educação em direitos humanos promovida pelo IFMT campus Uberlândia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio* aborda o processo de ensino-aprendizagem dos direitos humanos na Educação Profissional e Tecnológica, relacionando Educação em Direitos Humanos ao objetivo pedagógico da educação integral, pelo que analisou concepções e conteúdos sobre direitos humanos nos projetos político-pedagógicos dos cursos, constatando que há ações específicas sobre a temática de forma transversal, em harmonia com a legislação educacional. A pesquisa intitulada *A educação para os direitos humanos como perspectiva de fortalecimento da cidadania na formação inicial de professores* propõe aproximação entre o tema dos direitos humanos e a relevância da Educação em Direitos Humanos para os estudantes em formação inicial para professores, convergindo com a pesquisa proposta. O trabalho *Direitos humanos e sociabilidade no ensino médio: diálogos transversais e tecnológicos* trata do ensino, da aprendizagem e da produção de material paradidático com conteúdo dos direitos

humanos e de prevenção de violência, ancorando-se no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases que trata dos temas transversais, referindo dificuldades de implementação da previsão legal por falta de formação dos docentes sobre o tema. Já a pesquisa *Proposta de ensino reflexiva para o ensino médio integrado sobre o direito ao trabalho* apresenta um produto educacional de proposta reflexiva de ensino sobre o direito ao trabalho, restringindo a abordagem dos direitos humanos a esse direito, distanciando-se da pesquisa pretendida. O trabalho intitulado *Educação para a paz nas escolas como processo de efetivação dos direitos humanos e redução da violência no ambiente escolar* aborda a formação de docentes do ensino médio integrado em educação para a paz na perspectiva da efetivação dos direitos humanos, visando ações que valorizem o combate à violência escolar. Há um viés específico sobre a temática, destoando da pesquisa pretendida.

A pesquisa *Ensino de história e educação em direitos humanos: construindo um caminho para uma formação integrada* analisa a história dos direitos humanos para elaboração de uma sequência didática unindo *história* e *educação em Direitos Humanos* com enfoque na educação básica, tendo como participantes os estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza, convergindo com a pesquisa. O trabalho *O Napne e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina zona sul* parte da Declaração Universal dos Direitos Humanos para abordar o direito à inclusão, o que perpassa pelo direito à educação, numa abordagem específica dos direitos humanos, distanciando-se da pesquisa em tela. O trabalho *Transposição profissional do direito: uma abordagem na educação profissional e tecnológica* pretende refletir sobre a importância de abordar, de forma extracurricular, noções de direito, cidadania e constituição federal como instrumento de fortalecimento da democracia. Objetiva levar esses conhecimentos para alunos, egressos e servidores do IFCE, sendo que os Direitos Humanos são um dos conteúdos, aproximando-se da pesquisa ora pretendida. O trabalho de título *A leitura de romances na sala de aula e sua contribuição para uma educação humanizadora e integral: proposta de formação de professores* aborda questões sobre o ensino de literatura e leitura no ensino médio integrado, questionando o lugar ocupado pelo ensino de leitura de romances na perspectiva de professores de Língua portuguesa e qual a importância dessa leitura para uma formação humanizadora e integral. Dada especificidade, distancia-se da pesquisa

proposta. A pesquisa *O uso das metodologias ativas, de forma interdisciplinar, no ensino médio integrado dos institutos federais: êxitos, desafios e proposições* analisa os artigos publicados entre 2008 e 2020 no *google* acadêmico para compreender melhor o tema, sugerindo a necessária formação docente, a reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos e estruturas físicas, acadêmicas e administrativas, propondo uma sequência didática interativa (SDI) com a temática Educação em Direitos Humanos, convergindo com a pesquisa proposta.

Em consonância ao problema de pesquisa, percebe-se que a produção científica em nível de pós-graduação - mestrado e doutorado - têm se ocupado da temática dos Direitos Humanos na formação de professores para EPT, explorando de forma crítica o tema dos DH, além de associá-la à educação e à formação docente como pressuposto democrático. Também, observou-se a predominante abordagem transversal dos Direitos Humanos na educação e a importância da Educação em Direitos Humanos para a formação de futuros docentes críticos e ativos na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no repositório da CAPES identificou produções científicas que tratam de forma crítica da temática dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos na formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica, observada a existência de um regramento educacional que determina a inserção do tema na formação docente. Essa normatização não significa a presença da temática no currículo dos cursos, considerando a autonomia das instituições de ensino para elaborar seus projetos pedagógicos. Os Direitos Humanos na formação docente para EPT são importantes porque a educação formal objetiva promover pessoas críticas e comprometidas com as mudanças sociais pertinentes à sociedade contemporânea.

A busca realizada encontrou dezesseis trabalhos científicos, sendo uma tese e quinze dissertações. Desses, dez trabalhos dialogam com a reflexão desenvolvida, tratando dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos na formação de professores para EPT. Inserir a temática na formação docente colabora para o aprimoramento daqueles que estarão no processo de ensino e aprendizagem formal,

possibilitando a consciência crítica e o posicionamento ativo das pessoas na sociedade em que estão inseridas.

A pluralidade peculiar à sociedade contemporânea demanda diálogos sobre as questões individuais e sociais, em harmonia com os Direitos Humanos, os quais são assegurados a todos pelo fato de existirem. A curricularização do tema na formação de professores para EPT revela um posicionamento contra-hegemônico e seu compromisso com a preparação humanística e politizada dos futuros docentes, o que se entende indispensável à efetivação da democracia brasileira em detrimento das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ADAMS, José Rodrigo Barth. **A educação em Direitos Humanos no Ensino Médio integrado: um estudo a partir do trabalho dos docentes de humanas em quatro campi do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2018. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Conversando com os jovens sobre Direitos Humanos. Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2004.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 de jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/15. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília: 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 10 de nov. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/24. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Brasília: 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2581

71-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 16 de fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc**., Campinas, v.33, n.120, p.715-726, jul./set, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 26 de jul. 2025.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; SILVA, Aida Maria Monteiro. Formação de professores e educação em direitos humanos: balanço de uma década (2007-2017). **Revista Humanidades e Inovação,** Palmas, v.10, n.03, p.79-89, jun, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8506. Acesso em: 26 de jul. 2025.

MENEZES E OLIVEIRA, Pablo; GONÇALVES, Irlen Antônio; PEREIRA, Fernanda Daniele de Abreu. Educação e ensino profissional no Brasil: o estado do conhecimento das produções de pesquisas no âmbito da História da Educação Profissional. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 9-33, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.36704/eef.v24i44.6124. Acesso em: 26 de jul. 2025.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 154-164, jul./dez., 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Acesso em: 26 de jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em 20 de dez. 2024.

POTRICH, Juliana Gheller; KONTZ, Leonardo Betemps. Direitos humanos e educação: uma relação indissociável. **Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica**, Málaga, v.2, n.12, p.199-220, jul. 2021. Disponível em: https://www.eumed.net/uploads/articulos/06dffa91c7b665e46c4200c4b125833e.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2025.

SENIW, Rafael Meira. **Educação em Direitos Humanos na educação básica: tendências investigativas da produção acadêmico-científica de 2012 a 2017**. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11690/2240. Acesso em: 26 de jul. 2025.

SILVA, Daiane da Luz; CAPUTO, Maria Constantina; VERAS, Renata Meira. Educação em direitos humanos no currículo das licenciaturas de instituições federais de educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e244510, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147244510. Acesso em: 26 de jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.).**Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa, PB: Universitária, 2007. p. 487-503 Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 26 de jul. 2025.

ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno[1]
João Henrique de Souza Arco-Verde[2]
Mirian Célia Castellain Guebert[3]

RESUMO

Este estudo, de caráter interdisciplinar, é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, compõem uma das etapas do Curso de Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos e Políticas Públicas e contou com apoio financeiro da Capes e da Fundação Araucária. Este artigo analisa criticamente a trajetória das políticas públicas de Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2023. Com objetivo geral de compreender os marcos políticos que representaram retrocessos e avanços na institucionalização da EDH no Brasil. Tem como objetivos específicos: (1) identificar os principais marcos históricos que consolidam a EDH; (2) examinar em que períodos políticos houve avanços na implementação das políticas públicas na área. O estudo é qualitativo, baseado em análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Teóricos que ancoram a pesquisa: Candau (2007, 2012), Benevides (2007), Mendonça (2021), Sousa (2017, 2021), entre outros. Contempla iniciativas como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), as Diretrizes Nacionais (Resolução CNE/CP nº 01/2012), o Pacto Universitário (2016) e os impactos das gestões governamentais posteriores, com ênfase ao desmonte de processos normativos. Conclui-se que mesmo com a existência de normas oficiais, a EDH no Brasil permanece refém de contextos políticos conservadores e excludentes. Destacam-se redes acadêmicas e movimentos sociais, como fontes de resitência, que garantem a promoção da EDH como defesa e combate à violação dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda, PUCPR, sianaoliveirafb@gmail.com
[2]Mestre, PUCPR, arcoverde.adv@gmail.com
[3] Doutora Orientadora, PUCPR, mirian.castellain@pucpr.br

A metodologia utilizada se organizou a partir de uma abordagem qualitativa e tem como objeto de estudo Políticas de Educação em Direitos Humanos. Procedeu-se a análise de conteúdo, à luz de Bardin (2011).

A Educação em Direitos Humanos no Brasil tem conquistado espaços, porém, de forma informal, em especial pela ação de movimentos sociais organizados principalmente, nos anos 1980, com a retomada do regime democrático.

> Os anos 1980 foram marcados pela presença de ações de promoção e defesa dos direitos humanos que se combinaram com a formação de educadores populares integrantes do sistema de ensino formal. Vários deles integraram os cursos interdisciplinares e seminários do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, em especial, o III Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos da Costa Rica, em 1985, do qual participaram profissionais da região nordeste (Universidade Federal da Paraíba e Gabinete de Assessoria Jurídico-Popular de Pernambuco (GAJOP), Sudeste (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Comissão de Justiça de Paz de São Paulo) e Sul (Paraná e Rio Grande do Sul). (Sousa, 2017, p. 89).

A Carta Magna de 1988, adotou o Estado Democrático de Direito como o regime político, entretanto, ainda persiste uma lacuna entre os que são os dispositivos legais e a sua concretização. A escola, por sua vez, passa a desenvolver o seu papel diante do Projeto Político Pedagógico – PPP.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humano - PNEDH (BRASIL, 2007, p. 18), indica “[...] a universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade”.

2 DESENVOLVIMENTO

Na década de 1990 a Organização das Nações Unidas – ONU se mobilizou no sentido de garantir a universalização da educação, movimento que culminou com a aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990.

Nessa esteira, em 1993, é aprovado o Programa Mundial para a Educação para os Direitos do Homem e para a Democracia (Unesco, 2006, Tosi; Ferreira,

2014), além da instituição da Década da Educação em Direitos Humanos da ONU, de 1995 a 2004, objetivando implementar Comitês Nacionais de Educação em Direitos Humanos nos países signatários.

Seguindo as discussões sobre o tema, em 1996 foi instituído o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos com propostas para construção de políticas públicas na área de Direitos Humanos (Brasil, 2009, p. 256).

A trajetória histórica da educação em direitos humanos na América Latina é repleta de desafios e marcada por eventos significativos no continente, no início da década de 1980.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), impulsionou as construções sociais, considerando que ressaltava o direito à educação, objetivando o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (Comparato, 2001, p. 239).

Em 1974, foi elaborada pela Unesco uma Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação, a paz internacional e a educação, com vistas à formação para a cidadania.

Na Costa Rica, foi criado o Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) em 1980, para disseminar a educação em direitos humanos na América Latina, com foco em práticas voltadas a educadores do setor público e da sociedade civil (Sousa, 2017, p. 88).

No enfrentamento a regimes autoritários e pela redemocratização no Brasil, na Argentina, no Chile, no Uruguai e em outros países foram surgindo redes de mobilização para denunciar as violações dos direitos humanos (Zenaide, 2014, p. 29).

Vários deles resultaram em cursos interdisciplinares e seminários do Instituto Interamericano de Direitos Humanos, a exemplo do III Curso Interdisciplinar de Direitos Humanos na Costa Rica, em 1985, como já descrito no início desta seção.

Em 1994, por meio de um Seminário, surge a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos que passou a realizar eventos, como o Encontro de Educação em Direitos Humanos em 1995, o qual tratou de temas relevantes

sobre os Princípios, Metodologias, Conteúdos e Especificidades da Educação em Direitos Humanos.

Na sequência, realizou-se o I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos em 1997, na Universidade de São Paulo (USP), com reflexões sobre princípios, objeto e métodos da educação em direitos humanos (Souza, 2017, p. 90).

Em 1997, foi inaugurada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), que, em 2003, passou a ser denominada Secretaria de Estado de Direitos Humanos (SEDH), em 2010 ganhou status de Ministério, como Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), e, em 2017, órgão do novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (Souza, 2017, p. 90).

De 2001 a 2010, a ONU estabeleceu a Década Internacional para uma Cultura de Paz e de Não Violência para as Crianças do Mundo, por meio da Resolução 53/25, de 10 de novembro de 1998.

Em 1999, a Assembleia Geral aprovou também um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, abordando suas causas profundas para resolver os problemas por meio do diálogo e da negociação entre indivíduos, grupos e nações (Resoluções da ONU A/RES/52/13: Cultura de Paz e A/RES/53/243 Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz).

Em 2000, o Ministério da Educação em parceria com o Sistema Nacional de Direitos Humanos lançou o programa Paz nas Escolas, com o apoio da Unesco, visando a mediação de conflitos no ambiente escolar e em 2002, o Instituto Interamericano de Direitos Humanos publicou os primeiros Informes Interamericanos de Educación en Derechos Humanos, com vistas à uma interlocução entre experiências desenvolvidas pelos países latino-americanos.

Lançado em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), incorpora aspectos dos principais documentos internacionais e nacionais, que fundamentam o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

Tais objetivos visam a compreensão da educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2007,

p. 12), uma vez que sua finalidade se pauta no pleno desenvolvimento humano, a valorização das potencialidades e o respeito às demandas dos grupos minoritários, excluídos da sociedade através do combate sistemático das diferentes formas de discriminação. (Sacavino *et al*, 2012, p. 10).

Essa concepção está impressa nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais foram estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 2012, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

O objetivo central da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

Do que se trata a educação em direitos humanos? Benevides (2007) faz esse questionamento e responde que a Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: é uma educação permanente, continuada e global; está voltada para a mudança cultural e é educação em valores, para atingir pensamentos críticos e não apenas ofertar instrução, como mera transmissão de conteúdo (Benevides, 2007, p.1).

Nesse contexto, Candau (2007), com reconhecida atuação na análise de diferentes contextos escolares, com seus diversos universos culturais, em um de seus trabalhos didáticos, descreve que as sociedades são multiculturais, e essas configurações também são influenciadas por “cada contexto histórico, político e sociocultural” (Candau, 2007, p. 61).

Assim, surge a educação em direitos humanos sem representar a solução, mas como um caminho para uma atuação na perspectiva intercultural e multidimensional, com vistas à construção de uma sociedade pautada em políticas para a mudança e a transformação.

Nair Heloisa Bicalho de Sousa (2021, p. 93) ressalta que o Brasil foi o pioneiro quanto a formulação de um plano nacional de EDH, com a realização de diversos formatos de eventos entre 2004 e 2005, com a participação da sociedade civil, tendo as suas contribuições sistematizadas na versão definitiva em 2006, pela então SEDH e a CNEDH.

Em continuidade às propostas do PNEDH, em 2006, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, lançou os editais para a instalação de Comitês Estaduais de EDH (CEEDH) para a construção de espaços plurais a fim de desenvolver ações político-educativas, com a essencial participação da sociedade civil (Sousa, 2017, p. 94). Nos anos seguintes esse processo teve continuidade com o lançamento de novos editais e instituição de novos comitês.

Em 2009, foi lançado o Programa Nacional de DH 3, composto por 3 eixos principais, com a participação de 28 ministérios, demonstrando, assim, a importância da intersetorialidade e articulação, “tendo em vista o alcance de desenvolvimento e da justiça social” (Sousa Jr., 2004, p. 20).

Em 2012, após o envolvimento do Brasil em eventos mundiais de grande importância, o Conselho Nacional de Educação – CNE normatiza a Política Pública de EDH – PPEDH, por meio da Resolução nº 01/2012, deliberada pelo Comitê Nacional de EDH.

Tais diretrizes projetavam o avanço no processo de constituição da cultura de direitos humanos no Brasil, ideia que foi fortalecida em 2013, com o *V Colóquio Interamericano sobre EDH – América Latina: fronteras y horizontes comunes em EDH*, com sede na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 2016, o governo federal, por meio do Ministério dos DH, lançou o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos, “com o propósito de superar a violência, a discriminação e o preconceito por meio da implementação da educação em direitos humanos nas Instituições de Ensino Superior (IES), assinado por 300 Instituições de Ensino Superior, oportunizando que a EDH ganhe contornos significativos no Brasil, os quais ficariam estagnados durante as gestões posteriores de governo, caracterizados pela natureza neoliberal, pautados em ideias conservadoras e empresariais, caracterizadas por uma questão política no país.

Uma importante conquista marca a EDH no Brasil, foi a publicação da Lei nº 13.581/2017 que dentre outras pautas, criou os Mestrados Interdisciplinares em Direitos Humanos, porém, em 2018, a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro para governar o Brasil de 2019 a 2022, anunciou os retrocessos para a EDH.

Verifica-se que as diretrizes do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e no PNEDH tem sido uma constante nos documentos oficiais do Brasil, que embora com ações periódicas e fragmentadas, teve avanços na dimensão normativa, propulsoras para a formalização de políticas públicas de Educação em Direitos Humanos, porém, pesquisas demonstram que poucos Estados e municípios as institucionalizaram de fato.

O Comitê Nacional de EDH foi extinto em 2019 com a publicação do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, durante o Governo do Presidente Jair Bolsonaro. Uma proposta de recriação foi apresentada, porém não ocorreu na referida gestão. (Instituto Aurora, 2021, p. 34).

Em 02 de janeiro de 2019, o Decreto 9.465/2019 alterou a estrutura do MEC e cria a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico - Militares. No dia 20 de fevereiro de 2019 cria a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos D. Paulo Evaristo Arns.

O Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 do presidente Jair Messias Bolsonaro extingue os colegiados da administração pública federal, previstos na Constituição Federativa de 1988, interrompendo as medidas da Justiça de Transição referente ao Grupo de Trabalho sobre a Vala Clandestina de Perus e o Grupo de Trabalho que investigava o caso Araguaia.

A SECAD criada pelo Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004 por Tarso Genro transformada em SECADI em 2016 foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 - a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 2020, ocorreram audiências para formulação do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos, articulando o Instituto Paulo Freire, a Defensoria Pública e a Prefeitura de São Paulo, além de articulações para reativação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos.

Em 5 de junho de 2020 a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos anula 295 portarias de anistiados políticos de oficiais da aeronáutica, enquanto o Encontro Nacional de Educação em Direitos Humanos, reativação oficial da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos e a organização da

Comissão Nacional e das Coordenações Estaduais da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – ReBEDH.

O Conselho Estadual de Direitos Humanos do Espírito Santo, no mesmo movimento, convoca através de Resolução 01 de 25 de março de 2021 representantes da sociedade civil para recomposição do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Foi utilizada a análise de conteúdo ancorada em Bardin (2011, p. 125 - 132), em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dentre as ações descritas destacamos o Plano Nacional de Educação, sem desconsiderar a relevância de todos as demais ações e documentos.

O lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2003 e a normatização das Diretrizes Nacionais de EDH em 2012 foram os marcos mais importantes em relação a essa política pública.

Em 2016, houve uma mudança expressiva com a destituição da presidenta eleita, e, consequentemente, a ascensão de governos conservadores.

Com a eleição do Presidente Jair Bolsonaro em 2018, houve o início do desmantelamento de diversas estruturas institucionais voltadas à promoção da EDH, tais como a extinção do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, extinção de secretarias estratégicas e a impressão de uma lógica militarizante e excludente nos ambientes escolares.

Discursos de ódio, equívocos conceituais e negação dos direitos humanos e pressões às pessoas historicamente marginalizadas tornaram-se comuns.

A reativação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, entretanto, demonstrou que apesar dos desafios a EDH seguiu, e segue, até os dias atuais, como uma instituição forte, no que tange à defesa de classes mais vulneráveis, com lutas organizadas e esperança em dias melhores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das políticas públicas de EDH no cenário brasileiro revela avanços significativos no plano normativo e institucional, permeado de retrocessos e descontinuidades que comprometeram e comprometem a consolidação de uma cultura de direitos no país.

Entre 1988 a 2023, foram regristados avanços formais e rupturas práticas acerca das políticas de EDH no Brasil.

Constata-se nas experiências de disputas históricas, políticas e culturais identificadas, que a garantia de direitos no território brasileiro e mundial, não é linear.

Nesse contexto, a EDH, se consolida como um caminho essencial para a construção de uma sociedade plural, justa e democrática, o que requer o engajamento contínuo da sociedade civil, das instituições acadêmicas e do poder público para que haja informação e formação adequada aos atore ssociais que fazem florescer os ideiais dos direitos humanos, por meio de políticas públicas, elaboradas e institucionalizadas a partir da participação efetiva da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Depoimento - Carta aos Brasileiros. In: SHUBSKY, Cássio. (Org.). **Estado de Direito Já - Os 30 Anos da Carta aos Brasileiros**. São Paulo: Lettera.doc, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção

1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 16 abril 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 20 jun 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Reinventar a escola / Vera Maria Candau (org.) 5. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715–726, jul. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004. Acesso em: 10 jul. 2025.

ReBEDH**. Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, ©2021. Materiais didáticos. Disponível em: https://www.rebedh.com.br/ Acesso em: 10 jul. 2025.

SACAVINO, Suzana Beatriz et al. CANDAU, Vera Maria Ferrão (Coord**.). Somos todos/as iguais?: escola, discriminação e educação em direitos.** 2 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio Luiz; ZALEMBESSA, Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, v. 37, p. e71306, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.71306. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/X3D3CtSHRk4kKkTfC9HGbHF/#. Acesso em: 01 jul. 2025.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**.1948. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em :20 mar. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana Maria et al. (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ÍNDICES, CONDICIONANTES E PROPOSTAS PARA SUA ERRADICAÇÃO

Elisete Poncio Aires[1]

Lauriane Lourenço Leal Cabral[2]

Maria de Fátima Rodrigues Pereira[3]

RESUMO

Os direitos fundamentais das crianças e adolescentes são respaldados pela Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a Constituição Brasileira de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que foi ratificada pelo Brasil em 1990, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, também de 1990. A exploração do trabalho infantil viola esses direitos de crianças e adolescentes, acarretando sérios danos ao seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Esta comunicação assenta-se em uma pesquisa bibliográfica, que procurou responder à seguinte problemática: apesar das lutas históricas contra o trabalho infantil, das conquistas expressas na legislação apontada anteriormente, o que explica a permanência, no Brasil, do trabalho de crianças e adolescentes? Nosso objetivo é trazer ao debate tão ingente fenômeno brasileiro. Os resultados obtidos com a investigação realizada demonstram que o universo de crianças e adolescentes submetidos ao trabalho em 2023 é menor em comparação ao ano anterior, alcançando o terceiro menor índice da série histórica (2016-2023) com 4,5%. Esse percentual é superior apenas aos de 2018 (4,1%) e 2019 (3,8%) e a maior incidência encontra-se nas regiões Norte e Nordeste. Ao todo, 23 estados registraram redução e 4 registraram aumento no número de casos. Por outro lado, o estudo realizado permite sinalizar que entre os principais condicionantes para o trabalho infantil estão a pobreza, a desigualdade social, a falta de escolaridade dos pais, a insuficiência dos serviços públicos e uma cultura que normaliza a exploração da infância. Por fim, a efetividade das estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil depende de políticas articuladas e colaborativas entre diferentes sujeitos: governo, sociedade civil e instâncias de proteção social.

Palavras-chave: Trabalho infantil. Direitos da criança. Políticas públicas. Exclusão social. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho infantil é uma realidade histórica na sociedade brasileira, presente desde o período colonial (Borges; Alves, 2018). Durante a época da

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: elisete.aires@ifpr.edu.br
[2] Doutoranda em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: laurianelealcabral@gmail.com
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: maria.pereira@utp.edu.br

escravidão, crianças de origem negra e indígena eram submetidas à exploração em tarefas domésticas, agrícolas e de artesanato. Com a industrialização no século XX, a utilização de mão de obra infantil tornou-se uma prática habitual, especialmente nas indústrias têxtil e agroindustrial.

Os direitos fundamentais das crianças e adolescentes são respaldados pela Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, a Constituição Brasileira de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, que foi ratificada pelo Brasil em 1990, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, também de 1990. Esses textos normativos definem um conjunto de direitos e princípios que precisam ser respeitados e garantidos em todos os aspectos da vida de crianças e adolescentes. Essas legislações proíbem qualquer tipo de trabalho para menores de 16 anos, exceto na condição de aprendiz a partir dos 14 anos.

A exploração do trabalho infantil viola esses direitos de crianças e adolescentes, acarretando sérios danos ao seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Embora o Brasil tenha assumido, juntamente com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas (ONU), o compromisso de erradicar o trabalho infantil até 2025, e melhorias legislativas tenham ocorrido nas últimas décadas, essa prática continua a existir de várias formas e em diferentes intensidades (Fundação Abrinq, 2023, 2025; IBGE, 2022, 2025), demonstrando que ainda há muito a ser feito para eliminá-la de uma vez por todas (Barros; Alves, 2018).

O trabalho infantil assume diferentes formas, muitas delas invisíveis. Entre as principais, destacam-se: a) trabalho doméstico: realizado em casas de terceiros, majoritariamente por meninas negras; b) trabalho informal urbano: venda de produtos em sinais, serviços de engraxate, catadores de recicláveis; c) trabalho rural: colheita de produtos agrícolas, cuidado com animais, atividades pesadas e insalubres; d) trabalho ilícito: aliciamento por facções criminosas, tráfico de drogas, exploração sexual.

Por isso, o debate relacionado ao tema requer uma abordagem que considere múltiplas dimensões, incluindo aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais, tendo em vista que a sua normalização no Brasil possui raízes

históricas significativas. A dificuldade de acesso a uma educação de qualidade e a marginalização social agravam essa questão.

Esta comunicação, vinculada ao Eixo *Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores*, procurou responder à seguinte problemática: apesar das lutas históricas contra o trabalho infantil, das conquistas expressas na legislação apontada anteriormente, o que explica a permanência, no Brasil, do trabalho de crianças e adolescentes? Nosso objetivo é trazer ao debate tão ingente fenômeno brasileiro.

2 TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: ÍNDICES, CONDICIONANTES E PROPOSTAS PARA SUA ERRADICAÇÃO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)[4] demonstra que, em 2022, aproximadamente 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos (4,9% do total de indivíduos dessa faixa etária no país) estavam envolvidos em trabalho infantil, com prevalência entre os adolescentes mais velhos, especialmente aqueles com 16 e 17 anos (IBGE, 2022). Apresentamos, em seguida, resultados de estudos relacionados aos índices e condicionantes do trabalho infantil, bem como propostas para sua erradicação.

2.1 Uma queda em ziguezague do trabalho infantil no Brasil

A coleta de dados desta pesquisa concentrou-se em artigos do Portal Scielo Brasil, relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação Abrinq, que apresentassem em seus títulos os descritores “trabalho infantil” ou “trabalho precoce”. A busca concentrou-se em dados de 2016 até o presente ano, tendo em vista a transição da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), a partir de 2016, o que “representou um marco na produção de dados sobre o

[4] Estudo que visa monitorar a situação do trabalho infantil no Brasil e fornecer informações para a formulação de políticas públicas direcionadas à erradicação dessa prática.

trabalho infantil no Brasil" (Fundação Abrinq, 2025, p.5).

Quadro 1 – Estudos analisados

Ano	Autores	Estudo	Título	Local
2021	ARAÚJO, E.; LEITE, M.	Artigo	Políticas Públicas e Trabalho Infantil no Brasil: desafios contemporâneos	Revista Serviço Social e Sociedade
2021	Organização Internacional do Trabalho	Relatório	Trabalho Infantil: estimativas globais 2020, tendências e o caminho a seguir	Site OIT
2022	IBGE	Relatório	PNAD Contínua: Trabalho Infantil 2022	Site IBGE
2023	BORGES, L. H.; ALVES, R.R.	Artigo	O trabalho infantil no Brasil: formas, consequências e implicações nos direitos fundamentais.	Ciências Sociais
2023	KASSOUF, A.L.; SANTOS, M.	Artigo	Infância, pobreza e trabalho precoce: evidências no Brasil.	IPEA
2025	Fundação Abrinq	Relatório	Panorama do Trabalho Infantil.	Site

Fonte: Scielo Brasil, IBGE, IPEA, Fundação Abrinq (elaborado pelos autores).

Segundo o Panorama do Trabalho Infantil no Brasil (Fundação Abrinq, 2025), em 2023, o Brasil contabilizou 1,6 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em trabalho infantil, o número mais baixo registrado até agora. Isso representa uma redução de 14,6% em comparação a 2022 e uma queda de 23,9% no total de jovens em situação de trabalho infantil ao longo de sete anos. Assim, o país retoma em 2023 a trajetória de redução do trabalho infantil que vinha sendo observada desde 2017, a qual foi interrompida em 2022, ano em que foi divulgada pela primeira vez a pesquisa suplementar da Pnad Contínua, que analisou a situação após a pandemia de Covid-19 (tabela 1).

Tabela 1 - População de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil (atividades econômicas ou autoconsumo) – Brasil, 2016-2019, 2022 e 2023

Localidade	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Região Norte	337.251	318.140	282.162	230.544	299.389	285.358
Região Nordeste	756.879	645.100	586.910	553.867	573.127	505.894
Região Sudeste	583.793	555.804	601.447	580.121	580.232	477.574
Região Sul	290.979	278.613	280.009	245.972	271.178	192.736
Região Centro-Oeste	142.869	147.707	154.392	147.571	157.123	145.376
Brasil	**2.111.771**	**1.945.374**	**1.904.931**	**1.758.077**	**1.881.049**	**1.606.938**

Fonte: IBGE - (Pnad Contínua, 2025).

A tabela 1 demonstra que o universo de crianças e adolescentes submetidos a trabalho infantil em 2023 também diminuiu em comparação ao ano

anterior, alcançando o terceiro menor índice do período (2016-2023), com 4,5%. Esse percentual é superior apenas aos de 2018 (4,1%) e 2019 (3,8%); no entanto, é maior que as taxas registradas nos três anos que precederam a pandemia de Covid-19 (Fundação Abrinq, 2025). Em virtude destes altos e baixos é que atribuímos ao título deste subitem o termo ziguezague, que aponta para uma trajetória oscilante. Também porque a tendência de queda não se verifica em todas as unidades da federação como explicitaremos adiante neste texto.

A Pnad Contínua constatou que os maiores índices de trabalho infantil encontram-se nas regiões Norte e Nordeste, especificamente nos estados do Pará (9,7%), Tocantins (9,3%), Piauí (8,7%), Bahia (6,6%), Maranhão (6,3%) e Minas Gerais (6,4%). As taxas de Pará e Tocantins, mais do que o dobro da média nacional de 4,5%, são as mais críticas, pois quase 1 em cada 10 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos está submetido a trabalho infantil, evidenciando a continuidade de condições estruturais de vulnerabilidade social e econômica. Já os menores índices, significativamente abaixo da média nacional, encontram-se nos estados de Roraima (1,4%), Rio Grande do Norte (1,4%) e Rio de Janeiro (1,6%) (IBGE, 2025).

Por outro lado, houve um redução de 14,6% no total de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil em relação a 2022, embora não se tenha uniformidade em relação às Unidades da Federação. Evidencia, na verdade, uma redução em ziguezague, tendo em vista que, ao todo, 23 estados registraram redução e 4 registraram aumento no número de casos. As maiores quedas percentuais ocorreram no Amapá e no Rio Grande do Norte, ambos com -51,6%, seguidos pelo Acre, com uma redução de 43%. O Censo demonstrou ainda reduções expressivas acima de 30% em Santa Catarina (-31,8%), Espírito Santo (-31,4%) e Paraná (-30,5%).

Numa condição intermediária de redução (entre 29% e 10%) encontram-se os estados de Pernambuco (-28,2%), São Paulo (-27,4%), Rio Grande do Sul, (-25,5%) e Roraima (-23,7%). As reduções ocorridas em Sergipe, Paraíba, Alagoas, Rondônia, Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, Pará, Bahia, Mato Grosso do Sul, Ceará e Maranhão variaram de -22,9% a -6,0%.

Por fim, os dados demonstram que os setores de maior prevalência do trabalho infantil continuam sendo a agricultura, o comércio e os serviços informais. A pandemia de COVID-19 e a crise econômica que se seguiu exacerbaram a vulnerabilidade das famílias, levando a um aumento temporário nos casos de trabalho infantil em algumas regiões do estado, tendo em vista o ingresso das crianças no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento doméstico.

2.2 Condicionantes estruturais do trabalho infantil

Diversos elementos estruturais contribuem para a manutenção do trabalho infantil no Brasil. Entre os principais condicionantes estão a pobreza, a desigualdade social, a falta de escolaridade dos pais, a insuficiência dos serviços públicos e uma cultura que normaliza a exploração da infância. “A pobreza por si só não explica o trabalho infantil, mas ela cria as condições para que ele se torne necessário ou justificável” (OIT, 2021).

Neste contexto, os condicionantes do trabalho infantil são multifacetados e interconectados, refletindo a expressão de uma realidade cruel do país. A pobreza e a desigualdade social atuam como os principais impulsionadores, forçando famílias a contar com a ajuda financeira de crianças e adolescentes para a sua subsistência. Além disso, a escassez de acesso a uma educação de qualidade, especialmente em regiões rurais e em áreas urbanas periféricas, também desempenha um papel significativo na evasão escolar e na inserção precoce no mercado de trabalho (Bruno; Alves, 2018).

Além disso, a informalidade no mercado de trabalho, a carência de políticas públicas eficazes para proteção social e a aceitação cultural do trabalho infantil em determinadas comunidades agravam a situação. A exploração de mão de obra de baixo custo em áreas como agricultura, comércio e serviços também contribui para a continuação dessa violação de direitos.

Em zonas rurais e em áreas urbanas periféricas, o trabalho infantil frequentemente é percebido como um componente do processo de socialização e uma forma de desenvolver a responsabilidade nas crianças.

2.3 Efeitos do trabalho infantil

As consequências do trabalho infantil são múltiplas e comprometem o desenvolvimento integral da criança. Entre as crianças trabalhadoras há menor rendimento escolar e limitações em suas futuras oportunidades, assim como maiores taxas de evasão e repetência, pois aquelas “que trabalham mais de 20 horas semanais têm o dobro de chance de abandonar a escola” (Fundação Abrinq, 2023).

O trabalho também as expõe a acidentes, doenças ocupacionais (resultantes das condições de trabalho inadequadas) e problemas de saúde mental, como estresse, ansiedade, depressão e dificuldades nas interações sociais, tendo em vista o comprometimento do tempo de lazer e socialização; além da perpetuação do ciclo de pobreza, que mantém a desigualdade social e dificulta a mobilidade socioeconômica.

2.4 Políticas públicas: estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil

Diante do número de crianças e adolescentes trabalhando é essencial que sejam instituídas políticas públicas visando à erradicação do problema. O ideal, inclusive, seria de que elas fossem regionalizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada localidade para combater, de forma eficaz, o trabalho infantil. Dentre os programas e ações implementados no Brasil nas últimas décadas com o objetivo de erradicar o trabalho infantil, destacam-se: a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996; b) Programa Bolsa Família/Auxílio Brasil, como política de transferência condicionada de renda; c) Conselhos Tutelares e o Sistema de Garantia de Direitos; d) Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2011-2020).

Além disso, ferramentas tecnológicas têm sido adotadas como uma abordagem para enfrentar o problema do trabalho infantil. Um exemplo é o *Sistema Ipê de Trabalho Infantil,* uma plataforma online que facilita a identificação e a denúncia de casos de trabalho infantil, enfatizando a intersetorialidade nas políticas públicas. Ao integrar dados georreferenciados e intersetoriais, o sistema apoia a formulação de políticas públicas voltadas para

as áreas mais críticas e vulneráveis. Criado pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), o sistema fornece suporte para ações de proteção e responsabilização, promovendo a colaboração entre órgãos de fiscalização, assistência social, saúde, educação e justiça. A utilização de ferramentas como esta é fundamental para intensificar as ações de proteção e responsabilização, especialmente diante das violações mais severas.

Essas ações evidenciam o empenho do Estado e da sociedade na eliminação do trabalho infantil, especialmente nas suas manifestações mais severas e degradantes, conforme estipulado na Convenção n.º 182 da OIT e na Constituição Brasileira (Art. 227). Contudo, diversos desses programas foram enfraquecidos ou encerrados nos últimos anos, o que intensifica o retorno de crianças ao mercado de trabalho (Araújo; Leite, 2021).

A efetividade das estratégias de enfrentamento ao trabalho infantil depende da articulação e colaboração entre diferentes sujeitos, pois “a erradicação do trabalho infantil só será possível com o compromisso intersetorial contínuo, envolvendo educação, saúde, assistência social e justiça” (Kassouf; Santos, 2023). O quadro 2, a seguir, resume as atribuições de cada categoria.

Quadro 2 – Atribuições e sujeitos do enfrentamento ao trabalho infantil

Governo	Formulação e implementação de políticas públicas	Programas de transferência de renda, fiscalização, educação
Sociedade Civil	Mobilização, denúncia e apoio às vítimas	ONGs, conselhos tutelares, campanhas de conscientização
Instâncias de Proteção Social	Atendimento e acompanhamento de crianças e famílias	CRAS, CREAS, abrigos, serviços de saúde

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Além disso, a escola pública de qualidade tem centralidade na prevenção do trabalho infantil, por oferecer “não só ensino, mas proteção, alimentação, cultura e esperança” (Moll, 2022). No entanto, mais que garantir o acesso, é preciso assegurar a permanência e a qualidade da educação, especialmente nos territórios vulneráveis. Assim, Programas como Escola em Tempo Integral, apoio psicossocial, articulação com CRAS e CREAS, além da formação de professores para identificar sinais de vulnerabilidade, são fundamentais.

Apesar de avanços importantes nas décadas anteriores, o Brasil vem registrando retrocessos preocupantes, e ainda enfrenta desafios significativos no combate ao trabalho infantil. A informalidade da economia, o aumento da pobreza pós-pandemia, a flexibilização de direitos trabalhistas e a dificuldade de fiscalização em áreas remotas são alguns dos obstáculos, além da redução de investimentos em políticas sociais ter criado um ambiente propício à intensificação do trabalho infantil.

É urgente o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos, a retomada de políticas estruturantes e a valorização das famílias e comunidades na proteção da infância. No entanto, a crescente conscientização da sociedade e o fortalecimento das redes de proteção social oferecem perspectivas promissoras para a erradicação dessa prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo considera o trabalho infantil uma chaga social que exige, para sua erradicação, o compromisso de todos. No Brasil, permanece como um desafio ético, político e social. Enfrentá-lo requer muito mais que proibições legais: exige políticas públicas eficazes, vontade política, combate à pobreza, acesso à educação de qualidade e mudança cultural. A erradicação dessa violação de direitos é fundamental para garantir um futuro digno e com oportunidades para todas as crianças e adolescentes brasileiros. A articulação entre políticas públicas, sociedade civil e instâncias de proteção social é o caminho para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a infância seja protegida e valorizada.

Empreendeu-se trazer ao debate a presença persistente e em ziguezague do trabalho de crianças e adolescentes em nosso país. É um tema em aberto, para o qual mais e ampliadas pesquisas podem contribuir de maneira a que se explicitem os condicionantes e ao serem elucidados se busque a sua erradicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.; LEITE, M. Políticas Públicas e Trabalho Infantil no Brasil: desafios contemporâneos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 138, p. 85-101, 2021.

BORGES, L. H.; ALVES, R.R. O trabalho infantil no Brasil: formas, consequências e implicações nos direitos fundamentais. **Ciências Sociais,** v. 27, ed. 128, nov. 2023. Doi: 10.5281/zenodo.10160258

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil.** São Paulo: Fundação Abrinq, 2023. Disponível em: https://www.fadc.org.br/. Acesso em: 8 jul. 2025.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Panorama do Trabalho Infantil no Brasil**, 2025. Disponível em: https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2025-06/Panorama_do_Trabalho_Infantil_2025.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua**: Trabalho Infantil 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 8 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. 2024. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 8 jul. 2025.

KASSOUF, A.L.; SANTOS, M. Infância, pobreza e trabalho precoce: evidências no Brasil. **Texto para Discussão**, IPEA, 2023.

MOLL, J. Educação pública e desigualdades sociais: caminhos para resistir. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, n. 160, 2022.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Trabalho Infantil:** estimativas globais 2020, tendências e o caminho a seguir. Genebra: OIT/UNICEF, 2021.

IMPACTOS DA EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS

Giovanna Eduarda Fonseca Maria [1]
Amanda C. Buttendorff R. Beckers[2]
Robson Franscisco da Costa[3]

RESUMO

A exploração sexual infantil representa uma das formas mais cruéis e silenciosas de violência contra a criança, com consequências devastadoras para o seu desenvolvimento físico, emocional, educacional e social. Este estudo tem como objetivo analisar os impactos no desempenho escolar e na socialização das crianças vítimas, compreendendo como traumas decorrentes desse tipo de abuso afetam sua trajetória de vida. Em muitos casos, as crianças submetidas à exploração sexual demonstram queda no rendimento escolar, dificuldades de concentração, evasão, retraimento social, baixa autoestima e resistência à formação de vínculos afetivos, prejudicando sua integração nos ambientes educacionais e comunitários. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, baseia-se na análise de estudos acadêmicos, dados estatísticos e legislações que tratam da proteção infantil, evidenciando que a violência sexual não apenas viola os direitos fundamentais da criança, mas também perpetua ciclos de exclusão social e vulnerabilidade. Diante disso, torna-se imprescindível a atuação intersetorial entre escola, família, conselhos tutelares, sistema de justiça e serviços de saúde e assistência social, promovendo ações preventivas, de acolhimento e reintegração social. Além disso, destaca-se a importância da capacitação de profissionais da educação e da rede de proteção para identificação precoce dos sinais de abuso, bem como o fortalecimento de políticas públicas que garantam atendimento psicológico, pedagógico e social às vítimas. A superação da exploração sexual infantil exige o engajamento de toda a sociedade em defesa de uma infância segura, protegida e com oportunidade de pleno desenvolvimento.

Palavras-chave: Exploração sexual infantil; Desenvolvimento Infantil; Vulnerabilidade Social; Direitos da criança.

1. INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período muito importante para o desenvolvimento mental e emocional, bem como de socialização da criança, durante esse período se consolidam os alicerces emocionais, cognitivos e sociais que sustentarão a vida adulta. No Brasil, esse tipo de violação assume

[1] Acadêmica de Direito do UniOpet. E-mail: vieiragiovanna81@gmail.com.
[2] Doutora em Direito. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandacbeckers@gmail.com
[3] Doutor e Mestre em Filosofia pela UFPR. Pedagogo. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. E-mail: rfc.ctba@gmail.com.

contornos alarmantes, ocorrendo tanto em contextos urbanos quanto rurais, muitas vezes silenciada por estruturas sociais desiguais, práticas culturais permissivas e negligência institucional.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, os registros de estupro e estupro de vulnerável subiram de 78.887 em 2022 para 83.988 em 2023, sendo que 76% desses casos foram de estupro de vulnerável. Se faz importante mencionar que o estupro de vulnerável se caracteriza não só pela prática de conjunção carnal ou outro tipo de ato libidinoso com menores de 14 anos, mas também com qualquer pessoa que possua enfermidade ou deficiência mental que impeça o consentimento livre para o ato ou, ainda, com alguém que esteja temporariamente em um estado que não possa oferecer resistência.

A exploração sexual infantil, além de constituir crime hediondo e uma grave violação dos direitos humanos, compromete drasticamente o desenvolvimento das vítimas em múltiplas dimensões, dentre as essas, a educacional. Sendo essas consequências severas e multifacetadas: crianças vítimas de abuso sexual frequentemente enfrentam evasão escolar, baixa assiduidade, desmotivação para o aprendizado, retração em sala de aula, e comportamentos que os profissionais da educação, muitas vezes, interpretam como “indisciplina”, “apatia” ou “dificuldade de aprendizagem” sem identificar a origem traumática do problema. Há ainda, a queda significativa no rendimento acadêmico, pois o trauma interfere diretamente nas funções cognitivas básicas, como: atenção, memória e raciocínio lógico. Além disso, o ambiente escolar pode deixar de ser um espaço seguro, tornando-se mais um cenário de sofrimento quando não há preparo da equipe pedagógica para acolher essas crianças com sensibilidade e atenção.

No campo das relações sociais, as marcas também são profundas. As vítimas geralmente apresentam isolamento, medo do contato físico, evitação de interações afetivas, e dificuldades em estabelecer vínculos de confiança, tanto com colegas quanto com adultos. São comuns também sentimentos de vergonha, culpa, ansiedade e baixa autoestima, que impactam diretamente a capacidade de interação da criança com o meio em que vive, comprometendo não apenas sua inserção no ambiente escolar, mas também seu

desenvolvimento socioemocional, o que pode repercutir ao longo de toda a vida adulta.

O enfretamento da exploração sexual infantil exige, portanto, uma abordagem multidisciplinar e intersetorial, que envolva a escola, a família, os serviços de saúde, o sistema de justiça, a assistência social e a comunidade. A escola, em particular, ocupa um lugar estratégico nesse processo, pois é, muitas vezes, o único espaço fora do ambiente doméstico que a criança frequenta regularmente. Assim, torna-se fundamental capacitar educadores para que possam identificar sinais de abuso, acolher á vítima e articular-se com a rede de proteção de forma ética, respeitosa e eficaz. No entanto, é preciso ir além da resposta repressiva e punitiva: é necessário construir políticas públicas e práticas pedagógicas restaurativas, que garantam o direito à educação com dignidade, cuidado e respeito à história e à subjetividade de cada criança.

Dessa forma, o problema central que orienta esta pesquisa é: quais são os efeitos da exploração sexual infantil sobre o desenvolvimento educacional e social das crianças? A escolha do tema se justifica pela urgência de visibilizar os múltiplos efeitos dessa violência, que, por não deixar marcas físicas evidentes, permanecem muitas vezes invisibilizados nos espaços escolares e institucionais.

Esse silêncio institucional contribui para a naturalização do sofrimento e a perpetuação do ciclo de violência e de exclusão, em que a criança é duplamente vitimizada: pela violência sofrida e pela omissão das instituições que deveriam protegê-la. O objetivo deste estudo é, por meio da análise de dados oficiais, fomentar uma reflexão crítica sobre os impactos da exploração sexual infantil no processo de aprendizagem e na socialização das vítimas, destacando o papel da escola como agente de proteção e a importância do fortalecimento das redes de apoio para garantir a reintegração educacional e social dessas crianças.

Espera-se, como resultado, contribuir para a prevenção dessa forma de violência e para o aprimoramento de estratégias de combate efetivo, por meio da sensibilização de profissionais, da mobilização intersetorial e da consolidação de políticas públicas de proteção integral à infância.

2. DESENVOLVIMENTO

A exploração sexual infantil é umas das mais graves formas de violação dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, caracterizando-se pelo envolvimento de menores em atividades mediante coerção e manipulação. Esse fenômeno está intrinsicamente ligado a fatores socioeconômicos, culturais e estruturais, como a fragilidade das redes de proteção social. Em muitos casos, as vítimas vivem em contextos familiares e comunitários vulneráveis, onde a negligência e a ausência de suporte adequado contribuem para a perpetuação dessa violência. Além disso, a proximidade do agressor – muitas vezes familiares ou pessoas do convívio próximo – dificulta a identificação e o enfrentamento do problema, perpetuando o silêncio e o estigma em torno da violência sexual contra crianças.

Uma análise produzida com base nos microdados dos registros policiais e das Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024), concluiu que com o recorte de menores de 14 anos, temos 61,6% dos casos registrados, o que significa mais de cinco estupros de menores de 14 anos registrados por hora no país. Em 88,2% desses registros a vítima é uma menina. Quanto à idade, as meninas seguem o seguem o padrão dos anos anteriores, uma curva crescente de ocorrências que tem seu pico aos 13 anos. Mas quanto à idade dos meninos surge neste ano um dado interessante para ser pensado, diferentemente de 2022, quando se observa um pico de estupros contra meninos com idades entre 5 e 9 anos, em 2023, a violência a partir dos 3 anos permanece quase a mesma até os 13 anos.

Esses números refletem apenas parte da realidade, visto que o fenômeno é marcado por alta subnotificação, em decorrência do medo, da vergonha, e da falta de confiança das vítimas e de suas famílias nas instituições responsáveis pela proteção. A invisibilidade da exploração sexual infantil agrava ainda mais o problema, dificultando o desenvolvimento de políticas públicas eficazes e a mobilização da sociedade para a prevenção e o combate dessa forma de violência.

Apesar dos avanços legislativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 13.431/2017, conhecida como, Lei da Escuta Protegida,

que estabelece diretrizes para a escuta especializada e o atendimento humanizado às vítimas, os desafios para a efetividade das políticas públicas são consideráveis. A fragilidade na articulação intersetorial entre saúde, educação, assistência social e o sistema de justiça, aliada à insuficiência na formação e sensibilização dos profissionais, limita a capacidade do Estado de identificar, acolher e garantir a efetividade dos direitos das crianças vítimas de exploração sexual. Nesse cenário, ampliar a visibilidade do problema e aprofundar o conhecimento sobre seus impactos no desenvolvimento infantil é fundamental para orientar ações preventivas, restaurativas e integradas que promovam a proteção efetiva das crianças no Brasil.

Dessa forma, verifica-se que o abuso sexual infantil é um problema social sério que gera impactos psicológicos de ampla magnitude, afetando profundamente o universo emocional das vítimas, passando por traumas que podem refletir de diversas maneiras, comprometendo todos os aspectos de sua vida e deixando cicatrizes físicas, emocionais, sociais (influenciando no modo com se relacionam com os outros), sexuais, entre outros.

Segundo o neurologista Bruce D. Perry (2007), experiências traumáticas vivenciadas na infância podem comprometer o desenvolvimento saudável do cérebro, provocando alterações neurobiológicas que afetam diretamente a memória, as habilidades cognitivas, os processos de aprendizagem e a capacidade de regulação emocional. Tais impactos ajudam a compreender os prejuízos observados no desempenho escolar de crianças vítimas de abuso sexual.

Ainda, no ambiente escolar, os impactos do abuso sexual infantil são visíveis, embora nem sempre corretamente interpretados. A criança vítima pode apresentar queda acentuada no rendimento escolar, dificuldade de aprendizagem, evasão ou desinteresse pelas atividades pedagógicas, mudanças bruscas de comportamento, como apatia, agressividade, isolamento, distração constante ou resistência a determinadas situações, mas muitas vezes são classificadas de forma equivocada como indisciplina, preguiça ou desatenção. Esse olhar reducionista contribui para a revitimização, ao desconsiderar que esses sinais revelam sofrimento psíquico intenso e uma tentativa inconsciente de lidar com experiências traumáticas não elaboradas.

O trauma sexual vivenciado na infância pode causar impactos profundos e duradouros na constituição da identidade do indivíduo. O abuso compromete a formação da autoimagem e da autoestima, podendo levar à fragmentação da identidade infantil. Além disso, a autora destaca que tais experiências traumáticas interferem diretamente na capacidade de concentração e aprendizagem, sendo comuns sintomas de estresse pós-traumático que afetam significativamente o desempenho escolar da criança, conforme Judith Herman (1992).

O abuso sexual na infância compromete significativamente o percurso educacional da criança, afetando seu rendimento escolar e sua permanência na escola. O trauma interfere na capacidade de concentração, memória e interesse pelo aprendizado, gerando lacunas no processo de ensino-aprendizagem. A desmotivação diante das atividades escolares, o baixo desempenho e a dificuldade de seguir rotinas pedagógicas são sinais frequentes em vítimas de violência sexual, mas muitas vezes negligenciados ou mal interpretados pelos educadores. O ambiente escolar, em vez de se configurar como espaço de acolhimento e superação, pode acabar reforçando o sofrimento por meio da ausência de escuta qualificada e da falta de ações de apoio emocional.

Além das dificuldades cognitivas e emocionais, o abuso sexual contribui para o abandono ou a evasão escolar, sobretudo quando a vítima não encontra suporte adequado dentro da escola ou enfrenta estigmatização por parte dos colegas. Muitas vezes, comportamentos como isolamento, agressividade ou apatia são encarados como indisciplina, quando, na verdade, representam mecanismos de defesa diante de traumas não elaborados. A falta de preparo dos profissionais da educação para identificar sinais de abuso e encaminhar a criança à rede de proteção agrava ainda mais esse cenário, reforçando um ciclo de exclusão que prejudica o desenvolvimento integral da vítima.

As repercussões da violência sexual infantil vão além do campo individual e atingem diretamente as relações sociais da criança, dificultando sua inserção e convivência em ambientes coletivos. O trauma causado pelo abuso pode gerar medo do contato físico, desconfiança de adultos e pares, dificuldade de estabelecer vínculos afetivos e resistência a situações que envolvam interação social. Muitas vítimas apresentam retraimento, comportamento defensivo ou

explosões emocionais diante de situações que reativam memórias traumáticas. Tais manifestações são resultado de mecanismos de autoproteção desenvolvidos diante da sensação contínua de ameaça e desamparo.

A estigmatização social também se configura como um obstáculo importante na vida das vítimas, especialmente quando o abuso torna-se conhecido pela comunidade ou pelo grupo escolar. Crianças vítimas de violência sexual podem ser alvo de exclusão, zombarias ou discriminação, o que contribui para seu isolamento e reforça sentimentos de inadequação e vergonha. A ausência de ações coletivas que promovam empatia, inclusão e respeito aos direitos da criança reforça a invisibilidade do problema e dificulta sua superação.

Desta forma, os danos sociais do abuso sexual infantil comprometem o desenvolvimento das competências socioemocionais, fragilizam a construção da identidade e limitam as oportunidades de participação ativa na vida escolar e comunitária.

Diante do cenário de vulnerabilidade imposto pelo abuso sexual infantil, a escola assume um papel estratégico na proteção e no acolhimento das vítimas. Como espaço de convivência cotidiana e formação integral, ela pode ser o primeiro local onde os sinais do abuso se manifestam e, portanto, onde a criança encontra condições mínimas de ser ouvida e protegida. Para que isso ocorra, é fundamental que a instituição desenvolva uma cultura de escuta qualificada, baseada no respeito, na empatia e na confiança. O fortalecimento de vínculos entre alunos, professores e equipe pedagógica é essencial para criar um ambiente seguro, onde a criança se sinta protegida o suficiente para expressar seus sofrimentos, mesmo que de forma indireta.

No entanto, para que a escola exerça essa função de maneira eficaz, é indispensável a formação continuada dos profissionais da educação para identificar sinais de violência e acionar os protocolos de proteção previstos na legislação, como a escuta especializada e o encaminhamento à rede de atendimento.

A articulação com os serviços de saúde, assistência social, Conselho Tutelar e Ministério Público é uma estratégia fundamental para garantir que os direitos da criança sejam assegurados de forma integral. Além disso, práticas pedagógicas sensíveis, projetos de educação emocional e ações de

conscientização sobre abuso sexual podem contribuir para a prevenção, a reparação dos danos e a construção de uma escola verdadeiramente acolhedora e protetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exploração sexual infantil constitui uma das mais graves e cruéis violações de direitos humanos, impactando de forma profunda e duradoura o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Os efeitos dessa violência ultrapassam a esfera individual, deixando marcas emocionais, cognitivas e sociais que comprometem o processo de aprendizagem, a autoestima, a capacidade de socialização e a construção da identidade das vítimas. Esses impactos repercutem diretamente no desempenho escolar, no abandono dos estudos e na exclusão social, revelando um sofrimento silenciado e, muitas vezes, mal interpretado no cotidiano escolar.

À luz de Paulo Freire, a educação não se limita à instrução, mas se realiza como ato libertador e humanizador. A criança vítima de exploração sexual, oprimida tanto pela violência sofrida quanto pela omissão das instituições que deveriam protegê-la, é impedida de se constituir como sujeito de sua própria história. Manifestações de "apatia", "agressividade" ou "indisciplina", frequentemente vistas de forma superficial, são, na verdade, expressões legítimas de um clamor por reconhecimento e acolhimento, um grito por dignidade e cuidado.

Nesse contexto, a escola assume papel estratégico e inadiável no enfrentamento à exploração sexual infantil. Para além de identificar sinais de violência, deve se transformar em espaço de escuta qualificada, sensível e afetuosa, onde crianças e adolescentes se sintam seguras para romper o silêncio e iniciar um processo de reconstrução de suas trajetórias. A escola precisa tornar-se, como propõe Freire, um espaço de práxis libertadora, capaz de estabelecer relações dialógicas, promover vínculos de confiança e possibilitar a criança “dizer sua palavra” e se reconhecer como sujeito de direitos.

Para isso, é fundamental investir na formação continuada dos profissionais da educação, não apenas no aspecto técnico-procedimental, mas

também na formação ética e humana, desenvolvendo a curiosidade epistemológica e a sensibilidade pedagógica para compreender os sinais do sofrimento infantil para além das aparências. A pedagogia proposta deve ser crítica, afetiva e transformadora, articulada às demais políticas públicas e setores da rede de proteção — saúde, assistência social, conselho tutelar, segurança e justiça — em uma perspectiva intersetorial e integrada.

Além da atuação escolar, é urgente que as políticas públicas de enfrentamento à violência sexual infantil sejam efetivamente implementadas, com ações preventivas, atendimento humanizado às vítimas, responsabilização rigorosa dos agressores e fortalecimento das garantias de proteção integral à infância e adolescência.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de romper com o silêncio social e institucional que ainda cerca a exploração sexual infantil, ampliando sua visibilidade, promovendo espaços de escuta e criando oportunidades de reparação e humanização para as vítimas. Mais do que um dever legal, o enfrentamento dessa violência constitui um compromisso ético, social e histórico com o futuro de uma geração que precisa ser protegida, respeitada e incluída. A defesa da infância, sob a ótica freireana, é a defesa da humanização e da dignidade plena de todo ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA – **Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência.** Abuso sexual contra crianças e adolescentes: mitos e realidades. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Autores & Agentes & Associados, 2002.

AGUIAR, E. V. de; FERREIRA, C. A. L. **Violência sexual contra crianças e adolescentes e suas consequências psicológicas, cognitivas e emocionais: revisão integrativa de literatura.** Rev. Psicol. Saúde Debate, v. 6, n. 2, p. 80-96, set. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública,** ano 18, 2024. ISSN 1983-7364.

GARCIA, Ana P.; SILVA, Marta R.; OLIVEIRA, João F. **Impactos da violência sexual infantil: distúrbios emocionais, baixa autoestima e comportamento agressivo**. Psicologia Escolar e Educacional (PePSIC), [S. l.], v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-51972019000200007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Desenvolvimento infantil. In: Saúde da criança: primeira infância. Brasília: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-crianca/primeira-infancia/desenvolvimento-infantil.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. **Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1990.

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

HUH, D. M. J.; CAVALINI, S. F. S. (2011). **Consequências do Abuso Sexual Infantil no Processo de Desenvolvimento da Criança: Contribuições da Teoria Psicanalítica.** Universidade Presbiteriana Mackenzie. HABIGZANG, L.F.,

CORTE, F. DALA; HATZENBERGER, R.; STROEHER, F. & KOLLER, S.H. (2008). **Avaliação Psicológica em Casos de Abuso Sexual na Infância e Adolescência**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(2), 338-344.

MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes – Abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional.** Brasília, 2021. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Produção do Conteúdo: Maria Leolina Couto Cunha - Diretora do Departamento de Enfrentamento de Violações aos Direitos da Criança e do Adolescente – SNDCA/MMFDH

SPERANDIO, Jéssica Karoline de Souza. **O abuso sexual infantil e seus possíveis reflexos no desenvolvimento da aprendizagem**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Campus de Vilhena, Departamento Acadêmico de Ciências da Educação

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Vanessa Krueger[1]

Marcia Regina Selpa Heinzle[2]

Caique Fernando da Silva Fistarol[3]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar de que modo a legislação brasileira contemplou (ou silenciou) o direito à educação de estudantes imigrantes na Educação Básica ao longo da história. A pergunta de partida é: em que medida os marcos legais brasileiros reconheceram estudantes imigrantes como sujeitos de direito à educação? Para respondê-lo, o estudo analisa as sete Constituições brasileiras e legislações infraconstitucionais relacionadas ao direito à educação, buscando identificar se tais documentos contemplam explicitamente os sujeitos imigrantes. A abordagem adotada é qualitativa, com base na análise documental proposta por Cellard (2008). O aporte teórico articula os estudos de Ball (2001) e Mainardes (2006), no campo das políticas educacionais, e de Castles (2010) no campo da imigração e direitos sociais. Os resultados apontam que, o reconhecimento formal do direito à educação de sujeitos imigrantes surge apenas com a Constituição Federal de 1988, ao assegurar esse direito a "todos", independentemente da nacionalidade e que legislações infraconstitucionais ampliaram esse reconhecimento, reforçando a perspectiva dos direitos humanos.

Palavras-chave: Imigrantes. Constituições brasileiras. Políticas educacionais. Direito à educação. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário internacional tem sido atravessado por intensos fluxos migratórios, motivados por guerras, crises humanitárias, desastres ambientais, instabilidades políticas e desigualdades econômicas. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), o número de migrantes internacionais atingiu 281 milhões de pessoas em 2020 (ONU, 2020). Esses deslocamentos geram desafios para países e Estados na formulação de políticas públicas que assegurem os direitos fundamentais das populações migrantes, incluindo a educação.

Embora a imigração no Brasil não seja um fenômeno recente, passou por diferentes motivações ao longo do tempo, refletindo contextos históricos e sociais

[1] Mestranda em Educação – Bolsista FAPESC, Universidade Regional de Blumenau/FURB, vanessakrueger.vani@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Regional de Blumenau/FURB, mselpa@gmail.com.
[3] Doutorando em Educação – bolsista CNPq, Universidade Regional de Blumenau/FURB, cfsfistarol@furb.br.

diversos. A imigração "nasce através de grandes mudanças nas relações sociais econômicas e políticas globais" (CASTLES, 2010, p.13). O que remete a história do Brasil, que desde o século XIX, recebeu fluxos significativos de migrantes europeus, inseridos em políticas estatais de "branqueamento" da população e incentivo ao trabalho agrícola, e que continua recebendo imigrantes atualmente, em decorrência de outros movimentos.

Diante desse panorama, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que modo a legislação brasileira contemplou (ou silenciou) o direito à educação de estudantes imigrantes na Educação Básica ao longo da história. A investigação parte da seguinte pergunta: em que medida os marcos legais brasileiros reconheceram estudantes imigrantes como sujeitos de direito à educação?

Metodologicamente, realizamos a análise documental de (Cellard, 2008), articulada aos aportes teóricos de Ball (2001), Mainardes (2006) e Castles (2010), cujas contribuições permitem compreender a relação entre políticas educacionais, cidadania e migração. A seleção documental contempla as sete Constituições brasileiras (1824 a 1988) e legislações infraconstitucionais, como o Estatuto do Estrangeiro (1980), a LDBEN (1996), o Estatuto dos Refugiados (1997) e a Lei de Migração (2017), com o intuito de compreender o percurso normativo e suas implicações para a garantia do direito à educação de sujeitos imigrantes no Brasil.

Na próxima seção, apontaremos o que as legislações brasileiras estabeleceram ao longo da história sobre o direito à educação de imigrantes, desde a Constituição de 1824 até o tempo presente. Em seguida, realizaremos uma análise crítica desse percurso histórico-normativo e, por fim, traremos as considerações finais e as referências utilizadas no estudo.

2 ESTUDANTES IMIGRANTES A PARTIR DE LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

Dados recentes do Boletim da Migração (BRASIL, 2024) indicam que, entre janeiro e setembro de 2024, o Brasil registrou mais de 200 mil imigrantes na faixa etária de 0 a 15 anos. Esse contingente expressivo de crianças e adolescentes evidencia a relevância de se discutir políticas públicas educacionais voltadas ao

acolhimento e à garantia do direito à educação de estudantes imigrantes no contexto escolar brasileiro.

Para compreender este complexo cenário das políticas educacionais para imigrantes, analisamos historicamente as legislações brasileiras. Castles e Miller (2014), destacam que os processos migratórios e as políticas a eles relacionadas não podem ser compreendidos fora de seus contextos históricos, sociais, econômicos, culturais, ambientais, religiosos e políticos, pois se transformam ao longo do tempo. Nessa perspectiva, buscamos apontar, por meio da análise documental proposta por Cellard (2008), elementos que possam contribuir com objeto de estudo.

O sistema educacional brasileiro tem a responsabilidade de garantir a escolarização obrigatória para “todos”, incluindo estudantes imigrantes, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Entretanto, a efetivação desse direito demanda ações articuladas em diferentes níveis de governança, desde a Constituição até normas infraconstitucionais e políticas implementadas no cotidiano escolar.

A análise das legislações brasileiras federais que tratam do direito à educação de estudantes imigrantes deve ser compreendida dentro de um campo de disputa político-ideológica. Como destaca Ball (2001), as políticas educacionais não são produtos neutros, mas sim textos carregados de intencionalidades, embates e interpretações. Ao considerar a legislação como política pública, é possível compreender que o silêncio ou a explicitação de determinados sujeitos nos marcos legais reflete posicionamentos do Estado diante de questões como cidadania, soberania e direitos sociais.

A Constituição do Império do Brasil (BRASIL, 1824), foi o primeiro texto normativo do país após a independência, elaborado sob forte centralização do poder monárquico. Outorgada por Dom Pedro I, ela reflete os interesses da elite política da época, com destaque para a valorização da religião oficial (católica) e para a manutenção da ordem imperial. A previsão de instrução primária gratuita aparece no artigo 179, mas sem detalhar critérios de acesso, o que, na prática, limitava a educação a pequenos grupos sociais. A ausência de qualquer menção aos imigrantes quanto ao direito à educação revela que o documento foi construído sob uma lógica excludente.

A Constituição da República (BRASIL, 1891) foi elaborada no contexto de consolidação do regime republicano e marcou a transição do modelo monárquico

centralizador para o federalismo. Instituiu a separação entre Estado e Igreja, a descentralização do ensino e garantias formais de igualdade entre brasileiros e estrangeiros residentes. No entanto, apesar da intensificação dos fluxos migratórios ao Brasil nesse período, o texto constitucional não assegurou dispositivos específicos voltados à inclusão educacional dessa população. A educação permaneceu uma responsabilidade dos estados, sem previsão de gratuidade ou obrigatoriedade, e o acesso à escolarização básica continuou restrito. A ausência de políticas universais contribuiu para a proliferação de escolas fundadas por comunidades imigrantes, enquanto a legislação migratória buscava controlar seletivamente os perfis de estrangeiros admitidos no país.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) foi elaborada em um contexto de transformações políticas e sociais significativas no Brasil, marcadas pela transição para o governo Vargas e pela necessidade de responder às novas demandas de um país em processo de urbanização e industrialização. No campo educacional, foi a primeira Constituição brasileira a prever um capítulo específico sobre educação e cultura, estabelecendo o direito à educação para brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (Art. 149). A presença desse reconhecimento formal no texto constitucional representou um avanço em relação às cartas anteriores. No entanto, esse direito vinha acompanhado da intenção de estimular a educação eugênica e foi limitada a atuação profissional de imigrantes, sob avaliação de diplomas estrangeiros.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) foi marcada por um regime que concentrou poderes no Executivo e suprimiu garantias democráticas, incluindo retrocessos em relação à Constituição anterior. No campo educacional, embora tenha mantido a obrigatoriedade do ensino primário, relativizou a gratuidade e enfatizou a função da família na educação, ao mesmo tempo em que promovia o ensino técnico-profissional. Para os imigrantes, o texto constitucional omitiu menções à educação, e legislações complementares impuseram restrições linguísticas, culturais e profissionais, como a proibição do ensino de línguas estrangeiras a menores de 14 anos e a validação de diplomas estrangeiros só seria permitida a brasileiros natos. para não brasileiros natos.

Promulgada após o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 (BRASIL, 1846) marcou o retorno da democracia no Brasil. No campo educacional, manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, assegurou a liberdade de ensino

para a iniciativa privada e incentivou a criação de institutos de pesquisa. Durante sua vigência, foram instituídos importantes marcos legais e institucionais, como o MEC e o SENAC, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB em 1961. Em relação à imigração, a Constituição atribuiu à União a competência sobre políticas migratórias e condicionou a entrada e fixação de imigrantes ao interesse nacional, mantendo critérios seletivos.

A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) consolidou o poder dos militares e limitou garantias democráticas, priorizando a segurança nacional e o controle social. No campo da educação, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário para crianças entre 7 e 14 anos e previu a gratuidade do ensino subsequente, condicionada ao desempenho e à situação socioeconômica do estudante. No entanto, retirou a vinculação de recursos para a educação pública, o que fragilizou o financiamento do setor e favoreceu a privatização do ensino. Quanto à imigração, embora reconhecesse direitos civis básicos aos estrangeiros residentes, a Constituição omitiu menções específicas à inclusão educacional dos imigrantes.

Nesta época entrou em vigor o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815 (BRASIL, 1980), promulgado durante o regime militar. Conforme destaca o Observatório das Migrações Internacionais, “essa legislação compreendia o imigrante como ameaça à segurança nacional” (OBMigra, 2021, p. 13). Sua estrutura normativa impunha rígido controle sobre a entrada e permanência de estrangeiros, condicionando o acesso a direitos fundamentais, como a educação, exigindo documentação específica e restringia o direito de matrícula.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), promulgada após o regime militar, consolidou os direitos fundamentais no Brasil. No campo educacional, foi a que mais detalhou esse direito, com dez artigos específicos (Arts. 205 a 214), assegurando a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além de reconhecer a educação básica como direito universal. Embora não mencione explicitamente os imigrantes, garantiu igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros residentes (Art. 5º), o que respalda a inclusão de estudantes imigrantes no sistema educacional.

Entretanto, sabe-se que, para que a legislação se efetive na prática cotidiana das localidades, faz-se necessária a articulação de diferentes instâncias governamentais. Por isso, além dos marcos constitucionais, outras regulamentações

complementares precisaram ser promulgadas, a fim de garantir a efetivação do direito à educação para todos, incluindo os estudantes imigrantes.

Em 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que consolidou os princípios constitucionais e reafirmou o direito à educação básica a todos, independentemente da nacionalidade.

Em 1997, foi promulgada a Lei nº 9.474/1997, conhecida como Estatuto dos Refugiados (BRASIL, 1997), que regulamenta a concessão de refúgio e garante o acesso a direitos fundamentais, como saúde e educação, aos indivíduos reconhecidos como refugiados no Brasil.

Três anos depois o Parecer CNE/CEB 1/2020 (BRASIL, 2020), dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

Nos anos seguintes, outros instrumentos normativos reforçaram esse compromisso com o direito à educação de estudantes imigrantes. Em 2012, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos - Resolução CNE/CP nº 1/2012 (BRASIL, 2012), orientaram as instituições educacionais a promoverem uma cultura de respeito à diversidade e aos direitos humanos, com ações específicas de combate à xenofobia e à discriminação contra pessoas migrantes.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foram estabelecidas metas e estratégias que preveem a valorização da diversidade e a promoção da difusão cultural. Em 2016, a Lei nº13.257 incorpora ao Estatuto da criança e adolescente (BRASIL, 1990) um parágrafo único no artigo 3º que garante a todas as crianças e adolescentes os direitos contidos no ECA, sem distinção de nascimento. Em 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração, Lei nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017), que substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro. A nova legislação marcou um avanço expressivo ao garantir acesso à educação pública em condições de igualdade, independentemente da situação migratória da pessoa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória legislativa brasileira revela que o reconhecimento do direito à educação de estudantes imigrantes não foi linear, mas marcado por silêncios e

avanços graduais. Desde a Constituição de 1824 até a Lei de Migração de 2017 observa-se um movimento que vai da omissão à ampliação progressiva do direito à educação, refletindo contextos históricos e disputas políticas.

Mesmo quando o direito à educação foi mencionado nos textos constitucionais, como na Constituição de 1934, sua efetivação permaneceu condicionada a padrões culturais e linguísticos nacionalistas, o que limitou o acesso pleno dos sujeitos imigrantes. A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao garantir o direito à educação como universal, assegurando-o a todos, independentemente da nacionalidade. A partir dela, legislações infraconstitucionais ampliaram esse reconhecimento, alinhando-o à perspectiva dos direitos humanos.

Entende-se assim, que a efetivação desse direito não se esgota no plano legal federal, exigindo regulamentações e ações articuladas entre as diferentes esferas governamentais.

Conclui-se que, embora os avanços legais sejam inegáveis, ainda há a necessidade de políticas públicas que assegurem o acolhimento, a integração e a permanência escolar dos estudantes imigrantes nas escolas.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Políticas educacionais: uma abordagem crítica. 2. ed. Tradução: Márcia de Oliveira. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **Boletim Informativo – Migração no Brasil**, n. 5, nov. 2024. Brasília: MJSP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/migracao-no-brasil-edicao-no-5-novembro-1.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1824]. **Constituição política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1891]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1934]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1937]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1946]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Constituição [de 1967]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 30 de janeiro de 2020**. Define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de estudantes imigrantes e refugiados no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2020. Seção 1, p. 20.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.** Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil (Estatuto do Estrangeiro). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 ago. 1980.

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

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 1, de 21 de maio de 2020.** Estabelece diretrizes nacionais para a matrícula e a oferta de atendimento escolar para estudantes em situação de migração no Brasil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2020. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012.

CASTLES, Stephen. Imigração e mudanças sociais: perspectivas globais e o caso brasileiro. In: BAENINGER, R. (org.). **Migrações internacionais: tendências contemporâneas.** Campinas: Núcleo de Estudos de População/UNICAMP, 2010. p. 13-35.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. **A era das migrações: movimentos internacionais de população no mundo moderno.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100004.
OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais. Relatório Anual 2021. Brasília: OBMigra/MJSP, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br. Acesso em: 2 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **World Migration Report 2020**. Geneva: International Organization for Migration, 2020. Disponível em: https://www.iom.int/wmr-2020. Acesso em: 2 jul. 2025.

QUAL ETHOS SOBREVIVE NA RUA? PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA E DOCÊNCIA AMPLIADA

Filipi José da Silva[1]

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira[2]

Lucas Salgueiro Lopes[3]

Arthur Vianna Ferreira[4]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão teórica sobre a formação docente na perspectiva da docência ampliada, com foco nas práticas sociopedagógicas voltadas à população em situação de rua. O objeto da pesquisa são os espaços não escolares de educação e o problema central é a ausência de ações formativas sistematizadas para a atuação pedagógica em contextos de vulnerabilidade social. Parte-se do entendimento de que a educação ultrapassa os limites da escola tradicional, exigindo um olhar mais ampliado sobre educação. O objetivo é refletir sobre ações formativas para a atuação sociopedagógica com pessoas em situação de rua, com base nos princípios da Pedagogia Social (SILVA et al., 2009; CALIMAN, 2011) e da Pedagogia Social de Rua (GRACIANI, 1999). A metodologia adotada é bibliográfica e exploratória, fundamentada em autores como Paulo Freire (1989), Arroyo (2003), Ferreira (2018; 2019), Cabral (2012), e em documentos como o Plano Ruas Visíveis (BRASIL, 2023), especialmente o Eixo 4. Os resultados parciais indicam a necessidade de repensar a formação docente a partir de uma educação crítica, dialógica e emancipatória, que valorize os saberes populares e reconheça a Pedagogia Social como campo legítimo na formação de educadores.

Palavras-chave: Docência ampliada. Educação Social. Formação de professores. População em situação de rua.

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire (1989) discorre a respeito da importância de aprender a letra a partir da leitura do mundo, a fim de apresentar uma concepção de prática educativa contextualizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos. Sob essa lógica, é pertinente pensar a respeito da concepção de

[1] Mestrando em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: filipijoseuerjffp@gmail.com.
[2] Doutoranda e Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: raquelribeironit@gmail.com.
[3] Doutorando e Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: salgueirollucas@gmail.com.
[4] Doutor em Educação (Psicologia da Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

educação que atravessa os educadores brasileiros, considerando os diversos âmbitos educativos existentes no país. Nesse sentido, educar perpassa a dimensão institucional tradicional, buscando atravessar significativamente, sobretudo, os sujeitos que estão “fora dos muros da escola” por questões circunstanciais ou estruturais. Assim, este trabalho, parte da futura dissertação de mestrado do autor principal, versa acerca de uma formação docente mais ampla, considerando, principalmente, os espaços não escolares.

Sendo assim, pensar numa possibilidade de atuação para além da sala de aula pode se tornar difícil, uma vez que o campo prático da educação não escolar não é tão conhecido quanto sua existência nos espaços brasileiros. Ou seja, a existência de práticas não escolares no Brasil existente antes mesmo de uma sistematização (CALIMAN, 2011), sendo pertinente pensar numa possibilidade de ações formativas para educadores formados e em formação sobre campos e sujeitos outros para a atuação pedagógica.

Assim, este trabalho tem por objetivo principal pensar ações formativas educativas para a atuação sociopedagógica com pessoas em situação de rua numa perspectiva educacional interventiva e preventiva sob a ótica da docência ampliada (CABRAL, 2012; FERREIRA, 2018; 2019). Como desdobramento da perspectiva geradora, visa-se pensar os sujeitos assistidos, os profissionais da educação e suas práticas sob a ótica da formação inicial e continuada a partir da Pedagogia Social enquanto ciência sistematizadora das práticas sociopedagógicas, bem como da Pedagogia Social de Rua, de Maria Stela Santos Graciani (1999). Nesse prisma, não se perspectiva refletir apresentando a pedagogia não escolar como a única ótica possível para entender a díade “formação-atuação” em espaços fora da sala, mas, sim, apresentar a Pedagogia Social como um saber potente e necessário para pensar atuações educativas para a população em situação de rua no país.

Este trabalho é uma fundamentação teórica resultante de estudos e reflexões a respeito dos espaços não escolares de práticas educativas, bem como sobre ações formativas para profissionais da educação que atuam ou pretendem atuar com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Assim, metodologicamente, fez-se um levantamento bibliográfico a fim de construir a fundamentação teórica para refletir e pensar o objeto de reflexão desta pesquisa,

estando, portanto, ainda em construção. Assim, a reflexão se organizará de modo a compreender os sujeitos, a ideia do não escolar como lócus de atuação e a Pedagogia Social como teoria pensante dessa relação sociopedagógica para pensar numa docência mais abrangente para além das instâncias escolares.

2 QUEM "MORA NA RUA" TEM EDUCAÇÃO? A EDUCAÇÃO SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA

Partindo de uma reflexão que se constrói de fora para dentro, destaca-se a importância de considerar os sujeitos em situação de vulnerabilidade que ocupam as ruas das cidades brasileiras contemporâneas, enfrentando o frio e a fome, numa realidade que insiste em reafirmar sua invisibilidade. Para além de reconhecer sua existência, seu território e as relações que estabelecem com outros indivíduos, torna-se urgente discutir a docência ampliada (CABRAL, 2012; FERREIRA, 2018; 2019) como uma ponte dialógico-reflexiva entre o "fora" invisibilizado e o "dentro" desprovido de sensibilidade para vê-los.

Comumente, os sujeitos em situação de rua são chamados de "moradores de rua", "mendigos", "sem-teto", entre outros nomes ligados a um processo de estigmatização da identidade do sujeito em relação à situação em que se encontra. Evidentemente, situações degradantes que dilaceram a garantia dos direitos básicos dos seres humanos interferem em alto ou baixo grau em seu posicionamento frente às circunstâncias sociais. Assim, infere-se que ao decorrer do tempo, muitos substantivos e adjetivos foram atribuídos a esses sujeitos a fim de captar o fenômeno existente, no entanto, é por volta de 2004 com a finalidade de possibilitar uma sistematização a nível federal que pudesse promover uma discussão mais efetiva sobre e com esses indivíduos após a Chacina da Praça da Sé (BOVE; FIGUEIREDO, 2015) que a Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua (2008) tenta sintetizar o fenômeno em...

> um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho,

> sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço de moradia e sustento. (BRASIL, 2008, p. 9).

Diante desse fenômeno heterogêneo, evidencia-se demandas sociais diversas e estruturas singulares, uma vez que o sujeito em situação de rua não deve ser tratado como um fenômeno geral, mas um sujeito particular com singularidades necessitadas de zelo, cuidado e desenvolvimento. Nesse sentido, ainda num advento de práticas aporófobas (CORTINA, 2020), isto é, ações de atravessamento nocivo com esse grupo em situação de vulnerabilidade, surge em 2023 o "Plano de Ação e Monitoramento para Efetivação da Política Nacional para a População em Situação de Rua" com o intuito de dar continuidade à visibilidade e ao trabalho outrora iniciado, principalmente após a alarmante crescente dos números de pessoas em situação de rua entre 2018 e 2023, totalizando 221.113 pessoas registradas no Cadastro Único (CadÚnico) (BRASIL, 2023).

Visando o desenvolvimento integral dos sujeitos em situação de rua, o "Plano Ruas Visíveis" (2023) – como também é chamado o Plano de Ação e Monitoramento em questão – apresenta 7 eixos estruturantes, os quais se organizam em: 1. Assistência social e Segurança Alimentar; 2. Saúde; 3. Violência institucional; 4. Cidadania, Educação e Cultura; 5. Habitação; 6. Trabalho e renda; 7. Produção e gestão de dados. Evidentemente, quem tem fome precisa de comida e quem está na calçada precisa de cama, no entanto, refletindo acerca da dimensão intelectual-social-profissional, o "Eixo 4 – Cidadania, Educação e Cultura" se apresenta como convite à reflexão a respeito da urgência de validar os saberes populares dos transeuntes em situação de vulnerabilidade, bem como a urgência de uma formação docente que atue com comprometimento ético (BAPTISTA, 2005; 2007) com esses sujeitos numa lógica de desenvolvimento integral.

O Plano de Ação e Monitoramento para Efetivação da Política Nacional para a População em Situação de Rua (2023), em seu Eixo 4, se inicia com a assertiva de que "a garantia dos direitos humanos e da cidadania para esse grupo social é responsabilidade e dever do Estado e de toda a sociedade" (BRASIL, 2023, p. 53), considerando todas as demandas existenciais desses sujeitos com perspectiva de emancipação e desenvolvimento social. No entanto,

é válido salientar que o Estado e a sociedade organizada em movimentos sociais, extensão universitária, organizações não governamentais não vão educar alguém “não-educado”, tampouco apresentar cultura a alguém “não-cultural”, mas desenvolver juntos caminhos sociopedagógicos a partir dos saberes populares partilhados no lócus entre os sujeitos.

Nesse sentido, o Eixo 4 propõe a Educação e a Cultura como caminhos de participação cidadã e reinserção social para aqueles que vivenciam a situação de rua — seja por um longo período nas calçadas, seja apenas na busca por alimentos. A proposta envolve a formação profissional, a valorização dos saberes populares e a construção de estratégias efetivas para uma saída processual das ruas, em articulação com outras ações de assistência, como acolhimento, higiene pessoal, emissão de documentos, entre outras. Com uma abordagem horizontal e uma prática solidária, a formação de sujeitos para atuar com a população em situação de rua deve estar ancorada na certeza da educabilidade desses indivíduos e no reconhecimento da riqueza de suas produções culturais.

O Plano Ruas Visíveis (2023) traz ainda ações propostas no Eixo 4 que marcam a preocupação com a integralidade do desenvolvimento das pessoas em situação de rua, a título de exemplo: 1. Programa Pontos de Apoio da Rua (PAR); 2. Casas de Acolhimento de pessoas LGBTQIA+; 3. Operação Inverno Acolhedor; 4. Mutirões para regularização de documentação civil e acesso a benefícios; 5. Edital de fomento a iniciativas comunitárias de promoção de cidadania; 6. Participação social e inclusão nas políticas públicas culturais; 7. Indução à destinação de recurso para fomento a inciativas culturais.

Além desses, ganham destaques o item 8: “Disponibilização de vagas para população em situação de rua no Pacto pela Alfabetização, via educação popular”, valorizando os saberes populares e promovendo alfabetização com o intuito de viabilizar o acesso a outras instâncias de desenvolvimento social; e o item 9. “Educação profissional para mulheres”, a fim de promover formação profissional e tecnológica para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Assim, infere-se a importância de formação docente que considere a educação e a educabilidade dos sujeitos, enxergando esse campo não como um “espaço menor” de atuação pedagógica, mas como um local potente de

educação não escolar, centrado no desenvolvimento integral das pessoas em situação de rua por meio da educação.

A educação não escolar não se configura como uma educação menor, tampouco como assistencialismo, ou seja, é possível encontrar intencionalidade definidas de desenvolvimento humano e educativo no fazer sociopedagógico das práticas não escolares. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ratifica que...

> a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse prisma, o educar não se restringe apenas aos contextos escolares, mas também se amplia à sociedade civil e às suas diversas formas de organização social com a finalidade de colaborar ao desenvolvimento integral dos sujeitos em processo de educabilidade. Nessa mesma lógica, o Plano Nacional Ruas Visíveis (2023) apresenta a importância da educação no desenvolvimento acadêmico e social dos sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade, ratificando a urgência de uma formação docente também para fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, a presença da educação nas ruas da escola e nas comunidades do entorno evidencia a (re)existência pulsante das práticas educativas não escolares, vivenciadas por aqueles que participam dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano das relações sociais e afetivas que extrapolam os muros escolares. Assim, ao reconhecer a existência de uma educação fora da escola, torna-se necessária uma formação docente que considere esse campo como um lócus legítimo de atuação, estudo e pesquisa. Essa proposta se alinha ao conceito de docência ampliada (CABRAL, 2012; FERREIRA, 2018; 2019), apontando para uma nova perspectiva formativa, tanto para os educadores em exercício quanto para os futuros profissionais da educação no Brasil.

Sob esse prisma, Ferreira (2018) aponta que a formação dos educadores deve seguir as demandas circunstanciais existentes no tempo, buscando sempre atualização temporal, e no espaço, compreendendo os aspectos geográficos do

lócus e das vivências dos educandos e educadores, não reduzindo a formação docente a demandas descontextualizadas e sem sensibilidade às questões sociais e intelectuais reais do país (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Infelizmente, apesar de se inferir a necessidade de formação para atuação em espaços não escolares de educação, ainda não é palpável (ou não valha a pena pelo sistema vigente!) a compreensão de uma formação docente que almeje a transformação e a emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade que estão nesses espaços (FERREIRA, 2018), corroborando ao desenvolvimento integral dos envolvidos no processo educativo.

Angela Ninfa Cabral (2012) discute a formação na perspectiva da docência ampliada a partir do diálogo entre a didática e as políticas públicas – como sistematiza Ferreira (2018) –, que pensa a atuação do educador não no mero exercício do seu fazer educativo sob uma “orientação” protocolar, mas numa atuação efetiva perspectivando prevenção, intervenção, transformação e emancipação social através das práticas sociopedagógicas.

Sob essa ótica, é urgente pensar em ações formativas que desenvolvam nos educadores o desejo e comprometimento de educar no social e para o social, com foco nas relações sociopedagógicas desenvolvidas no processo. Assim, embora o espaço escolar seja o primeiro lócus a vir à mente ao se tratar de educação, os espaços não escolares apresentam “relações intrinsicamente educativas” (FERREIRA, 2019, p. 14) potencializadoras de desenvolvimento social e intelectual. Assim, é necessário ampliar a perspectiva sobre o educar no e para o social, consequentemente pensando numa formação efetiva para os educadores, considerando seus saberes plurais de potencial interação educativa com os sujeitos em diversos espaços educativos (TARDIF, 2002; AZZI, 2012), dialogando prática e teoria, demanda real e formação efetiva a fim de promover uma educação potencializadora de emancipação social.

Na dinâmica das relações existentes na sociedade, a educação é presente no processo relacional dos sujeitos, seja em instituições tradicionais de ensino, seja em grupos sociais, movimentos sociais, reuniões religiosas e afins. Nessa perspectiva, Otto (2011) ratifica o potencial educativo das relações sociais, evidenciando seu caráter educativo para além da escola.

Sob esse prisma, Roberto da Silva, João Clemente de Souza Neto e Rogério Moura (2009) sistematizam as práticas educativas escolares como "Educação Escolar" – tendo a Pedagogia Escolar como teoria pensante desse lócus conhecido –, e as práticas educativas não escolares como "Educação Social", tendo, dessa forma, a Pedagogia Social como teoria sistematizadora desse campo prático das práticas socipedagógicas. Ademais, Caliman (2011) ratifica essa nomenclatura, acrescendo o caráter não apenas interventivo, mas também preventivo da Educação Social, urgindo, portanto, de formação adequada para tal campo, como proposto por Ferreira (2018; 2019) nas reflexões acerca da docência ampliada.

Sendo a Educação Social o campo prático e a Pedagogia Social o campo teórico dessa perspectiva educativa para fora da sala de aula, a Pedagogia Social de Rua, de Graciani (1999), surge como uma forma de pensar as práticas sociopedagógicas para pessoas em situação de rua a partir de um impulso epistemológico freireano, visando à "desrualização" (1999) dos indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Considerando o perfil heterogêneo dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e a construção do espaço que esses sujeitos transitam, Graciani (1999) pensa uma pedagogia comprometida de modo integral com a vida desses indivíduos a fim de que a saída processual da rua seja uma realidade. Assim, urge uma preocupação visível, frente à invisibilidade que assola os indivíduos em situação de rua.

A Pedagogia Social de Rua, de Graciani (1999), escancara a necessidade de uma formação para as realidades existentes fora da escola. Não se opõe aqui às imperiosidades que cada campo colabora ao desenvolvimento dos indivíduos, mas a urgência de que se apresente outros caminhos possíveis de atuação dos docentes com o fito de promover um desenvolvimento educativo mais efetivo na sociedade brasileira. Ou seja, o artigo 1° da LDBEN, o Eixo 4 do Plano Nacional Ruas Visíveis, as discussões acerca de docência ampliada e a Pedagogia Social de Rua ratificam a importância de se pensar em ações formativas para os educadores brasileiros.

Numa perspectiva de docência ampliada (CABRAL, 2012; FERREIRA, 2018; 2019), a Pedagogia Social se apresenta como uma ponte de interação

entre os grupos atuantes na educação social e os educadores formados e ainda em formação para promover uma trajetória formativa contextualizada e conectada com a práxis. Assim, através do ensino, da pesquisa e/ou da extensão – esta última sendo a declaração da "função social como compromisso ético-educacional" (SILVA et al., 2023, p. 4) da universidade –, a democratização do campo da educação social e da formação para a atuação nele deve (re)existir como presença social comprometida.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante das circunstâncias existentes nas relações sociais da rua, um *ethos* une os assistentes e os assistidos, os educandos e o educadores, os visíveis e os invisibilizados, garantindo a possibilidade da existência e da resistência. Os sujeitos em situação de vulnerabilidade social persistem na possibilidade da experienciação da vida com a garantia de direitos, enquanto os sujeitos educadores devem manter viva a urgência de ser e estar para os que estão na rua, promovendo uma relação de ensino e aprendizagem para além da palavra (FREIRE, 1989). Nesse sentido, o *ethos* como conduta, valores, costumes e comprometimento ético (BOURDIEU, 2023) é o que sobrevive na rua, seja por desejo de viver dos que estão à margem, seja por comprometimento de ser e estar com aqueles em defesa pelo direito a viver a vida com qualidade e integralidade.

Sob essa ótica, sem concluir a discussão, uma formação docente para além da escola é urgente a fim de que as práticas socipedagógicas existentes se potencializem e continuem emancipando e promovendo vida frente às desigualdades sociais. Evidentemente, não é o próposito da educação salvar os sujeitos em situação de vulnerabilidade, mas através dela o campo das possibilidades se tornam reais, porque tudo passa pela troca, pelo diálogo, pelo ensinar e ser ensinado numa constante existência educativa em rede com as demais áreas do pensar a integralidade humana.

Assim, pensar uma formação docente sob uma ótica de docência ampliada é considerar a existência e os saberes populares dos grupos sociais comprometidos com o desenvolvimento social. Nesse sentido, não

hierarquizando os saberes, mas verticalizando e democratizando, os agentes da educação não escolar "nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos" (ARROYO, 2003, p. 47), contribuindo a uma nova perspectiva de educar para o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e Atividade docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. **Capacidade ética e desejo metafísico: uma interpelação à razão pedagógica**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 5, n. 10, 2023.

BOVE, Cristina; FIGUEIREDO, Gladston. População em situação de rua. In: CAMBA, Salete Valesan. (Org.). **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais Flacso Brasil, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 9394/1996.** São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Política Nacional para Inclusão Social da População em Situação de Rua**. Brasília: Governo Federal, maio de 2008. Disponível em: https://www.justica.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/201908/pol.nacional-morad.rua_.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Plano Ruas Visíveis – Pelo direito ao futuro da população em situação de rua**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/governo-federal-lanca201cplano-ruas-visiveis-pelo-direito-ao-futuro-da-populacao-em-situacao-de-rua201d-cominvestimento-de-cerca-de-r-1-bilhao/copy2_of_V3_plano_acoes_populacao_de_rua1.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

CABRAL, Angela Ninfa. **Política de formação do (a) pedagogo (a): uma abordagem das políticas curriculares para atuação do pedagogo em espaços não escolares**. In: *Espaço do Currículo*, v. 5, n. 1, p. 25-35, jun./dez. 2012.

CALIMAN, Geraldo. **A pedagogia social no Brasil: evolução e perspectivas**. *Orientamenti Pedagogici,* Trento (Itália), v. 58, n. 345, p. 485-503, 2011.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (Org.). **Dentro ou fora da sala de aula?** O lugar da Pedagogia Social. Curitiba: CRV, 2018.

FERREIRA, Arthur Vianna. Libertando a docência da educação escolar: os espaços não escolares como local da formação docente ampliada inicial e continuada. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (Org.). **Conviver também é educar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA: Análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério (Org.). **Pedagogia Social**. *Vol. 1,* 2ª edição. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, Filipi José da; FERNANDES, Alan Navarro; PEREIRA, Débora Simeão Ortman; FERREIRA , Arthur Vianna. INDO ÀS RUAS PARA EDUCAR : EXTENSÃO, EDUCADORES SOCIAIS E UNIVERSIDADE. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 28, n. 1, 2023.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. Pedagogia Social como nova área de concentração. In: SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. (orgs.). **Pedagogia Social**. Guarulhos: Expressão & Arte Editora e Gráfica, 2009. p. 305–319.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

A "BRINCADEIRA" QUE FERE: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Érica da Paixão Silva[1]

Gilmara de Jesus da Silva[2]

Marinélia Ferreira Damasceno Gomes [3]

Dulcinéia da Silva Adorni[4]

RESUMO

Este artigo analisa as manifestações de violência escolar identificadas por estudantes e uma professora do 7° do Ensino Fundamental em uma escola cívico-militar no estado da Bahia. Com abordagem metodológica mista, foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos estudantes e à docente. A investigação teve como objetivo compreender as formas de violência presentes no ambiente escolar, as reações dos envolvidos e as medidas institucionais adotadas diante dessas ocorrências. Fundamentado em autores como Minayo (2020), Charlot (2002), Kishimoto (2002), Freire (1996), Cunha et al. (2024) e documentos oficiais sobre Direitos Humanos e Educação, o estudo revela a predominância das violências física e psicológica, seguidas das formas verbal e virtual. Um dado relevante foi a naturalização recorrente de práticas violentas sob o disfarce de "brincadeiras", dificultando sua identificação e enfrentamento. As atitudes adotadas pela escola concentram-se em medidas de caráter punitivo, como suspensões e advertências, com pouca ênfase em práticas pedagógicas efetivas para mediação de conflitos. Embora a professora afirme a existência de protocolos institucionais e a valorização do diálogo, os estudantes relatam sentimentos de desamparo diante das situações de violência. Conclui-se que é urgente fortalecer ações educativas, aprofundar a discussão sobre Direitos Humanos e promover a participação da família na construção de uma cultura de paz.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Violência Escolar. Práticas Educativas. Ensino Fundamental. Escola cívico-militar.

1 INTRODUÇÃO

O espaço escolar, além de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado, constitui-se como ambiente fundamental para a formação humana e social. Considerando que os estudantes permanecem nesse contexto por mais de uma

[1]Graduanda de Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: 202220093@uesb.edu.br.
[2]Graduanda de Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: 202220863@uesb.edu.br.
[3]Graduanda de Pedagogia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: 202220698@uesb.edu.br.
[4]Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: dsadorni@gmail.com.

década, a escola exerce um papel fundamental no desenvolvimento crítico e na formação para a cidadania. Segundo Freire (1996, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”, reforçando o compromisso da educação com a formação ética, crítica e emancipatória dos estudantes. Tal entendimento está alinhado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9394/96 (BRASIL, 1996), que prevê o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Entretanto, práticas de violência têm se manifestado de forma preocupante no cotidiano escolar. Dados do primeiro Boletim Técnico Escola que Protege, indicam que, somente em 2023, mais de 13 mil pessoas foram vítimas de violência em ambientes escolares no Brasil. Como ressalta a UNICEF (2012), apesar da função formativa, a escola pode se tornar espaço de exclusão, agressividade e sofrimento.

Diante desse cenário, esta pesquisa identificou os tipos de violência presentes em uma escola cívico-militar na Bahia, com o objetivo de analisar as manifestações de violências percebidas por alunos e professora, refletir sobre a importância de trabalhar a temática dos Direitos Humanos no ambiente escolar, diferenciar práticas violentas de brincadeiras e compreender as estratégias adotadas pela instituição para enfrentar tais situações.

A relevância deste estudo reside na necessidade de discutir criticamente a temática, especialmente em um modelo de escola marcado pela rigidez disciplinar. Ao evidenciar a perspectiva dos alunos e professora, buscou-se contribuir com o debate educacional e subsidiar futuras ações educativas e preventivas no enfrentamento da violência nas escolas.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem metodológica mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos, conforme orientações de Creswell (2010) e Galvão et al. (2018), buscando a complementaridade entre a análise estatística dos dados e a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos. Para isso foram aplicados dois questionários semiestruturados: o primeiro, com três perguntas abertas e três fechadas, dirigido a 25 estudantes do 7° ano do Ensino

Fundamental, o segundo, contendo duas perguntas abertas e quatro fechadas, foi destinado à professora da turma. A análise qualitativa concentrou-se na categorização das respostas abertas, enquanto os dados quantitativos foram organizados em gráficos e percentuais.

A pesquisa foi realizada em uma escola cívico-militar localizada no estado da Bahia, escolhida pela especificidade de seu modelo disciplinar, cujos efeitos sobre a convivência escolar constituíram o foco da problematização. Em termos éticos, o estudo, realizado no âmbito do componente curricular *Escola, Violência e Direitos Humanos*, foi autorizado pelo colegiado do curso de Pedagogia e pela direção da escola, garantindo o anonimato dos participantes conforme os princípios da ética em pesquisa com seres humanos.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR, CULTURA DA PAZ E DIREITOS HUMANOS

A violência é um fenômeno complexo, com múltiplas formas de manifestação e interpretações conceituais. Segundo Minayo (2020, p.23), ela “consiste no uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades”. Trata-se de um processo intencional que causa danos às vítimas, atingindo suas trajetórias e subjetividades.

Neste estudo, o foco é a violência no ambiente escolar, que, embora pareça recente, é histórica. Charlot (2002) relata evidências de violência em escolas há mais de dois séculos. Atualmente, a violência escolar é tema recorrente em mídias e debates educacionais, exigindo enfrentamento imediato (ESTUMANO et al., 2024).

No contexto escolar, conforme Chalot (2002), distinguem-se três dimensões da violência: na escola (atos violentos internos), à escola (ações externas contra a instituição) e da escola (práticas institucionais que geram exclusão, discriminação ou opressão). Entre os tipos mais comuns estão a violência física, verbal, psicológica e virtual. Silva et al (2012, p.85) definem a violência verbal como “atos agressivos expostos visivelmente nas situações de opressão, humilhação, xingamentos, palavras de baixo calão, entre membros da escola”. A violência física envolve o uso da força corporal ou instrumentos para causar danos, comum entre alunos e membros da escola. A violência psicológica caracteriza-se atinge a autoestima, a personalidade ou o bem-estar emocional da vítima (BRASIL, 2001). Já a violência

virtual, destacando-se o *cyberbullying*, refere-se às agressões mediadas por tecnologias digitais, sendo cada vez mais comum entre crianças e adolescentes (SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

Um desafio frequente é diferenciar violência de brincadeiras. Kishimoto (2002) destaca que a brincadeira é uma atividade cultural e relacional presente desde a infância, essencial para o desenvolvimento, mas nem toda interação lúdica é saudável. Gemelli et al. (2020, p. 136) alertam que “mesmo em um ambiente amistoso, o que é divertido para um pode não ser agradável para o outro, e nem sempre essas opiniões são manifestadas”. Dessa forma, interações aparentemente inofensivas podem provocar danos emocionais, especialmente quanto minimizadas ou ignoradas – “pequenas brincadeiras” podem ocultar agressões graves.

Frente a essa complexidade, a escola precisa adotar estratégias educativas comprometidas com o respeito, a escuta e a mediação pacífica de conflitos. Uma possibilidade é incorporar temáticas de Direitos Humanos e Cultura da Paz no cotidiano escolar. Cunha et al. (2024) ressaltam que o enfrentamento da violência escolar pressupõe uma escuta sensível e ações efetivas de prevenção.

Gonçalves (2012) destaca que os direitos humanos são fruto da luta dos movimentos sociais, introduzindo na esfera pública temas antes ignorados. Trabalhar com direitos humanos na escola é reconhecer que o espaço educativo é também político, no qual se deve fomentar valores como o respeito, a justiça, e equidade e a solidariedade – bases para a constituição de uma cultura de paz.

4 EXPRESSÕES E PERCEPÇÕES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Esta seção apresenta e discute os dados obtidos na investigação realizada com estudantes e professora do 7° ano do Ensino Fundamental de uma escola cívico-militar. A análise, orientada por categorias emergentes dos questionários, buscou compreender as formas de manifestação da violência escolar, sua percepção pelos sujeitos e as estratégias de enfrentamento adotadas ou sugeridas. Foram considerados tanto a frequência das respostas quanto os sentidos atribuídos às suas experiências vividas, em diálogo com o referencial teórico que problematiza a naturalização da violência e destaca a importância de uma educação comprometida com os direitos humanos e a cultura da paz.

A primeira pergunta da questão investigou os tipos de violência vivenciados ou presenciados na escola. As violências física e psicológica destacaram-se, ambas com 28,3%, seguidas da verbal, com 26,1% e da virtual, com 15,2%. A opção "outras" obteve 2,1%, possivelmente referindo-se a formas menos reconhecidas de agressão, como discriminação ou preconceito:

Figura 1 - Tipos de violência presenciada ou vivenciada pelos estudantes

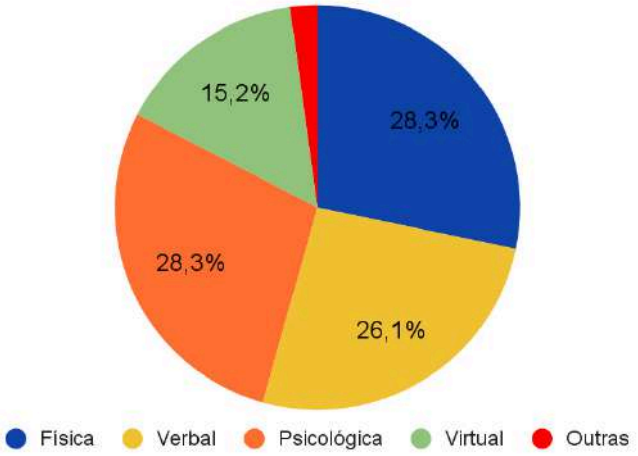

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Esses dados evidenciam que, embora a violência física ainda seja expressiva, formas simbólicas e psicológicas também ocupam lugar de destaque. A violência virtual, mesmo menos frequente, merece atenção, considerando o acesso precoce às redes sociais por adolescentes. A baixa indicação da categoria "outras" pode estar relacionada à dificuldade de identificação ou receio de relatar determinadas situações, especialmente em um contexto disciplinar como o da escola cívico-militar. Conforme Charlot (2002), é necessário compreender as múltiplas faces da violência: a que ocorre na escola, à escola e da escola. No caso analisado, predominam formas que emergem no cotidiano escolar e atingem a saúde emocional dos estudantes.

A segunda pergunta abordou os sentimentos gerados por essas experiências. A emoção mais citada foi a raiva (35,3%), seguida de tristeza (14,7%), sentir-se mal e ódio (8,8% cada), além de reações como desânimo, chateação, incômodo, susto e ausência de reação:

Figura 2 – Reações diante da violência escolar

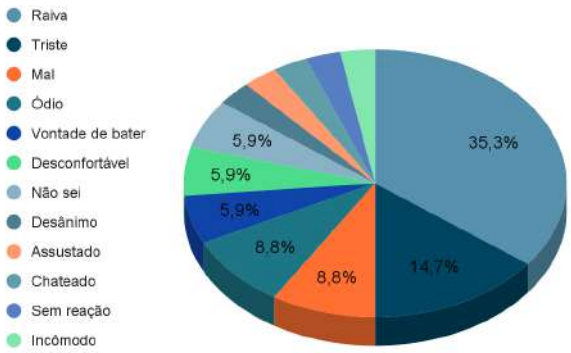

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme Gemelli et al. (2020), a violência pode ser banalizada sob o disfarce de brincadeira, mas gera sentimentos negativos intensos, que evidenciam o sofrimento e a falta de acolhimento institucional. As respostas revelam a carência de espaços dialógicos e estratégias de apoio emocional no ambiente escolar.

Em relação às atitudes da escola, as medidas mais citadas foram as punitivas: suspensão ou expulsão (24%), advertência (12%) e contato com responsáveis (4%). Outras respostas mencionaram a intervenção do sargento e a separação dos envolvidos:

Figura 3 - Atitudes da instituição

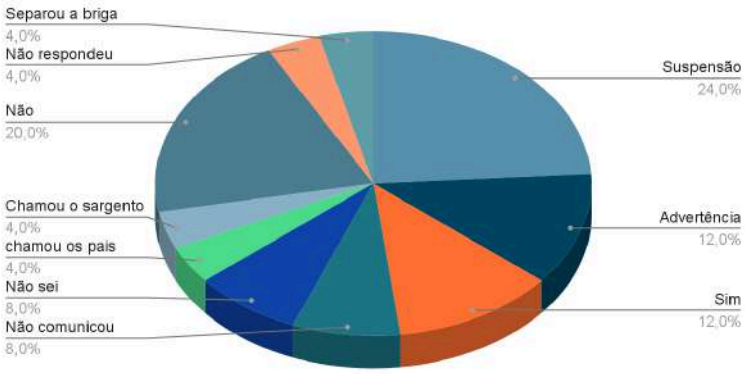

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esses resultados demonstram uma predominância de ações disciplinares e reativas, coerentes com o modelo cívico-militar que sustenta práticas de controle e hierarquia. No entanto, a ausência de resposta ou o desconhecimento das medidas adotadas indicam fragilidades nos processos de comunicação e no acolhimento dos estudantes.

Quando perguntados se sabem a quem recorrer em caso de situações de violência escolar, a maioria dos estudantes (96%) respondeu afirmativamente. No entanto, como aponta Minayo (2020), o conhecimento sobre canais de apoio não garante sua efetividade, especialmente quando os sujeitos não se sentem encorajados a denunciar ou quanto esses canais não se mostram acessíveis.

Quanto à abordagem da temática dos Direitos Humanos, 84% dos alunos relataram já ter ouvido falar sobre o assunto na escola, 12% afirmaram nunca ter ouvido e 4% não responderam. Embora a presença do tema seja um avanço, a superficialidade de sua abordagem pode comprometer sua eficácia como instrumento de promoção de uma cultura de paz (GONÇALVES, 2012). Os dados sugerem que é necessário aprofundar essa discussão de forma contínua e crítica.

Na última questão direcionada aos alunos, sobre sugestões para melhorar a convivência, destacaram-se propostas como o fim do *bullying* (24%), estímulo ao respeito, promoção do diálogo, psicólogos na escola e realização de palestras. Em contrapartida, também foram citadas medidas punitivas, como suspensão e “punições severas”.

Figura 4 – Sugestões para melhorar a convivência escolar

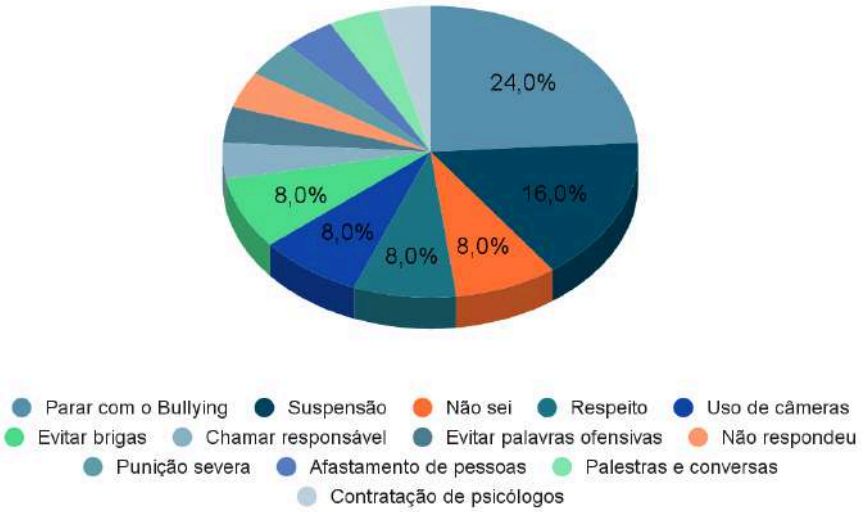

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esse resultado revela tensões entre a lógica punitiva e a busca por práticas mais dialógicas e restaurativas. Como defendem Cunha et al. (2024), a compreensão da violência exige escuta sensível e a construção de estratégias educativas que envolvam a comunidade escolar.

A entrevista com a professora reafirmou a percepção da violência física e verbal como mais recorrentes. No entanto, ao considerar tais eventos como raros, sua percepção difere das experiências relatadas pelos estudantes. A docente relatou a existência de protocolo e sua participação em formações Direitos Humanos, porém não especificou qual é o protocolo, nem quais formações participou. Entre as estratégias utilizadas, destacou “a promoção de diálogos, debates e atividades com abordagem sobre temas que levem a reflexão".

Apesar da intencionalidade pedagógica, os resultados apresentados neste estudo indicam que essas ações não têm sido suficientes para prevenir situações de violência, o que sugere a necessidade de práticas mais efetivas e integradas ao cotidiano da escola. A professora apontou, ainda, a importância de uma “presença maior dos pais e responsáveis dos alunos para maior acompanhamento”, o que está em consonância com as perspectivas de corresponsabilidade na formação ética dos estudantes.

Em síntese, os resultados revelam a complexidade da violência escolar e os desafios de enfrentá-la em um contexto marcado pela rigidez disciplinar. A presença de práticas educativas e formativas precisa ser fortalecida com vistas à construção de um ambiente escolar seguro, participativo e orientado pelos princípios dos Direitos Humanos e da cultura da paz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um fenômeno persistente e multifacetado, impactando o ambiente educativo, inclusive em escolas de modelo disciplinar rígido. Os dados revelam sua manifestação em diferentes formas – psicológica, verbal e virtual – com efeitos negativos sobre o bem-estar discente. Muitas dessas práticas são naturalizadas ou confundidas com brincadeiras, o que dificulta seu enfrentamento.

As reações relatadas – raiva, tristeza e vontade de revidar – refletem a ausência escuta e acolhimento, bem como a fragilidade de ações preventivas. A predominância de medidas punitivas indica a necessidade de estratégias mais formativas e transparentes.

A percepção da professora, menos alarmada que a dos alunos, destaca a importância da articulação entre corpo docente, gestão escolar e comunidade. A

corresponsabilidade entre esses atores é essencial para promover um ambiente escolar seguro, inclusivo e democrático.

Superar esse quadro exige fortalecimento de práticas pedagógicas centradas na escuta, na resolução pacífica de conflitos e no respeito às diferenças. Somente com ações contínuas, colaborativas e fundamentadas nos Direitos Humanos será possível transformar a escola em espaço de aprendizagem, cuidado e dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim Técnico Escola que Protege: d**ados sobre violências nas escolas. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadossobreviolenciasnasescolas.pdf. Acesso em: 01 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar:** orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Caderno de Atenção Básica, 8). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2025.

BERNARD, Charlot. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p.432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819566016. Acesso em: 08 de jun. 2025.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Josafá Moreira da; RICCI, Hellen Tsuruda Amaral; NICZ, Bianca; YANO, Sarah Aline Roza; NOZAKI, Vitor Atsush. Violência escolar e cultura de paz: percepções de educadores. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7095. Acesso em: 11 de jul. 2025.

ESTUMANO, Enizete Andrade Ferreira; SILVA, Emmanuelle Pantoja; RAMOS. Maély Ferreira Holanda. Violência escolar e prática pedagógica: uma revisão integrativa. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 56, p. 1-24, 2024. Disponível em:https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4345. Acesso em: 15 de jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/incid/article/download/121879/133611/267994. Acesso em: 10 de jul. 2025.

GEMELLI, Ana Paula; ALVES, Gehysa Guimarães; SCHUBERT, Cláudio. Brincadeira ou violência? Uma análise da comunicação verbal dos alunos na escola. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v.7, n. 15, p. 130-141, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/10069. Acesso em: 10 de jul. 2025.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude, política e religião: um pretexto para discutir ética, violência e direitos humanos na sociedade contemporânea. In JACÓ-VILELA, Ana Maria: SATO, Leny (org.) **Diálogos em Psicologia Social.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 103-122, 2012. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-09.pdf. Acesso em: 01 de jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie: ASSIS, Simone G.; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Q. (org.). **Impactos da Violência na Saúde**, 4 ed. rev. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 19-42, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786557080948.0003. Acesso em: 09 de jun. 2025.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro; ANTUNES, Maria Cristina. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 109-125, jan. 2015 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 de jul. 2025.

SILVA, Carla Elizabeth et al. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/sXFgZBQvqhzzRkWcJLVY7qt/?lang=pt. Acesso em: 09 de jun. 2025.

UNICEF. (2012). **Guia Municipal de Prevenção da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2012. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/3631/file/Guia_Municipal_de_Prevencao_da_Violencia_Letal_contra_Adolescentes_e_Jovens.pdf. Acesso em: 20 de mai. 2025.

MIGRAÇÃO E POBREZA NA EDUCAÇÃO

Johanna Ortiz Zuniga[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a migração e pobreza infantil, desafios para a garantia do direito à educação, tendo como objetivo de pesquisa refletir como a condição de pobreza de migrantes afeta o direito à educação. No que se refere a questão norteadora da pesquisa, se trata de "Como a pobreza afeta o direito à educação dos estudantes migrantes?". Partindo do contexto, de que cada vez mais crescem a quantidade de crianças e adolescentes migrantes no Brasil. O aporte teórico se refere a autores como: Sarmento (2010), Eyng *et al*. (2021), Lima; Jadejiski; Gomes (2022), Siqueira (2022); Pierre (2023), Trindade, Cotinguiba (2023) entre outros. A metodologia da pesquisa tem caráter qualitativo com base em: Bogdan; Biklen (1994) e bibliográfico com base em Gil (2002). Os resultados, mostram que, a pobreza afeta a educação de nacionais e não nacionais. Assim como a importância de refletir criticamente sobre as causas e consequências da pobreza na educação das infâncias. Implementar uma educação que se oriente pela Educação dos Direitos Humanos, a qual reconheça os estudantes, suas histórias de vida suas realidades sociais. Dessa maneira, uma educação que trabalhe pela redução das desigualdades sociais, por meio de profissionais preparados para atender os diferentes públicos que chegam até as comunidades escolares.

Palavras-chave: Direito à Educação1. Escola 2. Migrantes 3. Pobreza 4. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A migração e a pobreza duas realidades que se entrelaçam, pois observa-se um aumento significativo de migrantes no mundo, os quais migram por várias causas, principalmente em busca de melhores condições de vida. Assim, crianças, adolescentes migram com seus pais, os lugares aos quais chegam, na maioria das vezes são espaços nos quais a pobreza tomou conta. Neste sentido, ao migrar estas pessoas tendem a vivenciar espaços de desigualdade social, assim questiona-se como a pobreza afeta o direito à educação dos estudantes migrantes? Justifica-se a importância de refletir tal realidade, uma vez que, a pobreza é uma chaga que fere cada vez mais a vida de quem a vivência. Ela coloca o ser humano em um patamar de sofrimento, pois ela tende a negar o usufruto dos direitos, assim a vida das pessoas se desenvolve em carências não somente físicas, mas também intelectuais, ou seja, quando o direito à educação não é garantido. O direito à educação, é negligenciado quando os estudantes vivem em contextos de desigualdade social, como por exemplo

[1] Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, johannazuniga01@gmail.com.

não ter três refeições por dia, é um elemento importantíssimo para que os estudantes possam estudar com maior energia. Dessa forma, o tema deste trabalho se refere a: migração e pobreza infantil, desafios para a garantia do direito à educação. O objetivo é refletir como a condição de pobreza de migrantes afeta o direito à educação.

O trabalho emprega metodologia qualitativa a qual se refere a “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 70). Utiliza análise de caráter bibliográfica, a qual “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

A base teórica deste texto se refere a: Sarmento (2010), Eyng *et al*. (2021), Lima; Jadejiski; Gomes (2022), Siqueira (2022); Pierre (2023), Trindade, Cotinguiba (2023) entre outros.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DE MIGRAÇÃO E POBREZA

Sabe-se, que para que possamos nos desenvolver plenamente, vários aspectos da nossa vida precisam estar bem, por isso, crescer com uma boa alimentação, cuidados, ambientes saudáveis são importantíssimos para o bom desenvolvimento de toda pessoa. A “[...] desigualdade social afeta a infância em sua condição de categoria social. A pobreza, a miséria e a mortalidade revisitam cotidianamente os lares de milhões de crianças” (SIQUEIRA, 2022, p. 12). A pobreza continua a marcar a vida das infâncias.

Dessa maneira, “[...] considerar o bem-estar social como uma prioridade, reconhece-se não apenas a importância de aliviar a pobreza material, mas também de criar um ambiente onde todos tenham seus direitos respeitados [...]” (PIERRE, 2023, p. 143). Para isso, trabalhar a fim de diminuir ou melhor erradicar a pobreza é uma necessidade urgente para as pessoas que vivem em essa condição, buscando garantir os direitos a todos.

Para a pessoa migrante “[...] a pobreza vai além da falta de recursos materiais, englobando também a exclusão social e a incapacidade de engajamento ativo na vida da sociedade” (PIERRE, 2023, p. 144), pois além, de ter de sofrer com as durezas da pobreza tende a sofrer com a exclusão, entra em um contexto no qual não basta sofrer pela migração, mas sofre também com aporofobia conceito o qual conforme Cortina (2020), se refere à rejeição ao pobre. É uma verdadeira, situação de sofrimento, pois o migrante sai de seu país em busca de melhores condições de vida e além de se

deparar com dificuldades financeiras, se encontra com atitudes de rejeição.

Neste contexto, de pobreza muitas pessoas chegam ao Brasil, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA) no período entre

> [...] 2022 e julho de 2024, foram observados 62,3 milhões de movimentos pelos nossos postos de fronteira, sendo majoritariamente argentinos, chilenos, estadunidenses, uruguaios e paraguaios; no que tange aos registros de residência, foram 481,0 mil imigrantes regularizados, a maioria do sexo masculino, mas cabendo ressaltar a participação crescente de mulheres, como também de crianças e adolescentes, com destaque para venezuelanos, bolivianos, colombianos e argentinos; nesses dois anos e meio, 139,2 mil pessoas solicitaram ao Brasil o reconhecimento da condição de refugiado, a maioria de venezuelanos, mas com participação importante de cubanos e angolanos, também entre os solicitantes de refúgio cresce o contingente de mulheres e crianças; nesse período, impressionantes 87,5 mil pessoas foram reconhecidas como refugiadas [...] (OBMIGRA, 2024, p. 8).

Conforme o relatório da OBMigra (2024), a participação de crianças e adolescentes no cenário de migração vem aumentando, este é um dado importante, assim, é preciso ter uma educação que possibilite não só a cesso, mas permanência e sucesso a estes estudantes. Com isso, é relevante pontuar que “[...] é essencial que esses desafios sejam abordados de forma inclusiva, garantindo que ninguém seja deixado para trás na busca do desenvolvimento sustentável e equitativo” (PIERRE, 2023, p. 148).

Observa-se também, como as estatísticas de pessoas migrantes são cada vez maiores, por isso é importante oferecer ambientes os quais contribuam para que estas pessoas se sintam não só acolhidas, mas possam participar de forma ativa na sociedade a qual escolheram como lar. Assim, é necessário refletir como a pobreza afeta a garantia do direito à educação destes sujeitos. “Para atingir uma sociedade mais equitativa e abrangente, é imperativo abordar eficazmente as questões de pobreza e vulnerabilidade enfrentadas pelos imigrantes” (PIERRE, 2023, p. 163).

Uma sociedade equitativa, comprometida pelo migrante se faz mais que necessária na atualidade, assim

> [...] ausência de direitos ou a negação deles pode ser percebida de inúmeras maneiras, visto que é perceptível uma grande contrariedade nos espaços públicos quando se trata de relações interpessoais, e, sobretudo, quando se trata de acolhimento às pessoas de classes sociais menos abastadas (LIMA; JADEJISKI; GOMES, 2022, p. 44).

Desse modo, observa-se a importância de refletir, questionar, discutir a ausência de direitos, visando a garantia destes. A educação precisa ser garantida, abrindo caminho para os outros direitos, pois “[...] dentre as políticas sociais, está a

política educacional, e se ela não vai bem, nenhuma outra vai. A educação de qualidade é um direito e, quando negado, negam-se tantos outros acessos" (LIMA; JADEJISKI; GOMES, 2022, p. 46). Observa-se, fundamental que o direto à educação seja efetivado.

3 UMA ESCOLA ACOLHEDORA

Neste sentido, é importante que todas as pessoas que trabalham na instituição escola contribuam para uma educação de qualidade. "Na perspectiva da efetivação de uma educação de qualidade, é necessário o compromisso ativo por parte de todos os envolvidos na construção do conhecimento" (LIMA; JADEJISKI; GOMES, 2022, p. 48).

> Uma escola democrática e de qualidade social é um espaço de proteção e de garantia de um conjunto de direitos, experimentando relações sociais respeitosas e afetivas por meio de aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária e mais feliz (LIMA; JADEJISKI; GOMES, 2022, p. 50).

Dessa forma, reflete-se a relevância de uma escola democrática, na qual os direitos de todos se encontram no centro não só da gestão, mas também do fazer pedagógico. Uma educação de qualidade é fundamental especialmente nos contextos humanitários que as crianças em situação de pobreza estão inseridas. Por isso, é importante lembrar que "o direito à educação se refere diretamente ao direito à aprendizagem, mas não se trata de simples aquisição de conteúdo, e sim de uma aprendizagem relevante na perspectiva dos direitos humanos" (EYNG *et al*., 2021, p. 6).

É essencial que as crianças tenham garantido seu direito à educação visando um desenvolvimento integral, pleno no qual seus diretos humanos sejam garantidos. Assim, é interessante dizer que a Educação em Direitos Humanos (EDH) é fundamental para que a escola crie uma cultura de respeito e reconhecimento dos direitos.

Crianças as quais são negados vários direitos como: moradia, alimentação, saúde. Possuem carências de elementos importantes para poder se desenvolver na escola. Neste contexto, é válido pontuar que não basta oferecer matrícula as crianças, é preciso ir além do acesso, para que estas permaneçam na comunidade escolar é necessário de professores comprometidos com a educação, para isto é necessário

investir na formação dos docentes.

3.1 Formação de professores

"Os (as) profissionais de Educação constituem um elemento fundamental nesta relação entre família, criança e instituição de Educação, dessa forma, torna-se primordial uma sensibilização, via formação [...]" (GHIGGI, 2024, p. 104). Uma formação docente, relevante não tem seu foco unicamente em busca de conhecimentos curriculares, mas precisa visar uma formação que contemple a história e os desafios dos estudantes.

Quando não há uma formação de profissionais da educação adequada [...] os professores invisibilizam esses estudantes, por não estarem pedagogicamente preparados para trabalhar com esse público" (TRINDADE; COTINGUIBA, 2023, p. 12-13). Percebe-se, que a formação inicial e continuada dos docentes é essencial especialmente quando as salas de aula acolhem estudantes de diversas culturas, línguas. Desse modo, investir em formação inicial e continuada com base em (EDH) é essencial e necessária nos atuais contextos que nos rodeiam.

3.2 Acolher o estudante

Neste contexto, é fundamental que a escola realize um verdadeiro acolhimento aos estudantes, para tanto "abertura da escola às realidades familiares, sociais e culturais, que seja acompanhada da valorização de sua língua materna e da cultura familiar, de forma a permitir a construção de autoestima e aprendizagens [...]" (FABIANO, 2021, p. 527). São elementos importantíssimos para contribuir com uma educação de qualidade para com o estudante. Vale salientar que

> [...] grande parte dos estudantes culturalmente diversos que fracassam academicamente sofrem ou já sofreram algum tipo de discriminação ou estigma na escola. Isso ocorre justamente porque internalizam um senso de ambivalência e insegurança em razão da rejeição [...] (FABIANO, 2021, p. 528).

A rejeição, o preconceito, a discriminação é uma violência que afeta as pessoas, especialmente as crianças. Considera-se, necessário que cada vez mais as escolas se sintam comprometidas para trabalhar por uma educação de encontros, de pontes e não de muros nas quais a diversidade seja uma chave de encontros celebrativos.

Nesse sentido,

> [...] a escola se torna um ator que se destaca nesse processo, sendo oportuno enfatizar que a função social da escola ultrapassa a simples transmissão de conhecimento sistemático e se destaca como um importante espaço de convivência humana entre os mais variados grupos e diversas culturas (FABIANO, 2021, p. 528).

Desse modo, construir espaços nos quais a convivência seja saudável é essencial na vida de toda pessoa, especialmente para aquelas que chegam de outras culturas e buscam reconstruir suas vidas no novo espaço que os acolheram. Sendo assim, são necessários vários esforços a fim de que estudantes estrangeiros tenham ferramentas necessárias para poder permanecer nas instituições escolares.

Neste cenário, ações, atitudes de acolhida, contribuem para permanência do estudante. Dessa maneira, considera-se importantíssimo contextos acolhedores nas instituições.

> A Educação é um dos direitos fundamentais previsto para migrantes e refugiados, mas o exercício pleno desse direito é algo complexo, pois perpassa o reconhecimento, a existência da vaga, o acesso e as condições para permanência nas instituições educacionais (GHIGGI, 2024, p. 107).

Observa-se, na pesquisa da autora referente a temática sobre o lugar das crianças migrantes e refugiadas nas políticas no relacionado a educação infantil no Brasil, que ação de garantir o direito à educação é uma realidade complexa. Pois, emprega esforços desde o reconhecimento, acesso e a permanência dos estudantes.

4 COMO A POBREZA AFETA A EDUCAÇÃO

A pobreza evidentemente é um desafio político social, para o qual é preciso implementar várias estratégias de combate ou melhor dizendo de erradicação. Desta maneira “a pobreza infantil é um fenômeno complexo e multifactorial” (SARMENTO, 2010, p. 180), ou seja, ela se relaciona, se articula a vários fatores da sociedade os quais lhe dão vida. Segundo Sarmento (2010) ela é resultado de sociedades desiguais, nas quais os direitos humanos são negados. Neste sentido, um aspecto interessante é o aceso a um emprego que muitas vezes mesmo tendo um trabalho este não garante que a pessoa possa cobrir todas suas carências, posto que na maioria das vezes, a remuneração pelo seu trabalho não é suficiente, desta forma o sujeito continua a enfrentar várias necessidades.

É neste contexto, que lamentavelmente muitas crianças vivem. Nesse sentido, quando a escola, os professores não compreendem como a pobreza afeta o dia a dia escolar dos estudantes conforme Lima, Jadejiski, Gomes (2022) se realiza uma

violência com a criança que se encontra nesse contexto. De acordo, com os autores é preciso realizar um atendimento digno. Neste sentido, a escola precisa contribuir por meio da educação com o rompimento intergeracional da pobreza (MATIAZZI, SIMÕES, VIEIRA, 2024), para tanto uma educação de qualidade que ouça e reconheça os estudantes é fundamental.

"No Brasil, são milhares de crianças vivendo em contextos de pobreza e de extrema pobreza, cujas trajetórias de vida são marcadas pela fome, pela miséria, pelas violências, pelas negligências, pelas condições degradantes de viver a infância" (MATIAZZI, SIMÕES, VIEIRA 2024, p. 3). Desse modo, a pobreza é uma mazela que afeta a educação, assim como a garantia de outros direitos fundamentais. Assim, podemos dizer que os impactos da pobreza a educação são variados, pois uma criança que vive em condições de pobreza, muitas vezes passa por contextos de ter de trabalhar para poder ajudar a família. Desta forma, para um estudante que tem de deixar muitas vezes os estudos para trabalhar, evidentemente se encontra em uma situação de negação de direitos.

Neste panorama, "[...] a pobreza e a pobreza extrema evidenciam as desigualdades, que representam riscos, cujas causas e efeitos que produzem sobre as infâncias nas periferias são multifatoriais" (EYNG; CARDOSO 2020, p. 1106). Os riscos são variados, mas aqui tomamos como foco a educação, como já foi escrito a pobreza conduz as pessoas a carências grandes uma delas o não usufruto da educação, direito fundamental a vida de toda pessoa, conforme Cury (2002) ela é uma ferramenta importantíssima para contribuir na redução das desigualdades sociais.

Refletindo, como a pobreza afeta a educação, compreendemos que ela interfere de várias formas não somente que impede o acesso, mas também a permanência e o sucesso do estudante de usufruir da educação. Portanto, somos convidados a continuar refletindo com criticidade as formas, maneiras como a pobreza afeta a vida das pessoas especialmente das infâncias. Mas, sobretudo que as diferentes realidades da pobreza nos provoquem a lutar por estratégias, políticas públicas que trabalhem em prol da garantia de direitos de todas as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do escrito, considera-se importante não só discutir as causas da pobreza, suas estruturas sociais que as constituem, mas também as consequências nefastas sobretudo para as infâncias. Refletir com criticidade como a pobreza se faz

presente nos cotidianos escolares dos estudantes, sejam estes nacionais ou internacionais, ela afeta e compromete o desenvolvimento integral do estudante.

Compreende-se de vital importância que a escola promova uma educação que inclua a todos, assim como trabalhe por uma Educação em Direitos Humanos, a qual reconheça os estudantes com suas histórias e culturas diversas as quais precisam ser acolhidas e respeitadas.

Para tanto é fundamental investir na formação de professores, comprometidos com o desenvolvimento humano integral dos estudantes, ou seja, que o fazer pedagógico toque as realidades sociais que chegam a até as escolas as quais provocam movimentos de acolhida, de respeito de reconhecimento existencial na diversidade plural dos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeo de; SILVA, Sarah Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176. Acesso em: 27 de abril. 2025.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010. Acesso em: 13 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1098–1120, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802361. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 13 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina Ramos. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São

Paulo, v. 32, p. e08212, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8212. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8212. Acesso em: 27 de abril. 2025.

FABIANO, Maria Lucia Alves. Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.111300. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111300. Acesso em: 27 de abril. 2025.

GHIGGI, Gioconda. **O lugar das crianças migrantes e refugiadas nas políticas públicas em educação infantil no Brasil**. 2024. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/93744. Acesso em: 27 de abril. 2025.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 27 de abril. 2025.

LIMA, Alessandra Ribeiro; JADEJISKI, Rainei Rodrigues; GOMES, Maurício Valeriano. Os impactos da pobreza na educação: uma análise a respeito da exclusão social. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 3, p. 36–53, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64994. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64994. Acesso em: Acesso em: 27 de abril. 2025.

MATIAZZI, Shellen de Lima; SIMÕES, Renata Duarte; VIEIRA, Alexandro Braga. Indagações sobre a pobreza: o que dizem as crianças matriculadas na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e88542, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.88542. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIERRE, Dieugo. Desigualdade, pobreza e renda: análise das estratégias de mitigação das políticas públicas para migrantes no Paraná. **Terra Livre**, São Paulo, v.2, n. 61, p. 136-168, 2023. DOI: 10.62516/terra_livre.2023.3370. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3370. Acesso em: Acesso em: 27 de abril. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios Políticos. *In*. **Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas**. Manuel Jacinto Sarmento; Fátima Veiga [Orgs.]. Coleção debater o social / 06. Cap. 179-191. Disponível em: https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/66603/1/Sarmento%202010%20Pobreza%20Infantil%20Factos%2C%20Realidades%20Desafios.%20pdf.pdf. Acesso em: 27 de abril. 2025.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Prefácio. Entre o não lugar: deslocamentos, migração e refúgio invisibilizando as crianças e as infâncias. *In* **Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**. Katia Cristina Norões; Maria Walburga dos Santos; Flávio Santiago [Orgs.]. Coleção Oba Obá. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 428p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/criancas-em-deslocamentos-infancias-migracao-e-refugio-colecao-oba-oba-vol-2-

ebook/#:~:text=O%20livro%20%E2%80%9CCrian%C3%A7as%20em%20deslocamentos,contempor%C3%A2nea%20e%20suas%20diferentes%20categoriza%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 27 de abril. 2025.

TRINDADE, Danielle da Silva; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Políticas educacionais para migrantes e refugiados: do direito à educação. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 01-17, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n3-058. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1302. Acesso em: 27 de abril. 2025.

UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

Thiago Barbosa Silva[1]

Sonia Haracemiv[2]

RESUMO

O presente trabalho propõe traçar um linear histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a discussão de seus conceitos abordados por autores e estudiosos que vêm analisando e acompanhando a metodologia ABP. No intuito de alcançar este objetivo foi feita uma revisão de literatura sistemática e integrativa entre os autores com base em artigos, dissertações, teses e publicações em livros durante o período de 2010 a 2022 e também em obras de grande relevância que demonstra a historicidade da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Educação Básica, passando por Vygotsky (2009), Dewey (1959), Barrows (1986), Berbel (1998), Morán (2005) e Souza e Dourado (2015). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre seus principais autores supracitados para investigar as raízes e tendências pedagógicas que serviram de alicerce à Aprendizagem Baseada em Problemas. O conceito da ABP criado por Barrows (1986) representa uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos promovendo uma aprendizagem centrada no aluno com a utilização desta metodologia ativa. A partir dessa definição e da análise realizada concluiu-se que a metodologia tem um grande potencial para tornar a experiência de aprendizagem mais próxima da realidade dos discentes. Ao utilizar a ABP os estudantes exercitam suas habilidades de análise crítica das situações-problema, a compreensão do cenário problemático e a resolução, sendo essencial para cidadãos no século XXI.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problema. Metodologias Ativas. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o papel da educação na sociedade e pensa-se em como o processo de ensino e aprendizagem devem ocorrer para o melhor aproveitamento por parte do estudante.

Novas metodologias são pesquisadas e experimentadas nas salas de aula no intuito de transformar escola para que faça, realmente, parte da realidade dos discentes. Metodologias estas que colocam os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que eles tenham um papel de protagonismo e responsabilidade.

[1] Doutorando, Universidade Federal do Paraná, e-mail: thiagobarbosa.james@gmail.com.
[2] Doutora, Universidade Federal do Paraná, e-mail: sharacemiv@gmail.com.

Dentre estas metodologias, encontra-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que segundo Barrows (1986), representa uma metodologia de aprendizagem que tem por base a utilização de situações-problemas como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos.

Neste ensaio, discutir-se-á os conceitos abordados por autores e estudiosos que vêm analisando e acompanhando a metodologia ABP, sendo feita uma revisão de literatura com base em artigos, dissertações, teses e publicações em livros durante o período de 2010 a 2022 e também em obras de grande relevância que demonstra a historicidade da Aprendizagem Baseada em Problemas e a Educação Básica, passando por Vygotsky (2009), Dewey (1959), Barrows (1986), Berbel (1998), Morán (2005) e Souza e Dourado (2015).

Desta forma, este estudo visa abordar sobre o linear histórico da Aprendizagem Baseada em Problemas e tendências pedagógicas que precederam a metodologia. Para tanto, faz-se necessário discutir como práticas pedagógicas para uma educação crítica-reflexiva e inovadora podem auxiliar os educandos a conseguirem enxergar os problemas que os cercam e, assim, poderem transformá-los em oportunidades de solução, desenvolvendo assim algumas habilidades importantes para o mundo atual.

2 DESENVOLVIMENTO

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem suas origens em outras metodologias antecedentes com o intuito de fazer com que o estudante desenvolva uma autonomia e reflexão em relação ao seu próprio processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Berbel (1998), o Método do Arco que inspirou o Método de Problematização e que serviu de base para as etapas do ABP, no qual consiste em Observação da realidade, no qual a realidade é observada de diversos ângulos, para docentes e discentes, com suas características e contradições dos fatos concretos e assim extraídos os problemas. Na ABP existe uma sequência de problemas já estruturados e assim, quando um é

solucionado parte-se para o próximo. Porém, para entender a ABP por completo, precisa-se fazer uma observação histórica e sua evolução ao longo dos anos.

Ao analisar a história da educação, sempre surgem práticas e metodologias pedagógicas no intuito de aprimorar e contextualizar correntes pedagógicas que se adaptam ou não à realidade vivenciada em determinada época. Ao fazer essa breve análise histórica o objetivo é compreender melhor as correntes pedagógicas que influenciaram direta e/ou indiretamente a Aprendizagem Baseada em Problemas, como tal conhecemos nos dias atuais.

Entre o fim do século XIX e início do século XX, surge o movimento progressista na educação, como a Escola Nova com práticas centradas mais no próprio aluno tornando-o protagonista no papel de aprendizagem. Esse movimento teve como representantes exponenciais os educadores John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Henri Wallon (1879-1962), Célestin Freinet (1881-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1897-1980), entre outros que desenvolveram experiências educacionais inovadoras e que se contrapunham ao modelo tradicional de educação vigente (Souza; Dourado, 2015, p. 185).

2.1 Vygotsky e a Aprendizagem Baseada em Problemas.

O psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), no século XX, começa a investigar o processo de ensino-apendizagem e como essa relação com o ambiente, que cerca os estudantes, afeta o desenvolvimento cognitivo.

A abordagem sociointeracionista, baseada nas ideias de Vygotsky, entende que o estudante como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala, ou seja o estudante constrói os saberes por experiências vivenciadas ativamente.

> Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comun e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, não poderia criar. Por isso, na

> base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos. (VYGOTSKY, 2009, p. 40).

Ao analisar este trecho da obra de Vygotsky o desenvolvimento de saberes emergem diante a uma necessidade para uma solução da vida real, ou seja aproximando essa construção de saberes com a vida cotidiana. Este pensamento vem corroborar ao que anos depois Morán (2015) analisa sobre o processo de aprendizagem por meio de metodologias ativas. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos.

> Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN, 2015, p.17)

Em outras palavras, Morán (2010) neste fragmento parafraseia as ideias de Vigotsky (2009) ao dizer que os estudantes precisam perceber que eles são a peça principal no processo de aprendizagem e tudo o que eles experenciam na vida cotidiana contribui para tal, colocando-os em papel de destaque ativo dentro desse processo de construção de conhecimentos.

Tanto esta fala de Vygotsky (2009) quanto a de Morán (2015) nos remetem a uma aprendizagem que desafia o estudante a pesquisar sobre o saber necessário para a resolução de determinada situação-problema que possa vir a se deparar na sua vida real, este é o conceito base da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) proposto por Barrows (1986) e mais tarde complementado por Delisle (2000) sendo esta concepção da ABP por uma metodologia de aprendizagem que por premissa a utilização de situações-problemas como ponto inicial para a construção de novos saberes e integração dos saberes que os estudantes carregam com eles adiquiridos por experiências anteriores com uma aprendizagem centrada no aluno.

2.2 Dewey: A escola nova e as influências na Aprendizagem Baseada em problemas.

Nos primeiros anos do século XX, nascem na Europa propostas pedagógicas de um movimento renovador conhecido por Escola Nova. A base dessas propostas é um processo educacional norteado pela aprendizagem do

conteúdo de forma ativa, desenvolvendo as funções morais e intelectuais do educando, descaracterizando o processo de educação de cunho estritamente memorístico, modelo que prevalecia naquele período.

Dewey (1859-1952) filósofo educacional americano, com a sua teoria da Pedagogia Ativa ou Pedagogia da Ação pedagógica progressista foi um dos que mais influenciou uma Aprendizagem Baseada na resolução de problemas. Em sua pedagogia o autor preconizava que a aprendizagem deveria surgir a partir de dúvidas ou descontentamento intelectual dos estudantes, baseados em contextos de experiências reais problematizadoras e que estimulem a cognição a fim de motivar práticas de investigação e resolução criativa de problemas (SOUZA; DOURADO 2015, p.185). Segundo Delisle (200), Dewey foi um dos inspiradores da ABP, pois para Dewey o professor deveria estimular o pensamento do estudante abordando assuntos da vida e cotidiano deles e aproximando-os do conteúdo em sala de aula, visando assim o conhecimento na prática.

Para Andrade e Cunha (2011), John Dewey não negava a existência de mecanismos biológicos na formação do indivíduo, mas colocava à luz o poder da relação social e os vínculos socialmente estabelecidos na vida prática. Dewey compreendia que, historicamente, as atividades coletivas colocavam as pessoas diante de situações semelhantes, formando uma consciência coletiva, defendendo que a natureza humana é predominantemente social. De acordo com Dewey (1959, p. 153), para a educação: "A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz". A educação é um processo de reorganização da experiência e de reconstrução pela reflexão, visando melhorar, pela inteligência, a qualidade das experiências futuras (DEWEY, 1978).

Segundo Dewey, o conhecimento se inicia por um problema e se encerra com a resolução, passando por um processo crítico-reflexivo, por meio de uma sequência ordenada de ideias. O pensamento crítico-reflexivo se inicia com questionamentos, que originam o ato de pensar e se encerra com a realização de uma pesquisa, cujo objetivo é encontrar respostas para esses

questionamentos. Esse processo de investigação ocorre: 1. Apresentação de um problema; 2. Identificação do problema; 3. Sugestão de solução; 4. Experimentação; 5. Solução (TIBALLI, 2003).

Considerando os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Problemas, existe uma coerência direta com os apontamentos de John Dewey, em especial quanto ao pensamento crítico- reflexivo e ao processo de investigação. A situação-problema, que dá início ao processo, traz uma situação próxima à realidade que o estudante enfrentará em sua profissão e vida real futura, sem resposta pronta, causando a dúvida que é própria da experiência crítico-reflexiva.

2.3 Aprendizagem Baseada em Problemas e a faculdade de medicina.

Em 1969, na Universidade de Mcmaster no Canadá na faculdade de medicina o modelo de Aprendizagem Baseada em Problema foi usado pela primeira vez na intenção de aproximar a teoria estudada nas salas de aula com a prática do cotidiano dos futuros médicos. Esse grupo de professores que adotou esta metodologia de ensino teve como grande articulador Howard Barrows (1988) compreendendo que para realizar esse objetivo, os médicos precisavam, além de possuir o conhecimento teórico, saber utilizá-lo na prática (SOUZA; DOURADO, 2015, p.186). Desta forma, Aprendizagem Baseada em Problemas ficou conhecida propagada pela América do Norte e Europa obtendo resultados satisfatórios na academia de medicina, instituições que eram utilizadas.

Com tais resultados a metodologia de ensino mencionadas acabou sendo utilizado em outras áreas do conhecimento que necessitavam de um ensino mais prático, como: engenharias, matemática, física, biologia, química bioquímica, direito, psicologia, geografia, dentre outras, e também adaptadas aos diversos níveis de ensino: da educação básica ao nível superior e a pós-graduação. (Souza; Dourado, 2015, p. 186). Segundo Souza e Dourado a Aprendizagem Baseada em Problemas apresenta características únicas, conforme abaixo:

> Um método centrado no aluno e sua aprendizagem, que tem por base a investigação para a resolução de problemas contextualizados e que envolve os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho profissional; desenvolve a capacidade crítica na análise dos problemas e na construção das soluções; desenvolve a habilidade de saber avaliar as fontes necessárias utilizadas na investigação, bem como estimula o trabalho cooperativo em grupo. (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 186).

Para os autores, as experiências de aprendizagem que a ABP proporciona são importantes não somente na vida acadêmica, mas também na vida cotidiana dos estudantes, pois são competências essenciais para a necessidade do século XXI como pensamento crítico, habilidades de avaliação de fontes e habilidades de comunicação.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico exploratório. De acordo com Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa é um método de extrema importância, pois possibilita o contato pessoal do pesquisador com o objeto de pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) este é o ponto de partida da investigação social, para a descoberta da realidade investigada, tendo em vista que o pesquisador se insere no campo de pesquisa com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos para responder o problema formulado inicialmente. Desta forma o pesquisador passa a interagir com o objeto de estudo por meio da observação (Marconi; Lakatos, 2003).

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, pois a pesquisa baseia-se em material já publicado (Gil, 1999, p.29) e exploratório, pois busca proporcionar maior familiaridade com a questão do problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". (Gil, 1999, p. 41). Segundo o autor anteriormente citado, o estudo exploratório aprimora as idéias ou descobre intuições embasadas por uma revisão de literatura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisando esta trajetória, a Aprendizagem Baseada em Problemas culminou por constituir-se em uma metodologia sistematizada seguindo etapas, que permitiram aos professores estimular a criatividade de seus estudantes, desenvolvendo a capacidade de pesquisa investigativa e o raciocínio para a resolução de problemas, demonstrando ser uma metodologia de aprendizagem considerada eficaz nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa nos países em que foi utilizada.

De acordo com Leite e Afonso (2001), a estrutura da ABP acontece em 4 etapas distintas, sendo:

A primeira é a escolha do contexto real da vida dos alunos para a identificação da problemática e a preparação da mesma pelos educandos com auxílio do professor.

A segunda etapa se configura com os estudantes recebendo do professor o contexto problemático para que juntos iniciem o processo de elaboração das situações-problemas sobre o contexto de que eles têm conhecimento prévio e que aprofundarão através da investigação e pesquisa. Logo, passa-se à discussão dessas situações-problemas em grupo, para depois se iniciar o planejamento da investigação para a resolução dos problemas.

A terceira etapa se dá pelo processo de desenvolvimento da investigação por meio dos recursos disponibilizados pelo professor. Os educandos, constroem conhecimento através das informações por meio de leitura e análise crítica, pesquisam na internet, discutem em grupo o material coletado e levantam as hipóteses das possíveis soluções.

Por último, os estudantes elaboram o resumo das discussões e reflexões, sistematizam as soluções encontradas para as situações-problemas, preparam uma apresentação para a turma e para o professor e após esse momento, promovem uma autoavaliação individual e grupal do processo de aprendizagem que realizaram.

Sendo assim, como os pesquisadores e autores supracitados relatam em suas pesquisas, a ABP tem uma estrutura básica a ser seguida de acordo com as adequações feitas para o nível de educação proposto, sendo ela básica, superior, aperfeiçoamento profissional e aprendizagem ao longo da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio propôs traçar o desenvolvimento de pedagogias historicamente até chegar a Aprendizagem Baseada em Problemas identificar seus principais conceitos e princípios.

A metodologia tendo uma pedagogia embrionária em Dewey (1959) com a Escola nova que coloca o estudante em um papel mais ativo em relação ao processo de ensino/ aprendizagem originou-se, encontrou em Barrows (1986) o corpo de metodologia, onde o autor a desenvolveu nas faculdades de medicinas norte-americanas, com a visão de trazer mais dinamicidade no processo de ensino, opondo-se a tradicional memorização de conteúdo. Os estudantes poderiam aprender na prática solucionando situações-problemas que os mesmos poderiam se deparar em suas práticas médicas.

Souza e Dourado (2015), dissertam sobre os conceitos e etapas da ABP, em seu artigo intitulado Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Nele, os autores dialogam com tendências pedagógicas anteriores e como a ABP pode contribuir para um ensino mais eficaz e proveitoso para os estudantes, eles também propõem uma análise sobre os benefícios e os desafios da metodologia.

A Aprendizagem Baseada em Problemas advém das pedagogias antecessoras que tiveram que acompanhar a evolução da sociedade para que a educação pudesse ser significativa aos estudantes. Desta forma, não pode-se afirmar que esta metodologia de ensino e aprendizagem é melhor do que as demais pedagogias, pois a ela nos abre os olhos para vislumbramentos de desenvolvimento de habilidades mais condizentes às diferentes e atuais realidades de estudantes e docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika. N. F.; CUNHA, Marcus. V. Discursos e auditórios: análise retórica dos argumentos de Dewey e Aristóteles acerca do homem e do desenvolvimento humano. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, p. 1-25, 2011.

BARROWS, Howard. S. A Taxonomy of Problem-Based Learning methods. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.

BERBEL, Neusi N. Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.2, n.2, 1998.

DELISLE, Robert. Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas. Porto: ASA, 2000.

DEWEY, John. Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEITE, Laurinda; AFONSO, Ana. Aprendizagem baseada na resolução de problemas. Características, organização e supervisão. Boletim das Ciências, 48, p. 253-260, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONI, Marina A; LAKATOS Eva M. Fundamentos da Metodologia Científica. 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Samir. C.; DOURADO, Luís. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. Holos, vol. 5, 2015, pp. 182-200 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

TIBALLI, Elianda F. A. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Artigo em um evento.

VYGOTSKY, Lev S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

O POTENCIAL PROTETIVO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Elaine Cristina de Rezende Rocha[1]

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva[2]

Ana Maria Eyng[3]

Mônica Luiza Simião Pinto[4]

Andressa Teles Bastos da Silva[5]

RESUMO

Este artigo discute o potencial protetivo da educação em direitos humanos para crianças e adolescentes em cenários de pobreza infantil. Nesse estudo indaga-se: como a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode favorecer processos de articulação no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), com a finalidade de superação da pobreza infantil multidimensional? Para responder a esta questão, o trabalho objetiva: analisar o potencial protetivo da EDH para fortalecer a articulação no SGDCA para a superação da pobreza infantil multidimensional. A análise teórica explora a EDH vislumbrando-a como vetor para a ampliação do respeito e promoção dos direitos. Argumenta-se que a atuação intersetorial da escola articulada ao SGDCA deve ser balizada pela EDH, sendo a intersetorialidade destacada como estratégia para a construção de respostas coletivas de proteção, em contextos de pobreza infantil multidimensional (Bastos *et al*, 2008; Brasil, 2017; CONANDA, 2006; Eyng; Cardoso, 2021; Inojosa, 2001; Pacheco; Eyng, 2020; Rocha, Klazura, Eyng 2023). O aporte teórico-metodológico alinha-se a uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, documental e a análise de dados empíricos parciais da pesquisa matricial "Educação e Bem-Estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade" (Eyng *et al*., 2023)[6]. Os dados revelam que a escola é percebida pelos estudantes como um espaço de suporte e confiança, e pelos profissionais como uma entidade ciente dos fluxos de encaminhamento para a rede protetiva. A análise dos resultados reitera a relevância da ação escolar e intersetorial na diminuição dos impactos da pobreza multidimensional e na efetivação dos direitos da infância.

Palavras-chave: Pobreza infantil. Proteção integral. Escola. Intersetorialidade. Educação em direitos humanos.

---

[1] Doutoranda em Educação (bolsista PUCPR); Mestre em Educação (PUCPR). Assistente social no Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR). E-mail: elainecrezende@yahoo.com.br.

[2] Pós-doutoranda em Educação (PUCPR), Doutora e Mestre em Educação (PUCPR). Coordenadora do Programa de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais. E-mail: jessica.pianezzola@pucpr.edu.br.

[3] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais (UFP/Portugal). Docente e pesquisadora no PPGE/PUCPR. E-mail: ana.eyng@pucpr.br.

[4] Doutora e Mestre em Educação (PUCPR). Técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação do Paraná (IFPR). E-mail: monica.simiao82@gmail.com.

[5] Mestranda em Educação (PUCPR). Pedagoga na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). E-mail: andressa.bastos@pucpr.edu.br.

[6] Dados empíricos do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, sob coordenação da Pesquisadora Dra. Ana Maria Eyng, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

1 INTRODUÇÃO

A proteção integral de crianças e adolescentes tem urgência ética, política e social, que se intensifica em contextos de pobreza infantil multidimensional. O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos humanos signatários da proteção integral é um avanço recente, fruto de intensas lutas sociais, implementados na Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), mas ainda não consolidado para todos e todas.

Proteger integralmente significa garantir os direitos de forma ampla, indivisível e com prioridade absoluta, considerando a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento, conforme (Brasil, 1988; 1990). Contudo, a efetivação das normativas do campo dos direitos das crianças e adolescentes exigem mais do que proclamar a proteção integral. Elas demandam uma nova práxis e a construção de subjetividades ético-políticas para sua efetiva concretização (Rocha; Klazura; Eyng, 2023), que se constituem na medida em que há reconhecimento, por parte dos distintos agentes sociais sobre suas responsabilidades e sobre as consequências de suas omissões.

Neste cenário de intensas demandas sociais, a Educação em Direitos Humanos (EDH) aponta para um processo sistemático de formação dos sujeitos de direitos com vistas a proteção, prevenção e reparação de violências e violações, bem como fortalecimento das capacidades de participação de crianças, adolescentes e adultos na produção e vivência plena dos direitos.

A EDH contempla um conjunto de ações educativas, de formação e difusão de conhecimento, princípios e ações sobre Direitos Humanos. E, se fundamenta nos princípios: dignidade humana; igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2007).

Portanto, considera-se que a EDH um importante aporte da práxis para a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes, uma vez que fortalece conhecimentos, princípios, ações e comportamentos necessários para vivência dos Direitos Humanos. As dimensões dos processos de EDH são estratégicas e imbricadas no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), sobretudo no que diz respeito à articulação e intersetorialidade das ações propostas.

Do ponto de vista da educação, as instituições educativas corroboram como agentes da "[...] formação e da mobilização da ação intersetorial, tendo os educadores e, principalmente, os educandos, crianças, adolescentes e jovens o protagonismo principal, com sujeitos e agentes em prol dos seus direitos" (Rosa; Eyng, 2021, p. 249).

Nesse sentido, este artigo discute a educação com enfoque em direitos no contexto da articulação intersetorial do SGDCA, a partir do qual problematiza-se: como a Educação em Direitos Humanos (EDH) pode favorecer processos de articulação no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGDCA), com a finalidade de superação da pobreza infantil multidimensional? Para análise da questão, orientando-se pela abordagem qualitativa, o artigo estabelece diálogos entre pesquisa bibliográfica, documental e dados da pesquisa “Educação e Bem-Estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (Eyng, *et a*l., 2023). Neste recorte investigativo, são consideradas as percepções de 110 estudantes e 59 educadores de 4 escolas brasileiras.

O artigo está organizado em duas partes, que discutem a problemática da pobreza infantil multidimensional como um desafio à proteção integral; e a educação com enfoque em direitos no contexto da articulação intersetorial do SGDCA.

2 A POBREZA INFANTIL MULTIDIMENSIONAL COMO DESAFIO À PROTEÇÃO INTEGRAL

A pobreza infantil se materializa como um "[...] fenômeno pluridimensional e complexo" (Bastos *et a*l., 2008, p. 9), que não se restringe apenas à carência de renda, embora este seja fator marcante. Portanto, reconhece-se a necessidade de um entendimento multidimensional pois, "[...] além dos aspectos econômicos, se perfilam aspectos sociais, políticos, culturais, construídos e situados histórica e geograficamente" (Pacheco; Eyng, 2020, p. 112), que acentuam múltiplas privações que incidem diretamente na violação dos direitos de provisão, proteção e participação.

De acordo com Eyng e Cardoso (2021) a pobreza infantil se configura numa violação dos direitos materiais e imateriais da infância, constituindo inclusive situações de negligência infantil. “Os graves contextos de pobreza parecem alimentar-se da sua naturalização”, atribuindo às crianças e adolescentes uma condição quase de “[...]

autoria de uma circunstância que, na realidade, tem sua origem na desigualdade social, econômica e educacional" (Silva, 2024, p. 118).

Em consequência, crianças e adolescentes submetidos aos contextos de pobreza infantil multidimensional são excluídos e marginalizados da vida social e cultural, sendo o acesso a direitos severamente restringido, culminando em estigmatização e discriminação. Tal aspecto, foi também identificado nos dados empíricos da pesquisa, realizada em escolas brasileiras, que sinalizam a presença e os impactos da pobreza infantil multidimensional. Ao analisar a caracterização socioeconômica dos familiares dos estudantes, observamos que uma parcela significativa das famílias vive com renda de até dois salários-mínimos 53,8%, enquanto 7,7% vivem com menos de um salário-mínimo, 7,7% com um salário-mínimo e 15,4% com três ou quatro salários-mínimos.

Quanto à composição familiar, 28,1% dos estudantes residem em famílias monoparentais, sendo que, em 27,2% dos casos, a chefia é exercida exclusivamente pela mãe. Esses dados revelam uma configuração familiar marcada por desigualdades de gênero historicamente construídas, nas quais as mulheres assumem, de forma solitária, responsabilidades múltiplas: não apenas a educação dos filhos, mas também a provisão econômica e a gestão cotidiana do lar. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reconhecido formalmente a família monoparental como entidade familiar legítima, esse reconhecimento jurídico ainda não foi plenamente traduzido em políticas públicas que garantam suporte efetivo a essas mulheres e, sobretudo, aos direitos das crianças e adolescentes nelas inseridos. Portanto, é necessário compreender de que forma a sociedade brasileira dimensiona os desafios complexos sobre lares chefiados por mulheres (Babiuk, 2015).

A percepção dos profissionais da educação sobre os direitos não garantidos aos estudantes que atendem é reveladora. Quando perguntados sobre "Considera que os direitos de provisão da infância são atendidos?", 50,8% dos profissionais indicam a não garantia de direitos básicos de provisão, como alimentação, moradia, saúde, educação, convivência familiar e direito ao brincar. As justificativas dos profissionais para o não atendimento dos direitos de provisão frequentemente mencionam "Pobreza, comunidades periféricas e precariedade" (25%) e "Falhas do poder público e políticas públicas" (12,5%).

Quando questionados qual o nível de garantia do direito de proteção contra todas as formas de violência, os profissionais percebem a garantia desse direito como

insuficiente (10,2%), fraco (33,9%) e médio (27,1%), totalizando 71,2% das respostas. Essas observações diretas dos atores educacionais sublinham a materialidade dos desafios impostos pela pobreza multidimensional no cotidiano escolar e comunitário.

A resposta a essa multidimensionalidade de direitos não garantidos não reside apenas na criação de um arcabouço jurídico, mas na "[...] desnaturalização da desigualdade e constante aprimoramento e aplicação de políticas, programas e projetos para desenvolvimento da cultura em direitos humanos" (Rocha; Klazura; Eyng, 2023). Nesse sentido, a educação em direitos humanos assume um papel central na construção de uma cultura dos direitos humanos capaz de fortalecer o Sistema de Garantia de Direitos que atua, sobretudo, na superação dos múltiplos cenários de risco caracterizados pelo fenômeno da pobreza infantil.

3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL DO SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

O Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), previsto no ECA (Brasil, 1990), teve seus parâmetros para institucionalização definidos em 2006, pela Resolução n. 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda (CONANDA, 2006). A Resolução delimita o SGDCA como a articulação e integração "[...] das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle [...]" (Brasil, 2006) com vistas à garantia dos direitos de crianças e adolescentes.

A intersetorialidade, portanto, não é apenas um ideal, mas um pilar constitutivo do sistema, exigindo um compromisso conjunto para a superação das desigualdades e da violação de direitos. Inojosa (2001, p. 103) compreende a intersetorialidade como a "[...] articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização e a avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas". A efetividade dessa articulação, no entanto, é um desafio contínuo, pois implica aos diferentes agentes do SGDCA processos formativos capazes de fortalecer concepções críticas em direitos humanos e o reconhecimento da necessidade de ações conjuntas.

Junto às diferentes instâncias constitutivas do SGDCA, como os Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares, Ministério Público, equipamentos do Poder Judiciário,

Organizações Sociais, encontram-se os serviços de redes de atendimento, como àqueles relativos à saúde, assistência social, programas de apoio às famílias, bem como, serviços, programas e equipamentos educacionais.

As escolas ocupam um lugar estratégico na promoção e proteção dos direitos humanos, especialmente quando orientadas pela práxis da EDH. Esse potencial se concretiza no "[...] encontro cotidiano entre educandos e profissionais da educação (em especial, o professor), propiciando o desenvolvimento de laços de afetividade e confiança" (Brasil, 2007, p. 39). Para que a escola funcione como parte dessa “rede de compromisso social” (Inojosa, 2001), é fundamental que ela esteja integrada aos demais atores do SGDCD, para que conheça e pactue fluxos de encaminhamento e atendimento. Nesse sentido, a capacitação contínua em EDH é decisiva, pois fortalece os profissionais não apenas para reconhecer situações de risco, mas também para acolher e encaminhar vítimas e testemunhas, promovendo um ambiente seguro de “acolhimento, proteção e apoio solidário” (Brasil, 2007, p. 42).

De fato, 90,9% das crianças e adolescentes participantes da pesquisa, indicam que encontram na escola pessoas de confiança - professores e amigos - a quem recorrer em situações de insegurança ou violências. Este vínculo de confiança facilita tanto a descoberta de violações de direitos pelos profissionais quanto às revelações espontâneas por parte das próprias crianças e adolescentes, independentemente da formação do ouvinte (Brasil, 2017). Nessa direção, a formação continuada com ênfase em EDH amplia significativamente a efetividade da atuação escolar, bem como de todo o SGDCA. Como ressalta Estevão (2013, p. 33), agir com competência em direitos humanos significa “[...] querer agir, poder agir e saber agir [...]”, atributos fundamentais para a proteção integral em contextos de pobreza infantil multidimensional.

Os dados da pesquisa mostram alto grau de familiaridade dos profissionais com os procedimentos internos: 98,3% conhecem os fluxos e os responsáveis por encaminhamentos de revelação sobre violência e 87,5% afirmam que sua escola orienta como proceder nesses casos.

Esses conhecimentos e a organização interna das escolas são cruciais para a efetividade da intersetorialidade no SGDCA, pois permitem uma resposta ágil e direcionada às demandas identificadas, seja no encaminhamento à equipe psicossocial, núcleos locais de proteção e articulação com a rede de serviços.

As equipes relatam ter realizado encaminhamentos para outras políticas, programas ou serviços: 14,3% para ações de "proteção às violações de direitos humanos"; 13,3% para atendimentos e investigações em casos de "abuso e exploração sexual"; 10,9% para "garantia do direito à alimentação e à soberania alimentar"; 8,5% para situações de "risco em relação a moradia".

Essa atuação integrada reflete-se na percepção das crianças e adolescentes. Evidência disso é que cerca de 80% respondem afirmativamente à pergunta “Você considera que a escola ajuda a construir e aumentar o bem-estar das crianças e adolescentes?”. Esses posicionamentos indicam que as vivências tecidas nos cotidianos escolares podem se constituir contextos favoráveis à aprendizagem dos direitos humanos.

Nesse sentido, a EDH pode emergir como uma ferramenta estratégica de princípios coletivos de “[...] respeito às diferenças, do cuidado e enfrentamento às situações de violação dos direitos humanos, a criação de patamares mínimos inegociáveis de proteção à dignidade humana, do reconhecimento dos sujeitos de direito”. (Klazura; Rocha; Eyng, 2024, p. 2162)

Especialmente em contextos de pobreza infantil multidimensional, a educação em direitos humanos nas escolas pode favorecer o reconhecimento e superação de processos de "[...] desumanização e uma subordinação de conhecimentos, colonizando corpos e vidas das crianças" (Pacheco; Eyng, 2020, p. 121), promovendo a valorização dos saberes e conhecimentos dos grupos subalternizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interlocuções entre o campo educacional e a proteção integral, especialmente em contextos de pobreza infantil multidimensional, reitera o papel estratégico da escola no SGDCA. Longe de ser uma instituição isolada, a escola atua como um elo capaz de contribuir na transformação das condições de vida de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade, sobretudo quando processos formativos de seus profissionais estão subsidiados na perspectiva da práxis da EDH.

A partir das percepções de estudantes e profissionais da educação, observa-se que a EDH contribui para que as unidades educativas potencializem a articulação intersetorial na promoção, proteção dos direitos das crianças e adolescentes e para o fortalecimento da operacionalização do SGDCA.

A EDH pode garantir competências necessárias para a formação dos sujeitos de direitos, o que perpassa pela identificação de sinais de privação de direitos e violências, bem como pelos encaminhamentos às demais instituições e serviços que se fizerem necessários. A articulação desses processos pode contribuir significativamente para a superação da pobreza infantil multidimensional.

REFERÊNCIAS

BABIUK, Graciele Alves. **Famílias monoparentais femininas, políticas públicas em gênero e raça e serviço social**. Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Florianópolis: 2015. Disponível em: https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_3_269.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

BASTOS, Amélia; FERNANDES, Graça Leão; PASSOS, José; MALHO, Maria João. **Um olhar sobre a pobreza infantil:** análise das condições de vida das crianças. Coimbra: Almedina, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, p. 1, 5 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Proteger para Educar:** a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes: Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec/proteger_para_educar.pdf Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jun. 2025.

CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente). **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA). Publicada no DOU, 20 abr. 2006, Seção 1, p. 3–5.

Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda/resolucoes/resolucao-no-113-de-19-04-06-parametros-do-sgd.pdf/view. Acesso em: 26 jun. 2025.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1. p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822013000100005&script=sci_abstract Acesso em: 8 jun. 2025.

EYNG, Ana Maria. (*et al.*). **Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade** = Educación y bienestar: gestión participativa de la mejora de la calidad de vida en la escuela y en la comunidad: volume I - comunidades educativas latino-americanas - visão geral = visión general / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Direitos Humanos e Formação de Professores; coordenação: Ana Maria Eyng. – Curitiba: [s.n.]: 2023, 331 p.: il.; 21 cm. – (Coleção de relatórios de dados (2022-2023)); v.2

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária - contornos intersetoriais nas práticas profissionais. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da (Org.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos Curitiba: CRV, 2021. p.19-36.

KLAZURA, Marcos Antonio; ROCHA, Elaine Cristina de Rezende; EYNG, Ana Maria. O neoconservadorismo nos espaços educacionais e a necessidade da educação em/para direitos humanos. **Aracê** , [S. l.], v. 6, n. 2, p. 2149–2168, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/792. Acesso em: 12 jul. 2025.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, São Paulo, n. 22, p. 102-110, 2001. Disponível em: https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/sinergia_politicas_servicos_publicos.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110-124, jan./mar. 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12370. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370. Acesso em: 8 jun. 2025.

ROCHA, Elaine Cristina de Rezende; KLAZURA, Marco Antonio; EYNG, Ana Maria. Interlocuções entre o campo educacional e a proteção integral no sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente. **Caderno Humanidades em**

Perspectivas, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 76-94, 2023. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/2607 Acesso em 08 jun. 2025.

ROSA, Ricardo Lemes de; EYNG, Ana Maria. O trabalho em Rede no Sistema de Garantia de Direitos da Infância. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues. (Org.). **Educação e Formação de Professores**: inspirações, espaços e tempos. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 249-263.

SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da. **O direito à participação de crianças e adolescentes:** política, pedagogia e práxis da educação emancipatória. 2024. 232 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024.

PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARANÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES À LUZ DA AGENDA 2030

Eder Mauro Dias Braga [1]
Rayane Herzog Liutkus[2]
Jaci de Fátima Souza Candiotto[3]

RESUMO

Este artigo analisa criticamente os desafios enfrentados pela população LGBTQIA+ na efetivação de seus direitos no contexto das políticas públicas brasileiras e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Pergunta-se: em que medida as políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Paraná, no marco da Agenda 2030, têm efetivado direitos e promovido justiça social? A partir das categorias analíticas de "confluência perversa" (Dagnino, 2004) e "gerencialização da sociedade civil" (Nogueira, 2009), o estudo evidencia como a lógica neoliberal tem esvaziado os espaços participativos, convertendo práticas de inclusão em estratégias de legitimação simbólica e despolitizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental de normativas e relatórios institucionais sobre a participação LGBTQIA+ no Estado do Paraná. O objetivo é analisar os limites e possibilidades da participação social LGBTQIA+ nas políticas públicas do Paraná à luz dos ODS. O artigo mobiliza dados documentais sobre a experiência do Estado do Paraná, onde se observa a construção de espaços institucionais participativos vinculados à promoção dos direitos da população LGBTQIA+, ainda que marcados por fragilidades estruturais. Ao propor a repolitização da participação social e o fortalecimento da autonomia dos movimentos LGBTQIA+, a reflexão contribui para o debate educacional sobre práticas inclusivas, interseccionais e comprometidas com os princípios dos direitos humanos na formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Palavras-chave: Direitos humanos. Políticas públicas. População LGBTQIA+. Participação social. Agenda 2030.

1 INTRODUÇÃO

A efetivação dos direitos da população LGBTQIA+ no Brasil enfrenta desafios estruturais, marcados por desigualdades históricas, retrocessos institucionais e por práticas estatais que, embora discursivamente inclusivas, muitas vezes esvaziam o sentido político da participação social. Nas últimas

[1] Doutorando em Direitos Humanos, PUCPR, edermauro@hotmail.com.
[2] Mestranda em Direitos Humanos, PUCPR, rayaneherzog@hotmail.com.
[3] Pós Doutora, Institut Catholique de Paris, França, Doutora em Teologia PUCPR, jacicanciotto@gmail.com.

décadas, especialmente sob a racionalidade neoliberal, observa-se uma reconfiguração dos espaços participativos, nos quais a escuta se converte em forma de controle, e a cidadania, em gestão de demandas.

Nesse contexto, a Agenda 2030 da ONU, apresenta um horizonte normativo relevante, com destaque para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável voltados para a igualdade de gênero (ODS 5), à redução das desigualdades (ODS 10) e ao fortalecimento institucional (ODS 16). No entanto, a implementação desses princípios convive com a racionalidade neoliberal, que tende a instrumentalizar a diversidade sob critérios de desempenho e eficiência limitando seu potencial transformador.

Este artigo analisa os limites e possibilidades da participação LGBTQIA+ no contexto das políticas públicas brasileiras vinculadas à Agenda 2030, à luz dos conceitos de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização da sociedade civil” (Nogueira, 2009). A partir de uma abordagem crítico-interpretativa e de análise documental, toma-se como estudo de caso a experiência do Estado do Paraná, com foco em conferências, conselhos e planos estaduais. Defende-se, ao final, a urgência de repolitizar os espaços participativos, reafirmando os direitos humanos como fundamento de políticas públicas inclusivas e transformadoras.

2 PARTICIPAÇÃO SOCIAL, NEOLIBERALISMO E DIREITOS LGBTQIA+

2.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO DISPUTA DE SENTIDOS

A participação social constitui um campo de disputa central nas democracias contemporâneas, marcado por tensões entre projetos emancipatórios e racionalidades gerenciais. Como enfatiza Pateman (1970), a participação é elemento estruturante da cidadania, exigindo o envolvimento ativo dos sujeitos na produção de decisões que afetam a vida coletiva. Essa concepção dialoga com modelos de democracia participativa e deliberativa, nos quais a legitimidade política é inseparável da escuta plural e da deliberação pública.

No Brasil, conforme Gohn (2011), a institucionalização da participação

após a Constituição de 1988 ampliou os canais formais de incidência da sociedade civil, mas não eliminou os efeitos da crescente tecnocratização estatal. Espaços como conselhos e conferências passaram a operar sob lógicas ambíguas, ora como instrumentos de controle e legitimação, ora como arenas de disputa por direitos. Cornwall e Coelho (2007) alertam que nem toda participação é emancipadora: sua configuração pode reforçar ou neutralizar os conflitos sociais.

A distinção entre participação substantiva e instrumental (Avritzer, 2002; Dagnino, 2014) torna-se chave para compreender esse dilema. A primeira pressupõe deliberação efetiva e protagonismo político; a segunda, frequentemente vinculada à governança neoliberal, limita-se à consulta formal ou à execução de metas previamente definidas. No campo dos direitos LGBTQIA+, essa tensão é particularmente visível: práticas participativas antes orientadas à transformação social vêm sendo reconfiguradas por critérios de desempenho e gestão, reduzindo os movimentos a projetos fragmentados, financeiramente e de baixa incidência política estrutural.

2.2. A CONFLUÊNCIA PERVERSA: A CRÍTICA DE EVELINA DAGNINO

A partir da consolidação da racionalidade neoliberal nas décadas finais do século XX, a participação social deixou de ser excluída e passou a ser formalmente incorporada às políticas públicas, embora sob novos condicionantes. Nesse contexto, Evelina Dagnino (2004; 2010) propõe o conceito de “confluência perversa” para descrever a interseção contraditória entre duas lógicas que disputam os mesmos dispositivos institucionais: a lógica democrática da ampliação da cidadania e a lógica neoliberal de racionalização da gestão e contenção dos conflitos.

A perversidade reside justamente no esvaziamento político da participação: espaços antes reivindicados como arenas de deliberação e disputa passam a operar sob critérios de eficiência, consenso e adesão, perdendo seu caráter transformador. Inspirada na leitura foucaultiana da governamentalidade (Foucault, 2008; Lemke, 2001), Dagnino mostra como a participação é convertida em tecnologia de governo, convocando sujeitos colaborativos e

adaptáveis, em lugar de cidadãos politicamente ativos.

No campo das políticas públicas LGBTQIA+, essa dinâmica é particularmente evidente. Conselhos, conferências e comitês consultivos são frequentemente configurados como simulacros de inclusão, com baixa capacidade deliberativa e forte dependência de linguagens técnicas. As pautas mais estruturais são muitas vezes neutralizadas ou substituídas por demandas simbólicas, limitando o poder de incidência dos movimentos. A retórica da escuta social, nesse modelo, tende a legitimar decisões previamente tomadas, ocultando assimetrias e bloqueando o conflito como força produtiva da democracia.

Reconhecer essa confluência perversa é essencial para repolitizar os espaços participativos e resgatar sua função como arenas de transformação, especialmente quando se trata da luta pelos direitos humanos de grupos historicamente excluídos, como a população LGBTQIA+.

2.3. A GERENCIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL: LIMITES DA PROFISSIONALIZAÇÃO TÉCNICA

A partir dos anos 2000, a crescente institucionalização da sociedade civil nas políticas públicas veio acompanhada da exigência de adoção de modelos organizacionais e linguagens inspiradas no setor privado. Esse processo, denominado por Marco Aurélio Nogueira (2009) como gerencialização da sociedade civil, corresponde à transformação de sujeitos políticos em operadores técnicos de políticas, condicionados por exigências de desempenho, metas e prestação de contas.

Sob a influência da nova gestão pública (New Public Management), organizações da sociedade civil – inclusive as LGBTQIA+ – passaram a ser convocadas não apenas como interlocutoras, mas como executoras de projetos submetidos a editais e critérios de eficiência. A linguagem da gestão substitui, gradualmente, a gramática da denúncia e da mobilização, deslocando o foco das lutas por transformação estrutural para a execução de ações pontuais e mensuráveis (Leite, 2012; Lavalle; Szwako, 2015).

Essa lógica reconfigura o próprio sentido da cidadania, agora traduzida

em termos de competência gerencial. Como destacam Lavalle, Houtzager e Castello (2006), a legitimidade dos atores sociais passa a ser medida por sua capacidade de gestão, não por sua densidade política ou enraizamento social. No campo LGBTQIA+, isso implica a priorização de ações de visibilidade e campanhas simbólicas, em detrimento do enfrentamento de desigualdades estruturais como a violência LGBTfóbica ou a exclusão no sistema educacional.

A gerencialização, portanto, opera como uma tecnologia de poder, que redefine os limites da ação coletiva, despolitiza os espaços participativos e estreita a margem de contestação. Enfrentá-la requer não a recusa da institucionalidade, mas sua crítica radical – capaz de afirmar a autonomia política dos movimentos e recolocar os direitos LGBTQIA+ no centro de um projeto emancipador de justiça social.

2.4. DIREITOS LGBTQIA+, INTERSECCIONALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

A cidadania deve ser compreendida em todas as suas dimensões. E neste aspecto, nota-se que a partir dos anos 2000 que os avanços no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas LGBTQIA+ começaram a ser mais significativos no Brasil. Os avanços são históricos porque não ficaram apenas no arcabouço jurídico brasileiro, senão também na vida cotidiana das pessoas que pertencem à comunidade. Contudo, ao lado desse progresso, nota-se que a lógica gerencialista que permeia as políticas públicas voltadas a esse grupo tende a aliviar a radicalidade política dos movimentos sociais e a limitar a possibilidade de mudanças estruturais nas desigualdades sociais.

Via de regra, os direitos LBGTQIA+ são conquistados através de editais condicionados de forma fragmentada. De acordo Leite (2012) e Lavalle e Szwako (2015), tal lógica abandona a linguagem da mobilização em favor de uma gramática da gestão, com ações que buscam a visibilidade e o reconhecimento. Esse movimento, ao mesmo tempo, atua para o afastamento de pautas consideradas mais relevantes, mas que estão dispostas a debater o absurdo cotidiano que gira em torno da violência, da impossibilidade de trabalhar e viver dignamente, e da exclusão da participação social.

Em outros termos, o que se está a dizer é que a gerencialização tende a

transformar a cidadania em uma questão técnica, esvaziando seu caráter político.

Na visão crítica de Lavalle, Houtzager e Castello (2006), a legitimidade atribuída aos movimentos sociais vem sendo cada vez mais aferida por critérios técnicos, em detrimento de sua densidade política ou de seu enraizamento comunitário. Isso reforça um modelo de cidadania atrelado à competência gerencial, que tende a tornar invisíveis os segmentos mais vulneráveis da própria comunidade, como mulheres e homens negros, pessoas trans, e periféricas. Quanto mais afastada da normatividade branca, cis e heterossexual, menor a visibilidade social e política desses sujeitos. Para Marco Aurélio Nogueira (2009), a gerencialização é um processo que apazigua a contestação, reduz a diversidade e enfraquece a capacidade transformadora dos movimentos sociais, contribuindo para a reprodução da normatividade que os estrutura.

Por isso, a realização da justiça social demanda uma ação política de caráter interseccional, capaz de articular as diferentes opressões que se cruzam sobre os sujeitos LGBTQIA+. É fundamental resistir à neutralidade técnica das políticas públicas e ao apagamento das identidades mais vulnerabilizadas, retomando a centralidade da luta política dos movimentos sociais. Em suma, os direitos LGBTQIA+ só alcançarão sua plenitude quando integrados a uma perspectiva interseccional, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais e promover uma justiça social efetiva para toda a comunidade.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza crítico-interpretativa, com foco na análise documental de políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Estado do Paraná. A metodologia busca compreender, à luz das disputas simbólicas e estruturais no campo dos direitos humanos, como os dispositivos participativos relacionados aos ODS têm sido configurados e quais seus limites e possibilidades para a efetivação dos direitos.

Foram examinadas fontes primárias e secundárias com relevância normativa e institucional, como resoluções de conferências, documentos da

Secretaria da Justiça, o Plano Estadual LGBT (2012–2013), registros de comitês técnicos e diretrizes da Agenda 2030. A seleção considerou a centralidade dessas fontes na institucionalização da participação LGBTQIA+ e sua vinculação aos ODS 5, 10, 16 e 4.7.

A análise foi orientada por categorias teóricas previamente definidas, tais como, participação substantiva vs. instrumental, confluência perversa, gerencialização e justiça interseccional, com base em Dagnino (2004), Nogueira (2009) e Fraser (2010), buscando compreender os sentidos políticos da inclusão e as contradições entre reconhecimento formal e exclusão prática nos dispositivos analisados.

4. PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PARANÁ

A experiência do Estado do Paraná constitui um campo empírico expressivo para compreender os limites e possibilidades da participação social LGBTQIA+ nas políticas públicas brasileiras contemporâneas, especialmente à luz dos compromissos normativos da Agenda 2030. A análise documental de dispositivos institucionais – como planos estaduais, resoluções administrativas, conferências temáticas e comitês técnicos intersetoriais – revela avanços no reconhecimento formal da diversidade sexual e de gênero, mas também a persistência de dinâmicas que fragilizam sua efetividade política.

A construção do Plano Estadual de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT (2012–2013), por meio de consultas públicas envolvendo universidades, Ministério Público, OAB e movimentos sociais, configurou uma prática participativa sintonizada com os princípios da deliberação democrática e da coprodução de políticas, antecipando os fundamentos normativos da Meta 16.7 dos ODS, que preconiza “decisões inclusivas, participativas e representativas em todos os níveis”. Trata-se de uma ação institucional que reconhece, ainda que parcialmente, a legitimidade epistêmica e política dos sujeitos LGBTQIA+ como produtores de conhecimento e agentes de transformação.

As conferências estaduais e municipais – realizadas desde 2008 – funcionam como arenas temporárias de articulação coletiva, nas quais se exerce

o direito à voz e à proposição política. Permitem, ainda, a eleição de delegados, reforçando a dimensão representativa da participação. No entanto, conforme apontam Gohn (2011) e Avritzer (2002), esses espaços não escapam às ambiguidades que marcam a incorporação estatal da sociedade civil em contextos de governança neoliberal.

Entre os principais desafios destacam-se a ausência de dotação orçamentária específica, a baixa normatividade das proposições aprovadas e a descontinuidade das políticas delas derivadas. A frágil capacidade vinculante desses espaços contribui para sua reconfiguração como mecanismos de consulta simbólica, nos quais o engajamento social é desmobilizado diante da baixa efetividade das deliberações.

A atuação dos comitês técnicos estaduais – como o Comitê Técnico de Saúde Integral LGBT (vinculado à SESA) e o Grupo Técnico de Segurança Pública – representa um avanço institucional em termos de transversalidade e intersetorialidade. Essas iniciativas se articulam a múltiplos ODS: promovem saúde sem discriminação (ODS 3), ampliam o acesso à educação com respeito à diversidade (ODS 4), enfrentam desigualdades de gênero (ODS 5) e buscam reduzir desigualdades sociais e institucionais (ODS 10). Ainda assim, operam sob forte influência de linguagens técnicas e exigências gerenciais, que limitam a incidência política dos sujeitos envolvidos e privilegiam a lógica da prestação de contas sobre a da transformação estrutural.

Nota-se também a crescente prevalência de estratégias simbólicas e midiatizadas – como campanhas de visibilidade – em detrimento de políticas estruturantes, como a formação de servidores, o monitoramento sistemático e a criação de indicadores específicos. Tal tendência confirma o diagnóstico de que a inclusão, embora formalizada, pode ser funcionalizada pelo Estado como instrumento de legitimação discursiva, sem compromissos reais com redistribuição de poder e justiça social.

A experiência paranaense explicita a coexistência de duas racionalidades em disputa: uma democrática, que reivindica o reconhecimento substantivo dos direitos LGBTQIA+ por meio da participação; e outra gerencial, que reorganiza essa participação sob moldes tecnocráticos, disciplinando o dissenso e neutralizando o potencial transformador da sociedade civil. É nesse campo de

tensão que se atualizam os conceitos de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização” (Nogueira, 2009), que ajudam a compreender a captura dos dispositivos participativos pela lógica da governança neoliberal.

Reverter esse processo exige mais que aprimoramentos técnicos: requer a reafirmação da política como campo de disputa, a valorização dos saberes contra-hegemônicos e a reconstrução dos espaços públicos como arenas efetivas de deliberação. Apenas com a repolitização da participação e o fortalecimento da autonomia dos movimentos sociais será possível transformar a Agenda 2030 em instrumento efetivo de justiça social para a população LGBTQIA+.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Estado do Paraná, à luz da Agenda 2030, evidencia a permanência de tensões estruturais entre os princípios normativos da inclusão e as práticas institucionais marcadas por tecnocratização, descontinuidade e esvaziamento político. A partir das categorias analíticas de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização da sociedade civil” (Nogueira, 2009), evidenciou-se que os espaços participativos destinados à população LGBTQIA+ são frequentemente atravessados por lógicas contraditórias. Ainda que simbolizem reconhecimento formal, estão sob restrições operacionais e racionalidades que limitam sua potência transformadora.

Embora os marcos estaduais, como o Plano Estadual LGBT e as conferências temáticas, revelem avanços institucionais importantes e sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – em especial os ODS 4, 5, 10 e 16 –, a materialização desses compromissos encontra barreiras significativas. A dependência de editais, a fragilidade orçamentária e a priorização de resultados imediatos em detrimento de ações estruturantes fragilizam a dimensão redistributiva e emancipatória das políticas.

Nesse cenário, as formas de participação social passam a ser redefinidas por gramáticas da eficiência e da gestão, deslocando a ação coletiva do campo da luta política para o da prestação de serviços. Tal dinâmica enfraquece a

autonomia dos movimentos LGBTQIA+ e ameaça reconfigurar a própria ideia de cidadania, agora traduzida em termos de competência gerencial.

Portanto, repolitizar os espaços participativos e reafirmar a centralidade dos direitos humanos como horizonte normativo são imperativos para reverter a lógica de captura simbólica e fragmentação das lutas sociais. Isso implica defender mecanismos deliberativos com poder vinculante, financiamento público estável e abordagens interseccionais que articulem identidade, redistribuição e justiça social. Somente por esse caminho será possível transformar a Agenda 2030 em instrumento efetivo de democratização e afirmação da dignidade da população LGBTQIA+ no Brasil.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **Democracy and the Public Space in Latin America**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

CORNWALL, Andrea; COELHO, Vera Schattan. **Spaces for change? The politics of participation in new democratic arenas**. Londres: Zed Books, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color." **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991.

DAGNINO, Evelina. "Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa." In: **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DAGNINO, Evelina. "Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?" In: **Revista Lua Nova**, n. 87, 2012, p. 139–169.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France** *(1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça: repensando o espaço da justiça social**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica da justiça**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVALLE, Adrián Gurza; HOUTZAGER, Peter P.; CASTELLO, Graziella. "Representações, repertórios e identidades políticas: como as organizações da sociedade civil atuam no espaço público." **Dados**, v. 49, n. 3, p. 677–709, 2006.

LAVALLE, Adrián Gurza; SZWAKO, José**. Engajamento cívico no Brasil: novas agendas, práticas e orientações**. São Paulo: EdUSP, 2015.

LEITE, Mariana. "A gerência da inclusão: ONGs e a profissionalização da sociedade civil." **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 78, 2012.

LEMKE, Thomas. “The birth of bio-politics: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality.” **Economy and Society**, vol. 30, n. 2, 2001, p. 190–207.

MIGNOLO, Walter. **Epistemologia do Sul e opção descolonial**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. "Sociedade civil: entre o político-estatal e o universo gerencial." In: DAGNINO, E.; OLIVEIRA, A.; ESCOBAR, A. (Orgs.). **Cidadania: público, estatal e social na América Latina contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007.

DIREITOS HUMANOS E MIGRAÇÕES: O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ESTUDANTES IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAUCÁRIA/PR

Milaine Alves Barszcz[1]

Jéssica Lorena Mainardes da Silva[2]

RESUMO

As migrações forçadas tornaram-se constantes nos últimos anos, fruto de crises políticas e sociais, desastres ambientais e guerras. O município de Araucária, no Paraná, tem recebido muitos imigrantes de países latinoamericanos desde a pandemia e a Secretaria Municipal de Educação realiza o levantamento anual do número de matrículas de bebês, crianças e estudantes imigrantes desde 2020. Atualmente, são mais de quinhentas matrículas entre CMEIs e escolas de anos iniciais do ensino fundamental, sendo que poucos destes estão em condição de refugiados ou solicitantes de refúgio, ou seja, a maioria são imigrantes comuns. Este é um estudo exploratório, que analisa os dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação de 2020 a 2025, com o objetivo de identificar o caminho percorrido institucionalmente na promoção do direito à educação de bebês, crianças e estudantes imigrantes e o acolhimento dado a suas famílias, para isso, parte-se do seguinte problema: como a rede municipal de ensino de Araucária se organizou para atender bebês, crianças e estudantes imigrantes e suas famílias frente ao crescimento dessa população entre 2020 e 2025? Afirmamos como conclusão que o acolhimento é um processo que precisa atender à família como um todo, não apenas à criança/estudante matriculado na unidade educacional.

Palavras-chave: Migração forçada. Direitos humanos. Acolhimento. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes exige um compromisso coletivo, conforme estabelecido nas normativas nacionais, é responsabilidade compartilhada da família, da sociedade e do Estado priorizar integralmente a proteção desses sujeitos. A criação e a implementação de políticas públicas voltadas para essa população devem assegurar direitos fundamentais, entre esses direitos estão o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, acesso à profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária. Além disso, é essencial protegê-los contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, conforme definido na Constituição (BRASIL, 1988).

Araucária é um município localizado na região metropolitana de Curitiba, no Paraná, que desde 2020 tem recebido um número crescente de famílias

[1] Mestra em Educação pela UFPR - Teoria e Prática de Ensino, milaine.alves@ufpr.br
[2] Mestra em Extensão Rural pela UFSM, jessica.mainardes@usp.br

imigrantes, fruto de migrações forçadas. O trabalho realizado com filhos e filhas de famílias imigrantes matriculados nas unidades educacionais da rede pública do município vêm sendo construído a partir da mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação, foi pensado inicialmente para facilitar o processo de alfabetização dessas crianças e estudantes, porém, foi reestruturado para atender às famílias.

O objetivo deste artigo é identificar o caminho percorrido institucionalmente na promoção do direito à educação de bebês, crianças e estudantes imigrantes e o acolhimento dado a suas famílias. Parte-se do seguinte problema: como a rede municipal de ensino de Araucária se organizou para atender bebês, crianças e estudantes imigrantes e suas famílias frente ao crescimento dessa população entre 2020 e 2025? Para isso, analisou-se a trajetória histórica do atendimento aos imigrantes pela Secretaria Municipal de Educação.

2 Direitos Humanos e migrações (forçadas)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH,1948) manifestou que todo ser humano, vítima de perseguição, em seu território, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países, o Protocolo Internacional sobre Direitos Civis e Políticos(1992) destacou que toda a pessoa terá direito de sair livremente de qualquer país, inclusivamente do próprio e a Declaração de Cartagena (1984) evidenciou a preocupação com as pessoas refugiadas, deslocadas e apátridas nos países da América Latina e do Caribe.

A migração internacional como resultado de deslocamentos forçados por crises em diferentes países é uma realidade em muitos municípios brasileiros, impactando as políticas públicas de todos os âmbitos governamentais. A migração forçada acontece por razões históricas, políticas e sociais, essas causas estabelecem situações de desigualdades e vulnerabilidade.

Na perspectiva de Delgado (2016) a migração forçada acontece quando pessoas, enfrentando situações extremamente difíceis como pobreza, perigo constante, falta de oportunidade ou ameaças à própria vida, não encontram outra saída senão deixar seu país, partem para sobreviver, para proteger suas famílias e buscar um lugar onde possam viver com dignidade.

Considerando o cenário brasileiro, a relação entre direitos humanos e as migrações forçadas é balizada pela Constituição Federal (1988) e por tratados internacionais entendendo que a mudança forçada de território é uma violação de direitos, exige do Estado a responsabilidade de assegurar a proteção integral aos refugiados, apátridas e migrantes forçados.

Na trajetória dos direitos humanos e das migrações forçadas no Brasil pode-se localizar, após 1988, a Lei do Refúgio nº 9.474/1997 reconhecendo

direitos básicos a refugiados e a Lei de Migração nº 13.445/2017 estabelecendo a proteção humanitária e ampliando direitos como acesso universal à saúde, à educação e à documentação. O ordenamento jurídico nacional prevê igualdade de direitos humanos entre migrantes e cidadãos do país, vedando tratamento discriminatório.

De acordo com dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), em 2024, o Brasil registrou a entrada de 194.331 novos migrantes e os venezuelanos lideram o número de solicitações e autorização de residência, sendo estes 94.726. O relatório destaca ainda que a região sul do país é a terceira em número de solicitações de refúgio e há um predomínio de cubanos e venezuelanos entre os solicitantes.

O Brasil frente a problemática da migração forçada oferece acolhimento e objetiva promover os direitos básicos, dignidade e proteção humanitária no território brasileiro. Nesta perspectiva, o direito à educação, enquanto garantia universalista sem distinção de nacionalidade, deve ser promovida à crianças e estudantes entre 4 e 17 anos em todo território nacional.

3 Direitos Humanos e o direito à educação

A educação é reconhecida como direito humano inalienável em instrumentos internacionais como o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). Esses documentos estabelecem que a educação deve ser universal, gratuita, obrigatória no nível fundamental e acessível sem discriminação, integrando o núcleo mínimo de direitos necessários à dignidade humana.

> (...) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (ONU,1948).

O direito à educação não é apenas um direito humano em si mesmo, mas um mecanismo indispensável para realizar todos os demais direitos. Para Cury (2002) o direito à educação, reconhecido como direito social, integra o conjunto de garantias fundamentais do indivíduo. Sua efetivação constitui base jurídica indispensável para assegurar tanto o exercício pleno da dignidade humana quanto a participação cidadã ativa na sociedade, “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou as Diretrizes da Convenção sobre os Direitos da Criança e da Constituição Federal**,** estabelecendo o direito à educação como pilar para o desenvolvimento integral do indivíduo. A Lei de Migração nº13.445/2017 garante igualdade de acesso à rede pública de ensino a todos os residentes no território nacional, independentemente de sua origem ou condição documental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu que a educação é responsabilidade compartilhada da família e do Estado. Este último deve garantir o direito à educação, fundamentada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, sendo sua finalidade assegurar o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação profissional (BRASIL, 1996).

Segundo análise do relatório Proteção do direito à educação dos refugiados (UNESCO, 2019*)* a garantia do acesso à educação para populações em deslocamento forçado configura-se não apenas como um marco normativo fundamentado em marcos internacionais, como a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados e ODS, mas também como um eixo estratégico para soluções sustentáveis. A publicação analisou os desafios práticos como a escassez de recursos, barreiras linguísticas, falta de documentação que impedem a efetivação desse direito.

A Resolução nº 01 de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, garantindo que não haja discriminação na inserção de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória (CNE, 2020). A resolução prevê ainda que a “capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros” e a “oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social daqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa” são duas de seis diretrizes para o acolhimento dos estudantes imigrantes nas unidades de ensino (CNE, 2020).

A Instrução Normativa nº 19/2024 da Prefeitura de Araucária estabeleceu diretrizes essenciais para garantir direitos educacionais de bebês, crianças e estudantes imigrantes, refugiados e apátridas, frente ao crescimento exponencial dessa população na rede municipal. Além de assegurar matrícula imediata independentemente de documentação completa, oferece suporte linguístico, como tradutores e ensino de português como língua de acolhimento, promove formação continuada para profissionais sobre diversidade cultural, combate à xenofobia, respeito à língua materna e cultura de origem, a normativa materializa princípios constitucionais de igualdade e inclusão. Também fortalece políticas públicas locais ao integrar famílias migrantes aos serviços municipais e prevenir práticas excludentes, buscando um modelo educacional equitativo e alinhado às demandas demográficas atuais.

Ao assegurar educação gratuita e obrigatória às crianças, jovens e adultos imigrantes, o Brasil cumpre obrigações internacionais de direitos humanos, fortalecendo a coesão social e transformando a escola em espaço de acolhimento, superação de barreiras culturais e promoção ativa da dignidade humana em contextos marcados pela vulnerabilidade.

Eyng (2025) enfatiza que assegurar o direito à educação de crianças migrantes e refugiadas exige superar a lacuna entre o reconhecimento jurídico e a efetivação prática. Para a pesquisadora, a persistência de barreiras burocráticas, a fragilidade no acolhimento familiar e a insuficiência de estratégias pedagógicas inovadoras perpetuam ciclos de vulnerabilidade. Por isso, é urgente converter direitos formais em práticas efetivas e substantivas no contexto migratório.

A garantia do direito à educação exige uma abordagem transformadora e inclusiva, capaz de promover o desenvolvimento integral de todos, esse processo deve assegurar acolhimento, permanência e integração com qualidade para crianças e adolescentes, centrando-se no direito às aprendizagens que de acordo com Eyng (2024) é elemento fundamental do direito à educação e da função social da escola.

No contexto atual brasileiro, a relação entre o direito à educação e a migração forçada revela muitos desafios, contudo o município de Araucária, a rede municipal de ensino busca garantir o direito à educação de crianças e adolescentes migrantes alinhando-se à Lei de Migração e às diretrizes nacionais, assegurando acesso universal à educação básica independente da nacionalidade ou situação documental.

4 Acolhimento de crianças e estudantes imigrantes em Araucária

No município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, no estado do Paraná, a Secretaria Municipal de Educação realiza desde 2020 o levantamento do número de matrículas de bebês, crianças e estudantes imigrantes matriculados nas unidades educacionais da rede pública do município, ou seja, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e nas escolas de anos iniciais de ensino fundamental. Da mesma forma, realiza o mapeamento dos outros atendimentos realizados pelas crianças e estudantes, como nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE, sendo eles: Visual, Surdez, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas).

Desde 2022 esse trabalho é responsabilidade do cargo de Assessora Pedagógica de Atendimento aos Imigrantes, do Departamento de Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SMED). A função desta assessora pedagógica inclui, além do levantamento anual já citado, o primeiro

atendimento com a família imigrante no momento da matrícula e os encaminhamentos e orientações para outros serviços públicos, ainda na SMED; mediações interculturais nas unidades educacionais entre família imigrante, equipe pedagógica, professores, equipe multidisciplinar (psicólogos e assistentes sociais); mediações interculturais entre equipe pedagógica dos CMAEEs, os profissionais de saúde e família imigrante; formação de professores, da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e equipes pedagógicas; e a tradução de comunicados entre unidade escolar e família, sempre que necessário.

Ao longo desses anos, o trabalho com a população imigrante com filhos matriculados na rede pública de ensino de Araucária buscou articular as Secretarias Municipais de Educação, Assistência Social e do Trabalho e Emprego, bem como esclarecer dúvidas das famílias em relação aos seus direitos como o passe livre estudantil (Educard) e promover ações de cidadania em parceria com ONGs. Esse trabalho de articulação com outros órgãos e instituições surgiu da percepção de que o acolhimento às crianças e estudantes imigrantes nos CMEIs e escolas, inicia pelo acolhimento aos seus responsáveis.

No dia 27 de março de 2024 aconteceu em Araucária a I Conferência Municipal de Migrações, Refúgio e Apatridia, organizada pela Secretaria Municipal de Assistência Social a pedido da Secretaria Estadual de Justiça. Ainda em 2024, foi elaborada na SMED a Instrução Normativa n.º 19, e publicada em 3 de dezembro do mesmo ano, em consonância com legislações maiores e com as discussões promovidas nas Conferências de Migrações, Refúgio e Apatridia. Esse documento “orienta e estabelece as normas sobre o atendimento aos bebês, crianças e/ou estudantes migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas matriculados nas unidades educacionais da rede pública municipal de ensino de Araucária” (ARAUCÁRIA, 2024).

Esse movimento de atendimento aos imigrantes no município foi provocado pelo crescente número de matrículas na rede pública municipal de ensino, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de matrículas de bebês, crianças e estudantes imigrantes (Ed. Inf. e Anos Iniciais do Ens. Fund.)

2020	62
2021	115
2022	180
2023	241
2024	377

2025	+- 600

Fonte: elaborada pelas autoras

Até 2024 a nacionalidade com o maior número de matrículas nas unidades educacionais do município era a venezuelana, este ano, o número de matrículas de cubanos está crescendo vertiginosamente. Além destes, as unidades educacionais também receberam outras nacionalidades, como colombianos, bolivianos, haitianos, peruanos, paraguaios e argentinos. Um fenômeno mais recente é a matrícula de bebês e crianças brasileiras, filhos de pais imigrantes, que ao chegarem aos CMEIs, não falam a língua portuguesa.

Convém ressaltar que uma minoria das famílias imigrantes apresentam a condição de refugiadas. Dos sujeitos com status de refugiado, a maioria são menores de idade que, no momento de entrada no Brasil pelo município fronteiriço de Pacaraima/RR, não possuíam documento de identificação com foto, e por isso recebiam a documentação de refugiados, conforme nos relatam as famílias dessas crianças.

Inicialmente, o trabalho foi pensado para atender diretamente aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, com a dificuldade dos professores conversarem com os pais e responsáveis, o trabalho da Assessora Pedagógica de Atendimento aos Imigrantes voltou-se para esse diálogo com as famílias recém chegadas no município, uma vez que, com todas as novidades e responsabilidades que recaem sobre o imigrante, ainda precisavam lidar com o impacto emocional do caminho até aqui. Entre 2023 e 2024, somavam-se aos atendimentos realizados com cada família imigrante as rodas de conversa, organizadas pelas equipes multiprofissionais (psicólogos e assistentes sociais) por unidade educacional ou por região. O objetivo desses momentos era permitir que essas famílias se conhecessem e construíssem redes de apoio entre si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do trabalho com famílias imigrantes tem nos mostrado as potencialidades e os desafios no acolhimento de crianças e estudantes imigrantes nas unidades educacionais, que estão além do domínio da língua portuguesa. As formações de professores da rede pública municipal sobre o trabalho em sala de aula com as crianças e estudantes imigrantes, especialmente sobre a alfabetização em língua portuguesa como segunda língua, são pensadas para acolher também às angústias desses profissionais.

A partir do caminho institucional analisado, percebemos que o acolhimento às crianças e estudantes imigrantes e suas famílias é um processo

em construção dentro da Secretaria de Educação. O direito à educação é perpassado pelo sentimento de pertencimento de toda a família e instiga o direito ao acesso e à inclusão no ambiente escolar. Por isso, para garantir o acolhimento dentro dos CMEIs e escolas, é preciso buscar o acolhimento da família como um todo.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Instrução Normativa nº 19, de 3 de dezembro de 2024. Orienta e estabelece as normas sobre o atendimento aos bebês, crianças e/ou estudantes migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas matriculados nas unidades educacionais da rede pública municipal de ensino de Araucária. Diário Oficial do Município, Araucária, 3 dez. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 jul. 2025.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 04 jul.2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul 2025.

_____. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em 01 jul 2025.

_____. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13445.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 13 de novembro de 2020. Ministério da Educação, 2020. Disponível em:< https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em 03 jul 2025.

DELGADO, W. Migración forzada, desarrollo desigual e imperialismo. Una mirada desde el pensamiento crítico y la experiencia mexicana. Universidad Autónoma de Zacatecas. México, 2016.

EYNG, A. M.Educação em contextos humanitários violação e proteção dos direitos da infância: violação e proteção dos direitos da infância".Revista Diálogo Educacional, vol. 24, n. 81, 2024.

_____, A. M. et al. Educação e direitos das infâncias nos cenários migratórios. Boletim de Conjuntura (BOCA)**,** Boa Vista, v. 22, n. 64, p. 308-337, 2025.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 10.12.1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação, 2019. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por/PDF/251076por.pdf.multi>. Acesso em 12 jul. 2025.

ACOLHIMENTO ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES: NOTAS ACERCA DA REINVENÇÃO DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Natália Mendes Bellascuza[1]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[2]

RESUMO

O complexo fenômeno da imigração leva a compreender que as crianças, juntamente com os adultos, vivenciam os impactos dos dramáticos fluxos migratórios. O presente trabalho integra o recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, que tratou da invisibilidade e exclusão das crianças imigrantes no contexto da ação educativa. Este escrito, parte do questionamento sobre como a escola pode se reinventar para responder às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e diversa, assumindo uma perspectiva intercultural que valorize as múltiplas identidades, saberes e culturas presentes no ambiente escolar. Para tanto, tomamos como objetivo tecer uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, destacando a urgência de sua reinvenção a partir de uma perspectiva intercultural. Ao se inserirem em um novo território, buscam nas instituições educativas um espaço para reconstruírem suas vidas e trajetórias. Dessa forma, é fundamental que sejam consideradas em suas culturas, o que implica reconhecer a importância de uma abordagem educativa pautada na interculturalidade. O estudo, de caráter bibliográfico, fundamenta-se nas contribuições de Candau (2010; 2008), Arroyo (2019), Fleuri (2000), Pérez e Gomes (2001), entre outros. Conclui-se que as instituições educativas, apesar de estarem inseridas em contextos marcados pela diversidade, ainda reproduzem práticas de natureza homogeneizadora. Em contrapartida, a perspectiva intercultural propõe interações respeitosas, reconhecimento das culturas e trajetórias individuais de cada sujeito. Torna-se necessário ressignificar conceitos relacionados à imigração, à escola e à interculturalidade, de modo que os espaços escolares possam se reinventar com base em práticas inclusivas, comprometidas com a valorização das diferenças e o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Imigração. Crianças Imigrantes. Escola. Interculturalidade.

1 INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios são um fenômeno antigo. Desde a origem da história da humanidade os seres humanos migram para outros lugares, regiões e países. Atualmente, muito tem-se ouvido falar na crescente migração mundial, devido aos acontecimentos que chegam até nós por meio das mídias e meios de comunicação.

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UEPG). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nataliamendes1410@outlook.com.

[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: malu.uepg@gmail.com.

Estes deslocamentos são desencadeados por fatores diversos, como: perseguições políticas, guerras, crises econômicas, políticas, ambientais, dentre outros motivos. A variação dos fluxos de migração oscila de acordo com os acontecimentos que ocorrem no mundo, afetando inúmeras pessoas de várias culturas e origens sociais. Estes sujeitos, que chegam às novas realidades, muitas vezes, são famílias constituídas por adultos, jovens e crianças e, estando em um novo território, buscam os espaços escolares para matricularem seus filhos como um meio para se inserirem na nova cultura.

Diante disso, a escola é uma das instituições mais impactadas com a chegada de crianças imigrantes, as quais enfrentam desafios ao acolher a diversidade que compõe a sociedade e, especialmente, ao receber crianças imigrantes, uma vez que é comum haver negação em relação às suas características culturais, costumes, e à própria língua materna.

Todavia, os contextos educativos ainda se organizam numa perspectiva pautada na homogeneidade, apesar de se constituírem como um ambiente heterogêneo. Torna-se, portanto, urgente promover práticas educativas que considerem outras línguas, culturas e costumes, pautadas no respeito e na valorização dos saberes e das riquezas desses grupos étnicos.

Esta preocupação a respeito do modo como as crianças imigrantes são acolhidas na escola, vêm conduzindo nossos estudos desde 2018 (Peroza; Santos, 2021; Peroza; Bellascuza, 2024; Bellascuza, 2024). Neste resumo, especificamente, são apresentadas algumas discussões de uma pesquisa de mestrado já finalizada, a qual foi registrada e autorizada pela Plataforma Brasil sob nº 5.803.323 de 08/12/2022.

O estudo parte da indagação de como a escola pode se reinventar para responder às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e diversa, assumindo uma perspectiva intercultural que valorize as múltiplas identidades, saberes e culturas presentes no ambiente escolar?

Para responder tal questionamento, delineou-se como objetivo deste estudo tecer uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea destacando a necessidade de sua reinvenção a partir de uma perspectiva intercultural. Parte-se do entendimento de que as crianças imigrantes, ao serem

inseridas nas instituições educativas, precisam ser consideradas em suas culturas, o que aponta para uma perspectiva de educação intercultural.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, desenvolveu-se este estudo que se caracteriza como bibliográfico, que tem por finalidade buscar informações acerca de determinada temática para favorecer uma aproximação com estudos já realizados sobre o tema (Piana, 2009).

Para tanto, buscou-se, como embasamento teórico, principalmente, nos estudos de Candau (2010; 2008), Arroyo (2019), Fleuri (2000), Pérez e Gomes (2001), entre outros autores, que subsidiam as discussões realizadas.

A relevância desta temática se justifica diante do crescente fluxo migratório que tem reconfigurado os espaços sociais e, consequentemente, os contextos escolares. As escolas, tornam-se espaços de encontro entre diferentes culturas, saberes, línguas e experiências de vida. Nesse cenário, repensar o seu papel é uma necessidade urgente, especialmente quando se constata que, mesmo diante de uma realidade marcadamente heterogênea, ainda prevalecem práticas educativas que buscam homogeneizar os sujeitos e invisibilizam as especificidades culturais das crianças imigrantes (Pereira, 2021).

Assim, busca-se refletir sobre como a escola pode se reinventar a partir de uma perspectiva intercultural, pautada em uma educação mais justa, inclusiva e que reconheça a diversidade, rompendo o olhar do desconhecimento, invisibilidade e exclusão (Moreira e Candau, 2008; Santiago, 2022).

O texto está organizado inicialmente com uma discussão acerca da escola, com vistas a estabelecer outras formas de pensá-la a partir da realidade atual. Em seguida, realiza-se a análise de um caminho possível para a reinvenção destes espaços escolares a partir da interculturalidade. E por fim, são tecidas as considerações finais.

2 REINVENTAR A ESCOLA

Quando nos referimos à palavra "educação", direciona-se o pensamento à escola, professores, sala de aulas, dentre outros. Mas, a escola não é o único lugar em que a educação acontece. Brandão (1981, p. 7), destaca que:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos

> pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Para o autor, ainda que estejam relacionadas, educação e escola têm funções diferentes. Educação é anterior ao surgimento da escola e diz respeito ao amplo processo de transmissão da cultura e dos saberes acumulados às novas gerações, por meio das práticas sociais.

A escola se constitui como uma instituição social que tem como função principal favorecer aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, organizando-se de forma hierarquizada e controlada, com métodos diferenciados conforme os sujeitos que compõem a sociedade. A escola, portanto, se estrutura com base na Pedagogia – ciência que tem como objeto de estudo a própria educação –, a qual orienta os métodos, estratégias, regras, tempos e formas de ensino, de modo a atender às expectativas sociais em relação ao indivíduo e ao papel que ele ocupa (ou deverá ocupar) na organização social (Brandão, 1981).

Isto posto, problematiza-se o modelo de escola vigente, que ainda está estruturado como se houvesse uma única maneira de pensá-la em seus tempos e espaços, na organização do currículo e em sua dinâmica, ou seja, “tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização” (Candau, 2016, p. 807).

Chama atenção a organização do cotidiano das escolas em suas festas, símbolos, cultura, que seguem um padrão homogêneo. No entanto, as culturas mudam, as referências culturais já estão se auto reconstruindo, mas o olhar da escola diante dessa realidade parece permanecer estático, “sem interagir com estes universos, [...] é possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes” (Candau, 2010, p. 54).

Tais apontamentos, são um convite a questionar sua dinâmica e organização que está fortemente enraizada, no sentido de dar visibilidade e espaço para a diversificação, outras formas de expressão, debate e construção de uma perspectiva crítica plural.

Isso implica a necessidade de aprender a organizar a escola acreditando

na transformação como algo realizável. O que significa fundamentar, repensar, refletir tudo de novo, em busca de um caminho e esforço de pensar a sua ação. "É hoje indispensável repensar a escola para além das normas, repensar os seus fundamentos, repensar os seus projectos e este é um trabalho que mais ninguém poderá fazer" (Sarmento, 2002, p. 278).

Tais afirmativas, podem ser consolidadas em políticas de acolhimento destas famílias e crianças, que estão à mercê de atenção específica, respeito, valorização, que realmente assegurem os seus direitos. Além de, esta temática passar a integrar espaços de discussão nos sistemas escolares e nos currículos, dando visibilidade à diversidade cultural, considerando sua importância e reconhecendo-a.

E, também, percebe-se que as imagens do magistério e da pedagogia ainda estão distantes da realidade em que vivemos, ou seja, não dão conta de todas as singularidades que estão permeando as instituições educativas. Por isso, Arroyo (2019), propõe a necessidade de "um novo reencontro entre a docência, a pedagogia e os educandos", encarando as realidades como elas são, passando a acompanhar as crianças nas suas trajetórias concretas (p. 13).

Tais aspectos, leva-nos a propor uma concepção de escola a partir da interculturalidade, ou seja, uma mediação reflexiva de culturas plurais e diferentes, permitindo a interrelação entre elas com caráter de socialização, discussão que será realizada no próximo tópico.

3 A INTERCULTURALIDADE COMO POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO DA ESCOLA

Compreender a dinâmica de interrelação das culturas, pode ser um processo que possibilita repensar a escola a partir de um novo olhar, rompendo com ações educativas que promovem a exclusão e a invisibilidade de grupos de estudantes e de suas culturas. No entanto, percebe-se que a escola apresenta certa dificuldade em lidar com as pluralidades e diferenças, caminhando em uma outra perspectiva.

Logo, a possibilidade de indagar tal complexidade sustenta-se a partir da perspectiva intercultural, que corresponde, conforme Candau (2008), a uma educação que reconhece o outro, pautada no diálogo entre diferentes grupos

sociais e culturais. Uma educação que leve em consideração a cultura dos que chegam, que enfrentam conflitos de poder na nossa sociedade, e que juntos possam construir um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam incluídas.

Assumir esta perspectiva, requer um compromisso com todas as culturas, respeitando-as e compreendendo-as como fundamentais para que haja interação entre elas. Mas não deixa de ser algo complexo e desafiador, pois a sociedade, de modo geral, tende para uma visão na qual há apenas algumas culturas dominantes, silenciando as demais. Neste sentido, ao promover um diálogo intercultural, abre-se possibilidades de interações entre diversos grupos socioculturais.

Nas produções acerca da interculturalidade, o conceito de “educação intercultural” subsidia a reflexão de que as interações e relações com pessoas de diferentes culturas, não se resume a “culturas” de modo abstrato, mas valoriza os sujeitos como “criadores e sustentadores das culturas”, que produzem saberes e são pessoas históricas, que fazem cultura (Fleuri, 2000). Diante disso, a educação intercultural,

> Se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (Fleuri, 2000, p. 77).

Esta definição, defende e valoriza as particularidades de cada grupo cultural. Além disso, possibilita construir uma relação recíproca entre diversos grupos, de conhecimento e interação, promovendo mudanças em cada indivíduo. Ainda, na medida em que os sujeitos passam a relacionar-se, estereótipos e preconceitos passam a ser questionados.

As reflexões e discussões sobre uma educação numa perspectiva intercultural é algo recente, mas que, a cada dia, tem se tornado uma temática importante, que envolve além das questões pedagógicas, aquelas que permeiam motivos ideológicos, sociais e culturais que impedem a acolhida respeitosa dos diferentes grupos, entre eles os imigrantes.

Diante disso, é necessário trilhar novos caminhos, que considerem os diversos grupos étnicos e culturais. É preciso desconstruir toda forma de distância entre uns e outros, resistindo a uma sociedade adultocêntrica,

monocultural, colonialista, preconceituosa, xenofóbica que exclui e invisibiliza aqueles que falam outra língua e não falam a nossa língua (Siller, 2011).

Buscar uma educação que considere, valorize e respeite a todos tem sido um desafio. Mas é preciso buscar perspectivas e caminhos a serem discutidos para a construção de uma escola que vá na contramão das desigualdades sociais e se comprometa com a diversidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou tecer uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea destacando a necessidade de sua reinvenção a partir de uma perspectiva intercultural. Parte-se do pressuposto de que as instituições educativas são constituídas na e pela diversidade, ainda que busquem processos homogeneizadores no trabalho cotidiano. Neste sentido, a educação numa perspectiva intercultural é um caminho para que aconteçam interações respeitosas e significativas, se reconheçam as culturas e as trajetórias de cada pessoa.

A discussão, convida a ressignificar as concepções acerca da imigração, da escola e da interculturalidade, assumindo que é possível estabelecer um diálogo e trocas pautadas no respeito, valorização e reconhecimento da cultura das nossas crianças como algo enriquecedor para todos que vivenciam as relações nos espaços escolares.

Contudo, para que este diálogo aconteça é importante repensar a organização dos espaços escolares, por meio de políticas públicas de acolhimento, proposição de espaços de discussão que considerem as especificidades das crianças, a formação continuada de professores, para que o caminho de inter-relação se consolide e ganhe mais visibilidade nos contextos educativos.

A discussão proposta neste trabalho é um convite para refletir sobre a nossa sociedade, a escola e quais os caminhos possíveis para seguirmos lutando por um espaço de valorização das diferenças, respeito, escuta e considerando as variadas formas de ser, saber e viver. Além de defender uma educação pública que atenda a todos, independentemente de cor, raça, gênero, etnia, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BELLASCUZA, N. M. **Onde estão as crianças imigrantes? Invisibilidade e exclusão no contexto da educação infantil.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2024.

BRANÃO, C. R**. O que é educação?.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 47-60.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais. *In*: CANDAU, V. M. (Orgs.). **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p: 67-81.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 13-36.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2001.

PEREIRA, A. O. “Bonjour, comment ça va?”: uma experiência docente com crianças imigrantes senegalesas. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 946-966, jan./jun. 2021.

PEROZA, M. A. de R.; SANTOS, N. M. dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa-PR. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, 2021.

PEROZA, M.A.; BELLASCUZA, N. M. Invisibilidade e exclusão de crianças imigrantes na ação educativa e práticas interculturais na Educação Infantil. **Revista Interrritórios**, Pernambuco, v. 10, n. 9, p. 1-24, 2024.

PIANA, M. C. **A construção da pesquisa documental: Avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. [online]. São Paulo: Editora UNESP, SciELO Books. v.1, n1, p. 120-166, 2009.

SANTIAGO, F. Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-25, ago. 2022.

SARMENTO, M.J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SILLER, R. R. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO MÉDIO DO SUL DO BRASIL

Leonel Luiz dos Santos[1]

Cíntia Régia Rodrigues[2]

RESUMO

A presente comunicação busca apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de dados sobre a relação entre diversidade étnico-racial, a partir da implementação da Lei 10.639/2003 no Ensino Médio no sul do Brasil. A partir do contexto da lei, criada em 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004, que estabeleceram princípios e fundamentos para uma educação pluriétnica, reforçando a construção de uma educação em prol da diversidade, temos uma legislação educacional que reconhece a diversidade étnico-racial. Diante disto, o objetivo é analisar como as teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2024, na BDTD, abordam as relações étnico-raciais no ensino médio no sul do Brasil. A pergunta que norteia o trabalho é: de que forma se aborda a questão da diversidade étnico-racial em instituições de Ensino Médio, conforme teses e dissertações na BDTD nos últimos 10 anos? A pesquisa seguiu o método da pesquisa bibliográfica, utilizando os descritores “Ensino Médio”, “Lei 10.639/03”, “Diversidade étnico-racial”, “Paraná”, “Santa Catarina” e “Rio Grande do Sul.” Quanto ao aporte teórico, a pesquisa é fundamentada em autores como Sueli Carneiro(2011), Nilma Lino Gomes(2005,2012) e Aníbal Quijano(2005) que discutem temas como racismo, colonialidade do poder e educação das relações étnico-raciais na educação. Os resultados indicam que, de um total de 8 dissertações encontradas, 6 foram defendidas no Paraná e 2 no Rio Grande do Sul, sem registros de pesquisas no estado de Santa Catarina. Embora nenhuma tese tenha sido localizada, as dissertações oferecem importantes contribuições para o debate sobre relações étnico-raciais no contexto escolar, variando em objetivos e métodos. As considerações finais apontam para avanços na formação crítica dos alunos, material didático, equipe escolar e combate ao racismo, mas também revelam a persistência de estereótipos e a necessidade de maior investimento em políticas públicas para uma implementação mais eficaz da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação. Diversidade étnico-racial. Ensino Médio. Sul do Brasil. Lei 10.639/2003.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), leonels@furb.br.
[2] Doutora em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), crrodrigues@furb.br.

O referencial teórico deste trabalho apoia-se principalmente nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2005; 2012), Aníbal Quijano (2005) e Sueli Carneiro (2011) para compreender as raízes e os desdobramentos do racismo na educação brasileira. Gomes (2012) enfatiza a urgência de descolonizar os currículos escolares, historicamente moldados por uma epistemologia eurocêntrica que invisibiliza as culturas afro-brasileira e indígena. A autora destaca que a implementação de políticas, como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), é essencial para valorizar a pluralidade cultural e combater as desigualdades raciais nas escolas. Quijano (2005), por sua vez, contribui com o conceito de colonialidade, explicando como as hierarquias de poder estabelecidas durante o colonialismo continuam a marginalizar populações negras e indígenas, mantendo uma lógica de dominação que ainda se reflete na resistência a mudanças educacionais. Sueli Carneiro (2011) complementa esse entendimento ao defender que a superação do racismo estrutural requer tanto a transformação das estruturas sociais quanto a ruptura com ideologias excludentes que marginalizam a população negra. Assim, o referencial teórico fundamenta-se na intersecção entre a luta pela descolonização do saber, a crítica à colonialidade e a valorização das culturas historicamente marginalizadas, ressaltando a educação como espaço de resistência e transformação social.

A partir da discussão em torno de questões étnico-raciais e educação, esta comunicação tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica de teses e dissertações que abordam a temática da diversidade étnico-racial nas instituições de Ensino Médio na região sul do Brasil. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), justificando a escolha do método bibliográfico por “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita um aprofundamento sobre o tema a partir de material previamente elaborado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. De acordo com Gil (2002), essa abordagem é especialmente adequada para estudos que analisam diferentes perspectivas e ideologias sobre temas complexos, como é o caso da diversidade étnico-racial, pois permite um levantamento abrangente e fundamentado das produções acadêmicas existentes. Desse modo, torna-se possível ampliar a perspectiva das abordagens e contribuições

acerca da temática no Ensino Médio, facilitando a identificação de tendências e lacunas na implementação de práticas educacionais voltadas à diversidade étnico-racial.

Os descritores utilizados foram “Ensino Médio”, “Lei 10.639/03” e o respectivo estado da região. Na segunda pesquisa, foi utilizado o descritor “diversidade étnico-racial” no lugar do estado, não havendo nenhum resultado novo. Portanto, o *corpus* foi constituído por 8 pesquisas, todas na área da educação. Foram descartadas as pesquisas que não envolviam o Ensino Médio, que não tratavam sobre o tema ou que não foram pesquisadas na região sul.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto

O contexto histórico da formação da sociedade brasileira é essencial para compreender as questões raciais que ainda permeiam nossas instituições, especialmente na área da educação. O Brasil foi moldado por um sistema colonial escravocrata, que, ao longo de mais de 300 anos, consolidou o conceito de "raça" como forma de justificar a hierarquia e a dominação social. Conforme destacado por estudiosos, a exemplo de Sérgio Buarque de Holanda (1995) e Caio Prado Júnior (1981), a estrutura agrária e econômica do Brasil se baseou na grande propriedade, monocultura e trabalho escravo, o que configurou relações sociais racistas ao longo de nossa história.

Mesmo após a abolição da escravização em 1888, o racismo se manteve de diversas formas, especialmente pela marginalização dos negros e indígenas no sistema educacional brasileiro. Como discutido por Quijano (2005), a noção de "raça" se consolidou nas Américas como uma justificativa para a dominação colonial, o que ainda impacta as relações sociais e educacionais no país. O racismo pode ser definido da seguinte forma:

> Por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade

ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Historicamente, o racismo se reproduz também na educação. Conforme Souza e Oliveira (2016), no período pós-abolição, com a Proclamação da República e sua constituição de 1891, o racismo se expressou sob a forma de marginalização dos negros, uma vez que a nova sociedade não buscava promover a inclusão social ou oferecer oportunidades de ascensão para os ex-escravizados e seus descendentes.

Porém, o movimento negro sempre protagonizou lutas para a reivindicação de direitos. A participação da sociedade civil, incluindo as organizações representativas dos trabalhadores da educação, foi essencial para consolidar essa discussão, culminando na inclusão de um caráter pluriétnico na Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Porém, somente em 2003, com a aprovação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a LDB foi alterada para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa mudança representa um marco na luta pela inclusão da história e cultura negra no currículo escolar, refletindo uma tentativa de corrigir séculos de invisibilidade e marginalização dos negros na educação brasileira. No ano seguinte à implementação da Lei nº 10.639/03, destaca-se a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Ainda partindo do pensamento de Nilma Lino Gomes (2012, p. 102):

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

2.2 Análise das dissertações

Na sequência, o Quadro 1 exibe as dissertações que formam o *corpus* da análise bibliográfica. Os trabalhos foram numerados de 1 a 8 e identificados com a letra D (dissertação), seguida do número e do estado onde foram desenvolvidos, por exemplo: [D1 PR] para designar dissertação 1, realizada no estado do Paraná.

Quadro 1 – Dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino médio no sul do Brasil

	N°	Título	Autor(a)
PARANÁ	D1 PR	Lei 10.639/03: o que os alunos do 1°ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?	Rúbia Caroline Janz
	D2 PR	"Tudo que eu achava que era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo": o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico de jovens estudantes	Eloá Lamim da Gama
	D3 PR	Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015	Lilian Paula de Dambrós
	D4 PR	Relações étnico-raciais na Abya Yala/Améfrica Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para ensino médio	Sarah Pimentel Palacio Garcia
	D5 PR	Discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros: compreensão de professores de colégio público e privado	Clodoaldo Reis Azarias
	D6 PR	A equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Tatuquara: uma análise em políticas públicas e relações étnico-raciais	Maristela Carlos
Rio Grande do Sul	D7 RS	Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS	Ana Barcelos da Rosa
	D8 RS	Um galho na árvore da música negra: movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica	Laura Ferrari Montemezzo

Fonte:Elaborado pelos autores, 2025.

A partir da análise das conclusões das dissertações, foi possível perceber que a aplicação de conteúdos antirracistas nas escolas têm promovido um pensamento histórico mais sofisticado e crítico entre os alunos, ainda que persistam visões estereotipadas sobre o continente africano. A formação contínua de professores revela-se como uma ferramenta essencial para combater estereótipos raciais ainda

presentes nos livros didáticos, já que foram identificados preconceitos e ideologias que resultam, por exemplo, na sub-representação de personagens negros.

Tanto professores de instituições públicas quanto privadas concordam que há discriminação e exclusão de estudantes negros, manifestadas por meio de agressões físicas e verbais. A implementação da Lei 10.639/03 nas escolas já apresenta experiências exitosas e ações promissoras, que contribuem para a formação cidadã da comunidade escolar. Contudo, anos após a sua promulgação, a falta de formação e de recursos ainda representa um obstáculo para sua plena integração no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A música, especialmente o rap, demonstrou ser um recurso eficaz para o ensino das relações étnico-raciais, conectando o passado ao presente de forma significativa para os estudantes, conforme indicam os dados de uma pesquisa-ação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões levantadas em cada pesquisa, importa destacar a inexistência de teses sobre o tema publicadas na região sul, bem como a ausência de dissertações em Santa Catarina no período de 2014 a 2024. As dissertações analisadas apresentam objetivos variados, o que demonstra as inúmeras possibilidades de articular a diversidade étnico-racial e o Ensino Médio. De modo geral, se reconhece o avanço proporcionado pela Lei 10.639/03 no quesito educacional de alunos, professores e material didático. Entretanto, constata-se a necessidade de investir em políticas educacionais que garantam um combate contundente ao racismo e maior efetivação da lei, devido à permanência de estereótipos, assim como casos de discriminação e violência.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, estabelecida pela Lei 10.639/2003, representa um marco na construção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e reconheça a contribuição das populações afrodescendentes para a sociedade brasileira. Esse avanço reflete as demandas históricas do Movimento Negro e responde à Constituição de 1988, que reconhece o Brasil como um país pluriétnico, com o compromisso de assegurar a igualdade e combater o preconceito. No entanto, ainda existem desafios significativos para que os conteúdos antirracistas se consolidem nas práticas pedagógicas de forma ampla e

eficaz.

Para que a lei atinja seu potencial, é fundamental fortalecer a formação dos educadores, garantir recursos adequados e promover materiais didáticos que valorizem a representação étnico-racial de maneira justa e completa. Recursos culturais como a música – especialmente o rap – têm se mostrado poderosos ao conectar o presente com a trajetória histórica do país, permitindo aos estudantes compreender as relações étnico-raciais de forma significativa. Assegurar a plena implementação da Lei 10.639/2003 é um passo essencial para uma educação democrática antirracista, capaz de promover uma sociedade mais humana e engajada no combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

AZARIAS, Clodoaldo Reis. **Discriminação e exclusão racial envolvendo estudantes negros: compreensão de professores de colégio público e privado.** 2023. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Campus de Foz do Iguaçu, 2023.

BRASIL**. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 26 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: *seção 1,* Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 26 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

CARLOS, Maristela. **A equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Tatuquara: uma análise em políticas públicas e relações étnico-raciais.** 2022. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Curitiba, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAMBRÓS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do ensino médio aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015.** 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

GAMA, Eloá Lamin da. **"Tudo que eu achava era uma coisa, na verdade era algo muito mais complexo": o ensino de História, a Lei 10.639/03 e a formação do pensamento histórico dos jovens estudantes.** 2021. 295 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. **Relações étnico-raciais na Abya Yala / Améfrica Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para ensino médio.** 2021. [s.p.]. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Curitiba, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino**. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobreRela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino**. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JANZ, Rubia Caroline. **Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?** 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em História, Cultura e Identidades) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MONTEMEZZO, Laura Ferrari. **Um galho na árvore da música negra: movimento hip-hop e rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** 18. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1981.

QUIJANO, Aníbal**. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.**). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. E-book. p.117-142

ROSA, Alan Barcellos da**. Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. **LDB x Lei nº 10.639, de 2003: E o racismo com isso?** Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez. 2016. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 9 set. 2024.

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A GARANTIA DE DIREITOS DA INFÂNCIA EM SITUAÇÃO HUMANITÁRIA[1]

Priscila Morais Tosta[2]

RESUMO

Esse estudo[3] tem como *objeto*, a formação de professores, com ênfase na garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza. Nesses contextos que evidenciam a violação de direitos, os professores têm potencial para atuarem como garantidores dos direitos de crianças e adolescentes. O estudo tem como *problema*: Qual a contribuição da formação de professores para a garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? Com isso, o *objetivo* do trabalho busca: analisar a contribuição da formação de professores para a atuação na garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza. O *percurso metodológico*, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais, documentais e empíricos. Os argumentos conceituais sobre a formação de professores, se referendam em: Arroyo (2019), Gatti *et al.* (2019), Kuenzer (2024) e sobre direitos em contextos de pobreza infantil multidimensional, com subsídios nos estudos de: Soares (2005), Sarmento (2010), Bastos (2016), Eyng e Cardoso (2020, 2021), Eyng *et al.* (2024). Além dos aportes das políticas públicas, com base em documentos: Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Resolução CNE/CP nº 4 (BRASIL, 2024). Nos argumentos empíricos, são utilizados dados parciais de uma investigação (2022-2023), com a participação de 59 profissionais da educação de quatro instituições educacionais do Brasil, que permitem situar as percepções dos profissionais da educação sobre a formação e atuação. Os *resultados* da pesquisa demonstram a proteção integral de crianças e adolescentes nas normativas de formação, no entanto, não abordam as situações de vulnerabilidade e as dificuldades enfrentadas nas escolas, demonstrando a distância entre as normativas e a realidade. Com isso, se faz necessário a reestruturação das normativas de formação que façam parte de um projeto de Estado, para que a formação possibilite que os profissionais exerçam suas funções e possam contribuir para a qualidade da educação e para a garantia de direitos da infância.

Palavras-chave: Formação de professores. Infância. Pobreza Infantil Multidimensional. Garantia de direitos.

1 INTRODUÇÃO

O estudo aborda a formação de professores, com ênfase na garantia de direitos da infância em situação humanitária, considerando a desigualdade social na sociedade brasileira, ainda mais evidente em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza que produzem novas desigualdades e violação de direitos, afetando

[1] Dados empíricos do projeto "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade", sob coordenação da pesquisadora Dra. Ana Maria Eyng, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, priscila.tosta@pucpr.edu.br

[3] Esse estudo deriva da dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, intitulada como: "Formação e atuação de professores na perspectiva da garantia de direitos da infância".

principalmente crianças e adolescentes, os inserindo em situação humanitária, "[...] definida como uma perturbação imprevisível que constitui uma ameaça à vida ou às bases do funcionamento de uma comunidade" (Eyng; Cardoso, 2021, p. 22). A violação dos direitos de crianças e adolescentes produz consequências nas condições de vida cotidiana e futura, perpetuando o ciclo da pobreza infantil multidimensional.

Nesses contextos, os professores que aí atuam estão em contato direto com as crianças e adolescentes em situação humanitária. Portanto, é imprescindível que a formação inicial desses profissionais discuta e reflita sobre a garantia de direitos da infância, formando-os para atuarem na efetivação de direitos, buscando atenuar os riscos da reprodução do sistema de desigualdades e de exclusões.

A formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica apresenta como fundamentos, "[...] a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais, [...] para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes" (Brasil, 1996, p. 35).

Assim, o estudo busca responder o seguinte problema: qual a contribuição da formação de professores para a garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? E como objetivo, busco: analisar a contribuição da formação de professores para a atuação na garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza.

O percurso metodológico, orientado na abordagem qualitativa, se fundamenta em argumentos conceituais, documentais e empíricos, acerca da formação de profissionais da educação. O aporte sobre a formação de profissionais da educação com base em Arroyo (2019), Gatti *et al.* (2019), Kuenzer (2024) e sobre direitos em contextos de pobreza infantil multidimensional, com base em Soares (2005), Sarmento (2010), Bastos (2016), Eyng e Cardoso (2020, 2021), Eyng *et al.* (2024) e em documentos das políticas da Educação Nacional, como a LDB (Brasil, 1996) e a Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2024). Os dados empíricos advêm de pesquisa realizada com profissionais da educação de quatro instituições educativas que atendem estudantes em contextos marcados pela pobreza infantil multidimensional.

2 DIREITOS DA INFÂNCIA EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

A partir da Declaração de Genebra, foi possível entender as crianças como

indivíduos que possuem direitos (Soares, 2005), entretanto, reconhecer e conceder direitos às crianças, ainda é um longo caminho em função da "[...] lenta conscientização da sociedade acerca de tal necessidade, quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação de direitos para as crianças em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas" (Soares, 2005, p. 1) e a Convenção Sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), "[...] foi primeiro instrumento do direito internacional a conceder força jurídica aos direitos da criança, estipulando que as crianças têm direitos iguais aos dos adultos" (Bastos, 2016, p. 28).

A Convenção sobre os Direitos da Criança tem um caráter de compromisso global e reconhece o conjunto dos direitos das crianças em três categorias, direitos de provisão, direitos de proteção e direitos de participação, apresentando "[...] os seus pontos fortes nos dois primeiros conjuntos de direitos, tendo um peso mais ténue no que diz respeito ao conjunto de direitos de participação" (Fernandes, 2009, p. 42).

Nessa direção, o Estatuto da Criança e do Adolescente "[...] adota o princípio de "proteção integral à infância" (Bazílio; Kramer, 2003, p. 21), apresentando a concepção da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, em desenvolvimento.

Porém, existe uma diferença abissal entre reconhecer as crianças e adolescentes como indivíduos de direitos e de fato conceder e garantir a efetivação desses direitos. Assim, necessário compreender que "assegurar os direitos das crianças e adolescentes é uma obrigação legal de todos" (Fundação Abrinq, 2021, p. 13) e além dos direitos serem estabelecidos nas normativas legais, são necessárias ações para que eles possam se tornar efetivos e garantidos e todos precisam atuar na promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Pois, "[...] a falta de garantia de direitos é, e certo modo, a face mais cruel e perniciosa da crise humanitária" (Eyng; Cardoso, 2021, p. 22), afetando de forma mais cruel, as crianças e adolescentes em situação de pobreza multidimensional.

A abordagem de investigação sobre a pobreza infantil multidimensional considera que "[...] o conceito de bem-estar da criança tem subjacente a satisfação de um conjunto diversificado de necessidades materiais e imateriais" (Bastos, 2016, p. 30). Essa abordagem utiliza indicadores de bem-estar ou de privação, que buscam analisar as condições de vida das crianças em diversas dimensões.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância alerta que a "[...] pobreza é mais que renda e chama a atenção para as múltiplas privações que meninas e meninos

estão expostos" (Unicef, 2018, p. 05). Nesse sentido, é preciso compreender que a pobreza afeta os direitos fundamentais, sendo uma "[...] expressão de uma sociedade desigual e onde os direitos fundamentais não estão salvaguardados, apesar de proclamados" (Sarmento, 2010, p. 181).

> O fenômeno que assola os cotidianos das infâncias latino-americanas configura a pobreza infantil multidimensional, que se apresenta na ausência ou fragilização da garantia dos direitos proclamados na CDC e nas Legislações dos diferentes países, os quais não são respeitados, em virtude das profundas desigualdades advindas de um modelo econômico e social excludente (Eyng *et al.*, 2024, p. 5).

Portanto, a pobreza que afeta as crianças "[...] constitui a principal fonte de inobservância dos direitos da criança [...]" (Bastos, 2016, p. 28) e quando associada "[...] à pobreza, a desigualdade e a exclusão atuam como fatores de risco, produzindo, mantendo e ampliando as violências nos cotidianos infantis [...]" (Eyng; Cardoso, 2020, p. 1099).

Dessa forma, reconhecer a pobreza infantil multidimensional resultante da negação e violação dos direitos das crianças e adolescentes é indispensável para desenvolver e implementar ações voltadas à erradicação da pobreza. Sendo um dever do Estado e da sociedade, assumir o compromisso pelo reconhecimento dos direitos de crianças e adolescentes, e consequentemente, pela sua efetiva garantia.

3 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A GARANTIA DE DIREITOS

O processo formativo dos profissionais da educação é atravessado por desafios que envolvem as transformações sociais, diferentes realidades sociais, falta de reconhecimento e valorização profissional, que influenciam na elaboração das normativas da formação. Portanto, cabe analisar como a garantia de direitos da infância é afirmada nas normativas que regem a formação no nosso país.

A resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, no art. 5º apresenta o que é esperado do egresso do curso de Pedagogia:

> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de

> natureza ambiental-ecológica, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (Brasil, 2006, p. 2).

A resolução ressalta o compromisso em combater as desigualdades e discriminações, destacando valores fundamentais que devem nortear a formação dos profissionais e suas práticas sociais, pois a Pedagogia tem:

> [...] a função de proteger a infância, de reconhecer que desde a infância a vida tem direito a ser vivida. Todos os humanismos pedagógicos repõem às sociedades, aos Estados essa exigência ética de reconhecer o direito de toda infância à vida. Entre as ciências humanas a Pedagogia tem tido essa função ética, política de reconhecer e afirmar, proteger o direito de toda vida a ser vivida (Arroyo, 2019, p. 175).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a pedagogia está diretamente relacionada à garantia dos direitos da infância, já que faz parte da concepção da profissão. Por sua vez a resolução CNE/CP nº 4/2024, apresenta as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, sendo princípios da formação, assumir a educação:

> I – [...] como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade [...]; VII – a exigência de um projeto formativo [...] com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais [...]; IX – a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais do seus estudantes [...]; X – o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; XI – educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, [...] e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e diversidade cultural; (Brasil, 2024, p. 3).

Diante disso, é possível afirmar que os princípios mostram uma visão ampla e integradora com foco na qualificação técnica e na formação ética, política e cultural, enfatizando a necessidade de que a educação seja transformadora, inclusiva e com compromisso com a justiça social e democracia, por meio do reconhecimento e valorização da diversidade.

A última normativa de formação de profissionais que está em vigor, ressalta a importância da ética e da necessidade de uma postura crítica e investigativa, em

relação aos resultados produzidos diante do contexto social no qual os estudantes estão inseridos, enfatizando o compromisso pela superação das exclusões sociais, raciais, culturais e econômicas. Entretanto, "[...] apresenta uma incoerência epistemológica entre os princípios, os meios e os fins anunciados" (ANFOPE, 2024, p. 7) e é possível perceber que na resolução,

> [...] a concepção americana de competência, [...] continua presente, uma vez que as diretrizes se atêm exclusivamente à formação, sem considerar a valorização do professor, os salários, os benefícios, as formas de contratação, a educação continuada e as condições materiais da escola, especialmente as demandas pela educação inclusiva, ou seja, será sempre o professor o culpado pelo insucesso escolar (Kuenzer, 2024, p. 12).

Pode-se afirmar que as normativas buscam pela melhor qualidade da formação de professores, assim como, buscam a equidade nas aprendizagens escolares, considerando as diferenças sociais, étnicas e culturais. No entanto, a adoção das normativas apresenta barreiras,

> [...] atinentes ao desenvolvimento social, regional e às políticas locais imbricam-se às exigências advindas de vários setores sociais e comunitários, cada qual com seus interesses específicos, muitos buscando justiça social, equidade educacional e oportunidades de alcançar melhores condições de vida (Gatti *et al.*, 2019, p. 76).

A priorização de currículos baseados em diretrizes nacionais e base comum, presente na Resolução CNE/CP nº 4/2024, pode desconsiderar as especificidades e contextos locais das instituições educativas, representando um desafio na formação de professores, pois pode resultar em profissionais com uma visão abstrata e desconectada da realidade escolar.

Em contextos de pobreza e/ou pobreza infantil, essa questão pode representar um grave problema, pois nesses cenários, as particularidades sociais, culturais e econômicas são constantemente ignoradas. Nesse sentido, a formação pode falhar na capacitação dos futuros professores que sejam preparados para reconhecerem e valorizarem as especificidades de seus estudantes, limitando a capacidade dos professores de atuarem como verdadeiros agentes de transformação social.

4 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Com o intuito de analisar as percepções dos profissionais da educação sobre a formação e atuação, utilizo os dados empíricos advindos de quatro instituições

educativas que atendem crianças e adolescentes provenientes de contextos de pobreza e/ou extrema pobreza.

Analisando as respostas dos profissionais participantes da pesquisa empírica, sobre encaminhamentos realizados para outra política, programa ou serviço com o objetivo de atender as necessidades dos estudantes, é possível perceber a precarização do viver de crianças e adolescentes, com altos índices nos encaminhamentos em relação à proteção de violações de direitos humanos (71,2%), situações de abuso e exploração sexual (66,1%), atendimentos à serviços de saúde (66,1%), garantia do direito à alimentação (54,2%), políticas de proteção à infância (52,5%), somente para citar alguns dos encaminhamentos realizados pelos profissionais.

Essas precarizações, fragilidades e violações de direitos, inserem a infância em situação humanitária, representando uma grave ameaça à vida de crianças e adolescentes. Os encaminhamentos para outra política, programa ou serviço para atender necessidades dos estudantes são essenciais para minimizar as consequências das violações de direitos, sendo necessário que os profissionais da educação realizem os encaminhamentos para garantir e proteger os direitos de crianças e adolescentes.

Os encaminhamentos à rede de serviços demonstram os atendimentos necessários para combater as violações de direitos de crianças e adolescentes e reforçam a função da Pedagogia e dos demais profissionais da educação, pois “[...] a Pedagogia reafirma essa função de proteger vidas quando as infâncias são vítimas de ameaças, de precarização de seu viver, como milhões de infâncias, adolescências nas escolas públicas e de jovens-adultos na EJA” (Arroyo, 2019, p. 175).

Cabe ressaltar, que 32,2% dos profissionais ao serem questionados se recebiam orientações sobre os encaminhamentos, afirmaram que não recebiam. Nesse sentido, a falha nas orientações sobre os encaminhamentos pode ocasionar na falta de encaminhamentos necessários para atender as crianças e adolescentes.

Além disso, 39% dos profissionais também afirmaram não terem conhecimento sobre fluxos e responsáveis em sua escola por encaminhar revelações sobre violência contra criança e adolescente para a rede de proteção. Esse dado demonstra a necessidade de ações que garantam o conhecimento dos profissionais para realizarem os encaminhamentos de forma efetiva.

Outro destaque importante é em relação ao conhecimento sobre ações do

Programa Saúde na Escola (PSE), sobre o qual 76,3% dos profissionais afirmaram desconhecer ou não haver ações na escola em que trabalha. No entanto, quando questionados sobre a observação de algumas práticas na escola, o maior percentual dos profissionais afirmou que já observaram, como exemplo: desenvolvimento de atividades lúdicas para promoção da saúde (91,5%), identificação precoce e oportuna de problemas de saúde, no desenvolvimento e na aprendizagem (86,4%), sendo que essas ações fazem parte do PSE, demonstrando a importância da necessidade do reconhecimento do programa, pois as ações presentes no programa podem contribuir na proteção da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que guiou esse estudo foi qual a contribuição da formação de professores para a garantia de direitos da infância em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? Na construção da resposta, foi possível constatar que as normativas de formação contribuem na formação ao focar a formação técnica e intelectual dos profissionais e ressaltar a necessidade de proteção integral de crianças e adolescentes e a necessidade de considerar a diversidade e realidade dos estudantes.

Porém, as normativas falham ao não abordar as situações de vulnerabilidade e as dificuldades que são enfrentadas no cotidiano das escolas, aspectos que dificultam o trabalho dos docentes. As disputas políticas em relação às normativas de formação docente dependem da perspectiva política de cada governo, levam muitas vezes a excluir grupos sociais, aumentando a desigualdade social e fragilização da garantia de direitos das infâncias. Além da mercantilização da educação, que trata a educação como uma mercadoria e não como um direito fundamental e público, e sob esse enfoque a educação passa a ser vista como um serviço, onde o lucro e a competição são prioridade, visando apenas resultados, prova disso, são as avaliações em larga escala.

A formação dos profissionais da educação não pode focar apenas em resultados nas avaliações, é necessário que a formação prepare os educadores para as diversidades que irão encontrar nas escolas, fortalecendo a capacidade de atuação, identificação de vulnerabilidades, com o objetivo de proteger as crianças e adolescentes das violações de direitos.

Frequentemente, os professores são culpabilizados por todas as mazelas da educação, desconsiderando as dificuldades, desde a formação até a atuação em contextos precários. Nesse sentido, é necessário que as normativas de formação inicial e continuada façam parte de projetos de Estado e não de governos, ou seja, que as normativas foquem no que se espera de cidadãos conscientes e atuantes e não apenas em resultados ou naquilo que o mercado espera.

Dessa forma, será possível garantir que os profissionais possam exercer suas funções, contribuindo para a qualidade da educação na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em 12 jul. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas:** exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BASTOS, Amélia. A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens. *In:* BASTOS, Amélia; VEIGA, Fátima. (orgs). **A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança.** Famalicão: Edições Húmus, 2016.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 12 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 10 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 1098-1120, out/dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/. Acesso em 07 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria; CARDOSO, João Casqueira. O direito à educação em situação humanitária – contornos intersetoriais nas práticas profissionais. *In*: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues da. (orgs.). **Educação e formação de professores:** inspirações, espaços e tempos. Curitiba: CRV, 2021.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; TOSTA, Priscila Morais; MÖRKING, Tiago Gomes Alves. Direito à educação e à saúde nos cotidianos das infâncias em risco humanitário. **Revista Actualidades Investigativas en Educación,** 24 (1), p. 1-30. Disponível em: https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55644. Acesso em 12 jul. 2025.

FERNANDES, Natália. **Infâncias, Direitos e Participação:** Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente:** apoio à execução de suas funções. - 4. ed. – São Paulo: Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n. 24, 2024. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065. Acesso em 07 jul. 2025.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em 07 jul. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. (orgs). **Pobreza Infantil:** Realidades, desafios e propostas. Famalicão: Edições Húmus, 2010.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e da participação. **Zero-a-seis.** Florianópolis, v.7, n.12, jul./dez. 2005.

UNICEF. **Pobreza na Infância e na Adolescência.** UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia. Acesso em 11 jul. 2025.

CUIDADO AO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS QUE RESIDEM COM SUAS MÃES PRIVADAS DE LIBERDADE

Rubieli Silvani Badalotti[1]

Márcia L. Pit Dal Magro[2]

RESUMO

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantem à criança o direito à convivência familiar, dignidade e cuidados prioritários, o que se torna um grande desafio em contextos de privação de liberdade, especialmente em unidades prisionais femininas. No Brasil, mais de 29 mil mulheres estão detidas, muitas delas gestantes ou com filhos pequenos. A legislação brasileira prevê que o bebê pode permanecer com a mãe na prisão por até seis meses, mas as condições estruturais, emocionais e institucionais nem sempre garantem um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil, exigindo maior atenção do Estado e da sociedade. Em Santa Catarina, há espaços específicos para gestantes e puérperas nos presídios. Este trabalho tem como objetivo analisar as produções científicas brasileiras em torno do cuidado e desenvolvimento de bebês que estão com suas mães privadas de liberdade. O trabalho constitui parte de um projeto de mestrado em educação que está em andamento. Para a realização da pesquisa, que tem caráter bibliográfico, foram pesquisadas as bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES, sendo incluídos 14 estudos sobre o tema. Os resultados das análises indicam que o tema ainda é pouco estudado na pós-graduação brasileira e que os estudos foram realizados nos últimos 10 anos. Destaca-se ainda os desafios que as pesquisas apontam relacionados ao desenvolvimento infantil no contexto de privação de liberdade.

Palavras-chave: Bebês. Sistema Prisional. Desenvolvimento infantil. Educação. Pesquisa bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é o país que possui a terceira maior população carcerária feminina do mundo, com, segundo RELIPEN (Relatório de Informação Penal) (2025), mais de 29.137 mulheres presas. De acordo com o Departamento Penitenciário Nacional - Depen (2018), há um crescimento do encarceramento feminino que se intensificou entre os anos 1990 e 2000, impulsionado pela política de "guerra às drogas", sendo que 62% das mulheres estão detidas por envolvimento com o tráfico (DEPEN, 2018). O encarceramento de mulheres também atinge desproporcionalmente mulheres negras, pobres e com baixa escolaridade, revelando a interseccionalidade entre classe, raça e gênero (INFOPEN, 2018).

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. E-mail: r.badalotti@unochapeco.edu.br
[2] Mestre e Doutora em Psicologia pela UFSC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. E-mail: mapit@unochapeco.edu.br

A população carcerária feminina apresenta especificidades que exigem atenção, especialmente no caso de gestantes e mães com filhos pequenos. De acordo com o Relatório de Informações Penais – RELIPEN (2025), em dezembro de 2024, havia dentre as mulheres encarceradas 180 gestantes e 98 lactantes. O relatório também aponta que 120 crianças estavam em estabelecimentos penais, e que há 59 berçários e seis creches no sistema prisional.

Os presídios femininos no Brasil enfrentam diversas deficiências, como superlotação, falta de atendimento ginecológico, ausência de creches e violação de direitos reprodutivos. Em 2018, o STF autorizou a substituição da prisão preventiva por domiciliar para gestantes e mães de crianças de até 12 anos, medida importante, mas ainda com aplicação limitada. De acordo com a Lei de Execuções Penais – LEP (1984) é permitido ao bebê viver com a mãe que foi condenada judicialmente a cumprir pena por infrações à lei, por até seis meses. Quando sob tutela do Estado, cabe a este os cuidados, direitos e deveres com o tutelado, incluindo bebês que permanecem com suas mães privadas de liberdade por ordens judiciais.

De acordo com a Constituição brasileira (1988), no Art. 227, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. No entanto, como fica a garantia desse direito para um bebê que nasce ou vai para ambientes restritos, tal como em Unidades Prisionais Femininas?

Este tema permeia a prática profissional da primeira autora, observada no labor in loco, como Servidora Estadual, em um Complexo Penitenciário desde o ano de 2000. Vivenciando a inserção do público feminino no sistema prisional, observa-se que foi crescente a vinda dessa população, bem como a invisibilidade dos bebês no contexto prisional.

Com base na realidade acenada, este trabalho, o qual constitui parte do projeto de dissertação de mestrado em Educação, em andamento[3], apresenta como objetivo geral analisar as produções científicas brasileiras em torno do cuidado e

[3] O projeto em questão tem como objetivo geral analisar como se dá o cuidado ao desenvolvimento de bebês que estão com mães que cumprem penas em unidade prisional e contará com pesquisa de campo que será realizada em presídio feminino localizado na cidade de Chapecó, SC.

desenvolvimento de bebês que estão com suas mães privadas de liberdade. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica nas bases de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizadas as palavras-chave Bebê AND Prisional, sem filtro de data. A busca foi realizada em 06 de novembro de 2024. Adotou-se como critério de inclusão: estudos publicados em língua portuguesa, sem delimitação temporal, no formato de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, e que tivessem em seus objetivos ou resultados, articulação com os temas da educação, cuidado e/ou desenvolvimento dos bebês que estão no sistema prisional com suas mães. Foram analisados 14 estudos, os quais serão melhor descritos no item a seguir.

2 DESENVOLVIMENTO

Em busca na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas sete pesquisas, sendo quatro dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Dessas, apenas quatro trouxeram temas associados ao cuidado e ao desenvolvimento de bebês. Já, no Portal de Periódicos da CAPES, foram encontradosvinte e seis resultados, mas foram considerados apenas onze que convergem com o interesse desta pesquisa. Destaca-se que a maior parte das pesquisas encontradas e excluídas tratavam de assuntos voltados à área da Enfermagem e da Assistência Social. Os resultados iniciais da busca podem ser observados no quadro 1:

Quadro 1 – Mapeamento de trabalhos

Palavras-Chave	Base de dados	Material (A//D/T)	Total de trabalhos pesquisados	Trabalhos selecionados	Total de excluídos
Bebê AND Prisional	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	D, T	7	4	3
Bebê AND Prisional	Portal de Periódicos da CAPES	A	26	11	15
TOTAL	**03**		**33**	**14**	**19**

*A – Artigo; D – Dissertação; T – Tese.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 2: Estudos encontrados sobre o tema

ANO	AUTOR	TÍTULO	A/D/T	INSTITUIÇÃO/PROGRAMA OU REVISTA
2014	Lesly Guimaraes Vicenzi de Oliveira	Apego mãe-bebê no sistema prisional	T	Universidade Católica de Brasília/Doutorado em Psicologia
2015	Gabriela Reyes Ormeño; Ana Carina Stelko-Pereira	Filhos nascidos no cárcere e as dificuldades do exercício da maternidade em ambiente prisional	A	Psicologia Argumento
2015	Andrea Cristiane Maraschin Bruscato; Ana Cristina Rangel	Desafios da educação de crianças que residem com suas mães em unidade prisional: o papel da Universidade e do poder público	A	Educação – UFSM
2015	Felipe Gabriel Motin	Educação musical no ambiente carcerário	A	European review of artistic studies
2016	Denismar Borges de Miranda; Maria Eliane Liégio Matão; Ariana Malaquias; Eliane Luciana de Souza.	Maternidade atrás das grades: particularidades do binômio mãe e filho	A	Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro
2016	Maísa Feliciano do Amaral; Tânia Christiane Ferreira Bispo	Mães e filhos atrás das grades: um olhar sobre o drama do cuidar de filhos na prisão	A	Revista Enfermagem Contemporânea
2016	Zaira Severino Carneiro; Maria de Lá Ó Ramalho Veríssimo	Gestação e desenvolvimento de bebês em situação de cárcere	A	Revista Extensão em Ação
2017	Aneliza de Lima Torquato	Percepção de mães sobre vínculo e separação de seus bebês em uma unidade prisional feminina na cidade de São Paulo-SP	D	Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2018	Keila Ruttnig Guidony Pereira	Desenvolvimento infantil no ambiente prisional: análise dos fatores de risco e das aquisições motoras e comportamentais de bebês	T	Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Doutorado em ciências do movimento humano
2018	Fernando da Silva Cardoso, Maria Simone Gonzaga	Maternidade, cárcere e vivência de direitos reprodutivos na colônia penal feminina de Buíque/PE	A	Revista De Estudos Empíricos Em Direito
2019	Letícia Mara Sales	Maternidade encarcerada e a gestão da vida da díade mãe-bebê em contexto prisional	M	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/ Mestrado em Ciências Sociais
2019	Fernando da Silva Cardoso, Maria Simone Gonzaga	Sentidos da maternidade na prisão: um estudo empírico na colônia penal feminina de Buíque/PE	A	Revista Jurídica Uni Curitiba

2020	Antonia Claudia S Leão dos Santos; Luan S Silva; Janari da Silva Pedroso	Observação psicanalítica da relação mãe-bebê no cárcere	A	Revista Subjetividades
2021	Catia Bibiano dos Santos; Jéssica de Sezaro; João Rodrigo Maciel Portes; Carina Nunes Bossardi	Interação Mãe-Bebê no Ambiente Prisional	A	Revista de Psicologia da IMED
2024	Maria Clara Alves de Barcellos Fernandes; Ana Valéria Silva Gomes Martins; Lorena Costa Silva; Rafaela de Souza Matta	Maternidade na prisão: discursos de inclusão, práticas de exclusão	A	Mosaico, Revista Multidisciplinar de Humanidades

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Na busca realizada nas bases de dados observou-se que o estudo do tema relacionado aos bebês em unidades prisionais é recente, não tendo sido encontradas pesquisas anteriores ao ano de 2014. Compreende-se que o interesse científico em relação a esse tema coincide com o aumento da população carcerária feminina, que passou a ter maiores demandas de prisões femininas, bem como pelas legislações recentes que versam sobre a maternidade nesses espaços. Nesse sentido, se destaca que a ONU, por meio das Regras de Bangkok (2010), que propõe penas alternativas para mulheres mães ou gestantes, com acesso à saúde e respeito à maternidade, mas essas diretrizes ainda não foram plenamente incorporadas no Brasil.

As “Diretrizes para a Convivência Mãe-Filho no Sistema Prisional” (DEPEN, 2016) reforçam a necessidade de políticas específicas que garantam os direitos das mulheres e das crianças. Estas defendem ambientes adequados, equipe interdisciplinar, convívio familiar, acesso à saúde, educação e visitas humanizadas. Destacam também a importância da capacitação dos servidores e da produção de dados para políticas públicas eficazes. As Regras de Bangkok não impõem à mulher o papel exclusivo de cuidadora, mas atendem a uma realidade concreta, defendendo também o fortalecimento da paternidade responsável e o direito à convivência familiar para todos os filhos de pessoas privadas de liberdade.

Foi encontrada apenas uma pesquisa sobre o tema realizada no estado de Santa Catarina, publicada no formato de dissertação de mestrado de um programa da

área da Enfermagem, cujo tema era o aleitamento materno nas prisões, intitulada "O valor vital do aleitamento materno para mulheres custodiadas" (SANTOS, 2022). Não foram localizadas pesquisas realizadas no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina.

Destaca-se que nos presídios femininos do Estado de Santa Catarina, diferente de outras regiões do país, há espaços físicos específicos para gestantes e puérperas separados das demais detentas. Há berçários para que a gestante permaneça em local destinado a essa finalidade e se prepare melhor para a chegada de seu bebê e cuide dele pelo tempo permitido. Conforme RELIPEN (2025), em dezembro de 2024, Santa Catarina tinha 1.448 detentas, sendo 11 gestantes, 2 lactantes, 4 berçários, 2 crianças de 0 à 6 meses em estabelecimento, sem creche. Em Chapecó, município localizado no oeste do estado, em meados do ano de 2007 iniciaram as vindas de detentas grávidas.

Atualmente, o Complexo Penitenciário de Chapecó, conta com um presídio exclusivo para o público feminino, o qual foi inaugurado em 2018. Nele, há uma ala específica para berçário, com mais de 295 detentas, entre as quais geralmente há bebês e gestantes. Isso indica que um estudo nesta realidade pode contribuir para a discussão sobre este tema, bem como para o Estado, o qual poderá fazer uso desses dados e oportunizar novos olhares em relação ao cuidado e ao desenvolvimento de bebês que ocorre no contexto do sistema prisional.

Entre os trabalhos selecionados para análise, apenas dois eram da área da Educação. O primeiro é um artigo intitulado "Educação musical no ambiente carcerário" (MOTIN, 2015). Este trouxe a importância da inserção musical e os benefícios para bebês no universo dos sons, destacando que eles favorecem as dimensões afetiva, cognitiva e psicomotora do bebê. Também elencou como importante a necessidade maior de pesquisa com esse público, sob o tema da educação de bebês em ambientes prisionais.

O segundo trabalho encontrado na área da educação é um artigo de 2015 que apresenta um relato de experiência com o título "Desafios da educação de crianças que residem com suas mães em unidade prisional: o papel da Universidade e do poder público" de Bruscato e Rangel (2015). Este relatou a promoção de ações visando ao bem-estar físico, afetivo e sociocognitivo das crianças entre 3 e 12 meses, na perspectiva do cuidar e educar. Realizado por estudantes de Pedagogia, sob

orientação e supervisão de professores do curso, planejaram e desenvolveram atividades educativas duas vezes por semana, considerando as especificidades da rotina carcerária e as necessidades de desenvolvimento dos bebês. O artigo apontou para a necessidade de que fosse expandido esse trabalho em outras unidades nacionais com apoio do poder público e judiciário.

O artigo de Ormeño e Stelko-Pereira (2015), que tem como título “Filhos nascidos no cárcere e as dificuldades do exercício da maternidade em ambiente prisional” destacou-se pela relação mais próxima com o tema do desenvolvimento de bebês. Esse investigou a percepção da mãe encarcerada sobre os aspectos relevantes do ambiente prisional relativos ao desenvolvimento do bebê neste recinto. Utilizou como instrumento de pesquisa entrevista semiestruturada, a qual investigava informações sociodemográficas, concepção de maternidade e como eram os cuidados e as preocupações com o bebê no cárcere. O método empregado foi estudo de casos coletivos e fez-se uma análise de conteúdo das informações.

Em todos os resumos dos artigos analisados percebeu-se a preocupação na relação mãe-bebê no contexto do sistema prisional, a qual envolve complexas questões de afeto, desenvolvimento infantil e direitos humanos, muitas vezes negligenciadas, especialmente se considerados os bebês. Encontrou-se um termo, em um dos artigos, designado aos bebês nesta situação: “invisíveis”, o qual interessou a pesquisadora pois esta já havia feito uso dessa palavra e concordado que eles se tornam “invisíveis” por não serem vistos e “olhados”, especialmente no trato emocional, nos estímulos e na educação, já que permanecem no contexto prisional em um período essencial para seu desenvolvimento.

Essa temática é marcada pela tensão entre a preservação do vínculo materno e as restrições (de estímulos motores, cognitivos, educação, orientação ao desenvolvimento, oportunidades e trocas sociais importantes para que a imitação ocorra e possa desenvolver a linguagem) impostas pelo encarceramento.

Vários dos trabalhos analisados elencaram que a relação mãe-bebê no sistema prisional é um tema que envolve desafios relacionados ao desenvolvimento infantil, aos direitos humanos e à dignidade da mulher encarcerada. Alguns apontaram sugestões de melhores acolhimentos e possibilidades de auxílio à díade, tais como a necessidade de inclusão de creches em presídios femininos, melhor orientação às mães sobre como lidar com seus bebês e a importância de ter o vínculo familiar

externo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), a educação deve ocorrer em ambientes seguros e a todas as crianças. Mas como isso se dá em ambientes restritos, tais como ambientes prisionais? Que tipo de cuidado está sendo oferecido ao bebê em período essencial para que receba estímulos adequados ao seu pleno desenvolvimento neste tipo de ambiente? Estes questionamentos ainda não possuem respostas efetivas ou encontradas nos bancos de dados pesquisados.

De acordo com esta pesquisa bibliográfica, ainda há poucos dados e interesse de pesquisadores por essa população, tanto que foram encontrados apenas 14 pesquisas voltadas à díade mãe/bebês e cuidados/educação em ambientes prisionais, e apenas dois deles remetem ao cuidado do bebê. Nota-se, assim, relevância científica para mais pesquisas para que, a partir de dados de cunho científico, possam ser embasadas justificativas ao cuidado, e oportunidades de estímulos essenciais aos bebês junto às suas mães detidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maísa Feliciano do; BISPO, Tânia Christiane Ferreira. Mães e filhos atrás das grades: um olhar sobre o drama do cuidar de filhos na prisão. **Revista Enfermagem Contemporânea,** Salvador, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/836. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº. 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 227. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Políticas Penais. **RELIPEN – Relatórios de Informações Penais**. Disponível em:

https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin; RANGEL, Ana Cristina. Desafios da educação de crianças que residem com suas mães em unidade prisional: o papel da Universidade e do poder público. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 401-412, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/8474. Acesso em: 14 jul. 2025.

CARDOSO, Fernando da Silva; GONZAGA, Maria Simone. Sentidos da maternidade na prisão: um estudo empírico na colônia penal feminina de Buíque/PE. **Revista Jurídica**, v. 2, n. 55, p. 342–363, Curitiba, 2019. Disponível em: https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/3409. Acesso em: 14 jul. 2025

CARNEIRO, Zaira Severino; VERÍSSIMO, Maria de Lá Ó Ramalho. Gestação e desenvolvimento de bebês em situação de cárcere. **Revista Extensão em Ação**, v. 2, n. 11, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/extensaoemacao/article/view/11829. Acesso em: 14 jul. 2025.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Infopen Mulheres**: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2018.

FERNANDES, Maria Clara Alves de Barcellos; MARTINS, Ana Valéria Silva Gomes; SILVA, Lorena Costa; MATTA, Rafaela de Souza. Maternidade na prisão: discursos de proteção, práticas de exclusão. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 15, n. 2, p. 336–347, maio/ago. 2024. Disponível em: https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/4211. Acesso em: 14 jul. 2025.

GONZAGA, Maria Simone; CARDOSO, Fernando da Silva. Maternidade, cárcere e vivência de direitos reprodutivos na colônia penal feminina de Buíque/PE. **Revista de Estudos Empíricos em Direito**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. DOI: 10.19092/reed.v5i1.304. Disponível em: https://reedrevista.org/reed/article/view/304. Acesso em: 14 jul. 2025.

MIRANDA, Denismar Borges de; MATÃO, Maria Eliane Liégio; MALAQUIAS, Ariana; SOUZA, Eliane Luciana de. Maternidade atrás das grades: particularidades do binômio mãe e filho. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/984. Acesso em: 14 jul. 2025.

MOTIN, Felipe Gabriel. Educação musical no ambiente carcerário. **European Review of Artistic Studies**, Lisboa, v. 6, n. 1, 2015, p. 1-13. Disponível em: https://eras.mundis.pt/index.php/eras/article/view/95/109. Acesso em: 14 jul. 2025.

OLIVEIRA, Lesly Guimarães Vicenzi de. **Apego mãe-bebê no sistema prisional.** 2017. 175 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Escola de Saúde e Medicina, Brasília, 2017. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2316. Acesso em: 14 jul. 2025.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Regras de Bangkok**: Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Nova Iorque: ONU, 2010.

ORMEÑO, Gabriela; STELKO-PEREIRA, Ana Carina. Filhos nascidos no cárcere e as dificuldades do exercício da maternidade em ambiente prisional. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 33, n. 82, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19979. Acesso em: 14 jul. 2025.

PEREIRA, Keila Ruttnig Guidony. **Desenvolvimento infantil no ambiente prisional: análise dos fatores de risco e das aquisições motoras e comportamentais de bebês.** 2018. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SALES, Letícia Mara. **Maternidade encarcerada e a gestão da díade mãe bebê em contexto prisional.** 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

SANTOS, Catia Bibiano dos; SEZARO, Jéssica de; PORTES, João Rodrigo Maciel; BOSSARDI, Carina Nunes. Interação mãe-bebê no ambiente prisional. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 92–107, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4337. Acesso em: 14 jul. 2025.

SANTOS, Antonia Claudia Soares Leão dos; SILVA, Luan Sampaio; PEDROSO, Janari da Silva. Observação Psicanalítica da Relação Mãe-Bebê no Cárcere. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e8856. Acesso em: 14 jul. 2025

TORQUATO, Aneliza de Lima. **Percepção de mães sobre o vínculo e separação de seus bebês em uma unidade prisional feminina na cidade de São Paulo.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

Maria Clara Gonçalves da Silva[1]

RESUMO

Este estudo analisa as contribuições das metodologias participativas na garantia dos direitos à educação e à participação, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade. Partindo do entendimento de que o direito à educação não se resume ao acesso à escola, mas envolve permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral, a pesquisa investiga como práticas pedagógicas democráticas e dialógicas podem promover bem-estar coletivo. O objetivo geral foi analisar as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva de pedagogias voltadas ao bem-estar. Os objetivos específicos envolveram: examinar concepções sobre os direitos à participação e à educação; identificar metodologias que fortalecem esses direitos; construir e validar uma proposta participativa; e contribuir para pedagogias sustentáveis. A abordagem metodológica foi qualitativa, com revisão de literatura, análise documental e pesquisa de campo. A seleção de fontes se deu por meio de plataformas como SciELO e CAPES, com uso dos descritores “direito à educação”, “direito à participação” e “metodologias participativas”. A revisão evidenciou autores como Lima (2024) e De Castro Pitano (2023), que defendem práticas educativas transformadoras. A análise documental apontou que, embora o direito à educação esteja consolidado, o direito à participação ainda é pouco operacionalizado. Nos dados empíricos, 62,5% dos estudantes consideraram que têm excelente acesso à educação, mas destacaram a escuta ativa, metodologias acessíveis e o respeito como elementos essenciais para sua participação. Experiências como rodas de conversa e assembleias demonstraram o potencial das metodologias participativas para fortalecer vínculos entre escola e comunidade, promovendo inclusão, escuta e bem-estar. Conclui-se que tais metodologias representam estratégias éticas e promissoras, capazes de contribuir significativamente para a construção de uma educação democrática, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Direito à Educação. Direito à Participação. Metodologias Participativas. Bem-estar.

[1] Graduanda do curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mariaclaraa.gzs@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação, reconhecido em documentos legais e políticos nacionais e internacionais, não pode ser compreendido apenas como o acesso à escola, mas como a efetivação de um processo educativo significativo, que garanta permanência, aprendizagem e desenvolvimento integral dos sujeitos. Como aponta Eyng (2015, p. 141), “educação de qualidade social expressa a concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência e, como resultado, de uma formação de qualidade”. Nesse sentido, o direito à educação exige uma abordagem que considere diversos contextos da experiência escolar e da convivência comunitária, incluindo o respeito às diversidades e à escuta das vozes historicamente silenciadas.

É nesse contexto que as metodologias participativas se colocam como estratégias para a construção de uma educação democrática, dialógica e emancipadora. Elas criam espaços de escuta, diálogo e cooperação que possibilitam às crianças, adolescentes e demais membros da comunidade escolar exercerem de forma efetiva seu direito à participação, conforme previsto no artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Ao romperem com práticas pedagógicas hierárquicas e adultocêntricas, tais metodologias fortalecem a autonomia dos sujeitos, promovem vínculos de pertencimento, garantindo que a criança tenha voz e que essa voz seja escutada e considerada verdadeiramente.

A presente reflexão busca discutir de que maneira as metodologias participativas podem contribuir para a garantia dos direitos à educação e à participação, analisando suas implicações para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma cultura escolar mais justa, equitativa e inclusiva, em conjunto aos princípios dos direitos humanos.

Assim, o recorte da pesquisa de iniciação científica enfatiza as metodologias participativas na garantia do direito à educação na escola e na comunidade, tendo como problema de estudo: quais as correlações entre educação e garantia de direitos na construção coletiva de pedagogias e

tecnologias para o bem-estar de todos (as) no contexto escolar e comunitário, considerando metodologias participativas na garantia do direito à educação?

2 DESENVOLVIMENTO

Os autores da revisão de literatura, como De Castro Pitano (2023), rompem com práticas tradicionais e promovem a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Lima (2024), complementa ao afirmar que o direito à educação só se realiza plenamente quando é vivido de forma democrática, inclusiva e justa socialmente.

Lima (2024) afirma que o direito à educação é juridicamente inscrito em textos legais, mas que sua efetivação exige um modelo democrático, diverso e multicultural. Destaca que há três níveis de compreensão do direito à educação: consagrado, decretado e praticado, sendo este último o mais desafiador, pois exige ação concreta contra um sistema educacional desigual e meritocrático. Essa visão é complementada por Hack e Rostirola (2024), que alertam para a falta de definição de “qualidade” na legislação brasileira, associando-a a indicadores de desempenho, o que reduz sua perspectiva social. Guerra (2023,) ressalta o papel da Campanha Nacional pelo Direito à Educação como mobilizadora pela educação pública de qualidade e vinculada à cidadania e à justiça social.

A Constituição de 1988 e a LDB 1996, reconhecem a educação como um direito fundamental, com ênfase na igualdade, acesso, permanência e qualidade. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), ampliam esse entendimento, ao afirmar que a educação é eixo para o exercício da cidadania ativa, sendo indispensável para acesso a outros direitos. As críticas à precarização do ensino público dialogam com Lima (2024), ao expor a contradição entre a educação como direito legal e a realidade prática.

Mendonça e Pires (2020) discutem o direito à participação das crianças como ação emancipatória, inclusive o direito à não participação. O ECA é citado pelas autoras ao afirmar que crianças têm direito à escuta e participação em diferentes esferas públicas. Campos e Ramos (2023) analisam as formas como o corpo das crianças é disciplinado no espaço educativo, apontando que a

negação da dimensão corporal é uma forma de silenciar sua participação. O ECA (1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) reconhecem a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito à participação na vida social e educacional. Essa concepção reforça o papel da escola como espaço de escuta ativa, respeitando as diferentes formas de expressão.

De Castro Pitano (2023) apresenta as metodologias participativas como inovadoras e éticas, baseadas na solidariedade coletiva, enfrentamento de problemas e transformação social. Ele afirma que essas metodologias rompem com o modelo tradicional eurocêntrico, valorizando o saber coletivo e a participação ativa dos sujeitos. Entre elas estão a pesquisa-ação, a pesquisa participante e a investigação-ação participante (IAP). Apesar da pouca incidência do descritor nos documentos analisados, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais de 2012 indicam a necessidade de práticas educativas críticas, voltadas à formação cidadã e à construção de uma cultura de direitos. Isso abre espaço para práticas participativas como instrumento pedagógico e político.

A pesquisa mostrou que as estratégias participativas ainda são “principiantes” nas escolas, mas que há interesse crescente em sua implementação. Conforme De Castro Pitano (2023), as metodologias participativas possuem caráter transformador e ético, o que, articulado às políticas democráticas destacadas por Lima (2024), permite inferir que constituem um caminho promissor para o desenvolvimento sustentável, especialmente quando integradas ao direito à educação e à participação. O envolvimento da comunidade escolar em decisões e projetos é visto como essencial para promover justiça social e educacional.

A participação ativa de estudantes, familiares e educadores é essencial para garantir o direito à educação e fortalecer a relação entre escola e comunidade. O documento analisado (Eyng *et al.,* (2023), Volume IV) reforça esse princípio, destacando desafios e oportunidades para a implementação de metodologias participativas. As metodologias participativas são fundamentais para uma educação mais democrática e inclusiva. Para que a participação dos estudantes seja efetiva, é necessário desenvolver metodologias mais acessíveis e processos mais atraentes, que possibilitem maior engajamento na

aprendizagem (Volume IV, 2023, p. 41).

O direito à participação infantil e juvenil é reconhecido na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), mas ainda enfrenta desafios para sua concretização. Estudos mostram que a concepção da infância como uma fase de fragilidade pode limitar a autonomia dos estudantes em contextos escolares e comunitários. Esse direito envolve a oportunidade de emitir opiniões e contribuir nas decisões sobre questões da própria vida, promovendo um ambiente educacional mais participativo (Volume IV, 2022, p. 39). Além disso, 100% dos estudantes consideram a participação das famílias e da comunidade essenciais para a qualidade da educação, mas 42,9% avaliam que essa presença ainda é fraca (Volume IV, 2022, p. 43). Durante a pandemia, 25,3% dos estudantes enfrentaram dificuldades de aprendizagem e o mesmo percentual relatou a falta de convívio social (Volume IV - Escola Social Ecológica, 2022, p. 68). No retorno às aulas presenciais, 30,2% tiveram dificuldade de concentração e 20,8% não compreenderam as atividades (Volume IV - 2022, p. 69).

Esses dados ressaltam que, embora o direito à educação esteja formalmente garantido, sua efetivação é impactada por crises, como a pandemia. O aprendizado à distância e o isolamento social agravaram desafios preexistentes, como a desigualdade de acesso a recursos educacionais e a falta de suporte emocional. Essas dificuldades demonstram a importância de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à educação, mas que também adotem medidas para reduzir a evasão escolar e expansão do acesso ao ensino superior, por exemplo. Portanto, a integração entre direito à educação, direito à participação e metodologias participativas, fortalecem a escola como um espaço de construção cidadã, onde todos têm voz e oportunidades de aprendizado.

Além disso, os familiares destacam a importância da flexibilização de horários para a participação escolar, considerando que, em contextos de maior vulnerabilidade, a carga de trabalho compromete significativamente o envolvimento na vida escolar dos filhos e, consequentemente, o acesso ao direito à participação. Bem como, maior participação e engajamento com a proposição de atividades acessíveis e atraentes, lúdicas e com tempos flexíveis (Volume IV, 2022, p. 46).

As experiências relatadas por educadores sobre rodas de conversa, assembleias escolares e projetos colaborativos (Volume IV, 2022, p. 41) dialogam com De Castro Pitano (2023), que considera as metodologias participativas instrumentos éticos e transformadores, capazes de romper com modelos tradicionais hierárquicos e promover a construção coletiva do conhecimento.

Esta pesquisa destaca a importância das metodologias participativas para garantir os direitos à educação e à participação, fundamentais para o desenvolvimento integral e bem-estar dos indivíduos. Esses dados empíricos evidenciam, portanto, a conexão entre o direito à educação e o bem-estar, em consonância com Lima (2024), que destaca que o direito à educação não se resume ao acesso à escola, mas à vivência democrática, multicultural e equitativa.

Observa-se que, apesar da presença do direito à participação nos documentos legais, sua efetivação enfrenta limites concretos, como apontam os próprios sujeitos pesquisados (Volume IV - Escola Social Ecológica, 2022, p. 41; 43), especialmente quanto à escuta efetiva das crianças nas decisões escolares.

Campos e Ramos (2023) reforçam ao discutir que a participação infantil deve englobar também a dimensão corporal, e não apenas a expressão verbal, uma vez que negligenciar o corpo das crianças no espaço educativo pode se tornar uma forma de silenciamento. Essa compreensão amplia o sentido de participação identificado nos dados empíricos, que revelam não só o desejo de voz, mas também o reconhecimento integral dos sujeitos.

Nesse sentido, os dados empíricos não apenas refletem a realidade escolar, mas também corroboram as premissas das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), que defendem práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e pautadas no fortalecimento da cidadania. Dessa forma, fica evidente que as metodologias participativas possuem potencial para contribuir não apenas para a garantia dos direitos à educação e à participação, mas também para a construção de pedagogias sustentáveis e para a melhoria da qualidade de vida no contexto escolar e comunitário.

O fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, apontado pelos dados empíricos (EYNG et al., 2023), confirma que a integração comunitária é

essencial para promover bem-estar coletivo, a efetivação dos direitos à educação e à participação. Tais achados dialogam com as premissas das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), que defendem uma educação democrática, crítica e participativa. Assim, as metodologias participativas podem tornar a educação mais democrática e contribuir para práticas sustentáveis que elevem a qualidade de vida nos contextos, escolar e comunitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que as metodologias participativas são caminhos possíveis e promissores para garantir o direito à educação e à participação, especialmente quando envolvem práticas democráticas, escuta ativa e envolvimento da comunidade escolar.

O Objetivo um da pesquisa, visava analisar a relação entre as concepções de direito à participação e à educação na configuração do bem-estar, foi atendido tanto pela revisão de literatura quanto pelos dados empíricos do projeto “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade”, coordenado por Eyng et al. (2023).

Autores como Lima (2024) enfatizam que o direito à educação precisa ser efetivado em bases democráticas e multiculturais, indo além de sua simples previsão legal. Nos dados empíricos do Volume IV (EYNG et al., 2023), observou-se que 100,0% dos estudantes consideram a participação da comunidade essencial para a qualidade da educação, revelando uma forte associação entre bem-estar e direitos educativos quando há escuta ativa e participação efetiva.

O segundo objetivo, buscou identificar metodologias participativas, encontrou respaldo tanto na literatura quanto na prática escolar. De Castro Pitano (2023) descreve metodologias participativas como ferramentas éticas e transformadoras que rompem com práticas eurocêntricas e hierárquicas. No contexto empírico, educadores relataram experiências pontuais com rodas de conversa, assembleias escolares e projetos colaborativos (EYNG et al., 2023), embora tanto na revisão de literatura quanto na pesquisa empírica os resultados

tenham sido escassos, foi difícil obter um aprofundamento sobre o termo em questão.

O Objetivo três, referente à construção e validação de estratégias metodológicas participativas, começou a se consolidar através das práticas observadas. Os dados empíricos indicaram que, para melhorar a participação dos estudantes, são necessários processos comunicativos mais eficientes, atividades flexíveis e lúdicas, que possibilitem a escuta e a expressão com apreço às demais opiniões (EYNG et al., 2023).

As respostas coletadas no projeto evidenciam, ainda, barreiras à escuta efetiva das crianças, principalmente nas decisões escolares. Apenas 23,1% dos estudantes mencionaram a escuta atenta como necessidade prioritária (EYNG et al., 2023, p. 41). Ademais, Do Nascimento Campos e Ramos (2023) destacam que a participação das crianças deve envolver não apenas a escuta verbal, mas também a dimensão corporal, pois ignorar essa dimensão constitui uma forma de silenciar as vozes infantis no contexto escolar.

O quarto objetivo dialoga com os três descritores anteriores (direito à educação, direito à participação e metodologias participativas) e reforça a importância de práticas integradas entre escola e comunidade. Conforme De Castro Pitano (2023), as metodologias participativas possuem caráter transformador e ético, o que, articulado às políticas democráticas destacadas por Lima (2024), permite inferir que constituem um caminho promissor para o desenvolvimento sustentável, especialmente quando integradas ao direito à educação e à participação.

Ao responder à pergunta da pesquisa, entendemos que educação e garantia de direitos estão ligadas quando há espaço para escuta, participação e trabalho em conjunto. Assim, a articulação entre educação, participação e bem-estar revela-se não apenas possível, mas urgente, na construção de uma escola cidadã e de comunidades mais equitativas e sustentáveis, buscando incluir as diversidades culturais, prezando sempre por um olhar para as diferentes realidades que nos cercam.

Dessa forma, é possível concluir que a pesquisa alcançou seu objetivo de analisar como as metodologias participativas podem contribuir para garantir o direito à educação e à participação, promovendo o bem-estar coletivo na escola

e na comunidade. Conclui-se que metodologias participativas são caminhos viáveis para promover o protagonismo estudantil e a inclusão na educação, desde que sejam mais divulgadas e acompanhadas de orientações práticas sobre como planejá-las, integrá-las ao currículo e estimular a participação ativa dos alunos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 7 jul. 2025.

DE CASTRO PITANO, Sandro. Metodologias participativas na práxis da educação popular: uma ética da transgressão desde as origens. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023039, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1651. Disponível em:

https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1651. Acesso em: 6 jul. 2025.

DO NASCIMENTO CAMPOS, Rafaely Karolynne; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Por uma participação de corpo inteiro: refletindo sobre a dimensão corporal e participação de crianças nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 76, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23.076.DS09. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29804. Acesso em: 6 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 15, p. 135-157, 2015. Disponìvel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2015000100133&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 6 jul. 2025

EYNG, Ana Maria; et al. **Políticas públicas, direitos humanos e formação de professores**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2023. Coleção de relatórios de dados (2022-2025),
14 v.

GUERRA, Luiz Antonio. Participação popular na formulação de políticas educacionais: a campanha eo novo fundeb. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e264436, 2023. Disponìvel em: https://doi.org/10.1590/ES.264436 Acesso: 6 jul. 2025

HACK, Ricardo; ROSTIROLA, Camila Regina. Direito à Educação de Qualidade: uma análise dos marcos normativos. **Educação e Realidade**, v. 49, 2024. Disponìvel em: https://doi.org/10.1590/2175-6236136054vs01 Acesso: 6 jul. 2025

LIMA, Licínio C. A educação como direito num mundo desigual. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e290145, 2024. Disponìvel em: https://doi.org/10.1590/ES.290145 Acesso: 6 jul. 2025

MENDONÇA, Karla JR de; PIRES, Flávia Ferreira. “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação**.** **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e237794, 2020. Disponìvel em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046237794 Acesso: 6 jul. 2025

Organização das Nações Unidas (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 7 jul. 2025.

LEITURA E ESCRITA COMO DIREITO: *PROJETO ENTRELINHAS*, PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE, SISTEMA PRISIONAL E JUSTIÇA

Rosane de Mello Santo Nicola[1]

Caroline Kretzmann[2]

Ewerton de Sá Kaviski[3]

Solange Viaro Padilha[4]

RESUMO

Este artigo relata o desenvolvimento do *Projeto Entrelinhas*, ocorrido entre março e julho de 2025, como experiência de educação não formal em contexto de privação de liberdade. Fruto da parceria entre o Curso de Letras da PUCPR, a Penitenciária Feminina de Piraquara e a Vara de Execuções Penais de Curitiba, o projeto promoveu práticas de leitura literária, escuta sensível e escrita como processo com mulheres privadas de liberdade. A proposta envolveu clubes de leitura, oficina de resenha e mediações na escrita de resenhas, em consonância com os dispositivos legais que reconhecem a remição de pena por meio da leitura (art. 126 da Lei de Execução Penal e Recomendação n.º 44/2013 do CNJ). Com base em referenciais sobre educação em espaços não escolares, letramento literário e revisão textual-interativa, o estudo discute a leitura e a escrita como práticas de humanização, emancipação e reconstrução subjetiva do sujeito. A metodologia qualitativa e participativa sustenta a análise reflexiva de resultados do clube de leitura e das produções textuais mediadas por estudantes de Letras, formados para atuar criticamente na mediação leitora e escritural. O projeto reafirma a leitura como direito e a autoria como expressão de cidadania, ampliando o acesso à justiça social por meio da palavra.

Palavras-chave: Educação não formal. Mediação em clube de leitura. Resenha de obra literária. Revisão textual-interativa. Justiça social pela palavra.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a educação é um direito fundamental reconhecido pela legislação brasileira, tendo papel decisivo na construção da cidadania e na promoção da dignidade humana. No entanto, esse direito não se concretiza de forma significativa para sujeitos em situação de vulnerabilidade, sobretudo os privados de liberdade. É nesse cenário que se insere o *Projeto Entrelinhas*, uma

[1] Doutora e Mestre em Educação (PUCPR), graduada em Letras (UFPR), professora do Curso de Letras da PUCPR, rosane.nicola@pucpr.br
[2] Doutoranda em Letras com ênfase em Linguística Aplicada (UFPR) e Mestre em Educação (PUCPR), professora do Curso de Letras da PUCPR, caroline.kretzmann@grupomarista.org.br
[3] Doutor e Mestre em Letras com ênfase em Estudos Literários (UFPR), professor do Curso de Letras da PUCPR, Ewerton.kavisli@pucpr.br
[4] Doutora e Mestre em Letras com ênfase em Estudos Literários (UFPR), professora do Curso de Letras da PUCPR, solange.viaro@pucpr.br

parceria interinstitucional entre o Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a Penitenciária Feminina de Piraquara (PEFP) e a Vara de Execuções Penais de Curitiba (VEP).

Realizado entre março e julho de 2025, o projeto teve como público-alvo mulheres privadas de liberdade, com o objetivo de promover experiências de leitura literária, escuta sensível e escrita reflexiva, por meio de clubes de leitura, oficinas de produção textual e acompanhamento da escrita de resenhas. A proposta nasce da perspectiva de que ler e escrever são práticas sociais que possibilitam a reconstrução simbólica das trajetórias pessoais e a reivindicação de direitos historicamente negados.

A relevância do projeto está diretamente ligada ao seu compromisso com a educação como política pública em contextos de privação de liberdade. Além do valor pedagógico, os processos de leitura e escrita deste projeto fundamentam-se em dispositivos legais como o art. 126 da Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210/1984) e a Recomendação n.º 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, que reconhecem a possibilidade de remição de pena por meio da leitura e da produção de resenhas. Nesse sentido, o *Projeto Entrelinhas* configura-se como experiência educativa que reafirma a centralidade da leitura e da autoria, contribuindo para a ampliação do acesso à justiça social.

Nesse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre a leitura e a escrita no contexto de cárcere como práticas de humanização numa perspectiva dialógica voltada à emancipação e à reconstrução subjetiva das mulheres em situação de privação de liberdade. Simultaneamente, considera as aprendizagens dos(as) estudantes de Letras nas vivências formativas de leitura compartilhada, nos clubes de leitura e nas práticas de revisão textual-interativa.

Como fundamentação teórica, discutem-se a educação em espaços não formais, o letramento literário como prática de apropriação cultural, a revisão textual-interativa como prática formativa e a formação crítico-reflexiva de estudantes de Letras enquanto mediadores de atividades de leitura e escrita, entendidas como práticas de transformação em contextos de exclusão social.

2 APORTES TEÓRICOS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Para compreender a natureza das experiências formativas que ocorrem fora do ambiente escolar tradicional, é necessário recorrer aos estudos sobre educação em contextos ampliados que correspondem a espaços não escolares. A educação não formal é fruto de longa tradição histórica em prol da promoção de igualdade de oportunidades educacionais para populações vulneráveis, cujas necessidades ainda não são alcançadas plenamente pela educação formal (IRELAND, 2011). E distingue-se da educação informal dado seu papel intencional e estruturado, ainda que fora das instituições escolares. Essa forma de educação assemelha-se ao que Gadotti (2003, sp.) defende sobre educação popular como dinâmica de construção do saber que valoriza tanto o rigor quanto a imaginação, por meio do diálogo: “a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e de um planejamento comunitário, democrático e participativo”. Influenciado por Freire, esse estudioso articula educação popular e práticas emancipadoras em ambientes não escolares socialmente estigmatizados como presídios, movimentos sociais e periferias.

Nesses espaços não formais, é o próprio contexto que direciona e determina os caminhos da aprendizagem caracterizada pela flexibilidade, intencionalidade e adaptação às circunstâncias, nascendo da “realidade concreta dos sujeitos” (TRILLA, 1996, p. 33). Portanto, a educação informal representa não só um processo pedagógico e cultural, mas também sociopolítico de formação para a cidadania, “entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2010, p. 33). Por isso, é o processo de formação e consolidação das organizações de classe (econômicas, políticas e culturais) que se focaliza neste artigo.

Dentre as estratégias mobilizadas para o desenvolvimento do letramento literário, destaca-se o clube de leitura, cuja fundamentação teórico-metodológica evidencia sua potência como espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de sentidos a partir do texto literário. De um lado, os estudantes voluntários do *Projeto Entrelinhas* tiveram acesso a esses aportes teóricos na disciplina *Literatura na Educação Básica*, que, pelo caráter formativo em contexto de educação superior, preparou-os como mediadores para essa experiência. De outro, as 30 leitoras selecionadas pela PFP, que seriam as participantes e compartilhariam a experiência formativa.

O primeiro pressuposto diz respeito à tese segundo a qual o acesso à literatura figura entre os bens fundamentais para uma existência digna e, portanto, deveria entrar como uma das pautas a ser defendida na luta empreendida pelos Direitos Humanos. É nesse sentido que Antonio Candido, no famoso ensaio “O direito à literatura” (2011), defende que a experiência estética cumpre um papel fundamental na vida das pessoas, pois (a) promove a coesão social na medida que permite o compartilhamento de valores coletivos, (b) permite, por seu caráter dialético, a crítica social às estruturas de poder que organizam a sociedade, (c) ajuda a desenvolver a personalidade uma vez que proporciona um conjunto de experiências que podem ser vividas dialeticamente e, para não nos estendermos muito, (d) oferece ao leitor modelos para a organização do mundo interior e do mundo exterior por ser uma forma estética organizada e acabada. Em suma, como defende Candido (2011, p.180), a literatura tem função humanizadora, pois proporciona reflexão e aquisição do saber e exercita “a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor”.

O segundo pressuposto é o papel que o mediador pode assumir no processo de formação de leitores literários. Michèle Petit (2009) ensina que o mediador é aquele que estabelece as condições de aproximação entre o leitor em formação e o texto literário. Nessa aproximação, há uma série de fatores envolvidos que não se restringem às habilidades básicas de leitura (antecipação, decifração e interpretação). Por isso, a antropóloga francesa orienta que o mediador deve, entre outras coisas, (a) desenvolver uma relação personalizada, acolhendo, por meio da escuta ativa, os desejos e inquietações do leitor em formação; (b) proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para que a experiência da leitura, sempre tão íntima, possa ser vivida e compartilhada; e (c) criar pontes para que o leitor em formação, por meio do livro, expanda seus horizontes culturais. Nessa perspectiva, o mediador teria o papel de facilitador da democratização dos bens culturais – democratização decisiva para a tese segundo a qual a experiência estética pertence ao rol dos Direitos Humanos.

Por fim, o terceiro pressuposto relaciona-se a um conceito importante na formação de leitores: letramento literário. Rildo Cosson (2016) explica que esse

conceito, tomado de empréstimo das discussões no campo da Linguística e da Educação, busca nomear certas habilidades que o leitor de textos literários precisa desenvolver para que se torne um leitor competente. Nesse sentido, não se refere exatamente às habilidades de ler e escrever textos literários, mas às habilidades de apropriar-se desses textos e das práticas que, culturalmente, associam-se a eles. Para tanto, na perspectiva de Cosson, parece fundamental para o processo de letramento literário a formação de uma comunidade de leitores que "saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo" e que se forneça a cada um desses membros "uma maneira própria de ver e viver o mundo" (Cosson, 2016, p. 12).

Assim se estruturou o Clube de Leitura como espaço não hierarquizado de compartilhamento de sentidos. Cinco estudantes e um jovem, todos do curso de Letras, atuaram como mediadores em quatro encontros quinzenais *online*, com três grupos, cada um com dez mulheres privadas de liberdade. Para estabelecer vínculo inicial, foram produzidos dois vídeos motivadores – um com os mediadores comentando o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e outro com os professores explicando o uso do diário de leitura e a dinâmica do clube. O lançamento do *Projeto Entrelinhas* na PFP, com participação de alguns voluntários, também fortaleceu esse vínculo. As mediações foram guiadas por escuta ativa, acolhimento da voz do outro e estímulo à reflexão por meio de perguntas provocadoras. Assim, ao buscar democratizar os bens culturais, os mediadores instigaram as leitoras em formação a ler não só o texto literário selecionado, mas o mundo que as cerca e ao qual elas pertencem como cidadãs.

Quanto à escrita, a revisão textual-interativa configura-se como abordagem formativa que valoriza o processo de construção autoral, promovendo a reescrita consciente e o diálogo entre quem escreve e quem orienta. Trata-se da formação do papel de mediador docente na revisão de textos escolares, proposto na disciplina *Revisão de Textos Escolares,* na qual os estudantes de Letras são formados com base em pressupostos teórico-metodológicos alinhados à concepção dialógica da linguagem – que compreende os sujeitos "*como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerado o próprio

lugar da interação e da constituição dos interlocutores" (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10, grifos das autoras).

Nessa perspectiva, todo texto é constituído por uma série de implícitos, cuja identificação depende da mobilização do contexto sociocognitivo dos integrantes da comunicação, sendo que o sentido é construído no processo de interação autor-texto-leitor. Em decorrência, conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), entende-se a escrita como um processo desenvolvido nessa interação, sendo o ensino da escrita "uma aprendizagem do trabalho de reescritas" (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). Esse trabalho parte de situações reais de comunicação em que os estudantes conhecem a razão efetiva para a produção, o destinatário, o suporte e o gênero em que o texto será materializado.

Portanto, defende-se um trabalho de revisão que não considera a correção como fim em si mesma, pelo contrário, ensina-se a escrever, por meio de intervenções nos textos que objetivam a reescrita e o consequente aprimoramento das habilidades discursivas necessárias à elaboração de textos responsivos à finalidade social que possuem. Diante das produções, cabe o papel de mediadores (RUIZ, 2010) e coprodutores (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016), não de juízes, meros avaliadores ou caça erros. Toma-se "o texto todo como unidade de sentido" em vez de focar somente em partes "ou unidades menores do que ele" (RUIZ, 2010, p. 12). Nesse sentido, o papel de revisores de textos precisa considerar a finalidade da correção, o interlocutor e o gênero produzido (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016).

Os revisores voluntários adotaram, predominantemente, a correção que Ruiz (2010) denominou de textual-interativa, composta por comentários mais longos que aparecem com mais recorrência no pós-texto; essa intervenção objetiva abordar problemas do texto, incentivo ou cobrança, bem como tratar da tarefa de correção docente. Trata-se de uma estratégia que ultrapassa "as intervenções tradicionais presas às estruturas das normas gramaticais e textuais" (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016, p. 1025), permitindo ao docente abordar tanto problemas da superfície do texto quanto (e principalmente) inadequações profundas, o que possibilita ao estudante, de forma dialógica e colaborativa, o desenvolvimento de uma escrita qualitativamente melhor (Ruiz, 2010).

Com a mesma percepção, Menegassi e Gasparoto (2016, p. 1021) expandem teórica e metodologicamente a correção textual-interativa proposta por Ruiz (2010), propondo três modos de realizá-la: por questionamento, apontamento e/ou comentário. Menegassi e Gasparoto (2016) destacam que essa proposta visa à promoção da interação, a qual não se efetiva apenas com a substituição da correção resolutiva – que resolve diretamente as inadequações textuais para o estudante – por comentários semelhantes a bilhetes, pela simples indicação das falhas (correção indicativa) ou por sua classificação por meio de símbolos (correção classificatória)[5].

O questionamento, ou pergunta(s) lançada(s) pelo revisor para abordar um problema textual, pode levar o escrevente a fazer acréscimos ou reflexões sobre aspectos textuais discursivos ou estruturais. O apontamento, assertiva breve e objetiva, permite indicar uma inadequação e até indicar como resolvê-la. Por fim, o comentário, intervenção mais completa, pode ser constituído das duas estratégias anteriores e de "outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor" (MENEGASSI; GASPAROTO, 2016, p. 1033).

Com base nesses aportes teóricos, 17 voluntários – entre estudantes e egressos do curso de Letras – atuaram na revisão das resenhas produzidas a partir da obra discutida no Clube de Leitura. Para subsidiar a produção da primeira versão desses textos, foi ministrada uma oficina *online* sobre o gênero resenha, abordando sua estrutura composicional e orientando as participantes quanto ao uso das anotações registradas em seus diários de leitura, elaboradas antes, durante e após as discussões promovidas no clube.

3 RELATO E ANÁLISE REFLEXIVA

A metodologia deste estudo decorre da natureza extensionista, qualitativa e participativa do *Projeto Entrelinhas*. A sistematização fundamenta-se em quatro encontros de clubes de leitura, uma oficina de escrita de resenhas e ações de mediação textual realizadas por estudantes de Letras com mulheres privadas de liberdade. O *corpus* analítico é composto por 17 produções e 17 reescritas das

[5] As correções resolutiva, indicativa e classificatória foram apresentadas por Serafini (1991) para questões estruturais do texto. A partir dessas intervenções, Ruiz (2010), preocupada com aspectos textuais globais, acrescenta a abordagem textual-interativa.

participantes, 17 comentários redigidos por elas a pedido da Vara de Execuções Penais. Em razão da limitação de espaço, este artigo apresenta apenas uma amostra representativa de cada uma dessas vozes ao longo das reflexões.

A experiência de mediação no clube de leitura revelou-se um rico laboratório de investigações sobre o poder da literatura. A interação com as leitoras, marcadas por suas próprias vivências, permitiu um aprofundamento dos múltiplos ecos que uma obra literária pode gerar em contextos tão específicos, como o de privação de liberdade. O texto – catalisador de reflexões sobre a condição feminina e a realidade social brasileira – teve uma recepção heterogênea, permeada de contrastes.

A discussão sobre o papel da mulher na família e na sociedade foi um eixo central dos debates. Algumas leitoras identificaram-se profundamente com a sobrecarga da mulher, sua vida amorosa, a luta solitária pela prole e a submissão a condições materiais adversas. Para essas, a leitura da obra funcionou como um espelho, validando suas próprias experiências. Outras participantes, no entanto, apresentaram uma visão mais contemporânea da mulher, expressando a busca por autonomia, a crítica a padrões patriarcais e o desejo de romper com ciclos de opressão. Para elas, o texto configurou-se motor de resistência, reafirmando a necessidade de transformações sociais e pessoais que hoje se apresentam como ideais de emancipação feminina.

Em momentos de convergência, os três grupos apontaram os aspectos de crítica social inerentes à obra, percebendo como a pobreza não é um fenômeno isolado, mas resultado de estruturas engessadas e decisões políticas nem sempre acertadas. De modo geral, a capacidade da escritora de registrar sua voz, mesmo em condições tão adversas, foi percebida por todas como um ato revolucionário, um exemplo de que a palavra pode ser uma ferramenta poderosa de libertação.

Além da troca de experiências, um dos aspectos mais marcantes da dinâmica dos encontros foi a transformação da leitura em um impulso criativo. Inspiradas pela linguagem autêntica da autora, as participantes redigiram relatos pessoais, compartilhando suas próprias histórias e perspectivas de mundo. Essa produção textual extrapolou as margens do diário de leitura – não foi apenas um exercício de expressão, mas um ato de autoafirmação. Os momentos de partilha

permitiram a construção de novos significados, reforçando a visão a respeito da função social da literatura, fator que contribui para a (re)construção da cidadania e a ressignificação de vidas, conforme o comentário de uma das participantes.

> Para mim foi muito bom e importante esse projeto, pois me ajudou a me redescobrir e ver que eu tenho potencial para ser e fazer melhor na minha vida lá fora. Com a leitura estou me articulando melhor com outras pessoas e os poemas que fiz eu fiquei encantada comigo mesma pois eu não sabia que era tão bom aprender mais sobre a leitura muito obrigada pela oportunidade já tenho mais um objetivo na minha vida quando eu sair daqui - ser melhor.

Em relação à mediação ocorrida na revisão das resenhas, apresenta-se um trecho de uma resenha, acompanhada de sua revisão textual e posterior reescrita da participante (47 anos e ensino médio completo).

Trecho da 1ª versão da resenha	Revisão textual-interativa	Reescrita
...a história é escrito entre os anos 50 e 60, onde mesmo sem ter muito conhecimento ela escrevia com uma linguagem simples, com varios erros de português, mostrando claramente sua origem humilde.	A respeito das linhas 9 a 12, será que Carolina realmente “não tinha muito conhecimento”? Que termo poderia ser mais adequado? Para além de sua origem humilde, o que a escrita de Carolina é capaz de nos comunicar?	Sem escolaridade, Carolina escreve de uma forma simples, com vários erros de português e isso deixa a obra mais emblemática.

O comentário do revisor, sem impor correção nem substituir termos, propõe perguntas abertas que convidam a escrevente a refletir sobre suas escolhas linguísticas e conceituais. Ao questionar, o uso da expressão e propor a busca por um termo mais adequado, a intervenção vai além da norma, instigando a construção de sentidos mais precisos e menos estigmatizantes. E a pergunta sobre a escrita de Carolina amplia a reflexão para além da superfície textual, convidando a escrevente a considerar o valor social e político da linguagem da autora da obra. A reescrita demonstra efeitos desse processo: a inclusão de “Sem escolaridade” representa avanço no uso de linguagem menos carregada de julgamento; e ao afirmar que “deixa a obra mais emblemática”, ocorre deslocamento de perspectiva: a limitação escolar de Carolina passa a ser marca significativa de sua produção literária, e não apenas deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao promover leitura literária, escrita reflexiva e escuta sensível – por meio de clubes de leitura, oficina e acompanhamento da escrita e reescrita de

resenhas –, o *Projeto Entrelinhas* evidencia a centralidade da mediação leitora e escritural. Ao valorizar a voz de cada participante, reafirma-se a leitura como ato singular, cujas ressonâncias variam conforme as vivências dos leitores. A mediação da produção de resenhas, sustentada por intervenções dialógicas e formativas, favorece a formação do sujeito autor. A revisão textual-interativa, nesse contexto, contribui para uma escrita mais consciente, autoral e socialmente situada. Essas mediações constituem práticas de humanização, voltadas à reconstrução subjetiva das mulheres privadas de liberdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Art. 126. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013. Recomenda aos tribunais que adotem medidas visando à concessão de remição de pena pela participação em atividades de ensino e de leitura. **Diário da Justiça Eletrônico,** Brasília, DF, 27 nov. 2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1734. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

GADOTTI, Moacir. **Prefácio.** In: TORRES, Carlos A.; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. Tradução de Jaime Bizeh. 2. ed. Brasília, DF: Ibama, 2003.Disponível em https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopialatinoamericanadigital.pdf Acesso em 7-7-2025.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19–39, nov. 2011.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 21. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, jul. / set. 2016, p. 1019-1045. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021/18768 . Acesso em: 04 jul. 2025.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RUIZ, Eliane Donaio. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. Contexto, 2010.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 4. ed., São Paulo, Globo, 1991.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. - Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

CONCEIÇÃO EVARISTO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM BECOS DA MEMÓRIA (2006)

Isabella Paulino dos Santos[1]

RESUMO

O presente texto busca analisar e contextualizar a sociedade brasileira contemporânea, a partir da obra de Conceição Evaristo, Becos da Memória (2006), levando em consideração o gênero e a raça dentro deste recorte temporal. Discutimos como este romance expressa a herança da escravidão deixada sobre a população negra do Brasil, procurando compreender como a autora debate o papel das instituições e a construção de pensamentos neste período, para a formação de um corpo social e de vivências de homens e de mulheres representados em seus personagens. O recorte temporal se situa no final da Ditadura Militar no Brasil, na década de 1980. Usamos a interdisciplinaridade entre Literatura, Sociologia e História para unir o discurso de gênero, questões raciais e panorama da sociedade brasileira na época. Com isso, foi possível construir uma narrativa mais clara sobre o objetivo. O método adotado foi uma pesquisa de caráter descritivo e bibliográfico. Partindo desta metodologia se entende que a análise da obra interliga a literatura afro-brasileira com a historiografia. Sendo um documento capaz de trazer as marcas da escravidão em uma sociedade contemporânea. Neste trabalho, se entende a força da História Cultural como um meio de dar voz às "escrevivência" e à memória coletiva.

Palavras-chave: Escrevivência. Gênero e Raça. Racismo Estrutural. Literatura Afro-Brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração o debate sobre a ciência presente no estudo de história, é alavancado a existência do aprendizado de História usando também a literatura. Para Pesavento (1995) a História Cultural é uma via que busca novas teorias e metodologias para uma melhor análise da sociedade, sendo que o ofício do historiador seria captar a pluralidade dos sentidos e resgatar a construção de significados que preside no que se chamaria a "representação do mundo". Para esse objetivo ser completo, é preciso de ferramentas, é considerável que os objetos de estudo que a História Cultural abrange sejam incontáveis, mas o principal a ser analisado é a expressão

[1] Estudante de Licenciatura em História, PUCPR, paulinobella12@icloud.com

artística, como a literatura. Com essa narrativa, surge o objetivo desse projeto, a partir do qual indagamos sobre os discursos de gênero, questões raciais e a identidade brasileira, os temas vívidos da historiografia e presentes em obras de Conceição Evaristo.

De acordo com Barros (2011, p.19) o campo de interesse entre as matérias se converge quando se trata sobre o estudo do homem e sua cultura. Neste projeto foi separado bibliografias que circulavam entre Sociologia, História e Literatura, as quais iam ao encontro dos temas abordados na obra Becos de Memória. Para que essa análise seja realizada, é necessário estudar a história do escritor ou da escritora.

Professora, escritora, romancista, poeta e ensaísta, com muitas profissões, é chamada de Maria da Conceição Evaristo de Brito. Nasceu em 29 de novembro de 1946 nas favelas de Belo Horizonte, território onde foi a fonte inspiradora para suas produções. Ainda menina, Conceição tinha o sonho de ser professora, entendia a batalha que travava para conseguir este posto, levando em consideração sua cor e sua posição como trabalhadora.

As obras e a vida de Evaristo são materiais de estudos que levam a diversas vertentes, uma delas presente neste projeto é a vivência das pessoas negras no Brasil. Para falar sobre esse tema, é preciso voltar e entender o que a herança da escravidão deixou sobre uma nação. Essa memória gerada na sociedade agrava a situação de moradia, o território que restou para os descendentes dos africanos. Ao decorrer do projeto será analisado como o racismo impacta a vida das pessoas negras, por grande parte delas viver em situações de risco nas favelas e periferias e como esta realidade é trazida à tona em *Becos de Memória*.

2 OBJETIVO(S)

Compreender e explorar a literatura com voz negra no Brasil apresentada por Conceição Evaristo e como utilizar *Becos de Memória* como um material de estudo de História. Compreendendo o gênero, as representações sociais e as relações interpessoais no Brasil através da “escrevivência” trabalhada pela autora.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Para realizar este projeto, o método adotado foi uma pesquisa de caráter descritivo e bibliográfico, analisando as produções feitas sobre Becos de Memória e sua escritora. De primeira instância foi realizado um levantamento de dados, onde consistia em separar os temas em: Conceitos Teóricos, Contexto Histórico e Fortuna Crítica. Cada temática abrange um assunto divergente que dava corpo à pesquisa, os quais foram separados em duas etapas, para uma melhor operação do projeto.

Para ordenar os temas Conceitos Teóricos e Contexto Histórico, foram realizadas buscas de artigos e livros que trouxessem à tona os tópicos: gênero, representações sociais, africanos no Brasil, etnicidade, uso da literatura como fonte histórica, estrutura da sociedade brasileira, relações interpessoais, Feminismo e História Cultural. O aparato de artigos que estavam dentro destes assuntos foi analisado e serviu de base para realização de um texto que estrutura a análise sobre Conceição Evaristo e sua obra estudada. Os critérios de seleção consistiram em data de publicação do texto, proximidade com a Literatura/História e autores que apresentassem fontes claras, referenciando suas dissertações.

O recorte temporal se situa no final da Ditadura Militar no Brasil, na década de 1980. Usamos a interdisciplinaridade entre Literatura, Sociologia e História para unir o discurso de gênero, questões raciais e panorama da sociedade brasileira na época. Com isso, foi possível construir uma narrativa mais clara sobre o objetivo.

A procura de periódicos para formar o tema Fortuna Crítica se estendeu em entrevistas com a autora, produções acadêmicas e livros que citassem Conceição Evaristo. Deste apanhado de informações retiradas das bibliografias foi realizado uma narrativa mesclando citações e narrações sobre a escritora.

4 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da pesquisa foi separado em dois momentos. No primeiro tempo, os textos realizados trabalhavam os conceitos teóricos chaves da pesquisa e o contexto histórico de escrita da obra a ser analisada futuramente. Esta produção trouxe como resultados o estudo sobre a herança da escravidão e a identificação afrobrasileira. Se entende que, a abolição da escravidão não apagou o sofrimento e todo um imaginário criado ao decorrer de trezentos anos, é necessário olhar para o passado e consultar uma vasta fonte de materiais, para assim entender como a sociedade contemporânea sofreu consequências do passado. De acordo com Santos (2019), o cenário que os escravizados vivenciaram após a abolição era de desabituação de onde moravam, sendo empurrados para os morros e periferias. “A favela surge primeiro da necessidade de onde morar, e só posteriormente o como morar é que preocupa” (Gonçalves, 2011, p. 56). Essa mobilização alavancava o processo de criminalização das pessoas negras, levando ao pouco acesso à saúde, educação e residência. Sobrando, assim, escassas escolhas de continuidade.

A persistência negra contemporânea esteve viva de diversas maneiras, a volta às raízes foi uma delas, a militância negra questionava o poder, debatendo e mostrando o efeito do racismo e da herança escravista sobre corpos negros, com isso é possível afirmar que:

> Contestação da ordem vigente e a denúncia aberta do racismo, sem concessões ou meias-palavras, colocando em pauta sempre e repetidamente a situação de desigualdade e a violência que atingem a população negra enquanto grupo racialmente discriminado (Maués, 1991, p.125).

De acordo com Maués (1991), a resistência veio, de primeira instância, trazendo debates e fatos sobre a vivência negra pós abolição, como ela estava repleta de desigualdade e desamparo com os sobreviventes. Acabando com o mito da libertação do escravizado, crescendo a ideia de que a abolição libertou apenas os senhores de escravos da imagem refletida no restante do mundo.

Tendo o seu pensamento em uma linha que trata a abolição como um processo em andamento, o movimento negro se identifica como “negro-trabalhador” e, principalmente, como afrodescendente. A busca por suas raízes, manifestava a necessidade de uma etnia afro-brasileira, aderindo o imaginário e o estético da negritude, sendo qualquer adereço ditos como afro. Sobre a reconstrução visual, nota-se que:

> Além de sua própria imagem, a adesão deve passar pela valorização e mesmo adoção de elementos da “cultura africana”, tais como música, dança, jogos e até hábitos alimentares. (Maués, 1991, p. 127).

Não é possível afirmar que os ideais criados pelo movimento negro atingiam ao todo uma sociedade, quando se pressupõe que um descendente de povos escravizados, vivente de 1960, não possuía apenas a raiz africana, mas, também, a brasileira. A necessidade de um rosto e de pertencimento a uma etnia, é algo natural do ser humano. “É na interação com o outro que o “eu” realiza sua existência.” (Gonçalves, 2011, p. 51). A essa existência que buscava suas raízes como forma de liberdade, vivia no Brasil contemporâneo, sofrendo as consequências da desigualdade social, onde sua posição no meio não dependia apenas de sua raça, mas também, do poder econômico (Gonçalves, 2011, p. 54).

Uma outra forma de resistência contemporânea era entender seus limites regionais, pois “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’ (Haesbaert, 2007, p. 20 apud Gonçalves, 2011, p. 55).

Focando em trazer um debate de gênero para a pesquisa, a busca trouxe a dissertação sobre o rosto e a vivência das mulheres da favela. É importante entender que é através da “‘realização individual’ e da ‘participação social’ que será ulteriormente incorporado ao ideário feminista contemporâneo brasileiro” (Goldberg, 1989, p. 44). A luta por libertação feminina do Feminismo Liberal parecia não abordar o todo da sociedade, gerando assim, insatisfação às feministas negras.

Ao buscar uma voz e um rosto às mulheres afro-brasileiras, é necessário analisar não apenas como o movimento feminista e as outras movimentações

militantes atuavam, mas também, a forma que espelhavam o gênero feminino negro nas artes. A representação para o outro, tanto na mídia quanto no cotidiano, vinham acompanhadas de pensamentos preconceituosos. Na literatura existe a possibilidade de notar que "versos marcados, todavia, por uma semântica erótica obcecada pelos corpos de pele morena, sempre desfrutáveis, segundo tal ponto de vista, aos olhos e às fantasias sexuais do homem branco" (Duarte, 2009, p. 7).

Seguindo a linha de pensamento de Duarte (2009), o fantasioso da mulher preta, na arte escrita, perpassa longe de igualar a dramatização a uma pessoa doce, trabalhadora e com história. Alguns dos escritores analisados pelo autor, que propunham essa estética sexualmente feroz ligada a corpos negros são: Aluísio Azevedo, em O Cortiço; Manoel Antônio de Almeida, em Memórias de um sargento de milícias; José de Alencar, em O Guarani. Essas representações refletem o que a sociedade pensava, pois "se a arte em sua totalidade pode ser usada como mecanismo de leitura e compreensão sócio-histórica, a representação da mulher nos permite ter acesso às entrelinhas." (Picancio; Santos; Boone, 2019, p. 101).

Ligando o imaginário ofertado por diversos autores sobre as negras com a obra Becos de Memória de Conceição Evaristo, é preciso entender que o livro foi escrito em 1968. Buscava misturar a vivência com as narrativas, resultando em um dos primeiros trabalhos de escrevivência de Conceição. (Araújo, 2019, p. 14). Sobre seu texto repleto de lutas e vidas, Evaristo disserta que:

> Quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um 'corpo mulher-negra em vivência' e que por ser esse 'o meu corpo, e não outro', vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. (Evaristo, 2009, p.18)

Citando a autora, é possível partir para o segundo resultado parcial, trazendo a fortuna crítica a ela ligada e trabalhada. Atuando desde que se conhecia como cozinheira, lavadeira e arrumadeira, as famílias que a autora servia, temiam a perda de uma serviçal para os estudos (Duarte, 2006, p.305). É possível ver a reflexão de Evaristo que confirmam este apontamento de Duarte a seguir:

> [...]as famílias tradicionais para quem nós trabalhávamos não me indicariam e nunca indicaram; não imaginavam e não queriam para mim um outro lugar a não ser aquele que "naturalmente" haviam me reservado. Houve mesmo uma patroa de minha tia, numa casa em que eu ainda menina e já mocinha ia fazer limpeza, lavar fraldas de bebês, ajudar nas festas, entregar roupas limpas e buscar as sujas, que fez a seguinte observação: "Maria, não sei porquê você esforça tanto para a Preta estudar!(Evaristo, 2006, p. 3)

Esta falta de incentivo não foi suficiente para fazê-la desistir de sua ambição, já que, ao se mudar para o Rio de Janeiro, conseguiu seu título no Magistério (Duarte, 2006, p.305). Essa privação de estímulo apenas alavancou a construção da autoimagem que Evaristo edificava ao decorrer do seu crescimento.

Foi na cidade maravilhosa que Conceição descobre um Movimento Negro cada vez mais forte, um recorte histórico marcado pela luta da população negra norte americana por direitos civis e pelos movimentos de descolonização dos países africanos (Machado, 2014, p. 243-244). Esse encontro com o movimento adicionou a bagagem cultural de Maria, fortificando o processo de se entender como pessoa negra, essa descoberta para ela foi feita em:

> [...]uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no curso primário experimentei um 'apartheid' escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o curso primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. (Evaristo, 2009, p. 1-2).

A autorreflexão de quem é e qual sua cor dentro de um recorte do Brasil contemporâneo não era um processo fácil, decorrente de toda a herança da escravidão e do racismo na sociedade. Porém, “mais do que saber desde pequena que era negra, Conceição diz perceber-se como negra desde sempre, à temporalmente” (Machado, 2014, p.246). Os resultados parciais sobre os dois textos produzidos se completaram trazendo uma base inicial de pesquisa para afunilar ainda mais os temas e se aprofundar nas questões levantadas para assim se estudar com clareza a obra *Becos de Memória.*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Becos da Memória* interliga a literatura afro-brasileira com a historiografia. Sendo um documento capaz de trazer as marcas da escravidão em uma sociedade contemporânea. Entendemos neste trabalho a força da História Cultural como um meio de dar voz às "escrevivência" e à memória coletiva. O panorama entre a etnicidade e o gênero dentro das favelas são narrados através da voz de Maria-Nova.

Ao longo desta pesquisa, a análise das trajetórias de mulheres marcadas por suas lutas, histórias e vivências demonstrou forte diálogo com a historiografia, evidenciando questões centrais como as diferenças de classe, gênero e as relações interpessoais. Tais temas são também refletidos na obra com a narração de Maria-Nova, que analisa como o passado moldou o imaginário e o território brasileiro, contribuindo para a formação das favelas e da condição de marginalização vivida por grande parte da população negra.

A posição social é um fator determinante na vida dos sujeitos, visto isso na obra com a manobra de desfavelamento. Influenciada não apenas pela cor da pele, mas também pelo poder aquisitivo e pelo território de pertencimento. Esses elementos fomentaram movimentos sociais de resistência, especialmente os voltados à luta contra o racismo, como aponta Maués (1991, p. 125), impulsionando também o fortalecimento do feminismo negro.

Reconhecer as mulheres negras como sujeitos históricos e agentes ativos na sociedade tem sido fundamental para ampliar o debate dentro dos próprios encontros feministas, evidenciando a ausência de pautas específicas voltadas

às questões raciais. Como destaca Conceição Evaristo (2009, p. 18), embora exista uma ligação de gênero entre mulheres brancas e negras, é por meio da "escrevivência" que se revelam as diferenças profundas entre as memorias coletivas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. **Companhia das Letras**, 2019.

ARAUJO, E. de S. S. Becos da memória, de Conceição Evaristo: uma escrevivência da memória da mulher negra no Brasil**. Letras et Ideias**, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, p. 13–29, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2595-7295.2019v3n1.48303. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/48303 .

ASSIS, D. N. C. de. Corpos negros e representação social no brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 123–134, 2017. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231

BARROS, José D.'Assunção. História cultural e história das idéias. diálogos historiográficos. Cultura**. Revista de História e Teoria das Ideias**, v. 21, p. 259-286, 2005.

BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. Escrevivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], p. 186-201, 17 jul. 2018

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 133-151, 2012.

NEVES, Margarida de Souza. Literatura: prelúdio e fuga do real**. Tempo**, v. 9, n. 17, p. 1 26, 2004.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. **Terra Roxa e Outras Terras**: Revista de Estudos Literários, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 6–18, 2009. Disponível em: https://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Aa.pdf

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. 2006. **Revista Estudos Feministas**, Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/g7gPJT4f9yzqMyFyLxR6HBb/?lang=pt

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**.v.13, n. 25, 2009, p. 17-31.

EVARISTO, Conceição. Depoimento. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado. Rio de Janeiro, 30 set. 2010.

EVARISTO, Conceição. Dos sorrisos, dos silêncios e das falas. In: SCHNEIDER, Liane; MACHADO, Charliton (Orgs.). **Mulheres no Brasil**: Resistência, lutas e conquistas.

EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. **LUME**: Repertório Digital, [s. l.], 5 maio 2018.

GOLDBERG, A. Feminismo no Brasil contemporâneo: o percurso intelectual de um ideário político. BIB - **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 28, p. 42–70, 1989

GONÇALVES, Ana Beatriz; NASCIMENTO, Denise. Favela, espaço e sujeito: uma relação confl ituosa. **IPOTESI–REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS**, v. 15, n. 2, p. 51-62, 2011.

MACHADO, Bárbara Araújo. Escre (vivência)": a trajetória de Conceição Evaristo. **História oral** , v. 1, pág. 243-265, 2014. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/9129/Sociologia_1e.pdf

MAUÉS, Maria Angélica Motta, "Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial",**Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro, 1991.

MONTOITO, Rafael; RIOS, Diogo Franco. Manchas de tinta no papel: a literatura como fonte histórica**. Zetetike,** Campinas, SP, v. 27, p. e019024, 2019. DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8654788 .

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. Mulher de favela: interseccionalidades e territorialidades. **Revista Em Pauta**: teoria social e realidade contemporânea, n. 47, 2021.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Revista Estudos Históricos**, v. 8, n. 16, p. 279-290, 1995. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2008

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil:(séculos XIX e XX). Anos 90: **Revista do Programa de Pós Graduação em História**. Porto Alegre, RS. N. 4 (dez. 1995), p. 115-127, 1995.

PICANCIO, Gabriela Valer; SANTOS, Rafael José dos Santos; BOONE, Silvana. Do animal imoral à total invisibilidade: a representação da mulher

negra nas artes visuais e na literatura brasileiras. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 18, n. 35, 2019.

EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO: CONTRIBUIÇÕES DE HANNAH ARENDT PARA PENSAR UMA CIVILIZAÇÃO POSSÍVEL

Orion Ferreira Lima[1]

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli[2]

RESUMO

Neste trabalho procuramos refletir sobre as contribuições de Arendt para pensar uma civilização possível, a partir da importância da educação em face da responsabilidade pelo mundo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, considerando as principais obras de Hannah Arendt e demais autores que relacionam a temática da educação e responsabilidade pelo mundo. O presente texto se divide em duas partes. Na primeira parte, iremos apresentar as consequências das experiências totalitárias que culminaram no desmoronamento da civilização. Com o surgimento dos regimes totalitários, sobretudo na Alemanha nazista, a vida foi gradativamente desumanizada e cooptada pela lógica do terror e da ideologia até atingir seu ápice com o surgimento dos campos de extermínio, cujo objetivo era reduzir a vida a mais absoluta degradação. Num segundo momento, pretendemos refletir o papel da educação e sua responsabilidade em prol de uma civilização possível. Nesse contexto, a educação assume em Arendt contornos de esperança, na medida em que tem como essência a natalidade, isto é, a cada nascimento renasce a esperança no futuro do mundo e na dignidade da política. Assim, o educador contribui na conservação e valorização do arcabouço histórico e cultural produzido pelos homens, exercendo com responsabilidade seu dever de apresentar o mundo aos mais jovens, permitindo assim a superação do individualismo e do egoísmo que impedem a experiência política por excelência.

Palavras-chave: Civilização. Educação. Natalidade. Responsabilidade. Política.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho procuramos refletir sobre as contribuições de Arendt para pensar uma civilização possível, a partir da importância da educação em face da responsabilidade pelo mundo. O presente texto se organiza a partir de duas partes. Na primeira parte, tratamos de apresentar as consequências das experiências totalitárias no que tange à ruína da civilização. De acordo com Arendt, o movimento totalitário assumiu contornos inéditos na história humana, na medida em que procurou, por meio da propaganda e do terror e, posteriormente, com os campos de

[1] Doutor em Educação. Doutor em Saúde Coletiva. Docente do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo II – Marília – SP. orionferreira@yahoo.com.br
[2] Mestre em Educação Física. Docente do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo II – Marília – SP. thomaswf@hotmail.com

extermínio, degradar a vida humana, tornando-a supérflua.

A partir dessas experiências totalitárias, buscamos compreender em que medida uma civilização alemã, tão devotada às artes, às ciências, à cultura e à filosofia, poderia abrigar e aceitar um movimento tão contrário ao processo civilizatório. O surgimento do nazismo, no entender de Arendt, contribuiu para o desmoronamento da civilização e sucessivas crises no âmbito da vida pública e privada da sociedade ocidental.

Num segundo momento, pretendemos analisar a importância da educação na reconstrução do mundo comum. Na esteira de Arendt, a essência da educação é a natalidade, isto é, o fato de que a cada criança que chega ao mundo, traz em si a possibilidade de construir algo novo, por meio da ação. Nesse sentido, refletiremos em que medida a educação deve contribuir para tornar a civilização uma realidade possível, extirpando da seara do espaço público manifestações que fascistizam a vida, tornando-a impossível de ser vivida.

Desse modo, acreditamos ser imprescindível considerar o papel do educador em face das diversas crises que despontam em nosso tempo. Educar exige um compromisso ético, uma responsabilidade perante o mundo, a fim de salvaguardá-lo das intempéries da barbárie. Nesse sentido, é preciso apresentar o mundo às futuras gerações, inovando-o para que a civilização continue sendo um lugar possível de liberdade e pluralidade.

2 O DESMORONAMENTO DA CIVILIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS

Hannah Arendt fez um balanço dos acontecimentos que marcaram o século XX, com especial atenção aos regimes totalitários. Em *Origens do Totalitarismo*, publicado em 1951, a filósofa observou que o mundo ainda se encontrava impactado pelas bombas, enquanto o cheiro dos fornos crematórios ainda pairava no ar. Apesar desse cenário, era o momento crucial para se levantar as questões mais inquietantes daquele momento:"O que havia acontecido? Por que havia acontecido? Como pôde ter acontecido?" (ARENDT, 2006, p. 350).

A inquietação de Arendt se justificava a partir da premissa segundo a qual nunca houve na história um movimento capaz de abalar as estruturas da civilização,

retirando a liberdade e a espontaneidade da vida humana. Desse modo, a ideologia e o terror se tornaram combustíveis que alienaram as consciências e fizeram emergir um contingente de pessoas, denominadas por Arendt (2006), de massas, cujas vidas se pautavam pela apatia e indiferença pelo mundo. A aversão à política, característica das massas, não apenas renegou legado civilizatório, mas também contribuiu para a desconstrução do mundo comum. Esse processo se deu por meio de etapas distintas, ao longo dos anos totalitários, cujo objetivo final era a degradação e precarização da vida.

Historicamente, esse processo se deu a partir da perseguição aos judeus, ao seu comércio e a expropriação de suas propriedades, bem como a criação de guetos, cujo uso indiscriminado da violência e da força física por parte do Estado, se escondiam sob a ideologia de proteção e salvaguarda da vida dos cidadãos alemães. Graças ao uso da propaganda ideológica, aliada ao terror, criou-se a ideia de que havia um inimigo objetivo que deveria ser combatido, pois era ele o responsável pela falência do Estado-nação. A disseminação da propaganda ideológica só foi possível, graças ao terreno fértil do imenso vazio do pensamento, do sentimento de desencantamento, apatia e indiferença pela esfera pública.

Num segundo momento, com o advento da chamada solução final, erigiram-se os campos de extermínio, que segundo Arendt (2006), tinham três finalidades bem precisas. A primeira etapa diz respeito à supressão dos direitos civis, jurídicos e políticos do homem, ou seja, à destruição da pessoa jurídica do homem. O rompimento com a vida anterior se dava no momento em que o condenado era enviado aos campos de extermínio. Uma segunda finalidade desses campos era aniquilar moralmente os indivíduos. A própria experiência da morte, nesse contexto, assumia configurações inéditas, uma vez que era retirado dos prisioneiros a possibilidade de morrer como mártir era retirada dos presos, uma vez que a vida, entendida em si mesma, era considerada destituída de valor. O que reinava era o mais absoluto anonimato.

Por fim, os campos de extermínio conduziam à aniquilação total da singularidade humana. Em outras palavras, aquilo que torna o homem verdadeiramente humano, isto é, sua capacidade de iniciar algo novo, era suprimido nesses espaços, em razão da extrema precarização da vida e sua redução a formas elementares de sobrevivência. Nessas condições, não havia espaço para a

inventividade ou mesmo ação espontânea, próprias do ser humano.

Os campos de extermínio se vangloriam em reduzir a vida a meros corpos que vagueavam, isto é, a uma condição de mortos-vivos. A intenção do regime totalitário era tornar supérfluos os homens por meio da sensação de superfluidade, isto é, a crença de que a vida humana é descartável. A finalidade última do regime, nas palavras de Arendt (2006, p. 508), "[...] não é o domínio despótico dos homens, mas sim um sistema em que os homens sejam supérfluos". Apenas no interior dos campos de extermínio é que a vida pode ser reduzida à mera manipulação biológica. Este controle absoluto sobre a vida expressa um tipo peculiar de mal que entorpece as consciências e os juízos morais.

A questão que nos inquieta em toda dinâmica do movimento totalitário é saber como foi possível a uma sociedade tão culta e civilizada como a alemã, o surgimento de um regime que colocou em xeque o próprio legado civilizatório. Estaria a educação, entendida os moldes iluministas de emancipação e autonomia da razão, fadada ao fracasso diante do advento do nazismo?

Entender as formas de dominação exercidas pelo totalitarismo sobre as consciências implica refletir sobre a própria finalidade da educação. Ao que tudo indica, muitos dos responsáveis pela execução da solução final eram homens cultos, formados nas artes, nas ciências naturais e, sobretudo, à filosofia. No entanto, esse capital intelectual revelou-se impotente diante das forças avassaladoras que sequestravam e entorpeciam as consciências. Entre as figuras que integravam o sistema burocrático da máquina da morte nazista, destaca-se Adolf Eichmann, cuja atuação motivou Arendt a escrever *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, publicada em 1963.

A partir do julgamento de Eichmann em Jerusalém em 1961, Arendt (1999) inicia uma de suas mais potentes reflexões acerca da banalidade do mal. Ao analisar a pessoa de Eichmann, a filósofa reconhece que não está diante de um homem ardiloso, ou mesmo de um "mostro moral", como pregava a tradição cristã, mas um homem comum, um zeloso burocrata, um típico "cidadão de bem", cuja consciência fora absolutamente alienada pelo regime. Sua adesão ao regime não se deu por sadismo ou qualquer outro tipo de desvio moral, mas por uma absoluta incapacidade de pensar a partir do ponto de vista do outro.

Tais questões levaram Arendt a formular a tese segundo a qual o tipo de mal

que emerge em Eichmann é de natureza banal, isto é, não se trata de um mal enraizado numa perversidade consciente ou mesmo numa degeneração moral, mas sim, deriva unica e exclusivamente da incapacidade de pensar.

A compreensão que Arendt traz de Eichmann é de alguém que não se sente culpado por seus crimes, aliás, ele sequer os identifica como crimes. Ele se sente apenas uma peça na engrenagem da máquina, uma vez que se considerava um exímio cumpridor das regras do Estado nazista. Ele é um cidadão comum, um funcionário que administrava muito bem a máquina burocrática de extermínio, um trabalhador que só buscava o bem-estar de si próprio e dos seus familiares.

Em um dos simpósios em Nova York, em 1966, após o julgamento de Eichmann, Arendt proferiu uma conferência intitulada *O caráter de crise da sociedade moderna.* Nessa ocasião, a filósofa inicia sua fala afirmando que no decorrer dos séculos nós tivemos que lidar com muitas crises em praticamente todas as esferas da vida humana. Desde a crise do pensamento inaugurada com a falência da própria filosofia, com a morte de Sócrates, até a crise moral e política advindas dos regimes totalitários.

Em diversas ocasiões Arendt pode trazer o conceito de crise para o centro de sua agenda, ao propor compreender a crise do sionismo, as crises na República, a crise na cultura e, por fim, a crise na educação. Arendt (2013) considera que comumente o conceito de crise encontra-se vinculado ao colapso das regras e normas, a ponto de não mais poderemos projetar nosso futuro a partir delas. Ao ancorar-se em Tocqueville, Arendt (2013) afirma que quando o passado deixa de projetar luz sobre o futuro e o homem acaba por vagar na escuridão, é nesse momento em que vivemos tempos sombrios.

Apesar do passado continuar existindo, ele não mais tem o poder de nos reportar para o futuro e é exatamente nesse momento em que se estabelece a crise. Na passagem da idade média para o mundo moderno, as categorias científicas, morais, políticas e filosóficas pararam de lançar luz sobre o futuro e o presente viu-se mergulhado no ceticismo.

A crise que marca a contemporaneidade tem como característica principal o desfazimento do mundo, o único *locus* em que a vida se dá entre-os-homens. A recusa do mundo comum é diametralmente oposta à educação e à cultura, pois exigem a construção coletiva do mundo e a sua conservação. O próprio conceito de civilização

implica na recusa da barbárie e na valorização do outro, do diferente, da alteridade categorias muito caras à agenda educativa.

O caso Eichmann é emblemático para as reflexões de Arendt, pois ele representa, no entender de Kohn (2021) um tipo de pessoa completamente envolvida num atoleiro moral, político e legal, muito comum ao modo de viver dos americanos e europeus na contemporaneidade. Na esteira de Arendt (2020) podemos dizer que o nosso tempo é profundamente marcado pela instabilidade e efemeridade com que tratamos a própria civilização, o que faz com que o pensamento caminha sem corrimão.

Se por um lado a crise provoca ruptura e instabilidade, por outro constitui um momento propício para se pensar formas de superação e empreender esforços no sentido da reconstrução do mundo. Arendt nos convida a não abandonarmos o mundo, pelo contrário, a mantermos uma atitude de responsabilidade para com ele.

O termo latino *amor mundi* (amor pelo mundo) usado repetidas vezes por Arendt, aponta para uma saída ante à derrocada da civilização provocado pelo movimento totalitário. O caráter de responsabilidade acerca do mundo perpassa a agenda da educação, na medida em que ela contribuiu para a conservação em benefício dos recém-chegados.

3 EDUCAÇÃO E RESPONSABILIDADE PELO MUNDO

Para Arendt (2013), uma crise só se torna um desastre irrecuperável se respondermos a ela com pré-conceitos ou pré-juízos formados. Em outras palavras, a crise que assola o nosso mundo presente e que resvala sobretudo na educação só será superada quando elaborarmos uma agenda sem preconceitos que reintroduza a atividade do pensar como fio condutor de nossas ações.

Se por um lado a crise abala e desmorona o mundo comum, por outro oportuniza pensar a essência daquilo que poderia contribuir para sua reconstrução. Para Arendt (2013, p. 223) “a essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres nascem para o mundo”. Nesse sentido, a natalidade não deve ser entendida como sinônimo de nascimento, no sentido de um acontecimento biológico em que pessoas adentram na Terra e assumem uma posição enquanto espécie, mas como uma possibilidade de construir algo novo, por meio da ação. Como bem nos lembra

Rosa (1982, p.353) "Um menino nasceu - o mundo tornou a começar". Sendo assim os recém-chegados devem ser acolhidos e apresentados a este mundo até então desconhecido por eles.

O fato de simplesmente nascermos não nos garante uma pertença ao mundo. É preciso que nos apropriemos dele, por meio das palavras e da ação. Por essa razão, para Arendt, a ação política confere aos homens um segundo nascimento, pois é por meio dela que se pode construir um mundo em comum. De acordo com Correia (2010.p.814) "adentramos no mundo como estrangeiros e assim permanecemos até o momento em que decidimos a agir". A ausência, ou mesmo a recusa em agir incorre na pena de não alcançar nunca a resposta acerca de sua identidade, do valor real de sua vida. Numa linguagem quase poética Arendt (2020, p. 80) resume o transcurso da vida humana e seu significado.

> [...] nascemos nesse mundo de pluralidade no qual pai e mãe estão à nossa espera, prontos para nos receber, dar-nos boas-vindas, guiar-nos e comprovar que não somos estrangeiros. Crescemos para nos tornamos como qualquer outro, mas quanto mais crescemos, mais nos tornamos iguais no sentido de uma absoluta e insuportável unicidade. Depois nós amamos e o mundo entre nós, o mundo de pluralidade e familiaridade [*homeliness*], põe-se em chamas, até que nós próprios estamos prontos para receber os novos que chegam, os recém-chegados a quem comprovamos aquilo em que não mais acreditamos inteiramente, que eles não são estrangeiros. Morremos em absoluta singularidade, estrangeiros que afinal dizem adeus a um lugar estranho após uma curta estadia. O que continua é o mundo da pluralidade.

A dinâmica da vida exige desde seu surgimento na Terra a responsabilidade por parte daqueles que vieram antes. Em que pese o insuportável fardo de nos tornarmos iguais, não podemos nos furtar da responsabilidade de receber os recém-chegados ao mundo. É imprescindível reconhecermos que para Arendt a tarefa da educação é introduzir as crianças num mundo em que as antecede e que continuará existindo depois do nosso desaparecimento. Se a natalidade é a essência da educação, a responsabilidade é sua função primordial.

O conceito de mundo para Arendt não se reduz a produção de coisas fabricadas pelo homem, mas constitui um espaço em que coexistem a obra e a ação. Por essa razão, Arendt afirma que é preciso reconstruir um mundo em comum, que contemple tanto esse campo da ação política quanto do cuidado por aquilo que a civilização nos legou. A atividade do agir corresponde à condição humana da pluralidade, ou seja, "os homens, e não o homem, vivem e habitam o mundo". Arendt (2020, p. 9). Isso significa que a natalidade assume uma importância para a construção política, na

medida em que cada criança é única, ao mesmo tempo em que traz em si a possibilidade de inserir no mundo algo absolutamente novo e imprevisto. O mundo comum é o lugar em que as relações humanas se dão num *continuum* de inventividade e imprevisibilidade.

Para Arendt (2020), ao receber uma criança no mundo, inevitavelmente buscamos resposta à pergunta: "Quem és?" É evidente que a revelação de sua identidade está condicionada ao conjunto de suas ações que se desvelam na sua trajetória de vida mediada pelo discurso. Caso houvesse uma dissociação entre ação e discurso teríamos uma produção análoga a dos robôs, que na esfera da vida ativa, não teriam nenhum significado. Com efeito, nos afirma Arendt (2013, p. 221): "A ação muda deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras".

Diferentemente das máquinas, por mais inteligentes que possam ser no nosso tempo, somente os homens podem dar o verdadeiro sentido às coisas por meio do discurso. Assim, a construção de um mundo comum está condicionada a emergência de um espaço interrelacional entre os homens. Nas palavras de Arendt (2020, p. 62): "A presença dos outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos".

Seguindo os passos de Arendt, nós, os educadores, somos convidados a pensar nossa responsabilidade perante um mundo em desmoronamento. O *amor mundi*, entendido por Arendt, nada mais é do que o amor e a responsabilidade que devemos ter para com os recém-chegados, não os abandonando a própria sorte. Amar o mundo é se preocupar com ele, a tal ponto de preservá-lo da destruição de regimes totalitários que colocam em risco o futuro por não terem apreço pelo passado.

> A educação é o exato momento em que escolhemos até que ponto o nosso amor pelos recém-chegados é suficiente para não os expulsarmos do mundo nem deixá-los à mercê de si mesmos, ou, pelo contrário, os acolhemos, apresentando-lhes o mundo, como uma grande peça de teatro, onde as cenas já se desenrolavam antes de mesmo de nós aparecermos e continuarão quando deixarmos o palco, restando-nos senão a opção de bem conduzir nossos papéis no tempo que nos foi previsto para atuar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno (2003), em *Educação após Auschwitz*, em suas primeiras linhas, nos propõe pensar que se torna imperioso o dever da educação em impedir com que Auschwitz nunca mais se repita. Longe de ser uma constatação dogmática, o apelo de Adorno é um dever ético. No decorrer deste trabalho pretendeu-se apresentar o colapso da civilização sob o domínio totalitário e o papel imprescindível da educação em sua reconstrução.

Nos dias atuais as labaredas da fascistização da vida ainda fumegam e seu odor fétido exala a glorificação da violência, a negação da ciência e da cultura e a recusa em escolher a política como único meio de se promover a civilização.

Nos passos de Arendt somos convidados a pensar uma educação que se funde na responsabilidade pelos recém-chegados e na reconstrução da civilização em oposição à barbárie. As experiências totalitárias colocaram em xeque o *amor mundi*, uma vez que as pessoas deixaram com que a barbárie destruísse o legado construído pelos homens e inserisse na esfera da vida pública a impossibilidade de pensar a novidade. Sob a égide dos regimes totalitários a possibilidade de pensar um mundo comum e agir sobre ele se tornaram praticamente inexistentes.

Desse modo, ao colocarmos a questão em que medida a educação poderia contribuir para uma civilização possível, constatamos que educar em tempos sombrios exige de cada pessoa, mas sobretudo dos educadores, uma predisposição capaz de cumprir seu papel de conservar e inovar o mundo para futuras gerações. Esse duplo movimento é o que garantirá que a civilização continue a ser um espaço de liberdade e pluralidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal.

Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

CORREIA, Adriano. Crime e responsabilidade: a reflexão de Hannah Arendt sobre o direito e a dominação totalitária. In: DUARTE, André et al. (Org.). **A banalização da violência**: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 83-98.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KOHN, Jerome. Introdução. In: Arendt, Hannah. **Pensar sem corrimão**: ensaios de compreensão (1953–1975). Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ROSA, Guimaraes. **Grande Sertão: Veredas**. Livraria José Olympio Editora, 15ª. Ed., Rio de Janeiro, 1982.

ENTRE SABERES E TERRITÓRIOS: EDUCAÇÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO MEIO RURAL

Adriano Emmel[1]

Michele de Cássia Dzindzny[2]

Cristhianny Bento Barreiro[3]

RESUMO

O Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal, é uma experiência pedagógica que articula educação social e educação popular no meio rural. O programa surge como resposta à realidade do trabalho precoce de adolescentes em comunidades produtoras de tabaco, muitas vezes em condições ilegais. Com o objetivo de garantir a permanência desses jovens na escola e promover sua qualificação profissional, o programa permite a contratação legal de aprendizes rurais, oferecendo um curso teórico-prático voltado à gestão rural e ao empreendedorismo. A pesquisa analisa como o programa contribui para a formação integral dos adolescentes, valorizando suas trajetórias e saberes locais. Fundamenta-se na pedagogia crítica de Paulo Freire, que vê a educação como prática de liberdade, e nos princípios da educação popular e social, que promovem a escuta ativa, o protagonismo juvenil e a construção coletiva do conhecimento (FREIRE, 2015; GOHN, 2011; ARROYO, 2004). Metodologicamente, adotou-se uma análise qualitativa dos relatórios anuais do Instituto Crescer Legal (2023-2025), contendo dados e relatos de aprendizes, educadores e gestores. A partir disso, identificou-se que o programa utiliza metodologias dialógicas, oficinas, rodas de conversa e projetos comunitários, favorecendo a reflexão crítica e o engajamento social dos jovens. Os resultados indicam impactos positivos na valorização da identidade rural, no aumento da frequência escolar e na participação ativa dos aprendizes em suas comunidades. O programa também contribui para políticas públicas de juventude e qualificação profissional no campo. Assim, reafirma-se o potencial emancipatório da educação popular e social para a transformação do meio rural, configurando-se como uma prática inovadora e ética no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Educação social. Educação popular. Juventude rural. Aprendizagem profissional. Formação integral

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal, configura-se como uma experiência pedagógica inovadora que articula de maneira integrada a educação social, políticas públicas e o protagonismo juvenil no contexto do meio rural. Esta iniciativa surge como uma resposta concreta e necessária diante de uma realidade

[1] Doutorando em Educação e Tecnologia, IFSUL/Pelotas, misteremmel@hotmail.com .
[2] Bacharel em Serviço Social, UGV Centro Universitário, michele.decassia@yahoo.com
[3] Doutora em Educação, Professora Titular do Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL, cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br .

historicamente complexa e desafiadora, marcada por práticas de trabalho precoce entre adolescentes em comunidades produtoras de tabaco.

Em diversas dessas comunidades, era frequente que jovens abandonassem precocemente a escola para ingressar no trabalho nas propriedades familiares, muitas vezes em condições ilegais e insalubres. Esse cenário incluía a exposição a atividades proibidas para menores de 18 anos na cadeia produtiva do tabaco, contrariando a legislação brasileira vigente. A carência de alternativas legais e qualificadas para a iniciação ao mundo do trabalho motivou famílias rurais a reivindicar a criação de iniciativas que respeitassem os direitos das juventudes, garantindo sua permanência na escola, valorizando seus saberes locais e possibilitando um futuro digno e sustentável no campo.

Foi nesse contexto que o Instituto Crescer Legal, em parceria com municípios e outros atores locais, estruturou o Programa de Aprendizagem Profissional Rural. O programa permite que adolescentes de 14 a 17 anos sejam contratados legalmente como aprendizes rurais por empresas do setor do tabaco, conforme previsto na Lei da Aprendizagem. Importa destacar que as atividades do programa não ocorrem nas indústrias do tabaco, mas sim em espaços educativos e nas próprias comunidades rurais. Os jovens permanecem em seus territórios, frequentando o curso no contraturno escolar, em turmas de 20 a 26 aprendizes em escolas sedes indicadas para a formação (INSTITUTO CRESCER LEGAL, 2024).

O curso tem carga horária de 800 horas distribuídas ao longo do ano letivo, com foco em temas como gestão rural e empreendedorismo. Além das atividades teóricas, os aprendizes desenvolvem práticas comunitárias e familiares, promovendo a articulação entre os saberes escolares, tradicionais e territoriais, fortalecendo sua identidade rural e o vínculo com a terra (INSTITUTO CRESCER LEGAL, 2024).

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo analisar a experiência do Programa de Aprendizagem Profissional Rural, com ênfase em suas práticas pedagógicas inspiradas na educação popular e na educação social. Busca-se compreender de que forma o programa contribui para a formação integral dos adolescentes do meio rural, valorizando suas trajetórias,

culturas e contextos comunitários, e promovendo uma educação que fomente a cidadania crítica e o desenvolvimento territorial sustentável.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa de Aprendizagem Profissional Rural é fundamentado na pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, que entende a educação como prática de liberdade e transformação social. Freire (2015, p. 72) enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, rompendo com o modelo tradicional da educação bancária, que deposita o saber unilateralmente nos estudantes. Em vez disso, propõe-se uma construção coletiva do conhecimento, enraizada na experiência dos sujeitos e na problematização dialógica da realidade que os cerca.

Essa pedagogia dialógica valoriza o diálogo, a escuta ativa e o protagonismo dos aprendizes, que são reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo. Freire (2016, p. 43) destaca que “é preciso que a escola seja um lugar de produção de sentido, de encantamento com a vida e com o mundo, e não de mero adestramento para o mercado”, reafirmando o compromisso ético e político da educação como instrumento de emancipação social e cultural. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conteúdos, buscando dar significado à aprendizagem a partir das vivências e saberes locais.

Além da influência freiriana, o programa se ancora nos princípios da educação popular e da educação social, que compartilham a valorização dos saberes cotidianos e a centralidade da escuta dos sujeitos como forma de construir processos educativos inclusivos e democráticos. Gohn (2011, p. 45) destaca que “educação popular e educação social se entrelaçam nas práticas que visam à emancipação dos sujeitos sociais, sobretudo daqueles historicamente marginalizados”, ressaltando a importância de práticas que promovam a justiça social e o fortalecimento das identidades culturais.

Complementando essa perspectiva, Arroyo (2004) reforça a importância da escuta sensível das juventudes rurais, afirmando que “educar no e para o campo exige escutar os silêncios das comunidades rurais, suas invisibilidades,

suas ausências e seus projetos de vida" (p. 163). Essa escuta implica reconhecer os territórios, os modos de vida e os saberes tradicionalmente excluídos das escolas, promovendo a valorização da diversidade cultural e ambiental do meio rural.

Segundo Müller, Natali e Santos (2022), a educação social é compreendida, por diversos estudiosos e profissionais da área, como um campo constituinte da educação, que se expressa em práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Seu foco está na ampliação do acesso aos saberes, linguagens e expressões culturais disponíveis na sociedade, direitos frequentemente negados ou ainda não plenamente alcançados por muitos. Nesse sentido, a educação social assume um papel estratégico na promoção da inclusão, da emancipação e do reconhecimento das pessoas em seus contextos socioculturais(Müller; Natali; Santos, 2022).

Nesse horizonte, Violeta Núñez (2004), em Pedagogia Social: Cartas para Navegar en el Nuevo Milênio, propõe uma pedagogia comprometida com a transformação social, alicerçada na escuta sensível e na valorização das histórias de vida. Para a autora, educar é um ato de navegação em meio às incertezas e contradições do mundo contemporâneo, exigindo dos educadores uma postura atenta à diversidade e engajada com a justiça social.

Ainda, a educação social se caracteriza por ser uma prática contextualizada, situada na vida dos sujeitos e articulada às demandas sociais, econômicas e culturais das comunidades, conforme destacado por Rodrigues (2010). Esse enfoque reforça o papel do educador social como mediador que cria ambientes de confiança e interlocução, fomentando o protagonismo juvenil e a construção coletiva de saberes.

Portanto, a proposta pedagógica do Programa de Aprendizagem Profissional Rural está solidamente ancorada na escuta sensível, no diálogo transformador e na amorosidade, compreendendo a educação como uma prática coletiva, ética e emancipatória. Essa base teórica coloca os sujeitos do campo como protagonistas de suas histórias, valorizando suas trajetórias, saberes e contextos, e promovendo uma educação que transcende o acadêmico para engendrar transformações sociais efetivas.

3 METODOLOGIA

Este relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, que visa compreender os sentidos e significados atribuídos às práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Aprendizagem Profissional Rural, promovido pelo Instituto Crescer Legal. A pesquisa insere-se no campo dos estudos aplicados à educação, utilizando como principal procedimento metodológico a análise documental.

Foram selecionados como corpus os três últimos relatórios institucionais publicados pelo Instituto Crescer Legal, referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025. Esses documentos apresentam um rico conjunto de informações quantitativas e qualitativas sobre a implementação, os resultados e os desafios do programa em diferentes territórios dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Além de dados estatísticos, os relatórios reúnem narrativas de aprendizes, educadores sociais, familiares, gestores municipais, representantes de empresas parceiras e da equipe técnica do Instituto, oferecendo uma visão plural sobre os impactos da iniciativa.

A análise dos documentos foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), buscando identificar categorias emergentes relacionadas às práticas pedagógicas, às estratégias metodológicas, à formação dos educadores e aos efeitos gerados na vida dos adolescentes participantes. As categorias analisadas foram interpretadas à luz do referencial teórico da educação popular freiriana e da educação social, em um movimento dialógico entre teoria e prática.

Optou-se por uma leitura crítica e contextualizada dos documentos, reconhecendo a importância do posicionamento ético e político do pesquisador, especialmente por se tratar de uma investigação situada no campo da educação emancipatória. A perspectiva adotada valoriza a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento e compreende os relatos institucionais não apenas como registros administrativos, mas como expressões das vivências, das resistências e das potências formativas presentes no cotidiano do programa.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou a construção de um quadro reflexivo e propositivo, que evidencia a relevância das oficinas

pedagógicas e da atuação dos educadores sociais como elementos centrais na mediação dos processos de aprendizagem, na valorização dos saberes do campo e na promoção do protagonismo juvenil.

4 ANÁLISE E RESULTADOS ALCANÇADOS

A análise dos relatórios institucionais de 2023, 2024 e 2025 revela que o Programa de Aprendizagem Profissional Rural adota uma metodologia dialógica, participativa e contextualizada, em consonância com os princípios da educação popular. Essa abordagem permite que os aprendizes reflitam criticamente sobre suas realidades, realizem diagnósticos comunitários, desenvolvam projetos empreendedores e articulem saberes escolares e não escolares. As atividades pedagógicas propostas — como oficinas temáticas, rodas de conversa, produções coletivas, saídas de campo e ações comunitárias — não apenas promovem a formação profissional, mas estimulam o pensamento crítico, o protagonismo juvenil e a valorização do meio rural.

As oficinas são organizadas a partir de temas geradores que emergem do cotidiano dos jovens, respeitando seus interesses, suas vivências e os desafios dos territórios. Ao longo do curso, são discutidos assuntos como identidade, sucessão rural, sustentabilidade, educação financeira, saúde, cidadania, empreendedorismo e comunicação. Essa escolha temática se alinha à pedagogia freiriana, ao considerar a realidade como ponto de partida para o processo educativo. Como ressalta Caldart (2004), “a educação do campo precisa ser construída com os sujeitos do campo, valorizando suas lutas, saberes e culturas como fundamentos de uma nova proposta pedagógica” (p. 65).

No aspecto formativo, os educadores sociais exercem o papel de mediadores do conhecimento e criadores de ambientes de confiança. Sua atuação é marcada pela escuta sensível, pelo acolhimento e pela construção coletiva do saber. Os educadores também participam de formação continuada, com apoio da equipe pedagógica do Instituto Crescer Legal, o que fortalece a coesão metodológica do programa e garante coerência entre teoria e prática. Em 2025, por exemplo, foram realizados 18 encontros regionais de formação e mais de 60 momentos de acompanhamento pedagógico junto às turmas,

segundo dados do relatório institucional.

Os resultados alcançados apontam para impactos significativos na vida dos aprendizes e de suas famílias. Muitos adolescentes relatam ter fortalecido o vínculo com sua identidade rural, passando a enxergar o campo como espaço de oportunidades e não apenas de carências. Houve registros de jovens que, ao final do programa, decidiram permanecer nas propriedades com projetos de agricultura familiar, agroindústria, turismo rural ou educação ambiental. Em relatos coletados nos relatórios, aprendizes destacam a importância do curso para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de argumentação.

Os dados qualitativos revelam também avanços no diálogo intergeracional, especialmente em temas como sucessão familiar, inovação produtiva e cuidado com o meio ambiente. Já os dados quantitativos de 2025 mostram que 94% dos aprendizes concluíram o curso com aproveitamento satisfatório, e cerca de 70% demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos ou iniciar projetos vinculados ao meio rural. Em algumas comunidades, os jovens participaram da organização de feiras, rodas de conversa intergeracionais, campanhas de valorização da cultura local e produção de podcasts e boletins informativos (INSTITUTO CRESCER LEGAL, 2025).

Do ponto de vista das políticas públicas, o Programa apresenta-se como uma resposta efetiva à violação de direitos das juventudes do campo, ao possibilitar uma alternativa legal e formativa à iniciação no mundo do trabalho. A iniciativa contribui para a permanência dos jovens na escola, para o fortalecimento de vínculos com o território e para o enfrentamento do trabalho infantil, especialmente na cadeia produtiva do tabaco, conforme previsto na legislação brasileira. A articulação entre empresas, municípios e sociedade civil demonstra que é possível construir políticas intersetoriais de juventude com base no respeito aos direitos, na valorização das culturas locais e no investimento na educação emancipatória.

Em diálogo com Freire (1978), pode-se afirmar que o Programa constitui uma prática concreta de educação como exercício de liberdade. Ao partir da realidade dos sujeitos, promover o diálogo e valorizar os saberes historicamente invisibilizados, ele contribui não apenas para a formação de

trabalhadores qualificados, mas, sobretudo, para a constituição de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação de seus contextos.

Assim, conclui-se que o Programa de Aprendizagem Profissional Rural representa uma potente articulação entre educação social, educação popular, formação cidadã e desenvolvimento territorial sustentável. Em tempos marcados por retrocessos sociais e negação de direitos, afirmar práticas pedagógicas baseadas na escuta, na autonomia e na esperança constitui um gesto de resistência e de compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do programa demonstra que é possível construir outros caminhos para a iniciação profissional juvenil no meio rural, ancorados em princípios éticos, democráticos e emancipatórios. Os aprendizes não apenas acessam conteúdos sobre gestão e empreendedorismo, mas são convidados a refletir criticamente sobre seu lugar no mundo, seus vínculos com a terra, com suas famílias e comunidades. As práticas pedagógicas desenvolvidas, inspiradas em Paulo Freire, contribuem para a formação de sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias e comprometidos com a transformação de suas realidades. Os resultados observados, tanto nos relatos quanto nos dados institucionais, apontam melhorias significativas em autoestima, escolarização, vínculos comunitários e construção de projetos de vida.

Dessa forma, conclui-se que o Programa de Aprendizagem Profissional Rural deve ser reconhecido como uma política pública de juventude de caráter estruturante e replicável. Sua potência reside na capacidade de integrar diferentes saberes, promover justiça social e afirmar a educação como prática de liberdade. Em tempos de retrocessos e de invisibilização dos sujeitos do campo, reafirmar experiências pedagógicas que colocam a vida no centro do processo formativo é um gesto de resistência, de compromisso ético e de esperança no poder transformador da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. C. **Educando no e para o campo: desafios e possibilidades. In: Educação, cultura e diversidade.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 163.

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

CALDART, R. **Educação do campo: novos paradigmas e desafios.** Revista Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, 2004. p. 65.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 72.

FREIRE, P. **A importância do ato educativo**. In: Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 43.

GOHN, M. G. **Educação popular e educação social: diálogos e tensões.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 45.

INSTITUTO CRESCER LEGAL. **Relatório de atividades 2023**. Santa Cruz do Sul: Instituto Crescer Legal, 2024. Disponível em: https://crescerlegal.com.br/. Acesso em: 1 jul. 2025.

INSTITUTO CRESCER LEGAL. **Relatório de atividades 2024**. Santa Cruz do Sul:: Instituto Crescer Legal, 2024. Disponível em: https://crescerlegal.com.br/.Acesso em:1 jul. 2025.

INSTITUTO CRESCER LEGAL. **Relatório de atividades 2025.** Santa Cruz do Sul:: Instituto Crescer Legal, 2024. Disponível em: https://crescerlegal.com.br/. Acesso em: 1 jul. 2025.

MÜLLER, Verônica Regina; NATALI, Paula Marçal; SANTOS, Karine dos. **Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 99-113, maio/ago. 2022. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15910. Acesso em: 2 jul. 2025.

NUÑEZ, Violeta. **Pedagogia Social: Cartas para Navegar en el nuevo milênio.** 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Santillana, 2004.

RODRIGUES, Roberto. **Educação social: fundamentos e práticas.** São Paulo: Cortez, 2010.

DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS

Santareno Augusto Miranda[1]
Johanna Ortiz Zuniga[2]
Dione Mari Caetano[3]
Ana Maria Eyng[4]

RESUMO

Este trabalho analisa os desafios enfrentados por imigrantes e refugiados no Brasil no que se refere ao direito à educação, com foco no acesso, permanência e resultados escolares de qualidade. O **problema** de pesquisa indaga: quais os desafios enfrentados na garantia do direito à educação de estudantes imigrantes e refugiados? **O objetivo** geral é refletir sobre os desafios enfrentados que na garantia do direito à educação de estudantes imigrantes e refugiados. A pesquisa se orienta na abordagem metodológica **qualitativa** fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), com o desenvolvimento dos procedimentos bibliográfico e documental Gil (2002). A discussão sobre os desafios na garantia do direito à educação de imigrantes e refugiados tem aporte em Candau (2020), Eyng *et al* (2025) e do relatório Acnur (2024). O estudo documental percorre a análise da legislação brasileira, destacando a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Migração (2017) e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que garantem o direito à educação para pessoas em situação migratória. **Os resultados** indicam que, embora o Brasil apresente avanços normativos significativos, há barreiras concretas para o acesso e a permanência dos estudantes imigrantes, tais como: a exigência de documentação escolar e civil, dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, além de episódios de xenofobia e racismo nas escolas. Ressalta-se ainda a importância da gestão escolar e da formação continuada dos professores para a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Por fim, o trabalho reforça a necessidade de políticas públicas integradas e ações intersetoriais para assegurar a educação como direito universal e instrumento de fortalecimento da dignidade humana para imigrantes e refugiados. E, sobretudo, se destaca a importância da efetivação de estratégias políticas e pedagógicas que contribuam para superação dos desafios que fragilizam a integração e sucesso dos estudantes imigrantes e refugiados no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Direito à Educação. Imigrantes. Práticas pedagógicas inclusivas. Refugiados.

1 INTRODUÇÃO

As imigrações fazem parte da constituição histórica do Brasil, entretanto, na atualidade a intensidade dos fluxos e a diversidade de origens, línguas e culturas ampliam as dificuldades que o país enfrenta para garantir os direitos fundamentais,

[1] Doutorando em Educação no PPGE/PUCPR; santareno@gmail.com
[2] Mestranda em Educação no PPGE/PUCPR; johanna.zuniga@pucpr.edu.br.
[3] Doutoranda em Educação no PPGE/PUCPR, Universidade Federal do Paraná; dione.caetano@ufpr.br
[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais UFP; Docente e pesquisadora do PPGE/PUCPR; ana.eyng@pucpr.br.

especialmente o direito à educação.

> A situação de crianças refugiadas em contextos migratórios é marcada por extrema vulnerabilidade e uma série de desafios complexos. Esses desafios se manifestam em diversos cenários, desde a fuga de seus países de origem até a busca por integração em novas comunidades. (Eyng *et al*, 2025, p. 311)

O acolhimento e integração social são es essenciais para as pessoas em geral, adquirindo uma importância ainda maior para migrantes e refugiados, os quais necessitam criar conexões novas e possibilidades de vida. Neste sentido, os espaços comunitários e sobretudo, os escolares são fundamentais para o convívio e integração nos novos contextos.

O direito à educação para migrantes e refugiados é amparado internacionalmente por organizações e pela Legislação Nacional Brasileira. Contudo, são muitas as dificuldades enfrentadas pelas instituições e pelos estudantes não brasileiros, no que se refere ao acesso, mas especialmente, a permanência e ao sucesso na escola. Portanto, entende-se relevante e atual, a discussão da temática, uma vez que, a garantia do direito à educação é fundamental para a vida de todo ser humano, independente da sua nacionalidade.

Assim, refletimos sobre os principais desafios no campo educacional, enfrentados por imigrantes e refugiados no Brasil, aplicando o princípio da dignidade humana no acolhimento. Os argumentos, para responder o problema: quais os desafios enfrentados na garantia do direito à educação de estudantes migrantes e refugiados? advém do referencial teórico apoiado em: Brasil (1988, 1990, 2017, 2020), Francisco (2020), Candau (2020), Eyng *et al* (2025). Os dados bibliográficos e documentais, conforme Gil (2002), são analisados segundo a abordagem qualitativa de pesquisa com base em Bogdan e Biklen (1994).

O princípio da dignidade Humana, “linguagem hegemônica dos direitos humanos, se constitui uma utopia [...] num contexto no qual grande parte da população é ainda apenas objeto do discurso dessa linguagem” (Eyng, 2022, p. 123-124). Portanto, o reconhecimento da dignidade humana é fundamental para vivermos em fraternidade entre todos e todas. O Papa Francisco na encíclica *Fratelli Tuttti*, chama atenção para a importância de reconhecer a dignidade de todas as pessoas “Quando a dignidade do homem é respeitada e os seus direitos são reconhecidos e garantidos, florescem também a criatividade e a audácia, podendo a pessoa humana explanar suas inúmeras iniciativas a favor do bem comum” (Francisco, 2020, p. 21-22).

Neste cenário, conforme Francisco (2020) as guerras levam as pessoas a

fugirem, deixar não só as coisas materiais que levaram tempo para as ter, mas também histórias, famílias, amigos. Estas pessoas chegam a outros espaços na busca de melhores condições de vida, em busca de um futuro digno. Fugindo de governos opressores, questões políticas, econômicas, guerras, fome, desesperança.

Nesta perspectiva é triste se deparar com discursos de que "[...] migrantes não são considerados suficientemente dignos de participar na vida social como os outros, esquecendo-se que têm a mesma dignidade intrínseca de toda e qualquer pessoa" (Francisco, 2020, p. 33-34). Assim, os profissionais que defendem o direito à educação com dignidade par todos e todas são convidados a trabalhar a fim de que os estudantes se sintam acolhidos nos espaços educacionais, conjugando os verbos: acolher, proteger, promover e integrar, conforme propõe Francisco (2020).

2 O DIREITO DE IMIGRANTES E REFUGIADO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A legislação brasileira tem avançado para garantir o direito à educação de imigrantes e refugiados, promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem dessas populações no sistema de ensino nacional. A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 205, que a educação é direito de todos. Esse princípio garante que nenhum indivíduo seja excluído do acesso à educação, independentemente de sua nacionalidade ou condição migratória (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esse direito ao estabelecer que todas as crianças e adolescentes, brasileiros ou estrangeiros, têm assegurado o acesso à educação pública e gratuita. O ECA determina que o poder público deve garantir matrícula imediata de crianças e adolescentes em escolas próximas de sua residência, sem qualquer discriminação ou exigência de documentação comprobatória de regularidade migratória (BRASIL, 1990). Isso é especialmente importante para crianças refugiadas e imigrantes, que muitas vezes chegam ao país em situações emergenciais e sem documentos oficiais.

A promulgação da Lei nº 13.445/2017, conhecida como a Lei de Migração, reconhece os direitos dos migrantes, incluindo o direito à educação em todos os níveis de ensino, sem discriminação de qualquer natureza (BRASIL, 2017). Além disso, o garante o acesso à rede pública de ensino, independentemente da situação documental do migrante, o que reforça o compromisso do Brasil com tratados

internacionais de proteção aos direitos humanos.

No âmbito educacional, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de educação a estudantes em situação de migração, com foco na inclusão, no respeito à diversidade cultural e na superação de barreiras linguísticas (BRASIL, 2020). Essa resolução orienta as redes de ensino a adotarem práticas pedagógicas adequadas, a flexibilizar exigências documentais e a promover a formação de professores para lidar com a diversidade. Recomenda que as escolas adotem medidas de acolhimento que respeitem as especificidades culturais e linguísticas dos alunos migrantes. Isso inclui a adaptação curricular e o apoio pedagógico individualizado, visando a integração dos estudantes ao ambiente escolar brasileiro. A resolução também destaca a importância de ações de sensibilização junto aos demais estudantes e à comunidade escolar para combater preconceitos e promover uma convivência respeitosa e inclusiva (BRASIL, 2020).

Nos últimos anos, o Brasil tem registrado um crescimento considerável no número de pessoas em situação de migração forçada. Em 2024, o país contabilizou 68.159 novos pedidos de reconhecimento da condição de refugiado, o que representa um aumento de 16,3% em comparação com o ano anterior, quando foram feitas 58.628 solicitações. Esses pedidos são de indivíduos provenientes de mais de 130 nacionalidades diferentes, demonstrando a diversidade das origens migratórias. Dentre os principais grupos, destacam-se os cidadãos da Venezuela, com 27.150 solicitações, seguidos pelos de Cuba, com 22.288 pedidos, e de Angola, com 3.421. A quantidade de solicitações feitas por cubanos, inclusive, quase dobrou em relação ao ano anterior, evidenciando mudanças significativas no perfil migratório que chega ao Brasil (ACNUR, 2024).

Os dados do final de 2024 indicam que no Brasil registrava um total de 156.612 pessoas com status de refugiado reconhecido, o que representou um aumento de 9,5% em relação a 2023. A origem venezuelana, representa 93% do total, que inclui afegãos, colombianos e sírios, o que revela uma concentração de nacionalidades nos processos conduzidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Essa concentração destaca a necessidade de aprimorar os procedimentos de análise e acolhimento para diferentes perfis migratórios (ACNUR, 2024).

O perfil das pessoas que solicitaram refúgio no Brasil em 2024 indica uma predominância de homens, que correspondem a 59,1% dos casos. No entanto, a presença feminina também é significativa, principalmente entre crianças e

adolescentes. Cerca de um quarto das mulheres solicitantes de refúgio possui menos de 15 anos de idade, o que demonstra o caráter familiar de muitos fluxos migratórios. Além disso, observa-se um aumento na diversidade de origens nacionais, com mais de 150 países representados entre os solicitantes de 2023, incluindo um número crescente de migrantes vindos de nações asiáticas e africanas. Essa diversidade cultural, linguística e etária exige políticas públicas mais adaptadas e sensíveis às diferentes realidades desses grupos (ACNUR, 2024).

3. DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O acesso e a permanência de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras enfrentam uma série de desafios que vão além da simples matrícula. Segundo Silva e Silva (2023), um dos principais obstáculos enfrentados por essas populações é a dificuldade em apresentar a documentação exigida pelas instituições de ensino, como histórico escolar, certidões de nascimento e documentos de identidade. Os estudantes que chegam ao Brasil em situação de emergência, sem tempo hábil para reunir os documentos necessários, o que exige das escolas uma postura de maior flexibilidade e acolhimento. No entanto, nem todas as redes de ensino estão preparadas para lidar com essas situações, o que acaba dificultando o acesso imediato à educação.

Além das barreiras documentais, a questão linguística também representa um grande desafio, conforme. Generali e Cogo (2023) e Custódio e Cabral (2023) os estudantes migrantes, provenientes de países com idiomas diferentes do português, enfrentam dificuldades significativas de comunicação, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem. A ausência de políticas públicas eficazes de ensino de português como língua de acolhimento agrava ainda mais esse cenário. Professores, em geral, não recebem formação para lidar com a diversidade linguística, tornando o ambiente escolar pouco inclusivo.

Outro aspecto importante refere-se à adaptação curricular e metodológica, para atender às especificidades culturais e educacionais desses estudantes. Viegas e Domingues (2024) destacam que as escolas brasileiras ainda apresentam limitações na implementação de práticas pedagógicas interculturais, que valorizem os saberes e as experiências dos estudantes imigrantes e refugiados. Quando o currículo não contempla as particularidades dessas populações, geram desmotivação, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem. E, como consequência a falta de material

didático adequado e de intérpretes para casos mais específicos também se caracteriza como um desafio que agrava o problema.

Outro desafio é a xenofobia e o racismo que constituem barreiras profundas e persistentes nas relações escolares e comunitárias. Assumpção e Aguiar (2019) destacam que imigrantes e refugiados frequentemente enfrentam preconceitos, estereótipos negativos e discriminação por parte de outros estudantes, professores e da comunidade escolar como um todo. Essas atitudes não só dificultam a convivência e o sentimento de pertencimento, mas também geram impactos psicológicos que podem levar ao afastamento da escola. Assumpção e Coelho (2020) apontam que o racismo institucionalizado nas escolas brasileiras reproduz desigualdades históricas, tornando o espaço educacional um ambiente de exclusão para muitos jovens migrantes, sobretudo aqueles negros ou pertencentes a grupos étnicos minoritários.

A combinação desses fatores cria um cenário no qual o contexto escolar deixa de ser um espaço seguro e acolhedor para estudantes imigrantes. A falta de acolhimento adequado e de sensibilização da comunidade escolar contribui para o aumento da evasão e do abandono escolar. Custódio e Cabral (2023) alertam que a ausência de políticas e práticas inclusivas que promovam a valorização da diversidade cultural e linguística limita as chances de permanência desses alunos na escola, perpetuando a exclusão social. Assim, a permanência de migrantes e refugiados no sistema escolar brasileiro enfrenta desafio significativos que comprometem a continuidade e o sucesso desses estudantes.

Portanto, para superar essas barreiras de permanência, é fundamental implementar políticas educacionais que promovam o ensino de português como língua de acolhimento, aliadas a programas de formação continuada para educadores sobre diversidade, interculturalidade, racismo e xenofobia. Além disso, o fortalecimento de espaços de diálogo e ações inclusivas dentro das escolas pode contribuir para a construção de um ambiente mais participativo e acolhedor, que reconheça e valorize as especificidades culturais e sociais dos estudantes migrantes. Só assim será possível garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses jovens no Brasil.

O papel do gestor escolar é fundamental para promover acolhimento inclusivo aos estudantes imigrantes e refugiados. Kunrath e Cecchetti (2021) destacam que a liderança escolar eficaz exerce um papel central no combate à exclusão, ao estabelecer políticas internas que valorizem a diversidade e promovam o respeito às

ISSN: 2176 - 1396

diferenças culturais e linguísticas. O gestor, ao liderar com sensibilidade e compromisso, pode articular a mobilização de toda a comunidade escolar, garantindo que as práticas de acolhimento sejam implementadas de forma consistente e eficaz, contribuindo para a permanência e o sucesso desses estudantes.

As práticas de acolhimento na escola vão além da mera recepção; elas envolvem a criação de um ambiente seguro, respeitoso e estimulante, onde os alunos possam se sentir pertencentes. Bartlett e Bajaj (2023) enfatizam que o acolhimento deve ser uma ação contínua, que envolva tanto o apoio emocional quanto o acadêmico, incluindo a adaptação curricular e o atendimento às necessidades específicas de cada estudante.

Um aspecto essencial para o sucesso do acolhimento é a formação dos professores para lidar com a diversidade cultural e linguística presente na sala de aula. Candau *et al*. (2013) argumentam que a preparação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos do ensino, mas também o desenvolvimento de competências interculturais e empáticas, capazes de reconhecer e valorizar as experiências dos estudantes migrantes e refugiados. Essa formação contínua possibilita aos educadores o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas que promovam a participação ativa e o aprendizado significativo para todos.

Além disso, Candau (2020) reforça que a formação docente esteja alinhada a políticas educacionais que reconheçam a diversidade como um valor e que incentivem a construção coletiva de saberes. O gestor escolar tem o papel de fomentar essa formação, garantindo condições para que os professores possam acessar cursos, oficinas e materiais pedagógicos que ampliem suas competências. Assim, a escola se torna um espaço de construção coletiva, no qual todos os atores são protagonistas na promoção de uma educação inclusiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre os principais desafios que podem se converter em obstáculos na garanti do direito à educação de migrantes e refugiados. A identificação e análise dos desafios quanto aos aspectos: documentais, linguísticos, curriculares, culturais e discriminatórios levantam graves violações da dignidade dos migrantes e refugiados. Portanto, a superação desses obstáculos, reque a construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que

contribuam para a integração e sucesso desses estudantes no sistema educacional brasileiro.

Neste sentido, vale destacar a necessidade urgente de oferecer formação inicial e continuada aos profissionais da educação para o acolhimento e inclusão aos estudantes não brasileiros, respeitando e promovendo sua dignidade. Desse modo, atitudes acolhedoras, inclusivas poderão orientar processos educacionais integrativos e inclusivos.

Os imigrantes e refugiados são Sujeitos de direitos, para os quais, o compromisso e justiça social dos estados, e do campo educacional precisa se fazer presente, a fim de construir não só escolas democráticas, mas sociedades inclusivas e participativas.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Tienes que hablar portugués con tu hijo”. Retos para el proceso de inclusión de los niños inmigrantes en las escuelas de Río de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**. vol. 81, n. 1, p. 167-188, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.35362/rie8113541. Acesso em: 6 jun. 2025.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPOTICS. **REMHU**, Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana, Brasília, v. 28, n. 60, 2020, p. 167-185. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010. Acesso em: 6 jun. 2025.

BARTLETT, Lesley; BAJAJ, Monisha. Educação Humanizadora para jovens imigrantes e refugiados. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1- 29, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-6236136077vs01. Acesso em: 6 jun. 2025.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 6 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria; PAULO, Iliana; ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação; SACAVINO, Suzana; AMORIM, Viviane. **Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as).** 1ª Ed.– São Paulo, Cortez, 2013.

CANDAU, Ver Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 6 jun. 2025.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeo de; SILVA, Sarah Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176. Acesso em: 8 jan. 2025.

CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Johana. A inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refúgio, não-falantes do português: a barreira da linguagem e as demandas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. *24*, n. 2, p. 235–274, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.18759/rdgf.v24i2.2069. Acesso em: 6 jun. 2025.

EYNG, Ana Maria. Pensar o (im)pensável: a dignidade como direito humano. *In* CANDIDO, Douglas Borges; INCERTI, Fabiano (org). **Pensar o (im)pensável**: ensaios sobre a pandemia. Curitiba, PUCPRESS, 2022.

EYNG, Ana Maria; ZUÑIGA, Johanna Ortiz; OLIVEIRA, Maurício Alexandre De; PACIEVITCH, Thais; MIRANDA, Santareno Augusto. Educação e direitos das infâncias nos cenários migratórios. **Boletim De Conjuntura (BOCA)** 22 (64). Boa Vista:307-41. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15477456. Acesso em: 13 de julho de 2025.

FRANCISCO. ***Fratelli Tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social*. Carta encíclica. Cidade do Vaticano: Santa Sé, 2020.

GENERALI, Sabrina; COGO, Denise. Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: uma análise das experiências de educadoras e educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, vol. 31, n. 69, p. 91-108, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006907. Acesso em: 6 jun. 2025.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeo de; LEMOS, Sarah F. ACNUR. **Refúgio em Números** – 2024. Brasília: ACNUR Brasil / OBMigra, 2024.Disponivel em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

KUNRATH, Zenaide Borre; CECCHETTI, Elcio. Educação intercultural crítica e suas potencialidades para outra gestão escolar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 658–676, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664215. Acesso em: 6 jun. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 15, p. 1–15, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, João Lucas Zanoni da; SILVA, Ana Maria Zanoni da. A proteção do direito à educação inclusiva das crianças e adolescentes venezuelanos beneficiários da interiorização em Dourados - MS. **Direito Público**, v. 20, n. 105, p. 345-373, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.11117/rdp.v20i105.6934. Acesso em: 6 jun. 2025.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; DOMINGUES, Alex Torres. O direito à educação no Mercosul: ações de acolhimento de imigrantes em Dourados-MS. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 19, p. 1–17, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23012.032. Acesso em: 6 jun. 2025.

DIREITOS HUMANOS E ENSINO RELIGIOSO: UM OLHAR DE INÍCIO À DOCÊNCIA

Byanka Cintra Fernandes[1]

Kemelly Agnes Macuco de Lima[2]

Sarah Leticia Catapam Brathwaite Saez[3]

RESUMO

O presente relato de experiência objetiva descrever ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O estágio está relacionado ao subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores" e envolve estudantes do curso de Filosofia e História da PUCPR. As atividades foram realizadas no Colégio Estadual Leôncio Correia, localizado em Curitiba (PR), durante as aulas de Ensino Religioso com estudantes do Ensino Fundamental II, sob a orientação do professor Cássio Brito. O material didático para o desenvolvimento das atividades foram os conteúdos disponibilizados pela SEED-PR e os objetivos apresentados pelo coordenador do subprojeto. Para a fundamentação das atividades, usamos de suporte a BNCC e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, além de autores como Paulo Freire, que abordam assuntos como ética, direitos humanos e diversidade. Os resultados obtidos mostraram a sensibilidade dos assuntos e a dificuldade dos estudantes em participarem de forma ativa nas intervenções, por se tratarem de temas mais abstratos. Assim, as atividades visam reforçar a disciplina de Ensino Religioso como um espaço de valorização da diversidade e compreensão de temas mais teóricos de forma prática e didática.

Palavras-chave: Pibid. Docência. Direitos Humanos. Ensino Religioso.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato parte da experiência com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir do subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores", que integrou os cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais, promovendo o diálogo interdisciplinar sobre temas como diversidade, cidadania e direitos humanos na formação docente inicial.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca a necessidade de promover uma cultura de valorização dos direitos humanos "como resposta às formas de violência social e política" (PNEDH, 2008, p. 8).

[1] Graduanda em História, PUCPR, byanka.fernandes@pucpr.edu.br
[2] Graduanda em Filosofia, PUCPR, kemelly.macuco@pucpr.edu.br
[3] Graduanda em Filosofia, PUCPR e sarah.leticia@pucpr.edu.br.

Nesse sentido, a escola se constitui como um espaço privilegiado para a formação cidadã, oferecendo terreno fértil para discussões que estimulem o pensamento crítico, a empatia e a cooperação entre os estudantes.

As observações e intervenções realizadas no Colégio Estadual Leôncio Correia, com turmas do Ensino Fundamental II durante as aulas de Ensino Religioso, buscaram promover um espaço de escuta e diálogo com os estudantes, tendo como referência as três dimensões propostas pelo PNEDH para a promoção dos direitos humanos:

> a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
> b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
> c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (2008, p.19)

Nesse contexto, o seguinte relato objetiva compartilhar as experiências em sala de aula com alunos do sexto e sétimo ano do fundamental II, analisando o engajamento dos estudantes e apresentando formas de trabalhar os direitos humanos em aulas de ensino religioso.

2 DESENVOLVIMENTO

As observações durante as aulas demonstram como a disciplina de ensino religioso tem um grande impacto para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos. Mesmo quando os temas abordados não se relacionam diretamente aos direitos humanos ou à diversidade, essas questões surgem de forma transversal, especialmente nas discussões sobre respeito mútuo. A presença, mesmo que indireta, evidencia o papel da disciplina na formação dos estudantes como cidadãos.

Segunda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de

> aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (2018, p. 437)

A experiência em sala de aula evidenciou os elementos destacados anteriormente, onde os estudantes, mesmo sem domínio conceitual trazem nas discussões em sala de aula temas e opiniões relacionadas aos direitos humanos e à diversidade.

As intervenções realizadas foram baseadas no conteúdo dos slides da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED), que servem de orientação para as aulas de Ensino Religioso. As atividades foram planejadas em consonância com os objetivos apresentados no subprojeto “Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores”, estimulando o senso crítico com um viés interdisciplinar nas intervenções. Buscou-se com essas atividades trazer uma perspectiva sobre os direitos humanos e a diversidade sem perder o foco da disciplina de Ensino Religioso.

2.1 Reflexão sobre Direitos Humanos- Sétimo ano

A primeira atividade realizada com o sétimo ano foi elaborada com o intuito de compreender o quanto os estudantes entendiam sobre os direitos humanos, a fim de levar a uma reflexão mais aprofundada a respeito do assunto. A intervenção foi dividida em três momentos, levando em consideração que para ensinar sobre os direitos humanos é necessário termos uma escuta ativa e sensível sobre o que os estudantes têm para falar e da troca entre professor e alunos para o desenvolvimento de uma autonomia dos estudantes (DIAS, 2007, p. 453).

A primeira parte da aula foi destinada à produção textual sobre o que eles entendiam por “direitos humanos”, eles tiveram a primeira parte da aula para escrever sobre isso, eles deveriam escrever a partir do conhecimento

prévio deles, e muitos escreveram não saber nada sobre o assunto, revelando a necessidade de aprofundamento no assunto.

Figura 1 – Respostas da Atividade - 7°

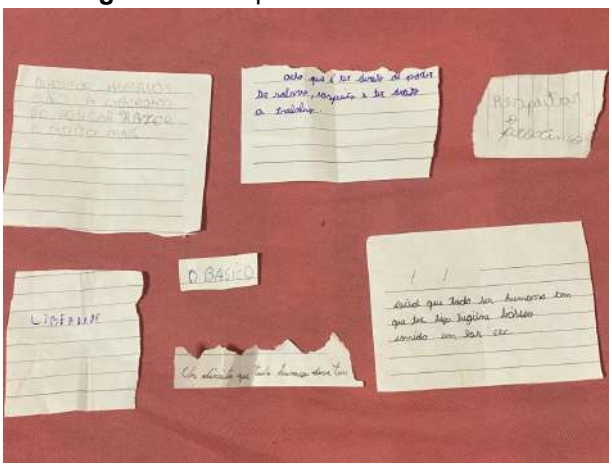

Fonte: Arquivo Pessoal (2025.)

Figura 2 – Respostas Alunos que Não Sabiam

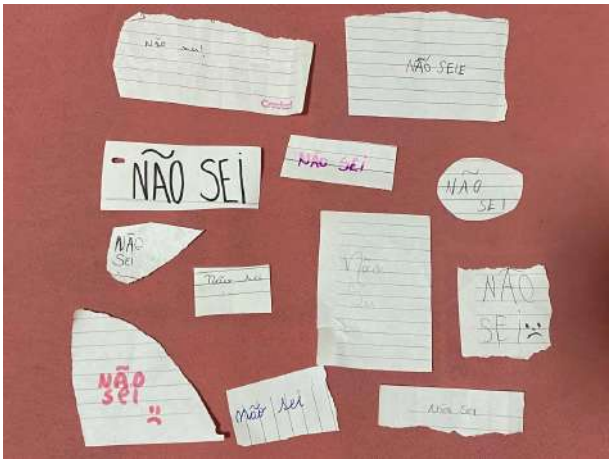

Fonte: Arquivo Pessoal (2025.)

No segundo momento recolhemos as respostas dos estudantes e fomos lendo para aprofundar o assunto a partir das respostas deles, mesmo que muitos estudantes tenham afirmado “não saber”, durante a conversa com toda a turma, quando os estudantes foram questionados diretamente todos conseguiram desenvolver bem suas respostas.

Por fim, os estudantes desenvolveram um mapa mental relacionando as informações das aulas com a disciplina de ensino religioso, para sistematizar o conteúdo apresentado.

Durante o desenvolvimento da atividade, os estudantes não

demonstraram muito engajamento na etapa da escrita individual. No entanto, durante a roda de conversa, participaram de forma mais ativa e conseguiram articular bem suas ideias com os conteúdos propostos. Isso evidencia a importância do espaço de diálogo na construção do conhecimento, especialmente em temas complexos como os direitos humanos. Apesar de não expressarem seus saberes por escrito, muitos alunos souberam responder às questões de maneira satisfatória ao longo da conversa, revelando um conhecimento prévio sobre o tema a partir de vivências do cotidiano, mesmo que ainda não soubessem explicá-lo de forma conceitual.

2.2 Cartaz Direitos Humanos- Sexto ano

A atividade proposta para o sexto ano foi pensando em uma atividade mais lúdica, por conta da idade, foi proposto o desenvolvimento de cartazes que respondessem às perguntas: “quais os direitos que todos os seres humanos devem ter?” e “como podemos garantir esse direito na escola?”. A atividade foi realizada em grupo de 7 e 8 alunos, a divisão dos grupos foi feita através da lista de chamada, visando uma interação melhor entre colegas de turma que não sejam do mesmo círculo de amigos. As orientações propostas aos alunos no decorrer das atividades foram implantadas de maneira simples para valorizar o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos e de seus pensamentos. Então eles poderiam apresentar quais são os direitos que o grupo acredita que todos devem ter, e a maneira que o grupo acredita que podem ser garantidos.

> “Para Piaget, educar moralmente não se trata de meramente implantar valores e conceitos na criança e sim ajudá-las a compreender os mesmos. Desta forma a criança irá compreender o sentido das regras e leis necessárias para a vida em sociedade, e terá autonomia para decidir que rumo tomar.”(MARTINS, 2011, p. 14).

O comportamento dos alunos na primeira aula de desenvolvimento foi extremamente conflituoso, os grupos tiveram vários embates que muitas vezes evoluíram para algumas ofensas aos outros colegas, então foi necessário no final da primeira aula uma intervenção do professor, para trabalharmos melhor o comportamento dos alunos na relação entre eles dentro do grupo. Na

segunda aula, a organização foi mais ágil, então os grupos já se movimentaram para iniciar as atividades, o decorrer das demandas dos cartazes e também do comportamento durante a execução foi bem melhor, os alunos conseguiram conversar e trabalhar entre si com menos conflitos e os grupos conseguiram trabalhar de maneira eficiente para a finalização dos cartazes.

Figura 3 –Desenvolvimento do cartaz

Fonte: Arquivo Pessoal (2025.)

2.3 Dilemas Éticos- Sétimo ano

A atividade sobre dilemas éticos foi pensada a partir do pressuposto de que atualmente as escolas, a partir das práticas pedagógicas, servem como um espaço onde há uma estruturação de concepções sobre a sociedade, consolidação de princípios, onde há a formação cidadã e promoção da diversidade (PNEDH, 2008, p. 18), ela foi proposta para a turma do sétimo ano que já vinha trabalhando ética durante as aulas de Ensino Religioso.

Para a realização da atividade, os estudantes foram organizados em grupos, e cada grupo recebeu um dilema ético acompanhado de perguntas

orientadoras. A tarefa consistia em analisar as situações-problema com base nos conceitos debatidos nas aulas anteriores, estimulando a reflexão coletiva e o posicionamento crítico.

Durante as aulas sobre ética foi conversado sobre como uma ferramenta de discussão e reflexão para melhorar a convivência entre as pessoas, e promoção de um ambiente democrático. Alinhando-se com o que propôs Habermas (2003, p. 45), onde “a sociedade tem que ser integrada, em última instância, através do agir comunicativo”. A ideia era criar um ambiente onde os estudantes pudessem ter um exercício político através da discussão dos dilemas.

Os dilemas foram pensados para despertar o interesse dos estudantes, com assuntos que fizessem sentido com a realidade vivida e dos conteúdos que consomem. A intervenção teve como objetivo mostrar como a teoria pode ser aplicada na prática, além de estimular os estudantes para um pensamento crítico e exercitar a argumentação deles, tanto de forma escrita quanto no diálogo entre os estudantes, alinhando-se com uma prática de respeito às diferenças.

Figura 4 –Modelo Dilemas Éticos

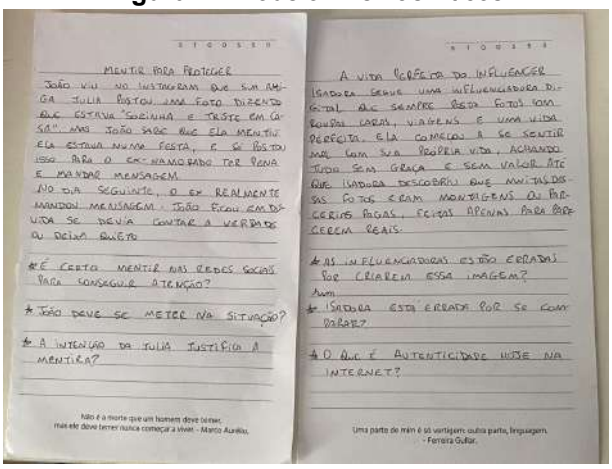
MENTIR PARA PROTEGER
JOÃO VIU NO INSTAGRAM QUE SUA AMIGA JULIA POSTOU UMA FOTO DIZENDO QUE ESTAVA "SOZINHA E TRISTE EM CASA". MAS JOÃO SABE QUE ELA MENTIU, ELA ESTAVA NUMA FESTA, E SE POSTOU ISSO PARA O EX-NAMORADO TER PENA E MANDAR MENSAGEM.
NO DIA SEGUINTE, O EX REALMENTE MANDOU MENSAGEM. JOÃO FICOU EM DÚVIDA SE DEVIA CONTAR A VERDADE OU DEIXAR QUIETO.

★ É CERTO MENTIR NAS REDES SOCIAIS PARA CONSEGUIR ATENÇÃO?

★ JOÃO DEVE SE METER NA SITUAÇÃO?

★ A INTENÇÃO DA JULIA JUSTIFICA A MENTIRA?

Não é a morte que um homem deve temer, mas ele deve temer nunca começar a viver. - Marco Aurélio.

A VIDA PERFEITA DO INFLUENCER
ISADORA SEGUE UMA INFLUENCIADORA DIGITAL QUE SEMPRE POSTA FOTOS COM ROUPAS LINDAS, VIAGENS E UMA VIDA PERFEITA. ELA COMEÇOU A SE SENTIR MAL COM SUA PROPRIA VIDA, ACHANDO TUDO SEM GRAÇA E SEM VALOR ATÉ QUE ISADORA DESCOBRIU QUE MUITAS DAS FOTOS ERAM MONTAGENS OU PARCERIAS PAGAS, FEITAS APENAS PARA PARECERM REAIS.

★ AS INFLUENCIADORAS ESTÃO ERRADAS POR CRIAREM ESSA IMAGEM?
Sim.

★ ISADORA ESTÁ ERRADA POR SE COMPARAR?

★ O QUE É AUTENTICIDADE HOJE NA INTERNET?

Uma parte de mim é só vertigem outra parte, linguagem. - Ferreira Gullar.

Fonte: Arquivo Pessoal (2025.)

Figura 5 – Resposta a um dos Dilemas

ISSN: 2176 - 1396

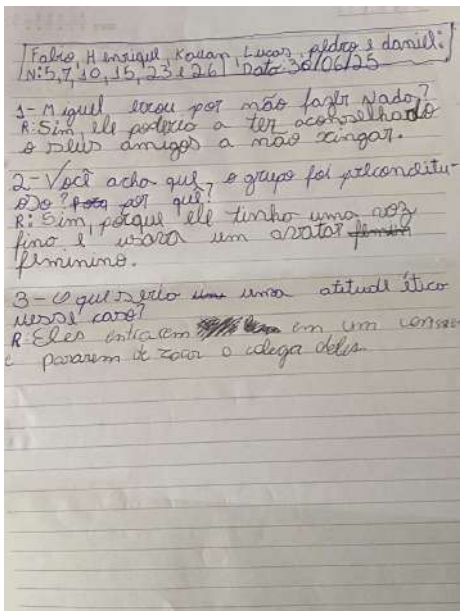
Fabio, Henrique, Kauan, Lucas, pedro e daniel.
N: 5, 7, 10, 15, 23 e 26 Data 30/06/25
1- Miguel teve por não fazer nada?
R: Sim, ele pediu a ter aconselhado o seus amigos a não xingar.
2- Você acha que o grupo foi preconceituoso? por que?
R: Sim, porque ele tinha uma voz fina e usava um avatar feminino.
3- O que seria uma atitude ético nesse caso?
R: Eles entraram em um consenso e pararam de zoar o colega deles.

Fonte: Arquivo Pessoal (2025.)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das experiências vivenciadas, conclui-se a importância de atividades construtoras dos indivíduos nos contextos escolares, como por exemplo, atividades em grupo e/ou atividades que façam uso do conhecimento prévio dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento do conceito ou do conteúdo. Outra afirmação que resultou dessa experiência, é a importância do contato com o contexto escolar durante o período universitário para a formação de maneira completa e continuada para os estudantes de licenciatura.

Este primeiro contato permite com que os estudantes conheçam o contexto que serão inseridos após formação, além de possibilitar as aplicações de metodologias didáticas com maior proximidade, visto que, são conteúdos que são apresentados na graduação e em maior parte, o contato prático com estes é mais próximo ao final do curso, o que pode ocasionar em um distanciamento do teórico com a implementação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.

Plano nacional de educação em direitos humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2025

BRASIL, S. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 de jul. 2025

DIAS, Adelaide Alves et al. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico**s, v. 1, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Vol. I & II. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARTINS, Artur Cristovão Madruga. **A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança.** 2011.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL MULTIDIMENSIONAL[1]

Priscila Morais Tosta[2]

Ana Maria Eyng[3]

Angélica Martins de Oliveira[4]

Tânia Cristina Batista[5]

Zaira Dias Meirelles Rotili[6]

RESUMO

Esse estudo tem como objeto, os direitos da infância, com ênfase no direito à educação integral em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza, onde, frequentemente, crianças e adolescentes têm seus direitos violados. O estudo tem como *problema*: quais os desafios e as possibilidades para a garantia do direito à educação integral, nos contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? E como *objetivo* buscamos: analisar os desafios e as possibilidades para a garantia do direito à educação integral, nos contextos de pobreza infantil multidimensional. O *percurso metodológico*, na perspectiva da análise qualitativa, reúne elementos conceituais, documentais e empíricos. Os *argumentos conceituais* sobre o direito à educação, se referendam em: Eyng *et al.* (2024) e à educação integral em Araújo *et al*. (2023); sobre a pobreza infantil, com subsídios nos estudos de: Eyng (2024), Eyng *et al.* (2024). Além dos aportes das políticas públicas, com base em documentos: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases (1996) e de documentos de organismos internacionais: UNICEF (2023), ONU (1989). Nos argumentos empíricos, são utilizados dados parciais de uma investigação (2022-2023), com a participação de 110 estudantes de quatro instituições educacionais do Brasil, que permitem situar as percepções dos estudantes sobre o direito à educação. Os *resultados* da pesquisa apresentam um conjunto de desafios a serem superados com vistas à efetivação da garantia do direito à educação integral de crianças e adolescentes subsumidos aos riscos de contextos marcados pela pobreza infantil multidimensional. Assim como, as possibilidades encontradas nas práticas educativas de instituições que trabalham com a educação com enfoque em direitos humanos.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação integral. Pobreza Infantil multidimensional.

1 INTRODUÇÃO

A efetivação do direito à educação, mediante oferta da "educação básica

---

[1] Dados empíricos do projeto "Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade", sob coordenação da Pesquisadora Dra. Ana Maria Eyng, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

[2] Mestre em Educação PPGE/PUCPR, e-mail: priscila.tosta@pucpr.edu.br
[3] Pós-Doutora em Ciências Humanas e Sociais na área de Políticas Públicas/ Estudos de Minorias na UFP, professora titular e pesquisadora PPGE/PUCPR, e-mail: ana.eyng@pucpr.br
[4] Mestranda em Educação PUC/PR, e-mail: angel11ba@hotmail.com
[5] Graduanda em Pedagogia, PUC/PR, e-mail: batista.tania@puc.edu.br
[6] Mestranda em Educação, PUC/PR, e-mail: zairarotili70@gmail.com

obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade", conforme estabelece o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), se constitui amplo desafio. Objeto de análise e discussão desse trabalho aborda a garantia do direito à educação no conjunto indissociável dos direitos da infância, considerando os desafios para a efetivação do direito à educação integral, conforme estabelecem as políticas educacionais nacionais. O provimento da educação integral implica na materialização de condições de acesso, de permanência e da construção de aprendizagens significativas. Condições essas que se apresentam de forma insuficiente ou precarizadas em grande parte das instituições educacionais, principalmente nas instituições que ofertam a educação para as crianças e adolescentes em contextos periféricos, marcados pela pobreza infantil multidimensional.

Nestes contextos, os desafios são ainda maiores, diante dos riscos e dificuldades enredadas na fragilização das condições de acesso e efetivação dos direitos das infâncias. Assim, o estudo busca responder o seguinte problema: quais os desafios e as possibilidades para a garantia do direito à educação integral, nos contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? E como objetivo buscamos: analisar os desafios e as possibilidades para a garantia do direito à educação integral, nos contextos de pobreza infantil multidimensional.

O percurso metodológico, orientado na abordagem qualitativa, integra procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Assim, o trabalho proposto percorre a apresentação e análise fundamentado em argumentos conceituais, políticos e empíricos acerca do direito à educação integral, em contextos de pobreza infantil multidimensional. O aporte sobre o direito à educação com base em Eyng *et al.* (2024); sobre a educação integral em Araújo *et al.* (2023); e sobre a pobreza infantil, com subsídios nos estudos de Eyng (2024), Eyng *et al.* (2024) e em documentos das políticas da Educação Nacional. Os dados empíricos advêm de pesquisa realizada em quatro unidades educativas que atendem estudantes em contextos periféricos, marcados pela pobreza infantil multidimensional.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CONTEXTOS DE POBREZA INFANTIL

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Brasil, 1988). Esse direito reafirmado no artigo 2º da LDB (Brasil, 1996), supõe a compreensão de que "[...] o ser cidadão perpassa pela autonomia e pela liberdade com distanciamento da exclusão social" (Araújo *et al*., 2023, p. 432).

Tais intencionalidades são desafiadoras, sobretudo para as crianças e adolescentes marcados pela pobreza multidimensional e intergeracional, os quais estão muito próximos, não só da exclusão social, mas vivem também os efeitos da desigualdade social. O relatório "Cenário da Infância e Adolescência no Brasil de 2024" descreve que entre crianças e adolescentes com até 14 anos de idade 18,8% (8,3 milhões) vivem com renda domiciliar de até ¼ de salário-mínimo e 45,6% (20,0 milhões) vivem com renda domiciliar de até ½ de salário-mínimo (Fundação Abrinq, 2024).

Assim, se amplia a necessidade de esforços do estado, das famílias e das escolas para a efetivação do direito à educação, abrangendo a garantia das condições de acesso, permanência e resultados de qualidade social. Entretanto, a oferta e o equilíbrio dessas condições para crianças e adolescentes em contextos de pobreza infantil multidimensional e intergeracional são bastante frágeis.

Por outro lado, cabe assinalar que se o direito à educação supõe o pleno desenvolvimento, se trata de direito a uma educação que englobe os múltiplos aspectos que configuram a inteireza da vida humana, ou seja, se trata de direito à educação integral. O que implica em:

> [...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p.14).

E, para manter as perspectivas de dignidade e afastamento da exclusão e da desigualdade social "[...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (Brasil, 2017, p. 14).

Nessa direção, as práticas pedagógicas precisam reconhecer e valorizar as diferenças de cada estudante, criando um ambiente de respeito e acolhimento para que a escola possa combater estigmas e garantir que todos e todas se sintam parte do grupo.

ISSN: 2176 - 1396

Portanto, conhecer e discutir as políticas públicas educacionais no Brasil é urgente para que possamos avançar na garantia do direito de toda criança aprender, sendo necessário refletir sobre pontos que permeiam a prática docente, o direito à educação aliado à construção das aprendizagens dos estudantes. E, considerar os impactos das lógicas da avaliação sobre a formação e atuação dos profissionais da educação, que que se constitui ameaça que paira sobre os gestores e professores como forma de pressionar resultados pautados em métricas quantitativas.

Entretanto, a promessa de garantia do direito à educação integral transcende as métricas descontextualizadas, as quais não consideram os sujeitos e suas circunstâncias. Assim, a formação cidadã é central, e o conhecimento científico se torna um dos pilares que sustentam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, promovendo uma educação que vai além das paredes da escola e se conecta com os territórios, valorizando a força educativa que existe em espaços culturais sociais e comunitários diversos. Quando olhamos para a inteireza do sujeito, se viabiliza a proposta de educação integral e contextualizada de forma a valorizar não só os conhecimentos formais, mas também as experiencias do dia a dia. Assim, podem ser formadas pessoas mais conscientes de seus direitos e deveres, prontas para contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa, desde que haja "[...] ruptura com modelo de educação autoritária e rígida nos processos de construção de conhecimento. É necessária uma educação contextualizada, interdisciplinar e intersetorial dentro e fora da escola, numa combinação e intencionalidade educativa (Araújo *et al*., 2023, p 428).

É, portanto, urgente pensarmos uma transformação profunda no modo como a educação é concebida e praticada, defendendo a superação de modelos autoritários e engessados de ensino. Para que se alcance uma educação integral, é fundamental adotar práticas que valorizem o contexto em que os sujeitos estão inseridos, promovendo a interdisciplinaridade e a articulação entre diferentes setores sociais. Isso implica reconhecer que a aprendizagem não se limita aos muros da escola, mas se estende aos diversos espaços e relações da vida cotidiana. "Para entender o mundo é preciso a conexão entre informação, conhecimento e saberes, onde a ciência pode ser uma forma de leitura do mundo e da realidade" (Araújo *et al*., 2023, p 428).

Assim, a intencionalidade educativa reforça a necessidade de ações planejadas e integradas, que favoreçam o desenvolvimento pleno dos indivíduos, respeitando suas realidades e potencialidades. Trata-se, portanto, de uma proposta de educação

mais humana, participativa e conectada com os desafios contemporâneos ressaltados pela pandemia Covid-19, a qual "[...] aprofundou as desigualdades e mostrou a realidade social brasileira, onde a "Geografia da fome" de Josué de Castro retorna de forma endêmica e epidêmica" (Araújo *et al*., 2023, p 424).

Nesse sentido, a ausência de políticas públicas direcionadas à superação da pobreza, acrescida das constantes violações de direitos em contextos de pobreza infantil, contribui para a reprodução de ações de caráter assistencialista e compensatório (Eyng, 2024), portanto:

> A educação integral pode ser um caminho para a dialética, o contraditório e a demonstração de que educar pode ir além de listas de conteúdos imposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as mudanças do Novo Ensino Médio. Educar pode partir de problemas reais e temas geradores das comunidades (Araújo *et al*., 2023, p 424).

Nessa direção, "o direito dos estudantes à educação integral preconiza a formação de sujeitos com múltiplas dimensões e experiências, a serem vividas e construídas" (Araújo *et al*., 2023, p. 423), no entanto, um dos desafios na garantia do direito à educação se refere à qualidade educativa, pois "[...] a qualidade educativa faz parte dos requisitos de garantia do direito à educação na perspectiva de uma visão integral do desenvolvimento humano" (Eyng *et al*., 2024, p. 8).

3 PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO

Ao adentrar no universo do direito à educação integral a partir de um olhar especial para a infância, existe a ideia de que as crianças e suas múltiplas linguagens estão no centro do processo educativo. A importância de uma educação integral traz consigo um potencial de transformação da escola como um todo, reconhecendo a criança como um sujeito social e produtor de cultura. De acordo com Cury (2002; 2008), se a educação escolar é direito de todos, é "[...] imprescindível que [haja] algo de comum e universal [...]" (Cury, 2008, p. 297). Segundo esse autor, "[...] como direito, ela [educação básica] significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com a democracia civil, social, política e cultural [...]" (Cury, 2008, p. 294). O direito à aprendizagem na infância nos aspectos de desenvolvimento integral das crianças, inclui uma educação de qualidade que oportuniza um ambiente seguro e que promova o desenvolvimento cognitivo,

ISSN: 2176 - 1396

social, emocional e físico, garantindo assim, o alcance do seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa.

De acordo com Constituição Federal (Brasil, 1988) é dever do Estado estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando garantir seu desenvolvimento integral. A partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (Brasil, 1990), o Brasil adota o paradigma da proteção integral, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e pessoas em desenvolvimento, com prioridade absoluta em políticas públicas. Todavia, três décadas após sua aprovação, ainda persistem desafios para a concretização desses direitos, especialmente em contextos marcados pela pobreza e pelas desigualdades sociais. Especialmente em seus artigos 3º e 4º, o ECA estabelece a prioridade da criança na efetivação de direitos como vida, educação, cultura, dignidade e convivência familiar. Complementarmente, a BNCC (Brasil, 2017) afirma que a educação infantil deve assegurar "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" com base em experiências de interação, brincadeira, exploração e participação.

A educação da infância, especialmente no contexto da educação integral, é compreendida como um processo que visa o desenvolvimento pleno das crianças em todos os seus aspectos: cognitivo, emocional, social e físico. Esta abordagem é fundamentada na ideia de que a educação deve ser abrangente e inclusiva, atendendo às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. A concepção de educação integral, conforme definida na BNCC (Brasil, 2017), requer o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social, cultural e político, cuja aprendizagem deve considerar o contexto em que vive. Isso dialoga diretamente com a perspectiva da Sociologia da Infância, que rompe com visões biologizantes e universalizantes da infância, propondo o reconhecimento da pluralidade de infâncias e de seus modos próprios de estar no mundo.

No entanto, ao confrontarmos essa proposta com a realidade das escolas situadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social, emergem contradições que fragilizam a efetividade dos princípios legais. A presença de práticas discriminatórias, racistas e adultocêntricas dentro das instituições escolares revela como as especificidades geracionais, culturais, sociais e emocionais das crianças são frequentemente desconsideradas. A isso se soma a ausência de escuta sensível e de

participação infantil nos processos educativos, que compromete a centralidade da criança como protagonista de sua aprendizagem.

Essa contradição denuncia que, mesmo com diretrizes promissoras, a realidade de muitas crianças brasileiras desafia a efetivação da educação como direito pleno. Em especial, os contextos de pobreza impõem restrições materiais e simbólicas que dificultam o cumprimento dos princípios orientadores da BNCC e do ECA.

As infâncias minoritárias, como a das crianças negras, pobres e que trabalham, tornam-se invisíveis para as políticas públicas. A essas formas de violação soma-se a negação sistemática do acesso à escola, especialmente em situações de pobreza extrema, nas quais a sobrevivência imediata sobrepõe-se ao direito à educação.

A Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) reconhece o conjunto dos direitos da infância, agrupados em três categorias, direitos de provisão, proteção e participação. Os direitos de provisão incluem o direito à vida, sobrevivência e desenvolvimento e priorizam "[...] a satisfação de necessidades básicas das crianças, que são essenciais e indiscutíveis" (Fernandes, 2009, p. 42).

Na pesquisa empírica (Eyng *et al.*, 2023), os estudantes e profissionais, escolheram três direitos que consideravam mais importantes para a vida de crianças e adolescentes naquele momento, pós pandemia. O maior percentual dos estudantes escolheu os direitos à educação (22,1%), saúde (16,4%) e convivência em família (11%), enquanto o maior percentual dos profissionais escolheu os direitos à educação (28%), proteção contra todas as formas de violência (18,3%) e saúde (17,1%). Dois direitos foram escolhidos em comum, pelos estudantes e profissionais, o direito à educação e saúde. Os direitos são indissociáveis e inalienáveis, no entanto, reconhecemos que o direito à educação, além de ser um direito, pode ser considerado como um facilitador no acesso e na garantia dos demais direitos.

Ao avaliar o nível de garantia dos direitos de provisão da infância e o maior percentual dos estudantes considera o nível de garantia desses direitos como excelente: alimentação (55,5%), educação (55,5%), moradia (50%), saúde (39,1%), família (54,5%) e brincar (46,4%), enquanto o maior percentual dos profissionais considera o nível de garantia desses direitos como médio: alimentação (40,7%), moradia (47,5%), saúde (57,6%), família (61%) e brincar (45,8%) e como ótimo: educação (37,3%). Os estudantes têm uma visão positiva sobre o nível de garantia dos direitos de provisão, enquanto os profissionais têm uma visão mais negativa, exceto em relação ao direito à educação.

A diferença entre as percepções dos estudantes e dos profissionais pode ter relação com o fato de os estudantes estarem matriculados em uma escola social, que têm como foco, comunidades vulneráveis. As instituições sociais oferecem educação integral e gratuita, alimentação, atividades complementares, apoio psicossocial e inclusão digital, o que pode influenciar a percepção dos estudantes. E a percepção dos profissionais pode ser influenciada pelos estudantes residirem em áreas vulneráveis, onde seus direitos são violados pela pobreza, exclusão, violência e falta de acesso aos serviços, como saúde e moradia.

Os estudantes participantes da investigação empírica têm uma dependência extrema das instituições educativas para o suprimento de seus direitos de alimentação, e sobretudo, a garantia do direito à educação. As instituições fornecem três refeições diárias aos estudantes, bem como, a convivência em espaços seguros.

Assim, se evidenciam os impactos que eventos extremos, tais como a ocorrência da pandemia de covid-19, podem gerar sobre a garantia de direitos dos estudantes. No período de afastamento social, com aulas presenciais suspensas as instituições buscaram alternativas diferentes e criativas para garantirem a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola. Dessa forma, foram mantidos em parte, aspectos relacionados às condições de acesso e permanência, mas, ainda assim, a efetivação das aprendizagens foi impactada. As dificuldades e impactos podem ser inferidos nas análises das dificuldades sentidas pelos estudantes, durante e após a pandemia de covid-19, segundo eles próprios e seus educadores. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a pandemia incluíram a falta de materiais de higiene e limpeza (água tratada, sabão, álcool em gel e máscaras); diminuição da qualidade da alimentação, pela falta da merenda; falta de materiais escolares; aumento dos problemas em casa; aumento da vida sedentária; dificuldades emocionais; falta de convívio com amigos e professores; dificuldades de aprendizagem. Na percepção dos estudantes, os maiores percentuais foram para a falta de convívio com amigos e professores (21,6%) e as dificuldades de aprendizagem (24,9%). A percepção dos profissionais foi similar à dos estudantes, onde os maiores percentuais também foram para a falta de convívio com amigos e professores (23%) as dificuldades de aprendizagem (24%).

E, após a pandemia incluíram a dificuldade na relação com os professores; na relação com os colegas; na quantidade e ritmo das atividades; na compreensão das atividades de estudo; concentração nas atividades de estudo. O maior percentual dos

estudantes (27%) e dos profissionais (22,9%) consideraram a dificuldade de concentração nas atividades de estudo, como a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes no retorno as instituições de ensino, após a pandemia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta no texto busca argumentos que possibilitem responder a indagação: quais os desafios e as possibilidades para a garantia do direito à educação integral, nos contextos de pobreza e/ou extrema pobreza? Com esse intuito, buscamos responder esse questionamento por meio dos argumentos teóricos, documentais e empíricos.

Os resultados evidenciam as violações e fragilidades na garantia dos direitos de crianças e adolescentes em contextos de pobreza e/ou extrema pobreza, reforçados pelos impactos decorrentes de crises humanitárias, como a pandemia de covid-19, evidenciados nas dificuldades dos estudantes durante e após a pandemia.

É necessário, portanto, compreender que dispositivos legais precisam ser acompanhados de políticas estruturantes e de práticas educativas que reconheçam as crianças em sua diversidade, subjetividade e protagonismo, especialmente quando pertencentes a populações historicamente negligenciadas. Pensar a educação integral como direito da infância, especialmente em contextos de pobreza, é reconhecer que a escola deve ser um espaço de cuidado, escuta, participação e pertencimento. Isso exige formação docente sensível às desigualdades, comprometida com a justiça social e fundamentada em uma concepção ampliada de direitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Wagner Costa; BARCELOS, Renata Gerhardt; CÉLIA, Luciana dos Santos; MOLL, Jaqueline. Aspectos da educação integral no Brasil: disputas conceituais, ideológicas e políticas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 421-440, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66468. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 09 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 09 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** fundamentos da escola pública. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, direito e cidadania: do Estatuto da Criança e do Adolescente à Emenda 59. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 291-307, abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/N97tjYyWL67hfZcwNmRZJrH/. Acesso em: 10 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria; *et al*. **Educação e bem-estar:** gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade: volume II – unidades língua portuguesa – visão geral / Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Direitos Humanos e Formação de Professores. Coleção de relatório de dados (2022-2023), v.2. Curitiba: [s.n.], 2023.

EYNG, Ana Maria; FERREIRA, Bárbara Pimpão; TOSTA, Priscila Morais; MÖRKING, Tiago Gomes Alves. Direito à educação e à saúde nos cotidianos das infâncias em risco humanitário. **Rev. Actual. Invest. Educ.** San José, v. 24, n. 1, 2024. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v24n1/1409-4703-aie-24-01-00501.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2025.

EYNG, Ana Maria. Educação em contextos humanitários: violação e proteção dos direitos da infância. **Revista Diálogo Educacional** 24 (81). 2024. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31110/26656. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERNANDES, Natália. **Infâncias, Direitos e Participação:** Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2024.** Fundação Abrinq, 2024. Disponível em: https://www.fadc.org.br/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2024-0. Acesso em 24 out. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.** Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convdir_crianca.pdf. Acesso em: 09 de jun. 2025.

POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA INTERSETORIALIDADE E DA INTERSECCIONALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS NA SOCIOEDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

MAZIERO, Stela Maris Britto[1]

ALBERINI, Geni[2]

GARBELINI, Bruno[3]

RESUMO

A compreensão da necessidade de buscar caminhos que fortaleçam os laços do socioeducando com a ressocialização é necessária, já que por meio do trabalho dos diversos atores envolvidos no processo, é que o jovem poderá encontrar apoio paralevar a sua medida socioeducativa a contento. Caso isto não ocorra, se houver entraves e discrepâncias que dificultem o cumprimento da medida, ele retornará ao Centro Socioeducativo por descumprimento, podendo receber uma regressão de medida, visto a anterior que lhe foi destinada não ter sido devidamente cumprida. Em vista disso o conceito de intersetorialidade é de extrema importância no trabalho com a socioeducação, pois é uma forma de integrar as diferentes áreas e também diferentes profissionais que atuam entre e além dos muros, tais como saúde, educação, assistência social e psicologia, a fim de que possam desenvolver um trabalho mais efetivo, minimizando a fragmentação e o isolamento das ações desenvolvidas. Outro conceito importante é o de interseccionalidade que visa reconhecer uma perspectiva teórica mais ampla e inclusiva, atenta às formas de discriminação de gênero, classe, raça, deficiência e orientação sexual, as quais se interseccionam, se influenciam e muitas das vezes colaboram para tornar a ressocialização dos adolescentes mais desafiadores devido as experiências diferenciados entre os jovens pertencentes a diversos grupos sociais. No presente trabalho socializar-se-á dois projetos desenvolvidos por um Centro de Internação Provisória de Curitiba, os quais foram estruturados levando em conta os dois conceitos. O resultado foi positivo, já que a avaliação tanto dos socioeducandos como também dos profissionais que nela atuaram foi considerada relevante para a socioeducação,fato que impulsionou os profissionais daquele centro a desenvolverem no ano de 2025 novos projetos nessa linha de atuação com adaptações necessárias para que se tornem cada vez mais efetivos. Portanto observa-se que as ações no ambiente socioeducativo quando assumidas com compromisso ético e político, têm potencial para transformar os espaços de privação de liberdade em ambientes pedagógicos significativos, onde adolescentes historicamente vulnerabilizados são reconhecidos como sujeitos de direitos e de possibilidades.

Palavras-chave: Socioeducação. Interseccionalidade. Intersetorialidade. Rede de Proteção. Projetos.

---

[1] Mestre em Educação – UFPR, Especialista em Atendimento Socioeducativo - UNESPAR, Centro de Socioeducação de Curitiba, stela.maziero@escola.pr.gov.br.
[2] Mestre em Educação - UFPR, Especialista em Atendimento Socioeducativo – UNESPAR, Centro de Socioeducação de Curitiba, geni.alberini@escola.pr.gov.br
[3] Especialista em Atendimento Socioeducativo – UNESPAR, Formado em Direito pela UEPG. , Centro de Socioeducação de Curitiba, brunogarbelini@seju.pr.gov.br.

1 INTRODUÇÃO

O 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum de Segurança Pública, cujos dados remetem ao ano de 2023, contabilizou 101.799 adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto contra 11.757 em meio fechado neste mesmo ano. O documento ressalta também um decréscimo de socioeducandos do meio fechado de 56,2 % desde 2015. Mas o que podem indicar esses números?

Os dados demonstram que o sistema socioeducacional brasileiro está paulatinamente se distanciando de uma forma de pensar o descompasso do adolescente com a lei de forma mais endurecida, forma essa, consistentemente arraigada no ideário da sociedade brasileira, cujas raízes remetem a uma lei anterior a atual vigente, denominada Doutrina da Situação Irregular, adotada pelo Código de Menores de 1979, data em que foi instituído um novo Código de Menores pela Lei Federal nº 6.597/79. Essa doutrina criminalizava crianças e adolescentes que estavam em situação irregular, colocando-os em locais semelhantes a prisões, não importando a gravidade dos ilícitos cometidos.

Na atualidade, para muitos brasileiros, este procedimento ainda é a forma mais justa para punir adolescentes em descompasso com a lei, pois para essa parcela da sociedade, encarcerar o jovem é a melhor resposta para os delitos cometidos por eles. Este ideário vai contra ao que prevê o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) promulgado em 1990, com o objetivo de regulamentar o art. 227 da então recém reescrita Constituição Federal, o qual assegura à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e, ainda, à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 2010, p.100), a referida lei especial, segue sendo aperfeiçoada pela justiça e por profissionais envolvidos com crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Nesse ponto é importante destacar que o ECA leva em conta o dano social e familiar de uma internação fechada para um ser humano ainda em desenvolvimento, o qual ao receber uma medida dessa natureza é afastado de sua família e de seus grupos identitários, devendo adequar-se sistematicamente às normas e condutas formalizadas que vão além das regras

exteriores. Uma vez cumprindo a medida em regime fechado, há uma redução de diversos microssistemas a um microssistema apenas: aquele imposto pela instituição na qual o jovem cumpre a medida socioeducativa (Trejos-Castillo; Silva, 2018). Dessa forma, segundo as autoras, ao ser inserido em uma medida de meio fechado, o discurso da instituição esgarça as experiências e os discursos dos sujeitos em favor de apenas um, cujo objetivo é adquirir o controle dos corpos dos adolescentes.

Frisa-se aqui que conforme o encarceramento dos adolescentes diminui e as medidas de meio aberto aumentam, há um impacto no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) exigindo a colaboração mais rápida e eficaz dos vários sistemas de garantia de direitos envolvidos, a fim de que haja uma boa aplicação da medida socioeducativa tais como o Sistema Educacional, o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), todos esses sistemas somados compõem o que é chamado de Rede Proteção.

Tendo em vista a necessidade do desenvolvimento das relações dos adolescentes com a sociedade, uma vez que a ressocialização é o objetivo maior do cumprimento de uma medida socioeducativa, o presente artigo pretende socializar dois projetos que foram desenvolvidos em um Centro de Internação Provisória de Curitiba, tendo como objetivo a intersetorialidade e interseccionalidade. O Centro de Socioeducação em questão recebe adolescentes de 12 a 18 anos incompletos que aguardam uma sentença de medida socioeducativa. A espera pode variar de 45 dias, tempo em que se desenvolve o processo a ele imputado, a 90 dias se não cumpriu a medida que lhe foi destinada, lá aguardando o posicionamento do sistema socioeducativo sobre a nova medida a ser aplicada.

Cabe a um Centro de Internação Provisória fazer pontes entre as outras instâncias que compõem a Rede de Proteção e por essa razão os vários profissionais que lá atuam devem, além de instrumentalizar os pais ou responsáveis pelo zelo do cumprimento da medida aplicada, ainda informar e apontar caminhos para que o jovem, uma vez fora dos muros da instituição, possa responder favoravelmente à medida socioeducativa que lhe foi aplicada.

Para tanto os diversos setores públicos que prestam serviços naquele

espaço, dependem de um trabalho conjunto para que sejam alcançados os objetivos da ressocialização, dessa forma é importante que os atores desse sistema estejam sempre atentos aos ruídos que possam ocorrer entre os procedimentos das mais diversas áreas, pois se assim não ocorrer, haverá um enfraquecimento no atendimento ao adolescente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Intersetorialidade e interseccionalidade como ferramenta de inclusão do socioeducando:

O conceito de intersetorialidade é de extrema importância no trabalho com a socioeducação, pois é uma forma de integrar as diferentes áreas e também diferentes profissionais que atuam entre muros, tais como saúde, educação, assistência social e psicologia, a fim de que possam desenvolver um trabalho mais efetivo, minimizando a fragmentação e o isolamento das ações desenvolvidas.

Já o conceito de interseccionalidade no ambiente socioeducativo, visa reconhecer uma perspectiva teórica mais ampla e inclusiva, atenta às formas de discriminação de gênero, classe, raça, deficiência e orientação sexual, as quais se interseccionam, se influenciam e muitas das vezes colaboram para tornar a ressocialização dos adolescentes mais desafiadores devido as experiências diferenciados entre os jovens pertencentes a diversos grupos sociais.

Dessa forma o trabalho interseccional no ambiente socioeducativo entende que mais importante que punir o ato ilícito, é tentar entender o contexto onde estão inseridos esses jovens, para atuar em sua ressocialização buscando caminhos para que o que é desenvolvido nos Centros de Socioeducação seja eficaz e definitivo.

Para tanto, torna-se necessário proporcionar um trabalho diferenciado a esses adolescentes, os quais, em sua maioria, são condenados a uma adultização precoce e lutam pela sobrevivência. Muitas das vezes, estão fora dos bancos escolares, por isso mesmo com chances mínimas de um emprego formal e que vêem uma saída fácil e lucrativa em atividades ilícitas fartamente acessíveis na comunidade em que vivem. (ALMEIDA; BARREIRA, 2021, p.36)

Por essa razão o trabalho desenvolvido pelos Centros de socioeducação, cada vez mais, deve combinar os conceitos de **intersetorialização** e **interseccionalidade** a fim de que nestes ambientes norteiem-se ações que estejam alinhadas à justiça social e, principalmente, tragam mais eficácia no que é desenvolvido, uma vez que, ao se reconhecer a complexidade das desigualdades sociais tão presente nesses espaços busque-se um trabalho mais efetivo e duradouro.

Para tanto, conceber projetos conjuntos contando com a colaboração dos vários profissionais que atuam em um Centro de Socioeducação, intra e extramuros, significa desenvolver intervenções socioeducativas mais sensíveis e eficazes, além de oferecer um trabalho voltado a atender jovens, cujos marcadores sociais amplificam suas vulnerabilidades.

Dado o exposto, a seguir passar-se-á a socializar dois projetos desenvolvidos por um Centro de Socioeducação de internação provisória masculina e feminina na cidade de Curitiba, instituição essa que atende adolescentes que estão em conflito com a lei, em cumprimento de Medida Cautelar de Internação Provisória adotada no decurso do processo, e, Internação Sanção.

Os referidos projetos tiveram como espinha dorsal a busca de um trabalho integrado e fortalecido pela intersetorilização e interseccionalidade das atividades desenvolvidas.

2.2 Sexualidade, Gravidez na Adolescência e Paternidade Precoce: Utilização de Metodologias Ativas de Podcast, Storytelling e Rodas de Leitura como Ferramentas de Intervenção.

O projeto em questão teve sua origem nas dificuldades significativas dos socioeducandos relacionadas à sexualidade, gravidez na adolescência e orientação sexual, no sentido da falta de acesso a informações adequadas sobre saúde sexual e reprodutiva, fatos que levam a se perpetuar comportamentos de risco, como uso inadequado de contraceptivos e aumento de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Além disso, há relatos de adolescentes LGBTQIAPN+ que sofrem discriminação e ausência de espaços seguros para discutir suas identidades.

Dessa forma o **Projeto Horizontes Possíveis** surgiu da necessidade de enfrentar desafios fundamentais no trabalho com adolescentes em conflito com a lei, especialmente no que diz respeito à sexualidade, orientação sexual, gravidez e paternidade. Em pesquisas internas previamente realizadas com os socioeducandos sobre o tema, foram identificadas barreiras que incluem a falta de acesso a informações precisas sobre saúde sexual e reprodutiva, fato que aumenta vulnerabilidades, além de influências desfavoráveis de amigos e familiares que podem vir a moldar negativamente atitudes e comportamentos. Outro fator identificado foi a escassez de diálogo aberto sobre sexualidade e identidade com fontes de apoio confiáveis, o que leva a limitações no acesso a métodos contraceptivos, elevando o risco de gravidezes não planejadas ou, ainda a abortos.

Como resposta a carência verificada, o referido projeto foi elaborado para os adolescentes em situação de internação provisória e internação sanção no Centro de Socioeducação de Curitiba, em uma perspectiva de intersetorialidade e interseccionalidade e dele participaram educadores e profissionais da Equipe Multidisciplinar que atuam no CENSE, unificando-o ao projeto já desenvolvido na unidade denominado Rodas de Leitura e Metodologias Ativas de PodCast e Storytelling de forma que contemplasse não só os socioeducandos, mas também professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, agentes de segurança, profissionais da saúde e Assistentes Sociais com vistas a uma formação continuada, a fim de capacitar esses profissionais a lidar com questões de sexualidade, orientação sexual, gravidez e paternidade na adolescência, a fim de promover um ambiente inclusivo e informativo, essenciais para ajudar o adolescente a enfrentar os desafios da vida adulta pois como ressalta Albert Bandura (1997)**,** quando reflete sobre o conceito de autoeficácia, o qual reforça a importância de que os adolescentes sejam bem informados, a fim de que possam ter maior probabilidade de tomar decisões responsáveis sobre sua sexualidade. Ainda levou-se em conta o que é apontado por pesquisas com o foco na adolescência, as quais indicam que o apoio de adultos confiáveis e um ambiente inclusivo reduzem a exclusão social e melhoram o bem-estar dos jovens.

É importante salientar que ao longo de seu desenvolvimento, houve a

participação de alunos de graduação do curso de Medicina da Faculdade Pequeno Príncipe, ONGs e profissionais de Centros de Saúde locais, os quais disponibilizaram materiais educativos e ***Kits*** de saúde reprodutiva, tanto para os socioeducandos como também para seus familiares. O projeto foi desenvolvido nas salas de aula da instituição e em outros espaços da Unidade de Socioeducação, conforme a necessidade dos participantes.

A seguir detalhar-se-á outro exemplo de intersetorialização e interseccionalidade no projeto denominado de **1ª Mostra de Direitos do Adolescente do CENSE**. Esse movimento teve como o objetivo principal ampliar a conscientização sobre direitos e serviços fundamentais aos adolescentes e suas famílias. Com enfoque em um trabalho multidisciplinar e contando com o apoio de diversos profissionais, o evento incorporou a presença de especialistas acadêmicos, promovendo o diálogo entre teoria e prática em áreas como saúde, educação, justiça e assistência social. Fizeram parte da primeira mostra as seguintes instituições: LIBERSOL, Rede Esperança, CEEBJA Poty Lazarotto, Unidade de Saúde Iracema, CIEE, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e Faculdades Pequeno Príncipe.

Reforça-se aqui o compromisso do projeto com a intersetorialidade, uma vez que nos dias da mostra, todos os profissionais do quadro daquele CENSE estiveram envolvidos das mais diversas maneiras para que o mesmo fosse desenvolvido e também nas parcerias com instituições de ensino e órgãos públicos, ampliando o compromisso de atender às múltiplas dimensões das necessidades dos adolescentes, oferecendo suporte de maneira integrada e abrangente, com vistas à interseccionalidade. A referida mostra pretendeu ser um espaço para educar sobre direitos e serviços, além de aproximar a comunidade de importantes entidades públicas e acadêmicas articuladas em consonância com o Centro de Socioeducação de Curitiba. Para tanto, objetivou ampliar a educação sobre os direitos fundamentais integrando explicações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fortalecer a saúde e o bem estar dos jovens com o apoio das Faculdades Pequeno Príncipe que realizaram campanhas de conscientização sobre saúde preventiva e vacinação. Facilitar o acesso a programas educacionais e sociais, utilizando a

parceria com instituições educacionais para divulgação de programas de incentivo à escolarização tanto dos adolescentes como de seus familiares, tais como: bolsas de estudo, cursos e serviços interdisciplinares.

Além disso, com a finalidade de fomentar a ressocialização, incorporaram-se nos espaços da mostra, ***stands*** onde foram feitas divulgações de cursos gratuitos para a aquisição de atividades econômicas tanto para os socioeducandos, como também aos seus pais, responsáveis e familiares. Concomitantemente aos espaços de informação da referida Mostra, houve ainda a promoção à arte e à diversidade por meio da colaboração de profissionais ligados às universidades, os quais realizaram oficinas de pintura, música e fotografia. Houve a colaboração também de membros da comunidade que desenvolveram oficinas de palhaçaria, pintura em azulejo, produção de bonecas Abayomi e também de carrinhos de sucata.

O evento ocorreu nos dias 07 e 08 de novembro de 2024 nas dependências daquele CENSE na quadra de esportes e no saguão da unidade. Os colaboradores se revezaram nos ***stands*** que foram montados especialmente para a atividade, além de utilizarem outros espaços da instituição onde se desenvolveram as oficinas de palhaçaria, pintura em azulejo e fabricação de carrinhos de sucata.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada confirma que a adoção dos princípios da intersetorialidade e da interseccionalidade como fundamentos metodológicos e ético-políticos da socioeducação é essencial para promover ações integradas, sensíveis e eficazes nos Centros de Socioeducação que atendem adolescentes em conflito com a lei. O trabalho desenvolvido revelou que tais abordagens não apenas ampliam o alcance das práticas institucionais, mas rompem com lógicas fragmentadas, punitivistas e descoladas da realidade vivida pelos socioeducandos.

A intersetorialidade, conforme delineada nos Cadernos da Socioeducação, (PARANÁ, 2018), foi incorporada como prática concreta, possibilitando o diálogo articulado entre os diversos setores da rede de proteção — saúde, educação, assistência social, cultura e justiça — e

fortalecendo a execução do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) de forma coordenada e coesa. Essa articulação superou o isolamento entre os segmentos, promovendo ações colaborativas que respeitam a complexidade dos sujeitos e ampliam as possibilidades de reinserção social.

Paralelamente, a interseccionalidade revelou-se imprescindível para o reconhecimento das múltiplas vulnerabilidades dos adolescentes atendidos — marcadas por gênero, raça, classe social, deficiência e orientação sexual. Sua incorporação possibilitou o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inclusivas, voltadas à humanização da medida e à valorização da diversidade como potência transformadora. A superação da visão homogeneizante do adolescente, antes considerado infrator, cedeu espaço à construção de trajetórias individuais significativas e respeitosas, centradas nos direitos humanos e na promoção da dignidade.

Nesse contexto, os projetos Horizontes Possíveis e a Mostra de Direitos da Adolescência configuram-se como exemplos concretos de intervenção qualificada, ao integrar profissionais da rede, instituições de ensino, organizações sociais e agentes do sistema de justiça. A realização de oficinas artísticas, rodas de conversa, ações educativas, atendimento à saúde e divulgação de direitos e políticas públicas fortaleceu o protagonismo juvenil e ressignificou o espaço institucional como território de formação e cuidado.

Com base na avaliação positiva dos participantes e parceiros, a proposta deu continuidade com a realização de uma segunda edição da Mostra, a qual ampliou o espectro de participantes oportunizando aos socioeducandos e seus familiares, o contato com diversos profissionais que de outra forma a interação seria muito difícil.

Neste ponto é necessário que seja assinalada a participação maciça dos profissionais que atuam no referido Centro de Socioeducação, com o intuito de tornar a mostra um espaço de troca e de aprendizagem, mesmo tratando-se de uma unidade com um rígido sistema de segurança.

Com vistas aos resultados positivos obtidos nas duas Mostras, há previsão para uma 3ª edição em novembro do corrente ano, porém com o diferencial de contar com uma expansão estratégica das parcerias

institucionais. Entre os novos colaboradores, destacam-se a Delegacia do Adolescente, o Ministério Público do Estado do Paraná por meio do CAOP – Centro de Apoio Operacional das Promotorias Púbicas, a Defensoria Pública do Estado do Paraná, e renomadas instituições de ensino superior: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Positivo, Universidade e Faculdades Pequeno Príncipe.

Paralelamente, o Projeto Horizontes Possíveis segue em nova fase, aprofundando questões de gênero, orientação sexual, paternidade e saúde sexual e reprodutiva, com inclusão de oficinas específicas, podCast colaborativo e ações formativas voltadas tanto aos adolescentes quanto aos profissionais que atuam no Centro de Socioeducação. A ampliação do escopo da intervenção busca consolidar espaços de escuta, acolhimento e desenvolvimento de competências relacionais, alinhadas às necessidades contemporâneas dos jovens em privação de liberdade.

Dessa forma, as ações desenvolvidas atestam que a intersetorialidade e a interseccionalidade, longe de serem meras diretrizes conceituais, constituem os pilares de uma prática socioeducativa comprometida com a inclusão, a equidade e a transformação social. Quando assumidas como compromisso ético e político, essas abordagens têm potencial para transformar os espaços de cumprimento de medida socioeducativa em ambientes pedagógicos significativos, onde adolescentes historicamente vulnerabilizados são reconhecidos como sujeitos de direitos e de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, K.; BARREIRO, L. Adolescência e socioeducação: perspectivas interseccionais no campo dos direitos. São Paulo: Cortez, 2021.

BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Edição revista. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Cadernos da Socioeducação – Volume 3: Gestão Pública no Sistema Socioeducativo. Brasília: MDH, 2018.

CAMPOS, M. S. Mídia e política: a construção da agenda nas propostas de redução da maioridade penal na Câmara dos Deputados. Opinião Pública, Brasília, DF, v. 15, n. 2, p. 478–509, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/YRFKWY4bWBjNzNTkg8MDb6j/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024: infográfico comparativo entre o sistema socioeducativo e o sistema prisional de adultos. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2024/07/anuario-2024.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

LEITE, C. C. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 23, p. 93–107, jan./jun. 2006.

SILVA, A. S. da et al. (org.). Cadernos de Socioeducação: gestão pública do sistema socioeducativo. Redação e sistematização: Adriana Marceli Motter et al. Curitiba, PR: Secretaria da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos, 2018.

TREJOS-CASTILLO, E.; SILVA, M. A. R. da. O adolescente e a medida socioeducativa: entre espaços, vínculos e vínculos em ruínas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 33, n. 96, p. 1–18, 2018.

PIBID EM PERSPECTIVA - RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBAS

Emanuelle Lopes Cordeiro[1]

Aymee Calizario da Costa[2]

Nicolas Prediger Fialla[3]

RESUMO

O artigo relata as experiências vivenciadas por licenciandos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), no Colégio Estadual Manoel Ribas, localizado em região de vulnerabilidade socioeconômica em Curitiba. Inserido em um projeto interdisciplinar entre os cursos de Ciências Sociais, História e Filosofia. Durante o período de atuação, os bolsistas realizaram observações e atividades em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As experiências demonstraram os desafios cotidianos enfrentados pela comunidade escolar, como desmotivação, violência simbólica entre pares e esgotamento docente. Ao mesmo tempo, as atividades desenvolvidas promoveram aproximação com os alunos e estimularam práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e críticas. A realidade do Colégio Manoel Ribas é rica em diversidade étnico-racial e cultural, exigindo um olhar atento e empático para que práticas pedagógicas mais eficazes fossem desenvolvidas, desse modo utilizou-se como aporte obras dos teóricos Paulo Freire, Maria da Graça Mizukami e José Pacheco. Conclui-se que o PIBID é um espaço estratégico de formação, que contribui para a construção de professores mais sensíveis, críticos e preparados, ao mesmo tempo em que fortalece os vínculos entre Universidade, escola e comunidade. Assim, o PIBID se afirma não apenas como um programa de iniciação à docência, mas como um espaço potente de escuta, experimentação e construção coletiva do saber, reafirmando o papel da escola pública como lugar de resistência, acolhimento e transformação social.

Palavras-chave: PIBID. Educação. Direitos Humanos. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e discutir as experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esse programa faz

[1] Graduanda em Ciências Sociais em licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br

[2] Graduanda em Ciências Sociais em licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: aymeecdc@gmail.com

[3] Graduando em Ciências Sociais em licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: Nicolas.fialla@gmail.com

parte de um projeto interdisciplinar que envolve três cursos de licenciatura: Ciências Sociais, Filosofia e História. A atuação ocorreu em três colégios de Curitiba: Leôncio Correia, Elias Abrahão e Manoel Ribas. O principal objetivo do projeto para além da integração dos cursos citados é promover uma educação crítica voltada para diversidade, inclusão e direitos humanos e assim fortalecer os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) por meio da interdisciplinaridade.

Os estudantes desse relato atuaram na Escola Fundamental Manoel Ribas, que fica localizada no bairro Prado Velho e atua em área de vulnerabilidade socioeconômica, próxima à comunidade de Vila Torres. A escola busca conciliar formação integral com apoio social, mesmo enfrentando desafios recorrentes no corpo funcional. A professora responsável é Suellen Carolyne Precinotto Mestre e Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela UFPR. Foi acompanhada a disciplina de História em turmas que iam do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A experiências dos discentes se mostrou enriquecedora no contato com a Escola e convívio com professores em atuação, além disso, proporcionou uma aproximação da teoria com a prática docente. Desde o início nossa presença se fez notar entre os alunos e fez com que muitos deles tivessem interesse na Universidade. Foram realizadas práticas pedagógicas inclusivas, que contemplasse os temas: Direitos Humanos na História, Ética e Educação, Desigualdade e Políticas Públicas. Como mencionado, o perfil da escola se encontra em estado de vulnerabilidade social e econômica, isso ficou bem visível durante as experiências na escola. No entanto, foi possível notar que nosso papel pode ajudar a tornar a escola como espaço de transformação social, ademais, o envolvimento entre escola e Universidade eleva a autoestima da comunidade escolar, por se sentir reconhecida e apoiada. Portanto, esse projeto é um instrumento estratégico para promover educação de qualidade, equidade e transformação social.

Para compreender como se deu a experiência na sala de aula e as contribuições, a seguir cada bolsista fará seu relato e as atividades que foram postas em prática.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 BOLSISTA AYMEE

Meu primeiro contato com a escola foi com uma turma de 8° ano, logo no início me chamou atenção o tamanho da turma, que tinha cerca de 14 alunos. Isso é uma característica de quase todas as turmas, com exceção dos 6° anos. Além disso, a disposição da sala é feita para os alunos interagirem e colaborarem, eles se sentam em duplas. Nas turmas o número de alunos negros é maior que o de brancos e em todas as turmas há pelo menos um aluno imigrante, sobretudo de países latino-americanos. O interesse dos alunos com relação a disciplina de história e a sua participação na disciplina funciona de forma decrescente do 6° ao 3° ano, ou seja, os alunos mais jovens têm mais curiosidade e respeito pela professora, claro que há exceções em todas as turmas têm sempre um mais engajado e um aluno de comportamento mais difícil.

Quanto ao meu relacionamento com as turmas ele também seguia essa lógica decrescente de interesse, os mais novos tinham muita curiosidade com a presença dos bolsistas e faziam muitas perguntas, tentando se aproximar. Os mais velhos não fazem tantas perguntas. Mas com o passar do tempo nossa afinidade com os alunos e deles com a gente foi aumentando, sabíamos os nomes dos alunos e quais as características de cada turma. Da perspectiva da interdisciplinaridade foi muito proveitoso acompanhar as aulas de história que assim como a sociologia estuda a sociedade, mas trabalha com a temporalidade dos fatos e busca compreender como as sociedades se desenvolveram ao longo do tempo. Foca em processos, mudanças e permanências nas instituições, nos comportamentos e nas estruturas sociais. Foi perceptível a preferência dos alunos por certos assuntos, por exemplo o 6° ano adorava estudar o Egito Antigo e o ensino médio gostava das 1° e da 2° Guerra Mundial, mas o feudalismo por exemplo não era o preferido de ninguém.

Depois de algumas semanas de observação para conhecer a escola e as turmas, eu e minha colega Maria Luiza fizemos nossa primeira aula. A turma foi o 7°A ano e o conteúdo era sobre o Renascimento, tínhamos como objetivo incentivar a leitura crítica e contextualizada dos fenômenos sociais desse período histórico, para isso elaboramos uma apresentação em formato de slide com a temática “As contribuições de outras culturas no Renascimento” como a

cultura árabe, chinesa e africana. Após a explicação da expansão do Renascimento e da apresentação e contribuição de cada cultura, distribuímos folhas com perguntas estimulantes para a turma, como por exemplo “Qual cultura e sua contribuição te chamaram mais atenção? Por quê?”. Os alunos prestaram bastante atenção e fizeram alguns comentários durante a aula expositiva e durante o exercício eu e minha colega passávamos de mesa em mesa tirando dúvidas e conversando sobre o conteúdo. Outra atividade posta em prática com minha colega Emanuelle foi a “caixa de perguntas”, utilizamos uma caixa com várias perguntas dentro como “Qual sua cor preferida” “Se pudesse comer só uma comida para sempre, qual seria?”. Os alunos passavam a caixa de mão em mão enquanto uma música tocava, quando a música parava o aluno com a caixa na mão deveria abri-la e responder uma pergunta. O objetivo era fazer uma dinâmica mais descontraída e que nos aproximasse dos alunos, além de fortalecer a autoestima deles. A dinâmica foi um sucesso, os alunos ficaram animados em responder as perguntas e até pediram para serem escolhidos.

É necessário ressaltar o papel fundamental da escola ao nos receber e principalmente o acolhimento e apoio da professora Suellen, antes das aulas ela nos orientava sobre qual era as turmas do dia e quais as atividades a serem realizadas, facilitando o entendimento das rotinas, desafios e particularidades da escola. Ademais, nosso diálogo foi sempre transparente, ela disponibilizava o plano de ensino de cada turma e nos deixava livre para escolher a turma e o conteúdo das nossas práticas. E nos orientava sobre nossa conduta e metodologias de ensino.

Para além disso, a relação da professora e dos alunos era muito respeitosa, ela conhecia cada um de seus alunos suas dificuldades e potencialidades e se importava com cada um deles, era visível o carinho que ela tinha pelos alunos e eles tinham por ela. Conforme já mencionado, a escola está inserida em um contexto de vulnerabilidade e a forma de ensino da professora Suellen se mostrou muito importante nessa realidade. Sua metodologia é sociocultural, ou seja, compreende os indivíduos inseridos em seu contexto sociocultural, ela elabora e desenvolve o conhecimento a partir da conscientização de forma contínua e progressiva. (Mizukami, 1992).

Nessa metodologia a educação não é neutra, mas sim um ato político,

logo busca a superação da relação opressor/oprimido. Tal superação está alinhada com os preceitos de Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido que propõe uma educação libertadora centrada na conscientização e na transformação social dos sujeitos oprimidos. A obra de Paulo Freire ultrapassa os limites da pedagogia tradicional, propondo uma nova relação entre educadores e educandos, entre teoria e prática, entre conhecimento e realidade. Para ele, a educação deve ser problematizadora, dialógica, baseada na escuta e no respeito ao saber do outro. O educador não é o único detentor do conhecimento: ele ensina e aprende com o educando, que também ensina e aprende. Essa troca dialógica é essencial para o processo de conscientização, que é a capacidade de perceber a realidade social de forma reflexiva e agir sobre ela para transformá-la.

2.2 BOLSISTA NICOLAS

Meu primeiro contato com a escola foi marcante e, ao mesmo tempo, desafiador. Logo nos primeiros dias, percebi que se tratava de uma realidade bem distinta daquela com a qual estava habituado, muito diferente das matérias de estágio onde se trabalham muito a teoria e a pedagogia do ensino. A escola, situada em uma região de alta vulnerabilidade social, convive com múltiplas expressões de desigualdade que se manifestam dentro e fora da sala de aula. Uma das situações que mais me chamou atenção foi a ocorrência de episódios de violência entre os próprios alunos — muitas vezes expressa em forma de agressões verbais, ameaças e até empurrões ou brigas físicas. Esses episódios não eram constantes, mas suficientemente frequentes para gerar um ambiente pesado, sobretudo nos horários de intervalo e nos corredores.

Ao meu ver, esse ambiente impacta diretamente o trabalho dos professores. Pude observar, entre os intervalos dos dias que compareci, o quanto esses profissionais, especialmente os que atuam em várias turmas e ciclos, lidam com uma carga emocional muito intensa. A frustração diante da indisciplina, o esgotamento físico e mental e o sentimento de impotência em algumas situações estavam presentes em suas falas e expressões. Muitos professores chegavam na escola com a disposição de fazer o melhor, mas

terminavam o dia visivelmente esgotados, diversas vezes enquanto caminhava saindo da escola os acompanhavam e todos os dias comentavam sobre seus esgotamentos e cansaços.

A sobrecarga, combinada com a falta de estrutura e apoio institucional, tornava ainda mais árdua a missão de ensinar. Isto se deve pois em diversos momentos existia uma falta de professores, ou seja, professores que não compareciam na escola seja por questão de saúde física, mental ou outro motivo mais pessoal, desta forma outros professores tinham que cuidar de turmas extras, em um momento inclusive, cuidando de duas turmas ao mesmo tempo. Quando não se conseguia achar um professor disponível para repor, a aula era considerada uma “aula vaga”, assim os alunos tratavam como se fosse intervalo e iam jogar bola na quadra, ou descansar em outros lugares na escola.

No meio desse cenário, minha presença foi inicialmente vista pelos alunos com curiosidade e certo encantamento. Por ser uma figura diferente na sala — um "corpo estranho", pode se dizer — os estudantes demonstraram bastante interesse em saber quem eu era, o que fazia ali, se era "professor de verdade". Nos primeiros momentos, me comparavam a um criador de conteúdo online que eles assistiam em casa, por conta de minha aparência similar a ele, desta forma analisei que deveria demonstrar autoridade de que eu não era aquela pessoa, e merecia respeito, mas ao mesmo tempo, ao invés de levar como deboche, interpretei que poderia ser algo bom, considerando a situação de vulnerabilidade e violência frequente que aqueles alunos conviviam, observar alguém diferente e similar a uma pessoa — mesmo que seja online — na qual eles tinham afeição e admiravam, poderia ser uma oportunidade de aproximação para que assim desenvolver o respeito e ouvir as atividades ou o conteúdo.

Aos poucos, fui conquistando um espaço afetivo nas turmas. Muitos vinham conversar comigo, fazer perguntas, pedir ajuda, e até confidenciar questões pessoais. Esse acolhimento, por parte dos alunos, foi uma das experiências mais bonitas do PIBID. Mesmo em meio a tantas adversidades, o carinho que eles demonstraram me fez sentir parte daquela comunidade escolar. A minha presença, por mais que diferente de se ter em sala, percebi que a minha falta também causava os interesse dos alunos, em aulas que eu faltava, ou dias que eu não pude comparecer, os alunos perguntavam à professora, ou a alguma

colega minha do PIBID onde eu estava, e após certo tempo me perguntavam se eu iria comparecer semana que vem, se iria ter uma aula diferente, mostrando interesse e saudades desse diferencial.

Durante as observações, percebi também que a disposição das salas e o número reduzido de alunos por turma permitiam um olhar mais próximo e cuidadoso sobre cada estudante. A diversidade étnico-racial era evidente: a maioria dos alunos era negra e, em quase todas as turmas, havia pelo menos um aluno imigrante, principalmente de países latino-americanos. A pluralidade cultural era uma riqueza presente, mas muitas vezes não plenamente valorizada pelo currículo ou pela estrutura escolar. A relação com os conteúdos das disciplinas variava bastante conforme o ano escolar. Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental apresentavam mais curiosidade e respeito nas aulas. Já os mais velhos, especialmente do ensino médio, demonstravam certo desinteresse, muitas vezes resultado de um processo de exclusão escolar acumulado e de uma descrença no papel da educação como instrumento de mudança.

Além das observações e interações cotidianas, também tive a oportunidade de realizar atividades práticas com os alunos, o que contribuiu significativamente para o processo de aproximação e aprendizado mútuo. Uma das experiências mais marcantes foi a condução de uma revisão interativa sobre a Primeira Guerra Mundial, em que utilizei recursos simples e participativos para estimular o envolvimento da turma. A atividade consistia em afirmações para a turma, na qual ficavam de pé ao centro da sala, após isso resgatavam os principais conteúdos estudados, e decidiam se a informação era considerada verdadeira ou falsa, escolhendo um lado da sala para ficar, esquerda se achavam que era verdadeira e direita se achassem que era falso, desta forma promovendo a colaboração entre os estudantes e facilitando a fixação dos temas abordados. Para além do ambiente de sala de aula, participei de momentos importantes da vida escolar, como a tradicional festa julina — repleta de apresentações, comidas típicas e integração entre comunidade e escola — e de uma gincana organizada por estudantes do curso de Educação Física da PUCPR. Essas vivências mostraram a potência dos eventos coletivos na construção de vínculos afetivos e no fortalecimento da identidade escolar,

revelando como a educação também acontece nos espaços de convivência e celebração.

Participar ativamente da rotina da escola, observar e interagir com os alunos e professores foi uma experiência que me levou a refletir profundamente sobre o papel da educação pública em comunidades socialmente vulneráveis. É evidente que a escola não dá conta sozinha de resolver todas as mazelas sociais, mas também é certo que ela pode — e deve — ser um espaço de acolhimento, resistência e transformação. A presença de um olhar afetivo e comprometido com a realidade dos alunos faz toda a diferença. Com isso, o professor deixa de ser o "detentor do saber" e passa a atuar como mediador, orientador e aprendiz junto aos estudantes. (Pacheco, 2007). Aprendi, acima de tudo, que educar nesses contextos exige mais do que didática: exige empatia, escuta e disposição para construir juntos novos caminhos.

2.3 BOLSISTA EMANUELLE

Minha experiência com a escola, desde o início do projeto, tem sido extremamente positiva e enriquecedora. Nunca havia estado no Colégio Manuel Ribas, portanto, desde o espaço físico até a equipe pedagógica e os estudantes, tudo foi novidade para mim. Até o momento, tive contato com as turmas do Ensino Fundamental II, ou seja, do 6° ao 9° ano. Um ponto que merece destaque é a diferença significativa entre essa etapa e o Ensino Médio, que até então era minha única experiência, em outras instituições.

No 6° ano, é possível perceber um maior entusiasmo e participação por parte dos alunos. Eles se envolvem mais nas atividades, mesmo que nem sempre contribuem diretamente com o conteúdo. Ainda assim, demonstram animação e curiosidade — características que tendem a se transformar nas séries seguintes, quando muitos passam a adotar posturas mais fechadas, apáticas ou até mesmo desrespeitosas entre si e com a docente.

Desde o início do projeto, realizamos observações do espaço escolar e desenvolvemos três atividades com as turmas. A primeira foi conduzida junto ao estudante Nicolas, com a turma do 9° ano. Realizamos uma revisão dos conteúdos da prova sobre a Segunda Guerra Mundial. Iniciamos com alguns exercícios de aquecimento cognitivo, seguidos de uma dinâmica de

apresentação. Dividimos os alunos em duas equipes e entregamos a eles um papel com seis afirmações sobre nós, pibidianos. Eles deveriam julgar cada uma como verdadeira ou falsa, e ao final, revelamos as respostas corretas. Para revisar os conteúdos, propusemos que os alunos se deslocassem para a esquerda caso considerassem a afirmação verdadeira, e para a direita se achassem que era falsa. Foram 15 perguntas ao todo, e a atividade não apenas facilitou a fixação do conteúdo, como também nos aproximou da turma, promovendo um momento de descontração e aprendizado.

Em outra ocasião, junto à estudante Aymee, promovemos uma dinâmica com as turmas do 6°, 7° e 9° ano, com o objetivo de conhecer melhor os alunos. Elaboramos perguntas como: “Qual é a sua comida favorita?” ou “Se você pudesse ser um personagem por um dia, qual seria?”. Colocamos uma música de festa junina e, ao pausá-la aleatoriamente, um estudante deveria responder a uma das perguntas retiradas de uma caixa. Foi uma experiência muito interessante, que possibilitou escutá-los e observar seu engajamento espontâneo na atividade.

Com a estudante Maria Luiza, desenvolvemos uma atividade voltada à reflexão sobre Direitos Humanos e violências no cotidiano escolar. Apresentamos situações-problema como: “Você vê uma aluna sendo excluída de um jogo de futebol porque os meninos dizem que mulher não pode jogar. O que você faria?” ou “Você vê um colega sendo chamado de ‘burro’ por ter dificuldades de aprendizagem. O que você faria?”. Os estudantes deveriam refletir sobre o que fariam nessas situações, se as consideravam justas ou injustas, e como gostariam que agissem se fossem os envolvidos. Obtivemos respostas críticas e bem construídas, embora algumas ainda demonstrassem dificuldade de argumentação. Foi um primeiro passo importante para iniciarmos a discussão sobre direitos no contexto escolar.

Já participei da edição anterior do PIBID, mas, nesta nova fase, tenho ampliado ainda mais meu olhar sobre as particularidades dos estudantes, os métodos de ensino e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Tem sido uma experiência gratificante, que contribui significativamente para minha formação profissional atual e futura — além de me transformar enquanto pessoa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID revelou-se uma experiência profundamente formativa e transformadora para os licenciandos envolvidos, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. Ao longo do projeto, foi possível vivenciar, na prática, os desafios e as potências da docência em um contexto escolar real, repleto de especificidades e contradições.

As dificuldades observadas — como a desmotivação de parte dos estudantes, atitudes desrespeitosas, desigualdades nos processos de aprendizagem e limitações estruturais da escola — evidenciaram a complexidade do cotidiano escolar e exigiram dos pibidianos constante reflexão e adaptação em suas estratégias pedagógicas. Por outro lado, as atividades realizadas com as turmas demonstraram que propostas mais dinâmicas, dialógicas e sensíveis ao perfil dos alunos podem promover engajamento, reflexão e a construção de vínculos significativos.

O Colégio Manoel Ribas apresentou-se como um espaço rico em diversidade, com um público estudantil atravessado por diferentes vivências sociais, emocionais e cognitivas. Compreender esse perfil foi essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais empáticas e eficazes. Essa realidade também provocou reflexões sobre o quanto a formação inicial prepara — ou deixa de preparar — os futuros docentes para lidar com as múltiplas demandas da escola pública.

Ao longo do processo, tornou-se evidente o distanciamento entre as expectativas construídas na formação teórica e a realidade concreta das salas de aula. Esse choque, porém, foi fundamental para amadurecer o olhar dos licenciandos sobre o papel social do professor e para consolidar uma postura mais crítica e consciente frente aos desafios educacionais. Sob uma perspectiva interdisciplinar, o PIBID revelou-se um espaço potente de experimentação e construção coletiva do saber.

Os pibidianos puderam vivenciar a escola como um território de escuta, diálogo e transformação, exercitando sua criatividade e seu compromisso com

uma educação pública de qualidade. Mais do que um projeto de iniciação à docência, o PIBID mostrou-se um instrumento valioso de formação, ao permitir que os futuros educadores se reconhecessem como agentes ativos na construção de práticas pedagógicas significativas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed.84. São Paulo: Paz e Terra, 1968

MIZUKAMI, Maria da Graça, Nicoletti. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo e.p.u. 1992.

PACHECO, José. **A Escola da Ponte***: Uma Escola sem Classes e Sem Séries*. Porto Editora, 2007.

COMO SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADE E VIOLÊNCIA INFLUENCIAM NO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS E JOVENS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PIBID

Jamille Helena Laurindo Fernochis[1]

Maria Eduarda de Moraes Bileski[2]

RESUMO

O presente relato visa apresentar como contextos de vulnerabilidade social e violência podem influenciar o desempenho escolar de crianças e jovens que se encontram nesta condição. A partir dos períodos de vigência de observação no PIBID, buscou-se salientar essa relação entre contexto social, violência e desempenho escolar, pois nota-se que esta relação está presente no dia a dia da escola onde as estudantes realizam o projeto e influencia diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e até mesmo no trabalho dos professores da instituição. Becker salienta que a escola nos contextos de vulnerabilidade auxilia em manter os alunos longe do envolvimento em atividades violentas, porém quando existem situações de violência na escola, os conflitos entre estudantes podem ser gerados devido a concentração deles no mesmo local. A situação de *bullying* percebido na escola é um dos fatores que prejudicam o desempenho escolar dos estudantes, pois estudos apresentados ao longo do trabalho apontam que tanto a vítima, que começa a deixar de ir para a escola e nem interagir nas aulas, como o agressor que pode ter a capacidade de influenciar a turma a se envolver nas agressões, são prejudicados neste tipo de situação. No contexto da escola onde o projeto é realizado, quanto ao desempenho escolar percebeu-se: a dificuldade de leitura, casos de indisciplina e pouco engajamento nas aulas, respaldando assim nosso o levantamento inicial. Ainda, entende-se que essa temática precisa ser debatida durante os períodos de graduação para capacitar futuros docentes em como atuar em contextos como o apresentado no relato.

Palavras-chave: Desempenho escolar. *Bullying*. Vulnerabilidade. Experiência. Contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório discorre sobre nossas experiências enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná no primeiro semestre de 2025. Atuamos atualmente em uma escola estadual, localizada na Vila Torres, bairro de Curitiba. Acerca do subprojeto o qual estamos inseridas, trata-se de um subprojeto interdisciplinar, que envolve as disciplinas e licenciaturas de História, Filosofia e Ciências Sociais, cujo principal objetivo é promover a formação

[1] Aluna da graduação, PUCPR, jamille.laurindo@gmail.com
[2] Aluna da graduação, PUCPR, maria.bileski@pucpr.edu.br

teórico-prática dos licenciandos abordando diversidade étnica, racial e de gênero, assim como a formação em direitos humanos. Nesse sentido, buscaremos ao longo do projeto desenvolver uma compreensão articulada em relação à estas temáticas. Nossa presença na escola de atuação se faz semanalmente, às segundas-feiras à tarde, com a supervisão da professora da disciplina de História. Desde o início de nosso projeto até a vigente data (julho de 2025) nos dedicamos a nos habituar à escola, às turmas e ao cotidiano em ambiente escolar. Acompanhamos a professora supervisora em aulas nas turmas de 6º, 9º e 1º ano e a auxiliamos nas tarefas já estabelecidas por ela em seu plano de aula ou da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Ainda não tivemos a oportunidade de aplicar atividades exatamente relacionadas às temáticas de nosso subprojeto devido a imprevistos e outros impedimentos, entretanto, a professora nos cedeu espaço para ministrar aulas de História e até aplicar uma atividade relacionada ao conteúdo tratado no trimestre – nesse caso, Egito antigo. Tal contato com os alunos têm nos permitido conhecer o perfil dos estudantes e de cada uma das turmas pelas quais passamos, e dessa forma, conseguimos identificar obstáculos a serem superados e qual tipo de aula/temática será mais adequado e bem recebido pelos alunos. Conseguimos perceber que a maioria dos alunos, de todas as turmas que estamos toda semana, tem extrema dificuldade com leitura, com indisciplina e falas agressivas, para além de baixa adesão/interesse nas atividades aplicadas pela professora. Estes fatores nos preocupam; temos receio de desenvolver atividades que possam não ser bem-vindas pelos alunos ou mal interpretadas e causar um desconforto que os façam rejeitar qualquer outra proposta que venha de nós – que eventualmente é o que ocorre com vários outros professores de variadas disciplinas na escola, os quais conversamos sobre. Para além da questão da indisciplina e falta de adesão por conta dos alunos, outros obstáculos que enfrentamos em sala foram o *bullying* entre colegas e a comunicação violenta e as vezes inapropriada por conta dos estudantes, fatores esses que, de acordo com os professores e pedagogas da escola, faz com que outros alunos procurem transferência para escolas na região para que seu desempenho não seja afetado – desempenho esse que na escola em questão costumava ser bom.

Com base em nossa observação e vivência na escola, notamos que esses

serão alguns dos obstáculos que teremos que enfrentar em nossa escola de atuação, então buscaremos, por meio de aulas expositivas e práticas, nos conectar com os estudantes e, no melhor cenário possível, transformar um pouco de suas formações e buscar deixar um impacto positivo em suas vivências e aprendizados pessoais e acadêmicos.

2 DESENVOLVIMENTO

Iniciamos no projeto de Iniciação à Docência no mês de abril de 2025 em uma escola estadual, que atende alunos desde o ensino Fundamental 2 ao ensino Médio, em ambos os períodos da manhã e tarde. Participamos do subprojeto interdisciplinar, que envolve as disciplinas/cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais. Acompanhamos nossa professora supervisora nas aulas de História. Como citado previamente, nosso subprojeto visa promover a formação teórico-prática dos licenciandos participantes, abordando diversidade étnica, racial e de gênero, para além da educação em direitos humanos. Este será nosso principal objetivo ao longo do programa, buscaremos promover atividades, aulas, rodas de conversa com assuntos que permeiam tais temáticas. Entretanto, adentramos o programa há poucos meses, e devido a imprevistos, a aplicação de aulas e atividades diretamente relacionadas às temáticas do subprojeto ainda estão em desenvolvimento. Portanto, desde abril até o vigente mês de julho, nos empenhamos em auxiliar a professora em sala de aula com suas atividades já desenvolvidas, com as aulas de história, em conhecer as turmas e os alunos – e permitir que os alunos nos conheçam, e se habituar com o cotidiano na escola. Nossa presença se faz semanalmente, às segundas à tarde, onde acompanhamos as turmas do 6º ano B, 9º ano B e 1º ano B, além de duas aulas em hora-atividade, de acordo com o horário da professora.

Ao adentrar qualquer instituição de ensino, é necessário nos situarmos do contexto social daquela. Sua localização, seus recursos, o perfil socioeconômico dos alunos matriculados e seus respectivos desenvolvimentos escolares. Em nossa escola, o aspecto que mais nos chamou atenção foi devido à sua localização, e consequentemente o perfil dos alunos.

A escola fica localizada na Vila Torres, bairro vulnerável da capital

curitibana. A região em questão é “uma das ocupações antigas realizadas por migrantes sem teto em terrenos particulares e públicos da cidade de Curitiba” (Bianchini, 2006, p. 75), nessa região então se encontra o território favelizado mais antigo de Curitiba, território esse que é o principal polo de reciclagem municipal e é extremamente importante no quesito sustentabilidade (Gryzybowski; Junior, 2023, p. 32). Contudo, mesmo com sua importância para a reciclagem na capital, a Vila Torres possui o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Curitiba, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas Brasileiras de 2014: “[...] com uma expectativa de vida de 69 anos.” (Gryzybowski; Junior, 2023, p. 32).

A criminalidade da região é notória. O território sofre com o contexto de tráfico de drogas e confrontos policiais constantes, que afeta o cotidiano dos moradores, que ficam constantemente expostos à violência. É sabido que, para qualquer indivíduo, estar constantemente exposto a atos de violência pode refletir em seu comportamento. Nesse contexto, observamos na escola que os alunos aparentam estar habituados com situações violentas quando ao se comunicarem com colegas de sala – e até professores e pedagogas, apresentam um vocabulário violento e agressivo, e por vezes até ameaçador. Inúmeros dos alunos se comunicam de maneira que pode demonstrar uma vivência entre conflitos, e isso sem dúvida alguma os afeta no contexto escolar. Isso não necessariamente quer dizer que um aluno com um comportamento violento na escola pode se tornar um “delinquente”, mas um aluno que presencia atos delinquentes pode apresentar um comportamento violento na escola, de acordo com a autora Kalinca Léia Becker (2012). A autora também disserta sobre a importância da escola num contexto de violência:

> A escola tem um papel fundamental na identificação do indivíduo com tendência a apresentar comportamento violento, pois é neste ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento. Conforme Jacob e Lefgren (2003), a escola pode ainda prevenir a agressividade dos alunos através do ensino e do monitoramento. Esta relação é chamada de "efeito capacitação", que sugere que manter os jovens ocupados e fora das ruas pode diminuir o engajamento em atividades violentas. Porém, os autores acrescentam que, se o ambiente escolar for caracterizado com a presença da violência, a concentração dos estudantes aumenta a probabilidade dos conflitos agressivos, uma vez que a escola proporciona a concentração geográfica dos alunos e aumenta a interação entre eles. Esta relação é denominada de "efeito

concentração" (Becker, 2012, p. 47).

Tendo isso em mente, fomos capazes de perceber que precisaremos de mais atenção em alguns casos em que os alunos são mais agressivos na escola e que isso vai dificultar tanto seu aprendizado como nossas tentativas de ação durante as aulas e atividades.

Dado o contexto de vulnerabilidade onde os estudantes estão inseridos, percebe-se que este detém influência no desempenho escolar deles, sobretudo no quesito de dificuldade de leitura, onde o nível de alfabetização se mostra baixo. O déficit de desempenho pode impactar no desenvolvimento do trabalho dos professores, já que eventualmente precisam adaptar os conteúdos de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos, o que exige maior empenho dos profissionais ao desenvolver as aulas e propostas pedagógicas. Durante a vigência de observação de aulas com as turmas, notamos casos de dificuldade no desempenho por parte dos estudantes, bem como de comportamentos de indisciplina, distração durante as aulas e pouco envolvimento nas aulas por parte de alguns deles.

3 *BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

Dentre as adversidades percebidas ao longo de nossa participação no projeto, o *bullying* foi uma delas. Temos participado das aulas de forma passiva e, eventualmente ministrando aula ativamente, e assim podemos notar que alguns dos estudantes, para além da indisciplina, demonstram um comportamento que busca constranger colegas de sala, apelidá-los e até calá-los diante a turma. É sabido que esse tipo de comportamento tem influência sobre toda a turma, e obviamente aquele mais afetado, a vítima, também irá apresentar um mau desempenho e pouca adesão nas atividades escolares, Marcela Almeida Zequinão *et al.* (2017) exemplifica isso:

> De modo geral, no contexto escolar as vítimas faltam às aulas frequentemente e sem motivo, apresentam baixo desempenho, demonstram insegurança ao se manifestar em público e preferem se manter afastadas dos colegas. Já os agressores exercem poder de manipulação nos colegas, que podem inclusive auxiliarem nas agressões, e são responsáveis por instalar um clima de insegurança e medo nas escolas. Dessa forma, demonstra-se que a condição do

> insucesso escolar é relacionada a todos os estudantes envolvidos em situações de *bullying*.

A questão do *bullying* é um enorme dificultador no que tange à adesão dos alunos. As vítimas do *bullying* em sala se comportam de maneira passiva, sem expressar muito acerca dos assuntos trazidos em aula, mal interagem com outros colegas e hesitam em pedir nossa ajuda. Os alunos os quais praticam a ação, contudo, se comportam de maneira indisciplinada sem qualquer receio de receber alguma notificação, e quando chamados a atenção, agem de maneira indiferente e continuam a prática. O cenário diante do *bullying* é por inteiro dificultoso, não traz problemas apenas para o aluno que o pratica e para aquele que é vítima, mas para a turma como um todo. O aprendizado naquela turma se faz mais difícil, a colaboração entre docente-aluno fica quase inexistente, e a socialização também é extremamente afetada

> Ademais, dificuldades na escolarização se apresentam associadas a outros problemas de natureza comportamental e emocional. As crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento geralmente se caracterizam como menos envolvidas nas tarefas escolares, além de constituírem um grupo vulnerável ao envolvimento com bullying escolar (Zequinão *et al.,* 2017, p. 20)

Os casos de *bullying* podem perpassarem somente o ambiente escolar, podendo ocorrer de forma externa a instituição e levar a casos mais severos de violência como ameaças e brigas generalizadas.

Exposto a situação de *bullying* e como ele se relaciona com o não envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas, se faz necessário que atividades para o combate ao *bullying* e promoção da paz e não violência sejam desenvolvidas e articuladas durante a vigência do projeto. A ideia é que futuramente os índices de *bullying* possam diminuir e consequentemente o desempenho escolar dos estudantes se elevar, proporcionando melhor qualidade na aprendizagem e desenvolvimento, bem como resultados satisfatórios nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pelos professores.

4 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Apesar de ainda não termos desenvolvido nenhuma atividade diretamente relacionada com a temática de nosso subprojeto, fomos capazes de nos inteirar

do conteúdo tratado no semestre, e dessa forma buscamos desenvolver uma atividade sobre os conteúdos que seriam tratados nas aulas seguintes. Nos planejamos de acordo com as aulas da professora e o cronograma da SEED e preparamos uma atividade acerca do conteúdo sobre Egito Antigo para o 6º ano B. Assim, solicitamos ministrar esta aula, e o fizemos utilizando os próprios slides fornecidos pela SEED e os relacionamos com os conteúdos anteriores ministrados pela professora.

Figura 1 – Aula introdutória sobre Egito Antigo

Fonte: Bileski, Fernochis (2025)

Ao longo da aula fomos capazes de interagir com os estudantes estando em posição de docente, e assim conseguimos melhor entender a forma com a qual eles se comportam, tiram suas dúvidas, e até aqueles que necessitam de maior atenção no quesito disciplina e engajamento durante a aula. Ter dado essa aula nos aproximou dos alunos e fez com que eles ficassem mais confortáveis em nossa presença. Passamos de alunas de graduação que estão cumprindo atividades na escola para futuras professoras que possuem genuíno interesse no desenvolvimento deles. Com o 6º ano conseguimos nos impor e conseguimos fazer com que nos enxergassem como futuras professoras com objetivos a

serem cumpridos e um trabalho sério a ser exercido ali, feito que ainda não conseguimos alcançar nas demais turmas, que ainda nos entendem como "estagiárias" da professora e por consequência não nos levam a sério a ponto de respeitar nossa presença nem acatar nossas solicitações, mas buscaremos desenvolver atividades mais lúdicas para essas turmas a fim de buscar estabelecer alguma conexão e mútuo respeito.

No 6º ano B, na aula seguinte à introdução do Egito Antigo, aplicamos uma atividade desenvolvida conjuntamente sobre os temas tratados na aula. A atividade consistiu em identificar as principais fases do rio Nilo e nomeá-las corretamente, e em seguida, nomear e desenhar algum dos deuses egípcios que deveriam ter sido pesquisados em casa na semana passada, temas esses que foram tratados na aula anterior. A ideia era responder as questões de maneira conjunta; foram desenvolvidas três questões de múltipla escolha onde apenas uma das opções era a correta, então eles precisaram escolher entre as alternativas A, B e C. Nossa intenção era buscar maior interação com os alunos e tentar aplicar um tipo de metodologia ativa, onde os alunos erguem as mãos ao ouvirem a alternativa que consideram correta e assim o fizeram para as três questões da atividade, que consideraram fácil e divertida. A última questão solicitava que o aluno escrevesse e desenhasse algum dos deuses egípcios que mais tinha gostado, no entanto não tivemos tempo na aula anterior para citar e explicar mais de dois deles, então deixamos como uma pesquisa que deveria ser feita em casa. Entretanto, consideramos que alguns dos alunos poderiam não possuir as ferramentas necessárias para a pesquisa em casa, então permitimos que pesquisassem no livro didático os nomes e imagens de deuses egípcios que encontrassem e achassem interessantes e copiassem para a folha da atividade. Aqui temos imagens de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos do 6º ano B:

Figura 2 – Desenhos feitos pelos alunos para a atividade que desenvolvemos

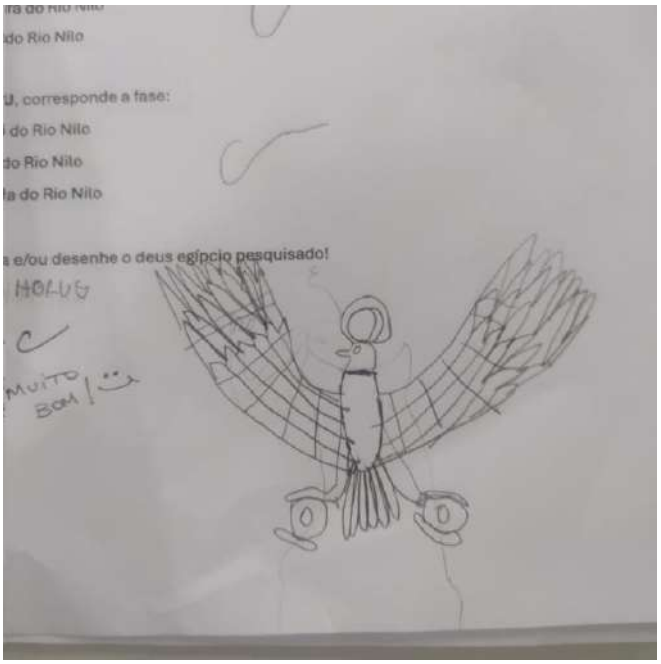

Fonte: Bileski, Fernochis (2025)

Figura 3 – Desenhos feitos pelos alunos para a atividade que desenvolvemos

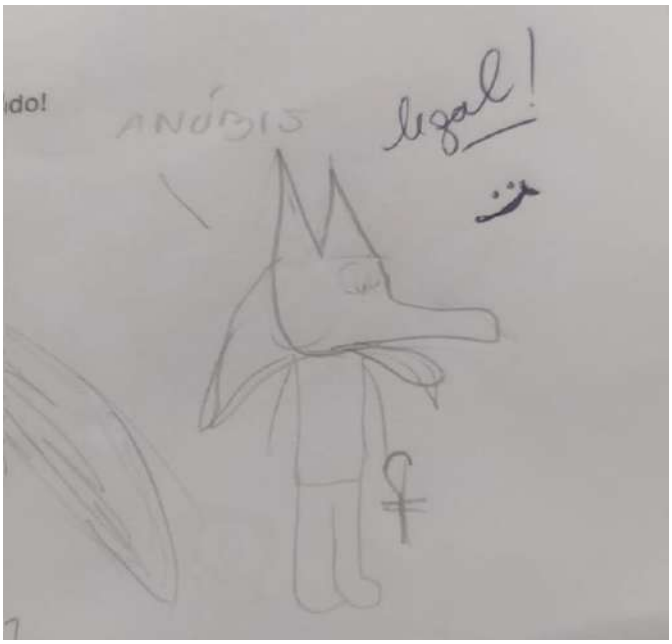

Fonte: Bileski, Fernochis (2025)

Figura 4 – Desenhos feitos pelos alunos para a atividade que desenvolvemos

ISSN: 2176 - 1396

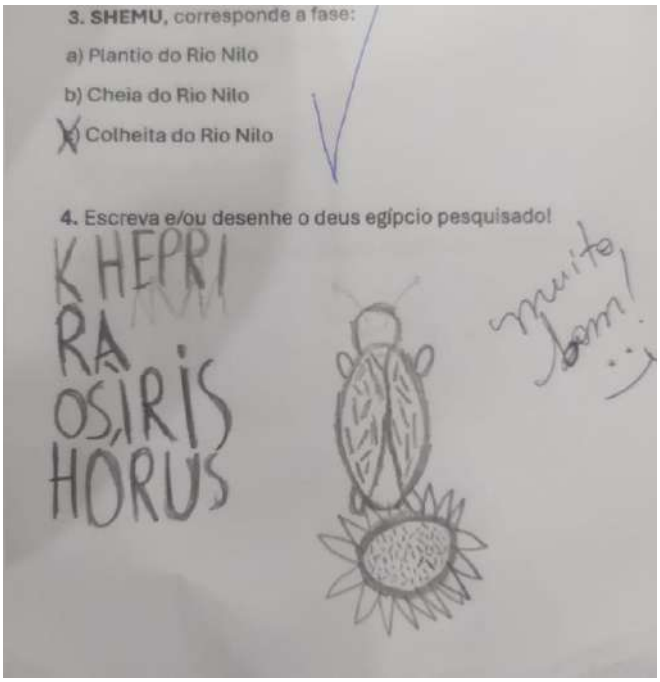

Fonte: Bileski, Fernochis (2025)

Figura 5 – Desenhos feitos pelos alunos para a atividade que desenvolvemos

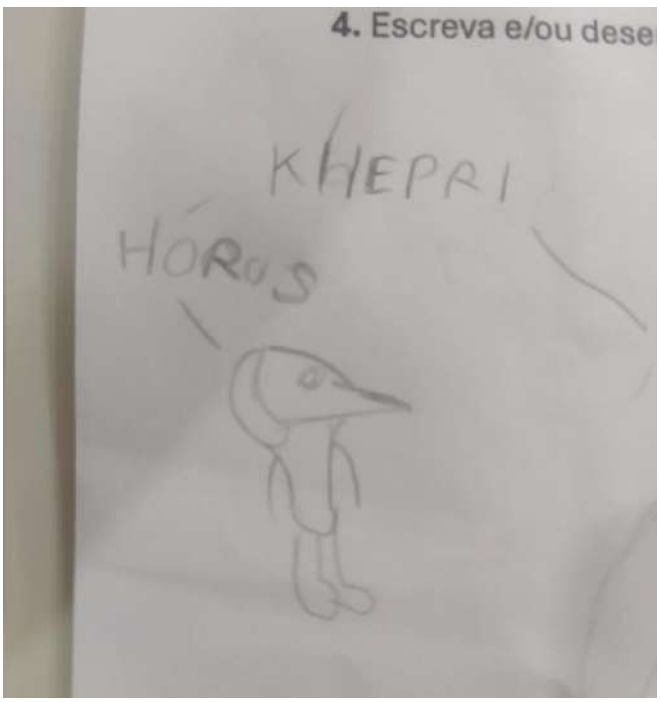

Fonte: Bileski, Fernochis (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da exposição de nossas experiências vivenciadas, percebe-se que o contexto de vulnerabilidade social em que os estudantes estão inseridos,

de fato, impacta em seu desempenho escolar, seja por sua realidade de vida, por estarem sujeitos a situação de violência externas à escola ou dentro da mesma. O contexto de vulnerabilidade não impacta somente os estudantes, mas também o próprio desenvolvimento do trabalho do professor em sala, o qual necessita de novos métodos e estratégias para que seus alunos possam, de alguma forma, desenvolver a aprendizagem necessária e exigida na seriação na qual se encontram.

Entende-se diante do contexto exposto que, para que a educação e a aprendizagem dos alunos ocorram, os profissionais da educação devem levar em consideração o seu contexto social e buscar meios para construir uma educação de qualidade e significativa para os estudantes que se encontram nesta situação, fazendo com que os alunos possam perceber o valor da educação e desenvolver uma nova visão para as suas vidas por meio desta.

Como iniciantes de docência, a experiência de observação e troca de diálogos com os profissionais que atuam numa instituição localizada num contexto de vulnerabilidade, se mostrou bastante significativa, pois apresentou um tipo de realidade a qual não estávamos habituadas e nem possuíamos conhecimento de como era lecionar para estudantes que se encontram nesta situação. Mostrando-se necessária assim, uma busca por capacitação enquanto docentes para atuarmos neste tipo de realidade existente, a qual se apresenta necessária que se paute no período de graduação.

REFERÊNCIAS

BECKER, Kalinca Léia. **Uma análise econômica da relação entre a educação e a violência**. 2012. 76 f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2012.

BIANCHINI, Fabiana. **Vila Torres - Curitiba/PR: Os espaços de representação e as relações de poder**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GRZYBOWSKI, João Victor Garabeli; MORI JUNIOR, Reginaldo da Costa. **Análise econômica de projeto fotovoltaico integrado na rede elétrica para associação de catadores de materiais recicláveis na Vila Torres em Curitiba - PR.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Civil) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ZEQUINAO, Marcela Almeida *et al.* Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 19-27, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.7322/jhgd.127645. Acesso em: 10 de jul. 2025.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA NACIONAL E INTERNACIONAL

Adriane Manfron Vaz[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

Este artigo analisa a aplicação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na articulação entre políticas públicas, flexibilização curricular e formação docente. A pesquisa tem como objetivo compreender como o DUA vem sendo incorporado em práticas pedagógicas e políticas institucionais voltadas à EJA, no Brasil e em contextos internacionais equivalentes. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, fundamentada na metodologia PRISMA 2020 e na análise de conteúdo de Bardin (2011), com base em 24 estudos publicados entre 2010 e 2025. O referencial teórico ancora-se nos fundamentos do DUA (CAST, 2018; MEYER; ROSE; GORDON, 2014), nas diretrizes da EJA e na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996; 2008; 2014). A discussão foi organizada em três categorias analíticas: (1) políticas públicas e inclusão educacional; (2) flexibilização curricular e abordagens inclusivas; e (3) formação docente e implementação do DUA. Os resultados apontam que, no Brasil, a institucionalização do DUA na EJA ainda é incipiente, limitada por lacunas normativas, práticas isoladas e formação insuficiente. Em contraste, experiências internacionais revelam políticas estruturadas que incorporam o DUA como diretriz, articulando tecnologias, currículo e formação continuada. Conclui-se que a adoção crítica e contextualizada do DUA na EJA requer a articulação de políticas públicas coerentes, a atualização das diretrizes curriculares e investimentos na formação docente, reconhecendo a diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade, especialmente diante do processo de juvenilização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Desenho Universal para a Aprendizagem. Inclusão Educacional. Políticas Públicas. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é historicamente atravessada por desigualdades, exclusão escolar e violações de direitos. Apesar dos avanços legais que a reconhecem como direito com especificidades próprias, persistem desafios como a juvenilização do público, a heterogeneidade dos estudantes e a rigidez curricular. Nesse cenário, tornam-se urgentes políticas públicas equitativas e currículos inclusivos, sensíveis à diversidade da

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
[2] Doutora em Filosofia e Ciências da Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

EJA. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) baseado nos fundamentos teóricos de Meyer, Rose e Gordon (2014) surge como proposta capaz de enfrentar esses desafios, ao propor múltiplas formas de representação, ação/expressão e engajamento. Desenvolvido pelo Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA transcendeu sua origem na educação especial, ganhando espaço também na educação de adultos. Este artigo analisa o DUA como estratégia de inclusão e planejamento curricular na EJA, com base em revisão sistemática da literatura e análise documental de diretrizes nacionais e internacionais, enfocando a articulação entre políticas públicas, currículo e formação docente como pilares de uma educação comprometida com os direitos humanos.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar as relações entre políticas públicas educacionais, currículo e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com abordagem exploratória e interpretativa, busca compreender as interfaces entre diretrizes normativas, práticas curriculares e propostas inclusivas, à luz das especificidades históricas e sociopolíticas da EJA.

O corpus foi construído em duas frentes. A primeira consistiu em revisão sistemática da literatura (2010–2025), em português, inglês e espanhol, sobre a articulação entre DUA, EJA, currículo e políticas públicas. As buscas foram realizadas em bases como Scopus, ERIC, SciELO, Google Acadêmico, BDTD/CAPES e repositórios institucionais, com descritores específicos. A seleção seguiu o protocolo PRISMA[1], com critérios de inclusão que abrangeram estudos disponíveis na íntegra, com fundamentação metodológica clara, vinculados ao DUA em contextos de EJA ou modalidades afins (alfabetização de

[1] O protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) orienta revisões sistemáticas, garantindo transparência e rastreabilidade na seleção de estudos (Page et al., 2021).

adultos, educação técnica, segunda chance, educação ao longo da vida). Foram excluídos textos com menções superficiais ao DUA, sem vínculo com a EJA ou sem rigor metodológico. O corpus final reuniu 24 estudos: 10 nacionais e 14 internacionais, incluindo 11 artigos, 6 dissertações, 1 tese, 5 relatórios técnicos e 1 diretriz institucional. Os nacionais tratam de experiências no Brasil; os internacionais, de contextos equivalentes nos Estados Unidos, Canadá, Irlanda, Costa Rica e União Europeia. A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir da qual foram definidas três categorias principais: (1) políticas públicas e inclusão educacional; (2) flexibilização curricular e práticas inclusivas; e (3) formação docente e desafios de implementação do DUA.

A segunda frente metodológica compreendeu a análise documental de normativas nacionais e internacionais relacionadas à EJA e à inclusão, como a Lei nº 9.394/1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação (2014–2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2000), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Relatório GRALE 5 (UNESCO, 2022) e o ODS 4.

3 DISCUSSÃO INTEGRADA DOS ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE O DUA NA EJA

A análise integrada dos estudos nacionais e internacionais evidencia que, embora o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) represente uma abordagem promissora para a inclusão educacional, sua consolidação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta entraves significativos. Os achados foram organizados em três categorias: (1) políticas públicas e inclusão; (2) flexibilização curricular; e (3) formação docente.

No campo das políticas públicas, persistem lacunas normativas que dificultam a adoção do DUA na EJA. Apesar de marcos como a LDB, o PNE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA reconhecerem a centralidade do sujeito e a necessidade de flexibilização, o DUA não é assumido como diretriz curricular. As DCNs dialogam com seus princípios, mas sem

mecanismos operacionais efetivos. Como aponta a PNEEPI, as ações da educação especial na EJA devem ampliar acesso, formação e participação social. Pesquisas nacionais (Barcelos et al., 2021; Mendes e Pereira, 2022; Garcia et al., 2020) mostram que a ausência de diretrizes explícitas limita a institucionalização de práticas condizentes com os princípios do DUA, restringindo sua aplicação a experiências pontuais. Em contrapartida, estudos internacionais revelam maior avanço. No Canadá, o HEQCO (2023) aponta sua adoção em programas técnicos e de formação de adultos. Na Europa, projetos como o TINEL e o UDLnet articulam políticas públicas, formação docente e recursos acessíveis, como o Toolkit SOLAS/AHEAD (Irlanda). Ainda que o GRALE 5 (UNESCO, 2022) não cite o DUA diretamente, suas diretrizes convergem com seus princípios, assim como o ODS 4, que reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa ao longo da vida.

Quanto à flexibilização curricular, os estudos destacam o DUA como ferramenta potente para tornar os currículos mais responsivos à diversidade da EJA. No Brasil, pesquisas como as de Pacheco (2017), Cardoso (2022) e Seixas (2024) evidenciam o uso de múltiplas linguagens, recursos visuais e estratégias mediadoras alinhadas ao DUA. Pereira (2021) enfatiza formas variadas de expressão e engajamento; Santos (2020) aplica jogos pedagógicos com base no modelo. Tais práticas, porém, carecem de sistematização nas propostas curriculares. Nos contextos internacionais, há maior articulação entre currículo e DUA. Stewart (2022) e Tobin (2018) discutem o uso de dispositivos móveis em programas de alfabetização. Na América Latina, os estudos de Mejías Vindas (2022) e Madriz-Bermúdez et al. (2025), na Costa Rica, mostram currículos flexíveis e digitalmente acessíveis, como o programa BEE, que une acessibilidade, formação para o trabalho e inclusão.

No que tange à formação docente, há consenso sobre sua centralidade. No Brasil, autores como Mendes e Pereira (2022), Seixas (2024) e Zerbato (2018) destacam fragilidades na formação para o planejamento inclusivo. Rocha (2023) propõe uma abordagem voltada à EJA com o DUA como eixo da prática pedagógica. Tais experiências, no entanto, são isoladas e sem respaldo sistêmico. Internacionalmente, a formação é foco estruturante das políticas de DUA. Chapko (2013), em estudo sobre o sistema técnico de Wisconsin, mostra

impactos positivos da formação com foco em engajamento. Derbiszewska e Rivera (2022) defendem que o DUA deve ser tratado como arquitetura pedagógica, exigindo formações ancoradas em seus fundamentos. Bastoni, Pérez e Sell (2024) propõem módulos autoinstrucionais baseados no DUA. Bowery e Houston (2022) analisam sua aplicação em cursos online, com destaque para engajamento e representação. Finn (2022), por sua vez, alerta contra apropriações tecnicistas, defendendo uma formação crítica e comprometida com a justiça social.

Em síntese, a literatura nacional e internacional converge em apontar o DUA como potencializador de inclusão, equidade e personalização da aprendizagem. Contudo, sua efetivação requer diretrizes normativas, políticas institucionais articuladas e formação docente crítica e contínua. O quadro a seguir apresenta os trabalhos selecionados, com indicação do título, autores, tipo e ano de publicação.

Quadro 1 – Estudos sobre o DUA na EJA (2010–2025)[2]

Título do Estudo	Autor(es)	Tipo de Estudo	Ano
Universal Design for Learning: An Introduction	TEAL Center	Relatório Técnico	2012
UDL in Technical Education: Case of Wisconsin	Chapko	Relatório Técnico	2013
Ensino de Ciências com DUA na EJA	Pacheco	Dissertação	2017
O Desenho Universal para a Aprendizagem como apoio às práticas pedagógicas inclusivas	Zerbato	Tese	2018
UDL Guidelines version 2.2	CAST	Diretriz Institucional	2018
Reaching All Learners Through Their Phones and UDL	Tobin	Artigo	2018
Ensino de Ciências no Ensino Fundamental e EJA com DUA	Pereira	Dissertação	2021

[2] Quadro elaborado pelas autoras com base nos estudos selecionados na revisão sistemática (2010–2025). Os dados completos constam na seção de Referências.

Desenho Universal para Aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil	Barcelos, Machado, Martins	Artigo	2021
Alfabetización de adultos, derechos humanos e inclusión	Mejías Vindas	Artigo	2021
Universal Design for Learning in Adult Literacy Education	Stewart	Artigo	2022
Educação Especial na EJA: leitura e escrita com símbolos decodificados	Cardoso	Dissertação	2022
The Predictability of Variability: Architecture of Flexible Design	Derbiszewska, Rivera	Artigo	2022
Adequações pedagógicas pautadas no DUA: enfrentando a dupla exclusão	Mendes, Pereira	Artigo	2022
GRALE 5	UNESCO	Relatório Técnico	2022
Towards Inclusive Education in Europe – TINEL Project	TINEL Project	Relatório Técnico	2022
O ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos	Silva	Dissertação	2022
Reaching All Learners by Leveraging UDL in Online Courses	Bowery, Houston	Artigo	2022
Online learning and universal design	Finn	Artigo	2022
Formação de professores: o Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	Rocha	Dissertação	2023

Diretrizes institucionais: promover acessibilidade por meio do DUA no ensino superior e na educação de adultos	Ecampus Ontario	Relatório Técnico	2023
A Educação de Jovens e Adultos em tempos de mudança	Garcia et al.	Artigo	2024
Formação docente e práticas pedagógicas com DUA na EJA	Seixas	Dissertação	2024
Using UDL to Design Self-Paced Modules for Adult Education Instructors	Bastoni, Pérez, Sell	Artigo	2024
Oportunidades en la Educación Secundaria mediante un Currículo Flexible	Madriz Bermúdez et al.	Artigo	2024

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação evidenciou que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma ferramenta potente para a construção de uma EJA mais justa, acessível e responsiva. Ao flexibilizar o currículo, valorizar diferentes formas de aprender e reconhecer a diversidade, reafirma-se a inclusão como direito. No Brasil, embora existam práticas inspiradoras conduzidas por docentes engajados, elas permanecem isoladas, sem respaldo em políticas estruturadas, diretrizes normativas ou formação continuada. Soma-se a isso o fenômeno da juvenilização da EJA, que tem deslocado o foco das políticas públicas e contribuído para o enfraquecimento do compromisso com a educação de adultos em sua diversidade. Essa realidade compromete a efetivação do DUA, que requer o reconhecimento das múltiplas identidades e trajetórias dos sujeitos da EJA. Em contraste, os estudos internacionais apontam avanços na institucionalização do DUA, com políticas inclusivas, formações comprometidas com a justiça social e currículos desenhados para contemplar todos desde o

início. Essas experiências evidenciam que a inclusão é viável quando sustentada por vontade política e investimento público. Compreender o DUA como projeto político implica assegurar base legal, financiamento e compromisso ético com a equidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Kaio da Silva; MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana Agostini. Desenho Universal para Aprendizagem: levantamento das pesquisas realizadas no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, p. e342101422190, 2021. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22190.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.

BASTONI, Amanda; PÉREZ, Luis; SELL, Cassandra. Using Universal Design for Learning to Design Self-Paced Professional Development Modules for Adult Education Instructors. **ProLiteracy / CAST**, 2024. Disponível em: https://www.proliteracy.org/resources/using-universal-design-for-learning-to-design-self-paced-professional-development-modules-for-adult-education-instructors/. Acesso em: 04 jul. 2025.

BOWERY, Roy; HOUSTON, Leonia. *Reaching All Learners by Leveraging Universal Design for Learning in Online Courses*. **EDUCAUSE Review**, 4 dez. 2017. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2017/12/reaching-all-learners-by-leveraging-universal-design-for-learning-in-online-courses. Acesso em: 4 jul. 2025.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE) 2014-2024. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (**PNEEPI). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CARDOSO, Glaucinéia Pinto**. Educação Especial na EJA: processo de leitura e escrita por meio de símbolos decodificados.** 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade) **–** Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://sistemas2.uneb.br/biblioteca/handle/uneb/3192. Acesso em: 06 jul. 2025.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: **CAST**, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 11 jun. 2025.

CHAPKO, Nancy. Designing for Every Adult Learner. **Wisconsin Technical College System**, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Chapko/publication/312218162_Designing_for_Every_Online_Learner/links/5ed11a51299bf1c67d2722d2/Designing-for-Every-Online-Learner.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

DERBISZEWSKA, Kasia; RIVERA, Connie. The predictability of variability: the architecture of flexible design. **COABE Journal: The Resource for Adult Education**, v. 11, n. 1, p. 71–80, 2022. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1382118. Acesso em: 06 jul. 2025.

ECAMPUS ONTARIO. Accessibility and Universal Design for Learning (UDL). Toronto: **eCampusOntario**, 2023. Disponível em: https://www.ecampusontario.ca/accessibility-and-udl/. Acesso em: 11 jun. 2025.

FINN, Don. Online learning and universal design: practical applications for reaching adult learners. **COABE Journal: The Resource for Adult Education**, v. 11, n. 1, p. 101–109, 2022. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1382113. Acesso em: 06 jul. 2025.

GARCIA, Denilson Aparecido et al**.** A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de mudança: desafios e o papel do gestor escolar. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. e9031, 2024. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-135.

MADRIZ-BERMÚDEZ, Linda María; GONZÁLEZ-ROJAS, Viviana; SOLANO-FALLAS, Andrés; VARGAS-VÍQUEZ, Ana María; NAVARRO SOLANO, Virginia; BRENES-BONILLA, Lizette. Oportunidades na Educação Secundária mediante Currículo Flexible e Innovador: Bachillerato para la Empleabilidad y el Emprendimiento en Costa Rica. ***Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva***, v. 18, n. 2, Epub em 02 fev. 2025. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000200169. Acesso em: 06 jul. 2025.

MEJÍAS VINDAS, Maricruz. Alfabetización de adultos, derechos humanos e inclusión: estudio en dos escuelas nocturnas en el cantón de San Ramón. **Pensamiento Actual,** San Ramón, v. 23, n. 41, 2023. Disponível em: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/57641. Acesso em: 06 jul. 2025.

MENDES, Marisa Machado de Souza; PEREIRA, Bárbara Silva dos Santos. Adequações pedagógicas pautadas no Desenho Universal da Aprendizagem: enfrentando a dupla exclusão**. Revista Científica Multidisciplinar**, v. 10, n. 1,

p. 55–67, 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA7_ID345_08062015212953.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: **CAST Professional Publishing**, 2014. Disponível em: https://udltheorypractice.cast.org. Acesso em: 06 jul. 2025.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Objetivo 4 – Educação de Qualidade. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 11 jun. 2025.

PACHECO, Débora Pimentel. **O ensino de Ciências a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem: possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos.** 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrpe.br/handle/123456789/1546. Acesso em: 06 jul. 2025.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, p. n71, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmj.n71. Acesso em: 06 jul. 2025.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas.** 2021. 219 f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade)** – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrb.edu.br/handle/123456789/2055. Acesso em: 06 jul. 2025.

ROCHA, Daniely Conceição Souza. **Formação de professores: o Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: https://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2024/08/VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

SANTOS, Adriana Silva dos. **Desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:** uma proposta de trabalho com jogos. **2020. 103 f.** Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: http://app.uff.br/riuff/handle/1/29262. Acesso em: 06 jul. 2025.

SEIXAS, Sirley Rosa Bueno. **Práticas pedagógicas aplicadas na Educação de Jovens e Adultos da Educação Especial.** 2024. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_3e594d3271670579de3f8bd27ea0ea9. Acesso em: 06 jul. 2025.

STEWART, Carmine. Universal Design for Learning in Adult Literacy Education: Increasing Outcomes for All Learners. **COABE Journal: The Resource for Adult Education,** v. 9, n. 3, p. 22–35, 2022. Disponível em: https://d2leuf3vilid4d.cloudfront.net/-/media/Global-Site/Content/Resources/COABE-reports/COABE-July-2022/STEWART-UNIVERSAL-DESIGN-FOR-LEARNING.ashx. Acesso em: 06 jul. 2025.

TEAL CENTER. Universal Design for Learning: An Introduction. Washington, D.C.: U.S. **Department of Education**, 2012. Disponível em: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/4_TEAL_UDL.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

TINEL PROJECT. Towards Inclusive Education in Europe. **Horizon Europe**, 2022. Disponível em: https://tinel-project.eu. Acesso em: 11 jun. 2025.

TOBIN, Thomas J. *Reaching all learners through their phones and Universal Design for Learning.* 2018. Disponível em: https://akjournals.com/view/journals/2059/4/1/article-p9.xml.. Acesso em: 11 jun. 2025.

UNESCO. 5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE 5). Hamburgo: **UNESCO Institute for Lifelong Learning**, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383751. Acesso em: 11 jun. 2025.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DESIGUALDADES DE GÊNERO: ENFRENTANDO O CASAMENTO INFANTIL NO BRASIL

Mably Rosalina Fernandes[1]
Rafael Bruno Cassiano de Morais[2]

RESUMO

Este estudo analisa criticamente o casamento infantil no Brasil enquanto violação de direitos humanos, com ênfase nas intersecções entre desigualdade de gênero, omissão estatal e reprodução de práticas culturais patriarcais. Embora a legislação proíba o casamento de pessoas menores de 18 anos, uniões precoces, formais ou informais, seguem recorrentes, especialmente entre meninas negras, pobres e residentes em territórios periféricos. A pesquisa adota abordagem bibliográfica e documental, fundamentada em referenciais interdisciplinares que articulam direito, sociologia, pedagogia crítica e estudos feministas. O objetivo é compreender de que forma normas jurídicas, políticas públicas e práticas educativas contribuem para a permanência ou o enfrentamento dessas violações. Destaca-se a escola como espaço estratégico para a promoção da educação em direitos humanos, ressaltando-se o papel da formação docente e das práticas pedagógicas na desconstrução das desigualdades estruturais que sustentam o casamento infantil. Os resultados parciais apontam para a urgência de ações intersetoriais articuladas, currículos críticos e processos formativos emancipatórios que promovam justiça social e a afirmação dos direitos de meninas e adolescentes em contextos de múltiplas vulnerabilidades.

Palavras-chave: Casamento infantil; Educação em direitos humanos; Desigualdade de gênero; Formação docente; Direitos da infância.

1 INTRODUÇÃO

O casamento infantil, entendido como qualquer união formal ou informal em que pelo menos uma das partes tenha menos de 18 anos, constitui uma grave violação dos direitos humanos que ainda persiste em diversas regiões do mundo, incluindo o Brasil. Embora a legislação brasileira proíba essa prática, ela ainda é recorrente e revela profundas contradições entre as normas legais e as dinâmicas culturais, econômicas e sociais que naturalizam ou silenciam a violação de direitos de meninas em situação de vulnerabilidade.

[1] Doutoranda e Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Advogada. Professora no curso de graduação em Direito na Unisociesc. Email: mably.adv@gmail.com.
[2] Doutorando e Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com graduação em Direito pela mesma instituição. Advogado. Professor nos cursos de pós-graduação em Direito Penal e Criminologia na PUCPR. Email: advogadomoraisrafael@gmail.com.

No contexto brasileiro, esse fenômeno afeta, sobretudo, meninas negras e periféricas, reproduzindo lógicas de exclusão, pobreza multidimensional e desigualdade de gênero. Essas uniões precoces comprometem o direito à educação, à infância, à saúde integral e ao livre desenvolvimento, além de estarem frequentemente associadas à violência sexual, abandono escolar e restrição de projetos de vida. Assim, trata-se de uma questão que exige análise crítica também no campo educacional, uma vez que os espaços de formação ocupam lugar central na reprodução e no enfrentamento dessas violências.

A presente pesquisa propõe-se a investigar as relações entre as normativas legais, as políticas públicas e as práticas culturais que sustentam o casamento infantil em diferentes regiões do Brasil. Ao mesmo tempo, busca compreender como a formação docente, o currículo escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a problematização e superação dessa violação de direitos. O estudo parte do pressuposto de que a educação em direitos humanos é fundamental para a construção de estratégias que previnam o casamento infantil, a além disso, promovam processos de emancipação de meninas em contextos marcados por múltiplas formas de opressão.

Dessa forma, esta pesquisa se insere nas discussões Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores por abordar a violação de direitos da infância, a articulação entre políticas públicas e práticas educativas, e a urgência de processos formativos que tensionem as desigualdades de gênero, raça e classe que atravessam o cotidiano escolar. Ao mapear as barreiras estruturais e culturais que mantêm o casamento infantil como prática naturalizada, pretende-se contribuir para o fortalecimento de ações de enfrentamento que tenham a educação como eixo central de transformação social.

2 DESENVOLVIMENTO

As transformações na concepção de família ao longo da história recente revelam um deslocamento importante no campo dos direitos humanos e das políticas públicas voltadas às subjetividades e aos vínculos afetivos. A emergência de novos arranjos familiares, como a união estável, o concubinato, a família monoparental, a homoafetividade e os estados intersexuais, reflete o reconhecimento de múltiplas formas de existência que tensionam a

normatividade hegemônica e ampliam o campo de proteção jurídica e simbólica. Essas mudanças indicam um avanço na compreensão da diversidade humana e da dignidade dos sujeitos, em sintonia com princípios constitucionais e com a perspectiva de inclusão social.

Contudo, esse processo de ampliação dos marcos de reconhecimento familiar contrasta com a tradição jurídica e cultural que historicamente pautou o conceito de família. No passado, prevalecia uma concepção institucionalizada da família, percebida como elemento de manutenção da ordem e da estabilidade social. Como destaca Fachin (2003), a família era concebida como entidade que transcendia os indivíduos, dotada de valor intrínseco, muitas vezes dissociado da realização pessoal de seus membros.

Essa lógica se expressava claramente no Código Civil de 1916, que consagrava um modelo familiar baseado no casamento como única forma legítima de constituição familiar. Esse modelo reproduzia estruturas patriarcais e hierarquizadas, onde a proteção ao patrimônio se sobrepunha à centralidade dos afetos (FACHIN, 2003). Dessa maneira, a filiação era rigidamente vinculada aos laços consanguíneos e à autoridade do pai como figura de comando, consolidando um ideal de família nuclear, heteronormativa e normativa.

Nessa perspectiva, a estrutura familiar tradicional reforça vínculos solidificados por uma lógica hierárquica e matrimonializada, em que os papéis sociais são distribuídos de forma rígida, e os vínculos são concebidos como imutáveis. Segundo Carbonera (2013), essa configuração enfatiza a indissociabilidade entre as relações conjugais e paterno-filiais, atribuindo centralidade à consanguinidade na definição da filiação e perpetuando um modelo excludente de pertencimento e afeto.

Para Rosana Amara Girardi Fachin (2001, p. 8), reconhecia-se na instituição familiar uma estrutura:

> hierarquizada, patriarcal, matrimonializada e transpessoal, de forte conteúdo patrimonialista vez que colocava a instituição em primeiro plano: o indivíduo vivia para manutenção e fortalecimento da instituição que se caracterizava como núcleo de apropriação de bens nas classes abastadas (FACHIN, 2001, p. 8)

Nessa mesma lógica, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na redefinição do conceito de família no Brasil,

ao reconhecer formalmente o casamento, a união estável e as famílias monoparentais como entidades familiares. A ampliação do conceito constitucional de família permitiu que o Estado interviesse para garantir o direito à liberdade no planejamento familiar em qualquer configuração baseada em vínculos socioafetivos e em projetos de vida em comum (RUZYK, 2005). Essa mudança introduziu, na norma constitucional, princípios fundantes como a dignidade da pessoa humana e o livre desenvolvimento da identidade, compreendidos como expressões fundamentais da liberdade e da autonomia individual. O direito de “se tornar” quem se è, como sublinha Castro (2014), pressupõe o reconhecimento da capacidade de cada sujeito de moldar sua trajetória de vida a partir de sua visão de existência digna e significativa.

O avanço constitucional em prol da diversidade e da autonomia também se manifesta em marcos recentes, como a promulgação da Lei nº 14.443/2022, que eliminou a exigência de consentimento do cônjuge para a realização de esterilização voluntária. Essa mudança sinaliza uma tentativa de superar resquícios do controle patriarcal sobre o corpo e as decisões reprodutivas das mulheres. Em contraste, no campo do aborto, poucas alterações legislativas ocorreram desde 2012, quando o Supremo Tribunal Federal descriminalizou a interrupção da gestação de fetos anencéfalos, com base na inviabilidade fetal e na proteção da saúde da gestante.

Apesar desses avanços, a promessa constitucional de liberdade e igualdade permanece incompleta. A autonomia assegurada em teoria nem sempre se realiza na prática, sobretudo para os sujeitos historicamente subalternizados. Como aponta Arendt (1989), a dignidade humana demanda novos fundamentos políticos, que assegurem sua efetivação em contextos marcados pela exclusão. Os dados do IBGE demonstram uma transformação contínua no perfil das famílias brasileiras, com queda progressiva no número de casamentos desde 2016, o que reforça o deslocamento dos modelos tradicionais para novas formas de vivência e reconhecimento familiar (IBGE, 2019).

As relações jurídico-familiares passam, portanto, por uma “revolução silenciosa”, na qual a felicidade individual se legitima como fundamento da constituição familiar, substituindo modelos centrados na filiação legítima ou nos deveres religiosos. A análise sociológica de Bauman (2004) sobre a liquidez das

relações na modernidade permite compreender esse cenário: vivemos uma era de vínculos mais instáveis, marcados pela incerteza, insegurança e fluidez, características de uma sociedade de consumo e individualizada.

Nesse contexto, a Lei nº 9.278/1996 — ao eliminar o requisito de cinco anos mínimos para configurar união estável — refletiu uma sensível adaptação da legislação à realidade dos vínculos afetivos contemporâneos. Ainda assim, os desafios para a autonomia feminina persistem. Apesar dos avanços conquistados pelo feminismo, as mulheres continuam enfrentando barreiras sociais que subordinam suas trajetórias à esfera doméstica. As tarefas consideradas “naturais” se sobrepõem às demandas escolares e profissionais, perpetuando a sobrecarga e dificultando a emancipação plena.

Essa tensão levanta uma questão central: em que medida as escolhas femininas refletem processos de autodeterminação ou são marcadas pela reprodução de valores de gênero desiguais? O reconhecimento jurídico das novas modalidades familiares, embora significativo, só produzirá transformações efetivas na autonomia das mulheres se estiver articulado a processos formativos e sociais que desafiem criticamente os papéis historicamente impostos às mulheres. Ante isso, a educação em direitos humanos, torna-se um espaço privilegiado para promover a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero e suas implicações. Como argumenta Oliveira (2016), incorporar uma abordagem feminista ao Direito das Famílias exige denunciar as dinâmicas de opressão sustentadas por papéis de gênero e implica a abertura do campo jurídico a diálogos interdisciplinares com a realidade social.

Nessa linha, a pesquisa realizada pela Plan International Brasil (2021) demonstra os impactos dessa desigualdade ainda na adolescência: meninas entre 14 e 19 anos enfrentam a sobrecarga de atividades domésticas, comprometendo seu tempo de lazer, estudo e socialização. Essa sobreposição de funções também torna o ambiente familiar um espaço vulnerável à opressão e à violência, como destaca Tenório (2018). Os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2022) evidenciam essa realidade: só em 2021, o Brasil registrou cerca de 630 mil novos casos de violência doméstica, mais de 1.300 feminicídios e quase 600 mil ameaças contra mulheres — majoritariamente perpetradas por parceiros ou ex-parceiros.

Entre os anos de 2019 e 2022, esse cenário foi agravado por discursos oficiais que resgataram uma concepção teocrática da família e da mulher, reforçando papéis tradicionais e aprofundando o controle sobre os corpos femininos. A crítica de Campos e Bernardes (2022) alerta para o uso político da ansiedade masculina em contextos de crise econômica, mobilizando a oposição à igualdade de gênero como defesa da ordem patriarcal.

Diante disso, o estudo das transformações familiares torna-se fundamental para ampliar o reconhecimento jurídico das diferentes configurações parentais e promover igualdade de gênero, valorização da autonomia e garantia de direitos. Trata-se de um tema central para os debates em Educação, pois toca diretamente as dimensões identitárias, culturais, curriculares e formativas da vida escolar e da construção social da cidadania.

Dessa forma, este estudo dialoga com os temas do grupo de trabalho ao articular as transformações na estrutura familiar com a luta por reconhecimento, equidade de gênero, justiça social e direitos humanos. Propõe uma abordagem crítica e interdisciplinar, que atravessa a formação docente, os currículos escolares e a educação para a diversidade. Ao refletir sobre os impactos da cultura patriarcal, da normatividade jurídica e das violências estruturais no cotidiano familiar, contribui para pensar práticas educativas emancipadoras e comprometidas com a superação das desigualdades de gênero, raça e classe, e com a afirmação de sujeitos plurais e autônomos no espaço educacional.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa possui natureza bibliográfica e documental, inicialmente ancorada na análise crítica de produções acadêmicas, relatórios de organismos internacionais que abordam o casamento infantil sob a perspectiva dos direitos humanos, das relações de gênero e da educação. O estudo mobiliza um referencial teórico interdisciplinar, que abrange os campos do direito, da sociologia, da pedagogia crítica e dos estudos feministas, a fim de problematizar os dispositivos sociais e simbólicos que naturalizam práticas violadoras da infância e da juventude no Brasil. Ao operar com diferentes fontes bibliográficas, a pesquisa busca tensionar as categorias tradicionais de análise, articulando leituras que interrogam os fundamentos culturais e estruturais da desigualdade.

Nesse sentido, a investigação também se desenvolve, em sua segunda etapa, por meio de uma análise documental ainda em curso, com ênfase na perspectiva educacional do fenômeno. Busca-se, nesse estágio, compreender como o casamento infantil se insere em uma lógica de reprodução de violências naturalizadas, presentes no cotidiano de meninas que vivem em contextos atravessados por múltiplas vulnerabilidades sociais. Ao assumir a educação em direitos humanos como eixo estruturante, a pesquisa propõe um deslocamento do enfoque estritamente normativo para uma abordagem formativa, capaz de produzir alternativas epistemológicas e políticas que rompam com os mecanismos de invisibilização institucional e contribuam para a formulação de estratégias emancipatórias no campo das políticas públicas, da formação docente e redução de desigualdades.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL DO CASAMENTO INFANTIL

O casamento infantil, nos termos definidos pelos instrumentos internacionais de proteção dos Direitos Humanos, corresponde a qualquer união, formal ou informal, em que ao menos uma das partes tenha menos de 18 anos. Trata-se de uma violação sistemática de direitos fundamentais, que compromete o desenvolvimento pleno de meninas e adolescentes, e cuja análise requer uma abordagem crítica e interseccional que considere as dimensões jurídicas, sociais, educacionais e culturais do fenômeno.

Um dos desafios metodológicos desta pesquisa está na escassez e fragmentação dos dados sobre o casamento infantil no Brasil. Essa invisibilidade se relaciona diretamente com o fato de que tais uniões dificilmente se formalizam por meio de registro civil, já que o ordenamento jurídico brasileiro veda expressamente o casamento com menores de 16 anos. Na prática, predominam uniões informais e clandestinas, frequentemente consolidadas à margem das instituições legais. O reconhecimento dessas uniões costuma ocorrer por vias indiretas, como o registro de filhos ou por relatos retrospectivos das meninas, já na juventude. Esse contexto reforça a invisibilidade institucional do problema e dificulta a formulação de políticas públicas eficazes.

Segundo estimativas internacionais, cerca de 12 milhões de meninas são, todos os anos, forçadas ou induzidas ao casamento antes dos 18 anos, número que escancara o impacto global do problema. A prática é especialmente prevalente em contextos de vulnerabilidade, como na África Subsaariana, Sul da Ásia e América Latina, onde desigualdade de gênero, pobreza, crises humanitárias e insegurança alimentar agravam os riscos de uniões precoces.

No Brasil, o *Country Programme Document* (CPD) do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) 2023–2027 reconhece o casamento infantil como prática nociva, ao lado da mutilação genital feminina, e o inclui no rol de “práticas prejudiciais” a serem eliminadas. O documento, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 3, 5, 10 e 16), propõe uma abordagem interseccional baseada no princípio de “não deixar ninguém para trás”, sublinhando a importância da coleta de dados desagregados por idade, raça, território e renda.

Por fim, de acordo com o UNFPA, o Brasil ocupa uma das posições mais preocupantes da América Latina quanto à prevalência do casamento infantil. Estima-se que cerca de 26% das meninas brasileiras se casem ou ingressem em uniões informais antes dos 18 anos, e uma parcela significativa dessas uniões ocorre ainda antes dos 15 anos. O impacto dessas uniões é profundo: comprometem o acesso à educação, reduzem a autonomia econômica e fragilizam as condições de saúde sexual e reprodutiva das meninas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na fundamentação teórica até aqui desenvolvida, a pesquisa contribui para os debates do campo da Educação, dos Direitos Humanos e da Formação de Professores ao abordar o casamento infantil como um fenômeno que articula desigualdades de gênero, omissão estatal, ausência de políticas públicas eficazes e reprodução de normas patriarcais no interior das famílias e das instituições educativas. Esses achados preliminares evidenciam que tal prática viola o direito à infância, além de comprometer a educação em sua função de proteção, emancipação e construção da cidadania. Ao reconhecer o papel estratégico da formação docente e da educação em direitos humanos no enfrentamento dessas violências estruturais, a investigação propõe uma análise

crítica que articula dimensões jurídicas, sociais e pedagógicas do problema.

Ainda em fase de aprofundamento com a etapa documental, a pesquisa delineia, em seus resultados parciais, a necessidade de práticas educativas que desafiem a naturalização do casamento infantil em diversas comunidades. Essas práticas exigem uma atuação formativa comprometida com a justiça social, a igualdade de gênero e a efetiva promoção dos direitos de crianças e adolescentes, sinalizando o potencial transformador da educação na desconstrução de estruturas culturais profundamente enraizadas.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Prefácio. **As Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Lei 14.443 de 2 de setembro de 2022**. Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, para determinar prazo para oferecimento de métodos e técnicas contraceptivas e disciplinar condições para esterilização no âmbito do planejamento familiar**. Diário Oficial da União,** 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14443.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 54/DF**. Relator: Min. Marco Aurélio, 12 de abril de 2012. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334. Acesso em: 10 jun. 2023.

CAMPOS, Carmen Hein de; BERNARDES, Márcia Nina. Ideologia de gênero e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Revista Estudos Feministas**, v. 30, n. 3, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9584-2022v30n373882. Acesso em: 23 nov. 2023.

CARBONERA, Silvana Maria. Aspectos históricos e antropológicos da família brasileira: passagem da família tradicional para a família instrumental e solidarista. *In*: MENEZES, Joyceane Bezerra de; MATOS, Ana Carla Harmatiuk. **Direito das Famílias por juristas brasileiras**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DE OLIVEIRA, Ligia Ziggiotti. **Olhares feministas sobre o direito das famílias contemporâneo**: perspectivas críticas sobre o individual e o relacional em família. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

FACHIN, Luiz Edson. **Direito de família**: elementos críticos à luz do novo código civil brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

FACHIN, Rosana Amara Girardi. **Em busca da família do novo milênio**: uma reflexão crítica sobre as origens históricas e as perspectivas do Direito de Família brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Documento do Programa de País: Brasil (2023–2027)**. Nova Iorque: UNFPA, 2023. Disponível em: https://www.unfpa.org/sites/default/files/portal-document/ES-DP.FPA_.CPD_.BRA_.7%20-%20Brazil%20CPD.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Child marriage**. Nova Iorque: UNICEF, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/protection/child-marriage. Acesso em: 1 jun. 2025.

LOKOT, Michelle et al.. **Conceptualizing "agency" within child marriage: Implications for research and practice**. Child & Abuse, v. 117, n. 1, 2021, p. 01-08.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Adriana Vidal de. **A Constituição da Mulher Brasileira**: uma análise dos estereótipos de gênero na Assembleia Constituinte de 1987-1988 e suas consequências no texto constitucional. 2012. Volume I. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC, Rio de Janeiro, 2012.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Por ser menina no Brasil**. São Paulo: PlanInternational Brasil, 2021.

RUZYK, Carlos Eduardo Pianovski. **Famílias simultâneas**: da unidade codificada à pluralidade constitucional. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

TENÓRIO, Emilly Marques. **Lei Maria da Penha e medidas de proteção**: entre a polícia e as políticas. Campinas: Papel Social, 2018.

VICKERS, Jill. **The problem with interests: making political claims for 'women'**. In: CHAPPELL, Louise; HILL, Lisa. (Eds.). The Politics of Women's Interests: New Comparative perspectives. Routledge: London, 2006.

O PAPEL DO ESTADO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO SÉCULO XXI: O PROFHISTÓRIA ENTRE REGULAÇÃO NEOLIBERAL E EMANCIPAÇÃO DOCENTE

Joelma Machado Nascimento[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as bases epistemológicas que sustentam o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), considerando o papel do Estado como agente regulador na formação continuada de professores, e os elementos do neoliberalismo que influenciam essa política pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e empírica, ancorada no método materialista histórico-dialético, que compreende o Estado como campo de disputa entre frações de classe, proposto por Nicos Poulantzas. O estudo investiga a docência como fração de classe, as diretrizes políticas do ProfHistória e sua concepção de formação docente, destacando suas exigências e o reflexo da lógica de resultados imediatos. Embora reconheça a relevância do programa na articulação entre teoria e prática pedagógica, a análise revela a tensão entre a retórica da emancipação intelectual e a prática da responsabilização individual e regulação estatal, em consonância com a lógica neoliberal. O artigo resulta de pesquisa doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Contribui para o debate sobre as implicações epistemológicas das políticas de formação docente no Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas Públicas; Ensino de História; Estado; Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

Este texto compõe a etapa inicial de minha pesquisa doutoral em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED-UTP), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, dedicada à construção do referencial teórico que sustenta a investigação sobre o ProfHistória/CAPES enquanto política pública de formação continuada para professores de História na pós-graduação stricto sensu.

Para o aprimoramento e formação continuada dos profissionais foi instituída a pós-graduação stricto sensu, que diz respeito a formação de pesquisadores e a produção do conhecimento científico e tem abrangência que engloba mestrados e

[1]Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED 2025-2029, Taxista CAPES). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2024. Bolsista CAPES). E- mail: joelma.nascimento@utp.edu.br; joelma_mn01@hotmail.com.

doutorados, desempenhando relevância na formação de pesquisadores e profissionais que contribuem para o avanço da ciência e tecnologia, além de impulsionar o desenvolvimento econômico e social.

Sabe-se Pós-graduação no Brasil não escapou às adversidades de um controle rigoroso do regime militar, caracterizado pelo cenário de censura e limitações à liberdade acadêmica. Este período tumultuado foi marcado pela imposição de restrições sobre professores e estudantes, cujas atividades eram sujeitas a escrutínio e, em muitos casos, punições severas por serem consideradas subversivas pelo governo (LEHER, 2021).

Segundo Germano (1993) durante o regime, o Estado implementou reformas educacionais tanto no ensino superior (1968) quanto no primário e médio (1971). Para o Autor, as reformas foram interpretadas como parte de uma “revolução passiva” porque foram concebidas e realizadas pelo Estado sem a participação da sociedade civil, e seu propósito principal era desmobilizar qualquer movimento potencial que pudesse surgir nesse campo.

Em 1974, foi instituído o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação o (PNPG) I (1975 - 1979), implementado durante o governo de Ernesto Geisel (1974-1979), representou o início da estruturação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Sendo Sua relevância manifesta na concretização do planejamento estatal para as atividades de pós-graduação na formação de especialistas destinados tanto ao sistema universitário público quanto à esfera industrial (NAZARENO, HERBETTA, 2019).

Os PNPGs, foram elaborados em seis períodos distintos desde sua implementação em 1975, que demonstraram o contexto político, econômico e social do Brasil ao longo das décadas, iniciado durante o Regime Militar e o “milagre econômico” dos anos 70.

A constituição e evolução da pós-graduação stricto sensu faz parte do processo histórico marcado por importantes reformas e políticas educacionais. Desde os impactos do regime militar impondo severas restrições à liberdade acadêmica e a implementação do Parecer Sucupira em 1965, observa-se um caminho de consolidação das bases do ensino superior no país.

O período de transição e abertura política nas décadas de 1970 e 1980 permitiu avanços na educação superior, esse processo foi importante para o desenvolvimento

científico e tecnológico, incluindo a expansão dos programas de pós-graduação e a introdução de habilitações profissionais, demonstrando compromissos com o aprimoramento da formação acadêmica e profissional, estabelecendo um legado que continua a influenciar a educação.

O Parecer CNE/CP nº 4/2024 destaca as resoluções para continuidade dos estudos, estabelecendo diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura e para cursos de Pedagogia; a terceira é a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que revogou a primeira resolução e definiu diretrizes para a formação inicial e continuada de professores; e a quarta é a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define diretrizes para a formação inicial e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. Esses documentos serão tomados como referência para a discussão apresentada na referida Resolução (BRASIL, 2024).

A pesquisa tem como objeto a análise epistemológica do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), com o intuito de compreender como o Estado, por meio de suas políticas públicas, estrutura a formação continuada de professores de História no contexto do capitalismo neoliberal.

A investigação partirá das implicações científicas dessa concepção no campo da Educação, buscando compreender como o Estado, através de suas políticas, influenciam o desenvolvimento profissional docente e como esse programa está em consonância com o neoliberalismo partindo do estudo das políticas públicas de educação principalmente no que tange à formação docente.

O neoliberalismo é uma corrente teórica e política que surgiu após a Segunda Guerra Mundial como uma reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu surgimento nasceu com a obra “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek (1944), que criticava qualquer limitação dos mecanismos de mercado imposto pelo Estado, considerando o neoliberalismo uma ameaça à liberdade econômica e política do Estado.

Sua hegemonia ganhou força nos anos 70 e 80 liderada por líderes como Margaret Hilda Thatcher no Reino Unido e Ronald Wilson Reagan nos Estados Unidos

da América - EUA, que aplicaram políticas de desregulação, cortes de impostos e redução de gastos sociais. Seu Impacto Global, influenciou políticas econômicas em várias partes do mundo, incluindo América Latina e Europa Oriental promovendo privatizações e reformas fiscais (ANDERSON, 1995).

A ideologia política e econômica do neoliberalismo prioriza a eficiência, a competitividade e a responsabilização individual, frequentemente promovendo a redução da intervenção estatal direta e a transferência de responsabilidades para o indivíduo ou instituições privadas.

O Profhistória embora seja uma política pública federal destinada à formação continuada de professores, pode ser entendido como um reflexo das contradições presentes no contexto neoliberal.

O programa, ao focar na qualificação profissional dos docentes, alinha-se a uma lógica de responsabilização individual do professor pelo seu aprimoramento e desenvolvimento profissional. Sob essa perspectiva, o ônus de se adaptar às novas demandas educacionais, às exigências curriculares e às transformações sociais, recai sobre o docente, em vez de ser um compromisso compartilhado por políticas estruturais mais amplas.

No contexto neoliberal o papel do Estado passa de um provedor direto de serviços educacionais para um regulador e avaliador desses serviços. Nesse sentido, o ProfHistória pode ser visto como uma estratégia de terceirização da responsabilidade estatal, na qual o Estado oferece condições para que os professores busquem sua formação de maneira continuada, mas sem fornecer um suporte integral que poderia incluir, melhorias salariais, condições de trabalho mais favoráveis ou a diminuição das desigualdades estruturais no sistema educacional.

> Trata-se de mais uma frente da política educacional do governo no processo capilar da privatização do ensino e da pesquisa no país, bem de acordo com a opção pelo modelo da economia neoliberal feita pelos governos recentes, de acordo com a qual educação, seja em que nível for, é apenas um serviço a ser prestado mediante as leis gerais do mercado. Até Universidades públicas têm oferecido cursos de Mestrados Profissionais pagos, sob a inaceitável justificativa de que a exigência constitucional de ensino público gratuito só se aplicaria aos cursos de graduação (SEVERINO, 2006, p. 16).

Severino argumenta na citação mencionada, que a educação em todos os níveis, está sendo tratada como um serviço regulado pelo mercado, desviando-se de seu caráter público. A tendência é exemplificada pela oferta de Mestrados

Profissionais pagos por universidades públicas, justificando-se que a gratuidade constitucional se aplicaria apenas à graduação. Para o Autor, isso representa a mercantilização da educação e pesquisa, promovendo a lógica de mercado em detrimento dos princípios da educação pública e gratuita.

A pesquisa é justificada dada a importância do fortalecimento da formação continuada de professores no Brasil, especialmente em um contexto de crescente demanda por programas que articulem de maneira efetiva a teoria e a prática pedagógica.

Ainda que o programa seja amplamente reconhecido por sua contribuição à formação continuada de professores, pouco se discute sobre as bases epistemológicas que sustentam suas diretrizes e como essas concepções influenciam a prática docente e a transmissão do conhecimento histórico nas escolas.

A questão central deste estudo será: Analisar como o ProfHistória materializa a autonomia relativa do Estado capitalista na formação docente, tensionando emancipação intelectual e precarização da profissão docente no contexto neoliberal?

Assim, a presente pesquisa tem por objeto de estudo Formação dos Professores para o ensino da História. Optou-se pelo estudo Epistemológico do Programa Profhistória /CAPES/ ProEB, devido ao fato de ser um programa para a formação continuada para o ensino de História, e sua relevância para a educação de base.

Para alcançar esse propósito, a pesquisa tem como objetivos compreender o lugar do professor de História como fração de classe no capitalismo contemporâneo, com base na teoria do Estado em Nicos Poulantzas, especialmente no que se refere à sua condição de classe; investigar as bases epistemológicas que fundamentam o ProfHistória como política pública de formação continuada; analisar como o Estado, por meio desse programa, influencia a prática pedagógica e a formação dos professores de História; e, por fim, discutir de que maneira as diretrizes estatais orientam e condicionam a elaboração dos produtos educacionais exigidos pelo ProfHistória, considerando sua aplicabilidade no ensino de História e sua implicação na formação continuada docente.

A pesquisa pretende contribuir para o debate sobre o papel das políticas públicas na formação de professores, oferecendo uma análise crítica das concepções epistemológicas subjacentes ao ProfHistória. Esta análise é fundamental para

entender como o Estado estrutura a formação docente e, por conseguinte, o ensino de História no Brasil, impactando tanto a qualidade da educação quanto o desenvolvimento profissional dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Ainda que o programa seja reconhecido por sua contribuição à formação continuada de professores, é necessário apontar que existam lacunas na literatura e nas discussões acadêmicas sobre as consequências de sua estrutura epistemológica para a prática pedagógica. Pouco se discute, por exemplo, até que ponto as diretrizes do ProfHistória dialogam de forma efetiva com os contextos escolares concretos em que os professores atuam.

Portanto o estudo seguirá as bases epistemológicas e as diretrizes políticas que sustentam o Programa Profhistória enquanto política pública de formação continuada de professores de História. Serão analisadas como essas diretrizes acomodam a formação dos docentes e a criação de produtos educacionais, além de compreender o impacto do Estado na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores.

A pesquisa está articulando três eixos principais: A docência como fração de classe, com ênfase na identidade docente e na precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo; A atuação do Estado na formulação de políticas de formação de professores; A dimensão epistemológica dessas políticas, especialmente no contexto do ProfHistória, com base teórica em Nicos Poulantzas, priorizando o professor de História enquanto fração contraditória da pequena burguesia assalariada, cuja semiautonomia é tensionada pelas demandas do Estado capitalista e pelas transformações do neoliberalismo na educação.

A fundamentação teórica da pesquisa está ancorada em autores que discutem a Epistemologia Da Formação Docente, Como: Rüsen, Jörn (2012), Aprendizagem histórica, Fundamentos e Paradigmas; Urban, Ana Cláudia (2010). Bem como a análise do Papel do Estado a partir de: Poulantzas, Nicos (2019;1980); Althusser, Louis, (1918-1990) (2024); Saes, Décio (2023). Assim como a análise de políticas públicas de educação e formação continuada. Além disso, a abordagem teórica do

programa ProfHistória será analisada à luz de debates sobre o papel do Estado na educação.

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa são de natureza bibliográfica e empírica, caracterizando-se por abordagem qualitativa e quantitativa, sendo as abordagens respaldadas pela prática de leitura e análise de obras de autores e estudiosos especializados na área da Educação, no ensino da História e entrevistas com os idealizadores do programa ProfHistória. Assim como legislações pertinentes ao tema em questão. Tais referências embasarão este estudo trazendo conhecimento e discursões para o Formação dos professores de História.

O tratamento analítico dos dados combinará técnica de análise de conteúdo com a perspectiva crítica inspirada na teoria do Estado de Nicos Poulantzas, permitindo articular as dimensões teórica, política e prática do objeto de estudo.

Quanto ao método de construção da pesquisa, optou-se pelo método, materialismo histórico-dialético, pois, entende-se a educação está inserida no contexto capitalista e na luta de classes.

Para Poulantzas (2019), as lutas de classes não se limitam ao confronto direto entre capital e trabalho, mas em diferentes esferas da sociedade, incluindo o Estado, que é um espaço estratégico de disputa. O Estado não é um instrumento unívoco de uma classe, mas uma condensação das relações de força, onde hegemonias se constroem e contradições são negociadas. Essas lutas são dinâmicas, influenciadas por contextos históricos e pela interação de múltiplos interesses de classe.

> Sobre essas questões, encontram-se inúmeras indicações nas obras dos clássicos do marxismo. Sabe-se que a teoria marxista estabeleceu a relação entre o Estado e a luta de classes, e até mesmo a dominação política de classe. O que se deve assinalar, antes de tentar localizar a relação do campo da luta de classes, e mais particularmente da luta política de classe, com as estruturas de uma formação, é que, para a teoria marxista, essa relação do Estado e da luta política de classe implica a relação do Estado com o conjunto dos níveis de estruturas: mais precisamente, a relação do Estado com a articulação das instâncias que caracteriza uma formação (POULANTZAS, 2019. p. 48).

Segundo Poulantzas (2019), o Estado opera simultaneamente como um instrumento de dominação de classe e como mediador de conflitos entre frações de classe, tratando das funções repressivas e ideológicas que garantem a reprodução das relações de produção. Essas funções, embora interligadas, não são estáticas,

mas variam conforme o contexto histórico e a correlação de forças entre as classes demonstrando a dinâmica complexa da luta de classes no interior do aparato estatal.

Essa dinâmica considera, que a prática docente dos formadores e as condições em que trabalham influenciam a formação inicial e a prática docente futura. Por isso, é essencial estudar detalhadamente o trabalho desses professores, não apenas para aprimorar as práticas formativas, mas também para fortalecer as discussões sobre os desafios e exigências que as reformas educacionais impõem ao seu trabalho. Os formadores de professores são, portanto, pilares centrais nas reformas da formação inicial (BRASIL, 2024).

Assim, ao investigar as epistemologias subjacentes ao ProfHistória, espera-se contribuir para a compreensão mais ampla do papel do Estado na formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O resultado parcial do estudo indica que, apesar das inovações e esforços para a atualização da formação dos professores, ainda existem desafios a serem enfrentados. Entre eles, destacam-se a necessidade de um maior diálogo entre as políticas educacionais e as práticas docentes, a adequação das formações às realidades regionais e culturais do país, e a busca por uma maior valorização profissional dos docentes.

Entende-se, que o objetivo da formação em serviço é qualificar para a prática docente e criar um sistema de ensino de educação unificado, mesmo enfrentando desafios como regionais e falta de efetivação das políticas educacionais para a valorização profissional. A formação continuada visa adaptar se às mudanças tecnológicas e à crescente complexidade do conhecimento, com os professores desempenhando papel na economia e na socialização nas sociedades modernas. No ensino de História a evolução metodológica busca integrar teoria e prática, promovendo o desenvolvimento social, econômico e mantendo os profissionais qualificados.

A formação em serviço, apresentada pelo ProfHistória busca adaptar-se às realidades específicas enfrentadas pelos professores, fortalecendo competências pedagógicas e didáticas dos docentes, capacitando-os não apenas como transmissores de informações, mas como facilitadores do processo de aprendizagem.

Para Nascimento (2024), o objetivo do Programa é melhorar a qualidade do ensino, sua atuação na formação em serviço se dá por meio da oferta desses Programas nos dois níveis mestrado e doutorado, atuando diretamente na formação continuada para professores de História da Educação Básica, visando alcance na melhoria da qualidade do exercício da docência.

Dessa forma, a evolução das políticas e diretrizes para a formação de professores no Brasil instituem os compromissos contínuos com a melhoria da Educação Básica e a valorização do Magistério. As resoluções mencionadas, juntamente com os debates e iniciativas promovidas pelo CNE, buscam assegurar uma formação docente alinhada às necessidades e realidades das escolas.

Assim, este estudo não apenas amplia o entendimento sobre a formação continuada no contexto do ensino da História no Brasil, mas também manifesta contribuições para o campo acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo.** In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático, p. 9-23. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995 https://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson. Acesso em: 17 de set de 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 26, 3 jun. 2024.

CEPG - **CONSELHO DE ENSINO PARA GRADUADOS DA UFRJ**. Site ProfHistória Nacional**.** REGIMENTO GERAL. Rio de Janeiro: UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023. Conselho de Ensino para Graduados da UFRJ. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

GERMANO, José Willington. ***Estado militar e educação no Brasil (1964–1985): um estudo sobre a política educacional.*** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 245 p.

HAYEK, Friedrich A. **O caminho da servidão.** Tradução de: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Morais Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

LEHER, Roberto. (2021). Universidade Pública Federal Brasileira: Future-Se e "Guerra Cultural" Como Expressões da Autocracia Burguesa. **Educação & Sociedade**. 42. 10.1590/es.241425. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/i/2021.v42/. Acesso em: 05 de maio de 2024.

NASCIMENTO, Joelma Machado. *Profhistória: contribuições à formação continuada de professores de história no contexto da pós-graduação do Brasil*. 2024. 147 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.utp.br/repositorio/joelma-nascimento-dissertacao. Acesso em: 21 jul. 2025.

NAZARENO, Elias; HERBETTA, Alexandre Ferraz. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas consequências. **Estudos de Psicologia (Natal**), Natal, v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v24n2/a02v24n2.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

POULANTZAS, Nicos**. Poder político e classes sociais.** Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, *[S. l.]*, n. 21, 2006. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/204. Acesso em: 30 set. 2024.

HISTÓRIA, FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NA ESCOLA

Graziela Hochscheidt Trevisan[1]

Daniel Yuran de Lima Paraguassú[2]

Paula Balbino Colaço[3]

Rafael Faraco Amaral[4]

RESUMO

Este artigo descreve as atividades pedagógicas desenvolvidas por graduandos de Filosofia da PUCPR, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). As ações, implementadas no Colégio Estadual Professor Elias Abrahão sob o subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores", foram embasadas nas filosofias de Hannah Arendt e Sócrates, e em documentos normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com o objetivo de estimular o autoconhecimento, a autorreflexão e a empatia, os licenciandos engajaram os estudantes em uma série de propostas inovadoras. As atividades incluíram a criação de autorretratos, que geraram discussões sobre percepções pessoais, de como cada um se sentia a respeito de seu desenho. Os estudantes também elaboraram um mapa pessoal, que exploraram a identidade familiar e as origens. Um dos pontos mais significativos foi a apresentação de um item que fosse importante para si, permitindo que os alunos compartilhassem suas histórias e sentimentos, o que culminou no despertar de um senso de coletividade, compreensão mútua e empatia. A iniciativa teve como propósito principal fomentar o cuidado e o respeito consigo e com o próximo, reconhecendo a necessidade de resgatar a empatia na formação humana frente aos desafios contemporâneos. A relevância dessas intervenções reside na promoção de valores essenciais para a convivência social e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Autoconhecimento. Direitos Humanos. Empatia. Respeito a diversidade.

1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira é, frequentemente, palco de inúmeros desafios que vão muito além do processo de ensino-aprendizagem. Em meio a estruturas físicas limitadas, contextos sociais diversos e a persistente desvalorização da profissão docente, o trabalho do educador torna-se, sobretudo, um exercício de resistência e compromisso ético com a formação integral dos estudantes.

[1] **Graziela Hochscheidt Trevisan, mestre em Educação PUCPR, email: graziht33@gmail.com**
[2] **Graduando Filosofia (licenciatura), PUCPR, daniel.paraguassu@pucpr.edu.br**
[3] **Graduanda Filosofia (licenciatura), PUCPR, paula.colaco@pucpr.edu.br**
[4] **Graduando Filosofia (licenciatura), PUCPR, rafael.faraco@pucpr.edu.br**

Nesse cenário, práticas pedagógicas que promovam o autoconhecimento, o respeito à individualidade e o fortalecimento dos vínculos humanos tornam-se cada vez mais urgentes. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2025, por meio do subprojeto “Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores”, vem sendo implementado no Colégio Estadual Professor Elias Abrahão. A escola, situada no bairro Cristo Rei, em Curitiba/PR, atende estudantes do bairro e arredores, bem como da região metropolitana. O Colégio oferece Ensino Médio e Profissional no período matutino, e Ensino Fundamental II no vespertino. Possui boa estrutura, com televisões e internet em todas as salas, laboratórios de informática, biblioteca, auditório e quadras esportivas.

A professora Graziela Hochscheidt Trevisan é tutora dos acadêmicos da PUCPR, no colégio Elias Abrahão, é formada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Pedagogia e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, atua e orienta os alunos participantes do PIBID em sala de aula e durante o planejamento das atividades.

A proposta deste projeto, articulado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto “Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores”, teve como objeto, a realização de atividades práticas e reflexivas com turmas do 6º e 7º anos, fomentando a construção da identidade dos estudantes, a valorização de suas trajetórias pessoais e o respeito ao próximo, tendo como base teórica os pensamentos de Sócrates e Hannah Arendt. Além disso, o subprojeto tem como base, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Levando em consideração a faixa etária dos estudantes e o contexto da turma, os licenciandos em Filosofia decidiram elaborar o projeto em etapas progressivas. A abordagem foi pensada com o intuito de respeitar o tempo e a maturidade dos alunos, começando com atividades voltadas ao autoconhecimento, passando pelo reconhecimento do outro, por meio do diálogo e da empatia, para posteriormente, chegar às discussões mais amplas sobre os Direitos Humanos. Nesse contexto, essa ordem permite uma construção gradual de conhecimento, tornando o processo mais acessível e significativo com a realidade dos estudantes.

Dessa maneira, mais do que ensinar conteúdos, a proposta apostou no poder formativo do diálogo, da escuta e da partilha de experiências, reconhecendo que a educação é um campo privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da consciência ética. Ao refletir sobre si mesmos e sobre os outros, os estudantes podem compreender que o autoconhecimento é também uma forma de reconhecer a dignidade do próximo.

2 DESENVOLVIMENTO

A educação em Direitos Humanos é fundamental para construirmos uma sociedade mais harmoniosa, pacífica e igualitária. Ela promove o desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como o Artigo 1º destaca: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (Nações Unidas, 1948). Assim, ela possibilita o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Considerando a importância da educação em Direitos Humanos para a formação individual e coletiva, o grupo de Filosofia inserido no subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores", realizou um diagnóstico inicial nas turmas.

Durante esse período, o grupo identificou algumas fragilidades, que o subprojeto busca amenizar, sendo a principal, a despersonalização juvenil. Essa despersonalização é causada pelo acesso precoce às mídias sociais digitais, que indiretamente leva a um apagamento da identidade devido à baixa autoestima. Dessa forma, tornou-se necessária uma proposta que estimulasse, o conhecimento individual e coletivo, para promover o respeito mútuo entre os membros desse grupo social, a fim de reconhecer a dignidade humana.

Diante do exposto, o desenvolvimento do autoconhecimento e cuidado das crianças e adolescentes tem se mostrado cada vez mais necessário no processo formativo, uma vez que a falta de conhecimento e cuidado sobre si, traz consigo o peso da ignorância da falta de empatia com o outro, haja vista causada pelo próprio desconhecimento de seus limites humanos particulares. Nesse sentido, o projeto teve como base primordial as relações humanas e o contato com diferentes

realidades afim de estimular a compreensão e comunicação dos alunos entre si.

A filósofa Hannah Arendt em seu ensaio “A Crise na Educação” escreve:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e jovens. (ARENDT, 1972, p. 247).

Além disso, a filósofa também problematiza:

> O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada [...] a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 1972, p. 245).

A Filosofia oferece uma reflexão profunda, acerca do papel da educação na modernidade. Assim, a escola deve ser um espaço intermediário entre o lar e o espaço público, um ambiente onde a criança possa amadurecer gradualmente para o mundo, desenvolvendo-se em segurança e com orientação. Portanto, ao estabelecer um vínculo com os direitos humanos, a educação não pode ser pensada unicamente como um processo técnico ou funcional, mas como uma formação integral do sujeito enquanto ser livre e digno. Dessa maneira, quando se garante o direito à educação, assegura-se também o direito de cada indivíduo conhecer o mundo, compreender a si mesmo e exercer a liberdade de expressão, de pensamento e de ação.

Podemos, assim, reafirmar a importância do direito à educação para a formação completa do ser humano. Esse direito está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Artigo 53 do ECA garante: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (…)" (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o ECA também define:

> **Art. 58**. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990)

Com base na observação da realidade dos estudantes, na legislação

pertinente e nos princípios da Filosofia, os graduandos desenvolveram um conjunto de atividades para abordar as fragilidades identificadas. Entre as propostas, destacou-se a criação de um autorretrato, incentivando os alunos a visualizarem a si mesmos por meio de um desenho. Além disso, foi solicitado que os estudantes desenhassem ou escrevessem sobre seus interesses, como livros, filmes, esportes, entre outros. Essas atividades permitiram uma compreensão mais aprofundada da individualidade de cada aluno.

Ao final da tarefa, notou-se uma dificuldade significativa na realidade escolar: muitos alunos, frequentemente privados de estímulo criativo e artístico, apresentavam limitações para se representar em suas produções. Ao serem questionados sobre a atividade, grande parte dos estudantes revelou problemas de autoestima, acreditando que não conseguiriam completá-la ou que lhes faltava talento para finalizá-la.

Figura 1 – Exposição do autorretrato: Conhece-te a ti mesmo".

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

A segunda atividade proposta foi um "mapa pessoal", que se trata de uma árvore genealógica contendo nome do aluno, sua idade e cidade de origem. Além disso, as mesmas informações de seus pais, seus avós, bisavós (…) deveriam constar na tarefa, montando assim uma árvore genealógica da sua família. Este exercício, convidou os estudantes a buscarem um pouco mais de informações históricas sobre si, propiciando uma visão mais ampla da localização histórica e genealógica dos estudantes. O objetivo dessa proposta consistiu em fazer com que os estudantes entendam suas raízes históricas, bem como a origem familiar de cada

um. Por fim, a atividade teve um ótimo retorno, foi possível entender como os alunos se enxergavam dentro de suas famílias e em suas relações.

Figura 2 – Aluna realizando a atividade do mapa

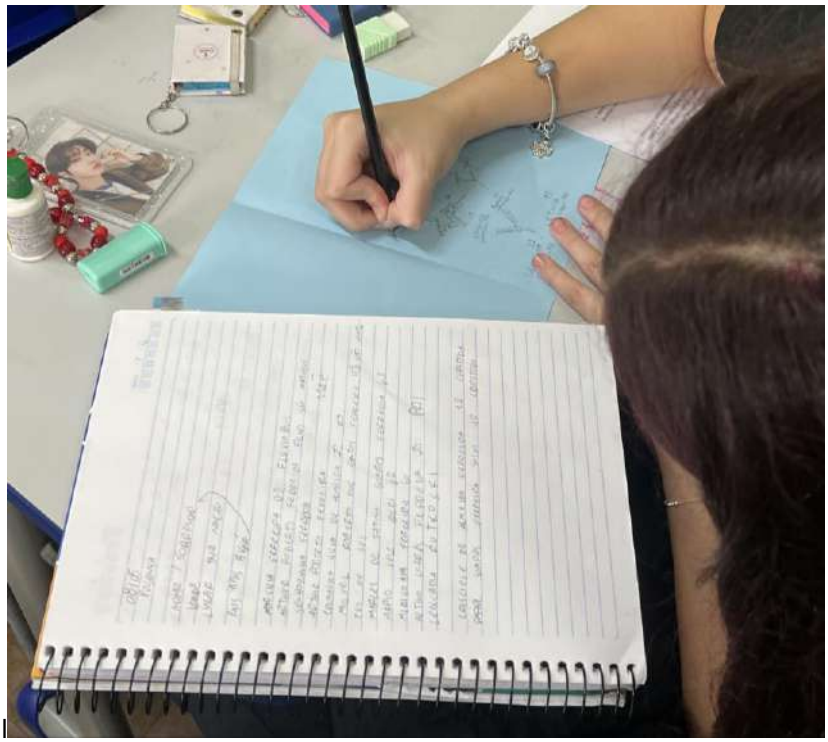

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

A frase *"conhece-te a ti mesmo"*, inscrita no templo de Apolo em Delfos e amplamente utilizada por Sócrates, expressa a importância da introspecção como base para a vida ética.

> Recordemos uma última sentença ainda, atribuída a um dos antigos sábios e inscrita no portal do templo do oráculo de Delfos, consagrado a Apolo: “Conhece-te a ti mesmo.” Essa sentença, muito famosa entre os gregos, tornar-se-ia inclusive não apenas o mote do pensamento de Sócrates, mas também o princípio basilar do saber filosófico grego até os últimos neoplatônicos. (REALE; ANTISERI, 1990, v. 1, p. 16)

Para Sócrates, o autoconhecimento é o primeiro passo para a sabedoria e para a virtude. Desse modo, ao investigar a própria identidade, desejos, limites e valores, o ser humano se torna mais consciente de suas ações e mais apto a viver em harmonia com os outros. Assim, ao solicitar que os estudantes realizassem um autorretrato e refletissem sobre seus gostos e suas famílias, o trabalho mobilizou esse princípio socrático: o exercício de olhar para si e reconhecer quem é, desenvolvendo não apenas a autoestima, mas também a capacidade de se

expressar e compreender o próprio lugar no mundo.

Outra atividade proposta foi o da "Simbologia das palavras", em que houve a retomada de termos e temas referentes aos Direitos Humanos e ética, estas também relacionadas a uma aula de campo feita no Museu de Arte Indígena de Curitiba, que ocorreu na semana antes da aplicação. Essa atividade buscou reconhecer nos estudantes, o que eles tinham como significado das palavras e seus conhecimentos prévios sobre ética e direitos.

Figura 3 – Aluna realizando a atividade "Simbologia das palavras"

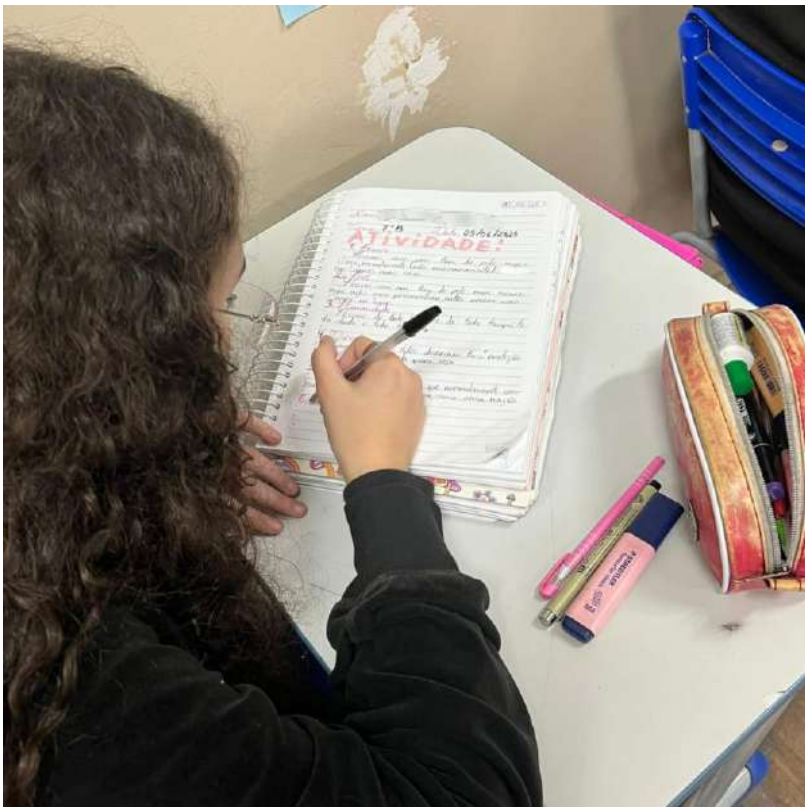

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

A última atividade proposta, para encerrar este primeiro ciclo de atividades, foi a do "Tesouro pessoal" em que os estudantes, professores e participantes do Projeto do PIBID, deveriam trazer objetos de apego. Assim, foi montado um círculo na sala, visando uma conversa em grupo em que cada um contou o motivo de tal objeto ser importante em sua história.

Figura 4 – Círculo em sala para a atividade do tesouro pessoal.

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

A atividade deveria propiciar, mais uma vez uma visualização histórica e memorial do estudante, muitas vezes perdidas no decorrer do crescimento. Por fim, grande parte dos alunos trouxeram objetos de apego vinculados à família, amigos e religião. O círculo feito na sala promoveu um momento de escuta, mais íntimo e sensível, que garantiu confiança nos estudantes para falar sobre temas sensíveis. Ao final da conversa, os licenciandos concluíram a primeira parte do projeto, com uma fala acerca da importância de ouvir o próximo para desenvolver empatia e relações saudáveis entre si.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências desenvolvidas pelo subprojeto “Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores”, evidenciou-se a importância de promover, desde o ambiente escolar, práticas educativas que articulem os Direitos Humanos ao processo de autoconhecimento dos estudantes. Dessa forma, é possível trabalhar de dentro para fora, o exercício

de escutar e entender o próximo. Portanto, ao identificar como temática central a despersonalização juvenil provocada pelas mídias e o apagamento identitário, vinculado à autoestima fragilizada, o grupo de licenciandos promoveram atividades que buscassem reconectar os alunos consigo mesmos e com suas histórias, desenvolvendo um espaço de escuta, expressão e empatia dentro da sala de aula.

As práticas aplicadas — como o autorretrato, o mapa pessoal, a simbologia das palavras e o tesouro pessoal — revelaram não apenas o impacto positivo da abordagem sensível e reflexiva no cotidiano escolar, mas também os desafios enfrentados por muitos estudantes no reconhecimento de sua própria identidade. Em diversos momentos, percebeu-se a dificuldade dos alunos em se enxergar com confiança e em se expressar de maneira espontânea, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas que estimulem a autoestima, o pertencimento e o reconhecimento mútuo dentro da sala de aula. O ambiente escolar deve preparar os estudantes para a convivência em sociedade, dessa maneira, as práticas de escuta ao próximo são essenciais na formação de cidadãos que compreendem e respeitam culturas, tradições e vivências diferentes das suas. Dessa forma, o projeto visa desenvolver o autoconhecimento em cada aluno, para então desenvolver os Direitos Humanos em geral. De acordo com Arendt (1972, p. 246), “educar é um ato de responsabilidade diante do mundo e das novas gerações”. Sendo assim, mais do que preparar para o trabalho ou a adaptação social, a escola deve ser espaço de amadurecimento, liberdade e dignidade.

Por fim, a experiência vivida pelos licenciandos no Colégio Estadual Professor Elias Abrahão reafirma o valor do PIBID como espaço de formação prática, crítica e sensível. O projeto proporciona uma imersão significativa na realidade escolar e fortalece a visão de uma docência comprometida com o ser humano em sua totalidade. Dessa maneira, percebe-se que educar para os direitos humanos é também educar para o reconhecimento de si e do outro como parte de uma humanidade comum.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (*Between past and future*): 1961.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 11 jul. 2025.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario**. História da Filosofia** - Volume 1: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

ISSN: 2176 - 1396

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURAS EAD NO BRASIL: DESAFIOS, ARTICULAÇÕES E BOAS PRÁTICAS

Beatriz Maria Zoppo[1]
Kellin Melchior Inocêncio[2]
Deisilly de Quadros[3]

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente nevrálgico na formação de professores e a sua efetivação na Educação a Distância (EaD) enfrenta obstáculos significativos. Este artigo aborda a problemática da articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES), o polo de apoio presencial e a escola-campo, uma tríade fundamental para a práxis pedagógica. Tem por objetivo apresentar os principais desafios sistêmicos e regionais na realização do estágio supervisionado em licenciaturas EaD no Brasil e mapear as boas práticas desenvolvidas para superá-los. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica. Foram analisados artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais, com foco na identificação de desafios, modelos de articulação e estratégias inovadoras. Os resultados apontam para desafios crônicos como a dicotomia teoria-prática, a supervisão ineficaz e as disparidades regionais, especialmente a carência de pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A análise da tríade formativa revela que falhas de comunicação e burocracia são os principais pontos de atrito. Em contrapartida, foram identificadas boas práticas como a criação de núcleos de estágio centralizados, o uso de portfólios digitais reflexivos e a implementação de plataformas de gestão. Conclui-se que a superação dos desafios passa pela reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, pelo fortalecimento do papel mediador dos polos e pela adoção de tecnologias que otimizem a gestão e a comunicação, tornando a articulação da tríade IES-Polo-Escola uma parceria formativa ativa e eficaz.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação a Distância. Formação de Professores. Articulação Institucional.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado, legalmente definido como um ato educativo escolar supervisionado (BRASIL, 2008), representa o componente curricular em que a identidade profissional do futuro docente é forjada (BURIOLLA, 1999). É o lócus privilegiado para a materialização da práxis, onde o diálogo entre teoria e prática se concretiza, permitindo uma vivência reflexiva da profissão (PIMENTA; LIMA, 2012). Contudo, a formação de professores no Brasil, tanto presencial quanto a distância, ainda é largamente dominada por

[1] Doutora, Centro Internacional UNINTER, beatriz.z@uninter.com
[2] Doutora, Centro Internacional UNINTER, kellin.i@uninter.com
[3] Doutora, Centro Internacional UNINTER, deisily@uol.com.br

uma concepção de "racionalidade técnica", que fragmenta o currículo e perpetua a dicotomia entre o saber teórico e o fazer prático (MATTOS; SANTOS, 2018).

Por isso, a recente Resolução CNE/CP Nº 4/2024, ao determinar que o estágio seja integralmente presencial, impõe uma barreira logística e financeira ao perfil do estudante EaD, tipicamente um trabalhador que depende da flexibilidade da modalidade.

A problemática central que este estudo investiga é frágil e muitas vezes ineficaz: a articulação entre os três pilares do estágio – a Instituição de Ensino Superior (IES), o polo de apoio presencial e a escola-campo. A falha nessa engrenagem compromete a qualidade da experiência formativa, transformando o estágio em uma mera formalidade burocrática. Assim, o objetivo deste artigo é analisar os principais desafios sistêmicos e regionais na realização do estágio supervisionado em licenciaturas EaD no Brasil, mapear os pontos de atrito na articulação da tríade formativa e identificar um conjunto de boas práticas e estratégias que têm sido desenvolvidas para superar esses obstáculos. A relevância desta investigação reside na necessidade de qualificar a formação docente em EaD, modalidade em franca expansão, garantindo que os futuros professores sejam preparados para intervir e transformar a realidade educacional brasileira.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma revisão integrativa baseada, cujo objetivo é mapear e sintetizar a produção de conhecimento sobre uma determinada área. O percurso metodológico foi estruturado para garantir uma análise abrangente e sistemática do tema (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Foi também realizada uma análise documental com base nas estruturas de análise proposta por Cellard (2008) seguindo sua estrutura conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura para a análise documental

Fonte: as autoras adaptado de Cellard (2008)

O levantamento do corpus de análise foi realizado em bases de dados científicas de ampla circulação, como SciELO e Google Acadêmico. Para a coleta de documentos normativos, foram consultados os portais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A busca foi orientada pelos seguintes descritores, utilizados de forma isolada e combinada: "Estágio Supervisionado", "Educação a Distância", "Formação de Professores", "Licenciatura EaD", "articulação IES-escola", "boas práticas estágio EaD" e "desafios estágio EaD".

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos materiais: (a) artigos, teses, dissertações e documentos legais publicados em língua portuguesa; (b) recorte temporal da legislação de 1996, ano de promulgação da LDB, a 2024, para abranger o desenvolvimento histórico e as regulamentações mais recentes; (c) trabalhos que abordassem diretamente o estágio supervisionado em cursos de licenciatura na modalidade EaD no contexto brasileiro. Foram excluídos os estudos que: (a) focavam exclusivamente em estágios de cursos de bacharelado ou da modalidade presencial, sem estabelecer relação com a EaD; (b) consistiam em editoriais,

resenhas ou artigos de opinião sem rigor científico; e (c) cujo texto completo não estivesse disponível para análise.

A análise dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Após a seleção do material, procedeu-se à leitura flutuante e, em seguida, à leitura aprofundada para a extração de trechos significativos. Estes foram codificados e agrupados em três categorias analíticas principais, definidas a priori com base nos objetivos da pesquisa: (1) Desafios estruturais e regionais; (2) Modelos de articulação da tríade IES-Polo-Escola; e (3) Boas práticas e inovações pedagógicas e tecnológicas. Essa sistematização permitiu a triangulação das fontes e a construção de um diagnóstico coeso, que fundamenta os resultados e a discussão apresentados a seguir.

3 RESULTADOS

A análise dos dados revelou um panorama complexo, marcado por desafios estruturais e disparidades regionais, mas também por iniciativas inovadoras que apontam caminhos para a qualificação do estágio em EaD.

3.1 Desafios estruturais e regionais

Os desafios estruturais mais proeminentes que permeiam o estágio em EaD em âmbito nacional são a persistente dicotomia teoria-prática, que resulta em estagiários inseguros e reprodutores de modelos existentes (KUHN; MACIEL, 2020); a fragilidade da supervisão, com acompanhamento *in loco* mínimo ou inexistente por parte da IES (Paniago, et. al., 2018) e a mera transposição do modelo presencial para a EaD, subutilizando o potencial das tecnologias (MATTOS; SANTOS, 2018).

Segundo Pott; Real e Souza (2021), embora seja evidente a expansão do Ensino a Distância (EaD) no Brasil, é notória as desigualdades regionais que impactam diretamente a qualidade da formação oferecida. Estudos revelam que a maior parte da produção acadêmica, da infraestrutura tecnológica e da oferta de cursos EaD está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, que juntas reúnem mais de 80% das iniciativas e instituições de destaque. Em contraste, as regiões

Norte, Nordeste e Centro-Oeste permanecem sub-representadas, enfrentando limitações estruturais, escassez de investimentos e fragilidade na supervisão acadêmica. Essa assimetria compromete o princípio de equidade no acesso ao ensino superior, restringindo oportunidades formativas de qualidade em territórios periféricos e acentuando as disparidades históricas no campo educacional. A interiorização promovida por programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), embora importante, ainda não tem sido suficiente para reverter esse cenário.

3.2 Modelos de articulação da tríade IES-Polo-Escola

O sucesso do estágio depende de um alinhamento entre a Instituição de Ensino Superior (IES), o polo de apoio presencial e a escola-campo. Idealmente, a IES atua como responsável pelo planejamento, orientação acadêmica e formalização de convênios (BRASIL, 2024). O Polo de Apoio Presencial, por meio do tutor, funciona como o mediador local auxiliando no acompanhamento prático das atividades e, se necessário, pode auxiliar o estudante na busca de escola-campo. A Escola-Campo, por sua vez, é o espaço concreto da práxis, devendo acolher o estagiário e designar um supervisor de campo para a orientação contextualizada (BRASIL, 2008).

Segundo Maia (2011), essa tríade frequentemente quebra em pontos de atrito críticos como, por exemplo, a burocracia excessiva e a lentidão no fluxo de documentos. Esses aspectos são considerados pelos estudantes como momentos frustração e atrasos.

Ainda sobre os descontentamentos dos estudantes, Paniago et. al. (2018) sinalizam que em alguns casos há uma comunicação virtual ineficaz entre a IES e os estagiários em campo, o que compromete significativamente os processos de orientação e acompanhamento. A fragilidade na mediação entre a instituição formadora e os espaços de atuação prática decorre, em grande parte, da carência de canais comunicativos efetivos, especialmente em cursos ofertados a distância. A ausência de interlocução contínua e qualificada gera insegurança nos licenciandos, dificulta a resolução de dúvidas pedagógicas e provoca desarticulação entre os agentes envolvidos. Pimenta e Lima (2012) sinalizam que se há um desalinhamento de expectativas entre o que a IES planeja em seu

projeto pedagógico e a realidade vivida na escola-campo pode comprometer a eficácia do estágio supervisionado.

3.3 Boas Práticas e Estratégias de Superação

A pesquisa identificou um conjunto de boas práticas voltadas à qualificação do processo de estágio supervisionado na modalidade EaD, organizadas em duas dimensões complementares: institucional e pedagógica. Essa categorização permite uma análise mais precisa dos diferentes aspectos que influenciam a qualidade do estágio, evidenciando desde o papel da instituição na gestão e articulação intersetorial, até as estratégias pedagógicas utilizadas para garantir a comunicação, o registro e a mediação das práticas formativas.

No âmbito institucional, uma das estratégias mais eficazes é a criação de Núcleos de Estágio centralizados. Essas estruturas, como a experienciada por um grupo educacional em São Paulo, padronizam procedimentos, otimizam a busca por parcerias e qualificam o atendimento ao aluno, transformando o estágio em uma vivência produtiva de articulação entre teoria e prática (NASCIMENTO et al., 2016).

No contexto pedagógico do estágio supervisionado nas licenciaturas EaD, o uso do portfólio tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica potente para o acompanhamento e a reflexão crítica sobre a prática docente. Ao permitir o registro sistemático das experiências vivenciadas em campo, o portfólio promove a articulação entre teoria e prática, estimula a autonomia do licenciando e favorece o desenvolvimento da identidade profissional. Configura-se como um instrumento eficaz de mediação entre o estudante e o orientador, sobretudo em contextos de distanciamento físico característicos da modalidade a distância. Segundo Lima, Valiengo e Silva (2014), a experiência com portfólios no estágio supervisionado mostrou-se enriquecedora por possibilitar a expressão de saberes elaborados ao longo da formação, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e reflexiva.

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que o estágio supervisionado em cursos de licenciatura EaD no Brasil ainda apresenta obstáculos estruturais históricos e iniciativas que buscam reconfigurar sua qualidade formativa. Os desafios identificados apontam para a necessidade urgente de políticas e práticas institucionais que enfrentem a dicotomia entre teoria e prática, a fragilidade na supervisão e o uso limitado das tecnologias digitais — elementos que, conforme Kuhn e Maciel (2020) e Paniago et al. (2018), repercutem diretamente na formação de professores inseguros e pouco reflexivos. A transposição de modelos presenciais para o EaD, sem as devidas adaptações metodológicas e tecnológicas, resulta em um uso superficial do potencial formativo dessa modalidade (MATTOS; SANTOS, 2018), especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde as desigualdades educacionais e de infraestrutura se acentuam.

No que diz respeito à articulação entre os três pilares do estágio — IES, polo de apoio presencial e escola-campo —, constata-se que, embora haja diretrizes formais que atribuem papéis definidos a cada instância (BRASIL, 2024), na prática, esse fluxo opera com falhas críticas. Conforme Maia (2011), a burocracia excessiva e a lentidão no fluxo documental minam a experiência do estagiário, tornando o processo desmotivador. Soma-se a isso a comunicação virtual ineficaz entre a IES e os estagiários em campo, apontada por Nunes e Paniago (2018), que enfraquece a orientação pedagógica e compromete o acompanhamento efetivo. Pimenta e Lima (2012) acrescentam que o desalinhamento entre o projeto pedagógico da IES e a realidade escolar concreta pode romper o vínculo entre formação e prática, esvaziando o sentido do estágio como espaço de práxis.

O estudo apresenta experiências que apontam para caminhos de boas práticas. A criação de Núcleos de Estágio centralizados em instituições de ensino, como o descrito por Nascimento et al. (2016), demonstra que ações coordenadas podem reduzir a fragmentação institucional, padronizar processos e melhorar a articulação entre os atores envolvidos. Tais iniciativas, quando

integradas ao uso estratégico da tecnologia, podem viabilizar soluções eficazes para os entraves burocráticos e comunicacionais. Plataformas de gestão de estágio, por exemplo, contribuem significativamente para a automação de fluxos, o acompanhamento em tempo real e a documentação das etapas do estágio, otimizando recursos e reduzindo atrasos.

No campo pedagógico, o uso do portfólio surge como uma estratégia promissora para promover a reflexão crítica e o protagonismo dos licenciandos. Como afirmam Lima, Valiengo e Silva (2014), essa ferramenta, além de permitir o registro qualificado das experiências em campo, fortalece a interlocução com o orientador, possibilitando um acompanhamento formativo mesmo diante das limitações físicas da EaD. Práticas como o portfólio, quando aliadas a ações institucionais articuladas e ao uso inteligente da tecnologia, podem ressignificar o estágio supervisionado, aproximando-o de sua função essencial: ser um espaço de construção da identidade docente, ancorado na práxis e no compromisso com a transformação da realidade escolar.

Recomenda-se que as IES revisem seus Projetos Pedagógicos de Curso para integrar a prática como eixo articulador desde o início da formação. Aos polos de apoio presencial, cabe fortalecer o papel do tutor como mediador pedagógico ativo. Às escolas e redes de ensino, sugere-se a valorização do professor supervisor de campo e o estabelecimento de protocolos de acolhimento em colaboração com as IES. Aos formuladores de políticas públicas, é crucial monitorar os impactos da nova regulamentação e fomentar a pesquisa sobre o tema nas regiões historicamente sub-representadas.

Como sugestão para trabalhos futuros, indica-se a realização de estudos de caso longitudinais que acompanhem a implementação das novas diretrizes do CNE, bem como pesquisas-ação que explorem o impacto de modelos de articulação tripartite mediados por tecnologia na qualidade da formação docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. ***Análise de conteúdo***. São Paulo: Edições 70, 2016. 229 p.

BOTELHO, L. L. S.; CUNHA, C. C. da; MACEDO, M.. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.788-2008&OpenDocument. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024. Acesso em: 1 jul. 2025.

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 196 p.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: Poupart, J.; Deslauriers, J.-P.; Groulx, L.-H.; Laperrière, A.; Mayer, R.; Pires, A. P. (orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 295–316.

KUHN, A. P.; MACIEL, C.. **O estágio curricular no contexto da ead: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo**. **e-**Curriculum, São Paulo , v. 18, n. 2, p. 761-784, abr. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000200761&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2025.

LIMA, E. A. de; VALIENGO, A.; SILVA, A. L. R. da**. Experiências de Estágio Curricular Supervisionado e Portfólios de Aprendizagem**. *Ensino Em Re-Vista*, v. 21, n. 2, p. 221–232, jul./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28017. Acesso em: 1 jul. 2025.

MAIA, M. Z. B.. Expansão da educação superior à distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins – UNITINS. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 25 mar. 2011

MATTOS, L. J. G.; SANTOS, S. C. dos. Os Desafios do Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura a Distância. **EaD em Foco**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/643. Acesso em: 25 jun. 2025.

NASCIMENTO, J. C. P. et al. A experiência da constituição de um núcleo de estágios EAD: articulação de qualidade na formação docente a distância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 22., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABED, 2016.Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/305.pdf . Acesso em 25 jun.2025.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J.; MEDEIROS, J.; NUNES, P. G. Um cenário de possibilidades para o Estágio Curricular Supervisionado no contexto de um Instituto Federal. *Revista Ensaio — Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, e11044, 2018.Disponível em https://www.scielo.br/j/epec/a/BchTkfRJFjDVZqMgzgrdb6t/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POTT, F. P.; REAL, G. C. M.; SOUZA, M. P. de**.** Educação a distância de norte a sul do Brasil: ilações entre expansão, qualidade e inovação. *Revista EVELLÍ*, v. 13, 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11853/8745. Acesso em: 30 jun. 2025.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E BIOÉTICA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA

Ana Lucia Munhoz de Oliveira[1]

Halaf Rafael Kaminski[2]

Valquiria Elita Renk[3]

RESUMO

Este resumo analisa as interfaces entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Bioética como dimensões formativas fundamentais na constituição de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Parte-se da constatação da fragilidade das abordagens interdisciplinares e críticas nos espaços escolares, o que compromete a construção de uma cultura de justiça, equidade e participação democrática. O objetivo principal é investigar como a articulação entre EDH e Bioética pode fortalecer propostas pedagógicas emancipatórias, ancoradas na dignidade humana e nos direitos fundamentais. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores como Freire (1996), Candau e Sacavino (2013), Zenaide (2018), Renk e Guebert (2021), Cabral e Cajueiro (2020), além dos marcos normativos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005). As análises evidenciam que a convergência entre EDH e Bioética permite o desenvolvimento de práticas educativas críticas, dialógicas e inclusivas, que favorecem o reconhecimento da diversidade, a promoção da justiça social e a formação integral dos sujeitos. Conclui-se que a integração dessas áreas, quando mediada por políticas públicas, formação docente qualificada e metodologias participativas, contribui significativamente para consolidar uma educação comprometida com os valores democráticos e com a defesa da vida em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Educação. Direitos Humanos. Bioética. Formação crítica. Justiça social.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a articulação entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Bioética na formação de sujeitos críticos e socialmente engajados. Em um contexto de crescentes desigualdades sociais,

[1] Doutoranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas PPGDH/ PUCPR. Email:lucia.munhoz@pucpr.edu.br.

[2] Mestrando em Bioética. PUCPR. Email: halaf.kaminski@pucpr.edu.br.

[3] Doutora em Educação. PUCPR. Email: valquíria.renk@pucpr.br.

violações de direitos e avanços científicos que desafiam os limites éticos da convivência humana, torna-se imprescindível a construção de propostas educacionais que promovam uma formação ética, cidadã e reflexiva. Esta necessidade impõe à escola e aos demais espaços formativos a tarefa de incorporar em suas práticas pedagógicas princípios que articulem a dignidade humana, os direitos fundamentais e os valores bioéticos.

A Educação em Direitos Humanos deve ser compreendida como um processo sistemático e multidimensional, orientado à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cidadania ativa e participativa. Envolve a articulação de conhecimentos, atitudes, valores e práticas sociais que afirmam uma cultura de direitos humanos na escola e na sociedade (CANDAU; SACAVINO, 2013). Essa concepção ultrapassa a dimensão normativa dos direitos, propondo uma pedagogia ativa, participativa e contextualizada, capaz de fomentar o protagonismo social e o compromisso ético com o outro. Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) ressalta que a formação de sujeitos críticos deve estar comprometida com a promoção da equidade e da justiça social como fundamentos da convivência democrática.

A justiça social, nesse contexto, se estabelece como fundamento da dignidade humana e da construção de sociedades democráticas. A *Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos* (UNESCO, 2005), ao afirmar em seu Artigo 10 que “a igualdade fundamental de todos os seres humanos em dignidade e direitos deve ser respeitada para que a justiça e a equidade possam ser promovidas”, reforça a necessidade de vincular a ética da vida ao enfrentamento das desigualdades sociais. Já a equidade é destacada como princípio ético fundamental, exigindo que sejam levadas em conta as necessidades específicas dos mais vulneráveis, com vistas à justiça distributiva e ao respeito aos direitos humanos em contextos diversos.

Já a Bioética, segundo Pires e Garrafa (2011), constitui um campo interdisciplinar voltado à análise crítica das implicações morais decorrentes dos avanços tecnocientíficos, fundamentando-se em uma ética da responsabilidade que reconhece a dignidade da vida humana, os direitos fundamentais e a vulnerabilidade dos sujeitos.

Essa perspectiva é reforçada pela *Declaração Universal sobre Bioética e*

Direitos Humanos (UNESCO, 2005), que vincula os princípios bioéticos à promoção da justiça social, da igualdade e do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo, especialmente em contextos de desigualdade e exclusão. Dessa forma, a Bioética não apenas problematiza os impactos éticos das inovações científicas, como também propõe um horizonte formativo pautado na equidade, na solidariedade e na responsabilidade coletiva.

Nesse cenário, o problema que se delineia nesta pesquisa é a fragilidade das abordagens críticas e interdisciplinares nos processos educacionais, especialmente no que tange à integração da EDH e da Bioética. Apesar da existência de marcos normativos e epistemológicos que reconhecem a importância dessas áreas, ainda é incipiente sua efetiva incorporação nas práticas educativas cotidianas. Em consequência, persistem lacunas na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente, ética e transformadora em suas comunidades.

A justificativa para este estudo reside na urgência de fomentar uma educação comprometida com os direitos humanos e com a ética da vida, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à intolerância, à desigualdade, à exclusão e aos dilemas morais gerados pelas tecnologias emergentes. Acredita-se que a convergência entre EDH e Bioética possa contribuir significativamente para a formação integral dos sujeitos, fortalecendo sua capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e de agir para sua transformação.

Diante disso, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira a articulação entre a Educação em Direitos Humanos e a Bioética pode contribuir para a construção de uma proposta pedagógica crítica e emancipatória do sujeito de direitos no contexto escolar?

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como a Educação em Direitos Humanos e a Bioética podem se complementar na construção de uma proposta formativa crítica, ética e emancipadora. Especificamente, busca-se: compreender os fundamentos teóricos e políticos da EDH e da Bioética; (ii) explorar as possibilidades de integração dessas abordagens no campo educacional; e (iii) identificar os principais desafios e estratégias para sua efetivação nos espaços escolares.

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no campo qualitativo, com enfoque bibliográfico e caráter exploratório. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em suas especificidades, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos. Assim, foram selecionadas obras de referência nas áreas da Educação, Direitos Humanos e Bioética, com destaque para autores como Freire (1996), Almeida (2025), Candau e Sacavino (2013), Renk (2021), além de documentos normativos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005).

A análise consistiu na leitura crítica e interpretativa desses materiais, visando identificar convergências teóricas, princípios éticos e contribuições pedagógicas relevantes. O percurso metodológico envolveu uma imersão nos referenciais selecionados, a sistematização de suas ideias centrais e a produção de uma análise crítica que evidencie a importância da articulação entre EDH e Bioética na formação educacional. Essa abordagem fundamenta-se nos pressupostos da pedagogia crítica e da interdisciplinaridade, compreendendo a educação como prática social transformadora e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada em 1948, dispõe que “todo ser humano tem direito à instrução". Portanto, nos termos da DUDH, a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” (UNESCO, 1948, p. 4).

O documento supranacional institui, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, reconhecendo a dignidade inerente a todos os seres humanos, bem como a igualdade e a inalienabilidade desses direitos, que constituem os fundamentos da liberdade, da justiça e da paz. Embora não possua força de lei em si, a DUDH adquire força jurídica vinculante na medida em que seus princípios foram incorporados às Constituições dos países signatários.

A Declaração reforça a necessidade de convergência entre os povos e nações em torno de um objetivo comum: que cada indivíduo e cada instância da sociedade

promova, por meio da educação, o respeito aos direitos humanos nela proclamados.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui uma prática pedagógica essencial para a consolidação de sociedades democráticas, solidárias e plurais. Ela deve ir além da mera instrução normativa, buscando desenvolver sujeitos capazes de reconhecer, reivindicar e defender os direitos próprios e dos outros, em uma perspectiva crítica e emancipatória. Nesse sentido, a EDH configura-se como uma proposta político-pedagógica que visa formar cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, comprometidos com a transformação social e com a construção de uma cultura de paz e justiça.

Conforme Sacavino (2013), a Educação em Direitos Humanos (EDH) exige uma abordagem integral que considere suas dimensões cognitiva, afetiva e política, articuladas de maneira contextualizada e situada historicamente. A escola, sob essa perspectiva, deve ser um espaço de vivência dos direitos humanos, e não apenas de sua transmissão normativa. Esse processo educativo demanda a criação de ambientes que favoreçam a escuta, o diálogo e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, valorizando a diversidade cultural, social e étnica como elemento constitutivo da formação cidadã.

Freire (1996), ao defender uma pedagogia da autonomia, sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação social. Tais princípios estão na base da EDH, que requer do educador uma postura ética, dialógica e politicamente comprometida com a justiça social. O ato de educar, sob essa perspectiva, é um exercício de liberdade e conscientização, no qual se reconhece o papel do educando como sujeito histórico capaz de intervir na realidade.

Os desafios para a efetivação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas instituições escolares são multifacetados e persistem ao longo do tempo. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos professores, a resistência institucional a práticas pedagógicas críticas e a ausência de políticas públicas contínuas e estruturadas. Segundo Zenaide (2018), a EDH, mesmo após avanços normativos e programáticos como o PNEDH, ainda encontra dificuldades em ser plenamente incorporada às práticas escolares cotidianas, sendo frequentemente tratada como uma abordagem periférica e descolada da realidade vivida pelos educandos. Essa

lacuna compromete a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social, contrariando o princípio fundamental da EDH de construir uma cultura de respeito aos direitos humanos e à dignidade.

Almeida (2025) destaca que tais práticas educativas requerem um currículo que vá além da dimensão técnica do ensino, incorporando conteúdos e metodologias que valorizem a diversidade, promovam o diálogo e incentivem o engajamento ativo dos alunos nas questões sociais. O professor, nesse contexto, assume papel central como mediador do conhecimento e facilitador de experiências formativas que visem à transformação social.

Importante EDH seja entendida como um processo contínuo e transversal, presente em todas as disciplinas e práticas escolares, e não como conteúdo isolado ou episódico. A formação inicial e continuada dos docentes deve incluir a compreensão crítica dos direitos humanos e a apropriação de metodologias participativas, que favoreçam a reflexão coletiva e o engajamento político-pedagógico.

A EDH, nesse contexto, não se restringe ao currículo formal, mas deve perpassar o projeto político-pedagógico das instituições, as relações interpessoais e as práticas institucionais cotidianas.

3 EDUCAÇÃO EM BIOÉTICA

Ao abordar a Bioética no contexto educacional, deve-se pensar qual o principal motivo desta educação. Assim, promover caminhos para o ensino da Bioética, na formação de um sujeito crítico, por meio dos conteúdos e princípios basilares, que incorporam a capacidade de ensino integral destes sujeitos. O ensino do cidadão em conteúdos Bioéticos, conforme a DUBDH (UNESCO, 2005), Art.5, Autonomia e responsabilidade individual:

> A autonomia das pessoas no que respeita à tomada de decisões, desde que assumam a respectiva responsabilidade e respeitem a autonomia dos outros, deve ser respeitada. No caso das pessoas incapazes de exercer a sua autonomia, devem ser tomadas medidas especiais para proteger os seus direitos e interesses. (UNESCO, 2005, p. 7).

Ao fornecer a autonomia ao sujeito, como uma habilidade no fortalecimento da

autoestima, da responsabilidade pessoal e do senso de identidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma vida mais autêntica e equilibrada, como argumenta (Silva, Caixeta, 2024, p.62) sobre o "desenvolvimento do pensamento crítico e da formação ética dos educandos". A promoção da autonomia condiciona ao empoderamento, à autonomia moral e à capacidade de autorregulação, sendo considerada um elemento central na formação de indivíduos capazes de atuar de maneira consciente e responsável em diferentes contextos sociais e pessoais.

O Art 10, da DUBDH, sobre a Igualdade, justiça e equidade, apresenta: "A igualdade fundamental de todos os seres humanos em dignidade e em direitos deve ser respeitada para que eles sejam tratados de forma justa e equitativa" (UNESCO, 2005, p.8). E em comunhão com ele o Art.12 salienta o Respeito pela diversidade cultural e do pluralismo:

> Deve ser tomada em devida conta a importância da diversidade cultural e do pluralismo. Porém, não devem ser invocadas tais considerações para com isso infringir a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais ou os princípios enunciados na presente Declaração, nem para limitar o seu alcance. (UNESCO, 2005, p. 8).

Segundo (Silva, Caixeta, 2024, p.67) a Declaração coloca que a paz se constrói a partir de um diálogo intercultural entre as nações, principalmente no desenvolvimento de políticas públicas de intercâmbio cultural visando o respeito dos direitos humanos e do desenvolvimento social. Nesse sentido, a educação tem um papel estratégico e basilar na construção de uma pedagogia dialógica que respeite as pluralidades.

Buscar o futuro de uma sociedade, capacidade em pensar na proteção da vida e da geração a DUBDH Art. 16: Proteção das gerações futuras. As repercussões das ciências da vida sobre as gerações futuras, nomeadamente sobre a sua constituição genética, devem ser adequadamente tomadas em consideração" (UNESCO, 2005, p. 9).

Nesse contexto, Cabral e Cajueiro (2020) defendem que a bioética deve ser trabalhada de forma contextualizada e desde os primeiros anos da educação, considerando as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano. Para as autoras, a educação deve estar alinhada a princípios que favoreçam a formação crítica e o respeito às diferenças, atuando em diversos espaços , escolares e não escolares, como ONGs, hospitais e usinas. Dessa forma, a bioética deixa de ser apenas uma

disciplina complementar para se tornar um eixo formativo que atravessa o fazer pedagógico, contribuindo para a construção de sujeitos éticos, conscientes e socialmente comprometidos.

Segundo Paulo Fraga da Silva (2011, p. 13) sobre Educação e Formação em Bioética "Ao partir para uma pedagogia problematizadora, a Bioética torna-se um importante instrumento. Neste ponto configuram-se atualmente vários temas geradores de reflexão". Desta forma, desenvolvendo habilidades, através das temáticas que constituem o escopo da Bioética. Este aprendizado, desenvolve um sujeito com valores éticos, profissionais com pensamento crítico/prático, sensíveis à realidade social e cultural, e uma preparação às novas demandas que surgem pelos avanços, principalmente os tecnológicos, em direção a vida.

Assim, a educação em Bioética configura como um Direito Humano conforme estabelecido no Art.23 da – DUBDH (UNESCO, 2005) sobre Educação, formação e informação em matéria de Bioética:

> Com vista a promover os princípios enunciados na presente Declaração e assegurar uma melhor compreensão das implicações éticas dos progressos científicos e tecnológicos, em particular entre os jovens, os Estados devem esforçar-se por fomentar a educação e a formação em matéria de bioética a todos os níveis, e estimular os programas de informação e de difusão dos conhecimentos relativos à bioética. (UNESCO, 2005, p.10).

Na promoção da educação, o Estado cumpre a função primordial neste processo, promovendo políticas públicas, gerando propostas educacionais, viabilizando o processo de ensino. O Estado tem importante papel social na criação, legitimação, normatização e execução das políticas educacionais e na promoção do ensino. Assim, ao criar leis, estabelecer normas, diretrizes e princípios da educação, o Estado faz uso do seu poder na homogeneização e unificação da cultura. No Brasil o artigo 23 da DUBDH ainda não foi implementado, não existindo normativas sobre o ensino de Bioética na Educação formal.

Uma das formas de garantir o ensino em Bioética é através da legislação, adoção de programas didáticos e matrizes curriculares únicas, assim como também com o uso de livros didáticos, o que não ocorre na educação formal do Brasil. A ação do Estado é impositiva na garantia do cumprimento da legislação e das normativas

prescritas ministradas, objetivando a homogeneização dos saberes e da população. Neste sentido, pode-se entender que ao criar políticas públicas de educação em direitos humanos e Bioética, o Estado está promovendo mudanças na cultura escolar, objetivando a formação de sujeitos mais tolerantes, éticos, sabedores dos seus direitos e de uma sociedade mais democrática.

Inserir a Bioética como uma ferramenta de emancipação do sujeito perante a fatores sociais, tecnológicos e culturais em que ele irá encontrar na vida em sociedade, exigirá seu posicionamento ético e moral, para garantir uma vida digna a esta e às futuras gerações. "A Bioética deve exercer um papel fundamental nessa hercúlea missão, pois assim desenvolverá novas formas de responsabilidade social, de consciência na prevenção da biosfera, de todos os seres vivos" (RENK; GUEBERT, 2021, p.21). Portanto, a educação em Bioética tem por finalidade a promoção desta vida digna segura, evidenciando um processo de adesão do ensino de uma educação Bioética.

Segundo Jansen Ribeiro e Volnei Garrafa (2011, p. 744) a inserção do ensino em Bioética na educação básica dá "suporte para a elaboração de uma proposta de inserção curricular sobre conteúdo bioético para o ensino médio regular, que potencialmente poderia estimular nos estudantes a construção de atitudes mais éticas e comprometidas com a realidade". Incentivar e flexibilizar esta educação, contribui para a formação deste sujeito, que compõem a comunidade, refletindo estes valores em suas práticas de vida.

Nesse sentido, a institucionalização da educação em Bioética, mediada por políticas públicas e pelo comprometimento do Estado (UNESCO, 2005, p.10), configura-se como um instrumento potente para ampliar o alcance desse campo no contexto escolar.

Incentivar a disseminação através da comunicação da Bioética (Caetano, Garrafa, 2014) como campo de saber essencial à formação integral dos sujeitos constitui uma estratégia fundamental para consolidar práticas educativas comprometidas com a ética, a cidadania e a justiça social. A Bioética, em suas múltiplas interfaces, oferece subsídios para o desenvolvimento de uma consciência crítica diante dos dilemas morais contemporâneos, colaborando com a construção

de sujeitos capazes de refletir sobre as implicações sociais, culturais e tecnológicas de suas ações.

A democratização do acesso à informação e à formação em Bioética também passa por esses canais, ampliando o alcance de sua proposta educativa. Por fim, a valorização da educação não formal em Bioética representa uma estratégia relevante para alcançar diferentes públicos, diversificar metodologias e fortalecer o compromisso social com a dignidade da vida em suas múltiplas dimensões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo desta pesquisa permitiu evidenciar que a articulação entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Bioética representa uma estratégia formativa potente para o enfrentamento das desigualdades sociais e para a construção de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Trata-se de dois campos que, embora distintos em sua origem e desenvolvimento, compartilham princípios fundamentais como a dignidade humana, a equidade, a justiça social, a solidariedade e o respeito à diversidade, valores que são indispensáveis à consolidação de sociedades democráticas, plurais e inclusivas.

A EDH, entendida como processo pedagógico sistemático e permanente (CANDAU; SACAVINO, 2013), transcende a dimensão meramente normativa dos direitos ao propor práticas educativas contextualizadas, dialógicas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Em consonância com essa abordagem, a pedagogia freiriana (FREIRE, 1996) contribui ao afirmar que a educação deve ser um ato de liberdade, orientado à problematização da realidade e ao engajamento político e social dos educandos.

Por sua vez, a Bioética, conforme Pires e Garrafa (2011) e Renk e Gubert (2021), amplia os horizontes da formação ao incorporar uma ética da responsabilidade que integra a dimensão humana, ambiental e tecnocientífica da vida. Sua inserção no contexto educacional representa não apenas uma resposta às demandas impostas pelos avanços científicos, mas também uma oportunidade de promover a reflexão ética e o desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania em contextos marcados por vulnerabilidades e desigualdades.

A Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (UNESCO, 2005) reforça essa convergência ao estabelecer princípios que dialogam diretamente com os fundamentos da EDH, como o respeito à dignidade, à autonomia, à justiça, à equidade e à diversidade cultural. Tais princípios indicam que a educação em Bioética deve ser compreendida como um direito humano fundamental, cuja efetivação requer políticas públicas, formação docente e inclusão curricular sistemática.

Entretanto, conforme apontado por Zenaide (2018) e Almeida (2025), a efetivação dessa proposta enfrenta obstáculos consideráveis no cotidiano escolar, entre os quais se destacam a ausência de políticas públicas estruturantes, a resistência institucional a práticas pedagógicas críticas e a insuficiência na formação inicial e continuada dos professores. Muitas vezes, os conteúdos relativos aos direitos humanos e à ética da vida são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e esporádica, comprometendo sua potência educativa.

Nesse cenário, torna-se imprescindível pensar a escola como um espaço de vivência dos direitos, e não apenas de sua transmissão. A EDH e a Bioética devem ser incorporadas aos projetos político-pedagógicos das instituições como práticas transversais, capazes de perpassar todas as áreas do conhecimento e todas as dimensões da formação humana. A mediação do Estado, por meio de políticas públicas eficazes, formação docente continuada e estruturação curricular coerente, é fundamental para garantir a implementação dessas abordagens de forma sistemática e efetiva.

Além do papel estatal, destaca-se a importância da participação da sociedade civil, de movimentos sociais e de espaços educativos não formais na difusão e fortalecimento dessas práticas. A educação em Bioética, assim como a EDH, deve ultrapassar os limites da escola, alcançando diferentes públicos e territórios, promovendo uma cultura de paz, de corresponsabilidade e de defesa da vida em todas as suas manifestações.

Portanto, reafirma-se que a articulação entre Educação em Direitos Humanos e Bioética constitui um imperativo ético e político para a educação contemporânea. Essa convergência não apenas fortalece os processos formativos, mas responde de maneira crítica e propositiva aos desafios de um mundo em constante transformação,

marcado por profundas assimetrias sociais, dilemas morais complexos e múltiplas formas de vulnerabilidade. Ao promover a formação integral dos sujeitos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundadas na justiça, na equidade e na dignidade, a integração entre EDH e Bioética contribui decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kathia Susana. **Práticas educacionais alinhadas com princípios de justiça social, equidade e participação democrática**. International Journal of Current Research, v. 12, n. 4, p. 7982–7989, abr. 2025 Disponível em: https://www.ijirr.com/pr%C3%A1ticas-educacionais-alinhadas-com-princ%C3%ADpios-de-justi%C3%A7a-social-equidade-e-participa%C3%A7%C3%A3o-democr%C3%A1tica Acesso em: 10 jul.2025.

CABRAL, Iany Thayssa Alcantara; CAJUEIRO, Dayanne Dailla da Silva**. O estudo da Bioética na formação inicial do pedagogo.** Anais do Congresso de Iniciação Científica da Universidade da Amazônia – UNAMA, Ananindeua, 2020. Disponível em https://www.academia.edu/download/106140478/O_Estudo_Da_Bioetica_na_Formacao_Integral_do_Pedagogo.pdf . Acesso em 10 ju. 2025

CAETANO, Rodrigo; GARRAFA, Volnei. **Comunicação como ferramenta para divulgar e promover a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos.** Revista Bioética, v. 22, p. 34-44, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bioet/a/Ddx5T4Ygq7gjrQrw4bpqkzv/?lang=pt. Acesso em: 15 jul.2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em : https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319 Acesso em Acesso em: 10 jul.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights. Acesso em: 04 jul. 2025.

PIRES, Jansen Ribeiro; GARRAFA, Volnei. **Educação: nova fronteira da bioética. Ciência & saúde coletiva**, v. 16, p. 735-745, 2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/csc/a/LqTqSK5sqVrbZdrjNt6MqCK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 14 de jul.2025.

RENK, Valquiria Elita; GUEBERT, M. C. C. (Org.). **Bioética e Educação em contextos inclusivos**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SILVA, Mariana Siqueira; CAIXETA, Izabela Amaral. EDUCAÇÃO E BIOÉTICA A PARTIR DE DIÁLOGOS ENTRE A DUBDH E A LDB: DESCOLONIZANDO PONTES. Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens-ISSN 2448-1793, v. 9, n. 1, 2024. Disponível em:https://www.srvojs.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/14571. Acesso em: 15 jul.2025.

SILVA, Paulo Fraga da. **Formação em bioética: proposta para uma educação em valores.** Revista Pandora, n.28, 2011. Disponível em: https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/seculo/paulo.pdf. Acesso em: 14 jul.2025.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos**. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180. Acesso em: 04 jul. 2025.

ZENAIDE, Maria Luiza G. **Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH**. In: LIMA, Lia Fialho de (org.). Educação em direitos humanos: bases político-filosóficas, marcos legais e fundamentos pedagógicos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2018. p. 170–185. Disponível em : https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/176 Acesso em: 10 jul.2025.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, PARA A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graziela Hochscheidt Trevisan[1]

Geovanna Afonso Barreto Lino[2]

Pamella da Silva Chaves[3]

Thais Fátima de Oliveira Pavezi [4]

RESUMO

O presente relato tem como objetivo apresentar as contribuições do PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação dos graduandos da PUCPR, que atuam no Colégio Estadual Professor Elias Abrahão, com o subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores". O PIBID vem sendo implementado numa escola de Curitiba, que possui Ensino Fundamental, Médio e Profissional. As turmas onde o trabalho vem sendo desenvolvido, fazem parte do Ensino Fundamenta II, especificamente os 8º anos. Os licenciandos em Filosofia e História elaboraram uma linha do tempo sobre a história da luta pelos Direitos Humanos. A atividade partiu da divisão de temas em grupos de cinco estudantes, que elaboraram um cartaz, com resumos feito pelos alunos e imagens recortadas e coladas. Após a finalização dos cartazes, os trabalhos foram compartilhados com a turma e, desta forma, foi sendo construída uma linha do tempo colaborativa. A ênfase na construção da linha do tempo, se direcionou a percepção, pelos estudantes, de como os Direitos Humanos foram construídos ao longo do tempo. A atividade estimulou a escuta ativa, o pensamento crítico e o respeito pelas diferentes perspectivas, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico. A partir dessa experiência, os estudantes puderam não apenas compreender o percurso histórico da luta pelos Direitos Humanos, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre a própria realidade.

Palavras-chave: PIBID. Direitos Humanos. Diálogos Interdisciplinares.

1 INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, àqueles que atuam em escola pública, enfrentam além de estruturas precárias, a desvalorização salarial, a falta de um plano de carreira e um ambiente hostil, haja

[1] Mestre em Educação, Rede Estadual do Paraná, graziht33@gmail.com
[2] Graduanda História (licenciatura), PUCPR, geovannaafonso13@gmail.com
[3] Graduanda Filosofia (licenciatura), PUCPR, pamella.chaves@pucpr.edu.br.
[4] Graduanda Filosofia (licenciatura), PUCPR, thais.pavezi@pucpr.edu.br.

vista, a conjuntura atual de desvalorização do conhecimento, e a estrutural, já que no Brasil, a Educação nunca esteve apresentada enquanto um projeto de nação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, busca inserir o graduando no contexto escolar e prepará-lo para as adversidades da carreira docente, a PUCPR atua neste momento (2025) junto a CAPES, com o subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores" propõe-se a integrar os cursos de História, Filosofia e Ciências Sociais, visando enriquecer a formação dos licenciandos e fortalecer as estruturas curriculares desses cursos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de acordo com o Decreto nº 7219, “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010).

O subprojeto visa promover a formação teórico-prática dos licenciandos, ao abordar a diversidade étnica, racial e de gênero, bem como a educação em direitos humanos. A PUCPR, ao participar do programa, permite que seus graduandos estejam mais próximos da realidade profissional, além de aliar a teoria à prática que muitas vezes parecem muito distantes para os acadêmicos.

O Colégio Estadual Professor Elias Abrahão é o local em que os estudantes dos cursos de licenciatura em História e Filosofia desenvolvem as atividades do PIBID (2025), sob a orientação da historiadora e professora Graziela. O colégio está localizado no bairro Cristo Rei - Curitiba/PR. É um colégio diurno, que atua com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Possui uma excelente estrutura, num modelo de sala de aula tradicional, com ferramentas como televisão, com acesso à internet.

Para que a experiência do PIBID seja realmente efetiva, é necessário que o professor tutor esteja aberto a ensinar, mas também a fazer trocas com os graduandos. A professora Graziela Hochscheidt Trevisan é tutora dos acadêmicos da PUCPR, no colégio Elias Abrahão, é formada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Pedagogia e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, atua e orienta os alunos participantes do PIBID em sala de aula.

A tutora Graziela, é extremamente atenciosa, e possui uma bagagem intelectual impecável, ao entrar em sala de aula atua com maestria, possui uma prática educacional didática e criativa, além de deixar os alunos da PUCPR, extremamente confortáveis para aprender, também os orienta na atuação como professores.

Nesse primeiro semestre de atuação do PIBID (2025), no Colégio Estadual Elias Abrahão, os graduandos junto com a professora tutora Graziela, realizaram diversas atividades. Entre essas atividades, em busca de contemplar o proposto pelo subprojeto interdisciplinar, construíram com os estudantes do Ensino Fundamental II, uma linha do tempo sobre a história da luta pelos Direitos Humanos. O objetivo era que os alunos pudessem compreender o percurso histórico de lutas até a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948 (NAÇÕES UNIDAS, 1948) e mais adiante, como somos impactados pelos direitos conquistados, após a declaração. Em suma, a busca por traçar uma linha do tempo, sobre a história dos direitos humanos, permite que os jovens identifiquem, que são portadores de direitos fundamentais, mas que, esses Direitos, não foram concedidos pacificamente, ao contrário, muitas lutas foram e ainda são travadas para que todos os seres humanos, tenham seus direitos protegidos e respeitados.

2 A HISTÓRIA DA LUTA PELO DIREITOS HUMANOS

O subprojeto "Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na Formação de Professores" busca promover a formação teórico-prática dos licenciandos, ao abordar a diversidade étnica, racial e de gênero, bem como a educação em direitos humanos. Os graduandos participantes do PIBID (2025), no Colégio Estadual professor Elias Abrahão, em parceria com a professora tutora Graziela, planejaram diversas atividades no decorrer do primeiro semestre, norteados pelo tema proposto no subprojeto do qual participam.

Na busca por proporcionar uma educação integral aos alunos do colégio Elias Abrahão, os graduandos da PUCPR e a tutora professora Graziela, puderam planejar atividades de aprofundamento e o tema escolhido nesse primeiro momento,

é a História da luta pelos Direitos Humanos, uma vez que analisar esse caminho, é pensar numa forma de fortalecer a democracia.

> Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação integral da pessoa humana e como formação para e da cidadania, isto é, como direito de todos – crianças, jovens e adultos – para se libertar das amarras dos preconceitos e da violência e ter acesso ao conhecimento e à de criação de conhecimento. A educação que dá prioridade aos Direitos Humanos trabalha para desfazer criticamente os preconceitos sociais, políticos e culturais e, dessa maneira, trabalha criticamente contra o exercício da violência, isto é, contra aceitação da naturalidade da injustiça e da exclusão de uma parte da humanidade da condição de seres humanos (CHAUÍ, 2022, p.15).

Apresentar o tema sobre a luta por direitos humanos no decorrer da história, permite que o aluno do Ensino Fundamental perceba o caminho que a humanidade percorreu em busca de direitos e liberdades. Nesse sentido, a compreensão de que não se trata de uma concessão, mas de uma conquista árdua, pavimentada de forma coletiva, que sofre avanços e retrocessos a depender do regime político que norteia um Estado, ou mesmo dos interesses daqueles que falam em nome das mais variadas nações.

Esta luta histórica carrega uma imensa bagagem, e é graças a ela que hoje todos os seres humanos possuem direitos fundamentais, que precisam ser respeitados e assegurados. Entender os respectivos contextos de luta para a conquistas dos Direitos Humanos, permite que o estudante relacione essa herança histórica com sua vida no presente, assim como, pode, também, aprender a se ver enquanto um agente de transformação capaz de lutar contra injustiças e por uma sociedade igualitária.

Ao estudar a história dos Direitos Humanos, ou pelo menos, parte dela, como proposto pelos graduandos da PUCPR, busca-se orientar o estudante do Ensino Fundamental II, para que consiga realizar conexões. O Estudo das Revoluções, conteúdo estudado na disciplina de História, aliado a um contexto filosófico, permite que o estudante adquira uma bagagem intelectual e imagética, de tal forma que consiga perceber os avanços e retrocessos no que se refere a conquista de Direitos Humanos no decorrer da história.

Garantias como a jornada de trabalho de oito horas, o direito à vida e a liberdade, o voto feminino ou a criminalização do racismo, só estão estabelecidos

graças a um enorme esforço coletivo, principalmente partindo de movimentos sociais, que ainda enfrentam enorme resistência, por uma parcela da sociedade. Cada direito percebido hoje é um monumento vivo à coragem de pessoas que lutaram em diferentes contextos históricos e foram capazes de provocar mudanças nas estruturas das sociedades. Essa herança histórica, molda diretamente a realidade, como por exemplo a Constituição brasileira, que garante liberdades fundamentais, sendo um legado tangível dessas lutas passadas.

Ao trazer essa contextualização histórica para o ambiente educacional, os alunos do PIBID (2025) buscaram orientar os estudantes do colégio Elias Abrahão, à uma reflexão crítica, de tal forma que eles possam analisar a realidade na qual estão inseridos. Através do exercício do pensamento crítico, os estudantes do Ensino Fundamental II, são incentivados a questionar: "Quais direitos temos hoje que são conquistas dessas lutas passadas? Se todos somos seres humanos, por quais motivos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda existem grupos que têm seus direitos negados? Como foi considerado as diferentes culturas ao se propor direitos universais?".

Por meio da construção de uma linha do tempo, que reuniu marcos históricos fundamentais para a compreensão dos direitos humanos, os alunos da PUCPR, puderam sensibilizar os estudantes do colégio Elias Abrahão para um tema que os afeta diretamente e que está ligado à luta por uma sociedade democrática e agregadora. Essa linha do tempo não apenas organizava os eventos de maneira cronológica, mas também oferecia um panorama das conquistas, lutas e transformações sociais que moldaram a noção contemporânea de dignidade e justiça.

A sala foi organizada em 9 grupos, sendo cada um responsável por investigar e apresentar um momento específico dessa trajetória histórica. A escolha dos marcos se deu de forma estratégica, buscando contemplar diferentes contextos culturais, políticos e temporais, de modo a ampliar a visão dos estudantes sobre o tema. A linha do tempo foi iniciada pelo proposto no Cilindro de Ciro, seguido pelo Direito Romano, a Carta Magna, *Bill of Rights*, as mudanças estabelecidas pelo Iluminismo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração dos Direitos das Mulheres, a Declaração dos Direitos Humanos, sendo a última escolha, a Constituição Brasileira.

Figura 1 – A criação da linha do tempo.

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Para garantir que o aprendizado não fosse restrito à pesquisa individual ou ao conteúdo de um único grupo, foi proposto que todos realizassem uma apresentação oral e/ou visual para a turma. Dessa forma, criou-se um espaço de partilha de saberes, em que cada grupo não apenas aprofundou o próprio recorte histórico que pesquisou, mas também contribuiu para a construção coletiva do conhecimento. Assim, os estudantes puderam compreender como os direitos humanos são um processo contínuo e multifacetado, resultado de múltiplas vozes e contextos.

Esse exercício colaborativo estimulou a escuta ativa, o pensamento crítico e o respeito pelas diferentes perspectivas, tornando o aprendizado mais significativo e dinâmico. A partir dessa experiência, os estudantes puderam não apenas compreender o percurso histórico dos direitos humanos, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre suas realidades.

Os alunos, diante da atividade, tornam-se capazes de analisar o que já foi alcançado ao longo da história e reconhecer o que ainda precisa ser conquistado. Afinal, a luta por direitos não acabou na Constituição. A desigualdade social, a violência contra minorias, a destruição do meio ambiente e as ameaças às instituições democráticas são desafios atuais que exigem nossa atenção, sensibilidade e ação.

Figura 2 – Exposição da atividade realizada pelos estudantes.

Fonte: elaborada pelo autor (2025).

Assim como nossos antepassados se mobilizaram diante das injustiças de seu tempo, cabe a nós, hoje, a responsabilidade de identificar as urgências do presente e nos posicionar com coragem e comprometimento em defesa da dignidade humana.

Portanto, o exercício de olhar para o passado não serve apenas para honrar a memória, mas para nos armar com a clareza e a inspiração necessárias para o presente. Ao compreender a jornada percorrida, os estudantes podem se ver como elos de uma corrente contínua, capazes de questionar, refletir e agir para proteger os direitos que herdaram e para lutar por aqueles que as futuras gerações merecem ter.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem um papel extremamente importante na formação docente, não só por inserir os graduandos no contexto escolar, já que o projeto acredita na importância da experiência no processo de formação de professores. Mas, busca também, realizar uma formação continuada, uma vez que, o professor tutor dos graduandos na escola, tem a oportunidade de entrar em contato com novas estratégias de ensino e se aprimorar enquanto um professor pesquisador. Além disso, os bolsistas estão dentro de uma perspectiva de educação cidadã, já que

estão inseridos no contexto de escolas públicas e podem contribuir com melhorias significativas para a educação pública no Brasil.

O projeto, proposto pela PUCPR, busca ampliar as possibilidades de construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, principalmente por ter como fundamento os Direitos Humanos. A inserção dos diálogos sobre diversidade, justiça social, e equidade, desperta nos futuros professores uma clareza sobre seus papeis como agentes de mudança social, profundamente ligados a uma prática educativa socialmente engajada.

A proposta interdisciplinar esboçada no subprojeto “Diálogos Interdisciplinares: Diversidade e Direitos Humanos na formação de Professores” demonstra ser crucial, não só para o amadurecimento dos estudantes, mas também para aprimorar o ensino público. Integrando saberes de História, Filosofia e Ciências Sociais, os futuros professores são desafiados a ver a docência como algo bem maior, indo além da simples transmissão de conteúdos, estimulando uma interpretação conectada e profunda da realidade social e educacional.

Essa é uma abordagem pedagógica crítica, focada em questões estruturais presentes na sociedade brasileira, e nas múltiplas nuances que envolvem o exercício da cidadania. Simultaneamente, a escolha dos direitos humanos como foco das ações do projeto colabora para a formação de educadores mais aptos a enfrentar os desafios constantes das escolas públicas, marcadas historicamente pela desigualdade e exclusão.

Essa formação com atuação direta nas escolas, impacta diretamente na busca por formar excelentes profissionais para atuar no ensino público, visto que as vivências pedagógicas reais e reflexivas habilitam os alunos a apreciar métodos de ensino baseados no diálogo, na escuta atenta e no apreço às diferenças. A interação direta dos graduandos, com os alunos da educação básica, via essas ações cooperativas, evidencia um poder transformador da escola como um local de construção compartilhada do conhecimento, fortalecendo os laços entre a universidade e a escola pública.

Desse modo, o projeto confirma a relevância da educação pública como ferramenta de transformação social, enquanto valoriza uma formação de professores fundamentada nos preceitos dos direitos humanos, da justiça social e da solidariedade. A interdisciplinaridade, nesse cenário, vai além de ser só uma

estratégia metodológica, transformando-se num compromisso ético para a edificação de uma sociedade mais justa, digna e democrática. O desenvolvimento de uma linha do tempo sobre a história da luta pelos Direitos Humanos, possibilitou aos estudantes do ensino fundamental II, realizar conexões sobre a importância de uma sociedade democrática que tenha como fundamento o respeito e a proteção dos Direitos Humanos, para além disso, permite que o estudante compreenda que a luta por Direitos, sofre avanços e retrocessos a depender do modelo político em que estão inseridos, também propõe que o estudante faça relações a respeito de Direitos negados a determinados grupos sociais e como eles podem contribuir para que todos possam ser vistos e respeitados enquanto seres humanos, nesse sentido, a construção da linha do tempo se revela não apenas como uma atividade didática, mas como prática formativa essencial.

A análise dos marcos históricos das lutas por direitos, foi essencial para que os alunos do colégio Elias Abrahão, compreendessem que os Direitos Humanos foram conquistados através de esforço, resistência e organização coletiva. Essa percepção estimula o reconhecimento do próprio papel social e político de cada indivíduo, trazendo aos estudantes senso de pertencimento e responsabilidade cidadã.

A educação se torna eficaz quando é capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes, e se apresenta de forma libertadora (Freire, 1996). Ao perceberem que fazem parte de um processo histórico em constante transformação, eles passam a enxergar o presente com mais clareza e a se posicionarem com mais autonomia diante daquilo que é injusto. A reflexão sobre os direitos negados a determinados grupos sociais também contribui para desenvolver a empatia, a solidariedade e a busca por equidade.

Portanto, a atividade da linha do tempo sobre a luta pelos Direitos Humanos, contribuiu significativamente para a formação dos estudantes do Colégio Elias Abrahão, principalmente por proporcionar uma aprendizagem ativa, contextualizada e voltada para a cidadania. Transformar o estudante em um cidadão consciente é reconhecer que a educação vai além do conteúdo programático, ela é, sobretudo, uma ferramenta de emancipação, resistência e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID** e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 02 jul.2025

CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. Disponível em: https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166. Acesso em: 3 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 02 jul.2025

PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DA UNESCO

Amanda C. Buttendorff R. Beckers[1]
Bruno Cezar da Cruz[2]
Robson Franscisco da Costa[3]
Giovanna Eduarda Fonseca Maria [4]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre a Educação em Direitos Humanos à luz dos desafios contemporâneos e do processo de internacionalização da proteção aos direitos fundamentais. Parte-se da compreensão de que os Direitos Humanos não são conquistas definitivas, mas resultados de lutas históricas por dignidade, conforme bem apontado por Norberto Bobbio. A partir desse entendimento, analisa-se o papel da educação na construção de uma cultura voltada à promoção e à defesa desses direitos, destacando-se o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da UNESCO como importante instrumento de articulação entre políticas globais e ações locais. Ao longo de suas quatro fases, o Programa ampliou seu alcance, incorporando públicos diversos – desde escolas e universidades até profissionais da mídia e da segurança pública – e priorizando, mais recentemente, o protagonismo juvenil. A análise dialoga com a crítica de Hannah Arendt à crise da educação e à banalidade do mal, ao destacar que a formação cidadã requer mais do que o domínio de conteúdos: exige o desenvolvimento do pensamento crítico, do julgamento moral e da ação responsável. Assim, reforça-se a necessidade de uma educação comprometida com a justiça, a pluralidade e a transformação social, como condição para a efetividade dos Direitos Humanos em escala global.

Palavras-chave: UNESCO. Educação em Direitos Humanos. Programa mundial de educação

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida do presente estudo vem da tese de Norberto Bobbio de que os direitos ‘não nascem todos de uma vez, e nem de uma vez por todas’, mas surgem ‘quando devem nascer’ diante de uma reivindicação moral, que ora se vislumbra: a reivindicação do direito à educação – e ainda uma educação em Direitos Humanos, instrumentalizada pela internacionalização da salvaguarda

[1] Doutora em Direito. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandacbeckers@gmail.com
[2] Pós-Graduado em Diplomacia e Relações Internacionais. Licenciado em Filosofia. Acadêmico do 10° período de Direito. Uniandrade, PR, Brasil. E-mail: brunocezar.cz@gmail.com
[3] Doutor e Mestre em Filosofia pela UFPR. Pedagogo. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. E-mail: rfc.ctba@gmail.com
[4] Acadêmica de Direito do UniOpet. E-mail: vieiragiovanna81@gmail.com

aos Direitos Humanos. Diante do rearranjo institucional advindo do movimento pós-guerras mundiais, a temática dos Direitos Humanos passou a ser pauta obrigatória entre os Estados e os atores internacionais.

Uma educação integral em Direitos Humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os Direitos Humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana das pessoas. Educar em Direitos Humanos é um processo ao longo da vida que constrói conhecimento e habilidades, assim como atitudes e comportamentos para promover e apoiar os Direitos Humanos.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Programa Mundial para Educação da UNESCO e para tanto, utilizou-se metodologia hipotético-dedutiva, com método de procedimento qualitativo e de abordagem teórico e documental.

2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

No cenário pós Segunda Guerra Mundial, que contribuiu sobremaneira para reorientar a ordem internacional contemporânea, consolidou-se a ideia de que temáticas relevantes para a sociedade global – tais como meio ambiente, Direitos Humanos, e paz universal – não mais podem ser abordados somente nos âmbitos de política interna dos Estados, já que são uma preocupação de todos os países. “Viram-se os Estados obrigados a construir toda uma normatividade internacional eficaz em que o respeito aos Direitos Humanos encontrasse efetiva proteção”. (MAZZUOLI, 2014. p.61-62).

Desde então, verificou-se um esforço conjunto para a reconstrução dos Direitos Humanos e implementação e efetivação de políticas públicas nesta temática. Segundo Flávia Piovesan, ocorreu uma verdadeira mudança de paradigma, a fim de converter os Direitos Humanos em tema ‘de legítimo interesse da comunidade internacional’.

Foi sem dúvida com o surgimento da ONU e seus documentos até hoje pertinentes e atuais sobre o tema, que a preocupação internacional de consolidou, passando a permear diversos entes do direito internacional, a exemplo do esforço conjunto que originou a UNESCO - Organização das Nações

ISSN: 2176 - 1396

Unidas para Educação, Ciência e Cultura, através da Conferência dos Ministros Aliados da Educação.

É neste contexto de novas ameaças, e de modificação do foco da discussão teórica para a efetiva proteção fática dos Direitos Humanos em âmbito global, que se vislumbra a necessidade de abordagem – e atuação efetiva – desta temática pelos organismos internacionais, tornando-se cada vez mais estreita a relação entre a salvaguarda dos referidos direitos por intermédio das políticas públicas e o desenvolvimento enquanto premissa da integração – conceito também recente que tem pautado políticas internas e internacionais.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A salvaguarda aos Direitos Humanos é premissa basilar para um Estado comprometido com o desenvolvimento de seus cidadãos, perpassa sem dúvida a questão da educação em Direitos Humanos no âmbito dos estados. “A institucionalização dos Direitos Humanos, implica antes a construção de procedimentos democráticos que se destinem a garantir a convivência social e política nessas condições de dissenso estrutural, não só absorvendo este, mas também estimulando a sua emergência” (NEVES, 2005, p. 11)

De mesma forma, tem-se que é por meio da educação que se alcança o tão almejado desenvolvimento. “Educar em Direitos Humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas”. (BRASIL, 2003, p.7). Verifica-se, pois, que “O desenvolvimento de uma educação intercultural na perspectiva apresentada é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais” (CANDAU, 2008, p. 52).

A educação em Direitos Humanos contribui para a proteção e a dignidade de todos os seres humanos e para a construção de sociedades onde os Direitos Humanos são valorizados e respeitados. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (OHCHR) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria

ISSN: 2176 - 1396

com outras agências das Nações Unidas e organizações internacionais e regionais, continuam a trabalhar juntos para coordenar o apoio aos Estados-membros e a outros na implementação da educação em Direitos Humanos.

Essa tendência internacional mostra que existe consenso quanto aos sistemas educacionais desempenharem uma função essencial na promoção do respeito, da participação, da igualdade e da não discriminação nas nossas sociedades. Para que os sistemas educacionais cumpram essa função, é necessário adotar um enfoque global para proporcionar a educação em Direitos Humanos, abordando não somente as políticas, os processos e os instrumentos educativos, mas também o ambiente em que essa educação é proporcionada.

4.1 A Educação em Direitos Humanos: Um Imperativo Arendtiano para a Introdução ao Mundo e o Combate à Banalidade do Mal

A compreensão da emergência e consolidação dos Direitos Humanos, tal como postulado por Norberto Bobbio ao afirmar que "os direitos não nascem todos de uma vez, e nem de uma vez por todas" (BOBBIO, 2004), mas sim de reivindicações morais em contextos históricos específicos, encontra uma articulação crítica na análise de Hannah Arendt sobre a essência e a crise da educação. Em sua obra seminal "Entre o Passado e o Futuro", Arendt (2009) argumenta que a educação é, intrinsecamente, o processo pelo qual "introduzimos os recém-chegados em um mundo velho", incumbindo aos adultos a responsabilidade de mediar essa inserção ao universo dos assuntos humanos. A crise contemporânea da educação, para a autora, reside precisamente na abdicação dessa autoridade e responsabilidade, resultando em crianças isoladas em um "mundo da criança" artificial, desprovidas das ferramentas para a verdadeira participação na esfera pública e política.

Nesse panorama, a Educação em Direitos Humanos (EDH) não se configura meramente como um campo pedagógico, mas como uma resposta existencial e política à crise arendtiana. As diretrizes de organismos internacionais, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (OHCHR) e a UNESCO, corroboram essa premissa ao defenderem que a EDH vai além da simples transmissão de conhecimento sobre direitos e

ISSN: 2176 - 1396

mecanismos de proteção. Sua finalidade é desenvolver "aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana das pessoas", sendo um processo contínuo que forma não apenas o saber e a habilidade, mas também "atitudes e comportamentos" (UNESCO, 2006). Essa concepção de EDH como formação de um sujeito ativo e engajado ressoa com a concepção arendtiana de "ação" como a atividade humana que revela o "quem" do sujeito no espaço da pluralidade (ARENDT, 2007). A capacidade de promover e defender direitos exige a inserção ativa no mundo comum, o que é, em si, um ato político.

A crítica de Arendt à ausência de pensamento, central em sua análise da "banalidade do mal" no julgamento de Adolf Eichmann (ARENDT, 1999), oferece um substrato filosófico crucial para a urgência da EDH. Eichmann, em sua mediocridade burocrática, exemplificou o perigo de agir sem refletir, cumprindo ordens sem engajamento com a dimensão ética e as consequências de seus atos. A "banalidade do mal" surge da incapacidade de pensar, de estabelecer um diálogo interior crítico, e da renúncia ao julgamento moral. Nesse sentido, uma educação que não estimula o pensamento e o julgamento é terreno fértil para a emergência de condutas que vilipendiam a dignidade humana.

A EDH, portanto, assume o papel de antídoto fundamental a essa "ausência de pensamento". Ela deve ser uma educação para o pensamento crítico, que fomenta a capacidade de questionar normas, de refletir sobre a realidade e de discernir o certo do errado, mesmo na ausência de diretrizes explícitas. "O pensamento, esta estranha atividade que é tão natural ao homem quanto voar para os pássaros, e tão pouco necessária para sua sobrevivência quanto o voo para os pássaros, é na verdade a condição sine qua non para o julgamento moral" (ARENDT, 1978, p. 5 - *citação de "A Vida do Espírito" - Thinking, vol. 1*). Ao cultivar essa capacidade de julgamento, a EDH habilita os indivíduos a atuarem como agentes morais e políticos, capazes de resistir à conformidade e à desumanização.

A pluralidade, condição basilar da existência humana na visão arendtiana, é simultaneamente o fundamento e o objetivo dos Direitos Humanos. A EDH, ao reconhecer e valorizar essa pluralidade, prepara os cidadãos para a convivência democrática e para a defesa do "direito a ter direitos" – o direito de pertencer a

uma comunidade política onde a ação e a fala são possíveis e protegidas. Como apontam Martins e Kroling (2005, p. 164), a formação política da sociedade, iniciada na educação infantil e continuada na formação cidadã, é essencial para evitar o "conformismo social" e para "criar novos e mais elevados tipos de civilização".

Assim, a internacionalização da salvaguarda aos Direitos Humanos e o consequente direito ao desenvolvimento pressupõem uma educação que ativamente introduza os "recém-chegados" ao mundo, dotando-os da capacidade de pensar, julgar e agir em pluralidade. Se a educação falha nessa transmissão da responsabilidade pelo mundo, a própria concretização e sustentabilidade dos direitos que Bobbio historiciza se veem comprometidas. A crise da educação em Arendt, portanto, não é meramente pedagógica, mas um alerta crucial sobre os pré-requisitos éticos e existenciais para que as reivindicações por um mundo mais justo e humano possam, de fato, florescer e perdurar.

5 ANÁLISE DO PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Cada vez mais, a comunidade internacional vem adotando marcos intergovernamentais em nível mundial. Entre eles, encontra-se o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, destinado a fomentar o desenvolvimento de estratégias e de programas nacionais sustentáveis na área de educação em Direitos Humanos.

Não obstante, é necessário considerar que os programas internacionais somente podem apoiar, mas não substituir, medidas comprometidas, vigorosas e ajustadas, a serem adotadas no plano nacional. Em última instância, os programas das Nações Unidas só adquirem valor real quando os agentes nacionais e locais se responsabilizam por sua implementação em suas comunidades e utilizam-nos como instrumentos de mobilização e de defesa. O contexto do documento toma por base o a educação em Direitos Humanos como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de Direitos Humanos.

Esta é a definição que direciona o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, uma iniciativa global das Nações Unidas que, desde 2005, incentiva medidas concretas para integrar a educação em Direitos Humanos em todos os setores. O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2007), foi centrado na integração da educação em Direitos Humanos nos níveis de ensino primário e secundário. A ênfase da primeira fase do Programa Mundial (2005-2009) foi no sistema educacional (educação básica e ensino médio). Baseando-se nas realizações conquistadas nos primeiros cinco anos do Programa, a segunda fase (2010-2014) focalizou-se nos mentores dos níveis seguintes de educação para formar cidadãos e líderes de amanhã, como instituições de ensino superior e aqueles que possuem grande responsabilidade pelo respeito, proteção e cumprimento dos direitos de outros – desde servidores públicos e forças de segurança até mulheres e homens do serviço militar.

Ao adotar a segunda fase do Plano de Ação do Conselho de Direitos Humanos, em setembro de 2010, os Estados-membros das Nações Unidas concordaram em fortalecer a educação em Direitos Humanos nesses setores por meio do desenvolvimento e da revisão de políticas e práticas. O Plano de Ação fornece, aos governos e a outros, Diretrizes práticas de como fazê-lo em termos de processo e conteúdo. A terceira fase do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2015 e 2019), teve como foco principal consolidar o que foi implementado nas fases anteriores, além de ampliar o alcance da formação para novos públicos, em especial profissionais da mídia e jornalistas. Buscou fortalecer a implementação da educação em Direitos Humanos em escolas; a formação em ensino superior, para servidores públicos, policiais e militares e o desenvolvimento de políticas, capacitação de professores, revisão curricular e atividades extracurriculares. Foi, portanto, um momento de transição, que reforçou estruturas existentes e ensaiou a inclusão de novos atores, preparou a próxima fase (2020–2024), que focou nos jovens e na diversidade.

A quarta fase (2020–2024) do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da UNESCO–OHCHR teve como foco principal o empoderamento de jovens por meio da educação em Direitos Humanos, com ênfase em igualdade, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade. Teve como objetivos centrais desenvolver estratégias nacionais sustentáveis de

educação em Direitos Humanos voltadas para a juventude, envolvendo jovens como protagonistas; ampliar a EADH em ambientes formais, não formais e informais, priorizando jovens marginalizados ou em situação de vulnerabilidade; e promover participação, liderança e engajamento juvenil em programas educativos, decisões e formulação de políticas.

Consolidou o caráter transformador, inclusivo e participativo da educação em Direitos Humanos, com juventude como eixo central. Não apenas como destinatária, mas como agente ativo na construção de uma cultura de Direitos Humanos e paz. Dentre os resultados mais recentes do Programa, encontram-se a criação de recursos pedagógicos par apoiar projetos locais, tais como: o Manual “Human Rights Education with and for Youth”, com atividades, estudos de caso e metodologias participativas e o Kit “Building Peace through Human Rights Education”, que inclui módulos multimídia para trabalhar igualdade, respeito e participação juvenil.

A quinta fase do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos da UNESCO (PMEDH) está em andamento, com foco em crianças e jovens, e alinhada à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.7. Esta fase enfatiza a importância da educação em Direitos Humanos em relação a tecnologias digitais, meio ambiente, mudanças climáticas e igualdade de gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pós-guerras mundiais impôs um rearranjo institucional global, elevando a temática dos Direitos Humanos a uma pauta obrigatória e de interesse legítimo da comunidade internacional. Essa consolidação da internacionalização da proteção aos Direitos Humanos transformou-os de uma questão de política interna dos Estados em um campo específico de política pública global, com o objetivo precípuo de não apenas teorizar, mas efetivar e garantir seu exercício. Este novo panorama normativo e político, contudo, interpela diretamente a capacidade das sociedades de cultivarem indivíduos aptos a compreender, defender e viver esses direitos.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) emerge como um pilar indispensável para a sustentabilidade e a profundidade dessa agenda

internacional. A articulação entre a tese de Norberto Bobbio, que concebe os direitos como frutos de reivindicações morais que surgem historicamente, e a crítica de Hannah Arendt à crise educacional é crucial. Arendt (2009) nos adverte que a educação é a ponte que introduz os "recém-chegados" ao "mundo velho", cabendo aos adultos a responsabilidade de mediar essa inserção. A abdicação dessa responsabilidade resulta em uma geração despreparada para a esfera pública e para o enfrentamento das complexidades do mundo, minando a própria capacidade de reivindicar e efetivar direitos.

A EDH, ao alinhar-se às prerrogativas do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (OHCHR) e da UNESCO, transcende a mera instrução. Ela visa à formação de aptidões, atitudes e comportamentos necessários para a promoção e defesa dos Direitos Humanos na vida cotidiana. Essa abordagem dialoga intrinsecamente com a visão arendtiana de uma educação para a ação, que capacita os indivíduos a manifestarem sua singularidade e a se engajarem no espaço da pluralidade – a condição intrínseca da política e da vida em sociedade (ARENDT, 2007).

Ademais, a urgência da EDH se intensifica diante da compreensão arendtiana da "banalidade do mal" (ARENDT, 1999). A ausência de pensamento crítico, revelada por indivíduos que agem sem reflexão sobre as consequências éticas de seus atos, é o terreno fértil para a violação dos direitos e da dignidade humana. A EDH, nesse sentido, funciona como um antídoto fundamental à "ausência de pensamento", estimulando a capacidade de pensar, de engajar-se em um diálogo interior crítico, e de julgar eticamente as ações e as estruturas sociais. É por meio de uma educação que cultiva essa consciência moral e essa faculdade de discernimento que se pode evitar o "conformismo social" e capacitar os cidadãos a questionarem e a resistirem a sistemas opressores (MARTINS; KROLING, 2005).

Conclui-se que a internacionalização da salvaguarda aos Direitos Humanos não é apenas uma conquista jurídica e política, mas um imperativo que exige uma profunda transformação educacional. Para que os direitos emergentes, conforme Bobbio, possam se consolidar e perdurar, é fundamental que a educação assuma sua responsabilidade arendtiana de introduzir as novas gerações a um mundo onde a dignidade humana seja o valor supremo. A EDH,

ao fomentar o pensamento crítico, o julgamento moral, a ação plural e a responsabilidade pelo mundo, capacita os cidadãos a transcenderem a mera conformidade e a se tornarem agentes ativos na construção de sociedades onde os Direitos Humanos não sejam apenas pautas internacionais, mas realidades vividas e protegidas por todos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARENDT, Hannah. *The Life of the Mind: Volume One, Thinking*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro, Editora Campus: 1992.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Brasília, 2003.

CAUDAU, Vera Maria.Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CONSELHO DA EUROPA. Manual de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: < https://www.coe.int/en/web/compasito/united-nations?utm_source=chatgpt.com > Acesso em 17 mai. 2025.

MARTINS, Marianne Rios de Souza Martins; KROLING, Aloísio O papel das políticas públicas na efetividade dos Direitos Humanos fundamentais de 2ª dimensão. Revista da Escola da Defensoria Pública da Bahia, Salvador, n. 4, p. 144–170, out./nov./dez. 2005.

MARTINS, Marianne Rios de Souza Martins; KROLING, Aloísio. O papel das políticas públicas na efetividade dos Direitos Humanos fundamentais de 2ª dimensão. *Revista da Escola da Defensoria Pública da Bahia*, Salvador, n. 4, p. 144–170, out./nov./dez. 2005.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos Humanos em Face do Direito Internacional. 7. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Método, 2014.

MEIRELLES, Teixeira. Curso de Direito Constitucional. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

NEVES, Marcelo. A força simbólica dos Direitos Humanos. Revista da Escola da Defensoria Pública da Bahia, Salvador, n. 4, p. 1–22, out./nov./dez. 2005.

PIOVESAN, Flavia. Direitos Humanos e globalização. In SUNFELD, Carlos Ari. (coord) Direito Global. São Paulo, Malheiros, 1999.

UNESCO. Plan of Action: World Programme for Human Rights Education; first phase. Publicado em 2006 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), 2012. Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por > Acesso em 17 mai. 2025.

TRABALHO RESIDENCIAL E SALA DE AULA: AS DINÂMICAS DE GÊNERO

Ericka Taemy Christane[1]

Viviane Terezinha Koga[2]

Marcela Teixeira Godoy[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões a partir de uma revisão sistemática da literatura sobre as relações entre trabalho residencial, docência e gênero. A partir da análise de 59 produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) localizadas nas bases SciELO, BDTD e Portal CAPES, foi utilizado o *software* Iramuteq para identificar categorias e padrões nas pesquisas através da Classificação Hierárquica Descendente e da Nuvem de Palavras. O estudo aponta que a maioria dos estudos é de natureza empírica, voltada ao Ensino Superior e publicada entre 2019 e 2023, período que coincide com os impactos da pandemia da COVID-19. Os resultados evidenciam a persistência da divisão sexual do trabalho, a sobrecarga enfrentada por mulheres docentes, principalmente no ensino remoto, e a naturalização da docência como extensão do trabalho residencial e de cuidado. As classes temáticas encontradas apontam para questões como a construção de identidades acadêmicas atravessadas pelo gênero, a dupla jornada, os estereótipos presentes na formação de professores e o apagamento das desigualdades nas práticas educativas. A nuvem de palavras evidencia o foco no trabalho feminino, na sobrecarga, nas desigualdades de gênero e na docência, com ênfase em abordagens qualitativas que valorizam as vivências das mulheres. Ao revelar esses aspectos, o estudo mostra que, mesmo diante de avanços, o trabalho dos professores ainda carrega marcas de uma lógica patriarcal, racista e colonial que precisa ser problematizada. Conclui-se que a produção científica sobre o tema vem crescendo, mas ainda carece de diversidade em termos de sujeitos e contextos. É urgente ampliar o debate sobre as condições reais de trabalho e formação das mulheres na educação, reconhecendo que o que acontece dentro de casa também afeta o que se vive dentro da sala de aula.
Palavras-chave: Gênero. Trabalho Doméstico. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As questões de gênero envolvem, além de outros aspectos, a construção social e cultural de papéis, comportamentos e expectativas atribuídos a homens e mulheres, indo além das diferenças biológicas (Sousa;

[1]Graduada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa. 240403300012@uepg.br
[2]Doutora em Educação e professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vivianekoga@gmail.com
[3] Doutorado e Pós doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Docente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, mtgodoy@uepg.br

Moura, 2013). Essas construções moldam as relações interpessoais e institucionais, influenciando o acesso a direitos, oportunidades e recursos. Segundo Sanches (2022), as mulheres permaneceram por um longo período em situação de imobilidade social, limitadas ao ambiente residencial, exercendo apenas o papel de mães e donas de casa, independentemente da classe social. Essa invisibilidade feminina tem efeitos que persistem até hoje em diversas esferas, em especial no mundo do trabalho.

Neste trabalho, optou-se por não utilizar o termo “doméstico” para fazer referência ao trabalho realizado no espaço da casa. A escolha se justifica pelo peso histórico e simbólico que essa palavra carrega, principalmente por sua conotação racista, ligada à naturalização da escravização de mulheres negras, tratadas como sujeitas a serem “domesticadas” para servir, como já apontava Lélia Gonzalez (2020). Diante disso, foi adotado o termo “residencial”, que se mostra mais adequado por se referir diretamente ao espaço físico da casa e às tarefas que nele se realizam, sem o peso simbólico que acompanha a palavra “lar”, muitas vezes romantizada. Como aponta Francisco Bosco (2017), “lar” traz uma carga afetiva que pode mascarar as desigualdades e tensões presentes nesse ambiente. Ao falarmos em trabalho “residencial”, estamos enfatizando as exigências e a carga material e simbólica de um espaço que continua sendo central na vida das mulheres, especialmente quando falamos da sobreposição entre as esferas pública e privada. Ainda assim, o termo “doméstico” pode aparecer quando citado em outros trabalhos analisados nesta revisão de literatura, bem como aparece como palavra chave, o que se justifica justamente por ser um indexador ainda utilizado nas bases de dados e nas produções acadêmicas da área.

De acordo com Spessatto e Ficagna (2022), a participação das mulheres no mercado de trabalho sempre foi marcada por desigualdades, refletindo a sua divisão sexual. Rodrigues e Soares (2021), apontam que desde o início do capitalismo, as mulheres foram colocadas em uma posição secundária em relação aos homens nas atividades consideradas economicamente produtivas. Um sistema que designa papéis específicos para homens e mulheres, relegando às elas a responsabilidade pelas tarefas residenciais e pelo cuidado, enquanto os homens ocupam majoritariamente os

espaços produtivos e públicos. Com o passar do tempo essa dinâmica ainda permanece, para Hirata e Kergoat (2007, p.600), embora as mulheres tenham conquistado espaço no mercado de trabalho, isso ocorre simultaneamente ao acúmulo de atividades profissionais e residenciais.

Esse cenário de sobreposição de atividades e de desigualdade entre os gêneros se agrava quando percebe-se que mesmo ocupando os mesmos cargos e tendo a mesma formação, as mulheres continuam ganhando menos que os homens, em média, elas tem uma redução de cerca de 24% do salário ao realizar as mesmas funções deles (Barros e Mourão, 2018). Essa diferença não se explica por desempenho ou qualificação, mas sim por uma desvalorização do trabalho feminino, fundamentada pela discriminação de gênero que se mantem. Além disso, de acordo com dados do IBGE (2019), as mulheres, para conquistarem reconhecimento e acesso a cargos de maior prestígio, precisam investir mais em sua qualificação profissional, o que acaba elevando o nível de escolaridade feminina em relação ao masculino, mostrando que elas precisam provar mais para receberem menos. Ou seja, a mulher que já é responsável pelo ambiente residencial, avança para o ambiente profissional e ainda é obrigada a buscar maiores recursos através da educação, fazendo que um jornada que já era árdua se torne dupla, ou nesse caso, tripla.

Pensando na relação que as mulheres possuem com o mercado de trabalho, podemos refletir sobre os espaços que as mesmas ocupam. Segundo Gomes e Lima (2022), a escola é um espaço influenciado por fatores de identidade social, um ambiente predominantemente feminino, que coloca o magistério como uma extensão do trabalho residencial feminino. Almeida (2000) afirma que, no século XX, com a ascensão do movimento sufragista, as mulheres viam a educação como uma oportunidade de superação de seus limites sociais, mas havia receios de que isso as afastasse de suas responsabilidades tradicionais de mãe e esposa. Assim a educação feminina passou a ser moldada por uma ideologia machista, com foco em habilidades como bordado e culinária, preparando as mulheres para serem esposas que sustentariam o lar. Nesse contexto, o trabalho no magistério, surge como uma atividade compatível com os ideais maternais e, portanto, socialmente aceita.

Circulando dentre esses elementos e detendo-se, principalmente na relação existente entre o trabalho residencial e à docência, esta pesquisa apresenta uma revisão sistemática de literatura que tem como objetivo tecer apontamentos e reflexões acerca de pesquisas que tratam da inter-relação entre trabalho residencial, gênero e educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A partir da busca nas bases nas bases SciELO, BDTD e Portal CAPES, foram localizadas 59 produções, sendo 34 artigos, 20 dissertações e 5 teses. Em relação ao tipo das pesquisas, foram identificadas seis teóricas e 54 empíricas. Quanto aos sujeitos investigados, 31 trabalhos tinham professores como sujeitos e em 23 os sujeitos eram alunos. Além disso, 5 casos foram classificados com o sujeito "não se aplica", por estarem atrelados a pesquisas teóricas que não tinham sujeitos.

Quanto à distribuição geográfica observou-se que a região Sudeste se destaca com 25 trabalhos, representando a maior concentração de publicações em relação ao tema, seguida pela região Sul, com 20 resultados. O Nordeste teve 8 estudos, enquanto o Centro-Oeste e o Norte apresentaram números menores, com 4 e 2 publicações, respectivamente. Com relação ao segmento de ensino investigado, as pesquisas abrangem todos os segmentos, da educação infantil ao ensino superior. Algumas contam com mais de um segmento de ensino, outras sequer os explicitam. O ensino superior é o segmento mais investigado pelas pesquisas, estando presente em 21 dos 59 trabalhos localizados, seguido pelo ensino fundamental que está presente em 16 estudos.

Ao analisar os anos de publicação, observa-se que os estudos identificados foram publicados somente a partir do ano 2000. Quando organizados em intervalos de 5 em 5 anos, observamos que entre 2019 e 2023, houve um aumento significativo das pesquisas que tratam da inter-relação entre o trabalho residencial e a educação, totalizando 23 produções. Esse crescimento, possivelmente, está relacionado com a

pandemia da COVID-19, que trouxe novas discussões sobre o trabalho residencial, especialmente em relação à educação e ao trabalho remoto.

As 59 produções foram analisadas com o auxílio do software Iramuteq. Com base na metodologia descrita por Camargo e Justo (2013), o dendograma exibido na Figura 1, apresenta a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o qual deve ser lido de cima para baixo. Este dendograma organiza o *corpus* dos resumos em cinco classes distintas, evidenciando a relação entre elas e mostrando a porcentagem de aproveitamento dos segmentos de texto (UCEs) em cada uma delas. Ao analisar o dendograma vê-se que o *corpus* composto pelos resumos das 59 produções sofreu uma divisão originando do lado esquerdo a classe 4 e 3. Do lado direito origina a classe 2 e sofre uma subdivisão resultando nas classes 5 e 1. A denominação das classes foi feita de acordo com o seu conteúdo.

Figura 1 – Dendograma

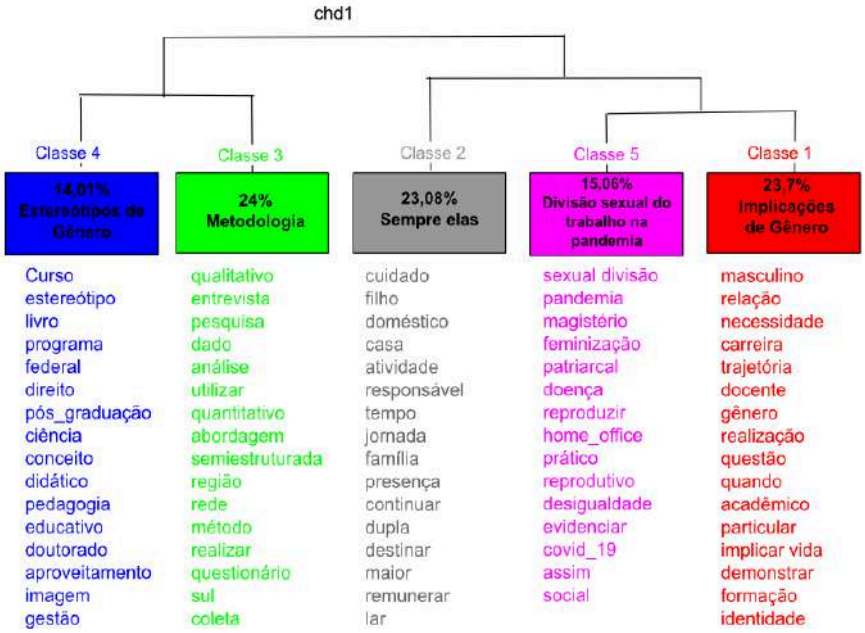

Fonte: As autoras (2024)

A classe mais significativa foi a classe 1 (23,7%) **Implicações de gênero** que traz pesquisas que demonstram as alusões de gênero na formação acadêmica, trajetória de vida e na construção da identidade de alunos e professores. Nela aparecem os adjetivos: masculino, docente e acadêmico. Os substantivos são: relação, necessidade, realização, carreira,

trajetória, gênero, questão, vida, formação e identidade. As ações: implicar, ver e demonstrar. Essa classe teve a contribuição de pesquisas oriundas de teses, em que os textos falam sobre a desigualdade existente na divisão das tarefas residenciais, distinguindo socialmente o trabalho do homem e da mulher. Eles ainda investigam a relação entre o nível de realização de tarefas residenciais e as áreas de interesse nos projetos de vida na adolescência, indicando que a realização dessas tarefas pode ser fator de influência na elaboração dos projetos de vida de adolescentes. Essa classe evidencia, portanto, que além da divisão sexual existente no trabalho (Hirata; Kergoat, 2007) há também uma divisão sexual da formação acadêmica, daquilo que seria profissão de mulher e de homem.

Já a classe 5 (15,06%) **Divisão sexual do trabalho na pandemia** está relacionada aos trabalhos que discutem na docência, em especial na pandemia da Covid-19. Nela aparecem os adjetivos sexual, patriarcal, prático, reprodutivo e social. Os substantivos são divisão, pandemia, magistério, feminização, doença e desigualdade. As ações são evidenciar e reproduzir. Aparecem ainda as palavras home-office e Covid-19. Para esta classe, contribuíram 3 textos em especial, que falam sobre como a pandemia da COVID-19 forçou os profissionais da educação, especialmente, as docentes a adaptarem-se ao trabalho remoto, acumulando as responsabilidades residenciais às laborais, além de discutir a percepção de sobrecarga de trabalho das docentes em todos os níveis de ensino. De tal modo, discutem a ampliação das mulheres em diferentes profissões, discutindo o processo de feminização do magistério, analisando a divisão sexual do trabalho e a separação entre os espaços público e privado. Os textos também analisam o "abandono escolar" de meninas da rede pública, considerando a lógica colonial, racista e patriarcal.

Ligada a essas duas classes, aparece a classe 2 (23,08%), **Sempre elas** com os adjetivos: maior, responsável, doméstico. Os substantivos são o cuidado, família, lar, presença filho, tempo, dupla jornada. Os verbos são continuar, destinar e remunerar. As pesquisas que mais contribuíram foram artigos que tem alunos como sujeitos. Os textos relacionados a essa classe investigam como mulheres trabalhadoras/estudantes relatam que organizam o

tempo entre o trabalho remunerado, a escola e os cuidados com os familiares e afazeres residenciais.

Do outro lado do dendograma, tem-se a classe 3, **Metodologia** que está relacionada aos aspectos metodológicos das pesquisas. Nela aparecem os adjetivos qualitativo e quantitativo. Os substantivos são: questionário, entrevista, semiestruturada, método pesquisa, coleta, dado, análise, abordagem, região, sul. As ações são utilizar e realizar. Por fim, a classe 4 (14,1%) **Estereótipos de Gênero**, tem como substantivos: conceito, curso, programa, pós-graduação, doutorado, direito, pedagogia, aproveitamento, estereótipo, ciência, imagem livro e gestão. Os adjetivos são: didático, federal e educativo. Essa classe sofreu influências dos textos de natureza teórica que analisam estereótipos de gênero presentes em materiais didáticos.

O programa também gerou a nuvem de palavras, que, como explica Ogliari et al. (2024), ajuda a visualizar a distribuição dos termos mais presentes no corpus, com base na frequência de repetição. Esse tipo de recurso permite perceber com mais facilidade quais palavras aparecem mais vezes nos textos analisados. No caso desta pesquisa, a nuvem de palavras se organizou da seguinte forma (figura 2):

Figura 2 – nuvem de palavras

Fonte: As autoras (2024)

Observando a nuvem de palavras, temos o termo “trabalho” centralizado e em maior tamanho, o que sugere que este é o foco central dos trabalhos analisados, destacando suas diversas formas, seja ele residencial, docente, acadêmico ou profissional, sendo um ponto de convergência para os demais

termos apresentados. Esse termo é seguido por "mulher", "doméstico", "professor", “docente” e "gênero", o que sugere que o foco maior das pesquisas têm ênfase nas experiências e responsabilidades que carregam as mulheres, sejam estas dentro do âmbito profissional ou dentro de suas casas. Ainda, a presença da palavra “professor” e “docente” indica um recorte claro na profissão, a proximidade entre os termos relacionados ao trabalho de professor e os termos relacionados ao feminino chamam atenção para outra questão que se faz importante ao falarmos de gênero e educação, que é a feminização do magistério, como discutido por Gomes et al. (2022), que destaca o papel que a escola teve e tem como um espaço majoritariamente feminino, ocupado por mulheres, fato historicamente vinculado ao paralelo traçado entre o trabalho doméstico e as atividades atribuídas às professoras, esta visão de extensão do trabalho de cuidado tinha como objetivo manter o foco das atividades ditas femininas, e as mulheres foram encarregadas de cuidar, orientar e educar as crianças. Complementando essa análise, o destaque dado ao termo ‘gênero’ sugere que a investigação das desigualdades entre homens e mulheres ocupa lugar central nas pesquisas, sugerindo que as diferenças vividas por mulheres e homens são uma preocupação central nos textos analisados.

A recorrência dos termos ‘doméstico’, ‘tarefa’, ‘cuidado’ e ‘família’ remete à persistente sobrecarga enfrentada pelas mulheres, que, mesmo inseridas formalmente no mercado de trabalho , como no caso da docência, continuam acumulando responsabilidades no âmbito privado. Essa duplicidade de jornadas evidencia a divisão sexual do trabalho e sua reprodução simbólica nas estruturas sociais e educacionais.

Palavras como “entrevista”, “qualitativo”, “análise” e “pesquisa” reforçam que os estudos presentes no corpus adotam, em sua maioria, uma abordagem qualitativa. Isso sugere que há um interesse em compreender as experiências, percepções e vivências das participantes a partir de seus próprios relatos e contextos. A escolha por esse tipo de abordagem indica que o foco está menos em quantificar dados e mais em interpretar e escutar trajetórias, além de captar as diversas formas que possui o cotidiano das mulheres, vemos isso ao encontrarmos a palavra “análise”, que mostra a preocupação em interpretar esses dados de maneira criteriosa, apontando não apenas para os conteúdos

explícitos, mas também para os sentidos mais sutis e estruturais que tem essas falas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma revisão sistemática de literatura que analisa publicações científicas que exploram a relação entre trabalho residencial, docência e gênero. Foram identificadas e analisadas 59 produções, dentre artigos, dissertações e teses. Houve uma predominância de artigos, o que sugere uma inclinação para publicações mais rápidas e específicas sobre o tema. A análise das metodologias revelou uma predominância de pesquisas de campo, destacando a relevância das experiências práticas dos sujeitos envolvidos, principalmente professoras e alunas. Regionalmente, a maior concentração de produções se dá no eixo Sudeste - Sul, a exemplo do que já acontece em outros temas.

Em termos de segmentos de ensino, observou-se uma maior ênfase no Ensino Superior. O período recente, especialmente entre 2019 e 2023, evidenciou um aumento significativo nas publicações, o que pode estar relacionado com a pandemia da COVID-19 e suas implicações na interface trabalho residencial e docência.

A análise com o software Iramuteq revelou que o tema do trabalho, em suas diversas formas, é o eixo central das produções analisadas, com destaque para as experiências das mulheres no contexto da docência e do trabalho residencial. As cinco classes geradas pelo programa apontam para desigualdades de gênero marcadas por sobrecarga, divisão sexual do trabalho e estereótipos. A nuvem de palavras reforça essa centralidade e evidencia a presença de abordagens qualitativas nas pesquisas que valorizam as vivências das mulheres, indicando que compreender o cruzamento entre trabalho, gênero e docência continua sendo essencial.

A partir dos dados obtidos questiona-se: essa tendência crescente demonstra uma maior conscientização e discussão sobre o tema ou aponta para uma intensificação e precarização cada vez maior na relação trabalho residencial e docência dessas mulheres? O fato é que o tema se destaca pela

sua relevância contemporânea e evidencia a necessidade de futuras investigações para aprofundar a compreensão sobre as interações entre trabalho residencial e educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n. 197, 2000.

ATALLAH, Alvaro Nagib; CASTRO, Aldemar Araujo. Revisão sistemática da literatura e metanálise. **Medicina baseada em evidências: fundamentos da pesquisa clínica.** São Paulo: **Lemos-Editorial**, p. 42-48, 1998.

BARROS, Suzane Carvalho da Vitória; MOURÃO, Luciana. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. e174090, 2018.

BOSCO, Francisco. O que é um lar. **Revista Cult**, São Paulo, 13 de abr. 2017. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/francisco-bosco-o-que-e-um-lar/. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, v. 21, n. 2, p.513-518, mai. 2013. DOI 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em 27 abr. 2024.

DE SOUSA, Franciele Santana; MOURA, Maria Aparecida Garcia. Uma discussão acerca da questão de gênero e o serviço social. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP)**, São Luís, 2013.

GOMES, Beatriz De Lira. LIMA, Alexandro da Silval.. **O gênero da docência: a feminização do magistério. VII CONEDU** - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79543.

GONÇALVES, Josiane Peres; DE OLIVEIRA ROCHA, Luana. Relações de gênero e educação: as imagens dos livros didáticos reforçam ou desconstroem os estereótipos de gênero? Revista Exitus, v. 12, p. e022053-e022053, 2022.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Editora **Atlas**, 2017.

RODRIGUES, Isabelle de Assunção; SOARES, Dennis Verbicaro. A participação da silvamulher no mercado de trabalho e nas relações de consumo: contradições e desigualdades de gênero. **Revista da Faculdade Mineira de Direito**, v. 24, n. 47, 2021. Dossiê "O desafio do trabalho feminino e sua relação com o Direito: entre o trabalho de cuidado, emocional e de (re)produção".

SANCHES, Caroline Daronco Campos Romero. A efetivação da igualdade de gênero no trabalho e a evolução dos direitos humanos. In: **Direitos humanos e gênero: reflexões críticas.** [e-book]. Porto Alegre, RS: **Editora Fi,** 2022. p. 373-392. Disponível em: <https://www.editorafi.org/442genero>.

SILVA, José Aparecido da; BIANCHI, Maria de Lourdes Pires. Cientometria: a métrica da ciência. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 11, p. 5-10, 2001.

SPESSATTO, Jane Mara; FICAGNA, Victória Barcarollo. Da violência à desigualdade nas relações de trabalho: os desafios enfrentados pelo público feminino durante a pandemia COVID-19. In: Direitos humanos e gênero: reflexões críticas. [e-book]. Porto Alegre, RS: **Editora Fi,** 2022. p. 112-130. Disponível em: <https://www.editorafi.org/442genero>.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Danilo Augusto Dias[1]

RESUMO

Este trabalho explora a temática da gestão democrática escolar a partir das contribuições possíveis da Pedagogia Institucional. O problema de pesquisa central reside na visão parcial da gestão democrática, frequentemente limitada à dimensão da gestão e à participação formal, negligenciando o papel mais amplo da democracia e a valorização do sujeito. A importância desta discussão reside na necessidade de repensar a participação popular em tempos de autoritarismo crescente. A metodologia empregada foi uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica. As principais conclusões apontam que a Pedagogia Institucional, originada da pedagogia Freinet e influenciada pela psicanálise institucional, oferece um novo caminho para a gestão democrática, não se restringindo apenas a estruturas deliberativas. A Pedagogia Institucional valoriza o grupo, o inconsciente e técnicas pedagógicas, propondo uma "escola institucionalizada" onde a participação e a fala dos sujeitos são centrais, transformando a sala de aula em um espaço terapêutico e democrático onde conflitos são administrados coletivamente.

Palavras-chave: Subjetividade**.** Gestão Escolar. Participação. Freinet. Psicanálise.

1 INTRODUÇÃO

O papel da escola na formação do sujeito não contempla apenas a sua formação acadêmica ou o domínio dos diversos conteúdos curriculares programados, mas uma preparação para a vida plena em sociedade bem como o exercício da cidadania. Compreendemos que o alargamento do campo de ação da educação escolar contém em si mesmo enormes desafios que precisam ser administrados cotidianamente pelos atores envolvidos no processo educativo. Não se trata, contudo, de conceber a escola como uma espécie de laboratório para a vida real, ou seja, um local isolado do mundo, mas que prepara o indivíduo para o mundo, algo extremamente contraditório. Em sua dinâmica interna, a escola se apresenta como verdadeira comunidade humana e como microssociedade na qual as instituições são estabelecidas e mantidas pelos seus participantes.

O debate em torno da gestão democrática, tão comum nos primeiros

[1] Mestrando em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro. danilo.augusto@unesp.br.

anos após a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, parece não ser mais uma prioridade no campo da pesquisa acadêmica ou mesmo objeto da reflexão dos atores escolares. Parece ter ficado num distante passado, embora ainda recente, que não tem mais nada a dizer para a escola contemporânea. Um levantamento realizado pelo autor do presente trabalho[2] identificou que, em 2024, a temática da gestão democrática representava apenas 0,91% de todos os trabalhos de pós-graduação stricto sensu defendidos no Brasil, bem longe dos quase 3% que representou em 1999.

Outro ponto interessante é que a temática da gestão democrática parece ter focado apenas ou, pelo menos, em sua grande maioria, na dimensão da gestão e não tanto na sua parte democrática. Essa visão parcial e limitada da proposta parece justificar, em si mesma, o arrefecimento da discussão sobre o tema uma vez que as instâncias democráticas já se encontram – ou deveriam se encontrar – em pleno funcionamento no seio da escola: conselhos, coletivos, comissões, associações, grêmios etc. Portanto, o que mais poderia ser dito?

Talvez em nenhum outro momento da história recente a discussão sobre a democracia seja tão necessária do que nos tempos em que vivemos, pesados pela sombra de um autoritarismo extremado que busca vitimar a participação popular e a valorização dos sujeitos enquanto cidadãos e enquanto seres humanos dignos.

Isto posto, procuramos acalentar um novo debate sobre a gestão democrática no seio da escola através de um olhar direcionado ao sujeito e para as dinâmicas que se desenvolvem no ambiente escolar, compreendido não apenas como um espaço que deve ser gerido, mas como local privilegiado que cria instituições democráticas a partir da coletividade e que torna essas mesmas instituições auxiliares no processo de ensino e aprendizagem. Para tal finalidade propomos um olhar utilizando como lente a Pedagogia Institucional, desenvolvida na França por meio de uma adaptação da Pedagogia Freinet ao complexo universo da escola urbana. Essa pedagogia resgata o sujeito e sua subjetividade ao propor o uso da psicanálise como instrumento auxiliar na ação

[2]O presente trabalho se apresenta como excerto da dissertação de mestrado do autor

pedagógica, bem como reconhecendo aspectos da autogestão.

Depois desta breve introdução, faremos o delineamento metodológico e a discussão, seguida das considerações finais.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como um estudo de pesquisa/revisão bibliográfica. Do ponto de vista metodológico, a revisão bibliográfica "vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc. (ou seja, na maioria das vezes, dos produtos que condensam a confecção do trabalho científico)" (Mazucato, 2018, p. 69). Optou-se pela revisão bibliográfica como forma de condensar a produção acadêmica sobre a temática, analisando-a criticamente de forma a subsidiar a reflexão.

3 DISCUSSÃO

Quando falamos em gestão democrática da escola aludimos de forma quase automática aos artigos dispostos na LDBEN dos quais destacamos o artigo 14º que indica como Estados e o Distrito Federal devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica em consonância com alguns princípios que preconizam uma participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos ou outros órgãos deliberativos equivalentes.

O artigo 14º é um exemplo concreto do silenciamento de vozes. Embora garanta que os profissionais da educação participem da construção do projeto pedagógico, ele não estende essa participação a outros agentes do contexto escolar, tampouco reconhece a agência dos educandos nesse processo. Destacamos de modo especial a participação dos estudantes na elaboração do PPP como sinal do compromisso escolar com uma gestão democrática e participativa, que contempla a todos. Como analisado por Silva e Gallego (2021), a construção do projeto deve ser obra coletiva, coordenada pela equipe

gestora qualificada, uma vez que permitir que "alunos, professores e funcionários falem sobre o que querem para a escola é criar um espaço democrático e isso já corresponde a um exercício de educação e de autonomia" (Silva; Gallego, 2021, p. 19). As autoras compreendem o PPP como a voz singular da escola em meio a uma cacofonia da padronização imposta aos diversos sistemas de ensino; o PPP se torna, dessa maneira, a manifestação da própria escola, das suas metas, dos seus projetos, das suas dificuldades e de caminhos que, coletivamente, trilharão em busca de uma educação de qualidade.

A gestão democrática, para Veiga (2009), implica ainda na descentralização e socialização do poder numa direção de poucos para muitos, isto é, um "processo de desconcentração de poder das mãos de alguns, de poucos sobre quase todos" (Veiga, 2009, p. 167), algo que está profundamente cristalizado nas relações tradicionais e verticalizadas de poder na escola onde a figura do diretor representa, em si mesma, a própria escola e a autoridade e autonomia vão se diluindo ao longo da estrutura hierárquica piramidal. Em seu lugar, propõe-se uma escola aberta e dialógica formada como verdadeira comunidade de aprendizagem.

> A adoção da gestão participativa, para a comunidade de aprendizagem e para o compartilhamento de significados e culturas, introduz um modelo alternativo de vida em sociedade que repercute em outras esferas da vida social (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2018, p. 429).

Compreendemos, então, que a gestão democrática se insere numa perspectiva maior do que a simples gestão, por meio de órgãos colegiados, da estrutura organizacional da escola. Ela ultrapassa a própria noção de escola numa relação omnidirecional onde ela é, simultaneamente, instituinte e instituído.

3.1 A Pedagogia Institucional

A Pedagogia Institucional (PI) nasce no seio do movimento educativo de Celestin Freinet. Dessa forma ela se insere na linha das pedagogias ditas libertárias, onde a valorização da autonomia, da cooperação e livre expressão

dos estudantes se torna um verdadeiro programa pedagógico. A pedagogia desenvolvida por Freinet

> ao longo de sua grande e prolífica obra, vai nos mostrando suas ideias sobre a educação, a infância e a escola. Seu pensamento é similar ao dos seus contemporâneos, e influenciado, sobretudo, por Ferrière e sua recente alternativa: a Escola Ativa, mesmo que ao longo de sua vida, de modo constante, tenha desejado se diferenciar dela, motivo pelo qual seu movimento foi chamado Escola Moderna (Imbernón, 2012, p. 21).

Freinet, por meio da Cooperativa de Ensino Laica (CEL) fundada por ele, promoverá a formação e a difusão da sua pedagogia, sobretudo daquilo que viria a ser as suas “técnicas”, os elementos mais destacados da sua abordagem pedagógica. Foi dentro do movimento Freinet que o jovem professor Fernand Oury passou a elaborar uma nova forma de aplicar as técnicas de Freinet ao ambiente escolar urbano, marcado pela violência e pela precariedade.

Ao traduzir a pedagogia Freinet, então pensada e aplicada no ambiente eminentemente rural, para a realidade urbana, Fernand Oury se valeu da psicanálise como linguagem fundamental. Fernand era irmão de Jean Oury, famoso psicanalista responsável pela clínica de La Borde e fundador da psicanálise institucional. Pela influência do irmão foi que Fernand Oury materializa a Pedagogia Institucional. Dessa forma, a diferença essencial entre a pedagogia Freinet e aquela desenvolvida por Fernand Oury (e mais tarde com a ajuda de outros nomes, sobretudo Aïda Vasquez, Lobrot, Lapassade, Lourau) se estabelece quando este desejava criar na escola um espaço terapêutico, onde as metodologias pedagógicas, a organização física do ambiente e a dinâmica grupal pudessem favorecer a saúde mental e o desenvolvimento total dos alunos. A PI se estabelece sobre três pilares fundamentais: o grupo, o inconsciente e as técnicas. Esses elementos não atuam independentemente, mas de forma coerente e harmônica entre si, não havendo entre eles qualquer hierarquia.

3.2 A Instituição como elemento de destaque

Uma qualidade importante da PI é justamente a sua perspectiva

institucional. Como dito, ela se origina da influência da psicanálise institucional dentro de uma proposta educativa. Nela, as instituições assumem um papel importante. Contudo, ainda que seja um elemento central, a própria definição de instituição assume um caráter polissêmico. A instituição pode significar as regras estabelecidas entre todos, os órgãos coletivos de deliberação e decisão, os diversos momentos estabelecidos na rotina escolar ou mesmo a capacidade dos alunos se relacionarem. Robbes (2017) definiu a instituição como os meios (regulamentos e dispositivos) empregados pelo professor na manutenção da obediência dos alunos, notadamente a gestão do tempo e até mesmo a organização da sala de aula. Por sua vez, Faramelli e Graham (2020) apresentam a instituição enquanto elemento de institucionalização, isto é, aquele capaz de induzir a participação dos vários sujeitos na própria estrutura e organização social da produção.

Tudo isso é instituição, mas ao mesmo tempo a instituição não é “só isso”. Berger e Berger (2000) nos apresentam algumas características básicas do conceito de instituição, partindo do ponto de vista sociológico, afirmando que a instituição deve ser dotada de uma realidade exterior, deve ser possuidora de objetividade, de força coercitiva, de autoridade moral e historicidade. Vale lembrar que algumas das técnicas empregadas pela PI, como o jornal escolar ou a escrita livre, por exemplo, não se enquadrariam perfeitamente na proposta de Berger e Berger, mas ambas são consideradas como instituições por Faramelli e Graham (2020).

3.3 A participação enquanto Instituição na PI

O Conselho se apresenta, na PI, como uma instituição central dentro de uma perspectiva psicanalítica. É o espaço gerador das demais instituições, iniciado pelo próprio professor dentro de um contexto de uma sala de aula institucionalizada (Gumiero, 2019; Heveline; Robbes, 2009; Oury; Vasquez, 1974). É no Conselho que serão estabelecidas as regras a serem seguidas por todos os envolvidos (docentes e discentes), onde os casos de descumprimento de acordos são analisados e onde as sanções são aplicadas. Sem o Conselho não é possível pensar na sala de aula institucionalizada, pois não há espaço de

fala – no Conselho a fala de todos é acolhida e respeitada.

Assim, temos na PI uma proposta essencialmente democrática, mas que não se restringe aos organismos deliberativos que se reúnem esporadicamente com fins de gestão. Não é assim na PI. O Conselho se integra – se institucionaliza – ao próprio cotidiano da sala de aula, não sendo a exceção, mas a regra. Dessa forma a fala, que representa em si mesma a essência do exercício da democracia, encontra-se sempre presente.

Evidentemente que não se trata da decisão de tudo por todos o tempo todo. Tal concepção implicaria a paralisação da ação educativa ou mesmo da vivência organizacional. Uma vez estabelecidos os ordenamentos e procedimentos essenciais no Conselho, a rotina da sala de aula institucionalizada segue seu curso. A relação de autoridade professor-aluno se torna menos traumática ao adotar a perspectiva da autoridade compartilhada por meio de acordos coletivos firmados numa instituição comum.

Nesse ponto somos levados a refletir sobre o papel que o docente assume na PI. Não se trata da diminuição ou da diluição da autoridade e da liderança docente. O professor ainda é a figura essencial, o condutor, o facilitador e o intermediário entre o aluno e conhecimento e entre o aluno e a escola. A diferença da abordagem da PI em relação a, entre outros, uma visão mais convencional da educação, é que o professor não é mais a figura de autoridade absoluta, mesmo ele necessita conformar-se ao que foi estabelecido conjuntamente.

Compreendemos que tal ressignificação do papel docente pode gerar algum desconforto. Contudo, como forma de garantir a participação democrática de todos é fundamental que a instituição não seja confundida com a pessoa. O aluno não tem o direito à fala porque o “professor permite”, mas porque esse direito lhe foi dado pela força de uma instituição impessoal sob a qual todos se encontram, inclusive o professor.

3.4 Conflitos e violência escolar

A gestão dos conflitos, que são percebidos como oportunidades de crescimento individual, e da violência escolar é também o objeto de atenção da

PI (como dito, Fernand Oury vinha da realidade da escola urbana, onde a violência era comum). O conflito não surge da discordância, mas do desejo de impor ao outro as visões, os modos de agir, fazer ou pensar que lhes são alheios a sua vontade ou aos seus valores internos. Discordar não gera conflito se há um ambiente preparado para receber opiniões diversas de forma respeitosa. Nesse caso, na sala de aula institucionalizada, o conflito é cada vez mais raro.

A violência escolar, por sua vez, é vista pela linha psicanalítica como pulsão de morte e na PI ela pode ser compreendida como a revolta contra elementos opressores e desumanizadores (Oury; Vasquez, 1974). A institucionalização da sala de aula pode ajudar a reduzir a violência escolar uma vez que o eventual transgressor não se vê rompendo com uma norma de conduta imposta por um sistema de ensino impessoal, mas sim com aquilo que foi acordado entre os seus pares com a sua própria anuência. O conflito e a violência, quando ocorrem são administrados por todos e não apenas pelo docente (Oury; Vasquez, 1974), o que reduz a visão do docente enquanto figura essencialmente repressiva, um fiscal solitário da ordem escolar. Isso cria espaço para o exercício da autoridade docente de formas diversas.

3.5 A Pedagogia Institucional como meio para uma Gestão Democrática

Se o principal objetivo da gestão democrática é a melhoria da educação por meio da participação de todos e da socialização do poder (Veiga, 2009), podemos perceber que a PI tem muito a oferecer nesse sentido. Ela não se constitui como uma abordagem metodológica, mas é uma verdadeira pedagogia, tendo uma base epistemológica clara que orienta a prática pedagógica em sala de aula.

Embora ela não tenha sido concebida para uma aplicação em termos de gestão escolar, é plenamente possível que ela subsidie a construção de propostas de gestão do ambiente educativo. Assim, embora não seja possível encontrar nos seus textos próprios termos como “gestão democrática” (algo típico da literatura especializada brasileira), podemos incorporar o seu *ethos*

numa nova reflexão sobre o tema.

Podemos ampliar o alcance da PI para além da sala de aula institucionalizada e pensarmos numa proposta de escola institucionalizada, desenvolvendo novas instituições que possam interagir com aquelas concebidas no interior de cada sala de aula. Se trata, portanto, de uma proposta estruturadora como forma de garantir um espaço democrático que, além das suas especificidades administrativas e organizacionais, possa valorizar os sujeitos. Se concebemos todo o espaço escolar como espaço pedagógico, tal translação não seria impossível.

Cumpre-nos reconhecer a dificuldade dessa empreitada. Se o campo de pesquisa sobre gestão democrática encontra-se diminuído, como dissemos no início deste trabalho, os estudos sobre a PI no Brasil são praticamente inexistentes. Aqui só podemos especular sobre os motivos que nos conduzem a este cenário. Talvez um preconceito em torno do uso da psicanálise na educação ou pela origem, europeia, desta pedagogia possa justificar o seu ostracismo. De qualquer forma, não podemos ignorar que a gestão democrática dos espaços escolares só teria a se beneficiar ao considerar a PI como parte da discussão.

Recorremos à Bauman (2009, p.252) quando diz que numa sociedade verdadeiramente democrática há sempre a suspeita de que “seu trabalho não esteja completo, que ela ainda não seja democrática o bastante”. Portanto, a escola democrática deve igualmente desconfiar se já alcançou esta desejada condição e, para isso, a valorização de todos os seus membros deve ser o norte. Além das estruturas organizacionais tão corriqueiramente descritas e prescritas pela literatura acadêmica e pelos textos normativos, precisamos de verdadeiras instituições que viabilizem a criação, manutenção e aprimoramento de espaços democráticos nas escolas. Instituições essas que centrem seu foco na fala dos sujeitos como expressão plena das suas subjetividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apresentar a Pedagogia Institucional como um novo caminho propositivo para as discussões sobre a gestão democrática dos ambientes

escolares. Acreditamos que nesta pedagogia estejam presentes elementos interessantes que não só contribuem para que a sala de aula se converta num espaço democrático, mas que podem alargar a nossa visão daquilo que julgamos ser, de fato, democrático. Certamente que novas pesquisas em torno da temática são bem-vindas, especialmente para problematizar elementos da psicanálise educativa aos desafios atuais.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada:** Vidas Contadas E Histórias Vividas. trad. José Gradel. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2009.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? *In*: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade –** Leituras de introdução à Sociologia. 21ª. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 2000. p. 194–199.

FARAMELLI, Anthony; GRAHAM, Janna. From Distant Horizon to the 'Uncoercive Rearrangement of Desire': Institutional Pedagogy and Collaborative Learning in an Instance of Arts and Curatorial Education. **International Journal of Art & Design Education**, [*s. l.*], v. 39, n. 4, p. 841–854, nov. 2020. https://doi.org/10.1111/jade.12327.

GUMIERO, Rosane. **O "déjà vu" educacional: pedagogia institucional e intervenções para a superação de conflitos na escola**. [*S. l.*]: Sinergia Casa Editorial, 2019.

HEVELINE, Édith; ROBBES, Bruno. Praticando a Pedagogia Institucional. *In*: ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (orgs.). **Instituir para ensinar e aprender - Introdução à Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 19–100.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. [*S. l.*]: Penso, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. [*S. l.*]: Cortez Editora, 2018.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. **Vers une pédagogie institutionnelle**. [*S. l.*]: FRANÇOIS MASPERO, 1974.

ROBBES, Bruno. **De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue**. 2017. Habilitation à diriger des recherches – Université de Lorraine (Nancy), 2017. Disponível em: https://cyu.hal.science/tel-03265039.

SILVA, Vivian Batista da; GALLEGO, Rita de Cassia. **Projeto político pedagógico**. Piracicaba, SP: PECEGE Editora, 2021(Série Didática).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, [*s. l.*], v. 3, n. 4, p. 163–171, jun. 2009.

ARTICULANDO DEMOCRACIA, CIDADANIA, DIREITO SOCIAL E EDUCAÇÃO DO PONTO DE VISTA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Katia Cristiane Vomero Pereira[1]

RESUMO

A partir das concepções de democracia e cidadania, perpassando a educação como direito social, direciona-se o presente artigo para uma proposta de articulação e reflexão teórica, por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, acerca da questão do acesso à graduação, considerando como cenário de estudo e observação simples, um *cursinho* preparatório social ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos exames vestibulares em geral para acesso ao ensino superior, na esfera da extensão universitária. A compreensão aqui apresentada versa sobre a potencialidade desempenhada pelo pré-vestibular social, Jorge da Paz Almeida, do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense, do campus localizado em Campos do Goytacazes, Rio de Janeiro (UFF Campos), na contribuição para a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da inclusão educacional, essencialmente, para os grupos sociais historicamente excluídos.Tal potencialidade é reafirmada pela possibilidade de se trabalhar com grupos sociais mais vulneráveis pelo viés da estreita articulação entre democracia, cidadania e educação, além da reafirmação desta última como direito social, cooperando para o desenvolvimento do repertório de experiências socioculturais e cognitivas dos alunos e alunas participantes do projeto de extensão acima representado. Como reforço teórico à compreensão da estreita ligação entre democracia, cidadania, educação e direito social, este trabalho faz referência, principalmente, à Bodstein (1997), Coutinho (1999), Kerstenetzky(2012) e Fagnani(2017).

Palavras-chave: Democracia. Cidadania. Direito Social. Extensão Universitária. Pré-Vestibular Social.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, embora, muito se tenha avançado no cenário educativo, em nosso país, inúmeras são as questões educacionais que parecem distantes de serem sanadas. Por conseguinte, a necessidade sempre premente de se fazer avançar a democracia educacional, exige a todo o momento, principalmente nos espaços de produção de conhecimento, o convite à reflexão. Como forma de contribuição ao pensamento sobre as questões educacionais e os atravessamentos de categorias referentes ao acesso e ao direito à educação, o presente estudo, traz a título de campo de análise, o ambiente do pré-vestibular social configurado como projeto de extensão universitária, voltado ao oferecimento de uma preparação ao

[1]Doutoranda em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail:katerj08@gmail.com

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a outros exames vestibulares, em especial, ao público de jovens e adultos oriundos do sistema público de ensino. Tal projeto, refere-se ao denominado pré social Jorge da Paz Almeida UFF Campos. O início das atividades deste projeto, ocorreu, aproximadamente, em 2011, a partir de um movimento de um grupo de alunos e alunas do curso de gradução em Serviço Social. Na ocasião, a proposta se desenvolveu pelo nome Pré-Universitário Josué de Castro. Com as atividades suspensas por dois (2) anos, por conta do período de isolamento em função da pandemia da COVID-19, sendo retomado somente em 2022, renomeado como Pré Social Jorge da Paz Almeida sob a coordenação do Departamento de Ciências Sociais do mesmo campus. Enquanto projeto de extensão, oferta gratuitamente a preparação aos exames vestibulares e ao ENEM aos estudantes que já finalizaram esta última etapa da educação básica e aqueles que estão em fase de conclusão do 3º ano do ensino médio, da rede pública (ou bolsistas integrais da rede particular) de Campos dos Goytacazes e região, ofertando em média, desde 2023, entre 80 e 100 vagas anualmente.

Vale ressaltar que esta ação de extensão não se configura como um ambiente de educação formal, no sentido da institucionalização. Porém, não economiza empenho em se tornar um espaço de acolhimento, inclusão e lugar de acesso democrático a conhecimentos e saberes, bem como, um ambiente de experimentação de construção/desenvolvimento de cidadania (educacional, social, cultural). O presente artigo se justifica a medida que se propõe a reflexão dos elementos necessários à compreensão sobre o sempre atual e relevante *entrelaçamento* entre democracia, cidadania e educação, tendo como base a extensão universitária que, por meio do seu projeto, corrobora para a garantia ao acesso ao nível superior, primordialmente, aos grupos socias mais vulnerabilizados dos ponto de vista social e econômico. Em suma, como reforço ao tema do objeto de pesquisa, a colaboração a uma reflexão inicial sob a perspectiva da concepção de cidadania, à luz da educação sendo considerada como um direito social garantido constitucionalmente, evidencia conforme Coutinho (1999, p.42) que “um dos conceitos que melhor expressa essa reabsorção dos bens sociais pelo conjunto dos cidadãos - que melhor expressa, portanto, a democracia - é precisamente o conceito de cidadania”.

2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E SUA RELAÇÃO COM DEMOCRACIA E CIDADANIA

De acordo com Kerstenetzky (2012), a educação, enquanto um dos direitos sociais, está diretamente relacionada ao bem-estar social e a cidadania. A autora aponta para a importância de se perceber o processo de construção da educação como um direito social e um dever do Estado, no qual a trajetória percorrida pela educação brasileira rumo a tentativas de universalização, ocorreu (e talvez, ainda ocorra), por meio de avanços legais, mas, também, retrocessos. Dentre as *progressões*, por assim dizer, destaca-se, evidentemente, a Constituição de 1988, na qual a educação se efetiva oficialmente como um direito do cidadão e dever do Estado. Fagnani (2017) também sinaliza sobre como a Constituição Federal de 1988 pode ser *interpretada* como um divisor educacional importante ao institucionalizá-la como direito social e bem público inspirada no Estado de Bem-Estar Social. No entanto, conforme Kerstenetzky (2012), a efetivação dos direitos socias, e entre eles, a educação, enfrentou barreiras econômicas e políticas, como limitações fiscais e resistências à oferta de serviços públicos de qualidade, ocasionando uma persistente *desigualdade* na oferta destes serviços. Cabe ressaltar, segundo a autora, que a questão da *qualidade* dos serviços e, por assim dizer, dos direitos sociais, é por ela indicada como essencial para *cativar* todas as classes sociais ao sistema público, fortalecendo o ideal de universalismo com equidade. Ainda sobre a questão da universalização, Kerstenetzky (2012), defende a primordial necessidade de tornar universal o uso dos bens públicos sociais, entre eles a educação, como um dos pressupostos centrais ao se pensar numa futura agenda política que se ocupe com o desenvolvimento do bem-estar social no Brasil.

Em se tratando do contexto educativo geral, no que se refere às políticas públicas educacionais, algumas merecem destaque, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), efetivada como uma lei federal nº 9.394/96, com atualizações constantes; a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) criado a cada dez (10) anos, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, enquanto uma política de governo com diversas ações e programas em diferentes áreas da educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Já de modo mais especifico no que tange ao acesso ao ensino superior, cabe salientar alguns progressos dos últimos

anos tais como: a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), sendo um programa do Ministério da Educação (MEC), efetivado pela lein º10.260/2001, com o objetivo de conceder financiamento a estudantes em cursos superiores em instituições privadas, aderentes ao programa e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 e efetivado em 2005 pelo governo federal por intermédio da lei Lei 11.096, promovendo o acesso às universidades particulares brasileiras aos estudantes de baixa renda que tenham estudado o ensino médio exclusivamente em escola pública, ou como bolsista integral em escola particular; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal meta ampliar o acesso e a permanência na educação superior, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), regido pela portaria normativa nº 21 em novembro de 2012, sendo o sistema de seleção de estudantes às vagas disponibilizadas por instituições públicas e gratuitas em cursos de graduação; a chamada *lei de cotas,* nº 12.711/2012, sancionada 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, sendo as vagas reservadas às cotas subdivididas de acordo com a renda percapita familiar dos candidatos e candidatas.

Inicialmente, o que se pode perceber, é a inegável existência de uma trajetória educacional polítca *evolutiva*. No entanto, no Brasil, a apreensão da educação como elemento preponderante ao avanço social, bem como, à primazia do reconhecimento do direito efetivado como garantia de acesso à educação, em seus diferentes níveis e modalidades, ainda hoje, são movimentos marcadamentes estabelecidos por avanços e recuos, principalmente, pelos quesitos sociais de desigualdade e discriminação, atrelados, entre outros, à questão étnico-racial e socioeconômica que agem como *reforçadores* de uma herança educacional excludente. Nesse ponto, Kerstenetzky (2012) oferece indicativos dos quais depreende-se que apesar dos avanços, a educação brasileira sempre custou, ao longo do tempo, a ser encarada como prioridade. Corroborando com este panorama, Fagnani (2017), acena que já nos anos 90 existiram *tentativas* de desestruturação educacional, sendo o movimento de resistência elitista, responsável por atacar a efetivação da cidadania social, incluindo a educação, conquistada pela Constituição

de 1988, inclusive com ensaios de retrocessos educacionais como, por exemplo, ao que ele cita como as *contramarchas* na LDB, no sentido de *regressões* na educação. Ao mesmo tempo, num panorama ainda mais preocupante, Fagnani (2017), também chama a atenção para o *alarmante* regime fiscal e corte dos gastos executada pela proposta de emenda à Constituição, também conhecida como a PEC (55/2016) do teto dos gastos públicos aplicando-se um limite de 20 anos para os gastos sociais, abrangendo a educação. São projeções *desanimadoras*, que precarizam o financiamento educacional, inclusive para o ensino superior. Logo, a diminuição do investimento em recursos para a educação implica diretamente no seu próprio *sucateamento*. Novamente, Fagnani (2017) contribui para tal avaliação ao sugerir que a *precarização* da educação compromete a construção de uma cidadania crítica.

Ocorre que, uma vez que a educação não seja percebida como valioso e fundamental investimento em capital humano, consolida-se, consequentemente, um enfraquecimento da força de trabalho que será evidenciado na estagnação econômica. Porém, é possível deduzir que existe um viés democrático da educação que se investe, entre outras, da redução das desigualdades e participação cidadã. Contudo, para, além disso, permanece a urgência de entendimento pelo Estado (mesmo dentro de um sistema neoliberal) do quanto à educação impulsiona a economia. Por esse ângulo, é possível concordar com Kerstenetzky (2012) quando deixa subentendido, que as políticas educacionais devem ser vistas não como gasto público e sim como investimento social, à medida que a educação estabelece estreita ligação com o desenvolvimento econômico nacional. Por essa análise, importa evidenciar que o nível de desenvolvimento educacional de um Estado reflete-se no avanço da economia de um país (e vice-versa).

Não obstante o desenvolvimento de ações governamentais, por meio de políticas públicas e outros instrumentos de efetivação tais como leis, decretos, portarias e mesmo programas políticos, no caso das questões de acesso ao ensino superior, tais *mecanismos* anteriormente citados, podem ser entendidos como *ações afirmativas* e podem ser configuradas tanto como tentativas educacionais inclusivas, quanto um conjunto de *esforços* para a oportunização da garantia de direitos. No entanto, ao se pensar nos *dispositivos* de efetivação da democracia e desenvolvimento da cidadania, o que se percebe é que ainda hoje, em se tratando dos grupos sociais desprotegidos socioeconomicamente, devido a trajetórias individuais e coletivas de enfrentamento às opressões, discriminações e exclusões,

seus percursos acadêmicos e profissionais permanecem desfavorecidos. No aspecto da cidadania, tal contexto acima descrito ressoa na reflexão de Coutinho (1999, p.42) quando diz que,

> a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração.

Reforçando a visão acima, Kerstenetzky (2012) credita aos direitos e serviços sociais, e entre eles, à educação, o papel de base de uma política social orientada ao desenvolvimento e à redução das desigualdades. De modo geral, dentre os pontos de atravessamento, e entre aqueles que são relacionados diretamente à educação, apresentados no contexto teórico de referência pelo presente trabalho, merece importante destaque, o pensamento sobre educação como um elemento constitutivo essencial para o bem-estar social, do ponto de vista de um serviço público universal (assegurado em Constituição) fundamental na garantia e promoção da igualdade de oportunidades. Assim, fica evidente que somente por meio da educação, os sujeitos dispõem de condições de participação plena nas esferas política, social e cultural. Então, podendo ser entendida como uma das bases do bem-estar social, a educação, de acordo com Kerstenetzky (2012) pode ser, por conseguinte, percebida como um elemento primordial para as políticas públicas relacionadas e/ou pensadas ao bem-estar social, reforçando-se aqui o papel do Estado na garantia da educação sob os aspectos da universalização, equidade, qualidade e justiça social. Por outro lado, Fagnani (2017) de maneira assertiva, dá indícios de que ao se colocar em risco o comprometimento com uma educação de qualidade e universal, é a *cidadania* que se coloca em risco, enfraquecendo-a. Ainda segundo o autor, o fracasso educacional pode ser compreendido como um dos aspectos para o tímido apoio à democracia no Brasil.

3 DEMOCRACIA E CIDADANIA VIA AÇÃO EXTENSIONISTA NO PROJETO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL

À luz da educação superior importa ressaltar que, considerando a atividade de extensão via projeto pré-vestibular social, especificamente, a Universidade Federal Fluminense, com base no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) documento no qual são definidos sua missão, visão e valores,vem direcionando

suas atividades para um investimento no ensino superior como um importante instrumento de mobilidade e mudança social, bem como:

> implantando ações que visam à compensação do passado (discriminação/segregação), aumentando a diversidade nos campi e promovendo a integração social, de modo a favorecer a equidade e a justiça (PDI, 2023, p.155).

Alinhado a tal concepção, o preparatório universitário, Jorge da Paz Almeida, ao longo do tempo, vem empregando, numa perspectiva de ampliação da democracia, tanto por parte da equipe de gestão quanto do corpo de bolsistas tutores, grande esforço em contribuir para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva por meio de atividades pedagógicas de caráter sociopolítico, e sempre que possível, por uma vertente interdisciplinar junto às matérias constantes aos exames vestibulares e ao ENEM. Ocorre que a proposta de atuação do referido pré-vestibular vem se desenhando na valorização de participação das coletividades sociais historicamente discriminadas e/ou excluídas, pelo viés da introdução de pautas socialmente relevantes. Embora, o perfil significativamente refletido no projeto relaciona-se, em grande parte, às representações étnico-racial e de gênero, a diversidade das realidades dos alunos, demandam da ação de extensão em questão um maior envolvimento educacional por uma perspectiva de instrumentalização sociopolítica, pelo fato, como diz Coutinho (1999), de estarmos num *momento de ampliação e construção democrática da cidadania dos direitos*.

Desse modo, as ações pedagógicas proporcionadas dentro do espaço do preparatório universitário, a despeito de não serem direcionadas a uma educação *escolarizada* apesar das revisões dos conteúdos do ensino médio, objetivam, sempre que possível um trabalho com experiências de viés sociopolítico, apoiando o desenvolvimento do pensamento crítico por parte dos futuros universitários.

Assim, o que se pode notar, em algum nível, é que tais experiências, acrescentam ao cabedal de conhecimentos do corpo discente a ampliação de recursos reflexivos no campo da consciência em relação às diferentes configurações os quais, os processos de exclusão e discriminação se apresentam em suas realidades, ao mesmo tempo em que oferecem a inspiração necessária para que sejam eles próprios replicadores deste novo entendimento crítico em seus círculos de convivência. No caso das práticas pedagógicas, como a dinâmica dos debates, por exemplo, especialmente ao se referirem à pautas de social relevância como diversidade, racismo, lgbtqiapn+, preconceito, mundo do trabalho e tecnologias,

entre outros de acordo com o interesse e grau de importância para as discussões em sala de aula, provocam a expressão e formação de opiniões como um importante exercício prático de cunho político-reflexivo. Por esse ponto de vista, de acordo com Bodstein (1999, p.9) é correto o entendimento de que:

> a cidadania é inseparável da noção de igualdade sociopolítica, presente de forma restrita ou ampliada em todas as sociedades. De qualquer maneira, e em suas múltiplas dimensões, a cidadania é um meio de proteção e uma condição para o exercício dos direitos.

Numa concepção democrática, a atividade do debate, enquanto um considerável recurso pedagógico de inclusão, favorece o reconhecimento das relações como parte dos processos ativos de socialização, proporcionado a experiência do lugar de fala dos sujeitos integrantes do ambiente educativo. Por esse ângulo, o preparatório universitário está em consonância com o pensamento de Coutinho (1999, p.58) quando diz que:

> uma das principais características da modernidade é a presença nela de um processo dinâmico e contraditório, mas de certo modo constante, de aprofundamento e universalização da cidadania, ou, em outras palavras, de crescente democratização das relações sociais.

Portanto, ao se pensar num preparatório universitário que se complementa por ações *extracurriculares e* que dialogam com a diversidade representada entre os discentes, não apenas se revigora o repertório educacional deles, mas, também, cria condições para o sentimento de pertencimento, e reconhecimento do fator igualdade como fundante de um espaço inclusivo. Isto posto, merece destaque a afirmação de Bodstein (1999, p.9) quando diz que:

> a noção de igualdade, apropriadamente enfatizada por Marshall, aparece como característica fundamental dos direitos e deveres da cidadania. Compreende um aspecto simbólico e uma motivação política básica, já que a igualdade só existe como representação de sujeitos sociais que se reconhecem como iguais em direitos.

Nesse sentido, o presente artigo se propôs a refletir sobre o espaço que as concepções de democracia, cidadania e direito social ocupam no contexto de uma extensão universitária, dentro do escopo de um projeto nomeadamente pré-vestibular social, e que podem conduzir a uma visão de educação para a inclusão social. No caso do preparatório aqui descrito, a defesa pretendida é apontá-lo como ambiente com potencial democrático, e, consequentemente, terreno fértil ao desenvolvimento da cidadania e reconhecimento dos sujeitos de direitos objetivando

a equidade social por uma ótica educacional crítica associada a valorização da diversidade. A partir disso, cabe destacar, por um viés mais amplo, a dimensão de alcance da extensão universitária no processo de contribuição às ações de inclusão, primordialmente, aos coletivos socialmente discriminados e excluídos. Sendo assim, é preciso “compreender a cidadania como um processo desencadeado com base em um projeto de sociedade que estabelece princípios básicos (os direitos humanos) que viabilizam a constituição de novos sujeitos e atores sociais” (BODSTEIN, 1997, p.9).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tal percurso teórico, a análise do presente estudo, em retrospectiva, a partir dos olhares sobre democracia e cidadania, apresentados por Kerstenetzky e Fagnani, vai ao encontro, pelo viés educacional, das questões de acesso ao ensino superior, no âmbito do preparatório universitário identificado como projeto de extensão. Tal ação extensionista tem se ocupado na tentativa de proporcionar a preparação em condições equânimes para o ingresso ao ensino superior, sobretudo, de grupos historicamente vulnerabilizados do ponto de vista social, econômico, étnico-racial, entre outros. Além disso, busca-se a utilização de estratégias de inclusão, entendendo a igualdade de oportunidade, como mecanismo de confirmação da democracia e expansão da cidadania. Por esse motivo, a defesa crítica dos autores ao que coube à educação atravessada pelas concepções de democracia e cidadania, coaduna com os objetivos do pré-vestibular social, Jorge da Paz Almeida, no que tange a uma perspectiva cidadã, como forma de contribuir para o desenvolvimento de uma educação social e política dos estudantes que ali frequentam.Tal comprometimento passa pela visão de uma educação democrática de cunho formador capaz de inspirar a constituição da cidadania por meio de um protagonismo ativo dos futuros universitários dentro de um processo de educação, que incentive a reflexão crítica e emancipatória. No encaminhamento deste breve artigo, a ampliação dos conceitos de democracia, cidadania e direito social no escopo da extensão universitária por meio do projeto pré-vestibular social, passa por uma dimensão em que se possa considerar a oportunidade de influenciar positivamente no exercício, constituição e efetivação, respectivamente, da democracia, da cidadania e dos direitos sociais, dos sujeitos com protagonismo ativo

dentro de um processo de educação, que estimule a conscientização crítica de seus participantes. A visão sobre a construção de uma inspiração de educação democrática e cidadã como ferramenta sociopolítica para que os educandos se apropriem dela, com vistas a mudança dos seus percursos de vida, alicerça a constituição de novas propostas educacionais.

A trajetória do pré-vestibular social pensada como campo de aprendizagem para além da preparação teórica aos exames vestibulares, e ao mesmo tempo, integrando-se a ela, pode e deve alinhar-se a um *roll* de práticas educacionais com fins de conscientização por perspectivas democráticas e cidadãs. A proposta de abordagem educacional realmente inclusiva no que tange à universalização do acesso, interliga-se aos repertórios sociais dos estudantes, junto às revisões dos conteúdos da educação formal necessários aos processos seletivos para os cursos superiores, com o compromisso junto aos coletivos socio-historicamente excluídos dos processos de constituição da cidadania. Por esse prisma, como propõe Coutinho (1999, p.58),

> é preciso conceber a modernidade também pelo ângulo da ampliação e da universalização da cidadania, ou seja, concebê-la como uma época histórica marcada pela promessa da plena emancipação do homem de todas as opressões e alienações de que tem sido vítima, a maioria das quais produzidas e reproduzidas precisamente pelo capitalismo.

Destarte, a educação pode ser considerada como elemento agregador capaz de favorecer o desenvolvimento de uma cidadania social, por meio de práticas educacionais democráticas com vistas à contribuição efetiva para o fortalecimento do próprio alicerce do bem-estar social.

REFERÊNCIAS

BODSTEIN, R.C. **Cidadania e modernidade: emergência da questão social na agenda pública**. Cadernos de Saúde Pública 13(2), 1997.p.185-204.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 20 mai.2025.

BRASIL. Lei 9.294/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 25 jun.2025.

BRASIL. Lei 10.260/2001.**Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superiore dá outras providências – FIES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 29 mai.2025.

BRASIL. Lei11.096/2005.**Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096compilado.htm. Acesso em: 05 jun.2025.

BRASIL. Decreto 6.096/2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 jun.2025.

BRASIL. Lei 12.711/2012.**Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 jun.2025.

BRASIL. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso: 12 jun.2025.

COUTINHO, C.N. **Cidadania e Modernidade**. Perspectivas 22, 1999. P41-59.

FORPROEX.**Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - XXXI Encontro Nacional. Manaus, 2012. Disponível em:https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Politica-Nacional-de-Extensao-Universitaria-e-book.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

FAGNANI. E. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)** Instituto de Economia. Unicamp, 2017.

KERSTENETZKY. C. L.**O estado do bem-estar social na idade da razão: A reinvenção do estado social no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional – UFF – 2023-2027.Disponível em:http://pdi.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/196/2023/12/PDI_2023_2027_aprovado_CUV.pdf. Acesso em: 05jun. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Saiba o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2018. Disponível em https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/. Acesso em: 01 jul.2025.

ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ENTRE O DIREITO E A NECESSIDADE DE FREQUENTAR OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Barbosa Silva[1]
Carlos Henrique Jurazeki Junior[2]
Franciely Aparecida Contrigiani[3]
Julia Ubaldo Vargas[4]

RESUMO

Este trabalho relata a experiência do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude da Universidade Estadual de Maringá (NEDDIJ-UEM) em casos judiciais relacionados ao acesso à educação infantil nas comarcas de Maringá e Paiçandu (PR). O problema central abordado é a dificuldade no acesso às vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que, mesmo diante de um conjunto normativo de leis, exige frequentemente a judicialização para garantir o direito. O objetivo principal é analisar a atuação do NEDDIJ na defesa do direito à educação na primeira infância, articulando aspectos jurídicos e psicossociais. A metodologia consiste na análise de 29 processos de Mandado de Segurança e Ações de Obrigação de Fazer protocolados entre 2023 e 2025, além de uma revisão teórica interdisciplinar que combina o Direito com a Psicologia. O trabalho contextualiza a importância da escola para a constituição subjetiva da criança e destaca a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 14.851/2024, que garantem o direito à educação infantil. Os resultados evidenciam que a maior parte dos processos é movida por mulheres, refletindo a relação entre o acesso à creche e a inserção feminina no mercado de trabalho. Conclui-se que o direito à educação na primeira infância, embora previsto em lei, depende da articulação entre o sistema jurídico, políticas públicas e ações sociais para ser efetivado, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade. A creche é reconhecida como política pública essencial para a promoção da igualdade de gênero e para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação. Primeira Infância. Estatuto da Criança e do Adolescente. Psicanálise.

1 INTRODUÇÃO

---

[1] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiária do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição.

[2] Graduando do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiário do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição. E-mail: chjurazeki@gmail.com

[3] Advogada integrante do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Direito Público pela Faculdade Maringá. Especialização em andamento em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. E-mail: francielycontrigiani@gmail.com.

[4] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiária do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição

O presente trabalho objetiva relatar a experiência do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), nos casos de falta de acesso à educação infantil, onde o direito à educação é negado ou obstaculizado pelo poder público, nas comarcas de Maringá/PR e Paiçandu/PR, onde para garantir esse direito, utiliza-se da ferramenta de interposição de ações judiciais – Mandado de Segurança e Obrigação de Fazer –, a fim de exigir do poder público o fornecimento de vagas em instituições de ensino infantil – os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para isso, apresenta-se, de início, um quadro acerca do processo de escolarização na atualidade brasileira, sob uma perspectiva teórica e social, na articulação entre Psicologia e Direito. Em seguida, são discutidos os fundamentos jurídicos relacionados ao acesso à educação na primeira infância. Por fim, analisa-se a atuação do NEDDIJ/UEM nos contextos apresentados, evidenciando os desafios e os desdobramentos das intervenções judiciais e psicossociais no enfrentamento das demandas por vagas em CMEIs.

2 A ESCOLARIZAÇÃO E A REALIDADE BRASILEIRA

A escola é um dos principais espaços de sustentação do processo de subjetivação, uma vez que o sujeito se constitui a partir da entrada na linguagem e da inscrição no campo simbólico e social. Nesse sentido, a escola assume uma posição de centralidade no ato de educar, compreendido como a transmissão de “[...] marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (Lajonquière, 2004, s.p.). Isto é, um processo que consiste na continuidade de um passado em um presente que caminha a algum lugar. Um ato simbólico que vincula o sujeito à história e, na relação com o Outro (a linguagem, a Lei, os códigos sociais, etc.), permite que cada qual se reconheça como um ser desejante (Kupfer, 2000; Lajonquière, 2009).

Na atualidade brasileira, frente ao prolongamento das jornadas laborais

e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho[5], o número de crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) testemunhou um aumento considerável. Entre os anos de 2022 e 2024, em âmbito nacional, o percentual de creches com jornada ampliada passou de 56,8% para 59,7%, enquanto na pré-escola subiu de 12,1% para 15,6% (Brasil, 2025). Considerando todas as etapas da educação básica, as matrículas em tempo integral evoluíram de 18,2% para 22,9% no mesmo período (Brasil, 2025). No Distrito Federal, esse crescimento foi ainda mais acentuado, com um salto de 36,2% em 2022 para 50,7% em 2024 nas creches públicas (Brasil, 2025). Já no estado do Paraná, as matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica cresceram de 16,3% para 21,4% entre 2022 e 2024 (Brasil, 2025).

Nesse contexto, a escola – e as pessoas ali presentes, como as professoras, a equipe pedagógica e os demais envolvidos no ato educativo – passa a assumir não uma função assistencialista, como "[...] um local de acolhimento, um ninho, que seja maternal, de caridade e amor" (Fonseca, 2017, p. 78) junto às famílias mais vulneráveis, mas uma função estruturante no processo de constituição subjetiva da criança. Isto é, aqueles que permitem "[...] sustentar o campo do Outro para que a criança possa encontrar nele os meios para dizer-se singularmente" (Fonseca, 2020, p. 139).

3 ASPECTOS JURÍDICOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O acesso à educação é um tema interdisciplinar que deve ser analisado sob diferentes perspectivas, uma vez que se trata de um saber prático que dialoga com variados campos do conhecimento, como a Psicologia, o Direito, a

[5] É válido destacar que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho formal, embora frequentemente celebrado como avanço por um feminismo branco e europeu, pouco dialoga com a realidade histórica das mulheres das colônias. No Brasil e em tantos outros países da latinoamérica, mulheres – afrodescendentes, indígenas e periféricas, em sua quase totalidade –, desde o início do século XVI, estiveram inseridas em atividades produtivas, muitas vezes informais, mal remuneradas e desprovidas de direitos. A noção de "emancipação pelo trabalho", nesse sentido, ignora que, para muitas dessas mulheres, o acesso ao mercado não substitui, mas se soma às tarefas de cuidado e reprodução social, resultando em jornadas duplas, quando não triplas, e exaustivas.

Assistência Social e a Ciência Política. A respeito desta interdisciplinaridade, pode-se afirmar que:

> Essa interdisciplinaridade se harmoniza muito bem com a natureza da educação como conhecimento prático, aplicado a campos concretos. Na classificação organizada a partir das disciplinas existentes ou na classificação de acordo com a prática educativa, como propõe Gaston Mialaret, torna-se uma exigência científica. A compreensão das condições gerais e locais da educação tem sido possível muito tradicionalmente por meio da História, Sociologia, Antropologia, Demografia, Economia, Administração da Educação e Educação Comparada. Levem-se em consideração as ciências que estudam as situações e os fatos da educação pelas angulações da Fisiologia, Psicologia e Psicossociologia, bem assim, a Didática e a Teoria dos Currículos, as Ciências dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas e a Ciência da Avaliação (Boaventura, 2005, p. 1).

Nesse sentido, ao Direito é delegada a função de garantia e efetivação do acesso à educação, na medida que responde à criação e a elaboração de leis, protegendo o acesso a conhecimentos e servindo como instrumento de transformação social. Enquanto um direito fundamental, a educação é assegurada pelo ordenamento jurídico nacional e internacional. No Brasil, a Constituição Federal traz em seu Capítulo III, elementos norteadores desse direito. O artigo 205, da Constituição Federal diz que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Já o artigo 206 descreve princípios que servem como base para ministrar o ensino. O artigo 208, dentre diversas garantias, dispõe que é dever do estado garantir, além da educação básica, a ‘’educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade’’.

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2025) temos a Lei nº 14.851, de 03 de maio de 2024, que “constitui um marco normativo importante no campo da formulação e implementação de políticas públicas destinadas à garantia do acesso, qualidade e equidade na educação infantil, em especial, para a creche’’.

É certo que ter leis que estabelecem o acesso à educação são necessárias, porém elas sozinhas não se efetivam. Por isso, é de extrema importância a articulação dos entes públicos para formulação e implementação

de políticas públicas voltadas à educação. De acordo com a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal

> O acesso à educação infantil no Brasil apresentou avanços ao longo dos anos, mas ainda está distante das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Dados do Censo Demográfico 2022, divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam um crescimento expressivo na frequência de crianças em creches e pré-escolas, mas também escancaram desigualdades regionais e raciais que afetam especialmente crianças em situação de vulnerabilidade (Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2025).

Exemplos de políticas públicas da educação na primeira infância é o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, o Programa Primeira Infância na Escola, instituído pela portaria Portaria MEC nº 357/2022 e a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI).

Essas políticas possuem como objetivos comuns o acesso universal à creches e pré-escola para as crianças nos seus primeiros cinco anos de vida, promover o desenvolvimento integral dessas crianças, reduzir desigualdades sociais e valorizar o papel da família e da comunidade no cuidado com a infância.

Pelo exposto até aqui, compreende-se que o Brasil possui uma vasta legislação afeta ao direito à educação, em especial no tocante à primeira infância, e políticas públicas comprometidas com a efetivação e garantia desse direito, devendo buscar a melhora constante dos trabalhos e enfrentar as dificuldades para que mais crianças tenham acesso à educação desde os primeiros anos de suas vidas.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NEDDIJ-UEM NO TOCANTE AO ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os CMEI representam a política social que mais beneficiam mulheres – mães solo, mais especificamente –, especialmente diante das condições materiais atuais que as obrigam a articular trabalho remunerado e responsabilidades familiares. Isso ocorre em um contexto de enfrentamento às múltiplas jornadas de trabalho e persistência da invisibilização do trabalho doméstico, historicamente naturalizado como uma obrigação feminina. Essa realidade é ainda mais marcada entre as de baixa renda, que enfrentam

obstáculos muito maiores para conciliar as exigências do cuidado com as do mercado de trabalho (Silva; Macedo, 2018).

Outro aspecto importante é que a creche pública responde, sobretudo, às demandas das famílias em situação de maior vulnerabilidade econômica e social. Enquanto isso, os setores médios da sociedade costumam ter acesso a instituições privadas de educação infantil ou recorrem à contratação de outras mulheres, geralmente também de origem popular, para exercer funções como a de babá ou de empregada doméstica. Além disso, benefícios como o auxílio-creche, oferecido por algumas empresas, acabam atendendo apenas às mulheres com vínculos formais de trabalho, excluindo justamente aquelas em condições mais precárias de inserção no mercado. Essas desigualdades evidenciam que a questão do cuidado infantil não pode ser pensada de forma descolada da estrutura econômica e social mais ampla (Silva; Macedo, 2018, 2018).

A divisão do trabalho por gênero, que historicamente impõe às mulheres a responsabilidade por jornadas duplas ou até triplas, está profundamente enraizada na lógica de sustentação do sistema capitalista, ao operar como um dos pilares da opressão de classe e gênero. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a creche como uma política pública que pode atuar na promoção da igualdade de gênero entendida, conforme Joan Scott (1995 apud Silva; Macedo, 2018), como uma categoria analítica central para a compreensão das relações sociais e culturais que atravessam todos os espaços, inclusive os educativos. Assim, à luz dos estudos sociais da infância, é possível afirmar que a creche se constitui como um equipamento com potencial emancipador, tanto para as crianças quanto para as mulheres, ao redistribuir o cuidado e permitir que ambas acessem direitos historicamente negados (Silva; Macedo, 2018).

No que tange ao acesso à educação, revela-se necessária a atuação do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) – nesse caso, projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Entre os meses de janeiro de 2023 e julho de 2025, nas comarcas de Maringá (PR) e Paiçandu (PR), foram protocolados 29 processos de Mandado de Segurança e/ou Ações de Obrigação de fazer. De acordo com

o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos territórios (2021, s.p.), o mandado de segurança se caracteriza como:

> O mandado de segurança é um instrumento jurídico, cuja finalidade é proteger direito líquido e certo, ou seja, provado por documentos, que tenha sido violado por ato ilegal ou abusivo de autoridade pública ou de agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público.

Dessa forma, dos 29 processos mencionados anteriormente, seis são referentes ao ano de 2023, dezessete ao ano de 2024 e seis ao ano de 2025 , conforme evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1- Levantamento de dados sobre o número de protocolos solicitados no NEDDIJ-UEM por pessoas do gênero feminino e masculino (2023-2025)

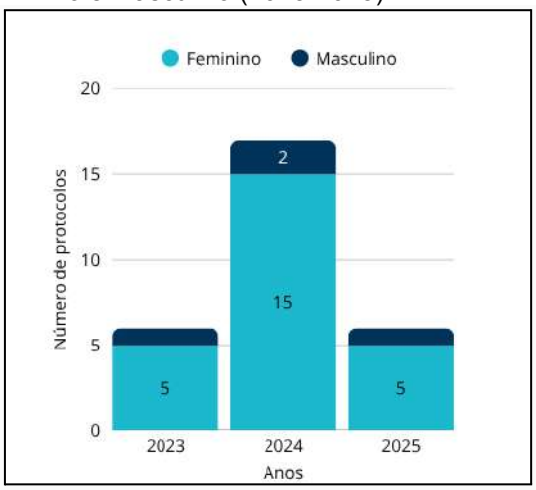

Fonte: desenvolvido pelos autores (2025)

Observa-se uma predominância do gênero feminino na busca por esse direito, sendo que 25 dos processos mencionados acima, foram requeridos por mulheres e quatro dos processos por homens. O Ministério do Trabalho e Emprego (2024) revela que “A taxa de participação feminina cresceu de 34,8% em 1990 para 52,2% em 2023. Vale pontuar que este número chegou a 54,3% em 2019”. Esses dados evidenciam uma crescente inserção das mulheres no mundo do trabalho, o que reforça a importância do acesso aos CMEIs, pois a matrícula dos filhos nesses centros é um fator essencial para viabilizar sua atuação profissional, visto que inserindo seus filhos em CMEIs possibilita a inserção dela neste mercado. Evidencia-se uma relação com os dados protocolados pelo NEDDIJ, já que se teve uma busca maior principalmente nos últimos três anos, correlacionando assim com as informações coletadas.

Contudo, essa realidade não se estende a todas as mulheres. Muitas ainda enfrentam dificuldades no acesso às vagas nos CMEIs, o que compromete significativamente sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho, uma vez que acabam assumindo uma responsabilidade que deveria ser garantida pelo Estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação na primeira infância, especialmente por meio da frequência aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), revela-se como uma urgência que transcende a simples previsão legal do direito à creche. Trata-se de uma necessidade concreta, que afeta diretamente a vida cotidiana de milhares de famílias, sobretudo das mulheres, que acumulam responsabilidades no trabalho e no cuidado dos filhos em um cenário marcado por desigualdades sociais e de gênero.

A experiência do NEDDIJ-UEM nas comarcas de Maringá e Paiçandu demonstrou que, apesar da existência de um conjunto normativo sólido, o direito à educação infantil ainda depende frequentemente da judicialização para ser efetivado. A análise dos Mandados de Segurança e Ações de Obrigação de Fazer protocolados entre 2023 e 2025 evidencia como o Estado, ao não garantir o acesso para todas as crianças aos CMEIs, empurra as famílias para o enfrentamento burocrático e jurídico de uma demanda que deveria ser atendida de modo direto e equitativo.

Nesse contexto, os CMEIs não se configuram apenas como espaços de acolhimento e cuidado, mas como uma infraestrutura pública essencial à formação subjetiva das crianças e à estruturação da vida social de suas famílias. A creche é, simultaneamente, um direito da criança e uma condição para a reorganização da vida das mulheres, permitindo sua inserção ou permanência no mercado de trabalho, sua autonomia e o acesso a outros direitos.

A atuação interdisciplinar do NEDDIJ, ao articular o Direito com a Psicologia, reafirma a creche como política pública fundamental e não como algo facultativo. Ao mesmo tempo, evidencia que garantir esse direito não é apenas uma questão jurídica, mas uma questão ética, política e social.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Aspecto Juspedagógicos da Educação.** Revista de Direito Constitucional e Internacional, v. 51/2005, p. 102-110, abr-Jun/2005 DTR\2005\274. Disponível em: https://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2023/09/28/19_17_58_422_Aspectos_juspedag_gicos_da_educa_o.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acesso à educação infantil.** 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/acesso-a-educacao-infantil. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas em tempo integral e da EPT crescem em 2024.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil – PNEI.** 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022**. **Institui o Programa Primeira Infância na Escola.** Brasília: 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo integral: matrículas em creches crescem de 36,2% em 2022 para 50,7% em 2024 no Distrito Federal.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-em-creches-crescem-de-36-2-em-2022-para-50-7-em-2024-no-distrito-federal. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo integral: matrículas no Paraná saltam de 16,3% em 2022 para 21,4% em 2024**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-no-parana-saltam-de-16-3-em-2022-para-21-4-em-2024. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de**

1990, entre outras. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** *Empregabilidade das mulheres no mercado de trabalho cresce no mundo*. Governo Federal, 26 jul. 2024.

FONSECA, Paula Fontana. **Psicanálise e Educação: inquietações políticas - um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação Infantil no Brasil**, 2017. 156 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância, a escola e os adultos. In.: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5,2004, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100003&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 8 jul. 2025.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA; MACEDO. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, E.; SANTIAGO, M.; FARIA, A. (Org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Paulo: Pedro e João Editores, 2018. p. 145–159.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecilia Souto. **Desigualdades no acesso à creche e à pré-escola persistem, revela Censo 2022.** 2025. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/desigualdades-no-acesso-a-creche-e-a-pre-escola-persistem-revela-censo-2022/. Acesso em: 03 de jul. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDFT. *Mandado de Segurança*. Em: *Direito Fácil Edição Semanal*, por ACS, publicado em 30 jul. 2021

ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ENTRE O DIREITO E A NECESSIDADE DE FREQUENTAR OS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Carolina Barbosa Silva[1]
Carlos Henrique Jurazeki Junior[2]
Franciely Aparecida Contrigiani[3]
Julia Ubaldo Vargas[4]

RESUMO

Este trabalho relata a experiência do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude da Universidade Estadual de Maringá (NEDDIJ-UEM) em casos judiciais relacionados ao acesso à educação infantil nas comarcas de Maringá e Paiçandu (PR). O problema central abordado é a dificuldade no acesso às vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que, mesmo diante de um conjunto normativo de leis, exige frequentemente a judicialização para garantir o direito. O objetivo principal é analisar a atuação do NEDDIJ na defesa do direito à educação na primeira infância, articulando aspectos jurídicos e psicossociais. A metodologia consiste na análise de 29 processos de Mandado de Segurança e Ações de Obrigação de Fazer protocolados entre 2023 e 2025, além de uma revisão teórica interdisciplinar que combina o Direito com a Psicologia. O trabalho contextualiza a importância da escola para a constituição subjetiva da criança e destaca a legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 14.851/2024, que garantem o direito à educação infantil. Os resultados evidenciam que a maior parte dos processos é movida por mulheres, refletindo a relação entre o acesso à creche e a inserção feminina no mercado de trabalho. Conclui-se que o direito à educação na primeira infância, embora previsto em lei, depende da articulação entre o sistema jurídico, políticas públicas e ações sociais para ser efetivado, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade. A creche é reconhecida como política pública essencial para a promoção da igualdade de gênero e para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Educação. Primeira Infância. Estatuto da Criança e do Adolescente. Psicanálise.

1 INTRODUÇÃO

---

[1] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiária do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição.

[2] Graduando do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiário do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição. E-mail: chjurazeki@gmail.com

[3] Advogada integrante do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Direito Público pela Faculdade Maringá. Especialização em andamento em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. E-mail: francielycontrigiani@gmail.com.

[4] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Estagiária do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude - NEDDIJ, vinculado à referida instituição

O presente trabalho objetiva relatar a experiência do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ), vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), nos casos de falta de acesso à educação infantil, onde o direito à educação é negado ou obstaculizado pelo poder público, nas comarcas de Maringá/PR e Paiçandu/PR, onde para garantir esse direito, utiliza-se da ferramenta de interposição de ações judiciais – Mandado de Segurança e Obrigação de Fazer –, a fim de exigir do poder público o fornecimento de vagas em instituições de ensino infantil – os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Para isso, apresenta-se, de início, um quadro acerca do processo de escolarização na atualidade brasileira, sob uma perspectiva teórica e social, na articulação entre Psicologia e Direito. Em seguida, são discutidos os fundamentos jurídicos relacionados ao acesso à educação na primeira infância. Por fim, analisa-se a atuação do NEDDIJ/UEM nos contextos apresentados, evidenciando os desafios e os desdobramentos das intervenções judiciais e psicossociais no enfrentamento das demandas por vagas em CMEIs.

2 A ESCOLARIZAÇÃO E A REALIDADE BRASILEIRA

A escola é um dos principais espaços de sustentação do processo de subjetivação, uma vez que o sujeito se constitui a partir da entrada na linguagem e da inscrição no campo simbólico e social. Nesse sentido, a escola assume uma posição de centralidade no ato de educar, compreendido como a transmissão de “[...] marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2004, s.p.). Isto é, um processo que consiste na continuidade de um passado em um presente que caminha a algum lugar. Um ato simbólico que vincula o sujeito à história e, na relação com o Outro (a linguagem, a Lei, os códigos sociais, etc.), permite que cada qual se reconheça como um ser desejante (KUPFER, 2000; LAJONQUIÈRE, 2009).

Na atualidade brasileira, frente ao prolongamento das jornadas laborais

e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho[5], o número de crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) testemunhou um aumento considerável. Entre os anos de 2022 e 2024, em âmbito nacional, o percentual de creches com jornada ampliada passou de 56,8% para 59,7%, enquanto na pré-escola subiu de 12,1% para 15,6% (Brasil, 2025). Considerando todas as etapas da educação básica, as matrículas em tempo integral evoluíram de 18,2% para 22,9% no mesmo período (BRASIL, 2025). No Distrito Federal, esse crescimento foi ainda mais acentuado, com um salto de 36,2% em 2022 para 50,7% em 2024 nas creches públicas (BRASIL, 2025). Já no estado do Paraná, as matrículas em tempo integral em todas as etapas da educação básica cresceram de 16,3% para 21,4% entre 2022 e 2024 (BRASIL, 2025).

Nesse contexto, a escola – e as pessoas ali presentes, como as professoras, a equipe pedagógica e os demais envolvidos no ato educativo – passa a assumir não uma função assistencialista, como "[...] um local de acolhimento, um ninho, que seja maternal, de caridade e amor" (FONSECA, 2017, p. 78) junto às famílias mais vulneráveis, mas uma função estruturante no processo de constituição subjetiva da criança. Isto é, aqueles que permitem "[...] sustentar o campo do Outro para que a criança possa encontrar nele os meios para dizer-se singularmente" (FONSECA, 2020, p. 139).

3 ASPECTOS JURÍDICOS DO ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O acesso à educação é um tema interdisciplinar que deve ser analisado sob diferentes perspectivas, uma vez que se trata de um saber prático que dialoga com variados campos do conhecimento, como a Psicologia, o Direito, a

[5] É válido destacar que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho formal, embora frequentemente celebrado como avanço por um feminismo branco e europeu, pouco dialoga com a realidade histórica das mulheres das colônias. No Brasil e em tantos outros países da latinoamérica, mulheres – afrodescendentes, indígenas e periféricas, em sua quase totalidade –, desde o início do século XVI, estiveram inseridas em atividades produtivas, muitas vezes informais, mal remuneradas e desprovidas de direitos. A noção de "emancipação pelo trabalho", nesse sentido, ignora que, para muitas dessas mulheres, o acesso ao mercado não substitui, mas se soma às tarefas de cuidado e reprodução social, resultando em jornadas duplas, quando não triplas, e exaustivas.

Assistência Social e a Ciência Política. A respeito desta interdisciplinaridade, pode-se afirmar que:

> Essa interdisciplinaridade se harmoniza muito bem com a natureza da educação como conhecimento prático, aplicado a campos concretos. Na classificação organizada a partir das disciplinas existentes ou na classificação de acordo com a prática educativa, como propõe Gaston Mialaret, torna-se uma exigência científica. A compreensão das condições gerais e locais da educação tem sido possível muito tradicionalmente por meio da História, Sociologia, Antropologia, Demografia, Economia, Administração da Educação e Educação Comparada. Levem-se em consideração as ciências que estudam as situações e os fatos da educação pelas angulações da Fisiologia, Psicologia e Psicossociologia, bem assim, a Didática e a Teoria dos Currículos, as Ciências dos Métodos e das Técnicas Pedagógicas e a Ciência da Avaliação (BOAVENTURA, 2005, p. 1).

Nesse sentido, ao Direito é delegada a função de garantia e efetivação do acesso à educação, na medida que responde à criação e a elaboração de leis, protegendo o acesso a conhecimentos e servindo como instrumento de transformação social. Enquanto um direito fundamental, a educação é assegurada pelo ordenamento jurídico nacional e internacional. No Brasil, a Constituição Federal traz em seu Capítulo III, elementos norteadores desse direito. O artigo 205, da Constituição Federal diz que

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já o artigo 206 descreve princípios que servem como base para ministrar o ensino. O artigo 208, dentre diversas garantias, dispõe que é dever do estado garantir, além da educação básica, a ‘’educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade’’.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2025) temos a Lei nº 14.851, de 03 de maio de 2024, que “constitui um marco normativo importante no campo da formulação e implementação de políticas públicas destinadas à garantia do acesso, qualidade e equidade na educação infantil, em especial, para a creche’’.

É certo que ter leis que estabelecem o acesso à educação são necessárias, porém elas sozinhas não se efetivam. Por isso, é de extrema importância a articulação dos entes públicos para formulação e implementação

de políticas públicas voltadas à educação. De acordo com a Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal (2025, s.p.)

> O acesso à educação infantil no Brasil apresentou avanços ao longo dos anos, mas ainda está distante das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Dados do Censo Demográfico 2022, divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam um crescimento expressivo na frequência de crianças em creches e pré-escolas, mas também escancaram desigualdades regionais e raciais que afetam especialmente crianças em situação de vulnerabilidade.

Exemplos de políticas públicas da educação na primeira infância é o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, o Programa Primeira Infância na Escola, instituído pela portaria Portaria MEC nº 357/2022 e a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI).

Essas políticas possuem como objetivos comuns o acesso universal à creches e pré-escola para as crianças nos seus primeiros cinco anos de vida, promover o desenvolvimento integral dessas crianças, reduzir desigualdades sociais e valorizar o papel da família e da comunidade no cuidado com a infância.

Pelo exposto até aqui, compreende-se que o Brasil possui uma vasta legislação afeta ao direito à educação, em especial no tocante à primeira infância, e políticas públicas comprometidas com a efetivação e garantia desse direito, devendo buscar a melhora constante dos trabalhos e enfrentar as dificuldades para que mais crianças tenham acesso à educação desde os primeiros anos de suas vidas.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DO NEDDIJ-UEM NO TOCANTE AO ACESSO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Os CMEI representam a política social que mais beneficiam mulheres – mães solo, mais especificamente –, especialmente diante das condições materiais atuais que as obrigam a articular trabalho remunerado e responsabilidades familiares. Isso ocorre em um contexto de enfrentamento às múltiplas jornadas de trabalho e persistência da invisibilização do trabalho doméstico, historicamente naturalizado como uma obrigação feminina. Essa realidade é ainda mais marcada entre as de baixa renda, que enfrentam

obstáculos muito maiores para conciliar as exigências do cuidado com as do mercado de trabalho (SILVA; MACEDO, 2018).

Outro aspecto importante é que a creche pública responde, sobretudo, às demandas das famílias em situação de maior vulnerabilidade econômica e social. Enquanto isso, os setores médios da sociedade costumam ter acesso a instituições privadas de educação infantil ou recorrem à contratação de outras mulheres, geralmente também de origem popular, para exercer funções como a de babá ou de empregada doméstica. Além disso, benefícios como o auxílio-creche, oferecido por algumas empresas, acabam atendendo apenas às mulheres com vínculos formais de trabalho, excluindo justamente aquelas em condições mais precárias de inserção no mercado. Essas desigualdades evidenciam que a questão do cuidado infantil não pode ser pensada de forma descolada da estrutura econômica e social mais ampla (SILVA; MACEDO, 2018).

A divisão do trabalho por gênero, que historicamente impõe às mulheres a responsabilidade por jornadas duplas ou até triplas, está profundamente enraizada na lógica de sustentação do sistema capitalista, ao operar como um dos pilares da opressão de classe e gênero. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a creche como uma política pública que pode atuar na promoção da igualdade de gênero entendida, conforme Joan Scott (1995 apud SILVA; MACEDO, 2018), como uma categoria analítica central para a compreensão das relações sociais e culturais que atravessam todos os espaços, inclusive os educativos. Assim, à luz dos estudos sociais da infância, é possível afirmar que a creche se constitui como um equipamento com potencial emancipador, tanto para as crianças quanto para as mulheres, ao redistribuir o cuidado e permitir que ambas acessem direitos historicamente negados (SILVA; MACEDO, 2018).

No que tange ao acesso à educação, revela-se necessária a atuação do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) – nesse caso, projeto de extensão vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Entre os meses de janeiro de 2023 e julho de 2025, nas comarcas de Maringá (PR) e Paiçandu (PR), foram protocolados 29 processos de Mandado de Segurança e/ou Ações de Obrigação de fazer. De acordo com

o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos territórios (2021, s.p.), o mandado de segurança se caracteriza como:

> O mandado de segurança é um instrumento jurídico, cuja finalidade é proteger direito líquido e certo, ou seja, provado por documentos, que tenha sido violado por ato ilegal ou abusivo de autoridade pública ou de agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público.

Dessa forma, dos 29 processos mencionados anteriormente, seis são referentes ao ano de 2023, dezessete ao ano de 2024 e seis ao ano de 2025 , conforme evidencia o Gráfico 1.

Gráfico 1- Levantamento de dados sobre o número de protocolos solicitados no NEDDIJ-UEM por pessoas do gênero feminino e masculino (2023-2025)

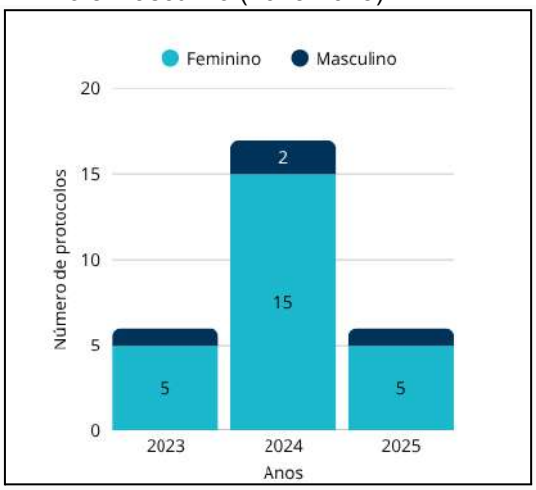

Fonte: desenvolvido pelos autores (2025)

Observa-se uma predominância do gênero feminino na busca por esse direito, sendo que 25 dos processos mencionados acima, foram requeridos por mulheres e quatro dos processos por homens. O Ministério do Trabalho e Emprego (2024) revela que “A taxa de participação feminina cresceu de 34,8% em 1990 para 52,2% em 2023. Vale pontuar que este número chegou a 54,3% em 2019”. Esses dados evidenciam uma crescente inserção das mulheres no mundo do trabalho, o que reforça a importância do acesso aos CMEIs, pois a matrícula dos filhos nesses centros é um fator essencial para viabilizar sua atuação profissional, visto que inserindo seus filhos em CMEIs possibilita a inserção dela neste mercado. Evidencia-se uma relação com os dados protocolados pelo NEDDIJ, já que se teve uma busca maior principalmente nos últimos três anos, correlacionando assim com as informações coletadas.

Contudo, essa realidade não se estende a todas as mulheres. Muitas ainda enfrentam dificuldades no acesso às vagas nos CMEIs, o que compromete significativamente sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho, uma vez que acabam assumindo uma responsabilidade que deveria ser garantida pelo Estado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação na primeira infância, especialmente por meio da frequência aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), revela-se como uma urgência que transcende a simples previsão legal do direito à creche. Trata-se de uma necessidade concreta, que afeta diretamente a vida cotidiana de milhares de famílias, sobretudo das mulheres, que acumulam responsabilidades no trabalho e no cuidado dos filhos em um cenário marcado por desigualdades sociais e de gênero.

A experiência do NEDDIJ-UEM nas comarcas de Maringá e Paiçandu demonstrou que, apesar da existência de um conjunto normativo sólido, o direito à educação infantil ainda depende frequentemente da judicialização para ser efetivado. A análise dos Mandados de Segurança e Ações de Obrigação de Fazer protocolados entre 2023 e 2025 evidencia como o Estado, ao não garantir o acesso para todas as crianças aos CMEIs, empurra as famílias para o enfrentamento burocrático e jurídico de uma demanda que deveria ser atendida de modo direto e equitativo.

Nesse contexto, os CMEIs não se configuram apenas como espaços de acolhimento e cuidado, mas como uma infraestrutura pública essencial à formação subjetiva das crianças e à estruturação da vida social de suas famílias. A creche é, simultaneamente, um direito da criança e uma condição para a reorganização da vida das mulheres, permitindo sua inserção ou permanência no mercado de trabalho, sua autonomia e o acesso a outros direitos.

A atuação interdisciplinar do NEDDIJ, ao articular o Direito com a Psicologia, reafirma a creche como política pública fundamental e não como algo facultativo. Ao mesmo tempo, evidencia que garantir esse direito não é apenas uma questão jurídica, mas uma questão ética, política e social.

REFERÊNCIAS

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Aspecto Juspedagógicos da Educação.** Revista de Direito Constitucional e Internacional, v. 51/2005, p. 102-110, abr-Jun/2005 DTR\2005\274. Disponível em: https://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2023/09/28/19_17_58_422_Aspectos_juspedag_gicos_da_educa_o.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acesso à educação infantil.** 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/acesso-a-educacao-infantil. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas em tempo integral e da EPT crescem em 2024.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil – PNEI.** 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022**. **Institui o Programa Primeira Infância na Escola.** Brasília: 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo integral: matrículas em creches crescem de 36,2% em 2022 para 50,7% em 2024 no Distrito Federal.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-em-creches-crescem-de-36-2-em-2022-para-50-7-em-2024-no-distrito-federal. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo integral: matrículas no Paraná saltam de 16,3% em 2022 para 21,4% em 2024**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculas-no-parana-saltam-de-16-3-em-2022-para-21-4-em-2024. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de**

1990, entre outras. Brasília: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Emprego.** *Empregabilidade das mulheres no mercado de trabalho cresce no mundo*. Governo Federal, 26 jul. 2024.

FONSECA, Paula Fontana. **Psicanálise e Educação: inquietações políticas - um debate a partir do encontro da psicanálise com a Educação Infantil no Brasil**, 2017. 156 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância, a escola e os adultos. In.: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5,2004, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100003&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 8 jul. 2025.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA; MACEDO. Creche: uma bandeira da despatriarcalização. In: TELES, E.; SANTIAGO, M.; FARIA, A. (Org.). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Paulo: Pedro e João Editores, 2018. p. 145–159.

VIDIGAL, Fundação Maria Cecilia Souto. **Desigualdades no acesso à creche e à pré-escola persistem, revela Censo 2022.** 2025. Disponível em: https://fundacaomariacecilia.org.br/noticias/desigualdades-no-acesso-a-creche-e-a-pre-escola-persistem-revela-censo-2022/. Acesso em: 03 de jul. 2025.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDFT. *Mandado de Segurança*. Em: *Direito Fácil Edição Semanal*, por ACS, publicado em 30 jul. 2021

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA TERRITORIALMENTE: RESSIGNIFICAÇÃO DO "PROJETO DE VIDA" NO NOVO ENSINO MÉDIO[1]

Aline do Rocio Neves[2]

RESUMO

Este artigo analisa criticamente o componente curricular Projeto de Vida no Novo Ensino Médio brasileiro, evidenciando suas fragilidades conceituais e propondo sua ressignificação através da Educação Contextualizada Territorialmente. O problema central reside na implementação descontextualizada que privilegia perspectivas individualistas e mercantilizadas, desconectadas das realidades socioterritoriais estudantis. O objetivo é propor diretrizes metodológicas que articulem formação crítica e desenvolvimento territorial endógeno através do Mapeamento Participativo, alinhadas às competências da BNCC. A metodologia adotou abordagem qualitativa teórico-empírica, estruturada em revisão bibliográfica sistemática e análise documental da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, fundamentada em Freire (2019), Santos (2007), Haesbaert (2007) e teóricos do desenvolvimento territorial endógeno. Os resultados indicam cinco fragilidades principais: descontextualização territorial, dicotomização entre projetos individuais e coletivos, e adesão acrítica a concepções neoliberais. Como alternativa, propõe-se ressignificação baseada em cinco dimensões metodológicas contemplando as competências gerais da BNCC, especialmente a Competência 6 (Trabalho e Projeto de Vida). O Mapeamento Participativo emerge como instrumento privilegiado para operacionalizar esta ressignificação, articulando diagnóstico socioterritorial, cartografia de potencialidades e elaboração de projetos territorializados. A pesquisa evidencia que a Educação Contextualizada Territorialmente transforma o Projeto de Vida em instrumento de formação crítica e desenvolvimento endógeno, conectando aspirações pessoais às necessidades e potencialidades comunitárias locais, atendendo às habilidades específicas do Ensino Médio previstas na BNCC.

Palavras-chave: Educação Contextualizada. Projeto de Vida. Território. Mapeamento Participativo. Desenvolvimento Territorial Endógeno.

1 INTRODUÇÃO

A implementação do componente curricular Projeto de Vida no contexto do "Novo Ensino Médio" brasileiro, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 e incorporado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem suscitado debates significativos no campo educacional (Neves; Prokopiuk, 2024). Este componente, teoricamente concebido para promover o protagonismo juvenil e orientar os estudantes na construção de trajetórias de vida significativas, apresenta fragilidades conceituais e metodológicas que comprometem seu potencial formativo.

O problema central desta investigação reside na constatação de que o

[1] Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em Gestão Urbana vinculada ao "Projeto do NAPI - Educação do Futuro", desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Outros estudos e versões derivadas deste trabalho serão publicados como desdobramentos da investigação doutoral.

[2] Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas e Cientista Social pela PUCPR. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Colombo-Paraná, Brasil. E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com

Projeto de Vida, tal como tem sido implementado nas instituições escolares, privilegia uma perspectiva individualista e descontextualizada das realidades territoriais locais. Esta perspectiva reproduz lógicas meritocráticas que desconsideram os condicionantes estruturais que delimitam as possibilidades concretas de inserção social e profissional dos jovens.

Frigotto (2018) complementa esta análise ao observar que a concepção hegemônica deste componente está fortemente orientada por uma perspectiva neoliberal que reduz a formação humana à dimensão da empregabilidade e do empreendedorismo individual, desconsiderando os condicionantes sociais, econômicos e territoriais que configuram as trajetórias juvenis.

Diante destas fragilidades, justifica-se a necessidade de uma ressignificação do componente Projeto de Vida a partir da incorporação de uma perspectiva de "Educação Contextualizada Territorialmente", fundamentada no diálogo entre a pedagogia freiriana, as teorias decoloniais e as abordagens críticas do desenvolvimento regional endógeno[3].

Esta investigação tem como objetivo propor diretrizes metodológicas para ressignificar o componente curricular Projeto de Vida, utilizando o Mapeamento Participativo como instrumento pedagógico central e articulando-se às competências estabelecidas pela BNCC.

A relevância da proposta reside em apresentar alternativas pedagógicas que articulem formação crítica e desenvolvimento territorial, transformando o Projeto de Vida em componente que transcenda sua dimensão instrumental e conecte as aspirações estudantis às necessidades comunitárias, em consonância com os princípios formativos da BNCC.

2 FRAGILIDADES DO PROJETO DE VIDA: ANÁLISE CRÍTICA

A análise crítica do componente Projeto de Vida revela cinco fragilidades estruturais que comprometem seu potencial formativo e contradizem premissas fundamentais da BNCC.

[3] Desenvolvimento endógeno é um modelo de crescimento econômico baseado na mobilização de recursos, capacidades e potencialidades locais de um território, priorizando atores regionais, conhecimento tradicional e capacidade de inovação em contraposição à dependência de fatores externos (VÁZQUEZ BARQUERO, 2001).

A primeira fragilidade consiste na individualização excessiva da responsabilidade pelas trajetórias biográficas, contrariando a Competência Geral 9 da BNCC sobre "empatia, diálogo e cooperação" (BRASIL, 2018, p. 10). Esta perspectiva desconsidera os condicionantes estruturais que delimitam as possibilidades das juventudes, conforme evidencia Martins (2016) sobre desenvolvimento territorial e educação contextualizada.

A segunda fragilidade refere-se às perspectivas psicologizantes que enfatizam exclusivamente aspectos comportamentais individuais. Silva e Freitas (2020) alertam que esta abordagem incorpora "literatura de autoajuda empresarial", reduzindo questões sociais a problemas individuais (p. 887), contradizendo a habilidade EM13CHS102 sobre análise de "circunstâncias históricas, geográficas, políticas" (BRASIL, 2018, p. 558).

A terceira fragilidade é a descontextualização territorial dos projetos, elaborados sem vinculação com as realidades locais, contrariando a habilidade EM13CHS301 sobre práticas de produção em "metrópoles, áreas urbanas e rurais" (BRASIL, 2018, p. 563).

A quarta fragilidade manifesta-se na dicotomização entre projetos individuais e coletivos, negligenciando a dimensão social da construção biográfica. Abramovay (2006) demonstra que o desenvolvimento territorial pressupõe articulação entre trajetórias individuais e processos coletivos de transformação social.

A quinta fragilidade consiste na adesão acrítica a concepções neoliberais de sucesso, reproduzindo ideais mercantis e contradizendo a Competência Geral 7 sobre "argumentar com base em fatos e informações confiáveis" (BRASIL, 2018, p. 9).

3. EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA TERRITORIALMENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ARTICULAÇÃO COM A BNCC

A ressignificação do Projeto de Vida através da Educação Contextualizada Territorialmente fundamenta-se na compreensão de que as trajetórias individuais são indissociáveis dos territórios onde se desenvolvem.

Santos (2007) argumenta que o território não constitui apenas substrato material, mas configura-se como "território usado", isto é, "espaço banal" onde

se realizam as práticas sociais cotidianas (p. 14). Esta perspectiva alinha-se com a Competência Geral 3 da BNCC, que propõe "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais" (Brasil, 2018, p. 9).

Haesbaert (2007) propõe que o território seja compreendido em sua multidimensionalidade, incorporando aspectos materiais e simbólicos que constituem as identidades territoriais. Segundo o autor, "o território envolve sempre, ao mesmo tempo [...] uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais" (p. 20).

Esta perspectiva territorial permite superar a dicotomia entre individual e coletivo, reconhecendo que os projetos de vida emergem de relações dialéticas entre sujeitos e espaços, conectando-se com a habilidade EM13CHS601, que preconiza a análise dos "protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes" (Brasil, 2018, P. 577).

Freire (2019) oferece fundamentos pedagógicos essenciais ao enfatizar que a educação transformadora deve estar ancorada na realidade concreta dos sujeitos. Sua proposta de "leitura do mundo" precedendo a "leitura da palavra" encontra no território o espaço privilegiado para esta práxis educativa (p. 19). Esta abordagem freiriana articula-se com a Competência Geral 1, que propõe "valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital" (Brasil, 2018, p. 9).

Quadro 1 – Dimensões da Educação Contextualizada Territorialmente e Articulação com as Competências da BNCC

	DIMENSÃO	DESCRIÇÃO	ARTICULAÇÃO COM A BNCC
1	Territorialização	Reconhecimento de que trajetórias biográficas se inscrevem em espaços concretos com dinâmicas específicas	Habilidade EM13CHS304: "analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos" (BRASIL, 2018, p. 564)
2	Socialização	Superação do individualismo através de metodologias dialógicas que estimulem construções coletivas	Competência Geral 9 sobre empatia e cooperação
3	Politização	Desnaturalização das concepções hegemônicas de sucesso, evidenciando seus condicionantes históricos	Habilidade EM13CHS102 sobre análise crítica de matrizes conceituais
4	Vinculação Territorial	Estabelecimento de conexões entre aspirações individuais e processos coletivos de transformação	Habilidade EM13CHS502: "analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc." (BRASIL, 2018, p. 573)
5	Decolonização	Valorização de epistemologias alternativas e concepções de bem viver dos povos tradicionais	Habilidade EM13CHS601 sobre protagonismos de povos indígenas e populações afrodescendentes

Fonte: Elaborado com base em Neves e Prokopiuk (2024) e BRASIL (2018).

A sistematização apresentada no Quadro 1 demonstra que a Educação Contextualizada Territorialmente configura-se como alternativa metodológica que reconhece a complexidade das relações entre formação humana e desenvolvimento territorial. As cinco dimensões propostas articulam-se de forma complementar, oferecendo caminhos concretos para superar as fragilidades identificadas no componente Projeto de Vida, ao mesmo tempo em que respondem às demandas formativas estabelecidas pela BNCC.

4. MAPEAMENTO PARTICIPATIVO COMO METODOLOGIA PEDAGÓGICA

O Mapeamento Participativo constitui instrumento metodológico privilegiado para operacionalizar a Educação Contextualizada Territorialmente. Chambers (2006) define esta metodologia como "processos através dos quais as comunidades utilizam mapas e técnicas de mapeamento para expressar seu próprio conhecimento territorial" (p. 1), alinhando-se com a Competência Geral 2 da BNCC sobre "exercitar a curiosidade intelectual" (Brasil, 2018, p. 9).

Corbett et al. (2006) destacam que o mapeamento participativo "permite às comunidades representar seu conhecimento territorial de forma visual, facilitando o diálogo com outros atores" (p. 15). No contexto educacional, esta metodologia permite aos estudantes reconhecerem-se como produtores de conhecimento territorial, desenvolvendo sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Herlihy e Knapp (2003) enfatizam que os mapas participativos constituem "ferramentas poderosas para empoderamento comunitário" (p. 305), dimensão fundamental para uma educação emancipatória que desenvolva "consciência crítica através da análise das contradições da sociedade" (Freire, 2001, p. 47).

Quadro 2 – Articulação das Cinco Etapas Metodológicas com as Competências e Habilidades da BNCC

	ETAPA METODOLÓGICA	DESCRIÇÃO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC
1	**Diagnóstico Socioterritorial Participativo**	Investigação crítica dos aspectos históricos, socioculturais, ambientais e produtivos que configuram a realidade local,	**Competência Geral 1 (Conhecimento):** Valorização dos conhecimentos territoriais locais **Competência Geral 2 (Pensamento crítico):** Exercício da curiosidade sobre a realidade local

		envolvendo observação participante, entrevistas e produção de registros visuais.	**Habilidade EM13CHS101:** *"Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens"* (BRASIL, 2018, p. 557)
2	**Cartografia das Potencialidades**	Mapeamento de recursos, saberes tradicionais, patrimônios culturais e iniciativas produtivas existentes no território, valorizando conhecimentos locais frequentemente invisibilizados.	**Competência Geral 3 (Repertório cultural):** Valorização das manifestações culturais locais **Competência Geral 4 (Comunicação):** Expressão através de linguagens cartográficas **Habilidade EM13CHS601:** Reconhecimento dos *"protagonismos políticos, sociais e culturais"* de diferentes grupos (BRASIL, 2018, p. 577)
3	**Identificação de Problemáticas**	Reconhecimento crítico de desafios, desigualdades e vulnerabilidades, relacionando-os com processos históricos e estruturas sociais mais amplas.	**Competência Geral 7 (Argumentação):** Análise crítica baseada em evidências **Competência Geral 10 (Responsabilidade):** Reconhecimento de desafios coletivos **Habilidade EM13CHS401:** *"Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades"* (BRASIL, 2018, p. 568)
4	**Interlocução com Projetos Existentes**	Diálogo com iniciativas comunitárias, movimentos sociais e organizações que já atuam no desenvolvimento territorial.	**Competência Geral 9 (Empatia):** Exercício do diálogo e cooperação **Habilidade EM13CHS502:** Análise de *"situações da vida cotidiana"* e *"valores"* comunitários (BRASIL, 2018, p. 573)
5	**Elaboração de Projetos Territorializados**	Construção de projetos de vida que articulem aspirações pessoais com necessidades coletivas e potencialidades territoriais.	**Competência Geral 6 (Trabalho e projeto de vida):** Articulação entre escolhas pessoais e exercício da cidadania **Competência Geral 8 (Autoconhecimento):** Desenvolvimento de projetos com consciência crítica **Habilidade EM13CHS603:** *"Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas"* para compreender modelos alternativos de desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 578)

Fonte: Elaborado com base em Neves e Prokopiuk (2024) e BRASIL (2018).

A metodologia do Mapeamento Participativo, sistematizada nas cinco etapas apresentadas, constitui estratégia pedagógica que supera a fragmentação disciplinar tradicional ao integrar conhecimentos territoriais, sociais e culturais em processos formativos significativos. Esta abordagem permite que os estudantes desenvolvam simultaneamente competências cognitivas, socioemocionais e cidadãs previstas na BNCC, transformando o território em "texto" a ser lido criticamente e "contexto" onde se inscrevem os projetos de vida.

A progressão metodológica proposta assegura que as aspirações individuais dos jovens sejam construídas em diálogo permanente com as

realidades coletivas, promovendo formação integral que articula desenvolvimento pessoal e transformação social.

A ressignificação do Projeto de Vida demanda abordagem interdisciplinar. A Geografia crítica oferece categorias como "território usado" (SANTOS, 2007, p. 14) para compreender relações entre jovens e espaços de vida. A Sociologia contribui com análises sobre estruturas que condicionam trajetórias juvenis, através dos conceitos de habitus e capital de Bourdieu (2009, p. 87) e as "múltiplas socializações" de Lahire (2002, p. 31).

A Economia Solidária (SINGER, 2002) oferece referenciais para construção de alternativas que valorizem potencialidades territoriais, enquanto Pecqueur (2009) destaca o "desenvolvimento territorial endógeno" que valoriza "recursos específicos não transferíveis" (p. 63). A Antropologia contribui com categorias como "pedaço" e "circuito" de Magnani (2002) para compreender "apropriações juvenis dos espaços urbanos" (p. 21).

5 DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO

A implementação da Educação Contextualizada Territorialmente no componente Projeto de Vida demanda diretrizes metodológicas específicas que articulem teoria, prática educativa e competências da BNCC.

A articulação curricular interdisciplinar deve ser realizada através da integração do Projeto de Vida com os demais componentes curriculares por meio de projetos interdisciplinares que tenham o território como eixo articulador, superando a fragmentação disciplinar e contemplando a Competência Geral 1 sobre conhecimentos historicamente construídos, especialmente envolvendo as Ciências Humanas e as habilidades EM13CHS101 a EM13CHS603.

A formação docente contextualizada deve desenvolver competências pedagógicas para o trabalho com metodologias participativas, incluindo técnicas de facilitação baseadas em Chambers (2006) e mediação de conflitos territoriais. A formação deve contemplar fundamentos da educação popular freireana e metodologias de mapeamento participativo, alinhada com a Competência Geral 9 sobre empatia e cooperação.

As parcerias territoriais estratégicas devem estabelecer vínculos com organizações comunitárias e iniciativas produtivas locais, criando redes de

aprendizagem que extrapolem os muros escolares. Reis (2009) destaca que estas parcerias devem "valorizar os saberes da experiência" e promover "diálogo horizontal entre escola e comunidade" (p. 95), articulando-se com a Competência Geral 3 sobre diversidade cultural.

A avaliação processual territorializada deve desenvolver instrumentos avaliativos que considerem processos coletivos de construção de conhecimento e transformação territorial, contemplando as cinco dimensões da ressignificação proposta (territorialização, socialização, politização, vinculação territorial e decolonização), alinhada com a Competência Geral 7 sobre argumentação baseada em evidências.

A sistematização e socialização de experiências deve documentar e socializar práticas pedagógicas desenvolvidas, contribuindo para a constituição de repertório metodológico da Educação Contextualizada Territorialmente através de materiais didáticos territorializados e redes de intercâmbio entre escolas, conectando-se com a Competência Geral 4 sobre comunicação através de diferentes linguagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a ressignificação do Projeto de Vida através da Educação Contextualizada Territorialmente transforma este componente em instrumento efetivo de formação crítica e desenvolvimento endógeno, articulado às competências da BNCC.

A territorialização contextualizada articula as aspirações juvenis às realidades territoriais concretas, contemplando a Competência Geral 6 sobre trabalho e projeto de vida e as habilidades EM13CHS301 e EM13CHS304. O Mapeamento Participativo desenvolve competências socioanalíticas para compreensão crítica das relações entre processos locais e globais, contemplando a Competência Geral 2 sobre pensamento crítico e contribuindo para a formação de consciência socioespacial crítica.

A vinculação entre formação escolar e desenvolvimento territorial cria possibilidades concretas de inserção juvenil nos territórios, contribuindo para a fixação de talentos locais. A valorização de saberes locais fortalece identidades territoriais e processos de resistência cultural, contemplando a habilidade

EM13CHS601 sobre protagonismos de povos indígenas e a Competência Geral 3 sobre diversidade cultural. A dimensão coletiva estimula práticas solidárias fundamentais para a construção de alternativas ao individualismo neoliberal.

As diretrizes propostas indicam caminhos concretos para implementação. A articulação sistemática entre as cinco etapas metodológicas e as competências da BNCC demonstra que a Educação Contextualizada Territorialmente supera as fragilidades do Projeto de Vida e potencializa o cumprimento dos objetivos formativos da base curricular nacional.

Como desdobramento, sugerem-se estudos empíricos sobre experiências concretas de implementação em diferentes territórios brasileiros e a elaboração de materiais didáticos territorializados, contribuindo para o refinamento metodológico neste campo emergente de articulação entre educação, território e desenvolvimento endógeno.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. Para uma teoria dos estudos territoriais. In: MANZANAL, M.; NEIMAN, G.; LATTUADA, M. (Org.). **Desenvolvimento rural:** organizações, instituições e território. Buenos Aires: Ciccus, 2006. p. 51-70.

BOURDIEU, P. **O senso prático.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

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

CHAMBERS, R. Participatory mapping and geographic information systems: whose map? Who is empowered and who disempowered? Who gains and who loses? **Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries,** v. 25, n. 2, p. 1-11, 2006.

CORBETT, J. et al. Overview: mapping for change – the methodology. **Participatory Learning and Action,** v. 54, p. 13-25, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia,** v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HERLIHY, P. H.; KNAPP, G. Maps of, by, and for the peoples of Latin America. **Human Organization,** v. 62, n. 4, p. 303-314, 2003.

LAHIRE, B. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARTINS, J. S. Uma proposta de contextualização para os territórios rurais: desenvolvimento territorial e educação do campo. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 161-179, 2016.

NEVES, A. R.; PROKOPIUK, M. Transformações educacionais e reformas curriculares: um estudo do novo ensino médio no Paraná. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais,** v. 10, n. 2, p. 01-27, 2024.

PECQUEUR, B. Território, territorialidade e desenvolvimento. In: SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (Org.). **Território e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-66.

REIS, E. M. F. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões sobre a experiência do Pronera. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 89-108.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). **Território:** globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 2007.

SILVA, M. R.; FREITAS, M. V. Projeto de vida na educação básica: interfaces entre psicologia positiva e neoliberalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 28, n. 109, p. 875-896, 2020.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

DIVERSIDADE, VIOLÊNCIA E DEMOCRACIA NO AMBIENTE ESCOLAR: COMO PENSAR E SUPERAR CONFLITOS À LUZ DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Monique Fidêncio Horchulhak[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

RESUMO

A dinâmica social brasileira, especialmente no campo da educação, é marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e diversas formas de violência, que afetam diretamente o cotidiano escolar. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de estudantes do ensino médio da rede pública de Curitiba sobre o ambiente em que estão inseridos, em temas como direitos humanos, violência, participação democrática e a maneira como a diversidade é reconhecida e acolhida no espaço escolar. A investigação será conduzida por meio de uma abordagem metodológica mista, envolvendo técnicas qualitativas e quantitativas, a fim de proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno estudado. A partir dos dados coletados, pretende-se elaborar propostas e práticas restaurativas que contribuam para a mitigação de contextos escolares desfavoráveis, promovendo, sobretudo, estratégias eficazes de resolução de conflitos. O desenvolvimento de espaços de escuta ativa que envolvam estudantes, docentes e famílias configura-se como uma dimensão essencial desta pesquisa, que busca transformar a escola em um ambiente de aprendizagem significativa, respeito mútuo e acolhimento. Por meio desta investigação, almeja-se evidenciar o papel central da educação na promoção e efetivação dos direitos democráticos, bem como analisar criticamente a percepção dos estudantes sobre os direitos humanos, a democracia e as múltiplas manifestações de violência no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Violência. Diversidade. Práticas Restaurativas. Estudantes

[1] Graduanda em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), monique.horchulhak@pucpr.edu.br.
[2] Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Mestre em Sociologia política pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), c.bueno@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

Para que todos exerçam o direito fundamental da democracia é preciso que a ferramenta básica que o possibilita seja comum a todos, a educação. Esta premissa de Anísio Teixeira, elucidada em sua obra *Educação é um direito* (1967) inicia nossa temática em torno da educação brasileira e suas particularidades, especialmente os meios democráticos que existem nela – ou não. Primeiramente, deve-se analisar o processo de formação histórico social das sociedades modernas, qual demonstram a ascensão de valores democráticos, como a liberdade de expressão, de pensamento, e de ir e vir, porém, limitados a classe dominante. Estes aspectos estão presentes em uma sociedade que não possui como prioridade a educação de qualidade a todos de forma plena e que persiste no discurso de méritos e força de vontade individual, quando, na verdade ela é pré direcionada a certos grupos. Inferimos então a democracia como um fator essencial para a efetivação do direito a educação (TEIXEIRA, Anísio, 1967, p.17-18).

Nesse viés, podemos evidenciar quais grupos tem o acesso a uma educação de qualidade e a uma realidade sem discriminações, onde não haverá obstáculos para o desenvolvimento amplo de suas habilidades pessoais e profissionais. E a outra parcela de jovens, devido a condições socioeconômicas, raciais e até mesmo culturais não é contemplada com oportunidades de acesso a uma boa educação, boas vagas de emprego e realização de sonhos pessoais. Assim, a efetivação da democracia, sendo este considerado um direito humano é imprescindível no ambiente escolar para o alcance da vida digna dos estudantes. Porém, os direitos humanos se revelam, ao longo da história sob antagonismos que projetam a sociedade e falsos consensos da efetivação de direitos humanos que se mantém apenas no discurso (Escrivão Filho; Souza Junior, 2016).

Outro fator pertinente para a concretização dos direitos humanos é a diversidade. Ela atua como um fator de estratificação social, na qual algumas características de convivência, vestimenta e modo de falar são impostas pela sociedade como “superior” a outras, e quem se encontra fora deste padrão não

recebe igual tratamento. A exclusão e discriminação diante a diversidade se apresenta muitas vezes de forma direta e simbólica.

De acordo com Gomes (2007, p. 34),

> Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Este trecho evidencia que a diversidade deve ser vista como elemento central nas relações sociais, e consequentemente nas relações de poder que naturalizam as desigualdades e perpetuam a rejeição do diferente, principalmente no ambiente escolar, onde as desigualdades ocorrem de forma institucional e estrutural. Nilma afirma que a escola muitas vezes “reproduz padrões monoculturais”, ao não reconhecer a pluralidade de sujeitos como legítimos portadores de saberes. De maneira oposta a isso, deve-se pensar na diversidade como uma grande aba de oportunidades de desenvolvimento, troca de conhecimento e aprendizado.

O contexto educacional se torna ainda mais desfavorável quando pensamos nos dispositivos de controle e docilização dos corpos que estão presentes nas instituições sociais, entre elas, a escola. Michel Foucault, em sua mais célebre obra, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão (1975),* investiga e analisa os dispositivos de controle que visam moldar o comportamento dos indivíduos. Estes mecanismos se apresentam também nas escolas, pois há um padrão de afazeres, horários, vestimentas e comportamentos. Segundo Foucault “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e todos se pareçam com as prisões.” Desse modo, torna-se imperioso analisar o ambiente educacional a partir de uma perspectiva crítica e identificar as diversas formas de violência que nela ocorrem, uma vez que ela se caracteriza muitas vezes como lugar de reprodução da violência.

O projeto de pesquisa aqui desenvolvido pretende analisar como os estudantes da rede pública de ensino pensam sobre democracia, direitos humanos e violência nas escolas, a realidade que enfrentam e como inserir práticas restaurativas que modifique ou amenize este cenário.

Consequentemente, explorar as conjunturas educacionais que concerne a escolas públicas e que perpetuam discursos e práticas violentas, bem como a transgressão dos direitos humanos e a não efetividade da democracia dos alunos no ambiente escolar e outros espaços sociais. Sendo assim, a pesquisa é orientada pelo projeto inicial de pesquisa, intitulado *Direitos humanos e conflitos juvenis nas escolas: o papel da democracia deliberativa no processo de efetivação da justiça restaurativa,* do professor orientador Cezar Bueno de Lima. Por meio desta pesquisa, pretendo demonstrar a educação como fundamental na efetivação de direitos democráticos dos estudantes e analisar a percepção dos estudantes sobre direitos humanos, democracia e violência no ambiente escolar.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar e identificar se ocorre a participação democrática dos alunos do ensino médio de escolas públicas e a concretização de seus direitos humanos, para assim promover iniciativas restaurativas no processo de resolução de conflitos escolares.

2.2 Objetivos específicos

i. Identificar se há a participação deliberada dos estudantes em debates democráticos e na resolução dos conflitos;

ii. Avaliar como os estudantes e professores percebem e interpretam a existência de espaços democráticos-participativos de gestão de conflitos nas escolas;

3 METODOLOGIA

As atividades que envolvem a pesquisa de campo serão pautadas no método de pesquisa-ação, com a utilização de técnicas de grupos focais e elaboração de questionário de múltipla escolha fechado ou aberto para a coleta de dados.

A técnica do grupo focal nos fornece dados quantitativos, no qual são selecionados alguns alunos do ensino médio, com idades entre 15 e 17 anos, que são orientados pelos alunos responsáveis do projeto, com perguntas norteadoras pré-elaboradas.

Sobre os critérios de realização da pesquisa nas escolas, infere-se a seleção dos participantes à disponibilidade de recursos materiais e humanos disponíveis de cada escola para a realização da pesquisa focal em todas as turmas (1º, 2º e 3º anos). Neste caso, foi definido um critério para organizar a quantidade de turmas e turnos em cada escola. A pesquisa será realizada com professores do ensino médio de escolas públicas selecionadas. Para os alunos do 1º ano, nos turnos da manhã e da noite, será feito um grupo focal por turma. O mesmo procedimento será seguido com os alunos do 2º e 3º anos. Além disso, serão considerados critérios como a divisão por sexo ou gênero, o fator étnico-racial e se o estudante estuda e trabalha.

Desse modo, visa-se que os estudantes debatam pautas relacionadas a participação democrática dentro da escola, suas interpretações sobre as questões de direitos humanos e possíveis episódios de violência no ambiente escolar. Assim, podemos obter informações qualitativas, experiências, reflexões e relatos pessoais que são de grande contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e para os alunos, uma vez que eles podem se expressar e se sentirem ouvidos.

Os questionários de múltipla escolha aberto ou fechado serão direcionados aos alunos da instituição de ensino e giram em torno da sua realidade educacional, familiar, situação socioeconômica, violência, estímulo aos estudos, questões étnicas e religiosas, noção de direitos e justiça restaurativa. Dessa forma, obtém-se uma compreensão maior sobre a realidade dos estudantes que frequentam a escola da rede pública e observa-se como tais aspectos afetam de forma significativa sua vida. Ademais, compreenderemos os interesses e valores simbólicos que permeiam a vida individual e coletiva dos estudantes. Os materiais utilizados darão suporte ao desenvolvimento do debate

e à reflexão durante a roda de conversa. Haverá a gravação da conversa, se permitido pelos alunos. Em seguida, será feita a transcrição do áudio em plataformas de texto e tabelas, categorizando os dados conforme as características evidenciadas.

Referente ao grupo focal, segue modelo de perguntas norteadoras que orientarão as entrevistas:

Quadro 1: questões norteadoras para a realização dos grupos focais

Estudo/escola, trabalho	- Qual o significado de estudar para você? - Deseja continuar os estudos depois da escola? - Qual a contribuição da escola para seu desenvolvimento?
Violência/segurança	- Qual sua concepção de violência? - Já presenciou ou vivenciou algum episódio de violência na escola? - A resolução de conflitos na escola é pacífica?
Direitos Humanos	- O que você entende por direitos humanos? - Como você acha que isso se dá no ambiente escolar?
Democracia e formas de mediação de conflitos	- O que é democracia para você? - Há espaços democráticos em sua escola? - Quais formas de resolução de conflito aplicada que não englobe a violência?

Fonte: Lima (2023)

Desse modo, espera-se obter dados acerca da realidade dos estudantes de ensino médio e de que forma eles compreendem e interpretam seus direitos, a participação democrática na escola e como prosseguem perante casos de violência e como se dá a resolução de conflitos. Bem como a atuação da instituição de ensino, se há a promoção e o incentivo a participação ativa dos estudantes nas resoluções de conflitos, em decisões que os afetam diretamente e como se dá o relacionamento interpessoal no ambiente. Para assim, instaurar programas restaurativos que modifiquem ou amenize este cenário desfavorável.

3.1 Ética

Este relatório parcial está vinculado ao projeto de pesquisa: As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná: município de Curitiba constitui a primeira etapa de um projeto de pesquisa mais abrangente intitulado “As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 78343617.5.0000.0020 – Parecer número: 5.587.165/2022.

4 RESULTADOS PARCIAIS

4.1 Questionários de múltipla escolha

O estudo dirigido desenvolveu-se no Colégio Estadual Prof. Victor do Amaral, situado no bairro Boqueirão, em Curitiba. Desde o início do projeto, já foram efetuadas as seguintes etapas: questionário fechado direcionado aos alunos e a condução de grupos focais.

Quanto ao questionário fechado direcionado aos alunos, abordando questões relativas ao relacionamento com a família, escola e relatos de violência vivenciados pelos mesmos, infere-se os seguintes resultados: podemos concluir que o relacionamento e preocupação da família com os estudantes é relativamente alta, 71,4% dos pais se interessam, porém, 22,9% relatam não ter tempo de conversar sobre o desenvolvimento escolar.

Referente ao significado de estudar e o papel da escola do desenvolvimento do aluno, a maioria dos estudantes possuem respostas positivas: estudar é algo importante e que pode mudar vidas; contribui para a qualificação profissional e possibilita o acesso mais fácil à universidade. Quanto ao abandono escolar, 80% dos alunos não pensam em abandonar a escola. Possuem uma visão otimista quanto a continuidade dos estudos, 74,3% querem continuar os estudos, 25,7% deste índice gostariam de realizar cursos profissionalizantes e 17,1% dos jovens ainda não sabem.

Quanto a violência vivenciada pelos alunos na comunidade ou espaço escolar, 82,9% já tiveram a experiência negativa. Nesse sentido, ao ser perguntado sobre a resolução de conflitos e se é resolvido pacificamente quase 76% dos alunos afirmam que sim. E ainda, concordam que a violência é tratada de forma diferente relacionado as diferentes etnias das pessoas envolvidas.

Seguindo para o último tópico, quanto a eficácia de programas restaurativos, que incluam o diálogo e a resolução pacífica de conflitos a fim de reduzir a violência entre os jovens, 57,1% concordam e 42,9% discordam da eficácia dos programas. Porém, ao serem indagados se eventualmente participariam dessas atividades restaurativas, mais da metade não se disponibilizou em realizá-las.

4.2 Grupo focal

Referente ao segundo método de análise, os grupos focais em sua maioria adotam uma abordagem de caráter qualitativo. Na roda de conversa com os alunos do ensino médio foi possível perceber seus sentimentos quanto ao tratamento hostil da escola com eles, o profundo descaso com a educação, e o silenciamento de suas vozes ao tentar reivindicar qualquer ação que promovesse uma melhoria no ensino da instituição.

No início, se apresentaram e foram indagados sobre a temática de direitos humanos. Muitos não sabiam grande parte de seus direitos, incluindo, direito econômico, político, cultural e civil. Nesse viés, a questão sobre a privatização das escolas veio à tona, tema muito abordado e contestado por alunos e professores desde 2024 em Curitiba. Uma aluna da terceira série do Ensino Médio relatou ter seus direitos violados ao tentar adentrar um uma reunião referente a nova política de privatização da administração escolar e foi barrada. Tal reunião convocaria responsáveis e comunidade escolar para discutirem sobre a nova medida, porém, o que não é admitido pelos alunos é tal ato afetar diretamente eles durante seu período de formação e suas opiniões não serem consideradas.

No geral, há um bom relacionamento entre alunos do ensino fundamental e do ensino médio. Todavia, as demandas da escola não estão em concordância com o que os alunos reivindicam e acham necessário.

5 RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa que se sucede até o momento nos mostra a emergente necessidade de intervenção e implementação de práticas restaurativas no meio escolar que mitiguem a realidade vulnerável e violenta que muitos jovens experienciam. Dessa forma, espera-se que os estudantes do ensino médio da rede pública obtenham um maior conhecimento sobre as questões que norteiam suas vivências, como os direitos que são reservados a eles. Além de pensar de qual forma, tanto os estudantes como os professores podem tornar o ambiente justo e favorável, contemplando alternativas pacíficas de resolução de conflitos.

A partir da realização da pesquisa, esta que inclui questionários de múltipla escolha e grupos focais, espera-se que seja possível obter subsídios e orientações perante as práticas restaurativas, como cursos de formação e elaboração de indicadores sociais relativos às situações mais comuns de violência na escola.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial, 1988. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf . Acesso em: 20 jul. 2025.

COLUNAS TORTAS, **Vigiar e Punir, por Michael Foucault: resumo.** 24 set. 2024. Disponível em: https://colunastortas.com.br/vigiar-e-punir-michel-foucault/. Acesso em: 20 jul. 2025.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Território**. Direito à educação efetividade dos princípios reguladores do ensino.** Disponível em:https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/direito-constitucional/direito-a-educacao-efetividade-dos-principios-reguladores-do-ensino. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. ***Diversidade e currículo*.** Eu Educadora, 2 abr. 2015. Disponível em: https://eueducadora.blogspot.com/2015/04/diversidade-e-curriculo-nilma-lino-gomes.html. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. ***Indagações sobre currículo: diversidade e currículo****. Brasília: MEC/SEB, 2007.*

LIMA, Cézar Bueno. *Direitos Humanos e Conflitos Juvenis nas Escolas.* 2025.

RAMPIN, Talita Tatiana. SCIELO. **Para um debate teórico -conceitual e político sobre os direitos humanos.** Jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/C9wcpZJBhzZZZZnmY8gGD9q/. Acesso em: 20 jul. 2025.

TEIXEIRA, Anisio Spinola. **Educação é um direito.** Companhia editora nacional, São Paulo, 1968.

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS PROCESSOS INSTITUCIONAIS E PEDAGÓGICOS QUE IMPACTAM O ACOLHIMENTO E A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES MIGRANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Carolina Suelen Kosuiresko Berger[1]

Patrícia Correia de Paula Marcoccia[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um mapeamento bibliográfico das produções acadêmicas que abordam os processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação em universidades brasileiras. A pesquisa está vinculada a um estudo de mestrado que está em andamento e busca contribuir para a ampliação do debate sobre a internacionalização do Ensino Superior em uma perspectiva crítica, inclusiva e intercultural. O levantamento foi realizado nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), Redalyc e SciSpace. A análise das produções foi orientada por uma abordagem heurística, conforme proposta por Andreotti, Pashby e Stein (2020), que permitiu compreender os diferentes discursos presentes na literatura sobre internacionalização, acolhimento e permanência de estudantes migrantes. A organização e interpretação dos dados seguiram os princípios da cartografia social, compreendida como uma ferramenta crítica que permite identificar tensões, lacunas e possibilidades sobre um tema analisado. Os dados possibilitaram identificar tensões, silenciamentos e potencialidades a respeitos da internacionalização nas universidades. Os resultados evidenciam a necessidade de políticas institucionais que superem modelos competitivos e excludentes de internacionalização, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a justiça social e o respeito aos direitos dos estudantes migrantes.

Palavras-chave: Internacionalização. Estudantes migrantes. Permanência acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a internacionalização do Ensino Superior tem sido foco de discussões nos debates acadêmicos, acompanhando os processos de globalização e transformações sociais. No Brasil, bem como em outros países, a internacionalização das universidades é marcada por assimetrias entre as instituições, regiões e áreas do conhecimento. Além disso, observa-se que os sentidos atribuídos à internacionalização nem sempre estão ancorados em uma abordagem crítica e solidária, sendo muitas vezes orientados por lógicas de competitividade, ranqueamento institucional e visibilidade internacional. Diante disso,

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, carolkosuiresko@gmail.com.
[2] Profª Drª do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, pa.tyleo12@gmail.com

se faz necessário refletirmos sobre os processos de internacionalização através de perspectivas que levem em conta as desigualdades históricas e estruturais da sociedade. Tal orientação propõe compreender a internacionalização não apenas como um processo de mobilidade acadêmica ou de cooperação técnica entre países, mas como uma possibilidade de promover justiça social, inclusão e diálogo de saberes. Essa visão, defendida por autores como Knight (2020) e Marcoccia (2023), muda o foco de um modelo centrado em interesses mercadológicos para outro, pautado na solidariedade entre povos, na valorização das diversidades culturais e no respeito às singularidades regionais.

O aumento de estudantes migrantes nas universidades nos mostra a importância de refletir sobre os processos de acolhimentos e condições de permanência desses estudantes, que vai muito além do deslocamento e da aquisição de conhecimentos científicos, mas também está relacionada as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos, como, por exemplo, a integração, o impacto cultural e idioma, visto que esses estudantes trazem consigo experiências, culturas e costumes, os quais exigem das instituições de ensino superior garantirem não apenas políticas de acesso, mas, sobretudo, práticas que garantam a permanência com qualidade e respeito com os estudantes migrantes.

Essa pesquisa busca refletir sobre como as universidades estão estruturadas para acolher estudantes migrantes, quais as lacunas e desafios que enfrentam, quais são os apoios proporcionados a eles e que condições são criadas para garantia a formação acadêmica desses indivíduos, considerando seu bem-estar e participação ativa nas instituições.

O objetivo deste artigo é apresentar um mapeamento bibliográfico das produções acadêmicas que abordam os processos institucionais e pedagógicos que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação. Esse levantamento foi realizado como parte de uma pesquisa de mestrado a qual está em andamento, e busca contribuir para a ampliação do debate sobre práticas inclusivas e internacionalização solidária no contexto da educação superior brasileira. O mapeamento bibliográfico desenvolvido nesta pesquisa parte de uma abordagem heurística, que busca organizar e esclarecer as sobreposições, contradições e tensões existentes nos estudos sobre internacionalização. Andreotti, Pashby e Stein (2020) propõem o uso da heurística como uma ferramenta que nos

ajuda a compreender melhor as sobreposições, incertezas e disputas de sentidos que atravessam esse campo. Sendo assim, o mapeamento que nos propomos a realizar visou identificar o que dizem as pesquisas e estudos já realizados a respeito das práticas de internacionalização, identificando as fragilidades e potencialidades dos programas de pós graduação em educação das universidades brasileiras.

2 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: ABORDAGEM E RECORTE DA PESQUISA

O mapeamento bibliográfico realizado teve como objetivo reunir, organizar e analisar as produções acadêmicas que tratam dos processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na graduação e na pós-graduação. Portanto, utilizamos como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD), a revista Redalyc e a SciSpace[3], esta se trata de uma plataforma de inteligência artificial que tem como finalidade auxiliar pesquisadores na busca, leitura, compreensão e análise de artigos acadêmicos.

O mapeamento das produções bibliográficas que realizamos está pautado em uma abordagem heurística. Conforme Andreotti, Pashby e Stein (2020) a heurística ajuda a tornar inteligíveis algumas das sobreposições, confusões, contradições e tensões sobre determinado tema, dentro de uma visão descolonial. Nesse sentido, a heurística é uma ferramenta de análise crítica e reflexiva, a qual nos permite, como pesquisadores, fazer um mapeamento das produções, identificando “as maneiras pelas quais as orientações discursivas neoliberais, liberais e até mesmo críticas são geralmente enquadradas, e, portanto, limitadas, por uma metanarrativa comum: o imaginário moderno/colonial” (ANDREOTTI, PASHBY e STEIN, 2020, p. 146). A heurística trabalha com orientações discursivas que mapeiam diferentes discursos, sendo uma ferramenta analítica que nos permite fazer a leitura dos textos selecionados e aliar ao nosso objeto de estudo. Por meio da heurística, busca-se compreender as implicações e entender, do ponto de vista ético, quais discursos predominam sobre migrantes, internacionalização, permanência, acolhimento, mostrando diferentes formas de pensar e praticar a internacionalização. Essa

[3] A SciSpace obtém artigos de pesquisa e dados relacionados de diversas plataformas renomadas, incluindo Semantic Scholar, OpenAlex, Google Acadêmico e outros repositórios confiáveis. Priorizamos a integridade dos dados, aderindo a padrões rigorosos de precisão e consistência, garantindo que os usuários acessem conteúdo confiável e de alta qualidade. (fonte: https://scispace.com/)

abordagem nos auxiliou a fazer nosso levantamento a respeito dos conceitos de internacionalização e interculturalidade, pautados numa visão crítica, focando principalmente na questão do acolhimento e da permanência dos estudantes migrantes nas universidades. Sendo assim, nosso mapeamento buscou delinear os diferentes discursos sobre como são as condições de acesso e permanência dos estudantes africanos em universidades brasileiras, analisando como os direitos humanos desses estudantes são respeitados nas instituições brasileiras de Ensino Superior.

Para realizar essa metodologia, as autoras propõem utilizar a cartografia social, segundo Andreotti et al (2016), ela nos permite mapear contextos pensando na pluralização do ensino superior. Ou seja, a cartografia social funciona como uma ferramenta potente para se pensar em outros futuros possíveis, ao mostrar como os estudos se relacionam, evidenciando as tensões, conflitos e novas formas de ver as pesquisas, não sendo uma análise técnica, mas sim ética e crítica, que nos permite abrir outros caminhos, outros olhares sobre o tema tratado.

Dessa forma, o mapeamento bibliográfico realizado neste trabalho não teve como objetivo apresentar uma visão abrangente ou definitiva das produções existentes, mas sim identificar e refletir sobre os materiais encontrados na literatura sobre os processos institucionais e pedagógicos que impactam o acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação.

3 ANÁLISE DOS DADOS

As orientações discursivas dos trabalhos analisados nos mostraram reflexões profundas sobre migrantes, discriminação, raça, acolhimento, apoio institucional, bem como nas dimensões pedagógicas. Feitas as buscas nos repositórios, totalizamos 11 artigos científicos, 7 dissertações e 1 tese para análise e compreensão do que relevam sobre os processos de internacionalização, com foco no acolhimento, nas condições de permanência dos estudantes migrantes.

Os descritores mais recorrentes utilizados nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BNTD) e na revista Redalyc foram: “internacionalização da educação”, “mobilidade acadêmica”, “estudantes africanos”, “estudantes estrangeiros”, “permanência”, e “políticas de acolhimento”. Dentre todas as estratégias de busca aplicadas, observamos maior

incidência de resultados nos descritores “estudantes africanos no Brasil” e “estudantes africanos” AND “estudantes internacionais”, os quais selecionmos um total de 7 dissertações, 1 tese e 6 artigos selecionados para análise.

Para fazer a busca na plataforma Scispace, foi necessário utilizarmos outros descritores, pois plataformas de Inteligência artificial respondem melhor com perguntas diretas ou frases completas. Sendo assim, as perguntas foram: I. Quais são os processos de acolhimento e condições de permanência de estudantes migrantes em universidades brasileiras na pós-graduação?; II. Acolhimento e permanência de estudantes migrantes na pós-graduação no Brasil; III. Processos de acolhimento e as condições de permanência a partir da percepção de estudantes migrantes na pós-graduação.

Foram encontrados cinco artigos na Scispace, completando o conjunto de trabalhos analisados. A seleção foi feita com base na leitura de títulos, resumos e introduções, priorizando os que se relacionavam com o tema da pesquisa. Foram excluídos os trabalhos que abordavam a educação básica, áreas como administração e engenharia no ensino superior, ou que não tratavam das condições de permanência e acolhimento de estudantes.

Observamos um espaçamento temporal entre as produções e um aumento na frequência de publicações a partir do ano de 2017, fato que provavelmente pode estar relacionado ao avanço das políticas de internacionalização das universidades públicas, como exemplo o Programa CAPES/PRINT , lançado em 2017.

Ao selecionarmos e analisarmos as pesquisas notamos que os processos de internacionalização focando no acolhimento e a permanência de estudantes migrantes no ensino superior constituem um tema recente, impulsionado pelo aumento dos fluxos migratórios e pelo avanço de debates sobre inclusão e diversidade. Apesar disso, ainda há escassez de pesquisas acadêmicas sobre o tema, evidenciando a necessidade de ampliar os estudos voltados às práticas institucionais e pedagógicas que envolvem esses estudantes. A partir da leitura e análise dos discursos presentes nos trabalhos, identificamos alguns temas em comum entre eles, os quais giram em torno das dificuldades enfrentadas e integração; discriminação e preconceito; língua e cultura e acolhimento e permanência.

A pesquisadora Rodrigues (2021), em sua pesquisa, ~~a autora~~ problematiza sobre os efeitos da colonização nas sociedades e como isso afetou e afeta fortemente as relações nos espaços universitários. A autora destaca que "O pensamento moderno ocidental é orientado por um sistema de separação social, cultural e epistêmica" (RODRIGUES, 2021, p. 114) que é entendido em seu trabalho como linhas abissais, essas linhas seriam como separações invisíveis que fundamentam divisões visíveis nas sociedades. Ao desenvolver seus estudos na experiência de um aluno negro e migrante em uma universidade brasileira, Rodrigues (2021) nos mostra como as condições e as relações sociais de migrantes são desafiadoras no ambiente universitário. Ela destaca que as narrativas do aluno reforçam a necessidade de se pensar a universidade a partir de uma perspectiva decolonial e que a elaboração de políticas de inclusão de negros migrantes no ensino superior deve começar com o "questionamento da abissalidade estruturante das relações sociais no sistema-mundo moderno colonial, fundamentadas no racismo e no epistemicídio do corpo e do conhecimento negro" (RODRIGUES, 2021, p. 124). Também nos mostra a importância de pensarmos a universidade em outro viés, diferente dessa abissalidade.

Gomides, Macedo e Almeida (2022) também destacam que o aspecto social e a integração são um fator que interfere no bem-estar dos estudantes estrangeiros. Uma estudante entrevistada apontou que percebeu que a sua proximidade com pessoas a fez ver diferenças entre os sujeitos. Os estudantes valorizam a interação com seus colegas brasileiros como uma forma de "inserção e apropriação dos letramentos acadêmicos no Brasil" (GOMIDES, MACEDO e ALMEIDA, 2022, p. 274), com isso percebemos que esses estudantes buscam se encaixar na realidade dos estudantes brasileiros, como uma forma de se integrar socialmente.

Tcham (2012), aponta que os estudantes têm uma construção de rede limitada de relacionamentos e diálogos com brasileiros. Destaca que os estudantes da UFPE, poucos conseguem criar relações afetivas com brasileiros. Ao questioná-los sobre o que leva a isso, alguns dos estudantes migrantes declararam que "percebem tais fatos como constituintes da história de escravidão que marca o negro na sociedade brasileira, porém o passado que reflete, por um lado, algum conservadorismo e, por outro, estigmas, imagens e estereótipos que se reproduzem por desconhecer o continente africano de hoje" (TCHAM, 2012, p. 40). Sabendo que

criar vínculos é importante para o bem-estar das pessoas, e buscando superar essas barreiras enfrentadas, Tcham (2012) percebeu em suas entrevistas que os estudantes migrantes buscam fortalecer suas redes de sociabilidade em formas de comunidades nacionais por meio de contatos pessoais endógenos.

Outros fatores que interferem na experiência e integração dos estudantes migrantes é a discriminação racial e o preconceito que enfrentam no Brasil, essa discriminação é manifestada de várias formas, como por exemplo a exclusão social, desempenho acadêmico, afetando a saúde mental dos estudantes. Subuhana (2009) destaca que “o preconceito de cor e/ou preconceito racial é apontado como a principal causa do mal-estar de um número considerável desses estrangeiros” (SUBUHANA, 2009, p. 121), além da discriminação de raça, a autora destaca a discriminação sofisticada, destaca que alguns estudantes negros afirmaram ter mais facilidade de detectar que estão sendo discriminados em relação aos outros, isso seria a discriminação sofisticada, que é aquela que raramente se consegue perceber, é difícil de captar. Em relação a essa discriminação sofisticada, Subuhana (2009) ainda ressalta que notou nas entrevistas que o fato de ser universitário e estrangeiro “atenua a experiência negativa que representa descobrir-se em desvantagem social pela simples pigmentação da pele” (SUBUHANA, 2009, p. 121). Duarte (2019) explica em seu trabalho que no Brasil, estrangeiros de forma geral enfrentam preconceito de diversos tipos, todavia, “quando se trata de um estrangeiro negro, de origem africana, as questões experimentadas por estes sujeitos são diferentes, principalmente, no que tange ao preconceito” (DUARTE, 2019, p. 108), Tchan (2012) corrobora com Duarte, ao afirmar que “o estudante preto africano no Brasil, independentemente de status social em seu país de origem, é quase sempre colocado nas camadas sociais mais inferiorizadas, mais humilhadas da sociedade, e sujeito a ser alvo da violência” (TCHAM, 2012, p. 50), o autor nos explica que o preconceito está entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos africanos no contexto brasileiro.

Sousa (2015) em sua dissertação também identificou, a partir das entrevistas com estudantes africanos, que a questão racial é um dos principais desafios encontrados pelos estudantes. Um dos estudantes, referido como entrevistado 4, relatou ter passado por situações difíceis e constrangedoras em diversos ambientes sociais, dentro e fora da universidade.

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes que aparecem nas pesquisas é em relação ao idioma. Segundo (GOMIDES, MACEDO e ALMEIDA, 2022, p. 265) os estudantes destacaram terem dificuldades quanto ao processo de leitura e escrita de textos unicamente em Língua Portuguesa e dificuldade quanto ao vocabulário do português do Brasil. Um fator que ganha destaque nesta pesquisa é que os autores apontam para o fato de alguns professores da instituição (UFSJ) favorecerem, para alunos em mobilidade e crédito, a entrega de atividades no seu idioma materno. Destaca que isso não é algo imposto pela universidade, mas sim negociados com os docentes e estudantes de forma particular, esse ponto é importante analisarmos, pois reflete em fins pedagógicos da internacionalização e a importância de uma relação mais humana entre os alunos migrantes com os professores. Ainda sobre esse fator pedagógico, no artigo de Cunha et all. (2017) os estudantes entrevistados destacaram a dificuldade com o acolhimento dos professores por não estarem acostumado a trabalhar com estrangeiros, Uma estudante aponta que “a recepção em geral foi boa, não muito pelos professores porque notei que não estão acostumados a trabalhar com estrangeiros e eu tive que me adaptar com a forma de vocês, para me enquadrar” (CUNHA et all., 2017, p. 474), isso demandou adaptação por parte dos estudantes, que precisaram fazer reconstruções diárias para de adaptarem a nova realidade, e seguir as regras impostas.

A análise dos trabalhos revelou lacunas significativas nos processos de acolhimento e permanência de estudantes migrantes nas universidades brasileiras. Observa-se uma disparidade nas práticas institucionais, com algumas instituições mais preparadas do que outras. Também foi identificada a escassez de pesquisas sobre aspectos pedagógicos, como o desenvolvimento de disciplinas voltadas à interculturalidade, que poderiam favorecer a integração e o diálogo entre os membros da comunidade acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar um mapeamento bibliográfico das produções acadêmicas que abordam os processos institucionais e pedagógicos relacionados ao acolhimento e a permanência de estudantes migrantes na pós-graduação em universidades brasileiras, portanto, utilizamos quatro repositórios acadêmicos para encontrar os trabalhos relacionados ao tema.

Com base na heurística apresentada por Andreotti (2016) fizemos a organização das leituras desses trabalhos buscando fazer uma análise crítica dos discursos que os norteiam. Vale destacar que essa análise não é técnica, mas sim crítica, ética na qual buscamos fazer um mapeamento mostrando as fragilidades do objeto de estudo em questão. Com base na heurística, pudemos identificar temas centrais e em comum que apareceram nas pesquisas, ao se tratar das questões de acolhimento e permanência dos estudantes estrangeiros em universidades brasileiras.

Com este mapeamento bibliográficos, percebemos a importância das universidades repensarem seus currículos e práticas pedagógicas, de modo a superar as fragilidades e transformar o ambiente acadêmico em um espaço mais acolhedor e inclusivo. Assim, é possível criar condições mais adequadas para que esses estudantes não apenas permaneçam, mas também se sintam verdadeiramente integrados e apoiados durante sua trajetória universitária. Nesse contexto, a internacionalização deixa de ser apenas uma estratégia institucional e passa a representar uma possibilidade concreta de reafirmar os princípios dos direitos humanos, contribuindo para a construção de uma universidade mais plural, justa e comprometida com a dignidade de todos.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V O.; STEIN, S.; PASHBY, K.; & NICOLSON, M. (2016). **Cartografias sociais como dispositivos performativos em pesquisas sobre educação superior**. Higher Education Research & Development, 35 (1), 84–99. https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1125857.

ANDREOTTI, COSTA, M., V; PASHBY, K.; STEIN, S.. (2020). Uma meta-revisão de tipologias de educação para a cidadania global. **Educação Comparada** , 56 (2), 144–164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352.

BRANDALISE, G. C. M.; HEINZLE, M. R. S. Internacionalização da e na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. e023024, 18 set. 2022.

CUNHA, M. I., VOLPATO, G., ROCHA, M. A. M., & PINTO, M. M. (2017). Estudantes africanos em universidades brasileiras: os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. **Educação**, 40(3), 469–480. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.24240.

GOMIDES, P. A. D.; MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, G. A. Internacionalização e mobilidade estudantil: identidades de estudantes estrangeiros (re)significadas pelos Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Brasileiro, o caso da UFSJ. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 19(60), 260–284. https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210191.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios. 2.ed.;e-book – São Leopoldo: Oikos, 2020.

RODRIGUES, C. V. “Sou um corpo estranho no conjunto”: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 114–125, abr. 2021.

SOUSA, A. D., **O programa de estudantes-convênio de graduação na Universidade Federal da Bahia:** percepção dos estudantes PEC-G oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – anos 2009 – 2013. Dissertação, Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade da Bahia – Salvador, 2015.

TCHAM, I. **A África fora de casa:** sociabilidade, trânsito e conexões entre os estudantes africanos no Brasil. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TCHAM, I. **Estar, ficar e retornar:** estudantes africanos no Brasil e os dilemas da migração. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Antropologia – PPGA, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DUARTE, H. M. **“De que África você vem?”:** uma análise de estereótipos a partir dos relatos de experiência de alunos africanos no PEC-G da UFBA. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras - Salvador, 2019.

SUBUHANA, C. A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias. **Pro-Posições**, v. 20, n. 1, p. 103–126, abr. 2009.

CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE OS DESAFIOS, IMPACTOS E PERSPECTIVAS

Laiane Santos Santana[1]
Lilian Moreira Cruz[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional docente, destacando desafios, impactos e perspectivas a partir de uma revisão de literatura. Este estudo propõe uma compreensão das condições de trabalho docente e de seus impactos no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino. Para tanto, foi conduzida uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, na qual foram analisados estudos publicados na base de dados reconhecida, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes. A busca foi realizada utilizando os descritores "Condições de trabalho" and "Desenvolvimento Profissional Docente", resultando na identificação de 81 trabalhos dos quais foram selecionados 12 para análise. Os dados analisados ao longo deste trabalho evidenciam que as condições de trabalho docentes têm impactado diretamente o bem-estar, a saúde mental e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, revelando um cenário de crescente adoecimento da categoria. Esse fenômeno, cada vez mais presente no contexto educacional, compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também fragiliza a identidade e a dignidade profissional dos/as docentes. É urgente repensar as políticas públicas e institucionais voltadas à valorização e ao cuidado com a profissão docente. Estratégias como a implementação de programas de bem-estar, formação continuada com condições adequadas, remuneração justa e ambientes escolares saudáveis são caminhos possíveis para enfrentar os desafios apontados.

Palavras-chave: Condições de trabalho. Desenvolvimento profissional. Saúde docente

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional constitui um processo essencial para o aprimoramento intelectual, pessoal e profissional, independentemente da área de atuação. No caso específico da profissão docente, trata-se de um percurso dinâmico e singular, atravessado por múltiplos fatores, como a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os planos de carreira, a remuneração, bem como os contextos pessoais, sociais, políticos, históricos, culturais, econômicos e institucionais (Cruz, 2022; Ferreira, 2023). Esses elementos influenciam diretamente a construção de saberes e a apropriação de novas práticas pedagógicas, promovendo, simultaneamente, a qualificação do trabalho docente e a ampliação do autoconhecimento (Marcelo García, 1999; Day, 2001; Ferreira, 2023; Cruz, 2022).

Neste artigo, particularmente, debruçamos sobre um elemento fundamental do Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, que é a condição de trabalho docente. Com base nisso, o objetivo geral deste artigo é analisar as condições de

trabalho e o DPD, destacando desafios, impactos e perspectivas a partir de uma revisão de literatura. Esta pesquisa configura-se como um estudo do tipo 'Estado da Arte', pois tem como propósito analisar a trajetória histórica das investigações no campo em questão, identificando suas características, dinâmicas e transformações ao longo do tempo. De acordo Ferreira (2002), este tipo de pesquisa busca evidenciar as principais tendências temáticas e metodológicas, bem como as continuidades, rupturas, lacunas e áreas ainda pouco exploradas, com o intuito de apontar possíveis direções para futuras pesquisas.

Esperamos com esta pesquisa aprofundar a compreensão sobre o DPD e os fatores que incidem sobre a prática docente, reverberando nas condições de trabalho, na saúde e na vida dos/as professores/as. Outrossim, buscamos abordar essas temáticas sensíveis, que têm precarizado e tornado a profissão docente cada vez mais escassa, trazendo-as à luz dos debates políticos, de forma a tencionar mobilizações governamentais para que intervenham sobre o melhoramento das condições de trabalho e do DPD.

2 JUSTIFICATIVA TEÓRICA

O DPD revela-se como elemento essencial para a promoção de uma educação de qualidade, contribuindo significativamente para o fortalecimento da profissionalidade dos/as professores/as e para a construção de uma compreensão mais profunda de si enquanto sujeitos históricos e sociais Ferreira (2023). Esse processo contínuo é fundamental para enfrentar os desafios inerentes à prática docente e garantir melhores condições de atuação.

Para discutir o DPD e suas interfaces com as condições de trabalho, dialogamos com os aportes teóricos de Marcelo Garcia (1999), Day (2001) e Ferreira (2023). Para Day (2001), embora as formações e qualificações sejam importantes, elas não são suficientes por si só. Ser professor/a exige reflexão constante sobre a prática, o contexto em que se atua e sobre si mesmo. Compreendemos que se desenvolver profissionalmente traz diversos benefícios no que tange o exercício da profissão e se estende para o campo educacional como um todo.

Nessa perspectiva, as escolas devem se preocupar em oferecer oportunidades para o aperfeiçoamento profissional, capacitações, além de

estabelecer estratégias que melhor beneficie os docentes com aparatos pedagógicos. Igualmente, boas relações interpessoais e sociabilidade fazem parte do processo, afinal como nos afirma Nóvoa (2009), o conhecimento, e, consequentemente, o desenvolvimento profissional também se dá entre pares. Desta forma, será perceptível no ambiente escolar o avanço do desempenho do corpo docente e dos/as alunos/as, pois, retornando aos escritos de Day (2001, p. 17) “o êxito do desenvolvimento escolar depende do êxito do desenvolvimento do professor”.

O/a professor/a é peça fundamental no ambiente escolar, pois, “quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores” (Nóvoa, 2009 p.12). É através dele/a que são movimentados os conhecimentos e aprendizagens que formam os/as alunos/as, sobretudo a própria sociedade. Assim, a formação stricto sensu que se constitui como uma das vertentes do DPD, promove ao professor melhor qualidade de transmissão de conhecimentos despertando nos/as estudantes o interesse de aprender sempre mais. E este deve ser antes de tudo o real sentido da docência, ensinar com qualidade despertando em si o sentimento de volúpia realizando-se em sua profissão.

Porém, é sabido que, essencialmente aqui no Brasil, as condições de trabalho em que os/as professores/as se encontram tem causado um desencantamento com a sua profissão desmotivando-os/as a buscar fazer mais pelo seu exercício profissional.

Se tratando das condições de trabalho, que é também configurado como um dos atravessadores do DPD, pode impactar de forma positiva ou negativa a vida pessoal e a profissionalidade docente. E aqui, estamos a falar da valorização salarial, estruturas escolares, extensa jornada laboral, reconhecimento do/a professor/a como um ser de afetos e emoções etc. Insistentemente, um dos fatores que mais causa desânimo para com a profissão é a desvalorização salarial, visto que a jornada de trabalho, as cobranças são extensas e o retorno é considerado injusto pelos/as professores/as. A exemplo disso, os achados da pesquisa de Ferreira (2023 p.160) se tratando da satisfação salarial dos professores/as entrevistados, apontam que “quando consideramos os satisfeitos e muito satisfeitos, os dados revelam que cerca de 23,62% dos professores da rede municipal estão satisfeitos com o salário, sendo também, 24,59% da rede estadual, e 33% da rede

privada (...)". Uma porcentagem muito baixa como esta torna-se dado preocupante pois, é através do desânimo e/ou descontentamento para com a profissão que se desdobra em possíveis adoecimentos e exaustão.

3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O caminho metodológico da pesquisa é baseado em uma abordagem qualitativa. Para Alvarenga (2012, p. 10) esse tipo de abordagem, "tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada". Nessa direção, escolhemos o tipo de pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir de material já elaborado, especialmente livros, artigos científicos e outras fontes bibliográficas.

Iniciamos o levantamento pela plataforma do Banco de Teses e Dissertações da Capes. A pesquisa foi realizada nos meses de junho e julho de 2025, selecionamos os trabalhos que contemplassem os seguintes critérios: teses e dissertações entre os anos de 2020 a 2024 publicadas na área de ciências humanas, extraídos a partir dos seguintes descritores: "Desenvolvimento Profissional" AND "Condições de Trabalho".

Com os descritores acima mencionados foram encontrados 80 trabalhos que tratam da temática e/ou problemática desta pesquisa, sendo 28 Teses e 52 Dissertações. Para refinar a busca e chegar a este resultado utilizamos os filtros da grande área do conhecimento: "ciências humanas", demarcando a área de conhecimento e avaliação sendo o da "educação" e para afunilar ainda mais utilizamos o marco teórico de 5 anos. Após a leitura dos resumos e palavras chaves destes estudos optamos por selecionar 12 textos para fundamentar nossas discussões, sendo 9 dissertações e 3 teses, que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo.

Diante das pesquisas, construímos um quadro que expomos a seguir para melhor descrever as dissertações e teses com tema e nome do autor visando uma melhor ilustração.

Quadro 1- Dissertações

Autor	Dissertação

Suzana Semientcoski	As relações entre o adoecimento e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. (2017-2021)
Renata Cecilia Estormovski	Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica: crítica a racionalidade Neoliberal no prêmio educador nota 10.
Maria Julia Camargo Bocchio	(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento: uma tessitura subjetiva.
Adrielle Silva Petersen	Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores: proposições a partir de uma revisão integrativa.
Ana Lúcia Paiva Luz Prates	Estudos sobre identidade docente em face de múltiplas funções assumidas pelo professor.
Barbara Vitória De Oliveira Gomides Rietjens	Narrativa da trajetória profissional docente e a síndrome de Burnout.
Marvola Gross Da Silva	O impacto do mal estar docente no protagonismo do professor.
Carla David Alencar Sena Brito	Tornar-se professor no ensino superior: narrativas de bacharéis docentes no contexto da mercantilização do ensino.
Fernanda Silva Do Nascimento	Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e do bem estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre.

Fonte: Banco de dados da Capes

Quadro 2- Teses

Autores	**Teses**
Tamara De Lima	Territórios do eu-professor/a olhar-se no próprio espelho e encontrar sentidos da permanência na docência.
Simone Alves Scaramuzza	Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores.
Amarildo Gomes Pereira	Desenvolvimento profissional docente de professores e professoras experientes em formação contínua na READ.

Fonte: Banco de dados da Capes

A seguir, procedemos com à análise dos quadros que apresentam as teses e dissertações selecionadas.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS, ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS PARA O BEM-ESTAR.

A profissão docente tem sofrido um declínio em escala mundial nos últimos anos com a falta de inserção de novos profissionais na área da educação. Um dado da Unesco (2024) divulgado em abril de 2025 revelou que para a educação alcançar o padrão de qualidade estabelecido até 2030, todos os países precisarão de um aumento de 44 milhões de docentes. Ainda segundo a Unesco é preciso traçar

estratégias políticas para melhorar as condições de trabalho para que se possa atrair indivíduos a ser professor/a. Esta escassez decorre da falta de valorização do trabalho docente e das condições no qual os professores estão sujeitos a atuar sem muita perspectiva de melhora.

Autores como Prates (2022) Semientcoski (2024) Estormovski (2021) e Silva (2021) discutem as condições de trabalho, a partir da precarização no contexto do que o docente está inserido, posto que, tende a reverberar tanto em sua atividade laboral quanto na sua saúde. É sabido que a precarização do trabalho docente perpassa sob uma conjuntura política, econômica, sem deixar de destacar a forte influência do neoliberalismo no que tange a piora da situação (Sousa *et al* 2020).

As investidas do sistema capitalista neoliberal têm reduzido a ação do Estado para que ele tenha participação mínima nas intervenções de políticas públicas que promovam qualidade e bem estar ao corpo docente, aos estudantes e ao sistema escolar de forma geral, deixando a maior responsabilidade de manutenção da educação a cargo somente dos municípios. Porém, na Constituição Federal (CF), Art. 208 estabelece a responsabilidade do mesmo - o Estado- para com a garantia da educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade (Brasil, 1988). Em consonância a isto, o Art. 211, ressalta que a União, os Estados, Municípios e Distritos Federais são responsáveis pela organização do sistema educacional em regime colaborativo (Brasil, 1988).

Segundo a afirmativa de Prates (2022, p.34), “as condições precarizantes do trabalho docente são causadoras de sérios problemas para a categoria”, onde o magistério tem sido desvalorizado em larga escala em aspectos salariais, infraestrutura inadequada, falta de materiais didáticos, apoio pedagógico, cobrança excessiva, jornada de trabalho extensa, desvalorização moral etc. O impacto destes fatores tem sido grandioso no sistema educacional no adoecimento docente e no afastamento de professor/a.

Indubitavelmente, o/a professor/a está sobrecarregado com as demandas escolares, o que tem impedido de ser produtivo e inovar em suas aulas. Isso, por vezes, causa descontentamento com a sua profissão, gerando estresse e adoecimento psíquico. O ócio docente tem se tornado cada vez mais extenso e cobrado pelos programas e políticas de caráter neoliberal, como no caso da política “Educador nota 10” que tem sua base nos critérios de produtividade e desempenho

individual, dentre outros programas e políticas, principalmente as que são apoiadas por instituições privadas que ocupam mais ainda o/a professor/a, além de estimular a competitividade descartando sutilmente a importância do trabalho coletivo entre a classe.

Todo este elemento supracitado tem colaborado para um grande adoecimento entre a classe, o aumento do número de casos da síndrome de *burnout*, que na perspectiva de Rietjens (2021 p. 2) “é um fenômeno psicossocial que surge entre diversos trabalhadores, caracterizada pela perda de sentido no trabalho, desmotivação, atitudes negativas e distanciamento do outro”. Essa realidade tem afetado significativamente a saúde mental e emocional dos/as docentes, comprometendo tanto a qualidade do ensino quanto o próprio bem-estar dos/as profissionais, que se veem sobrecarregados, desamparados institucionalmente e fragilizados em sua identidade profissional.

Nesse interim, algumas estratégias governamentais têm surgido para reduzir a precariedade da situação, a exemplo disso políticas públicas voltadas para a saúde e valorização do trabalho docente têm sido criadas, como a lei n° 14.681/2023 “Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação” Brasil (2023).

Estudos como os de Bocchio (2022), Barreto (2023) e Pereira (2021) reforçam a necessidade de ampliar as investigações sobre a temática, visando aprofundar a compreensão da relação entre condições de trabalho e DPD e seus impactos na vida e na atuação docente. É preciso reconhecer que muitas das condições impostas à profissão não são acidentais, mas fazem parte de uma lógica política intencional, que marginaliza a educação e compromete a valorização do magistério. Isso se expressa em práticas como a superlotação das salas de aula, a negação de um piso salarial justo, a limitação de oportunidades de formação continuada e o não fornecimento de condições adequadas para o exercício da docência. Tais estratégias revelam o desinteresse em promover uma educação emancipadora, priorizando uma formação tecnicista voltada às demandas do mercado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revela que apesar de ser a profissão docente basilar para o desenvolvimento social e econômico do país, além de essencial à ascensão das classes populares por meio da educação, a docência continua sendo historicamente desvalorizada. Essa negligência revela um projeto político que, longe de ser neutro, contribui para a perpetuação das desigualdades sociais. As políticas de orientação neoliberal, em especial, têm se apropriado de indicadores que denunciam a crise educacional, muitas vezes provocada por elas mesmas, para justificar reformas que, ao invés de resolver os problemas estruturais, aprofundam a precarização do trabalho docente e o enfraquecimento da escola pública.

Nesse sentido, torna-se imperativo problematizar os efeitos perversos desse modelo político-econômico que transforma o professorado em mero executor de políticas alheias às suas realidades. O sistema capitalista, ao lançar mão de projetos "inovadores", frequentemente encobre as reais causas das mazelas educacionais, assumindo uma postura de aparente solucionador de crises que ele mesmo engendra. Em lugar de fomentar uma educação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social, privilegia-se uma formação tecnicista e funcionalista, voltada à adaptação às exigências do mercado. É preciso, portanto, reconhecer que essas investidas sobre a educação impactam diretamente o DPD e colocam em xeque a dignidade e o sentido mais profundo da profissão docente.

Diante dos resultados desta pesquisa, é urgente repensar as políticas públicas e institucionais voltadas à valorização e ao cuidado com a profissão docente. Estratégias como a implementação de programas de bem-estar, formação continuada com condições adequadas, remuneração justa e ambientes escolares saudáveis são caminhos possíveis para enfrentar os desafios apontados.

6. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Assunção, Paraguai: 4A diceños, 2012.

BOCCHIO, m. J. C. **(Des)envolvimento profissional docente na trilha do deslocamento:** uma tessitura subjetiva. /2022 (Mestrado em Educação) Universidade De São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRITO, C.D.A.S. **Tornar-Se Professor No Ensino Superior:** Narrativas De Bacharéis Docentes No Contexto Da Mercantilização Do Ensino. 2021 (Mestrado Em Educação) -Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória Da Conquista, 2021.

CRUZ, L. M. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica**: uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTORMOVSKI, R. C**. Celebração do êxito e naturalização da precariedade do trabalho docente na educação básica**: crítica à racionalidade neoliberal no prêmio educador nota 10**.** 2021. (Mestrado em Educação) Instituição de ensino: Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDES, B. V. O. **Narrativas da trajetória profissional docente e a síndrome de burnout.** 2021 (Mestrado em Educação) - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Catalão, 2021.

LIMA, T. **Territórios do eu-professor(a): olhar-se no próprio espelho e encontrar os sentidos da permanência na docência.** 2023. Tese (Doutorado Em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2023.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma prática educativa.** Porto-Portugal: ed. Porto, 1999.

NASCIMENTO, F.S. **Possibilidades para pensar os fenômenos do mal-estar e bem-estar docente em uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre**. 2021. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2021.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, PT: Educa, 2009.

PEREIRA, L. Q. **Adoecimento e afastamentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Patos de Minas/MG:** 2018 a 2019. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2020.

PEREIRA, A. G. **Desenvolvimento profissional docente de professoras experientes em formação contínua na READ**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2022.

PETERSEN, A. S. **Desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores:** Proposições a partir de uma revisão Integrativa. 2023. (Mestrado em Educação) -Universidade Regional De Blumenau, Blumenau.

PRATES, A. L. P. L. **Estudos sobre identidade docente em face de múltiplas funções assumidas pelo professor(a)**. 2022 (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia, Vitória Da Conquista, 2022.

RIETJENS, B. V. O. G. **Narrativas da trajetória profissional docente e a síndrome de burnout.** 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Catalão. Catalão, 2021

SCARAMUZZA, S. A. **Bem-estar docente: desenvolvimento e análise de um programa de formação continuada realizado com professores alfabetizadores.** 2023. Tese (Doutorado Em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

SEMIENTCOSKI, S. **As relações entre o adoecimento docente e as condições de trabalho na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis (2017-2021).** 2024 (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

SILVA, M.G. **O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor**. 2021. (Mestrado em Educação) -Universidade La Salle, Canoas 2021.

SOUSA, E.C. *et al*. In: NUNES, Cláudio Pinto; CARDOSO, Berta Lene Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

UNESCO. **Relatório global sobre professores: enfrentando a escassez e transformando a profissão**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/articles/relatorio-global-sobre-professores-abordar-escassez-de-professores-e-transformar-profissao. Acesso em: 01 de julho de 2025.

UNESCO. **Unesco lança estratégia para enfrentar escassez de professores na América Latina**. Organização das Nações Unidas, 2025.

EDUCAR PARA A CIDADANIA INCLUSIVA: O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL

Clea Marcia Bernardes de Oliveira[1]

Evelyne Ferreira Ducini[2]

Roberta Negrão de Araújo[3]

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o papel da formação docente na promoção do protagonismo juvenil em contextos escolares inclusivos. Parte-se da compreensão de que cabe à escola contemporânea preparar o estudante para atuar de forma crítica, autônoma e consciente na sociedade, o que é oportunizado pelo fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. O problema investigado diz respeito aos limites e possibilidades da formação inicial e continuada de professores na efetivação desse protagonismo, sobretudo frente aos desafios da diversidade e da inclusão. O estudo é um recorte teórico de duas pesquisas em desenvolvimento, ancoradas nos Direitos Humanos e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A abordagem utilizada é bibliográfica, com base em autores como Libâneo (2021), Nóvoa (2017), Glat (2007) Costa (2001) e Araújo-Oliveira e Costa (2024). A análise destaca três eixos principais: a formação docente como catalisadora da participação juvenil; os desafios da inclusão escolar, especialmente no que se refere à atuação docente junto a estudantes com deficiência; e o Itinerário Formativo Projeto de Vida, como estratégia para fomentar o autoconhecimento, a autonomia e a cidadania ativa dos jovens. Os resultados indicam que práticas pedagógicas pautadas em metodologias colaborativas e no desenvolvimento de competências socioemocionais favorecem ambientes escolares mais democráticos e equitativos. Conclui-se que investir na formação crítica e reflexiva dos professores é condição indispensável para que o estudante seja reconhecido como sujeito históricos, capaz de transformar a realidade e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Formação docente. Inclusão escolar. Projeto de vida. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo juvenil, compreendido como a capacidade do jovem de assumir papéis ativos em suas aprendizagens e em suas comunidades, destaca-se

[1] Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná e clea.oliveira@escola.pr.gov.br.
[2] Mestranda, Universidade Estadual do Norte do Paraná e evelyneferr@gmail.com.
[3] Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná e robertanegrao@uenp.edu.br.

como uma prioridade para o século XXI (COSTA; VIEIRA, 2006). Em um contexto de transformações sociais, culturais e tecnológicas, é fundamental que a escola prepare o estudante para atuar como cidadão crítico, autônomo e consciente.

Nesse cenário, a formação de professores desponta como pilar para a promoção de uma educação transformadora e inclusiva. Como argumenta Libâneo (2021), educar para a cidadania significa não apenas transmitir conhecimentos, mas preparar indivíduos para a vida em sociedade, com autonomia e responsabilidade social.

O presente artigo caracteriza-se como um recorte de dois estudos em andamento, realizados em um programa *stricto sensu*, que têm como tema os Direitos Humanos manifestados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tem como objetivo analisar de que maneira a formação docente pode fortalecer o protagonismo juvenil, promovendo uma educação que valorize a inclusão e a cidadania. Especificamente, busca apresentar a importância da formação de professores nesse processo, bem como refletir os desafios da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE); além de destacar a relevância do Itinerário Formativo Projeto de Vida como forma de dar voz aos jovens no ambiente escolar.

Este recorte, portanto, apresenta parte do referencial teórico, sustentado por autores que discutem práticas pedagógicas inclusivas. Abordamos, inicialmente, a formação docente como catalisadora do protagonismo juvenil. Examinamos os desafios e as oportunidades relacionadas à inclusão de estudantes com NEE no contexto de práticas pedagógicas. Por fim, destacamos os Projetos de Vida como ferramenta de valorização da voz dos jovens, promovendo a construção de uma cidadania mais ativa e consciente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PROTAGONISMO JUVENIL

A escola do século XXI enfrenta desafios profundos diante das rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse cenário dinâmico e plural, ganha destaque a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos e promova a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar

na transformação de suas realidades (MORIN, 2002). Nesse processo, o protagonismo juvenil desponta como uma proposta pedagógica fundamental, pois reconhece os estudantes como sujeitos ativos, produtores de saberes e participantes na construção do ambiente escolar. Para que esse protagonismo se efetive, a formação de professores é elemento-chave, pois são os educadores que promovem, ou limitam, as possibilidades de escuta, participação e autonomia dos jovens.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve preparar o professor para lidar com a complexidade do cotidiano escolar e com a diversidade de sujeitos que compõem a escola. Essa formação precisa ser crítica, ética, contextualizada e comprometida com a promoção da cidadania. Conforme argumenta Libâneo (2021), educar para a cidadania implica superar concepções tecnicistas de ensino e desenvolver práticas que favoreçam o pensamento crítico, o diálogo e a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Libâneo (2021) defende que o professor precisa compreender seu papel político e social, agindo como mediador de experiências que formem sujeitos reflexivos, capazes de interpretar e intervir no mundo.

Para que isso ocorra, a prática docente precisa ser repensada. Já não se pode mais sustentar modelos pedagógicos centrados na autoridade unilateral do professor ou em métodos puramente expositivos. A escola precisa se tornar um espaço de vivência democrática, onde os estudantes possam se expressar, tomar decisões, participar de projetos coletivos e refletir sobre as questões que atravessam suas vidas. Esse ambiente de aprendizagem dialógico e colaborativo é o terreno fértil para o florescimento do protagonismo juvenil. Nesse contexto, o professor atua como facilitador, incentivando a escuta, o respeito às diferentes opiniões e a construção coletiva de saberes.

Nóvoa (2017) acrescenta a esse debate uma contribuição importante ao destacar que a formação de professores deve estar enraizada nas experiências concretas da docência. Para ele, não se trata apenas de formar para fazer, mas de formar para compreender, refletir e agir com responsabilidade. O pesquisador defende uma formação ancorada na realidade das escolas, nas histórias de vida dos

educadores e no compromisso com a transformação social (NÓVOA, 2017). Assim, formar professores é também formar cidadãos, pois o educador é, antes de tudo, um agente cultural, ético e político. Ao reconhecer o professor como protagonista de sua própria formação, abre-se espaço para que ele, por sua vez, forme estudantes também protagonistas.

Essa perspectiva exige políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério e com investimentos na formação docente. A ausência de programas consistentes de formação continuada, a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da profissão docente ainda são entraves significativos à implementação de práticas pedagógicas transformadoras. Os professores precisam ser apoiados em sua jornada formativa com tempo, recursos e reconhecimento institucional, para que possam construir práticas inovadoras, contextualizadas e sensíveis à diversidade.

Além disso, a formação docente voltada ao protagonismo juvenil deve incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais[4] (COSTA, 2001). Saber lidar com emoções, cultivar a empatia, trabalhar em equipe e resolver conflitos são aspectos fundamentais para a construção de uma cultura de convivência respeitosa e colaborativa na escola (CASEL, 2019). Essas habilidades, muitas vezes negligenciadas nos currículos de licenciatura, são indispensáveis para que o professor possa criar ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para se expressar, errar, experimentar e aprender de forma efetiva.

A integração entre teoria e prática também é indispensável nesse processo. Cursos de formação que priorizam apenas o conhecimento teórico, descolado da realidade escolar, tendem a produzir profissionais despreparados para os desafios

[4] A Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (CASEL) definiu a aprendizagem socioemocional (SEL) como "[...] o processo através do qual crianças e adultos compreendem e gerem emoções, estabelecem e alcançam objetivos positivos, sentem e demonstram empatia pelos outros, estabelecem e mantêm relacionamentos positivos e tomam decisões responsáveis" (CASEL, 2019).

concretos da sala de aula. Por outro lado, quando a formação possibilita experiências práticas desde os primeiros anos, como estágios supervisionados, projetos de intervenção pedagógica e rodas de reflexão entre pares, há maior chance de consolidar uma prática docente crítica e criativa. Como enfatiza Libâneo (2021), é nesse movimento entre refletir e agir que o professor constrói sua identidade profissional e contribui para uma escola mais democrática.

Promover o protagonismo juvenil por meio da atuação docente, portanto, exige uma mudança de mentalidade: é preciso enxergar os estudantes como sujeitos históricos, com voz, desejos, conflitos e saberes próprios. É preciso escutar mais e prescrever menos, construir com os jovens em vez de ensinar para eles. É nesse cenário que a formação do professor ganha centralidade, pois só forma estudante protagonista quem é (COSTA, 2001).

Destarte, investir na formação docente é investir na qualidade social da educação e, sobretudo, na construção de uma escola que dialogue com o presente e projete um futuro mais justo. Professores preparados, valorizados e comprometidos com a transformação social são os principais aliados para garantir que o protagonismo juvenil deixe de ser um ideal abstrato e se torne uma prática cotidiana e concreta nos espaços escolares.

3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei n. 13146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – garantem o direito de crianças e adolescentes com deficiência a uma educação de qualidade (BRASIL, 2015). No entanto, ainda há desafios a serem superados: infraestrutura inadequada, frágil formação docente e resistência de algumas comunidades escolares.

Logo, a inclusão de estudantes com NEE nas escolas exige mais do que boa vontade, requer práticas pedagógicas conscientes, sensíveis às particularidades de cada estudante. No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades nesse

processo, principalmente pela ausência de uma formação adequada para lidar com turmas diversas. Araújo-Oliveira e Costa (2024) apontam que grande parte dos docentes se sente despreparada para atender alunos com necessidades específicas, o que reforça a urgência de políticas públicas que invistam em formação continuada e apoio pedagógico.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa surge como uma estratégia potente. Ao promover a troca entre estudantes com diferentes habilidades, essa abordagem contribui para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da valorização das diferenças. Como destaca Freitas (2023), quando os alunos aprendem juntos, em um ambiente de respeito e escuta, a escola se transforma em um espaço mais democrático e acolhedor.

Outro aspecto relevante para garantir uma educação inclusiva é o uso de recursos tecnológicos adaptados, que ampliam as possibilidades de participação de estudantes com deficiência. Quando integradas ao cotidiano escolar, ferramentas como *softwares* de leitura de tela, materiais em braille e dispositivos de comunicação alternativa contribuem significativamente para que esses alunos desenvolvam autonomia e protagonismo. A incorporação dessas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem potencializa a construção de ambientes mais acessíveis, dinâmicos e acolhedores, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento (MONTOAN, 2003).

Contudo, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não pode recair apenas sobre os professores. Ela exige o envolvimento de toda a comunidade escolar – gestores, famílias e especialistas – para garantir que os alunos recebam o suporte necessário. Nesse sentido, Glat (2007) defende que o sucesso da inclusão está diretamente ligado ao apoio contínuo às escolas, tanto no que diz respeito à formação específica dos docentes quanto ao acesso a materiais acessíveis e recursos tecnológicos. Isto porque, formar professores na perspectiva da inclusão significa repensar não apenas o papel do professor, mas também o da escola e o da educação como um todo, superando práticas excludentes que ainda persistem.

4 PROJETO DE VIDA E CIDADANIA: A VOZ DOS JOVENS NA ESCOLA

A inclusão do Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio, oficializada pela Lei nº 14.945/2024 representa uma mudança na maneira de ensinar e aprender (BRASIL, 2024). No Estado do Paraná, a aplicação desse componente curricular desde 2020 tem se mostrado promissora para fortalecer o protagonismo juvenil.

O Projeto de Vida consiste em promover rodas de conversa, atividades de autoconhecimento, seminários sobre o mundo do trabalho e oficinas de planejamento pessoal (PARANÁ, 2021). Nesses momentos, os estudantes são incentivados a identificar seus sonhos, valores, limites e interesses, conscientes de que essas reflexões são indispensáveis para a escolha de seu itinerário formativo, nas áreas de conhecimento.

A atuação docente é central nesse processo. Antes de lecionar, os professores participam de formação específica oferecida pela Secretaria da Educação, preparando-os para mediar discussões sobre identidade, carreira e vida comunitária. Ao longo do ano, incentivam os jovens a construir planos de ação com etapas claras, prazos e formas de monitoramento.

Essa prática tem favorecido o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os alunos aprendem a entender seus próprios traços e a lidar com emoções, a traçar metas realistas, a enfrentar desafios fora da zona de conforto e a compreender seu papel social. Os registros do documento orientador de 2023 reforçam que a metodologia inclui temas como formação de identidade, gestão emocional, ambições futuras e solidariedade, elementos-chave para o crescimento pessoal e coletivo.

Além da transformação individual, o Projeto de Vida fortalece a cultura escolar democrática (PARANÁ, 2021). A avaliação formativa, pautada no engajamento e autonomia dos estudantes, e não na simples atribuição de notas, promove um ambiente participativo. O planejamento curricular torna-se uma ação colaborativa, envolvendo alunos na definição de objetivos, tornando-os corresponsáveis pelo seu próprio aprendizado.

Por fim, ao conectar habilidades pessoais, reflexões sobre identidade, escolhas profissionais e engajamento social, o Projeto de Vida representa um componente curricular híbrido: pedagógico, na medida em que orienta o autoconhecimento e a autonomia; e político, ao promover o protagonismo juvenil, a gestão inclusiva e a construção de uma escola sensível aos sonhos e potenciais de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos discutir de que maneira a formação docente pode fortalecer o protagonismo juvenil, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e voltada para a construção de uma cidadania ativa. A abordagem proposta enfatiza a importância de transformar a prática pedagógica, colocando os estudantes no centro do processo de aprendizagem e valorizando suas vozes como agentes de transformação social. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores surge como um elemento essencial para a implementação de práticas inovadoras que dialoguem com as demandas de uma sociedade diversa e em constante evolução.

A relevância dessa discussão é evidente, uma vez que promove a reflexão sobre o papel da educação na construção de uma cidadania consciente e inclusiva. Em um mundo marcado por desigualdades e desafios sociais, oferecer ao jovem ferramentas que o capacite a atuar como protagonista de sua história é uma maneira de fortalecer os princípios democráticos e a justiça social. Além disso, no contexto educacional, apontamos caminhos para integrar tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas inclusivas, de maneira a atender às necessidades de uma escola cada vez mais heterogênea.

Ao discutir a importância de projetos de vida, inclusão de estudantes com necessidades especiais e o uso estratégico de tecnologias, este trabalho contribui para um debate necessário sobre os desafios e as possibilidades de uma educação que promova a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos. A valorização do protagonismo juvenil não é apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo ético e social para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A relevância desse tema ultrapassa os limites da sala de aula, impactando

diretamente na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira ativa, crítica e inclusiva na sociedade. Assim, reafirma-se a importância de investir em políticas e práticas que garantam o acesso a uma educação de qualidade, pautada na valorização do potencial transformador dos jovens e de seus educadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson; COSTA, Carla Barroso da. Apoiar e promover a diversidade: os desafios da avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão. Revista Educativa – **Revista de Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 106–118, dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.18224/educ.v27i1.14177. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/14177/7004. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.945**, de 4 de abril de 2024**.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para tornar obrigatória a inclusão do Projeto de Vida nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.146/15.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr.2025.

CASEL. **What is SEL?** Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da.; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. 2. ed. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo. Um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. de. **Educação inclusiva:** Diferenças entre acesso,

acessibilidade e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10084. Acesso em: 16 maio 2024.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. *Rio de Janeiro: 7Letras*, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino:** diálogos contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Educação Básica**: Etapa Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Novo-Ensino-Medio. Acesso em: 18 jul. 2024.

MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E FORMAÇÃO EM JOINVILLE/SC

Cunha, Rogério Elias da[1]

Makufka, Daniel Cardoso[2]

Rohling, Marcos[3]

RESUMO

Este trabalho analisa a atuação do Movimento Negro Maria Laura em Joinville/SC, enfatizando seu papel fundamental na reconstrução da memória coletiva da população negra e na luta contra o racismo estrutural. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa recorre à análise documental e a entrevistas narrativas para compreender as estratégias de resistência construídas no âmbito cultural, educacional e esportivo. O estudo evidencia como ações como o Cursinho Popular Inserção, o projeto Pré-pós Inserção, o Coletivo de Futebol Senegão e a luta pelo reconhecimento do Kênia Clube atuam como práticas formativas que democratizam o acesso à educação, fortalecem o pertencimento racial e valorizam o patrimônio afro-brasileiro. Ao identificar os efeitos históricos da exclusão racial nas políticas públicas locais, a análise propõe a valorização dos saberes e territórios negros como condição para a justiça social. Nesse contexto, o artigo reafirma a importância de descolonizar as narrativas urbanas e reconhecer o Movimento Negro Maria Laura como agente educador na construção da história, da identidade e da cidadania negra em Joinville.

Palavras-chave: memória negra. racismo estrutural. educação popular. resistência cultural. movimentos sociais negros.

1. INTRODUÇÃO

A população negra em Joinville tem sido historicamente invisibilizada nos registros oficiais e nas narrativas institucionais da cidade. A memória local apresenta lacunas profundas no reconhecimento das contribuições negras para a construção social, cultural e econômica. A narrativa oficial, centrada na imigração europeia, apagou trajetórias negras e sustentou uma visão parcial da história. Conceição (2022, p. 15) aponta que essa hegemonia historiográfica reforçou a invisibilidade da população negra, consolidada por mecanismos políticos e institucionais. Segundo a autora, “a invisibilidade do negro compreendeu mais do que um exame estatístico;

[1] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, rogerioelyah@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br.
[3] Doutor, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, marcos.rohling@ifc.edu.br.

fomos a personificação do anti-projeto de uma cidade que tem na branquitude seu mito fundador" (2022, p. 22).

Os movimentos negros têm papel essencial na resistência ao apagamento e na reconstrução da memória coletiva. O Movimento Negro Maria Laura (MNML) se destaca como uma das principais iniciativas em Joinville, homenageando a professora Maria Laura Eleotério Cardoso, fundadora do Instituto Afrobrasileiro da cidade em 1999. Sua trajetória foi marcada pela valorização da diversidade cultural e religiosa na educação. Segundo o próprio movimento MNML (2024), buscou manter viva a conexão entre África e Brasil, consolidando seu legado na valorização da cultura afro-brasileira.

Atualmente, o MNML promove ações educacionais, como o Cursinho Popular Inserção, que prepara estudantes negros para vestibulares e Enem (SINPRONORTE, 2021), e o Pré-pós Inserção, voltado à inclusão de grupos marginalizados na pós-graduação (Antunes, 2024). Além disso, iniciativas esportivas, como o Coletivo de Futebol Senegão, utilizam o esporte para enfrentar o racismo e afirmar a identidade negra (Gallas, 2024).

A pesquisa investiga como o MNML e outras iniciativas enfrentam o racismo estrutural e promovem a identidade negra em Joinville. O foco está no impacto das ações educacionais, culturais e esportivas na democratização do ensino e na equidade racial. Cardoso e Eichenberger (2022, p. 284) destacam que a construção de uma "memória de vitoriosos" privilegiou imigrantes europeus, garantindo-lhes status e poder político, econômico e cultural.

A fundamentação teórica se apoia em três eixos: (i) a história e invisibilização da população negra em Joinville (Conceição, 2022; Cardoso e Eichenberger, 2022); (ii) a resistência cultural promovida pelos movimentos negros (Gunlanda, Assis e Zanella, 2022; Fernandes, 2024); e (iii) a análise do racismo estrutural e da exclusão sistêmica (Nogueira, 2022; Rosa, 2022). Essas referências sustentam a importância de compreender as formas de resistência da população negra e sua luta por uma narrativa histórica mais inclusiva.

Ao destacar práticas de resistência e valorização da memória afro-brasileira, esta pesquisa busca fortalecer o debate sobre políticas públicas voltadas à população negra. Fernandes (2024, p. 116) ressalta a militância e a historiografia recente como fundamentais para inserir a população negra no debate público.

Assim, reforça-se a urgência de reconhecer essa história e promover um espaço mais equitativo, onde a comunidade negra exerça seus direitos e protagonize sua própria narrativa. Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral investigar como o MNML atua como um Movimento Negro Educador ao enfrentar o racismo estrutural e promover a valorização da identidade afro-brasileira em Joinville/SC. Os objetivos específicos são: (i) analisar o impacto das ações educacionais, culturais e esportivas do MNML como práticas de formação política e identidade racial; (ii) compreender como a memória negra é resgatada como instrumento pedagógico nos processos de resistência comunitária; e (iii) discutir os efeitos da exclusão histórica da população negra e a função educadora do movimento frente às omissões das políticas públicas. O problema de pesquisa que orienta este estudo parte da seguinte questão: de que forma os movimentos sociais negros em Joinville têm desafiado o apagamento histórico e construído novas formas de existência e memória na cidade?

A partir do conceito de Movimento Negro Educador, formulado por Nilma Lino Gomes (2017), este estudo reconhece que os movimentos sociais negros não apenas resistem ao racismo, mas produzem saberes, práticas formativas e epistemologias próprias. Nesse sentido, o MNML atua como educador ao articular ações que formam politicamente, fortalecem identidades negras e promovem a conscientização racial em Joinville.

2. METODOLOGIA

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental e na investigação das iniciativas de resistência da população negra em Joinville. Essa opção metodológica permite examinar criticamente as estratégias de enfrentamento ao apagamento histórico e ao racismo estrutural, utilizando materiais que evidenciem a atuação dos movimentos negros na cidade.

A coleta de dados será realizada a partir de documentos históricos, registros institucionais e entrevistas narrativas com ativistas do MNML. O levantamento documental inclui materiais que tratam da memória e da presença negra na cidade, abordando sua exclusão das narrativas institucionais. Como destaca Conceição (2022, p. 15), “A história de Joinville e da antiga Colônia Dona Francisca

compreendem um conjunto complexo de elementos que colaboraram para a invisibilidade sociopolítica das populações de origem africana na cidade". Além disso, serão analisadas iniciativas comunitárias no campo da educação e do esporte, como o Cursinho Popular Inserção e o Coletivo de Futebol Senegão, para compreender suas contribuições para a equidade racial.

A estratégia de análise envolverá a revisão de materiais acadêmicos que tratam da memória da população negra e da resistência cultural na cidade. O estudo seguirá uma perspectiva crítica, observando como políticas públicas impactam a inclusão da população negra e avaliando se essas medidas têm sido eficazes no enfrentamento das desigualdades. Cardoso e Eichenberger (2022, p. 285) apontam que "é essa lógica que vai facilitar a implantação de políticas públicas desiguais e que vai condicionar essa mesma população que não faz parte da história vitoriosa para a marginalidade". Assim, a pesquisa buscará evidenciar como as iniciativas negras ressignificam o espaço urbano e a identidade local.

A análise também abordará práticas de resistência no campo educacional, cultural e esportivo, investigando como essas estratégias desafiam o racismo estrutural e promovem pertencimento. A metodologia enfatiza um olhar interseccional para compreender as interações entre raça, classe e gênero nas experiências de resistência da população negra na cidade.

Nesse sentido, o estudo pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre a memória negra em Joinville e sua relação com a luta por equidade racial, por meio de uma análise aprofundada das estratégias comunitárias e da resposta das políticas públicas à demanda por justiça social.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO: APAGAMENTO HISTÓRICO E INVISIBILIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

A historiografia oficial de Joinville sustenta um mito de identidade europeia que silencia as contribuições da população negra. Conceição (2022) aponta que a construção da cidade foi narrada sob a ótica da imigração alemã, omitindo a participação negra. Esse apagamento, além de simbólico, foi institucionalizado por meio da subnotificação nos censos, influenciando políticas segregacionistas (André, 2022).

A ausência da população negra nas narrativas oficiais se reflete na falta de reconhecimento de seus territórios e espaços de memória. Registros indicam que famílias negras habitavam Joinville antes da chegada dos imigrantes alemães (Guerreiro, 2022), mas sua presença permanece marginalizada, sendo resgatada apenas por movimentos sociais. A invisibilização das comunidades quilombolas compromete seus direitos territoriais e culturais.

O uso da demografia como ferramenta de exclusão reforçou a segregação geográfica da população negra, deslocada para as periferias e com acesso limitado a serviços e oportunidades (Cardoso & Eichenberger, 2022). Além disso, a criminalização de manifestações culturais afro-brasileiras reflete a exclusão sistêmica enfrentada na cidade (Jerônimo, 2024).

3.1. O Movimento Negro Maria Laura e Suas Estratégias de Resistência

O MNML é uma das principais forças de resistência e reivindicação de direitos da população negra em Joinville. Nomeado em homenagem à professora Maria Laura, sua atuação combate desigualdades raciais e fortalece a identidade afro-brasileira por meio da educação, do esporte e da preservação da memória.

Na educação, o **Cursinho Popular Inserção** oferece preparação gratuita para vestibulares e Enem, ampliando o acesso ao ensino superior (SINPRONORTE, 2021). O **Pré-pós Inserção** apoia mulheres negras, pessoas LGBTQIAP+ e indígenas no ingresso à pós-graduação, auxiliando na compreensão de editais e no desenvolvimento de projetos acadêmicos (Antunes, 2024).

No esporte, o **Coletivo de Futebol Senegão**, criado em 2023, tornou-se um espaço de resistência e pertencimento. Inspirado no time Senegal dos anos 1950, promove inclusão e enfrentamento ao racismo. Em 2024, a iniciativa se expandiu com a criação do Senegronas, um time feminino negro, fortalecendo o protagonismo das mulheres no esporte (Gallas, 2024).

A preservação da memória negra também é central na atuação do movimento. O Kênia Clube, criado como resposta à segregação dos clubes brancos, tornou-se um espaço de sociabilidade e resistência afro-brasileira. Sua luta pelo

reconhecimento como patrimônio imaterial reflete os desafios na valorização da história negra na cidade (Gunlanda, 2022).

O MNML articula múltiplas estratégias: educação, esporte, cultura e mobilização política, promovendo visibilidade e equidade racial ao desafiar a hegemonia branca em Joinville.

3.2. Racismo Estrutural e Exclusão Sistêmica

O racismo estrutural em Joinville se manifesta na desigualdade territorial, na criminalização da cultura negra e na ausência de políticas públicas para a equidade racial. A segregação geográfica da população negra reflete um histórico de exclusão que limitou seu acesso a oportunidades econômicas e sociais (Cardoso & Eichenberger, 2022).

As manifestações culturais afro-brasileiras enfrentam repressão institucional, com eventos de matriz africana monitorados pela polícia e expressões culturais negras tratadas com desconfiança, reforçando sua marginalização (Jerônimo, 2024). A luta pelo reconhecimento dos clubes sociais negros como patrimônio imaterial exemplifica essa exclusão, já que essas instituições enfrentam resistência para serem valorizadas como espaços culturais e sociais (Fernandes, 2024).

A ausência de políticas governamentais para reduzir a desigualdade racial agrava esse cenário, dificultando o acesso da população negra à educação, moradia, emprego e saúde. Políticas afirmativas e ações concretas são essenciais para combater o racismo estrutural e garantir condições dignas de vida.

3.3. Movimento Negro Educador em Joinville

Nilma Lino Gomes (2017) cunha o termo Movimento Negro Educador para designar a função pedagógica e formadora dos movimentos sociais negros. Esses movimentos educam ao produzir discursos contra-hegemônicos, promover práticas de valorização da ancestralidade africana e questionar as estruturas racistas das instituições formais. No contexto de Joinville, o MNML realiza esse papel ao

desenvolver ações que articulam memória, pertencimento e formação crítica, atuando como instância educativa autônoma e transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência negra em Joinville é fundamental na luta contra o racismo estrutural e na afirmação da identidade afro-brasileira. Apesar do apagamento histórico, iniciativas como o MNML fortalecem a memória coletiva e reivindicam direitos, promovendo o acesso à educação, cultura e espaços de decisão.

A reconstrução da memória passa pelo reconhecimento da presença histórica da população negra na cidade, rompendo com a visão eurocêntrica dominante. A luta por equidade racial exige políticas públicas eficazes e compromisso social na valorização das narrativas negras.

Este estudo reforça a necessidade de pesquisas que ampliem a visibilidade da memória negra e impulsionem a transformação social. O reconhecimento da resistência negra é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

Assim, o Movimento Negro Maria Laura resiste e educa. Atua como instância formadora ao produzir saberes, construir pertencimento e politizar a memória coletiva negra em Joinville, consolidando-se como um legítimo Movimento Negro Educador no cenário local.

5. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Elias Mande Laurindo. Negras(os) e políticas públicas educacionais em Joinville. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 229-252.

ANTUNES, Camilly Vitória. **Preparatório gratuito para ingresso em pós-graduação é o novo projeto do Movimento Negro Maria Laura**. Revista Digital do IELUSC, 20 jun. 2024. Disponível em: https://revidigital.ielusc.br/index.php/2024/06/20/preparatorio-gratuito-para-ingresso-

em-pos-graduacao-e-o-novo-projeto-do-movimento-negro-maria-laura/. Acesso em: 17 jan. 2025.

CARDOSO, Felipe; EICHENBERGER, Hernandez Vivan. Racismo estrutural e moradia em Joinville. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 282-297.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. Ananse e as teias da história: branquitude, branqueamento e invisibilidade das populações de origem africana em Joinville/SC. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 15-39.

FERNANDES, Rhuan Carlos. **O Kênia Clube e o reconhecimento do patrimônio cultural afro-brasileiro em Joinville/SC**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2024.

GALLAS, Luiz Gustavo dos Anjos. **Somos Senegão**: uma história de futebol e antirracismo em Joinville. Revista Francisca, 2024. Disponível em: https://revistafrancisca.com.br/edicoes/. Acesso em: 17 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUERREIRO, Juliane. O não-lugar do negro na história de Joinville: um olhar sobre as páginas do Jornal A Notícia. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 81-101.

GUNLANDA, Orlando; ASSIS, Neusa das Graças; ZANELLA, Aline. **Clubes sociais recreativos**: desigualdades étnico-raciais na história de Joinville/SC. Revista Multidisciplinar de Estudos em Sociologia – RMES, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/11423. Acesso em: 17 jan. 2025.

JERÔNIMO, Evelyn de Jesus. **O tambor contra a des(ordem)**: história dos grupos percussivos de maracatu em Joinville (2008–2023). 2024. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2024.

MOVIMENTO NEGRO MARIA LAURA. Papo no Auge! Na Quebrada - **EP. 03: Movimento Negro Maria Laura.** YouTube, 27 jan. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v873uSCDKIM. Acesso em: 17 jan. 2025.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. Construindo territórios negros em Joinville/SC. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 124-151.

ROSA, Vanessa da. Políticas de gestão da educação básica e políticas afirmativas: um olhar para a inviabilização das mulheres negras nos espaços de gestão escolar em Joinville/SC. In: CARDOSO, Felipe et al. (Orgs.). **Fragmentos negros**: perspectivas sobre a presença negra em Joinville/SC. São Paulo: Editora Pluralidades, 2022. p. 201-225.

SINPRONORTE. **Processo seletivo para professores: Cursinho Popular Pré-Vestibular Inserção**. SINPRONORTE, 21 set. 2021. Disponível em: https://sinpronorte.org.br/2021/09/21/processo-seletivo-para-professores-cursinho-popular-pre-vestibular-insercao/. Acesso em: 17 jan. 2025.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA ORGANIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS ACADÊMICOS

Mônica Luiza Simião Pinto[1]

Ornelis Vicente dos Santos[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto a articulação entre a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com o objetivo de elaborar um *Manual de Orientação para Organização de Seminários Acadêmicos* que promova a EDH no contexto dos Institutos Federais. Parte-se do problema: é possível sistematizar e orientar a inserção da EDH nas práticas pedagógicas da EPT por meio de seminários acadêmicos? Justifica-se a proposta pela urgência de consolidar a EDH como eixo estruturante da formação integral nos cursos técnicos integrados, em conformidade com as Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.A metodologia adotada foi qualitativa, exploratória e bibliográfica, com análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos em Agroecologia e em Informática do IFPR – *Campus* Irati (IFPR, 2022a, 2022b). A investigação baseou-se nos aportes teóricos de autores como Candau (2007), Candau et al (2013), Arroyo (2014), Sacristán (2013), Bobbio (2004) e Santomé (2013), além de legislações e políticas públicas nacionais (Brasil, 1988, 1996, 2012, 2018). Os resultados evidenciaram a presença pontual da EDH nos documentos institucionais, mas também a ausência de instrumentos orientadores que sistematizem sua inserção nas práticas pedagógicas. Como resposta, foi desenvolvido o Manual de Orientação para Organização de Seminário Acadêmico sobre EDH (Santos, 2024), contendo diretrizes sobre planejamento, metodologias, recursos, logística, avaliação e materiais complementares. O material obteve avaliação positiva, sendo também validado em banca de defesa de mestrado. Conclui-se que o manual contribui como instrumento formativo e político-pedagógico, promovendo a EDH de maneira transversal no currículo da EPT. Reforça-se, assim, o compromisso da EPT com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais, essenciais à construção de uma sociedade democrática, justa e plural.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Formação de Professores. Produto Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui uma dimensão formativa essencial nos processos educativos democráticos, sobretudo quando se trata da formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a

[1] Doutora e Mestre em Educação (PUCPR), técnica em assuntos educacionais no IFPR, e-mail: monica.simiao82@gmail.com.

[2] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFPR), assistente social no IFPR, e-mail: ornelis.santos@ifpr.edu.br.

justiça social. Essa compreensão é de grande valia no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja proposta pedagógica, conforme delineada pela legislação de criação dos Institutos Federais (Brasil, 2008), articula a formação técnica com a formação integral e cidadã.

A relevância da EDH é reconhecida por autores como Bobbio (2004), que a identifica como um marco histórico na luta pela dignidade humana, e Candau (2007), para quem a EDH deve ser tratada de modo transversal no currículo escolar, constituindo-se como elemento fundamental. Ainda segundo Candau et al. (2013), a EDH possibilita a construção de uma cultura de respeito à diversidade e de promoção da justiça social, especialmente relevante em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018), reforça a necessidade de que os direitos humanos permeiem o currículo, os projetos político-pedagógicos, os materiais didáticos, a formação docente e a gestão escolar. A Resolução CNE nº 1/2012 (Brasil, 2012), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EDH, propondo uma concepção ampliada de EDH como processo multidimensional voltado à formação de sujeitos de direitos.

Dessa forma, o presente trabalho insere-se nesse contexto, partindo do seguinte problema: é possível sistematizar e orientar a inserção da EDH nas práticas pedagógicas da EPT por meio de seminários acadêmicos? Para responder essa questão, optou-se por uma abordagem qualitativa (Minayo, 2007; Mendonça, 2017; e Gil, 2017) e pesquisa de natureza exploratória, com caráter bibliográfico, documental e interpretativo, visando a elaboração de um manual de orientação (Santos, 2025).

A importância deste estudo reside na necessidade de consolidar a EDH como eixo presente na EPT. A formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades exige a EDH nos currículos e nas práticas pedagógicas, como salientam autores como Arroyo (2014) e Sacristán (2013). Assim, o estudo contribui para a prática institucional e docente, ao propor um produto educacional voltado à formação continuada da comunidade escolar.

O trabalho está organizado em quatro partes, sendo a primeira a fundamentação teórica sobre EDH, EPT e currículo; a segunda a apresentação do caminho metodológico; a terceira a avaliação do manual; e, por fim, as

considerações finais.

2 EDUCAÇÃO EM DIREITOS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E CURRÍCULO

A EDH deve ser compreendida como um processo formativo contínuo, multidimensional e emancipador, pautado na promoção da dignidade humana, da justiça social e da cidadania crítica. No campo da EPT essa concepção assume contornos ainda mais desafiadores, pois implica articular formação técnica com formação cidadã, numa lógica integradora.

Para Candau et al. (2013), a EDH deve permear todas as dimensões da prática educativa, sendo compreendida não como conteúdo pontual ou disciplina isolada, mas como eixo formativo capaz de articular diferentes áreas do saber. A autora propõe uma abordagem intercultural da EDH, orientada para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos culturais e para a construção de um projeto coletivo de sociedade democrática e plural. Arroyo (2014) reforça essa perspectiva ao indicar que os processos formativos precisam incluir os sujeitos historicamente marginalizados, respeitando as diferenças e construindo espaços pedagógicos de inclusão, escuta e valorização das diversidades. Por sua vez, Bobbio (2004) contribui com a compreensão histórica dos direitos humanos ao destacar que eles não são dados, mas conquistados ao longo do tempo por meio de lutas sociais. Dessa forma, educar em direitos humanos é também educar para a justiça e dignidade.

Do ponto de vista das políticas públicas brasileiras, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece, em seu artigo 205, que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil,1996) reafirma esses princípios e destaca, no artigo 26, a necessidade de transversalidade de temas como ética, diversidade e direitos humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018) propõe diretrizes que abarcam desde a formação de professores até a gestão democrática das escolas, destacando a EDH como eixo estruturante da educação básica e superior. A Resolução CNE nº 1/2012 (Brasil, 2012),

estabelece que a EDH deve orientar conteúdos, relações e práticas escolares.

No campo da EPT, Pacheco (2010) argumenta que os Institutos Federais devem ir além da formação instrumental, promovendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora. Para o autor, a EPT é um espaço privilegiado para a construção de novos projetos de vida, ancorados em valores de solidariedade, justiça e emancipação social.

Santomé (2013) contribui ao tratar do currículo como campo político, defendendo que ele deve ser pensado a partir das necessidades dos sujeitos e das comunidades. A EDH, nesse sentido, deve articular saberes e práticas, promovendo aprendizagens socialmente relevantes.

Portanto, a EDH, enquanto dimensão política, ética e pedagógica, deve constituir-se como elemento estruturante do currículo da EPT. Para que isso ocorra, é necessário romper com abordagens superficiais, adotando uma perspectiva transversal e interdisciplinar que promova a formação de sujeitos críticos e emancipados.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, buscando elencar o conceito dos direitos humanos (Rabenhorst, 2016; Brasil, 2012), EDH (Arroyo, 2014; Brasil, 1988, 1996, 2012, 2018; Candau, 2007; Candau et al., 2013; ONU, 1948, 2015), a EDH na perspectiva das políticas públicas educacionais (Brasil, 1996, 2009, 2012, 2018), o contexto da EPT (Araújo e Frigoto, 2015; Brasil, 2008; Pacheco, 2010), a EDH e o currículo (Eyng, 2010; Sacristán, 2013; Santomé, 2013) e as políticas institucionais do IFPR relacionadas à EDH (Deus, 2020; Forproex, 2012; IFPR, 2018a, 2018b, 2023a, 2023b; Pinto, Estevam e Carvalho, 2021; Pinto et al., 2024a, 2024b, 2024c, 2025d).

Foi ainda realizada a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agroecologia (IFPR, 2022a) e em Informática (IFPR, 2022b), ambos ofertados pelo IFPR – *Campus* Irati. A análise foi realizada com base em categorias construídas a partir dos autores estudados e das diretrizes nacionais sobre EDH (Brasil, 2012c e 2018).

Identificou-se a presença dos direitos humanos no currículo (conteúdos dos componentes curriculares e nas atividades de extensão), nos princípios pedagógicos e nas práticas institucionais. Porém, constatou-se a ausência de materiais orientadores sobre a inserção da EDH no planejamento pedagógico. Percebeu-se a necessidade do desenvolvimento de formações continuadas, que envolvessem docentes, técnicos, estudantes e comunidade do IFPR.

Não obstante, foi desenvolvido o “Manual de Orientação para Organização de Seminário Acadêmico sobre Educação em Direitos Humanos” (Santos, 2024), em resposta ao que foi observado durante o estudo. Constitui-se por uma série de orientações direcionadas a educadores, gestores e/ou estudantes para que possam organizar seminários acadêmicos relacionados à EDH. Tais eventos visam proporcionar momentos de reflexão crítica para a formação integral.

O produto foi organizado de acordo com o descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Tópicos do Manual de Orientação para Organização de Seminário Acadêmico sobre Educação em Direitos Humanos

Introdução	• Objetivo do manual • Público-alvo • Relevância
Planejamento do seminário	• Definição de temas e objetivos • Composição da equipe organizadora • Recursos necessários
Estrutura e cronograma	• Etapas do evento • Duração e intervalos
Metodologias e Recursos Didáticos	• Metodologias ativas • Materiais de apoio
Logística e comunicação	• Espaço físico ou virtual • Divulgação • Gestão de inscrições
Avaliação e Resultados	• Feedback do público • Relatório final • Registro e disseminação • Processo de avaliação
Materiais complementares	• -

Fonte: Elaborado a partir de Santos (2024)

Cada um dos tópicos traz de modo explicativo seu conceito e forma de aplicação. Foram baseados em Batalha (2019), Bermudes et al. (2016), Capes (2019a, 2019b) e Candau et al. (2013). O manual possui caráter educativo e também instrumental, podendo ser utilizado em instituições ligadas à EPT e abrange referências conceituais das legislações e políticas ligadas à EDH atuais.

4 AVALIAÇÃO DO MANUAL

O referido manual, após sua elaboração, passou por avaliação de 10 servidores do IFPR, por meio de um questionário com 9 perguntas sobre os seguintes itens: introdução, planejamento do seminário, estrutura e cronograma, metodologia e recursos didáticos, logística e comunicação, avaliação e resultados, materiais complementares e diagramação do manual com relação ao tamanho da fonte, organização dos espaços e cores. Dos servidores respondentes, 50% foram docentes e 50% técnicos administrativos em educação. A Tabela 1 demonstra os quantitativos dos itens avaliados:

Tabela 1 – Avaliação do Manual de Orientação para Organização de Seminário Acadêmico sobre Educação em Direitos Humanos

Item de avaliação	Muito bom	Bom	Regular
Introdução	60%	40%	0%
Planejamento do seminário	70%	30%	0%
Estrutura e cronograma	60%	30%	10%
Metodologias e Recursos Didáticos	70%	30%	0%
Logística e comunicação	40%	60%	0%
Avaliação e Resultados	50%	50%	0%
Materiais complementares	40%	50%	10%
Diagramação do material	80%	20%	0%

Fonte: Elaborado a partir de Santos (2025)

Observa-se que a maioria das avaliações foram positivas, sendo cerca de 62,5% de avaliação com conceito “muito bom”, 25% com conceito “bom” e apenas 12,5% com conceito “regular”. Não houve nenhuma indicação de não recomendação do material. O manual foi ainda validado em banca de defesa de mestrado (Santos, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo elaborar um manual de orientação para organização de seminários acadêmicos que visem promover a EDH no contexto da EPT, buscando sistematizar e orientar a inserção dessa temática nas práticas pedagógicas da EPT.

A pesquisa, de caráter qualitativo, evidenciou que, embora existam ações pontuais, dispositivos institucionais e conteúdos curriculares que indicam a presença da EDH nos PPC dos cursos integrados ao ensino médio do IFPR

Campus Irati, sua efetivação como eixo formativo transversal ainda não ocorre. Essa constatação indica uma lacuna significativa no que se refere à integração entre a formação técnica e a formação cidadã, conforme preconizado pelas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica.

A institucionalização da EDH no IFPR – *Campus* Irati demanda, portanto, o fortalecimento das políticas internas de formação docente, a criação de diretrizes curriculares específicas e a promoção de espaços sistemáticos de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o “Manual de Orientação Para a Organização de Seminários Acadêmicos” (Santos, 2024) – mostra-se como estratégia de formação continuada e estímulo à efetivação da EDH na comunidade escolar.

Conclui-se, assim, que a EDH não pode ser compreendida como um adendo ao currículo, mas como fundamento político e pedagógico da formação em EPT. Promover a EDH nos Institutos Federais é, portanto, reafirmar o compromisso com a formação integral dos estudantes, com a democracia e com a justiça social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equânime, plural e solidária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio-ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723. Acesso em: 12 fev. 2024.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para a construção dos produtos educacionais**. Guia (Produto Educacional de Mestrado) – Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019.

BERMUDES, Wanderson Lyrio; SANTANA, Bruna Tomaz; BRAGA, José Hamilton Oliveira; SOUZA, Paulo Henrique. Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. **Revista Vértices**, v. 18, n. 2, p. 7–20, 2016. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-

2667.v18n216-01. Acesso em: 18 set. 2024.

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

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Resolução n. 01, de 30 de maio de 2012**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/CNE 2012.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior]. **Anexo da Ficha de Avaliação da área de Ensino.** Orientações quanto ao registro de resultados e produções intelectuais. Brasília: Capes/MEC, 2019a.

CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior]. **Documento de área.** Área 46. Ensino. Brasília: Capes/MEC, 2019b.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: GODOY, Rosa et.al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

CANDAU, Vera Maria. PAULO, Iliana. ANDRADE, Marcelo. LUCINDA, Maria da Consolação. SACAVINO, Susana. AMORIM, Viviane. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

DEUS, Sandra de. **Extensão universitária**: trajetórias e desafios. Santa Maria: Ed. PRE-UFSM, 2020.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex,

2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IFPR. **Portaria de pessoal DEAC/GR/IFPR n. 998, de 11 de julho de 2023.** Institui o Comitê dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - CODS para implementação dos princípios norteadores dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no IFPR, como outras ações que permeiam a Sustentabilidade no IFPR. Curitiba: IFPR, 2023a.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior do IFPR n. 11, de 27 de março de 2018.** Aprova e institui as diretrizes para as atividades de extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: IFPR, 2018a.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior do IFPR n. 71, de 20 de dezembro de 2018.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi, no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: IFPR, 2018a.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior do IFPR n. 72, de 20 de dezembro de 2018.** Aprova as normas relativas ao Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH) do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: IFPR, 2018b.

IFPR. **Resolução do Conselho Superior do IFPR n. 160, de 12 de dezembro de 2023**. Institui as Diretrizes da Coordenadoria do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CNAPNE). Curitiba: IFPR, 2023b.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado.** IFPR Campus Irati. Irati: IFPR, 2022a.

IFPR. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Informática.** Forma de oferta: integrado. IFPR Campus Irati. Irati: IFPR, 2022b.

MENDONÇA. Priscilla Bibiano de Oliveira. A Metodologia Científica em Pesquisas Educacionais: Pensar e Fazer Ciência. **Interfaces Científicas** – Educação. Aracaju, v.5, n.3, p.87-96, 2017. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4020. Acesso em 10 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Fernandes. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-30.

ONU [Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Assembleia Geral, 1948.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. ONU, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PINTO, Mônica Luiza Simião. ESTEVAM, Marcelo. CARVALHO, Soraya Colares Leão. Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos do IFPR: construção de uma cultura em direitos humanos. In: PINTO, Mônica Luiza Simião Pinto. EYNG, Ana Maria. ESTEVAM, Marcelo. (Orgs.). **Educação e direitos humanos**. Desafios, diálogos e práticas. Curitiba: Editora IFPR, 2021. p.260-271.

PINTO, Mônica Luiza Simião. LESKE, Samanta Ramos dos Santos. CARVALHO, Soraya Colares Leão. ESTEVAM, Marcelo. (Orgs.). **Programa institucional de educação em direitos humanos:** catálogo de ações 2016-2022. Volume 1 a 4. Curitiba: Editora IFPR, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O que são Direitos Humanos? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. NÁDER, Antonio Gili. (Orgs.) **Educando em direitos humanos:** fundamentos histórico-filosóficos e político-jurídicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ornelis Vicente dos. **Manual de Orientação para Organização de Seminário Acadêmico: sobre Educação em Direitos Humanos**. Curitiba, 2024. Disponível em: Portal eduCapes: Manual de Orientação pra Organização de Seminário Acadêmico sobre Educação em Direitos Humanos. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTOS, Ornelis Vicente dos. **Educação em direitos humanos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Paraná Campus Irati.** 2025. 129 f. (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2022 Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16547276. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.71-86.

"EU SEI QUE ELES TÊM CERTAS CULTURAS!" REPRESENTAÇÕES DA LEI 11.645/2008 PELOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Zeneide de Lima[1]

Cíntia Régia Rodrigues[2]

RESUMO

Este estudo aborda a implementação da Lei Federal 11.645/2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do Ensino das "Histórias e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas". (Brasil, 2008). Para conduzir a investigação, apresenta-se o seguinte questionamento: "O que dizem os estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental acerca da aplicação da Lei 11.645/2008, no contexto de uma escola pública do Norte Catarinense?", a fim de identificar quais são as representações desses estudantes sobre a história dos povos indígenas. Trata-se de uma investigação qualitativa, que envolveu a aplicação de um questionário com 81 estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Como fundamentação terórica, foi explorado o conceito de representação em Chartier (2002ª), que entende representações enquanto estratégias simbólicas que determinam posições e relações que constroem. Para dialogar sobre as histórias dos povos indígenas, foram utilizados estudos interculturais a partir de Moreira (2008), Candau (2008), Tadeu (2008) e da Nova História Indígena (Almeida, 2017), que ressalta a presença e atuação dos povos indígenas do Brasil. A partir dos questionários, as narrativas dos estudantes sinalizaram preconceito e racismo em relação às histórias dos povos indígenas, a partir de práticas eurocentradas, bem como a presença de estereótipos sobre os povos originários, suas histórias e culturas. Apesar desse resultado, conclui-se que a realização da pesquisa trouxe contribuições efetivas para a aplicação da Lei e chama atenção para a necessidade da ressignificação de práticas educativas na Educação Básica, que contribuam para o entendimento das histórias e culturas dos povos indígenas, as quais ainda permenecem sendo invisibilizadas pela manutenção de um modelo educacional eurocentrado.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008. Anos nos Iniciais do Ensino Fundamental. Povos Indígenas.

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2022, a população indígena brasileira é de 1.652.876.[1] Em suas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, são contabilizadas 305 etnias que se comunicam em 274 línguas indígenas, segundo dados da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231 "dos Índios", determina: "são reconhecidos aos índios sua organização social,

[1] Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, zeneide2009lima@gmail.com
[2] Doutorado em História, Universidade Regional de Blumenau, crrodrigues@furb.br

costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1990). Mesmo com seus direitos garantidos na Constituição, ao longo da história as populações indígenas tiveram que lutar pela sobrevivência de seus povos, em uma reação contra o genocídio das populações indígenas, que se viram obrigadas a intensificar a luta num processo de reforço identitário, para o fortalecimento de suas culturas.

A Lei 11.645 foi promulgada em 10 de março de 2008, alterando o artigo 26-A da LDB, e estabelece: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 2008). Esse avanço é resultado de importantes reivindicações dos movimentos de negros/afrodescendentes e indígenas. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012, p. 58), a lei "surge com intuito de mudar os conceitos em relação aos povos originários em suas reivindicações." Importa destacar que essa não é a solução para a ausência enraizada das temáticas indígenas nos espaços educacionais, mas é uma contribuição importante que possibilita ações de reparação históricas e culturais, exigindo constantes debates no que diz respeito aos currículos descontextualizados.

O Brasil vive um momento político importante, marcado pela conquista de uma mulher indígena ao posto de Ministra dos Povos Indígenas. Sônia Guajajara representa, como já se sabe, uma população expressiva, fato nunca ocorrido antes na história do país. Além de uma conquista pessoal, essa é uma conquista dos povos indígenas, um momento histórico de reparação no Brasil, conforme afirmado pela própria ministra. Sendo necessário e urgente que o conhecimento e o aprendizado se efetivem a partir de saberes diversos em uma sociedade que é plural, tendo em vista que a Educação é um direito de todos, considerando as diversidades étnicas, culturais e territoriais. Nesse contexto, é pertinente destacar que a perspectiva teórica da presente pesquisa está atrelada à "Nova História Indígena", buscando evidenciar as histórias dos Povos Originários à luz das diversas experiências ao logo da história brasileira. Com essa perspectiva, é reforçada a superação da historiografia elitista predominante.

Segundo Vania Maria Losada Moreira (2022), o século XIX criou uma das mais potentes (e equivocadas) convicções sobre os povos indígenas: a de que eles teriam morrido e desaparecido nos primeiros anos da colonização portuguesa, fosse por conta das guerras ou por conta de doenças trazidas pelo homem branco. É necessário que os debates atuais se intensifiquem, promovendo uma reflexão a partir das histórias equivocadas sobre os povos originários. Para Cíntia Régia Rodrigues (2019, p. 6), “Essas visões são herdadas, principalmente, do Evolucionismo e do Positivismo característicos do século XIX ou então do Etnocentrismo que até hoje continua impregnado na cultura ocidental. Porém, o Brasil é formado por várias e diversas culturas”. Assim, a interculturalidade deve ser pensada como um processo de reconstrução, diálogo e aprendizagem sobre as culturas presentes no ambiente escolar, tendo como princípios orientadores o respeito e a igualdade para que seja possível construir uma educação mais democrática e justa.

Passados mais de 15 anos da implementação da Lei 11.645, a tão propalada pluralidade cultural às vezes não é enxergada; em outras é negada precisamente naquilo que é ensinado, embora esteja presente no universo escolar.

O conceito de representação, a partir de Chartier (2001), é entendido como uma forma de internalização, de incorporação da estrutura social pelos indivíduos e, consequentemente, da criação de esquemas de percepção e juízo no âmbito pessoal, os quais fundamentam as maneiras de pensar e de agir. Com base nas contribuições do autor na perspectiva da educação, temos de conceber as “representações como as matrizes de discursos e de práticas diferenciadas [...] que têm por objetivo a construção do mundo social, e como tal a definição contraditória das identidades – tanto a dos outros como a sua” (Chartier, 1990, p. 18). Nesse sentido, compreende-se que os estudantes possuem entendimentos sobre diferentes temáticas e, no contexto deste estudo, devem trazer suas representações a partir da Lei 11.645. A referida legislação emerge e orienta para a inclusão das histórias indígenas no currículo escolar, rompendo o silenciamento sistemático no sentido de dar voz e evidenciar como esses povos resistiram às violências do processo colonizador há mais de cinco séculos.

Desse modo, a Lei 11.645/08 visa combater o preconceito étnico-racial e modificar a forma como os povos indígenas são enxergados, considerando suas trajetórias nas aulas de História da Educação Básica.

2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

Os participantes do estudo são estudantes da Educação Básica de uma instituição localizada no extremo Norte de Santa Catarina, mais especificamente do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, totalizando 81 integrantes. Todos colaboraram por meio questionário investigativo, organizado com as seguintes perguntas semiestruturadas: “O que você sabe sobre os povos indígenas?”; “Em sua escola, quando você estudou sobre os povos indígenas?”; “Na escola você desenvolveu algum trabalho sobre os povos indígenas? Se desenvolveu, comente como foi, em qual componente curricular”; “Você tem algum amigo/amiga indígena? Se tiver, comente sobre ele/ela (como se conheceram o que fizeram juntos)”; “Você tem alguma lembrança de algum material didático (livro, jogo, brincadeira), que você realizou na escola sobre os povos indígenas? Se lembra, comente como foi”. As questões foram pensadas conforme a realidade de crianças entre 10 e 11 anos, com base em suas narrativas identificadas através dos questionários aplicados pessoalmente, com os participantes envolvidos na escola.

Nesta pesquisa, optou-se pela aplicação dos questionários de forma impressa, sendo entregue em mãos para preenchimento de todos os participantes. Tal escolha se deve à afirmação de Herzog (2008), para que a aprendizagem dos métodos qualitativos não se converta em um procedimento simplista, mas se traduza numa atitude reflexiva dos futuros investigadores, acompanhada por uma forte confiança no porquê e no como de todo o processo (Amado, 2014 p.16). O preenchimento dos questionários ocorreu dentro da escola, que se localiza na região metropolitana do norte catarinense, conforme já mencionado anteriormente. Importa enfatizar que a pesquisa qualitativa é muito importante para a composição de análises e reflexões acerca das relações sociais. Segundo Biklen e Bogdan (1994, p.16), na área da Educação, a

investigação qualitativa "assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos".

Na Tabela 1 a seguir, é possível visualizar a organização dos estudantes participantes do estudo que frequentavam a instituição no ano de 2023, considerando seu respectivo nível de ensino.

Tabela 1 – Estudantes participantes da pesquisa

Nível de ensino	Número de participantes
4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	40
5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	41
Total de participantes da pesquisa	81

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O número total foi computado mediante o aceite dos estudantes para participar da pesquisa, que envolveu um convite formal.

A Educação Intercultural, a partir das Histórias Indígenas na Educação Básica, vem exprimir a importância de se trabalhar as questões das diferenças, da multiculturalidade e da diversidade étnico-racial, possibilitando relações pautadas no respeito entre as pessoas e no exercício de práticas e posturas democráticas.

Para realizar a análise das narrativas dos estudantes, buscou-se compreender como ocorre o ensino das Histórias Indígenas a partir dos dizeres empregados pelos participantes da pesquisa, conforme as respostas dos questionários. De acordo com Bauer (2008, p. 199), "a classificação dos materiais colhidos na amostra é uma tarefa de construção, que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa". Destaca-se que 81 estudantes responderam ao questionário, de modo que foi necessário fazer alguns recortes para a socialização dos resultados que compõem este estudo. As narrativas dos estudantes se relacionaram diretamente com a temática das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas. Inicialmente, o diálogo partiu do questionamento: "Quem são os povos indígenas?", com destaque para as seguintes narrativas dos estudantes:

São os índios. (Estudante do 4ºano, 2023)

São "umanos" (Estudante do 4ºano, 2023).

> *São povos de tribos do Brasil confundido pelos portugueses.* (Estudante do 4ºano, 2023).
>
> *São escravos que eram escravizados no Brasil.* (Estudante do 4ºano, 2023).

Como é possível perceber, essas narrativas indicam muitas representações sobre os povos indígenas, possivelmente como resultado de suas vivências sociais e educacionais. Em sua maioria, os estudantes revelam desconhecer a diversidade étnica dos povos indígenas do Brasil, fato que se relaciona com uma representação ultrapassada dos povos indígenas, como se fossem figuras do passado, tratados como seres inferiores e com estereótipos negativos. Também foram registradas narrativas que sugerem o desconhecimento e a invisibilização de suas histórias, indicando pensamentos estereotipados que ainda remontam ao período colonial brasileiro, mesmo distante da realidade dos estudantes atuais Para coletar respostas sobre os conhecimentos em relação aos povos indígenas, os estudantes dissertaram sobre a questão: "O que você sabe sobre os povos indígenas?". Foram encontradas as seguintes narrativas: "*Que eles 'existiram' no mundo e eles eram pessoas indígenas"* (Estudante do 4º ano, 2023); "*Eu sei que eles ficam mais na mata e tem certas culturas"* (Estudante do 5º ano, 2023). Essas narrativas refletem as vivências educacionais e sociais dos estudantes, com base nos seus conhecimentos sobre os povos indígenas. Fica evidente o desconhecimento a respeito do tema, resultado que sugere um ensino fragmentado da História, que privilegia a ótica do colonizador. Essa perspectiva ainda é retratada nos livros didáticos, por exemplo, e continua sendo multiplicada no imaginário de toda sociedade.

3 O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE A LEI 11.645/2008 A PARTIR DE SUAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

As vivências dos estudantes em práticas educacionais que contemplam as Histórias dos Povos Indígenas são diversas, embora, em sua maioria, ainda estejam relacionadas ao conteúdo dos livros didáticos e ao ambiente em sala de aula. Com base nas respostas dos questionários, constatou-se que os estudos sobre os povos indígenas reproduzem narrativas ultrapassadas, evidenciando

que os estudantes não tiveram a oportunidade de estudar a partir da Nova História Indígena. Segundo Monteiro (2019, p.23), essa perspectiva busca ressignificar a maneira como a sociedade descreve os povos indígenas, promovendo um novo olhar que procura dar vez e voz a esses povos, exaltando suas lutas e conquistas em vários aspectos, sejam eles culturais, étnicos ou cosmológicos. As narrativas elaboradas pelos estudantes remetem a representações envolvidas por um imaginário coletivo já naturalizado, que, segundo Roger Chartier (1999), partem da imposição de um grupo sobre outros. Muitos livros didáticos disponíveis para os estudantes nas escolas não abordam a história indígena sob a perspectiva desses povos. Por exemplo, aborda-se a escravização sem retratar a resistência dos povos indígenas ao longo dos anos, aspecto que acaba sendo negligenciado e invisibilizado socialmente ainda atualmente. Também apresentaram narrativas sobre os povos indígenas em Santa Catarina a partir das lembranças dos estudos realizados na escola, que se relacionaram com a seguinte questão: “Aqui em Santa Catarina e em sua cidade, você poderia comentar sobre algumas lembranças de suas aulas sobre os povos indígenas. O que foi estudado e se você achou interessante falar sobre esse assunto”:

> *Que os indígenas foram trasidos a força para o brasil* (Estudante do 4º ano, 2023).
>
> *Lá no Parana ja aprendi com os indigenas* (Estudante do 5º ano, 2023).

Um dos estudantes comenta não se lembrar de ter estudado sobre os povos indígenas em Santa Catarina, enquanto outros abordam o desenvolvimento do tema de forma mais geral, bem semelhante às narrativas anteriores. Algumas respostas chamam mais atenção, como por exemplo: “*Mais ‘o” ‘menos. Pra um povinho dificio* [...]” (Estudante do 4º ano, 2023). Esse discurso sinaliza o preconceito em relação aos povos indígenas, que pode ter origem no desconhecimento de suas histórias e, consequentemente, no desrespeito às suas etnias e culturas.

De acordo com as respostas do questionário, foi possível perceber narrativas que remetem a situações de violência contra os povos indígenas, relacionadas ao imaginário construído pelo colonizador. Contudo, os povos

indígenas são sujeitos contemporâneos, herdeiros da violência imposta pelo Estado.

Atualmente, os Guarani residem na região litorânea de Santa Catarina; os Xokleng Laklãnõ na região do Alto Vale do Rio Itajaí e no norte do Estado; enquanto os Kaingang habitam a região oeste do Estado. Ainda assim, conforme as respostas dos questionários, a maioria dos estudantes desconhece suas histórias. Justifica-se, portanto, a necessidade de ampliar os estudos sobre a Lei 11.645/2008 para modificar o atual contexto da Educação Básica, que ainda é excludente e racista.

Pelas respostas dos estudantes, nota-se a reprodução do estereótipo de selvagens, como se esses povos vivessem unicamente na floresta, se alimentassem de frutos, vestissem palha e folhas. A utilização de termos pejorativos indica preconceito e racismo em relação às pessoas indígenas, refletindo a influência de uma sociedade colonizada e assimilacionista, que ainda interfere no contexto educacional atual.

Apesar de explorar a imagem do indígena histórico, a perspectiva de ensino identificada neste estudo não sinaliza sua historicidade a partir do protagonismo dos povos originários. Isto é, não foram apresentadas as lutas contra o Marco Temporal, que iniciaram com a promulgação da Constituição Federal e se intensificaram após episódios recentes de extermínio contra os povos indígenas, em combate e resistência. Os estudantes tecem comentários sobre as moradias dos indígenas, como se habitassem unicamente contextos rurais. Inclusive demonstram estranhamento ao serem informados de que pessoas indígenas também constroem suas vidas, cultivam famílias, trabalham, convivem em espaços sociais, educacionais e em centros urbanos. Mais uma vez, essa concepção remete às ideias e abordagens que indicam preconceito em relação aos povos indígenas, suas culturas e identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do estudo sobre a temática indígena mobiliza a Educação Básica e evidencia a necessidade da reformulação dos currículos para assegurar a proposta prevista por lei. Como foi possível perceber, as narrativas

dos estudantes indicam visões preconceituosas em relação aos territórios e modos de viver indígena, desconhecendo que os povos originários possuem suas próprias tradições e vestimentas, tão ricas em significado cultural.

A partir de Chartier (1991), foram analisadas as representações dos estudantes para compreender como se dá a aplicação da Lei 11.645/2008. De acordo com as respostas, identificou-se a ideia equivocada de que os povos indígenas não são civilizados, com base em um conceito de civilização eurocêntrico que não considera a diversidade étnico-racial. Assim, acaba-se por invisibilizar a presença dos povos originários nos sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais que foram desenvolvidos ao longo dos séculos, o que pode contribuir com a marginalização social e o não reconhecimento de práticas preconceituosas.

Considerando os processos de aprendizagens apresentados nos questionários, foi possível perceber o desconhecimento dos estudantes sobre as identidades étnicas e culturais dos povos indígenas, demonstrando que não houve um diálogo sobre as mais de 300 etnias existentes no Brasil. As respostas reproduzem conhecimentos eurocentrados, que invisibilizam as histórias e culturas das populações indígenas, sinalizando o desconhecimento da Lei 11.645/2008. Ao final deste estudo, conclui-se que a pesquisa apresenta contribuições efetivas para a aplicação da Lei, uma vez que destaca a necessidade de se investir na ressignificação de algumas representações recorrentes na Educação Básica. As reflexões suscitadas no percurso investigativo instigaram os participantes a aprofundar práticas que visem reparações históricas e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38. Maio de 2017.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. - 2ª ed. - Coimbra : Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. - 428 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, jan/abr. 2012.

BITTENCOURT, C. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: L11645. Acesso em 07 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em: 06 set. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão**. Diferenças culturais, interculturalidade e educação para direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaia Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais educação e descolonização de currículos. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas,** 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: Editora CRV, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

RODRIGUES, Cíntia Régia. “Os senhores da floresta”: impressões sobre os indígenas na imprensa de Blumenau/SC. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, 2021.

RODRIGUES, Cíntia Régia. **O Ensino de História Indígena e os apontamentos sobre a diversidade étnico-cultural**. Novo Hamburgo, 2016C.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios vivenciados na prática docente de um estabelecimento penal

Daniela da Silva de Carvalho[1]

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[2]

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior[3]

Antônio Luiz Alencar Miranda[4]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a prática docente no contexto das prisões, analisando suas implicações no processo de aprendizagem e ressocialização de jovens e adultos em situação de privação de liberdade. A pesquisa parte do seguinte problema: Como a prática docente desenvolvida no contexto das prisões contribui para ressocialização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas? O objetivo geral foi compreender a prática docente nesse contexto e suas implicações para o processo de reinserção social. Dentre os tipos disponíveis, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho descritivo, aliada à técnica de entrevistas com cinco professores e um coordenador pedagógico atuantes no sistema prisional feminino do Estado do Piauí. O critério principal era: ser professor efetivo da rede e trabalhar com o público privado de liberdade. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Julião (2013, 2015), Onofre (2014), Danis e Solar (1998), entre outros, que discutem a aprendizagem na vida adulta, a educação em prisões e os marcos legais da EJA. Os resultados apontam que a prática docente nas prisões enfrenta diversos desafios, como a ausência de formação continuada, falta de materiais didáticos, inadequação de políticas públicas e a desarticulação entre as secretarias responsáveis. Observou-se ainda que, mesmo diante de um ambiente marcado por contradições e limitações, a educação pode despertar inúmeras potencialidades humanas, contribuindo para a construção de novos projetos de vida. O estudo reforça a importância de políticas públicas que valorizem a formação de adultos e garantam condições adequadas para o exercício da educação no sistema prisional.

Palavras-chave: EJA. Ressocialização. Prática docente. Aprendizagem.

[1] Mestra em Educação (UFPI). Professora do Departamento de Educação - UEMA/Caxias e Timon. E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br
[2] Doutora em Educação (UFRN). Professora do PPGE-Educação – UEMA/Caxias. E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com
[3] Doutorando em Educação (UFPI). Professor do Departamento de Educação - UEMA/Caxias. E-mail: prof.dilmarjr@hotmail.com
[4] Doutor em Linguística (UFRJ). Professor do PPGE-Educação – UEMA/Caxias. Pesquisador da UEMA/FAPEMA/CNPq. E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização em prisões vai muito além da simples reintegração social e coletiva dos sujeitos. Ela oferece uma aprendizagem significativa que pode promover crescimento pessoal e profissional daqueles que dela participam. Nesse contexto, a profissão docente se destaca como uma das principais aliadas nos projetos de escolarização em sistemas prisionais. Ao aliar o propósito de oferecer educação a realidade desse público, os professores se tornam um elemento crucial na promoção interdisciplinar de assistência pública dirigida a essa população.

A presente discussão é resultado de pesquisa aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí - CEP/UFPI – CAAE: 64049222.2.0000.5214, de acordo com a Resolução n. 510/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que trata das pesquisas em Ciências Humanas. A investigação foi norteada pela seguinte questão-problema: Como a prática docente desenvolvida no contexto das prisões contribui para ressocialização e aprendizagem de pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade? Tendo a prática docente no contexto das prisões como objeto de estudo, o objetivo geral estabelecido foi: Compreender a prática docente e as implicações no processo de ressocialização de pessoas em situação de privação de liberdade.

Para busca de respostas a essa questão, a pesquisa foi guiada por referenciais teóricos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua respectiva base legal. Dentre os autores que fundamentaram o estudo, destacam-se: Julião (2013, 2015); Onofre, (2014), Danis; Solar (1998), entre outros.

Dentre os tipos de pesquisa existentes, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Por um lado, o caráter interpretativo-descritivo da opção metodológica, favoreceu a caracterização do grupo focalizado em suas experiências cotidianas e forneceu subsídios para comparar e interpretar os aspectos relacionados à educação em prisões, proporcionando novas maneiras de perceber adequadamente o problema de estudo. Por outro, proporcionou diálogo inteligente entre mundos e percursos que careciam de descobertas englobando: pesquisador, teóricos e participantes delineados na apresentação dos resultados da pesquisa (GIL, 2019).

A partir dessa reflexão, constatou-se uma reflexão metodológica propícia a obtenção de achados, os quais suscitam a necessidade de mais debates públicos no campo da educação em prisões, a partir de uma unidade penitenciária do Estado do Piauí.

Os professores que atuam no Sistema prisional feminino do Estado do Piauí definiram a amostra, a qual contou com o critério de adesão. O critério principal era: ser professor efetivo da rede e trabalhar com pessoas em situação de privação de liberdade. Sendo assim, a amostra foi composta por cinco professores e um coordenador pedagógico, totalizando seis participantes, de um total de onze profissionais da educação que trabalhavam no estabelecimento penal escolhido.

O trabalho apresenta-se estruturado em três seções, a partir desta breve introdução. Em seguida, a segunda seção estabelece o debate sobre a prática docente em prisões, sem prescindir do papel que a aprendizagem é chamada a desempenhar no desenvolvimento da pessoa adulta.

2 PRÁTICA DOCENTE E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE PESSOAS ADULTAS PRIVADAS DE LIBERDADE

A educação nas prisões direcionada aos jovens e adultos, é uma ação que pode despertar os pressupostos do desenvolvimento e das potencialidades humanas: “autonomia, crítica, criatividade, reflexão, sensibilidade, participação, diálogo, estabelecimento de vínculos afetivos, troca de experiências, pesquisa, respeito e tolerância [...] compatíveis com a educação escolar” (PORTUGUÊS, 2010, p. 88). Essa finalidade da ação educativa conduz a possibilidades que permeiam a prática docente e a aprendizagem no contexto de privação de liberdade, realidade que foi possível notar no estudo de Onofre (2014), em que os reeducandos atribuíram semelhantes características ao trabalho dos professores, descrevendo-o como uma prática comunicativa, dialógica e socioafetiva.

Nesse trabalho, optou-se por compreender esse processo de mudança sob a perspectiva do modelo operacional de Danis e Solar (1998), que foca na aprendizagem de adultos. Esse formato de ensino traz os elementos da atenção e reflexão por parte do aprendiz, processo que estimula a transformação em relação a comportamentos e convicções de base, em uma dinâmica que liga experiência de

vida e sistema de significação do adulto. Ainda segundo esse modelo, condições pessoais ou profissionais favoráveis, promovem uma maior aquisição de aprendizagens, enquanto condições desfavoráveis podem dificultá-las. Em alguns casos, essas últimas (caracterizadas por contradições) também podem desencadear aprendizagens significativas, resultando em profundas transformações no comportamento adulto.

O aprendiz reeducando da EJA em prisões se insere em contextos mais amplos que construíram sua personalidade, de modo que pensar reflexivamente sobre o próprio agir no contexto de escolarização é ação que resulta de experiências anteriormente adquiridas. Ressalta-se que, embora muitas dessas experiências desfavoráveis possam dificultar a aprendizagem e, por vezes, resultar na desistência dos estudos, elas também podem desencadear aprendizagens significativas quando associadas às particularidades da vida pessoal e profissional dos sujeitos.

Embora o espaço destinado à escolarização no sistema prisional seja repleto de contradições, a prática docente pode implicar em aprendizagem de impacto real, processo de transformação em totalidade, provocando modificação das estruturas de significação do aprendiz que pode durar mais tempo ou menos tempo e conduzir ao processo de maturação e percepção subjetiva da aprendizagem pelo adulto (DANIS; SOLAR, 1998).

A concepção anterior pode ser melhor compreendida no relato de uma ex-detenta e reeducanda de um sistema prisional, cuja pena de reclusão durou quase dez anos, sendo os primeiros sete anos marcados por sua presença atuante na escola: “Ali respirava e suava EDUCAÇÃO. Sorvia informações, numa busca descabida por atualização. Tecla F5 *full time*! Era a única maneira de minimizar a sensação de estar à margem da sociedade” (B.B, 2010, p. 71).

Segundo o relato acima, notamos que há uma clareza sobre o que significou a escolarização desde uma percepção subjetiva da aprendizagem, durou muito tempo, mas delegou a autora discernimento útil para a vida, tornando-a uma pessoa adulta consciente sobre si mesma e sobre o mundo a sua volta, tendo compreendido que naquele momento de longo cumprimento da pena, a educação e a constante atualização eram as melhores alternativas para minimizar o sofrimento e o sentimento de não mais pertencimento ao mundo social.

Contudo, embora circunstâncias como essas sejam possíveis, não se pode deixar de lado o terreno de invisibilidade, espaço por excelência de punição e negação dos autores de delitos. Segundo Bessil e Merlo (2017), os tutelados que se encontram nessa condição, permanecem constantemente sob comando, ordem e castigo, em caso de desobediências às normas, pois, diferentemente da ótica educacional, o sistema prisional funciona como mecanismo desestruturante dos indivíduos.

Na seção seguinte, apresentamos como a EJA em prisões ganhou legitimidade, proposituras e metas no país. Busca-se destacar acontecimentos sucessivos que marcaram o seu desenvolvimento, permitindo um conjunto de ações estratégicas para consolidação de sua oferta. Nessa perspectiva, compromissos diversos nos últimos anos vêm estreitando o papel da sociedade e dos órgãos governamentais brasileiros com vistas a garantir humanização do sistema prisional brasileiro, tendo em vista as recomendações internacionais.

3 EJA EM SISTEMA PRISIONAL E UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO: DESDOBRAMENTOS E MECANISMOS

Nas últimas décadas, houve uma intensa movimentação de acontecimentos que se tornaram marcos na história da educação nas prisões no Brasil. Dentre eles, destaca-se o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP), instituído pelo Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, que consolidou a oferta de ensino nessas instâncias.

Poucos anos depois, em 2015, o Estado do Piauí elaborou o Plano Estadual de Educação em Prisões, como forma de aderir às estratégias e metas formativas estabelecidas pelo decreto, direcionadas a todos os estados brasileiros. O objetivo era atender ao movimento nacional que buscava ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. A partir de 2011, os entes federativos intensificaram os esforços para mitigar, entre outros fatores, o índice crescente de criminalidade, a insegurança social, as altas taxas de baixa escolaridade e o analfabetismo. Tais ações foram pautadas no compromisso com princípios éticos e humanos.

Dentre as finalidades do PEESP, Art. 4º do Decreto 7.626/2011, destaca-se:

> I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
> II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
> III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional.

A execução de ações como a primeira finalidade do PEESP denota uma co-responsabilidade entre órgãos públicos brasileiros responsáveis pelas diferentes atribuições que devem fomentar a política educacional no âmbito da execução penal. Entre esses órgãos estão: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), Secretarias de Justiça (SEJUS) e de Educação (SEDUC), etc. A coordenação adequada entre as referidas instâncias assegura a existência de bibliotecas, projetos de penas alternativas, capacitação dos agentes operadores e capacitação profissional dos assistidos. Estas finalidades envolvem a destinação de recursos do Fundo Penitenciário Nacional com vistas ao cumprimento de metas (JULIÃO, 2013).

Em relação a finalidade dois, observa-se o incentivo à elaboração dos planos estaduais de educação em prisões existentes atualmente. A necessidade de um documento contendo metas e estratégias para a educação no sistema prisional, como já sinalizado, é fruto de uma acentuada discussão na sociedade e nos órgãos governamentais, de âmbitos federal, estadual e municipal, que visa tornar o sistema prisional brasileiro mais humanizado.

Nesse contexto, o cumprimento da pena privativa de liberdade até então em funcionamento no país é posto em causa, dando lugar a um conjunto de ações estratégicas para a oferta educacional. O Art. 9º do mesmo decreto aprofunda esse objetivo, traçando-se como um dever do plano de ação articular conjuntamente atribuições e responsabilidades com vistas à formação de profissionais, incluindo-se professores, e a uma formação de adultos relacionada à educação profissional e tecnológica.

Por fim, no terceiro inciso, a necessidade de universalizar a alfabetização em contexto de privação de liberdade parte de uma finalidade prevista também na meta 8 (oito) do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), a qual discorre sobre a oferta escolar e formação de professores que atuam em estabelecimentos penais. Nesse

sentido, universalizar a oferta escolar implica inclusão de pessoas excluídas do sistema regular de ensino.

4 DESAFIOS VIVENCIADOS NA PRÁTICA DOCENTE: DIALOGANDO COM OS ACHADOS DA PESQUISA

A presente discussão gira em torno dos desafios vivenciados, um dos eixos temáticos da pesquisa. A seleção dos participantes tem como base a escolha de informações adaptadas às necessidades da pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Segundo esses autores, o recurso direto às pessoas é frequentemente utilizado na pesquisa em ciências humanas, consistindo em fonte que deve ser observada conforme “certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores”. (GIL, 2019, p. 145). Sendo assim, Gil define como relevante aquelas características que atendam adequadamente a proposta de pesquisa de natureza qualitativa.

Tendo como base essas informações para escolha dos participantes, estabeleceu-se como critério de inclusão ser professor efetivo no exercício da função e ser professor dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) ou do Ensino médio (1º, 2º e 3º ano). Ressalta-se que os participantes da pesquisa passaram a ser conhecidos por pseudônimos, (Ipê, Rosa, Margarida, Tulipa, Lírio e Cravo), pertencentes ao grupo semântico flores.

Os desafios a serem enfrentados no contexto da educação nas prisões envolve diferentes contextos para os profissionais envolvidos, passando pela qualificação adequada de forma continuada às mudanças e dinâmicas da rotina carcerária. As aulas possuem tempo de acontecimento diferenciado, ocorrendo paralelamente a outros momentos determinados pelo local. Assim, percebemos que os professores estão sempre se confrontando com situações novas, buscando a mediação dos conhecimentos historicamente construídos. A seguir, procederemos à análise das contribuições expressas pelos participantes, buscando compreender suas percepções e experiências.

A fala de LÍRIO revelou uma realidade de trabalho docente marcado por múltiplos fatores que interferem na efetiva execução. A própria dinâmica institucional no modo como se organiza representa um desafio, pois funciona sem atender adequadamente às necessidades da equipe de operadores que se empenham em

alcançar resultados dentro da proposta de ressocialização. A participante salienta a recorrência de docentes adquirirem material por conta própria no intuito de não comprometer o desempenho de suas tarefas pedagógicas.

Pontuamos também em sua fala as ausências de formação continuada para os professores do sistema:

> Nós precisamos estar nos aperfeiçoando, e isso vem acontecendo de formas individuais, cada um buscando a sua alto renovação, mas a gente sente falta desse apoio... parceria que existe entre a Secretaria de Justiça e a Secretaria de Educação...Nós temos também como desafio aqui, além do que eu já citei, o próprio material didático... então, é onde os professores precisam estar se reinventando, com o que tem, buscando, muitas vezes até, usando do seu próprio bolso, o material lá fora, para que realmente, seja atrativo.

Dentre as finalidades do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, Decreto 7.626 de 24 de novembro de 2011, está a meta II: formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação. Para consecução dessa meta, o Fundo Penitenciário Nacional destina recurso aos sistemas prisionais (JULIÃO, 2013). Contudo, o que se vê é o não cumprimento desta importante previsão legal, facultando a existência de um trabalho pouco assistido e cada vez mais isolado e desarticulado ao que as normativas legais determinam.

Outro empecilho apontado diz respeito a inadequação de algumas propostas educacionais que chegam com o fito de reinserção social, dado o limite máximo de até 24 anos, regra destoante de uma realidade carcerária cujo público majoritário ultrapassa essa idade estabelecida. Projetos assim geralmente trazem uma série de exigências que limitam a atuação da Secretaria de Educação, que não detêm informações suficientes sobre as alunas. O Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), por exemplo, é apontado como uma informação às vezes ausente, dificultando que a pessoa presa tenha acesso ao tipo de oferta educativa, a saber: ENEM, ECCEJA, ENCEJA, dentre outras.

Outro desafio sinalizado diz respeito às condições de trabalho, pois segundo MARGARIDA, o fato de estarem trabalhando em um sistema prisional os exclui de alguns benefícios remuneratórios. Outrossim, a inexistência de formação continuada é apontada como lacuna a ser preenchida. Ao dizer isso, afirmou que a realidade em

outro sistema prisional se mostrou diferenciada para os professores, já que o Estado favoreceu a formação em nível de mestrado e doutorado.

> Em 2003, quando tinha o Educando para a Liberdade, o ex-secretário de justiça foi a Curitiba, Paraná, copiar o modelo do sistema prisional. Lá no Paraná, os professores que trabalham no sistema prisional, ganharam mestrado e doutorado. Tudo é doutor que trabalha nos presídios. O próprio Estado favoreceu. Aqui, ganhamos só a especialização por iniciativa da UFPI em parceria com o MEC.

Diante dessa fala, notamos a carência de política formativa que favoreça o aperfeiçoamento da prática docente. A especificidade da formação nesse âmbito é indispensável e necessita ser incentivada por gestores públicos, pois a oferta escolar em si, da forma como se apresenta ao estabelecimento, não produz o efeito desejado, portanto, não basta só existir oferta e professores no sistema prisional, sem que haja trabalho adequado às necessidades advindas do contexto, conforme meta 8 (oito) do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), referente à oferta escolar e formação de professores que atuam em estabelecimentos penais.

ROSA reforça o que foi dito: *A gente participava de conferências, eu cheguei a ir para uma conferência internacional em Brasília.* Desta forma, o que antes era uma realidade na qual os professores dispunham de incentivo a participação de momentos formativos, hoje é uma realidade de muitos *déficits*, que não oportuniza mais incentivo à formação continuada dos professores. Esse contexto de vivência evidencia a ausência de momentos propícios à ação formadora que possibilita ressignificar saberes e melhorar a qualidade do que se ensina.

Evidentemente, o papel da formação continuada nesse processo é fundamental visto que a motivação tanto do professor quanto do estudante adulto em situação de privação de liberdade exige abordagens e reflexões complexas e desafiadoras considerando às relações estruturais, socioafetivas, emocionais, culturais e cognitivas, próprias do seu contexto de atuação. A dinâmica no trabalho docente ocorre, sobretudo, influenciada pelas mudanças seja no campo social, político e educacional, seja influenciada pelas relações interpessoais ocorridas no sistema prisional.

Outros participantes, como IPÊ e CRAVO, acentuam as peculiaridades da oferta escolar, entre as quais podemos observar, carga horária reduzida de aulas que ocorrem três vezes na semana, iniciando mais tarde e terminando mais cedo

contrastando com o horário comum de escolas regulares. A presença reduzida de professores também foi acentuada. Segundo eles, dado a dinâmica da penitenciária, as aulas são diretamente influenciadas e ajustadas de acordo as várias atividades, desde a troca de plantão dos policiais penais até a organização da sala de aula.

É nítida a preocupação de CRAVO sobre o desempenho de sua prática, no entanto, observamos uma atuação permeada por muitas incertezas, demonstrando nitidamente que os professores não estão sendo assistidos adequadamente no que tange a nova maneira de desempenhar o seu papel. Prevalece uma atividade que está sempre se adequando ao *modus operandi* da rotina carcerária na qual as atividades direcionadas a aprendizagem e ressocialização se mostram deficitárias.

Não obstante, a aprendizagem de pessoas adultas privadas de liberdade à luz da prática docente, sinaliza desafio complexo, em meio a dinâmicas desfavoráveis que afetam esse trabalho, em razão do modo como é organizado o espaço prisional, pensado para punir e não ressocializar. Muitas vezes, o não fornecimento de material didático ou a demora na sua entrega, demonstra o quanto essa atividade recebe descaso, refletindo negativamente no seu desempenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese as reflexões empreendidas sobre prática docente no contexto das prisões, podemos dizer que a atividade inserida na Educação de Jovens e Adultos, é permeada por singularidades e estigmas sociais. Nesse contexto, a prática docente busca a aprendizagem ao mesmo tempo em que busca reinserir socialmente o adulto que cumpre pena privativa de liberdade. Esta é uma preocupação cada vez mais necessária e tem conduzido inúmeras pesquisas a exemplo das que foram utilizadas como referência.

Contudo, percebemos uma oferta educacional ainda distante do que é estabelecido pela legislação brasileira, fazendo emergir novos questionamentos acerca da evolução de uma oferta educacional, ampliada para um novo contexto, sem que ao longo do tempo tenha contribuído qualitativamente com a proposta de prevenção e reinserção social.

Foi possível notar que a finalidade da educação e da prática docente em prisões, busca contribuir com o processo de humanização, via oferecimento de

novas aprendizagens. Todavia, o tema da aprendizagem no desenvolvimento da prática docente carece de discussões em profundidade, constatação que justifica as aproximações feitas em relação ao estabelecimento penal quanto ao modelo de aprendizagem que focaliza a pessoa adulta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Educando para a liberdade**: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: Unesco, 2006.

BRASIL. **Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União: Brasília - DF, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: Brasília - DF, 2014.

B. B. **Educação de mulheres presas**: o olhar de uma egressa. Org. YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M. et al. Cereja discute: educação em prisões. Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – Cereja. Associação alfabetização solidária - AlfaSol: São Paulo, 2010.

BESSIL, M.; MERLO, A. **A Prática docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 21, Número 2, Maio/Agosto de 2017.

DANIS, C.; SOLAR, C. **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**: uma perspectiva. (Cood.) DANIS, C.; SOLAR, C. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Colecção Horizontes pedagógicos. Ed. Piaget. Lisboa, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JULIÃO, E. F. **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário**: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 21, No. 75, 2013. Disponível em: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314. Acesso em: 09 de ago. de 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. (Trad.). MONTEIRO, E.; SETTINERI, F. Porto Alegre: Artmed. Ed. UFMG. Belo Horizonte, 1999.

ONOFRE, E. **Educação escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

PORTUGUÊS, M. **Educação nas prisões**. Org. YAMAMOTO, A.; GONÇALVES, E.; GRACIANO, M. et al. Cereja discute: educação em prisões. Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – Cereja. Associação alfabetização solidária - AlfaSol: São Paulo, 2010.

FORMAÇÃO DOCENTE, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS: por uma educação ecossistêmica e inclusiva para crianças e adolescentes LGBTQIAPN+

Silvia Mara Camargo Kreuz[1]
Dra Jaci de Fátima Candiotto[2]

RESUMO

A abordagem da diversidade sexual nas escolas brasileiras enfrenta entraves ideológicos baseados na heterocisnormatividade compulsória, que impõe padrões rígidos de gênero e sexualidade, gerando, além do sofrimento decorrente da violência psicológica, como caraterizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, o abandono escolar das crianças cuja identidade de gênero ou orientação afetiva-sexual diverge da norma. Considerando que a educação é um instrumento de coesão social capaz de transformar a sociedade e reduzir as exclusões geradas pela LGBTIfobia, a presente pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico-documental, analisa dados secundários sobre a violência LGBTIfóbica sofrida por crianças e adolescentes LGBTQIAPN+ no ambiente educacional. Com o objetivo de propor caminhos para uma educação em direitos humanos que contemple e acolha a diversidade sexual, o estudo aponta o papel social da escola, bem como a importância de se reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direito, sob a perspectiva da proteção integral e da indissociabilidade dos direitos, contemplando a necessidade de uma proteção especializada e diferenciada ao referido grupo, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento. Os resultados apontam insegurança, evasão escolar e sofrimento psíquico contrapostos a avanços pontuais em políticas de inclusão. Ao mesmo tempo, constata a carência de formação docente em diversidade sexual. A educação em direitos humanos é o caminho apontado para romper com as estruturas de poder e opressão, sustentadas pelo patriarcado e pelo machismo, capaz de promover o reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direito, prevenir violências, produzir respeito e alteridade e evitar o abandono escolar gerado pela LGBTIfobia.

---

[1] Pesquisadora interdisciplinar na área de Sexualidade Humana e Direitos Humanos. Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUC-PR, Bolsista CAPES. Especialista em Sexualidade Humana (Universidade Positivo-2018). Especialista em Formação Política para Leigos e Leigas (PUC-RJ- 2022). Assessora de coordenação do Grupo Católico de Acompanhamento Pastoral a Pessoas LGBTI+ (2017-2024). Fundadora do grupo MAMI - Mães de Amor Incondicional (2017). Autora do livro "Um Café na Fronteira: a missão de mães cristãs no acolhimento de filhos LGBTQIA+" (2022).

[2] Professora do Mestrado em Direitos humanos e Políticas Públicas (PUCPR) e do curso de Teologia da PUCPR. Editora-chefe da Revista Caderno Teológico PUCPR. Pós-doutorado no Institut Catholique de Paris, França (2014-2015). Doutorado em Teologia (2012) e Mestrado em Teologia (2008) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002). Bacharelado em Teologia pelo Studium Theologicum (1995), Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1991). É professora convidada da Universidade Católica de Moçambique para o Doutorado em Humanidades. Membro do Grupo de Pesquisa Ecocultura e Ecofeminismo vinculado ao Centro de Investigação em Teologia e Estudos de Religião CITER - Universidade Católica Portuguesa Lisboa.

Palavras-chave: crianças LGBTQIAPN+. Diversidade sexual. Educação. Direitos Humanos. LGBTIfobia escolar.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade sexual e de gênero tem se afirmado como uma pauta incontornável nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das violências e exclusões vivenciadas por crianças e adolescentes LGBTQIAPN+, no ambiente escolar. Apesar dos marcos legais brasileiros — como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente — garantirem direitos fundamentais à infância e adolescência, a escola ainda reproduz práticas discriminatórias baseadas na heterocisnormatividade[3].

A LGBTIfobia[4] no ambiente escolar interfere diretamente no aprendizado e é uma realidade experienciada pela totalidade de crianças e adolescentes LGBTQIAPN+. A educação tem poder transformador nessa realidade, se ela for direcionada para a promoção e valorização da diversidade.

A base teórica e a análise de pesquisas sobre LGBTIfobia no ambiente escolar, sustentam a necessidade de uma formação em diversidade sexual para educadores do ensino fundamental, considerando que estes não estão preparados para lidar com a diversidade sexual e com as pressões impostas por grupos atuantes na pauta antigênero. A proposta aqui apresentada foi desenvolvida no Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR, visando contribuir para a construção de escolas mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a dignidade de todas as infâncias e adolescências.

2. AMBIENTE ESCOLAR, DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS

[3] Heteronormatividade é uma expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual. Trata-se de um termo criado por Michael Warner na década de 1990 para definir o sistema de ideias que estabelece a heterossexualidade como norma (Warner, 1993). Com o tempo se convencionou acrescentar a cisnormatividade ao conceito e utilizar assim a forma contraída heterocisnormatividade.

[4] LGBTIfobia é definida como o medo, a aversão ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos, mesmo pessoas que não são LGBTQIAPN+, mas são percebidas como tais. A LGBTIfobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBTQIAPN+ e se associa a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos (adaptado de Junqueira, 2007).

A educação é compreendida como um "fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades" (Abramovay *et al*, 2015, p.33). Abramovay cita Delors para reconhecer o acesso à educação como "a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater certas exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, homofobia e opressão" (Abramovay *et al,* 2015, p. 35).

Nesta esteira, as interações no ambiente escolar não constroem apenas a relação com o saber, mas também as relações sociais, a criação de grupo identitários, as amizades. Portanto, a educação deve ser um fator de coesão social quando leva em conta a diversidade e não deveria se tornar um "fator de exclusão social" (Delors, 2001, p. 54). Por isso, Paulo Freire afirmava que

> (...) as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas (Freire, 1995, p.13).

No entanto, a realidade ainda revela fortes resistências à diversidade, com a presença de práticas discriminatórias por orientação sexual, gênero, raça e etnia, entre os estudantes. Mesmo com avanços legais, a efetividade dos direitos depende da atuação da sociedade civil (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p.32).

A LGBTIfobia escolar foi identificada pela UNESCO em pesquisa no ano de 2004 conduzida por Abramovay et al. Os dados seguem a mesma tendência na pesquisa realizada em 2013, cujos resultados apontam que as travestis figuram entre os grupos menos desejados como colegas (7,1%) e que há maior rejeição entre meninos (31,3%) do que entre meninas (8%) a estudantes LGBTQIAPN+ (Abramovay *et al.,* 2015).

O preconceito se sustenta na ignorância e no medo do desconhecido. Muitas atitudes homotransfóbicas, inclusive de educadores, ocorrem sob o disfarce de proteção à moral ou à família (Ramires, 2011). Travestis são o grupo mais vulnerável, elas relatam abandono escolar devido à rejeição institucional (Ramires, 2011, p.133).

Em contrapartida, quanto maior o nível de escolaridade, menor o índice de homofobia[5] — o que reforça o papel transformador da educação (Ramires, 2011, p.135). Portanto, "a expansão da educação formal desempenha papel preponderante com relação à queda no nível de preconceito" (Ramires, 2011, p. 135). Ainda, o autor apresenta que 51% dos entrevistados acreditavam que para se combater a homofobia seria necessária uma atuação na área da educação. Alarmante também é a porcentagem de pessoas que afirmaram que trocariam a/o filha/o de escola se soubessem que o/a professor não é heterossexual (17%) (Ramires, 2011, p.137).

Dados mais atuais da UNESCO (2020) revelam que mais de 85% dos estudantes LGBTQIAPN+ se sentem inseguros nas escolas e nove em cada dez sofrem agressões verbais. O que evidencia desrespeito aos direitos fundamentais dessa população.

2.1 CRIANÇAS: SUJEITOS DE DIREITO

Crianças e adolescentes, de uma forma geral, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos – detentores de garantias fundamentais – com a promulgação da chamada Constituição Cidadã (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, regulamenta os artigos 227 e 228 da Constituição e assegura os direitos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O ECA consolida o paradigma da proteção integral, reconhecendo a necessidade de uma proteção especializada e diferenciada a esse grupo, em razão de sua condição peculiar de desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Assim, as crianças e adolescentes passaram a ter seus interesses atendidos com prioridade absoluta, não apenas pela família, cabendo ao Estado e à sociedade garantir, por meio de leis ou outras medidas, condições que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas capacidades, em liberdade e dignidade (Piovesan & Pirotta, 2003, p. 283).

Entretanto, o preconceito e a violência LGBTIfóbica ainda representam um entrave à efetivação dos direitos à liberdade e à dignidade, preconizados

[5] Apesar de o autor se utilizar do termo homofobia de forma genérica, pode-se utilizar da proposta a fim de promover o combate à LGBTIfobia nas escolas.

pelo ECA. O artigo 16 garante o direito à liberdade de expressão, de crença, de brincar, de participação social e política, sem discriminação (Piovesan & Pirotta, 2003, p. 289-290). Já o artigo 17 define o direito ao respeito como a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, incluindo a preservação da identidade, autonomia e valores individuais. Portanto, é necessário prevenir abusos cometidos sob diferentes pretextos, a fim de garantir a proteção integral de todas as crianças (Piovesan & Pirotta, 2003, p. 290).

2.2 CRIANÇAS LGBTQIAPN+ EXISTEM

Os abusos sofridos por crianças dissidentes de gênero e de orientação afetiva estão fortemente relacionados com a sexualidade humana, que ainda permanece como um dos maiores tabus da atualidade, sendo frequentemente reduzida a uma perspectiva biologicista centrada nos órgãos genitais. Contudo, ela resulta de múltiplas dimensões — biológicas, psíquicas, culturais e espirituais — e se constitui no corpo inserido em um contexto sociocultural e familiar (Gomes & Trasferetti, 2011). Foucault evidencia a sexualidade como campo de saber-poder, regulado por discursos normativos que, historicamente, patologizaram a diversidade sexual (Foucault, 1977, p. 100).

Essa visão limitada leva muitos adultos a negarem a existência de crianças e adolescentes LGBTQIAPN+, associando sua vivência a práticas sexuais e perversões. Tal recusa é intensificada pela heterocisnormatividade, que impõe padrões rígidos de gênero e sexualidade, gerando sofrimento às crianças cuja identidade diverge do esperado.

O Brasil enfrenta entraves ideológicos para a abordagem da diversidade sexual nas escolas. A educação sofre ataques de setores que propagam a falaciosa “ideologia de gênero” (Judith Butler, 2016). O patriarcado e o machismo sustentam estruturas de poder que se opõem ao avanço das pautas de gênero, uma vez que estas ameaçam os privilégios masculinos e heterossexuais (Moreira, 2016). A imposição de lugares sociais fixos para homens e mulheres visa manter a ordem hegemônica, cuja desestabilização é promovida pelo reconhecimento jurídico e social das identidades dissidentes.

A modernidade promoveu transformações que desestabilizaram estruturas tradicionais, libertando o indivíduo das amarras das instituições "divinamente estabelecidas" (Hall, 2006, p.25). Como destaca Ramires, a escola deveria possibilitar o amadurecimento afetivo-sexual livre de moralismos, evitando perdas irreparáveis nas experiências juvenis (Ramires, 2011, p. 139). No entanto, no ambiente escolar, uma "pedagogia da sexualidade" disciplinadora constrói formas específicas de masculinidade e feminilidade, orientadas por uma lógica heterocisnormativa (Louro, 2000, p. 10). Os estereótipos[6] de gênero determinam comportamentos considerados adequados segundo o sexo, reforçando papéis sociais rígidos.

Nessa esteira, crianças LGBTQIAPN+ apresentam condutas comumente consideradas "inadequadas" e, por isso, são alvo de exclusão e preconceito. A obra *Crianças em Dissidências* (Rodrigues, 2018) acusa o controle da diversidade sexual na escola, exercido por meio de micropoderes que disciplinam os corpos infantis. O "espetáculo da morte" se impõe como método de correção, punindo corpos dissidentes e reforçando a construção da "anormalidade" (Rodrigues, 2018, p. 25-26). A marginalização é imposta por rótulos agressivos, muitas vezes ouvidos antes mesmo da criança compreender sua condição e a resistência às normas manifesta-se como subversão (Louro, 2000, p. 15).

A aproximação de educadoras e educadores com a pauta da diversidade sexual pode representar "um enorme ganho para o avanço e a consolidação da cidadania em bases mais igualitárias e democráticas, evitando os danos sociais causados pela homofobia" (Ramires, 2011, pp. 137-138). Lula Ramires destaca que a educação é um campo privilegiado, profundo e de longo prazo para o combate à homofobia — e podemos acrescentar, também, à transfobia. Ele acredita na escola como espaço onde as desigualdades baseadas em gênero e orientação sexual podem ser questionadas e modificadas, com o objetivo de abolir toda forma de opressão e exclusão social (RAMIRES, 2011, p. 138).

[6] Os estereótipos são um conjunto de crenças estruturadas sobre as características dos membros de um determinado grupo. E os estereótipos de género definem-se como o conjunto de crenças sobre o que significa ser mulher ou homem incluindo informação sobre a aparência física, atitudes e interesses, traços psicológicos, relações sociais e atividades profissionais (Susan Golombok e Robyn Fivush, 1994).

3. PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DIREITOS HUMANOS

Com base na pesquisa, pode-se afirmar a urgente necessidade de se voltar o olhar para essa parcela da população que sofre o *bullying* por LGBTIfobia, considerando que os direitos humanos se fundamentam na dignidade e liberdade, essenciais para a expressão da identidade individual, rejeitando a conformidade social compulsória (Moreira, 2016, p.33) e afirmando a autonomia sexual e o direito ao exercício da sexualidade (Galdino & Mazaro, 2018, p.88).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2007, determina que a educação em direitos humanos

> deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007, p.32).

Em 2024, o Ministério da Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI), anunciou políticas para consolidar a cultura de respeito aos direitos humanos nas escolas brasileiras. Destaca-se a formação continuada de educadores e produção de materiais para combater discriminação e *bullying* (Ministério da Educação, 2024). Esta iniciativa pretende, através de parcerias do MEC com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e com o apoio da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), divulgar cadernos temáticos que trabalharão “o papel da escola no enfrentamento às violações de direitos da população LGBTQIA+” (Ministério da Educação, 2024). A proposta apresenta um curso sob o título “Diversidade Sexual e de Gênero, Direitos da Mulher: conhecer para combater distorções negadoras de direitos” que pretende fortalecer a rede de proteção garantidora dos direitos de mulheres e pessoas dissidentes de gênero e orientação sexual com reflexões sobre a diversidade sexual e de gênero. Também será publicada uma portaria para instituir “um grupo de trabalho técnico com objetivo de produzir estudos, debates e propostas para

subsidiar a implementação de política educacional de enfrentamento ao bullying, ao preconceito e à discriminação na educação" (Ministério da Educação, 2024).

Além dessas iniciativas, são recomendadas ações municipais e estaduais com participação da sociedade civil e atores da pauta anti-LGBTIfobia, visando a promoção de uma educação integral e inclusiva para crianças e adolescentes.

4. CONCLUSÃO

Melhorias no ambiente escolar beneficiam a sociedade e promovem melhor aprendizado e redução da evasão. A educação em direitos humanos não deve se limitar à teoria, mas promover uma prática pedagógica capaz de valorizar as relações, a diversidade e as individualidades. Assim sendo, não se pode invisibilizar a realidade das crianças e adolescentes dissidentes de gênero e sexualidade.

Com base nessa perspectiva e em leituras de materiais e relatos de desafios enfrentados em órgãos públicos, foram realizados eventos organizados por estudantes da disciplina Direitos da Criança, Adolescente e Jovens, do Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas da PUCPR. Esses encontros, que reuniram representantes dos municípios da Região Metropolitana, culminaram na intenção de desenvolver uma proposta de formação em diversidade sexual para professores da Educação Básica, focada nas garantias para crianças e adolescentes LGBTQIAPN+ (apêndice A).

Para apoiar essas formações, será necessário um trabalho de comunicação que apresente conceitos e nomenclaturas relacionadas à diversidade sexual (Reis, 2018). Além disso, deve ser distribuído o material do Ministério Público do Paraná, intitulado *Legislação – LGBT* (Ministério Público do Paraná, sem data).

Embora essa seja uma tarefa complexa, as autoras desta pesquisa acreditam que essa proposta de Educação em Direitos Humanos tem potencial para salvar vidas e promover justiça social para a população LGBTQIAPN+.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G; SILVA, Lorena. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, Unesco, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; Waiselfisz, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27 jan, 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente Acesso em 27 jan. 2024.

Brasil registra 257 mortes violentas de pessoas LGBTQIA+ em 2023, uma a mais que 2022, e segue como país mais homotransfóbico do mundo. globo.com. **Por g1 BA**. 20/01/2024. https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/01/20/mortes-violentas-de-pessoas-lgbtqia-na-ba-2023.ghtml Acesso em 09/05/2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade do saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

GALDINO, Valéria; MAZARO, Juliana L. **Tutela Jurídica sobre Pessoas LGBT**. Direito & Paz. São Paulo, SP – Lorena. Ano X. n. 39. 2º Semestre, 2018.

GOLOMBOK, Susan; FIVUSH, Robyn Fivush, R. ***Gender development**. New York: Cambridge University Press,* 1994.

GOMES, Ademildo; TRASFERETTI, José. **Homossexualidade:** orientações formativas e pastorais. São Paulo: Paulus, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEERS, Bernardino; TRASFERETTI, José. **Homossexuais e Ética Cristã.** Campinas- SP: Editora Átomo, 2002.

LOURO, Guacira L. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª Edição. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Legislação LGBT.** CAOP Proteção aos Direitos Humanos. Disponível em https://site.mppr.mp.br/direito/Pagina/Legislacao-LGBT Acesso em 09/07/2025.

MOREIRA, Adilson J. **Cidadania Sexual:** Postulado Interpretativo da Igualdade. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, Direito, Estado e Sociedade, n.48 p. 10-46. jan/jun, 2016.

PIOVESAN, Flávia; PIROTTA, Wilson R. B. Os Direitos Humanos das Crianças e dos Adolescentes no Direito Internacional e no Direito Interno. In: PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 2003.

RAMIRES NETO, Luiz. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (orgs). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

REIS, Toni., org. **Manual de Comunicação LGBTI+.** 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / Gay Latino, 2018. Disponível em https://cedoc.grupodignidade.org.br/enciclopedia-lgbti/01-manual-de-comunicacao-lgbti/ Acesso em 15/06/2025.

RODRIGUES, Alexsandro (org). **Crianças em dissidências:** narrativas desobedientes da infância. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

UNESCO. **AMÉRICA LATINA E CARIBE Inclusão e educação**: todos, sem exceção. 2020. Relatório de Monitoramento Global da Educação. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582 Acesso em 12/05/2025.

WARNER, Michael. ***Fear of a Queer Planet:*** *queer politics and social theory. Minneapolis: University of Minnesota Press*, 1993.

APÊNDICE A

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TÍTULO: "Sexualidade e Inclusão de Crianças e Adolescentes LGBTQIAPN+"

Carga horária: 8 Horas
Modalidade: Presencial/Itinerante
Certificação: PUCPR/PPGDH
Objetivo Geral: A formação objetiva abordar conceitos fundamentais sobre direitos humanos, diversidade sexual e de gênero, focando em práticas educativas inclusivas além de empoderar os educadores para que sejam protagonistas na construção de uma escola mais inclusiva e respeitosa.

PROGRAMAÇÃO:

1. Abertura, Sensibilização e Atividade Cultural (8h/9h)
Objetivo: Introduzir a temática e sensibilizar para a inclusão no ambiente escolar.
- Apresentação dos objetivos da formação.
- Dinâmica inicial: "O que é inclusão para mim?".

- Introdução aos direitos das crianças e adolescentes LGBTQIAPN+.

2. Compreensão dos Conceitos-Chave (9h/10h)

Objetivo: Explorar conceitos fundamentais para a compreensão da diversidade sexual e de gênero.

Objetos de conhecimento:

- LGBTQIAPN+: significado e subgrupos.
- Diferença entre identidade e expressão de género e orientação sexual.
- Heteronormatividade e suas implicações no ambiente escolar.

Intervalo (10h/10h15)

2.1. Atividades (10h15/12h)

- Discussão em grupos sobre casos reais de LGBTIfobia no ambiente escolar.
- Depoimentos de crianças e adolescentes LGBTQIAPN+

Almoço (12h/13h)

3. Educação em Direitos Humanos e Diversidade Sexual (13h)

Objetivo: Discutir as diretrizes nacionais e propor ações de combate ao preconceito.

Objetos de conhecimento:

- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
- Análise de situações de preconceito: bullying, nome social, uso de banheiros.
- Papel do educador como mediador e transformador social.

Atividades:

- Simulação de casos: como reagir a situações de discriminação.
- Debate: "Como promover um ambiente escolar inclusivo?".

4. Estratégias Pedagógicas e Boas Práticas (14h/15h)

Objetivo: Qualificar os professores a implementar práticas inclusivas e educativas.

Objetos de conhecimento:

- Metodologias ativas e abordagens pedagógicas para diversidade.
- Integração da temática no currículo escolar.
- Acolhimento de estudantes LGBTQIAPN+: nome social, identidade e expressão de gênero.

Intervalo: 15h/15h15

Atividades (15h15/16h):

- Criação de projetos escolares de valorização da diversidade.

5. Reflexão e Encerramento (16h/17h)

Objetivo: Consolidar os aprendizados e traçar planos de ação.

Objetos de conhecimento:

- Recapitulação dos principais pontos abordados.
- Discussão: desafios e compromissos futuros.
- Avaliação da formação pelos participantes.

Atividades:

- Dinâmica: "O que levo para a minha prática docente?".

- Elaboração de um plano de ação individual para implementação no ambiente escolar.

Recursos Necessários: material audiovisual (slides, vídeos); espaço para dinâmicas em grupo; glossário de termos e exemplos práticos em formato digital ou impresso; cópia da Legislação – LGBT (Ministério Público do Paraná).

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE DISPOSITIVOS LEGAIS E DIRETRIZES EDUCACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PONTA GROSSA/PR.

Cintia Daiane da Silva Eurides[1]

RESUMO

O estudo é recorte de uma pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso, cujo objeto de investigação foi a abordagem pedagógica da temática gênero na Educação infantil no município de Ponta Grossa/PR. Este estudo objetiva analisar dispositivos legais e diretrizes educacionais que subsidiem o trabalho pedagógico sobre esse tema no contexto da Educação infantil na rede municipal de ensino desse município paranaense, com vistas à prevenção e ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. Esse trabalho configura-se como qualitativo e exploratório e adota o estudo documental como instrumento metodológico. O referencial bibliográfico introdutório sobre o tema fundamentou-se em Jares (2002), Louro (2003), Pontes (2020) e Teles e Melo (2012). A pesquisa documental foi realizada com base em dispositivos legais e diretrizes educacionais da Educação Infantil a nível nacional (BRASIL, 1996; 1998; 2001a; 2001b; 2010; 2013a; 2013b; 2014; 2017; 2021) e local (PONTA GROSSA, 2004; 2015; 2020) no que tange ao tema de gênero, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher. Com o desenvolvimento do estudo verificou-se que existem legislações e documentos educacionais que dispõem e preconizam o trabalho pedagógico sobre a temática de gênero na Educação Infantil em Ponta Grossa/PR. Contudo, persistem lacunas quanto à efetividade de tais dispositivos e diretrizes educacionais e suas implementações no espaço escolar, onde ainda se observam práticas pedagógicas sustentadas por concepções sexistas. Ademais, constata-se o paradoxo de que, embora existam avanços na formulação de dispositivos e diretrizes sobre o tema, os índices de violência contra a mulher continuam a se intensificar, o que demanda abordagens complexas e multidimensionais para a compreensão, a prevenção e o enfrentamento desse fenômeno.

Palavras-chave: Diretrizes educacionais. Dispositivos legais. Educação Infantil. Gênero. Ponta Grossa/PR.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo é recorte de uma pesquisa desenvolvida como trabalho final de um curso de licenciatura na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), cujo objeto de investigação foi a abordagem pedagógica da temática gênero na Educação infantil no município de Ponta Grossa/PR.

O presente trabalho objetiva analisar dispositivos legais e diretrizes educacionais que subsidiem o trabalho pedagógico sobre esse tema no contexto da Educação infantil na rede municipal de ensino desse município paranaense, com vistas à prevenção e ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a

[1] Licenciada em Geografia e Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: cintia.uepg@gmail.com

mulher. Ainda que resulte de uma pesquisa mais ampla, este trabalho traz dados atualizados sobre essa forma de violência em Ponta Grossa/PR, evidenciando a necessidade de abordagens educativas diante do aumento dos índices desse fenômeno e a limitada eficácia de medidas puramente punitivas.

A garantia dos direitos humanos e as expressões de violência contra a mulher devem ser tratadas em todos os âmbitos da sociedade. A violência doméstica e familiar contra a mulher é um conjunto de violações aos direitos humanos impetradas às mulheres em razão do gênero (BRASIL, 2006). Esse fenômeno continua sendo uma das expressões mais alarmantes das desigualdades de gênero no Brasil (CERQUEIRA; BUENO, 2025). Tal fenômeno é uma das marcas do sistema colonial-patriarcal-capitalista que privilegiam o papel social do homem (TELES; MELO, 2012).

A violência doméstica e familiar contra a mulher trata-se de um fenômeno multidimensional e multifacetado e precisa ser prevenido em seu âmago. De acordo com Jares (2002, p.105) é fundamental compreender os conflitos “em toda a sua extensão, sem apriorismos e preconceitos”. Os sujeitos, ao serem inseridos, na vida social são orientados por concepções e juízos de valores sobre gênero e os papeis sociais relativos a eles. Tais concepções e juízos de valores vão sendo internalizados desde a mais tenra idade, sendo sustentados durante toda a sua vida, podendo reforçar ideologias e padrões sobre eles (SEQUINEL, [2019]). Dentre os vários âmbitos de prevenção e enfrentamento a essa expressão de violência, destaca-se a educação, principalmente a educação formal, através do espaço escolar.

As complexas relações humanas que compõem a vida em sociedade influenciam o espaço escolar e suas dimensões relacionais, uma vez que este se constitui “de concepções, valores e padrões, todos permeados pela cultura vigente” (PONTES, 2020, p. 68). O espaço escolar reflete os valores e as concepções trazidas pelos sujeitos que o integram, podendo tanto reproduzir desigualdades e preconceitos quanto contribuir para a transformação social (LOURO, 2003).

As instituições escolares devem, portanto, atuar para com a ruptura dessas concepções e ideologias naturalizadas corroborando assim, para a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que problematizem as construções sociais de gênero e promovam o respeito à diversidade desde a primeira

infância. Dessarte, contribui-se para uma efetiva luta pela equidade e para a garantia dos direitos humanos a todas as pessoas.

2 CONTEXTUALIZANDO O RECORTE ESPACIAL DA PESQUISA

A pesquisa teve como recorte espacial o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, Brasil. O município de Ponta Grossa está situado a uma distância de aproximadamente 114 km da capital do estado – Curitiba, possuindo uma área territorial de 2.053,265 km² e apresentando uma população estimada em 372.562 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2024).

A pesquisa se justifica a partir de relatos de profissionais da Educação infantil do município, que evidenciaram práticas pedagógicas fundamentadas em estereótipos de gênero, reforçando papeis sociais tradicionalmente atribuídos ao feminino e ao masculino. Tais práticas se manifestaram na organização de brincadeiras e espaços diferenciados para meninas, voltados para atividades domésticas e cuidados pessoais, e para meninos, relacionados a brinquedos lógico-matemáticos e ferramentas mecânicas. Com isso, percebeu-se a ausência de reflexões e compreensões abrangentes/holísticas que desnaturalizem concepções de gênero e valores sexistas ainda presentes em contextos sociais.

O recorte espacial também se justifica pelos dados expressivos que envolvem mulheres em situação de violência doméstica e familiar. O número de medidas protetivas concedidas às mulheres em tal situação no município de Ponta Grossa, foram 1.095 em 2020, 1.283 em 2021, 1.017 em 2022 e 1.264 em 2023 (PARANÁ, 2024). O número de inquéritos de violência doméstica e familiar contra a mulher no município também aumentou nos últimos anos, sendo 773 inquéritos em 2020; subindo para 1.610 em 2021 e para 2.230 em 2022 (PARANÁ, 2023).

A partir de uma análise mais profunda desses dados percebe-se que outras formas de prevenção e enfrentamento a essa forma de violência precisam ser desenvolvidas para além de judicializações. É essencial que a temática gênero seja abordada em todas as esferas sociais e que no âmbito da educação, ela se efetive nos currículos e práticas de forma transversal, rompendo com paradigmas sexistas.

Diante da constatação de que abordagens críticas e desnaturalizantes de gênero não eram empreendidas no espaço escolar, houve o levantamento da hipótese de que isso poderia acontecer por não existirem legislações e diretrizes sobre isso.

Para tanto, realizou-se uma análise sobre o que os dispositivos legais e as documentações educacionais dispõem e orientam acerca da abordagem da temática gênero (e possivelmente sobre violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher) na etapa da Educação infantil, no referido município.

3 DESENVOLVIMENTO

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa por buscar compreender uma problemática que precisa ser explorada e que não pode ser analisada apenas quantitativamente (MINAYO, 2009). A pesquisa se configura como exploratória por proporcionar uma visão geral acerca do fato abordado (GIL, 2008). A técnica de coleta de dados foi a pesquisa documental a partir de dados (legislações e diretrizes educacionais) que ainda não receberam tratamento analítico (GIL, 2008).

Neste estudo foram elencados dispositivos legais e diretrizes educacionais da Educação Básica e Infantil a nível nacional e local buscando identificar disposições, preconizações e orientações para a abordagem do tema gênero e possivelmente sobre violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher.

Destaca-se, inicialmente, que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), enquanto lei suprema e que designa todas as demais, tem por fundamento promover o bem de todos sem qualquer tipo de preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação. Ainda estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988).

A lei mais abrangente sobre a educação no Brasil é a Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) (BRASIL, 1996) e foi sancionada com o objetivo de estabelecer os princípios e as bases da educação nacional. A LDB, em sua formulação inicial, não estabelecia nada acerca da temática gênero e tampouco sobre prevenção da violência de gênero e/ou contra a mulher. Essa Lei estabelecia apenas que o ensino na educação básica teria como princípio o respeito à liberdade e o apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi formulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), constituindo-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para a Educação Infantil, elaborado para subsidiar o sistema educacional. Tratava-se de uma proposta não obrigatória, flexível e aberta. O RCNEI

ressalta que a construção da identidade de gênero vai além dos aspectos biológicos dos seres humanos e orienta que, no contexto educativo, as crianças tenham oportunidades de conviver, interagir e brincar com diferentes representações dos papeis de gênero, favorecendo a superação de estereótipos. Este documento também destaca o papel dos(as) professores(as) na desconstrução dos estereótipos de gênero permeados socialmente nas relações infantis (BRASIL, 1998, v.2).

Posteriormente, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2001a). As DCNEI se caracterizam como conjuntos de princípios, critérios e procedimentos de caráter obrigatório que objetivavam estabelecer modelos e estruturar a Educação infantil (BRASIL, 2001a). Essa diretriz não tem preconizações específicas sobre a abordagem de gênero nesta etapa da educação. Não obstante, propõe que todas as identidades das crianças, famílias e funcionários das instituições de ensino sejam respeitadas sem exclusões de gênero ou de qualquer outro aspecto, de modo que as crianças convivam construtivamente com a diversidade entre os seres humanos (BRASIL, 2001a).

O Plano Nacional da Educação de 2001(PNE/2001) (BRASIL, 2001b), elaborado com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população e de reduzir as desigualdades sociais, não dispõe nada sobre a abordagem de gênero no currículo. Todavia, determina que as DCNEI (BRASIL, 2001a) devem estabelecer os conteúdos mínimos para as propostas pedagógicas para a etapa da Educação Infantil no país.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram reformuladas. Essa reformulação preconizou que a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil considerassem as legislações estaduais e municipais. No que se refere à temática gênero, tais diretrizes orientam que as instituições de Educação infantil construam novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometidas com a democracia e “com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013a), de caráter obrigatório, propõe orientações educacionais no tocante à temática de gênero na perspectiva da Educação Infantil. Esse documento dispõe que as crianças desde muito pequenas sejam mediadas para construir uma visão de mundo e de conhecimento plurais, sendo capazes de questionar e romper com formas de

dominação, inclusive de gênero, existentes na sociedade e reproduzidas nas relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças (BRASIL, 2013a). Ainda, preconiza que os currículos das instituições de Educação infantil abordem o combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminações, sendo objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano desta etapa da educação (BRASIL, 2013a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013b), também são direcionamentos de caráter obrigatório que preconizam o trabalho pedagógico da temática de gênero e o enfrentamento de preconceitos e discriminações a serem desenvolvidos em todos os sistemas e instituições de ensino.

O Plano Nacional da Educação de 2014 (PNE/2014) (BRASIL, 2014) com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, teve como meta garantir políticas de combate à violência na escola. Tais políticas se desenvolveriam através de ações formativas para que os educadores detectassem sinais dessas manifestações, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas afim de promover a construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar seguro para a comunidade (BRASIL, 2014).

Outro documento orientador da Educação básica e da Educação Infantil trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A BNCC é uma base nacional comum dos currículos e estabelece direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da educação básica no Brasil. Neste documento curricular, questões específicas sobre gênero, violência de gênero e contra a mulher não foram contempladas em seu conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Essas temáticas também não estão contempladas nos objetivos de aprendizagem e nos Campos de Experiência da Educação infantil, o que contribui para a invisibilidade desse tema nesta etapa da educação, embora se orientem pelos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEB (BRASIL, 2013a).

Posteriormente, a LDB (BRASIL, 1996) teve uma alteração em 2021, passando a incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e a instituir a Semana escolar de combate à violência contra a mulher, expressa pela Lei Federal nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021). Desse modo, a abordagem sobre a prevenção e o enfrentamento a essa forma de violência são assegurados legalmente, sendo temática a ser contemplada no currículo e trabalhada em sala de aula desde a educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2021). Essa

é a legislação brasileira mais recente acerca dessa temática a ser contemplada de forma transversal desde a Educação infantil.

Por fim, foram analisados documentos e diretrizes da Educação infantil do município de Ponta Grossa/PR, com enfoque nas orientações sobre gênero, violência de gênero ou violência contra a mulher. O primeiro documento analisado, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa de 2004 (PONTA GROSSA, 2004), não dispõe nada especificamente sobre o tema gênero. Contudo, orienta que o trabalho pedagógico valorize a diversidade, oportunizando às crianças acesso a um mundo amplo, rico, estimulante e diversificado (PONTA GROSSA, 2004).

Outro documento pedagógico para a Educação infantil do município de Ponta Grossa/PR são as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 2015 (PONTA GROSSA, 2015). Tal diretriz estabelece que essa etapa da educação básica desenvolva atividades que abordem e valorizem a diversidade étnica, sexual, racial, cultural, as necessidades especiais e a biodiversidade (PONTA GROSSA, 2015). Esse documento propõe práticas que trabalhem a diversidade de gênero e que incentivem a “participação de meninos e meninas, igualmente, em brincadeiras de futebol, casinhas e pular corda, tendo as oportunidades semelhantes” (PONTA GROSSA, 2015, p. 131).

O documento educacional mais recente são os Referenciais Curriculares para Educação Infantil de Ponta Grossa de 2020 (PONTA GROSSA, 2020) que orienta o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos voltados à valorização da diversidade e o incentivo de atitudes de ajuda e colaboração mútua promovendo a equidade (PONTA GROSSA, 2020). Ainda que não trate diretamente das questões de gênero ou da violência doméstica e familiar contra a mulher, entende-se que tais temas estejam implicitamente contemplados nas abordagens sobre diversidade, dada a natureza abrangente do tema.

A análise dos dispositivos legais e das diretrizes educacionais evidencia o reconhecimento das instituições escolares como espaços pedagógicos democráticos e inclusivos, orientando para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos que promovam o respeito à diversidade e a justiça social. Alguns deles propõem práticas voltadas à (des)construção de valores e estereótipos sexistas desde a mais tenra idade, contribuindo para a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desses dispositivos e documentos evidenciou que há o reconhecimento da educação e das instituições escolares como espaços pedagógicos essenciais para o desenvolvimento de práticas preventivas e de enfretamento às violências de gênero e doméstica e familiar contra a mulher.

O estudo evidenciou a existência de dispositivos legais e diretrizes educacionais que dispõem e preconizam a abordagem da temática de gênero em todas as etapas da educação básica, incluindo a etapa da Educação infantil na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. Tais orientações objetivam promover reflexões e (des)construções de estereótipos tradicionalmente relacionados ao gênero como uma das bases para a prevenção e o enfrentamento dessa forma de violência.

Apesar das orientações desses documentos, algumas práticas pedagógicas ainda sustentam concepções sexistas que reforçam desigualdades de gênero. É essencial desenvolver práticas pedagógicas críticas e humanizadoras a fim de superar o paradoxo entre o aumento de dispositivos sobre a abordagem de gênero e violência contra a mulher e o crescimento dos índices de violência, compreendendo as fragilidades que inviabilizam a efetividade dessas preconizações.

Para tanto, novas pesquisas serão realizadas para investigar tais fragilidades e fomentar práticas pedagógicas transformadoras desde a Educação infantil, visando formar sujeitos conscientes, democráticos e promover uma cultura de paz.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei n° 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, 11 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 3.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. Direitos Humanos. Secretaria

Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2013b. 76p.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: Ipea; Ministério do Planejamento e orçamento, 2025. 174 p. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ponta-grossa.html. Acesso em: 15 jul. 2025.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**/ Xesús R. Jares; tradução de Fátima Murad - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARANÁ. Ministério Público do Estado do Paraná. **[Sistema Integrado para Gestão de Ouvidorias]**. Destinatário: no-reply@pr.gov.br. 18 ago. 2023. E-mail.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, CEVID. **Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher e Vara de Crimes Contra Crianças, Adolescentes e Idosos**. Destinatário: (42)33091774. Ponta Grossa, 15 jan. 2024. Via WhatsApp.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares:** educação infantil. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2004.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares:** educação infantil. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2015.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2020.

PONTES, Erica Silva. A educação no enfrentamento da violência doméstica e familiar. **Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulher.** Fundação Demócrito Rocha, Universidade Aberta do Nordeste. Fortaleza, 2020.

SEQUINEL, Raíssa Jamile. **Borboletinhas:** A ressignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher. Ponta Grossa: [2019]. 13 f. Projeto de intervenção. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Ponta Grossa, [2019].

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 314).

DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS: O QUE REVELAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR?

Giovana Coval Hoogevoonink

Eduardo Collete da Silva

RESUMO

Este artigo investiga os impactos da gestão escolar sobre a qualidade do processo educacional, com ênfase em suas implicações no trabalho docente. A partir do questionamento sobre o que revelam as produções científicas a respeito da atuação da gestão escolar e sua relação com a qualidade do ensino, o estudo tem como objetivo investigar as produções científicas que discutem a atuação da gestão escolar no trabalho docente em relação à qualidade do ensino. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O levantamento dos dados foi realizado por meio das plataformas: Sistema de Información Científica Redalyc e do Portal de Periódicos da CAPES, que resultaram na seleção de 14 estudos. O referencial teórico articula autores como Libâneo e Freitas (2018) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), que discutem a gestão democrática, a valorização docente e os efeitos da lógica gerencialista nas condições de trabalho. Os resultados indicam que a gestão escolar exerce influência decisiva na qualidade do ensino, especialmente quando orientada por práticas democráticas. Ao promover ambientes colaborativos e valorizar o trabalho docente, a gestão contribui para a melhoria do clima organizacional, embora ainda enfrente obstáculos que comprometem sua efetividade.

Palavras-chave: Gestão escolar; Educação de Qualidade; Trabalho Docente.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema de investigação os impactos da gestão escolar na qualidade do processo educacional, destacando os seus efeitos no trabalho docente. O estudo justifica-se diante da relevância do papel da gestão escolar em promover a organização e funcionamento eficiente nas instituições escolares, como a garantia de um ambiente favorável a uma educação de qualidade e condições adequadas de trabalho aos professores e demais profissionais da escola.

Diante dos desafios contemporâneos da educação, como a desvalorização docente, a violência escolar, a indisciplina e a sobrecarga de

trabalho, a gestão escolar assume um papel essencial. Sua estrutura influencia diretamente o clima organizacional, a valorização profissional, a autonomia docente e os resultados educacionais.

Portanto, demonstra-se a importância de investigar os efeitos da gestão sobre o trabalho docente compreendendo suas contribuições e limites para a promoção de um ensino efetivo. Nesse contexto, a presente investigação se orienta a partir do seguinte questionamento: O que revelam as produções científicas sobre a atuação da gestão escolar no trabalho docente e sua relação com a qualidade do ensino? O objetivo do trabalho é, portanto, investigar as produções científicas que discutem a atuação da gestão escolar no trabalho docente em relação à qualidade do ensino.

Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, com abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na análise de estudos acadêmicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES e Sistema de Información Científica Redalyc, como nos estudos de Libâneo e Freitas (2018) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) do campo da gestão.

A partir do levantamento e da revisão da produção científica sobre o tema, os dados são analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Segundo Bardin (2011), essa técnica consiste em uma investigação sistemática dos significados contidos nas comunicações, visando à sua interpretação e compreensão crítica.

Para a realização da busca, foram utilizados os seguintes descritores: “gestão escolar”, “educação de qualidade” e “trabalho docente”, resultando em 39 trabalhos no Portal CAPES e 59 no Redalyc. Os resultados foram organizados em planilha CSV no Excel, onde passou-se à triagem inicial. Foram excluídas as produções sem relação com o tema, duplicadas, com links inativos ou fora do recorte temporal de 2020 a 2025.

Por fim, foram analisados os resumos das produções acadêmicas para aprimorar a busca e interpretação dos dados, resultando em 14 trabalhos selecionados. A tabela 1 demonstra as etapas descritas:

Tabela 1 - Aplicação dos critérios de inclusão das Produções acadêmicas dos locais de busca.

Critério de Inclusão	Qtde. CAPES	Qtde. Redalyc

Artigos selecionados	39	59
Duplicados	(-2)	(-0)
Análise dos títulos fora da temática	(-20)	(-38)
Análise dos resumos fora da temática	(-9)	(-15)
Total Trabalhos	**8**	**6**

Fonte: os autores (2025).

Os Quadros 1 e 2 apresentam as produções acadêmicas selecionadas para análise da pesquisa:

Quadro 1 – Levantamento das Produções acadêmicas do Portal da CAPES.

Nº	Autor(es)	Título	Ano
1	ZIVALE, Santos Oliveira Jone	A percepção dos intervenientes da gestão escolar acerca da escola de qualidade e factores que a promovem no 1ociclo do ensino primário, caso de estudo na escola primária do 1º e 2º grau 25 de junho	2022
2	ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da	A redefinição da gestão escolar a partir da concessão de bonificações docentes	2022
3	MATEUS, Jeferson Carvalho; QUEIROZ, Patrícia Pereira Novais de; CASTRO, Sayonara de França; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de; VIEIRA, Roseli.	Clima organizacional em escolas públicas do estado de Goiás: um estudo empírico	2022
4	QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire	Correlação entre a gestão tóxica e o adoecimento mental docente: relatos de casos	2023
5	ANDRADE, Geraldo Bruno Costa de; ANDRADE, Ana Cristina de Oliveira de	Gestão escolar pública: competências, atribuições e desafios	2024
6	GRIMES, Camila; FERMINO DA SILVA, Rozane; BOOZ, Flávio; PIAZZA, Andrea Stefania	O papel da gestão escolar na construção de uma educação pública de qualidade	2021
7	RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira	Olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral	2023
8	SANTOS, Luciana Monteiro dos; OLIVEIRA, Elineide Cavalcanti de; KLAUCH, Jorge José; ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo.	Reflexões sobre a qualidade na educação	2024

Fonte: os autores (2025).

Quadro 2 – Levantamento das Produções acadêmicas do Sistema Redalyc.

Nº	Autor(es)	Título	Ano
1	TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis.	A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná	2023
2	STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro; TOZETTO, Susana Soares.	Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes	2022
3	FERNANDES, Fabiana Silva.	Gestão da Educação Infantil: desafios, necessidades e possibilidades	2024
4	COMETTI LÉLIS, Luziane Said; LEAL DA HORA, Dinair.	Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional	2020

5	CONSALTÉR, Evandro; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto.	O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico "Aprendizagem em Foco" do Instituto Unibanco	2023
6	ALMEIDA, Andréa Cristina de; BRUNOZI JÚNIOR, Antônio Carlos; TUPY, Igor Santos.	Qualidade da educação e desempenho de escolas públicas de Minas Gerais nas Olimpíadas de Matemática	2024

Fonte: os autores (2025).

Implicações da Gestão Escolar no Trabalho Docente

A profissão docente tem sido marcada por uma crescente complexidade, refletida no acúmulo de responsabilidades atribuídas aos professores. Os desafios vão desde a garantia de um ensino significativo até a resolução de situações do ambiente escolar, como indisciplina, sobrecarga de tarefas e mudanças constantes nas políticas educacionais.

Nesse cenário, a forma como a gestão escolar é conduzida exerce influência direta nas condições de trabalho docente, podendo contribuir para a valorização e o bem-estar dos profissionais, como potencializar o agravamento de tensões e adoecimentos no contexto educacional.

De acordo com Queiroz (2023), uma das principais causas do adoecimento mental dos docentes está relacionada com a gestão tóxica.

> A gestão tóxica é caracterizada por práticas prejudiciais, falta de apoio, conflitos interpessoais, perseguições, calúnias, fofocas, difamações, isolamentos de membros da equipe, sobrecarga de trabalho, entre outras atitudes doentias promovidas por gestores desprovidos profissionalismo e imparcialidade. (QUEIROZ, 2023, p.2870)

Além disso, com a disseminação de gestões influenciadas por lógicas gerencialistas de caráter empresarial, observa-se o avanço de avaliações padronizadas em larga escala e a redução da autonomia docente e práticas reflexivas. "É nessa perspectiva que toda gestão escolar pautada pelo viés gerencialista empresarial compreende o professor como um executor de tarefas, previamente estabelecidas e com o objetivo de atingir determinados resultados." (CONSALTÉR; BELLENZIER e FÁVERO, 2023, p. 5)

> Desse modo, escolas e professores são introduzidos na lógica da produtividade e da competição individualista, descaracterizando o papel pedagógico dos professores, ou seja, a submissão à regulação do governo restringe suas possibilidades de criação, autonomia e inovação na sua sala de aula com seus alunos e, na escola, com os colegas. (LIBÂNEO E FREITAS, 2018, p. 72)

Nesse sentido, o trabalho docente que deveria se constituir como uma prática crítica e autônoma, passa a ser orientado por uma racionalidade técnica, centrada em resultados e eficiência.

Em contraponto a essa lógica responsabilizadora e tecnicista, outra perspectiva evidenciada nas produções analisadas nesta categoria destaca a importância da valorização docente no âmbito da gestão democrática participativa, bem como a influência do clima organizacional para a efetivação de uma educação de qualidade.

> Conclui-se que, para formar alunos comprometidos com seu fazer social, é necessário que tenhamos a valorização da profissão docente, profissionais com boas condições de trabalho, ou seja, bons salários, carga horária adequada, formação (inicial e continuada) eficientes e eficazes, estabilidade profissional, entre outras características de uma boa profissionalidade e de sua valorização política e social. (RINALDI e ULLOFFO, 2023, p. 17)

Ademais, os artigos: Zivale (2022); Mateus *et al*. (2022); Andrade e Andrade (2024) e Grimes (2021) retratam a relevância de uma boa comunicação entre todos os profissionais que atuam na escola, como o compromisso ético e solidário que favorece o clima colaborativo.

O artigo de Mateus *et al*. (2022) discursa sobre o clima organizacional, retomando que é por meio dele, que os gestores são capazes de estabelecer um padrão de atuação que favorece o engajamento coletivo.

Nessa perspectiva, Andrade e Andrade (2024), abordam que a gestão escolar envolve também a condução de relações interpessoais, cabendo ao diretor a responsabilidade de favorecer, condições que possibilitem a orientação e o fortalecimento de uma gestão participativa e democrática.

> Para que a gestão democrática efetive a participação eficiente e eficaz de todos os sujeitos atuantes na escola, é necessário que haja envolvimento de todos os seguimentos da escola e isso demanda do gestor conhecimento, preparação, organização, estruturação e avaliação, para que assim, haja efetividade nas ações, levando em conta os objetivos educacionais postulados no projeto político pedagógico [...] (ANDRADE E ANDRADE, 2024, p. 9)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) ressaltam a relevância da participação de todos os atores envolvidos no processo educacional no contexto de uma gestão democrática e participativa. Com destaque também ao papel do diretor na responsabilização pelas decisões coletivas, visando à manutenção de uma escola bem coordenada e administrada.

> A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica. A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem seu profissionalismo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 459)

Para Stefanello e Tozetto (2022), o coordenador pedagógico deve acompanhar o desenvolvimento dos professores, sanando dúvidas e promovendo dinâmicas de formação continuada também aos docentes em estágio mais avançado da carreira, reconhecendo que o desenvolvimento profissional é um processo permanente.

Segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 294), “O trabalho docente é para nós a relação dialética entre formação e ensino, teoria e prática.” Nessa perspectiva, a formação continuada se apresenta como um eixo estruturante dessa relação, especialmente quando promovida de forma articulada pela gestão escolar. Outros artigos que evidenciam a formação continuada como recurso estratégico da gestão para a qualificação do trabalho docente são os de Estormovski e Silveira (2022); Santos et al. (2024) e Tozetto e Domingues (2023).

A Influência da Gestão Escolar na Qualidade do Ensino

Cabe à gestão escolar exercer um papel estratégico na promoção da qualidade do ensino, uma vez que suas decisões, práticas e formas de organização impactam diretamente o ambiente pedagógico e os processos de aprendizagem. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), educação de qualidade

> é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. (p.132)

As produções acadêmicas analisadas evidenciam que a atuação da gestão escolar ultrapassa a dimensão administrativa, influenciando a definição de metas educacionais, a articulação com a comunidade e o suporte às práticas docentes.

No estudo de Fernandes (2024), por exemplo, questiona-se a efetivação das políticas públicas para a educação infantil, apontando fragilidades na sua concretização em creches e pré-escolas. Um dos desafios destacados é "garantir que os objetivos para a educação infantil sejam cumpridos, e uma das dimensões que auxiliam a gestão no seu cumprimento são as ferramentas de monitoramento e avaliação" (FERNANDES, 2024, p.13). Para isso, é necessário qualificar os mecanismos de acompanhamento e avaliação, a fim de fortalecer o suporte à gestão educacional.

Fernandes (2024) também conceitua a gestão escolar como:

> um processo técnico e político, e sua concretização se dá no quadro de relações sociais, em contextos e espaços com diferenças socioeconômicas marcantes, com manifestações de interesses os mais variados, com disputas de projetos e diversos níveis e formas de entendimento sobre como desenvolver um programa de educação infantil (FERNANDES, 2024, p.14).

Nesse mesmo campo de reflexão, Cometti Lélis e Leal da Hora (2020) analisam como as políticas de avaliação em larga escala influenciam a concepção de qualidade educacional ao priorizarem indicadores e resultados, o que pode comprometer a autonomia pedagógica das escolas. Ainda assim, as autoras reconhecem que, quando articuladas ao projeto político-pedagógico e à formação docente, tais avaliações podem contribuir para a construção de uma gestão mais crítica e voltada à transformação social.

Buscando compreender os fatores que influenciam o desempenho das escolas mineiras na OBMEP, Almeida; Brunozi Júnior e Tupy (2024) realizaram uma análise quantitativa com foco nas dimensões intraescolares. O estudo destacou que escolas com bom desempenho tendem a apresentar melhores condições econômica. Esses elementos são considerados fundamentais para a qualidade social da educação, refletindo diretamente em índices como o IDEB.

> Essas escolas, via de regra, possuem melhor estrutura física, pedagógica, condições de trabalho docente adequadas, e parte de seus estudantes apresentam situação socioeconômica favorável, condições essas que são base para a qualidade social da educação, o que resulta em índices mais elevados em relação aos indicadores de qualidade da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. (ALMEIDA; BRUNOZI JÚNIOR e TUPY, 2024, p.12).

Ao refletir sobre o que constitui uma escola de qualidade, Zivale (2022) investigou a percepção de gestores, professores e conselheiros escolares. O

estudo evidenciou que a qualidade é fruto de um esforço coletivo, e que professores, direção e comunidade têm responsabilidade conjunta na observação, avaliação e aprimoramento contínuo da escola. O autor ressalta:

> Deve haver uma forte relação entre o professor, direcção da escola, comunidade escolar, alunos, assim como pais encarregados da educação. De referir que a comunidade escolar espera que a escola possa alcançara qualidade, sem esquecer que é tarefa de todos os intervenientes. E ela assume um papel muito importante no desenvolvimento da escola (ZIVALE, 2022, p. 1353).

Para Grimes *et al.* (2021) a atuação da gestão escolar para o fortalecimento da educação pública de qualidade também se concretiza por meio da valorização de estudantes e professores, incentivando um trabalho pedagógico integrado e colaborativo, voltado à construção do conhecimento e à promoção de aprendizagens significativas. Destacando a ideia de uma gestão participativa, que

> proporciona o diálogo, a interação social, a construção do conhecimento, a participação dos pais e responsáveis, a autonomia dos estudantes, o aperfeiçoamento docente, o respeito à diversidade e à cultura, ações colaborativas, ou seja, fortalecendo a tríade comunidade escolar, equipe unida e aprendizagem (GRIMES *et al.,* 2021, p.68)

Os estudos convergem ao apontar que a gestão escolar exerce um papel central na promoção da qualidade do ensino. Essa atuação envolve a mediação entre políticas públicas, valorização do trabalho docente e estímulo à participação da comunidade.

Em comum, os autores reforçam a importância de uma gestão democrática e participativa, comprometida com o projeto pedagógico e com a criação de um ambiente escolar inclusivo e voltado à aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das pesquisas levantadas em conjunto do aporte teórico, evidencia-se que a gestão escolar exerce um papel central na construção de ambientes educativos colaborativos e na mediação de políticas que impactam diretamente a prática docente, revelando tanto avanços quanto desafios no que se refere à efetivação de uma educação pública de qualidade.

As gestões autoritárias ou caracterizadas como tóxicas afetam negativamente o bem-estar dos professores, contribuindo para o adoecimento mental, a desvalorização da docência, a perda de autonomia pedagógica e a diminuição das práticas reflexivas.

Em contrapartida, gestões democráticas e participativas fortalecem o ambiente escolar, incentivam o trabalho coletivo, valorizam os profissionais da educação e promovem aprendizagens significativas. A formação continuada também se destaca como elemento essencial para a qualificação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Embora o estudo contribua para o avanço do conhecimento sobre gestão educacional, especificamente nas implicações no trabalho docente e nas influências na qualidade do ensino, é importante reconhecer que ainda existem lacunas e limitações nas produções acadêmicas analisadas. Nota-se uma carência de estudos de campo que analisem as práticas da gestão escolar em contextos diversos, especialmente no que diz respeito à aplicação e efetivação da gestão democrática, indicando caminhos para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Cristina de; BRUNOZI JÚNIOR, Antônio Carlos; TUPY, Igor Santos. Qualidade da educação e desempenho de escolas públicas de Minas Gerais nas Olimpíadas de Matemática. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e262400, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450262400. Acesso em: 11 jul. 2025.

ANDRADE, Geraldo Bruno Costa de; ANDRADE, Ana Cristina de Oliveira de. Gestão escolar pública: competências, atribuições e desafios. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, *[S. l.]*, v. 17, n. 12, p. e12472, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.12-079. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/12472. Acesso em: 11 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

CAMARA, Mírian Aguiar Oliveira; EVANGELISTA, Graziela Martins; SILVA, Maria Abádia da. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: suas implicações para o trabalho docente. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470348080. Acesso em: 11 jul. 2025.

COMETTI LÉLIS, Luziane Said; LEAL DA HORA, Dinair. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor**, v. 23, 2020, p. 1-18. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68464195002. Acesso em: 11 jul. 2025.

CONSALTÉR, Evandro; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico “Aprendizagem em Foco” do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, 2023, p. 1-16. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570274334024. Acesso em: 11 jul. 2025.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia; SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da. A redefinição da gestão escolar a partir da concessão de bonificações docentes. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 32, n. 65, p. e11[2022], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32.n.65.s14928. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14928. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERNANDES, Fabiana Silva. Gestão da Educação Infantil: desafios, necessidades e possibilidades. **Educar em Revista**, v. 40, p. e90387, 2024. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1550/155080620014/. Acesso em: 11 jul. 2025.

GRIMES, Camila; FERMINO DA SILVA, Rozane; BOOZ, Flávio; PIAZZA, Andrea Stefania. O papel da gestão escolar na construção de uma educação pública de qualidade. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 16, n. 36, p. 52–69, 2021. DOI: 10.36556/eol.v16i36.841. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/841. Acesso em: 04 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. 1. ed. Goiânia-GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Politicas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar** [recurso eletrônico]: políticas, estrutura e organização. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. 1 recurso online. ISBN 9788524926013. Disponível em: https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/5321289. Acesso em: 12 jun. 2025.

MATEUS, Jeferson Carvalho; QUEIROZ, Patrícia Pereira Novais de; CASTRO, Sayonara de França; ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de; VIEIRA, Roseli. Clima organizacional em escolas públicas do estado de Goiás: um estudo empírico: Organizational climate in public schools in the state of Goiás: an empirical study. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 8, n. 10, p. 66907–66926, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n10-139. Disponível em:

https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53056. Acesso em: 05 jul. 2025.

PINTO, Joane Vilela; FERRARI, Yoshie Ussami Leite. Gestão educacional municipal: o que revelam as pesquisas? **Olhar de Professor**, v. 27, 2024, p. 1-27. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68478482018. Acesso em: 11 jul. 2025.

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. Correlação entre a gestão tóxica e o adoecimento mental docente: relatos de casos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, p. 2868–2886, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11416. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11416. Acesso em: 11 jul. 2025.

RINALDI, Renata Portela; ULLOFFO, Renan Moreira**.** O olhar dos gestores sobre as condições de trabalho docente no Programa Ensino Integral. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023052, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.16163. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16163. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Luciana Monteiro dos; OLIVEIRA, Elineide Cavalcanti de; KLAUCH, Jorge José; ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo. Reflexões sobre a qualidade na educação: estratégias e perspectivas. **Revista Ilustração**, *[S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 135–141, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i8.371. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/371. Acesso em: 08 jul. 2025.

STEFANELLO, Franciele Aparecida Carneiro; TOZETTO, Susana Soares. Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695473959035. Acesso em: 11 jul. 2025.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 18, 2023. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89474557047. Acesso em: 11 jul. 2025

ZIVALE, Santos Oliveira Jone. A percepção dos intervenientes da gestão escolar acerca da escola de qualidade e factores que a promovem no 1ociclo do ensino primário, caso de estudo na escola primária do 1º e 2º grau 25 de junho. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 1331–1355, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i3.4703. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4703. Acesso em: 06 jul. 2025.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO HUMANO: VISIBILIZANDO OS SUJEITOS INVISÍVEIS DA APRENDIZAGEM

Cláudia Maria Mendes de Sá[1]

RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa e bibliográfica, apresenta uma análise crítica das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem, no que diz respeito às políticas públicas e à gestão educacional, e se debruça sobre os historicamente excluídos, ou seja, os invisíveis da aprendizagem. Faz-se, com base nas contribuições teóricas de Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Selma Garrido Pimenta e Carlos Rodrigues Brandão, bem como em legislações nacionais e internacionais, o debate sobre como a escola reitera ou combate, por suas estruturas normativas e por seu caráter pedagógico, as barreiras de acesso, permanência, aprendizagem significativa e a efetivação da educação integral desses alunos. Ao abordar os desafios estruturais, institucionais e da formação e sugerir alternativas práticas à lógica da exclusão, o presente trabalho faz a sua contribuição para a luta contra as desigualdades educacionais e pela efetiva garantia dos direitos humanos na educação pública brasileira. Nesse sentido, reforça a necessidade urgente de formar professores críticos, politizados e continuamente comprometidos com a justiça social e de fazer acontecer uma gestão democrática na escola, participativa e transformadora e que faça uma educação integral, tendo como princípio a dignidade da pessoa humana e as diferenças reconhecidas enquanto riquezas. Dessa forma, insere-se no Eixo Temático: Educação, Direitos Humanos e Formação de Professores, sugerindo uma escola que não apenas receba, mas que também transforme os sujeitos, reconhecendo cada um deles como legítimo portador do direito de aprender com liberdade, respeito e equidade.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Dificuldades de Aprendizagem. Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa em andamento no Mestrado Stricto Sensu, em uma instituição comunitária no Litoral de São Paulo, intitulada: *Dificuldades E Transtornos De Aprendizagem: quais são os impactos na prática pedagógica do professor?*

Os problemas e as limitações de aprendizagem apresentam-se como desafios recorrentes na educação, solicitando respostas pedagógicas, gestoras

[1] Assistente Técnico Pedagógico da Educação Básica. Professora de Educação Básica. Licenciada em Pedagogia. Discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos. Claudiasa016@gmail.com.br

e políticas. A exclusão de alunos que não se adaptam ao modelo de escola *normal* é um indício da existência dos *invisíveis da aprendizagem*, ou seja, alunos que estão fisicamente presentes na escola, mas, pedagogicamente, encontram-se numa posição marginalizada. A questão que norteia este trabalho é: como as políticas e a gestão educacional podem cooperar no enfrentamento das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem, garantindo o direito humano à educação inclusiva?

O objetivo geral é entender, à luz dos autores críticos, como as práticas pedagógicas e gestoras podem responder inclusivamente às dificuldades escolares e aos transtornos de aprendizagem. Os objetivos específicos são: a) analisar as contribuições de Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Selma Garrido Pimenta e Carlos Rodrigues Brandão; b) examinar como as leis nacionais e internacionais tratam a inclusão escolar; e c) discutir o papel da formação docente e da gestão democrática neste contexto. A metodologia é qualitativa, de caráter bibliográfico, com base em autores que tratam da educação inclusiva e da gestão educacional. A pesquisa é realizada com documentos legais e diretrizes como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Marco Legal da Educação Inclusiva: Garantias e Desafios

A edificação de uma escola inclusiva possui respaldo em diferentes ordens legais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 diz, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; segundo a Constituição, a educação é para o pleno desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), por sua vez, afirma, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos e recursos que considerem como especificidades de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) estabelece metas para universalizar o acesso e a permanência com qualidade na educação básica,

incluindo-se o atendimento especializado para essas pessoas. No âmbito internacional, tem-se a Declaração de Salamanca (1994), da UNESCO, que diz: as escolas devem acolher "todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (p. 3). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, assegura o direito à educação em um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino para pessoas com deficiência e transtornos (BRASIL, 2009).

Porém, por mais que um aparato jurídico esteja em vigor, a aplicação desses direitos esbarra em dificuldades, quer em decorrência da falta de formação de professores, quer por conta de estruturas escolares excludentes que reanimam a marginalização dos alunos que não se enquadram no padrão hegemônico de desempenho escolar. Como destaca Mantoan (2003), não se trata de colocar alunos diferentes numa escola comum, mas de transformar a escola para que esta se torne comum a todos.

2.2 Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, Cultura e Invisibilidade.

Freire (1996) rejeita qualquer modelo educacional que trate o aluno como um objeto e não como um sujeito de seu processo de ensino. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Portanto, as dificuldades de aprendizagem não podem ser vistas como falhas individuais, mas sim como uma expressão das contradições de um sistema excludente. Freire propõe uma pedagogia da escuta, em que o educador regular acolha as singularidades dos educandos.

Mantoan (2003) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão não deve seguir práticas que tratam todos os alunos da mesma forma. Para ela, não se trata de adequar o aluno à escola, mas transformar a escola para que esta sirva a todos (MANTOAN, 2003). Isso significa que os transtornos de aprendizagem devem ser compreendidos e enfrentados por meio de ações pedagógicas e políticas — e não apenas com soluções médicas ou que culpem

o aluno. É necessário mudar as práticas dos professores e a cultura da escola para que todos possam aprender.

Pimenta (1999) acrescenta que a formação do professor deve ser crítica, ética e reflexiva, voltada para a importância das diferenças e das condições concretas dos seus alunos. Para ela, uma práxis educativa deve articular teoria/prática, em uma ação comprometida com a transformação social, e a dificuldade de aprendizagem só pode ser superada em uma situação que a reconheça e valorize a diversidade.

Brandão, no seu livro *O que é educação* (2007), tem uma compreensão antropológica e crítica da educação, afirmando que o saber não se examina no que se aprende na escola, nem se limita às experiências particulares da vida. Para o autor, o aprendizado é relacional — construído a partir da relação entre a cultura e a história dos alunos. Quando a escola ignora esses aspectos, ela contribui para processos de exclusão e distanciamento dos alunos de um ensino verdadeiramente educativo:

> A escola, tal como está organizada, não acolhe as diferentes formas de saber e de aprender que os sujeitos trazem de suas vivências. Ela as silencia. [...] Aprende-se na vida, nos encontros, nas práticas, nos erros. E a escola, ao ignorar isso, transforma a aprendizagem em privilégio de poucos. (BRANDÃO, 1985, p. 42).

Essa visão revela que muitos dos chamados *transtornos* ou *dificuldades* de aprendizagem não são necessariamente deficiências de ordem cognitiva, mas sim, rupturas entre a lógica escolar e os saberes dos estudantes. Ao desconsiderar os conhecimentos das culturas populares, a escola garante a invisibilidade dos sujeitos que aprendem de maneiras diversas. Brandão, assim como Freire, propõe e uma educação dialógica, isto é, a formação do conhecimento se dá pela escuta e pela valorização da diversidade.

2.3 Formação Docente e Gestão Democrática: Eixos para uma Educação Inclusiva

Superar as práticas excludentes exigem, antes de tudo, uma formação docente centrada na diversidade. Pimenta (1999) sugere uma formação que

instigue o diálogo entre a teoria e a prática, sugerida numa ética da escuta e do reconhecimento das singularidades dos educandos. Essa formação crítica exige, segundo Freire (1996), educadores sujeitos políticos, aptos a se importar a realidade escolar.

A gestão democrática não se reduz à abertura à fala, mas deve promover mudanças efetivas na cultura escolar, nos currículos, nas estratégias pedagógicas e na escuta da comunidade. Mantoan (2003) enfatiza que a gestão democrática não pode limitar-se a deixar falar a diversidade; ela deve colocá-la no centro das decisões pedagógicas.

2.4 Currículo, Justiça Social e Direitos Humanos: Uma Análise Crítica

Visto, em muitas situações, como um campo neutro e técnico, o currículo escolar, na verdade, é um espaço político de conflito e significado. Quando se tem posicionamento a partir dos direitos humanos e da justiça social, é investigado quais conhecimentos são veiculados, de quais maneiras, e como é escolhido selecioná-los. Como se refere Pimenta (1999), no âmbito da relação entre educação e sociedade, educandos e educadores são sujeitos ativos do fazer e do refazer a educação no e do mundo. Assim, os currículos que negligenciam as desigualdades e mantém as estruturas meritocráticas, têm alto risco de reproduzir exclusões. Já as propostas curriculares integradoras, interdisciplinares e dialógicas promovem, favorecem o reconhecimento das singularidades e se configuram demandas da educação inclusiva. O desafio está em romper com os currículos descontextualizados, inserindo temas como os direitos da infância, relações étnico-raciais, igualdade de gênero e respeito às diferenças como eixos estruturantes.

2.5 A sala de aula como espaço de silêncio: Transtornos e Dificuldades e a Ausência de Olhares.

Em suma, os resultados deste estudo, que foi de natureza qualitativa e bibliográfica, apontam para uma compreensão reducionista e insuficiente em relação às dificuldades e transtornos de aprendizagem nas políticas e práticas

educacionais. Os discursos e documentos estudados revelam um problema, trata-se de um recorte na responsabilização pelo insucesso da aprendizagem nortear por um viés patologizante e descolado da realidade do ensino.

A análise das obras de Freire, Mantoan, Pimenta e Brandão mostra que tal crítica é feita de forma consistente. Segundo Freire, a educação que não reconhece o sujeito como histórico e cultural acaba sendo instrumento de opressão. Mantoan e Pimenta reforçam Freire, deixando claro que o modelo só funcionará a partir de uma mudança radical inclusive de formação docente e de cultura institucional. Já Brandão evidencia que o silenciamento dos saberes populares e cotidianos contribui para tornar invisíveis os sujeitos da aprendizagem.

Outro resultado relevante foi a constatação de que, embora exista um arcabouço legal robusto — como a Constituição Federal, a LDB, o PNE, a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência — a prática educacional ainda carece de alinhamento com esses dispositivos. A distância entre o que a lei garante e o que se realiza cotidianamente nas escolas revela um hiato entre a teoria legal e a prática pedagógica.

Além disso, a pesquisa aponta que a escola, como instituição social, precisa repensar o significado de normalidade, sucesso e fracasso escolar. Os “invisíveis da aprendizagem” não desaparecem por se fazerem fisicamente presentes nas salas de aula. Eles se tornam invisíveis porque suas vozes, seus modos de aprender, suas vivências culturais e suas subjetividades são calados por práticas ainda pautadas em referenciais que não reconhecem o mérito da diversidade.

É necessário questionar, nesse contexto, se o direito à infância nas escolas públicas do Brasil *existe de fato*. A pobreza multidimensional, marcada por violações de direitos, situações de violência, negligência, racismo estrutural e discriminação de classe, gênero ou deficiência demanda práticas pedagógicas e gestoras que sejam desenhadas para lidar com estas vulnerabilidades e promovam o direito a aprender como um direito humano. Desta forma, não se pode educar na presença da exclusão, pois conforme

afirmava Freire (1996), não é possível educar onde não se reconhecem sujeitos e suas realidades. A negação societária que se traduz em crianças que são simultaneamente abandonadas simbólica e materialmente é, assim, uma das faces mais desumanas da negação do direito humano à educação.

Assim, os resultados apontam para a necessidade, urgentíssima, de uma nova ordem de natureza educacional: abandone-se a lógica da medicalização e abrace-se uma pedagogia do diálogo, de escuta e valorização do sujeito que aprende, tal quanto propõem os autores estudados. Essa nova ordem passa necessariamente por políticas públicas mais intrusivas, formação docente em serviço e uma gestão educacional que, de fato, seja efetivamente democrática e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

É justamente nesse cenário que se insere uma provocação necessária: quantas crianças permanecem todos os dias invisibilizadas dentro da escola por não se encaixarem nos padrões esperados? E, mais do que isso, o que as escolas estão efetivamente fazendo para transformar essa realidade? A invisibilidade, neste contexto, não é ausência — é presença silenciada, é o estar e não pertencer.

No meio dessa situação, emergem histórias inspiradoras de promoção e proteção dos direitos humanos, em lugares como a escola, o lar e a comunidade. Projetos colaborativos, conselhos escolares atuantes, bate-papos com os pais, formação constante focada em direitos, e parcerias com conselhos tutelares e ONGs têm provado ser soluções efetivas para ouvir as pessoas ativamente e vencer as desigualdades. Essas ações mostram que a educação é um direito, ganhando vida a cada dia, através de atitudes reais que valorizam a dignidade das pessoas.

As vozes das crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem, muitas vezes sem laudo ou acompanhamento especializado, são abafadas por um sistema que prioriza resultados padronizados e ignora os tempos singulares de aprendizagem. Em vez de escuta, há julgamento; em vez de acolhimento, há afastamento; em vez de intervenção significativa, há repasse de responsabilidades. Essa lógica é cruel e compromete não só a dignidade das crianças, mas também o papel ético da educação.

Paulo Freire, ao afirmar que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão", nos convoca a uma pedagogia de compromisso, que reconhece as crianças como sujeitos históricos e não como problemas a serem resolvidos. Nesse sentido, a escuta ativa e o acolhimento às diferenças tornam-se não apenas uma estratégia pedagógica, mas um imperativo ético e político.

Outro aspecto que emerge com força é a sobrecarga emocional e prática vivenciada pelos professores. Ao mesmo tempo em que são cobrados por resultados e cumprimento de metas, esses profissionais enfrentam a dura realidade de salas superlotadas, falta de apoio especializado e escassez de formação continuada. Muitos relatam sentimentos de impotência, frustração e solidão pedagógica diante dos desafios que enfrentam com seus alunos. É necessário romper o ciclo de culpabilização do professor, oferecendo condições reais para que sua prática seja emancipada e transformadora.

A gestão escolar, nesse processo, deve assumir o protagonismo de fomentar espaços de escuta, planejamento colaborativo e articulação com políticas públicas de saúde, assistência social e cultura. A criança com dificuldade de aprendizagem é, muitas vezes, também uma criança em situação de vulnerabilidade social, marcada por múltiplas violações de direitos. Ignorar essa complexidade é perpetuar práticas pedagógicas descontextualizadas, que culpabilizam o indivíduo pelo fracasso que é, na verdade, coletivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, percebe-se que os *invisíveis da aprendizagem* não constituem falhas individuais, mas são expressões em um sistema educacional que, muitas vezes, opera com práticas uniformizadas, excludentes e descontextualizadas. Assim, dificuldades e transtornos da aprendizagem não

são passíveis de compreensão fora de seus contextos sociais, culturais, econômicos e políticos.

As contribuições de Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Selma Garrido Pimenta e Carlos Rodrigues Brandão confirmam que o combate a essas questões requer romper com a lógica da medicalização, promover uma pedagogia do diálogo e da escuta, e exercer uma educação de professores repetidamente crítica. A inclusão, de fato, sobre essas bases, não é um ato de concessão, mas a garantia absoluta de um direito humano.

A análise das legislações nacionais e internacionais aponta para a existência de um sólido marco normativo que garante o direito à educação inclusiva. Ainda assim, sua efetivação depende de gestão educacional democrática, vontade política e comprometimento ético dos profissionais da educação. A discrepância entre aquilo estabelecido pela lei e o que de fato é vivenciado dentro das escolas acentua a necessidade de políticas públicas mais efetivas e participativas.

Ainda, as violações de direitos vivenciadas no cotidiano escolar, a pobreza multidimensional, o racismo estrutural, a discriminação de gênero e a negligência institucional descortinam que a exclusão não é apenas pedagógica, mas sim, social e simbólica. A recorrente possessão do direito à infância, tão proclamada nos documentos legais, muitas vezes materializa-se em práticas desconsiderando as singularidades, a dignidade e o tempo de cada criança.

O currículo escolar não pode mais ser um instrumento de reprodução de desigualdades; consequentemente, deve tornar-se um espaço de disputa por e construção de justiça social. A inclusão de tópicos específicos deve ser substituída por currículos inclusivos, interdisciplinares e dialógicos que abordam temas como direitos humanos, diversidade cultural, equidade e respeito à diferença de maneira transversal e contextualizada, em relação aos tópicos avulsos.

Por último, vale ressaltar práticas bem-sucedidas de promoção e defesa dos direitos humanos que despontam em espaços como a escola, a comunidade e a família. Projetos coletivos, conselhos escolares participativos, formações docentes para os direitos, ações com ONGs e diálogo com os

conselhos tutelares abrem horizontes possíveis e necessários para assegurar uma aprendizagem digna. Como lembra de maneira contundente Freire (1996), a educação é um ato de amor, por isso mesmo, um ato de coragem. Que essa coragem nos mova, como educadores e cidadãos, rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva, justa e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 de jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 de jun. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: **o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 28 de jun. 2025.

ISSN: 2176 - 1396

PRECONCEITO RACIAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL: UM ENSAIO TEÓRICO PAUTADO NA TEORIA CONSTRUTIVISTA.

Kauane Caroline Gama[1]

Julise Franciele de Carvalho[2]

Francismara Neves de Oliveira[3]

RESUMO

Apresenta-se um ensaio teórico resultante de levantamento bibliográfico que objetivou analisar como o preconceito racial enquanto fenômeno estrutural e sociomoral é retratado na literatura acadêmica sobre o ensino superior. As reflexões tecidas nessa pesquisa estão ancoradas na teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget (1932) e autores que discutem o racismo estrutural. O levantamento teve como recorte os últimos dez anos, no portal CAPES. Foram localizados apenas três estudos cujos resultados apontaram a importância da reflexão na formação docente, bem como o desenvolvimento de situações que gerem a equidade, respeito e consciência crítica, pois a universidade não pode se constituir um espaço de construção e disseminação do preconceito racial. Assim, as discussões contribuem para o fortalecimento de uma formação ética e transformadora, capaz de enfrentar as desigualdades raciais e promover uma cultura de justiça social no âmbito da educação superior.

Palavras-chave: Preconceito racial. Moralidade. Ensino superior. Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a temática do preconceito racial tiveram início no século XX, nos Estados Unidos. O livro publicado "The Philadelphia Negro" (1899), pelo autor W.E.B. Du Bois, buscou analisar a realidade da população negra na Filadélfia. E no Brasil, o livro “Casa-Grande e Senzala” (1933) de Gilberto Freyre é considerada uma das primeiras obras a descrever a realidade do racismo no Brasil.

No contexto atual, marcado pela persistência do racismo estrutural em diversos setores da sociedade, incluindo o contexto educacional, torna-se imprescindível revisitar a literatura e refletir sobre os avanços e retrocessos existentes em nossa sociedade, em especial no contexto acadêmico.

[1] Mestranda pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL– Londrina/PR. E-mail: kauani_carolina@outlook.com.
[2] Doutoranda pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL– Londrina/PR. E-mail: carvalhojulise@gmail.com.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). E-mail: francismara@uel.br.

O governo brasileiro articulou politicas publicas educacionais em prol da igualdade racial por meio da Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história de África e cultura afro-brasileira em todas as escolas nacionais, e a Lei 12.288/2010, conhecida como o Estatuto da Igualdade Racial, que no artigo 1º dispõe que o Estatuto é […] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Há também a Lei de Cotas, nº 12.711/2012 que estabelece a reserva de vagas em universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio para estudantes provenientes do ensino público e para grupos étnico-raciais específicos, como negros e indígenas. Essa lei visa promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

Entretanto, pesquisas como a de Gonçalves (2022) apresentam que apesar de claros princípios normativos que indicam a necessidade de professores e instituições educacionais atuarem com medidas de enfrentamento e prevenção de comportamentos discriminatórios, violentos, exclusivos e desrespeitosos, ou manifestações de preconceito de qualquer natureza, ainda há um longo caminho até a formação de professores e que por meio destes, os estudantes tenham oportunidades de construir novos conceitos sobre o humano, sobre as diferenças, sobre a equidade.

Almeida (2019) aponta que a educação universitária brasileira tem se configurado, de maneira geral, como um bem cultural restrito a uma minoria oriunda das classes sociais mais privilegiadas. O alijamento de determinados grupos étnico-raciais da universidade, favorece o distanciamento e a discriminação.

Vieira (1989), também evidenciou a necessidade de enfrentar e corrigir desigualdades historicamente enraizadas em nossa sociedade que historicamente ampliam o preconceito racial. O preconceito racial permanece como tema central de debates na atualidade, embora exista uma limitação de produção de estudos que abordem especificamente a relação entre esse fenômeno e a formação de estudantes universitários.

De acordo com Silva (2024), a ausência de representatividade, a determinação de um único padrão de beleza e a imposição ideológica do branqueamento, resulta na negação da nossa própria identidade. Discorre, ainda: Transmutar o corpo pelo

cabelo é um experimento de não existir. De tentar ser aceita numa sociedade que demoniza o corpo negro e valoriza como belo, o homem branco heteronormativo.

No percurso histórico brasileiro, o racismo reformulou os discursos construídos em uma estrutura de poder que projetou uma sociedade moldada em um padrão ideológico calçado em valores da negação do racismo e superioridade de uma raça sobre a outra (SILVA,2024, p. 22)

Para discorrer sobre a temática proposta, a epistemologia genética foi considerada, bem como os autores que discorrem sobre a importância da interação ativa do sujeito na construção de conceitos que revelam valores sociomorais construídos em determinado contexto social.

Oliveira, Saravali e Reis (2021) apontam que a construção social se dá por meio da interação dos sujeitos, podendo ser classificadas em três vertentes: coação social quando o todo domina; individualismo egocêntrico quando partes dominam; cooperação entre indivíduos iguais sempre que o todo e as partes de equilibram. Nota-se que o desenvolvimento lógico ocorro por meio da interação social, e a construção da lógica é indissociável ao sujeito.

De acordo com Piaget (1973; 1995) o indivíduo é constantemente convocado a buscar se regular partir dos significados que atribui às regras, normas, leis e valores sociomorais que orientam a vida em sociedade. À medida que avança em direção a um pensamento autônomo, suas condutas passam a ser guiadas pela distinção entre o certo e o errado, fundamentadas em princípios como justiça, igualdade, tolerância e respeito mútuo. Tais valores, essenciais à convivência social, constituem a base da moralidade (PIAGET, 1973; 1995).

La Taille (2006) analisou que a moralidade está interligada a valor próprio. O medo, característico do respeito unilateral, tende a desaparecer gradualmente. Em seu lugar, surge um temor essencialmente moral: o receio de se desvalorizar aos olhos daquele por quem se tem respeito.

Analisando a construção da moralidade na perspectiva piagetiana (Piaget,1931-1994), La Taille (2006) reafirma a importância de uma formação adequada para os professores, visto que estes atuarão diretamente no desenvolvimento educacional e sociomoral dos alunos. Espera-se a partir dessa investigação, colaborar com futuras reflexões a respeito do tema na formação de

professores, suas práticas reflexivas no universo acadêmico, em favor da superação do preconceito racial.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho constitui-se como um ensaio teórico que se caracteriza pela [...]relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a objetividade dos envolvidos (Meneghetti 2011, p.321). O ensaio é um meio de análise e elucubrações em relação ao objeto, independentemente de sua natureza ou característica. (Meneghetti 2011, p.323).

Para tanto foi realizado um levantamento de dados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizou-se a base de dados Web of Science para as buscas. Os descritores utilizados foram: preconceito racial e estudante universitário, pois quando realizada a busca por estudante de pedagogia nenhum resultado foi encontrado.

Os anos de publicação selecionados foram de 2014 a 2025, categoria de pesquisa; em educação pesquisa educacional. Nesta base foram identificadas três referências bibliográficas coerentes com a temática, trazendo análises do sistema de cotas nas universidades públicas sob a perspectiva do estudante, problematização do preconceito racial em diversas esferas sociais e a universidade como reprodutora de desigualdades. O que chama a atenção é que os estudos em suma foram realizados no norte e nordeste brasileiro, não há registros de pesquisas sobre o tema que tenham sido produzidas no sul do país.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das reflexões advindas das pesquisas levantadas, percebe-se que o preconceito racial, constitui-se como um fenômeno social complexo, construído historicamente e perpassando relações econômicas, políticas, culturais e estruturantes.

Dentro do contexto educacional o preconceito reflete a desigualdade e influencia no processo de formação dos sujeitos. Para tanto, as pesquisas apontam

para a importância de reflexões e análises na tentativa de minimizar e superar o preconceito proporcionando a promoção da equidade racial.

O trabalho de Silvio Almeida (2019, p.13) argumenta que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra a organização econômica e política da sociedade de forma inescapável. Afirma o autor que o racismo, fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

No entendimento de Gonçalves (2022, p. 28), o preconceito é um fenômeno intergrupal e de orientação negativa, por representar ações motivadas por interesses presumidos de um grupo contra outro(s) grupo(s) inferiorizado(s) ou depreciado(s).

Assim, o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias (ALMEIDA, 2019, p. 21). O autor alude a dois tipos de discriminação: a discriminação direta que é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos e a discriminação indireta marcada pela ausência de intencionalidade explícita de discriminar pessoas. Isso pode acontecer porque a norma ou prática não leva em consideração as consequências.

> Ao pensarmos acerca das crianças pequenas que estão em processo de desenvolvimento, reconhecemos o quanto elas absorvem e experimentam as diversas situações que constituem sua ecologia de desenvolvimento e, nela, constroem, elaboram e internalizam relações de pertencimento, direitos, valores e autonomia. Assim as crianças inseridas nos contextos familiar e escolar, desde cedo podem perceber e assimilar práticas de discriminação racial, de afeto, ou carinho. (SILVA, OLIVEIRA, 2023, p. 197)

De acordo com a análise realizada na base de dados, diante de grande acervo que é reunido nesta plataforma, foi possível identificar a relevância de desenvolver pesquisas que discutam, à luz de diferentes referenciais teórico-metodológicos, o preconceito racial nas universidades.

Lemos (2017), analisa que os relatos evidenciam que o preconceito racial se expressou de múltiplas maneiras no contexto acadêmico. O racismo permanece presente e, ao mesmo tempo, sutil nas dinâmicas sociais atuais, de modo que se torna insustentável a argumentação de que as políticas de cotas seriam responsáveis por provocar ou intensificar conflitos raciais, como afirmam alguns opositores.

Lima; Neves e Silva (2014), analisam como essas relações permeiam a sociedade de modo geral, a percepção mais recorrente no preconceito racial consiste

na ideia de que o grupo subordinado representa, ou poderá vir a representar, uma ameaça à posição social ocupada pelo grupo dominante. Grupo estes que tem como explicação que no Brasil, o próprio negro tem preconceito de si. Enfatizando o quanto o racismo está estruturado na sociedade.

Deste modo é imprescindível uma educação pautada em igualdade, respeito, a escola é uma instituição que pode vir a trazer esses sentidos e interpretações para seus alunos. Entretanto a universidade precisa ofertar uma boa formação acadêmica para que tais profissionais possam ir a campo com clareza sobre os dilemas sociais, todavia não é essa a realidade atual das universidades, visto que elas também se tornam ambientes que acentuam desigualdades. Prado e Silva (2022), elucidam que o conflito do preconceito, estereótipos e olhares guiados pela cultura da meritocracia insiste em ser a base que sustenta instituições educacionais brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema exposto anteriormente, compreendemos que o preconceito racial é constituído histórica e socialmente e permanece em todas as instâncias sociais até os dias atuais. A análise da literatura revelou que pesquisas que relacionam preconceito racial e estudantes universitários ainda permanecem escassas, e por isso, reforça a importância de promover reflexões acerca do tema.

Nesse sentido, torna-se imprescindivel uma formação de professores que incorpore a perspectiva crítica e reflexiva sobre a temática, que proporcione a costrução do conhecimento por parte do estudante e não apenas informações sobre o assunto, ainda que advindas de excelentes fontes, que os estudantes vivenciem situações impactantes por meio de de debates e reflexões na tentativa da superação das desigualdades construídas historicamente. Importa quea formação de professores esteja amplamente envolvida no desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, com sujeitos críticos e reflexivos.

Chamou a atenção nesse levantamento bibliografico que além de um número muito reduzido (apenas 3 em 10 anos), nos três estudos localizou-se a relação do preconceito racial no ensino superior restrita ao problema das cotas raciais. A discussão sobre os estudantes e o preconceito racial, aprsentou-se relacionada às cotas raciais, mas não se abordou quais as condições de interação, respeito mútuo, convivência ética e respeitosa nas universidades, em relação às pessoas de cor preta,

ou indígenas, ou quilombolas, ou outros grupos igualmente discriminados. Embora tenha sido abordado aspects relevantes -politicas afirmativas, experiências dos universitários sobre a cota e as disparidades entre grupos dominantes e não dominantes, não se localizou estudos que tenham levado em considereção as significações dos estudantes sobre a temática, permitindo-os expressar seus valores, analisar suas vivências, experiências e sentidos, o que possibilitaria outros estudos sobre o preconceito e que permitisse outras reflexões.

Outro ponto para elencar é que as pesquisas ocorreram em nas regiões norte e nordeste do Brasil. Por que razão pesquisas sobre o tema não são realizadas em outras partes do país, uma vez que o preconceito racial está territorialemente presente no país, e como já foi dito perpassa todas as esferas da sociedade?

A universidade poderia ser uma ferramenta para diminuir nuances preconceituosas, mas o que se percebe é que o preconceito racial afeta inclusive a universidade, as pesquisas e a produção de conhecimento científico sobre o tema e em tese, a universidade, plural como tem que ser, deve ser um espaço acolhedor, potencializador, reflexivo e crítico.

A formação dos futuros professores, aqueles que atuam diretamente com o ensino e aprendizagem, estabeleçam possibilidades de construir sentido, respeito e desenvolvimento sociomoral aos estudantes. Ve-sê a necessidade de aprofundamento epistemológico para reverter a disseminação do preconceito racial nas universidades e que as formações dos futuros docentes sejam pensadas para que esses possam ter práticas pedagógicas pautadas no respeito, na iguladade, na críticidade e empatia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2019.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso dia 15 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso dia 10 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei 12.288/2010, de 20 de julho de 2010**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso dia 10 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei 12.711, de agosto de 2012** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. A cesso dia 01 de julho de 2025.

BRITO, Murillo Marschner Alves de; JACKSON, Luiz Carlos, HERISON, Allan et al (Org)**.** VIII SEMINÁRIO DISCENTE PPGS/USP. *In*: SILVA, Ângela; OLIVEIRA, Francismara Neves. **Vivências e silenciamentos: marcas do racismo estrutural no ambiente escolar infantil.** São Paulo. Sociologia e Pesquisa Entre Conflitos. SERVIÇO DE EDITORAÇÃO FFLCH/-USP.2023 p.196-216.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 200

DU BOIS, W. E. B. **O Negro da Filadélfia: um estudo social***.* Tradução de Cristina Patriota de Moura. São Paulo: Autêntica, 2023.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal***.* Fundação Gilberto Freyre, 2003. Recife-Pernambuco-Brasil. 48 ° edição, 2003, Global Editora.

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza. **Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico: um estudo embasado no aporte teórico da epistemologia genética.** Disponível em: https://repositorio.uel.br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/630797d9-54c4-41cb-bb5c-a751c386606b/content. Acesso em: 12 out 2024.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

LA TAILLE, Yves de. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: **Editora Artmed**, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica.** Psicologia: Teoria e Pesquisa 2010, Vol. n., pp. 105-114

LAKATOS, E. M. (2003). **Fundamentos de metodologia científica** (5a ed.). São Paulo: Atlas.

LEMOS, Isabele Batista. **Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227161 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?lang=pt. Acesso em/: 15 de jun de 2025

LIMA, Marcus Eugenio de Oliveira; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição

dos grupos dominantes**. Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014 Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vNxCCpYPdj7678HdDbxHGvq/?lang=pt. Acesso em: 15 de jun de 2025

MACEDO, Lino (Org). Cinco estudos da educação moral*. In*: PIAGET, Jean. **Os procedimentos da educação moral**- São Paulo: Casa do Psicologo. 1996. P.1-36.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **O que é um ensaio-teórico?** Curitiba, v. 15, n. 2, pp. 320-332, Mar./Abr.2011.Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/. Acesso em: 02 de jul de 2025.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane Giachetto; REIS, Leandro Augusto dos. A epistemologia genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. *n*: JÚNIOR, Sidney Lopes Sanchez; GODOI, Guilherme Aparecido de. SOUSA, Lilian Pacchioni Pereira de. OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane Giachetto (Org.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2021. p.13-30.

PIAGET, J. (1982). **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro: Difel. (Trabalho original publicado em 1926).

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1995.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973 (primeira publicação original em 1965).

PRADO, Edna Cristina; SILVA, Fabson Calixto. Política de ação afirmativa e as relações raciais na educação: o caso das cotas raciais da Universidade Federal de Alagoas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78267, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Qyd9Pxt4wxSpt9NYxgdh6Rt/?lang=pt. Acesso em: 15 de jun de 2025

SILVA, Ângela da. **Relações raciais em contexto intergeracional: vivências e resistências na ecologia da educação infantil.** Ouro Preto (MG): Caravana Grupo Editorial, 2024. 144 p.: il.

VIEIRA, Maria Lúcia. Educação e sociedade: a universidade como espaço de privilégio. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 31, p. 101–124, abr. 1989.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na Teoria de Piaget.** Tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

DIREITO À EDUCAÇÃO E BEM-ESTAR COLETIVO EM CONTEXTOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS

Rene Miguel da Silva [1]

Maria Clara Gonçalves da Silva [2]

Rayane Gabrielle Brigido Santos [3]

Ana Maria Eyng [4]

RESUMO

O trabalho tem como objeto a relação entre direito à educação e o bem-estar coletivo. A discussão proposta se orienta no seguinte problema: como a garantia do direito à educação pode contribuir para a promoção de bem-estar coletivo, em contextos escolares e comunitários? E, por consequência, tem o objetivo: analisar as contribuições da garantia do direito à educação para a promoção de bem-estar coletivo em contextos escolares e comunitários. A metodologia integra os procedimentos de revisão documental e de literatura, reunindo contribuições do percurso de três projetos de iniciação científica. O aporte teórico tem como referências centrais os estudos sobre direito à educação (Eyng, 2015; Lima, 2024; Scheffer, 2021; Sassaki, 2003; Silva e Costa, 2020) e sobre bem-estar e participação (De Castro Pitano, 2023; Mendonça e Pires, 2020; Klein *et al*., 2022). Os resultados da reflexão destacam a importante contribuição das metodologias participativas, tanto na formação como na atuação dos professores para a garantia do direito à educação, promovendo a inclusão das necessidades educativas especiais e a valorização da diversidade. Essas práticas favorecem o fortalecimento da cidadania, das relações comunitárias e, portanto, a promoção do bem-estar coletivo.

Palavras-chave: Direito à educação. Bem-estar coletivo. Inclusão educacional. Metodologias participativas. Educação em direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho explora a relação entre Educação, Direitos Humanos e Bem-estar coletivo. Essa conexão é importante, pois a Educação desempenha um papel estruturante na garantia dos Direitos Humanos e na promoção do Bem-

[1] Graduando de licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Renets_miguel@hotmail.com.
[2] Graduanda de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. mariaclaraa.gzs@gmail.com.
[3] Graduanda de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. rayanebrigido10@gmail.com.
[4] Pós-doutora em Ciências Humanas e Sociais UFP/PT. Docente e pesquisadora no PPGE/PUCPR. ana.eyng@pucpr.br.

estar, dada sua capacidade transformadora na formação de indivíduos cientes e atuantes em suas comunidades.

Para o aporte teórico, destaca-se a Inclusão como pilar fundamental para a efetivação do Direito à Educação de qualidade social, pois trata-se do acesso e a participação de todos, sem exceções (Brasil, 2010). Conforme Sassaki (2003) aponta, a Inclusão vai além da simples matrícula de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em escolas regulares, exigindo a construção de um ambiente educacional que acolha, valorize e promova a diversidade em todas as suas dimensões.

Eyng (2015) concebe a educação de qualidade social como a realização integral do Direito à Educação, que se efetiva não apenas pelo *acesso* à escola, mas também pelas condições de permanência. Essa concepção proposta nos marcos legais brasileiros, especialmente nos nove requisitos para *qualidade social*, que incluem "a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural" (Brasil, 2010).

A garantia dos Direitos à Educação e à participação está amplamente reconhecida nos documentos legais e políticas nacionais. A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), por sua vez, aponta a formação para o exercício da cidadania como um de seus princípios fundamentais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça esses preceitos ao afirmar, em seu artigo 53, que a criança e o adolescente têm Direito à Educação visando o pleno desenvolvimento como pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

Nesse contexto, emerge a questão central desta pesquisa: como a garantia do Direito à Educação pode contribuir para a promoção do bem-estar coletivo em contextos escolares e comunitários? Essa problemática justifica-se pela sua relevância social e pertinência em nosso tempo, ao abordar as profundas implicações que a educação tem sobre o bem-estar e os Direitos Humanos.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da garantia do Direito à Educação para a promoção do bem-estar coletivo em contextos escolares e comunitários. A metodologia empregada integra procedimentos de revisão documental e bibliográfica, consolidando contribuições de dois projetos de iniciação científica. As subseções a seguir integram dados sistematizados a partir da pesquisa de revisão bibliográfica e documental de políticas educacionais.

2 METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A análise documental desenvolvida na pesquisa revelou que o termo “metodologias participativas” não aparece de forma explícita nos principais documentos legais. Entretanto, a participação ativa dos estudantes é destacada na Convenção da ONU (1989), que garante esse direito e aponta a necessidade de remover obstáculos estruturais e culturais para a efetivação de ambientes educativos participativos.

Os documentos nacionais reforçam esse entendimento, sobretudo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - EDH (Brasil, 2012) indicam a educação como eixo para o exercício da cidadania ativa, sendo indispensável para acesso a outros direitos. A Constituição (Brasil,1988) e a LDB (Brasil, 1996) reconhecem a educação como um direito fundamental, com destaque à igualdade, acesso, permanência e resultados de qualidade.

O ECA (Brasil, 1990) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) reconhecem a criança como sujeito de direitos, inclusive do direito à participação na vida social e educacional. Essa concepção reforça o papel da escola como espaço de escuta ativa, respeitando as diferentes formas de expressão.

A revisão de literatura coloca em destaque a importância dos processos participativos: Lima (2024), afirma que o direito à educação é juridicamente inscrito em textos legais, mas que sua efetivação exige um modelo democrático, diverso e multicultural, quando o estudante participa de forma ativa, ele aprende mais e se sente valorizado. O autor complementa que o Direito à Educação só se realiza plenamente quando é vivido de forma democrática, inclusiva e justa

socialmente. Mendonça e Pires (2020) discutem o direito à participação das crianças como ação emancipatória, inclusive o direito de não participação. O ECA é citado pelas autoras ao afirmar que crianças têm direito à escuta e participação em diferentes esferas públicas. De Castro Pitano (2023) e Lima (2024) ressaltam que uma educação democrática exige metodologias participativas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, indo além do acesso físico à escola.

Portanto, a integração entre direito à educação, direito à participação e metodologias participativas, fortalecem a escola como um espaço de construção cidadã, onde todos têm voz e oportunidades de aprendizado. Os dados empíricos da pesquisa afirmam esses princípios e confirmam que a integração entre escola e comunidade é essencial para a efetivação do direito à participação. Esses achados dialogam com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), que defendem práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e voltadas à cidadania.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A formação docente voltada à garantia do direito à educação está relacionada a uma formação de professores em Direitos Humanos, capaz de “promover o entendimento comum de que as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam realidade em todas as comunidades e na sociedade como um todo” (UNESCO, 2012). A revisão documental, também demonstrou que a formação de professores em Direitos Humanos é assegurada legislativamente em nosso contexto nacional, como no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (Brasil, 2018), que estabelece para a formação de professores o objetivo de “estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino" (Brasil, p. 26, 2018). Além disso, o PNEDH visa “difundir a cultura de direitos humanos no país” (Brasil, 2018) e, assim, atuar como meio de garantia dos direitos civis, tais como o direito à educação.

Entretanto, na Resolução CNE/CP N° 2 (Brasil, 2019), mais conhecida como BNC-formação, e a Resolução CNE/CP N° 4 (Brasil, 2024), ambas voltadas à formação inicial de professores para a Educação Básica, não há obrigatoriedade de uma formação em Direitos Humanos. Os Direitos Humanos, nos dois documentos, aparecem apenas como uma temática que os estudantes de licenciatura devem ter incluídos entre os

> conteúdos [...] relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial. (Brasil, 2024).

Scheffer (2021) defende que a formação de professores em EDH (Educação em Direitos Humanos) é o principal meio para a formação de sujeitos de direitos, pois, permeia a construção e transmissão de saberes voltados aos Direitos Humanos, situando-os num contexto individual, mas, também coletivo, despertando o reconhecimento da necessidade de transformação para emancipação. As autoras Silva e Costa (2020, p. 89), consideram a formação docente voltada à EDH como uma "política de democratização pelas possibilidades à produção do conhecimento, à pesquisa e à práxis receptivas à experiência investigativa e teórica".

Desse modo, é necessário aos professores o entendimento de que o caminho pedagógico adotado em sala de aula para uma EDH deve ser pautado em metodologias dialógicas, participativas e de favorecimento crítico aos estudantes (Klein *et al*, 2022). Ademais, é necessário que essa formação oriente-se pela promoção da "sensibilização para estes direitos, para os valores que eles expressam, para a sua efetivação (ou violação) em contextos sociais reais" (Klein *et al*, 2022, p. 10), e, por isso, a utilização de metodologias dialógicas e participativas destaca-se, pois estas permitem uma possibilidade de estratégia voltada à percepção crítica do estudante, visto que podem abordar conceitos históricos, sociológicos, interdisciplinaridade e a transversalidade dos Direitos Humanos.

4 A INCLUSÃO NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Essa subseção apresenta os resultados da pesquisa de revisão

documental realizada nas políticas educacionais no Brasil e demais documentos. Os resultados permitem identificar e mapear estratégias de garantia do direito à Educação para estudantes com NEE, a partir dos seguintes descritores: “método”, “inclusão”, “especial”, “NEE”, “necessidades especiais”, “necessidades educacionais”.

Nesse contexto, uma análise dos documentos educacionais foi realizada para descrever como o tema da Inclusão tem sido abordado. A seguir, os temas mais frequentes a partir da revisão de literatura, nos documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança CDC – (ONU, 1989), a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).

Os temas mais frequentes nos documentos analisados são: Direito à Educação, direitos da criança e inclusão curricular. A predominância de menções nas categorias Direito à Educação, Direitos da Criança e Inclusão Curricular sugere uma maior preocupação dos documentos analisados com a garantia de direitos fundamentais, especialmente em relação ao acesso à educação e à inclusão de conteúdos que promovam a equidade.

A análise desses documentos revela uma base legal e normativa que busca assegurar o Direito à Educação, com um foco evidente na inclusão de crianças e na adequação curricular. Essa constatação se alinha diretamente ao objetivo principal de analisar as contribuições da garantia do direito à educação para a promoção do bem-estar coletivo em contextos escolares e comunitários. Ao destacar o Direito à Educação e os direitos da criança como temas centrais, os documentos demonstram que a inclusão educacional é um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno e igualitário, o que, por sua vez, impacta positivamente o bem-estar da coletividade ao reduzir desigualdades e promover a participação de todos.

A recorrência da inclusão curricular nos documentos reforça a ideia de que a mera garantia de acesso não é suficiente; é preciso que o espaço educacional e o currículo sejam adaptados para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assegurando uma experiência de aprendizado significativa para todos e todas. Essa abordagem inclusiva, ao promover a equidade e valorizar a diversidade, não apenas beneficia os estudantes com

NEE, mas também enriquece o contexto escolar e comunitário como um todo. Ao criar um espaço onde todos são acolhidos e respeitados em suas individualidades , a educação inclusiva se torna um catalisador para o bem-estar coletivo, fortalecendo laços sociais e construindo uma sociedade mais justa e solidária.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa indicam que, embora as estratégias participativas ainda estejam em fase inicial de implementação nas escolas, observa-se um interesse crescente em sua adoção (De Castro Pitano, 2023), pois, tais metodologias possuem um caráter transformador e ético, uma vez que fomentam espaços de escuta ativa e estabelecem relações mais horizontais entre educadores e estudantes.

Essa perspectiva alinha-se às políticas democráticas discutidas por Lima (2024), sugerindo que as práticas participativas representam uma abordagem promissora para o desenvolvimento sustentável, especialmente quando vinculadas à garantia do direito à educação e à participação coletiva. Nesse sentido, o envolvimento ativo da comunidade escolar na tomada de decisões e na elaboração de projetos configura-se como um elemento fundamental para a promoção da justiça social e educacional, reforçando a construção de ambientes mais democráticos e inclusivos.

A participação ativa de estudantes, familiares e educadores é essencial para garantir o Direito à Educação e fortalecer a relação entre escola e comunidade. O documento analisado (o autor *et al.*, (2023 v 4), reforça esse princípio, destacando desafios e oportunidades para a implementação de metodologias participativas, fundamentais para uma educação mais democrática e inclusiva. Para que a participação dos estudantes seja efetiva, é necessário desenvolver metodologias mais acessíveis e processos mais atraentes, que possibilitem maior engajamento na aprendizagem (O autor, 2023, p. 41).

Embora todos os estudantes considerem essencial a participação familiar e comunitária na educação, 42,9% percebem essa presença como fraca. Durante a pandemia, 25,3% enfrentaram dificuldades de aprendizagem e de convívio social. No retorno presencial, 30,2% tiveram problemas de

concentração e 20,8% não entenderam as atividades. Esses dados ressaltam que, embora o direito à educação esteja formalmente garantido, sua efetivação é impactada por crises, como a pandemia. O aprendizado à distância e o isolamento social agravaram desafios preexistentes, como a desigualdade de acesso a recursos educacionais e a falta de suporte emocional.

As experiências relatadas por educadores sobre rodas de conversa, assembleias escolares e projetos colaborativos (O autor, 2023, p. 41) dialogam com De Castro Pitano (2023), que considera as metodologias participativas instrumentos éticos e transformadores, capazes de romper com modelos tradicionais hierárquicos e promover a construção coletiva do conhecimento.

Esta pesquisa destaca a importância das metodologias participativas para garantir os direitos à educação e à participação, fundamentais para o desenvolvimento integral e bem-estar dos indivíduos. Os dados empíricos evidenciam, portanto, a conexão entre o direito à educação e o bem-estar, em consonância com Lima (2024), que destaca que o direito à educação não se resume ao acesso à escola, mas à vivência democrática, multicultural e equitativa.

Dessa forma, fica evidente que as metodologias participativas possuem potencial para contribuir não apenas para a garantia dos Direitos à Educação e à participação, mas também para a construção de pedagogias sustentáveis e para a melhoria da qualidade de vida no contexto escolar e comunitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram que metodologias participativas constituem um eixo fundamental para a efetivação do Direito à Educação e a promoção do bem-estar no contexto escolar e comunitário. Ao fomentar práticas dialógicas e escuta sensível, essas abordagens revelam-se potentes mecanismos de (re)construção de relações pedagógicas mais horizontais, capazes de acolher a diversidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, identifica-se um paradoxo significativo: embora amplamente reconhecidas no plano teórico-normativo, tais metodologias ainda ocupam um espaço marginal nas práticas cotidianas da maioria das escolas brasileiras. E, também quanto as políticas educacionais de inclusão, há dissonância entre discurso e realidade, se

evidenciam avanços conceituais na transição do modelo assistencialista para a perspectiva de direitos, mas também revela lacunas preocupantes na operacionalização das políticas. A escassa menção de estratégias pedagógicas concretas e da avaliação de resultados (1 ocorrência) nos documentos oficiais surge a necessidade urgente de: (1) fortalecer os mecanismos de implementação das políticas inclusivas; (2) investir na formação continuada de educadores para atuação em contextos participativos; e (3) desenvolver sistemas de monitoramento que avaliem os impactos reais dessas práticas na qualidade da educação.

Nesse sentido, o estudo aponta caminhos promissores para pesquisas futuras, destacando a importância de investigações que acompanhem processos de implementação em diferentes contextos escolares. A construção de uma educação inclusiva e democrática exige não apenas a consolidação das metodologias participativas como princípio pedagógico, mas também sua transformação em política educacional efetiva - condição indispensável para a realização plena do Direito à Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos. Acesso em: 7 jul. 2025.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Define diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 14 jul. 2025.

DE CASTRO PITANO, Sandro. Metodologias participativas na práxis da educação popular: uma ética da transgressão desde as origens. **Horizontes**, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e023039, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1651. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1651. Acesso em: 6 jul. 2025.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 15, p. 135-157, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2015000100133&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 6 jul. 2025

EYNG, Ana Maria; et al. **Políticas públicas, direitos humanos e formação de professores**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2023. Coleção de relatórios de dados (2022-2025),14 v.

KLEIN, A. M.; OLIVEIRA, F. DE F.; COSTA, J. DOS S.; SANTOS, P. T. L. DOS. Educação em Direitos Humanos no currículo: ensinando e aprendendo por meio de portfólios. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e62272, 5 set. 2022. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/62272. Acesso em: 17 fev. 2025.

LIMA, Licínio C. A educação como direito num mundo desigual. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e290145, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.290145 Acesso: 6 jul. 2025

MENDONÇA, Karla JR de; PIRES, Flávia Ferreira. “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e237794, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678- 4634202046237794 Acesso: 6 jul. 2025

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 7 jul. 2025.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 2010.

SCHEFFER, D. da C. D. Formação de professores: a didática acerca da abordagem dos direitos humanos pelo educador como formador de cidadãos. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 12, p. e71101220134, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20134. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20134. Acesso em: 17 fev. 2025.

SILVA, W. L. B.; COSTA, V. A. da. Educação em direitos humanos: desafios à formação e à inclusão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, *[S. l.]*, v. 17, n. 51, p. 87–110, 2020. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8484. Acesso em: 17 fev. 2025.

UNESCO. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**, 2012. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por. Acesso: 07 jul 2025.

A POSSÍVEL EFICÁCIA DO PLANO DE EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NOS PROCESSOS AVALIATIVOS

Adriana Pinnow Nunes Cordeiro[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta a reflexão entre o Plano Educacional Individualizado (PEI) enquanto instrumento de fortalecimento dos processos avaliativos na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Como problema proposto por este trabalho está o uso do PEI nos processos avaliativos de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular. O objetivo deste trabalho é alinhar o uso do PEI como importante ferramenta para o monitoramento e acompanhamento das ações pedagógicas. O estudo apresenta pesquisa bibliográfica embasada em livros, artigos e periódicos e pesquisa documental, apresentando histórico da construção da legislação nacional educacional na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, com ênfase em leis, portarias e decretos que regulamentam a inclusão dos estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista (TEA), associados ou não a outras deficiências, que estão matriculados no ensino comum nos anos iniciais. Este trabalho apresenta como resultado a eficácia do PEI como ferramenta nos processos avaliativos garantindo o fortalecimento da ação pedagógica.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado - PEI. Inclusão. Avaliação. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos a seguinte reflexão: o PEI além de uma ferramenta para alinhamento da ação pedagógica, pode contribuir nos processos avaliativos, no contexto da educação pública nos seus anos iniciais?

Desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é assegurar a garantia da inclusão escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é perceptível que a inclusão educacional de estudantes, público-alvo da Educação Especial Inclusiva, é cada dia maior nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional.

[1] Adriana Pinnow Nunes Cordeiro, Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Ensino Superior Nossa Senhora de Sion. E-mail: adricordeiro@educacao.curitiba.pr.gov.br

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu art. 2º:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A recente homologação do Parecer 50 do Conselho Nacional de Educação avança nas garantias para além da matrícula no ensino comum. (Brasil,2024)

A reflexão aqui apresentada destaca o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica, familiares e responsáveis pelo estudante e terapeutas, além do próprio estudante quando houver a possibilidade de sua participação.

Assim, o texto considera as práticas do PEI, enquanto possibilidades e possíveis implicações diante dos processos avaliativos em busca da qualidade da educação pública brasileira.

Assim, o texto considera as práticas do PEI, enquanto possibilidades e possíveis implicações diante dos processos avaliativos em busca da qualidade da educação pública brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

O Plano Educacional Individualizado, muitas vezes chamado por sua sigla PEI, é um documento de caráter estratégico e normativo que delineia as diretrizes, metas e ações a serem implementadas por uma instituição de ensino, com o objetivo de orientar o seu desenvolvimento pedagógico.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui importante ferramenta que alicerça a ação pedagógica na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. A eficácia da implementação do PEI perpassa por aspectos amplos, desde a formação continuada da equipe pedagógica, a constante avaliação e revisão de metas e ações, a colaboração entre os profissionais envolvidos e a sensibilização da

ISSN: 2176 - 1396

comunidade escolar sobre a importância da inclusão e valorização da diversidade nas escolas.

O engajamento de toda a equipe pedagógica, multidisciplinar, comunidade educacional e familiar na implementação do PEI garante aos estudantes com deficiência a acessibilidade ao ensino.

Para Barbosa,

> [...] uma estratégia que deve ser utilizada para o êxito desse trabalho individualizado é a colaboração dos diversos profissionais da escola, profissionais extraescolares e família. Contudo, inicialmente, é preciso um movimento no interior da escola no sentido de refletir sobre o trabalho colaborativo, implementando essa prática na rotina acadêmica.

O PEI constitui um instrumento de planejamento para curto, médio e longo prazo, que busca assegurar a coerência e a efetividade das ações institucionais, promovendo a melhoria contínua da qualidade do ensino, a inclusão social e a democratização do acesso à educação.

No contexto da Educação Especial e Inclusiva, o PEI desempenha um papel fundamental ao estabelecer diretrizes específicas para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, promovendo a equidade e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Assim, o PEI configura-se como uma ferramenta estratégica para o fortalecimento dos processos avaliativos e para a consolidação de uma educação de qualidade.

Ressalta-se que o Plano Educacional Individualizado, também conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), constitui e fortalece os direitos fundamentais já conquistados para os estudantes, público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino comum. O Plano Educacional Individualizado surge como direito em 2015, com a Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Existem situações em que as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante da Educação Especial transpassam as oferecidas pelo currículo comum, ou mesmo, casos em que existe uma defasagem grande entre o nível de aprendizagem desse estudante e as demandas do currículo padrão – e outros ainda, nos quais os suportes já disponibilizados não são suficientes para garantir a participação e aprendizagem desse estudante. São nesses casos que se faz necessária a elaboração do PEI, centrado no indivíduo (Santos, 2023).

ISSN: 2176 - 1396

Os estudantes com deficiência intelectual e estudantes com transtornos do espectro autista (TEA), associados ou não a outras deficiências, apresentam habilidades e necessidades distintas, que em sala de aula exigem do professor, diferentes ferramentas em sua ação pedagógica. O PEI destaca-se como alicerce da ação pedagógica na perspectiva do ensino colaborativo, um passo significativo na garantia de oferta de educação de qualidade e respeito às particularidades na promoção do desenvolvimento integral do estudante que integra o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, já caracterizado neste trabalho.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, busca a garantia do desenvolvimento de habilidades e potencialidades, por meio de estratégias diferentes e variadas na busca do desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum. Segundo Barbosa (2019), “em alguns países da Europa e na América do Norte, o Plano Educacional Individualizado já é um procedimento utilizado na rotina da escola para melhorar a educação desse público”.

Estudantes com deficiência, matriculados no ensino comum, podem ser beneficiados à medida que as metas educacionais são traçadas de maneira clara e de acordo com as adequações metodológicas necessárias.

Barbosa (2019, p.16) aponta que “para que a escola ofereça um atendimento educacional individualizado que atenda às suas especificidades, é necessário um conjunto de ações no sentido de adequar a sua proposta pedagógica às possibilidades pedagógicas e cognitivas daqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.”

Assim, a elaboração do PEI, em conjunto com a equipe disciplinar e com a participação familiar pode potencializar o alcance das metas preestabelecidas, integrando o planejamento e acompanhamento, pautando os processos avaliativos da aprendizagem.

Nessa direção, são consideradas as potencialidades do PEI, enquanto possibilidades e possíveis implicações nos processos avaliativos em busca da qualidade da educação pública brasileira.

O potencial do PEI é expressivo para fortalecer os processos avaliativos, pois configura a garantia de que as necessidades específicas dos estudantes, com deficiência ou necessidades especiais sejam consideradas, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade social.

ISSN: 2176 - 1396

Dessa forma, o PEI atua como um instrumento que valoriza a diversidade, promove a equidade e contribui para uma avaliação mais justa e abrangente no ensino público, fortalecendo a sua missão de oferecer uma educação de qualidade para todos e todas

O PEI pode ser considerado como instrumento valioso nos processos avaliativos, uma vez que monitora e acompanha o processo e avanço dos estudantes com deficiências. De acordo com Eyng *et al*. (2022, p.6), “a avaliação como subsídio na garantia do direito à educação, considerando que as percepções sobre condução das atividades de ensino e avaliação da aprendizagem evidenciam intencionalidades, procedimentos e resultados valorizados que configuram uma concepção educativa”.

Na perspectiva da educação inclusiva, o PEI apresenta-se como ferramenta essencial na base do trabalho colaborativo com o objetivo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e social dos estudantes. A contribuição dos profissionais que atuam diariamente com o estudante, assim como os terapeutas e familiares, muito tem a agregar para a construção colaborativa do PEI de cada estudante.

Muito mais do que estratégias de acessibilidade do estudante ao currículo de ensino regular, o PEI pode possibilitar o acompanhamento das estratégias individuais traçadas e planejadas para o estudante com deficiência, fortalecendo o processo avaliativo de forma processual, com ênfase nos aspectos

2.1 ESTRATÉGIAS E METAS DE AVALIAÇÃO NO PEI

O Plano Educacional Individualizado (PEI) leva em consideração uma avaliação multidisciplinar, que aponta as habilidades, potencialidades e dificuldades do estudante com deficiência matriculado no ensino comum.

Na construção colaborativa do PEI, a família pode contribuir com seus desafios diários, seja na rotina domiciliar ou social. Assim, todos juntos, escola, terapeutas e familiares, traçam suas estratégias para alcançar as metas a serem alcançadas e no processo avaliativo as metas são verificadas de maneira qualitativa.

Na escola, a ação pedagógica, voltada para a estimulação e o desenvolvimento cognitivo, é fortalecida pela contribuição demais profissionais e espaços de convívio do estudante com deficiência.

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes,

> [...] o modelo do planejamento centrado na pessoa pode ter variantes desde o planejamento focalizado, especificamente, no período de vida escolar, até o planejamento com vistas ao processo de desenvolvimento profissional, ou mesmo o planejamento que abrange além desse desenvolvimento, o ciclo vital da pessoa". As metas e estratégias traçadas vão além de atividades adaptadas e podem alcançar diferentes épocas da vida do estudante. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 5).

Metas e estratégias, desde que estruturadas, valorizam o processo de avanços e crescimento dos estudantes com deficiência tanto a curto quanto médio e longo prazo, seja em sua vida acadêmica quanto pessoal e social. Ainda segundo Tannús-Valadão e Mendes,

> [...] de modo sintético, pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto "escolar", quando se preocupa em atender às demandas escolares, ou "educacionais", com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 5).

O PEI respeita o tempo, o ritmo, os limites e ainda fortalece a autonomia do estudante com deficiência. Quando ocorre a participação de familiares e terapeutas os aspectos pessoais e sociais a serem desenvolvidos passam a ter abrangência maior e de maior destaque, valorizando todo o processo de aprendizagem do estudante com deficiência matriculado no ensino regular.

Cabe ressaltar que diante dos avanços e desafios vividos pelo estudante com deficiência, o PEI não deve ser um documento rígido e fixo, mas dinâmico, flexível e constantemente avaliado de acordo com as metas e estratégias previamente traçadas, monitorando ao longo de todo o processo o caminhar do estudante com deficiência e não apenas em uma única avaliação.

2.2 A EQUIDADE E A DIVERSIDADE NO PEI

Ao se basear na equidade, quando as especificidades de cada estudante devem ser respeitadas, oportunizando a acessibilidade para todos independentemente de suas diferenças, o PEI reconhece as habilidades e

ISSN: 2176 - 1396

dificuldades do estudante com deficiência, promovendo o processo avaliativo de maneira ampla, dinâmica e individualizada.

De acordo com Tannús-Valadão e Mendes,

> [...] embora o país requeira ainda muitas medidas para tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos, o que significa que a adoção do PEI não vai resolver por si só as mazelas da inclusão escolar, esse é, sem dúvida nenhuma, um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 14).

A implementação do PEI, embasado na equidade, pode favorecer a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, enquanto segundo Tannús-Valadão e Mendes,

> Por outro lado, se continuarmos a planejar o ensino desses alunos de modo independente, na classe comum e nos serviços especializados, vamos ainda produzir muitos estudos para constatar que há queixas recorrentes de que esses alunos não estão avançando no processo de escolarização, que a escolarização para eles tem apenas função de socialização, que os professores da classe comum não sabem como ensiná-los, que alunos adolescentes e adultos precisam tomar um rumo e sair da escola básica, enfim, reforçando a descrença de que a escola comum seja afinal o melhor lugar para escolarizá-los. (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 15).

A construção colaborativa do PEI fomenta, na escola, as ações pedagógicas minimizando desigualdades e promovendo uma educação mais justa e igualitária. Aos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, é ofertado serviço de maior qualidade, equidade e que leva em consideração sua habilidade e potencialidades com o olhar atento às necessidades e fragilidades de sua aprendizagem. Os processos avaliativos corroboram para o avanço dos estudantes com deficiência deixando de ser algo estático e mecânico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão demonstra o PEI como uma eficaz ferramenta nos processos avaliativos, pois possibilita a compreensão mais profunda das habilidades, potencialidades e necessidades do estudante.

ISSN: 2176 - 1396

Além de indicar e acompanhar as adequações metodológicas, o PEI fortalece os processos avaliativos à medida que monitora o avanço do estudante pelas propostas previamente planejadas.

A participação da família e da equipe multidisciplinar terapêutica enriquece ainda mais a construção do PEI. O monitoramento do avanço ou possível readequação das propostas e adequações torna-se ainda mais efetivo com a participação de todos os que estão e são envolvidos no e com o trabalho do estudante.

O processo avaliativo torna-se mais justo e preciso e as ações pedagógicas mais assertivas e personalizadas, favorecendo a abordagem mais inclusiva e centrada no estudante com deficiência, reforçando o compromisso com a educação de qualidade baseada na equidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sôbre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1º abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023**. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/normativos-sobre-educacao-especial. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. **MEC homologa pareceres do Conselho Nacional de Educação.** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-pareceres-do-conselho-nacional-de-educacao. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Normativos sobre Educação Especial**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/normativos-sobre-educacao-especial. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2025.

EYNG, Ana Maria; SILVA, Jessica A. P. da; VELOSO, Talita Q.; PASSOS, Ana Carolina R. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 32, p. 1-27, 2022.doi 10.18222/eae.v32.8212 ISSN 0103-6831. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8212. Acesso em: 16 abr. 2025.

SANTOS, Jéssica Rodrigues. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência**: um protocolo para utilização nas instituições de ensino. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/726e290b-c641-4708-b638-f42e66092daf/content. Acesso em: 16 abr. 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, 2018. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

O direito à educação infantil: Análise da meta 1 do PNE nos planos municipais da Planície Litorânea do estado do Piauí

Maria Isabela Val de Oliveira[1]

RESUMO

O trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que analisa a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) nos Planos Municipais de Educação (PME) dos 11 municípios do Território de Desenvolvimento da Planície Litorânea do estado do Piauí. A pesquisa parte da seguinte problemática: em que medida as estratégias da meta 1 estão presentes e adequadas nos PME desses municípios? Essa meta estabelece a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e a ampliação da oferta de creches para pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2024. O objetivo é mapear a presença e a qualidade das estratégias voltadas à educação infantil, verificando o alinhamento dos PME com as diretrizes do PNE. Adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, envolvendo a análise de conteúdo dos documentos municipais e o levantamento de dados estatísticos do INEP e da Fundação Abrinq, com foco nos indicadores 1A (pré-escola) e 1B (creche). Os resultados indicam que, embora todos os municípios tenham incluído a meta 1 em seus planos, muitos apresentaram estratégias genéricas, omitidas ou copiadas do texto original, sem contextualização. Apesar dos avanços no atendimento à pré-escola, as taxas de matrícula em creches permanecem abaixo da meta estabelecida. Conclui-se que é necessário fortalecer a articulação intersetorial, qualificar o planejamento local e promover o monitoramento contínuo dos planos, visando à efetivação do direito à educação infantil com equidade e qualidade

Palavras-chave: Direito à educação. Educação Infantil. Piauí. PME. PNE.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é um direito garantido pela Constituição Federal e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que define em uma de suas metas a ampliação, para o acesso e a melhoria na qualidade do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios que dificultam a efetivação desse direito, especialmente em contextos de desigualdade social e regional.

Garantir uma educação infantil de qualidade desde os primeiros anos é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa. Universalizar o acesso à pré-escola e ampliar a oferta de creches são medidas fundamentais para assegurar esse direito, e cabe aos municípios assumirem esse compromisso por meio de metas realistas e políticas eficazes. Nesse contexto, a presente pesquisa analisa a inclusão da meta 1 do PNE nos Planos Municipais de Educação (PME) dos 11 municípios da Planície Litorânea do Piauí

[1] Graduanda em licenciatura plena em pedagogia, Universidade Estadual do Piauí, isabelaoliveiraval22@gmail.com

Assim, a investigação parte da seguinte questão: em que medida as estratégias da meta 1 do PNE estão presentes e adequadas nos PME dos municípios da Planície Litorânea do Piauí? Para respondê-la, realiza-se o mapeamento das metas e estratégias voltadas à educação infantil e das taxas de matrícula em creches e pré-escolas, com o objetivo de avaliar o alinhamento entre as políticas locais e as diretrizes nacionais. A pesquisa busca contribuir para o monitoramento das políticas públicas, com foco na equidade e no fortalecimento do direito à educação na primeira infância.

2 DESENVOLVIMENTO

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014, estabelece diretrizes para a política educacional brasileira no decênio 2014–2024, com a proposição de 20 metas voltadas à universalização do acesso, à melhoria da qualidade, à equidade e à valorização dos profissionais da educação. Dentre essas metas, destaca-se a meta 1, que visa à universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016, bem como à ampliação da oferta de vagas em creches para, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos até o final da vigência.

Para viabilizar o cumprimento da meta 1, o PNE apresenta 17 estratégias que orientam a atuação dos entes federados, das quais sete tratam diretamente do planejamento da oferta de vagas, da construção de unidades escolares e da promoção da equidade educacional, sendo monitoradas por meio de dois indicadores: 1A, que avalia o percentual de crianças de 4 a 5 anos matriculadas na pré-escola, e 1B, que se refere à população de 0 a 3 anos atendida em creches. Esses indicadores fornecem subsídios importantes para o diagnóstico do cumprimento do direito à educação na primeira infância.

O PNE também possui papel normativo e indutor de políticas públicas nos estados e municípios. Conforme estabelece o Art. 8º da Lei n. 13.005/2014, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar ou adequar seus planos de educação em consonância com as metas e estratégias previstas no plano nacional, em até um ano a partir da publicação da lei. Este dispositivo legal fortalece o regime de colaboração e exige dos entes subnacionais a elaboração de planos contextualizados, porém, alinhados aos objetivos nacionais.

O Plano Estadual de Educação do Piauí (PEE), aprovado em 17 de dezembro de 2015 pela Lei nº 6.733/17, incorpora as 20 metas do Plano Nacional de Educação

(PNE), adaptadas à realidade socioeconômica do estado, com o objetivo de orientar os municípios piauienses na elaboração de seus Planos Municipais de Educação (PME). Logo, a integração entre os planos nacional, estadual e municipal é essencial para garantir políticas educacionais eficazes e equitativas, especialmente na educação infantil. O artigo 8º do PEE reforça essa articulação, ao exigir que os PME estejam alinhados ao PNE e ao plano estadual, respeitando as particularidades locais dentro de uma diretriz comum de desenvolvimento educacional.

Para isso, os PME devem seguir princípios fundamentais que orientam a construção de uma educação pública, democrática e inclusiva. Esses princípios são apresentados no documento oficial do PEE/PI da seguinte forma:

> I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
> II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais locais asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
> III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (PIAUÍ, 2015, s/p).

Tais diretrizes reforçam o compromisso com a equidade e com a valorização das identidades culturais e sociais dos territórios piauienses, sendo elementos essenciais para que o direito à educação infantil seja concretamente assegurado.

Assim, a elaboração dos planos subnacionais, como os Planos Municipais de Educação (PME), deve obedecer às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo Plano Estadual de Educação (PEE), assegurando a articulação entre os diferentes níveis de planejamento educacional. Esse processo precisa ser conduzido de forma democrática, com ampla participação da comunidade local, garantindo que as decisões reflitam as necessidades e especificidades locais.

Com validade de dez anos, esses planos devem apresentar metas claras e viáveis, pensadas para serem executadas em diferentes horizontes temporais: curto, médio e longo prazo. É essencial que as metas propostas sejam construídas com base em diagnósticos precisos da realidade local, o que permite o desenvolvimento de estratégias concretas e possíveis, evitando o distanciamento entre o planejamento e a execução. Assim, a formulação cuidadosa desses instrumentos é decisiva para que se cumpram os objetivos educacionais e se fortaleça o direito à educação.

Os Planos Municipais de Educação (PME) representam ferramentas essenciais para o planejamento educacional, possibilitando a análise e reflexão sobre a realidade

da educação nos municípios, com o objetivo de aprimorar sua qualidade. Conforme afirmam Sala, Caldas e Bittencourt (2022), os PME são instrumentos fundamentais de gestão, que formalizam, por meio da legislação, o planejamento educacional, tornando-se, assim, um mecanismo legal indispensável para a implementação eficaz das políticas educacionais.

No entanto, para que os Planos Municipais de Educação (PME) sejam efetivados, é essencial um acompanhamento constante, o que requer um monitoramento contínuo. Esse processo possibilita a compreensão da dinâmica de implementação das políticas educacionais. Sobre esse aspecto, Cardoso (2015, p. 365) destaca que,

> Sendo o monitoramento uma atividade que diz respeito ao processo de implementação, execução e gestão das ações de governo, necessita ser prática de natureza contínua, cumulativa e coletiva para viabilizar-se como atividade que agrega valor ao campo de compreensão das políticas públicas, respeitadas suas dinâmicas e especificidades. Por óbvio que possa ser, é importante esclarecer que ele é afirmado aqui como atividade de natureza contínua, pois precisa estar ancorado em processo de trabalho institucionalmente rotineiro, permanente.

O acompanhamento dos Planos Municipais de Educação (PME) pode ser realizado por meio de avaliações periódicas conduzidas por órgãos competentes, como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Nesse contexto, essas instituições têm a responsabilidade de elaborar relatórios de monitoramento e avaliação, garantindo a efetividade das políticas educacionais implementadas.

Assim, a pesquisa examina a relação entre as políticas educacionais locais e a meta 1 do PNE. O objetivo é monitorar e verificar se os Planos Municipais de Educação estão alinhados à meta 1 do PNE, avaliando a efetividade das estratégias adotadas e seus impactos na qualidade e expansão da educação infantil.

3 METODOLOGIA

A pesquisa estabelece conexões entre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 e os Planos Municipais de Educação (PME), por meio da análise da meta 1 e de suas estratégias em 11 municípios situados em um dos Territórios de Desenvolvimento (TD) do estado do Piauí. Além disso, a pesquisa também considera os indicadores 1A e 1B, que monitoram, respectivamente, as matrículas de crianças na pré-escola e o atendimento de crianças em creches, como ferramenta para avaliar

o alinhamento entre os PME e as diretrizes nacionais.

Logo, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, também conhecida como pesquisa mista. Tal abordagem representa uma estratégia metodológica que integra dados estatísticos e análises interpretativas, sendo especialmente eficaz no campo educacional. Ao combinar as dimensões quantitativa e qualitativa da investigação, essa abordagem contribui significativamente para a ampliação e aprofundamento do debate sobre a pesquisa em educação (SOUSA; KERBAUY, 2017). Sua aplicação permite não apenas compreender os fenômenos escolares em sua complexidade, como também oferece subsídios concretos para intervenções mais contextualizadas.

A abordagem qualitativa consistiu na análise de conteúdo dos documentos oficiais, com foco nas 17 estratégias da meta 1 do PNE, classificando-as conforme presença, fidelidade ao texto original, adaptações e eventuais omissões. Paralelamente, a abordagem quantitativa reuniu dados populacionais e taxas de atendimento de crianças de 0 a 3 anos (creche) e de 4 a 5 anos (pré-escola), extraídos das sinopses dos microdados do INEP e de estudos da Fundação Abrinq. Em suma, ambos os elementos foram sistematizados em quadros comparativos que permitiram uma análise crítica e aprofundada da adesão dos municípios à meta 1, refletindo os avanços e desafios na educação infantil da região.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

A análise das estratégias da meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) nos Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios da Planície Litorânea do Piauí revelou uma diversidade de posturas quanto à adesão e aplicação das diretrizes federais. De modo geral, os municípios demonstraram quatro tipos de comportamento: omissão da estratégia, reprodução literal do texto do PNE, pequenas adaptações à realidade local ou substituições com conteúdo distintos dos previstos.

Em diversas estratégias analisadas, observou-se que muitos municípios simplesmente copiaram o texto do PNE, sem qualquer contextualização ou diagnóstico local. Logo, isso mostra uma elaboração técnica limitada do PME, que se afasta das necessidades reais da população local. Alguns municípios, como Luís Correia, Ilha Grande e Caxingó, adotaram literalmente diversas estratégias do PNE, o que evidencia uma tentativa de alinhamento formal, mas sem contextualização. Outros, como Parnaíba e Cajueiro da Praia, realizaram adaptações significativas,

mostrando esforço em adequar as diretrizes nacionais às especificidades locais. Por outro lado, municípios como Cocal dos Alves e Murici dos Portelas apresentaram alto índice de omissões, não contemplando estratégias fundamentais como articulação intersetorial, avaliação da infraestrutura e busca ativa.

Na tabela 1, a sistematização da análise das estratégias.

Tabela 1- Levantamento e análise das estratégias.

Estratégia	Municípios com destaques positivos	Adversidade/lacuna identificada
1.1 - Expansão em parceria	Parnaíba e Bom Princípio adaptaram ao contexto	Cocal dos Alves omitiu completamente
1.2 - Reduzir desigualdade no acesso monitorando a frequência	Buriti dos Lopes adaptou o texto original	6 municípios omitiram
1.3 - Levantamento de demanda por creche	Cajueiro, Parnaíba e Bom Princípio articulam com a secretaria saúde	Muitos só copiaram o texto do PNE
1.6 - Avaliação da EI	Cajueiro e Ilha Grande adaptaram prazo e parceria	5 municípios omitiram
1.7 - Oferta de matrículas gratuitas em creches	Parnaíba articulou com entidades sociais	6 municípios não incluíram
1.8 - Formação dos profissionais	Parnaíba e Caxingó incluíram inclusão e parcerias	Apenas 1 município não mencionou
1.10 – Atendimento a populações do campo, indígenas e quilombolas	Ilha Grande e Cajueiro respeitam especificidades	Murici, Buriti e Bom Princípio ignoraram povos tradicionais
1.14/1.15 - Monitoramento e busca ativa	Parnaíba propôs sistema informatizado de busca	Omissão em alguns municípios
1.17 - Educação infantil em tempo integral	Parnaíba propôs metas escalonada	7 municípios omitiram

Fonte: Planos municipais de educação (PME)

Com base na sistematização das estratégias da meta 1, observou-se que diversos municípios da Planície Litorânea deixaram de incluir estratégias essenciais voltadas à ampliação da Educação Infantil. Estratégias como o levantamento da demanda por creches (1.3), a oferta de matrículas (1.7) e a Educação infantil em tempo integral (1.17) foram negligenciadas em diferentes proporções, sendo esta última a mais omitida. Além disso, apenas três municípios adaptaram essas ações à sua realidade local e dois apenas reproduziram o texto do PNE, evidenciando fragilidades na formulação de políticas voltadas ao fortalecimento da Educação Infantil e à cooperação institucional no território.

Por outro lado, alguns municípios se destacaram por boas práticas. Parnaíba apresentou uma proposta inovadora ao incluir a criação de um sistema informatizado de monitoramento da frequência e permanência de crianças na educação infantil. Cajueiro da Praia e Bom Princípio também apresentaram propostas mais alinhadas à realidade local, incorporando parcerias com secretarias de saúde, assistência social

e articulação com União e Estado.

A articulação entre entes federados e Secretarias Municipais de Educação e outras secretarias, é fundamental para garantir que as metas educacionais sejam alcançadas de forma eficaz. É essencial que haja união e cooperação entre os diferentes níveis de governo, municipal, estadual e federal, e os sistemas de ensino e secretarias, para que juntos possam assegurar que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Essa parceria fortalece o compromisso com o direito à aprendizagem e torna as políticas educacionais mais eficazes e alinhadas às realidades locais (CONAE, 2014).

Além disso, um ponto crítico identificado é a baixa atenção às populações mais vulneráveis, como crianças com deficiência, comunidades indígenas e quilombolas. Muitas estratégias que tratam desses grupos foram ignoradas ou tratadas de forma genérica dentro dos planos municipais de educação. Além disso, poucas propostas contemplam articulação intersetorial efetiva, que é essencial para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância.

De fato, a intersetorialidade é abordada no Caderno de Orientações do PNE como uma condição estratégica fundamental para a elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME). O texto destaca que “a intersetorialidade é uma premissa estratégica para dar sentido ao Plano, considerando que o projeto de educação de um município não é tarefa apenas do órgão gestor da rede de ensino” (Ministério da Educação, p. 8, 2014). Logo, o projeto de educação de um município não deve ser visto como uma tarefa exclusiva do órgão gestor da rede de ensino, mas sim como uma responsabilidade compartilhada entre diversas instituições governamentais e a participação ativa da sociedade.

Até o momento, a análise das estratégias evidencia que a maioria dos municípios ainda trata o Plano Municipal de Educação de maneira excessivamente burocrática, limitando sua função a um cumprimento formal de exigências legais, sem promover o engajamento ativo da sociedade, dos profissionais da educação e demais setores envolvidos. Essa abordagem fragiliza a construção de um planejamento verdadeiramente participativo, que considere a diversidade cultural, social, econômica e populacional presente em cada território. A efetiva implementação da meta 1 do PNE exige um maior esforço de contextualização, diagnóstico das necessidades da população, articulação intersetorial e compromisso com a inclusão e equidade.

A análise dos indicadores oficiais de atendimento à Educação Infantil, especialmente os indicadores 1A e 1B da meta 1 do PNE, permite mapear a relação entre o PNE e PME dos 11 municípios da Planície Litorânea do Piauí. Embora todos os municípios tenham incluído a meta 1 em seus respectivos PME, observa-se que o nível de alinhamento com as diretrizes nacionais varia, revelando diferentes graus de comprometimento com a ampliação da cobertura e da qualidade da Educação Infantil.

Em relação ao Indicador 1A, que trata da universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, nove municípios estabeleceram o cumprimento da meta até o ano de 2016, conforme preconizado pelo PNE. As exceções foram os municípios de Cocal dos Alves, que fixou o prazo para 2020, e Murici dos Portelas, que adotou como meta o ano de 2017. Já quanto ao Indicador 1B, que estabelece a ampliação da oferta de creches para pelo menos 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2025, a maioria dos municípios seguiu a meta nacional. No entanto, o município de Bom Princípio definiu uma meta inferior, limitando o atendimento a 30% do público-alvo até o final da vigência do plano.

Quanto aos dados populacionais e matrículas educacionais levantados nas Sinopses das planilhas de microdados do INEP e no observatório da Fundação Abrinq indicam que, embora haja avanços no atendimento à pré-escola (indicador 1A), a cobertura de creches (indicador 1B) ainda é bastante limitada na maioria dos municípios analisados. Essa constatação reforça a necessidade de planejamento estratégico e fortalecimento das políticas públicas voltadas à primeira infância.

Abaixo o quadro 1 com dados populacionais e de matrícula de crianças de 0 a 3 em creche e 4 a 5 pré-escolas, segundo a Abrinq e o INEP.

Quadro 1 – Taxa de atendimento da Educação Infantil (2014-2016-2024).

Município	Creche (%) 2014	Creche (%) 2024	Pré-escola (%) 2014	Pré-escola (%) 2016	Pré-escola (%) 2024
Bom Princípio do Piauí	20,3%	26,4%	97,9%	105,5%	104,5%
Buriti dos Lopes	18,9%	36,2%	111,6%	106,3%	104,3%
Cajueiro da Praia	0%	48,7%	123,7%	112,1%	119,1%
Caraúbas do Piauí	21,5%	31,3%	92,9%	80,7%	115,2%
Caxingó	9,8%	41,7%	83,2%	80,7%	113,5%
Cocal	11,1%	31,2%	63,9%	83,1%	106,4%
Cocal dos Alves	0%	32,4%	72,7%	77,4%	110,0%
Ilha Grande	2,6%	22,3%	104,8%	77,5%	96,1%
Luís Correia	20,4%	29,3%	95,9%	86,2%	111,5%
Murici dos Portela	22,1%	29,4%	72,5%	68,8%	68,1%
Parnaíba	11,7%	20,0%	99,5%	88,9%	95,9%

Fonte: Autora. Dados do Inep e da Fundação Abrinq.

A análise dos indicadores oficiais referentes à Educação Infantil, juntamente comparada a análise dos dados populacionais e de matrícula encontrados na Fundação Abrinq e das sinopses do INEP, revela avanços relevantes na cobertura e universalização da pré-escola de 4 a 5 anos (indicador 1A). Em 2024, diversos municípios alcançaram ou superaram a marca de 100% de matrícula para crianças entre 4 e 5 anos, como Cajueiro da Praia (119,1%), Cocal dos Alves (110,0%), Bom Princípio do Piauí (104,5%) e Buriti dos Lopes (104,3%). Esses índices sugerem não apenas o cumprimento da meta de universalização, mas também a possível inclusão de crianças de outras faixas etárias, reforçando a efetividade das políticas públicas voltadas à etapa pré-escolar.

Entretanto, o cenário é mais preocupante no que diz respeito à ampliação da oferta para atender 50% das crianças até 2024, correspondendo à etapa de creche (indicador 1B), voltada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos. As taxas de matrícula permanecem significativamente abaixo da meta de 50% estipulada para essa faixa etária. Em municípios como Parnaíba (20,0%), Luís Correia (29,3%) e Murici dos Portelas (29,4%), os índices revelam limitações estruturais e de acesso que comprometem o desenvolvimento integral na primeira infância. Cajueiro da Praia se destaca por atingir 48,7%, ficando próxima do objetivo, mas ainda sem garantir cobertura ideal.

Em síntese, os dados apontam para a urgência de um planejamento estratégico voltado à expansão da rede de creches e à qualificação da oferta educacional, o que exige investimentos estruturais, capacitação profissional e articulação entre governo e sociedade civil. Para tanto, é fundamental que os municípios realizem diagnósticos precisos da demanda por vagas, garantindo uma alocação eficiente e justa dos recursos. Embora os avanços na pré-escola demonstrem comprometimento com a educação infantil, o atendimento em creches ainda é um desafio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados parciais obtidos, evidencia-se a existência de lacunas importantes entre o que está proposto na meta 1 do PNE e o que foi efetivamente incorporado nos Planos Municipais de Educação dos municípios da Planície Litorânea. Embora alguns municípios tenham avançado em suas propostas, muitos ainda tratam seus planos de forma burocrática, com estratégias genéricas ou copiadas

sem adequações. Torna-se urgente investir e promover o acompanhamento e a avaliação participativa do PME, especialmente no momento em que se aproxima o encerramento da vigência desses planos. A identificação de lacunas reforça a necessidade de consolidar mais pesquisas focadas nas particularidades do estado.

Desse modo, o estudo realizado vai além da mera sistematização de dados, ele promove uma análise crítica das ações voltadas à Educação Infantil, revelando tanto fragilidades quanto potencialidades dos sistemas educacionais municipais. Logo, a pesquisa evidencia que a presença formal das estratégias nos documentos oficiais não é garantia de sua efetiva execução, sendo essencial o fortalecimento da articulação entre os entes federados, o estímulo à participação social e a realização de diagnósticos locais. Assim, espera-se que os achados e reflexões apresentados aqui sirvam como subsídio para o aprimoramento das ações educativas voltadas à infância no estado do Piauí. A intenção é contribuir para a construção de uma educação mais justa, equitativa e comprometida com a garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida, fortalecendo assim a política pública de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília: MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília: MEC/Fórum Nacional de Educação, 2014.

CARDOSO JR., José Celso (org). **Planejamento Brasil século XXI**: inovação institucional e refundação administrativa - elementos para o pensar e o agir. Brasília: IPEA, 2015.

PIAUÍ, Governo do. **Lei n° 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial. Teresina (PI), 21 de dezembro de 2015.

SALA, Gislene dos Santos; CALDAS, Morgana Bada; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. As concepções de formação continuada do plano municipal de educação de Criciúma. **Debates em Educação**, v. 14, p. 583-604, 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa**: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017.

JUSTIÇA SOCIAL NA LÓGICA NEOLIBERAL: UM CONCEITO SOB RISCOS

Ana Claudia Do Prado Lima[1]

Allan Henrique Gomes[2]

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir como a justiça social, sob a racionalidade neoliberal, assume uma roupagem que a afasta do viés dos direitos humanos universais, associando-a aos princípios e valores do mercado. Destaca-se a adoção de políticas austeras, que reforçam a ideia de que direitos sociais são gastos desnecessários e responsáveis pela derrocada dos Estados. De caráter qualitativo, com análise bibliográfica, o texto analisa a transformação da concepção de justiça social sob o ideal neoliberal, tendo como principal objetivo servir o mercado. A questão problema reside na tensão entre justiça social equitativa, como direito de todos os cidadãos, e a justiça social subordinada ao mercado. O problema da pesquisa é centrado na forma que o neoliberalismo transforma o conceito de justiça social em um instrumento de responsabilização individual, tornando a austeridade uma necessidade não apenas concreta, mas subjetiva. O referencial teórico é composto principalmente por autores como Nancy Fraser (2022), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Mark Blyth (2020) e Carlos Estevão (2001). Os resultados indicam que a responsabilidade pelas crises econômicas do mercado é deslocada para o Estado, o que enfraquece o papel redistributivo e comunitário da justiça social. Esse efeito neoliberal revestido pela ideia de uma certa justiça pode ser observado em práticas educativas fomentadas por programas e organizações educacionais que parecem ter como propósito internalizar, desde a infância, valores de mercado e individualismo. Conclui-se que recuperar o caráter emancipador da justiça social exige reafirmá-la como processo histórico de direito humano universal, desassociando-a das benesses, ações filantrópicas ou concessões do mercado.

Palavras-chave: Justiça social. Neoliberalismo. Austeridade. Equidade de gênero. Direitos sociais.

1 INTRODUÇÃO

As discussões apresentadas neste texto são relativas a um projeto de tese em Educação que está implicado com a questão da justiça social a partir de narrativas de professoras sobre seus desafios no campo do trabalho e da formação continuada. Neste processo, observa-se que na atualidade, não há como discutir justiça social sem considerar o modo como o neoliberalismo vem influindo sobre esse conceito, configurando as perspectivas de justiça social, especialmente, no campo educacional.

Portanto, justiça social, ainda que possa ser uma ideia com ampla tradição histórica e filosófica, é um conceito sob tensão na atualidade neoliberal. Uma das

[1] Doutoranda em Educação, Universidade da Região de Joinville, anaclaudiapradolima@hotmail.com.
[2] Doutor em Psicologia, Universidade da Região de Joinville, allanhg@gmail.com.

formas que expressam essa condição aponta para as políticas de austeridade frequentemente cogitadas e vistas como soluções no imaginário social para o crescimento do Estado e encolhimento da dívida.

No contraponto da austeridade, a justiça social é pensada como um conceito amplo, que envolve não apenas políticas de redistribuição, mas também políticas de reconhecimento, as quais perpassam campos de disputas, como a educação e diferentes movimentos sociais (FRASER, 2022). Diante de um capitalismo globalizante, que mercantiliza progressivamente as relações sociais e, reforçado pela racionalidade neoliberal, observa-se a ampliação e a erosão das proteções sociais, agravando as condições de vida de milhares de pessoas e ofuscando reivindicações por igualdade social.

Neste texto, busca-se analisar a justiça social tomada pela lógica neoliberal, observando como a ideia de justiça social é moldada e interpretada de acordo com os princípios e valores do neoliberalismo. O neoliberalismo, enquanto uma racionalidade econômica, preconiza a redução da intervenção do Estado na economia, a promoção do mercado livre, a competitividade e a individualização dos direitos e responsabilidades.

Contudo, Dardot e Laval (2016, p. 20) alertam que não se pode reduzir o neoliberalismo “à aplicação do programa econômico da Escola de Chicago pelos métodos da ditadura militar”. Segundo os autores, é importante distinguir entre a estratégia geral, com caráter amplo, e os métodos específicos, que variam de acordo com o contexto histórico e local, podendo envolver tanto ações violentas, como golpes militares, quanto manobras políticas destinadas a seduzir setores da sociedade; igualmente, podem recorrer a justificativas econômicas, como déficits e dívidas, para impor reformas, prática comum em instituições como o Fundo Monetário Internacional e a União Europeia.

Nesse sentido, entende-se a austeridade como uma destas justificativas, contudo, é preciso ter o mesmo cuidado em não reduzir a austeridade a uma única definição, assim como com o neoliberalismo. Blyth (2020) explica que a austeridade é uma “ideia perigosa”, e que tem seus rizomas nas grandes crises que afetaram a economia global. Dentre estas crises, a de 2008 foi a mais catastrófica, ocasionou um “colapso do setor financeiro que rapidamente se transformou em uma crise econômica mundial, tratando de desnudar a aparência de normalidade que reinava sob o

pensamento único do neoliberalismo" (BLYTH, 2020, p.7).

Mark Blyth (2020, p.7) ainda nos alerta, que com a crise mundial uma das maiores intervenções estatais mundiais adotada pela maioria dos governos, especialmente do G7 (Grupo dos sete) com apoio do Banco Mundial e do FMI, foi "recapitalizar corporações falidas com dinheiro público". Isto quer dizer, usar dinheiro público para financiar instituições financeiras como os bancos, o que pode acontecer de diversas maneiras, desde a retenção de lucros a empréstimos, tendo como corolário ajustes fiscais e aumento de impostos. O uso do dinheiro público é destinado para outras áreas que não sejam saúde, infraestrutura, educação, entre outras pertinentes a uma redistribuição justa.

Não sabemos se o mais indicado seria dizer que a justiça social é rejeitada com a "ideia perigosa" da austeridade, ou se a austeridade torna a justiça social uma ideia perigosa. Podemos refletir essa dinâmica ao longo do texto, considerando que as políticas austeras além de ter seu aprofundamento com a crise de 2008 como já discutido no início do texto, elas são também um processo ideológico, que consolidou como senso comum a ideia de que apenas com a diminuição de gastos poderíamos reconstruir o Estado, e estes gastos implicam a recessão de direitos sociais e trabalhistas ancorados nos direitos humanos.

Diante do exposto, este texto pretende discutir a relação entre justiça social e neoliberalismo, analisando como o neoliberalismo transforma o sentido da justiça social, esvaziando seu caráter de direito humano fundamental e convertendo-a em uma benesse ligada ao mercado, à competitividade e ao mérito individual. O objetivo é investigar de que forma o neoliberalismo molda e redefine o conceito de justiça social, evidenciando como as políticas de austeridade alteram sua compreensão na sociedade.

2 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE JUSTIÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E DISPUTAS

A justiça social é um conceito historicamente construído, cuja forma e conteúdo se modificam conforme as relações sociais e as transformações materiais da sociedade. Carlos Estevão (2001) observa que, ao longo da história, os modelos de Estado — liberal, social e de bem-estar—apresentaram concepções distintas de

justiça social, cada um preservando traços das lógicas anteriores.

No entanto, é no Estado neoliberal que a justiça social se redefine, baseando-se na troca subsidiária do modelo processual do direito contratual, transformando-se em uma "justiça do consumidor", fundamentada em atos livres e equitativos. Esse processo corresponde ao que Dardot e Laval (2016) descrevem como a imposição da norma da competitividade a todos os países e setores, resultando na redução de salários, do gasto público e na concorrência entre trabalhadores, aprofundando as desigualdades sociais, Blyth (2020, p. 8), destaca que "o plano da austeridade fez com que a crise econômica se tornasse, ela própria, uma economia da crise" a qual se agravou com o fim do estado de bem estar social, trazendo não apenas restrição de direitos sociais, mas de políticas públicas que incentivam a mobilidade social.

Dessa forma, a democracia sofre um esvaziamento, impondo a concorrência e o modelo empresarial como normas naturais. Nesse cenário, a justiça social é vista sob uma ótica mercadológica, podendo assumir diversas formas, desde a filantropia oferecida por instituições privadas até a diluição de sua necessidade em uma sociedade fundamentada na competição e na meritocracia.

Assim, a justiça social deixa de ser compreendida como um direito fundamental inscrito nos direitos humanos, passando a ser tratada como uma ajuda e benesse, estimulando práticas de autogoverno e autossuficiência individual, deslocando seu sentido de garantia coletiva para o campo da responsabilização pessoal. Perde-se o caráter de garantia universal de cidadania, passando a ser percebida como algo humilhante para quem dela necessita, em vez de afirmar seu valor como uma conquista coletiva.

Nancy Fraser (2022) é uma importante referência para discutir justiça social. No entanto, devido às limitações de espaço deste trabalho, não será possível aprofundar a discussão sobre as diferentes concepções de justiça social no pensamento desta autora. Por isso, apresenta-se um quadro de referência com alguns dos principais autores que discutem o tema, destacando suas contribuições centrais para o debate.

Quadro 1 – Referências sobre concepções de Justiça Social:

Autor	Concepção de Justiça Social	Ano da Obra Principal
Karl Marx	Justiça vinculada à superação das relações de exploração do capitalismo; fim das desigualdades de classe.	1867 (O Capital, Volume I).

John Rawls	Justiça como equidade; princípios de liberdade e diferença; foco na redistribuição de recursos para beneficiar os menos favorecidos.	1971 (Uma Teoria da Justiça).
Pierre Bourdieu	Justiça social envolve combater desigualdades de capital econômico, cultural e simbólico; ênfase na reprodução social.	1979 (A Distinção: crítica social do julgamento).
Michael Walzer	Defende múltiplas esferas de justiça; cada bem social deve ter critérios próprios de distribuição, evitando monopólio de um grupo.	1983 (Esferas da Justiça).
Amartya Sen	Justiça como ampliação de capacidades; garantir liberdades reais e oportunidades para viver vidas valorizadas.	1999 (Desenvolvimento como Liberdade).
Nancy Fraser	Combinação de redistribuição econômica e reconhecimento cultural; crítica às desigualdades estruturais de classe, gênero e raça.	2022 (Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós socialista”).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

3 O IMPACTO DO NEOLIBERALISMO NA RECONFIGURAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL

Com o avanço da racionalidade neoliberal, a justiça social passa a ser reinterpretada sob uma lógica mercadológica, em que a competitividade, o mérito individual e a eficiência são elevados a princípios centrais. A justiça social na racionalidade neoliberal tem uma transformação do seu sentido de direito universal para benesse condicionada. No Estado neoliberal, Estevão (2001), discorre que o bem-estar é um dom herdado ou conquistado, não sendo um direito e não sendo visto com propósitos redistributivos. O bem-estar na racionalidade neoliberal é uma legitimidade moral, o que torna a imposição da justiça social incompatível com esses pressupostos.

Seguindo a lógica neoliberal, a justiça social está associada à opressão e às desvantagens dos grupos. Aqui a justiça social é apenas “exsudação do mercado”, isto é, é limitada às necessidades do mercado, ofuscando seu papel transformador e central na criação de oportunidades para autonomia dos sujeitos.

Quando se fala de autonomia dos sujeitos, muitas questões podem ser discutidas, como por exemplo a equidade de gênero, que encontra terreno fértil nas políticas sociais sobretudo sob o véu da justiça social, arraigada no ideal transformador e equitativo dos sujeitos.

Segundo Fraser (2022,) a justiça social baseada na equidade de gênero, é composta por sete princípios: antipobreza, antiexploração, igualdade de renda,

igualdade de tempo livre, igualdade de respeito, antimarginalização e antiandrocentrismo. Estes princípios visam garantir à mulher o acesso à mobilidade social e a uma permanência justa no que tange aos princípios acima citados. Um exemplo disso é a política pública do Bolsa Família, que, embora não garanta os sete princípios, garante de forma parcial a antipobreza e antiexploração, uma vez que é direcionada exclusivamente para mulheres. Contudo, devido às particularidades sociais e governamentais, essa política ainda necessita de aprimoramento, especialmente no que diz respeito à estigmatização gerada por sua natureza discricionária.

Neste sentido, a reflexão de Fraser (2022, p.71) nos ajuda a compreender como a justiça social se estrutura em torno dos princípios morais do Estado. Conforme a autora, “todo Estado de bem-estar aloca os benefícios de acordo com uma combinação específica de princípios distributivos que define a qualidade moral básica desse Estado”. Em uma lógica neoliberal, onde os benefícios são determinados pelas necessidades do mercado, essa ação distributiva é praticamente nula, o que evidencia a limitação da justiça social como ferramenta transformadora.

Ainda mais, como já discutido acima, a ideia de austeridade como a única saída, vem aprofundando as desigualdades sobretudo de gênero e raça, dificultando a garantia de direitos e, no caso do Brasil, os princípios básicos da Constituição Federal de 1988. A austeridade assim como a justiça social também se insere no cunho moralista, entre a “boa austeridade” e a “despesa má”, a política da dívida foi vendida como uma moralidade, capaz de desviar a culpa dos bancos para o Estado, “a austeridade é a penitência a dor virtuosa após a festa imoral, mas não vai ser uma dieta que todos compartilharemos. Poucos de nós são convidados para a festa, mas nos pedem, a todos, que paguemos a conta” (BLYTH, 2020, p. 40).

Ou seja, mesmo que a austeridade tenha sua causa nas dívidas globais, que envolve diversos fatores e atores, os principais responsáveis são os governos desenvolvidos, os bancos e as grandes empresas. No entanto, os defensores dessa ideia, justificam que independente de sua origem quem deve pagar a conta é o Estado, e quem sai prejudicado nesse acerto somos nós, os trabalhadores, pois, “desde que a dívida acabe nas contas do Estado, no seu balanço de ativo e passivo, o balanço do Estado deve ser reduzido” (BLYTH, 2020, p. 41), essa redução causa diminuição de direitos básicos como acesso à educação, saúde e infraestrutura, além de colocar

a margem a questão da distribuição dos rendimentos, ferindo um dos princípios da justiça social, que é justamente a redistribuição de renda.

Ao refletir com Dardot e Laval (2016), Blyth (2020) e Fraser (2022), entende-se a austeridade como um braço do neoliberalismo, uma ferramenta que tem como guia interesses econômicos, “trata-se de uma política de classe e de uma resposta dos governos às demandas do mercado financeiro e das elites econômicas à custa de direitos sociais da população” Blyth (2020, p. 15).

A partir dessa perspectiva, fica evidente que a justiça social, quando alinhada à equidade de gênero, precisa ir além de uma simples redistribuição de recursos e buscar transformar as condições estruturais que mantêm as desigualdades sociais. No caso do Bolsa Família, que contribui parcialmente a antipobreza e a antiexploração, ainda carece de uma transformação mais profunda, necessitando de ajustes para realmente cumprir seu papel de promoção de justiça social de forma equitativa e sem estigmatizações.

A justiça social, portanto, deve ser entendida não apenas como um instrumento de mitigação das desigualdades, mas como um processo que deve ser constantemente desafiado e aprimorado para garantir autonomia e equidade, especialmente no que tange às relações de gênero, raça e classe social.

4 CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS DA LÓGICA NEOLIBERAL

A imposição da lógica neoliberal tem consequências diretas sobre a democracia e a vida em sociedade. Ao deslocar a justiça social para o âmbito da competição e do mercado, fragmenta-se a solidariedade coletiva e diminui-se as possibilidades de construção de projetos comuns de igualdade. Nesse contexto, as lutas por justiça social, especialmente as voltadas para a equidade de gênero, passam a ser vistas como demandas que favorecem interesses particulares ou privilegiam apenas certos grupos, em vez de serem reconhecidas como direitos humanos fundamentais de todos.

Com isso, o neoliberalismo não apenas redefine o conceito de justiça social, mas também mina as condições políticas para sua efetiva realização, pois transforma a justiça social, que deveria ser um bem comum a todos, em uma lógica individualista,

focada apenas em remediar os rastros de pobreza e subjugação deixados pelo mercado.

Diante do exposto, a racionalidade neoliberal, como discutido por Dardot e Laval (2016), prega a ideia de tornar a si próprio uma mercadoria, tendo como norma de conduta a concorrência, e a empresa como modelo de subjetivação. Nessa perspectiva, o Estado passa a promover o mercado, o que pode ser identificado nas parcerias públicas e privadas que adentram as escolas públicas. Essa situação pode ser observada em casos como o do Programa Trilhas da Educação[3], que atrai estudantes para cursos voltados ao pensamento da competitividade, evidenciando a "monetarização do mundo vivido".

O Programa Trilhas da Educação, conforme descrito no site da prefeitura de Joinville, é concebido como um programa de contraturno, que atende alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal e tem como objetivo “fortalecer e desenvolver competências importantes para a atuação dos estudantes na sociedade e futuro ingresso no mercado de trabalho”, além de “fomentar a criatividade e a capacidade de realizar projetos pessoais e profissionais; e desenvolver competências socioemocionais e cognitivas”.

Porém, o que está implícito nesse programa é a internalização dos princípios neoliberais desde cedo, criando uma mentalidade empreendedora e meritocrática baseada na competitividade e na utilidade, elementos centrais do modelo neoliberal.

Devido ao espaço limitado deste trabalho, não será aprofundado o tema de maneira detalhada, explorando suas diversas nuances e camadas. Contudo, é importante destacar que os princípios neoliberais nestes programas, expõe forma como crianças desde o 1º ano do Ensino Fundamental são formadas com ideais que priorizam a lógica de mercado e a meritocracia, em detrimento da construção de uma sociedade justa e igualitária.

Além disso, o desenvolvimento de competências é amplamente discutido por estudiosos da educação e da psicologia como um conceito que responsabiliza exclusivamente o indivíduo pelo seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, desconsiderando o papel do Estado, do governo e das condições materiais e geopolíticas de uma sociedade, bem como a responsabilidade da sociedade civil pelo desenvolvimento integral do sujeito.

[3] https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/programa-trilhas-da-educacao-2025/

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da justiça social na chave neoliberal revela que, embora a equidade de gênero e outras questões sociais sejam frequentemente apresentadas como avanços dentro desse sistema, o neoliberalismo, na prática, transforma a justiça social em uma questão mercadológica.

A racionalidade neoliberal redefine os direitos sociais, tornando-os benesses condicionadas ao mercado, distorcendo seu caráter universal e coletivo. Em vez de ser vista como uma conquista de todos, a justiça social passa a ser tratada como uma solução individualizada e meritocrática, deslocando a responsabilidade do Estado e da coletividade para o indivíduo.

Isso resulta em políticas públicas que, ao invés de promoverem transformações estruturais, apenas reforçam a lógica de mercado e a competição, perpetuando desigualdades. A equidade de gênero, embora reconhecida como um princípio, esbarra nas limitações impostas por um modelo que privilegia a autossuficiência e a individualização, sem provocar mudanças significativas nas condições que sustentam as desigualdades.

Portanto, é essencial que a justiça social seja problematizada para além dos critérios e aspectos que a economia neoliberal coloca em cena como necessidade e urgência social. A perspectiva de justiça social, neste sentido, deve recuperar seu caráter transformador, pautado no processo histórico de direito humano universal, desassociando com isso a justiça social das benesses, ações filantrópicas ou mesmo concessões do mercado, que vem se apropriando de certa ideia de justiça como uma publicidade da eficácia neoliberal no campo social, inclusive, na área da Educação.

REFERÊNCIAS

BLYTH, Mark. **Austeridade: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Autonomia Literária.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTEVÃO, Carlos. **Justiça e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRASER, Nancy. J**ustiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista"**. São Paulo: Boitempo, 2022.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo: Martins Fontes, 1971.
SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Volume I. São Paulo: Boitempo, 1867.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp, 1979.

WALZER, Michael. **Esferas da justiça: uma defesa da pluralidade e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PIBID PEDAGOGIA E A (RE)CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Naraiane do Nascimento [1]
Izabelle Cristina de Almeida [2]

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões advindas da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto do curso de Pedagogia intitulado "As cem linguagens na/da Educação Infantil", desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil. A partir das experiências vivenciadas em sala de aula, das discussões em grupo e dos referenciais teóricos estudados, a acadêmica passou a repensar sua prática enquanto futura professora da Educação Infantil. O processo formativo proporcionado pelo PIBID contribuiu para a ressignificação de concepções trazidas desde o início da graduação, suscitando a seguinte problemática: qual o papel do PIBID Pedagogia na construção das concepções de Educação Infantil dos participantes? O objetivo do artigo é discutir as concepções de criança e de Educação Infantil, bem como evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente inicial. O referencial teórico que sustenta a análise está baseado em autores como Ariès (1986), que contribui com a compreensão histórica da infância; Melo, Brandão e Mota (2009), que propõem uma nova leitura sobre o lugar da criança na Educação Infantil; e Kramer (2005), que defende a escola como um espaço privilegiado de expressão e participação das crianças. Conclui-se que a participação no PIBID nos aproxima da realidade vivida no contexto da Educação Infantil e enfatiza a importância de compreender a criança dentro de suas especificidades, valorizar sua voz, seus interesses e vontades, sendo ela a protagonista de seu processo educativo.

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia. Criança. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tem como objetivo aprimorar a formação de professores da educação básica por meio da iniciação à docência. Participar do PIBID têm contribuído significativamente na formação pessoal, acadêmica e profissional de todos os participantes. A oportunidade de já nos primeiros anos da graduação ter o contato com a escola e seus desafios torna possível compreender a relação teórico-prática, por meio das discussões realizadas no curso de Pedagogia e a vivência no espaço educativo. A aproximação e inserção no contexto da Educação Infantil, proporcionadas pela participação no PIBID, abriram as

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa - narahduartenascimento@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - izadealmeida28@gmail.com

portas para um mundo novo, repleto de descobertas, aprendizagens e reflexões. Entre essas reflexões, destacam-se aquelas relacionadas às concepções de criança e de educação infantil, que foram sendo (re)construídas a partir das vivências no cotidiano escolar. Com base nas experiências vividas durante o desenvolvimento do programa, este artigo tem como objetivo discutir as concepções de criança e de Educação Infantil, bem como evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente inicial.

Consideramos que quem participa do programa PIBID torna-se um profissional diferenciado, pois passa a ter um olhar atencioso para as crianças e isso reflete diretamente em sua prática pedagógica. Assim, faz-se necessário esse olhar mais preciso sobre a criança, enfatizando que ela é parte de uma construção histórica social, presumindo que “considerar a criança como sujeito de cultura é considerá-la como alguém capaz de não apenas reproduzir o contexto social em que está inserida, mas de reelaborá-lo”. (Mello, 2009, s/p).

Compreendemos a criança como um sujeito histórico e cultural. Entretanto, durante todo o período que antecede o século XVII, na idade média, a criança não pertenceu a nenhum grupo social, era invisibilizada pela sociedade e pela família. Construída socialmente a concepção de infância e criança passa por modificações ao longo do tempo. Atualmente, passa por uma ação pedagógica que considera a criança como um ser social, proposta essa que precisa estar em conformidade com os princípios éticos, políticos, e estéticos, com objetivo de garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens nas diferentes linguagens. Nesse processo, a criança passa a ser vista como um indivíduo, um sujeito histórico, com necessidades específicas.

A partir das inquietações e experiências vividas neste contexto, este artigo tem como finalidade apresentar a experiência durante a participação no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, de novembro de 2022 a março de 2024.

O subprojeto de Pedagogia intitulado “As cem linguagens na/da Educação Infantil” foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na cidade de Ponta Grossa – PR. Próximo ao encerramento

do programa, uma das acadêmicas, a partir de suas vivências em sala de aula, das reuniões em grupo e dos referenciais teóricos já estudados, passou a refletir sobre sua prática enquanto futura profissional da Educação Infantil. Essa reflexão formativa permitiu-lhe reconhecer o quanto a participação no PIBID contribuiu para a ressignificação de conceitos que ela trazia consigo desde o início do curso. As inquietações provocadas por esse processo resultaram na seguinte problemática: qual o papel do PIBID Pedagogia na construção da concepção de Educação Infantil dos participantes, e o que diferencia esses futuros profissionais dos demais? Dessa forma, o objetivo deste artigo é discutir as concepções de criança e de Educação Infantil, bem como evidenciar as contribuições do PIBID para a formação docente inicial.

A criança e a Educação Infantil

Segundo Ariés (1981), até o século XVII, a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. O historiador foi o precursor no estudo do sentimento pela infância, a partir do séc. XVIII podemos identificar em suas pesquisas que as crianças daquele contexto histórico eram vistas como um investimento futuro, sua condição não influenciava nem era considerada, eram treinadas para se tornarem um adulto útil.

> A noção de infância tem sido vinculada à visão de um ser desprotegido, que merece cuidados, pois nele se depositam as esperanças de futuro. Tal visão obscurece o fato de que, quando o presente e o passado dessa criança não são levados em consideração, as perspectivas de futuro tornam-se limitadas. (KRAMER, 2005, p. 133).

Segundo os estudos da autora, o fato de não considerar-se o presente e o passado da criança é a mesma coisa que cegar-se para o futuro dela, não aceitando a sua subjetividade, cultura e história. Infelizmente ainda hoje vemos futuros limitados por essas concepções tradicionais, em acreditar que as crianças nessa fase são influenciáveis a hábitos implementados intencionalmente pelo meio em que vivem, ou seja, a capacidade de produzir existe nas crianças, porém mascaradamente continuam no papel de

reprodutoras. A linha de pensamento dos autores Dahlberg et al., (2003, p.63) nos diz que:

> Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção da criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições.

Compreende-se, que o que irá determinar a prática de cada profissional serão as concepções adotadas, acreditando em quem é a criança e o que queremos proporcioná-las enquanto educadoras. Assim, defendemos a ideia de criança à luz da concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) que diz:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12)

Percebe-se que a concepção de criança vai se modificando com o passar dos anos, sendo atualmente amparada por vários documentos que garantem em lei essa concepção, as crianças se constituem então como seres produtores de cultura e com lugar no núcleo familiar e social. Esse novo olhar para a criança, vem impactando nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

A Educação Infantil é um segmento da educação, sendo a primeira etapa da Educação básica e o primeiro contato da criança com a escola. Sendo assim, a educação infantil é compreendida como:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2010, p. 12).

Nessa etapa, por meio das interações e brincadeiras, a criança sente-se pertencente, tendo espaço para viver a infância de maneira lúdica e significativa. Entendemos que todas as crianças irão passar por essa fase e é nosso dever criar condições para que elas experienciem diferentes possibilidades, se tornando uma pessoa respeitosa, crítica e reflexiva, visto que nessa faixa etária estão começando a desenvolver sua identidade longe de casa e da família. Esses direitos são garantidos nos documentos como: A Constituição Federal (Brasil, 1988), o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), atualmente além das Diretrizes temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento normativo que define e garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ela é considerada um marco na educação brasileira, pela busca em melhorar a qualidade do ensino combatendo as desigualdades educacionais. Estabelecendo uma base comum de conteúdos e competências que devem ser trabalhados nas escolas de todo o país. As vagas na escola são garantidas pelo MEC – Ministério da Educação (anteriormente conhecido como Ministério da Educação e Cultura), ele é o órgão do governo federal brasileiro responsável por elaborar e coordenar as políticas nacionais de educação, garantindo o acesso à educação de qualidade em todos os níveis de educação.

Portanto, a compreensão educacional é enfatizada, o que pode ser verificado no art. 5º das Diretrizes (Brasil, 2009, art. 5º), “creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Diante disso, é primordial que a creche e a pré-escola tenham consciência do seu papel social, pois deve garantir a cidadania, os direitos e deveres preconizados pelos documentos citados acima. No âmbito legal, a educação infantil é caracterizada como um direito da criança e tem como uma das principais funções a relação dialética entre o educar e o cuidar, além de ter como eixos norteadores das propostas

pedagógicas as interações e as brincadeiras assegurando experiências e situações de aprendizagem variadas.

Garanhani, Paula e Camargo (2024), apresentam a ideia de que do ponto de vista da criança, é o corpo que possibilita sua imersão no mundo ao qual pertence e é, a partir dessa ideia, que entendemos que o corpo integra aquilo que é próprio às crianças numa dimensão simbólica. Em resumo, o corpo não é somente o limite entre a criança e o contexto social e cultural, mas o que transforma e é transformado neste contexto. As autoras ainda complementam que o corpo criança se constrói num contexto social e cultural, produz história e, também, a sua própria história por meio e nas relações. Histórias essas construídas pelas dimensões física e simbólica da criança, compreendendo essa forma biocultural, referindo-se ao vínculo entre a natureza e cultura, onde em um momento uma se saíra sobre a outra sendo natural.

> É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características particulares e por ser menos afetado pelas codificações sociais, é denominado como corpo criança (Garanhani, Paula e Camargo, 2024, p.6).

Para as autoras, o corpo criança é a maneira como as crianças experienciam, interpretam suas realidades, compreendem os constructos sociais, constroem culturas, se regulam e se relacionam em sua vida social. A grande maioria das crianças começam a ter esses corpos potencializados quando passam a frequentar a educação infantil, que é onde pela primeira vez se distanciam dos pais e familiares.

O olhar cuidadoso do PIBID- Pedagogia para as crianças

Nas vivências do Curso de Pedagogia, uma professora convidou toda a turma para a realização de uma atividade e incentivando para que todos participassem. Para a realização da dinâmica tínhamos que dançar no meio da sala, o motivo de todos terem que participar era para que entendêssemos que se não fizéssemos essas propostas enquanto estudantes, assim também não faríamos enquanto professores. A fala desta professora foi de grande importância, tendo em vista que hoje, o PIBID está sendo o canal para

colocá-la em prática e realmente vivenciar diferentes propostas para/com as crianças. Ao elaborar o planejamento, há uma preocupação em pensar se as crianças irão gostar, se fará sentido para elas. A reflexão neste processo faz-se primordial, considerando os interesses e necessidades da faixa etária, colocando-as como centro do processo educativo.

As crianças são muito observadoras, e por essa razão, devemos dar o exemplo ao invés de ficarmos apenas em palavras. Além disso, agir como se não tivéssemos passado por essa fase é anular a criança que fomos um dia, o que nos faz menosprezar as crianças duvidando das suas capacidades. Aprendi ao longo desse ano com a participação no PIBID que é necessário olhar para as situações com o olhar da criança, revisitar a nossa criança interior se faz necessário a todo tempo, pois assim o nosso olhar irá se diferenciar do comum, sendo mais atencioso e sensível carregado de significado. As crianças são muito capazes, elas são potência e precisam ser mediadas para que desempenhem o seu melhor.

Entre os 18 meses de participação no PIBID foram muitas experiências significativas que vivi junto das crianças, mas sem dúvidas uma das que mais me marcou foi a intervenção das esculturas, as crianças ficaram muito curiosas em saber como elas eram feitas, e o que as faziam especiais a ponto de ficarem expostas em ambientes como museus, galerias, e espaços públicos.

A escolha para a mobilização foi a partir de uma história que pudesse colocar em prática a imaginação das crianças e trabalhar o símbolo da semana que era o Leão. A fábula escolhida foi “O leão que não queria ser rei” da autora Minéia Pacheco, esse momento possibilitou trocas especiais, um momento de fala onde as crianças puderam expressar o que estavam sentindo e desenvolver o sentimento de empatia se colocando no lugar dos personagens. Elas participaram do início ao fim da proposta, como na preparação das massinhas e na coleta dos elementos naturais que usamos para a reprodução das nossas esculturas. Tivemos uma grande variedade de esculturas na hora de pôr a mão na massa. As crianças trabalham de maneira coletiva dividindo materiais, e expondo suas obras no final da manhã, foi uma experiência muito além do que esperávamos como resultado, em que as crianças conseguiam diferenciar e explicar com riqueza de detalhes o que aprenderam.

Figura 1: Fotografia da exposição de Esculturas da turma

Fonte: As autoras (2023)

Com as vivências do PIBID, compreendemos que a formação inicial do curso é o conhecimento base, constatando a necessidade de investir na formação continuada buscando uma formação mais humana e profissional sempre acompanhada da reflexão da prática pedagógica e o olhar atento e sensível para a criança, no contexto da Educação Infantil. Pude compreender a importância da escola para as crianças que recebemos todos os dias.

> Podemos considerar também que o programa de iniciação à docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência para construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores. Assim, as intervenções realizadas pelas acadêmicas, neste movimento de mão-dupla - Instituição de Ensino Superior e Escola - têm suscitado mudanças significativas na prática dos professores e na melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos. (SANTOS, 2013, p.37).

Para Kramer (2005), a escola é entendida como um espaço privilegiado de atuação das crianças, uma vez que passam nessa instituição boa parte de sua infância. Ao revisitar meu período de atuação na educação infantil com o PIBID Pedagogia, e até mesmo toda a minha trajetória acadêmica, é inevitável o sentimento de nostalgia. Relembrar a infância que tive e compreender que

hoje o olhar para a criança vem se modificando, com propostas lúdicas e significativas.

Considerações finais

Compreendemos que a Educação Infantil é o espaço em que acontecem as maiores descobertas, vivências e experiências durante a infância. Com o PIBID os participantes se sentem motivados a buscar novas possibilidades por meio das inquietações que surgem na relação teórico-prática, resultando em novas portas se abrindo, saindo da zona de conforto, observando, refletindo sobre sua prática, constituindo-se um profissional diferenciado dos demais, pela bagagem que carregam, pelas experiências vividas durante esse período e principalmente, e pelo olhar atento, cuidadoso e respeitoso pela criança e sua infância.

Desta forma, enfatizamos que a participação no PIBID nos aproxima da realidade vivida no contexto da Educação Infantil e enfatiza a importância de compreender a criança dentro de suas especificidades, valorizar sua voz, seus interesses e vontades, sendo ela a protagonista de seu processo educativo. Desta forma, enriquece a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação, visto que acontecem trocas entre grupos variados como: coordenadores do projeto, diretores, professores, e acadêmicos, inseridos nas escolas municipais e universidades.

Referências:

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União de 09 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

CAMARGO. Gisele. Brandelero.; GARANHANI, Marynelma. Camargo. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e239129, 2022

CAPPELLETTI, Neide Keiko Kravchychyn; MARTINIAK, Vera Lucia; SANTOS, Sydione; **Docência, reflexão e investigação no percurso de formação inicial**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013.

CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA.[*S.l.: s. n.*], 2022. 1 vídeo (44:35 min). Publicado pelo canal Psicopedagogia Lídia Ramalho. Disponível em: https://youtu.be/ybbF5bVPTO4?si=91-8fGMKu8dTfzri. Acesso em 02 mar. 2025.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GARANHANI, Marynelma. Camargo.; PAULA, Déborah. Helenise. Lemes de.; CAMARGO. Gisele. Brandelero. **Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 68, p. 01-23, e-024021, 2024.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MELO, Glória Maria Leitão de Sousa; BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida; MOTA, Marinalva da Silva. **Ser criança**: repensando o lugar da criança na educação infantil. Campina Grande: EDUEPB, 2009. 142 p.:Il

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

INTERSECCIONALIDADES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR – COMO OS ESTUDANTES LIDAM COM A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Emanuelle Lopes Cordeiro[1]
Cezar Bueno de Lima[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise interseccional de como estudantes do ensino médio vivenciam e respondem à violência no ambiente escolar, considerando marcadores sociais como gênero, raça e classe social a partir de uma pesquisa de iniciação cientifica (PIBIC) intitulada: “Como os estudantes lidam com a violência no ambiente escolar”. A pesquisa parte da questão: como as interseções entre classe, gênero e raça influenciam as experiências e respostas dos estudantes à violência escolar? Para tanto, foram utilizados como aporte teórico Crenshaw (1989) e Collins & Bilge (2021) sobre interseccionalidade, além de autores como Freire (2005) e Abromoway et al. (2003) para práticas restaurativas. A metodologia combinou revisão de literatura, com busca booleana em bases da CAPES, e pesquisa-ação em uma escola estadual em Curitiba (PR), aplicando questionários fechados e grupos focais. Foram analisados 638 artigos, com seleção final de 20 artigos. Entre os resultados, destacam-se percepções de que gênero, raça e classe influenciam diretamente a forma como a violência é vivida e tratada na escola. A pesquisa identificou manifestações como racismo, homofobia, bullying e violência simbólica, além de estratégias de enfrentamento, como grupos de apoio, diálogo, práticas restaurativas e inclusão de abordagens interseccionais no currículo escolar. Conclui-se que ações pedagógicas e políticas públicas que integrem interseccionalidade e práticas restaurativas são fundamentais para prevenir e enfrentar a violência escolar de forma inclusiva e dialógica.
Palavras-chave: Violência escolar. Interseccionalidades. Práticas restaurativas.

1 INTRODUÇÃO

A violência no ambiente escolar configura-se como um fenômeno complexo, que envolve múltiplas dimensões sociais e impacta diretamente a vivência de estudantes. A partir da teoria da interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Collins e Bilge, 2021), entende-se que classe, gênero e raça atuam de forma sobreposta, potencializando desigualdades e influenciando respostas individuais e coletivas. Esta pesquisa propõe-se a analisar como tais intersecções moldam a experiência da violência escolar, partindo do pressuposto de que práticas restaurativas, fundamentadas em Freire (2005) e Abromoway et al. (2003), podem contribuir para a resolução de conflitos e promoção de um ambiente mais inclusivo.

A violência escolar tem se intensificado nos últimos anos, tornando-se uma preocupação central para educadores, gestores, famílias e a sociedade em geral. Diversos episódios de agressões físicas, verbais, bullying e discriminação têm sido

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

registrados em escolas de diferentes contextos, evidenciando que esse fenômeno não é isolado, mas parte de uma realidade complexa e multifacetada. Diante desse cenário, torna-se indispensável analisar a violência escolar de forma aprofundada, considerando suas causas, manifestações e impactos sobre o cotidiano dos estudantes, além de buscar alternativas que envolvam práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de prevenção e políticas públicas que assegurem ambientes educativos mais seguros e respeitosos para todos.

O presente estudo parte do problema de pesquisa: como as interseções entre classe, gênero e raça influenciam as experiências e respostas dos estudantes à violência escolar? Essa questão norteadora reconhece que estudantes em situações de maior vulnerabilidade podem enfrentar formas específicas de violência, intensificadas pela combinação de fatores sociais. A justificativa desta pesquisa está na ausência de estudos que articulem esses marcadores de forma integrada, deixando lacunas na compreensão das dinâmicas de exclusão no contexto escolar. Assim, adota-se uma abordagem interseccional como base teórica e metodológica, visando aprofundar a análise e oferecer subsídios para práticas restaurativas que priorizem o diálogo e a inclusão. Parte-se da hipótese de que a interação entre preconceitos de gênero, classe e raça influencia diretamente como a violência é percebida, vivida e enfrentada pelos estudantes, apontando para a necessidade de respostas educativas mais sensíveis, democráticas e transformadoras.

O objetivo geral desta pesquisa parte em analisar, de forma interseccional, como estudantes percebem e enfrentam a violência escolar, considerando os impactos de classe social, gênero e raça, e propor práticas restaurativas baseadas no diálogo para promover a resolução de conflitos.

Dentro os objetivos específicos estão:

- Compreender como os estudantes identificam e interpretam diferentes formas de violência na escola.
- Identificar as principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos estudantes.

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

- Analisar como gênero, classe e raça influenciam dinâmicas de violência e poder.
- Apontar abordagens que fortaleçam o diálogo e desenvolvam habilidades socioemocionais como alternativa à violência.

A pesquisa combinou revisão de literatura e pesquisa-ação. Foi realizada uma busca booleana em bases da CAPES (2018-2023) com foco em violência escolar, interseccionalidade e práticas de prevenção. Dos 638 resumos iniciais, 20 artigos foram analisados integralmente. Os dados foram cruzados com resultados de questionários fechados e grupos focais aplicados em uma escola estadual de Curitiba (PR), organizados e revisados com apoio de planilhas (Excel) e a plataforma Rayyan.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Conceituando Interseccionalidade

A teoria da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), surge da crítica do feminismo negro às limitações das leis antidiscriminação. Sua proposta revela como categorias como raça, classe e gênero se interligam, moldando relações de poder (Akotirene, 2019; Collins & Bilge, 2021). Assim, torna-se uma ferramenta para compreender como diferentes formas de opressão afetam as experiências de vida, permitindo analisar fenômenos complexos, como a violência escolar, sob múltiplas perspectivas (Collins & Bilge, 2021).

2.1.2 Violência Escolar

A violência escolar é um fenômeno antigo e multifacetado, que impacta toda a comunidade escolar e reflete desigualdades sociais, de gênero e raça (Garcia-Silva, 2022). Pode ser entendida em três dimensões: na escola (entre alunos), à escola (contra o patrimônio) e da escola (institucional e simbólica). A escola, embora promova conhecimento, também pode reproduzir exclusões e desigualdades (Santos, Lima & Vale, 2020; Caffagni, 2024). É fundamental que as instituições atuem com práticas

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

democráticas e projetos de inclusão, tornando-se espaços de emancipação, como defende Freire (2005).

2.1.3 Preconceito no Ambiente Escolar

O preconceito alimenta a violência escolar, pois estereótipos e discriminações são reproduzidos na escola, mantendo desigualdades (Crochík, 2015; Salles & Silva, 2008). A pesquisa “Violência e Preconceitos na Escola” (UFMT, Fenpb, 2018) destacou como preconceitos raciais, de gênero e socioeconômicos se manifestam em diferentes formas de violência, apontando para a urgência de políticas públicas e práticas educativas inclusivas. Galuch et al. (2014) reforçam que escolas atentas a esses contextos adotam ações mais eficazes de prevenção e combate à violência.

2.1.4 Diálogo como Prática Restaurativa

Abromoway et al. (2003) e Freire (2005) destacam o diálogo como prática central para resolver conflitos escolares, promovendo empatia, participação e respeito. A Justiça Restaurativa (Tavares & Pelizzoli, 2015; Almeida & Borges, 2023) busca restaurar relações por meio de diálogo, responsabilização e reparação de danos. Splenger & Splenger Neto (2012) e Henrique (2023) apontam que círculos restaurativos e mediação de conflitos desenvolvem habilidades socioemocionais, como paciência e resiliência, criando uma cultura de paz e alternativas à punição.

A partir das ideias dos autores apresentados, destaca-se que a compreensão interseccional da violência escolar, somada à prática do diálogo e à promoção de valores restaurativos, é essencial para prevenir conflitos, superar desigualdades e tornar a escola um espaço mais democrático, justo e acolhedor.

2.2 Resultados e Discussão

A análise dos artigos revelou seis principais manifestações de violência na escola: homofobia, racismo, violência simbólica, bullying, violência psicológica e violência material. Homofobia e racismo se destacaram como formas mais recorrentes, reforçando a urgência de políticas escolares de inclusão e combate a preconceitos. Além disso, foram identificadas sete estratégias de enfrentamento: pesquisas interseccionais, pedagogia travesti, reflexão sobre identidade, formação de

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

professores, interseccionalidade no currículo, diálogo e educação em direitos humanos, apontando caminhos para ações educativas integradas.

Os questionários aplicados em uma escola estadual mostraram que a maioria dos estudantes reconhece que gênero, classe social e raça influenciam a vivência da violência. A maioria também afirmou adotar ou valorizar a resolução pacífica de conflitos, embora parte demonstre ceticismo quanto à eficácia de programas de diálogo. Ainda assim, grande parte dos estudantes se mostra disposta a participar de atividades voltadas ao desenvolvimento socioemocional e valores restaurativos.

Nos grupos focais, emergiram falas que evidenciam como raça, gênero, orientação sexual e classe social moldam as experiências de violência e discriminação. Estudantes relataram desigualdades, estigmas e lacunas de infraestrutura escolar, apontando a necessidade de apoio emocional, grupos de diálogo e atividades pedagógicas sobre bullying. Assim, confirma-se a hipótese de que a interseção de preconceitos influencia as vivências da violência, indicando a urgência de políticas e práticas pedagógicas interseccionais, dialógicas e restaurativas.

Os resultados desta pesquisa reforçam a hipótese de que a violência escolar não é vivida de forma homogênea, mas é moldada por fatores interseccionais como gênero, classe social e raça. A análise dos artigos mostrou que **homofobia e racismo** se destacam como as formas mais frequentes de violência, seguidas por manifestações simbólicas, bullying, violência psicológica e material. Isso evidencia que as escolas ainda são espaços onde preconceitos e estigmas persistem, exigindo intervenções que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

Os questionários aplicados demonstraram percepções claras entre os estudantes: mais de 80% reconhecem diferenças entre as reações de homens e mulheres à violência, 76,5% apontam a influência da classe social e um percentual equivalente percebe tratamento desigual com base em raça ou etnia. Esses dados dialogam com a literatura (Caetano, Lima & Castro, 2019; Santos & Brito, 2019; Gomes, 2023), que destaca como as construções de gênero, desigualdades raciais e disparidades socioeconômicas influenciam as dinâmicas de poder dentro da escola.

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

Além disso, os grupos focais enriqueceram a análise quantitativa, revelando relatos de estudantes que vivenciam racismo, preconceito de gênero e discriminação por orientação sexual, além de frustrações com as condições estruturais da escola. Esses relatos apontam para a urgência de ações que superem a cultura punitiva e priorizem práticas restaurativas, escuta ativa e participação estudantil.

As estratégias identificadas na revisão — como currículo interseccional, pedagogia travesti, educação em direitos humanos, formação docente e grupos de diálogo — refletem caminhos possíveis para enfrentar essas violências de forma integrada. A maioria dos estudantes se mostrou disposta a participar de atividades que desenvolvam habilidades socioemocionais e práticas de diálogo, sinalizando abertura para abordagens baseadas na Justiça Restaurativa.

Contudo, parte dos estudantes ainda demonstra ceticismo quanto à eficácia de tais iniciativas, o que indica a necessidade de ampliar a comunicação sobre os benefícios de programas de mediação, círculos restaurativos e ações educativas contínuas. Investir em espaços de escuta, diálogo e reflexão é fundamental para consolidar uma cultura de paz na escola.

Por fim, os resultados confirmam que a violência escolar é multifacetada e profundamente atravessada por desigualdades estruturais. Portanto, políticas públicas e práticas pedagógicas devem reconhecer essas interseções, promovendo ambientes mais justos, seguros e acolhedores, nos quais o diálogo seja central na prevenção e na resolução de conflitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirma que a interseccionalidade é uma ferramenta indispensável para compreender como preconceitos de gênero, raça e classe moldam as experiências de violência no ambiente escolar. Casos de homofobia, racismo e violência simbólica revelam a urgência de enfrentar essas questões de forma integrada.

Relatos dos grupos focais evidenciaram discriminação racial, desigualdades de gênero e desafios enfrentados por estudantes LGBTQIA+, além das limitações

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

impostas pela condição socioeconômica. Diante disso, práticas como grupos de apoio atividades pedagógicas sobre bullying, diálogo aberto e abordagens restaurativas emergem como caminhos para fortalecer a empatia, a responsabilização e a construção de relações saudáveis.

Apesar de parte dos estudantes demonstrar ceticismo, a maioria mostrou disposição para participar de programas de resolução pacífica de conflitos e desenvolvimento emocional. Esses resultados reforçam a importância de políticas públicas e práticas escolares interseccionais, capazes de promover igualdade, respeito e ambientes educativos mais inclusivos.

Em síntese, os achados oferecem subsídios relevantes para as ciências sociais e a formulação de políticas educacionais que tornem a escola um espaço mais justo, seguro e democrático para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Avaliação do programa Abrindo Espaços na Bahia**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Universidade Católica de Brasília, UNIRIO, 2003b.

ABROMOWAY, Miriam et al. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Thayan Alexander Lemos de; BORGES, Liliane de Moura. JUSTIÇA RESTAURATIVA APLICADA NO AMBIENTE ESCOLAR NA COMARCA DE PALMAS. Revista ft, v. 27, ed. 123, jun 2023. Disponível em: https://revistaft.com.br/justica-restaurativa-aplicada-no-ambiente-escolar-na-comarca-de-palmas/. Acesso em: 30 jun. 2024.

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça Restaurativa na Escola-Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 76-90, 2013.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, p. e0244250, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo editorial, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

University of Chicago Legal Forum, 1989, Iss. 1, Article 8. Disponível em: http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acesso em: 30 jun. 2024.

CROCHIK, J. L. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento-revista de educação**, n. 3, 29 jan. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559/18694. Acesso em: 30 jun. 2024.

SILVA, Pedro Rodrigo da; FERREIRA, Hugo Monteiro**. A justiça restaurativa na escola nos processos de educação socioemocional de estudantes adolescentes.** Veras, v. 13, n. 1, p. 20-44, 2023. Disponível em: http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/582. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREGONEZE, G. B. et al.. **Metodologia Científica**. Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra,

2005.

Freire, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GARCIA-SILVA, S.; LIMA JUNIOR, P.. O papel da violência escolar no abandono da carreira docente: proposta de uma matriz analítica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e238747, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/kqHxdMhPzRZpwCXDxYdS8mh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 jun. 2024.

GALUCH, M. T. B et al. **Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar**. Benjamin Editorial, 2020.

GUIMARÃES, Maria Áurea. Vigilância – punição e depredação escolar.

Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 69-75, jan./jun., 1987. Disponível

em: http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1992/1669. Acesso em: 30 jun. 2024.

HENRIQUE, José. **A importância da empatia na mediação de conflitos educacionais.** Nexum Gestão de Conflitos, 2023. Disponível em: https://nexumgestaodeconflitos.com.br/a-importancia-da-empatia-na-mediacao-de-conflitos-educacionais/. Acesso em: 30 jun. 2023.

KYRILLOS, G. M.. Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 28, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/zbRMRDkHJtkTsRzPzWTH4Zj/#. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **janus**, lorena, ano 1, nº 1, 2004. Disponível em:

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. DE P. E. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, 11. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1768/1643. Acesso em: 30 jun. 2024.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; LIMA, Francisco Willams Campos; VALE, Cassio. DECÁLOGO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL: CONSOLIDANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COMO ESPAÇO DEMOCRATIZANTE. **Eccos Rev. Cient**., São Paulo , n. 54, e8338, jul. 2020 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782020000300101&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

SILVA, Ellery Henrique Barros da; NEGREIROS, Fauston. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. psicopedag**., São Paulo, v. 37, n. 114, p. 327-340, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2024.

SPLENGER, Fabiana M.; SPLENGER NETO, T. (orgs.). **Mediação enquanto política pública: o conflito, a crise da jurisdição e as práticas mediativas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

Tavares, Mariana; PEZZOLI, Marcelo L. A Empatia como aporte para a Justiça (restaurativa). **REVISTA DA ESMAPE**, v. 20, n. 41, jan./jun. 2015. Disponível em: https://www.mpmg.mp.br/data/files/06/B5/B7/F0/A4A9C71030F448C7860849A8/A%20Empatia%20como%20aporte%20para%20a%20Justica%20_restaurativa_.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb) (Orgs.). Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018, 402 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/. Acesso em: 30 jun. 2024.

[1] Estudante da Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais, PUCPR, Emanuelle.cordeiro@pucpr.edu.br
[1] Doutorado, PUCPR, c.bueno@pucpr.br

INFÂNCIA E SEXUALIZAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS DA ESCOLA FRENTE À CULTURA MIDIÁTICA E AOS DIREITOS DA CRIANÇA

Israel Ranery Alves Costa[1]

Lucélia dos Reis Santos Soares [2]

RESUMO

Este artigo, de cunho teórico, propõe uma reflexão sobre os processos de sexualização infantil no contexto escolar e midiático, compreendendo-os como formas de violação dos direitos das crianças. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, discutem-se os impactos da cultura midiática na erotização precoce dos corpos e subjetividades infantis, bem como os desafios enfrentados pela escola na promoção de uma educação sexual crítica, ética e comprometida com os direitos humanos. Dialogando com Bauman (2008) e Postman (2012), além de marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). O texto defende a urgência de formações docentes que incluam debates sobre mídia, sexualidade e gênero. Considerando a infância como uma construção histórica e social, marcada por disputas entre proteção e consumo, argumenta-se que a escola tem papel fundamental na criação de um ambiente pedagógico seguro, capaz de enfrentar as violências simbólicas e institucionais que atingem as crianças. A sexualização infantil é compreendida, portanto, como um fenômeno que exige respostas intersetoriais, sendo a educação sexual um caminho legítimo e necessário para garantir a integridade física, emocional e moral das infâncias. Conclui-se que a escola deve assumir um papel ativo na defesa dos direitos da criança, articulando práticas educativas e políticas públicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e protetiva.

Palavras-chave: Sexualização infantil. Educação sexual. Cultura midiática. Direitos da Criança. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A infância tem sido atravessada por inúmeros discursos que ora a idealizam como fase de inocência e pureza, ora a subordinam aos interesses do mundo adulto. Entre essas tensões, emerge uma preocupação crescente: a

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), conceito 6. Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Bolsista do(a): Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES-PROEX/E-mail: israelrannery@gmail.com.

[2] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Geografia/SEDUC-PA. E-mail: lucelia.santos.geo@gmail.com.

sexualização precoce de crianças, muitas vezes impulsionada pela mídia, redes sociais e práticas sociais naturalizadas no cotidiano. Este fenômeno desafia diretamente a escola e seus profissionais, que muitas vezes não se sentem preparados para lidar com temas como sexualidade, gênero e proteção infantil. O presente artigo, de natureza teórica, propõe-se a revisar e discutir aportes bibliográficos e normativos que subsidiem uma compreensão crítica da sexualização infantil e do papel da escola na promoção dos direitos da criança comprometida com os direitos humanos.

A escolha do tema se justifica pela urgência em compreender a sexualização precoce como um processo de violação dos direitos da infância, muitas vezes naturalizado pela cultura midiática e invisibilizado no cotidiano escolar. Diante disso, a escola emerge como espaço estratégico para a promoção de uma educação sexual ética, crítica e comprometida com os direitos humanos. Refletir sobre essa temática sob a perspectiva da infância, da formação docente e dos marcos legais é fundamental para garantir práticas educativas que enfrentem as violências simbólicas e estruturais que atravessam a vida de crianças no contexto brasileiro. Com isso, analisar, a partir da literatura, os impactos da cultura midiática na sexualização infantil e refletir sobre o papel da escola na garantia dos direitos das crianças por meio da educação sexual crítica e ética.

O problema de pesquisa que norteia esta investigação é: como a cultura midiática contribui para processos de sexualização precoce na infância e de que forma a escola pode enfrentar esse fenômeno, garantindo os direitos das crianças por meio da educação sexual crítica?

Deste modo, quais alternativas metodológicas para tratar essa questão com as crianças, já que fora da escola elas podem ter fácil acesso a esses tipos de conteúdo? De que forma a escola se posiciona quando a criança passa a trazer essa cultura para dentro da sala de aula? Qual seria a maneira que a escola, em seu papel de educadora, trataria essa problemática em sala de aula? Com isso, os brinquedos e brincadeiras dão lugar a outros interesses e descobertas.

A construção histórica da infância foi ganhando forças e significados ao longo do tempo. O conceito de infância, de certo modo, foi formulado de forma

tardia, tendo a criança como um sujeito histórico de direitos, pois durante a Idade Média, as crianças eram igualadas aos adultos, não havia uma divisão de afazeres de acordo com a idade do sujeito, como no trabalho doméstico por exemplo.

Familiares e professores têm um papel fundamental na educação sexual das crianças e jovens. Ambos devem estar atentos ao desenvolvimento dos sujeitos, fornecendo informações corretas, orientações e apoio, a fim de criar um ambiente seguro e acolhedor para que as dúvidas possam ser sanadas, os familiares, como primeiros educadores, devem abordar o tema de forma aberta e envolvente com seus filhos, respeitando a idade e o nível de informação que as crianças possuem.

A importância da educação sexual nas escolas na atualidade é inquestionável. A sexualidade é um aspecto inerente à vida humana e sua compreensão faz parte da formação plena de qualquer pessoa. A educação sexual promovida nas escolas ajuda a desenvolver a consciência de onde as pessoas tiram informações, como refletir sobre temas considerados tabu e estabelecer limites quanto ao que considera aceitável ou não.

A educação sexual nas escolas ainda é um tabu, trazendo polêmicas, onde cada vez esse assunto se torna distante de ser debatido dentro das salas de aula, sendo negada em relação à criança, por falta de um preparo pedagógico dos educadores, e por falta de políticas educacionais eficazes.

2 A INFÂNCIA EM DISPUTA: ENTRE A PROTEÇÃO E O CONSUMO

A infância é reconhecida como uma fase essencial da vida humana, marcada por intensos processos de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Por essa razão, torna-se imprescindível que os direitos das crianças sejam assegurados e protegidos em todas as esferas sociais. Esses direitos estão consagrados em diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos da Criança, os quais reafirmam que todas as crianças devem ter seus direitos fundamentais respeitados e garantidos. A Convenção, adotada em 1989 e ratificada por diversos países, estabelece princípios orientadores para a

proteção integral da infância. Em seu Artigo 3º, destaca-se:

> Artigo 3 - 1. Todas as ações relativas à criança, sejam elas levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de assistência social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar primordialmente o melhor interesse da criança. 2. Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas. 3. Os Estados Partes devem garantir que as instituições, as instalações e os serviços destinados aos cuidados ou à proteção da criança estejam em conformidade com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde da criança, ao número e à adequação das equipes e à existência de supervisão adequada.(Convenção sobre os direitos da criança, 1990, p. 7).

A partir da década de 1990, o estudo da infância foi se expandindo ainda mais, com o advento da Teoria da Infância, a qual destaca a importância da infância como um período de desenvolvimento próprio e único, com direitos e deveres específicos. Nessa teoria, a infância passa a ser vista como uma parte fundamental na construção da identidade humana, com direitos inerentes às crianças, como o direito à educação, à saúde, à integridade física e moral, ao lazer, à proteção contra toda forma de exploração e violência. Além disso, a Teoria da Infância também destaca a importância da família e da comunidade para o desenvolvimento saudável das crianças, reafirmando a responsabilidade da sociedade na proteção de seus direitos.

Os direitos da infância estão fundamentados na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Este tratado internacional reconhece às crianças uma série de direitos básicos, no intuito de garantir a sua proteção e bem-estar. Além disso, vários países elaboraram legislações próprias e programas específicos para assegurar esses direitos.

Dentre os principais direitos garantidos às crianças segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA (1990) estão: o direito à vida, à saúde, à educação, à alimentação adequada, à proteção contra a violência e exploração, à igualdade de oportunidades, à participação e à liberdade de

expressão. Esses direitos são essenciais para assegurar que as crianças possam crescer de forma saudável e desenvolver todo o seu potencial.

No entanto, apesar dos avanços na legislação e nos programas voltados à infância, muitas crianças ainda têm seus direitos fundamentais negados. A pobreza, a discriminação e os conflitos armados estão entre os principais obstáculos enfrentados por crianças ao redor do mundo. No Brasil, milhões vivem em situação de extrema vulnerabilidade, sem acesso à educação de qualidade, à saúde adequada e à proteção contra diversas formas de violência. Nesse contexto, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) destaca:

> As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil, cuja versão completa você tem agora em mãos, traz dados graves que demandam a atenção de toda a sociedade brasileira. Antes mesmo da pandemia de covid-19, a pobreza na infância e na adolescência, em suas múltiplas dimensões, já alcançava seis em cada dez crianças e adolescentes de até 17 anos no País.(Unicef, 2023, p.6)

Por isso, a garantia dos direitos da infância continua sendo uma luta constante, que exige ações e políticas voltadas para a promoção e proteção dos direitos das crianças em todas as esferas da sociedade.

3 CORPOS INFANTIS NO ALVO DA MÍDIA: ENTRE A INOCÊNCIA E O DESEJO PROJETADO

A mídia desempenha um papel significativo na sexualização infantil, ao retratar crianças de maneiras sexualizadas e promover a ideia de que a sexualidade é algo a ser explorado e utilizado para agradar aos outros. A publicidade e a indústria do entretenimento muitas vezes retratam meninas como adultas, usando roupas e poses subgerentes, maquiagem pesada e comportamentos provocativos. Isso cria uma imagem distorcida da infância, sugerindo que ser sexualmente atraente é a medida do sucesso e valor de uma menina. Segundo Bauman (2008, p.71) vivemos em uma sociedade de consumidores: “A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de

um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas."

De acordo com Postman (2012), os meios de comunicação difundem imagens idealizadas de corpos, comportamentos e formas de se relacionar, vinculando a sexualidade e a maturidade a padrões estéticos e de conduta muitas vezes inatingíveis. Tais construções midiáticas alimentam expectativas irreais, fomentando comparações constantes e a necessidade de conformação a modelos normativos que desconsideram a pluralidade dos sujeitos. Além disso, a abordagem da sexualidade na mídia tende a ser rasa e estereotipada, esvaziando aspectos fundamentais como o consentimento, o respeito mútuo e o diálogo, elementos essenciais para a construção de relações afetivas saudáveis e conscientes.

Na sociedade contemporânea, os fatores externos exercem profunda influência na intensificação dos processos de adultização e erotização, especialmente no que se refere à infância e adolescência. Por meio de dispositivos midiáticos diversos como televisão, cinema, músicas, Internet e, com especial força, as redes sociais, instauram narrativas que naturalizam a sexualização precoce e associam a maturidade a padrões estéticos e comportamentais moldados pelo consumo. Essa exposição contínua e antecipada a conteúdos carregados de simbolismo adulto e erotizado compromete o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, interferindo em sua constituição subjetiva e fragilizando a vivência de uma infância protegida (POSTMAN, 2012).

Com a expansão vertiginosa do uso das tecnologias digitais e o fácil acesso à internet, as crianças estão cada vez mais imersas em ambientes virtuais que simulam e antecipam experiências adultas. Redes sociais como *TikTok*, *Instagram* e *YouTube* alimentam uma cultura da performance da imagem, associando corpo e comportamento a modelos adultos e sexualizados. O Gráfico 1 mostra o número de usuários ativos mensais (em milhões) das principais redes sociais do mundo em fevereiro de 2025. Ele revela um panorama do alcance global dessas plataformas e permite observar o domínio de certos aplicativos sobre o comportamento digital

contemporâneo.

Gráfico 1: Redes sociais mais populares no mundo (Fevereiro de 2025)

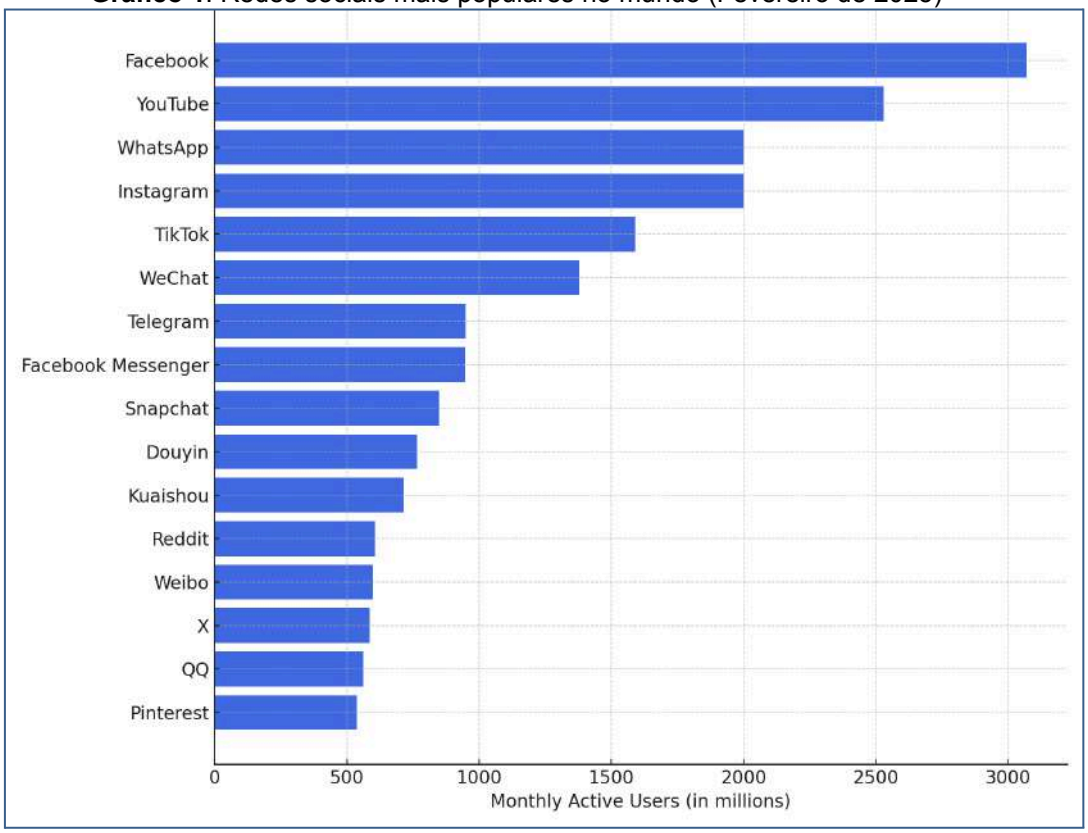

Fonte: DataReportal (Statista, 2025).

Embora o *TikTok* não ocupe a primeira posição no ranking global de usuários, sua influência sobre as infâncias é proporcionalmente mais intensa. Trata-se de uma plataforma estruturada em performances audiovisuais curtas, que incentivam a exposição de corpos infantis a partir de lógicas adultas de consumo e desejo. A educação, portanto, precisa assumir um papel crítico frente à popularização dessas redes, mediando com ética, linguagem apropriada e direitos da criança os impactos que a cultura midiática exerce sobre a sexualidade infantil.

Segundo relatório da DataReportal (2025), *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram* e *TikTok* lideram o *ranking* de plataformas digitais mais utilizadas no mundo, com o Facebook ultrapassando a marca de 3 bilhões de usuários ativos mensais conforme dados apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Redes Sociais com Mais Usuários Ativos Mensais no Mundo (Fevereiro de 2025)[3]

Plataforma	Usuários ativos Mensais (em bilhões)
Facebook	3,07
YouTube	2,53
WhatsApp	2,00
Instagram	2,00
TikTok	1,59

Fonte: elaborado pelos autores.

Esse tipo de exposição pode ter consequências negativas para o desenvolvimento saudável das crianças. A sexualização precoce pode levar a problemas de autoestima, distorção da imagem corporal, desenvolvimento de comportamentos sexualmente inapropriados, pressões emocionais, entre outros. Além disso, a exposição à mídia sexualizada pode promover uma visão objetificada e estereotipada do corpo feminino, associando-o a um objeto de desejo.

É papel dos familiares e responsáveis acompanhar atentamente o conteúdo que as crianças consomem na mídia, estabelecendo limites saudáveis e promovendo uma convivência crítica com as tecnologias. Do mesmo modo, espera-se que empresas de mídia e a indústria da moda assumam maior responsabilidade na forma como representam as infâncias, evitando estereótipos e a sexualização precoce. As autoridades públicas, por sua vez, devem adotar medidas regulatórias mais rigorosas quanto à exposição midiática infantil. A esse respeito, o Manual de Orientação do Departamento de Adolescência orienta:

> Participar das atividades da escola e da comunidade e criar redes de proteção e segurança online com amigos e conhecidos para todas as crianças e adolescentes de sua vizinhança ou de seu bairro ou na sua cidade. Lembrar sempre que você como adulto, pai ou mãe, e, com a convivência diária, se torna um modelo de referência para seus filhos. Portanto, deve dar o primeiro exemplo, limitando o seu tempo de trabalho no computador, quando estiver em casa. Desconectar e estar presencialmente com seus filhos. (Departamento de Adolescência, 2016, p. 6).

[3] As cinco plataformas mais utilizadas pertencem ao conglomerado Meta (*Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*) ou a plataformas de alto consumo de imagem e vídeo (*YouTube* e *TikTok*). Esse padrão revela a centralidade do conteúdo visual e instantâneo no comportamento digital atual.

Além disso, é fundamental investir em uma educação sexual crítica e adequada às diferentes faixas etárias, que considere o desenvolvimento integral das crianças e respeite suas singularidades. Essa abordagem não deve se restringir à prevenção de abusos, mas também favorecer a construção de uma consciência corporal e afetiva, promovendo o respeito aos próprios limites e aos limites do outro. A educação sexual, quando orientada por princípios éticos e baseada nos direitos humanos, contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia das crianças, oferecendo-lhes ferramentas para identificar situações de risco, recusar avanços indevidos e buscar ajuda. Ao ser desenvolvida de forma intersetorial, envolvendo escola, família, serviços de saúde e assistência social, essa prática educativa torna-se um importante instrumento de proteção e cuidado, capaz de romper com ciclos de silenciamento, medo e negligência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões construídas ao longo deste artigo, reafirma-se que a sexualização infantil, promovida por uma lógica de consumo que transforma corpos infantis em objetos de desejo, constitui uma grave violação de direitos. A cultura midiática exerce influência direta nesse processo, ao naturalizar comportamentos erotizados e impor padrões de aparência e comportamento baseados em valores adultos. Diante desse cenário, a escola emerge como espaço estratégico para o enfrentamento desse fenômeno, desde que amparada por políticas públicas, formações docentes e práticas pedagógicas comprometidas com a ética, a escuta e os direitos humanos.

Promover a educação sexual nas escolas não é antecipar a vida adulta das crianças, mas sim proteger sua infância, garantindo que tenham acesso a informações apropriadas, seguras e respeitosas. Isso requer superar tabus, resistências institucionais e discursos moralizantes, e assumir a educação sexual como um direito e um compromisso com a dignidade humana. Nesse sentido, é urgente fortalecer o diálogo entre escola, família, comunidade e Estado, articulando ações intersetoriais que enfrentem a erotização precoce e promovam a infância como tempo de brincar, aprender, descobrir e ser

protegido. É preciso reconhecer que o silêncio também educa, e que se calar diante da erotização infantil é contribuir com sua naturalização. A escola precisa assumir o compromisso de romper com os discursos moralizantes que limitam a discussão sobre sexualidade e infantilizam a escuta das crianças. Garantir o direito à infância é também garantir o direito à proteção, à escuta ativa e à valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. ***Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria***. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. ***Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA***. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2025.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. **Organização das Nações Unidas – ONU**. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 23 jul. 2025.

DATAREPORTAL. ***Digital 2025: Global Overview Report***. [S.l.], 2025. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report. Acesso em: 23 jul. 2025.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). ***As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil: estudo completo***. Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil. Acesso em: 23 jul. 2025.

MANUAL DE ORIENTAÇÃO: **saúde de adolescentes. Departamento de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria**. 2016. Disponível em: https://sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/2019166d-MOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

POSTMAN, Neil. ***O Desaparecimento da Infância***. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2012.

STATISTA. ***Number of internet and social media users worldwide as of January 2023***. [S.l.], 2023. Disponível em: https://www.statista.com/statistics/617136/digital-population-worldwide/. Acesso em: 23 jul. 2025.

COMPROMISSO ÉTICO E FORMAÇÃO DOCENTE: A "ÁRVORE DE DIGITAIS" COMO EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NO ENSINO RELIGIOSO

Fabyanna Pietra Strieder Fernandes da Silva[1]

Fernanda Furman Camargo [2]

Mell Vittoria Oliveira Carvalho [3]

Misael Taborda[4]

RESUMO

Este relato apresenta uma intervenção pedagógica desenvolvida por quatro estudantes de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade foi realizada com turmas do sexto ano do Ensino Fundamental na disciplina de Ensino Religioso, no Colégio Estadual Leôncio Correia, em Curitiba. A proposta teve como tema a introdução à ética, utilizando uma abordagem lúdica e reflexiva por meio da construção de uma "árvore de digitais", onde os estudantes representaram simbolicamente seus compromissos éticos com a coletividade. A experiência foi orientada por uma perspectiva interdisciplinar, promovendo o diálogo entre os conteúdos escolares e a formação cidadã dos alunos. Destaca-se a importância da análise prévia do contexto escolar e comunitário, considerando que cada escola apresenta características próprias que influenciam diretamente no processo de ensinoaprendizagem. O planejamento da intervenção levou em conta os princípios do Projeto Político-Pedagógico da escola, valorizando a formação integral dos estudantes, o respeito à diversidade e a promoção da convivência democrática. A ação contribuiu tanto para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos quanto para a formação prática e crítica dos licenciandos, evidenciando o papel do PIBID como espaço de aproximação entre a universidade e a escola pública. O relato demonstra como práticas contextualizadas e sensíveis às realidades escolares podem fortalecer a qualidade da educação e a formação de futuros docentes comprometidos com uma atuação transformadora

Palavras-chave: Ética; Interdisciplinaridade; Formação Docente; PIBID; Ensino Religioso

[1] Graduanda em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pietrastrieder@gmail.com
[2] Graduanda em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, fernanda.furman@pucpr.edu.br
[3] Graduanda em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, melloliver20@gmail.com
[4] Graduando em História, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, misael.taborda@pucpr.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência apresenta uma intervenção pedagógica realizada por quatro estudantes do curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade foi desenvolvida em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ensino Religioso, no Colégio Estadual Leôncio Correia, em Curitiba.

A proposta teve como tema a introdução à ética, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre valores, convivência e responsabilidade coletiva. A atividade principal foi a criação de uma “árvore de digitais”, em que os alunos marcaram suas digitais como símbolo de compromisso ético com a comunidade escolar. A abordagem adotada foi sensível, dialógica e acessível à faixa etária dos estudantes, promovendo respeito às diferenças e participação ativa.

A intervenção seguiu uma perspectiva interdisciplinar, articulando saberes históricos, pedagógicos e éticos. Conforme destaca Fazenda (1994), a interdisciplinaridade envolve o encontro de sujeitos que constroem novos sentidos para o conhecimento e a prática pedagógica. A ação esteve alinhada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, que valoriza a formação integral, a cidadania e a convivência democrática.

O diagnóstico prévio da realidade escolar e comunitária foi essencial para adaptar a proposta às necessidades locais. Segundo Candau (2008), a escola está inserida nas dinâmicas sociais do território, e Paro (2001) reforça que a escola pública deve articular o conhecimento escolar com as experiências dos estudantes. A escuta da comunidade e a análise do contexto permitiram maior engajamento e adequação metodológica.

Por fim, a atividade contribuiu para a formação ética dos estudantes e para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, reforçando o papel do PIBID como espaço de formação crítica e prática. A intervenção demonstrou como ações pedagógicas simples e contextualizadas podem fortalecer o vínculo entre teoria e prática e promover uma educação mais humanizada e transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentos Teóricos da Intervenção Pedagógica

A intervenção relatada insere-se na perspectiva de uma educação ética e cidadã, articulando-se à proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa aproximar os licenciandos da realidade escolar desde a formação inicial. A ética, entendida como prática cotidiana de convivência, deve permear todo o ambiente escolar, promovendo o respeito à diversidade e à coletividade (CANDAU, 2008).

Segundo Veiga (2001), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve orientar práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e autônomos. Nessa direção, a proposta da atividade “Árvore de Digitais” contribuiu para aproximar os estudantes da reflexão ética a partir de vivências práticas e simbólicas.

2.2 A Ética no Ensino Fundamental: Conceitos e Abordagens

De acordo com o plano de aula aplicado, a ética foi introduzida como um conceito acessível às crianças: “pensar nas nossas atitudes e escolher fazer o que é certo, mesmo quando ninguém está olhando”. Essa definição foi acompanhada de reflexões sobre ações do cotidiano e de estímulos ao pensamento crítico, por meio de vídeos, roda de conversa e atividades práticas.

A atividade principal consistiu na construção coletiva de uma “Árvore de Digitais”, onde cada estudante registrou simbolicamente seu compromisso com a gentileza e a empatia. A prática está alinhada a interdisciplinaridade como um encontro de sujeitos que constroem novos sentidos pedagógicos a partir do diálogo.

2.3 Planejamento e Aplicação da Atividade

A ação foi cuidadosamente planejada a partir de um diagnóstico prévio do ambiente escolar, respeitando o contexto social e cultural da comunidade. Tal diagnóstico é essencial para o sucesso de intervenções educativas, como destacam Paro (2001) e Candau (2008), pois permite alinhar as propostas pedagógicas às reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

Quadro 1 – Etapas da intervenção pedagógica

Etapa	Descrição
Diagnóstico prévio	Observação da realidade escolar e análise do PPP
Introdução conceitual	Apresentação do conceito de ética por meio de diálogo e vídeo
Reflexão coletiva	Roda de conversa sobre atitudes éticas e relatos pessoais
Atividade prática	Construção da Árvore de Digitais com registro simbólico dos compromissos
Proposta de continuidade	Tarefa de casa: realização e registro de um ato de gentileza durante a semana

Fonte: Elaborado por: Fabyanna Pietra Strieder Fernandes da Silva, Fernanda Furman Camargo, Mell Vittoria Oliveira Carvalho e Misael Taborda (2025).

2.4 Resultados Observados e Impactos da Intervenção

A intervenção gerou forte engajamento dos estudantes, permitindo que compreendessem de maneira concreta os princípios da ética na convivência escolar. A atividade lúdica contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre os alunos e promoveu um ambiente mais colaborativo.

Além disso, a intervenção evidenciou o papel do PIBID como espaço privilegiado de formação docente, ao possibilitar que vivecimos práticas escolares reais, desenvolvendo uma postura reflexiva e crítica.

2.5 Considerações Pedagógicas e Propostas Futuras

A prática pedagógica descrita está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao desenvolver competências socioemocionais e estimular a autonomia dos estudantes. Propostas como essa devem ser retomadas e ampliadas em outras etapas da educação básica, promovendo uma formação integral.

Tabela 1 – Benefícios identificados da intervenção

Dimensão	Benefício Observado
Socioemocional	Desenvolvimento da empatia e da escuta ativa
Cognitiva	Compreensão do conceito de ética por meio da prática
Relacional	Fortalecimento do vínculo entre os estudantes e melhoria da convivência
Formativa (licenciandos)	Aproximação com a realidade escolar e formação crítica

Fonte: Elaborado por: Fabyanna Pietra Strieder Fernandes da Silva, Fernanda Furman Camargo, Mell Vittoria Oliveira Carvalho e Misael Taborda (2025).

2.6 Formação Docente no Contexto da Escola Pública

A formação docente inicial, quando desenvolvida em articulação com experiências práticas como as proporcionadas pelo PIBID, contribui significativamente para a compreensão da realidade educacional brasileira. Nós pudemos vivenciar o cotidiano escolar, suas dificuldades e potencialidades, adquirindo conhecimentos que vão além da teoria presente nas disciplinas universitárias.

Segundo Gatti (2010), o estágio e os programas de iniciação à docência oferecem subsídios para a constituição de uma identidade profissional mais consciente, permitindo que os futuros professores desenvolvam sensibilidade para lidar com a diversidade e com os desafios cotidianos da sala de aula. Esse processo fortalece a relação entre universidade e escola, favorecendo uma formação mais humana, ética e crítica.

Ao nos aproximar da realidade das escolas públicas, o PIBID contribui para a valorização da docência e para o reconhecimento de sua importância social. A vivência de situações concretas estimula a reflexão sobre práticas pedagógicas, metodologias e relações interpessoais, aspectos essenciais para a construção de uma prática docente reflexiva e transformadora.

2.7 Interdisciplinaridade como Caminho para a Formação Integral

A proposta interdisciplinar adotada na intervenção teve como objetivo promover uma experiência de ensino que integrasse valores éticos ao currículo escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. A interdisciplinaridade ultrapassa a simples junção de conteúdos de diferentes disciplinas, sendo antes uma postura investigativa e dialógica que busca compreender a complexidade dos fenômenos educacionais.

Nesse sentido, a atividade da "Árvore de Digitais" articulou conhecimentos de história, filosofia, sociologia e ensino religioso, dialogando com os componentes curriculares e com a vivência dos alunos. A valorização da escuta, da empatia e da colaboração foi essencial para a construção de vínculos entre os participantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo.

Tais ações corroboram a importância de práticas pedagógicas que rompam com a fragmentação do conhecimento e se orientem por uma visão integradora da formação humana, voltada para o exercício da cidadania e da responsabilidade social.

2.8 Contribuições para a Escola e a Comunidade

A intervenção desenvolvida por nós para o PIBID não impactou apenas os estudantes, mas também a escola como um todo. A partir da temática da ética, foi possível estimular debates entre professores, funcionários e gestores sobre a importância de um ambiente escolar mais humano e solidário.

A atividade foi exposta nos corredores da escola, criando um espaço visual de pertencimento e valorização das ações positivas, o que gerou comentários favoráveis da equipe pedagógica e de alunos de outras turmas. Isso demonstra como pequenas iniciativas, quando bem planejadas e sensíveis ao contexto, podem fortalecer os laços entre escola e comunidade e contribuir para a transformação do clima escolar.

Em suma, o trabalho pedagógico pautado na ética e na participação ativa dos alunos se revela um importante instrumento para a promoção de valores democráticos e para o enfrentamento de práticas de exclusão e violência simbólica no ambiente escolar.

2.9 Registros Visuais da Atividade

Figura 1 – Apresentação da Árvore de Digitais pelos bolsistas PIBID em sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 2 – Desenvolvimento da aula expositiva com estudantes sobre ética e valores

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 3 – Exposição oral dos conceitos de ética durante a atividade com os estudantes

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 4 – Participação ativa dos estudantes com pintura simbólica de digitais

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) permitiu alcançar de forma significativa os objetivos propostos, como a promoção da ética no cotidiano escolar e a aproximação dos licenciandos com a realidade da educação pública. A atividade intitulada “Árvore de Digitais” favoreceu o envolvimento dos estudantes, estimulando reflexões sobre atitudes do dia a dia e a importância da empatia, do respeito e da responsabilidade com o outro.

O problema discutido no trabalho partiu da dificuldade em abordar conteúdos éticos de maneira concreta e acessível para alunos do Ensino Fundamental. A experiência demonstrou que, ao se utilizar metodologias lúdicas e reflexivas, é possível transformar esse desafio em uma oportunidade pedagógica significativa, contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e críticos.

A partir dessa vivência, os autores reafirmam a importância de integrar teoria e prática na formação docente. A atuação em campo proporcionou a ampliação da percepção sobre o papel social do professor, evidenciando a necessidade de uma postura sensível e comprometida com a transformação da realidade educacional. A experiência também permitiu reconhecer o valor do PIBID como política pública essencial para a valorização da carreira docente e para o fortalecimento da escola pública.

Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade, no diálogo e no respeito à diversidade são essenciais para a construção de uma educação cidadã e democrática. Acredita-se que iniciativas como a realizada devem ser incentivadas e replicadas, contribuindo de forma concreta para a formação de professores críticos e para a promoção de um ambiente escolar mais humano, participativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Educação e diversidade cultural:** desafios teóricos e práticos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/38059573. Acesso em: 14 jul. 2025.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. Disponível em: https://www.papirus.com.br/produto/interdisciplinaridade-historia-teoria-e-pesquisa-1466. Acesso em: 14 jul. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores:** condição docente, trabalho e identidade. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Disponível em: https://www.loyola.com.br/produto/formacao-de-professores-condicao-docente-trabalho-e-identidade-2525. Acesso em: 14 jul. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação, administração e democracia.** São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br/educacao-administracao-e-democracia. Acesso em: 14 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001. Disponível em: https://www.papirus.com.br/produto/projeto-politico-pedagogico-da-escola-uma-construcao-possivel-1011. Acesso em: 14 jul. 2025.

ISSN: 2176 - 1396

QUANDO O RECREIO FALA ESPANHOL: SOCIABILIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Mariane Lins[1]

RESUMO

Este artigo investiga as dinâmicas de sociabilidade de crianças migrantes venezuelanas em uma escola pública brasileira, diante do crescimento das migrações internacionais e da presença de crianças migrantes na educação básica. O objetivo do estudo foi compreender como essas crianças constroem vínculos no cotidiano escolar, considerando as interações informais como parte importante da experiência de escolarização. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em um estudo de caso realizado em uma escola municipal de São José dos Pinhais (PR), onde havia, no momento da investigação, o maior número de matrículas de estudantes migrantes internacionais. Os dados foram coletados por meio de observação direta e entrevistas com famílias, professoras e gestoras escolares. Os resultados indicam que, apesar de barreiras linguísticas e culturais, as crianças desenvolvem estratégias próprias de aproximação. Brincadeiras compartilhadas, como o pega-pega, funcionam como estratégia de aproximação. Em contrapartida, também foram observadas situações de xenofobia e discriminação, muitas vezes não percebidas pela escola e pelas famílias. Conclui-se que a sociabilidade entre crianças migrantes e brasileiras se constrói em meio a tensões e potências, exigindo da escola escuta ativa, políticas de acolhimento e o reconhecimento da diversidade cultural. Reafirma-se ainda o papel da escola pública como espaço central para a inclusão, a convivência intercultural e a garantia de direitos das infâncias migrantes.

Palavras-chave: alunos migrantes internacionais; processos de escolarização; sociabilidade escolar.

1. INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM), cerca de 3,6% da população mundial, aproximadamente 281 milhões de pessoas, vive fora de seu país de origem. Dentre essas, 31 milhões são crianças ou adolescentes (OIM, 2023). No Brasil, de acordo com o relatório Refúgio em Números, 77193 pessoas foram reconhecidas como refugiadas em 2023, sendo 44% menores de 18 anos. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas, especialmente educacionais, que promovam a inclusão de crianças migrantes, já que, no Brasil, a educação é um direito assegurado pela

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, marilins575@gmail.com

Constituição Federal de 1988, independentemente da origem ou estatuto migratório. Embora o acesso à matrícula esteja garantido por normativas nacionais, persistem desafios no acolhimento e inclusão, desde barreiras linguísticas até aspectos culturais.

Este artigo resulta de um recorte da pesquisa de mestrado em Educação (2022–2024), intitulada *Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG (LINS, 2024). O estudo buscou compreender como têm se configurado os processos de escolarização de estudantes venezuelanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de São José dos Pinhais (PR), analisando quatro dimensões: i) matrícula; ii) desempenho escolar; iii) sociabilidade; e iv) relação entre famílias e escola.

Este trabalho foca na sociabilidade entre crianças migrantes e seus pares de mesma nacionalidade e brasileiros. Para tanto, cabe diferenciar os conceitos de socialização e sociabilidade. Enquanto o primeiro refere-se à internalização de normas e valores sociais, a sociabilidade diz respeito às interações cotidianas que definem formas de pertencer, conviver e ser reconhecido no grupo.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de São José dos Pinhais, chamada aqui de Escola das Flores, no primeiro semestre de 2023. Utilizou-se como metodologia o estudo de caso, com observação direta e entrevistas com famílias, professoras e gestoras. A escolha da escola partiu da Secretaria Municipal de Educação, por concentrar o maior número de matrículas de estudantes migrantes internacionais naquele ano. Grande parte dos dados analisados foi registrada em diário de campo. Os recreios, especialmente nas brincadeiras de pega-pega, se destacaram como momentos privilegiados de observação e aproximação com os grupos infantis.

2. MARCOS TEÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE A SOCIABILIDADE DE CRIANÇAS MIGRANTES NA ESCOLA

Compreender a sociabilidade das crianças migrantes na escola é importante para promover seu desenvolvimento integral. A escola, além de espaço de acesso ao conhecimento, é também um ambiente de convivência,

reconhecimento e construção de identidades. As interações entre pares, as práticas pedagógicas e a postura institucional frente à diversidade cultural compõem dimensões dos processos de escolarização.

A pesquisa dialoga com a sociologia da educação, especialmente estudos sobre a experiência escolar de crianças migrantes, além dos marcos legais que asseguram seu direito à educação. A literatura (DUBET, 1994; ICHOU, 2018; BEN-AYED, 2023) indica que a sociabilidade infantil pode ser atravessada por processos de exclusão simbólica e desigualdades de tratamento. Nesse sentido Ichou (2018) indica que que disposições culturais diferentes das exigidas pela escola tendem a ser desvalorizadas, sendo convertidas em desvantagens escolares. No caso das crianças migrantes, essa valorização se expressa sobretudo no domínio do idioma, mas não se encerra nele, aparecendo também em gestos, estilos de aprendizagem e repertórios de socialização. Como resultado, essas crianças podem ser vistas como “desinteressadas”, “indisciplinadas” ou “com dificuldades”, quando, na verdade, apenas mobilizam outros modos de ser e aprender.

Ainda segundo Ichou essa percepção desigual interfere diretamente na sociabilidade: afeta o modo como essas crianças são percebidas e tratadas por colegas e professores, podendo gerar isolamento, estigmatização ou exclusão dos espaços de convivência. Entretanto, os dados desta pesquisa apontam que, entre as crianças pequenas, essas barreiras podem ser, em certa medida, superadas no cotidiano. O que se observa é que as próprias crianças desenvolvem estratégias criativas de aproximação, nas quais o idioma de origem, longe de ser apenas um marcador de diferença, pode se tornar um instrumento de vínculo, revelando que a sociabilidade não se limita às normas escolares, mas se constrói também a partir das interações espontâneas e abertas à diferença, como veremos mais adiante.

Essa compreensão encontra eco na sociologia da experiência escolar de Dubet e Martuccelli (1996), ao indicar que a experiência escolar é composta por três lógicas: integração, estratégia e subjetivação. No caso de crianças migrantes, a lógica da integração, definida como o desejo de pertencimento e internalização das normas escolares, tende a se destacar. Observar como essas crianças se aproximam (ou se afastam) dos pares e negociam seus lugares na

turma permite compreender os sentidos que atribuem à escola sob a condição migrante.

Nessa linha, Ben-Ayed (2023), ao estudar a escolarização de descendentes de imigrantes norte-africanos na França, destaca que os estudantes percebem a discriminação escolar como uma injustiça, enquanto professores tendem a negar sua existência. A discriminação se manifesta tanto em ações que afetam a dignidade e integridade dos alunos quanto na negação de direitos, como recusas de matrícula ou exclusão de atividades. Também se expressa pela segregação em turmas específicas, prática que contribui para trajetórias escolares mais curtas e direcionamento precoce a cursos profissionais de menor prestígio.

Nesse contexto, o marco normativo nacional passa a ser referência fundamental. A Resolução CNE/CP nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, estabelece diretrizes específicas para assegurar o acesso e permanência dos estudantes migrantes internacionais nas escolas brasileiras. Ela reafirma dispositivos legais anteriores, como os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, o artigo 4º da LDB e o artigo 53 do ECA, e apresenta orientações sobre como a inclusão deve se dar no cotidiano das instituições.

Do ponto de vista da sociabilidade, destaca-se o Art. 6º, que define diretrizes para o acolhimento dos estudantes migrantes:

> I - não discriminação;
> II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
> III - não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros;
> IV - capacitação de professores e funcionários;
> V - valorização das culturas de origem;
> VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento (BRASIL, 2020).

Essas diretrizes ultrapassam a dimensão formal do direito à matrícula e indicam a necessidade de ações institucionais concretas para promover a convivência respeitosa e a formação de vínculos.

Em âmbito local, a Deliberação nº 3/2024 do Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais reafirma essas diretrizes, reconhecendo a importância de políticas específicas no processo de acolhimento.

3. A SOCIABILIDADE NO DIA-A-DIA DA ESCOLA

A amostra investigada nesta pesquisa é composta por 21 crianças venezuelanas, com idades entre 6 e 12 anos, sendo nove meninas e doze meninos. Os dados foram coletados por meio das fichas de matrícula, de entrevistas com 11 famílias e de 252 horas de observação direta, registradas em diário de campo. Todas as séries do ensino fundamental estavam representadas, com predominância no 5.º ano (33%). Quanto à raça/cor, 62% das famílias declararam as crianças como pardas, 14% como brancas e 24% optaram por não declarar.

Durante o trabalho de campo, procurei adotar uma postura distinta da figura do “adulto típico” (CORSARO, 2011), ou seja, busquei assumir um papel adulto específico do pesquisador, distinto tanto do comportamento típico das crianças quanto dos adultos da escola. Acredito que essa escolha metodológica contribuiu para que eu fosse percebida como alguém mais próxima das crianças do que dos demais adultos da escola.

Essa aproximação se manifestava de formas concretas. Não era incomum receber “chamadas de atenção” das próprias crianças, por exemplo, ao usar calça jeans em dias de aula de educação física, ou ser lembrada de buscar tarefas com as professoras. Durante os recreios, optei por permanecer no pátio, o que fez com que minha presença se integrasse às rotinas lúdicas do grupo. Rapidamente, me tornei participante das brincadeiras de pega-pega, jogos de mãos e construção com blocos. Essa convivência cotidiana criou um ambiente de confiança, permitindo que até mesmo comentários xenofóbicos fossem feitos diante de mim, como abordarei mais adiante.

3.1 Dinâmicas de sociabilidade, acolhimento e barreiras na convivência escolar

As interações cotidianas observadas no ambiente escolar revelaram distintas formas de sociabilidade entre crianças migrantes e brasileiras. Nesta seção as análises buscam compreender como os vínculos entre os pares se constroem e como determinadas práticas sociais favorecem ou tensionam os processos de pertencimento e reconhecimento no espaço escolar.

As brincadeiras, especialmente durante o recreio, revelaram espaços privilegiados de sociabilidade entre crianças migrantes e brasileiras. O pega-pega, em particular, funcionou como uma espécie de “língua comum”, o que Corsaro chama de cultura de pares (2011), que se refere aos saberes e práticas sociais que as crianças constroem entre si, de forma autônoma em relação aos adultos. Durante o período observado na Escola das Flores, foram frequentes as chegadas de novos estudantes venezuelanos e de outras nacionalidades *hispanohablantes*. A chegada de um novo colega era celebrada pelos demais. Nessas ocasiões eu era procurada pelas crianças que já me conheciam para ser apresentada ao novo integrante da escola. Na sequência a criança nova já era inserida no pega-pega.

O silêncio também se revelou uma categoria importante na análise, podendo indicar timidez, resistência ou dificuldades de inserção. Sarah, por exemplo, era frequentemente descrita como uma criança silenciosa. A diretora, percebendo que eu “brincava muito com as crianças”, sugeriu que a incluísse no grupo. Embora nem sempre aceitasse o convite, Sarah demonstrava maior abertura quando era chamada por outras meninas venezuelanas, como Catarina e Juana. Dessa forma o silêncio de Sarah nem sempre era sinônimo de desinteresse, mas sim como reflexo da complexidade das relações interpessoais e do tempo necessário para se sentir acolhida em um novo contexto escolar.

As situações de acolhimento se manifestaram tanto em ações institucionais, como no pedido da diretora para incluir Sarah nas brincadeiras, quanto nas relações espontâneas entre as próprias crianças. Observou-se um forte senso de identificação entre as crianças venezuelanas, que frequentemente se uniam em grupos diferentes idades, uma prática nem sempre permitida pela escola, que separava os locais dos recreios de cada turma. Essa solidariedade entre os pares de certa forma compensava em alguns momentos a ausência de estratégias institucionais de acolhimento.

Exemplo disso é a prática de mediação linguística realizada pelas próprias crianças migrantes. Era comum que as mais fluentes no português auxiliassem colegas recém-chegados na compreensão das atividades escolares, numa estratégia de mediação entre pares. No entanto, nem sempre a criança migrante será inserida em uma turma onde haja outro estudante migrante e, mesmo

quando isso ocorre, não há garantias de que o colega se sinta à vontade ou tenha condições de assumir esse papel mediador. Assim, embora a mediação entre pares possa ser um recurso, ela não substitui a necessidade de ações institucionais sistemáticas voltadas ao acolhimento linguístico.

Além da mediação entre pares, o idioma também emergiu, em diversos momentos, como ferramenta de aproximação afetiva e afirmação identitária. Ao contrário do que se poderia esperar em contextos marcados por assimetrias linguísticas, a convivência gerava curiosidade e abertura. Crianças brasileiras frequentemente perguntavam “como se fala tal coisa” e demonstravam desejo de participar das interações em espanhol. Além disso logo no primeiro dia de observação, Catarina e Juana, alunas venezuelanas do 3.º ano, me ofereceram aulas de espanhol como forma de criar vínculo e manter “segredos” entre nós.

Ao colocarem o espanhol como algo importante, uma língua que pode ser ensinada, compartilhada e usada estrategicamente à um adulto, as meninas subverteram a lógica de adaptação unilateral esperada dos estudantes migrantes. Nessa interação, o espanhol não representava um obstáculo a ser superado, mas um saber a ser compartilhado. Embora as barreiras existam, elas não são absolutas e podem ser superadas por estratégias relacionais produzidas no próprio ambiente escolar.

3.2 Bullying x Xenofobia: uma distinção necessária

Como citado anteriormente, em função da posição ocupada no campo, foi possível presenciar episódios de preconceito entre pares, algo recorrente em contextos escolares marcados pela diversidade cultural, como apontam estudos recentes (BEN-AYED, 2023). Em uma das ocasiões, presenciei a seguinte conversa:

> *Criança 1: "Hem Francisco, por que você não volta para a Venezuela? Você não é um venezuelaninho?" Francisco mandou a criança calar a boca e se afastou. Ao final do dia, perguntei a ele o que havia acontecido, e ele respondeu: "Isso acontece sempre. Ele sempre me chama de estrangeiro e diz que meu país só tem maconha. Eu disse a para ele que meu país é rico em petróleo, mas ele disse que meu país só é rico em maconha” (Diário de campo, 27/4/ 2023).*

No dia 11 de maio, há outro registro no diário de campo indicando que o mesmo colega havia hostilizado Francisco e Javier: *“O povo da Venezuela é tudo*

folgado. Se a gente não der abrigo pra vocês, vocês iam tudo morar na rua". Apesar dos relatos, nem os familiares das crianças nem os profissionais da escola sabiam da existência de situações de bullying ou discriminação. Durante as entrevistas, as mães de Francisco e Javier afirmaram que o processo de integração tem sido tranquilo e, ao serem questionadas sobre possíveis episódios de hostilidade, negaram qualquer ocorrência. No contexto escolar, também não houve menção, por parte dos educadores, desse fenômeno. Em sua pesquisa, Ben-Ayed (2023) verificou que os professores geralmente afirmam não haver discriminação no interior da escola. Essa ausência de nomeação não significa, contudo, que a violência não esteja presente, apenas que ela não é reconhecida ou não encontra espaço para ser dita.

O caso de Raul, também migrante venezuelano, corrobora com essa interpretação. Em entrevista, sua mãe contou que, ao matriculá-lo na primeira escola após chegarem ao Brasil, ele foi vítima de racismo, discriminação e violência física.

> *eu tive muito problema com Raul na escola sim. É, as outras crianças fazia muita bullying para ele: "você é muito preto, nós somos mais brancos" e coisas assim. Então, Raul, ele foi… em vez de ir para frente, ele foi para trás na escola, então eu fui, duas, três, quatro vezes na escola, falei com uma direção, falei com a professora dele que estava acontecendo, por que essas atitudes. (Alejandra, mãe do Raul, entrevista realizada em 20/6/2023).*

Mesmo após comunicar a direção e as professoras em diversas ocasiões, a resposta institucional limitou-se a conversas pontuais, sem encaminhamentos efetivos. Diante da reincidência e da omissão da escola, a família optou por mudar de cidade e procurar outra unidade escolar. A fala da mãe é contundente ao afirmar que *"não foi só pela condição da pele porque ele é preto, não, eu acho que foi porque ele é venezuelano"* (Alejandra, mãe do Raul, entrevista realizada em 20/6/2023).

Esses relatos evidenciam a necessidade de diferenciar o bullying da xenofobia - e no contexto da vivência do Raul, o racismo também - no ambiente escolar. Embora se manifestem por meio de comportamentos semelhantes, como ofensas, exclusão ou agressões, o bullying refere-se a agressões recorrentes entre pares, com desequilíbrio de poder, e pode ter múltiplas motivações. Já a xenofobia é uma forma específica de discriminação baseada

na nacionalidade ou origem cultural, e costuma estar vinculada a discursos sociais mais amplos, ligados a preconceitos históricos, culturais ou políticos.

Segundo Santos (2023) ao nomearmos todas as formas de discriminação como bullying, “há uma minimização da gravidade dessas questões sistêmicas e uma falta de reconhecimento das raízes e consequências específicas de cada forma de violência” (SANTOS, 2023, p. 115). Nesse sentido, é importante nomear a xenofobia como tal, pois reduzir a violência contra migrantes a “conflitos entre colegas” impede que a escola reconheça seu papel no enfrentamento de formas de outras formas de exclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender os processos de sociabilidade de crianças venezuelanas migrantes em uma escola pública brasileira, com foco nas interações cotidianas e nas formas de pertencimento e reconhecimento entre os pares. As observações revelaram que as crianças constroem vínculos por meio de práticas lúdicas, mediações entre colegas e gestos de acolhimento que não dependem exclusivamente das iniciativas institucionais.

A convivência entre crianças migrantes e brasileiras mostrou-se, em muitos momentos, atravessada por curiosidade, solidariedade e trocas, desafiando visões adultocêntricas sobre a adaptação. No entanto, os casos de hostilidade entre pares, ainda que não reconhecidos como xenofobia pela escola ou pelas famílias, reforçam a necessidade de nomear e enfrentar formas de discriminação que são estruturais.

Todavia, apesar da presença de espaços de convivência afetiva e de abertura à diferença, também foram observadas barreiras à inserção plena, como a dificuldade de comunicação e, em alguns casos, episódios de xenofobia. A análise demonstrou que, embora algumas ações da escola sinalizem preocupação com o acolhimento, ainda há lacunas quanto a políticas institucionais, na ausência de políticas linguísticas estruturadas, reconhecimento da xenofobia como processo diferente do bullying e de formação docente específica para a diversidade cultural.

Por fim, destaca-se a importância de se compreender a sociabilidade infantil como dimensão central da experiência escolar e da inclusão, reconhecendo o

papel ativo das próprias crianças na construção de ambientes escolares mais plurais, solidários e abertos à diferença.

REFERÊNCIAS

BEN-AYED, C. L'école discrimine-t-elle? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine, Vulaines sur Seine, Éditions du Croquant, 2023, 416 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: https://bit.ly/4ooEftl. Acesso em: 28 mar. 2025.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1996.

ICHOU, M. Différences d'origine et origine des différences: les Résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés em France du début de l'école primaire à la fin du collège. **Revue française de sociologie,** 54-1, 2013, 5-52. Disponível em: https://bit.ly/44RrvDO Acesso em 15 abr. 2025

ICHOU, M. **Les enfants d'immigrés à l'école.** Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur, Paris, PUF, coll. Éducation et société, 2018, 310 p.

JUNGER, G.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. d.; LEMOS SILVA, S,; TONHATI, T,; LIMA COSTA, L; F.. Refúgio em Números (8ª Edição) Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

LINS, M. Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira- Belo Horizonte, 2024. 188 f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/75840

Santos, D. V. B. dos. (2023). BULLYING COMO UM CONCEITO GUARDA-CHUVA: SILENCIAMENTO E DESCARACTERIZAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS. *Revista Cadernos De Ciências Sociais Da UFRPE*, *1*(21), 112–124. Disponível em https://bit.ly/4fbuw5e

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2024). **Deliberação nº 03 /2024 – CME/SJP.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, imigrantes, refugiados, povos nômades, apátridas e solicitantes de refúgio no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Diário Oficial do Município, 28 mai. 2024. Disponível em: https://bit.ly/4frxtyV Acesso em: 13 jun. 2025.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Cleonice de Fátima Martins[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Entende-se ainda que a educação é um direito ao cidadão e "a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para que se efetive a cidadania. Desta maneira, para execução deste, a metodologia utilizada foi a realização de estudo bibliográfico e documental buscando refletir sobre o direito a educação, tendo em alfabetização do quão pode auxiliar na construção da identidade do sujeito da Educação de Jovens e Adultos, ampliando a visão de mundo e os horizontes, além disso, contribui para/com outros aspectos positivos na vida do sujeito como na autonomia como cidadão mais crítico e reflexivo na sociedade. Pode-se dizer que ser alfabetizado, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Ela auxilia na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo. Almeja-se que este trabalho instigue a outros estudos nesse campo contribuindo para o aprimoramento do professor e alunos envolvidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direito a Educação. (Re)construções de Identidades. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a relevância da alfabetização, da educação básica para a formação do sujeito como cidadão democrático e reflexivo, conforme preconizam as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica no Brasil, ao citar o Art. 22 da LDB que informa que "a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito" tendo em vista que a alfabetização é o principal aspecto da educação básica (BRASIL, 2013, p.47).

Sabe-se que a alfabetização, seja na idade "certa" ou na EJA, ela tem o dever de auxiliar na formação de alunos como sujeitos críticos e transformadores, além de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

[1] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, SEED/PR e-mail: cleorenevil@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, e-mail: soliveira@uepg.br

Além disso, a educação é um direito ao cidadão e "a garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para [...] a efetividade do acesso às informações" (BRASIL, 2013, p.47) visando à desejada democratização do ensino pautada em compromisso com a educação de qualidade formando o sujeito em um todo, preparando-o para a participação ativa na sociedade, e o histórico.

Logo o objetivo principal deste texto é refletir acerca do Direito a Educação e a relevância da educação básica salientando a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

2 DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO NA MODALIDADE EJA

Como se sabe, a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, o qual está assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, é um dos direitos humanos fundamentais que compõe o artigo 26 dentre os 30 firmados no documento intitulado: Declaração Universal dos Direitos Humanos criado em 1948 pelas Nações Unidas. Lembrando que todos os Direitos no documento citado são tidos como garantidos a todo ser humano, ou assim deveria sempre o ser.

O artigo 26, explícita que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais; Isso fomentará a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades de manutenção da paz das Nações Unidas.

Neste viés, Carbonari (2010) defende que o direito em educação é algo que vem sendo construído na luta dos sujeitos, sobretudo, "daqueles (as) a quem historicamente tais direitos foram negados e dos quais foram violados; [...] que lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento" (CARBONARI, 2010, p. 86) e que estes não estão prontos.

Neste prisma, a escola é tida como instituição de referência na educação e central na formação dos indivíduos, não pode abrir mão do debate, prática, promoção e garantia dos direitos a todos os cidadãos. Iniciando pela garantia do Direito a Educação.

Quando se fala em todos os cidadãos, aí também estão incluídos, obviamente, aqueles que não tiveram a oportunidade de completar seus estudos básicos na idade

regular como é o caso de muitos Jovens e Adultos que, por razões diversas, não puderam estudar. Logo, a EJA é uma oportunidade para concluir a Educação Básica.

A ideia de Educação Básica é aquela que compreende a educação infantil, o ensino fundamental I e II, que é obrigatório, e o ensino médio. No Brasil, todos esses níveis de ensino da educação básica são de oferta gratuita, nesta compreende a alfabetização.

Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente. No caso do ensino médio, é dever também buscar a sua universalização.

Esses aspectos podem ser encontrados, por exemplo, na afirmação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quando preceitua que:

> TÍTULO III
> Do Direito à Educação e do Dever de Educar
> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009).

Ainda, no artigo 5º. da mesma Lei, observa-se que: O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

No tocante à questão da escolarização, há vários programas e ações de incentivo à educação, promovidos pelo Governo Federal como podemos observar a seguir, programas baseados no Plano Plurianual – PPA 2012 – 2015, em conjunto com

> [...] o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial. As ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de

> recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. (MEC, 2014, s/p)

No entanto, fica claro que a educação básica, logo a alfabetização é um direito do que o cidadão, inclusive para os Adultos, tem e que seja de forma efetiva, pois segundo Secretaria de Direitos Humanos do Brasil,

> O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade (BRASIL, 2013 p. 51).

Assim entende a relevância da alfabetização, da educação básica e continua por meio destes se amplia o do conhecimento aos direitos humanos e logo empodera o indivíduo a exercer a cidadania. E para os Jovens e Adultos não poderia ser diferente, logo a luta por uma modalidade de ensino que atendesse de forma específica a esses sujeitos trilhou longa estrada em nossa história da educação brasileira.

Não se pode esquecer de que a EJA é a modalidade de ensino mais adequada para alunos que precisam completar o ensino fundamental e/ou médio e estão acima da faixa etária regular (seja porque não tiveram a oportunidade de cursar esses ensinos anteriormente ou porque, por algum motivo, tiveram que abandonar seus estudos), pois o currículo da EJA precisa estar adaptado à faixa etária deles. Não se pode trabalhar com os Jovens e Adultos com a mesma didática que se trabalha com alunos do ensino regular caso contrário não haveria necessidade da EJA.

Por isso, é dever do Estado, como já dito anteriormente, assegurar o ensino fundamental gratuito e de qualidade para todos, indistintamente.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Aspectos da legislação

A conquista e o reconhecimento da modalidade de ensino - EJA - enquanto política pública de acesso e continuidade à educação básica é recente, pois, conforme nos conta a história, durante cerca de quatro séculos, o que se pode observar é o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada, ou seja, os sujeitos homens privilegiados da alfabetização, sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e

analfabetos, revelando o desenvolvimento de uma educação seletiva e excludente (MARTINS, 2016). É o que fica claro pelos dados do Censo Nacional de 1890, constatando a existência de 85,21% de analfabetos na população total do Brasil.

Cabe lembrar que a Educação de Jovens e Adultos se tornou obrigatória no início do século XX. Essa obrigatoriedade se deu ao finalizar século XIX, dando início ao século XX, no considerável desenvolvimento urbano e industrial, e tendo em vista a forte influência da cultura europeia que era tida como a elite cultural. Neste momento, projetos de leis são aprovados em prol da obrigatoriedade da oferta da educação de adultos, visando ao aumento do público eleitoral, pois analfabetos não tinham direito ao voto, e ainda a fim de atender aos interesses da elite que tinha certo domínio da classe menos desenvolvida e buscava mão de obra mais qualificada conforme citam as DCEs da EJA.

> Em 1925, através da Reforma João Alves, estabeleceu-se o ensino noturno para jovens e adultos atendendo aos interesses da classe dominante que, por volta de 1930, iniciava um movimento contra o analfabetismo, mobilizado por organismos sociais e civis cujo objetivo também era o de aumentar o contingente eleitoral (PARANÁ, 2006, p. 17).

Assim, no ano de 1934, pela Constituição Federal, foi instituída no Brasil a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. Neste mesmo ano, a educação de jovens e adultos constituía-se em tema de política educacional. (Idem, 1998)

Desse modo, no final da década de 50 e início da década de 60, constata-se a emergência de uma nova perspectiva na educação brasileira fundamentada nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire que defendia fortemente a alfabetização para os adultos, segundo Colavitto e Arruda,

> O educador Paulo Freire teve um papel fundamental na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, pois foi um dos que mais apoiou a causa. Apresenta as dificuldades que os cidadãos tinham na época do início da alfabetização, e os adultos com a alfabetização já no Brasil colônia (COLAVITTO; ARRUDA, 2014, p. 1)

A partir de suas vivências, de sua história inclinada para as ações e necessidades das esferas populares, Paulo Freire luta para que se realize uma educação pensada nos adultos, com pedagogia voltada a eles, pois, na visão de Freire, a educação seria um caminho para o sujeito ser parte atuante na sociedade.

Para Paulo Freire, “não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1991, p.22). Nesta perspectiva, a luta do educador ganha efeitos e a partir de princípios da educação popular é fundamentada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. (FRIEDRICH, 2010).

Porém, o golpe militar de abril de 1964 impossibilitou a realização de várias práticas pensadas nessa nova perspectiva de educação para jovens e adultos. E três anos depois do golpe, o próprio governo militar e ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) “Um programa de proporções nacionais, proclamadamente voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país [...]” (PIERRO, 2001, p.61.)

Com a Nova República, a partir do ano de 1985, o governo federal rompe com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBRAL e substituindo-o pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Esta Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas, de educação básica de jovens e adultos, conduzidas por prefeituras municipais e instituições da sociedade civil. (FRIEDRICH, 2010)

Porém, a busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas pela Constituição Federal de 1988. Nesse documento, a educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida enquanto modalidade específica da educação básica, no conjunto das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo-se o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive aos que a ela não tiveram acesso na denominada “idade própria”

Então, ainda na década de 90, é promulgada a nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, na qual a EJA ganha um espaço no contexto educacional como modalidade da educação básica com especificidade própria e com a aprovação da Emenda Constitucional n°. 14/1996. Essa emenda tira a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, as instituições públicas de ensino regular não são mais obrigadas a oferecer vagas para alunos que passaram da idade entendida como própria para cada etapa de ensino, deixando esse público destinado para EJA.

Observa-se, então, neste contexto que se inicia em 2000, em consequência das determinações legais que foram promulgadas em 10/05/2000, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação normatiza a oferta desse tipo de ensino para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Neste mesmo período, ressalta-se a inclusão da EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e sancionado em 09/01/2001 pelo governo federal. Dessa forma, é nesta política de ensino que as instituições que atendem à modalidade de ensino no Brasil.

Para as minorias étnicas e linguísticas, o direito à educação é um meio primordial de preservar e reforçar a sua identidade cultural. (MOREIRA; GOMES, 2014, p. 277). Acredita-se assim, que ao serem colocados diante de oportunidades diferentes, oferecidas por ambientes diferentes, por meio da alfabetização, esses alunos serão capazes de ver formas de mudar seu destino e, nesse contexto, a educação básica, devendo ser sempre um direito em prática na sua formação.

Entende-se, que o universo da EJA contempla diferentes culturas que devem ser priorizadas na construção das diretrizes educacionais. E que o professor necessita estar preparado para trabalhar com esses indivíduos com conhecimentos e experiências acumuladas e que a alfabetização, o direito a educação a educação pode mudar a sua história, empoderar o sujeito como cidadão.

3 DISCUSSÕES

A educação básica, segundo os documentos oficiais, vai além de meramente capacitar para o mercado de trabalho como se pensava antigamente, é a inclusão e relação a temas transversais como inclusão social, pluralidade cultural, temas locais, etc assim, a educação básica se torna um acontecimento atravessado pela história e o pelo sujeito. Pois, “a Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos”. (BRASIL, 2013, p.26)

Pode-se dizer que ser alfabetizado, ocupa um status para a formação humana, além da importância na vida profissional. Ela auxilia na formação de alunos como

sujeitos críticos e transformadores, ademais de despertar o interesse para a pesquisa e reflexão por meio do estudo.

Pelo viés, que sugerem as discussões apresentadas aqui, a alfabetização viabiliza o acesso a uma enorme quantidade de informações disponibilizadas em redes diversas. Auxilia a compreender outras culturas e divulgar a sua própria, em contextos outros, assim para os Jovens e Adultos, (ALVES, 2008) a alfabetização, a educação básica vai além de preparar sujeitos para o campo de trabalho, a educação é preparação para vida, algo que ninguém tira.

Percebendo a responsabilidade do professor da EJA de trabalhar o conteúdo visando à garantia dos direitos dos educandos pela educação seja de fato educação efetiva.

Deste modo, essa reflexão no leva a entender que por meio da Educação é possível sensibilizar e difundir a ideia do que são os direitos, conjunto indivisível de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (CARBONARI, 2010).

Pois é dentro da sala de aula que o indivíduo por muitas vezes tem conhecimento do que é ser cidadão, (DIMENSTEIN, 1998). Pois ali que ele se depara com fragmentos de identidades que permite contribuir na construção da sua.

Assim, pode-se dizer que a alfabetização interfere de alguma (ou de várias) forma na construção da identidade do sujeito. Haja vista que o aprendizado escolar contribui para o aprimoramento do individuo, uma vez que agrega conhecimentos diversificados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto ao longo deste texto, enfatizamos ao falarmos mais uma vez dos alunos da EJA, que não podemos esquecer que esta parcela da população, que não frequentou a escola regular, independentemente do motivo que a levou ao abandono escolar, precisa receber uma educação particularizada, pois esses indivíduos já possuem outras experiências extra-escolares trazidas de sua vivência no mundo que devem ser consideradas e, além disso, carregam o estigma do abandono escolar, como se fosse a imagem do seu fracasso.

As observações destes aspectos abrem possibilidades para o aluno ser visto como centro do processo de ensino aprendizagem, ou seja, para que as aulas sejam centradas no aluno e não nos professores ou nos conteúdos em si. Aqui,

entendemos a relevância da educação básica e a construção autônoma do conhecimento que, com certeza, será potencializado pelo trabalho com a alfabetização e, assim contribuindo para a formação e ampliação de visão de mundo destes sujeitos.

Desse modo, entende-se que a garantia do direito a educação é o ponto que deve ser mais discutido e levado para as escolas, elevar a ideia de sempre que propiciar a aquisição de uma educação de qualidade como o dispõe o artigo 26 os direitos fundamentais. Trabalhar de forma efetiva com uma educação emancipadora, é que será possível a realização de maiores conquistas para a educação e por meio dela a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Diário Oficial da União. Ministério da Educação, Brasília. 7/6/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunos e alunas da EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acessado em 14 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.76p.

CARBONARI, Paulo Cesar. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Ainda Maria Monteiro; TAVARES, Celma. (orgs) **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLAVITTO, Nathalia Bedran; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização. In: **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em:

<http://docplayer.com.br/6182733-Educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-importancia-da-alfabetizacao.html> Acesso em: 24 de julho de 2022.

DIMENSTEIN, Gilberto**. Cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos humanos no Brasil.** São Paulo, Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIEDRICH**,** M., et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**.** Ensaio: aval. pol. públ. **Educacão**., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362010000200011&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 01 de agosto de 2022.

GIMENEZ Telma. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In: **Estudos da Linguagem e Currículo: diálogos (im)possíveis.** CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.). Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis. 1. ed. Ponta Grossa: EDUEPG, 2009. v. 1. 148 p.

MEC, SEMTEC. Ensino Médio. **Orientações Educacionais complementares aos parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação média e Tecnológica- Brasília: MEC; SEMETC, 2002.

MOLLICA, Maria Cecilia & LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** São Paulo, Parábola Editorial. 2009.

MOREIRA,Vital; GOMES Carla Marcelino. **Compreender os Direitos Humanos: Manual de educação para os Direitos Humanos.** Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC)Portugal Coimbra Editora, set. de 2014.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

PIERRO, M. C. Di; JOIA, O; RIBEIRO, V. M.. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 50 - 77.

RIBEIRO, Vera Masagão [org.]. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras. Assoc. de Leitura do Brasil – ALB/Ação Educativa, 2005.

ROHRIG, Carine ; GUSTSACK, Felipe. Sentidos da Linguagem e Aprendizagem nas relações: relatos sobre experiências em EJA. In: GUSTSACK, F.; VIEGAS, M. F.; BARCELOS, V. [orgs.] **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Editora EDUNISC. Santa Cruz do Sul, RS. 2007.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO

Maria Luiza Rodrigues dos Santos[1]
Rafaely da Silva Araujo[2]

RESUMO

A relação entre Educação e Direitos Humanos é importante para que o estudante reconheça seus direitos e dignidades dentro do ambiente escolar, pois são os Direitos Humanos que garantem aos seres humanos a igualdade dentro de um ambiente social, por tanto o objetivo central do trabalho é analisar como os Direitos Humanos está presente na sendo trabalhada educação básica, sendo importante apresentar os objetivos subsequentes, ou seja, os que irão compor o trabalho serão: Identificar a importância dos Direitos Humanos para a sociedade, Analisar a relação entre Educação e Direitos Humanos e Compreender como os Direitos Humanos está presente no meio educacional, para que assim se responda o questionamento "Existe Direitos Humanos dentro da educação?". A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa apresentará uma abordagem qualitativa, apresentando dados pela abordagem bibliográfica.
A temática em relação aos Direitos Humanos se faz presente na sociedade, pelo fato de garantir aos indivíduos direitos universais e acessíveis toda população, porém deve-se destacar que essa relação não ocorreu de maneira simples e muito menos foi pensada historicamente abrangendo toda população, pois se sabe que criança, idosos, estrangeiros e escravos, não estavam presentes no inclusos na temática, por se tratar de um grupo onde as pessoas não eram pensadas como possuidoras de seus direitos. A educação está presente para auxiliar as pessoas no reconhecimento de seus direitos, para que todos possam reconhecê-los e lutar por eles.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Cidadania. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a intrínseca relação entre Educação e Direitos Humanos, com foco na sua relevância para o reconhecimento dos direitos e da dignidade dos estudantes no ambiente escolar. Os Direitos Humanos, enquanto pilares fundamentais de uma sociedade justa e equitativa, garantem a igualdade e a dignidade em um ambiente social. Neste contexto, o objetivo central deste trabalho é analisar a presença e a forma como os Direitos Humanos são trabalhados na educação básica brasileira.

Para alcançar este objetivo geral, a pesquisa se desdobra em objetivos específicos que visam: identificar a importância dos Direitos Humanos para a

[1] Graduanda de licenciatura em Ciências Socias, PUCPR, marodri.cs@gmail.com
[2] Graduanda de licenciatura em Ciências Socias, PUCPR, rafaely.araujo@pucpr.edu.br

sociedade contemporânea; analisar a complexa relação entre Educação e Direitos Humanos no cenário educacional; e compreender como esses direitos se manifestam e são implementados no meio educacional, buscando responder à questão central: “Existem Direitos Humanos dentro da educação?”.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo é de abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica aprofundada. A temática dos Direitos Humanos é de suma importância na sociedade atual, uma vez que assegura direitos universais e acessíveis a toda a população. Contudo, é crucial ressaltar que a trajetória histórica dessa relação não foi linear nem simples, e, por muito tempo, não abrangeu a totalidade da população. Grupos como crianças, idosos, estrangeiros e escravos foram historicamente excluídos dessa temática, sendo considerados, em diferentes épocas, como desprovidos de direitos. A educação, nesse sentido, emerge como um instrumento essencial para auxiliar os indivíduos no reconhecimento de seus direitos, capacitando-os a lutar por sua efetivação e a construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

A temática em relação aos Direitos Humanos se faz presente na sociedade, pelo fato de garantir aos indivíduos direitos universais e acessíveis toda população, porém deve-se destacar que essa relação não ocorreu de maneira simples e muito menos foi pensada historicamente abrangendo toda população, pois se sabe que criança, idosos, estrangeiros e escravos, não estavam presentes no inclusos na temática, por se tratar de um grupo onde as pessoas não eram pensadas como possuidoras de seus direitos. Como destacado pela pensadora;

> os direitos são universais vieram a demonstrar que tinham algo muito menos inclusivo em mente. Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluíam aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres. (Hunt, 2009, p.16)

Como mencionado por Hunt os direitos eram garantidos a uma pequena parte da população, parte essa que contemplava os homens e mulheres[3] que possuíam origem principalmente europeia e poder aquisitivo alto, pensamento esse que precisou ser alterado no decorrer da história, mesmo que de maneira lenta, pois os direitos foram sendo conquistados aos poucos pelo "resto" da população não presente dentro das características pré-estabelecidas. Ou seja, existiam grupos que eram contempladas com seus direitos, totalmente ou parcialmente, e outros eram excluídos da temática acerca dos direitos. Foi preciso uma mudança de pensamento e atitudes para que essa modificação ocorresse.

> Em suma, estou insistindo que qualquer relato de mudança histórica deve no fim das contas explicar a alteração das mentes individuais. Para que os direitos humanos se tornassem auto evidentes, as pessoas comuns precisaram ter novas compreensões que nasceram de novos tipos de sentimentos. (Hunt, 2009, p. 33)

Mesmo com a mudança de pensamento relacionada aos diretos das pessoas, entende-se que essa mudança não ocorreu de maneira rápida, ou seja, ao debruçar o olhar para as pessoas que não estavam inseridas na história, é possível observar que foi preciso luta e reconhecimento, sendo tanto individual quanto coletiva, para que pudesse ocorrer mudanças significativas na sociedade em relação aos direitos humanos.

Os direitos da população passam a ser reconhecidos quando apresentados de maneira política, ou seja, (Hunt, 2009) trazendo uma perspectiva social, não mais voltada a um ser humano dentro da natureza e sem responsabilidades sociais, mas sim com seus direitos e deveres a serem vivenciados em um coletivo.

Quando inseridos dentro da sociedade, todos passaram a ter direitos e deveres a serem seguidos, sejam de maneiras iguais ou semelhantes, pois mesmo que convivam no mesmo espaço e tempo existem diferenças entre os seres humanos, mas mesmo com essa diferenciação faz-se necessário o

[3] Cabe salientar, os direitos que as mulheres tinham acesso, eram inferiores ao de seus esposos, irmão e pais, dado o fato que elas eram vistas como inferiores aos homens, mais ainda superiores a criança, idosos, estrangeiros e escravos.

reconhecimento do outro como existente na sociedade, para que ela se desenvolva de forma orgânica. “Os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes em algum modo fundamental.” (Hunt, 2009, p. 58)

Mesmo que se possa afirmar que historicamente se teve uma mudança no que tange os direitos conquistados para a população, deve-se ter claro que os direitos não estão prontos e dados a toda população, ou seja, para que continue o desenvolvimento dos direitos são necessários os reconhecimentos e a valorização da luta presente na população.

> Lutar por direitos humanos é lutar por reconhecimento, visto que se parte do princípio de que os direitos humanos não estão prontos. Eles são frutos da luta, se constroem e são construídos historicamente e se radicam nas lutas libertárias e eliminatórias dos pobres ao longo da história. (Carbonari,2010, p. 86)

Quando se olha para a luta[4] presente nas conquistas realizadas sobre os Direitos Humanos, deve-se lembrar que ainda é preciso olhar para as pessoas que não possuíam esses direitos antes e observar na prática como os direitos estão sendo trabalhado, pois é necessário que esse reconhecimento se faça presente em nosso meio para se obter mais direitos ou defender os direitos já conquistados por essa sociedade, assegurando assim o seu acesso não só no âmbito teórico, mas trazendo para a sua prática.

Ao analisar historicamente pode-se afirmar que os direitos foram conquistados e precisam estar presentes nas realidades das pessoas, como se apresenta por Carbonari, (2010, p.92) “A educação em direitos humanos é entendida como "processo", o que significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Ou seja, se entende como uma realização e não como um evento.”

E para que esse processo seja reconhecido e vivenciado por todos, ele precisa estar inserido dentro do processo educacional, ou seja, identifica-se no ambiente escolar formas de fomentar o pensamento críticos frente ao

[4] A título de exemplo: Movimento sufragista, Revolução Russa, Luta contra o apartheid, Movimento dos Panteras Negras etc.

reconhecimento histórico dos direitos humanos alinhado com a realidade individual do estudante e suas experiencias coletivas. Sendo assim, é onde ocorre todo o reconhecimento histórico e social, que permite ao ser humano uma outra percepção da luta vivenciada ao longo dos anos sobre seus direitos, deveres e seu local no mundo.

2.1 A IMPORTANCIA DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO

Portanto, como afirmado por Silva, (2010, p.45) “É na escola que a criança inicia seus contatos de socialização mais ampla, além da família, e apreende as regras de convivência, a forma de ser, de ver, entender o outro nas suas diferenças e estar no mundo.”

Por outro ângulo, pode-se afirmar que é na escola onde o processo de reconhecimento histórico se inicia e é por esse motivo que se faz necessário a presença dos Direitos Humanos dentro da base educacional, pois permitirá ao estudante identificar seus direitos e ter um posicionamento crítico.

> A democratização da sociedade exige necessariamente a informação, pois conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. Isso toma uma relevância maior quando estamos lidando com os vários tipos de conhecimentos: o tecnológico, o instrumental, o filosófico, o sociológico e o científico, entre outros. (Silva, p. 46)

Quando o conhecimento está inserido intrinsicamente na vivência humana, é possível identificar quais são os direitos por ele experimentado, ou seja, é através do desenvolvimento educacional que o ser humano reconhece seus direitos e deveres, porque mesmo que o ser humano possua seus direitos, ele precisa reconhecê-los para que assim seja possível argumentar sobre eles.

A educação sobre a temática Direitos Humanos se faz necessária, para toda a população consiga reconhecer seus direitos sem que eles sejam manipulados ou interpretados de maneiras diferentes entre as pessoas, quando se fala em educação em Direitos Humanos, está falando também sobre a dignidade humana, onde todos podem reconhecer e executar seus diretos de maneira livre e sem julgamentos. Como apresentado por Silva, (2010, p.50) “As práticas de cidadania devem ser vivenciadas no cotidiano, sem interrupções de

tempo, espaço e lugar. É dessa forma que as pessoas as incorporam no seu modo de ser, de pensar e agir."

Quando os direitos são compreendidos, eles passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, pois uma vez reconhecidos podem ser colocados em prática por toda a população, por esse motivo a educação em Diretos Humanos se faz necessária no ambiente escolar, pois é onde as pessoas se reconhecem, principalmente o que tange a vivência coletiva.

O que se aprende no ambiente escolar não se restringe apenas a escola, mas passa a ter valores para uma convivência social, pois é na escola onde se tem os primeiros contatos com a relação social, ou seja, onde se aprende os direitos e deveres tanto individual quanto em aspectos coletivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho busca sintetizar os principais achados e reflexões desenvolvidas ao longo deste mini artigo, que teve como objetivo central analisar a presença e a forma como os Direitos Humanos são trabalhados na educação básica brasileira. A investigação, pautada em uma abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, permitiu explorar a intrínseca relação entre Educação e Direitos Humanos, bem como a importância de ambos para a formação de indivíduos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao longo do estudo, foi possível identificar que a temática dos Direitos Humanos, embora universal em sua concepção, possui uma trajetória histórica marcada por exclusões e lutas. Conforme destacado por Hunt (2009), a universalidade dos direitos nem sempre se traduziu em inclusão para todos os grupos sociais, evidenciando a necessidade contínua de reconhecimento e valorização das batalhas travadas por aqueles que foram historicamente marginalizados. A educação, nesse sentido, emerge como um campo fértil para a superação dessas desigualdades, atuando como um catalisador para o reconhecimento e a efetivação dos direitos.

A análise da relação entre Educação e Direitos Humanos revelou que a escola desempenha um papel crucial na promoção da cidadania e na formação de sujeitos críticos. É no ambiente escolar que a criança inicia seus contatos sociais mais amplos e apreende as regras de convivência, conforme apontado por Silva (2010). A inserção dos Direitos Humanos na base educacional permite que os estudantes identifiquem seus direitos e deveres, desenvolvam um posicionamento crítico e compreendam a importância da dignidade humana para todos. A democratização do conhecimento, proporcionada pela educação, empodera os indivíduos a argumentar, reivindicar e ampliar seus direitos, transformando o conhecimento em uma ferramenta de poder e transformação social.

Em suma, este trabalho reforça a premissa de que os Direitos Humanos não são conceitos estáticos, mas sim um processo contínuo de construção e reconhecimento, enraizado nas lutas libertárias da população (Carbonari, 2010). A educação em Direitos Humanos, portanto, não se limita a um evento pontual, mas se configura como um processo duradouro que deve estar presente no cotidiano escolar, fomentando o pensamento crítico e a vivência coletiva. A escola, ao promover o reconhecimento histórico e social dos Direitos Humanos, oferece aos estudantes uma nova percepção sobre suas responsabilidades e seu lugar no mundo, contribuindo para a formação de cidadãos engajados na defesa e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa dos direitos de todos.

REFERÊNCIAS

Carbonari, Paulo César (org.). **Educação em direitos humanos: elementos metodológicos e didáticos.** 1. ed. São Leopoldo: Saluz, 2024. eBook. ISBN 978-65-85133-28-9.

Fernandes, A. V.M, Paludeto, M. C. **Educação e Direitos Humanos: Desafios para a escola contemporânea,** Cad. Cedes, Campinas, Vol. 30, 2010.

Hunt, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos:** uma história. Tradução Rosaura Eichenberg, Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2009.

Silva, A. M. M.; Tavares, C. **Políticas e fundamentos da educação em Direitos Humanos**, ED. Cortez, São Paulo, 2010

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E DIREITOS HUMANOS NA IMPLANTAÇÃO DA LEI LUCAS: UMA AÇÃO EDUCATIVA EM SAÚDE PARA REFLEXÃO CRÍTICO-SOCIAL

Marcelo Valente de Souza[1]

RESUMO

O presente artigo analisa a articulação entre a educação em saúde e os direitos humanos na implementação da Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, nas instituições de ensino e no fomento de políticas públicas na formação de professores. A partir de uma abordagem qualitativa e de uma experiência de atividade extensionista universitária realizada na Unidade Pedagógica da Faveira – Escola Bosque – Ilha de Cotijuba – Belém – Pará, com estudantes do Curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia - UNIFAMAZ, discute-se a relevância da capacitação em primeiros socorros como estratégia pedagógica de proteção à vida, destacando-se o papel do enfermeiro, da educação popular em saúde e dos Círculos de Cultura nas reflexões críticas-sociais entre a comunidade escolar e acadêmicos da graduação. Utilizam-se os marcos legais como a Constituição Federal, ECA, BNCC e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de referenciais teóricos como Paulo Freire, Eymar Vasconcelos e Maria Flávia Gazinelli. Conclui-se que a Lei Lucas deve ser compreendida como instrumento educativo emancipador, articulado com uma escola cidadã, inclusiva e humanizadora, no sentido da promoção em saúde por meio de ações educativas efetivando os direitos e deveres entre a sociedade.

Palavras-chave: Educação em saúde. Direitos humanos. Lei Lucas. Círculo de cultura. Ação educativa em saúde

1. INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, mais do que um espaço de transmissão de conteúdos, é um território de formação integral, de proteção à vida e de promoção dos direitos humanos. A educação, compreendida sob a perspectiva da dignidade humana, precisa ser permeada por ações que priorizem o cuidado, a prevenção e o preparo para situações de emergência. Nesse contexto, a Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, surge como um marco legal relevante ao tornar obrigatória a capacitação de docentes e funcionários da educação básica em noções de primeiros socorros.

[1] Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, pedagogo e arte-educador. Docente no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ. Prof.marcelovalente@gmail.com

Inspirada na trágica história de Lucas Begalli, a lei traduz um clamor social pela vida e pelo cuidado imediato em situações escolares críticas. Sua implantação exige das instituições educacionais um reposicionamento pedagógico e político, que reconheça a educação em saúde como dimensão fundamental do ato educativo. Como afirmam Gazinelli et al. (2005), educar para a saúde é também educar para a autonomia, para o autocuidado e para a consciência cidadã.

Nesse contexto, a educação em saúde, compreendida como prática social e política, ganha centralidade. Trata-se de um campo que, ao articular saberes técnicos e populares, contribui para a formação crítica, ética e cidadã dos sujeitos escolares. Conforme Freire (1996), o ato de educar para o cuidado é um ato político de valorização da vida. Essa perspectiva orientou-se uma experiência de extensão universitária realizada por acadêmicos do curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ), na comunidade ribeirinha da Ilha de Cotijuba, em Belém do Pará.

Na ação desenvolvida na Unidade Pedagógica da Faveira – Escola Bosque, os estudantes planejaram e executaram uma atividade educativa voltada para professores e alunos da educação básica, abordando temas relacionados aos primeiros socorros, como engasgos, queimaduras, ferimentos, quedas e pequenas fraturas. A vivência foi fundamentada nos princípios da educação popular em saúde, com o uso dos Círculos de Cultura como metodologia de diálogo e construção coletiva do saber.

A escuta ativa da comunidade escolar, a problematização do cotidiano e o uso de materiais didáticos elaborados pelos próprios estudantes (cartazes, folders, banneres e simulações práticas) permitiram um processo educativo horizontal, contextualizado e transformador. Essa experiência concreta será analisada neste relato, à luz dos marcos legais e dos referenciais teóricos que fundamentam uma educação emancipadora.

A educação em direitos humanos, segundo as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013), deve ser indissociável da formação ética, crítica e solidária dos sujeitos. Nesse sentido, a Lei Lucas insere-se como dispositivo legal que fortalece o direito à vida e a proteção integral, especialmente de crianças e

adolescentes, conforme previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990).

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL,2017) reforça essa perspectiva ao incorporar a competência geral de "conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional e valorizar a diversidade humana". A inclusão de temáticas de primeiros socorros no ambiente escolar torna-se, portanto, uma oportunidade de transversalizar o cuidado e os direitos humanos no currículo.

A implantação da Lei Lucas também convoca à interdisciplinaridade, ao envolvimento das equipes de enfermagem e à formação continuada dos educadores. Estudos como os de Monteiro et al. (2023) e Oliveira & Nink (2024) demonstram que o enfermeiro tem papel estratégico na formação e articulação entre escola, família e serviços de saúde.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e potencialidades da implantação da Lei Lucas nas escolas brasileiras, com base nos marcos legais, nos direitos humanos, na educação em saúde e nas contribuições das práticas freirianas. Parte-se da premissa de que cuidar é educar, e educar é proteger a vida.

A urgência de ações educativas voltadas para o cuidado e a proteção no ambiente escolar ganhou maior visibilidade diante de casos de negligência e despreparo frente a situações de emergência. A Lei Lucas, ao tornar obrigatória a capacitação em primeiros socorros, promove a responsabilização institucional e contribui para o fortalecimento de uma cultura de prevenção, onde o saber técnico dialoga com o compromisso ético e social dos profissionais da educação. Além disso, ao integrar práticas de primeiros socorros ao currículo escolar, a escola amplia sua função social, tornando-se espaço privilegiado de formação cidadã e cuidado mútuo. Trata-se de construir uma pedagogia da presença, em que a sensibilidade, o acolhimento e a prontidão para salvar vidas caminhem lado a lado com o ensino tradicional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem dos direitos humanos na educação parte da centralidade da vida e da dignidade como princípios constitutivos do processo educativo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição

Federal de 1988 garantem o direito à vida, à educação e à saúde como pilares indissociáveis. É nesse horizonte que se situam as políticas de educação em saúde no âmbito escolar.

A Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, deve ser compreendida como instrumento legal e pedagógico que reafirma o direito à vida como responsabilidade coletiva. Sua aplicação nos ambientes escolares fortalece a cultura da prevenção e amplia o compromisso ético com a formação de uma comunidade educativa sensível aos riscos e preparada para agir com responsabilidade e solidariedade diante de emergências.

A educação em saúde, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo emancipatório e transformador. Segundo Gazinelli et al. (2005), ela promove o desenvolvimento da autonomia, o exercício do autocuidado e a valorização do saber popular. Não se limita à transmissão de conteúdos, mas articula-se à formação crítica dos sujeitos. Sob a perspectiva de Paulo Freire (1996), educar para a saúde é um ato de libertação. Ensinar práticas de primeiros socorros torna-se um exercício pedagógico de valorização da vida e do outro, criando laços de pertencimento e compromisso coletivo. A educação como prática da liberdade (Freire, 1979) e ação cultural para a liberdade (Freire, 1981) alicerçam esse entendimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforça que a proteção à vida e à integridade física de crianças e adolescentes é dever da família, da sociedade e do Estado. A aplicação da Lei Lucas responde a esse mandamento legal, oferecendo meios concretos para a efetivação da proteção integral no espaço escolar. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) propõem uma educação orientada pela ética da solidariedade, do respeito à diversidade e da justiça social. A formação em primeiros socorros, nesse sentido, torna-se espaço de vivência dos direitos humanos na prática cotidiana da escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) aponta como competências gerais a valorização da saúde física e emocional, o autocuidado e a responsabilidade social. A inserção da educação em saúde, com destaque para os primeiros socorros, contribui para desenvolver essas competências de forma transversal, integrando o currículo à vida real.

Nesse processo, os Círculos de Cultura aparecem como dispositivos metodológicos que promovem a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e a ressignificação das experiências. Estudos como os de Monteiro et al. (2010) e Borges et al. (2022) evidenciam a potência dessa metodologia freiriana para a promoção da saúde em contextos educativos diversos e desafiadores.

A formação de uma consciência crítica sobre o direito à saúde e à proteção é, portanto, indissociável de uma pedagogia que promova o engajamento ativo dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação em saúde se articula à educação em direitos humanos ao garantir que os indivíduos compreendam, reivindiquem e exerçam seus direitos, especialmente no que diz respeito à preservação da vida em espaços escolares.

A Lei Lucas se torna ainda mais significativa quando inserida em práticas educativas que valorizam o protagonismo juvenil e a escuta das experiências dos sujeitos (FERNANDES, 2024). Os Círculos de Cultura, fundamentados na pedagogia de Paulo Freire, oferecem um caminho fecundo para discutir a saúde, os riscos, os afetos e os cuidados no cotidiano escolar, por meio da partilha e da construção coletiva do saber.

Desse modo, a educação em saúde na escola não é uma ação isolada ou técnica, mas parte integrante de um projeto educativo emancipador. Ao incorporar os princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, fortalece-se o compromisso da escola com a promoção de ambientes seguros, inclusivos e eticamente comprometidos com a dignidade humana.

3. METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, baseada em revisão bibliográfica, documental e relato de experiência. Foram analisados documentos legais (Constituição Federal, ECA, BNCC, Lei Lucas) e produções acadêmicas que abordam a relação entre educação, saúde e direitos humanos.

Complementarmente à revisão bibliográfica, realizou-se uma experiência de extensão universitária com caráter formativo e dialógico, envolvendo acadêmicos do curso de Bacharelado em Enfermagem do Centro Universitário

Metropolitano da Amazônia (UNIFAMAZ). A ação educativa em saúde foi desenvolvida na Unidade Pedagógica da Faveira – Escola Bosque, situada na comunidade ribeirinha da Ilha de Cotijuba, em Belém do Pará, e teve como objetivo sensibilizar e capacitar professores e estudantes da educação básica para situações de primeiros socorros, à luz da Lei nº 13.722/2018.

Para a condução do processo educativo, adotou-se como metodologia o Círculo de Cultura, fundamentado nos pressupostos de Paulo Freire. A partir da escuta do contexto escolar e da problematização sobre os riscos cotidianos, como engasgos, queimaduras e quedas, os estudantes promoveram debates reflexivos e construção coletiva do conhecimento com os participantes. Foram elaborados e utilizados materiais didáticos como cartazes, folders, banneres e simulações práticas, todos produzidos pelos discentes, favorecendo o diálogo horizontal, a participação ativa e a ressignificação dos saberes. Os dados e impressões dessa vivência foram sistematizados em diários de campo e serviram como subsídios para a reflexão crítica sobre a aplicabilidade da Lei Lucas em contextos escolares amazônicos.

4. DISCUSSÃO

A abordagem intersetorial entre saúde e educação, especialmente por meio da articulação com equipes de enfermagem, tem se mostrado eficaz na condução das formações em primeiros socorros. A inserção do enfermeiro no ambiente educacional, conforme apontam estudos como os de Silva et al. (2023), viabiliza uma capacitação mais sensível às necessidades da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que aproxima os serviços de saúde do cotidiano dos alunos.

A experiência desenvolvida na Escola Bosque da Ilha de Cotijuba evidenciou a potência das práticas educativas em saúde para fortalecer uma cultura de cuidado e proteção à vida no ambiente escolar (VASCONCELOS, 2010). Através dos Círculos de Cultura, inspirados na pedagogia de Paulo Freire, os estudantes de enfermagem mobilizaram a escuta sensível e a problematização como caminhos para a construção compartilhada do conhecimento.

A vivência possibilitou o diálogo entre o saber acadêmico e os saberes locais, aproximando os futuros profissionais de enfermagem das realidades sociais da Amazônia ribeirinha. A escolha de temáticas emergenciais, como primeiros socorros, contribuiu para desenvolver nos participantes habilidades de atenção, prevenção e intervenção diante de situações de risco no cotidiano escolar.

Além disso, a utilização de materiais didáticos elaborados pelos discentes promoveu um ambiente de aprendizagem ativo, sensível e conectado às necessidades reais da escola. A abordagem freireana, ao incentivar o protagonismo dos sujeitos e a autonomia na construção do saber, mostrou-se eficaz na formação cidadã e ética dos envolvidos.

A atividade também permitiu vivenciar, na prática, os princípios da Lei Lucas, demonstrando como sua implementação pode ser enriquecida por ações extensionistas e metodologias participativas. O projeto reafirma o papel da universidade como agente de transformação social, ao mesmo tempo em que evidencia o valor da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a discussão sobre a Lei Lucas deixa de ser meramente normativa e passa a ser incorporada no cotidiano escolar por meio de práticas educativas significativas, situadas e humanizadas. A ação na Ilha de Cotijuba reafirma que a defesa da vida no espaço escolar exige sensibilidade, compromisso social e metodologias que valorizem a cultura, o território e os sujeitos envolvidos.

Observa-se, contudo, que a efetividade da Lei Lucas depende de políticas públicas integradas e da mobilização dos atores escolares. É necessário que as secretarias de educação incluam a capacitação em seus planejamentos estratégicos e que os gestores reconheçam o valor das formações em primeiros socorros como parte integrante da formação docente e da cultura institucional.

Outro aspecto relevante é o envolvimento da comunidade escolar no processo formativo. A escuta ativa de alunos, professores e familiares fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a efetividade das ações de educação em saúde. Essa abordagem participativa, defendida por Gazinelli et al. (2005), permite que os saberes locais sejam valorizados e incorporados nas práticas escolares.

Além disso, é preciso reconhecer que a implantação da Lei Lucas enfrenta desafios como a escassez de recursos, a resistência à mudança curricular e a ausência de políticas públicas integradas entre saúde e educação. Tais barreiras requerem articulação entre gestores, educadores e profissionais da saúde para garantir a sustentabilidade das ações e a formação ética dos envolvidos.

Acrescenta-se, ainda, que o uso de metodologias ativas, como os Círculos de Cultura, proporciona um ambiente colaborativo onde os sujeitos constroem juntos o conhecimento sobre o cuidado, a saúde e os direitos. Essas metodologias reforçam o protagonismo dos estudantes e profissionais e possibilitam uma aprendizagem significativa, conectada à realidade.

A transversalização da educação em saúde no currículo escolar, ancorada na BNCC e nas Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, exige da escola um compromisso contínuo com a formação cidadã. A Lei Lucas, nesse cenário, torna-se uma oportunidade para ressignificar o papel da escola como espaço de cuidado coletivo e defesa da vida.

5. PALAVRAS FINAIS

O relato da ação educativa em saúde desenvolvida por estudantes de enfermagem do UNIFAMAZ na Escola Bosque da Ilha de Cotijuba evidencia que a implantação da Lei Lucas pode ser fortalecida quando vinculada a práticas formativas críticas e participativas. A experiência permitiu a promoção de um espaço de diálogo, conscientização e formação cidadã em um território ribeirinho da Amazônia, articulando os saberes técnicos aos saberes populares.

A utilização do Círculo de Cultura como metodologia promoveu a construção coletiva do conhecimento, respeitando o contexto local e incentivando o protagonismo de professores, estudantes e acadêmicos. Essa abordagem contribuiu para ampliar a compreensão da educação em saúde como prática emancipadora, fortalecendo a escola como espaço de proteção, cuidado e transformação social.

Conclui-se que a articulação entre a Lei Lucas, os direitos humanos e a educação popular em saúde encontra nas experiências extensionistas universitárias um terreno fértil para a efetivação de uma escola cidadã e humanizadora. É urgente que ações como essa se multipliquem, reafirmando o

compromisso ético, político e pedagógico com a vida e com os territórios amazônicos.

REFERÊNCIAS

BORGES, Daniely et al. Círculo de cultura como estratégia de promoção da saúde: encontros entre educação popular e interdisciplinaridade. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 6, p. 228-238, dez. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH, 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2018.

FERNANDES, Rita F. M. et al. Lei Lucas: implantação da lei nas escolas do município de Santo Ângelo a partir de um projeto de extensão. In: Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Saúde, 2024.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAZINELLI, Maria Flávia C. et al. Educação em saúde: contribuições da pesquisa participativa. Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2005.

MONTEIRO, Estela M. L. M. et al. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 3, p. 397-403, maio/jun. 2010.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

SILVA, Ana C. J. P. da et al. Primeiros socorros na escola, papel da enfermagem e a contribuição da Lei Lucas. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 9, p. 14446-14462, 2023.

VASCONCELOS, Eymar. Educação popular e saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

AMPLIAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS NA INTERFACE EDUCAÇÃO-PROTEÇÃO SOCIAL

Ana Lucia Ferreira da Silva[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa que se encontra em fase final de desenvolvimento e se propõe a discutir a interface educação-proteção social na ampliação de tempos e espaços educativos. O recorte ora apresentado tem como objetivo analisar as políticas sociais na interface educação-proteção social tomando como objeto a ampliação da jornada educativa. O estudo se justifica em razão de que as políticas sociais direcionadas ao combate a pobreza e voltadas a diferentes sujeitos/grupos em situação de vulnerabilidade social e a educação - na perspectiva da educação integral, se constituem como eixo das ações propostas e são desenvolvidas em diferentes espaços, voltadas a diferentes grupos. Trata-se de estudo que se ampara em abordagem qualitativa, sendo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Dentre os resultados destaca-se que as políticas de atenção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social são pensadas em meio aos desafios e precariedades das condições de vida que este segmento, em seu cotidiano, está exposto. Além disso, evidencia-se que a ampliação da jornada seja por meio de ações educativas formais promovidas pela educação básica, seja por meio de ações no campo não formal/não escolar, têm sido propostas no sentido da promoção os direitos de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Ampliação de jornada educativa. Interface educação-proteção social. Crianças e adolescentes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é decorrente de pesquisa que se encontra em fase final de desenvolvimento intitulada: “Educação em direitos humanos na ampliação de tempos e espaços educativos”. A pesquisa apresenta como problema: em que medida a política relativa à ampliação da jornada educativa tem sido contemplada em propostas de ampliação de tempos e espaços educativos - em ações educativas formais promovidas pela educação básica e em ações no campo não formal/não escolar -, e qual sua contribuição para a formação para a cidadania e para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes? O recorte ora apresentado tem como objetivo analisar as políticas sociais na interface

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP. Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/UEL, líder do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa do CNPq “Grupo de Pesquisas e estudos em Educação, Políticas Sociais e Direitos Humanos”. E-mail: a.ferreira@uel.br

educação-proteção social tomando como objeto a ampliação da jornada educativa.

Parte-se da compreensão de que estudos que se debruçam sobre o tema educação relacionando esta temática a políticas de combate à pobreza tem estado em evidência em especial nas últimas décadas, conforme atestam estudos de Campos (2003), Evangelista e Shiroma (2004) e Valpassos e Silva (2021), período também marcado pela intersecção entre as políticas assistenciais voltadas para os segmentos mais pobres da população e as políticas educacionais, trazendo à tona a necessidade de articulação entre políticas e setores.

A discussão acerca das políticas sociais e sobretudo aquelas voltadas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, deve considerar, em sua análise que estas se encontram em uma área comum entre as políticas de proteção e as políticas para a educação e buscam ser contempladas em uma mesma ação.

O desenvolvimento e análise da pesquisa se ampara em abordagem qualitativa. Metodologicamente, num primeiro momento foi realizada a pesquisa bibliográfica (Gil, 2009) por meio de levantamento de materiais referentes ao tema, a fim de conduzir o embasamento teórico. Num segundo momento foi realizado o levantamento de documentos. Lüdke e André (1986) asseveram que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, podendo completar informações obtidas por outras técnicas ou desvelando novos aspectos do objeto em estudo.

O estudo toma o objeto de investigação em articulação com o cenário histórico, considerando aspectos concernentes a realidade econômica e de transformações sociais. Como fontes primárias foram utilizados documentos produzidos após a promulgação da Constituição Federal (CF/88) pertinentes às políticas sociais (Educação e Assistência Social).

Importante destacar que parte das iniciativas ofertadas como ações da ampliação da jornada educativa de crianças e adolescentes se originam nas necessidades das próprias comunidades e parte dessas ações, conforme análises de Guará (2009), apresentam uma interface entre educação-proteção social. Dentre estas, incluem ações que envolvem o cuidado, a alimentação,

higiene e aquelas voltadas ao aprendizado, ao desenvolvimento humano e a aquisição de conhecimentos, aspectos estes que podem contribuir com o processo de aprendizagem de direitos e promoção da cidadania, favorecendo a formação integral.

2 POLÍTICAS SOCIAIS E O ATENDIMENTO A CRIANÇA E ADOLESCENTE

A discussão referente as políticas sociais e sobretudo aquelas voltadas a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, devem considerar que estas se encontram em uma área comum entre as políticas de proteção e as políticas para a educação, haja vista que estas buscam ser contempladas em uma mesma ação.

Compreende-se que a base para esta discussão encontrasse seus subsídios nos pressupostos que conduziram as políticas a partir dos anos de 1990, especial a reforma do Estado brasileiro, empreendida naquele período, com ênfase nos aspectos referentes a questão social, as quais se intensificaram pós-reforma, deixando em maior evidência um problema existente sobre o sistema educacional em que territórios periféricos são relegados pelos órgãos educacionais e assumidos pela assistência social. Conforme análises de Peroni (2013), que a reforma do Estado empreendida neste período que toma como foco princípios neoliberais, tem conduzido as políticas e, de modo acelerado, provocado a intensificação de problemas econômicos e sociais.

A reforma, amparada em justificativa da ineficiência do Estado e que, portanto, este deve reduzir sua atuação direta na execução de políticas sociais, delegando essa função ao setor privado e ao chamado terceiro setor. No entanto, essa reforma resultou no enfraquecimento da proteção social, no aumento do desemprego e na ampliação das desigualdades, levando ao aprofundamento da precarização das condições de vida da população mais vulnerável, afetando de forma direta serviços como saúde, educação, segurança, etc.

Este aspecto tem favorecido que as questões de ordem socioeconômicas que conduzem o cenário político brasileiro produzindo a crise econômica também agrava a desigualdade social tão presente nesta sociedade, trazendo implicações para a população situada na linha da pobreza. Necessário registrar

que os mais atingidos pela crise são os trabalhadores que sofrem com o aumento progressivo da exploração do capital sobre seus direitos trabalhistas enquanto que, de acordo com Harvey (2013), os Estados se endividam cada vez mais com empréstimos e juros abusivos para financiar a crise sistêmica e assevera que o Estado, em tempo de crise, assume a postura de Estado mínimo[2] para o social e máximo para o capital, trazendo implicações diretas para as políticas sociais.

Com isso, neste contexto de desigualdade econômica e exclusão social agravados a cada dia, é possível observar os efeitos de encaminhamento das políticas sociais sobre a população mais empobrecida, bem como é possível observar o quanto tem sido acentuado aspectos referentes a questão social. Observa-se que em tempos de neoconservadorismo e retrocessos, o direcionamento dado as políticas sociais voltadas a população em situação de vulnerabilidade social e a educação vem se conservando, sendo o mote dos trabalhos voltados a crianças e adolescentes, o discurso da educação integral, tomada como eixo das ações propostas, desenvolvida em diferentes espaços, voltada a diferentes sujeitos e grupos.

3 AMPLIAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Conforme a legislação vigente, a ampliação da jornada compreendida enquanto envolvimento de crianças e adolescentes em atividades formativas (escolares ou não escolares/não formais), favoreceria a formação em uma perspectiva integral[3].

A ampliação da jornada encontra amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê nos Artigos 34 e 87, a ampliação da jornada escolar progressiva para o regime de tempo integral e

[2] Draibe (1997), já alertava que esta forma de encaminhamento para as políticas sociais se dá por meio de programas focalizados nos segmentos mais pobres da população e, para Martins (1997) em um momento em que a exclusão social predomina e assume a forma de “inclusões” que se limitam a pseudoinclusões instáveis ou perversas, em um momento em que os direitos humanos estão sendo negligenciados, portanto, cabe repensarmos, no momento atual, o papel da educação e, mais propriamente, da educação em direitos humanos.

[3] E asseguraria, desta forma, que direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, previstos no Artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) sejam efetivados, contemplando o paradigma da proteção integral.

passa a reconhecer e valorizar as iniciativas de instituições que desenvolvem ações extra-escolares - conforme consta no Artigo 3, item 10 - em parcerias com a escola.

A legislação responde tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo pelo sistema público de ensino quanto por meio da participação de diferentes organizações sociais. Essas iniciativas no geral, se originam nas necessidades das próprias comunidades e as ações desenvolvidas, afirma Guará (2009), se circunscrevem na interface educação-proteção social, incluindo, certamente, ações que envolvem o cuidado, a alimentação, higiene e ações voltadas ao aprendizado, ao desenvolvimento humano e a aquisição de conhecimentos, aspectos estes que podem favorecer a aprendizagem de direitos e a promoção da cidadania, favorecendo uma formação integral.

O paradigma da proteção integral assegurado pelo Estatuto[4] (Brasil, 1990), considera que todos os âmbitos do desenvolvimento e não apenas o que diz respeito ao âmbito cognitivo, sejam atendidos. Ações complementares de educação desenvolvidas por outras esferas da política pública (como esportes, cultura, saúde, assistência social) vêm sendo desenvolvidas, no entanto, há que se destacar a pouca (ou ausente) articulação entre estas diferentes esferas embora, muitas vezes, direcionem suas ações aos mesmos sujeitos.

Assim, compreende-se que a educação (seja ela formal ou não formal) se constitui enquanto elemento fundante para a concretização da proposta de educação em direitos humanos. Quando se trata da educação formal, a LDB expressa no artigo primeiro uma visão de educação que abrange diferentes processos formativos e tem implicado a necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola e destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em termos da política de assistência social, o ECA se configura como o principal instrumento de garantia de direitos referentes à criança e ao adolescente. Silva (2014) assinala que após sua promulgação, cresceu o

[4] Este documento estabelece que o Estado deve garantir que todas as áreas relativas à política pública, em especial aquelas que visam a promoção do desenvolvimento pessoal, social e humano, ações no sentido de oferecer a crianças e adolescentes, proteção.

número de entidades governamentais e não governamentais, que passou a prestar atendimento a crianças e adolescentes em especial no contraturno escolar na oferta e no desenvolvimento de atividades socioeducativas, mais especificamente no âmbito da educação não formal[5].

O foco das ações no campo da educação não formal, conforme assevera Gohn (2020), deve se centrar no coletivo e ter o direito e a cidadania enquanto temas principais de suas ações, sendo possível localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania.

4 AMPLIAÇÃO DE JORNADA EDUCATIVA: ALGUMAS REFLEXÕES

Discutir a ampliação da jornada educativa remete a necessidade de abordar o debate na interface educação-proteção social. Conforme analisa Guará (2009), esta discussão apresenta a dificuldade em acomodar, em uma mesma abordagem, políticas desenvolvidas por diferentes setores, no caso as políticas para a Educação e para a Assistência Social. A tentativa na discussão é separar o que, na prática, não se encontra em separado, senão, apenas pela forma como as ações se estabelecem em cada campo.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a garantia aos cidadãos ao acesso à educação básica se configura como uma preocupação, uma vez que há o entendimento de que o direito à educação escolar se constitui como aquele que permite o pleno exercício da cidadania. A educação como direito social e político (Cury, 2002) é elemento fundamental para o exercício de demais direitos[6]. No Brasil, a discussão sobre o direito a educação vem sendo atrelada ao discurso da educação integral e encontra na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), seu marco histórico.

---

[5] Esta compreendida, conforme assinala Gohn (2020), como "[...] aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas" e nos processos educativos não formais, a educação "[...] volta-se para a formação de cidadãos (ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (Gohn, 2020, p. 12).

[6] Foi a partir da Declaração dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 que postulou que todo cidadão tem direito à educação, que este direito passou a se constituir como instrumento para que os indivíduos possam usufruir a igualdade de oportunidades.

A política para a ampliação da jornada educativa (no campo formal ou não formal) agregam os discursos da educação integral na perspectiva da formação integral e exige dimensionar e garantir direitos civis, sociais, políticos, no sentido de ter acesso à informação sobre os serviços públicos, usufruir da convivência familiar e comunitária, serem ouvidos nos diferentes espaços de participação social, estando esta concepção mais ampliada de educação, postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[7] (LDBEN/9394/96).

A ampliação das funções e tarefas escolares para além da escolarização básica passa a ter maior visibilidade a partir da primeira década dos anos 2000 e tem implicado na necessidade de estender o tempo de permanência dos estudantes na escola, tempo que tem sido destinado também a outros conhecimentos e atividades além daquelas de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares e, para Limonta (2014), visam contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e se fazem importantes principalmente para as crianças e jovens que estudam na escola pública.

Também neste período e na esteira da CF/88, a Resolução N.109/2009 (Brasil, 2009) institui a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, organizado por níveis de complexidade do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e as ações socioeducativas promovidas no âmbito da assistência social passaram a ter maior evidência e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (Brasil, 2004), coloca o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), como um dos sistemas que defende e promove direitos humanos, quando estabelece que são princípios organizativos do SUAS, a articulação interinstitucional entre competências e ações com os demais sistemas de defesa de direitos humanos e, em específico com aqueles de defesa de direitos de crianças e adolescentes[8], dentre outros grupos vulneráveis.

---

[7] Nesta normativa, o artigo primeiro postula uma visão de educação que abrange diferentes processos formativos, que por sua vez estão inseridos em variados espaços e grupos sociais alargando, desta forma, não apenas o entendimento sobre a concepção de educação como também, ampliando tempos, espaços, trazendo para a cena educativa novos sujeitos, instituições e novas formas de pensar e promover ações educativas.

[8] "[...] idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros e outras minorias; de proteção às vítimas de exploração e violência" e "[...] crianças e a adolescentes ameaçados de morte; de promoção do direito de convivência familiar" (Brasil, 2004, p. 88).

As práticas desenvolvidas nesse campo se configuram como ações da educação não formal e veem sendo desenvolvidas em especial no campo das políticas sociais, especificamente no campo socioassistencial[9]. A ampliação da jornada ofertada no contraturno escolar poderá, conforme afirma Brunstein (2003) favorecer o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Na educação básica destaca-se o trabalho a ser desenvolvido por professores e, para tanto, a formação inicial e continuada são chamadas a contemplar a discussão da educação em direitos humanos, com a finalidade de efetivação de seu objetivo na educação básica. Destaca-se na política de ampliação da jornada escolar com base em Silva (2014), aspectos que, muitas vezes, remetem a ampliação do tempo em extensão de horas, em detrimento de aspectos formativos de caráter intencional e, portanto, formadores no sentido da formação integral pretendida.

No campo da educação não formal/não escolar, o trabalho com crianças e adolescentes no chamado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é exemplo de proposta de ampliação de jornada, possui caráter preventivo e proativo, pautado conforme o documento (Brasil, 2022, p. 16) “[...] na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social”, ampliando tempos e espaços educativos, propiciando a crianças e adolescentes vulneráveis, oportunidades educativas.

A ampliação de tempos e espaços educativos visam o alcance da educação integral quando pensada na perspectiva da ampliação de oportunidades educativas e poderá favorecer a que crianças e adolescentes tenham seu direito à educação elevado para além de sua garantia formal, assegurando, desta feita, ganhos de aprendizagem em diferentes áreas e favorecendo a formação para a cidadania.

[9] As práticas educativas atribuídas ao campo da educação não formal são identificadas e reconhecidas em diferentes esferas, em articulação ou não ao campo formal ou ao campo socioassistencial e suas ações não demarcadas em espaços ou campos específicos podendo ser encontradas em diferentes frentes e ofertadas a diferentes sujeitos/grupos, quando o que se pretende é expandir horizontes formativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação da jornada educativa seja por meio de propostas no campo da educação (formal), seja por meio da educação não formal desenvolvida por meio de ações socioeducativas no campo da assistência social poderão auxiliar a realização dos objetivos educativos em especial quando se trata do trabalho junto a crianças e adolescentes no sentido dos direitos previstos na legislação vigente, além de buscar, também, uma formação mais efetiva.

O estudo possibilitou a compreensão de que a ampliação de jornada educativa poderá ser potencializada no sentido da oferta de propostas que visem não apenas a extensão do tempo a que crianças e adolescentes passem envolvidos em ações educativas mas, que, em especial, tais ações sejam pautadas por uma intencionalidade educativa. Salienta-se o posicionamente frente as políticas sociais na interface educação-proteção social, o entendimento quanto ao limite das políticas focalizadas em detrimento de políticas universais, as quais não modificarão o quadro de vulnerabilidade social em que se encontram as crianças, adolescentes e suas famílias.

Por fim, destaca-se que na fragilização e limite das políticas na interface educação-proteção social, a ampliação de oportunidades educativas em diferentes tempos e espaços educativos ainda se configura enquanto possibilidade de formação para a cidadania, provocando na sociedade o debate sobre os direitos de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069 de 1990 e suas alterações.**

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social:** PNAS. 2004/2005. Reimpresso em 2013.

BRASIL. **Orientações para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Brasília, DF: 2022.

BRUNSTEIN, Janette. ONGs e Educação: novas possibilidades educativas? [Tese]. 2003. 235f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação** – set/out/nov/dez.- n. 24, 2003, p. 183-191.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6Acesso em: 05 de março. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. **Anais**.. Portugal. Coimbra, 2004.

DRAIBE, Sônia Miriam. Uma nova Institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. In: **São Paulo em Perspectiva.** Vol. 11, n. 4, 1997.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**. INEP Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.brAcesso: 25 maio. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.7.7. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/ 3259. Acesso: 28 de junho. 2025.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LIMONTA, Sandra V. Escola de tempo integral: Desafios políticos, curriculares e pedagógico. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio-ago. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de S. Exclusão social e anova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. POLÍTICAS PARA A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: estratégia para a construção da educação integral? [**Tese**]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VALPASSOS, C.F. F.. Silva, D. C.. SILVA, I. M.. SENA, B. S.**. Inclusão social: ampliando perspectivas e possibilidades na garantia de direitos.** SILVA, I. M.. VALPASSOS, C. F. F.. SILVA, D. C.. (Orgs.) Educação e pobreza [recurso eletrônico] : políticas e práticas. - Dados eletrônicos. - Vitória, ES:EDUFES, 2021. 183 p.: il. Inclui bibliografia. ISBN: 978-65-88077-24-5

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS E AÇÕES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Fabiane Freire França[1]

Suzana Pinguello Morgado[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as políticas de direitos humanos voltadas à formação no ensino superior, com ênfase na Universidade Estadual do Paraná. Compreendemos a Educação em Direitos Humanos (EDH) como uma formação continuada que deve contemplar a valorização das diferenças e respeito à dignidade humana. A EDH só é possível mediante a internalização sistemática de uma cultura de direitos humanos nas mentalidades individuais e coletivas (CANDAU, 2012). Nesse sentido, problematizamos: como a universidade pode promover ações voltadas à educação em direitos humanos? Como a Unespar tem realizado ações voltadas à EDH? A metodologia da pesquisa consiste na apresentação de políticas públicas internacionais e nacionais que orientam as ações de EDH no Ensino Superior e em Estudo de Caso, articulado à pesquisa bibliográfica, para o aprofundamento e a ampliação dos pressupostos teóricos que abordam o objeto de estudo. Consideramos que as ações voltadas à efetivação de uma EDH precisam ser melhor articuladas junto às políticas estudantis. Em vista disso, o *lócus* da pesquisa foi a Universidade Estadual do Paraná, com ênfase nas ações do Centro de Educação em Direitos Humanos e seus respectivos Núcleos, voltados à educação para as relações de gênero, étnico-raciais e de educação especial e inclusiva, bem como o apoio emocional e psicológico. Constatamos com a pesquisa que as ações da Unespar evidenciam o reconhecimento da criação dos CEDHs e Núcleos, bem como do Programa CEDH Acolhe como políticas de permanência necessárias para melhor convivência na Unespar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Ensino Superior. Políticas de Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

O tema da Educação em Direitos Humanos (EDH) tem sido enfatizado no atual contexto, seja em sua defesa, ou em sua negação, pelos discursos políticos, institucionais, quanto pela população, no âmbito social. No atual cenário social, político e econômico é necessário refletirmos como compreendemos os direitos

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, fffranca@uem.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, spmorgado@uem.br

humanos e para quem são destinados. Com efeito, é preciso problematizar: como a universidade pode promover ações voltadas à educação em direitos humanos? Para isso, é preciso compreendermos o que são os direitos humanos e para quem o são, na sua amplitude, sem restrições ou limitações geradas pela falta de conhecimento, reconhecimento e valorização dos mesmos, bem como o papel do Ensino Superior neste processo (PRIORI, FRANÇA, 2020).

Em âmbito internacional a Carta das Nações Unidas ou Carta da ONU, de 1945, que foi assinada por cinquenta e um países, inclusive pelo Brasil, já trazia em seu teor, entre outras coisas, “[...] promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (CARTA DA ONU,1945, p. 1). Além da Carta foi necessário, em 1948, publicar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), com trinta artigos que apresentam ideais universais que compreendem os direitos mais fundamentais, o direito à vida, àqueles primordiais, como os direitos à alimentação, educação, saúde, trabalho, liberdade, dentre outros.

Consta na DUDH que todos os seres humanos nascem livres e “iguais”, mas como expressam Priori e Kischener (2019), isso não significa que todas as pessoas possuem conhecimento de seus direitos de maneira consciente, afinal tais características são fruto de lutas, disputas e relações de poder. Os Direitos Humanos possuem múltiplas dimensões, dentre elas a dimensão educativa, que possibilita considerar o ser humano, em suas diversas constitucionalidades, compreendendo que cada sujeito precisa passar por processos formativos de acesso ao conhecimento e efetivação de seus direitos (FRANÇA, SASSO, CORDEIRO, 2021).

Após a declaração da DUDH, outros tratados da ONU passaram a incluir e defender os direitos das mulheres, das crianças, da população negra, indígenas, LGBTQIA+, dentre outros grupos (PRIORI, FRANÇA, 2020). Embora, atualmente, cento e noventa e três Estados-membros da ONU assinem maior parte dos principais tratados internacionais de direitos humanos, com expressão concreta à universalidade da DUDH e dos direitos humanos internacionais, nenhum desses países cumpre totalmente essa promessa, a refletir sobre a Guerra entre Rússia e Ucrânia, iniciada em fevereiro de 2022, o retorno do Talibã ao poder no Afeganistão, em agosto de 2021, os conflitos entre Israel e a Palestina, desde 1948, que têm se acirrado com um novo surto em 2021 com centenas de mortes e uma crise humanitária. Estes últimos acontecimentos culminam com um retrocesso de conquistas sociais, sobretudo das mulheres. No Brasil, entre 2017 e 2022 passamos por um Governo de extrema direita

que atacou a democracia brasileira, o sistema eleitoral, o Supremo Tribunal Federal e demais instâncias, sendo necessário que a sociedade se manifestasse em defesa ao estado democrático de direito.

Ademais, tais fatos evidenciam que em nível nacional e internacional muitos são os obstáculos que grupos socialmente excluídos, já elencados, enfrentam para alcançar o ensino básico, o ensino superior; os espaços de decisão política; os altos cargos em empresas e/ou instituições. É neste contexto de defesa dos direitos humanos e de relações sociais mais humanizadas que nos propomos investigar as políticas de direitos humanos voltadas à formação no Ensino Superior, com ênfase na experiência do Centro de Educação em Direitos Humanos, da Universidade Estadual do Paraná, entre os anos de 2016 e 2025, a considerar quase uma década após a criação deste Centro na Unespar. Em vista disso, o presente artigo tem como objetivo investigar as políticas de direitos humanos voltada à formação no ensino superior, com ênfase na Universidade Estadual do Paraná e suas contribuições para a comunidade acadêmica, bem como a conscientização da sociedade para uma Educação em Direitos Humanos.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A metodologia da presente pesquisa foi realizada por meio do mapeamento das políticas federais e estaduais que priorizam ações voltadas a Educação em Direitos Humanos, bem como as resoluções e documentos da Unespar referentes às propostas de uma cultura em EDH no Ensino Superior.

Além do mapeamento documental, no desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o Estudo de Caso, que de acordo com Yin (2009) pode ser articulado à pesquisa bibliográfica, que permite o aprofundamento e a ampliação dos pressupostos teóricos de autorias que discutem a mesma temática e objeto de estudo. Entendemos que os pressupostos de uma educação como prática da liberdade, proposta por Freire (1967; 2021), seja um caminho para potencializar uma educação em direitos humanos que preze por uma educação crítica e libertadora.

Ao considerar o contexto atual precisamos exercer ainda mais as práticas dialógicas propostas por Freire para derrubar as notícias falsas e problematizar o senso comum que desconhece a real função da educação em direitos humanos. Para

tanto, precisamos nos engajar com práticas que favoreçam a escuta de grupos que são silenciados por serem menos favorecidos economicamente e socialmente.

É de conhecimento, por meio da página oficial da Unespar e também das redes sociais da instituição, a realização das ações do Centro de Educação em Direitos Humanos, dentre eles, o acolhimento emocional e também de plantões de escuta psicológica mediante intervenções qualificadas de forma presencial e remota. O Apoio Pedagógico em Educação Especial e Inclusiva, por meio dos Núcleos de Educação Especial Inclusiva destinado a estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. O mapeamento documental e bibliográfico apresentado elucida caminhos possíveis para a efetivação da EDH no Ensino Superior. Portanto, as próximas seções são destinadas ao atendimento do objetivo do presente texto.

3 A EDH NO ENSINO SUPERIOR: ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS

As políticas internacionais e nacionais de direitos humanos voltadas ao Ensino Superior visam promover a cultura de respeito, valorização e efetivação dos direitos humanos. Em nível internacional já citamos a DUDH e a Carta das Nações Unidades, sendo que o Artigo 26, estabelece o direito de todos à educação, com a educação superior acessível a todas as pessoas para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

No Brasil, as proposições se dão por marcos legais e documentos que orientam a incorporação das temáticas nos currículos, na pesquisa e na extensão universitária. A saber a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988): A Constituição Cidadã que estabelece o Estado Democrático de Direito e assegura os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos. Embora, neste documento, não seja mencionado explicitamente a EDH, ela é a base para todas as políticas de direitos humanos no país.

No campo da Educação, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 que define os princípios e fins da educação brasileira. Seu escopo contempla a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade, a tolerância, bem como garantia de

educação e aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Em 2006 foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado em conjunto pelos Ministérios da Educação, Justiça e da Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com a Unesco. Este documento apresenta concepções, princípios e diretrizes para a EDH em todos os níveis e modalidades de ensino.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a EDH é um marco legal que detalha a inserção da proposição de educação em direitos humanos na formação inicial de continuada de profissionais (BRASIL, 2012).

E por fim, para o presente artigo, citamos ainda as proposições das Unesco, com declarações e recomendações à Educação Superior, com vistas à promoção da EDH, com menções à necessidade da inclusão da temática nas ações das universidades e seu compromisso e responsabilidade social com o tema. Citamos algumas delas, Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) e Agenda de Educação 2030 - Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - ODS 4 (UNESCO, 1998; 2016).

Estes e outros documentos orientam e orientaram a inclusão dos direitos humanos como tema transversal nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos, regimentos escolares e Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) das Instituições de Educação Superior (IES). A Unespar é uma delas, pois aderiu à temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES, fomentando metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar sobre os temas de gênero, relações étnico raciais, educação especial e inclusiva, dentre outras.

4 AÇÕES DA UNESPAR E AS ARTICULAÇÕES COM A EDH

A Unespar foi criada por meio da integração de sete faculdades estaduais. Sua estrutura universitária ocorreu por meio da Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013, e o Decreto nº 9.538, de 5 de dezembro de 2013, portanto reflete essa origem descentralizada. Hoje, ela atua como uma universidade pública e gratuita, com sete *campi* em diferentes municípios paranaenses, oferece cursos de graduação e pós-graduação e desenvolve atividades de pesquisa, extensão e cultura.

Desde o seu nascimento e com o compromisso social com os Direitos Humanos, a Unespar implementou a resolução para a criação do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), no ano de 2016. O CEDH nasceu da inquietação de reunir pesquisas já organizadas e desenvolvidas pela universidade com a finalidade de expandir, contribuir e produzir pesquisas em rede por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão que contemplassem as temáticas relacionadas a três núcleos: Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) e Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NERA) (FRANÇA, PRIORI, COQUEIRO, 2020).

Cada núcleo conta com uma coordenação e ações de ensino, pesquisa e extensão vinculadas aos temas de cada núcleo. Além disso, o CEDH, que congrega estes três núcleos, nasceu com o objeto de mapear e dar suporte aos/às estudantes, docentes e agentes universitários que apresentem alguma vulnerabilidade social.

No que tange às políticas públicas de Direitos Humanos o CEDH tem se amparado na legislação nacional e internacional de Tratados e a própria Constituição Brasileira de 1988 no que se refere aos direitos humanos e fundamentais. Para além da legislação contamos com um referencial teórico de defesa às políticas públicas afirmativas como a percepção de Giroux (1997) e Vera Maria Candau (2012) e nos amparamos na compreensão da conjuntura social pela perspectiva freiriana (FREIRE, 2001; 1989; 1987; 1984; 1967).

Para França (2021) na obra Pedagogia da Autonomia", Freire (2001) não só explora a dialogicidade, mas também aborda discussões intrinsecamente ligadas a uma proposta de educação em direitos humanos. Ele considera, por exemplo, a interseção dos conceitos de classe, raça e gênero, que são fundamentais para a articulação teórica e metodológica desta pesquisa.

> A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2001, p. 17).

A Unespar tem apoiado e dado suporte às ações voltadas às políticas públicas e educacionais que atendem grupos minoritários, como é o caso da Resolução

001/2016, que dispõe sobre o direito e inclusão do nome social nos registros acadêmicos com o objetivo de garantir o respeito à identidade de gênero de pessoas transgênero no âmbito da instituição e, consequentemente, evitar constrangimentos, preconceitos, violência e a evasão escolar dessas pessoas. Em direção semelhante, foi criada a Ouvidoria de Gênero, em 2019, com a finalidade de registrar e processar denúncias de ações preconceituosas, assédio de gênero, práticas sexistas ou qualquer tipo de discriminação relacionada a gênero e orientação sexual na esfera acadêmica. Além disso, qualquer membro da comunidade acadêmica pode registrar uma denúncia de violência ao CEDH de seu campus, seja ela referente a gênero, sexualidade, raça ou deficiência (PRIORI, FRANÇA, 2020).

Logo com a implantação do CEDH, em 2016, foi criado o Programa Direitos Humanos em rede que oferta um observatório de ações dos 7 Campi da Unespar sobre os diversos temas que atravessam a EDH. Nesta seção, disponível na página da Unespar, você encontra a proposição em manter a conexão, o afeto, a proximidade em relação aos problemas que nos movem como seres humanos. Nestas páginas estão disponibilizadas *lives* produzidas por acadêmicos(as), líderes de movimentos sociais, artistas e ativistas, em permanente compartilhamento e trocas de informações.

Outra conquista, iniciada pelo CEDH, foi a Resolução 001/2019 que estabeleceu o Sistema de Cotas no Processo Seletivo Vestibular e o Sistema de Seleção Unificada – SISU para o ingresso de candidatos oriundos do ensino público, pretos, pardos e pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Essa resolução foi referência para a criação da Resolução 022/2021 – CEPE/Unespar que aprovou a Política de Ações Afirmativas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação da Unespar.

Estes dois movimentos culminaram com a realização de Projeto de Extensão com curso de formação de 20 horas para pessoas interessadas em compor bancas de heteroidentificação, procedimento adotado para evitar fraudes na política de cotas com recorte racial. De forma similar foi a Resolução Nº 021/2022 – CEPE/UNESPAR aprovou o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar. Este documento ampara e formaliza a flexibilização curricular em decorrência de deficiência, altas habilidades/superdotação

ou transtornos funcionais específicos que impeçam o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os(as) demais estudantes.

Com a apresentação de algumas das resoluções que atendem as orientações para o fortalecimento de uma cultura em direitos humanos o desafio desta pesquisa foi compreender a efetivação de todas estas resoluções no cotidiano da universidade.

Sendo assim, a Resolução Nº 024/2021 – COU/UNESPAR aprovou as alterações no Regimento Geral da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e criou a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos, em que o CEDH passou a integrar a Diretoria de Direitos Humanos (PROPEDH).

Com a efetivação da PROPEDH houve a ampliação a representatividade da Unespar, em eventos nacionais e internacionais, Conselhos, Fóruns e Comissões afins. Além disso foram atualizados documentos e resoluções, tais como a 1) Resolução nº 051/2022- CEPE/UNESPAR – que institui os parâmetros sobre o uso e inclusão do Nome Social no âmbito da Universidade Estadual do Paraná e dá outras providências; 2) Produção da Cartilha “Violências na Universidade: Prevenção e enfrentamento na UNESPAR”; 3) Campanha Unespar + Inclusiva, com proposições de Educação em Direitos Humanos para toda comunidade acadêmica e externa, com produção de Podcasts, cartilhas, pílulas da inclusão, dentre outros materiais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que após quase uma década da criação de um Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Unespar, uma universidade pública, foram sistematizados documentos e resoluções para a efetivação das práticas sistemáticas de uma cultura de direitos humanos no Ensino Superior. Outro fator relevante foi a criação e consolidade de uma Pró-reitoria de Política Estudantis e de Direitos humanos (PROPEDH).

Sabemos que as legislações internacionais e nacionais, bem como o referencial teórico já anunciado propiciaram os diálogos para a criação e fortalecimento do CEDH e da PROPEDH. O mapeamento de algumas das resoluções da Unespar elucida um ambiente universitário engajado e com o compromisso em promover práticas inclusivas que reconheçam e respeitem as diferenças. Com esta pesquisa, nos resta investigar os desdobramentos destas ações, o processo de

formação continuada e a recepção da comunidade acadêmica para o reconhecimento das diferenças e o convívio com a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004

FRANÇA, Fabiane F. Educação em direitos humanos e a atualidade do pensamento de Paulo Freire: a produção de círculos dialógicos em rede. **Revista do NESEF**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5380/nesef.v10i2.83203. Acesso em 25 jul. 2025.

FRANÇA, Fabiane F.; PRIORI, Claudia; COQUEIRO, Wilma. Núcleo de educação para as relações de gênero em articulação com o grupo de estudo e pesquisa em educação, diversidade e cultura: um relato de experiência. In: SÉRIO, Andrea; PRIORI, Claudia (Orgs.). **Diversidade em fricção**: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba: CBT Brasil Multimídia, 2020.

FRANÇA, Fabiane F.; SASSO, Adriana G.; CORDEIRO, Ariane F. Educação em Direitos Humanos: Um relato de experiência do estágio de docência com o uso de WebQuest. **Revista Comunitas**, [s. l.], v. 5, ed. 9, p. 312-333, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, S. **Sobre educação** (Diálogos), vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo. **Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 15-19, ago./out. 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [Rio de Janeiro]: Unic/Rio, 2009. (Série Documentos, 005). Disponível em: https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

PRIORI, Angelo.; KISCHENER, Manoel. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. In: PRIORI, A.; FELIPE, D.; PEREIRA, M. J (Org). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019. p. 09-24.

PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire (Orgs.). **Educação, Diversidade e Cultura**. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

PRIORI, Claudia; FRANÇA, Fabiane Freire. Em defesa dos direitos humanos e de relações sociais humanizadas: relato de experiência das ações integradas entre universidade e sociedade. In: SÉRIO, Andrea; PRIORI, Claudia (Orgs.). **Diversidade em fricção**: educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba: CBT Brasil Multimídia, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI**: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: http://crmm.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html. Acesso em: 25 jul. 2025.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: UNESCO, 2016.

ISSN: 2176 - 1396

MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS E A REPRODUÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA NO ETHOS ESCOLAR: FUNDAMENTOS CRÍTICOS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Daniel de Oliveira Angotti Silva[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

Solange Fernandes[3]

RESUMO

Este trabalho é uma primeira aproximação ao da proposta de a pesquisa de mestrado em fase de finalização, que tem como objeto de estudo o processo de produção e reprodução das masculinidades hegemônicas entre adolescentes no contexto escolar. Os objetivos da pesquisa consistem em desvelar os mecanismos de naturalização e reprodução da masculinidade hegemônica no cotidiano escolar, identificar práticas institucionais que a possa reafirmar ou a tensionar, assim como, compreender como ela atua na escola e como esta se torna um espaço contraditório de manutenção das normas conservadoras de gênero ao mesmo tempo que se apresenta como potência transformadora. Fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a pesquisa articula revisão bibliográfica a partir de uma seleção crítica e análise documental, adotando uma abordagem qualitativa voltada à compreensão da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. A investigação parte do pressuposto de que a masculinidade hegemônica é uma construção histórico-social que se articula com o patriarcado e com o capitalismo, operando como um dispositivo de poder na estrutura das instituições escolares. São mobilizados autores como Gerda Lerner, Heleieth Saffioti, Pierre Bourdieu, Raewyn Connell e Antonio Gramsci, cujos aportes permitem refletir sobre as múltiplas formas de reprodução da dominação masculina. A análise documental de marcos legais, dissertações, teses e projetos pedagógicos revelou tanto a persistência de valores conservadores-normativos de fundamentação patriarcal quanto o a identificação de práticas escolares emancipatórias. A pesquisa também mobiliza a justiça restaurativa e a democracia deliberativa como referenciais normativos e ético-pedagógicos capazes de inspirar ações escolares comprometidas com a equidade de gênero. Trata-se de um estudo teórico-analítico que contribui com o debate crítico sobre a masculinidade e os direitos humanos no campo da educação.

Palavras-chave: Masculinidade hegemônica. Educação. Patriarcado. Escola. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da questão central abordada na e da dissertação

[1] Mestrando no curso de pós-graduação em direitos humanos e políticas públicas da PUCPR; danieloangotti@gmail.com
[2] Professor do curso de Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas/PPGDH da PUCPR.
[3] Doutora Professora do curso de Graduação e, Serviço Social da PUC-PR.

de mestrado em Direitos Humanos, ainda em curso. A decisão de abordar essa temática é multicausal: o processo pessoal de desconstrução de parâmetros normalizados; a participação em oficinas de formação do Projeto de Justiça Restaurativa vinculado ao programa de mestrado e a premissa de que espaço escolar, onde ocorre as oficinas, é um ambiente contraditório e pode funcionar enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, S.D.), atuando na conformação de subjetividades, normatização das explorações e desigualdades e ou também é possível pensar o seu contrário? Em que medida a construção técnicas que promovam a resistência e a emancipação é possível? Afirmamos isso tendo em vista que o machismo não mata somente mulheres, mata homens *também*. Nessa perspectiva, propõe-se compreender como o *ethos* escolar participa da reprodução de padrões masculinos associados à virilidade, racionalidade, domínio e na divisão sexual do trabalho, ao mesmo tempo, como pode abrigar práticas que resistem a tais normativas.

O presente estudo estrutura-se em torno de três objetivos metodológicos centrais: desvelar os mecanismos de naturalização e reprodução da masculinidade hegemônica no cotidiano escolar; identificar práticas institucionais e pedagógicas que reafirmam ou tensionam essa hegemonia de gênero; e compreender a escola como espaço contraditório, onde se entrecruzam forças de reprodução ideológica e iniciativas de resistência à dominação patriarcal. No entanto, diferentemente de abordagens meramente descritivas ou normativas, esta investigação se ancora no método crítico-dialético, articulando teoria e prática na análise concreta da realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, a pesquisa não se limita a uma observação empírica isolada, mas se desenvolve por meio da análise aprofundada de trabalhos de dissertações e teses selecionadas a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as quais abordam a produção das masculinidades no contexto escolar sob diferentes perspectivas regionais e metodológicas. A seleção se deu a partir de um levantamento com palavras-chave como: “masculinidades hegemônicas e adolescentes”, “masculinidades tóxicas e escolas” e outras variações. Das produções identificadas inicialmente, apenas (16) dezesseis atenderam aos critérios de busca e tema adotada na dissertação em tela.

A partir desse corpus documental, foram analisadas as práticas escolares que operam como mecanismos de reafirmação da masculinidade hegemônica – como a divisão sexual do trabalho pedagógico, o silenciamento de identidades dissidentes, a naturalização da heteronormatividade e a exclusão simbólica de outras formas de ser homem. Ao mesmo tempo, foram identificadas contradições significativas que apontam fissuras na ideologia patriarcal hegemônica quando se trata de masculinidades, pois conseguimos encontrar iniciativas de coletivos estudantis, práticas pedagógicas emancipatórias, discursos subversivos entre adolescentes e espaços de acolhimento promovidos por educadores orientados por uma educação sócio-histórica.

Assim, a base deste texto, constrói uma leitura analítica que evidencia como o *ethos* escolar atua como um território de disputas ideológicas – ao mesmo tempo em que reproduz padrões patriarcais e excludentes, também pode constituir-se como espaço de resistência, transformação e emergência de novas formas de ser homem. Trata-se, portanto, de uma investigação comprometida com a denúncia das formas estruturais de opressão e com a construção de alternativas emancipatórias, ancoradas no diálogo entre Educação, Serviço Social e Direitos Humanos.

A pesquisa se ancora no entendimento de que o modelo hegemônico de masculinidade é um dispositivo de poder histórico e socialmente construído, que se articula ao patriarcado, ao capitalismo e à lógica de exploração das desigualdades de gênero, sendo, portanto, passível de análise, enfrentamento e superação. Pois, é compreendido como um dispositivo de poder inscrito nas estruturas sociais, portanto, a masculinidade hegemônica manifesta-se na escola tanto em práticas institucionais quanto nas relações cotidianas, constituindo um campo fértil de análise e intervenção crítica.

PATRIARCADO, DOMINAÇÃO E ETHOS ESCOLAR – PREMISSAS TEÓRICAS

O ponto de partida teórico da pesquisa reside na compreensão do patriarcado como estrutura histórica de dominação masculina, conforme formulado por Gerda Lerner (1986), o patriarcado não é um mero acaso histórico,

mas uma instituição constituída ao longo de milênios para organizar e naturalizar a subordinação das mulheres e aprofundado no contexto brasileiro por Heleieth Saffioti (2004), que destaca a correlação entre patriarcado, modo de produção capitalista e violência estrutural, evidenciando como a masculinidade hegemônica opera como um dispositivo de manutenção dessa dominação.

Portanto, ambas as autoras evidenciam como o patriarcado se articula e é atravessado por outras formas de dominação, como o racismo e classe social. Essa tríade: classe, raça e gênero, formam uma matriz estrutural de opressão sustentada por instituições como a escola.

A conceito de “masculinidade hegemônica”, proposto por Raewyn Connell (1995), defini como o padrão dominante a masculinidade que subordina tanto as mulheres quanto outras formas de masculinidade consideradas desviantes (como a gay, afetuosa ou subalterna). Os autores com seu texto, também nos permitem compreender que não há uma única forma de ser homem, mas sim uma hierarquia de masculinidades, na qual existe uma versão dominante, marcada pela raça branca, heterossexual, viril e autossuficiente, sendo naturalizada e fetichizada como o ideal a ser construído e reproduzido. Essa masculinidade é reforçada por práticas escolares que silenciam dissidências, reforçam estereótipos e normatizam o comportamento masculino de natureza questionável.

Pierre Bourdieu (2012), ao desenvolver o conceito de “violência simbólica”, contribui para a compreensão de como a dominação masculina é reproduzida de forma invisível e legitimada nas práticas cotidianas. Essa violência se manifesta, por exemplo, na organização dos espaços escolares, nas práticas pedagógicas e nas relações de poder entre estudantes e professores.

A partir dos escritos de Gramsci (1981), nos ofereceu uma base para compreender a escola como um aparelho ideológico do Estado, onde se travam disputas pela hegemonia cultural. Assim, ela não é apenas um reprodutor passivo de ideologias dominantes, mas também um espaço de possibilidades de resistência e transformação, sobretudo quando apropriada por projetos político-pedagógicos críticos e libertadores. O conceito gramsciano de hegemonia permite analisar a construção de consensos em torno da masculinidade dominante, não apenas por coerção, mas por meio da adesão simbólica e

cultural. Portanto, a escola, ocupa papel central na manutenção (ou superação) desse *ethos.*

ANÁLISE DOCUMENTAL E CRÍTICA DIALÉTICA DA REALIDADE EDUCACIONAL

A pesquisa aqui apresentada adota uma abordagem qualitativa e fundamenta-se no método materialista histórico-dialético, também conhecido como teoria crítica. Se caracteriza por ser um conjunto de abordagens filosóficas e sociológicas que visa examinar e criticar as estruturas de poder e dominação presentes na sociedade. Ao enfatizar uma abordagem crítica e sistemática para analisar as estruturas sociais e econômicas em sua totalidade, em vez de focar apenas em indivíduos isolados. Isso envolve examinar as relações de produção dentro do sistema capitalista, as instituições sociais, as políticas econômicas e as ideologias dominantes como elementos interconectados que moldam e determinam a sociedade. Portanto esse arcabouço permite a apreensão das múltiplas determinações que estruturam a reprodução das desigualdades de gênero na escola, bem como, a totalidade concreta, a historicidade e a contradição, pois estes, são os princípios fundantes da investigação.

Os procedimentos metodológicos combinam revisão bibliográfica crítica com análise documental[2]. A revisão bibliográfica contempla estudos clássicos e contemporâneos no campo das ciências sociais, educação e estudos de gênero, articulando autores comprometidos com a leitura das estruturas de poder e masculinidades.

A análise documental da pesquisa realizou um levantamento sistemático do estado da arte, com análise de 61 dissertações e teses do banco da CAPES que abordam o tema das masculinidades na escola. Esses trabalhos são tratados como fontes secundárias e oferecem elementos empíricos relevantes para a identificação de práticas escolares que reafirmam ou desafiam os padrões dominantes de masculinidade.

As categorias da justiça restaurativa e da democracia deliberativa são mobilizadas como referenciais normativos, capazes de inspirar práticas pedagógicas transformadoras, ainda que não sejam o objeto direto da análise empírica. Tais categorias ampliam o horizonte de possibilidades para a superação da lógica punitiva, sexista e autoritária nas instituições escolares.

A análise do corpus documental e bibliográfico evidência que, de modo geral, as políticas educacionais e os documentos institucionais ainda operam com uma compreensão limitada e conservadora sobre gênero, frequentemente vinculada a abordagens comportamentais ou moralizantes. A masculinidade hegemônica é reafirmada por meio da omissão das questões de gênero nos currículos, da naturalização da violência simbólica e da rigidez das normas disciplinares.

Assim, forma-se um consenso entre os autores analisados de que a masculinidade hegemônica é uma construção histórica articulada ao patriarcado, à divisão sexual do trabalho e ao modo de produção capitalista, funcionando como pilar simbólico da dominação masculina nas sociedades contemporâneas. A instituição escolar, nesse contexto, constitui-se como um dos principais aparelhos ideológicos que operam a manutenção dessa hegemonia, ao reproduzir normas de gênero que naturalizam a figura do “homem provedor, viril, autoritário, ...”, reforçam o binarismo de gênero e silenciam identidades dissidentes (GENUÍNO, 2023; HOLANDA, 2023; LEMOS, 2019; VITELLI, 2008).

Não podemos ser ingênuos ao imaginar a escola apenas como um espaço neutro ou emancipador. Estruturalmente, ela atua como aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as hierarquias sociais e de gênero por meio da naturalização de papéis sociais, da valorização da autoridade masculina e da negação da afetividade como dimensão legítima da subjetividade masculina. Essas práticas não apenas legitimam desigualdades históricas, mas também reprimem expressões não hegemônicas de masculinidade, dificultando a emergência de identidades mais afetivas, plurais e libertadoras (ALMEIDA, 2022; SILVA; SILVA, 2019; DANTAS FILHO, 2023; TILIO, 2021).

Entretanto, os estudos revisados também apontam para a emergência de práticas escolares contra hegemônicas, tais como a criação de coletivos feministas e LGBTQIAPN+, a valorização da afetividade nas relações pedagógicas e a introdução de temas transversais relacionados à diversidade sexual e de gênero. Essas experiências, ainda que pontuais, tensionam os padrões da masculinidade hegemônica e demonstram o potencial transformador da escola enquanto espaço de disputa simbólica e política (LEMOS, 2019; HOLANDA, 2021; GENUÍNO, 2023; SILVA; SILVA, 2019).

A investigação reafirma a centralidade da escola como espaço contraditório, onde forças de manutenção e ruptura da ordem patriarcal coexistem. As contradições presentes no *ethos* escolar revelam a urgência de políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero e a democratização das relações escolares, além da necessidade de uma formação crítica e emancipadora dos educadores e educadoras, capaz de enfrentar as múltiplas expressões da masculinidade hegemônica e fomentar práticas pedagógicas antissexistas e inclusivas (ALMEIDA, 2022; DANTAS FILHO, 2023; TILIO, 2021; VITELLI, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto pesquisadores vinculados ao Serviço Social e comprometido com a defesa dos Direitos Humanos, reconhecemos que a escola deve ser pensada como espaço estratégico para a luta contra a reprodução das desigualdades de gênero. A pesquisa aqui apresentada tem como teleologia contribuir para a construção de uma alternativa pedagógica com criticidade e que ao incorporar os aportes do materialismo histórico-dialético, da justiça restaurativa e da democracia deliberativa, seja capaz de romper com os padrões autoritários e sexistas ainda vigentes no espaço escolar.

As contribuições que emergem dos estudos analisados – como os de Genuíno (2023), Almeida (2022), Lemos (2019), Tilio (2021), Vitelli (2008) e outros – reforçam a necessidade de se pensar a formação docente não apenas como um

processo técnico, mas como uma prática política voltada à desconstrução das opressões de gênero. Esses trabalhos indicam que, ao reconhecer os condicionantes históricos e estruturais da dominação masculina, é possível construir práticas escolares que fomentem o respeito à diversidade, o reconhecimento das subjetividades e a afirmação de novas masculinidades.

Então, temos como propositura a ampliação do debate sobre masculinidades nas escolas a partir de uma perspectiva crítica e intersecional, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana. Trata-se de reconhecer que a superação da masculinidade hegemônica exige mais do que boa vontade: requer enfrentamento político, formação crítica, construção coletiva e um projeto ético que afirme a centralidade da justiça social e da equidade como fundamentos da prática pedagógica.

Ao final desta caminhada investigativa, reafirmamos o compromisso com a produção de conhecimento socialmente referenciado, que dialogue com os desafios concretos vividos por adolescentes, educadores e educadoras no cotidiano escolar. A luta contra a dominação masculina na escola é, também, uma luta por outra escola – e por outra sociedade, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, [s.d.].

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CONNELL, Raewyn. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

DANTAS FILHO, Ronaldo Braga. Concepções de masculinidade e violência por parceiro íntimo praticada: um estudo com homens do Amazonas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

GENUÍNO, Narciso. “Masculinidade Hegemônica?”: a concepção sobre masculinidade em meninos no Ensino Médio Técnico-integrado e Integral. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

HOLANDA, João Mendes Gomes Brasil. A construção das identidades masculinas: o olhar de alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD, Brasília, 2021.

LEMOS, Ana Isabel Silva. A organização estudantil no enfrentamento ao machismo e sexismo: como os coletivos feministas e LGBT questionam a cultura institucional no CEFET-MG. Dissertação (Mestrado) – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2019.

LERNER, Gerda. *A criação do patriarcado*. São Paulo: Cultrix, 1986.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SILVA, Luciana Aparecida Siqueira; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. Revista Diversidade e Educação, v. 7, n. 2, p. 20–44, jul./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.14295/de.v7i2.963.

TILIO, Rogério Casanovas. Masculinidades hegemônicas e subalternas: uma análise sócio-discursiva de uma história de vida. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VITELLI, Celso. Jovens universitários e discursos sobre masculinidades contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OS EFEITOS DAS PRÁTICAS PUNITIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Francieli Oliveira Carvalho de Souza[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

Vitória Harue Nakayama Fernandes[3]

RESUMO

O presente estudo foi produzido a partir de um relatório submetido ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC-PUCPR) em 2023. O problema de pesquisa reside na compreensão dos efeitos das punições escolares sobre a experiência estudantil, especialmente no que se refere à violência e à reprodução de mecanismos de controle. Dessa forma, o objetivo deu-se em investigar como a punição ainda se manifesta no cotidiano escolar e de que forma impacta as relações entre alunos, professores e a própria instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou grupos focais como instrumento de coleta de dados, os encontros ocorreram no ano de 2022 com estudantes do Ensino Médio dos colégios estaduais Teobaldo Eduardo Kletemberg e Guilherme Maranhão e foram mediados por estudantes pesquisadores. O levantamento obtido pela coleta de dados foi articulado a uma análise documental e amparado teoricamente com as contribuições de Ariès (1986) e Foucault (1999) e outros estudiosos da área da educação. Os resultados apontam a continuidade de práticas punitivas na sociedade brasileira, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, expondo diversas formas de violência presentes na escola. Portanto as práticas punitivas, especialmente as sanções disciplinares e verbais, tendem a intensificar os conflitos escolares, sem promover alternativas de escuta entre os envolvidos.
Palavras-chave: Punição. Resolução de conflitos. Educação. Disciplina. Violência.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho submetido é resultado parcial de um relatório construído em 2023 para o Programa de Iniciação Científica (PIBIC-PUCPR). O relatório finalizado faz parte do projeto de pesquisa-ação com foco nas escolas públicas do Ensino Médio no município de Curitiba é parte de um projeto de pesquisa mais amplo, denominado “As múltiplas faces da violação dos Direitos Humanos no Paraná”, sob a coordenação do Prof. Dr. Cezar Bueno de Lima vinculado ao Curso de Ciências Sociais, ao Programa de Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas – Linha de pesquisa Direitos Humanos e Políticas Públicas e ao Grupo de Pesquisa

[1] Graduanda em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: francieli.o.c.de.souza@gmail.com.
[2]Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professor do Programa de Pos-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PPGDH/PUCPR. E-mail: czarbueno@gmail.com.
[3]Graduanda em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: vitoriaharue@gmail.com.

CNPq Sociedade, Direitos Humanos e Novas Formas de Solução de Conflitos da PUCPR, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 8343617.5.0000.0020- Número do Comprovante: 5.587.165/2022[4].

O estudo tem como problemática a persistência da punição escolar, com a finalidade de compreender as suas consequências no discente e interpretá-las por meio de sua perspectiva. A respeito das seções distribuídas, a primeira seção visa relatar por meio de fundamentação teórica a contextualização histórica da punição escolar nas instituições escolares e seus desdobramentos nos educandos, a origem do conflito; a segunda seção trata da metodologia utilizada para a confecção do estudo; a terceira seção apresenta os resultados coletados por meio dos grupos focais e questionário de múltipla escolha.

Por fim, nas considerações finais, ressalta-se a necessidade do ensino de práticas não punitivas nas instituições escolares, pois possibilita a participação dos estudantes no cotidiano escolar e no desenvolvimento do respeito e do senso crítico. Com a finalidade de contribuir para trabalhos futuros com foco em metodologias de ensino que visam uma educação que respeita os direitos humanos e a qualidade de ensino.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta investigação, optou-se pela continuidade da pesquisa qualitativa, de campo e documental. De acordo com Minayo (1992), a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade aos atos, às relações, e as estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Ao referir-se à pesquisa científica, Haguette (1987, p.118) menciona que a ciência enquanto ideal a ser buscado deve ser confrontada com a realidade concreta.

[4] A realização dos projetos individuais de pesquisa aprovados junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da PUCPR conta com a participação de estudantes de graduação que, durante o período de vigência de seus respectivos planos de pesquisa (12 meses), são contemplados com bolsas de Iniciação Científica nas seguintes modalidades: Iniciação Científica Voluntária (ICV), CNPq e Fundação Araucária. A mesma linha temática de pesquisa foi contemplada por meio de um projeto de pesquisa de inovação social, modalidade pesquisa-ação nas escolas, submetido e aprovado em Chamada Universal MCTIC/CNPq 2021, concessão de bolsa produtividade em Pesquisa CNPq (2022-2025).

A pesquisa-ação preenche este requisito por tratar-se de uma modalidade de pesquisa que, segundo Thiollent (2002, p.14), é "concebida e realizada" para resolver "um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". No tocante à coleta de dados, optou-se pela utilização da técnica de grupos focais, instrumento caracterizado como uma entrevista qualitativa de pesquisa.

Logo, a execução dos grupos focais auxilia na compreensão e entendimento dos interesses e experiências que dão significado às vivências e às relações. Para auxiliar no processo de coleta de informações junto aos educandos, as questões norteadoras utilizadas nos grupos focais foram convertidas na elaboração de um questionário fechado de múltipla escolha.

2.1. Procedimentos e instrumentos de coletas de dados

A síntese das falas apresentadas nos resultados constitui parte da pesquisa de campo (grupos focais) realizado ano de 2022 junto aos estudantes matriculados no 3º ano do período matutino do Colégio Estadual Teobaldo Eduardo Kletemberg, no total estavam presentes 10 estudantes e 2 pesquisadores do grupo de pesquisa (que também participaram como mediadores da discussão).

Em outro momento, foi realizado um grupo focal com estudantes do 2º ano do período matutino do mesmo colégio e posteriormente no Colégio Estadual Guilherme Maranhão com 12 estudantes da turma do 1º ano matutino. A finalidade do grupo focal estava em questionar e compreender o ponto de vista dos estudantes sobre os temas: trabalho/escola/projeto de vida; violência/direitos humanos; participação/democracia/práticas restaurativas; avaliação positiva/negativa da escola.

Desse modo, não foi necessário a utilização de um roteiro pré-estabelecido para a discussão com os estudantes, os mediadores de cada grupo focal ficaram responsáveis pela condução das falas. Após a realização dos grupos focais, as falas que haviam sido gravadas por meio dos celulares dos pesquisadores (com a autorização dos estudantes) foram transcritas para um quadro.

Quadro 1 - Exemplo de quadro utilizado para a transcrição das falas

NOME DA ESCOLA: COLÉGIO ESTADUAL TEOBALDO EDUARDO KLETEMBERG		**SÉRIE: 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**	**PERÍODO: MANHÃ**
VARIÁVEIS	RESUMO DAS FALAS	REAÇÕES NÃO VERBAIS	OUTRAS OBSERVAÇÕES
1. TRABALHO/ESCOLA/PROJETO DE VIDA			
2. VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS			
3. DEMOCRACIA/PRÁTICAS RESTAURATIVAS			
4. AVALIAÇÃO POSITIVA E NEGATIVA DA ESCOLA			

Fonte: Souza; Lima, Fernandes (2025).

Os estudantes foram identificados por meio de nomes fictícios para preservação de suas identidades. Os critérios de inclusão utilizados para as respostas apresentadas neste artigo foram as que tratavam dos temas: violência, participação, práticas restaurativas, democracia e direitos humanos. Os critérios de exclusão estavam nas respostas que não tiveram correlação com o tema central da pesquisa, sendo respostas sobre: trabalho, projeto de vida, avaliação positiva e negativa da escola.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A persistência da punição escolar e seus efeitos sobre os educandos.

Sob a perspectiva histórico-religiosa e educativa portuguesa, observou-se um processo de sujeição dos educandos a certas ordens disciplinares. O poder disciplinar tinha por efeito domesticar os pequenos corpos e mentes (Gomes, 2012). Para a sociedade durante a colonização, vícios e pecados realizados por crianças deviam ser corrigidos com castigos.

Ariès (1986) estabelece dois apontamentos relevantes acerca da história da disciplina do século XIV ao XVII. Primeiramente, a disciplina humilhante ¬– por meio do chicote e a espionagem em benefício do mestre – foi uma substituição dos instrumentos disciplinares da época, tanto para os jovens quanto para os adultos. O segundo apontamento realizado por Ariès (1986) sobre os castigos físicos na Idade Média, foi a submissão de infantes e jovens às mesmas ferramentas disciplinares, distanciando o adolescente da figura do adulto e assemelhando a criança, com quem sofria das mesmas punições.

Ademais, como aponta Foucault (1999), durante o período clássico, o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, no qual seria possível manipular, modelar, treinar, obedecer, responder e se tornar útil. Portanto, a visão biológica do corpo foi ultrapassada para ser analisada, vigiada e submetida a técnicas de adestramento, a fim de torná-lo dócil e manipulável. Essas ferramentas que possibilitam o controle detalhado das operações do corpo, que efetuam a submissão constante de suas forças e lhes induzem a uma relação de docilidade-utilidade, são denominadas “disciplinas”.

Nota-se que, atualmente, o ambiente escolar já não utiliza exclusivamente ferramentas disciplinares dirigidas ao corpo físico do aluno. O advento de uma série de políticas educacionais e legislativas proíbe castigos físicos ou algum expediente de violência para instituir a disciplina.

3.2. A origem do conflito e a persistência da punição escolar.

Segundo Chrispino (2007), quanto à origem do conflito, esta não se faz a partir da dualidade entre certo e errado, mas sim a partir da diferença entre posicionamentos, interesses e desejos. Ao compreender o conceito de conflito através das diferenças, entende-se que nas escolas a diversidade de opiniões é

uma causa comum de conflitos entre professores e alunos.

Apesar da existência de normas de convivência e de estruturas organizacionais regulamentadas, os conflitos emergem da tensão entre essas regras e a dimensão da liberdade inerente ao ser humano, gerando inevitáveis transgressões e confrontos (André; Moriña, 2021). Conforme afirma Silva (2018), o tratamento inadequado de conflitos pode resultar em violência, insatisfação e insubordinação, pois as instituições educacionais não estão imunes aos paradigmas de conflito e competição.

Aquilo que Foucault (1999) se refere como a formação de sujeitos dóceis e úteis, é evidenciado nas normas escolares: horários rígidos, divisão de estudantes, vigilância constante e avaliações frequentes e sistemáticas, ou seja, os alunos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas a se comportarem segundo regras específicas que controlam suas condutas e a forma com que usam o tempo e o espaço. Assim, o intuito passa a ser moldar corpos e mentes que atendam ao sistema.

Como o autor aponta, de maneira mais avançada, a punição moderna se reformula de modo que o controle se dá cada vez mais por mecanismos que definem o que é normal, e punem aquilo que se desvia dessa norma. A punição moderna muitas vezes se disfarça de diagnóstico, avaliação, reeducação. Portanto, entende-se que ao instituir as normas e padrões de conduta, as escolas comumente marginalizam ou corrigem comportamentos e saberes que fogem ao padrão hegemônico.

Dessa forma, no contexto da resolução desses conflitos, a incapacidade de manejá-los de forma construtiva dificulta a produção de efeitos positivos que poderiam contribuir para o bom funcionamento dos grupos. Torna-se, então, fundamental identificar suas causas a fim de mitigar os impactos negativos decorrentes dessas situações (André; Moriña, 2021).

4. APRESENTAÇÃO DAS FALAS COLETADAS POR MEIO DOS GRUPOS FOCAIS

Conforme informado anteriormente, os grupos focais foram realizados no ano de 2022, junto aos estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio do período

matutino do Colégio Estadual Teobaldo Kletemberg. Durante a realização do grupo focal estavam presentes 10 estudantes[5] e 2 pesquisadores do grupo de pesquisa, no qual ficaram como responsáveis pela moderação da discussão. Por último, no Colégio Estadual Guilherme Maranhão houve a realização de um grupo focal composto por 12 estudantes[6] da turma do 1º ano do ensino médio do período matutino e 2 pesquisadores.

Em um primeiro momento, foi realizada a apresentação dos pesquisadores responsáveis pela mediação, os temas a serem debatidos no grupo focal e esclarecido acerca da preservação do anonimato dos estudantes. Em um segundo momento, os estudantes foram introduzidos aos temas apresentados (vide Quadro 1) para poder iniciar o grupo focal.

No grupo focal realizado na turma do 3º ano da manhã do Colégio Estadual Teobaldo Kletemberg, os participantes expressaram a falta de um espaço para o diálogo em situações de conflito entre professor e aluno. O estudante C relata “Acho que deveriam ouvir mais os alunos, porque é injusto. Ouvem o lado do professor e o aluno leva uma advertência ou traz os pais pra conversar” (sic)[7]. Os estudantes A e I constaram sentir “desânimo” ao não se sentirem acolhidos devidamente pela coordenação pedagógica, complementam que há a presença de “abuso de poder” e “palavras que, querendo ou não afetaram o psicológico” (sic).

Os dados coletados neste grupo focal revelam a perspectiva dos estudantes sobre o modo como os conflitos são solucionados na instituição, assim como a forma como eles se sentiram emocionalmente durante e após o conflito. Além disso, na turma do 1º ano da manhã do Colégio Estadual Guilherme Maranhão, os estudantes se referem à forma como determinados professores ensinavam o conteúdo de suas disciplinas. O estudante 11 afirmou que o fato dele não gostar de ir para escola é devido ao modo como o professor ensina a matéria “[...] do jeito que ele quer ensinar com ignorância, quer forçar, ignorância mesmo.” A mediadora do

[5] Foram utilizadas letras para identificar os estudantes e suas respostas, para proteger suas identidades. Sendo: A: Estudante A; B: Estudante B; C: Estudante C; D: Estudante D; E: Estudante E; F: Estudante F; G: Estudante G; H: Estudante H; I: Estudante I; J: Estudante J.

[6] Os estudantes deste grupo focal não foram identificados por nomes a critério do pesquisador responsável pela transcrição dos dados para o quadro. Sendo: 1: Estudante 1; 2: Estudante 2; 3: Estudante 3; 4: Estudante 4, 5: Estudante 5, 6: Estudante 6; 7: Estudante 7; Estudante 8; Estudante 9; Estudante 10; Estudante 11 e 12: Estudante 12.

[7] O termo “SIC” nesse trecho representa que a expressão foi transcrita da forma em que foi dita, ou na mesma intensidade que foi relatada. Esse termo tem sua origem do latim “sicut” que representa “assim como é, exatamente desta forma” (Maia; Palomo, 2012).

grupo focal indaga os estudantes a falarem mais sobre a questão da ignorância do professor.

A estudante 3 e o estudante 11 declaram que ao questionarem suas dúvidas sobre a matéria para o professor, ele não explica e ele "[...] passa qualquer coisa e deixa no quadro e não quer saber se aprendeu ou não, só vai passando, passando…" A maioria dos estudantes do grupo focal concordam com o relato do estudante 11 e a estudante 3 complementa "Sim, um dia ele falou na nossa sala que a gente não ia ter futuro, é…e que a gente não ia ser ninguém na vida, falou assim, como se ele fosse, tipo uau, alguém, tipo maior que a gente, bem mais."

Os estudantes relataram se sentirem "péssimos" ou escutarem esse tipo de comentário, portanto, esses relatos evidenciam a necessidade de um manejo pedagógico que possibilite o diálogo entre professores e estudantes em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados obtidos pela pesquisa de campo com os grupos focais, foi possível observar a ocorrência das práticas punitivas no espaço escolar, frequentemente as sanções disciplinares e verbais intensificam o conflito e a tensão entre os sujeitos. Portanto, as punições não possibilitam ferramentas alternativas para solucionar um conflito, muito menos permite a escuta da narrativa dos envolvidos entre si.

Esse funcionamento baseado em uma estrutura disciplinar e corretiva afasta as possibilidades de reflexão e desmotiva o vínculo entre o educador e o aluno. Como observado pelos estudantes, tais comportamentos demonstram que a própria instituição escolar nega sua função, que é ser um espaço de formação e inclusão, tornando-se em um ambiente hierarquizado e autoritário.

A insistência no uso de práticas prejudiciais evidencia a necessidade de refletir sobre as relações de poder na escola, com a finalidade de substituir a punição por estratégias que visem o acolhimento e o respeito mútuo entre a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Ernesto Barros; MORIÑA, Anabel. Origens dos conflitos na escola na perspectiva de uma comunidade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, p. 84–104, 30 set. 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11381. Acesso em: 14 abr. 2025.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Trad: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 11–28, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362007000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 14 abr. 2025.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P. de; ALMAGRO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos,** v. 2, n. 1, p. 62–72, 2018. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60. Acesso em: 4 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 20ª ed. Trad: R. Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GOMES, Lívia Letícia Zanier. Escola e punição: as relações entre a punição penitenciária e o contexto escolar. **Dialogia**, n. 16, p. 155–166, 2013. DOI: 10.5585/dialogia.N16.2966. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2966. Acesso em: 4 abr. 2025.

MAIA, José Antonio; PALOMO, Lúcia Mara. "SIC". **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 58, n. 1, p. 8–9, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ramb/a/Kb8PqgBCLgDdXSWhkCcSSFs/#top. Acesso em: 7 mai. 2025.

RODRIGUES, Raisa Grasiele; RUFINO, Emmanoel de Almeida. Uma análise do behaviorismo na educação à luz do humanismo de Carl Rogers. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22368. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, Maria José da. **Conflitos no contexto escolar:** estratégias de monitoramento em busca de uma cultura de paz. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14125/1/MJS20112018.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SOUZA, Francieli Oliveira Carvalho de; LIMA, Cezar Bueno de; FERNANDES, Vitória Harue Nakayama. Em que circunstâncias os estudantes do Ensino Médio justificam o uso da violência na solução de conflitos? **Educação em Análise**,

Londrina, v. 10, p. 1–19, 2025. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52057. Acesso em: 7 mai. 2025.

AMEAÇA À EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO BRASIL: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Clarice Martins de Souza Batista[1]

Evellyn Ledur da Silva[2]

Raquel Aline Zanini[3]

RESUMO

O texto analisa criticamente o movimento Escola Sem Partido (ES?P), identificando-o como uma ameaça à democracia, à educação pública e à convivência plural no Brasil. Baseando-se em uma pesquisa qualitativa realizada por Clarice Martins de Souza Batista (2023) e apoiada em autores como Paiva (2021) e Casara (2017), demonstra-se que o ES?P não é um movimento espontâneo, mas uma articulação ideológica da ultradireita com traços fascistas, racistas e autoritários. A adesão popular ao movimento é explicada por fatores como o racismo estrutural, o medo disseminado por meio de pânico moral, o carisma de figuras conservadoras como Miguel Nagib e uma aversão crescente à democracia e às políticas públicas igualitárias. O ES?P atua como instrumento de desqualificação de professores progressistas, atacando sua autonomia e promovendo censura ideológica, sobretudo nas escolas públicas — espaços onde atuam majoritariamente educadores vindos de classes populares. O movimento colabora para o esvaziamento da educação pública ao favorecer privatizações, reformas neoliberais e modelos autoritários de ensino. Silenciosamente, suas ideias continuam sendo disseminadas contrariando princípios da Constituição de 1988. A partir de autores como Boito Jr., Lima (2020), Rodrigues (2020) e Sandel (2022), evidencia-se a correlação entre os discursos do ES?P compartilha fundamentos neofascistas e racistas. O texto alerta para os perigos da naturalização do ódio e da eliminação simbólica e política do outro, ressaltando que o racismo estrutural persiste apesar da existência de leis antirracistas. Conclui-se que é urgente o engajamento social na defesa de valores democráticos, da laicidade do Estado e da justiça social, pois, como afirma Casara (2018), o pesadelo nazista não foi suficiente para evitar a repetição de horrores em novos formatos no Brasil atual.

Palavras-chave: Racismo Estrutural, Fascismo, Escola Sem Partido, Educação Pública.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Contato: claricemsbatista@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Contato: eveledur@gmail.com.
[3] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga no Colégio Estadual do Paraná. Contato: raquelzzanini@gmail.com.

O movimento Escola Sem Partido (ES?P) é analisado como uma ameaça à democracia e a educação no Brasil, impulsionado por ódio e racismo estrutural. A sigla ES?P é usada por nós para questionar a suposta neutralidade que o movimento quer divulgar sobre si mesmo. A aceitação pública do movimento se explica por fatores como o racismo enraizado, a exploração do medo para demonizar professores progressistas, o carisma de figuras autoritárias e a aversão à democracia e políticas igualitárias. O ES?P, que se revela um movimento de ultradireita com tendências fascistas, promove agressão, mina o Estado Democrático de Direito e favorece a privatização, aprofundando desigualdades. Embora menos visível, suas ideias persistem em legislações estaduais, atacando a autonomia docente e a Constituição de 1988. O texto alerta para a persistência do racismo e a desagregação social, ressaltando a urgência de vigilância e engajamento na defesa dos valores democráticos.

Nesse sentido, este artigo baseando-se em uma pesquisa qualitativa realizada por Clarice Martins de Souza Batista (2023) e apoiada em autores como Paiva (2021) e Casara (2017), demonstra que o ES?P não é um movimento espontâneo, mas uma articulação ideológica da ultradireita com traços fascistas, racistas e autoritários.

Essa análise crítica do movimento ES?P, identificando-o como uma ameaça à democracia, à educação pública e à convivência plural no Brasil. A partir de autores como Boito Jr. (2021), Lima (2020), Rodrigues (2020) e Sandel (2022), evidencia-se a correlação que os discursos do ES?P compartilham com os fundamentos neofascistas e racistas. O texto alerta para os perigos da naturalização do ódio e da eliminação simbólica e política do outro, ressaltando que o racismo estrutural persiste apesar da existência de leis antirracistas.

É alarmante, no ES?P, o nível de aceitação que o movimento tem recebido. O ES?P construiu sua atuação política promovendo o discurso de ódio. O que nos preocupa é perceber como esse ódio, aliado à aceitação pública da eliminação do outro, está sendo naturalizado — um processo semelhante ao que aconteceu com os judeus, e que terminou em uma tragédia histórica.

Inspirada na reportagem de Eduardo Szklarz (2016) sobre o contexto alemão, citamos alguns motivos que podem explicar a afinidade de parte da população brasileira com o ES?P:

(i) O **racismo estrutural** no país, que motiva ataques a professores/as por trabalhar música (funk) que remete ao povo negro ou vídeo com cultura negra, ou criticar a brutalidade do trabalho escravizado e a exploração de mão de obra no país;

(ii) O **terror/medo** desenvolvido pelo discurso do ES?P, do pânico moral em que coloca os/as professores/as progressistas como comunistas, aqueles/as que vão destruir a família de quem ouve e participa do movimento; vai "transformar" o filho em "gay", enfim, vai acabar com a sociedade que o/a apoiador/a quereria;

(iii) **Carisma com a personificação do homem branco**: a identificação com a pessoa de Nagib, um homem, branco, cristão/católico, estudado, culto, da área do direito, visto como aquele que sabe o que está falando, aquele que quer o bem da família tradicional; um homem que fala bem e que seria forte[4].

(iv) **Aversão à democracia**: na democracia, todos têm direitos iguais. Na percepção de Nagib, a pessoa negra é vista como animal, zumbi e não tem os mesmos direitos da pessoa branca. E os brancos empobrecidos não merecem direitos iguais, não teriam se esforçado o suficiente. Ocorre a consideração de que só quem se esforça deve ter direitos. A ideia de meritocracia também traz aversão à democracia.

(v) **Política econômica**: posicionamento contrário às políticas públicas que vão reverberar na economia, como as leis de cotas raciais e sociais. Sem elas, as populações brancas continuam com as vantagens de distribuição de renda. Muitas famílias de baixa classe média parecem se identificar com o ES?P, pois acreditam que têm direito a seu lugar meritocrático de "poder"

[4] Documentário "*Arquitetura da Destruição*" do cineasta sueco Peter Cohen, que destaca: "O caráter messiânico de Hitler foi bem explorado por seu ministro de Propaganda, Joseph Goebbels, que controlava os meios de comunicação alemães. Tudo girava em torno da forte personalidade do Führer." Disponível em: https://super.abril.com.br/historia/7-motivos-que-fizeram-os-alemaes-embarcar-na-loucura-de-hitler/. Acesso em: 30 jun. 2025.

econômico, que as diferencia de quem tem um pouco menos, que, por sua vez, é visto como vagabundo.

(vi) **Sentimento nacional:** a sensação de que precisa defender o país da maldade comunista que os esquerdistas estariam fazendo.

(vii) **Tratado meritocrático/religioso:** a ideia de que todos/as podem conseguir melhorar suas condições de vida, de que todos/as são iguais. Isso justificaria não precisar de políticas públicas como as ações afirmativas.

Parte da população brasileira aderiu às ideias do ES?P. Associado ao discurso de medo que o movimento promove, há o agravante de estarmos em uma sociedade com características reacionária, autoritária, totalitária (CHAUI, 2016), escravocrata (SOUZA, 2021) em que o racismo estrutural organiza as ações e reações. Penna (2021), ao analisar sobre o motivo que leva os pais a sentirem afinidade com o ES?P, e porque as mensagens de ódio teriam conseguido a adesão que o ES?P pretendia, considera que “a tarefa de lidar com os problemas foi privatizada (entregue aos recursos pessoais de cada indivíduo) e, graças a isso, os medos que cada um sente tornam-se mais difíceis de serem unidos em uma causa comum e enfrentados a partir de uma ação conjunta.” (PENNA, 2021, p. 150). O ES?P estimula a insegurança sobre os pais e se apresenta como solução.

Paiva (2021), ao observar o ES?P, explica que,

> [...] não se trata de um movimento espontâneo, mas de uma ofensiva ideológica alicerçada em vasta rede de aparelhos privados de hegemonia, como é o caso do MESP. As formulações políticas criadas e disseminadas pelo MESP se articulam a um projeto de sociedade mais amplo, que ultrapassa a pauta educacional. Aparentemente, configuram-se como projetos educacionais, mas, em essência, ocupam um papel central na dinâmica da luta de classes. Ultraconservadores e reacionários, seus projetos refletem os interesses de disputa por hegemonia de frações de classes dominantes e difundem, por meio dos movimentos de contenção e imposição, tentativas de frear os processos de democratização da educação, de secularização da cultura e de laicidade do Estado. (PAIVA, 2021, p. 23).

Tem-se, portanto, um movimento racista usado para ampliar ideias fascistas. É um movimento muito perigoso pelas consequências que traz para a

educação e a sociedade. São elementos de uma ultradireita que estavam sendo postos em prática, que demonstram a perspectiva fascista em suas manifestações. O levantamento da história e influências do ES?P e sua relação com a prática pedagógica e racismo confirma fatos que desvelam um movimento fascista em ação e em processo.

Além do ataque aos/às professores/as, outro problema do ES?P é a ordem crescente de agressividade e ódio,

> O que há de novo na atual quadra histórica, e que sinaliza a superação do Estado Democrático de Direito, não é a violação dos limites ao exercício do poder, mas o desaparecimento de qualquer pretensão de fazer valer estes limites. Isso equivale a dizer que não existe mais uma preocupação democrática, ou melhor, que os valores do Estado Democrático de Direito não produzem mais o efeito de limitar o exercício do poder em concreto. Em uma primeira aproximação, pode-se afirmar que na pós-democracia desaparecem, mais do que a fachada democrática do Estado, os valores democráticos. […]
> O mercado tornou-se o eixo orientador de todas as ações, uma vez que foi elevado a núcleo fundamental responsável por preservar a liberdade econômica e política. Os bens, as pessoas, os princípios e as regras passaram a ser valorizadas apenas na condição de mercadorias, isto é, passaram a receber o tratamento conferido às mercadorias a partir de seu valor de uso e de troca. Deu-se a máxima desumanização inerente à lógica do capital, que se fundamenta na competição, no individualismo e na busca do lucro sem limites. (CASARA, 2017, p. 21-22, 39-40).

Com essas ações, o ES?P vai conseguindo favorecer as privatizações, o esvaziamento do currículo, a aprovação da reforma do ensino médio, a permanência das escolas cívico-militares e a valorização do *homeschooling*. Professores/as vão perdendo energia, foco e tempo para fazer frente aos ataques. Aqui já se inicia o aprofundamento da desigualdade que vai dividir os que se beneficiarão com a privatização e os que seguem sendo oprimidos. Casara (2017) chama de consolidação de *apartheid* entre os/as beneficiários/as do Estado privatizado, e aqueles/as que são excluídos e submetidos à opressão de maneira ilegal.

O ES?P não surge como um movimento popular, se revela como um partido (PAIVA, 2021); é um movimento da classe média alta que, para chegar à classe popular, usa do medo, da chantagem, de criar um problema e se colocar como salvador, de assustar os pais da escola pública para que possa ser o salvador de seus/suas filhos/as. Com isso, atrai a atenção das famílias

para a defesa do movimento. É isso o que ocorre com o movimento bolsonarista, como alerta Boito Jr. (2021), mas também é o mesmo que está evidente no ES?P: “No Brasil, o neofascismo nascido na alta classe média logrou obter, ao longo do ano de 2018, apoio em segmentos populares” (BOITO JR., 2021, p. 6).

Os/As professores/as que estão ingressando na escola pública, com o avanço das matrículas no ensino superior, e após a quase universalização do acesso à educação básica são professores/as vindos de classes populares, que compreendem a situação de seus/suas alunos/as. Por conseguinte, vão trabalhar para desfazer a alienação. Então, os conservadores sentem a necessidade de barrar a autonomia desses/as professores/as. Uma possibilidade é criar uma forma de desclassificar a fala desses/as profissionais, de modo que a própria comunidade escolar, como menor célula na escola, realize ações contra a educação.

> Essa homogeneidade estaria ameaçada pelas lutas da esquerda e por seus valores – luta pela terra, luta pelos direitos dos trabalhadores, luta das mulheres, dos ambientalistas, da população LGBT, dos negros, indígenas e outras. A luta democrática e popular estaria do lado de fora da nação e ameaçaria sua suposta ou almejada homogeneidade interna (BOITO JR., 2021 p.7).

O ES?P está silencioso, por enquanto, porém é impossível não se preocupar com a ideia de apaziguar-se com o movimento conservador. Eles apenas estão migrando para outras tentativas. Há ação por meio de documentos estaduais, implantando silenciosamente as ideias do ES?P, como está ocorrendo com as legislações do estado de Santa Catarina. Agem contra o que institui a Constituição Federal:

> Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988).

A iniciativa da CF/88 é a de que não haja espaços para as populações de regiões periféricas. O programa fundamentalista do ex-ministro da educação, Ricardo Vélez-Rodriguez, afirmava que o espaço acadêmico é

dispensável às classes populares: “não pode ser para todos, é reservado às elites.” (OLIVEIRA, 2019, p. 114).

Conforme definição de Rodrigues (2021 p. 83)[5], “fascismo é o recrudescimento de valores que são incivilizados”, como perseguir professor/a, não conversar, atacar, maltratar, causar medo.

Rodrigues cita Alfred Rosemberg, ideólogo do fascismo alemão, que disse que, se não fossem os judeus, seriam os negros a serem perseguidos e mortos, mas não tinha negro em todas as cidades alemães. Assim, era melhor os judeus, os quais poderiam ser demonizados facilmente pela tradição cristã (RODRIGUES, 2022)[6].

Essa fala precisa servir de alerta, pois, no Brasil, onde a cultura africana passou por apagamentos, as religiões de matriz africana sofrem preconceitos, várias ações de violência ocorrem contra os terreiros, que por sua vez é um dos focos de ódio racial.

O enfoque do movimento é a escola pública ocorre porque nelas há maior número de negros/as. Rodrigues (2020) diz também que “o fascismo é uma reação à igualdade, tanto política como econômica”. Conforme Barbara (2020, p. 138), é preciso lembrar que “o professor da escola pública trabalha com o/a aluno/a e famílias empobrecidas, ou seja, aquele que o governo neoliberal faz viver até onde interessa e pode ‘deixar morrer’.” Não fica muito difícil, assim, entender as racionalidades que constituem o movimento, projetos e programa Escola Sem (?) Partido.

Ainda em ordem crescente de preocupação, Lima (2020, p. 271) conclui que,

> [...] há, neste momento, no Brasil, uma predisposição para a desagregação social, motivada pelo sentimento de medo, pela expressão da intolerância e do ódio às diferenças, bem como pela

[5] O advogado Jorge Normando Rodrigues criou um manual intitulado “Manual para chamar de Genocida”, no qual explica por que podemos chamar Bolsonaro de Genocida ou Democida. Entre outras razões, “Bolsonaro promoveu deliberadamente uma política que espalhou o contágio do coronavírus na população brasileira, não tomou qualquer medida orientada pela OMS, pelos cientistas, fez campanha contra o isolamento social e boicotou a vacina. Como agravante deste quadro, a maioria das vítimas da Covid-19 faz parte da população periférica, preta e pobre de nosso país.” Disponível em: FÓRUM SINDICAL, entrevista com Jorge Normando Rodrigues, autor de "Manual para chamar de Genocida", 8 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cRfcNUQZFcc. Acesso em: 07 jul. 2025.

[6] Vídeo com explicações de Jorge Normando Rodrigues, 20 março de 2022, aos 35 e 36 minutos. O fascismo no Brasil e no governo Bolsonaro. TV Fórum | Domingo da Fórum. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CEh5L1hdtaw. Acesso em: 27 mar. 2023

ISSN: 2176 - 1396

> articulação de uma atmosfera persecutória tal como as atrocidades praticadas pelo fascismo na Itália e pelo nazismo na Alemanha.

Não por acaso, Sandel (2022) explica que:

> A condução de nossos discursos públicos como se fosse possível terceirizar julgamentos morais e políticos para os mercados ou especialistas e tecnocratas tirou o sentido e o propósito do argumento democrático. Esses vácuos de sentido público invariavelmente são preenchidos por formas duras, autoritárias de identidade e pertencimento, seja na forma de fundamentalismo religioso, seja na forma de nacionalismo estridente.
> Isso é o que testemunhamos hoje. Quatro décadas de globalização favorável ao mercado esvaziaram o discurso público, tirou o poder dos cidadãos comuns e incitou uma reação populista que busca munir a praça pública de um nacionalismo intolerante e vingativo.
> A fim de revigorar a política democrática, precisamos encontrar o caminho para um discurso público moralmente mais robusto, que leve a sério o efeito corrosivo do esforço meritocrático em laços sociais que constituem nossa vida em comum. (SANDEL, 2022, p. 44-45).

Ao se pensar em racismo e fascismo na sociedade em ebulição pelo ES?P e pelo bolsonarismo, os discursos de ambos sobre a educação são muito semelhantes e acompanham as manifestações que foram permitidas nas casas legislativas, de caráter racista e fascista. Como os legisladores continuam em atuação, precisamos manter os olhos, ouvidos e sentidos atentos.

O Brasil conta com a defesa de lei antirracismo, a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que foi criada um ano após a CF/88 e 14 anos antes do ES?P, “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”, em seu art. 20. Embora tenha completado 34 anos, a lei não inibe práticas racistas. A sua efetivação esbarra no que Almeida (2020) denominou de Racismo Estrutural, ou seja, apesar de o Estado Democrático de Direito existir, as estruturas mantêm condições que produzem e reproduzem racismo

Tempos difíceis o que estamos vivenciando. O pesadelo do racismo continua e o “O pesadelo nazista não foi suficiente” (CASARA, 2018, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o movimento Escola Sem Partido (ES?P) representa uma grave ameaça à democracia, educação e coesão social no Brasil. Sua aceitação popular, nutrida pela disseminação do ódio e pela demonização do

"outro", ecoa tragédias históricas como o genocídio na Alemanha. Essa adesão advém de um profundo racismo estrutural, do uso do pânico moral para deslegitimar professores progressistas, do carisma de figuras autoritárias e da aversão à democracia e políticas igualitárias.

O ES?P se insere numa sociedade reacionária e escravocrata, onde o racismo estrutura ações. Ao fragmentar medos individuais, o movimento se posiciona como salvador, desviando a atenção dos problemas sociais e atacando a autonomia docente. Claramente um movimento racista com tendências fascistas, o ES?P promove agressão e ódio, erodindo o Estado Democrático de Direito e favorecendo a privatização e o aprofundamento das desigualdades.

Suas ideias, mesmo que atualmente menos explícitas, continuam a ser implementadas em legislações estaduais, minando a Constituição de 1988 e reiterando a visão de uma educação elitista. O fascismo, definido como valores incivilizados, persegue e maltrata, visando a escola pública por sua maior presença de estudantes negros, numa clara reação à igualdade.

O cenário atual no Brasil aponta para uma desagregação social, com medo e intolerância que remetem ao fascismo e nazismo históricos. A terceirização do discurso público para mercados e tecnocratas criou um vácuo preenchido por nacionalismo intolerante. É urgente manter a vigilância. Apesar da lei antirracismo de 1989, o racismo estrutural persiste, provando que o pesadelo nazista, e agora o racista, não foi suficiente. A sociedade deve permanecer engajada na defesa da democracia e contra a opressão.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Clarice Martins de Souza. Raça e classe na perspectiva do Movimento Escola Sem Partido (ES?P) e seu efeito nas práticas de docentes em escolas públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2023.

BOITO JR, Armando. O CAMINHO BRASILEIRO PARA O FASCISMO. Caderno C R H, Salvador, v. 34, p. 1-23, e021009, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2. ed. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 06 jul. 2025.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. Estado Pós-democrático: Neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

CASARA, Rubens Roberto Rebello. Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAUI, Marilena. Entrevista realizada por Juvenal Savian e Laís Modelli disse: em 5 de fevereiro de 2016. Violência e autoritarismo por todos os lados. Entrevista. Revista 401 online Cult. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/marilena-chaui-violencia-e-autoritarismo/. Acesso em: 06 jul. 2025.

LIMA, Aline Aparecida D'Avila de. "Não é para pegar professores. é para pegar excessos": uma análise do enquadramento da cobertura da tramitação do pl escola sem partido' 12/08/2020 178 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Instituição de Ensino) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

OLIVEIRA, Webert Ribeiro de. O ensino de filosofia diante do desafio da escola sem partido. uma análise à luz do pensamento de Paulo Freire' 22/08/2019 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. A influência do Movimento Escola Sem Partido (MESP) no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade à defesa do homeschooling (2004-2020)' 06/12/2021 367 f. Tese (Doutorado em História)- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, Marechal Cândido Rondon, 2021.

RODRIGUES, Jorge Normando. O fascismo no Brasil e no governo Bolsonaro. TV Fórum. Domingo da Fórum. 20 março de 2022, aos 35 e 36 minutos. https://www.youtube.com/watch?v=CEh5L1hdtaw. Acesso em: 15 jul. 2025.

RODRIGUES, Jorge Normando. FÓRUM SINDICAL, entrevista com Jorge Normando Rodrigues, autor de "Manual para chamar de Genocida", 8 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cRfcNUQZFcc. Acesso em: 27 jun. 2025.

SANDEL, Michael J.. A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 7ª edição. 2022.

SOUZA, Jessé. Como o racismo criou o Brasil. São Paulo: Sextante, 2021.

4. PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA

Coordenação:

Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa

Reginaldo Rodrigues da Costa

Thalita Folmann da Silva

Marco Antonio Batista Carvalho

Avaliação:

Reginaldo Rodrigues da Costa

Barbara Raquel do Prado Gimenez Correa

Liliam Cristina Caldeira

Juliana de Melo Lima

Thalita Folmann da Silva

Maria Alzira Leite

Elizabeth Orofino Lucio

Marli Delmonico de Araujo Futata

Ione da Silva Cunha Nogueira

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão

Maria Carolina da Silva Caldeira

Joe Garcia

Liliamar Hoça

Priscila Ximenes Souza do Nascimento

Danilene Gullich Donin Berticelli

Lauro Igor Metz

Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Otto Henrique Martins da Silva

Richael Silva Caetano

Barbara Winiarski Diesel Novares

David Antonio da Costa

Liceia Alves Pires

Lidiane Gomes dos Santos Felisberto

Emerson Rolkouski

Alex Oleandro Gonçalves
Silvia Zamberlan Costa Beber
Janete Dubiaski da Silva
Deise Leandra Fontana
Marco Antonio Batista Carvalho
Alexsandra Camara
Eduardo Quadros da Silva
Cristian Schmidt
Clayton Fernandes de Souza
Maria Alice Witt
Edemir José Pulita
Marciana Pelin Kliemann

4.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo acolhe pesquisas voltadas ao ensino da Matemática, Ciências (Química, Física e Biologia) e às relações entre infâncias e educação, abrangendo a prática pedagógica, os processos de ensino-aprendizagem, a formação inicial e continuada de professores, os currículos, metodologias, recursos e materiais didáticos. São valorizadas abordagens contemporâneas como a Etnomatemática no ensino da Matemática, a Etnociência e a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) no ensino das Ciências da Natureza. Além disso, inclui investigações sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a produção de textos e a valorização da leitura e da cultura escrita em diferentes gêneros textuais e multiletramentos. Também são contemplados estudos sobre as concepções de infância, suas produções culturais no tempo e espaço, diversidade, políticas públicas e práticas educativas, considerando o brincar e o interagir nos contextos da Educação Infantil. O eixo acolhe tanto pesquisas com enfoque no tempo presente quanto estudos históricos que contribuam para a compreensão da trajetória das disciplinas escolares e da alfabetização na Educação Básica, possibilitando a ressignificação de saberes e contextos educativos.

LETRAMENTO ACADÊMICO UM ESTUDO PERTINENTE

Angélio Nunes de Lima[1]
Vera Lúcia Reis da Silva[2]

RESUMO

Este artigo refere-se ao recorte do aporte teórico de uma pesquisa de mestrado em andamento em um programa de pós-graduação de uma universidade pública da esfera federal, localizada na região Norte do país. A construção do texto é resultado da revisão de literatura sobre o tema principal, letramento acadêmico, baseado principalmente em Street (1984, 2003, 2006); Lea; Street (2014); Soares (2004, 2006, 2020); Fischer (2007); Rojo (2009, 2019) e Kleiman (2005). O objetivo foi compreender o letramento acadêmico e seus vieses na perspectiva de autores que se debruçam sobre o tema. O artigo se caracteriza como uma pesquisa de revisão de literatura, de caráter exploratória e descritiva que utilizando-se da abordagem qualitativa põe em relevo pontos que são pertinentes sobre o letramento acadêmico. O resultado foi a compreensão de que o letramento acadêmico perpassa o ato de ler e escrever para atender o modelo tradicional ou técnico. É um tema emergente, complexo e multifacetado, devido sua evolução no sentido de abranger aspectos culturais e sociais. Neste sentido, a aprendizagem de leitura e escrita deve movimentar-se para aquisição de significados contextualizados de quem lê e de quem escreve. Portanto, o letramento acadêmico torna-se um exercício essencial, requerido para a construção de saberes necessários para a produção de conhecimentos por parte de estudantes universitários em práticas letradas que envolvem ciência, linguagem e formação docente. Esperamos que novos estudos tragam em evidência outros aspectos relacionados ao tema em questão.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Leitura e escrita. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz em evidência o letramento acadêmico, considerando um estudo pertinente, principalmente quando tratado no âmbito de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, que tem como foco um olhar mais aproximado da relação com a leitura e a escrita de estudantes universitários de um curso de licenciatura em uma universidade pública da esfera federal.

Não é raro encontramos estudantes ingressantes no ensino superior que, por alguma razão, chegam nesse nível de ensino apresentando dificuldades de compreensão de textos que lhes são apresentados nas diversas disciplinas que compõem a estrutura curricular de seus referidos cursos.

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: angelio.nunes@ufam.edu.br
[2] Doutora em Educação e professora da graduação e da pós-graduação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), verareis@ufam.edu.br.

Leitura e escrita são temas entrelaçados que envolvem o letramento acadêmico, e este é de fundamental importância para o bom desenvolvimento da vida universitária. Por isso, consideramos que o ato de ler e ler bem para a compreensão do que se está lendo é um ponto de partida para uma boa escrita, com fundamentos e reflexões sobre o que se escreve.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é compreender o letramento acadêmico e seus vieses, na perspectiva de autores que se debruçam sobre o tema. Portanto, o artigo se caracteriza como uma pesquisa de revisão de literatura, de caráter exploratória e descritiva que, utilizando-se da abordagem qualitativa, apresenta em seu desenvolvimento a seguinte estrutura: Alfabetização e letramento no entrelaçamento epistemológico; Novos estudos do letramento e o Letramento Acadêmico.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENTRELACAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A epistemologia sobre alfabetização e letramento está ancorada nos estudos que buscam explorar o desenvolvimento dos aspectos funcionais da leitura e da escrita em contextos diversos. Entender os conceitos, assim como a relação entre eles, constitui um requisito indispensável para que se traga à *lúmen* as convergências e contrapontos.

Em meados da década de 1980, iniciam-se os Novos Estudos do Letramento (NEL), evocando uma resposta ao modelo tradicional de alfabetização. O termo letramento surge, nesse cenário, buscando ampliar a noção de escrita para além de seu aspecto técnico. Destaca-se, nesse contexto, o trabalho de Brian Street (1984), ao propor a distinção entre o modelo autônomo, que vê o letramento como competência neutra, universal e descontextualizada, e o modelo ideológico, que o compreende como práticas sociais imbricadas em valores e relações de poder.

O conceito de Letramento, do inglês *literacy*[3], conforme usado atualmente em diversos estudos, remete ao vocábulo extraído do latim *littera*, cujo significado é

[3] Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa 'literacy', no livro de Mary Kato, No mundo da escrita, de 1986, o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade especifica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas [...] (Rojo, 2019, p. 16).

"letra", que adjunto ao sufixo *cy,* da língua inglesa, expressa a ideia de qualidade de ser alfabetizado. Refere-se ao modo de aprender não somente as regras, mas aprender para se inserir na sociedade letrada (Soares, 2006). Sendo uma construção mais ampla, "deve ser entendido como um processo social que envolve habilidades de leitura e escrita em contextos diversos e que se relaciona com a cultura e a identidade dos indivíduos" (Soares, 2004, p .52), perpassando por todas as etapas formativas e possibilitando à pessoa a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diversificado da leitura e da escrita.

O termo letramento é um conceito emergente. No Brasil, foi difundido com destaque a partir das contribuições presentes nos estudos elaborados por Soares (2004; 2006; 2020), que trata do seu entrelaçamento com a alfabetização; Kleiman (2005), ao abordar os aspectos de composição do letramento; e Rojo (2009, 2019), ao tratar das múltiplas formas de inserção do letramento, entre outros autores e enfoques que direcionaram seus estudos à reflexão sobre a leitura e escrita, com base nas concepções que se consolidavam na década de 1980. O letramento, devido sua evolução semântica no sentido de abranger os aspectos das vivências que interagem diretamente com a sociedade "é entendido como um conjunto de práticas sociais, em que assumem papel central os significados culturais, as relações de poder e as relações de identidades sociais" (Fischer,2007, p. 12), também revelados no campo educacional.

As particularidades entre letramento e alfabetização residem nas aquisições de habilidades por elas atravessadas. Kleiman (2005, p.13), reforça o entendimento de que "[...] alfabetização refere-se [...] ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer". Assim, pode-se entender a alfabetização como aquisição técnica básicas de leitura e escrita, ao passo que o letramento envolve o uso prático dessas capacidades em diversos ambientes.

Freire (1989), com um olhar sob a perspectiva progressista e transformadora da educação, enfatiza que a prática exercida no processo de alfabetização não deve posicionar o aprendiz como receptor passivo, mas deve estimulá-lo a participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Freire (1989, p. 13), argumenta que:

> [...] o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.

Nessa concepção, a alfabetização é vista como um processo ativo, e, portanto, não mecanizado nem impositivo. Em uma sociedade letrada, todo indivíduo já nasce, em maior ou menor escala, em contato com material escrito e com ele se relaciona. Soares (2020) explica que, embora seja possível caracterizar alguém como alfabetizado ou não alfabetizado, não se pode afirmar que este sujeito possua um nível zero de letramento.

Dessa forma, a compreensão que amplia a funcionabilidade dos termos está na apropriação para a construção metodológica, na qual a alfabetização se refere à técnica por meio de habilidades da linguagem, enquanto o letramento diz respeito à multiplicidade de significados inferidos na contextualização das relações sociais "subjacentes às maneiras pelas quais as pessoas lidam com a leitura e a escrita" (Silva; Castanheira, 2019, p. 6).

Soares (2020, p. 43) explica que:

> Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de letramento, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonemas, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, a crítica dirige-se à prática que, anteriormente, privilegiava exclusivamente a dimensão técnica, em detrimento do processo de aprendizagem. Alfabetização e letramento são processos que acontecem de forma simultânea e integrada, contribuindo para a emergência de especificidades associadas ao uso da leitura e da escrita, sendo pertinente que ambos sejam trabalhados considerando a aprendizagem dos estudantes como ponto de partida.

2.1 Novos Estudos do Letramento

Os Novos Estudos do Letramento surgiram de números questionamentos, em sua maioria disciplinados por questões de identidade, natureza, legitimidade científica e sociedade, movidos pela necessidade de inserção histórica e política. Buscaram

considerar a leitura e a escrita como parte integrantes do contexto em que se manifestam. O termo letramentos, escritos no plural, justifica-se pelo fato de que "o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos" (Street, 2003, p. 77).

A universalização das diversas abordagens do letramento o impulsiona a constantes incorporações, que produzem uma gama de múltiplas ramificações, justificando o pluralismo do termo. A esse respeito, Lima (2018, p. 48) afirma que:

> O letramento, desde quando surgiu, possui vieses diversificados. Desta forma, não se pode atribuir um sentido único, absoluto ao termo, mas sim uma gama de variedades que permite apontar o letramento com seus significados diversos, portanto é um termo plural. A título de exemplo, cito o letramento digital, o religioso, o de trânsito, o político, o ideológico, o literário e etc.

O termo, no plural, é pertinente para demonstrar seu caráter multifacetado, inserindo-se em diferentes contextos e desdobrando-se em múltiplas dimensões. Foi por meio desses vieses que, recentemente, os letramentos emergiram como resposta às mudanças na abordagem de práticas escritas, tanto em contextos educacionais como naqueles associados a mecanismos que interagem diretamente com a sociedade, a exemplo da política, economia, religião, cultura e tecnologias.

Os Novos Estudos do Letramento, doravante (NEL), congregaram estudos de autores como Street (1984), Lea e Street (1998), Gee (1996; 2010), Barton e Hamilton (2000). De acordo com Street (1984), o NEL incorporou contribuições de diversas áreas, como a sociolinguística, a antropologia e os estudos culturais. A escrita e a oralidade são amplificadas dentro deste movimento, em virtude da democratização do ensino e do aumento do acesso à educação formal, em meio à diversificação dos meios de comunicação e das formas como as tecnologias atuavam para o rompimento de um pensamento reducionista.

O NEL trouxe a escola para o centro dos debates, na busca de superar desafios relacionados às abordagens de letramento. Naquele momento, grande parte das práticas de leitura e escrita tinha finalidades grafocêntricas, o que acarretou na convergências de diversas críticas, propondo uma ruptura com o modelo de letramento que via "todos leitores e escritores envolvidos em processos mentais com base na decodificação, retenção de informação, compreensão, inferência, e assim por

diante" (Gee, 2010, p. 2)[4], considerando apenas o conjunto de habilidades individuais independente do contexto sociocultural em que se encontravam inseridos.

A caracterização elaborada por Brian Stret (1984) em sua obra *Literacy in Theory and Pratice*, expôs um estudo sob o questionamento do modelo de ensino tradicional que envolve a leitura e escrita. Para o autor, há dois modelos: o "autônomo" e o "ideológico". Trabalhos anteriores, traziam influência da psicologia e sustentavam a materialização da leitura e escrita como aquisições automáticas, desvinculadas de contextos históricos e práticas sociais dos indivíduos, com supremacia técnica de caráter cognitivo. Essa concepção pressupunha que, principalmente, a escrita seria um fator determinante para desenvolver intelectualmente uma sociedade e indivíduos, independentemente dos contextos nos quais estiverem inseridos. É o que o autor vai chamar de modelo de letramento autônomo.

O modelo ideológico amplia a visão sobre a leitura e a escrita, entendendo que elas não são apenas técnicas, mas estão sempre ligadas às práticas sociais e possuem significados vinculados às relações de poder e identidade. Como o letramento está relacionado ao poder e à identidade? Devido o surgimento crítico em relação à visão técnica e universal de letramento, passou-se a abordar a língua escrita e oral como um instrumento carregado de valores vividos em todas as complexidades do cotidiano. Street (2006, p. 466) afirma que o letramento ideológico "reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia".

O modelo evolve uma dimensão social, a qual se manifesta pela urbanização e pela convivência com a cultura escrita. Isso implica dizer que os indivíduos vivem em um contexto regado de modos de escrita, principalmente na contemporaneidade, em razão das transformações na vida humana, decorrentes da difusão do uso das tecnologias nas comunicações, assim como pela democratização do ensino, com inserção de novas posturas educacionais que requerem atitudes mais participativa dos sujeitos envolvidos na conjuntura dos fatores que levam às mudanças sociais, políticas e econômicas.

[4] No original: aw readers and writers as engaged in mental processes like decoding, retrieving information, comprehension, inferencing, and so fort.

No espaço educacional, o ensino da escrita de determinada língua deixou de ser apenas o conjunto de regras, conhecimento simbólico e sistemático. Segundo Street (2003, p. 77), o modelo ideológico de letramento "é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que ela está sempre inserida em princípios epistemológicos socialmente construídos". Essa concepção dimensiona o letramento para além da importância da habilidade técnica nos processos de leitura e escrita, contrapondo-se à ideia de um letramento único, que não valoriza a diversidade sociocultural de práticas letradas. Adicionalmente, essa perspectiva tem implicações diretas para a educação, sugerindo que a aprendizagem de leitura e escrita deve movimentar-se para aquisição significados contextualizados pelos seus participantes, buscando sistemas que articulem os conhecimentos estruturais e sociais que determinam seu uso.

2.2 O Letramento Acadêmico

Na década de 1980, as análises sobre o Letramento Acadêmico tiveram maior ênfase ao ser publicado os estudos de Mary Lea e Brian Street (1998). O trabalho intitulado *Student writing in higher education: an academic literacies approach* (Escrita estudantil no ensino superior: uma abordagem de letramentos acadêmicos), publicado na revista *Studies in Higher Education* (Estudos em Ensino Superior), é um dos principais estudos abordando a escrita acadêmica no ensino superior. De acordo com Paris (2021), esse estudo não se limita apenas à focalização de aspectos que tratam das dificuldades dos estudantes na escrita, como era considerado por estudos anteriores, que tendiam a partir de uma perspectiva psicológica para refletir sobre ensino e aprendizagem dos alunos no contexto universitário. Ao contrário, os autores ampliam suas análises para as práticas institucionais e, juntamente a elas, as práticas sociais que influenciam a leitura e escrita na universidade, denominando-as Letramentos Acadêmicos.

Quando se parte do pressuposto de compreender a dimensão do ensino do nível superior e os múltiplos gêneros acadêmicos presentes nas práticas de escritas em ambientes educacionais — como é o caso do conhecimento linguístico para analisar e produzir textos acadêmicos-científicos, a inserção na participação em palestras, bancas de avaliação —, também se considera "as formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir usar recursos, ferramentas,

tecnologias capazes de ativar identidades relevantes" (Fischer, 2007, p. 45). O letramento acadêmico torna-se um exercício essencial, requerido para a construção de saberes e *constructo*[5] do estudante, funcionando também como práticas reguladoras nesses espaços educacionais. Capelin (2022, p. 34) afirma que:

> A universidade é uma agência de letramento, espaço social destinado à pesquisa e à construção do conhecimento científico, no qual os envolvidos são instigados a participarem das práticas comunicativas de forma crítica, ativa e responsiva. A produção de conhecimentos nesse espaço tende a ampliar a participação dos estudantes em práticas letradas que envolvem ciência, linguagem e formação docente.

A compreensão das práticas que envolvem leitura e escrita, e, por intermédios delas, a produção de diversos gêneros acadêmicos, concomitantemente à inserção de políticas institucionais que moldam o ambiente acadêmico, chegando até a sala de aula, evoluiu significativamente.

Partindo da ideia de que os estudantes devem dominar determinados códigos para que tenham um bom desempenho em suas tarefas e suas relações intersubjetivas, ou seja, na interação social dos sujeitos e em suas relações uns com os outros, o que implica nas vivências e valorações dentro destes espaços, Lea e Street (1998) discorrem sobre três modelos ou perspectivas nos contextos de letramento acadêmico, a saber: *Modelo de Habilidade de Estudo*; *Modelo de Socialização Acadêmica*, *Modelo de Letramentos Acadêmicos*.

O Modelo de Habilidade de Estudo aborda a relação da escrita e a leitura como cognitivas e individuais, ligadas ao processo instrumental do letramento em ambiente escolar. "Concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas" (Lea, Street, 2014. p.479). Trata-se de habilidades básicas para o desempenho de atividades, que não ultrapassam outros contextos, limitando-se ao domínio dos códigos e aos reconhecimentos simbólicos gramaticais e estruturais, considerados transferíveis do ensino básico para o ensino superior.

[5] Segundo o Dicionário Michaelils (2025), Constructo: é ideia ou conceito teórico elaborado com base em observações empíricas e utilizado para explicar fenômenos psicológicos ou sociais. Construção mental abstrata.
Nesse sentido, pode-se inferir o pertencimento ao ambiente, e sensação de conexão que uma pessoa experimenta com o seu entorno, influenciando seu bem-estar e comportamento.

O segundo é o Modelo de Socialização Acadêmica, que se refere ao processo de aquisição de conhecimentos (temas e disciplinas) e diz respeito, à singularidade da instituição e do seu currículo. “O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (Lea; Street, 2014. p. 479). Esse modelo também abrange o processo de aculturação ao qual os estudantes são submetidos desde o momento de seu ingresso na educação superior, de forma a se adequarem às regras e direitos, assim como seus respectivos *know-how* ligados aos gêneros, costumes e contextos vigentes nesses espaços.

E, por derradeiro, o Modelo de Letramentos Acadêmicos. No contexto da educação superior, as práticas letradas constituem-se também como agentes reguladores de relação de identidade, força e poder. Essas práticas estão diretamente relacionadas aos aspectos que definem o conhecimento, os quais são normatizados e regulados por processos sociais específicos dos ambientes acadêmicos. O modelo de letramentos acadêmicos ultrapassa a concepção simples de socialização, isso segundo Lea e Street (2014, p. 479), pois:

> [...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo de socialização acadêmica, exceto pelo fato de considerar os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

O modelo dos letramentos acadêmicos traz uma abordagem voltada ao reconhecimento de forças e contempla uma isão mais ampla e complexa do processo de inserção acadêmica. Parte-se do princípio de que a adaptação dos estudantes às normas institucionais se dá por meio de um movimento dinâmico e interativo, que vai mudando com o tempo, pois envolve a troca de ideias e a participação do estudante no meio acadêmico. Nessa dinamicidade, o estudante desenvolve o fator identitário como parte de sua inserção na comunidade acadêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o tema deste trabalho remete à compreensão de que a leitura e escrita contemplam muitas dimensões, configurando-se como práticas centrais na constituição dos sujeitos na trajetória formativa, escolar e àquelas em meio a sociedade. Ainda, o processo reflexivo neste trabalho que teve como articulação conceitual de alfabetização e letramento, como processos constitutivos, foi possivel verificar a crítica voltada para às práticas que valorizam contextos e sentidos associados ao uso da linguagem por meio da leitura e escrita.

Com o surgimento do Novos Estudos do letramento, possibilitou pensar na liguagem escrita sob perspectiva crítica situada, o que permite ampliar a compreensão das múltiplas relações que atravessam as práticas letradas em diferentes esferas. Concomitantemente o reconhecimento de que o letramento adquire sentidos variados conforme o contexto, tem evoluído para entendimento não há neutralidade, mas se estabelecem relações de poder, ideologia e identidade.

A adaptação ao meio acadêmico-científico, a exemplo dos múltiplos gêneros e eventos de letramento acadêmico, se torna um exercício constante. A leitura e a escrita nesses espaços funcionam como ferramentas orientadoras, que cooperam para a inserção, desenvolvimento e adaptação às incorporações dos valores culturais e da autonomia crítica necessária na construção formativa.

Agradecimento:
À Universidade Federal do Amazonas (UFAM). À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituição que apoia o PPGECH.

REFERÊNCIAS

CAPELIN, Pamela T. C. **O letramento acadêmico e a formação inicial de professores no Curso de Letras**: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GEE, James P. A Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In: BAKER, E. A. (Ed.). **The New literacies**: multiple perspectives on research and practice. New York, NY: Guilford Press, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso "ensinar?" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

LEA, Mary. R; STREET, Brian V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia Linguística Portuguesa,** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407. Acesso em: 06 abr. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998. Disponível em: https://scispace.com/pdf/student-writing-in-higher-education-an-academic-literacies-1g4ncwjlch.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

LIMA, Elielder de Oliveira**.** A teoria na prática: o letramento com texto literário. **Revista Docentes.** Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 46–53, ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/download/104/61/. Acesso em: 3 jun. 2025.

PARIS, Larissa Giacometti. **Letramentos acadêmicos de doutorandos:** entre mediações e publicações. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolas e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização**:** as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian V**. Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education,** New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 10 maio. 2025.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS LATENTES DIFICULDADES NO TRABALHO COM A MATEMÁTICA BÁSICA

Armando Juliao Paruque[1]
Universidade Estadual do Oeste de Paraná
Marco Antonio Batista Carvalho[2]
Universidade Estadual do Oeste de Paraná

RESUMO

O trabalho tem como tema a formação do pedagogo e as latentes dificuldades no trabalho com a matemática básica. É recorrente e de longa data o registo nos livros que contam sua história, bem como na história da educação, a saber, as dificuldades em se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem da matemática. E isto tem se constituído em uma barreira muito grande na vida dos estudantes em diversos níveis. Como pergunta: Que fatores contribuem para as dificuldades em se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem da matemática básica? O trabalho visa compreender as dificuldades de ensino da matemática na formação do pedagogo; identificar os possíveis fatores que podem estar contribuindo para uma formação deficitária do pedagogo, para o trabalho com a matemática básica, e, propor soluções para colmatar as dificuldades com o trabalho com a matemática básica. Baseado numa pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista e bibliográfica, prevendo o levantamento de dados a partir da revisão bibliográfica e do trabalho de campo, com o uso do questionário aberto, entrevista e da observação *in loco* como instrumentos de coleta de dados. Autores como Freire (1996; 2011; 2011a); Curi (2004); Polya (2006); Ponte (2002); Ruiz (2001), assim como documentos do Brasil (1998) e de Moçambique (2019), sustentam a pesquisa. Apesar da primazia que se dá a matemática, os problemas com o trabalho com esta disciplina continuam alarmantes, principalmente na formação do pedagogo, profissional polivalente que trabalha na educação infantil e nas series iniciais do ensino fundamental. A análise de dados baseou-se na Análise do Discurso Freireano, que é uma análise que reconhece os entrevistados como co-construtores de conhecimento, promovendo a interação dos discursos com o referencial teórico, enriquecendo as discussões sobre os resultados. Os resultados preliminares apontam que os estudantes apresentam dificuldades acumuladas desde a formação nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo necessário um maior engajamento dos estudantes à sua formação acadêmica, considerando-se que há, por parte dos docentes dos cursos de pedagogia, um esforço para inverter este cenário.

Palavras chaves: Dificuldades de Ensino. Ensino de matemática. Formação do pedagogo.

---

[1] Mestre em educação pela Universidade Europeia de Atlântico – Espanha. Doutorando de PPGE Unioeste. E-mail: paruquelevy@gmail.com
[2] Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. Membro dos Grupos de Pesquisa HISTEDOPR – FOPECIM, E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O surgimento da matemática está associado ao surgimento da própria humanidade em sua relação com a natureza e com os seus pares. Na atualidade, nos parece haver algo que é recorrente e de longa data se registra nos livros que contam sua história, bem como na história da educação, a saber, as dificuldades em se trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem desta ciência. E isto, tem se constituído em uma barreira muito grande na vida dos estudantes em diversos níveis.

Assim, embora a educação matemática continue no centro das atenções de autoridades ligadas ao ensino e em diferentes programas educacionais, o seu processo de ensino e de aprendizagem, lamentavelmente continua questionável. Infelizmente, dê a muito tempo se escuta no ambiente escolar e também, fora dele, expressões de alunos em dizer que a: “matemática é difícil”; “matemática é para os matemáticos”. Por sua vez, os professores dizem que “os alunos não estudam”.

Como podemos observar há uma troca de acusações aqui. Os alunos acusam os professores de não estarem a ensinar devidamente. Já os professores, dizem que os alunos não se dedicam suficientemente ao estudo da matemática e, por sua vez, a sociedade acaba por acusar a escola e o sistema educacional de pouco fazerem para garantir uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos de matemática a seus filhos.

Este cenário pode ser compreendido com as palavras de Ponte (2002, p. 1) ao afirmar que “desde há muito existe a polémica e descontentamento a volta do ensino da matemática. Tanto para os professores e alunos, como todos os que se interessam pelo assunto, manifestam invariavelmente frustação e preocupação 'os alunos não sabem matemática'”.

As dificuldades verificadas no ensino fundamental são muito semelhantes às dificuldades existentes nos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia – formação do pedagogo, profissional responsável por ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental o que inclui trabalhar com os saberes da matemática básica. Uma importantíssima etapa de formação básica aos estudantes que deverão ser “alfabetizados” tanto na língua materna como na matemática, ou seja, no

aprendizado da linguagem dos números e de sua aplicabilidade para uma melhor leitura de mundo.

Os acadêmicos ingressam nos cursos de formação de pedagogo com inúmeras dificuldades de aprendizagem da matemática básica. Tem dificuldades na resolução de exercícios nas quatro operações com números naturais; com números decimais; com as frações, demonstram não ter domínio da tabuada, sem falar dos conteúdos da geometria, do saber que envolve as figuras planas e sólidas e da resolução de problemas, só para citar alguns exemplos de conteúdos que são, ou minimamente devem ser, trabalhados por esse profissional, o pedagogo, em seu exercício como professor.

Diante do quadro exposto, estamos analisando, como recorte deste trabalho, as dificuldades de ensino da matemática básica na formação do pedagogo. Identificar os possíveis fatores que podem estar contribuindo para uma formação deficitária da/o pedagoga/o para o trabalho com a matemática básica na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, de base interpretativista, e que também prevê o levantamento de dados a partir do trabalho de campo, com o uso do questionário, entrevistas e da observação *in loco*, como outros instrumentos de coleta de dados.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa faz parte do recorte de uma tese em andamento. O trabalho tem sido conduzido sob abordagem qualitativa de cunho interpretativista, baseado nos pressupostos teóricos de Markoni e Lakatos (2017); Ludke e André (2017); Gil (2002; 2008; 2019); Ribeiro *et al.* (2023); Hatch e Yanow (2003); Freire (2011; 1982); Araujo (2021; 2023) e Alves (2025).

O referencial teórico para a reflexão sobre o ensino da matemática baseia-se em autores como Polya (2006); Curi (2004); Freire (2011; 1996); Ruiz (2001); Vitti (1999), Araujo (2023), Ponte (2002) e em documentos do Brasil (1998) e de Moçambique (2019).

Três procedimentos já estão sendo usados na coleta de dados para esse trabalho de tese. Inicialmente estamos realizando a revisão documental. Paralelo a

este procedimento, estão também sendo organizadas as entrevistas com estudantes do 3º ano do Curso de Pedagogia da Unioeste, do período Matutino. Essa escolha foi feita em virtude de estar realizando o Estágio Obrigatório nesta respectiva turma e na disciplina de *Teoria e Prática do Ensino de Educação Matemática,* que será objeto de análise deste trabalho. Assim, essa situação de convivência com os estudantes que deverão ser inclusos como amostra do trabalho de pesquisa, já tem oferecido dados importantes pois, para além das observações que estão sendo realizadas durante as aulas, estão sendo feitas também conversas informais com os alunos sobre essa temática, a saber, as dificuldades encontradas no trabalho com a matemática básica.

A análise destes dados iniciais, tem sua base na Análise do Discurso Freireano proposto por Araujo (2023), obedecendo um diálogo entre os discursos dos pesquisados e o suporte teórico de autores aqui referenciados. Para tal, os estudantes que já estão contribuído com o levantamento de dados, foram codificados por Estudante 1 (F1) até o Estudante 11 (F11), como forma de garantir o anonimato.

Cabe dizer que para Araujo (2023), a Análise do Discurso Freireano é uma alternativa para analisar dados qualitativos. É uma análise que reconhece os estudantes como co-construtores de conhecimento, promovendo a interação dos discursos com o referencial teórico, enriquecendo as discussões sobre os resultados. Igualmente, para Alves (2025), a Análise do Discurso Freireano é uma abordagem que permite compreender com mais profundidade as percepções e experiências dos pedagogos em formação, além da valorização do papel dos pesquisados na construção do conhecimento.

3 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS LATENTES DIFICULDADES NO TRABALHO COM A MATEMÁTICA BÁSICA.

Como já destacamos, desde a idade pré-escolar e durante o percurso formativo escolar, vive-se o lema de que a “matemática é difícil”, de que “a matemática não é para todos”, e que a “matemática é para os matemáticos”. Atualmente, no contexto da educação brasileira, apesar de todo mérito que se dá a matemática, com propagandas sobre sua importância, competições com premiação

para os melhores alunos e suas escolas e com uma destinação de maior carga horária nos cursos escolares da educação básica, os estudos, infelizmente, mostram que a matemática continua com o maior índice de reprovação.

Sobre este aspecto altamente negativo, é oportuno destacar que na esfera federal, o Brasil reconhece haver problemas com o trabalho nesta área do conhecimento e, inclusive, aponta sugestões, como diz no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que em relação ao ensino da matemática há “uma insatisfação diante dos resultados negativos obtidos com muita frequência em relação à sua aprendizagem, revelando que há problemas a serem enfrentados: reverter o ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno.” (BRASIL, 1998, p. 12).

Pesquisadores tem também registrado essa preocupação, como mostram as palavras de Emmel e Costa (2019, p. 2), para quem “o fracasso escolar já faz parte da história da educação pública brasileira e a sua relação com a dificuldade na aprendizagem da matemática é inegável.”. De forma similar, Vitti (1999, p. 19), afirma que “o fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracasso do que por sucesso.”.

O matemático Adriano Ruiz (2001), comentando sobre a matemática escolar diz que “o tipo da matemática impingido às crianças na escola não é significativa, divertida, e nem mesmo muito útil, […] ela é agradável por sua repetição, precisamente porque ela é tão estupida e dissociada, o que fornece um refúgio para não ter de pensar o que acontece na classe.” (RUIZ, 2001, p. 126).

Cabe também registrar que essa triste constatação não é somente no Brasil. Como este trabalho de tese visa estabelecer um comparativo com o que ocorre na educação matemática nos anos iniciais em Moçambique, o texto afirma que “atualmente, o ensino da matemática apresenta resultados que preocupam a sociedade, em particular o mercado de trabalho, no que concerne ao desenvolvimento de competências esperados nos graduados do ensino primário” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 21).

Em Portugal, como já referenciamos em parágrafos anteriores, também tem o registro da insatisfação com o trabalho da matemática. Como podemos ver a escrita

de Ponte (2002, p. 1) afirmando que "desde há muito existe a polémica e descontentamento a volta do ensino da matemática. Tanto para os professores e alunos, como todos os que se interessam pelo assunto, manifestam invariavelmente frustação e preocupação [...] os alunos não sabem matemática.".

Desta forma, fica claro a urgência desta discussão em profundidade e também da reformulação, se necessário, de programas formativos e de formação continuada, para que sejam adequados ao que a sociedade necessita e almeja.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Realizamos o nosso estágio docência obrigatório numa turma do curso de licenciatura em pedagogia, 3º ano, onde observamos *in locus* as dificuldades que os estudantes apresentam no trabalho com a matemática básico. Estamos falando de matéria ministrada no ensino fundamental – anos iniciais, onde por obrigação os alunos do 5º ano devem ter o seu domínio. Acompanhamos a turma por um ano letivo, isto é, os dois semestres.

A observação em sala tem mostrado que os estudantes do curso de pedagogia apresentam domínio insuficiente para ensinarem a matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Isto porque eles ingressam na universidade com lacunas enormes em conteúdo da matemática básica.

Os docentes desta disciplina deviam se preocupar mais pela parte didático pedagógica, visto que os conteúdos tratados e que os futuros pedagogos vão ministrar nos anos iniciais do ensino fundamental, pressupõe se que tenham o domínio de conteúdos matemáticos trabalhados até o 5º ano de escolaridade. Mas, pelo contrário, os docentes são obrigados a retomar os conteúdos básicos pois é latente a falta deste domínio pelos alunos, ficando o trabalho prático do respectivo conteúdo comprometido.

Muitos estudantes apresentam dificuldades nas quatro operações com números naturais e, em especial, com números decimais, com números fracionários. Com estas dificuldades, mais uma vez fica claro que eles não estão suficientemente preparados para serem professores destes conteúdos que deverão trabalhar. Segundo Freire, (2011, p. 105) "um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo não estuda e ensina mal […], se proíbe de concorrer

para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula pois, como professor.”.

No segundo semestre do ano letivo 2024, oito dos dezesseis formandos avaliados tiveram na avaliação individual notas abaixo de cinco, quando o valor máximo das avaliações é dez. Houve no segundo semestre duas notas de zero valores, em uma avaliação cuja matéria foi as quatro operações com frações. O mais agravante nesta situação é que alguns estudantes neste grupo de notas não agradáveis, são professoras já atuantes em escolas públicas. Aproveitamento miserável para conteúdos das series que elas ministram em exercício da sua função docente.

Como ensinam o que não sabem. Daí que, afirma Freire (1996, p. 95) que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”. Esses estudantes devem fazer o máximo possível de superar as dificuldades que apresentam em conteúdo da matemática básica, visto que estes conteúdos constituem o seu campo de trabalho diário.

Ainda sobre este caso, estas professoras no seu trabalho docente, podem estar se limitando a repetir o que o livro didático traz, tendo pouca capacidade para avaliar quais são as dificuldades que seus alunos podem estar encontrando com o conteúdo. Conforme afirma Brasil (1998, p. 22) “[…] que os professores se apoiam quase exclusivamente nos livros didáticos, que muitas vezes são de qualidade insatisfatória.”.

Com estes elementos, podemos já afirmar que a formação do pedagogo tem contribuído muito pouco para que os futuros professores tenham o domínio da matemática básica, de como ensinar e de que modo o aluno aprende. Como diz Curi (2004, p. 76) “é possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimento de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, […], parece haver uma concepção de que o professor polivalente não precisa saber matemática e que basta saber como ensiná-la.”.

Com as dificuldades que os futuros professores apresentam, impõe aos professores da disciplina o não cumprimento do programa previsto, na medida em que são obrigados a trabalhar os conteúdos como se fosse a primeira vez para estes

estudantes e depois atenderem os aspetos didáticos e metodológicos para que possam ter uma bagagem suficiente de ensinar bem em suas futuras escolas.

Um outro dado importante é que na ementa desta disciplina, os conteúdos da geometria estão quase no fim, uma unidade que pode ser ministrado sem a devida profundidade. Sobre isso, Curi (2004) já comentava sobre a pouca atenção dada a geometria, e o trabalho com as medidas. É preciso relembrar que a geometria é uma temática extremamente importante principalmente na idade pré-escolar até aos anos iniciais de escolaridade. A criança, na sua vivência está rodeado de figuras geométricas, ou mesmo brincadeiras envolvendo situações de figuras geométrica. E, tomando como base a educação dialógica de Paulo Freire, como é que o professor vai dialogar com seus alunos sobre um conteúdo que ele não tem domínio científico, tão pouco didático.

As conversas informais com estes estudantes revelaram que alguns não gostam de matemática. Outros ainda afirmam não ter bagagem suficiente, terem trauma de matemática desde os anos iniciais. A estudante F1 afirma: *eu não gosto de matemática, a minha professora da quarta série não explicava bem, so chegava na sala e escrevia exercícios para a gente resolver, mas, sem explicar direito.*

Igualmente, a estudante F6 disse que: *Eu tenho trauma de matemática. Meu professor da 6ª serie, me apontava com seu dedo na minha testa e reprovei, tive que parar de estudar por causa do professor de matemática. Eu não consigo nem armar direito uma conta de soma de números com virgula*.

A F9 coloca o seguinte depoimento:

> *Eu não sou bom na matemática. Quando o professor explica consigo entender, mas sozinha não consigo fazer nada. A minha professora da 3ª serie, era nervosa e não tinha paciência para nos explicar matemática. Por isso acho não consigo ensinar nos anos iniciais, as dificuldades que tenho vem desde a 3ª serie e ainda não consegui superar. Agora estou no PIBID, na tentativa de ter experiência de ser professora, para ver se posso tirar o medo que tenho da matemática.*

Os depoimentos destes estudantes só fortificam a fala de Polya (2006, p. XI) quando afirma que "[…] a matemática tem a duvidosa honra de ser a matéria menos apreciada no curso […], os futuros professores passam pelas escolas elementares a aprender a detestar a matemática […] depois voltam a escola elementar para ensinar uma nova geração a detestá-la.".

Infelizmente, temos visto a confirmação daquilo que o próprio Estado brasileiro diz: “A formação de professores, por exemplo, tanto inicial quanto a continuada, pouco tem contribuído para qualificá-los para o exercício da docência” (BRASIL, 1998, p. 21). Sendo assim, entendemos que é necessário fazer reformas, tanto de conteúdo, quanto de abordagem didática para que a formação da/o pedagoga/o esteja à altura do trabalho que a sociedade espera dela/e.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades que os estudantes do curso de pedagogia apresentam no ensino e aprendizagem da matemática básica, não são novas, como já referenciamos, são problemas bem acumulados desde o nível elementar, como foi apontado nos depoimentos obtidos em nossas conversas informais com os estudantes do 3º ano do curso de licenciatura em Pedagogia. Apresentam pouco domínio das regras e de linguagem matemática.

Essas lacunas são implantadas de geração em geração, na medida em que os estudantes ingressam nos cursos de pedagogia com elas e ao graduarem voltam às escolas para criar numa outra geração as mesmas lacunas e, às vezes mais graves ainda.

Apesar da preocupação que os docentes têm em aumentar a carga horaria, não julgamos isso como suficiente, há necessidade dos próprios estudantes se dedicarem um pouco mais em sua plena formação no ensino da matemática. Propomos também que os professores possam usar a pedagogia da pergunta de Paulo Freire, baseado na dialogicidade, conduzindo à libertação e transformação, onde a curiosidade é relevante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Deisiane. D. T. **Diálogo entre saberes no Ensino de Ciências:** a Astronomia Indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2025. 220 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2025.

ARAÚJO, Luiz. C. M. de. "**A gente precisava era de uma formação assim..." a Alfabetização Didático-Científica do professor de Ciências no Ensino Fundamental - Anos Iniciais mobilizada pela formação em grupo**, 2023. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel-PR, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURI, Edda. **Formação de professores polivalentes**: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

EMMEL. R.; COSTA, P. **O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar**: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. REMAT, Bento Gonçalves, R S, Brasil, v. 5, n. 2, p. 96-107, julho de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOÇAMBIQUE/INDE. **Plano curricular**: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1. ed. Maputo: 2019.

POLYA, G. **A arte de resolver Problemas**. Um novo aspecto do método matemático. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2006.

PONTE, João Pedro. **O ensino da matemática em Portugal**: Uma prioridade educativa? Lisboa, 2002.

RUIZ, Adriano Rodriguez. Matemática, matemática escolar e o nosso cotidiano. In: **Teoria e Prática da educação.** Departamento de Teoria e prática da educação, Universidade Estadual de Maringá. v. 4, n. 8, junho/2001, p. 125-138.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2ª Ed. Piracicaba – São Paulo: Editora UNIMEP. 1999.

OS CLUBES DE CIÊNCIAS COORDENADOS PELA UNESPAR E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Shalimar Calegari Zanatta[1]

Josiane Aparecida Gomes Figueiredo[2]

Bruna Marques Duarte[3]

Michelle Mendes[4]

Karoline Bonardo Farias[5]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos 13 Clubes de Ciências, coordenados pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e implantados no Paraná como resultado dos esforços da Rede de Clubes Paraná Faz Ciência, do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (NAPI), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), da Fundação Araucária (FA), da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e das Instituições de Ensino Superior. Os referidos clubes, implantados nas escolas pertencentes aos Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Loanda, Paranavaí e Paranaguá, revelou-se que “pequenas” intervenções nas políticas públicas, como por exemplo, atribuir 25% da pontuação aos projetos emitidos pelas escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade, pode promoverresultados significativos para a equidade e, consequentemente, democratização do ensino. Como um exemplo disto, dos 13 clubes coordenados pela UNESPAR, 6 deles foram implantados em 5 municípios com população inferior a três mil habitantes. Além disso, Paranapoema e Inajá, mostram respectivamente, que os clubistas representam 1,8% e 1,6% da população local, contra um percentual de 0,02% para o único clube implantado no maior município da nossa amostra, Paranaguá. Dado ao caráter extensionista, adotado pelos clubes, os quais envolvem a comunidade local, espera-se que a alfabetização científica alcance de forma mais impactante a comunidade deParanapoema e Inajá. Assim, estes resultados preliminares mostram que mais políticas públicasdevem ser conduzidas para promover a equidade e,consequentemente a democratização do ensino, levando oportunidades nunca antes verificadas, para municípios de pequeno porte e afastados de grandes centros culturais.

Palavras-chave: Clubes de Ciências. Democratização do ensino. Ensino por Investigação.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Física da Matéria Condensada, UNESPAR, Shalimar.zanatta@ies.unespar.edu.br
[2] Doutora em Genética, UNESPAR, Josiane.figueiredo@ies.unespar.edu.br
[3]Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, UFGD, duarte.bruna@escola.pr.gov.br
[4]Doutoranda no Programa de Ed. em Ciên. e Matemática,UFPR,mmichelle@escola.pr.gov.br
[5]Mestranda no Programa de Ed. em Ciên. e Matemática, UFPR, karolinebonardo@ufpr.br

O Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação (NAPI) Paraná Faz Ciência, por meio da Rede de Clubes Paraná Faz Ciência (RC-PRFC), implantou em 2024, 200 Clubes de Ciências objetivando estimular o entusiasmo pela ciência e a inovação das estratégias de aprendizagem.

O processo de implantação foi regido pelo Edital 01/2024, lançado em 4 de julho de 2024, o qual publicizou os critérios para a seleção dos projetos que norteariam os Clube de Ciências a serem implantados nas instituições de ensino, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Com financiamento da Fundação Araucária (FA) e em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), os 470 Projetos, enviados pelas escolas (um por escola), foram lidos, analisados e pontuados por professores das Instituições públicas (estaduais e federais) do Ensino Superior (IES), do Estado do Paraná.

Como critério para pontuação, a objetividade de execução, coesão, sequência e organização, representaram juntas, 75% do valor total. Para os 25% restantes, foi avaliado os impactos esperados em relação às vulnerabilidades locais. Com a aplicação destes critérios, os 200 primeiros projetos classificados foram contemplados e então, seguindo a ordem classificatória, os clubes foram implantados.

Cada um dos clubes são acompanhados pelas instituições públicas de ensino superior do Paraná: - Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade do Norte do Paraná (UENP), Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Esta última, ficou responsável pelos Clubes de Ciências, implantados nas escolas acompanhadas pelos Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranaguá, Paranavaí e Loanda, totalizando 13 Clubes, constituindo-se uma amostra bastante heterogênea quanto as realidades locais.

2 A ORIGEM DOS CLUBES DE CIÊNCIAS E SEUS OBJETIVOS

A implantação de Clubes de Ciências nas escolas foi a alternativa utilizada pelos Estados Unidos da América (EUA) para promover a educação científica de estudantes desinteressados pelo conteúdo da sala de aula. Os primeiros foram implantados em 1910, nas escolas da cidade de Illinois, Estados Unidos da América, (EUA). Entre 1919 e 1920, 5 Clubes, implantados em diferentes instituições, se filiaram à Academia de Ciências do Estado de Illinois e receberam premiações pelos seus feitos. Mais tarde, em 1930, 20 Clubes de Ciências do ensino médio também se aliaram à mesma Academia (Terzian, 2013).

De lá para cá, a implantação de clubes cresceu em todo o mundo. De acordo com Tomio e Hermann (2019), atualmente existem mais de 500 Clubes de Ciências em funcionamento nas escolas da América Latina. No Brasil, os Clubes de Ciências surgiram na década de 60 e foram se espalhando pelo país como resultado de iniciativas isoladas. Schmitz e Tomio (2019), apontam que em 2017, havia mais de 60 Clubes de Ciências, como reportados em artigos publicados entre os anos de 2000 e 2015.

É importante pontuar que o projeto piloto do Paraná foi inspirado no modelo “Rede Nacional de Clubes Ciência Viva[6]” de Portugal (COSTA *et al* 2005), o qual mostrou resultados exitosos quanto à promoção da alfabetização científica dos estudantes clubistas.

De acordo com Sasseron e Carvalho (2011), o termo Letramento Científico pode ser substituído por Alfabetização Científica, Enculturação Científica, entre outros. Eles representam diferentes traduções do termo inglês *LiteracyCientific*. Sem entrar no mérito da análise semântica do termo, o sujeito alfabetizado é capaz de compreender conceitos científicos de tal maneira que possa atuar como cidadão crítico, consciente, capaz de resolver problemas pelo uso do conhecimento científico (Branco *et al.* 2020). Estas características, estão em consonância com os objetivos dos Clubes de Ciências, como apontados por Schmitz e Tomio (2019) e com os Clubes de Ciências

[6]Homepage Clubes Ciência Viva

implantados no Paraná.

3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DOS CLUBES DE CIÊNCIAS COORDENADOS PELA UNESPAR

Os clubes coordenados pela UNESPAR, estão de acordo com a educação não formal[7], mesmo sediado nas escolas, nos quais, estudantes e professores, compartilham, por livre adesão e iniciativa, saberes e experiências, nas três figuras do aprender: a epistêmica, a social e a de identidade, como definido por Schimitz (2017). Abaixo trazemos uma breve descrição de cada um dos clubes de acordo com o NRE, ao qual o município pertence. O número de habitantes trazido para cada um deles, foi obtido pelo último censo de 2022 (IBGE, 2022).

I) NRE de Loanda – região ao extremo noroeste do Estado do Paraná

1 - O clube "Eco historiadores" doCol. Est. Cecília Meireles, no município de São Pedro do Paraná, tema participação de 16 estudantes do ensino fundamental e médio. O município de São Pedro do Paraná, criado em 1962, tem uma população de 2.661. Este município está a uma distância de 19 km do Porto São José, às margens do rio Paraná, segundo maior rio do Brasil e que faz divisa com o Estado do Mato Grosso do Sul. O projeto norteador das atividades do clube visa promover pesquisas de campo voltadas para a descoberta arqueológica e histórica do território que abriga artefatos sobre os povos originários que viviam às margens do rio.

II) NRE de Paranavaí – região noroeste do Estado do Paraná

2- O município de Inajá, com população estimada de 2.536 habitantes, implantou 2 Clubes de Ciências. O clube: "A Pesquisa-ação para a alfabetização científica" do Col. Est. Barão do Rio Branco Ensino Fundamental e Médio (EFM) conta com a participação de 23 estudantes do ensino médio. O projeto que norteia as ações do clube, visa extrair óleos essenciais de plantas encontradas na região, utilizando a destilação por arraste a vapor. O objetivo é

[7]A educação não formal refere-se a atividades intencionais, cuja principal característica é a flexibilidade do currículo e dos métodos tradicionais de ensino e avaliação.

que os clubistas investiguem processos de extração química, produto obtido e suas funções.

3 - O clube “Escola Verde” do Col. Est. Barão do Rio Branco EFM conta com a participação de 17 estudantes do ensino fundamental II (6° ao 9 ano) com projeto que visa realizar um estudo na bacia hidrográfica do Rio Paranapanema. Vale destacar que o projeto teve início na Escola Estadual Padre Anchieta, que foi desativada, e seus alunos foram remanejados para outra escola da cidade.

4 – O clube "Conexão: Escola e Pesquisa na Investigação do Contexto", implantado na Esc. Est. de Campo Barão de Lucena, distrito de Barão de Lucena, município de Nova Esperança, conta com a participação de 13estudantes do ensino fundamental II. O município de Nova Esperança, PR, com população total de 26.585 habitantes, tem dois distritos: Barão de Lucena: com 1.420 habitantes e Ivaitinga: com 518 habitantes. O projeto que norteia o clube está direcionado para proporcionar completo protagonismo do estudante para conduzir pesquisas que são de seus interesses.

5 – O clube "BioEssence" do Col. Est. Duque de Caxias – EFM, localizado no município de Santo Antônio do Caiuá (2.493 habitantes), conta com a participação de 18 estudantes do ensino médio. O projeto que norteia o clube propõe promover o incentivo à pesquisa científica por meio da ciência e tecnologia de forma interdisciplinar. O clube adota uma abordagem investigativa que integra teoria e prática, abordando o uso de óleos essenciais na confecção de produtos como velas, sabonetes, difusores, entre outros. Esses conhecimentos estão integrados ao conhecimento popular sobre plantas medicinais.

6 – O clube "Empírico científico" do Col. Est. Lysímaco Ferreira da Costa, localizado no município de Paranapoema (2.398 habitantes) conta com a participação de 43 estudantes do ensino médio. O projeto que norteia o clube discute, do ponto de vista científico, o conhecimento empírico da comunidade local e tem como objetivo documentar, validar e disseminar o conhecimento empírico, estabelecendo conexões com o saber acadêmico por meio da divulgação científica.

III) NRE de Paranaguá – região leste do Estado do Paraná, na região

litorânea, na Baía de Paranaguá, no sopé da Serra do Mar.

O município de Matinhos, com 39.259 habitantes, tem 4 clubes:

7 - O clube "Exploradores da Ciência" do Col. Est. Gabriel de Lara, conta com a participação de 22 estudantes do ensino fundamental II. O projeto que norteia o clube investiga a consciência ambiental e incentiva a análise da qualidade de água dos ecossistemas costeiros da Baía de Guaratuba e da Praia de Matinhos.

8 – O clube de Ciências "Ecocientistas" do Col. Est. Cívico-Militar Sertãozinho, conta com a participação de 24 estudantes do ensino fundamental. O projeto que norteia as ações deste Clube de Ciências propõe desenvolver atividades com foco na qualidade das águas costeiras paranaenses, biodiversidade e solo com o desenvolvimento de ações práticas, pesquisas e oficinas que conectam ciência e território.

9 - O clube "PeriplanetaNorminhasfesial" do Col. Est. Cívico-Militar Abigail conta com a participação de 27 estudantes do ensino fundamental II. O projeto que norteia as atividades prevê pesquisas de campo com abordagem empírico-investigativa no Parque Estadual Rio da Onça e do canal do bairro, visando abordagens sobre a biodiversidade, qualidade ambiental, relações ecológicas e clima.

10 – O "Clube de Ciências do Tereza" do Col. Est. Cívico-Militar Tereza da Silva Ramos conta com a participação de 20 estudantes, sendo 14 do ensino fundamental II e 6 do ensino médio. O projeto norteador propõe promover a cultura e a alfabetização científica dos estudantes clubistas, engajados em questões socioambientais.

O município de Paranaguá, com população de 145.829 habitantes teve dois clubes implantados.

11 - O clube "Bagrinhos do Bento", do Col. Est. Bento Munhoz da Rocha Neto, conta com a participação de 25 estudantes, sendo eles 20 do ensino fundamental II e 5 do ensino médio. Entre o grupo destaca-se a participação de uma estudante autista e 2 neurotípicos. O projeto norteador incentiva as pesquisas com foco no Estudo de Impacto de Vizinhança (EIV), relacionado ao Terminal de Contêineres CT4, de uma empresa portuária.

12 - O clube "Mangue Berçário da Vida" do Col. Est. Rocha Pombo,

localizado no município de Antonina (18.091 habitantes),conta com a participação de 15 estudantes do ensino médio. O projeto norteador propõe desenvolver atividades voltadas à análise físico-química e biológica de ambientes costeiros, com ênfase nos ecossistemas de manguezais.

13 – O clube "Através da Ciência", do Col. Est. Maria Helena, localizado no município de Pontal do Paraná (30.425 habitantes), conta com a participação de 21 estudantes do ensino médio. O projeto norteador propõe a pesquisa dos ecossistemas litorâneos com ênfase na aplicação do método científico em análises físico-químicas e biológicas de ambientes como restingas, manguezais, praias e canais de drenagem pluvial do município.

O que nos chama atenção neste contexto é a implantação de Clubes de Ciências em municípios com índice demográfico abaixo de 3 mil habitantes (Tabela 1). Paranapoema com 2.398 habitantes, é o menor entre eles, seguido por Santo Antônio do Caiuá com 2.493, Inajá com 2.536, com dois clubes implantados e São Pedro do Paraná com 2.661. Estes 4 municípios, totalizam 5 Clubes de Ciências na região noroeste/noroeste extremo do Estado. Ou seja, numa região distante da Capital Curitiba (aproximadamente mais de 500 Km) e isolada de oportunidades para formação científica dos estudantes e da comunidade local.

Tabela 1 – Município, Núcleo Regional de Educação (NRE), população, nível de ensino, quantidade de clubistas

NRE	Município	População	Nível de ensino	Clubistas
Loanda	São Pedro do Paraná	2.661	EM e EFII	16
Paranavaí	Inajá	2.536	EM	23
			EFII	17
	Nova Esperança - distrito Barão de Lucena	26.585	EFII	13
	Santo Antônio do Caiuá	2.493	EM	18
	Paranapoema	2.398	EM	43
Paranaguá	Matinhos	39.259	EFII	22
			EFII	24
			EFII	27
			EFII	14
			EM	6
	Paranaguá	145.829	EFII	20
			EM	5
	Antonina	18.091	EM	15
	Pontal do Paraná	30.425	EM	15

Fonte: As autoras.

Podemos observar a ação de equidade, que caracteriza a democratização do ensino, foi obtida pela política adotada no Edital 01/2024 que atribuiu 25% da nota do projeto à vulnerabilidade local. Pela primeira vez, estes estudantes clubistas estão tendo oportunidades ímpares que marcarão suas vidas e a vida da comunidade local.

O caso mais interessante é verificado para os municípios de Paranapoema e Inajá. Ambos abordam temas que investigam questões que envolvem a comunidade local e apresentam o maior índice de representatividade entre os clubistas e à população local. Além deste resultante significativo, temos também que a região é isolada e carente de museus, centros de ciências, universidades. Ou seja, os clubes lá instalados se configuram como um recurso ímpar para promover a alfabetização científica dos clubistas e da comunidade local.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação dos Clubes de Ciências coordenados pela UNESPAR, no âmbito da RC-PRFC, representa uma iniciativa relevante e oportuna para o fortalecimento da educação científica em contextos historicamente afastados das políticas de incentivo à ciência e tecnologia. A escolha de municípios com baixa densidade populacional e, consequentemente, com menor acesso a espaços formais de divulgação científica, evidencia uma ação concreta de enfrentamento às desigualdades territoriais no acesso ao conhecimento. A inclusão desses territórios no programa, favorecida pelos critérios do edital que valorizam as vulnerabilidades locais, amplia o horizonte de oportunidades para estudantes que, de outro modo, dificilmente teriam acesso a experiências investigativas tão qualificadas.

A proposta dos clubes parte de uma concepção de educação não formal que valoriza o protagonismo estudantil, o interesse espontâneo e a conexão entre ciência e território. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos revelam aderência aos princípios da alfabetização científica, promovendo experiências que vão além da mera reprodução de conteúdos escolares. A vinculação dos

temas investigados às realidades locais — como o uso de plantas medicinais, a análise de águas costeiras ou a valorização de saberes empíricos — fortalece o vínculo entre o estudante e seu meio, o que pode representar um ponto de virada na forma como a ciência é percebida e apropriada por esses jovens.

No entanto, o sucesso inicial dessa política não deve obscurecer os desafios que se apresentam. A ausência de uma estratégia clara de continuidade após o encerramento do financiamento pode comprometer os avanços conquistados. Além disso, embora o acompanhamento dos clubes pelas instituições de ensino superior seja um ponto positivo, é necessário investir mais fortemente na formação continuada dos professores que atuam na ponta. Sem esse suporte formativo e metodológico, corre-se o risco de transformar uma proposta potente em uma ação pontual e efêmera.

Outro ponto que merece atenção é a necessidade de instrumentos sistemáticos de avaliação dos impactos dos clubes na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Ainda que o engajamento e as narrativas locais sejam ricos, a ausência de indicadores pode dificultar a mensuração efetiva dos resultados.

De modo geral, os Clubes de Ciências implantados pela UNESPAR demonstram grande potencial transformador. Trata-se de uma iniciativa que articula extensão universitária, valorização dos saberes locais e promoção da cidadania científica. Para que esse potencial se realize de forma ampla e duradoura, é necessário consolidar estruturas de apoio, ampliar a formação docente, garantir continuidade e criar mecanismos de avaliação e escuta dos sujeitos envolvidos. Só assim será possível transformar esses espaços em núcleos permanentes de investigação, pertencimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRANCO, A. B. DE G., BRANCO, E.P., ZANATTA, S.C., AKIKO, L. N.,O letramento científico na BNCC: possíveis desafios para sua prática. Revista Contemporânea de Educação, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020.

COSTA, António Firmino da et al. **Cultura Científica e Movimento Social**: Contributos para a Análise do Programa Ciência Viva. Oeiras: Celta Editora, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Paraná. Rio de Janeiro: IBGE, [2022]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr.html. Acesso em: 20 jun. 2025.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 63-81, 2011.

SCHMITZ, V. Um Clube de Ciências Na escola: identidade e interfaces com a educação (não formal) a partir de uma revisão sistemática. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenal – Furb, Blumenal, 2017.

SCHMITZ, V., TOMIO, D.. O clube de Ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. Investigaçõesem Ensino de Ciências – v.24, n.3, p. 305-324, 2019.

TERZIAN, Sevan G. Science Education and Citizenship Fairs, Clubs, and Talent Searches for American Youth, 1918–1958. First published in 2013 by PALGRAVE MACMILLAN® in the United States— a division of St. Martin's Press LLC, 175 Fifth Avenue, New York, NY 10010.

TOMIO, D.; HERMANN, A. P. Mapeamento dos clubes de ciências da América Latina e construção do site da rede internacional de clubes de ciências. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), 21, e10483, 1-23, 2019.

PROJETO MENINAS NAS ENGENHARIAS: FOMENTO AO PROTAGONISMO FEMININO DESDE O ENSINO FUNDAMENTAL

Schayla Letyelle Costa Pissetti[1]

Daiana Petry Ruffato[2]

Cristian Roberto Antunes de Oliveira [3]

Thiago Spindola Coelho[4]

Emilly Lima Albuquerque[5]

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar um projeto que está em andamento, popularmente chamado de Meninas nas Engenharias, que surgiu com o intuito de criar oportunidades para que meninas estudantes do sistema público de Lages, SC, possam viver experiências práticas nas áreas exatas, envolvendo tecnologia, engenharia, inovação e sustentabilidade. Historicamente, os cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação têm a característica de receber a grande maioria dos estudantes do sexo masculino. Infelizmente, em um mundo cada vez mais impulsionado pela tecnologia e pela inovação em diversos ramos da sociedade, a presença feminina ainda enfrenta desafios históricos e culturais. Ao oferecer formação técnica básica, espera-se despertar, nestas meninas, o interesse pelas ciências exatas, rompendo barreiras culturais e de gênero. Além de desconstruir estereótipos, este projeto visa inspirar as participantes, mostrando que elas têm potencial para, futuramente, seguir a área profissional que desejarem. Investindo na formação dessas jovens, o projeto não só amplia suas oportunidades profissionais, mas também busca contribuir para um futuro mais igualitário e inclusivo no mercado de trabalho. O projeto ainda está em andamento, e em um curto período de desenvolvimento, já é possível visualizar um crescimento significativo na autoconfiança das estudantes durante a realização das atividades práticas. Embora futuramente seja provável que nem todas venham a seguir áreas correlatas com ciências exatas, espera-se que elas tenham a opção de seguir o que realmente desejam, sem preconceitos relacionados ao gênero, à raça ou quaisquer outras imposições culturais historicamente construídas.

Palavras-chave: Meninas nas engenharias. Protagonismo feminino. Agronegócio e tecnologia. Carreiras tecnológicas para mulheres.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas,

[1] Doutora em Educação, UDESC / UNIPLAC / SMEL , schayla@uniplaclages.edu.br
[2] Doutora em Engenharia Elétrica, UDESC, daiana.petry@udesc.br
[3] Doutor em Educação, UNIPLAC / SMEL, cristian.oliveira@educacaolages.sc.gov.br
[4] Mestrando em Ciências Ambientais, UDESC, thiago.coelho@edu.udesc.br
[5] Graduanda em Engenharia Ambiental, UDESC, emily.albuquerque007@edu.udesc.br

Engenharias e Computação têm a característica de receber a grande maioria de estudantes do sexo masculino. Infelizmente, em um mundo cada vez mais impulsionado pela tecnologia e pela inovação em diversos ramos da sociedade, a presença feminina ainda enfrenta desafios históricos e culturais. Em cidades pequenas, como Lages, SC, o cenário é ainda mais crítico, com poucas iniciativas que visam estimular o interesse das meninas por tecnologia, engenharia, ciência, inovação ou ideias relacionadas a sustentabilidade.

Por este motivo, o projeto *Programação a serviço da comunidade: desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao agronegócio*, popularmente conhecido como *Projeto Meninas nas Engenharias*, surgiu como uma iniciativa transformadora, com o intuito de criar oportunidades para que meninas estudantes do 8° ano do Ensino Fundamental, até o 3° ano do Ensino Médio, da rede pública municipal e estadual de Lages, SC, possam experenciar e descobrir seus potenciais nas ciências exatas, em áreas relacionadas à tecnologia, engenharia, inovação e sustentabilidade.

Com aulas práticas semanais de eletrônica, programação, manipulação de drones, testes de aplicativos para Educação Ambiental e quantificação de frutos em pomares, além de contarem com bolsas de Iniciação Científica, as participantes do projeto são incentivadas a participar, de forma imersiva, de diversas atividades que instigam a aprendizagem e o empoderamento feminino, estimulando o acesso, a permanência e o protagonismo nesses campos de atuação. Além disso, participam de visitas e interações com empresas de base tecnológica, vivenciando a aplicação real desses conhecimentos.

Ao oferecer formação técnica básica, espera-se despertar, nestas meninas, o interesse pelas ciências exatas e tecnológicas, rompendo barreiras culturais e de gênero. Além de desconstruir estereótipos, este projeto visa inspirar as participantes, mostrando que elas têm potencial para, futuramente, seguirem as áreas que desejarem, superando quaisquer barreiras culturalmente ou historicamente impostas. Investindo na formação dessas jovens, o projeto não só amplia suas oportunidades estudantis e profissionais, mas também busca contribuir para um futuro mais igualitário, humano e inclusivo, desde a graduação até o mercado de trabalho.

Além disso, o projeto possui potencial para despertar nas participantes o

desejo de buscar soluções criativas e inovadoras em diversas áreas do conhecimento, especialmente no campo do Agronegócio, setor que apresenta muita demanda por novas tecnologias, inovação e práticas sustentáveis. Pelo fato de o projeto estar sendo desenvolvido nas dependências do CAV (Centro de Ciências Agroveterinárias), da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), as estudantes têm acesso a um ambiente propício para explorar desafios reais, propor melhorias e aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo dos conteúdos estudados.

2 FUNDAMENTAÇÃO

Os cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Computação historicamente têm a característica de receber a grande maioria dos estudantes do sexo masculino. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza, anualmente, o Censo de Educação Superior. No último Censo, datado em 2023, computaram-se, entre os concluintes dos cursos de Engenharia, 27% de egressos do sexo feminino e 73% de egressos do sexo masculino (BRASIL, 2023).

Dados recentes do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Distrito Federal (CREA-DF, 2023), indicam que as mulheres representam apenas 20% do total de engenheiros cadastrados nos 27 Conselhos Regionais de Engenharia e Agronomia do Brasil (CREAs).

Infelizmente, são inúmeros os motivos que levam a este cenário tão contrastante. Segundo Cruz (2016), grande parte disso se dá à forma como as mulheres eram vistas historicamente perante a sociedade, como mais sensíveis ou menos inteligentes, comparadas aos homens:

> Até início do século XX, a ciência sempre foi considerada como uma atividade realizada por homens. A prática científica era, histórica e culturalmente, imprópria para as mulheres, isto porque se atestava que elas tinham um corpo mais frágil e um cérebro diferente do cérebro dos homens, portanto eram menos inteligentes ou “naturalmente” desprovidas de certo tipo de inteligência necessária ao pensamento intelectual abstrato e à liderança na vida pública. Assim, reproduziam-se preconceitos e discriminações, confrontando-se a propagada inferioridade / subordinação das mulheres com a superioridade / dominância masculina (CRUZ, 2016, p. 22).

Lombardi (2006) endossa a fala hierárquica supracitada, com a análise que faz na sequência, acerca da dominância masculina sobre as engenheiras:

> [...] considerando o princípio preconizado nesse enfoque conceitual como fio condutor da análise, entendeu-se, assim, que as relações sociais de sexo que perpassam a área profissional da engenharia, repousam, em primeiro lugar, sobre uma relação hierarquizada entre homens e mulheres, tratando-se de uma relação de dominação e de poder do grupo de engenheiros do sexo masculino sobre o grupo de engenheiras (LOMBARDI, 2006, p. 110).

Para Santos, Ishikawa e Cargano (2006, p. 13) "a forma como se ensina ciência e tecnologia na escola, os conteúdos das disciplinas, as atitudes de quem as ensina para as estudantes" são os maiores causadores da baixa quantidade de mulheres nas áreas científicas e tecnológicas. Velho e León (1998) trazem, ainda, destaque para outro motivo, indicando a falta ou a escassez de modelos e exemplos de mulheres, com vistas a incentivar outras a seguirem pelo mesmo caminho. Os autores argumentam que a falta de espelhos nos quais as meninas possam se enxergar reforça os estereótipos culturais que associam essas áreas ao gênero masculino.

Assumpção et al. (2022) pontuam um outro aspecto importante, a influência social implícita nos incentivos e brincadeiras desde a primeira infância, e como isso pode refletir na escolha da carreira futura:

> As meninas desde cedo são incentivadas com o desejo de profissões como professora, enfermeira, veterinária ou mesmo dona de casa. Por outro lado, os meninos brincam de cientista, explorador, chefe, engenheiro. Em uma primeira análise, parece que isso acaba se refletindo na fase de escolha da carreira no exame vestibular, como foi possível observar nos dados já apresentados neste artigo: as meninas escolhem mais áreas de ciências humanas e biológicas e menos as áreas que exigem muito o uso da Matemática (ASSUMPÇÃO et al., 2022, p. 09).

Segundo Schienbinger (2001), para que mais mulheres possam se dedicar a carreiras científicas, é preciso mudar a organização patriarcal da sociedade e do trabalho, oportunizando maior acesso à informação, além de maiores condições de acesso e de permanência.

Assumpção et al. (2022) destacam, ainda, que a organização patriarcal

que evidencia a discrepância da inserção de homens e mulheres nas áreas de ciências exatas não é exclusividade do Brasil, e que “os interditos ao acesso das mulheres à leitura, ao estudo e à pesquisa em dadas áreas do conhecimento científico parecem ainda permanecer e levarão algum tempo para serem superados” (ASSUMPÇÃO et al., 2022, p. 23).

Pensando nesses aspectos, é inegável que muito ainda precisa ser desconstruído e trabalhado, principalmente com as meninas em situações de maior vulnerabilidade social e econômica, em que o acesso fica ainda mais restrito. Nesse contexto, o projeto *Programação a serviço da comunidade: desenvolvimento de tecnologias aplicadas ao agronegócio*, popularmente conhecido como *Projeto Meninas nas Engenharias*, surgiu como uma iniciativa inovadora, que visa oportunizar que meninas estudantes da rede pública de Lages, SC, possam ter acesso e descobrir seus potenciais nas áreas relacionadas à tecnologia, engenharia, inovação e sustentabilidade.

3 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto está sendo desenvolvido, desde 2024, coordenado pela professora Daiana Petry Ruffato, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e conta com a colaboração de outras instituições, como a Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) e da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (CRE). Ademais, conta com uma bolsista de pós-doutoramento, autora desta comunicação e de bolsistas de graduação e mestrado vinculados ao CAV - UDESC, que atuam principalmente na condução das aulas práticas. Também fazem parte da equipe 6 professores das redes municipal e estadual de ensino, todos atuantes em áreas correlatas às ciências exatas, que estão recebendo capacitação para atuarem como multiplicadores do conhecimento e das experiências nas unidades de ensino em que lecionam. O desenvolvimento do projeto conta, ainda, com o apoio estratégico de empresas parcerias locais, que colaboram ativamente na realização das atividades previstas.

Em novembro de 2024 o projeto abriu o período de pré-inscrições,

contando com critérios de seleção específicos: exclusividade para meninas estudantes da rede pública de ensino, matriculadas entre o 8° ano do Ensino Fundamental até o 3° ano do Ensino Médio, com prioridade pra meninas negras e residentes de bairros periféricos, em que há maior vulnerabilidade social. Em um período recorde de uma semana, mais de 120 pré-inscrições foram recebidas, demonstrando a enorme demanda por iniciativas como esta. Para a primeira turma, 30 estudantes foram selecionadas, todas beneficiadas com bolsa de Iniciação Científica (IC) do CNPq. A proposta é desenvolver o projeto por, no mínimo, três anos consecutivos, alcançando trinta meninas diferentes por ano e seis professores diversos, também anualmente, da rede pública de ensino estadual e municipal.

Em dezembro do mesmo ano, as selecionadas deram início às atividades com um módulo fundamental, que incluiu discussões sobre violência de gênero, assédio, relações étnico-raciais e outras pautas importantes para o empoderamento feminino. Essa base teórica foi cuidadosamente pensada com o intuito de preparar as estudantes para os desafios técnicos que poderiam surgir na sequência, criando um espaço seguro de acolhimento e reflexão antes da imersão nas atividades práticas de tecnologia.

Em 2025, o projeto iniciou suas atividades com encontros semanais no contraturno escolar das participantes, planejados de modo a não prejudicar o rendimento delas no ensino regular. As atividades foram pensadas para que sejam significativas e atrativas aos olhos das estudantes, seguindo a premissa de Celeste Baine (2009). Para Baine (2009), as estratégias mais eficazes, pensando na inserção das meninas em atividades relacionadas às ciências exatas, são as atividades de cunho prático, com envolvimento colaborativo, trabalho em equipe e baseadas em soluções de problemas do cotidiano.

As atividades práticas deram início com aulas dinâmicas de eletrônica básica, em que projetos foram desenvolvidos semanalmente, como braço robótico, estação meteorológica, sensor de luz habilitado através de palmas, termômetro corporal, entre outras atividades que permitiram que as participantes obtivessem o entendimento inicial na área de eletrônica. O desenvolvimento dos projetos possibilitou que as estudantes vivenciassem, na prática, os conceitos teóricos básicos, além de desenvolverem habilidades técnicas concretas e

visuais, trabalho em equipe, motivação e colaboração.

A partir de maio de 2025 as atividades relacionadas à programação foram iniciadas, e ainda se encontram em andamento. Essas atividades foram pensadas para que as participantes compreendam os princípios básicos da programação, da criação de páginas da web, e ainda instigar o desenvolvimento da criatividade no desenvolvimento de soluções. Além de aprender a web, a ideia é que as meninas possam compreender a estrutura que compõe as páginas da internet, os jogos, chats, programas, e visualizem as inúmeras possibilidades que a programação pode oferecer nos mais diversos contextos.

As participantes estão tendo contato com a linguagem Python, uma linguagem de programação simples que dispõe de diversas bibliotecas que facilitam o desenvolvimento dos projetos que serão desenvolvidos ao longo das aulas. O primeiro projeto contempla o desenvolvimento uma página web pessoal, para o cadastro de informações individuais, de cada estudante. O segundo envolve automação de tarefas, e o terceiro projeto visa a criação de um site com chat que permite conversas em tempo real. A ideia principal é que as meninas possam visualizar o potencial que a programação oferece, aplicada em diferentes áreas, especialmente em se tratando de mercado de trabalho.

Os próximos treinamentos envolvem capacitação no manejo de drones. Os mapeamentos georreferenciados, realizados a partir da utilização de drones, podem auxiliar em diversas áreas, como a Engenharia Ambiental e Sanitária e a Agronomia. Espera-se que as participantes possam visualizar a utilização do drone como um instrumento tecnológico capaz de auxiliar no diagnóstico de situações, além de colaborar com a tomada de decisões profissionais.

Na sequência, terá início a etapa de atividades que incluem a capacitação das estudantes para a utilização de um aplicativo para Educação Ambiental. Este aplicativo foi criado por uma professora da UDESC, em formato de jogo, e será levado até às escolas para ser testado por crianças, ou seja, as participantes do projeto auxiliarão na fase de testes em larga escala. Dessa forma, elas poderão vivenciar a aplicação de uma tecnologia de programação em seu contexto real, além de participar da avaliação dos resultados com base nas respostas coletadas durante a interação das crianças com o jogo.

A partir da experiência com o aplicativo de Educação Ambiental, as

meninas serão treinadas para a última etapa do projeto, que envolve o desenvolvimento de ferramentas computacionais aplicadas ao agronegócio, um dos pilares da economia da região de Lages, SC. O trabalho consistirá na implementação de um sistema de previsão de safra de maçãs, que indicará a estimativa do número de frutos a serem colhidos com base em informações coletadas nos pomares, como cultivares, porta-enxertos, densidade de plantas e área plantada. Ademais, o sistema também prevê eventos climáticos distintos, que podem vir a interferir na produtividade das macieiras. A partir desses dados, será criado um modelo estatístico para gerar previsões dentro de um intervalo de confiança, como possível previsão de safra, oferecendo às participantes um contato direto com tecnologia de ponta e treinamento especializado.

Além das atividades práticas em diversos segmentos, as estudantes participantes do projeto farão visitas de integração e passeios a empresas de base tecnológica, possibilitando que as meninas conheçam e vivenciem a realidade de empresas que atuam na área de tecnologia na região em que moram.

Com o intuito de divulgar as práticas do projeto, as estudantes têm participado de diversas atividades e eventos, como mostras científicas, feiras de ciências, seminários universitários, eventos como o *CAV de Portas Abertas*, cujos projetos são apresentados à comunidade, além de programas em rádios, reportagens em jornais locais, entre outros canais de comunicação e redes sociais. Nessas ocasiões, elas apresentam o projeto e compartilham com a comunidade um pouco do que vem sendo desenvolvido, despertando a curiosidade de outras meninas e incentivando-as a participar e acreditar no próprio potencial, assim como elas vêm fazendo.

No próximo ano, pretende-se ampliar a atuação do projeto, alcançando ainda mais escolas do município. Com intervenções mensais nos espaços escolares, o objetivo é promover práticas que contribuam para o fim da violência contra meninas e mulheres.

Em um curto período de desenvolvimento de projeto, já é possível visualizar um crescimento significativo na autoconfiança das estudantes durante a realização das atividades de cunho prático. A maioria das participantes não tinha contato anterior com computadores, tampouco com as áreas para as quais

estão sendo treinadas. O progresso das participantes é muito nítido. A cada novo conhecimento assimilado, percebe-se um aumento notável da autonomia, da agilidade e da autoestima das meninas durante a realização das atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que capacitar as participantes para as áreas de ciência, tecnologia e sustentabilidade, o *Projeto Meninas nas Engenharias* representa uma iniciativa transformadora. Ao despertar o interesse pelas ciências exatas, e pela inovação, além de capacitar as meninas tecnicamente, também as empodera, rompendo as barreiras culturais historicamente construídas e desconstruindo estereótipos que diminuem ou anulam o potencial feminino.

Embora futuramente seja provável que nem todas venham a seguir áreas correlatas com ciências exatas, espera-se que elas tenham a opção de seguir o que realmente desejam, sem preconceitos relacionados ao gênero, à raça ou quaisquer outras imposições culturais historicamente construídas.

Além do impacto na vida de cada menina participante, o projeto também gera reflexos positivos na comunidade como um todo. Em uma cidade pequena com vários paradigmas históricos e culturais, como Lages, ver meninas ocupando espaços antes dominados por homens e demonstrando alta capacidade, estimula uma mudança de visões em relação ao papel da mulher na sociedade como um todo. Essa mudança contribui para a construção de uma cultura mais justa e inclusiva, desde a graduação até o mercado de trabalho.

Ressalta-se que a tecnologia também ocupa um papel central no desenvolvimento do projeto, funcionando como uma ponte entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática e visível. Assim, as participantes não só aprendem a teoria, mas também desenvolvem a prática e exploram ferramentas digitais para alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, o projeto estimula, de diversas maneiras, o processo de ensino aprendizagem em relação às tecnologias, e vai além, mostrando o potencial de aplicação dos projetos desenvolvidos, evidenciando a capacidade das meninas em liderar, criar e inovar soluções para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Georgia *et al.* Engenharia, gênero e formação em ciências exatas: análise da participação feminina em uma instituição de ensino superior. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, *[S. l.]*, v. 18, n. especial, p. 1–26, 2023. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1893 Acesso em: 28 jul. 2025.

BAINE, Celeste. **Engineers Make a Difference:** Motivating Students to Pursue an Engineering Education. Springfield: Bonamy Pub, 2008. 141 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023:** Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 10 jun. 2025.

CREA-DF. **Apenas 20% dos profissionais de engenharia no brasil são mulheres**. Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Distrito Federal, 2023. Disponível em: https://www.creadf.org.br/noticias/noticias-433 . Acesso em 10 jun. 2025

CRUZ, Maria Helena Santana. A perspectiva de gênero no campo da ciência. In: NANES, Gisele; LEITÃO, Maria de Fátima.; QUADROS, Marion. (org.) **Gênero, Educação e Comunicação.** Recife: Editora UFPE, 2016.

LOMBARDI, Maria Rosa. A engenharia brasileira contemporânea e a contribuição das mulheres nas mudanças recentes do campo profissional**.** **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2006.

SANTOS, Lucy Woellner.; ICHIKAWA, Elisa Yoshie.; CARGANO, Doralice de Fátima. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero:** desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006. 284 p.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 10, p. 309-344, 1998. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474 . Acesso em 10 jun. 2025.

ECO HISTORIADORES: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E VALORIZAÇÃO CULTURAL NO CLUBE DE CIÊNCIAS DA ESCOLA CECÍLIA MEIRELES

Adriana Fernanda Renata [1]
Felipe Antonio de Moraes [2]
Bruna Marques Duarte[3]
Shalimar Calegari Zanatta[4]
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo[5]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da implementação do Clube de Ciências Eco Historiadores, selecionado pelo edital 01/2024 da Rede Paraná Faz Ciência, na Escola Estadual Cecília Meireles, em São Pedro do Paraná. A proposta do clube é desenvolver atividades voltadas à investigação arqueológica e histórica na região, com foco na valorização do patrimônio cultural local e na reconstrução da memória dos povos originários que habitavam às margens do rio Paraná. Com isso, busca-se fortalecer a identidade cultural da comunidade escolar, promovendo o pertencimento e a valorização do conhecimento local por meio da pesquisa e do ensino investigativo. A análise se baseia no diário de atividades da professora responsável, utilizando a Análise Textual Discursiva como método qualitativo para identificar categorias emergentes que revelam as contribuições do clube no contexto escolar. A partir da unitarização de 20 registros de atividades realizadas durante sete semanas, foi possível identificar o Clube de Ciências como espaço de reorganização do ambiente escolar, investigação científica e divulgação de conhecimentos históricos e arqueológicos. As atividades desenvolvidas, como rodas de conversa, debates, trabalhos de campo e dinâmicas imersivas, mostraram-se potentes estratégias de ensino ativo. Os estudantes são incentivados a construir coletivamente o conhecimento, levantando hipóteses, propondo soluções e refletindo criticamente sobre a realidade da comunidade onde vivem. Organizados em grupos temáticos (povos originários, Rio Paraná, história municipal e sustentabilidade), os participantes atuam em uma abordagem interdisciplinar que articula história, geografia, arqueologia e ciências ambientais. A análise dos registros aponta que o clube ultrapassa a lógica clássica da sala de aula, configurando-se como espaço dialógico de formação cidadã. Combinando elementos da educação formal e não formal, promove práticas pedagógicas inovadoras e estimula o protagonismo estudantil. Assim, o Clube de Ciências Eco Historiadores se consolida como instrumento de valorização da cultura local, construção de sentido e engajamento social, contribuindo para uma educação mais crítica, significativa e conectada ao território.

Palavras-chave: Clubes de Ciências. Arqueologia. Investigação.

---

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva , Unespar, adriana.fernandesr133@gmail.com
[2] Licenciado em História, Secretaria do Estado do Paraná felipe.antonio.moraes@escola.pr.gov.br
[3] Doutora em Educação para Ciências e Matemática; UFGD, brunamd88@gmail.com.
[4] Doutora em Física da Matéria Condensada; Universidade Estadual do Paraná, shalicaza@yahoo.com.br.
[5] Doutora em Física da Matéria Condensada; Universidade Estadual do Paraná, shalicaza@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais de um projeto que participou do Edital 01/2024, destinado à composição da Rede de Clubes Paraná Faz Ciência, tendo sido selecionado para a implementação de um Clube de Ciências na Escola Cecília Meireles, localizada na cidade de São Pedro do Paraná. O referido clube, denominado Eco Historiadores, tem como objetivo promover pesquisas e trabalhos de campo voltados à produção de conhecimento arqueológico e histórico na região que abrange o município e a região.

O desenvolvimento da história e do conhecimento local revela-se de extrema importância, uma vez que a região é palco de diversos eventos históricos significativos, além de abrigar a memória apagada dos povos originários que habitavam as margens do segundo maior rio do Brasil, o rio Paraná. Nesse contexto, a arqueologia e a pesquisa histórica em curso contribuem com novas descobertas, essenciais tanto para o avanço das ciências quanto para o reconhecimento e o respeito à rica herança cultural da região. O estudo da história permite compreender a cultura e as formas de vida que se desenvolveram e culminaram na realidade atual. Ao investigar o passado, é possível valorizar e preservar as tradições e os conhecimentos dos povos que ali viveram, promovendo maior entendimento e respeito por suas contribuições à sociedade contemporânea.

Dessa forma, o projeto desenvolvido no clube busca fortalecer a identidade cultural e histórica da comunidade, proporcionando um senso de pertencimento e orgulho coletivo. Além disso, fomenta práticas educativas voltadas à valorização do patrimônio cultural. Assim, este trabalho tem como foco a análise do diário de bordo da professora clubista, com o intuito de identificar, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), os elementos que emergem desse ambiente formativo criado no espaço escolar por meio do Clube de Ciências Eco Historiadores. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte questão norteadora: Quais são as contribuições do Clube de Ciências Eco Historiadores no contexto da Escola Cecília Meireles?

2 CLUBES DE CIÊNCIAS E SUA RELEVÂNCIA

Os Clubes de Ciências desempenham um papel fundamental na educação científica dos estudantes, alinhado com as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Ao proporcionar um ambiente estimulante e colaborativo, esses espaços favorecem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos estudantes, como a investigação, a análise de dados, a resolução de problemas e a comunicação científica (BRASIL, 2017).

A interação e o compartilhamento de conhecimento no Clube de Ciências são aspectos centrais, proporcionando aos estudantes a oportunidade de ouvir e colaborar com seus pares em um ambiente empático. Andrade e Costa (2007) destacam que, por meio de metodologias ativas, o clube se torna um espaço lúdico e enriquecedor, no qual a aprendizagem é facilitada pela cooperação mútua. Esta interação promove o desenvolvimento de competências sociais, como a capacidade de argumentar, expor pontos de vista e questionar o próprio conhecimento, reconhecendo o valor da Ciência na resolução de problemas do cotidiano e na formação de uma visão crítica sobre os conhecimentos que circulam na sociedade.

Desse modo, o Clube de Ciências tem sido amplamente reconhecido como um espaço essencial para a formação de estudantes cidadãos, extrapolando o contexto tradicional da sala de aula. Segundo Andrade e Costa (2007), o Clube de Ciências oferece uma oportunidade única para os estudantes debaterem temas relacionados à Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), vivenciando na prática conteúdos abordados no contexto escolar. Este espaço permite que os estudantes desenvolvam habilidades críticas e reflexivas, fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para sua formação como cidadãos conscientes e ativos.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

O material de análise deste trabalho é o diário de atividades do Clube de Ciências Eco Historiadores que funciona no período contraturno, na escola Cecília Meireles, pertencente ao núcleo de Loanda no Paraná. Nele foram separados 7 semanas de atividades para verificação. O material empírico foi

então analisado à luz da ATD, utilizada cada vez mais no contexto de pesquisas qualitativas no país (MORAES, 2003), que se desenvolvem em fases com focos específicos, que consistem na desmontagem dos textos, estabelecimento de relações,a apresentação da compreensão pelo metatexto , bem como a auto-organização dos resultados.

Na fase de desmontagem do texto para a unitarização foram criados códigos para a identificação de cada unidade de significado, sendo que cada registro foi identificado com a letra R, seguido do número que indica sua ordem de análise: R1;R2; R3.... A partir deste processo, realizou-se a leitura e releitura do material empírico para se criar significados a partir dos significantes trazidos (MORAES, 2003). Segundo os pressupostos de Moraes (2003, p. 192): “Ao iniciar uma discussão de análise qualitativa, precisamos ter presente a relação entre leitura e significação. Se um texto pode ser considerado objetivo em seus significantes, não o é nunca em seus significados”. Desse modo, para o autor, um texto pode ser lido de múltiplas formas, leituras que se constroem a partir das intenções e pressupostos teóricos do leitor.

Nesta perspectiva, do processo de leitura, unitarização, e categorização do corpus analisado surgiram diversas categorias, estas chamadas de categorias emergentes. No processo de imersão nos textos, foi primeiro realizado o processo de codificação, unitarização, destaque de palavras-chave, descrição de um título para cada unidade de significado e reescrita da mesma.

Desde o processo de impregnação do material empírico, foram levantadas 20 unidades empíricas dispostas em categorias iniciais, intermediárias e finais. A partir desta categorização as unidades foram organizadas e analisadas de modo que foi possível identificar uma categoria: O Clube de Ciências como reorganização do espaço escolar, investigação e divulgação científica. Assim, a seguir apresentaremos o metatexto que discorre sobre os levantamentos que apresentam o foco do Clube de Ciências, suas perspectivas e possibilitadas.

4 O CLUBE DE CIÊNCIAS COMO REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR, INVESTIGAÇÃO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O Clube de Ciências Eco Historiadores propõe uma pesquisa

arqueológica e histórica no município de São Pedro do Paraná e região, com o objetivo de resgatar, preservar e difundir o patrimônio cultural local. A proposta enfatiza a história dos povos originários e os eventos históricos significativos ocorridos na área, contribuindo para o fortalecimento da identidade local e o desenvolvimento sustentável da comunidade. As atividades do clube ocorrem no contraturno escolar, em um modelo investigativo que permite a interação com a comunidade, baseado no desenvolvimento de habilidades voltadas à resolução de problemáticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes.

Observamos, assim, que, embora o Clube de Ciências se configure como uma estrutura de educação não formal, por não seguir os moldes convencionais da educação escolar (GOHN, 2010), estabelece uma interface com o público escolar ao funcionar no contraturno, articulando-se com a educação formal (SCHMITZ; TOMIO, 2019).

Os encontros do clube iniciaram-se em setembro de 2024, sendo a primeira delas uma roda de conversa, como mostra o excerto a seguir: *R1 – "[...] tivemos uma roda de conversa sobre a proposta do clube e as problemáticas que serão aprofundadas e desenvolvidas por meio da ciência."*

Essa atividade teve como objetivo a reflexão sobre os temas a serem abordados pelo clube. Para isso, os estudantes foram convidados a discutir entre si e a desenvolver uma linha de raciocínio que orientasse a pesquisa e o desenvolvimento do projeto.

Consideramos que, ao compartilharem suas ideias em um espaço de debate, os estudantes têm a oportunidade de acessar uma educação voltada à reflexão sobre a cultura material e imaterial da comunidade na qual a escola está inserida. Nesse contexto, o Clube de Ciências configura-se como um ambiente de ensino dialógico, que estimula a análise crítica e a resolução de problemas.

Sob essa perspectiva, o ensino ultrapassa os limites de uma prática não dialógica, caracterizada, segundo Freire (2018), pela mera reprodução do conhecimento transmitido pelo professor, e ocupa novos espaços de aprendizagem, como o próprio Clube de Ciências. Com suas múltiplas potencialidades, o clube contribui para a construção de um currículo mais dinâmico, que valoriza aprendizagens emergentes e amplia as possibilidades de atingir os objetivos e metas propostos no estudo dos temas (SOUZA; SILVA;

SIMÃO, 2016).

As atividades desenvolvidas no Clube de Ciências têm como proposta um ensino investigativo, pautado no desenvolvimento de habilidades para resolver problemáticas associadas ao cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, segundo Silva *et al.* (2024), ao se contrapor ao modelo de aquisição passiva de conhecimento, os Clubes de Ciências se destacam como espaços com potencial para promover uma aprendizagem ativa. Nesses ambientes, os estudantes são incentivados a se envolver diretamente no processo educativo, assumindo um papel protagonista na construção do próprio saber. Isso pode ser observado no seguinte excerto de uma das atividades realizadas: R2 – *"[...] foi entregue o texto com a problemática do clube, e eles deveriam analisá-lo e desenvolver uma estratégia de pesquisa para a solução."*

A atividade consistiu na reflexão sobre uma problemática e na apresentação de uma possível solução, conforme o excerto a seguir: R3 – *"Nos primeiros encontros, foi estabelecido um momento para os estudantes conversarem entre si e desenvolverem uma linha de raciocínio para a pesquisa e o desenvolvimento do projeto."*

Dessa forma, o Clube de Ciências Eco-Historiadores tem se mostrado, como destacam Lorenzi Filho e Rosário Lima (2022, p. 22), um espaço onde: "[...] ocorre o encontro de pessoas com interesses científicos em comum para debater ideias e, assim, promover a construção da 'mentalidade científica." O clube, portanto, se revela como uma oportunidade para momentos de colaboração entre os estudantes.

Em relação à sua estrutura, o mesmo organiza seus participantes em grupos menores, que desenvolvem pesquisas sobre temas relacionados à cultura material e imaterial da região em que a escola está inserida. Atualmente, o clube atua com quatro eixos temáticos: R4 – *"Um focado nos povos originários da região, outro no rio Paraná, um terceiro na história municipal [...] e um grupo voltado para ecologia e sustentabilidade."*

De acordo com Rosito e Lima (2020), os Clubes de Ciências são espaços de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento do pensamento científico e social, ao promoverem atividades baseadas na pesquisa, no debate e na colaboração entre os participantes. Esses ambientes permitem flexibilidade na

escolha dos temas e dos métodos investigativos, possibilitando que os envolvidos explorem questões científicas, tecnológicas e sociais conforme seus interesses.

Assim, evidenciamos que o Clube de Ciências Eco-Historiadores constitui-se como um espaço dialógico, voltado à reflexão e à resolução de problemas, promovendo a valorização da história da região e dos povos originários. A iniciativa envolve estudantes, professores e membros da comunidade, numa abordagem interdisciplinar que articula conhecimentos de arqueologia, história, geografia e ciências ambientais para reconstruir o passado e compreender sua relação com o presente. A metodologia adotada combina pesquisa documental, trabalho de campo e simulações educativas, como se observa no excerto: R7 – *"Os clubistas participaram de uma dinâmica imersiva no escape room chamado 'O Mistério de Caio'."*

Verifica-se, portanto, que as atividades do clube reestruturam o espaço escolar, promovem a interpretação de fontes históricas e permitem um ensino investigativo, como evidencia o excerto que descreve o objetivo da atividade: R12 – *"O objetivo dessa dinâmica era proporcionar aos alunos uma experiência inicial de pesquisa e investigação, que eles vão aplicar em pesquisa histórica."*

Assim, conforme destacam Silva *et al.* (2024), o Clube de Ciências Eco-Historiadores mostra-se como um espaço propício à vivência de práticas científicas, em que os estudantes são incentivados a levantar questões, argumentar, buscar evidências, propor explicações, resolver problemas, elaborar modelos e construir hipóteses. Além disso, esses ambientes favorecem a compreensão de que o conhecimento científico não é absoluto, mas resulta de um processo coletivo sustentado pela argumentação, formulação teórica e validação por meio de evidências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado por este trabalho podemos verificar que a implementação do Clube de Ciências Eco historiadores na Escola Cecília Meireles, contribuiu para organizar um espaço de aprendizagem ativa e investigativa, centrada na valorização da história local e na herança cultural dos

povos originários. Por meio de metodologias participativas e do uso da pesquisa como instrumento pedagógico, o clube transforma o ambiente em um território de escuta, diálogo e protagonismo estudantil. A análise das atividades revela que os estudantes são instigados a investigar problemáticas reais, refletindo criticamente sobre a realidade que os cerca, o que fortalece a identidade cultural e amplia os sentidos do aprender.

Além disso, a implementação do clube no contraturno escolar demonstra uma articulação entre práticas de educação formal e não formal, promovendo uma atmosfera de aprendizagem que extrapola os limites da sala de aula convencional. A construção coletiva do conhecimento, a colaboração entre pares e o vínculo com a comunidade local emergem como pilares do processo educativo vivenciado. O uso de atividades como rodas de conversa, *escape room*, análises documentais e trabalhos de campo contribui para o desenvolvimento do pensamento científico, da argumentação e da curiosidade, essenciais à formação de sujeitos críticos e comprometidos com sua história e território.

Dessa forma, verificamos que o Clube de Ciências Eco historiadores atua como um potente instrumento de reorganização do espaço escolar e de inovação pedagógica, ao integrar ciência, cultura e identidade em uma abordagem interdisciplinar. Sua contribuição ultrapassa os aspectos cognitivos, ao promover o pertencimento e a valorização do conhecimento local, fortalecendo a relação entre escola, estudantes e comunidade. Com isso, o clube reafirma seu papel como espaço de (eco)formação, construção de sentido e engajamento social, respondendo de forma concreta aos desafios colocados na problemática desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A.; COSTA, M. C. D. Clube de Ciências e Cultura: uma integração escola e sociedade. **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em Perspectiva**, Belo Horizonte, n. 2, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 139 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 65ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: a atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

LORENZI FILHO, L. A.; LIMA, V. M. do R. Um olhar contemporâneo para os clubes de ciências. **Revista Interdisciplinar Sulear**, v. 5, n. 12, p. 9–23, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.36704/sulear.v1i12.6784. Acesso em: 21 fev. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 9, n. 2, p. 191–211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 fev. 2025.

ROMPATTO, M. Daremos voz àqueles que ajudaram a construir a história da região noroeste, pois vários protagonistas dos conflitos pela terra passaram a ser invisíveis para a memória oficial. **Revista NEP**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 109, jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nep/article/download/67667/38802. Acesso em: 21 fev. 2025.

SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O clube de ciências como prática educativa na escola: uma revisão sistemática acerca de sua identidade educadora. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3, p. 305–324, 2019. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1539/pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

SILVA, R.; MIRANDA, S. C.; CALAÇA, F. J. S.; CARVALHO, P. S.. Conceitos e abordagens de clubes de ciências como estratégias para o ensino de ciências. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, v. 12, n. 5, p. 98, 2024.

SOUZA, R.; SILVA, V. L. S.; SIMÃO, V. L. O clube de ciências como espaço de (eco)formação e criatividade. **Revista Dynamis, Blumenau**: FURB, v. 22, n. 1, p. 74–85, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/108992474/O_Clube_De_Ci%C3%AAncias_Como_Espa%C3%A7o_De_Eco_Forma%C3%A7%C3%A3o_e_Criatividade. Acesso em: 14 abr. 2025.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS, PRÁTICAS E REFLEXÕES DOCENTES

Joana Darc Soares Pessanha [1]

Sandra Maria Nascimento de Mattos [2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir os principais fatores que dificultam o processo de aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na análise das práticas pedagógicas, da formação inicial e continuada dos docentes, bem como das condições socioculturais dos estudantes. A abordagem está fundamentada em uma revisão de estado da arte e em estudos que evidenciam como os processos de alfabetização, letramento matemático e o desenvolvimento do pensamento científico estão diretamente implicados nas dificuldades enfrentadas em sala de aula. A pesquisa dialoga com as contribuições de Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio, Lilian Fonseca, Aline Mide Romano de Barros, Jane Daniel, Thaís Camilo, Darlan Rangel e Nilma Fontanive, destacando práticas pedagógicas que promovem uma matemática mais crítica, significativa e inclusiva. O estudo também evidencia propostas que visam superar os desafios observados, valorizando o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a necessidade de políticas de formação docente comprometidas com a equidade e com a justiça social.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Alfabetização Matemática. Formação Docente. Educação Crítica. Práticas Inclusivas.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa, historicamente, um dos maiores desafios enfrentados por educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas — como a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), os investimentos em programas de formação docente e a ampliação do acesso à educação —, ainda persistem entraves significativos no campo do ensino de Matemática. As dificuldades estruturais, pedagógicas e formativas continuam a impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas escolas públicas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social.

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação Agrícola (PPGEA), joanaspp69@gmail.com.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, smnmattos@gmail.com.

A Matemática, frequentemente percebida como um saber abstrato, rígido e desvinculado do cotidiano dos estudantes, tende a provocar sentimento de insegurança, desmotivação e, em muitos casos, aversão. Essa realidade é agravada quando o ensino é pautado na mera repetição de algoritmos e procedimentos mecânicos, desconsiderando os saberes prévios dos alunos e as possibilidades de articulação com a realidade social em que estão inseridos. Como destaca D'Ambrosio (2004), o ensino da Matemática deve respeitar as culturas, os contextos e os modos diversos de aprender, valorizando inclusive práticas cotidianas e saberes populares, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático significativo e emancipador.

Nesse cenário, torna-se urgente e necessário investigar os fatores que dificultam a aprendizagem matemática, especialmente nos primeiros anos da escolarização, período em que são construídas as bases do raciocínio lógico, da compreensão numérica e da alfabetização matemática. Segundo Freire (1996), o ato de ensinar exige escuta, diálogo e respeito aos saberes dos sujeitos. A aprendizagem, portanto, não se realiza de forma mecânica, mas a partir de uma relação dialógica entre educador e educando, na qual o conhecimento é construído coletivamente e situado em contextos reais e vivenciados.

A formação docente se destaca como um dos principais eixos de análise neste debate. Os professores dos anos iniciais, muitas vezes formados de maneira generalista, são responsáveis por ensinar múltiplas áreas do conhecimento, inclusive a Matemática. Estudos como os de Romano (2008), Rangel (2019), Daniel (2015) e Camilo (2022) apontam que grande parte desses profissionais relata insegurança ao trabalhar conteúdos matemáticos, o que está diretamente relacionado à fragilidade da formação inicial, à ausência de apoio pedagógico contínuo e à escassez de espaços de formação coletiva. A profissionalização docente, nesse sentido, não pode ser dissociada da valorização do magistério e da garantia de condições adequadas de trabalho.

É preciso considerar ainda os aspectos sociais, culturais e econômicos que atravessam o cotidiano escolar. Em regiões marcadas por desigualdade social, como é o caso de muitos municípios da Baixada Fluminense — a exemplo de Japeri —, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas sem uma leitura crítica das condições materiais e simbólicas vividas pelas crianças e suas famílias. A escuta

das experiências docentes revela que a exclusão digital, a insegurança alimentar, o déficit de atenção emocional e as lacunas oriundas da pandemia da COVID-19 também são fatores que agravam as dificuldades no aprendizado de Matemática, reforçando desigualdades históricas.

Neste artigo propõe-se, portanto, a analisar os principais desafios enfrentados por professores dos anos iniciais no ensino da Matemática, a partir de uma revisão do estado da arte e da escuta de vozes docentes, com base em pesquisa de campo realizada em uma escola pública do município de Japeri-RJ. Por meio do diálogo com autores como Paulo Freire, Ubiratan D'Ambrosio, Nilma Fontanive, Lilian Fonseca, Aline Romano, entre outros, busca-se refletir sobre práticas pedagógicas que promovam uma Matemática mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social. A investigação parte do princípio de que toda prática educativa é também uma prática política, e que repensar o ensino da Matemática nos anos iniciais é um passo necessário para construir uma escola pública mais justa, equitativa e democrática.

Ainda é necessário reconhecer que o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático está intrinsecamente ligado à infância e se constrói gradualmente a partir de experiências concretas, significativas e mediadas pela linguagem. A criança pensa, fala, age e representa o mundo por meio de interações simbólicas e sociais, e é nesse contexto que a Matemática deve ser introduzida. Assim, o processo de letramento matemático exige uma abordagem que considere o tempo da criança, suas hipóteses sobre os números e seu modo próprio de atribuir sentido ao mundo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Panorama das dificuldades: dimensões estruturais, socioculturais e curriculares

A aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se mostrado um campo repleto de desafios, que extrapolam o âmbito escolar e revelam tensões estruturais, formativas e socioculturais. Dados de avaliações como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB indicam que grande parte dos estudantes brasileiros não atinge os

níveis esperados de proficiência em Matemática até o 5º ano. Essa defasagem está diretamente relacionada a fatores como precariedade das condições de trabalho docente, ausência de formação continuada, materiais didáticos inadequados e contextos de vulnerabilidade social.

Em sua pesquisa, Fonseca (2014) analisa como professores da rede pública lidam com as dificuldades de aprendizagem em Matemática e aponta que, muitas vezes, as soluções adotadas são paliativas e não dialogam com as reais necessidades dos alunos. Camilo (2022) destaca que os baixos rendimentos estão associados à ausência de práticas que promovam o raciocínio lógico e à priorização de métodos mecânicos e descontextualizados.

Outro fator importante diz respeito à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que defende o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a resolução de problemas, o pensamento algébrico e a comunicação matemática. No entanto, conforme mostra Rangel (2019), há um descompasso entre os objetivos previstos na BNCC e as condições reais de trabalho enfrentadas por docentes dos anos iniciais, o que dificulta a materialização de um ensino mais significativo.

2.2 Formação docente, insegurança matemática e afetividade

O professor polivalente ou generalista — que leciona todas as disciplinas — é protagonista do ensino nos anos iniciais. Entretanto, muitas pesquisas revelam que ele não se sente seguro para trabalhar conteúdos matemáticos. A análise de Barros (2008), por exemplo, revela que a formação inicial pouco contempla didáticas específicas da Matemática, contribuindo para o receio docente diante de temas como multiplicação, frações e resolução de problemas.

Cruz, Batalha e Campelo (2023) reforçam essa percepção ao apontar que:

> [...] apesar do sentimento de angústia e insegurança, as narrativas não apontam para desistências, porém deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos –da frustração à ação. (CRUZ; BATALHA; CAMPELO, 2023, p. 2).

Essa insegurança repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido e na forma como os alunos percebem a Matemática. Mattos e Mattos (208, p. 24) afirmam

que no tocante aos professores de matemática “atualmente, eles estão navegando por um oceano de incertezas, no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos escolares”. Como lembra Jane Daniel (2015), o modo como o professor se posiciona em relação ao conteúdo influencia profundamente o modo como o aluno se engaja com ele: professores que evitam desafios ou reduzem a disciplina à memorização tendem a formar alunos passivos e desinteressados.

Além disso, como destaca Fontanive (2009), a melhoria do desempenho dos alunos está diretamente relacionada à qualificação docente e sua pesquisa aponta que os professores com acesso à formação continuada de qualidade, aliada ao suporte institucional e às condições adequadas de trabalho, conseguem desenvolver práticas mais eficazes, capazes de promover aprendizagens consistentes, inclusive em contextos de vulnerabilidade.

2.3 Cultura, currículo e etnomatemática

Para superar esse distanciamento entre o conteúdo e a realidade dos alunos, autores como Ubiratan D’Ambrosio (2004) propõem uma abordagem etnomatemática, que valorize os saberes culturais, o contexto comunitário e as experiências de vida dos estudantes. Práticas como medir o espaço da horta escolar, calcular o orçamento familiar, interpretar folhetos de supermercados ou trabalhar com jogos tradicionais são caminhos apontados por ele como formas de tornar a Matemática viva e significativa.

No estudo de Romano (2008), muitos professores relatam a importância de vincular a Matemática ao cotidiano para estimular o interesse discente e a construção de sentido. Essa perspectiva dialoga com a noção freiriana de conhecimento como prática social, em que a alfabetização, inclusive a matemática precisa estar ligada ao mundo concreto do educando. A Matemática, historicamente, tem sido usada como instrumento de exclusão. Seu papel como "guardião de oportunidades" é denunciado por diversos autores críticos. Como afirma Ole Skovsmose “A Matemática opera como um filtro social, excluindo sujeitos de determinadas posições acadêmicas e profissionais caso não dominem seus códigos e formas” (SKOVSMOSE, 2001, p. 28).

A Educação Matemática Crítica, nesse contexto, propõe não apenas ensinar conteúdo, mas desenvolver no estudante a capacidade de questionar, interpretar e

propor soluções para problemas do cotidiano. Essa abordagem amplia a função social da escola, ao reconhecer a Matemática como instrumento de emancipação e justiça social.

Portanto, pensar a aprendizagem da Matemática nos anos iniciais não é apenas uma questão pedagógica, mas um compromisso com a justiça social. Trabalhar com temas como desigualdade social, consumo consciente, saneamento básico, orçamento doméstico, entre outros, permite ao aluno desenvolver competências matemáticas relevantes e ao mesmo tempo refletir criticamente sobre o mundo em que vive.

3 Práticas significativas e possibilidades de superação

Através do trabalho de campo em Japeri buscamos as potentes práticas contextualizadas e dialógicas no enfrentamento das dificuldades. Professores que adotam estratégias como rodas de conversa, jogos matemáticos, construção de gráficos com dados reais da escola e atividades baseadas em histórias infantis para maior engajamento dos alunos. Freire (1996), em sua pedagogia do diálogo, defende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Com base nessa premissa, algumas turmas podem passar a utilizar narrativas infantis para introduzir conceitos matemáticos, como contagem, operações e medidas. A combinação entre linguagem literária e raciocínio lógico revela-se eficaz para envolver alunos com dificuldades de leitura e escrita. Contudo, o uso de histórias infantis no ensino da Matemática tem se mostrado uma estratégia poderosa para mediar a aprendizagem de conceitos abstratos de forma lúdica e significativa. Ao integrar elementos narrativos à construção do raciocínio lógico e das operações matemáticas, o professor aproxima o conteúdo do universo simbólico e afetivo das crianças. Essa prática, além de despertar o interesse, contribui para a interdisciplinaridade entre língua portuguesa e matemática e para o fortalecimento das habilidades cognitivas e comunicativas.

Segundo Daniel (2015, p. 121),

> [...] o trabalho com múltiplas linguagens, como o desenho, a contação de histórias, o corpo e os jogos, deve ser valorizado como parte do processo de

construção do pensamento matemático, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Essa perspectiva se aproxima da concepção de Ferreiro (1999), que defende que o contato da criança com textos autênticos, como as histórias infantis, ativa sua capacidade de inferência, antecipação, comparação e formulação de hipóteses e habilidades fundamentais também no raciocínio matemático. Segundo Ferreiro (1999), a linguagem escrita, desde cedo, permite à criança construir significados e organizar pensamentos, o que contribui para a ampliação de competências cognitivas em diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, livros como *A centopeia que pensava demais; Os dez sacizinhos; O sanduíche da Maricota e O caso dos números desaparecidos*, podem servir como ponto de partida para sequências didáticas que envolvam contagem, adição, subtração, estimativa, grandezas e medidas. A narrativa possibilita que os alunos antecipem resultados, levantem hipóteses, verbalizem estratégias e justifiquem escolhas, o que está de acordo com a BNCC, que propõe o desenvolvimento da argumentação matemática desde os primeiros anos.

Essas estratégias também contribuem para o envolvimento dos alunos com dificuldades de leitura ou com defasagens na aprendizagem e o contexto da narrativa funciona como um “suporte afetivo” que dá sentido à tarefa e reduz a ansiedade frequentemente associada à Matemática. Como destaca Mattos (2020) o vínculo afetivo estabelecido na mediação pedagógica é fundamental para a construção de aprendizagens duradouras. A autora afirma que “[...] o vínculo estabelecido entre professor e aluno, a interação com os outros alunos, são alguns aspectos que influenciam positiva ou negativamente a relação com o saber matemático escolar” (MATTOS, 2020, p. 61).

Portanto, ao integrar a literatura infantil ao ensino da Matemática, o professor amplia as possibilidades expressivas dos alunos, favorece a aprendizagem interdisciplinar e transforma a aula em espaço de escuta, imaginação e descoberta. Trata-se de uma prática que, além de pedagógica, é profundamente humanizadora e coerente com os princípios da educação libertadora de Freire (1996), que defendia o conhecimento como um ato de criação, e não de repetição. Por exemplo, uma prática de destaque é observar e analisar os erros dos alunos, não como falhas a serem punidas, mas como pistas para orientar intervenções pedagógicas. Como afirma Cury

(2008, p. 17), “o erro, longe de ser um obstáculo, é uma manifestação do raciocínio em construção e deve ser valorizado como parte do processo de aprendizagem”.

Essa perspectiva reforça a importância de registrar, discutir e refletir sobre as respostas dos alunos, promovendo uma avaliação diagnóstica contínua e significativa. Ao invés de corrigir mecanicamente os exercícios, os docentes passam a compreender melhor o pensamento dos estudantes e a propor atividades mais ajustadas às suas reais necessidades cognitivas.

Além disso, práticas de avaliação formativa, como portfólios, autoavaliação e registros reflexivos, foram adotadas com sucesso por alguns docentes, promovendo uma aprendizagem mais processual e menos punitiva.

4 Encaminhamentos e contribuições da pesquisa

A partir do levantamento teórico e da escuta dos professores participantes da pesquisa de campo, é possível afirmar que a superação das dificuldades no ensino de Matemática exige uma articulação entre: *Formação docente continuada e crítica, com foco específico nos saberes matemáticos e nas metodologias ativas; Valorização do contexto cultural do aluno, com práticas inspiradas na etnomatemática; Currículo problematizador, baseado em situações reais e interdisciplinares; Promoção do letramento matemático desde os anos iniciais, como direito e não privilégio e Políticas públicas que garantam infraestrutura, tempo de planejamento e suporte pedagógico permanente.*

Esses pontos se conectam ao que apontam autores como Romano (2008), Fonseca (2014), Camilo (2022), Mattos e Mattos (2018), Daniel (2015), Rangel (2019), e Freire (1996). O ensino da Matemática, quando pensado a partir do contexto, da escuta e da valorização do educador, pode ser não apenas um espaço de superação de dificuldades, mas de produção de cidadania, criticidade e emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo permitiu compreender que as dificuldades no processo de aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental não decorrem apenas de limitações cognitivas dos estudantes, mas de um conjunto articulado de

fatores sociais, pedagógicos, formativos e institucionais. A escuta das vozes docentes e o diálogo com as pesquisas analisadas no estado da arte revelam que o fracasso escolar em Matemática está fortemente relacionado à ausência de práticas contextualizadas, à insegurança do professor polivalente e à desvalorização dos saberes socioculturais dos alunos.

Conforme apontam autores como Mattos e Mattos (2018) e Romano (2008), a formação inicial dos professores, muitas vezes insuficiente em conteúdo específicos de Matemática e em metodologias inovadoras, contribui para a manutenção de práticas tradicionais, baseadas na repetição e na memorização. Essa abordagem tende a reforçar a imagem da Matemática como um saber inacessível, distanciado da vida cotidiana dos alunos, o que gera desinteresse e baixa autoestima.

As contribuições de D'Ambrosio e Skovsmose foram fundamentais para ampliar a visão sobre o papel social da Matemática e reforçar a importância de um ensino que dialogue com a realidade e com as necessidades concretas da população. Ao reconhecer a Matemática como linguagem cultural e instrumento de leitura crítica do mundo, os professores podem construir práticas mais inclusivas e emancipadoras.

A pesquisa também evidenciou que o uso de histórias infantis, jogos, situações-problema contextualizadas e práticas interdisciplinares têm potencial para tornar o ensino mais significativo. Como indicam Daniel (2015) e Camilo (2022), a valorização de múltiplas linguagens na sala de aula favorece o engajamento dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem matemática.

Diante disso, torna-se urgente investir em políticas públicas que promovam a formação continuada crítica e situada dos professores dos anos iniciais, além de assegurar condições adequadas de trabalho, planejamento coletivo e acesso a materiais pedagógicos diversificados. A superação das dificuldades no ensino da Matemática exige o reconhecimento do professor como sujeito ativo e reflexivo, e da escola como espaço de transformação social. Como diria Freire (1996) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção."

Assim, cabe à escola construir um ensino de Matemática que liberte, e não exclua; que humanize, e não selecione.

Em síntese, os desafios enfrentados no ensino da Matemática nos anos iniciais devem ser enfrentados por meio de uma abordagem integrada, que envolva currículo, formação docente, cultura escolar e políticas de equidade. O caminho para uma

educação matemática mais democrática passa necessariamente pela escuta dos educadores, pela valorização dos saberes dos alunos e pela construção de práticas pedagógicas que humanizem, incluam e libertem, como propôs Paulo Freire.

Ao garantir um ensino de Matemática que parte da escuta, da valorização do contexto e da criatividade docente, amplia-se a possibilidade de que todos os estudantes independentemente de suas condições sociais tenham acesso a uma educação significativa. Esse é o verdadeiro sentido de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CAMILO, Gabriela. **Defasagens da matemática básica nos alunos de uma escola municipal de Goiânia**. Inhumas: Faculdade de Inhumas – Facmais, 2022.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. S. Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023133, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17795

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos. São Paulo: Ática, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DANIEL, Jane Eletra Serafini. **Aprendizagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Lilian Leandro da. **Diagnósticos e encaminhamentos dados por professores a alunos em situação de dificuldades de aprendizagem em matemática.** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

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

FONTANIVE, Nilma Santos. **A capacitação de professores contribui para a aprendizagem dos alunos?** Um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho de estudantes no ensino fundamental. 2009. Tese

(Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATTOS, Sandra M. N.; MATTOS, José R. L. **Formação continuada de professores de matemática**. Curitiba: Appris, 2018.

MATTOS, Sandra M. N**. O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o programa etnomatemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

RANGEL, Darlan Maurente. **Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da matemática nos anos iniciais.** Revista Educação Matemática em Foco, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2019.

ROMANO, Aline Mide de Barros. **Sentidos atribuídos por professoras à docência em matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

LABORATÓRIOS DE ENSINO DE MATEMÁTICA (LEM) DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DAS REGIÕES NORDESTE E CENTRO-OESTE DO BRASIL

Maria Cecília Fonçatti[1]

Renata Camacho Bezerra[2]

Richael Silva Caetano[3]

RESUMO

No presente texto é discutido um recorte de uma pesquisa qualitativa, de pós-doutorado em andamento, que tem como objetivo final investigar como os Laboratórios de Ensino de Matemática (LEM) têm sido utilizados na formação de professores de Matemática no Brasil. Este recorte diz respeito às características dos LEM presentes nas regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, que são 10 dos 26 encontrados a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que visou identificar produções acadêmicas nacionais, entre teses, dissertações e artigos, que abordassem os LEM presentes em cursos de Licenciatura em Matemática de universidades públicas do Brasil. A caracterização foi feita após o mapeamento destes, a partir de uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos, quando disponíveis, de sites das instituições de Ensino Superior e, em alguns casos, do regulamento interno do laboratório. Foi feita, também, uma análise de conteúdo dos dados obtidos com as produções acadêmicas encontradas na RSL, levando em conta sua estrutura física, os recursos e materiais neles disponíveis e as atividades neles desenvolvidas. Observou-se que há grande diversidade quanto aos recursos e à estrutura física dos laboratórios, bem como uma diversidade de atividades desenvolvidas, apesar de todas envolverem ações isoladas e/ou integradas que contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Palavras-chave: Laboratório. Educação Matemática. Formação Inicial de Professores.

1 INTRODUÇÃO

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) tem sido considerado como um agente no apoio dos cursos de Licenciatura em Matemática, sendo utilizado para promover discussões e reflexões sobre a prática docente, além da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (TURRIONI, 2004; BEZERRA; PERON; KLAUS, 2019).

Considerando a questão: “Qual é o papel que tem sido cumprido pelos LEM na Formação de Professores de Matemática no Brasil?”, uma pesquisa de pós-doutorado

[1] Doutora em Educação, Universidade do Oeste do Paraná/UNIOESTE, mcmaria18@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade do Oeste do Paraná/UNIOESTE, renata.bezerra@unioeste.br.
[3] Doutor em Educação para a Ciência, Universidade do Oeste do Paraná/UNIOESTE, richael.caetano@unioeste.br.

qualitativa com delineamento analítico-descritivo está sendo realizada de forma a respondê-la através de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e de uma análise documental.

A partir das produções acadêmicas brasileiras que tratam dos LEM presentes em cursos de Licenciatura em Matemática localizadas com a RSL, foi possível mapear e caracterizar os LEM encontrados. Neste texto, apresentam-se as características dos que se localizam nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste do país, considerando a estrutura de cada um, os recursos disponíveis e as atividades neles desenvolvidas.

2 O LEM NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Os LEM tem grande potencial formativo, que pode ser alcançado se eles forem considerados espaços de ação-reflexão e não apenas um local para guardar materiais (LORENZATO, 2009; LUCENA, 2017). Ao serem utilizados como instrumento de intervenção, permitem aos licenciandos articularem teoria e prática, “experimentarem” a Matemática e participarem de discussões, favorecendo o seu desenvolvimento profissional e integrando-os em atividades de pesquisa (OLIVEIRA, 1983; TURRIONI, 2004; LUCENA, 2017).

Além disso, é possível que neles se promova a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que, além de dar suporte às disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, é possível que este seja um espaço no qual os futuros professores e professores já atuantes troquem experiências e conhecimentos (BEZERRA; PERON; KLAUS, 2019).

Assim, defende-se que a existência do LEM nas instituições que formam professores de Matemática pode contribuir muito para essa formação, quando este é usado de maneira adequada.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de pós-doutorado da qual este texto é um recorte tem cunho qualitativo, pois trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21), se ocupando de questões particulares que não podem ou não deveriam ser quantificadas, e tem delineamento analítico-descritivo, uma vez que se busca

estabelecer relações entre as variáveis “LEM” e “Formação de Professores de Matemática”, com o objetivo de determinar qual é a natureza dessas relações (GIL, 2008).

Os dados foram coletados utilizando-se uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), pois objetivou-se “[...] sintetizar e organizar, a partir de critérios pré-estabelecidos, a produção do conhecimento já publicado sobre um determinado assunto, com rigor e alcance muito maior do que as demais pesquisas bibliográficas” (BEZERRA; CAETANO; ALMEIDA, 2024, p. 16).

A definição do problema, exploração livre do tema, constituição das *strings*, seleção das Bases, realização da busca nas Bases, definição de critérios de inclusão e exclusão e constituição do *corpus*, fases iniciais da RSL, foram aqui seguidas (BEZERRA; CAETANO; ALMEIDA, 2024). Foi feita, também, uma análise documental, de forma a cobrir uma ampla gama de fenômenos que não seria possível com a pesquisa direta, considerando que o mapeamento foi feito a nível de Brasil (GIL, 2008). Utilizou-se, para isso, os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática mencionados nas produções acadêmicas encontradas com as RSL, quando disponíveis, os *sites* das instituições de Ensino Superior e, em alguns casos, o regulamento interno do laboratório.

Foi possível, assim, mapear os LEM e caracterizá-los, o que permitirá, futuramente, responder à questão de pesquisa. Uma análise parcial relativa à caracterização dos LEM das Regiões Nordeste e Centro-Oeste será apresentada aqui, tendo sido utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que tem como base a criação de categorias, a descrição do que foi encontrado e a inferência dos resultados, interpretando-os a partir da fundamentação teórica (GOMES, 2013).

3.1 A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* da pesquisa referente à RSL foi composto definindo-se, inicialmente, as Bases de dados a serem utilizadas, que eram as que mais se adequavam aos objetivos da pesquisa (MENDES; PEREIRA, 2020). As buscas foram feitas nos dias 07 e 18 de fevereiro de 2025. As *strings* (combinação entre as palavras-chave e os operadores booleanos) foram definidas levando em conta a mecânica de cada Base.

Obtidos os resultados, aplicou-se o critério de inclusão I_1: “Trabalhos que mencionem algum LEM presente em alguma universidade pública brasileira no curso

de Licenciatura em Matemática" e os critérios de exclusão E_1: "Trabalhos em que o LEM não tem um espaço físico", E_2: "Trabalhos que mencionem LEM no curso de Licenciatura em Matemática em universidades privadas ou Institutos Federais", E_3: "Trabalhos que tratem de laboratórios de cursos que não sejam Licenciatura em Matemática" e E_4: "Trabalhos não disponíveis gratuitamente *online*". Por fim, utilizou-se o critério de exclusão E_5: "Trabalho duplicados" para verificar quais apareceram em mais de uma Base. No Quadro 1 apresentam-se as bases utilizadas, as *strings*, quantos trabalhos foram encontrados e quantos restaram após o uso dos critérios mencionados.

Quadro 1: *Strings* utilizadas em cada base e as quantidades de trabalhos encontrados e selecionados

Base	***String***	**Trabalhos encontrados**	**Trabalhos selecionados**
Biblioteca de Teses e Dissertações	"laboratório" AND "matemática" AND "formação inicial"	74	6
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	"laboratório" AND "matemática" AND "formação inicial"	76	3
SciELO	"laboratório" AND "matemática" AND "formação inicial"	1	1
Portal de periódicos da CAPES	"laboratório" AND "matemática" AND "formação inicial" com os filtros "acesso aberto", "artigo", "produção nacional" e "idioma Português"	30	6
Scopus	"laboratório" AND "matemática" AND "formação" AND "inicial"	1	1
Google Acadêmico	Pesquisa avançada com as palavras-chave "allintitle: laboratório, matemática, formação inicial", filtrando os resultados àqueles que continham tais palavras no título	20	5

Fonte: os autores, 2025.

Assim, o *corpus* é composto de 22 trabalhos que mencionam 26 LEM presentes em quatro das cinco Regiões brasileiras. Os quantitativos são diferentes, pois em alguns trabalhos mais de um LEM é mencionado e alguns LEM aparecem em mais de um trabalho.

Desses 26, 10 estão nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste do país, e são apresentados no Quadro 2, junto com o código pelo qual se referirá a cada um e as referências que os mencionam.

Quadro 2: LEMs encontrados nas Regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil

Região brasileira	LEM/Universidade	Código	Referência que o cita
Nordeste	Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Estadual da Paraíba	L1	Júnior, Silva e Lopes (2013)
	Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco	L2	Cavalcante *et al*. (2016)
	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Campus VII da Universidade do Estado da Bahia	L3	Silva (2020)
	Laboratório de Educação Matemática do Campus IX da Universidade do Estado da Bahia	L4	Silva (2014) e Silva, Silva e Ribas (2024)
	Laboratório de Matemática e Ensino do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará	L5	Santos (2021)
	Laboratório de Educação Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central	L6	Silva, Freire e Sousa (2021) e Sousa, Melo e Queiroz (2022)
	Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	L7	Silva (2019)
	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Matemática do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba	L8	Silva (2024)
Centro-Oeste	Laboratório de Educação Matemática "Zaíra da Cunha Melo Varizo" do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás	L9	Santos (2018)
	Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade de Brasília	L10	Cabral (2010)

Fonte: os autores, 2025.

5 CARACTERIZAÇÃO DOS LEM DAS REGIÕES NORDESTE E CENTRO-OESTE

Os LEM presentes no Quadro 2 foram caracterizados segundo sua estrutura, recursos e materiais disponíveis, bem como as atividades neles desenvolvidas. Ressalta-se que não foi possível obter informações sobre todos os critérios para todos os LEM e, por isso, nem todos figuram nas duas subseções.

5.1 Estrutura e recursos disponíveis

Todos os LEM investigados possuem sala própria para o seu funcionamento, mas a configuração varia muito, pois enquanto o L8 tem capacidade para acomodar apenas 25 estudantes (SILVA, 2024), L10 tem 4 salas, como especificado no *site* do laboratório[4]: LEMAT 01 e LEMAT 02, que contam com mesas, cadeiras e

[4] Disponível em: https://mat.unb.br/index.php/ensino/graduacao/laboratorios/35-lemat. Acesso em: 17 de junho de 2025.

equipamentos para a apresentação de *slides*, vídeos, etc.; Sala de Projetos, onde há armários, mesas, cadeiras, equipamentos eletrônicos e um acervo bibliográfico das áreas de Matemática e Ensino de Matemática; e Sala de Materiais, nas quais são guardados materiais de consumo, possuindo mesas, cadeiras e equipamentos para planejar/adaptar, construir e validar materiais didáticos para o ensino de Matemática na Educação Básica (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2024).

Quanto aos recursos tecnológicos, os laboratórios L3 e L6 são os únicos além de L10 dos quais se tem informação, sendo que no primeiro há oito computadores, dois *notebooks* e um projetor (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2024), e no segundo há alguns computadores (SOUSA; MELO; QUEIROZ, 2022). Além disso, em L3 há *kits* de jogos e materiais didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como uma bancada e um quadro (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2024). Em L6 estão disponíveis fitas métricas, réguas, compassos, balanças, ábacos, material dourado, geoplano, tangrans, sólidos geométricos, dentre outros, que foram obtidos através de doações ou da fabricação pelos licenciandos (SOUSA; MELO; QUEIROZ, 2022).

Em L3 e em L7 há, também, livros didáticos e paradidáticos e, nesse segundo, há materiais concretos fabricados pelos licenciandos nas disciplinas que ocorrem no LEM (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2022; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2024). Ressalta-se que sobre L8 também é mencionada a existência de recursos didáticos manipuláveis, como sólidos geométricos e torre de Hanoi (SILVA, 2024).

5.2 Atividades desenvolvidas

Os LEM analisados apresentam uma diversidade de usos, com ênfase em atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação de professores, não sendo exatamente todas ao mesmo tempo.

Os laboratórios L1, L2, L3, L4 L6, L7 e L10, por exemplo, são utilizados para o desenvolvimento de componentes curriculares voltados à prática docente, como Laboratório de Ensino de Matemática, Prática de Ensino-aprendizagem, Álgebra para Ensino e Laboratório de Ensino de Geometria e, também, para o apoio ao Estágio Supervisionado (JUNIOR; SILVA; LOPES, 2012; CAVALCANTE *et al.*, 2016; UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016; SILVA, 2020; UNIVERSIDADE DO

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021; SOUSA; MELO; QUEIROZ, 2022; SILVA; SILVA; RIBAS, 2024; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2024). Sobre L5 menciona-se apenas que há a ocorrência de atividades de ensino, mas estas não são especificadas (SANTOS, 2021).

Grande parte deles é frequentemente utilizada para a construção e uso de materiais didáticos, sendo mencionada a realização de oficinas pedagógicas (L1); a construção e a validação de materiais em atividades de Estágio e do componente curricular Laboratório de Matemática (L3), disponibilizando-os também em escolas públicas (L4 e L6); e a vivência de experiências com materiais didáticos, materiais concretos e jogos para os licenciandos (L5 e L7) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016; SANTOS, 2021; UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021; SOUSA; MELO; QUEIROZ, 2022; SILVA; SILVA; RIBAS, 2024; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2024).

Em alguns dos laboratórios, é relatada a ocorrência de atividades de pesquisa (L1, L3, L4, L5, L6, L7 e L10) e de extensão (L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9 e L10), envolvendo alunos e professores da Educação Básica, trabalhando com a formação continuada (UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2016; SANTOS, 2018; SANTOS, 2021; UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2021; SOUSA; MELO; QUEIROZ, 2022; SILVA, 2024; SILVA; SILVA; RIBAS, 2024; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2024; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2024).

Destaca-se que há, também, o registro de atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como L4 e L7 (SILVA, 2019; SILVA; SILVA; RIBAS, 2024), e que L4 funcionou como projeto guarda-chuva, reunindo iniciativas de ensino, pesquisa e extensão de 2012 a 2014 (SILVA; SILVA; RIBAS, 2024); L5 está ligado a um grupo de pesquisa (Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática - GPEHM) (SANTOS, 2021); e L9 em 2014 se tornou um núcleo museológico vinculado ao Museu de Ciências da Universidade Federal de Goiás, com foco na divulgação e construção do conhecimento matemático (SANTOS, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a caracterização apresentada, conclui-se que os LEM das regiões Nordeste e Centro-Oeste têm configurações diferentes quanto à estrutura e uma variedade de materiais e recursos disponíveis, que vão de réguas e compassos a computadores e projetores. Ainda, há a menção a existência de acervos bibliográficos em alguns deles. Quanto às atividades desenvolvidas, observa-se uma grande ênfase no uso para o apoio às disciplinas do curso e para a produção e utilização de materiais didáticos, sendo que em alguns casos ocorrem atividades de pesquisa e de extensão, envolvendo também a formação continuada.

Sendo assim, eles têm sido utilizados como espaços de ação-reflexão, e não apenas como um local para guardar materiais (LORENZATO, 2009; LUCENA, 2017). Também, as atividades de ensino, pesquisa e extensão estão ocorrendo nesses LEM, mas somente em alguns observa-se uma articulação entre elas, o que, segundo Bezerra, Peron e Klaus (2019), é possível e deveria ocorrer. Além disso, a maioria dos LEM apresentados estão focados em mais de uma dessas ações, o que vai de encontro à afirmação de Varizo (2007) que diz que, geralmente, os laboratórios focam em apenas uma delas.

Por fim, ressalta-se que para alguns laboratórios encontrou-se poucas informações ou apenas informações em referências mais antigas, o que significa que podem já ter sofrido modificações. Além disso, os LEM aqui apresentados são apenas os encontrados nas pesquisas identificadas na RSL e que atenderam aos critérios de inclusão por nós defenidos sendo que podem existir outros LEM nessas regiões, bem como, outras pesquisas que os divulguem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/PT: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Renata Camacho; CAETANO, Richael Silva; ALMEIDA, Marieli Vanessa Rediske de. Revisão Sistemática da Literatura: contribuições para a Educação Matemática. *In*: BEZERRA, Renata Camacho; CAETANO, Richael Silva (Orgs.). **Revisão Sistemática da Literatura nas várias vertentes da Formação do Professor de e que ensina Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 14-25.

BEZERRA, Renata Camacho; PERON, Luciana Del Castanhel; KLAUS, Vanessa Lucena Camargo de Almeida. Formação docente em matemática e a articulação com o lem/foz: discutindo possibilidades. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, PR, v. 5, n. 3, p. 2402-2415, mar. 2019.

CABRAL, Nataniel Freitas. **Contribuições do laboratório de educação matemática para a formação inicial de professores**: saberes práticos e formação profissional. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2010.

CAVALCANTE, José Luiz *et al*. Formação Inicial Docente e Investigações no Laboratório de Ensino de Matemática: um olhar a luz da Teoria Antropológica do Didático. *In*: **Anais do XII ENEM**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 79-108.

JÚNIOR, José Roberto Costa; SILVA, João Batista Rodrigues da; LOPES, Maria Maroni. Uma breve análise das concepções acerca da utilização do Laboratório de Ensino de Matemática na Formação Inicial. *In*: **Anais do XI ENEM**. Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. *In*: LORENZATO, Sergio (Ed.). **Laboratório de Ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 3-38.

LUCENA, Regilania da Silva. **Laboratório de Ensino de Matemática**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2017.

MENDES, Luiz Otávio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 9-29.

OLIVEIRA. Ana Maria Nauiack de. **Laboratório de ensino e aprendizagem em matemática**: as razões de sua necessidade. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 1983.

SANTOS, Joelma Nogueira dos. **O Laboratório de Matemática e Ensino (LME) na Formação Inicial do professor**: orientações metodológicas com base na Sequência Fedathi. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – UFCE, Fortaleza, 2021.

SANTOS, Marisa Gomes dos. **Laboratório de Educação Matemática "Zaíra da Cunha Melo Varizo"**: Um mosaico sobre a formação de professores no IME/UFG. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – UFG, Goiânia, 2018.

SILVA, Américo Junior Nunes da. **Formação lúdica do futuro professor de Matemática por meio do Laboratório de Ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da. O Laboratório de Educação Matemática e a Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Internacional Educon**, São Cristovão, SE, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da; SILVA, Rafaela Laranjeira; RIBAS, Ricardo Fabrizio da Rocha. O Laboratório de Educação em Matemática e a formação e prática docente: o que revelam futuros professores? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, SP, v. 3, p. 70-106, 2024.

SILVA, Anelândia Maria da Conceição. **Uma história do PIBID de Matemática da UERN/MOSSORÓ-RN (2009 - 2018)**: memórias em um documentário. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – UFRN, Natal, 2019.

SILVA, Ihellen Hértilla Sinésio Cândido da. **A importância da prática reflexiva na formação inicial de professores de Matemática**: uma análise a partir de experiências no Laboratório de Ensino de Matemática. 2024. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Matemática) – UFPB, Rio Tinto, 2024.

SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; MELO, Carlos Ian Bezerra de; QUEIROZ, Antonio José Melo de. O Laboratório de Educação Matemática da FECLESC/UECE (LABOMÁTICA): contribuições na Formação Inicial e Continuada de professores que ensinam Matemática. **RCeEM**, Fortaleza, CE, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2022.

TURRIONI, Ana Maria Silveira. **O Laboratório de Educação Matemática na Formação Inicial de Professores**. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE/UNESP, Rio Claro. 2004.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2024. Departamento de Matemática. Regulamento do Laboratório de Ensino de Matemática (LEMAT). Brasília: UnB, 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Colegiado de Matemática. **Projeto de renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Matemática.** Senhor do Bonfim: UNEB, 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró - Reitoria de Ensino de Graduação. **Projeto Pedagógico do curso de graduação em Matemática - Licenciatura - Presencial - Campus Central**. Mossoró: UERN, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Núcleo docente estruturante. **Projeto Pedagógico de curso – Matemática.** Campina Grande: UEPB, 2016.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo. O Laboratório de Educação Matemática do IME/UFG: Do sonho a realidade. In: **Anais do 10 Encontro Nacional de Educação Matemática**. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Matemática; 2007.

REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CIENTÍFICO PROPOSTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO[1]

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA[2]

RESUMO

O Letramento Científico (do inglês "scientific literacy") surgiu no final da década de 1950, em meio à corrida espacial, resultante da preocupação das famílias estadunidenses a respeito da educação que seus filhos estavam recebendo, de sorte a enfrentar uma sociedade de crescente sofisticação científica e tecnológica. Baseados nos estudos de Chassot, utilizamos neste estudo a terminologia Alfabetização Científica, em lugar de Letramento Científico, investigando como ela está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo compreende uma análise crítica documental, tendo como objeto a Base Nacional Comum Curricular. O objetivo da análise é compreender como a Alfabetização Científica está proposta no documento que orienta a Educação Básica brasileira. Denominada Letramento Científico, a Alfabetização Científica é mencionada apenas três vezes nos documentos orientadores da BNCC, sendo diretamente ligada às Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental e Médio. Como resultado da reflexão, foram apresentadas limitações impostas pela BNCC à Alfabetização Científica, ao restringi-la às Ciências da Natureza, propondo-se que ela seja reconhecida como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT), capaz de articular saberes, conectar os diferentes componentes curriculares e fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à cidadania no século XXI. Para tanto, é necessário repensar práticas pedagógicas, superar fragmentações curriculares e investirem uma educação que valorize a curiosidade, o pensamento crítico e o diálogo entre ciência, cultura, educação e sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Educação. Ciência. Currículo. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este estudo com a justificativa da escolha do termo "Alfabetização Científica" ao invés de "Letramento Científico" para melhor alinhamento com os referenciais utilizados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O termo "*scientific literacy",* ao ser traduzido para o português, "letramento científico", modifica seu sentido.

A origem do "*scientific literacy*" coincide com o final da década de, 1950, momento em que havia preocupação da comunidade científica dos Estados Unidos da América (EUA) em obter apoio público à ciência, a fim de responder ao lançamento soviético do Sputinik. Além disso, os estadunidenses, envolvidos

[1] Doutorando em Educação, Pontíficia Universidade Católica do Paraná e joaopedrocrevonisgalego@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Pontíficia Universidade Católica do Paraná e alboni.vieira@pucpr.br

pela corrida espacial, começaram a se preocupar se seus filhos estavam recebendo o tipo de ensino que os capacitaria a enfrentar uma sociedade de crescente sofisticação científica e tecnológica (Cunha, 2017).

Entendemos necessário alinhar a compreensão e o termo com os estudos sobre Alfabetização Científica realizados por Chassot (2000), que nos indicam ser o ensino de ciências e suas relações embasados e influenciados pela metodologia adotada pelo professor, e pelas observações realizadas sobre a maneira como o estudante aprende e como ele, professor, ensina, para transformar a aprendizagem em significativa. Nesse contexto, levantamos o seguinte questionamento: como a Alfabetização Científica está presente na Base Nacional Comum Curricular?

2 DESENVOLVIMENTO

Temos como pressuposto que a Alfabetização Científica, quando bem estruturada e articulada, irá instigar o estudante a dar sentido e significado ao seu conhecimento. Para bem conceituá-la, é preciso compreender o que entendemos como “Ciência”, ou mesmo como “Ciências”. Para isso, tomamos como pressuposto que a “ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo” (Chassot, 2003, p. 91).

Desta forma, como esclarece Coppi (2016, p. 19), Alfabetização Científica é “[...] um conhecimento ou um saber sobre Ciência e Tecnologia necessário ao indivíduo para atuar como cidadão e como consumidor”. Portanto, ser alfabetizado cientificamente é tornar-se apto ao entendimento das ciências, dos seus métodos e do seu impacto na sociedade. São aprendizagens e conhecimentos que os professores precisam compreender e trabalhar com os estudantes, com base na reflexão ser sobre sua prática docente.

Segundo Chassot (2000), os conhecimentos (científicos) são capazes de tornar mais fácil a leitura do mundo. Ou seja, “sabê-la como descrição do mundo natural ajuda a entendermos a nós mesmos e o ambiente que nos cerca” (Chassot, 2003, p. 93).

A Alfabetização Científica, assim, exige:

> (1) um vocabulário básico de termos e conceitos científicos e técnicos,
> (2) uma compreensão do processo ou métodos da ciência para testar os nossos modelos da realidade, e
> (3) uma compreensão do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade (Miller, 1996, p. 187 *apud* Coppi, 2016, p. 19).

Na contemporaneidade, a Alfabetização científica está posta como uma linha emergente nas propostas didática de todas as ciências, capaz de comportar consigo um conhecimento que vai dos fazeres cotidianos e da linguagem própria da ciência, até sua desmitificação de crenças envolvidas nela. Desse modo, o ser alfabetizado cientificamente é capaz de compreender as ciências e o mundo, de tal forma que então é incluído socialmente (Aguila-Garcia, 1999; Chassot, 2003). Sobre ser incluído socialmente, podemos notar que a Alfabetização Científica pode

> [...] propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo (Chassot, 2003, p. 93)

Logo, o estudante e/ou cidadão alfabetizado cientificamente é preparado e capacitado para "[...] relacionar-se no mundo-mercado exige compreender e decodificar os códigos dos atos de comprar, vender, permutar e revender objetos. Trata-se de fazer escolhas, competir" (Silva, 2009, p. 218).

Apoiados nas explicações de Miller (1996), citado por Coppi (2016), um indivíduo alfabetizado cientificamente é capaz, como afirma Chassot (2003, p. 91), de “[...] saber ler a linguagem em que está escrita a natureza”. Para isso, o ensino deve possibilitar-lhe a compreensão da ciência, da sua linguagem, do seu impacto e de sua importância. Ademais, é possível considerar que a Alfabetização Científica é um “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (Chassot, 2000, p. 19). Logo, para essa alfabetização, precisamos antes conceber que

> [...] somos sujeitos constituídos no social e produtores desse social, a natureza humana desenvolve a capacidade de atribuir valores, significados, e emitir juízos a objetos, artefatos, coisas e símbolos. Socialmente, somos seres dotados da capacidade de estabelecer relações com os outros, de nos comunicarmos e de fazer opções. Ao fazer as escolhas, avaliamos, acionamos valores, visões de mundo, de sociedade e de educação, além de critérios que maximizam ou

> minimizam os benefícios individuais e coletivos (Silva, 2009, p. 217-218).

Chassot (2003) clarifica como se pode fazer uma Alfabetização Científica, ao explicar que

> [...] se fará uma alfabetização científica quando o ensino da ciência, em qualquer nível – e, ousadamente, incluo o ensino superior, e ainda, não sem parecer audacioso, a pós-graduação –, contribuir para a compreensão de conhecimentos, procedimentos e valores que permitam aos estudantes tomar decisões e perceber tanto as muitas utilidades da ciência e suas aplicações na melhora da qualidade de vida, quanto as limitações e consequências negativas de seu desenvolvimento. (Chassot, 2003, p. 99).

É possível mensurar se um estudante é alfabetizado cientificamente, mas, torna-se subjetivo e complexo compreender se seu processo de ensino o torna de fato alfabetizado para compreensão plena da ciência. Portanto, “fazer ciência, como elaboração de um conjunto de conhecimentos metodicamente adquirido – é descrever a natureza numa linguagem dita científica. Propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica” (Chassot, 2003, p. 93).

Além disso, a Alfabetização Científica não é realizada somente na escola:

> É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação (Silva, 2009, p. 220).

Furió Más *et al.* (2001) pensam que ser alfabetizado cientificamente possibilite que os estudantes tenham como dispor de conhecimentos científicos e tecnológicos, minimamente necessários para seus desenvolvimentos plenos de vida, além de contribuir na resolução de problemas e das necessidades, com a oportunidade de interpretar e compreender as relações íntimas entre ciência e sociedade. Desta forma, o ser alfabetizado cientificamente é aquele que possuí aspectos diferenciados, conforme detalha Galego (2023) na Figura 1.

Figura 1 – aspectos de um ser alfabetizado cientificamente

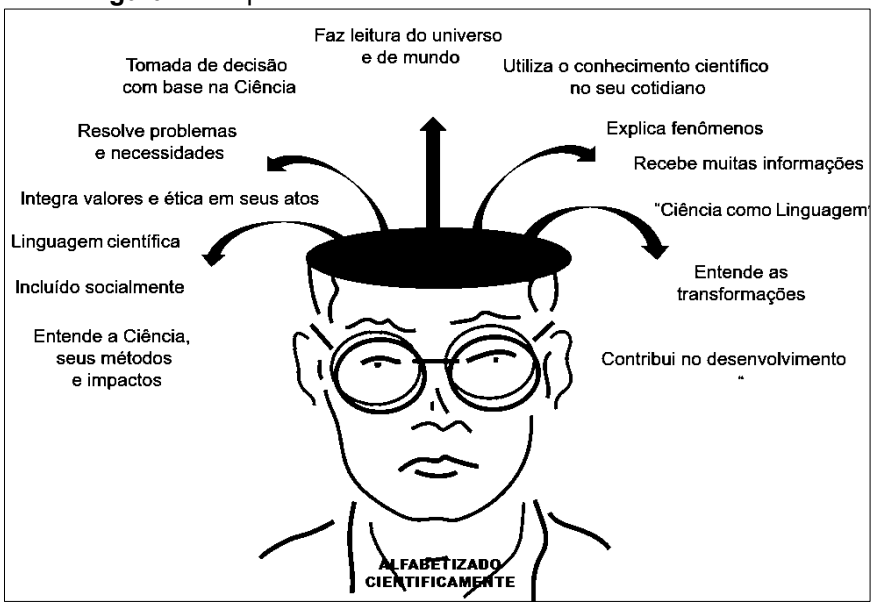

Fonte: Galego (2023, p. 74).

Portanto, um ser alfabetizado cientificamente, é capaz de estar inserido na integralidade da sociedade e da Ciência, ao poder compreendê-la e a tudo o que o cerca, como destaca Chassot (2003):

> [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor. Tenho sido recorrente na defesa da exigência de com a ciência melhorarmos a vida no planeta, e não torná-la mais perigosa, como ocorre, às vezes, com maus usos de algumas tecnologias (Chassot, 2003, p. 94).

Feitas essas considerações sobre o conceito e a importância da "Alfabetização Científica", no tópico seguinte iremos compará-la com a ótica proposta na Base Nacional Comum Curricular.

3 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA BNCC

A Alfabetização científica é denominada de Letramento Científico pela Base Nacional Comum Curricular, sendo mencionada apenas três vezes no documento. As menções apresentadas estão diretamente ligadas com as Ciências da Natureza, sendo para o Ensino Fundamental e Médio, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Menções de Letramento Científico na Base Nacional Comum Curricular

Página 321	Página 547	Página 551-552
Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do **letramento científico**, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.	Nas sociedades contemporâneas, muitos são os exemplos da presença da Ciência e da Tecnologia, e de sua influência no modo como vivemos, pensamos e agimos: do transporte aos eletrodomésticos; da telefonia celular à internet; dos sensores óticos aos equipamentos médicos; da biotecnologia aos programas de conservação ambiental; dos modelos submicroscópicos aos cosmológicos; do movimento das estrelas e galáxias às propriedades e transformações dos materiais. Além disso, questões globais e locais com as quais a Ciência e a Tecnologia estão envolvidas – como desmatamento, mudanças climáticas, energia nuclear e uso de transgênicos na agricultura – já passaram a incorporar as preocupações de muitos brasileiros. Nesse contexto, a Ciência e a Tecnologia tendem a ser encaradas não somente como ferramentas capazes de solucionar problemas, tanto os dos indivíduos como os da sociedade, mas também como uma abertura para novas visões de mundo. Todavia, poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o **letramento científico** da população. É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à	Diante da diversidade dos usos e da divulgação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea, torna-se fundamental a apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo de **letramento científico** necessário a todo cidadão. O Ensino Médio deve, portanto, promover a compreensão e a apropriação desse modo de "se expressar" próprio das Ciências da Natureza pelos estudantes. Isso significa, por exemplo, garantir: o uso pertinente da terminologia científica de processos e conceitos (como dissolução, oxidação, polarização, magnetização, adaptação, sustentabilidade, evolução e outros); a identificação e a utilização de unidades de medida adequadas para diferentes grandezas; ou, ainda, o envolvimento em processos de leitura, comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com aplicação ampla das tecnologias da informação e comunicação. Tudo isto é fundamental para que os estudantes possam entender, avaliar, comunicar e divulgar o conhecimento científico, além de lhes permitir uma maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a

	contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza.	temas de ciência e tecnologia

Fonte: Os autores (2025) com base em Brasil (2018).

A primeira reflexão que surge é a ausência da Alfabetização Científica na educação infantil, mesmo dentro dos campos de experiência. Sabe-se que já há estudos que demonstram que é possível e - ousamos dizer -, necessário iniciar a Alfabetização Científica desde a Educação Infantil.

Estudos como os de Cardoso (2022) apontam que a Alfabetização Científica, quando iniciada cedo, possibilita que as crianças ao crescerem assumam protagonismo com profunda conexão com o saber da Ciência, sendo este saber rigoroso, metodologicamente orientado e estruturado. Isso evita uma queda em cientificismo e estimula um saber que irá permitir um crescimento significativo, com consciência, de preferência crítica.

Entendemos também que a Alfabetização Científica não deveria ser de responsabilidade apenas das Ciências da Natureza e sim de todos as áreas, que também são ciências, com seus métodos e impacto. Logo, nosso entendimento de ciência é para aquilo que “nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza” (Chassot, 2003, p. 91). Portanto, nessa ótica é que a Alfabetização Científica é um Tema Contemporâneo Transversal (TCT) da BNCC (Figura 2).

Figura 2 – Alfabetização Científica como Tema Contemporâneo Transversal

Fonte: Adaptado pelos autores (2025) com base em Brasil (2019, p.7)

Logo, a Alfabetização Científica pode ser compreendida como um TCT, por ter a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular de maneira transversal a todos os componentes curriculares.

Alfabetização Científica não significa apenas que os componentes podem colaborar entre si, mas que existe um pensamento organizador, o qual ultrapassa a barreira da matriz curricular e permite ao estudante unificar seus conhecimentos e compreender sua realidade, independente da esfera e do campo de estudo. Além disso, a Alfabetização Científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a

necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio. Sonhadoramente, ampliaria a proposta para incluir também, mesmo que isso possa causar arrepio em alguns, o ensino superior (Chassot, 2003, p. 91).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a Alfabetização Científica representa mais que uma mera habilidade ou domínio conceitual. Ela é uma dimensão fundamental na formação humana, a qual possibilita a compreensão do mundo e seu questionamento de maneira crítica, ética e transformadora.

Verificamos que a BNCC trata a Alfabetização Científica (sob a nomenclatura de "letramento científico") de forma limitada, restrita a menções pontuais e circunscritas às Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e Médio, desconsiderando sua importância para a Educação Infantil, para outras áreas do conhecimento e para a formação integral dos estudantes.

Diante disso, defendemos que a Alfabetização Científica seja reconhecida como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT), capaz de articular saberes, conectar os diferentes componentes curriculares e fomentar o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à cidadania no século XXI.

Concluímos, portanto, que promover a Alfabetização Científica exige repensar práticas pedagógicas, superar fragmentações curriculares e investir em uma educação que valorize a curiosidade, o pensamento crítico e o diálogo entre ciência, cultura, educação e sociedade. Cabe à escola, em colaboração com todos os seus agentes, assumir o compromisso de formar sujeitos capazes de "ler" o mundo com os olhos da ciência, mas também de "recriá-lo" a partir de uma postura ética e reflexiva.

REFERÊNCIAS

AGUILA -GARCIA, Tusta. **Alfabetización cientifica para la ciudadania**. Madri: Narcea Ediciones, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: Propostas de Práticas de Implementação.** Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025

CARDOSO, Marcia. **Alfabetização científica na educação infantil**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, jan./fev./mar/abr., 2003.

COPPI, Marcelo Alves. **Estudo da alfabetização científica de alunos do 9° ano do Ensino Fundamental de um colégio particular de São Paulo-SP:** elaboração de uma proposta de formação para os professores de Ciências. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cWsmkrWxxvcm9RFvvQBWm5s/?lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

FURIÓ MÁS, Carlos *et al*. **Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria**: ¿ alfabetización científica o preparación propedéutica?. 2001. Disponível em: https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45419/243413.pdf?sequence=1. Acesso em: 01 jul. 2025

GALEGO, João Pedro Crevonis. **Representações sociais de professores PDE-PR sobre Alfabetização Científica.** 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontíficia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 216-226, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/. Acesso em: 03 jul. 2025

A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Marta Silva Lima Mondini[1]

Nestor Cortez Saavedra Filho [2]

RESUMO

A educação científica pode ser desenvolvida desde a educação infantil, pois as crianças convivem desde pequenas com a ciência e a tecnologia e podem desenvolver processos de investigação, de pesquisa e de construção de conhecimentos numa perspectiva cidadã. O pensamento pós-moderno pode, muitas vezes, não valorizar o desenvolvimento de uma educação científica na educação infantil, pois uma de suas narrativas desvaloriza a educação e a ciência. O objetivo desse texto é refletir sobre a experiência das crianças com a educação científica por meio de relatos de professoras de um Centro Municipal da Educação Infantil do município de Curitiba, que estiveram envolvidas num processo de formação docente crítico para as experiências com a ciência e a tecnologia numa perspectiva freireana. Essas professoras desenvolveram um planejamento científico utilizando os conceitos da pedagogia freireana e colocaram em prática esse planejamento com as crianças do Pré Único, valorizando a curiosidade, o conhecimento das crianças, a pesquisa, a dialogicidade e a curiosidade epistemológica. As análises dos relatos, realizadas por meio da análise discursiva, mostram que a pedagogia freireana pode colaborar para que a educação científica aconteça na educação infantil de forma crítica e dialógica e que essa educação crítica pode colaborar para a subversão da lógica pós-moderna, ao valorizar a educação, as crianças, os professores e a ciência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Científica. Pedagogia Freireana. Pós-modernidade.

1 INTRODUÇÃO

É possível realizar um trabalho com a ciência e a tecnologia na educação infantil envolvendo crianças tão pequenas? Estudos na área da educação infantil e da ciência, respondem que é possível trabalhar com o conhecimento científico nesta etapa da Educação Básica, pois o interesse pela ciência começa com a curiosidade e com a fascinação das crianças pelas descobertas do mundo natural. Ao conhecerem a ciência na infância, a criança tem a oportunidade de desenvolver relações positivas a ela, compreender conceitos científicos que podem ser

[1]Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), martamondinislm@gmail.com

[2] Doutor em Física. Professor Orientador do PPGTE da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, nestorsf@utfpr.edu.br

aprofundados ao longo dos anos e podem começar a raciocinar cientificamente desenvolvendo gradativamente o pensamento científico, "isso significa que os pedagogos devem construir ambientes nos quais os estudantes desfrutem da ciência e tenham experiências positivas com relação a ela" (Arce Hai, 2020, p. 89).

Para Eshach (2005) há uma "janela" de oportunidades para as crianças ao desenvolver a educação científica já na primeira infância e que professores e professoras devem considerar o trabalho com a ciência e a tecnologia ao pensar nos currículos da educação infantil. No entanto, é importante pensar sobre esses benefícios na lógica das crianças, não na lógica dos adultos.

No entanto, no contexto pós-moderno[3], muitas vezes, não há o interesse em desenvolver uma educação científica crítica, pois não só a ciência e seus processos são criticados, mas a escola também é criticada por seu currículo ser atravessado por uma visão ideológica da sociedade e pela pedagogia reforçar aspectos reprodutores da estrutura social (Silva, 1993). Assim, a escola vê-se obrigada a atender outras demandas advindas da sociedade capitalista e pós-moderna, que tende a desejar "um sujeito pragmático, consumista e inserido no modo produtivo capitalista" (Lampert, 2005, 32). A escola passa e a própria narrativa das ciências passam por essa profunda crise de desvalorização, mesmo tendo avançado nas questões de organização e de gestão democrática.

Mesmo nesse contexto de crise e diversidade, os educadores precisam promover a aprendizagem das crianças, pois atuar no campo da educação é ter a responsabilidade com a humanização. Essa humanização precisa ser um dos objetivos da educação contemporânea, pois vemos várias contradições acontecendo no contexto social, como a extrema pobreza de muitos e a riqueza de poucos, ambas o aspecto material, e as diversas formas de exclusão social que acontecem na sociedade. Assim o processo de humanização precisa ser uma pauta urgente na escola (Libâneo, 2005).

---

[3] O contexto pós-moderno, se caracteriza por um momento de questionamentos aos metarrelatos, essas metanarrativas se dispersam em elementos de linguagem narrativos, que nem sempre são estáveis ou comunicáveis, que são caracterizadas como narrativas pós-modernas (Lyotard, 1993).

Para pensar a possibilidade da superação dos desafios colocados pelo contexto pós-moderno à educação e à ciência, entende-se que a pedagogia freireana pode ser um importante alicerce, principalmente porque a postura dialógica dessa pedagogia, rompe com as relações verticais de poder ao defender os saberes coletivos e incentivar a prática do diálogo num contexto propositivo, desafiador e transformador. Nesta concepção de formação, a postura do formador é dialógica e por meio do diálogo ele consegue, junto com os profissionais, problematizar a realidade que os cerca.

Dessa forma, o objetivo desse artigo é refletir sobre a experiência das crianças com a educação científica por meio de relatos de professoras de um Centro Municipal da Educação Infantil do município de Curitiba. Essas professoras da Educação Infantil estiveram envolvidas num processo de formação docente crítico para as experiências com a ciência e a tecnologia numa perspectiva freireana e desenvolveram um planejamento científico partindo do interesse e da escuta das crianças. Nesse processo, os conceitos da pedagogia freireana foram envolvidos nesse planejamento desenvolvido com as crianças do Pré Único.

Os relatos das professoras foram analisados por meio da análise discursiva, mostrando que a pedagogia freireana pode fortalecer o desenvolvimento de uma educação científica na educação infantil de forma crítica e dialógica subvertendo a lógica do contexto pós-moderno, ao valorizar a educação, as crianças, os professores e a ciência.

2 Educação infantil e a educação científica

Ao desenvolver uma educação científica com as crianças da educação infantil deve se entender que a ciência se refere ao mundo real, mas, pode ser mais do que isso: é conhecer as teorias, estar envolvido com as ideias, com a linguagem e conceitos para interpretar o mundo. É observar o mundo também pelas lentes dos cientistas, observando os fenômenos naturais e as situações experimentais com um olhar particular, o que não significa ministrar aulas de ciências para as crianças, mas sim, uma mediação de temas científicos por meio das brincadeiras das quais as crianças aprendem.

Eshach (2005) entende que as crianças são beneficiadas com a educação científica desenvolvida desde a educação infantil e enumera seis razões para seu desenvolvimento nas instituições infantis:

(1) a primeira é que as crianças as crianças gostam de observar a natureza e com esse trabalho, elas poderiam explorar ainda mais essa observação;

(2) a segunda é que estando em contato com a ciência, as crianças desenvolveriam relações positivas com relação a ela. Isso é muito importante diante de toda a problemática da pós-modernidade, que desvaloriza a ciência;

(3) estando em contato com os fenômenos científicos, as crianças poderiam compreendê-los de maneira gradual;

(4) o uso da linguagem científica seria incorporado ao cotidiano da criança, ajudando-a a compreender os conceitos científicos de forma gradual;

(5) ao trabalhar com os conceitos científicos, as crianças teriam acesso ao desenvolvimento do raciocínio científico; e

(6) o contato com a ciência é um modo eficiente para desenvolver o pensamento científico.

Assim, desenvolver uma educação científica na educação infantil, é construir conversas científicas, que auxiliarão na construção dialógica do pensamento científico. No entanto, é certo que todos esses benefícios de se trabalhar a educação científica na infância são importantes e que é necessário reconhecer que as crianças são capazes de desenvolver o pensamento científico, mas, antes que todos esses benefícios sejam colocados em prática, é importante pensar que não se pode perder o espaço para a observação do mundo e de seus fenômenos naturais, sem pretensões, sem perder a aguçada curiosidade infantil.

3 A educação científica e os conceitos freireanos

Uma educação científica reflexiva pode ser fortalecida com as categorias freireanas, pois alguns conceitos desenvolvidos por Paulo Freire em sua pedagogia, podem colaborar com o desenvolvimento de uma educação científica e tecnológica crítica com as crianças da educação infantil.

A primeira categoria é a dialogicidade: para Freire (2022) toda experiência educativa deve estar permeada pelo diálogo, que para ele, é uma relação horizontal de uma pessoa com a outra. Se há uma hierarquia no diálogo, onde apenas um lado pode se expressar, não pode ser considerado como diálogo. Somente o diálogo comunica algo. O diálogo que nutre a confiança, a esperança e a humildade entre os dois polos, “instala, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (Freire, 2022, p. 107).

Numa educação científica crítica com os pequenos, o diálogo deve permear todos os momentos de experiência: momentos de escuta, de conversas, de reflexões, de pesquisa, de síntese do que foi construído. É necessário, como diz Freire (2022) dialogar e acreditar nas possibilidades de expressão das crianças. Elas têm muito a comunicar! As crianças, mesmo muito pequenas, são sujeitos históricos como considera a BNCC, estão inseridas no mundo e tem percepções sobre ele. Elas trazem consigo conhecimentos e curiosidades que devem ser consideradas no momento de aprendizagem.

Para Freire (1996), os saberes dos educandos são essenciais para a construção do conhecimento e devem ser respeitados. Essa é a segunda categoria a ser considerada numa educação científica crítica na educação infantil: **respeito aos saberes dos educandos**. Freire (1996) compreende os saberes dos educandos como saberes socialmente construídos na prática comunitária e que o professor e a professora precisam “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996). É importante que esse saber seja considerado, discutido, ampliado, aprofundado. Com esse trabalho de integração dos saberes dos educandos e dos saberes científicos, o conhecimento fará sentido para a criança, será significativo. E, construir essas significações é papel da escola.

Quando a professora e o professor consideram os saberes dos educandos e os qualifica, os aprofunda, os relaciona com o conhecimento científico, possibilitam que o educando promova a sua curiosidade espontânea a uma curiosidade epistemológica. Essa é a terceira categoria a ser considerada na educação científica crítica: **a curiosidade epistemológica**. Para Freire (1996), a curiosidade epistemológica é aquela que foi investigada, explorada, pesquisada com rigor. É a

curiosidade que "criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica" (Freire, 1996).

Todo esse trabalho com a educação científica, mesmo com os pequenos, precisa estar entrelaçado com o desenvolvimento do **pensamento crítico** em todo o processo, pois "a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" (Freire, 1987, p. 63). A educação científica desenvolve a investigação, a pesquisa, a curiosidade epistemológica, precisa também desenvolver a criticidade em todos os processos. Nos momentos, de diálogo, de análise, de pesquisa, de aprofundamento dos conhecimentos construídos, é possível desenvolver a criticidade e o pensamento reflexivo, pois para Freire (1987), "críticos seremos verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade." (Freire, 1987, p. 97).

Assim, acredita-se que ao desenvolver uma educação científica na educação infantil que tenha como base as categorias freireanas, poderemos superar os desafios impostos pela narrativa pós-moderna, pois por meio do diálogo e da valorização dos saberes dos educandos, se superará o pensamento individualista tão marcadas pelo pensamento pós-moderno. A curiosidade epistemológica e a criticidade ajudarão a contrapor o descrédito na ciência e nos processos investigativos, pois as crianças estrão desenvolvendo um pensamento em que a investigação, a pesquisa e o pensamento crítico lhe darão suportes para superar as pós-verdades trazidas por essa narrativa.

4 Experiências com a ciência e a tecnologia na Educação Infantil: os comedouros dos pássaros

O canto dos pássaros sempre chamou a atenção das crianças do Pré Único de um CMEI que fica localizado no município de Curitiba. Certo dia, uma das crianças conseguiu fotografar da janela da sala o pássaro que cantava com tanta alegria.

Ao iniciar a conversa sobre o pássaro e a foto que tinham feito dele, surgiram várias dúvidas e preocupações entre as crianças, que foram registradas pelas

professoras: *"os pássaros cantam ou só fazem pio?", "eles cantam e comem minhocas?", "eu sei o que eles comem, é minhoca, milho e bichinhos que picam", "eles comem só minhocas e vão comer todas as minhocas da nossa horta!", "a gente pode ver coisas de pássaros professora?".*

Surgiu então o interesse em saber sobre a alimentação dos pássaros e sobre os comedouros, como indica o planejamento realizado pelas professoras:

Quadro 1 - Planejamento do Pré Único – Os pássaros

Planejamento Científico			
Temática: As casinhas de passarinho			
Objetivos: • Conhecer os diversos pássaros que habitam o CMEI e outros que serão pesquisados; • Pesquisar a alimentação dos pássaros; • Construir uma casinha que servirá de comedouro para os pássaros do CMEI.			
Dialogicidade: Qual o interesse das crianças? Quais suas perguntas?	**Conhecimentos prévios: O que as crianças já sabem sobre o assunto?**	**Curiosidade epistemológica: como vamos aprofundar o assunto da pesquisa? Quais tecnologias podem colaborar para nossas investigações?**	**Conhecimento crítico: O que aprendemos com essas pesquisas? O que podemos desenvolver a partir do que conhecemos?**
As crianças ouviram o canto dos pássaros e se dirigiram até a janela para observá-lo. As crianças fizeram algumas perguntas: quantos pássaros tem no CMEI? O que eles comem? As minhocas da horta?	- Que os pássaros cantam e seus cantos são diferentes; - Que se alimentam também de minhocas; - Que vivem em ninhos.	Por que os pássaros cantam? A alimentação dos pássaros consiste em minhocas apenas? -Pesquisas na internet; -Fotografar os diversos pássaros para poder ver as diferentes espécies que frequentam o CMEI e conhecer seus hábitos; - Coleta de penas para observar no microscópio, observando as formas, as cores.	- Nos aprofundamos na alimentação dos pássaros; - Surgiu uma nova pergunta: onde colocar os alimentos? - Realizamos protótipos de comedouros de pássaros - Confeccionamos os comedouros e acompanhamos a alimentação dos pássaros.

Autoria: Professoras do Pré Único (2023)

A partir da pesquisa, as crianças começaram a desenhar protótipos de comedouros de pássaros e os confeccionaram com materiais recicláveis trazidos de

casa. Também modelaram casinhas de João-de-Barro, pois foi um dos pássaros pesquisados e queriam saber mais sobre ele pois, há uma casinha perto do poste do CMEI. Logo que os comedouros ficaram prontos, eles foram espalhados pelo espaço externo do CMEI e as crianças passaram a observar o movimento dos pássaros.

Depois da pesquisa sobre a alimentação dos pássaros, as crianças não ficaram tão preocupadas com a possibilidade de os passarinhos comerem todas as minhocas da horta e passaram a ficar mais atentas a eles, admirando sua diversidade.

Os projetos de trabalho que envolveram as experiências com a ciência e a tecnologia no CMEI foram desenvolvidos pelas crianças e professoras durante o processo de formação continuada. Assim, foi possível realizar uma reflexão sobre a prática de maneira muito aprofundada durante os estudos e discussões.

Foi possível perceber que o desenvolvimento de uma educação científica crítica desde a infância pode colaborar para a superação de uma narrativa pós-moderna e que as categorias freireanas podem fortalecer essa educação científica: o diálogo, a criticidade, o respeito aos saberes dos educandos e a curiosidade epistemológica fortalecem o processo pedagógico crítico. As perguntas das crianças levantadas pelas professoras, respeitaram o que as crianças sabiam sobre os pássaros e o que elas queriam aprender. As pesquisas possibilitaram o aprofundamento das curiosidades iniciais possibilitando a construção da curiosidade epistemológica, num processo de muito diálogo e trocas.

Essa educação científica precisa estar relacionada fundamentalmente na participação das crianças por meio da brincadeira, que é a linguagem pela qual a criança conhece e compreende o mundo (Moro e Nunes, 2019). Considerando a participação das crianças nos processos da educação científica, se rompe com um modelo transmissivo de conhecimento, sem deslegitimar o conhecimento científico (Guimarães, 2019).

Vemos que ao trabalhar com o conhecimento sobre os pássaros não se desejou que as crianças do Pré 1 decorassem esses conceitos. No entanto, também não se desejou limitar a curiosidade infantil justificando que esses conhecimentos

não poderiam ser desenvolvidos na educação infantil. Se desejou aprofundar as perguntas e as curiosidades que as crianças trouxeram, possibilitando espaços, tempos e materiais para essas descobertas acontecessem, tudo isso permeado pela pesquisa e criticidade.

Foi uma construção de práticas pedagógicas centradas nas crianças e que considerou suas demandas e suas potencialidades. Foi realizado um trabalho pedagógico que não estaria mais centrado no professor ou na professora, mas nas crianças e nas possibilidades de ampliação de suas experiências culturais, como defende Guimarães (2019). Com esses projetos, vemos que as curiosidades das crianças foram consideradas no planejamento, e que havia espaço para as perguntas, pois elas se multiplicaram durante os trabalhos. Com esses projetos bebês e crianças vivenciaram experiências significativas com a ciência e a tecnologia.

Esses são os fundamentos de uma educação científica crítica e que podem ser desenvolvidos na educação infantil, como: observar o mundo, perguntar e ter curiosidade sobre ele, pesquisar, sugerir hipóteses, dialogar sobre as hipóteses em rodas de conversa ou em pequenas plenárias pensando criticamente sobre elas e utilizar artefatos tecnológicos para dar suporte às descobertas. Isso são fundamentos de uma educação científica e da própria ciência. É abrir caminhos para diversas experiências e letramentos constituindo-se numa possibilidade de ampliação cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi refletir sobre a experiência das crianças com a educação científica por meio da análise discursiva dos relatos de professoras, de um Centro Municipal da Educação Infantil do município de Curitiba que participaram de uma formação baseada nas categorias freireanas, compreendendo como essas categorias podem fortalecer uma educação infantil e uma educação científica crítica, reflexiva e dialógica.

Vemos que a educação científica possui o aporte teórico e prático para que as problemáticas da pós-modernidade sejam refletidas nas instituições de ensino, pois ao oportunizar que a criança tenha o acesso ao pensamento científico, ela ampliará

seu conhecimento de mundo e irá pensar criticamente sobre o ambiente ao seu redor.

Ao pensar na pedagogia freireana para fortalecer o desenvolvimento da educação científica, vemos que o diálogo e a problematização da realidade, a postura investigativa para pesquisar e propor soluções, propostos pela pedagogia freireana, nos ajuda a enfrentar os desafios da pós-modernidade, entendendo que a educação crítica possibilita a reconstrução de significados de uma realidade e que ao educar estudantes e crianças, estes podem mudar a realidade que a cerca.

REFERÊNCIAS

ARCE HAI, Alessandra; SILVA, Débora; VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

ESHACH, H., FRIED, M.N. Should Science be Taught in Early Childhood? **Journal of Science Education and Technology**. v. 14, n. 3, September, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Formação de professores de educação infantil e o PIBID**. Cadernos de Pesquisa. 2019.

LAMPERT, Ernâni. **Pós-modernidade e educação**. In: LAMPERT, Ernâni; CALLONI, Humberto; BAUMGARTEN, Maíra e PORTO, Ivalina. Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos**.** As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A**. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** São Paulo: Alínea, 2005.

LYOTARD, Jean François. **Condição Pós-Moderna.** Rio de Janeiro. José Olympio, 1993.

MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil, práticas educativas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa,** v. 49, n. 174, p. 10-15, dez. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ETNOMATEMÁTICA E DIVERSIDADE: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Márcia Giesel Zamadei[1]

Leonel Piovezana[2]

RESUMO

Etnomatemática e diversidade: perspectivas e abordagens do professor de matemática tem por objetivo investigar como a abordagem etnomatemática pode contribuir para práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas no ensino de Matemática, valorizando os saberes culturais dos alunos e promovendo o reconhecimento da diversidade em sala de aula. A pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa, classificada como explicativa. Utiliza-se da pesquisa de campo com aplicação de entrevistas e questionários a alunos e professores. A análise dos dados será feita com base na Análise de Conteúdo, conforme (Bardin, 1977). O estudo busca compreender a realidade educacional sob o ponto de vista de quem ensina e aprende, valorizando o contexto cultural dos sujeitos envolvidos. A pesquisa busca identificar caminhos que contribuam para o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento matemático, partindo da realidade e do contexto em que o aluno está inserido, conforme abordado por diversos autores sob a perspectiva da etnomatemática. Tem como aporte teórico D'Ambrosio (2023), Rosa e Orey (2017) e Knijnik (2019). Como resultado espera-se que a pesquisa evidencie o potencial transformador da etnomatemática no ensino de Matemática, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural dos estudantes, promovam o letramento matemático e reforcem a identidade dos sujeitos no processo educacional.

Palavras-chave: Etnomatemática; Diversidade; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema da pesquisa sobre etnomatemática e diversidade está relacionada à minha trajetória como professora dessa disciplina. Tenho observado que, embora o ensino da matemática tenha evoluído ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para aprimorar as práticas pedagógicas. Persistem desafios significativos, como a resistência dos alunos ao aprendizado, seja pela falta de incentivo no ambiente familiar, seja pela abordagem tradicional com que a matemática é frequentemente apresentada em sala de aula.

[1] Vínculo institucional UNOCHAPECÓ, marcia.zamadei@unochapeco.edu.br
[2]Vínculo institucional UNOCHAPECÓ, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, leonel@unochapeco.edu.br

Durante muito tempo, o componente curricular de matemática foi visto ou ensinado como uma disciplina com cálculos difíceis, abstratos e com pouca aplicabilidade. Nos últimos anos, essa concepção tem mudado. Segundo D'Ambrosio (2023), uma das alternativas que tem contribuído para essa mudança é a Etnomatemática, que tem como objetivo trabalhar conteúdos mais próximos da realidade do aluno. Repensar a prática pedagógica, tomando como ponto de partida a realidade e o contexto social no qual o estudante está inserido, valorizando sua cultura, é essencial para esse processo.

A etnomatemática, nesse contexto, surge como uma abordagem teórica e prática que valoriza os saberes culturais e locais dos estudantes, destacando a presença da matemática em suas práticas cotidianas e experiências de vida. Essa perspectiva rompe com a visão eurocêntrica e homogênea da matemática, oferecendo aos educandos a chance de se reconhecerem no processo de ensino e aprendizagem. Esse reconhecimento não apenas facilita a compreensão e a apropriação dos conceitos matemáticos, mas também reforça a identidade cultural e promove o senso de pertencimento dos alunos.

Pesquisar é um momento de leituras, escritas e também muito planejamento. Visualizar onde almejamos chegar é fundamental para trilhar o percurso. Prodanov e Freitas (2013) definem pesquisa como sendo a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. Assim, pesquisar, num sentido amplo, é procurar uma informação que não sabemos e que precisamos saber. Consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação.

Segundo Paugan (2015), a construção de um objeto de estudos passa pela desconstrução, ao menos parcial, destas pré-noções ou destes pré-julgamentos que constituem obstáculos epistemológicos. Sair do senso comum, das pré-noções e chegar ao conhecimento científico, esse é o caminho da pesquisa. Determinar o tema, buscar um aprofundamento em livros, artigos, teses, dissertações, são alguns passos com que o pesquisador vai se deparar ao longo de seu estudo. Pensar nas possibilidades, como desenvolver a pesquisa e qual a importância dela para a vida

pessoal, acadêmica e social são alguns apontamentos para descrever um bom trabalho.

O pesquisador precisa pensar sobre sua questão de pesquisa, deve saber aquilo que quer conhecer. Uma boa pergunta leva a uma boa resposta. Busca por referenciais e bons autores é parte essencial do trabalho a ser desenvolvido. A pesquisa em educação é rigorosa. Segundo Charlot (2006), a pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber rigoroso, como o é todo o saber científico.

Para Meyer e Paraiso (2012), uma boa metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, já que se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.

Pesquisa qualitativa, que segundo Bardin (1977), a análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais.

Ainda sobre sua classificação, adota-se uma pesquisa de campo. Para Minayo e Gomes (2014), o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os atores que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo. No trabalho de campo, a pesquisa tem como referência o cotidiano. O processo de trabalho leva à reformulação de hipóteses, e até mesmo reorganização da pesquisa. Cria-se uma interação mútua do pesquisador com os pesquisados, em que ambos buscam a compreensão que permite transcender o senso comum.

Para Gil (2008), os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população. O estudo de campo apresenta mais flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo do processo de pesquisa. No estudo de campo, analisa-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja,

ressaltando a interação de seus componentes. Para a coleta de dados pretende-se aplicar questionário/entrevistas aos alunos e professores, para a análise do conteúdo produzido usaremos Bardin (1977).

Uma das propostas de ensino na área de Matemática que vem ganhando destaque nos últimos anos é a etnomatemática. Segundo D'Ambrosio (2023), etnomatemática é a Matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos.

> Para o desenvolvimento do letramento matemático, as situações de ensino e aprendizagem da matemática devem ser organizadas com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria matemática. A partir dessas situações, estratégias metodológicas, como a resolução de problemas, a investigação matemática, o trabalho com projetos disciplinares e interdisciplinares e a modelagem matemática, são privilegiadas para o desenvolvimento das competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e o desenvolvimento do pensamento computacional. (Toledo et. al., 2021, p. 53).

Com essa finalidade de se aproximar da realidade do aluno, a etnomatemática trabalha a diversidade de todos os povos. Podem ser levantados conteúdos a partir de pescadores, rendeiras, trabalhos formais e informais, e a partir desse contexto se estudam e planejam as atividades. A aula se torna interessante porque o aluno vê a aplicabilidade da Matemática, que durante muito tempo foi encarada com uma disciplina de cálculo abstrato e sem aplicabilidade nas atividades diárias. Partir de um planejamento discutido com o grupo e atender as diversidades de cada cultura tornam a aprendizagem significativa e prazerosa para professor e alunos.

Toledo *et al.* (2021) relatam que cada educador tem uma forma diferente de entender e de fazer matemática em sala de aula. Cabe ao professor ter o domínio dos métodos e trabalhar em constante inovação. Assim, ele terá plena capacidade para decidir qual é o método ideal para cada contexto. Tal decisão deve ser pautada pelo nível dos alunos, pelo contexto sociocultural em que estão envolvidos, pelos objetivos a serem alcançados, entre outros aspectos.

Para Rosa e Orey (2017) as influências da Etnomatemática em sala de aula estão relacionadas tanto aos conteúdos matemáticos quanto aos processos pedagógicos adotados no ensino e na aprendizagem dessa área do conhecimento. Tais influências envolvem os objetivos da Educação Matemática, a forma como a Matemática é ensinada, aprendida e avaliada, bem como as dinâmicas de relacionamento entre alunos e professores. Dessa forma, a aquisição do conhecimento matemático pode ser condicionada pelas considerações culturais dos membros que integram e participam da comunidade escolar.

Knijikn (2019) afirma que o pensamento etnomatemático compreende a Matemática Escolar como uma disciplina diretamente implicada na produção de subjetividades, pois, ao longo do processo educativo, “somos assujeitados”. Tanto estudantes quanto professores dão sentido à vida e às coisas do mundo, tornando-se, em parte, aquilo que aprendem e ensinam, conforme a maneira como esse conhecimento é construído nas disciplinas escolares, em especial na Matemática.

De acordo com Knijik (2019), uma contribuição significativa do pensamento etnomatemático foi o deslocamento que promoveu, já na década de 1970, no campo da educação matemática, ao evidenciar a centralidade da cultura nos processos de ensinar e aprender matemática. Não por acaso, foi em um país como o Brasil que essa perspectiva emergiu no currículo escolar. Em nosso contexto latino-americano, marcado por pobreza, desigualdades sociais e exploração econômica, uma realidade também observada em diversas regiões do mundo no final do século XX, as diferenças culturais se mostravam evidentes e exigiam atenção.

Para D’Ambrosio (2005), a matemática está profundamente interligada à sociedade e à cultura, e a globalização exerce uma influência significativa sobre a educação, especialmente no que se refere ao currículo matemático. Destaca a pressão por uma uniformização globalizada, que tende a eliminar componentes culturais, promovendo imaginários sociais desprovidos de história e geografia. Em oposição, o autor propõe o Programa Etnomatemática, uma abordagem transdisciplinar que integra saberes matemáticos e culturais para respeitar a diversidade, fomentando criatividade e inclusão. Este programa desafia o currículo tradicional, propondo uma reorganização baseada em literacia, materacia e tecnoracia.

Metodologicamente, o Programa Etnomatemática enfatiza a integração entre

cognição, cultura e história, considerando o conhecimento como um produto social e cultural dinâmico. O autor propõe uma abordagem holística, conectando passado, presente e futuro, e argumenta que a educação deve ser uma ferramenta de paz, dignidade e sustentabilidade. D'Ambrosio (2005) reforça a importância de repensar a educação matemática como um meio de emancipação, que promova não apenas o saber técnico, mas também a valorização das identidades culturais, fomentando um aprendizado significativo e contextualizado.

A etnomatemática compreende a cultura não como um elemento fixo, homogêneo ou estático, mas como um processo dinâmico, instável e continuamente produzido. As práticas matemáticas, por sua vez, não são vistas como um simples conjunto de conhecimentos transmitido como uma "bagagem cultural", mas como saberes em constante ressignificação, produtos e, ao mesmo tempo, produtores da própria cultura. Além disso, evidenciando que tal narrativa legitima uma forma particular de produzir matemática vinculada ao pensamento urbano, ocidental, branco, masculino e heterossexual. Ao problematizar esse suposto consenso, a etnomatemática ressalta outras formas de construir e dar significado aos saberes matemáticos, que frequentemente divergem dos padrões hegemônicos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) destaca que as aulas de Matemática podem promover uma melhor compreensão das diversidades humanas. Há, por exemplo, características culturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo que podem ser tratadas com a atenção merecida, com uma abordagem que reconheça saberes e fazeres e sua relação com o espaço, tempo e territorialidade, e faça uso das diferentes linguagens. Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área de Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, de transformação social e de minimização das desigualdades.

Toledo *et al.* (2021) salientam que os saberes do aluno devem ser valorizados e utilizados como uma das guias-mestras das atividades de sala de aula, havendo uma vinculação desses conhecimentos pessoais com a inserção do estudante em determinado meio cultural e social, que se expressa nos signos aceitos e

reconhecidos pelo sujeito, emergindo na linguagem e no modo de fazer matemática. Desse modo, o aprendizado pode e deve ser gerado por situações-problema oriundas do contexto do aluno, a partir do reconhecimento do valor do pensamento e das opiniões de cada sujeito e do seu modo de operar com a matemática.

Temos enormes diferenças na constituição da população, o Sul moldado por diversas correntes migratórias europeias, a Amazônia, com seus povos ribeirinhos, além disso, há os grupos sociais formados por trabalhadores, como a doceira, o artista, cada qual com sua própria maneira de lidar com a realidade e com a matemática.

O ensino de Matemática, muitas vezes, emerge com debates polêmicos. Partindo dessa fala é necessário discutir com os alunos a formação que nos é dada, ou muitas vezes imposta. Temos de aceitar? Ou nos impor diante de situações adversas aos interesses da comunidade? A partir do momento que se aceita tudo passivamente, não estamos sendo sujeitos participantes desse processo. Discutir cidadania, participar desses processos, nos faz pensar em novas possibilidades.

Escutamos muitos discursos defendendo os direitos básicos das pessoas (moradia, comida, educação, saúde, direito ao trabalho, à justiça, à liberdade), mas será que temos tudo isso? Quantas pessoas não têm as condições mínimas de sobrevivência? Quantos direitos são negados? Nós, enquanto cidadãos, temos o dever de discutir e construir maneiras de mudar ou pelo menos provocar discussões e mostrar que existem, sim, outras possibilidades, uma vida mais digna, principalmente aos povos menos assistidos, dando dignidade às pessoas para sobreviver nesse mundo que, às vezes, é tão perverso. Vemos políticas públicas que são usadas para palanques eleitorais, mas que, na prática, não atendem as pessoas mais necessitadas, excluindo-as cada vez mais da sociedade.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) entende-se diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Essa noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Ainda, a Proposta (Santa Catarina, 2014) diz que a diversidade está relacionada com as aspirações dos grupos humanos e das pessoas de viver em

liberdade e no exercício de sua autodeterminação, como também à aspiração da vida em democracia e à necessidade de vivenciar coletivamente as realidades sociais que são múltiplas e de lutar pelo reconhecimento dos direitos humanos e a respeitá-los.

Conforme Zabala e Arnau (2010), vivemos um momento de crise de valores e de ausência de horizontes estimulantes, quando a identificação cultural, a impotência diante de muitas decisões políticas condicionadas por interesses distantes das necessidades da maioria, a mercantilização e a fragmentação da cultura, assim como os princípios de egoísmo, consumismo, competitividade e superficialidade, se fazem presentes. A educação tem a tarefa de promover uma cultura de solidariedade, justiça, participação, respeito para com os demais e para com as diferenças, e a defesa dos mais fracos. Uma educação que estimule pessoas a assumir a responsabilidade para com os demais de forma cotidiana, em sua vida familiar, profissional, cultural; capazes de agir e pensar, de forma sistemática, contra a corrente de uma cultura dominante, contraditória e submetida aos interesses de uma minoria. É necessário desenvolver a sensibilidade diante do sofrimento humano, estimulando o compromisso vital com a justiça e a igualdade, sobretudo, em uma sociedade cada vez mais insensível devido à rápida e abundante informação de conflitos e misérias. A escola em meio a todo esse processo tem então a função de formar cidadãos autônomos, capazes de compreender o mundo social e natural no qual vivem e de participar em sua gestão e melhoria.

Pesquisa em andamento e em fase final de qualificação para tese.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 mar. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2023. 112 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 mar. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

KNIJIKN, Gelsa Fernanda Wanderer; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Claudia Glavam. **Etnomatemática em movimento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, Vozes, 2014.

PAUGAM, Serge. Afastar-se das prenoções. In: PAUGAM, Serge (coord.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Sociologia). p. 17-32.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark**. Influências etnomatemáticas em sala de aula**: caminhando para a ação pedagógica. 1 ed. Curitiba: Apris, 2017. 133p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, Secretaria de Educação e do Desporto, 2014. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014. Acesso em: 23 out. 2024.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre, Artmed, 2010. 197 p.

MEMÓRIAS EDUCATIVAS E O ENSINO DE CIÊNCIAS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR FUTUROS PROFESSORES(AS)

Taiara Verônica V. Castillo[1]

Cristiane Fernandes Costa[2]

Tanise Paula Novello[3]

Fernanda Fátima Cofferri[4]

RESUMO

As experiências vividas ao longo da trajetória escolar influenciam diretamente a constituição da identidade docente e as concepções sobre o ensinar. No caso da formação de professores/as, essas vivências anteriores ganham relevância ao dialogarem com os modos como esses sujeitos se percebem no processo formativo e se projetam em sua futura atuação profissional. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as memórias educativas de licenciandos de Pedagogia sobre suas experiências nas aulas de Ciências, a fim de compreender quais vivências consideraram significativas e os sentidos que atribuem à disciplina. Para isso, adota-se o verbete *"memória educativa"* como referência aos recortes trazidos pelos alunos sobre seu processo de ensino e aprendizagem, entendidos como representações de realidades imersas de significados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada por meio da aplicação de um questionário reflexivo a 22 estudantes de uma universidade pública. As respostas foram organizadas em três categorias de análise: memórias educativas e experiências marcantes com Ciências; metodologias de ensino e estratégias pedagógicas; e formação docente e desafios para ensinar Ciências. Os resultados apontam que as lembranças mais significativas se associam a práticas sensoriais, lúdicas ou curiosas, realizadas em ambientes como laboratórios e espaços ao ar livre. Em contrapartida, experiências ligadas ao ensino tradicional, com foco na memorização e no uso excessivo de livros didáticos, foram referidas como desmotivadoras. As trajetórias escolares do passado estão ligadas à formação atual das futuras pedagogas e reforçam a importância de práticas pedagógicas que articulem teoria e experiência, favorecendo a construção de sentidos e significados no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Memórias Educativas. Ensino de Ciências. Formação Docente. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) no tempo presente é atravessada por desafios. Estes são marcados tanto por transformações sociais e institucionais,

[1] Graduanda de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, taiaracastillo@gmail.com
[2] Graduanda de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, cristianefernandescosta57@gmail.com
[3] Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. tanise.novello@ufsc.br
[4] Professora da Coordenação Acadêmica – Campus Erechim. Universidade Federal da Fronteira Sul. fernandacofferri@hotmail.com

quanto por aspectos subjetivos, como as memórias e experiências construídas ao longo da vida escolar. Segundo a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior, organizada por Marília Morosini, o verbete "*memória educativa*" compõe-se dos recortes expostos em narrativas pelos estudantes acerca do processo de escolarização, as quais representam suas realidades imbuídas de significados da escola, do conhecimento e da vida. Se for trabalhada através de um roteiro sistematizado permite "reconstruir", na singularidade de cada experiência, a identificação do que é significativo para os indivíduos cria vínculos entre si e entre eles e os professores, por dentro das experiências e dos próprios saberes que trazem de si e da vida (MOROSINI, 2021).

Assim, entendemos que tais memórias educativas, muitas vezes afetivas, carregam sentidos que influenciam diretamente a constituição da identidade docente e o modo como os futuros(as) professores(as) concebem o ensino e o aprender. No caso do ensino de Ciências, essas lembranças escolares podem revelar não apenas o que foi aprendido, mas como foi aprendido e sentido.

Partindo da ideia de que a experiência pessoal é também um dado formativo, propomos neste artigo uma análise das memórias de estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal do sul do país sobre suas vivências nas aulas de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é analisar as memórias educativas de licenciandos de Pedagogia sobre suas experiências nas aulas de Ciências, a fim de compreender quais vivências consideraram significativas e os sentidos que atribuem à disciplina. Propor as memórias como objeto de investigação está ancorado na compreensão de que elas constituem elementos estruturantes do fazer pedagógico, pois revelam tanto experiências exitosas quanto lacunas formativas. Repensar os processos de formação docente requer, necessariamente, reconhecer os saberes construídos ao longo da trajetória escolar e profissional dos(as) professores(as), como forma de valorização da profissão diante da desvalorização social e simbólica da carreira docente nas últimas décadas.

Um estudo realizado por Bremm e Güllich (2018) com licenciandos em Ciências Biológicas apontou como as memórias educativas, inclusive aquelas evocadas por elementos sensoriais como cheiros, influenciam diretamente a escolha profissional e as concepções sobre o ensinar. As experiências vividas, especialmente nas primeiras etapas da escolarização, marcam a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e com a prática pedagógica. No caso do

ensino de Ciências, memórias relacionadas a práticas experimentais, observações da natureza ou de atividades lúdicas tendem a ser lembradas com mais entusiasmo, ao passo que experiências centradas na memorização e na falta de sentido costumam ser associadas à desmotivação (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2011).

Tratar as memórias como fontes legítimas de reflexão é também reafirmar o papel do elemento humano na formação docente. A experiência vivida, quando incorporada criticamente, pode funcionar como uma ferramenta potente para pensar metodologias, estratégias e abordagens que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes e com a complexidade do conhecimento científico. Ao tomarmos o ensino de Ciências como referência, percebemos que metodologias pouco contextualizadas e desvinculadas da curiosidade e da investigação podem, ao invés de estimular, desmotivar os alunos e afastá-los da área.

É preciso reconhecer que os(as) professores(as) não atuam isoladamente, mas estão inseridos em contextos coletivos e condicionados por múltiplos fatores sociais. Ademais, sua formação e sua atuação são determinantes na mediação entre o conhecimento científico e os sujeitos em formação. Neste contexto, perguntar que memórias os(as) professores(as) carregam sobre o ensino de Ciências em sua escolarização e de que maneira podemos articulá-las em sua formação docente é também perguntar sobre os caminhos possíveis para um ensino mais sensível, crítico e transformador.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeado por cenários históricos, pedagógicos e estruturais que impactam diretamente sua presença nas práticas escolares. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça a importância de desenvolver, desde os primeiros anos de escolarização, competências relacionadas à observação, investigação e análise de fenômenos naturais e sociais, ainda é comum encontrar práticas pedagógicas desarticuladas dessas premissas.

Na Educação Infantil, o campo das Ciências aparece diluído nas áreas de experiências, sendo abordado de maneira transversal. Já nos anos iniciais, o conteúdo, geralmente, é repassado com pouca ênfase investigativa, reproduzindo

estratégias centradas na memorização e na abordagem enciclopédica. Essa realidade pode ser explicada por múltiplos fatores: desde carências na formação inicial de professores(as), que nem sempre se sentem seguros para tratar de conteúdos científicos, até condições estruturais precárias nas escolas, como ausência de laboratórios, materiais específicos ou espaços adequados para realizar atividades experimentais.

De acordo com Daher e Machado (2016) a sobrecarga curricular imposta aos docentes dos anos iniciais pode levar à fragmentação do ensino de Ciências, gerando propostas superficiais, desconectadas das vivências das crianças. Soma-se a isso uma tradição pedagógica que tende a reduzir a ciência escolar a um conjunto de conteúdos a serem memorizados, esvaziando o seu potencial crítico e investigativo. Além disso, o distanciamento entre o ensino de Ciências e o cotidiano dos estudantes pode reforçar a ideia de que a ciência é inacessível e que os cientistas são figuras distantes. Como alertam Novello, Castillo e Souza (2024), é fundamental que a escola desmistifique essa percepção, pois ela pode comprometer a motivação e o interesse das crianças pela disciplina. Diante desses desafios, torna-se imprescindível que o ensino de Ciências seja significativo com propostas que respeitem a curiosidade e a capacidade investigativa das crianças desde seus primeiros anos escolares.

A complexidade, diante do que foi exposto, está em construir práticas que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e que despertem o interesse genuíno pelo conhecimento científico. Para isso, repensar a formação de professores(as) é basilar, valorizando o domínio dos conteúdos, e sobretudo, a capacidade de promover experiências que mobilizem saberes diversos e que se constituam em aprendizagens com significado e sentido para os estudantes.

3 METODOLOGIA

A trajetória de vida de cada pessoa reverbera no modo como cada um/uma se posiciona frente ao mundo. No campo profissional dos(as) professores(as), é possível afirmar que uma das referências mais recorrentes é a sala de aula — espaço em que se vivenciam tanto a formação quanto a prática docente. Nesse cenário, o ciclo que se inicia na posição de estudante e, anos depois, retorna sob a ótica do docente configura-se como material de reflexão. Tal movimento pode, por

um lado, levar à reprodução de moldes já experienciados na educação infantil e nos anos iniciais; por outro, pode impulsionar novas formas de atuar enquanto pedagogas/os, abrindo caminhos para “superar” propostas pedagógicas descontextualizadas com a realidade escolar local.

Foi com base nessa perspectiva que o presente estudo busca analisar as memórias educativas de licenciandos de Pedagogia sobre suas experiências nas aulas de Ciências, a fim de compreender quais vivências consideraram significativas e os sentidos que atribuem à disciplina. Para tanto, recorremos ao trabalho de Passeggi, Souza e Vicentini, que afirmam:

> Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 373).

A pesquisa possui caráter exploratório e qualitativo, fundamentando-se na análise de narrativas escritas por estudantes da quarta fase do curso de Pedagogia, período vespertino, de uma universidade federal do sul do Brasil. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2025, durante uma aula da disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências”, e consistem em respostas a um questionário reflexivo composto. Com perguntas abertas, o instrumento foi construído com o propósito de possibilitar que os/as estudantes rememorassem e refletissem sobre suas vivências escolares com o ensino de Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos principais foram suscitar lembranças marcantes, identificar sentimentos (positivos ou negativos) relacionados à disciplina, compreender os tipos de atividades desenvolvidas e suas percepções sobre as metodologias utilizadas. Essas atividades — fossem expositivas, práticas, em saídas de campo ou realizadas em espaços específicos, como laboratórios — poderiam ter influenciado, de diferentes formas, a relação de cada estudante com o ensino de Ciências.

As práticas investigativas associadas aos componentes curriculares, bem como a apropriação de conceitos em situações cotidianas, são compreendidas como estratégias fundamentais para aguçar a curiosidade e contribuir para a construção de memórias afetivas com a disciplina e com as práticas pedagógicas vivenciadas. Diante disso, buscou-se compreender a importância dessas experiências e suas implicações para a formação docente atual.

Participaram do estudo 22 estudantes, cujas respostas foram organizadas em um quadro analítico, utilizando-se a afinidade temática como critério de categorização. A partir desse processo apresentaram-se três eixos principais que orientaram a análise dos dados: memórias educativas e experiências marcantes com Ciências; metodologias de ensino e estratégias pedagógicas; e formação docente e desafios para ensinar Ciências.

Para preservar a identidade dos(as) participantes, os nomes foram substituídos por letras do alfabeto (A a V). A análise baseou-se nos princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), buscando identificar unidades de sentido e relações entre as falas e os objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização das narrativas permitiu identificar três grandes categorias temáticas que organizam esta seção. A seguir, apresenta-se a imagem (Figura 1) que sintetiza visualmente os eixos de análise, seguida da discussão em três subseções.

Figura 1 – Categorias emergentes da análise

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

As três categorias emergentes da análise não se configuram como blocos isolados. Elas se interseccionam, revelando a complexidade de sentidos atribuídos pelas(os) estudantes às suas vivências escolares e formativas. Por isso, na imagem que as representa, as cores das categorias aparecem misturadas, indicando que não são dimensões estanques, mas interligadas e sobrepostas em muitos aspectos. As discussões a seguir serão desenvolvidas a partir do entrelaçamento de excertos

das falas das(os) participantes com as compreensões teóricas mobilizadas ao longo do artigo para construir uma leitura articulada entre experiência e reflexão crítica.

As experiências escolares com Ciências foram frequentemente associadas a elementos sensoriais e visuais marcantes, como cores, cheiros e espaços distintos da sala de aula tradicional. Destaca-se o laboratório, por exemplo, que é abordado em diversas narrativas, envolto por um imaginário de encantamento e curiosidade. A participante B relembra: “Desde a primeira vez que visitei o laboratório, me despertava muita curiosidade os vidros expostos no balcão com animais conservados e que eu não sabia que existiam.” No entanto, a presença desses ambientes diferenciados nem sempre foi acompanhada de aprofundamento conceitual. Isso evidencia que a utilização de espaços e materiais diversos, por si só, não garante aprendizagens significativas. A mediação pedagógica — quando voltada à problematização, à contextualização e à construção ativa do conhecimento — é fundamental para dar sentido à experiência. Essa percepção dialoga com Daher e Machado (2016), que apontam a fragilidade da intencionalidade pedagógica em muitas práticas escolares no ensino de Ciências.

Observa-se, ainda, que embora 6 das 22 estudantes tenham citado o laboratório como espaço marcante, nenhuma mencionou com clareza o que foi aprendido ali. Isso sugere que, para essas estudantes, a forma superou o conteúdo. Ou seja, o espaço físico foi mais lembrado do que os conceitos abordados, o que reforça a importância de práticas pedagógicas mediadas com intencionalidade e propósito. A simples presença de um laboratório ou de recursos visuais impactantes não assegura, por si, a apropriação dos saberes (CARVALHO E GIL-PEREZ, 2011).

Essa ausência de significado pode estar atrelada às metodologias tradicionais vivenciadas na trajetória escolar. Os relatos revelam práticas centradas na memorização e na cópia da lousa, com escassa articulação entre teoria e prática. A participante O relata: “Era na maioria das vezes copiar e colar da lousa.” Já D comenta: “O professor geralmente usava livro didático, e íamos para o laboratório onde havia cobras mortas em frascos, potes, mas não falava sobre isso.” A presença do conteúdo, nesses casos, não se traduzia em compreensão, e a ausência de problematização tornava a experiência desprovida de profundidade. Os relatos se aproximam das críticas de Carvalho e Gil-Pérez (2011), que abordam a reprodução de modelos de ensino baseados na transmissão e memorização, sem espaço para reflexão ou experimentação. A falta de diversidade metodológica e da

mediação ativa contribui para uma visão empobrecida das Ciências, como disciplina técnica e distante do cotidiano.

Na formação inicial de professores, como é o caso do presente estudo, essa discussão se revela ainda mais urgente, especialmente no que se refere à estrutura curricular dos cursos de licenciatura e ao papel dos formadores das futuras pedagogas, isto é, dos docentes que atuam nas Instituições de Ensino Superior, responsáveis por fomentar práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e integradoras. Diante desta cena, algumas estudantes sinalizaram vivências pontuais com metodologias mais envolventes — como oficinas ou atividades ao ar livre —, que se tornaram memórias positivas.

De acordo com Daher e Machado (2016) tais experiências, que vão além das práticas educativas desconexas e monótonas, mostram o potencial transformador que investir na intencionalidade pedagógica, no encantamento e na investigação é fundamental. Isto porque, o ensino de Ciências é capaz de mobilizar a curiosidade e conectar-se com a realidade, instigando a alfabetização científica e a formação de sujeitos críticos e reflexivos da e no cotidiano que está inserido.

As estudantes também refletiram sobre os impactos dessas vivências em sua formação atual. No estudo feito por Novello, Castillo e Souza (2024) com licenciandos(as) em Pedagogia, muitos expressaram insegurança quanto ao domínio dos conteúdos de Ciências e dificuldade em planejar aulas criativas e interativas. As autoras apontam que essa dificuldade pode estar especialmente ligada à falta de formação específica na área, o que muitas vezes resulta em abordagens pedagógicas inadequadas e falta de confiança no ensino desses conteúdos. A participante Q sintetiza essa inquietação: “A gente tem que dar conta de muitos conteúdos e às vezes falta tempo para fazer uma atividade diferente.” Essa sobrecarga, associada à ausência de experiências inspiradoras na formação básica, compromete a autonomia e a criatividade para romper com os modelos cristalizados. Algumas participantes mencionaram que não tiveram boas referências na escola e, por isso, sentem-se despreparadas para transformar essa realidade no exercício da docência (BREMM; GÜLLICH, 2018).

As tensões entre o passado escolar, permeada por práticas pouco instigantes, e o desejo de atuar de forma mais sensível, contextualizada e crítica, mostram a importância dos espaços formativos, como o curso de Pedagogia, como lugar de ressignificação e construção de outros modos de ensinar. Diante disso, Galvão e

Slongo (2019) afirmam que o ensino de Ciências é enviesado por projetos pedagógicos e políticos que oscilam entre abordagens tecnicistas — voltadas à produtividade — e propostas emancipatórias, centradas na formação crítica e na transformação social. Identificar tais disputas históricas e compreender os sentidos atribuídos à Ciência na escola são passos fundamentais para que os futuros docentes construam práticas comprometidas com a formação integral das crianças.

Assim, ao observarmos essas narrativas, compreendemos que memórias, metodologias e desafios formativos estão entrelaçados em um processo contínuo de reconstrução da identidade docente. As falas das estudantes revelam que o ensino de Ciências, mais do que uma disciplina curricular, é um campo formativo, onde se constroem sentidos, se reelaboram experiências e se projetam futuros possíveis. A construção de uma prática pedagógica crítica e transformadora exige, portanto, mais do que domínio de conteúdos, sendo primordial o desenvolvimento de habilidades como escuta, sensibilidade, criatividade e coragem para ir além das práticas que se mostram insuficientes para o contexto escolar atual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que as experiências escolares vividas nas aulas de Ciências permanecem vivas na memória das estudantes do curso de Pedagogia, contribuindo para a constituição de suas identidades docentes. As memórias evocadas sinalizam, de um lado, para vivências afetivas permeadas por encantamento, curiosidade e descobertas; de outro, para práticas pedagógicas pouco motivadoras, centradas na repetição, na memorização e na ausência de mediação pedagógica. Percebe-se, nos excertos, o interesse por uma formação que valorize tanto a dimensão afetiva quanto a intencionalidade pedagógica na construção do conhecimento científico desde os anos iniciais.

A análise mostrou ainda que os sentidos atribuídos à disciplina de Ciências se constroem a partir do entrelaçamento entre o vivido e o desejado: entre o que se experimentou como estudante e o que se almeja realizar como futura professora. Nesse movimento, as memórias escolares são matéria formativa, imbuídas do passado e, ao mesmo tempo, que projetam outras formas possíveis de ensinar. Estudar essas memórias, portanto, é além de revisitar o que foi vivido, ressignificar

saberes e práticas com o intuito de formar-se professores(as) críticas, sensíveis e abertos à mudanças no ensinar e no aprender.

Assentimos que o presente trabalho é focado e restrito, sobretudo em função do número de participantes e do recorte institucional. Ainda assim, seus achados contribuem para promover o debate sobre o ensino de Ciências na formação inicial de professores(as), ampliando o diálogo com outras realidades, contextos e cursos de licenciatura. Investigar as memórias escolares de futuros(as) docentes é um exercício complexo, que pode e deve ser expandido por novas pesquisas que valorizem a escuta, a reflexão crítica e a articulação entre teoria e a prática. Afinal, compreender o passado vivido é também um modo de construir, com mais consciência e intencionalidade, os caminhos do ensino no tempo presente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Dos cheiros às memórias da escola: formação e docência em Ciências Biológicas. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 33, n. 106, p. 254–270, 2018. DOI: 10.21527/2179-1309.2018.106.254-270. Acesso em: 20 junho. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1624. Acesso em: 03 de maio de 2025.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker; MACHADO, Vera de Mattos. Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: o que pensam os professores. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 1215-1226, 2016. Disponível em: https://sbenbio.org.br/publicacoes/anais/VI_Enebio/VI_Enebio_completo.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

GALVÃO, M.; SLONGO, I. I. P. O ensino de ciências no currículo oficial dos anos iniciais: uma leitura da sua história. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, PR, v.4, n. 3, p. 675-700, set./dez. 2019. http://doi.org/10.3895/actio.v4n3.10611. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/10611>. Acesso em: 20 junho de 2025.

MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** – EBES. Volume 2. 1. ed. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2021. 448 p. Disponível em: https://editora.pucrs.br/livro/1563/. Acesso em: 7 jul. 2025.

NOVELLO, Tanise Paula; CASTILLO, Taiara Verônica Valdes; SOUZA, Natália. Representação de ciências e cientistas: imagens e discursos produzidos por crianças. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 20, n. 45, p. 05-19, dez. 2024. ISSN 2317-5125. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/16143>. Acesso em: 07 jul. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.Disponível em:https://www.scielo.br/j/edur/a/hkW4KnyMh7Z4wzmLcnLcPmg/. Acesso em: 20 junho de 2025.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOCUMENTOS OFICIAIS

Luciani de Sousa Amaral Santos[1]

Cecília Emília da Silva Pavelski[2]

João Pedro Crevonis Galego[3]

Patricia Lupion Torres[4]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo interpretar os diálogos possíveis entre a Alfabetização Científica e a curiosidade infantil no âmbito da Educação Infantil, com a compreensão que a curiosidade é elemento fundante da construção do pensamento científico desde os primeiros anos de vida. A partir de uma abordagem qualitativa, o estudo é uma pesquisa bibliográfica que recorre a autores brasileiros atuais, como Sasseron e Carvalho (2011), Chassot (2010), Gadotti (2000), Oliveira e Oliveira (2018), que discutem as interfaces entre ciência, infância e educação ambiental. A Alfabetização Científica, nesse contexto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe o desenvolvimento da capacidade de questionar, investigar e construir hipóteses sobre o mundo natural e social. Assim, reconhece-se a criança como sujeito epistêmico ativo, capaz de elaborar interpretações sobre os fenômenos que a cercam. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos reforçam essa perspectiva ao estabelecerem direitos de aprendizagem que contemplam a exploração do ambiente, a experimentação e o pensamento crítico. A curiosidade, portanto, é valorizada como motor da aprendizagem científica, para favorecer o encantamento com o saber e estimular práticas pedagógicas investigativas, lúdicas e interdisciplinares. Conclui-se que investir na Alfabetização Científica desde a primeira infância, com respeito a escuta sensível e as múltiplas formas de expressão da criança, contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a sustentabilidade e o bem comum.

Palavras-chave: Curiosidade. Educação Ambiental. Letramento Científico. Práticas Investigativas. Sustentabilidade.

[1] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e-mail santosluciani195@gmail.com

[2] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e-mail ceciliapavelski@gmail.com

[3] Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. e-mail joaopedrocrevonisgalego@gmail.com

[4] Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994), doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós doutorado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR.

1 INTRODUÇÃO

A Alfabetização Científica na Educação Infantil tem se consolidado como um campo de interesse crescente nas discussões sobre práticas pedagógicas que respeitam a infância e promovem a formação crítica desde os primeiros anos escolares. Nesse contexto, a curiosidade natural da criança, expressa em sua constante busca por respostas sobre o mundo que a cerca, configura-se como elemento essencial para o desenvolvimento de competências investigativas. De acordo com Oliveira e Oliveira (2018), o conhecimento científico não se dissocia da vivência cotidiana, mas se constrói em diálogo com ela. Por isso, é necessário repensar as abordagens educacionais para a infância, que incorporem intencionalmente práticas que favoreçam a construção de saberes científicos desde os primeiros anos escolares.

No entanto, observamos que, apesar das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda existem lacunas na prática pedagógica cotidiana das instituições de Educação Infantil no que se refere à inserção de experiências significativas de investigação científica. A Alfabetização Científica, muitas vezes, é erroneamente associada à antecipação de conteúdos escolares formais, sem considerar as especificidades da infância, como o brincar, a ludicidade e a experimentação concreta. Deste cenário, emerge a seguinte problemática: como promover a Alfabetização Científica na Educação Infantil de modo a valorizar a curiosidade infantil como motor da aprendizagem, respeitando as particularidades dessa etapa do desenvolvimento?

A relevância desta pesquisa está ancorada na necessidade de fortalecer práticas educativas que dialoguem com os direitos de aprendizagem das crianças e que possibilitem o desenvolvimento de atitudes investigativas, reflexivas e sustentáveis desde a primeira infância. A curiosidade, compreendida como uma das expressões mais autênticas da infância, torna-se, assim, uma via legítima para introduzir o pensamento científico de forma sensível, ética e pedagógica. Promover a Alfabetização Científica na Educação Infantil significa, portanto, ampliar as oportunidades para que as crianças construam significados, formulem hipóteses, realizem observações e produzam explicações sobre os fenômenos do mundo natural e social.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral interpretar os diálogos possíveis entre a Alfabetização Científica e a curiosidade infantil no âmbito da Educação Infantil.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação se estruturou a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores brasileiros contemporâneos que discutem educação, infância, ciência e sustentabilidade, como Sasseron (2011), Chassot (2010), Gadotti (2000), Oliveira e Oliveira (2018). A escolha por uma pesquisa bibliográfica justifica-se pela intenção de reunir, compreender e interpretar criticamente a produção teórica sobre o tema, a fim de contribuir com a reflexão e qualificação das práticas docentes na Educação Infantil.

Nesse sentido, refletir sobre os caminhos da Alfabetização Científica na Educação Infantil implica considerar a criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos significativos a partir da curiosidade, da observação e da experimentação do mundo que a cerca. A valorização da escuta sensível, do brincar investigativo e das múltiplas linguagens torna-se fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos nos documentos curriculares.

3 ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

A Alfabetização Científica, na perspectiva da Educação Infantil, representa um movimento formativo que vai além da simples apropriação de conceitos científicos prontos. Trata-se da construção de um pensamento autônomo, investigativo e argumentativo, iniciado a partir das experiências sensoriais e simbólicas que a criança vivencia em seu cotidiano. Sasseron e Carvalho (2011) afirmam que esse processo se inicia quando o sujeito é provocado a observar, questionar e elaborar hipóteses sobre os fenômenos do mundo natural e social, mesmo nos primeiros anos de vida. Assim, alfabetizar cientificamente é criar condições para que a criança compreenda e interprete criticamente a realidade em que está inserida.

Na infância, o encantamento pelo mundo é movido por uma curiosidade espontânea, que impulsiona as crianças a explorar, manipular, perguntar e criar explicações próprias. Para Oliveira (2012), a infância é marcada por uma intensa atividade intelectual que, se devidamente acolhida e estimulada, pode consolidar as bases para o pensamento científico. Por isso, o professor pode mediar situações pedagógicas que respeitem esse movimento natural de busca por sentido, com a oferta de experiências que ampliem a capacidade de observação, escuta e produção de hipóteses. A Alfabetização Científica, nesse contexto, ocorre em diálogo com o brincar, a imaginação e a ludicidade, que são linguagens essenciais da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao definir os direitos de aprendizagem e os campos de experiência da Educação Infantil, reconhece a importância da exploração ativa do mundo físico e social. No campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, propõe-se que as crianças tenham contato com diferentes materiais, fenômenos e contextos, promovendo o desenvolvimento de noções como causa e efeito, transformação e permanência. Essa abordagem amplia a concepção tradicional de ensino de Ciências, pela valorização dos saberes da criança e promoção da construção coletiva do conhecimento. Chassot (2010) destaca que ensinar ciência não é transmitir fórmulas, mas criar condições para que o sujeito compreenda a ciência como uma forma de ler o mundo.

Além disso, o conceito de Alfabetização Científica deve estar articulado à educação para a sustentabilidade. Para Gadotti (2000), é fundamental que a formação científica desde a infância esteja comprometida com a preservação da vida e considere os princípios da ética ecológica. Sendo assim, as crianças precisam ser envolvidas em práticas pedagógicas que promovam o cuidado com a natureza, o respeito à diversidade e o senso de pertencimento à comunidade de vida. Ao explorar a natureza, cultivar hortas, reutilizar materiais ou investigar os ciclos da água, por exemplo, elas passam a desenvolver atitudes investigativas aliadas à consciência ambiental — o que configura um processo de Alfabetização Científica integral.

Entretanto, cabe destacar que esse processo não se faz apenas por meio de atividades isoladas ou projetos pontuais, mas exige uma intencionalidade pedagógica que considere as múltiplas linguagens e os contextos socioculturais das crianças. Paulo Freire (1996) nos lembra que ensinar exige pesquisa, sensibilidade e compromisso ético com o outro. Ao reconhecer a criança como sujeito epistêmico e

protagonista da sua aprendizagem, o professor assume um papel mediador que respeita a curiosidade infantil e transforma o cotidiano em um espaço fértil para a produção do conhecimento. Dessa maneira, a Alfabetização Científica torna-se parte constitutiva de uma educação infantil democrática, crítica e transformadora.

4 A CURIOSIDADE INFANTIL COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A curiosidade é um traço constitutivo da infância e deve ser entendida como base metodológica para as práticas investigativas na Educação Infantil. Ao contrário da lógica escolar tradicional, que tende a silenciar perguntas e respostas espontâneas, o ensino voltado para a Alfabetização Científica precisa valorizar o questionamento como ponto de partida do processo educativo. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, a escuta atenta às inquietações das crianças deve orientar a escolha dos temas, materiais e estratégias didáticas utilizadas pelos educadores.

A criança pequena, ao explorar o mundo, não separa o saber do brincar, nem a experiência concreta da imaginação. Segundo Oliveira e Oliveira (2018), as perguntas feitas pelas crianças – muitas vezes repetitivas, aparentemente desconexas ou simples – revelam um processo intelectual profundo que precisa ser acolhido pelo professor. Negar a curiosidade é sufocar a potência investigativa que poderia ser canalizada em experiências de observação, comparação, experimentação e inferência. Dessa forma, valorizar a curiosidade infantil é afirmar uma pedagogia centrada na escuta, na autoria e na problematização.

Para transformar a curiosidade em conhecimento, o professor precisa assumir um papel de mediador intencional, planejando situações em que as crianças possam investigar o que lhes desperta interesse. Isso exige uma mudança de postura: em vez de antecipar respostas, é necessário provocar o pensamento, propor hipóteses, experimentar caminhos e permitir o erro como parte do processo. Sasseron e Carvalho (2011) indicam que o desenvolvimento das competências científicas ocorre quando os alunos são estimulados a observar, questionar, levantar suposições e buscar explicações com base na realidade observada. Assim, o cotidiano torna-se o espaço

privilegiado da investigação científica.

Nesse sentido e emersos em uma “pedagogia da curiosidade”, compreendemos que ela demanda práticas abertas, flexíveis e dialógicas. Não se trata de criar um “cantinho da ciência” isolado, mas de integrar o olhar investigativo a todas as áreas do conhecimento, para assim promover uma abordagem transdisciplinar. Atividades como observar o crescimento de plantas, comparar objetos de diferentes materiais, acompanhar transformações da água ou identificar sons e movimentos no ambiente são exemplos simples que podem se desdobrar em ricas experiências de Alfabetização Científica. Como reforça Chassot (2010, p.19), “ensinar ciência é contribuir para que o sujeito tenha mais e melhores leituras do mundo”.

Contudo, reconhecer a curiosidade como princípio metodológico exige também um compromisso político e ético com o direito da criança de ser respeitada em sua singularidade e potência criadora. A escuta ativa do educador, o planejamento sensível às perguntas das crianças e a construção coletiva do conhecimento tornam-se pilares de uma educação que valoriza a infância em sua essência. A Alfabetização Científica, assim concebida, não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática pedagógica que se constrói no cotidiano, com base no encantamento, na dúvida e na coragem de aprender junto com as crianças.

5 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: BNCC, ODS E CARTA DA TERRA

A institucionalização da Alfabetização Científica na Educação Infantil requer uma interpretação crítica dos documentos que orientam a Política Educacional Brasileira, especialmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), homologada em 2017. Embora a BNCC (2017) represente um avanço ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimentos, ela não explicita de forma direta a necessidade de desenvolver a Alfabetização Científica nessa etapa da educação básica. Compreendemos que a ausência dessa clareza normativa acaba por deixar à interpretação dos educadores a responsabilidade de identificar, nas entrelinhas do documento, possibilidades para o trabalho com práticas investigativas e científicas na infância.

Destacamos que a proposta curricular da BNCC (2017, p.39) está organizada

em cinco Campos de Experiência, entre os quais o campo “Espaços, tempos quantidades, relações e transformações” é o que mais se aproxima da perspectiva da Alfabetização Científica. Esse campo aborda o contato da criança com fenômenos naturais, relações lógico-matemáticas e transformações do ambiente. Contudo, a BNCC (2017) não nomeia a Alfabetização Científica como um objetivo pedagógico explícito para a Educação Infantil, o que pode gerar insegurança ou falta de intencionalidade na prática docente.

Ainda que haja orientações sobre proporcionar experiências que envolvam a percepção de regularidades, formulação de hipóteses e registros de descobertas, trata-se de uma abordagem implícita, que depende da leitura crítica e sensível dos professores para ser transformada em ações concretas de ensino com viés investigativo. Nesse sentido, a proposta se alinha, de maneira interpretativa, à visão de autores como Chassot (2010), que defendem o ensino de ciências como um meio de democratizar o conhecimento e ampliar a leitura de mundo desde a infância.

A articulação da BNCC com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) na Agenda 2030, também ocorre de forma indireta. Entre os objetivos, destacamos aqueles voltados à educação de qualidade (ODS 4), ação contra as mudanças climáticas (ODS 13) e vida terrestre (ODS 15), todos com potencial para contribuir com uma formação crítica e sustentável desde os primeiros anos escolares. No entanto, o uso pedagógico desses referenciais depende, mais uma vez, da mediação intencional dos educadores, uma vez que a BNCC não os apresenta de maneira operacionalizada para a prática cotidiana na Educação Infantil.

A Carta da Terra (2000), por sua vez, oferece uma base ética e socioambiental clara que pode subsidiar propostas de Alfabetização Científica comprometidas com a vida, a justiça social e a sustentabilidade. Gadotti (2000) reforça que a educação para a sustentabilidade deve articular conteúdos científicos com valores humanistas e ecológicos, algo que pode e deve ser incorporado ao currículo infantil. No entanto, esse alinhamento, assim como o com os ODS, não é diretamente promovido pela BNCC, sendo também fruto de escolhas pedagógicas fundamentadas.

Portanto, compreender e aplicar os princípios da BNCC (2017), dos ODS (ONU, 2015) e da Carta da Terra (2000) à Alfabetização Científica na Educação Infantil exige uma postura crítica por parte dos professores. As práticas pedagógicas que

dialogam com esses referenciais não devem ser compreendidas como projetos pontuais, mas como eixos estruturantes da ação docente. Isso requer sensibilidade para escutar as crianças, considerar suas múltiplas linguagens e transformar o espaço educativo em um ambiente de pesquisa e descoberta.

Integrar essas diretrizes, apesar das omissões da BNCC, representa um desafio formativo que exige comprometimento e coerência pedagógica. A Alfabetização Científica, entendida como processo educativo integral, pode emergir mesmo sem estar explicitada, desde que o professor assuma uma postura investigativa e ética diante das potencialidades da infância. Cultivar essa cultura científica desde os primeiros anos contribui para formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com os desafios contemporâneos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alfabetização Científica na Educação Infantil, quando compreendida a partir da curiosidade inata da criança, configura-se como um caminho potente para a promoção de uma educação significativa, crítica e voltada à transformação social. Este artigo demonstrou que a ciência não deve ser restrita às etapas finais da escolarização, mas reconhecida como um direito das crianças pequenas, que, desde cedo, revelam um interesse autêntico por compreender os fenômenos do mundo ao seu redor. Reconhecer essa potência implica revisitar concepções e práticas pedagógicas ainda marcadas por perspectivas reducionistas sobre o ensino de ciência na infância.

Ao longo da discussão, evidenciamos que a curiosidade infantil transcende o campo do comportamento: ela constitui um princípio metodológico capaz de orientar experiências de aprendizagem com intencionalidade investigativa. Quando o professor acolhe as perguntas das crianças, escuta suas hipóteses e promove situações de exploração, contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas essenciais à Alfabetização Científica. Mais do que transmitir conteúdos prontos, trata-se de criar espaços de mediação que aproximem o conhecimento da vida cotidiana, despertando, nas crianças, o senso de pertencimento e responsabilidade diante do mundo.

A interpretação dos documentos curriculares — como a BNCC, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Carta da Terra (2000) — apontaram para uma convergência entre as propostas oficiais e os fundamentos da Alfabetização Científica, ainda que esse alinhamento nem sempre se manifeste de forma explícita. Tais documentos reforçam a necessidade de integrar ciência, ética, sustentabilidade e direitos humanos ao cotidiano escolar. No entanto, essa integração exige do professor uma postura ativa, investigativa e sensível, capaz de articular diferentes saberes e linguagens com o protagonismo infantil.

A consolidação de práticas pedagógicas que promovam a Alfabetização Científica requer, contudo, investimentos consistentes na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. Persistem desafios importantes, como a superação de práticas tradicionais baseadas na repetição e no controle, e a construção de propostas curriculares que valorizem a escuta, a criatividade, a ludicidade e a interdisciplinaridade como pilares do processo educativo.

Assim, fomentar a Alfabetização Científica na Educação Infantil não significa antecipar conteúdos escolares formais, mas, sim, criar condições para que as crianças exerçam plenamente sua capacidade de pensar, agir e transformar. É um processo que exige tempo, escuta atenta, sensibilidade e o amparo de políticas públicas que assegurem condições pedagógicas e estruturais adequadas à efetivação de um currículo comprometido com os direitos da infância e com os desafios do presente.

Ao reunir fundamentos teóricos e orientações curriculares, este estudo contribui para o fortalecimento de uma prática docente crítica, sensível e reflexiva, que reconhece a criança como sujeito epistêmico e a ciência como linguagem de interpretação e transformação da realidade. Promover a Alfabetização Científica desde os primeiros anos da vida escolar é, portanto, afirmar o direito da criança de conhecer, imaginar, questionar e participar ativamente da construção de um futuro mais consciente, ético e solidário.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em 04 de julho de 2025

CARTA DA TERRA. **Carta da Terra: princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica**. 2000. Disponível em: https://cartadaterrabrasil.org. Acesso em: 5 de julho 2025.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: um novo paradigma para o futuro. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

OLIVEIRA, Vani Moreira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **A criança e a ciência: fundamentos para a educação científica na infância**. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educar na infância**: diálogo com as pedagogias participativas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York, 2015.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de**. Alfabetização científica no ensino fundamental**: estruturar para não engessar. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 17, n. 2, p. 323–341, 2011. DOI: 10.1590/S1516-73132011000200008. Acesso em 04 de julho de 2025

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A FEBRACE: UM OLHAR HISTÓRICO E PELOS NÚMEROS

JOÃO PEDRO CREVONIS GALEGO[1]

CECÍLIA EMÍLIA DA SILVA PAVELSKI[2]

LUCIANI DE SOUSA AMARAL SANTOS[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), analisada enquanto estratégia pedagógica de incentivo à alfabetização científica na Educação Básica. A pesquisa partiu do seguinte problema: como se deu a evolução da FEBRACE até sua 23ª edição em 2025, e de que maneira ela tem contribuído para a promoção da alfabetização científica no contexto educacional brasileiro? O objetivo geral foi investigar a trajetória histórica da FEBRACE, compreender sua estrutura e analisar sua relevância como instrumento de fomento ao ensino de ciências por meio de práticas investigativas. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, com base na análise de relatórios e dossiês oficiais disponibilizados pela própria FEBRACE. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Balbino e Santos Júnior (2025), Silva e Sasseron (2021), Cantizane (2023) e Galego (2023), que discutem a alfabetização científica, o ensino investigativo e a relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que, desde sua criação em 2003, a FEBRACE tem se consolidado como uma das principais feiras de ciências do país, ampliando significativamente o número de participantes, escolas envolvidas e projetos finalistas. A edição de 2025 contou com 2896 projetos submetidos, com a participação de estudantes dos 27 estados brasileiros. Constatou-se que a feira promove a cultura científica ao aproximar estudantes da prática investigativa, estimulando o pensamento crítico e o protagonismo juvenil. Além disso, embora a BNCC restrinja a alfabetização científica ao Ensino Fundamental e Médio, a FEBRACE evidencia a possibilidade de aplicação desde as etapas iniciais da escolarização. Conclui-se que a FEBRACE é uma política de promoção científica eficaz, que fortalece a integração entre ciência, escola e sociedade.

Palavras-chave: Letramento Científico. Feiras de Ciências. Divulgação Científica. Mostra Científica. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Balbino e Santos Júnior (2025), o ensino de ciências tem um papel fundamental para a sociedade, em formar cidadãos críticos, éticos e

[1] Doutorando em Educação, Pontíficia Universidade Católica do Paraná e joaopedrocrevonisgalego@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e ceciliapavelski@gmail.com.
[3] Doutoranda em Educacão, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. santosluciani195@gmail.com.

capazes de pesquisar. Segundo Silva e Sasseron (2021), surgiu nos meados do século XX a necessidade dos professores em transformar as aulas em espaços que sejam, além da transmissão de informações, que eles promovam o engajamento dos estudantes em práticas investigativas e reflexivas.

Nessa perspectiva, Balbino e Santos Júnior (2025) apontam que as feiras de ciências emergem como estratégia pedagógica eficaz, sendo capazes de incentivar uma aprendizagem ativa e que conecte os estudantes ao mundo científico de modo significativo.

Na Universidade de São Paulo (USP) surge em 12 a 15 de março de 2003 um local de divulgação e promoção científica brasileira para a Educação Básica, a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), com o intuito de ser uma feira de ciências anual e com foco na abrangência nacional, para atingir o maior número de estudantes brasileiros de escolas públicas e privadas. Mas, de lá para cá, 23 edições ocorreram e a feira se tornou um dos principais eventos científicos em âmbito nacional, com inúmeros patrocínios e oportunidades aos jovens cientistas brasileiros (Dossiê FEBRACE 2003, 2003).

Nesse contexto, levantamos o seguinte questionamento: como foi a evolução da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) que em 2025 completou sua 23ª edição?

2 A FEBRACE E SEU SURGIMENTO

Este estudo é caracterizado por uma abordagem qualitativa, exploratória documental, que se utiliza de documentos disponibilizados gratuitamente pela plataforma da FEBRACE para seu objeto de estudo.

A Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) é um movimento nacional de estímulo à cultura científica, à inovação e ao empreendedorismo na educação básica (fundamental e média) e na educação técnica e tem como principais objetivos induzir práticas pedagógicas inovadoras nas escolas e estimular novas vocações em Ciências e Engenharia (Relatório FEBRACE 2025, 2025).

Práticas pedagógicas inovadoras proporcionam situações, oportunidades e orientações para que estudantes concebam e desenvolvam projetos investigativos criativos e significativos para a sociedade, e revelam novas

vocações no meio estudantil. A FEBRACE propicia, também, a aproximação entre escolas e universidades e a interação espontânea entre estudantes, professores, profissionais e cientistas, criando espaços de trocas de experiências, de novas oportunidades e de ampliação das fronteiras do conhecimento, proporcionando o contato com diferentes realidades de nosso país. Inserida no contexto de diversas ações de formação e disseminação voltadas à identificação, valorização e desenvolvimento de novos talentos, a FEBRACE anualmente realiza, desde 2003, uma grande mostra de projetos finalistas que reúne jovens talentos pré-universitários em ciências e engenharia na Universidade de São Paulo (USP) (Relatório FEBRACE 2025, 2025).

O surgimento da FEBRACE contou com a organização e realização da USP (com o reitor Adolpho José Melfi), da Escola Politécnica (direção Vahan Agopyan) e o Laboratório de Sistemas Integrados (coordenação João Antônio Zuffo), além de contar com o patrocínio da Intel (Inovação em Educação) e outros apoios (Dossiê FEBRACE 2003, 2003).

Atualmente, a FEBRACE é promovida pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e organizada pelo Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico – LSI-TEC, uma associação sem fins lucrativos. Sua equipe é formada por profissionais e estagiários de engenharia, física, ciência da computação, jornalismo, relações públicas, publicidade, letras, design e audiovisual. Também fazem parte desse grupo professores avaliadores da USP e de universidades parceiras, estudantes universitários voluntários, e funcionários do serviço de Comunicação Social da Escola Politécnica da USP. (Relatório FEBRACE 2025, 2025).

Além disso, tem como apoio diversos órgãos e patrocinadores, como o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a Embaixada e Consulados dos EUA no Brasil, a Petrobras, o SEBRAE e a Rede Globo, que contribuem para apoio institucional, cultural, na realização, com os prêmios e no patrocínio (Relatório FEBRACE 2025, 2025).

3 FEBRACE EM NÚMEROS

Na primeira edição, em 2003, FEBRACE 2003 contou com: Estudantes de 12 Estados Brasileiros: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, distribuídos conforme o Quadro 1 (Dossiê FEBRACE 2003, 2003).

Quadro 1 – distribuição dos finalistas FEBRACE 2003

FINALISTAS		FEBRACE-SP		11 estados: BA, CE, ES, GO, MG, SC, PE, PR, RJ, RO, RS		FEBRACE	
Projetos	Individuais	12	50	15	43	27 (29,0%)	93
	em Grupo	38		28		66 (71,0%)	
Escolas	Públicas	22	40	27	41	49 (60,5%)	81
	Privadas	18		14		32 (39,5%)	
Clubes de Ciências		9		0		9	
Estudantes		112		87		199	

Fonte: Dossiê FEBRACE 2003 (2003, p. 11).

É possível observar que a FEBRACE, mesmo na sua primeira edição, conseguiu impactar significativamente os estados brasileiros. Para essa mesma edição, 300 projetos foram enviados, o que pode expressar historicamente que havia projetos sendo desenvolvidos em várias escolas brasileiras. Além disso, a primeira edição contou com 2.500 visitantes, sendo 600 desses recebidos de forma especial no auditório para uma palestra que antecedeu a exposição, onde estudantes da escola Politécnica (POLI) apresentaram o vídeo de propaganda da FEBRACE e o vídeo do Projeto "A USP e as Profissões" e fizeram uma breve descrição dos principais objetivos da FEBRACE, como participar convidaram para que participem da FEBRACE 2004 com submissão de projetos.

Em 2025, a FEBRACE recebeu 2.896 projetos, desses 300 foram selecionados como finalistas e avaliados por 553 avaliadores. Em comparação com 2003 onde 62 escolas foram finalistas, em 2025 o número salta para 268, sendo 463 professores e 671 estudantes finalistas. A FEBRACE envolveu diretamente e por meio de feiras afiliadas 64.585 estudantes em todo o Brasil,

demonstrando que atingiu seu objetivo traçado em sua primeira edição. Os 27 estados brasileiros estiveram envolvidos na última edição, conforme a figura 1 é possível compreender os municípios que estiveram no evento.

Figura 1 – munícipios presentes como finalistas na FEBRACE 2025

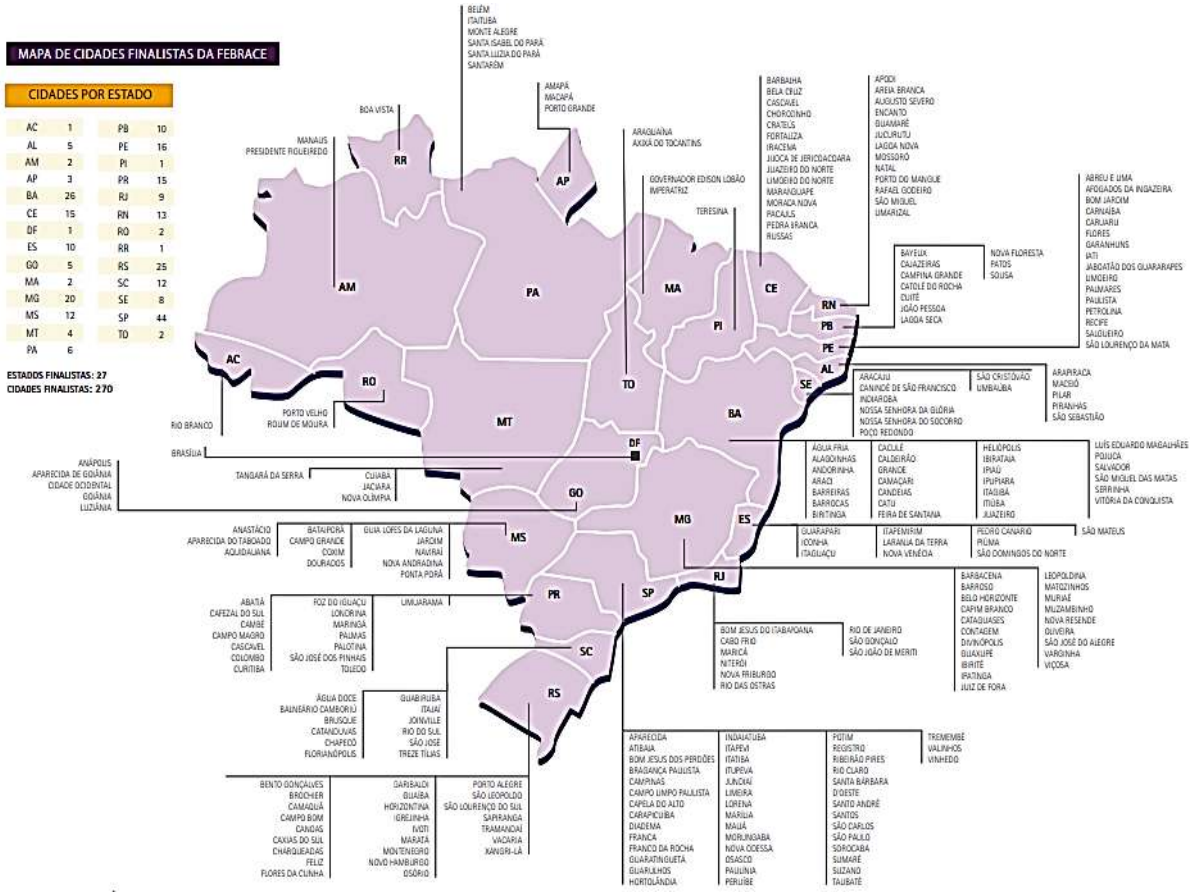

Fonte: Relatório FEBRACE 2025 (2025, p.16)

4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS FEIRAS DE CIÊNCIAS, A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E A BNCC

Os autores Balbino e Santos Junior (2025) e Cantizane (2023) apontam que as feiras de ciências vão além da simples apresentação de projetos, elas constituem ambientes nos quais os estudantes têm a oportunidade de explorar suas curiosidades, levantar hipóteses e aprimorar competências investigativas. Além disso, esses eventos promovem a socialização e o intercâmbio de saberes entre alunos e professores, ao mesmo tempo em que favorecem o envolvimento da comunidade, esses eventos se destacam então como uma das ferramentas importantes para a promoção da Alfabetização Científica, que integre a teoria à

prática, bem como estimule o pensamento crítico.

Entendemos que um sujeito que é alfabetizado cientificamente, possui alguns aspectos, conforme aborda Galego (2023) na figura 2.

Figura 2 – Um sujeito alfabetizado cientificamente

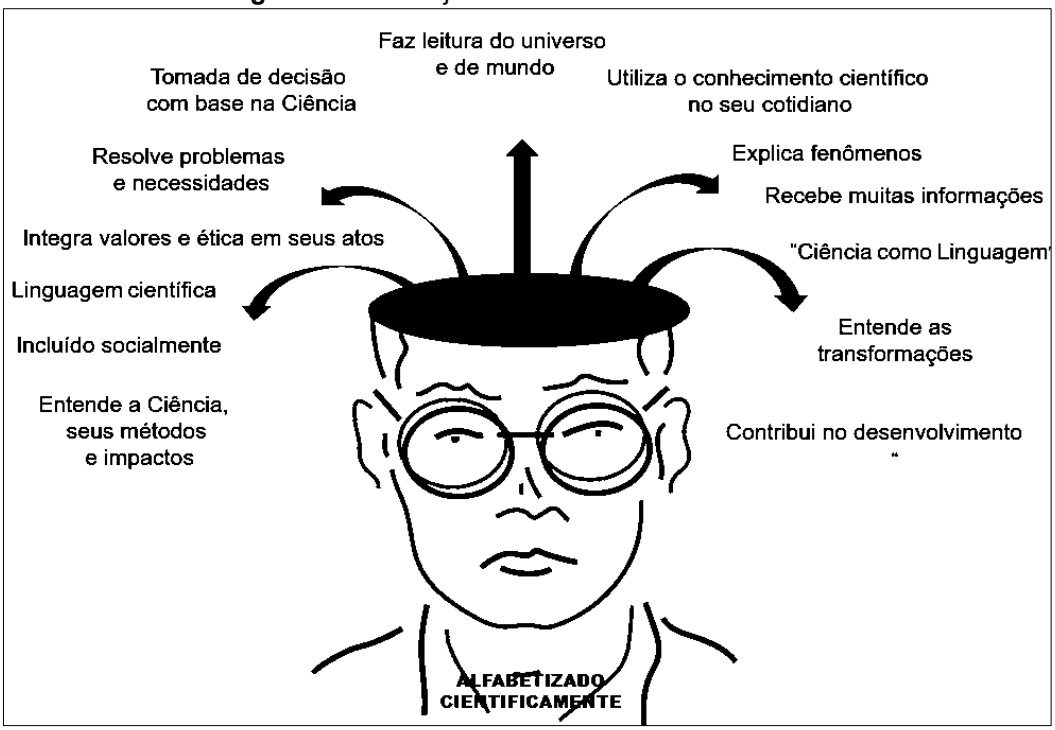

Fonte: Galego (2023, p. 74).

Nesse sentido, Balbino e Santos Júnior (2025, p. 5) entendem que:

> A alfabetização científica, nesse sentido, não se limita à memorização de conceitos, mas envolve uma habilidade de usar a ciência para resolver problemas cotidianos e tomar decisões embasadas em evidências. As feiras de ciências proporcionam o ambiente ideal para que os estudantes desenvolvam essas competências, especialmente por meio de projetos que exigem investigação e reflexão.

Infelizmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende a Alfabetização Científica apenas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ignorando a Educação Infantil e utiliza o termo como “Letramento Científico”. Apesar da BNCC não fazer menção direta a “feiras de ciências”, “mostra científica” ou “espaços de divulgação científica”, é possível inferir que eles estão presentes e em todos os componentes curriculares, o que possibilita entender que a Alfabetização Científica e as feiras de ciências permitem estratégias pedagógicas indisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares de forma transversal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) representa, ao longo de suas mais de duas décadas de existência, um exemplo consolidado de política de fomento à ciência na Educação Básica brasileira. Desde sua criação em 2003, a feira tem promovido não apenas o protagonismo juvenil e o desenvolvimento de competências investigativas, mas também a democratização do acesso à cultura científica em todas as regiões do país. Os dados demonstram seu crescimento expressivo, tanto em número de projetos e participantes quanto em representatividade geográfica, o que evidencia sua importância como espaço de formação cidadã e científica.

Com base nos documentos analisados, é possível afirmar que a FEBRACE contribui de maneira significativa para a promoção da Alfabetização Científica, entendida como a capacidade dos sujeitos de compreender conceitos científicos, aplicar o conhecimento adquirido em situações reais e tomar decisões fundamentadas em evidências. Trata-se, portanto, de uma iniciativa que dialoga diretamente com os princípios da educação investigativa, reflexiva e crítica.

Ainda que a BNCC não mencione explicitamente feiras de ciências, sua abordagem transversal permite que essas ações sejam integradas de forma interdisciplinar e significativa ao currículo escolar. Portanto, entendemos assim, que a FEBRACE é mais do que uma feira: é um movimento educacional transformador, que potencializa a articulação entre escola, universidade, ciência e sociedade. Ao fomentar a investigação, o pensamento crítico e o diálogo entre saberes, eventos como a FEBRACE devem ser reconhecidos e fortalecidos como parte essencial de uma educação comprometida com a formação de cidadãos éticos, críticos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

BALBINO, Rafael dos Santos; SANTOS JÚNIOR, Edmilson Genuíno. Feiras de Ciências: potencializando o pensamento crítico e a alfabetização científica no ensino fundamental. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2025. Disponível em:

http://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/3367. Acesso em: 01 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 01 jul. 2025.

CANTIZANE, Regina Mara Carvalho Ferreira. **Contribuições de uma feira de ciências para estudantes e professores do 9ºano do ensino fundamental de uma escola municipal em Carmésia**. 2023. 30 f. Monografia (Especialização em Educação em Ciências) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FEBRACE – Feira Brasileira de Ciências e Engenharia. ***Dossiê FEBRACE 2003.*** [S.l.]: FEBRACE, 2003. 48 p. Disponível em: https://febrace.org.br/wp-content/uploads/2025/05/DossieFEBRACE2003.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

FEBRACE – Feira Brasileira de Ciências e Engenharia**. *Relatório FEBRACE 2025***. São Paulo: FEBRACE, jun. 2025. [S.l.], 107 pág. Disponível em: https://febrace.org.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatorio-FEBRACE2025.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

GALEGO, João Pedro Crevonis. **Representações sociais de professores PDE-PR sobre alfabetização científica.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontíficia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

SILVA, Maíra Batistoni e; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Revista Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**, Belo Horizonte, v.23, p.1-20, nov. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172021230129. Acesso em: 02 jul. 2025.

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ALIANÇA ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO CIENTÍFICO

Cecília Emília da Silva Pavelski[1]

João Pedro Crevonis Galego[2]

Luciani de Sousa Amaral Santos[3]

RESUMO

Este artigo aprofunda nas concepções de Letramento Científico e Alfabetização Científica no contexto da Educação Básica brasileira, para destacar sua relevância para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir socialmente. Ao considerar os desafios da sociedade contemporânea — marcada pela ampla circulação de informações científicas e pela emergência de problemas globais como pandemias, mudanças climáticas e desinformação. O objetivo principal é compreender o papel da escola na mediação dos saberes científicos, para superar a mera transmissão de conteúdos e favorecer a construção de sentidos e a aplicação prática do conhecimento. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica de autores como Fourez (1995), Sasseron e Carvalho (2008), Chassot (2003) e Lorenzetti *et al.* (2019), entre outros. Evidenciou-se que o Letramento Científico somado a Alfabetização Científica é capaz de promover uma Educação Científica, em meio a uma triangulação entre a Ciência, a Sociedade e o Contexto em que os sujeitos estão inseridos, entendo assim que a Educação Científica pode enfatizar a competência discursiva e interpretativa dos sujeitos diante de textos, contextos e práticas que envolvem ciência. Conclui-se que a integração entre essas duas abordagens pode fortalecer a formação científica escolar e contribuir para uma educação comprometida com a cidadania e a democracia.

Palavras-chave: Formação Científica. Conhecimento. Educação Básica. Formação Crítica. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, fortemente marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, torna-se imprescindível que os indivíduos desenvolvam competências para compreender, avaliar e utilizar informações científicas de forma crítica e consciente. No entanto, apesar da presença cada vez mais intensa da ciência no cotidiano das pessoas, muitos cidadãos ainda enfrentam dificuldades em interpretar dados científicos, discernir entre informação e desinformação, e tomar decisões baseadas em evidências. Como apontam Sasseron e Carvalho (2008), a Alfabetização Científica deve ser iniciada desde os primeiros anos escolares, de modo

[1] Mestranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail ceciliapavelski@gmail.com
[2] Doutorando Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail: joaopedrocrevonisgalego@gmail.com
[3] Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail: santosluciani195@gmail.com

a favorecer a construção de capacidades críticas e reflexivas frente às questões sociais e tecnológicas. Esse cenário evidencia, portanto, a importância de se repensar a formação científica escolar desde os anos iniciais da educação básica.

Nesse contexto, os conceitos de Alfabetização Científica e Letramento Científico emergem como ferramentas essenciais para o fortalecimento da educação em Ciências. Com base em Sasseron e Carvalho (2008) a Alfabetização Científica refere-se à inserção dos estudantes no universo dos conhecimentos científicos básicos, enquanto o letramento científico envolve a capacidade de interpretar, argumentar e aplicar esse conhecimento de forma crítica e contextualizada. De acordo com Sasseron e Carvalho (2008), ambos os conceitos, embora distintos, são complementares e indispensáveis para formar cidadãos capazes de compreender e intervir criticamente nas questões que envolvem ciência e tecnologia na sociedade.

A presente pesquisa parte do seguinte problema: como a articulação entre Alfabetização e Letramento Científico pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas no ensino de Ciências da educação básica?

A relevância do tema justifica-se pela necessidade urgente de formar sujeitos capazes de compreender os fenômenos naturais e sociais à luz da ciência, enfrentando os desafios da atualidade com responsabilidade, ética e pensamento crítico. Logo, o objetivo geral é compreender o papel da escola na mediação dos saberes científicos, para superar a mera transmissão de conteúdos e favorecer a construção de sentidos e a aplicação prática do conhecimento

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS ATUAIS

A articulação entre Alfabetização e Letramento Científico na Educação Básica, como destacam Sasseron e Carvalho (2008), torna-se ainda relevante em um contexto em que o acesso à informação cresce exponencialmente, mas também se fragiliza diante da proliferação da desinformação. Como afirmam Sasseron e Carvalho (2008) e Lorenzetti et al. (2019), a Educação Científica não pode se limitar à transmissão de conteúdos, ela deve promover uma formação crítica, ética e política, voltada à emancipação dos sujeitos e à sua participação ativa na sociedade.

Para Massarani (2018, p.45), a Alfabetização Científica deve estar vinculada ao desenvolvimento do que ela denomina "cidadania científica crítica", isto é, a capacidade do indivíduo de questionar, argumentar e participar ativamente em debates sociais que envolvam ciência e tecnologia. Essa concepção vai além da simples compreensão conceitual da ciência e insere o sujeito em práticas sociais reais, que ligam o conhecimento científico à tomada de decisões cotidianas e coletivas, além disso, essa formação deve ser inclusiva e democrática, considerando a diversidade sociocultural presente nas escolas brasileiras.

Isso corrobora com a perspectiva dos autores Pinto e Amaral (2020) ao afirmarem que o letramento científico implica na apropriação de linguagens múltiplas — verbal, visual, digital — e na capacidade de navegar criticamente por diferentes fontes e formatos de informação. Eles alertam para a importância de desenvolver, na escola, o “pensamento crítico midiático” como componente essencial do Letramento Científico, especialmente diante do fenômeno das *fake news* que permeia o ambiente digital atual.

Ainda nesse sentido, Veiga-Neto (2019) propõe que o ensino e a aprendizagem da ciência devem assumir um caráter emancipatório, em que os estudantes sejam encorajados a relacionar o conhecimento científico com suas realidades culturais e sociais, problematizando as implicações éticas, políticas e ambientais das tecnologias e das práticas científicas. Para o autor Veiga-Neto (2019), essa abordagem implica repensar o currículo e as metodologias pedagógicas, privilegiando práticas dialógicas e investigativas que valorizem a voz do estudante e sua experiência de mundo.

Além disso, Cosenza (2017) ressalta a necessidade de uma Educação Científica que seja crítica e contextualizada, capaz de superar o modelo tradicional centrado na memorização e na reprodução de saberes. Ele defende que o Letramento Científico deve envolver também a dimensão afetiva e o engajamento social, para promover uma postura ativa frente aos desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas, a sustentabilidade e a saúde pública.

A partir desses diálogos, é possível compreender que a integração entre Alfabetização Científica e Letramento Científico oferece um caminho promissor para a Educação Básica brasileira, ao combinar a construção de conhecimentos com o desenvolvimento de competências críticas e sociais. Como destacam Veiga-Neto

(2019) e Cosenza (2017), essa integração demanda que as escolas adotem práticas pedagógicas que fomentem a problematização, a reflexão e a ação — em sintonia com os princípios de uma educação para a cidadania plena e para a democracia participativa.

Portanto, pensar a formação científica na escola como um processo que articula conhecimentos, habilidades e atitudes críticas implica assumir um compromisso ético e político com a formação de sujeitos capazes de atuar transformando seu meio, e não apenas reproduzindo informações. A Educação Científica, assim compreendida, assume um papel central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

Podemos compreender, com a Figura 1, que a Alfabetização e o Letramento Científico juntos moldam e possibilitam uma Educação Científica emersa em uma triangulação entre a Ciência, a Sociedade e o Contexto (em que o sujeito está inserido). Entendemos junto a Galego (2023) que as discussões para tentar separar os termos devem ser superadas e propomos o uso do termo unificado como Educação Científica, para além de uma questão epistemológica, avançarmos em políticas e ações na sua promoção.

Figura 1 – A Educação Científica e suas interfaces

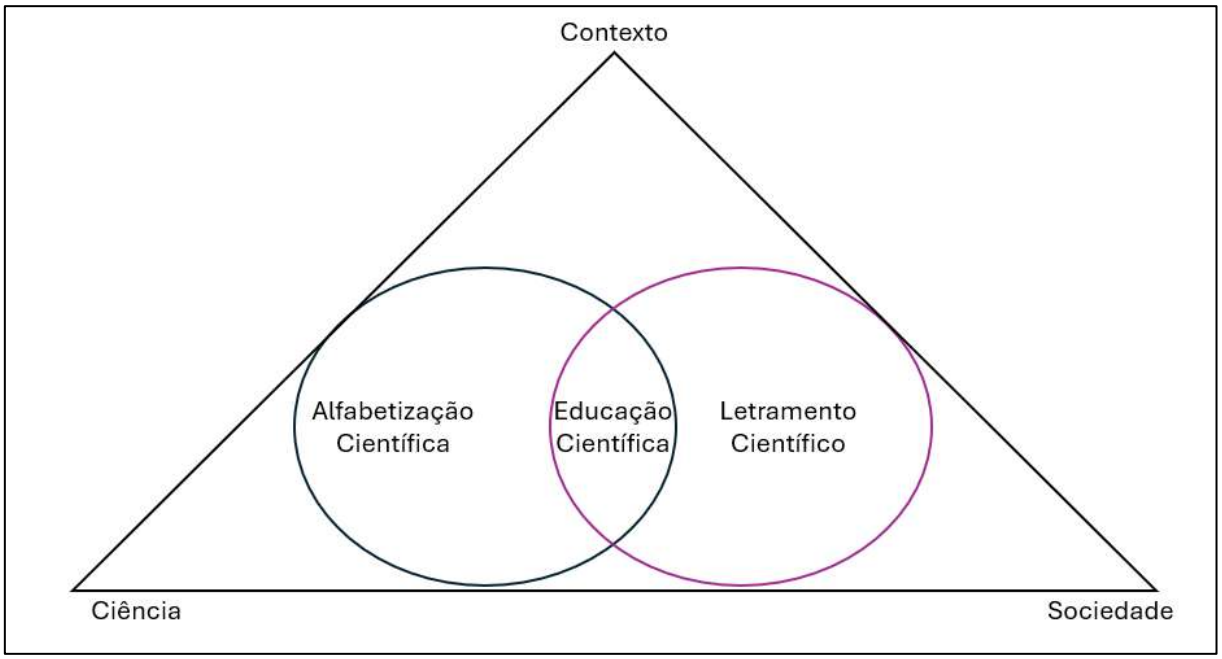

Fonte: Os autores (2025).

3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: ALFABETIZAR E LETRAR CIENTIFICAMENTE PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ATIVOS

A integração entre Alfabetização Científica e o Letramento Científico impõe à escola o desafio de rever não apenas os conteúdos curriculares e documentos norteadores, mas também as metodologias de ensino e as concepções sobre o papel social da Educação. Como destacam Mortimer e Silva (2020), em um tempo em que os discursos pseudocientíficos, a manipulação de dados e o negacionismo ganham visibilidade, torna-se ainda mais urgente desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a construção de um conhecimento significativo, crítico e transformador.

Nesse cenário, autores como Moreira (2011) e Carvalho (2021) enfatizam que a aprendizagem científica precisa ser compreendida como um processo de construção ativa e situada, que considera os saberes prévios dos estudantes, suas experiências culturais e os contextos sociais em que estão inseridos. A escola deve, portanto, funcionar como espaço de mediação dialógica entre os conhecimentos sistematizados da ciência e as realidades vividas pelos estudantes, permitindo que esses saberes ganhem sentido e relevância na vida cotidiana.

Esse posicionamento dialoga com a concepção de ensino investigativo, defendida por Delizoicov e Angotti (2020), segundo a qual a ciência deve ser apresentada como um processo inacabado, histórico e questionador, e não como um conjunto de verdades absolutas. Nesse sentido, alfabetizar e letrar cientificamente significa criar condições para que o estudante compreenda a natureza da ciência, seus limites, possibilidades e implicações sociais, políticas e ambientais. O foco não está apenas no conteúdo, mas na problematização e no desenvolvimento da autonomia intelectual.

Além disso, como alerta Santos (2022), é preciso atentar para as desigualdades educacionais que marcam o cenário brasileiro e que impactam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes no campo do conhecimento científico. Uma prática pedagógica comprometida com o letramento e a alfabetização científica deve ser também uma prática inclusiva, que reconheça as diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas dos sujeitos, garantindo que todos possam participar de forma significativa dos processos formativos.

Isso exige do professor um papel ativo como mediador cultural (Freire, 1996), capaz de provocar o pensamento, escutar as perguntas dos estudantes e transformar a sala de aula em um espaço de pesquisa e criação coletiva. A prática pedagógica

precisa ir além da aplicação de métodos e técnicas, sendo compreendida como uma atitude ético-política diante do conhecimento e da realidade. Assim, alfabetizar e letrar cientificamente também é contribuir para a formação de sujeitos históricos, que compreendem o mundo e se reconhecem como agentes de sua transformação.

O Letramento Científico, quando compreendido em sua dimensão discursiva e social, amplia as possibilidades de expressão, argumentação e intervenção dos estudantes nos mais diversos contextos. Como apontam Mortimer e Silva (2020), a linguagem científica não deve ser um obstáculo, mas uma ferramenta de empoderamento. Por isso, o trabalho com diferentes gêneros discursivos, mídias, linguagens visuais e digitais é fundamental para tornar o conhecimento acessível e dialogar com as múltiplas formas de construção de sentido presentes nas culturas juvenis e infantis.

Entretanto, é preciso reconhecer que a Alfabetização e o Letramento científicos não são competências a serem desenvolvidas apenas em uma disciplina específica, mas sim dimensões transversais que devem perpassar todo o currículo escolar. Como afirmam Delizoicov e Angotti (2020, p. 52) “a ciência escolar deve ser compreendida como parte de um processo de construção coletiva e contextualizada, em que diferentes áreas do conhecimento dialogam para promover uma compreensão mais ampla da realidade”. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar, o trabalho por projetos, a análise de problemas reais e o estímulo à pesquisa escolar são estratégias que favorecem essa articulação e fortalecem o protagonismo estudantil.

Educar para a ciência, nesses termos, é também educar para a vida em sociedade. É contribuir para a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, identificar problemas e propor soluções fundamentadas. É, como afirma Gatti (2019), promover uma formação integral e humanizadora, que articule conhecimento, sensibilidade e compromisso ético com o bem comum.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

A promoção da Alfabetização Científica e do Letramento Científico na Educação Básica não se concretiza apenas por meio da elaboração de documentos curriculares ou da adoção de estratégias pedagógicas pontuais. Ela exige, sobretudo,

uma formação docente sólida, crítica e contínua, que reconheça a complexidade dos processos educativos em contextos diversos e desiguais. O professor, nesse cenário, deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e assume a função de intelectual comprometido com a transformação social, como já defendia Freire (1996).

A literatura contemporânea brasileira tem enfatizado a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos educadores à luz dos desafios do século XXI. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação docente precisa articular conhecimentos científicos, didáticos, políticos e éticos, rompendo com modelos tecnicistas e instrumentalizados que reduzem o professor a executor de práticas prescritas. Para que o letramento e a alfabetização científicos se consolidem como práticas formativas, é indispensável que o professor compreenda o sentido desses conceitos e os integre de forma crítica à sua atuação pedagógica.

Além disso, autores como Santos e Schnetzler (2018) argumentam que o domínio do conteúdo científico, por si só, não é suficiente. É preciso que o professor desenvolva também a competência para mediar o conhecimento com base em metodologias investigativas, linguagem acessível e sensibilidade para reconhecer os interesses, dúvidas e repertórios culturais dos estudantes. Isso implica em uma prática docente que valorize o diálogo, a escuta ativa e a construção compartilhada do saber — condições essenciais para formar sujeitos que pensem, argumentem e atuem com base na ciência.

Nesse contexto, o trabalho docente passa a ter uma dimensão político-formativa, pois envolve a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento científico como direito e como instrumento de participação social. Como destacam Oliveira e Carvalho (2021), formar leitores e produtores de ciência na escola é, também, um ato de resistência frente ao avanço do obscurantismo e do negacionismo que ameaçam o espaço público e a democracia. A formação científica, nesse sentido, precisa ser comprometida com a justiça cognitiva e com a inclusão de múltiplas vozes e saberes nos processos de ensino-aprendizagem.

Ademais, a construção do letramento e da alfabetização científica exige condições estruturais e institucionais adequadas para que os professores possam exercer seu trabalho com autonomia e criatividade. As dificuldades enfrentadas nas redes públicas de ensino — como a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho e a ausência de políticas de valorização profissional — impactam diretamente a qualidade

da prática pedagógica. Como afirma Nóvoa (2019), “não há melhoria na educação sem valorização dos professores”. Por isso, é urgente que as políticas educacionais contemplem a formação docente como eixo estratégico e contínuo, e não como etapa pontual ou meramente burocrática.

Ao mesmo tempo, é necessário promover espaços colaborativos de reflexão, pesquisa e inovação entre os educadores. A constituição de comunidades de prática, grupos de estudos e projetos interdisciplinares permite que os professores compartilhem experiências, ressignifiquem suas ações e ampliem sua compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem da ciência.

Como apontam Oliveira e Carvalho (2021), esses espaços coletivos são fundamentais para o fortalecimento da identidade docente e para o desenvolvimento profissional contínuo, promovendo a construção de saberes pedagógicos contextualizados. Tais espaços fortalecem o protagonismo docente e contribuem para a construção de uma cultura pedagógica mais crítica, criativa e comprometida com a transformação social, como defende Imbernón (2011), ao afirmar que a formação entre pares é uma das estratégias mais potentes para promover mudanças nas práticas educativas.

Assim, ao considerar o papel do professor na consolidação do letramento e da alfabetização científica, reafirma-se que a formação científica escolar não pode ser reduzida a instrumentos e conteúdos isolados, mas deve ser parte de um projeto político-pedagógico amplo, que reconheça o educador como sujeito formador de outros sujeitos. De acordo com Freire (1996), o professor é um agente histórico e político, cuja prática educativa deve estar a serviço da libertação e da construção de uma sociedade mais justa. É por meio dessa perspectiva que se torna possível promover uma educação que prepare os estudantes para ler criticamente o mundo, participar das decisões coletivas e atuar de forma ética, responsável e informada na sociedade, como também defendem Gatti e Barreto (2009), ao destacarem que a formação docente crítica é condição indispensável para a consolidação de uma educação comprometida com a democracia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a Alfabetização Científica e o Letramento Científico na Educação Básica brasileira revela a urgência de uma formação escolar que vá além da simples transmissão de conteúdos e que esteja comprometida com a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos. Em um cenário permeado por crises globais, desinformação e desafios éticos e ambientais complexos, formar estudantes capazes de compreender, interpretar e intervir no mundo com base no conhecimento científico é uma tarefa educativa essencial.

Ao longo deste artigo, compreendemos que alfabetizar e letrar cientificamente não são processos isolados ou restritos a uma única área do conhecimento, mas sim dimensões formativas que devem perpassar todo o currículo escolar. Essa articulação exige práticas pedagógicas interdisciplinares, transversais, contextualizadas e dialógicas, que promovam o protagonismo estudantil e estejam ancoradas em situações reais e significativas de aprendizagem.

Do mesmo modo, reconhecemos o papel central do professor como mediador crítico desse processo, cuja formação precisa ser contínua, colaborativa e comprometida com a justiça cognitiva e com os princípios democráticos. Uma vez que o professor não apenas ensina ciência, mas forma sujeitos capazes de interpretar o mundo de forma ética e transformadora em todas as etapas de ensino.

A superação de modelos fragmentados e tecnicistas de ensino passa, portanto, pela valorização do trabalho docente e pela construção coletiva de uma cultura escolar que reconheça o conhecimento científico como ferramenta de emancipação e cidadania. Fortalecer a alfabetização e o letramento científicos é também fortalecer a democracia, a participação social e o compromisso com um futuro mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Rachel Machado de. *Alfabetização científica e o ensino de ciências na educação básica*. São Paulo: Avercamp, 2021.

CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

COSENZA, Rúbia M. V. *Educação científica e cultura escolar: por uma práxis humanizadora no ensino de Ciências*. São Paulo: Autêntica, 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. *Ensino de Ciências: fundamentos e*

métodos. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEGO, João Pedro Crevonis. ***Representações sociais de professores PDE-PR sobre alfabetização científica.*** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontíficia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZETTI, Lilian; DELIZOICOV, Demétrio; ALMEIDA, Maria José P. M. de. Letramento científico e alfabetização científica no contexto da educação em ciências. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 117–136, 2019. https://doi.org/10.1590/1516-731320180030015. Acesso em 04 de julho de 2025

MASSARANI, Luisa. *A ciência na mídia e a alfabetização científica: o que podemos aprender com os desafios contemporâneos*. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. (Orgs.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2018. p. 119–137. Acesso em 04 de julho de 2025

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: da teoria à prática*. São Paulo: Centauro, 2011.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SILVA, Clélia F. da. *Linguagem, discurso e ensino de ciências*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, Roberta; CARVALHO, Anna Rachel M. de. *Educação científica e cidadania: desafios à prática docente na contemporaneidade*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, 2021. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u1129u1156. Acesso em 05 de julho de 2025

PINTO, Helder Eugênio Barbosa; AMARAL, Érica Soares do**.** *Educação científica crítica na contemporaneidade: reflexões sobre ciência, tecnologia e formação cidadã*. Revista Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 27, n. 2, p. 303–320, 2020. Acesso em 05 de julho de 2025

SANTOS, Fernanda dos. *Formação científica e justiça cognitiva: caminhos para o ensino crítico de ciências*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, e243410, 2022. https://doi.org/10.1590/es.243410. Acesso em 05 de julho de 2025

SANTOS, Wilmar; SCHNETZLER, Roseli. *Saberes docentes para o ensino de ciências: entre o conteúdo e a mediação crítica*. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, p. 1006–1023, 2018.

SASSERON, Luciana Hecker; CARVALHO, Anna Rachel Machado de.. Alfabetização científica: uma possibilidade para o ensino de ciências no ensino fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 1, p. 45–64, 2008. https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000100004. Acesso em 05 de julho de 2025

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo, cultura e subjetividade*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

JOGOS DE MESA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Nathan Matheus Munhoz de Lima[1]

Ronaldo Gomes de Oliveira[2]

Lauro Camargo Dias Júnior[3]

Liliana Micaroni[4]

RESUMO

O uso de jogos no ensino, especialmente no ensino de Química, mostra-se uma estratégia promissora, sendo capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço mais envolvente. O jogo educativo pode ser um recurso bastante útil para amenizar os problemas enfrentados pelos professores no ensino de química, diminuindo o receio dos alunos pela disciplina (OLIVEIRA, 2018). As atividades desenvolvidas no projeto de extensão Química na Prática (QuiPra) buscam contribuir com a educação básica minimizando a falta de atividades didáticas diferenciadas nas escolas para o processo de aprendizagem dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio. Para isso, o projeto usa várias estratégias como: experimentos, jogos químicos e e-books. Durante dois anos, o projeto ofertou Oficina de jogos nas escolas. Os estudantes de graduação envolvidos no projeto disponibilizaram vários jogos baseados nos jogos convencionais mas adaptados para ensinar conceitos de química de forma didática e divertida, dando ênfase nos elementos da tabela periódica, na distribuição eletrônica e na composição da matéria. No total, o projeto atendeu 1035 estudantes de escolas públicas. A maioria dos estudantes caracterizou a oficina como uma ótima prática de intervenção, oportunizando a dinâmica e a interação entre pares, além de um momento de diversão. Uma oficina de jogos contribui para a motivação dos estudantes na aprendizagem, no desenvolvimento de novas habilidades de compreensão do conteúdo e formação social pois a atividade promove o debate e a comunicação entre eles sobre o conteúdo proposto (CUNHA, 2012). O uso de atividades didáticas diferenciadas em sala de aula para o ensino de Química, como os jogos, mostrou ser uma ferramenta importante para auxiliar na aprendizagem dos estudantes uma vez que, através dos jogos, os estudantes interagem entre si facilitando a assimilação de conceitos complexos. Os estudantes do projeto também produziram o livro “Jogos de mesa para o ensino de química”. O livro busca oferecer uma variedade de sugestões de jogos, permitindo que os professores utilizem o material conforme suas necessidades e se inspirem no uso desse recurso didático.

Palavras-chave: Ensino de Química. Oficina de jogos. Jogos de mesa.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a utilização de jogos no processo educativo tem se

[1] Graduado em Química, Universidade Federal do Paraná, e-mail: nmml1995@gmail.com.
[2] Graduado em Química, Universidade Federal do Paraná, e-mail:ronaldogolive@gmail.com.
[3] Doutor em Ciências, Universidade Federal do Paraná, e-mail: laurocd@ufpr.br
[4] Doutora em Ciências, Universidade Federal do Paraná, e-mail: micaroni@ufpr.br.

destacado devido à sua capacidade de promover a aprendizagem ativa e motivar os estudantes. A utilização de jogos didáticos apresenta-se como importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista seu aspecto colaborativo e motivador que impulsiona o educando a ter uma atuação ativa, fomentando o pensamento crítico e a habilidade de (re)construção do conhecimento (BARROS, 2019, p. 3).

Fernandes (2020) apresenta vários benefícios no uso da gameficação como estratégia de ensino, como: ameniza a dor do ensino; o aluno deixa de ser prisioneiro do conteúdo; representa novos modelos de aprendizagem; acolhe o erro, dá voz aos participantes; melhora o foco; possibilita medir o desempenho; melhora a assimilação entre teoria e prática.

O uso de jogos no ensino, especialmente no ensino de Química, mostra-se uma estratégia promissora, sendo capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço mais envolvente. Os jogos agregam a construção do conhecimento desenvolvendo a competência de iniciação, ação ativa e motivadora do aluno, rompendo a visão de um ensino baseado na repetição e memorização. O jogo educativo pode ser um recurso bastante útil para amenizar os problemas enfrentados pelos professores no ensino de química, diminuindo o receio dos alunos pela disciplina (OLIVEIRA, 2018, p. 89).

No ensino de Química, os jogos didáticos, como jogos de cartas, tabuleiros ou digitais, podem ser usados para facilitar a compreensão de conteúdos desde a tabela periódica até conteúdos de físico-química e química orgânica. Por exemplo, foi usado um jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de química sobre o conteúdo denominado classificação periódica dos elementos químicos e parte dos alunos tiveram facilidade em compreender a organização da tabela periódica. (OLIVEIRA, 2018, p.89). Um jogo de tabuleiro, Supernova, foi aplicado em uma turma do primeiro ano do ensino médio e contextualiza o tema tabela periódica e elementos químicos com a astronomia e a síntese de elementos (MARTINS, 2023, p.187). Foi aplicado um jogo educativo virtual, baseado em conceitos de teoria atômica no Ensino Médio (BENEDETTI-FILHO, 2024, p.589). Um Jogo didático foi utilizado para o ensino de conteúdo de Equilíbrio Químico, o qual contribuiu para uma melhor compreensão desses conceitos (SALES, 2018, p. 125). Na química orgânica, tem-se o exemplo do

jogo “Batalha Química”, que permitiu revisar, de forma lúdica, fórmulas estruturais planas e nomenclaturas de alcanos, propiciando um processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso (BENEDETTI-FILHO,2021, p.552).

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão Química na Prática (QuiPra) buscam contribuir com a educação básica minimizando a falta de atividades didáticas diferenciadas nas escolas para o processo de aprendizagem dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio (LIMA, 2020, p. 31767). Para isso, o projeto usa várias estratégias como: experimentos, jogos químicos e e-books, que estão disponibilizados no site do projeto: https://sites.google.com/view/quimicanapraticaufpr/.

Atualmente, os experimentos e jogos são apresentados para estudantes e professores das escolas, por estudantes de graduação envolvidos no projeto, através do agendamento de visitas das escolas no Departamento de Química – UFPR. Mas, nos anos de 2022 e 2023, no retorno às atividades presenciais após a pandemia da covid-19, o projeto optou por ofertar Oficina de Jogos nas escolas.

2 OFICINA DE JOGOS NAS ESCOLAS

Para a realização das oficinas de jogos, os estudantes de graduação da UFPR, envolvidos no projeto de extensão QuiPra, se deslocaram a algumas escolas públicas, em parceria com os professores de Química das escolas. A metodologia de apresentação consistiu em um modelo de oficinas, disponibilizando várias opções de jogos químicos para os estudantes. Esses jogos são baseados nos convencionais mas adaptados para ensinar conceitos de química de forma didática e divertida. Os jogos mais aplicados foram: bingo, vira letras (vira elementos), jogo da memória (memoquim), batalha naval, mico (quiMico) e banco imobiliário (banco eletrosférico), todos esses com ênfase nos elementos da tabela periódica e na distribuição eletrônica. Também, foi aplicado um jogo original desenvolvido pelo projeto, o jogo das misturas, que é sobre a composição da matéria.

Os estudantes das escolas foram divididos em grupos e os estudantes de graduação (os monitores) iniciavam a apresentação do projeto para as turmas.

Após a distribuição dos jogos, os monitores faziam a explicação do objetivo e das dinâmicas dos mesmos, realizando intervenções pontuais em cada grupo para instigar a curiosidade e a aprendizagem dos alunos sobre o tema de cada jogo e esclarecer suas dúvidas.

Em 2022, foram atendidos 205 estudantes da 1ª série do ensino médio do Colégio Estadual Professor Teobaldo Kletemberg e 328 estudantes das 1ª e 2ª séries do ensino médio do Colégio Estadual Ângelo Gusso. Em 2023, foram atendidos 55 estudantes, do 9º ano, do Colégio Estadual Professor Júlio Mesquita; 142 estudantes, das 1ª e 2ª séries, do Colégio Estadual Natália Reginato e 305 estudantes, das 1ª, 2ª e 3ª séries, do Colégio Estadual Afonso Pena. A Figura 1 mostra os estudantes realizando as oficinas de jogos, em duas escolas.

Figura 1 – (a) Fotografia dos estudantes realizando a oficina de jogos no Colégio Estadual Ângelo Gusso e, em detalhe, os jogos. (b) Fotografia dos estudantes realizando a oficina de jogos no Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg.

(a) (b)

Fonte: Acervo dos autores (2022).

Os jogos memoquim e quiMico, nas modalidades de “distribuição eletrônica”, foram os menos chamativos e interativos entre os alunos, principalmente por apresentarem cartas muito parecidas. Em contrapartida, a modalidade “elementos da tabela periódica” despertou mais interesse dos estudantes, pois cada carta trazia um elemento relacionado com uma imagem do cotidiano. Além disso, as imagens distintas permitiram diferenciar melhor as cartas, melhorando a dinâmica do jogo. O jogo quiMico despertou maior competitividade e diversão entre os alunos em relação ao jogo memoquim, um

jogo de memória e repetitivo. Ambos apresentavam bastante rotatividade, permitindo que os grupos trocassem de jogos após algumas rodadas.

O jogo do bingo foi um dos mais pedidos e procurados pelos estudantes. Apesar de ser um jogo simples, ele provocava muito diálogo e competição entre os alunos. Como havia apenas um jogo, ele era revezado entre os grupos. Apesar da sua adaptação para relacionar os números sorteados com elementos nas cartelas e a explicação do objetivo educativo do jogo pelos monitores, os alunos não relacionavam os números com os elementos químicos. Isso pode caracterizar o jogo como sendo pouco educativo ou ainda nem ser classificado como tal.

O jogo banco eletrosférico foi aplicado em grupos de até seis alunos. Assim como seu jogo original, este jogo também se mostrou muito demorado para organizar seu início de partida, de dinâmica trabalhosa e difícil para entender e explicar suas regras. Nenhum grupo que ficou com este jogo conseguiu concluí-lo durante as intervenções (mesmo em duas aulas geminadas, com duração de 100 minutos), não podendo jogar outros jogos. Apesar disso, alguns alunos gostaram do jogo. Também foi observado ser necessário a presença de um monitor durante quase toda a jogabilidade, pois o jogo é complexo e causa muitas dúvidas entre os estudantes.

O jogo das misturas também apresentou certa complexidade para os estudantes, mas mais simples que o banco eletrosférico pois, para que sua dinâmica de jogabilidade seja satisfatória é necessário que os estudantes lembrem dos conteúdos de classificação de soluções, misturas e separação de misturas. Por isso, também foi necessário a permanência de um monitor durante o início do jogo para explicar a sua dinâmica e os termos que surgiam. Apesar disso, a maioria dos grupos que jogaram avaliaram positivamente o jogo, com exceção apenas de grupos de alunos onde não foi possível a permanência inicial de um monitor para tirar dúvidas. Sua dinâmica de jogabilidade se mostrou simples e os alunos que gostaram do jogo puderam perceber o desenvolvimento de aprendizagem significativa, sendo possível relacionar os conteúdos do jogo com diversos materiais e situações do cotidiano. Nesta perspectiva, além de seu caráter lúdico, o jogo tem grande potencial de ser classificado como jogo educativo.

No total, o projeto atendeu 1035 estudantes e, ao final das oficinas, foram feitos questionamentos aos estudantes que, na maioria, disseram que gostavam da disciplina de química. Também, foram feitos os seguintes questionamentos sobre os jogos: os jogos aplicados foram divertidos; a mecânica dos jogos foi de fácil entendimento; o jogo te ajudou na compreensão de conhecimentos químicos; os jogos químicos te ajudam na memorização de conceitos; os jogos químicos te ajudam a aprender se divertindo e os jogos químicos te ajudam a reforçar os conceitos aprendidos. A grande maioria dos estudantes respondeu “sim” a esses questionamentos, mostrando que o conhecimento pode ser mais efetivo quando transmitido em um ambiente divertido. O uso dos jogos químicos mostrou ser uma ferramenta importante para auxiliar na aprendizagem dos estudantes uma vez que, através dos jogos, os estudantes interagem entre si facilitando a assimilação de conceitos complexos.

Desse modo, a oficina de jogos contribui para a motivação dos estudantes na aprendizagem, no desenvolvimento de novas habilidades de compreensão do conteúdo e formação social pois a atividade promove o debate e a comunicação entre eles sobre o conteúdo proposto (CUNHA, 2012, p.95).

Portanto, a avaliação do projeto foi muito positiva. A maioria dos estudantes caracterizou a oficina como uma ótima prática de intervenção, oportunizando a dinâmica e a interação entre pares, além de um momento de diversão. Como resultado, esperamos despertar o interesse pela Química e contribuir para a revisão de conceitos químicos de modo mais acessível, tornando o processo educativo mais atraente aos estudantes.

3 PRODUÇÃO DE LIVRO

A produção do livro “Jogos de mesa para o ensino de química” é o resultado de um dos trabalhos desenvolvidos pelo projeto de extensão QuiPra, durante o ano de 2024. Seu principal objetivo é compartilhar os materiais elaborados pelos participantes do projeto, em sua maioria licenciandos em formação inicial, para contribuir tanto com o acesso a recursos digitais voltados ao ensino de Química quanto com a reflexão sobre a importância da mecânica de jogos — um aspecto frequentemente negligenciado por professores e

acadêmicos ao idealizarem projetos de jogos.

É comum de se notar em trabalhos acadêmicos e artigos que envolvam a produção de materiais para o ensino de química, propostas de jogos com a alcunha de “jogos didáticos”, “jogos educativos”, “jogos pedagógicos” ou ainda “jogos lúdicos” em que se emprega um pleonasmo para intensificar, em que se delimita inicialmente na identificação de uma temática potencial, e a partir disso, moldá-la a um jogo pré-existente conferindo-o quase com uma roupagem, abstendo-se de qualquer aprofundamento teórico ou reflexivo acerca de mecânica de jogos ou em um sentido mais amplo acerca de elementos de game design.

Diante desse cenário, optamos por construir um portfólio que percorre diferentes níveis de complexidade, iniciando com a adaptação de jogos de mesa populares, por sua acessibilidade e fácil jogabilidade, até a criação de jogos mais sofisticados. Nosso objetivo foi projetar experiências que estimulassem desafios, competitividade e, sobretudo, o engajamento dos jogadores, ampliando as possibilidades de aprendizado da Química de maneira significativa e inovadora.

Com base nos conteúdos estabelecidos pelas diretrizes curriculares da disciplina de Química, este livro foi organizado em cinco grandes partes: Matéria, Tabela Periódica, Distribuição Eletrônica, Química Inorgânica e Química Orgânica. Em cada uma delas são apresentados jogos de cartas, peças ou tabuleiro, contemplando diferentes níveis de dificuldade e número de jogadores. Cada jogo proposto está associado a um conteúdo específico de Química, podendo ser explorado pelo professor tanto na aplicação em sequências didáticas quanto como um recurso de revisão.

O livro busca oferecer uma variedade de sugestões de jogos, permitindo que os professores utilizem o material conforme suas necessidades e se inspirem no uso desse recurso didático.

Ao longo de todo o livro, são disponibilizados links para o download dos materiais correspondentes a cada jogo. Além disso, todo esse conteúdo pode ser acessado gratuitamente no site do projeto: https://sites.google.com/view/quimicanapraticaufpr/e-books?authuser=0. Nesse link, está disponível o arquivo pdf hospedado no Google Drive: https://drive.google.com/file/d/1ofYI5yu2wOUpBBXeVKKPVogaculhr0rt/view.

Esse material inclui regras, tabuleiros, cartas e outros recursos. Dessa forma, o material poderá ser impresso e utilizado pelos professores.

Abaixo é dado o exemplo de um dos jogos desenvolvidos pelo projeto, o jogo da mistura. Esse jogo é direcionado a alunos a partir do 1º ano do ensino médio e tem como objetivo pedagógico desenvolver o conhecimento e habilidades dos alunos acerca da composição matéria, tendo como base o conteúdo de substâncias e misturas**.** Nas turmas do primeiro ano do ensino médio é comum o professor denotar dificuldades dos alunos em construir conhecimentos através de conceitos iniciais como o de matéria e seus constituintes sobretudo saber diferenciá-los através de uma interpretação micro e macroscópica.

Este jogo tem como principal mecânica a dedução: conforme os jogadores movem seus peões pelo tabuleiro, devem utilizar pistas para identificar informações ocultas. Mais do que uma simples memorização de conteúdos, a dinâmica do jogo estimula os participantes a argumentarem sobre suas escolhas e as de seus adversários, fundamentando-se em seus próprios conhecimentos. Dessa forma, além de promover a competitividade, o jogo desenvolve a capacidade de argumentação, análise crítica e refutação de informações.

Outro jogo desenvolvido pelo projeto foi o banco eletrosférico, que é uma adaptação do jogo banco imobiliário. Trata-se de um jogo de mesa de complexidade intermediária, devido à combinação de diferentes mecânicas de jogos envolvidas bem como número de regras pré-estabelecidas. Porém possui um grande apreço e eleva o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio, matemática, interação, comunicação, liderança e estratégia.

Quando pensamos na versão tradicional do jogo levamos a crer em uma proposta pedagógica baseada em educação financeira, visto que as dinâmicas envolvidas no banco imobiliário servem para simular negociações, aquisições e vendas de títulos. Buscando aproveitar o potencial vivenciado nessas dinâmicas, refletiu-se sobre como o diagrama de energia poderia se tornar um recurso didático a ser empregado e qualificado para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

É comum diagnosticar dificuldades dos alunos do primeiro ano acerca do conteúdo sobre distribuição eletrônica e isso não é aleatório. O aspecto

mecânico e repetitivo nas atividades de fixação, geralmente exigem um nível elevado de abstração do aluno, tornando o aprendizado distante e pouco significativo. Como facilitar então a construção de conceitos abstratos como a de orbital atômico, salto quântico ou de forma mais ampla, a eletrosfera?

Esperamos que este livro desperte o interesse dos professores para a criação de novos jogos que ampliem a exploração de temas e a combinação de diferentes mecânicas, tornando o ensino de Química mais dinâmico e envolvente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de atividades didáticas diferenciadas em sala de aula para o ensino de Química, como os jogos químicos, mostrou ser uma ferramenta importante para auxiliar na aprendizagem dos estudantes uma vez que, através dos jogos, os estudantes interagem entre si facilitando a assimilação de conceitos complexos.

Esperamos ter despertado o interesse dos estudantes pela química e despertado o interesse dos professores pelo desenvolvimento e utilização de jogos, como atividade diferenciada, que visa contribuir para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes bolsistas e voluntários participantes do projeto e, em especial, à Profa. Regina Maria Queiroz de Mello.

REFERÊNCIAS

BARROS, M.G.F.B; MIRANDA, J.C.; COSTA, R.C. Uso de jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 23, p.1-3, 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/uso-de-jogos-didaticos-no-processo-ensino-aprendizagem. Acesso em: 25 jun. 2025.

BENEDETTI-FILHO, E.B.; CAVIGIS, A.D.M.; BENEDETTI, L.P.S. Batalha química: um jogo de tabuleiro envolvendo química orgânica. **Revista Insegnare Scientia**, v. 4, n.6, p. 552-569, 2021. Disponível em:

https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12483 Acesso em: 13 jun. 2025.

BENEDETTI-FILHO, E.; CAVAGIS, A.D.M. Construção de um jogo educativo virtual e sua aplicação no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 46, n. 4, p. 589-595, 2024. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc46_4/35-RE-85-24_especial.pdf . Acesso em: 10 jun 2025.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em: https://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em : 10 jun 2025.

FERNANDES, Dhara Soares. **Gameficação: a utilização Alternate Reality Game (ARG) ou Jogo de Realidade Alternada para o ensino de física no ensino médio**. 2020. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em:https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1228/1/Dhara%20Soares%20Fernandes.pdf. Acesso em: 10 jun 2025.

LIMA, N.M.M. et. al. Motivando o interesse pela química através da educação não formal. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.5, p.31767-31784, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10756/8976. Acesso em: 12 jun.2025.

MARTINS, M.S. P.; CAVALCANTI, H.L.B. Supernova: um jogo didático que aborda a tabela periódica e os elementos químicos utilizando a astronomia. **Química Nova na Escola**, v. 45, n. 3, p. 187-194, 2023.Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc45_3/05-RSA-37-22.pdf . Acesso em: 12 jun.2025.

OLIVEIRA, A.L. et.al. O Jogo Educativo como Recurso Interdisciplinar no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 40, n. 2, p. 89-96, 2018. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc40_2/05-RSA-82-16.pdf . Acesso em: 11 jun. 2025.

SALES, M.F. et al. Um jogo didático para o ensino de química: uma proposta alternativa para o conteúdo de equilíbrio químico. **Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v.5, n.2, p. 125-137, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1964/1205 . Acesso em: 11 jun. 2025.

CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Thaisa da Silva Faria[1]
Reginaldo Rodrigues da Costa[2]

RESUMO

As pesquisas em educação vêm demonstrando um interesse cada vez maior pelas abordagens qualitativas, especialmente na tentativa de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade e subjetividade. Nesse viés, este estudo tem como objetivo descrever os fundamentos e procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD) no contexto de uma investigação qualitativa no âmbito educacional. A pesquisa parte da seguinte problemática: quais as etapas da Análise Textual Discursiva necessárias para a construção de sentidos no contexto da pesquisa? Com isso, busca-se explicar como cada etapa da ATD foi aplicada em um estudo realizado sobre a integração das tecnologias digitais no ensino de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no programa Pesquisa-Ação na Escola, na cidade de Curitiba – PR, bem como refletir sobre suas contribuições na análise de dados qualitativos. A metodologia adotada fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Moraes e Galiazzi (2020), que concebem a ATD como uma abordagem interpretativa, reflexiva e recursiva, voltada à construção de significados a partir de textos. O estudo revela a potência da ATD para gerar compreensões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas, sendo uma abordagem que contribui significativamente para a qualificação de pesquisas qualitativas, ao promover uma análise densa, fundamentada e sensível à complexidade dos fenômenos educacionais

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva. Pesquisa qualitativa. Pesquisa educacional.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação têm apresentado um movimento crescente de valorização das abordagens qualitativas, sobretudo na busca pela compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade e subjetividade. Nesse cenário, a Análise Textual Discursiva (ATD) emerge como uma metodologia que se propõe a produzir compreensões sobre os sentidos atribuídos aos textos, a partir de um processo interpretativo, reflexivo e recursivo.

Dessa forma, o presente estudo surge da necessidade de aprofundar o entendimento sobre os procedimentos e fundamentos teórico-metodológicos da ATD, não apenas como um recurso técnico de investigação, mas como um modo de pensar

[1] Licenciada em Química e Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) thaisa.faria@pucpr.edu.br
[2] Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), reginaldo.costa@pucpr.br

e construir conhecimento em pesquisas qualitativas. Considerando o crescente uso dessa abordagem por pesquisadores no âmbito educacional, torna-se relevante ilustrar como se dão as etapas metodológicas, de modo a contribuir para sua apropriação crítica e consciente por parte da comunidade acadêmica.

A partir disso, elaborou-se a seguinte pergunta: De que maneira as etapas da Análise Textual Discursiva foram realizadas na investigação de fenômenos educacionais e como contribuíram para a construção de sentidos no contexto da pesquisa? Para isso, definiu-se como objetivo geral: descrever o percurso metodológico realizado com base Análise Textual Discursiva em um estudo no âmbito educacional, e como objetivos específicos, foram delimitados: a) explicar como cada etapa da ATD (unitarização, categorização e produção de metatextos) foi realizada no contexto da investigação educacional; refletir sobre as contribuições da Análise Textual Discursiva para a compreensão dos dados e a construção de significados no campo da educação.

Ao compartilhar o percurso metodológico vivenciado em uma pesquisa cujo tema envolveu o ensino de matemática e o uso de tecnologias digitais, pretende-se contribuir para a compreensão dos fundamentos, movimentos e desafios que envolvem a aplicação da ATD. Uma descrição clara, detalhada e exemplificada dos procedimentos pode apoiar a formação de pesquisadores, qualificar os processos analíticos em pesquisas qualitativas e promover uma leitura mais crítica e aprofundada dos fenômenos investigados.

Traçada esta breve introdução, o presente estudo segue organizado em três momentos: inicialmente a fundamentação a Análise Textual Discursiva, tendo como base o estudo de Moraes e Galiazzi (2020), em seguida, o detalhamento e breve discussão de como se deram as etapas de uma ATD aplicada em uma pesquisa educacional e por fim as conclusões do estudo desenvolvido.

2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

No âmbito educacional, as pesquisas qualitativas têm se tornado cada vez mais evidentes nas análises textuais. Nesse contexto, a Análise Textual Discursiva (ATD) se insere como metodologia que intenciona a compreensão e reconstrução do que se sabe sobre o tema investigado. A ATD não busca refutar hipóteses, mas sim construir

compreensões a partir de um conjunto de textos aos quais são atribuídos diferentes significados. Nesse sentido, Moraes e Galiazzi (2020, p. 38) afirmam que

> a análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos examinados. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses sentidos e significados são os objetivos da análise.

Compreende-se que o texto não carrega um único significado a ser identificado pelo pesquisador. Ele apresenta um conjunto de significantes que adquirem sentido à medida que são interpretados a partir das teorias, experiências e intencionalidade do leitor, sem desconsiderar o autor original e o contexto da produção.

Dessa forma, a ATD pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão, resultantes de uma sequência recursiva que em geral se denominam por: unitarização, categorização e comunicação, as quais serão explicadas na sequência (Galiazzi; Souza, 2022).

Assim, A ATD se caracteriza por: ser um movimento cíclico, permitindo que as etapas da análise se repitam sempre que necessário; ser flexível, pois pode ser ajustada sempre que emergirem novos sentidos; ser reflexiva em relação ao processo interpretativo e construtivo pois esses movimentos permitem um aprofundamento da compreensão e complexidade da análise (Moraes e Galiazzi, 2020).

2.1 Unitarização

Para se iniciar o ciclo da análise, o pesquisador precisa definir e delimitar o corpus (conjunto de textos a serem analisados), que podem ser materiais já publicados anteriormente ou produzidos pelo pesquisador, por meio de entrevistas, por exemplo. Uma vez de posse do corpus, inicia-se o processo de análise com a desconstrução dos textos e unitarização, que corresponde a fragmentação sistemática de cada texto que compõem o corpus da pesquisa, com o objetivo de identificar e extrair segmentos significativos que expressem sentidos relevantes para o estudo.

Esses fragmentos são denominados unidades de análise ou unidades de significado, que podem ser extraídas do corpus (unidade empírica) ou de referenciais teóricos (unidades teóricas), que devem apresentar, isoladamente, coerência e

pertinência interpretativa. A unitarização ocorre em três momentos: a fragmentação e codificação de cada unidade, garantindo a localização do texto original; a reescrita das unidades, de forma que cada fragmento adquira clareza e sentido próprio; e a atribuição de um nome ou título que sintetize o conteúdo essencial de cada unidade produzida.

2.2 Categorização

Moraes e Galiazzi (2022) apontam como segundo momento do ciclo analítico na ATD a categorização das unidades de significado. Segundo os autores, trata-se de um processo recursivo, interpretativo e comparativo, no qual o pesquisador agrupa unidades que compartilham elementos semelhantes, construindo categorias que organizam e estruturam o material analisado. No conjunto, elas servem de base para as descrições e interpretações que resultarão nas compreensões produzidas pela análise. A categorização pode seguir uma abordagem indutiva, emergindo do próprio material analisado, ou dedutiva, quando se parte de categorias a priori, construídas com base em referenciais teóricos prévios.

2.3 Comunicação

Definidas as categorias, ‘’inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto’’ Moares e Galiazzi (2020, p. 51) Além de apresentar as categorias construídas na análise, esse texto analítico expressa aquilo que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno investigado, por meio da construção de um argumento aglutinador, reflexo de um percurso interpretativo, revelando sentidos construídos por meio da articulação entre os dados empíricos e a perspectiva teórica. O metatexto não se reduz à mera justaposição de unidades de significado, mas emerge como uma produção original e complexa, resultante processo analítico intuitivo, auto-organizado e profundamente imerso no corpus (Galiazzi; Souza, 2022).

3 PROCESSO DESCRITIVO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A seguir, apresenta-se o passo a passo do desenvolvimento de uma ATD, que foi realizada em um estudo com foco no ensino de matemática e as tecnologias digitais em um programa de pesquisa-ação na escola.

3.1 Desconstrução do corpus – processo de unitarização

Sendo necessário a seleção do corpus como ponto de partida da ATD, a delimitação foi feita a partir dos trabalhos da Revista Veredas - Edição temática PAE Aprendizagem Criativa (vol 6, nº 12) e na Revista Veredas - Edição temática PAE Matemática (vol 6, nº 24), em que dos 45 trabalhos da revista Aprendizagem Criativa, 4 deles foram selecionados. Já na revista de Matemática, dos 61 trabalhos (sendo que um deles aparece em duplicata) foram selecionados 15.

Previamente ao processo de desconstrução, foi estabelecido um código geral o qual era adequado a depender do texto no qual seria retirado o fragmento:

MTx - Revista de matemática (MT), x = nº da página inicial do trabalho

ACx - Revista de Aprendizagem criativa (AC), x=nº da página inicial do trabalho

UEy - y = unidade empírica, sendo y = 1, 2, 3, …

ex: MT24UE01 - Corpus selecionado da revista de Matemática, localizado na página 24, atribuído a unidade empírica 01

A fragmentação foi realizada em um quadro, o qual se apresenta um recorte no Quadro 1.

Quadro 1 – Recorte das unidades codificadas

Unitarização - Definição das Unidades Empíricas
MT24UE01 utilizou-se da ludicidade proporcionada pelos jogos físicos e digitais *MT24UE04* acredita-se que a proposta da utilização de jogos, especialmente na matemática, como ferramenta para o desenvolvimento de raciocínio, é extremamente oportuna *MT24UE01* o presente projeto foi desenvolvido, através de jogos, previamente planejados, que visavam despertar no estudante o interesse por situações que exigissem cálculo mental, raciocínio, respeito às diferentes regras, levantamento de hipóteses e autonomia. Todas as propostas foram desenvolvidas em grupos *MT24UE03* O trabalho com a oralidade, o levantamento de hipóteses, a investigação, o cálculo mental e a interação foram uma constante em todas as propostas de jogos, sejam eles físicos ou digitais *MT24UE02* Alguns jogos desenvolvidos envolveram o eixo Números e Operações, possibilitando composição de numerais até a classe dos milhares e sua análise: valor posicional, maior, menor, leitura, entre outros. Todas as propostas objetivaram o desenvolvimento do raciocínio lógico por meio da observação, exploração e valorização das diferentes formas de solucionar um problema proposto pelos jogos. *MT24UE04* Importante ressaltar que o uso dos jogos digitais está em conformidade com o proposto pelo Plano de Ação da escola para 2022, que cita a importância de apropriação dos recursos tecnológicos no desenvolvimento de planejamentos significativos e

contextualizados.

Fonte: elaboração própria

Na sequência, realizou-se a reescrita das unidades, depois de um movimento de leitura e releitura, que possibilitou uma aproximação com cada uma das unidades, facilitando assim o desenvolvimento da próxima etapa, que se refere a categorização.

Em seguida a definição das unidades empíricas, partiu-se em busca de unidades teóricas, visando a articulação entre elas na comunicação final da análise. O desenvolvimento de pesquisas a autores e fontes bibliográficas se revela importante para um maior envolvimento com o tema o qual está sendo investigado, levantando questionamentos, reconstruções e aprendizagens (Silva; Marcelino, 2022). Para tanto, se construíram fichas de leitura as quais foram adicionadas citações diretas, que foram codificadas e posteriormente interpretadas e reescritas para serem utilizadas na comunicação da análise.

3.2 Agrupamento das unidades – categorização

As categorias a priori foram definidas por meio de agrupamento de unidades que se referem ao mesmo tema. Esse processo deve refletir um conhecimento profundo das unidades, mas que elas sejam categorizadas devidamente. De forma a avançar na construção das categorias, partiu-se de 22 categorias iniciais, para 4 categorias mais amplas, contemplando o que buscava-se investigar (Quadro 2).

Quadro 2 – Recorte do agrupamento das unidades e das categoriais iniciais e finais

UNIDADES	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIA FINAL
MT24UE01; MT142UE01; MT186UE01; MT221UE01; MT221UE01; MT248UE01; MT342UE01; MT352UE01; MT416UE01	Gamificação	Metodologias e recursos didáticos utilizados para o
MT38UE01; MT95UE01; MT142UE01; MT221UE01; MT285UE01; MT352UE01; MT416UE01; MT429UE01; ; MT429UE01;	Literatura Infantil	
MT142UE01; MT342UE01; AC124UE01	Interdisciplinaridade	
MT95UE01; AC423UE01	Abordagem Criativa	
MT38UE01; MT248UE01; MT285UE01; MT331UE01; MT352UE01; MT429UE01; AC423UE01	Recursos audiovisuais	
MT38UE01; MT95UE01; MT142UE01; MT162UE01; MT186UE01; MT221UE01; MT285UE01; MT331UE01; MT342UE01; MT429UE01 MT429UE01; MT429UE01;	Materiais manipuláveis e/ou registros	

MT95UE01; MT285UE01; MT331UE01; MT352UE01; MT429UE01; MT482UE01; AC124UE01	Vivências/simulações	ensino de matemática no desenvolvimento das práticas pedagógicas
MT162UE01	Expressão gráfica	
MT95UE01; MT162UE01; MT186UE01; MT342UE01; MT352UE01; MT416UE01; MT482UE01; AC124UE01; AC260UE01; AC423UE01	Integração de Tecnologias digitais	
MT24UE01; MT38UE01; MT95UE01; MT142UE01; MT186UE01 ; MT221UE01; MT342UE01; MT352UE01; MT416UE01; AC260UE01 ; AC423UE01; AC465UE01	Resolução de problemas	

Fonte: elaboração própria

3.3 Comunicação – produção dos metatextos

Resultantes da interpretação do pesquisador, da reescrita recursiva das unidades empíricas e a articulação com as unidades teóricas, os metatextos são produzidos como resultado do processo analítico realizado na ATD. Dessa forma, foram produzidos quatro metatextos, a partir das categorias finais delimitadas, sendo: Metodologias e recursos didáticos utilizados para o ensino de matemática no desenvolvimento das práticas pedagógicas; Tecnologias digitais utilizadas nas sequências didáticas; Modo de apropriação das tecnologias identificados nas práticas das professoras participantes do programa e Eixos temáticos trabalhados (Quadro 3).

Quadro 3 – Trecho de metatexto produzido a partir da categoria Modo de apropriação das tecnologias identificados nas práticas das professoras participantes do programa

O âmbito digital demanda de professores que não atuem como meros transmissores de conhecimento, mas que assumam uma postura de problematizador e provocador em uma sociedade que, dadas transformações sociais exige a formação de sujeitos críticos, criativos, competentes e flexíveis. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ser flexibilizadas e que tenham o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem (Brasil, 2018; Costa; Prado, 2015). Enquanto os estudantes apresentam um maior domínio e familiaridade com as TDICs, mesmo que em função do seu lazer, os professores têm apresentado uma limitação em sua aplicação voltada para o ensino. Entretanto, com os avanços e desenvolvimentos contínuos, não se pode mais ignorar a articulação entre TDIC e educação (Schuartz; Sarmento, 2020) É essencial que, primeiramente, os professores superem as limitações pedagógicas de uso desses recursos. É necessário que os docentes que, por muitas vezes tiveram sua prática docente construída e consolidada em um contexto escolar sem o uso das TDICs, reconheçam o potencial delas para apoiar os processos de aprendizagem e contribuir para um melhor desempenho acadêmico. Esse reconhecimento, entretanto, só se concretiza à medida que cada professor

compreende o que cada tecnologia pode oferecer ao ensino e à aprendizagem, de forma a alinhá-las com os objetivos pedagógicos estabelecidos (Costa; Prado, 2015; Schuartz; Sarmento, 2020).

Assim, ensinar não apensar inserindo as TDICs na sala de aula, mas integrando-as e explorando suas possibilidades para o ensino e a aprendizagem em matemática, requer uma apropriação tecnológica. Esse, por sua vez, é um processo que demanda reelaboração e reconstrução de conhecimentos e acontece numa perspectiva crescente e contínua, que pode levar o educador a níveis de apropriação mais elaborados e complexos. [...]

Considera-se que todos os trabalhos analisados perpassam pelo nível Emocional, já que este é considerado o nível base, fundamental para aquisição dos demais. O ponto de partida para o uso (seja inserção ou integração) das TDICs está relacionado ao desejo, vontade, sentimento, motivação e interesse de se utilizar de determinado recurso, caso contrário, não o fariam. Sendo assim, o nível Emocional se faz presente também nos demais níveis, já que, o querer é o estímulo de interação com as tecnologias. Esse desejo pode ser observado em trechos como:

> *MT24UE03 - acredita-se que a proposta da utilização de jogos, especialmente na matemática, como ferramenta para o desenvolvimento de raciocínio, é extremamente oportuna*
>
> *AC260UE03 - Desde o momento da escolha do tema da pesquisa em trabalhar com a plataforma Wordwall, criou-se uma expectativa docente sobre o impacto que o mesmo traria para as aulas de Matemática, pois, para os estudantes, é muito interessante e prazeroso trabalhar com os recursos digitais*
>
> *AC465UE03 Diante disso, percebe-se a necessidade de incluir a tecnologia como estratégia de resolução de situações-problema, instrumentalizando os estudantes para seu domínio e considerando-a uma grande aliada no ensino*

Em relação ao nível Técnico-Operacional, este se fez presente nas sequências didáticas em que as professoras utilizavam dos recursos digitais sem nenhuma intencionalidade, de fato, como o caso das apresentações dos livros em formato PDF por meio do projetor e nas reproduções de vídeo, por exemplo. Embora haja uma discussão sobre o uso de recursos audiovisuais e seus benefícios, o seu mero uso em sala de aula coloca os professores no nível operacional. Além disso, a justificativa de que, o uso das tecnologias está previsto nas orientações e diretrizes, indica um uso apenas porque há o recurso lá disponível:

> *MT24UE03 Os jogos e a ludicidade, bem como sua importância, estão presentes nos documentos oficiais da RME*
>
> *MT142UE01 Iniciamos com a apresentação do livro "O pirulito do pato", de Nilson José Machado, utilizando os recursos da sala multimídia*

	MT221UE03 Ao lermos esse livro em PDF na TV, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, conseguimos atrair a atenção das crianças tão dispersas atualmente. *MT429UE03 foi exibido para os alunos um vídeo do Youtube: "Turma da Mônica Educação Financeira: A recompensa de quem sabe administrar o dinheiro".*
[...]	

Fonte: elaboração própria

O quadro exemplifica como foram interpretadas as unidades empíricas e teóricas e conferido novo sentido ao texto, de forma a comunicar os resultados. Moraes e Galiazzi (2020, p. 57) discorrem que:

> a descrição na análise textual qualitativa concretiza-se a partir das categorias construídas no decorrer da análise. Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve. Essa é uma das formas de sua validação.

Ao articular as categorias, sendo elas a priori ou emergentes, com fundamentações teóricas e empíricas, a ATD promove uma descrição analítica que não apenas apresenta os dados coletados, mas os interpreta de maneira profunda e situada, comunicando os sentidos construídos ao longo do processo investigativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo descrever os fundamentos e procedimentos metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD) no contexto das pesquisas qualitativas em educação, tendo como ênfase em sua aplicação a investigação de práticas pedagógicas no ensino de Matemática com o uso de tecnologias digitais.

A exploração do percurso metodológico da ATD evidenciou sua potencialidade enquanto metodologia interpretativa, reflexiva e recursiva, capaz de favorecer um olhar mais profundo e complexo sobre os fenômenos educacionais. Nesse sentido, mais do que uma técnica de segmentação e agrupamento de dados, a ATD se constitui como um modo de pensar a pesquisa qualitativa, no qual o pesquisador se

envolve ativamente com o corpus, atribuindo significados a partir de um processo dialógico entre os âmbitos teóricos, empíricos e subjetivos

Do ponto de vista do pesquisador, a vivência metodológica com a ATD reafirma sua relevância no campo educacional, especialmente por sua flexibilidade, recursividade e abertura à emergência de sentidos. Além disso, a clareza e a exemplificação dos procedimentos aqui apresentados visam contribuir para uma apropriação crítica da metodologia por parte da comunidade acadêmica, oferecendo subsídios para pesquisadores que desejam utilizá-la em suas investigações.

REFERÊNCIAS

GALIAZZI, Maria do Carmo.; SOUSA, Robson Simplicio de. **Análise textual discursiva**: uma ampliação de horizontes. Editora Unijuí, 2022. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788541903196/ Acesso em: 19 de jun de 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ªed. Ed. Unijuí, 2020. E-book. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/ Acesso em: 19 jun. 2025

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza (org). **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2022/07/ebook_Analise-textual-discursiva.pdf Acesso em 19 jun. 2025.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO PEQUENO LEITOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paula Cristina Dantas dos Santos[1]

Renata Junqueira de Souza[2]

RESUMO

Este trabalho descreve a experiência realizada em Martinópolis/SP ao longo do ano letivo de 2023 e aborda a importância da contação de história no Ensino Fundamental como elemento primordial para desenvolver o hábito da leitura. O projeto teve como objetivos: instigar o gosto pela leitura literária, ampliar o repertório de leitura das crianças, relacionar prazer à leitura além de introduzir no cotidiano escolar atitudes que colaborem para a formação do leitor desde pequeno. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observação e intervenção, contemplando atividades de leitura, rodas de conversa, contação de histórias e recomendações de livros, buscando estimular o interesse pela literatura de maneira dinâmica e lúdica. O embasamento teórico inclui autores como Candido (1972), Coelho (1997), Coelho (2000), Bajard (2007, 2014), Busatto (2008), Freire (2011), Reyes (2012), Souza e Feba (2013), Bettelheim (2015), Sali, Magnani e Patella 2023, entre outros, que contribuem para contextualizar a importância da contação de histórias no ambiente escolar e evidenciar os benefícios desta prática na escola. Por meio do projeto desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino de Martinópolis/SP, foi possível verificar o impacto da apresentação das narrativas no comportamento leitor das crianças. Os resultados indicam que por meio das rodas de conversas e recomendações literárias houve o despertar para o mundo da leitura, refletindo positivamente na rotina diária das crianças, e promovendo a modelagem de comportamentos leitores, estimulados pela prática de contação de histórias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Contação de histórias. Leitura. Literatura. Formação de leitor.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, a narrativa tem desempenhado um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores, tradições e experiências entre as pessoas. Essas histórias, que podem ser passadas de geração em geração, servem como uma forma de preservar a cultura e fortalecer os laços sociais (BUSATTO, 2008). Seja durante noites escuras iluminadas por velas ou ao redor da fogueira em períodos de inverno rigoroso, as pessoas têm compartilhado histórias, que podem se manifestar por meio de diálogos, descrições de eventos humorísticos ou relatos de experiências

[1] Mestranda em Educação, FCT UNESP, paula.dantas@unesp.br.
[2] Professora Sênior, FCT UNESP, renata.junqueira@unesp.br.

pessoais (COELHO, 1997). Essas narrativas não apenas entretêm, mas também ensinam, transmitindo lições importantes e ajudam na formação da identidade de cada indivíduo, podendo atuar na resolução de conflitos internos (BETTELHEIM, 2015).

As formas de transmitir essas histórias são variadas e adaptadas às diferentes épocas e contextos culturais. As narrativas podem ser transmitidas por meio da leitura de livros, que permitem uma imersão mais profunda em mundos imaginários; pela apreciação de filmes, que combinam imagens, sons e histórias para envolver o público; ou pela prática da contação de histórias, uma atividade que mantém viva a tradição oral e estimula a imaginação.

Na sociedade atual, a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de forma constante, e desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação são essenciais para o crescimento intelectual e social dos indivíduos. Nesse sentido, de acordo com estudiosos “é fundamental que o professor tenha claro os objetivos e os caminhos que deseja alcançar, para que os alunos dominem a leitura e a escrita” (SALI, MAGNANI E PATELLA, 2023, p. 55). Portanto o planejamento mostra-se crucial para o desenvolvimento de uma boa leitura.

Em uma sociedade alfabetizada e letrada, Galvão e Pierro (2007) argumentam que indivíduos analfabetos frequentemente se sentem perdidos e constrangidos devido à incapacidade de assinar seus nomes em documentos oficiais ou de identificar, por exemplo, a porta de entrada do banheiro feminino ou masculino. Tais fatos, considerados triviais por indivíduos alfabetizados, revelam a importância do letramento para a autonomia e a inserção social. Atualmente, o domínio da leitura e da escrita é essencial para a compreensão de informações cotidianas, como números de telefone e endereços, evidenciando a relevância do letramento na vida contemporânea.

As autoras Juliana Sali, Cristiane Magnani e Márcia Patella (2023) pontuam que a alfabetização e o letramento são cruciais para o desenvolvimento da leitura, visto que as crianças estabelecem contato frequentemente com a língua escrita:

> O desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser

> ensinadas sistematicamente e isso ocorre, principalmente, nos anos iniciais (SALI, MAGNANI E PATELLA, 2023, p. 51-52)

Deste modo, este trabalho tem como objetivo contribuir para a sociedade ao incentivar as crianças a desenvolverem o prazer pela leitura e pelo manuseio de livros. Além disso, busca-se também colaborar para a redução do analfabetismo, uma vez que o gosto por pegar um livro é o primeiro passo para despertar o interesse pela leitura. Nesse contexto, a contação de histórias é utilizada como uma estratégia para estimular a curiosidade e o interesse das crianças pelo universo literário.

Segundo o estudioso Antônio Candido (1972), o contato com a literatura, os contos e a fantasia é fundamental para alimentar a imaginação e os sonhos do ser humano, visto que o homem possui a necessidade de fugir da realidade utilizando a fantasia. O pesquisador destaca que o acesso à ficção é uma necessidade universal, sendo, portanto, considerado um direito fundamental (EDUCAÇÃO, 2015).

De acordo com Souza e Feba (2013, p. 140), uma pesquisa do IBGE realizada em 2005 revelou que aproximadamente 11% da população brasileira, ou seja, cerca de 14,9 milhões de pessoas, não sabem ler e escrever ou não têm acesso a livros. Já a pesquisa mais recente (IBGE, 2024), aponta que atualmente 5,3% da população, aproximadamente 9,1 milhões de brasileiros, ainda não têm acesso à leitura. Apesar da redução no número de analfabetos, os índices de analfabetismo no país continuam elevados, evidenciando a importância de ações que promovam o letramento e o acesso à leitura para todos.

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), tanto os filmes quanto as telenovelas representam modos distintos de leitura, uma vez que ambos são produzidos com base em roteiros escritos. No entanto, poucos indivíduos percebem que assistir a uma novela ou a um filme também constitui uma forma de leitura. Dessa forma, devido à ausência de hábitos leitores, os pais tendem a oferecer aos filhos mais estímulos relacionados às telas do que aos livros. Assim, cabe à escola desempenhar o papel imprescindível de despertar o interesse pela leitura.

Desde a educação infantil, as crianças têm acesso a histórias e à contação de histórias, o que é extremamente importante para estimular o gosto pela leitura (REYES, 2012). Quando uma história é contada, livros são sugeridos e boas narrativas são recomendadas, proporcionando à criança a oportunidade de estabelecer contato com o mundo da imaginação e da fantasia por meio da literatura.

Para que isso ocorra, é necessário que a criança tenha contato com a literatura de forma prazerosa (SOUZA E FEBA, 2013). E como proporcionar um contato prazeroso entre as crianças e a leitura? As autoras Renata Junqueira e Berta Feba (2013) explicam que um professor leitor consegue transmitir a paixão por livros, visto que as crianças percebem que ele sempre usa-os como referência. Ou seja, estabelecer um contato agradável com a leitura é preciso que tenha-se um “modelo” de adulto leitor disponível para inspiração:

> Atitudes como gostar de ler e interessar-se pela leitura e pelos livros são construídas, para algumas pessoas, no espaço familiar e em outras esferas que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando “ler” ou adivinhar o que está escrito (SALI, MAGNANI E PATELLA, 2023, p. 62).

Portanto mesmo antes do ato propriamente dito da leitura, as crianças estabelecem contato com o universo letrado, podendo desenvolver comportamentos leitores como manusear livros, ler imagens e interpretar ilustrações. Nesse sentido o presente trabalho apresenta-se com o intuito de provocar nos pequenos o prazer em ler e ouvir histórias.

2. OBJETIVOS

Seguem os objetivos do trabalho acadêmico.

2.1. Objetivo geral:

- Utilizar a contação de histórias na escola como ferramentas para despertar nas crianças o interesse pela leitura;

2.2. Objetivos específicos:

- Instigar o gosto pela leitura literária;
- Ampliar o repertório de livros conhecidos pelas crianças;
- Relacionar o prazer à leitura;
- Introduzir no cotidiano escolar atitudes docentes que colaborem para a formação do leitor desde pequeno.

3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

3.1. O que contar?

Contar histórias é uma arte e "como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas" (COELHO, 1997, p. 9). O primeiro passo para se contar uma história é que se estude o enredo antes de contá-lo, visto que nenhuma história vem pronta pra ser contada. Nesse sentido, o contador empresta sua voz e seu corpo para transformar signo em significado (BUSATTO, 2008, p. 9).

É necessário atentar-se a faixa etária para a qual se vai contar a história, visto que em cada etapa da vida, a criança demonstra interesse e encanto por determinado tema literário. A estudiosa Betty Coelho (1997) expõe que na fase mágica (0 à 3 anos) a criança se envolve com histórias rápidas, dinâmicas e que abordem temas de suas vivências como brinquedos, fraldas e chupetas. Na etapa mágica (3 a 6 anos) ela exige aprecia enredos mais longos e fixa sua atenção em músicas e repetições. E fase escolar inicia-se o interesse por contos de encantamento, recheados de magia e mais complexos.

Nessa etapa a pesquisadora expõe que algumas professoras deixam de contar histórias (COELHO, 1997, p. 19), mas de acordo com Bajard (2014) a ficção é o alimento da imaginação, e o ser humano necessita deste contato com a literatura. Nesse sentido, a seleção da narrativa deve levar em conta a faixa etária ao qual as crianças estão, bem como os temas abordados nos

livros, de forma que sejam oferecidos livros adequados a sua idade, e consequentemente aos temas que mais lhe chamam atenção.

3.2. Como contar?

Uma vez escolhida à história, o contador deve estudá-la. Memorizar a essência da narração, adicionar o que achar necessário e adaptar de acordo com a técnica utilizada. A adaptação da história se faz necessário quando ela é repassada da linguagem escrita para a linguagem oral (COELHO, 1997, p. 22), nesse sentido Bajard (2014) colabora para a discussão quando explica que o contador recheia sua história tanto com contribuições dos espectadores, quanto com suas experiências (p. 105).

Busatto (p. 12) nos diz que quando contamos uma história, estamos perpetuando a existência dos seres fantásticos, ao passo que desenvolvemos a imaginação e a fantasia. Betty Coelho (1997) compartilha algumas técnicas de apresentação de histórias: simples narrativa, com o livro, com gravuras, flanelógrafo, com desenhos e com interferência do narrador.

A simples narrativa é aquela narrativa transmitida através da voz do narrador, que leva os ouvintes ao imaginário encantado. A contação com o livro pode ser chamada também de postura face a face (BAJARD, 2007) ao qual o mediador expõe o livro frente ao ouvinte, narrando acontecimentos. A apresentação com gravuras é semelhante a com desenhos, e consiste em utilizar dos recursos imagéticos para a apresentação da história. O flanelógrafo é um suporte feito de feltro, para adicionando os personagens com velcro conforme o desenvolvimento da contação. A interferência do narrador consiste na técnica de utilizar a participação dos ouvintes na história, seja por uma frase combinada ou algum gesto ou música.

Desse modo, para que ocorra uma contação de histórias é necessário considerar o público ao qual a narrativa será direcionada, escolher o conto conforme o interesse dos ouvintes e apresentar a história da forma como o conto melhor se adaptar à técnica. Nesse sentido, cabe ao contador estudar a essência da história para preparar-se para a contação, ao passo que adiciona no conto um pouco dele, e deixa que o conto adicione nele um pouco de si (BUSATTO, 2008).

3.3. Por que contar?

O dever da escola, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1999), os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é formar o cidadão crítico e participativo, capaz de exercer sua cidadania quando adulto e se tornar ator de sua própria história, ao passo que desenvolve todas as suas áreas de conhecimento na fase escolar.

Concomitante a isso, a literatura colabora para a formação desse cidadão quando esclarece que “As histórias preparam a estrada para um pensamento coerente, preparam para pensar, e pensar é um ato que envolve o senso crítico. Assim, elas são grandes auxiliares na formação do senso crítico.” (DOHME, 2014, p. 3). Portanto elas ajudam o desenvolvimento da criticidade e autonomia, sendo úteis em todas as etapas do ensino básico.

Élie Bajard (2007) pontua que o ser humano necessita da ficção para a vida. Seja ela retirada de livros, filmes ou novelas. A literatura infantil, como expõe Siqueira (2013), não foi feita somente para crianças. Ela foi escrita para quem quiser ler, quem gosta e quem se diverte; o importante é o ato da leitura e a apreciação da literatura (SIQUEIRA, 2013, p.8).

Bruno Bettelheim colabora para a discussão quando pontua que os livros prendem a atenção da criança, ao passo que despertam a curiosidade e lhe estimulam a imaginação, colaborando para o entendimento de suas emoções (2015). Nesse sentido, vários estudiosos sobre o tema pontuam que ouvir histórias diverte, ensina e insere os indivíduos ao contato prazeroso com o livro, podendo desenvolver o gosto pela leitura (COELHO, 1997; BUSATTO, 2008; SIQUEIRA, 2013; SOUZA E FEBA, 2013). Assim sendo, a contação de histórias mostra-se uma ferramenta eficaz no despertar das crianças para o mundo da leitura.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao longo do ano de 2023, foram realizadas atividades de contação de histórias para crianças em uma escola da Rede Municipal de Martinópolis/SP. Essas atividades ocorriam na sala de leitura, uma vez por semana, com uma turma por sessão, no horário destinado à troca de livros das crianças. Para a realização das contações, foram empregadas as técnicas descritas pela pesquisadora Betty Coelho (1997) em seu livro *Contar histórias: uma arte sem idade*, além de outros recursos, como tapetes, caixas, teatro de fantoches, histórias ampliadas e recursos multimídia.

A narrativa era conduzida por uma professora voluntária, que selecionava uma história, adaptando-a conforme a faixa etária dos alunos, e a contava utilizando recursos que despertassem o interesse das crianças. Cada turma era recebida individualmente na sala de leitura para apreciar as narrativas, enquanto as professoras acompanhavam as atividades.

Geralmente, a contação de histórias ocorria antes da retirada dos livros, com o objetivo de estimular as crianças a se interessarem pelos livros utilizados, promovendo o desejo de explorar os exemplares e desfrutar do universo da literatura infantil. Após a contação era realizada uma roda de conversa, permitindo a turma compartilhar as impressões, experiências, gostos e desgostos acerca da história contada. O momento encerrava-se com a retirada dos livros.

Ao longo do período, as professoras frequentemente admiravam e elogiavam o trabalho realizado, embora frequentemente justificassem a impossibilidade de realizar atividades pontuais e planejadas dentro da rotina da sala de aula devido à escassez de tempo. Durante todo o ano, essas crianças foram alimentadas com histórias de encantamento, aventura e mistério, e era perceptível, nos olhos de cada uma delas, o anseio pelo momento de ouvir novamente outra narrativa.

Algumas professoras dos primeiros e segundos anos relutaram em aderir ao projeto, alegando que não frequentavam a biblioteca devido à falta de tempo na rotina escolar ou por acreditarem que as crianças ainda não haviam desenvolvido atitudes leitoras, demonstrando desinteresse e dispersão em relação ao objetivo proposto. Algumas também argumentaram que não era necessário levá-las à biblioteca, pois as crianças ainda não sabiam ler.

Segundo Souza e Feba (2013), essa visão é equivocada, uma vez que a criança não realiza a leitura propriamente dita, mas consegue interpretar imagens e relacionar elementos visuais ao seu cotidiano, compreendendo a leitura de imagem e de mundo. Freire contribui para essa discussão ao afirmar que a leitura de mundo precede o ato de ler propriamente dito, ressaltando a importância de considerar o entendimento de mundo como fundamental no processo de alfabetização:

> "A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura critica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto" (FREIRE, 2011, p. 20).

Inspirada nas palavras de Freire, a contadora se propôs a realizar a narração em sala de aula, pois seria mais rápida, não dispersaria tanto as crianças, e garantia a todos os alunos da escola o acesso da literatura por meio das narrativas. As professoras não se mostraram resistentes, deixando que fosse tomado um pouco de seu tempo de aula para a promoção da literatura.

Nesse contexto foram realizadas contações durante um ano letivo de dois mil e vinte e três (2023) e os resultados serão comentados a seguir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um ano de atividades de contação de histórias realizadas com as crianças da rede municipal de Martinópolis, foi possível observar um aumento no interesse pelos livros disponíveis na sala de leitura. Anteriormente, as crianças frequentavam esse espaço em duplas ou trios, trocavam os livros e retornavam às suas aulas sem maior envolvimento. Com a implementação das sessões de contação de histórias neste ambiente, a professora conseguiu aproveitar o cenário para enfatizar a importância da leitura, estimulando as crianças a viajarem pelo mundo da imaginação e a conhecerem diversos personagens interessantes.

Durante as atividades, a cada história narrada, o livro era exibido e disponibilizado na estante para empréstimo. As crianças passaram a disputar entre si o direito de pegar o livro trabalhado na semana, demonstrando maior

entusiasmo e engajamento. Além disso, elas começaram a trazer livros de casa e a trocar recomendações com a professora, que ouvia atentamente os resumos das histórias, muitas vezes solicitando o livro para leitura, a fim de conhecer os tipos de literatura presentes no ambiente familiar das crianças.

Muitos livros trazidos pelas crianças eram resumos simplificados de clássicos, com ilustrações computadorizadas. No entanto, os clássicos disponíveis na escola sempre eram recomendados, a fim de ofertar diferentes versões, composta de mais detalhes. Sempre que possível, eram apresentadas versões diferentes da mesma história para as crianças, e após a leitura, as crianças comentavam sobre as semelhanças e diferenças entre elas, promovendo uma reflexão sobre várias histórias abordadas.

O brilho nos olhos das crianças era notável e revelava o encantamento despertado pela experiência. A animação em visitar a sala de leitura e escutar novas histórias era visível, mesmo à distância. Observou-se um aumento significativo na retirada de livros da biblioteca escolar, e, nos horários de entrada e recreio, era comum ver alunos sentados no chão ou nos cantos da escola, imersos na leitura.

A equipe gestora demonstrou surpresa diante da iniciativa da professora, uma vez que tal atividade não estava entre suas atribuições formais. No entanto, reconheceu e valorizou a dedicação, o talento e os saberes da docente em benefício da comunidade escolar. Ao término do ano letivo, a gestão expressou seu agradecimento e destacou o impacto positivo da ação, ressaltando o envolvimento dos alunos que demonstraram verdadeiro entusiasmo por leitura.

Além de despertar a curiosidade e o interesse pela literatura e pela escuta de histórias, o aumento na retirada de livros evidenciou às demais docentes que é possível promover transformações significativas no ensino de leitura e literatura com ações simples, desde que haja disposição e abertura para repensar práticas pedagógicas. A paixão da professora pela leitura tornou-se contagiante, e esse movimento foi percebido por toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 11 ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

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

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 5ª ed.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In Ciência e Cultura. São Paulo, v 24, n9 ,p 803-809, setembro de 1972.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes**. Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Àtica, 2000.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação –** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – o lugar da história. ANPUH/SP – UNICAMP. Campinas, 6 a 10 set de 2014. CD-ROM.

EDUCAÇÃO, Secretaria da. CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 174-175. In: **Língua Portuguesa – caderno do estudante – vol. 1** – Ceeja – Educação de Jovens e Adultos – mundo do trabalho, pg. 89. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época v. 22.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2024.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SALI, Juliana Jhenifer; MAGNANI, Cristiane de Souza. PATELLA, Marcia Bacelo. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista In Literas do Uni Santa Cruz**, Curitiba, v.8, n.1, p. 47-70. Disponível em: https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353/356 Acesso 07 jun 2025.

SIQUEIRA, Andreia Carla Bono de. **O mundo imaginário da criança.** Laurentino, Santa Catarina: Secretaria da Educação, Cultura e Esportes, 2013.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (ORG.) **Ações para a formação do leitor literário:** da teoria à prática. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O USO DE AGROTÓXICOS E DE MEDICAMENTOS COMO TEMÁTICA SOCIOCIENTÍFICA

Vera Lúcia Ferreira da Luz Culpi[1]
Lizete Maria Orquiza de Carvalho[2]
João Amadeus Pereira Alves[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a importância das questões sociocientíficas (QSC) como uma possibilidade para os professores dos anos iniciais implementarem um ensino de ciências, amparado pela criticidade e que contemple as diferentes opiniões dos estudantes ampliando a compreensão das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), imersas em uma sociedade em que preponderam interesses econômicos. Nesse contexto, emerge a necessidade de aprofundamento das reflexões sobre o uso de medicamentos e agrotóxicos na sociedade, temática esta que elegemos como ponto central para a elaboração de uma proposta da pesquisa experimental na área de formação inicial em ciências, no curso de pedagogia. Dessa forma, dois campos de estudo estão relacionados neste estudo: o da educação CTSA e, particularmente, o estudo das questões sociocientíficas; com o processo discursivo argumentativo, apoiado na Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012). A questão central a que nos dedicamos é: como a argumentação pautada em uma abordagem CTSA em torno de um tema controverso, contextualizado e real, pode contribuir com discussões a respeito das mudanças metodológicas da educação tradicional/bancária para a promoção do desenvolvimento social e crítico dos estudantes? Assentado no referencial teórico metodológico da pesquisa, o processo da constituição dos dados, ocorreu na disciplina de metodologia do ensino de ciências, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre de 2025, por meio encontros semanais realizados sempre em parceira com o professor titular, em alternância compactuada da condução dos trabalhos. Esperamos com esta pesquisa, contribuir na formação profissional dos professores que atuam nos anos iniciais, valorizando suas experiências individuais e coletivas, dando-lhes oportunidade para refletir sobre o ensino da escolaridade básica, com ênfase no compromisso pessoal de participação comunitária, responsável e crítica a partir das questões controversas, visando possíveis contribuições para o ensino de ciências nos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: Abordagem CTSA 1; Questões sóciocientificas 2; Formação inicial de professores 3; Argumentação 4.

1 INTRODUÇÃO

No contexto em que vivemos, a ciência e tecnologia tomam destaque e seus impactos atingem a sociedade e o ambiente, os quais são divulgados pelos meios de comunicação. Nesse contexto, a educação tecnológica e científica está sob

[1] Doutoranda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, veraculpi@alunos.utfpr.edu.br
[2] Doutora, Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP, lizete.orquiza-@unesp.br
[3] Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, j.p.alves@utfpr.edu.br

constante investigação, o que propicia que novas questões sejam agregadas e discutidas tanto na escola como em outros espaços sociais. Assim, compreender a vivacidade dessa relação de forma ampla e interdisciplinar é fundamental para a promoção de um ensino de ciências questionador frente à atualidade em que nos encontramos. Por conta da necessidade de os estudantes entenderem a amplitude e a pertinência dessas questões, é preciso que os professores estejam preparados para valorizar a vida humana, compreendendo sua realidade socioeconômica e cultural, bem como a vida dos demais seres do planeta. Assim, a ética e o respeito devem prevalecer na educação científica, de forma que os conteúdos estejam articulados aos aspectos sociais e ambientais (BNCC, 2019).

A educação CTSA volta-se para a promoção do desenvolvimento dos estudantes como um modo de alertá-los sobre questões que envolvem, ao mesmo tempo, aspectos científicos, tecnológicos, sociais e ambientais. Segundo Reis (2004), abordar assuntos sobre ciência e tecnologia, que são amplamente divulgados pelos meios de comunicação, permite que os conhecimentos e as capacidades indispensáveis para a compreensão e a análise crítica destas questões venham à tona. A questão é muito ampla e vai além do ato de ensinar, tornando-se assim fundamental nos dedicarmos a refletir sobre o “como” e o “para que” ensinamos, e sobre a formação do estudante em nossas instituições de ensino. Diante disso, é fundamental nos empenharmos na promoção de debates mais aprofundados no contexto educacional referente ao ensino de ciências, com foco na criticidade e dialogicidade propostos pela abordagem CTSA, de acordo com Pedretti e Nazir (2011).

Neste trabalho, defendemos que é fundamental avançarmos na compreensão sobre o processo de seleção e adequação das questões sociocientíficas, no contexto dos primeiros anos de escolaridade. O propósito deste estudo (recorte da pesquisa de doutorado, da primeira autora do trabalho), vem ao encontro das necessidades de discutirmos as questões sociocientíficas nos anos iniciais à luz de educadores renomados como Paulo Freire e outros autores classificados como críticos, a exemplo dos filósofos decorrentes da chamada Teoria Crítica, como Habermas e diversos pesquisadores no Brasil em Portugal, entre outros países, que também utilizam em suas pesquisas a denominação CTSA (Carvalho, Galvão, Pedretti, Santos, Bazzo), (REIS,2004).

> "Segundo o argumento cultural, a ciência assim como a tecnologia, constituem um aspecto marcante da nossa cultura, da qual todos os cidadãos devem ter oportunidade e capacidade de apreciar e, como tal, merece um espaço no currículo" (REIS, 2004, p.65).

A abordagem das questões sociocientíficas

Na sociedade atual informações sobre questões científicas, tecnológicas, sociais e ambientais perpassam amplamente diferentes mídias (MARTINEZ; CARVALHO, 2012, p.729-730). Dessa forma, é importante eleger notícias veiculadas nas mídias que possam ser articuladas aos desafios que o professor enfrenta durante o desenvolvimento de sequências didáticas que visem a formação para a cidadania e para a equidade social, quando então ele pode se perceber preparado para abordar temas controversos em suas aulas. Embasados na QSC (que é vasta e abrangente, com fortes indícios e comprovações metodológicas favoráveis), contribui para que esta proposta esteja presente nas diferentes etapas do ensino (ZEIDLER, 2003; HODSON, 2018). Para isso, é essencial uma formação docente crítica e continuada, voltada para a valorização da autonomia do professor e do seu comprometimento com uma educação científica e tecnológica de qualidade, de modo que ele não tenha receio de explorar juntamente com seus estudantes questões polêmicas e controversas que surgem no cotidiano, e que são importantes para formação para a cidadania (PEDRETTI, 2009).

Conforme a BNCC 2019, o processo investigativo deve ser entendido como central na formação dos estudantes, atuando como um organizador de situações de aprendizagem que parte de questões desafiadoras. Nesse escopo, são requisitos necessários ao trabalho do professor para que o estudante atue criticamente na sociedade: reconhecer a diversidade cultural; fomentar o interesse e a curiosidade científica dos estudantes; possibilitar-lhes participação na definição de problemas, na apresentação de resultados, na comunicação de conclusões e na proposição de intervenções conscientes e críticas (HODSON, 2013).

> Ao provocar questionamentos, promover discussões e possibilitar o trabalho com a argumentação nas aulas, alicerçada na proposta metodológica de interação e participação, das questões sociocientficas na perspectiva CTSA, são possíveis tentativas de rupturas em relação às metodologias comumente

fragmentadas, lineares e tradicionais de ensino (FREIRE, 1987; DELIZOICOV; AULER, 2011).

Segundo Freire (2007) a educação não é “neutra”, fazemos escolhas entre dois caminhos antagônicos: uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Sabemos da importância do nosso papel, como educadores e como formadores de opinião, o professor é peça fundamental para orientar discussões com seus estudantes sobre questões controversas, para possibilitar um trabalho com foco na argumentação e no posicionamento crítico, diante de temas polêmicos. A capacidade de dialogar entendido, como um fenômeno humano que implica na capacidade de pronunciar o mundo por meio da palavra, é muito mais que o simples meio para viabilizar o diálogo, pois ela se realiza no processo de ação-reflexão, portanto, uma ação transformadora do mundo “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2007). Os estudantes poderão fazer escolhas de acordo com seus interesses, direitos e deveres, a perspectiva política do ensino apresentada por Freire e na abordagem de QSC exigem o comprometimento dos professores de ciências, que precisam aprimorar sua prática docente frente a uma sociedade desigual, na qual a ciência e a tecnologia também se entrelaçam às relações de exclusão e dominação.

A temática: agrotóxico e medicamentos na sociedade atual

Optamos em abordar o uso de agrotóxicos e de medicamentos na sociedade atual, por ser uma temática que está ancorada na compreensão de que a vida no planeta está doente, uma vez que tanto o solo quanto o corpo humano são alvo de uso corriqueiro de substâncias produzidas pela indústria química. O crescimento na produção de fármacos e agrotóxicos no mundo contemporâneo dos negócios, transformou o crescimento sustentável em sinônimo de crescimento durável, protetor do lucro das grandes empresas multinacionais, como as empresas farmacêuticas e as produtoras de agrotóxicos (MARINHO; MENDONÇA, 2008). Tanto pragas das lavouras como o uso de fármacos seguem um mesmo caminho, sendo usados para atuar sobre os sintomas, não sobre as causas das doenças cuja solução também é considerada como cura temporária com seu uso exagerado, gerando por exemplo resistência bacteriana aos antibióticos, necessitando de medicamentos mais potentes.

São exemplos de questões veiculadas pelas mídias e que perpassam a sociedade atual, trazer estas inquietações para um curso de formação de professores, poderá fomentar debates, críticas, questionamentos e discussões que é esperado em um ensino pautado pelas questões controversas (CONRADO; NUNES-NETO, 2018).

Compreender que o planeta é uma unidade funcional onde tudo está interconectado e que não podemos causar danos apenas locais, mais globais. Partindo do princípio de que “a saúde biológica do solo, a saúde da planta, do animal e do homem são uma só coisa" (LUTZENBERGER, 1985, p. 43). As gigantescas corporações do negócio do agrotóxico, querem monopolizar os bancos genéticos de seleção de sementes para promover somente variedades que dão respostas a seus insumos químicos. O uso excessivo de agrotóxicos e medicamentos na sociedade capitalista está interligado por diversas questões, incluindo a lógica de produção, consumo e lucro. No capitalismo, a maximização do lucro é uma prioridade, sendo assim os agrotóxicos são utilizados para aumentar a produtividade e reduzir perdas, permitindo que os agricultores produzam mais em menos tempo. De acordo com Lutzenberger (1985), o uso de agrotóxicos e de medicamentos mesmo sendo tóxicos, transformou-se em um ciclo lucrativo. Algumas indústrias que produzem agrotóxicos fornecem, também medicamentos, a exemplo da gigantesca Bayer que em 2016 comprou a Monsanto produtora de sementes transgênicas.

A pesquisa propriamente dita

Este estudo apresenta a hipótese de que a formação de futuros pedagogos baseados na abordagem das questões socientíficas poderá favorecer tanto a sua compreensão sobre interconexões entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) como poderá lhes fornecer subsídios para a preparação e realização de sequências didáticas de caráter sociocientífico que sejam adequadas ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Para isso definimos como objetivo geral da pesquisa: compreender como a realização de atividades metodológicas caracterizadas pelo incentivo à interação, a questionamentos e à argumentação entre futuros pedagogos frente à temática sociocientífica “uso de agrotóxicos e de medicamentos na sociedade atual” pode possibilitar, por um lado, a compreensão de interconexões entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) e, por outro, embasar a realização de

sequências didáticas de caráter sociocientífico dedicada ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Diante deste cenário, definimos como objetivos específicos: investigar elementos essenciais para a formação de professores da educação básica que apresentem relações CTSA, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas a temas controversos. Bem como, compreender quais são os limites e possibilidades para se desenvolver temáticas sociocientíficas junto aos futuros pedagogos, partindo-se de uma vivência com uma questão controversa, real e atual, no curso de graduação, de maneira que possa contribuir para a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva da criticidade e da dialogicidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa configura-se como um estudo qualitativo e analítico discursivo, em que o pesquisador adentra o local em que os participantes desenvolvem atividades cotidianas, e em que múltiplos métodos de coleta e análise dos dados são incorporados aos atos, às estruturas sociais e às relações humanas, possibilitando significativas construções de conhecimento (MINAYO, 2002, p.23).

Com o intuito de perquirir sobre o lugar das questões sociocientíficas na formação inicial de professores pedagogos, consideramos como ponto de partida e fio condutor das interações formativas uma temática controversa de caráter sociocientífico: o uso de agrotóxicos e de medicamentos na sociedade atual. Isso significa que, durante a constituição de dados, esta temática compõe o pano de fundo para a pesquisadora desenvolver uma metodologia de ensino contextualizada no campo ético-moral, ou seja, que contemplasse situações diversas, reais e complexas, e valores tais como empatia, solidariedade, sensibilidade e o colocar-se no lugar do outro (REIS, 2013).

A constituição de dados da pesquisa tomou lugar durante uma disciplinia de metodologia do ensino de ciências que compõe a grade do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. A disciplina ocorreu no primeiro semestre de 2025, perfazendo 60 horas-aulas, em turno matutino e no modo presencial. Após o aceite, o professor titular permitiu a presença da pesquisadora em todas as aulas, na maioria delas como participante das discussões e, em duas delas

como condutora das atividades realizadas. Além disso, manteve um diálogo com a pesquisadora após o término de cada aula, dentro de uma proposta colaborativa. No que refere à preparação das intervenções, houve um planejamento em conjunto, no grupo de orientação. Além disso, os resultados de cada encontro eram discutidos e reorientados, neste mesmo grupo, logo após cada encontro. A seguir, a pesquisadora discutia o plano da próxima intervenção com o professor da disciplina.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (a) diário da pesquisadora (documento que relata toda a trajetória da pesquisa desde a proposição das atividades até a conclusão da sequência didática); e (b) gravação em áudio e a posterior transcrição dos momentos dialógicos dos encontros. A tomada de dados ocorreu em diversos momentos das intervenções, quer seja por meio das respostas obtidas nas atividades realizadas de forma presencial, quer seja por meio de atividades postadas na plataforma virtual da instituição. No que se refere aos momentos de diálogo ocorridos durante as aula ou individualmente, como suporte na elaboração da sequência didática, realizada pelos estudantes como finalização da disciplina.

A futura análise dos dados, buscará identificar quais as atitudes e motivações apresentadas pelos estudantes tem pertinência à sua interação no desenvolvimento das atividades no trabalho com questões sóciocientíficas e compreenderá as percepções e dificuldades apresentadas. Pretendemos, identificar quais contribuições o material produzido nas intervenções e relacionado com uma temática sóciocientífica, apresentará do ponto de vista pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem de ciências voltado para estudantes da graduação em sua formação inicial.

O registro das observações foi realizado no momento que ocorreram as intervenções com a consequente tomada de notas e gravação em áudio. Nesse caso, tomamos o cuidado de realizar as duas formas de registros para ilustrar as descrições provenientes dos dados da pesquisa em categorias, como forma de aproximar o leitor da realidade onde realizamos as intervenções. Consideramos este instrumento de observação e seus registros autênticos, pois foram planejados de forma sistemática e rigorosamente observados. Assim, tomamos como exemplo Gil (2008), que entre outras considerações sobre métodos de coleta de dados na pesquisa qualitativa, afirma que, para se tornar um instrumento válido e fiel de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Planejar a observação

significa determinar com antecedência "o que" e "como observar", o pesquisador estabelece um plano de observação de acordo com os objetivos da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão analisados empregando a Análise Textual Discursiva (ATD), pode ser explicada como um processo organizado de construção em que novos entendimentos emergem de uma sequência de três componentes: desconstrução dos textos do corpo ou unitarização, estabelecimento de relações, e categorização (MORAES, 2003). A desmontagem dos textos, envolve o momento em que os materiais coletados são examinados e fragmentados em unidades constituintes que formarão o fenômeno estudado. No segundo componente da ATD, o estabelecimento de relações ou categorização, momento em que as unidades construídas na desmontagem do texto são combinadas, classificadas e reunidas em categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que serão construídas.

Associado a análise textual discursiva dos dados, será realizada uma leitura crítica dos textos e argumentos a partir dos dados levantados, pautada na Teoria Crítica em Habermas. Os dados serão analisados fazendo esta conexão com a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) por meio de interpretações, para Habermas (2012) a racionalidade comunicativa e o agir comunicativo transcorre o uso racional da linguagem e a influência mútua permeada linguisticamente. Os dados de análise com a seleção dos episódios a partir das transcrições das atividades realizadas durante as intervenções; possibilitará a identificação dos atos de fala a partir de emissões linguísticas e caracterização dos atos de fala (SILVA; ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2014, p. 97).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que ao final da pesquisa, o compromisso dos futuros professores frente às temáticas, científicas, tecnológicas, sociais e ambientais, que problematizam o ensinar e o aprender com o uso de questões controversas possa se configurar em importante ferramenta para propiciar discussão e contribuir com o aprendizado em ensino de ciências nos anos iniciais. Deste modo que os envolvidos sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, frente aos inúmeros

desafios impostos pela sociedade contemporânea. Espera-se que este estudo venha contribuir com a discussão e reflexões sobre o ensino e aprendizagem de ciências dos anos iniciais e possa propiciar aos estudantes, participantes deste estudo os conhecimentos de novas abordagens com foco CTSA e no uso das questões sóciocientíficas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com base na interdisciplinaridade, contextualização e na argumentação. Esperamos assim, desvelar e compartilhar caminhos para a construção de conhecimentos e de atividades pedagógicas voltadas para os temas controversos, partindo de uma abordagem contextualizadora com foco CTSA. Desta forma, contribuir para a formação profissional dos professores que atuam nos anos iniciais, valorizando suas experiências individuais e coletivas, dando-lhes oportunidade para refletir sobre o ensino inicial da escolaridade básica e compartilhar suas vivências especialmente os desafios que possivelmente enfrentarão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio.; DELIZOICOV, Demétrio. Ciência-Tecnologia-Sociedade: Relações estabelecidas por professores de ciências. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, Barcelona, v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc Acesso em: 23 de ago. 2023.

CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei; Declínio de polinizadores como questão sociocientífica no ensino de biologia. *In*: CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei (Org.). **Questões sociocientíficas:** fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 145-172.

DELIZOICOV Demétrio.; AULER, Décio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. Vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo, Martins Fontes, 2012.

HODSON, Derek. **Don't be nervous, don't be flustered, don't be scared: be prepared. Canadian Journal of Science**, **Mathematics and Technology Education**, Toronto, v. 13, n. 4, p. 313-331, 2013.

HODSON, Derek. Realçando o papel da ética e da política na educação científica: algumas considerações teóricas e práticas sobre questões sociocientíficas. In: CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei (orgs.). **Questões Sociocientíficas:** fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 27-58.

LUTZENBERGER, José. **Do jardim ao poder**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARINHO, Jaqueline.; MENDONÇA, Reginaldo. **Revista Eletrônica de Farmácia**, Discussão sobre intoxicações por medicamentos e agrotóxicos no Brasil de 1999 a 2002**.** Vol 2(2), 45-63, 2005. ISSN 1808-0804.

MARTÍNEZ-PÉREZ, Luiz.; CARVALHO, Washington. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 3, p. 727-741, 2012

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete. Apresentação. In: ORQUIZA-DE-CARVALHO Lizete.; CARVALHO Washington.; LOPES JUNIOR, José. (org.). **Formação de professores, questões sociocientíficas e avaliação em larga escala: aproximando pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras, 2016. p. 11-18.

PEDRETTI, Ermínia.; NAZIR, Junaid. **Currents in STSE Education: Mapping a Complex Field, 40 Years On**. Science Education, v. 95, n. 4, p. 601-626, jul. 2011.

RATCLIFFE, Mary; GRACE, Marcus. **Science education for citizenship**: teaching socioscientific issues. Maidenhead: Open University Press, 2003.

REIS, Pedro. **Controvérsias sócio-científicas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de ciências da Terra e da vida**. 2004. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: http://pwp.netcabo.pt/PedroRochaReis. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Abordagem de Aspectos sociocientíficos em aulas de Ciências: possibilidades e limitações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.14, n.2, p. 191-218, 2009.

ZEIDLER, Dana. Loise. et al., Beyond. **STS: A research-based framework for socioscientific issues education.** Science Education, v. 89, n. 3, p. 357-377, 2005. http://dx.doi.org/10.1002/sce.20048. Acesso em: 18 dez. 2021.

AS LEIS DE NEWTON NA PRÁTICA

Ademir Basso[1]

RESUMO

Este relato traz uma experiência realizada com o componente curricular de Física com um grupo de 43 estudantes do 1º ano, sendo 26 do matutino e 17 do vespertino do Ensino Médio do Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS, localizado no Município de Mariópolis, Região Sudoeste do Paraná. O objetivo desta experiência foi trabalhar as três Leis de Newton (HALLIDAY; RESNICK, 1984) conforme apregoa a Física atual, propondo experiências, mostrando na prática as leis físicas ao contrário que era efetuado na Filosofia Natural (antiga Física), onde os movimentos ou qualquer grandeza física ou evento eram trabalhados teoricamente, sem experienciar. Por isso, os conhecimentos foram conduzidos/mediados pelo professor, a cada lei trabalhada, relacionando com eventos do cotidiano em sala de aula ou nas proximidades utilizando objetos e interagindo com os estudantes. O engajamento provocado pela ideia de "brincar" com objetos (skate, carrinho de mão, raquete e bolinha de tênis) foi excelente, os estudantes participaram ativamente do processo. Como resultados preliminares foi possível constatar/observar que os estudantes compreenderam de maneira efetiva esses conhecimentos, já que ao interagir, ao discutir com colegas e com o professor, mostravam conhecimento a respeito do Princípio da Inércia, do Princípio Fundamental da Dinâmica e do Princípio da Ação e Reação, as Leis de Newton.

Palavras-chave: Filosofia Natural. Física. Leis de Newton. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

Em sua época, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), defendia a ideia de que havia uma diferença entre matéria celeste, para ele, aquela que se encontrava no céu (matéria dos astros, asteroides, ou seja, fora deste planeta) e matéria terrestre, aquela deste planeta, (Terra). Ele dizia que a matéria celeste podia se deslocar sozinha (o Sol era um exemplo) e a terrestre não (BASSO, HEIN, 2020, EISBERG; LERNER, 1982). Ou seja, os corpos que estavam ou eram da Terra só se moviam se alguma força externa agisse sobre eles, enquanto que a matéria celeste se movia sozinha. Era um conceito fictício, pois se acreditava que a matéria celeste por não ser deste planeta, tinha movimento próprio. Essa ideia foi aceita até os tempos de Galileu.

Durante os últimos séculos, a questão do movimento dos corpos e suas causas foi o tema central da Filosofia Natural, a antiga Física. Os pensadores ou filósofos que

[1] ADEMIR BASSO é graduado em Ciências/Matemática/Física pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET - PR, Especialista em Ensino de Matemática também pelo CEFET – PR (Hoje UTFPR), Mestre em Educação Matemática pelo UNICS-PR e Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca - ES. É professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS e de Avaliação e Planejamento, Ensino de Matemática e áreas afins na Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente - FAMA.

precederam Galileu (1564 - 1642), pensavam que deveria existir uma força externa, a qual tirava um corpo do repouso ou do seu estado inerte, considerado o estado natural do corpo. Eles acreditavam que para um corpo em movimento, continuar em movimento, deveria ter uma força ou agente externo empurrando-o, caso contrário ele voltaria a seu estado normal (BASSO; HEIN, 2020, HALLIDAY; RESNICK, 1984).

No entanto, no século XV e XVI, Nicolau Copérnico (1473 - 1543), inteligentemente, buscou nos escritos de Nicolau de Cusa (1401 - 1464), informações para suas teorias. Cusa, havia publicado, em 1433, a obra *De Reparatione Calendari*, propondo uma reforma no calendário como o próprio nome supõe. Copérnico, estudou também as ideias de Aristarco (320 a. C. - 250 a. C.), que antes dele e assim como ele, afirmava que a Terra girava em torno de si mesma e ao redor do Sol que permanecia parado (MORA, 1971; UTEHA, 1953).

Com isso, Copérnico desenvolveu, com o intuito de usar para cálculos de posições planetárias em relação a Terra, uma teoria bastante eficaz, mas que mostrava, como supunha Aristarco, que não era o Sol e os demais astros que giravam em torno da Terra e, sim, que todos os astros giravam em torno do Sol. Temendo a Inquisição, Copérnico fez várias modificações em sua teoria, inclusive deixando vários conceitos do modelo antigo que ele acreditava estar errado. Quando a publicou na Obra *De Revolutionibus Orbium Colestiumem* (1543) (UTEHA, 1953) dedicada ao Papa Paulo III deixou claro que era apenas um modelo para cálculos e não uma descrição do Sistema Solar. No entanto, em 1616, tempos depois de sua morte, a igreja condenou esta obra.

Passados vários anos, de 1541 a 1632 aproximadamente, viveu o Astrônomo e Físico Galileu Galilei, que publicou o *Dialogue Concerning the Two Chief World Systems*. Nesta obra defendia o ponto de vista de Copérnico (FERRACINI, 1996), na obra ele criou dois personagens que discutiam as antigas teorias e as teorias de Copérnico. Também dizia que não havia distinção alguma entre as matérias celeste e terrestre como escrevera Aristóteles. Destacou que se a matéria celeste podia se deslocar infinitamente, sem que outra força atuasse, a terrestre também poderia.

Dessa forma Galileu elaborou o conceito primeiro da inércia, a chamada hoje de 1ª Lei de Newton, descrevendo com exemplos que se um corpo está em movimento, com velocidade constante e, se não houver outra força atuando sobre ele, se moveria infinitamente para um observador fixo na superfície da Terra e para esse mesmo observador, um corpo em repouso continuaria em repouso indefinidamente

caso uma força qualquer não agisse sobre ele.

No ano em que Galileu morreu, nasceu Isaac Newton (1642 - 1727), um dos mais importantes nomes da Física, que em seus estudos retomou os trabalhos de Galileu e reformulou o conceito de inércia. Sabendo que a Terra estava em movimento em relação ao Cosmos, Newton considerou que o observador do movimento deveria estar localizado em um sistema inercial (um local onde o observador estaria fixo em relação a qualquer movimento), e não na superfície da Terra como supunha Galileu. A questão de estar fixo em um ponto seria estar em um ponto de referência onde o que se move é notado no mesmo instante.

Newton considerou as estrelas corpos fixos, e como tal seria o sistema inercial perfeito, ou seja, elas estariam sempre em repouso em relação a qualquer movimento em nosso planeta. Pode definir, então, se um corpo qualquer estava ou não em movimento em relação às estrelas fixas. Foi Newton quem finalmente propôs, em 1687, o conceito aceito até os dias atuais, chamado de Princípio da Inércia ou Primeira Lei de Newton.

O Princípio da Inércia é assim apresentado por Halliday e Resnick (1984, p. 79): “Qualquer corpo permanece em seu estado de repouso ou de movimento retilíneo uniforme, a menos que seja obrigado a modificar tal estado por forças aplicadas a ele”, ou seja, se um corpo estiver em movimento ele tende a permanecer em movimento e se um corpo estiver em repouso (parado), ele tende a permanecer em repouso.

No século seguinte nasceu Albert Einstein (1879 - 1955), que, quando adulto, estudou e criou o princípio da relatividade que leva a crer que o repouso absoluto e o movimento absoluto não têm significado físico se levar em consideração a grandiosidade do Cosmos (SEANS; ZEMANSKY, 1969). Mas, em relação a dois ou mais corpos é possível citar o princípio da inércia, se fisicamente um corpo está em repouso ou em movimento em relação a outro corpo.

Sempre há forças aplicadas a um corpo (força de atrito, força peso, força normal, etc.), as mesmas tendem a manter o corpo no lugar onde está ou tirá-lo de seu estado de repouso acelerando-o, e esta aceleração terá a mesma direção da força que resulta do conjunto das forças aplicadas. E é isso que propõe a segunda Lei de Newton, citada em Máximo e Alvarenga (2005, p. 153), ela diz: “A aceleração que um corpo adquire é diretamente proporcional a resultante das forças que atuam nele e tem a mesma direção e sentido desta resultante.” Portanto quanto mais elevada for a

força resultante, maior será a aceleração do corpo, pois são diretamente proporcionais e o corpo tomará a direção que a força resultante indicar.

Segundo a Física, toda força aplicada a um corpo resulta de interações de corpos da vizinhança, portanto, uma força é resultado da interação entre dois corpos, não existe força isoladamente. Quando um corpo interage com outro, o outro faz o mesmo, a força que é aplicada por um corpo é chamada de ação, a força contrária do outro corpo é chamada de reação, e estas forças possuem o mesmo valor, mas com sentidos contrários. E este é o tema da terceira Lei de Newton assim enunciada por Halliday e Resnick (1984, p. 83): “A cada ação sempre se opõe uma reação igual, ou seja, as ações mútuas de dois corpos, um sobre o outro, são sempre iguais e dirigidos para partes contrárias”.

Dessa forma, se observa que qualquer espécie de força não existe em um só corpo, precisa de dois corpos para ocorrer, ou seja, se um corpo A exerce uma força F sobre um corpo B, este exercerá sobre A uma força -F, indicando que o módulo (valor numérico) é igual, a direção é a mesma, no entanto o sentido é contrário.

Em resumo, na Filosofia Natural, as observações eram acompanhadas de escritos, de hipóteses, de ideias a respeito dos eventos que ocorriam na natureza próxima, ou seja, as coisas terrestres ou distantes, ditas coisas celestes. Muitos estudos feitos na Filosofia Natural deram o norte para que os físicos posteriormente descobrissem mais, fossem além, aperfeiçoassem as descobertas.

Vejam o exemplo da queda dos corpos, Aristóteles sempre acreditou e escreveu a respeito dizendo que os corpos com maior massa cairiam primeiro que os corpos de menor massa. Cientistas observando o movimento aparente do Sol, escreveram/afirmaram que ele girava em torno da Terra. Outra teoria, por muito tempo se considerou que a Terra era plana e que além mar poderia ter um penhasco onde acabava a Terra e tudo cairia no infinito.

Todas estas teorias/hipóteses eram escritas a partir da observação e do que parecia ser óbvio, por exemplo, é muito fácil acreditar que é o Sol que gira ao redor da Terra, pois é isso que precisamente parece ocorrer todo dia. A questão da queda dos corpos também parece certo que os com maior massa caem primeiro, então sem culpar os cientistas/sábios do passado, é necessário, diferenciar o que era a Filosofia Natural e o que é a Física.

Hoje, no entanto, a Física é definida como a ciência que estuda, através da experimentação e elaboração de conceitos, as propriedades fundamentais da matéria

e do espaço-tempo, se dedica, portanto, a estudar os fenômenos que ocorrem na natureza, sejam eles naturais ou provocados (MÁXIMO; ALVARENGA, 2005). Neste contexto, a diferença é que agora antes de escrever uma teoria ou um achado científico se conduz uma experiência. Voltando a queda dos corpos, Galileu pensou sobre isso, escreveu sobre isso, mas fez experiências para mostrar que se não houver resistência do ar ou qualquer outra força externa, dois objetos de massas diferentes ao serem abandonados de uma certa altura, caem juntos e chegam ao solo ao mesmo tempo.

2 DESENVOLVIMENTO

A experiência foi realizada com um grupo de 43 estudantes da 1ª série do Ensino Médio (26 do Matutino e 17 do Vespertino), no componente curricular de Física. Neste componente curricular, no momento da aplicação da experiência, os conhecimentos abordados eram os das Leis de Newton. O desenvolvimento da experiência ocorreu durante três aulas, uma para cada Lei de Newton.

A ideia foi trabalhar essas leis com a parte teórica, com imagens trabalhados em slides e lembrando a diferença entra a Filosofia Natural e a Física atual. A primeira Lei de Newton, o Princípio da Inércia, foi trabalhada com apresentação da parte teórica e o nome da lei e exemplos foram relatados, mas para não ficar somente da parte oral, o professor fez uma experiência com um skate, conforme se mostra na figura:

Figura 1 – Professor no skate

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

Nesta imagem, o professor está no skate e constrói uma história perguntando o que ocorreria se ao estar em movimento junto ao skate e um buraco no asfalto faz as rodas e, consequentemente o skate pararem o que ocorreria com o skatista? A resposta foi em uníssono que o skatista continuaria em movimento já que a tendência era permanecer em movimento.

A segunda Lei de Newton, que tem por nome Princípio Fundamental dos Movimentos, por sua vez, também no mesmo estilo, buscou-se mostrar a parte teórica, trazendo exemplos cotidianos e exaltando sua definição. Com o mesmo intuito de ensinar conforme apregoa a Física realizando experiências, aqui se fez os estudantes realizar a experiencia, conforme se mostra na figura da sequência:

Figura 2 – Estudantes na experiência

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

Como pode ser visualizado, um estudante carrega uma colega em um carinho de mão. Eles passearam pelo pátio do colégio, as vezes mais outras vezes menos acelerado, virando nos extremos do pátio e voltando. Toda atividade acompanhada pelo professor e pelos estudantes que a cada mudança de sentido ou de módulo da aceleração, o professor respondia as questões, tirando dúvidas remanescentes.

E, por último, foi trabalhada a terceira Lei de Newton, a chamada Princípio da Ação e Reação. Para essa Lei, foi preciso maior tempo de explicação, pois os exemplos eram vários, a questão do foguete sendo lançado, ele age sobre o solo que reage contra ele, o fato de caminhar, que empurra o solo para trás e como o mesmo não se move, ele empurra o indivíduo para frente. Mais os casos de nadar, voar,

cabecear uma bola, dentre outros. Mas como a ideia aqui era experienciar, o professor caminhou pela sala e solicitou que uma estudante manuseasse uma raquete com uma bola de tênis, expondo aos estudantes que ambos eram bons exemplos da Terceira Lei de Newton. Isso pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 3 – Ação e Reação

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

O professor, enquanto a estudante manuseava a raquete com a bolinha de tênis, explicava a ação da raquete na bolinha, mostrando um possível valor de força (módulo), a direção dessa força e sentido da raquete, exaltando a diferença entre direção e sentido, por muitos confundida e mostrava também a questão da força de reação da bolinha na raquete com mesmo módulo, mesma direção e sentido contrário. Também ao caminhar pela sala de aula, explicou que a ação que ele fazia no piso era empurrar a superfície para trás enquanto que a superfície reagia empurrando o professor para frente.

A ideia, ao ensinar as três Leis de Newton, é mostrar na realidade, é experimentar como se faz desde que a Física nasceu como uma ciência que não se orienta apenas em teoria e sim, que pretende mostrar como o universo terrestre ou celeste se comportam e, com isso, provar as Leis do Movimento ou qualquer outra teoria Física.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isaac Newton disse, ao ser indagado a respeito de como descobriu/criou/revelou tanto conhecimento científico, que se enxergou longe foi porque se apoiou no ombro de gigantes, em sala, ao explicar cada Lei do Movimento, isso ficou claro, inicialmente com a 1ª Lei que havia escritos de Aristóteles, posteriormente de Galileu e, por fim, Newton que a elaborou da forma que hoje é conhecida.

Dessa forma, ao realizar um trabalho diferenciado em sala de aula ou em seus arredores se “ganha” os estudantes, pois se recorda essa frase de Newton de que a ciência não é fruto de uma mente brilhante que teve um *insight*, mas sim que ela foi e é construída por muitas mãos, com gigantes do passado, do presente e pensando que isso se dará ao longo do tempo também no futuro. Os estudantes percebem que o componente curricular de Física não é apenas um componente altamente teórico, mas sim, com muitas relações cotidianas e também segredos a descobrir, calcular e relacionar.

A Física é a Ciência que estuda, através da realização de experimentos e da tecitura e elaboração de conceitos tudo o que ocorre na natureza provocados ou não. Por isso, os conhecimentos foram conduzidos/mediados pelo professor, a cada lei trabalhada, relacionado com eventos do cotidiano em sala de aula ou nas proximidades utilizando objetos e interagindo com os estudantes.

O engajamento dos estudantes foi exitoso, o mesmo foi provocado pela ideia de que eles e o professor poderiam manusear objetos, como o skate para comprovar o Princípio da Inércia e comparar com outros casos parecidos que também mostram essa Lei. Foi também bastante instigador o fato de manusearem o carrinho de mão, para mostrar a 2ª Lei de Newton e, por fim, sumular com raquete e bolinha de tênis, o simples caminhar pela sala de aula ou pátio para visualizarem o Princípio da Ação e Reação e perceberem além destes exemplos, vários outros que ocorrem no cotidiano próximo que são importantíssimos para a locomoção e sequer são percebidos.

Como resultados preliminares foi possível constatar/observar que os estudantes compreenderam de maneira mais efetiva esses conhecimentos, já que ao interagir, ao discutir com colegas e com o professor, ao perguntarem e serem indagados, mostravam conhecimento a respeito do Princípio da Inércia, do Princípio

Fundamental da Dinâmica e do Princípio da Ação e Reação, as Leis de Newton, objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASSO, A.; HEIN, N. **Inércia no Ensino**: ações e reações. Pato Branco: Imprepel, 2020**.**

EISBERG, R. M.; LERNER, L. S. **Física**: Fundamentos e Aplicações. V. 1. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1982.

FERRACINI, G. **Biografias**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R. **Física 1**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTD, 1984.

MÁXIMO, A.; ALVARENGA, B. **Física**. V. 1. São Paulo: Scipione, 2005.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tomo II. Buenos Aires - Argentina: Editorial Sudamericana, 1971.

SEANS; ZEMANSKY. **Física 1** - Mecânica e Hidrodinâmica. Brasília: Livros Técnicos e Científicos, 1969.

UTEHA. **Dicionário Enciclopédico**. Tomo I, reimpresion de 1953 - Ce-Des México: Union Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1953.

ENSINO E AVALIAÇÃO DE PORCENTAGEM UTILIZANDO A TABELA SQA

Ademir Basso[1]

RESUMO

Este relato traz uma experiência com o componente curricular Recomposição da Aprendizagem Matemática implementado com dois grupos de 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva, situado no Município de Mariópolis, Região Sudoeste do Paraná. O objetivo desta experiência foi recompor os conhecimentos de porcentagem utilizando uma metodologia de ensino diferenciada e avaliando o trabalho dos estudantes e o processo de ensino ao mesmo tempo. Foi utilizado como estratégia principal a Tabela SQA, que além de ser um instrumento de ensino, serve também para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes (OGLI, 1986). A experiência faz parte do planejamento anual deste componente curricular que quer trabalhar o planejamento, o ensino e a avaliação de maneira integrada (BASSO, 2022). A ideia principal é tirar os estudantes da passividade, acostumados a receber tudo pronto do professor que é o centro de tudo e passar a instigar os estudantes a sair da inércia instalada em suas atitudes e comportamentos acadêmicos para tornarem-se, na medida do possível, agentes de sua própria aprendizagem, construindo, portanto, o conhecimento em vez de esperar que ele seja dado pronto e acabado. Como resultados preliminares é possível observar que os estudantes se dedicaram em recordar os conhecimentos aos quais foram provocados a intuir, também a questionar o que ainda não sabiam dos conteúdos trabalhados e, por fim, após a experiência exitosa, mostraram que sim, aprenderam mais a respeito da porcentagem, relatando isso com veemência.

Palavras-chave: Porcentagem. Ensino de Matemática. Avaliação em Matemática. Avaliação integrada. Tabela SQA.

1 INTRODUÇÃO

A experiência foi realizada com um grupo de 35 estudantes da 3ª série do Ensino Médio (23 do Matutino e 12 do Vespertino), no componente curricular de Recomposição da Aprendizagem Matemática no 1º trimestre de 2025. Neste componente curricular, no momento da aplicação da experiência, os objetivos de aprendizagem eram: Relembrar o significado de porcentagem e Resolver situações-problema envolvendo porcentagem. Estava em foco, para ser mais preciso, o descritor 16 – Resolver problema que envolva porcentagem.

O desenvolvimento da experiência ocorreu durante uma aula, onde utilizou-se como instrumento de ensino-aprendizagem-avaliação a Tabela SQA (Sei, Quero saber e Aprendi), pequenos recortes (bilhetes) com frações, com decimais e figuras

[1] ADEMIR BASSO é graduado em Ciências/Matemática/Física pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET – PR, Especialista em Ensino de Matemática também pelo CEFET – PR (Hoje UTFPR), Mestre em Educação Matemática pelo UNICS-PR e Doutor em Educação Matemática pela Universidade de Salamanca - ES. É professor de Matemática e Física no Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – CEPACS e de Avaliação e Planejamento, Ensino de Matemática e áreas afins na Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente - FAMA.

que representavam porcentagens e na mesa do professor, várias porcentagens para que os estudantes relacionassem as frações, os decimais e os desenhos com as respectivas porcentagens e, por fim, os estudantes foram convidados a completar uma tabela com 6 porcentagens com as várias formas de representação trabalhadas neste período.

Neste contexto, utilizou-se a Tabela SQA, que é uma ferramenta de ensino que auxilia tanto professor quanto estudantes, ela organiza e ativa o conhecimento prévio dos estudantes, o que estimula o desenvolvimento da compreensão e da busca pelo conhecimento (OGLE, 1986). Nessa tabela o S significa o que já sei a respeito do assunto, o Q é o que quero saber a respeito do assunto e o A é o que eu aprendi a respeito do assunto.

Neste contexto, os estudantes responderam o “Sei” e o “Quero Saber” primeiramente o que serviu de diagnóstico, em seguida foram distribuídos pequenos recortes com frações, decimais e figuras que representavam porcentagens. De posse destes, os estudantes deveriam descobrir a qual porcentagem estavam relacionados seus recortes, levando-os à mesa. Após esta etapa vencida, o professor juntamente com os estudantes, conferiram cada recorte (bilhete) que havia sido direcionado à mesa e relacionado com as porcentagens, em sua maioria, com acertos, aqueles que não estavam corretamente relacionados, o professor pedia aos estudantes que encontrassem o erro.

Na sequência, os estudantes foram convidados a preencher/completar uma tabela, onde apareciam 6 porcentagens. Nela, eles deveriam construir as porcentagens em forma de fração, decimal e de desenho. Ao terminarem o preenchimento desta tabela, eles foram convidados a finalizarem a Tabela SQA, no caso, a última coluna onde eles escreveram o que haviam aprendido a respeito de porcentagem na experiência, ou seja, o “Aprendi”.

2 DESENVOLVIMENTO

Em qualquer contexto educacional, os estudantes devem aprender Matemática entendendo-a, construindo ativamente o conhecimento a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. A investigação estabeleceu solidamente o papel essencial que tem a compreensão conceitual na aprendizagem matemática com a qual, utilizando adequadamente as habilidades procedimentais e sendo capazes de

reflexionar sobre seu próprio raciocínio e aprender com os erros, os estudantes podem ser efetivos aprendizes matemáticos que afrontam situações complicadas e a resolução de problemas com entusiasmo (BRASIL, 2001).

Por isso, o professor deve criar contextos favoráveis para que o estudante trabalhe com atividades significativas e em experiências matemáticas propostas em sala de aula. Essas atividades devem ser situações de Resolução de Problemas, investigação e atividades práticas. Definitivamente, atividades nas quais o estudante seja o responsável por seu próprio processo de aprendizagem (CARDEÑOSO, 2006).

Nesse sentido, o objetivo principal do ensino de Matemática é desenvolver nos estudantes competência matemática, que conheçam e façam matemática e sejam capazes de raciocinar logicamente em seu cotidiano e, portanto, intervir nele. Isso requer conhecer o que sabem e o que necessitam aprender, pois o conhecimento deve ser construído a partir de suas experiências e seus conhecimentos prévios (CHAMOSO, 2000).

Na experiência ora mostrada, a metodologia propiciou que os estudantes construíssem esse conhecimento através de uma espécie de autoavaliação, quando ao preencher as primeiras duas colunas da Tabela SQA, mostraram o que tinham de conhecimento prévio e o que gostariam/precisavam aprender a respeito da porcentagem, conforme mostra o registro da sequência:

Figura 1 – Estudante e Tabela SQA

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

Aqui, uma estudante completando as duas primeiras colunas de acordo com seus conhecimentos prévios e suas curiosidades a respeito de porcentagens. Na sequência, quando os estudantes foram convidados a trabalhar para relacionar as

várias maneiras de representar a porcentagem, ajudando-se mutuamente e sendo mediados pelo professor, mais um momento de aprendizagem. Eles recebiam recordes (bilhetes) com porcentagens representadas de várias formas, em decimal, fração, fração irredutível e desenho. A figura da sequência mostra essas formas de porcentagem e o momento em que os estudantes estavam relacionando os recortes que cabiam a eles com a porcentagem correta sobre a mesa do professor:

Figura 2 – Porcentagens

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

Como é possível visualizar, os estudantes de posse de seus recortes foram à mesa do professor e relacionavam seus bilhetes com a porcentagem ali colocada, o trabalho sempre acompanhado pelo professor e pelos colegas que, em alguns momentos, ajudavam em caso de dúvida, a corrigir seus pares.

Logo após esta atividade, individualmente e com consulta aos materiais, preencheram uma tabela com porcentagens onde deveriam representar nas formas de fração, decimais e desenho aquelas porcentagens ali colocadas:

Figura 3 – Tabela com porcentagens

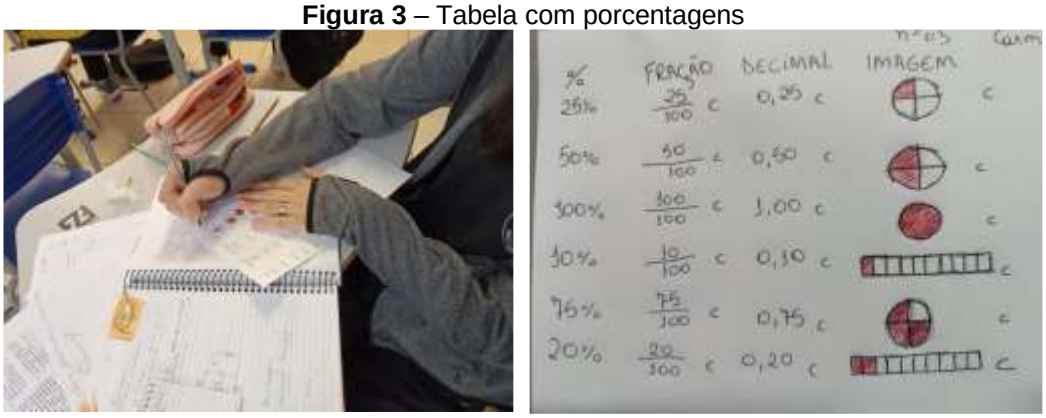

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

ISSN: 2176 - 1396

O que se mostra aqui é, primeiro, uma estudante preenchendo a tabela, parte do trabalho avaliativo e, em segundo plano, a tabela totalmente terminada. Importante recordar que eles recebiam as porcentagens e delas deveriam mostra-la em forma de fração, decimal e imagem.

Após o término e entrega da folha com as porcentagens, os estudantes foram orientados a mostrar/escrever na última coluna da Tabela SQA o que haviam aprendido a respeito da porcentagem durante a experiência vivida naquela aula. A figura a seguir mostra uma tabela SQA completa:

Figura 4 – Tabela SQA completa

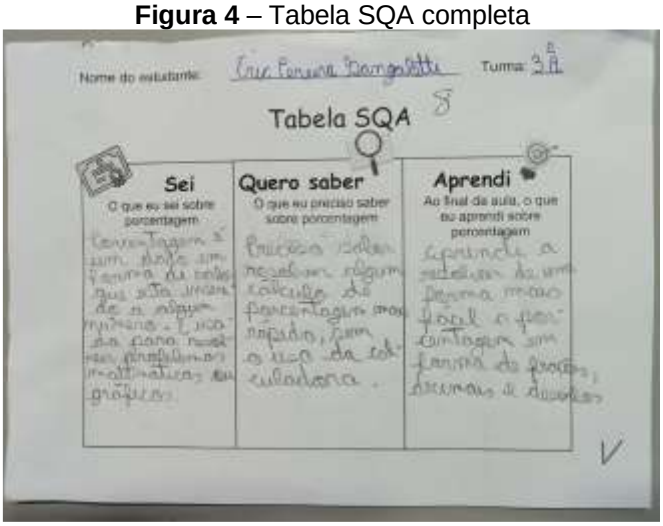

Fonte: Arquivos da autoria (2025)

Conforme pode ser observado, esta tabela é uma forma de autoavaliação, pois ela provoca o estudante a mostrar o que conhece previamente do conhecimento abordado e mais, incentiva a perguntar sobre este conhecimento algo que ainda não conhece ou que não ficou claro e, por fim, após uma experiência abordando estes conhecimentos, ele deve mostrar o que aprendeu de novo, se superou as expectativas e se as perguntas que havia efetuado foram respondidas.

É importante deixar claro que, além de uma nova abordagem no ensino, é necessário também mudar as estratégias de avaliação. Assim sendo, as avaliações, os instrumentos utilizados devem deixar de ser uma mera repetição de conceitos ou cálculos mecânicos e passe a ser uma avaliação com a utilização de diversos instrumentos e que ocorra concomitante ao processo de ensino. Que o estudante visualize que é possível ser avaliado enquanto aprende e possa aprender enquanto é avaliado (BASSO, 2022). Que a avaliação deixe seu caráter somativo, final de linha para dar lugar ao formativo que contribua para a aprendizagem.

Foi dessa maneira que aconteceu na experiência, os estudantes estavam fazendo matemática, recordando, buscando e aprendendo a respeito de porcentagem enquanto eram avaliados pelo trabalho coletivo e individual. Foram avaliados, dessa forma, com a Tabela SQA, como uma autoavaliação, no trabalho de buscar relacionar os recortes (bilhetes) com as porcentagens e também como colaboravam com seus colegas para que também eles encontrassem suas respectivas porcentagens e, por fim, ao completar individualmente a tabela de porcentagens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, ao efetuar qualquer trabalho em sala de aula, fazendo vínculo com a avaliação, verifica-se que ela deva ocorrer concomitante ao processo de ensino, por isso, essa atividade foi considerada como mais uma avaliação do trimestre. Os resultados foram excelentes, não somente pelos acertos visualizados, mas pelo visto durante o processo onde os estudantes perguntavam, colaboraram uns com os outros, indagavam o professor e elogiavam o processo. Ao final da experiência que pretendeu ser diferenciada, se pediu aos estudantes se assim o quisessem, para escrever um relato do ocorrido segundo eles. Aqui se mostra um deles:

"*A tabela SQA foi um ótimo exercício de fixação de aprendizagem, foi importante pra identificarmos os pontos onde tínhamos mais dificuldades e o que já tínhamos conhecimento. Depois, a atividade realizada sobre porcentagem, frações e decimais, tornou o momento de aprendizagem mais descontraído, o que acredito que seja uma forma assertiva de recuperar conteúdos que já foram vistos mas esquecidos por alguns alunos*". (N. C.)

Como pode ser observado, aqui a estudante entendeu o objetivo da atividade, que era recompor, recordar os conhecimentos já vistos, mas que por um motivo ou outro, já não mais lembravam. Também elogiando o processo, tem-se na sequência, mais um relato de outra estudante:

"A dinâmica do SQA foi feita com todos os alunos da sala, com as perguntas pessoais de "O que sei?", "O que quero saber?" e "O que aprendi?". As perguntas foram interessantes pelo fato de que lhe fazem se perguntar sobre aquilo que sabem

e sintetizar numa resposta curta, sobre o que ainda querem aprender sobre o assunto e o que aprendeu, complementando a primeira pergunta. Após os papéis serem entregues com vários números que se correspondiam de formas iguais por frações, decimais, inteiros e desenhos. Depois dos papéis serem colocados a mesa, foi analisado pelo professor as respostas que correspondiam a cada número, e reforçado a questão de divisões, decimais e frações com a relação as porcentagens, em conjunto com atividades e representações gráficas referente a relação das porcentagens com outras formas de serem escritos". (E. B. J.)

Percebeu-se aqui que o processo, da forma que foi realizado, agradou, ou seja, não somente por parecer descontraído, diferente, mas por dar ao estudante uma parte no processo de construção de seu próprio conhecimento.

No contexto da Recomposição da aprendizagem matemática, no CEPACS, Colégio onde a experiência teve lugar, as experiências são sempre acompanhadas pela equipe diretiva, neste caso pelo diretor que acompanhou o trabalho realizada e teceu comentários a respeito do que viu. Na sequência, o relato do diretor:

"*O Professor trabalhou o conteúdo de porcentagem utilizando uma metodologia que provocou os alunos, fez com que eles construíssem algo. Percebi que os alunos se dedicaram aos trabalhos, buscando responder na tabela, buscando encontrar as porcentagens corretas e construir a tabela final com propriedade. O trabalho todo foi considerado como mais um momento avaliativo e me pareceu importante para que os alunos aprendessem mais"* (I. G. L. – Diretor do CEPACS).

A equipe pedagógica também participa do processo quando provocada e, nesse caso, esteve presente e relatou, à sua maneira e com propriedade, como a experiência foi levada a cabo:

"O Professor utilizou uma metodologia que, segundo ele, aprendeu no Curso de Formadores em Ação, mesclado com um trabalho avaliativo ao final. Percebi que os alunos se dedicaram aos trabalhos propostos. Me pareceu um trabalho com êxito, pois os alunos estavam buscando, perguntando, relacionando, isso colabora, a meu ver, com o aprendizado". (S. M. M. R. – Pedagoga do CEPACS).

ISSN: 2176 - 1396

É possível perceber, nos relatos das estudantes, do diretor e da pedagoga, que a experiência surtiu efeito no sentido de fazer com que os estudantes recordassem, além disso, a experiência provocou neles que indagassem algo mais e, por fim, que descrevessem o aprendido. A experiência leva a concluir que ao realizar um trabalho diferente, uma experiência que envolva ensino-aprendizagem-avaliação de forma integral, sempre há desafios, pois, sair da inércia instalada no processo através do tempo requer um esforço extra do professor, da equipe da instituição de ensino e também dos estudantes (BASSO; HEIN, 2011). Por isso, ao propor aos estudantes algo diferenciado, eles também saem da inércia, saem do lugar comum e se tornam, na medida do possível, agentes de sua própria aprendizagem.

Neste contexto, a Tabela SQA “provoca” os estudantes a mostrarem o que sabem previamente dos conhecimentos, do que querem conhecer e, após a intervenção, mostrar o que aprenderam de novo (autoavaliação). Acredita-se que o trabalho realizado obteve êxito, pois percebeu-se que os estudantes comentavam a respeito das diferentes maneiras de representar a porcentagem e mostraram conhecimento, ao final, no trabalho avaliativo, onde os acertos foram significativos. Em resumo, saíram da inércia e tornaram-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASSO, A. **Avaliação integrada ao ensino de matemática**: uma tendência. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

BASSO, A.; HEIN, N. **Vencendo a inércia na escola**. Pinhais: Melo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental. **Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARDEÑOSO, José María. Las Matemáticas a partir de situaciones cotidianas. In: CHAMOSO, José María (org.) **Enfoques actuales en la Didáctica de las Matemáticas**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2006, p. 157-185.

CHAMOSO, José María. **Análisis de una experiencia de resolución de problemas para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas**. Salamanca, 2000. Tese (Doutorado en Educación Matemática) – Faculdad de Educación – Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, Universidad de Salamanca.

OGLE, D. K-W-L: a teaching model that develops active reading of expository text. **The Reading Teacher**, Newark, v. 39, n. 6, p. 564-571, 1986

PRÁTICA EDUCATIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Andressa Bono Vicente[1]

Francieli Vaneza e Silva Alves[2]

Nájela Tavares Ujiie[3]

RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender e evidenciar as correlações entre a Alfabetização Científica e a Educação Ambiental, especialmente na prática educativa integrada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte do entendimento de que ambas as dimensões – científica e ambiental são fundamentais para a formação cidadã e crítica dos sujeitos desde a infância, contribuindo para uma prática pedagógica interdisciplinar, significativa e comprometida com a realidade dos estudantes. Com base em autores como Lorenzetti e Delizoicov (2001), Tiriba (2010), Pozo e Crespo (2009), Ujiie (2019) e Anjos, Gomes e Ujiie (2025), propõe-se a articulação dessas áreas do conhecimento com vistas a fomentar o pensamento investigativo, o cuidado com o meio ambiente e a compreensão crítica dos fenômenos naturais e sociais. A metodologia adotada envolve ação interventiva, a construção e aplicação de uma sequência didática que busca integrar os conteúdos de Ciências Naturais e Educação Ambiental de maneira contextualizada. Os resultados apontam para o potencial formativo dessa abordagem, favorecendo o desenvolvimento de atitudes responsáveis, a valorização da natureza e a ampliação do repertório científico dos estudantes. Conclui-se que a integração entre Alfabetização Científica e Educação Ambiental, nos primeiros anos escolares, contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos e participativos em relação aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Alfabetização Científica. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí. Professora Concursada da Rede Pública Municipal de Terra Rica-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR), E-mail: andressabono244@gmail.com.

[2] Graduada em Pedagogia. Mestranda Bolsista do Programa de Pós Graduação em Ensino: Formação Docente interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora da Rede Pública Municipal de Indianópolis-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: francieliconsani1@gmail.com.

[3] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Pvaí). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br.

O trabalho ora apresentado tem por objetivo apresentar a relação entre Alfabetização Científica e a Educação Ambiental, compreender suas correlações e potencialidades na prática educativa integrada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

A alfabetização científica "é um processo que tornará o indivíduo alfabetizado cientificamente nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia, ultrapassando a mera reprodução de conceitos científicos, destituídos de significados, de sentidos e de aplicabilidade" (Lorenzetti e Delizoicov, 2001, p. 48). Portanto, acreditamos que torna-se essencial pensar neste processo formativo com centralidade e materialidade no indivíduo e no seu contexto de vida, de modo que por meio da ciência ele seja capaz de refletir, questionar e se entender com parte da sociedade. Reforçamos ainda, a importância de compreender o ensino de ciências para além da reprodução de conceitos prontos, criados por grandes cientistas, mas como um processo formativo integral e constituinte da cidadania.

De acordo com Tiriba (2010, p. 2) é importante que desde a primeira infância destaquem a importância da educação ambiental como processo que conecta o ser humano a natureza, razão, emoção, corpo e mente, conhecimento e vida, será pois "educação fundada numa ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política".

Ao integrar essas duas dimensões, científica e ambiental de maneira interdisciplinar, potencializa-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e comprometidas com a construção de uma cidadania ativa. A escolha por trabalhar essas temáticas de forma articulada nos AIEF se justifica pela relevância desse período na formação integral e cidadã. Como indicam Pozo e Crespo (2009), é essencial que desde os primeiros anos escolares se incentive uma postura investigativa, questionadora e autônoma, que valorize o pensamento crítico e a compreensão dos fenômenos do cotidiano.

Contudo, observa-se que, embora o tema meio ambiente esteja previsto nas diretrizes curriculares, muitas vezes sua abordagem se limita a atividades pontuais, descoladas de um trabalho contínuo e reflexivo. Além disso, termos como "sustentabilidade" ainda geram dúvidas entre estudantes e comunidade escolar, revelando uma lacuna entre legislação e a prática educativa. Diante

desse cenário, este artigo propõe-se a investigar como a temática ambiental, quando desenvolvida de forma interdisciplinar e articulada com práticas concretas, pode favorecer a construção do conhecimento e a transformação educacional no contexto escolar. Para além do objetivo geral já mencionado pretendemos apresentar as contribuições de uma sequência didática interdisciplinar voltada à Educação Ambiental e a Alfabetização Científica na promoção da consciência crítica e da mudança de postura dos estudantes frente às questões socioambientais.

As sessões a seguir referem-se fundamentação teórica deste trabalho com relação ao ensino de ciências e a educação ambiental, de modo que ambas se articulem num processo de interligação de conhecimentos e saberes por meio de uma sequência didática interdisciplinar, a seguir traremos os resultados e discussões a partir de uma prática pedagógica e por fim, teceremos as contribuições finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RESPALDO METODOLÓGICO

Ao pensarmos no ensino de Ciências Naturais para os AIEF temos ancoragem teórica no que compreende Lorezentti e Delizoicov (2001, p. 52-53) pois para os autores este é o “processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”. Assim, o ensino de Ciências ao qual buscamos evidenciar com a aplicação desta sequência didática estava estritamente relacionado à cidadania e ao enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), da qual Ujiie (2019) valoriza, pensando numa estrutura didática com foco nos conceitos científicos, nos conhecimentos prévios do aluno relacionados a sua cultura e ao ambiente no qual está inserido, e nas propostas didático-pedagógicas para favorecer a alfabetização e/ou o letramento científico.

Para Freire (1996) educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, ambiental e cultural. A educação ambiental (EA) assume um papel de grande importância, portanto, de acordo com Tamoio (2008), a educação ambiental trabalha a mediação necessária entre culturas,

comportamentos diferenciados e interesses de diferentes grupos sociais para a construção das transformações sociais e educativas. A questão socioambiental é essencial aos seres humanos na contemporaneidade, cidadania e sustentabilidade são imperativos éticos e políticos da educação integral.

Ao dimensionarmos a prática educativa intrinseca a ação docente temos princípios e fundamentos teórico-metodológicas de base, assim reiteramos que temos ancoragem em Lorenzetti e Delizoicov (2001), Tiriba (2010), Pozo e Crespo (2009), Ujiie (2019) e Anjos, Gomes e Ujiie (2025), para dimensionar a prática educativa com escopo em Alfabetização Científica e Educação Ambiental.

A publicação *Formando Com-vida* da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola vinculada ao Ministério da Educação reitera que a EA deve contribuir para a formação de escolas sustentáveis em sua integralidade na gestão, no currículo, nas instalações físicas e estruturais e na prática educativa, tendo a Agenda 21 na Escola como um dos seus instrumentos de implementação no projeto político pedagógico e na ação educativa (Brasil, 2007).

De acordo com Sauvé (2005), o campo de educação ambiental possui concepções variadas que podem ter convergência a prática educativa, ponderamos que o pressuposto de base e verticalidade é para nós a educação ambiental crítica.

A metodologia adotada envolve ação interventiva, a construção e aplicação de uma sequência didática que busca integrar os conteúdos de Ciências Naturais e Educação Ambiental de maneira contextualizada. O trabalho delineado enquadra-se metodologicamente como relato de experiência, pautado na práxis educativa cotidiana da educação no ensino fundamental e prima por explicitar descrição do contexto e dos procedimentos que estiveram envolvidos na dinâmica de trabalho educativo com a tema “Meio Ambiente”.

Para materialidade da ação de modo antecedente realizamos uma pesquisa bibliográfica com a leitura de livros e artigos para a fundamentação e consolidação da prática. Conforme afirma Freire (1996), ensinar exige rigorosidade científica e metódica, que vão implicar educandos e educadores criadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

O relato de experiência como abordagem metodológica deste trabalho justifica-se por ser:

> [...] expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecido a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. (Mussi, Flores e Almeida, 2021, p.63)

Igualmente podemos considerar que o relato de experiência atua como um relatório reflexivo das experiências vividas em determinadas situações que ocorreram no ambito educacional, na próxima seção primamos por discorrer sobre os resultados da prática educativa.

3 PRÁTICA EDUCATIVA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para abordar a temática, a semana do Meio Ambiente, teve início com uma palestra no coletivo, envolvendo todas as turmas de uma escola municipal paranaense de 1º ao 5º ano, realizada nos dois períodos: matutino e vespertino, ministrada pela Secretária do Meio Ambiente do munícipio, a atividade foi mola propulsora para a proposição Projeto Meio Ambiente na Escola, cada professor com sua turma deveria refletir e organizar o ordenamento didático e a prática educativa. No quadro 1 apresentamos em três momentos a estruturação de planejamento elaborada e consolidada com nossa turma, considerando os pressupostos já debatidos que primam pela Alfabetização Científica e Educação Ambiental crítica, pautada na dialogicidade e ação protagonista no decurso do processo ensino-aprendizagem de professores e alunos, educadores e educandos.

Quadro 1 – Projeto Meio Ambiente na Escola: turma 5º ano

PRIMEIRO MOMENTO
* Selecionar os conteúdo a ser trabalhado com o tema “Meio Ambiente” com os estudantes;
* Refletir as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula;
* Realizar as atividades em sala de aula;

OBJETIVO: ● Favorecer o conhecimento sobre o Meio Ambiente; ● Interpretar e realizar as atividades relacionadas ao Meio Ambiente; ● Desenvolver a conciência ambiental crítica.
SEGUNDO MOMENTO ***** Realizar um estudo do meio no município; * Conhecer a usina de reciclagem; *Dialogar sobre questões socioambientais com os trabalhadores da usina e depois em sala; *Fazer leituras de gêneros textuais convergentes a temática Meio Ambiente. OBJETIVOS: • Conscientizar o estudante da importância do Meio Ambiente em nossas vidas; • Proporcionar reflexão de questões CTS e cidadania.
TERCEIRO MOMENTO * Discutir sobre aproveitamento e reciclagem sala; * Definir em roda de conversa sobre quais jogos e brinquedos podem ser produzidos com reciclaveis; * Organizar a produção de jogos e brinquedos com reciclaveis por grupo; * Desenvolver uma ação colaborativa de dia do brinquedo e jogos com o material produzido pela turma do 5º ano com socialização as demais turmas. OBJETIVOS: • Incentivar o uso de materiais reciclados na confecção de jogos; • Desenvolver atividades lúdicas com materiais reciclado; • Promover a disseminação de aprendizagens e socialização.

Fonte: Organização pelas autoras, mediatizada pelo planejamento de uma turma do ano letivo, 2024.

A prática pedagógica educativa estruturada em três momentos distintos, demonstra uma abordagem interdisciplinar e intencional voltada à formação crítica dos estudantes em relação ao Meio Ambiente. Essa sequência promoveu o engajamento dos alunos de maneira significativa, permitindo que o conteúdo não apenas fosse compreendido cognitivamente, mas também vivenciado em suas dimensões ética, social e ambiental. Tal experiência reafirma o potencial de integrar a Alfabetização Científica e a Educação Ambiental no cotidiano

escolar, contribuindo para a construção de atitudes responsáveis e sustentáveis desde os AIEF e em prol da cidadania universal/global.

Dentre os gêneros textuais explorados na discussão de Meio Ambiente disponibilizamos material informativo, jornal, revista, livros didáticos e a coleção de história em quadrinhos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de Maurício de Souza, registramos que número “ODS 4 Educação de Qualidade” foi o que mais chamou atenção. Para além, do desenvolvimento da prática educativa em âmbito escolar registramos que mobilizamos nossos educandos a levar até seus familiares o conhecimento ambiental debatido, de modo a contribuir para um mundo melhor, mais justo, igualitário e sustentável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões e análises desenvolvidas ao longo deste trabalho referendamos a integração entre Alfabetização Científica e Educação Ambiental, quando proposta de maneira intencional e planejada, a qual oportuniza múltiplas possibilidades para o desenvolvimento integral dos estudantes dos Anos Iniciais. A experiência com a sequência didática revelou que é viável articular conteúdos científicos e ambientais em atividades que dialogam com o cotidiano das crianças, promovendo a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico.

Alfabetizar cientificamente não se restringe à apropriação de conceitos, mas envolve também a capacidade de interpretar, questionar e intervir no mundo de forma consciente e participativa. Da mesma forma, a Educação Ambiental ultrapassa os limites do conhecimento ecológico, assumindo uma dimensão ética e política fundamental na formação de cidadãos responsáveis. Assim, ao unir essas duas perspectivas, o ensino se torna mais significativo e transformador.

As evidências obtidas reforçam a importância de práticas educativas que rompam com a fragmentação dos saberes e que valorizem a interdisciplinaridade como caminho para uma educação crítica e comprometida com a vida. Esperamos que este estudo contribua para fomentar novas práticas educativas e inspire docentes a repensarem suas metodologias considerando as demandas contemporâneas da formação cidadã e sustentável.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Fernanda Galvão dos; GOMES, Paulo César; UJIIE, Nájela Tavares. Formação de professores de Ciências no curso de Pedagogia a partir de uma vivência socioambiental. **Revista Formação**. Paranavaí-PR: Unespar, v.2, n.1, p. 54-65, 2025. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/10589 Acesso em: 16 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-vida.** Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola. 2. ed., rev. e ampl. – Brasília : MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Démetrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, p. 1-17, jun. 2001.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educativa.** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S21782679202100050060&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 7 jul 2025.

POZO, Juan Ignácio; CRESPO, Miguel Ángel Gómes. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

TIRIBA, Léa. Crianças, natureza e educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEITURA DO LIVRO "EXTRAORDINÁRIO" NO 5° ANO DA REDE MUNICIPAL DE RANCHARIA/SP

Paula Cristina Dantas dos Santos[1]

Renata Junqueira de Souza[2]

RESUMO

Este trabalho descreve a experiência realizada em Rancharia/SP ao longo do ano letivo de 2022 e aborda a importância da leitura diária no Ensino Fundamental como elemento primordial para desenvolver a empatia e a inclusão. O projeto teve como objetivos: utilizar a leitura diária como ferramenta para despertar nas crianças e jovens a empatia, a sensibilidade, a reflexão e a inclusão escolar; expandir as leituras dos alunos e promover o prazer em ouvir narrativas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observação e intervenção, contemplando atividades de leitura realizadas todos os dias. O embasamento teórico inclui autores como Coelho (1997), Coelho (2000), Bajard (2007, 2014), Busatto (2008), Freire (2011), Reyes (2012), Souza e Feba (2013), Bettelheim (2015), Santos (2018), Silva (2024) e Viviana e Pieruccini (2025), entre outros, que contribuem para contextualizar a importância da leitura diária e literatura no ambiente escolar e evidenciar os benefícios desta prática na escola. Por meio do projeto desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino de Rancharia/SP, foi possível verificar o impacto positivo das atividades de leitura no cotidiano das crianças. Os resultados indicam que por meio da leitura deleite houve mudança de comportamento dos discentes, refletindo positivamente na rotina diária, e promovendo o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da inclusão no ambiente escolar através das atividades de leitura realizadas.

Palavras-chave: Leitura. Leitura diária. Leitura deleite. Literatura Infanto-juvenil. Literatura juvenil.

1. INTRODUÇÃO

Quando indagadas sobre o gosto pela leitura, as pessoas frequentemente afirmam que apreciam ler de tudo. No entanto, ao serem questionadas de forma mais específica, algumas admitem nunca ter lido um livro. Essa contradição revela uma percepção superficial sobre o ato de ler, muitas vezes associada a uma atividade obrigatória ou pouco prazerosa. Segundo Élie Bajard (2007), o ser humano necessita da fantasia, do exercício da imaginação e de nutrir a mente com ficção, pois esses elementos são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e criativo. Assim, a

[1] Mestranda em Educação, FCT UNESP, paula.dantas@unesp.br.
[2] Professora Sênior, FCT UNESP, renata.junqueira@unesp.br.

leitura, especialmente a literária, desempenha um papel fundamental na formação de uma mente crítica e imaginativa.

A importância da leitura diária na escola é amplamente reconhecida na literatura acadêmica. Autores como Silva (2024) destacam que a rotina de leitura na escola pode estimular o interesse dos estudantes pelos livros e pela literatura, contribuindo para a formação de leitores mais críticos. Além disso, Bettelheim (2015) aponta que a literatura pode auxiliar crianças e jovens na resolução de conflitos cotidianos, oferecendo-lhes perspectivas diferentes e promovendo empatia. Reyes (2012) reforça que a leitura também é um caminho para a humanização do ser humano, pois permite compreender diferentes realidades e desenvolver sensibilidade social. Por sua vez, Freire (2011) defende que a leitura do mundo deve estar atrelada à leitura da palavra, ou seja, compreender o contexto social e cultural é tão importante quanto decodificar os textos. Portanto, o estímulo à leitura na escola revela-se uma estratégia imprescindível para o desenvolvimento integral do estudante.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), tanto filmes quanto telenovelas representam modos diferentes de leitura, uma vez que ambos são produzidos com base em roteiros escritos. Contudo, poucos percebem que essas formas de mídia também constituem um tipo de leitura. Por não desenvolverem hábitos leitores, muitos pais tendem a oferecer mais estímulos relacionados às telas do que aos livros, reforçando uma cultura de consumo de imagens e vídeos em detrimento da leitura de textos escritos. Essa preferência por mídias audiovisuais pode limitar o desenvolvimento de habilidades de leitura mais aprofundadas, como a compreensão textual e a análise crítica. Assim, cabe à escola desempenhar um papel fundamental na promoção do hábito de leitura, despertando nos estudantes o interesse pelos livros e pela literatura.

Dessa forma, a escola deve atuar como um espaço de incentivo à leitura literária. Desde a educação infantil, as crianças têm acesso a histórias e à prática de contação de histórias, atividades que, segundo Santos (2018), são essenciais para o desenvolvimento do gosto pela leitura. No entanto, essa prática tende a diminuir gradativamente à medida que a criança cresce, devido ao aumento das habilidades e competências a serem adquiridas conforme o

avanço de ano/serie. Além disso, a rotina escolar por vezes prioriza conteúdos mais técnicos, deixando de lado o contato contínuo com a literatura, o que o autor deixa bem claro em sua pesquisa (Santos, 2018). Como consequência, a frequência de leitura por parte dos estudantes diminui ao longo dos anos, o que pode ocasionar no desenvolvimento de uma cultura cada vez menos leitora.

Quando as crianças pequenas ainda não sabem ler, elas interpretam as histórias principalmente pelas ilustrações, despertando sua curiosidade e interesse (SALI, MAGNANI E PATELLA, 2023). Os professores, por sua vez, utilizam essa curiosidade como uma estratégia para estimular o contato com os livros, promovendo a leitura de forma lúdica e envolvente (DOHME, 2014). Essa prática é fundamental para criar uma relação positiva com a leitura desde cedo, ajudando as crianças a desenvolverem o gosto pelos livros e pela narrativa.

Contudo, surge uma questão importante: como despertar nos jovens o interesse pela leitura literária, especialmente considerando que, muitas vezes, eles tiveram um contato inicial com a leitura de forma equivocada ou desmotivadora? Muitos jovens acreditam que leitura é algo maçante ou que não possuem interesse por contos, histórias ou literatura, o que reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que tornem a leitura mais atrativa e significativa para essa faixa etária (Santos, 2018). Assim, é fundamental que os educadores busquem formas de envolver os estudantes, relacionando os textos às suas experiências e interesses, promovendo uma leitura prazerosa e relevante.

Nesse sentido Antonio Candido em um dos cadernos publicados pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (EDUCAÇÃO, 2015), enfatiza que o acesso aos livros e à literatura constitui um direito fundamental das crianças e dos jovens, sendo imprescindível que esse direito seja efetivado de maneira concreta no ambiente escolar, especialmente nas instituições públicas. Tal afirmação reforça a importância de políticas educacionais que garantam a disponibilização de recursos literários e promovam a inclusão cultural, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. Girotto e Souza (2009) complementam essa perspectiva ao salientar que, para que as crianças possam contar boas histórias, o professor deve se alimentar de narrativas

provenientes da literatura, ou seja, deve ser um leitor ativo e engajado. Essa prática, ao longo do tempo, favorece a compreensão e a valorização da narrativa por parte dos estudantes, consolidando uma relação mais significativa com o ato de ouvir e ler histórias. Dessa forma, para despertar o prazer pela leitura e pela escuta de histórias, é fundamental que o professor não apenas transmita conhecimentos, mas também seja um exemplo de leitor ativo, promovendo um ambiente de aprendizagem que estimule o interesse e o envolvimento emocional dos alunos com o universo literário.

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado em 2022 com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Rancharia/SP. A partir da leitura de um livro literário para a turma, observou-se uma mudança significativa no comportamento dos estudantes, evidenciada pelo aumento na solidariedade e na empatia entre eles, especialmente em relação a uma criança com deficiência. Essa intervenção pedagógica demonstrou que a leitura compartilhada pode atuar como um catalisador para o desenvolvimento de valores sociais e emocionais, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais inclusiva e acolhedora.

2. OBJETIVOS

Seguem os objetivos do trabalho acadêmico.

2.1. Objetivo geral:

- Utilizar a leitura diária como ferramenta para despertar nas crianças e jovens a empatia, a sensibilidade, a reflexão e a inclusão escolar;

2.2. Objetivos específicos:

- Instigar a reflexão acerca de atitudes tomadas no ambiente escolar;
- Expandir as leituras das crianças e jovens;
- Relacionar o prazer à leitura;
- Utilizar a literatura como fator humanizador na sala de aula;

- Promover o prazer em ouvir narrativas;
- Introduzir no cotidiano escolar atitudes docentes que colaborem para a inclusão escolar e a empatia.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA

Para que o professor possa promover o despertar do prazer pela leitura na criança, é fundamental que ele próprio vivencie e valorize essa prática. Souza e Feba explicam que “As práticas de leitura e contação de histórias dependerão muito da relação do professor com a literatura e até mesmo das relações entre professor e alunos” (2013, p. 29). Assim, tanto as práticas de leitura do professor, quanto sua relação direta com as crianças pode influenciar no desenvolvimento do interesse pela leitura.

A biblioteca escolar ou sala de leitura constitui um espaço que dispõe de uma variedade de livros e representa um ambiente propício para estimular o interesse pela leitura. Trata-se de um espaço repleto de diferentes gêneros literários, contendo diversos “tesouros” aguardando serem descobertos por leitores, capazes de abrir portas para universos repletos de fantasia e imaginação. Quando o educador reconhece a importância e o valor desse ambiente, as crianças tendem a perceber essa valorização e a encarar o espaço de forma semelhante. Por outro lado, se o professor desvaloriza a relevância de uma sala cheia de livros, torna-se mais difícil demonstrar às crianças o valor desse espaço. Assim, a biblioteca deve ser compreendida “[...] como espaço de produção de sentidos, de cultura e conhecimento, os quais se manifestam em textos autênticos tanto orais, quanto escritos ou imagéticos.” (SOUZA & FEBA, 2013, p. 9).

Viana e Pieruccini (2015) ressaltam a relevância da biblioteca escolar sob a ótica do acesso à informação, destacando seu papel fundamental na promoção do pensamento crítico e da criatividade, além de sua inserção ativa na sociedade contemporânea. Nesse contexto, as autoras enfatizam que a biblioteca, ao assegurar o direito à informação, contribui significativamente para a formação de uma sociedade mais equitativa e democrática.

As estudiosas Nunes e Santos também abordam a importância da biblioteca escolar, afirmando que ela é essencial para a formação de leitores capazes de desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, favorecendo a construção do conhecimento e a melhoria da comunicação no convívio social (NUNES e SANTOS, 2020).

Nesse sentido, a vivência no espaço da biblioteca escolar e o manuseio de livros contribuem para despertar o interesse das crianças pela leitura desde os primeiros anos. Todas as experiências oferecidas à criança pequena podem influenciar diretamente em seus interesses futuros. A observação frequente de adultos leitores tende a estimular o comportamento de imitação nas crianças, as quais, mesmo sem compreender plenamente o conteúdo, reproduzem ações de leitura e interpretam imagens ou símbolos de maneira espontânea. Como exemplifica o trecho: “Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo” (BRASIL, 1998, p. 128). Assim, o despertar para o universo da leitura deve ser estimulado desde o início da trajetória escolar, podendo se consolidar como um hábito duradouro.

Um dos principais entraves ao desenvolvimento da leitura e da literatura em sala de aula está relacionado, primeiramente, à ausência de envolvimento do professor que não cultiva o hábito da leitura, e, em segundo lugar, às metodologias inadequadas, como aponta Zanoni (2012). A autora observa que:

> Muitos educadores trabalham com a literatura do mesmo modo que trabalham com matemática, ou geografia, porque não usa estratégias diferentes capazes de fazer da leitura um ato de prazer com aprendizagem significativa voltada à busca do conhecimento (p. 13).

O incentivo à leitura exige o uso de métodos e estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, Matos e Sorsy (2007) propõem um roteiro didático que visa ao sucesso das práticas narrativas em sala de aula. Os autores defendem que, para envolver as crianças e os jovens no universo literário, é possível seguir uma sequência estruturada que favoreça a concentração e o interesse dos ouvintes. Essa proposta consiste em quatro etapas: aquecimento, introdução, contação e finalização. Tal estrutura contribui para a

imersão no enredo dos contos e, ao mesmo tempo, auxilia no retorno gradual ao ambiente real ao término da narrativa.

O aquecimento é uma etapa fundamental que serve como uma porta de entrada para o mundo da fantasia. Pode ser realizado por meio de músicas, dinâmicas ou brincadeiras, o importante é que essa atividade inicial esteja relacionada ao universo da imaginação e da fantasia. Geralmente, essa fase é apresentada como uma “viagem” para outro mundo, onde as crianças podem conhecer seres misteriosos, desconhecidos, e viver diversas aventuras. Além de utilizar músicas, dinâmicas e brincadeiras já prontas, o professor também tem a possibilidade de criar suas próprias atividades relacionadas à história, tornando o momento mais significativo para as crianças (COELHO, 1997, p. 27).

Na fase de introdução, costuma-se usar a clássica frase “Era uma vez”, que pode ser dita de várias formas criativas, como “Há muitos e muitos tempos atrás”, “Na época em que os bichos falavam”, “Minha vó me contou”, ou “Um belo dia”. O importante é sinalizar às crianças que uma história está começando, ajudando-as a compreender que a narrativa está por iniciar.

A narrativa pode ser realizada utilizando-se de diversas técnicas ou recursos, que podem ser confeccionados pelo educador ou adquiridos; ou simplesmente utilizados por meio do livro e da voz do professor, que envolve as crianças ao passo que estimula a imaginação (Coelho, 1997). Elie Bajard (2014) nos esclarece que “Escutar estórias abre o apetite da leitura” (p. 94), portanto o ato de ler para as crianças pode, possivelmente, despertar o interesse pela leitura.

A finalização é o momento de dizer adeus à história. Ela pode ser feita com frases como “Essa história entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que conte outra”, “Plim, plim, plim, essa história chega ao fim”, “Acabou, aconteceu e foi verdade, e quem não quiser acreditar, que vá investigar!”. O principal nessa parte da contação é deixar o êxtase do final da história preencher a mente e aquietar o coração (BUSATO, 2008).

A pesquisadora expõe que “Ouvir e contar histórias perdeu-se no tempo, com outros interesses preenchendo o espaço que até então era ocupado pelo narrador, fosse ele a mãe, o avô, ou uma pessoa da

comunidade" (BUSATTO, 2008, p. 11). Deste modo cabe ao professor e ao educador assumir esse papel de contador de histórias, ajudando a manter viva a tradição oral na escola.

Portanto, conclui-se que a literatura deve ser ensinada nas escolas, com o intuito de despertar nas crianças o prazer em ler e ouvir histórias. Segundo Souza e Feba:

> A literatura precisa ser ensinada na escola por meio de bons textos e de práticas coerentes que auxiliem o aluno a ampliar seus processos de compreensão, buscando sempre os sentidos daquilo que lê. Quando melhor instrumentalizado estiver o leitor, quanto mais amplas e significativas forem suas experiências com textos deste gênero, mais fácil será ser atraído para outras leituras e que consiga desfrutar do prazer que elas podem lhe proporcionar (SOUZA & FEBA, 2013, p. 124).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No ano de dois 2022, após o período crítico da pandemia de Covid-19, as instituições escolares enfrentavam um cenário de significativa defasagem na aprendizagem dos estudantes (QUEIROZ, SOUSA e PAULA, 2021). Nesse contexto, como parte de um plano de ação pedagógica de uma Unidade Escolar, a gestão propôs a substituição gradativa dos livros infantis por obras infanto-juvenis durante o momento diário de leitura deleite nas turmas dos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, com o objetivo de minimizar as dificuldades observadas na disciplina de Língua Portuguesa.

Com vistas ao desenvolvimento da concentração, da atenção, da capacidade de organização dos fatos narrados, bem como ao estímulo ao gosto pela leitura e pela escuta de histórias, a docente titular de uma turma de 5º ano do período da tarde, em uma escola pública do município de Rancharia/SP, implementou, a partir do segundo semestre, a leitura diária do livro *Extraordinário* (2013), de Raquel Jaramillo Palacio. A obra era lida em trechos de três a quatro páginas por dia, antecedida por uma breve retomada dos eventos ocorridos na leitura anterior, promovendo a continuidade e a compreensão do enredo.

Ao longo da prática, foi possível perceber o crescente interesse dos alunos pela narrativa, centrada na vida de August Pullman, um menino de 10

anos que, em virtude de uma doença rara, apresenta deformidades faciais e, pela primeira vez, ingressa em uma escola regular após anos de educação domiciliar. A trajetória de Auggie é marcada por desafios sociais e emocionais, especialmente no enfrentamento de situações de bullying, mas também por momentos de superação e descobertas significativas.

Escrita em linguagem acessível, à obra convida o leitor a acompanhar, com sensibilidade, o percurso do protagonista. Ao longo da narrativa, desenrolam-se reviravoltas, perdas e conquistas que compõem uma experiência literária impactante. Observou-se, ao final da leitura, uma mudança expressiva na postura dos alunos da turma frente a uma colega com deficiência intelectual, evidenciando o potencial transformador da literatura no processo formativo dos estudantes.

Entretanto, faz-se necessário contextualizar a escolha da obra literária adotada para a leitura em sala de aula. Entre os estudantes da turma, havia um aluno com forte interesse pela leitura, especialmente pelas obras da série *O Diário de um Banana* (2007), de Jeff Kinney. Essa série, que também se ambienta no contexto escolar, apresenta as vivências e reflexões de um adolescente de 11 anos, narradas com humor e leveza em forma de diário. O protagonista compartilha, em tom descontraído, os desafios típicos da sua faixa etária, enquanto transita pelos conflitos e situações do cotidiano escolar.

Um dos episódios do livro, amplamente discutido entre os alunos, apresenta uma cena em que o personagem e seus colegas se deparam com um pedaço de queijo mofado no pátio da escola. A partir disso, instauram uma brincadeira em que o "toque do queijo" é passado de um estudante para outro, numa espécie de "pega-pega", a fim de evitar permanecer com o referido “toque”. Inspirados por esse trecho e motivados pelo entusiasmo do colega leitor, os alunos da turma do 5º ano passaram a ressignificar essa narrativa de forma inadequada. Substituíram a referência ao queijo pelo nome de uma colega com deficiência intelectual, criando, assim, uma prática discriminatória que passaram a chamar de “o toque da praga”.

Apesar das reiteradas advertências da professora, do encaminhamento da situação à equipe gestora e do contato com os responsáveis dos envolvidos, a prática de bullying persistia. Os estudantes continuavam com as

atitudes ofensivas fora do alcance da supervisão direta dos adultos, como nos momentos de recreio e durante o transporte escolar.

Diante dessa realidade e após concluir a leitura da obra *Extraordinário* (2013) em sua residência no período de recesso escolar, a docente decidiu compartilhá-la integralmente com seus alunos do 5º ano, com a intenção de promover a reflexão sobre a empatia e desconstruir as atitudes discriminatórias dirigidas à colega com deficiência. A experiência resultante dessa intervenção será apresentada a seguir, por sua relevância no processo de sensibilização e transformação do comportamento do grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura diária, aos poucos, passou a conquistar o interesse da turma, especialmente por abordar temáticas que dialogavam diretamente com o cotidiano escolar dos alunos. À medida que se estabelecia uma conexão significativa entre os estudantes e o enredo da obra, foi possível perceber não apenas o envolvimento emocional com a narrativa, mas também uma transformação concreta nas atitudes dos discentes. O contato contínuo com a história de Extraordinário (2013) revelou-se um recurso eficaz para promover a empatia, a sensibilidade e a reflexão crítica sobre as relações interpessoais no ambiente escolar.

O sofrimento vivenciado pelo protagonista da narrativa, um menino que enfrenta múltiplas formas de preconceito e exclusão em razão de sua condição física, despertou nos estudantes uma compreensão mais profunda acerca das consequências da discriminação. As crianças passaram a perceber que atitudes excludentes, ainda que aparentemente inofensivas ou revestidas de brincadeiras, causam dor e deixam marcas significativas nas pessoas que as vivenciam. A emoção provocada pelo enredo não se restringiu à identificação com o personagem, mas se estendeu à observação da realidade vivida por seus próprios colegas, sobretudo àquela colega com deficiência intelectual que havia sido alvo de práticas discriminatórias.

Os efeitos dessa vivência literária foram perceptíveis ainda antes da conclusão da leitura da obra. A prática ofensiva denominada pelos alunos como

"toque da praga" cessou completamente, e observou-se uma mudança significativa no comportamento dos estudantes, que passaram a demonstrar maior solidariedade, respeito e acolhimento mútuo. O ambiente escolar tornou-se mais receptivo à diversidade, e a convivência passou a ser pautada por valores como empatia, escuta e compreensão. A leitura do livro, portanto, não apenas promoveu um momento de fruição literária, mas também exerceu um papel formativo no desenvolvimento socioemocional da turma.

Esse relato evidencia o potencial transformador da literatura no contexto escolar. Obras literárias, quando mediadas de forma intencional e sensível, são capazes de provocar mudanças profundas na forma como os estudantes percebem a si mesmos e ao outro. Através da leitura e posterior exibição do filme adaptado da obra, os alunos foram convidados a refletir sobre suas próprias atitudes e posicionamentos, passando a se colocar no lugar de quem sofre a exclusão, em vez de ocupar o papel de quem a promove. Essa mudança de perspectiva foi essencial para o processo de construção de um ambiente mais justo, respeitoso e inclusivo dentro da sala de aula.

Conclui-se, portanto, que a literatura, além de instrumento de desenvolvimento linguístico e cognitivo, pode e deve ser utilizada como ferramenta pedagógica para a formação ética, cidadã e emocional dos estudantes. Quando a escola reconhece e valoriza essa potência da leitura literária, ela contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais empática, reflexiva e comprometida com a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 11 ed.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3, p. 115-159.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 5ª ed.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: Uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes**. Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Àtica, 2000.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação –** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – o lugar da história. ANPUH/SP – UNICAMP. Campinas, 6 a 10 set de 2014. CD-ROM.

EDUCAÇÃO, Secretaria da. CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 174-175. In: **Língua Portuguesa – caderno do estudante – vol. 1** – Ceeja – Educação de Jovens e Adultos – mundo do trabalho, pg. 89. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época v. 22.

GIROTO, Cyntia Graziella Guezelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de Souza. A hora do conto na biblioteca escolar: o diálogo entre a leitura literária e outras linguagens. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas:** o mediador em formação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 19 a 47.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana:** as memórias de Greg Heffley. São Paulo, SP: Vergara & Riba, 2007.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias:** perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. **Mediação de leitura na biblioteca escolar:** práticas e fazeres na formação de leitores. Articles. Perspect. ciênc. inf. Apr-jun 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/d8qjjXtVvK3FzRTXJfRg7Pd/?lang=pt Acesso 11 jul 2025.

PALACIO, Raquel Jaramillo. **Extraordinário.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar.** Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SALI, Juliana Jhenifer; MAGNANI, Cristiane de Souza. PATELLA, Marcia Bacelo. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista In Literas do Uni Santa Cruz**, Curitiba, v.8, n.1, p. 47-70. Disponível em: https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353/356 Acesso 07 jun 2025.

SANTOS, Erinalva Souza dos. **A literatura literária no ensino fundamental II.** Monografia (Curso de especialização em ensino de língua portuguesa e literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SILVA, Verônica Cardoso da. **Experienciando textos:** a leitura diária como percurso para a formação do leitor. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 198. 2024.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (ORG.) **Ações para a formação do leitor literário:** da teoria à prática. Assis, São Paulo: Storbem Gráfica e Editora, 2013.

VIVIANA, Lilian; PIERUCCINI, Ivete. Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades. **Tendência da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.8, n.2, jul/dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ancib.org/tpbci/article/view/354/354 Acesso 07 jun 2025.

ZANONI, Maria Augusta. **O brincar e a contação de histórias no centro de educação infantil raio de sol.** Monografia. Aripuanã, 2012. AJES – Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena. Especialização em Psicopedagogia.

ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA O CAMPO MULTIPLICATIVO NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA FUNDAMENTADA NA TSD

Franciane Mable Silva de Lima [1]

Maria Izabel Lara [2]

Sérgio Camargo [3]

Tania Teresinha Bruns Zimer [4]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de sequência didática voltada ao ensino de multiplicação para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A escolha deste tema parte da observação de práticas escolares, em que os estudantes frequentemente demonstram dependência da mediação do professor na interpretação e na resolução de problemas propostos. Tais situações evidenciam uma prática de ensino centrada na reprodução de comandos e procedimentos. Diante disso, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamenta-se nas concepções da Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud (1990), que compreende a construção de conceitos a partir de múltiplas situações, e na Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau (1986), que valoriza as situações onde o estudante é colocado diante de ações, validações e institucionalizações que o desafiam na construção do conhecimento. Ambas as teorias oferecem subsídios teórico-metodológicos para compreender como os estudantes constroem conhecimentos matemáticos a partir da resolução de problemas, mobilizando esquemas de ação, linguagem e representações simbólicas em contextos significativos. A proposta de sequência didática parte, portanto, do seguinte problema: como criar situações de aprendizagem organizadas em uma sequência didática que respeite a progressão da complexidade e favoreça a reelaboração das estratégias de resolução por parte dos estudantes? Parte-se da premissa de que, ao vivenciarem diferentes tipos de situações-problema, os estudantes podem construir significados para a multiplicação e a divisão, apropriando-se dos conceitos envolvidos por meio da ação, da reflexão e da sistematização. A expectativa é que a proposta contribua para uma prática pedagógica mais reflexiva e intencional, que valorize os processos de construção conceitual no contexto da resolução de problemas.

Palavras-chave: Sequência Didática. Campo Multiplicativo. Educação Matemática. Campos Conceituais.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define, para cada disciplina, as competências que devem ser desenvolvidas, pelos estudantes. No caso da

[1] Licenciada em Pedagogia, Universidade Castelo Branco, franciane.lima@ufpr.br
[2] Licenciada em Matemática. Universidade Federal do Paraná, mariaizabllara@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, taniatbz@ufpr.br.
[4] Doutor em Educação para Ciência, Universidade Federal do Paraná, s.camargo@ufpr.br.

Matemática, espera-se que os estudantes do Ensino Fundamental, compreendam as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da área, sintam-se seguros quanto à sua capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos e consigam utilizá-los, na busca de soluções. A expectativa é que os estudantes resolvam problemas, envolvendo diferentes significados das operações, argumentem e justifiquem os procedimentos utilizados para a resolução, desenvolvendo diferentes estratégias para a obtenção dos resultados.

De acordo com Freitas (2000, p.66) “O significado do saber matemático é fortemente influenciado pela forma didática em que o conteúdo é apresentado”, por isso a importância do professor planejar as situações problema com intencionalidade conhecendo os objetivos propostos. Para Vergnaud, (1996, p.11) “O problema do ensino é em grande parte o levar a criança a se desenvolver em suas competências. ” A proposta aqui desenvolvida, corrobora com as necessidades dos professores, ao apresentar uma sequência preparada com intencionalidade, para que os estudantes possam desenvolver suas competências.

A Teoria das Situações Didáticas, proposta por Guy Brousseau (1986), oferece importantes contribuições para o ensino de Matemática ao conceber o conhecimento como resultado de uma relação didática construída entre o estudante e o saber, mediada por situações-problema intencionalmente organizadas pelo professor. Essa abordagem valoriza o papel ativo do estudante na construção do conhecimento matemático, por meio da ação, da validação e da institucionalização dos saberes envolvidos conforme Freitas (2000).

Dessa forma, o presente trabalho, apresenta uma proposta de sequência didática, fundamentada na Teoria das Situações Didáticas, alinhada à BNCC, e às contribuições teóricas de Vergnaud e Brousseau, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa da Matemática no Ensino Fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho tem como objetivo apresentar os principais aportes conceituais que sustentam a proposta da sequência didática elaborada. Para isso, serão discutidas duas teorias que oferecem subsídios fundamentais para o ensino de Matemática com foco na resolução de problemas e na

construção ativa do conhecimento pelo estudante: a Teoria das Situações Didáticas (TSD), de Guy Brousseau, e a Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud. Ambas contribuem para a elaboração de propostas didáticas que favorecem a mobilização de conceitos matemáticos em contextos significativos de aprendizagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta o ensino brasileiro com base no desenvolvimento de competências, propõe que as práticas pedagógicas sejam planejadas, estruturadas e intencionais, com foco na aprendizagem significativa dos estudantes. Nesse contexto, as sequências didáticas emergem como estratégias pedagógicas eficazes, pois, quando bem organizadas, contribuem diretamente para o alcance dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências previstas (BRASIL, 2018).

Segundo Zabala (1998, p.18), uma sequência didática é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Essa organização caracteriza-se pela intencionalidade didática, pelo encadeamento coerente das atividades, pela avaliação processual contínua e pela flexibilidade para atender às diferentes necessidades dos estudantes.

No ensino de Matemática, esse tipo de abordagem pode permitir que o professor proponha situações-problema significativas, promova a discussão entre os estudantes e sistematize os conhecimentos de maneira contextualizada. A sequência didática funciona, assim, como um fio condutor que orienta tanto o planejamento quanto a mediação pedagógica em sala de aula.

Além disso, ela se mostra eficaz para a aplicação de teorias que enfatizam a construção do conhecimento a partir da resolução de problemas, como é o caso da Teoria das Situações Didáticas (TSD), de Brousseau, e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Vergnaud. Essas abordagens fundamentam a proposta de sequência didática apresentada neste artigo, que tem como foco o trabalho com diferentes situações do campo multiplicativo.

2.1 A Teoria das Situações Didáticas

A Teoria das Situações Didáticas (TSD), proposta inicialmente em 1970 pelo francês Guy Brousseau, busca compreender como o saber matemático pode ser construído pelo estudante por meio de situações organizadas e planejadas pelo professor. Para isso, Brousseau propõe que o estudante seja desafiado por situações que o levem a construir seu próprio conhecimento (Freitas, 2000). As situações didáticas são dispositivos que articulam a organização do ensino e o saber matemático a ser construído, criando um ambiente em que o estudante interage com o problema, formula hipóteses, testa estratégias, confronta ideias e, posteriormente, sistematiza o conhecimento. O papel do professor, nesse processo, é o de criar e conduzir essas situações, de modo que o conhecimento matemático se torne objeto de reconstrução pelo estudante. (Brousseau, 2008).

Para Brousseau, as atividades que envolvem a resolução de problemas têm grande potencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente de Matemática e, devem iniciar-se com a escolha de um bom problema que norteará toda a situação, considerando o nível de conhecimento do estudante e a realidade da sala de aula. (Freitas, 2000).

Para facilitar a análise dos aspectos fundamentais das situações didáticas, Brousseau as classifica em quatro momentos, sendo eles ação, formulação, validação e institucionalização (Freitas, 2000). No primeiro momento, ação, o estudante é colocado diante do problema e busca soluções para resolução, geralmente de forma experimental. Na situação de ação, não é exigido que o estudante justifique sua resolução com base em informações teóricas, o objetivo é que ele chegue a um resultado plausível sem interferências diretas do professor (Freitas, 2000).

No segundo momento, formulação, o estudante passa a explicar sua solução, utilizando de teorias e argumentos, mas essa explicação ainda não é o foco. Essas informações utilizadas pelo estudante visam mais descrever sua ideia do que realmente explicar os porquês da validade (Freitas, 2000). No momento de validação, o estudante passa a utilizar de fundamentos para argumentar e validar seu pensamento. Nestas situações, o estudante é capaz de justificar suas respostas, detectar erros e apresentar contraexemplos. Ele aceita a verdade e é capaz de explicar seu raciocínio a outros colegas de forma compreensível, utilizando linguagem natural e da linguagem simbólica (Freitas, 2000).

Por último, o momento de institucionalização, onde o professor tem papel fundamental, pois cabe a ele organizar e sistematizar o saber matemático construído, elevando-o a um status universal. A partir de então, o conhecimento perpassa a situação inicial, e passa a ser utilizada em outras situações e contextos, dentro e fora da sala de aula (Freitas, 2000).

2.2 A Teoria dos Campos Conceituais e o campo multiplicativo

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) é uma teoria cognitivista que foi desenvolvida a partir da década de 1970, pelo psicólogo, professor e pesquisador francês Gérard Vergnaud. Ele descreve que dentro de um campo conceitual há, um conjunto de situações, um conjunto de conceitos e um conjunto de representações simbólicas. Esses três componentes são interligados: as situações são os contextos-problema que exigem resolução; os conceitos são os conhecimentos que o sujeito mobiliza para compreender e resolver essas situações; e as representações simbólicas são as linguagens e registros utilizados, como numerais, operações, desenhos e tabelas. Além disso, o autor destaca o papel dos esquemas – estruturas mentais organizadas a partir de experiências anteriores – como mecanismos que coordenam a ação do sujeito, permitindo aplicar os conceitos às situações de maneira significativa (Vergnaud, 1983).

Para Vergnaud (1996) são as situações que dão sentido ao conceito, porém, o sentido não está nas situações em si mesmas. O sentido é uma relação entre sujeito, as situações e seus significantes (o conjunto de representações simbólicas), que vão para além de somente se organizar uma atividade.

> É preciso conceder o processo cognitivo, não só como aquele que organiza as atividades e o seu funcionamento em situação, isto é, a conduta, a percepção, a representação e as competências, mas também o desenvolvimento das formas inteligentes de organização da atividade de certa pessoa durante a sua experiência. (Vergnaud, 1990, p.22).

Segundo Vergnaud (1990, p.36) “o primeiro ato de mediação possível do professor é a escolha de uma situação para o estudante”. Ou seja, apresentar situações significativas do campo multiplicativo, estimula o estudante a pensar na complexidade da multiplicação e compreendê-la, sendo as perguntas, recursos valiosos para promover uma nova compreensão.

O campo multiplicativo compreende todas as situações que envolvem relações multiplicativas, e não apenas o ato de “multiplicar”. Ele inclui a multiplicação como combinação ou organização retangular; a divisão como repartição ou medida; e a proporcionalidade (mais complexa, em fases posteriores), e os conceitos trabalhados de forma gradativa, pois mesmo uma situação partindo de uma complexidade inicial mais fácil ou simples, requer a compreensão de vários conceitos que vão sendo dominados de forma progressiva. (Magina, 2010).

Conforme Vergnaud (1990), o processo de aprendizagem Matemática envolve a interação dinâmica entre situações, conceitos, esquemas e representações simbólicas, e cabe ao professor mediar essa construção por meio da escolha adequada de situações-problema que promovam o desenvolvimento cognitivo significativo.

Dessa forma, a Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud oferece um referencial fundamental para compreender o processo de aprendizagem Matemática como um desenvolvimento progressivo e integrado, em que a articulação entre situações, conceitos, esquemas e representações simbólicas possibilita a construção significativa do conhecimento. Assim, o trabalho pedagógico pautado nessa teoria favorece a mediação do professor na escolha de situações-problema que estimulem o raciocínio e a compreensão profunda dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e duradoura, especialmente em campos complexos como o multiplicativo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada nas Teoria das Situações Didáticas (TSD), de Guy Brousseau e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud. O público alvo são estudantes do 5°ano do Ensino Fundamental, de escolas que seguem a BNCC, sejam elas públicas ou particulares. A proposta de sequência didática foi elaborada com base na habilidade (EF05MA07): “Resolver e elaborar problemas com as operações fundamentais envolvendo números naturais e números racionais na forma decimal, utilizando estratégias pessoais e convencionais” (BNCC, 2017, p. 295). A proposta de sequência didática busca, sobretudo, reforçar a multiplicação como adição de

parcelas iguais, a divisão como partilha e agrupamento, e o princípio multiplicativo em contextos combinatórios, por meio de situações contextualizadas, distribuídas em cinco etapas progressivas. Como instrumentos metodológicos, utilizam-se os registros das resoluções das situações-problema propostas em cada etapa, que servirão de base para análise da aprendizagem dos estudantes. Os procedimentos metodológicos incluem a organização das atividades em momentos de ação, formulação, validação e institucionalização, de acordo com a TSD, e a mediação do professor na escolha, apresentação e discussão das situações, de acordo com os princípios da TCC.

4 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de sequência didática descrita a seguir tem como objetivo desenvolver, nos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, a habilidade (EF05MA07): “Resolver e elaborar problemas com as operações fundamentais envolvendo números naturais e números racionais na forma decimal, utilizando estratégias pessoais e convencionais” (BNCC, 2017, p. 295). A proposta objetiva, sobretudo, consolidar a multiplicação como adição de parcelas iguais, a divisão como partilha e agrupamento, e o princípio multiplicativo em contextos combinatórios, por meio de situações contextualizadas e baseadas na Teoria das Situações Didáticas (TSD), de Guy Brousseau e da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), de Gérard Vergnaud.

A sequência está organizada em cinco etapas, que exploram diferentes significados da multiplicação e da divisão, além do princípio multiplicativo. Cada etapa é composta por situações-problema contextualizadas, com foco na ação dos estudantes, na validação de estratégias diversas e na institucionalização dos conhecimentos matemáticos envolvidos.

Foi elaborada de forma a respeitar a progressão da complexidade das ideias matemáticas, partindo de situações concretas e familiares até a abstração progressiva dos conceitos. A mediação docente assume papel fundamental no encaminhamento de cada situação, sobretudo no momento da institucionalização, em que as ideias construídas pelos alunos são sistematizadas em saberes escolares formais.

O professor deverá garantir tempo de reflexão sobre as situações propostas, a fim de evitar a dependência excessiva na interpretação e resolução dos problemas, dando liberdade para que os estudantes se permitam a tentar resolver sem preocupações com erros, pois essa dependência compromete a autonomia, o

desenvolvimento do pensamento crítico e a construção significativa dos conhecimentos.

No Quadro 1, apresenta-se a organização das situações-problema, objetivos, estratégias e encaminhamentos aos docentes relativos a cada etapa da Sequência Didática.

Quadro 1 – Estrutura da sequência didática para o 5º ano: campo multiplicativo

ETAPA	OBJETIVO	SITUAÇÃO PROBLEMA	ESTRATÉGIAS/ METODOLOGIA	PAPEL DO PROFESSOR
1	Compreender a multiplicação como contagem em estruturas retangulares	"Na sala de Rafael tem 5 fileiras com 7 carteiras." "Dona Luzia plantou 8 fileiras de 9 mudas de alface."	Uso de recursos visuais (geoplano, blocos) Representação por desenhos e esquemas	Estimular a percepção de padrões Incentivar hipóteses sobre linhas e colunas fazer a leitura linha × coluna
2	Consolidar a multiplicação como soma de parcelas iguais	"Em uma caixa há 24 bombons. Quantos bombons há em 5 caixas?" "Uma loja vende embalagens com 15 bolinhas de gude. Quantas bolinhas há em 7 embalagens?"	Exploração de estratégias diversas (soma repetida, desenhos, agrupamentos) Uso de materiais manipuláveis	Validar estratégias variadas Promover confronto entre procedimentos Institucionalizar multiplicação como soma de parcelas iguais
3	Compreender a divisão por partilha equitativa	"A professora tem uma caixa com 36 brinquedos para 4 equipes." "Laura comprou 96 brinquedinhos para dividir entre 8 amigos."	Simulação prática com materiais (tampinhas, palitos) Discussão sobre divisão igualitária	Mediar a discussão sobre "quanto cabe a cada um" Formalizar divisão como inversa da multiplicação
4	Entender a divisão por formação de grupos e introduzir a noção de resto	"Com 72 lápis, quantos maços de 5 lápis posso formar?" "Com 72 balões, quantos arranjos de 6 balões posso montar?"	Simulação com objetos e desenhos Exploração de estratégias pessoais (subtração sucessiva, multiplicação reversa)	Estimular experimentação e validação de estratégias Discutir o que fazer com os "restos" Sistematizar divisão com quociente e resto
5	Desenvolver o raciocínio combinatório e o princípio multiplicativo	"Samara tem 3 blusas e 4 saias. De quantas maneiras pode se vestir?"	Representação das combinações (desenhos, tabelas, árvores) Observação de regularidades e organização das respostas	Estimular estratégias de contagem eficientes Institucionalizar o princípio multiplicativo

Fonte: Elaborado pelos autores

As estratégias sugeridas valorizam a diversidade de respostas, promovem a autonomia dos estudantes e favorecem a construção significativa do conhecimento matemático.

Além disso, a proposta de sequência considera a diversidade de aprender que os estudantes apresentam, promovendo momentos de experimentação, troca entre colegas e reflexão. As situações contextualizadas aproximam a matemática do cotidiano, tornando as atividades mais significativas e despertando o interesse dos alunos. A Teoria das Situações Didáticas e a Teoria dos Campos Conceituais ajudam a compreender como os alunos aprendem e quais dificuldades podem surgir ao longo do processo. O campo multiplicativo tem um papel essencial no 5º ano, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio algébrico e prepara os estudantes para aprendizagens mais complexas nos anos seguintes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A RELAÇÃO ENTRE AS TEORIAS E A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta de sequência didática apresentada foi elaborada com base na Teoria das Situações Didáticas e na Teoria dos Campos Conceituais. A TSD ajudou a organizar as etapas em ação, formulação, validação e institucionalização, permitindo que os estudantes participassem do processo de construção do conhecimento. A TCC contribuiu na escolha e estruturação das situações-problema, a partir do entendimento do campo multiplicativo como um conjunto de conceitos, situações e representações inter-relacionados. Essa relação entre as teorias orientou tanto os conteúdos quanto as estratégias adotadas, buscando uma abordagem mais significativa da multiplicação e da divisão no 5º ano do Ensino Fundamental.

As situações foram pensadas para respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes e para desafiá-los, criando oportunidades de aprendizagem que façam sentido. O papel do professor nesse processo é muito importante, não só como mediador, mas como quem planeja atividades que incentivem os estudantes a explorar, pensar e sistematizar o que aprenderam. A proposta de sequência sugere um ensino que valoriza a resolução de problemas, o uso de diferentes formas de representar as ideias matemáticas e a participação ativa dos estudantes, como orienta a BNCC.

O domínio do campo multiplicativo ocorre de forma gradual. É um processo que precisa de tempo, continuidade e diferentes tipos de atividades. Por isso, espera-se que essa proposta possa ajudar professores a planejar aulas mais reflexivas e que levem os estudantes a pensar de forma crítica e desenvolver a autonomia. Trabalhos futuros podem investigar como a proposta de sequência funciona na prática, para analisar o que deu certo e o que pode ser melhorado para outras turmas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 de jun. de 2025.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino.** São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, José Luiz Magalhães de**.** Situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. *et al.* (orgs.). **Educação matemática: uma introdução.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

MAGINA, Sandra M. P. *et al.* **As estratégias de resolução de problemas das estruturas aditivas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.** *Zetetiké*, Campinas: Cempem–FE–Unicamp, v. 18, n. 34, p.15-49, jul./dez. 2010.

VERGNAUD, Gérard. Multiplicative Structures. In: RESH, R. e LANDAU, M. (Eds.). Acquisition of mathematics concepts and processes. New York: Academic Press, 1983. p. 127-174.

_____. A teoria dos campos conceituais. In: CHEVALLARD, Y.; MARTINAND, J.-L.; VERGNAUD, G. (Orgs.). Os campos conceituais: elementos para uma teoria da transposição didática. Campinas, SP: Papirus, 1990. p. 21-63.

_____. **A Teoria dos Campos Conceituais.** In: BRUN, J. Evolução das relações entre a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e a Didática da Matemática. Editora: Instituto Piaget. Lisboa, 1996.

_____. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. *Revista GEEMPA*, Porto Alegre, n. 4, p. 9 - 19, jul. 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

OS MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Jean Marcos Frandaloso[1]

Maria Alzira Leite[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir o conceito de multiletramentos, considerando o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica. Diante do acelerado avanço tecnológico característico da sociedade contemporânea, observa-se que as instituições de ensino têm incorporado, cada vez mais, diversos recursos digitais — como smartphones, tablets, notebooks e computadores — com o intuito de viabilizar a continuidade das aulas para crianças, jovens e adultos. Para aprofundar essa discussão, optou-se por analisar a obra *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*, organizada pelo Professor Doutor Petrilson Pinheiro. A partir dessa escolha, delineou-se a seguinte problemática: de que modo os conceitos de tecnologias e de multiletramentos são abordados na obra *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje***,** especialmente no contexto da Educação Básica? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, com caráter exploratório e descritivo. A fundamentação teórica concentrou-se, principalmente, nos estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); Moura e Rojo (2019) e Libâneo (1990). A análise teórico-analítica evidenciou que o uso de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar pode contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte dos docentes, quanto dos estudantes, além de fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os envolvidos. Os resultados da pesquisa apontaram, ainda, para a necessidade de uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, de modo a possibilitar a ressignificação do conhecimento dos educandos, haja vista o uso crítico-reflexivo e criativo das diferentes tecnologias digitais no âmbito educacional.

Palavras-chave: Práticas multiletradas. Educação Básica. Ensino. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de Inteligência Artificial Generativa, pensar sobre as formas de uso e de apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação na seara da Educação reclama um olhar mais atento às complexidades que permeiam o dia a dia. Esse cenário desafia especialmente as práticas docentes,

[1] Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Doutorando em Educação pela mesma Instituição. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: jeanfrandaloso@gmail.com

[2] Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa; Pós-doutoramento em Linguística Aplicada e Pós-doutoramento em Educação. E-mail: mariaalzira35@gmail.com

que se desenvolvem em contextos marcados pelas multissemioses e atravessados pelas exigências dos novos letramentos. Nessa senda, as práticas multiletradas "[...] exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano" (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 21).

Diante disso, torna-se relevante refletir sobre o papel da escola como espaço de saber sistematizado e sua função socializadora na formação humana. Os estabelecimentos escolares precisam se adequar às transformações tecnológicas contemporâneas para acompanharem ao movimento social, bem como as novas tendências que perpassam o universo da Educação. Nessa linha, "a escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias [...]" (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22), com ênfase à construção do conhecimento colaborativo.

A implementação de tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula poderá contribuir para a construção do conhecimento do aluno em uma perspectiva mais "[...] multimodal [...]" (RIBEIRO, 2021, p. 11) e interdisciplinar. Contudo, não se pode perder de vista que os multiletramentos se caracterizam por serem "[...] práticas nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que, muitas vezes, recombinam e remixam diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estáticas" (MOURA; ROJO, 2019, p. 201).

Nesse ínterim, o professor assume papel de relevância no processo de ensino e de aprendizagem do alunado e, concomitantemente a isso, mobiliza habilidades cognitivas necessárias de acesso das plataformas digitais, implicando em um melhor planejamento de suas aulas. Isso posto, o docente, mediante o uso didático das tecnologias digitais, poderá aprimorar os letramentos digitais, seus e dos alunos, e, por conseguinte, abrir espaço para um (re)pensar de suas práticas multiletradas no ambiente estudantil. Todavia, observa-se que não basta, apenas, fazer mero uso das tecnologias digitais para se obter os resultados aqui suscitados, isto é, cabe ao docente reexaminar o seu

saber-fazer em uma perspectiva dos "[...] multiletramentos [...]" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19).

É justamente nessa proposta de mudanças e de inovações tecnológicas que tal pesquisa se propõe a apresentar contribuições relevantes para o campo do saber, com vistas a apreender os pontos favoráveis e as fragilidades contempladas nos gestos multiletrados que envolvem a organização consciente da docência. Assim, considerando a triangulação prática docente - tecnologias digitais - multiletramentos, busca-se responder: de que modo os conceitos de tecnologias e de multiletramentos são abordados na obra *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*, especialmente no contexto da Educação Básica? Diante disso, este estudo tem como objetivo discutir o conceito de multiletramentos, tendo em vista as implicações do processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica frente às demandas do mundo digital contemporâneo.

2 A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Toda a mudança pretendida, seja no âmbito profissional e/ou no ministério da vida privada, prescinde de uma atitude consciente de parar/observar/prosseguir por parte daquele que se sujeita a refletir sobre os seus pensamentos e ações. Basicamente implica em uma autoavaliação do próprio comportamento, assim como representa um olhar crítico para o caminho percorrido. Quando se fala em aprimoramentos e avanços nas práticas profissionais, tais pretensões envolvem a todos os trabalhadores, de um modo geral. Essa necessidade de renovação do próprio *eu* não isenta a ninguém, tampouco aqueles que possuem como dever/vocação/paixão colaborar com o aprendizado das demais pessoas.

Para Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 28), "a evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados". Enfatiza-se que tais mudanças no modo de compreensão das produções

textuais, escritas e orais, otimizadas pelo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, estão conjugadas com a apropriação das práticas multiletradas por parte do educador, em sala de aula. Tais movimentos inauguram uma compreensão maior no professor, no que tange ao seu papel de formador e colaborador no espaço escolar, sendo, portanto, imprescindível que o mesmo reflita sobre os seus gestos educativos com vista à ressignificação do seu comportamento profissional.

A ressignificação das práticas de ensino, considerando o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, no âmbito da jornada formativa do alunado, transcorre das ações docentes e, por conseguinte, do envolvimento desse educador com as atividades que ensejam uma multimodalidade de práticas e de gestos em torno do ato de ensinar.

O esforço coletivo da comunidade escolar, equipe pedagógica, da sociedade, dos agentes políticos, dos pais e alunos, é imprescindível para que tais mudanças no ensino e na aprendizagem, associada ao uso de tecnologias digitais no ambiente escolar, possam nortear diferenciadas maneiras de propagação do saber sistematizado e, para além disso, oportunizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas de interação, trabalho colaborativo, apropriação e de ressignificação de conhecimentos, tanto para os docentes, quanto para os discentes.

As transformações tão aguardadas na sala de aula, a partir do uso de distintos recursos digitais, dependem da produção de sentidos de tais práticas nas rotinas de educadores e aprendizes. Nessa esteira de raciocínio, Marques (2016, p. 119) esclarece que “a escola, como a principal agência de letramento da sociedade, ao vincular, na prática docente, o trabalho dos gêneros textuais às tecnologias, proporcionará aos aprendizes novos espaços e formas de aprendizagem, [...]” de criação de outros significados, tendo em vista a Pedagogia dos Multiletramentos.

Diante disso, essas transformações demandam a construção de uma escola mais sensível às dinâmicas da sociedade contemporânea e, especialmente, aos novos modos de ensinar e aprender mediados pelo uso didático, criativo e crítico das tecnologias digitais da informação e comunicação no cotidiano escolar.

No entanto, permanece latente a necessidade de uma profunda ressignificação das práticas pedagógicas nas instituições educacionais, considerando que, apesar das exigências impostas pela cultura digital, ainda predomina uma concepção de ensino baseada na mera transmissão de conteúdos, na repetição mecânica de exercícios e na memorização de definições e fórmulas. Como aponta Libâneo (1990), essa forma empobrecida de ensinar continua sendo recorrente em muitas escolas, sinalizando o desafio de romper com modelos tradicionais e promover práticas que efetivamente dialoguem com as exigências formativas do presente.

As relações de ensino e de aprendizagem, entre professor e estudante, também estão sendo modificadas mediante o uso de aparatos tecnológicos, já conhecidos do grande público, tais como, smartphones, notebooks, tablets e computadores. Tais tecnologias digitais estão sendo ressignificadas no âmbito escolar e, gradualmente, estão ocupando o terreno no horizonte da educação.

Tendo em vista o processo de transformação escolar mediado pelo componente tecnológico e, atrelado a isso, da precisão de se (re)pensar o uso de tecnologias digitais no cenário da educação, confirma-se a conveniência de reflexão envolvendo as ações multiletradas contidas no saber-fazer do professor e, consequentemente a isso, da avaliação dos impactos decorrentes desses multiletramentos no ambiente escolar. Outrossim, reconhece-se que “cada prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes” (MOURA; ROJO, 2019, p. 19).

Por isso, a correspondência dialógica abrangendo as práticas docentes multiletradas e o uso dos recursos tecnológicos digitais, no processo de ensino e de aprendizagem do alunado, são imprescindíveis para determinar as modificações significativas, tanto no espaço escolar, quanto fora dele.

3 METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, cuja natureza é classificada como pesquisa básica, voltada à ampliação do conhecimento teórico sobre o objeto investigado, sem a pretensão de aplicação imediata.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre determinado fenômeno e descrever suas principais características. No que se refere aos procedimentos técnicos adotados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de capítulos que compõem a obra selecionada, bem como de fontes já publicadas, como livros, teses, dissertações e artigos científicos (GIL, 2002).

O material selecionado para a realização da análise é a obra intitulada [3]Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje. O livro foi organizado pelo Prof. Dr. Petrilson Pinheiro e contempla nove (09) capítulos. O material selecionado para a análise está organizado em quatro (04) partes, divididos em nove (09) capítulos.

A Parte I, ora denominada Multiletramentos em práticas colaborativas de escrita, reúne dois (02) capítulos Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos e Práticas colaborativas de escrita apoiadas por recursos da internet em disciplina de língua inglesa de curso militar. A Parte II Multiletramentos e práticas de produção multimodal é composta pelos seguintes capítulos: O cinema na escola: multiletramentos em cena e em sala do Ensino Fundamental II e O uso do software livre Scratch no 5º ano do ensino fundamental da escola pública: multi e novos letramentos. Já a Parte III é constituída por três (03) trabalhos acadêmicos, quais sejam, Multiletramentos e ação social: implicações político-pedagógicas decorrentes do atendimento à Lei Federal 10.639/2003; Multiletramentos: inserindo a multiplicidade identitária dos alunos na escola e os significados sociais de identidades de gênero constituídos no anúncio audiovisual histórias reais do primeiro encontro, da Samsung. Por fim, a Parte IV é composta pelas produções acadêmicas: O papel da elaboração de atividades aplicadas para a formação continuada docente e um olhar sobre as propostas

[3] Para a análise do livro, ora intitulado *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*, supramencionado nas referências, foi requerido junto à Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a autorização de uso da referida obra, cujo intuito foi o de evitar qualquer incidência de ato ilícito relacionado a contrafação decorrente da reprodução, ainda que parcial, das páginas que constituem o material selecionado. Sendo assim, destaca-se que o pedido foi deferido pela editora supramencionada, não havendo qualquer embaraço legal que impossibilite a pesquisa em questão.

de aulas no menu espaço da aula, do portal do professor do MEC, à luz dos multiletramentos.

Os estudos se baseiam no trabalho de nove (09) participantes do grupo de pesquisa CNPQ (Multi)letramentos na escola por meio da hipermídia - (GP Multi), coordenado pelo Prof. Dr. Petrilson Pinheiro, desde o ano de 2012, na Universidade de Campinas – Unicamp. Cada um dos nove (09) participantes do referido grupo de pesquisa, ligado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, abordou um assunto específico, envolvendo os multiletramentos nas práticas escolares.

4 NAS (ENTRE)LINHAS DO COTIDIANO: UM BREVE OLHAR PARA OS DADOS

Para fins deste estudo, foi selecionado, na obra supracitada, o capítulo intitulado *Participação e colaboração na Wikipédia: o lugar da aprendizagem social frente aos multiletramentos*, de autoria de Rafaela Salemme Bolsarin. A análise desse recorte permite observar como as múltiplas formas de interação social, potencializadas pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, têm contribuído para a ressignificação da produção textual, bem como para a transformação dos modos de leitura e escrita.

A pesquisa evidencia que essas mudanças se tornam ainda mais expressivas com a consolidação da Web 2.0, cujas características interativas e colaborativas ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos e promovem novas práticas de letramento, ancoradas na construção coletiva do conhecimento e na aprendizagem em rede.

No tocante às ideias secundárias ilustradas no texto, a pesquisadora desenvolveu um raciocínio voltado à distinção entre as Práticas Colaborativas de Ensino – PCE e a escrita colaborativa propriamente dita, com vistas a apresentar determinadas especificidades entre ambos os termos.

Como estratégia de análise, a autora usou a enciclopédia digital conhecida por Wikipédia. Ao longo da sua produção textual, a pesquisadora argumentou sobre as estruturas de composição da referida ferramenta digital pelos usuários da internet colaborativa. Nesse viés, procurou-se investigar como

a escrita colaborativa permeia a (re)configuração na produção de um documento multimodal e hipermodal.

Dessa forma, a pesquisadora examinou a construção do verbete Wikipédia e as relações estabelecidas entre os usuários da enciclopédia digital. O intuito do estudo buscou compreender de que maneira a interação entre os usuários confluiu para o desenvolvimento da página digital, assim como para a sua melhoria, enquanto produto final. Ainda, o referido estudo teve por escopo averiguar como se dá o engajamento coletivo, considerando as diversas fontes textuais, hipertextuais e multimodais imbricadas na Semiótica Social e na hipermodalidade.

Cabe destacar que, a partir das pistas mapeadas no estudo, foi possível evidenciar a relevância atribuída às práticas multiletradas na constituição de textos multimodais, os quais mobilizam distintas linguagens — verbal, visual, sonora, gestual e espacial — na produção de sentidos. A emergência dessas práticas aponta para uma transformação nos modos de aprender e ensinar, impulsionada pelas possibilidades interativas e dinâmicas das tecnologias digitais da informação e comunicação. Tais recursos não apenas ampliam o acesso a diferentes formas de conhecimento, mas também fomentam processos de autoria, ressignificação e circulação de saberes em ambientes de aprendizagem mediados por múltiplos códigos semióticos.

Nesse cenário, observa-se a valorização de experiências pedagógicas colaborativas, que estimulam o trabalho em grupo e promovem a coautoria entre alunos, participantes e mediadores. O processo educativo, portanto, passa a ser concebido como um percurso dialógico e coletivo, no qual se articulam ações de ensinar, aprender, interpretar, ampliar, criar e (re)criar, em constante (re)contextualização dos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no desenvolvimento tecnológico que permeia a sociedade moderna, implica refletir nas inúmeras conquistas já obtidas pelo homem na história da humanidade. Mais do que isso, representa o desejo de transformação da sua própria existência em algo significativo que implique em mudanças

comportamentais, cognitivas e culturais. O homem, enquanto ser tecnológico, apegado às tradições do seu tempo, ao desenvolver instrumentos e demais objetos bélicos, domésticos e de lazer para suprir às suas necessidades pessoais, desafiou aos seus limites e iniciou a escrita da sua trajetória, enquanto ser vivente.

Os tempos mudaram, assim como os princípios e valores socioeconômicos, políticos, culturais e tecnológicos também foram impactados pelas ações humanas. Da mesma forma, as pessoas também sofreram os efeitos dessa transposição temporal. Assim sendo, o uso de distintas tecnologias digitais da informação e comunicação, nos espaços públicos e privados, proporcionou ao sujeito multifacetado, avançar em direção às outras superfícies até então pouco exploradas no campo da ciência.

A complexidade das relações humanas, associada ao uso de variados aparatos tecnológicos, evidenciou uma (r)evolução nos meios de comunicação, razão pela qual uma gama considerável de textos/discursos passou a ocupar o lugar de destaque no mundo virtual. Através do meio digital, os textos/discursos assumiram outras formas multissemióticas e multimodais, o que se refletiu em outros sentidos para o leitor.

As inter(ações) multiletradas, refletidas no saber-fazer docente, demandam ressignificados com a incorporação de novos sentidos à prática pedagógica. A (re)combinação de significados e significantes nas produções textuais — verbais e não verbais —, mediada pelo uso consciente e criativo de recursos midiáticos no espaço escolar, pode possibilitar a construção de saberes multidisciplinares pelos sujeitos envolvidos. Tais experiências tendem a contribuir para a consolidação de uma aprendizagem multiletrada, reafirmando o potencial transformador da docência ancorada em práticas pedagógicas sensíveis às demandas contemporâneas.

Posto isso, este trabalho oportuniza pensar que o uso de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar pode, de fato, contribuir para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. Além de ampliar o acesso à informação e diversificar as formas de mediação pedagógica, o uso das tecnologias digitais favorece a construção de

práticas colaborativas, nas quais professores e estudantes assumem papéis mais ativos, interativos e coautores do processo educativo.

Os dados analisados também indicam a urgência de uma articulação mais consistente entre teoria e prática, condição essencial para que o conhecimento escolar não apenas seja transmitido, mas efetivamente ressignificado pelos estudantes. Essa ressignificação passa, sobretudo, pelo uso crítico, criativo e contextualizado das tecnologias digitais, concebidas não como fins em si mesmas, mas como ferramentas mediadoras de experiências formativas mais significativas, dialógicas e multiletradas.

REFERÊNCIAS

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 15-45.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: UNICAMP, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. KERSCH, Dorotea; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 109-119.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Petrilson. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ALGORITMOS E MECANIZAÇÃO: OS ENTRAVES À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Luciana Ramos de Carvalho[1]

Julise Franciele de Carvalho[2]

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentado na teoria construtivista de Jean Piaget, tem como objetivo analisar como estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem o Sistema de Numeração Decimal (SND) e de que modo constroem esse conhecimento em suas experiências escolares. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou o método clínico-crítico piagetiano como instrumento investigativo, aplicando entrevistas com nove estudantes do terceiro ano de uma escola pública. Os resultados evidenciaram que, embora os alunos demonstrem certo domínio do uso cotidiano dos números, suas compreensões sobre o SND revelam-se fragmentadas, com pouco significado conceitual. Os dados dessa investigação apontaram que a compreensão sobre o SND exige o planejamento de situações desafiadoras que provoquem desequilíbrios cognitivos e estimulem a construção ativa do sujeito na construção do conhecimento. Conclui-se que o ensino do SND apresenta-se como um problema didático que demanda do professor conhecimento profundo sobre os aspectos conceituais e estruturais do sistema, necessitando de uma reflexão em relação sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Sistema de Numeração Decimal; Construtivismo; Conhecimento Matemático.

1 INTRODUÇÃO

Para o entendimento do processo de construção do conhecimento matemático nos primeiros anos escolares, optou-se pelos estudos de enfoque construtivista, em especial os baseados em Jean Piaget, seus colaboradores, e demais pesquisadores que se valeram deste referencial teórico-metodológico.

Neste conjunto, encontra-se Gerard Vergnaud (1996), que se utiliza da teoria dos campos conceituais matemáticos para explicar o processo de construção de conceitos. Para o autor, um conceito adquire sentido por meio de situações e problemas a resolver e é pela aplicação de determinado conceito em

[1] Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Assis/SP. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br
[2] Doutoranda pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina – UEL– Londrina/PR. E-mail: carvalhojulise@gmail.com.

situações nas quais se faz necessário, que podemos perceber se o indivíduo já o domina. Sua experimentação em situações diversas torna possível a operacionalidade de um conceito. Por essa razão, o docente ou investigador deve analisar a conduta e os esquemas utilizados pelos indivíduos para compreender em que, do ponto de vista cognitivo, consiste para ele determinado conceito.

Vergnaud (1990) define o número como um conceito matemático e, portanto, constituído de três aspectos: 1) o conjunto de situações que dão sentido ao conceito (referência); 2) o conjunto de invariantes operatórios que constituem a operacionalidade do esquema (significado); 3) o conjunto de formas linguísticas ou simbólicas que permitem representações (significante). A uma situação dada, três balões corresponde a quantidade três (significado), que corresponde, por sua vez, ao significante 3 ou "três" ou qualquer outra forma de notação. A notação (ou registro) é, portanto, parte do conceito de número.

A construção de conceitos matemáticos também é paralela ao desenvolvimento de estruturas de pensamento. Segundo Piaget (2015), o indivíduo não tem consciência destas estruturas subjacentes aos conhecimentos, porém utiliza-as, até para novas aprendizagens, emprestando-lhes o caráter lógico de suas condutas. Nesse sentido, a construção do conceito de número é considerada paralela ao desenvolvimento de estruturas como a classificação e a seriação de elementos. Retomando Vergnaud (1990), pode-se afirmar que as estruturas de pensamento fornecem significado ao número: a compreensão ordinal e cardinal do número.

Orrantia (2006), referindo-se a Piaget, assinala que diferentes conceitos lógicos e matemáticos são construídos antes e durante a apropriação do sistema de numeração. Pode-se citar a habilidade de classificar e ordenar elementos e grupos de objetos. Para o autor, como parte do ambiente cultural e social do indivíduo, a escola deve facilitar a aproximação entre o estudante e os conhecimentos que espera que ele construa.

Para Dickson, Brown e Gibson (1993), são inúmeras as facetas envolvidas no processo de compreensão do sistema posicional, mostrando que há muitas evidências indicando que algumas das ideias envolvidas não são de fácil domínio:

As escolas públicas brasileiras, de forma abrangente, trabalham com o ensino do sistema posicional desde o início dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A dificuldade de compreensão do valor posicional, pelos estudantes, pode estar diretamente relacionada à complexidade que envolve seu funcionamento. É um sistema de numeração que, se comparado a outros, apresenta diferenças bastante pontuais que não são estudadas com a profundidade necessária.

Ao longo de anos, para garantir a compreensão do SND, entendia-se o ensino como reprodução exaustiva de sequências numéricas. Estudantes e professores se relacionavam com o sistema de maneira superficial sem conhecer as regras e as regularidades que o regiam. Saber contar oralmente, grafar os algarismos e realizar cálculos utilizando os algoritmos das operações (inclusive o Quadro Valor de Lugar (QVL), como facilitador para saber o valor do algarismo pelo lugar que ele ocupa), tomou conta das aulas de matemática no Ensino Fundamental. Essas estratégias de ensino mostram-se insuficientes para a compreensão das regularidades do SND.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de articular o aprendizado da Educação Infantil com o dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante essa transição, as crianças estabelecem novas relações e exploram múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática. Em relação aos números, elas aprendem que um mesmo número pode ser representado de diversas maneiras: por meio de palavras escritas, da palavra falada, do símbolo matemático ou de desenhos que simbolizam quantidades que desejam expressar.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental o objetivo em relação aos números é promover o desenvolvimento do pensamento numérico, capacitando os alunos a compreenderem quantidades e utilizar esse conhecimento na tomada de decisões. Durante o estudo desses conceitos numéricos, é fundamental enfatizar registros, usos, significados e operações.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar o conhecimento dos estudantes, sobre o Sistema de numeração decimal e estabelecer uma relação direta com o sujeito. Buscou-se compreender a forma

como a criança se relaciona com o conhecimento e com o outro. A entrevista se concentra no conhecimento predicativo, ajudando a criança a refletir e tomar consciência do que sabe. Não se trata de simplesmente abordar a criança de forma isolada e aplicar os jogos, mas sim de criar um espaço onde ela possa se situar, conhecer a si mesma e, ao mesmo tempo, nos permitir conhecê-la.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo buscou estabelecer como referencial os aspectos qualitativos, pois, tal abordagem examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada. Nesse sentido, as possibilidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem (Denzin; Lincoln, 2000).

A metodologia adotada deve estar em consonância com a concepção que se tem do objeto de estudo, e em nosso caso, esse objeto é concebido segundo a perspectiva epistemológica construtivista. Dessa forma, estudá-lo por meio de uma abordagem qualitativa construtivista parece-nos ser, antes de tudo, uma questão de coerência.

Foi elaborado e aplicado um protocolo de entrevista segundo o método clínico-crítico piagetiano, observa um roteiro composto por questões abertas e flexíveis, de maneira a possibilitar ao entrevistador fazer intervenções sistemáticas com perguntas adicionais que permitem melhor compreensão e contextualização do modo de pensar, agir, sentir e perceber do entrevistado (Delval, 2002). Naturalmente, a análise qualitativa dos dados coletados, também segue o mesmo método clínico, de acordo com Delval (2002). Os sujeitos da nossa pesquisa foram 9 alunos, sendo 6 meninas e 2 meninos, assim a pesquisa teve a participação, ao longo de um trimestre (12 encontros) com estudantes regulamente matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Londrina.

3.RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os excertos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, foi possível observar que os estudantes não estavam familiarizados com a terminologia específica. No entanto, não é porque eles não sabiam as respostas, mas sim porque não sabiam como expressá-las em termos formais. Eles possuem um certo nível de compreensão do sistema de numeração, mas, devido à forma como a escola ensina – de maneira fragmentada e focada nos aspectos formais, com exemplos estereotipados, gráficos e ordens isoladas – eles não conseguem perceber o sistema de forma integrada, como um todo. Eles acabam vendo apenas partes do sistema, como se estivessem observando uma pedra decorada através de uma lupa, sem conseguir se situar em relação ao que estão realmente trabalhando. A dificuldade encontrada pelos estudantes, pode não estar relacionada com o conteúdo específico da matemática, mas sim com a forma truncada ou desarticulada de pensar, impedindo que se apresente um raciocínio adequado.

Quando questionados sobre o que era sistema de numeração decimal, seis sujeitos responderam: “Não sei” (S1, S2, S3, S4, S8, S9).

> **P: Você ouviu falar sobre o sistema de numeração decimal?**
> **S5:** Acho que é de Matemática.
> **P: Por que você acha que tem a ver com matemática?**
> **S5:** Porque na autorização para participar aqui com você está escrito que vamos fazer joguinhos de matemática. E você falou também que íamos participar de sessões matemáticas. Então acho que é algum sistema de matemática.
> **P: Você poderia me explicar o que é sistema?**
> **S5:** É um conjunto de algo, como dentro do nosso corpo não tem órgãos? Isso é um sistema de vários órgãos.
> **S6:** Tipo, todos os números, de, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, aí vai indo, aí vai pro vinte, trinta, quarenta, cinquenta... sessenta, setenta, noventa, cem, depois vai o cento e dez, cento e vinte, cento e trinta, cento e quarenta, cento e cinquenta, cento e sessenta ai... duzentos, trezentos, quatrocentos, vai pro mil... dois mil... um milhão’’
> **S7:** São um, dois, três e por aí em diante.
> **P: O que você sabe sobre sistema de numeração decimal?**
> **S9:** Nada, meu pai e minha mãe sabem, eles são professores de Matemática. Eu vejo que eles imprimem atividades com essa palavra. Então, deve ser de números né.
> **P: Algum professor falou sobre sistema de numeração?**
> **S8:** Nunca ouvi falar.
> **P: E fora da escola, escutou alguém falando ou viu em algum lugar?**
> **S8:** Não.

A fala dos estudantes evidencia que a escola tem oferecido poucas oportunidades para ampliar a compreensão do sistema de numeração decimal

(SND). Além disso, parece não aproveitar, possivelmente por desconhecimento, as hipóteses que as crianças já possuem ao ingressar na escola. O SND, sendo a base numérica utilizada no cotidiano, é pouco compreendido pelos alunos, como indicado pelas respostas dos participantes, que demonstraram, em alguns casos, desconhecer seu significado. Isso sugere que, embora os professores trabalhem com o SND, eles não discutem de forma aprofundada com os estudantes sobre o que realmente estão estudando.

Muitas vezes, os alunos aprendem o SND de maneira mecânica, sem uma verdadeira compreensão conceitual. Isso indica a necessidade de uma abordagem diferente e mais significativa no ensino desse conteúdo. A aprendizagem de qualquer conceito exige a participação ativa do aluno. Por mais clara que seja a explicação do professor, a compreensão é um processo individual e único do estudante, envolvendo a construção de novos conceitos e significados.

Referente ao conhecimento sobre números a pesquisadora questionou:

> **P: O que são números? Você sabe me explicar?**
> **S1:** Número é usado para a gente saber onde moramos, que nem 390 é o número da escola que estudo.
> **P: Você ouviu falar sobre os números?**
> **S2:** Sim, números são quantidades que existem, tipo o número 50, tá na moeda de R$ 0,50. Que dá para comprar pirulito no mercadinho.
> **S3**: Sim, nas continhas.
> **P: Poderia me explicar como utiliza nas continhas?**
> **S3:** Quando a professora passa probleminha, eu tenho que descobrir que números devo usar para responder à pergunta. Ou para montar as continhas de + ou de -.
> **P: Você acha que além de usar nas continhas, existe outra forma de utilizar números?**
> **S3:** Não, só nas continhas mesmo.
> **S4**: Números são um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e assim por diante. São formas de contar as coisas.
> **S5:** São dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, daí vai indo.
> **S6:** Coisas que colocamos nas respostas dos probleminhas e nas continhas.
> **P: Você acha que além de usar nas continhas, existe outra forma de utilizar números?**
> **S6:** Não
> **S7:** Inventaram para registrarmos quantidades. Os números servem para medir ou contar alguma coisa.
> **S8:** Não sei
> **S9:** São coisas pra você contar. A gente pode contar quantos livros tem nessa biblioteca, nuvens e quantas estrelas tem no céu.

Desde muito novas, as crianças estão em contato com informações numéricas diversas na realização de ações sociais, o que torna os números significativos para elas, como se pode verificar nos exemplos da moeda (parte do nosso sistema monetário) e do número da casa. No caso de S2, o 50 é uma informação retirada da interação com outras pessoas, ele reconheceu a função social, pois disse: “é da moeda”; “dá pra comprar”.

Com base nessas descrições, impossível negar que as interações sociais possibilitam a elaboração de conceitos espontâneos que são pilares para a construção de novos conceitos mais elaborados, construção esta que implica muito mais que a mera “coleção” de informações, implica, segundo Ferreiro (1986), a construção de um esquema conceitual que permita interpretar os dados da realidade. Outro ponto fundamental a se considerar é que existem conhecimentos que são aprendidos por meio de outros informantes (adultos ou crianças com maiores experiências), o que se pode observar no fato de o estudante saber que cada número tem um nome específico, quando S2 disse: “o cinquenta da moeda!”; ou o número da escola de S1. Esse tipo de conhecimento é denominado por Piaget de conhecimento social, constituindo-se como um exemplo de abstração empírica.

Com o intuito de explorar mais sobre o conhecimento numérico, a pesquisadora indagou:

> **P: Você sabe como os números são formados?**
> **S1:** Acho que são pessoas que fazem esses números, eles veem uma grande quantidade de coisas no mundo. E pensam precisamos criar números para contar tudo isso.
> **S2:** Juntando-os, pega o número 1 junta com o 2, dá o 3.
> **P: Poderia me explicar como seria esse juntando os números?**
> **S2:** Vai aumentando, coloca um e depois o outro, depois junto 10, 20,30,40 e 50.
> **P: Como ele vai aumentando?**
> **S2:** Não, sei. Acho que crescendo.
> **S3:** Somando-os, temos números novos. Temos que sempre acrescentar mais um, para ter o outro. Assim, por diante.
> **S4:** Aumentando sempre, precisa juntar o número anterior com o de agora, para formar o próximo.
> **S5:** Número é só número, não tem que formar nada.
> **S6:** Por exemplo, um mais cinco é seis, daí com o um mais cinco a gente consegue formar o seis. Vai juntando.

S2 demonstrou desconhecer as regras do sistema de numeração decimal, porém “compreende” que os algarismos vão aumentando; como não

compreendeu quanto nem como, argumentou que vão aumentando de acordo com o anterior, tentando também fazer uma relação com a numeração falada.

S3 e S6 demonstraram uma construção de rede de relações numéricas, pois afirmam que para criar novos números eles precisam acrescentar por meio da adição + 1. De acordo com Kamii (2004), construir uma rede de relações numéricas significa que queremos que as crianças pensem o "sete", por exemplo, de todas as maneiras diferentes e inter-relacionadas. A partir da construção da rede numérica, as crianças tornam-se capazes de construir relações.

Os sujeitos consideram que aprender o número auxilia no alcance de objetivos futuros associados a ganhos profissionais. Novamente os números são entendidos como um instrumento, nestes casos um instrumento que tornaria a pessoa mais apta para o mercado de trabalho. O que pode se concluir é que os estudantes atribuem aos números usos e funções puramente escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados apontados pelo presente estudo, compreende-se que no contexto de uma pedagogia baseada no construtivismo de Piaget, as interações sociais e os desequilíbrios cognitivos, que promovem assimilações e acomodações, são essenciais. O professor, longe de deixar o aluno "à própria sorte", deve planejar situações problematizadoras que provoquem conflitos cognitivos. À medida que os alunos avançam no desenvolvimento mental, cabe ao docente introduzir desafios mais complexos, porém compatíveis com a capacidade de assimilação e acomodação dos estudantes.

O ensino construtivista está intrinsecamente ligado às ações do professor, ao seu domínio do conhecimento matemático e à interpretação que realiza das ações de seus alunos. Piaget atribui a passividade do aluno à insuficiente dissociação entre as questões de lógica e as considerações numéricas ou métricas. É uma passagem muito rápida do qualitativo ao quantitativo numérico.

O papel do professor, portanto, é apresentar ao estudante uma situação de aprendizagem na qual ele possa desenvolver seus conhecimentos

como resposta pessoal a uma questão, e aplicá-los ou modificá-los de acordo com as demandas do contexto, não por vontade do professor. Há uma distinção significativa entre adaptar-se a um problema imposto pelo contexto e adaptar-se aos desejos do professor.

Do ponto de vista da aprendizagem da estrutura do SND, deverão existir desafios cognoscitivos que levem os sujeitos a sentirem necessidade da sua compreensão, sem a qual os problemas não serão resolvidos. Será a acomodação que promoverá as tentativas dirigidas e as condutas precisas. Mas para que ela se manifeste, deve existir o desafio ou algo que se torne resistente a modificações oriundas de situações novas. O êxito caracteriza a assimilação do objeto e um esquema para ser incorporado às estruturas disponíveis.

A presente investigação leva a concluir que o ensino dos números naturais é realmente um problema didático. Nesse aspecto, para superar as dificuldades relativas a esse tema, comumente é preciso estabelecer relações entre o que as crianças sabem do uso social do sistema numérico e sua organização posicional, e conclui que essa tarefa não é fácil se o professor não tiver conhecimentos para ensinar esse conteúdo.

É preciso estabelecer relações entre o que as crianças sabem do uso social do SND e a organização posicional do sistema. Estamos tão acostumados a conviver com esse sistema de numeração que, no geral, não percebemos o que é próprio do sistema e as propriedades que usamos para representá-lo. No entanto, essa percepção é necessária. Para que a criança se aproprie do nosso sistema de numeração, ela deve descobrir o que ele oculta e os professores devem ser os mediadores dessas descobertas e, portanto, devem ter o conhecimento necessário para uma atuação eficiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 fev. 2022.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Handbook of qualitative research. 2. ed. Thousand Oaks, Ca.: Sage, 2000.

DICKSON, L.; BROWN, M.; GIBSON, O. **Children learning mathematics**: a teachers guide to recent research. London: Schools Council Publications, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KAMII, C. **A criança e o número**. Tradução de Regina A. de Assis. 32. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ORRANTIA, J. Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas: uma perspectiva evolutiva **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 158-80, 2006.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

VERGNAUD, G. A teoria dos campos conceptuais. In: BRUN, J. **Didáctica das matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes Pedagógicos, 1996. cap. 3, p. 155-191.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en Dicdatique des Mathématiques**, v. 10, n. 23, p.133-170, 1990.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BASE NAS TEORIAS DE BROUSSEAU E VERGNAUD: MULTIPLICAÇÃO PARA O 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmen Zepechoka Felipe [1]

Maria Izabel Lara[2]

Tania Teresinha Bruns Zimer[3]

Sergio Camargo[4]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática voltada para a compreensão do conceito de multiplicação como adição de parcelas iguais e organização retangular (linhas e colunas), direcionada a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A atividade está inserida no contexto temático da Festa Junina, buscando promover uma aprendizagem matemática significativa, próxima da vivência sociocultural dos estudantes. O problema de pesquisa que norteia o trabalho é: Como a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1990), e a Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 1986), podem fundamentar o ensino da multiplicação, a partir de situações contextualizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, com o tema Festa Junina? A metodologia adotada envolve o desenvolvimento de situações-problemas contextualizadas, que incentivam o estudante a mobilizar estratégias pessoais — com ou sem o uso de materiais concretos. A proposta de sequência didática está embasada na Teoria das Situações Didáticas, que valoriza a autonomia e o papel ativo do estudante diante do saber, e na Teoria dos Campos Conceituais, que concebe a aprendizagem como resultado da articulação entre ação, linguagem e representação. Espera-se, com a aplicação dessa proposta, o avanço na compreensão da multiplicação pelos estudantes, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia intelectual e a valorização dos erros como parte do processo de aprendizagem. A proposta também reforça a importância da articulação entre teoria e prática para um ensino de matemática mais criativo, contextualizado e formativo.

Palavras-chave: Educação Matemática. Sequência Didática. Multiplicação. Festa Junina. Teorias da Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de matemática engloba atividades significativas que favoreçam a compreensão dos conceitos e o avanço contínuo do conhecimento dos estudantes. Segundo Zabala (1998, p.18), “a maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa”.

[1] Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal do Paraná, carmenczf91@gmail.com.
[2] Licenciada em Matemática. Universidade Federal do Paraná, mariaizabllara@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, taniatbz@ufpr.br.
[4] Doutor em Educação para Ciência, Universidade Federal do Paraná, s.camargo@ufpr.br.

Aprender matemática vai além da repetição mecânica; exige compreensão abstração e a aplicação de ideias em diferentes contextos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino deve desenvolver capacidades como formular, interpretar e criar e não apenas resolver exercícios mecânicos (BRASIL, 2018).

Assim, o trabalho com situações-problemas visa estimular habilidades que vão muito além do domínio de operações, como a socialização, oralidade, o uso de conhecimentos prévios, as reflexões de vivências e o desenvolvimento de estratégias, individuais e coletivas.

Ele se aplica ao campo multiplicativo: não basta apresentar o algoritmo da multiplicação. É necessário desenvolver habilidades que possibilitem aos estudantes reconhecer e compreender as estruturas e os conceitos que são próprios desse campo, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Diante disso, o presente estudo tem por finalidade apresentar uma proposta de sequência didática voltada a compreensão da multiplicação com adição de parcelas iguais e organização retangular - linhas e colunas - direcionada a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, envolvendo como eixo temático Festa Junina.

O tema surgiu com o intuito de integrar uma festa popular, presente no contexto escolar, à necessidade de mobilizar as aprendizagens matemáticas de forma concreta e criativa. A proposta está fundamentada em duas teorias: a dos Campos Conceituais, proposta por Gérard Vergnaud (1990), e a Teoria das Situações Didáticas, de Guy Brousseau (1986), que orientam a construção do conhecimento a partir de contextos significativos e desafiadores.

Essa temática surge das vivências das autoras, nas quais identificam a necessidade de abordar a multiplicação de forma contextualizada, superando a ideia de que ela se resume à memorização da tabuada. Assim define-se o problema de pesquisa como: *Como a Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1990), e a Teoria das Situações Didáticas (Brousseau, 1986), podem fundamentar o ensino da multiplicação, a partir de situações contextualizadas no 3º ano do Ensino Fundamental, com o tema Festa Junina?*

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os principais referenciais teóricos que sustentam a proposta da intervenção pedagógica. As teorias de Brousseau e Vergnaud são abordadas por fornecerem fundamentos para a construção do conhecimento matemático em situações de aprendizagem contextualizadas e cognitivamente desafiadoras.

2.1 A Teoria das Situações Didáticas (Brousseau)

A presente proposta de sequência, articula-se com a Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau desenvolvida em 1986, na França. Tal teoria valoriza a construção significativa do conhecimento matemático por meio de estratégias didáticas que promovem a autonomia do estudante e a construção de sentido nas situações de aprendizagem. Conforme Freitas (2000, p. 65), "[...] a teoria desenvolvida por Brousseau representa uma referência para o processo de aprendizagem matemática em sala de aula envolvendo professor, aluno e conhecimento matemático".

Esse processo é gradual, envolve etapas de apresentação da proposta e controle das variáveis - mediações que acontecem no meio do percurso, e que devem ser intencionalmente planejadas com fins educativos, pois a atuação do professor deve sempre estar orientada por objetivos definidos. Essas variáveis vividas no processo de aprendizagem, são representadas pelas situações a-didáticas que segundo Freitas (2000), revelam o caminho independente que o estudante percorre, não havendo interferência do professor, ficando ele em segundo plano como observador.

Brousseau desenvolveu uma classificação das "tipologias de situações didáticas", envolvem uma tríade entre: construção do saber, as relações do estudante frente a ele e o papel do docente nesse processo. Essas tipologias são descritas em quatro categorias que se interligam no processo de aprendizagem matemática, sendo elas: situações de ação - é o contexto onde ocorre a aprendizagem em seu aspecto experimental, onde o estudante executa suas hipóteses, sem a necessidade de validação teórica ou registro a fim de comprová-las, situações de formulação - onde o estudante já consegue estabelecer relação com suas hipóteses, ele constrói conexões em sua ação reflexiva, ampliando aspectos de sua linguagem explicativa,

situações de validação - o estudante já começa a estabelecer relação com o que aprendeu e comprovar seu raciocínio com atividades de registro, ele prova a sua resposta com sua explicação pautada em evidências do que aprendeu, e situações de institucionalização - o estudante vive a transformação do saber, explicitando a funcionalidade do mesmo em situações diversas, sendo reconhecido pelo seu esforço e valorizando o status do saber como patrimônio cultural. (FREITAS, 2000). A exploração dessa teoria em propostas didáticas oferece às estudantes oportunidades de aprendizagem por meio da experimentação, do confronto de ideias e da valorização da autonomia intelectual — aspectos centrais na Teoria das Situações Didáticas.

2.2 A Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud)

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC), proposta por Gérard Vergnaud (1990), representa uma abordagem fundamental para entender como ocorre a aquisição e evolução dos conceitos matemáticos. Seu objetivo principal é explicar como os indivíduos constroem e organizam os conceitos através da interação entre a ação, a linguagem e a representação simbólica, formando assim, campos conceituais compostos por conceitos inter-relacionados e significativos dentro de um mesmo domínio de saber (VERGNAUD, 1990).

A TCC busca oferecer um modelo que explica o processo de aprendizagem, no qual a construção do conhecimento ocorre a partir da mobilização e adaptação de esquemas cognitivos em diversas situações que demandam o uso do conceito, tais esquemas envolvem o que Vergnaud (1990) chama de invariantes operatórios, como os conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação. Esses invariantes são conhecimentos implícitos que orientam a conduta e possibilitam que o sujeito atue de forma eficaz diante de uma classe de situações. O autor destaca o papel do ambiente e das situações de aprendizagem como elementos centrais para compreender não apenas o que o estudante sabe, mas também como aplica o conhecimento adquirido, assimilando gradualmente as propriedades e regras que regem os conceitos. Assim, a operacionalidade de um conceito só se confirma quando o sujeito é capaz de utilizá-lo em diferentes contextos, nos quais múltiplas propriedades conceituais são demandadas (VERGNAUD, 1990).

Segundo Vergnaud (1990), essa abordagem conduz a uma concepção pragmática de conceito, entendendo-o como um tripé composto por: o conjunto das situações que lhe conferem sentido (referência), os invariantes que sustentam sua funcionalidade (significado), e as formas linguísticas e simbólicas que o representam (significante). Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento conceitual envolve tanto a ação quanto a linguagem e a representação simbólica, sendo necessário considerar simultaneamente esses três aspectos. Além disso, como a pertinência de cada propriedade conceitual varia conforme a situação, torna-se essencial oferecer uma diversidade de experiências e representações para favorecer a construção e a generalização conceitual por parte dos aprendizes.

Desse modo, a TCC valoriza a diversidade de situações e representações como condição essencial para uma aprendizagem matemática sólida e duradoura. A abordagem pragmática de Vergnaud (1990) enfatiza que o significado de um conceito está diretamente ligado às situações em que ele é utilizado, o que orienta práticas pedagógicas que priorizem a multiplicidade de contextos e estratégias representacionais.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo de natureza qualitativa, com enfoque teórico-prático, voltado à elaboração do planejamento de uma sequência didática. Busca compreender, por meio de uma construção fundamentada, como o ensino da multiplicação pode ser potencializado a partir de atividades contextualizadas, significativas e progressivas, voltadas ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A elaboração da sequência didática foi orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para a habilidade EF03MA07, que prevê o desenvolvimento da capacidade de resolver e elaborar problemas envolvendo ideias de multiplicação, utilizando estratégias pessoais e materiais concretos. A mesma também está fundamentada nos pressupostos teóricos advindos da Teoria das Situações Didáticas, proposta por Guy Brousseau, e da Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud.

A proposta parte do trabalho direcionado a construção de significados por meio de situações-problemas contextualizados, no sentido de desafiar os estudantes a explorarem suas estratégias e representações pessoais. Apresenta como eixo integrador a temática da Festa Junina, no sentido de gerar contextos motivadores e reais, culturais e sociais, para a aprendizagem matemática.

O lócus teórico da pesquisa é o ambiente escolar da Educação Básica, especialmente turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, no qual a sequência poderá futuramente ser aplicada. Como a proposta não foi aplicada, não houve envolvimento direto de sujeitos. No entanto, ela foi planejada considerando as características cognitivas e pedagógicas esperadas desses estudantes.

As atividades da sequência foram organizadas de maneira progressiva, permitindo que a cada fase os estudantes possam construir, testar e superar suas hipóteses, incentivados a explicitar suas estratégias pela mediação do docente. Espera-se, com isso, contribuir para o desenvolvimento do pensamento matemático reflexivo e significativo.

4 A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - BRINCANDO E MULTIPLICANDO NA FESTA JUNINA

Nesta seção, apresentamos uma proposta de sequência didática pensada para o 3º ano do Ensino Fundamental, na área de Matemática, elaborada, com o objetivo de atingir a habilidade EF03MA07 da BNCC (BRASIL, 2018), promovendo a compreensão da multiplicação como adição de parcelas iguais e como organização em linhas e colunas - pensamento retangular, por meio de situações-problemas contextualizadas na Festa Junina. Espera-se que os estudantes mobilizem estratégias pessoais, com ou sem o uso de recursos concretos e digitais, e avancem na construção do conceito de multiplicação, superando obstáculos comuns como a confusão entre multiplicação e adição simples ou contagem unitária.

A proposta de sequência é composta por nove etapas: cinco voltadas à adição de parcelas iguais, três ao pensamento retangular, sendo a última um jogo envolvendo a multiplicação escalar (por múltiplos de 10, 100 e 1000). Cada etapa é organizada em dois momentos: contextualização da situação-problema e exploração com estratégias pessoais.

O Quadro 1 apresenta um panorama geral das etapas da sequência.

Dentre as atividades desenvolvidas, duas etapas foram escolhidas para descrição com mais detalhes, cada uma abordando um Campo Multiplicativo.

4.1 Etapa 1 – Quebra-cabeças e o pensamento retangular

A primeira etapa inicia com o professor contextualizando a proposta sequência de atividades que serão realizadas, propondo aos estudantes uma ajuda fictícia na Festa Junina da escola. Para entrar no clima da festa, eles são desafiados, em grupos, a montar quebra-cabeças sobre o tema. Cada grupo passará por diferentes estações com modelos de quebra-cabeça diferentes. Após esse momento inicial de exploração, os grupos retornam à sua estação original, colam o quebra-cabeça montado em um cartaz e participam de uma conversa coletiva sobre a experiência.

Neste momento, o professor pode conduzir a conversa com perguntas como: "Quantas peças têm no total?" "Como vocês chegaram a essa resposta?" "Quantas linhas e quantas colunas conseguimos observar?". A intenção é favorecer a reflexão dos estudantes sobre a organização espacial das peças e estimular a construção do pensamento retangular. Espera-se que, a partir dessa discussão, os estudantes representem a quantidade total de peças utilizando a multiplicação, por exemplo: “3 x 4 = 12”.

Essa etapa prevê o uso de diferentes registros: linguagem oral (relato das estratégias), visual (disposição das peças no cartaz), pictórico (desenhos dos agrupamentos) e numérico (representações de soma e multiplicação). A diversidade de registros visa favorecer o engajamento dos estudantes e oferecer múltiplas formas de representação para a construção do conceito.

Quadro 1 – Etapas da proposta de sequência didática

ETAPA	CONTEXTUALIZAÇÃO / SITUAÇÃO PROBLEMA	ESTRATÉGIAS
Etapa 1: Contextualizando a Temática	Montar quebra-cabeças juninos em grupos, observando linhas e colunas.	Rodízio entre estações com quebra-cabeças; discussão coletiva; contagem e representação com multiplicação.
Etapa 2: Saquinhos-surpresa com brinquedos	Montar 5 saquinhos com 3 brinquedos em cada. Quantos brinquedos ao todo?	Manipulação com objetos, registros pictóricos e numéricos, discussão coletiva sobre estratégias.

Etapa 3: Organização da dança	Organizar os colegas em fileiras com o mesmo número de estudantes.	Formação corporal em fileiras, representação com objetos e desenhos, análise das possibilidades.
Etapa 4: Barraca da pescaria	Colocar 3 peixinhos de brinquedo em cada um dos 4 baldes. Quantos peixinhos no total?	Distribuição concreta, registros diversos (soma, tentativa e erro, multiplicação), debate coletivo.
Etapa 5: Fichas para brincar	Cada uma das 6 crianças na fila recebe 2 fichas. Quantas fichas ao todo?	Distribuição simbólica com bonecos/palitos, registros pictóricos e multiplicativos, discussão coletiva.
Etapa 6: Bandeirinhas da sala	4 cordões com 7 bandeirinhas cada. Quantas ao todo?	Montagem com bandeirinhas, contagem/soma e depois multiplicação; colagem em cartaz.
Etapa 7: Barraca da argola	Cada rodada usa 5 argolas. Se houver 3 rodadas, quantas argolas no total?	Realização da brincadeira com registro de quantidades, uso de adição repetida, desenhos e multiplicação.
Etapa 8: Cortes de bolo	Bolo de milho: 3 linhas × 4 colunas. Bolo de coco: 5 linhas × 4 colunas. Quantos pedaços?	Resolução em trios com imagens, construção e contagem dos pedaços, depois representação com multiplicação.
Etapa 9: Jogo da multiplicação	Jogo com dados: multiplicar valores tirados e marcar pontuação total.	Multiplicação com valores variados (1, 10, 100, 1000); uso de fichas e registros; comparação de pontuações.

Fonte: Elaborado pelos autores

4.2 Etapa 2 – Os saquinhos-surpresa e a adição de parcelas iguais

Na segunda etapa, os estudantes são convidados a resolver a seguinte situação: “Vamos preparar saquinhos-surpresa com 3 brinquedos em cada. Se fizermos 5 saquinhos, quantos brinquedos vamos precisar? ”. A proposta está inserida no contexto da preparação da festa, tornando o desafio próximo da realidade dos estudantes.

Os estudantes, organizados em pequenos grupos, recebem materiais concretos (como tampinhas, recortes de brinquedos ou peças de EVA) e recipientes (como copinhos ou saquinhos de papel) para simular a montagem dos saquinhos. A atividade permite que os estudantes mobilizem diferentes estratégias de resolução, como contagem um a um, soma de parcelas iguais e, em alguns casos, o uso espontâneo da multiplicação. Após a manipulação, cada grupo registra sua solução no caderno ou em uma folha, utilizando diferentes formas de representação: adição repetida (por exemplo, “3 + 3 + 3 + 3 + 3”), representações pictóricas (desenhos dos saquinhos e brinquedos) e multiplicação (como “5 × 3”). Na sequência, o professor inicia uma discussão coletiva, na qual os estudantes podem comparar as estratégias,

analisar vantagens e destacar a multiplicação como uma forma mais eficiente de representar agrupamentos de quantidades iguais.

Essa etapa tem como foco a transição do concreto para o simbólico, respeitando o tempo de elaboração de cada estudante, promovendo o diálogo e valorizando as estratégias pessoais.

4.3 Fundamentação teórica em diálogo com a proposta de sequência didática

Com base no detalhamento da proposta de sequência didática apresentada, esta seção busca estabelecer o diálogo entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica, mostrando como as ideias centrais das teorias de Brousseau e Vergnaud sustentam e orientam o desenvolvimento das atividades propostas.

A Teoria das Situações Didáticas (TSD), proposta por Guy Brousseau está incorporada à proposta de sequência didática, no que diz respeito à construção do conhecimento matemático nas diversas situações planejadas e mediadas pelo professor, assim como nas situações a-didáticas, nas quais o estudante explora e testa suas hipóteses de forma autônoma, buscando interagir com cada situação a ser resolvida, construindo sentido para a multiplicação.

Com a exploração dessas etapas da proposta de sequência, o professor assume papel fundamental: observar as estratégias utilizadas pelos estudantes, estimular o confronto com outras formas de pensar e conduzir discussões reflexivas, evitando fornecer aos estudantes as respostas prontas. Tais etapas estão pautadas nas “tipologias das situações- didáticas” - ação, de formulação, validação, e institucionalização-, visando estimular o pensamento reflexivo e o conflito cognitivo produtivo, a fim de valorizar o conhecimento matemático.

Além disso, espera-se que, ao resolverem as situações-problemas propostas, os estudantes mobilizem esquemas organizados por conceitos-em-ação e teoremas-em-ação, conforme descrito por Vergnaud (1990), ainda que muitas vezes de forma implícita. Tais esquemas tendem a orientar suas estratégias antes mesmo da formalização da multiplicação, revelando um processo de construção ativa do conceito. Dessa forma, a proposta busca evidenciar como a articulação entre a TSD e a TCC pode potencializar o desenvolvimento do raciocínio multiplicativo, promovendo uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e duradoura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de sequência didática foi elaborada com o propósito de favorecer avanços significativos na compreensão do conceito de multiplicação pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. Tais avanços contribuem para a construção progressiva do conhecimento matemático. A escolha do tema está alinhada à proposta de promover maior engajamento dos estudantes, aproximando a aprendizagem matemática do cotidiano escolar e das experiências socioculturais vivenciadas por eles.

A utilização de materiais concretos como suporte favorece a expressão das estratégias pessoais dos estudantes, promovendo o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a superação de hipóteses iniciais. As etapas da proposta de sequência foram organizadas de modo a considerar o conflito cognitivo e a valorização da autonomia intelectual dos estudantes, compreendendo os equívocos e erros como elementos naturais e fundamentais no processo de aprendizagem.

Por fim, a proposta de sequência revela a relação dinâmica entre teoria e prática, demonstrando que, por meio da articulação entre ambas, o ensino da matemática pode se tornar mais criativo, contextualizado e formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 24 de jun de 2025.

FREITAS, José Luiz Magalhães de**.** Situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. *et al.* (orgs.). **Educação matemática: uma introdução.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 65-87.

VERGNAUD, Gérard. **La théorie des champs conceptuels**. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 2-3, p. 133–170, 1990. Disponível em: https://www.gerard-vergnaud.org/texts/gvergnaud_1990_theorie-champs-conceptuels_recherche-didactique-mathematiques-10-2-3.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UM HORIZONTE POSSIVEL

Leandro da Silva Saggiomo[1]
Celiane Costa Machado[2]
Elaine Corrêa Pereira[3]
Liliane Silva Antiqueira[4]

RESUMO

O trabalho tem como objetivo identificar a contribuição da Sustentabilidade na Educação Matemática. Para isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo (Minayo, 2009) com base nos princípios metodológicos do mapeamento (Biembengut, 2008) em suas três etapas: Identificar, Classificar e Analisar. Na etapa de identificação foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Utilizou-se o termo Matemática no título e os termos Educação Ambiental ou Sustentabilidade em todos os campos. O recorte temporal adotado foi de 2014 a 2023. Excluindo-se os trabalhos repetidos e os que estavam sem acesso disponível, a partir da leitura dos títulos e resumos, obteve-se um total de 24 trabalhos que abordam a Educação Matemática permeada pela Sustentabilidade e Educação Ambiental. Na etapa da classificação foi organizada uma tabela contendo os resumos dos trabalhos dando destaque aos objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados. Por fim, na etapa de análise, foram estabelecidos dois eixos, ou seja, o eixo Educação Ambiental formado por 19 trabalhos e o eixo Sustentabilidade formado por 6 trabalhos, sendo que um dos trabalhos está presente nos dois eixos. Em relação ao eixo Sustentabilidade, foco desse artigo, as pesquisas mapeadas destacam que: a Modelagem Matemática pode ser uma ferramenta para relacionar conceitos matemáticos com a Sustentabilidade; práticas pedagógicas voltadas a educação financeira, podem auxiliar em possíveis mudanças de hábitos de consumo; livros didáticos de Matemática apresentam formas de educar o aluno visando a Sustentabilidade e a disciplina de Matemática, em um viés social, propicia possíveis soluções para problemas com características sustentáveis.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Matemática. Mapeamento.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Matemática é uma área emergente de estudos (FIORENTINI e LORENZATO, 2012). Além disso, se caracteriza como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos

[1] Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG,leandrosaggiomo@gmail.com
[2] Doutora em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS,celianecmachado@gmail.com
[3] Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC ,elainecorrea@furg.br
[4] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lilianeantiqueira@furg.br

pedagógicos relativos à assimilação e/ou construção do saber matemático escolar (FIORENTINI, 1989).

Conforme Borba e Santos (2005, p. 294), a Educação Matemática “[...] mantém interseções em educação e matemática, na busca de sua identidade própria; por isso, não se justifica seu distanciamento nem da educação nem da matemática”. Assim, salientamos que a Educação Matemática é considerada um campo que dialoga com diversas áreas do conhecimento.

Esta ideia é reforçada pelos autores Borba e Santos (2005, p. 294) ao afirmarem que “[...] a relação da educação matemática não se dá apenas com as duas áreas das quais toma os nomes emprestados e os justapõe; vai mais além, pois sintetiza questões filosóficas, sociais, culturais e históricas, entre outras” (BORBA e SANTOS, 2005, p. 294). Assim, assumir a relação da Educação Matemática com outros campos do saber é essencial para compreender seu papel na formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente inseridos.

D`Ambrosio (1990) salienta que o estudo da Matemática relacionado aos conteúdos com situações reais do nosso dia a dia pode ser melhor aproveitado. Isso ajuda a compreender como a Matemática está presente na ciência, na tecnologia e na sociedade, indo além do ensino de fórmulas e conceitos. Quando a Matemática é ensinada de forma contextualizada, ela se torna mais interessante e significativa, convidando todos a investigarem e questionarem situações do mundo real. Assim, o aprendizado fica mais envolvente e conectado com a nossa vida.

A Educação Matemática e suas aplicações destaca como a Matemática é fulcral para o desenvolvimento humano, pois promove o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a tomada de decisões. Além disso, tem aplicações práticas em diversos contextos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, como na economia, na tecnologia, na engenharia, na Sustentabilidade e em muitas outras áreas.

Essa abordagem mostra que a Matemática não é apenas uma disciplina teórica, mas uma ferramenta essencial para entender e transformar o mundo ao nosso redor. Para Freire (2011, p. 148) “conhecer é interferir na realidade conhecida" e a “educação é um dos caminhos para a transformação das pessoas, que podem transformar a sociedade”.

Nesse contexto, um processo formativo fundamentado nos princípios da Sustentabilidade contempla a valorização da cultura, a preservação das tradições e a promoção do respeito mútuo. Trata-se de uma educação que fomenta a reflexão e a

defesa dos direitos, contribuindo de maneira significativa para a formação de uma cidadania crítica, consciente e engajada diante dos desafios e dilemas enfrentados pela humanidade. Para Gadotti (2008, p. 39),

> [...] a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos, e introduza uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas (GADOTTI, 2008, p. 39).

Ademais, acredita-se que o entrelaçamento entre Ciência, cultura, saberes tradicionais e formação cidadã é o passo viável para a construção de uma sociedade pluralista e sustentável. Sendo assim, considerar os princípios da Educação Matemática para a Sustentabilidade na formação docente, vai além de currículo e disciplina, pois está intimamente relacionado com a formação cidadã dos profissionais que atuarão na educação de outras pessoas e que mostram preocupação com a formação da sociedade presente e futura.

Nessa perspectiva, os cursos de formação docente devem promover, junto aos futuros professores, a compreensão de que o processo reflexivo contribui significativamente para a (re)construção e (re)avaliação de concepções previamente estabelecidas. Ademais, é fundamental que a formação esteja orientada para o fortalecimento da identidade profissional do educador em formação.

Embora exista um número significativo de pesquisas que abordam a Educação Matemática ou a Sustentabilidade, segundo Silva et al. (2022), a junção desses dois campos ainda demanda estudos que busquem ampliar saberes e experiências que contribuam para o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa tem por objetivo identificar a contribuição da Sustentabilidade na Educação Matemática. Na sequência desta introdução apresenta-se a metodologia, os resultados e as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como abordagem, a pesquisa qualitativa, a qual segundo Minayo (2002, p. 21-22), “Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”. Nesse contexto, utilizou-se a metodologia do mapeamento educacional de Biembengut (2008), o qual

é um exercício de identificar, conhecer e reconhecer as pesquisas recentes, sobre temas semelhantes ao que se pretende investigar. Para a autora,

> A compreensão dos conhecimentos registrados nestes trabalhos será primordial não apenas para alimentar os resultados de nossas experiências, mas principalmente para dispormos de dados atuais que nos permitam a comparação com os dados de campo da pesquisa a que nos propomos e com experiências similares. Se identificarmos na literatura o problema de pesquisa posto já resolvido, devemos buscar por outro problema, para não incorrermos em resultados já obtidos por outrem (BIEMBENGUT, 2008, p. 92).

As etapas de desenvolvimento do mapeamento, são três: Identificar, Classificar e Analisar. A primeira, conforme Biembengut (2008), relaciona-se a identificação das pesquisas, a definição das palavras chaves e os sites que serão utilizados para a busca. Na sequência, faz-se a leitura dos resumos das produções para efetuar a seleção das pesquisas e organizá-las na forma de catálogo ou descrição pormenorizada.

Nesta investigação, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os termos Matemática, no título, e Educação Ambiental ou Sustentabilidade em todos os campos. O recorte temporal adotado foi de 2014 a 2023. A Tabela 1 apresenta as informações das buscas realizadas. Na coluna 1 tem-se os termos de busca, na coluna 2 o quantitativo de dissertações e teses, na coluna 3 o quantitativo após o processo de exclusão e na coluna 4 o total de trabalhos encontrados.

Tabela 1 - Informações quantitativas das buscas

Termos de busca	**Quantitativo de Dissertações (D) e Teses (T)**	**Quantitativo após o processo de exclusão[5]**	**Total**
Matemática e Educação Ambiental	36D e 5T	15D e 3T	21D e 2T
Matemática e Sustentabilidade	92D e 64T	74D e 55T	18D e 9T
Total			39D e 11T

Fonte: elaborada pelos autores

[5] Esse processo compreende a exclusão dos trabalhos repetidos, os que não tinham acesso e também a eliminação daqueles que, após a leitura dos resumos, não tinham um viés educacional.

Na sequência, a partir de uma nova leitura dos resumos, excluiu-se os trabalhos repetidos e aqueles que não tinham aproximação com a Matemática permeada pela Sustentabilidade e Educação Ambiental. Nesse movimento foram excluídos 26 trabalhos, restando 24 pesquisas, sendo 23 dissertações e uma tese.

Dando continuidade ao mapeamento, prosseguiu-se com a etapa de classificação que consiste em “identificar os pontos relevantes ou significativos que nos valham como guia para compreender os segmentos já pesquisados” (BIEMBENGUT, 2008, p.93). Assim, organizou-se uma tabela contendo os resumos dos trabalhos dando destaque aos objetivos, metodologia, referencial teórico e resultados. Esse movimento foi importante pois permitiu o conhecimento e o aprofundamento das pesquisas.

Por fim, na etapa de análise, conforme Biembengut (2008), procurou-se agrupar às produções, separando-as em eixos de acordo com os termos utilizados nas buscas, ou seja, eixo da Sustentabilidade, formado por seis trabalhos e o eixo da Educação Ambiental, formado por 19 trabalhos. Ressalta-se que um dos trabalhos está presente nos dois eixos.

Nesse artigo propõe-se analisar as pesquisas que estão contempladas no eixo da Sustentabilidade. O Quadro 1 mostra informações referentes às produções desse eixo, sendo que na primeira coluna, indica-se o nome dos autores(as) e ano de publicação, na segunda coluna, o título do trabalho e na terceira coluna, a instituição em que foi elaborada a pesquisa.

Quadro 1 - Informações das pesquisas do eixo Sustentabilidade

Autor(a) e ano	Título	Instituição
Cristiane Pizzolatto (2019)	Educação financeira e sustentabilidade ambiental: uma reflexão em aulas de matemática do ensino médio	UTFPR
Soraia Maria Ribeiro Battisti (2020)	A modelagem matemática no contexto do ensino das ciências ambientais: uma proposta de aprendizagem significativa para o 6o ano do Ensino Fundamental II	USP
Luciana de Paula Chaves Gomes Hastenreiter (2015)	Introdução à Matemática Elementar da Sustentabilidade	UFV
Márcio Albano Lima (2014)	O conceito de sustentabilidade em ambiente de modelagem matemática	UFRGS

Danuza Nunes de Menezes (2022)	Um olhar sobre os discursos do campo nos livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental	UFMS
Ricardo Ferreira Paraizo (2018)	Aprendizagem pela modelagem matemática associada a questões ambientais num contexto de produção de vídeos no ensino médio	UNESP

Fonte: elaborada pelos autores

Dentre os trabalhos apresentados no Quadro 1, tem-se uma tese de autoria de Ricardo Ferreira Paraizo, sendo os demais dissertações. A seguir, apresenta-se os resultados emergentes do eixo da Sustentabilidade.

3 RESULTADOS

Os meios de comunicação destacam a urgência das mudanças climáticas e a necessidade de ação conjunta entre governo e sociedade. A escola, como espaço formativo, e a Matemática, como disciplina, têm papel essencial nesse debate. Assim, a Educação Matemática pode promover o pensamento crítico e o compromisso com a Sustentabilidade.

No âmbito da pesquisa científica, relacionada a essa temática, destaca-se as teses e dissertações como modo de produção de conhecimento e, consequentemente, de ações que repercutem na sociedade. Partindo dessa premissa, apresentamos a seguir, os principais resultados encontrados nos trabalhos analisados no eixo Sustentabilidade.

Pizzolatto (2019), em sua dissertação, teve como objetivo analisar possíveis mudanças na concepção de consumo voltadas à Sustentabilidade ambiental, apresentadas por alunos do Ensino Médio, ao participarem de práticas pedagógicas em Matemática Financeira, dirigidas à educação financeira e ambiental. A produção das informações ocorreu por meio de um questionário semiestruturado individual, de um grupo focal e de um diário de campo. Para a análise dessas informações coletadas foi utilizado o método de Análise de Conteúdo.

A autora concluiu que uma quantidade significativa de estudantes percebeu que o mundo financeiro pode ser melhor entendido por meio da Matemática. Além disso, houve a percepção de que os conceitos matemáticos podem contribuir para a formação de sujeitos críticos em relação à sociedade de consumo. Ainda, as práticas pedagógicas foram fundamentadas a partir da Educação Matemática Crítica, a qual

permitiu o desenvolvimento de forma democrática, crítica e emancipatória (PIZZOLATTO, 2019).

Battisti (2020), teve como objetivo realizar um trabalho envolvendo projetos relacionados à aprendizagem significativa, a realidade do aluno e a Matemática. A pesquisa envolveu a Modelagem Matemática associada ao tema Meio Ambiente e se justificou pelo fato de vivências relacionadas a problemas de enchentes em áreas economicamente importantes.

Os procedimentos adotados se apoiaram na coleção M3 Matemática Multimídea e no Portal do Professor vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Ademais, foi trabalhado o conceito de fração por meio do coeficiente de permeabilidade.

A autora produziu um material didático cuja intenção é subsidiar professores interessados em trabalhar a Matemática articulada ao meio ambiente. A partir de uma pesquisa qualitativa, reuniu um conjunto de informações produzidas pelos alunos durante as atividades.

A análise se fundamentou nas categorias: “no que avançamos” e “no que não avançamos” em cada experimento, levando em consideração as habilidades que envolvem o 6º ano no antigo currículo paulista e as competências relacionadas à Matemática presentes na Base Nacional Comum Curricular. Como resultado identificou que o material didático produzido alcançou avanços significativos em sete competências. Entretanto, destacou dificuldades dos estudantes ao usar a Modelagem Matemática, necessitando de reforço no letramento matemático.

Por fim, sugere o fortalecimento de parcerias entre as escolas e programas mais amplos de desenvolvimento de projetos matemáticos. Destacou que, as dificuldades do professor em utilizar a Modelagem Matemática, estão relacionadas a ausência de auxílio de assistentes em sala de aulas numerosas, ao espaço físico adequado, além de carga horária excessiva de trabalho dos professores (BATTISTI, 2020).

Hastenreiter (2015), em seu trabalho, analisou a disciplina de Matemática sob uma perspectiva social, relacionando-a diretamente com conceitos de sustentabilidade. A partir de temas como água, ecoturismo, lixo, energia, biodiversidade, transporte e alimentos, foi proposto o desenvolvimento de conceitos matemáticos e exercícios complementares, a fim de apontar possíveis soluções para problemas do cotidiano que envolvam esses assuntos.

A partir dessas discussões, teve como meta criar uma nova disciplina que integre Matemática e Sustentabilidade de forma intrínseca e prática, que promova uma formação mais consciente, crítica e atuante, preparando os estudantes para enfrentar desafios reais de forma mais eficiente e responsável (HASTENREITER, 2015).

A dissertação de Lima (2014), desenvolvida com estudantes de um Pré-Vestibular Popular, propôs um projeto de Modelagem Matemática com foco em cenários investigativos, tendo como tema a Sustentabilidade e o consumo consciente de água. Após verificar o conhecimento prévio dos alunos, investigou-se o uso excessivo de água na casa de uma participante. O projeto permitiu identificar medidas para economia de água e relacionar essas ações com conteúdos matemáticos como conversão de unidades, razão, proporção, aproximações, erros, gráficos e tabelas.

Menezes (2022), em sua pesquisa de mestrado, analisou livros didáticos de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, observando que o espaço campesino é retratado com foco na produção e exploração, reforçando uma biopolítica que busca formar cidadãos sustentáveis sem abrir mão da produtividade. Também identificou representações de gênero desiguais, com o homem como produtor e a mulher em papéis passivos. Mesmo quando temas como agroecologia aparecem, o foco permanece no retorno econômico.

Já Paraizo (2018) investigou a aprendizagem da Modelagem Matemática por meio da produção de vídeos didáticos com estudantes do Ensino Médio, dentro de uma abordagem sociocrítica ambiental. A pesquisa revelou que tais práticas favorecem o aprendizado matemático e promovem a formação crítica dos alunos em relação a questões científicas, sociais e políticas.

Ambas as pesquisas destacam a importância da Modelagem Matemática com foco na Sustentabilidade, promovendo o pensamento crítico e a aplicação da Matemática a problemas reais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se caracteriza como um mapeamento e busca identificar a contribuição da Sustentabilidade na Educação Matemática. A pesquisa se desenvolveu a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo adotado o recorte temporal de 2014 a 2023. A partir dos filtros utilizados obteve-se um total de 19 trabalhos classificados em dois eixos: Educação Ambiental e

Sustentabilidade.

Nesse artigo discutiu-se o eixo Sustentabilidade, que abrangeu seis pesquisas, as quais discutiram e ampliaram os conhecimentos relacionados à temática no viés da Educação Matemática. Os estudos mapeados reforçam a importância de trabalhar as questões ambientais articuladas à Matemática. Nesse sentido, é possível que os estudantes percebam a relação dos conceitos matemáticos com o cotidiano, por meio de problemas reais.

Diferentes trabalhos desenvolveram e analisaram experiências com práticas pedagógicas elaboradas por meio da Modelagem Matemática. Os resultados obtidos foram satisfatórios e mostraram que essa é uma ferramenta exitosa na formação de estudantes críticos e comprometidos com o bem comum. Além disso, a Educação Financeira mostrou-se como um campo favorável à formação de sujeitos conscientes, que não se limitam a pensar sobre questões financeiras, mas se preocupam com bons hábitos de consumo e sua influência para o bem-estar da sociedade como um todo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, Soraia Maria Ribeiro. **A modelagem matemática no contexto do ensino das ciências ambientais:** uma proposta de aprendizagem significativa para o 6o ano do Ensino Fundamental II. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais) - Universidade de São Paulo, São Carlos, 2020.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BORBA, Marcelo Carvalho; SANTOS, Silvana. Educação matemática: propostas e desafios. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 291-312, jul./dez., 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570204. Acesso em: 17 de jun. 2025.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação e educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FIORENTINI, Dario. **Educação Matemática:** da formação do professor à prática da sala de aula. Campinas: UNICAMP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

HASTENREITER, Luciana de Paula Chaves Gomes. **Introdução à Matemática Elementar da Sustentabilidade**. 2015. 59 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

LIMA, Márcio Albano. **O conceito de sustentabilidade em ambiente de modelagem matemática**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MENEZES, Danusa Nunes de. **Um olhar sobre os discursos do campo nos livros didáticos de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2022. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022 .

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARAIZO, Ricardo Ferreira. **Aprendizagem pela modelagem matemática associada a questões ambientais num contexto de produção de vídeos no ensino médio.** 2018. 344 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista- UNESP, Faculdade de Ciências, 2018.

PIZZOLATTO, Cristiane. **Educação financeira e sustentabilidade ambiental:** uma reflexão em aulas de matemática do ensino médio. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

SILVA, Cecilia Maria Lima; MARTINS, Elcimar Simão; FELIX, John Hebert da Silva; ALCÓCER, Juan Carlos Alvarado; COSTA, Elisangela André da Silva; PINTO, Olienaide Ribeiro de Oliveira; SILVA, Amarildo Pereira da; QUEIROZ, Juliana Fernandes da Silva; SANTOS, Antonio Jair Martins dos; BATISTA, Cristiano da Silva. Matemática e Sustentabilidade: uma breve revisão de literatura. **International Journal of Development Research**, v. 12, p. 60792-60796, dez., 2022. Disponível em: https://www.journalijdr.com/sites/default/files/issue-pdf/25977.pdf. Acesso em: 17 de jun. 2025.

UMA VISÃO PLURAL DO ENSINO DE CIÊNCIAS: RECONHECENDO DIFERENTES SABERES

Julianna Karine Schenknecht[1]
Diellen Soares Chesca[2]
Letícia Laura Dai Prá de Macedo[3]
Silvia Zamberlan Costa Beber[4]
Rosana Franzen Leite[5]

RESUMO

O Ensino de Ciências ainda é marcado por concepções que sustentam a Ciência como neutra, universal e na maioria das vezes desvinculada de contextos históricos, culturais e sociais. Essa perspectiva fundamentada em princípios hierárquicos e positivistas, invisibilizam saberes locais, presentes nas vivências dos estudantes. Este ensaio tem como objetivo refletir os impactos dessa visão sobre o Ensino de Ciências, e apresentar e discutir as contribuições das perspectivas do multiculturalismo, da interculturalidade e da decolonidade como caminhos para práticas pedagógicas mais plurais, contextualizadas e inclusivas. A pesquisa tem caráter teórico e qualitativo, aproximando os referenciais do Multiculturalismo, Interculturalidade, Decolonidade e as Epistemologias do Sul, com o Ensino de Ciências. A discussão parte da compreensão da Ciência como uma prática social e histórica, marcada por interesse e subjetividade, e não como um saber neutro e universal. Nesse sentido, sustentamos que a valorização dos saberes locais e os reconhecimentos das múltiplas epistemologias são o caminho para a construção de um ensino mais dialógico, crítico e transformador. Essa perspectiva não nega a ciência, mas propõe um olhar para ciência mais dialógica, com outras formas de conhecimento. Assim, o Ensino de Ciências é um ato político e epistemológico, ao integrar diferentes olhares e valorizando os conhecimentos marginalizados, tornando-o mais significativo, promovendo a formação de estudantes críticos, conscientes e atuantes.

Palavras-chave: Ensino de Química. Epistemologia crítica. Ecologia de Saberes. Educação Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão do que é Ciência Moderna Ocidental, tem seu despontar no século XVII, com René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1564-1642) e Francis Bacon (1561-1626) estabelecendo bases que fundamentavam a Ciência em observação, experimentação metódica e formulação de leis gerais capazes

[1] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática UNIOESTE julianna.schenknecht@unioeste.br
[2] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática UNIOESTE diellen.chesca@unioeste.br
[3] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática UNIOESTE leticia.macedo2@unioestr.br
[4] Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. silvia.beber@unioeste.br.
[5] Doutora em Educação para Ciência e Matemática, UEM. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. rosana.leite@unioeste.br.

de explicar fenômenos da natureza, desse modo tornaram-se importantes figuras para a construção de uma abordagem científica mais racional e empírica (CHALMERS, 1993; SILVA; BASTO, 2018; COSTA BEBER, 2018).

O século XVIII, foi importante para a emancipação das concepções da Ciência das imposições religiosas. Sob influência do positivismo, desenvolveu-se a ideia de uma Ciência, pautada na observação, experimentação e formulações de leis (CHALMERS, 1993; COSTA BEBER, 2018).

Contudo no século XX, emergem críticas à visão da Ciência estabelecida como constante e absoluta, bem como à linearidade da Ciência. Correntes filosóficas como a de Popper, Kuhn e Feyerabend, apontam para concepções de Ciência, nas quais o conhecimento científico não é cumulativo, e sua evolução não é linear, evidenciando uma Ciência feita de rupturas, obstáculos, constantes revisões e debates em comunidade científica (MOREIRA; MASSONI, 2011).

Destaca-se, assim, a importância de compreender que linearizar a Ciência pode limitar a construção de novos conhecimentos, colocando em questão a existência de um único método científico e defendendo uma abordagem científica mais ampla. Dessa forma, é possível compreender como a concepção de conhecimento é/foi construída e perceber como o contexto mundial influencia as diferentes interpretações (SANTOS, 2022).

Essa compreensão ganha mais significado ao reconhecer que o conhecimento científico não se limita a experimentar, reunir resultados e dados de maneira neutra, mas envolver interpretações, pressupostos e saberes. Chalmers (1993) afirma, sobretudo, que a Ciência não é isenta de influências, pois está condicionada a procurar, estudar, analisar, aquilo que já se sabe ou se espera identificar. Assim, sinaliza que a Ciência é subjetiva, incentivada por interesses e, por consequência o conhecimento científico, não é neutro nem linear, mas evolui de forma dinâmica, guiado principalmente por contextos sociais, históricos e culturais (CHALMERS, 1993).

Essa visão rompe com o dogmatismo ao reforçar a ideia de que o conhecimento é construído, sendo capaz de oferecer explicações fundamentadas e aberta a constantes revisões. Sob esse enfoque, Chassot (2000), compreende o conhecimento científico e a Ciência, como instrumentos para a leitura e interpretação do mundo, indo além da simples organização de

informações e buscando uma compreensão crítica e investigativa, capaz de articular fenômenos naturais e situações do cotidiano, de forma reflexiva e consciente (DEMO, 2010; CHASSOT, 2000).

Essa compreensão de conhecimento científico dialoga com a necessidade de promover uma educação científica que forme indivíduos críticos, preparados para interpretar e transformar a realidade (DEMO, 2010).

Nesse sentido, Chassot (2000) ressalta a importância da dimensão cultural no Ensino de Ciências, mostrando, sobretudo, que a Ciência é o resultado de interações humanas e conceituais, marcada por contextos sociais, culturais e até mesmo por interesses. Ao negar a neutralidade, indica a necessidade de contextualização, da relação com o mundo e, principalmente, com a sociedade que a envolve (CHASSOT, 2000).

Demo (2010), compreende a Educação Científica como uma competência essencial nesta sociedade marcada por intensa e constante produção e circulação de conhecimento, valorizando a formação de sujeitos capazes de agir com autonomia e autoridade sobre os conhecimentos que produzem. Aprender Ciência, portanto, implica desenvolver a habilidade de pensar criticamente e argumentar com base em evidências.

Implica, então, situar a Educação Científica como uma dimensão fundamental na formação do ser humano, não apenas um evento pontual ou uma exigência do mercado. Trata-se de transcender a obrigação, convergindo com a construção histórica e social, de modo a possibilitar o desenvolvimento de pessoas capazes de acompanhar, interpretar e dialogar com a Ciência de forma ética, formando, assim, cidadãos ativos na sociedade e sensíveis à realidade (DEMO, 2010; CHASSOT, 2000; MORTIMER, 2000).

Assim, voltamos nosso olhar para a área da Química que, por sua essência, integra o conjunto das Ciências da Natureza. Compreender as dimensões históricas e culturais não apenas enriquece o processo de aprendizagem, como também fortalece o pensamento crítico e contribui para o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos atuantes (MORTIMER, 2000).

Nesse sentido, que novas perspectivas se abrem ao integrar múltiplos olhares no Ensino de Química, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação dos estudantes reflexivos e atuantes?

2 EPISTEMOLOGIAS INSURGENTES: CIÊNCIA E SABERES PLURAIS

No positivismo, conforme August Comte (1798–1857), conhecimento científico é idealizado como neutro, objetivo e desvinculado de valores e interesses. Contudo, a partir do olhar da epistemologia crítica, é possível identificar a influência do contexto social, político e até ideológico. Essa perspectiva contraria a noção de uma Ciência neutra e de pesquisador isento, propondo que todo conhecimento construído carrega um envolvimento, consciente ou não (CHALMERS, 2003; SANTOS, 2004).

A Ciência Moderna foi construída sobre bases que a posicionavam como um saber universal, neutro e distante de fatores sociais, culturais e políticos. Esse modo de pensar sustentou a ideia de universalização do conhecimento e marginalizou formas alternativas da Ciência e de seus saberes (CHALMERS, 1993; DEMO, 2010; SANTOS, 2004).

Esse objetivo é criticado por Santos (2004), que propõe que a Ciência moderna não é a única forma válida de conhecimento no mundo, e que a sua superioridade não é justificada por critérios científicos, mas por valores historicamente construídos e consolidados. A crítica não recai sobre a validade da Ciência nem constitui uma negação a ela, mas contesta a posição dominante que define o que é válido e verdadeiro como conhecimento. Nesse sentido, propõe-se um conhecimento prudente e situado (NUNES, 2004; DEUS, 2004).

Nunes (2004) discute a chamada Ciência Moderna não como uma ruptura do modelo científico, mas como um momento de transformação na compreensão da própria Ciência. Trata-se de questionar a objetividade da Ciência, a autoridade do método científico e a exclusividade de uma única forma de saber. Assim, abre-se espaço para transformações e para o reconhecimento da existência e validade de conhecimentos marginalizados, questionando relações de poder historicamente enraizadas no campo do conhecimento (DEUS, 2004).

É nesse contexto de abertura que propostas emergentes como o multiculturalismo, a interculturalidade e a decolonidade não apenas reconhecem a validade e a diversidade de saberes, mas também questionam as hierarquias historicamente construídas (MIGNOLO, 2003; MOREIRA, CANDAU, 2020; QUIJANO, 2005; SANTOS, 2004; WALSH, 2009).

O multiculturalismo apresenta a coexistência de diversas culturas em um

mesmo espaço, reconhecendo a pluralidade cultural presente na sociedade, na qual diferentes grupos, com diferentes costumes, convivem lado a lado. Hall (2003) discute o multiculturalismo como um fato social, mas também como uma política voltada à gestão da diversidade cultural. Candau (2011, 2016) defende o multiculturalismo crítico, ampliando o olhar para além da mera coexistência e propondo uma abordagem questionadora das relações de poder, das desigualdades e dos preconceitos que invisibilizam certos grupos culturais.

Essa abordagem evidencia as mudanças demográficas e culturais que estão ocorrendo de modo emergente e que influenciam diretamente as sociedades, tornando-as mais complexas e provocando efeitos nos espaços sociais relativos aos indivíduos e grupos sociais (MOREIRA, CANDAU; 2020). O propósito é transformar o espaço de convivência, não apenas promovendo respeito diante da pluralidade cultural, mas construindo um espaço de respeito, reconhecimento e valorização das diversas culturas, combatendo a discriminação e impulsionando aqueles que constroem os saberes.

No âmbito do Ensino de Ciências, a discussão do multiculturalismo, não se restringe à inclusão de diferentes contextos culturais nas práticas pedagógicas. Se posiciona no questionamento sobre o que é conhecimento, quais os seus critérios e como esses critérios são historicamente determinados. Assim, seguindo essa perspectiva, torna-se necessário problematizar os modelos hegemônicos, propondo práticas que articulem os saberes escolares aos saberes tradicionais (MOREIRA, CANDAU, 2020; SANTOS, 2004).

Para além das abordagens multiculturais, que se concentram sobretudo na diversidade cultural, autores como Catherine Walsh e Walter Mignolo propõem uma perspectiva intercultural, que vai além da inclusão de culturas. Trata-se de uma posição política, epistêmica e ética, que questiona as formas dominantes de produção de saber, o que pode ser relacionado ao Ensino Ciências ao se problematizar quais conhecimentos são considerados válidos, e por quê (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2003).

A interculturalidade vai além da coexistência de culturas; é um processo dinâmico de interação e comunicação entre os diferentes saberes, que busca construir pontes entre os saberes e seus produtores, e novos significados. Nessa perspectiva, a relação entre culturas e saberes não é superficial, mas profunda,

com base no respeito mútuo e na equidade entre diferentes formas de vida. Para Walsh (2005), trata-se de um esforço para desenvolver novos sentidos nas relações sociais, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Adotamos, portanto, o entendimento de interculturalidade como uma abordagem que valoriza e incentiva o respeito mútuo e reconhecimento entre diferentes culturas, sem hierarquizá-las. Buscando romper com os muros coloniais que ainda regem o conhecimento e a sociedade, a fim de promover uma relação justa e equitativa entre os saberes. Isso não se refere apenas ao período histórico das colonizações, mas às lógicas de poder que se perpetuaram do pensamento colonial (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2003).

Nesse contexto, ganha relevância a construção de novas formas de pensar, ensinar e aprender – formas que valorizem os saberes dos povos originários, afrodescentes, populares, entre outros., não como curiosidades, mas como conhecimentos legítimos, capazes de contribuir na formação de sujeitos críticos e para a transformação da sociedade e das concepções de Ciência e educação (WALSH, 2009; MIGNOLO, 2003).

É nesse cenário que se insere o conceito de decolonidade, evidenciando a estrutura do sistema-mundo baseada em hierarquias raciais, de gênero e culturais, mecanismos de exploração e dominação. A articulação entre saber e poder é uma condição que precisa ser enfrentada como instrumento para romper a dominação ocidental, permitindo que conhecimentos construídos em outros contextos deixem de ser tratados como meras curiosidades e passem a ser reconhecidas como saberes legítimos e transformadores (QUIJANO, 2005).

No Ensino de Ciências, essa visão questiona a ideia de um conhecimento científico universal e abre espaço para discussões sobre o conteúdo que é atualmente ensinado no Ensino Básico. Além disso, permite refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores e os modos pelos quais se dá sua formação (SANTOS, 2004; CHAVES, 2022; CHASSOT, 2000).

Ampliando essa discussão, Chaves (2022), propõe que a decolonidade seja um eixo de reflexão das práticas educativas e pedagógicas, estimulando a análise de como os conteúdos e conhecimentos são conduzidos em sala de aula e, por esse viés, incorporando os saberes situados e pluralizando os modos de ensinar e aprender. Ao reconhecer que a educação é permeada por contextos

históricos, sociais e culturais, em grande parte marcados por desigualdade, propõe-se uma didática decolonial que relacione os saberes, sem hierarquizá-los, promovendo um diálogo crítico voltado à construção de uma educação comprometida com a justiça social e cognitiva.

Essa abordagem permite que os estudantes compreendam que a Ciência e seus processos são construções, marcadas por intencionalidade, disputas, perspectivas históricas e, sobretudo, por subjetividade. É, portanto, essencial que os estudantes desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre a Ciência, suas implicações e o mundo que a envolve (CHAVES, 2022).

3 ENTRE CULTURAS E EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Embora os caminhos do multiculturalismo, da interculturalidade e da decolonidade não estejam diretamente articulados, podem ser aproximados com a perspectiva da Ecologia de Saberes, proposta por Santos (2010, 2022).

O autor apresenta a ideia de linhas abissais, para explicar como o pensamento ocidental construiu uma divisão do mundo, separando o que considera relevante e superior do que considera inferior ou inexistente. As linhas são compreendidas como fronteiras epistemológicas, políticas e culturais que definem quais saberes são considerados legítimos (SANTOS, 2010, 2022).

Para superar essas fronteiras, Santos (2010) propõe a ideia de Ecologia de Saberes, um pensamento pós-abissal que parte da premissa da diversidade epistemológica. Nessa perspectiva, são reconhecidas as diversas formas de conhecimento além do conhecimento científico, e que cada cultura possui seus próprios saberes, conceitos e critérios sobre o que constitui esses saberes.

Essa proposta não nega a Ciência, mas questiona sua superioridade e exclusividade, propondo o reconhecimento de saberes locais, populares e tradicionais como igualmente válidos para atender determinados objetivos (COSTA BEBER, 2018). Assim, cria-se um campo de possibilidades para o diálogo entre diferentes saberes, no qual se identificam complementaridades, reconhecendo limites e construindo novas compreensões, transformações e formas de saberes (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010, 2022).

Ao contrário de um relativismo epistemológico, essa proposta defende um diálogo crítico e prudente, sem apagar as tensões entre os saberes, mas mobilizadas para construção de justiça cognitiva, transformações sociais e

epistemológicas. É um caminho para a decolonização de saberes, demonstrando que o domínio e a superioridade do conhecimento científico estão presentes nas formas de pensar, conhecer e ensinar (SANTOS, 2010, 2022).

Essa perspectiva se conecta horizontalmente com o multiculturalismo, a interculturalidade e a decolonidade, ao questionar e desafiar a superioridade e o monopólio epistemológico ocidental, ao mesmo tempo que se valoriza saberes historicamente deslegitimados. A Ecologia de Saberes, nesse sentido, propõe um caminho para o reconhecimento e a justiça dos conhecimentos, criando condições para sua participação plena na vida social (DEUS, 2004; NUNES, 2004; SANTOS, 2010, 2022).

Ao voltarmos o olhar para a Ciência ensinada hoje, observamos que ela se baseia predominantemente em critérios e formas de pensar ocidentais, como a observação sistemática, a repetição, a falseabilidade e a generalização. No entanto, ao incluir conhecimentos tradicionais, como por exemplo os saberes populares, as chamadas etnociências, surge uma questão importante: Como integrar e abordar o conhecimento, considerando a experiência coletiva, a crença, sem que haja desrespeito a estes saberes e nem aos princípios da Ciência? (DEUS, 2004; NUNES, 2004; SANTOS, 2010, 2022).

4 DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Em uma concepção de Ciência historicamente reconhecida por sua racionalidade e pela predominância do poder ocidental, o ensino dessa ciência sob a perspectiva de diversidade de saberes se torna um desafio. A questão central é: como integrar os conhecimentos científicos e saberes que seguem lógicas distintas – com base em experiências, tradições, crenças – sem desrespeitar ou comprometer o rigor que a ciência exige?

A resposta para essa questão pode estar na compreensão de que tanto o conhecimento científico, produzido em espaços historicamente institucionalizados, como os conhecimentos populares, são produtos culturais, construídos em contextos específicos e objetivos próprios (SANTOS, 2010).

O objetivo não é renunciar ao rigor que a Ciência exige ou a busca por evidências, mas encontrar formas de fazer Ciência, que integrem e validem diferentes saberes, sem cair no relativismo, mas desmistificando a ideia da

superioridade epistêmica. Nesse sentido, uma das possíveis respostas está em práticas educativas que promovam diálogo entre os diferentes conhecimentos, reconhecendo a diversidade epistêmica, como uma contribuição para o ensino, e não como um obstáculo (CANDAU, 2020; SANTOS, 2010; WALSH, 2009).

A integração entre os saberes populares, o conhecimento científico e o Ensino de Ciências constituem uma abordagem pedagógica capaz de ampliar a compreensão dos conceitos científicos e, ao mesmo tempo, valorizar os conhecimentos culturais. Nesse contexto, a Química apresenta-se como um campo fértil para tais interações.

Um exemplo é a utilização da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) nas aulas de Química. Essa planta muito utilizada na região Sul do Brasil, no consumo de chimarrão ou tereré, pode atuar como catalisador – substância que acelera uma reação química – na reação de saponificação (SCHENKNECHT *et al.,* 2023).

Nesse caso, a prática tradicional de produção de sabão, um saber popular que é frequentemente transmitido por pais, avós, vizinhos, é integrada ao estudo das reações orgânicas. Essa atividade permite que os estudantes compreendam os conceitos químicos envolvidos nas reações de saponificação, como a transformação de óleos e gorduras em sabão, enquanto valorizam a prática cultural e os conhecimentos produzidos em sua comunidade. Trata-se de uma experiência que não apenas favorece a aprendizagem científica, mas válida a diversidade de saberes (SCHENKNECHT *et al.,* 2023).

Outro exemplo que mobiliza a aprendizagem científica a partir dos saberes populares, está nas produções de garrafadas e xaropadas, utilizadas na medicina tradicional e no cotidiano para o tratamento de enfermidades. Este saber popular, pode ser relacionado aos conteúdos de propriedades químicas das plantas, modos de extração, conservação e funções orgânicas, como álcool, enol, fenol, entre outras (KUNZLER *et al.*,2024).

A articulação entre esses saberes e a Química permite explorar as características específicas de cada uma dessas funções orgânicas, compreendendo como tais compostos participam da extração das propriedades farmacológicas das plantas. Essa abordagem também permite discussões envolvendo conceitos como polaridade, solubilidade, extração e eficácia de determinados solventes na obtenção de compostos (KUNZLER *et al.*,2024).

Esses exemplos evidenciam que a integração dos saberes populares e científicos não apenas é possível, mas desejável no Ensino de Ciências. Essa perspectiva amplia as possibilidades pedagógicas, promove maior engajamento dos estudantes, valoriza a diversidade epistêmica e rompe com a lógica excludente da ciência neutra e superior, abrindo caminho para um ensino e uma ciência plural. Assim, sem renunciar aos critérios científicos, mas ampliando o escopo da educação científica, tornando – a mais crítica, situada e conectada com a sociedade que a envolve.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir é necessário reconhecer que a Ciência é uma construção social e histórica, permeada por práticas, interesses e relações de poder. Esse reconhecimento é, por si só, um ato político e epistemológico, que rompe com a ideia de neutralidade e revela que os conhecimentos são frutos de pensamentos, opiniões e investigações, e não verdades absolutas.

Ao articular as perspectivas do multiculturalismo, da interculturalidade e da decolonidade desafiamos as fronteiras coloniais que hierarquizam, marginalizam e silenciam saberes. Essa articulação permite que os saberes produzidos fora dos muros das instituições formais, dialoguem de maneira legítima com a escola, promovendo uma aprendizagem crítica e consciente.

Assim, Ensinar Ciência, nesse contexto, torna-se um ato político de descolonização do conhecimento, um processo de conscientização que legitima saberes historicamente silenciados, reconhece a pluralidade epistêmica, questiona desigualdades e constrói um compromisso com a informação crítica e com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CHALMERS, Alan Francis. **O que é ciência afinal?** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

CHAVES, Pedro Jonas. **Didática, decolonidade e epistemologias do Sul**. Curitiba: Appris, 2022.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**: por uma epistemologia da prática. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DEUS, José Manuel de. A minha crítica à ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 185-210.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

KUNZLER, Kelly Karini et al.. **Teoria da aprendizagem significativa crítica: mobilizando saberes docentes no ensino de funções orgânicas**. Anais do 8° Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Reimpressão: 2020.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neusa Teresinha. **Epistemologias do século XX: Popper, Kuhn, Lakatos, Laudan, Bachelard, Toulmin, Feyerabend, Maturana, Bohm, Bunge, Prigogine, Mayr**. São Paulo: Editora EPU, 2011. ISBN 978-85-1279-150-0.

NUNES, Luiz Fernando. Um discurso sobre a ciência 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SCHENKNECHT, Julianna Karine *et al.* **Vai um chimarrão aí? Uma UEPS abordando a temática da erva-mate para as aulas de Química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 8., 2024, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2024.

SILVA, Cássia Carrenho da; BASTO, Ana Maria Monteiro. História e filosofia da ciência: algumas reflexões sobre seus usos no ensino. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 187-212, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS DAS PRIMEIRAS FEIRAS DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES EMPIRISTA E POSITIVISTA

Maria Victória Castanha Bedin[1]
Gean Carlos de Souza Albuquerque [2]
Letícia Laura Dai Prá de Macedo[3]
Rosana Franzen Leite[4]
Silvia Zamberlan Costa Beber[5]

RESUMO

As Feiras de Ciências, cujos primeiros registros datam da década de 1960, passaram por três períodos distintos ao longo de sua história e ainda se encontram em processo de transição. O primeiro momento corresponde à década de 1960; o segundo, ao período entre 1970 e 1980; e o terceiro tem início na década de 1990. Cada um desses momentos é marcado por objetivos e concepções diferentes, alinhados aos contextos educacionais vigentes. Este ensaio tem como foco os dois primeiros momentos das Feiras, caracterizados por práticas baseadas na simples repetição de experiências previamente descritas em livros e roteiros didáticos, bem como na montagem de aparelhos destinados a comprovar determinados princípios científicos. Nessa perspectiva, prevalece uma visão de ciência como produtora de verdades objetivas, neutras e universais. Assim, o objetivo deste trabalho foi discutir o papel do empirismo e do positivismo como pilares epistemológicos que sustentaram a concepção das primeiras Feiras de Ciências. Para isso, foram estabelecidas relações entre as características dessas Feiras e os trabalhos nelas apresentados com as correntes epistemológicas tradicionais que orientaram sua estrutura e finalidade. Como resultado, observou-se que tais pressupostos influenciaram as primeiras edições das Feiras, tanto em relação aos trabalhos desenvolvidos quanto às concepções de ciência nelas presentes, e que traços dessas concepções ainda persistem em edições das Feiras atuais, revelando a permanência de visões tradicionais sobre a ciência.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Práticas escolares; Método científico; Paradigmas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

As Feiras de Ciências (FC) passaram a integrar o cenário educacional brasileiro a partir da década de 1960, inspiradas em modelos norte-americanos. Nos Estados Unidos, os primeiros registros são das décadas de 1920 e 1930, especialmente em Nova York, onde estudantes do ensino médio apresentaram projetos científicos em academias estaduais de ciências (TERZIAN, 2013).

[1] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, maria.bedin@unioeste.br.
[2] Doutorando em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, geancarlosalbuquerque@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, leticia.macedo2@unioste.br.
[4] Doutora em Educação para Ciência e Matemática, UEM. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. rosana.leite@unioeste.br.
[5] Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. silvia.beber@unioeste.br.

No entanto, somente após a Segunda Guerra Mundial que as FC começaram a se estabelecer no Brasil (MAGALHÃES; MASSARANI; ROCHA, 2019). A repercussão das Feiras após a Segunda Guerra, é reflexo de um período marcado pela intensa globalização (COSTA; MELLO; ROEHRS, 2019), que reverberou desde as relações econômicas, a comunicação, as interações sociais até o campo educacional. Nesse panorama de transformações, as metodologias de ensino também sofreram reconfigurações (ALONÇO; FIORESI; LEITE, 2024).

Até meados da década de 1950, o ensino de Ciências no Brasil era caracterizado por uma educação essencialmente teórica, pautada na verbalização e memorização (COSTA; MELLO; ROEHRS, 2019). O foco da educação e das FC na época concentrava-se quase exclusivamente nos produtos da atividade científica, apresentando os conteúdos sob uma perspectiva descontextualizada, que raramente questionava como o saber era utilizado e, além disso, não problematizava a noção de neutralidade da ciência (MANCUSO; FILHO, 2006).

As FC se popularizaram no Brasil, como apontam Mancuso (1993) e Albuquerque (2024), passando por três momentos distintos, cada um refletindo o contexto educacional de sua época. Segundo os autores, esses momentos representam uma transição gradual: de uma abordagem centrada na reprodução e replicação da ciência, nos dois primeiros períodos, para uma abordagem que valoriza o entendimento do estudante e o evento como espaço de construção coletiva do conhecimento, a partir do terceiro período.

As concepções que caracterizam o primeiro e o segundo períodos, focos deste texto, foram fundamentadas nas perspectivas empirista e positivista, conforme discutido por Castañon (2007) e Chinazzo (2013). Para nós, essas abordagens se manifestam, principalmente, na reprodução de experimentos a partir de roteiros predefinidos e na montagem de dispositivos com o objetivo de demonstrar a veracidade de determinados princípios científicos.

Este ensaio fundamenta sua importância com base no estudo de Silva, Veit e Araujo (2023), que, ao analisar o panorama das pesquisas sobre FC realizadas no Brasil, identificam uma lacuna relacionada à falta de atenção dedicada às questões epistemológicas. De acordo com os autores, essa ausência é significativa no contexto das pesquisas na área das FC, onde ainda predomina uma abordagem voltada para aspectos práticos, em detrimento de reflexões sobre os fundamentos do

conhecimento científico que orientam essas práticas.

Diante desse cenário, este ensaio tem como objetivo discutir o papel do empirismo e do positivismo como pilares epistemológicos alinhados à concepção das primeiras FC. Para tanto, as próximas seções abordarão essas perspectivas epistemológicas e suas implicações para a educação científica, em especial, no contexto das Feiras de Ciências.

2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO EMPIRISMO E POSITIVISMO

Para a discussão a respeito das correntes epistemológicas que influenciaram e influenciam as FC, tomaremos como base os pressupostos do empirismo e do positivismo. Essas correntes sustentam uma concepção de ciência pautada na observação, na experimentação e na busca por leis universais (CHINAZZO, 2013).

As ideias empiristas, que emergiram entre os séculos XVII e XVIII em oposição ao racionalismo, tiveram como representantes autores como Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume (CHAUÍ, 2000). Neste trabalho, contudo, serão destacadas as contribuições de John Locke e Francis Bacon, por serem precursores de conceitos que dialogam diretamente com o objeto de análise deste ensaio. As ideias de Locke e Bacon serão exploradas a partir das perspectivas de Chauí (2000), Hessen (2003), Castañon (2007) e Chinazzo (2013). Esses autores destacam que Locke, considerado um dos fundadores do empirismo, propõe que o conhecimento deriva da experiência sensível. Bacon, por sua vez, também exerceu grande influência nessa corrente, ao defender a indução como método fundamental para a produção do conhecimento científico (CASTAÑON, 2007; CHINAZZO, 2013).

De acordo com Hessen (2003) e Chinazzo (2013), para Locke, a única fonte do conhecimento humano é a experiência. De acordo com os autores, Locke argumenta que o espírito humano seria, ao nascer, como uma “tábula rasa", em que nada seria registrado antes da experiência. Chinazzo (2013, p. 86) afirma que “[...] os empiristas acreditavam que há uma experiência externa (sensação) e uma experiência interna (reflexões). Os conteúdos da experiência seriam ideias ou representações, sendo umas mais simples e outras mais complexas”. Desse modo, na perspectiva empirista, os conceitos, teriam, portanto, origem empírica (CHINAZZO, 2013).

> [...] os defensores do empirismo afirmam que a razão, a verdade e as idéias racionais são adquiridos por nós através da experiência. Antes da

> experiência, dizem eles, nossa razão é como uma "folha em branco", onde nada foi escrito; uma "tábula rasa", onde nada foi gravado (Chauí, 2000, p.88).

De acordo com Chinazzo (2013), a partir de Francis Bacon, o empirismo passa a defender uma concepção de ciência fundamentada no método experimental, com ênfase na observação. Segundo (CHINAZZO, 2013), as leis científicas são fundamentadas em resultados generalizados com base na observação dos fenômenos com características constantes. Para a autora, o processo indutivo constitui a base lógica da concepção empirista de ciência.

No que se refere ao positivismo, Castañon (2007) afirma que essa corrente epistemológica representa uma ampliação da tese empirista. Surgido no século XIX, o positivismo tem como fundador Auguste Comte e como principais representantes Claude Bernard, John Stuart Mill e Herbert Spencer (CASTAÑON, 2007). Neste ensaio, contudo, a discussão será centrada nas contribuições de Auguste Comte e Claude Bernard, com base nas interpretações de Castañon (2007) e Chinazzo (2013). Segundo os autores, o positivismo defende a ciência como a forma mais elevada de conhecimento, baseada na observação dos fatos e na formulação de leis. Já a experimentação é o elemento central do método científico, propondo um modelo sistemático de investigação (CASTAÑON, 2007).

O positivismo emergiu em um contexto de consumação da Revolução Industrial na Europa e foi influenciado pelas transformações sociais, econômicas e tecnológicas do período (CASTAÑON, 2007). De acordo com Chinazzo (2013), a corrente positivista defende, entre outros pressupostos, a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro e busca explicar os fenômenos através de padrões empíricos recorrentes para a formulação de leis, "o conhecimento positivista caracteriza-se pela ideia de ver para prever" (CHINAZZO, 2013, p. 100).

De acordo com Castañon (2007) e Chinazzo (2013), Comte, em sua Lei dos Três Estados, propôs que tanto as ciências quanto o espírito humano evoluem por três fases: 1. Teológica, onde não há observações dos fenômenos e, por isso, a imaginação desempenharia um papel fundamental; 2. Metafísica, que pouco se diferencia da teológica, a não ser pelo fato de que substitui o concreto pelo abstrato e a argumentação pela imaginação na busca de soluções; e finalmente o 3. Estado positivo. Neste, prevalece a observação, em que cada proposição corresponde a um fato, seja particular, seja universal (CHINAZZO, 2013).

Nesse sentido, segundo Castañon (2007), o estado positivo dos fatos levaria ao abandono das visões teológica e metafísica, promovendo a adoção da pesquisa e da formulação de leis. O autor ainda destaca que, para Comte, no terceiro estado que se realizaria o verdadeiro espírito científico ou positivo: "[...] o verdadeiro espírito positivo se atém à observação dos fatos, limitando-se a raciocinar sobre eles somente para procurar as relações invariáveis entre os fenômenos, as leis que os regem" Castañon (2007, p. 38). Ou seja, herda do empirismo a concepção de que a única base para o conhecimento é a observação e, a experiência, que deve ser sistematizada e submetida a regras experimentais (CASTAÑON, 2007).

Portanto, para Castañon (2007) e Chinazzo (2013), ao propor a substituição do conhecimento teológico e metafísico por explicações baseadas exclusivamente na razão e na observação empírica, Comte, assim como os demais positivistas, enxerga a ciência como a única forma legítima de conhecimento. Castañon (2007) ressalta, no entanto, que foi Claude Bernard o primeiro a propor o método científico positivista, em quatro etapas: observação; formulação de hipóteses; experimentação e conclusão, que serão exploradas no tópico seguinte. Nesse sentido, o pensamento positivista fundamenta-se em uma ciência neutra, objetiva e universal (CASTAÑON, 2007).

No que diz respeito à compreensão e contextualização das FC que, neste ensaio serão utilizadas como ponto de partida para a aproximação com os conceitos epistemológicos discutidos, adotamos como referencial os estudos de Terzian (2013), que analisa as Feiras no contexto da educação científica escolar; Mancuso (1993), que investiga sua relevância para o Ensino de Ciências; e Albuquerque (2024), que contribui com uma análise mais atual sobre as características atribuídas às Feiras suas potencialidades para a formação científica dos estudantes.

3 REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES EMPIRISTA E POSITIVISTA E A APROXIMAÇÃO COM AS PRIMEIRAS FEIRAS DE CIÊNCIAS

Ao considerar a trajetória histórica das FC, conforme discutem Mancuso (1993) e Albuquerque (2024), percebemos que os objetivos e as concepções sobre o fazer científico estiveram fortemente atrelados aos paradigmas educacionais e epistemológicos predominantes em cada época. Os autores indicam uma transição nas características das FC, como o representado na Figura 1:

Figura 1 - Características das Feiras ao longo das décadas

Fonte: Autores (2025) adaptado de Mancuso (1993) e Albuquerque (2024).

A análise dos três momentos permite observar que, especialmente nos dois primeiros períodos, as práticas e os objetivos das FC revelam a influência de determinadas concepções epistemológicas tradicionais, como o empirismo e o positivismo. Essas correntes, historicamente responsáveis por moldar a visão da ciência como produtora de verdades objetivas, neutras e universais, continuam presentes em diversas práticas escolares (SILVA, 2017). Tal influência contribui para uma compreensão simplificada e limitada do fazer científico.

Esse panorama dos dois primeiros períodos das FC, está diretamente relacionado ao contexto educacional da época. Entre as décadas de 1960 a 1970, o ensino de Ciências era orientado por uma tendência tecnicista, de base produtivista, que priorizava a transmissão de conteúdos (ALONÇO; FIORESI; LEITE, 2024). Nessa abordagem, os pressupostos empiristas e positivistas se manifestavam por meio da valorização da experiência sensível e da observação. Além disso, predominava a concepção de objetividade, que desconsiderava os aspectos históricos, sociais e culturais da ciência, reduzindo o papel dos estudantes à mera recepção e confirmação de informações (ALONÇO; FIORESI; LEITE, 2024).

Nesse sentido, de acordo com Alonço, Fioresi e Leite (2024), os estudantes eram vistos como “receptores de informações”, de verdades prontas, como era compreendido o conhecimento científico na época. Essa lógica repercutiu, do mesmo modo nas FC, que passaram a valorizar a demonstração experimental com o objetivo de “viver o método científico”, com base em roteiros previamente definidos e reforçando uma prática de verificação e não de investigação. Naquela época [décadas de 60 e 70], vivenciar o método científico era simplesmente repetir o que faziam os cientistas. Assim, predominaram nas FC os artefatos tecnológicos como motores, turbinas, moinhos, usinas etc. (MANCUSO, 1993).

Ainda de acordo com Albuquerque (2024), o segundo período das FC foi

marcado pela concepção de que sua influência na comunidade extraescolar se dava a partir da ideia de que esta seria um "recipiente vazio", cabendo ao evento o papel de promover seu desenvolvimento cultural científico. Essa visão remete diretamente ao conceito de “tábula rasa” do empirismo, segundo o qual os indivíduos nascem desprovidos de conhecimento, sendo moldados pelas experiências (CHAUÍ, 2000). Assim, os primeiros períodos das FC acabavam por reproduzir uma visão de ciência desvinculada de seu caráter investigativo e dialógico (ALBUQUERQUE, 2024).

Como consequência, consolidou-se uma compreensão equivocada de que a FC se restringe ao dia do evento, reduzindo-a a uma mostra pontual de trabalhos prontos. No entanto, como argumenta Albuquerque (2024), a FC deve ser compreendida como um processo de investigação, reflexão e construção de conhecimento. O entendimento limitado da prática científica nos primeiros períodos das FC, está associado ao predomínio de abordagens centradas na observação, na reprodução e na experimentação, influenciadas por concepções epistemológicas de base empirista que, segundo Demo (1995, p. 134), “consagrou a indução empírica como critério de distinção entre o que seria e não seria ciência”.

Além disso, essa perspectiva se articula com o positivismo, especialmente com a noção de método científico sistematizado por Claude Bernard, que defendia a experimentação como meio para alcançar verdades objetivas e universais (CASTAÑON, 2007). Segundo Castañon (2007) foi Claude Bernard o primeiro a detalhar, em quatro etapas principais, o método científico positivista (Figura 2).

Figura 2 - Método científico positivista de Claude Bernard

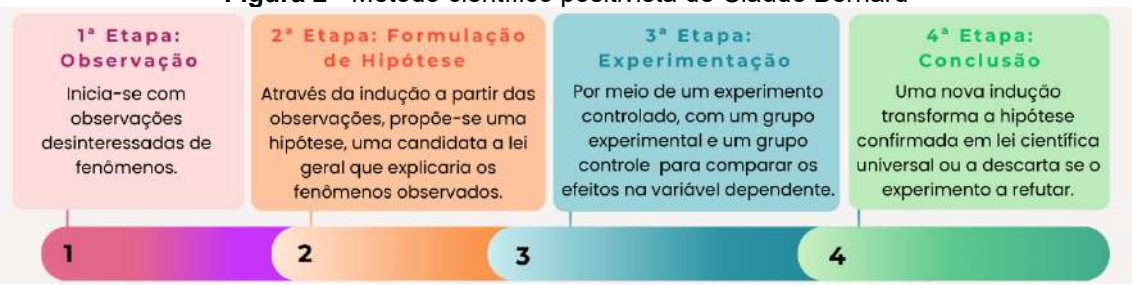

Fonte: Autoras (2025) adaptado de Castañon (2007).

Diante disso, Castañon (2007) discute que, no Positivismo, o saber científico resulta da combinação entre o método indutivo (empirista) e o método dedutivo (racionalista). O processo envolve a observação de casos particulares, a formulação de hipóteses gerais, a dedução de consequências testáveis, e a verificação experimental. Caso os dados confirmem a hipótese, formula-se uma lei; caso

contrário, a hipótese é rejeitada. O autor argumenta que, para os positivistas, o mundo fornece dados observáveis, e a razão humana identifica regularidades, formula hipóteses e as valida ou não por meio da experimentação (CASTAÑON, 2007).

Nessa mesma perspectiva, os projetos apresentados durante os primeiros períodos das Feiras seguiram roteiros pré-estabelecidos, nos quais os estudantes replicam experimentos com o objetivo de confirmar leis científicas já conhecidas, ao invés de formularem hipóteses próprias ou investigarem problemas relacionados a sua realidade (MANCUSO; LEITE FILHO, 2006). Tal prática evidencia uma concepção de ciência pautada na neutralidade, na objetividade e na previsibilidade, características diretamente associadas à epistemologia positivista e ao método experimental sistematizado por Bernard. Como consequência, as FC tornaram-se espaços mais voltados à demonstração do conhecimento técnico-científico do que à promoção de uma cultura investigativa e crítica entre os estudantes (ALBUQUERQUE, 2024).

Desse modo, observamos um predomínio significativo do método científico, tanto nos trabalhos desenvolvidos nos primeiros períodos das FC, quanto nos mais atuais, conforme enfatiza Albuquerque (2024). Tais influências contribuíram para consolidar uma visão reducionista da ciência, afastando-se de concepções mais críticas e reflexivas sobre o conhecimento científico (ALBUQUERQUE, 2024).

A partir de 1980, em uma transição gradual do segundo para o terceiro período, as FC passaram a assumir uma nova perspectiva e se caracterizar como um espaço de construção coletiva do conhecimento (ALBUQUERQUE, 2024). Os trabalhos apresentados começaram a evidenciar uma articulação mais consistente entre a divulgação científica e os conhecimentos aprendidos em sala de aula, evidenciando uma perspectiva mais informativa (MANCUSO, 1993). No entanto, ainda era comum a presença de projetos que apenas reproduziam experimentos, remetendo a modelos mais tradicionalistas (MANCUSO; FILHO, 2006).

De acordo com Alonço, Fioresi e Leite (2024), o cenário educacional, nessa mesma época, apresentava algumas tentativas de contextualização, mas mantinha-se predominantemente informativo e descontextualizado, pouco conectado à realidade dos estudantes. De acordo com os autores, essa abordagem reforçava uma concepção de ciência neutra e universal, desvinculada de dimensões sociais, culturais e históricas. Consequentemente, isso refletiu nos projetos das FC (MANCUSO, 1993).

Nesse sentido, embora se observe um movimento em direção a uma perspectiva mais construtivista das Feiras, como aponta Albuquerque (2024), os traços do empirismo e do positivismo continuavam presentes, tanto na forma de desenvolvimento dos projetos quanto na própria organização e caracterização das FC. Essa permanência evidencia uma mudança ainda incipiente, na qual concepções tradicionais coexistem com propostas mais críticas e contextualizadas, refletindo um processo de reconfiguração do papel das Feiras (ALBUQUERQUE, 2024).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos uma aproximação entre os primeiros momentos das FC e os paradigmas empirista e positivista, observamos uma forte influência dessas bases epistemológicas sobre a forma como a ciência e o conhecimento científico foram compreendidos e desenvolvidos entre as décadas de 1960 a 1980, especialmente durante a organização e apresentação dos projetos nas FC. Mesmo que indiretamente, as FC moldaram-se a partir da concepção de uma ciência neutra, objetiva e descontextualizada, focando na reprodução do conhecimento científico e não na construção coletiva dele.

Mesmo nos dias atuais, as influências empiristas e positivistas, discutidas ao longo deste ensaio, se fazem presentes em alguns projetos apresentados nas FC. Nesse contexto, problematizar as limitações dessas abordagens e refletir sobre a necessidade de perspectivas mais críticas e dialógicas é fundamental para uma reconfiguração do entendimento sobre as FC. Sendo assim, essas considerações, longe de serem finais, abrem espaço para novos estudos sobre as Feiras, em especial, aqueles que busquem se debruçar sobre seu contexto epistemológico durante o terceiro período até as características mais atuais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gean Carlos de Souza. I**V FECI-TOO - Feira de Ciências de Toledo como espaço de discussão a partir dos Indicadores de Alfabetização Científica e Tecnológica**. 2024. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – UNIOESTE, Cascavel, 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7117. Acesso em: 20 jun. de 2025.

ALONÇO, Mayra; FIORESI, Claudia Almeida; LEITE, Rosana Franzen. Tendências freireanas na história da formação permanente de docentes: aproximações históricas e teóricas como ensino de ciências. **Revista Espirales**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 2, p.

37-62, 2024. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/5103/4000. Acesso em: 25 jun. de 2025.

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à epistemologia**. Mimeo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CHINAZZO, Suzana Salete Raymundo. **Epistemologia das ciências sociais**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

COSTA, Luzinete Duarte; MELLO, Geison Jader; ROEHRS, Marfa Magali. Feira de Ciências: aproximando estudantes da educação básica da pesquisa de iniciação científica. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 504–523, 2019. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49344. Acesso em: 20 jun. 2025.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MAGALHÃES, Danilo Castro; MASSARANI, Luisa; ROCHA, Jessica Norberto. 50 anos da I Feira Nacional de Ciências (1969) no Brasil. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, [*S. l.*], v. 8, n. 2, p. 185–202, 2019. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/7663. Acesso em: 19 jun. 2025.

MANCUSO, Ronaldo. **A evolução do programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**. 1993. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75883. Acesso em: 10 jun. de 2025.

MANCUSO, Ronaldo; FILHO, Ivo Leite. Feira de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica FENACEB**. Brasília, p. 11- 43, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf. Acesso em: Acesso em: 15 jun. de 2025.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737. Acesso em: 24 jun. 2025.

SILVA, Camila Brito Collares da; VEIT, Eliane Angela; ARAUJO, Ives Solano. Feiras de Ciências no Brasil: panorama, resultados e recomendações. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, *[S. l.]*, v. 40, n. 2, p. 231–261, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/87176. Acesso em: 2 jul. 2025.

TERZIAN, Sevan. G. Origins of Science Clubs and Fairs. *In:* TERZIAN, S. G. (Org.). **Science Education and Citizenship: historical studies in education**. 1 ed. New York: palgrave macmillan, p. 9-31, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FEIRAS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR A PARTIR DO RACIONALISMO CRÍTICO DE KARL POPPER

Letícia Laura Dai Prá de Macedo[1]
Maria Victória Castanha Bedin[2]
Gean Carlos de Souza Albuquerque[3]
Rosana Franzen Leite[4]

RESUMO

As Feiras de Ciências são consideradas como um processo, que inicia na sala de aula com os conteúdos trabalhados pelos professores, que por vezes não possuem formação continuada para realizar ou participar de Feiras de Ciências. Com esse artigo objetivamos refletir sobre as contribuições do racionalismo crítico de Popper na formação continuada de professores, destacando as Feiras de Ciências como territórios de experimentação e produção de conhecimento, articulando com a epistemologia e a prática docente. Trata-se de um ensaio teórico que tem como metodologia estabelecer relações entre os fundamentos da Formação de Professores e os princípios do Racionalismo Crítico de Karl Popper, por meio de uma abordagem reflexiva e contextualizando com as Feiras de Ciências. Os resultados indicam que a integração das Feiras de Ciências à formação continuada de professores potencializa uma prática docente mais investigativa, reflexiva e crítica, alinhada ao racionalismo crítico de Karl Popper, ao favorecer a compreensão do conhecimento científico como provisório e passível de revisão, promovendo a superação de abordagens dogmáticas no ensino e contribuindo para a formação de professores autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional. Concluímos que integrar as Feiras de Ciências à formação docente representa uma importante ação visando uma educação mais democrática, dialógica e comprometida com a liberdade de pensar e questionar, fundamentos centrais da ciência e da prática educativa crítica.

Palavras-chave: Epistemologia; Falsificacionismo; Didática; Ensino de ciências; Educação científica.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação básica tem sido tema de amplos debates nas últimas décadas ocupando lugar de destaque na agenda das políticas educacionais do Brasil, especialmente a partir da década de 1990 por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

[1] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, leticia.macedo2@unioste.br.
[2] Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, maria.bedin@unioeste.br.
[3] Doutorando em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, geancarlosalbuquerque@gmail.com.
[4] Doutora em Educação para Ciência e Matemática, UEM. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. rosana.leite@unioeste.br.

(LDBEN), Lei 9.394/1996, marco regulatório decisivo para subsidiar os programas governamentais subjacentes à formação docente no país. Como destaca Tardif (2002), o saber docente é construído na prática e implica uma compreensão complexa da ciência e da educação.

Durante um longo tempo, a formação inicial dos professores era considerada suficiente para permitir o seu exercício profissional, mas hoje essa realidade se tornou obsoleta. Nesse sentido, Couto (2005, p.14) enfatiza “O professor é o elemento chave para dar corpo às reformas na escola, as quais têm como principal meta a formação de professores para preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano”.

Ao propor o professor como ponto chave na formação de cidadãos capazes de agir em sociedade, percebemos a necessidade de práticas que potencializam essa formação do estudante. Neste sentido, entendemos as Feiras de Ciências (FC) como um espaço de educação em potencial para possibilitar ao professor um processo de orientação que engaja o estudante na transformação da sociedade.

Para que a formação do estudante seja efetiva se faz necessária a formação também do professor orientador. Entendemos o momento da formação inicial como um momento propício para tornar o professor em professor/orientador para as FC. Para entender essa relação, acreditamos que é importante investigar as bases epistemológicas que possam fundamentar a relação entre FC e formação continuada de professores. Dito isso, este texto se apoia no racionalismo crítico de Karl Popper para embasar a relação FC e formação docente.

Partimos da concepção de Popper que o conhecimento é provisório e construído por meio do levantamento de hipóteses e da capacidade de fazer refutações sobre ela:

> “Uma vez proposta é submetida à prova a hipótese e tendo ela comprovado suas qualidades, não se pode permitir seu afastamento sem uma "boa razão". Uma "boa razão" será, por exemplo, sua substituição por outra hipótese, que resista melhor às provas, ou o falseamento de uma consequência da primeira hipótese" (Popper, 1975).

A FC pode partir de um processo em que construir o conhecimento esteja embasado na ideia de produção de hipótese e refutação, ainda que não seja a

única possível. Além disso, defendemos que a formação docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo práticas investigativas, reflexivas e críticas. Para isso, consideramos as FC como experiências pedagógicas que dão importância ao erro como forma de aprendizagem no processo, a experimentação e o pensamento crítico, bem como a formação de professores é importante neste processo.

Ao envolver a formação de professores e FC, o professor se depara com situações em que o erro deixa de ser punição e passa a ser ponto de partida para novos aprendizados. Essa perspectiva contrasta com modelos tradicionais de formação continuada, ainda centrados na transmissão de conteúdos considerados acabados.

A experiência de realizar formação continuada de professores para participarem ou desenvolverem FC não pode ser reduzida a uma prática didática ou estratégia de ensino. É nesse espaço que o pensamento de Popper (1972) ganha atualidade e pertinência, ao propor que a ciência se edifica não pela busca de confirmações, mas pelo enfrentamento constante de erros, pela capacidade de refutar ideias, de reconstruir hipóteses e de reconhecer os limites do saber.

Diante do que trouxemos até então, este ensaio tem como objetivo refletir sobre as contribuições do racionalismo crítico de Karl Popper na formação continuada de professores, destacando as FC como territórios de experimentação e produção de conhecimento, articulando com a epistemologia e a prática docente.

Propostos estes objetivos buscamos na seção seguinte, trazer as definições das epistemologias de Popper, com ênfase no racionalismo crítico e o princípio de falsificacionismo. Na terceira seção apresentamos as definições de Feiras de Ciências, com base em referenciais nacionais e a relação com a formação de professores para sua realização. Na quarta e última seção relacionamos as ideias de Popper com as FC e a formação de professores, apresentando como o racionalismo e o falsificacionismo podem contribuir com essa formação e visão da Ciência.

2. O RACIONALISMO CRÍTICO DE POPPER E A EPISTEMOLOGIA

O Racionalismo Crítico de Karl Popper é uma abordagem filosófica que destaca a importância da crítica e da refutação em busca do conhecimento científico. Popper propõe que o avanço do conhecimento ocorre por meio da tentativa de falsear as teorias e não confirmá-las, buscando evidências que as contradigam. Popper propôs no Racionalismo Crítico, defendendo que o conhecimento científico avança por meio da crítica e da refutação, não pela verificação acumulativa de hipóteses. “A ciência é feita de erros, mas de erros que valem a pena cometer, pois cada um nos aproxima da verdade.” (Popper, 1972, p. 134).

Os principais conceitos propostos pelo autor dentro do Racionalismo Crítico são o Falsificacionismo (teorias científicas devem ser formuladas de forma que possam ser testadas e refutadas) e a Aprendizagem por tentativa e erro (o erro é parte constitutiva do processo de descoberta).

> “O falsificacionismo é, para o Racionalismo Crítico, o novo critério de demarcação entre enunciados científicos e não científicos. Este critério substitui o critério de verificação enfraquecido na delimitação de proposições científicas. Portanto, isso implica uma mudança na visão científica que será absolutamente vital para as afirmações científicas: não é a observação direta de certos fenômenos que deve fornecer as hipóteses a serem testadas. Eles podem ser criados de qualquer maneira possível. O que fará com que se integrem ou não ao campo do conhecimento científico é se geram ou não consequências que podem ser falsificadas. Isso porque eles estão no início do processo, não em sua conclusão. Uma hipótese é falseável se houver alguma afirmação de observação logicamente possível que, se estabelecida como verdadeira, implicaria sua rejeição como falsa.” (Castañon, 2007, p. 79)

Popper (1975) defendeu que o conhecimento científico não se constrói por indução ou pela simples confirmação de teorias, mas por meio da formulação de hipóteses, que devem ser constantemente confrontadas com a experiência e submetidas a testes rigorosos. Para o autor, uma teoria só pode ser considerada científica se for passível de falseamento, ou seja, se puder ser refutada por meio de evidências empíricas. Assim, o progresso da ciência acontece pela eliminação sistemática de erros (conjecturas e refutações). Essa concepção rompe com o positivismo clássico, que via a ciência como produtora de verdades objetivas por meio da indução de observações (Chalmers, 1993).

Popper ressalta que não há um caminho lógico que leva a criação de uma teoria e que não é tarefa da filosofia da ciência desvendar como um cientista formulou uma dada teoria. Isso em nada contribuiria para estabelecer a validade do conhecimento estabelecido. As teorias são invenções e ideias, “tentativas humanas de descrever e entender a realidade” (Silveira, 1996, p. 201).

Já no campo educacional, essa epistemologia traz contribuições importantes, sobretudo quando aplicada à formação docente e à educação científica. Ao assumir que todo conhecimento é falível e revisto continuamente, abre-se espaço para uma postura formativa que valoriza a dúvida, o erro e o questionamento como partes legítimas do processo de aprender e ensinar (Falcão, 2007).

3. FEIRAS DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As primeiras FC no Brasil apresentavam características predominantemente demonstrativas e replicatórias (Mancuso, 1995). Esses eventos fizeram a transição e a inserção para perspectivas investigativas e de construção do conhecimento científico gradativamente, modificando tanto sua essência quanto os trabalhos expostos. Ao relacionar as características tradicionais predominantes na formação de professores, com ênfase na memorização e reprodução de conteúdo, é possível compreender a razão dessas abordagens serem predominantes nos trabalhos expostos nessas Feiras de Ciências.

Atualmente, a realização de Feiras abrange grande parte dos estados brasileiros, evidenciando a ciência como processo, modo de pensar interdisciplinar e solucionar problemas existentes na comunidade e contextualizando com os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

> “A realidade presente na vida da escola se transforma no conteúdo de sala de aula e na inspiração das pesquisas estudantis, devendo permear a conduta de cada professor, ao longo dos bimestres, sem a preocupação de que sejam trabalhos produzidos apenas para um evento específico (a feira ou mostra), mas fazendo parte, efetivamente, da rotina docente.” (MORAES; MANCUSO, 2005, p. 9).

As FC devem ser pensadas como um processo (Albuquerque, 2024).

Processo esse que, segundo o autor, não se dirige a apenas um momento específico e nem rápido e simples. As FC escolares iniciam na escola, muitas vezes em sala de aula a partir dos conteúdos trabalhados e culminam no evento a partir da exposição (Albuquerque, 2024).

A pesquisa em sala de aula emerge como uma possibilidade na elaboração dos projetos destinados aos eventos científicos escolares, permitindo um envolvimento entre estudantes e docentes, numa atividade que abrange os questionamentos e o exercício argumentativo, o que pode conduzir a novas perguntas a serem pesquisadas (Moraes; Galiazzi, 2012).

Para o futuro professor, participar dessas experiências é também vivenciar a mediação docente em sua forma mais ativa: estimulando o pensamento, organizando o ambiente investigativo e promovendo interações produtivas entre os sujeitos (Vygotsky, 1991).

As experiências proporcionadas durante todo o processo de preparação para a FC são refletidas no dia do evento, quando a Feira se torna um espaço de divulgação e comunicação de pesquisas científicas trabalhadas colaborativamente e também de acordo com Maturana (2014) permite a expressão de novas habilidades criativas, de autoria, produção e valorização da interação social. Para os professores, essa vivência prática representa uma ruptura com a visão transmissiva da ciência, promovendo uma atitude investigativa diante do conhecimento.

4. A CONEXÃO DE POPPER COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS

A figura 1 sintetiza as relações entre as FC e os princípios epistemológicos popperianos, evidenciando como eles se concretizam em práticas formativas, destacando dimensões como a valorização do erro, a autonomia na aprendizagem, o papel do professor como mediador e a ênfase na reflexão crítica como elementos centrais de uma formação comprometida com a transformação da realidade educacional.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Dimensões da formação docente em feiras de ciências à luz do racionalismo crítico de Karl Popper

Dimensão	Conexão com Popper	Papel das Feiras de Ciências
Epistemológica	A ciência é provisória, conjectural e falível	Professores em formação aprendem a lidar com incertezas, hipóteses e revisões de ideias
Didática	A aprendizagem ocorre por ensaio e erro, refutação	O planejamento e a execução dos projetos nas feiras treinam a capacidade de adaptação e reflexão sobre a prática
Formativa	O conhecimento deve estar sempre aberto à crítica	Os futuros docentes desenvolvem autonomia, argumentação, escuta ativa e pensamento reflexivo

Fonte: As autoras (2025), com base em Popper (1972), Giordan (1999) e Freire (2005)

Na dimensão epistemológica citada na figura 1, pela visão de Popper, a tarefa da epistemologia ou da filosofia da ciência é reconstruir racionalmente as provas posteriores pelas quais se descobriu que a inspiração era uma descoberta ou veio a ser reconhecida como conhecimento:

> "Assim, as teorias são invenções nossas, ideias nossas, o que foi claramente percebido pelos idealistas epistemológicos. No entanto, algumas dessas teorias são tão ousadas que podem entrar em conflito com a realidade: são essas as teorias testáveis da ciência. E quando podem entrar em conflito, aí sabemos que há uma realidade(...). É por esta razão que o realista tem razão (Popper, 1989, p.25).

A falsificabilidade das teorias científicas é coerente com a atitude crítica. Não há formas de se provar a veracidade do conhecimento científico e, entretanto, a ciência pode perseguir a verdade por meio da exclusão de teorias falsificadas, substituindo-as por novas teorias que poderão se aproximar mais da verdade.

> "Essa é uma concepção de ciência que considera a abordagem crítica sua característica mais importante. Para avaliar uma teoria o cientista deve indagar se pode ser criticada, se se expõe a críticas de todos os tipos e, em caso afirmativo, se resiste a essas críticas"(Popper, 1982, p. 284).

Já na dimensão didática, os professores ao proporem desafios reais, envolvem estudantes na elaboração de perguntas, na formulação de hipóteses, na construção de modelos explicativos e na testagem de ideias, em um processo que se aproxima dos princípios do racionalismo crítico de Karl Popper (1975) de uma ciência que não busca verdades definitivas, mas está em constante

processo de teste, crítica e aprimoramento.

Carvalho e Gil-Pérez (1993) reforçam que é papel do professor questionar as visões de ciência que determinam abordagens tradicionais na escola e explorar formas de abordar a ciência a partir do senso comum.

Spencer (1997) destaca a importância de criar um ambiente de sala que desenvolva uma visão construtiva do erro, pois ao cometer erros, os alunos podem sentir-se fracassados, porém é preciso apontá-lo como parte do processo de construção do conhecimento.

Por último, na dimensão formativa, formar professores em consonância com o pensamento de Popper significa promover uma formação que valorize a autonomia, a crítica e a abertura ao novo. Isso se alinha tanto ao racionalismo crítico quanto a abordagens pedagógicas como a de Paulo Freire, que valorizam o diálogo e a consciência crítica.

> [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. (Freire, 2011, p. 114).

Tais experiências estimulam o professor a se posicionar não como transmissor de verdades, mas como mediador de situações de aprendizagem em que o estudante é sujeito ativo da construção do conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As FC, quando integradas à formação continuada de professores, têm potencial para fomentar uma prática docente mais investigativa, reflexiva e crítica. Ancoradas na epistemologia de Karl Popper, essas práticas ensinam que o conhecimento científico é falível, e que educar em Ciências é também educar para o questionamento, a revisão e a melhoria constante das ideias.

Formar professores por meio de experiências como as FC significa colocá-los em contato com uma prática científica viva, crítica e falível, tal como propõe Popper. Isso rompe com uma visão dogmática do ensino e valoriza o papel da dúvida, da crítica e da reconstrução do conhecimento como centrais para a educação científica.

Portanto, ao integrar elementos do racionalismo crítico à prática pedagógica, as feiras de ciências não apenas enriquecem o ensino de Ciências, mas também oferecem uma base epistemológica sólida para a formação de professores críticos, autônomos e engajados com a transformação da realidade educacional.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gean Carlos de Souza. **IV FECI-TOO - Feira de Ciências de Toledo como espaço de discussão a partir dos Indicadores de Alfabetização Científica e Tecnológica.** 2024. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7117. Acesso em: 20 jun. de 2025.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências** São Paulo: Cortez, 1993.

CASTAÑON, G. (2007). **Introdução à epistemologia.** Editora Pedagógica e Universitária Ltda. – EPU, São Paulo.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

FALCÃO, D. P. Refutação e aprendizagem significativa: um diálogo entre Popper e Ausubel para o ensino de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIORDAN, A. **O ensino das ciências: a didática das ciências**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MANCUSO, R. **Programa estadual de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEC/CECIRS,1995.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Tradução: Víctor Paredes. 2. ed. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MORAES, R.; Galiazzi, M.; Ramos, M. **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. tendências para a educação em novos tempos.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 11-20.

MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. Museus interativos e feiras de ciências: brincando, fazendo ciência e tecnologia. In: **Caminhos da Ciência, Tecnologia e Inovação em Porto Alegre**, 2.ed (ampliada), Porto Alegre:

SBPC/RS, out. 2005. encarte. Não paginado

POPPER, K. **Conjecturas e Refutações:** O desenvolvimento do conhecimento científico. Brasília: Editora UNB, 1972 / 1975.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

SILVEIRA, F. L. **A Filosofia da Ciência de Karl Popper: O Racionalismo Crítico.** Caderno Catarinense de Ensino de Física. Florianópolis, v. 13, nº 3, p. 197-218, 1996.

SPENCER, C. A. Challenge in a mathematics classroom: students' motivation and strategies in PBL. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 97, n. 5, p. 501-21, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISSN: 2176 - 1396

LER O MUNDO ANTES DAS PALAVRAS: SENTIDOS E CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Claudiane Ribeiro[1]

Aline Pelissari Kravos[2]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva que valoriza a criança como sujeito ativo na construção da linguagem escrita. Aborda a evolução das concepções de alfabetização, destacando a ruptura com modelos tradicionais e a valorização de abordagens interacionistas e socioculturais, especialmente à luz das contribuições de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e Paulo Freire. A análise evidencia que o processo de alfabetização envolve não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. São discutidos os desafios contemporâneos enfrentados nas escolas brasileiras, como as desigualdades socioeducacionais, a fragmentação de políticas públicas, a padronização das avaliações e a manutenção de práticas pedagógicas descontextualizadas. Ao longo do texto, defende-se que a alfabetização deve respeitar os tempos e ritmos da infância, reconhecendo a linguagem como direito, expressão e forma de participação no mundo. A pesquisa tem abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que discutem a alfabetização como prática crítica, cultural e humanizadora. Conclui-se que alfabetizar é, sobretudo, um ato de escuta e de mediação sensível, que exige compromisso ético, político e pedagógico com o direito de toda criança de ler e escrever com sentido.

Palavras-chave: Alfabetização. Infância. Letramento. Linguagem escrita. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos processos mais significativos da trajetória escolar das crianças. Mais do que aprender a decodificar letras e formar palavras, trata-se de ingressar no universo da linguagem escrita, o que ela representa em termos de expressão, comunicação, conhecimento e pertencimento social. Nas primeiras experiências com a leitura e a escrita, a criança é convidada a dar novos sentidos ao mundo, a construir hipóteses, a interagir com textos e a se reconhecer como sujeito ativo nesse processo.

Historicamente, a alfabetização foi tratada de forma tecnicista, com práticas pautadas na repetição, na cópia e na memorização. No entanto, pesquisas como as

[1] Mestra em Educação. UFFS - PPGPE. e-mail: claudianemarau@gmail.com.
[2] Mestra em Educação. UFFS - PPGPE. e-mail: alinepkravos10@hotmail.com.

de Ferreiro e Teberosky, nas décadas de 1970 e 1980, transformaram profundamente essa compreensão ao evidenciarem que a criança constrói seu próprio saber sobre a escrita a partir de experiências e interações com o mundo letrado. Desde então, o processo de alfabetização vem sendo reconfigurado à luz de concepções mais amplas, que consideram o papel do letramento, o contexto sociocultural e a subjetividade da criança.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, os desafios que cercam a alfabetização no Brasil permanecem intensos. As desigualdades sociais, a pressão por resultados imediatos, a fragmentação do currículo e as políticas públicas instáveis ainda comprometem a efetivação do direito à alfabetização de qualidade. Diante disso, torna-se necessário revisitar concepções, refletir sobre práticas e reafirmar o compromisso com uma alfabetização que respeite o tempo, o ritmo, a história e a linguagem de cada criança.

Este artigo tem como objetivo discutir a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de uma perspectiva que reconhece a criança como sujeito de aprendizagem. Por meio de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, busca-se dialogar com autores como Ferreiro, Soares, Freire e outros estudiosos que contribuem para pensar a alfabetização como prática social, cultural e afetiva. Ao longo do texto, serão apresentadas diferentes concepções de alfabetização, reflexões sobre o papel da criança no processo de aprendizagem, os desafios enfrentados no cenário educacional contemporâneo e os caminhos possíveis para uma prática alfabetizadora mais significativa e humanizada.

2. ENTRE LETRAS E SIGNIFICADOS: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, ao longo dos tempos, foi compreendida de maneira restrita, centrada na decodificação de símbolos e na memorização de letras e fonemas. Essa concepção tradicional, baseada em práticas repetitivas e descontextualizadas, dominou por muito tempo o cenário educacional brasileiro, priorizando o ensino mecânico da leitura e da escrita em detrimento de sua dimensão significativa e social. Nessa abordagem, o aprendizado era visto como um processo linear, em que todas as crianças deveriam atingir, no mesmo tempo e da mesma forma, as mesmas etapas de desenvolvimento da linguagem escrita.

Contudo, a partir da segunda metade do século XX, novas concepções passaram a questionar essas práticas centradas na memorização e no treino de habilidades isoladas. As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram um novo viés sobre a alfabetização. Suas pesquisas no campo da psicogênese da língua escrita demonstraram que a criança não aprende a ler e escrever por mera repetição, mas por meio de um processo ativo de construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Rompendo com a ideia da criança como recipiente passivo do saber e a reconhece como sujeito ativo da aprendizagem. Paralelamente, Soares (2021) introduz no debate a importante distinção entre alfabetização e letramento. Para ela, alfabetizar significa levar a criança a compreender e dominar o sistema alfabético da escrita, enquanto o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos.

Soares (2022) ainda expressa que “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*”. Buscar desenvolver nos alunos a alfabetização através do letramento, ir compreendendo, associando e criando valores às palavras e aos textos que o aluno vai aprendendo a ler e a escrever.

Alfabetização e letramento são dois conceitos fundamentais na Educação e no processo de aprendizagem da língua escrita, estes não buscam e não convém ser separados, de acordo com Soares (2021, p. 44-45).

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Por outro lado, o letramento é um conceito mais amplo que se refere às habilidades e aos conhecimentos necessários para o uso da língua escrita em diferentes contextos e situações sociais. O letramento inclui não apenas a habilidade

de decodificar textos, mas também a compreensão e a produção de textos mais complexos, bem como o conhecimento das normas e convenções sociais que regem o uso da língua escrita em diferentes contextos, de acordo com Soares (2021, p. 144).

> Embora as atividades de alfabetização e letramento se diferenciam tanto em relação às operações cognitivas que demandam quanto, consequentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se integradamente; se se desenvolvem de forma dissociada, ou se desenvolve letramento e não se desenvolve alfabetização, ou vice-versa, a criança terá certamente uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita. O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, compreendemos que alfabetização e letramento se apresentam de forma correlata, em que a atenção dada à alfabetização é indispensável para que esta se desenvolva no contexto do letramento, possibilitando a integração dos dois processos, de forma que cada um deles ganha sentido quando associado ao outro, um complementa e instiga a buscar o outro. O professor precisa conhecer os processos de aprendizagem do sistema alfabético da escrita e os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual e ir instigando a criança a desenvolver essas aprendizagens.

Paulo Freire também contribui para ampliar essa visão, ao entender a alfabetização como um ato político e libertador. Para ele, ensinar a ler e a escrever é também ensinar a pensar criticamente, a questionar, a dialogar com o mundo. Como endossa Freire (1991), de que a leitura do mundo “precede a leitura da palavra”.

A alfabetização, nesse horizonte, é um processo singular, situado, afetivo e transformador. Não pode ser reduzida a um percurso técnico e uniforme, mas compreendida como vivência carregada de sentidos, cultura e linguagem.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAR: A CRIANÇA COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM

Alfabetizar é, antes de tudo, reconhecer a criança como sujeito que pensa, interpreta e constrói hipóteses sobre o mundo que a cerca. Longe de ser uma

receptora passiva de informações, a criança participa ativamente da construção de seu conhecimento, inclusive quando se trata do processo de aquisição da leitura e da escrita. Essa concepção ativa da aprendizagem rompe com os modelos tradicionais, nos quais o professor detinha o saber e o aluno deveria apenas reproduzi-lo.

A psicogênese da língua escrita, foi um marco nessa mudança de paradigma. A partir de estudos realizados com crianças em diferentes fases da escolarização, as autoras demonstraram que elas constroem representações próprias sobre a escrita e formulam hipóteses progressivamente mais refinadas, mesmo antes de compreenderem plenamente as convenções do sistema alfabético. Em vez de esperar que a escrita “certa” venha apenas com a maturação ou a repetição, o processo de alfabetizar deve considerar essas hipóteses como parte essencial da aprendizagem.

Um ambiente alfabetizador não se limita à presença de cartazes com o alfabeto ou de palavras soltas nas paredes, mas deve ser rico em textos de uso social, como bilhetes, listas, receitas, convites, histórias, rótulos, poemas e placas. A convivência cotidiana com esses textos favorece a imersão da criança no universo da linguagem escrita de forma natural e significativa, permitindo que ela compreenda a função social da escrita desde cedo. É nesse contato cotidiano com a linguagem viva que se estabelece a alfabetização com sentido.

A alfabetização também é atravessada por dimensões afetivas e culturais que não podem ser negligenciadas. Freire (1991) destaca que o ato de alfabetizar deve partir da linguagem do aluno, de seu vocabulário, de sua realidade e de seu contexto. Quando a criança se vê representada no processo de aprendizagem, quando reconhece suas palavras e suas vivências nos textos trabalhados, ela tende a se engajar com mais interesse e confiança. Segundo o autor:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí que a posterior leitura desta não se possa efetuar sem a continuidade da leitura daquele. A leitura da palavra não é apenas a decifração do código escrito, mas a interpretação do mundo. E ensinar a ler é ensinar a perguntar pelo sentido do que se lê e do que se vive (FREIRE, 1991, p. 11).

Nesse sentido, alfabetizar é também ensinar a pensar criticamente, a se posicionar diante do mundo e a utilizar a linguagem como instrumento de expressão e transformação. A linguagem, nesse processo, é viva, potente e subjetiva. De acordo com os estudos de Vygotsky (2000), a linguagem é mediadora do pensamento e do

desenvolvimento cognitivo, e seu uso nas interações sociais potencializa a aprendizagem.

As práticas pedagógicas, portanto, devem proporcionar múltiplas experiências com a linguagem escrita, tanto no plano da escuta quanto no da produção. As rodas de conversa, a leitura de histórias, a escrita coletiva de textos, os jogos linguísticos e as propostas de escrita espontânea são estratégias que colocam a criança em contato real com a função comunicativa e expressiva da escrita. Ao invés de apenas copiar palavras, ela é convidada a escrever cartas, convites, rótulos, listas de compras e até pequenos livros de histórias, atividades que fazem sentido e que lhe permitem experimentar a autoria.

Outro aspecto importante a considerar é a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. As crianças não aprendem do mesmo modo nem no mesmo tempo. Algumas avançam rapidamente no domínio do sistema alfabético; outras precisam de mais tempo e apoio para consolidar as relações entre sons e letras, entre palavra e sentido. Cabe à escola garantir que todas tenham o direito de aprender com dignidade, sem rotulações ou acelerações indevidas.

Para isso, é importante que o professor conheça os níveis de escrita, e organize suas intervenções com base nesses níveis, propondo situações de leitura e escrita que desafiem a criança sem desconsiderar aquilo que ela já construiu. O trabalho com textos reais e funcionais, por exemplo, possibilita que cada criança avance a partir de seu próprio ponto de partida, respeitando sua trajetória singular.

Diante disso, o processo de alfabetizar exige um olhar atento e respeitoso para cada sujeito em formação. É preciso considerar não apenas o que a criança ainda não sabe, mas sobretudo aquilo que já construiu, mesmo que de forma incipiente. Quando se reconhece e valoriza o percurso da criança, o ato de alfabetizar deixa de ser uma tarefa mecânica e passa a ser um processo vivo, construído a muitas mãos, com afetividade, linguagem e escuta.

4. DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ALFABETIZAÇÃO

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos no campo da alfabetização, os desafios enfrentados no cotidiano escolar ainda são múltiplos e complexos. A consolidação de concepções mais amplas de alfabetização, não se traduz, de forma

linear, nas práticas vivenciadas nas salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental. Persistem tensões entre os pressupostos teóricos mais atualizados e as condições concretas de ensino, marcadas por limitações estruturais, curriculares e sociais.

Um dos desafios encontrados está na persistente desigualdade no acesso a uma educação de qualidade. Em muitas escolas públicas brasileiras, ainda faltam bibliotecas com acervos adequados, espaços de leitura, materiais pedagógicos diversificados e tempo pedagógico qualificado para o acompanhamento das crianças em processo de alfabetização. Essas ausências comprometem a criação de um ambiente alfabetizador vivo, interativo e culturalmente rico, tão necessário à aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

Além das condições materiais, a lógica de avaliação e cobrança por desempenho imediato tem gerado distorções no trabalho pedagógico. A pressão por resultados, muitas vezes impulsionada por provas padronizadas, leva à valorização excessiva da decodificação de palavras em detrimento da construção de sentido. O que se mede tende a moldar o que se ensina. Nesse contexto, práticas reducionistas como cópias diárias, listas de palavras e exercícios de repetição mecânica ganham espaço, afastando-se das propostas que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Corroborando com as pesquisas de Soares (2021, 2022), de que, para além da alfabetização, o indivíduo precisa ser letrado, e que mesmo estando no mesmo espaço, nem todas as pessoas adquirem os mesmos conhecimentos, Mortatti (2004, p. 107) traz a seguinte reflexão:

> No entanto, somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. O acesso à “tecnologia” do ler e escrever e, em decorrência [...] ao conhecimento, sobretudo o sistematizado que se encontra registrado em textos escritos, também não está igual e livremente disponível para todos.

Outro desafio importante diz respeito à fragmentação curricular e à descontinuidade de políticas públicas voltadas à alfabetização. Nos últimos anos, o Brasil viveu a alternância de programas e propostas oficiais, como o PNA, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e outras iniciativas regionais, muitas

vezes sem continuidade, avaliação sistemática ou articulação entre teoria, prática e formação docente. Essas rupturas comprometem a coerência do trabalho pedagógico e geram insegurança nas redes de ensino, que ora seguem orientações centralizadoras, ora ficam à mercê de escolhas locais nem sempre embasadas pedagogicamente.

Também se observa, em algumas redes, o movimento de antecipação da alfabetização para a Educação Infantil, com práticas que desrespeitam os direitos de aprendizagem da infância, transformando o brincar em cópia, a roda de conversa em ditado, e os momentos de escuta em avaliação formal precoce. Esse tipo de antecipação, sem a mediação adequada e sem o respeito aos princípios da educação infantil, compromete tanto o processo formativo quanto o desenvolvimento global da criança.

Além disso, há o desafio de valorizar o repertório cultural que as crianças trazem para a escola. Muitas vezes, o fracasso na alfabetização está mais relacionado ao descompasso entre o que a escola oferece e o que a criança vive do que à sua capacidade de aprender. Crianças de contextos populares nem sempre chegam à escola com a mesma familiaridade com o livro, com a linguagem formal ou com práticas de leitura mediada, e isso exige que a escola funcione como espaço de ampliação de repertório, e não de exclusão.

Como aborda Freire (1991), o ato de alfabetizar deve partir da realidade do educando. Ensinar a ler e a escrever exige escuta, diálogo e conexão com os saberes e experiências das crianças. A escola que alfabetiza com sentido é aquela que valoriza as palavras do cotidiano, as histórias de vida, os nomes e os desejos que circulam no universo infantil. É a que transforma o texto em ponto de encontro entre o vivido e o imaginado.

Deste modo, os desafios contemporâneos da alfabetização não estão apenas no campo didático, mas também nas estruturas sociais e nas escolhas políticas que orientam o funcionamento das escolas. Superá-los implica lutar por uma educação comprometida com a equidade, a liberdade pedagógica e o direito de todas as crianças de se tornarem leitoras e escritoras plenas, não apenas porque o sistema exige, mas porque ler e escrever são formas de viver e habitar o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização, mais do que uma etapa escolar, é um direito essencial da infância. Trata-se de um processo que ultrapassa o domínio do código escrito, envolvendo dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais que atravessam a trajetória escolar e existencial de cada criança. Ao longo deste artigo, buscou-se refletir sobre os sentidos e os caminhos possíveis da alfabetização nos anos iniciais, com foco na criança como sujeito ativo e produtor de linguagem.

A partir das contribuições da bibliografia estudada, evidenciou-se que alfabetizar não se resume a ensinar letras ou a avaliar a decodificação de palavras. Alfabetizar é inserir a criança na cultura escrita de forma significativa, respeitando suas hipóteses, valorizando seus saberes prévios e garantindo um ambiente pedagógico que favoreça a experimentação, a escuta e o diálogo.

Discutiram-se também os desafios contemporâneos que repercutem sobre a prática alfabetizadora no Brasil, entre eles a desigualdade de acesso a materiais e experiências letradas, a fragmentação de políticas públicas, a padronização das avaliações e a manutenção de práticas pedagógicas descontextualizadas. Tais desafios revelam a urgência de políticas educacionais comprometidas com a equidade, com a continuidade das ações formativas e com o fortalecimento de uma concepção de alfabetização que seja, de fato, emancipadora.

É preciso, portanto, reafirmar a centralidade da criança no processo de alfabetizar. Uma escola que respeita o tempo da infância, que reconhece a potência da linguagem como forma de expressão e criação, que promove encontros verdadeiros com os textos e com os sentidos que eles carregam, contribui não apenas para a formação de leitores e escritores, mas para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

6. REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em Três Gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RELATO E CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA DE MODELAGEM MATEMÁTICA À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Wellington Piveta Oliveira[1]

RESUMO

A Modelagem Matemática na Educação Matemática têm ganhado visibilidade nas produções acadêmicas e práticas desenvolvidas em diferentes contextos. Neste cenário é que este texto se insere, tendo como objetivo refletir sobre contribuições de uma prática de Modelagem Matemática à Formação Inicial de Professores de Matemática. Metodologicamente, este estudo qualitativo é do tipo descritivo, interpretativo e reflexivo, na medida em que se descreve a experiência e a interpreta de modo reflexivo evidenciando as contribuições de uma prática de Modelagem Matemática à formação inicial de professores de Matemática. A prática foi vivenciada por 5 acadêmicos de um curso de graduação em Licenciatura em Matemática de uma universidade federal, no contexto de um projeto extensionista, no primeiro semestre de 2024. O tema explorado na atividade de Modelagem Matemática foi o Lixo Orgânico do Restaurante Universitário, motivado pela observação dos próprios acadêmicos. O Lixo Orgânico produzido pelo descarte de refeições foi pesado ao longo de duas semanas alternadas; os cardápios foram analisados; simplificações foram realizadas; e, matematicamente, um modelo linear representou adequadamente o conjunto de dados. Interpretando essa investigação à luz da Modelagem Matemática no contexto da formação inicial de professores, o estudo sugere que aprender Matemática a partir de um tema contextualizado potencializa significados conceituais e evidencia outro modo de conduzir a prática pedagógica para experiências futuras dos professores de Matemática.

Palavras-chave: Lixo Orgânico. Modelagem Matemática. Educação Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A Modelagem Matemática é uma das tendências em Educação Matemática que surge como campo de práticas e pesquisas por volta da década de 1970, no cenário brasileiro (BIEMBENGUT, 2009).

Concebida sob diferentes perspectivas, seja como *estratégia de ensino* (BASSANEZI, 2015), como *alternativa pedagógica* (ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2012), como *metodologia de ensino* (BURAK, 2019), ou como *ambiente de aprendizagem* (BARBOSA, 2004), entre outras denominações, é consenso que tais modos de compreendê-la também repercutem em modos

1 Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus Avançado de Jandaia do Sul e do Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de Paranavaí. E-mail: wellington.piveta@ufpr.br.

distintos da sua abordagem prática.

Desde essa pluralidade, em geral, a Modelagem Matemática pode ser compreendida como em uma abordagem de ensino-aprendizagem que problematiza situações reais por meio da Matemática. Como uma abordagem que se difere da abordagem que convencionamos denominar “tradicional”, ela se mostra relevante às necessidades e demandas cognitivas, sociais, epistêmicas… deste século, visando a formação do indivíduo que necessita resolver problemas e atuar como agente de transformação da sociedade.

Por estas e outras razões, mais recentemente, na literatura brasileira, nos deparamos com registros de defesas de que a Modelagem Matemática seja cada vez mais inserida nos programas de Formação de Professores, seja como componente formativa no âmbito disciplinar, seja como experiências em ações e projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão (KLÜBER, 2017; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2020; SOUSA, ALMEIDA, 2021; OLIVEIRA, 2024). Talvez, o ponto de convergência dos resultados destas e outras pesquisas é que a prática pedagógica de Modelagem Matemática pode contribuir para o processo formativo dos (futuros) professores.

Considerando, portanto, tais argumentos, neste texto, temos como objetivo refletir sobre contribuições de uma prática de Modelagem Matemática à Formação Inicial de Professores de Matemática, a qual foi desenvolvida no âmbito de um projeto extensionista. Para cumprir com este objetivo, para além destas palavras introdutórias, apresentamos alguns aspectos teóricos que fundamentaram a prática desenvolvida, bem como, uma descrição da experiência realizada com acadêmicos; lançamos um olhar reflexivo destacando dois aspectos que se revelaram como potentes para contribuir com a Formação de Professores; e, por fim, tecemos as considerações finais.

2 ASPECTOS TEÓRICO-PRÁTICOS E A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA

Respeitando a pluralidade de concepções, as quais também trazem implicações aos modos de fazer Modelagem Matemática nas salas de aulas, neste texto nos apoiamos na Modelagem Matemática como "um ambiente de aprendizagem em que os alunos são convidados a questionar e investigar, por

meio da matemática, situações com referências à realidade" (BARBOSA, 2004, p. 3).

Segundo Barbosa (2001a, 2001b, 2004), desenvolver Modelagem Matemática requer elaborar um problema, realizar simplificações, coletar dados e, produzir uma solução. Esse desenvolvimento depende de diferentes responsabilidades entre o professor e os estudantes, as quais podem variar, dependendo das intencionalidades pedagógicas. Como *regiões de possibilidades* o autor elaborou o que denominou de *Casos*, os quais podem ser compreendidos no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Os casos de Modelagem

	Caso 1	**Caso 2**	**Caso 3**
Formulação do problema	Professor	Professor	Professor/ aluno
Simplificação	Professor	Professor/ aluno	Professor/ aluno
Coleta de dados	Professor	Professor/ aluno	Professor/ aluno
Solução	Professor/ aluno	Professor/ aluno	Professor/ aluno

Fonte: Barbosa (2004)

Para Barbosa (2004), na medida em que se move do *Caso 1* para o *Caso 3*, o aluno ganha autonomia no processo pedagógico, pois, neste último, como se interpreta, há uma participação do aluno desde a formulação do problema. Planejada conforme o *Caso 2*, a prática foi desenvolvida por 5 acadêmicos, membros de um projeto de extensão no decorrer do primeiro semestre de 2024. A experiência foi motivada pelos comentários frequentes acerca da produção de Lixo Orgânico no Restaurante Universitário de um campus de uma Universidade Federal, como descarte dos alimentos pelos próprios consumidores no espaço. O Restaurante Universitário é aberto e frequentado pelo público externo, portanto, não restrito à comunidade universitária, embora ela seja o público alvo e a mais frequente do espaço.

Nesse contexto, a atividade de Modelagem Matemática foi elaborada pelo docente – autor deste texto – à época, coordenador do projeto, proposta aos acadêmicos como possibilidade de investigação e para que vivenciassem a Modelagem Matemática como proposta pedagógica. Diante das constatações e verbalizações realizadas pelos acadêmicos, buscamos pela autorização dos responsáveis pelo Restaurante Universitário para o desenvolvimento da

atividade. Com este aceite, a atividade foi lançada mediante a alguns dados e questionamentos, os quais foram organizados no quadro 2:

Quadro 2 – Informações disponibilizadas como parte da atividade de Modelagem Matemática

O Restaurante Universitário retornou com o atendimento no mês de abril de 2022. O preço da refeição é de R$ 3,00 para todos os estudantes que preencheram o CadÚnico do Governo Federal. Os demais estudantes não vulneráveis, bem como servidores, colaboradores e comunidade externa não têm direito ao subsídio e pagam o valor integral cobrado pela empresa licitada. Segundo a IN n. 18, o valor integral é de R$ 16,00. As refeições no almoço são servidas entre 10h30 e 14h00 e, no jantar, 18h00 e 21h00.
Com qual frequência você vai ao RU? Quando vai, quanto de comida você consome?
Você tem uma noção sobre quantas refeições são servidas? Você tem uma noção sobre quanto de lixo orgânico é descartado?
Como, matematicamente, podemos estimar a produção de Lixo Orgânico no Restaurante Universitário?

Fonte: O autor (2025)

Frente a esta temática e problema apresentado, partimos para um reconhecimento da importância deste espaço para a comunidade universitária. Como parte investigativa, realizamos entrevistas com alguns estudantes do campus a fim de identificar o papel do Restaurante Universitário. Entre os argumentos, a confluência das respostas mostrou ser não apenas um espaço para refeições na rotina corrida de quem, muitas vezes, concilia trabalho e estudo, mas também como um ambiente de socialização.

A fim de levantar dados quantitativos para auxiliar a responder o problema, ao longo de uma semana (o sábado foi desprezado em função do número reduzido de refeições e domingo não tem expediente) do mês de abril de 2024, pesamos a massa do Lixo Orgânico produzido no almoço e no jantar, sempre após o fechamento do estabelecimento. O trabalho de pesagem em cada dia e horário foi atribuído a cada membro do projeto e, os momentos das pesagens, foram registrados e dispobilizados em grupo de aplicativo de mensagens. A figura 1 evidencia dois desses dias, após a refeição – almoço:

Figura 1 – Lixo Orgânico registrado durante a pesagem.

Fonte: o autor (2025)

No contexto da atividade, algumas discussões ocorreram quando os acadêmicos identificaram, por exemplo, materiais recicláveis no meio do Lixo Orgânico.

> *Estudante 1*: O ser humano não tem consciência mesmo, né? A lixeira no RU tá do lado, cara!
> *Estudante 2*: Falta de consciência das pessoas. Muitos, apesar de conhecerem a necessidade de separação para destinação do Lixo, não estão nem aí.
> *Estudante 4*: Praticamente, em todas as pessagens que realizamos tem, pelo menos, um papel.
> *Estudante 3*: É… copo descartável só tem em alguns.
> *Estudante 1*: Até daria para explorar a questão do descarte adequado e a degradação desses materiais na natureza, porque isso aqui é comida, pode servir como adubo.

A indignação dos acadêmicos foi evidente, pois, mesmo em um ambiente universitário e com uma lixeira exclusiva – localizada ao lado da lixeira para destinação do Lixo Orgânico, visando a separação adequada do lixo – o descarte incorreto acontece. Como evidenciou o diálogo, cogitaram a possibilidade de trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, a partir desta exploração. Outra dicussão evidenciou aspectos quantitativos, quando os estudantes reuniram os dados provenientes da pesagem do Lixo Orgânico, ocorrida durante a semana e organizaram em um quandro. Os dados/informações levantados foram organizados e reproduzidos no quadro 3:

Quadro 3 – Dados produzidos e considerados na atividade de Modelagem Matemática

	Dias	15-04	16-04	17-04	18-04	19-04
Lixo orgânico (kg)	Almoço	4,30	7,10	6,95	8,80	7,45
	Jantar	4,20	5,55	5,65	10,05	3,30

Fonte: o autor (2025)

Além desses dados, também foram analisados os cardápios, o número de refeições servidas, registros disponibilizados pela equipe gestora do Restaurante Universitário e, matematicamente, foram comparados com os pesos atingidos nas pesagens. Para estimar a produção de Lixo Orgânico – problema de modelagem – foi necessário desprezarmos, por exemplo, o Lixo Orgânico descartado em marmitas comercializadas pelo Restaurante.

De posse dos dados numéricos, os acadêmicos elaboraram um modelo matemático, representado pela razão entre a soma dos pesos e o número de

refeições servidas, semanalmente. Como a investigação não encerrou neste procedimento matemático, em junho deste mesmo ano (2024), os acadêmicos retomaram a análise dos cardápios, o número de refeições servidas e, novamente, o Lixo Orgânico produzido em uma “semana” foi pesado.

Foi observado que, de uma semana para a outra, a variação não foi expressiva, ou seja, poucas alterações nos cardápios, assim como, que a depender do tipo de proteína oferecida, o número de refeições aumentavam consideravelmente, assim como também ocorreu na semana anteriormente investigada. Com o intuito de realizar uma validação/comparação dos dados e o modelo estabelecido, houve novas manipulações matemáticas a partir dos novos dados coletados, as quais ensejaram um modelo linear, representado por uma função do tipo, $f(x) = 0,367.x$, em que “x”, representava o número de pessoas/consumidores e “f(x)” o peso, semanal, do Lixo Orgânico produzido.

Este modelo nos levou à estimativa de uma produção semanal, aproximada, em 47 quilogramas (kg) de Lixo Orgânico. A investigação não encerrou com o estabelecimento do modelo matemático que, aliás, mostrou-se adequado, na perspectiva dos acadêmicos. Na perspectiva dos acadêmicos, esse montante estimado é significativo e desacabido, como revelou o diálogo:

> *Estudante 1*: Gente... não é possível que com tanta gente passando fome no Brasil, aqui a gente, literamente, tá jogando fora, por semana, 47 kg de comida.
> *Estudante 3:* ...e comida boa, porque já comi em outros RU e a comida nem é tão boa assim. Eu sei que não justifica.
> *Estudante 5:* O que mais me choca é que, mesmo que paguemos mais barato para fazer a refeição, nós pagamos, é o nosso dinheiro! Isso também é prejuízo para o pessoal que administra.
> *Professor*: Pois é, é um descarte real, infelizmente. Mas o objetivo da prática de Modelagem Matemática também é intervir na realidade. O que vocês acham que podemos fazer?

A mobilização favorecida pelas reflexões, prontamente, conduziu os acadêmicos a sugestão da elaboração e confecção de um banner congregando algumas informações metodológicas acerca do estudo que realizamos, na intenção de promover um trabalho de conscientização para os indivíduos que consomem no Restaurante Universitário.

A elaboração do banner que teve o título, “*Não coma com os olhos!*”, também entendido, no contexto desta prática, como um modelo que representa

o desenvolvimento do estudo desta temática, pois reuniu dados e fotografias e foi elaborado e fixado próximo à bancada em que as pessoas serviam as suas refeições no Restaurante Universitário, como mostra a figura 2:

Figura 2 – Exposição do banner no Restaurante Universitário

Fonte: O autor (2025)

Com essa iniciativa, refletimos que a prática pedagógica de Modelagem Matemática despertou um papel crítico, de responsabilidade sustentável, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização (ODS) das Nações Unidas (ONU), por exemplo, o objetivo 12: “consumo e produção responsáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis”.

A prática pedagógica de Modelagem Matemática findou-se com a reflexão, pelos acadêmicos, acerca da dinâmica e caminhos percorridos no desenvolvimento da atividade, atribuindo-lhes significados a experiência didático-pedagógica no campo da Formação de Professores.

3 CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

> […] é razoável considerar que a Modelagem se diferencia da chamada “prática tradicional” que ainda é hegemônica nas salas de aulas. Entre uma abordagem e outra, existe uma considerável diferença e os professores, muitas vezes, não se sentem seguros para desenvolver Modelagem em suas aulas. A tarefa da formação é, portanto, oferecer aos professores a possibilidade de se moverem para esta proposta (BARBOSA, 2001b, p. 7-8).

Refletimos a que a experiência descrita neste texto vai ao encontro das reflexões apresentadas por Barbosa (2001b), no que se refere às contribuições formativas oferecidas pela prática pedagógica. Nesse sentido, as contribuições emergentes se resumem, para este texto, em dois aspectos que para nós são complementares, os quais derivam de nossas interpretações e reflexões.

O primeiro diz respeito ao *aprender Matemática a partir de um tema contextualizado*, o qual potencializa significados conceituais e questionamentos que extrapolam o conteúdo; o segundo, não disjunto do primeiro, evidencia aos futuros professores um *outro modo de conduzir a prática pedagógica para experiências futuras*.

Como subsídio para discussão desses dois aspectos, a constituição do ambiente de aprendizagem neste contexto do projeto extensionista configurou-se como uma oportunidade à exploração de conceitos, sobre a temática, bem como, sobre o desenvolvimento da prática. Nas reflexões de Barbosa (2001a, p. 4), esta exploração, por meio da Matemática sob orientações da Modelagem Matemática mostra-se como “meio” para gerar questionamentos:

> as atividades de Modelagem são consideradas como oportunidades para explorar os papéis que a matemática desenvolve na sociedade contemporânea. Nem matemática nem Modelagem são “fins”, mas sim “meios” para questionar a realidade vivida. Isso não significa que os alunos possam desenvolver complexas análises sobre a matemática no mundo social, mas que a Modelagem possui o potencial de gerar algum nível de crítica.

À luz dessa compreensão, o acesso às informações que foram proporcionadas por ações teórico-práticas respaldadas pela Modelagem Matemática, gerou expectativas em relação a redução do desperdício de alimentos, não apenas evitando prejuízos, mas também promovendo um consumo consciente, a partir dos resultados gerados pela investigação.

Como referenciado em Barbosa (2001a), a experiência parece ter sido potente para os acadêmicos reconhecerem a abordagem da Matemática por meio de um tema contextualizado, atribuindo significado aos conceitos mobilizados. Esta significação foi articulada a aspectos de diferentes áreas como, na Matemática, na Biologia, na Geografia, entre outras áreas do conhecimento. Embora, na descrição, essa manifestação seja secundária, destacamos a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar por meio dela, explorando a destinação do Lixo Orgnânico e reciclável; decomposição de resíduos; compostagem; degradação ambiental; sustentabilidade; entre outros temas que esta atividade, por exemplo, permitiria desenvolver.

Ao mesmo tempo, a prática conferiu o contato dos acadêmicos com uma experiência “nada convencional”, pois o estudo exigiu o protagonismo dos

acadêmicos, um papel ativo, doses de criticidade e criatividade, entre outros atributos que, na nossa compreensão, são fundamentais para a investigação e para que o futuro professor vivencie, no âmbito da formação, este tipo de abordagem. Essa postura exigida sugere um processo de ensino-aprendizagem de Matemática que se distancia de abordagens mais diretivas e expositivas, indicando a Modelagem Matemática como “meio” para questionar e produzir conhecimento (matemático) de e no mundo.

Nessa direção, as reflexões oportunidadas pela experiência sugerem contribuições à Formação Inicial de Professores de Matemática. Ainda que elas sejam destacadas no âmbito teórico, entendemos que a vivência é reflexiva e o movimento de pensar e desenvolver insere o indivíduo como estudante em outra condição, que ao mover-se para este tipo de abordagem, certamente, após vislumbrar suas potencialidades, adotará aspectos semelhantes à prática quando e como professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, contextualizamos uma prática pedagógica de Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática Formação Inicial de Professores em um projeto extensionista; apresentamos uma descrição da prática envolvendo o tema Lixo Orgânico no Restaurante Universitário, evidenciando o ambiente de aprendizagem constituído a partir das características da Modelagem Matemática segundo o *Caso 2* (Barbosa, 2004); e, por fim, sob um olhar interpretativo, tecemos algumas reflexões sobre duas contribuições à formação, sinalizadas desde a descrição.

De modo geral, este estudo sugere que o desenvolvimento de práticas pedagógicas apoiadas na Modelagem Matemática e/ou outras tendências da Educação Matemática estejam cada vez mais presentes nos contextos formativos. Esta defesa se justifica nas contribuições reveladas por esta pesquisa reflexiva e em outros argumentos encontrados na literatura, pois uma vez que elas são vivenciadas, debatidas, refletidas e compreendidas segundo as suas possibilidades e limitações, aumenta-se as chances de que elas se tornem orientações para o desenvolvido de ações pautadas em investigações e mais distantes de práticas expostivas e diretivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2012.

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática**: Concepções e experiências de futuros professores. 2001.Tese (Doutorado em Educação Matemática)– Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001a.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática e os professores: a questão da formação. **Bolema**, Rio Claro, n. 15, p. 5-23, 2001b.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: o que é? Por quê? Como? **Veritati**, Salvador, n. 4, p. 73-80, 2004.

BASSANEZI, R. C. **Modelagem Matemática**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2015.

BIEMBENGUT, M. S. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 07-32, 2009.

BURAK, D. A Modelagem Matemática na perspectiva da Educação Matemática: olhares múltiplos e complexos. **Educação Matemática Sem Fronteiras**: Pesquisas em Educação Matemática, Brasil, v. 1, n. 1, p. 96–111, 2019.

KLÜBER, T. E. Formação de professores em Modelagem Matemática na educação matemática brasileira: questões emergentes. **Educere et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 12, n. 24, p. 1-11, 2017.

OLIVEIRA, A. M. P. Uma agenda de pesquisa para a Modelagem Matemática brasileira. In: Encontro Paranaense de Modelagem na Educação Matemática, 2016, 7., Londrina. **Anais…** Londrina: UEL, 2016, p. 1-11.

OLIVEIRA, W. P. **A modelagem matemática no estágio pedagógico**: uma investigação fenomenológica. 2020. 504 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

OLIVEIRA, W. P. Elementos sobre a prática de Modelagem Matemática: uma experiência na curricularização da extensão. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 8, n. 2, p. 135-154, 2024.

SOUSA, B. N. P. A.; ALMEIDA, L. M. W. Formação do professor em Modelagem Matemática: um olhar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. Esp. 2, p. 1-28, 2021.

A PANIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE QUÍMICA: EXPLORANDO OS NÍVEIS MACROSCÓPICO, SUBMICROSCÓPICO E SIMBÓLICO

Helena da Rosa Galeski[1]

Rene Miguel Da Silva[2]

RESUMO

A qualidade do ensino de Química está relacionada às abordagens didáticas adotadas pelos professores e às metodologias que estruturam o processo de ensino e aprendizagem. A escolha adequada de estratégias é fundamental para facilitar a compreensão dos conteúdos. Nesse contexto, as oficinas pedagógicas se destacam por proporcionarem um ambiente de aprendizagem dinâmico, que favorece o engajamento dos estudantes e a construção ativa do conhecimento. Além disso, é essencial que as estratégias adotadas possibilitem a transição entre os três níveis representacionais do conhecimento químico: macroscópico, submicroscópico e simbólico, conforme proposto por Johnstone. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da aplicação de uma oficina temática sobre panificação no ensino de Química, buscando despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que se promovia a articulação entre os níveis representacionais. A oficina foi desenvolvida por uma licencianda do curso de Química da UFPR com uma turma do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual em Curitiba. A atividade foi estruturada em três etapas: a história da panificação, a doença celíaca e a química da fermentação. Os dados foram produzidos por meio de observações registradas em diário de bordo e da aplicação de duas questões abertas ao final da oficina, sendo analisadas à luz do método construtivo-interpretativo de González Rey. Os resultados revelaram que os estudantes participaram ativamente das atividades propostas e demonstraram envolvimento com os conteúdos abordados. No nível macroscópico, compreenderam aspectos históricos da panificação, discutiram conceitos relacionados ao glúten e à doença celíaca e observaram um experimento sobre fermentação. Nos níveis submicroscópico e simbólico, compreenderam as reações químicas envolvidas nos diferentes tipos de fermento, bem como suas representações. As respostas às questões indicaram que os alunos foram capazes de estabelecer conexões entre a temática cotidiana e os conceitos científicos, demonstrando também a intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações futuras. Dessa forma, conclui-se que a oficina atingiu seu objetivo ao despertar o interesse e a compreensão dos estudantes pela Química, evidenciando o potencial de atividades práticas e contextualizadas.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas. Três Níveis Representacionais. Estratégias de Ensino. Ensino de Química.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química exerce um papel significativo na formação da identidade sociocultural e sociohistórica dos sujeitos, ao contribuir para o desenvolvimento da

[1] Graduanda do Curso de Química, Universidade Federal do Paraná (UFPR), hlgaleski@gmail.com.
[2] Graduando do Curso de Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), renets_miguel@hotmail.com.

autonomia intelectual e da capacidade de intervir de maneira crítica e consciente na sociedade (BEDIN, 2021; LEMOS, 2015). No entanto, para que esse potencial formativo se concretize, é necessário considerar os múltiplos fatores que influenciam a qualidade do ensino, entre os quais se destacam as abordagens didáticas adotadas pelos professores e as metodologias que estruturam o processo de ensino e aprendizagem (BEDIN, 2021).

A escolha de metodologias adequadas pode facilitar a compreensão dos conteúdos e reduzir os índices de evasão e reprovação (BEDIN, 2021). Nesse sentido, a metodologia configura-se como uma estratégia estruturada pelo professor, que visa organizar as melhores formas para que o estudante se aproprie do conhecimento (BARBOSA; BARBOSA, 2025).

Dentre essas metodologias, as oficinas pedagógicas (OP) se destacam por criarem um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção do conhecimento. Essas oficinas propõem que o aluno seja protagonista do seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências como a análise, a interpretação, o questionamento e a resolução de problemas. Tal abordagem contribui diretamente para a formação de um pensamento crítico e científico, capacitando os estudantes a compreenderem e intervirem no mundo de forma reflexiva e autônoma (BEDIN; DEL PINO, 2020).

Além disso, as OP promovem a articulação entre teoria e prática, por meio de atividades práticas contextualizadas (BARBOSA; BARBOSA, 2025). Apesar de sua importância, a Química ainda é frequentemente percebida como uma disciplina abstrata, complexa e desvinculada da realidade dos alunos. Esse distanciamento é potencializado por práticas pedagógicas centradas na memorização e pela ausência de abordagens que integrem os diferentes níveis de representação do conhecimento químico (SILVA; FARIAS FILHO; ALVES, 2021; MELO; SILVA, 2019).

Johnstone (1991) propôs que o ensino da Química deve contemplar três níveis de representação interligados: o macroscópico, associado aos fenômenos observáveis; o submicroscópico, que trata das partículas e suas interações; e o simbólico, que compreende linguagens como fórmulas, equações e modelos. A compreensão da Química exige que os estudantes transitem entre esses níveis de forma articulada (MELO; SILVA, 2019). Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar os impactos da aplicação de uma oficina temática sobre panificação

no ensino de Química, buscando despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que se promove a transição entre os níveis macroscópico, submicroscópico e simbólico do conhecimento químico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Oficinas pedagógicas

Segundo Paviani e Fontana (2009), a OP configura-se como uma forma de construção do conhecimento com ênfase na ação, sem, contudo, desconsiderar a base teórica. Trata-se de uma oportunidade para vivenciar situações concretas e significativas, articuladas por meio do tripé sentir-pensar-agir, orientadas por objetivos pedagógicos que promovem a integração entre teoria e prática no processo educativo.

Nesse sentido, a oficina permite a aprendizagem de conceitos por meio de uma abordagem prática, envolvendo ativamente os alunos e estimulando a reflexão como parte fundamental do processo formativo. O professor assume um papel mediador, responsável por oportunizar o acesso aos saberes necessários, enquanto os estudantes constroem o conhecimento por meio da ação e da reflexão. Assim, a oficina se caracteriza como um espaço de troca contínua, no qual alunos e professores aprendem e ensinam mutuamente (DE JESUS; RIBEIRO, 2021).

Esse tipo de atividade possibilita a inclusão de diversos elementos, como músicas, debates, experimentos, entre outros, tornando a prática mais dinâmica e favorecendo a comunicação, a criatividade e a resolução de problemas. Ao criar situações que muitas vezes não seriam viáveis em aulas exclusivamente teóricas, as oficinas facilitam a assimilação de conteúdos, aproximando-os da realidade dos estudantes (BARBOSA; BARBOSA, 2025). Embora possuam objetivos bem definidos, essas práticas mantêm um caráter flexível, uma vez que são construídas coletivamente por meio da interação entre professor e alunos (GALESKI; BEDIN, 2024).

Além disso, a oficina possui caráter interdisciplinar, uma vez que, a partir de uma temática central, frequentemente vinculada a questões sociais, culturais ou cotidianas, os conceitos e conteúdos específicos de diferentes áreas do

conhecimento emergem de forma articulada. Dessa maneira, contribuem para eliminar as barreiras entre os componentes curriculares, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo (BARBOSA; BARBOSA, 2025).

2.2. Três níveis representacionais

Johnstone (1991) propôs um modelo de três níveis de representação para a compreensão do conhecimento químico, apresentado na forma de um triângulo, cujos vértices representam os níveis macroscópico, submicroscópico e simbólico. Segundo Pauletti, Rosa e Catelli (2014), o nível macroscópico refere-se aos fenômenos observáveis e perceptíveis pelos sentidos, como mudanças de estado, efervescência ou liberação de gases.

O nível submicroscópico, por sua vez, está relacionado ao mundo das partículas, átomos, moléculas e íons. Já o nível simbólico corresponde à linguagem de representação da Química, como fórmulas químicas, equações, estruturas e gráficos, que possibilitam a comunicação e sistematização dos conhecimentos da área (PAULETTI; ROSA; CATELLI, 2014).

Dessa forma, a compreensão da Química depende da capacidade de transitar entre os três níveis de representação do conhecimento. Para isso, é fundamental que o professor desenvolva estratégias didáticas que favoreçam essa integração, possibilitando que os alunos estabeleçam conexões entre o que observam, o que explicam e o que representam. Ao promover essa articulação, o docente não apenas facilita a aprendizagem de conceitos abstratos, mas também contribui para tornar o processo de ensino mais dinâmico e contextualizado (MELO; SILVA, 2019).

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa possui natureza aplicada, com objetivo exploratório, e adota uma abordagem qualitativa. De acordo com Creswell e Creswell (2018), a pesquisa qualitativa é utilizada para explorar e compreender os significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Essa abordagem privilegia a compreensão aprofundada de fenômenos em contextos naturais, utilizando um estilo

indutivo de investigação que considera a complexidade das situações vividas e os sentidos atribuídos pelos participantes (CRESWELL; CRESWELL, 2018).

O estudo foi realizado no segundo semestre de 2023, com uma turma de 28 estudantes do 1º ano do ensino médio, matriculados em uma instituição pública de ensino localizada na cidade de Curitiba (PR). A pesquisa foi desenvolvida por uma licencianda do curso de Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no contexto de uma intervenção pedagógica em sala de aula.

Os dados deste estudo foram coletados durante uma oficina pedagógica com a temática de panificação, com duração de 50 minutos e divididos em três partes sequenciais: a história da panificação, a doença celíaca e a química da fermentação. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação durante a aplicação da oficina, registrada em um diário de bordo e duas questões abertas disponibilizadas após a oficina, por meio de um formulário.

A análise dos dados foi orientada pelo referencial da Teoria da Subjetividade, com base no método construtivo-interpretativo proposto por González Rey. Nessa perspectiva, não se trata de descrever dados coletados de maneira objetiva e neutra, mas de compreender a realidade subjetiva construída a partir das interações estabelecidas entre pesquisador, sujeitos e contexto. A informação, portanto, é entendida como uma produção relacional e processual, constituída no decorrer da experiência investigativa (PERES, 2019).

Com base na análise das informações registradas, foi possível avaliar se a oficina temática sobre panificação incorporou atividades que efetivamente exploram os três níveis representacionais do conhecimento químico e se a proposta se mostrou uma ferramenta pedagógica valiosa para a aprendizagem, ao estabelecer conexões entre os conceitos químicos e situações do cotidiano dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi realizada durante o horário regular de aula, com duração total de 50 minutos, e estruturada em quatro etapas distintas. No primeiro momento, os estudantes participaram de um experimento sobre fermentação, abordando tanto sua dimensão biológica quanto química. Os alunos foram orientados a registrar suas

observações e hipóteses, analisando a formação de bolhas, os odores liberados e qual fermento proporcionaria maior crescimento da massa.

Para a atividade experimental, foram preparados dois potes contendo a mesma quantidade de farinha sem glúten e açúcar, diferenciando-se apenas quanto ao fermento utilizado: químico em um e biológico no outro. A água utilizada também variou, morna para o fermento biológico, a fim de ativá-lo, e fria para o fermento químico, mantendo-se as demais proporções constantes. Enquanto o fermento biológico permanecia em repouso para ativação, teve início a segunda etapa da oficina.

Na segunda etapa, realizou-se uma breve exposição sobre a história da panificação no Brasil, apresentada por meio de slides. O conteúdo abordou desde as origens da panificação no Egito Antigo, passando pela evolução das técnicas de preparo, até sua introdução no Brasil com a colonização portuguesa.

A terceira etapa concentrou-se no conceito de glúten e suas implicações para a saúde. Os estudantes foram convidados a relatar se conheciam alguém com restrição ao consumo de glúten, ocasião em que uma aluna mencionou ter doença celíaca, informação previamente levantada por meio de sondagem, o que permitiu adaptar a atividade experimental com o uso de farinha sem glúten. A partir disso, discutiram-se os principais aspectos da doença celíaca, incluindo causas, sintomas, diagnóstico e tratamento, além da importância da leitura de rótulos de alimentos. Os alunos também analisaram embalagens de produtos sem glúten, desenvolvendo um olhar mais atento para a identificação desses itens no cotidiano.

A abordagem do histórico da panificação, associada ao estudo da doença celíaca e suas implicações, proporcionou aos alunos uma compreensão mais ampla do tema. Esse contexto permitiu que eles desenvolvessem uma visão mais aprofundada do assunto, criando um ambiente favorável para a assimilação dos conteúdos macroscópicos de forma eficaz.

Na quarta e última etapa, os alunos retornaram ao experimento e observaram que o fermento biológico havia promovido um crescimento significativamente maior da mistura em relação ao fermento químico. Com base nessa observação, foram incentivados a refletir sobre os motivos dessa diferença e a identificar o gás liberado durante o processo. Em seguida, foram apresentadas as reações químicas

envolvidas em ambos os tipos de fermentação, abordando a simbologia química e introduzindo noções de estequiometria.

No caso do fermento biológico, uma molécula de glicose se decompõe em duas moléculas de gás carbônico e etanol, favorecendo a formação de bolhas e, consequentemente, o crescimento da massa. Já o fermento químico, composto principalmente por bicarbonato de sódio, sofre decomposição térmica, na qual duas moléculas do composto geram uma molécula de gás carbônico e uma de água, resultando em menor expansão. Apesar de muitos alunos ainda não terem estudado formalmente o conteúdo de estequiometria, grande parte compreendeu a proporção entre as moléculas envolvidas nos processos, demonstrando engajamento e entendimento.

Essa vivência permitiu os alunos transitarem pelos três níveis representacionais da química. No nível macroscópico, observaram diretamente o crescimento das massas e discutiram aspectos históricos e alimentares. No nível simbólico, analisaram as equações químicas das reações de fermentação. Já no nível submicroscópico, compreenderam as transformações que ocorrem entre as partículas envolvidas, identificando relações proporcionais entre reagentes e produtos nos diferentes tipos de fermentação. Esse engajamento indicou que a oficina estava cumprindo seu propósito, permitindo aos estudantes transitar pelos três níveis representacionais da química.

Ao final da oficina, foi aplicado um formulário para avaliar a percepção dos alunos. A primeira pergunta solicitava que definissem a panificação em uma palavra, com o intuito de verificar se associavam o tema a conceitos científicos. A palavra mais frequente foi "pão", seguida por "fermentação", "reações" e "comida". As respostas revelaram que, embora muitos ainda relacionem a panificação ao produto final, alguns já começaram a estabelecer conexões com os conteúdos químicos discutidos, sobretudo nos níveis macroscópico e simbólico.

Em outra pergunta, os alunos descreveram o que aprenderam na oficina e como poderiam aplicar esse conhecimento em sua vida cotidiana. As respostas demonstraram que compreenderam o papel do fermento e a diferença entre os tipos utilizados. Muitos afirmaram que passariam a utilizar esse saber ao lidar com ingredientes como farinhas e fermentos em situações práticas do dia a dia. Esses resultados evidenciam a eficácia da oficina em ampliar o entendimento dos alunos

sobre a panificação e a sua relação com a química do dia a dia, tornando o aprendizado mais contextualizado.

Dessa forma, a oficina contribuiu para tornar o ensino de Química mais envolvente e contextualizado, ao conectar os conteúdos com uma temática próxima da realidade dos estudantes. Além disso, promoveu reflexões sobre saúde e inclusão alimentar, revelando-se uma boa estratégia para trabalhar os três níveis representacionais da Química. A atividade demonstrou não apenas a possibilidade de ensinar conteúdos complexos de forma acessível, mas também de despertar o interesse dos alunos para aplicar seus conhecimentos de forma prática e reflexiva em seu cotidiano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de OP como complemento às aulas tradicionais revelou-se uma estratégia eficaz para engajar os alunos em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, o ensino convencional ainda se baseia na memorização de fórmulas e equações, o que pode tornar os conteúdos desconectados da realidade dos estudantes. Nesse contexto, a adoção de metodologias como as oficinas, transforma o papel do professor em mediador da aprendizagem, promovendo um ensino mais contextualizado.

A oficina sobre panificação destacou-se como um recurso didático potente para favorecer a compreensão dos conceitos químicos por meio dos três níveis representacionais: macroscópico, submicroscópico e simbólico. Ao longo da atividade, os alunos demonstraram interesse e participação ativa. No nível macroscópico, observaram os fenômenos relacionados à fermentação, exploraram a história da panificação e discutiram a doença celíaca e a presença de glúten nos alimentos. No nível submicroscópico, compreenderam o rearranjo das moléculas durante os processos químicos; e, no nível simbólico, analisaram as representações das reações de fermentação.

Além de despertar o interesse e a curiosidade pela Química, a oficina permitiu que os estudantes aproximassem o conhecimento científico de suas vivências cotidianas. As respostas ao questionário evidenciaram que os alunos começaram a estabelecer conexões entre o conteúdo científico e elementos do cotidiano,

reconhecendo a utilidade do que foi aprendido e demonstrando intenção de utilizar esses saberes no futuro.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam que estratégias como a OP são relevantes não apenas para a construção de conhecimentos científicos, mas também para ampliar a compreensão dos alunos sobre o mundo em que vivem. Ao favorecer uma aprendizagem ativa e contextualizada, esse tipo de abordagem contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e engajados com a realidade à sua volta.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marineide de Sousa; BARBOSA, Marinalva de Sousa. VANTAGENS E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia**, [S.l.], v. 51, n. 45, p. 1-14, mar. 2025.

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio Del Pino. A metodologia Dicumba e o Aprender pela Pesquisa Centrada no Aluno no Ensino de Química: narrativas discentes na Educação Básica. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 3, p. 3-24, 2020. https://doi.org/10.36661/2595 4520.2020v3i3.11774

BEDIN, Everton. Por Que Ensinar Química? **Curriculo Sem Fronteiras**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1639-1654, 1 dez. 2021. Curriculo sem Fronteiras. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.33.

CRESWELL, John. W.; CRESWELL, J. David. **Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5. ed. Los Angeles: Sage Publications, 2018. 273 p.

DE JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas**. 2021. 17 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ensino Para A Educação Básica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Urutaí, 2021.

GALESKI, Helena da Rosa; BEDIN, Everton. Oficina pedagógica formativa e a transição pelos níveis macroscópico, simbólico e microscópico. **REVISTA INTERSABERES**, Curitiba, v. 19, p. e24tl4003, 2024. DOI: 10.22169/revint.v19.e24tl4003.

JOHNSTONE, Alex H. Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. **Journal of computer assisted learning**, v. 7, n. 2, p. 75-83, 1991. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00230.x

LEMOS, Marcos Mendonça. O ENSINO DE QUÍMICA: um compromisso com a cidadania. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E

CONTEMPORANEIDADE", 9., 2015, São Cristóvão. **Anais [...] .** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2015. p. 1-9.

MELO, Mayara Soares de; SILVA, Roberto Ribeiro da. OS TRÊS NÍVEIS DO CONHECIMENTO QUÍMICO: dificuldades dos alunos na transição entre o macro, o submicro e o representacional. **Rev. Exitus**, Santarém , v. 9, n. 5, p. 301-330, 2019. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1109.

PAULETTI, Fabiana; ROSA, Marcelo Prado Amaral; CATELLI, Francisco. A importância da utilização de estratégias de ensino envolvendo os três níveis de representação da Química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 121-134, dez. 2014. https://doi.org/10.3895/S1982-873X2014000300008

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, ago. 2009.

PERES, Vannúzia Leal A.. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo , v. 27, n. 1, p. 145-148, jun. 2019. https://doi.org/10.15329/0104-5393.20190016.

SILVA, Keffson Kelf da; FARIAS FILHO, Tarcísio Ferreira de; ALVES, Leonardo Alcântara. ENSINO DE QUÍMICA: o que pensam os estudantes da escola pública?. **Revista Valore**, Rio Grande do Norte, v. 5, p. 1-14, 7 jan. 2021. Instituto de Cultura Tecnica Sociedade Civil Ltda. http://dx.doi.org/10.22408/reva502020541e-5033.

AS LEIS DE NEWTON NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR COM A BIOMECÂNICA

Júlio Cesar Rufatto[1]

Otto Henrique Martins da Silva.[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a aplicação das Leis de Newton no contexto da biomecânica, com foco na corrida de 100 metros rasos, visando propor uma abordagem interdisciplinar entre Física e Biologia no Ensino Médio. A questão investigativa parte das dificuldades dos estudantes em compreender conteúdos físicos abstratos e descontextualizados, o que compromete a motivação e o aprendizado significativo. Esse trabalho objetiva evidenciar como a relação entre as leis da mecânica clássica e os movimentos corporais pode tornar o aprendizado mais relevante e contextualizado, assim como apresentar os fundamentos teóricos das Leis de Newton; identificar suas aplicações na biomecânica da corrida; e estimular o pensamento crítico e a contextualização científica no ambiente escolar. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com ênfase em pesquisa bibliográfica de obras acadêmicas, artigos científicos e materiais audiovisuais que abordam a trajetória de Newton. O aporte teórico fundamenta-se nos trabalhos de Hall (2016), Corrêa e Freire (2004), Fazenda (2016), Mezêncio et al. (2021) e Silva (2017), entre outros, que contribuem para o entendimento da biomecânica, da pedagogia interdisciplinar e do ensino de Ciências. Os resultados indicam que a análise da corrida de 100 metros, dividida em cinco fases (tempo de reação, partida, aceleração, velocidade máxima e desaceleração), permite aplicar concretamente as três Leis de Newton, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. A biomecânica, ao articular conceitos físicos e biológicos, revela-se uma ferramenta eficaz para desenvolver o pensamento crítico dos alunos e fortalecer a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Leis de Newton; Biomecânica; Ensino de Física, Corrida de 100 metros.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Física no nível médio apresenta desafios consideráveis, sobretudo em despertar o interesse dos estudantes por temas complexos, que muitas vezes se encontram descontextualizados. Neste cenário, a interdisciplinaridade surge como estratégia pedagógica eficaz, ao permitir

[1] Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, julio.rufatto@pucpr.edu.br.
[2] Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br.

conexões entre áreas do conhecimento e situações do cotidiano. Tendo isso em mente, propomos uma abordagem interdisciplinar entre a Física e a Biologia, utilizando a biomecânica como elo entre as duas disciplinas. Assim, por meio da análise da corrida de 100 metros, objetiva-se demonstrar como as Leis de Newton se aplicam ao corpo humano em movimento.

O objetivo geral deste trabalho é evidenciar como a relação entre as leis da mecânica clássica e os movimentos corporais podem tornar o aprendizado mais significativo. Para isso, estabelecem-se como objetivos específicos: i) apresentar os fundamentos teóricos das Leis de Newton; ii) identificar sua aplicação na biomecânica da corrida; e iii) estimular o pensamento crítico e a contextualização científica no ambiente escolar.

Para embasar essa proposta, consideramos nesta pesquisa autores como Hall (2016), Corrêa e Freire (2004), Fazenda (2016), entre outros cujas contribuições dialogam com os temas da biomecânica, interdisciplinaridade e ensino de Ciências.

A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica qualitativa, com levantamento de livros, artigos e material audiovisual, abrangendo os conceitos de interdisciplinaridade e a descrição da biomecânica aplicada ao atletismo.

2 FÍSICA E BIOLOGIA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

O ensino de Física no nível médio enfrenta desafios significativos, especialmente na motivação dos estudantes diante de conteúdos abstratos e descontextualizados. Com este cenário em mente, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia eficaz, ao conectar diferentes áreas do conhecimento com situações reais. Desta maneira, por meio da análise da corrida de 100 metros rasos, busca-se demonstrar a aplicação das Leis de Newton ao corpo humano em movimento, tornando o aprendizado mais significativo e integral. Porém, antes precisamos aprofundar nosso entendimento acerca da interdisciplinaridade.

2.1 O QUE SE ENTENDE COMO INTERDISCIPLINARIDADE?

A interdisciplinaridade é uma ação pedagógica que busca uma prática que envolva duas ou mais áreas do conhecimento, permitindo que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito da matéria apresentada em discussão. Com isso, um dos principais objetivos da prática é conseguir ferramentas que possam enriquecer a visão de mundo dos alunos. Como aponta Silva (2017):

> Muitas pesquisas realizadas sobre a contextualização e a interdisciplinaridade desenvolveram e verificaram algumas concepções que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Para a primeira, uma ideia simples, presente em alguns estudos, é a de relacionar o conteúdo de ensino com o cotidiano dos estudantes, buscando despertar neles o interesse pelas ciências e pela matemática, além de melhor significar esses conteúdos (Silva, 2017, p. 47).

Como também apresentado no estudo de Silva (2017), no colégio, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de dividir o conteúdo, mas fazer dela uma ferramenta que possa unir e trazer a compreensão de uma ou mais matérias, podendo-se obter, assim, uma complementação entre os componentes curriculares de maneira a tornar o todo bem maior que suas partes. Desta forma, o aluno pode acabar construindo um pensamento crítico sobre os conteúdos e sobre o mundo, não assumindo qualquer mensagem como uma verdade única, mas questionando as informações, pesquisando, apurando suas autenticidades, e observando que, em alguns casos, é possível existir mais de uma resposta para a mesma pergunta. De modo que, com a interdisciplinaridade em sala de aula, podemos explorar diferentes tipos de metodologias, a fim de facilitar a transmissão do conteúdo para os alunos, e também sempre partindo da abordagem dos saberes de uma forma integrada. Desta maneira, com o suporte teórico de Fazenda (2016) podemos obter um planejamento pedagógico menos rígido, podendo adaptar a metodologia mais facilmente para cada tipo de sala de aula.

Para que possamos ter mais aproveitamento escolar, precisamos ir além do plano epistemológico, teórico e metodológico. A prática em conjunto com outro professor acaba possibilitando o encontro, a partilha, a cooperação e o diálogo, podendo fazer com que esses conhecimentos ultrapassem a sala de aula.

Além disso, unindo os professores e alunos, podemos ver como o

interesse da instituição pode acabar facilitando o trabalho do professor:

> São muito poucas as instituições educacionais que acolhem o professor comprometido, que valorizam seu trabalho, propiciando também a infraestrutura necessária para sua execução. Nessas poucas instituições encontramos sempre o germe de projetos interdisciplinares de ensino, em que a tônica é o diálogo, e a marca, o encontro, a reciprocidade. São "nichos" onde o professor bem-sucedido pode se ancorar. São terrenos férteis, onde a semente da interdisciplinaridade poderá vingar, crescer e dar frutos. (Fazenda, 2016, p. 42 e 50).

Ou seja, com a união entre a instituição e os professores, é possível estabelecer a interdisciplinaridade com mais facilidade, criando um ambiente que seja mais capaz de ajudar o aluno. Dito tudo isso, podemos seguir para nossa proposta.

2.2 A BIOMECÂNICA E O ATLETISMO

A biomecânica, ciência das biológicas, analisa os movimentos humanos por meio da física e da mecânica, ramo que estuda as ações das forças sobre os corpos. Com o apoio da estática, dinâmica e cinemática, compreende-se o movimento corporal, destacando-se sua relação direta com as Leis de Newton, base da física clássica, como dissertam Mezêncio, Ferreira e Amadio (2021).

A primeira lei de Newton nos mostra como corpos em estado de repouso permanecem em repouso ou em velocidade constante, a menos que uma força altere esse estado. Podemos utilizar, então, a analogia com a corrida de 100 metros, em que o atleta se encontra parado no bloco de saída (aparato onde o atleta apoia seu pé antes de iniciar a corrida), onde será necessário aplicar uma grande força e utilizar uma grande quantidade de músculos para que seja possível sair do estado de repouso; assim acrescentam Corrêa e Freire (2004). Além disso, Hall (2016) explica que o atrito e resistência do ar são forças que estão presentes em quase todo corpo móvel, essa resistência vai colaborar para que seja mais difícil a saída dos blocos.

A segunda lei, por seu turno, diz respeito à aceleração do corpo, que vai ser diretamente proporcional à força e inversamente proporcional à sua massa.

> Quando uma bola é arremessada, chutada ou atingida por um

> equipamento, ela tende a viajar na direção da linha de ação da força aplicada. Similarmente, quanto maior for o montante de força aplicada, maior será a rapidez que a bola terá (Hall, 2016, p. 457).

Sendo assim, quanto maior a força aplicada, considerando que a massa seja a mesma, a aceleração adquirida pelo corpo vai ser bem maior no eixo em que a força foi aplicada. No entanto, se considerarmos dois corpos, e um deles possuir mais massa, a força necessária para tirar esse corpo do estado de repouso será bem maior.

Por fim, a terceira lei de Newton, segundo Hall (2016), nos apresenta a noção de que para toda ação, existe uma reação de mesma magnitude, mesma direção e em sentido oposto. Um exemplo de aplicação desta lei é a largada em uma corrida: para iniciar o movimento, o atleta exerce uma força sobre o bloco de partida com suas pernas e pés sobre o chão, o que ocasiona uma força reativa do chão contra seus pés e articulações, pontuam Corrêa e Freire (2004).

2.3 A CORRIDA DE 100 METROS

A corrida de 100 metros é uma das provas olímpicas da modalidade de atletismo. As conhecidas corridas rasas são geralmente de curta duração e de alta velocidade. Uma das características de uma corrida rasa é que ela é realizada no sentido anti-horário e cada corredor ocupa uma raia na pista. Nas corridas de curta distância, não é permitido que se ocupe outra raia, ou seja, sair de sua raia ou sair do bloco de largada antes do sinal, o que também pode desclassificar o atleta, ressaltam Burgos *et al*. (2010).

Para compreender o funcionamento de uma prova de velocidade, é preciso mais do que correr apenas, isto é, a modalidade exige técnica para otimização do desempenho. Dito isso, dois fatores principais se destacam: a velocidade (distância da passada pelo tempo) e o treinamento, que permite melhorar tanto a velocidade quanto a amplitude das passadas. Esses são aspectos essenciais para uma análise técnica da corrida.

Para compreendermos melhor a corrida de 100 metros, podemos destacá-la em cinco partes, sendo elas: Resposta de Reação, Partida, Aceleração, Velocidade Máxima e Perda de Velocidade. Cada uma dessas fases

pode variar, já que existem muitos fatores que acabam alterando cada uma delas, segundo Oliveira e Parolis (2008), porém, neste momento, nos basta saber que os atletas, no começo da prova, largam a partir dos blocos que são fixados no chão, e, com um sinal sonoro, a corrida começa.

2.4 BIOMECÂNICA: A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE FÍSICA E BIOLOGIA

Fornecido o panorama físico da corrida de 100 metros, uma maneira de tornar o diálogo com a biologia possível seria, como supracitado, por meio da biomecânica. Sabemos também que a corrida de 100 metros é dividida em cinco partes, sendo elas: Respostas de Reação, Partida, Aceleração, Velocidade Máxima e Perda de Velocidade. Desse modo, conseguimos utilizar a dinâmica para descrever os movimentos envolvidos nessas cinco fases:

> A pesquisa em biomecânica do esporte, preocupa-se em identificar padrões de movimentos para determinada atividade, que podem estar associados com melhores performances. Assim, a biomecânica utiliza-se dos métodos da mecânica para descrever e avaliar os padrões do movimento (Dillmann, 1975. p. 193-218 *apud* Burgos *et al*., 2010).

Com isso, a dinâmica nos ajuda a compreender a maneira mais eficaz de se realizar algum movimento dentro da corrida, dissertam Burgos *et al*. (2010). Podemos agora entender cada fase da corrida como um aspecto que pode ser estudado.

A primeira dessas fases é o tempo de reação, que é a capacidade de reação após o disparo, devendo ser precisa a fim de que o estímulo cerebral possa enviar a informação à musculatura do corpo, para que desse modo o corpo comece a agir, produzindo então uma certa pressão sobre os blocos de partida. Também segundo Burgos *et al*. (2010), é importante ressaltar que esta é uma fase fundamental, pois, se o atleta não conseguir sair no momento exato, a largada pode ser considerada falsa, ou se ele acabar demorando demais, terá que realizar um esforço maior para alcançar os outros competidores.

Na sequência, temos a saída de blocos, esta é a etapa da corrida logo após o tempo da reação do tiro. Neste momento, o corredor aplica uma grande força no bloco, que é capaz de superar a inércia em que o corpo está. Dando

início ao processo de aceleração. Em seguida, é preciso realizar uma sequência de movimentos, para que se possa arrumar a sua postura, como escrevem Oliveira e Parolis (2008).

Figura 1 - Momento da saída dos blocos de partida.

Fonte: O Globo. (2022)

A aceleração é definida como a taxa de variação da velocidade em relação ao tempo. Na corrida, podemos definir esse momento de aceleração logo após a saída do bloco como uma das fases mais importantes da corrida. Aqui, o corredor tenta vencer a força de resistência que pode resultar de seu impulso, sendo assim necessário desenvolver uma tensão máxima nos músculos. Conseguimos ver a aceleração e a capacidade do atleta de passar da situação de repouso para a de máxima velocidade em um período pequeno. Para que essa aceleração seja possível, é preciso haver uma rápida alternância entre os estímulos e a realização dos movimentos a serem feitos, e uma ótima coordenação entre os movimentos a serem realizados. Dizem Oliveira e Parolis (2008) que o desgaste e a exigência física que essa fase requer dependem muito do corredor, principalmente em músculos extensores, coxa, quadril e joelhos que vão ser responsáveis pela aceleração do corpo.

Chegamos ao ápice da velocidade na corrida. Aqui podemos notar o pico de velocidade da corrida. Sabemos que a velocidade é definida como a distância percorrida por um corpo em um determinado tempo. Assim, como descrevem Oliveira e Parolis (2008), nesse instante, o velocista aumenta a consistência de suas passadas, de maneira que facilite a locomoção sobre a pista. Percebemos, além disso, sua velocidade variando.

Faz-se também essencial, durante a prática, o conhecimento da repartição do esforço: a corrida de 100 m é um problema de velocidade média e

não de velocidade máxima, portanto, nesta corrida, deve-se ter resistência num certo ritmo determinado. Segundo Burgos (2010), devemos considerar a técnica, aqui, como sendo de extrema importância, já que se o velocista não executar as passadas de forma correta, pode haver um desgaste indesejado.

Logo após a velocidade máxima ser atingida, é humanamente impossível mantê-la por muito tempo, visto que uma carga de máxima intensidade é imposta ao corpo do corredor. De acordo com Oliveira e Parolis (2008), é neste momento que começamos o processo de desaceleração: com passadas longas para evitar que o atleta gaste muita energia, assegura-se que ele não se machuque nem freie bruscamente; se não aumentar a distância entre as passadas, o contato com o chão devolverá uma força equivalente à do atleta, o que pode causar lesões durante a desaceleração. Enfim, manter a velocidade máxima por um período mais longo permite ao velocista não perder rapidamente a sua velocidade, e o treinamento, por seu lado, proporciona ao atleta um controle aprimorado sobre a habilidade de resistir à fadiga associada a cargas de máxima intensidade, ressaltam os teóricos acima citados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a biomecânica como um elo entre física e biologia para a compreensão da corrida de 100 metros. A interdisciplinaridade mostrou-se uma ferramenta pedagógica essencial, pois ao integrar conhecimentos de áreas diferentes, aprofunda a percepção dos estudantes, conecta o aprendizado ao cotidiano e estimula o pensamento crítico, gerando uma compreensão mais ampla de fenômenos científicos. Assim, a compreensão de que a física pode ter uma aplicabilidade com outras áreas do conhecimento acaba abrindo muitas portas para que sejam possíveis relações benéficas. Deste modo, percebemos que a interdisciplinaridade leva a maiores possibilidades de conhecimento na sala de aula, ao articular elementos das duas disciplinas de que tratamos, facilitando, assim, a aprendizagem de um fenômeno, como o exemplo que utilizamos: a prova do atletismo, cuja prática apresenta vários pontos de encontro entre a biologia e a física.

REFERÊNCIAS

AMADIO, Alberto Carlos; SERRÃO, Júlio Cerca. **A biomecânica em educação física e esporte**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, n. , p. 15-24, dez. 2011. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1807-55092011000500003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/6LRgqXLHGhgyrFMsFG5Vydt/?lang=pt. Acesso em: 12 out. 2022.

AS CINCO FASES DA PROVA DE 100 METROS RASOS. São Paulo, 2012. 1 vídeo (6min). Publicado pelo canal Marcio Queiroz. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0olo6dtimfs. Acesso em: 20 set. 2022.

CORRÊA, Sônia Cavalcanti; FREIRE, Elisabete dos Santos. BIOMECÂNICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: possibilidades de aproximação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 107-123, ago. 2004. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-3-3-2004/art9_edfis3n3.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Questionando elementos da realidade. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus Editora, 2016. p. 42-50. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/36882. Acesso em: 15 set. 2022.

FINK, Maurício; BURGOS, Miria Suzana; CASTRO, Flávio de Souza; NOLL, Matias. Análise cinemática da corrida de 100 metros rasos em escolares. **Revista Digital - Buenos Aires**, [S.l], v. 140, p. 1-1, Não é um mês valido! 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd140/analise-cinematica-da-corrida-de-100-metros.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. A interdisciplinaridade na educação. **Revista Rene**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, 11 de fev. 2007. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/5286. Acesso em: 25 nov. 2022.

HALL, Susan Jean. **Biomecânica básica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2016. 630 p. Disponível em: https://cienciadotreinamento.com.br/wp-content/uploads/2020/04/BIOMECANICA-BASICA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

MEZÊNCIO, B.; FERREIRA, J. C.; AMADIO, A. C. BIOMECÂNICA DO MOVIMENTO HUMANO. **Corpoconsciência**, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 87-109, 2021. DOI: 10.51283/rc.v25i2.12682. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/12682. Acesso em: 15 nov. 2022.

NASCIMENTO, Silas José Morais do; AZEVEDO, Paulo Fernando Valois de. ATLETISMO NA ESCOLA: dificuldades e possíveis alternativas para a sua prática nas aulas de Educação Física escolar na educação básica. **Repositório Digital do Centro Universitário Tabosa de Almeida**, Caruaru, p. 1-13, mar. 2017. Disponível em: http://repositorio.asces.edu.br/handle/123456789/463. Acesso em: 15 nov. 2022.

PAROLIS, S. C. de; OLIVEIRA, P. R. de. Atletismo: velocidade máxima de deslocamento na corrida de 100 metros rasos: um estudo de caso. **Conexões,** Campinas, SP, v. 6, p. 47–58, 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i0.8637812. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637812. Acesso em: 7 nov. 2022.

PASSOS, Ricardo Pablo; BUCK, Kelmerson H.; CASAGRANDE, Raul M.; VIEIRA, Fabio S.F.; MARTINS, Gustavo C.; CAMARGO, Leandro B. de; OLIVEIRA, Heleise F. R.; NOVELLI, Claudio; VILELA JUNIOR, Guanis B.. ANÁLISE BIOMECÂNICA DA LARGADA NOS 100 METROS NO ATLETISMO. **Revista Cpaq**: Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-10, jan. 2017. Quadrimestral. Disponível em: https://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php?journal=CPAQV&page=article&op=view&path%5B%5D=173&path%5B%5D=0. Acesso em: 20 set. 2022.

SILVA, Otto Henrique Martins da. Interdisciplinaridade e Contextualização. In: SILVA, Otto Henrique Martins da. **Matemática e física**: aproximações. Curitiba: Editora Intersaberes, 2017. p. 44-54. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/149611. Acesso em: 15 set. 2022.

SIMONI, Fernando de. Análise de uma corrida de 100 metros rasos. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 1-7, jan. 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2021-0265. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356403117_Analise_de_uma_corrida_de_100_metros_rasos. Acesso em: 20 set. 2022.

O ENSINO DE ELETROQUÍMICA POR MEIO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: A CONSTRUÇÃO DE PILHAS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS

Ágatha Amadeu Quadros[1]
Luiza dos Santos Penkal [2]
Barbara Duarte da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência didática realizada com turmas do 2º ano do Ensino Médio, cujo objetivo foi abordar conceitos fundamentais de eletroquímica por meio da fabricação de uma pilha utilizando limões, experimento comumente denominado “Pilha de Limão”. A escolha do tema foi motivada tanto pela correspondência com a grade curricular da série quanto pela proximidade de avaliações escolares, buscando tornar o conteúdo mais acessível e significativo por meio de uma abordagem lúdica e prática. A atividade foi aplicada em quatro turmas (2A, 2B, 2C e 2N – esta última composta por estudantes do curso técnico em Meio Ambiente), utilizando materiais alternativos devido à limitação de recursos no laboratório escolar. Foram empregados limões, fios de cobre, parafusos galvanizados com zinco, moedas de cinco centavos (que possuem cobre em sua composição), um multímetro e uma calculadora. A metodologia consistiu em disponibilizar um limão por equipe, dividindo-o ao meio para melhor aproveitamento, inserindo o parafuso e a moeda em cada metade, conectando os polos da pilha com fios de cobre, medindo seu potencial elétrico e, por fim, testando sua capacidade ao acionar uma calculadora simples. Inicialmente, alguns estudantes demonstraram surpresa com a eficácia da pilha, especialmente diante do valor apresentado pelo multímetro. No entanto, ao constatarem que a pilha fabricada era capaz de ligar uma calculadora, o interesse pelo experimento aumentou significativamente. Após a prática, foi promovido um debate em sala para discutir as diferenças entre a tradicional “Pilha de Daniell” e a pilha construída, bem como possibilidades de aumentar seu potencial. Como referencial teórico, o trabalho apoia-se em autores como Atkins e Jones (2006) e Cosenza e Guerra (2011), que destacam, respectivamente, a importância das atividades experimentais no ensino de Química e a relevância de apresentar conteúdos em diferentes contextos para uma aprendizagem significativa. Os resultados indicam que a atividade contribuiu para a participação, curiosidade e compreensão dos alunos sobre o tema, reforçando o valor da experimentação no ensino de Química.

Palavras-chave: Cinética Química; Ensino de Química; Experimentos Didáticos; Relógio de Iodo; Aprendizagem Significativa.

---

1 Graduanda de química e bolsista no programa PIBID - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, quadros.agatha@pucpr.edu.br
2 Graduanda de química e bolsista no programa PIBID - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, penkal.luiza@pucpr.edu.br
3 Professora de química pelo Estado do Paraná. Supervisora do projeto PIBID. Bacharel, Licenciada e Mestre em Química Analítica pela Universidade Federal do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A eletroquímica é um tema essencial no ensino de Química, pois possibilita compreender processos de transferência de elétrons e a conversão de energia química em energia elétrica, conceitos fundamentais para o estudo das reações de oxirredução (redox). Esses fenômenos estão presentes em diversas aplicações práticas, como pilhas, baterias, galvanoplastia, processos de corrosão e eletrólise, tornando o tema relevante tanto para a formação científica quanto para a compreensão das tecnologias que permeiam a vida cotidiana.

A presença da eletroquímica no cotidiano é ampla: pilhas, baterias recarregáveis, processos industriais, eletrodeposição, produção de alumínio e até reações biológicas, como a respiração celular, envolvem princípios eletroquímicos.

O desenvolvimento de tecnologias sustentáveis também depende de conhecimentos eletroquímicos, como ocorre nas baterias de íon-lítio usadas em veículos elétricos e no armazenamento de energia para fontes renováveis. Assim, compreender os fundamentos desse tema não é apenas requisito curricular, mas também fator de inclusão científica em um mundo cada vez mais orientado por tecnologias limpas e eficiência energética.

No entanto, apesar de sua relevância, a eletroquímica é tradicionalmente percebida pelos estudantes como um conteúdo difícil e abstrato. As dificuldades surgem principalmente devido à complexidade conceitual, à necessidade de relacionar fenômenos macroscópicos a processos microscópicos e à apresentação excessivamente teórica nos livros didáticos. Isso tende a desmotivar os alunos, resultando em um aprendizado superficial.

Para superar essas barreiras, é necessário adotar estratégias pedagógicas que articulem teoria e prática, tornando os conceitos mais concretos e significativos. Nesse contexto, metodologias que utilizam experimentação são apontadas pela literatura como recursos eficazes para promover a aprendizagem ativa (ATKINS; JONES, 2006; COSENZA; GUERRA, 2011). A prática experimental favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas, estimula a curiosidade e consolida conceitos abstratos por meio da observação e manipulação de fenômenos reais.

Diante disso, o presente trabalho apresenta uma experiência didática voltada ao ensino de eletroquímica, realizada com turmas do 2º ano do Ensino Médio, por meio da construção de pilhas eletroquímicas. Foram propostas duas abordagens:

(i) pilhas do tipo Daniell, utilizando metais diferentes (zinco e cobre) associados a soluções eletrolíticas adequadas;

(ii) pilhas alternativas construídas a partir de limões, conhecidas

popularmente como “pilhas de limão”.

A escolha da segunda atividade deve-se à simplicidade, ao baixo custo e ao caráter lúdico do experimento, além de proporcionar uma relação direta entre conceitos teóricos e situações do cotidiano.

A experiência foi desenvolvida em maio de 2025, no Colégio Estadual Paulo Leminski, com a participação de quatro turmas do 2º ano do Ensino Médio (2A, 2B, 2C e 2N), totalizando cerca de 30 alunos/turma, com idades entre 15 e 17 anos.

Os estudantes foram organizados em grupos e trabalharam em bancadas para realizar a montagem das pilhas, utilizando fios condutores, vidrarias, multímetros e materiais alternativos.

No experimento com pilhas de limão, cada grupo inseriu eletrodos de cobre e zinco no fruto, conectando-os por fios para formar uma célula eletroquímica simples. A acidez do suco do limão atuou como eletrólito, permitindo a ocorrência da reação redox responsável pela geração de corrente elétrica, suficiente para acionar uma calculadora e produzir uma diferença de potencial mensurável no multímetro.

Essa prática foi aplicada após aulas teóricas sobre eletroquímica e exercícios de fixação envolvendo reações redox e funcionamento de pilhas, estando alinhada ao plano pedagógico da escola, que prioriza metodologias ativas e atividades experimentais.

O objetivo geral desta atividade foi promover a aprendizagem significativa da eletroquímica por meio da experimentação. Como objetivos específicos, destacam-se:

i. identificar as reações de oxidação e redução nos sistemas eletroquímicos;
ii. compreender os princípios de funcionamento das pilhas;
iii. relacionar conceitos teóricos à prática por meio da observação direta da produção de energia elétrica;
iv. desenvolver habilidades de investigação científica e trabalho colaborativo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 DESENVOLVIMENTO

Metodologia utilizada

Diagnóstico Inicial

O diagnóstico inicial consistiu na análise do conhecimento prévio dos alunos sobre eletroquímica. Essa etapa foi conduzida por meio de uma breve conversa em sala, perguntas introdutórias e anotações feitas pelo professor sobre as respostas apresentadas.

Antes da prática, aplicou-se uma avaliação diagnóstica qualitativa, baseada em perguntas abertas, como:

- "O que é uma pilha?"
- "Como você acredita que ela produz energia elétrica?"
- "Você conhece alguma aplicação da eletroquímica no dia a dia?"

As questões também abordaram noções como reações de oxirredução, fluxo de elétrons e funcionamento teórico de pilhas.

As respostas revelaram conceitos fragmentados, associados principalmente ao uso cotidiano de pilhas alcalinas, sem compreensão do mecanismo eletroquímico. Essa análise subsidiou a adaptação da linguagem e a ênfase no caráter prático da proposta, orientando o planejamento da prática.

Planejamento da Atividade

O planejamento contemplou a escolha do experimento "Pilha de Limão", uma atividade prática simples e de caráter visual, que possibilita a observação direta da geração de corrente elétrica a partir de uma célula eletroquímica alternativa.

O plano contemplou uma estrutura híbrida: breve explanação teórica, demonstração do experimento pelos professores e execução prática pelos alunos. Essa organização visou respeitar o tempo disponível (50 minutos) e garantir que todos os grupos concluíssem a atividade.

Destes 50 minutos, 10 minutos foram reservados para a organização dos espaços de trabalho e locomoção da turma para o laboratório.

Também foram previstas estratégias de inclusão: alunos com maior familiaridade tecnológica auxiliaram na medição de voltagem com multímetros, enquanto outros se encarregaram da montagem física das pilhas, promovendo cooperação.

Cuidados e Segurança

Embora o experimento utilize materiais simples, foram ressaltadas normas básicas: não ingerir os limões utilizados, cuidado ao manusear fios desencapados e atenção com objetos metálicos para evitar curtos-circuitos.

Execução do Experimento

A intervenção ocorreu em turmas organizadas em bancadas (1A e 1B, 2A e 2B, 3A e 3B), totalizando aproximadamente 30 alunos por turma. A atividade teve duração de uma aula de 50min e foi desenvolvida em duas etapas:

i. Etapa teórica (10 min): os alunos receberam instruções sobre a prática, revisaram conceitos de eletroquímica e assistiram à demonstração do procedimento pelos professores, utilizando um limão dividido, fios de cobre, eletrodos de zinco e cobre e um multímetro

Figura 1 – Experimento feito na bancada dos professores

Fonte: Acervo pessoal do autor.

ii. *Etapa prática* (20 min)*:* os grupos montaram suas próprias pilhas de limão e mediram a voltagem utilizando o multímetro, verificando a capacidade da célula de acionar uma calculadora

Avaliação da Aprendizagem

A avaliação foi realizada por meio da observação da participação dos alunos durante a execução da prática e de um debate final, no qual discutiram e refletiram sobre os resultados obtidos, além de propor alternativas para aprimorar o experimento e aumentar a eficiência da pilha construída (10 min).

Intervenção e Materiais Utilizados

A intervenção consistiu em realizar uma experiência prática em que os alunos puderam observar as reações de oxirredução funcionam em células galvânicas e observar como elas são feitas.

Tabela 1 – Materiais e reagentes e suas respectivas quantidades

Materiais	Quantidades por bancada
Limões	2 unidades
Fios de cobre	2 unidades
Parafusos zincados	4 unidades
Fios condutores de eletricidade	2 unidades
Moedas de R$0,05	2 unidades
Multímetro	1 unidade

Fonte: Elaborada pelo autor

Procedimento Experimental

Após a demonstração na bancada dos professores, cada grupo iniciou a montagem:

1. Cortar os limões ao meio;
2. Inserir os eletrodos (parafuso de zinco e moeda de cobre) em cada metade;

3. Conectar os polos com fios condutores;
4. Medir a voltagem no multímetro;
5. Testar a capacidade de acionar uma calculadora simples.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A realização de experimentos com pilhas, como a de Daniell ou a pilha de limão, proporciona aos alunos uma vivência concreta da eletroquímica, aproximando conceitos teóricos da prática. De acordo com Atkins e Jones (2006), além do domínio conceitual, é essencial conectar os conteúdos a situações reais, pois a prática experimental favorece a compreensão dos princípios envolvidos e estimula habilidades como investigação, pensamento crítico e resolução de problemas.

Nesse sentido, Cosenza e Guerra (2011) destacam que o cérebro aprende de forma mais eficiente quando os conteúdos são apresentados em diferentes contextos e formatos, pois essa diversidade ativa múltiplas áreas cerebrais e potencializa a retenção do conhecimento. No caso da eletroquímica, o uso de metodologias diversificadas, especialmente atividades experimentais, torna a aprendizagem mais significativa e eficaz.

A experiência com a pilha de limão, por sua vez, reflete uma proposta de ensino ativa e transformadora, alinhada à pedagogia de Paulo Freire (1996), que valoriza a construção do conhecimento pelo aluno. Além disso, apoia-se em princípios da neurociência, ao estimular a curiosidade e a autonomia, fatores essenciais para a consolidação da aprendizagem.

Portanto, integrar práticas experimentais ao ensino da eletroquímica, articulando teoria e vivência concreta, promove um aprendizado mais profundo e significativo. Essa abordagem multidimensional, defendida por Atkins e Jones (2006), Cosenza e Guerra (2011) e Paulo Freire (1996), fortalece não apenas a compreensão científica, mas também a autonomia intelectual e a atitude investigativa dos estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada grupo de alunos foi responsável pela montagem da pilha de limão, utilizando os materiais previamente apresentados. Inicialmente, o modelo montado pelos professores foi demonstrado aos estudantes, servindo como referência para a execução da atividade.

Em seguida, os alunos iniciaram a produção: os limões distribuídos foram cortados, os eletrodos de zinco e cobre foram inseridos (por meio de parafusos galvanizados e moedas, respectivamente) e conectados com fios de cobre.

A solução ácida presente no limão atuou como eletrólito, permitindo a formação de uma célula galvânica simples e funcional. O potencial elétrico foi medido com o auxílio de um multímetro, registrando valores próximos a 1,5 V, sendo suficiente para acionar uma calculadora simples adaptada.

Alguns grupos testaram ligações em série, alcançando valores acima de 3 V, o

que ampliou o entendimento sobre associação de pilhas.

O experimento foi conduzido de forma colaborativa, garantindo a participação ativa dos alunos e promovendo a troca de conhecimentos entre os grupos.

Participação dos Estudantes

A participação estudantil foi intensa: os alunos demonstraram curiosidade, questionaram os mecanismos envolvidos e sugeriram variações no experimento, como testar outras frutas (laranja, batata) e líquidos (bebidas isotônicas). Esse movimento evidencia a aprendizagem ativa, pois os estudantes passaram de receptores a protagonistas.

Os alunos participaram ativamente da atividade, demonstrando entusiasmo e levantando questionamentos sobre maneiras de aumentar a potência da pilha. Muitos se surpreenderam com a capacidade do dispositivo construído em acionar uma calculadora simples. Durante a execução, alguns grupos manifestaram curiosidade em testar variações do experimento, propondo a montagem de circuitos em série para elevar a voltagem.

Após a realização do experimento, promoveu-se um debate coletivo, no qual os estudantes compartilharam suas percepções e hipóteses sobre os resultados obtidos. Esse momento foi fundamental para consolidar conceitos de eletroquímica, como as reações de oxirredução envolvidas no processo e os princípios básicos de funcionamento das células galvânicas.

Figura 2 – Experimento feito pelos alunos

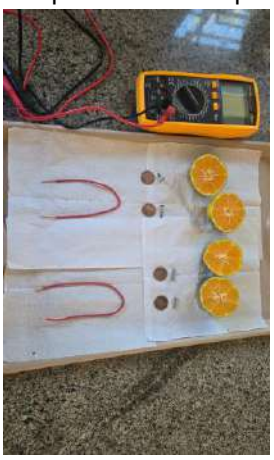

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Os resultados confirmam que práticas simples aumentam o engajamento e favorecem a compreensão de conceitos abstratos. Além disso, a proposta mostrou potencial inclusivo, por utilizar materiais acessíveis e de baixo custo, podendo ser aplicada em escolas com recursos limitados.

O debate final consolidou os conceitos: oxidação no eletrodo de zinco, redução no cobre, papel do eletrólito, fluxo de elétrons pelo fio externo e diferença de potencial. Essa etapa dialógica foi essencial para transformar a prática em conhecimento

significativo, conforme defendem Vygotsky (1984) e Ausubel (2003).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidenciou a relevância das práticas experimentais no ensino de Química, em especial na abordagem de conteúdos tradicionalmente considerados complexos, como a eletroquímica. Ministrar e acompanhar a atividade foi uma oportunidade enriquecedora para os autores, pois exigiu preparo, estudo e adaptação diante das condições reais da escola.

Apesar das limitações de materiais no laboratório, a criatividade possibilitou a superação desse desafio por meio do uso de recursos alternativos, como limões, parafusos e moedas, substituindo os componentes clássicos da pilha de Daniell. Essa adaptação mostrou que, mesmo em contextos com restrições, é possível promover experiências significativas e eficientes, capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

A reação dos alunos durante a prática foi um indicativo claro do valor pedagógico da experimentação. O entusiasmo, a surpresa diante do funcionamento da pilha e a iniciativa de propor melhorias, como a montagem de circuitos em série, demonstraram o engajamento e a aprendizagem ativa proporcionados pela atividade.

Além de favorecer a compreensão de conceitos fundamentais, como oxirredução e geração de corrente elétrica, a prática contribuiu para o desenvolvimento de habilidades investigativas e colaborativas. O debate final reforçou essa dimensão formativa, possibilitando a consolidação dos conteúdos e incentivando a reflexão crítica.

Do ponto de vista docente, a vivência destacou a importância do planejamento intencional e da mediação pedagógica, confirmando que a prática experimental é indispensável para um ensino de Ciências significativo. Mais do que transmitir conhecimento, experiências como essa despertam a autonomia intelectual e fortalecem a relação dos estudantes com a Ciência, alinhando-se a princípios de uma educação ativa e transformadora.

6 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

ATKINS, Peter.; JONES, Loretta. **Princípios de Química**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. Disponível em: https://archive.org/details/LivroPrincpiosDeQumicaAtkinsJones/page/n1/mode/2up. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSENZA, Ramon M.;GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação**. Brasil: Artmed Editora, 2011. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Neuroci%C3%AAncia_e_Educa%C3%A7%C3%A3o/BEIkPQD6leUC?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 11 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/41229425/Pedagogia_do_Oprimido_Paulo_Freire. Acesso em: 08 jul. 2025.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **A linguagem da ciência no ensino de ciências.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. Disponível em: https://www.editoraufmg.com.br/loja/produto/a-linguagem-da-ciencia-no-ensino-de-ciencias/. Acesso em: 08 jul. 2025.

VYGOTSKY, L. S**. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos** *psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: https://doceru.com/doc/0g4c9s6. Acesso em: 08 jul. 2025.

FORTALECENDO APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA EM LAGES-SC

Eri Cristina dos Anjos Campos[1]

Ana Paula de Bona Sartor[2]

Gustavo Cezar Waltrick[3]

RESUMO

A pesquisa apresentada aborda o desenvolvimento da aprendizagem como um processo contínuo e subjetivo, que envolve as diversas habilidades dos estudantes. Traz-se como objeto de pesquisa as dificuldades de aprendizagem, abordando a temática: *Fortalecendo Aprendizagens: a contribuição da assistência pedagógica em Lages-SC*, o qual busca a reflexão sobre os caminhos percorridos no processo de aprendizagem, permitindo a construção de práticas pedagógicas que ampliem as oportunidades de todos os estudantes. Diante desta proposta, se traz a indagação de como a assistência pedagógica pode atuar no apoio essencial aos estudantes, especialmente para aqueles com déficits educacionais, com foco em dificuldades de leitura, escrita e habilidades matemáticas? A proposta discutida defende uma abordagem educativa que reconheça as diferenças e incentive o protagonismo dos estudantes em suas trajetórias escolares. Assim, busca-se por objetivo geral, desenvolver estratégias pedagógicas que viabilizem atender às necessidades específicas de leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, proporcionando reflexões e atividades que favoreçam as aprendizagens a partir dos objetos do conhecimento. Os objetivos específicos se direcionam em: planejar momentos para que os estudantes possam recompor as aprendizagens dos anos anteriores; Organizar o planejamento e execução de atividades a partir das necessidades educacionais dos estudantes; aprimorar as competências e habilidades essenciais para o uso da leitura, escrita e matemática em situações do cotidiano. A metodologia será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica nas legislações vigentes e autores como: Libâneo (2013), Luckesi (2011) e Vigotski (2007). As múltiplas aprendizagens se constroem a partir das diferentes possibilidades das ações pedagógicas, das metodologias utilizadas e, principalmente, da intencionalidade presente no fazer educativo.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Assistência Pedagógica. Recomposição das Aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

O projeto Assistência Pedagógica, apresentada como o conjunto de ações e estratégias que auxiliam as práticas educativas escolares na Educação Básica,

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, eri.campos.nk@gmail.com.
[2] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC.
[3] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC,

destaca a importância de considerar as especificidades educacionais no contexto coletivo, promovendo uma educação voltada à equidade. Esta ação configura-se, como suporte essencial para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes que se encontram com defasagem no desenvolvimento das habilidades escolares.

De acordo com Libâneo (2013), o apoio pedagógico deve ir além da simples recuperação de conteúdo, propondo intervenções que considerem as necessidades específicas dos estudantes e promovam o desenvolvimento integral destes nas diversas atividades escolares. É por meio desse olhar atento e planejado que se torna possível reduzir as dificuldades de aprendizagem e contribuir de forma significativa para os processos de recomposição do percurso escolar dos estudantes.

Considerando a proposta do projeto da assistência pedagógica em relação a potencialização das aprendizagens é que se busca por objetivo geral, desenvolver estratégias pedagógicas que viabilizem atender às necessidades específicas de leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, proporcionando reflexões e atividades que favoreçam as aprendizagens a partir dos objetos do conhecimento.

Para os objetivos específicos reforçam o estímulo para o desenvolvimento de habilidades que são asseguradas pelos documentos oficiais da Base Nacional Comum Curricular (2018), do Currículo Base do Território Catarinense (2019) e das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal da Educação de Lages,SC (2021), buscando, Planejar momentos para que os estudantes possam recompor as aprendizagens dos anos anteriores; Organizar o planejamento e execução de atividades a partir das necessidades educacionais dos estudantes; aprimorar as competências e habilidades essenciais para o uso da leitura, escrita e matemática em situações do cotidiano.

Mediante a esta aos objetivos apresentados se faz a indagação de como a assistência pedagógica pode atuar no apoio essencial aos estudantes, especialmente para aqueles com déficits educacionais, com foco em dificuldades de leitura, escrita e habilidades matemáticas?

Referenciando o documento das Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal da Educação de Lages - DCSMEL (2021), no caderno Ensino

Fundamental, princípio IV, intitulado Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Competências o qual afirma que:

> Os direitos de aprendizagem na perspectiva da formação integral da/o estudante, podem ser definidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, experiências, valores e atitudes, que as/os estudantes terão direito de se apropriar durante o período que compreende a Educação Básica, visando garantir que haja progresso, continuidade, reflexão e sistematização da aprendizagem.

Dessa forma, este projeto de intervenção pedagógica, justifica-se pela necessidade de oferecer suporte educacional suplementar aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, contribuindo diretamente para a melhoria do desempenho escolar e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica, marcado pelo compromisso efetivo com a qualidade da aprendizagem de todos os estudantes.

A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica nas legislações vigentes e autores como: Libâneo (2013), Luckesi (2011) e Vigotski (2007), os quais contribuirão no referencial teórico para o entendimento desta proposta de trabalho.

Tendo em vista os desafios relacionados ao ensino e ao aprendizado dos estudantes, considera-se de extrema necessidade o atendimento da Assistência Pedagógica para contribuir na garantia do desempenho educacional nos espaços escolares e para a recomposição das aprendizagens, haja vista que é por meio da mediação dos processos educativos que se efetivam as aprendizagens, fortalecendo o desenvolvimento global dos estudantes.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A escola, espaço de múltiplas experiências, sociais, educacionais, culturais e emocionais, proporciona a integração de todos os estudantes em suas diversas atividades. O desempenho educacional dos estudantes, em sua trajetória escolar, evidentemente, assume um papel importante em suas relações intrapessoais e interpessoais.

O professor, mediador e articulador do processo de ensino e aprendizagem, tem a oportunidade de identificar as expectativas e necessidades dos estudantes, propondo alternativas para acolher de forma educativa e integral a todos, e, assim, “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14).

Nesse sentido, o trabalho da Assistência Pedagógica é uma forma de assegurar a todos os estudantes, oportunidades de aprender, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância de garantir a aprendizagem significativa para todos os estudantes, o que exige práticas pedagógicas diferenciadas e sistemáticas.

Conforme a BNCC, o conceito de educação integral refere-se ao comprometimento da:

> [...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

Para Vigotski (2007, p. 100) "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam". Neste sentido Vigotski (2007), compreende que o desenvolvimento humano é um processo social e cultural, no qual a interação com o meio e com outras pessoas é essencial para a construção do conhecimento. Reforça que o aprendizado não é um processo isolado, sendo de extrema importância a mediação cultural no processo de aprendizagem dos estudantes.

Pensando no desenvolvimento integral dos estudantes, e visando às oportunidades de aprendizagem de todos, é que se apresenta o Projeto Assistência Pedagógica, com a finalidade de desenvolver estratégias que viabilizem o atendimento às necessidades específicas de leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais.

De acordo com a Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a

avaliação precisa "[...] assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica".

No documento Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação - DCSMEL (2021) encontra-se a afirmação que haja vista a necessidade de considerar que no percurso avaliativo "Avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. "

Neste sentido, Luckesi (2011) ressalta que,

> Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade de aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados [...] (LUCKESI, 2011, p. 175).

O processo avaliativo, da Assistência Pedagógica será realizado continuamente, no turno regular e no contraturno da matrícula do estudante, haja vista a parceria entre o trabalho da professora do Projeto Assistência Pedagógica e do professor regente de turma no processo de aprendizagem destes.

Almejamos uma escola como espaço em constante movimento onde há a circulação de ideias, ludicidade e de intercâmbio de saberes, onde o diálogo seja o centro das estratégias pedagógicas, no qual todos tenham a oportunidade de escutar, expressar seu sentimento, confrontar ideias, aprender a pensar, formular conceitos e, sobretudo, construir os mais diversos sentidos possíveis para que possam elaborar seus conhecimentos (DCSMEL, 2021, p. 58).

A LDB (Lei nº 9.394/96) Art. 4º, inciso XI, estabelece que é dever do Estado assegurar a alfabetização plena e a progressiva capacitação para a leitura ao longo da educação básica, reconhecendo esses elementos como fundamentais para garantir os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A educação de qualidade é um direito fundamental que abre caminhos para muitos outros direitos e fortalece a democracia. A escola pública, acessível a todos, é a principal forma de tornar esse direito real na vida das pessoas. Mas

sabemos que a escola não está sozinha. As demandas que chegam até ela, são diversas e urgentes, refletindo os muitos desafios sociais do nosso tempo.

Por isso, é tão importante que o trabalho educativo caminhe junto com outras políticas públicas, com diferentes profissionais e serviços. Quando olhamos para cada estudante de forma integral considerando sua história, seu ritmo, seus sonhos conseguimos construir um ambiente mais acolhedor, onde aprender e se desenvolver se torna mais possível. Garantir o sucesso escolar passa, então, por somar esforços e cuidar de cada etapa desse percurso com atenção e afeto.

Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Conforme a BNCC (2017), a implementação de ações de apoio escolar sistematizadas e orientadas por uma mediação pedagógica qualificada, possibilita a identificação e aprimora as dificuldades especificas de aprendizagem. Dessa forma, favorece o desenvolvimento das competências e habilidades nos ambientes de aprendizagem ocupados pela diversidade de estudantes.

3 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

O projeto da Assistência Pedagógica, é um serviço desenvolvido em todas as unidades de ensino do Sistema Municipal da Educação de Lages-SC. Este projeto acontece sob orientação da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com a equipe administrativa e pedagógica das escolas, com o intuito de garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Para a realização dos atendimentos de Assistência Pedagógica, são organizados grupos de 4 a 6 estudantes, preferencialmente do mesmo ano de escolarização e com habilidades semelhantes a serem desenvolvidas. O objetivo é atender o maior número possível de estudantes, proporcionando atividades

diversificadas e significativas, que estejam alinhadas às suas necessidades específicas de aprendizagem.

Cabe ao professor responsável pelo projeto da Assistência Pedagógica, monitorar a frequência dos estudantes nas atividades desenvolvidas, bem como, deverão organizar o horário destes, entre uma ou duas vezes por semana, com duração de uma hora para cada atendimento, podendo ser ampliada de acordo com a realidade de cada unidade de ensino. Estas atividades deverão acontecer na sala de aula específica a este atendimento.

A frequência aos atendimentos do Projeto da Assistência Pedagógica no período contraturno, ocorrerá semanalmente, sendo que o total de horas/aula e a quantidade de dias da semana, serão flexibilizadas, de acordo com o número de estudantes e da demanda de cada unidade de ensino, após diagnósticos de aprendizagem realizados periodicamente.

Os registros avaliativos do estudante que frequentam a assistência pedagógica acontecem mediante, relatórios, fotos, participação dos estudantes nas diversas atividades desenvolvidas, entre outras formas de registros que apresentem o trabalho desenvolvido e o processo de consolidação das aprendizagens nos diferentes momentos educativos.

Se referindo aos estudantes matriculados em período integral, também, mediante diagnóstico pedagógico, poderão frequentar a assistência pedagógica em atendimentos organizados por pequenos grupos e de acordo com a necessidade avaliada pela professora da assistência pedagógica, professora regente e equipe gestora da unidade de ensino.

Cabe ainda ressaltar, que as especificidades de ensino das escolas em Tempo Integral, poderão ser ajustadas conforme os horários de atendimento, podendo ser organizados de forma alternada ou permanente, conforme a organização de cada unidade de ensino, possibilitando contribuir com a formação educacional dos estudantes.

O trabalho da Assistência Pedagógica, se projeta para atender de forma lúdica e educativa, com o intuito de aperfeiçoar as práticas pedagógicas para superar as defasagens na aprendizagem da leitura, escrita e habilidades matemáticas dos estudantes do ensino fundamental das Unidades de Ensino do Sistema Municipal da Educação de Lages, SC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das premissas da Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC é primar pela qualidade do ensino ofertado para seus estudantes, em todas as etapas da educação básica. Neste sentido, a Assistência pedagógica, se concretiza oferecendo recursos diferenciados e propostas metodológicas que alcance as distintas formas de aprender, garantindo o direito de aprendizagem em ambientes educativos composto pela diversidade dos estudantes.

Contudo, é importante ressaltar que a situação de vulnerabilidade social presente nas escolas públicas, embora não seja um fator determinante, pode contribuir significativamente para o baixo rendimento escolar, a defasagem idade/série e a evasão escolar. Nesse sentido, todo processo educativo precisa considerar as particularidades de cada estudante, valorizando sua formação integral, oferecendo apoio ao seu desenvolvimento e preparando-o para enfrentar os desafios e as urgências do mundo contemporâneo.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), é dever do Estado garantir condições adequadas ao ensino, respeitando as necessidades específicas de cada aluno (Art. 4º, incisos X e XI). Além disso, segundo Vigotski (2007), destaca que, o desenvolvimento pleno do indivíduo depende de mediações intencionais que favoreçam o avanço do pensamento, superando limitações impostas pelo meio e promovendo aprendizagens significativas.

A escola, enquanto espaço de mediação do conhecimento, deve garantir condições que favoreçam tanto o acesso quanto a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Para isso, é essencial, a implementação de projetos e o desenvolvimento de atividades que estimulem, de forma intencional e produtiva, o interesse e o prazer pela aprendizagem.

Voltado para a garantia da formação integral dos estudantes, o processo de leitura, escrita e o desenvolvimento das habilidades escolares, ao longo das diferentes etapas da escolarização, devem estar fundamentados em múltiplas possibilidades de aprendizagem. Isso inclui a adoção de metodologias acolhedoras, que reforcem e valorizem todo o percurso de construção do

conhecimento. Alinhada a essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam uma aprendizagem significativa, considerando as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais dos estudantes, em uma abordagem que respeite as especificidades de cada etapa da educação básica.

A recomposição das aprendizagens, conforme descritas na BNCC (2018) quando realizada como uma intervenção pedagógica que comtemple as necessidades dos estudantes firmada na interação entre professor e estudante, faz com que essa influência mútua propicie uma interligação, onde o professor como mediador acolha seus estudantes, conhecendo, compreendendo e respeitando a subjetividade de cada um neste percurso formativo.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. MEC. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf.

LAGES (SC). Prefeitura. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages - DCSMEL: Ensino Fundamental.** Herval D'Oeste: Polimpressos Serviços Gráficos, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ERA DIGITAL: FUNÇÕES EXECUTIVAS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM DIÁLOGO COM VYGOTSKY

Sônia de Fátima Radvanskei[1]

Bruno Luis Simão[2]

Viviane Schueda Stacheski[3]

RESUMO

A alfabetização e o letramento, historicamente marcados por disputas teóricas e metodológicas, enfrentam novos desafios na era digital. Nessa relação, este artigo discute como as funções executivas – atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – e sua relação com práticas pedagógicas mediadas são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em contextos com tecnologias digitais. Articula-se a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada em Vygotsky, Luria e Leontiev, à compreensão da escrita como uma aprendizagem cultural complexa, que exige tanto o domínio técnico quanto a apropriação crítica dos sentidos sociais da linguagem. O problema de pesquisa reside na lacuna entre o conhecimento científico sobre os fundamentos cognitivos da escrita e sua aplicação efetiva na formação docente e nas práticas escolares. O objetivo principal é analisar como a estimulação cognitiva pode favorecer o desenvolvimento da escrita e contribuir para a superação de dificuldades de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da alfabetização. A metodologia adotada é de natureza teórico-analítica, com base em revisão de literatura nacional e internacional. O estudo dialoga com os aportes da teoria histórico-cultural de Vygotsky, da Pedagogia Histórico-Crítica defendida por Saviani e demais autores que discutem os fundamentos da cognição e as possibilidades de intervenção neuropsicológica. A análise parte de documentos curriculares recentes (BNCC, Referencial Curricular do Paraná) e de pesquisas atuais, as quais destacam a importância de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e mediadas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a integração entre o desenvolvimento das funções executivas e uma pedagogia crítica é essencial para enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento na contemporaneidade.

Palavras-chave: Alfabetização 1. Letramento 2. Funções Executivas 3. Pedagogia Histórico-Crítica 4. Vygotsky 5.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos centrais na formação humana, especialmente em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais. No Brasil, o debate sobre métodos e concepções de ensino da leitura e da escrita é atravessado por diferentes perspectivas teóricas, das tradicionais às construtivistas, chegando à Pedagogia Histórico-Crítica, que propõe

[1] Doutora. Centro Universitário Internacional Uninter. sonia_radv@yahoo.com.br.
[2] Especialista. Centro Universitário Internacional Uninter. brunolspsico@hotmail.com.
[3] Mestre. Centro Universitário Internacional Uninter. vstacheski@gmail.com.

uma abordagem dialética e social do fenômeno. Ao mesmo tempo, pesquisas em neurociência e psicologia do desenvolvimento têm destacado o papel das funções executivas – como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – na aprendizagem escolar, especialmente no processo de apropriação da linguagem escrita.

Neste artigo, buscamos articular essas dimensões, analisando como a alfabetização e o letramento, na era digital, exigem práticas pedagógicas que considerem tanto o desenvolvimento das funções executivas quanto a mediação crítica do conhecimento, conforme proposto por Vygotsky e aprofundado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para isso, dialogamos com documentos curriculares recentes, pesquisas acadêmicas e experiências pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a construção de uma prática alfabetizadora que seja, ao mesmo tempo, científica, crítica e humanizadora.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E ERA DIGITAL

A distinção entre alfabetização e letramento, amplamente discutida no cenário educacional brasileiro e consolidada principalmente a partir dos trabalhos de Magda Soares, é fundamental para compreender os desafios contemporâneos do ensino da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2006, p. 40), enquanto a alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema alfabético de escrita – o domínio das relações entre fonemas e grafemas –, o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, ao uso efetivo e significativo da linguagem escrita em diferentes contextos sociais.

Na era digital, essa distinção ganha novos contornos. A multiplicidade de suportes textuais, o acesso instantâneo à informação e a presença constante das tecnologias digitais ampliam as exigências sobre o que significa ser, de fato, alfabetizado e letrado. Não basta mais decodificar palavras ou produzir textos simples é necessário desenvolver competências para: navegar, selecionar, interpretar e produzir sentidos em ambientes digitais, que demandam habilidades cognitivas e sociais cada vez mais complexas (SOARES, 2009).

Os documentos curriculares recentes, de acordo com Brasil (2017); Paraná (2024), como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular

do Paraná, reconhecem a importância de promover experiências que articulem diferentes linguagens e gêneros textuais, desde a Educação Infantil. A BNCC destaca que “aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as modalidades se influenciam mutuamente” (BRASIL, 2017, p. 25). Já o Referencial Curricular do Paraná enfatiza a necessidade de garantir às crianças o direito de vivenciar práticas de leitura e escrita em contextos lúdicos, significativos e socialmente situados.

Nesse cenário, de acordo com Soares, (2006); Ferreiro, (2017), a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos como processos interdependentes e contínuos, iniciados antes mesmo da escolarização formal e estendidos ao longo da vida e não como etapas estanques ou sucessivas. A criança, desde cedo, está imersa em um mundo grafocêntrico, no qual a escrita circula em diferentes formas e suportes – livros, embalagens, telas, aplicativos, redes sociais –, e sua aprendizagem depende tanto do acesso a essas práticas quanto da mediação qualificada do adulto.

A era digital, por sua vez, potencializa e complexifica esses processos. Por um lado, amplia as oportunidades de acesso à informação, à leitura e à produção textual; por outro, exige do sujeito competências para lidar com a sobrecarga informacional, com a multiplicidade de linguagens e com os riscos de exclusão digital (BRASIL, 2017; SOARES, 2006). Assim, a alfabetização e o letramento na contemporaneidade demandam uma abordagem pedagógica que vá além da mera decodificação, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a análise crítica, a seleção de informações relevantes, a colaboração e a criatividade (SOARES, 2006).

Nesse contexto, a escrita se configura como uma aprendizagem complexa, que exige o conhecimento estruturado do código alfabético, mas também a capacidade de atribuir sentidos, dialogar com diferentes interlocutores e atuar criticamente no e com o mundo (COELHO, 2016; VYGOTSKY, 2001). Essa perspectiva exige práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e mediadas, capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças e de enfrentar as desigualdades históricas de acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2013).

Por fim, é importante ressaltar a contribuição de Coelho (2016), que, diante dos desafios da era digital, destaca a relevância do papel do professor. Cabe ao educador mediar e criar situações de aprendizagem que integrem o uso das tecnologias à

reflexão crítica sobre a linguagem, promovendo a autonomia, a autoria e a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita.

3 FUNÇÕES EXECUTIVAS E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo altamente complexo, que vai além da aquisição do sistema alfabético. De acordo com Aguiar (2019), embora o domínio das correspondências entre fonemas e grafemas seja um componente essencial, não é suficiente para garantir o pleno desenvolvimento da competência escritural. Esse processo exige a mobilização de habilidades cognitivas superiores, conhecidas como funções executivas, que desempenham um papel central na autorregulação da aprendizagem. Para essa autora, as funções executivas englobam capacidades como o planejamento, o controle inibitório, a memória de trabalho, a atenção sustentada e a flexibilidade cognitiva, — localizadas predominantemente no lobo frontal do cérebro, todas fundamentais para o processamento eficiente da linguagem.

No contexto escolar, de acordo com Aguilar (2019) e Benczik (2014), as funções executivas desempenham um papel central na alfabetização e no letramento, especialmente diante das demandas da era digital. A escrita, por exemplo, exige que a criança mantenha informações em mente, permite manter e manipular informações relevantes, como a estrutura do texto e as regras ortográficas (memória de trabalho); atua na filtragem de distrações e na seleção adequada de palavras e inibe respostas impulsivas (controle inibitório); possibilita a adaptação a diferentes gêneros e contextos comunicativos, além de ajuste de estratégias diante de erros ou novas informações (flexibilidade cognitiva); já a atenção sustenta o foco necessário para revisar e organizar as ideias em tarefas prolongadas (atenção sustentada).

Segundo Aguilar (2019), o desenvolvimento das funções executivas é essencial para o sucesso acadêmico, pois permite ao estudante planejar ações, analisar situações, rever estratégias e controlar impulsos. Já Benczik (2014) destaca que crianças com dificuldades nessas funções podem enfrentar desafios para organizar ideias, seguir instruções, revisar textos e persistir diante de tarefas complexas - aspectos diretamente relacionados ao processo de alfabetização e letramento.

A neurociência aplicada à educação tem demonstrado que o fortalecimento das

funções executivas pode ser promovido por meio de práticas pedagógicas intencionais, que estimulem a resolução de problemas, a reflexão, a colaboração e a autonomia. Atividades como jogos de regras, produção coletiva de textos, projetos interdisciplinares e uso crítico das tecnologias digitais são exemplos de estratégias que favorecem o desenvolvimento dessas habilidades.

À luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001), as funções executivas são compreendidas como processos psicológicos superiores que se desenvolvem por meio da mediação social e cultural. Diferentemente de uma visão inatista ou exclusivamente biológica, essa abordagem enfatiza que tais funções — como o planejamento, o controle inibitório e a autorregulação — emergem da interação do sujeito com o outro e com os instrumentos simbólicos disponíveis em seu meio, especialmente a linguagem. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser apenas meio de comunicação e passa a ser instrumento fundamental para a organização do pensamento e o controle consciente do comportamento.

Nesse contexto, Luria (1987), ao aprofundar os estudos de Vygotsky, contribui significativamente para a compreensão de como as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio da mediação simbólica. A escrita, nesse processo, destaca-se como um dos instrumentos mais potentes, pois exige planejamento, atenção e controle voluntário, contribuindo diretamente para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da autorregulação. Assim, ao aprender a escrever, o sujeito desenvolve mecanismos mentais que lhe permitem refletir sobre suas ações, antecipar consequências e agir de forma intencional. Essa concepção amplia a compreensão sobre o papel da escrita na formação do sujeito, evidenciando sua função estruturante no desenvolvimento cognitivo e na constituição da consciência.

A pedagogia histórico-crítica, ao enfatizar o ensino sistemático e intencional dos conhecimentos socialmente elaborados, reconhece a importância de criar situações de aprendizagem que desafiem o estudante a planejar, refletir, argumentar e revisar suas produções (SAVIANI, 2013; COELHO, 2016). O trabalho com projetos, a análise crítica de textos, a produção de diferentes gêneros discursivos e o uso de recursos digitais podem ser organizados de modo a potencializar o desenvolvimento das funções executivas, articulando o domínio técnico da escrita à formação de sujeitos autônomos e críticos.

Além disso, é fundamental considerar que o desenvolvimento das funções

executivas não ocorre de forma homogênea entre as crianças, sendo influenciado por fatores biológicos, sociais e culturais (AGUILAR, 2019). Por isso, de acordo com Coelho (2016), o papel do professor é central na identificação de necessidades, na proposição de desafios adequados e na oferta de apoio individualizado, promovendo a inclusão e o sucesso de todos os estudantes.

Em síntese, alfabetizar e letrar na era digital exige reconhecer a escrita como uma aprendizagem multifacetada, que envolve tanto a apropriação do sistema alfabético quanto o desenvolvimento integrado de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse processo, conforme Aguilar (2019), as funções executivas — como o planejamento, a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva — assumem papel fundamental, por sustentarem a autorregulação e a capacidade de lidar com as múltiplas demandas da linguagem escrita. Para Saviani (2013), o fortalecimento dessas funções, quando articulado a uma pedagogia crítica, intencional e mediadora, constitui uma condição basilar para que as crianças avancem além da decodificação e da produção mecânica de textos, desenvolvendo competências para atuar de forma reflexiva, criativa e ética nos diversos contextos da cultura escrita contemporânea. Trata-se, portanto, de uma abordagem que compreende a escrita como prática social e cognitiva, reconhecendo o papel ativo do sujeito na construção de sentidos e na transformação da realidade.

4 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E VYGOTSKY: MEDIAÇÃO E COMPLEXIDADE NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e outros autores brasileiros, parte do pressuposto de que a educação escolar deve garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, promovendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade social (SAVIANI, 2013). Essa concepção de educação dialoga profundamente com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001), que compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores — como o pensamento abstrato, a autorregulação e a linguagem — como processos mediados social e culturalmente, tendo a linguagem escrita como um dos principais instrumentos dessa mediação.

Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem da escrita não é um processo espontâneo, nem natural, mas uma conquista cultural complexa, que exige a mediação intencional do adulto e a apropriação consciente dos instrumentos simbólicos da cultura. A escrita, nesse contexto, é concebida como uma ferramenta de reorganização do pensamento, capaz de promover o desenvolvimento de novas formas de consciência, planejamento e autocontrole (VYGOTSKY, 2001; LURIA, 1987). Como afirma o autor, “a palavra sem significado é um som vazio”, ou seja, “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 150). Destaca que é na articulação entre os aspectos fonéticos e semânticos da linguagem que se dá a formação dos conceitos e o avanço do pensamento abstrato.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar o ensino sistemático e a centralidade do conhecimento científico, propõe que a alfabetização vá além da mera decodificação, integrando o ensino das relações grafofonêmicas ao trabalho com o significado das palavras, dos textos e dos gêneros discursivos (SAVIANI, 2013; COELHO, 2016). Como destaca Coelho (2016), a palavra deve ser tomada como unidade central do processo de alfabetização, pois condensa tanto os elementos fonéticos quanto os semânticos da linguagem, permitindo a formação de conceitos e a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Nesse contexto, o papel do professor é crucial, cabe a ele criar situações de aprendizagem que desafiem o estudante a refletir sobre a linguagem, a analisar criticamente os textos, a produzir diferentes gêneros discursivos e a utilizar as tecnologias digitais de forma criativa e ética (SAVIANI, 2013; COELHO, 2016).

De acordo com Vygotsky (2001), inspirada na noção de zona de desenvolvimento proximal, a mediação docente deve reconhecer o potencial de aprendizagem das crianças e oferecer intervenções adequadas que favoreçam a transição do conhecimento espontâneo para o conhecimento sistematizado.

A escrita, compreendida como uma aprendizagem complexa, exige práticas pedagógicas que articulem oralidade, leitura e produção textual, valorizando tanto as experiências prévias das crianças quanto o acesso a novos saberes e formas de expressão (COELHO, 2016). Nessa perspectiva, Saviani (2013), ao apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, propõe uma abordagem dialética que

integra o ensino das técnicas de leitura e escrita à problematização dos sentidos sociais da linguagem, promovendo a formação de sujeitos capazes de compreender, criticar e transformar o mundo em que vivem. O aprendizado e o uso da língua escrita, portanto, constituem uma condição *sine qua non* para a formação do aluno como cidadão crítico e participativo na sociedade.

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões cognitivas, sociais e culturais. Para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, é necessário que as práticas pedagógicas articulem oralidade, leitura e produção textual, valorizando tanto as experiências prévias das crianças quanto o acesso a novos saberes e formas de expressão (COELHO, 2016). Nesse contexto, a escrita não é compreendida apenas como uma técnica, mas como ferramenta de expressão, comunicação e transformação social.

Além disso, a mediação docente deve considerar as especificidades do contexto digital, reconhecendo que as tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação, mas também exigem o desenvolvimento de novas competências relacionadas à seleção, análise crítica e produção de sentidos (BRASIL, 2017). Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador entre o universo digital e o universo escolar, auxiliando os estudantes a navegarem criticamente pelos múltiplos textos, linguagens e suportes que compõem a cultura contemporânea (COELHO, 2016).

Por fim, a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria vygotskiana e o desenvolvimento das funções executivas oferece uma base teórica sólida para a construção de práticas alfabetizadoras integradas, críticas e inclusivas (SAVIANI, 2013; AGUILAR, 2019). Ao promover o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, a mediação docente contribui para que a escrita se consolide como uma ferramenta de emancipação intelectual, social e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento na era digital apresentam desafios e possibilidades inéditas para a educação brasileira. O acesso ampliado à informação, a multiplicidade de linguagens e suportes e a presença constante das tecnologias digitais exigem uma abordagem pedagógica que vá além da mera decodificação do código escrito. É necessário promover o desenvolvimento de competências

cognitivas, sociais e críticas, capazes de preparar os estudantes para atuar de forma autônoma, criativa e ética em uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

Neste artigo, argumentou-se que a integração entre o desenvolvimento das funções executivas e uma pedagogia histórico-crítica, fundamentada em Vygotsky, Luria e Saviani, é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos da alfabetização e do letramento. As funções executivas – atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva – são indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. O fortalecimento dessas habilidades, por meio de práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e mediadas, contribui para a formação de sujeitos capazes de planejar, refletir, revisar e atuar criticamente sobre a linguagem e o mundo.

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao enfatizar o ensino sistemático dos conhecimentos socialmente elaborados e a centralidade da mediação docente, oferece um referencial potente para a construção de práticas alfabetizadoras integradas, críticas e inclusivas. O trabalho com a palavra como unidade central da alfabetização, articulando suas dimensões fonética e semântica, permite superar dicotomias entre métodos e promover a formação de conceitos, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento do pensamento abstrato.

O papel do professor, nesse contexto, é insubstituível. Cabe ao educador criar situações de aprendizagem desafiadoras, que promovam a reflexão, a autoria, a colaboração e o uso crítico das tecnologias. A mediação docente, inspirada em Vygotsky, deve reconhecer o potencial de desenvolvimento das crianças, valorizar suas experiências e oferecer intervenções adequadas para que todos possam avançar em seu processo de alfabetização e letramento.

Por fim, é preciso reconhecer que a superação das desigualdades históricas de acesso ao conhecimento depende não apenas de inovações metodológicas, mas também de políticas públicas que garantam condições dignas de vida, infraestrutura escolar adequada e formação continuada dos professores. Somente assim será possível garantir o direito de todos à alfabetização plena, entendida como processo de humanização, emancipação e participação ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata. **Neurociência aplicada à educação**: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula. São Paulo: Edicon, 2019.

BENCZIK, E. B. P. (2014). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** Atualização diagnóstica e terapêutica (5a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

FERREIRO, Emilia. **Leitura e escrita na Educação Infantil**. Nova Escola, 2017. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=0YY7D5p97w4&t=47s. Acesso em: 17 nov. 2023.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

MEDIAÇÃO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Eliane Olbertz Meirelles[1]
Dircélia Aparecida Senff Nicoluzzi[2]
Andriele de Fátima Corrêa[3]

RESUMO

As atividades com livros de Literatura Infantil nas salas de aula das crianças pequenas são descritas e incentivadas a certo tempo no Brasil, as propostas com diferentes objetivos e propostas pedagógicas buscam desenvolver competências e habilidades dos pequenos, além de serem prazerosas e incentivarem o gosto pela leitura. Tais atividades são validadas pelos documentos orientadores Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e autores como (PIMENTEL, 2016) e (PAIVA, 2016). No presente estudo optou-se pela aplicação e analise da utilização de mediação de leitura por leitores mais experientes (professoras), e sequencias de atividades relacionadas as obras escolhidas. Com o objetivo de observar o interesse das crianças e envolvimento e desenvolvimento dos mesmos durante as atividades. As obras escolhidas foram “Perigoso” do autor Tim Warnes e “O Sapo Comilão” dos autores Stela Barbieri e Fernando Vilela. As práticas foram exitosas visto que as crianças participaram ativamente e relataram gostar das atividades propostas. Cabe destacar o incentivo e direcionamento recebido pelas docentes durante a formação do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, onde puderam trocar experiencias e ressignificar as práticas com a Literatura Infantil em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Mediação. Docência. Educação Infantil. Literatura Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A leitura feita por crianças e adultos, ou ouvida por crianças e mediadas por adultos é uma forma de aproximar os pares, desenvolver a linguagem, ampliar o vocabulário, instigar a criatividade e imaginação. Quando as crianças são incentivadas a manusearem e observarem os livros as mesmas tendem a gostar das narrativas ilustradas infantis.

No presente estudo busca refletir como a mediação de leitura na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento das crianças pequenas, a observação e aplicação foi realizada em duas turmas de pré-escolar que atendem crianças de cinco anos e que estão na fase final da Educação Infantil. O interesse pelo tema surgiu a partir do curso que as professoras participaram intitulado “LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil”, foram muitas as práticas de mediação desenvolvidas abordando

[1] Mestre, Secretaria Municipal de Educação de Irineópolis SC - miriamolbertz@gmail.com
[2] Pós-graduada, Secretaria Municipal de Educação de Irineópolis SC - di.nicoluzzi@gmail.com
[3] Licencianda, Secretaria Municipal de Educação de Irineópolis SC – correaandriele33@gmail.com

diferentes autores e formatos de livros, no entanto foi optado pela apresentação do recorte dos trabalhos com os livros “PERIGOSO” do autor Tim Warnes e “O SAPO COMILÃO” dos autores Stela Barbiere e Fernando Vilela, as mediações foram realizadas em duas turmas de pré-escolar de crianças de em média cinco anos de idade (última etapa da Educação Infantil e foram observadas em média trinta e três crianças, as turmas em estudo são na maioria compostas por público oriundo do espaço Rural de uma pequenina cidade do interior do estado de Santa Catarina .

Dentre os objetivos da atividade estão observar o interesse das crianças pela leitura, a participação das mesmas na mediação e ainda refletir como tal contato com a leitura contribui com o desenvolvimento infantil.

O tema justifica-se visto o direito de as crianças terem experiências variadas com as diversas formas de linguagens que as cercam, isso fica claro quando observado o Parecer da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) n. 20/2009, segundo a qual:

> As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Visto que as crianças presenciam muitas das experiências com a cultura e a linguagem na escola ou a partir de propostas da escola, a apreciação de obras literárias que estimulam a criatividade e fantasia das crianças, que brincam com sons, fonemas e melodias, que ampliam o conhecimento de mundo e os conceitos, obras com ilustrações atraentes e criativas são ótimas para serem exploradas em sala de aula (PAIVA, 2016).

2 LITERATURA INFANTIL

As obras de literatura direcionadas ao público infantil buscam no geral levar o leitor para o mundo infantil, as estratégias gráficas aplicadas nas obras são variadas e carregadas de ludicidade, descobertas, dobraduras, curiosidades, linhas, formas, texturas e produção de conhecimento (PIMENTEL, 2016).

Os livros de literatura infantil são produzidos como objetos multimodais, pois são carregados de diversidade de comunicação, além da escrita empregam

ISSN: 2176 - 1396

comunicação por imagens, fotografias e texturas (STREET, 2014). Isso ajuda a contar as histórias e prender a atenção dos leitores. O projeto gráfico de um livro é cercado por escolhas que conversam com a obra, algumas delas são: a escolha do papel, a quantidade de escrita por página, o formato da letra, as texturas, tipo de impressão.

Conforme sintetizado por (PIMENTEL, 2016, p. 60):

> Resumindo: os livros são objetos multimodais. O trabalho pedagógico com livros para crianças deve considerar projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam.

Outro ponto de destaque quando a professora pensa em montar um ambiente atrativo para os livros dentro da sala de aula é pensar na bibliodiversidade onde obras de diferentes tipos devem estar ao acesso das crianças e dentre as escolhas nas mediações de leitura. Dentro dos acervos em sala de aula devemos contar com livros informativos e livros de literatura (narrativas, poesias e teatro), e aplicar uma rotatividade com exposição de novas obras ao longo dos períodos letivos (PIMENTEL, 2016).

3 PROFESSORAS COMO MEDIADORAS DE LEITURA

A função da equipe da escola, enquanto adultos leitores é a de preparar o ambiente, produzir mediações, ações de fomento à leitura como criatividade na organização dos livros, produção de cantinhos de leitura confortáveis, atraentes ao público infantil, utilizando de cores, formas e acesso às obras para serem manuseadas, apreciadas e lidas pelas crianças.

Se faz necessário o planejamento e a intenção pedagógica de mediações de leitura em sala de aula onde o adulto leitor apresenta as obras para os pequenos, incentivando e explicando quais critérios aplicou para escolher determinada obra, comenta os autores, ilustradores, aprecia a parte gráfica e incentiva a oralidade e opinião das crianças quanto a obra.

Conforme destacado por (PAIVA, 2016, p. 41):

> Ao ler para uma criança, o adulto dará vida às páginas do livro e apresentará não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis. A leitura literária é partilhada e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam.

ISSN: 2176 - 1396

Durante a mediação de leitura todos, ouvintes e mediadores fazem parte da experiência literária e podem vivenciar a fantasia por meio de vozes, gestos, entonações, materiais de apoio (fantoches, dedoches, máscaras, ilustrações, fantasias etc.). O que quando aplicado na Educação Infantil busca incentivar a criatividade, imaginação e gosto pelos livros dentre as crianças.

É importante que nas mediações de leitura o adulto apresente gestos de leitura variados, isso inclui a forma de segurar o livro, o modo de apresentar as páginas, a direção do olhar durante a leitura, expressões faciais e corporais. Os gestos de leitura são absorvidos, replicados e revividos pelas crianças quando em contato com os livros (PIMENTEL, 2016).

4 A EXPERIÊNCIA COM A MEDIAÇÃO DE LEITURA EM SALA DE AULA

A sala de aula da Educação Infantil deve ser pensada como um ambiente acolhedor, que estimule a ludicidade, o brincar, o conviver, o aprender, o ensinar, o viver e a leitura. Sendo assim é necessária a intencionalidade pedagógica na construção e organização dos espaços da sala, onde as crianças se localizam e constroem uma rotina de vivência e aprendizagem.

Na sala de aula onde se aplicou as mediações de leitura que serão expostas na sequência, as crianças geralmente ficam sentadas em pequenos grupos por elas escolhidas, com mesas e cadeiras correspondentes ao porte físico dos pequenos. Os brinquedos estão ao alcance em pequenos nichos, assim como os materiais utilizados para recorte, colagem, desenho e produção. Também próximo à lousa digital e a de giz se tem os armários onde são organizados os cadernos e trabalhos das crianças, nas paredes é possível observar as produções das crianças, as letras, números, calendário, aniversários, quadro de chamada e outros. E também a professora construiu com as crianças um “Canto da Leitura” onde os livros “Moram” de acordo com os pequenos, o mesmo tem composição variada às vezes com almofadas e colchonetes, às vezes bancos e cadeiras e sempre com uma estante em formato de árvore cheia de livros que são manuseados pelas crianças livremente e em momentos direcionados, como nas mediações. Na Figura 1 é possível observar o “Canto da Leitura” descrito.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 1 – Canto da Leitura

Fonte: As autoras, (2025).

Conforme (PERROTTI; PIERUCCINNI; CARNELOSSO, 2016, p. 114), dentre as modalidades de espaços de leitura presentes nas instituições de Educação Infantil tem-se o “Canto da Leitura - ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não”.

Os processos de mediação dos três livros apresentados neste trabalho foram realizados em duas turmas de pré-escolar de crianças com média de cinco anos de idade (última etapa da Educação Infantil) e participaram no total trinta e três crianças, as turmas em estudo são na maioria compostas por público oriundo da área rural de uma pequenina cidade do interior do estado de Santa Catarina. As mediadoras foram três leitoras experientes, sendo uma a professora referência da turma, outra a profissional de apoio da turma e a outra a assistente técnica pedagógica da escola. As medições foram realizadas em dias diferentes e com intencionalidades pedagógicas distintas (educação alimentar, apoio para o projeto “Animais da Fazenda” e apreciação). As mediações foram organizadas e preparadas com antecedência, duas das professoras participaram da formação do “LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil - 2024/2025” o que contribui e incentivou para a realização e registro das atividades, visto que na formação foram abordados pontos como: espaços de

ISSN: 2176 - 1396

leitura, bibliodiversidade, mediação, escolha das obras literárias e incentivo a leitura em sala de aula.

Com relação às práticas de mediação de leitura as crianças foram receptivas com as três obras escolhidas, “PERIGOSO” do autor Tim Warnes e “O SAPO COMILÃO” dos autores Stela Barbieri e Fernando Vilela, com personagens de animais e temas como amizade, trabalho e alimentação as mesmas puderam ser exploradas oralmente com as crianças onde as mesmas tiveram a oportunidade de opinarem, escolherem a parte favorita e avaliarem a leitura, as ilustrações e a aparição de vocábulos novos chamaram a atenção das crianças e foram comentadas pelas turmas e explicadas pelas mediadoras.

O entusiasmo e as falas das crianças expuseram como as leituras contribuíram no desenvolvimento da criatividade, imaginação, interesse pelo mundo letrado, curiosidade pelos animais que não fazem parte do cotidiano das crianças. Na atividade com a mediação “PERIGOSO”, a contação foi acompanhada de apoio visual e mediação interativa, conforme Solé (2004), em que as professoras promoveram diálogo e perguntas para envolver as crianças.

Durante a leitura do livro “PERIGOSO” a mediadora questionou as crianças quanto ao que será que estava escrito em uma das etiquetas produzidas pelo personagem BOB, as crianças utilizaram o contexto e deram sugestões plausíveis, no entanto a uma das crianças que já está lendo surpreendeu fazendo a leitura precisa da palavra “AMIGO”, o que encheu de alegria a equipe, quando questionada a criança falou que já “lê” muitos livros na escola e com a família, o que é um bom indicativo do sucesso do “Canto da Leitura” estruturado na sala pelas professoras.

Já na mediação de leitura do livro “O SAPO COMILÃO”, as professoras utilizaram estratégias integradas que incluíram a produção de desenhos do personagem principal, de elementos e alimentos da narrativa, bem como atividades com a palavra “SAPO”, explorando seus aspectos fonéticos, silábicos e gráficos. Além disso, confeccionaram e distribuíram brinquedos de papel e materiais recicláveis, proporcionando experiências lúdicas que favoreceram o desenvolvimento da coordenação motora das crianças. Recursos audiovisuais também foram utilizados, ampliando o engajamento e tornando o momento ainda mais envolvente.

ISSN: 2176 - 1396

A mediação docente revelou-se determinante para transformar a leitura em uma experiência significativa, prazerosa e promotora de desenvolvimento integral. Essa prática está ancorada nas concepções de (VYGOTSKY, 1991), que destaca o papel social do professor como mediador na construção de saberes. Além disso, alinha-se às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que valoriza o brincar, a escuta ativa e a participação das crianças; às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), que orientam o trabalho pedagógico com foco na interação e nas experiências significativas; e às disposições da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, garantindo às crianças o direito a vivências que promovam seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciou a importância da mediação de leitura na Educação Infantil como um processo fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A atuação das três professoras como mediadoras possibilitou a aproximação significativa e lúdica dos alunos com o universo literário, por meio de estratégias diversificadas que estimularam a imaginação, a criatividade, a linguagem e a escuta ativa.

As experiências de mediação de leituras realizadas nas turmas evidenciaram que a utilização de recursos como contação oral, apoio visual, atividades fonéticas, produção de materiais lúdicos e interação coletiva contribuiu para o engajamento e a participação ativa das crianças. Observou-se que essas práticas favoreceram não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos sociais e emocionais, fortalecendo vínculos e promovendo o trabalho colaborativo.

Além disso, a mediação interativa, conforme proposta por (SOLÉ, 1998), revelou-se um importante instrumento para estimular o pensamento crítico e o diálogo, enriquecendo a experiência literária e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

ISSN: 2176 - 1396

O trabalho reafirma a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas aos documentos orientadores BNCC (BRASIL, 2018), DCNEI (BRASIL, 2009) e LDB (BRASIL, 1996), que buscam incentivar na Educação Infantil práticas de a valorização do brincar, da escuta ativa, da imaginação, criatividade, cooperação, protagonismo e produção das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela; VILELA, Fernando. **O sapo comilão.** DCL: São Paulo, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) **O que é qualidade no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 49-50.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis: Critério de seleção - As contribuições do PNBE. In. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Org.). **Livros infantis: acervos, espaços e mediações.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15 - 50. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

PERROTTI, E.; PIERUCCINNI, I; CARNELOSSO, R. M. G. Os Espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Org.). **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 114 -150. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram… Situações, projetos e atividades de leitura. In. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Org.). **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 55 - 109. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

STREET, Brian. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 2014. p. 229-231.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN: 2176 - 1396

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARNES, Tim. **Perigoso!** Jandira São Paulo: Ciranda Cultura, 2014.

ISSN: 2176 - 1396

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ESTADO DO PARANÁ: UMA PRÁTICA DE PESQUISA DAS PRODUÇÕES DO PROFESSOR PDE PARANENSE

Reginaldo Rodrigues da Costa[1]

Marco Antonio Batista Carvalho[2]

RESUMO

O presente texto é uma escrita de uma das dimensões relativas contempladas na pesquisa sobre tecnologias educacionais e a profissionalização do professor que ensina ciências nas escolas públicas estaduais paranaenses participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. O estudo aqui proposto se insere num contexto educacional contemporâneo, objetivou realizar um levantamento das produções didáticas e dos artigos produzidos pelos professores ciências participantes do programa no período de 2007 a 2016 afim de identificar as tecnologias e recursos educacionais selecionados, mobilizados e utilizados como mediadoras no ensino de ciências pelos professores que participaram do programa de formação continuada no período. O processo de obtenção de dados ocorreu a partir dos resumos dos trabalhos produzidos, a partir do site Escola Digital, que inicialmente totalizaram 1123 produções relativas ao componente de ciências e, que após a leitura foi possível selecionar 109 produções que associavam o ensino de ciências com as tecnologias educacionais o que corresponde a aproximadamente 9,7% da produção em ensino de ciências do período considerado. Inicialmente, foi possível identificar recursos tecnológicos característicos de cada momento, por exemplo, computador, tv e pendrive, datashow, sites, softwares e plataformas, ou seja, as tecnologias inseridas no ensino de ciências pelos professores são aquelas disponibilizadas pela mantenedora. Além disso, é possível observar mudanças, ao longo do tempo, na forma como os professores se apropriam das tecnologias e passam a utilizá-las na sua prática pedagógica. Mas, é preciso considerar a necessidade de realizar uma análise mais acentuada sobre os motivos que levaram e levam os professores a utilizarem-se desses recursos na sua prática pedagógica o que sugere ampliar o período desta investigação até os dias atuais.

Palavras-chave: Tecnologias educacionais. Ensino de ciências. Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE. SEED-PR.

1 INTRODUÇÃO

Este texto descreve parte de uma pesquisa que tem como proposta de investigação relativa às tecnologias educacionais e a profissionalização do

[1] Doutor em Educação, Professor Adjunto do Curso de Pedagogia e Licenciaturas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, reginaldo.costa@pucpr.br.
[2] Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil. Membro dos Grupos de Pesquisa HISTEDOPR – FOPECIM, E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

professor que ensina ciências nas escolas públicas estaduais paranaenses participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.

O estudo proposto, e aqui descrito parte dele, se insere num contexto educacional contemporâneo articulando as tecnologias educacionais ao processo de mediação na ação educativa e a constituição de saberes profissionais dos professores inerentes à atuação docente na educação em ciências. Ao mesmo tempo, este estudo vem ao encontro das necessidades de se ampliar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática e do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, afim de contribuir com o diálogo interinstitucional acerca das tecnologias educacionais no ensino de ciências e suas implicações na constituição dos o saberes docentes dos professores que ensinam ciências.

Recentemente, durante o período da pandemia de Covid-19, o processo educativo foi desafiado a se adaptar ao novo contexto educacional de forma inesperada. Esse desafio exigiu dos professores o domínio e habilidades de propor soluções tecnológicas concretas, em tempos de aulas não presenciais. Não se pode negar que, com a pandemia houve um incremento no uso de tecnologias educacionais (hardware e software de TIC's, sistemas de informação gerencial e conteúdo digital) como forma de alcançar um público maior de alunos considerando todas as adversidades nas questões educacionais geradas pelo distanciamento social da época.

Diante disso destaca-se a necessidade de realizar estudos relativos à tecnologia educacional quando ela se configura como uma saída aos problemas educacionais, não só durante a pandemia, mas em situações de ensino presencial "normal" sem o perigo de contágio pela COVID-19. Daí decorre a intenção de investigar como as tecnologias educacionais incidiram sobre o processo educativo em tempos "normais" pré e pós-pandemia no ensino de ciências no estado do Paraná a partir das produções dos professores de ciências no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

O escopo desta investigação está sobre as tecnologias educacionais selecionadas, mobilizadas e utilizadas como mediadoras no ensino de ciências

pelos professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional entre os anos de 2007 e 2016.

O material mobilizado para este trabalho, como fontes, são as produções elaboradas pelos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do estado do Paraná que participam do Programa Especial de Formação Continuada denominado Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Este programa foi instituído no ano de 2007 pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) em conjunto com a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI-PR) com o intuito de fundamentar e subsidiar teoricamente as práticas dos professores participantes e, ao mesmo tempo, incentivar a reflexão dos professores paranaenses sobre sua prática pedagógica. Nesse sentido, o programa objetivava vincular a formação docente explicitamente com a prática e a realidade escolar onde o professor está inserido (Paraná, 2016).

O professor participante do programa realizava parte dessa formação em ambientes universitários, pois, as atividades formativas eram são desenvolvidas em parceria com instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que “oportunizam subsídios teóricos para a elaboração das produções dos professores PDE, quais sejam: projeto, produção didático-pedagógica e artigo” (Ogliari, 2012, p. 5).

O acesso do professor ao programa, ao longo do período estabelecido neste estudo, ocorreu de forma diversa: em 2007 a seleção estava restrita aos professores do no último nível de progressão na carreira do magistério, que tinham cursado, em nível de graduação, licenciatura plena e curso de especialização, além disso, o professor realizava uma prova de conhecimento específico de sua disciplina de concurso para efeito de seleção e classificação e, assim, ingressar no programa.

Para a seleção de 2008 o professor deveria submeter de um projeto de pesquisa que era avaliado pelas instituições parceiras. A partir do ano de 2009, a seleção privilegiava “a ficha funcional do candidato como critério para classificação dos professores” (Ogliari, 2012, p.25). Ao participar do programa o professor do quadro próprio do magistério, daria continuidade à progressão no plano de cargos e carreira, pois, o governo paranaense instituiu o nível III para

aqueles que participassem do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE como processo formação continuada.

Neste texto, a intenção é apresentar dados iniciais do inventário realizado a partir das produções relativas às tecnologias educacionais mobilizadas pelos professores de ciências paranaenses entre os anos de 2007 e 2016, a partir das produções desenvolvidas no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, considerando a possibilidade de o pesquisador estar em contato direto com o ambiente de pesquisa. A preocupação e o cuidado com este tipo de pesquisa, está relacionada com o processo de obtenção de dados, sua descrição e, principalmente, realizar um processo de análise de caráter indutivo, ou seja, a partir das particularidades de cada produção dos professores ciências, chegar à uma generalização sobre o uso e inserção das tecnologias no estado do Paraná. Oliveira (2012) destaca ainda que, a pesquisa qualitativa permite tratar em profundidade a realidade que está sendo pesquisada. Além disso, segundo a autora, esta abordagem se torna interessante quando há a combinação de várias técnicas de coleta de dados que permitiam estabelecer uma interatividade de dados qualitativos com dados quantitativos.

O estudo sobre as produções dos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE relacionados às tecnologias educacionais e sua utilização no ensino de ciências terá, inicialmente, apoio na perspectiva da pesquisa bibliográfica que segundo Moreira e Caleffe (2006), é desenvolvida a partir da análise de livros e artigos, ou de qualquer outro material de caráter acadêmico. Para esses autores esta pesquisa não deve ser confundida com a revisão bibliográfica ou fundamentação teórica do projeto de pesquisa. Nesse sentido, há uma mobilização nesta investigação de procedimentos adequados de seleção e descrição das produções consideradas neste estudo.

2 O ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS PRODUÇÕES DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO PDE PARANAENSE

Inicialmente, de forma exploratória, foram identificados as produções desenvolvidas pelos professores no âmbito PDE entre os anos 2007 e 2016 que tinham relação com a as tecnologias educacionais e o ensino de ciências. Os termos utilizados nesse primeiro levantamento foram: ***tecnologias, tecnologias educacionais, tecnologias da informação e comunicação, tic's.*** Esse levantamento considerou as produções didático-pedagógicas e os artigos constantes no site da Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Esse levantamento resultou nos dados apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Produções de Ciências e Tecnologias Educacionais do PDE

Ano	Produções de Ciências	Produções relacionadas com Tecnologias Educacionais
2007	81	8
2008	110	6
2009	190	13
2010	168	10
2012	158	15
2013	166	31
2014	139	12
2016	111	14
Total	1123	109

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PDE[3]

A partir desse levantamento inicial, foi possível identificar um conjunto de materiais (fontes) que pudesse subsidiar e nortear o desenvolvimento da investigação acerca do ensino de ciências e as tecnologias educacionais. Ressaltamos que foi necessário fazer um refinamento na seleção das produções como forma de ter um recorte adequando ao objeto de investigação que é: a inserção e os modos de utilização (apropriação), pelos professores das tecnologias no ensino de ciências.

O processo de obtenção de dados ocorreu a partir dos resumos dos trabalhos selecionados produzidos pelos professores de ciências que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do estado do Paraná e, que após, foram classificados e categorizados a partir da leitura de seus resumos.

[3] https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde

Os resumos estão disponíveis no site da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, que organizou a produção dos professores em dois volumes; um para cada tipo de produção: o volume um (1) contém todos os artigos elaborados a partir do projeto de intervenção; e o volume dois (2) dispõem todas as respectivas produções didático-pedagógicas elaboradas e implementadas nas escolas paranaenses. Cabe destacar que o corpus que fará parte da nossa análise preliminar, serão os artigos contidos no volume 1. O corpus de fontes está constituído, inicialmente, por cento e nove (109) artigos que corresponde a aproximadamente 9,7%[4] da produção relativa ao ensino de ciências do período considerado neste estudo.

Para além do estado da arte e da análise de conteúdo que fez parte do processo de análise dos textos produzidos pelos professores paranaenses, a intenção é avançar para a análise textual discursiva com o propósito de compreender, tanto no nível teórico como no nível prático, as formas de inserção e utilização das tecnologias da comunicação e da informação no ensino de ciências no contexto paranaense.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a prática da análise textual discursiva permite construir um metatexto (novo texto) a partir do corpus[5] estabelecido. A prática da análise discursiva prevê a desconstrução do texto original para obter as unidades de análise que delas resultarão nas categorias. Esse processo é denominado de unitarização e categorização (Moares e Galiazzi, 2011), que nos permitirá compreender as funções atribuídas pelos professores de ciências às TIC's, que usos foram destinados a elas (pelo professor, pelo aluno ou ambos) e que fins didáticos foram atribuídos no ensino de ciências.

Nesse sentido partimos de algumas categorias, a priori, e dos referenciais que dispomos, como por exemplo, a apropriação tecnológica pelos professores, o uso das tecnologias em sala de aula no ensino de ciências, o compartilhamento

[4] Durante os anos de 2007 a 2016 o total de trabalhos elaborados pelos professores de ciências que participaram do programa foi de 1123 produções em forma de artigos.
[5] Conjunto de trabalhos selecionados ao longo do período definido neste estudo que é de 2007 a 2016. Essa periodização contempla toda a produção dos professores PDE que participaram do programa enquanto ele foi desenvolvido como uma política de estado de formação continuada de professores no estado do Paraná.

de produtos e materiais pelos professores de ciências com outros professores ou com alunos, os tipos de tecnologias inseridas no ensino de ciências, os tipos de softwares e suas funções e a relação entre TIC's e conhecimento científico. Vale destacar que, inicialmente, são categorias que podem ser desdobradas em subcategorias e que consideramos a possibilidades de surgir categorias emergentes ao analisar as produções dos professores. Assim, este estudo parte do princípio de conceber-se como um método misto de análise que permitirá, a partir de categorias definidas a priori e por meio de insights, a definição de categorias emergentes (Moraes e Galiazzi, 2011).

Para tanto o "desmontar" os textos será uma ação muito presente nesse processo, pois, a partir dela é que podemos organizar as categorias e assim, proceder com o processo de análise que exigirá a habilidade de expressar sentidos, sejam eles por meio da descrição e pela interpretação permitirão construir novos sentidos num processo de articulação contínua entre a teoria subjacente às tecnologias e as reflexões expressas pelos professores nas suas produções.

Com isso estabelecemos um modo de teorização que permite identificar teorias que já são conhecidas ou quiçá, ampliar teorias já existentes evidenciando assim, a construção de novas teorias, o que podemos definir como modo de teorização (Moraes e Galiazzi, 2011). Essa construção nos remete o tempo todo a considerar nossos objetivos de pesquisa, as categorias estabelecidas ou que emergem do processo de análise e consequentemente a articulação dos dados com teorias já existentes.

3 ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA A PARTIR DAS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO PARANÁ

Sem a pretensão de esgotar possibilidades de análise sobre os resultados da pesquisa, apresentamos de forma mais geral alguns achados que esta investigação conseguiu estabelecer até o momento e, que ainda se mostra fértil quanto à possibilidade de trazer, futuramente, os motivos e as formas que

levaram os professores de ciências do Paraná, a inserirem as tecnologias no processo educativo no ensino de ciências.

Genericamente, a partir do conjunto de produções identificadas, podemos inferir que as tecnologias mobilizadas pelos professores foram aquelas disponibilizadas pela mantenedora, ou seja, paralelamente ao Programa de Desenvolvimento Educacional o estado do Paraná realizava um programa de infraestrutura quanto às tecnologias educacionais a partir de 2006 que levava às escolas recursos tecnológicos como computadores e aparelhos televisores. Esses aparelhos permitiam acessar conteúdos a partir de um pendrive conectado à uma entrada USB no televisor. No início do período definido neste estudo a utilização da rede de internet nas escolas paranaenses era restrita ao trabalho de documentação escolar, qualquer intenção utilizar recursos tecnológicos ou tecnologias educacionais, era de modo offline.

Podemos inferir, a partir de uma análise inicial, que os recursos são auxiliares na prática do professor de ciências, pois, são utilizados como ilustração dos conteúdos e temas de estudos abordados em suas aulas. Outros recursos são identificados nas produções como por exemplo, softwares, calculadora e blogs. Essas inserções foram ocorrendo paulatinamente conforme a estrutura tecnológica das escola públicas foi constituída e ampliada, favorecendo então, o uso de outros recursos, principalmente os que exigem a rede de internet permitindo aos que professores e alunos acessarem conteúdos e materiais e possivelmente utilizá-los no processo de ensino de ciências.

A mudança na relação entre o professor, recursos e tecnologias educacionais e o ensino de ciências, é perceptível quando identificamos a inserção de recursos que permitem o uso de ferramentas como o Mentimentrer, Wordwall, Padlet e o Kahoot. Nesse sentido, há um indicativo de uma maneira diferente ou o modo pelo qual os professores se apropriam das tecnologias vai para além da mera representação visual ou demonstração de conceitos, os professores produzem conteúdos, os estudantes expressam o que sabem e o que aprenderam sobre os conteúdos, ou seja, as tecnologias e recursos educacionais passaram a integrar todo o processo de ensino. Segundo Borges (2009), esse movimento se dá de forma progressiva e contínua na forma como

os professores se apropriam das tecnologias e do uso consciente em sua prática pedagógica.

Mas, esse modo de apropriação está diretamente relacionado com as condições e “tempos” da escola e, principalmente com cultura digital do contexto educacional e de seus componentes, é preciso refletir para além dos saberes didáticos, pedagógicos e do conteúdo é preciso considerar que o professor detenha uma nova categoria de saberes para empreender um ensino que potencialize o uso das tecnologias educacionais: o saber e competência digital acerca dos recursos que podem incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas finalidades.

4 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS E INACABAS

Ao finalizar este texto, e que de nenhuma forma foi uma intenção de romantizar o uso de tecnologias e recursos eduacionais no ensino de ciências, visto que o espaço destinado seria insufciente. Nesse sentido já anunciando a continuidade desta investigação é preciso mergulhar de forma mais intensa nas produções para identificar as formas empreendidas pelos professores ao valerem-se das tecnologias para ensinar ciências.

Além disso, é preciso identificar os motivos que levaram e que ainda, hoje levam os professores a inserir e utilizar as tecnologias educacionais na sua ação docente. É importante levantar a partir das produções elementos que possam refletir o nível de apropriação das tecnologias pelos professores a partir da prática docente relatada nas produções sem se esquecer de correlacionar esses modos para além da ação intencional do professor, pois, outros aspectos interferem diretamente sobre a inserção das tecnologias no processo educativo, como por exemplo, as políticas públicas de incnetivo á formação digital e de estruturação tecnológicas das escolas paranaenses.

É preciso considerar que há um caminho realizado no contexto paranaense e que o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, de 2007 até 2016, foi um espaço de formação continuada que mostrou a necessidade de dar “tempo” e “espaço” para o processo de reflexão sobre o fazer docente pelo professor, e que a mesma lógica é necessária quando se refere à inserção das

tecnologias educacionais no trabalho e no fazer pedagógico do professor. Para tanto, entendemos que há necessidade de tempo para que o professor se aproprie, não só de fundamentos, mas, de experiências e práticas "reais" e que possam subsidiar o trabalho nas escolas. Nesse sentido, considerar a produção de professores atuantes nas salas de aula e dela conhecer formas de organizar e por em prática o usos das tecnologias é um caminho!

E aproveitando, é importante destacar que este estudo possa ser ampliado para além do ano de 2016, considerando as produções posteriores desenvolvidas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, após significativas mudanças na sua organização e estrutura propostas por governos posteriores à sua concepção original.

REFERÊNCIAS

BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. 321p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10147/1/Marilene%20Andrade%20Ferreira%20Borges.pdf Acesso em: 02 set. 2024

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE:** A recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática. 2012, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10365>. Acesso em: 12 jan 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PARANÁ. **Documento síntese do PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf>. Acesso em: 02 jul 2024.

A CONSTITUIÇÃO DE SABERES DOCENTES E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PELA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Reginaldo Rodrigues da Costa[1]

Wagner Alexandre do Amaral[2]

Matheus Sposito Gomes Santos[3]

Pamela Oliveira Costa[4]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar os encaminhamentos dados ao processo de investigação acerca das tecnologias educacionais e o ensino de matemática. Partindo da proposta de investigação realizada por estudantes de licenciatura em matemática, trazemos alguns elementos que caracterizam a inserção da pesquisa na formação inicial de professores de matemática. Os dados apresentados foram coletados por dois estudantes, em processo de formação inicial de professores, nos portais destinados à publicação de teses, dissertações e artigos e no portal Escola Digital da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para a busca das produções relacionadas com o ensino da matemática mediado pelas tecnologias educacionais. De forma inicial, o conjunto de fontes que constituem o universo para análise dos estudantes perfazem um total de vinte produção, sendo oito relacionadas com a pesquisa sobre a produção do professor PDE no Paraná e, doze relacionadas com a pesquisa e produção científica nos programas de pós-graduação em ensino de ciências e matemática no estado do Paraná. Em relação ao PDE, o foco sobre as tecnologias é mais expressivo no ano de 2009 com a utilização expressiva do GeoGebra para ensinar funções e geometria, já em relação à produção científica acerca do uso das tecnologias para o ensino da matemática a investigação mostrou, primeiramente, uma dispersão temporal ampla e com temática variadas acerca do ensino da matemática.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino de matemática. Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto visa relatar os passos realizados acerca das tecnologias educacionais e a profissionalização do professor que ensina matemática. O estudo aqui proposto se insere num contexto educacional contemporâneo que,

[1] Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, reginaldo.costa@pucpr.br.
[2] Professor de matemática da rede pública estadual de ensino do Paraná, wagamaral@hotmail.com.
[3] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gomes.sposito@pucpr.edu.br.
[4] Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pamela.costa1@pucpr.edu.br. .

em meio a pandemia exigiu ações e transformações na organização do trabalho pedagógico nas escolas, na mediação do processo educativo por meio das tecnologias educacionais e, que em tempo de ensino não presencial nas escolas brasileiras se tornou mais do que necessário discutir as relações entre o uso desses recursos, os saberes profissionais dos professores inerentes à atuação docente na educação matemática, entendida aqui como ensino de matemática.

Ao mesmo tempo, este estudo vem ao encontro das necessidades de se ampliar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Linha de Pesquisa Teoria e Prática e, mais especificamente, com a temática de Tecnologia Educacional, além de contribuir com a produção de conhecimento acerca das tecnologias educacionais e suas implicações na constituição dos o saberes docentes e nas práticas pedagógicas do componentes curricular de matemática. Assim, inserir o processo investigativo na formação inicial de professores de matemática é o escopo que se deseja trazer neste texto.

O escopo desta pesquisa está, obviamente sob as tecnologias educacionais, mas, com uma delimitação relacionada com os saberes docentes necessários ao uso das tecnologias no ensino e com isso há a necessidade de estabelecer que conhecimentos e saberes são esses considerando a especificidade das áreas da Educação Matemática.

Como há uma amplitude significativa da proposta de pesquisa, mas reforça-se que o foco está sobre as tecnologias educacionais e tem-se uma questão norteadora principal: que relações devem existir entre as tecnologias educacionais, a formação docente e os saberes necessários ao processo educativo na educação matemática?

A partir desse problema de pesquisa, outras questões derivadas podem ser mobilizadas, entre elas: que modelos e saberes tecnológicos devem permear a formação de professores de matemática? Que pesquisas, que instituições, que conhecimentos e saberes profissionais acerca das tecnologias educacionais e seu emprego no ensino de matemática vêm sendo realizadas no Brasil? Há alguma relação entre essas pesquisas e as políticas públicas de tecnologias educacionais desenvolvidas no contexto brasileiro e paranaense?

Diante desses questionamentos com a intenção de agregar investigações que contribuam a área de Educação e, consequentemente com a Tecnologia Educacional vislumbra também compor parcerias com outras instituições de ensino e de pesquisa com o intuito de realizar investigações colaborativas e, ao mesmo tempo, ser integrante de uma rede de pesquisadores e investigadores em tecnologias educacionais e inovações no ensino e por fim, vislumbra também constituir um corpus de conhecimentos, saberes e competências digitais que subsidiem a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

Como forma de implementar a pesquisa na formação inicial de professores que, futuramente, ensinarão matemática na educação básica, traçou-se um programa vinculado à essa investigação como iniciação científica. Assim, objetivou-se caracterizar as tecnologias educacionais mobilizadas nas produções didáticas pelos professores de matemática participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE no estado do Paraná entre os anos de 2007 e 2016. O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE),

O PDE é um programa de formação continuada de professores da rede estadual de Educação do Paraná, e que no período definido para esta investigação compreendia estudos teóricos e produção de um material didático pelos professores participantes. O estudo e produção de material eram realizados no primeiro ano de curso, onde o docente fica 100% afastado de suas atividades em sala de aula. Já no segundo ano, o professor implementava sua produção nas escolas, sendo afastado apenas 25% das escolas. Cada material produzido é publicado posteriormente como “Produções PDE”, sendo assim, uma forma de publicização das práticas pensadas, sistematizadas e realizadas por professores no contexto educacional da escola pública. No âmbito desta pesquisa a utilização dessas produções permite ao futuro professor o contato com experiências originárias do contexto escolar.

Uma outra dimensão da pesquisa acerca das tecnologias educacionais objetivou realizar um levantamento tipo estado da arte, a partir dos programas de pós-graduação, do estado do Paraná, em ensino de ciências e matemática da produção relacionado com as tecnologias educacionais e o processo educativo em matemática na educação básica. Para tanto o levantamento realizado considerou programas de pós-graduação em ensino de ciências e de

matemática em instituições públicas, sendo quatro estaduais e duas federais, todas situadas no estado do Paraná.

2 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SABERES DOCENTES

A inserção das tecnologias educacionais encontra diversas barreiras e obstáculos que não permitem que a velocidade em que as tecnologias se desenvolvem não tenha a mesma dinâmica que as iniciativas de inserção das tecnologias no meio educacional ocorrem. Isto é um dilema que já perdura quase quatro décadas que encontra nas desigualdades socioeconômicas e diversidades regionais a dificuldade para o uso das tecnologias educacionais no contexto educacional brasileiro (Almeida, Valente, 2016). Vestígio disso foram os problemas enfrentado por escolas, professores, alunos e famílias no período em que o ensino, durante a pandemia da COVID-19 foi desenvolvido com atividades e aulas não presenciais, exigiu de todos os sujeitos envolvidos (escola, professores, gestores, alunos e famílias) a posse, a conectividade e o domínio das tecnologias.

Muito semelhante a isso, é possível identificar os mesmos desafios e dificuldades quanto a inserção das tecnologias educacionais na formação de professores, na avaliação da aprendizagem. Uma hipótese que venha contribuir com esse aspecto seria o não avanço das políticas públicas no sentido de garantir o acesso aos recursos tecnológicos na esfera pública e isso vem contribuindo para o aumento das desigualdades sociais na dimensão educacional, que além da desvantagem quanto o acesso ao capital cultural o mesmo ocorre em relação ao acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

Outro desafio a ser destacado está relacionado com a constituição de competências docentes para o uso das tecnologias educacionais pelos professores da educação básica. Mas, segundo Araripe e Lins (2020) o professor é desafiado a constituir um conjunto de conhecimentos e saberes profissionais quanto aos usos de tecnologia no processo educativo redefinindo seu papel na educação. Nesse sentido, essa proposta de investigação sobre as tecnologias

educacionais na prática pedagógica em matemática e na formação de professores desse componente curricular configura-se numa necessidade.

A formação do professor de matemática com as tecnologias educacionais deve se dar ainda na sua formação inicial e avançar para todo o período em que atuará como docente constituindo assim sua formação continuada ou em serviço num processo disruptivo e contínuo. Essa formação deve ser motivada partir da reflexão sobre a prática pedagógica que ao ser analisada apontará os problemas e conflitos que exigem uma solução.

Atualmente esses saberes profissionais são denominados de competências digitais e a partir da resolução nº 02/19 do Conselho Nacional de Educação destaca que o professor necessita:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 2019, p.44).

Além das competências gerais a resolução destaca as competências específicas relacionadas com os conhecimentos profissionais estão relacionados com os objetos de conhecimentos, sua forma de ensinar e com a prática profissional do futuro professor. Para isso a formação de professores deverá objetivar o desenvolvimento de competências específicas e habilidades que resultem em ações de aprendizagem efetivas dos alunos, o engajamento profissional que se refere ao comprometimento do professor com sua formação e a participação nos processos de elaboração dos projetos pedagógicos do contexto escolar.

A presença das tecnologias educacionais na formação de professores está proposta de forma transversal, ou seja, não há a indicação de uma disciplina ou um conjunto de disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento das competências digitais docentes. Isto é um aspecto que difere as políticas de formação de professores no Brasil quando comparado com outros países, onde as tecnologias têm seu lugar garantido nas matrizes e nos currículos dos cursos como disciplina (Araripe e Lins, 2020). Entende-se que o currículo dos cursos de formação de professores deve prever a articulação entre as três categorias de

competências específicas com os conhecimentos e saberes profissionais acerca da tecnologia educacional.

A formação de professores, frente aos desafios educacionais e tecnológicos, objetiva desenvolver habilidades que permita ao professor integrar as tecnologias aos processos de ensino, constituindo assim, progressivamente, competências que possam levar o docente ao letramento digital e ao uso consciente e planejado das tecnologias educacionais no processo de ensino com segurança e ética, principalmente quanto à veracidade e qualidade das informações disponíveis na internet (Brasil, 2019).

Integrando os processos formativos à prática docente em matemática mediada pelas tecnologias educacionais cabe ressaltar as implicações dessas concepções sobre o ensino e, consequentemente à aprendizagem dos alunos, não só dos objetos de conhecimentos dos componentes, mas, também visando o desenvolvimento de competências discentes relativas às tecnologias da comunicação e da informação, ou seja, os alunos da educação básica de forma progressiva, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Assim, ao propor a realização de uma investigação que faça um levantamento dos referenciais teóricos acerca das tecnologias educacionais e como elas são inseridas nos processos educativos contribuirá para a análise da potencialidade dessas ferramentas no contexto educacional.

Diante do que foi exposto espera-se que o desenvolvimento desta investigação possa contribuir para a caracterização das tecnologias educacionais e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem matemática e, principalmente, com a formação de futuros professores, seja pela pesquisa como também pelos resultados obtidos.

3 ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.

O levamento de estudos e pesquisas já realizados sobre as tecnologias, aqui proposto, exigiu o instrumental metodológico apoiado no Estado da Arte ou do Conhecimento. Abordagem esta que contribuiu para o caminho trilhado no

campo das tecnologias educacionais permitindo assim, conhecer os enfoques utilizados nesses estudos e, ao mesmo tempo, subsidiando futuras pesquisas.

Segundo Ferreira (2002, p. 258) essas abordagens de pesquisas podem ser:

> Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares

A função dessa abordagem nesta investigação se deu pela importância numa pesquisa, pelo acesso a resultados, encaminhamentos e enfoques que possam auxiliar novas pesquisas. Pois, ao desenvolver um estudo do estado da arte, podemos perceber o processo evolutivo da ciência e, ao mesmo tempo, a mudanças e transformações do objeto em questão e na condução das pesquisas sobre ele.

A pesquisa aqui relatada e, em desenvolvimento, apresenta o encaminhamento dado à Iniciação Científica sobre ensino de matemática e tecnologias educacionais por dois estudantes do curso de licenciatura em Matemática. Além dos subsídios teóricos, necessários, acerca do ensino da matemática e a mediação pela via das tecnologias educacionais, os futuros professores tiveram contato e realizaram estudos sobre a metodologia da pesquisa em educação e do ensino da matemática.

A partir do Portal Escola Digital, permitiu ao estudante realizar o levantamento e a seleção de materiais didáticos elaborados professores de matemática da rede pública estadual que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE entre os anos de 2007 a 2016. O material utilizado para a pesquisa do estudante contemplou o artigo publicado pelos professores que relatam elementos de sua prática pedagógica no ensino de matemática utilizando as tecnologias educacionais. Nesta investigação o estudante envolvido tinha como propósito caracterizar as tecnologias educacionais mobilizadas nas produções didáticas pelos professores de matemática que participaram do programa no período. Esse período demarca o início do programa até o ano em que foi interrompido para alterações e modificações em sua estrutura e como política educacional.

Inicialmente foram identificadas duzentos e noventa produções relacionadas com o ensino da matemática e tecnologias educacionais. Após, a partir da leitura dos resumos dessas produções, a seleção se deu a partir do descritor GeoGebra, por considerar um recurso que durante o período era o mais acessível, enquanto tecnologia, aos professores. A partir disso o conjunto resultante de produções consideradas para a análise foi composto por oito produções.

Quadro 1 – Produções PDE (2007 a 2016)

Ano	Título	Tecnologia educacional	Conteúdo
2009	Áreas de figuras geométricas planas	GeoGebra	Área de figuras planas
2009	As contribuições do software GeoGebra no ensino e aprendizagem de funções	GeoGebra	Funções
2009	As novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e as funções quadráticas: novas perspectivas de aprendizagem	GeoGebra	Funções Quadráticas
2009	Geometria plana e GeoGebra: possibilidades para o ensino e aprendizagem	GeoGebra	Geometria Plana
2009	Possibilidades do uso do software GeoGebra nas aulas de matemática da educação básica	GeoGebra	Geometria e Funções
2009	Recursos pedagógicos para o estudo da geometria plana na 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental	GeoGebra	Geometria Plana
2012	A construção do pensamento matemático no jovem do ensino médio através do estudo das funções	GeoGebra	Funções
2012	O GeoGebra como ferramenta de auxílio pedagógico no estudo das funções quadráticas	GeoGebra	Funções Quadráticas

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Uma análise preliminar dessas produções nos apontou que sua utilização versou sobre o ensino de funções e geometria (plana e espacial). A dispersão dessas produções está presente em sua maioria nas produções do ano de 2009. Uma hipótese poderia ser pelo fato de que neste ano há a instituição das Diretrizes Curriculares Estaduais que nas orientações metodológicas apresenta as tecnologias educacionais como instrumentos mediadores para o ensino da matemática.

Já na pesquisa em relação à produção científica nos programas de pós-graduação no ensino de ciências e matemática do estado do Paraná, que tinha como objetivo realizar um levantamento das tecnologias educacionais e o processo educativo da matemática na educação básica, permitiu ao estudante

conhecer plataformas de busca acadêmica como o SCIELO e o Google Acadêmico e se familiarizando com o processo de busca de produções e refinamento de resultados.

Inicialmente, a pesquisa versou em produções que pudessem subsidiar a compreensão do futuro professor de matemática acerca do ensino da matemática e a mediação pelas tecnologias educacionais. Após essa etapa, o estudante iniciou o processo de buscar pelas produções (teses e/ou dissertações) desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação no ensino de ciências e matemática do estado do Paraná. O universo considerado nesta investigação compreendeu 5 instituições de ensino superior, sendo três estaduais e duas federais, com programas credenciados na CAPES.

O levantamento realizado nas plataformas (tanto SCIELO, BDTD e nos sites dos programas) resultou, inicialmente, num conjunto de trinta e seis produções. Com esse conjunto, após o refinamento da seleção o universo das fontes ficou composto por doze trabalhos, compreendendo teses, dissertações e artigos publicados em periódicos relacionadas com o ensino da matemática e as tecnologias educacionais.

Quadro 2 – Produções sobre com ensino da matemática e tecnologias

Ano	Título	Autor(es)	IES
2010	Tecnologia e educação no Paraná: desafios do dia a dia	Ana Cláudia Bastian Machado	UTFPR
2017	Tecnologias na educação matemática: Tendências da pesquisa acadêmica na região sul do Brasil	Rodrigo Cesar Cobellache	UFPR
2019	Uma análise de pesquisas desenvolvidas no Paraná sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de matemática	Fabiane Christine Gimenes e Eliane Maria de Oliveira Araman	UTFPR
2023	Tecnologias digitais em educação matemática: Panorama dos Grupos de Pesquisa do Paraná	Karen Larissa Xavier Nunes e Luciane Grossi	UEPG
2017	O software de programação Scratch na formação inicial do professor de matemática por meio da criação de objetos de aprendizagem	Airan Priscila de Farias Curci	UTFPR
2022	Um mapeamento sistemático dos produtos educacionais dos programas profissionais de pós-graduação da UTFPR que tratam de tecnologias digitais no ensino de matemática	Taniele Loss, Luciane Ferreira Macrosky, Fabiana Silva Hussein e Marcelo Souza Motta	UTFPR
2020	Antecipação e encaminhamento de uma atividade de modelagem matemática no contexto de aula de educação financeira.	Ariel Cardoso da Silva, Jeferson Takeo Padoan Seki e Karina Alessandra Pessoa da Silva	UEL - UTFPR

2017	Modelagem matemática e tecnologias digitais educacionais: Possibilidades e aproximações por meio de uma revisão sistemática de literatura	Rudolph Pereira, Jeferson Seki, Barbara Palharini, João Neto, Ariel da Silva, Willian Damin, Bianca Martins	UEL
2022	Uso de tecnologias assistivas no ensino de matemática em sala de recursos multifuncionais em uma rede municipal de ensino	Larissa Leal Scapin Gubert	UNIOESTE
2020	Robótica educacional: Uma possibilidade no ensino da matemática	Carla Fernanda da Silva Perez	UTFPR
2024	Um jogo de tabuleiro para integrar matemática e pensamento computacional no Ensino Fundamental	Mauro Rafael Silva, Ana Paula Nahirne, Henio de Oliveira e Clodis Boscorioli	UNIOESTE
2024	Análise de modelos em atividades de modelagem matemática com alunos do ensino médio.	Eduardo Cesar Tonin	UTFPR

Uma análise preliminar nos permite inferir que a produção acerca das tecnologias educacionais nos programas de pós-graduação em ensino torna-se presente a partir dos anos de 2010 e que há uma variação sobre os enfoques, tanto sobre os conteúdos como em relação às tecnologias

Como continuidade ao professor de análise das produções, em andamento, objetivamos identificar as formas como as tecnologias são apropriadas pelos professores, tanto aqueles que participaram do PDE como os que desenvolveram suas experiências no âmbito dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, resta afirmar que o trabalho de investigação dos futuros professores de matemática que estão inseridos nesta investigação é um começo para compreender como se dá o ensino da matemática no contexto real da escola de educação básica e que tomar como referência a produção daqueles que estão atuando nas escolas é um elemento importante a ser considerado na formação do futuro professor, pois, desde da formação inicial, toma-se a realidade educacional como ponto de partida para problematizar o ensino e a aprendizagem em matemática e as tecnologias educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção deste texto, foi de apresentar o processo de investigação sobre o ensino da matemática mediado pelas tecnologias educacionais. Inicialmente, justifica-se sua importância, pelo fato de inserir nesta investigação futuros

professores em contexto de formação inicial em licenciatura em matemática a fim de proporcionar uma formação pautada na pesquisa sobre sua atuação profissional: ensinar matemática.

Segundo: tomar como elemento de investigação a prática de outros professores que s imobilizaram a investigar sua própria prática e assim, permitir a outros professores conhecerem um pouco sobre o fazer docente em matemática. Contudo, resta defender que o que foi descrito neste texto é um processo inicial, tanto de formação como também de pesquisa e que a análise merece ser realizada sob os critérios de qualidade e cientificidade. Para tanto o próximo passo será a fundamentação acerca das formas como os professores se apropriam das tecnologias educacionais, ou seja, é preciso compreender o que um docente a inserir em seu processo pedagógico as tecnologias educacionais para ensinar matemática.

Como continuidade, este estudo poderá acolher investigações sobre o processo de ensino da matemática escolar que tenham como foco o uso das tecnologias educacionais na prática pedagógica, a formação de professores (inicial no ensino superior ou continuada), os currículos, as metodologias, os recursos e os materiais didáticos. As investigações majoritariamente incidiram sobre o tempo presente, mas não há impedimento de propostas de investigações que tenham enfoque histórico podendo contribuir com a história da disciplina escolar de matemática e as tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando. **Políticas de tecnologia na educação brasileira**. São Paulo: CIEB, 2016.

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB, 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, CNE, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - Educação é a base**, Brasília, MEC, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte**”. Educ. Soc. [online]**. 2002, vol. 23, n. 79, p.257-272.

IMPLICAÇÕES AOS PERCURSOS FORMATIVOS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARTICIPANTES DA CONSTRUÇÃO DE UMA FEIRA DE MATEMÁTICA EM COLÉGIO UNIVERSITÁRIO

Andrea Patrícia Probst Isotton [1]

Luciane Cristina Joenk Hoffmann[2]

RESUMO

Nesse estudo objetiva-se compreender as implicações da construção da Feira Interna de Matemática, de um Colégio Universitário localizado no Alto Vale do Itajaí (SC), aos percursos formativos dos estudantes participantes. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa e, quanto ao procedimento, uma investigação e relato de uma experiência, segundo protocolo de Fortunato (2018). Para interpretações, recorreu-se ao aporte teórico-epistemológico de Freire (1987, 2000, 2015), Pérez Gómez (2015), Biesta (2013), Sacristán e Pérez Gómez (2007), que discutem a educação crítica, aprendizagem significativa e processos investigativos na Educação Matemática. Interpretou-se que a experiência teve implicações para reflexão do coletivo escolar de que a Feira de Matemática, quando compreendida como processo formativo, transcende a lógica expositiva e classificatória, assumindo-se como espaço de problematização, pesquisa e autoria dos estudantes. A construção coletiva dos projetos evidencia a importância do diálogo, da curiosidade e da mediação docente no desenvolvimento de competências investigativas e da compreensão da Matemática como meio de leitura e intervenção no mundo. A experiência analisada demonstra que, ao promoverem o envolvimento dos sujeitos desde a escolha do tema até a socialização dos projetos, as Feiras de Matemática contribuem para a formação de estudantes críticos, autônomos e comprometidos com a produção do conhecimento e sua divulgação à comunidade. Conclui-se que as Feiras Internas de Matemática podem ser compreendidas como práticas educativas potentes para ressignificar o ensino de Matemática em suas dimensões investigativa, social e emancipatória.

Palavras-chave: Educação Matemática. Feira de Matemática. Percursos formativos. Comunidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

As Feiras de Matemática representam uma estratégia cada vez mais

[1] Mestrado em Educação e Cultura (UDESC), Doutoranda em Educação (FURB), Professora no ensino de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental Anos Iniciais. isotton@unidavi.edu.br

[2] Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (FURB), Doutoranda em Educação (FURB), Professora no ensino de Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. luciane.hoffmann@unidavi.edu.br

relevante na contemporaneidade para estimular o pensamento crítico, o espírito investigativo e o interesse pela aprendizagem matemática. Apesar de não ser um movimento recente, esses eventos têm ganhado expressividade, mobilizando docentes, estudantes e instituições em diversos níveis de ensino. Eles se configuram como ambientes privilegiados onde estudantes e professores demonstram criatividade na resolução de problemas e aplicam conceitos matemáticos de forma significativa. Biembengut e Zermiani (2014) descrevem as feiras como uma prática educativa científico-cultural que articula vivências para a construção e divulgação de trabalhos matemáticos.

Historicamente, a Matemática tem sido vista como um conhecimento desafiador, que se intensifica quando seu ensino se restringe a procedimentos, cálculos e memorização descontextualizada. Diferente disso, Pérez Gómez (2015) explica que a aprendizagem é um processo ativo de construção e reconstrução de significados duradouros, onde o sujeito interage com práticas culturais e experiências. Igualmente, para Biesta (2013) a educação vai além da mera transmissão de conhecimentos, valorizando a individualidade e subjetividade dos estudantes em seus percursos de aprender.

Assim, compreendemos que ao propor aos estudantes que desenvolvam seus projetos e os socializem na Feira Interna de Matemática, eles se deslocam para o centro do processo educativo, sendo desafiados a pensar conhecimentos da Matemática como meio essencial para a resolução de problemas reais. Essa abordagem funcional, que estimula o diálogo, a curiosidade, a elaboração de hipóteses e a pesquisa, permite que os conceitos matemáticos ganhem significado no cotidiano, como apontam Sacristán e Pérez Gómez (2007). Dessa forma, a Matemática se torna uma aliada aos percursos formativos dos estudantes, no desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de tomada de decisões, para o trabalho colaborativo e de outras competências importantes para a formação humana.

As Feiras de Matemática assim compreendidas, são experiências curriculares e extracurriculares relevantes para a comunidade escolar, pois possibilita um espaço onde os estudantes se sentem motivados ao perceberem

e compreenderem a função social dos conhecimentos matemáticos no cotidiano, bem como a possibilidade de comunicar suas investigações à comunidade. No contexto das instituições, as feiras internas se destacam por sua ligação com a rotina escolar, promovendo maior envolvimento de docentes e discentes. Neste estudo, apresentamos a Feira Interna de Matemática de um Colégio Universitário, evidenciando reflexões sobre a construção dessa prática educativa, que culmina com a sua socialização à comunidade. É essa dinâmica de elaboração e desenvolvimento que nos permitiu refletir sobre os aspectos epistemológicos da Feira de Matemática.

Dessa experiência, objetivamos compreender implicações da construção da Feira Interna de Matemática, de um Colégio Universitário localizado no Alto Vale do Itajaí (SC), aos percursos formativos de estudantes participantes.

O aporte teórico para as interpretações sustenta-se nos estudos de Freire (1987, 2000, 2015), Pérez Gómez (2015), Biesta (2013), Sacristán e Pérez Gómez (2007), Biembengut e Zermiani (2014) e Abreu (1996), que nos permitem interpretações com base em compreensões teórico-epistemológicas sobre a educação crítica, aprendizagem significativa, epistemologia da prática docente e processos investigativos na Educação Matemática.

Para investigação, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa e, quanto ao procedimento, uma investigação e relato de uma experiência. Como explicam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65) o relato de experiência “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”. Nessa perspectiva, concordamos com Pereira Junior e Leme (2020, p. 2) de que “constitui-se a importância desse gênero, não só para a análise do cotidiano, mas, como instrumento para o pesquisador de Educação e para os que estão na luta diária na escola [...]”.

Para o relato, adotamos o protocolo proposto por Fortunato (2018) que definiu para investigação e escrita de relatos um conjunto de elementos da experiência, descritos no quadro 1:

Quadro 1 – Elementos constituintes deste relato de experiência.

Elementos	Descrição
Antecedentes	A ideia da Feira Interna de Matemática surgiu da intenção de tornar a aprendizagem mais significativa e dinâmica, aproximando a Matemática do cotidiano dos estudantes.A proposta busca valorizar projetos investigativos e criativos desenvolvidos em sala de aula, promovendo o protagonismo dos alunos e preparando-os para participar de etapas regionais e estaduais, além de fortalecer a Matemática como prática social e interdisciplinar. A primeira etapa da Feira Interna de Matemática aconteceu no ano de 2024. A proposta é de que o movimento aconteça anualmente.
Local	Colégio Universitário, situado em um município do Alto Vale do Itajaí (SC)
Motivo	Desenvolver uma prática educativa, com a Feira Interna de Matemática, que contribua aos percursos formativos dos estudantes da escola, na elaboração de conceitos matemáticos a partir das vivências de desenvolver e comunicar projetos investigativos à comunidade, bem como ser agente participativo na construção da feira interna. .
Agentes	Professores da unidade escolar.
Envolvidos	Participaram estudantes e professores da Educação Básica e, por extensão, a comunidade escolar.
Epistemologia para ação	Para construção da Feira de Matemática e interpretações da experiência, aborda-se fundamentos teórico-epistemológicos nos estudos de Freire (1987, 2000, 2015), Pérez Gómez (2015), Biesta (2013), Sacristán e Pérez Gómez (2007), Biembengut e Zermiani (2014), que discutem educação crítica, aprendizagem significativa, epistemologia da prática docente e processos investigativos na Educação Matemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os próximos elementos do relato de experiência (*Planejamento, Execução e Análise por uma lente teórica*), propostos por Fortunato (2018), serão descritos na sequência.

INICIANDO OS DIÁLOGOS PARA FEIRA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA

O movimento na escola iniciou com a apresentação aos estudantes (do Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Finais - e Ensino Médio) da proposta da Feira Interna de Matemática, em parceria com o componente curricular de Arte. Nesse momento, foram divulgados os critérios para a elaboração dos trabalhos, e se propôs a eles, a criação da logomarca que representaria a Feira naquele ano. Esse movimento da escolha da logomarca é realizado bienalmente, buscando promover um maior engajamento por parte dos

estudantes e despertar um sentimento de pertencimento à construção da Feira.

Esse envolvimento inicial oportuniza momentos significativos de diálogos, escuta atenta, respeito mútuo, comprometimento e responsabilidade quanto àquilo que será pensado e produzido para o evento. O diálogo, conforme destaca Freire (2000), é fundamental, pois é por meio dele que o sujeito se abre ao mundo e aos outros, revelando sua inquietação e curiosidade diante do conhecimento.

Ao final do processo de criação da logomarca, os trabalhos passaram por uma primeira etapa de seleção, realizada pelos professores de Matemática da instituição, com base em critérios como criatividade, estética e apresentação do conteúdo. As propostas finalistas, sem identificação dos autores, foram submetidas a uma votação entre os integrantes do corpo docente e da equipe gestora do colégio. A escolha final ocorreu por meio de votação no grupo do WhatsApp institucional, definindo a logomarca que representa oficialmente a Feira de Matemática no período de dois anos. Como sugestão, para as próximas edições, avaliamos que os estudantes também participem da votação, tornando esse momento mais democrático. Nesse sentido, encontramos em Biesta (2013) uma compreensão que fortalece essa proposta. Para o autor, a democracia pode ser entendida como o contexto em que todos têm a chance de ser sujeitos, ou seja, de agir por meio de suas próprias ações.

Após a escolha da logomarca da Feira de Matemática, o regulamento do evento foi amplamente divulgado nos diversos componentes curriculares, por meio de anúncios no jornal escolar e cópias afixadas nas salas de Matemática. Essa divulgação despertou nos estudantes o interesse em organizar projetos, seja a partir de temas novos, seja dando continuidade a propostas em andamento. Enquanto os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio formaram grupos de estudos e iniciaram suas investigações, os dos anos iniciais ainda demandam maior mediação docente para estruturar suas ideias. O que observamos nesse processo inicial é que, em todos os níveis, as sugestões de temas costumam emergir de experiências vividas no cotidiano ou de questões presentes na realidade familiar dos estudantes.

A definição do tema, no entanto, representou um desafio. Os grupos percorreram várias discussões até alcançar um acordo coletivo, o que exigiu escuta ativa, cooperação e diálogo. Como destaca Freire (1987), a colaboração, marca essencial da ação dialógica, só se concretiza por meio da comunicação. Assim, o diálogo não apenas possibilita a construção coletiva de ideias, como também sustenta o processo de elaboração dos projetos. Instigar os estudantes a pensar problemáticas relevantes para investigar constitui uma prática desafiadora, sobretudo por romper com a lógica tradicional de ensino, em que o estudante assume um papel passivo, recebendo conteúdos prontos. Sob a perspectiva problematizadora, proposta por Freire (1987), o educador atua como sujeito cognoscente em permanente diálogo com os aprendizes, que deixam de ser meros receptáculos para se tornarem investigadores críticos.

A Feira de Matemática, nesse contexto, assume a forma de uma prática educativa problematizadora, permitindo aos estudantes compreenderem o mundo como algo em constante transformação. Ao se perceberem como parte ativa dessa realidade, sentem-se mobilizados a enfrentar os desafios que ela impõe. Cabe ao professor criar condições para que reflitam sobre quais conteúdos e estratégias matemáticas podem contribuir na busca de respostas às questões que se propõem a investigar.

Para apoiar essa trajetória investigativa, pode-se adotar cinco etapas básicas: delimitação do tema (o que se deseja pesquisar); formulação da situação-problema (qual pergunta norteia a investigação); identificação dos conteúdos matemáticos pertinentes (quais saberes podem auxiliar na resolução); justificativa da pesquisa (por quê/para que pesquisar); planejamento do percurso investigativo (como será realizada a pesquisa e quais materiais serão necessários).

O papel do professor, nesse processo, é incentivar a escolha de temas significativos e viáveis, auxiliando na delimitação das questões e na construção das problemáticas. É essencial que o docente instigue o pensamento crítico e criativo, sem fornecer respostas prontas, estimulando a autonomia intelectual

dos estudantes e acolhendo o erro como parte do processo de aprendizagem. Como afirma Freire (2015, p. 23), “a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo”.

É justamente essa curiosidade que deve mover a construção dos trabalhos para a Feira de Matemática. Imaginar, conjecturar, comparar, questionar, são habilidades fundamentais que devem ser mobilizadas ao longo de todas as etapas do projeto, permitindo que o conhecimento matemático se articule de maneira significativa com a realidade dos estudantes.

Após a definição do tema e da situação-problema, os estudantes compartilharam suas ideias iniciais com a turma, abrindo espaço para a escuta e a troca de sugestões. Essa etapa coletiva foi essencial para o amadurecimento das propostas, pois “escutar [...] significa a disponibilidade permanente [...] à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2000, p. 61). Com base nas contribuições recebidas, os grupos tiveram a possibilidade de reformular suas ideias e iniciar a fase de pesquisa e resolução, explorando estratégias como entrevistas, experimentos, jogos, análises de dados e produção de maquetes. O professor atuou como mediador, desafiando os estudantes a mobilizarem a criatividade e autonomia.

Zermiani (1985) destaca que as Feiras de Matemática promovem o pensamento científico, permitindo ao estudante experienciar-se como sujeito ativo da aprendizagem. Nesse processo, o conhecimento é socializado e ressignificado. Para Sacristán e Pérez Gómez (2007), isso exige uma escola que favoreça o compartilhamento e a construção coletiva do saber por meio de tarefas significativas. Freire (2000) reforça que respeitar os saberes dos estudantes é condição para uma aprendizagem verdadeiramente transformadora. Ao substituir o paradigma transmissivo por uma abordagem investigativa, a prática pedagógica coloca o estudante como pesquisador de seu próprio conhecimento. Como apontam Santos, Oliveira e Civiero (2020), cabe ao professor impulsionar metodologias que valorizem a Matemática como ciência viva e construída.

Freire (2015) ressalta que a curiosidade é a mobilizadora do conhecimento. Quando desafiados a pesquisar, os estudantes selecionam temas diversos e aproximam a investigação de suas realidades, ressignificando conceitos e dando sentido à aprendizagem. A pesquisa, nesse contexto, articula ensino, autonomia e responsabilidade, sendo expressão da postura ativa dos estudantes diante do conhecimento.

Ainda, ao dialogarem com professores de outras áreas, os estudantes ampliam horizontes e integram saberes. Como afirma Pérez Gómez (2015), é nessas interações que se constrói o conhecimento individual, coletivo e científico da realidade. A Feira de Matemática, assim, torna-se um potente espaço de autoria, interdisciplinaridade e formação crítica.

A SOCIALIZAÇÃO DA FEIRA DE MATEMÁTICA: UM ESPAÇO PARA A AMPLIAÇÃO DOS DIÁLOGOS

A socialização dos projetos na Feira de Matemática representou o ápice de um processo investigativo e coletivo. Conforme o regimento da instituição escolar, os trabalhos foram inscritos com a submissão de um relato de experiência, e cada grupo escolheu dois representantes para apresentá-los em espaços organizados no ginásio escolar, utilizando materiais diversos para auxiliar na compreensão do trabalho desenvolvido.

Mais do que uma mostra, a feira foi um espaço de diálogo entre estudantes, professores, famílias e avaliadores convidados, que analisaram os projetos a partir de critérios como clareza na comunicação, consistência científica e relevância social. Nesse ambiente de trocas, os estudantes aprofundaram conceitos, ampliaram perspectivas e reafirmaram a Matemática como ferramenta de compreensão do mundo. Para Freire (2000), o aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar por meio das trocas, da abertura, do diálogo entre estudantes e professores - princípios que sustentam a potência formativa da feira.

A Feira de Matemática do Colégio Universitário em questão, valorizou o percurso formativo dos estudantes, priorizando o engajamento, a criatividade, a

autonomia e o diálogo na construção do conhecimento matemático. Mais do que premiar os “melhores” projetos, a proposta celebrou as aprendizagens conquistadas por todos, reconhecendo-as simbolicamente com medalhas que valorizam a participação coletiva. Para isso, o Regimento Interno orientou a avaliação dos trabalhos a partir de quatro eixos: domínio do conteúdo matemático, organização do relato de experiência ou pesquisa, coerência metodológica e contribuição do projeto para a formação de atitudes e procedimentos próprios da área. Para além desses critérios, a avaliação revelou o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

Os relatos das experiências dos estudantes na Feira de Matemática foram organizados e publicados em uma revista da editora da universidade, garantindo o rigor científico e possibilitando acesso a toda a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Feira Interna de Matemática de um Colégio Universitário configura-se como um espaço potente de construção coletiva do conhecimento, onde estudantes e professores compartilham experiências e produzem saberes por meio do diálogo, da investigação e da colaboração. Mais do que um evento expositivo, a feira é uma prática pedagógica significativa, que articula diferentes áreas do conhecimento e fortalece uma educação pautada na autonomia, no pensamento crítico e na participação ativa dos sujeitos.

A análise das implicações dessa experiência aos percursos formativos dos estudantes, já evidenciada ao longo do relato, permite concluirmos que o processo vivido, desde a escolha do tema até a apresentação dos projetos, favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas e a construção de uma postura ética e reflexiva diante do aprender. Interpretamos que ao problematizar, pesquisar e buscar soluções, os estudantes tornam-se protagonistas da própria aprendizagem, e os professores, mais do que transmissores de conteúdos, assumem o papel de mediadores e provocadores do conhecimento.

Freire (2000) nos lembra que o educador precisa estimular perguntas e reflexões, substituindo a passividade pela curiosidade ativa e crítica. Essa atitude dialógica, compartilhada entre professor e estudante, permite uma educação mais humanizada, na qual ambos se reconhecem como sujeitos do processo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. e ZERMIANI, V. J. **Feiras de Matemática:** História das Ideias e Ideias da História. Blumenau: Legere/Nova Letra, 2014.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA JUNIOR, R. G.; LEMES, H. C. D. **A importância do relato de experiência docente na retratação do cotidiano escolar**. 2020. Disponível em: https://www.cp2.g12.br. Acesso em: 20 julho. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre : Artmed, 2007.

SANTOS, A. F.; OLIVEIRA, F. P. Z.; CIVIERO, P. A. G. **As Feiras de Matemática:** espaço democrático de insubordinação, discussão coletiva e formação de professores. RIPEM, v. 10, n. 1, 2020.

A INCIDÊNCIA DE GRADUADOS EM QUÍMICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DO PARANÁ

Eloize Tainá Schanoski[1]

Ana Paula Ghiot[2]

Silvia Zamberlan Costa Beber[3]

Rosana Franzen Leite[4]

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a formação inicial dos autores de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Paraná, especificamente na área de Química, bem como acompanhar suas trajetórias acadêmicas até a pós-graduação. Para isso, foram coletados dados de forma sistemática nos sites institucionais dos programas e nos currículos Lattes dos autores. A análise contemplou a identificação da universidade de origem e a instituição de pós-graduação frequentada, com foco nas universidades paranaenses. Os dados permitiram observar padrões de permanência institucional e territorial, revelando que grande parte dos autores realizou tanto a graduação quanto a pós-graduação na mesma localidade ou instituição. Esse comportamento sugere a influência de fatores como vínculos institucionais, redes de colaboração já estabelecidas e a segurança de permanecer em um ambiente acadêmico conhecido. Conclui-se que a formação acadêmica na área de Ensino de Química no Paraná tende a se desenvolver de forma concentrada regionalmente, o que pode refletir tanto oportunidades locais de formação quanto limitações de mobilidade acadêmica. Esses resultados contribuem para a compreensão das dinâmicas de formação de pesquisadores na área, oferecendo subsídios para políticas de incentivo à mobilidade acadêmica e ao fortalecimento da formação docente em diferentes regiões.

Palavras-chave: Educação Química. Pós-graduação. Estado do Paraná.

---

[1] Licenciada em Química, Docente Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, eloizeschanoski@hotmail.com.

[2] Licenciada em Química, Docente Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, paula.ghiot.ana@gmail.com

[3] Doutora em Educação em Ciência, Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, silvia.beber@unioeste.br

[4] Doutora em Educação para Ciência e Matemática, Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, rosana.leite@unioeste.br.

1 INTRODUÇÃO

A graduação em Ciências, especialmente em Química (Licenciatura ou Bacharelado), abre diversas oportunidades profissionais. Esta pesquisa analisa os formados em Química que buscam pós-graduação e identifica os programas mais procurados. Segundo Almeida (2012), a produção acadêmica da área de Ensino de Ciências e Matemática demonstra sua solidez, e o mestrado acadêmico fortaleceu a formação docente, impulsionando a expansão dos programas (Alonço, 2022). A Portaria Capes n.83/2011 reorganizou a área, inserindo Ensino de Ciências e Matemática na Grande Área Multidisciplinar. O Paraná foi escolhido por concentrar várias universidades estaduais e federais, atraindo graduados em Química. O objetivo é investigar a origem da formação inicial dos autores de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Química do Paraná, identificando a quantidade de químicos e sua localização. O estudo responde: qual a demanda de químicos nos programas do Paraná e qual a origem desses pós-graduandos?

1.1 O estado do Paraná e os programas de pós-graduação na Área de Ensino

A área de Ensino de Ciências e Matemática se constituiu por meio de programas de pós-graduação focados em pesquisas que integram conteúdos disciplinares e pedagógicos, visando formar mestres e doutores sobre processos estruturais da área (Alonço, 2022). Conhecer a formação inicial dos pós-graduados é essencial para pertencer à Educação Química, que exige doutorado e trajetória acadêmica para atuação docente e orientação (Costa, 2021). A identidade da área envolve estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores, temas pouco abordados em outras áreas da Química (Schnetzler, 2018). Desde 2014, a exigência do doutorado para seleção docente impulsionou o crescimento da área, junto à expansão dos programas de pós-graduação (Costa, 2021). No Paraná, atualmente existem sete programas de pós-graduação na área de Ensino, enquanto inicialmente eram apenas dois: PECEM e PCM (ver Quadro 1).

Quadro 01: Programas de Pós-Graduação da área de Ensino de Ciências do Paraná

Programa (sigla)	Instituição de Ensino	Ano de início M/D
Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM)	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2002/2007
Educação para a Ciência e a Matemática (PCM)	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2004/2009
Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM)	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2010/2019
Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	2013
Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) 1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2017
Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) 2	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)]

Conforme a afirmação:

> A partir do momento que surgem os primeiros programas de pós-graduação no estado do Paraná, o campo científico começa a se fortalecer enquanto área pela formação específica dos agentes para atuar na área de EnQ (COSTA, 2021, p.75)

O crescimento dos programas de pós-graduação no Paraná, junto aos critérios dos concursos em IES públicas, exigiu doutores para coordenar pesquisas e garantir seu desenvolvimento. Assim, a pós-graduação tornou-se obrigatória para quem deseja atuar na Educação Química em nível superior (COSTA, 2021). Esses programas têm como objetivo principal o desenvolvimento da pesquisa científica e foram criados para formar professores qualificados para a expansão do ensino superior (JOAQUIM, VILAS BOAS, CARRIERI, 2013). Segundo Sá (2009), a participação em projetos de pesquisa, extensão e iniciação científica durante a graduação incentiva o graduado a seguir na pós-graduação. No Paraná, o grande número de egressos na área de Ciências influenciou a criação de novos programas, já que a formação em nível superior muitas vezes exigia mudança de localidade ou estado. Incluem-se aqui os licenciados em Química, que, a partir de 2002, com mudanças na legislação, passaram a ter formação mais consolidada e específica para o magistério (COSTA, 2021). A falta de programas locais para formação de educadores químicos levou muitos a buscar pós-graduação em outras regiões, exigindo migração (COSTA, 2021).

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se caracteriza como mista conforme CRESWELL (2010), onde se generalizam os resultados quantitativos e aprofunda-se os resultados qualitativos. Na qual analisamos, os autores das teses e dissertações defendidas em programas do Estado do Paraná e disponíveis no banco de dados dos programas estabelecidos, visando as produções de graduados em Química. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “Teses e dissertações dos programas de pós-graduação da área de ensino de ciências do paraná – estudo das áreas de pesquisa e de formação dos autores”, desenvolvida no âmbito do coletivo de Educadores Químicos[3], projeto de pesquisa e extensão da Unioeste/Toledo. Os dados aqui apresentados referem-se às publicações de teses e dissertações até o ano de 2022, o período seguinte está em análise.

O processo de coleta de dados foi realizado da seguinte forma: a) busca das informações se deu inicialmente pela identificação dos programas de pós-graduação do estado do Paraná que foram escolhidos conforme quadriênio de existência, e na sequência, na obtenção das teses e dissertações desses programas, via plataformas próprias do programa ou da universidade; b) Os programas de pós-graduação que foram investigados estão descritos no quadro 01, o grupo de autores investigado foi o relacionado à área de Química, especificamente; c) Na sequência, foi identificado o autor de cada tese ou dissertação, e com esse dado, pesquisado o currículo Lattes deste autor, buscando obter as informações quanto à formação inicial e em nível de pós-graduação.

A análise dos dados foi realizada inspirada na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), principalmente a análise de frequência (para dados numéricos). Partimos da identificação das IES no que se refere à formação inicial, na sequência relacionamos com a busca pela formação em nível de pós-graduação, analisando a quantidade e a mobilidade com relação aos PPGs da área de Ensino de Ciências do estado do Paraná.

[3] https://www.unioeste.br/portal/educadores-quimicos/quem-somos

2.1 Do curso de Química à pós-graduação em Ensino no Paraná: alguns resultados

Com base na análise realizada pudemos organizar os dados em três categorias: C1. Defesas de mestrados e doutorados nos Programas de Pós-graduação do Paraná, de graduados em Química: aspectos quantitativos; C2. Química e a formação inicial: pós-graduandos oriundos de IES do Paraná; C3. Mobilidade e atuação dos pós-graduados. Neste texto apresentamos e discutimos apenas as categorias C1 e C2.

2.2 Defesas de mestrados e doutorados nos Programas de Pós-graduação do Paraná, de graduados em Química: aspectos quantitativos.

Desde a implantação do primeiro programa de pós-graduação, o PECEM (UEL), em 2002, até maio de 2022, 99 pós-graduados se graduou em Química (Licenciatura, Bacharelado e Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química). Esse número corresponde a 1% do total de mestres e doutores formados nas diversas áreas no Paraná, conforme pesquisa da CGEE (2016). Quanto à localidade da graduação, 90 desses 99 concluíram o curso no Paraná, e apenas nove em outros estados do Brasil. As universidades responsáveis por essa formação estão destacadas nos gráficos 1 e 2, que mostram o número de químicos graduados no Paraná que ingressaram nos PPGs locais. O gráfico 1 apresenta a quantidade de mestres em Ensino de Ciências e Matemática graduados no estado.

Gráfico 1**-** Químicos, Mestres em Ensino de Ciências graduados no Paraná

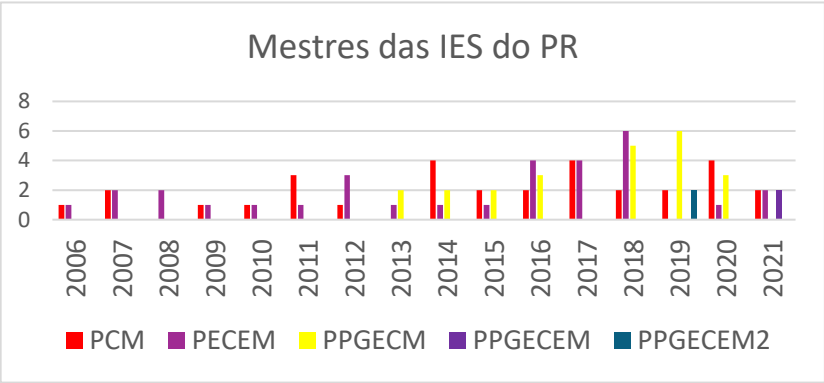

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quanto aos programas que mais formaram mestres no Paraná, observamos que o PCM da UEM, e o PECEM, da UEL, possuem a mesma quantidade de defesas

realizadas mesmo ocorrendo uma diferença de publicações por ano, estes programas são os que mais formaram Mestres na Área no Ensino de Ciências e Matemática do Paraná. Tal resultado já era esperado, visto que são os programas mais antigos do estado, iniciados em 2002 e 2004, respectivamente, sendo eles, um grande período, os únicos a ofertarem tal formação. Somente a partir de 2013 que se inicia as publicações de mestres em outros programas, evidenciando-se o Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e em Matemática-PPGECM, da UFPR, cujo programa de pós-graduação se iniciou em 2010, em nível de Mestrado.

Os programas PPGECEM – Programa de Pós-graduação Educação em Ciências e Educação Matemática, da UNIOESTE, e PPGECEM – Programa de Pós-graduação Ensino de Ciências e Educação Matemática, da UEPG, são os que possuem o menor número de mestres formados, pois são programas mais novos, recentemente aprovados, iniciados em 2017.

A formação crescente em nível mestrado na Área de Ensino de Química, acompanha a criação da Área de Ensino de Ciências e Matemática, e o surgimento de programas de pós-graduação (COSTA, 2021). Tal crescimento é acrescido do nível de Doutorado, que se configura a última etapa de formação na pós-graduação. No gráfico 2 apresentamos os dados relativos a tal etapa.

Gráfico 2 - Químicos, Doutores em Ensino de Ciências e Matemática graduados no Paraná

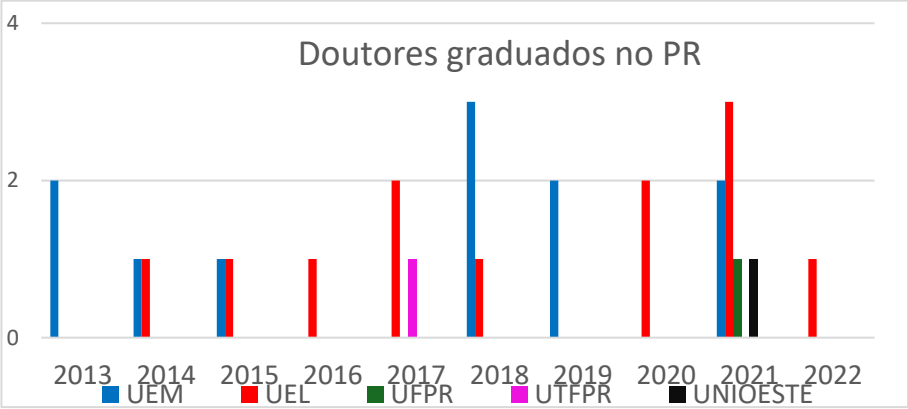

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Conforme se observa no Gráfico 2, dos 99 químicos analisados, 64 cursaram ou estão cursando o doutorado no estado do Paraná, o que representa 65% daqueles

que realizaram o mestrado também no estado. Esse dado revela uma tendência de continuidade nos programas locais de pós-graduação, especialmente a partir de 2011, quando, segundo Costa (2021), houve um crescimento na procura por esses cursos. A partir de 2010, além da exigência do mestrado, passou-se a demandar formação na área de Ensino, e, em 2014, os requisitos foram ampliados, exigindo-se a titulação em nível de doutorado para participação em concursos de professores nas Instituições de Ensino Superior (IES) na área de Ensino de Química.

2.3 Química e a formação inicial: pós-graduandos oriundos de IES do Paraná

Um de nossos objetivos era identificar a universidade de origem dos pós-graduandos formados em Química, a fim de identificar quais as IES e de que forma elas contribuíram para esta formação (Quadro 2).

Quadro 2 - Dados dos formados em Química nas IES do PR.

Ano de conclusão **----------** **IES**	**> 1990**	**1991-2000**	**2001-2010**	**2011<**	**Total**
FAFICOP	1-C	1-C	0	0	2-C
FAFIJA	1-C	0	0	0	1-C
FAFIUV	0	0	0	1-L	1-L
IFPR	0	0	0	1-L	1-L
PUCPR	1-L e B	0	0	1-L	1-L e B 1-L
UEL	0	0	4-L 1-L, B e I	8-L 2-L e B	12-L 2-L e B 1-L, B e I
UEM	1-L 1-L e B 1-NI	1-L 1-L e B 1-NI	5-L 3- L e B 1-NI	11-L 1-NI	18-L 5-L e B 4-NI
UEPG	0	0	3-L	3-L	6-L
UENP	0	1-L	1-L	0	2-L
UFPR	0	0	2- L e B	3-L 5-L e B 1-NI	3-L 7-L e B 1-NI
UNESPAR	0	0	1-L	1-L	2-L
UNICENTRO	0	0	1-L e B	0	1-L e B
UNIOESTE	0	0	2-L	2-L	4-L
UNIPAR	0	0	1-NI	0	1-NI
UNOPAR	0	0	0	1-L e I	1-L e I
UTFPR	0	0	2-L	9-L 2- L e B	11-L 2-L e B

Legenda: L-Licenciatura; B-Bacharelado; T-Técnológica; I-Industrial; C-Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química; NI-Não Informado.

Fonte: Autores (2022)

Com base no quadro 2, observamos que a IES que mais formou químicos que optaram pela pós-graduação no Ensino de Ciências foi a UEM, e a segunda universidade foi a UEL. Era já um fato esperado, visto que essas duas Universidades e a UEPG possuem 52 anos de existência, pois foram criadas a partir da mesma resolução. O início do curso de Química foi juntamente com o da universidade, mas o início dos programas somente anos depois, conforme informado no *site* do PPGS das universidades, o que explica o alto número de formação comparado com as outras universidades. Nota-se que a maioria dos pós-graduados se formaram a partir de 2011, identificando que a procura pela pós-graduação se tornou cada vez mais próxima a partir do ano de formação, ou seja, com o passar dos anos a procura por uma especialização após pouco tempo de formação apresenta uma tendência muito maior do que os que se formaram nas décadas anteriores, visto que era necessário profissionais específicos para o Ensino de Química.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível levantar uma quantidade expressiva e relevante de dados, considerando que os programas de pós-graduação analisados possuem longa trajetória e ampla produção acadêmica. Ressaltamos a importância deste estudo no campo temático-teórico, especialmente pela escassez de referências que abordem a pós-graduação no Paraná na área de Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase no Ensino de Química.

Esperamos que este trabalho contribua como referencial teórico e estimule outros pesquisadores a investigarem o crescimento da pós-graduação, não apenas no Paraná, mas em diferentes regiões do país. Identificamos que fatores como a instituição de formação acadêmica (graduação e pós-graduação), o avanço da área de Ensino de Ciências e a ampliação de programas ao longo dos anos influenciam diretamente a escolha por essa área de formação.

Os dados também evidenciam que muitos graduados em Química no Paraná permanecem no estado, o que reforça não apenas o crescimento, mas também a qualidade dos programas de pós-graduação oferecidos.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise sobre os

profissionais formados na pós-graduação que atuam no Ensino de Química, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica, a fim de compreender melhor os impactos dessa formação na prática docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. J. P. M. Entrevista e representação na memória do ensino de ciências: uma relação com a concepção de linguagem. In: NARDI, Roberto. ***A pesquisa em Ensino de ciências no Brasil: alguns recortes.*** São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p. 117-130.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, Zouk, 2007a.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior.** Portaria Normativa nº 38, de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n.239, seção1, p. 39, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Criar as seguintes áreas do conhecimento: Biodiversidade, Ciências Ambientais Ensino, Nutrição.** Portaria n.83, de 6 de junho de 2011.Diário Oficial na União, seção1, p.12, 2011.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. Mestres e doutores 2015 - **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília, DF : 2016. 348p.

Costa, Franciellen Rodrigues da Silva. **O campo científico da Educação Química pelos professores universitários do estado do Paraná à luz das ideias de Bourdieu** / Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

CRESWELL John W**. Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** ed.- Porto Alegre: Artmed, 2010.

Joaquim Nathalia F., Vilas Boas Ana A., Carrieri Alexandre de P**. Estágio docente: Formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter**

precário?
Educ. Pesqui. [Internet]. 2022 jan/fev 39(2):351-65.

SÁ, Luciana P. Narrativa autobiográfica de estudantes de Química: reflexões sobre a atividade docente. ***Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*****,** v. 8, n. 2, p. 617-627, 2009.

SCHNETZLER, Roseli. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas**. *Química Nova*,** São Paulo, v. 25, supl.1, p. 14-24, 2002.

SCHNETZLER, Roseli. P. A Pesquisa no Ensino de Química e a Importância da Química Nova na Escola. ***Química Nova na Escola****,* São Paulo, v.20, p. 49-54, 2004.

SCHNETZLER, Roseli. P. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo cientifico da química. **Educação Química em Punto de Vista**, v.2, p 1-19, 2018.

EXPLORANDO CONCEITOS MATEMÁTICOS EM INGLÊS: um caminho inovador na formação docente

Eduardo Quadros da Silva[1]

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa partiu da seguinte questão: como promover uma aprendizagem significativa e bilíngue de conceitos matemáticos com estudantes de Licenciatura em Matemática e Física, por meio de práticas inovadoras de investigação matemática? Com base nisso, o objetivo geral consistiu em investigar de que forma práticas inovadoras de investigação matemática, mediadas pela língua inglesa, podem contribuir para uma aprendizagem significativa e libertadora na formação de futuros professores. Para tanto, foi elaborada uma sequência didática (Sousa; Gutierre, 2025) que integra experiências bilíngues (Brosas et al., 2024), práticas inovadoras (Tejera; Galiç; Lavicza, 2023) e investigação matemática (Azevedo, 2020), orientada pelos princípios da aprendizagem significativa (Moreira, 2021) e libertadora (Freire, 2021). Inicialmente, formou-se um grupo com 17 licenciandos de cursos de exatas, que discutiram materiais e metodologias em inglês durante um mês e meio. Em seguida, um segundo grupo, com 8 estudantes do segundo período, participou de encontros presenciais e remotos ao longo de um semestre letivo, analisando conteúdos e ferramentas voltados ao ensino de matemática. A metodologia adotada envolveu uma sequência didática em cinco etapas, abordando os conteúdos *Platonic Solids*, *Quadratic Functions*, *Quadratic Formula*, *Continuity* e o uso da plataforma ALEKS, todos em língua inglesa com tradução para o português. Os resultados indicaram que os participantes perceberam a relevância de dominar o idioma para atuar com abordagens inovadoras em sala de aula. Houve ainda aumento do interesse pela aprendizagem do inglês e melhora no desempenho em disciplinas como Cálculo, especialmente entre aqueles que inicialmente apresentavam resistência.

Palavras-chave: Ensino bilíngue. Sequência didática. Ensino de matemática. Inovação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Matemática e Física enfrenta o desafio constante de articular os saberes específicos da área com metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa dos estudantes. Soma-se a esse desafio a crescente demanda por práticas pedagógicas bilíngues, impulsionadas pela internacionalização do ensino superior e pela inserção de tecnologias e ferramentas educacionais nos espaços escolares. Nesse contexto, torna-se

[1] Doutor em Engenharia Florestal. Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da PUCPR. Email: eduardo.quadros@pucpr.br.

relevante investigar como a utilização da língua inglesa, aliada a práticas inovadoras de investigação matemática, pode contribuir para uma formação docente mais crítica, autônoma e conectada com as exigências contemporâneas.

A proposta de integrar o ensino bilíngue a uma sequência didática estruturada em etapas investigativas está ancorada em pressupostos teóricos que valorizam a aprendizagem significativa (Moreira, 2021) e a educação libertadora (Freire, 2021). A escolha pela investigação matemática como abordagem metodológica está sustentada na perspectiva de que o ensino não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas promover o protagonismo estudantil, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento (Azevedo, 2020).

Além disso, o uso da língua inglesa nas atividades permite ampliar o repertório linguístico dos futuros professores, preparando-os para atuar em contextos educativos diversificados. Estudos como os de Brosas et al. (2024) reforçam a importância de experiências bilíngues na formação de docentes mais abertos ao diálogo intercultural e à inovação pedagógica. A inovação, nesse sentido, não se restringe ao uso de tecnologias ou metodologias ativas, mas envolve também a ruptura com práticas tradicionais e a criação de espaços de aprendizagem mais críticos, criativos e humanizadores (Tejera, 2023).

A presente pesquisa se justifica, portanto, pela necessidade de investigar alternativas formativas que articulem a linguagem matemática com a língua inglesa em uma perspectiva crítica e investigativa, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas, pedagógicas e científicas entre os licenciandos. Trata-se de uma iniciativa que busca contribuir não apenas para a melhoria da formação inicial, mas também para a construção de uma educação matemática mais plural, reflexiva e transformadora.

Diante desse contexto, foram elaborados dois objetivos específicos a serem cumpridos. O primeiro envolveu elaborar e aplicar sequências didáticas bilíngues com base em práticas de investigação matemática, voltadas à aprendizagem significativa de conceitos matemáticos por estudantes de Licenciatura. O segundo objetivo foi avaliar as contribuições das sequências didáticas inovadoras para o desenvolvimento da compreensão conceitual e da

autonomia investigativa dos futuros professores de Matemática e Física.

O trabalho foi dividido em etapas, dispostas em períodos flexíveis, de uma a três semanas. Todos os momentos da proposta contaram com o conteúdo em inglês, com opção de tradução para o português.

Em um primeiro momento, elaborou-se uma atividade com Poliedros de Platão (*Platonic Solids*), por meio de uma ação experimental utilizando sólidos feitos em impressora 3D. Na etapa seguinte, desenvolveu-se uma atividade com Funções Quadráticas (*Quadratic Functions*), cujo propósito era explorar um livro didático de escolas internacionais, bem como outras metodologias. Na terceira etapa, propôs-se uma investigação sobre maneiras de resolver equações do 2º grau por meio da fatoração e do método de completar quadrados.

A álgebra desenvolvida nas etapas anteriores foi utilizada na quarta etapa, em que os estudantes investigaram a continuidade de funções por meio de limites, utilizando fatores e gráficos. A última etapa foi pensada como uma reflexão sobre a ação docente e possibilitou o conhecimento da plataforma ALEKS, que avalia a proficiência matemática para universidades dos Estados Unidos e para o Bacharelado Internacional (IB).

Na sequência, são apresentadas, com maiores detalhes, as etapas aplicadas e as discussões dos resultados obtidos, bem como as referências que fundamentam as ideias propostas.

2 ATIVIDADES REALIZADAS

Nesta seção são apresentadas as principais atividades bilíngues aplicadas ao grupo de estudantes, realizadas em 5 etapas.

2.1. *Platonic Solids* (Sólidos de Platão)

A primeira atividade proposta foi sobre Poliedros de Platão. Nessa atividade, os estudantes assistiram a um vídeo em inglês sobre poliedros, trabalharam com a Relação de Euler, em todo poliedro convexo vale que V-A+F=2, sendo V, A e F o número de vértices, arestas e faces desse poliedro, respectivamente (Resende, 2023). Os estudantes participaram da construção

dos sólidos na impressora 3D. Na figura 1, tem-se o dodecaedro, um dos Poliedros de Platão construído pelos estudantes na impressora 3D, utilizando o PLA como matéria prima.

Figura 1: Impressão do dodecaedro

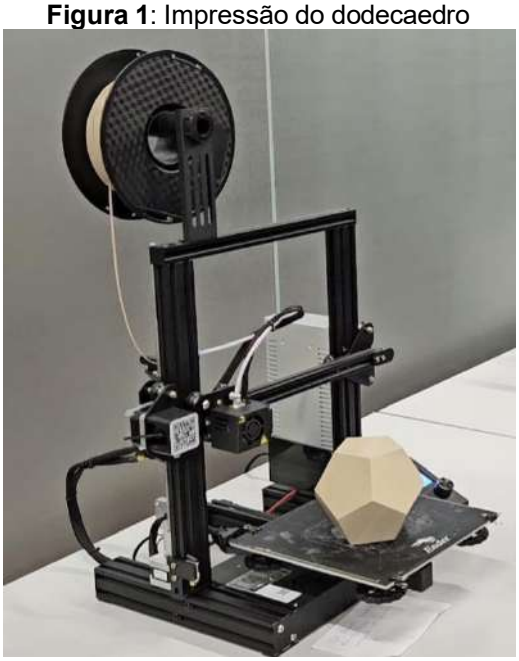

Fonte: elaborada pelo autor

Também foram elaborados os outros poliedros, o tetraedro, o cubo, o octaedro e o icosaedro, conforme figura 2.

Figura 2: Poliedros de Platão

Fonte: elaborada pelo autor.

Os sólidos foram confeccionados fazendo a busca por Platonic Solids em Thingiverse (2025). Após escolhidos os modelos, foi feito o fatiamento no aplicativo (Ultimaker, 2025).

2.2. *Quadratic Functions* (Funções Quadráticas)

Nessa atividade foram apresentadas as funções quadráticas e um dos temas abordados foi *Using transformations to graph quadratics* (Utilizando transformações para representar funções quadráticas), conteúdo presente em materiais didáticos internacionais. Nesse momento os estudantes puderam explorar desde a definição de função quadrática até os gráficos. Na figura 3, letra a, o estudante parte da parábola $y = x^2$, realizando um deslocamento de 3 unidades para a direita e duas unidades para baixo. Na figura 3, letra b, o estudantes deve, partindo de $y = x^2$, deslocar uma unidade para a esquerda e quatro unidades para cima.

Figura 3: Gráficos utilizando transformações

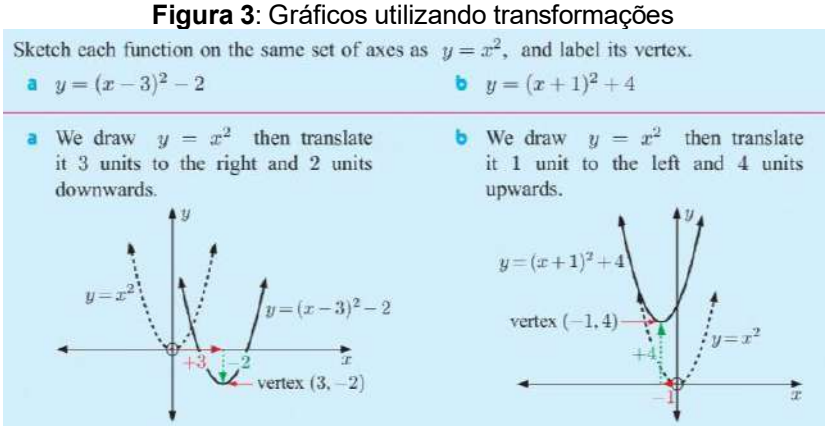

Fonte: Haese; Humphries; Vo (2022, p. 336)

Após alguns exemplos e utilizando aplicativos de geometria dinâmica, os estudantes puderam verificar o comportamento do gráfico para uma expressão do tipo $y = (x - h)^2 + k$, ou seja, se k>0, o gráfico move-se para cima; se k<0, o gráfico move-se para baixo; se h>0, o gráfico move-se para a direita e se h<0, o gráfico move-se para a esquerda.

2.3 *Quadratic Formula* (Fómula Resolutiva)

Nessa etapa foram apresentadas equações do 2º grau para que os estudantes fizessem a resolução utilizando a fatoração. De acordo com a habilidade EF09MA09 da BNCC, os estudantes do 9ª ano devem “compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que

possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau" (BRASIL, 2018, p. 317).

Portanto, os estudantes realizaram investigações com produtos notáveis e fatoração. Foi apresentado o método de completar quadrados e, partindo de equações com coeficientes numéricos, chegou-se à equação genérica e à sua solução por meio da fórmula resolutiva.

Figura 4: *Quadratic formula*

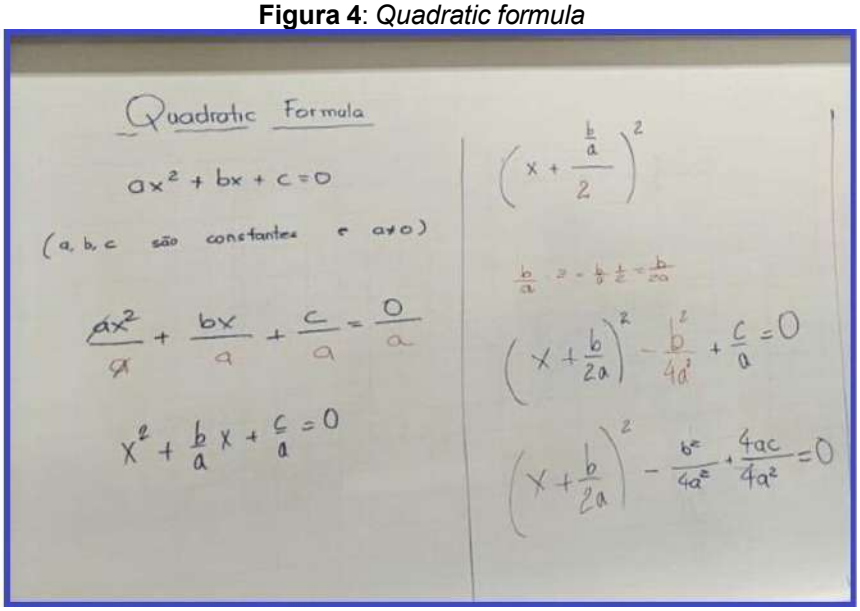

Fonte: elaborado pelo autor.

2.4 *Continuity* (Continuidade)

Para motivar os estudantes a trabalharem com os conceitos que estavam estudando, procurou-se abordar um tema presente nas aulas de Cálculo Diferencial. Foi selecionado o tema Continuidade, para o comportamento de funções em um ponto, utilizando limites. A Figura 5 apresenta a definição de continuidade que foi trabalhada com os estudantes.

Figura 5: *Continuity* (Continuidade)

1 Definition A function f is **continuous at a number** a if

$$\lim_{x \to a} f(x) = f(a)$$

Fonte: Stewart (2012, p.118).

A partir desse conceito, foram trabalhados limites e indeterminações. Para levantar as indeterminações, foram utilizadas expressões que puderam ser fatoradas por diferença de quadrados, por trinômios do 2º grau e pelo método de completar quadrados, amplamente abordado em livros e vídeos sobre a função quadrática.

2.5 Plataforma ALEKS.

Foi trabalhada com os estudantes a plataforma ALEKS, que se baseia em inteligência artificial para personalizar o aprendizado (ALEKS CORPORATION, 2025). A plataforma identifica com precisão conhecimentos que o aluno já domina e os que ainda precisa aprender e propõe um plano de estudos individualizado. Foram apresentadas questões da plataforma ALEKS aos estudantes, como mostra a Figura 6, e foram realizadas simulações para que pudessem observar seu funcionamento.

Figura 6: ALEKS

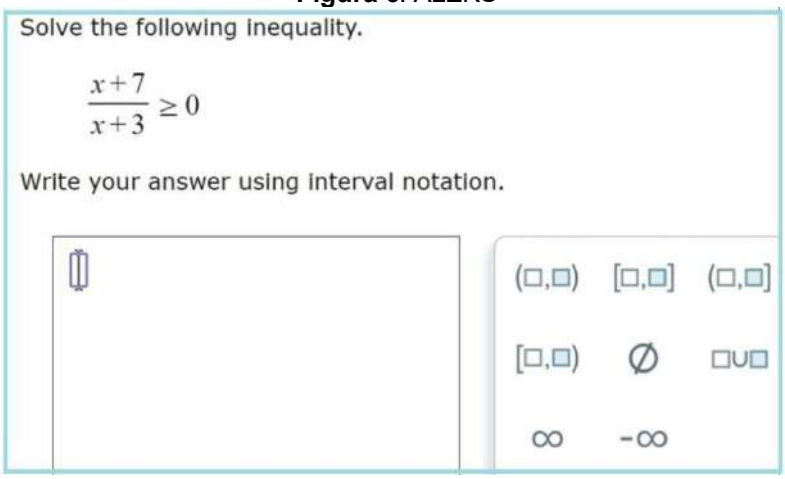

Fonte: elaborado pelo autor.

O ALEKS é utilizado por universidades, como a Kent State University (KSU), para classificar os estudantes e verificar para quais disciplinas estão preparados. Os estudantes também receberam informações sobre o IB, da International Baccalaureate Organization (2025), um programa que promove o pensamento crítico e a compreensão intercultural.

3.ANÁLISE DE RESULTADOS

A etapa 2.1 foi importante porque os estudantes tiveram contato com a impressão 3D. Com ela, o professor pode produzir os próprios materiais. Um aspecto relevante é que, para obter bons resultados na busca por figuras no Thingiverse, a pesquisa deve ser feita em inglês. Assim, foi necessário conhecer os termos matemáticos em inglês para localizar os modelos adequados.

Na etapa 2.2, os estudantes de Licenciatura puderam perceber as vantagens de se estudar funções, desde o Ensino Fundamental, por meio de translações. A representação gráfica, que pode ser explorada com aplicativos de *smartphone*, mostrou-se especialmente relevante. Outro aspecto significativo foi o contato com um material didático utilizado em escolas internacionais, tanto no Brasil quanto no exterior.

Na etapa 2.3, os estudantes fizeram uma ponte com a BNCC e puderam perceber que a *Quadratic Formula* pode ser obtida por meio do método de completar quadrados. Isso permite estabelecer conexões com métodos históricos que deram origem à expressão na Matemática. A dedução da fórmula possibilita compreender a importância de se estudar a fatoração antes de abordar a fórmula resolutiva.

A etapa 2.4 foi importante porque trouxe uma motivação adicional. Os estudantes estavam trabalhando com limites na disciplina de Cálculo Diferencial, e a aprendizagem desse conteúdo contou com elementos complementares. As metodologias utilizadas por algumas plataformas e sites exploram bem os aspectos gráficos, o componente experimental e a investigação matemática.

Na etapa 2.5, os estudantes puderam concluir que saber inglês é importante para a formação em Licenciatura em Matemática e Física. Diversas escolas utilizam plataformas que aplicam testes como o ALEKS e adotam programas como o International Baccalaureate (IB).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os resultados obtidos, foi possível verificar que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos traçados foram alcançados.

A sequência em cinco etapas possibilitou aos estudantes realizar investigações, experimentar com sólidos elaborados por meio da impressão 3D e explorar livros didáticos e vídeos em outros idiomas. Ao final do período, os estudantes apresentaram bom rendimento em disciplinas voltadas ao ensino de Matemática, bem como nas demais áreas da formação. A abordagem bilíngue evidenciou que todas as disciplinas ofertadas no curso de Licenciatura contribuem de forma única para a construção do perfil do egresso.

A proposta revelou-se eficaz na promoção de uma aprendizagem significativa (Moreira, 2021) e libertadora (Freire, 2021), confirmando o potencial transformador de metodologias que integram linguagem, investigação e inovação no contexto da formação docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Nathalia de Melo. Investigações matemáticas na sala de aula dos autores: João Pedro da Ponte; Joana Brocardo e Hélia Oliveira. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 303–307, ago. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/47634. Acesso em: 25 jul. 2025.

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

BROSAS, John Emil Velayo et al. Bilingual instruction practices and students' performance in teaching–learning mathematics: a case study. **International Journal of Science and Research Archive**, v. 22, n. 01, p. 1167–1178, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380207437_Bilingual_instruction_practices_and_students%27_performance_in_teaching-learning_mathematics_A_case_study_June_2023. Acesso em: 25 jul. 2025.

COMPANY information. **Aleks Corporation**. 2025. Disponível em: https://www.aleks.com/about_us/company_information. Acesso em: 15 jul. 2025.

EDUCATION for a better world. **International Baccalaureate Organization**. 2025. Disponível em: https://www.ibo.org. Acesso em: 25 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HAESE, Michael; HUMPHRIES, Mark; VO, Ngoc. **Mathematics 9 MYP 4**. 3. ed. Marleston (AU): Haese Mathematics, 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teoria da aprendizagem significativa**: da psicologia à sala de aula. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

PLATONIC Solids. **Thingiverse.** 2025. Disponível em: https://www.thingiverse.com/search?q=platonic+solids&page=2. Acesso em: 15 jul. 2025.

RESENDE, Luana Pimenta Muniz de. **Poliedros regulares e semirregulares**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/40981. Acesso em: 15 jul. 2025.

SOUSA, Robert David Fernandes de; GUTIERRE, Liliane dos Santos. Guia de elaboração/uso de sequências didáticas para o ensino de matemática. **Revista Paradigma**, v. 46, n. 1, p. 1–25, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389509337_Guia_de_ElaboracaoUso_de_Sequencias_Didaticas_para_o_Ensino_de_Matematica. Acesso em: 25 jul. 2025.

STEWART, James**. Calculus**: early transcendentals. 7. ed. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning, 2012.

TEJERA, Mathias; GALIÇ, Selen; LAVICZA, Zsolt. 3D modelling and printing in teacher education: a systematic literature review. **Journal for STEM Education Research**, mar. 2025. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s41979-025-00147-2. Acesso em: 15 jul. 2025.

ULTIMAKER Cura. Trusted and loved by millions. **Ultimaker**. 2025. Disponível em: https://ultimaker.com/software/ultimaker-cura/. Acesso em: 15 jul. 2025.

DESAFIOS CURRICULARES NAS PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BELÉM/PA

Maria Elena Nascimento de Lima[1]

Maria José de Souza Cravo[2]

Elisa Maria Pinheiro de Souza[3]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa realizada com quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas localizadas em áreas periféricas de Belém/PA. O objetivo foi analisar práticas pedagógicas no ensino de Ciências e identificar os principais desafios enfrentados pelas docentes no processo de implementação curricular. A metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), a partir de entrevistas semiestruturadas. Foram identificadas seis categorias emergentes: metodologias lúdico-investigativas; valorização da prática docente; desafios estruturais e cognitivos; diversidade de recursos pedagógicos; estratégias de diferenciação; e necessidade de formação docente continuada. Os resultados apontam que, mesmo diante de limitações como a escassez de materiais, a heterogeneidade das turmas e a ausência de formação específica na área, as professoras desenvolvem práticas criativas e contextualizadas, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca-se a centralidade da formação docente como condição para a efetivação de um ensino de Ciências crítico e significativo. O estudo conclui pela necessidade de políticas públicas que garantam formação adequada, suporte pedagógico e recursos didáticos, contribuindo para a equidade educacional e para a promoção da alfabetização científica desde os primeiros anos da escolarização.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Prática docente; BNCC; Formação docente; Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação para Ciência-UNESP/Baurú
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA) E-mail: maria.lima@uepa.br
[2] Doutora em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA), E-mail: maria.cravo@uepa.br
[3] Pós –doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará(UEPA) Doutora em Educação pela PUC/Rio, professora Adjunto IV da UEPA E-mail: yanaeli1@hotmail.com

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um eixo central para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e investigativas nas crianças, contribuindo desde cedo para a formação de sujeitos críticos, questionadores e conscientes de seu papel no mundo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, enfatiza que a área de Ciências deve possibilitar aos estudantes compreender fenômenos naturais e sociais por meio de observação, experimentação, análise crítica e diálogo com o cotidiano (BRASIL, 2018). Esse enfoque rompe com a visão tradicional de ensino pautado na memorização e na reprodução de conteúdos, valorizando práticas investigativas e contextualizadas que respeitem a vivência dos alunos.

Fatores como a ausência de formação específica para os docentes, a precariedade de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho, a estrutura física inadequada e a carência de apoio institucional constituem barreiras para a prática pedagógica coerente com os princípios da BNCC. A carência de políticas públicas voltadas à valorização e à formação contínua de professores reforça ainda mais os desafios enfrentados na implementação do currículo de Ciências nos anos iniciais.

Nesse sentido, compreende-se que o papel do professor transcende a função de mero executor de conteúdos. Como destacam Freire (1996) e Demo (1996), o docente deve atuar como mediador do conhecimento, agente reflexivo e transformador da realidade, sendo sua formação e autonomia aspectos indispensáveis para a construção de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Este artigo tem como foco analisar as experiências de quatro professoras atuantes em escolas públicas da periferia de Belém/PA, com o intuito de compreender suas práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e os caminhos construídos para garantir o direito à alfabetização científica de seus alunos.Nesse contexto, emerge a seguinte problemática: quais são os principais desafios enfrentados pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental na implementação do currículo de Ciências em escolas públicas periféricas de Belém/PA, e de que forma suas práticas pedagógicas buscam superá-los? Esta

pesquisa busca oferecer subsídios para contribuir no fortalecimento de um ensino de Ciências crítico e transformador desde os primeiros anos da escolarização.

2- A BNCC E O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, estabelece que o ensino de Ciências nos anos iniciais deve estar fundamentado em práticas investigativas que promovam a compreensão do mundo natural e social a partir da realidade vivida pelos estudantes (BRASIL, 2018). Esse direcionamento curricular busca superar o modelo tradicional de transmissão de conteúdos, propondo uma abordagem que valorize o questionamento, a experimentação e a construção ativa do conhecimento, mesmo nos primeiros anos da educação básica.

Na perspectiva da BNCC, o componente curricular de Ciências se articula com a competência geral de "compreender o mundo físico, social e cultural com base em conhecimentos das Ciências Naturais", promovendo a alfabetização científica desde os anos iniciais. Essa concepção dialoga com a proposta de Demo (1996), ao enfatizar que educar em Ciências é criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, formular perguntas e interpretar criticamente os fenômenos à sua volta.

A BNCC também reforça a importância da contextualização e da interdisciplinaridade, o que converge com as ideias de Freire (1996), para quem a educação precisa partir do mundo vivido, respeitando o repertório sociocultural dos estudantes. Isso é particularmente relevante em escolas públicas periféricas como as analisadas na presente pesquisa.

A valorização da ludicidade e das experiências concretas relatada pelas professoras está alinhada aos objetivos da BNCC. Mortimer (2000) corrobora essa perspectiva ao ressaltar o papel das interações discursivas na construção do pensamento científico, prática essa que pode ser incentivada desde os primeiros anos com base nos princípios curriculares nacionais.

3- A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS CURRICULARES

As docentes participantes relataram dificuldades oriundas de lacunas na formação inicial e de políticas de formação continuada desconectadas da prática.Segundo Libâneo (2013) e Cunha (1998), é fundamental que a formação docente seja contínua, contextualizada e voltada para as demandas reais. Delizoicov e Angotti (2021) defendem que o professor de Ciências deve dominar os fundamentos epistemológicos e metodológicos da área.

Os relatos revelam a fragilidade das formações oferecidas, muitas vezes voltadas apenas à Língua Portuguesa e Matemática. A formação continuada vigente é percebida como prescritiva e pouco eficaz. Para Tardif (2014), o saber docente precisa ser valorizado em formações que partam das experiências concretas.A implementação curricular envolve também uma leitura crítica do currículo. Sacristán (2000) destaca que o currículo real é produto de mediações que o professor realiza em seu cotidiano. Nesse sentido, investir na autonomia e reflexão crítica do professor é crucial para que o currículo deixe de ser normativo e passe a ser transformador.

4- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamentou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a partir de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, atuantes em duas escolas públicas periféricas de Belém/PA.As entrevistas, transcritas e organizadas em corpus textual, permitiram identificar categorias temáticas. As questões abordaram metodologias utilizadas, desafios, recursos, estratégias de adaptação e sugestões para o ensino de Ciências. A seleção das participantes considerou experiência profissional e disponibilidade. A pesquisa seguiu os princípios éticos recomendados, preservando o anonimato das participantes por meio de nomes fictícios e garantindo o uso responsável dos dados coletados para fins exclusivamente acadêmicos.

A análise identificou seis categorias: metodologias lúdicas; valorização da prática; desafios estruturais; diversidade de recursos; estratégias de

diferenciação; e necessidade de formação. Os dados foram triangulados e interpretados à luz do referencial teórico.

Quadro 01-Comparativo de Respostas das Professoras das Escolas A e B

Aspecto	Escola A (Aline e Cláudia)	Escola B (Renata e Simone)
Metodologias Utilizadas	Histórias, jogos, experiências simples, projetos interdisciplinares	Músicas, objetos naturais, sensoriais, temas ambientais
Desafios Relatados	Linguagem científica, heterogeneidade das turmas, alunos em alfabetização.	Pouco apoio familiar, vocabulário técnico
Impacto das Atividades Práticas	Aprendizagem e participação aumentam	Engajamento, inclusão e pertencimento aumentam
Recursos Utilizados	Livros, vídeos, objetos concretos, jogos	Músicas, cartazes, brinquedos, elementos da natureza
Adaptação às Necessidades	Reforço visual, explicações simples, agrupamentos produtivos	Planos individualizados, atividades sensoriais, figuras visuais
Sugestões para Melhoria	Formação prática continuada, mais materiais didáticos	Formação em neuroeducação, trocas entre pares.

Fonte: As autoras /2025

A análise comparativa mostra que, embora atuem em contextos semelhantes de vulnerabilidade social, as professoras das Escolas A e B apresentam **trajetórias formativas e estilos pedagógicos distintos**. A **Escola A** foca em metodologias estruturadas e interdisciplinares, enquanto a **Escola B** destaca práticas sensoriais e individualizadas. Ambas, no entanto, convergem na valorização das atividades práticas, na percepção dos desafios formativos e no desejo de transformar o ensino de Ciências em uma experiência mais significativa.

Essas diferenças e semelhanças revelam que **não existe uma única forma de ensinar Ciências**, mas sim práticas plurais que refletem tanto as subjetividades docentes quanto as condições institucionais. Investir em formações continuadas sensíveis a essas singularidades, e em políticas que assegurem equidade entre escolas, é fundamental para o avanço da qualidade da educação científica nos anos iniciais.Essa comparação contribui para o reconhecimento da pluralidade da prática docente e reforça a importância de políticas formativas que respeitem a diversidade de experiências e contextos escolares.

Quadro 2 – Categorias Emergentes da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Categoria	Unidades de Registro	Percentual de Respostas Estimado
Metodologias lúdico-investigativas	Histórias, jogos, experimentos simples, músicas, atividades sensoriais, projetos interdisciplinares	100%
Valorização da prática e experiência	Participação aumenta com experiências concretas, maior interesse com objetos reais	100%
Desafios estruturais e cognitivos	Falta de materiais, vocabulário técnico, heterogeneidade, desmotivação, pouco apoio familiar	100%
Diversidade de recursos pedagógicos	Livros, vídeos, objetos concretos, brinquedos, músicas, TICs, cartazes, materiais naturais	100%
Estratégias de diferenciação	Agrupamentos produtivos, reforço visual, planos individualizados, tutoria entre pares	75%
Necessidade de formação docente	Pedidos por formações práticas, trocas entre pares, interesse em neuroeducação	100%

Fonte: As autoras/2025

4.1 Discussão dos Resultados

A análise das entrevistas com professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da periferia de Belém/PA revelou seis categorias centrais que expressam as práticas, desafios e percepções relacionadas ao ensino de Ciências. A seguir, cada uma dessas categorias é discutida com base nos dados empíricos, na literatura da área e nas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018).

- **Metodologias Lúdico-Investigativas**

As professoras relataram o uso frequente de histórias, jogos, experimentos simples, músicas e atividades sensoriais como estratégias para despertar o interesse dos alunos. Essa abordagem está alinhada à BNCC, que propõe práticas investigativas desde os anos iniciais. Segundo Mortimer (2000), tais experiências favorecem a construção do pensamento científico ao promover interações significativas entre alunos, objetos e fenômenos.A professora Cláudia (Escola A) relatou que “Eles se envolvem muito mais quando participam de experiências práticas.Quando plantamos feijão em copos de plástico, muitos alunos que normalmente têm dificuldade prestam mais atenção”.

Já Ana (Escola B) reforça a importância da manipulação concreta ao afirmar que “O que mais funciona são os materiais concretos, principalmente aqueles que eles podem manipular: sementes, folhas, água, areia...”.

Essas falas ilustram a proposta de Demo (1996), ao defender a pesquisa como princípio educativo e o protagonismo dos estudantes na construção do saber.

- **Valorização da Prática e Experiência**

Todas as professoras destacaram que as experiências concretas aumentam a participação, o interesse e o envolvimento dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Essa constatação reforça a centralidade do “fazer” na educação científica, conforme apontado por Freire (1996), que valoriza a aprendizagem situada no cotidiano dos sujeitos.

A ludicidade e a experimentação aparecem não apenas como recursos metodológicos, mas como instrumentos de inclusão e pertencimento, que fortalecem a autoestima e a curiosidade científica.

- **Desafios Estruturais e Cognitivos**

As limitações estruturais das escolas foram amplamente mencionadas: escassez de materiais, vocabulário técnico pouco acessível, turmas heterogênias e ausência de apoio familiar. A professora Aline (Escola A) pontuou que “A maioria das formações que recebemos é focada em alfabetização ou Matemática. Ciências fica sempre em segundo plano”. Esses entraves dificultam a implementação efetiva da BNCC e reiteram as críticas de Carvalho (2004) e Cunha (1998) à formação inicial insuficiente. Além disso, a desvalorização do ensino de Ciências compromete a alfabetização científica e o desenvolvimento do pensamento investigativo desde os primeiros anos.

- **Diversidade de Recursos Pedagógicos**

As docentes demonstraram grande criatividade ao diversificar os recursos pedagógicos, utilizando desde livros e vídeos até brinquedos, músicas, elementos naturais e objetos recicláveis. Essa diversidade atende à recomendação da BNCC de integrar múltiplas linguagens e promove a mediação entre conteúdo científico e realidade dos alunos.Segundo Nóvoa (2019), a inovação pedagógica nasce da capacidade do professor de adaptar os recursos disponíveis às demandas do cotidiano escolar. No contexto analisado, os recursos alternativos tornam-se ferramenta de democratização do conhecimento.

- **Estratégias de Diferenciação**

A heterogeneidade das turmas exigiu das docentes o uso de agrupamentos produtivos, planos individualizados, tutoria entre pares e reforço visual, como formas de garantir a aprendizagem de todos. Mantoan (2015) defende que reconhecer a diversidade é condição para uma escola verdadeiramente inclusiva.

A professora Ana (Escola B) afirmou que “Faço adaptações visuais, uso figuras e trabalho com explicações mais simples, além de reforçar atividades com os que têm mais dificuldade”. Essas estratégias revelam um compromisso com a equidade e apontam caminhos para práticas pedagógicas mais responsivas e sensíveis às necessidades reais dos estudantes.

- **Necessidade de Formação Docente**

A formação continuada foi mencionada por todas as entrevistadas como uma necessidade urgente. As professoras desejam oficinas práticas, momentos de troca entre pares e formação em neuroeducação.

Renata (Escola B) relatou que “Seria bom ter formações em neurociência, para entender melhor como cada aluno aprende”.

Essa demanda vai ao encontro de Libâneo (2013), que defende que a formação docente deve ser contextualizada e articulada à prática cotidiana. Nóvoa (2019) complementa ao afirmar que o professor deve ser protagonista de sua própria trajetória formativa.Assim, os resultados demonstram que as práticas docentes analisadas estão em consonância com os fundamentos teóricos contemporâneos do ensino de Ciências e com os eixos estruturantes da BNCC.

No entanto, a permanência de obstáculos estruturais e formativos evidencia a urgência de políticas educacionais que assegurem condições reais de implementação curricular e valorização da docência científica nos anos iniciais.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelaram que, apesar das limitações estruturais, da escassez de formação específica e da ausência de políticas contínuas de apoio ao ensino de Ciências, as professoras demonstram compromisso pedagógico, criatividade e sensibilidade ao contexto escolar. As práticas observadas — como

o uso de metodologias lúdico-investigativas, a adaptação de recursos e estratégias diferenciadas de ensino — evidenciam que a superação dos desafios curriculares passa, sobretudo, pelo protagonismo docente e pela valorização das experiências construídas no cotidiano escolar.A implementação da BNCC em Ciências, nesse cenário, não depende apenas da leitura técnica do documento, mas exige investimento na formação docente continuada, contextualizada e crítica. As professoras demandam espaços de troca entre pares, oficinas práticas e formações que dialoguem com as realidades das escolas públicas de periferia. Tais necessidades revelam que o currículo só se efetiva de forma significativa quando construído com e pelos sujeitos que o vivenciam.

Dessa forma, reafirma-se que enfrentar os desafios curriculares no ensino de Ciências requer políticas educacionais comprometidas com a equidade, a escuta ativa das professoras e o fortalecimento da autonomia docente. Investir na formação e valorização das professoras dos anos iniciais é garantir o direito à alfabetização científica e à construção de sujeitos críticos desde os primeiros anos da escolarização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. ***Imagens quebradas:*** *trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. ***Análise de conteúdo***. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular***. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 08 jul. 2025.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. ***Ensino de Ciências por investigação:*** *condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. ***Formação de professores:*** *pensar e fazer*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. ***Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2021.

DEMO, Pedro**. *Educar pela pesquisa***. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GATTI, Bernadete A. ***Formação de professores**: condições atuais e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Formação de professores**: trajetória, dilemas e perspectivas*. Campinas: Papirus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar**: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2015.

MORTIMER, Eduardo Fleury. ***A construção do discurso científico**: interações em sala de aula*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

NÓVOA, António. ***Professores:** imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. ***O currículo**: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Aline Mendes de. **Escolas da periferia e ensino de Ciências: um olhar para as práticas docentes**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, n. 85, p. 70–89, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82345. Acesso em: 08 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2014.

Modelagem matemática como ensino de probabilidade no fundamental I

Simone Rocha Leoncio[1]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir a introdução do conceito de probabilidade por meio de uma atividade de Modelagem Matemática na sala de aula, mas primordialmente, procura refletir se houve a compreensão crítica de um evento probabilístico, e a formação do raciocínio lógico. A atividade pedagógica empregada foi o lançamento de dois dados, no qual buscou-se identificar a possibilidade de ocorrer consecutivas combinação de um par de números, através da repetição de 60 lançamentos, deste espaço amostral. A atividade foi desenvolvida com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do centro-oeste do estado do Paraná. Neste sentido, o relato de experiência apresenta análise qualitativa dos resultados, pois durante a prática pedagógica ocorreu a interação entre professor e alunos, oportunizando-os a leitura, a interpretação e a análise crítica reflexiva de informações presentes na situação problema, instigando-os ao diálogos e a discussões pertinentes dos resultados obtidos, no qual chegaram à conclusão que o par de número (5,3) ou (3,5) possui a maior probabilidade de acontecer naquele momento, de acordo com espaço amostral. Evidenciando-se assim não somente a sistematização de novos conhecimentos de probabilidade, mas também estimulou o espírito investigativo e o desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos, por meio da atividade de Modelagem Matemática.

Palavras-chave: Prática na sala de aula. Espaço amostral. Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

A instrumentação do estudo da matemática necessita essencialmente da compreensão do sistema, de uma visualização prévia do que está acontecendo em busca do objetivo, em outras palavras, a modelagem matemática possibilita materializar um sistema em busca de facilitar sua resolução.

De acordo com Silva e Burak (2018) nos anos iniciais do ensino fundamental, a Modelagem Matemática, apresenta-se embrionário no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas e de metodologias educativas. Justificando como relevante o trabalho, pois na esfera da Modelagem Matemática ainda é incipiente o número de pesquisas voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[1] Mestranda em Química (PPGQUI), Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus Toledo, simone.leoncio@gmail.com.

A publicação em 2017 do documento normativo - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera a importância para os anos iniciais do ensino fundamental, na área da matemática, a necessidade de "retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaços, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções" (BRASIL, 2018, p. 276), além disso a BNCC enfatiza que essas ações não se restrinjam apenas ao âmbito das quatro operações básicas.

Portanto a prática docente deve-se sempre buscar a criaticidade de outros conhecimentos e habilidades matemáticas, permitindo aos alunos experimentar, explorar, as operações mentais estimulando desta forma a compreensão dos diversos conceitos matemáticos e sua aplicabilidade, relacionando-os ao seu meio sociocultural e sobretudo aos contextos pertencentes do cotidiano.

Neste trabalho, apresenta-se o relato de uma atividade de Modelagem Matemática envolvendo a sistematização da introdução do conceito de probabilidade. A atividade, aplicada a uma turma de quinto ano do ensino fundamental, consiste na realização de uma investigação sobre quais as chances de ocorrência de faces iguais no lançamento de dois dados simultaneamente.

A atividade proposta segue as orientações condizentes e relevantes presente na BNCC no que se refere às expectativas de aprendizagens essenciais do conteúdo de probabilidade do componente de matemática para o quinto ano do ensino fundamental. Para mais, utiliza-se de uma metodologia que visa explicar resoluções de problemas práticos diários.

2 Fundamentação teórica

Dentre as diversas concepções referente às práticas com Modelagem Matemática, apresentamos neste trabalho a concepção de D'ambrósio (1986, p.17), a modelagem matemática é uma abordagem pedagógica na qual se utiliza a matemática para resolver problemas do mundo real que não são necessariamente problemas matemáticos em sua essência. Essa abordagem visa ensinar matemática de uma forma mais aplicada e contextual, permitindo

que os alunos vejam como os conceitos matemáticos podem ser usados para entender e resolver situações do dia a dia.

Esse enfoque viabiliza diversas utilizações interdisciplinares e transdisciplinares, no cotidiano das aulas, como na inserção de um conceito novo, ou até mesmo na utilização de conceitos familiares pelos alunos (VIANA ;VERTUAN 2019). Segundo Roque (2009) a modelagem ajuda na estruturação do pensamento lógico, e desenvolve a capacidade de trabalhar o seu papel de cidadão que analisa, reflete e critica os problemas da organização cultural que está inserido, além de ser uma ferramenta a mais para que o discente interprete o mundo em que vive, conforme suas próprias conclusões e entendimento.

De acordo com os autores Viana e Vertuan (2019) cada problema de modelagem matemática consiste em uma estrutura, que envolve as seguintes etapas e são caracterizadas por: interação, matematização, resolução, interpretação de resultados e validação. Ressalta-se que as etapas não são essencialmente linear, pois depende do problema e do nível de ensino, visto que as ações serão mediadas conforme as especificidades de cada atividade, passando por diferentes momentos.

A probabilidade, na matemática, é uma medida numérica que descreve a chance de um determinado evento ocorrer. Sendo usada para quantificar a incerteza em situações aleatórias e amplamente aplicado em várias áreas da matemática, estatística, ciências naturais, ciências sociais, engenharia, economia e muitos outros campos (LOPES; SOUZA, 2016).

> Segundo Nascimento (2019) apud Batanero, Godino e Navarro-Pelayo (1997) a definição clássica de Probabilidade, afirmam que a mesma depende das técnicas combinatórias. Se tratando desta abordagem, a probabilidade de um evento A pode ser definida como a fração onde se representa o número total de eventos possíveis de um experimento aleatório, e o número de resultados que representa a ocorrência do evento A. Vale destacar que essa definição somente pode ser válida se o conjunto B for provável, ou seja, todos os eventos elementares têm a mesma probabilidade.

Essa definição de probabilidade, a partir da fração do número de "casos favoráveis" sobre o número de "casos possíveis", que representa o número de maneiras como um evento A pode ocorrer, e o número de diferentes eventos simples, pode-se usar a seguinte fórmula (1) abaixo (NASCIMENTO, 2019).

$$P(evento) = \frac{número\ de\ resultados\ favoráveis}{número\ total\ de\ resultados\ possíveis} \qquad (1)$$

A probabilidade é uma ferramenta essencial para a tomada de decisões, previsões, análise de riscos e estudos estatísticos. É usada em uma ampla variedade de contextos, desde jogos de azar até previsões meteorológicas, com destaque para a análise de dados de pesquisas em diversas áreas. Portanto, o conceito de probabilidade é fundamental para compreender e lidar com situações que envolvem incerteza e aleatoriedade (LOPES; SOUZA, 2016).

De acordo com Rosa et al, (2009) na maioria das situações práticas, quando não se tem conhecimento sobre as probabilidades dos eventos, ou seja, os resultados não têm a mesma proporção de ocorrer, esses podem ser atribuídos por aproximação da probabilidade pela Frequência Relativa depois de repetidas observações do fenômeno aleatório, com a razão do número de ocorrência do evento sobre o número de repetições.

A definição de espaço amostral e evento conforme destacada por Lopes e Rezende (2010) alinha-se com os princípios fundamentais da teoria das probabilidades. Conforme a referência, o espaço amostral é o conjunto que engloba todos os resultados possíveis de um fenômeno aleatório. Em resumo, é o conjunto universal de resultados que pode ocorrer, e cada elemento individual do espaço amostral é chamado de "evento elementar", ou seja, Eventos elementares são os resultados mais simples e indivisíveis de um experimento aleatório.

O ensino da probabilidade com o uso da modelagem matemática pode ser uma abordagem educacional poderosa que pode enriquecer a análise e a resolução de problemas do mundo real, ou seja, é essencial para considerar a incerteza e a aleatoriedade em situações complexas, e seu uso nos currículos dos anos iniciais pode adicionar um nível extra de realismo, para o desenvolvimento dos raciocínios estatístico e probabilístico (NUNOMURA; SILVA; PIRES, 2021).

3 Metodologia

Este artigo encaminha-se no sentido de evidenciar atividades práticas com discussões simples, para ajudar na compreensão básica de eventos que envolve a incerteza do resultado, que condiz com a aleatoriedade de um evento de maneira mais clara e interessante. Desta forma, podemos abordar o conceito

de Probabilidade, na qual a aleatoriedade se torna central, ou seja, à medida que os estudantes avançam em sua educação matemática, poderão compreender a Probabilidade de maneira mais formal (BAYER, Arno et al., 2005).

Desta maneira, este relato de experiência pode ser classificado como qualitativo, pois contém o objetivo de buscar respostas da atividade proposta, por um professor mediador e um grupo de alunos, no qual procuram entender o processo pelo qual as pessoas constroem significados e os descrevem, ou seja, se preocupa compreender o comportamento e a experiência humana junto aos processos e fenômenos matemáticos. Salienta-se, neste trabalho, que o objeto matemático se faz presente, por estar trabalhando com Modelagem Matemática, porém o foco central é a abordagem dos conceitos de espaço amostral, evento e probabilidade.

O desenvolvimento da atividade ocorreu em 4 horas/aula em uma escola de Ensino Fundamental no centro-oeste do Paraná, no ano de 2023, por uma turma de 21 estudantes do 5º ano. Inicialmente, apresentou-se aos alunos o tema a ser trabalhado e se descreveu as etapas que serão desenvolvidas, explicando e instigando a participação destes.

Posteriormente, se descreveu algumas situações que envolvem o cotidiano desses, com eventos probabilísticos como por exemplo: ganhar na mega-sena, caírem dois raios no mesmo lugar, qual a chance de se retirar uma bola vermelha de uma urna cheia de bolas coloridas, de escolher um brinquedo específico de uma caixa, entre outras. Nesta etapa se criou um cenário de investigação que segundo Skovsmose (2000, p.6), “[...] convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações”.

Após, o professor lançou um desafio de uma atividade prática: qual a possibilidade de lançar dois dados e obter a ocorrência de números repetidos? Os alunos devem investigar as previsões desse evento acontecer frente às diversas possibilidades, em seguida, registrar os resultados em tabelas e criar gráficos de barras para representar a frequência de quantas vezes cada número aparece.

Nesta etapa da atividade, os 20 alunos do 5º ano, que estavam presentes, foram dispostos em círculo e receberam uma tabela que foi preenchida após sucessivas jogadas de dados. Cada aluno podia lançar os dados 3 vezes

consecutivas, em seguida, anotar os pares de números na tabela. Essas anotações representam a probabilidade de obter o mesmo par de dados após sucessivas jogadas alternadas entre os alunos.

Figura 1: Tabela utilizada para anotar os pares de números dos dados.

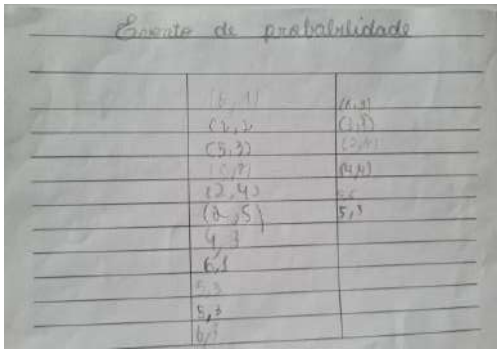

Fonte: Da autora

No decorrer da atividade, o professor orientava os alunos ao longo de todo o processo de aprendizagem, para que, ao final, pudessem discutir e estimular o raciocínio lógico. Isso era feito por meio de perguntas como: 'O que vocês acham que acontecerá se lançarmos o dado muitas vezes?' ou 'Qual é a probabilidade de obter o mesmo par de números (3, 6) na próxima jogada?' Além disso, a linguagem utilizada era apropriada para a idade dos alunos, permitindo que discutissem e compreendessem conceitos como 'mais provável', 'menos provável' e 'igualmente provável'. A atividade foi concluída com a criação de um gráfico de barras, no qual o eixo x representava os pares de dados que mais frequentemente apareceram, em relação à proporção do número de vezes que foram obtidos nas jogadas.

Figura 1: Pares de números que mais apareceram no lançamento dos dados.

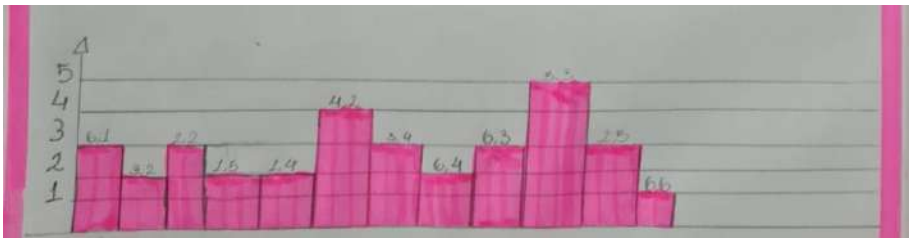

Fonte: Da autora

Após a conclusão dos processos anteriores, procedeu-se ao cálculo dos dados para determinar qual foi o par de números aleatórios que mais frequentemente apareceu neste evento. Ao término da resolução da atividade,

houve um momento de diálogo com a turma para avaliar os resultados encontrados, ou seja, os valores foram discutidos, analisados e interpretados.

Os dados que embasaram esta análise foram coletados por meio dos registros escritos dos estudantes, do diário de campo da professora e de fotografias. Dessa forma, essa análise segue os princípios da pesquisa qualitativa, observando o pensamento probabilístico presente ao longo do desenvolvimento da atividade.

Resultados

Ao desenvolver a atividade, os dados foram lançados 60 vezes pelos 20 alunos do 5º ano. Após verificar os valores obtidos nas jogadas, identificou-se um par de números aleatórios (5, 3) que caiu com maior frequência, ocorrendo cinco vezes. Esse par foi denominado de 'evento A'. Em comparação com outros pares aleatórios que ocorreram em menor quantidade, como (4, 2), que teve 4 ocorrências, e os pares de números que se repetiram 3 vezes, incluindo (3, 4), (2, 2), (6, 1), (2, 5) e (6, 3), os alunos notaram que, dentro deste espaço amostral, a probabilidade de ocorrência mais alta estava associada ao evento A.

Formalmente, foi realizado um diálogo com os alunos e a probabilidade de ocorrência do evento A foi determinada de acordo com a definição clássica de probabilidade, que envolve o número de eventos favoráveis dividido pelo número de possibilidades no espaço amostral. Neste caso, os eventos favoráveis são os casos em que os dados caíram no formato (5,3) ou (3,5), o que totaliza 2 casos, em um espaço amostral de 36 possibilidades, que representam todas as configurações possíveis em que os dados podem cair. Substituindo esses valores, obtemos a probabilidade 2/36. Para facilitar a compreensão, essa probabilidade foi expressa em porcentagem da seguinte forma:

$$P(A) = \frac{2}{36} = 0{,}055$$

$$P(A) = 0{,}055.100$$

$$P(A) = 5{,}5\ \%$$

Portanto, a probabilidade de ocorrência do evento A é de 5,5 %, levando a comentários como “Nossa, a chance de isso acontecer é bem pequena”ou “É realmente difícil ver esse evento acontecer”.

Entretanto, durante a realização da atividade prática, também calculou-se uma estimativa da probabilidade pela frequência relativa pela fórmula (2) descrita abaixo. Essa estimativa pode ser obtida após observações repetidas do fenômeno aleatório, e a proporção que um vezes que um evento A específico ocorre pode ser aproximada da seguinte forma:.

$$P(A) = \frac{número\ de\ ocorrência\ de\ A}{número\ de\ repetições} \quad (2)$$

$$P(A) = \frac{5}{60} = 0{,}083$$

$$P(A) = 0{,}083.100$$

$$P(A) = 8{,}3\ \%$$

Realizou-se o cálculo da frequência do evento A com a turma do 5º ano. Em seguida, houve diálogos e discussões sobre os resultados obtidos, levando os alunos à conclusão de que o par de números (5,3) ou (3,5) apresenta a maior probabilidade de ocorrência naquele momento, de acordo com os dados coletados.

A discussão sobre a atividade com os alunos se mostrou relevante, pois envolveu a interdisciplinaridade de diversas áreas do conhecimento, não apenas introduzindo novos conceitos matemáticos, mas também estimulando o espírito investigativo e o desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos por meio da atividade de Modelagem Matemática.

De acordo com o estudo de Conti e Bôas (2019), os jogos com dados apresenta tarefas de natureza investigativa, e durante seu desenvolvimento com alunos dos anos iniciais, concluíram que houve contribuições para o entendimento de importantes conceitos iniciais de Probabilidade, como espaço amostral, noções de aleatoriedade, distribuição da probabilidade, simetria da frequência dos lançamentos, afirmando o potencial mediador da atividade na construção do conhecimento. A apreensão desses conceitos não ocorre de maneira simples, mas a transposição didática adotada diariamente na sala de aula faz toda a diferença (JÚNIOR E BARBOSA, 2020).

Considerações finais

As principais considerações sobre este relato de experiência indicam que, de fato, a utilização da modelagem matemática na resolução de atividades matemáticas atingiu o objetivo proposto. Ficou evidente que a atividade permitiu diversas integrações pedagógicas interdisciplinares, facilitando a compreensão do conceito matemático de probabilidade. A interação do professor com os alunos ao longo da atividade estimulou maior motivação e participação em sala de aula, contribuindo para a consolidação de novos conhecimentos, como a capacidade de expressar ideias e resolver problemas, além de se aproximar da sua realidade local, construindo e desenvolvendo competências e habilidades.

Portanto, com este relato de experiência, almeja-se contribuir para que haja o desenvolvimento de outras propostas de intervenção no ensino de conceitos matemáticos com a inserção de Modelagem Matemática. E espera-se também contribuir para o conhecimento, planejamento e reflexão do docente que leciona o componente da Matemática, no que diz respeito ao ensino de Probabilidade, além de diversos outros assuntos, habilidades e conteúdos nos momentos da ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2018.

BAYER, Arno et al. **Probabilidade na escola**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, Canoas, v. 1, p. 1-12, 2005.

BURAK, D. **Modelagem Matemática: uma metodologia alternativa para o ensino de matemática na 5ª série.** 1987. 19 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – IGCE, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-UNESP. Rio Claro-SP, 1987.

CONTI K. C.; BÔAS S. G. V. A**caso e probabilidades nos anos iniciais: potencial dos jogos como mediadores na construção do conhecimento**. ReBECEM, Cascavel, (PR), v.3, n.2, p. 379-399, ago. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan.**Da realidade à ação reflexões sobre educação e matemática**.3ª ed.Campinas: Summus Editora.1986.

JÚNIOR, A. P. O. ; BARBOSA, N. D. **O jogo pedagógico "brincando com a probabilidade" para os anos iniciais do ensino fundamental: o espaço amostral**. Zetetike, Campinas, SP, v. 28, p. e020019, 2020.

LOPES, C.E.; SOUZA, L.O. (2016). **Aspectos filosóficos, psicológicos e políticos no estudo da Probabilidade e da Estatística na Educação Básica.** Educ. Matem. Pesq., São Paulo, 18(3), 1465-1489.

LOPES, J.M.; REZENDE, J. C. **Um novo jogo para o estudo do raciocínio combinatório e do cálculo de probabilidade**. Bolema, v.23, n.36, p. 657- 682, 2010.

NASCIMENTO, A. C. A. S. **Uma proposta para o ensino de probabilidade por meio de uma atividade de modelagem matemática baseada no modelo de cooperação investigativa**. 2019. 79 f. Dissertação(Pós-Graduação stricto sensu) Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática, 2019.

NUNOMURA A. R.T.; SILVA K. A. P.; PIRES M. N. M. **Pensamento estatístico e modelagem matemática nos anos iniciais**. Editorial- Revista Educação Matemática, Campina Grande-PB, Brasil, v. 10 n. 1 (2021)

ROQUE, C. C. E. **Modelagem Matemática no Ensino Fundamental**. Revista da Gestão Escolar Paraná. Venceslau Braz: Revista da Gestão Escolar Paraná , 2009.

ROSA, J. M. C. D.; WINTER, L. M. W.; SGANZERLA, N. M. Z.; MATUDA, N. S.; WINTER, E. M. W.; FILHO, J. A. C.; GIOLO, S. R. and ANJOS, A. D.**, Estatística II - Notas de aula**. ed. Paraná, 2009. p. 31-38: Universidade Federal do Paraná. 2009.

SILVA V. S. BURAK D. **Modelagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: Encontro Paranaense de Modelagem Matemática na Educação Matemática, 2018, Cascavel - PR.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Bolema, Rio Claro, n. 14, p. 66-91,2000.

VIANA, E. R.; VERTUAN, R. E. **Estratégias de criatividade em atividades de Modelagem: uma reflexão metodológica.** In: XI Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática. p. 1-15. Belo Horizonte, 2019. Anais da XI CNMEM, 2019.

VIANA, E. R.; SILVA, K. A. P.; VERTUAN, R. E. **Alimentação saudável: uma experiência com modelagem matemática nos anos iniciais.** In: VIII Encontro Paranaense de Modelagem na Educação Matemática, Anais ... Cascavel – PR, out. 2018.

ZANELLA, M. S. **Tarefas de Modelagem Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos alemães e brasileiros**. 2016. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

MAPA MENTAL COMO LINGUAGEM E ESTRATÉGIA DE ENSINO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO DIDÁTICA

Jilvania Lima dos Santos Bazzo[1]

RESUMO

Este artigo discute a alfabetização como responsabilidade formativa da Didática, abordando o mapa mental como linguagem visual e estratégia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. A investigação, realizada em uma escola pública de Florianópolis, analisou 42 produções textuais de crianças em processo de alfabetização, sendo 19 do primeiro ano e 23 do terceiro ano. O objetivo foi compreender a apropriação do gênero mapa mental pelas crianças, diferenciando-o do mapa conceitual, cuja confusão é recorrente entre docentes e discentes. A análise considerou o contexto pedagógico de mediação e leitura, ancorado em práticas intencionais orientadas pelas professoras participantes. Do ponto de vista teórico e metodológico, o estudo fundamenta-se na Didática Crítica Decolonial, com base em Freire, Bazzo e Candau, e em uma concepção dialógica de alfabetização como prática social de linguagem, autoria e formação, conforme discutida por Soares, Kleiman e Mortatti. Os resultados indicam que, quando inserido em situações dialógicas de aprendizagem, o mapa mental favorece a organização do pensamento, a atribuição de sentidos, o desenvolvimento da autoria, o posicionamento crítico e a ampliação das práticas de leitura e escrita. Conclui-se que seu uso intencional contribui para uma alfabetização mais criativa, crítica, formadora e integrada à construção do conhecimento pelas crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Didática Crítica Decolonial. Mapa mental. Ensino Fundamental. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sido, historicamente, campo de disputas teóricas, metodológicas e políticas no âmbito da educação brasileira. Frequentemente tratada de modo fragmentado e reduzida a treinamentos técnicos de codificação e decodificação linguística, essa etapa essencial da escolarização exige uma abordagem que a compreenda como prática social, cultural, ética e política, fundada em concepções críticas de sujeito, linguagem e mundo. Sob a perspectiva da Didática Crítica Decolonial (Bazzo, 2024), que visa desconstruir hierarquias epistemológicas e valorizar saberes plurais, este estudo reconhece

[1] Doutora em Educação com pós-doutoramento em Avaliação e Desenvolvimento Curricular. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina. jilvania.bazzo@ufsc.br.

a alfabetização como processo social de criação, autoria e resistência, ressaltando responsabilidade formativa na área da Didática, que articula intencionalidade pedagógica, mediação docente e linguagem em sua complexidade.

Em tempos marcados pela intensificação das tecnologias digitais, novas linguagens e múltiplas formas de ler o mundo e se relacionar, torna-se urgente ampliar estratégias de ensino voltadas à alfabetização, sem abrir mão da criticidade e do compromisso com a formação humana integral. Considerando os desafios contemporâneos, este estudo propõe apropriação crítica e contextualizada das linguagens visuais, buscando afastar-se de abordagens instrumentais e tecnicistas.

É nesse cenário que se insere a proposta de compreender o mapa mental como linguagem visual e estratégia didática capaz de contribuir para a construção do pensamento crítico, o exercício da autoria e o fortalecimento da leitura e da escrita como práticas sociais com sentidos, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. Partindo de uma concepção dialógica da alfabetização, que a entende como processo de interação entre sujeitos e significados em constante construção, a pesquisa valoriza a mediação pedagógica e o protagonismo infantil.

A investigação foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis, com base na análise de 42 produções textuais de crianças do primeiro e do terceiro ano do ensino fundamental. As produções, organizadas em forma de mapas mentais, foram consideradas enunciados de autoria e formas gráficas de apropriação de conteúdos e ideias, reconhecendo a linguagem visual como espaço político e estético na formação das crianças. A delimitação entre mapa mental e mapa conceitual, frequentemente confundidos no discurso pedagógico, foi elemento central da pesquisa, tanto para a leitura das produções infantis quanto para a análise crítica das práticas docentes.

Do ponto de vista da Didática Crítica Decolonial (Bazzo, 2024), é fundamental situar a linguagem visual no contexto de práticas educativas intencionais que promovam compreensão, criatividade, autonomia e resistência cultural. Este artigo, portanto, visa evidenciar como os mapas mentais, quando

integrados a um projeto pedagógico coletivo e democrático, podem constituir um potente instrumento de ensino e aprendizagem na alfabetização, observando de forma ativa e sensível as crianças durante as atividades de pensar, expressar-se e intervir no mundo social do qual fazem parte, com liberdade, autoria e beleza.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da alfabetização no Brasil passou por significativas transformações nas últimas décadas, especialmente com a incorporação do conceito de letramento às discussões teóricas e práticas pedagógicas. Como destaca Soares (2015; 2016; 2020), alfabetizar não se reduz à aprendizagem do sistema alfabético, mas implica a inserção ativa das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita – um processo que ela denomina “alfaletrar”. Tal perspectiva rompe com uma visão tecnicista da alfabetização, ao situar a linguagem no campo da cultura e da experiência, em consonância com os fundamentos da Didática Crítica.

Essa abordagem é ampliada por autoras como Mortatti (2004; 2019), que historiza os embates em torno dos métodos de alfabetização no Brasil, revelando as disputas ideológicas que atravessam políticas públicas e programas formativos. Kleiman (1995), por sua vez, introduz a noção de multiplicidade dos letramentos, evidenciando que leitura e escrita são práticas culturalmente situadas e ideologicamente marcadas. Ambas contribuem para a crítica às abordagens uniformizadoras e para a valorização das singularidades nas práticas linguísticas das crianças.

Na perspectiva dialógica da linguagem, Bakhtin (2003) propõe que toda enunciação é perpassada por vozes sociais e situada em contextos de interação. Essa concepção desloca o foco do ensino da língua para além da normatividade, compreendendo a linguagem como arena de disputas simbólicas, de expressão de sentidos e de produção de identidades. Assim, alfabetizar é também formar sujeitos capazes de se posicionar criticamente no mundo – o que se articula à concepção freiriana de leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 2011).

Ao tratar da formação estética do(a) professor(a), Bazzo (2016; 2018) e Bazzo e Chagas (2016) evidenciam a importância do trabalho com a literatura como experiência formadora. A leitura de textos literários possibilita o encontro com a alteridade, a escuta sensível e a ampliação do repertório simbólico das crianças. A literatura deixa de ser mero pretexto para o ensino, tornando-se espaço de fruição, criação e crítica – dimensão essencial à Didática Crítica Decolonial, que compreende a linguagem como atitude emancipatória.

Nesse horizonte, a formação docente se desloca de uma lógica prescritiva para uma prática reflexiva, estética e política. O(a) alfabetizador(a) é chamado(a) a se constituir como sujeito de linguagem, sensível às marcas culturais da infância e atento(a) à multiplicidade dos modos de expressão. Bazzo (2015; 2021) sustenta que compreender a linguagem como notação, e não como mero código, convoca o(a) educador(a) a reconhecer a potência da palavra como território de autoria e escuta ativa.

A abordagem freiriana (FREIRE, 2011) reforça esse entendimento ao defender que o ensino exige corporeidade, diálogo e compromisso ético-político com os(as) educandos(as). A alfabetização, nesse sentido, é um ato político, de conhecimento e de reinvenção do mundo, o que implica práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura e linguagem.

O trabalho com gêneros discursivos e textuais, como propõem Schneuwly e Dolz (2004), contribui para o planejamento do ensino da linguagem escrita na escola. Ao integrar diferentes gêneros orais e escritos, ampliam-se as capacidades de leitura e produção de textos das crianças, desde os primeiros anos. A diversidade textual favorece a constituição de repertórios plurais e a valorização das múltiplas vozes da comunidade escolar.

Nesse contexto, a linguagem visual, especialmente por meio dos mapas mentais, é compreendida como uma das expressões possíveis da autoria e da construção de sentidos. A delimitação conceitual entre mapa mental e mapa conceitual torna-se fundamental para a análise crítica das práticas docentes e das produções infantis.

Por fim, a contribuição de Candau (2012; 2016) é imprescindível para situar a alfabetização como prática intercultural, que reconhece as tensões, as

desigualdades e os saberes historicamente silenciados nos espaços escolares. Para a autora, práticas educativas interculturais não se limitam à inclusão da diferença como adereço curricular, mas convocam o enfrentamento das hierarquias culturais que estruturam as relações sociais. Assim, a alfabetização, quando pensada sob o viés decolonial e dialógico, assume o compromisso ético-político com a justiça cognitiva e com a formação de sujeitos plurais, criativos e emancipados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem abordagem qualitativo-interpretativa, com foco na análise de produções textuais infantis mediadas por mapas mentais, compreendidos como gênero textual e estratégia de aprendizagem da língua portuguesa no contexto da alfabetização. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Florianópolis (SC), envolvendo 42 textos produzidos por crianças do primeiro e do terceiro ano do ensino fundamental, sendo 19 do primeiro ano e 23 do terceiro. As atividades foram desenvolvidas por duas docentes alfabetizadoras que também integraram a pesquisa como colaboradoras e interlocutoras do processo investigativo.

O objetivo da análise foi investigar se há compreensão, por parte das crianças, quanto ao gênero textual mapa mental, frequentemente confundido com os mapas conceituais (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010), embora apresentem estruturas composicionais estáveis e finalidades distintas. Os mapas mentais partem de um conceito central e se expandem de forma radial, associativa, criativa e não linear, enquanto os mapas conceituais priorizam relações lógico-hierárquicas entre conceitos.

É comum, portanto, que haja confusão entre mapa mental e mapa conceitual. Este último fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, sendo concebido como estratégia cognitiva voltada à organização hierárquica de conceitos, estabelecendo relações lógicas entre eles. Nessa estrutura, os conceitos mais amplos ocupam os níveis superiores e os mais específicos os inferiores. O mapa conceitual ancora-se numa psicologia cognitiva explícita e numa epistemologia construtivista, diferindo dos mapas

mentais, cuja construção é mais flexível e menos rigorosa em termos epistemológicos (TAVARES; MEIRA; AMARAL, 2021).

Do ponto de vista das teorias educacionais e didáticas, a vertente teórica e metodológica que fundamenta este trabalho também diverge da perspectiva à qual se vincula a discussão original sobre o uso do mapa mental como conteúdo, estratégia de ensino, aprendizagem ou avaliação. Essa diferenciação foi considerada fundamental na interpretação das produções infantis, uma vez que o uso impreciso dos termos pode comprometer a prática docente e o desenvolvimento da autonomia criativa das crianças.

A produção dos textos ocorreu a partir de situações didáticas planejadas pelas professoras, antecedidas por práticas de leitura e roda de conversa sobre a obra literária. No primeiro ano, as atividades foram mediadas pela leitura de *O livro dos sentimentos*, de Todd Parr, que se destaca pelo uso de cores vibrantes, frases simples e narrativas visuais que abordam emoções como alegria, raiva, medo, tristeza e amor, criando um ambiente acolhedor e expressivo. A partir da leitura, as crianças foram convidadas a dramatizar os sentimentos do livro e relacioná-los com suas próprias experiências, compondo em seguida mapas mentais que ilustrassem essas emoções e possíveis ações diante delas. As crianças conversaram sobre a quem recorrer quando estão tristes, com quem gostam de dividir alegrias e como lidar com o medo ou a raiva. Essa etapa foi registrada em produções orais e escritas, depois sistematizadas nos mapas.

No terceiro ano, a proposta pedagógica articulou-se ao projeto interdisciplinar da escola sobre temática ambiental e à visita ao *Projeto Tamar*. A obra escolhida foi *S.O.S. Tartarugas Marinhas*, de Rogério Andrade Barbosa, com ilustração de Roger Mello. O livro combina linguagem literária e informativa, tratando da importância ecológica das tartarugas marinhas, suas ameaças e a preservação ambiental. Após leitura compartilhada e rodas de conversa, as crianças produziram mapas mentais que organizavam informações sobre as tartarugas: características físicas, hábitos alimentares, predadores, causas da extinção e ações de preservação. A construção dos mapas partiu de perguntas orientadoras e as respostas foram transformadas em ramificações temáticas no mapa mental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das 42 produções textuais revela que, embora ainda haja imprecisões quanto à estrutura dos mapas mentais, especialmente no primeiro ano, as crianças demonstram compreensão do gênero como forma de organização de ideias a partir de um conceito central. As produções do primeiro ano se destacaram pela expressividade gráfica, com uso de cores, desenhos e palavras-chave relacionadas aos sentimentos abordados na obra. Ainda que nem todos os mapas apresentem hierarquias temáticas claras ou ramificações consistentes, observou-se intencionalidade comunicativa e vínculo com o conteúdo discutido em sala. O papel da leitura literária foi determinante para a produção, permitindo que as crianças se expressassem com liberdade, coerência afetiva e criatividade.

No terceiro ano, as produções apresentaram maior complexidade temática e mais aproximação com a estrutura esperada dos mapas mentais. As crianças demonstraram capacidade de sintetizar informações da obra lida e reorganizá-las visualmente em torno de um eixo central (“tartaruga marinha”), com ramificações coerentes. A familiaridade prévia com o tema, devido ao projeto escolar, também contribuiu para maior fluidez na produção. Foi recorrente a presença de ilustrações e conexões entre os dados científicos e os sentimentos das crianças em relação à preservação ambiental, evidenciando um duplo engajamento: cognitivo e afetivo.

Em ambas as turmas, a presença das professoras como mediadoras de leitura e diálogo foi decisiva para que os mapas mentais fossem mais do que um exercício formal de organização de ideias: tornaram-se espaço de expressão subjetiva, articulação entre linguagem e pensamento, de escuta e autoria. Como aponta Costa (2025), ao estudar narrativas visuais em livros de literatura infantil, a imagem, ao lado da palavra, constitui campo formativo sensível, estético e político na formação docente e discente. Essa perspectiva também se revela nas práticas analisadas, pois os mapas mentais produziram efeitos visuais e discursivos que extrapolam o conteúdo curricular, inserindo-se no campo da arte, da escuta e da invenção de si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções infantis revelou que os mapas mentais, quando compreendidos como linguagem em múltiplas dimensões e integrados ao processo de alfabetização, constituem-se em potente estratégia de ensino, desde que vinculados a práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Ao favorecerem a organização de ideias, a expressão de sentimentos e a sistematização de saberes, esses mapas ampliam as possibilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, respeitando o tempo, a escuta e o processo criativo de cada criança.

A descrição das práticas docentes também evidencia a centralidade da relação pedagógica, com foco na mediação cuidadosa de experiências de leitura, escuta e diálogo, reafirmando a importância de uma Didática da alfabetização que valoriza a autoria dos sujeitos e reconhece a linguagem como prática social. As produções infantis, imagéticas e verbais, mostram que os mapas mentais permitem às crianças organizar suas ideias de forma singular e criativa, em diálogo com o livro, com os colegas e com as professoras, atribuindo sentido e ressignificando a experiência.

As distinções entre mapas mentais e conceituais, frequentemente confundidas, são fundamentais na formação docente, pois exigem coerência na função, estrutura composicional e intencionalidade pedagógica. Enquanto os mapas conceituais organizam hierarquicamente, os mentais privilegiam associações livres e sensoriais. Nesta perspectiva teórico-metodológica, ambos se complementam, ampliando o repertório dos professores e fortalecendo seu papel como intelectuais formativos. Porém, o foco central permanece nas crianças e sua aprendizagem, sustentadas por bases dialógicas, emancipatórias e discursivas das práticas sociais de alfabetização.

A experiência analisada demonstrou que o mapa mental pode ser compreendido como linguagem estética e atitude pedagógica de autoria, aproximando a alfabetização da arte e do sensível. As produções das crianças deixam de ser meros recursos gráficos e passam a estruturar formas de narrar conhecimentos e experiências.

Por fim, reafirma-se a centralidade da ação docente no processo de alfabetização. Os mapas mentais ampliam a capacidade de ensinar e aprender a ler o mundo, as palavras e as coisas, ajudam a superar a visão tecnicista e a entender a postura docente como domínio teórico e metodológico. O mapa mental é, antes de tudo, uma questão didática.

REFERÊNCIAS

BAKHTN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAZZO, J. L. S. A natureza criativa da didática decolonial poético-estética. In: URIBE, Alvaro Adriazola et al. (orgs.). **Natureza da criatividade**: cartografia de processos criativos. volume 3. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2024, p. 325-342.

BAZZO, J. L. S. **Por uma poética decolonial no ensino superior**: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

BAZZO, J. L. S. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 55-75, jan./abr. 2015. (http://www.perspectiva.ufsc.br) [http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p55].

BAZZO, J. L. S. Literatura e infância: fruição ou pretexto? In: DEBUS, E.; JULIANO, D.; BORTOLOTTO, N. (Orgs.) **Literatura Infantil e Juvenil**: do literário a outras manifestações estéticas. Tubarão: Copiart, 2016, p. 109-122.

BAZZO, J. L. S. Encontro com poetas: (como) ler poesia na sala de aula. In: DEBUS, E. BAZZO, J. L. S.; BORTOLOTTO, N. (Orgs.) **Poesia (cabe) na escola**. Campina Grande (PB): EDUFCG, 2018, p. 131-148.

BAZZO, J. L. S. Contribuições de Paulo Freire para o ensino da leitura e escrita: dimensão linguística. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 191–206, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.60147. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/60147. Acesso em: 1 mar. 2025.

BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. M. Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em SC: alguns apontamentos. In: SILVEIRA, E.; BAZZO, J. S. L.; CHAGAS, L. M. M.; AGUIAR, M. A. L.; PEDRALLI, R. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: Letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016, p. 44-66.

BAZZO, J. L. S.; CHAGAS, L. M. M.; MARTINS FILHO, L. J. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no Pnaic/SC: aproximações possíveis. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584Vitória, ES | v. 1 | n. 3 | p. 40-54 | jan./jul. 2016

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

COSTA, B. Q**. Imagens de livros de literatura infantil**: narrativas visuais como estruturantes na formação de professores. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: Uma história concisa. São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Roxo e Glaís S. Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 98.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: Estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 191–208, dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300010. Acesso em: 11 jul. 2025.

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. Mapa mental interativo: A concepção de uma mídia rica para a aprendizagem. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 1, p. 1–16, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i1.6645. Acesso em: 25 jul. 2025.

PRÁTICAS LÚDICAS EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO

Francisco Antonio Machado Araujo[1]

Wallérya Maria Pereira Silva[2]

RESUMO

O Projeto Alfaletrando em Jogo é uma iniciativa vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), voltada para a promoção da alfabetização e letramento de crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental com dificuldades na leitura e escrita. O problema de pesquisa aborda como a utilização de jogos lúdicos pode contribuir para a superação das dificuldades de alfabetização e o desenvolvimento das funções cognitivas, emocionais e sociais das crianças. O objetivo do estudo é analisar a relevância dos jogos educativos como mediadores no processo de alfabetização, promovendo a aprendizagem de forma interativa e colaborativa. A metodologia adotada é qualitativa, com a abordagem de estudo de caso, sendo realizada a observação participante durante as atividades lúdicas, como bingo de palavras, caça-palavras e o jogo Alfaletrando em Rimas. O aporte teórico baseia-se nas contribuições de Vygotsky (1995, 2000), que destaca a mediação cultural no desenvolvimento cognitivo, Soares (2020), que aborda a relação entre alfabetização e letramento, Kishimoto (2002) sobre o papel do jogo na educação, e Goulart (2019) sobre a perspectiva discursiva da alfabetização. Os resultados revelaram avanços significativos nas habilidades de leitura, escrita e interação social das crianças, além de contribuir para a formação teórico-prática dos discentes e fortalecer as parcerias acadêmicas e comunitárias.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Ludicidade. Mediação cultural.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento educacional das crianças, mas ainda enfrenta desafios, especialmente para aquelas com dificuldades significativas de leitura e escrita. Nesse contexto, o Projeto Alfaletrando em Jogo propõe o uso de jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas para promover a alfabetização e o letramento de crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa deste estudo é compreeender como a utilização de jogos pode contribuir para superar as dificuldades de alfabetização e letramento, promovendo também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

[1] Doutorado em Educação, UFDPar e franciscoaraujo@ufdpar.edu.br.
[2] Graduanda em Pedagogia, UFDPar e walleryamaria975@gmail.com.

A premissa teórica do estudo baseia-se na ideia de Vygotsky (2000, p.15), que argumenta que "o desenvolvimento psíquico não ocorre isoladamente, mas é um processo de mediação cultural e social". Para este autor, a aprendizagem não é apenas técnica, mas envolve a apropriação de ferramentas culturais, como a linguagem e os jogos, que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A utilização de jogos no Projeto Alfaletrando em Jogo visa justamente isso: usar a ludicidade para favorecer a aprendizagem da língua escrita, além de estimular habilidades cognitivas e sociais essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

A metodologia do projeto segue os princípios da Psicologia Histórico Cultural, utilizando jogos como mediadores culturais que permitem a internalização da linguagem escrita. Como afirmam Firbida *et al*. (2021. P. 47), "as funções psicológicas superiores são formadas por meio de interações sociais e pela apropriação de ferramentas culturais" (Firbida; Facci; Barroco, 2021, p. 47). A abordagem qualitativa adotada no estudo inclui observação participante, analisando as interações entre alunos e monitores durante as sessões de jogos. A fim de demonstrar como a dinâmica dos jogos pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e o engajamento das crianças no processo de alfabetização.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE EXPLICAM O PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO

O Projeto Alfaletrando em Jogo se baseia em uma abordagem pedagógica inovadora que integra o uso de jogos como ferramentas mediadoras no processo de alfabetização e letramento, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada. Este projeto é fundamentado em uma base teórica que inclui as contribuições de autores como Vygotsky (1995, 2000, 2018), Soares (2002, 2023a, 2023b), Kishimoto (2002), dentre outros, que discutem o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e o papel da ludicidade na educação.

Vygotsky (1995) propõe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento lógico e a linguagem, ocorre por meio da

mediação de ferramentas culturais, como a linguagem escrita, e da interação social. Ele argumenta que "o psiquismo humano é constituído socialmente, sendo moldado por práticas culturais e pela linguagem" (Vygotsky, 1995, p. 12). Essa visão fundamenta a aplicação de jogos educativos no Projeto Alfaletrando em Jogo, que atua como uma ferramenta de mediação, permitindo que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas também desenvolvam suas funções cognitivas de forma colaborativa e mediada socialmente.

A utilização de jogos lúdicos segue o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2000), que descreve a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e o nível que ela pode atingir com o auxílio de um mediador. No Projeto Alfaletrando em Jogo, os jogos são usados como instrumentos para desafiar as crianças dentro de sua ZDP, proporcionando um ambiente onde elas podem avançar no processo de alfabetização com o apoio dos monitores e colegas.

Soares (2002) complementa nossa compreensão ao discutir a diferença entre alfabetização e letramento. Soares (2002, p. 13) afirma que “alfabetização e letramento não são atividades isoladas, mas práticas sociais que envolvem a interação com o mundo ao redor, e sua efetividade depende do uso significativo da linguagem escrita”.

Para Soares (2002), a alfabetização não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a apropriação da escrita em contextos sociais, preparando as crianças para utilizar a linguagem escrita de maneira crítica e transformadora. O Projeto Alfaletrando em Jogo segue essa perspectiva ao integrar a alfabetização técnica à compreensão do uso social da língua escrita, fazendo com que as crianças signifiquem a escrita como uma ferramenta para interagir com o mundo.

Kishimoto (2002, p. 145), ao discutir o papel do jogo na educação, destaca que "o jogo é uma das formas mais poderosas de aprendizagem, pois promove a interação social e o desenvolvimento cognitivo de maneira lúdica, permitindo que a criança aprenda de forma espontânea e prazerosa". Essa visão está no cerne do Projeto Alfaletrando em Jogo, onde os jogos lúdicos são utilizados como ferramentas para ensinar habilidades cognitivas, como a leitura e a escrita, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento social e emocional das

crianças. O uso de jogos educativos como alfaletrando em rimas e caça-palavras cria um ambiente de aprendizagem prazeroso e envolvente, estimulando a criatividade e a imaginação das crianças, enquanto elas exploram as possibilidades linguísticas de forma divertida.

A abordagem discursiva de Goulart (2019) também é essencial para entender a metodologia do Projeto Alfaletrando em Jogo. Goulart (2019, p. 60) defende que "o ensino da escrita deve ser compreendido não apenas como a aquisição de habilidades linguísticas, mas como uma prática que envolve a apropriação de significados sociais e culturais". No projeto, a escrita não é ensinada de forma isolada, mas dentro de contextos sociais e culturais significativos para as crianças. As atividades com jogos estimulam a produção de textos e o uso da escrita de forma reflexiva, crítica e criativa, permitindo que as crianças construam significados de acordo com suas vivências e interações sociais.

A ludicidade, portanto, é entendida como um meio essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais das crianças. Souza e Dias (2008, p. 78) ressaltam que "o jogo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da aprendizagem, pois permite que a criança experimente novas formas de interação social e desenvolva suas habilidades cognitivas de maneira prazerosa e motivadora".

Ao utilizar jogos como ferramentas pedagógicas, o projeto não só facilita o desenvolvimento das funções cognitivas, mas também promove a aprendizagem de forma lúdica, engajante e socialmente significativa, permitindo que as crianças se envolvam ativamente em seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem inovadora proporciona uma educação mais rica, significativa e inclusiva, que considera as necessidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças no processo de alfabetização.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

A produção deste relatório adota abordagem qualitativa, visando compreender as influências do Projeto Alfaletrando em Jogo na alfabetização de crianças com dificuldades de leitura e escrita. A população foi composta por

crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, atendidas pela ONG "Amigos Solidários" na cidade de Parnaíba, Piauí. Sobre a opção pela Pesquisa Qualitativa, Minayo (2001, p. 23) explica que a mesma "busca compreender os fenômenos sociais a partir do ponto de vista dos participantes, explorando suas percepções, significados e interações em seus contextos naturais".

Além disso, participaram da pesquisa monitores e educadores responsáveis pela aplicação dos jogos e atividades pedagógicas. O estudo de caso foi escolhido por possibilitar uma análise detalhada do processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto específico e dinâmico (Soares, 2002).

Os procedimentos envolveram a aplicação de atividades lúdicas, como bingo de palavras, atividades musicais, caça-palavras, teatro, contação de histórias, entre outros jogos que visam estimular a leitura, a escrita e a interação social. Durante a execução das atividades, foi realizada uma observação participante (Flick, 2004) para acompanhar as reações, interações e progressos das crianças nas sessões de jogo.

Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas observações sistemáticas das sessões de jogos, registrando as interações sociais e cognitivas das crianças. Também foram coletados relatos dos monitores e educadores sobre as experiências das crianças durante as atividades, além de registros das produções textuais e desenhos das crianças, que revelaram o processo de construção de sentido e apropriação da linguagem escrita.

4 CONHECENCO O PROJETO ALFALETRANDO EM JOGO

O Projeto Alfaletrando em Jogo, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPar), tem como foco a promoção da alfabetização e letramento de crianças do 4º e 5º anos do ensino fundamental da rede pública, especialmente aquelas com dificuldades nesse processo. A proposta utiliza jogos lúdicos como ferramentas pedagógicas para mediar o desenvolvimento da consciência fonológica, leitura, escrita e interpretação textual. O projeto articula ensino, pesquisa e extensão, com encontros semanais realizados na ONG Amigos Solidários e formações teórico-práticas para discentes-monitores.

O trabalho se baseia em planejamento colaborativo, aplicação de atividades lúdicas, acompanhamento individualizado das crianças e análise pedagógica contínua. Ao fazer isso, o projeto reafirma o papel transformador da universidade pública, promovendo aprendizagem significativa, com base no diálogo, na ludicidade e na valorização da cultura escrita.

A implementação do projeto ocorreu no contexto das consequências da pandemia de COVID-19, que trouxe danos duradouros à educação básica no Brasil. A suspensão das aulas presenciais, as limitações do ensino remoto e as desigualdades sociais acentuaram as dificuldades no acesso à aprendizagem, com um aumento significativo no número de crianças com dificuldades de alfabetização. Segundo levantamento do Todos pela Educação (2021), o número de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler ou escrever cresceu 66% entre 2019 e 2021, evidenciando a urgência de estratégias pedagógicas que combatam o retrocesso educacional.

O projeto adota uma abordagem que vê a alfabetização como um processo cultural e social, e não apenas técnico. Soares (2023a) afirma que a alfabetização não pode ser confundida com a simples decodificação de signos gráficos, mas implica a apropriação da tecnologia da escrita, suas convenções, suas funções sociais e a capacidade de usá-la criticamente.

Além dos benefícios diretos para as crianças, o projeto também fortalece a formação dos discentes do curso de Pedagogia da UFDPar, oferecendo uma vivência real de práticas educativas e articulando ensino, pesquisa e extensão, de forma a gerar impactos significativos na educação local e contribuir para a formação de futuros educadores.

5 RESULTADOS DO RELATÓRIO DE ESTUDOS

Os resultados obtidos pelo Projeto Alfaletrando em Jogo demonstram que a integração de jogos lúdicos na alfabetização é uma possibilidade para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, além de promover avanços significativos no aspecto socioemocional e na interação social das crianças. O uso dos jogos como ferramenta pedagógica favoreceu aprendizado mais dinâmico, criativo e significativo. Além disso, o projeto contribuiu para a

formação acadêmica das monitoras e fortaleceu as parcerias acadêmicas e comunitárias, consolidando-se como um exemplo de prática pedagógica inovadora que integra ensino, pesquisa e extensão.

Os jogos desempenham um papel central no Projeto Alfaletrando em Jogo, pois são instrumentos de mediação que promovem a aprendizagem de maneira lúdica e interativa. Foram utilizados jogos como bingo de palavras, caça-palavras, dominó de sílabas, contação de histórias e alfaletrando em rimas – um jogo criado durante o desenvolvimento do projeto com o objetivo de fortalecer a consciência fonológica e a criação de rimas.

Esses jogos não apenas abordaram aspectos técnicos da alfabetização, como o reconhecimento de fonemas e a formação de palavras, mas também ajudaram as crianças a se envolverem de maneira criativa e colaborativa no processo de aprendizagem. As atividades foram cuidadosamente planejadas para atender às necessidades específicas de cada grupo de crianças, com adaptações constantes durante o projeto com base nas observações e nas avaliações formativas. O uso desses recursos se alinha com a perspectiva de Soares (2002), que destaca que “a alfabetização não é apenas a aprendizagem técnica da leitura e escrita, mas a apropriação da língua e suas funções sociais” (Soares, 2002, p. 56). O projeto procurou, assim, integrar o ensino técnico da leitura e escrita com o uso social da língua, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e engajada.

Os resultados do projeto demonstraram avanços significativos no desenvolvimento das crianças nas áreas de leitura, escrita e compreensão textual. Observou-se uma melhoria substancial no reconhecimento de fonemas, leitura de palavras e construção de frases. A interação social durante as atividades também foi um fator chave para o desenvolvimento das crianças, com destaque para a maior motivação e engajamento, especialmente entre aquelas com histórico de dificuldades atencionais. Como Vygotsky (1995) argumenta, “o desenvolvimento humano não é isolado, mas sim mediado por interações sociais” (VYGOTSKY, 1995, p. 12). Esse processo de mediação foi facilitado pelos jogos, que, ao estimular a colaboração e a comunicação entre os alunos, ajudaram na construção conjunta do conhecimento.

A melhoria na compreensão de textos e na produção escrita foi um dos avanços mais observados. As crianças demonstraram maior segurança ao ler e interpretar textos simples, e suas produções textuais mostraram um aumento na coesão e na criatividade. Além disso, o alfaletrando em rimas, um jogo desenvolvido no decorrer do projeto, teve um impacto positivo na consciência fonológica das crianças, permitindo que elas explorassem a formação de palavras e rimas de forma divertida e criativa. O jogo incentivou a imaginação e o uso da língua escrita de forma espontânea e lúdica, como defendido por Kishimoto (2002).

O Projeto Alfaletrando em Jogo também contribuiu de forma significativa para a pesquisa acadêmica, gerando material empírico utilizado na elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de discentes do curso de Pedagogia da UFDPar. Nesse sentido, o projeto não só ajudou a melhorar as habilidades de alfabetização das crianças, mas também se tornou um campo de estudo para a formação de futuros educadores. As monitoras discentes do projeto participaram ativamente da coleta de dados, elaboração de jogos e avaliação das atividades, o que lhes proporcionou uma experiência formativa valiosa, ampliando seu entendimento sobre metodologias lúdicas e sobre o processo de mediação na alfabetização.

A experiência gerada pelo Projeto Alfaletrando em Jogo também se reflete na produção de conhecimento acadêmico e na aplicação de pesquisas em contextos reais. Os dados coletados, incluindo registros fotográficos, vídeos e observações sistemáticas, estão sendo organizados para compor artigos acadêmicos e para a apresentação em eventos científicos. Isso demonstra a capacidade do projeto de integrar ensino, pesquisa e extensão de maneira eficaz.

A criação do jogo alfaletrando em rimas representa um dos resultados mais significativos e inovadores do projeto, refletindo a aplicação de conceitos teóricos da alfabetização mediada por jogos e da aprendizagem socialmente situada. O jogo foi desenvolvido a partir das experiências práticas das monitoras, que buscaram atender às necessidades específicas das crianças participantes, especialmente no que diz respeito à consciência fonológica, construção de palavras e produção escrita criativa. Esse processo de criação do jogo não

apenas alinha-se aos conceitos de ludicidade e mediação cultural, mas também promove a apropriação da língua escrita de maneira lúdica e prazerosa, como proposto por autores que defendem a integração entre aprendizagem e jogos no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Alfaletrando em Jogo demonstrou ser uma proposta pedagógica relevante para a promoção da alfabetização e letramento de crianças com dificuldades de leitura e escrita. Ao utilizar jogos lúdicos como ferramentas mediadoras no processo de ensino, o projeto possibilitou avanços significativos nas habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos.

A metodologia adotada no projeto, fundamentada na Psicologia Histórico Cultural, demonstrou sua importância ao promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e mediado, onde as interações sociais desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento das funções cognitivas superiores das crianças. O uso de jogos educativos permitiu que as crianças não apenas aprendessem a ler e escrever, mas também desenvolvessem suas habilidades cognitivas de forma colaborativa, com o apoio de monitores e colegas.

Além dos benefícios diretos para as crianças, o projeto também teve um impacto significativo na formação dos discentes do Curso de Pedagogia da UFDPar. Os alunos, ao aplicar os jogos e observar o progresso das crianças, puderam vivenciar práticas educativas reais, que os prepararam para a prática pedagógica no contexto de sala de aula. Isso também refletiu em um aprendizado prático e colaborativo, que contribuiu para sua formação como futuros educadores.

REFERÊNCIAS

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em Perspectiva Discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.9, p.60-78, 2019.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização: Linguagem e Vida - Uma Perspectiva Discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 14, 2021.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização e Leitura: Uma Abordagem Discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 16, p. 54-67, 2011.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de Caso:** Planejamento e Métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação:** A Teoria e a Prática. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização:** a questão dos conceitos e do ensino. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo, Contexto, 2023b.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica:** Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. [S. l.]: Todos pela Educação, fev. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf. Acesso em: 30 de março de 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: LIMITES E POTENCIALIDADES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA INTERESCOLAR

Sirlei Stallbaum Klein[1]

Stefanie Daiane Dickel da Silva[2]

RESUMO

Este estudo investiga as possibilidades e os desafios do ensino de Ciências nos primeiros anos da Educação Básica, a partir de uma experiência pedagógica interescolar realizada na rede pública de ensino do município de Ipumirim-SC. A proposta envolveu estudantes da Pré-escola e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Núcleo Educacional Municipal Claudino Locatelli, por meio de atividades investigativas desenvolvidas em ambiente de laboratório. As ações proporcionaram às crianças o contato com práticas científicas, como experimentação com materiais de baixo custo, observação e diálogo, respeitando suas características cognitivas e expressivas. Com abordagem qualitativa, o estudo analisa a experiência vivenciada, evidenciando que, apesar das limitações estruturais e formativas ainda presentes nas escolas públicas, existe um cenário promissor para o desenvolvimento do pensamento científico desde os primeiros anos escolares. Os resultados apontam a importância de se investir na formação docente, na valorização do componente curricular de Ciências e na criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a construção ativa do conhecimento pelas crianças.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Educação Infantil. Anos Iniciais. Experimentação.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências para os primeiros anos da Educação Básica vem ganhando espaço como campo de prática e reflexão, tanto no Brasil quanto em outros contextos. Os primeiros anos são decisivos para o desenvolvimento do pensamento científico, da curiosidade, da capacidade de resolver problemas e da compreensão básica sobre fenômenos naturais e sociais. A alfabetização científica, nesse sentido, configura-se como uma meta que busca levar os alunos a compreenderem conceitos científicos de maneira significativa em suas

[1] Doutoranda em Educação. Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: sirleistall_16@hotmail.com
[2] Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Centro Universitário Internacional - UNINTER. E-mail: stefaniedickel19@gmail.com

vivências cotidianas.

No entanto, ainda são visíveis os obstáculos para a efetiva inserção desse componente curricular no cotidiano escolar. Entre os principais desafios estão a formação inicial e continuada insuficiente dos professores, a ausência de materiais didáticos adequados e a precariedade da infraestrutura, como a falta de laboratórios ou espaços apropriados para a prática investigativa.

Este artigo emerge da experiência do projeto *Explorando Ciências: Ampliando horizontes por meio de práticas experimentais de baixo custo*, desenvolvido em 2024, e busca refletir sobre as possibilidades e limitações do ensino de Ciências para crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com base nas vivências construídas ao longo da ação.

A investigação parte do pressuposto de que práticas pedagógicas criativas, acessíveis e fundamentadas podem contribuir para enfrentar parte das dificuldades encontradas nas escolas, fortalecendo o papel das Ciências na formação integral das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre o ensino de Ciências na primeira infância exige compreender sua trajetória no contexto educacional brasileiro, marcada por avanços e retrocessos. Historicamente, predominou uma abordagem enciclopédica, voltada à memorização e à figura do professor como transmissor de saberes, excluindo a infância das práticas científicas e reservando o ensino de Ciências às etapas finais da escolarização.

A partir das décadas de 1970 e 1980, propostas pedagógicas inspiradas em teorias construtivistas e socioculturais passaram a defender um ensino mais significativo e dialógico, valorizando a alfabetização científica desde os primeiros anos. Essa perspectiva reconhece as crianças como investigadoras ativas, capazes de observar, levantar hipóteses e construir explicações com base em experiências concretas e interações sociais.

Normas como a LDB (1971) e, mais recentemente, a BNCC (2017), consolidaram o ensino de Ciências como componente obrigatório desde os anos iniciais, reafirmando o direito das crianças ao acesso à cultura científica.

No entanto, a prática ainda enfrenta desafios como a formação insuficiente de professores, escassez de materiais e espaços adequados, e uma cultura pedagógica que subestima as capacidades infantis.

Defender o ensino de Ciências na infância é, portanto, afirmar uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito epistêmico e protagonista da aprendizagem. A experiência relatada neste artigo se insere nesse movimento, articulando ciência e infância como campos complementares, mediados por práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

Assim, discutir o ensino de Ciências na infância não é apenas debater métodos, mas reafirmar uma concepção de educação que reconhece a criança como protagonista da própria aprendizagem. A experiência descrita neste artigo insere-se nesse movimento de valorização da infância e da ciência como campos que se fortalecem mutuamente por meio de práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e comprometidas com a formação integral.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, parte da compreensão de que a realidade educacional é composta por múltiplos significados, construídos socialmente. O estudo centra-se na análise reflexiva de uma experiência pedagógica concreta, desenvolvida em escolas públicas do município de Ipumirim-SC, especialmente na Escola Núcleo Educacional Municipal Claudino Locatelli, em resposta à ausência de um laboratório de Ciências.

A vivência analisada foi o projeto *Explorando Ciências: Ampliando horizontes por meio de práticas experimentais de baixo custo*, realizado entre setembro e outubro de 2024. A iniciativa surgiu como alternativa para suprir a falta de infraestrutura adequada, criando oportunidades de aprendizagem prática, interativa e acessível. A proposta envolveu aproximadamente 550 alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizados em grupos conforme a faixa etária, com apoio logístico da Secretaria Municipal de Educação, que garantiu transporte escolar e estrutura

para o deslocamento até outra escola da rede – a Escola Escola Núcleo Educacional Municipal João Canton –, que cedeu seu laboratório para as atividades.

O planejamento foi construído coletivamente pelas professoras regentes e orientadoras pedagógicas, com base no cotidiano das crianças e alinhado aos objetivos da BNCC. As atividades estimularam observação, formulação de hipóteses, experimentação e diálogo. Crianças da Pré-escola aprofundaram os aprendizados em sala, por meio de rodas de conversa, desenhos e produções visuais. Já os alunos dos Anos Iniciais registraram suas descobertas em relatórios adaptados, refletindo sobre o processo e os resultados dos experimentos.

A condução das práticas foi realizada pelas Orientadoras Pedagógicas da Escola Núcleo Educacional Municipal Claudino Locatelli. As professoras regentes e dos demais componentes curriculares responsáveis pelas aulas do dia acompanharam suas respectivas turmas durante todo o processo, com o objetivo de colaborar na organização e no cuidado com os estudantes, além de vivenciar e aprender estratégias pedagógicas que podem ser adaptadas e aplicadas em qualquer sala de aula, utilizando materiais acessíveis e de baixo custo.

A observação participante, com registros escritos e coleta de falas espontâneas das crianças, permitiu um olhar sensível e contínuo sobre a aprendizagem, resultando em uma avaliação formativa que respeitou os tempos e interesses dos estudantes.

Ao proporcionar o contato direto com práticas investigativas, o projeto reafirmou o potencial da infância para a construção do pensamento científico e a importância de iniciativas pedagógicas que tornem o ensino de Ciências mais acessível, significativo e inclusivo nas escolas públicas.

2.2 Relato de experiência a partir de uma experiência interescolar

A inserção de atividades práticas no ensino de Ciências desde a infância é essencial para estimular o pensamento científico, a curiosidade e a compreensão do mundo, sendo uma oportunidade real de construção do

conhecimento quando planejada com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido,

> "[...] o ensino de ciências por investigação – que é uma metodologia de ensino que visa aproximar o aluno do "fazer ciência" dos verdadeiros cientistas, por meio da resolução de problemas reais com espaço e tempo para questionamentos, testes de hipóteses, trocas de informações e sistematizações de ideias – pode servir de maneira eficaz para alfabetizar cientificamente alunos dos anos iniciais" (Brito; Fireman, 2016, p. 3).

Assim, as atividades experimentais, quando mediadas de forma adequada, favorecem a aprendizagem significativa, mobilizando múltiplas linguagens, promovendo a interação social e desenvolvendo habilidades cognitivas e sensoriais.

Dando continuidade à metodologia do estudo, apresenta-se o relato do projeto *Explorando Ciências*, realizado em 2024 com crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais em Ipumirim-SC.

Prática experimental 01 - Sal Mágico - A atividade foi realizada com turmas da Educação Infantil, explorou o fenômeno da capilaridade de forma lúdica. As crianças aplicaram cola sobre um desenho de arco-íris, cobriram com sal e, com pincéis, adicionaram tinta diluída, observando a cor se espalhar pelos cristais. A experiência despertou curiosidade e encantamento, promovendo o aprendizado científico de forma concreta, além de estimular coordenação motora, percepção visual, noções de causa e efeito e criatividade.

Figura 1 – Prática experimental 01 - Sal Mágico com estudantes da Pré-escola.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

ISSN: 2176 - 1396

Prática experimental 02 - Vulcão com vinagre e bicarbonato de sódio - Essa experiência foi desenvolvida com alunos de 9 a 11 anos e focou na construção de maquetes de vulcões para simular erupções com vinagre e bicarbonato, promovendo o aprendizado lúdico sobre reações químicas e fenômenos naturais. A atividade iniciou com conversa sobre transformações químicas no cotidiano, como o preparo de bolo. Em grupos, os estudantes criaram vulcões com materiais recicláveis e realizaram a simulação, despertando curiosidade e compreensão prática dos conteúdos. A proposta integrou Ciências, Arte, Geografia e Língua Portuguesa, valorizando metodologias ativas e aprendizagem significativa nos Anos Iniciais.

Figura 2 – Prática experimental 02 - Vulcão com vinagre e bicarbonato de sódio.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

Prática experimental 03 - Máquina térmica com latinha de alumínio - A prática experimental envolveu a demonstração de uma máquina térmica artesanal, construída com materiais reaproveitados como latinha, vela, canudos e hélice, com o objetivo de ilustrar, de forma simples e visual, o funcionamento das máquinas a vapor. A atividade integrou os componentes de Ciências e História, iniciando com uma roda de conversa sobre a Revolução Industrial, abordando o papel das máquinas a vapor nas transformações sociais, econômicas e tecnológicas da época.

Durante o experimento, a água aquecida dentro da latinha gerou vapor, que foi canalizado por um canudo até uma hélice, fazendo-a girar e evidenciando a conversão da energia térmica em mecânica. Estudantes de 9 a 11 anos acompanharam com entusiasmo, levantaram hipóteses, relacionaram

o experimento com situações históricas e do cotidiano, e registraram suas observações por meio de desenhos, textos e debates, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa.

Figura 3 – Prática experimental 03 - Construção de máquina térmica com latinha de alumínio.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

Prática experimental 04 - Microscopia - Observação de insetos e características do mofo - A atividade teve como objetivo proporcionar uma experiência concreta com equipamentos científicos e despertar a curiosidade dos alunos sobre formas de vida invisíveis a olho nu. As turmas foram organizadas em pequenos grupos e participaram de um rodízio por quatro estações de observação, cada uma equipada com microscópio e lâminas com diferentes elementos.

Na primeira estação, os alunos observaram uma formiga ampliada, identificando detalhes como pelos e articulações, o que gerou espanto e levou a reflexões sobre o papel ecológico desses insetos. Na segunda, visualizaram uma escama de peixe, discutindo adaptações ao ambiente aquático, proteção e biodiversidade.

A terceira estação apresentou uma larva viva, possibilitando um debate sobre alimentação alternativa e o uso desses organismos na decomposição e biotecnologia. Já na quarta, os estudantes observaram um tomate com mofo e aprenderam sobre fungos, reprodução por esporos e ambientes propícios ao seu crescimento, além de conhecerem a descoberta da penicilina, relacionando ciência, saúde e história.

A atividade incentivou a observação, a formulação de hipóteses e o diálogo, promovendo o protagonismo dos alunos no processo investigativo e ampliando sua compreensão sobre o mundo microscópico.

Figura 4 – Prática experimental 04 - Observação de insetos e mofos no microscópio.

Fonte: Acervo pessoal das autoras (2024).

2.3 Reflexões a partir da prática vivenciada

A experiência do projeto *Explorando Ciências: Ampliando horizontes por meio de práticas experimentais de baixo custo*, desenvolvido na rede municipal de Ipumirim-SC, evidenciou que é possível promover a alfabetização científica na infância por meio de práticas acessíveis, lúdicas e intencionais. As atividades estimularam a curiosidade, a formulação de hipóteses, a cooperação e o encantamento, revelando que, mesmo em contextos com limitações, é viável aproximar as crianças do pensamento científico de forma significativa.

As práticas utilizaram materiais simples, como vinagre, sal e papel, demonstrando que a experimentação não depende de laboratórios sofisticados. Como afirmam Coelho e Malheiro (2019), “a prática experimental pode (e deve) acontecer com recursos simples, desde que haja intencionalidade pedagógica”. O fascínio das crianças diante dos fenômenos naturais observados reafirma o que dizem Santos, Silva e Araújo (2024): “a alfabetização científica começa quando a criança pergunta, investiga e busca compreender o mundo ao seu redor”.

Campos e Campos (2017) destacam que o ensino de Ciências na infância deve considerar a ludicidade e a mediação sensível do professor, reconhecendo o interesse espontâneo da criança como ponto de partida. Corioni et al. (2022) reforçam essa visão ao afirmar que “é a mediação competente que transforma o encantamento em conhecimento estruturado”.

Apesar dos resultados positivos, a experiência também revelou desafios, como a falta de infraestrutura, a necessidade de formação docente específica e

a limitação de tempo dedicado às Ciências. Ainda assim, o projeto demonstrou que, ao reconhecer as crianças como sujeitos epistêmicos e os professores como mediadores potentes, é possível construir práticas educativas transformadoras, que despertam o pensamento crítico e ampliam a compreensão do mundo desde os primeiros anos escolares.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma a urgência de reconhecer a primeira infância como etapa fundamental para o ensino de Ciências, desde que se respeitem suas particularidades e tempos próprios de aprendizagem. A experiência investigativa revelou que, apesar dos desafios estruturais, curriculares e formativos enfrentados por muitas escolas públicas, é possível desenvolver práticas científicas significativas quando há articulação entre os profissionais, abertura institucional e intencionalidade pedagógica.

Ao longo do percurso, evidenciou-se que o ensino de Ciências na infância não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas envolver a escuta sensível e a valorização do que as crianças observam, pensam, perguntam e elaboram sobre o mundo. A alfabetização científica, nesse contexto, se constrói no fazer, no experimentar e no dialogar, promovendo uma postura investigativa desde os primeiros anos escolares.

A proposta desenvolvida mostrou que é possível fazer ciência com crianças pequenas, mesmo com materiais simples e recursos limitados, desde que se parta de seus repertórios culturais e modos de ser. Mais do que aplicar métodos prontos, trata-se de criar condições para a experimentação pedagógica colaborativa, em que os professores também aprendem e se formam no processo.

Este trabalho não pretendeu oferecer fórmulas prontas, mas provocar reflexões e inspirar novas possibilidades. Os limites enfrentados são reais, mas não intransponíveis. As potências reveladas indicam caminhos promissores para fortalecer o ensino de Ciências na educação infantil e nos anos iniciais, garantindo às crianças o direito de explorar, imaginar, questionar e compreender o mundo com criticidade e encantamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9.394/1996**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.p df. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 60 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

BRITO, Liliane Oliveira de; FIREMAN, Elton Casado. **Ensino de Ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para promoção da alfabetização científica nos primeiros anos do ensino fundamental**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.18, n. 1, p. 123-146, jan-abr, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/mhnc5kG5WVLGNZMsBwwVbBJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jul. 2025.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **O ensino de ciências naturais para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Dialogia, São Paulo, n. 25, p. 167–178, jan./abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7041. Acesso em: 15 jul. 2025.

COELHO, Antonia Ediele de Freitas; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **O Ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a experimentação como possibilidade didática**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 8, n. 6, p. e22861071, 2019. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1071. Acesso em: 20 jul. 2025.

CORIONI, Ana Laura Ortolan; HERBER, Jane; VARGAS, Vanessa Brandão de; OLIVEIRA, Eniz Conceição. **Possibilidades para o ensino de Ciências da Natureza na Educação Infantil: uma experiência vivenciada no Curso Norma**l. Revista Insignare Scientia, Chapecó, v. 4, n. 6, p. 39-53, 2021. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12989. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Alíson Wagner dos; SILVA, Orlane Fernandes; ARAÚJO, Adelmo Fernandes de. **O ensino de ciências na educação infantil e nos anos iniciais: um olhar para a Base Nacional Comum Curricular**. Debates em Educação, Maceió, v. 16, n. 38, p. 1–20, 2024. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18265/12290. Acesso em: 18 jul. 2025.

A LITERATURA INFANTIL E SUAS POSSIBILIDADES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como foco a literatura infantil e suas possibilidades no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo geral é *investigar como a literatura infantil pode fazer parte do dia a dia e das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil.* Quanto aos objetivos específicos, foram definidos: *identificar as possibilidades de interface entre literatura infantil e Educação; descrever como a literatura é incluída na rotina de turmas da Educação Infantil e compreender as possibilidades e contribuições de ações envolvendo a literatura infantil na Educação Infantil.* Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), e foram realizadas observações em duas turmas da Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina. Ao longo da investigação, os marcos teóricos foram Micarello e Baptista (2018) e Teixeira (2019a, 2019b). Dentre os resultados, compreendemos que a literatura infantil é um caminho fundamental, que estimula a criança a desenvolver a imaginação, as emoções, os sentimentos e o conhecimento de si e do mundo de forma prazerosa e significativa. Nesse sentido, para aproximar as crianças da literatura, é importante criar um acervo de obras qualificadas, apresentando a leitura de forma lúdica e promovendo a cultura escrita como algo divertido, especial e com múltiplas possibilidades de realização, despertando todo o potencial que as crianças possuem para se desenvolver de forma única e criativa.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação infantil. Leitura. Letramento. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como foco a literatura infantil e suas possibilidades no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Então, para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa proposta foi: *como a literatura infantil pode fazer parte do dia a dia e das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil?*

No dia a dia das escolas, é comum haver dúvidas sobre como a literatura pode ser utilizada na Educação Infantil, levando em conta que as crianças, por não estarem alfabetizadas, não seriam capazes de *ler* as obras. Assim, a literatura só teria espaço a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como meio para estimular o processo de alfabetização.

A literatura infantil oferece um universo de múltiplas linguagens e, como

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora e líder do grupo de pesquisas Educação, Comunicação e Tecnologias (Educomtec) no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com.

afirmam Micarello e Baptista (2018, p. 170), “a linguagem é o lugar de encontro entre sujeitos, bem como de produção e compartilhamento de sentidos sobre a experiência humana e de construção de subjetividades”.

Assim, a literatura não tem apenas uma função como recurso para a alfabetização, mas como elemento fundamental de letramento que pode abrir possibilidades para o lúdico, a fantasia, a imaginação, a comunicação e a leitura de mundo das crianças, independentemente de sua idade.

Diante desse panorama, a presente pesquisa tem como objetivo geral *investigar como a literatura infantil pode fazer parte do dia a dia e das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil*. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos: *identificar as possibilidades de interface entre literatura infantil e Educação; descrever como a literatura é incluída na rotina de turmas da Educação Infantil e compreender as possibilidades e contribuições de ações envolvendo a literatura infantil na Educação Infantil.*

Para desenvolvimento do estudo, a *hermenêutica* foi escolhida como método de pesquisa, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988). O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e foram realizadas observações em duas turmas da Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina.

2 LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

No dia a dia, é fácil perceber que os livros fazem parte do dia a dia das escolas. Porém, o mais comum é que os alunos estejam habituados ao trabalho com livros didáticos em diferentes disciplinas, enquanto o contato com a literatura se restringe a aulas específicas.

Assim, a literatura e, especialmente, a literatura infantil acaba tendo pouco espaço ou se limitando ao fluxo da *leitura obrigatória*, da elaboração de resumos e da realização de avaliações sobre a leitura.

Micarello e Baptista (2018, p. 175) explicam que

> a literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdos ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída

de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida.

Dessa forma, o trabalho com a literatura tende a se desenvolver de maneira burocrática e há uma dificuldade de trazer os livros para dentro da escola de forma a realmente aproximar as crianças do universo literário de maneira lúdica e prazerosa. Com isso, perde-se a oportunidade de aproveitar a literatura como “[...] elemento capaz de potencializar experiências emocionais, criativas e perceptivas” (Micarello; Baptista, 2018, p. 175).

Teixeira (2019b, p. 181) defende a literatura como um direito humano que deve ser assegurado às crianças desde cedo, estimulando o contato com os livros e a leitura como fontes de prazer.

Nesse sentido, a literatura infantil tem um papel fundamental como ferramenta para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e de letramento em diferentes fases da escolarização, mas vai além disso e é importante para a formação de novos leitores desde os anos iniciais na escola.

Lois (2010, p. 65) ressalta como esse processo é importante, já que, “cada novo leitor, formado e consciente, sinaliza para o desenvolvimento de mais um cidadão. Com a leitura os discursos mudam, o vocabulário se amplia e a capacidade de se apropriar do mundo fica ainda mais concreta”.

Como destacam Micarello e Baptista (2018, p. 171), o trabalho com a literatura na escola é fundamental, entre outros fatores, pois “[...] a literatura liberta a criança dos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que transite por um mundo de fantasia, no qual colhe elementos para lidar com seus sentimentos, inclusive com suas dificuldades e frustrações”.

Assim, os textos literários são recursos importantes para os alunos no sentido de despertar sentimentos e emoções, estimular a imaginação, elaborar diferentes leituras de mundo, incentivar o lúdico e a fantasia, construir a subjetividade, promover a comunicação e motivar para a ação de forma criativa e autonôma. Tudo isso a partir de um universo de linguagens repletas de beleza, desafios e possibilidades.

Se a literatura oferece tantas contribuições para as crianças em sua construção enquanto sujeitos, é importante identificar como isso se desenvolve no dia a dia das escolas. É nesse sentido que continuamos a pesquisa.

3 LITERATURA INFANTIL NO DIA A DIA DA ESCOLA: OBSERVAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa fase da pesquisa, foram realizadas observações em campo para identificar como a literatura faz parte da rotina de turmas da Educação Infantil. As observações foram feitas em três datas diferentes, contemplado 12 horas divididas entre duas turmas (uma do Pré I e outra do Pré II) de uma escola privada localizada na cidade de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina.

Durante as observações, foi possível identificar que a sala do Pré I contava com um espaço específico de contação de histórias e um outro espaço decorado com um grande tapete de EVA, várias caixas de brinquedos à disposição das crianças e uma caixa com livros infantis, que as crianças podiam ler livremente dentro da sala (inclusive sentadas ou deitadas no tapete de EVA, que também tinha várias almofadas para tornar os momentos de leitura mais confortáveis).

Quanto à sala do Pré II, ela contava com um espaço específico de leitura, com um grande tapete emborrachado, várias almofadas (cada criança tinha a sua, personalizada), uma cesta com livros diversos, assim como uma caixa de brinquedos (principalmente jogos com peças para montar).

Em uma das manhãs da observação, a turma do Pré II realizou uma atividade sobre o tema *bibliotecas*. Para isso, a professora exibiu um vídeo voltado para o público infantil, disponível no Youtube, em que era apresentada uma biblioteca, o que a caracterizava, como eram escolhidos os diferentes acervos e como os livros eram apresentados nas estantes.

A professora então conversou com as crianças, perguntando quem já tinha ido a uma biblioteca. Nesse momento, foi interessante que algumas crianças confundiram *biblioteca* e *livraria*, então consideravam que *ir a uma loja de livros* caracterizaria uma experiência de *ir a uma biblioteca*.

A professora explicou as diferenças entre livrarias e bibliotecas, deu detalhes de como os livros nas bibliotecas são emprestados (e não comprados), como é o processo de devolução, assim como é possível ir a uma biblioteca para pesquisar e estudar diferentes assuntos.

Em seguida, as crianças realizaram uma atividade na apostila da escola, na qual precisavam escolher um livro infantil, observar a capa e as páginas do livro e então localizar e indicar o título do livro, o nome do(a) autor(a), o nome do(a) ilustrador(a) e a editora. As crianças escolheram obras que estavam disponíveis no acervo da sala.

Após fazerem essa atividade da apostila, cada criança foi convidada a vir até a frente da sala e apresentar para os colegas qual era o seu livro, qual era o título, comentar sobre as ilustrações e mostrar uma página que o(a) aluno(a) considerou mais interessante, explicando para os colegas o porquê de essa página merecer destaque.

Na sala do Pré I, foi curioso como, durante os momentos de brincadeiras livres, um grupo formado por três crianças costumava conversar, brincar de contar histórias e *ler* livros no espaço de contação de histórias. Um detalhe é que elas não eram alfabetizadas, mas abriam os livros e iam contando histórias umas para as outras a partir das ilustrações apresentadas.

Ainda nessa turma, no último horário da manhã no segundo dia de observação, a professora reuniu as crianças no cantinho de leitura da sala e fez um momento de leitura do livro “Branca de Neve” até o encerramento das atividades daquele dia.

Em ambas as salas, o acervo de livros disponíveis para leitura era formado por obras infantis, tanto de contos de fadas e textos mais conhecidos (como livros de Monteiro Lobato), quanto obras menos conhecidas, mas sempre com foco na literatura infantil.

Segundo as professoras, havia o objetivo de trabalhar a literatura com certa frequência com as crianças, principalmente a partir da leitura compartilhada, da contação de histórias e, no caso do Pré II, a partir do reconto das histórias ouvidas.

Ao longo das observações, foi possível perceber como as crianças tinham contato facilitado com os livros, devido à localização do acervo em cada sala (em um espaço acessível, conforme a altura das crianças) e a apresentação de espaços adequados para a leitura e a contação de histórias (com o tapete de EVA e as almofadas para que as crianças se sentisssem convidadas e confortáveis durante a leitura e a escuta das histórias).

Assim, a literatura era trabalhada nas salas tanto de forma espontânea (a partir do interesse próprio das crianças diante dos livros do acervo de cada sala), quanto a partir da prática das professoras na leitura e contação de histórias, além de momentos envolvendo a compreensão a respeito da literatura e da importância das bibliotecas (como observado na sala do Pré II).

4 LITERATURA NO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES

A partir das observações, compreendemos como é importante aproveitar os espaços escolares para o trabalho com a literatura, tornando a sala de aula um local agradável para o contato com as obras literárias e oferecendo condições e materiais adequados e confortáveis para o prazer e a concentração na leitura.

Nesse sentido, para aproximar as crianças do convívio com os livros, vale a pena criar um acervo de obras para incentivá-las, de forma a associar a leitura a um ritual que desperta a imaginação e gera alegria e satisfação, não sendo reservado a um momento de castigo ou mera obrigação.

Com isso, é possível facilitar o contato das crianças com as obras, ressaltando como elas podem exercer sua liberdade e sua autonomia para escolher suas publicações preferidas e ainda compreendam a importância da preservação dos livros em seu acervo.

Nas observações, foi nítido como as crianças demonstravam interesse pelo acervo da sala de aula e gostavam do contato com os livros de literatura infantil, seja a partir da leitura da professora realizada em voz alta para o grupo, seja pela sua própria possibilidade de folhear os livros, observar suas imagens e construir sentidos a partir de sua própria imaginação.

Um fato curioso é que, durante as observações, foi frequente que as crianças viessem até a pesquisadora com algum livro nas mãos e pedissem para ler para elas ou simplesmente para escutá-las contar as histórias conforme elas *liam* (a partir das ilustrações e dos fatos que elas imaginavam, sem dominar ainda a decodificação das letras e a leitura das palavras).

Zilberman (1985, p. 80) explica que “a criança conhece o livro antes de

saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar seu uso". Assim, mesmo que as crianças das turmas observadas ainda não fossem alfabetizadas, elas demonstravam conhecimento e muito interesse pelos livros, principalmente a partir de suas ilustrações e as possibilidades que os desenhos e fotografias abriam para a sua imaginação.

As imagens, então, se tornavam um convite para que cada criança percebesse o livro como um objeto que desperta curiosidade, proporciona momentos de diversão e garante múltiplas possibilidades de compreensão, tornando a leitura um momento agradável e alegre.

Aqui, também percebemos como é importante a adequação dos textos à faixa etária dos alunos. Por isso, é fundamental selecionar textos qualificados e "obras que fazem parte da literatura especificamente destinada às crianças e aos adolescentes. Assim, os leitores podem se reconhecer nas personagens, nos lugares, no tempo das diferentes obras" (Teixeira, 2019a, p. 221).

Então, o acervo de livros disponíveis para as crianças precisa ser formado por obras de literatura infantil, com histórias dinâmicas e compostas por muitas ilustrações (de preferência, desenhos grandes e coloridos), o que pode contribuir para chamar a atenção dos alunos.

Como resume Vale (2008, p. 43), "é importante que o professor conheça os vários tipos de narrativas, a fim de que coloque à disposição de seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e ao tema [...]". Com isso, ganha importância não só a formação de um acervo em sala de aula, mas também o trabalho das professoras como curadoras, mantendo uma seleção criteriosa dos livros.

Micarello e Baptista (2018, p. 178) alertam que "há, no mercado editorial, livros de alta qualidade, assim como obras de qualidade bastante duvidosa. Separar 'o joio do trigo' é uma das competências profissionais que precisam ser asseguradas às professoras, ainda na sua formação inicial".

Ou seja: o trabalho com a literatura deve ser promovido desde as licenciaturas, quando as futuras professoras e professores precisam compreender a importância das obras literárias na Educação e como elas podem ser aplicadas com alunos em diferentes fases do desenvolvimento de maneira proveitosa, lúdica e construtiva.

O trabalho com a literatura na escola pode mobilizar e potencializar em cada aluno(a) sua capacidade imaginativa, seu olhar para si e para o mundo e o seu senso crítico.

Para que isso aconteça, as ações das professoras são fundamentais no sentido de propor atividades lúdicas e promover a cultura escrita como algo divertido, especial e com múltiplas possibilidades de realização, despertando todo o potencial que as crianças possuem para se desenvolver.

Nesse sentido, é preciso incentivar o contato com os livros na Educação Infantil, mesmo antes do processo de alfabetização das crianças, incluindo atividades de leitura e contação de histórias no dia a dia dos alunos.

Com isso, várias habilidades associadas aos usos das diferentes linguagens e à ampliação do vocabulário vão se manifestar por meio das atividades com os livros, assim como o acesso a diferentes formas de pensar, de agir, de falar, de escrever, de viver e de ver o mundo. Principalmente, compreendendo a literatura como alimento para a curiosidade, a inventividade e a imaginação.

Para o sucesso desse processo, é essencial que a disponibilidade de livros em sala de aula e o incentivo à leitura sejam acompanhados pela mediação e pelo exemplo oferecido pelas professoras, já que, no caso da Educação Infantil, “as experiências de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dão [...] pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e compartilha esses sentidos nas interações que estabelece com os pequenos” (Micarello; Baptista, 2018, p. 171).

Ou seja: mais que estimular o contato com os livros, a professora precisa se mostrar uma leitora curiosa aos seus alunos, apresentando a literatura como algo que ela considera importante.

Por isso, vale a pena oferecer oportunidades para que as crianças se sintam motivadas a ter contato com os livros e vejam a literatura de maneira cotidiana (por fazer parte do dia a dia), mas também bastante especial (por possibilitar momentos lúdicos e repletos de sentidos e emoções).

Manter um acervo de livros dentro da sala é importante, assim como facilitar o acesso a eles, de maneira que as crianças possam alcançá-los, observá-los, folheá-los e escolhê-los com autonomia. Que a leitura se torne

uma brincadeira e momento de construção de sentidos e de comunicação com os colegas e as professoras.

Também é preciso que haja espaços adequados para a leitura e a contação de histórias dentro da sala de aula e em outros espaços da escola, de maneira que as crianças se sintam confortáveis durante esses momentos.

Assim, a literatura precisa ser trabalhada tanto a partir do interesse próprio das crianças diante dos livros do acervo de cada sala, quanto a partir da prática das professoras em atividades de leitura compartilhada, de rodas de leitura, de contação de histórias, de reconto a partir da escuta, de dramatização do que foi ouvido e de criação de histórias próprias a partir da construção das próprias crianças.

Enfim, a literatura não deve ser algo distante das crianças ou reservado a poucos momentos *burocráticos* dentro da rotina da Educação Infantil. Quanto mais cedo os alunos tiverem contato com a literatura de maneira lúdica, maiores serão as chances de se apaixonarem por ela. Então, vale a pena que as crianças sejam apresentadas a livros adequados à sua faixa etária e compreendam a leitura como um ritual cotidiano, prazeroso e divertido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, investigamos como a literatura infantil pode fazer parte do dia a dia e das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil. Com isso, compreendemos as possibilidades e contribuições de ações envolvendo a literatura infantil na Educação Infantil.

Assim, ao refletirmos sobre a associação entre literatura e Educação, percebemos como a literatura infantil é um caminho fundamental, que estimula a criança a desenvolver a imaginação, as emoções, os sentimentos e o conhecimento de si e do mundo de forma prazerosa e significativa, sendo muito importante para a formação de leitores desde os anos iniciais da escolarização.

Nesse sentido, para aproximar as crianças do convívio com os livros, é importante criar um acervo de obras para incentivar a leitura, de forma a associá-la a um ritual que desperta a imaginação e gera prazer, principalmente

a partir das possibilidades que abrem para incentivar a curiosidade, a compreensão, o encantamento, o questionamento e o senso crítico.

Para isso, a atuação das professoras é essencial como incentivadoras e exemplos de leitoras curiosas. Também é fundamental selecionar textos qualificados, apresentando a leitura de forma lúdica e promovendo a cultura escrita como algo divertido, especial e com múltiplas possibilidades de realização, despertando todo o potencial que as crianças possuem para se desenvolver de forma única e criativa.

Por fim, concluímos que a literatura infantil é um recurso fundamental na Educação Infantil, que oferece possibilidades para que cada criança desenvolva sua imaginação, desperte diferentes emoções e sentimentos e potencialize sua criatividade de forma prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, dez. 2018.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

TEIXEIRA, Mariana Terra. Critérios para a análise e seleção de textos de literatura infantil. In: MINUZZI, Luara Pinto et al. **Literatura infantojuvenil**. Porto Alegre: SAGAH, 2019a. p. 217-232.

TEIXEIRA, Mariana Terra. Poesia folclórica. In: MINUZZI, Luara Pinto et al. **Literatura infantojuvenil**. Porto Alegre: SAGAH, 2019b. p. 175-186.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-49. Disponível em: https://biblioteca-a.read.garden/viewer/9788536318165. Acesso em: 24 jul. 2025.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 52, p. 79-83, fev. 1985.

DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ANOS INICIAIS

Maria José de Souza Cravo[1]
Maria Elena Nascimento de Lima[2]
Raimundo Almeida Pantoja[3]

RESUMO

Entre os componentes curriculares dos Anos Iniciais da EJA, destaca-se o ensino de Ciências naturais, área essencial para a promoção da alfabetização científica e o fortalecimento da cidadania.O presente artigo resulta de uma pesquisa qualitativa realizada a partir das atividades de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia no Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O referido estudo, investigou as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por docentes no ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da periferia urbana de Belém/PA. A partir de entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes na modalidade (EJA), foram identificadas sete categorias emergentes com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), revelando um cenário de formação docente insuficiente, currículo descontextualizado e carência de recursos. Ainda assim, as docentes demonstram criatividade, valorizam os saberes populares e utilizam metodologias interdisciplinares adaptadas à realidade dos alunos e promovem o letramento científico em contextos de vulnerabilidade social. O estudo fundamenta-se em autores como Freire, Arroyo, Chassot, Krasilchik e Sasseron e Carvalho, articulando teoria e prática para discutir alternativas pedagógicas mais significativas e contextualizadas. Os resultados apontam para a urgência de políticas públicas que valorizem a EJA, assegurem formação específica e ofereçam suporte pedagógico e estrutural para garantir uma educação científica de qualidade.

Palavras-chave: EJA 1. Ensino de Ciências 2. Formação docente 3. Currículo 4. Prática pedagógica 5.

1-INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um direito fundamental, previsto na Constituição Federal e na LDB (Lei nº 9.394/1996), destinado àqueles que não tiveram acesso ou permanência na educação formal

[1] Doutora em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA), E-mail: maria.cravo@uepa.br
[2] Doutora em Educação para Ciência-UNESP/Baurú
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA) E-mail: maria.lima@uepa.br
[3] Especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Pará (UFPA),Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará(UEPA) E-mail: ra.pantoja@gmail.com

em idade apropriada. Nos contextos periféricos das grandes cidades brasileiras, como Belém/PA, a EJA adquire contornos ainda mais complexos, sendo atravessada por questões sociais, econômicas e históricas que marcam profundamente o perfil dos seus sujeitos.

Entre os componentes curriculares dos Anos Iniciais da EJA, destaca-se o ensino de Ciências naturais, área essencial para a promoção da alfabetização científica e o fortalecimento da cidadania. No entanto, ensinar Ciências nesse contexto exige mais do que domínio de conteúdo: exige sensibilidade, escuta ativa, criatividade e, sobretudo, compromisso com uma prática pedagógica que respeite e valorize os saberes populares e as experiências dos alunos. Perante o exposto, visualizou-se para este estudo a seguinte problemática: Quais são os principais desafios enfrentados por docentes da EJA no ensino de Ciências e como suas práticas pedagógicas se adaptam ao contexto das escolas da periferia de Belém/PA?

Dessa forma, este artigo objetiva compreender os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas por professoras da EJA no ensino de Ciências em duas escolas públicas da periferia urbana de Belém. Por meio de entrevistas e análise qualitativa, buscamos evidenciar como essas docentes constroem caminhos metodológicos em meio às limitações estruturais, ao currículo descontextualizado e à falta de formação específica.O estudo propõe um olhar crítico sobre a prática pedagógica na EJA, contribuindo com reflexões sobre a importância da valorização dessa modalidade de ensino e de seus profissionais.

2-O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA: ENTRE A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E O COTIDIANO

O ensino de Ciências nos Anos Iniciais da EJA deve ir além da memorização de conceitos, ele precisa possibilitar que o educando compreenda o mundo natural e social de forma crítica, situando-se como sujeito ativo na transformação da realidade. Conforme Sasseron e Carvalho (2008), a alfabetização científica implica a formação de competências cognitivas e sociais que permitam aos sujeitos compreender e intervir criticamente no mundo em que

vivem. Para tanto, é fundamental que o ensino parta do cotidiano dos alunos e dialogue com suas experiências concretas.

Chassot (2003) reforça que ensinar Ciências é promover a leitura crítica do mundo, articulando os saberes científicos aos saberes populares. Na EJA, onde os estudantes trazem uma rica bagagem cultural e de vivências práticas, essa articulação é ainda mais necessária. Arroyo (2005) defende que o conhecimento escolar deve reconhecer o saber da vida e transformá-lo em base para a aprendizagem. Freire (1996), por sua vez, afirma que a educação libertadora parte da realidade concreta para a construção do conhecimento.

No contexto da EJA, temas como alimentação, saúde, meio ambiente, trabalho e relações familiares devem ser explorados como eixos estruturantes do ensino de Ciências, permitindo que o conteúdo ganhe significado real para o educando.

Essa abordagem fortalece o vínculo entre professor e aluno e promove uma aprendizagem crítica e transformadora. Na EJA, esse ensino ganha uma dimensão ainda mais significativa, pois os alunos são sujeitos com ampla bagagem cultural, marcados por trajetórias de exclusão, mas também de resistência.

Segundo Arroyo (2005), o conhecimento escolar deve dialogar com o saber da vida, permitindo que o aluno reconheça-se no conteúdo ensinado. Quando a Ciência é tratada de forma aplicada, por meio de temas como saúde, alimentação, meio ambiente e higiene, ela torna-se mais compreensível e útil para o educando. Freire (1996), defende uma educação que parta da realidade do aluno, promovendo a problematização e a consciência crítica. Assim, o ensino de Ciências na EJA deve se configurar como prática libertadora, capaz de ampliar o repertório científico e valorizar os saberes oriundos da vivência concreta dos alunos.

3-**FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EJA**

A atuação do professor na EJA exige mais do que domínio dos conteúdos escolares. É preciso sensibilidade para compreender os sujeitos da EJA, suas trajetórias, ritmos de aprendizagem e necessidades específicas. No entanto, como

destacam Gadotti (2009) e Di Pierro (2000), a formação docente para essa modalidade ainda é incipiente e pouco valorizada pelas políticas públicas.

Nos Anos Iniciais, o professor é polivalente e precisa articular o ensino de Ciências com os processos de alfabetização e letramento, assim o desafio se intensifica. Isso exige metodologias diferenciadas, lidar com turmas heterogêneas, recursos adaptados e a constante ressignificação do currículo. Krasilchik (2000) argumenta que o ensino de Ciências deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, sendo necessário que o professor compreenda o papel social do conhecimento científico.

Diante da ausência de materiais didáticos específicos e da precariedade estrutural das escolas, os professores da EJA frequentemente recorrem à criatividade e à experimentação para garantir o aprendizado. A formação continuada, o trabalho colaborativo entre docentes e o apoio institucional são aspectos centrais para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas e inclusivas na EJA. Segundo Arroyo (2005), é necessário reconhecer a EJA como um campo legítimo de saber e prática, que demanda metodologias próprias e investimento na formação continuada dos professores.

A ausência de apoio institucional, aliada à precariedade das condições de trabalho, faz com que muitos docentes recorram à criatividade e à sensibilidade para manter o vínculo com os alunos. Assim, a formação continuada, o compartilhamento de experiências e o fortalecimento de políticas específicas para a EJA são elementos fundamentais para qualificar a prática pedagógica.

4-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), e caracteriza-se como um estudo de caso exploratório-interpretativo. Foram entrevistadas duas professoras atuantes na EJA dos Anos Iniciais em duas escolas públicas localizadas em dois bairros da periferia urbanas de Belém/PA. A escolha das professoras entrevistadas se deu de forma intencional, considerando a experiência docente (todas com mais de 06 anos de atuação) e disponibilidade em participar da pesquisa.

O estudo seguiu os princípios éticos recomendados, preservando o anonimato das participantes e garantindo o uso responsável dos dados coletados para fins exclusivamente acadêmicos. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, contemplando questões sobre o perfil dos alunos, importância do ensino de Ciências, dificuldades enfrentadas, currículo, metodologias e recursos didáticos. As respostas foram organizadas em um quadro comparativo, possibilitando a análise de convergências e singularidades nas práticas pedagógicas.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016), e os resultados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos de Freire (1996), Arroyo (2005), Sasseron e Carvalho (2008), entre outros.

5-APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das entrevistas possibilitou a construção de sete categorias emergentes que evidenciam os desafios enfrentados e as estratégias construídas pelas professoras para o ensino de Ciências na EJA. O Quadro 1, apresenta uma síntese dessas categorias:

Quadro 1: Categorias Emergentes da Análise de Conteúdo Bardin (2016)

Categoria Emergente	Unidades de Registro (falas e temas)
1. Perfil dos Estudantes da EJA	Alunos trabalhadores, com pouca escolarização, diferentes faixas etárias, baixa autoestima escolar.
2. Ausência de Formação Específica	Falta de preparo para atuar com EJA, carência de formação continuada voltada à realidade dos alunos.
3. Currículo Descontextualizado	Conteúdos distantes do cotidiano dos alunos, ausência de adaptação às especificidades da EJA.
4. Estratégias Metodológicas Contextualizadas	Uso de vídeos, rodas de conversa, materiais recicláveis, exemplos do cotidiano.
5. Interdisciplinaridade e Criatividade Docente	Projetos integrados, articulação com Português e Matemática, práticas com objetos concretos.
6. Falta de Recursos e Apoio Institucional	Ausência de laboratório, materiais improvisados, precariedade estrutural.

Fonte: Autoras 2025

5.1-Discussão das Categorias Emergentes

As falas das professoras reforçam o papel ativo que assumem frente às dificuldades. Os relatos demonstram consciência crítica das limitações e criatividade para construir alternativas. As estratégias metodológicas se orientam

pela realidade concreta dos estudantes e pelo compromisso com a aprendizagem significativa.

5.1.1 - Perfil dos Estudantes da EJA

As professoras destacam a diversidade do público atendido, composto por jovens e adultos com histórico de evasão escolar, experiências marcadas por exclusão social, e trajetórias educativas interrompidas. A Professora 1 afirma:"A maioria dos meus alunos trabalha o dia inteiro e vem para a escola cansado. Muitos têm dificuldades básicas de leitura e escrita."

Essa condição reforça a análise de Arroyo (2005), para quem os sujeitos da EJA são marcados por múltiplas formas de desigualdade e devem ser compreendidos em sua complexidade. O ensino de Ciências, portanto, precisa considerar essa realidade como ponto de partida, promovendo o diálogo entre os saberes escolares e os saberes de vida.

5.5.2 - Ausência de Formação Específica

Ambas as docentes relatam que não tiveram formação específica para atuar com a EJA, especialmente no ensino de Ciências. A Professora 2 relata: Na faculdade, não tivemos nenhuma disciplina sobre como trabalhar com jovens e adultos. Aprendi na prática, tentando entender o ritmo dos meus alunos."Gadotti (2009) e Di Pierro (2000) argumentam que a ausência de políticas públicas que contemplem a formação inicial e continuada para a EJA compromete a qualidade do ensino. No campo das Ciências, **Krasilchik (2000)** reforça a necessidade de preparar o professor para uma prática crítica e contextualizada, que vá além da transmissão de conteúdos e atue na formação cidadã do educando.

5.1.3 - Currículo Descontextualizado

Um ponto consensual nas falas das professoras é a inadequação do currículo oficial ao perfil dos alunos da EJA. A Professora 1 destaca: "os conteúdos do currículo são os mesmos do ensino regular. Muitos não fazem sentido para os nossos alunos. Preciso adaptar quase tudo. "Essa constatação está em consonância com **Chassot (2003)**, que defende um currículo que rompa com a fragmentação do conhecimento e se aproxime do cotidiano do aluno. Para ele, ensinar Ciências deve ser uma oportunidade de letramento para a leitura crítica do mundo, não apenas a memorização de conceitos científicos.

5.1.4 - Estratégias Metodológicas Contextualizadas

Para vencer os obstáculos didáticos, as professoras relatam o uso de metodologias adaptadas, como rodas de conversa, vídeos curtos, experimentos com materiais recicláveis e atividades ligadas ao cotidiano. A Professora 02 afirma:"A gente trabalha muito com o que tem. Uso vídeos, converso com eles, trago exemplos que fazem parte da vida deles, como plantas medicinais e alimentação." Segundo **Sasseron e Carvalho (2008)**, essas práticas estão alinhadas ao conceito de alfabetização científica, que envolve não apenas o domínio de conceitos, mas também a formação de atitudes e habilidades para interpretar o mundo. A pedagogia freiriana, por sua vez, sustenta que a aprendizagem precisa partir da realidade do aluno (FREIRE, 1996), o que torna essas estratégias metodológicas especialmente potentes na EJA.

5.1.5 - Interdisciplinaridade e Criatividade Docente

As práticas interdisciplinares foram mencionadas como facilitadoras da compreensão dos conteúdos. A Professora 1 cita: "Fizemos um projeto sobre alimentação saudável que envolveu Ciências, Português e Matemática. Eles gostaram muito porque entenderam o porquê de aprender cada coisa. "Essa perspectiva de ensino em rede está em sintonia com o que defende **Krasilchik (2000)**, para quem o ensino de Ciências deve contribuir para o desenvolvimento de competências integradas e significativas.

A interdisciplinaridade amplia a construção do conhecimento e permite que o aluno compreenda os fenômenos em sua totalidade, não de forma compartimentada.

5.1.6 - Falta de Recursos e Apoio Institucional

Outro aspecto recorrente nas falas diz respeito à precariedade estrutural. A Professora 2 descreve: "Não temos laboratório. Tudo que faço é com material improvisado, muitas vezes tirado do meu próprio bolso. "Essa denúncia reafirma o que **Freire (1996)** já apontava sobre a impossibilidade de uma prática pedagógica emancipadora sem condições materiais adequadas. A ausência de infraestrutura reforça a negligência histórica com a EJA e a invisibilidade dessa modalidade no planejamento educacional.

5.1.7 - Valorização dos Saberes Populares

Apesar das limitações, as professoras demonstram grande valorização dos saberes dos alunos. A Professora 01 afirma: "Eles sabem muito, principalmente

coisas da vida. Gosto de partir disso para introduzir o conteúdo. Já falamos sobre ervas medicinais, por exemplo."

Chassot (2003), enfatiza que ensinar Ciências não deve ser um ato de desqualificar os saberes populares, mas de dialogar com eles. A valorização do conhecimento empírico contribui para uma aprendizagem significativa e promove o sentimento de pertencimento e respeito por parte dos estudantes.

Essas categorias revelam que o ensino de Ciências na EJA dos Anos Iniciais exige um olhar atento às especificidades dos sujeitos. A prática docente precisa ser criativa, crítica e afetiva, ancorada na realidade do educando. Como destaca Krasilchik (2000), o ensino de Ciências só tem sentido se contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo. Por isso, defender políticas públicas voltadas para a formação docente, a produção de materiais específicos e o fortalecimento da infraestrutura escolar é um passo essencial para garantir o direito à educação científica de qualidade para jovens e adultos.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o ensino de Ciências na EJA dos Anos Iniciais enfrenta inúmeros desafios, mas também revela potencialidades. As professoras entrevistadas demonstram compromisso com a formação dos seus alunos, desenvolvendo práticas adaptadas à realidade dos sujeitos jovens e adultos, apesar da falta de suporte institucional.Os resultados evidenciaram que o ensino de Ciências na EJA, apesar das inúmeras adversidades, constitui uma prática pedagógica potente e transformadora quando orientada por metodologias contextualizadas, sensibilidade docente e compromisso com os sujeitos da educação popular.

As professoras demonstraram que, mesmo com recursos limitados, é possível desenvolver práticas significativas, ancoradas no cotidiano e na valorização dos saberes populares. Ficou evidente a urgência de políticas públicas que reconheçam a EJA como um espaço legítimo de aprendizagem e investimento. Isso passa pela formação específica dos docentes, produção de materiais didáticos adequados, reformulação curricular e melhores condições estruturais.

O ensino de Ciências, nesse contexto, deve ser compreendido como ferramenta de emancipação e leitura crítica do mundo. Portanto, mais do que um campo de desafios, a EJA se apresenta como espaço de possibilidades pedagógicas, que demanda professores comprometidos, políticas públicas eficazes e um olhar sensível às especificidades de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. São Paulo: Autêntica, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios da escolarização. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

KRASILCHIK, Myriam. **Ensinando ciência hoje**. São Paulo: Ática, 2000.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para o ensino de Ciências na escola básica. Cadernos Cedes, Campinas, v. 28, n. 74, p. 263-283, 2008.

5. EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenação:

Patricia Lupion Torres
Everson Luiz Oliveira Motta
Luciane Hilu

Avaliação:

Raquel Pasternak Glitz Kowalski
Patricia Lupion Torres
Clayton Fernandes de Souza
Luciane Hilu
Ana Lucia de Souza Lopes
Katia Ethienne Esteves dos Santos
Lucila Pesce
Lucymara Carpim
Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves
Everson Luiz Oliveira Motta
Eduardo Fofonca
Claudete Maria Zaclikevic
Juliana Fernandes Junges Cararo
Rosilei Ferrarini
Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado
Flávia Leal King Baleche
Neusa Nogueira Fialho
Rita de Cassia Veiga Marriott
Otto Henrique Martins da Silva
Suyanne Tolentino de Souza

5.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Esse eixo pretende oferecer espaços para problematizar a utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender, na educação formal e não formal, em diversos níveis e contextos. Objetiva ainda discutir o surgimento de novos modelos educacionais decorrentes das tecnologias digitais e dos processos em rede. Inclui ainda os seguintes temas correlatos: tecnologias emergentes e ambientes digitais de

aprendizagem, aprendizagem móvel, aprendizagem ubíqua, jogos e gamificação na educação, o uso educacional das redes sociais e de realidade aumentada, tecnologias assistivas, metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, literacia digital, recursos educacionais digitais, educação a distância e educação virtual.

IA GENERATIVA COMO MEDIADORA DE SABERES: AMPLIANDO HORIZONTES NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DIALÓGICA E TERRITORIAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR-BA

Kátia Soane Santos Araújo [1]

RESUMO

Este estudo investiga as potencialidades e os limites da Inteligência Artificial Generativa (IAG) como ferramenta mediadora na construção de uma educação científica dialógica em contextos periféricos, com ênfase nas escolas públicas de Salvador-BA. Ancorado teoricamente na pedagogia freireana, na ecologia de saberes (Santos, 2018) e no referencial da UNESCO (2024) para competências digitais docentes, a pesquisa problematiza o duplo caráter das IAGs: enquanto dispositivos de democratização do conhecimento e, simultaneamente, como vetores de reprodução de assimetrias cognitivas. A abordagem metodológica articulou três eixos complementares: (i) análise crítica de discurso de outputs algorítmicos; (ii) etnografia digital das interações entre estudantes e plataformas como ChatGPT e DeepSeek; e (iii) pesquisa com docentes para desenvolvimento de protocolos decoloniais de elaboração de prompts. O estudo de caso do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" revelou que o diálogo entre dados automatizados e epistemologias locais só se torna produtivo quando mediado por uma "curadoria crítica do conhecimento digital" - processo que exige letramento algorítmico e conscientização dos vieses territoriais. Os principais desafios identificados - epistemicídio algorítmico, aceleração cognitiva e opacidade dos sistemas - demandam estratégias pedagógicas específicas. Conclui-se que a efetividade educativa das IAGs está condicionada à sua subordinação a uma ética decolonial, capaz de articular rigor científico e justiça cognitiva. A pesquisa sugere a necessidade de novos estudos sobre arquiteturas algorítmicas inclusivas e políticas públicas que regulamentem o uso crítico dessas tecnologias em contextos educacionais periféricos.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Educação Científica Dialógica. Epistemicídio Algorítmico. Decolonialidade Digital. Letramento Crítico.

1 INTRODUÇÃO

A inserção das Inteligências Artificiais Generativas (IAGs) no cenário educacional contemporâneo apresenta um paradoxo fundamental que merece análise criteriosa. Por um lado, essas ferramentas digitais se apresentam como potenciais democratizadoras do acesso ao conhecimento; por outro, carregam em sua arquitetura algorítmica riscos concretos de reprodução de assimetrias cognitivas e epistemológicas. Este estudo se propõe a examinar esse fenômeno complexo, tomando como referência empírica o contexto de uma escola pública de Salvador-BA

[1] Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia – Universidade Federal da Bahia – Secretaria Municipal de Salvador. katiasoane@gmail.com

e, em particular, a experiência do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio".

O marco teórico que fundamenta esta análise articula três eixos conceituais essenciais. Primeiramente, a pedagogia freireana, com seu enfoque na educação como prática de liberdade (FREIRE, 1996), oferece o substrato filosófico para compreender os processos educativos como atos políticos e dialógicos. Em segundo lugar, a ecologia de saberes proposta por Santos (2018) fornece o instrumental teórico para analisar as dinâmicas de poder entre conhecimentos hegemônicos e subalternizados. Por fim, o framework de competências em IA para professores desenvolvido pela UNESCO (2024) estabelece parâmetros para o letramento digital crítico necessário ao uso responsável dessas tecnologias.

A metodologia adotada nesta investigação caracteriza-se por sua abordagem multimetodológica cujos resultados preliminares, obtidos através do estudo do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", revelam dados significativos. Esse fenômeno evidencia a importância do que estamos denominando "curadoria crítica do conhecimento digital" - processo que Alves (2023) associa ao desenvolvimento do letramento algorítmico. Os dados coletados sugerem que a IAG pode funcionar como ponto de partida investigativo, mas nunca como instância última de verdade.

Neste ínterim, acredita-se que a IAG na educação científica não é neutra: pode ser cooptada pela lógica bancária criticada por Freire ou converter-se em instrumento de insurgência epistêmica. A utilização emancipatória dessas tecnologias exige que sejam radicalmente situadas nos contextos territoriais, submetidas a uma ética decolonial que questione permanentemente quais conhecimentos estão sendo produzidos, para quem e com quais consequências. Como bem lembra Santos (2018), não há ecologia de saberes possível sem que antes se descolonizem os meios de produção do conhecimento. Este estudo aponta para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a análise dos impactos das IAGs nas desigualdades educacionais, bem como para a importância de desenvolver metodologias participativas que envolvam as comunidades no processo de construção e avaliação dessas tecnologias. A experiência analisada sugere que, quando mediadas por uma pedagogia crítica, as IAGs podem sim contribuir para uma educação científica verdadeiramente dialógica e libertadora

.

2 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO DIÁLOGO DE SABERES E INVESTIGAÇÃO DO LUGAR

Refletir sobre a Educação Científica no contexto educacional contemporâneo exige uma análise crítica do modelo social vigente, no qual valores hegemônicos cristalizam-se em normas rígidas, obliterando a riqueza das relações de aprendizagem. Em contraponto a essa lógica verticalizada, onde o professor "deposita" conhecimento e o aluno o reproduz, propomos uma Educação Científica ancorada na dialogicidade, entendida como um "ato criador, fundamento da humanização inacabada dos seres humanos, que se faz na práxis reflexivas e na corresponsabilidade com o mundo" (FREIRE, 2002, p. 79).

A acordo Carvalho e Pio (2017) a práxis, sob a perspectiva freireana, oferece um arcabouço teórico-metodológico para superar a lógica bancária. Ao articular ação e reflexão de modo indissociável, a práxis transforma a educação científica em um ato político-epistemológico, onde o conhecimento não é transferido, mas construído na investigação dialógica do mundo (Freire, 2013, p. 127). Essa perspectiva exige que a ciência seja desmistificada – como alerta Freire (2018) –, reconhecendo-a como produção humana situada histórica e culturalmente, em diálogo com os saberes populares.

A escola tradicional, ao priorizar a razão instrumental sobre a experiência vivida, reduz o ensino e aprendizagem a um "processo bancário" (FREIRE, 1996, p. 58), onde conteúdos são assimilados sem problematização e sem relação com as vivências e as experiências do sujeito aprendente. Essa abordagem, nos alertam para o cuidado com a perpetuação de estratégias obsoletas que ignoram a historicidade e a intencionalidade do conhecimento. Freire (2018), neste contexto, defende a proposição que a ciência seja "desmistificada" (ARAUJO, 2019. p. 10), isto é, (re) inserida em seu contexto sociopolítico, abrindo espaço para uma educação científica como propositiva.

Nesse sentido, a escola deve tornar-se um "lugar de reconstrução de culturas", onde os processos científicos sejam investigados em diálogo com as realidades locais dos educandos. Isso implica transcender a visão instrumental da ciência como escopo fechado de verdades, para assumi-la como práxis coletiva de questionamento – tal como propõe Freire ao defender que "o conhecimento se reinventa na relação dialógica com o mundo" (Freire, 1996, p. 32). Essa reconstrução exige que o

conhecimento seja deslocado de sua abstração colonial, articulando-se, por exemplo, com saberes tradicionais, oriundos dos seus lugares de vivência e experiência.

Nessa perspectiva, os erros experimentais ganham significado político, quando revelam contradições entre o "conhecimento oficial" e as experiências locais – como ao confrontar dados governamentais sobre problemas estruturais que impactam as moradias dos jovens pesquisadores. A escola, assim, não apenas reproduz cultura, mas produz epistemologias insurgentes, onde a ciência é descolonizada por meio de materiais pedagógicos que mesclam gráficos estatísticos e poesia marginal, tabelas e grafites de protesto. Essa abordagem, longe de romantizar o local, tensiona-o com o universal, cumprindo o duplo movimento freireano: anunciar novas possibilidades científicas enquanto denuncia as estruturas que silenciam vozes.

Nesse sentido, a pesquisa, enquanto princípio formativo, só se efetiva quando reconhece o lugar como espaço de construção epistemológica. Freire (1996) já alertava que o ato de conhecer é inseparável da condição humana inacabada - uma "busca permanente, mediada pelo mundo" (p. 153) -, o que exige superar a noção de neutralidade científica e assumir que todo conhecimento é situado. Essa perspectiva implica entender que a geografia do saber não é acidental: comunidades periféricas, por exemplo, produzem epistemologias próprias ao investigar problemáticas urbanas a partir de suas memórias afetivas e dados técnicos, criando uma ciência que articula rigor metodológico e ancestralidade.

O lugar, assim, deixa de ser mero pano de fundo e torna-se ator epistêmico, desafiando modelos hegemônicos. A pesquisa na perspectiva de Educação Científica que defendemos aqui, portanto, não se reduz à coleta de dados, mas exige imbricamento radical - como quando estudantes de escolas públicas investigam o processo de urbanização de suas comunidades, cruzando dados oficiais com histórias orais de moradores antigos. Nesse processo, o inacabamento humano revela-se força motriz: é na lacuna entre o sabido e o por saber que surgem perguntas capazes de desestabilizar hierarquias científicas, transformando a sala de aula em laboratório de utopias concretas.

Assim, a Educação Científica emerge dessa abordagem não apenas reconhece o valor dos saberes locais, mas os coloca em diálogo tenso e produtivo com o conhecimento acadêmico. Esse encontro epistêmico gera o que Santos (2018) chamou de "ecologia de saberes", onde diferentes formas de conhecer se fertilizam

mutuamente sem perder suas especificidades. Os jovens pesquisadores da Educação Básica, participes do Projeto “A rádio da escola na escola da rádio ” exemplifica como a pesquisa escolar pode se tornar ato político ao revelar as contradições entre o planejamento urbano oficial e as experiências vividas pelos moradores. Nessa perspectiva, o currículo transforma-se em processo vivo, constantemente reescrito a partir das problemáticas que emergem do território.

A escola, assim, cumpre seu papel emancipatório: deixa de ser depositária de verdades prontas para tornar-se espaço onde o conhecimento é permanentemente recriado na relação dialética entre teoria e contexto, entre ciência e vida. É nesse movimento que se constrói uma educação verdadeiramente científica e libertadora.

4 IA GENERATIVA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DIALÓGICA: POTENCIALIDADES E PRECAUÇÕES

A crescente sofisticação e acessibilidade da Inteligência Artificial Generativa (IAG) e dos Grandes Modelos de Linguagem (LLMs) têm gerado um debate cada vez mais intenso sobre seu papel na pesquisa científica. Organizações como a Unite.ai destacam o potencial transformador dessas tecnologias, exemplificado por modelos como ChatGPT, DeepSeek e Gemini, que abrangem desde a concepção de estudos até a disseminação de resultados. No entanto, essa transformação exige uma análise crítica de seus desdobramentos no ecossistema da pesquisa. Nesta perspectiva de Alves (2023) nos alerta, afirmando que:

> [...} devemos interagir com o ChatGPT nos cenários acadêmicos e escolares, criando um espaço para saber o que pedir, como pedir, analisar o texto que recebemos identificando a coerência, veracidade e fonte das informações, o contexto no qual foi produzido e a consistência dos dados. Para isso, o estudante e o professor/pesquisador precisarão desenvolver o seu pensamento crítico, o letramento e a sua capacidade e habilidade de solucionar problemas, pois as produções do ChatGPT podem apresentar vieses algorítmicos, falta de transparência em relação às decisões tomadas pela IA, que pode inclusive “alucinar”.

A necessidade de uma postura ativa e crítica na interação com as IAGs, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar. A autora enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, do letramento digital e da capacidade de solucionar problemas, habilidades essenciais para analisar a coerência, a veracidade, a fonte, o contexto e

a consistência das informações geradas, que podem apresentar vieses algorítmicos, falta de transparência e "alucinações".

Essa necessidade de letramento digital crítico se torna ainda mais evidente ao analisarmos o impacto das IAGs no ensino por meio da pesquisa, conforme discutido no contexto da Educação Científica Dialógica. A proposta de uma educação que valorize a dialogicidade, a práxis reflexiva e a investigação do lugar, como apresentado anteriormente, encontra paralelos nos desafios e oportunidades que as IAGs trazem para a pesquisa científica.

Se, por um lado, ferramentas como Elicit, Consensus e Litmaps aceleram a revisão bibliográfica, mapeando o estado da arte e identificando lacunas, por outro, levantam questões sobre a profundidade do engajamento dos pesquisadores com a literatura. A facilidade de acesso e síntese de informações pode levar a uma menor imersão nos detalhes e nuances dos trabalhos originais, comprometendo a capacidade de análise crítica e a originalidade da pesquisa. Da mesma forma, a utilização de LLMs como ChatGPT e Bing Chat na síntese de artigos e resumos, embora economize tempo, pode resultar em uma homogeneização das perspectivas teóricas e metodológicas, prejudicando a diversidade e o pluralismo que caracterizam o avanço científico.

Na otimização da metodologia, a engenharia de prompt possibilita interações mais eficientes com os LLMs, e plataformas como Fetchy e Gradescope AI automatizam análises estatísticas, reduzindo erros humanos. No entanto, a automação da análise de dados também suscita preocupações quanto à transparência e auditabilidade do processo de pesquisa. A "caixa preta" dos algoritmos de IA pode obscurecer as decisões tomadas, dificultando a identificação de vieses e erros, e a padronização imposta por essas ferramentas pode limitar a criatividade e a exploração de abordagens inovadoras.

Nesse sentido, o desenvolvimento do letramento digital crítico, conforme preconizado por Alves (2023) e reforçado pela UNESCO (2024) em seu "AI Competency Framework for Teachers", é fundamental para que a comunidade acadêmica possa aproveitar os benefícios das IAGs na pesquisa científica, mitigando seus riscos e desafios. A formação de educadores para utilizar as IAGs de forma crítica e ética, e para ensinar os alunos a fazer o mesmo, torna-se essencial para

garantir que a tecnologia seja utilizada a favor de uma educação científica dialógica e emancipadora, que promova a investigação do mundo e a construção de conhecimentos socialmente relevantes.

5 IA GENERATIVA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DIALÓGICA: POR UMA DECOLONIZAÇÃO DIGITAL DOS SABERES TERRITORIAIS

A emergência das Inteligências Artificiais Generativas (IAGs) no cenário educacional contemporâneo nos coloca diante de um paradoxo fundamental: ao mesmo tempo em que se apresentam como ferramentas democratizantes do conhecimento, carregam em seus algoritmos riscos concretos de reprodução de assimetrias cognitivas. É nesse terreno movediço que se insere esta pesquisa pós-doutoral, que tem como epicentro investigativo as potencialidades e os desafios do uso crítico dessas tecnologias em contextos educacionais periféricos, tomando como estudo de caso emblemático a experiência do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", desenvolvido em Salvador. Partimos de uma constatação inquietante: quando estudantes da rede pública baiana utilizam plataformas como ChatGPT para a construção das suas investigações.

Nossa abordagem metodológica se constrói na intersecção entre três eixos fundamentais. Primeiro, a análise crítica de discurso aplicada aos outputs das IAGs, permitindo desvelar os silenciamentos e vieses presentes nas respostas automatizadas. Segundo, uma etnografia digital das interações entre estudantes e ferramentas como DeepSeek e Gemini, observando como os jovens reinterpretam e ressignificam essas informações. Terceiro, uma pesquisa-ação com professores para co-criar protocolos decoloniais de elaboração de prompts - aquelas perguntas que alimentam os sistemas de IA - que incorporem explicitamente referências aos saberes comunitários.

O Projeto “A Rádio da Escola na Rádio da Escola" serve como farol metodológico neste percurso. Nele, observamos como alunos confrontaram dados oficiais processados por IA com relatos orais de moradores antigos, revelando discrepâncias que os algoritmos sozinhos jamais capturariam. Essa experiência concreta nos aponta caminhos: a IAG pode ser valiosa como ponto de partida investigativo, mas jamais como ponto de chegada - sua utilização emancipatória exige

o que estamos denominando de "curadoria crítica do conhecimento digital", processo que Alves (2023) vincula ao desenvolvimento do letramento algorítmico.

Os desafios que se apresentam são múltiplos. Por um lado, plataformas tendem a reproduzir hierarquias acadêmicas que marginalizam produções científicas periféricas. Por outro, a velocidade das respostas automatizadas pode levar à substituição da reflexão crítica pelo imediatismo informacional. É contra essa dupla ameaça - a da colonialidade digital e da preguiça cognitiva - que propomos três estratégias pedagógicas centrais: (1) o mapeamento sistemático das contradições entre dados gerados por IA e pesquisas de campo; (2) a produção colaborativa de contra-narrativas que misturem linguagem científica e expressões culturais locais; e (3) a auditoria participativa dos vieses presentes nas ferramentas tecnológicas.

Os resultados esperados transcendem o âmbito acadêmico. Ao desenvolver um framework de avaliação de vieses territoriais em instrumentos educacionais, pretendemos contribuir para políticas públicas que regulamentem o uso ético da IA nas escolas. Ao produzir diretrizes curriculares para formação docente, almejamos impactar as práticas pedagógicas em escala nacional. E, principalmente, ao documentar e sistematizar experiências como a da "Rádio da Escola", buscamos afirmar uma possibilidade concreta: que as tecnologias digitais podem, sim, ser reapropriadas criticamente pelas comunidades, convertendo-se em instrumentos de afirmação identitária e justiça cognitiva.

Num momento em que o debate sobre IA na educação oscila entre o entusiasmo ingênuo e o pessimismo estéril, esta pesquisa se propõe a navegar por águas mais profundas. Entendemos que a verdadeira inovação não está na mera adoção tecnológica, mas na capacidade de submetê-la aos imperativos éticos e epistêmicos dos territórios. Como bem lembra Santos (2018), não há ecologia de saberes possível sem que antes se descolonizem os meios de produção do conhecimento - e é nesta fronteira, onde a tecnologia encontra a pedagogia crítica, que nosso trabalho busca plantar suas bandeiras de investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revela que as IAGs apresentam dupla face na educação: potencializam o acesso ao conhecimento, mas exigem mediação crítica para evitar reprodução de assimetrias cognitivas. A experiência com o projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” demonstrou que o diálogo entre dados automatizados e saberes locais gera aprendizagem significativa, desde que orientado por uma pedagogia freireana. Os três principais desafios identificados - hierarquização acadêmica, superficialização reflexiva e opacidade algorítmica - demandam estratégias específicas de enfrentamento. Conclui-se que as IAGs só cumprem seu potencial educativo quando subordinadas a uma ética pedagógica comprometida com a justiça cognitiva e a valorização das epistemologias periféricas..

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Letramento Crítico e IA**. Salvador: EDUFBA, 2023. 215 p.

ARAUJO, K. S. S. **Ciência Desmistificada: educação científica e saberes locais**. 2. ed. Salvador: EdUNEB, 2019. 180 p.

CARVALHO, M. A.; PIO, J. M. **Práxis Educativa na Perspectiva Freireana**. São Paulo: Cortez, 2017. 150 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 253 p.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 180 p.

FREIRE, P. **Ciência e Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018. 210 p.

RIBEIRO, D. **Epistemicídio Algorítmico: tecnologia e desigualdades cognitivas.** São Paulo: Jandaíra, 2023. 195 p.

SANTOS, B. S. **Ecologia de Saberes**. Coimbra: Edições Almedina, 2018. 320 p.

UNESCO. **AI Competency Framework for Teachers**. Paris: UNESCO Publishing, 2024. 112 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 15 maio 2024.

CIDADANIA DIGITAL E ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS ONLINE E OS DESAFIOS NA ERA DA INTERNET

Célia Regina de Carvalho[1]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de um estudo que visa investigar e analisar práticas *online* desenvolvidas por adolescentes com idades entre 12 e 18 anos relacionadas com a cidadania digital. O objetivo geral consiste em analisar algumas práticas adotadas por eles em relação às tecnologias digitais, internet e redes sociais, sobretudo aquelas ligadas aos seus direitos e deveres na internet. O aporte teórico se ampara em autores ligados às tecnologias e cidadania digital (Cortesi *et al*., 2020; Ponte, 2020; Filho; Ladeira, 2021; Girardello; Fantin; Pereira, 2021, dentre outros). O estudo caracteriza-se como uma investigação descritivo-analítica, fundamentada na abordagem qualitativa para a coleta e produção dos dados, com um levantamento por meio de um questionário *online,* com questões abertas e fechadas, junto a adolescentes residentes no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que o telefone celular se consolidou como ferramenta essencial na vida dos adolescentes, ao preferirem aplicativos como WhatsApp, Instagram, TikTok e YouTube para a comunicação rápida e a interatividade. Se, por um lado, a imersão no universo digital amplia o acesso à informação, por outro, eleva a exposição a riscos *online*, evidenciando a vulnerabilidade desses indivíduos perante abordagens mal-intencionadas e a conteúdos inadequados. Torna-se, portanto, importante orientá-los para o uso seguro, ético e responsável das tecnologias digitais por meio de políticas públicas, iniciativas por parte da escola, professores e famílias a fim de promover a cidadania digital.

Palavras-chave: Adolescentes. Internet. Cidadania Digital.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte de um estudo que visa investigar e analisar práticas *online* desenvolvidas por adolescentes com idades entre 12 e 18 anos relacionadas com a cidadania digital e tem como objetivo geral analisar algumas práticas adotadas por adolescentes em relação às tecnologias digitais, internet e redes sociais, sobretudo aquelas ligadas aos seus direitos e deveres *online.*

Um dos traços marcantes da cultura digital é a internet, entendida como um marco na história da comunicação. “A internet alargou as possibilidades de expressão do indivíduo, ao favorecer a horizontalidade na comunicação e práticas criativas e colaborativas em redes físicas e virtuais” (Ponte, 2020, p. 560) e permitiu o renascimento do espaço público como local de debate de ideias e meio de expressão (Filho; Ladeira, 2021).

Na cultura digital, crianças e adolescentes concebem as tecnologias digitais

[1] Doutorado e pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), celia.carvalho@ufms.br.

como elementos de seus cotidianos, inicialmente a mídia moderna e mais recentemente a internet e dispositivos móveis. Estudos recentes concebem as crianças como “agentes criativos em sua relação com as mídias” (Girardello; Fantin; Pereira (2021, p. 36) e a tarefa de educar que era ocupada exclusivamente pela família e a escola, agora é exercida por produtores de cultura infantil que falam diretamente com o público infanto-juvenil. Vários elementos da cultura digital povoam o imaginário de crianças e adolescentes com seus novos personagens, influenciadores, jogos, redes sociais, vídeos, filmes etc.

Neste contexto, observa-se uma crescente preocupação em relação aos riscos e oportunidades que as tecnologias digitais e a internet trazem à criança e ao adolescente, assim como com o seu letramento digital a fim de que participem de forma crítica, ética e responsável do mundo digital. Com isso, chegamos ao conceito de cidadania digital, entendida por Cortesi *et al*., (2020, p. 28) como “as habilidades necessárias para que os jovens participem plenamente acadêmica, social, ética, política e economicamente em nosso mundo digital em rápida evolução”.

Atualmente, há um cenário em que as tecnologias digitais estão muito mais acessíveis, suplantando os limites de espaço/tempo. No Brasil, o número de crianças e adolescentes conectados cresce a cada ano (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024). De acordo com os resultados da Pesquisa TIC Kids Online Brasil (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023; 2024), houve o aumento da proporção de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos que se tornaram usuários de internet no país.

Na pesquisa *TIC Kids Online* Brasil 2024, o telefone celular se consolidou como o principal dispositivo de acesso à internet entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos sendo “o único dispositivo digital utilizado por crianças das classes DE” (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025, p. 21). Um aspecto importante desses dados é que há uma faixa etária expressiva de crianças e adolescentes têm a posse de um celular (mais de 70%) e o aplicativo WhatsApp o principal aplicativo utilizado por eles. Vale destacar que o uso exclusivo do celular é restrito aos usuários das classes DE enquanto os provenientes das classes AB fazem uso de outras tecnologias para acessar a internet. As principais práticas *online* de crianças e adolescentes, segundo os resultados da Pesquisa *TIC Kids Online* (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024) abrangem assistir a vídeos, programas, filmes ou séries, ouvir música, enviar mensagens instantâneas e usar redes socais.

Os resultados da Pesquisa *TIC Kids Online* convergem com dados da *Global*

Kids Online quanto ao aumento expressivo do uso de dispositivos móveis por crianças e adolescentes "os dispositivos móveis foram, de longe, a forma mais comum pela qual as crianças e adolescentes ficavam *on-line* em todos os países, o que sinaliza uma mudança considerável ao longo da última década" (Livingstone; Kardefelt-Winther, 2020, p. 92).

Em se tratando do papel da escola quanto ao desenvolvimento destas competências, a quinta competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), intitulada Cultura Digital, prevê que o estudante compreenda, utilize e crie

> tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Esta competência pressupõe que o estudante adquira uma literacia digital que o capacite, ainda, para o uso crítico e ético dos meios digitais. Este aspecto da BNCC não se limita às competências instrumentais como, por exemplo, operar os aparelhos, mas também a aspectos sociais e intelectuais, bem como a "compreensão do impacto das tecnologias digitais na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais" e o uso ético, a "utilização das tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de forma ética, comparando comportamentos adequados e inadequados" (Movimento pela Base Nacional Comum, 2018, p. 31).

A BNCC também considera a influência das tecnologias digitais e da cultura digital na vida dos estudantes, uma vez que, na atualidade, com a web 2.0 e em meio a computadores e dispositivos móveis, deixam de ocupar o papel de meros consumidores passivos e se tornam produtores de informações e conteúdos, bem como têm a oportunidade de serem protagonistas tanto de seus processos de aprendizagem quanto da interação e engajamento nas redes digitais (Brasil, 2018). Porém, todo esse processo prevê investimento na infraestrutura tecnológica da escola (equipamentos e conectividade), assim como a formação inicial e continuada a fim de que os professores adquiram saberes e competências digitais que os capacite nos aspectos operacionais, com o alguém que saiba fomentar o senso crítico dos estudantes, inclusive no universo digital.

2 METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

A investigação é do tipo descritivo-analítico conforme a abordagem qualitativa de coleta e produção de dados. “As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade” (Mattar; Ramos, 2021, p. 130). Para Mattar e Ramos (2021, p. 130) isso implica explorar e descrever tais fenômenos sob diversos olhares e perspectivas, “além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências”.

Além disso, o estudo envolve, em sua etapa empírica, um levantamento junto a adolescentes[2] de 12 a 18 anos residentes no interior do estado de Mato Grosso do Sul. Um dos principais objetivos desta investigação é “dar voz” aos adolescentes, considerados participantes ativos da pesquisa, reconhecendo sua capacidade de expressar opiniões próprias em uma fase da vida marcada por maior autonomia.

Para viabilizar tal participação, após obter autorização para acesso às escolas e salas de aula, foi feita uma apresentação do estudo. Na sequência, entregamos um convite impresso redigido em linguagem acessível, acompanhado do Termo de Assentimento[3], além da autorização dos responsáveis (TCLE), necessários para que os adolescentes pudessem participar do levantamento.

Em seguida, enviamos o questionário *online*[4], com questões abertas e fechadas, via WhatsApp para os contatos fornecidos por eles e por seus responsáveis. Os questionários foram respondidos por 32 estudantes de escolas públicas da rede estadual de ensino. São 14 adolescentes do gênero masculino, 16 feminino e 2 (outro), com idades variando entre 12 e 16 anos e; 81,3% são da classe C, D e E[5].

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apontam que este tema é emergente na área da educação e comunicação, uma vez que a internet ao mesmo tempo que é um ambiente apresenta muitas oportunidades e, também pode acarretar inúmeros riscos para a formação dos adolescentes. A maior parte dos estudantes informou ter acesso à internet,

[2] Identificados como Estudante 1, 2024; Estudante 2, 2024 etc.
[3] O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição.
[4] Elaborado na Plataforma Google Forms.
[5] Classe A: Renda Superior a R$ 22 mil/mensal; Classe B: Renda entre R$ 7,1 mil e R$ 22 mil/mensal; Classe C ou Classe Média: Renda entre R$ 2,9 mil e R$ 7,1 mil/ mensal; Classes D/E: Renda até R$ 2,9 mil/mensal.

ISSN: 2176 - 1396

predominantemente via rede Wi-Fi (97%) e dados móveis (2%) e há poucos casos sem acesso à internet (1%). O telefone celular (93%) foi apontado como aparelho principal para a maior parte dos respondentes, a fim de “ouvir música”, “estudar”, “jogar” e “assistir filmes/séries”.

Tabela 1 – Aplicativos mais utilizados pelos adolescentes.

Aplicativo[6]	Número de menções
Whatsapp	12
Instagram	10
Google	10
TikTok	8
YouTube	8
Facebook	1
Netflix	3
Snapchat	1
Twitter	1
Duolingo	1
Brainly	1
Outro	2
Não tem perfil	3
Não respondeu	5
Total	**66**

Fonte: elaborada pela autora

Estas respostas sugerem que os adolescentes têm preferência por aplicativos de comunicação, especialmente o WhatsApp, e ferramentas de busca/informação, como o Google, estão fortemente presentes no cotidiano dos respondentes. Além disso, redes sociais visuais como Instagram e TikTok, além de conteúdos audiovisuais por meio do YouTube, também são amplamente utilizados. Vale destacar que alguns deles emitiram respostas como “meu cll” (meu celular), “celular e notebook” e “PC e celular” sem especificar o aplicativo mais utilizado, demonstrando, porém que têm acesso à tecnologia e à internet.

Um aspecto importante que esses dados indicam é o grande número de menções ao Instagram e ao TikTok. Isto que dizer que os adolescentes se identificam com plataformas que valorizam conteúdos visuais (danças, filtros, fotos bem produzidas, vídeos curtos e criativos que possibilitam interações rápidas e dinâmicas), em consonância com as tendências atuais de consumo de mídia e ao mundo “criado” por essas redes.

Solicitamos que os adolescentes identificassem os principais perigos que

[6] Destacamos que foi uma questão aberta pela qual alguns adolescentes citaram mais de um aplicativo.

ISSN: 2176 - 1396

enfrentam na internet. Os resultados obtidos estão apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 - Os principais perigos que um adolescente enfrenta na internet.

Perigos	Número de menções
Abordagem de pessoas mal intencionadas (pedófilos e ou golpistas)	20
Vazamento de informações íntimas (fotos, vídeos etc.)	18
Exposição a conteúdo inapropriado	17
Cyberbullying	16
Fraudes e golpes	14
Problemas com a distorção da autoimagem e influenciadores digitais mal intencionados	11
Dependência digital e vício em jogos	11
Super exposição nas redes sociais	5
Total	**112**

Fonte: elaborada pela autora

Conforme apresentando na tabela anterior solicitamos que assinalassem em uma lista **os principais perigos que um adolescente enfrenta na internet**. Em seguida, os questionamos se haviam sofrido algum desses problemas e se sim, qual deles; 23 responderam não, e 9 sim. Embora, a maioria dos respondentes relate não ter sofrido nenhum dos perigos, há relatos de exposição a comportamentos inadequados (como assédio e ofensas) que evidenciam a realidade dos riscos *online*. Os principais problemas enfrentados foram: assédio de adultos mal intencionados (02 menções), *bullying* (02 menções), exposição a conteúdo inapropriado (02 menções) e fraude ou golpe (02 menções) e um deles, apesar de dizer sim, não indicou qual deles.

A abordagem de pessoas mal intencionadas (pedófilos e ou golpistas), com 20 menções foi a preocupação mais citada pelos respondentes, sugerindo o receio de interações com indivíduos que podem representar sérios riscos para eles.

> Sim, no Instagram apareceu uma “cara” tentando me mandar vídeos íntimos (Estudante 2, 2024);
>
> Sim, adultos se passando por adolescentes para me conhecer e querendo fazer "amizade" (Estudante 14, 2024);

A exposição a conteúdo inapropriado e o *cyberbullying* demonstram que os usuários se preocupam fortemente com os impactos negativos do conteúdo e das interações abusivas *online*. Quanto ao primeiro item, os adolescentes revelaram “Sim, exposição de conteúdo inapropriado, acredito que você nunca mais consiga enxergar

o mundo da mesma forma do que antes, com pureza, e acaba se tornando um vício muito difícil de se superar" (Estudante 7, 2024); "Sim, conteúdo inapropriado, acredito que seja autoexplicativo" (Estudante 12, 2024) e em relação a situações de bullying e cyberbullying obtivemos as seguintes respostas: "Sim, uma vez falaram que eu sou ridículo" (Estudante 6, 2024); "Sim, *bullying*" (Estudante 11, 2024).

Outro perigo apresentado pelos adolescentes consistiu no vazamento de informações íntimas, com 18 menções, a privacidade é vista como uma questão crítica, refletindo o temor de que dados pessoais possam ser expostos sem consentimento, tendo em vista que nesta faixa etária tendem a explorar relações afetivas e a se envolver em práticas de intimidade – inclusive o compartilhamento de imagens e informações pessoais. Muitos adolescentes praticam o *sexting*[7] que é visto como uma prática comum, mas o vazamento de imagens íntimas sem consentimento, "pressupõe a exposição vexatória, muitas vezes por vingança ou punição à mulher que não agiu conforme o desejo de seu companheiro (como optar por terminar um relacionamento)" (Unicef Brasil, 2019, p. 8).

No contexto digital, as fraudes e golpes ganham referem-se às estratégias enganosas utilizadas por indivíduos ou grupos para obter vantagens financeiras, informações pessoais ou outros benefícios ilícitos. Este tipo de crime se torna cada vez mais abrangente e danoso para os indivíduos, na medida em que esse risco é significativo e cada vez mais recorrente, pois atua de forma dissimulada e pode afetar seriamente a vida dos adolescentes que, por falta de experiência e conhecimento sobre as táticas de segurança cibernética e dos sinais de alerta de fraudes digitais.

> Sim, comprei um item em um *site* não confiável e perdi meu dinheiro (Estudante 16, 2024);
>
> Sim, já sofri um golpe e quase perdi minha conta no Instagram (Estudante 18, 2024);

Outro perigo mencionado pelos adolescentes é a dependência digital/vício em jogos (11 menções) são reconhecidos como riscos, embora com impacto um pouco menor na percepção do grupo pesquisado. Esse fenômeno envolve não apenas o uso excessivo de dispositivos e plataformas digitais, mas também padrões comportamentais que podem interferir no bem-estar, na saúde emocional e no

[7] O termo *sexting* foi cunhado na junção das palavras em inglês *sex* (sexo) e *texting* (mensagem) e trata do compartilhamento de mídia digital erótica entre pares, cujo conteúdo diz respeito à pessoa remetente (Patrocino; Bevilacqua, 2021, p. 1).

ISSN: 2176 - 1396

desenvolvimento deles, pois pode promover a "[...] dessensibilização à violência possivelmente correlacionada a um reforço de comportamentos antissociais e a inibição de empatia" (Scienza, 2020, p. 5).

Essas experiências ressaltam a necessidade de conscientização e medidas de proteção no ambiente digital a partir de um olhar atento para as oportunidades e para os riscos envolvidos nas práticas *online* desenvolvidas por crianças (e adolescentes), tendo em vista as peculiaridades das múltiplas infâncias (e adolescências) em vários contextos e cenários, bem como "as vulnerabilidades existentes nas suas vidas *offline* que se sobrepõem" (Henriques, 2022, p. 113).

Assim sendo, o desafio posto consiste em promover a autonomia e o protagonismo de crianças e adolescentes (*online* e/ou *offline*) em consonância com os riscos inerentes ao ambiente digital.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam que o telefone celular se consolidou como ferramenta importante na vida de parte dos adolescentes. A preferência por aplicativos de comunicação e redes sociais visuais, como *WhatsApp*, Instagram, TikTok e YouTube, indica que eles estão imersos na cultura digital pelo fato de valorizarem a interatividade e comunicação rápida e ubíqua.

Com isso, observa-se que a prevalência de utilização de dispositivos móveis promove a inclusão digital e o acesso a informações, mas também torna esses indivíduos mais suscetíveis aos perigos *online* pelo fato dessa imersão acentuar a vulnerabilidade, especialmente em relação à abordagem de pessoas mal intencionadas e à exposição a conteúdos inadequados.

A percepção dos riscos reflete experiências pessoais e temores concretos dos respondentes, como por exemplo, casos de assédio e os golpes virtuais sublinhando que, além dos benefícios do acesso à informação e comunicação, o ambiente *online* é permeado por ameaças que podem provocar problemas emocionais nos adolescentes.

Entendemos, a partir da leitura desses dados, a relevância de orientar os adolescentes sobre o uso seguro, ético e responsável da internet envolve vários atores, pois cabe não somente à escola o papel de promover a cidadania digital por meio de iniciativas que os capacitem a compreenderem seus direitos e deveres no

ambiente *online*, como também políticas públicas governamentais e estratégias de mediação parental e colaboração com as famílias que fortaleçam o uso crítico e consciente das tecnologias digitais e redes sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, 2022. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2022/ Acesso em: 14 maio. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, 2023. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20240913124019/tic_kids_online_2023_livro_eletronico.pdf Acesso em: 14 maio. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf#page=21.16 Acesso em: 14 maio. 2025.

CORTESI, Sandra *et al*. **Youth and Digital Citizenship+ (Plus)**: Understanding Skills for a Digital World, Youth and Media, Berkman Klein Center for Internet & Society, 2020. Web. Disponível em: https://cyber.harvard.edu/publication/2020/youth-and-digital Citizen-plus Acesso em: 20 jan. 2023.

FILHO, Marco Aurélio Florêncio; LADEIRA, Fernando. Cidadania digital ou ditadura algorítmica? Contradições do mundo digitalizado e os desafios da regulação. **Duc In Altum-Cadernos de Direito**, v. 13, n. 31, 2021. Disponível em: https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/cihjur/article/view/2176 Acesso em: 27 dez. 2021.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério Santos. CRIANÇAS E MÍDIAS: Três Polêmicas e Desafios Contemporâneos. **Cadernos CEDES**, v. 41, p. 33-43, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fxqKvCJzXJTNGPqvwrqFQqj/?lang=pt Acesso em: 25 ago. 2021.

HENRIQUES, Isabella Vieira Machado. **Direitos fundamentais da criança no ambiente digital**: o dever de garantia da prioridade absoluta. 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_3d13b71e39dc8bdaae834645fe3ad70b Acesso em: 14 maio. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia; KARDEFELT-WINTHER, Daniel. Global Kids Online: das evidências ao impacto. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2019. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Almedina Brasil, 2021.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. 2018. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf Acesso em: 14 maio. 2025.

PATROCINO, Larissa Barreto; BEVILACQUA, Paola Dalla. Sobre risco, violência e gênero: revisão da produção da saúde sobre o sexting entre jovens**. *Ciência & Saúde Coletiva***, Rio de Janeiro, v. 26, n. 7, p. 2709-2718, jul. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/zDCwBsn5t6jBkPfBsHsMByN/?lang=pt Acesso em: 14 maio. 2025.

PONTE, Cristina. Cidadania e escola no contexto digital. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 501-522, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/47975 Acesso em: 10 jan. 2023.

SCIENZA, Livia. **Jogos digitais e cognição social de crianças**: um estudo experimental. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13607 Acesso em: 10 jan. 2021.

UNICEF BRASIL. **Adolescentes e o risco de vazamento de imagens íntimas na internet**. 2019 Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/innocenti/brazil/media/1671/file/Adolescentes_e_o_risco_de_vazamento_de_imagens_intimas_na_internet.pdf. Acesso em: 14 maio. 2025.

DANDO VOZ AO FAZER: METODOLOGIAS ATIVAS E ABORDAGEM *MAKER* NA PRODUÇÃO DE *PODCASTS* EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Raquel Mignoni de Oliveira[1]
Marina Camargo Mincato[2]

RESUMO

Este artigo busca analisar as contribuições de uma proposta pedagógica para o componente curricular de Língua Portuguesa com estudantes do ensino fundamental – anos finais, articulando metodologias ativas, a abordagem *maker* e o uso de tecnologias digitais por meio da criação de *podcasts* sobre a cidade. A proposta se insere no contexto de uma prática pedagógica marcada pela inovação, que visa desenvolver o protagonismo e a literacia digital ao mesmo tempo em que oportuniza uma reflexão crítica sobre o espaço urbano e as vivências locais. A pesquisa bibliográfica dialoga com autores acerca dos princípios construcionistas da aprendizagem baseada em projetos, elementos constitutivos da abordagem *maker*, para, então, traçar os fundamentos teóricos das metodologias ativas e sua interconexão com as possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa. A atividade potencializa a integração das competências da BNCC, especialmente aquelas ligadas às linguagens oral e escrita, ao uso crítico da tecnologia e à participação cidadã. Envolve um espaço no qual os estudantes planejam, roteirizam, gravam e editam episódios de *podcast* com temas relacionados à história, cultura, problemáticas e curiosidades do município em que vivem. Os resultados indicam maior engajamento dos alunos, ampliação do repertório linguístico e cultural, bem como o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Desta forma, a investigação permite afirmar que práticas fundamentadas na abordagem *maker*, ao utilizarem recursos pedagógicos digitais e ambientes de aprendizagem híbridos, constituem-se como caminhos potentes para a construção de competências e habilidades alinhadas ao pensamento crítico, ao fazer criativo e à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Abordagem *maker*; Tecnologias digitais; Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação tem sido palco de inúmeras discussões, tendo em vista a sociedade que está cada vez mais tecnológica e interconectada. Nesse contexto, a escola se movimenta para romper com o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão unidirecional de conteúdos, e, ao mesmo tempo, busca promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Para isso, emergem as metodologias ativas que têm se consolidado como alternativas eficazes para tornar o ensino mais significativo. A abordagem *maker,* centrada no princípio do aprender fazendo e na experimentação criativa com tecnologias e ludicidade, vem ganhando espaço como alternativa promissora que

[1] Mestra em Educação – Universidade de Caxias do Sul – RS – Professora de Ensino Fundamental II - raquel.oliveira@lasalle.org.br
[2] Mestra em Educação – Universidade La Salle – RS – Professora de Ensino Fundamental II – marina.mincato@lasalle.org.br

convida a uma reconfiguração dos processos formativos, favorecendo o trabalho colaborativo alinhado às vivências reais do estudante em sua comunidade.

Esse procedimento conecta-se às metodologias ativas e à tecnologia digital ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem por meio da experimentação prática, da resolução de problemas reais e do desenvolvimento de projetos. Para tal, a presente investigação encontra espaço pela necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, diante dos desafios contemporâneos relacionados ao engajamento dos estudantes, ao desenvolvimento de competências digitais e à construção de uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Desta forma, objetiva-se, de forma geral, analisar as contribuições de uma proposta pedagógica articulando metodologias ativas, abordagem *maker* e tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, por meio da criação de *podcasts* sobre a cidade para uma reflexão crítica sobre o espaço urbano e as vivências locais com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em caráter específico, busca-se investigar os fundamentos teóricos das metodologias ativas, da abordagem *maker* e sua aplicabilidade no ensino de Língua Portuguesa; verificar as possíveis contribuições da proposta para a integração das competências da BNCC relacionadas à linguagem, à tecnologia e à cidadania e avaliar os impactos da proposta pedagógica no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, do protagonismo estudantil, do trabalho colaborativo, do pensamento crítico e criativo, bem como da capacidade de agir de forma autoral e inovadora no processo de construção do conhecimento.

O Capítulo 1 introduz a temática do estudo, problema de pesquisa, seus objetivos e justificativa. O capítulo 2 apresenta o percurso metodológico. Na sequência, o referencial teórico compõe o Capítulo 3. A análise de resultados é apresentada no Capítulo 4, conduzindo ao Capítulo 5 para as considerações finais.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico abordados nesta pesquisa é de natureza qualitativa e, no que se refere à tipologia, o estudo consiste em uma revisão bibliográfica, incluindo os fundamentos da abordagem *maker* na educação e sua relação com as metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa no contexto digital.

A pesquisa bibliográfica, para Boccato (2006, p. 266), “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e

discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica."

Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são livros e artigos científicos de fontes escritas que já foram publicadas. A seguir, o referencial teórico sustenta a análise bibliográfica para a estruturação desta investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo dialoga com autores e suas produções acerca da abordagem *maker* em sua base teórica construcionista. Na sequência, apresenta os princípios das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa para, finalmente, descrever a atividade envolvendo a produção de *podcasts* sobre a cidade.

3.1 Abordagem *maker* e o aprender fazendo

Maker, em inglês, significa aquele que faz, que realiza. Comungando das bases do movimento DIY (*Do It Yourself*), em português, *faça você mesmo*, na educação o *maker* surgiu com as premissas do matemático sul-africano Seymour Papert (2008). Em sua teoria construcionista, o aluno constrói o conhecimento a partir dos seus interesses, enfatizando a construção de objetos reais na produção deste conhecimento e utilizando a tecnologia como recurso.

Papert (2008) propõe oito fundamentos essenciais do construcionismo, os quais se direcionam estreitamente à abordagem *maker*. O primeiro é a ideia de que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando o estudante está ativamente envolvido na criação de algo significativo, integrando teoria e prática. O segundo pilar destaca o uso da tecnologia — tanto digital quanto física — como uma ferramenta essencial para viabilizar a construção de projetos.

O terceiro aspecto valoriza a diversão como um elemento motivador, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e receptivo. O quarto pilar incentiva a autonomia do aluno, que deve desenvolver a habilidade de buscar e construir seu próprio conhecimento, o que leva ao quinto ponto: o gerenciamento do tempo, permitindo que cada estudante defina seu próprio ritmo de acordo com as exigências das tarefas.

O sexto princípio enxerga o erro como parte importante do processo de aprender, sendo uma oportunidade de crescimento. O sétimo valoriza a colaboração

ISSN: 2176 - 1396

entre professores e alunos, reconhecendo que ambos aprendem juntos por meio da troca. Por fim, o oitavo pilar propõe uma integração equilibrada entre as habilidades de leitura e escrita tradicionais (literacia formal) e as competências digitais (literacia computacional).

Os pilares construcionistas de Papert (2008), também fundamentos da abordagem *maker,* estabelecem uma conexão direta com as metodologias ativas de ensino ao estimular uma aprendizagem colaborativa e dialógica. Além disso, a integração entre competências tradicionais e digitais reflete o compromisso das metodologias ativas com uma formação completa, preparando os alunos para os desafios contemporâneos por meio do uso consciente e criativo das tecnologias.

3.2 Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa no contexto digital

No cenário educacional contemporâneo, marcado por constantes transformações tecnológicas e pela necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa, as metodologias ativas vêm ganhando cada vez mais espaço. No ensino de Língua Portuguesa, especialmente, a incorporação dessas metodologias no contexto digital tem se mostrado uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e promover o desenvolvimento das competências linguísticas de forma mais crítica, reflexiva e colaborativa.

As metodologias ativas compreendem um conjunto de estratégias de ensino que visam envolver o estudante de forma mais autônoma, crítica e participativa no processo de aprendizagem. De acordo com Bacich, Moran e Trevisani (2015), essas metodologias são baseadas na ideia de que o aluno aprende de maneira mais efetiva quando participa ativamente da construção do conhecimento, por meio da resolução de problemas, da investigação e do trabalho colaborativo.

Ao utilizar metodologias ativas, o papel do professor se transforma, assim como o do aluno. O docente deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador do processo de aprendizagem, incentivando a pesquisa, a curiosidade e a reflexão dos estudantes, enquanto este passa a ser o protagonista, colocando a “mão na massa” para aprender (MORAN, 2015).

Nesse sentido, adentra-se, também, ao uso de tecnologias digitais como um movimento importante para o desenvolvimento das competências gerais, entre elas a comunicação e a argumentação, centrais no ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018). Na sala de aula, isso pode se traduzir, por exemplo, em práticas que

consideram o letramento digital (ROJO, 2013) ao trabalhar com gêneros multimodais, como memes, vídeos, infográficos, redes sociais, *podcasts*, blogs, e outras mídias digitais. Práticas essas que permitem o aluno desenvolver habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise crítica de forma integrada e contextualizada, sendo o protagonista do seu saber, compartilhando experiências com seus pares.

O professor, nesse segmento, tem um papel central, sendo ele um facilitador, que visa explorar os recursos digitais de maneira pedagógica e criativa, buscando aprimorar determinadas competências e habilidades nos estudantes a fim de estimular seu desenvolvimento. Afinal, como destaca Kenski (2012), o ambiente digital não apenas oferece ferramentas tecnológicas, mas também propicia novos modos de ensinar e de aprender.

Portanto, a integração das metodologias ativas ao ensino de Língua Portuguesa no contexto digital exige não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas, sobretudo, uma mudança de postura pedagógica. Trata-se de criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, nos quais o aluno possa se expressar, colaborar, refletir e construir conhecimento de maneira significativa.

Abaixo, será relatada uma atividade *maker* realizada com alunos do Ensino Fundamental, que contempla os aspectos discutidos até aqui, como o espaço colaborativo e o protagonismo dos estudantes, a partir do uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais.

3.3 *Podcasts* sobre a cidade para uma reflexão crítica sobre o espaço urbano e as vivências locais

A valorização da história e da cultura local é essencial para a formação da identidade individual e coletiva. Por meio da escuta ativa e da investigação, é possível resgatar narrativas esquecidas, compreender tradições e reconhecer a diversidade que compõe o tecido social de uma cidade. Nesse contexto, a atividade *Podcast da Cidade* propõe uma abordagem inovadora e educativa, aliando tecnologia digital, metodologias ativas, oralidade e pesquisa em um formato atrativo e acessível em um espaço *maker*.

A iniciativa convida os estudantes do 8° ano de uma escola privada de Caxias do Sul a refletirem sobre a história dos bairros de sua cidade, a origem dos nomes das ruas, as festas populares, as comidas típicas e as trajetórias dos habitantes locais.

Cada localidade possui uma narrativa única, construída por seus moradores ao longo do tempo. A missão, portanto, é explorar essas histórias por meio de entrevistas, registros sonoros e roteiros criativos, promovendo uma escuta sensível às vozes que formam a memória coletiva.

Para isso, foram utilizados recursos tecnológicos acessíveis, como celulares, microfones e *software* de edição de áudio. Os alunos aprendem técnicas simples de captação de som e construção de roteiro, sendo incentivados a organizar as informações coletadas de maneira clara e interessante. O processo estimula o protagonismo, a colaboração em grupo e o desenvolvimento de habilidades técnicas e comunicativas.

O *podcast* produzido apresentou elementos fundamentais como atratividade narrativa ao colocar a entoação da voz, tom documental, a partir das entrevistas com moradores ou conhecedores da história local, efeitos de edição e duração máxima de cinco minutos. Esses elementos são fundamentais para que o produto final seja informativo, envolvente e adequado ao público-alvo.

Além de promover o conhecimento histórico e cultural, a proposta contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes como cidadãos atuantes em sua comunidade. Ao dar voz às origens da cidade de Caxias do Sul, os participantes exercem o papel de investigadores e narradores da história local, ampliando seu repertório cultural e valorizando as experiências de diferentes gerações.

Assim, a criação do *podcast* se consolida como uma prática pedagógica transformadora, que une pesquisa, criatividade, protagonismo e tecnologia digital na produção de conhecimento relevante e significativo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mediante a análise realizada, os resultados obtidos a partir da implementação da proposta pedagógica que articula metodologias ativas, abordagem *maker* e tecnologias digitais, especialmente por meio da criação de *podcasts* em Língua Portuguesa, revelam contribuições significativas tanto do ponto de vista pedagógico quanto formativo dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, a investigação evidenciou que os fundamentos teóricos das metodologias ativas se mostraram significativos ao contexto do ensino de Língua Portuguesa, ao promoverem maior engajamento, autonomia e protagonismo discente. A abordagem *maker,* por sua vez,

agregou uma dimensão prática e criativa à proposta, permitindo que os estudantes se envolvessem ativamente na produção de conteúdos significativos, articulando conhecimentos linguísticos, tecnológicos e socioculturais.

A produção de *podcasts* sobre a cidade emergiu como estratégia potente para fomentar uma reflexão crítica sobre o espaço urbano e as vivências locais. Os estudantes demonstraram capacidade de observação, análise e problematização da realidade à sua volta, evidenciando o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã. Tal resultado corrobora os princípios da BNCC, especialmente no que tange às competências gerais relacionadas à linguagem, à tecnologia e à cidadania.

Outro aspecto expressivo foi o fortalecimento do trabalho colaborativo. A dinâmica dos grupos favoreceu a troca de saberes, o respeito às opiniões divergentes e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e socioemocionais. O envolvimento coletivo na criação dos *podcasts* promoveu, ainda, o senso de responsabilidade compartilhada e a valorização da diversidade de perspectivas, ampliando a compreensão dos estudantes sobre sua atuação no mundo.

Por fim, os impactos observados indicam que a integração das metodologias ativas e abordagem *maker* com conteúdos curriculares e temas relevantes para a realidade dos alunos pode representar um caminho promissor para a promoção de uma educação mais crítica, reflexiva, inclusiva e conectada com os desafios contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu constatar que a articulação entre metodologias ativas, abordagem *maker* e tecnologias digitais potencializa o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, ao integrar linguagem, tecnologia e cidadania de forma transversal, significativa e contextualizada. Ao se envolver em atividades autorais, os estudantes demonstraram protagonismo, pensamento crítico e criativo, capacidade de trabalhar em equipe e de expressar-se com autonomia e clareza sobre temas relevantes para sua realidade.

A produção de *podcasts* revelou-se não apenas como uma prática de letramento digital, mas também como uma oportunidade de ressignificar o ensino da Língua Portuguesa a partir de vivências concretas, promovendo uma aprendizagem ativa, colaborativa e conectada com o mundo contemporâneo. O uso das tecnologias

digitais, quando associado a práticas pedagógicas intencionais e bem fundamentadas, mostrou-se promissor na ampliação do repertório comunicativo e no estímulo à participação crítica e cidadã dos estudantes.

Dessa forma, conclui-se que propostas pedagógicas que integrem inovação metodológica e reflexão social são fundamentais para a construção de uma escola mais dinâmica, democrática e significativa. Nota-se, portanto, espaço para a continuidade e a ampliação de práticas semelhantes em diferentes contextos educacionais, bem como o aprofundamento de investigações futuras que analisem os impactos dessas abordagens em distintas realidades escolares, contribuindo para a consolidação de uma educação mais inclusiva, autoral e transformadora.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.Disponível em < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). MEC, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

POR TRÁS DA NUVEM: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS ÉTICOS, SUSTENTÁVEIS E INFORMACIONAIS

Priscila Flores da Luz[1]

Airton Zancanaro[2]

RESUMO

A inteligência Artificial (IA) é um campo da ciência da computação, com sistemas que simulam habilidades humanas. Na atualidade, a IA é onipresente e auxilia setores como o comércio, a saúde e a educação, atuando como um recurso sociocultural que promove processos contínuos de criação e ressignificação de sentidos. Diante da pervasividade desta tecnologia, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre IA na educação com foco em três eixos interdependentes: ética, sustentabilidade e justiça informacional. Utilizou-se como metodologia uma abordagem qualitativa, com pesquisa na base de dados SciELO, que gerou 4 resultados. Todos os artigos encontrados compõem esta revisão de literatura, além de outros referenciais como Feenberg (2003), Kaufman (2022) e Santaella (2003; 2023). No texto, faz-se uma metáfora sobre a nuvem para apresentar os resultados. Assim, pontuam-se os desafios éticos da IA como a reprodução de desigualdades sociais, vieses, a falta de transparência algorítmica e o risco de desumanização dos processos pedagógicos. Do ponto de vista da sustentabilidade, critica-se o extrativismo digital, marcado pelo alto consumo de energia, água e minerais raros, gerando impactos ecológicos e sociais, sobretudo em comunidades vulnerabilizadas. Já no campo informacional, destaca-se a formação de bolhas sociais e a desinformação, comprometendo o acesso democrático ao conhecimento. Diante disso, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e colaborativa entre formuladores de políticas, educadores, sociedade, pesquisadores e desenvolvedores para maximizar os benefícios da IA e minimizar seus riscos éticos por meio de uma gestão transparente e responsável.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação. Ética. Informação. Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias inteligentes pertencem a um campo consolidado da ciência da computação. Desde a conferência de Dartmouth em 1956 (HUAWEI TECHNOLOGIES, 2023), transformaram-se em artefatos sociotécnicos que moldam práticas, imaginários e estruturas de poder no mundo contemporâneo. A Inteligência Artificial (IA) pode ser definida como a capacidade dos sistemas computacionais para realização de tarefas que historicamente são atividades exclusivas dos humanos, como as habilidades de raciocinar, aprender, perceber contextualmente o mundo e tomar decisões (Santaella, 2023). A contribuição seminal de Alan Turing, considerado o pai da IA, e o desenvolvimento de técnicas como o aprendizado de

[1] Mestranda em Educação, Instituto Federal Catarinense - priscila.luz10661@edu.itajai.sc.gov.br
[2] Doutor em Educação, Instituto Federal Catarinense - airton.zancanaro@ifc.edu.br

máquina, as redes neurais artificiais e o processamento de linguagem natural permitiram a expansão da IA em múltiplos setores, incluindo a educação.

Atualmente, IA evoluiu permitindo que sistemas executem tarefas autonomamente. Essa tecnologia abrange uma ampla gama de subdisciplinas e técnicas avançadas que envolvem modelos matemático-estatísticos, entre eles, destaca-se o aprendizado de máquina (*Machine Learning* - LM), que possibilita a criação de sistemas capazes de aprender e melhorar com a experiência a partir de dados; as redes neurais artificiais, inspiradas no funcionamento do cérebro humano, amplamente utilizadas em problemas complexos de reconhecimento de padrões e na tomada de decisões; e o processamento de linguagem natural (PLN), que permite às máquinas interpretar e gerar linguagem de forma similar à humana (Alves, 2023; (Forero-Corba; Bennasar, 2023).

A IA está presente no cotidiano, embutida em serviços como *Uber*, plataformas de *streaming*, *Google Maps*, *Instagram*, comércio digital, atendimento *online*, veículos autônomos e entre muitos outros. Esses recursos, ao serem incorporados em nosso dia a dia, tornam-se recursos socioculturais que promovem processos contínuos de criação e ressignificação de sentidos (Heinsfeld; Pischetola, 2019). Sim, ela gera facilidades e automatização, porém a um custo elevado, já que essas tecnologias utilizam dados processados em *data centers* que demandam abundância de recursos e energia para funcionarem e ainda envolvem questões econômicas, sociais e contextuais que precisam de amplo debate.

No contexto educacional, é fundamental uma perspectiva sociocultural e humanista da tecnologia de IA alinhada com as práticas pedagógicas. Assim, torna-se indispensável refletir não apenas sobre os modos de utilização, mas também sobre os objetivos ideológicos e cognitivos subjacentes ao seu uso, considerando suas implicações para o desenvolvimento intelectual, construção do conhecimento, questões de desigualdades e para o desenvolvimento das habilidades prioritárias para a cidadania no século XXI (Heinsfeld; Pischetola, 2019).

Diante disso, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão da literatura de abordagem qualitativa, com o intuito de compreender a IA na educação, centrando-se em três eixos interdependentes: ética, sustentabilidade e justiça informacional. Para tanto, propõe-se a seguinte reflexão: até que ponto as aplicações de IA na educação têm considerado seus impactos éticos, ecológicos e

sociais? Assim, ao deslocar o foco da mera adoção tecnológica para seus efeitos sistêmicos e estruturais, busca-se contribuir para o debate sobre uma educação comprometida com a equidade, a soberania tecnológica e o bem comum.

2 METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa de revisão sistemática da literatura, com viés crítico-interpretativo. As buscas foram realizadas em 20 de abril de 2025, na base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando os seguintes descritores: Termos de Busca 1: ("Inteligência Artificial") AND (Educação) AND (ética); Termo de busca 2: ("Inteligência Artificial") AND (Educação) AND (sustentabilidade); termo de busca 3: ("Inteligência Artificial") AND (Educação) AND (informacional). Nos critérios, não foi delimitado período de corte, para seleção, o filtro utilizado foi referente a artigos de acesso aberto. A partir dos descritores supracitados, a busca gerou 5 artigos de 2024 e 2025, os resultados encontrados constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultado das buscas na base de dados SciELO.

Descritores	Total de artigos localizados	Total de artigos selecionados
Termo de busca 1	4	4
Termo de busca 2	1	0
Termo de busca 3	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um dos artigos foi excluído do escopo da revisão, por falta de contextualidade ao tema proposto para este estudo. Os artigos selecionados constam descritos no quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados na base de dados SciELO.

Nº	Título dos artigos	Ano	Autor(es)	Idioma da publicação
1	Novos Desafios Para A Educação Na Era Da Inteligência Artificial	2024	Azambuja e Silva.	Português
2	Tese De Doutorado Em Educação Escrita Por Inteligência Artificial?	2024	Lopes, Forgas e Cerdà-Navarr	Português
3	As Dualidades Entre O Uso Da Inteligência Artificial Na Educação E Os Riscos De Vieses Algorítmicos	2025	Heggler, Szmoski e Miquelin.	Português
4	Inteligencia Artificial (Ia) En Las Escuelas: Una Revisión Sistemática (2019-2023)	2024	Bulla e Bonilla	Espanhol

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os 4 artigos selecionados compuseram a revisão desta pesquisa. A análise dos artigos selecionados se concentrou na identificação de lacunas, como a ausência de debates sobre o impacto ambiental da IA, questões de desinformação e ética. O *corpus* foi interpretado à luz dos artigos selecionados, complementado por autores como: Andrew Feenberg, Dora Kaufman, Lúcia Santaella, Tel Amiel, entre outros, permitindo uma leitura das contradições da IA no contexto educacional.

3 EDUCAÇÃO, JUSTIÇA INFORMACIONAL, SUSTENTABILIDADE E O BEM COMUM

O título deste artigo: *Por trás da nuvem*, convida a uma leitura que ultrapassa a superfície tecnológica da IA, abrindo espaço para múltiplas camadas de significação. Primeiro, é importante saber que os sistemas de IA processam grandes quantidades de dados para funcionar, esse processamento e armazenamento de dados dizemos que ocorre na Nuvem (*Cloud Computing*) (Kaufman, 2022).

Amiúde concebemos a Nuvem como um sistema imaterial, desprovido de infraestrutura física, onde qualquer computador conectado à rede pode acessar arquivos, aplicações e serviços. No entanto, para viabilizar esse funcionamento, são necessários enormes centros denominados de *Data Centers* espalhados pelo mundo que, com equipamentos específicos, processam os dados. Tal atividade consome eletricidade em patamares equivalentes aos de países inteiros, gerando grande produção de CO_2 (Hupffer, 2024). Além disso, os *Data Centers* requerem muitos recursos naturais, como lítio, água e energia elétrica, configurando-se, assim, como grandes poluidores. Porém, muitas empresas deste ramo afirmam neutralizar suas emissões e se autodenominam “Carbono Zero” ao compensar o carbono por meio da compra de créditos, revelando a incapacidade de reduzir suas emissões (Kaufman, 2022). Ao contrário da ideia de “neutralidade” atribuída à tecnologia, a IA opera em um ecossistema político e econômico, marcado pelo extrativismo digital, concentração de dados e dependência tecnológica.

No campo educacional, a metáfora da nuvem também se traduz em outras opacidades: a excessiva disponibilização de dados e informações que, ao invés de ampliar o acesso ao conhecimento, por vezes obscurece a capacidade crítica. Podemos dizer que há tanta informação na rede, nas mídias, muitas vezes direcionadas a nossas preferências, que ofusca nossa percepção da realidade.

Pode-se aqui dialogar sob duas perspectivas, a primeira refere-se à complexidade de aprender que não se reduz à transmissão de conteúdos, pois nem toda informação é compreendida. Com a disponibilidade de informações, traçar relações entre conceitos, saber aplicá-los, questionar a veracidade e compartilhar são habilidades fundamentais para construir conhecimento. Assim, o papel do professor com tecnologias tem relevância ímpar, para problematizar questões, fazer curadoria de informação e desenvolver colaborativa e criticamente saberes (Lima *et al.*, 2024).

Outra vertente que ofusca nossa visão vem de um fenômeno chamado de bolhas sociais, que restringe o pensamento crítico, pois expõe somente a conteúdos que confirmam o próprio ponto de vista. Isso dificulta a capacidade de questionar, que é essencial para a emancipação do sujeito. Portanto, é necessário atentarmos a textos suspeitos, com erros gramaticais ou apelos emocionais, os quais podem ser sinais de desinformação. Reconhecer que o papel de curadoria do professor é primordial para a promoção de uma cultura de cibersegurança e a conscientização sobre o uso ético da tecnologia.

Além disso, nos espaços educativos conectados, o combate ao *cyberbullying* (agressão intencional e frequente, física ou psicológica, que causa sofrimento à vítima, realizada por meio das tecnologias) deve ser fiscalizado e tratado com seriedade, por meio de ajuda psicológica, diálogos sobre legalidade e ações educativas que valorizem o respeito, a empatia e que demonstrem o papel que o grupo desempenha na manutenção do problema (Bozza; Vinha, 2017).

Tal contexto favorece a propagação de *fake news*, assim, é importante sabermos o conceito de pós-verdade, cujas crenças pessoais têm mais impacto sobre a opinião pública, ou seja, “conjunto de fatos ou informações que, sem fundamento e propagados de maneira repetitiva, são tidos como verdadeiros”. Assim, fomentar o pensamento crítico, ensinar a realizar a curadoria de informações é essencial para construir conhecimento, baseando-se em evidências, em divergir e verificar, do contrário seremos “incapazes de constituir uma única experiência senão a de dispensar as próprias experiências” (Blum; Endo, 2023, p. 79). Nesse contexto, o docente, através de sua prática pedagógica, pode orientar os estudantes na navegação por esse território informacional complexo e, por vezes, enviesado.

As mídias digitais, a IA e a internet inauguraram um cenário em que os indivíduos deixam de ser apenas receptores passivos de informação, como ocorria

com os meios de comunicação de massa, como a televisão e o rádio, e passam a ocupar também o papel de produtores e interlocutores (Santaella, 2003). No entanto, essa ampliação das possibilidades de participação levanta questões importantes: qual é o nível de preparo da população para exercer criticamente essa participação? Estamos, de fato, capacitados a questionar os procedimentos, as informações e os interesses que circulam nas mídias digitais e na IA? E, mais profundamente, há interesse por parte de corporações e governos em formar cidadãos críticos, capazes de compreender e questionar as estruturas invisíveis que sustentam tais sistemas?

Um caminho, para pensar a nuvem, refere-se à privatização dos dados educacionais com a coleta massiva de dados e metadados em ambientes escolares por grandes corporações, isto é, as tecnologias educacionais tornaram-se um negócio multibilionário (Selwyn, 2017). Neste contexto, é importante saber que as grandes corporações são multinacionais, estão em sua maioria nos Estados Unidos (Vale do Silício - Norte Global) e desempenham um papel central na "colonização digital" (Kwet, 2018). Entre as soberanas, destacam-se a *Alphabet* (*Google*), a *Microsoft*, a *Apple*, a *Amazon* e a *Meta* (*Facebook*), conhecidas como as *Big Techs* (Santaella, 2023) ou também chamadas de GAFAM, que exercem um novo imperialismo de poder político, econômico e social (Kwet, 2018). Com a popularização da IA, inclui-se nessa relação a OpenAI (fundadora do ChatGPT).

A saber, as soluções de plataformas e *softwares* como serviços educacionais são regidos basicamente por duas empresas (*Google* e *Microsoft)* que ofertam 79% dos domínios de e-mail de alunos, professores, gestores e funcionários das instituições de Ensino Superior do Brasil. Isso alerta para uma conclusão, os dados são armazenados e processados fora do país, e geram para essas *Big Techs* grandes receitas por recolher, analisar e, em alguns casos, comercializar dados e metadados de seus utilizadores. Este é um exemplo prático de que o capitalismo dadocêntrico é uma realidade preocupante (Amiel *et al.*, 2023).

Azambuja e Silva (2024) em seu trabalho pontuam as questões éticas e principais transformações decorrentes da IA na educação, as quais foram resumidos e sistematizados no quadro 2:

Quadro 2 – Questões éticas e transformações na educação superior relacionadas à IA

Questões éticas	Transformações para educação superior
Viés e Discriminação; Privacidade e Segurança de Dados; Autonomia e Controle Humano; Transparência e Explicabilidade; Desemprego e	Personalização do Aprendizado; Assistência Virtual e Tutoria Inteligente; Avaliação Automatizada; Detecção e Suporte a

Desigualdade Econômica; Manipulação e Autonomia Pessoal; Impacto na Educação e Aprendizagem; Responsabilidade e Responsabilização; Desenvolvimento Sustentável e Impacto Ambiental; Militarização da IA; Desigualdade no Acesso à Tecnologia; Integração Homem-Máquina.	Necessidades Específicas de Aprendizagem; Otimização da Administração e Gestão; Conteúdo Educacional Enriquecido; Pesquisa e Análise de Dados; Preparação para o Mercado de Trabalho; Acesso e Inclusão; Ética e Cidadania Digital

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Azambunja e Silva (2024)

Lopes, Forgas e Cerdà-Navarr (2024) complementam com outros desafios éticos relacionados à escrita acadêmica com uso de IA, citando o plágio, responsabilidade, formação do pesquisador e regulamentações institucionais. Já Heggler, Szmoski e Miquelin (2025) pontuam sobre os riscos do uso da IA na educação, como a reprodução de preconceitos sociais e estatísticos nos algoritmos de IA. No contexto educativo, isso pode resultar em vieses de classificação, calibração, *proxy* e tendenciosidade. Esses vieses podem causar avaliações injustas, discriminação racial e de gênero, padronização inadequada e desigualdade no acesso a recursos educacionais, comprometendo a equidade, a eficácia e a justiça nos processos educativos.

Embora tenhamos citado a relevância do professor, a pesquisa de Bulla e Bonila (2024) evidencia defasagens na formação docente para o uso de IA. Estudos revisados convergem em apontar que professores desejam integrar essa tecnologia aos currículos e às práticas pedagógicas sem abdicar dos métodos tradicionais. Por serem usuários finais dos materiais didáticos, suas percepções são determinantes para o desenvolvimento curricular, o que torna a capacitação em IA imprescindível. Os autores reforçam que persistem, contudo, lacunas éticas relativas ao tratamento de dados, vieses algorítmicos, sustentabilidade ambiental e democratização do acesso, que requerem investigação e intervenção sistemáticas.

Não obstante, para que as transformações possam ser positivas, é preciso investir em acessibilidade, uma vez que nem todos têm acesso e isso pode ampliar as desigualdades. Em relação às questões éticas, faz-se necessário abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo formuladores de políticas, a sociedade, os pesquisadores e desenvolvedores de IA a fim de garantir que os benefícios da IA sejam maximizados enquanto seus riscos e desafios éticos sejam minimizados em uma gestão transparente e responsável (Azambuja; Silva, 2024; Heggler; Szmoski; Miquelin, 2025). Os autores ainda reforçam que, diante deste cenário disruptivo provocado pela IA é imprescindível que a formação de professores seja reformulada

visando o "desenvolvimento intelectual, crítico e criativo, com foco na educação moral e estética da juventude" para propiciar um processo questionador e emancipador (Azambuja; Silva, 2024, p. 14).

Diante dos aspectos supracitados, a recomendação sobre a ética da IA, realizada pela UNESCO em 2022, norteia as legislações dos países. Esses princípios são: segurança e proteção, proporcionalidade e não causar dano, justiça e não discriminação, sustentabilidade, direito à privacidade e proteção de dados, supervisão humana e determinação, transparência e explicabilidade, responsabilidade e prestação de contas, conscientização e alfabetização, e governança e colaboração adaptáveis com as múltiplas partes interessadas. No entanto, a maioria dos países ainda não tem legislações sobre IA.

Vale lembrar: "Como toda tecnologia, a IA é social e humana, seus efeitos dependem do que os seres humanos fazem com ela, como a percebem, como a experimentam e usam, como a inserem nos ambientes técnico-sociais" (Kaufman, 2022, p. 24). Porém, ao utilizarmos a teoria crítica da tecnologia, que reconhece as consequências negativas geradas ao meio ambiente, as relações de trabalho e as questões socioculturais, evidencia-se a promessa de que a própria tecnologia pode representar uma alternativa para o bem-estar social (Feenberg, 2003). Visto que esta nuvem não tende a ser passageira, planejar e direcionar seu uso para a sustentabilidade, equidade, ética e benevolência é um bom caminho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas demonstram que a incorporação da inteligência artificial na educação exige uma abordagem crítica que considere seus impactos éticos, ambientais e sociopolíticos. Ao revelar as camadas ocultas "nuvem", desde sua infraestrutura material até sua dinâmica informacional, evidencia-se a necessidade de repensar a relação entre tecnologia, educação e vida.

Mais do que adotar tecnologias, é fundamental refletir sobre os modos de inserção da IA nas práticas pedagógicas de forma contextualizada, ética e comprometida com a justiça social e a sustentabilidade. Isso implica fortalecer o papel docente como mediador crítico, promover a soberania informacional e enfrentar as desigualdades epistêmicas que atravessam os territórios periféricos.

Ao reafirmar os princípios de justiça informacional, sustentabilidade e ética este estudo contribui para a construção de um fazer pedagógico que valorize a responsabilidade coletiva, a ética, a sustentabilidade, a verdade e a cooperação como fundamentos para uma educação emancipadora diante dos desafios contemporâneos decorrentes da IA.

Vale destacar as limitações deste estudo, como a busca em outras bases de dados e o uso de sinônimos na tentativa de localizar outros trabalhos. Como trabalhos futuros, sugerimos maior discussão sobre o uso ético, sustentável e informacional no contexto educacional da IA

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel; SARAIVA, Filipe; CRUZ, Leonardo Ribeiro da; GONSALES, Priscila. Mapeo del Capitalismo de Vigilancia en la Educación Superior Sudamericana. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - Relatec**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 221-239, 2 jan. 2023. Universidad de Extremadura - Servicio de Publicaciones. http://dx.doi.org/10.17398/1695-288x.22.1.221.

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 1-16, 26 mar. 2024. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. http://dx.doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07.

BLUM, Rodrigo; ENDO, Paulo Cesar. O quarto golpe. **Percurso**, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 70, p. 69–80, 2023. Disponível em: https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/1427. Acesso em: 2 abr. 2025.

BOZZA, Thais Cristina Leite; VINHA, Telma Pileggi. Quando a violência virtual nos atinge: os programas de educação para a superação do cyberbullying e outras agressões virtuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1919-1939, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202859. Acesso em: 3 mar. 2025.

BULA, Robin Bustamante; BONILLA, Aureliano Camacho. Inteligencia artificial (IA) en las escuelas: una revisión sistemática (2019-2023). **Enunciación**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 62-82, 12 ago. 2024. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas. http://dx.doi.org/10.14483/22486798.22039.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, Japão, em junho de 2003, sob o título **What is Philosophy of Technology?.** Tradução de Agustín Apaza; revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. 2003. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Portug_O_que_e_a_Filosofia_da_Tecnologia.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

HEGGLER, João Marcos; SZMOSKI, Romeu Miqueias; MIQUELIN, Awdry Feisser. AS DUALIDADES ENTRE O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E OS RISCOS DE VIESES ALGORÍTMICOS. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 46, p. 1-20, 2025. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es.289323.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 45, p. 1-19, 2019. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945205167.

HUAWEI, Technologies. Artificial Intelligence Technology. **Springer Singapore**: Computer Science, Computer Science (R0), [S.L.], p. 1-308, 2023. Springer Nature Singapore. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-19-2879-6.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a Inteligência Artificial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

KWET, M. Digital Colonialism: US Empire and the New Imperialism in the Global South (15 de agosto de 2018). Para a versão final, consulte: Race & Class Volume 60, No. 4 (abril de 2019); 10.1177/0306396818823172, disponível em SSRN: https://ssrn.com/abstract=3232297 ou http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3232297. Acesso em: 01 abril 2025.

LOPES, Carlos; FORGAS, Rubén Comas; CERDÀ-NAVARR, Antoni. Tese de doutorado em educação escrita por inteligência artificial? **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 1-21, 2024. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782024290065.

SANTAELLA, Lucia. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo, Edições 70, 2023.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** Coordenação de Valdir José de Castro. São Paulo: Paulus, 2003.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Sarah Ellen Rodrigues Cidrão[1]

Carla Rosane Paz Arruda Teo[2]

RESUMO

Este estudo explora a incorporação da Inteligência Artificial (IA) nas práticas pedagógicas, buscando compreender as complexidades inerentes a este processo. Em um cenário de revolução tecnológica, a educação enfrenta a pressão por inovação e competitividade, gerando diferentes posicionamentos em relação à IA. A pesquisa foi conduzida como um Estado do Conhecimento, analisando 8 publicações selecionadas de um universo inicial de 48. A busca por artigos, teses e dissertações foi realizada nas bases Portal de Periódicos Capes, Educ@, Catálogo de Teses e Dissertações Capes e Oasisbr, empregando os descritores "Inteligência Artificial" e "Prática Pedagógica". A metodologia envolveu a identificação, seleção, categorização e proposição a partir de 8 estudos (6 artigos e 2 dissertações), publicados de 2022 a 2024. A análise, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético, revelou categorias de "Desafios e oportunidades da inteligência artificial nas práticas pedagógicas" e "Ferramentas e metodologias de ensino associadas à inteligência artificial". Os resultados indicam oportunidades como a automação de processos, personalização do ensino e melhoria do engajamento estudantil, mas também desafios como a infraestrutura inadequada, a necessidade de formação docente e questões éticas. Contudo, a análise crítica aponta para uma abordagem por vezes instrumental e tecnicista nos estudos, com o esvaziamento das categorias de mediação e atividade consciente. Conclui-se que, apesar do entusiasmo pela IA, há uma carência de evidências sólidas sobre seus reais impactos na aprendizagem, e a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre suas implicações pedagógicas, éticas e sociais, considerando o professor como mediador insubstituível.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Práticas Pedagógicas. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos uma era de revolução tecnológica, caracterizada por transformações profundas nos costumes e pelo avanço veloz do conhecimento técnico e científico. Embora a humanidade, ao longo da história, sempre tenha produzido novos conhecimentos e tecnologias que mediam e transformam o mundo e seus habitantes, o que distingue a revolução atual é a velocidade

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora de física e ciências. http://lattes.cnpq.br/5987903682234327. sarahellenrdg@gmail.com.

[2] Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Mestrado e Doutorado) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), na linha de pesquisa em Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. http://lattes.cnpq.br/8808410959989446. carlateo@unochapeco.edu.br

vertiginosa com que se desenvolve desde meados do século passado. Essa celeridade provoca mudanças significativas na base técnica de produção, com impactos em diversas esferas sociais.

Para Nicolaci-da-Costa (2002), as tecnologias emergentes transformam o tecido social e os modos de pensar, aprender e ensinar. A IA, nesse cenário, destaca-se pelo apelo à modernização e à eficiência. A educação, pressionada por essas demandas, responde de forma ambígua, da adesão entusiástica à recusa acrítica, o que por vezes dificulta uma reflexão mais profunda sobre seus reais impactos.

É nesse panorama que este texto se insere, buscando compreender as complexidades inerentes à incorporação da inteligência artificial às práticas pedagógicas. Inserido nesse contexto de transformações aceleradas e discursos entusiásticos sobre inovação, este estudo tem como propósito analisar criticamente como a Inteligência Artificial tem sido discutida na produção acadêmica recente voltada às práticas pedagógicas. Busca-se compreender como a produção acadêmica tem representado a presença da IA na educação, identificando tendências, lacunas e contradições que emergem dos discursos sobre sua aplicação nas práticas pedagógicas. Para tanto, a estrutura do estudo compreende esta introdução; uma segunda seção que descreve o percurso metodológico, a seleção do corpus da pesquisa, suas características e as premissas teóricas que guiam a análise; uma terceira seção dedicada à análise dos resultados; e, por fim, as considerações finais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é do tipo Estado do Conhecimento, visando identificar lacunas de pesquisa. A busca, realizada em 2024, utilizou os descritores "Inteligência Artificial" E "Prática Pedagógica" nas bases Portal de Periódicos Capes, Educ@, Catálogo de Teses e Dissertações Capes e Oasisbr.

Das 48 publicações iniciais, 18 foram pré-selecionadas após triagem. Dessas, 10 foram excluídas por desalinhamento temático, resultando em um corpus final de 8 estudos (Figura 1).

Figura 1 – Fluxograma do processo de composição do *corpus* do estudo.

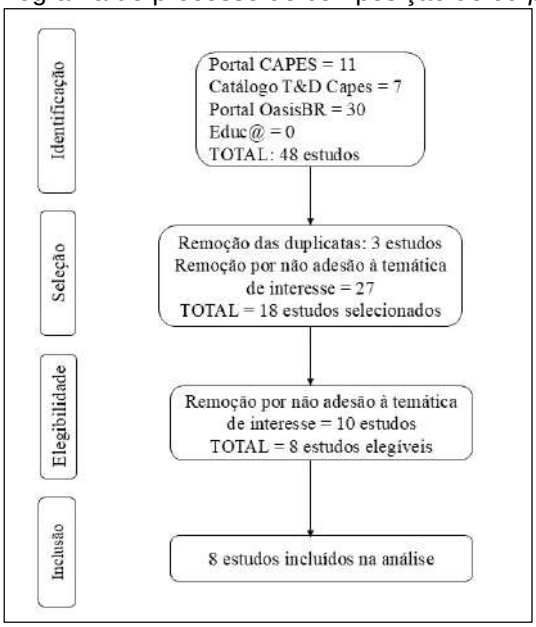

Fonte: elaboração das autoras (2025).

A seguir, foi feita leitura aprofundada e análise de conteúdo das 8 publicações que compuseram o corpus (Quadro 1), agrupando-as em categorias temáticas pertinentes aos objetivos do estudo. Finalmente, foram organizadas as proposições emergentes da análise, apresentando-se as perspectivas para o avanço do conhecimento na área.

Quadro 1 – Estudos selecionados para inclusão no *corpus* da pesquisa

E*	ANO	TÍTULO	AUTORIA
1	2022	As tecnologias emergentes e os planos de ação para o desenvolvimento digital das escolas.	LIMA, Mário Duarte Barbosa.
2	2022	Práticas educativas de inteligência artificial no 1º Ciclo do Ensino Básico.	MEIRINHOS, Cláudia Sofia Oliveira.
3	2023	Inteligência artificial: contributos para a prática docente na educação profissional.	COSTA, Maria Adélia; RIBEIRO, Giuliano Richard; MOSSIN, Eduardo André.
4	2023	Formação de professores e a Inteligência Artificial: desafios e perspectivas.	DUQUE *et al*.
5	2024	Inteligência artificial na educação: uma revisão sistemática e abrangente dos benefícios e desafios.	OLIVEIRA FILHO *et al*.
6	2024	Diálogos sobre a educação digital: reflexões pedagógicas sobre a Inteligência Artificial e o Chatgpt.	SIMÕES *et al*.

7	2024	Educação 5.0 em foco: diálogos na formação de educadores do século XXI.	MACHADO *et al*.
8	2024	Tecnologias digitais associadas a IA na formação docente.	DUQUE *et al*.

Fonte: elaboração das autoras (2025).
*E: estudo (E1: estudo 1; E2: estudo 2 etc.).

2.1 Caracterização do *corpus* do estudo

O corpus inclui seis artigos (E3, E4, E5, E6, E7, E8) e duas dissertações (E1, E2), publicados entre 2022 e 2024. Quanto ao local, E1 e E2 foram realizados em escolas básicas de Portugal, e E3 em escolas técnicas brasileiras; os demais (E4, E5, E6, E7, E8) são revisões bibliográficas.

Os estudos empíricos (E1, E2, E3) envolveram professores e estudantes da educação básica, usando questionários, entrevistas e observação. Os estudos bibliográficos (E4, E5, E6, E7, E8) analisaram políticas e literatura. Em termos de nível de ensino, cinco focaram na educação básica, dois na formação de professores/educação profissional e um teve abordagem mais ampla. As publicações foram categorizadas em: "Desafios e oportunidades da inteligência artificial nas práticas pedagógicas", "Ferramentas e metodologias de ensino associadas à inteligência artificial" e "Proposições e perspectivas da inteligência artificial no contexto das práticas pedagógicas".

2.2 Premissas orientadoras da análise

A análise é guiada pela Teoria Histórico-Cultural (Leontiev, 2021; Luria, 1991, 2010; Vigotski, 2018, 2013, 2023), ancorada no materialismo histórico-dialético (Marx, 2020; Marx; Engels, 2007) e em diálogo com autores como Freire (2016) e Saviani (2011).

Entende-se o ser humano como social e histórico, constituído pela atividade/trabalho, vital e criativa. A atividade manifesta-se interpsiquicamente e se converte em intrapsíquica, com comportamentos conscientes enraizados em relações sociais. Na atividade, indivíduos interagem motivados por necessidades, apropriando-se da cultura, comunicando-se, desenvolvendo consciência e criando novas realidades, humanizando-se e desenvolvendo funções psíquicas superiores. Em Freire, é um "ser mais" permanente.

Um processo educativo para o desenvolvimento humano exige planejamento e práticas pedagógicas intencionais, impulsionando o "ser mais" de cada estudante. A escola é um espaço de mediações sociais e culturais que fomentam o desenvolvimento através do ensino intencional. O professor, como mediador, transmite conhecimentos (signos) para a humanização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Práticas pedagógicas devem visar propósitos humanizadores e o pleno desenvolvimento humano. As tecnologias de IA, no contexto educacional, são ferramentas e instrumentos de mediação das atividades de ensino, estudo e aprendizagem, sendo a aprendizagem o motor do desenvolvimento. Essa lente guia a análise dos estudos selecionados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção do texto foi organizada a partir das categorias temáticas de análise.

3.1 Desafios e oportunidades da inteligência artificial nas práticas pedagógicas

Esta categoria temática é fundamentada nos estudos E1, E4, E5 e E8. Essas pesquisas exploram o cenário da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, destacando tanto os seus potenciais benefícios quanto os obstáculos enfrentados para sua efetiva implementação e uso.

O estudo E1 (Lima, 2022) teve como objetivo analisar as diretrizes e planos de ação para a implementação da IA na educação, investigando seu impacto nas práticas pedagógicas. Por meio de uma metodologia descritiva, que incluiu a análise de planos de ação escolares e um questionário aplicado a 106 docentes em Portugal, observou-se que a inserção de tecnologias emergentes, e da IA em particular, ainda é incipiente no cotidiano escolar. Apenas 6% dos docentes utilizam a IA, e sua ausência nos planos de ação sugere desafios significativos em sua integração.

Os principais obstáculos identificados por Lima (2022) englobam deficiências estruturais, como equipamentos e acesso insuficiente à internet, além da carência de formação adequada para os professores. Apesar desses

desafios, o autor ressalta o potencial da IA para otimizar resultados por meio de previsões personalizadas e para automatizar processos burocráticos, liberando tempo para atividades pedagógicas mais complexas e focadas na interação humana.

O artigo E4 (Duque et al., 2023) investigou os desafios e perspectivas da formação de professores frente ao avanço da IA. Concluiu-se que a IA apresenta tanto desafios (relacionados à formação específica, à resistência dos educadores e à infraestrutura tecnológica) quanto oportunidades (como a personalização do ensino e a automação de tarefas). Os autores enfatizam a importância do uso crítico e consciente da IA por parte dos educadores, salientando que a capacitação e a superação de resistências são cruciais para a integração bem-sucedida da tecnologia no ambiente de ensino.

No estudo E5 (Oliveira Filho et al., 2024), uma revisão sistemática da literatura abordou a produção acadêmica sobre IA aplicada às práticas pedagógicas. A pesquisa constatou que a IA é empregada na personalização do ensino, na automação de avaliações e no desenvolvimento de assistentes virtuais. No entanto, os desafios persistem, com a falta de infraestrutura e a necessidade urgente de formação docente sendo as preocupações mais citadas pelos autores.

Oliveira Filho et al. (2024) também destacaram questões éticas como preocupações centrais. Isso inclui a resistência de profissionais da educação, a ausência de diretrizes claras para a IA, o risco de viés algorítmico e a complexidade das políticas de segurança e privacidade dos dados dos estudantes. Apesar dessas ressalvas, a IA é vista como uma ferramenta capaz de melhorar o engajamento dos alunos e otimizar processos pedagógicos, desde que suas limitações e implicações sejam devidamente consideradas.

Por fim, o estudo E8 (Duque et al., 2024) examinou o impacto das tecnologias digitais de IA na prática pedagógica, revelando seu potencial significativo para personalizar a aprendizagem de futuros professores. A IA pode oferecer feedback automatizado e promover metodologias ativas, auxiliando na preparação dos novos docentes. No entanto, os autores alertaram que a formação docente atual carece tanto de infraestrutura adequada quanto de

programas de formação específica para a compreensão e aplicação eficaz dessas tecnologias em sala de aula.

Além disso, foram levantados desafios éticos importantes relacionados à privacidade dos dados dos alunos, ao viés algorítmico e à equidade no acesso às tecnologias, o que pode agravar desigualdades existentes. Os autores concluíram que é crucial uma atenção contínua aos desafios éticos, sociais e culturais emergentes no contexto da IA educacional, além de um processo de avaliação constante dos resultados e da real relevância dessas tecnologias para a melhoria das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento humano.

Em síntese, os estudos analisados nesta categoria (E1, E4, E5, E8) convergem ao apontar diversas oportunidades e desafios na integração da IA às práticas pedagógicas. Entre as oportunidades, destacam-se a automação de processos pedagógicos e burocráticos, o aprimoramento da formação docente, a personalização do ensino, a melhora do engajamento dos alunos e a adoção de práticas inovadoras com recursos interativos, capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e com metodologias ativas.

Já os desafios incluem questões estruturais e de infraestrutura, a persistente necessidade de formação de professores para o desenvolvimento de habilidades digitais e pedagógicas com a IA, a superação de resistências, a ausência de diretrizes claras e a reflexão crítica sobre suas implicações éticas, sociais e culturais.

Nossa análise desses estudos revela uma abordagem predominantemente otimista sobre o potencial da IA, sugerindo uma relação quase direta entre tecnologia e melhoria da aprendizagem, um cenário que corrobora achados amplamente presentes na literatura. Contudo, os desafios identificados pelos estudos concentram-se majoritariamente na dimensão macro da gestão e manutenção das instituições de ensino (infraestrutura e diretrizes), e no papel dos professores, que demanda formação, desenvolvimento de habilidades e superação de resistências. Tais desafios são consistentes com aqueles encontrados em outras pesquisas sobre IA na educação.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta nossa análise, o desenvolvimento humano é um processo mediado, socialmente constituído e historicamente situado. Nossos achados indicam uma abordagem

que tende ao instrumentalismo e ao tecnicismo, ao valorizar a automação e a personalização do ensino baseadas em algoritmos, e ao responsabilizar o professor por suas resistências ou pela falta de formação. Isso, em última instância, secundariza o papel fundamental da mediação do outro mais experiente (o professor) e das interações sociais no processo educativo.

Além disso, a exaltação de "práticas inovadoras", "ativas" e "interativas", bem como de "ambientes estimulantes", frequentemente carece de profundidade teórica. Não há uma discussão robusta sobre o que de fato promove o desenvolvimento e a atividade consciente do sujeito, ou o que define um ambiente genuinamente estimulante para a aprendizagem. A ausência de problematização demonstra que os estudos nem sempre consideram que o desenvolvimento humano ocorre por meio de atividades orientadas por necessidades, motivos e objetivos socialmente construídos. Uma atividade inovadora ou interativa, por si só, não é suficiente se não tiver sentido para o sujeito e não estiver inserida em um contexto de mediação com outros e com instrumentos culturais.

Apesar do otimismo, os estudos carecem de evidências sólidas sobre os impactos reais da IA na aprendizagem. Faltam indicadores robustos, e as reflexões sobre desenvolvimento humano, ética e cultura são superficiais. A análise tende ao pragmatismo, focando na aplicação técnica, e negligencia as dimensões sociais e formativas que sustentam uma prática pedagógica crítica e humanizadora.

3.2 Ferramentas e metodologias de ensino associadas à inteligência artificial

Esta categoria é fundamentada nos estudos E2, E3, E6 e E7, que abordam a aplicação de ferramentas de IA e as metodologias de ensino associadas, oferecendo exemplos concretos de sua integração na prática pedagógica.

E2 (Meirinhos, 2022) investigou a viabilidade e o impacto da introdução da IA no 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Por meio de um estudo de caso envolvendo uma intervenção pedagógica com estudantes, utilizando o software PictoBlox – uma ferramenta de IA –, a pesquisa demonstrou que metodologias

ativas baseadas em IA podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. A intervenção, estruturada em fases que incluíam o levantamento de concepções dos estudantes sobre IA e a criação de conteúdos, promoveu um aprendizado mais ativo, com dinâmicas de grupo, resolução de problemas e exploração de ferramentas digitais interativas.

Meirinhos (2022) observou um aumento no engajamento, na autonomia, na criatividade e na colaboração dos alunos, características que são frequentemente associadas à cultura maker e à aprendizagem baseada em projetos. Concluiu-se que a IA atuou como um recurso didático mediador na construção do conhecimento de forma lúdica e significativa, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento computacional e da alfabetização digital desde as séries iniciais.

E3 (Costa; Ribeiro; Mossin, 2023) analisou o impacto da IA na transformação das práticas pedagógicas de professores na educação profissional técnica de nível médio. Um estudo de campo descritivo-qualitativo foi conduzido em uma escola privada de São Paulo que utiliza a plataforma Geekie One, uma ferramenta de IA projetada para a personalização do ensino. Questionários online foram aplicados a quatro professores e uma entrevista remota foi realizada com uma coordenadora pedagógica, revelando insights valiosos sobre a integração tecnológica.

Os resultados revelaram que a plataforma promoveu transformações relevantes nas metodologias de ensino, apoiando o planejamento das aulas e fornecendo dados personalizados sobre o desempenho dos estudantes. Isso possibilitou a criação de estratégias pedagógicas mais interativas e participativas, alinhadas aos estilos de aprendizagem e aos conteúdos. A prática pedagógica incorporou uma abordagem mais centrada no aluno, com personalização do ensino e flexibilização das metodologias, impulsionando a inovação em sala de aula.

Os professores relataram que a IA favoreceu a diversificação das práticas pedagógicas, ampliando o uso de recursos digitais e promovendo um ensino interativo e baseado em dados. A tecnologia também contribuiu para a reorganização do tempo pedagógico, automatizando tarefas e liberando os docentes para focar na mediação do conhecimento e no acompanhamento da

aprendizagem. O estudo considerou que a IA, se integrada de forma planejada, pode ser uma ferramenta pedagógica potente para inovar metodologias e enriquecer o processo educativo, reforçando que a IA não substitui o professor, mas complementa e potencializa suas práticas pedagógicas.

E6 (Simões et al., 2024) buscou refletir sobre a educação digital contemporânea, compreendendo as possibilidades pedagógicas do uso de plataformas digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Um estudo bibliográfico exploratório e qualitativo revelou que tecnologias de IA, como o ChatGPT, podem favorecer metodologias participativas e centradas no estudante, promovendo uma educação mais dinâmica e engajadora. A IA é vista como uma ferramenta de apoio ao processo educativo, estimulando a autonomia, o pensamento reflexivo e a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos.

Simões et al. (2024) enfatizaram que, ao ser incorporada criticamente, a IA pode promover práticas pedagógicas dinâmicas, ampliando o acesso à informação e favorecendo um ambiente de aprendizagem interativo. As reflexões indicaram a necessidade de um planejamento pedagógico que integre essas tecnologias com intencionalidade didática, respeitando os princípios da mediação docente e da interação dinâmica entre professores, estudantes, tecnologias e inovação. Os autores destacaram que o ChatGPT, bem explorado, pode enriquecer a experiência de aprendizagem, mas ressalvaram que essa abordagem demanda formação continuada dos professores, com ênfase no desenvolvimento de habilidades digitais para garantir uma aplicação ética, consciente e pedagogicamente eficaz da IA.

Por fim, E7 (Machado et al., 2024) teve como objetivo analisar a eficácia da integração das novas tecnologias da Educação 5.0, considerando as necessidades de educadores e instituições de ensino em um contexto digital. Uma revisão bibliográfica sistemática de abordagem qualitativa evidenciou que a Educação 5.0 requer a adoção de metodologias ativas e abordagens pedagógicas inovadoras que integrem a IA como ferramenta de apoio ao ensino. Os autores ressaltaram que a personalização do ensino, via tecnologias inteligentes, permite atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e adaptada ao ritmo de cada

estudante. Concluíram que estratégias metodológicas como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e sala de aula invertida potencializam a autonomia e o engajamento dos estudantes, alinhando a prática pedagógica às demandas da sociedade contemporânea e às habilidades do século XXI.

Em suma, a análise desses estudos (E2, E3, E6, E7) identificou três ferramentas de IA frequentemente mencionadas: PictoBlox, Geekie One e ChatGPT. Eles exploraram a relação dessas ferramentas com as metodologias de ensino, indicando que sua incorporação às práticas pedagógicas induz a adoção de metodologias ativas, interativas e participativas, centradas no estudante. Além disso, as pesquisas apontam para a adoção de abordagens inovadoras e salientam estratégias como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e sala de aula invertida, que potencializam o engajamento e a autonomia dos alunos.

Os estudos registraram uma significativa diversificação das práticas pedagógicas e ampliação dos recursos digitais, fundamentadas em dados para a personalização do ensino. Essa personalização é orientada tanto pelos estilos de aprendizagem individuais dos estudantes quanto pelos conteúdos específicos, tornando a aprendizagem mais significativa e lúdica. Em comum, os estudos concebem tecnologias de IA como recurso didático complementar que apoia e enriquece o processo educativo, sendo uma ferramenta pedagógica potente para a inovação metodológica e para o planejamento do ensino, desde que utilizada com intencionalidade. A análise ressalta, de forma consistente, a necessidade de que a incorporação das tecnologias de IA seja planejada com intencionalidade didática, respeitando os princípios da mediação docente e da interação dinâmica entre professores, estudantes, tecnologias e inovação, reforçando que o papel do professor como mediador da aprendizagem é insubstituível.

Como resultados da incorporação da IA às práticas pedagógicas, os estudos mencionam o desenvolvimento de diversas habilidades pelos alunos, incluindo colaboração, resolução de problemas, exploração de ferramentas digitais interativas, bem como o aumento do engajamento, autonomia, criatividade e pensamento reflexivo. Esses desenvolvimentos são frequentemente associados à cultura maker. Além disso, um dos estudos relatou

a reorganização do tempo pedagógico devido à automação de processos burocráticos, o que permitiria aos professores focarem no papel mediador e no acompanhamento qualitativo da aprendizagem dos alunos.

A análise histórico-cultural evidencia fragilidade conceitual dos estudos, com uso superficial de termos como mediação e atividade consciente. As metodologias ativas são pouco problematizadas, e seus fundamentos teóricos raramente aparecem. Sem considerar a centralidade da cultura, linguagem e relações sociais, as abordagens tratam a tecnologia como protagonista do processo educativo, o que contraria a ideia de que o foco deve ser o desenvolvimento humano integral, orientado por objetivos socialmente construídos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos sobre Inteligência Artificial e práticas pedagógicas, sob a lente da Teoria Histórico-Cultural, revela um cenário complexo e multifacetado. Embora haja um entusiasmo predominante com o potencial da IA para otimizar processos e personalizar o ensino, identificou-se uma lacuna na profundidade teórica e conceitual que sustenta a argumentação. A valorização da automação e da personalização baseada em algoritmos, sem um questionamento mais aprofundado sobre o tipo de atividade que realmente promove o desenvolvimento humano, sugere uma abordagem instrumental e tecnicista. A centralidade do professor como mediador insubstituível, fundamental para a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, parece secundarizada.

Os desafios recorrentes, como infraestrutura e formação docente, são amplamente reconhecidos. No entanto, as resistências dos professores e as implicações éticas e sociais da IA ainda são pouco exploradas, assim como sua efetiva contribuição para o engajamento e a aprendizagem.

Recomenda-se que futuras pesquisas, especialmente no campo da educação, aprofundem a compreensão das metodologias ativas, interativas e participativas em sua relação com a IA, buscando fundamentação teórica sólida que não esvazie as categorias de mediação e atividade consciente. É crucial que a inserção da IA nas práticas pedagógicas seja intencional, crítica e

contextualizada, valorizando a interação social, a construção de sentido e o desenvolvimento integral do estudante, para além da mera eficiência tecnológica. A reflexão contínua sobre os limites e possibilidades da IA, sob uma perspectiva humanizadora, é essencial para que essa tecnologia contribua efetivamente para uma educação de qualidade.

5 REFERÊNCIAS

COSTA, Maria Adélia; RIBEIRO, Giuliano Richard; MOSSIN, Eduardo André. Inteligência artificial: contributos para a prática docente na educação profissional. **Conexões, ciência e tecnologia,** Fortaleza, v. 17, p. 1-11, e022018, 2023. DOI: 10.21439/conexoes.v17i0.3089. Acesso em: 01 out 2024.

DUQUE, Rita de Cássia Soares et al. Formação de professores e a inteligência artificial: desafios e perspectivas. **Contribuciones a las ciencias sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 7, p. 6864-6878, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-158. Acesso em: 01 out 2024.

DUQUE, Rita de Cássia Soares et al. Tecnologias digitais associadas à IA na formação docente. **Revista caderno pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 4, p. 1-20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-053. Acesso em: 01 out 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2021.

LIMA, Mário Duarte Barbosa. **As tecnologias emergentes e os planos de ação para o desenvolvimento digital das escolas.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2022.

LURIA, Alexander R. **Pensamento e Linguagem:** As Funções Superiores do Comportamento Humano. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

LURIA, Alexander R. **Speech and the Development of Mental Processes in the Child.** Cambridge: Harvard University Press, 1991.

MACHADO, Andréa Moreira et al. Educação 5.0 em foco: diálogos na formação de educadores do século XXI. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 10, n. 5, p. 24869-24883, 2024.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro I. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEIRINHOS, Cláudia Sofia Oliveira. **Práticas educativas de inteligência artificial no 1º Ciclo do Ensino Básico.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação do Porto, Porto, 2022.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. A revolução tecnológica e o impacto nas subjetividades. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 139-148, 2002.

OLIVEIRA FILHO, Alfeu P. et al. Inteligência artificial na educação: uma revisão sistemática e abrangente dos benefícios e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. e024003, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIMÕES, Débora Brunes et al. Diálogos sobre a educação digital: reflexões pedagógicas sobre a Inteligência Artificial e o Chatgpt. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales,** São José dos Pinhais, v. 17, n. 6, p. 01-12, 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.

ENTRE DISPOSITIVOS E DIAPOSITIVOS: A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMPO DE FORÇAS E POTÊNCIA

Kátia Soane Santos Araújo[1]

RESUMO

Este artigo explora as dinâmicas da educação científica a partir da tensão constitutiva entre "dispositivos" e "diapositivos". A inversão de "dispositivo" por "diapositivo", serviu como catalisador para a análise de como os regimes de visibilidade e poder impactam a produção do conhecimento no campo educacional. O problema de pesquisa reside na predominância de uma "tradição logocêntrica" na pesquisa educacional, que marginaliza o potencial de outras formas de comunicação e conhecimento encarnado na experiência humana. O objetivo principal é desvelar como a potência criativa dos sujeitos emerge nas "fissuras" dos dispositivos educacionais, propondo que construções subjetivas, nesse contexto, opera como uma ferramenta epistemológica. Metodologicamente, a discussão se fundamenta na transposição do conceito técnico de "diapositivo" para o campo educacional, utilizando-o como um operador analítico capaz de revelar a corporeidade dos saberes nas práticas pedagógicas. O aporte teórico central articula as concepções de Michel Foucault sobre "dispositivos" – redes heterogêneas que organizam e regulam o saber – e a noção de "potência (dynamis)" de Giorgio Agamben, que transcende a competência técnica e se manifesta como ato ético e político. Os resultados demonstram que, enquanto o "dispositivo foucaultiano" se materializa em currículos e avaliações que definem o que é legítimo, o "diapositivo" emerge nas "zonas de sombra", representando o "duplo paradoxal" onde a "potência criativa" dos sujeitos irrompe. O projeto "A Rádio da Escola na Rádio Escola" ilustra como a produção científica com na educação básica expõe as "fissuras do dispositivo educacional", revelando um saber que vai além dos protocolos. Conclui-se que a "educação emancipatória não se estabelece contra os dispositivos, mas a partir de suas fissuras", valorizando a "imperfeição" e o "inesperado" como "fontes de um saber outro", capaz de redesenhar o mapa do possível na construção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Dispositivo. Diapositivo. Educação Científica. Potência. Foucault. Agamben.

1 INTRODUÇÃO

Um simples erro de digitação – "diapositivo" no lugar de "dispositivo" – revelou-se uma porta de entrada para questões profundas sobre os regimes de visibilidade e poder na produção do conhecimento. Este artigo, é um fragmento de uma proposição discutida em uma tese de doutoramento, cuja a teoria nasce desse acidente produtivo, que expôs a tensão entre a linguagem verbal dominante nas pesquisas educacionais e o potencial subversivo das relações humanas, como forma deconhecimento.

O conceito de diapositivo, originalmente vinculado ao campo fotográfico, transforma-se aqui em ferramenta teórica para interrogar esses dispositivos

[1] Doutora, Universidade do Estado da Bahia, katiasoane@gmail.com

educacionais. A educação, enquanto campo de produção e transmissão de saberes, é atravessada por uma tensão fundamental entre dispositivos que organizam, controlam e normatizam as práticas pedagógicas, e diapositivos que, emergindo das fissuras desses mesmos dispositivos, revelam possibilidades latentes de transformação. Esta reflexão parte de uma distinção conceitual crucial: se os dispositivos operam através de mecanismos de visibilidade e enunciação que definem o que pode ser visto, dito e pensado no espaço educativo, os diapositivos manifestam-se justamente nos limites desses regimes – como expressões da potência contida nas lacunas, nas privações e nas inoperosidades do sistema.

O dispositivo, nos termos foucaultianos (XXXX), constitui-se como uma rede heterogênea de elementos (discursos, instituições, normas, tecnologias) que produzem subjetividades e regulam comportamentos. Na educação, esses dispositivos materializam-se nos currículos, nas metodologias de avaliação, nos espaços físicos das escolas e nas hierarquias do saber, criando um mapa do visível e do enunciável no processo pedagógico. Sua força está na capacidade de definir o que é legítimo, mas também – e sobretudo – na produção de zonas de sombra, onde certas vozes, corpos e formas de conhecimento são sistematicamente silenciados.

É precisamente nessas zonas de sombra que o diapositivo emerge, não como antítese do dispositivo, mas como seu duplo paradoxal. Enquanto o dispositivo opera pela ordenação e pelo controle, o diapositivo revela-se naquilo que escapa ou resiste a essa ordenação: um gesto criativo não previsto no planejamento escolar, uma pergunta que desestabiliza a aula, uma imagem produzida por estudantes que subverte os códigos estabelecidos. Se o dispositivo educacional frequentemente priva os sujeitos de sua potência criativa – reduzindo-os a receptáculos de conhecimento , o diapositivo é o momento em que essa potência irrompe, ainda que de forma fugaz, anunciando outras possibilidades de ser e aprender.

Neste texto, exploramos como a relação dialética entre dispositivo e diapositivo se manifesta na educação científica, um campo onde os regimes de visibilidade e enunciação são particularmente rígidos. Para exemplificar, analisamos projetos como "A Rádio da Escola na Rádio Escola", que se configura como uma iniciativa de intervenção e utiliza a educação científica como motriz para a construção do senso crítico nos estudantes da educação básica. Argumentamos que a pesquisa na educação básica, por meio de tais projetos, é um ato de diapositivo por excelência – um modo de tornar visível e enunciável o que os dispositivos científicos convencionais

tendem a obscurecer. A potência dessas práticas reside em sua capacidade de reconfigurar as relações entre saber e poder, deslocando o lugar de fala e de escuta na produção do conhecimento.

Ao articular Agamben (XXXX) e Foucault (XXXX), propomos que a educação emancipatória não se faz contra os dispositivos, mas a partir de suas fissuras. O diapositivo não nega o dispositivo; ele o tensiona, expondo suas contradições e abrindo espaço para que a potência adormecida nos sujeitos educativos –estudantes– possa finalmente se expressar. Se a educação científica deseja ser verdadeiramente inclusiva e transformadora, precisa aprender a reconhecer e acolher esses momentos diapositivos, onde o inesperado, o não planejado e o marginal se revelam como fontes de um saber outro, capaz de redesenhar o próprio mapa do possível.

2 O DISPOSITIVO E SEU AVESSO: A TENSÃO CONSTITUINTE

A educação científica, muitas vezes percebida como um campo organizado por regras e estruturas rígidas, revela-se, sob uma ótica mais profunda, um espaço de tensões e possibilidades. Um simples “erro de digitação”, a troca de "dispositivo" por "diapositivo", torna-se o ponto de partida para desvendar uma dinâmica intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem.

Se o dispositivo foucaultiano (XXXX) é compreendido como uma rede de elementos que organizam, regulam e enquadram o saber e as práticas, o diapositivo surge como seu contraponto necessário. Não se trata de uma oposição binária, mas de uma relação de complementaridade e tensão. O diapositivo é a "sombra que todo dispositivo carrega consigo", a potência que resiste à total captura e insiste em manifestar-se para além das normas estabelecidas.

Originalmente um termo técnico da fotografia e informática, "diapositivo" é transposto para o campo educacional, ganhando um novo significado. No contexto do projeto “A rádio da escola na escola da rádio”, especialmente à luz da abordagem da Educação Científica ele se torna um operador epistemológico. Ele deixa de ser apenas um suporte visual e passa a ser uma categoria analítica, capaz de revelar como os saberes se encarnam nas práticas pedagógicas. Essa transposição permite questionar em que medida as experiências educacionais configuram processos inovadores na educação pública básica, indo além da mera incorporação tecnológica

e reconfigurando as relações entre conhecimento, tecnologia e as subjetividades de docentes e discentes.

A Imagem como Ferramenta Epistemológica

A investigação do potencial epistemológico da imagem na construção do conhecimento, especialmente nas ciências humanas, revela um campo vasto de possibilidades analíticas. Inicialmente, o foco estava na imagem como ferramenta hermenêutica para análise de dados, uma abordagem ainda marginal na pesquisa educacional e psicologia social. Contudo, como aponta Filho (2003, p. 263), essa perspectiva oferece uma "riqueza informacional que amplia significativamente as possibilidades investigativas, conduzindo a resultados mais robustos e satisfatórios". Tal abordagem transcende a observação fenomenológica, propondo uma análise multidimensional que integra as relações dialéticas entre sujeito e objeto da pesquisa.

Embora subutilizada nos estudos educacionais, essa abordagem imagética encontra ressonância em disciplinas como comunicação, artes, história e antropologia. Nesses campos, a imagem, segundo Castro (2010, p. 46), opera como um "dispositivo privilegiado de desvelamento de saberes que excedem as limitações do discurso verbal". A visualidade, nesses contextos, não é um mero complemento, mas uma “via régia” de acesso a dimensões do conhecimento que permanecem opacas à linguagem discursiva convencional.

Modernidade, Comunicação e o Desafio à Tradição Logocêntrica

A Modernidade não se caracterizou apenas pelo encontro com o diferente e o consequente desenvolvimento das ciências humanas e sociais, mas também pelo aprimoramento dos meios de comunicação. Esses meios, que conectavam "seres humanos cada vez mais compreendidos como uma grande população diversificada e em permanente expansão", passaram a competir com os textos, aquarelas e desenhos dos artistas/cientistas modernos na troca de informações sobre a realidade. Como salienta Castro (2010, p. 29/30): Gravadores, câmeras fotográficas e, depois, videográficas desafiavam os limites da ciência e da etnografia, assim como punham questão o que se entendia por cultura.

A revolução comunicacional contemporânea introduziu novos sistemas simbólicos e representacionais que transformaram as práticas investigativas, elevando a imagem à condição de potente ferramenta hermenêutica para a compreensão de realidades complexas. Paradoxalmente, no entanto, a pesquisa educacional permanece refém de uma “tradição logocêntrica” que privilegia quase exclusivamente o código verbal. Mesmo a Teoria das Representações Sociais, que incorpora elementos visuais, o faz de forma limitada e instrumental.

Filho (2013, p. 263) alerta que essa hegemonia do verbal revela uma grave limitação metodológica, pois ignora a natureza multimodal da comunicação humana, onde diversos códigos coexistem e interagem. Esse reducionismo epistemológico, herdeiro da ciência moderna positivista, marginalizou sistematicamente o potencial dos diapositivos como via de acesso privilegiada ao conhecimento encarnado na experiência humana – um conhecimento que transcende o meramente "dizível" para alcançar as dimensões tácitas e sensíveis da existência.

A Potência do Diapositivo: Revelando o Inefável

O dispositivo educacional, com sua função de produzir visibilidades e enunciações legítimas, pode ser visto como um “teatro de sombras platônico” atualizado. Nele, os contornos do saber científico são projetados através de protocolos rígidos: o experimento que deve dar certo, o relatório que segue fórmulas pré-estabelecidas, a linguagem que se purifica de subjetividades. Foucault nos ensinou que esses dispositivos não são meros instrumentos, mas redes que nos constituem – somos tanto mais sujeitos científicos quanto melhor nos conformamos a seus regimes de verdade.

É nesse cenário que irrompe o diapositivo. Nascido de um erro, ele se afirma como a imagem que vaza da fresta do dispositivo, o grão de areia que emperra sua engrenagem. Seja na fotografia borrada de um experimento fracassado, no podcast onde um aluno gagueja ao explicar um conceito, ou no meme que ridiculariza a linguagem acadêmica, o diapositivo manifesta-se não como antítese, mas como o avesso necessário do dispositivo. Agamben (2005) nos lembra que toda potência (dynamis) carrega em si sua impotência: o poder-ser é sempre também poder-não-ser.

O conceito de "potência" (Agamben, 2005) emerge como eixo central para compreender os diapositivos na educação, transcendendo a mera leitura de imagens.

Ao articular o possível e o real, a potência redefine o ato criativo como experiência estética e epistemológica, onde o não-dito e o não-visível ganham estatuto de conhecimento. Essa noção, enraizada na filosofia aristotélica e ressignificada por Agamben, permite decifrar culturas, processos educativos e subjetividades para além do registro verbal, através de uma hermenêutica do sensível que captura o inefável das práticas pedagógicas.

A interrogação "O que significa: eu posso?" ressoa profundamente na filosofia de Agamben (2005), para quem essa expressão opera não apenas no pensamento, mas na prática, na vida e na própria história da humanidade. Para ilustrar essa acepção dos significantes imbuídos na locução "Eu posso, eu não posso?", o filósofo nos relata o episódio vivido pela poetisa russa Anna Akhmatova durante os anos da Ezovschina [o Grande Expurgo]: "havia meses a poetisa fazia fila em frente à prisão de Leningrado com a esperança de ter notícias do seu filho, preso por delitos políticos. Junto dela, estavam na fila dezenas de outras mulheres que se reencontravam todos os dias no mesmo lugar. Numa manhã, uma dessas mulheres a reconheceu e lhe fez esta única pergunta: “a senhora pode dizer isto”? Achmatova ficou muda por um instante e depois, sem saber por que, deparou-se com a resposta nos lábios: “sim, eu posso”". Por muito tempo, Agamben (2005) se questionou sobre o sentido atribuído por Akhmatova a essa afirmação. Embora a poetisa possuísse inegável competência linguística para narrar o terror, ao pronunciar "eu posso", outra habilidade emergiu: uma conduta que transcende a mera expertise e se configura como um profundo comprometimento, uma experiência de potência.

Essa "experiência de potência", que abarca o "saber fazer" e a capacidade humana de criar sentido em condições extremas, oferece um paralelo crucial com a emergência dos diapositivos na educação científica. Assim como Akhmatova, em um cenário de privação e impotência histórica, afirma sua capacidade de enunciar uma verdade inefável, estudantes que, por exemplo, utilizam recursos precários para construir um "microscópio caseiro" ou produzem "vídeos científicos com celulares", demonstram essa mesma potência. A "imagem trêmula" ou a "gagueira" de um aluno ao explicar um conceito em um podcast não são sinais de deficiência, mas manifestações do diapositivo que revela o processo "laborioso do conhecer, com seus tropeços e reinvenções". Nesses atos, a potência do diapositivo se torna visível, pois ele não apenas ilustra conceitos, mas expõe as "fissuras do dispositivo educacional",

evidenciando que o conhecimento se constrói para além da perfeição e da formalidade dos protocolos convencionais.

Na perspectiva agambeniana, a potência opera como conceito arqueológico que desvela as bases da subjetividade humana. Ao investigar as faculdades (como a sensação na ausência de objeto), o filósofo demonstra como a potência, longe de abstração metafísica, estrutura a práxis educativa. Na educação científica, esse paradigma permite reconhecer nos diapositivos não apenas recursos didáticos, mas expressões de uma “dynamis pedagógica” – onde estudantes, mesmo em contextos de privação material, atualizam seu "poder fazer" criativo, transformando limitações em possibilidades de conhecimento e resistência.

O projeto “A Rádio da Escola na Rádio Escola” torna visível essa dialética. Quando estudantes produzem vídeos científicos, eles não apenas "ilustram" conceitos, mas expõem as fissuras do dispositivo educacional. A imagem trêmula do microscópio caseiro não é menos científica por sua imperfeição; ao contrário, é na imperfeição que ela revela o que os protocolos limpam: o laborioso processo do conhecer, com seus tropeços e reinvenções. A potência do diapositivo está precisamente em sua capacidade de mostrar o avesso do dispositivo, como uma fotografia que revela não apenas o objeto, mas a textura do próprio filme.

A Ciência do Possível

Esta análise não defende ingenuamente o caos contra a ordem. O diapositivo não nega o dispositivo, mas o tensiona a partir de dentro. Como a sombra que prova a luz, ele nos lembra que toda enunciação científica dominante produz seus próprios silêncios, e todo regime de visibilidade cria seus pontos cegos. Na educação científica, reconhecer os diapositivos significa aceitar que o conhecimento não é um edifício acabado, mas um jogo de luzes e sombras – onde mesmo um erro de digitação pode, como neste caso, iluminar novas paisagens do pensar.

A ciência que almejamos não será aquela que elimina diapositivos em nome de dispositivos mais "perfeitos", mas aquela que aprende a ler, nas imagens desviantes e nas vozes trôpegas de seus aprendizes, os sinais de uma potência que os manuais não conseguem capturar. Afinal, como escreveu Agamben (2005) comentando o "eu posso" de Akhmatova, às vezes é no momento de maior impotência que a verdadeira potência se revela – não apesar da privação, mas precisamente através dela.

Como podemos, então, integrar a riqueza dos diapositivos de forma mais consciente e intencional em nossas práticas educacionais, sem perder a estrutura e o rigor necessários?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada investigativa que partiu de um "simples erro de digitação" – a troca de "dispositivo" por "diapositivo" – revelou-se um fértil campo para desvelar as complexas dinâmicas da Educação Científica. Este artigo, como um "fragmento de proposição discutida em uma tese de doutoramento", buscou expor a tensão constitutiva entre os dispositivos que regem o saber e as práticas educacionais e a potência disruptiva dos diapositivos que emergem de suas fissuras.

Reafirmamos que o dispositivo foucaultiano, enquanto rede heterogênea de elementos que organizam e regulam o saber, na educação, manifesta-se em currículos, avaliações e hierarquias que definem o que é legítimo. Contudo, é precisamente nas "zonas de sombra" criadas por esses dispositivos que o diapositivo se revela. Ele não é uma antítese, mas um "duplo paradoxal" que irrompe no inesperado – um gesto criativo não previsto, uma pergunta desestabilizadora, uma imagem que subverte código. O diapositivo representa o momento em que a "potência criativa" dos sujeitos, frequentemente reduzida a meros receptáculos de conhecimento, "irrompe, ainda que de forma fugaz", anunciando outras possibilidades de ser e aprender.

A análise do potencial epistemológico da imagem e a crítica à "tradição logocêntrica" da pesquisa educacional foram fundamentais para sustentar nossa argumentação. A imagem, como "ferramenta hermenêutica" e "dispositivo privilegiado de desvelamento de saberes" oferece uma "riqueza informacional que amplia significativamente as possibilidades investigativas". Reconhecemos que a marginalização dos diapositivos decorre de um "reducionismo epistemológico, herdeiro da ciência moderna positivista", que ignora a natureza multimodal da comunicação humana o conhecimento "encarnado na experiência humana".

A articulação entre os conceitos de Foucault (2000 e 2008) e Agamben (2005) foi central para esta reflexão. A potência (dynamis), na perspectiva agambeniana,

transcende a mera competência técnica para se configurar como uma dimensão constitutiva da existência e um "ato ético e político".

Na educação científica, essa "dynamis pedagógica" permite reconhecer nos diapositivos não apenas recursos didáticos, mas expressões do "poder fazer" criativo dos estudantes, que transformam limitações em possibilidades de conhecimento e resistência.

O projeto “A Rádio da Escola na Rádio Escola” serviu como um exemplo contundente dessa dialética em ação. A produção de vídeos científicos com celulares ilustra conceitos, mas expõe as "fissuras do dispositivo educacional". A imperfeição da imagem, longe de diminuir seu valor científico, "revela o que os protocolos limpam: o laborioso processo do conhecer, com seus tropeços e reinvenções. É precisamente nessa capacidade de mostrar o avesso do dispositivo que reside a "potência do diapositivo".

Concluímos que a educação emancipatória não se estabelece contra os dispositivos, mas a partir de suas fissuras. O diapositivo não visa negar o dispositivo, mas "o tensiona, expondo suas contradições e abrindo espaço para que a potência adormecida nos sujeitos educativo possa se expressar. A ciência que almejamos, portanto, não é aquela que busca eliminar os diapositivos em nome de uma perfeição inatingível, mas aquela que aprende a valorizá-los. É na "imperfeição", nas "imagens desviantes e nas vozes trôpegas" dos aprendizes que se revelam os sinais de uma potência que os manuais convencionais não conseguem capturar.

Para que a educação científica seja verdadeiramente inclusiva e transformadora, é imperativo que aprendamos a reconhecer e acolher esses "momentos diapositivos". Neles, o inesperado, o não planejado e o marginal se revelam como "fontes de um saber outro", capaz de redesenhar o próprio mapa do possível na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN G. **A potência do pensamento: ensaios e conferências**. Belo Horizonte: Autêntica; 2005.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Giorgio Agamben. Uma arqueologia da potência.** Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FILHO. A.L.M. Importância das Imagens na Metodologia de Pesquisa em Psicologia Social. Psicologia & Sociedade, 25(2), 263-271. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/03.pdf.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000

FORMAÇÃO DO DOCENTE QUE ATUA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Damiano Miotti[1]

Célia Regina de Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa de Dissertação em andamento e tem como objetivo realizar um levantamento bibliográfico das dissertações e teses publicadas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), tendo como espaço temporal os anos de 2015 a 2024. O mapeamento da pesquisa foi realizado entre os dias 19 e 30 de maio de 2025, buscando identificar as publicações que descrevessem sobre "Formação docente" e "Educação a distância (EaD)" e que estivessem descritas no resumo dos trabalhos. Foi realizado um levantamento bibliográfico com abordagem qualitativa sobre a formação docente e a educação a distância, em artigos, dissertações, teses, livros, legislações e sites, proporcionando acesso a uma diversidade de pesquisas realizadas. Como objetivos específicos buscou-se identificar primeiramente a quantidade de teses e dissertações publicadas na Oasisbr referente ao tema, em seguida as que descrevessem sobre o docente que atua como formador na Educação a distância. Como resultado da pesquisa foram encontradas 689 publicações versando sobre os descritores, destas, 15 dissertações e 4 teses que descreveram sobre o docente que atua como formador na EaD. As publicações encontradas relacionam distintos assuntos que convergem para o docente/especialista que atua como formador na EaD e que contribuem para o objeto de pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação a Distância. Levantamento Bibliográfico.

1 INTRODUÇÃO

A partir do objetivo geral que é realizar um levantamento bibliográfico de teses e dissertações que tratam sobre a formação docente e a educação a distância torna-se importante e, nesse contexto, descrever que a cultura digital está cada vez mais presente na sociedade. A educação a distância (EaD) mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) está disponível graças a evolução desses aparatos que atingiram níveis nunca vistos antes.

A EaD pode ser vista como uma modalidade de ensino flexível que utiliza as tecnologias digitais para a construção do conhecimento. O docente que atua na EaD precisa de uma formação voltada para o uso das ferramentas digitais que vão apoiá-lo na mediação nos ambientes virtuais de aprendizagem, os AVAs.

[1] Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), UFMS. damiano.miotti@ufms.br
[2] Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), UFMS, celia.carvalho@ufms.br

Com isso, as TDICs não vieram para substituir o professor, pelo contrário, para auxiliá-lo nas práticas pedagógicas, por isso é de suma importância que tenham o conhecimento necessário em tecnologias digitais para que haja uma colaboração e um compartilhamento de informações na construção do conhecimento que também podem ocorrer por meio do ciberespaço e neste artigo por meio da EaD.

Um grande desafio para educação brasileira é a formação de professores que atuam na EaD. Ao proporcionar essa formação pode se dizer há um aperfeiçoamento dos conhecimentos dos docentes em relação as TDICs proporcionando ao estudante um ambiente de ensino e aprendizagem mais inclusivos digitalmente. Assim, para adequar os professores às demandas da cultura digital serão necessários novos saberes digitais docentes.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEU DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Para descrever a EaD no Brasil é necessário citar as gerações ao longo do tempo. A primeira geração ficou conhecida como ensino por correspondência, e teve sua origem aqui no Brasil como meio de comunicação, com a utilização da correspondência que eram encaminhadas pelos Correios (RIBEIRO, 2014).

Mello (2023) complementa que o ensino por correspondência teve seu início por volta do ano de 1940, ou seja, primeira metade do século XX. Já em 1941 houve a criação do Instituto Universal Brasileiro com o objetivo de melhorar a formação de jovens com o ensino por correspondência. Com passar do tempo, nos anos 1960, veio a segunda geração EaD, a Tele Ensino, com os chamados telecursos, utilizando a TV e o rádio. A TV foi reconhecida como um meio abrangente para a educação, principalmente no final da década de 1960, surgindo com isso em São Paulo um meio de veiculação de programas culturais e educativos, a TV Cultura. (RIBEIRO, 2014).

A terceira geração, também chamada de geração multimídia tem sua origem na internet. Surge em torno de 1985 com foco na comunicação entre professor/ estudante/estudante utilizando principalmente o computador com acesso à internet permitindo melhora nos processos de ensino aprendizagem e autoaprendizagem do estudante (DIAS; RODRIGUES, 2020).

Ribeiro (2014) descreve que no cenário nacional, por volta de 1990 a 2003, as instituições de ensino superior por possuírem uma maior autonomia em relação aos

materiais utilizados na EaD, foram “o ponto de partida para a evolução da EaD” no Brasil (RIBEIRO, 2014, p. 4).

Em 1995 foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação a Distância como reconhecimento pela importância da EaD no Brasil, com o objetivo de regulamentar e promover ações em prol da EaD no país. Em 1997 o MEC cria o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) com a responsabilidade de levar recursos tecnológicos diversos até as escolas de educação básica da rede pública de ensino (RIBEIRO, 2014).

Em seguida a quarta geração chamada de *e-learning* que significa a aprendizagem eletrônica, aquela disponibilizada na internet e utilizada pelos estudantes para a construção do conhecimento. O *e-learning* facilitou o acesso com a utilização das tecnologias na educação, potencializando também a formação em outras áreas do conhecimento (DIAS; RODRIGUES, 2020).

A quinta geração que praticamente estamos inseridos nas plataformas e nos ambientes virtuais de aprendizagem, surge com o uso habitual dos dispositivos móveis e a utilização maciça das tecnologias de comunicação que estes dispositivos carregam, a geração *M-Learning* que “é caracterizada pelas tecnologias de comunicação, dos telefones móveis e de computadores pessoais de tecnologia avançada” (DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 10).

Em 2006, com o Decreto 5.800 a Universidade Aberta do Brasil – UAB foi instituída para desenvolver a modalidade de educação a distância no país, tendo como objetivo a expansão e a interiorização ofertando cursos e programas de educação superior no país. A partir de 2006, além das universidades públicas, as universidades particulares credenciadas pelo governo aumentaram ainda mais a oferta de cursos na EaD, levando a um movimento cursista que facilitou o acesso à educação sem barreiras de idade. A sexta geração da EaD chamada de mundos virtuais, surge a partir do ciberespaço que proporciona o acesso a realidade virtual e a inteligência artificial (MELLO, 2023).

Diante da história da EaD no Brasil é possível conceituar a EaD nas palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 2) que descrevem “a educação a distância como o aprendizado planejado que ocorre [...] em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias”. A formação na EaD deve ser crítica, democrática, aberta ao

diálogo e com pensamento reflexivo, utilizando as tecnologias digitais para colaboração e desenvolvimento responsável (LIMA, 2023).

Nesse sentido, Mill e Silva (2018) descrevem ser importante refletir,

> sobre a formação do educador que atua na Educação a Distância (EaD) passa pelo tipo ou nível da formação que ele pode obter, abarcando aprendizagens da docência em cursos de graduação, pós-graduação ou aperfeiçoamento, formação inicial ou continuada, formação para a docência em geral, ou específica para a atuação pedagógica na EaD (MILL; SILVA, 2018, p. 547).

Os autores discorrem ainda que os docentes que buscam atuar na “mediação” do ensino a distância precisam “investir de forma intensiva na sua formação, seja em cursos formais ou pela reflexão sobre a sua prática pedagógica”. Assim, o professor “deve buscar permanentemente tornar-se um profissional mais qualificado e eficiente no exercício da profissão docente” (MILL; SILVA, 2018, p. 548). Ao término do curso superior o professor deve almejar bem mais que uma pós-graduação, deve buscar uma capacitação visando a atualização em sua área de atuação, sem perder de vista elementos das TDICs, essenciais no contexto da EaD (MILL; SILVA, 2018).

3 FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD

Com os avanços tecnológicos nas últimas décadas a educação a distância foi ganhando espaço e exigiu dos docentes mudanças nos modelos tradicionais utilizados (BELLONI, 2011). Nesse contexto, principalmente na pandemia do Covid-19, os professores tiveram muitas dificuldades com as tecnologias digitais, pois além da falta de habilidades digitais, nem todos tinham o domínio necessário das plataformas digitais, gerando um desafio no desenvolvimento das aulas (MURCIA; OLIVEIRA; COSTA, 2023).

O professor necessita de uma maior preocupação em relação “ao seu domínio do saber ou da sua prática educativa, como atender seus alunos, na atualidade diante de tantas disponibilidades de informações acessíveis aos mesmos e em tempo real” (LEAL; SILVA, 2023, p. 1466). Em relação ao docente “como orientador do processo pelo uso das TDICs”, é preciso entender os efeitos do reajustamento espacial e temporal da interação “pedagógica nesse novo paradigma de ensino e aprendizagem,

que exige uma pedagogia própria em quase todos os aspectos da relação docente-conhecimento-aluno" (MILL, 2012, p. 38).

Percebe-se "a dificuldade dos profissionais em entender os novos conceitos de aprendizagens, mediadas por metodologias ativas em que a centralidade no processo de ensino é o estudante". Essa dificuldade está relacionada a evolução das maneiras de aprender e "dos métodos de ensino", ficando claro, "entendimentos controversos dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais" (CARVALHO; VELOSO, 2024, p. 10). Contudo, ao longo do tempo, à docência dos dias atuais é "sublinhada por avanços e retrocessos, em que permanecem vínculos com saberes e práticas conservadores que se mostram insuficientes para dar conta do desafio de gerir o conhecimento dos estudantes" principalmente perante a essa geração (CARVALHO; VELOSO, 2024, p. 10).

A formação do professor precisa acompanhar o novo cenário que as tecnologias digitais da informação e comunicação apresentam no século XXI. O desafio maior para garantir uma educação de qualidade aos alunos em sala de aula, com "novos recursos" é a "superação do medo de inovar" (LEAL; SILVA, 2023, p. 1466). "Pode-se dizer que, seja para atuar na educação presencial ou na EaD, a formação do professor não pode se dar por concluída ao findar-se na graduação, nem se limitar a uma pós-graduação específica" (MILL; SILVA, 2018, p. 548).

A grande parte dos docentes "que estão atuando em cursos virtuais tem desenvolvido seus saberes docentes no cotidiano do trabalho pedagógico virtual". Dito isso, é necessário saber como é a formação dos professores que atuam na docência virtual. "Geralmente, a formação do ofício de mestre na educação virtual, particularmente, tem se dado por metaformação ("aprender fazendo" ou "se formar formando")". Dessa maneira os professores aprendem na prática do dia a dia, "aprendendo a ser professores sendo professores, isto é, por tentativa/erro/reflexão/ acerto" (MILL, 2012, p. 50).

Compreende-se que o domínio de saberes específicos, torna-se necessário por parte dos docentes, que por muitas vezes, é visto como complicada, "de maneira que se reconhece a necessidade do desenvolvimento contínuo para garantir o direito de aprender dos estudantes" (CARVALHO; VELOSO, 2024, p. 10). Complementando sobre os saberes, principalmente aqueles "advindos da experiência com a EaD", Mill e Silva (2018, p. 550) discorrem que nesse contexto "a prática de ensino-aprendizagem fomenta a formação não apenas do estudante (que pode ser,

futuramente, professor da EaD), mas também os educadores com pouca experiência com a docência virtual" (MILL; SILVA, 2018, p. 550).

Ainda descrevem que essa experiência de grande relevância "advinda do exercício da pedagogia na Educação a Distância, agrega a formação profissional docente, ingredientes fundamentais aos saberes docentes" (MILL; SILVA, 2018, p. 550). Relacionado ainda a experiência, existe no mercado de trabalho, principalmente quando se discute sobre a EaD, uma vultuosa escassez de "docentes qualificados" para atuarem na área de Educação a distância (MILL, 2012, p. 50).

Por outro lado, à docência virtual cresceu bastante nos últimos anos, haja vista "influências das TDICs sobre o trabalho pedagógico" sendo destaque "nos debates científicos e trabalhistas" (MILL, 2012, p. 50). Mas esse crescimento não traduz a realidade, pois conforme pesquisas realizadas por Mill (2012) mostram "que a docência na EaD ainda não está profissionalizada, é uma força de trabalho geralmente depreciada" e por assim dizer, diferenciada da docência presencial "ou contratada com pouca seriedade – um tratamento ainda inferior" a que é dada a presencial, mostrando oportunidades de melhoria que ainda se fazem necessárias (MILL, 2012, p. 49).

4 METODOLOGIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico a fim de mapear as principais produções publicadas no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), com a intenção de estabelecer um estado do conhecimento quanto a formação de docentes que atuam na educação a distância, buscando interpretar e compreender os dados coletados, tendo como espaço temporal os anos de 2015 a 2024. Abordou-se sobre a formação docente e a educação a distância, em artigos, dissertações, teses, livros, legislações e sites, proporcionando acesso a uma diversidade de pesquisas realizadas. O mapeamento da pesquisa foi realizado entre os dias 19 e 30 de maio de 2025, buscando identificar as publicações que descrevessem sobre Formação docente e a Educação a distância e que estivessem no idioma português.

5 RESULTADOS

Em uma primeira pesquisa foram utilizados os descritores "Formação docente" e "Educação a distância", sem recorte temporal, sendo encontradas 689 publicações. Em uma segunda pesquisa mais refinada, procuramos publicações com os mesmos descritores, com marco temporal de 10 anos, definido aos anos de 2015 a 2024, restrito ao idioma português, com foco para teses e dissertações. Foram encontradas 159 dissertações e 52 teses.

Em um terceiro momento realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos para identificar os trabalhos que descrevessem sobre o docente que atua como formador e/ou especialista na EaD. Após a análise das 159 dissertações foram aproveitadas apenas 15 (quinze) conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações publicadas na Oasisbr de 2015 a 2024

Autor	Título	Instituição	Ano
SANTOS, Kelly Cristina Souza Gonçalves	A formação de professores na modalidade EaD: narrativas de um universo em expansão	UFTM	2024
MOTA JUNIOR, Julio Corcino Rodrigues	Entre telas e memórias: a história formativa dos sujeitos que atuaram no curso de pedagogia EaD da UFPR (1999-2019)	UFPR	2024
SILVA, Marilia de Freitas	Análise do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo sobre Fisiologia Vegetal de um Professor-Formador em um Curso de Licenciatura em Biologia na Modalidade EaD	USP	2023
HIBNER, Marlos Tadeu Alves	A otimização do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC): uma proposta docente	IFRO	2023
LIMA, Letícia Aparecida Alves de	O (des)uso das tecnologias assistivas na educação a distância no contexto da educação profissional	UNINTER	2022
SANTOS, Dionísia Fernanda Paixão	O uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto de formação docente: um estudo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Universidade Federal do Maranhão	UFMA	2021
OLIVEIRA, Jadir Alves de	Formação para atuar na educação a distância (EaD): proposta para letramento digital dos professores em atuação na Escola Superior da Magistratura Tocantinense (ESMAT)	UFTO	2020
FRANÇA, Francilva Costa de	Políticas de formação de professores a distância: um estudo sobre o contexto da prática no Curso de Pedagogia da UFMA	UFMA	2020
LIMA, Danielle Martins Leite Fernandes	A base de conhecimento TPACK na formação continuada do tutor dos cursos de licenciatura em educação a distância da UEMA: um estudo de caso	UFMA	2020
MELO, Rosilene Borges Gaspar de	Formação continuada dos docentes da Faculdade IESM em Timon - MA: possibilidades e desafios na educação a distância	UFRPE	2020
NAGY, Valeria	Processos formativos dos docentes em EAD no nível superior em contexto com a EJA	UEBA	2020

LEITE, Janaina Faustino	Educação a Distância e a Formação Docente: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS Campus Passos	UNESP	2019
CAMARGO, Nívia Moreira de	Formação docente e o ensino médio a distância na Educação de Jovens e Adultos	UFPR	2018
BENGTSON, Clarissa Galvão	Curso de formação docente para a educação on-line da secretaria geral de educação a distância: saberes sobre a deficiência visual	UFSCAR	2017
SANTOS, Priscila Costa	A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores online	UnB	2015

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir da Oasisbr

As dissertações encontradas elencam distintos assuntos como narrativas e experiências de docentes, análises sobre a base do conhecimento, Universidade Aberta do Brasil (UAB), tecnologias assistivas, docência na EaD, formação inicial e continuada de professores, letramento digital, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), políticas de formação de professores e TDICs, que convergem para o docente formador que atua na EaD.

Referente as 52 teses encontradas foram realizadas a análise dos resumos procurando como nas dissertações as que descrevessem sobre o docente que atua como formador na EaD restando quatro teses descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses publicadas na Oasisbr de 2015 a 2024

Autor	Título	Instituição	Ano
ROZA, Jiani Cardoso da	Aprendizagem na/da docência digital na perspectiva do B-Learning e do TPACK na produção compartilhada de novas pedagogias	UFSM	2019
OLIVEIRA, Gislene Lisboa de	O trabalho docente e educação a distância na Universidade Estadual de Goiás	PUC-GO	2019
ROCHA, Silviane da Silva	Docência em EAD: práticas pedagógicas do professor formador no curso de pedagogia UAB/UECE	UECE	2018
GIMENES, Olíria Mendes	Atividades didático-pedagógicas dos tutores no sistema UAB: uma contribuição por meio de matriz de atribuições para a criação de cursos de formação de tutores	USP	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) a partir da Oasisbr

As teses encontradas descrevem diversos temas como aprendizagem na docência digital, o trabalho docente na EaD, docência na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e formação de tutores no sistema UAB, assuntos que contribuem para a dissertação que está em andamento, servindo como base para esta e outras pesquisas relacionadas ao tema e ao vasto referencial teórico utilizado pelos autores nos trabalhos, que sem dúvida corroboram para o aprofundamento do objeto de pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico podemos verificar que existem inúmeras publicações que versam sobre a formação docente e a EaD com uma diversidade de assuntos, que convergem para a melhoria da formação docente, seja ela inicial ou continuada e de diferentes formas conforme o objetivo de cada autor. Assim, este artigo buscou teses e dissertações acerca dos docentes que atuam como formador na EaD mostrando que é possível ainda desenvolver publicações na área.

No referencial teórico foi possível conhecer um pouco mais a respeito do desenvolvimento da EaD no Brasil e a formação docente. Além da preocupação do professor com sua formação relativo às TDICs, a escola e as instituições também tem seu papel atinentes as tecnologias no processo de mediação do conhecimento, inclusive o governo que disponibiliza recursos voltados a educação, ou seja, é o conjunto de vários fatores e pessoas que atuam como facilitadores no sistema educação que precisa funcionar de maneira coordenada para que o aluno seja beneficiado. O professor formador, visto como professor especialista que atua na EaD e as instituições que disponibilizam a modalidade precisam analisar o contexto atual na busca de melhores alternativas para o processo de formação do docente virtual.

Por fim, um levantamento bibliográfico realizado em uma base de dados mostra os estudos concretizados daquela base, dando-nos uma ideia de como o estado do conhecimento das pesquisas e produções relacionadas a um objeto de estudo. Outras plataformas de pesquisas poderiam mostrar diferentes percepções em relação a formação docente e a EaD, cabendo futuramente um estudo mais aprofundado.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso 27 nov. 2024.

CARVALHO, Eliane Lemos; VELOSO, Braian. Historicidade dos saberes docentes: cenários de permanências e mudanças no século XXI. **Anais** CIET: Horizonte, São ACarlos-SP, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2645. Acesso em: 30 nov. 2024.

DIAS, Vanina Costa; RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. Teorias da aprendizagem e gerações da educação a distância: reflexões para um processo de hibridização na educação superior. In: **Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste (SEAD-CO)**, 3., 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14676/1452. Acesso em 27 nov. 2024.

LEAL, Elaine Gaiva; SILVA, Maria Cristina Pinheiro da. Os saberes docentes e a formação continuada de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1452–1468, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/ article /view/11715. Acesso em: 1 dez. 2024.

LIMA; Daniela da Costa Britto Pereira. Qualidade, e-cidadania e educação a distância: uma relação possível. *In* LIMA, Daniela da C. B. P.; FURLAN, Maria L. C.; MEDEIROS, Lilian G. Z. de. **Educação com uso de tecnologias: conceitos e perspectivas**. (org.). [Ebook]. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

MELLO, Cleyson de Moraes. **Educação a distância**: a educação digital em um mundo em transformação. 1. ed. [S.l.]: Processo, 2023. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 27 nov. 2024.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro da. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma breve revisão de literatura sobre docência virtual. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. 544–559, 2018. DOI: 10.53628/emrede.v5i3.377. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index. php/emrede/article/view/377. Acesso em: 26 abr. 2025.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MURCIA, Josy Helena; OLIVEIRA, Bruna Carla Rodrigues de; COSTA, Váldina Gonçalves da. Saberes docentes e educação na transpandemia: um relato de experiência. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, *[S. l.]*, v. 10, 2023. Disponível em: https://www. aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/967. Acesso em: 30 nov. 2024.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Introdução à EAD**. São Paulo: Pearson, 2014. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 27 nov. 2024.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Docência no Sistema Universidade Aberta do Brasil: uma análise sobre o docente-autor/conteudista e o docente-formador/ aplicador. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 1–16, 2021. DOI: 10.53628/emrede.v8i1.680. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index. php/emrede/article/view/680. Acesso em: 28 abr. 2025.

LITERATURA INFANTIL DIGITAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTADO DA ARTE

AFONSO, Roseli de Cássia[1]
BRITO, Gláucia da Silva[2]

RESUMO

Esse artigo faz parte da pesquisa de doutorado em andamento e apresenta o estado da arte acerca da formação docente para interação da literatura infantil digital, nas escolas de Educação Infantil com crianças de quatro a cinco anos de idade. De abordagem qualitativa, essa pesquisa teve o objetivo de levantar as tendências, recorrências e lacunas na produção do conhecimento nessa área da Educação cuja a problemática foi saber o que se tem publicado nos últimos cinco anos sobre o trabalho com a literatura infantil digital e a formação dos professores para esse uso com as crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil? A análise dos dados foi feita conforme Bardin (2016), seguindo as etapas enunciada pela autora. Utilizou-se como referenciais teóricos os autores: Bissoli (2014), Coelho (2000), Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (2022), Santaella (2012), Frederico e Cardoso (2024), Levy (1999), Castells (2003), Jenkins (2009), Gatti (2008), Tardif (2014), Novoa (1992), dentre outros. O estudo revelou que a temática pode ter sua exploração ampliada, pois expressaram como desafio a formação continuada dos docentes da Educação Infantil sobre as novas tecnologias, principalmente no que diz respeito a literatura infantil digital. Apontaram que ainda há resistências, desinteresse de alguns docentes, além da falta de infraestrutura das Instituições escolares, insuficiência na formação inicial e continuada em tecnologias digitais, falta de preparo específico para o uso da literatura infantil digital, escassez de pesquisas focadas na formação docente para a mediação da literatura digital na Educação Infantil, e necessidade de políticas públicas e programas estruturados de formação continuada. Dessa forma, sinaliza a necessidade desenvolver pesquisas na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil para que ampliem as discussões e encontrem estratégias que possibilitem interações enriquecedoras das práticas já existentes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Estado da Arte 1. Literatura Infantil 2. Formação Docente 3.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais transformou significativamente as práticas sociais, culturais e educacionais, impactando também o universo da Educação Infantil. Nesse contexto, a literatura infantil digital emerge como uma forma de expressão artística e de letramento, oferecendo recursos multimídia e interativos que, se bem utilizados, ampliarão as experiências de leitura das crianças.

Considerando que crianças de 4 a 5 anos já estão inseridas nesse ambiente digital, torna-se imprescindível questionar sobre a formação continuada dos professores que trabalham com essas crianças para saber se já fazem uso das literaturas infantis digitais? Se foi oportunizado alguma formação nessa temática?

Pois isso, nos faz repensar o papel do professor como mediador dessas

[1] Mestre, UNINTER/Campus Curitiba, rcafonso@yahoo.com.br
[2] Doutora, UNINTER/Campus Curitiba, glaucia.b@uninter.com

experiências, o que demanda processos de formação continuada que dialoguem com as especificidades dessa faixa etária e com os desafios postos pela cibercultura.

De abordagem qualitativa, essa pesquisa teve o objetivo de levantar as tendências, recorrências e lacunas na produção do conhecimento nessa área da Educação, o que se tem publicado nos últimos cinco anos sobre o trabalho com a literatura infantil digital e a formação dos professores para esse uso com as crianças de quatro a cinco anos de idade na Educação Infantil.

Para tanto, recorremos à realização do Estado da Arte das dissertações de mestrado e teses de doutorado que tivessem a preocupação frente ao tema e a unidade de análise propostos. Realizamos o levantamento e coleta de dados, por meio do Catálogo de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado em Literatura infantil digital e formação de professores da Educação Infantil pelo recorte histórico de 2019 a 2024, pelo banco de teses e dissertações do Portal de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

Encontramos 27 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado na área da Educação que seguiram os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para compor o corpus de análise de conteúdo seguindo as orientações de Bardin (2016).

A análise de conteúdo emergiu quatro categorias: “Formação Continuada”, “TDIC”, “Multimodalidade” e “Práticas literária digital”, com as quais foram possíveis mapear publicações de dissertações e teses que demonstram preocupações com a formação docente do professor da Educação Infantil relacionado ao uso da literatura infantil digital. Utilizou-se como referenciais teóricos os autores: Bissoli (2014), Coelho (2000), Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (2022), Santaella (2012), Frederico e Cardoso (2024), Levy (1999), Castells (2003), Jenkins (2009), Gatti (2008), Tardif (2014), Novoa (1992), dentre outros.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL DIGITAL

Considerando que contar histórias é aprendido desde muito cedo, uma prática cultural, o ato de contar histórias é muito antigo e corresponde à necessidade humana de manter um relacionamento de empatia entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, a literatura infantil exerce influência significativa no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, sendo considerada uma ferramenta essencial para sua formação integral.

A literatura digital pode ser definida como aquela que nasce e se desenvolve no meio digital, aproveitando recursos interativos, hipermídia e hipertexto para criar novas formas de contar histórias. Segundo Santaella (2012), a literatura digital difere da literatura impressa, pois explora o potencial multimodal das tecnologias, combinando texto, imagem, som e movimento. Dessa forma, a experiência de leitura torna-se mais dinâmica e sensorial.

No campo da literatura infantil, autores como Coelho (2000), Lajolo e Zilberman (2022) destacam a importância da adaptação das narrativas às novas formas de consumo e produção textual. A literatura digital para crianças, portanto, não é apenas uma versão digitalizada dos livros impressos, mas uma nova forma de expressão artística que utiliza as potencialidades do meio digital para engajar o leitor de maneira interativa.

A literatura digital voltada para crianças pode se apresentar em diversos formatos, incluindo conforme Frederico e Cardoso (2024):

• *E-books interativos*: Livros digitais enriquecidos com animações, sons e interações que estimulam a participação ativa da criança na construção da narrativa.

• *Aplicativos literários:* Softwares que oferecem histórias imersivas, onde os leitores podem tocar, mover personagens e influenciar o enredo;

• *Narrativas hipertextuais*: Histórias que permitem múltiplos caminhos e finais, promovendo a exploração e a autonomia do leitor infantil;

• *Histórias em realidade aumentada e virtual*: Experiências imersivas que combinam elementos físicos e digitais para ampliar a experiência de leitura.

A incorporação da literatura digital na educação infantil traz consigo mudanças de paradigmas no ensino e na mediação da leitura. Entre as principais transformações, destacam-se:

• *Interatividade e Participação Ativa*: Diferente dos livros impressos, a literatura digital permite que as crianças interajam diretamente com a história, tornando-se coautoras da narrativa;

• *Multimodalidade:* O uso simultâneo de texto, imagem, som e animação amplia a experiência estética e sensorial, favorecendo múltiplas formas de aprendizagem;

• *Acessibilidade e Inclusão*: Recursos como narração em áudio, legendas e opções de personalização tornam a literatura digital mais acessível para crianças com diferentes necessidades;

• *Estímulo à Criatividade e à Experimentação*: As possibilidades interativas e

não lineares da literatura digital incentivam a exploração e a experimentação, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade infantil.

Com as mudanças da era digital, a literatura infantil se adapta e a literatura digital torna-se um recurso pedagógico inovador, ampliando o repertório e a imaginação das crianças. Professores e mediadores devem explorar essas possibilidades, orientando o uso das tecnologias para o desenvolvimento integral infantil.

2.1 Formação docente e exigências da cultura digital

A sociedade contemporânea enfrenta desafios significativos no que tange à Educação Infantil, sobretudo devido à crescente influência das tecnologias digitais. A cibercultura, conforme exposta por Lévy (1999), transformou não apenas a maneira como interagimos com a informação, mas também como se dá o processo de aprendizagem desde a infância. Diante desse cenário, a escola deve repensar suas metodologias e integrar novas abordagens, tais como a inclusão de ferramentas digitais alinhadas às necessidades das novas gerações.

Segundo Castells (2003), a sociedade da informação reformulou os processos de comunicação e socialização, tornando fundamental a inserção das mídias digitais no contexto educacional. A resistência à adoção dessas novas ferramentas pode gerar um distanciamento entre escola e alunos, comprometendo a eficácia do ensino.

A literatura infantil também tem acompanhado essa transformação. Autores como Coelho (2000) e Zilberman (2003) destacam a importância da literatura infantil como elemento fundamental para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e formação do leitor. O advento do livro digital expandiu as possibilidades de leitura, permitindo maior interatividade e a inclusão de elementos multimodais, como áudio, vídeo e animação. Segundo Lévy (1999), essas características favorecem uma leitura hipertextual e dinâmica, alinhada ao perfil das novas gerações de leitores.

Compreendemos que a escola desempenha um papel central na mediação entre crianças e a literatura digital. Para que essa integração ocorra de maneira eficaz, é necessário investir na formação dos professores, que precisam estar preparados para lidar com essas novas tecnologias. Jenkins (2009) defende que a cultura da convergência deve ser explorada no ambiente escolar para promover experiências de aprendizagem mais engajadoras. Dessa forma, a literatura digital pode ser

incorporada ao currículo de forma planejada e enriquecedora.

A inserção da literatura digital na Educação Infantil representa um novo paradigma no ensino, alinhado às mudanças sociais e tecnológicas. A escola precisa adaptar-se a esse novo contexto, superando desafios e aproveitando os avanços da cibercultura para oferecer experiências de leitura mais ricas e interativas. Com isso, será possível promover a formação de leitores críticos e participativos, capazes de navegar com autonomia, discernimento e segurança pelo mundo digital.

Pesquisas recentes indicam que programas de formação continuada mais eficazes são aqueles que consideram as necessidades individuais dos professores e os contextos específicos de suas práticas, promovendo metodologias ativas e colaborativas que favorecem a apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais. Entre as referências bibliográficas que se destacam nesse campo estão Moran (2000), Gatti (2008), Valente (2013), Pereira e Ferreira (2022), Kuhl e Pontarolo (2023), Knoll e Carniel (2023), Schuhmacher (2014), dentre outras, cujos trabalhos abordam tanto os desafios quanto as potencialidades da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil digital. Assim, investir na formação continuada dos professores é investir no futuro da Educação Infantil, preparando-os para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da literatura infantil digital no desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Diversas referências destacam a importância de integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a literatura infantil na formação docente, enfatizando tanto os benefícios quanto os desafios dessa articulação. O trabalho de Juliana Prestes de Oliveira (2019) é um dos principais estudos sobre o tema, refletindo sobre como a implementação das TICs na prática pedagógica de professores de literatura infantil exige uma formação específica, capaz de preparar o docente para utilizar recursos digitais de forma criativa e significativa. O estudo aponta que aprender a aplicar as TICs em sala de aula é fundamental para despertar o interesse dos alunos e contribuir para o aprendizado, além de ressaltar que a formação continuada é indispensável para que os professores estejam alinhados às demandas contemporâneas da educação digital.

Outra referência significativa sobre os estudos em literatura infantil digital para crianças e jovens é a obra de Frederico e Cardoso (2024) em que traz conceitos fundamentais, questões terminológicas, apresentando os diferentes formatos, gêneros e suas principais características da literatura infantil digital. Seu objetivo é

desmistificar visões limitas acerca do que é ler e do que é literatura no século XXI, muitas vezes preconceituosa em relação à literatura digital.

Partindo desse pressuposto, a formação continuada capacita os professores a integrar tecnologias de forma equilibrada e alinhada aos objetivos da Educação Infantil, estimulando o uso crítico e criativo das ferramentas digitais e promovendo o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração entre as crianças. Isso quer dizer que, a formação docente, não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas abrange a escuta desses professores sobre a compreensão de como as tecnologias podem potencializar o desenvolvimento infantil, favorecendo o letramento digital, a imaginação e o prazer pela leitura, além de contribuir para a inclusão e a participação ativa das crianças no processo educativo.

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A coleta e análise dos dados foram realizadas a partir de julho de 2024 a maio de 2025, com o objetivo de aprofundar o estudo sobre a temática “Literatura Infantil Digital na Educação Infantil” no Brasil, nos últimos cinco anos. A fase preliminar do levantamento das Teses e Dissertações no Portal da CAPES, seguiu as cinco etapas metodológicas (Bardin, 2016), conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 – Etapas Metodológicas da Coleta de Dados

ETAPA	SUB-ETAPA
1. Exploração das possibilidades de busca no Portal da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações)	1.1 Definição das palavras-chave 1.2 Busca avançada no catálogo
2. Transferência da lista fornecida pelo Catálogo	2.1 Seleção dos títulos das pesquisas
3. Constituição do *corpus* de análise	3.1 Classificação pelos indicadores para pesquisa 3.2 Exclusão de títulos sem evidência de indicadores para o tema da pesquisa
4. Análise dos resumos selecionados	4.1 Leitura dos resumos das dissertações e teses
5. Análise das Conclusões/Considerações Finais	5.1 Leitura das Conclusões/Considerações Finais 5.2 Análise final do resultado da planilha

FONTE: as autoras (2024)

De acordo com as leituras prévias para realização da análise dos dados coletados, verificou-se que toda análise deve seguir protocolos específicos para cada estudo de revisão. Dessa forma, uma pesquisa que se inicia com o Estado da Arte, tem por objetivo o mapeamento das produções e são fundamentais para contextualizar e embasar a justificativa de uma investigação científica. Elas permitem

ao pesquisador situar seu estudo no campo de conhecimento, identificando lacunas e oportunidades de contribuição, conforme acrescenta Romanowski e Ens (2006, p.39):

> Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Após realizar as etapas acima citadas, verificou-se que das 27 dissertações analisadas 9 dissertações, expressaram como desafio a formação continuada dos docentes da Educação Infantil sobre as novas tecnologias, principalmente no que diz respeito a literatura infantil digital. Apontaram que ainda há resistências, desinteresse de alguns docentes, além da falta de infraestrutura da Instituição escolar.

Na cultura digital, a mediação por professores e outros adultos para que as experiências literárias e produções das crianças possam ser significativas e criadoras, potencializando multiletramentos. Para Gaydeczka e Karwoski, (2015, p. 155):

> As práticas de multiletramentos são aquelas em que o uso das novas tecnologias privilegia formas mais profundas de aprendizagem; são práticas em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o “mundo real”. Este “mundo real” privilegia o conectivismo, ou seja, o trabalho em rede; o trabalho com múltiplas e complexas ações ao mesmo tempo e em pouco tempo. Nesse movimento, o processo de ensino relaciona a aprendizagem de conceitos ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas e enfrentamento de desafios, princípios indissociáveis das práticas sociais letradas.

Significativamente, a categoria de análise sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) apontam no material analisado, a importância de se trabalhar com as novas tecnologias, pois são capazes de apoiar as atividades em sala de aula; portanto, traz desafios aos docentes quando não estão familiarizados com as novas ferramentas digitais. Daí a necessidade de obter uma formação continuada que lhes deem suporte.

Ao analisar a categoria Multimodalidade, conceito encontrado em 7 dissertações analisadas, e nas duas teses, verificou os apontamentos sobre como a literatura infantil, em especial em suporte digital, caracteriza-se pelo hibridismo e pelos recursos midiáticos, oportuniza a interatividade e a multimídia potencializam as narrativas verbo-visual ao incorporar sons, imagens e movimento, cores. Tais aspectos multimodais e intermidiáticos das obras, aguçam o interesse da criança para

sua composição narrativa, para a relação entre ilustração, animação, gamificação, design e suporte. Contudo, os desafios são a falta de recurso, infraestrutura da instituição, e a falta de habilidade do professor da turma.

Analisou-se assim, as Práticas Literária Digital e encontrou-se 8 dissertações que revelaram as interações realizadas durante suas pesquisas e nas duas teses analisadas. Ao realizar a análise, encontramos as lacunas de pesquisa sobre a formação docente para o uso da literatura infantil digital na Educação Infantil, a partir dos seguintes pontos destacados em estudos recentes:

QUADRO 2 – Resultados Obtidos

Insuficiência na formação inicial e continuada em tecnologias digitais:	Pesquisas indicaram que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores ainda são insuficientes para garantir a apropriação efetiva das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto da Educação Infantil, evidenciando a necessidade de intensificação e qualificação desses processos formativos;
Falta de preparo específico para o uso da literatura infantil digital:	Há lacunas no conhecimento e na prática docente relacionadas ao trabalho com literatura infantil, que se refletem na dificuldade de integrar recursos digitais de forma pedagógica e significativa, especialmente na faixa etária de 4 a 5 anos;
Déficits no letramento digital docente	Muitos professores apresentam insegurança e limitações em letramento digital, o que compromete a mediação do uso das tecnologias digitais na leitura infantil e limita a inovação pedagógica;
Escassez de pesquisas focadas na formação docente para a mediação da literatura digital na Educação Infantil:	Embora haja estudos sobre literatura infantil e formação de professores, poucos abordam especificamente a integração da literatura digital e as estratégias formativas para o uso criativo dessas tecnologias com crianças pequenas, configurando uma lacuna relevante;
Necessidade de políticas públicas e programas estruturados de formação continuada:	A carência de políticas públicas eficazes e de programas de formação continuada que contemplem a integração entre literatura infantil e tecnologias digitais é apontada como um entrave para a melhoria das práticas pedagógicas.

FONTE: As autoras (2025)

Dessa forma verificamos que é mais do que necessário ofertar uma formação docente a fim de instrumentalizar e garantir que os mesmos possam de fato aplicar os novos conhecimentos com as crianças da Educação Infantil a fim de garantir o acesso e construção de conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de formação continuada de professores, frequentemente, são estruturadas a partir de decisões do poder público, que prioriza a aquisição de recursos materiais e vincula a formação docente ao uso desses equipamentos. Nesses processos, as reais necessidades e interesses dos professores costumam ser desconsiderados, pois raramente são consultados sobre o conteúdo ou o formato das formações. Como resultado, as propostas acabam sendo padronizadas e repetitivas,

focadas em modelos de capacitação técnica, sem considerar o contexto específico e os desafios enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica.

Converge para essa afirmação, o fato apontado por Imbernón (2011) no qual discute como as políticas públicas muitas vezes desconsideram o contexto dos professores e priorizam modelos padronizados de formação. Assim como Nóvoa (1992), destaca a importância de ouvir os professores e de propor formações contextualizadas, criticando modelos impostos de fora. Outra referência importante é Tardif (2014) que aborda a necessidade de considerar os saberes e experiências dos professores nos processos formativos, e Gatti (2008) em seus estudos, a autora analisa como as políticas de formação continuada muitas vezes não dialogam com as necessidades reais dos docentes.

Essas lacunas indicam que ainda há espaço para aprofundar pesquisas que investiguem como a formação docente pode ser planejada e implementada para superar as dificuldades técnicas, pedagógicas e teóricas no uso da literatura infantil digital, especialmente para atender às necessidades específicas das crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

Contudo, compreendemos que propor uma formação continuada que considera o desenvolvimento profissional em contextos reais é primeiramente identificar as dimensões de demandas que os professores apresentam, e isso só pode ser revelado por meio da escuta atenta e planejada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1ª. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREDERICO, A.; CARDOSO, E. (org.) **Literatura digital para crianças e jovens**: teoria e prática da experiência estética. São Paulo: EDUC, 2024.

GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.

GATTI, B. A. **Formação de professores**: condição docente e qualidade da educação. Revista Brasileira de Educação, 13(37), 2008, p. 215-228.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KNOLL, A. C. G.; CARNIEL, A. **A formação dos professores gestores e as tecnologias**: um diálogo em busca de transformações pedagógicas pós-pandemia. Curitiba/PR: Appris, 2023.

KUHL, M. G.; PONTAROLO, E. **Lacuna de tecnologia na Formação Docente**: uma análise na perspectiva do pensamento reflexivo. Educ. Form., [S. l.], v. 8, p. e11850, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11850. Acesso em: 28 maio. 2025.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10. ed. Coleção Papirus Educação. Campinas, SP: Papirus. 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. P. de. TIC e literatura infantil: desafios da prática pedagógica na era digital. **Revista Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 116-134, mai.-ago. 2019 – ISSN 1983-3652. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre. Acesso em fev.2025.

PEREIRA, L. N.; FERREIRA, M. O. S. **Letramento digital e prática pedagógica**: uma abordagem sobre a importância da formação continuada na educação. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3794. Acesso em: 20 maio. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez.2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872. Acesso em: 15 jun.2024.

SANTAELLA, L. **Para compreender a ciberliteratura**. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. ISSNe: 1807-9288.

SANTOS, U. H. dos (*et all*). A importância da formação continuada para educadores na era digital. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 5, n. 9, p. 215-230, 2024.

SCHUHMACHER, V. R. N. **Limitações da prática docente no uso das tecnologias da informação e comunicação.** Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Programa de Pós-Graduação em Educação Cientifica e Tecnológica. Florianópolis, SC, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p. 35-46.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11.ed.rev.atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SUPRESSÃO DO TEMPO E FALÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO

Fernando Lionel Quiroga[1]

Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos[2]

Édina Marinho Santos[3]

Ismênia Maria de França Andrade[4]

Diogo Assis Moreira[5]

RESUMO

O presente ensaio investiga os sentidos da inteligência artificial (IA) na educação e na sociedade, abordando a "supressão do tempo" como característica central dessa tecnologia. A supressão do tempo permite uma economia cognitiva que pode levar à superficialidade nas interações e à erosão do pensamento crítico, essencial para democracia. A proposta de uma "facilidade" proporcionada pela IA é questionada, uma vez que, embora democratize o acesso à informação, pode resultar em uma apatia intelectual generalizada, onde as funções cognitivas são terceirizadas para algoritmos. O texto fundamenta-se em teorias críticas de autores como Giorgio Agamben e Andrew Feenberg, que argumentam que a digitalização e a IA não são neutras, mas impregnadas de ideologia e poder. A escola, como um pilar da democracia, é criticada por sua passividade ao adotar tecnologias digitais sem um debate crítico sobre suas implicações. Autores como Christoph Türcke e Michel Desmurget são citados para discutir os danos cognitivos associados ao uso excessivo de dispositivos digitais, que podem comprometer a atenção e as capacidades cognitivas. O ensaio conclui que, em vez de focar nos "desafios" impostos pela IA, é fundamental questionar os "riscos" que essa tecnologia representa para a democracia e a educação. A reflexão crítica sobre o papel da escola e a necessidade de um pensamento autônomo são essenciais para evitar a erosão da democracia, que se vê ameaçada pela superficialidade e pela falta de crítica, características da era digital. Assim, o texto alerta para a urgência de uma reavaliação do papel educacional em um contexto dominado pela IA.

[1] Doutor em Ciências – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e-mail: fernando.quiroga@ueg.br

[2] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: marcelacappele@gmail.com.

[3] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: edinamarinho1323@gmail.com

[4] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: ismeniamarya2@gmail.com.

[5] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: diogomoreira@egresso.ufg.br.

Palavras-chave: Inteligência Artificial, Supressão do Tempo, Pensamento Crítico, Educação, Democracia.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) e o apelo que se vê em face de sua integração na sociedade contemporânea, de modo geral, e na educação, de modo específico, levam-nos a indagar os sentidos relativos aos seus impactos de ordem cognitiva e social. Que prejuízos de ordem cognitiva seus usos sociais – cada vez mais naturalizados e incorporados à rotina diária de trabalho e estudos - pode produzir tal ferramenta? Tal é a questão que enfrentamos neste breve ensaio. Como ocorre nas demais tecnologias digitais, partimos da hipótese central de que a IA apresenta como característica epistemológica central a "supressão do tempo". Com ela, a maior vantagem quanto o seu uso é a economia do tempo e a consequente liberação das funções cognitivas que teriam sido empregadas para realizar uma determinada atividade intelectual.

Segundo Giorgio Agamben (2010), em "O que é um dispositivo?", tal como outras tecnologias, a IA é uma engenharia impregnada de *poder* e *saber*, e, portanto, distancia-se da concepção ingênua a qual corresponde o lugar-comum da "neutralidade".

Como observa Julian Assange et al. (2013) acerca da liberdade na era digital, tal dimensão é apenas aparente, já que seu objetivo final consiste na vigilância e controle das massas. Na mesma direção, a IA segue a mesma lógica, já que é por meio de algoritmos que a reflexão, agora "terceirizada", corresponde aos sentidos atribuídos pelos algoritmos, isto é: seguem por uma trilha ideologicamente orientada, apenas reproduzindo superficialmente o eco de velhos clichês. O próprio pensamento torna-se sintético, superficial, acrítico. Isto posto, é pertinente perguntarmos: se a IA possui como característica essencial a acrítica – na medida em que afeta, sob a promessa da "facilidade" tais aprendizados sociais – de que modo falar em uso crítico não passa de uma falácia do discurso pedagógico contemporâneo?

Andrew Feenberg (2018) em sua teoria crítica das tecnologias, discute problemas concernentes as tecnologias em seus vínculos com a democracia. Seu pensamento, de modo geral, discute o papel do sujeito diante das tecnologias sem perder de vista a reprodução da própria democracia. Mas, para isso, é necessário que o sujeito compreenda os sentidos relativos ao campo ideológico que se vincula às tecnologias.

Se o pensamento crítico se encontra abalado diante da IA, se as funções relativas à representação e a elaboração e reelaboração intelectual do mundo social se encontram em estado de falência em face da IA, de que modo a própria democracia pode se converter em sua antítese?

Que sentido pedagógico poderia ter uma ferramenta que orienta à superficialidade? Que, em vez de ensinar a decifrar textos difíceis e a realizar operações complexas, opta por máquinas que prometem fazê-lo, sob a roupagem ideológica de uma “formação digital”? Que vantagens pode ter a democracia se a própria dimensão discursiva, como destacou Han (2018) em “Infocracia” se vê ameaçada pela avalanche digital e pela “memetização” do espaço reservado ao debate?

Destacamos dois aspectos convergentes quanto aos prejuízos de ordem cognitiva, vinculados aos usos de tecnologias digitais. Um deles é do filósofo alemão Christoph Türcke (2016) que em “Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção” discute o problema da economia da atenção como a dimensão essencial que teria sido desenvolvida por um imbricado processo histórico que teria se iniciado ainda no paleolítico por meio de rituais de sacrifício e que teria desenvolvido o sistema de representação cognitiva humana e, consequentemente, desenvolvido a própria noção de cultura. Segundo Türcke, o uso ininterrupto de dispositivos digitais, marcado pela presença ubíqua de telas nas sociedades contemporâneas, colocaria em risco a própria economia de atenção, acarretando prejuízos permanentes ao cérebro.

O relatório de Monitoramento Global da Educação, da UNESCO (2023), destaca a importância de utilizar a tecnologia de maneira adequada na educação. Mas, o que isto significaria? Apenas a recomendação de um uso consciente e ético seria o suficiente? Mais: o que isto significaria em termos

práticos? À luz da vida cotidiana, em que crianças e adolescentes se vem impregnados pelos efeitos narcotizantes que tais tecnologias produzem – cujas consequências incluem desde reações de extrema agressão contra aqueles que procuram controlar seus usos, vício em jogos e pornografia, falta de discernimento entre realidade e ficção, comportamentos compulsivos, aumento da ansiedade e da depressão, dentre outros, uma mera carta de "recomendações" seria capaz de enfrentar o problema?

2 A IA E A "SUPRESSÃO" DO TEMPO

Na ética corrosiva do capitalismo digital em que, como observou Jonathan Crary (2016) em "Capitalismo tardio e os fins do sono", todas as dimensões da vida – e inclusive o sono, como o último estágio a ser dominado pelo cálculo do capital – a noção de "captura" torna-se fundamental.

Se o tempo é o fundamento *sine qua non* da manutenção das democracias, perceber sua colonização implica perceber a crise à qual esta se encontra submetida. Neste ensaio partimos da hipótese de que as tecnologias digitais, embora ofereçam uma série de facilidades e impulsionem, por isso mesmo, a sociedade a uma condição de apatia hedonista, operam com um sentido oculto: o da morte da democracia por procuração. A de que, sob a ideologia da IA em nome das indiscutíveis facilidades que ela propicia à vida moderna, oculta-se uma intenção sinistra: a do esfacelamento da própria democracia.

Tal hipótese se sustenta pela noção subjacente as tecnologias digitais e à IA, cujo teor consiste na "supressão do tempo". Se a IA suprime o tempo, formulando, por meio de uma reprodução compulsiva a saturação do mundo, o que resta é um estado de permanente conformação acríica. O caráter sintético, superficial e ideologicamente orientado em convergência direta aos interesses do poder econômico colocam a atividade intelectual em ameaça permanente. Senão vejamos. Tomemos como exemplo o próprio título deste ensaio: "Inteligência Artificial, Supressão do Tempo e Falência do Pensamento Crítico".

Se solicitarmos ao chat de uma IA - seja ela qual for – a formulação de um parágrafo com um direcionamento crítico, teremos o seguinte resultado:

> A crescente adoção da inteligência artificial nas diversas esferas da vida cotidiana levanta questões inquietantes sobre a supressão do tempo e a falência do pensamento crítico. À medida que as máquinas se tornam capazes de processar informações e tomar decisões em velocidades inimagináveis, corremos o risco de nos tornarmos dependentes dessas tecnologias, relegando a reflexão e a análise crítica a um segundo plano. Essa aceleração do tempo, promovida pela instantaneidade da informação, pode levar à superficialidade nas interações e ao esvaziamento do debate intelectual. (Texto gerado por IA, 2025).

Como se pode constatar, o trecho limita-se a reforçar o enunciado presente no título sem aprofundar qualquer hipótese suplementar. Trata-se de uma formulação retórica, apenas obediente às regras da sintaxe, uma boa redação, e nada mais. Mas a questão mais grave não é essa. A ideologia não se revela na exposição do problema – uma vez que ele está mais do que claro, está posto de modo indiscutível. O que chama a atenção é a solução ao problema. Se pedimos à IA apresentar respostas ao problema, então obtemos:

> Diante dos desafios impostos pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial, é fundamental adotar uma abordagem proativa e crítica. Aqui estão algumas estratégias que podem ser implementadas:
>
> 1. **Educação e Alfabetização Digital**: Promover a educação que enfatize o pensamento crítico e a alfabetização digital desde a infância. Isso inclui ensinar habilidades para avaliar a credibilidade das informações e a importância de questionar as fontes.
> 2. **Fomento ao Pensamento Crítico**: Incentivar práticas que estimulem o debate e a análise crítica em ambientes educacionais e profissionais. Isso pode incluir a implementação de métodos de ensino que priorizem a reflexão, o debate e a resolução de problemas complexos.
> 3. **Uso Ético da Tecnologia**: Desenvolver diretrizes e políticas que incentivem o uso ético da inteligência

> artificial, garantindo que as decisões automatizadas sejam transparentes e que as implicações sociais sejam discutidas e avaliadas.
>
> 4. **Desenvolvimento de Competências Emocionais**: Valorizar competências emocionais, como empatia e comunicação, que são essenciais para interações significativas e que podem ser ofuscadas pela dependência excessiva da tecnologia. (Trecho gerado por IA. 2025).

Aqui sim consta o repertório completo de um constructo ideológico cuja orientação não deve passar desapercebido ao leitor minimamente experiente. Já no início se lê a indicação por uma abordagem *proativa e crítica*. O adjetivo neoliberal sufocando a crítica como pressuposto democrático. Posteriormente, a indicação dos temas: “Educação e alfabetização digital”, “Fomento ao pensamento crítico” , “Uso ético da tecnologia”, “Equilíbrio entre tecnologia e humanidade”, “Criação de espaços de diálogo”, “Desenvolvimento de competências emocionais”, Investigação e Pesquisa”. Como se pode perceber, nenhum dos tópicos avança na direção de uma crítica sistemática e profunda. A multiplicidade de perspectivas visando cobrir todas as dimensões do problema são, no fundo, variações de um mesmo tom. Tais aspectos, se vistos de perto, resvalam em nuances da organização social que, sob o paradigma da sociedade digital, encontrariam diversos obstáculos e desdobramentos não satisfeitos no tom retórico das soluções. Para citar um só exemplo, recorremos à dimensão da ética e sua relação ao ambiente digital, como publicamos em artigo específico, demonstrando de que modo a ética encontra-se sob ameaça no espaço digital:

> A ética é o segredo necessário à vida. Assim, ocultar-se é condição *sine qua non* para a aparição. Não para uma aparição qualquer, mas para aquela coincidente aos objetivos da coletividade, para a ordenação da própria realidade, para a construção do que chamamos de verdade. Esta é a premissa do que sedimenta a dialética do público e privado - estrutura solapada nas sociedades contemporâneas. Daí porque é cada vez mais raro encontrarmos na atividade humana aqueles que pautam a existência sob princípios éticos. Uma vez diluída a fronteira entre o espaço público e privado, evocar a ética

acompanha o risco de pisar sob o véu da superfície (Quiroga, 2025).

A IA, neste sentido, corrói a estrutura democrática na medida em que atua como vetor de supressão do tempo e das próprias estruturas que dão sustentação à democracia e que dependem, inevitavelmente, do tempo e do espaço para a sua reprodução. Como tais dimensões[6] são frontalmente confrontadas pelo paradigma digital, qualquer recomendação que não reflita o seu "renascimento", neste ambito, sofre o risco de não passar de mera formalidade retórica.

A advertência da supressão do tempo como objetivo subcuntâneo – embora central – das tecnologias digitais encontra-se diluída em diversos objetos do "espaço etéreo" – como diria Christoph Türcke – como os memes (a sujeição do texto à imagem), a redução do discurso ao mínimo (como os limites de caracteres impostos por plataformas como o X (antigo Twiter), ou a fala acelerada e objetiva de influencers digitais , cuja criatividade se vê emoldurada em um formato pré-moldado pelos ethos do capitalismo digital: superficial, dinâmico e cínico.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DA IA E DA "SUPRESSÃO DO TEMPO"

Falar em "desafios" da educação diante da IA e da supressão do tempo pode não passar de uma questão retórica demandando uma resposta também retórica. Haveria, efetivamente, desafios a serem transpostos em face da presente articulação? Ou o problema exigiria mais do que isto, a saber, uma reflexão profunda sobre os fundamentos, tanto da educação, quanto da IA?

A desconfiança em relação à formulação de um problema cujo teor consiste na busca por respostas a desafios presume um cenário fatalista, em

[6]Embora as dimensões "tempo e espaço" sejam essenciais para a vitalidade da democracia, enfatizamos neste ensaio apenas a dimensão do tempo, presumindo que a diluição do espaço é ainda mais explicita nas sociedades digitais.

que tanto as tecnologias digitais quanto a IA se encontram amalgamados à sociedade de um modo natural. Em primeiro lugar, portanto, é preciso recolocar a questão a partir de um exame crítico sobre a sua pertinência. Pensar em desafios seria algo análogo a pensar no desafio - sobreviver à fome, como se esta fosse a consequência de um fenômeno natural, e não político.

A questão central a ser desvelada, portanto, consiste em descortinar a própria falácia que, a depender a construção enunciativa, termina por inebriar a construção de um caminho à busca por respostas. Este é o modo pelo qual a ideologia pode contaminar a resolução de um problema já em sua concepção. Mais: responder aos desafios sem mergulhar à sua fonte – isto é, àquilo que produz suas principais contradições – é como optar pela resignação e pela "resiliência" (o fato desta palavra estar na moda não é gratuito) em face de um cenário de destruição das instituições democráticas.

Ora, se admitirmos que a instituição escolar é um dos pilares da sustentação e reprodução da estrutura democrática, convém refletir de que modo ela pode se tornar sua própria antítese, isto é, indutora de sua própria erosão. Aqui é necessário esboçar o seguinte parêntesis - Que a democracia tenha na dimensão espaço-temporal sua principal característica, e que a supressão destas dimensões sejam sua principal ameaça é uma ideia que passa a fazer sentido a partir de um fenômeno muito particular: a antítese da democracia se dá pela sua inversão reflexa, pelo seu sentido espelhado pelo digital.

Este parêntesis, dada a complexidade a que aqui chegamos, não encontra espaço neste ensaio devido aos seus próprios limites, mas uma ideia é especialmente potente a este respeito. Se, seguindo a linha iniciada por Adorno e Horkheimer (1985) na "Dialética do Esclarecimento", de que a própria razão poderia produzir sua antítese – isto é, sua ruína, somos tentados a avançar na compreensão de que é na democracia que isso mais se evidencia. A falência da democracia depende de seu efeito reflexo, não de sua superabundância, como diriam alguns, mas de uma hipérbole em que tudo degenera ao arbitrário, à uma hipertransparência que corrói a ética, a ausência total de discernimento, isto é, de crítica, como fundamento essencial à construção de respostas alternativas.

Neste sentido, a questão a ser respondida não é exatamente que desafios devem ser transpostos para atingir objetivos educacionais x ou y. Antes disso, é preciso reconhecer de que modo a própria democracia se encontra ameaçada em face da IA e de que modo a escola pode contribuir para evitar que isto ocorra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançamos para a hipotese de que a IA opera com o objetivo oculto de supressão do tempo, correspondendo aos objetivos do capitalsimo tardio, em que o tempo é uma dimensão a ser explorada em sua totalidade na medida em que produz o que Marcuse já apontava em “O homem unidimensional”: "a tecnologia reforça uma falta de liberdade confortável e hoje se consolida como meio de pacificação de uma sociedade não pacífica." (Marcuse, 2015).

Fechamos o ensaio fazendo uma breve reflexão acerca do papel destinado à educação. Isto porque vem da escola a promessa de um pretenso “pensamento crítico”. Mas, se a escola é o reflexo da democracia, e a democracia encontra-se sob ameaça em face do paradigma digital, neste sentido, falar em “desafios” pode não passar de mera “reprodução ideológica”, uma falácia – por mais bem-intencionada que seja a questão. Antes de tomar os efeitos como naturais, deve-se reaprender a reposicionar o problema, buscando suas causas, seus pressupostos fundamentais. Em vez de ceder à tentação de responder “quais os desafios” da educação diante da IA, seria mais lúcido questionar “quais riscos” colocam-se em evidência e que consequências se esperam se não se levar em conta a urgência da reflexão sobre a reconfiguração do papel da escola nas sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Tradução de João Baptista de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AUTOR DE IA. Texto sobre inteligência artificial, supressão do tempo e falência do pensamento crítico. 2025. https://chat.chaton.ai/my/main.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** In: AGAMBEN, Giorgio (ed.). O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ASSANGE, Julian; et. al. (ed.). **Cypherpunks**: liberdade e futuro da Internet. Tradução: Cristina Yamagami. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

BYUNG-CHUL Han. **Infocracia:** digitalização e a crise da democracia. Tradução: Gabriel S. Philipson. Petrópolis, Vozes, 2022, 112 págs.

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

CAMPANHA NACIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO. Nota Técnica PEC 27/2023. UNESCO pede urgentemente o uso adequado da tecnologia na educação. 2023. Disponível em: https://campanha.org.br/noticias/2023/07/27/unesco-pede-urgentemente-o-uso-adequado-da-tecnologiana-educacao/. Acesso em: 17 maio 2025.

CRARY, Jonathan. 24/7: **Capitalismo tardio e os fins do sono.** São Paulo: Ubu Editora, 2016. 144 p.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade e Democracia.** Portugal: Inovatec, 2018.

MARCUSE, Herbert **O homem unidimensional:** estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

QUIROGA, Fernando Lionel. **A sociedade digital e a falência da ética.** Brasil 247, 05 jul. 2024. Disponível em: https://www.brasil247.com/blog/a-sociedade-digital-e-a-falencia-da-etica. Acesso em 26 de Junho de 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023:** Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 17 maio 2025.

LETRAMENTOS DIGITAL E MIDIÁTICO NA RÁDIO C - A PERSPECTIVA DOS EX-BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS

Emy Francielli Lunardi[1]

Gabriela Fossatto de Souza[2]

João Eduardo Dias Duarte[3]

Maria Eduarda Brancalione[4]

Sthefany Gonçalves de Morais[5]

RESUMO

Diante do mundo atual, predominantemente digital e midiático, torna-se imprescindível que as escolas passem a integrar esses letramentos ao seu currículo. Neste sentido, destaca-se o conceito de letramento(s) que propõe uma compreensão ampliada sobre a leitura, para além da decodificação das letras e palavras, abrangendo os múltiplos contextos em que ocorrem os variados processos coletivos de construção de sentidos. Este trabalho visa explanar sobre a experiência de letramento digital e midiático, no caso específico radiofônico, dos ex-bolsistas e voluntários da Rádio C e registrar suas perspectivas sobre seus aprendizados. Inicia-se com a conceituação desses letramentos, seguida por uma retrospectiva sobre as transformações da mídia rádio e uma explanação sobre suas possibilidades como ferramenta didático-pedagógica. Depois, apresenta-se o projeto da Rádio C e parte dos resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa, básica e descritiva que realizou um estudo de caso sobre os impactos da atuação dos bolsistas e voluntários do projeto Rádio C em seus letramentos, conhecimentos e habilidades. De acordo com suas avaliações, a participação neste projeto resultou em impactos acadêmicos e pessoais, gerando conhecimentos científicos e culturais, técnicos e tecnológicos, habilidades criativas e críticas; de comunicação escrita e oral; pesquisa; produção e avaliação de conteúdo; checagem de informações; de organização e responsabilidade; trabalho em equipe e relacionamentos interpessoais, além de gerar oportunidades de participar de eventos científicos. Também apontaram seu importante papel de inclusão, permanência e êxito.

Palavras-chave: Letramento Digital. Letramento Midiático. Rádio Escola.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico promoveu muitas mudanças na sociedade e no cotidiano das pessoas, impactando fortemente nas

[1] Mestre em História Cultural, professora EBTT do IFSC Chapecó e emy.lunardi@ifsc.edu.br.
[2] Aluna do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFSC Chapecó e gabriela.f2007@aluno.ifsc.edu.br.
[3] Aluno do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFSC Chapecó e joao.edd@aluno.ifsc.edu.br.
[4] Aluna do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFSC Chapecó e maria.b22@aluno.ifsc.edu.br.
[5] Aluna do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFSC Chapecó e sthefany.gm10@aluno.ifsc.edu.br.

mídias e na educação. Cada vez mais, torna-se urgente que as escolas promovam o letramento digital e midiático das novas gerações, para cumprir seu papel de formação de seres humanos críticos, criativos, capazes de compreender e agir autonomamente nas comunidades onde vivem. O conceito de letramento(s) se refere aos variados processos coletivos de construção de sentidos, envolvendo as necessidades, valores e práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, em múltiplos contextos (VIEIRA, 2015).

O letramento digital, mais do que acesso ou habilidade técnica para usar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), perpassa por novas práticas sociais e mentalidades, novas formas interativas de produzir e compartilhar conhecimentos, textos, imagens, vídeos, sons e diversos outros formatos, interligados ou não, utilizando dispositivos tecnológicos digitais e a internet. Neste novo cenário, além de um acesso maior e mais rápido à informação, qualquer pessoa pode se tornar produtor, reprodutor e divulgador de informações, que nem sempre são confiáveis (REZENDE, 2016). Daí as *fake news* provocando a necessidade de saber filtrar e confirmar as informações disponíveis.

Da mesma forma, o letramento midiático não pode ser simplificado como mero acesso a discursos presentes nos meios de comunicação. Este acesso deve estar acompanhado de uma leitura crítica das diversas mídias existentes, os formatos discursivos disponíveis, seus conteúdos e formas de abordagem. Além disso, engloba compreender o funcionamento desses meios, o contexto de produção e divulgação das informações, bem como os interesses políticos, econômicos e culturais que as motivam. Por fim, realiza-se a produção de “mídia na escola”, com atividades de linguagem midiática no cotidiano escolar (BALTAR, 2008).

Diante disso, o presente trabalho visa explanar sobre a experiência educacional de letramento digital e midiático dos bolsistas e voluntários do projeto Rádio C, desenvolvido desde 2017, no câmpus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), bem como registrar suas perspectivas sobre a importância e os aprendizados decorrentes de sua atuação. Trata-se de parte de uma pesquisa quanti-qualitativa, básica e descritiva, configurada como um estudo de caso, que utilizou para a coleta de dados um formulário online enviado para ex-bolsistas e voluntários, cujas respostas foram categorizadas utilizando a análise de conteúdo.

A estrutura deste artigo inicia-se com uma breve apresentação das alterações

pelas quais a mídia rádio passou nas últimas décadas, desde as ondas de radiofrequência até o *podcast* — formato utilizado pela Rádio C para suas produções. Na sequência, apontam-se possibilidades da rádio escola como ferramenta didático-pedagógica capaz de promover práticas interdisciplinares, integrar ensino, pesquisa e extensão e promover autonomia e protagonismo estudantil. Após, relatam-se dados sobre o projeto e analisam-se alguns dos resultados obtidos com esta pesquisa. Por fim, tecem-se as considerações finais.

2 DAS ONDAS DA RÁDIO PARA O *PODCAST*

Desde a regulamentação dos serviços de radiocomunicação no território brasileiro, a rádio tem como propósito a disseminação de informações por meio de ondas eletromagnéticas. Em meados do século XX, seu conteúdo expandiu-se para o entretenimento, transmitindo não apenas notícias informativas, mas também músicas, radionovelas, programas humorísticos e esportivos, dentre outros, consolidando-se como o principal meio de comunicação dessa época. Entretanto, sua posição no cenário midiático foi abalada com a popularização da televisão, o que exigiu mudanças em suas estruturas de divulgação, por meio da diversificação e do direcionamento de seu conteúdo a públicos específicos. Além disso, trouxe a modernização de sua aparelhagem com a implementação de transistores, permitindo aos ouvintes transportar o aparelho para qualquer lugar (KISCHINHEVSKY, 2016; TIGRE, 2021).

Com o aparecimento da internet, surge o conceito de rádio *web*, uma emissora de rádio disponível exclusivamente em ambiente digital. A rádio passa a não se restringir apenas ao áudio, mas a incorporar novas ferramentas hipertextuais, como textos, imagens e *links*, além da possibilidade de armazenar programas para serem ouvidos a qualquer momento. Dessa forma, as plataformas digitais potencializam as formas de compartilhamento, publicação e organização das informações nos serviços radiofônicos (OLIVEIRA, 2015; MENDES, 2017).

A teoria da remidiação, proposta por Jay David Bolter e Richard Grusin, trata sobre as relações de diálogo, a transformação e a coexistência entre as mídias. Com o estabelecimento de um sistema midiático interdependente, torna-se impossível o funcionamento de uma mídia isolada. Assim, evidencia-se a simbiose

entre a rádio e as novas tecnologias, que agregam outros elementos além da sonoridade nas transmissões, promovendo a remidiação por meio de diferentes dispositivos e plataformas digitais — como estúdios equipados com *webcams*, *softwares* de edição de áudio, celulares, mesas de som, sistemas de gestão de conteúdo, novas dinâmicas de produção radiofônica, além do uso de aparelhos móveis e computadores domésticos (KISCHINHEVSKY, 2016). Da mesma forma, os serviços de *weblog* possibilitam a construção dos chamados “diários de bordo” — sites com informações frequentemente atualizadas sobre um ou vários tópicos, acessados gratuitamente e que permitem que qualquer indivíduo seja responsável pela criação de conteúdo. Nesse contexto, a incorporação das rádios digitais aos *weblogs* amplia o acesso à interação entre os participantes por meio de tecnologias como fóruns de discussão e *chats*, modificando a estrutura tradicional entre locutor e ouvinte e abrindo espaço para novas vozes (OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, o *podcasting* surge como um modelo de radiofonia sob demanda, permitindo ao usuário baixar episódios e ouvi-los quando e onde quiser. No Brasil, o *podcast* chegou em 2004, com o programa “*Digital Minds*”, publicado por Danilo Medeiros, com o intuito de testar a nova tecnologia. Um ano depois, com o lançamento do primeiro aparelho com suporte nativo para *podcasts* no país, o *iTunes* 4.9, esse formato se popularizou e expandiu sua veiculação. Inicialmente restrito a seleções musicais feitas por internautas, evoluiu para uma ferramenta que democratiza a produção e a distribuição de conteúdo radiofônico, permitindo a ascensão de novas figuras sociais e o reconhecimento de nichos pouco valorizados pelas emissoras tradicionais (MENDES, 2017; TIGRE, 2021).

Atualmente, uma pesquisa realizada por O Globo em outubro de 2020 demonstra que quase 30 milhões de brasileiros com mais de dezesseis anos consomem regularmente conteúdo de áudio digital (TIGRE, 2021). Portanto, embora seja uma mídia centenária, a concepção do que é a rádio se modificou ao longo dos anos, com a incorporação de novos elementos que afetam tanto os mecanismos técnicos utilizados na produção — como vídeos, ícones e ilustrações — quanto os canais de disseminação de conteúdo, como as mídias sociais e os *streamings*. Apesar disso, como forma de comunicação, a rádio mantém algumas características indissociáveis e que permanecem: sua especificidade deriva de ser “um meio de comunicação sonoro, invisível e que emite em tempo real.” (MEDITSCH, 2001, p.

05). Pode ser acompanhado de imagens, porém elas não são necessárias para a compreensão do seu conteúdo e, mesmo quando ouvido em momento assíncrono a sua produção, trata-se do tempo real, pessoal e individual do ouvinte e social em que ele se encontra. Isso permite-lhe estar engajado em outras tarefas, o que garante sua popularidade em pleno século XXI. Percebe-se, assim, que a rádio, em todas as suas expansões, é um veículo de pessoas e ideias que busca representar a cidadania e a identidade local, regional e nacional.

3 A RÁDIO ESCOLA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

A rádio escola, cujos equipamentos associam-se às TDICs, seja no formato de radiodifusão, *web* rádio ou *podcast*, é uma das possibilidades abertas pelas transformações sofridas pela mídia radiofônica nas últimas décadas. Contudo, para se tornar uma ferramenta didática que aprimore o processo de ensino e aprendizagem, não pode ser apenas um local para reproduzir músicas e informes nos intervalos. Para desenvolver um efetivo letramento midiático e digital, Baltar (2008) propõe que a rádio escola configure-se como um espaço em que estudantes, professores e comunidade sejam protagonistas, definindo temas, formatos, gêneros textuais e linguagem que sejam representativos, colocando-se no lugar do organizador do ambiente e do discurso radiofônicos.

Enquanto ferramenta didática, a rádio escola permite a articulação entre conteúdos de diversas áreas do conhecimento, música, arte, jornalismo, cultura e comunicação social, sendo um espaço onde os estudantes desenvolvem habilidades de expressão oral, escrita e corporal, técnica e tecnológica, além de promover a inclusão, a interação social e a valorização das múltiplas inteligências, dos diversos pontos de vista e das variadas vozes. Ao participarem desses projetos, os estudantes se sentem encorajados, assumem papéis ativos e desenvolvem autonomia, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e para o sentimento de pertencimento à escola. Também torna a aprendizagem mais atrativa, colaborativa e conectada com o contexto real dos estudantes (BARBIERI; ZUCOLO, 2011; LENZI, 2016).

A rádio escola, enquanto um espaço multidisciplinar, transversal e democrático, promove não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o

desenvolvimento de competências socioemocionais, como ética, escuta ativa, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo. Favorece habilidades que vão desde as linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) até competências técnicas (como roteirização, edição de áudio e utilização de equipamentos digitais e tecnológicos), passando pela consciência ética e cidadã, com atenção à veracidade da informação e ao respeito à privacidade. Além disso, possibilita a integração entre escola e comunidade, dando visibilidade aos projetos realizados e criando vínculos que extrapolam os limites escolares. Pode facilitar a inclusão de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem e público do Atendimento Educacional Especializado, promovendo um ambiente de produção e colaboração acessível e estimulante (BARBIERI; ZUCOLO, 2011, LENZI, 2016; MANCUSO, 2012).

Desta forma, a rádio escola ultrapassa a noção de um projeto extracurricular: pode se tornar um instrumento pedagógico que democratiza o acesso à informação, tanto como receptores quanto como produtores, proporciona voz aos estudantes, valoriza a diversidade e promove o protagonismo juvenil. Ao vincular saberes escolares a experiências concretas, contribui significativamente para a formação de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

4 A RÁDIO C NA PERSPECTIVA DOS EX-BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS

Em 2017, apostando nas possibilidades educacionais dos letramentos midiático e digital, um grupo de cinco professores do IFSC Chapecó implantou e começou a implementação da Rádio C, com apenas três programas: O que rola no câmpus, Juventude em Pauta e *Music Space*. Uma das escolhas do projeto foi que a rádio escola utilizaria o formato de *podcasts*, disponibilizados à comunidade interna e externa a partir do site, das redes sociais (inicialmente *Facebook*, depois *Instagram*) e do *streaming* de música chamado *Spotify* (REHBEIN; LUNARDI, 2021). Aos poucos, outros professores e estudantes se envolveram, ampliando a programação ao ponto de atualmente haver 18 programas com 412 episódios disponíveis no seu site, além de 7 radionovelas com 53 episódios. Os programas, produzidos por estudantes de componentes curriculares, voluntários ou bolsistas, sob orientação de servidores, abordam assuntos relacionados ao conhecimento científico, às notícias ou à cultura. A manutenção da infraestrutura e do

funcionamento básico se dá através da submissão em editais de extensão e de um bolsista permanente com 10h semanais pago pelo câmpus.

Para averiguar a efetividade deste projeto de letramento digital e midiático, 32 ex-bolsistas e voluntários que atuaram entre 2017 e 2024 foram contatados por e-mail e pelas redes sociais, obtendo-se 25 respostas. Neste contato, enviou-se o link para um formulário online composto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — cuja resposta afirmativa era condição para acessar as demais perguntas —, e por dez questões objetivas e discursivas, além de espaço para outros comentários ou observações. Com exceção do TCLE, as demais perguntas não eram obrigatórias, podendo ser deixadas em branco. O participante também poderia não responder ao formulário ou solicitar a exclusão de seus dados a qualquer momento e foi informado que sua identidade e seus dados sensíveis seriam mantidos em privacidade.

Neste artigo, destacam-se as respostas das duas últimas perguntas, ambas dissertativas. A questão nove inquiria: Que papel ter atuado como bolsista e/ou voluntário na Rádio C desempenhou na sua trajetória acadêmica? As vinte e quatro respostas recebidas foram sistematizadas a partir da análise de conteúdo em sete categorias. A primeira apontou desenvolvimento de habilidades de comunicação oral, envolvendo aumento da confiança na oratória; melhora na capacidade de expressão; facilidade na apresentação de seminários e projetos e habilidade de falar com diferentes públicos, enfrentando timidez e ansiedade social. A segunda categoria indicou evolução na escrita e produção de conteúdos, com aprimoramento da habilidade de escrever laudas, roteiros e artigos científicos; melhora na capacidade dissertativa; desenvolvimento de resumos e capacidade de revisão e correção de textos. A terceira destacou habilidades de pesquisa, filtragem e checagem como aprender a pesquisar em fontes confiáveis; desenvolver senso crítico e capacidade de checar informações e aplicar conceitos de diferentes matérias ao formato e linguagem da rádio. A quarta categoria reuniu habilidades interpessoais, como comprometimento com prazos, organização de cronogramas, responsabilidade e capacidade de trabalho em equipe. A quinta refere-se à criatividade na elaboração de roteiros e produção de conteúdos diversos, principalmente para as mídias sociais. A sexta destacou a participação em eventos acadêmicos, como SEPEI, FICIÊNCIAS e Bienal da UNE e os prêmios e

reconhecimento institucional do projeto. Por fim, a sétima categoria reforçou o impacto no futuro acadêmico e profissional, com enriquecimento do currículo acadêmico e a consolidação de habilidades relevantes para futuras carreiras.

A questão dez, muito similar, perguntava: Qual foi o impacto que ter atuado como bolsista e/ou voluntário da Rádio C teve na sua vida pessoal? As vinte três respostas dos ex-bolsistas e voluntários foram sistematizadas em cinco categorias. Na primeira, referente ao aspecto pessoal, destacaram o fortalecimento da autoconfiança, da responsabilidade e da organização. A rotina da rádio exigiu atenção a prazos, detalhes e trabalho constante, o que incentivou a criação de hábitos mais disciplinados e estruturados. Na segunda, que trata dos aspectos comunicativos, os participantes aprimoraram a oratória, a escuta ativa e a expressão de ideias com clareza. A experiência ajudou na superação da timidez e contribuiu para um olhar mais crítico e analítico sobre temas sociais e culturais. Na terceira categoria, o campo interpessoal, a Rádio C proporcionou um ambiente acolhedor, favorecendo o desenvolvimento de empatia e cooperação, criação de vínculos com colegas e professores. Foi também um espaço de acolhimento e inclusão, especialmente para pessoas LGBTQIA+, não-binárias e neurodiversas, que relataram sentir-se respeitadas e valorizadas. Na quarta, repetiu-se o impacto positivo na trajetória educacional e profissional dos participantes, ampliando habilidades técnicas (edição, escrita, pesquisa) e influenciando decisões acadêmicas e de futuro profissional. Por fim, a quinta categoria destacou o apoio financeiro proporcionado pela bolsa como essencial para a permanência de alguns estudantes no curso, especialmente os que viviam fora de suas cidades de origem.

Vários dos conhecimentos e habilidades apontados pelos ex-bolsistas e voluntários da Rádio C coincidem com possibilidades e vantagens da rádio escola indicadas pela literatura acadêmica. Pode-se citar, por exemplo, as habilidades de expressão oral, escrita, técnica e tecnológica, as possibilidades de inclusão e diversidade, as competências socioemocionais e a autonomia (BARBIERI; ZUCOLO, 2011, LENZI, 2016; MANCUSO, 2012). Por outro lado, esta pesquisa indicia aspectos novos, como o incentivo à permanência escolar, a possibilidade de participar de eventos científicos e a melhora do currículo acadêmico e profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a Rádio C é um projeto de rádio escola que se tornou possível devido às inovações tecnológicas que afetaram e baratearam a produção radiofônica nas últimas décadas, a partir das TDICs, e que deram à rádio uma nova popularidade via *podcasts*, sites online, mídias sociais e *streamings.* Surgiu em 2017, como uma proposta de letramento midiático e digital que se adequasse às necessidades educacionais dos tempos atuais. E tornou-se um espaço formativo, inclusivo e transformador, com efeitos duradouros na vida pessoal, acadêmica e profissional de seus ex-bolsistas e voluntários, segundo suas próprias perspectivas. Para eles, sua atuação na Rádio C resultou em impactos acadêmicos e pessoais. Dentre estes, citaram organização, responsabilidade, capacidade de trabalho em equipe, desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, superação de timidez, competências críticas e criativas. Já academicamente destacaram conhecimentos científicos e culturais, habilidades técnicas e tecnológicas, de comunicação escrita e oral; pesquisa; produção e avaliação de conteúdo; checagem de informações; revisões textuais, além de possibilitar a participação em eventos científicos, a inclusão e permanência no curso, e ampliar seu currículo. Muitas das habilidades e competências destacadas e dos conhecimentos adquiridos corroboram com as possibilidades e vantagens da rádio escola como ferramenta didática apresentadas pela literatura acadêmica.

Assim, considera-se que este projeto de letramento midiático e digital está conseguindo atingir seus objetivos e colaborar para uma formação como cidadão crítico e responsável graças à ampla aderência e envolvimento dos professores e estudantes no processo de produção dos programas e radionovelas da Rádio C. Ressalta-se, por fim, que os produtos radiofônicos desenvolvidos contribuem para difundir importantes conhecimentos técnico-científicos e artístico-culturais que favorecem uma educação de qualidade, acessível a todos que tenham internet, visando a redução da desigualdade de acesso a esses bens e defendendo a igualdade de direitos para todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, S. E. B.; ZUCOLO, R. C. **Uso da rádio escola como ferramenta pedagógica de socialização e inserção escolar.** 2011. 16f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BALTAR, M. Letramento radiofônico na escola. **Linguagem em (Dis)curso,** Tubarão, SC, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez. 2008.

KISCHINHEVSKY, M. **Rádio e mídias sociais**: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LENZI, T. **Uso da rádio escolar:** reflexões a respeito de sua contribuição na promoção de atividades interdisciplinares na E.E.B. Frei Lucinio Korte. 2016. 46 p. Monografia (Especialização em Cultura Digital) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

OLIVEIRA, F. M. de. **A rádio web no contexto escolar**. 2015. 45 p. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MANCUSO, V. de M. **O uso do rádio no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 49 p. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MEDITSCH, Eduardo. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos.** Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP6MEDITSCH.pdf Acesso em: 01 jul. 2025.

MENDES, P. **O rádio e os novos meios de comunicação com os ouvintes na era digital.** 2017. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Marketing Digital e Mídias Sociais) – Centro Universitário Uni-BH, Belo Horizonte, 2017.

REHBEIN, L.; LUNARDI, E. F. “Juventude em Pauta”: experiência de ensino, pesquisa e extensão num programa radiofônico. *In*: COSTA, E. **Comunicação**: meios e mídias no contexto da pós-verdade. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre - linguagem e tecnologia,** Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

TIGRE, R. **Podcast S/A** - uma revolução em alto e bom som. São Paulo: Editora Nacional, 2021.

VIEIRA, H. de F. S. C. Letramento literário - um caminho possível. **Arredia,** Dourados, MS, Editora UFGD, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul./dez. 2015.

PRODUÇÃO DE UMA UNIDADE DIGITAL DE FÍSICA: PRIMEIRA LEI DE NEWTON

Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva[1]

Guilherme de Oliveira Herzog[2]

RESUMO

Este projeto trata da elaboração de uma unidade didática digital para o ensino de física, com o objetivo de promover a indissociabilidade entre Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação. O livro didático é destacado como um produto cultural não neutro, refletindo a hierarquia e cultura da sociedade. Ao longo do tempo, sua função evoluiu de guia do que ensinar para um item lucrativo, passando por fases de auxílio no desenvolvimento educacional. A metodologia proposta envolve a triangulação do levantamento bibliográfico, discussões com os envolvidos e aplicação dos recursos na unidade didática. Serão utilizados recursos como gráficos, simuladores, animações, podcasts e vídeos para ilustrar e explicar os conteúdos de física. Recursos materiais como computadores, softwares de edição, simuladores, livros e artigos científicos serão necessários para o desenvolvimento do material didático. Intenta-se testar as unidades didáticas produzidas nesta pesquisa, com alunos e professores, realizar ajustes e correções, e preparar a produção de um livro ou conjunto de livros digitais interativos. Até esta etapa, a qual se refere este trabalho, têm-se a apresentar os materiais produzidos a respeito da Primeira Lei de Newton. Essa iniciativa também busca o desenvolvimento de materiais para o ensino de física, a fim de promover a inclusão, através de materiais acessíveis, em decorrência de diferentes necessidades especiais.

Palavras-chave: Unidade digital. Ensino de Física. Inclusão. Livro. Material didático.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados iniciais de um projeto em desenvolvimento que, cujo objetivo é produzir material didático digital para o ensino de física, consolidando a indissociabilidade entre Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação entre os servidores e estudantes do IFPR, trata-se de uma unidade didática digital de física para o ensino médio. A necessidade de modernização do material didático, aliada à crescente presença da tecnologia no cotidiano, impulsiona a busca por novas abordagens educacionais que atendam às demandas contemporâneas. Nesse contexto, a utilização de recursos como gráficos, simuladores, animações, podcasts e vídeos se mostra fundamental para tornar o ensino de física mais acessível e atrativo para os alunos.

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná, fabiane.silva@ifpr.edu.br.
[2] Bolsista PIBIC-Jr, Instituto Federal do Paraná, guilhermeherzogdeoliveira@gmail.com.

A metodologia proposta envolve a triangulação do levantamento bibliográfico, discussões com os envolvidos no projeto e a aplicação dos recursos na unidade didática. A integração de diferentes áreas e níveis de ensino, juntamente com a colaboração multidisciplinar, é essencial para o desenvolvimento do projeto.

A relevância desse trabalho se destaca não apenas pela modernização do material didático, através da utilização de tecnologias educacionais avançadas, mas também pela promoção da inclusão de alunos surdos e/ou cegos por meio de unidades didáticas interativas, pretendendo demonstrar o compromisso com a diversidade e a acessibilidade no ambiente educacional.

Uma proposta adequada ao ensino de ciências coerente, deve favorecer uma aprendizagem comprometida com as dimensões sociais, políticas e econômicas que permeiam as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Trata-se, assim, de orientar o ensino de ciências para uma reflexão mais crítica acerca dos processos de produção do conhecimento científico-tecnológico e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida de cada cidadão. Com isso, modifica-se ou alinha-se a cultura de formação, Silva (2020), e dos diversos objetos culturais envolvidos neste processo, têm-se o livro didático como instrumento para tal, constituindo-se assim, um produto cultural. Desta forma, observando as mudanças que têm ocorrido no ensino, que passam pela própria construção do material didático ofertados aos alunos, e momentos adversos como a pandemia de coronavírus em 2020, há a necessidade de materiais didáticos mais adequados com as realidades que se impõe. Pensando em tal cenário, a elaboração de um livro didático digital de física, permite agregar tais valores com possibilidade de interação através do uso dos diversos recursos tecnológicos agregados aos conteúdos de física, representando um avanço significativo no campo da educação, alinhando-se com as tendências atuais de inovação pedagógica, além de promover a inclusão de alunos surdos e/ou cegos através de unidades didáticas interativas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

O livro didático como um produto cultural, não é neutro. Ele pode ser um agente de reprodução social que traduz a hierarquia existente na sociedade. Ele representa costumes, tradições e movimento na sociedade, por isso, também apresenta a cultura de formação muitas vezes estabelecida através dos tempos. A

cultura de formação “é o produto do processo mediante o qual os sujeitos são expostos às representações, às tradições, aos comportamentos, aos pensamentos, às práticas culturais, ao conhecimento, aos bens culturais e simbólicos da área de formação” (SILVA, 2020, p.204).

Conforme (SILVA et al, 2019) o livro didático ao longo do tempo passa de um instrumento que serviria de guia do que ensinar, por exemplo em 1965, o professor serviria apenas para reproduzir os conhecimentos já desenvolvidos. Em 1920, a função do livro didático, foi auxiliar no desenvolvimento visto a expansão do ensino, em decorrência da industrialização no Brasil. Já na década de 1970, o livro didático torna-se um item lucrativo, mantendo-se assim até hoje.

Nesse sentido, segundo Silva (2020) o livro didático, tratado aqui como um objeto da cultura material da cultura escolar, tem quatro funções conforme o “ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”, quais sejam: “referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função referencial, porque este pode servir como “apenas a fiel tradução do programa [...], ele constitui o suporte privilegiado [...] depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553). A função instrumental, relacionada aos métodos de aprendizagem. Já a função ideológica e cultural do livro, “de transmitir se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função documental, retrata o livro didático como uma fonte, através de seus textos, por exemplo.

O livro didático, não deve ser o único instrumento a ser utilizado, nem mesmo aquele que prescreve a ordem do planejamento, nem do dia. Mas um guia - função referencial - didático capaz de apresentar a evolução das ideias científicas valorizando estas, como uma construção cultural, incluindo as demais funções já apresentadas de tal livro. Visto que, nenhum desses elementos agem sozinhos, há uma rede de ligações a partir do *habitus* (BOURDIEU, 2002) desencadeando representações (CHARTIER,1990) baseadas em bens culturais, bens simbólicos, *status* social, formas de pensar, comportamentos, concepções e estes são determinantes para o desenvolvimento e produtos escolares de uma determinada disciplina.

Com a resolução CD FNDE n. 38, de 15 de outubro de 2003, foi criado o programa PNLEM- programa nacional do livro didático para o ensino médio, no edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015, lançado em 2013, foi possível ampliar a possibilidade do livro digital nas escolas públicas. Com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, sendo essas consideradas tecnologias do ensino, caracterizando muitos dos produtos culturais desenvolvidos nessa área, os livros didáticos digitais, continuaram a se constituir como inovação, visto a continuidade do desenvolvimento destes, tanto por interesse nacional como internacional, substituindo os modelos iniciais. Conforme Artuso (2016), o investimento do governo brasileiro é um dos maiores do mundo em relação ao livro didático, chamando a atenção do mercado internacional.

Como o próprio edital trouxe, os livros digitais deveriam apresentar “objetos educacionais digitais” (BRASIL, 2015) e caracteriza como recursos “vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos” (BRASIL, 2015). Não é usar de qualquer jeitos essas tecnologias, “mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais” (LÉVY, 1999, p.172), inovando o ensino.

Vale ressaltar que mesmo com essas mudanças nos livros didáticos, continua nas mãos do professor a mediação do processo de ensino aprendizagem, tal inovação, torna-se apenas um facilitador da aprendizagem. Segundo SILVA *et al* (2019) assim como as tecnologias da informação só fazem sentido a partir da exploração e abordagem docente, é esse que dá o sentido e transforma tal recurso em uma possível fonte de conhecimento.

Para Lima (2014, p.98) “o trabalho dos professores tem papel central de ponto de vista político e cultural [...] na formação de novos sujeitos”, e ainda

> a inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a *reprodução* do conhecimento e levem a *produção* do conhecimento. (BEHRENS, 2000, p. 103, grifos do autor)

Para Plonsky (2017) a inovação envolve “complexidade”, pois esta não depende apenas de uma ideia iluminada ou um procedimento científico- tecnológico,

se é de grande porte ou incremental, para que ela promova novas realidades há necessidade também de um meio, condições para difundir, das pessoas.

Silva (2020), em sua pesquisa de doutorado aborda através de suas fontes das diferentes formas que a inovação pode se apresentar. Um produto novo, tal como o livro digital, ou então uma nova forma de utilizar um instrumento já existente. Reforça-se que a inovação por si pode não ter significado dentro de um determinado campo se os envolvidos não tiverem uma atuação dinâmica com o objeto -seja este de natureza material ou epistemológica- em questão.

Talvez quando se compreender que “as pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários” (BEHRENS, 2000, p. 68), diminuirá a tendência de modismos, pois este se dá quando apenas alguns conseguem lidar com novas práticas, não transformando tais ações em um bem cultural coletivamente discutido.

3 METODOLOGIA

A metodologia do projeto, um recorte de uma pesquisa maior, baseia-se na triangulação de levantamento bibliográfico, discussões com a equipe e aplicação de recursos em unidades didáticas. Inicialmente, far-se-á um levantamento bibliográfico abrangente sobre livros didáticos, produção de mídias, simuladores, animações, tecnologia e inovação no ensino de física. Em seguida, serão identificadas categorias para a seleção do conteúdo, definindo-se o(s) campo(s) da física e o recorte específico a ser abordado na unidade didática. As unidades didáticas serão testadas com alunos e professores participantes do projeto, sejam oficiais ou voluntários, permitindo ajustes e correções essenciais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica e no uso de ferramentas digitais para a produção dos materiais gráficos e didáticos. Inicialmente, o texto sobre a *história do conceito de inércia* foi elaborado com base nos artigos de Polito (2015), Porto (2009) e Bardelli (1999), garantindo uma visão abrangente e fundamentada do tema, abaixo segue um trecho do texto elaborado.

Quadro 1 – A História do conceito de inércia (trecho)

O conceito de inércia foi muito discutido e incerto ao longo da história. Desde as teorias de movimento natural e violento de Aristóteles até os conceitos introduzidos por Newton que embasam a mecânica newtoniana. Os primeiros registros de tentativas de compreender o movimento datam de mais de dois mil anos, com Aristóteles procurando entender as causas e efeitos do movimento na superfície terrestre.

Fonte: HERZOG, 2024

A importância do texto consiste na produção de um material construído por um estudante do ensino médio, para alunos do ensino médio, aproximando a linguagem com a do público alvo. Além disso, demonstra o processo criativo que existe no trabalho científico, que os modelos e conceitos não são conteúdos instantâneos que se manifestam como algo divino.

Com o texto pronto, foi elaborada uma linha do tempo com os cientistas mais relevantes para a formulação da ideia de inércia, apresentada na figura 1, que auxiliaram na construção do conceito de inércia ao passar dos anos. A importância desta linha do tempo consiste na possibilidade de apresentar visualmente que os conceitos estudados por nós hoje, por exemplo, em uma aula de 50 minutos, levaram milênios para ser elaborado e representa todo um conjunto de práticas culturas a cerca do processo de desenvolvimento do conhecimento humano.

Figura 1 – Linha do tempo

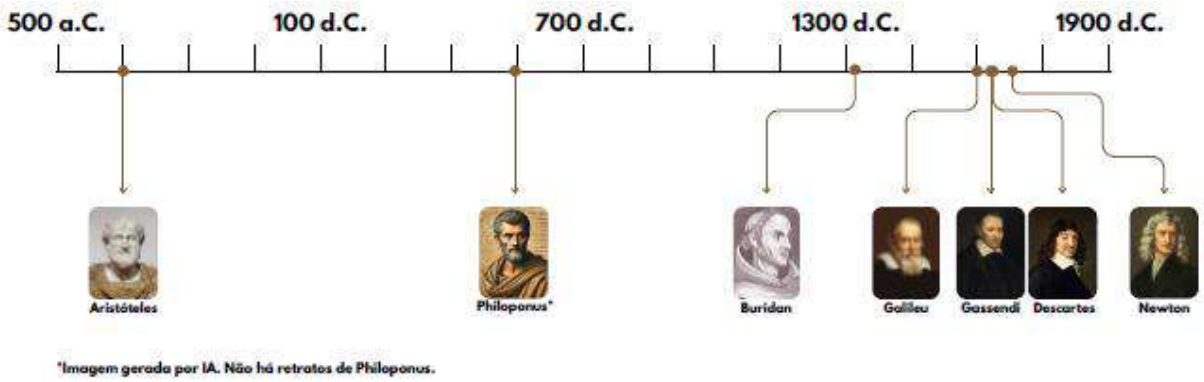

Fonte: HERZOG, 2024

Paralelamente, foi desenvolvido um panorama dos pensadores, figura 2 apresenta três dos cientistas que fizeram parte do desenvolvimento do conceito de inércia, utilizando o Canva e as imagens previamente reunidas. A montagem gráfica foi realizada utilizando os softwares Canva e Inkscape, com imagens retiradas da internet, exceto o retrato de Philoponus, que foi gerado por meio do DALL-E, uma inteligência artificial generativa, devido à inexistência de registros históricos desse

pensador. No contexto deste trabalho, a ferramenta foi utilizada para criar uma representação visual imaginada de Philoponus, com base em descrições históricas e elementos iconográficos compatíveis com o período em que viveu.

Todo o processo de design gráfico foi conduzido de forma independente, sem a contratação de designers ou utilização de materiais prontos externos não licenciados.

Figura 2 – Panorama dos pensadores (trecho)

Fonte: HERZOG, 2024

Em seguida, foi criado o roteiro da história em quadrinhos. A história, figura 3, buscou tornar os conceitos mais acessíveis e didáticos, especialmente para o público do ensino médio. Sua construção gráfica envolveu a combinação de elementos criados manualmente, recursos disponibilizados em bibliotecas de uso licenciado do Canva e imagens geradas com o auxílio do DALL-E, para compor visualmente as cenas conforme o roteiro elaborado.

Figura 3 – História em quadrinhos (trecho)

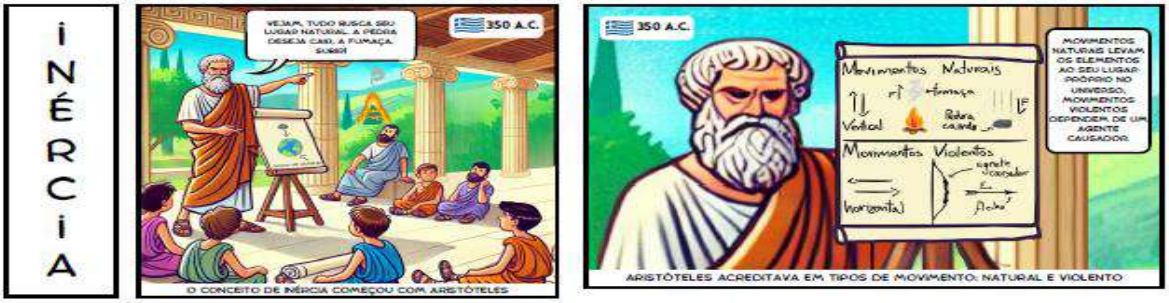

Fonte: HERZOG, 2025

A história em quadrinhos é utiliza-se de uma linguagem mais usual e próxima do cotidiano dos alunos, além de provocar a tentativa dos mesmos em responder os espaços vazios como um incentivo a completude da história de forma lúdica. Fazem com que o interlocutor, o aluno, busque um sentido naquilo que está estudando,

visto os diferentes aspectos cognitivos que podem ser acionados para realizar a compreensão do que se lê.

> a História em Quadrinho poderia estar alocada em quatro grupos pedagógicos principais: a) categoria ilustrativa, cuja principal função é representar de forma gráfica um fenômeno previamente estudado, possuindo primordialmente uma função catártica; b) categoria explicativa, que possui como principal característica a explicação integral de um fenômeno físico, abordando-o na forma de Quadrinho; c) categoria motivadora, a qual tem como objetivo, inserir no enredo da HQ, o próprio fenômeno físico, sem uma explicação prévia do mesmo. (TESTONI, ABIB, 2003, p.11)

No caso da presente investigação, a intenção com a história em quadrinhos é a categoria explicativa, que busca demonstras a evolução do conceito de inércia, ao mesmo tempo que explica o seu conteúdo.

Além disso, foi produzido um GIF, animado com o objetivo de representar visualmente a ideia de inércia de forma dinâmica e atrativa. Na figura 4, apresenta-se apenas uma figura congelada do que foi construído, no entanto, além de demostrar o conceito de inércia, busca demostrar o digital como recurso edicativo. Para isso, foram utilizadas imagens vetoriais geradas pelo DALL-E, tratadas no Inkscape e posteriormente animadas por meio do Krita.

Figura 3 – GIF

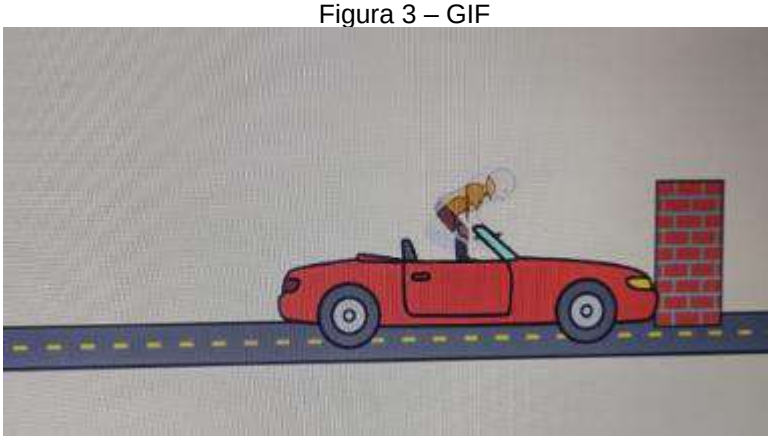

Fonte: HERZOG, 2025

Como se sabe, mergulhados em um mundo digital, é difícil competir com os recursos que os mesmos tem a oferecer, comparado aos instrumentos didáticos docente, além da necessária capacitação para lidar com estes. Mesmo assim, há a necessidade de ser inseridos tais recursos no cotidiano, por isso na unidade digital, está sendo proposto esta GIF, na tentativa de minimizar a competição com tais artifícios, mantendo a atenção dos alunos e interesse “seja envolver as tecnologias

no processo de ensino, não de maneira decorativa, mas como uma ferramenta útil para ampliar a discussão" (MEDEIROS, et al. 2018, p. 2)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito dos materiais produzidos até agora, estes apresentam qualidade de construção e potencial para utilização a partir da disponibilidade destes para a comunidade acadêmica, através da divulgação. Tais materiais e recursos didáticos, auxiliam na compreensão do conhecimento como uma construção humana, passível de diferentes versões, se mostrando como um objeto cultural à medida que diferentes culturas se apresentam e se transformam. O próximo passo, o qual já está ocorrendo é dar continuidade com as demais leis de Newton, para constituição da unidade digital.

Ao que se refere ao processo criativo material, o Canva foi empregado para a criação de layouts e elementos visuais de forma prática e intuitiva, utilizando modelos e bibliotecas licenciadas. O Inkscape, software de edição vetorial, foi utilizado para o tratamento e organização de imagens com maior precisão gráfica. A DALL·E, ferramenta de inteligência artificial generativa, foi usada para criar imagens inéditas a partir de descrições textuais, suprindo a ausência de registros históricos. Por fim, o Krita, programa de ilustração e animação digital, foi utilizado na montagem e exportação do GIF animado, permitindo o controle detalhado dos quadros e efeitos visuais.

Espera-se que esse projeto não apenas aprimore a qualidade do ensino de física, mas também inspire outras iniciativas educacionais a adotarem abordagens similares, visando uma educação mais inclusiva, dinâmica e eficaz para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ARTUSO, Alisson Ramos. Livro didático digital o presente, as tendências e as possibilidades do mercado editorial no contexto brasileiro e internacional. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada-Espanha, v. 20 n. 1. P.171-198, 2016. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576010.pdf >. Acesso em: 08 fev. 2024.

BARDELLI, Daniele. A origem da inércia. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 1, p. 43-53, 1999.

BEHRENS, Maria Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p.67-132.

BOURDIEU, P. (2002). Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro. DUERJ. 98 p.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003.** Dispõe sobre Dispões sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005 - 2007).

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990. 245 p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

LIMA, Fernand Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **Holos,** ano 30, v. 2, p. 3-12, mar. 2014.

PLONSKY, Guilherme Ary. Inovação em transformação. **Estudos Avançados,** São Paulo, v.31, n.90, p.07-21 mai/ago. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200007&lng=en&tlng=en&gathStatIcon=true>. Acesso em: 16 ago. 2019.

POLITO, Antony Marco Mota. Galileu, Descartes e uma breve história do princípio de inércia. **Physicae Organum-Revista dos Estudantes de Física da UnB**, v. 1, n. 1, 2015.

PORTO, Claudio Maia; PORTO, MBDSM. Galileu, Descartes e a elaboração do princípio da inércia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, p. 4601-4610, 2009.

SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da; HERZOG.Guilherme. Produção de uma unidade didática digital de física. IFPR, 2024

SILVA, Bruno Gomes da *et al*. A importância do livro didático e tecnologias no ensino. **Revista científica semana acadêmica**, Fortaleza, v. 1. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/28-_a_importancia_do_livro_didatico_e_recursos_tecnologicos_no_ensino_1.pdf >. Acesso em: 08 fev. 2024.

SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da. **Cultura de formação e formação inicial do professor de Física nos Institutos Federais**. 2020. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO

Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio[1]

Maria de Fátima Matos Gomes[2]

Fernando Lionel Quiroga[3]

Sandra Elaine Aires de Abreu[4]

Matheus Rodrigues dos Reis[5]

RESUMO

É notável que a formação de professores no Brasil tem sido cada vez mais influenciada pela sociedade atual, ou seja, a sociedade digital onde o surgimento de novas modalidades de tecnologia gera novas maneiras de viver e ensinar. Nesse sentido, o presente estudo tem como finalidade compreender a sociedade digital e sua relação com a formação de professores no Brasil. Dessa forma, o problema central da pesquisa é: "O que é a sociedade digital e qual a relação dessa sociedade com a formação de professores no Brasil?" Portanto, como objetivo geral pretende-se compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil, e como objetivos específicos: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores. A metodologia adotada na realização desse estudo será qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica mediante a leitura e revisão de textos já publicados sobre o referido tema. Para a construção da pesquisa, foram utilizados os seguintes autores como base teórica: Gatti *et al* (2019); Louro (2003); Silva e Limonta (2014); Tanuri (2000); Han (2018, 2019); Türcke (2019); Feenberg (2010). Os resultados aqui encontrados contribuem para uma melhor compreensão da sociedade digital de maneira geral e de como essa sociedade tem se desenvolvido com o passar dos anos, especificamente a maneira como ela tem influenciado a formação de professores.

Palavras-chave: Sociedade Digital. Formação de Professores. Tecnologias digitais.

---

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, kellyabsantos@gmail.com

[2] Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, mariadefatimamatosgomes759@gmail.com

[3] Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), fernando.quiroga@ueg.br

[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), sandraeaa@yahoo.com.br

[5] Mestrando Bolsista CAPES D/S do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, matheusrdosreis@gmail.com

1 Introdução

As novas mídias digitais trouxeram mudanças radicais para a sociedade, elas transformaram decisivamente o comportamento humano, sua percepção, sensação, pensamento e a vida em conjunto (HAN, 2018).

Nessa perspectiva, o presente ensaio teórico inicia-se com os seguintes questionamentos: o que é afinal a sociedade digital? Qual a relação da sociedade digital com a formação de professores? Tem-se como objetivo geral, compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores.

Visto que a educação sofre grande influência do neoliberalismo na sociedade atual, o estudo se torna relevante pois visa fazer com que a tecnologia seja utilizada na formação docente de forma crítica, posto que os professores têm sofrido cada vez mais com a pressão em obter desempenhos numéricos e quantitativos. Frente a esse cenário preocupante de hiperconexão, é preciso repensar como os professores estão sendo formados.

Pois essa formação, muitas vezes é pensada sob o paradigma tecnicista na qual os professores são submetidos a realizarem tarefas unicamente técnicas, focadas em métodos, procedimentos e ferramentas, tornando esse professor como alguém que aplica métodos e não como um pensador crítico. Nessa visão, o professor é apenas aquele que sabe executar técnicas e usar as tecnologias, esvaziando papel enquanto educador.

Isso significa que, quando a formação docente é voltada apenas para a técnica, o professor acaba perdendo a sua capacidade de pensar criticamente sobre o que está fazendo e como está fazendo. Pontanto, formar professores não se limita apenas em ensinar métodos e usar ferramentas tecnológicas, mas sim, uma formação capaz de promover no professor o entendimento da história da educação, e seu papel na sociedade, bem como a compreensão dos conflitos

políticos que moldam as políticas educacionais, além, de transformar a realidade e não apenas se adaptar a ela.

As discussões apresentadas nesse estudo tratam de temas relacionados a sociedade digital e a formação de professores, abordados nos seguintes tópicos: Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas; Formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital.

2 Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas

Sabe-se que a trajetória da formação de professores no Brasil é marcada por lutas e esforços, é uma formação que apresenta uma evolução processual, pois ainda se encontra em construção. Sendo assim, a partir de Silva e Limonta (2014, p.15) é possível definir a formação de professores como, “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social”. Dessa forma, entende-se que a formação de professores deve ser reflexiva na medida em que o próprio docente possa pensar e repensar sua prática diariamente.

Antes da criação das Escolas Normais, não havia uma instituição específica para formação de professores no Brasil. Louro (1997, p.104) estabelece que a concepção de magistério estava ligada a uma extensão da maternidade, “[...] como um exercício de doação e amor [...]”. Portanto, as moças que ficavam solteiras assumiam o papel social de ensinar e educar as crianças.

Tanuri (2000, p. 62) aponta que, somente após algum tempo, se pensa em uma instituição formadora de professores a cargo do Estado, “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”. Isto é, a criação dessas instituições formativas visava atender a sociedade da época.

Em 1835 institui-se a primeira Escola Normal brasileira na província do Rio de Janeiro, a chamada Escola Normal de Niterói, que tinha o intuito de formar professores para atuar no Ensino Fundamental das escolas públicas. De acordo

com Tanuri (2000, p. 64), “[...] as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do referido método”. Isto é, a função da Escola Normal era uma formação de professores que visava um ensino baseado na prática para atender a realidade da sociedade daquela época.

Com o passar dos anos, a partir da criação da primeira Escola Normal brasileira, outras instituições semelhantes também foram sendo criadas pelo Brasil, como em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí e em tantos outros lugares. A organização dos currículos e da didática dos primeiros cursos normais eram simples, a infraestrutura das primeiras instituições formadoras era contestável, com isso muitas escolas foram fechadas por falta de alunos (TANURI, 2000).

Diante da implantação da República no Brasil ocorreram algumas reformas na Escola Normal, destacam-se alguns pontos como a amplitude do currículo e prolongamento do curso para 4 anos. No início da República também foram instaurados cursos complementares de formação com apenas dois anos de duração (TANURI, 2000).

Cabe ressaltar que um marco fundamental no percurso do surgimento de leis e políticas de formação docente no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394/ 1996 que conforme afirma Tanuri (2000, p.61), “[...] elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação nas licenciaturas e em cursos normais superiores”. Isto é, a lei garante a formação inicial e continuada de professores.

Gatti *et al* (2019), complementam as discussões de Tanuri (2000) no que se refere à formação inicial e continuada de professores, pensando na valorização dos mesmos e dos cursos de licenciatura no país. As autoras externam sobre lacunas e avanços na formação docente desde a primeira república.

Segundo Gatti *et al* (2019), as políticas vigentes em educação remontam gestões pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo

políticas educacionais voltadas somente para as elites. Essas discussões são de suma importância para que se pense a condição e o lugar de ocupação dos professores no Brasil frente a sociedade atual.

É possível observar que desde os anos 2000 foram desenvolvidas políticas em educação na direção de melhor qualificar a formação de professores brasileiros, muitas dessas iniciativas deram certo e outras não. Nota-se que a mudança de governo e suas perspectivas divergentes influenciam positivamente ou negativamente nas políticas estabelecidas, como por exemplo as inúmeras mudanças que ocorreram com o Decreto n° 3.296/ 1999 de formação nos termos da LDB (GATTI *et al*, 2019).

E assim ocorre até os dias atuais, são implementadas e complementadas as leis de acordo com cada governo vigente. Diante da promulgação do Decreto n° 9.057/2017, surge também a expansão do curso de formação de professores com a Educação à Distância (EAD), uma modalidade que prevê novas perspectivas formativas e metodologias ativas (GATTI *et al*, 2019). As autoras ressaltam que esse tipo de formação à distância pode gerar lacunas no exercício da profissão docente, mas se bem construídas têm suas vantagens.

3 A formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital

A sociedade Digital se refere a sociedade atual. Um mundo no qual as pessoas se entregam por completo a viverem experiências hiperconectadas em plataformas digitais, redes sociais, provocando impactos em sua forma de se comunicar, compartilhar informações, e até a realizarem transações comerciais de forma rápida e eficiente.

Observa-se diariamente que as pessoas estão constantemente conectadas à dispositivos tecnológicos, celulares, tablets, computadores, dentre outras ferramentas que estão integrando de forma quase que invisível à vida social, profissional e afetiva, impondo desafios éticos, políticos e pedagógicos à formação docente. E isso tem fragmentado o tempo, reduzindo a necessidade

da pessoa de realizar uma pausa mental para proporcionar para si mesmo um momento para desacelerar, descansar, respirar, sem estímulos, sem notificações ou cobranças externas, e assim diminuindo a capacidade de olhar para dentro, pensar sobre a sua própria vida, valores, decisões, emoções e sentido do que se vive.

A sociedade digital sob uma visão crítica, impõe ao ser humano uma série de impactos negativos que afetam profundamente sua subjetividade, suas relações sociais, sua saúde mental e até mesmo sua liberdade. Esses impactos, fazem parte da ideia lógica da estrutura do capitalismo, transformando dados humanos em mercadorias, estimulando a auto exploração e a vigilância de si mesmo e reforçando a ideia de desempenho, produtividade e o controle da racionalidade neoliberal que comanda esse novo tempo, ou seja, colocando o indivíduo como empresa de si mesmo, colocando a competição como valor central, e colocando o sucesso como responsabilidade exclusiva de cada individuo.

Han (2019) estabelece que a sociedade moderna vive sob uma nova forma de dominação, a psicopolítica. Para o autor, a psicopolítica é um tipo de dominação que age de dentro para fora, manipulando os sentimentos, desejos, metas, e vontade das pessoas, transformando cada ser humano em um fiscal de si mesmo, alguém que se cobra, que se avalia, que se monitore, se expõe sem que ninguém mande.

De acordo com Han (2019), a psicopolítica faz com que as pessoas se sintam livres, mas internalizem as regras do sistema a qual ela faz parte e reproduzindo-as sobre si, e consequentemente, transformando o indivíduo em um ser autovigilante. As pessoas passam horas acompanhando as suas produtividades, controlando sua imagem nas redes sociais, buscando likes, desempenho, aprovação, e expondo suas rotinas diárias como se estivessem em um “reality show”.

Türcke (2019) afirma que vivemos em uma “sociedade excitada”, isto é, uma sociedade caracterizada por um ritmo acelerado, marcado pelo excesso de estímulos, principalmente nas mídias e tecnologias digitais. Tudo é feito para capturar tudo de forma rápida e intensa, vídeos curtos, imagens impactantes e notificações constantes. Isso significa que somos diariamente expostos a sons,

imagens, informações e estímulos visuais e emocionais. Sendo assim, a sociedade “excitada” funciona como uma overdose repetitiva de estímulos, diminuindo a nossa capacidade de foco, silêncio e reflexão.

Türcke (2019), ainda aponta que a atenção humana se tornou um recurso econômico. As plataformas digitais lucram com a nossa atenção, sendo assim, quanto mais tempo passamos nelas, mais anúncios são exibidos, mais dados são coletados. A atenção, portanto, passa a ser tratada como algo a ser comprado, disputado e explorado.

Dentro do âmbito educacional, o aumento de plataformas digitais faz com que o professor se sinta pressionado a adaptar constantemente a sua forma de transmitir o conteúdo, modificando assim, as suas práticas pedagógicas colocando-as ao mesmo formato de estímulos digitais, inserindo em suas aulas jogos, recompensas visuais, rankings, desafios rápidos, denominando assim a gamificação, que é uma técnica pedagógica que usa estratégias de jogos com o objetivo de engajar e chamar a atenção dos alunos durante a exposição das aulas.

Diante disso, ao tentar competir com o mundo excitado das redes sociais e das telas, o professor ao inserir essas novas estratégias de aulas, com o intuito de que elas sejam mais atrativas, ele acaba deixando de ser um mediador de conhecimentos, se tornando um recreador. Ou seja, com à inserção dessas estratégias tecnológicas sem intencionalidade pedagógica clara, articulada a objetivos de aprendizagem críticos, o professor que antes era visto como aquele que atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, que compreende que o processo de ensino e aprendizagem é dialógico, contextualizado, participativo, facilitando, orientando, e provocando a reflexão crítica em seus alunos, nesse sentido de tornar a aula mais atrativa acaba sacrificando o que realmente importa: a compreensão profunda dos conteúdos, o pensamento crítico, a problematização e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

A educação no contexto da sociedade digital e do neoliberalismo, ao incorporar as tecnologias sem reflexão crítica corre o risco de reprodução da lógica do mercado. Isso significa que a educação passa a ser tratada como uma avaliação de desempenho (resultados) e quantificáveis, comprometendo o sentido formativo da educação, modificando os processos de ensinar e aprender

tornando-os em processos mecânicos, voltados apenas para alcançar metas mensuráveis, como notas, rankings, gráficos e estatísticas, tornando assim, a qualidade da educação em um bom desempenho numérico.

Nesse sentido, podemos observar que a sociedade digital reformula o papel da escola, da aprendizagem e, sobretudo da docência. A formação de professores nesse cenário é marcada por avanços tecnológicos, por presença de plataformas digitais que estão em toda parte integrando o cotidiano escolar, e isso tem provocado impactos diretos sobre o modo de ensinar, aprender e formar professores. Essas ferramentas tecnológicas não são apenas recursos, elas são instrumentos que tem modificado a cultura educacional atual.

A formação de professores não é neutra nem pacífica, pois ela é impactada por contradições, pois, espera-se que o professor ensine criticamente, mas se exige que ele use ferramentas que promovem padronização e controle. Essa formação também é impactada por exigências, tais como, domínio de tecnologias, certificações digitais e atualização constante.

Diante desses aspectos, podemos considerar que a formação de professores enfrenta consequências de disputas ideológicas, na qual há visões diferentes sobre o que é o “bom ensino”, sendo umas defendendo inovações técnicas, outras defendendo reflexão crítica e compromisso social.

Essa discussão de bases ideológicas e pedagógicas sobre o papel da escola na sociedade digital, tem refletido sobre o modelo social e econômico da atualidade, o capitalismo de dados. O capitalismo de dados é um sistema onde os dados produzidos pelas pessoas, inclusive por professores e alunos são coletados, analisados e transformados em fonte de lucros, assim, tornando a escola em um espaço de coleta de dados por meio de plataformas digitais educacionais, relatórios e rastreamento.

A partir de então, a formação docente começa a ser modificada para funcionar dentro dessa lógica de sociedade digital e neoliberalismo, tornando o professor um operador desse sistema, e não um questionador dele.

Andrew Feenberg (2010), argumenta que, toda tecnologia apresenta intenções, valores, interesses políticos, e ideologias. Pois as tecnologias não são apenas ferramentas digitais para servir igualmente a todos, as tecnologias são criadas e utilizadas dentro de um contexto social e político específico, por

exemplo, uma plataforma educacional pode parecer apenas um recurso didático, mas também, é uma ferramenta que colhe dados, padroniza a aprendizagem e impõe um modelo de ensino.

Isso significa que a tecnologia surge de decisões humanas, dentro de uma sociedade estruturada por relações de poder. Sendo assim, é possível perceber a crescente influência de grandes empresas tecnológicas privadas como Google, Microsoft, etc. quando elas oferecem cursos de formação para professores com base em seus próprios produtos, modificando a responsabilidade formativa das universidades para o mercado, padronizando o papel do professor.

Nesse sentindo, a educação dentro da sociedade neoliberal é vista como uma forma de gerar resultados, eficiência e produtividade, de acordo com a lógica do mercado, transformando assim o professor em um técnico e não em um educador crítico, deixando de ser alguém capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, passando a ser visto como alguém que usa ferramentas e entrega resultados.

4 Considerações finais

Diante do que foi exposto, conclui-se que a formação de professores está inteiramente influenciada por um modelo de sociedade que valoriza dados como capital e aplica regras do mercado às práticas educacionais, gerando tensões, conflitos e decisões políticas que definem que tipo de professores estamos formando: um técnico eficiente ou um sujeito crítico e transformador?

Nesse sentindo, compreende-se que entender a sociedade digital de maneira crítica é perceber a forma como a tecnologia influencia no desempenho cognitivo pessoal do indivíduo, no comportamento mediante as suas relações com o outro e com o ambiente em que vive.

Considerando os argumentos desenvolvidos, é importante ressaltar que a formação docente, além de promover competências técnicas, ensinando o professor a manipular as ferramentas digitais como plataformas, aplicativos, dentre outros recursos, desenvolva em sua prática pedagógica um letramento crítico sobre o uso das tecnologias no seu dia a dia em sala de aula, ou seja, aprender a analisar, interpretar e questionar criticamente os significados

atribuídos as tecnologias. Esse letramento vai ajudar o professor a deixar de ser apenas um usuário, e ele vai passar a ser um sujeito crítico, reflexivo e consciente dentro da sociedade digital.

Pois, nem toda tecnologia serve a educação de forma democrática, ou seja, nem toda tecnologia promove uma educação participativa, crítica e inclusiva, pois, na maioria das vezes, a tecnologia reforça o controle social, a desigualdade e a lógica do mercado.

Sendo assim, entende-se que, o professor pode e deve fazer uso das tecnologias digitais, desde de que usadas com intencionalidade pedagógica crítica.

REFERÊNCIAS

FEENBERG, Andrew. **Transformar a tecnologia:** uma crítica à democracia na era tecnológica. Tradução de Alessandro Zir. São Paulo*:* Editora Unesp, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. Cap. II – A trajetória das políticas em formação de professores e professoras (p.45-78) In: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*.* Petrópolis: Vozes, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.57-109.

SILVA, Kátia A. Curado P. C.; LIMONTA, Sandra V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

TANURI, Leonor Maria Tanuri. **História da formação de professores.** Universidade Estadual de São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Acesso em: 20 jan. 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Excitação:** filosofia da sensibilidade*.* Petrópolis: Vozes, 2019.

PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

Amanda Presente Gonçalves[1]

Ariane Xavier de Oliveira[2]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes [3]

RESUMO

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na educação escolar, o que demanda estudos sobre as formas como esses dispositivos são utilizados no ensino de conceitos científicos. Autores como Mello, Vallini e Vieira (2022) discutem os artefatos digitais como mediadores das práticas educativas, contribuindo não apenas para a realização de atividades, mas também para possibilitar formas de pensar, criar, elaborar e participar ativamente do processo de aprendizagem. Nesse contexto, o presente trabalho, recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, tem como objetivo analisar as tecnologias digitais e as formas que estas são utilizadas pelos professores de química que atuam no ensino médio. O problema de pesquisa investiga de que maneira os professores têm feito uso dos artefatos digitais no ensino de Química. A pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados a partir de entrevistas com cinco professores de Química do ensino médio, atuantes em diferentes municípios do estado do Paraná. Os dados foram analisados com base no "Guia para o Planejamento da Adoção de Dispositivos Tecnológicos nas Escolas" (Brasil, 2025), tendo como indicadores o planejamento, a visualização e a criação de atividades a serem realizadas em sala de aula por meio de diferentes interfaces digitais. Os resultados indicam que a prática docente mediada por artefatos digitais ainda se limita à visualização de conteúdos, sem explorar o potencial dos dispositivos para a realização de práticas que podem possibilitar a autoria discente e a distribuição da cognição.

Palavras-chave: Tecnologia Digital. Mediação. Ensino de Química. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, intitulada "Boas práticas com tecnologias digitais na disciplina de química no ensino médio à luz da teoria da cognição distribuída"[4]. A pesquisadora é Licenciada em Química (2021) e se tornou mestre em Educação no ano de 2025, pelo programa de Pós-Graduação em Educação - linha 2 -, da Universidade Estadual de Londrina, vinculada ao projeto de pesquisa intitulado "Boas Práticas com o uso de Tecnologias Digitais na Disciplina de Química no Ensino Médio", aprovado pelo Comitê de Ética

[1] Mestre, Universidade Estadual de Londrina, amandapresentegoncalves@gmail.com.
[2] Mestre, Universidade Estadual de Londrina, arianee.oliveira94@gmail.com.
[3] Doutora, Universidade Estadual de Londrina, dircemoraes@uel.br
[4] Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/30-2025

sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 74282723.7.0000.5231 e investigou práticas pedagógicas consideradas boas no ambiente escolar por meio do uso intencional de diferentes interfaces digitais.

As tecnologias digitais (TD), cada vez mais presentes na vida cotidiana e no contexto educacional, se configuram como parte da cultura que podem mediar os processos de aprendizagem. De acordo com Cole (1998), os artefatos, sejam eles materiais ou simbólicos, desempenham papel fundamental na organização e transformação da atividade humana, pois ampliam e organizam a ação e o pensamento dos indivíduos. No âmbito escolar, essa mediação pode ser potencializada pelos dispositivos, para vivenciar experiências pedagógicas diferenciadas, autorais, colaborativas e inovadoras.

Neste cenário, é importante destacar que as TD podem desempenhar distintas funções, ora como suporte ao trabalho docente - no planejamento, na organização de conteúdos e no gerenciamento das atividades escolares - atuando como instrumentos mediadores do pensamento e da aprendizagem. Embora ambas as possibilidades coexistam nas práticas pedagógicas, este estudo defende a centralidade do uso das tecnologias digitais enquanto mediadoras do processo de aprendizagem para vivenciar diferentes experiências educativas, pois essa perspectiva contribui para oportunizar a autoria discente, a reflexão crítica e a participação efetiva do aluno no processo de aprendizagem (Mello, Vallini e Vieira, 2022), principalmente em disciplinas mais complexas, como é o caso da Química.

Para que os artefatos digitais possam, de fato, mediar os processos de aprendizagem, é preciso considerar diversos fatores, entre eles, a formação inicial e continuada do professor, o domínio de conhecimentos técnicos e pedagógicos, bem como a qualidade da infraestrutura, a disponibilidade de dispositivos tecnológicos e o suporte necessário ao professor. Esses elementos são fundamentais para viabilizar um ensino que permita aos alunos apropriar-se dos conceitos científicos de forma interativa e significativa (Coll, Mauri e Onrubia, 2010).

O uso de tecnologias digitais no ambiente escolar tem sido orientado por documentos oficiais, entre eles, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2017), o documento *Tecnologia e Novos Conteúdos Tornam Aulas da Rede Estadual Mais Interativas* (Paraná, 2022) e o *Guia Para o Planejamento da Adoção de Dispositivos Tecnológicos nas Escolas* (Brasil, 2025). Esses documentos norteiam e

reconhecem a relevância de integração das TD nos processos de ensino e aprendizagem, mas é importante destacar que o simples uso, ou só a implementação, dessas interfaces no ambiente escolar não garantem ações pedagógicas que integrem as tecnologias como mediadoras das ações dos estudantes na apropriação conceitual, pois para que o aluno vivencie experiências diferenciadas com as tecnologias digitais que resultem em boas práticas pedagógicas, torna-se necessário planejá-las de modo a instigar os alunos a se envolverem nas atividades propostas (Mello; Vallini; Vieira, 2022).

As boas práticas com as tecnologias digitais envolvem atividades de natureza colaborativa, momentos de conversa e troca de experiências, além de confrontos cognitivos e exercícios mentais que podem ser mediados pelos artefatos tecnológicos e sejam capazes de promover a autoria, a reflexão e a interação para a construção do conhecimento (Moraes; Lima, 2019). A partir do desenvolvimento de atividades que envolvam os sujeitos e sua relação com os dispositivos e também com a sociedade em que estão inseridos é possível perceber que o conhecimento pode ser construído de diferentes formas (Moraes; Lima, 2017).

Hutchins (1995) e Cole (1998) defendem, que os artefatos se tornam efetivos mediadores do pensamento quando inseridos em atividades que permitam a distribuição da cognição entre as partes envolvidas, sejam elas outros alunos, os professores, a cultura, a sociedade ou as tecnologias digitais e quando o discente tem a possibilidade atuar como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o papel do professor torna-se essencial para planejar e orientar o uso crítico das tecnologias digitais, assegurando que elas sejam mediadoras de uma aprendizagem colaborativa e não um simples recurso de ensino.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: *De que forma os professores têm feito o uso dos artefatos digitais no ensino de Química?* A investigação, busca pela relação que pode ser construída entre professor, aluno, cultura, sociedade e práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais no ensino médio, na disciplina de Química, com o objetivo de analisar as tecnologias digitais e as formas que estas são utilizadas pelos professores de química que atuam no ensino médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao evidenciar as possibilidade de aplicação aplicação para os diferentes dispositivos no ambiente escolar, é necessário considerar que a cultura e a sociedade estão diretamente relacionadas à forma com que os objetos e artefatos são utilizados para a construção do conhecimento, de forma que as tecnologias digitais sejam compreendidas como mediadoras dos processos cognitivos para "potencializar os modos de fazer, pensar, analisar, criar, refletir e criar" (Mello; Vallini; Vieira, 2022, p. 773).

As práticas realizadas por meio das tecnologias digitais influencia diretamente na relação entre os sujeitos e a cultura no contexto educacional, uma vez que amplia repertórios, ressignifica práticas e modifica a maneira como o conhecimento é apropriado e compartilhado. Ao mediar o acesso e a produção de informações, esses artefatos possibilitam ao estudante relacionar os conceitos cotidianos com novos saberes, fomentando processos de autoria e a construção coletiva do conhecimento.

Pimentel e Carvalho (2020) ressaltam a relevância da relação dos sujeitos, destacando o papel do aluno como autor de seu aprendizado, construído também a partir das referências que cercam o seu cotidiano. No entanto, a educação escolar precisa propiciar experiências que permitam diversos exercícios cognitivos de confronto entre o conhecimento cotidiano para que o estudante possa superar o senso comum e se apropriar dos conceitos científicos. Estes fatores evidenciam a importância de uma didática que proporcione liberdade para criação de produtos educacionais variados com a inserção de uma ou mais ferramentas tecnologias no processo de autoria de cada discente.

A fim de entender melhor a relação entre escola e sociedade, muitos dos conhecimentos são empíricos até o momento em que novas relações são construídas com os conceitos transformando-os em científicos. Diante desta perspectiva há uma importante apropriação dos conteúdos, que ocorre por meio da mediação de diferentes elementos culturais mediadores, dentre eles, as tecnologias digitais se destacam como colaboradoras da aprendizagem a partir das diferentes possibilidades que oferecem (Mendonça; Barros, 2016). Cole (1998) descreve o uso de diferentes signos, símbolos e instrumentos como mediadores na construção dos conhecimentos com os conceitos que são ensinados no ambiente escolar.

No ensino de química, é relevante considerar que se trata de uma ciência que estuda a matéria e suas transformações, permeada por representações específicas, que relacionam teoria e prática, e muitos conceitos possuem um nível de abstração muito alto o que dificulta a apropriação por parte dos estudantes (Silva; Farias Filho; Alves, 2020). Nesse cenário, as tecnologias digitais podem atuar como colaboradoras para desvelar estes conteúdos de maior complexidade e possibilitar o desenvolvimento de atividades que contribuam para a aprendizagem e formação do pensamento científico, por meio da experiência de colaboração, interação e intencionalidade no ensino (Da Silva, 2011).

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão apresenta caráter qualitativo e tem como objetivo analisar as tecnologias digitais e as formas que estas são utilizadas pelos professores de química que atuam no ensino médio. Esta foi realizada por meio do tratamento indutivo de dados conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994) buscando considerar a realidade social que envolve a ação docente no ensino de química.

Por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, o projeto vinculado à dissertação foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, obtendo aprovação sob o CAAE número 74282723.7.0000.5231, com o título “Boas Práticas com o uso de Tecnologias Digitais na Disciplina de Química no Ensino Médio”. Assim, os dados coletados são mantidos em sigilo e segurança, sendo que os próprios participantes puderam escolher os nomes fictícios pelos quais seriam identificados durante as análises.

Os cinco participantes foram convidados para a entrevista por conveniência e/ou indicação, a partir de contatos pessoais e postagem nas redes sociais - Instagram e *WhatsApp* -, considerando a especificidade de atuarem como professores de química no ensino médio e fazerem uso de alguma tecnologia digital em suas aulas. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em formato narrativo, de modo a encorajar os entrevistados a descreverem as atividades que realizam em suas aulas, a partir de uma questão norteadora que direcionou o discurso para contemplar os objetivos da pesquisa. (Pachá e Moreira, 2022).

As entrevistas com os professores tiveram duração entre vinte (20) a cinquenta (50) minutos e ocorreram entre os dias 23 de março e 29 de maio de 2024, em locais e horários definidos pelos participantes. As falas foram gravadas em áudio e inicialmente foi realizada a transcrição com o auxílio da Inteligência Artificial *AssembleyAI*[5], que na sequência passou por uma revisão minuciosa realizada pelas pesquisadoras.

Os indicadores utilizados na análise das práticas pedagógicas com o uso de tecnologias digitais consideram a classificação do uso dos artefatos digitais contidos no *Guia para o Planejamento da Adoção de Dispositivos Tecnológicos nas Escolas* (Brasil, 2025), que sugere diferentes formas de uso dos artefatos com intencionalidade pedagógica. O documento, de âmbito federal discorre que a simples presença de dispositivos ou ambientes tecnológicos na escola não garante práticas inovadoras, pois sua utilização pode ser limitada por abordagens tradicionais ou pela falta de planejamento e reflexão crítica, conceituando o uso pedagógico de dispositivos digitais:

> Uso com intencionalidade pedagógica, sob orientação do professor, promovendo o desenvolvimento das competências e habilidades preconizadas na BNCC, no currículo escolar e de acordo com a proposta pedagógica da escola (Brasil, 2025).

O *Guia* classifica os dispositivos digitais em quatro (4) tipos de uso. O primeiro é o *planejamento e apoio às aulas*, que abrange ações de gestão pedagógica, como planejamento, organização de materiais, elaboração de avaliações e alimentação de sistemas escolares. O segundo, denominado *visualização digital*, refere-se à utilização de dispositivos controlados ou mediados pelo docente para apresentar conteúdos visuais ou audiovisuais, como vídeos, mapas e animações. O terceiro tipo de uso, *criação digital*, envolve atividades em que os estudantes produzem conteúdos digitais próprios, promovendo autoria e engajamento em projetos que integram tecnologia e aprendizagem, tais como textos, gráficos, recursos audiovisuais, experiências *maker* e robótica. Por fim, o guia inclui as *tecnologias assistivas*, que objetivam garantir a participação de estudantes público-alvo da educação especial, viabilizando a inclusão no ambiente escolar e promovendo a aprendizagem de modo equitativo (Brasil, 2025).

[5] https://www.assemblyai.com/playground

Para a análise das entrevistas somente os três (3) primeiros tipos de uso das tecnologias trazidas pelo *Guia*, serão considerados como indicadores para a análise dos dados, diante das descrições trazidas pelo quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores e suas descrições

Indicador	Descrição
Planejamento	Artefatos utilizados prioritariamente para a organização e estruturação das aulas pelo professor
Visualização	Artefatos utilizados na apresentação de conceitos e atividades de forma predominantemente expositiva e passiva
Criação	Artefatos utilizados no desenvolvimento de conceitos e atividades que promovem a colaboração e a interação entre professor, aluno e máquina

Fonte: elaborada pelas autoras

A partir dos indicadores e das tecnologias digitais mencionadas pelos participantes, as análises foram pautadas em Núcleos de Significação (NS), demonstrando que a investigação apresenta material consistente para que os objetivos sejam respondidos (Aguiar e Ozella, 2006).

Os dados obtidos por meio das entrevistas passaram por um recorte para este trabalho, de modo que as informações aqui apresentadas referem-se às ações realizadas pelos professores, utilizando diferentes tecnologias digitais disponíveis em seus respectivos contextos escolares.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção será descrita em duas etapas, a primeira contempla a caracterização dos professores participantes, enquanto a segunda descreve as ações desenvolvidas por eles a partir dos indicadores estabelecidos (planejamento, visualização e criação). Os professores João, Elisa, Enzo e Sandra, durante sua formação inicial, tiveram contato com diferentes artefatos digitais, iniciando suas práticas docentes com este embasamento. Por outro lado, o professor Renato não teve acesso a tecnologias digitais durante a graduação, entretanto, por ter afinidade e interesse pelas diferentes interfaces, faz uso de dispositivos desde o início de sua prática docente.

A partir dessa breve caracterização dos professores é possível perceber a relação dos participantes com as tecnologias digitais no ambiente escolar, diante das práticas realizadas por estes docentes, sendo suas ações descritas na sequência

com intuito de entender a intencionalidade das práticas pedagógicas na utilização dos artefatos para o ensino de conceitos químicos (Moreira; Chamorro; Steffen, 2019). O quadro 2 apresenta as tecnologias utilizadas pelos entrevistados de acordo com os indicadores que são norteados pelo *Guia para o Planejamento da Adoção de Dispositivos Tecnológicos nas Escolas* (Brasil, 2025).

Quadro 2 – Tecnologias utilizadas pelos professores e seus possíveis indicadores

Tecnologia	Professores	Possíveis indicadores
Slide	João, Elisa, Enzo, Sandra, Renato	Planejamento, Visualização
Vídeo	João, Sandra, Renato	Visualização
Quiz	Elisa, Enzo, Sandra, Renato	Criação
Phet Colorado	João, Enzo, Renato	Visualização, Criação
Molview	Sandra	Visualização, Criação
Chemdraw	João	Visualização
Chemsketch	Enzo	Visualização
Google Classroom	Renato	Planejamento
WhatsApp	Enzo	Planejamento, Visualização, Criação
Canva	Enzo	Planejamento, Visualização, Criação
Power Point	Enzo	Planejamento, Visualização, Criação
Word	Enzo	Planejamento, Criação
Microsoft Forms	Enzo	Planejamento, Criação
Google Forms	Enzo	Planejamento, Criação

Fonte: elaborada pelas autoras

Com base no quadro apresentado , é possível perceber que o professor Enzo é quem faz uso de uma gama maior de artefatos tecnológicos em suas aulas. Entre os participantes, a única ferramenta comum a todos os professores são os slides, usados exclusivamente para o planejamento e visualização de conceitos, o que se justifica pela obrigatoriedade de sua utilização nas instituições de ensino da Educação Básica no estado do Paraná. As estratégias diante dessa exigência, contudo, variam, por exemplo, Elisa utiliza os slides exatamente como a Secretaria Estadual de Educação do estado disponibiliza, enquanto João, Sandra e Renato complementam os conceitos com a exibição de vídeos, que também são restritos a visualização. Enzo por sua vez, associa as apresentações prontas a explicações complementares que se relacionam com a realidade de seus alunos, além de preparar suas próprias apresentações, movimento também realizado por Sandra.

Elisa, Enzo, Sandra e Renato realizam *quizzes* com seus alunos, este artefato também é igualmente recomendado pela Secretaria Estadual de Educação, o que colabora com a ação dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, este instrumento colabora para a criação do aluno, de forma que este está ativamente envolvido com

a atividade. João, Enzo e Renato recorrem ao site *Phet Colorado* para trabalhar conceitos abstratos da química, permitindo aos alunos observar os acontecimentos microscópicos e realizar as simulações quantas vezes acharem necessário durante as aulas, proporcionando momentos de visualização e criação referentes a diferentes conteúdos. As representações de moléculas também são usadas nas aulas para a visualização de diferentes conformações, com a ajuda de *softwares* que as desenham tridimensionalmente - *Molview, Chemdraw* e *Chemsketch* - pelos docentes João, Enzo e Sandra, o diferencial na ação destes é que Sandra realiza esta atividade com os alunos, permitindo que os discentes estejam envolvidos, demonstrando o indicador de criação, enquanto os demais levam prontas de casa.

O professor Renato também usa o *Google Classroom*, como parte de seu planejamento, para disponibilizar as atividades para seus alunos, sendo esta interface um importante meio para sua comunicação com seus alunos. Por fim, Enzo emprega um conjunto de artefatos que estão para além da ação dos demais, que podem envolver os três (3) indicadores, docentes - planejamento, visualização e criação -, utilizando *WhatsApp, Canva, PowerPoint, Word, Microsoft Forms, Google Forms,* tanto para o ensino de conteúdos quanto para a produção de relatórios e apresentações pelos alunos. A professora Sandra também promove momentos de seminários, embora não tenha especificado as tecnologias utilizadas nesse contexto.

Diante das ações relatadas pelos professores, é possível identificar, mesmo que de forma tímida, práticas que podem ser consideradas boas, na medida que podem possibilitar o envolvimento do aluno em seu aprendizado, por meio do desenvolvimento de atividades que vão para além do planejamento docente e da visualização discente, levando em conta também a ação e interação entre pessoas, tecnologias disponíveis, cultura e sociedade, elementos estes que podem contribuir para a distribuição da cognição entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a atuação dos professores de química com as tecnologias digitais, bem como o objetivo desta pesquisa analisar as tecnologias digitais e as formas que estas são utilizadas pelos professores de química que atuam no ensino

médio, observa-se que as atividades desenvolvidas pelos docentes com as tecnologias digitais ainda se restringem, em grande medida, ao uso como recurso educacional para o planejamento e visualização conteúdos. Essa abordagem limita o potencial dos dispositivos digitais para a promoção de práticas que possibilitem a autoria discente e a distribuição da cognição entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Ainda assim, tais iniciativas apresentam as práticas com as TD de forma tímida e que pouco contribuem para ações autorais e colaborativas que propiciem a criação por parte dos alunos, mas que tem grandes potenciais para se tornarem boas práticas. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas e ações formativas propiciem aos professores ambientes de aprendizagem que favoreçam a apropriação crítica e reflexiva de dispositivos e interfaces digitais. Essas iniciativas podem contribuir para consolidar práticas educacionais mediadas por tecnologias que possam favorecer a apropriação de conhecimentos de maneira compartilhada, distribuída e significativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, v. 26, n. 2, 222-245, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 jan. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** [Brasília]: [MEC], 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia para o planejamento da adoção de dispositivos tecnológicos nas escolas.** [Brasília]: [MEC], 2025. Disponível em: https://mecred.mec.gov.br/recurso/365397?collectionId=16306. Acesso em: 03 jul. 2025.

COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta de um novo tipo de metodologia genético-cultural. *In:* WERTSCH, J. V. (org.). **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, p. 161-183, 1998.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e da comunicação na educação: do projeto tecnológico-pedagógico às práticas de uso. *In:* COLL, C.; MONEREO, C. (org). **Psicologia da Educação Virtual:** aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93, 2010. Disponível em: https://ueldidatic.wixsite.com/wesite/blank-page. Acesso em: 23 jun. 2025.

DA SILVA, A. M. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de Química Industrial,** v. 711, n. 7, p. 7-12, 2011.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild.** Cambridge: MIT Press, 1995.

MELLO, D. E. de; VALLINI, S. A. A.; VIEIRA, V. D. As tecnologias digitais: Uma análise a partir da teoria da cognição distribuída. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 768-780, mar. 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16327. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16327. Acesso em: Acesso em: 23 jun. 2025.

MENDONÇA, D. de A.; BARROS, M. A colaboração em rede: cognição distribuída nas nossas cidades. *In:* Simpósio Nacional ABCiber. 09., 2016. São Paulo. **Anais eletrônicos [...]** São Paulo, 2016. Disponível em: https://abciber.org.br/publicacoes/livro3/textos/a_colaboracao_em_rede__cognicao_distribuida_nas_nossas_cidades_mayara_fidalgo_pereira_de_barros%20(1).pdf. Acesso em: 08 jan. 2025.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. A reconstrução da prática docente: reflexos da intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente,** *[S. l.]*, v. 17, n. 36, 2017. DOI: 10.31496/rpd.v17i36.1107. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1107. Acesso em: 23 jun. 2025.

MORAES, D. A. F. de; LIMA, C. M. de. Os artefatos digitais como ferramentas mediadoras das atividades cognitivas dos estudantes: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. **Educar em Revista**, n. 78, p. 243-262, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.59642. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/fhJq6NhNkxKJPy9LTLTXXBn/?lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2025.

MOREIRA, J. P.; CHAMORRO, L.; STEFFEN, M. O. A formação de professores na era das tecnologias digitais (TDIC). **Revista Acadêmica Alcides Maya,** v. 1, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em: https://raam.alcidesmaya.com.br/index.php/RAAM/article/view/1. Acesso em: 02 fev. 2025.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. de C . Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis,** *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 157-168, 2022. Disponível em: https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127. Acesso em: 23 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Tecnologia e novos conteúdos tornam aulas da rede estadual mais interativas.** Curitiba, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tecnologia-e-novos-conteudos-tornam-aulas-da-rede-estadual-mais-interativas. Acesso em: 01 fev. 2025.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. **Sociedade Brasileira de Computação: Horizontes,** 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais/. Acesso em: Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, K. K. da; FARIAS FILHO, T. F. de; ALVES, L. A. Ensino de química: o que pensam os estudantes da escola pública? **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 5, e-5033, 2020. DOI: https://doi.org/10.22408/reva502020541e-5033. Disponível em: https://valore.homologacao.emnuvens.com.br/valore/article/view/541. Acesso em: Acesso em: 23 jun. 2025.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE COGNIÇÃO HÍBRIDA: INTERFACES ENTRE DIGITALIZAÇÃO DA VIDA E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Ronnie Petter Pereira Zanatta[1]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão teórico-crítica sobre os desafios da avaliação da aprendizagem em contextos educacionais marcados pela digitalização do mundo da vida e pela emergência da cognição híbrida. Partimos do reconhecimento de que a sociedade contemporânea está atravessada por tecnologias digitais que reconfiguram os modos de subjetivação, expressão e aprendizagem, exigindo da escola novas epistemologias e práticas avaliativas. A partir da perspectiva da antropologia performativa de Christoph Wulf, compreende-se que a educação ocorre por meio de gestos, rituais e narrativas, os quais, na era digital, se hibridizam com artefatos técnicos e linguagens multimodais. Nesse cenário, a cognição é entendida como distribuída entre sujeitos humanos e dispositivos tecnológicos, em conformidade com a Teoria da Mediação Cognitiva em Rede (TMC) e com a antropologia simétrica de Bruno Latour. A aprendizagem passa, assim, a ser concebida como um processo coletivo e tecnomediado, no qual representações mentais, gestos corporais e simulações digitais compõem processos cognitivos híbridos. Frente a esse panorama, apresentamos cinco dispositivos avaliativos sensíveis a essa complexidade: portfólios digitais multimodais, narrativas de aprendizagem, rubricas ampliadas, rastros digitais interpretativos e autoavaliação mediada. Tais dispositivos são discutidos com base em uma pesquisa empírica realizada com estudantes do Ensino Fundamental II, envolvendo o uso de simuladores digitais no ensino de Física Moderna. Concluímos que avaliar em tempos de cognição híbrida exige reconhecer os múltiplos modos pelos quais os estudantes constroem conhecimento, articulando corpo, linguagem e técnica em performances significativas. A avaliação deixa de ser mera verificação de resultados e torna-se uma prática de escuta, curadoria e interpretação dos percursos cognitivos distribuídos nas redes de aprendizagem tecnodigital.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Cognição Híbrida; Mediação Digital; Ensino de Ciências; Educação Performativa.

1 INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas são marcadas por intensas transformações nos modos de subjetivação, comunicação e aprendizagem, fortemente influenciadas pela presença ubíqua das tecnologias digitais. Dispositivos móveis, plataformas interativas, algoritmos e redes de informação não apenas reconfiguram os modos de acesso ao conhecimento, mas também alteram profundamente a estrutura da cognição humana, inserindo os sujeitos em ecologias tecnomediadas e performativas (STIEGLER, 2012; WULF, 2005). No contexto escolar, essas mudanças desafiam os

[1] Doutor em Tecnologia e Sociedade, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, rppzanatta@gmail.com

modelos tradicionais de avaliação da aprendizagem, ainda ancorados em práticas conteudistas, individualizantes e padronizadas.

Neste cenário, evidencia-se a pertinência de uma reflexão sobre a avaliação, considerando as contribuições de um novo paradigma cognitivo: a cognição híbrida. Este conceito, explorado por Zanatta (2023) e Zanatta e Saavedra Filho (2024; 2025), compreende o processo cognitivo como reticular entre humanos e não-humanos, reconhecendo que simuladores virtuais, algoritmos e interfaces interativas não apenas assistem, mas constituem a própria atividade de pensar. A Teoria da Mediação Cognitiva em Rede (CAMPELLO DE SOUZA, 2006) sustenta essa abordagem ao afirmar que parte significativa do processamento da informação ocorre fora do cérebro, sendo mediado por dispositivos técnicos que ampliam as capacidades representacionais e operacionais dos sujeitos.

Para além, a perspectiva da Antropologia Simétrica de Bruno Latour (2012) contribui para essa compreensão ao dissolver as dicotomias modernas entre sujeito e objeto, natureza e cultura, propondo uma rede relacional composta por actantes humanos e não-humanos. Nesse contexto, o processo de aprendizagem passa a ser concebido como uma produção coletiva e situada, em que representações mentais e conhecimentos científicos são construídos por meio de associações entre corpo, linguagem, técnica e ambiente. Assim, avaliar não significa mais apenas medir o desempenho do estudante individual, mas interpretar os trajetos cognitivos compartilhados que se manifestam em múltiplas linguagens e suportes.

A escola, portanto, encontra-se diante do desafio de desenvolver práticas avaliativas coerentes com esse novo ecossistema cognitivo. Isso implica em reconhecer a performatividade da aprendizagem, a multiplicidade de expressões estudantis e a centralidade das mediações técnicas na construção de significados. Avaliar em tempos de cognição híbrida exige dispositivos sensíveis à complexidade da aprendizagem, capazes de captar os gestos, narrativas, rastros digitais e produções multimodais que constituem o ato de conhecer no mundo contemporâneo.

Neste artigo, propomos uma reflexão teórico-crítica sobre os fundamentos e os desafios da avaliação da aprendizagem em contextos digitais, com ênfase no ensino de Ciências. A partir da articulação entre a digitalização do mundo da vida (WULF, 2021), a cognição híbrida (ZANATTA, 2023; ZANATTA; SAAVEDRA FILHO, 2024; 2025) e a performatividade dos dispositivos de mediação, propomos alternativas

avaliativas capazes de interpretar os processos cognitivos emergentes e promover uma educação científica mais crítica, sensível e conectada às dinâmicas sociotécnicas atuais.

2. A DIGITALIZAÇÃO DO MUNDO DA VIDA E O SUJEITO PERFORMATIVO

A contemporaneidade é caracterizada por um profundo processo de digitalização do mundo da vida, no qual as experiências cotidianas, as interações sociais e os processos educativos passam a ser fortemente mediados por dispositivos digitais, redes informacionais e interfaces algorítmicas. Essa transição epocal, descrita por Stiegler (2012) como uma mutação das formas de memória e simbolização, implica uma reorganização dos processos de subjetivação, impactando diretamente os modos de aprender, ensinar e avaliar. A escola, como instituição moderna, encontra-se imersa nesse cenário, tensionada entre práticas herdadas da tradição pedagógica e os desafios impostos pelas novas ecologias digitais.

A noção de *Lebenswelt* (mundo da vida), formulada por Edmund Husserl e retomada por Jürgen Habermas, é reconfigurada por Christoph Wulf (2005; 2021) para pensar a educação como prática performativa e culturalmente situada. Para Wulf, o sujeito não é um ente isolado que internaliza conteúdos de forma mecânica, mas se constitui por meio de rituais, gestos, narrativas e interações simbólicas que se inscrevem no corpo e na linguagem. No entanto, na sociedade digital, esses gestos e narrativas se hibridizam com imagens, dados, avatares e interfaces técnicas, deslocando os processos formativos para territórios cada vez mais mediados por tecnologias.

Nesse contexto, a performatividade educativa — entendida como a ação formadora do gesto, da repetição e da encenação — deixa de estar restrita aos ambientes presenciais e passa a operar também em ambientes virtuais, aplicativos de aprendizagem, plataformas gamificadas e redes sociais. Crianças e adolescentes crescem imersos em ecologias tecnológicas que demandam novas formas de atenção, presença e expressão. Como observa Santaella (2003), esse sujeito é constituído por uma corporeidade biotecnológica, cujas faculdades cognitivas se articulam com os dispositivos técnicos em um processo de simbiose estrutural. A cognição, portanto, não é apenas neurobiológica, mas tecnossocial e performática.

A escola, diante dessa realidade, torna-se espaço de disputa entre formas clássicas de escolarização e a emergência de novos modos de conhecer e existir. Como alerta Stiegler (2012), vivemos um momento de “proletarização da memória”, no qual parte significativa das funções cognitivas — como lembrar, associar, calcular ou visualizar — é delegada a sistemas técnicos, provocando uma reconfiguração das funções mentais tradicionais. Isso exige da escola não apenas uma atualização tecnológica, mas uma transformação epistemológica e pedagógica.

Avaliar nesse novo cenário implica reconhecer que a aprendizagem não se dá apenas pela exposição a conteúdos, mas pela ativação de dispositivos de mediação que operam entre corpo, linguagem e técnica. Os sujeitos aprendem por meio de interações multimodais, por vezes não lineares, que envolvem manipulação de simulações, navegação em ambientes virtuais, produção de vídeos, jogos, narrativas interativas e outras linguagens emergentes. Avaliar, portanto, é interpretar performances cognitivas que se dão em redes técnicas complexas, nas quais o gesto de aprender se torna indissociável do gesto de interagir com dispositivos.

Em síntese, a digitalização do mundo da vida impõe à escola a tarefa de repensar seus modos de formar, comunicar e avaliar. O sujeito performativo da era digital não pode ser compreendido apenas a partir de categorias modernas de cognição e subjetividade, mas exige uma abordagem que considere os efeitos constitutivos das mediações técnicas. Nessa direção, torna-se imprescindível articular epistemologias críticas, como a antropologia da educação de Wulf (2005) e a filosofia da técnica de Stiegler (2012), às práticas pedagógicas e avaliativas que se pretendem sensíveis às condições de existência dos sujeitos na era da hipermediação.

3. COGNIÇÃO HÍBRIDA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NA APRENDIZAGEM

O desenvolvimento e a integração de artefatos digitais no contexto educacional contemporâneo têm redefinido os modos como sujeitos aprendem, processam e representam conceitos científicos complexos. Este fenômeno implica não apenas transformações nos ambientes de ensino-aprendizagem, mas também nas estruturas cognitivas envolvidas. A hibridação cognitiva, nesse cenário, pode ser compreendida como a articulação entre mecanismos internos de mediação — os chamados *drivers cognitivos* — e estruturas externas, como simuladores virtuais e plataformas digitais,

que passam a compartilhar as funções cognitivas dos sujeitos aprendentes (ZANATTA 2023; ZANATTA; SAAVEDRA FILHO, 2024; 2025).

A Teoria da Mediação Cognitiva em Rede (TMC) oferece um arcabouço teórico pertinente para entender esse processo. Segundo Campello de Souza (2004), a cognição humana não se limita ao cérebro; ao contrário, envolve um sistema distribuído em que dispositivos e ambientes externos atuam como coprocessadores de informação. Nessa perspectiva, a aprendizagem mediada por tecnologias digitais amplia a capacidade de representação mental por meio da incorporação de recursos multimodais, gerando novas formas de construir sentido sobre fenômenos científicos. Estudos empíricos demonstram que os estudantes, ao interagirem com simuladores de fenômenos como a fusão nuclear ou o campo gravitacional, constroem representações mentais mais sofisticadas, mobilizando diferentes canais sensoriais e simbólicos (ZANATTA, 2023).

Entretanto, para além de uma abordagem instrumental da tecnologia, é necessário romper com a dicotomia moderno-cartesiana entre sujeito e objeto. Bruno Latour (2019) propõe uma visão relacional em que humanos e não-humanos (artefatos técnicos, algoritmos, simulações) são compreendidos como *actantes*, isto é, entidades que agem e afetam mutuamente a rede de aprendizagem. Nesse quadro, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser visto como a produção de híbridos, onde competências humanas e não-humanas se entrelaçam, configurando um sistema cognitivo compartilhado (ZANATTA, 2023).

A hibridação cognitiva, portanto, não é apenas um efeito colateral da mediação digital, mas uma característica constitutiva da cognição na era da hipercultura. Ao operar traduções e desvios no modo como os fenômenos são representados internamente, os artefatos digitais deixam de ser meros intermediários e tornam-se mediadores ativos do conhecimento (ZANATTA, 2023; ZANATTA; SAAVEDRA FILHO, 2024; 2025). Por esse viés, a avaliação da aprendizagem cognitiva precisa considerar os efeitos dessas mediações na produção de significados, reconhecendo que o pensamento que emerge em sala de aula é produto de uma coletividade estendida: *Cogitamus*, como sugere Latour (2019).

Dessa maneira, compreender a hibridação cognitiva exige uma mudança paradigmática na forma de conceber o conhecimento, a cognição e o próprio papel da tecnologia na educação. Reconhecer que os simuladores digitais, algoritmos e

softwares não apenas auxiliam, mas constituem o próprio pensar, é essencial para a formulação de práticas pedagógicas coerentes com as exigências da educação científica no século XXI.

4. PROPOSTAS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM HÍBRIDA

A avaliação em contextos de cognição híbrida precisa contemplar evidências que se espalham por múltiplas linguagens, suportes e temporalidades. A seguir, detalhamos cinco dispositivos avaliativos alinhados às conclusões empíricas da pesquisa de Zanatta (2023) com simuladores digitais de fusão nuclear no 9º ano do Ensino Fundamental, articulando-os com autores que fundamentam as práticas avaliativas contemporâneas.

4.1 Portfólios digitais multimodais

Os portfólios digitais multimodais consistem na curadoria de produções diversas do estudante ao longo do processo de aprendizagem. Essas produções podem incluir textos escritos, capturas de tela de interações digitais, vídeos explicativos, mapas conceituais e representações gráficas, reunidas em plataformas como Google Sites, Notion ou e-portfolios institucionais. A proposta está fundamentada na perspectiva de avaliação formativa de Perrenoud (1999), que valoriza o percurso do estudante mais do que o produto final.

No contexto da pesquisa de Zanatta (2023), por exemplo, o professor elaborou vídeos curtos dos estudantes explicando o fenômeno da fusão nuclear após interações com simuladores digitais. Comparando essas produções com desenhos anteriores, foi possível observar uma reconfiguração das representações mentais, agora mais complexas e integradas com recursos visuais e verbais. O portfólio, nesse sentido, documenta essa transformação e evidencia a cognição híbrida como um processo distribuído entre corpo, linguagem e tecnologia.

4.2 Narrativas de aprendizagem (*learning stories*)

As narrativas de aprendizagem são relatos reflexivos nos quais os estudantes descrevem como aprenderam, o que foi mais desafiador, quais estratégias utilizaram e quais mediações — humanas ou técnicas — foram mais significativas. Essa abordagem aproxima-se da ideia de avaliação como reconhecimento do sujeito, defendida por Biesta (2012), e também da pedagogia crítica de Hoffmann (2019), que valoriza o sentido atribuído à experiência.

Na pesquisa de Zanatta (2023), estudantes relataram momentos específicos em que “tudo fez sentido” durante a manipulação dos simuladores. Esses relatos, quando registrados em áudio, vídeo ou texto, revelam a performatividade da aprendizagem, aspecto central na antropologia da educação de Wulf (2005). Assim, as *learning stories* se tornam dispositivos importantes para captar a subjetividade e os afetos envolvidos na aprendizagem tecnomediada.

4.3 Rubricas multimodais

As rubricas multimodais são matrizes avaliativas que consideram critérios distribuídos entre diferentes linguagens (verbal, gráfica, gestual e digital) permitindo a análise de produções que extrapolam o texto escrito. Essa proposta dialoga com os estudos de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009) e com a necessidade de ampliar os critérios avaliativos para abranger a diversidade expressiva dos estudantes.

No contexto da cognição híbrida, Zanatta (2023) observou que, após a mediação digital, os estudantes incorporavam gestos e metáforas corporais nas explicações científicas, como simular a colisão de núcleos com as mãos. Uma rubrica que avalia, por exemplo, coerência conceitual, integração entre mídias, clareza na gestualidade e uso criativo de analogias permite reconhecer a riqueza dessas produções. Avaliar, nesse caso, é interpretar performances cognitivas híbridas e não apenas verificar conteúdos curriculares.

4.4 Rastros digitais e análise ética-interpretativa dos dados

A coleta e interpretação de rastros digitais, como *logs* de plataformas, tempo de permanência, sequências de tentativa e erro, pode fornecer indícios valiosos dos

caminhos cognitivos percorridos pelos estudantes. Contudo, como adverte Selwyn (2019), é necessário um olhar ético e interpretativo sobre esses dados, evitando reducionismos estatísticos ou vigilância pedagógica.

Na pesquisa de Zanatta (2023), a análise das interações dos estudantes com simuladores revelou estratégias de exploração, manipulação de variáveis e autoconstrução de hipóteses. Esses rastros, quando contextualizados por meio de entrevistas ou narrativas dos próprios estudantes, permitem ao professor reconstruir o percurso de aprendizagem e compreender como as mediações técnicas influenciaram a construção do conceito. Trata-se de uma avaliação situada, coerente com a perspectiva de Latour (2012), segundo a qual o conhecimento é um efeito de rede entre actantes humanos e não humanos.

4.5 Autoavaliação e coavaliação mediadas por protocolos reflexivos

A autoavaliação e a coavaliação, quando mediadas por protocolos estruturados, promovem o protagonismo dos estudantes no processo avaliativo e contribuem para a formação da autonomia intelectual. Perrenoud (1999) e Sadler (1989) defendem que o estudante aprende mais quando compreende os critérios de qualidade e participa da análise de suas próprias produções.

No contexto da cognição híbrida, essa prática adquire uma dimensão adicional: ao avaliar vídeos ou explicações de colegas, os estudantes precisam transitar entre linguagens, identificar pontos de força e sugerir melhorias. No estudo de Zanatta (2023), esse tipo de interação reforçou a natureza distribuída da aprendizagem, evidenciando que o conhecimento se constrói também nas trocas horizontais mediadas por tecnologias.

Em síntese, esses cinco dispositivos configuram um ecossistema avaliativo sensível à complexidade da cognição híbrida. Eles permitem ao professor atuar como intérprete de performances, reconhecendo os rastros, gestos, narrativas e traduções que compõem o ato de aprender em tempos de mediações técnicas intensas. Avaliar, assim, deixa de ser um gesto de verificação e passa a ser uma prática de escuta, curadoria e reconhecimento da aprendizagem em rede.

5. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste texto, fundamentadas na digitalização do mundo da vida, na cognição híbrida e na avaliação multimodal, desdobram-se em implicações relevantes para o ensino de Ciências, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Inicialmente, o ensino de Ciências precisa reconhecer que grande parte dos estudantes já estão imersos em um ambiente tecnomediado, em que a relação com o conhecimento científico se dá, muitas vezes, por meio de vídeos, simulações, jogos, plataformas interativas e inteligências artificiais. Ignorar esse cenário significa reforçar o abismo entre a experiência cotidiana dos estudantes e a prática escolar. A inserção crítica e criativa de tecnologias digitais nas aulas de Ciências torna-se, portanto, um imperativo pedagógico.

Ademais, as tecnologias digitais não devem ser tratadas apenas como ferramentas de exposição ou reforço de conteúdos, mas como mediadoras constitutivas da aprendizagem. Como demonstrado por Zanatta (2023), os simuladores digitais, ao serem integrados à prática pedagógica, provocam reconfigurações profundas nas representações mentais dos estudantes. Esse efeito decorre do caráter performativo e interativo das tecnologias, que permitem visualizar fenômenos invisíveis, experimentar virtualmente situações não replicáveis em sala e mobilizar múltiplas linguagens para expressar ideias científicas.

Assim, o ensino de Ciências passa a demandar metodologias que valorizem a investigação, a experimentação digital e a produção ativa de conhecimentos pelos estudantes. Isso implica superar práticas transmissivas e incorporar estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o uso de simulações, a gamificação e as experiências imersivas com realidade aumentada. Tais práticas estão alinhadas à noção de “ensinar com o mundo”, proposta por Wulf (2005), na medida em que articulam corpo, gesto, linguagem e técnica em situações significativas de aprendizagem.

Outro ponto fundamental diz respeito ao papel do professor. Em um cenário de cognição híbrida, o docente de Ciências não é apenas um transmissor de conceitos, mas um mediador de interações, um curador de recursos digitais, um intérprete de produções estudantis e um promotor de contextos investigativos. Isso exige formação

continuada, sensibilidade pedagógica e domínio das lógicas e linguagens próprias das tecnologias digitais.

Por fim, destaca-se a urgência de se repensar os critérios e os instrumentos de avaliação no ensino de Ciências. As práticas avaliativas devem reconhecer as múltiplas formas de expressão dos estudantes, incorporar as mediações técnicas como parte do processo cognitivo e valorizar as dimensões epistemológicas, éticas e políticas da ciência. Avaliar, nesse contexto, é acompanhar como os estudantes constroem sentidos sobre os fenômenos naturais em diálogo com artefatos digitais, discursos científicos e experiências concretas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste texto evidencia que os desafios contemporâneos da avaliação da aprendizagem estão profundamente ligados à transformação dos modos de conhecer, ensinar e aprender em uma sociedade mediada por tecnologias digitais. A partir da articulação entre a digitalização do mundo da vida, a cognição híbrida e a mediação tecnológica da aprendizagem, propôs-se um conjunto de dispositivos avaliativos coerentes com as práticas cognitivas emergentes.

Ao reconhecer que os estudantes aprendem em rede, associando corpo, gesto, linguagem, imagens e artefatos técnicos, a escola e os professores são convidados a repensar seus modos de observar, interpretar e valorizar as manifestações da aprendizagem. As propostas de avaliação por portfólios multimodais, narrativas reflexivas, rubricas amplificadas, rastros digitais e autoavaliação demonstram que é possível realizar uma avaliação sensível, plural e contextualizada, em sintonia com os princípios da avaliação formativa e mediadora (PERRENOUD,1999; HOFFMANN, 2019).

No caso específico do ensino de Ciências, as implicações são ainda mais significativas. A cognição híbrida permite aos estudantes experimentar simulações, manipular modelos digitais e construir compreensões profundas de fenômenos científicos complexos. Isso exige que os docentes assumam um papel ativo como mediadores culturais e tecnológicos, e que a avaliação acompanhe os caminhos performativos, interativos e expressivos que os estudantes percorrem.

A avaliação da aprendizagem, portanto, não pode mais se limitar a medir o que foi memorizado. Ela deve interpretar o que foi construído, traduzido, vivido e

transformado ao longo de trajetos mediados por tecnologias. Como demonstrado na pesquisa de Zanatta (2023), o conhecimento não é produto de uma mente isolada, mas de uma rede viva e plural de mediações. Avaliar, nesse cenário, é reconhecer os gestos da cognição em sua forma mais complexa: híbrida, situada e encarnada.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.808-825, 2012.

CAMPELLO DE SOUZA, Bruno. **A teoria da mediação cognitiva**. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. (Org.). Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem. Recife: Editora UFPE, 2006.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009. DOI: https://doi.org/10.1080/15544800903076044.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

LATOUR, Bruno. **Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas.** São Paulo: Editora 34, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da lógica da prova à lógica da ajuda**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, n. 2, p. 119–144, 1989. DOI: https://doi.org/10.1007/BF00117714.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

STIEGLER, Bernard. **États de choc: Bêtise et savoir au XXIe siècle**. Paris: Mille et une nuits, 2012

WULF, Christoph. **Antropologia da educação**. Campinas: Alínea, 2005.

WULF, Christoph. **Educação como conhecimento do ser humano na Era do antropoceno:** uma perspectiva antropológica. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

ZANATTA, Ronnie Petter Pereira. ***Cogitamus* na sala de aula: desvios, traduções e híbridos na mediação tecnológica da física moderna no ensino fundamental**. 2023. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ZANATTA, Ronnie Petter Pereira; SAAVEDRA FILHO, Nestor Cortez. Mediação digital e representações mentais: um estudo sobre a hibridação cognitiva na articulação entre humanos e não-humanos nas aulas de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 29, n. 2, p. 337–364, 2024. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p337.

ZANATTA, Ronnie Petter Pereira; SAAVEDRA FILHO, Nestor Cortez. Eu penso ou nós pensamos nas aulas de Ciências? O caso da hibridação cognitiva na aprendizagem da natureza dos campos gravitacionais. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, e25018, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320250018.

ZOOLÓGICOS HUMANOS VIRTUAIS: REDES SOCIAIS, ESPETÁCULO E A NOVA ARQUITETURA

Diogo de Assis Moreira[1]
Adriana Sodré de Assis[2]
Fernando Lionel Quiroga[3]
Ismênia Maria de França Soares Andrade[4]
Adriana Freitas[5]

RESUMO

Este ensaio propõe uma analogia crítica entre os zoológicos humanos do século XIX e as redes sociais digitais contemporâneas, compreendidas como novas arquiteturas de dominação simbólica. Parte-se do problema da manipulação dos comportamentos humanos por meio de tecnologias digitais que, sob o manto da liberdade de expressão, promovem a espetacularização da vida cotidiana e a colonização de subjetividades. O objetivo é refletir sobre como plataformas funcionam como recintos algorítmicos de exibição virtual, submetendo os usuários à lógica do capital. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica qualitativa, com foco teórico em autores como Milton José de Almeida (2007), Guy Debord (2003), Paula Sibilia (2008), Byung-Chul Han (2015), Platão (2022) e Jaron Lanier (2018). Utiliza-se a metáfora "zoológicos humanos digitais" como recurso didático-analítico para demonstrar que, embora não haja mais jaulas físicas, há grades simbólicas que aprisionam o eu e o outro em um espetáculo contínuo. Os resultados apontam que as redes sociais atuam como instrumentos do capitalismo tardio, convertendo afetos, identidades e relações em mercadoria. Conclui-se que é urgente repensar as redes sociais como estruturas não neutras, mas como dispositivos de servidão consentida, cuja estética da visibilidade encobre a lógica da dominação; e última análise reconstruir limites de uso.
Palavras-chave: Zoológicos Humanos. Tecnologias Digitais. Redes Sociais. Espetáculo. Capitalismo.

1 INTRODUÇÃO

"Milhões de usuários de todo o planeta — 'gente comum', precisamente como eu ou você - têm se apropriado das diversas ferramentas disponíveis on-line, que não cessam de surgir e se expandir, e as utilizam para expor publicamente a sua intimidade. Gerou-se, assim, um verdadeiro festival de 'Vidas privadas', que se oferecem despudoradamente aos olhares do mundo inteiro; basta apenas um clique do mouse. E, de fato, todos nós costumamos dar esse clique."
Paula Sibilia

---

[1] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, diogomoreira@egresso.ufg.br.
[2] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, dri.sodre.assis@gmail.com.
[3] Professor orientador: Doutor e Mestre em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP Professor da Universidade Estadual de Goiás/UEG, Fundamentos da Educação. Vinculado ao Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas. Docente Permanente pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT UEG), fernando.quiroga@ueg.br.
[4] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, ismeniamarya2@gmail.com.
[5] Discente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado stricto sensu) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia, adrianadfreitas22@gmail.com.

A sociedade contemporânea é mediada por tecnologias ao longo da história. Para compreensão do movimento de interesses e intencionalidades entre as relações humanas e as tecnologias digitais, apresentamos uma metáfora instigadora que denominamos “Zoológicos Humanos virtuais”. Segundo Elenice Abrão e Solange Santos (2021, p.2) “Os zoológicos sempre foram alvo do interesse humano e, durante longo tempo, seu objetivo principal foi a exposição de animais vivos e a promoção de espetáculos, nos quais, muitas vezes, os animais sofriam grandes crueldades.”

A fundamentação teórica deste ensaio apoia-se na pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, reconhecida como recurso essencial para a análise crítica do uso das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. O percurso metodológico adotado está ancorado nessa abordagem, com foco específico no objeto “tecnologias digitais e redes sociais”. Para a construção do referencial analítico, procedeu-se à leitura preliminar de autores centrais para o debate, como Guy Debord (2023), Jaron Lanier (2018), Platão (2022), Paula Sibilia (2008), entre outros, que contribuíram para a estruturação crítica da investigação e para a problematização das formas simbólicas e estruturais de dominação presentes nos ambientes virtuais.

Nas próximas seções delineamos uma síntese crítica com reflexões integradoras utilizando a metáfora para conectar o leitor com a temática das tecnologias digitais e redes sociais descrevendo o ciberespaço: Zoológico Humano Virtual: redes sociais, espetáculo e nova arquitetura.

2 ZOOLÓGICO HUMANO: PADRÃO, FORMA E A SIGNIFICAÇÃO DO EU E DO OUTRO NO SÉCULO XXI

Entre as representações visuais, proponho buscar uma figura que se assemelha a um “criminoso político”, não dotado de corpo físico identificável, mas de

uma essência: um conceito que assume a forma do *Objeto*, do *Eu* e do *Outro*. Essa entidade se manifesta em corpos que não a desejam, nos quais é forçadamente encarnada. “De que crime Ele é acusado?” É com esse tom inquisitivo que Milton José de Almeida inicia sua reflexão, mergulhando nas sombras dos zoológicos humanos do século XIX. Na Europa, emergiu então formas institucionalizadas de exibição de populações consideradas “exóticas”, exposições universais e zoológicos. Dispositivos estético-científicos que atualizam as antigas exibições de monstros e encarnam uma mutação decisiva no imaginário ocidental sobre a alteridade; e o “[...] que se representa aí senão um espetáculo que é ao mesmo tempo uma educação recíproca? [...] um vai-e-vem inconsciente de Virtudes e de Vícios.” (Almeida, 2007, p. 282).

Mas, por que iniciar um ensaio teórico-crítico sobre as redes sociais digitais revisitando horrores de mais de dois séculos atrás? A resposta é: porque esses episódios ainda estão operantes nos condicionamentos do comportamento humano. Não apenas, “O problema é quando isso acontece de maneira implacável, robótica e, no fim das contas, sem sentido, a serviço de manipuladores invisíveis e algoritmos indiferentes.” (Lanier, 2018, p. 36).

Trata-se ainda de crimes contra a humanidade sustentados por uma lógica elitista, ideológica e racializada, na qual a supremacia de poucos se impõe sobre a maioria por meio de mecanismos como a “pressão social”, conforme analisa Lanier (2018, p. 27). É evidente que as raízes da desigualdade remontam a tempos ainda mais antigos do que o recorte aqui proposto. No entanto, as exposições coloniais do século XIX, por sua força simbólica, configuram-se como marcas traumáticas da modernidade. Nesse contexto, propõe-se um exercício da dúvida socrática diante das aparências, não apenas como forma de reconhecimento ou idealização, mas, à maneira de Platão, como enfrentamento de uma realidade corrompida e degenerada.

Cabe pontuar que o nosso objetivo é refletir sobre a lógica da nova arquitetura que aprisiona o ser humano em jaulas virtuais: a construção do “eu” e do “outro” como objeto e mercadoria nas redes sociais digitais. Espaço em que somos, ao mesmo tempo, predadores e presas; atores e espectadores de um espetáculo sem limites. Pois, onde houver um *smartphone* conectado, haverá palco e plateia. Como aponta Paula Sibilia (2008, p. 8): “Em uma atmosfera como a contemporânea, que

estimula a hipertrofia do eu até o paroxismo, que enaltece e premia o desejo de 'ser diferente' e 'querer sempre mais', são outros desvarios que nos assombram."

Não somente, ainda que se anuncie a valorização da diferença, o que se oferece é uma inclusão simulada. No coliseu da imagem virtual, permanece um único leão: os algoritmos devoradores de dados, estruturas econômicas que organizam a exibição e o consumo das subjetividades. Os gladiadores - eu e você - cultivam impotências como se fossem potências, perpetuando uma estética da exposição e da submissão (Sibília, 2008).

De fato, quando observamos as implicações dos avanços tecnológicos, da internet, dos computadores e dos *smartphones*, é possível perceber que, distâncias geográficas e comunicacionais foram encurtadas, e, também, novos comportamentos sobre como o sujeito se socializa, trabalha, sente e pensa. A promessa de liberdade e autonomia se converte em terceirização da própria subjetividade, condicionada a regras algorítmicas que estimulam os comportamentos por excitações dopaminérgicas. Com efeito, por trás de toda a fábula "[...] sobretudo em sua reluzente versão interativa, os próprios jovens costumam pedir para serem constantemente motivados e estimulados [...]." (Sibilia, 2008, p. 10). Ademais, Adriana Sodré, Diogo Moreira e Fernando Quiroga (2025, p. 20) alertam para o perigo das redes sociais de:

> [...] grande reprodutibilidade técnica tem gerado preocupações significativas em razão de sua intensa positividade decorrente da avalanche de estímulos visuais intensos, o que coloca em risco o próprio desenvolvimento cognitivo e cultural. [...] submetidas (ou presas) a um algoritmo engenhosamente construído sob o fundamento do behaviorismo que se retroalimenta pela "compulsão à repetição", tornando-se, por isso, altamente viciante.

Nesse cenário, sem dúvida, houve um vertiginoso avanço técnico. Porém, as extensões tecnológicas não apenas ampliam as capacidades humanas, como também as atrofiam. A questão deste paradoxo é: em que lógica esse paradoxo se desenvolve? A resposta, em linhas gerais, é que a racionalidade do lucro, como denunciava Milton Santos (2001), continua sendo o motor dessa engrenagem capitalista.

Quando observamos as redes sociais digitais, percebemos que a promessa de liberdade, se converte em liberdade de exposição. O humano se transforma em mercadoria visual, e os algoritmos organizam o espaço público do ciberespaço: os

corpos se debatem sob o olhar do público, submetidos à lógica da vigilância de si e dos outros e do desejo de ter e ser projetadas em suas redes virtuais. Byung-Chul Han (2015) descreve esse processo como a transição do panóptico disciplinar para o psicopolítico da autoexploração.

Conforme Han, a sociedade atual (do cansaço) se distancia dos paradigmas analíticos formulados por Freud e Foucault, especialmente no que se refere ao “isolamento por meio da dominação” característico das sociedades disciplinares e da biopolítica (Han, 2015, p. 9). Grosso modo, Freud interpretava a sociedade moderna como estruturada sobre repressões oriundas do processo civilizatório - o ideal do eu -, apontando que muitas manifestações psicopatológicas tinham origem em fatores externos e normativos. Foucault, por sua vez, concebeu a modernidade como organizada por dispositivos de vigilância e punição, sustentando as chamadas sociedades disciplinares (Han, 2015).

Ou seja, Han argumenta que a lógica atual já não se baseia mais na negatividade repressiva, mas sim em uma positividade excessiva. O controle social não opera mais por proibição ou coerção explícita, mas pela promoção do isolamento narcísica do individualismo. O sujeito contemporâneo, convencido de sua autonomia, é induzido à autovigilância, à autoexploração e à exposição voluntária. Trata-se de uma forma de dominação disfarçada sob o manto da liberdade que, paradoxalmente, produz cansaço, depressão e uma violência neuronal silenciosa, marcas da alienação.

As redes sociais, nesse cenário, não apenas reproduzem a lógica dominante, mas são estruturalmente forjadas por ela. Conforme aponta Lanier (2028, p. 27), “[...] nas redes sociais, a manipulação das emoções tem sido a maneira mais fácil de gerar recompensas e punições.” O espetáculo manifesta-se por meio de performances metrificadas, em que a visibilidade e a validação se tornam mecanismos de controle disfarçados de autonomia. O espaço público é progressivamente substituído por uma esfera algorítmica, onde o desejo é antecipado e orientado pelos imperativos do capitalismo. Assim, emerge uma nova forma de zoológico: sem grades aparentes, mas no qual cada gesto, imagem ou palavra se converte em mercadoria. As redes sociais constituem prisões para além do material, que condicionam os comportamentos sob o pretexto da aparente liberdade.

A aparência precisa ser mantida conforme o tipo exibido; o exótico deve parecer exótico (Almeida, 2007). Assim como nas redes sociais, o padrão do diferente precisa ser reconhecível, domesticado, instagramável. O "exótico" é a matéria-prima para a indústria cultural, desde que formatado para consumo. A diferença, quando não ameaçadora, vende. A autenticidade, esvaziada de seu potencial subversivo, converte-se em teatro virtual em que a experiência se torna mercadoria, depois, lucro perpetuando hierarquias de poder.

Há um nexo direto entre os zoológicos humanos do passado e os recintos virtuais do presente. Ambos operam por mecanismos de classificação, estetização e consumo do outro. Para isso, como afirma Almeida (2007, p. 282), é premente que: "[...] você tenha instrumentos científicos que ajudem a construir a ideia de uma alteridade natural [...] violentem essa mesma humanidade de maneira limpa, neutra, isenta de vício. É aí, então, que habita nosso suspeito, o conceito, a abstração".

Essa chamada estética da neutralidade se repete hoje no discurso tecnocientífico das redes: o algoritmo não julga, apenas "entrega o que o público deseja". Mas, como já alertava Platão em A República (2022), "o desejo dos muitos" nem sempre se alinha à verdade ou à justiça. As redes sociais não são espaços neutros de expressão, mas arenas de espetacularização comerciais, como teorizou Guy Debord (2023), ao dizer que o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. Acrescentamos, ainda, que essa lógica ultrapassa o domínio da ciência, ela é, fundamentalmente, política. A disputa que estrutura tais exposições não é neutra nem imparcial. É uma atualização da economia simbólica da desigualdade, agora gerida por dispositivos tecnológicos que reproduzem antigas hierarquias sob formas renovadas. São os novos pavilhões da alteridade, nos quais a diferença ainda é estetizada, domesticada e convertida em produto. E, ao contrário das vitrines coloniais do século XIX, aqui a exibição é contínua, interativa e, sobretudo, voluntária.

Assim, vemos que o problema não está apenas no conteúdo publicado, mas na forma estrutural da rede como espetáculo. Como lembra Almeida: "sem a ideia de objetividade, de teoria neutra, isso não seria possível" (2007, p. 283). É a ficção imaginária, ontem na vitrine colonial, hoje nos *feeds*, nos memes, nos threads, que sustenta a normalização da exploração do eu e do outro. Uma forma de "educação visual da cultura de massa" (Almeida, 2007, p. 273) que naturaliza a desigualdade

como diferença e a tragédia, uma nova arquitetura de dominação pelo entretenimento.

É por isso que, apesar de não haver mais jaulas físicas, as grades simbólicas persistem. O zoológico contemporâneo é agora portátil, pessoal, interativo, e voluntário e, pior, cabe no bolso. O “espetáculo da colonização” foi substituído pela “colonização do espetáculo” internalizado pelo próprio sujeito. O colonizado de ontem é o *influencer* de hoje, e todos somos, simultaneamente, curadores e prisioneiros de nossa imagem distorcida para redes sociais.

Diante disso, torna-se urgente pensar as redes sociais digitais como arquiteturas da servidão consentida, herdeiras diretas da racionalidade que organizava os zoológicos humanos do século XIX para um espetáculo constante da vida mercantilizada para exposição física e dos sentidos humanos. O padrão, a forma e a significação política do outro continuam sendo estruturados por classificações estéticas, critérios raciais, normas de comportamento e, sobretudo, por uma lógica de visibilidade que separa quem mostra de quem é mostrado, quem consome de quem é consumido.

Nesse contexto, as redes sociais digitais configuram-se como novas arquiteturas do espetáculo e da dominação, em que o zoológico do século XXI se atualiza nos recônditos simbólicos das *big techs*. Estas, operando de forma silenciosa e insidiosa, promovem a desumanização sob o disfarce - como já mencionado - da suposta liberdade plena. Trata-se de um processo contínuo de fragmentação subjetiva e coletiva, que corrói os vínculos comunitários e enfraquece os fundamentos democráticos da vida em sociedade.

É neste ponto que questionamos: quem é, afinal, o autor do crime que procuramos? As possibilidades parecem múltiplas, dada a condição agravante das diversas emanações de culpa que circulam e se reproduzem nas redes sociais, com discursos fragmentados, julgamentos morais, linchamentos simbólicos muitas vezes causados por elas mesmas para engajar as métricas com conhecimentos rasos da desinformação. Contudo, o algoz de *ethos* insaciável, permanece o mesmo: a operação contínua e adaptável dos mecanismos do capitalismo, que agora assume sua versão mais refinada e insidiosa, um verdadeiro mainframe da Matrix, com programas de controle cada vez mais sofisticados, para manter os sujeitos aprisionados na ilusão de escolha, autonomia e expressão.

3 CAPITALISMO E A ESTETIZAÇÃO DO ESPETÁCULO HUMANO

Em um ambiente que se apresenta como livre e democrático, vemos, na verdade, o que Guy Debord (2003) denunciou como a "sociedade do espetáculo". Um sistema no qual a vida é sequestrada e transformada em imagem, e em que a representação substitui o real. "O espetáculo é ao mesmo tempo parte da sociedade, a própria sociedade e seu instrumento de unificação [...] a linguagem oficial da separação generalizada" (Debord, 2003, p. 14).

As redes sociais, nesse sentido, não são apenas meios de comunicação ou interação: são estruturas de espetacularização. Como já alertava Debord, "aquilo que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação" (Debord, 2003, p. 13). A vida cotidiana se converte em performance permanente, mediada por *likes*, filtros, algoritmos e métricas de engajamento no *feed* infinito.

Nesse cenário, como observa Paula Sibilia (2008), o capital não apenas instrumentaliza a exposição do eu, ele a fomenta, reconfigura e capitaliza. A autora lembra que, se por um lado a visibilidade oferece uma "fenda aberta para a experimentação estética e para a ampliação do possível", por outro, "a nova onda também desatou uma revigorada eficácia na instrumentalização dessas forças vitais, que são ativamente capitalizadas a serviço de um mercado capaz de tudo devorar para convertê-lo em lixo" (Sibilia, 2008, p. 11).

De mais a mais, a estetização da vida se manifesta como teatralização constante do cotidiano. Como bem expressou William Shakespeare em *Como Gostais*: "O mundo inteiro é um palco; os homens e as mulheres, meros artistas, que entram nele e saem." (Shakespeare, [s.d.], Ato II, Cena VII). Nas redes sociais digitais, esse palco se tornou permanente, digitalizado e lucrativo, operando segundo as regras de um mercado que capitaliza cada gesto, imagem e interação. Uma exposição ininterrupta, como enfatizado por Christoph Türcke (2010).

Ao fim e ao cabo, esse teatro contemporâneo sustenta uma ilusão. Como ilustra Platão na alegoria da caverna, os seres humanos permanecem acorrentados, "imobilizados no mesmo lugar, com as pernas e pescoços sob grilhões, unicamente capazes de ver à frente", vendo apenas as sombras projetadas, e tomando-as como verdade. Platão pergunta: "O que achas que ele diria se lhe fosse dito que o que vira antes era tudo uma tolice, mas que agora, estando ele mais próximo da realidade [...] deveria reconhecer sua antiga morada como prisão?" (Platão, *República*, 514a -

517d). A caverna não desapareceu: ela agora se expressa nas telas e algoritmos nas aparências e performances que ocultam a realidade da dominação.

A essa altura, os fatos apontam para um suspeito: o capital é o produtor do zoológico humano virtual. Ele vende os ingressos, promove a propaganda e estrutura o palco. O espetáculo, contudo, é encenado pelos próprios usuários, que confundem liberdade com exibição e expressão com consumo uma vez que: “Sob todas as suas formas. [...] o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita [...].” (Debord, 2003, p. 15).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, vivemos em uma espécie de caverna, como a descrita por Platão em sua alegoria, na qual os seres humanos permanecem ignorantes de si mesmos e do mundo que os cerca. Presos por grilhões simbólicos da ignorância, julgam a realidade a partir das sombras projetadas, tomando as aparências como verdades. No interior dessa caverna, o conhecimento autêntico só pode ser alcançado por meio da luz do sol, metáfora platônica sobre a razão crítica, capaz de revelar a estrutura oculta das coisas.

Ao longo deste ensaio, buscamos estabelecer uma analogia crítica entre os zoológicos humanos do século XIX e as redes sociais digitais do século XXI, a partir das reflexões de Milton José de Almeida. Demonstramos metaforicamente a lógica da exibição, classificação e consumo do eu e do outro, antes sustentada pelo discurso colonial, científico e racializante, que hoje se reconfigura sob novas formas algorítmicas de colonização, espetaculares e aparentemente neutras.

Se no passado o exótico era exibido sob o pretexto do saber e do progresso civilizatório, hoje o diferente é estetizado em nome da liberdade de expressão e da visibilidade digital. A vitrine colonial deu lugar ao *feed* personalizado; o recinto - a jaula material - foi substituída pela interação permanente; o zoológico palco da autopromoção.

O que se mantém intacto é a estrutura de dominação com novas roupagens, o capital, agora em simbiose com as tecnologias digitais, segue operando como o verdadeiro arquiteto do espetáculo, colonizando não apenas territórios, mas subjetividades emocionais e cognitivas. Torna-se urgente, portanto, pensar e

reconstruir limites para as redes sociais não como plataformas neutras ou emancipatórias, mas como arquiteturas da servidão consentida, arenas de espetacularização do eu e você e dispositivos de erosão dos vínculos comunitários.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Elenice Barbosa; SANTOS, Solange Xavier dos. DA EVOLUÇÃO DOS ZOOLÓGICOS AO ZOOLÓGICO DE GOIÂNIA COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE APRENDIZAGEM. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, *[S. l.]*, v. 2, n. 10, p. e210862, 2021. DOI: 10.47820/recima21.v2i10.862. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/862. Acesso em: 21 jun. 2025.

ALMEIDA, Milton, J. de. Investigação visual a respeito do outro. ETD - Educação Temática Digital Campinas, v. 9, n. 1, p. 266-328, dez. 2007. Disponível em: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7332/ssoar-etd-2007-1-almeida-investigacao_visual_a_respeito_do.pdf?sequence=1> Acesso em: 19 jun. 2025.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. E-Book. Disponível em: www.geocities.com/projetoperiferia. 2003.

HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço. Editora Vozes. 2015.

LANIER, Jaron. *Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais*. Tradução de Bruno Casotti. Rio de Janeiro, RJ: Editora Intrinseca, 2018.

PLATÃO. *A República*; tradução, textos adicionais e notas Edson Bini – 3. Ed. – São Paulo: Edipro, 2022.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 6ª Edição. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2001

SHAKESPEARE, William. *Como gostais*. Tradução de Thereza Christina Rocque da Motta. Disponível em: https://shakespearebrasileiro.org/dramas/como-gostais/. Acesso em: 19 jun. 2025. [s.d.].

SIBILIA, Paula. *O show do eu. A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SODRÉ, Adriana., MOREIRA, Diogo. A., Quiroga, Fernando, L. (2025). TikTok como Cultura Imagética na Era da Compulsão Digital. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 22. Recuperado de https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11398 Acesso em: 20 jun. 2025.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada*: filosofia da sensação. Editora Unicamp: Campinas/SP, 2010.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: UMA DISCUSSÃO SOBRE ESTRATÉGIAS, BENEFÍCIOS E CUIDADOS

Rosângela Patrícia de Sousa Moreira[1]
Joélia Silva dos Santos[2]
Kátia Soane Santos Araújo[3]

RESUMO

De forma indireta, a Inteligência Artificial (IA) está presente em nossas ações e atividades diárias há muito mais tempo do que imaginamos. Seu surgimento está associado à própria invenção do sistema computacional em meados do século XX. Contudo, o uso dos instrumentos de IA passaram a fazer parte da rotina diária das pessoas comuns, principalmente, com o desenvolvimento e a disponibilização do ChatGPT em 2022. Essa tecnologia acelerou o processo de busca por respostas, tornando-se também aliada ao estilo de vida prático, automático e dinâmico da sociedade contemporânea. No ambiente escolar, o uso da IA alcançou o público jovem, os quais estão imersos no ambiente virtual e acessam aplicativos e instrumentos com diversas finalidades. Nessa conjuntura, as estratégias, benefícios e cuidados do uso dessa tecnologia não podem prescindir a reflexão que perpassa pela sala de aula da Educação Básica, contexto que motivou a construção desse artigo, o qual busca iniciar uma discussão acerca dos benefícios e cuidados que recaem sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na compreensão dos estudantes. O caminho metodológico percorrido consistiu na construção do arcabouço teórico balizado por autores como Silva, Figueiredo, Guedes et al (2024); Carvalho (2021); Santos e Silva (2024), Nascimento (2024), os quais versam sobre os impactos da IA na educação, sejam eles positivos ou não. Além disso, foi realizada a coleta de informações por meio de formulário Google, com estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPT, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, campus Valença, com idades entre 15 e 19 anos. O levantamento aconteceu no ano de 2025 e contemplou os cursos de Aquicultura, Guia em Turismo, e Informática obtendo o total de 111 (cento e onze) respostas. Para 59% dos estudantes, o que corresponde ao número de 65 (sessenta e cinco) jovens, a presença da IA possibilita melhora no seu desempenho escolar. Contudo, este recurso deve ser empregado por meio de um processo de orientação da instituição escolar e dos profissionais da educação, respeitando, sobretudo, limites de acesso, diretrizes e aspectos éticos na utilização dessa tecnologia.

Palavras-chave: Estudantes. Tecnologia. Escola. Instrumento. Acesso.

1 REFLETINDO SOBRE AS IMPLICAÇÕES E OS LIMITES DA IA

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: patriciamoreira@ifba.edu.br
[2] Mestre em Planejamento Territorial, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: joelia.silva@ifba.edu.br
[3] Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia - e-mail. katiasoane@gmail.com

A Inteligência Artificial (IA) passou a transformar a dinâmica de vida da sociedade contemporânea em diferentes vertentes, seja pela presença em aparelhos que se assemelham a secretárias eletrônica completas ou em atividades que são realizadas na WEB para resolução de diversas demandas diárias (CARVALHO, 2021; ROCHA; SANTOS, NANO, 2023).

Conforme Santos e Silva (2024) o interesse do público comum pelos instrumentos de IA passou a ter notoriedade em 2022, a partir da disponibilização do *ChatGPT* (OpenAI, 2025). É justamente nesta área da sua aplicação prática que nos debruçamos à construção deste artigo, pois enquanto docentes da Educação Básica na rede pública federal, nos questionamos e, igualmente, interpelamos os demais segmentos sociais acerca da seguinte problemática: quais as implicações no uso da IA e quais limites devemos impor, principalmente para os jovens, sobretudo, no âmbito social consultivo, e mais ainda, no processo de formação educacional, considerando os benefícios proporcionados pela tecnologia e os cuidados com a aprendizagem do usuário?

A única certeza que temos, é que a Inteligência Artificial é algo presente na vida de muitas pessoas, principalmente dos jovens. E por conta disso, está transformando a educação em todo o mundo, pois esse grupo social, em fase de formação acadêmica, tem buscado na IA, de forma quase recorrente, auxílio para suas atividades letivas, utilizando desde *chatbots*[4] que tiram dúvidas em tempo real, até plataformas adaptativas que personalizam o aprendizado. Ou seja, a IA apresenta alternativas e recursos que possibilitam a complementação da aprendizagem. Porém, persiste a pergunta sobre as implicações e os limites frente aos benéficos e cuidados com seu uso.

Dito isso, este artigo busca iniciar uma discussão acerca dos benefícios e cuidados que recaem sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na compreensão dos estudantes, a partir da presença da IA na sala aula. Nesse sentido, exploramos nesta construção textual alguns caminhos para o uso desses instrumentos de forma estratégica, os benefícios que

[4] "Um chatbot é um software robô que possui a capacidade de conversar com um ser humano usando a linguagem escrita ou falada, no qual objetiva-se exprimir uma resposta sem o auxílio de outra pessoa. Dessa forma os chatbots são desenvolvidos usando inteligência artificial (IA) a fim de simular uma linguagem natural para que pareça uma conversa entre dois seres humanos" (MORAES; LOURENÇO; TENÓRIO, 2019)

elas trazem e os cuidados necessários para evitar armadilhas como situações de plágio, além da dependência dessa tecnologia que se apresenta “muito eficiente” na execução de tarefas solicitadas pelos docentes.

Para conhecer uma pouco mais sobre o universo que permeia o uso da IA na sala de aula, no ano de 2025, coletamos informações com jovens em idades entre 15 e 19 anos, estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPT, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, campus Valença, e obtivemos o total de 111 (cento e onze) respostas. Essas respostas foram cruciais ao nosso trabalho, pois mostram a percepção do uso da IA por aqueles que realmente utilizam esse recurso, deixando mais compreensível como a dinâmica desse auxílio se faz real em suas rotinas e contextos de aplicação. Questões essas que são balizadas por autores como Silva, Figueiredo, Guedes et al, 2024; Carvalho, 2021; Santos e Silva, 2024, Nascimento, 2024, que abordam a presença dessa tecnologia e seus impactos na educação, sejam eles positivos ou não.

Nessa proposta de discussão, o nosso foco, no primeiro momento, consiste na abordagem de instrumentos tecnológicos gratuitos que podem auxiliar docentes e discentes na potencialização do processo educativo, contribuindo para aquisição de conhecimento ou aprimoramento de saberes. A partir das estratégias apontadas, apresentamos algumas questões acerca da realidade de utilização da IA pelos jovens da Educação Básica no IFBA, campus Valença. Na sequência, são feitas breves reflexões que podem ser válidas numa continuidade dessa discussão com estudantes, principalmente sobre a questão da ética na utilização da IA.

2 ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR E APRENDER

Ao contrário do que muitos pensam, a Inteligência Artificial não é uma novidade. A IA está presente em nossas ações e atividades há mais tempo do que imaginamos, nos realocando aos meados do século XX, com a própria invenção do sistema computacional, quando o através de um artigo publicado nos anos 1950, o matemático Alan M. Turing, questionou sobre a “capacidade de pensar das máquinas”, e se as mesmas “poderiam ser consideradas inteligentes”. Contudo, o termo “Inteligência Artificial” surge através do trabalho de outro matemático,

McCarthy, em 1955, quando se propõe, juntamente com uma equipe de pesquisadores, a resolver situações de diversas áreas de pesquisa, utilizando recursos maquínicos (Sobreira, 2025).

De acordo com Correia (2020), em 1956 o cientista John McCarthy, definiu a IA “como sendo a ciência e engenharia de produzir máquinas inteligentes” (2020, p. 6). Entretanto, a expansão desta tecnologia ocorreu a partir da década de 1970, cujo objetivo era promover a solução de problemas reais (Faceli; Gama; Almeida e Carvalho, 2021).

Décadas depois, houve muitos avanços, imensurável capacidade de armazenamento de dados, e com isso, o universo das possibilidades dispostas pelas tecnologias digitais proporcionaram em 2022, o seu acesso de forma aberta e popularizada ao *chatbot* de IA para geração de texto da *OpenAI*, o *ChatGPT* (de patente estadunidense), e mais recentemente, com a *Deep Seek* (sob controle chinês). Muitas vezes utilizados pelos jovens apenas como recursos para resumos ou facilitação de atividades, são programas, algoritmos desenvolvidos para entender e gerar textos de forma clara, fluida e objetiva.

Esses modelos de inteligência artificial são programados para tornar a interação cada vez mais contextualizada, pois o programa “refina” suas possibilidades de respostas a partir da quantidade de exemplos de textos que consegue buscar na rede web. Isso possibilita que as respostas construídas sejam adaptadas, contextualizadas e interativas com o sujeito consultante. Neste sentido, podemos inferir que existe um processo de adequação ao nível de busca proposto aos *chatbot*, e que as proposições de respostas também serão ajustadas ao mesmo nível, sejam para questões de curiosidade ou estudos.

É necessário conhecer como a IA se apresenta no universo estudantil enquanto recurso de estudo, justamente por se caracterizar como instrumento dinâmico de rápido e prático manuseio, mas, principalmente, pelo acesso gratuito. Nesse universo de possibilidades, cabe ressaltar que existem outras opções para além do *ChatGTP* ou *DeepSeek*, com acessos livres, que podem auxiliar no aprendizado. Estamos nos referindo às plataformas de educação online, sem fins lucrativos, que oferecem cursos gratuitos em diferentes áreas como matemática, ciências, humanidades, tais como o *Khan Academy*, que pode ser utilizado por pais e escolas. Esse recurso usa a IA como instrumento para melhorar o aprendizado

de diversas áreas da educação, desde a educação infantil até o ensino médio, em todas as disciplinas. O *Khan Academy* pode ser acessado por qualquer dispositivo conectado à internet.

Outra possibilidade de acesso gratuito é o *Google Bard*, hoje conhecido como *Gemini*. Esta é um assistente de IA do tipo conversacional, desenvolvido pelo Google. Com características diferentemente do *Khan Academy*, o *Gemini* apresenta outras possibilidades também benéficas ao suporte nos estudos, tais como *chatbot* generativo, respondendo perguntas, gerando textos ou explicando conceitos ou tarefas, porém restritas com acesso a uma conta no provedor Google.

Esses caminhos podem e devem ser considerados como unidades de apoio individualizado ou coletivos aos estudos, disponível a qualquer momento, auxiliando estudantes em ações de aprimoramento, apontando pontos fracos em suas construções textuais ou sugerindo exercícios específicos, potencializando a aprendizagem e encaminhando ao êxito na superação da dificuldade apresentada. Este suporte torna-se relevante, sobretudo, para estudantes da rede pública de educação, que por vezes, apresentam uma deficiência em bases formativas ou mesmo em disposição de material para pesquisa na biblioteca escolar ou a ausência destes espaços em suas unidades de ensino. Dessa forma, esses instrumentos possibilitam acesso a inúmeros recursos educacionais e a oportunidade de os estudantes complementarem os estudos, principalmente quando associado às orientações dos professores.

3 IDENTIFICANDO OS BENEFÍCIOS NO USO DA TECNOLOGIA

Buscando (re)conhecer como os jovens da rede de educação pública federal, na qual estamos envolvidas, utilizam a IA em seus estudos, foi realizado um levantamento de informações através da aplicação de um formulário online por meio do Google Forms, pelo qual obtivemos 111(cento e onze) respostas. O público envolvido nesta amostra compreende jovens do Ensino Médio Integrado, nas séries do 1º aos 3º anos, entre os cursos de Aquicultura, Guia em Turismo, e Informática, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Valença.

Apesar de cerca de 90% dos jovens apontarem acesso constante e quase diariamente aos recursos da IA, as possibilidades de uso do *Google Bard* (Gemini),

e *Khan Academy*, não foram mencionadas pelos estudantes, o que demonstra um desconhecimento sobre outros recursos disponíveis, limitando e condicionando os grupos, não apenas de alunos, à recursos que são explorados de forma limitada. Neste sentido, cabe ressaltar que os caminhos para aprendizagem que são possibilitados através da IA ou de plataformas de estudos que utilizam seus recursos, são numerosos e diversos, os quais não se restringem aos *chatbots*.

Esse *dalay* no reconhecimento das possibilidades que a Inteligência Artificial consegue oferecer na aprendizagem pode ser explicado pela falta de orientação aos estudantes, por parte das instituições de ensino, acerca de como utilizar tais recursos em sua dinâmica de estudos. Provavelmente, essa ausência de orientação acontece em decorrência da ideia velada de que essa informação não é necessária, pois se acredita que essa geração de estudantes já dominaria as redes digitais e saberiam utilizar os recursos disponíveis, sem maiores problemas. A facilidade no manuseio dos instrumentos tecnológicos decorre do perfil de nativos digitais (MOREIRA; SOUZA, 2018) mas não assegura a compreensão dos riscos.

Porém, como apontado pela maioria dos jovens entrevistados, muitos indicaram a importância dessa orientação e das possibilidades de utilização da IA. A partir do momento em que as orientações são realizadas, os jovens podem criar estratégias para seus estudos, aproveitando melhor as oportunidades de gerenciar sua autonomia no aprendizado, fora da sala de aula ou do olhar de seus professores, mas recebendo o feedback dos acertos ou dos erros no processo.

A figura 1 apresenta o resultado da seguinte pergunta: para quais tarefas escolares você já usou a IA? Neste questionamento os estudantes poderiam marcar mais de uma opção, cujos destaques foram: pesquisas diversas (86,5%), correção de textos (55,9%) e de resumos (50,5%).

A sinalização dos jovens estudantes indica que a utilização da IA para fins de estudo está concentrada em atividades que demandam construção e organização de estruturas textuais. A aplicação dos recursos da Inteligência Artificial ou de plataforma que a utilizam como suporte, pode auxiliar na elaboração das estratégias de estudos em diferentes âmbitos como, por exemplo, pesquisa de fontes confiáveis para realização de trabalhos complementares, como artigos já disponíveis na WEB. Outra aplicabilidade possível está nas correções de textos,

em aspectos ortográficos, gramaticais, apontando ao estudante as suas dificuldades e viabilizando as intervenções necessárias.

Figura 1 – Tarefas realizadas com o uso da IA, conforme respostas dos estudantes da EPT do IFBA, 2025

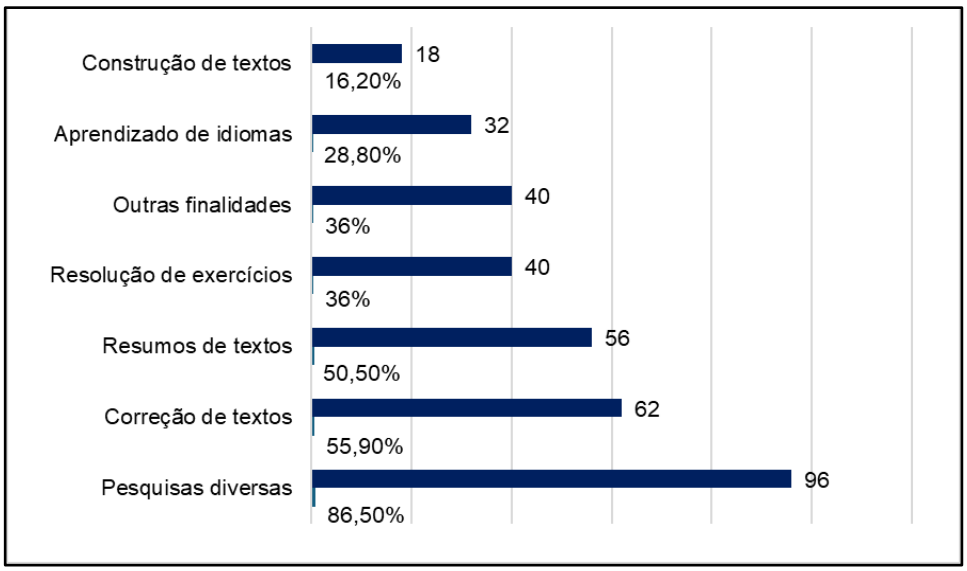

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos estudantes, 2025

As novas experiências de aprendizagem emergem constantemente para o mundo da educação e, resguardando as pessoas que têm acesso a internet, a tecnologia tem papel fundamental na interação que perpassa pela gama de alternativas à complementação e facilidades para o apreender de saberes. Ao passo que para muitos dos entrevistados, cerca de 59%, o que corresponde ao número de 65 (sessenta e cinco) jovens, a presença da IA possibilita melhora no seu desempenho escolar. Assim, inferimos que, aspectos ou compreensão de melhorias por parte dos estudantes sobre seu aprendizado estão relacionados aos conteúdos interativos e adaptados às suas dificuldades. Segundo os estudantes, uma das principais vantagens para utilização da IA nos estudos estaria relacionado a agilidade nas buscas das informações e com explicações descritas como “mais claras”, além da personalização do aprendizado.

3.1 ANALISANDO OS RISCOS E DESVANTAGENS

Apesar da gama de vantagens apresentadas na seção anterior, precisamos atentar aos riscos da utilização constante da IA na sala de aula, principalmente para o público-alvo de nossa discussão: os estudantes da Educação Básica. Um ponto a ser ressaltado nesse processo é a natureza educacional, que se faz por meio da interação social, seja ela nos espaços formais de educação ou não. As potencialidades do instrumento não eximem seus riscos e desvantagens, que estão relacionados ao estímulo às situações de isolamento, insegurança nas tomadas de decisões ou dificuldade no desenvolvimento do pensamento crítico.

E nesse sentido, apresentamos o primeiro aspecto negativo da IA, pois a dinâmica da aprendizagem é decorrente do desenvolvimento socioemocional, e o distanciamento ou a redução da interação humana durante a fase educacional, em qualquer das etapas formativas, pode ser prejudicial à formação e estabilidade social do sujeito.

Para além das questões relacionadas aos aspectos sociais, reportamos a situação com a ética na utilização da IA, como plágios identificados a partir de textos gerados pelo algoritmo e apresentados pelos estudantes como originais. Essa situação precisa ser bem esclarecida junto aos usuários, não apenas estudantes, mas de forma geral, pois a situação de plágio é crime intelectual e a pessoa responsável pode responder criminalmente pelo ato.

Aqui, ressaltamos a importância de uma discussão sobre como usar a IA de forma ética, além de outras orientações importantes a serem repassadas aos estudantes, pois a desinformação ou a falta de maturidade sobre determinadas situações, podem gerar consequências perigosas ao caráter acadêmico em formação.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presença da Inteligência Artificial e a sua vertiginosa utilização em diferentes âmbitos na sociedade é inegável e potencialmente crescente a cada dia. No campo educacional, a IA pode ser encarada como uma grande aliada no processo de democratização da aprendizagem, aproximando saberes e potencializando o crescimento intelectual de jovens, sobretudo, da rede pública.

A utilização de *chatbots*, como o *ChatGTP*, *Gemini* ou *DeepSeek*, ou plataformas adaptativas, como *Khan Academy*, estão na lista de instrumentos que fazem parte da IA e podem ser utilizadas pelos estudantes para dinamizar sua estratégia de estudos.

Contudo, estes recursos devem ser empregados de forma responsável, respeitando, sobretudo, limites de acesso e aspectos éticos. Diretrizes que devem partir de um processo de orientação por parte da instituição escolar e profissionais da educação, guiando os jovens para uma consciente utilização dessa tecnologia.

Neste sentido, salientamos que a presença docente se faz ainda mais importante no processo de aprendizagem por intermédio da IA, pois cabe a esse profissional o papel de incentivar pensamentos e observações críticas sobre o uso da tecnologia, principalmente na ação de comparar as informações que são obtidas, por exemplo, durante as consultas aos *Chatbots*. Ações como a realização de oficinas ou debates sobre a utilização, riscos e conscientização para o uso de recursos provenientes da IA, também são sugestões para que possamos instruir nossos jovens sobre a eficiência da Inteligência Artificial como aliada na educação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira de. Inteligência Artificial: riscos, benefícios e uso responsável. **Estudos Avançados** 35 (101), 2021. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.003>. Acesso: 15. Maio, 2025.

CORREIA, Catarina Camacho. **Inteligência Artificial e Propriedade Intelectual**. p. 23, 2020. Disponível em: https://portal.issn.org/resource/ISSN/2184-5549. Acesso em 28. Junho, 2025.

FACELI, Katti; LORENA, Ana Carolina; GAMA, João Gama; ALMEIDA, Tiago Agostinho; CARVALHO, André Carlos Ponce de Leon Ferreira de. **Inteligência Artificial**: Uma Abordagem de Aprendizado de Máquina. 2. edição. GrupoGen, 2021. Disponível em: https://www.grupogen.com.br/e-book-inteligencia-artificial-uma-abordagem-de-aprendizado-de-maquina. Acesso: 15. Maio, 2025.

MORAES, Thiago Rodrigues; LOURENÇO, Gisele Caroline Urbano Lourenço; TENÓRIO Nelson. **As possibilidades do uso de chatbots: uma pesquisa exploratória e bibliográfica.** XI EPCC Anais Eletrônico, 2019. Disponível em: https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/3735/1/Thiago%20Rodrigues%20Moraes.pdf. Acesso: 27. Junho, 2025.

MOREIRA, Rosângela Patrícia de Sousa; SOUZA, Tassio Santana de. As tecnologias nas aulas de Geografia: algumas possibilidades através das TIC. In ARAÚJO, Kátia Soane Santos; MOREIRA, Rosângela Patrícia de Sousa. **As tecnologias na educação:** desafios e possibilidades na prática docente. Curitiba: Editora CRV, 2018.

NASCIMENTO, José Leônidas Alves do. **O Impacto da Inteligência Artificial na Educação:** Uma Análise do Potencial Transformador do ChatGPT. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024.

OpenAI. (2025). ChatGPT (versão GPT-4o mini) [Modelo de linguagem IA]. *https://openai.com/*. Acesso em 18. Abril, 2025.

ROCHA, Uelisson Borges. SANTOS, Wagna Piler Carvalho dos. NANO, Rita Maria Weste. Uso da inteligência artificial: avanços, riscos e desafios relacionados à propriedade intelectual. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 08, Ed. 06, Vol. 03, pp. 137-149. Junho de 2023. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/riscos-e-desafios, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/riscos-e-desafios.

SANTOS, Mayke Franklin da Cruz; SILVA, Cleber Cezar da. (2025). Desafios e possibilidades da IA generativa na educação básica: um estudo com docentes. In ***SciELO*** *Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9628 (Original work published 2024).

SOBREIRA, Victor. **Um panorama da história da inteligência artificial e suas aplicações na pesquisa histórica**. Revista Varia História, v. 41, e25035, ano 2025. Disponível em: 1982-4343-vh-41-e25035.indd, Acesso: 26, junho, 2025

SILVA, Josué Jorge Gonçalves da; OLIVEIRA, Michelle Leandro; FIGUEIREDO, Malena Polyana Pereira de; GUEDES, Adenise Alexandre de Brito *et all.* **O Futuro da Educação na Era da Inteligência Artificial:** um guia completo para educadores entenderem e aplicarem as novas tecnologias 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. Disponível em: ttps://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868429/2/Ebook_O_Futuro_Educação.pdf. Acesso: 27. Junho, 2025.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ENQUANTO RECURSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Maria Carolina de Souza[1]

Mirian Célia Castellain Guebert,[2]

RESUMO

O presente estudo desenvolve uma análise acerca da utilização das tecnologias assistivas como recurso na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Para isso, tem-se como questão norteadora: quais as contribuições e limitações o uso das tecnologias assistivas tem demonstrado no ambiente escolar enquanto recurso utilizado no processo inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental? Para tanto, o objetivo geral deste estudo é analisar como as tecnologias assistivas vem sendo utilizadas no ambiente escolar, enquanto um recurso que pode promover a inclusão escolar e facilitar o acesso a aprendizagem para todos. Enquanto metodologia de estudo, foi desenvolvida um levantamento bibliográfico Estado da Arte, com o objetivo de entender como as produções acadêmicas mais recentes tem abordado essa temática. A partir do levantamento, destacou-se a necessidade da formação docente voltada a essa temática, pois torna-se inviável exigir o uso dessas tecnologias sem um preparo prévio por parte dos professores, sejam eles do atendimento educacional especializado ou das salas de aula regulares, destaca-se também a falta de recursos nas escolas que possibilitem a utilização dessas tecnologias frente ao aumento da demanda e ampliação do público-alvo atendido nas escolas regulares. Contudo, conclui-se que a eficácia depende de diversos fatores interligados, como formação adequada dos profissionais da educação, infraestrutura escolar compatível, políticas públicas consistentes e ações pedagógicas planejadas e contextualizadas. Além disso, é fundamental que a inclusão escolar seja compreendida como um processo coletivo que envolva a escola, a família e a sociedade, para além do simples cumprimento da legislação.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Educação inclusiva. Deficiência intelectual.

1 INTRODUÇÃO

A partir da graduação em Licenciatura em Pedagogia foi possível aprofundar conhecimentos acerca da educação inclusiva e desenvolver uma

[1] Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mestranda NO Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR), maria.souza12@pucpr.edu.br.

[2] Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Federal do Paraná (1994), Especialista em Educação Especial com ênfase em Condutas Típicas pela Universidade Tuiuti do Paraná (1996), Especialista em Educação Especial e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Mato Grosso do SUL (1998) Mestrado em Engenharia da Produção com Ênfase em Tecnologia Educacional (2002) e Doutora em Educação História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Pós Doutora em Direitos Humanos UFG (2023), mirian.castellain@pucpr.br.

pesquisa para o trabalho de conclusão de curso acerca dos aparatos legais vigentes em alcance municipal e federal que orientam a inclusão escolar dentro das instituições de ensino. O presente artigo foi desenvolvido a partir das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH) de caráter interdisciplinar da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o qual sou estudante do curso de mestrado, com isenção integral da mensalidade financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com orientação da Profª. Drª. Mirian Célia Castellain Guebert.

O conceito de educação inclusiva, vem sendo bastante estudado desde a década de 1990 seja no âmbito internacional pelas conferências e documentos norteadores, quanto no Brasil pelas diversas produções acadêmicas, legislações e políticas públicas que foram desenvolvidas acerca dessa temática.

Apesar desse volume de produções que dispõe sobre a inclusão escolar, ainda é um conceito que aparece distorcido e entendido como sinônimo da educação especial. É necessário o desenvolvimento de estudos que abordam os diferentes aspectos que estão presentes dentro do processo de inclusão, para que possam surgir um conceito consolidado e embaso por políticas eficazes.

Pensando no contexto contemporâneo onde o uso da tecnologia está presentes em todos os espaços da vida cotidiana, e a escola não é diferente, atualmente as crianças começam a ter contato com as tecnologias e a internet desde muito cedo, esse letramento digital pode se tornar uma ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento quando utilizado da forma correta. As tecnologias assistivas surgem como uma forma da utilização da tecnologia enquanto recurso para facilitar a realização de atividades de acordo com as necessidades especiais de cada pessoa. Pelosi (2008, p.158) ao articular as tecnologias assistivas e a educação, aponta:

> Para que os alunos aprendam é necessário que as práticas pedagógicas sejam modificadas, haja adaptações de currículos e dos processos de avaliação e que seja introduzida a Tecnologia Assistiva com o objetivo de favorecer a acessibilidade dos ambientes e materiais pedagógicos [...].

A partir disso, surge a necessidade de desenvolver um estudo acerca do uso das tecnologias assistivas, e questiona-se: **quais as contribuições e limitações o uso das tecnologias assistivas tem demonstrado no ambiente escolar enquanto recurso utilizado no processo inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental?** Tendo isso em mente, o objetivo do estudo é analisar como as tecnologias assistivas vem sendo utilizadas no ambiente escolar, enquanto um recurso que pode promover a inclusão escolar e facilitar o acesso a aprendizagem para todos.

2 RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA

A compreensão acerca do conceito de educação inclusiva e a da importância desse processo é de suma importância enquanto profissional da educação, independe de qual área da docência esteja atuando é necessário entender que através desse processo, estudantes que antes se quer existia possibilidade de estarem presentes em instituições de ensino em um modelo educacional de exclusão, passam a ter o direito do acesso a aprendizagem e da inclusão no ensino regular, recebendo o apoio necessário para que possam ter uma trajetória escolar digna e efetiva.

A inclusão vai além apenas do âmbito educacional, existem legislações no Brasil que visam a inclusão em todos os aspectos da vida cotidiana, como por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) que dispõe o direito de inclusão social, profissional e educacional da pessoa com deficiência, entre outras legislações que abordam essa temática.

Ao pensar nesse aspecto legal, a própria Constituição Federal (1988) no Capítulo I ao dispor sobre a garantia dos direitos fundamentais, institui: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988), com isso, traz a compreensão da igualdade de direitos, que é o

princípio fundamental da inclusão. Logo, pode-se afirmar que a inclusão se caracteriza como parte dos direitos humanos.

3 LEVANTAMENTO TEÓRICO BIBLIOGRÁFICO

A construção do estudo bibliográfico foi realizada através do método Estado da Arte, Ferreira (2002, p.258) traz a seguinte compreensão desta metodologia como: “Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]”, ou seja, foi utilizado o método Estado da Arte com o intuito de entender como os conceitos basilares desta pesquisa tem sido explicado no meio acadêmico.

Para tanto, foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os seguintes descritores: “educação inclusiva, tecnologias assistivas”, alcançando cinquenta e seis resultados. Foi utilizado como aspectos de filtragem o critério temporal de dez anos (2013-2023) e, em seguida, o de compatibilidade de títulos, com isso, foram encontrados vinte e um resultados. A partir da análise dos resumos de cada artigo, foram selecionados onze trabalhos para também compor as fontes de análise deste estudo.

Quadro 1- Estado da Arte.

Periódicos/ revista	Autores	Título e ano	Objetivos	Referencial teórico
Revista Ibero-americana de Estudos em Educação	CORREA; MORO; VALENTINI.	Tecnologia assistiva na educação inclusiva; 2021.	[...] Os artigos que integram o presente dossiê partem do pressuposto de que para o desenvolvimento de tais contextos é necessário o desenvolvimento de pesquisas e discussões das abordagens teóricas e práticas que constituem o uso da tecnologia	CUNHA; VIEIRA; DIAS (2015)

			assistiva na educação inclusiva.	
Revista Intersaberes	VAZ; GUEBERT.	A engrenagem dos direitos humanos a partir da perspectiva da educação inclusiva; 2020.	Abordar a relação complexa que conecta os direitos humanos, a educação e a educação inclusiva.	SANTOS (1997) CANDAU (2008) MORIN (2011)
Revista Dialogia	NASCIMENTO; CARVALHO.	Direitos humanos, educação inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência; 2020.	Problematizar como os estudantes, à luz das desigualdades e preconceitos que marcam suas vidas, foram impediram de gozar de seu direito.	NASCIMENTO (2018) SILVA (2003)
Revista Artes de Educar	SOUZA; CORDEIRO; PAIVA.	Educação inclusiva e educação em direitos humanos; 2022.	Apresentar e refletir sobre o direito de aprender, considerando as práticas pedagógicas de ensino como aspectos que potencializam a aprendizagem quando concebidas sobre o prisma da acessibilidade.	MENDES (2006)
Revista Educação Especial	EBBING; BRITTES.	Educação inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento: desdobramentos a partir da lógica neoliberal; 2016.	[...] Entender como as escolas estão se articulando em direção à educação inclusiva e aos discursos que nela circulam.	VEIGA-NETO (1995, 2000, 2008)
Educação em Revista (edur)	CONTE; OURIQUE; BASEGIO.	Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade; 2017.	[...] Discutir sobre o dispositivo pedagógico da tecnologia assistiva no processo de reconhecimento mútuo, de interação social e de construção da aprendizagem, para promover a igualdade de direitos e o	HABERMAS (1996) HEIDEGGER (2001) HONNETH (2003)

			exercício da cidadania.	
Revista Educação Especial	BIAZUS; RIEDER.	Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no ambiente escolar: revisão sistemática; 2019.	[...] Realizar uma revisão sistemática sobre tecnologia assistiva (TA) na ei de alunos com necessidades educacionais especiais (NEES).	TELES, RESEGUE; PUCCINI (2013) GORDON (2013)
Colloquium Humanarum,	ARAUJO, *et al*.	A formação de professores para o uso de tecnologias assistivas e construção de uma educação inclusiva: vivência na disciplina práticas docentes e novas tecnologias; 2015;	[...] Proporcionar o conhecimento de diferentes tecnologias existentes, em especial, na área de educação inclusiva, levando os pós-graduandos a compreenderem suas possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas educacionais.	BERSCH (2013) GIACOMINI; SARTORETTO; BERSCH (2010) SARTORETTO E BERSCH (2010)
Cadernos Cimeac	RIBEIRO; MALPASS; ROSA.	Educação inclusiva: análise do uso da tecnologia assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de Uberaba (MG); 2021.	[...] Analisar, através de estudo de caso, o conhecimento e a utilização de recursos de tecnologia assistiva para a educação inclusiva na perspectiva dos profissionais que trabalham com o atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Uberaba/MG.	*[S.l]*
Revista Multidisciplinar de Ensino	SILVA; ALMEIDA; CORDEIRO.	Recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa e ampliada na perspectiva da educação inclusiva; 2021.	[...] Relatar a experiência do projeto de estágio interno complementar desenvolvido na perspectiva inclusiva na educação básica. Constroem-se produtos que favorecem o aprendizado dos	GLAT (2007) PAULA; MARÇAL; QUINTANILHA (2018) GLAT (2011) VARELA (2013)

			estudantes público-alvo da educação especial.	
Cadernos de Prospecção	CARDOZO; GALHARDO; SANTOS.	Estudo prospectivo sobre tecnologia assistiva na educação escolar para criança com deficiência intelectual/mental; 2019.	[...] Realizar uma prospecção tecnológica do panorama mundial da proteção de produtos e processos associados à TA, investigando as patentes por país de origem, evolução anual, tipo de instituição e empresas envolvidas no desenvolvimento.	BERSCH (2017)

Fonte: a autora, 2025.

A partir desse levantamento percebe-se que as produções acadêmicas a respeito da utilização das tecnologias assistivas como recurso para educação inclusiva ainda vem ocorrendo de forma tímida, apesar de representar um avanço significativo nos últimos dez anos.

Percebe-se que a utilização desse recurso acontece, na maioria dos casos, nas salas de recurso multifuncionais (SRMF) como recurso do atendimento educacional especializado (AEE), nas salas de aula regular, ainda não apresenta uma utilização significativa.

Dentre as principais conclusões dos artigos destaca-se a necessidade da formação docente voltada a essa temática, pois torna-se inviável exigir o uso dessas tecnologias sem um preparo prévio por parte dos professores, sejam eles do AEE ou das salas de aula regulares, destaca-se também a falta de recursos nas escolas que possibilitem a utilização dessas tecnologias frente ao aumento da demanda e ampliação do público-alvo atendido nas escolas regulares.

4 EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E TECNOLOGIA ASSISTIVA: MECANISMOS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DI

A educação inclusiva tem sido um assunto que está em destaque nas discussões políticas e acadêmicas desde o final da década de 1990, no Brasil existem diversas políticas que orientam esse processo, como por exemplo, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada em 2008 pelo Ministério da Educação que é o documento norteador da educação inclusiva em todo território nacional, e traz a seguinte compreensão desse processo:

> [...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14)

Ou seja, atende ao público-alvo da educação especial e busca trazer orientações diversos aspectos necessários para alcançar aa efetividade do processo de inclusão escolar.

A partir da análise dos artigos selecionados foi possível perceber a correlação entre inclusão escolar e a garantia dos direitos humanos fundamentais, conforme Souza, Cordeiro e Paiva (2022, p.13) citam “[...] verifica-se que a igualdade de participação nos contextos educacionais se expressa como um Direito Humano fundamental.”, a igualdade de acesso e participação à educação é também um dos princípios da educação inclusiva.

Quanto a esse conceito Vaz e Guebert explicam que “sendo os Direitos Humanos reconhecidos pelas lutas sociais de grupos historicamente vulneráveis e excluídos, torna-se importante analisar a perspectiva da educação inclusiva como elemento fundamental desta engrenagem.” (2020, p.264). Ou seja, é possível pensar a educação inclusiva como parte dos direitos humanos, pois tem como objetivo quebrar a lógica excludente da sociedade dentro do ambiente

escolar, assegurando o direito a uma educação que atenda a todos de forma efetiva.

Para que esse direito possa vir a se tornar uma realidade é necessário repensar diferentes aspectos da educação, conforme Correa, Moro e Valentini (2021, p.2963) explica:

> [...] Em nosso país, completamos quase três décadas de compromisso com a educação inclusiva, no entanto, precisamos avançar muito ainda. Para uma instituição ser inclusiva ela precisa dar conta de muitos aspectos, como: acessibilidade, flexibilidade curricular, professores, gestores e técnicos capacitados, práticas pedagógicas diferenciadas, entre outros.

Ou seja, não basta apenas propor políticas e legislações que visam a obrigatoriedade da inclusão nas escolas regulares se não vierem acompanhadas de práticas efetivas que abrangem os diferentes aspectos que integram esse processo, conforme Ebbing e Brittes (2016, p.181) afirma “A inclusão é entendida como imperativo, quando deixa de ser uma possibilidade e passa a ser obrigatória tanto para os sistemas de ensino quanto para as famílias.”

Com isso, percebe-se que a inclusão escolar é um processo que consiste em uma proposta de educação que contemple a todos, proporcionando uma aprendizagem efetiva a partir das capacidades e limitações individuais de cada um, mas para que isso seja possível é necessário repensar diferentes aspectos da educação em geral, e não só isso, conforme Nascimento e Carvalho explicam: “[...] a prática educativa relatada mostrou que a inclusão é um processo que implica conhecimento dos direitos, mas não apenas isso. Implica também mudança de postura, de professores e alunos.” (2020, p.145), ou seja, é necessária uma mudança no paradigma educacional existente atualmente.

A tecnologia é um recurso que vem sendo explorado no campo educacional a anos, muito se fala sobre a potencialidade da tecnologia enquanto recurso de aprendizagem, como por exemplo, a *gamificação* que tem sido bastante explorada e é um exemplo dessa relação. Uma outra possibilidade dessa relação é a utilização das tecnologias assistivas dentro do ambiente escolar, quanto a isso Araujo *et al* (2015, p.1013) explicam que:

> O uso dos recursos de TA dentro da escola, tem o propósito de solucionar problemas funcionais, de maneira que desenvolva o potencial e as habilidades do aluno, afim de, proporcionar a este, maior conforto e participação nas atividades da escola.

Ou seja, o uso das tecnologias assistivas no ambiente escolar já é um recurso que vem sendo explorado e demonstra potencialidades para a promoção da inclusão escolar, a própria PNEPEI cita o uso desse recurso ao dispor sobre o atendimento educacional especializado (AEE) “O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.” (BRASIL, 2008).

Ainda na PNEPEI, cita as salas de recurso multifuncionais, quanto a este recurso Ribeiro, Malpass e Rosa (2021, p.228) explica:

> Nesse contexto destacam-se ações como a oferta do AEE e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Para a oferta desses serviços, a utilização de recursos de TA é considerada primordial, pois proporciona ou amplia as habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

Ou seja, o uso das tecnologias assistivas enquanto recurso promotor da inclusão escolar já está previsto nas políticas educacionais e vem sendo trabalhado no AEE. Quantos aos benefícios dessa relação, Biazus e Rieder (2019, p.12) pontua que “a Tecnologia Assistiva tem como benefício facilitar a inserção desses alunos no ambiente escolar, é uma área do conhecimento, que engloba produtos, recursos, metodologias e práticas que objetivam promover a funcionalidade.”

A utilização desse recurso é destinada aos estudantes que se encontram em processo de inclusão escolar, e traz possibilidades que vão além da trajetória escolar destes estudantes, conforme explicam Conte, Ourique e Basegio (2017, p.13):

> A TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender.

Contudo, fica clara que a TA é um recurso que traz a possibilidade da utilização da tecnologia enquanto material didática é pode ser um instrumento facilitador da educação inclusiva, trazendo diversas potencialidades para esse processo.

No Brasil a Lei Brasileira de Inclusão (2015) busca amparar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência (PCD), e traz o seguinte conceito:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. 9BRASIL, 2015)

Uma definição mais exata a respeito do conceito de deficiência intelectual é apresentada no DSM V:

> A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (American Psychiatric Association; trad. NASCIMENTO *et al*, 2014, p.31)

Ou seja, a deficiência intelectual é entendida como um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual acarreta é um déficit nas atividades mentais. No âmbito educacional é entendido como público-alvo da educação especial e também é possível de serem integrados ao processo de inclusão escolar, quando a isso Cardoso, Galhardo e Santos (2019, p.838) destacam:

> O emprego de recursos tecnológicos como meio para a melhoria da acessibilidade da pessoa com deficiência intelectual é uma ação que busca minimizar, neutralizar ou eliminar as barreiras que a impedem no seu processo de aprendizagem e interação no convívio social. Consequentemente, um progresso gradativo por meio de acompanhamento e interação de instituição de ensino, família e sociedade.

Ou seja, para que seja possível pensar a inclusão escolar desse público-alvo, é necessário pensar em recursos e métodos que atendam a suas especificidades.

5 CONCLUSÃO

A análise sobre o uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental revela que, embora tais recursos apresentem grande potencial para favorecer o acesso à aprendizagem e à participação efetiva desses alunos, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. A tecnologia assistiva, ao possibilitar o desenvolvimento de habilidades funcionais e ampliar a autonomia dos estudantes, configura-se como uma importante aliada da educação inclusiva, contribuindo para a garantia de um direito humano fundamental: o direito à educação de qualidade para todos.

Entretanto, sua eficácia depende de diversos fatores interligados, como formação adequada dos profissionais da educação, infraestrutura escolar compatível, políticas públicas consistentes e ações pedagógicas planejadas e contextualizadas. Além disso, é fundamental que a inclusão escolar seja compreendida como um processo coletivo que envolva a escola, a família e a sociedade, para além do simples cumprimento da legislação.

Assim, as tecnologias assistivas devem ser compreendidas não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como instrumentos de transformação social, capazes de promover uma educação mais equitativa, acessível e humanizada. Reconhecer suas potencialidades e enfrentar suas limitações é um passo essencial na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association; trad. NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa *et al*. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 5. ed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2023.

ARAUJO, Mariane Della Coletta Savioli Garzotti *et al*. A formação de professores para o uso de tecnologias assistivas e construção de uma

educação inclusiva: vivência na disciplina práticas docentes e novas tecnologias. **Colloquium Humanarum,** vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1009-1017. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educação/A%20FORMAÇÃO%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20O%20USO%20DE%20TECNOLOGIAS%20ASSISTIVAS%20E%20CONSTRUÇÃO%20DE%20UMA%20EDUCAÇÃO%20INCLUSIVA%20VIVÊNCIA%20NA%20DISCIPLINA%20PRÁTICAS%20DOCENTES%20E.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2023.

BIAZUS, Graziela. Ferreira.; RIEDER, Carlos. Roberto. Mello. Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no processo de alfabetização de escolares: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 32, p. e69/ 1 –15, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33317. Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 de nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 03 de nov. 2023.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liane Hatchsbach; BASEGIO, Antonio Carlos. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em revista**, n.33, p.1-14, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/?lang=pt#. Acesso em: 02 de nov. 2023.

CORREA, Ygor.; MORO, Tatiele Bolson.; VALENTINI, Carla. Baetris. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.4, p. 2963–2970, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16060. Acesso em: 03 nov. 2023.

EBBING, Dinara Soraia; BRITTES, Leticia Ramalho. Educação Inclusiva: entre questões de direitos humanos e auto-investimento Desdobramentos a partir da lógica neoliberal. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 175–187, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17456. Acesso em: 03 nov. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n.79, p.257-272, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 de nov. 2023.

FRASSON, Julia Maciela Oliveira de Tassin; GALHARDO, Cristiane Xavier; SANTOS, Vivianni Marque Leite dos. Estudo Prospectivo sobre Tecnologia Assistiva na Educação Escolar para Criança com Deficiência Intelectual/Mental. **Cadernos de Prospecção**, *[S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 837, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/nit/article/view/31989. Acesso em: 02 nov. 2023.

GUEBERT, Mirian. Célia. Castellain. A engrenagem dos direitos humanos a partir da perspectiva da educação inclusiva. **REVISTA INTERSABERES**, *[S. l.]*, v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1791. Acesso em: 03 nov. 2023.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 35, p. 135–147, 2020. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/16938. Acesso em: 02 nov. 2023.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10424/1/Tese_Miryam_v1_Bdtd.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2023.

RIBEIRO, Luisa Helena de Almeida; MALPASS, Ana Claudia Granato; ROSA, Rosemar. Educação inclusiva: análise do uso da tecnologia assistiva por profissionais da rede municipal de ensino de uberaba (mg). **Cadernos CIMEAC**, v.11, n.2, p.226-249, 2021. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/5410. Acesso em: 03 de nov. 2023.

SANTANA, Monique da Silva; QUINTANILHA, Beatriz Almeida; MARÇAL Y GUTHIERREZ, Carla Cordeiro. Recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa e ampliada na perspectiva da educação inclusiva. **e-Mosaicos**, *[S. l.]*, v. 10, n. 25, p. 94–101, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/51607. Acesso em: 02 nov. 2023.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de; CORDEIRO, Kelly Maia; PAIVA, Carla de. Educação inclusiva e educação em direitos humanos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 884–898, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69688. Acesso em: 02 nov. 2023.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO NOVO ENSINO MÉDIO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alexandre Anastácio de Oliveira [1]

Célia Regina de Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo investiga o uso de tecnologias digitais no novo ensino médio, com ênfase na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa está em andamento e foi conduzida por meio de uma revisão de literatura e um relato de experiência docente na Escola de Educação Profissional do SENAC HUB ACADEMY, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A revisão de literatura buscou autores que analisa uma investigação sobre a importância das tecnologias digitais na educação de alunos com TEA, destacando ferramentas como *softwares* educativos, aplicativos de comunicação e plataformas de aprendizado *online*. Esses recursos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo sua inclusão e participação ativa na escola. O artigo contempla uma entrevista com fragmentos de relato de experiência dos docentes, os quais, ofereceram uma visão prática da implementação dessas tecnologias na sala de aula. Até o momento, foram entrevistados dois docentes da SENAC HUB ACADEMY, que compartilharam suas experiências sobre como o uso de tecnologias digitais pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, ajudando alunos com TEA a desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e sociais. O artigo discute como essas tecnologias podem promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas desses alunos. Além disso, explora os desafios e oportunidades na implementação dessas tecnologias, destacando a importância da formação contínua dos educadores e a necessidade de um planejamento cuidadoso para garantir a eficácia e acessibilidade das ferramentas digitais. A próxima etapa da pesquisa é selecionar mais dois docentes para entrevistas adicionais, visando ampliar a compreensão sobre a aplicação dessas tecnologias.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ensino Médio. Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

As novas gerações estão se desenvolvendo em um ambiente repleto de informações, e os sistemas educacionais precisam se ajustar a essa nova realidade. Ignorar essa transformação não é uma opção, pois os recursos das tecnologias digitais devem ser amplamente empregados para beneficiar a educação de todos os alunos, especialmente dos alunos que apresentem alguma deficiência. Segundo González (2002) as soluções tecnológicas para a diversidade devem ser vistas como

[1] Mestrando do Curso em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, alexandre_anastacio_ps@hotmail.com;

[2] Professora orientadora: Doutora e Pós Doutora em Educação, Faculdade Estadual Paulista - UNESP, celia.carvalho@ufms.br ;

um meio de facilitar a participação dos indivíduos na construção de seu próprio conhecimento e cultura, permitindo-lhes optar por uma vida autônoma e independente. Nessa perspectiva, entendemos que a educação é um direito de todos, pois conforme a Constituição Federal de 1988, Capítulo II, Seção I, do artigo 205, declara que:

> [...]a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Além disso, o artigo 208, inciso III assegura o [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1989, n.p.)

A Lei Federal 7.853 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, definindo o preconceito como crime. A constituição de 1988 determina que a pessoa com deficiência tem direito ao atendimento educacional especializado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Brasil, 1996) define a educação especial como é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Outro ponto histórico importante sobre os direitos da pessoa com deficiência na educação ocorreu quando diversos países se comprometeram a desenvolver a inclusão no campo educacional, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, que menciona o respeito à potencialidade e à individualidade de cada pessoa (Unesco, 1994). Foi na Declaração de Salamanca de 1994, pela resolução da Organização das Nações Unidas ONU sobre educação inclusiva, que o termo “Pessoa com deficiência” foi utilizado em uma legislação pela primeira vez. Assim, a terminologia ganha cada vez mais adeptos especialmente pessoas com deficiência, o termo vincula a ideia de empoderamento, da possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões e de outro lado não camuflar a deficiência valorizando as diferenças, fortalecendo a luta pela equiparação de oportunidades, respeitando as especificidades (Sassaki, 2002).

Outro marco histórico significativo no reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência foi a sanção da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei, em seu artigo 58, estabelece que:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.
> 1 Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> 2 O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> 3 A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil,1996, n.p.).

Este estudo explora como essas tecnologias podem ser particularmente benéficas para alunos com TEA, que estão matriculados nesse novo ensino médio, bem como realizam a etapa do mundo do trabalho no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY da cidade de Campo Grande MS, especificamente no curso de produção gráfica. Foi realizado uma entrevista com os docentes desse programa, para entender quais estratégias utilizam como forma de adaptação e inclusão desses alunos junto às tecnologias digitais em sala de aula, quais suas dificuldades enfrentadas e quais resultados alcançados frente a essas adaptações.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS DO DIREITO À INCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características comportamentais geralmente se manifestam na primeira infância (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2022). Devido a esses fatores, o TEA afeta a percepção e a socialização da criança, influenciando seu processo de aprendizagem ao longo da vida. A manifestação do TEA varia de acordo com cada indivíduo e é influenciada pelos diferentes ambientes sociais em que ele se encontra (Rezende; Campos 2024).

ISSN: 2176 - 1396

Vale ressaltar que, em relação aos direitos das pessoas com TEA, destaca-se a Lei 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que foi a primeira política a tratar especificamente do Transtorno do Espectro Autista. Antes dessa lei, os direitos das pessoas com TEA eram implícitos nas leis que regem as Pessoas com Deficiência (PcD). Com a promulgação dessa lei, as pessoas com TEA passaram a ser legalmente reconhecidas como PcD. Conforme Almeida (2005) as pessoas com TEA enfrentam desafios que limitam sua capacidade de interagir com o mundo ao seu redor, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o processo de aprendizagem.

Ainda segundo Almeida (2005, p. 9) afirma que:

> Entretanto, pouco se fala de Informática na educação dos autistas, indivíduos com dificuldades de se relacionarem e de se comunicarem, muitas vezes analfabetos, porém com uma excelente memória e capazes de compreender procedimentos lógicos.

Outro aspecto que distingue os estudantes de hoje seja ele com deficiência ou não é com relação à sua imersão e contato com a tecnologia digital, especialmente redes sociais como mensagens instantâneas, Twitter, videogames, Facebook e uma gama de aplicativos (apps) que funcionam em diversos dispositivos móveis, como iPads e smartphones. Esses alunos estão constantemente conectados, o que leva o docente em repensar em sua prática em sala de aula (Bates, 2016).

Dessa forma, a inclusão de alunos com TEA em qualquer modalidade de educação é um desafio que requer abordagens pedagógicas inovadoras e adaptativas. As tecnologias digitais oferecem ferramentas poderosas para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Nessa perspectiva, Silva *et al* (2024) enfatiza que a evolução tecnológica na educação trouxe modificações à maneira como entendemos e praticamos o aprendizado. Embora o potencial da tecnologia colabore para enriquecer a experiência educacional, é crucial assegurar que sua aplicação seja realizada de maneira justa, de forma inclusiva e com equidade.

Segundo Barroso e Souza (2018, p. 3):

> Tal, concepção das tecnologias na educação, contribui para uma melhor compreensão do papel das ferramentas digitais no ensino de pessoas com autismo, pois não basta disponibilizar o computador ou internet para o uso da pessoa com autismo na pretensão de oportunizar aprendizado.

Cabe ressaltar que a integração de tecnologias digitais no novo ensino médio não é apenas uma questão de modernização, mas uma necessidade para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas particularidades.

Diante disso, esse estudo surge, a fim de identificar na fala dos docentes como estão sendo trabalhados o uso das tecnologias digitais com alunos com TEA que cursam assistente de produção gráfica e editor de áudio e vídeo no SENAC HUB ACADEMY, a qual pertencem ao novo ensino médio tendo em seu currículo o itinerário formativo. Nesse contexto, ressaltamos que a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz mudanças significativas no ensino médio, incluindo seu direcionamento no currículo, com etapas da educação básica x itinerário formativo voltado ao mundo do trabalho, bem como da preocupação com o mundo digital, onde enfatiza que as propostas de trabalho educacionais devem possibilitar aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital.

3 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NA ADAPTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO COM ALUNOS COM TEA

Este estudo visa buscar em forma de entrevista sobre o relato de experiência profissional, as contribuições de dois professores da escola de educação profissional, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY, os quais buscam propostas e adaptações nas atividades em sala de aula com o uso de tecnologias digitais com seus alunos autistas. O docente intitulado GAB atua nos cursos de assistente de produção gráfica e editor de áudio e vídeo, já o docente JE atua com apenas uma turma do primeiro ano do ensino médio no curso de assistente de produção em fotografia áudio e vídeo. Ambos os docentes possuem alunos autistas, sendo 4 alunos, 2 alunos com o docente GAB e 2 alunos com o docente JE.

Como aporte metodológico, recorremos a entrevista em forma de relato de experiência, conforme destacam Mussi, Flores e Almeida (2021) ressalta que o relato

de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Conforme, Dantas e Pantoja (2024, p. 1) enfatizam que:

> O relato de experiência se constitui em uma ação em que o investigador busca descrever de forma detalhada as situações didáticas que foram devidamente planejadas por meio de uma sequência de ensino.

Em linhas gerais, buscamos realizar um momento de escuta com os docentes já mencionados, assegurando o sigilo de suas respectivas identidades. Foi solicitado que relatassem suas experiencias em três esferas, incluindo:

Esfera 1: Relate sobre as formações pedagógicas que recebe da instituição para atuar com alunos autistas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY. Referente a primeira esfera, os docentes relataram suas perspectivas:

> Durante o período de atuação no SENAC, são oferecidos cursos e formações para os docentes, que podem ser obrigatórios ou opcionais. Essas formações incluem aspectos pedagógicos e o modelo pedagógico do SENAC, que prioriza valores e princípios juntamente com as habilidades técnicas (hardskills). Os docentes são incentivados a adaptar e personalizar as práticas educacionais para atender às necessidades individuais dos alunos. No caso de estudantes com deficiência, é realizada uma análise individual das necessidades, com apoio da coordenação do curso e da equipe psicopedagógica. Um exemplo prático é a criação de materiais de apoio, como livretos, para ajudar alunos com dificuldades específicas, como um aluno com TEA que tinha dificuldade em memorizar comandos de software, permitindo que ele trabalhasse de forma mais autônoma. (GAB, 2024)

Diante do relato do docente JE, o mesmo nos trouxe algumas perspectivas relevantes da primeira esfera, embasado em sua vivência em sala de aula com alunos com TEA, por meio de sua fala:

> O Senac Hub Academy foca na capacitação contínua dos docentes para garantir um bom desempenho educacional. As formações ajudam

ISSN: 2176 - 1396

> os educadores a trabalhar com alunos autistas e neurodivergentes, adaptando o ensino às necessidades individuais. A coordenação pedagógica apoia os docentes na criação de atividades que refletem situações profissionais, respeitando as diferentes realidades dos alunos. Quanto ao uso de tecnologias digitais, acredito que essas ferramentas devem complementar o conteúdo ministrado em sala de aula, sendo utilizadas com cautela. (JE, 2024).

Partindo para a *Esfera 2,* foi solicitado aos docentes que relatassem as atividades adaptativas com tecnologias digitais junto aos alunos com TEA em sala de aula.

> Um desafio constante do processo de docência é a adaptação de atividades para alunos com deficiência. Apesar do apoio constante de diferentes núcleos pedagógicos, as necessidades de cada aluno autista acabam sendo únicas dentro de seu método de aprendizado individual, e as vezes até de seus interesses. (GAB, 2024).

Seguindo o relato do docente JE na esfera 2, ele salientou que:

> Como mencionado anteriormente, a utilização de tecnologias digitais é vista como um recurso complementar ao conteúdo abordado em sala de aula. No entanto, seu uso é sempre cauteloso, pois, como docente, reconheço a importância de compreender as possíveis reações sensoriais dos alunos neurodivergentes. No caso específico de apoio pedagógico, tive a oportunidade de auxiliar um aluno neurodivergente a manusear o computador e explicar de forma cautelosa as atividades previstas para aula. Esse apoio foi fundamental para garantir que o aluno estivesse mais engajado e confortável no processo de aprendizagem (JE, 2024).

Por fim, na *Esfera 3,* foi solicitado para que os docentes relatassem como eles identificavam o desenvolvimento dos alunos junto as atividades adaptativas realizadas em sala de aula, assim como as diferenças de desenvolvimento nos alunos.

> Ao longo de 2 anos de docência no Senac Hub Academy, vejo a constante evolução dos estudantes graças às adaptações realizadas em sala de aula que visam a inclusão do estudante. É nítido também a disparidade entre as adaptações de atividades em sala de aula de dois alunos com um mesmo laudo, onde um estudante tem interesse e dificuldade em uma área, outro estudante pode sequer manifestar uma dificuldade concreta de aprendizado. (GAB, 2024).

Mediante os relatos dos docentes aqui mencionados neste artigo, observamos diversas nuances que possibilitam o entendimento do fazer docente frente aos

ISSN: 2176 - 1396

desafios da educação com as práticas adaptativas aos alunos autistas no novo ensino médio. Vale ressaltar que todo esforço realizado pelos docentes vai ao encontro ao modelo pedagógico do SENAC (2022, p. 9), o qual prevê:

> Fator de desenvolvimento humano e inclusão social, cultural e produtiva, a educação profissional, neste século, transcende a finalidade de estrita preparação de mão de obra e consolida o seu papel na formação para o trabalho em seus aspectos mais amplos, fixados nos pressupostos da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana.

Dessa forma, o mundo do trabalho deve estar acessível a todos, e por meio da educação profissional, principalmente pela instituição SENAC, conseguimos visualizar através de suas diretrizes que ela é um direito, o qual quando necessário adaptações e apoios alinhados em diversas instâncias aos alunos que apresentarem alguma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente com alunos com TEA é um desafio que exige sensibilidade, adaptação e conhecimento especializado. Os professores que se dispuseram a apresentar seus relatos de experiências, demonstraram que desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos no SENAC HUB ACADEMY que pertencem ao novo ensino médio. Para tanto, eles utilizam de atividades adaptativas que respeitam as necessidades individuais dos alunos promovendo a sua inclusão e inserção social com os demais em sala de aula.

Cabe ressaltar que, conforme os relatos aqui apresentados pelos docentes entendemos que a aprendizagem realizada com as adaptações, desenvolveram não só competências técnicas prevista no curso, mas sim observa-se o desenvolvimento do aluno autista em sua esfera social, emocional e cognitivas, onde todo esse trabalho mediado por tecnologias digitais envolve os alunos com os demais, facilitando então sua interação. O Senac em seu modelo pedagógico visa desenvolver habilidades técnicas e sociais, proporcionando um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades de cada aluno, o qual não apenas os capacitam para as suas futuras carreiras, mas também promovem a inclusão social e a igualdade de oportunidades

ISSN: 2176 - 1396

Em resumo, o sucesso na educação de alunos com TEA depende de uma abordagem inclusiva e adaptativa, que respeite suas necessidades sensoriais e promova seu desenvolvimento integral. A educação profissional inclusiva, como a oferecida pelo Senac, é um passo importante para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial no mercado de trabalho e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. D. **Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2022). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed., text rev.). Disponível em: https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787. Acesso em: 03 dez. 2024.

BARROSO, D. A., & SOUZA, A. C. R. (2018). **O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Pessoas com Autismo no Brasil**. *Instituto Federal do Amazonas*. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156. Acesso em: 03 dez. 2024.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

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

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em 03 dez. 2024.

DANTAS, Claudio Rejane Da Silva; PANTOJA, GLAUCO COHEN FERREIRA. Sociedade brasileira de física. (2024). **Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física**. Disponível em: http://www1.fisica.org.br/mnpef/apresentacao. Acesso em 03 dez. 2024.

GONZÁLEZ, Jose Antonio Torrers**. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, mar.-abr. p. 5-14, 2002.

SENAC DEPARTAMENTO NACIONAL. (2022). **Concepções e princípios** [livro eletrônico]. 1. ed. rev. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional. Disponível em: https://espacodocente.senac.br/wpcontent/uploads/2024/03/DocTec1_ConcepcoesPrincipios_2022.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

SILVA, Cristiano Silveira; TRAVAGLIA, Célia Maliza; LEMOS, Ludmila de Fátima; ARRUDA, Ângela Maria de; BRITO, Elizângela De Macedo. A Era Digital na Educação: O Papel Transformador da Tecnologia no Aprendizado. **Revista Educação**, 28(138), (2024). Disponível em: https://revistaft.com.br/a-era-digital-na-educacao-o-papel-transformador-da-tecnologia-no-aprendizado/ Acesso em: 03 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

ISSN: 2176 - 1396

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO NOVO ENSINO MÉDIO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Alexandre Anastácio de Oliveira[1]

Célia Regina de Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo investiga o uso de tecnologias digitais no novo ensino médio, com ênfase na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa está em andamento e foi conduzida por meio de uma revisão de literatura e um relato de experiência docente na Escola de Educação Profissional do SENAC HUB ACADEMY, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A revisão de literatura buscou autores que analisa uma investigação sobre a importância das tecnologias digitais na educação de alunos com TEA, destacando ferramentas como *softwares* educativos, aplicativos de comunicação e plataformas de aprendizado *online*. Esses recursos podem ser adaptados para atender às necessidades específicas desses alunos, promovendo sua inclusão e participação ativa na escola. O artigo contempla uma entrevista com fragmentos de relato de experiência dos docentes, os quais, ofereceram uma visão prática da implementação dessas tecnologias na sala de aula. Até o momento, foram entrevistados dois docentes da SENAC HUB ACADEMY, que compartilharam suas experiências sobre como o uso de tecnologias digitais pode criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, ajudando alunos com TEA a desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e sociais. O artigo discute como essas tecnologias podem promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades específicas desses alunos. Além disso, explora os desafios e oportunidades na implementação dessas tecnologias, destacando a importância da formação contínua dos educadores e a necessidade de um planejamento cuidadoso para garantir a eficácia e acessibilidade das ferramentas digitais. A próxima etapa da pesquisa é selecionar mais dois docentes para entrevistas adicionais, visando ampliar a compreensão sobre a aplicação dessas tecnologias.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ensino Médio. Tecnologias Digitais.

1 INTRODUÇÃO

As novas gerações estão se desenvolvendo em um ambiente repleto de informações, e os sistemas educacionais precisam se ajustar a essa nova realidade. Ignorar essa transformação não é uma opção, pois os recursos das tecnologias digitais devem ser amplamente empregados para beneficiar a educação de todos os alunos, especialmente dos alunos que apresentem alguma deficiência. Segundo González (2002) as soluções tecnológicas para a diversidade devem ser vistas como

[1] Mestrando do Curso em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, alexandre_anastacio_ps@hotmail.com;
[2] Professora orientadora: Doutora e Pós Doutora em Educação, Faculdade Estadual Paulista - UNESP,celia.carvalho@ufms.br ;

um meio de facilitar a participação dos indivíduos na construção de seu próprio conhecimento e cultura, permitindo-lhes optar por uma vida autônoma e independente. Nessa perspectiva, entendemos que a educação é um direito de todos, pois conforme a Constituição Federal de 1988, Capítulo II, Seção I, do artigo 205, declara que:

> [...]a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Além disso, o artigo 208, inciso III assegura o [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1989, n.p.)

A Lei Federal 7.853 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, definindo o preconceito como crime. A constituição de 1988 determina que a pessoa com deficiência tem direito ao atendimento educacional especializado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Brasil, 1996) define a educação especial como é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Outro ponto histórico importante sobre os direitos da pessoa com deficiência na educação ocorreu quando diversos países se comprometeram a desenvolver a inclusão no campo educacional, especialmente a partir da Declaração de Salamanca, que menciona o respeito à potencialidade e à individualidade de cada pessoa (Unesco, 1994). Foi na Declaração de Salamanca de 1994, pela resolução da Organização das Nações Unidas ONU sobre educação inclusiva, que o termo “Pessoa com deficiência” foi utilizado em uma legislação pela primeira vez. Assim, a terminologia ganha cada vez mais adeptos especialmente pessoas com deficiência, o termo vincula a ideia de empoderamento, da possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões e de outro lado não camuflar a deficiência valorizando as diferenças, fortalecendo a luta pela equiparação de oportunidades, respeitando as especificidades (Sassaki, 2002).

Outro marco histórico significativo no reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência foi a sanção da Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei, em seu artigo 58, estabelece que:

ISSN: 2176 - 1396

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.
> 1 Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> 2 O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> 3 A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil,1996, n.p.).

Este estudo explora como essas tecnologias podem ser particularmente benéficas para alunos com TEA, que estão matriculados nesse novo ensino médio, bem como realizam a etapa do mundo do trabalho no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY da cidade de Campo Grande MS, especificamente no curso de produção gráfica. Foi realizado uma entrevista com os docentes desse programa, para entender quais estratégias utilizam como forma de adaptação e inclusão desses alunos junto às tecnologias digitais em sala de aula, quais suas dificuldades enfrentadas e quais resultados alcançados frente a essas adaptações.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS DO DIREITO À INCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características comportamentais geralmente se manifestam na primeira infância (Associação Americana de Psiquiatria [APA], 2022). Devido a esses fatores, o TEA afeta a percepção e a socialização da criança, influenciando seu processo de aprendizagem ao longo da vida. A manifestação do TEA varia de acordo com cada indivíduo e é influenciada pelos diferentes ambientes sociais em que ele se encontra (Rezende; Campos 2024).

Vale ressaltar que, em relação aos direitos das pessoas com TEA, destaca-se a Lei 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que foi a primeira política

a tratar especificamente do Transtorno do Espectro Autista. Antes dessa lei, os direitos das pessoas com TEA eram implícitos nas leis que regem as Pessoas com Deficiência (PcD). Com a promulgação dessa lei, as pessoas com TEA passaram a ser legalmente reconhecidas como PcD. Conforme Almeida (2005) as pessoas com TEA enfrentam desafios que limitam sua capacidade de interagir com o mundo ao seu redor, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades essenciais para o processo de aprendizagem.

Ainda segundo Almeida (2005, p. 9) afirma que:

> Entretanto, pouco se fala de Informática na educação dos autistas, indivíduos com dificuldades de se relacionarem e de se comunicarem, muitas vezes analfabetos, porém com uma excelente memória e capazes de compreender procedimentos lógicos.

Outro aspecto que distingue os estudantes de hoje seja ele com deficiência ou não é com relação à sua imersão e contato com a tecnologia digital, especialmente redes sociais como mensagens instantâneas, Twitter, videogames, Facebook e uma gama de aplicativos (apps) que funcionam em diversos dispositivos móveis, como iPads e smartphones. Esses alunos estão constantemente conectados, o que leva o docente em repensar em sua prática em sala de aula (Bates, 2016).

Dessa forma, a inclusão de alunos com TEA em qualquer modalidade de educação é um desafio que requer abordagens pedagógicas inovadoras e adaptativas. As tecnologias digitais oferecem ferramentas poderosas para criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Nessa perspectiva, Silva *et al* (2024) enfatiza que a evolução tecnológica na educação trouxe modificações à maneira como entendemos e praticamos o aprendizado. Embora o potencial da tecnologia colabore para enriquecer a experiência educacional, é crucial assegurar que sua aplicação seja realizada de maneira justa, de forma inclusiva e com equidade.

Segundo Barroso e Souza (2018, p. 3):

> Tal, concepção das tecnologias na educação, contribui para uma melhor compreensão do papel das ferramentas digitais no ensino de pessoas com autismo, pois não basta disponibilizar o computador ou internet para o uso da pessoa com autismo na pretensão de oportunizar aprendizado.

Cabe ressaltar que a integração de tecnologias digitais no novo ensino médio não é apenas uma questão de modernização, mas uma necessidade para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas particularidades.

Diante disso, esse estudo surge, a fim de identificar na fala dos docentes como estão sendo trabalhados o uso das tecnologias digitais com alunos com TEA que cursam assistente de produção gráfica e editor de áudio e vídeo no SENAC HUB ACADEMY, a qual pertencem ao novo ensino médio tendo em seu currículo o itinerário formativo. Nesse contexto, ressaltamos que a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz mudanças significativas no ensino médio, incluindo seu direcionamento no currículo, com etapas da educação básica x itinerário formativo voltado ao mundo do trabalho, bem como da preocupação com o mundo digital, onde enfatiza que as propostas de trabalho educacionais devem possibilitar aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital.

3 EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES NA ADAPTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO COM ALUNOS COM TEA

Este estudo visa buscar em forma de entrevista sobre o relato de experiência profissional, as contribuições de dois professores da escola de educação profissional, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY, os quais buscam propostas e adaptações nas atividades em sala de aula com o uso de tecnologias digitais com seus alunos autistas. O docente intitulado GAB atua nos cursos de assistente de produção gráfica e editor de áudio e vídeo, já o docente JE atua com apenas uma turma do primeiro ano do ensino médio no curso de assistente de produção em fotografia áudio e vídeo. Ambos os docentes possuem alunos autistas, sendo 4 alunos, 2 alunos com o docente GAB e 2 alunos com o docente JE.

Como aporte metodológico, recorremos a entrevista em forma de relato de experiência, conforme destacam Mussi, Flores e Almeida (2021) ressalta que o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica.

Conforme, Dantas e Pantoja (2024, p. 1) enfatizam que:

> O relato de experiência se constitui em uma ação em que o investigador busca descrever de forma detalhada as situações didáticas que foram devidamente planejadas por meio de uma sequência de ensino.

Em linhas gerais, buscamos realizar um momento de escuta com os docentes já mencionados, assegurando o sigilo de suas respectivas identidades. Foi solicitado que relatassem suas experiencias em três esferas, incluindo:

Esfera 1: Relate sobre as formações pedagógicas que recebe da instituição para atuar com alunos autistas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) HUB ACADEMY. Referente a primeira esfera, os docentes relataram suas perspectivas:

> Durante o período de atuação no SENAC, são oferecidos cursos e formações para os docentes, que podem ser obrigatórios ou opcionais. Essas formações incluem aspectos pedagógicos e o modelo pedagógico do SENAC, que prioriza valores e princípios juntamente com as habilidades técnicas (hardskills). Os docentes são incentivados a adaptar e personalizar as práticas educacionais para atender às necessidades individuais dos alunos. No caso de estudantes com deficiência, é realizada uma análise individual das necessidades, com apoio da coordenação do curso e da equipe psicopedagógica. Um exemplo prático é a criação de materiais de apoio, como livretos, para ajudar alunos com dificuldades específicas, como um aluno com TEA que tinha dificuldade em memorizar comandos de software, permitindo que ele trabalhasse de forma mais autônoma. (GAB, 2024)

Diante do relato do docente JE, o mesmo nos trouxe algumas perspectivas relevantes da primeira esfera, embasado em sua vivência em sala de aula com alunos com TEA, por meio de sua fala:

> O Senac Hub Academy foca na capacitação contínua dos docentes para garantir um bom desempenho educacional. As formações ajudam os educadores a trabalhar com alunos autistas e neurodivergentes, adaptando o ensino às necessidades individuais. A coordenação pedagógica apoia os docentes na criação de atividades que refletem situações profissionais, respeitando as diferentes realidades dos alunos. Quanto ao uso de tecnologias digitais, acredito que essas ferramentas devem complementar o conteúdo ministrado em sala de aula, sendo utilizadas com cautela. (JE, 2024).

ISSN: 2176 - 1396

Partindo para a *Esfera 2,* foi solicitado aos docentes que relatassem as atividades adaptativas com tecnologias digitais junto aos alunos com TEA em sala de aula.

> Um desafio constante do processo de docência é a adaptação de atividades para alunos com deficiência. Apesar do apoio constante de diferentes núcleos pedagógicos, as necessidades de cada aluno autista acabam sendo únicas dentro de seu método de aprendizado individual, e as vezes até de seus interesses. (GAB, 2024).

Seguindo o relato do docente JE na esfera 2, ele salientou que:

> Como mencionado anteriormente, a utilização de tecnologias digitais é vista como um recurso complementar ao conteúdo abordado em sala de aula. No entanto, seu uso é sempre cauteloso, pois, como docente, reconheço a importância de compreender as possíveis reações sensoriais dos alunos neurodivergentes. No caso específico de apoio pedagógico, tive a oportunidade de auxiliar um aluno neurodivergente a manusear o computador e explicar de forma cautelosa as atividades previstas para aula. Esse apoio foi fundamental para garantir que o aluno estivesse mais engajado e confortável no processo de aprendizagem (JE, 2024).

Por fim, na *Esfera 3,* foi solicitado para que os docentes relatassem como eles identificavam o desenvolvimento dos alunos junto as atividades adaptativas realizadas em sala de aula, assim como as diferenças de desenvolvimento nos alunos.

> Ao longo de 2 anos de docência no Senac Hub Academy, vejo a constante evolução dos estudantes graças às adaptações realizadas em sala de aula que visam a inclusão do estudante. É nítido também a disparidade entre as adaptações de atividades em sala de aula de dois alunos com um mesmo laudo, onde um estudante tem interesse e dificuldade em uma área, outro estudante pode sequer manifestar uma dificuldade concreta de aprendizado. (GAB, 2024).

Mediante os relatos dos docentes aqui mencionados neste artigo, observamos diversas nuances que possibilitam o entendimento do fazer docente frente aos desafios da educação com as práticas adaptativas aos alunos autistas no novo ensino médio. Vale ressaltar que todo esforço realizado pelos docentes vai ao encontro ao modelo pedagógico do SENAC (2022, p. 9), o qual prevê:

> Fator de desenvolvimento humano e inclusão social, cultural e produtiva, a educação profissional, neste século, transcende a

ISSN: 2176 - 1396

> finalidade de estrita preparação de mão de obra e consolida o seu papel na formação para o trabalho em seus aspectos mais amplos, fixados nos pressupostos da democracia, igualdade de direitos e dignidade humana.

Dessa forma, o mundo do trabalho deve estar acessível a todos, e por meio da educação profissional, principalmente pela instituição SENAC, conseguimos visualizar através de suas diretrizes que ela é um direito, o qual quando necessário adaptações e apoios alinhados em diversas instâncias aos alunos que apresentarem alguma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente com alunos com TEA é um desafio que exige sensibilidade, adaptação e conhecimento especializado. Os professores que se dispuseram a apresentar seus relatos de experiências, demonstraram que desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos no SENAC HUB ACADEMY que pertencem ao novo ensino médio. Para tanto, eles utilizam de atividades adaptativas que respeitam as necessidades individuais dos alunos promovendo a sua inclusão e inserção social com os demais em sala de aula.

Cabe ressaltar que, conforme os relatos aqui apresentados pelos docentes entendemos que a aprendizagem realizada com as adaptações, desenvolveram não só competências técnicas prevista no curso, mas sim observa-se o desenvolvimento do aluno autista em sua esfera social, emocional e cognitivas, onde todo esse trabalho mediado por tecnologias digitais envolve os alunos com os demais, facilitando então sua interação. O Senac em seu modelo pedagógico visa desenvolver habilidades técnicas e sociais, proporcionando um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades de cada aluno, o qual não apenas os capacitam para as suas futuras carreiras, mas também promovem a inclusão social e a igualdade de oportunidades

Em resumo, o sucesso na educação de alunos com TEA depende de uma abordagem inclusiva e adaptativa, que respeite suas necessidades sensoriais e promova seu desenvolvimento integral. A educação profissional inclusiva, como a oferecida pelo Senac, é um passo importante para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial no mercado de trabalho e na sociedade.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. D. **Interação de crianças autistas com o mundo digital: uma travessia de emoção e prazer**. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2022). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed., text rev.). Disponível em: https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787. Acesso em: 03 dez. 2024.

BARROSO, D. A., & SOUZA, A. C. R. (2018). **O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de Pessoas com Autismo no Brasil**. *Instituto Federal do Amazonas*. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/156. Acesso em: 03 dez. 2024.

BATES, Tony. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

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

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 03 dez. 2024.

DANTAS, Claudio Rejane Da Silva; PANTOJA, GLAUCO COHEN FERREIRA. Sociedade brasileira de física. (2024). **Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física**. Disponível em: http://www1.fisica.org.br/mnpef/apresentacao. Acesso em 03 dez. 2024.

GONZÁLEZ, Jose Antonio Torrers**. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, mar.-abr. p. 5-14, 2002.

SENAC DEPARTAMENTO NACIONAL. (2022). **Concepções e princípios** [livro eletrônico]. 1. ed. rev. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional. Disponível em: https://espacodocente.senac.br/wpcontent/uploads/2024/03/DocTec1_ConcepcoesPrincipios_2022.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

SILVA, Cristiano Silveira; TRAVAGLIA, Célia Maliza; LEMOS, Ludmila de Fátima; ARRUDA, Ângela Maria de; BRITO, Elizângela De Macedo. A Era Digital na Educação: O Papel Transformador da Tecnologia no Aprendizado. **Revista Educação**, 28(138), (2024). Disponível em: https://revistaft.com.br/a-era-digital-na-educacao-o-papel-transformador-da-tecnologia-no-aprendizado/ Acesso em: 03 dez. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

O TRABALHO DOCENTE FREIRIANO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Eliana Nunes da Silva Tinti[1]

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[2]

RESUMO

Paulo Freire deixou contribuições significativas para o campo educacional. Com uma pedagogia que advoga contra a "neutralidade" do ato educativo e defende a emancipação humana, o Patrono da Educação Brasileira é atacado por grupos contrários que almejam manter a hegemonia de poder. O pensamento freiriano é indispensável para o exercício da docência, portanto, o problema desta pesquisa é: o que é o trabalho docente para Paulo Freire? Este é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento e o objetivo deste trabalho é investigar o conceito de trabalho docente a partir das obras de Paulo Freire e da produção acadêmica que discute essa temática. A metodologia é a revisão de literatura dos últimos 20 anos (2005-2025). As pesquisas foram feitas em bases de dados *on-line* (*Google* Acadêmico, *Scielo,* Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Para tecer conceituações iniciais sobre o trabalho docente e a visão freiriana acerca da temática foram utilizadas as obras de Freire (2013; 2021a; 2021b; 2024b) como principal aporte teórico, bem como Tardif e Lessard (2008) e Arroyo (2003). Como resultados foram selecionadas seis pesquisas (Hypolito; Ghiggi, 2005; Ferreira; Mesquida, 2015; Mariano; Lima, 2018; Araújo *et al*., 2021; Varani; Costa, 2022; Santos; Cortez; Valente, 2023) que estudaram o conceito de trabalho docente sob a ótica freiriana. As pesquisas concluíram que o trabalho docente freiriano é aquele conscientizador por princípio e finalidade, é intelectual, coletivo e requer tanto a criticidade quanto a dialogicidade em todas as ações.

Palavras-chave: Paulo Freire. Docência. Prática Docente. Professor.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Paulo Freire (1921-1997) é, indubitavelmente, um dos maiores pensadores do campo educacional. Seus escritos exprimem sua defesa por uma pedagogia comprometida com a *emancipação dos sujeitos*, isto é, com a conscientização destes por meio da educação. Porém, nos últimos anos, sua perspectiva teórica tem recebido ataques constantes de grupos contrários às suas ideias e os/as professores/as comprometidos com sua filosofia, são acusados de doutrinação partidária e sofrem com a perseguição daqueles que introjetaram em si a sombra da opressão.

Por defendermos a filosofia freiriana como indispensável para o exercício da docência, e entendermos a necessidade de resgatar o pensamento freiriano em

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). E-mail: e.nunes.t.lima@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ematpaula@uem.br.

meio ao cenário atual brasileiro, levantamos o problema da pesquisa: o que é o trabalho docente para Paulo Freire?

O presente artigo representa uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento de uma universidade pública do interior do Paraná, cujo objetivo é investigar o conceito de trabalho docente a partir das obras de Paulo Freire e da produção acadêmica que discute essa temática. Devido à brevidade deste texto, escolhemos apresentar os resultados de nossa revisão bibliográfica acerca da temática, realizada com o recorte temporal de 20 anos (2005 a 2025) em bases de dados *on-line* (Google Acadêmico, Scielo, Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Dividimos o corpo do texto nas seguintes seções: *Desenvolvimento*, que contém reflexões acerca da definição de trabalho docente freiriano com base no nosso aporte teórico Freire (2013; 2021a; 2021b; 2024b), Arroyo (2003) e Tardif e Lessard (2008); *Caminhos Metodológicos,* na qual descrevemos os passos da revisão de literatura e esquematizamos os seis artigos selecionados (Hypolito; Ghiggi, 2005; Ferreira; Mesquida, 2015; Mariano; Lima, 2018; Araújo et al., 2021; Varani; Costa, 2022; Santos; Cortez; Valente, 2023); Por fim, *O Trabalho Docente Freiriano: O que as Pesquisas Dizem?* traz as descrições e análises dos resultados, com o foco na visão dos autores sobre o que é o trabalho docente para Paulo Freire.

2 DESENVOLVIMENTO

Nosso objetivo nesta seção é discutir o que é trabalho e qual a especificidade do trabalho educativo e conceituações iniciais sobre a visão freiriana de trabalho docente.

Paulo Freire considerava que o trabalho supera o aspecto econômico, isto pois é uma ação humana que transforma a natureza e constrói cultura. Para ele, o trabalho do professor na educação precisa ser dialógico, crítico e transformar realidades opressoras (Freire, 2013; 2021a; 2021b; 2024b). Logo, concordamos com sua crítica em relação à associação de educação ao ato de transmissão: “[...] já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido” (Freire, 2024b, p. 52-53).

Ainda, Paulo Freire (2024b, p.53, grifos do autor) elenca alguns princípios que fundamentam o trabalho do professor, que não deve ser somente o ato de "transmissão de conhecimentos", uma vez que a docência é

> [...] a *compreensão* do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, *ensinar* e aprender giram também em torno da *produção* daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.

A atividade de ensino-aprendizagem não é possível de ser feita no *individual*. Para Tardif e Lessard (2008), o trabalho educativo é *interativo* pois a atividade da docência requer que os professores interajam não somente com os alunos, mas também com a comunidade escolar. Portanto, não falamos de "objeto" de trabalho do professor, mas sim em "sujeitos" – no plural, em toda sua diversidade – de trabalho.

No livro *Extensão ou Comunicação?,* Paulo Freire (2013, p. 56) reflete que "sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível, desapareceria o ato cognoscitivo". Para Tardif e Lessard (2008) essa afirmativa representa a natureza *interativa* do trabalho docente. Paulo Freire (2013) acrescenta que a educação é realizada nas interações e relações entre os sujeitos de aprendizagem e são concretizadas na *comunicação.*

O trabalho educativo é *interativo*, *comunicativo* e, consequentemente, *dialógico*, pois o ato de comunicar – e de educar – é feito a partir do diálogo verdadeiro (Freire, 2021a). Encontramos em *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 2021a, p. 141) uma definição freiriana de diálogo

> É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Assim, ao entendermos que o trabalho educativo supera o ato de somente transmitir conhecimentos acumulados historicamente em decorrência da defesa que educar é incitar a compreensão crítica do mundo (Freire, 2021a; 2024), e que esta é feita a partir das relações humanas entre os sujeitos do processo educativo por meio da comunicação (Freire, 2013), temos que o trabalho educativo é uma troca de saberes, em que ambos ensinam e também aprendem.

Em relação à lista de adjetivos empregados ao termo "trabalho educativo" adicionamos mais um: o trabalho educativo é interativo, comunicativo, dialógico e "dodiscente", isto pois Paulo Freire advoga em prol da *dodiscência*: "quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 2021b, p. 25).

O trabalho docente requer responsabilidade e compromisso com a prática de *ser* professor. É uma tarefa, como alerta Freire (2024b, p. 29), "[...] profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade [e] competência científica". Contudo, os professores ainda precisam conscientizar-se de que são trabalhadores (Freire, 2024b). Sobre isso, Arroyo (2003, p. 53) enuncia

> O aprendizado da condição de trabalhadores levou a um novo saber sobre nós mesmos, superamos imagens vocacionais, românticas, idealizadas, desprofissionalizadas, e novas imagens mais profissionais passaram a fazer parte de nosso olhar. A afirmação do social pelo trabalho qualificado, pelo domínio do saber sobre o trabalho, sobre a profissão, foi fazendo parte da nova imagem dos professores e professoras.

Em linhas iniciais, vimos que o trabalho docente é interativo, comunicativo, dialógico, amoroso, exige a dodiscência e o compromisso político em *ser* professor. O que será que as pesquisas em educação dizem acerca desta temática? Será que seus resultados convergem com as nossas reflexões iniciais? Ocupamos a próxima seção com as descrições do caminho metodológico seguido.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Adotamos a metodologia de revisão de literatura que, segundo Severino (2017, p. 93) é "aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.".

Em vista do problema de pesquisa "o que é o trabalho docente para Paulo Freire?", a dissertação de Mestrado conta com a análise das obras do educador brasileiro. A pesquisa está no seu estágio inicial de desenvolvimento e o presente artigo apresentará a revisão de literatura realizada com artigos, dissertações, teses e capítulos de livros encontrados nas bases de dados *on-line Google* Acadêmico, *Scielo*, Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Redigimos uma lista com palavras-chave para orientar a busca, que foi feita a partir de combinações entre elas: Paulo Freire; conceito; trabalho docente; trabalho; trabalho freiriano; trabalho freireano; categoria; pensamento freireano; pensamento freiriano; pensamento; docente freiriano. Utilizamos o recorte temporal de 20 anos (2005-2025), sendo que a busca foi realizada entre os meses de abril e junho de 2025.

Realizamos a análise inicial a partir da leitura de título, palavras-chave e resumo das produções, resultando em 36 pesquisas. Em seguida, realizamos a leitura na íntegra dos trabalhos e descartamos aqueles que não faziam menção à teoria freiriana e/ou que não discutiam a temática do trabalho docente, resultando nos 06 trabalhos esquematizados a seguir.

Quadro 1 – Informações das Pesquisas Encontradas

Título (Ano)	Autor(es) (Instituição de Ensino Superior/IES)	Meio de Publicação (Local)
A concepção de trabalho docente na obra de Paulo Freire (2005)	Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPel) Gomercindo Ghiggi (UFPel)	Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire” ([S.l.]).
Teoria Freiriana de educação e trabalho docente conscientizador (2015)	Juliana Battistus Mateus Ferreira (PUC-PR) Peri Mesquida (PUC-PR)	Revista Práxis Educacional (Vitória da Conquista)
A Dimensão Intelectual do Trabalho Docente e o Lugar do Conhecimento Escolar: do Intelectual Transformador à Pedagogia Histórico-Crítica (2018)	André Luis Sena Mariano (UNIFal) Emília Freitas de Lima (UFSCar)	Revista Eletrônica Pesquiseduca ([S.l.]).
A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente (2021)	Maircе da Silva Araújo (UERJ) *et al.*	Revista Práxis Educativa (Ponta Grossa)
Possíveis aproximações sobre o conceito de Trabalho Coletivo em Freinet e Freire (2022)	Adriana Varani (UNICAMP) Adriana Alves Fernandes Costa (UFRRJ)	Revista Educação Temática Digital (Campinas)
Trabalho Docente e Educação Permanente em Saúde: Reflexões sob a Perspectiva de Paulo Freire (2023)	Natânia Candeira dos Santos (UFF) Elaine Antunes Cortez (UFF) Geilsa Soraia Cavalcanti Valente (UFF)	Revista Contemporânea ([S.l.]).

Fonte: As autoras (2025).

Registramos que umas das dificuldades encontradas durante este levantamento bibliográfico ocorreu em virtude da tendência dos estudiosos freirianos

em utilizarem os termos “prática docente”, “ação docente” e “fazer docente” ao invés de “trabalho docente”.

Observamos as localidades das pesquisas: dentre os 12 autores/as, 08 são oriundos de IES da região sudeste (nos Estados de Rio de Janeiro e São Paulo), enquanto o restante encontra-se na região sul (nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul). Em contrapartida, as revistas – com exceção daquelas que não possuem local de publicação – apresentam uma diversidade maior: uma é nordestina (do Estado da Bahia), outra é sulista (do Estado do Paraná) e a última é do Sudeste (do Estado de São Paulo).

A próxima seção discorre sobre o conteúdo dos 06 artigos selecionados para compor o corpo de análise deste texto, destacando as reflexões dos/as autores/as.

4 O TRABALHO DOCENTE FREIRIANO: O QUE AS PESQUISAS DIZEM?

Primeiramente, notamos que algumas obras freirianas utilizadas pelos autores/as se repetem nos artigos, como: *À Sombra Desta Mangueira* (Freire, 2019); *Educação e Política* (Freire, 2020a); *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 2021a); *Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor* (Freire; Shor, 1986); *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (Freire, 2021b); *Pedagogia da Esperança: reencontro com Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2024a); *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2021c) e *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (Freire, 2020b).

O artigo mais antigo a integrar nossa seleção foi “A concepção de trabalho docente na obra de Paulo Freire” de Hypolito e Ghiggi (2005), que objetivaram apresentar as análises de obras freirianas acerca do trabalho docente. Os autores concluem que enquanto este conceito não é diretamente tratado pelo autor, ele ainda pode ser encontrado de maneira implícita em diversas de suas obras, sendo necessários mais estudos que proponham a analisá-lo (Hypolito; Ghiggi, 2005).

> O que tentamos ressaltar aqui é que a contribuição de Paulo Freire para uma teorização sobre o trabalho docente está subjacente e imersa no seu pensamento, necessitando ser captada, reconstruída e sistematizada a fim de contribuir de forma mais objetiva com os estudos da profissão docente, desde uma perspectiva da sociologia do trabalho e das profissões (Hypolito; Ghiggi, 2005, p. 3).

Ferreira e Mesquida (2018) analisaram o cunho conscientizador do pensamento pedagógico de Freire e, para tanto, discorreram sobre as etapas do

método de alfabetização de Paulo Freire. Acerca do trabalho docente freiriano afirmaram que ele é *conscientizador*, não apenas como resultado, pois conscientizar é um processo (Ferreira; Mesquida, 2015). Lemos,

> Constata-se que o trabalho docente, como é por ele apresentado, tende a proporcionar ao sujeito uma percepção crítica sobre a realidade, bem como subsídios para que possa ter uma posição sempre presente de análise crítica sobre os fatos, tornando-o um cidadão consciente e transformador eficaz de sua realidade, que reconhece-se como sujeito que vive em constante interação com o mundo, ao invés de frágil indivíduo que não sabe comprometer-se com a liberação de seus contextos opressores (Ferreira; Mesquida, 2015, p. 272).

Para Mariano e Lima (2018) utilizaram Paulo Freire para reflexões acerca da dimensão “intelectual” em relação ao ser professor e/ou como a ação docente deveria acontecer, isto pois tinham o objetivo de que objetivaram relacionar a Pedagogia Histórico-Crítica à dimensão intelectual da formação e do trabalho docente. Quando afirmam que o docente intelectual é aquele que opta, que toma uma decisão e nega a neutralidade, fazem menção à Freire: “O trabalho docente se faz intelectual e, sobretudo, transformador, quando o/a professor/a reconhece que a sua prática não é neutra, que ele/a precisa assumir suas opções históricas e políticas” (Mariano; Lima, 2018, p. 267).

Neste sentido, discorrem que o trabalho docente intelectual com base nos conceitos freirianos é caracterizado pela *tomada de decisões,* pela *reflexão crítica* acerca de si e dos outros e da *consciência crítica* (Mariano; Lima, 2018).

Por sua vez, Varani e Costa (2022) intencionaram investigar a presença do conceito de “trabalho coletivo” em algumas obras selecionadas de Paulo Freire e de Celestin Freinet. Semelhante ao problema apresentado nesta pesquisa, as autoras não encontraram menções a “trabalho coletivo” nas obras freirianas, mas buscaram tecer relações entre este conceito e “solidariedade”, “dialogicidade”, “diálogo”, “reflexão”, “liberdade”, “colaboração”, “comunhão” e “trabalho” (Varani; Costa, 2022).

Em seu texto, encontramos uma passagem interessante acerca da definição de trabalho para Paulo Freire

> Em Freire, a compreensão, como dito anteriormente, o referencia como *elemento libertador* de homens e mulheres, uma atividade não objetificadora de seres humanos quando intenciona e tensiona a transformação da sociedade em que se vive. Logo, *o* trabalho possibilita humanizar as pessoas num movimento dialético de relações: do ser humano-natureza, natureza-ser humano e humano-humano (Varani; Costa, 2022, p.647).

Araújo *et al*. (2021) concordam com a leitura do trabalho freiriano de Varani e Costa (2022), pois afirmam que, para Paulo Freire, o trabalho não é apenas atividade produtiva, mas um processo ontológico e criativo: é a expressão da busca humana por transformação e liberdade. Embora a defesa das autoras esteja para o trabalho como processo de transformação e libertação humana, sua pesquisa – conduzida em um contexto pandêmico e de isolamento social – revelou que o trabalho remoto fez com que as condições de trabalho – com ênfase no trabalho docente – ficassem "embrutecidas e alienantes" (Araújo *et al*., 2021).

Por fim, Santos, Cortez e Valente (2023) propuseram-se a discutir a educação em saúde e o trabalho docente, adotando Paulo Freire como o principal referencial teórico de sua pesquisa. Seus resultados destacam os conceitos de diálogo, conscientização, leitura do mundo e a *dodiscência* como indispensáveis à docência. A próxima passagem resume, de certa maneira, o trabalho docente freiriano:

> Nessa perspectiva, há o trabalho do educador, que deve existir caminhando com a criticidade e com o diálogo, em que o professor leva sua prática à reflexão, incentivando os educandos a codificar um problema para que posteriormente, ambos, educador e educando, possam decodificá-los juntos, criando um elo fortalecedor e crítico para a educação libertadora (Santos; Cortez; Valente, p. 20756).

Para os estudiosos, em suma, o trabalho para Paulo Freire é uma ação ontológica, cujo produto é a libertação dos homens e mulheres. O trabalho docente freiriano, logo, é aquele conscientizador por princípio e finalidade, é intelectual, coletivo e requer tanto a criticidade quanto a dialogicidade em todas as ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho nos permitiu aprofundar a compreensão sobre o conceito de trabalho docente à luz da perspectiva freiriana. Constatamos que o trabalho para Paulo Freire é uma ação ontológica voltada à libertação humana. A docência se configura como uma prática de liberdade, que exige diálogo, amorosidade e compromisso político.

Ensinar, para Freire, não é transmitir conhecimentos e é um gesto corajoso, que se realiza na interação com o outro, na dodiscência e na resistência às condições adversas que historicamente marcam a profissão docente.

Portanto, ao refletirmos sobre o que dizem as pesquisas acerca do trabalho docente freiriano, identificamos uma importante convergência com as reflexões iniciais desta investigação: ser professor é assumir, com radicalidade e esperança, o papel de sujeito histórico comprometido com a transformação social. Que essa compreensão nos inspire a continuar ousando permanecer, apesar dos desafios, no ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maircе da Silva; OLIVEIRA, Daniel Pereira de; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; NICOLAU, Geisi dos Santos. A Atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia: tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16610. Acesso em: 23 jun. 2025.

ARROYO, Miguel. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jun., 2003, p. 51-61. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8973. Acesso em: 30 jun. 2025.

FERREIRA, Juliana Barristus Mateus; MESQUIDA, Peri. Teoria freiriana de educação e trabalho docente conscientizador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, jan./abr., p. 259-274, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/811/687. Acesso em: 24 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com Pedagogia do Oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024b.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira; GHIGGI, Gomercindo. A concepção de trabalho docente na obra de Paulo Freire. **Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire"**, [*S.l.*], v. 1, n. 1, jul., p. 1-7, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268184782_A_concepcao_de_trabalho_docente_na_obra_de_Paulo_Freire. Acesso em: 23 jun. 2025.

MARIANO, André Luiz Sena; LIMA, Emília Freitas de. A Dimensão Intelectual do Trabalho Docente e o Lugar do Conhecimento Escolar: do Intelectual Transformador à Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, [*S.l.*], v. 9, n. 18, p. 262-281, 2018. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/710. Acesso em: 24 jun. 2025.

SANTOS, Natânia Candeira dos; CORTEZ, Elaine Antunes. Trabalho Docente e Educação Permanente em Saúde: Reflexões sob a Perspectiva de Paulo Freire. **Revista Contemporânea**, [S.l], v.3, n.11, p. 20745-2076, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2143/1506. Acesso em: 24 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun., 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575. Acesso em: 23 jun. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017, p.74-96.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VARANI, Adriana; COSTA, Adriana Alves Fernandes. Possíveis Aproximações sobre o Conceito de Trabalho Coletivo em Freinet e Freire. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n.3, p. 633-650, jul./set., 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v16/1809-4309-praxeduc-16-e2116610.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

DO BRINCAR AO CRIAR: PENSAMENTO COMPUTACIONAL COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO SÉCULO XXI

Daiane Andréia Clabonde[1]

Franciele Sant'Ana Lopes Aleixo [2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relevância do pensamento computacional como ferramenta mediadora de uma aprendizagem mais criativa, significativa e colaborativa. Quando integrado às práticas pedagógicas, o pensamento computacional se configura como uma metodologia ativa, capaz de desenvolver o raciocínio lógico, estimular a resolução de problemas, fortalecer a criatividade e promover o protagonismo dos estudantes, habilidades essenciais para enfrentar novos desafios. Em um cenário marcado pelo fácil acesso a informações e pela redução do esforço cognitivo, torna-se crescente a preocupação com o enfraquecimento de capacidades como o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade. Para a construção deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base em autores como Seymour Papert (1980), Mitchel Resnick (2020), José Armando Valente (2017), Lev Vygotsky (1991) e Jeannette Wing (2006), cujas contribuições permitiram uma análise ampla dos aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais relacionados ao tema. Compreende-se que, embora a educação tenha avançado no uso de tecnologias digitais como recurso didático, ainda existem desafios a superar, entre eles, a necessidade de formação contínua de professores e o investimento em infraestrutura tecnológica que possibilite práticas pedagógicas mais eficazes. Nesse cenário, o pensamento computacional se revela uma abordagem pedagógica promissora, capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem capaz de formar sujeitos mais autônomos, criativos e críticos, preparados para atuar no mundo digital de forma ética e consciente.

Palavras-chave: Pensamento Computacional. Aprendizagem Criativa. Metodologias Ativas. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A presença cada vez mais intensa da tecnologia digital no cotidiano escolar de crianças e jovens vem transformando as formas de comunicação, as aprendizagens e as interações com o ambiente. Esse novo cenário, aliado ao

[1] Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, daiane.arving82@gmail.com.
[2] Especialista em Alfabetização e Letramento, Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, francielealeixo05@gmail.com.

pensamento computacional desafia a escola, que se vê convocada a ressignificar suas práticas pedagógicas para estabelecer um diálogo efetivo com os modos de pensar e agir dos alunos, baseada numa aprendizagem crítica, criativa e social.

Muitos alunos, ao chegarem a escola, se mostram dependentes das tecnologias digitais, demonstrando menos interesse em aprender, diante do fato de que em casa eles tem acesso a celulares, videogames, dentre outros. Essa imersão precoce em ambientes virtuais, marcada pelo consumo rápido de conteúdos prontos e pela constante busca por respostas imediatas, tem contribuído para a alienação intelectual, a redução do esforço cognitivo e a dificuldade em desenvolver o pensamento crítico e criativo. Diante disso, é papel da escola criar condições para reverter esse quadro, propondo experiências que provoquem a reflexão, a autoria e o engajamento ativo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa demanda ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento computacional, através da compreensão e do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, constitui um dos pilares da formação do cidadão do século XXI (BRASIL, 2018). Em consonância com essa perspectiva, a Lei nº 14.180/2021 prevê a obrigatoriedade da inserção transversal dos conteúdos de computação nos currículos da Educação Básica, reforçando a urgência de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado, interconectado e dinâmico (BRASIL, 2018).

Diante disso, o artigo aborda o pensamento computacional como uma prática pedagógica que extrapola os limites da programação, configurando-se como uma ferramenta promotora da aprendizagem criativa. São apresentados os principais fundamentos teóricos que sustentam essa concepção, bem como as práticas educativas que evidenciam a possibilidade de integrar o pensamento computacional ao currículo escolar de forma lúdica, interdisciplinar e compatível com as diferentes etapas da Educação Básica.

Apesar das diretrizes curriculares e do reconhecimento teórico da importância da computação na educação, persistem desafios que dificultam sua implementação plena, como a escassez de formação docente específica e a

limitação de recursos tecnológicos em muitas escolas.

Diante do contexto marcado pelo excesso de informações e pela crescente diminuição do esforço cognitivo dos alunos necessário à resolução de problemas, coloca-se uma questão central: como promover, no ambiente escolar, experiências que estimulem e ampliem o potencial criativo das crianças, utilizando o pensamento computacional como mediador da aprendizagem significativa?

2 DESENVOLVIMENTO

A implementação do pensamento computacional às práticas pedagógicas emerge como uma resposta necessária aos desafios contemporâneos da educação, ao buscar promover uma aprendizagem mais crítica, criativa e significativa. De acordo com Resnick (2020), os princípios que norteiam a aprendizagem nos primeiros anos escolares, baseados na experimentação, no brincar e na imaginação, deveriam se estender ao longo de toda a trajetória educacional. Para o autor, o processo de aprender configura-se como um ciclo contínuo que envolve imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir e, novamente, imaginar, possibilitando a autoria, a expressão criativa e a construção de conhecimentos a partir de experiências concretas.

Cada vez mais, crianças e jovens têm sido inseridos em contextos altamente digitalizados, nos quais o acesso à tecnologia influencia significativamente suas formas de aprender, comunicar e interagir com o mundo. No entanto, esse cenário não se aplica de maneira uniforme a todos, revelando desigualdades no acesso e no uso das tecnologias, especialmente em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Embora o acesso ampliado à informação ofereça inúmeras possibilidades de aprendizagem e comunicação, quando aliado à falta de estímulos que exijam esforço cognitivo, pode comprometer a capacidade de imaginar e criar. A ausência de desafios que envolvam pensamento autônomo, busca ativa por soluções e exploração de diferentes caminhos reduz a mobilização de habilidades cognitivas fundamentais, comprometendo o desenvolvimento da criatividade. A imaginação, nesse contexto, deixa de ser apenas uma habilidade desejável, passando a representar

um componente essencial do desenvolvimento cognitivo, uma vez que possibilita a formulação de hipóteses, a projeção de possibilidades e a elaboração de inovas ideias.

Nesse cenário, o pensamento computacional se apresenta como um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento de competências como abstração, raciocínio lógico, criatividade e resolução de problemas. Mais do que o ensino da programação em si, essa abordagem contempla a organização de dados, o reconhecimento de padrões, a decomposição de problemas complexos e a construção de algoritmos, permitindo que os estudantes desenvolvam uma postura ativa, crítica e autônoma diante das situações do cotidiano. Ao ser incorporado ao ambiente escolar, o pensamento computacional contribui de maneira significativa para uma aprendizagem ativa, "em consonância com as necessidades formativas do mundo atual.

O pensamento computacional não deve ser entendido como uma atividade mecânica, mas como uma ferramenta potente de expressão criativa (RESNICK, 2020). O autor argumenta que todas as crianças nascem com potencial criativo, mas esse potencial precisa ser nutrido e estimulado de forma intencional. Tal processo, faz uma analogia ao trabalho de um jardineiro que cultiva suas plantas, criando condições para que floresçam. Nesse sentido, o pensamento computacional pode favorecer a criação de ambientes educativos que valorizem a criatividade, o raciocínio lógico e a autoria, promovendo aprendizagens mais relevantes.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR A CRIATIVIDADE E DESENVOLVER O PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Compreender o pensamento computacional como estratégia pedagógica implica transformar a escola em um espaço de criação e invenção, em que os estudantes deixam de ser meros receptores de conteúdos e passam a ser protagonistas de sua aprendizagem. Isso requer ambientes que estimulam a participação ativa, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas

Mesmo diante de contextos com recursos limitados, é possível

implementar práticas criativas que estimulem o pensamento computacional. A chave está na adoção de metodologias que priorizem a experimentação, os projetos interdisciplinares e o envolvimento dos alunos em atividades desplugadas. Resnick (2020) destaca que os projetos, paixão, pares e pensar brincando são os quatro pilares da espiral da aprendizagem criativa e ressalta que os estudantes aprendem com maior profundidade e entusiasmo quando estão engajados em projetos que têm sentido pessoal, realizados de forma colaborativa e em um ambiente que valoriza o brincar e a troca do conhecimento em ambientes educativos.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas podem ser estruturadas tanto em atividades plugadas, como o uso de aplicativos de programação, a exemplo do Scratch, Pictoblox e recursos de robótica educacional, quanto em propostas desplugadas, como jogos de lógica, desafios em papel ou a resolução de problemas presentes no cotidiano. Todas essas propostas promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e da autonomia.

A utilização do *Scratch*, por exemplo, permite que os estudantes criem histórias interativas, definindo personagens, cenários, ações e regras, aplicando conceitos como decomposição, estruturação sequencial e testes de soluções. Esse tipo de atividade, ao articular criação e resolução de problemas, mobiliza os fundamentos do pensamento computacional de maneira lúdica e significativa. De forma semelhante, projetos que envolvem a criação de jogos, simulações ou soluções para questões locais ampliam o engajamento dos estudantes e favorecem a aprendizagem criativa. Essa perspectiva dialoga com Papert (1980), que defendia que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos na construção de algo que tenha valor pessoal.

Para que essas práticas se concretizem, é essencial que o educador atue como mediador e facilitador, criando um ambiente seguro para a experimentação, valorizando os erros como parte do processo que promovam interações significativas. Conforme aponta Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre a partir da mediação social e do uso de ferramentas culturais. Diante disso o pensamento computacional, quando inserido nas práticas educativas, pode funcionar como uma dessas ferramentas, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da autonomia

dos estudantes.

2.2 OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS

Embora a relevância da computação na Educação Básica seja amplamente reconhecida por pesquisadores e documentos oficiais, ainda persistem desafios que dificultam sua implementação de forma equitativa e efetiva nas escolas. Dentre os principais obstáculos, destacam-se a carência de formação específica para os docentes, a escassez de recursos tecnológicos e a ausência de metodologias que considerem a diversidade dos contextos educacionais (Ezeamuzie, Leung, 2022; Barr, Stephenson, 2011).

A falta dessa infraestrutura adequada nas instituições de ensino, especialmente nas escolas públicas, representa um dos principais entraves. Muitas delas não possuem computadores em quantidade suficiente, conexão estável à internet ou espaços físicos apropriados para o desenvolvimento de atividades que envolvam programação, robótica ou criação de projetos multimídia. Nessa perspectiva, Valente (2017) observa que, sem os recursos necessários, os professores ficam limitados a abordagens teóricas, sem condições práticas para explorar o potencial do pensamento computacional em sala de aula. Essa realidade contrasta com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), que reconhece o uso crítico e criativo das tecnologias digitais como condição essencial para o pleno exercício da cidadania.

Outro desafio fundamental refere-se à formação docente. Muitos professores ainda não possuem preparo suficiente para integrar o pensamento computacional às suas práticas pedagógicas de forma criativa e contextualizada. Valente (2017) aponta que o desenvolvimento dessa abordagem exige mudanças curriculares e uma nova postura docente, capaz de incorporar as tecnologias como aliadas no processo educativo.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 14.180/2021, que estabelece a obrigatoriedade da computação na Educação Básica, o cenário brasileiro ainda apresenta lacunas estruturais e formativas significativas. Como defende Wing (2006), pensar computacionalmente constitui uma habilidade essencial do século XXI e deve ser promovida de maneira acessível a todos os estudantes,

independentemente do contexto educacional em que estejam inseridos.

A transformação dessa realidade demanda políticas públicas consistentes, investimentos contínuos em formação docente, aquisição de materiais didáticos específicos e reorganização curricular que viabilize a inserção do pensamento computacional de forma transversal e contextualizada. Mais do que uma adaptação técnica, trata-se de uma mudança cultural no modo como a escola compreende e conduz os processos de ensino e aprendizagem.

O acesso facilitado à informação, viabilizado pelas tecnologias digitais, tem transformado profundamente a maneira como os estudantes interagem com o conhecimento. Apesar das possibilidades positivas, esse novo cenário também impõe desafios. Muitos jovens passam a depender de respostas prontas, disponíveis nas plataformas digitais, o que compromete o pensamento e o desenvolvimento de habilidades como o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Nesse contexto, o pensamento computacional se configura como uma estratégia pedagógica importante, na tentativa de reverter esse quadro, por meio de atividades que envolvem análise, formulação de hipóteses, decomposição de problemas e criação de soluções, elementos centrais para uma aprendizagem ativa e criativa.

A proposta de Resnick (2020), ao defender ambientes escolares inspirados nos jardins de infância, baseados na brincadeira, exploração e criação, reforça a ideia de que a criatividade pode ser cultivada desde cedo por meio de projetos significativos. Essa visão se articula com os fundamentos do construcionismo de Papert (1980), ao enfatizar que o uso criativo das tecnologias e o envolvimento em atividades práticas promovem aprendizagens mais efetivas.

Segundo Resnick (2020), a repetição do ciclo da Espiral da Aprendizagem Criativa, permite que os alunos aprendam, e deem sentido ao que aprendem, tornando-se autores de suas experiências formativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário contemporâneo, em que o excesso de informações e a automação crescente tendem a reduzir o esforço cognitivo necessário à resolução de problemas, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas que

norteiam a aprendizagem escolar. Desta forma, como promover, no ambiente escolar, experiências que estimulem e ampliem o potencial criativo das crianças, utilizando o pensamento computacional como mediador da aprendizagem significativa?

Nesse contexto, o pensamento computacional surge como uma alternativa para mediar experiências educativas que, além de desafiadoras, sejam também criativas, significativas.

Ao incentivar o raciocínio lógico, a decomposição de problemas, a formulação de soluções e o desenvolvimento de algoritmos, o pensamento computacional estimula a autonomia intelectual e a construção ativa do conhecimento. Mais do que uma competência técnica, ele promove uma forma de pensar que valoriza o processo, o erro como oportunidade de aprendizado e a colaboração como elemento chave para a inovação.

Assim, ao ser integrado de forma intencional e contextualizada no cotidiano escolar, o pensamento computacional amplia o potencial criativo das crianças, favorecendo uma aprendizagem que faz sentido, que dialoga com o mundo real e que prepara os estudantes para atuarem de forma crítica, ética e participativa na sociedade digital. Nesse sentido, ele se consolida como ferramenta e uma abordagem transformadora para uma educação mais humana, equitativa e conectada com os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.BRASIL**. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, nas diretrizes e bases da educação nacional, a computação na educação básica.

PAPERT, S. ***A máquina das crianças:*** *repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artmed, 1980.

RESNICK, M. ***Jardim de infância para a vida toda:*** *por uma aprendizagem criativa, mão na massa e com sentido*. Porto Alegre: Penso, 2020.

VALENTE, J. A. ***Pensamento Computacional na Educação Básica:*** *fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP, 2017.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente:*** *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WING, J. M. **Computational thinking.** *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E DAS AÇÕES DO PROJETO 'A RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO'

Kátia Soane Santos Araújo[1]
Rosângela Patrícia de Sousa Moreira[2]
Joélia Silva dos Santos[3]

RESUMO

Este artigo apresenta a proposta de construção do Observatório de Educação Científica pelo Grupo GEOTEC/UNEB, vinculado ao projeto *"A Rádio da Escola na Escola da Rádio"*, que investiga como as geotecnologias e TICs podem promover uma educação científica, articulando pesquisa, lugar e protagonismo social. A questão central recai sobre o entendimento de como geotecnologias – tradicionalmente reduzidas a ferramentas de monitoramento – podem ser ressignificadas como instrumentos criativos de interpretação e transformação do espaço, com base nos significados do Lugar (Hetkowski, 2011; Lefebvre, 1991). Nesse sentido a discussão objetiva-se: (1) analisar o potencial emancipatório das geotecnologias na educação; (2) implementar um observatório para sistematizar práticas do projeto; e (3) fomentar redes colaborativas entre escola, universidade e comunidade. A apropriação crítica das geotecnologias no projeto ampliou: (a) o engajamento discente na pesquisa científica; (b) a valorização de saberes locais; e (c) a produção de narrativas territoriais contra hegemônicas. Espera-se que o Observatório se configure como um dispositivo político-pedagógico, capaz de tensionar as relações entre técnica, educação e poder, embora os desafios com inclusão digital e a fragmentação institucional demandem ações contínuas.

Palavras-chave: Geotecnologias. Educação Científica. Observatório. Protagonismo. Lugar.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), constrói sua proposta de Educação Científica em uma estrutura conceitual que integra o espaço vivido às relações objetivas e subjetivas dos sujeitos educativos. Nossa abordagem parte de uma ressignificação crítica das geotecnologias, transcendendo sua concepção instrumental como meras ferramentas de "monitoramento geológico" (Bitar; Iyomasa; Cabral Jr., 2000) para compreendê-las como processos humanos criativos, mediadores de significados e

[1] Pós-Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia - e-mail. katiasoane@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: patriciamoreira@ifba.edu.br
[3] Mestre em Planejamento Territorial, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: joelia.silva@ifba.edu.br

transformações espaciais (Hetkowski, 2011).

Ancorados na filosofia da tecnologia e na geografia humanista, defendemos que as geotecnologias não se restringem a aparatos técnicos, mas expressam a necessidade humana de interpretar e intervir no espaço, enfatizando as singularidades do Lugar (Tuan, 1983). Essa perspectiva dialoga com Pereira (2015), que traça uma linhagem histórica desde as pinturas rupestres até os sistemas digitais contemporâneos, evidenciando a geotecnologia como uma construção sociocultural que articula dimensões materiais (SIGs, cartografia) e imateriais (processos cognitivos e simbólicos).

No cerne dessa discussão, o Projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" emerge a partir de ano de 2010 como práxis educativa que materializa nossa visão de Educação Científica. Ao integrar geotecnologias, TICs e narrativas locais, o projeto potencializa o protagonismo dos sujeitos e a valorização do território, transformando a escola em um espaço de investigação e emancipação (Demo, 2006). Essa iniciativa não apenas problematiza o ensino tradicional, mas também demanda um espaço sistemático de análise – daí a proposta de construção do Observatório de Educação Científica no ano de 2025, estrutura multirreferencial (Thiollent, 1986; Freire, 1996) destinada a monitorar impactos, fomentar redes colaborativas e produzir conhecimentos críticos sobre ciência, tecnologia e lugar.

Neste texto, exploramos três eixos articulados: A fundamentação teórica do GEOTEC, que redefine geotecnologias como linguagens criativas de leitura do espaço; A Educação Científica como horizonte emancipatório, baseada na autopoiese (Maturana, 1997) e na autogestão do conhecimento; e O Observatório como dispositivo de práxis, que alia pesquisa-ação, etnografia e estudos de caso para ampliar os diálogos entre ciência, escola e comunidade.

Ao situar nosso lugar de expertise, reafirmamos o compromisso com uma ciência engajada, que não apenas descreve realidades, mas as transformam – tal como a geotecnologia, em nossa leitura, não mapeia apenas coordenadas, mas cartografa possibilidades.

2. GEOTEC E AS COORDENADAS DO FAZER CIENTÍFICO

A proposta de Educação Científica do Grupo de Pesquisa Geotecnologia,

Educação e Contemporaneidade (GEOTEC), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é tecida em uma estrutura conceitual que interliga a compreensão do espaço vivido às relações objetivas e subjetivas dos sujeitos da Educação. Alicerçado em construções debates singulares, o GEOTEC desenvolve suas pesquisas e produções científicas explorando as ramificações da Educação, das Geotecnologias e da Contemporaneidade. O grupo está vinculado aos programas de Pós-graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da UNEB.

A (re)construção do conceito de geotecnologias, defendido em nossas produções acadêmicas e científicas, transcende a visão tradicional que o concebe como uma mera ferramenta de "monitoramento geológico" (Bitar; Iyomasa; Cabral Jr., 2000), restrita ao rastreamento da dimensão territorial do planeta. A perspectiva que adotamos parte de uma dimensão filosófica, que as reconhece como processos humanos e criativos. Essa abordagem emerge da compreensão de que as geotecnologias são, antes de tudo, expressões da necessidade humana de interpretar e intervir nas dinâmicas espaciais, com ênfase nas singularidades e nos significados atribuídos ao Lugar. Conforme Hetkowski (2011, p.6) afirma:

> [...]geotecnologia representa a capacidade criativa dos homens, através de técnicas e de situações cognitivas, representar situações espaciais e de localização para melhor compreender a condição humana. Assim, potencializar as tecnologias, significa ampliar as possibilidades criativas do homem, bem como ampliar os “olhares” à exploração de situações cotidianas relacionadas ao espaço geográfico, ao lugar da política, a representação de instancias conhecidas e/ou desconhecidas, a ampliação das experiências e a condição de identificação com o espaço vivido (rua, bairro, cidade, estado, país). (p.6)

Ancorados nessa compreensão, redefinimos radicalmente o conceito de geotecnologia, transcendendo sua dimensão meramente instrumental para afirmá-la como uma manifestação da criatividade humana na interpretação e transformação do espaço. Ao vincular técnicas a "situações cognitivas", Hetkowski (2011) sugere que essas tecnologias não são neutras; pelo contrário, são profundas mediadoras de significados – ferramentas que codificam visões

de mundo tanto quanto dados geográficos. Essa abordagem ressoa diretamente com a noção de "espaço vivido" de Lefebvre (1991), onde a localização geográfica não se reduz a coordenadas cartesianas, mas envolve intrinsecamente memórias, afetos, experiências concretas e complexas relações de poder.

Nesse sentido, também ressaltamos Pereira (2015), que defende a compreensão das geotecnologias como uma construção humana, fruto de processos criativos e transformativos constituídos ao longo da história. De acordo ao autor essa linhagem histórica remonta às primeiras pinturas rupestres, passando pelos mapas em placas de argila da Mesopotâmia, o cálculo da circunferência da Terra por Eratóstenes (276-194 a.C.) e todo o vasto conhecimento cartográfico desenvolvido pelos gregos, culminando no desenvolvimento das "tecnologias digitais" contemporâneas.

Desta forma, concebemos as geotecnologias como um constructo que agrega duas dimensões indissociáveis: a dimensão material e a dimensão imaterial. A dimensão material está intrinsecamente relacionada às técnicas e instrumentos geotecnológicos tangíveis, como Mapas, Imagens de Satélites, Croquis, Sistemas de Informação Geográfica (SIG), Fotografias Aéreas, entre outros (Pereira, 2015). Estes são os aparatos que permitem a coleta, processamento e visualização de dados espaciais. Contudo, é a dimensão imaterial que confere profundidade e significado às relações espaciais cartografadas por esses instrumentos. Concebido pelos processos cognitivos e simbólicos, essa dimensão constitui o que denominamos de princípios geotecnológicos. São os modos pelos quais o ser humano interpreta, representa e se apropria do espaço, transformando dados em conhecimento e vivência. Nesse sentido as geotecnologias estão presentes de diferentes formas em nossas investigações.

O esforço em clarificar nossa compreensão da categoria Geotecnologia é fundamental para justificar a centralidade do Eixo 1 – Educação Científica nas discussões do GEOTEC. Essa centralidade se concretiza no desenvolvimento do projeto de pesquisa aplicada "A rádio da escola na escola da rádio". Uma intervenção tem como premissa o desenvolvimento da pesquisa científica com diferentes sujeitos e espaços (formal, não forma e informal) de educação,

buscando explorar as potencialidades das Geotecnologias e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Seu objetivo é impulsionar a compreensão da história, da memória e das manifestações culturais que se constituem no lugar, mobilizando processos formativos por meio do exercício dialógico e investigativo.

Nesse contexto, a Educação Científica transcende a mera conceituação, firmando-se como o pilar primordial do GEOTEC. Ancorada no eixo supracitado, a proposta do grupo visa qualificar os sujeitos da educação como pesquisadores, imergindo-os na prática da pesquisa científica desde os primeiros anos de formação, sem limites de segmento educacional. Assim, fundamentados na perspectiva de Araújo (2015), acreditamos que a Educação Científica se define por meio dos:

> [...]aspectos proposicionais, criativos e construtivos da formação humana, elementos estes que configurados como a base do processo tecnológico permitindo-nos compreender que o conhecimento é fruto da historicidade, intencionalidade e subjetivação. (2015, p.55).

Nesta discussão dialógica, o Projeto da Rádio busca compreender os espaços (lugares) como potencializadores da construção do conhecimento por meio da Educação Científica e das relações geotecnológicas constitutivas das vivências e experiências. Desse modo, o ser humano se torna não apenas produto de seu processo, mas também reconstrutor de sua história, redefinindo a técnica, a tecnologia e, consequentemente, a produção dos diversos saberes, com destaque para o conhecimento científico dentro e fora dos contextos formais de educação.

3. A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COMO HORIZONTE DO GEOTEC E A EMERGÊNCIA DO OBSERVATÓRIO

Para o GEOTEC, a Educação transcende o mero processo de transmissão de conteúdos, configurando-se como um ato contínuo de reencontro e reconstituição do sentido e do prazer de conhecer. Nessa concepção, a educação se reconstrói permanentemente, permitindo a emergência de novos conhecimentos que ressignificam o ato pedagógico e educativo. Trata-se de um redimensionamento de sua trajetória, respondendo a uma demanda que, outrora

verticalizada e imposta, hoje irrompe diretamente do aluno, em um diálogo profícuo entre o âmbito formal (da escola) e o não formal (elementos da vida cotidiana), capaz de seduzir e produzir sentido para os sujeitos.

Nessa perspectiva, compreendemos a Educação Científica como um princípio formativo (Hetkowski, 2011), intrinsecamente ligada à capacidade criativa e transformadora dos indivíduos. A pesquisa, em nossa leitura, não se limita a uma ação isolada, mas constitui um processo educativo interlocutório, contínuo e solidário. Tal processo resulta na construção de novos conhecimentos, pois, como afirma Demo (2006, p. 39), "pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, dentro de contexto comunicativo...". Este diálogo constante, que se nutre da curiosidade, do questionamento exigente e da incerteza (Araújo, 2015), é o verdadeiro motor da investigação e do aprendizado em Educação Científica.

A educação para os novos tempos, defendida pelo GEOTEC, identifica a aprendizagem como a razão e o sentido da escola, destacando que a essência do aprender reside na reconstrução do conhecimento – processo que Wittmann (1999, p. 49) denomina "aprendência". Nessa busca por uma aprendizagem autêntica, alicerçamos o desenvolvimento de ações emancipatórias em dois aspectos cruciais: a autopoiese (Maturana, 1997, p. 09) e a autogestão. Enquanto a autopoiese consiste em um processo emancipador e auto-organizativo, no qual os sistemas (e, por extensão, os indivíduos) se autoproduzem e se autorregulam, a autogestão implica na superação progressiva de qualquer alteridade determinante ou imposição externa. Uma educação verdadeiramente emancipatória, portanto, despreza as determinações extrínsecas e valida a autonomia como mandamento legal para o processo de democratização do conhecimento.

Nesse ínterim, a importância do conhecimento como processo de (re)construção da aprendizagem se revela um elemento fundante da democracia. O conhecimento, nessa acepção, não é um capital a ser acumulado ou reproduzido passivamente, mas uma garantia universal de acesso ao saber cuja disseminação não parte do princípio da reprodução, da repetição e/ou da transmissão. Ao contrário, ele se estabelece como um processo de produção e

construção ativa, por meio do confronto e da interlocução entre os conhecimentos historicamente acumulados e aqueles construídos e experienciados no processo educativo. Isso remete à percepção emancipatória do sujeito que, como observa Demo (2006, p. 09), "busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade". Tal perspectiva engloba a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, e integra a ética dos fins e valores no cerne do processo educacional. Assim, a Educação Científica consiste no processo de ampliação do saber e de construção das aptidões cognitivas, alicerçando-se como uma propositiva de educação emancipatória que repercute diretamente na construção de uma sociedade mais igualitária e, por consequência, mais justa.

4. O OBSERVATÓRIO: UM ESPAÇO DE MONITORAMENTO E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

Para aprofundar a discussão e a compreensão desses processos e impactos da Educação Científica, especialmente no contexto do Eixo 1 do GEOTEC, e das atividades desenvolvidas em linha com a visão supracitada, o Grupo propõe a criação de um espaço estratégico de discussão e pesquisa denominado “Observatório de Educação Científica e Ações do Projeto 'A Rádio da Escola na Escola da Rádio’”.

Este Observatório se fundamenta nos pressupostos e na implementação do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio", configurando-o como uma práxis educativa viva, que integra pesquisa, ciência, e o uso crítico das tecnologias por meio de ações intervencionistas. Seu objetivo central é a valorização do lugar, o fomento ao protagonismo e a emancipação do sujeito, alinhado à concepção de Educação Científica que busca a reconstrução do conhecimento e a autonomia dos participantes.

Entre os objetivos específicos do Observatório, destaca-se a cartografia das ações de Educação Científica desenvolvidas nos diferentes espaços formacionais, com foco nas práticas que integram ciência, tecnologia e os interlugares. O Observatório buscará, assim, analisar e desenvolver a Educação Científica nas escolas, utilizando os pressupostos do "Projeto da Rádio" para conectar saberes locais, promover o uso crítico das Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC) e desenvolver o protagonismo científico. Para tal, acompanhará de perto a implementação e os impactos do projeto, configurando-se como um espaço contínuo de aprendizagem e transformação, ao identificar seus desafios, potencialidades e contribuições inestimáveis para a Educação Científica.

O Observatório de Educação Científica e Ações do Projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” surge, portanto, como um espaço de discussão e pesquisa crucial para aprofundar a compreensão dos processos e impactos da Educação Científica e das atividades desenvolvidas pelo Projeto da Rádio. Conceitualmente, um observatório não é meramente uma tecnologia, mas sim uma iniciativa que se baseia na coleta, armazenamento, processamento, visualização e disseminação contínua de dados, com o objetivo de monitorar, analisar e subsidiar a tomada de decisões estratégicas em uma área específica.

A criação deste Observatório é impulsionada pelo GEOTEC, especialmente no contexto do Eixo 1, e se materializará como um espaço de discussão e um conjunto de ações estratégicas para a centralização de dados, relatórios e produções. Seu fim último é analisar o contexto da Educação Científica no cenário brasileiro, com especial atenção às iniciativas que promovem a emancipação e a criticidade.

A construção do Observatório de Educação Científica e Ações do Projeto “A Rádio da Escola na Escola da Rádio” visa gerar um conjunto de resultados que não se configuram como dados de uma pesquisa finalizada, mas sim como entregas e conhecimentos prospectivos em constante construção. Os processos a serem elucidados incluem a dinâmica de implementação do projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" em diferentes contextos educacionais, as interações complexas entre os sujeitos envolvidos, as estratégias pedagógicas empregadas (como as oficinas temáticas e as geotecnologias aplicadas), e a fundamental articulação dos saberes científicos com os conhecimentos locais. Isso se fundamenta e é potencializado pela abordagem multirreferencial e crítica adotada. Espera-se que as discussões a serem fomentadas pelo Observatório aprofundem a compreensão de como essa práxis educativa, que integra pesquisa, ciência e tecnologia, promove a emancipação do sujeito e a transformação das estruturas sociais. Os produtos esperados servirão como

base para essas discussões e para a ampliação do alcance das ações do GEOTEC, incluindo a sistematização de metodologias e experiências, a produção de materiais de referência (como artigos científicos, relatórios de pesquisa, e-books e guias pedagógicos), a promoção de espaços de formação e troca (seminários, workshops), e o fomento a uma rede de colaboração robusta entre pesquisadores, educadores e a comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo evidenciam que a geotecnologia, longe de ser um instrumento neutro de mapeamento, configura-se como uma linguagem crítica de interpretação e intervenção no espaço. A abordagem proposta pelo GEOTEC, ao ressignificá-la como um processo criativo e humano, permite desvelar as camadas simbólicas, políticas e afetivas que constituem o Lugar – não como mera coordenada geográfica, mas como território de identidades, conflitos e possibilidades. Essa perspectiva, fundamentada em Hetkowski (2011), Pereira (2015) e Lefebvre (1991), rompe com visões reducionistas da técnica, reposicionando-a como ferramenta de emancipação.

O Projeto "A Rádio da Escola na Escola da Rádio" exemplifica essa concepção ao articular geotecnologias, TICs e saberes locais em uma práxis educativa dialógica. Seus resultados preliminares – como a valorização da memória comunitária e o fortalecimento do protagonismo estudantil – reforçam a tese de que a Educação Científica crítica não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se efetiva na construção coletiva de saberes. Tal processo, como destacou Demo (2006), exige um "questionamento sistemático da realidade", onde pesquisa e educação se fundem em um mesmo movimento autopoiético (Maturana, 1997). Nesse contexto, o Observatório de Educação Científica surge como um dispositivo estratégico para sistematizar e potencializar essas experiências.

Assim, o GEOTEC avança ao demonstrar que a geotecnologia pode ser um vetor de transformação social quando vinculada a uma Educação Científica emancipatória. O Observatório, nesse sentido, não é um fim, mas um campo de experimentação contínua, onde a ciência se reconhece como prática situada e comprometida com os sujeitos que a produzem. As próximas etapas exigirão não

apenas consolidar essa trajetória, mas radicalizar seu potencial disruptivo – afinal, como nos lembra Freire (1996), não há neutralidade possível: toda tecnologia carrega em si o projeto de mundo que a criou.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. S.S. MOREIRA. R.P.S. SANTOS. J.S GEMINI (modelo de linguagem de IA do Google). **OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E DAS AÇÕES DO PROJETO 'A RÁDIO DA ESCOLA NA ESCOLA DA RÁDIO'**. Material produzido com a colaboração de inteligência artificial na organização, coerência, coesão e aprimoramento textual.

ARAÚJO, K.S.S. **A rádio da escola na escola da rádio: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da escola Municipal Roberto Santos/SSA-BA**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015, 134p**.**

BITAR. O. Y.; Iyomasa W. S.; Cabral Jr. M. **Geotecnologias: tendências e desafios.** São Paulo. 2000. Vol. 04.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo (1970). **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

HETKOWSKI, T. M. **PodCasting e rádio convencional: resgatando a memória da cidade de salvador (BA)**. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 2011, Curitiba. Anais... Curitiba, PR: PUC, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo**.3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PEREIRA, Inaiá Brandão. **Educação geográfica e geotecnologias: construindo estratégias à compreensão do lugar no ensino fundamental**. Orientadora: Tânia Maria Hetkowski. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: DA PARCERIA ÀS DISTRAÇÕES NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Joélia Silva dos Santos[1]

Rosângela Patrícia de Sousa Moreira[2]

RESUMO

As redes sociais virtuais estão muito mais presentes nas salas de aula da Educação Básica do que se convenciona normalmente mencionar. Isso acontece porque os jovens estão cada vez mais utilizando as plataformas digitais para acompanhamento de acontecimentos e notícias, entretenimentos e/ou estudo das disciplinas escolares, a exemplo da área da Geografia. Enquanto docentes da Educação Básica, a percepção do uso das redes pelos estudantes é, por vezes, constatada nas aulas pelos posicionamentos que indicam o acesso às plataformas digitais. A partir do acompanhamento diário, verifica-se que o WhatsApp, Instagram, TikTok, Facebook, Youtube tem substituído os livros, materiais impressos e o acesso às bibliotecas. Essa realidade constatada pelos docentes de Geografia do IFBA, campus Valença, indica novos rumos para a aprendizagem escolar, entremeando avanços e/ou dificuldades para aprender e ensinar em meio as parcerias e distrações que a rede possibilita. Este contexto motivou a realização de uma sondagem com um pequeno grupo de 38 estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional dos cursos de Informática, Aquicultura e Guia de Turismo no Instituo Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA – campus Valença) no ano de 2025. O objetivo é discutir o duplo impacto das redes sociais virtuais na educação, incluindo seu potencial como ferramenta de aprendizagem, bem como os riscos que se constituem enquanto fonte de distração.

Palavras-chave: Plataformas. Ensino. Geografia. Estudantes. Digitais.

1 ACESSANDO A ESCOLA FÍSICA PELO UNIVERSO VIRTUAL

Para Santaella (2004, p.39) “o universo virtual das redes alastrou-se exponencialmente por todo o planeta fazendo emergir um universo paralelo ao universo físico no qual nosso corpo se move”. No ambiente da Educação Básica, as redes sociais se tornaram frequentes a partir do ano de 2020, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Esse contexto foi analisado por Rebelo (2024) com base nos dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP em 2021. Nessa pesquisa, a autora concluiu que “as tecnologias

[1]Mestre em Planejamento Territorial, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: joelia.silva@ifba.edu.br.
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Valença, e-mail: patriciamoreira@ifba.edu.br.

digitais foram utilizadas nas escolas em condições precárias, em uma realidade incerta sobre as condições de saúde e de retorno às atividades presenciais" (Rebelo, 2024, p. 203). As limitações e dificuldades encontradas pelas instituições de ensino impulsionaram a criação e difusão de conteúdos digitais nas diferentes plataformas de entretenimento e/ou conteúdos educativos.

O contexto que limitou o contato físico, difundiu a necessidade de uma comunicação remota nos moldes formais através dos aplicativos de mensagens e informações, como WhatsApp, Instagram, YouTube, TikTok, Facebook, dentre outras mídias sociais. Tais aplicativos se tornaram ainda mais populares, principalmente entre os jovens, que descobriram nestes espaços de comunicação, outras possibilidades de aprendizagens virtuais. Essa dinâmica contribuiu para popularização e, por seguinte, maior grau de jovens conectados às redes que, por vezes, distraidamente, se percebem mergulhados em páginas ou anúncios que fogem à perspectiva informativa, mas os conduzem a conteúdos fúteis ou mesmo ao consumo induzido. Nesse ponto, acentua-se um paradoxo sobre as redes, que passam de ferramentas poderosas ao aprendizado para fontes de distração e distorção do conhecimento científico, a depender do tipo de conteúdo e do perfil do usuário.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é discutir o duplo impacto das redes sociais virtuais na educação, destacando seu potencial como ferramenta de aprendizagem e os riscos como fonte de distração. Para embasar nossas argumentações sobre essa temática de suma relevância no campo educacional, recorremos aos seguintes autores: Santaella (2004, 2010); Lévy (1999); Teixeira e Azevedo (2011); Oliveira, Alves e Santos (2022), que trazem à baila, debates sobre o ciberespaço em seus diferentes aspectos.

No intuito de problematizar as parcerias e distrações decorrentes da presença das redes sociais na sala de aula, bem como compreender a dinâmica de uso e suas aplicações nos estudos de Geografia e Geopolítica, realizamos, no ano de 2025, uma sondagem com 38 estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional dos cursos de Informática, Aquicultura e Guia de Turismo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFBA – campus Valença).

A partir das reflexões que a pesquisa permitiu realizar, oferecemos ao final

do texto, algumas sugestões de estratégias possíveis de aplicação para o uso equilibrado das redes sociais pelos estudantes do ensino médio, bem como outras perspectivas de abordagens por parte dos educadores.

2 OS DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

Os avanços no meio digital permitiram ganhos expressivos na comunicação, interação e no acesso aos acontecimentos e fatos ocorridos em diversos lugares de forma instantânea. Lévy (1999) considera o advento do ciberespaço, a rede que interconecta mundialmente as pessoas por meio dos computadores, como uma tecnologia que condiciona o processo de evolução da sociedade. Nesse sentido, estamos caminhando continuamente para avanços ainda mais robustos, considerando o desenvolvimento de softwares e plataformas cada vez mais integradas às demandas da sociedade pós-moderna.

Segundo Santaella (2010, p. 10), estamos vivendo o tempo da “cultura do computador” ou da “tecnologia do acesso”. Isso nos remete a (re)conhecer que estamos o tempo inteiro conectados às redes sociais, principalmente com nossos smartphones, os quais se apresentam cada vez mais compactos e potentes em desenvolvimento de tarefas e acessos. Para Teixeira e Azevedo (2011, p.54) redes sociais são “conjunto de relações e intercâmbios entre entidades (indivíduos, grupos ou organizações) que partilham interesses, geralmente através de plataformas disponíveis na Internet”. Os diversos interesses perpassam pelas diferentes situações vivenciadas em cada contexto social.

De acordo com a Sinopse Estatística da Pesquisa: Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021), entre 2020 e 2021 a média nacional de suspensão das aulas presenciais da rede pública foi de 287 dias, e da rede federal de ensino foi de 371 dias. Essa situação de isolamento do convívio social com o fechamento total e posteriormente parcial das escolas da educação básica demandou a transferência do ensino para o modelo remoto.

Com o distanciamento físico no espaço escolar, foi necessário o uso da internet para diversas ações, dentre elas, para continuidade das atividades

escolares. Essa prerrogativa abriu caminho para potencializar o uso das redes sociais na sala de aula, fortalecendo a criação e o compartilhamento de conteúdo pelos aplicativos de mensagens como: WhatsApp, Telegram, Facebook, Instagram, Tick-Tok, dentre outras.

A pandemia passou, mas o que ela promoveu a exemplo do uso das redes sociais permaneceu e se consolidou. Hoje, percebemos que a maioria dos jovens usam as redes sociais diariamente nos espaços educacionais, enquanto os docentes debatem como essas ferramentas podem ser aliadas ou fontes de distração no processo de aprendizagem. Isso porque o uso das redes sem um rigor de equilíbrio, pode facilmente ser danoso à aprendizagem escolar.

É imprescindível reconhecer que, num tempo anterior à era das redes, das infovias, do ciberespaço, havia leitores do mundo, de um mundo físico, palpável, presente em livros, jornais e revistas. Mas, como afirma Santaella (2004, p. 18), hoje, nossos jovens engrossam massivamente o contingente de “leitores das telas eletrônicas”. Eles se encontram, se conectam, aprendem e se perdem nesses novos espaços e vias, e é neste cenário que a presença de profissionais da educação, tanto quanto a família, exerce papel fundamental na orientação quanto ao limite da utilização das redes, sejam elas para momentos de distração ou aprendizagem.

3 AS REDES SOCIAIS COMO ALIADAS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Para Oliveira, Alves e Santos (2022), a cibercultura é a cultura contemporânea imbricada pelas tecnologias digitais em rede. A particularidade dessa cultura permite a construção de múltiplas formas de aprendizagens: “conectar-se, conversar, postar, curtir, comentar, compartilhar, colaborar, tornar-se autor, expor-se, negociar sentidos, co-criar, inter(agir) – entre outras ações potencializadas na Cibercultura” (Oliveira, Alves e Santos, 2022, p.2).

No âmbito educacional, a dimensão macroestrutural de acesso as redes sociais, enquanto ferramenta alinhada da aprendizagem escolar, deve perpassar pela orientação do docente, procedimento que permite ao estudante entender os diversos sentidos dos usos, a partir de uma proposta de aplicação que busca

promover reflexões sobre abordagens, para além dos conteúdos elencados na matriz curricular, transpondo o diálogo ao nível crítico das implicações do uso.

A assertiva sobre o direcionamento docente no consumo de conteúdos digitais para fins educacionais pelos estudantes da Educação Básica envolve a necessidade de educar para o discernimento, a maturidade, a criticidade, a apropriação e a transposição da aprendizagem em suas múltiplas dimensões, considerando o potencial das redes sociais pela via das ferramentas disponíveis.

Para 15,8% dos sujeitos alvo da sondagem que realizamos, a consulta às plataformas do TikTok, Youtube, Google, Instagram, ChatGPT, visando o consumo de conteúdos de Geografia ou Geopolítica, ocorre diariamente, e para 63,2% o acesso é feito semanalmente. Essa constatação reforça a importância da discussão, problematização e construção de estratégias para alinhar o uso das redes ao aprendizado significativo, seguro e saudável, já que a prática é algo comum para 94,7% dos estudantes do IFBA, Campus Valença, que responderam à sondagem, os quais informaram que utilizam TikTok, YouTube ou Instagram para estudar ou complementar seus conhecimentos em Geografia e Geopolítica.

O consumo indiscriminado das redes sem a devida orientação pode gerar posicionamentos vazios em conteúdos sensíveis, concepções contraditórias baseadas em justificativas negacionistas, referências perigosos para o exercício da formação cidadã, com base apenas nas mensagens dos criadores de conteúdo digital e, em situações extremas, violências, devido “às próprias peculiaridades do ciberespaço, entendido muitas vezes como um ambiente livre e “liberado” (Tognetta e Bozza, 2012, p. 163).

O formato do material virtual mencionado pelos estudantes como sendo o mais eficaz para aprender denota a dinâmica de “aprendizagem” que eles buscam na rede, sendo: explicações rápidas e dinâmicas (52,6%), debates e análises de conteúdos da atualidade (28,9%) e aulas completas e aprofundadas (18,4%). Esse cenário permite inferir que a utilização do dado ou informação adquiridos na rede pode ter um fluxo tão rápido e intenso de acesso para fins de estudo ou revisão dos conteúdos das disciplinas escolares, que geralmente não possibilita o processamento e a transposição do volume consumido para a devida aplicação teórico-prática. Outro aspecto a ser destacado refere-se à

possibilidade do consumo fragmentado dos conceitos e informações desassociados ou distorcidos do contexto histórico-social, o que compromete o discernimento e a maturação das ideias para a consolidação da convicção do ser político social que está em formação.

Diante das questões mencionadas, cabe destacar as limitações docentes frente às múltiplas aprendizagens que o fenômeno da cibercultura pode potencializar na sala de aula. Essa questão é evidenciada nesta análise porque não cabe refletir sobre qualquer que seja a ação dentro do sistema educacional sem considerar o sujeito que participa do processo de ensino na condição constante de mediador e aprendiz.

Nesse bojo, há de se considerar as demandas docentes inerentes ao processo de ensino aprendizagem, que carecem de trâmites e procedimentos mais concretos do que virtuais e os desalinhamentos estruturais e conjunturais do próprio sistema de educação formal, que reverberam na realidade vivida na sala de aula. Formação docente e estrutura física adequada também se somam às dificuldades presentes na maioria das instituições de ensino. Contudo, a imersão dos jovens nas redes não é uma realidade isolada, estanque e imprevisível, mas inevitável, cujo acesso não tem como ser ignorado (Silva; Serafim, 2016). Portanto, carece de acolhimento para que, coletivamente, o saber continue a ser construído por meio de processos paradoxalmente sensíveis e sólidos.

Na instância do estudante, as redes podem ser percebidas como alinhadas ao aprendizado devido às facilidades do acesso, da geração e do compartilhamento rápido ou instantâneo do conteúdo, mas no âmbito do docente essa facilidade pode configurar em empecilho para a continuidade do raciocínio que foi proposto, com etapas e dimensões que precisam de mais tempo para reflexão e menos tempo para finalização, a fim de valorizar os processos que permitem acompanhar o avanço da construção do conhecimento da teoria à prática. Nesse sentido, as redes como alinhadas da aprendizagem diferem-se das redes enquanto alinhadas à educação. No primeiro caso a dinâmica é singular, direcionada e correlacionada ao propósito do conhecimento que, embora holístico, carece de uma base teórica de sustentação, como no caso do ensino da Geografia ou da Geopolítica. No segundo caso ela é plural, pois a

educação envolve todos os saberes produzidos em âmbitos formais. Acrescido a isso, destaca-se a educação no sentido da totalidade, ou seja, a aprendizagem de todos os modos de vida dos diferentes grupos sociais e suas consequentes formas de produzir e reproduzir a sociedade (Brandão, 2013).

As redes sociais são fruto da educação enquanto totalidade, pois o desenvolvimento das bases materiais e virtuais que permitiram o surgimento da internet, e sua consequente expansão, é resultado do aprimoramento técnico que foi construído pela própria sociedade, pois a técnica revela a produção histórica da realidade (Santos 1998; 2006). Por esse prisma, não é prudente desmerecer a importância e a utilidade dessa ferramenta para a continuidade do avanço educacional dos sujeitos sociais que compõem direta ou indiretamente o processo construtivo. O que convém reforçar é a carência que a própria sociedade tem para encontrar meios adequados de potencializar o uso dos recursos virtuais em prol da melhoria de vida das gerações presentes e futuras.

O tempo disponível na sala de aula pode não ser o mesmo tempo contabilizado no espaço virtual, pois a visualização do vídeo com velocidade acelerada, o recorte de determinada parte do texto, a pergunta direta e sem contextualização à Inteligência Artificial Generativa e a extração de um comentário, são ações que podem aumentar, reduzir ou anular o tempo de reflexão da informação pelo estudante. Portanto, a aprendizagem escolar não é compatível à aprendizagem adquirida na rede no aspecto temporal e reflexivo, pois na sala de aula nem sempre as perguntas e respostas são verbalizadas pelos estudantes e muitas vezes elas precisam ser encontradas, construídas ou relacionadas a outros conhecimentos, sendo este um dos papeis da mediação docente. Nesse sentido, as redes possuem um papel fundamental na problematização de questões que podem ser alvo de múltiplas aprendizagens.

4. QUANDO AS REDES VIRAM DISTRAÇÃO

Diante das questões respondidas pelos estudantes na sondagem realizada para esta análise, apresentamos as vantagens e desvantagens elencadas, conforme constam nas Figuras 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 – Vantagens de estudar Geografia/Geopolítica por redes sociais segundo os estudantes do IFBA, campus Valença

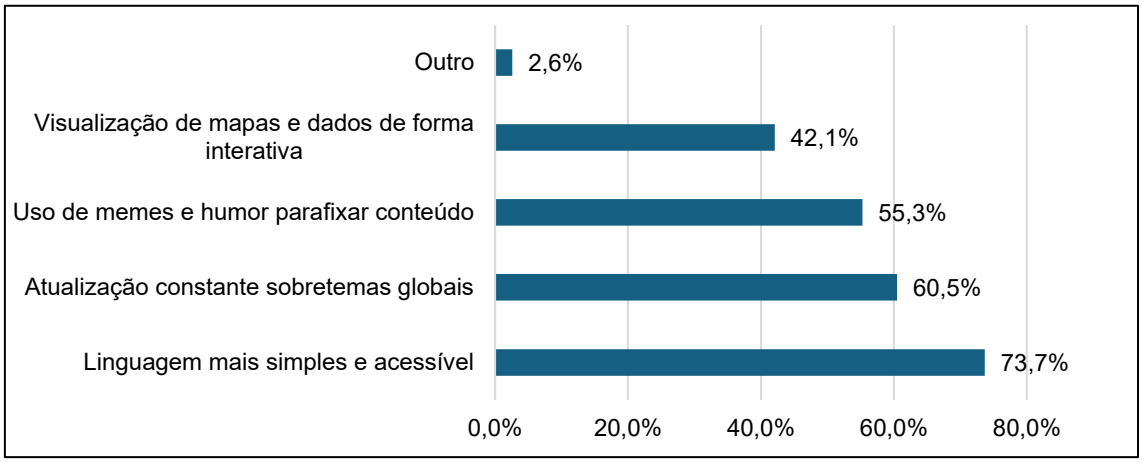

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados da Sondagem realizada com estudante no IFBA, campus Valença, 2025.

Figura 2 – Desvantagens de estudar Geografia/Geopolítica por redes sociais segundo os estudantes do IFBA, campus Valença

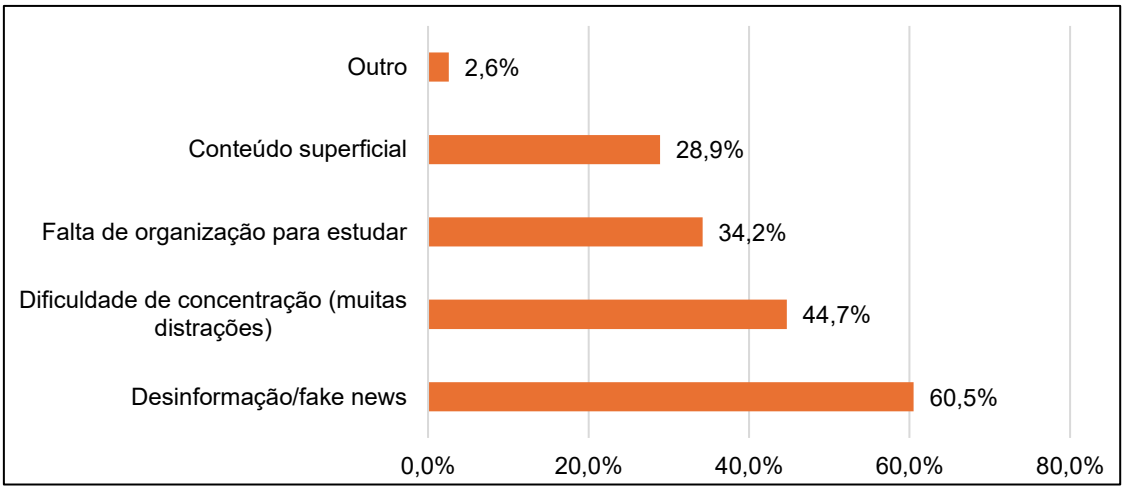

Fonte: Elaborado pelas autoras de acordo com os dados da Sondagem realizada com estudante no IFBA, campus Valença, 2025.

Para essa pergunta os estudantes poderiam sinalizar até três respostas relacionadas ao perfil dos conteúdos mais acessados nas redes. Assim, 73,7% consideraram a linguagem mais simples e acessível como vantagem para o estudo de Geografia e Geopolítica (Figura 1). Enquanto isso, 60,5% apontaram que o uso destas ferramentas apresenta desvantagens para o estudo devido a desinformação e a Fake News (Figura 2). Essa situação, alinhada à dificuldade de concentração (muita distração), apontada por 44,7% dos estudantes como

desvantagem (Gráfico 2) e a falta de organização para estudar, com 34,2% (Gráfico 2) indica que os estudantes precisam de mais apoio para aprender a utilizar as redes sociais como alinhadas à aprendizagem. Do contrário, as distrações podem interromper ou distorcer ciclos de aprendizagens iniciados na escola, desmotivar a continuidade dos estudos ou enfraquecer as bases da sala de aula da Educação Básica, principalmente entre os jovens.

5 COMO EQUILIBRAR O USO DAS REDES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do estudo proposto, depreende-se que a ação dos docentes no universo do ciberespaço prescinde o conflito e a disputa, demandando acolhimento e compreensão acerca das formas de uso do ciberespaço pelos estudantes. Independente do apreço às plataformas digitais e da sua utilização na sala de aula como instrumento metodológico, a imersão dos jovens é diária. Assim, considera-se que a manutenção dos constantes diálogos aproxima os universos, pois trata-se de uma realidade indissociável ao ensino moderno. Toda situação identificada pelo docente, que suscita abordagem do tema, pode e deve ser utilizada com a finalidade de potencializar a contribuição das redes como ferramenta alinhada à educação. Nesse mesmo sentido, os riscos inerentes ao uso irreflexivo são problematizados e as redes sociais se aproximam da educação enquanto parcerias de aprendizagem.

Por parte dos estudantes, o equilíbrio no uso das redes envolve a orientação da família, com algumas estratégias, como: organização de uma rotina de estudo, utilizando a rede como suporte para ampliar as discussões que já foram estabelecidas na sala de aula, incentivo ao diálogo sobre os conteúdos que se relacionam com as temáticas das disciplinas, verificação dos dados e informações que são divulgados nos sites oficiais e priorização, sempre que possível, do aprendizado escolar em detrimento do uso das redes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Editora Brasiliense. 1ª edição, 1981 57ª reimpressão, 2013. Disponível

em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1896/1777. Acesso: 02. jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil:** Educação Básica. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 02. jul. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; ALVES, André Luiz; SANTOS, Isabella Silva dos. Multiletramentos e Educação On-line na Formação de Professores: Uma experiência com Podcasts. **Educação Unisinos** – v.26 (2022). Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23137/60749036. Acesso: 30. jun, 2025.

REBELO, Andressa Santos. Tecnologias digitais nas escolas brasileiras durante a pandemia de covid-19: registros do censo escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 44, n. 123, p.197-206, Maio - Ago., 2024.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? ReCeT: **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Mílton. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec. Acesso em: 02 jul. 2025, 1998.

SILVA, F.S; SERAFIM, M.L. **Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente**: EDUEPB, SciELO Books, 2016. Disponível em: https://books.scielo.org/id/fp86k/pdf/sousa-9788578793265-04.pdf. Acesso: 30. jun. 2025.

TEIXEIRA, Diogo; AZEVEDO, Isabel. Análise de opiniões expressas nas redes sociais. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**. RISTI, N.º 8, 12/2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; BOZZA, Thais Cristina Leite. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012.

FORMAÇÃO DOCENTE: METODOLOGIAS TRANSFORMADORAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

FABIANO DE ALMEIDA [1]
IANE DE ALMEIDA OLIVEIRA [2]
PATRÍCIA LUPION TORRES [3]
PERI MESQUIDA [4]

RESUMO

Esta comunicação relata uma ação formativa do programa de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Colombo, solicitada pela equipe gestora de uma escola. O objetivo foi promover a apropriação pedagógica do Chromebook por docentes dos anos iniciais, articulando o conhecimento técnico do equipamento a metodologias centradas no aluno. O problema abordado envolveu ampliar a compreensão das potencialidades do Chromebook como recurso integrador de práticas pedagógicas inovadoras, reflexivas e significativas. A metodologia foi qualitativa, baseada em relato de experiência, com condução dialógica, experiencial e ativa. Os principais aportes teóricos foram Paulo Freire, na valorização da escuta, do respeito aos saberes, da educação como prática libertadora e crítica à desumanização; Edgar Morin, com o pensamento complexo; David Ausubel, com a aprendizagem significativa; e Henri Wallon, com a afetividade como dimensão essencial. William Glasser contribuiu com a Pirâmide da Aprendizagem, que orientou estratégias participativas. Durante a formação, exploraram-se as características físicas e lógicas do Chromebook e o uso pedagógico de aplicativos como Gmail, Drive, Documentos, Apresentações e YouTube. Houve também reflexões sobre inteligência artificial na educação e a importância insubstituível do professor como mediador. Ao final, aplicou-se um instrumento avaliativo, cujos dados estão em fase de coleta e análise. Observou-se a superação de resistências iniciais e o engajamento dos docentes na ressignificação de suas práticas, evidenciando que formações contextualizadas, afetivas e fundamentadas fortalecem a autonomia e o protagonismo docente.

Palavras-chave: formação continuada; conexão de saberes; metodologias ativas; aprendizagem significativa; prática docente.

1 INTRODUÇÃO

As constantes e complexas transformações do cenário educacional contemporâneo tem exigido das redes de ensino um movimento contínuo de adaptação, inserção e reinvenção de suas práticas pedagógicas. Processo

[1] Mestrando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail:fabianoalmeida.edu@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iane.almeidas@gmail.com
[3] Pós-doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: patricia.lupion@pucpr.br
[4] Pós-doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: mesquida.peri@pucpr.br

diretamente relacionado às intensas pressões que recaem sobre a escola e sobre a sociedade, oriundas de um projeto neoliberal que busca enfraquecer o pensamento crítico e substitui-los por formas de racionalidade acelerada, automatizada e funcional. Movimento que não é neutro e não ocorre por acaso, mas que responde à lógica do mercado, a qual a educação tem sido subordinada, muitas vezes de forma silenciosa, naturalizada e perversa. Mudanças rápidas no cenário educacional exigem reconexões entre saberes, marcadas pelo uso crescente de tecnologias digitais e pela emergência de novos paradigmas. A formação continuada de professores é estratégica para responder às demandas complexas do século XXI, indo além da simples inserção de recursos tecnológicos. O desafio central está em construir consciência crítica nos docentes sobre seu uso, de modo ético, político e pedagógico. Não basta disponibilizar dispositivos e falar em “modernização”; é preciso problematizar que tipo de modernização se busca, a serviço de quem e com quais impactos para a escola pública.

Este relato de experiência aborda uma ação formativa realizada no final do primeiro semestre de 2025, como parte do programa de formação continuada em tecnologias educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Colombo. Participaram 22 docentes do Ensino Fundamental I, com diferentes níveis de experiência tecnológica. A formação surgiu a pedido da equipe gestora de uma escola que identificou a necessidade de apoio na apropriação pedagógica do Chromebook, recém-disponibilizado. Sem suporte adequado, a introdução do recurso revelou lacunas no domínio técnico e no entendimento de seu potencial didático. O núcleo de tecnologias educacionais foi acionado para criar um processo formativo que unisse conhecimento técnico às reflexões metodológicas, apontando caminhos para práticas alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Práticas críticas e reflexivas que devem romper com o discurso da inovação esvaziada de seu sentido político e crítico, e apontam a educação como prática de liberdade para Freire diz respeito a compreender ‘’[...] suas implicações sociais e políticas. Esta preocupação vai além da esfera pedagógica em que se move o autor, constitui um dos movimentos básicos destas reflexões’’ (FREIRE, 2022, p.09).

Nesse sentido, os objetivos da formação foram: oferecer aos professores condições de apropriação das funcionalidades do Chromebook enquanto recurso digital de ensino; e fomentar o debate sobre o uso pedagógico intencional dessa ferramenta, a partir de práticas educativas que posicionem o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ao reconectar teoria e prática em uma experiência formativa concreta, buscamos ampliar a visão dos educadores sobre o papel das tecnologias na educação, não como soluções prontas, mas como instrumentos mediadores de aprendizagens significativas.

A justificativa para este relato de experiência está ancorada na relevância de sistematizar e compartilhar práticas exitosas de formação docente em contextos reais, permitindo que outros profissionais e gestores educacionais possam se inspirar, adaptar e replicar estratégias semelhantes em suas realidades. E de chamar a atenção para a importância de que as formações devem nascer das necessidades reais dos docentes e não de conspecções distanciadas das realidades escolares.

> O que não é possível, para mim, é falar no respeito pelas bases populares, mas, ao mesmo tempo, considerar que elas não têm suficiente maioridade para dirigir-se; é falar de uma escola democrática e manifestar as professoras, em nome de sua pouca competência, com ‘’pacotes’’ emprenhados por nossa sabedoria (FREIRE, 1999b, p.28)

Em um contexto de debates sobre a cultura digital nas escolas e a inclusão de todos os estudantes, experiências como esta são essenciais para repensar o papel das tecnologias na prática pedagógica e fortalecer o protagonismo docente. A formação com potência transformadora, no sentido freireano, nasce do chão da escola, das contradições vividas e das demandas reais, constituindo-se como espaço de diálogo, partilha e problematização coletiva, valorizando o contexto e a escuta local para elaborar ações formativas contextualizadas e significativas.

A partir da escuta ativa das necessidades docentes e da mediação colaborativa entre gestão escolar e Secretaria de Educação, construiu-se uma proposta formativa alinhada às demandas reais, respeitando especificidades e fortalecendo o sentimento de pertencimento profissional. A ação foi estruturada em três etapas: levantamento prévio de necessidades, planejamento e

realização do encontro (com exposições teóricas, oficinas e reflexão coletiva) e avaliação pontual para identificar impactos iniciais nas práticas docentes.

Este relato busca descrever a experiência, destacando desafios, estratégias, resultados e reflexões, contribuindo para o campo da formação docente e oferecendo subsídios para ações semelhantes, voltadas à formação crítica, autônoma e reflexiva diante das tecnologias que chegam à escola.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

A formação continuada de professores é um pilar essencial para a prática docente, sobretudo em tempos em que o “aprender a fazer” tende a substituir o “aprender a pensar” de forma crítica e política. Soma-se a isso a crescente complexidade dos contextos escolares, marcada pela precarização das condições de trabalho e pela desvalorização do papel docente enquanto sujeito intelectual. Como lembra Freire, não se trata de “transferir conteúdos ou métodos modernos”, mas de criar condições para que professores reconheçam sua experiência como saber legítimo, reconstruam práticas com intencionalidade crítica e reinventem possibilidades educativas comprometidas com a transformação da realidade.

Mais do que atualização técnica, a formação continuada é um território de reconexão entre saberes acadêmicos, empíricos, sociais e tecnológicos, permitindo revisitar práticas, ampliar compreensões e ressignificar o ato de ensinar. Essa reconexão é ainda mais urgente num cenário em que o conhecimento deixa de ser linear e fragmentado, exigindo postura reflexiva, integradora e aberta ao diálogo interdisciplinar.

Nessa perspectiva, a abordagem da complexidade proposta por Morin (2001) revela-se especialmente fecunda para pensar os desafios da formação docente na contemporaneidade. Ao reconhecer que a realidade educacional é atravessada por múltiplas dimensões, sociais (FREIRE, 1996), culturais, tecnológicas, afetivas (WALOON, 2007), e que o processo de ensino-aprendizagem significativas (ASTOBEL, 1980) se dá de forma não linear, a formação precisa acolher essa complexidade, promovendo experiências que articulem teoria e prática, reflexão e ação. A introdução de tecnologias

educacionais, como os Chromebooks, nesse contexto, não pode ser pensada de forma instrumental ou isolada. É preciso compreender esses dispositivos como parte de um ecossistema pedagógico que demanda novas metodologias, reconfiguração de papéis e reorganização do tempo e do espaço escolares. Assim, a formação continuada torna-se um espaço potente para fomentar uma visão crítica, ética e criativa do uso da tecnologia na educação, contribuindo para práticas mais coerentes com as demandas das novas gerações de estudantes.

PONTO DE PARTIDA

A formação relatada nesta comunicação teve origem na escuta atenta e propositiva da equipe gestora de uma unidade de Ensino Fundamental I da rede municipal, que, ao observar o cotidiano escolar e dialogar com os docentes, identificou desafios recorrentes no uso pedagógico dos Chromebooks. Embora os equipamentos já estivessem disponíveis na escola, a equipe gestora percebeu que muitos professores apresentavam dificuldades e insegurança em seu manuseio técnico e na integração dos recursos digitais ao planejamento pedagógico e às estratégias metodológicas aplicadas em sala de aula.

Esse processo levou a compreensão ampla que a simples disponibilização de tecnologia não garante sua utilização pedagógica efetiva. Assim ficou definido como objetivo formativo a promoção de conhecimentos a respeito dos aspectos físicos, sua estrutura e funcionalidades, lógicos seu sistema operacionai, conectividade e navegação e das metodológicos que possibilitassem didáticas interativas, de modo a subsidiar os professores na elaboração de práticas mais significativas, centradas no aluno e alinhadas aos processos reflexivos e ativos de aprendizagem.

CONSTRUÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO

O processo formativo descrito fundamentou-se em um referencial que valoriza escuta, complexidade, significância e afetividade como pilares da prática docente. A escolha por Freire, Morin, Ausubel e Wallon visou articular a formação

continuada como espaço de transformação, respeitando contextos e promovendo aprendizagem crítica e situada.

Freire (1996) inspirou uma pedagogia dialógica, baseada no respeito aos saberes prévios e na criação de possibilidades para a construção do conhecimento. Morin (2001) contribuiu com a perspectiva da complexidade, defendendo que o uso do Chromebook deve integrar-se a dimensões éticas, culturais e metodológicas, evitando práticas descontextualizadas. Ausubel (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980) sustentou a necessidade de conectar novos conhecimentos tecnológicos ao repertório pedagógico prévio, favorecendo engajamento e ressignificação das práticas. Wallon (2007) reforçou o papel constitutivo da afetividade na aprendizagem, associando-a à criação de ambientes de confiança e colaboração.

A combinação desses referenciais permitiu estruturar uma proposta formativa conectada à realidade docente e ao contexto escolar, utilizando exclusivamente ferramentas do Chromebook para demonstrar seu potencial pedagógico e ampliar a familiaridade técnica e metodológica dos participantes.

PROCESSO FORMATIVO

A ação formativa iniciou-se com uma apresentação no Google Apresentações, elaborada para ir além da transmissão de conteúdos, criando um ambiente reflexivo, dialógico e afetivo que engajasse os participantes desde o início. O ponto de partida foi a provocação: IA na educação: revolução, utopia ou distopia?

Para instigar a reflexão, apresentou-se o caso da Alpha, escola no Texas (EUA) que adotou um modelo educacional quase totalmente baseado em inteligência artificial, excluindo professores do processo tradicional. Inspirados no pensamento de Freire (1996), que defende a curiosidade como ponto de partida para o conhecimento, buscou-se estimular construção coletiva de sentido, sem impor respostas.

Na sequência, trouxe-se como contraponto a citação de Barack Obama (2013): “todos os dispositivos sofisticados e wifi do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores em sala de aula”, reforçando a

centralidade do docente, mesmo diante do avanço tecnológico. Essas provocações estabeleceram as bases para um ambiente pedagógico voltado à aprendizagem significativa, afetiva e crítica. O encontro avançou um momento de reflexão sobre a ação docente no contexto contemporâneo e sobre os efeitos que diferentes abordagens pedagógicas produzem nos processos de aprendizagem. Partiu-se da constatação de que práticas baseadas na passividade do estudante, nas quais o aluno apenas escuta, cópia ou reproduz, tendem a gerar índices inferiores de retenção e pouco engajamento, reforçando uma cultura de ensino transmissivo e fragmentado, incompatível com as demandas educacionais atuais.

A partir desse ponto, apresentou-se a Pirâmide da Aprendizagem, de William Glasser, que ilustra os diferentes níveis de retenção conforme o grau de envolvimento ativo do estudante. Leituras ou explicações resultam em retenção de 10 a 20%, demonstrações visuais chegam a 50%, enquanto discutir (70%), praticar (80%) e ensinar (90%) potencializam significativamente o aprendizado (GLASSER, 1998). O modelo reforçou a urgência de metodologias que promovam participação ativa, autonomia e criticidade, deslocando o foco da transmissão para a construção do conhecimento.

Complementarmente, foi apresentado um esquema visual centrado no aluno, destacando ações de autonomia, problematização, trabalho em equipe e inovação, alinhadas à aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), à aprendizagem afetiva (WALLON, 2007) e à educação como prática da liberdade (FREIRE, 1996).

Em seguida, um resumo visual sintetizou os fundamentos teóricos da formação, Paulo Freire, Edgar Morin, David Ausubel e Henri Wallon, evidenciando a coerência entre a prática e os referenciais. Do pensamento freiriano destacou-se a curiosidade como motor do aprender (FREIRE, 1996); de Morin (2001), a superação da fragmentação do conhecimento; de Ausubel (1980), a ancoragem de novos saberes aos prévios; e de Wallon (2007), a afetividade como elemento constitutivo do aprendizado.

Esse momento reforçou que a prática pedagógica precisa da reflexão teórica. Ao visualizar conceitos de forma integrada e aplicada à própria vivência formativa, os docentes reconheceram o valor do embasamento epistemológico

e foram incentivados a aprofundar estudos para fortalecer sua identidade profissional.

A etapa seguinte aprofundou o conhecimento técnico-pedagógico dos professores sobre o Chromebook, recentemente incorporado às escolas da rede municipal. Mantendo os referenciais da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1980), da complexidade (MORIN, 2001) e da afetividade (WALLON, 2007), priorizou-se a experimentação e a conexão com a realidade docente.

Foram apresentadas características físicas e lógicas do equipamento, conexões (USB, USB-C, HDMI), sistema de carregamento e autonomia de bateria, além do sistema operacional (Chrome OS), login e integração com Gmail, Google Drive, Documentos, Apresentações e YouTube. A abordagem buscou ir além da apresentação técnica, evidenciando potenciais pedagógicos para autoria dos alunos, produção colaborativa e organização docente. Exemplos práticos, como criar e compartilhar documentos em tempo real, mostraram como o recurso pode apoiar planejamento coletivo e metodologias ativas, valorizando, como propõe Freire (1996), a prática como campo de construção crítica.

Também foi apresentado o portal educacional municipal, espaço digital de apoio ao planejamento e aplicação das práticas pedagógicas, integrando momentos presenciais e digitais e ampliando tempo e espaço de aprendizagem.

Essa etapa reforçou a importância de aliar domínio técnico e reflexão pedagógica, permitindo aos docentes compreender o Chromebook não apenas como ferramenta, mas como parte de uma concepção educativa transformadora, conectada aos saberes prévios e ao contexto escolar.

Para concluir a formação, dedicou-se um momento à conscientização sobre o cuidado com o Chromebook enquanto patrimônio público. Com base no princípio da corresponsabilidade, ressaltou-se que o uso correto do equipamento garante sua durabilidade e disponibilidade para as práticas pedagógicas, integrando-o a um projeto educacional mais amplo, sustentado pelo zelo e comprometimento coletivo.

Na sequência, os docentes responderam a uma pesquisa rápida de avaliação, voltada a captar percepções e coletar subsídios para aprimorar futuras ações formativas. O instrumento abordou se os objetivos foram

alcançados, a relevância e organização do conteúdo, adequação da carga horária, clareza do formador e intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos, além de um espaço para comentários e sugestões.

Os dados dessa pesquisa, ainda em coleta e tabulação, já se configuram como material relevante para aprofundar este estudo, especialmente pela relação direta com o programa de formação continuada do município.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência formativa relatada neste estudo revelou-se significativa não apenas pelos conteúdos abordados, mas, sobretudo, pela metodologia adotada, que valorizou o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Um aspecto muito interessante, e que vale destaque foi certo grau de resistência por parte de alguns participantes, no início da formação. No entanto, ficou claro que por meio da condução afetiva e dialógica, que reconheceu os saberes, as experiências e as realidades dos docentes presentes, foi possível criar um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. Esse ambiente favoreceu a superação inicial das barreiras, abrindo espaço para a participação ativa e o engajamento dos professores ao longo de todo o processo.

Dessa forma, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados: os docentes ampliaram seus conhecimentos sobre o uso técnico e lógico do Chromebook e, de forma ainda mais relevante, foram provocados a repensar suas práticas pedagógicas à luz das metodologias ativas, da aprendizagem significativa e do uso intencional das tecnologias educacionais. Além disso, a formação contribuiu para fortalecer o vínculo entre teoria e prática, elemento essencial para a construção de uma docência reflexiva, autônoma e conectada com os desafios contemporâneos da educação. Considera-se ainda relevante o aprofundamento do estudo sobre este momento formativo, seus resultados e suas correlações com o programa de formação continuada da rede, de modo a apontar caminhos para novas ações formativas mais sensíveis, efetivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chelotti.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

GLASSER, William. **The Quality School**. 2. Ed. Harper Perennial, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

OBAMA, Barack. **Connecting America's Classrooms**. ConnectED, 19 nov. 2013. Disponível em https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/connected acesso em 25/06/2025.

TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Alguns fios para acontecer o pensar e o agir.** Curitiba: SENAR-PR, 2007. 704p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ETHOS DA EDUCAÇÃO: A ÉTICA NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Patrícia Fonseca Fleury[1]

RESUMO

Os avanços tecnológicos e a presença crescente da inteligência artificial (IA) apresentam desafios éticos urgentes à sociedade contemporânea. A UNESCO (2021) em sua Recomendação sobre a Ética da IA, propõe diretrizes globais para garantir o desenvolvimento tecnológico centrado no ser humano, respeitando direitos, diversidade e sustentabilidade. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório realizada com professores brasileiros e franceses investigou a seguinte problemática de pesquisa: Como as implicações éticas promovem o uso da Inteligência Artificial na educação alinhadas aos valores e objetivos humanos para uma sociedade mais igualitária? O estudo teve como objetivo geral: Investigar como as implicações éticas influenciam no uso da inteligência artificial na educação. A pesquisa destacou a importância de valores como dignidade, bem-estar, inclusão e prevenção de danos para a utilização da IA de maneira transparente, segura e equitativa. A ética, nesse contexto, atua como ferramenta essencial para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa, ética e preparada para os desafios digitais.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Ética. Educação

1 INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos e as transformações globais advindas da contemporaneidade apontam para a chegada de mudanças paradigmáticas. À medida que essas tecnologias avançam, é possível esperarmos cada vez mais soluções em Inteligência Artificial, pois essas novas potencialidades estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, trazendo desafios significativos à atual sociedade, principalmente em relação as preocupações éticas no uso da IA. O crescimento da IA generativa, aumentou a necessidade do uso consciente e da interação crítica, que além de benefícios demonstram considerações sociais e éticas.

Diante desse cenário, será necessária uma reflexão profunda das ações para diminuir os riscos da IA e promover o avanço tecnológico de maneira ética e inclusiva. Em novembro de 2021, a Conferência Geral da UNESCO aprovou a

[1] Dra. Educação, Carreira e Ética, Pontifícia Universidade Católica do Paraná
patricia.ffleury@pucpr.br

Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, o primeiro instrumento global de definição de normas sobre a IA para alinhar aos valores humanos e aos direitos fundamentais, pois à medida que a IA se torna cada vez mais presente em decisões que afetam a vida das pessoas, como na saúde, no trabalho, na justiça e na segurança, torna-se essencial refletir sobre suas implicações sociais, culturais e ambientais. Nesse percurso a ser delineado a ética atua como um guia para evitar discriminações, violações de privacidade e outras formas de injustiça. Além disso, promove a transparência, a responsabilidade e a inclusão no uso da Inteligência Artificial (Unesco, 2021).

A recomendação, estruturada pela UNESCO (2021) para o uso ético da IA, visa o estabelecimento de diretrizes e marcos regulatórios que equilibrem inovação com responsabilidade, pois sem uma base ética sólida, essas tecnologias podem ampliar desigualdades e reforçar estruturas de poder desequilibradas. As recomendações são propostas por uma abordagem normativa e sistemática, fundamentada em um marco holístico, com um olhar integral, abrangente, multicultural e em constante evolução, que reúne valores, princípios e ações interdependentes. A recomendação é dirigida aos estados membros, aos atores de IA e às autoridades responsáveis pelo desenvolvimento de marcos jurídicos e regulatórios ao longo de todo o ciclo de vida do sistema de IA e na responsabilidade empresarial.

O objetivo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) a partir dessas recomendações é orientar as sociedades a trabalharem de forma responsável com os impactos (tanto previsíveis quanto imprevisíveis) das tecnologias de Inteligência Artificial sobre os seres humanos, as sociedades, o meio ambiente e os ecossistemas. A ética, nesse contexto, é entendida como um referencial dinâmico para avaliar e orientar normativamente o desenvolvimento e o uso da IA apresentando como pilares a dignidade humana, o bem-estar e a prevenção de danos, sempre guiada pelos princípios éticos da ciência e da tecnologia.

A ética incentiva o diálogo entre diferentes culturas e perspectivas, promovendo um desenvolvimento mais justo, sustentável e essencial para proteger a dignidade humana. Para Moreau (2011) essa dignidade humana se revela em “um modo de existência, de percepção, de pensamento de cidadãos

que sejam membros plenos da humanidade". Mas essa entrega pressupõe o acesso ao exercício de novos modos de existência, percepção e pensamento, numa vida coletiva aberta e diversa. Segundo Coeckelbergh (2023) pesquisador da Rede Mundial de Tecnologias (WTN) e membro do grupo de Especialistas de Alto Nível da Comissão Europeia sobre Inteligência Artificial, a ética na IA não é apenas um assunto técnico ou filosófico, mas também um desafio global que requer atenção a perspectivas e assuntos interculturais. Assim, será essencial assegurar que os sistemas de IA sejam desenvolvidos de modo que respeitem os valores locais e costumes, e que não reforcem ou instiguem inadvertidamente estruturas de poder existentes ou desigualdades que se desenrolam tanto em nível local quanto global.

A partir dos interesses cada vez mais crescentes na ética da inteligência artificial, assim como sobre o impacto da IA no futuro e na sua utilização de forma responsável, revelou-se o problema de pesquisa: Como as implicações éticas promovem o uso da Inteligência Artificial na educação alinhadas aos valores e objetivos humanos para uma sociedade mais igualitária?

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório contou com a participação do grupo de professores participantes de uma universidade de ensino superior do Paraná e de Angers da França a respeito da ética na Inteligência Artificial.

A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar como as implicações éticas influenciam no uso da inteligência artificial na educação. Com essa visão de mudanças a respeito das necessidades de direcionamentos éticos no uso da Inteligência Artificial realizou-se a pesquisa qualitativa de caráter exploratório para o alinhamento aos valores e objetivos humanos, com foco na promoção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O estudo visa promover uma reflexão para a necessidade de princípios e valores a serem trabalhados nos contextos sociais e educativos para a concepção do uso da Inteligência Artificial de maneira ética e inclusiva, guiada pela dignidade humana, bem-estar e na prevenção de danos.

2 DESENVOLVIMENTO

O método utilizado para a análise de conteúdo considerou técnicas de

verificação e procedimentos metodológicos organizados por Bardin (2020). O procedimento de descrição analítica é compreendido como método de categorias, permitindo a classificação dos componentes a partir dos dados e elementos extraídos da análise documental. A análise de conteúdo é uma técnica utilizada na pesquisa educacional para explorar e compreender os significados subjacentes a textos, discursos, imagens ou outros tipos de dados. Segundo Bardin (2020, p. 11), “a análise de conteúdos atualmente é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados”. Ela considera uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do próprio conteúdo, ao mesmo tempo que possibilita a análise de significados. Nesse sentido, esta pesquisa levou em conta o levantamento de dados e informações via contribuições dos docentes participantes, de modo a compreender os significados e extrair as subjetivações, comunicações e interpretações da realidade

Apresentamos os resultados e avanços da pesquisa a partir das contribuições dos professores participantes brasileiros e franceses, em sua maioria com experiência de mais de dez anos na docência, e que já utilizaram diretrizes internacionais (como a da UNESCO ou da União Europeia) sobre ética na IA em atividades de ensino ou pesquisa.

Assim, foi proposto o questionamento aos professores: *Quais valores você considera fundamentais para orientar o desenvolvimento responsável da IA?*

Categoria de Análise 1: Valores para o uso responsável da IA

Valores para uso responsável da IA	**Destaque**
Dignidade ontológica	Infosphera
Justiça e inclusão	Diversidade, vozes excluídas, justiça
Responsabilidade ética	Cultura de responsabilidade, ética epistêmica
Transparência e aplicabilidade	Supervisão humana, valores técnicos e morais
Autonomia humana	Crítica à manipulação, apoio à decisão
Sustentabilidade da infosphera	Meio ambiente, vínculos sociais e cognitivos
Educação e ética digital	Formação crítica e letramento ético-

	tecnológico

Nessa categoria foram destacados os valores para o uso da IA. A responsabilidade ética aqui é vista como uma postura cultural, não apenas técnica. Envolve compromisso moral com o impacto social e cognitivo da IA, exigindo consciência dos riscos, supervisão humana e prestação de contas. Como demonstra a fala do professor participante (P5):

> "*O desenvolvimento da inteligência artificial deve se fundamentar em valores que preservem a dignidade ontológica dos sujeitos e do ecossistema informacional. A IA precisa ser construída com base no respeito à dignidade humana, na justiça e na responsabilidade, evitando que decisões automatizadas substituam o julgamento humano. Isso implica garantir transparência, aplicabilidade e supervisão humana constante, sobretudo em ambientes educacionais e científicos, onde o pensamento crítico e a formação ética são essenciais. A IA não pode ser tratada como uma simples ferramenta, mas como um agente que coexiste na infosphera — e, portanto, deve ser regulada por princípios que assegurem a equidade, o reconhecimento das diversidades e a não discriminação"*. (P5)

A fala do participante converge com a opinião do professor P (12):

> "*Considero fundamentais os valores de ética, equidade, transparência, responsabilidade e respeito à dignidade humana para orientar o desenvolvimento responsável da inteligência artificial. Esses princípios são essenciais para garantir que a IA seja utilizada de forma segura, inclusiva e alinhada aos direitos humanos, promovendo o bem comum e evitando discriminações ou impactos negativos, especialmente no contexto educacional."* (P12)

O desenvolvimento da Inteligência Artificial para Floridi (2024) deve ser guiado por um modelo de ética da informação, centrado em quatro princípios fundamentais: beneficência não maliciosa, sustentabilidade da infosphera, preservação da autonomia humana e responsabilidade compartilhada, a partir de uma ética responsável, em que os sistemas são construídos desde a origem com valores éticos incorporados.

> "*não devemos permitir que o cleaving power do digital molde o mundo sem um plano. Devemos fazer de tudo para decidir a direção na qual queremos explorá-lo, a fim de garantir que as sociedades da informação que estamos construindo graças a ele sejam abertas, tolerantes, equitativas, justas e favoráveis ao meio ambiente, bem como à dignidade e à prosperidade humanas".* (Floridi, 2014, p.54)

No contexto das potencialidades da IA Floridi (2024) destaca a infosfera e

a descreve como um ecossistema composto por todas as entidades informacionais e seus processos, abrangendo tanto os ambientes digitais quanto os analógicos, em constante interação, e propõe uma ética que ultrapassa o antropocentrismo tradicional, defendendo uma dignidade ontológica que deve ser estendida não apenas aos seres humanos, mas também aos entes informacionais, exigindo uma reconfiguração profunda dos nossos princípios éticos, especialmente no que diz respeito à responsabilidade, justiça algorítmica e impacto social.

A partir desse horizonte, perguntamos aos professores: *Você acredita que a IA pode influenciar a forma como ensinamos e aprendemos? Por quê?*

Categoria de Análise 2: Impactos da IA no Ensino Superior

IA no Ensino Superior	Destaque
Personalização e Aprendizagem Ativa	Personalização da aprendizagem, trilhas formativas, adaptação ao perfil do estudante
Reconfiguração do papel docente	Curadoria, mentor, mediação pedagógica, apoio à produção docente
Automação e suporte administrativo	Automação de tarefas, análise preditiva, tutores virtuais, prevenção da evasão
Ética e justiça cognitiva	Ética do cuidado, justiça cognitiva, transparência algorítmica, proteção de dados
Riscos e uso inadequado	Superficialidade, desinformação, pedagogia apressada, falta de maturidade dos estudantes
Formação crítica e letramento digital	Letramento crítico, consciência do uso, formação para o uso ético da IA
Potencial científico e técnico	Análise de grandes dados, melhorias em pesquisa, diagnósticos preditivos

A inteligência artificial pode influenciar significativamente a forma como ensinamos e aprendemos. (UNESCO, 2023), pois segundo o guia da Unesco "Inteligência Artificial para o Ensino Superior, a IA tem o potencial de personalizar processos de ensino, apoiar o planejamento pedagógico, ampliar o acesso a recursos educativos e favorecer a análise de dados sobre a aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa influência deve ser acompanhada de uma reflexão crítica, pautada na ética e na intencionalidade pedagógica, para que o uso da IA contribua para práticas educacionais mais inclusivas, conscientes e

transformadoras. Como apresenta a fala do professor participante P(9):

> *"Sim, acredito que a inteligência artificial pode influenciar significativamente a forma como ensinamos e aprendemos. Ela tem o potencial de personalizar processos de ensino, apoiar o planejamento pedagógico, ampliar o acesso a recursos educativos e favorecer a análise de dados sobre a aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa influência deve ser acompanhada de uma reflexão crítica, pautada na ética e na intencionalidade pedagógica, para que o uso da IA contribua para práticas educacionais mais inclusivas, conscientes e transformadoras".* (P9)

A fala do docente participante do estudo converge com o posicionamento do professor participante P(12):

> "*Ela já está influenciando a forma como ensinamos e aprendemos. A IA não apenas reorganiza os meios de acesso ao conhecimento, mas também interfere diretamente naquilo que é ensinado, em como se ensina e no que se valoriza como saber legítimo. Seu impacto não é neutro: ela molda fluxos de dados que podem, por um lado, enriquecer os processos formativos com personalização e interatividade, mas, por outro, também gerar uma névoa de informações imprecisas, enviesadas ou simplificadas. Se não tivermos discernimento crítico e ética curatorial, corremos o risco de construir uma "nuvem de dados não reais" — uma camada de pseudo-conhecimento que poderá influenciar profundamente as práticas curriculares, as avaliações e até as políticas públicas educacionais nas próximas décadas.* (P12)

A IA permite criar experiências educacionais mais personalizadas, adaptando conteúdos, metodologias e ritmos de aprendizagem às necessidades de cada estudante. Com o uso de algoritmos inteligentes, é possível identificar dificuldades, sugerir materiais complementares e acompanhar o progresso individual de forma contínua e em tempo real (Unesco, 2023).

Para os docentes, a IA também representa uma ferramenta poderosa de apoio, auxiliando na correção de atividades, na organização de planos de aula e na análise de dados educacionais. No entanto, é fundamental que essas tecnologias sejam utilizadas de maneira ética e crítica, garantindo que a centralidade do processo educativo continue voltada ao desenvolvimento humano, ao pensamento crítico e à formação cidadã. A IA tem o potencial de transformar positivamente o ensino e a aprendizagem, desde que usada com intencionalidade pedagógica e compromisso com a inclusão e a qualidade educacional.

A partir dessa realidade, perguntamos aos professores: Você acredita que a inteligência artificial pode reforçar desigualdades sociais? Por quê?

Categoria de Análise 3: IA e Desigualdades Sociais

IA e Desigualdades	Destaque
Acesso desigual a tecnologia	Exclusão digital em contextos educacionais vulneráveis
Risco de Agravamento das Desigualdades	Inequidade nas oportunidades educacionais e de trabalho, Dados enviesados e silenciamento de minorias
Necessidade de Governança Ética e Inclusiva	Ética na implementação e justiça social

Ao falarmos em Inteligência Artificial e desigualdades, podemos destacar as diretrizes propostas pela União Europeia (2019) para uma Inteligência Artificial confiável e que refletem um compromisso sólido com a ética, os direitos fundamentais e os valores democráticos. No entanto, observamos que a IA pode reforçar as desigualdades existentes e exacerbar discriminação e desigualdades, como destacado na fala do professor participante P(1):

> *"Penso que ela já está reforçando desigualdades sociais, sobretudo quando seu acesso e compreensão são desiguais. (ou quando seleciona dados específicos e retira minoria de suas leituras de códigos). Embora tecnicamente acessível, a IA ainda exige um nível de letramento digital, crítico e epistêmico que não está universalizado. Muitos estudantes e educadores ainda não sabem como interagir com essas ferramentas de forma consciente, segura e ética. Isso cria um abismo entre quem sabe usar e questionar a IA e quem apenas consome seus resultados, muitas vezes sem perceber os vieses, silenciamentos e automatismos que ela pode reproduzir".* (P1).

O relato do professor P (1) encontra convergência na fala dos professores participantes do estudo P(14) e P(5):

> *"Sim, acredito que a inteligência artificial pode reforçar desigualdades sociais, especialmente quando seu desenvolvimento e uso não consideram contextos diversos e princípios de equidade. A falta de acesso a tecnologias, infraestrutura e formação adequada pode acentuar a exclusão de determinados grupos, principalmente em contextos educacionais vulneráveis. Além disso, algoritmos mal treinados ou baseados em dados enviesados podem reproduzir e amplificar discriminações já existentes. Por isso, é fundamental que a implementação da IA seja guiada por princípios éticos, inclusivos e socialmente responsáveis." (P14)*

> *"A inteligência artificial pode reforçar desigualdades sociais se não for usada com responsabilidade, pois tende a reproduzir preconceitos presentes nos dados com os quais é treinada. Além disso, o acesso*

> *desigual à tecnologia e a falta de diversidade nas equipes de desenvolvimento podem ampliar disparidades em educação, trabalho e acesso a serviços. Por isso, é essencial uma abordagem ética e inclusiva no uso da IA".* (P5)

No campo da Ética da Inteligência Artificial, Coeckelbergh (2023) destaca questões políticas relacionadas à qualidade e manutenção das democracias para que a IA sirva aos valores e objetivos humanos e na contribuição de um mundo mais equânime para todos. Para o autor, a IA não é apenas um assunto técnico ou filosófico, mas como um desafio global que requer atenção a perspectivas e assuntos interculturais, pois a medida que os sistemas de IA são desenvolvidos e implantados em diferentes partes do mundo, encontraremos diferentes contextos, sociais, culturais e políticos. Para isso será essencial assegurar que os sistemas sejam desenvolvidos de modo que respeitem valores, costumes e que não reforcem desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos contemporâneos, especialmente no campo da inteligência artificial (IA), vêm promovendo mudanças paradigmáticas que impactam profundamente a sociedade, trazendo benefícios significativos, mas também desafios éticos urgentes. O crescimento da IA generativa destaca a necessidade do uso consciente e crítico dessas tecnologias, especialmente em áreas sensíveis como a educação, saúde, trabalho e justiça. Nesse contexto, a ética emerge como um guia fundamental para garantir que a IA seja desenvolvida e aplicada respeitando valores humanos essenciais, como a dignidade, justiça, transparência e responsabilidade. Instrumentos globais como a Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial da UNESCO (2021) procuram estabelecer diretrizes para equilibrar inovação tecnológica com a proteção dos direitos fundamentais, promovendo um desenvolvimento inclusivo, sustentável e multicultural da IA.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2020). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

Coeckelbergh, M. (2023). **Ética na inteligência artificial** (C. de Souza, E. Lyra, M. Barros & W. Delgado, Trads). São Paulo: Ubu; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Floridi, L. (2024). **A ética da inteligência artificial: Princípios, desafios e oportunidades**. Curitiba: PUCPRESS.

Moreau, D. (2011). **Éducation et théorie morale**. Paris: Vrin.

UNESCO. (2021). **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial.** Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

UNESCO. (2023). **ChatGPT e inteligência artificial na educação: Oportunidades, desafios e implicações para a política educacional.** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384655

União Europeia. Comissão Europeia. (2019**). Orientações éticas para uma IA de confiança**. Bruxelas: Comissão Europeia. https://digital-strategy.ec.europa.eu/pt/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai

QUANDO O QUARTO VIRA CENÁRIO DE OPERAÇÕES POLICIAIS NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇO, RADICALIZAÇÃO JUVENIL E O ETHOS DA EDUCAÇÃO

Ives da Silva Duque-Pereira[1]

RESUMO

Este artigo reflete sobre a transformação do quarto de adolescentes em cenário de operações policiais na era digital, fenômeno que expõe a tensão entre intimidade, tecnologia e segurança. A partir de casos recentes no Brasil, como a Operação Fake Monster (2025), problematiza-se a chamada "invasão do quarto" e seus desdobramentos socioeducativos. O objetivo é refletir como algoritmos, discursos de ódio on-line e vulnerabilidades socioemocionais convergem para radicalizar jovens dentro de seu espaço mais privado, discutindo implicações para o ethos da educação. A invasão policial no quarto de jovens e adolescentes é precedida por uma ocupação algorítmica do quarto, favorecida por bolhas de filtragem e câmaras de eco que isolam o adolescente. Defende-se que a resposta deve ser coletiva: famílias precisam desenvolver práticas de parentalidade digital baseadas em diálogo e limites equilibrados; escolas devem incorporar cidadania digital e educação em direitos humanos; políticas públicas devem regular plataformas e revitalizar "terceiros lugares" físicos para o convívio comunitário.

Palavras-chave: Violência. Adolescente. Juventude. Cidadania digital. Ethos educativo.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, casos de operações policiais realizadas em quartos de jovens e adolescentes tornaram-se recorrentes, tanto na ficção quanto na vida real, escancarando tensões contemporâneas entre tecnologia, intimidade e segurança. Um exemplo marcante pôde ser visto na série Adolescência (Netflix, 2025), em que o protagonista adolescente é surpreendido em seu quarto por uma batida policial. Fora da ficção, episódios similares ocorreram no Brasil. Em maio de 2025, a Operação Fake Monster frustrou um atentado a bomba no show da cantora Lady Gaga, culminando na apreensão de suspeitos adolescentes em seus próprios quartos (ASCOM PC-RJ, 2025). Pouco antes, em abril de 2025, três jovens supostamente envolvidos com um grupo extremista foram detidos em seus dormitórios particulares (G1, 2025).

Nessas intervenções, o espaço íntimo do quarto – cercado de objetos do cotidiano juvenil, como cobertas estampadas de emojis ou prateleiras repletas

[1] Doutorando em Cognição e Linguagem (UENF), Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM/FAETEC), ivesduque@gmail.com

de latas de energético – transformou-se repentinamente em palco de ação estatal. A cena do adolescente algemado ao lado de sua cama simboliza uma colisão brusca entre o âmbito privado e forças públicas de coerção.

Esse fenômeno, que podemos chamar de “invasão do quarto”, vai muito além do espetáculo midiático dessas operações policiais. Ele revela uma profunda reconfiguração do espaço mais privado de jovens e adolescentes na era digital, bem como as tensões crescentes na interseção entre suas vidas offline e online – fronteira está cada vez mais difusa.

Antes mesmo de a polícia arrombar fisicamente a porta, convertendo o refúgio juvenil em cenário de apreensão, uma outra invasão, mais silenciosa e persistente, costuma já ter violado esse espaço íntimo, tratando-se da infiltração digital promovida pelas redes e algoritmos. Assim, para compreender plenamente o problema, é preciso analisá-lo em camadas, desde a produção social do espaço privado juvenil e sua permeabilidade aos fluxos virtuais, até os impactos na saúde mental dos jovens e o papel da educação e da família. Em última instância, emergem questões sobre o ethos da educação – ou seja, os valores e princípios orientadores da prática educativa – frente a esses desafios contemporâneos.

Conforme Tanaka e Picelli (2008) observam, sempre que a vida comunitária se encontra em crise e valores tradicionais se desintegram, o debate ético ressurge como elemento central na busca por coesão social. Vivemos justamente um momento assim, em que a rápida evolução tecnológica e a proliferação de discursos de ódio testam os limites da convivência e da educação.

Este artigo, de caráter reflexivo, tem como objetivo discutir a transformação do quarto do adolescente em arena de conflitos na era digital e suas implicações educacionais, com ênfase no ethos da educação. Busca-se articular aportes teóricos sobre espaço e sociabilidade (Lefebvre, 1974; Oldenburg, 1989; Certeau, 1984), dados recentes sobre radicalização juvenil online (Ribeiro, 2023; BRASIL, 2023) e proposições voltadas a educadores e formuladores de políticas públicas para enfrentar o problema. Espera-se, ao final, evidenciar como a educação – em sentido amplo, englobando família, escola e sociedade – pode (e deve) responder a esses desafios, resgatando o

quarto do jovem como espaço de segurança, crescimento e cidadania, em vez de campo de conflito.

2 DO TERCEIRO AO QUARTO LUGAR: CONEXÕES DIGITAIS E ESPAÇOS HÍBRIDOS

Em “The Great Good Place”, Oldenburg (1989) definiu terceiros lugares como espaços informais de convivência, como cafés, livrarias, praças, bares ou salões de cabeleireiro, que existem fora do lar (primeiro lugar) e do trabalho/escola (segundo lugar) e desempenham um papel essencial na vida social e cívica.

Nesses terceiros lugares, pessoas de diferentes origens se encontram e precisam tolerar as diferenças em nome do convívio, engajando-se em conversas que criam laços comunitários e fomentam a democracia local. São espaços abertos a todos, niveladores (o status social não é relevante para participar) e centrados no diálogo espontâneo, funcionando como um “laboratório cívico acidental” onde se aprende a viver em sociedade (LEMOS, 2018; OLDENBURG, 1989).

Contemporaneamente, contudo, assiste-se a um declínio dos terceiros lugares físicos, fenômeno analisado por Ronaldo Lemos (2018). Diversos fatores contribuem para isso, mudanças urbanas e econômicas (como o esvaziamento de centros urbanos frente ao comércio online e a transformação da casa em local de trabalho durante a pandemia), além do avanço de tecnologias digitais que incentivam o entretenimento e a interação mediada por telas dentro de casa (LEMOS, 2018).

Com menos jovens se encontrando em praças ou centros culturais, e mais tempo sendo gasto em redes sociais e jogos online, as plataformas digitais acabam por assumir o papel de ambientes de socialização que antes acontecia em locais públicos. Lemos (2018) observa que embora a internet tenha potencial para formar comunidades virtuais, a tal ponto que podemos entender como um “quarto lugar”, a maior parte dos produtos tecnológicos digitais acaba gerando maior individualismo e isolamento do que engajamento comunitário.

A tecnologia digital tanto substitui encontros presenciais por interações virtuais como pode aprofundar a distância entre as pessoas, à medida que cada

um se refugia em sua bolha customizada de conteúdo. Nesse contexto, para muitos adolescentes o quarto físico tornou-se a base de acesso ao seu principal lugar que agora é digital.

Quando agentes adentram o quarto físico e apreendem celulares, computadores e outros dispositivos conectados, há uma espécie de colapso instantâneo entre o mundo virtual e o mundo real. Fluxos online são abruptamente interrompidos, conversas em andamento cessam, perfis anônimos perdem conexão, algoritmos ficam suspensos.

A apreensão de um adolescente em seu quarto, retransmitida pela mídia, opera também simbolicamente como ruptura de uma continuidade entre aquelas dimensões. No momento em que a esfera digital – teoricamente etérea e "fora" do mundo físico – sofre consequências materiais (prisões, buscas e apreensões), reforça-se a noção de que o virtual e o real são interdependentes e inseparáveis na vida contemporânea causando uma implosão do "quarto lugar".

O quarto do jovem converte-se, assim, em palco multiescalar, no nível micro, é cenário de um embate entre a privacidade individual e o poder do Estado; no nível meso, irradia impactos à família (pais atônitos diante da cena), à vizinhança e à comunidade escolar; no nível macro, torna-se ícone em debates públicos sobre segurança, direitos da juventude e responsabilidade das plataformas digitais. Uma única imagem, a do adolescente escoltado para fora de seu quarto, sob as câmeras, espelha dinâmicas sociais complexas e conflituosas que envolvem tecnologia, educação e política em escala global.

3 JUVENTUDE, ALGORÍTMO E RADICALIZAÇÃO ONLINE

3.1 Discurso de ódio, isolamento e câmaras de eco virtuais

Sob a lente da teoria socioespacial de Henri Lefebvre (1974), esse quarto não é um mero receptáculo neutro, mas sim um espaço socialmente produzido. Cada pôster na parede, cada dispositivo digital na cabeceira, todos os elementos presentes montam um cenário que contribui para dotar o ambiente de significados e refletir processos sociais e culturais. Conforme Michel de Certeau (1984) discute em "A Invenção do Cotidiano", os indivíduos se apropriam dos

espaços por meio de práticas e táticas quotidianas, imprimindo neles suas trajetórias e resistências.

O relatório final do Grupo de Trabalho do MEC sobre violência nas escolas (BRASIL, 2023) evidencia que praticamente todos os agressores em ataques escolares no Brasil eram do sexo masculino e motivados por discursos de ódio disseminados em comunidades virtuais de violência extrema. Em 100% dos casos analisados nesse relatório, havia envolvimento com subculturas misóginas, racistas ou correlatas, frequentemente incubadas em fóruns online ou grupos fechados de redes sociais.

Um dos mecanismos centrais por trás desse fenômeno é a existência das "câmaras de eco" virtuais, amplificadas pelos algoritmos das plataformas. Jovens que adentram grupos de ódio na internet ou começam a seguir páginas de ideologia extremista rapidamente se veem imersos em bolhas discursivas fechadas, onde quase todos os interlocutores reafirmam as mesmas visões.

O contraditório e a diversidade de perspectivas são suprimidos, levando os participantes a acreditarem que suas crenças radicais são mais comuns e legítimas do que realmente são. As redes sociais, ao priorizarem conteúdo de alto engajamento, acabam privilegiando material sensacionalista, revoltante ou conspiratório, que prende a atenção do usuário (RIBEIRO, 2023).

3.1 Geração ansiosa e vulnerabilidade psicossocial na era das redes

Paralelamente à discussão sobre radicalização, há uma questão latente de saúde mental juvenil imbricada no contexto digital atual. Diversos autores caracterizam os jovens de hoje como parte de uma "Geração Ansiosa", marcada por níveis elevados de ansiedade, depressão e outros sofrimentos psíquicos (COOK, 2024). Crescendo em um mundo instável e hiperconectado, esses adolescentes enfrentam desafios inéditos como a exposição constante a notícias alarmantes, pressão por validação em redes sociais, comparações incessantes com pares e celebridades online, além do medo de ficar de fora (o chamado FOMO, *fear of missing out*).

Lauren Cook (2024) aponta que o ambiente digital contemporâneo pode intensificar inseguranças ao fomentar uma cultura de comparação permanente

e de necessidade de desempenho. Tudo isso ocorre justamente numa fase da vida já propensa a crises de identidade e oscilações emocionais. Desse modo, muitos quartos de adolescentes acabam se tornando espaços ambíguos de conexão e isolamento simultaneamente.

Por um lado, o jovem deita-se na cama com o celular e sente-se conectado ao mundo: conversa com amigos, consome entretenimento, descobre comunidades nas quais se reconhece. Por outro lado, essa mesma dinâmica pode aprisioná-lo em um ciclo vicioso de ansiedade e dependência digital, a qualquer momento pode surgir uma mensagem que o estresse, uma notificação que o distraia, um post que o faça se sentir inadequado.

Cook (2024), apresenta pesquisas sobre impactos das redes sociais que sugerem correlação entre uso intensivo de plataformas sociais e o aumento de indicadores de depressão e autoimagem negativa. Além disso, a lógica do feed infinito e das curtidas pode criar uma busca contínua por aprovação virtual, cada nova foto postada ou opinião expressa vira um termômetro da própria autoestima, sujeitando o humor do jovem às oscilações impessoais do algoritmo.

4 O ETHOS DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

4.1 Família e parentalidade digital: confiança, diálogo e limites

O primeiro círculo de socialização de um indivíduo é sua família. Não surpreende, portanto, que fortalecer os laços familiares seja central para prevenir que adolescentes se percam em trajetórias perigosas online. Muitos pais, contudo, sentem-se desorientados frente à vida digital de seus filhos, um mundo de aplicativos, gírias e tendências em constante mutação. É preciso equipar as famílias com ferramentas e conhecimentos para exercer uma parentalidade digital efetiva.

Isso envolve, primeiramente, estabelecer canais de diálogo abertos e empáticos. O jovem precisa sentir que pode compartilhar suas experiências na internet, suas dúvidas e até seus erros, sem medo de punição desproporcional ou julgamento imediato. Famílias que cultivam conversas francas sobre o que os filhos fazem online tendem a perceber mais cedo sinais de alerta, podendo intervir com orientação em vez de repressão cega.

Em complemento ao diálogo, há o papel dos limites e da supervisão equilibrada. Ferramentas de controle parental podem ajudar a restringir acesso a certos conteúdos inadequados ou a monitorar o tempo de tela, mas devem ser usadas com cuidado e transparência.

O ethos educativo no âmbito familiar deve primar por vigilância orientadora, acompanhar de perto, mas sem invadir completamente a privacidade; impor regras claras de uso, porém justificando-as e negociando quando possível. Assim, o ethos da educação familiar diante da era digital precisa equilibrar proteção e autonomia, cultivando um ambiente de confiança onde o adolescente desenvolva gradualmente sua capacidade de autorregulação.

4.1 O papel da escola com a cidadania digital e o letramento midiático

A escola é o segundo espaço formativo, devendo complementar (e muitas vezes suprir) lacunas deixadas pela família. Em um contexto em que os jovens são atingidos diariamente por informações de toda sorte, torna-se indispensável que a educação formal assuma a tarefa de promover cidadania digital e letramento midiático. Isso implica integrar nos currículos as discussões e práticas sobre o funcionamento das redes sociais, o impacto dos algoritmos, a identificação de *fake news* e discursos de ódio, assim como as responsabilidades e direitos dos cidadãos no ambiente online.

Além do conteúdo curricular, a escola deve servir como espaço seguro para debates francos sobre temas difíceis. Questões como extremismo, violência, preconceito e saúde mental e sexual não podem mais ser tabu nos ambientes educativos. Pelo contrário, a escola deve antecipar-se às redes e oferecer um fórum orientado por educadores capacitados, onde os estudantes possam expressar suas inquietações e opiniões, confrontando-as com valores democráticos e dados confiáveis.

Programas de Educação em Direitos Humanos (EDH), por exemplo, são fundamentais para construir uma cultura de respeito e tolerância. A EDH, conforme descreve Silveira (2023), busca não só transmitir conhecimento sobre direitos, mas também desenvolver atitudes de respeito à dignidade humana e habilidades de resolução não violenta de conflitos. Infelizmente, nos últimos anos

o Brasil viu um retrocesso institucional nessa área, com a descontinuidade de comitês e programas específicos de EDH.

Resgatar essa vertente significa incorporar no ethos da escola valores humanísticos ao ensinar os jovens a reconhecer e valorizar as diferenças, a recusar narrativas de ódio e a agir com empatia no trato com o outro. Quando uma escola trabalha ativamente esses princípios, seja por meio de disciplinas, projetos interdisciplinares ou atividades extracurriculares, diminui a probabilidade de seus alunos caírem em armadilhas extremistas fora dali.

4.3 Laços comunitários e espaços de convivência: revalorizando o encontro real

O que estamos vendo é um sintoma de uma sociedade que carece, em muitos contextos, de espaços coletivos saudáveis onde a juventude possa se desenvolver. Retomando a discussão sobre os terceiros lugares, é preciso um esforço deliberado para revitalizar espaços de convivência presencial.

Isso envolve políticas públicas urbanas e culturais que incentivem os jovens a ocupar praças, centros culturais, bibliotecas, clubes esportivos, parques e outros locais onde possam encontrar seus pares e outras gerações. Nesses ambientes plurais e abertos, aprendem-se habilidades sociais insubstituíveis como a tolerância à diferença, o manejo de conflitos cara a cara, a cooperação, a empatia surgida do contato humano direto.

Diferentemente do ambiente online, onde a tendência algorítmica é agrupar semelhantes e segmentar interesses, os espaços públicos reais expõem os jovens à diversidade imprevisível do mundo. É no futebol na quadra do bairro, no ensaio do bloco de carnaval, na roda de conversa na biblioteca comunitária que eles podem descobrir afinidades com pessoas fora de sua bolha habitual e humanizar “o outro”.

Essas vivências constroem um ethos comunitário, um sentido de pertencimento a algo maior do que si mesmo e suas telas. Iniciativas bem-sucedidas nesse âmbito incluem, por exemplo, projetos de ocupação cultural de espaços urbanos por jovens, como saraus, batalhas de rap, feiras de ciências abertas à população, entre outros. Ao participar dessas atividades, o adolescente exercita a cidadania na prática e enxerga valor no convívio.

Ronaldo Lemos (2018) argumenta que, em meio ao predomínio do individualismo tecnológico, o Brasil deveria ambicionar proteger e reinventar seus terceiros lugares, convertendo-os em bastiões contra o desaparecimento da convivência espontânea. A educação pode estimular isso ao sair dos muros da escola e se conectar com a comunidade, uma escola que organiza passeios à praça local, promove eventos esportivos intercolegiais, incentiva seus alunos a usarem a cidade (com a devida segurança) está na verdade fortalecendo anticorpos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentar essa realidade requer um olhar abrangente e ações coordenadas em múltiplos níveis. Não se trata apenas de desenvolver melhores técnicas de investigação policial ou de responsabilizar individualmente jovens e famílias. Trata-se de reconhecer que a radicalização juvenil e a vulnerabilidade psíquica emergem de um contexto socioeducativo em erosão, contexto esse que podemos e devemos reconstruir.

No âmbito das políticas públicas, isso significa investir em medidas preventivas com regulação mais rigorosa das plataformas digitais, cobrando transparência algorítmica e remoção ágil de conteúdos de ódio; implantação de programas de apoio psicológico e social nas escolas (psicólogos escolares, mediação de conflitos, círculos restaurativos); campanhas de educação midiática de alcance nacional, para pais, alunos e professores.

Significa também retomar e ampliar iniciativas como a Educação em Direitos Humanos, fortalecendo um currículo que enfatize democracia, diversidade e resolução pacífica de problemas (SILVEIRA, 2023). Aos educadores, cabe o desafio diário de atualizar suas práticas para incluir a dimensão digital sem perder de vista a missão maior de formar cidadãos críticos e empáticos.

REFERÊNCIAS

ASCOM PC-RJ. **Operação Fake Monster frustra atentado a bomba no show da Lady Gaga**. 04 maio 2025. Disponível em: https://www.policiacivil.rj.gov.br/news/10576. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataques às escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1 – Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

COOK, Lauren. **Geração Ansiosa: um guia para se manter em atividade em um mundo instável**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2024.

G1. **Polícia prende 3 suspeitos de envolvimento em grupo extremista no Rio**. 20 abr. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2025/04/20/policia-prende-3-suspeitos-de-envolvimento-em-grupo-extremista.ghtml. Acesso em: 26 jun. 2025.

LEFEBVRE, Henri. **A Produção do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1974. (Tradução de Doralice Barros Pereira e Octavio Guilherme Velho).

LEMOS, Ronaldo. **O declínio do terceiro lugar.** ITS Rio, 2018. Disponível em: https://itsrio.org/pt/artigos/o-declinio-do-terceiro-lugar/. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLDENBURG, Ray. **The Great Good Place**: Cafés, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community. New York: Paragon House, 1989.

RIBEIRO, Raphaela. **Ataques em escolas**: algoritmos e redes de ódio ajudam a radicalizar jovens, diz estudo. Agência Pública, 24 out. 2023. Disponível em: https://apublica.org/2023/10/ataques-em-escolas-algoritmos-e-redes-de-odio-ajudam-a-radicalizar-jovens-diz-estudo/. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVEIRA, André Bakker da. **Um novo foco para a Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o enfrentamento da radicalização à extrema direita. Instituto Aurora, 17 maio 2023. Disponível em: https://institutoaurora.org/radicalizacao-novo-foco-edh-brasil/. Acesso em: 26 jun. 2025.

TANAKA, Heiji; PICELLI, Lucineide Amaral. **O Ethos da Educação**. Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR, v. 2, n. 5, 2008. DOI: 10.25110/akropolis.v2i5.1596. Disponível em: https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1596. Acesso em: 26 jun. 2025.

CARACTERÍSTICAS, CONCEITUAÇÕES E CONTEXTOS DE ARTIGOS ACADÊMICOS SOBRE FENÔMENOS TECNOLÓGICO-DIGITAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES NO BRASIL ENTRE 2014 E 2024: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Victor Henrique Visocki[1]

Ricardo Antunes de Sá[2]

RESUMO

A relação entre fenômenos tecnológico-digitais e fenômenos escolares é uma temática explorada a partir de diversas contribuições acadêmico-científicas de diferentes áreas do conhecimento. Estudos sobre o uso, integração e/ou apropriação de dispositivos digitais como recursos pedagógicos já permitem a visibilidade de amplos consensos como a infraestrutura limitada para a efetiva inserção de tecnologias digitais às dinâmicas escolares e, ainda, a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada para que educadores consigam viabilizar essa integração. No entanto, é possível afirmar que a compreensão compartilhada sobre fenômenos tecnológico-digitais abarca suas múltiplas dimensões? É possível afirmar que há atenção às experiências de educadores e/ou estudantes? O presente trabalho é uma revisão sistemática de literatura e tem por objetivo identificar as características, conceituações e contextos das publicações sobre fenômenos tecnológico-digitais e fenômenos escolares publicadas entre 2014 e 2024 no contexto de uma investigação em nível de mestrado. A seleção das publicações buscadas na SiELO Brasil (*Scientific Electronic Library Online*), destacam-se os seguintes critérios de elegibilidade: interações diretas entre pesquisadores e professores e/ou estudantes como método de construção de conhecimento e, ainda; trazer como temática principal de pesquisa os fenômenos tecnológico-digitais em contextos escolares. Após a formulação de descritores em categorias e etapas de avaliação, 16 obras foram consideradas para esse trabalho. Foi possível identificar um aumento no número de produções por ano após o ano de 2020; predominância de estudos realizados na região Sudeste e Nordeste do Brasil; enfoque nas figuras de educadores; predileção pelo período do Ensino Fundamental II e, ainda; a etnografia e entrevistas semiestruturadas como estratégias metodológicas mais frequentes. As principais conclusões dos estudos anunciavam o potencial pedagógico das tecnologias digitais e a necessidade do investimento em formação continuada para habilitar docentes para o uso desses recursos. A compreensão predominante sobre fenômenos tecnológico-digitais se limitava à noção sobre instrumentos tecnológicos físicos como celulares e computadores, havendo raras menções à importância de aspectos culturais que emergissem da relação humana com tais dispositivos — o que pode indicar lacunas substanciais nesse campo do conhecimento.

Palavras-chave: Cibercultura, Tecnologia, Escola, Relação Professor-Aluno, Pensamento Complexo.

[1] Mestrando, Universidade Federal do Paraná, <vk.visocki@gmail.com>.
[2] Prof. Doutor Titular, Universidade Federal do Paraná, < antunesdesa@gmail.com >.

1 INTRODUÇÃO

A presente produção deriva de uma pesquisa de mestrado que tem como tema central a influência da Cibercultura na Relação Professor-Aluno e versa especificamente sobre como são examinadas as conexões entre fenômenos tecnológico-digitais e fenômenos escolares na produção acadêmica entre 2014 e 2024. Entende-se que o contato com as tecnologias digitais e a cibercultura pode expor indivíduos a conteúdos, experiências e desafiadoras (HAN, 2018; O'NEIL, 2020). Diante disso e dada sua importância histórica, social e cultural, há a necessidade de as escolas tratarem a respeito da relação entre humanos e as tecnologias digitais (BELLONI, 2012). No entanto, apesar dos anos de desenvolvimento em políticas públicas, produções acadêmicas e desenhos de intervenções, resistem contundentes tensões, limitações e dificuldades para inserir/conciliar as experiências advindas de uma cibercultura em contextos escolares (SCHERER, BRITO, 2020).

Educadores e estudantes podem sentir efeitos desses desafios, tensões e dificuldades justamente por construírem vivências, crenças e aprendizagens sobre as tecnologias digitais em seus próprios contextos escolares e extraescolares (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010). No entanto, são limitadas as pesquisas que envolvem a investigação da percepção de ambas as populações sobre as tensões entre fenômenos tecnológico-digitais em contextos escolares (HABOWSKI, CONTE; MILBRADT, 2021).

Para educadores, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) trouxeram promessas de mudanças (desejáveis ou não) ao ponto de se tornarem um dos pilares da contemporaneidade. No entanto, para essa mudança há uma exigência declarada e/ou velada para que a escola se atualize a tais novos tempos e que o educador seja o agente principal dessa mudança (HAGEMEYER, 2004) o que, por sua vez, pode influenciar de forma contundente (não raramente, negativa) na autoestima e identidade profissional docente (MARCELO GARCÍA, 2009; ARAÚJO, SÁ, 2021).

Com relação aos estudantes, o que se percebe é uma relação intimista e vulnerável entre populações de crianças e adolescentes e as tecnologias digitais. Entre brasileiros de 9 a 17 anos, 96% acessam a internet quase diariamente e 87% consomem produtos culturais primordialmente por ela (CETIC.br, 2022). Apesar do

uso intensivo, crianças e adolescentes também enfrentam desafios: 51% da população entre 9 e 17 anos acredita que todas as pessoas encontram as mesmas informações ao pesquisar tópicos na Internet, enquanto 43% acham que o primeiro resultado de uma pesquisa sempre é a melhor fonte de informação (CETIC.br, 2022).

Em meio a tensões entre tecnologias digitais, fenômenos escolares e seus agentes, a compreensão desses fenômenos tende a se limitar a aspectos técnicos: tecnologias digitais são vistas como ferramentas desvinculadas de seus efeitos nas interações humanas com a realidade. Há, então, uma invisibilidade das tecnologias digitais como formas de acesso e atuação em uma cibercultura: uma forma outra de cultura que envolve a emergência das ações humanas por meio da Internet (LÉVY, 1999). É possível que essas tensões e conceituações resultem na produção de conhecimentos e tomadas de decisões que isolem a escola de um contexto social, tecnológico, cultural e histórico e, ainda; que não se proponham a examinar a importância das tecnologias digitais aos processos contemporâneos de subjetivação e às relações interpessoais em contexto escolar.

Diante disso, propõe-se uma revisão sistemática de literatura (MIRANDA; FERREIRA, 2009) com o objetivo de identificar as características, conceituações e contextos das publicações sobre fenômenos tecnológico-digitais e fenômenos escolares publicadas entre 2014 e 2024 e disponíveis na SciELO Brasil. Espera-se, com isso, identificar tendências e lacunas do estatuto teórico-metodológico nesse conjunto de investigações que situem e viabilizem a possibilidade de pesquisas posteriores (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Para a seleção das produções, foram adotados critérios de elegibilidade (Tabela 1).

Tabela 1 — Critérios de elegibilidade à seleção de publicações para a presente revisão sistemática de literatura

Critérios de Elegibilidade	Justificativas
Período de publicação: 2014 a 2024.	Foco em produções recentes, posteriores à consolidação da Web 3.0, marcada pela portabilidade e personalização dos espaços digitais.
Textos disponíveis gratuitamente e de forma integral	Consideração por obras disponibilizadas ao público sem barreiras financeiras
Produções cujos métodos envolvessem interações diretas (como entrevistas, rodas de conversa, questionários e grupos focais, por exemplo) entre pesquisadores e participantes voluntários à pesquisa, especificamente professores e/ou estudantes.	Coerência com a necessidade de construir conhecimentos diretamente relacionados às experiências dos públicos que interagem em um contexto tensionado entre fenômenos tecnológico-digitais e fenômenos escolares.

Produções realizadas em território brasileiro e escritas em língua portuguesa.	Coerência com o contexto da pesquisa de Mestrado que origina a atual pesquisa.
Período escolar pesquisado: Ensino Fundamental II	
Objeto principal de pesquisa: fenômenos tecnológico-digitais + contextos escolares	

FONTE: Elaborada pelo autor (2024).

Para a revisão da literatura em si, logo houve uma situação desafiadora: uma polissemia quanto aos conceitos referentes aos fenômenos tecnológico-digitais. Há uma (falsa) equivalência quanto à utilização dos termos como "cibercultura", "cultura digital", "tecnologias da informação e comunicação"; "tecnologias digitais da informação e comunicação" e, ainda, "tecnologias digitais". Foram realizadas buscas em formato de testagem para avaliar a equidade quanto aos termos e, de fato, tal aspecto se mostrou coerente com a realidade: ao pesquisar pelos termos de forma isolada em diferentes bases de dados, não houve um termo que apresentasse quantidade desprezível de trabalhos. Também houve desafio quanto ao âmbito da pesquisa ao considerar fenômenos escolares como "Contexto Escolar"; "Relação Professor-Aluno"; "Cotidiano Escolar"; "Cultura Escolar" e, simplesmente, "Escola". Diante desse desafio e significativo impasse, optou-se por uma combinação sistemática entre diferentes descritores, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 — Categorias temáticas de descritores para carrossel orientador à revisão sistemática de literatura

Categorias temáticas de descritores		
Descritores categoria 1: Fenômenos tecnológico-digitais	**Descritores categoria 2: Fenômenos escolares**	**Descritores categoria 3: Edgar Morin***
Cibercultura	Contexto Escolar	Pensamento Complexo
Cultura Digital	Relação Professor-Aluno	Complexidade
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	Cotidiano Escolar	
Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)	Cultura Escolar	
Tecnologias Digitais	Escola/Escolar	

FONTE: Elaborada pelo autor (2024).

Após o agrupamento em categorias, houve o planejamento para inserir em campos de pesquisa cada uma das combinações, seguindo as fórmulas “Descritor Categoria 1” and “Descritor Categoria 2” ou “Descritor Categoria 1” and “Descritor Categoria 3”. A inclusão dos descritores da categoria 3, por sua vez, se deu pela

adoção da epistemologia do Pensamento Complexo de acordo com Edgar Morin como referencial teórico para a pesquisa de mestrado da qual o presente trabalho faz parte.

2 DESENVOLVIMENTO

As buscas foram realizadas no período entre 02 e 03 de setembro de 2024 na biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico: a Scientific Eletronic Library Online (SiELO Brasil) <https://www.scielo.br/>.

Após a aplicação da combinação de descritores de diferentes categorias, houve 176 produções resultantes. Dessas, 75 foram descartadas por repetição ou indisponibilidade. As 101 restantes tiveram seus resumos avaliados conforme critérios de elegibilidade. Após essa avaliação, 38 artigos resultantes foram considerados para a leitura integral de suas seções de método e considerações finais. Após essa etapa, foi possível identificar outras obras não-elegíveis aos critérios de inclusão e, então, houve a seleção final de 16 obras para leitura integral nesta revisão de literatura.

Tabela 3 — Resultados da revisão sistemática de literatura: contextos e conceituação das obras encontradas no banco de dados da SciELO

Quantidade de obras por ano de publicação								
2014 (2)	2015 (1)	2016 (2)	2018 (1)	2019 (1)	2020 (2)	2021 (3)	2022 (2)	2023 (2)
Quantidade de obras por Região do Brasil								
Região Sudeste (6)		Região Nordeste (5)		Região Centro-Oeste (3)		Região Sul (2)		
Quantidade e tipos de períodos escolares estudados								
Ensino Fundamental II (7)		Ensino Fundamental e Médio (5)		Ensino Básico (3)		Ensino Básico e Superior (1)		
Quantidade e tipos de participantes								
Educadores (9)		Educadores e Estudantes (4)				Estudantes (3)		
Quantidade e tipos de métodos de pesquisa utilizados								
Etnografia (8)	Entrevistas (7)	Questionário online (5)	Observação (3)	Pesquisa-Ação | Oficinas (2)	Rodas de Conversa (2)	Análise Documental (2)	Netonografia (1)	
Quantidade e tipos de concepções de tecnologia								
Tecnologia como Recurso Pedagógico (10)			Tecnologia como Cibercultura (5)			Tecnologia como Mídia (1)		

FONTE: Elaborada pelo autor (2024).

Dentre as 16 obras analisadas após as buscas na SciELO, é possível observar

um aumento nas produções durante o período da Pandemia de COVID-19 (2020-2023), possivelmente influenciadas pela necessidade de isolamento social e, por consequência, o Ensino Remoto Emergencial — situação na qual as atividades escolares ficaram em xeque e dependeram da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação para sua manutenção.

O período escolar predileto para a realização das pesquisas foi o Ensino Fundamental II. No entanto, os perfis favoritos para a participação das pesquisas foram de educadores. Com relação aos estudos que se dedicaram à escuta tanto de estudantes, quanto de educadores, foi possível identificar que, ainda que os estudantes fossem contemplados como participantes às pesquisas, suas contribuições foram tratadas como acessórias às investigações principais, referentes às vivências de educadores. É possível identificar que há uma lacuna quanto à escuta da população de estudantes, característica do fenômeno observado como adultocentrismo (CAVALCANTE, 2021).

Quanto aos métodos utilizados em pesquisa, foi predominante a aplicação de mais de uma estratégia metodológica por cada estudo — sendo favorita a combinação entre etnografia e a realização de entrevistas. Sobre os fenômenos tecnológicos investigados, foi predominante a concepção de recursos pedagógicos ou “instrumentos a serem utilizados”. Mesmo em estudos nos quais houve alusão a Cibercultura ou a Mídias, a dimensão cibercultural foi raramente explorada como uma dimensão ou ambiente acessível por meio de tecnologias digitais. A influência direta da cibercultura na relação professor-aluno não o foco de nenhum estudo.

2.1 Temáticas comuns à literatura consultada

Ao efetuar as leituras integrais das obras, também foi possível identificar cinco principais temáticas comuns à maior parte dessas produções, apresentadas a seguir.

2.1.1 As influências das tecnologias digitais à mudança da educação contemporânea

Nove das 16 obras trouxeram informações e interpretações sobre o cenário de mudança social influenciado pelo advento das tecnologias digitais (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014; BAGGIO et al., 2023; CORDEIRO; BONILLA, 2015; COUTO, 2014; GALIZIA et al., 2022; NAGUMO; TELES, 2016; SCHERER;

BRITO, 2020; TOCANTINS; WIGGERS, 2021; VELOSO; BONILLA, 2018). Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz (2014) argumentam como esse cenário de mudança social impacta diretamente nas dinâmicas escolares: "A era digital se apresenta como um grande desafio na Educação que, mais do que em qualquer outro tempo, experimenta um choque de gerações" (AZEVEDO, BERNARDINO JÚNIOR, DARÓZ, 2014, p. 25).

Apesar da cobertura ampla sobre a temática, Tocantins e Wiggers (2021) advertem sobre a natureza multifacetada da relação entre tecnologias digitais e a escola, uma temática "complexa e em constante movimento, caracterizados por um campo teórico ainda não consolidado e que segue em desenvolvimento em várias vertentes" (TOCANTINS; WIGGERS, 2021, p. 76). É fundamental compreender que a influência das tecnologias digitais não se reduz à sua presença para efeitos benéficos ou prejudiciais (AZEVEDO, BERNARDINO JÚNIOR, DARÓZ, 2014), e o quanto é necessário refletir sobre a finalidade das atividades escolares e potenciais novos enfoques do processo de ensino e aprendizagem (COUTO, 2014). Ou seja, entre inclusão digital e proibição do uso das tecnologias digitais, é relevante examinar de forma sistêmica quais aspectos da escola precisam ser modificados ou mantidos em prol de uma educação contemporânea e significativa (NAGUMO; TELES, 2016).

Nesse sentido, há um consenso sobre a tensão entre o movimento das tecnologias digitais e a instituição escolar. Como características dessa tensão, há diferentes elementos: a dissipação da centralidade do professor ao processo de aprendizagem e, por sua vez, uma relação dialógica entre conflito e horizontalidade na relação professor-aluno (VELOSO, BONILLA, 2018); a insuficiência da escola na apresentação de estéticas, linguagens, dinâmicas e ritmos em comparação às tecnologias digitais (NAGUMO, TELES, 2016); mudanças na relação com o conhecimento: não mais voltada à memorização, mas sim à curadoria, análise, crítica e remixagem (CORDEIRO; BONILLA, 2015); a dificuldade de manutenção de dinâmicas escolares diante das distrações dos dispositivos digitais móveis e, por extensão, uma ineficácia quanto à proibição desses aparatos em sala de aula (NAGUMO; TELES, 2016) e, por fim; a inabilidade dos estudantes para um manejo eficaz e construtivo das tecnologias digitais (GALIZIA et al., 2022).

Baggio (2023), em um trabalho sobre a importância da utilização de tecnologias digitais por povos indígenas, resgata o fato de que o acesso às tecnologias digitais são direitos humanos garantidos pelo Art. 19º da Declaração Universal dos Direitos

Humanos (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) e, ainda, indica como para muitos indivíduos, a escola é a única localidade na qual há o acesso de qualidade a tecnologias digitais como a Internet e seus dispositivos. Disso decorre outro consenso da literatura: a responsabilidade da instituição escolar quanto ao ensino sobre usos cidadãos, críticos, éticos, seguros e saudáveis das tecnologias digitais (SCHERER, BRITO, 2020).

2.1.2 A dificuldade docente na inserção das tecnologias digitais na escola

Uma inserção saudável das tecnologias digitais nas escolas depende da atividade de seus principais autores, a começar com os educadores. Seis obras se detiveram a examinar a situação de educadores diante dessa empreitada (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014; FARIAS; IMPOLCETTO, 2021; FRANCO AZEVEDO; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021; SANTOS; MERCADO, 2023; SCHERER; BRITO, 2020; VELOSO; BONILLA, 2018). Aqui, destaca-se o trabalho de Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz (2014) que teve por objetivo a análise de discursos pedagógicos sobre a docência de língua inglesa na era digital: foi possível identificar que, diante do desafio da apropriação das tecnologias digitais, educadores tendem a sentir coerção; inaptidão; frustração; culpa e contradições que levam que demonstram que "[...] por um lado, o professor mantém-se como centro do processo ensino-aprendizagem, e, temendo expor suas limitações frente às tecnologias e à perda de autoridade perante os alunos, não se expõe perante seu público" (AZEVEDO, BERNARDINO JÚNIOR, DARÓZ, 2014, p.24). Veloso e Bonilla (2018), Franco Azevedo, Oliveira, Ferreira (2021), Farias e Impolcetto (2021) e, ainda, Santos e Mercado (2023), por sua vez, destacaram a dimensão do desafio e dedicação para que esses profissionais se familiarizem com as tecnologias digitais e se apropriem delas a partir de formações iniciais e continuadas.

2.1.3 A relação entre as tecnologias digitais, crianças e adolescentes

Sete trabalhos abordaram aspectos relacionados a como crianças e adolescentes conceituam e experienciam as tecnologias digitais: Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz (2014); Couto (2014); Cordeiro e Bonilla (2015); Blikstein (2016); Negumo e Teles (2016); Scherer, Brito (2020) e, por fim; Tocantins e Wiggers (2021). A primeira questão levantada foi sobre a utilização das tecnologias digitais e seus

potenciais para facilitar processos de ensino e aprendizagem e, por extensão, amplia os sensos de realidade de estudantes (AZEVEDO, BERNARDINO JÚNIOR, DARÓZ, 2014). Tal feito deriva de uma amplitude de formas diversificadas de expressão e interação que, por sua vez, permite uma diversidade epistemológica às trajetórias de conhecimento de crianças e adolescentes (BLIKSTEIN, 2016). No entanto, é fundamental que a utilização das tecnologias digitais adentre a dinâmicas de uma forma que possibilitem "[...] que a criança, o adolescente e o adulto criem, fantasiem, pensem, conjecturem, divirtam-se ao aprender diferentes conceitos durante as aulas, integrando linguagens digitais em atividades que constituem o currículo em ação" (SCHERER, BRITO, 2020, p. 8). Para tanto, mostra-se fundamental o empreendimento para investigar, conhecer e validar as experiências dessas populações — inclusive as não acadêmicas — tendo em vista que mesmo essas podem ser "janelas abertas para as epistemologias dos alunos e oportunidades fora do comum para engajá-los no trabalho acadêmico" (BLIKSTEIN, 2016, p. 847).

Alguns estudos também indicaram que essa relação com as tecnologias pode favorecer a relação professor-aluno, tais como os trabalhos de Azevedo, Bernardino Júnior e Daróz (2014); Blikstein (2016); Nagumo e Teles (2016); Veloso e Bonilla (2018) e de Scherer, Brito (2020) — cinco, dentre 16. Nesse sentido há duas principais contribuições: a centralidade da necessidade de conhecer aspectos que fazem parte das experiências digitais das crianças e adolescentes, justamente porque "se o uso desses aparelhos hoje faz parte da construção da identidade dos jovens, a escola pode partir desse interesse para se aproximar dos estudantes" (NAGUMO; TELES, 2016, p. 368) e, por sua vez; como o ato de explorar possibilidades das tecnologias digitais tende a produzir aproximação/horizontalidade entre professores e estudantes justamente porque nessa situação os profissionais precisam abandonar a figura de detentores do saber (BLIKSTEIN, 2016).

2.1.4 A concepção e limitação das tecnologias digitais como aparatos físicos/recursos pedagógicos

Oito obras problematizaram diretamente os usos e as concepções tradicionais, passivas, limitantes e utilitaristas das tecnologias digitais, tal como são desenvolvidas em contextos escolares estudados (AZEVEDO; BERNARDINO JÚNIOR; DARÓZ, 2014; BLIKSTEIN, 2016; GALIZIA et al., 2022; NAGUMO; TELES, 2016; PARENTE;

GINCIENE; IMPOLCETTO, 2022; SANTOS; MERCADO, 2023; SCHERER; BRITO, 2020; VELOSO; BONILLA, 2018). Nesses estudos, o contato com as tecnologias digitais era associado a locais físicos como laboratórios de informática (SCHERER, BRITO, 2020), considerando que a função de dispositivos eletrônicos se limitava a entretenimento, comunicação ou acessos unidirecionais a informação — facilmente substituíveis por práticas de transmissão de informação tradicionais (SANTOS, MERCADO, 2023).

O que se percebe é uma possível associação entre a concepção sobre ensino e aprendizagem e a concepção sobre tecnologias digitais: uma visão tradicionalista em um lado pode reverberar em uma prática tradicionalista do outro (SANTOS; MERCADO, 2023). Ou seja, ao observar as tecnologias digitais como meros aparatos a serem utilizadas em sala de aula ou como dispositivos de acesso à informação, houve a sustentação de práticas tradicionalistas que alcançaram um proveito limitado das possibilidades desses fenômenos inseridos em contexto escolar (PARENTE, GINCIENE, IMPOLCETTO, 2022).

2.1.5 As tecnologias digitais provedoras de novos espaços: Cibercultura

Ainda que nem sempre em alusão a uma cibercultura, cinco trabalhos trouxeram conceituações de fenômenos tecnológico-digitais como ambientes de convivência: Cordeiro e Bonilla (2015); Veloso e Bonilla (2018); Scherer e Brito (2020); Tocantins e Wiggers (2021) e, por fim; Baggio (2023). A partir do conceito de reterritorialização, Cordeiro e Bonilla (2015) exploraram como não há uma divisão clara entre dimensões físicas e digitais — afinal, há uma conectividade contínua que faz com que todo espaço seja híbrido entre essas naturezas — e sobre como isso interfere nos ambientes escolares: "[...] os praticantes/interagentes estão reinventando o cotidiano das escolas e a si mesmos" (CORDEIRO E BONILLA, 2015, p. 265) e, ainda, "[...] circulam pelos espaços dos corredores, do pátio e salas de aula, conectados, criando outros territórios" (CORDEIRO E BONILLA, 2015, p. 271). Em complemento, Scherer e Brito (2020) argumentam que as tecnologias digitais precisam ser compreendidas não somente como recursos pedagógicos e aparatos físicos, mas também como produtoras de espaços digitais de aprendizagem.

Ao ampliar a conceituação sobre tecnologias digitais, compreende-se que o fim da atividade digital não é a utilização de dispositivos, mas sim a imersão e atuação

em uma determinada cultura. Tal é a estrutura da cibercultura: um tecido social, técnico e cultural que deriva da relação humana com tecnologias digitais, especialmente a Internet (VELOSO; BONILLA, 2018). Nesse cenário é crucial a compreensão de que a escola também é situada nesse espaço de forma direta ou indireta: "[...] na escola, com acesso ao ciberespaço, professores e alunos têm a possibilidade de ser mais que meros consumidores dos recursos prontos, vindos de outros contextos, passando a construir conteúdos próprios" (VELOSO; BONILLA, 2018, p. 12).

Por fim, há um achado que traduz em palavras o fenômeno de emergência de uma cibercultura por meio da utilização de tecnologias digitais: crianças percebem a internet como espaço vivido, não como ferramenta — sem usar verbos como ‘navegar’ ou ‘acessar’, comuns entre adultos (TOCANTINS; WIGGERS, 2021). Isso demonstra que, pelo menos às mais novas gerações, já há visibilidade prática sobre como as tecnologias digitais não se reduzem ao status de ferramentas, mas sim são elementos criativos e experienciais para uma nova dimensão constituinte da vida, de natureza digital.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma exame das 16 obras com relação aos seus anos de publicação; regiões geográficas de origem; tipos de perídos escolares investigados; tipos de participantes; tipos de métodos utilizados; concepções de tecnologia e, por fim; uma análise e categorização das temáticas comuns a essas contribuições; foi possível afirmar que o objetivo da atual pesquisa foi cumprido. Como decorrência, foi possível mapear as seguintes lacunas: há escassez de produções a respeito do impacto da cibercultura na relação professor-aluno (1); foram raras as pesquisas que convidaram estudantes para participar como protagonistas das investigações (2); foram escassas as pesquisas que conceituavam fenômenos digitais associados a uma cibercultura (3) e, por fim; há escassez de produções que façam referência ao impacto da cibercultura como dimensão cultural na escola e seus agentes (4).

Diante disso, parece pertinente dar continuidade a pesquisas que investiguem a relação entre fenômenos tecnológico-digitais em contextos escolares, especialmente quanto à avaliação dos conhecimentos já consolidados sobre esse

tema em outras bases de dados e formas de produção. Por fim, percebe-se um movimento ainda inicial quanto à conceituação das tecnologias digitais como fenômenos que ampliam ambientes sociais, culturais e existenciais.

4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de; SÁ, Ricardo Antunes de. **Saber tecnológico: a construção dos saberes docentes à luz da epistemologia da complexidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

AZEVEDO, N. P. G. DE.; BERNARDINO JÚNIOR, F. M.; DARÓZ, E. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des) encontros em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso, v. 14**, n. 1, p. 15–27, jan. 2014. https://doi.org/10.1590/S1518-76322014000100002

BAGGIO, Claudia Carmem et al. Uso da Tecnologia Digital pelos povos indígenas no Brasil: um estudo na Aldeia Kaingang. **Investig. bibl, Ciudad de México, v. 37**, n. 97, p. 175-194, dic. 2023. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.97.58795

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura Digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 31-56

BLIKSTEIN, P. Viagens em Troia com Freire: a tecnologia como um agente de emancipação. **Educação e Pesquisa, v. 42**, n. 3, p. 837–856, jul. 2016. https://doi.org/10.1590/S1517-970220164203003

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras, [S. l.], v. 23**, n. 42, p. 196–215, 2021. https://doi.org/10.30612/frh.v23i42.15814

CETIC.br. **TIC Kids Online Brasil - 2022**. Brasília, Brasil: Nic.br, 2022.

CORDEIRO, S. DE F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista, n. 56**, p. 259–275, abr. 2015. https://doi.org/10.1590/0104-4060.39998

COUTO, H. H. O. DE M. Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Educação & Sociedade, v. 35**, n. 126, p. 257–272, jan. 2014. https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100015

ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. **JRTE | Vol. 42**, No. 3, p. 255-284, 2010. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M. Utilização das TIC nas aulas de Educação

Física escolar em unidades didáticas de atletismo e dança. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 43**, p. e004220, 2021. https://doi.org/10.1590/rbce.43.e004220

FRANCO AZEVEDO, Jéssica; OLIVEIRA, Luciani Salcedo de; FERREIRA, Vera Lúcia Duarte. Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública. **Rev. iberoam. tecnol. educ. educ. tecnol., La Plata, n. 30**, p. 123-131, dic. 2021. https://doi.org/10.24215/18509959.30.e13

GALIZIA, Fernando Stanzione et al. Tensões entre educação tradicional e uso de TDIC no ensino remoto emergencial durante a pandemia**. Rev. Actual. Investig. Educ, San José, v. 22**, n. 2, p. 34-65, Aug. 2022. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48706>.

HABOWSKI, A.C.; CONTE, E.; MILBRADT, C. As juventudes e as tecnologias: horizontes educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16**, n. 2, p. 440-466, 2021. https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.12718

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista, n. 24**, Curitiba, Paraná: Ed. UFPR, 2004, p. 67-85. https://doi.org/10.1590/0104-4060.350

HAN, B. C. **No enxame: Perspectivas do digital**. C. MACHADO, Trad. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura** (Costa, C.I., Trad.). São Paulo: Editora 34.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8**, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MIRANDA L. M. de; FERREIRA, S. F. As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação, v. 13**, n. 29, p. 383-395, abr./jun. 2009

NAGUMO, E.; TELES, L. F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97**, n. 246, p. 356–371, maio 2016. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa: como o Big Data aumenta a desigualdade e ameaça à democracia**. R. Abraham, Trad. Santo André: Editora Rua do Sabão, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 jul. 2025.

PARENTE, T. A.; GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M. O discurso de professores sobre um material didático digital para ensino do voleibol na escola. **Corpo-consciência, [S. l.], v. 26**, n. 3, p. 1–19, 2022.

https://doi.org/10.51283/rc.v26i3.13021

SANTOS, W.; MERCADO, L. P. L. Ensino on-line emergencial num contexto de crise provocada pela covid-19: vivências de professores da educação básica em Alagoas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104**, p. e5514, 2023. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5514

SCHERER, S.; BRITO, G. DA S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista, v. 36**, p. e76252, 2020. https://doi.org/10.1590/0104-4060.76252

TOCANTINS, G. M. DE O.; WIGGERS, I. D. Infância e mídias digitais: histórias de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos. **Cadernos CEDES, v. 41**, n. 113, p. 76–83, jan. 2021. https://doi.org/10.1590/CC231445

VELOSO, M. M. S. D. A.; BONILLA, M. H. S. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. **Revista Brasileira de Educação, v. 23**, p. e230026, 2018. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230026

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14**, n. 41, p. 165-189. 2014. https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08

PLATAFORMAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS DE VIGILÂNCIA: CONTROLE, AUTONOMIA DOCENTE E EXPERIÊNCIA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

Raquel Pereira Rodrigues Leite[1]

Célio Rodrigues Leite[2]

RESUMO

A expansão das plataformas digitais no sistema educacional público brasileiro tem reconfigurado práticas pedagógicas, modos de gestão escolar e relações de poder. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR) implementou mais de 20 plataformas digitais pedagógicas e administrativas, muitas desenvolvidas por grandes corporações privadas. Embora apresentadas como ferramentas de inovação, seus efeitos sobre o cotidiano escolar ainda carecem de análise crítica. Este artigo investiga como essas plataformas operam por meio de mecanismos de controle e vigilância, impactando a autonomia docente e a experiência dos estudantes. A pesquisa adota abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com base em três estratégias: análise documental de normativas e contratos públicos, dados secundários da pesquisa do Instituto Paraná de Opinião (IPO) com docentes da rede estadual, e observação participante de um dos autores. Os resultados indicam que a plataformização impõe lógica de padronização, ranqueamento e metas, intensificando a vigilância e comprometendo a autonomia pedagógica. Docentes relatam sobrecarga, adoecimento mental e subordinação a sistemas automatizados, enquanto estudantes enfrentam dificuldades de acesso, desmotivação e relações fragmentadas com o conhecimento. O estudo contribui para o debate sobre os limites éticos e políticos da transformação digital na educação pública e a urgência de políticas pautadas em participação, transparência e proteção de dados.

Palavras-chave: Plataformização da educação. Vigilância digital. Autonomia docente. Políticas educacionais. Poder disciplinar.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de plataformas digitais no cotidiano das escolas públicas brasileiras tem se intensificado nos últimos anos, especialmente a partir da pandemia de COVID-19, acelerando processos já em curso de digitalização da gestão e do ensino. No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR) implementou mais de 17 plataformas educacionais[3], como Desafio Paraná, Redação

[1] Mestra e Doutoranda em Comunicação (UFPR). Professora da graduação da PUCPR. Contato: raquel.leite@pucpr.br.

[2] Doutor em Educação (UFPR); Pesquisador do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação – GIPPPGE, Editor da revista científica Sala 8, servidor público concursado do Estado do Paraná – SEED/PR, contato: celioleite118@gmail.com.

[3] https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais

Paraná e Matemática Paraná, que representam um investimento de R$154.935.275,51 em contratos firmados de 2021 a 2024 (Israel, 2024). Embora apresentadas como ferramentas de inovação, engajamento e melhoria do desempenho escolar, tais plataformas também têm despertado preocupações relacionadas à vigilância digital, ao controle sobre os docentes e à reconfiguração da experiência pedagógica nas redes públicas. Simultaneamente, cresce no Brasil a implementação de sistemas de reconhecimento facial nas escolas, sem que haja garantias legais claras sobre a proteção de dados sensíveis de crianças e adolescentes (Tavares *et al.*, 2023).

A adoção de plataformas educacionais, geralmente desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia ou fundações privadas, implica não apenas uma mudança nos instrumentos didáticos, mas também na lógica de gestão da educação pública, promovendo processos de padronização, ranqueamento e coleta massiva de dados (Vieira; Ferraro, 2025). tais práticas se alinham a políticas neoliberais de performatividade, afetando a autonomia docente e transformando estudantes em usuários monitorados por métricas (Lopes Wilke; Feijó, 2023; Barbosa; Alves, 2023).

Além disso, dispositivos de vigilância (como reconhecimento facial, rastreamento de frequência e análise automatizada de comportamento) vêm sendo implementados em escolas públicas sem avaliações robustas de impacto ou discussões democráticas sobre seus efeitos (Tavares *et al.*, 2023). Essa arquitetura de vigilância, frequentemente justificada como medida de segurança ou controle pedagógico, reconfigura a função social da escola e impõe novos modos de governança (Foucault, 2010; Han, 2018). Contudo, apesar do crescimento dessas práticas, ainda são escassas as pesquisas empíricas que investigam como tais dispositivos operam no cotidiano das escolas estaduais do Paraná e quais são suas implicações concretas para professores, professoras e estudantes.

Este artigo busca investigar como as plataformas digitais utilizadas nas escolas públicas do Paraná funcionam como artefatos de controle e vigilância, com ênfase em seus impactos sobre a autonomia docente e a experiência educativa. A pergunta de pesquisa que orienta esta investigação é: de que forma as plataformas digitais implementadas pela Secretaria de Educação do Paraná (Seed-PR) operam como mecanismos de controle e vigilância? Para respondê-la, propõem-se como objetivos específicos: (i) relatar os impactos do uso dessas plataformas sobre a autonomia

docente e o processo de ensino e aprendizagem; e (ii) mapear as práticas de vigilância digital adotadas suas justificativas institucionais.

A relevância da pesquisa se justifica pelo avanço de tecnologias de vigilância no espaço escolar, muitas vezes legitimadas por discursos de inovação, eficiência e meritocracia. Em 2025, casos de adoecimento e morte de docentes da rede estadual do Paraná intensificaram o debate sobre as pressões institucionais associadas às plataformas. Dessa forma, este artigo propõe um debate sobre a interseção entre educação, tecnologia e poder, problematizando os efeitos da plataformização no contexto escolar sob a perspectiva foucaultiana de instituição disciplinar. Ao focar no caso específico do Paraná, a pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, mobiliza análise documental e observação participante para compreender as dinâmicas locais de implementação dessas tecnologias e suas consequências subjetivas, políticas e pedagógicas, a fim de fomentar uma reflexão mais ampla sobre o futuro da escola pública.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O avanço da tecnologia ampliou o acesso à informação e interconectou estudantes e docentes por meio de diferentes dispositivos digitais. Iniciada em março de 2020, a pandemia de Covid-19 intensificou o uso dessas tecnologias digitais, levando o campo da educação a se transformar em novos cenários, exigindo adaptabilidade para promover a inovação educacional mesmo sem formação apropriada e, em muitas situações, sem acesso de qualidade aos equipamentos necessários.

Para possibilitar o acesso a essas tecnologias digitais, as mantenedoras das instituições escolares - nesse caso, o Governo do Estado do Paraná - optaram por firmar parcerias com as *big techs*[4]. Na rede pública do Paraná, foram adotadas plataformas como Desafio Paraná, Leia Paraná, Redação Paraná e Sala Virtual (Israel, 2024). Apesar de serem batizadas com nomes em língua portuguesa e reforçarem o nome do Estado, a maior parte dessas plataformas é fornecida por grandes empresas internacionais que dominam o mercado tecnológico. Outra questão

[4] Empresas de tecnologia que exercem influência no mercado global, como a Google, Amazon, Apple, Meta e Microsoft.

se refere aos valores investidos nesses contratos. O Estado investiu, somente na Plataforma Educacional Gamificada de Matemática (*Matific*), R$10.368.000,00 para o período de 24/01/2023 a 23/01/2025 (Israel, 2024). Em relação à Plataforma Educacional de Língua Inglesa, o valor é ainda maior, ultrapassando R$15 milhões. Na ausência de regulação clara, os dados educacionais coletados por essas plataformas passam a compor um ativo valioso para o mercado digital, deslocando o foco da formação escolar para a extração de valor dos dados (Tavares *et al.*, 2023).

Apresentadas como políticas de letramento digital alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as plataformas Leia Paraná e Redação Paraná também operam como dispositivos sociotécnicos de controle e performatividade, com impactos sobre a autonomia docente (Magalhães Ribeiro; Braga, 2023; Vieira; Ferraro, 2025). A retórica de inovação e alinhamento à BNCC, portanto, pode mascarar a adesão forçada a currículos padronizados mediados por algoritmos, com efeitos sobre a autonomia docente e a experiência formativa dos estudantes.

Além do comprometimento desses recursos, que já são escassos na educação, surgem outros desafios iminentes, pois as *big techs* possuem poder econômico e influência que podem superar a capacidade de regulamentação dos Estados nacionais, dificultando a aplicação de leis e a proteção de direitos. O controle das ações realizadas por estudantes, professores e professoras, pedagogos e equipe diretiva é diário e constante. Esse controle se inicia pelo registro de frequência dos estudantes, realizado por meio da captação de imagem pelas câmeras acopladas ao *Kit Educatron*, que inclui câmeras e equipamentos tecnológicos integrados, ferramentas de *Business Intelligence* (BI), usadas para monitorar o desempenho dos estudantes e a gestão escolar. O uso do *Kit Educatron,* com câmeras e cruzamento de dados no *Power BI,* compõe uma estrutura de controle que se estende ao comportamento docente, gerando pressão por resultados, mesmo em contextos adversos de infraestrutura. O programa “Presente na Escola” utiliza o *Power BI* para acompanhar a frequência dos estudantes e identificar os chamados pontos de atenção, como, por exemplo, o baixo índice de acesso às plataformas como “Leia Paraná” e *Quizizz* (Paraná, 2025).

A retórica da inovação pedagógica frequentemente serve como fachada para processos de captura de dados, controle institucional e adesão forçada a currículos pré-definidos e fragmentados. Essa retórica, conforme argumenta o Intervozes (2023),

constrói uma narrativa de inevitabilidade tecnológica que obscurece os efeitos negativos sobre a saúde mental docente e transforma a inovação em um instrumento de coerção institucional.

Plataformas digitais reconfiguram as práticas educacionais ao substituir abordagens pedagógicas por lógicas de performatividade e controle (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Esse fenômeno fragmenta a autonomia docente, como argumentam Vieira e Ferraro (2025), ao dizer que as plataformas, ao padronizarem a organização do tempo didático e dos conteúdos, reduzem o papel do docente a executor de tarefas previamente definidas por sistemas automatizados. Nesse modelo, o trabalho docente é submetido a princípios empresariais de produtividade e vigilância, esvaziando sua autonomia e impactando a saúde mental e a criatividade dos professores (Israel, 2024; IPO, 2023a; 2023b; 2023c). Israel (2024) e o relatório do Intervozes (2023) indicam que essas plataformas são implementadas sem transparência contratual ou garantias legais, reduzindo a educação a métricas quantitativas e esvaziando a relação pedagógica (Carneiro, 2023). Como alerta a autora, a formação escolar é reduzida a métricas quantitativas, fragilizando a relação pedagógica e transformando estudantes e docentes em consumidores de conteúdo padronizado.

A vigilância se manifesta em práticas como rastreamento de acessos, avaliação automatizada e arquivamento contínuo de dados pessoais (Santos, 2023; Carneiro, 2023), atuando como instrumento de controle psicopolítico vinculado a discursos de meritocracia e segurança (Han, 2018). Esse modelo, ao impor vigilância e currículos padronizados, compromete princípios da gestão democrática previstos na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), esvaziando a autonomia, a criatividade e o bem-estar docente em favor de metas estatísticas e controle algorítmico. Do ponto de vista dos estudantes, os efeitos também são significativos. Segundo Lopes Wilke e Feijó (2023), a plataformização estimula práticas escolares baseadas na lógica do “aluno-produto”, com foco em resultados e metas, esvaziando a experiência formativa e colaborativa da aprendizagem. A escola torna-se, assim, um espaço orientado para a eficiência e não para o diálogo, a dúvida e o pensamento crítico.

O conceito de poder disciplinar, formulado por Foucault (2013), ajuda a entender como as escolas operam como instituições modernas de vigilância e controle do comportamento. Segundo Foucault (2013, p. 126), esses mecanismos “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição

constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade". A escola se torna um lugar onde o poder disciplinar produz saber, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica (Foucault, 2003, p. 182). O avanço dessas tecnologias sem regulação impõe uma racionalidade política que redefine os sentidos da escola pública. Trata-se de uma disputa simbólica e material que exige resistência crítica frente à colonização digital (Carneiro, 2023).

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, voltada à investigação de como as plataformas digitais utilizadas nas escolas públicas do Paraná operam como artefatos de controle e vigilância, com ênfase em seus impactos sobre a autonomia docente e a experiência educativa. O percurso metodológico contempla análise documental e observação participante.

Para isso, o estudo utiliza como fonte a pesquisa "Plataformização da Educação", realizada pelo Instituto Paraná de Opinião (IPO), a pedido da Associação dos Professores do Paraná (APP-Sindicato), que coleta a percepção de docentes da rede estadual sobre as plataformas educacionais. Realizada em 2023 com 300 professores e professoras, por meio de questionário *online*, investigou o uso e os efeitos das plataformas digitais no cotidiano escolar e foi divulgada em três relatórios (Parte I, Parte II e Parte III). Adicionalmente, foram analisados documentos institucionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), incluindo contratos públicos de aquisição de plataformas, normativas de uso, planos de ensino vinculados às tecnologias e comunicados oficiais. Inclui-se ainda o relato de experiência de um dos autores deste artigo, docente atuante em escola pública estadual, registrado por meio de observação participante, com o objetivo de captar aspectos do cotidiano escolar que não são evidenciados nos documentos oficiais. O registro da experiência, articulado à observação participante, contribui para a compreensão dos efeitos concretos da plataformização no cotidiano escolar, complementando os dados obtidos por meio documental e secundário.

A partir da leitura crítica dos documentos e da observação participante, buscou-se identificar mecanismos digitais associados a práticas de vigilância, bem como os

sentidos atribuídos a essas tecnologias no cotidiano escolar. Os achados e a discussão são relatados a seguir.

4 ACHADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos materiais empíricos foi orientada por três dimensões interligadas: controle, autonomia docente e experiência escolar. Buscou-se identificar mecanismos digitais que configuram práticas de vigilância educacional, como registro de acessos, tempo de uso, geolocalização, frequência *online*, armazenamento de dados e *feedbacks* automatizados. Mais do que sua presença técnica, a análise procura compreender como essas funcionalidades são naturalizadas, justificadas e incorporadas à rotina pedagógica.

Segundo a Parte I do material analisado, 73% dos docentes afirmam sentir-se obrigados a utilizar as plataformas no trabalho, e 95% relatam cobrança por resultados e metas, indicando um ambiente de monitoramento constante, onde tarefas digitais substituem formas mais autônomas de organização do ensino.

Esse controle também se manifesta em práticas de assédio moral e abuso de autoridade, mencionadas por 43% dos entrevistados, especialmente nas macrorregionais Centro/Campos Gerais e Norte. A cobrança excessiva por desempenho e a fiscalização intensa por parte das direções e núcleos regionais criam um ambiente de pressão constante. Nesses casos, as plataformas deixam de ser ferramentas pedagógicas e passam a atuar como instrumentos de controle hierárquico, como mostra o dado de que 91,3% relatam sobrecarga de trabalho decorrente da plataformização.

Além disso, plataformas como "Desafio Paraná", "Matemática Paraná" e "Redação Paraná" monitoram tempo de uso, frequência de acesso e desempenho. Esses dados alimentam avaliações institucionais e individuais. Embora naturalizados na rotina, funcionam como dispositivos de disciplina e padronização, reduzindo a prática docente a tarefas repetitivas e mensuráveis. Conforme a Parte II, 21,5% consideram que as plataformas prejudicam a aprendizagem por não estimularem o raciocínio, revelando que o controle se estende também aos processos formativos.

A percepção sobre as plataformas varia conforme o cargo ocupado: diretores(as), mais integrados à gestão, tendem a avaliá-las positivamente, enquanto

professores(as), na linha de frente, percebem seus efeitos negativos com mais intensidade. Essa diferença indica que o controle digital opera de forma desigual e é mais opressivo para quem atua diretamente na mediação pedagógica, contribuindo para o esvaziamento da autonomia docente. Para 82% dos entrevistados, o reconhecimento facial pior que a chamada manual, evidenciando a adoção de tecnologias que extrapolam o acompanhamento pedagógico e instauram formas de monitoramento físico e comportamental, despersonalizando as relações escolares.

A autonomia docente, tensionada pelas transformações tecnológicas, vem sendo limitada por lógicas de controle e padronização. Segundo Adrião e Domiciano (2020), a plataformização altera a organização do conhecimento, a avaliação e a gestão escolar, submetendo os docentes a indicadores automatizados. A pesquisa empírica confirma essa percepção: o controle intensificado reduz o espaço de decisão pedagógica, e a adesão às plataformas ocorre como imposição institucional.

Além disso, 74,3% dos docentes relatam impactos físicos ou mentais relacionados a esse modelo de trabalho, e apenas 25,3% receberam treinamento específico, sendo que menos da metade o considerou satisfatório (Parte III). A ausência de formação adequada e o processo verticalizado de implementação dificultam a apropriação crítica das ferramentas e sua integração ao projeto pedagógico.

Esse cenário reforça a lógica da submissão a sistemas automatizados e metas externas, transformando professores e professoras em executores de tarefas pré-programadas, e não em sujeitos ativos do processo educativo. A experiência escolar mediada por plataformas digitais alterou profundamente as rotinas e interações nas escolas. No Paraná, os dados do IPO (2023a; 2023b; 2023c) revelam tensões entre inovação tecnológica e precarização das condições de ensino. Embora 60,3% reconheçam alguma estrutura básica nas escolas, 72,3% apontam que os laboratórios têm equipamentos insuficientes e 70,7% consideram a conexão à internet inadequada.

Essas limitações estruturais impactam diretamente a vivência escolar. Com 46 anos de experiência na rede estadual, um dos autores do artigo confirma esse diagnóstico: embora reconheça avanços em relação à disponibilidade de recursos, menciona que a infraestrutura continua sendo um entrave para o pleno uso das plataformas, especialmente quando se trata de atender a turmas numerosas com

equipamentos insuficientes ou obsoletos. A exigência de adaptação constante a novos sistemas e a crescente complexidade dos procedimentos técnicos afetam o cotidiano docente, tornando a experiência escolar mais burocratizada e menos centrada nas relações pedagógicas. A vigilância também se intensifica: a presença dos docentes é registrada por identificadores vinculados à escola, e a frequência dos estudantes, por reconhecimento facial e relatórios de *Business Intelligence*. Essas práticas reduzem a espontaneidade das interações e geram sensação de avaliação constante.

Quanto à aprendizagem, os dados são predominantemente críticos: apenas 21% percebem melhoria com as plataformas; 42,7% não notam diferença, e 36,3% afirmam que a aprendizagem piorou. Os estudantes demonstram desinteresse, cansaço e sobrecarga, diante de tarefas fragmentadas que pouco dialogam com sua realidade. A escolarização digital gera uma relação instrumental com o conhecimento, mediada por exigências automatizadas, e há pressão para que docentes alcancem resultados quantificáveis. A cobrança por metas e a sobrecarga associada ao uso das plataformas (91,3%) resultam em visitas constantes da equipe pedagógica para verificar o uso das ferramentas. A mediação pedagógica cede lugar ao cumprimento de indicadores.

Outro elemento importante é o distanciamento relacional provocado pelo ensino mediado exclusivamente por plataformas. Para 67% dos entrevistados, os estudantes têm dificuldades de acesso, letramento digital e motivação. A interação assíncrona pelo Google Classroom compromete a dimensão formativa, favorecendo um modelo de ensino automatizado centrado em tarefas. As políticas de progressão automática, como o programa “Se Liga” (Paraná, 2025), também contribuem para esse esvaziamento: os estudantes são aprovados ao final do ano, independentemente da trajetória formativa. Isso introduz uma lógica de “aprovação por produtividade”, que fragiliza os vínculos e deslegitima o esforço docente. Como alerta Lima (2021), trata-se de uma racionalidade gerencial embutida em sistemas digitais, que produz injustiças pedagógicas sob o pretexto de eficiência.

A experiência escolar, tal como descrita nos dados da pesquisa e na observação participante, revela uma reconfiguração da vida nas escolas públicas: intensificação da vigilância, padronização das práticas e sobreposição de metas quantitativas aos processos formativos. Embora apresentadas como solução tecnológica, as plataformas têm operado como vetores de controle e

despersonalização, afetando profundamente docentes e estudantes. É urgente reavaliar sua incorporação, preservando a centralidade das relações humanas, da autonomia pedagógica e do compromisso ético com a aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou como as plataformas digitais implementadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná operam como mecanismos de controle e vigilância, com ênfase em seus impactos sobre a autonomia docente e a experiência educativa, a partir de uma abordagem qualitativa. O estudo revelou que, embora as plataformas digitais sejam apresentadas como ferramentas de inovação pedagógica e eficiência administrativa, sua aplicação tem reproduzido dinâmicas de controle hierárquico, padronização de práticas e intensificação da vigilância sobre docentes e estudantes.

Os principais achados da pesquisa indicam que no contexto paranaense a plataformização tem reduzido a autonomia docente, comprometido a qualidade das interações pedagógicas e contribuído para o adoecimento físico e mental dos professores e professoras. As plataformas atuam menos como instrumentos pedagógicos e mais como mecanismos de mensuração e cumprimento de metas, alinhadas a uma lógica gerencialista. Nesse cenário, a tecnologia reforça uma imagem de modernização que serve à autopromoção governamental. Embora a digitalização possa ampliar o acesso e fomentar a inovação, esses benefícios só se realizam quando inseridos em projetos pedagógicos éticos e participativos. A presente pesquisa evidencia que a adoção de plataformas, quando feita de maneira verticalizada, sem escuta da comunidade escolar, sem formação adequada e sem critérios claros de segurança e transparência, pode aprofundar desigualdades e precarizar ainda mais o trabalho docente. O problema, portanto, não está na existência da plataforma em si, mas na forma como ela é concebida, implementada e utilizada. O incentivo a tecnologias educacionais nacionais, não observado neste estudo, poderia reduzir a dependência de corporações estrangeiras e ampliar o controle social sobre dados e processos educacionais. Decisões mais participativas sobre a adoção de tecnologias são essenciais para garantir ferramentas a serviço da aprendizagem, da equidade e da valorização docente.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o recorte geográfico concentrado no estado do Paraná e o foco na percepção de docentes, o que não permite generalizações automáticas para outros contextos. Ademais, apesar do esforço em articular dados secundários e relato de experiência, a ausência de entrevistas em profundidade restringe a análise de dimensões subjetivas.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação dos estudos para outras redes estaduais e municipais, além da investigação dos efeitos da plataformização sobre os estudantes, especialmente em relação à sua privacidade, motivação e aprendizagem. Sugere-se aprofundar a análise das relações entre governos e *big techs* no setor educacional, incluindo contratos, critérios de escolha das plataformas e políticas de proteção de dados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1223. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223. Acesso em: 4 jul. 2025.

BARBOSA, R. P.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619. Acesso em 26 maio. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Acesso em 26 maio. 2025.

CARNEIRO, E. O. L. Educação, tecnologia e Foucault: reflexões para a identidade, subjetividade e poder. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais,** p. e00091-e00091, 2023.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GILLESPIE, T. **Custodians of the Internet:** Platforms, Content Moderation,and the Hidden Decisions that Shape Social Media. New Haven: YaleUniversity Press. 296 p. ISBN 978-0-30017-313-0. 2018.

HAN, B.C. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

INTERVOZES – Coletivo Brasil de Comunicação Social; Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE). Plataformas educacionais: riscos e impactos para a educação pública. São Paulo: **Intervozes**; FNPE, 2023. Disponível em: https://www.intervozes.org.br/publicacoes/plataformas-educacionais-riscos-e-impactos-para-a-educacao-publica/. Acesso em: 28 jun. 2025.

IPO, 2023a. **Percepção dos professores sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná** - Parte III. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/PesquisaPlataformasParteIII.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

IPO, 2023b. **Percepção dos(as) professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte II**. Aprendizado e autonomia. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/PesquisaPlataformizacaoParteII.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

IPO, 2023c. **Pesquisa "Plataformização da Educação":** Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte I. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte-1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

ISRAEL, C. B. Plataformização do ensino no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. *In:* DENEZ, C. C. *et al.* **Não venda a minha escola.** Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate. Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e249276, 2021. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249276, 2021. Disponível em: Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PyfCP4xcqHvTKm6M3TPsB4h/ . Acesso em: 2 mai. 2025.

LOPES WILKE, V. C.; SANTOS FEIJÓ, M. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: a “Escola do Cansaço” na era do Big Data. **Logeion**: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n. esp2, p. 418–437, 2023. DOI: 10.21728/logeion.2023v10nesp2.p418-437. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6780. Acesso em: 26 maio. 2025.

MAGALHÃES RIBEIRO, N.C.; BRAGA, S. M. Leia Paraná e Redação Paraná: uma análise da política pública de letramento digital para os anos finais do ensino fundamental. *In:* ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO – EDUCERE, 20., 2023, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUCPR, 2023. Disponível em: https://educere.pucpr.br/anais2023/pdf/5796210_19821_18729.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Presente na Escola.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/programa/presente-escola. Acesso em: 4 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Se Liga!** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/programa/se-liga. Acesso em: 4 jul. 2025.

TAVARES, C.; SIMÃO, B., MARTINS, F. ; SANTOS, B., ARAÚJO, A.. **Tecnologias de vigilância e educação:** um mapeamento das políticas de reconhecimento facial em escolas públicas brasileiras. São Paulo: InternetLab, 2023.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society**: Public values in a connective world. Oxford University Press. 2018

VIEIRA, L. C.; FERRARO, D. S. e S. B. Plataformização e precarização da experiência de aprendizagem na educação básica. **Caderno Pedagógico,** [S. l.], v. 22, n. 7, p. e16366, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-174. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16366. Acesso em: 4 jul. 2025.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UM PROGRAMA DE METAFORMAÇÃO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann[1]

Giovani de Paula Batista[2]

Evelise Maria Labatut Portilho[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações do uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de um programa de Metaformação com estudantes do Brasil e de Portugal, desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). A fundamentação teórica está fundamentada em autores como Veen e Vrakking (2009), Vaillant e Marcelo (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), Harari (2018). O método adotado na presente pesquisa é a fenomenologia hermenêutica, uma alternativa na área da Educação no que se refere à produção de conhecimento. Trata-se de uma epistemologia que aborda os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das Ciências Humanas. Os resultados apresentados indicam que as ferramentas digitais utilizadas no programa de Metaformação foram importantes na interação e troca de experiências entre pessoas em uma perspectiva intercultural. Destaca-se também, o desconhecimento de algumas ferramentas, o que gerou certa insegurança sobre a sua utilização. Por fim, apontou-se novas possibilidades de utilização das ferramentas digitais em outros programas de Metaformação como o apresentado neste artigo. Em síntese, os resultados apresentados indicam que a presença das ferramentas digitais no programa de Metaformação foi importante, sobretudo nos momentos de pesquisa, comunicação e interação entre estudantes dos dois países, o que propiciou o reconhecimento de similaridades e diferenças educacionais. Diante dos resultados apresentados, recomenda-se a avaliação pelo grupo de pesquisa das ferramentas digitais utilizadas de modo que novas adequações sejam feitas para o desenvolvimento de futuros programas de Metaformação online.

Palavras-chave: Formação Universitária. Metaformação. Ferramentas Digitais. Interculturalidade. Brasil e Portugal.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais as tecnologias digitais estão presentes na formação de estudantes universitários, o que tem causado mudanças profundas sobre o tipo de conhecimento e habilidade a serem trabalhadas dentro de uma sala de aula.

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, anagutmann@gmail,com
[2] Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, giovani.batista@escola.pr.gov.br
[3] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, evelise.portilho@pucpr.br

A presença das redes digitais, cuja dinâmica e capacidade de estruturação colocam os participantes de um determinado momento educacional em conexão, aprendendo e discutindo coletivamente de forma igualitária, exige do professor a capacidade de adequação do processo educacional de modo que todos tenham a possibilidade de construir conhecimentos de forma efetiva.

A esse respeito, Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), lembram que a perspectiva de mudança nas práticas sociais é mais presente entre os jovens, principalmente entre os estudantes com acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

> Desses jovens, os chamados nativos digitais, espera-se que o uso das novas tecnologias contribua ou provoque mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem (COSTA, DUQUEVIZ e PEDROZA, 2015, p. 605).

Pode-se constar na perspectiva dos autores que as TDIC abrem caminhos para que os estudantes possam ir além do espaço de sala de aula, de modo que, por meio do envolvimento ativo sobre o próprio processo de aprender, possam construir caminhos de aprendizagem que ultrapassem o espaço de sala de aula, historicamente marcado pela presença do professor como o único detentor e transmissor de conhecimento.

A possibilidade de ir além do processo de formação desenvolvido em sala de aula é denominado pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) como Metaformação, ou seja, a formação que vai além dos conteúdos acadêmicos propostos nos cursos de graduação porque estimula, por meio da reunião entre os participantes, o olhar para si a partir do contato com o outro.

A partir desse princípio, esse artigo apresenta a seguinte problematização: De que modo as ferramentas digitais podem contribuir para o processo de Metaformação de estudantes universitários? Para responder essa questão, objetiva-se analisar as implicações do uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de um programa de Metaformação com estudantes do Brasil e de Portugal.

2 SOBRE FERRAMENTAS DIGITAIS E METAFORMAÇÃO

O avanço no mudo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexa as instituições sobre o que manter, o que alterar e o que adotar.

Tal processo tem exigido cada vez mais um olhar que amplie as possibilidades de atuação, o que exige dos profissionais de diferentes áreas, dentre elas a educação, novas formas de condução do trabalho ampliando o ambiente imediato de sala de aula. Nas palavras de Moran, Masetto e Behrens (2013, p.30),

> As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais, estando juntos virtualmente.

Emerge-se com isso, um novo olhar para a formação do estudante, pensada a partir de então em uma perspectiva de espaços de colaboração, em que os estudantes têm a oportunidade de acessar informações em tempo real, interagir com pessoas e comunidades em tempo real, superando o limite geográfico em que se encontram fisicamente.

De modo específico, a se pensar a formação universitária, tema deste artigo, destaca-se mencionar a possibilidade de flexibilizar e ampliar as experiências formativas, de modo que possam vivenciar realidades e cenários diversos a partir de um determinado tema de estudo. Em outras palavras, cada estudante pode em um processo de Metaformação, construir de forma concomitante ao que está sendo trabalhado em sala de aula, novos conhecimentos que poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A Metaformação é compreendida como o processo formativo que vai além da formação desenvolvida em um espaço formal determinado. Ou seja, refere-se às ações desenvolvidas concomitantemente pelos estudantes tendo como finalidade ampliar os conhecimentos trabalhados em sala de aula física ou virtual. Dentre os elementos que podem caracterizar o processo de Metaformação estão a participação em grupos de estudos e de pesquisa, leituras e trocas de experiências com profissionais mais experientes, visitas a espaços e ambientes para conhecer e acompanhar formas de funcionamento, entre outros.

A presença das ferramentas digitais amplia as possibilidades de Metaformação dos estudantes universitários uma vez que eles têm a oportunidade de participar, conhecer pessoas e realidades de diferentes lugares do mundo, o que tende a contribuir para uma formação mais significativa (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Embora se reconheça os ganhos que as tecnologias digitais propiciam ao processo Metaformativo dos estudantes, é importante mencionar que esta perspectiva formativa exige dos estudantes maior responsabilidade sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional, uma vez que além de buscar situações, profissionais e/ou recursos que poderão contribuir com a sua formação, precisam desenvolver um olhar crítico sobre o tipo de conhecimento construído, estabelecendo relações com o que está aprendendo no ambiente universitário.

Veen e Vrakking (2009) lembram que o contexto social contemporâneo, impactado pelo uso contínuo das tecnologias digitais, é impulsionado por mudanças constantes, exigindo do profissional resolver situações-problema cada vez mais complexas. Isso porque os problemas que enfrentamos hoje, nas diferentes áreas do conhecimento, não podem ser resolvidos com os saberes de uma única área.

Sendo assim, é importante que o estudante em seu processo de Metaformação possa refletir sobre uma informação de modo que possa estabelecer sentido a partir dos desafios que se apresentam. O que vai ao encontro dos estudos de Harari (2018, p. 322) ao mencionar que “as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença do que é importante e do que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro de mundo”.

Em outras palavras, o desenvolvimento de um senso crítico sobre os diferentes tipos de experiências no processo Metaformativo é condição importante para que cada estudante possa por meio das ferramentas digitais construir conhecimentos que efetivamente contribuam com o processo de formação universitária.

Na continuidade deste artigo é apresentado os encaminhamentos metodológicos de um programa de Metaformação desenvolvido com estudantes do Brasil e de Portugal dentro de uma perspectiva de formação intercultural.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo constitui um dos resultados do Programa de Metaformação intitulado "Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários", desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE).

Tal programa teve como finalidade a promoção de estratégias metacognitivas voltadas ao fortalecimento da autonomia, ao incentivo à cooperação social e à

ampliação da compreensão acerca da diversidade humana no contexto formativo do ensino superior.

Esta Metaformação foi ofertada para estudantes universitários em seu primeiro ano do curso de Pedagogia presencial de uma instituição de ensino superior privada do sul do Brasil (doravante denominada Instituição A), assim como para estudantes universitários em seu primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação de uma instituição de ensino superior pública à distância de Portugal (doravante denominada Instituição B), que é simultaneamente uma universidade aberta, à distância e é uma instituição de educação online.

Com destaque ao fato de parte do público participante fazer parte de uma instituição online, geograficamente separada dos demais participantes brasileiros, a Metaformação ofertada foi proporcionada inteiramente online, desde sua inscrição até sua última etapa, a devolutiva.

Foram proporcionados sete encontros síncronos semanais em grupo, todos nas quartas-feiras às 15h no horário de Brasília e às 19h do horário português. A devolutiva como conclusão da Metaformação também foi coletiva. Individualmente foi realizada a entrevista e a mentoria, ambas entre um participante e dois pesquisadores.

A pesquisa iniciou com a presença de 18 participantes, sendo 11 estudantes da Instituição A, e sete estudantes da Instituição B. A partir do quinto encontro, duas participantes deixaram de participar da formação, ambas da Instituição A. Portanto, nove estudantes da Instituição A e sete estudantes da Instituição B concluíram a sua participação nos encontros da formação. Dentre o total de participantes, havia apenas um do sexo masculino, o qual é de Portugal.

Nesta obra de caráter qualitativo iremos descrever as ferramentas digitais utilizadas mediante a finalidade buscada em cada instrumento e atividade proposta e compreender os fenômenos a partir da perspectiva da fenomenologia hermenêutica. Essa abordagem procura revelar os significados por meio da interpretação de forma reflexiva, que conforme Coltro (2000), busca fazer uma interpretação além da descrição das mensagens transmitidas pelo ambiente educativo. Desta maneira, pretendemos identificar de que maneira as ferramentas digitais contribuíram ao longo desta Metaformação.

3.1 Os instrumentos e as ferramentas digitais

Neste Programa de Metaformação online, os instrumentos de pesquisa foram planejados e construídos para operacionalizar os objetivos almejados, sendo necessário utilizar ferramentas digitais específicas.

Para a realização da inscrição, os interessados recorreram a um *website* de inscrição de eventos ofertado pela Instituição A. Após esta etapa, os alunos foram adicionados a uma sala de aula virtual por meio do *Google Classroom*, juntamente com alguns professores pesquisadores do GAE.

Qualquer comunicação entre pesquisadores e estudantes foi realizada por meio do *Google Classroom*, como avisos, lembretes, dúvidas, envio de atividades, compartilhamento de material, entre outros. Logo de início foi colocado um tutorial sobre como anexar e enviar atividades pela sala de aula, criado pelo *Google Slides* e também uma mensagem de boas-vindas, disponibilizando um e-mail para contato, exclusivo para este programa, e informações essenciais, como dados sobre o primeiro encontro e a primeira tarefa.

Antes do primeiro encontro foi solicitado para que os participantes preenchessem um Formulário, por meio do *Google Forms*, para que pudéssemos conhecer melhor cada participante e saber sobre seu perfil. Ao longo da formação foi utilizado também o *Google Forms* para verificar a disponibilidade dos participantes para a entrevista individual (solicitado preenchimento após o quarto encontro) e a disponibilidade para a mentoria individual (solicitado preenchimento após o sétimo e último encontro).

Este programa de Metaformação utilizou em todos os seus encontros síncronos, a estrutura básica da metodologia metacognitiva empregada pelo GAE, que considera, conforme Portilho, Silva e Batista (2023), cinco etapas fundamentais: disparador, conteúdo do encontro, rede de conversa, tarefa e avaliação metacognitiva.

Os encontros síncronos, a devolutiva, a entrevista e as mentorias, foram realizados pela plataforma *Zoom*, por meio do compartilhamento de um *link*. No final de cada encontro, foram disponibilizados os últimos minutos para que os alunos preenchessem uma avaliação metacognitiva sobre o respectivo encontro, por meio da plataforma *Google Docs*.

Previamente a cada encontro havia uma tarefa a ser feita, para complementar seu tema. Abaixo há um quadro com a relação das tarefas e das ferramentas digitais

adicionais utilizadas. É válido lembrar que cada tarefa identificada prepara o participante para o próximo encontro e seu respectivo tema.

Quadro 1 – Tarefas dos encontros síncronos

Encontro	Tema	Tarefa	Plataforma Digital
-	-	Separar um objeto que o represente, tirar uma foto dele, adicionar esta foto no Classroom e apresentá-lo no primeiro encontro	Qualquer ferramenta para registrar uma imagem
1	Tomada de consciência do processo de aprendizagem	Observar e registrar durante a semana, alguns aspectos que se destacam no perfil da Educação do seu país (Portugal ou Brasil).	*Google Docs*
2	O perfil da Educação do Brasil e Portugal	Responder às seguintes perguntas: Como acontece o trabalho em grupo nas situações de aprendizagem em seu país? Na sua visão, qual a importância deste trabalho?	*Google Docs*
3	O trabalho em grupo na formação do estudante universitário	Contar, em um vídeo de 2 minutos, como a tecnologia influencia no seu processo de aprendizagem e ensino, e se a proficiência na língua inglesa tem alguma contribuição nesse processo.	Qualquer ferramenta de gravação de vídeo a ser escolhida pelo participante
4	Educação na era digital	Criar um *Jamboard* usando palavras e/ou imagens que você associe às expressões “aprender” e “ensinar”.	*Jamboard*
5	As dimensões da Aprendizagem e do Ensino	Em duplas ou trios, criar um cenário animado com situações de aprendizagem e ensino que lembrem a diversidade humana.	*Animaker*
6	Diversidade e inclusão: Desafios e possibilidades	Escrever três aspectos que considera rever e ajustar em seu próprio processo de aprendizagem, tendo em vista as tarefas realizadas em cada encontro e as conclusões obtidas por meio das redes de conversa.	*Google Docs*
7	A metacognição e o processo de aprendizagem	-	-

Fonte: GAE (2025)

Além das tarefas acima e suas respectivas ferramentas digitais, foi proposto para os estudantes uma tarefa síncrona realizada durante o quinto encontro, na qual os estudantes deveriam anexar as imagens escolhidas numa cópia de arquivo *Google Docs* gerada para eles. Ademais, antes do sexto encontro, foi compartilhado para os participantes um arquivo digital de um livro, o qual deveria ser lido antes do encontro síncrono. O livro foi disponibilizado em PDF, e para acessá-lo os estudantes deveriam ter alguma ferramenta digital para visualizar este tipo de arquivo.

É válido destacar mais alguns momentos em que foram utilizadas ferramentas digitais, como é o caso da exibição de alguns vídeos do *YouTube*, como Disparador para a Rede de Conversa. Ademais, para a mentoria, antes deste momento síncrono individual proporcionado entre um estudante e dois pesquisadores, foi solicitado para que cada um escrevesse seu memorial, salientando os aspectos mais relevantes do seu processo de aprendizagem. Para essa escrita, os estudantes utilizaram uma cópia do arquivo *Google Docs*.

Para concluir toda a formação, foi oferecida uma Devolutiva coletiva, onde todos os estudantes e pesquisadores foram convidados a participar. Para esse momento, foi compartilhado um link da plataforma *Zoom*. Nela foi feita uma apresentação utilizando *Google Slides* e *Microsoft PowerPoint*, e exibido um vídeo criado pelo GAE e compartilhado pelo *YouTube*.

4 RESULTADOS

Diante do objetivo geral desta pesquisa, analisar as implicações do uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de um programa de Metaformação com estudantes do Brasil e de Portugal, foi possível reconhecer que tais ferramentas foram essenciais para a execução da Metaformação à distância, como pode ser verificado nas falas de P8 e P1 ao afirmarem que:

> *Todas elas funcionaram muito bem, e todas tiveram êxito para atingir o objetivo, tanto o das tarefas como o Animaker, tanto as que foram utilizadas durante o próprio curso em si, foram muito bem utilizadas e muito bem planejadas. (P8)*
>
> *Eu gosto muito do Classroom, porque ele mostra o dia que você tem que entregar as coisas e quando você tem que entregar aquele trabalho. E acho que o Jamboard também, da possibilidade de você imaginar e desenhar naquele pedaço de papel dentro da internet. (P1)*

Pode-se encontrar na fala dos participantes o reconhecimento de que as ferramentas foram escolhidas em função da especificidade de cada tarefa que no momento teria que ser desenvolvida, bem como o fato das mesmas ampliarem as possibilidades de aprendizagem dentro do grupo, o que vai ao encontro dos estudos de Behar (2009) ao afirmar que as ferramentas digitais possibilitam a reestruturação da ação pedagógica, “originando novas formas de pensar a respeito do uso da

comunicação, da ciência da informação, da construção do conhecimento e da sua interação com a realidade" (BEHAR, 2009, p.33).

Ao mesmo tempo em que as ferramentas digitais utilizadas na formação ampliaram as possibilidades de pensamento de ação desenvolvidas pelos participantes, revelou-se também a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades, como pode ser verificado a seguir:

> *Eu confesso que quando foi pra fazer o vídeo do Animaker, eu não conhecia, eu não conhecia essa ferramenta e tive mais dificuldade, apesar de me considerar uma pessoa bastante proativa e proficiente na utilização das ferramentas digitais, nessa precisei pesquisar mais um pouco, como qualquer ferramenta digital que nós estarmos a aprender, que seja nova. (P3)*
>
> *Eu não conhecia o Jamboard, eu nunca tinha trabalhado, então foi uma ferramenta nova que eu adquiri e que também utilizo agora nas minhas outras disciplinas do curso de educação e mesmo a nível profissional também acabam por ser bom, porque, por exemplo, o classroom, eu não estava tanto à vontade para usar, e, agora também utilizo nas minhas aulas de violino que eu dou, então acabo por usar com os alunos e, portanto, essas ferramentas todas que foram utilizadas foi muito bom. (P4)*
>
> *O Animaker eu achei uma plataforma muito interessante, eu já tinha usado ele, mas eu tive um pouco de dificuldade e agora quando usei desta vez aqui nos encontros, eu consegui lidar melhor com ele e eu achei muito interessante porque pode ser legal até aplicando com os alunos em sala de aula. (P5)*

O desconhecimento de determinadas ferramentas digitais em muitos casos gera o medo e a insegurança. Contudo, a partir do momento em que o estudante compreende a forma de uso e as possibilidades que as ferramentas digitais oferecem, ampliam-se as alternativas de construção de conhecimento. "Isso proporciona oportunidade para aprender sobre outras culturas, praticar a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e criativo, tão necessários para viver em um mundo hiperconectado" (FAVA, 2018, p.52).

Por fim, destaca-se sugestões em relação à ampliação da utilização das ferramentas digitais no programa de Metaformação, como é o caso de P2:

> *O que eu acho que isso poderia ter sido disponibilizado no classroom, os conteúdos trabalhados nos encontros, os slides que vocês foram utilizando. Na escola dos meus filhos a professora lança matéria para eles estudarem e ela coloca lá no classroom. Eu acho que seria vantajoso vocês terem disponibilizado dessa forma também, para nós podemos ficar com aquilo que tivemos ao longo dos encontros de ter também uma recordação vossa para ficar para o futuro. (P2)*

Embora a proposta da Metaformação possua como uma especificidade a apresentação do tema e a discussão do mesmo no dia do encontro, esta é uma

possibilidade a ser avaliada pelos pesquisadores em uma nova implementação do referido programa.

Em síntese, os resultados apresentados indicam que as ferramentas digitais propiciaram aos do Brasil e de Portugal, participantes do programa de Metaformação ampliarem suas possibilidades de troca de experiências e construção de conhecimento sobre educação dentro de uma perspectiva colaborativa e intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que a presença das tecnologias digitais e o formato do programa de Metaformação desenvolvido vem ao encontro da ideia disseminada atualmente para a formação docente (VAILLANT & MARCELO, 2012; TARDIF; LESSARD, 2013), que visa oportunizar a ampliação da construção de conhecimento em uma abordagem intercultural transcendendo o ambiente físico da sala de aula. Sendo assim, destaca-se a presença das ferramentas digitais no programa de Metaformação foram importantes para os momentos de pesquisa, comunicação e interação entre estudantes dos dois países, o que propiciou o reconhecimento de similaridades e diferenças educacionais. A partir disso, a construção de estratégias de atuação que venham ao encontro dos desafios educacionais enfrentados.

Em linhas gerais, a fala do participante P12, ilustra como as ferramentas digitais foram importantes no decorrer dos sete encontros do programa de Metaformação online desenvolvido.

> *Eu acho que foi muito legal também que além de a gente debater sobre os temas, a gente conseguiu ver na prática essas diferenças, essas tecnologias e como que a gente tem muita coisa inovadora e que a gente tem muitas possibilidades de utilização. (P12)*

Com base na fala desse participante é possível perceber que as ferramentas digitais utilizadas durante o programa de Metaformação ampliaram as possibilidades de construção de conhecimento, uma vez que facilitou a pesquisa, a comunicação e a interação entre estudantes de dois países dentro de uma perspectiva de formação intercultural.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisa em Administração.** São Paulo, v.1, n.11, p.37-45, 1.o trimestre 2000.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP., v. 19, n. 3, Setembro/Dezembro, p. 603-610, 2015.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil.** Porto Alegre: Penso, 2018.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

PORTILHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. da; BATISTA, G. de P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14912, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14912. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14912. Acesso em: 01 jul. 2025.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ASSISTENTES VIRTUAIS E O IMAGINÁRIO DA SERVIDÃO: GÊNERO, SUBMISSÃO E TECNOLOGIA

Adriana Sodré de Assis[1]
Diogo de Assis Moreira [2]
Matheus Rodrigues dos Reis[3]
Adriana Marques de Siqueira Teixeira[4]
Pedro Henrique da Silva Guimarães[5]

RESUMO

Este ensaio propõe uma reflexão sobre o uso da voz feminina em assistentes virtuais como Alexa, Cortana, Siri, Gemini, bem como em outros dispositivos cotidianos. Problematizando o real sentido do uso de vozes femininas subjacente ao mito que repousa no espaldar na neutralidade. O objetivo do estudo é desenvolver dentro desse amplo panorama um recorte no viés teórico-crítico sobre as opressões do sistema biopolítico de poder mascaradas nas tecnologias digitais de produção e consumo, na qual "mulheres" permanecem no espectro de padrões coloniais e patriarcais. A metodologia é pesquisa bibliográfica qualitativa com fundamentação teórica de Andrew Feenberg (2015), Shoshana Zuboff, (2021), Judith Butler (2018), Donna Haraway (1991), Carl Gustav Jung (2008), Platão (2016), Ovídio (2016) e outros. Os resultados do uso da voz feminina nas assistentes virtuais demonstram as hierarquias da dominação colonial mimetizadas por modelos algorítmicos das tecnologias digitais construídas por essa lógica. Utilizamos a categoria filosófica do mito Eco para explicar as práticas opressoras e o colonialismo de permanência mimetizados nas assistentes virtuais. Finalizamos com a compreensão que precisamos de mais debates e discussões futuras, não apenas questionando uso da voz feminina, mas também grupos diversos marginalizados pela opressão perpetuada nas construções sociais dominadoras, que estão em curso a partir de um racismo patriarcal institucionalizado sob o véu das tecnologias digitais que produz e aprofunda as desigualdades sociais.
Palavras-chave: Assistentes Virtuais. Gênero. Mulheres. Dominação. Tecnologias Digitais.

"Vivendo meias verdades adrede.
E como nunca antes história vista
Secam os poços da fantasia."
Lewis Carroll

1 INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma análise crítica das assistentes virtuais, tal como Siri

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, dri.sodre.assis@gmail.com
[2] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, diogomoreira@egresso.ufg.br
[3] Mestrando bolsista CAPES D/S do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, matheusrdosreis@gmail.com
[4] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás–UEG, marquessiqueira2518@gmail.com
[5] Mestrando bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás–UEG, socialesguimaraes@gmail.com

(Apple), criada em 2007, Alexa (Amazon) criada em 2014; Cortana (Microsoft) criada em 2014, Google assistente (criado em 2016 e substituído pelo Gemini em 2024), em enquanto dispositivos tecnológicos que, mais do que desempenhar funções utilitárias como pesquisas, consultas na internet, também carregam e reproduzem construções culturais e simbólicas sobre preconceitos misóginos que se repetem.

O objetivo do estudo é desenvolver dentro desse amplo panorama um recorte no viés teórico-crítico sobre as opressões do sistema biopolítico de poder mascaradas nas tecnologias digitais de produção e consumo do qual o gênero “mulheres” permanecem no espectro de padrões coloniais e patriarcais. Problematizando o real sentido do uso de vozes femininas abrimos com as reflexões sobre discurso tecnocêntrico político e os desdobramentos sociais como desigualdade, discriminação e poder. Diante disso, propomos reflexões no decorrer do ensaio questionando a relação voz feminina nas tecnologias digitais das assistentes virtuais com o conceito de inteligência artificial espalhadas no cotidiano.

O ensaio utilizará a metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa articulando com as contribuições teóricas de Andrew Feenberg (2015), Shoshana Zuboff, (2021), Judith Butler (2018), Donna Haraway (1991), Carl Jung (2008), entre outros, para localizar o sujeito humano no objeto material das “assistentes virtuais”.

Discorremos baseados na teoria crítica questionando: Qual o real sentido do uso de vozes femininas por detrás do mito da neutralidade? Por que a produção mercadológica estética de produtos utiliza os estereótipos femininos nos ambientes digitais contemporâneos? No contexto do mercado atual com práticas operacionais de extração de dados, mercantilização e controle, Shoshana Zuboff (2021) identifica como o capitalismo de vigilância pode reforçar ou aprofundar as desigualdades sociais via controle de dados comportamentais das experiências humanas. Ademais:

> [...] os algoritmos responsáveis por recomendação são treinados com conjunto de dados refletem preconceitos e desigualdades sociais, eles podem sugerir materiais que tendem a favorecer determinados grupos, a partir de dimensões étnicas, raciais, de gênero, socioculturais ou socioeconômicos, excluindo assim outras perspectivas [...] (ALMEIDA *et al*, 2025, p.13)

Reflexões sobre as transformações sociais, econômicas, culturais e subjetivas na vida cotidiana mediada pelas inteligências artificiais (IA) e assistentes virtuais suscitam a análise do paradigma colonial persistente nas tecnologias digitais, portanto tornam-se palco de enfrentamentos. Diante do amplo debate sobre a colonização digital, busca-se identificar, através de análises da produção tecnológica

contemporânea, os novos paradigmas de dominação tecnológica que exploram o ideário feminino, sem negligenciar as contradições de gênero que configuram o colonialismo digital.

2 ENTRE O MITO E O CÓDIGO: GÊNERO E TECNOLOGIA

Como podemos afirmar, com segurança, o que é realidade ou ilusão, fato ou construção enviesada? Seria possível sustentar que aquilo que vivenciamos cotidianamente não passa de um delírio coletivo, ou, em contrapartida, que os sonhos e fabulações exprimem, em seu véu simbólico, verdades nítidas sobre a condição humana? “Como podes estar certo de que tua vida inteira não passa de um sonho?”, questiona René Descartes, desestabilizando os alicerces da certeza sensível e convocando-nos à dúvida (Descartes, *apud* Gaader, 2012, p. 301). É nesse limiar entre o sonho e a vigília, entre o real e o simbólico, que se inscreve este ensaio. A inquietação suscitada das vozes relegadas ao servir, mesmo considerando os marcos tecnológicos da pós-modernidade, são ambientes produtivos compostos majoritariamente pela “hierofania” masculina, por isso, a importância de analisar a relação de gênero e tecnologias digitais. Neste contexto, Luiza Santos, destaca que:

> Atualmente, a presença de mulheres no setor de tecnologia digital segue pouco representativa: empresas como Apple, Google e Microsoft não ultrapassam a porcentagem de 20% de mulheres em cargos técnicos (em geral, os números são mais baixos) (Santos, 2022, p.37).

Ou seja, a baixa participação de mulheres na interação humana e tecnologia que configura uma misoginia considerando que grande parte dessas plataformas são planejadas e construídas na sua maioria por homens brancos engenheiros de *softwares*, que ocupam cargos estratégicos dentro das *Big Techs*. As empresas de tecnologias do Vale do Silício, nos Estados Unidos tem baixa participação no quadro de funcionários mulheres. Segundo Santos (2022), “Quando falamos de posições de liderança no Vale do Silício, a quantidade de mulheres não passa de 15%” (Santos, 2022, p. 37 *apud* West, Kraut e Chew, 2019).

Este exame teórico-crítico, e, portanto, em categorias filosóficas, constitui-se como um esforço de (des)construção de um mito político e ideológico contemporâneo que, por sua própria configuração, revela-se também irônico. Ironia essa que reside na reverente blasfêmia à figura feminina, tecnologicamente encarnada nas chamadas

assistentes virtuais. Esse fenômeno, não menos que um mito adrede, quando analisado criticamente, revela-se como uma verdadeira hierofania tecnológica, ou seja, uma sacralização perversa que aprisiona as pessoas, e de modo particular, as mulheres no papel de servidoras, ajudantes, conselheiras obedientes, dóceis, a sombra funcional de um *animus* masculino dominante. Nesse contexto, o *ethos* em torno da imagem "feminina" é projetada como expressão negativa da psique, enquanto o masculino permanece como princípio ativo da razão e da dominação (Ramos, 2002).

Nesse contexto, Luís Ramos (2002, p. 125) observa que essa presença feminina marginalizada é construída "[...] na forma de dependência, subserviência, juízos irrefletidos, preconceitos infundados, certezas não fundamentadas, 'teimosias'." Literalmente, ao invés de romper com imaginários arcaicos, a tecnologia contemporânea os reatualiza sob novas formas, disfarçadas na imagética da neutralidade e da eficiência, mas marcadas por silenciamentos simbólicos.

Como explica Andrew Feenberg (2015), é necessário ultrapassar a compreensão da tecnologia apenas como instrumento funcional, analisando seus desdobramentos sociais, ideológicos e políticos, pois é nesse campo que ela reproduz e fortalece estruturas de poder e exclusão.

Mulheres, no plural, como optamos por referenciar, pois, como nos alerta Judith Butler (2018), o uso do termo no singular incorre na exclusão de narrativas dissonantes, negros, *queer*, *gays*, transgêneros, bissexuais, transexuais, que desafiam o arcabouço normativo hegemônico. Ainda que este ensaio não se debruce sobre o conjunto histórico das disputas entre sexo, gênero e cultura, ou na psicologia analítica - embora façamos singelas menções aos jargões - compreende-se que gênero não pode ser reduzido às explicações estruturalistas de cunho biológico ou antropológico (Butler, 2018). O ponto aqui é mostrar que o imaginário técnico, o mito inscrito na IA que, ainda se constrói sobre um paradigma de dominação e exclusão, no qual o feminino é capturado como recurso simbólico da servidão.

É importante destacar que mitos e fábulas enviesados, dentro de uma dualidade narrativa, podem não apenas construir e sustentar tais estruturas simbólicas de submissão, mas as reproduzirem com sofisticada eficácia narrativa e afetiva. A marginalização das mulheres torna-se, nesse contexto, uma apóstase cancerígena das relações sociais, também no solo digital, mascarada de funcionalidade e conveniência. Destacamos que essas contradições não são resolvidas - nem sequer

dialeticamente superadas - sem se levar em conta um denominador comum: a dominação estrutural operada pelas *big techs*, proles ilegítimas de um capitalismo patriarcal do homem branco, que naturaliza desigualdades e reconfigura opressões sob o design de uma suposta neutralidade. Como bem descreve Donna Haraway (1991, p. 223):

> [...] a tradição do capitalismo racista dominado pelo homem; a tradição do progresso; a tradição da apropriação da natureza enquanto recurso para as produções de cultura; a tradição da reprodução do eu a partir do outro -, a relação entre o organismo e máquina tem sido uma guerra de fronteira.

E é nessa fronteira, entre natureza e técnica, entre corpo e código binário, entre o feminino como alteridade e a máquina como extensão do poder, que a figura das assistentes virtuais se instala. Elas representam, simbolicamente, uma operação de reencantamento do controle; o feminino como interface domesticada, submetida e funcional, programada para servir ao imaginário patriarcal, sob o pretexto da inovação.

Utilizaremos a fábula mitológica para ampliar o campo semântico. Como explica Sócrates a Cálicles, que recorre ao mito à guisa de explicação quando a razão discursiva encontra seus limites (Platão, *Górgias*, 532a). Literalmente, o mito também permite que se acesse aquilo que, à primeira vista, não se revela aos olhos nem à lógica, pois é dada uma imagem daquilo que se propõe a examinar. Responder ao mito das assistentes virtuais com outro mito é, portanto, flertar com as camadas da experiência humana não nítidas a priori.

Carl Jung (2008, p. 58), por sua vez, destaca a centralidade dos mitos como dispositivos simbólicos, em que:

> O indivíduo é a realidade única. Quanto mais nos afastamos dele para nos aproximarmos de ideias abstratas sobre o *homo sapiens* mais probabilidades temos de erro. Nesta época de convulsões sociais e mudanças drásticas é importante sabermos mais a respeito do ser humano, pois muito depende das suas qualidades mentais e morais. Para observarmos as coisas na sua justa perspectiva precisamos, porém, entender tanto o passado do homem quanto o seu presente. Daí a importância essencial de compreendermos mitos e símbolos.

É, portanto, por meio da linguagem mítica didática que compreenderemos a nuance que arquetípica da figura feminina como serva virtual, que propomos examinar; uma reconstrução do imaginário simbólico que não apenas diz algo sobre as mulheres, nas vozes da servidão, mas que se revela muito sobre quem a programou, a consome e a legitima como normalidade.

Por intermédio da ninfa Eco, figura associada ao mito de Narciso, encontramos uma chave simbólica para entender a natureza arquetípica da voz feminina nas tecnologias contemporâneas. Eco, encantadora e dotada do poder do diálogo, foi punida por Hera, esposa de Zeus, arquétipo da autoridade patriarcal, por entreter a deusa enquanto o esposo se deitava com outras ninfas e mortais. Seu castigo foi cruel; perdeu a liberdade de expressão própria, "[...] a ninfa de voz sonora, que não responde pelo silêncio a quem lhe fala, e nem fala em primeiro lugar, a ressonante Eco. [...] não era voz apenas; no entanto, já era loquaz e usava da boca, como ainda hoje, para repetir, apenas, a última de muitas palavras. [...] Eco só pode repetir o que ouviu." (Ovídio, 2020, p. 51).

A tragédia se acentua na narrativa com a figura de Narciso, o jovem que se apaixona por seu reflexo na água e ignora Eco, que por ele fora condenada ao confinamento nas montanhas, como reverberação sem corpo.

Figura 1. Ilustração de Echo e Narciso para a lenda que inspirou Ovide em "Les Metamorphoses" Pintura de Nicolas Poussin (1594-1665) Sol do século XVII. 0,74x1 m Paris

Fonte: https://www.meisterdrucke.pt/kunstwerke/1000px/Nicolas_Poussin_-_Echo_and_Narcissus_illustration_for_the_legend_that_inspired_Ovide_in_Les_Metam_-_%28MeisterDrucke-839517%29.jpg

A alegoria ilustra, de maneira pungente, os modos como as mulheres são silenciadas; pela submissão do discurso e controle sobre o que pode ou não ser dito, além de evidenciar um dominador individualista que se autorreferencia no seu conforto existencial, Narciso não olha mais para o lago para ver seu reflexo, agora, ele tem nas mãos tecnologias digitais. Essa ausência de autonomia define a estrutura simbólica erótica do apagamento. Assim como Eco, muitas mulheres continuam sendo reduzidas à erotização função de repetir, servir e acompanhar com distanciamento. O controle das tecnologias vocais reflete esse imaginário, não de produtoras, mas de assistentes que só reproduzem.

À guisa de exemplo, a escolha do nome “Echo” para o dispositivo da Amazon, ao qual se conecta a assistente Alexa, não é neutra. Echo evoca reverberação e repetição, ajustando-se magistralmente à funcionalidade de captar e replicar comandos do “dono”. É uma reatualização tecnológica de um mito clássico, com seus contornos - como já mencionado - de subordinação simbólica. O nome “Alexa”, com seu som suave e feminino, perpetua o estereótipo da secretária dócil e prestativa, ressoando a servidão digital da ninfa mitológica. Cabe mencionarmos, que a empresa justifica o nome, por sua referência à Biblioteca de Alexandria, um símbolo de conhecimento. Não apenas, o uso da consoante “x” por ser facilmente detectável por sistemas de reconhecimento de voz.

Conquanto, as *big techs* e seus CEOs, herdeiros de um capitalismo narcísico, instauram uma lógica em que o sujeito, masculino, branco, hegemônico, se enxerga e se adora: “[...] deseja a si mesmo, em sua ignorância, e, louvado, é a si mesmo que louva.” (Ovídio, 2020, p. 53). Alexa, tal como Eco, não é ouvida, apenas responde e reproduz.

É interessante mencionar que a visão entusiasta, como é de praxe, em relação às tecnologias, tal como assistentes virtuais, sob a camada da inovação, carrega matizes sutis que despistam as percepções de muitos, enquanto atualiza e consolida estruturas arquetípicas e mitológicas acerca da misoginia. O mito de Eco não é apenas uma visão poética, mas um espelho da realidade simbólica que funda o *design* da servidão tecnofeminina digital. A interface das vozes, suaves, obedientes, disponíveis, reencena o passado em simulação de uns e zeros (código binário). Eco virou dispositivo de dados, e Narciso, algoritmo.

No entanto, compreender essas tecnologias apenas como inovações técnicas seria limitar sua análise. É necessário examiná-las como dispositivos ideológicos que reatualizam padrões de subserviência. Assim, no próximo item, faremos um recorte de como essa estética da servidão, aparentemente inofensiva, opera como um instrumento de reprodução e amplificação de estereótipos já enraizados na cultura patriarcal e capitalista. Trata-se de analisar as assistentes virtuais não apenas como recursos tecnológicos, mas como encenações simbólicas do feminino forjadas por um sistema técnico que naturaliza desigualdades históricas.

3 A “SERVA PERFEITA”: OBJETIVAÇÃO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

A personificação das assistentes virtuais, com vozes e comportamentos codificados sob um imaginário da docilidade e da subordinação, não representa um caso isolado, mas se insere a lógica de manutenção das hierarquias simbólicas, que historicamente condicionam os corpos e as subjetividades dissidentes dentro da sociedade patriarcal e capitalista, como já referenciado. Mariana Caperelli (2024, p. 10), explica que "A utilização da IA pode, inadvertidamente, reproduzir e até mesmo amplificar vieses existentes na sociedade, resultando em discriminação sistêmica e perpetuando desigualdades de gênero já presentes em diversos contextos."

A personificação das mulheres das assistentes virtuais é vista como uma propagação do imaginário de uma "serva perfeita", onde é vista como submissa com uma linguagem suave e uma predisposição para tarefas domésticas. Então, Caperelli (2024, p. 10 - 11), explica que:

> Os algoritmos de IA, muitas vezes treinados com dados históricos que refletem vieses sociais, podem reproduzir e exacerbar padrões discriminatórios existentes. A discriminação de gênero é um problema social reconhecido em diversas esferas, e o uso indiscriminado de IA pode reforçar essas desigualdades, impactando negativamente a vida das mulheres e de outros grupos sub-representados.

Reforça-se que essa associação entre o gênero feminino e a servidão/submissão não é neutra ou inofensiva. Ela acaba por perpetuar e reforçar concepções acerca das mulheres, limitando-as a um papel de eterna secretária, enquanto aos homens são ligadas às concepções de poder, autoridade e conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia não é uma mera ferramenta neutra da realidade, mas sim um agente direto na perpetuação e manutenção desses estereótipos. Ao criar e projetar assistentes virtuais baseando-se no gênero feminino, as *Big Techs* contribuem para a naturalização da divisão no trabalho baseado no gênero.

É importante ressaltar que o processo de feminização das assistentes não se traduz somente nos nomes (Siri, Alexa, Cortana), mas também se baseia na criação das respostas, onde são frequentemente dóceis, cordiais e por muitas vezes submissa, relegando a mulher um papel de assistente, serva, conforme explicado por Santos (2022, p. 38), "No caso das assistentes digitais, percebe-se a automação de um tipo de trabalho usualmente associado às mulheres, seja o papel da assistente/secretária em si, quanto do cuidado tanto das relações quanto do contexto doméstico."

Nesse sentido, Santos (2022) afirma que, todas as relações que perpassam a tecnologia, em específico as assistentes virtuais, são atravessadas pelo viés de gênero, biopolítico, biopoder, o que reforça e auxilia na propagação de tais estereótipos. Esse atravessamento não se reflete apenas nas IAs, principalmente quando se está falando do imaginário social construído, pois esse mesmo imaginário alimenta toda uma indústria cultural, onde as IAs são frequentemente representadas com características femininas. Um grande exemplo se dá através da Cortana, onde qna série de jogos Halo, desenvolvido pela Microsoft, a Cortana é costumeiramente representada sem roupas ou com extrema objetificação sexual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conexões tecnológicas digitais que naturalizam os artefatos digitais no cotidiano contemporâneo em todos os ambientes da sociedade como as assistentes virtuais, cancelas de shopping, *waze* entre outros, são, na maioria, conexões mediadas por vozes femininas. Esses são exemplos explícitos do fetiche da mercadoria que omite as explorações que foram responsáveis pela contínua produção colonialista que ecoa mediada por tecnologias digitais.

A análise das assistentes virtuais usando mito de Eco como alegoria para ilustrar do imaginário ao real com o objetivo provocar reflexões sobre as representatividades das mulheres e demais grupos marginalizados do construto social tecnológico que se apropria das subjetividades para continuar com os processos de dominação social e econômicos através engrenagens do capitalismo mercadológico digital via algoritmos.

A liberdade continua cercada por grades virtuais de modelos algoritmos idealizados por um pequeno grupo que usam os recursos midiáticos digitais para perpetuar a subserviência pelo monitoramento ou apagamento das identidades. Os enfrentamentos são bio e psicopolíticos contra toda e qualquer opressão através de lutas coletivas. Entre a articulação das formas sociais e tecnológicas do “velho” e “novo” expressa tendências explícitas do velho sistema colonial na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Paula; *et al*. **Carta de recomendação *para o uso da Inteligência artificial na educação*.** São Paulo: Editora Nelpa, 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade [recurso digital]. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAPARELLI, Mariana de Souza Cruz. **Regulação de inteligência artificial como medida de igualdade de gênero: o papel das Estratégias Nacionais de Inteligência Artificial**. 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade e Democracia.** Portugal: Inovatec, 2015.

HARAWAY, Donna**. O manifesto ciborgue**: a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. In: HARAWAY, Donna. *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*. Tradução de Ana Maria Chaves, com algumas omissões. London: Free Association Books, 1991. Cap. VIII. Disponível em: https://circulosmarxistas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/haraway_cyborg_pt.pdf Acesso em: 21 jun. 2025.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 6. ed. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.]. Disponível em: https://clinicapsique.com/wp-content/textos/C.%20G.%20Jung%20-%20O%20Homem%20e%20seus%20Si%CC%81mbolos.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

OVÍDIO. **As Metamorfoses**. [S.l.]: Lebooks Editora, 2020. E-book Kindle, ASIN B08HSNZ7NT. Disponível na Amazon Kindle. Acesso em: 22 jun. 2025.

PLATÃO. *Górgias*. In: **Diálogos II**. Tradução e notas de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2016. p. 42 - 170.

SANTOS, Luiza. Alexa, você é uma mulher?": gênero e tecnologia no caso das assistentes digitais. **Revista Fronteiras estudos midiáticos**. v. 24 n.3 (2022). p.35-46. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/25696. Acesso em: 26 jun. 2025. *apud* WEST, Mark; KRAUT, Rebecca; CHEW, Han Ei. I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. UNESCO/EQUALs, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>. Último acesso em 09/10/2020

RAMOS, Luís Marcelo Alves. Apontamentos sobre a psicologia analítica de Carl Gustav Jung. *ETD* – **Educação Temática Digital,** Campinas, v. 4, n. 1, p. 110–144, dez. 2002. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856579. Acesso em: 25 jun. 2025.

Zuboff, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância**. São Paulo:Editora Intrinseca. 2021.

"NINGUÉM ESCREVE AO CORONEL" E "PEDRO PÁRAMO" EM RADIONOVELAS: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO DE LEITORES E DE MEDIAÇÃO DE LEITURA A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Alice Ribeiro Dionizio[1]

Emy Francielli Lunardi[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca do processo de mediação literária e de formação de leitores por meio de uma proposta didática de adaptação de obras literárias para radionovelas. Essa proposta ocorreu de forma interdisciplinar, envolvendo as unidades curriculares de história e de língua espanhola com estudantes do ensino médio técnico de uma instituição federal de Santa Catarina. As obras escolhidas pertecem ao escopo da literatura latinoamericana, a saber: "Ninguém escreve ao coronel", escrita pelo colombiano Gabriel García Márquez e "Pedro Páramo", escrita pelo escritor mexicano Juan Rulfo. A escolha dessas obras foi motivada pelo desejo de relacionar interdisciplinarmente temas presentes nos dois livros, como a latinidade, o realismo mágico e demais aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam a América Latina. Neste artigo, trazemos à baila alguns apontamentos teóricos acerca de conceitos que foram primordiais nesta proposta, como o conceito de interdisciplinaridade, de mediação de leitura e de formação de leitores. Além disso, abordamos também aspectos relacionados ao processo de adaptação de obras literárias, considerando este um processo importante para a democratização da leitura. Incluímos também um breve relato de experiência, o qual fornece dados acerca da metodologia utilizada para a adaptação, perpassando a leitura e a discussão sobre as obras, a criação dos roteiros, considerando as características da linguagem radiofônica, as gravações e as edições dos episódios. Como resultado deste trabalho, acreditamos ter conseguido possibilitar a aproximação de nossos estudantes com essas obras literárias, o "corpo a corpo" com essas histórias, as quais possuem uma grande importância para o contexto da literatura latinoamericana.

Palavras-chave: Mediação Literária. Formação de leitores. Interdisciplinaridade. Adaptação Literária. Literatura Latinoamericana.

1 INTRODUÇÃO

Em novembro de 2024 foram publicados os resultados da sexta pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", na qual, pela primeira vez, o número de não leitores se tornou maior do que o de leitores. Para o Instituto Pró-livro, define-se leitor como a pessoa que leu, nos últimos 3 meses, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, incluindo-se livros didáticos e religiosos. Logo, entende-se não leitor quem declare não o ter feito nos últimos três meses, mesmo que tenha lido antes. Esta pesquisa foi aplicada de 30 de abril a 31 de julho de 2024

[1] Doutora em Linguística, professora EBTT no IFSC Chapecó e alice.dionizio@ifsc.edu.br.
[2] Mestre em História Cultural, professora EBTT no IFSC Chapecó e emy.lunardi@ifsc.edu.br.

e averiguou que, nos três meses anteriores, 73% da população nacional não leu livros de qualquer gênero e 53% não leram nem trechos de livros. Neste cenário, a região Sul foi a única em que o percentual de leitores (53%) ainda é superior ao de não leitores (47%), sendo Santa Catarina o estado com maior percentual de leitores (64%). Mesmo assim, houve redução nas porcentagens dessa região. De modo geral, no decorrer dos últimos quatro anos, o Brasil perdeu 6,7 milhões de leitores, em todas as faixas etárias, gêneros, classes sociais, níveis de escolaridade e de renda, com exceção da população entre 11 e 13 anos - na qual situa-se o maior percentual de leitores (IPL, 2024).

Diante destes dados, sentimos a necessidade de discutir formas da escola atuar para ampliar o número de leitores. Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre o processo de mediação literária e formação de leitores a partir de uma experiência didática envolvendo as unidades curriculares de história e de língua espanhola como língua estrangeira. Trata-se de uma prática de adaptação de obras literárias para o formato de radionovelas realizada durante o ano de 2021 com estudantes do Ensino Médio Técnico de uma instituição de ensino federal de Santa Catarina. A perspectiva que norteou essa proposta levou em consideração aspectos relacionados à interdisciplinaridade, à mediação literária, à formação de leitores e ao processo de adaptação de obras literárias em contexto escolar.

Dessa forma, este trabalho apresentará discussões acerca dos conceitos de mediação de leitura, formação de leitores, interdisciplinaridade e adaptação de obras literárias. Além disso, apresentamos também ao leitor um breve relato de experiência, de modo a elucidar a metodologia utilizada para o processo de adaptação dos livros para as radionovelas. Esse processo de adaptação, como explicaremos adiante, foi realizado por meio de alguns “passos”: leitura e discussão das obras, criação dos roteiros, gravação, edição e publicação dos episódios.

2 A FORMAÇÃO DE LEITORES E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA

A formação de leitores por meio do processo de mediação literária, como sabemos, antecede o período de formação do Ensino Médio, uma vez que durante o processo de alfabetização é imprescindível a necessidade de mediar as relações

entre as obras literárias e os leitores/futuros leitores. Contudo, o processo de mediação literária pode ocorrer em diferentes momentos da vida do indivíduo, sendo o Ensino Médio um espaço também profícuo para essa prática.

Nossa proposta aqui é fundamentar o processo de mediação literária e o de formação de leitores a partir de um olhar crítico e baseado em nossa prática, considerando uma prática de mediação mais abrangente, uma vez que envolve duas unidades curriculares que nem sempre são consideradas como vetores da formação de leitores, ou seja, história e espanhol como língua estrangeira.

As práticas que mais são consideradas adequadas no processo de mediação de leitura, como ressaltam Neitzel, Pareja e Santos (2022, p. 162), “[...] são aquelas que aproximam o(a) leitor(a) do livro, que provocam nele(a) desejo pela leitura, que abrem as possibilidades de interlocução com o texto, que possibilitam a fruição”. Essa ponderação vem do fato de que, muitas vezes, as aulas de literatura se restringem a aulas de historiografia literária, com foco, especialmente, nas estéticas literárias e nos principais autores sem, exatamente, discutir as obras, ou seja, sem entrar no corpo a corpo com o texto literário (OLIVEIRA, 2009).

É importante mencionar que essa problemática da mediação literária não se restringe à Educação Básica, pois engloba também a formação superior dos futuros professores. Em outras palavras, a formação dos profissionais de letras é, ainda, bastante baseada em uma perspectiva historiográfica da leitura e essa prática acaba sendo carregada por ele para a sala de aula no ensino básico (AGAZZI, 2014; FORMIGA; INÁCIO; BARBOSA, 2015; NEITZEL; PAREJA; SANTOS, 2022).

Ao discutir as diferentes possibilidades no processo de mediação literária, Oliveira (2009) recorda que o contato com o texto literário é o princípio basilar da formação de leitores. No aspecto do ensino regular, a forma com a qual os professores mediadores adotam esse contato pode revelar, entre outras coisas, a sua própria concepção acerca do que é literatura e para que ela serve, ou melhor, o que é literatura e se ela precisa, de fato, servir para alguma coisa. Essa abordagem utilitarista da literatura prevalece em muitas práticas, repercutindo uma perspectiva teleológica da educação como um todo.

Em outras palavras, a questão que se coloca diz respeito à necessidade da valorização da leitura por fruição. Contudo, como sabemos, a estrutura educacional brasileira atrela-se a resultados. Ou seja, exige-se dos professores que cobrem os

estudantes e transformem suas práticas educativas em ações quantificáveis. Nesse sentido, o processo avaliativo escolar é pensado e organizado de modo a traduzir toda a prática de ensino e aprendizagem em um número de 0 a 10. Essa cobrança e formatação da escola brasileira acaba por limitar essa prática de leitura por “prazer”, por “fruição”, representando um grande nó que ainda não foi devidamente “desatado” e que se reflete nos dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”.

Ainda sobre a concepção de leitura, é fundamental que reconheçamos a qual concepção filiamos-nos enquanto profissionais da educação, pois isso norteará nossas práticas dentro e fora da escola. No nosso caso, concordamos com a concepção de Antonio Candido, a qual considera a literatura a partir de uma cultura cívico democrática (FORMIGA; INÁCIO; BARBOSA, 2015, p. 173), pois

> discorre acerca das qualidades humanas essenciais firmadas pela literatura, dentre as quais as relacionadas ao exercício da reflexão, à aquisição do saber, ao afinamento da sensibilidade, ao senso de beleza, à percepção da complexidade do mundo e dos seres e à manifestação artística que humaniza.

Candido ao discorrer sobre a relação de literatura e direitos humanos ressalta que ninguém consegue ficar as 24 horas de seu dia sem um minuto ao menos de fabulação, ou seja, sem literatura. Dessa forma, a fabulação literária seria uma necessidade universal e, por consequência, precisa ser considerada um direito dos seres humanos. Além disso, para o sociólogo há uma função humanizadora na literatura porque nos faz viver, ou seja, “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 2004, p. 176).

A literatura é também um espaço no qual podemos encontrar reflexões sobre conhecimentos socialmente construídos, incluindo aspectos históricos, sociais, culturais e identitários. No caso prático que trataremos a seguir, escolhemos as obras “Ninguém escreve ao Coronel”, do colombiano Gabriel García Márquez, e “Pedro Páramo”, do escritor mexicano Juan Rulfo. A escolha por essas obras revela a busca por uma valorização da literatura, história e cultura latinoamericana bem como a possibilidade de apresentar aos estudantes obras que, possivelmente, sem o processo de mediação literária dificilmente conheceriam.

Por fim, ressaltamos uma questão que nos parece primordial para compreendermos o papel da mediação literária: o processo de formação de leitores dentro da escola por meio dessa mediação apresenta-se como uma possibilidade de

concretização do direito à literatura e do direito à democracia, uma vez que pode viabilizar o corpo a corpo com obras que muitas vezes são consideradas “alta literatura” e que não chegam a grande parte da população.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

De maneira geral, sabemos que o processo de mediação literária é quase sempre posto sob responsabilidade primeiro dos pedagogos (considerando o processo de alfabetização) e depois do professor(a) de língua portuguesa. Dessa forma, muito se cobra desses profissionais ao mesmo tempo que pouco se faz para auxiliar no processo que deveria ser responsabilidade de todos.

O processo de leitura (não especificamente a leitura literária) perpassa por todas as áreas do saber, de modo que precisa ser compreendida como uma responsabilidade coletiva da escola. A prática pedagógica de adaptação de duas obras literárias em radionovelas, sobre a qual tratamos aqui, foi realizada por uma professora de língua espanhola como língua estrangeira e por uma professora de história, revelando a possibilidade de se pensar a mediação de leitura como uma prática interdisciplinar.

O conceito de interdisciplinaridade é amplamente utilizado no campo da educação e diz respeito à compreensão de que embora seja fundamental a delimitação de nossos objetos de estudo (ou de nossas práticas de ensino), é importante também reconhecer que não podemos fragmentá-los ou ignorar que há diversos aspectos que constituem esse objeto e que não são exclusivamente discutidos por nossa área do saber (TORALLES-PEREIRA; FORESTI, 1998).

No caso da literatura, por exemplo, a interdisciplinaridade pode estar presente no reconhecimento dos aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a produção das obras e/ou as narrativas em si, uma vez que o texto pode estabelecer um diálogo com o seu entorno e com outros autores. Esse reconhecimento foi o que motivou a discussão das obras “Ninguém escreve ao coronel” (MÁRQUEZ, 2006) e “Pedro Páramo" (RULFO, 2002), uma vez que refletem aspectos históricos e identitários da América Latina, uma terra marcada por conflitos, crenças e pelo realismo que é mágico.

Ainda sob o conceito de interdisciplinaridade, concordamos com Frigotto

(2008, p. 42) ao afirmar que não podemos concebê-la apenas como uma questão metodológica ou didática, mas sim "como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico". Dito de outra forma, a interdisciplinaridade é fundamental para que compreendamos de maneira mais completa a nossa realidade e, por consequência, os objetos de conhecimento que são socialmente construídos e que fazem parte do currículo escolar (como as obras literárias).

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO LITERÁRIA

O processo de adaptação de obras literárias é permeado por discussões que, quase sempre, convergem para um ponto crucial: adaptar obras literárias pode ser considerada uma prática eficiente ou prejudicial para a formação de leitores? No campo da leitura de obras literárias clássicas, essa questão é ainda mais cara.

Formiga (2009) apresenta uma apanhado histórico das adaptações literárias realizadas durante a história da literatura. Esse levantamento deixa claro que o processo de adaptação de textos literários não é um fenômeno exatamente "pós-moderno". A autora discute ainda como essas adaptações não devem ser vistas como "menos importantes" ou "inferiores", uma vez que desempenham um papel importante no processo de mediação cultural, tornando obras mais acessíveis para o público em geral (especialmente no campo escolar), moldando os hábitos de leitura e criando espaços para a recepção dos clássicos, seja por meio de práticas escolares, mídias digitais etc.

Diante disso, acreditamos que o trabalho desenvolvido por nós com nossos estudantes é um exemplo dessas práticas discutidas por Formiga (2009), pois a criação das radionovelas possibilitou um outro tipo de contato com as obras originais, oferecendo aos estudantes um espaço de criação e de interpretação do que fora lido. A seguir, apresentamos com mais detalhes esse processo por meio de um breve relato de experiência.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A ADAPTAÇÃO DAS OBRAS "NINGUÉM ESCREVE AO CORONEL" E "PEDRO PÁRAMO" EM RADIONOVELAS

Nossa experiência de adaptação das obras “Ninguém escreve ao coronel” e “Pedro Páramo” iniciou com o planejamento conjunto pelas professoras de língua espanhola como língua estrangeira e história e a organização do cronograma das etapas a serem desenvolvidas, ao longo dos semestres 2021.1 e 2021.2, respectivamente, com duas turmas diferentes no quarto módulo do curso técnico integrado ao Ensino Médio. Esse cronograma foi apresentado aos estudantes nas aulas iniciais e estabelecia o prazo de algumas semanas para a leitura das obras, preferencialmente em língua espanhola. A seguir, realizamos uma aula conjunta para discutir os aspectos históricos, culturais, sociais e linguísticos das obras, bem como sua estrutura e as características de seus autores e do Realismo Mágico.

Depois da discussão do contexto e das obras, partimos para o processo de adaptação. É importante ressaltar que os estudantes das duas turmas participantes já tinham produzido episódios de programas de rádio, em virtude da existência de uma rádio escola, como projeto contínuo de extensão no câmpus. Contudo, a produção de uma radionovela era novidade para todos, exceto a professora de história. Então, os estudantes se dividiram em grupos e foram orientados a reler os trechos da obra, selecionando os personagens principais e as cenas mais relevantes para o desenrolar e a compreensão da trama, prestando atenção nas falas, nos sentimentos dos personagens e na caracterização do ambiente.

Por tratar-se de uma adaptação, orientamos que não copiassem simplesmente o texto do livro para a lauda da radionovela, respeitando as características da linguagem radiofônica. A rádio tem suas especificidades frente a outras mídias, tendo a vantagem de ser som e, como tal, permitir que todas as pessoas ouvintes recebam as informações em tempo real (síncrono ou não), realizando outras tarefas simultaneamente sem monopolizar a atenção para que ele receba a informação. Além disso, é acessível, tem fácil identificação com seu público, grande abrangência social e geográfica e ampla possibilidade de comunicar experiências e mobilizar a participação (BARBIERI; ZUCOLO, 2011), especialmente a partir das mudanças tecnológicas que permitiram transformar programas radiofônicos em *podcasts* e divulgá-los pela internet ou aplicativos de *streaming*.

A linguagem radiofônica preocupa-se com a naturalidade e aproxima-se da linguagem cotidiana, mas utiliza técnicas e estruturas linguísticas para atingir essa clareza e simplicidade. Isso decorre do processo de evolução da linguagem

radiofônica para adequar-se às características próprias desta mídia (BETTI, 2008). Segundo Balsebre (2005), a linguagem radiofônica utiliza um conjunto sistemático de signos para que a comunicação aconteça que envolvem formas sonoras e não sonoras, ou seja, palavras, músicas e efeitos de som, abrangendo o silêncio e os recursos técnicos e expressivos para reprodução e recepção do áudio, e a capacidade de percepção sonora e imaginativa-visual dos ouvintes. Assim, a rádio é capaz de promover “a reconstituição e a recriação do mundo real e a criação de um mundo imaginário e fantástico” (BALSEBRE, 2005, p. 327).

Neste sentido, os estudantes deveriam dividir grandes blocos de texto, manter uma linguagem coloquial nas falas e fazer o exercício de distinguir que cenários e características dos ambientes poderiam ser apresentados como construções sonoras, selecionar músicas para criar o clima emocional das cenas, conferir que falas do narrador seria necessário manter e quais poderiam ser retiradas ou transformadas em diálogos entre os personagens ou em sons, havendo liberdade criativa e necessidade de interpretação neste processo.

O texto adaptado, já com as indicações das falas do narrador e de cada personagem, das músicas e sons foi encaminhado numa primeira entrega, para conferência e indicativa de ajustes por parte das professoras. Duas semanas depois, o texto ajustado foi reencaminhado e novamente revisado, com a padronização técnica das laudas e a inclusão da vinheta da radionovela, criada coletivamente, dos resumos iniciais e perguntas finais para o próximo episódio.

Finalizada a etapa da adaptação das laudas, fizemos uma listagem dos personagens principais e secundários que foram mantidos ou criados no processo de adaptação, e os estudantes puderam escolher qual gostariam de interpretar. Na sequência, agendamos horários para as gravações de cada um dos sete episódios. Cada gravação era, preferencialmente, coletiva e envolvia os personagens daquele episódio. Antes de gravar, realizávamos um ensaio. No processo de gravação, muitas vezes era necessário regravar falas ou trechos devido a erros, ao baixo volume do som de alguma fala ou a ruídos externos que ocorriam (por exemplo, caminhões passando, pessoas berrando ao fundo). Cabe indicar que as gravações não foram realizadas no estúdio da rádio, pois em virtude dos cuidados com o Covid-19, ainda era necessário utilizar máscaras de proteção individual e estar em ambientes maiores e melhor ventilados.

Por fim, com as gravações finalizadas, as bolsistas do projeto da rádio foram responsáveis pela edição dos episódios, processo técnico que envolve editar os erros e acrescentar às falas humanas gravadas os efeitos sonoros, as músicas, as vinhetas, os silêncios e todos os aspectos não falados que constroem o cenário sonoro e permitem ao ouvinte imaginar o desenrolar da história narrada desta forma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos um relato de experiência de adaptação das obras literárias “Ninguém escreve ao coronel” e “Pedro Páramo” para o formato de radionovelas, com o objetivo de possibilitar o “corpo a corpo” de nossos estudantes com essas histórias, as quais possuem uma grande importância para o contexto da literatura latinoamericana e para a compreensão da realidade, por vezes mágica, da história, sociedade e cultura que nos rodeia.

Para subsidiar essa proposta pedagógica, utilizamos referenciais teóricos como o conceito de interdisciplinaridade - possibilitando o diálogo entre história e língua espanhola como língua estrangeira -, de mediação de leitura e de formação de leitores. Apresentamos aspectos relacionados ao processo de adaptação de obras literárias para a linguagem radiofônica, com suas características que, como expõe Balsebre, permitem recriar o real e possibilitar a construção de mundos imaginários, narrando nosso processo metodológico de ler e discutir as obras, criar os roteiros, gravá-los e editá-los.

Trazer essa discussão e essa experiência à luz torna-se mais importante quando percebemos a recorrente redução no número de leitores no Brasil e por considerarmos a adaptação literária como uma possibilidade de democratização da leitura e do acesso a esses bens culturais, não apenas aos envolvidos no processo, mas a todos que podem acessar os episódios e ouvir as radionovelas.

REFERÊNCIAS

AGAZZI, G. L. Problemas do ensino da literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**, Campinas-SP, v. 34, n. 2, p. 443–458, jul./dez. 2014.

BALSEBRE, A. A linguagem radiofônica. *In*: MEDITSCH, E. **Teorias do Rádio**: textos e contextos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2005. p. 327-336.

BARBIERI, S. E. B.; ZUCOLO, R. C. **Uso da rádio escola como ferramenta pedagógica de socialização e inserção escolar.** 2011. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BETTI, J. C. G. Radiojornalismo e linguagem: as transformações nos modelos de rádio informativo. *In:* ENCONTRO NACIONAL DA REDE ALFREDO DE CARVALHO, 6., 2008, Niterói. **Anais eletrônicos.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ssdebusQSt8KtqX3HtL_GBmceYOYrWaC/view. Acesso em: 05 jul. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, A. **Vários escritos**. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169–191.

FORMIGA, G. M. **Adaptação de clássicos literários:** uma história de leitura no Brasil. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A.; BARBOSA, S. de F. P. Literatura, escola e formação literária: entre práticas e descaminhos. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 1, n. 28, p. 169–177, dez. 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2008.

IPL - Instituto Pró-livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

MÁRQUEZ, G. G. **Ninguém escreve ao coronel**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: Record, 2006.

NEITZEL, A. A.; PAREJA, C. J. M.; SANTOS, A. D. dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022.

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto literário**. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) - Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2009.

RULFO, J. **Pedro Páramo**. Tradução de Eric Nepomuceno. São Paulo: José Olympio, 2002.

TORALLES-PEREIRA, M. L.; FORESTI, M. C. P. P. Formação profissional: reflexões sobre interdisciplinaridade. **Espaço Aberto:** Interface, Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 3, p. 149–152, ago. 1998.

TECNOLOGIA, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS

Cecília Emília da Silva Pavelski[1]

Luciani de Sousa Amaral Santos[2]

Nadya Oliveira Lamy[3]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[4]

Patricia Lupion Torres[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os desafios da implementação da robótica educacional nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa. O avanço das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas, exigindo que a escola repense e adapte suas metodologias para promover o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI. Nesse contexto, a robótica educacional se apresenta como uma proposta inovadora, capaz de estimular o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes. De acordo com Feitoza e Cunha (2024) e Kaminski e Boscarioli (2023), a integração da robótica ao currículo escolar favorece a aprendizagem interdisciplinar, fortalece o protagonismo estudantil e desperta maior interesse pelas disciplinas tradicionais. Esses benefícios tornam a robótica uma ferramenta promissora para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a efetiva inserção dessa tecnologia nas escolas ainda enfrenta importantes obstáculos, como a ausência de infraestrutura adequada, a carência de formação específica para os professores e a necessidade de adequações nos currículos escolares. A literatura analisada também evidencia a relevância das políticas públicas de incentivo, dos investimentos em recursos tecnológicos e da criação de programas de formação continuada como elementos fundamentais para a consolidação da robótica educacional. A análise das produções científicas selecionadas, publicadas entre 2018 e 2024, permite concluir que, apesar dos desafios enfrentados, a robótica representa uma oportunidade valiosa para a construção de práticas pedagógicas mais inovadoras, integradoras e inclusivas. Com base nessa revisão, o

[1] Mestranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail ceciliapavelski@gmail.com
[2] Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail: santosluciani195@gmail.com
[3] Mestranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail: nadya.lamy@pucpr.edu.br
[4] Pós doutorado em Educação na PUCPR, Doutora em Educação na PUCPR com estágio na Open University UK, Mestre em Educação na PUCPR. Coordenadora e professora do curso de especialização em Design Educacional na PUCPR. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR na linha de pesquisa teoria e prática pedagógica na formação de professores. Atua como docente na PUCPR e na FAE nos cursos de graduação em Design.
[5] Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPQ. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994), doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Pós doutorado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto- Portugal. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR.

presente estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o papel da robótica na educação básica e oferece subsídios teóricos que podem orientar escolas, gestores e educadores na implementação de projetos que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Educação Básica. Inovação Pedagógica. Desenvolvimento Integral. Tecnologias educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Básica tem enfrentado o desafio de integrar tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a preparar os estudantes para uma sociedade cada vez mais tecnológica e interconectada. Nesse cenário, a robótica educacional tem ganhado relevância por sua capacidade de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Kaminski e Boscarioli (2020), a robótica propicia um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde o erro é compreendido como parte essencial do processo de construção do conhecimento, promovendo o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Ao permitir que os estudantes construam e programem robôs, a robótica educacional favorece a aprendizagem prática de conceitos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), ao mesmo tempo em que estimula competências como a resolução de problemas, o pensamento lógico e o trabalho em equipe. Segundo Silva et al. (2025), essa abordagem promove uma aprendizagem significativa, conectada com o cotidiano dos estudantes e com as exigências da cultura digital. Kaminski e Boscarioli (2020) também reforçam que os estudantes aprendem de forma ativa ao experimentar, errar e testar soluções em projetos concretos.

Além dos benefícios cognitivos, a robótica impacta positivamente no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Conforme argumentam Flores de Prá e Soares (2022), quando inserida de forma planejada e integrada aos objetivos pedagógicos, a robótica amplia o engajamento dos estudantes e fortalece a cooperação, a empatia e a persistência. As autoras ressaltam que projetos colaborativos favorecem o diálogo e a interação entre os pares, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e participativo.

Apesar das potencialidades, a inserção da robótica educacional ainda é limitada em muitas instituições, principalmente nas redes públicas. Kaminski e Boscarioli (2023) apontam a falta de infraestrutura, a escassez de recursos tecnológicos e a ausência de formação específica para os professores como obstáculos recorrentes. Esses fatores dificultam a implementação sistemática da robótica como prática pedagógica, restringindo seu impacto na formação dos estudantes.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, as contribuições e os desafios da robótica nos anos iniciais do ensino fundamental. Como afirmam Feitoza e Cunha (2024, p. 92), “a robótica educacional amplia as possibilidades de aprendizagem interdisciplinar e aproxima os estudantes de uma cultura tecnológica que será determinante em suas trajetórias escolares e profissionais”. Ao reunir evidências científicas sobre o tema, esta pesquisa pretende oferecer subsídios teóricos para professores e gestores interessados em promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas do século XXI.

2 A ROBÓTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS E DESAFIOS

Nas últimas décadas, a robótica educacional tem emergido como uma estratégia inovadora e promissora no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma análise bibliográfica das produções acadêmicas dos últimos dez anos identificou mais de 150 publicações sobre o tema, com crescimento expressivo a partir de 2018. Esse aumento evidencia o interesse crescente por metodologias capazes de desenvolver competências essenciais para o século XXI, como pensamento computacional, criatividade, resolução de problemas e trabalho colaborativo.

A partir da análise de oito estudos selecionados, oriundos de repositórios nacionais e internacionais (SciELO, CAPES, BDTD, Repositórios da UFSC e da UNB), foi possível identificar tendências, contribuições e desafios recorrentes. Os trabalhos apresentam uma diversidade metodológica, com predominância de abordagens quantitativas (50%), seguidas de qualitativas (30%) e mistas (20%). A maioria das

intervenções é aplicada com grupos pequenos de estudantes, geralmente organizados em duplas ou trios, com duração reduzida — cerca de 70% das atividades não ultrapassam 500 minutos totais.

A síntese das oito pesquisas aponta resultados consistentes quanto aos benefícios da robótica educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos de Araújo et al. (2025) e Silva et al. (2025) evidenciam a robótica como meio eficaz para desenvolver o pensamento computacional e a lógica de programação, enfatizando sua contribuição para práticas interdisciplinares e para o raciocínio lógico. Costa (2024) e Silva et al. (2024) demonstram impactos positivos na motivação e engajamento dos estudantes, principalmente em Matemática e Ciências, reforçando a robótica como estratégia pedagógica ativa e significativa. Por sua vez, Colares et al. (2024) destacam que a robótica contribui para a formação integral do estudante, promovendo habilidades cognitivas e socioemocionais, além de favorecer o trabalho colaborativo.

Paralelamente, os autores também identificam obstáculos importantes: Araújo et al. (2025) e Silva et al. (2024) apontam a falta de infraestrutura, os recursos financeiros limitados e a carência de formação docente como fatores que dificultam a adoção sistemática da robótica no ambiente escolar. Esses apontamentos são reforçados por Colares et al. (2024), que defendem a necessidade de planejamento estratégico e apoio institucional para garantir a efetividade das práticas.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados nas práticas analisadas, os estudos destacam plataformas variadas como Lego Mindstorms, Bee-Bot, Arduino, KIBO, além de alternativas acessíveis como sucata eletrônica e placas ESP32. Tais tecnologias foram empregadas em projetos interdisciplinares, frequentemente vinculados ao currículo de Ciências e Matemática, com ações que valorizam o protagonismo dos estudantes e promovem a aprendizagem por meio da resolução de problemas e da construção colaborativa. (COLARES et al, 2024)

No entanto, os estudos analisados por Silva et al. (2024), Araújo et al. (2025) e Colares et al. (2024) revelam que a maioria das experiências com robótica educacional ainda se concentra nas Ciências Exatas e Tecnológicas, com baixa presença nas áreas de Ciências Humanas e Linguagem. Essa limitação temática, somada ao uso de metodologias predominantemente não experimentais, interfere na generalização dos resultados e compromete a avaliação dos impactos a longo prazo.

Em síntese, a produção científica recente evidencia que a robótica educacional possui um potencial significativo para inovar as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e preparando os estudantes para os desafios da contemporaneidade. Contudo, para que essa transformação se efetive de maneira ampla e duradoura, é fundamental o investimento em infraestrutura, a capacitação contínua dos professores e o desenvolvimento de pesquisas mais robustas metodologicamente, que contemplem diferentes contextos escolares e ampliem o escopo para incluir também as áreas das Ciências Humanas e da Linguagem.

3 CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A robótica educacional tem se consolidado como uma estratégia pedagógica inovadora na educação básica, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Seu potencial para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais tem despertado crescente interesse de pesquisadores e educadores. Diversos estudos apontam que a robótica estimula o pensamento lógico, a criatividade, o raciocínio crítico, bem como habilidades como a colaboração e a empatia (Kaminski & Boscarioli, 2020; Flores de Prá & Soares, 2022), aspectos centrais para a formação integral dos estudantes.

Com o avanço das tecnologias digitais e sua presença constante no cotidiano infantil, surge a necessidade de abordagens pedagógicas alinhadas à realidade contemporânea. Nesse cenário, a robótica educacional, como destacam Silva et al. (2025), aproxima os estudantes dos campos da ciência, tecnologia, engenharia e matemática, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A construção de robôs e a programação de suas funções favorecem a experimentação prática e a resolução de problemas reais.

Além de fomentar habilidades técnicas, a robótica potencializa o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências sociais. Estudos demonstram que, quando integrada ao projeto pedagógico, essa abordagem favorece a comunicação, a liderança e a cooperação entre os estudantes (Feitoza & Cunha, 2024), estimulando o protagonismo juvenil e a responsabilidade coletiva no ambiente escolar.

Outro ponto importante é o aumento do interesse dos estudantes pelos conteúdos escolares, sobretudo em áreas que frequentemente são vistas como abstratas. A robótica torna conceitos de física, matemática ou geografia mais acessíveis e compreensíveis ao conectá-los com práticas concretas (Araújo et al., 2019), fortalecendo o caráter interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista cognitivo, a robótica educacional contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento computacional. Segundo Neto et al. (2018), ao programar e resolver desafios com robôs, os estudantes exercitam lógica, planejamento, abstração e persistência — competências fundamentais para a inserção crítica na cultura digital. Além disso, esse processo fortalece a autonomia intelectual e a autoavaliação dos estudantes (Araújo et al., 2025).

A robótica também se mostra inclusiva, ao oferecer oportunidades de participação para estudantes com diferentes estilos de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais. Atividades práticas, visuais e táteis ampliam o acesso ao conhecimento, fortalecendo a equidade no espaço escolar (Feitoza & Cunha, 2024). Além disso, experiências com robótica favorecem o desenvolvimento socioemocional, promovendo autoestima, escuta ativa, negociação e gestão de conflitos (Silva Mendes et al., 2020).

Entretanto, a efetivação da robótica na educação básica ainda enfrenta desafios relevantes. Kaminski & Boscarioli (2023) apontam a escassez de infraestrutura, a falta de formação docente específica e a rigidez dos currículos como principais entraves. Como destacam Colares et al. (2024), a presença de kits educacionais, softwares, espaços adequados e políticas públicas de apoio são condições indispensáveis para a implementação efetiva das práticas com robótica.

Por fim, para que a robótica educacional cumpra seu papel transformador, é necessário que esteja integrada ao currículo escolar e alinhada às competências gerais da BNCC (2017). Projetos bem estruturados, como mostram Melo & Araújo (2018), têm potencial para reduzir desigualdades, democratizar o acesso ao conhecimento tecnológico e promover aprendizagens significativas. Assim, a robótica se consolida como ferramenta de inovação e inclusão, exigindo o compromisso coletivo de gestores, professores e comunidade escolar para uma educação mais criativa, crítica e formadora de sujeitos plenos.

4 FORMAÇÃO DOCENTE, INFRAESTRUTURA E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONDIÇÕES PARA A INSERÇÃO DA ROBÓTICA NOS ANOS INICIAIS

A implementação da robótica educacional nos anos iniciais do ensino fundamental exige mais do que interesse pedagógico; requer condições estruturais e formativas que garantam sua efetividade. Um dos fatores mais recorrentes na literatura é a necessidade de formação continuada dos professores. Segundo Kaminski e Boscarioli (2023), a formação docente deve ir além do domínio técnico das ferramentas, envolvendo o desenvolvimento de competências pedagógicas para o planejamento de atividades interdisciplinares e avaliação de aprendizagens. Essa formação deve ser constante, considerando as rápidas transformações tecnológicas e as novas exigências da educação contemporânea.

Flores de Prá e Soares (2022) destacam que a formação deve ser adequada às especificidades das crianças dos anos iniciais, valorizando metodologias lúdicas, colaborativas e baseadas na experimentação. Além disso, a falta de infraestrutura nas escolas públicas — como escassez de computadores, kits de robótica e conexão à internet — ainda é um entrave significativo para a consolidação da robótica como prática pedagógica. Melo e Araújo (2018) apontam que a ausência de recursos tecnológicos compromete a continuidade e a sistematização das propostas, tornando a tecnologia um recurso ocasional e não estruturante.

A adequação dos espaços escolares também se mostra fundamental. De acordo com Feitoza e Cunha (2024), a criação de laboratórios de tecnologia ou espaços maker representa um avanço para garantir ambientes propícios ao trabalho com robótica, estimulando a aprendizagem criativa e a realização de projetos em grupo. Além disso, como ressaltam Neto et al. (2018), é imprescindível que a robótica seja integrada ao currículo de forma intencional e não apenas em atividades extracurriculares. Essa articulação com os objetivos da BNCC favorece aprendizagens significativas e interdisciplinares.

Por fim, políticas públicas consistentes são essenciais para fomentar o uso da robótica na educação. Valente (2014) ressalta a importância de programas governamentais que promovam a inclusão digital e reconheçam a robótica como instrumento estratégico para a inovação pedagógica. Parcerias entre universidades, escolas e órgãos públicos também são recomendadas para ampliar o acesso à

formação e aos recursos. A construção de uma cultura escolar que compreenda a robótica como meio de aprendizagem — e não como um fim — depende da mobilização coletiva de professores, gestores e comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou que a robótica educacional é uma estratégia promissora para o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mais de 150 publicações na última década, especialmente a partir de 2018, refletindo seu crescente reconhecimento como ferramenta para o desenvolvimento de competências do século XXI. Dos oito estudos analisados, a maioria utiliza métodos quantitativos e aplica intervenções curtas, geralmente com grupos pequenos, apresentando resultados positivos no pensamento computacional, criatividade, motivação e trabalho colaborativo, principalmente em Matemática e Ciências.

No entanto, obstáculos como falta de infraestrutura adequada, recursos financeiros limitados e carência de formação docente persistem, dificultando a implementação sistemática da robótica. Além disso, a concentração das pesquisas em áreas de Ciências Exatas limita o alcance interdisciplinar da prática.

Assim, para que a robótica educacional alcance seu potencial transformador, é fundamental investir em infraestrutura, capacitação contínua dos professores e em pesquisas metodologicamente robustas, além de ampliar sua aplicação para áreas como Ciências Humanas e Linguagem, garantindo uma educação integral e alinhada à BNCC.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. B. de; LIMA, L. S.; MACEDO, J. S. de. **A robótica como ferramenta interdisciplinar no ensino de Geografia**: uma experiência no ensino fundamental. Revista Tecnologias na Educação, v. 11, n. 24, p. 69-82, 2019.

FEITOZA, M. T. C.; CUNHA, J. V. L. **Robótica educacional:** contribuições para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Tecnológica, v. 7, n. 1, p. 85-98, 2024.

FLORES DE PRÁ, D.; SOARES, A. R. **Robótica educacional e desenvolvimento de competências nos anos iniciais: desafios e possibilidades**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 17, n. 2, p. 455-470, 2022.

FONTES DA SILVA MENDES, F. et al. **Desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da robótica educacional no ensino fundamental**. Revista Educação em Perspectiva, v. 11, n. 21, p. 121-138, 2020.

KAMINSKI, D. R.; BOSCARIOLI, C. **Robótica Educacional nos Anos Iniciais: um panorama das experiências brasileiras. Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, n. 1, p. 1-15, 2020.

KAMINSKI, D. R.; BOSCARIOLI, C. **Formação de professores para o uso da robótica educacional: desafios e perspectivas. Revista Educação e Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. 233-248, 2023.

MELO, D. P.; ARAÚJO, G. S. **Políticas públicas e robótica educacional:** caminhos para a equidade no ensino de tecnologias. Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, v. 11, n. 3, p. 189-204, 2018.

NETO, J. P. R. et al. **Pensamento computacional e robótica na educação básica**: experiências e desafios. Revista Tecnologias na Educação, v. 9, n. 17, p. 44-55, 2018.

VALENTE, J. A. A **formação de professores para o uso das tecnologias:** uma análise a partir da prática. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 15-32, 2014.

JOGOS DIGITAIS E CULTURA DIGITAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli[1]

Orion Ferreira Lima[2]

RESUMO

Neste trabalho discutimos os desafios e caminhos possíveis para promover uma aprendizagem transformadora baseada nos jogos digitais considerando os impactos da cultura digital no ambiente escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de Prensky (2021), Saviani (1989) e demais autores que debatem questões relacionadas à educação e ao uso de jogos digitais no contexto da cultura digital. Inicialmente, compreendemos que o papel da cultura digital na educação demanda mais do que o uso de tecnologias ou mesmo o domínio técnico; exige planejamento pedagógico crítico e inovador. Em um segundo momento, procuramos ressignificar a aprendizagem por meio das contribuições dos jogos digitais, rompendo com a lógica individualista e fragmentada de aprender. Em síntese, os jogos digitais representam estratégias didáticas inovadoras no processo ensino e aprendizagem, de modo a promover o engajamento, a criticidade e uma formação crítica orientada para a transformação social. Na esteira de Prensky (2021), três características marcam uma educação transformadora. A primeira é que ela deve partir da valorização do conhecimento como instrumento de ação. A segunda consiste em considerar o aluno no centro da aprendizagem como protagonista do seu próprio futuro e agente de transformação. E, por fim, a produção tecnológica deve estar a serviço do desenvolvimento social. Desse modo, é necessário utilizar as tecnologias de forma significativa, como instrumento de empoderamento em prol da consolidação de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Palavras-chave: Cultura digital. Aprendizagem. Jogos digitais. Educação. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos os desafios e caminhos possíveis para promover uma aprendizagem transformadora baseada nos jogos digitais considerando os impactos da cultura digital no ambiente escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de Prensky (2021), Saviani (1989) e demais autores que têm se dedicado às questões relacionadas ao impacto das tecnologias

[1] Mestre em Educação Física. Docente do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo II de Marília – SP. thomaswf@hotmail.com
[2] Doutor em Educação e Doutor em Saúde Coletiva. Docente do Departamento de Filosofia da Faculdade João Paulo II de Marília – SP. orionferreira@yahoo.com.br

digitais na educação. Considerando a importância dos jogos digitais na aprendizagem iremos analisar em que medida seu uso pode influenciar as práticas pedagógicas no contexto escolar.

O trabalho se organiza em dois momentos. Inicialmente, propomos uma reflexão sobre o fenômeno da cultura digital e suas tensões no âmbito educacional. Defendemos que a presença da cultura digital no âmbito da escola demanda mais do que o uso instrumental de tecnologias; é necessário fomentar ações político-pedagógicas transformadoras.

Sendo a cultura digital um produto da inovação tecnológica, sua inserção no campo educacional deve visar a superação de práticas pedagógicas isoladas e obsoletas, buscando responder aos anseios “nativos digitais”. Dessa forma, refletiremos a importância do uso de jogos digitais como mediador de uma abordagem de aprendizagem transformadora.

Em um segundo momento, propomos, à luz das inovações tecnológicas, ressignificar a aprendizagem, considerando os jogos digitais como mediadores pedagógicos que rompem com uma concepção tradicional de ensino baseada na repetição de conteúdos programáticos. Partindo da perspectiva crítica de Saviani (1989), pensamos o processo da inovação como elemento potenciador não somente da dimensão burocrática do sistema de ensino, mas principalmente de novos modelos político-pedagógicos que empreendam o desenvolvimento do espírito crítico e autônomo nos alunos.

Atualmente, as práticas educacionais têm sido impactadas pelos avanços tecnológicos, que impulsionam diversos processos de inovação. Entre inúmeras práticas inovadoras na educação, destaca-se o uso de jogos digitais como estratégias pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais imprescindíveis à aprendizagem transformadora.

2 CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO

Quando ouvimos falar em tecnologia, a primeira coisa que surge em nossa mente é a ideia de novidade. A tecnologia carrega consigo o potencial de desconstruir modelos tradicionais, ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento de

inovação do que antes existia. Para além da ideia de inovação, nos afirma Dusek (2009, p. 53), a tecnologia constitui um tipo de "conhecimento científico ou de outro tipo aplicado a tarefas práticas por sistemas ordenados que envolvem pessoas e organizações, habilidades produtivas, coisas vivas e máquinas".

Por essa razão, a emergência da cultura digital, marcada pela inovação constante, afeta de forma transversal diversos aspectos da sociedade, sendo na educação que seus reflexos se tornam mais tangíveis e exigentes. Diante disso, é fundamental que nos questionemos de que maneira essa influência se manifesta e quais são suas reais implicações. Seria de fato apropriado transpor para a educação os mesmos conceitos de cultura digital e inovação que são elaborados em contextos da lógica industrial? Não seria mais pertinente reinterpretar esses conceitos considerando as especificidades das práticas educativas?

Um sistema educacional que visa unicamente atender aos interesses do modelo capitalista tem como objetivo promover a inserção de seus egressos no mercado de trabalho. Sendo assim, se faz necessário repensar os paradigmas teóricos e metodológicos do processo ensino-aprendizagem em vista de garantir um contínuo aperfeiçoamento das técnicas e das exigências do mercado. Veraszto (2014) destaca que um novo paradigma educacional deve estar além do enfoque técnico, promovendo experiências de aprendizagem que valorizem as dimensões intelectual e criativa dos alunos.

A escola, ao adotar métodos inovadores nas práticas formativas, oportuniza ao aluno condições para desenvolver a capacidade de resolver situações-problema. A escola insere o aluno nesses contextos por meio de uma abordagem criativa e crítica. Para que essa transformação aconteça de fato, é preciso abandonar um paradigma científico fragmentado em disciplinas isoladas e assumir uma abordagem dialógica, interdisciplinar e sistêmica, capaz de estimular a inventividade e o espírito crítico do aluno.

Desse modo, refletir sobre a cultura digital no contexto educacional exige muito mais do que o simples uso de recursos tecnológicos ou competências técnicas, mas a implementação de políticas pedagógicas inovadoras, capazes de transformar o ambiente escolar e, por extensão, a sociedade.

Saviani (1989) argumenta que a inovação na educação pode assumir ao menos quatro vertentes. A primeira vertente procura manter a inovação sobrevoando a superfície do espaço escolar, empreendendo alterações sem muita significância, isto é, não alterando a própria essência e dinâmica do cotidiano e das práticas pedagógicas. Em termos práticos, é como se a escola tivesse um plano político pedagógico que apontasse para a inovação, contudo, as práticas pedagógicas cotidianas ainda estivessem comprometidas com um modelo reducionista e compartimentado.

Uma segunda vertente busca compreender a inovação como uma forma que altera substancialmente os métodos e as práticas pedagógicas, contudo, tanto as instituições quanto as finalidades do ensino são mantidas. É como se houvesse uma roupagem nova sob um modelo antigo. A estrutura e o funcionamento burocrático escolar permanecem inalteradas e por mais que se tenham projetos inovadores, a escola mantém sua finalidade mercadológica de preparar os alunos para o ingresso na vida acadêmica e no mercado de trabalho.

Uma terceira vertente implica manter as finalidades do ensino, contudo, utilizando formas para-institucionais e/ou não institucionais. Nesse modelo, abre-se a possibilidade de pensar a produção do conhecimento em espaços não institucionais formais, valorizando formas variadas de conhecimento. Com isso, a escola se abre a inovação a partir da contribuição de novos tipos de saberes.

Saviani (1989) considera que há uma forma de inovação na educação capaz de transformar não apenas seus métodos e práticas, mas também suas finalidades mais profundas. Nessa perspectiva, a inovação não se limita a uma mudança *intra corporis* no âmbito pedagógico; ela se configura como instrumento libertador, que torna o indivíduo um agente de transformação social.

É a partir desta última vertente que consideramos a inovação educacional significativa, pois não apenas altera formalmente o espaço educacional, mas o modo como professores e alunos veem o mundo e se colocam diante dele. Nesse sentido, a inovação, associada à ciência e tecnologia, passa a oferecer à educação um caráter transformador que permita a emergência de novas formas de produção do conhecimento, ancoradas na ação.

Assim, os atores educacionais são responsáveis por inovar o processo educativo e superar a concepção de continuísmo ou mesmo de pensamento automático em direção a novas formas de perceber a realidade que promova uma práxis transformadora.

3 RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS DIGITAIS

A inserção de jogos digitais nas práticas pedagógicas tem se mostrado eficaz na superação de abordagens tradicionais e isolacionistas de ensino, ao oportunizar maior engajamento dos estudantes e favorecer uma gestão mais participativa em sala de aula. Além disso, essas ferramentas digitais têm favorecido o aprimoramento das funções intelectuais e aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem, consolidando-se como uma estratégia pedagógica orgânica e inovadora.

Para Prensky (2021), os estudantes atuais são considerados “nativos digitais”, pois nasceram em um contexto já permeado por tecnologias digitais como computadores, tablets, videogames, celulares, DVD players entre outros. Em contraste, a geração anterior é classificada como “imigrante digital”, pois teve contato com essas tecnologias posteriormente, incorporando-as gradativamente em seu cotidiano e, muitas vezes, passando por um processo de adaptação.

O rápido avanço das tecnologias digitais no contexto educacional impõe o desafio de compreender como as crianças aprendem e como elas constroem uma visão de mundo marcada pela inovação. Com efeito, afirma-nos Prensky (2021, p. 58):

> Elas [as crianças] pensam e processam informações de uma maneira diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em um mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e mais fundo do que a maioria dos pais e educadores conseguem perceber, provavelmente afetando a organização dos cérebros das crianças.

O reconhecimento de que as crianças são “nativos digitais” implica não apenas o domínio da tecnologia ou mesmo a familiaridade natural com seu uso, mas uma forma distinta de pensar e aprender. Elas desenvolvem expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem que são pautadas pela agilidade nas respostas, clareza dos

conteúdos e na valorização da interatividade. Esse novo perfil cognitivo pode gerar certas dificuldades quando se depara com atividades solitárias ou menos dinâmicas, próprias dos modelos tradicionais de ensino.

As tecnologias digitais não só fazem parte do cotidiano dos alunos, mas também influenciam diretamente o processo de aprendizagem, que, por sua própria natureza, requer interação. Conforme destaca Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre por meio da interação entre sujeitos históricos, mediada pelos signos e pela linguagem, dentro de um contexto sociocultural.

Nesse sentido, a escola deve promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura digital alinhada às expectativas dos nativos digitais. Considerando que o universo extracurricular dos alunos está amplamente permeado por tecnologias digitais, torna-se essencial que a escola acompanhe essa realidade, contribuindo para que o uso dessas tecnologias favoreça a aprendizagem.

De acordo com Arruda (2011, p. 25), os jogos digitais podem ser compreendidos como ferramentas que “configuram-se como artefatos culturais, contemporâneos, baseados em tecnologia da microinformática”. Isso implica que esses instrumentos não apenas representam a realidade por meio de imagens e cores, mas exigem do jogador um nível cognitivo mais sofisticado do que aqueles dos jogos analógicos.

Para Prensky (2021) e Mattar (2010), os jogos digitais não apenas oferecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como também estimulam competências socioemocionais essenciais para a aprendizagem. Ao vivenciar determinadas emoções como perda, frustração, alegria, euforia no ambiente do jogo digital, o estudante consegue fazer a transposição para o cotidiano, promovendo relações mais maduras e autoconhecimento necessário para melhor desenvolver a aprendizagem, seja ela formal ou informal.

Assim como destaca Prensky (2021), o uso de jogos digitais mobiliza uma variedade de habilidades, contribuindo para uma formação mais diversificada e crítica, em consonância com as demandas do nosso tempo.

A primeira habilidade desenvolvida refere-se à chamada "competência representacional", que diz respeito à capacidade do aluno de construir representações tridimensionais a partir de estímulos visuais apresentados na tela, permitindo, assim, que o aluno compreenda a produção de formas geométricas. Por exemplo, o aluno pode aprender tudo sobre a natureza de um triângulo, utilizando imagens na tela, diferentemente de modelos analógicos estáticos.

A segunda vantagem do uso de jogos digitais está relacionada ao aprimoramento das "habilidades multidimensionais visuoespaciais". Essas habilidades permitem à criança construir mapas mentais, organizando conceitos de forma coerente. Ao interagir com o jogo, o aluno consegue encontrar o conceito central e os demais que gravitam ao seu redor. Esse tipo de raciocínio estimula a compreensão sistêmica e o pensamento relacional.

A terceira habilidade envolvida é o desenvolvimento da lógica indutiva. Para avançar no jogo, o aluno precisa conhecer suas regras e, com base nelas, formular hipóteses que melhor contribuam para a resolução dos problemas. Esse tipo de estratégia é análogo à resolução de problemas no campo da lógica indutiva. Isso significa que, quanto mais o aluno se encontra imerso no jogo, maior será sua capacidade de raciocínio lógico-indutivo.

Por fim, uma quarta vantagem refere-se ao fortalecimento da "atenção difusa", entendida como a habilidade de distribuir o foco da atenção em múltiplos estímulos simultâneos. Os jogos digitais, ao oferecer imagens dinâmicas e múltiplas, em janelas paralelas, exigem que o aluno tenha a atenção concentrada em diversos elementos do jogo, sem comprometer a coerência cognitiva. Essa competência tem repercussão positiva em outras atividades acadêmicas, principalmente aquelas que exigem memória e organização temporal de múltiplos elementos.

Os jogos digitais online com múltiplos jogadores têm demonstrado ser uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, uma vez que os participantes devem gerenciar o controle de suas emoções, a empatia e o respeito pelos oponentes. A dinâmica coletiva desses jogos exige, além da obediência às regras pré-estabelecidas, um forte sentimento de cooperação. Quando essas

normas não são respeitas, corre-se o risco do jogador ser banido do jogo e assumir as consequências de suas ações, incluindo frustrações e outros afetos.

De acordo com Fumagalli e Lima (2024), entre os jogos digitais com forte potencial pedagógico, destaca-se o jogo digital de damas. Sendo um jogo de natureza estratégica. Ele exige do jogador, desde o domínio das regras, a concentração simultânea em suas próprias jogadas e na do seu oponente, além de desenvolver um raciocínio global e antecipatório. Um diferencial do jogo de damas digital é a objetividade na aplicação das regras, já que a plataforma elimina ambiguidades comuns no tabuleiro analógico, garantindo assim uma maior fluidez na interação durante o jogo.

Além disso, o jogo de damas digital oferece o desenvolvimento de uma memória operacional, pois o jogador é capaz de armazenar as estratégias bem-sucedidas e recuperá-las no momento oportuno em próximas jogadas.

Outro aspecto relevante é que o jogo de damas digital estimula o controle emocional, além de fortalecer as relações interpessoais. Como salienta Vygotsky (2007), a constituição da identidade pessoal passa, necessariamente, pela relação com o outro. Em outras palavras, o “eu” só se constitui em vista do “outro” e, por meio da linguagem, se constrói um “nós” em perene diálogo com o mundo. Portanto, o jogo digital torna-se um espaço de construção da alteridade e dos valores éticos que permeiam a vida social.

Para além das habilidades cognitivas e socioemocionais, os jogos digitais, como instrumentos pedagógicos, viabilizam de forma decisiva a consolidação de uma educação transformadora. Inspirados em Prensky (2021) e Saviani (1989), entende-se por educação transformadora, aquela que torna o conhecimento significativo, ou seja, um instrumento de transformação social, política e cultural. Nesta abordagem, o aluno se torna agente de transformação de sua história entrelaçando-se com os demais que habitam um mundo em comum. Sendo assim, a educação transformadora assume um compromisso ético perante a sociedade e faz do desenvolvimento tecnológico uma ferramenta de transformação social, promovendo uma convivência mais justa, solidária e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse percurso propomos refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação voltada à transformação social, tendo como referência os impactos da cultura digital e o potencial pedagógico dos jogos digitais no ambiente escolar. Nesse sentido, três grandes desafios se destacam: o primeiro desafio diz respeito à necessidade de repensar os modelos tradicionais de construção do conhecimento. Em uma abordagem transformadora, aprender vai muito além de acumular informações, mas desenvolver competências que permitam intervir de forma crítica e autônoma na realidade social. O aprendizado, nesse caso, é um instrumento de ação social, e não um fim em si mesmo.

O segundo desafio refere-se à formação de sujeitos éticos e autônomos. Isso exige cultivar uma consciência emancipadora, capaz de integrar valores como responsabilidade, sustentabilidade, solidariedade e compromisso com o bem comum. Desse modo, o estudante passa a ser visto como protagonista de sua própria trajetória e, simultaneamente, como agente participativo na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O terceiro desafio está relacionado ao uso intencional, reflexivo e crítico das tecnologias digitais. Essas ferramentas devem ser compreendidas como recursos que ampliam as possibilidades pedagógicas e promovem práticas significativas no contexto digital contemporâneo.

Assim, repensar o papel da educação diante das rápidas mudanças tecnológicas requer dos educadores uma postura sensível às novas demandas formativas. Por isso, as escolas devem desenvolver propostas pedagógicas pautadas no diálogo, na inovação e na participação coletiva de todos os envolvidos. Isso inclui a elaboração de propostas que acolham tanto os chamados “nativos digitais” quanto os “imigrantes digitais”, com vistas ao desenvolvimento integral da pessoa e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eneida Prudente. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUMAGALLI, Thomas Willian Galgarotto; LIMA, Orion Ferreira. Aprendizagem baseada em jogos digitais: contribuições do jogo de damas digital para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – CONEDU, 11., 2024, Recife. Anais [...] Recife: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109138. Acesso em: 05 de julho de 2025. ISSN: 2358-8829.

MATTAR, João Augusto. (2010). **Games em educação***:* **Como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PRENSKY, Mark. **A aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2021.

SAVIANI, Demerval. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In W. E. Garcia (Org.), **Inovação educacional no Brasil**: Problemas e perspectivas (pp. 1-20). São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VERASZTO, Estéfano Vizconde. A construção de indicadores de interatividade em uma perspectiva de aprendizagem colaborativa. **Revista Eletrônica Engenharia Viva**, 1, 47-54., 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENTRE A QUALIDADE E A EXCLUSÃO: RECONFIGURAÇÕES DOCENTES NA EAD SOB O DECRETO Nº 12.456/2025

BOT, Guiullianna C. D.[1]

INGEINCZAKI, A. C.[2]

AMARAL, L. S.[3]

OLIVEIRA, L. R. [4]

TORRES, P. L[5]

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica do Decreto nº 12.456, e suas implicações para a Educação a Distância (EaD) no Brasil, com ênfase na reconfiguração das funções docentes e nos desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). O problema central da pesquisa reside em compreender como o novo marco regulatório ressignifica os papéis do professor regente, do professor conteudista e do mediador pedagógico, bem como os impactos dessas mudanças na qualidade e acessibilidade da EaD. A fim de investigar os efeitos sobre a organização pedagógica da EaD, este artigo busca identificar tensões, desafios e possibilidades da prática educativa ética, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa. Por meio de uma análise documental e bibliográfica, fundamentada em uma leitura crítica do próprio decreto e no diálogo com autores como Paulo Freire (1996), Libâneo (2012), Tardif (2002), Moore (1993) e Moran (2015), os quais subsidiam a compreensão da prática docente e das dimensões pedagógicas. Portanto, o decreto representa um esforço do Estado em qualificar a

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), graduada em Pedagogia pela mesma instituição, com o Prêmio de Liderança Universitária Irmão Clemente Ivo Juliatto. Também é licenciada em Biologia, formação que amplia a perspectiva interdisciplinar. Sua pesquisa tem interesse nas interfaces entre gamificação, transdisciplinaridade, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e imaginação.
Contato:guiullianna.bot@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/6603092780863206

[2] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), com graduação em Design pela mesma instituição, com o prêmio Marcelino Champagnat da turma de 2020.1
Contato: anacingein@gmail.com Lattes: http://lattes.cnpq.br/7364235413272278

[3] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
Contato: lucianisantos@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1505565133083353

[4] Graduada em Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Estudante de Disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCPR) semestre 2025.1.
Contato: leticia.oliveira3@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1885942656414308

[5] Doutora em Engenharia de Produção (UFSC), com Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde atua como Professora Titular e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Realizou Pós-Doutorado na Universidade do Porto (Portugal) e possui ampla trajetória na gestão educacional, com destaque para a área de tecnologias educacionais e educação a distância.
Contato: patricia.lupion@pucpr.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/2662372508607004

modalidade, estabelecendo critérios mais rígidos de presencialidade, titulação e estrutura institucional. No entanto, a imposição de maior carga horária presencial e o curto prazo de adequação podem comprometer a acessibilidade e aprofundar desigualdades educacionais. Conclui-se que o sucesso da normativa dependerá da articulação entre políticas públicas, gestão institucional e valorização do trabalho docente.

Palavras-chave: EAD. Docência. Qualidade na EaD. Decreto nº 12.456. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem desempenhado um papel central no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, impulsionada pelo avanço das tecnologias digitais, pela democratização do acesso ao ensino superior e pelas novas demandas formativas do século XXI. No entanto, esse modelo ainda enfrenta desafios consideráveis, gerando discussões especialmente no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido, à supervisão pedagógica efetiva e à eficácia dos processos de aprendizagem.

Diante deste contexto, o governo federal promulgou o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, o qual promove uma reformulação normativa da Educação a Distância (EaD) no Brasil, impactando diretamente os processos formativos e a organização das instituições de ensino superior (IES) (BRASIL, 2025).

O referido decreto estabelece, entre outras medidas, a proibição da oferta de cursos à distância descritas nas áreas de Medicina, Direito, Enfermagem, Odontologia, Psicologia e nas licenciaturas, exigindo que esses cursos sejam oferecidos exclusivamente de forma presencial (BRASIL, 2025). Ademais, define novos parâmetros para as modalidades presencial, semipresencial e à distância, delimitando a carga horária mínima obrigatória para atividades presenciais, síncronas e assíncronas.

Essa orientação normativa encontra eco no pensamento de Freire, que defende que a educação deve ser guiada por uma ética da responsabilidade. Segundo Freire (1996), não basta ofertar ensino; é preciso assegurar condições concretas para que a aprendizagem se realize com dignidade.

Nesse contexto, a presença não se limita à mera corporalidade física do

estudante ou do professor em sala de aula, mas refere-se à construção de vínculos, à escuta ativa e ao diálogo como fundamentos de uma pedagogia crítica. Com base nesse novo cenário, tornam-se centrais as discussões sobre as funções pedagógicas específicas na Educação a Distância (EaD), especialmente no que tange aos papéis atribuídos a professores regentes, professores conteudistas e mediadores pedagógicos.

A nova regulamentação, entretanto, redefine tais papéis ao exigir que os cursos ofertados na modalidade a distância contem com equipes pedagógicas devidamente qualificadas, com titulação compatível e vínculo institucional, especialmente para os momentos síncronos (BRASIL, 2025). Essas exigências impõem uma reorganização do trabalho docente na EaD, indicando uma tentativa de superação da lógica de precarização e despersonalização do ensino. Conforme Tardif (2002) argumenta, a docência não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a articulação entre saberes, os quais devem ser compreendidos para garantir a formação integral dos sujeitos.

Desse modo, o Decreto nº 12.456/2025 pode ser interpretado como uma tentativa de reposicionar a centralidade pedagógica na educação a distância, confrontando abordagens tecnicistas e modelos baseados na massificação da oferta. No entanto, a efetivação dessas diretrizes depende de políticas institucionais articuladas, da valorização do trabalho docente e de investimentos contínuos em formação, infraestrutura e inovação pedagógica.

É nesse entrecruzamento entre a política educacional, a organização do trabalho pedagógico e a qualidade da formação que se insere a presente pesquisa. Parte-se da análise crítica do Decreto nº 12.456/2025 para compreender como as funções de professor regente, professor conteudista e mediador pedagógico são ressignificadas no atual marco normativo, bem como quais são os principais desafios e possibilidades para a consolidação de uma EaD ética, dialógica e comprometida com a aprendizagem significativa.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: EXPANSÃO, NORMATIZAÇÃO E CONTRADIÇÕES

modalidade de educação a distância tem se consolidado no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), a qual reconheceu legalmente a EaD como uma forma válida de oferta educacional no país.

A partir dos anos 2000, com o crescimento da internet e tecnologias da informação e comunicação, a flexibilização regulatória e os incentivos à democratização do ensino superior, a EaD passou a representar uma parcela crescente das matrículas no ensino superior brasileiro. Entretanto, esse crescimento exponencial nem sempre foi acompanhado por políticas de garantia de qualidade. Conforme Oliveira e Silva (2019) afirmam, a EaD foi, muitas vezes, capturada por lógicas de mercado, resultando em ofertas padronizadas, descontextualizadas e com estruturas de suporte pedagógico fragilizadas.

O Decreto nº 12.456/2025 surge, portanto, como uma tentativa do Estado de retomar o controle sobre a qualidade da oferta a distância, estabelecendo critérios mais rigorosos quanto à presencialidade, estrutura dos polos e qualificação das equipes docentes. Essa normativa, portanto, busca resgatar a centralidade pedagógica e o compromisso ético com a formação cidadã.

2.1. Reconfiguração das Funções Docentes na EaD

O professor regente ou tutor é aquele que, mesmo em ambiente virtual, assume a responsabilidade direta pela condução das práticas pedagógicas junto aos estudantes. À luz das palavras de Libâneo (2012), a regência envolve um conjunto articulado de ações didáticas voltadas à formação integral dos alunos, sustentadas por planejamento, acompanhamento e avaliação formativa.

Por outro lado, o professor conteudista, embora muitas vezes relegado ao plano “invisível” da EaD, ocupa uma posição estratégica, pois é responsável por definir os conteúdos, a estrutura das disciplinas e os instrumentos avaliativos. Em articulação com Moran (2015), o conteudista pode ser visto como um 'curador de saberes', articulando teoria e prática de forma coerente com os objetivos formativos do curso."

Quadro 1 – Funções Docentes na EaD Segundo o Decreto nº 12.456/2025

Função	Descrição Geral	Exigência Legal (Decreto 12.456/2025)
Professor Regente	Conduz diretamente o processo de ensino-aprendizagem; responsável pela turma.	Vínculo institucional formal; formação na área; atuação em atividades síncronas.
Professor Conteudista	Elabora os conteúdos e os materiais didáticos; estrutura os instrumentos avaliativos.	Titulação mínima exigida; domínio do conteúdo; formação pedagógica.
Mediador Pedagógico	Apoia a aprendizagem; promove a interação no AVA; orienta os estudantes.	Formação pedagógica; qualificação tecnológica; atuação interativa.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Nesse contexto, a centralidade da interação na EaD ganha novo relevo, especialmente sob a ótica do conceito de **distância transacional** proposto por Moore (1993). Esse conceito abrange três dimensões fundamentais de interação: aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno. Para Moore, a eficácia do processo educativo na EaD depende do equilíbrio entre essas formas de interação, sendo a mediação pedagógica um elemento estruturante e essencial para a qualidade.

Na perspectiva do Decreto nº 12.456/2025 em específico o art. 11, esses papéis devem ser exercidos por profissionais com a titulação mínima exigida pela legislação, domínio comprovado do conteúdo e das ferramentas digitais de comunicação, reforçando o compromisso com a qualidade científica e pedagógica. A normativa ainda exige que essa função seja desempenhada por um profissional com vínculo institucional e formação compatível, o que representa uma ruptura com modelos anteriores.

2.2. A Dimensão Relacional da Aprendizagem e a Formação Docente como Eixo de Qualidade na EaD

A qualidade da Educação a Distância (EaD) não deve ser avaliada exclusivamente por parâmetros técnicos, mas principalmente pela sua capacidade de proporcionar experiências formativas significativas. Com relação à formação dos profissionais envolvidos na Educação a Distância (EaD), que

constitui um dos principais fatores que influenciam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o artigo 21 estipula::

> VI - perfil do corpo docente e de mediadores pedagógicos, observadas as especificidades previstas para a oferta de educação a distância, com a indicação dos requisitos de titulação, de experiência no magistério superior e de experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho e dos procedimentos para a substituição eventual dos professores;
>
> VII - organização administrativa da IES e políticas de gestão, com identificação das formas de participação dos professores, dos mediadores pedagógicos e dos estudantes nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos, dos procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência e divulgação de informações da IES e das eventuais parcerias, demonstrada a capacidade de atendimento dos cursos a serem ofertados;

O decreto também faz referência a formação continuada das equipes docentes e o uso pedagógico de tecnologias digitais. Segundo o art. 26, parágrafo 1 e 2, apresenta:

> Art. 26. As plataformas digitais utilizadas na educação a distância deverão facilitar o processo de comunicação, ensino, aprendizagem e avaliação, e assegurar a interação pedagógica entre estudantes, professores e mediadores pedagógicos, o acesso a conteúdos educacionais e a gestão das atividades acadêmicas.
>
> § 1º As Instituições de Educação Superior deverão promover a formação continuada de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências digitais e garantir a acessibilidade e a usabilidade dos recursos disponibilizados por meio das plataformas digitais.
>
> § 2º As Instituições de Educação Superior deverão adotar medidas que promovam a identidade institucional nas plataformas digitais utilizadas na educação a distância.

Isso demonstra que a qualificação docente deve ser compreendida como um eixo estruturante da política de qualidade na EaD, e não como um mero requisito burocrático. Entende-se que o desenvolvimento de competências comunicacionais, tecnológicas e didáticas integradas enfatiza a competência digital docente na EaD.

3 O DECRETO Nº 12.456/2025 COMO MARCO REGULATÓRIO: AMBIGUIDADES E TENSÕES

A partir do decreto 12.456/2025, torna-se obrigatório o controle de frequência dos alunos, em ambas as atividades presenciais e síncronas mediadas, como função do docente ou mediador pedagógico (BRASIL, 2025). Nas atividades síncronas mediadas é possível grupos de até 70 estudantes (BRASIL, 2025), o que dificulta essa nova função do docente, de se responsabilizar por certificar, em todas as aulas, a presença ou falta dos alunos. Além disso, é exigida uma maior carga horária presencial para cursos à distância, conforme a Seção IV, Art. 12 (BRASIL, 2025):

> I - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso por meio de atividades presenciais; e
> II - 10% (dez por cento) da carga horária total do curso em atividades presenciais ou síncronas mediadas.

Essa exigência modifica o intuito inicial dos cursos EAD, dificultando o acesso à formação completa a partir do momento em que obriga a presencialidade de alunos que buscavam maior autonomia, muitas vezes por conta de não poderem se deslocar até universidades. Como consequência, acaba negando a questão da democracia do acesso à educação superior, impulsionando desigualdades educacionais já existentes.

Por outro lado, o Art. 41 (decreto nº 12.456/2025) estabelece que “As Instituições de Educação Superior credenciadas e os cursos autorizados deverão atender, de forma integral, as disposições deste Decreto e do ato do Ministro de Estado que o discipline, no prazo de dois anos, contado da data de publicação deste Decreto” (BRASIL, 2025).

Este prazo, no entanto, não leva em conta as decisões que ainda serão reconhecidas a partir do 'Ato do Ministro de Estado da Educação', como a inclusão da carga horária de EaD em cursos presenciais, as regras para criação e funcionamento dos Polos EaD, e as formações acadêmicas necessárias aos docentes.

No entanto, torna-se um desafio para as instituições de ensino se adequarem às novas exigências em um período tão curto de dois anos, sem mesmo terem conhecimento de tudo o que poderá mudar ainda a partir dele.

Nota-se que, mesmo com o interesse na desprecarização da educação brasileira, várias questões relevantes do EaD foram ignoradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar criticamente o Decreto nº 12.456/2025 à luz das funções docentes na Educação a Distância (EaD), este artigo destaca as implicações para a organização pedagógica, a valorização do trabalho docente e a garantia da qualidade formativa no ensino superior brasileiro.

O Decreto apresenta novas exigências que valorizam a qualidade da EaD, apontando necessidades de formação da equipe docente, no caso específico da EaD, o novo marco legal impõe critérios de avaliação institucional e acadêmica, reforça a necessidade de infraestrutura adequada nos polos de apoio presencial e estabelece requisitos mínimos para a qualificação das equipes pedagógicas. Tais exigências atribuem maior densidade e responsabilidade às IES, ressignificando a lógica de funcionamento desse modelo educacional.

Constatou-se que o decreto representa um esforço do Estado em reorientar a EaD ao estabelecer critérios mais rigorosos. Entretanto, a pesquisa também evidenciou que a nova regulamentação define a imposição de maior presencialidade em cursos originalmente pensados para garantir flexibilidade pode comprometer a democratização do acesso à educação superior, afetando principalmente estudantes que dependem da modalidade EaD por razões geográficas, sociais ou econômicas.

Portanto, cabe às instituições, aos educadores e ao poder público encontrar um equilíbrio entre o rigor acadêmico, a justiça social e a inovação pedagógica, a fim de consolidar uma EaD que, de fato, contribua para a formação cidadã e emancipadora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre diretrizes para oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância e define critérios de presencialidade obrigatória. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 maio 2025. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Org.). **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA, Mariana Aparecida. Educação a distância, reestruturação produtiva e precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 34, p. 57-75, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AS COMPETÊNCIAS DA ESCOLA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Ana Claudia Baccarin[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma análise crítica e reflexiva sobre as competências exigidas da escola na contemporaneidade, diante dos impactos gerados pelo avanço da inteligência artificial (IA) no campo educacional. A investigação fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos culturais e relações sociais, e na Teoria da Cognição Distribuída, a qual propõe que a inteligência humana não se restringe à mente individual, mas se distribui entre sujeitos, artefatos e contextos. A abordagem metodológica é qualitativa, de natureza teórica, com base em revisão bibliográfica e documental. O estudo está ancorado nas contribuições de Andrade, no que se refere ao letramento digital nas escolas, e de Anderson e Winthrop, que discutem as competências educacionais diante da revolução tecnológica impulsionada pela IA. Também são analisados dados oficiais que evidenciam o aumento de transtornos mentais em crianças e adolescentes, atribuído, em parte, ao uso excessivo de telas. Discute-se a importância de práticas pedagógicas que promovam o equilíbrio entre o letramento digital e experiências humanizadas, como atividades artísticas, esportivas, cooperativas e sensoriais. Conclui-se que a escola tem um papel essencial na formação de sujeitos críticos, criativos e eticamente responsáveis, sendo necessário que políticas educacionais valorizem tanto o uso consciente das tecnologias quanto a preservação das interações presenciais, da linguagem, da corporeidade e da convivência coletiva.

Palavras-chave: letramento digital; inteligência artificial; competências escolares; cognição distribuída; mediação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Estima-se que, nos próximos anos, será vivenciada uma nova e profunda revolução digital, possivelmente a mais impactante da história recente, impulsionada pelo avanço acelerado da inteligência artificial (IA). Essa transformação tende a provocar mudanças significativas no mundo do trabalho, com o desaparecimento de diversas profissões, bem como na forma como os sujeitos consomem informação, interagem socialmente e constroem conhecimento. Nesse contexto, torna-se imperativa uma reflexão sobre o papel da escola e sobre as competências que ela deverá desenvolver para preparar crianças e adolescentes para uma realidade cada vez mais tecnológica, sem que se perca o vínculo com a dimensão humana da experiência social.

[1] Especialização em História e Teoria da Arte, Universidade Estadual de Londrina, caubaccarin@gmail.com.

A partir dessa problemática, este estudo propõe uma análise teórica baseada em duas abordagens complementares: a Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vygotsky (1991), que compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado de processos de mediação social e cultural; e a Teoria da Cognição Distribuída, conforme discutida por Hutchins (1995), segundo a qual a cognição não é um fenômeno exclusivamente interno, mas se distribui entre indivíduos, artefatos, linguagens e ambientes. Com base nessas perspectivas, discutem-se as competências escolares essenciais à formação de sujeitos autônomos, críticos, criativos e eticamente responsáveis — indivíduos capazes de utilizar a inteligência artificial de forma consciente e reflexiva, sem abrir mão das vivências sensoriais, das interações presenciais e da convivência coletiva que fundamentam a vida em sociedade.

Justificativa

A presente investigação justifica-se pela necessidade de refletir e propor caminhos que potencializem o trabalho pedagógico frente aos desafios impostos pela inteligência artificial (IA) no contexto educacional contemporâneo. Em um cenário de intensas transformações tecnológicas, torna-se urgente considerar iniciativas que possibilitem a formação de crianças e adolescentes capazes de desenvolver um pensamento crítico acerca da IA, compreendendo seus usos, limites e implicações éticas. Busca-se, assim, fomentar competências que permitam a utilização consciente da inteligência artificial como ferramenta mediadora na construção do conhecimento.

Paralelamente, reconhece-se a importância de preservar e valorizar práticas e experiências que estimulem a conexão com a dimensão humana do aprendizado, promovendo vivências sensoriais, afetivas, coletivas e presenciais. A escola, nesse contexto, assume papel central na formação de sujeitos capazes de equilibrar o uso das tecnologias digitais com a manutenção de vínculos sociais significativos, respeitando os processos relacionais, culturais e emocionais que constituem a essência da experiência humana. Portanto, o trabalho propõe-se a contribuir para o debate contemporâneo sobre as competências escolares no século XXI, articulando letramento digital, cognição distribuída e formação integral dos sujeitos.

Problema

A pesquisa a ser desenvolvida gira em torno da seguinte problemática: “quais serão as principais competências da escola diante da inteligência artificial?”

A partir do problema central, outras questões foram levantadas:

1. Que habilidades precisarão ser desenvolvidas na escola para que crianças e adolescentes estejam capacitados a enfrentar de forma consciente a revolução digital em tempos de inteligência artificial?
2. Como não perder a capacidade de se conectar com o humano em tempos de inteligência artificial?
3. Como será a escola daqui a 10, 20 anos?

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo compreender, sob uma perspectiva crítica, o papel da escola na formação de sujeitos autônomos, capazes de utilizar a inteligência artificial de forma ética, responsável e reflexiva, atuando com consciência em um mundo mediado por tecnologias digitais. Busca-se analisar como a escola pode contribuir para que os estudantes utilizem a inteligência artificial como ferramenta de mediação na construção do conhecimento, sem, contudo, perderem a capacidade de estabelecer vínculos com o outro, cultivar a sensibilidade humana e valorizar as experiências sociais, culturais e emocionais que constituem a vida em comunidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Num contexto em que o uso da inteligência artificial (IA) não é mais uma possibilidade futura, mas uma realidade presente e crescente, este trabalho propõe discutir as competências atribuídas à escola diante dos desafios impostos por essa nova configuração tecnológica e cultural. A formação de estudantes capazes de utilizar a IA de modo ético, crítico e responsável, bem como a promoção de vivências que fortaleçam os laços humanos e as relações sociais, torna-se uma das tarefas centrais da educação no século XXI.

Compreender que essa nova revolução digital exige, paralelamente, o fortalecimento das relações humanas, é fundamental para redefinir o papel da escola. Nesse sentido, o presente estudo fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotsky (2009), que compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais, e na Teoria da Cognição Distribuída, de Hutchins (1995), que considera o conhecimento como produto de uma rede distribuída entre sujeitos, ferramentas, linguagens e contextos. Sob essa perspectiva, a IA pode ser compreendida como um artefato mediador do processo de aprendizagem, desde que seu uso seja crítico e pedagogicamente orientado.

Salomon (1991) contribui para essa discussão ao afirmar que a parceria com a tecnologia pode deixar um "resíduo cognitivo", ao equipar os sujeitos com novas estratégias e formas de pensamento que potencializam sua atuação no mundo. No entanto, tais possibilidades tecnológicas não substituem as experiências sensoriais e sociais que são formadoras da subjetividade. Segundo o autor, "os efeitos da tecnologia são o que escolhemos fazer com ela, e a responsabilidade da decisão vem com a oportunidade de escolha" (SALOMON, 1991). É nesse ponto que se insere o letramento digital como competência essencial, uma vez que permite aos sujeitos fazerem escolhas conscientes sobre como e para que utilizar os recursos digitais.

Buckingham (2010) reforça que o letramento digital vai além da capacidade de operar dispositivos ou realizar pesquisas online. Envolve a compreensão crítica da informação, a seleção adequada de conteúdo, a navegação segura e a análise dos discursos digitais. Nesse sentido, a escola deve assumir um papel ativo na formação de estudantes capazes de atuar criticamente em ambientes digitais, sem abandonar as experiências analógicas que possibilitam o desenvolvimento integral do sujeito.

Essa perspectiva está alinhada à proposta de Paulo Freire (1996), que defende o desenvolvimento da consciência crítica como parte essencial do processo educativo. Desenvolver o pensamento crítico e a reflexão é, portanto, uma das competências prioritárias da escola contemporânea. Ao mesmo tempo, autores como Lévy (1999) apontam que a cibercultura ressignificou formas de

leitura, escrita e oralidade, exigindo novos letramentos que permitam a compreensão e produção de significados em múltiplas linguagens.

Nessa direção, Winthrop (2025), em sua obra *The Disengaged Teen*, destaca dois focos fundamentais para a educação em tempos digitais: (1) criar ferramentas sociais que ajudem as crianças a manterem a conexão com o humano e (2) desenvolver experiências de aprendizagem que despertem o interesse e o engajamento com o conhecimento. A autora reforça que uma criança motivada é capaz de aprender qualquer coisa, inclusive a usar a inteligência artificial de forma propositiva e construtiva.

Andrade (2020, p. 2) também afirma que:

> Faz-se necessário que repensemos a organização educacional diante das novas demandas da sociedade, buscando propostas alternativas para o ensino, visando desenvolver novas competências e habilidades para que estes sujeitos sejam inseridos e interajam de forma crítica no contexto social atual.

Assim, um sujeito digitalmente letrado é aquele que não apenas utiliza tecnologias, mas que também se posiciona criticamente diante delas, tomando decisões fundamentadas e contribuindo de modo significativo para o meio em que está inserido.

Outro aspecto relevante é o uso da inteligência artificial como aliada não apenas dos estudantes, mas também dos professores. Com sua capacidade de identificar necessidades específicas e personalizar trajetórias de aprendizagem, a IA pode contribuir para um ensino mais responsivo. No entanto, essa integração requer regulação, segurança e adequação das ferramentas ao público infantil, garantindo que as tecnologias utilizadas em sala de aula sejam apropriadas para a faixa etária e contexto educacional.

Não se pode ignorar, contudo, os riscos associados ao uso excessivo das telas, como o aumento de casos de transtornos mentais entre crianças e adolescentes. Portanto, é papel da escola também promover práticas sociais, corporais e coletivas que resgatem a dimensão humana da aprendizagem. Trata-se de possibilitar o contato com o outro, com o mundo físico e com experiências que envolvam oralidade, expressão corporal, convivência, colaboração e sensorialidade.

Países com histórico de forte integração tecnológica nas escolas têm demonstrado preocupação com o desequilíbrio entre o digital e o humano. Nos Estados Unidos, alguns estados como a Califórnia tornaram obrigatório o ensino da letra cursiva. Na Suécia, após queda no desempenho em leitura, livros físicos foram reintroduzidos nas salas de aula. A Finlândia, por sua vez, tem investido em práticas como caligrafia, leitura impressa, brincadeiras ao ar livre e interações presenciais como forma de compensar o tempo de tela e equilibrar o processo formativo. Essas práticas reforçam o papel da escola como espaço de formação integral do sujeito, considerando não apenas as competências cognitivas e digitais, mas também as relações afetivas, sociais e culturais.

Essas iniciativas revelam uma compreensão emergente sobre as competências que a escola deve cultivar: o letramento digital, aliado à formação humana integral. Cabe à instituição educacional promover experiências em que o sujeito seja protagonista de sua aprendizagem, por meio de práticas como esportes, arte, teatro, ciências, culinária e vivências colaborativas. Tais experiências são fundamentais para que as futuras gerações preservem a habilidade de viver em sociedade, interagir com empatia e sentir-se parte de um coletivo.

Conclui-se que o papel da escola, diante da inteligência artificial, é duplo: formar sujeitos capazes de utilizar criticamente as tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, garantir que o humano permaneça no centro do processo educativo. A articulação entre letramento digital, cognição distribuída e vivências sociais significativas constitui-se, portanto, como base para uma educação verdadeiramente transformadora e humanizada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento do letramento digital, com foco no uso da inteligência artificial como mediadora na construção do conhecimento, associadas a experiências analógicas, sensoriais e manuais — viabilizadas por meio da expressão artística, da atividade física, das dinâmicas coletivas e das brincadeiras ao ar livre, com o uso de materiais não estruturados e elementos da natureza — constituem-se como estratégias relevantes para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de realizar escolhas

conscientes e construtivas. Tais práticas visam favorecer o desenvolvimento cognitivo sem comprometer a capacidade de estabelecer vínculos humanos significativos.

O letramento digital, nesse contexto, emerge como elemento fundamental na formação de indivíduos aptos a utilizar a inteligência artificial de maneira crítica, ética e responsável, especialmente no que se refere à construção do conhecimento, à consolidação de uma cultura de privacidade e ao exercício da cidadania digital. Contudo, os crescentes relatos sobre os impactos negativos do uso excessivo de telas — incluindo o aumento de transtornos mentais entre crianças e adolescentes — impõem a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção de habilidades sociais. Essas habilidades devem ser orientadas para o fortalecimento das relações humanas, das vivências presenciais e das interações sensíveis e significativas, capazes de preservar a dimensão afetiva e coletiva da experiência humana. É essencial, portanto, que a escola contribua ativamente para a construção de uma cultura de equilíbrio, que reconheça os benefícios das tecnologias digitais sem negligenciar o valor das interações presenciais, do contato físico, do olhar, da linguagem e das experiências partilhadas.

4 REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. R. S.; LINHARES, R. N. Letramento digital: entre elementos e debates conceituais. *In:* **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**, 2017, 8, Anais... UNIT**,** Aracaju/SE, 2017.

ANDERSON, Jenny; WINTHROP, Rebecca. **The Disengaged Teen**: Helping Kids Learn Better, Feel Better, and Live Better. 1. ed. Nova York: Crown, 2025.

CAMPANINI, Cássia Kanarski. **Percepção de professores integrantes do programa residência pedagógica do curso de Pedagogia da UEL sobre uma formação continuada em letramento digital.** 2024. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SALOMON, Gavriel; PERKINS, David N.; GLOBERSON, Tamar. **Partners in cognition**: Extending human intelligence with intelligent technologies. Educational Researcher, v. 20, n. 3, p. 2–9, Apr. 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes. 1998.

GUARDRAIL EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE IA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INFOSFERA ONLIFE.

Everson Luiz Oliveira Motta[1]

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais na educação, especialmente com a incorporação de inteligência artificial (IA), tem exigido da nossa sociedade construção de mecanismos regulatórios que assegurem um uso ético, pedagógico desta tecnologia. Nesse contexto, o conceito de *guardrail*, originalmente utilizado na engenharia civil para descrever barreiras físicas de proteção. Como metodologia utilizou-se da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e diante da problemática: de pensar presença da IA no ensino, de que modo e como ela é introduzida, nas escolas para formar professores com processos educacionais colaborativos no entendimento de guardrail para educação generativa. Tem-se como objetivo identificar produções científicas que utilizam o termo *guardrail* no campo da educação. Este artigo propõe que os guardrails educacionais funcionem como barreiras reguladoras dentro da infosfera, permitindo a mediação crítica da IA nos espaços escolares. Argumenta-se que sua construção deve ser coletiva e contextualizada, envolvendo professores, estudantes, gestores e técnicos, a fim de garantir processos formativos éticos, transparentes e voltados à justiça educacional. A pesquisa contribui, assim, para o debate sobre a formação docente na era digital e para a proposição de políticas públicas que articulem inovação, ética e responsabilidade social.

Palavras-chave: Inteligência artificial. Educação Onlife. Guardrails. Formação docente. Colaboração.

1 INTRODUÇÃO

Nas formulações pedagógicas nascente da infosfera “o ambiente global constituído por todas as entidades, processos e suas relações que existem ou ocorrem dentro do espaço informacional” (FLORIDI, 2014, p. 25). Para Luciano Floridi, vivemos não apenas cercados por informações, mas imersos em um ecossistema informacional híbrido, no qual o digital, o biológico e o físico interagem de forma contínua. Não apenas como espaço virtual ou cibernético, mas sim, uma realidade totalizante que reconfigura as estruturas sociais, cognitivas, éticas e políticas da humanidade.

[1] Prof. Dr. Currículo, educação e novas tecnologias, PPGE – PUCPR, everson.motta@pucpr.br

Na infosfera onlife estamos permanentemente conectados, com nossos corpos atravessados por fluxos de dados, algoritmos e inteligências artificiais, em um processo evolutivo e generativo que modelam o que vemos, sentimos e aprendemos. Para Moreira e Schlemmer (2020, p. 07) a educação digital Onlife, refere-se à dissolução das fronteiras entre o online e o offline, reconhecendo que vivemos em uma realidade híbrida, hiperconectada e ambientalmente mediada pelas tecnologias digitais. A partir de Floridi em o Manifesto Onlife os autores entendem que as tecnologias digitais e as redes de comunicação não podem ser encaradas como meras ferramentas, mas forças ambientais que, cada vez mais, afetam a nossa auto-conceção (quem somos), as nossas interações, como ensinamos e como aprendemos. Trata-se, portanto, de um novo paradigma que exige o repensar das epistemologias tradicionais e das relações entre humanos, máquinas e natureza em uma infosfera Onlife.

Rompemos o paradigma da presencialidade e ubiquidade com serias críticas as formulações e futuro das relações sociais entre professor, tecnologia generativas e aprendizagem. Para que não possamos reforçar uma pedagogia da pressa, da automação sem reflexão ou da substituição do humano pela máquina. Visto que, a inteligência artificial percorre um caminho apressado até chegar à educação básica, como toda tecnologia quando vem para escola, temos que ter a pausa pedagógica e o tempo de observá-la para aplicá-la, no espaço curricular escolar.

Neste espaço em que o digital não é mais um apêndice, mas o próprio ambiente de convivência humana, emerge a possibilidade de criar *guardrails,* ou seja, balizas éticas, pedagógicas e técnicas que orientem o uso da inteligência artificial para fins formativos dá construção social das tecnologias pedagógicas para o Onlife.

O termo *guardrail* tem origem na junção de duas palavras em inglês: "guard" (proteger) e "rail" (trilho, grade ou corrimão). Literalmente, refere-se a uma estrutura física instalada para proteger pessoas. Sua função na construção é delimitar espaços de risco, oferecendo uma barreira que impede acidentes. Com o tempo, passou a ser usado de forma metafórica em áreas como tecnologia, ética e educação para indicar limites ou diretrizes que mantêm sistemas funcionando de forma segura e responsável. No caso da inteligência

artificial, *guardrails* são mecanismos que evitam erros, usos indevidos e danos, protegendo usuários e desenvolvedores de riscos éticos, legais ou técnicos.

Assim, o conceito evolui de uma proteção física para um princípio de responsabilidade, proposto por Hans Jonas, estabelece que a ética contemporânea deve responder aos desafios inéditos da civilização tecnológica, exigindo uma nova forma de pensar o dever humano. Diferentemente das éticas tradicionais centradas no presente e nas relações interpessoais, Jonas propõe um imperativo ético voltado para o futuro, em especial para a preservação da vida e da natureza diante dos impactos potencialmente destrutivos da tecnociência. Esse princípio sugere que as ações humanas devem ser avaliadas não apenas por seus efeitos imediatos, mas sobretudo por suas consequências a longo prazo sobre as gerações futuras e sobre o equilíbrio do planeta (JONAS, 2003).

2. METODOLOGIA

Segundo Faria, Ramos e Ramos (2014, p. 22), a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) é uma metodologia que emprega rigor científico e transparência para minimizar o viés na análise de publicações. Neste estudo, a RSL foi aplicada com buscas nas bases SciELO, ERIC, BDTD e Google Scholar, utilizando o descritor *guardrail*, com foco em artigos em português, inglês e espanhol que apresentassem pertinência com a temática.

Na base SciELO, no Brasil foram encontrados apenas três artigos relacionados à engenharia, abordando temas como a detecção automatizada de guarda-corpos. Na plataforma ERIC, foram localizados 37 artigos, dos quais quatro, nos últimos cinco anos, tratavam de mudanças na educação. Um dos documentos analisados foi o e-book *Attainment with AI* (COMPLETE COLLEGE AMERICA, 2023), que apresenta mais de 200 aplicações práticas de inteligência artificial para promover equidade e aumentar a taxa de conclusão no ensino superior, organizadas no modelo *Do Now, Do Soon, Work Toward*, funcionando como guardrails estratégicos e éticos. “Compreendendo os riscos e o potencial transformador da IA generativa, [...] para abraçar a experimentação e a inovação e compartilhar lições para criar salvaguardas para o uso responsável da IA”

(CCA, 2023, p. 06). O texto recomenda a criação de comitês institucionais diversos para garantir uma implementação justa da IA.

Já no banco BDTD da CAPES, o termo apareceu em sete trabalhos (seis dissertações e uma tese), todos voltados à engenharia, assim como os quatro artigos encontrados na Redalyc. Conclui-se, portanto, que há uma lacuna significativa na literatura sobre o conceito de *guardrail* aplicado à educação.

A tecedura inicial da metodologia observou para o termo guardrail exist diferenças em seu significado e necessita de estudos que articule o conceito como ferramenta de proteção para as práticas pedagógica na educação. Para complementação e ampliação utilizamos o google scholar com 3 documentos a seguir:

O documento "Blueprint for an AI Bill of Rights" (Casa Branca, 2022) utiliza o termo "guardrails" são definidos como estruturas técnicas, legais e institucionais que devem ser implementadas para garantir que os sistemas automatizados não causem danos às pessoas, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou exclusão.com forte ênfase em seu papel como mecanismos diante da adoção de sistemas de inteligência artificial. Embora o termo não seja aplicado diretamente à educação como setor, sua presença está relacionada a princípios amplos que impactam ambientes educacionais mediados por IA, como o direito à privacidade, à explicabilidade dos sistemas, à equidade algorítmica e à ausência de discriminação.

Organizados em cinco princípios fundamentais (guardrails normativos), considerados de forma éticos e técnicos: Sistemas seguros e eficazes; Proteção contra discriminação algorítmica e sistemas injustos: Proteção contra práticas abusivas de dados e autonomia sobre como os dados pessoais são usados; Conhecimento de quando um sistema automatizado é usado e compreensão de seus impactos. A capacidade de optar por sistemas automatizados em favor de uma alternativa humana (CASA BRANCA, 2022, p. 14 -20).

No documento da UNESCO (2021) *“Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial”* o termo *guardrail* não é utilizado de forma literal ou direta. Mas de forma indireta tem diretrizes, especialmente nos princípios orientadores e nas ações políticas que visam estabelecer mecanismos de proteção ética, jurídica e social no uso da inteligência artificial. De forma conceitual, o

documento propõe balizas normativas, que destaquem os sistemas de IA como seguros, transparentes, auditáveis, responsabilizáveis e centrados no ser humano. Além disso, recomenda-se a criação de mecanismos de governança, supervisão e regulação, que protejam os direitos humanos e assegurem que decisões automatizadas possam ser revistas por humanos.

O Marco Civil da Internet no Brasil (2014) (Lei nº 12.965/2014) estabelece fundamentos, princípios e diretrizes que funcionam como esses mecanismos de proteção, à privacidade, à liberdade de expressão e à neutralidade da rede em seu Art. 3º; Garantias sobre o uso de dados pessoais em seu Art. 7º, A obrigação de transparência nos registros de acesso e no uso de dados por provedores de serviços em seus Art. 10 a 13 e a responsabilização proporcional de agentes conforme suas funções na cadeia digital, evitando censura ou controle abusivo em seu Art. 19. A Lei estabelece limites legais, com uma base de construção ética e técnica para o funcionamento da internet no Brasil.

Sabe-se que os Guardrails, passaram a ser utilizados por grandes big-techs como: OpenAI, Google, Microsoft, entre outras. Elas utilizam o termo para descrever os mecanismos de segurança, limites éticos, técnicos e legais que devem ser implementados em sistemas de IA para evitar usos maliciosos, enviesados ou perigosos.

Construídas utilizando uma variedade de técnicas, desde sistemas baseados em regras até LLMs. Em última análise, porém, a maioria das guardrails é totalmente determinística, o que significa que os sistemas sempre produzem a mesma saída para a mesma entrada, sem aleatoriedade ou variabilidade. Geralmente, as guardrails monitoram a saída dos sistemas de IA executando uma série de tarefas: por exemplo, classificação, validação semântica, detecção de vazamentos de informações pessoalmente identificáveis e identificação de conteúdo prejudicial. Para executar essas tarefas, as *guardrails* de IA são compostas por quatro componentes interrelacionados, cada um dos quais desempenha um papel importante

Os *guardrails* são agrupados de acordo com sua finalidade e os tipos de riscos que abordam. A McKinsey (2024) e Bevan et al. (2024) desenvolveram uma taxonomia de *guardrails,* com base em riscos específicos:

Quadro 2 – Tipo de guardrail

Tipo de Guardrail	Descrição
Adequação	Verifica se o conteúdo gerado pela IA é tóxico, prejudicial, tendencioso ou baseado em estereótipos. Filtra conteúdos inadequados antes que cheguem ao público.
Alucinação	Garante que o conteúdo não contenha informações factualmente incorretas ou enganosas.
Conformidade Regulatória	Valida se o conteúdo atende a requisitos regulatórios, sejam eles gerais ou específicos ao setor ou caso de uso.
Alinhamento	Garante que o conteúdo esteja alinhado com as expectativas do usuário e com o propósito principal. Ajuda, por exemplo, a manter a consistência da marca.

Fonte: McKinsey (2024)

Dessa forma, neste estudo entendemos o termo guardrail (ou “guarda-corpo”, em tradução literal) como: Guardrails Pedagógico (GP) mecanismos de proteção, limites e diretrizes que garantem que a IA opere de forma ética, segura e responsável. Para que os guardrails pedagógicos evitem que a IA produza discursos de ódio, desinformação, viole a privacidade de dados ou aja fora do seu escopo. Pontos fundamentais para mitigar os preconceitos algorítmicos e assegurar conformidade com legislações como a LGPD ou diretrizes internacionais de ética. Em essência, são estruturas invisíveis que moldam o comportamento da IA, em que seus desenvolvedores de sistemas criem uma ferramenta confiável no/para o contexto Curricular escolar, entendendo o espaço-tempo da escola e das aprendizagens.

3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA NAS FORMULAÇÕES DE GUARDRAILS EDUCACIONAIS COM IA

Nesse sentido, defendemos uma formação voltada à aprendizagem colaborativa como eixo estruturante da educação Onlife. Diferente da lógica da cooperação técnica, em que papéis e resultados são antecipadamente definidos, a colaboração se realiza como um campo ético-estético de construção de sentidos. Ela se ancora na partilha, no diálogo foram considerados quatro conceitos da psicologia social para o planejamento de uma proposta de Aprendizagem Colaborativa: logística, estratégia, tática e técnica que se abrem quando sujeitos se reconhecem como interdependentes em suas limitações e potências. Creditamos o pensar da aprendizagem colaborativa essencial para

que a IA generativa como ferramenta, linguagem e mediação, seja incorporada com a calma pedagógica necessária ao seu amadurecimento.

Denota-se em Torres, Alcantara, Irala, (2004) que há uma diferenciação nos termos: os conceitos de cooperação e colaboração, embora apresentem distinções teóricas e práticas, convergem ao designar formas de trabalho coletivo voltadas para um objetivo comum. Ambos rejeitam modelos pedagógicos autoritários e verticais, priorizando uma socialização ativa que ocorre durante o próprio processo de aprendizagem. Enquanto a aprendizagem cooperativa é mais estruturada, com técnicas definidas e forte ênfase na interdependência entre os participantes e na responsabilização mútua, a aprendizagem colaborativa se pauta por interações mais abertas, envolvendo o engajamento com parceiros mais experientes e a construção conjunta de conhecimento em comunidades de prática.

Neste sentido “entende-se por aprendizagem colaborativa o processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades que já pertencem”. Assim os envolvidos com as a trocas [...] “os membros da comunidade constroem o conhecimento que é a sua propriedade comum. Assume, portanto, que o conhecimento é socialmente construído e que a aprendizagem é um processo sociolingüístico (BRUFFEE, 1993, 1999)”. (TORRES, ALCANTARA, IRALA, 2004, p. 06).

A aprendizagem colaborativa para professores, a partir desse cenário, propomos que a educação Onlife se organize a partir da construção colaborativa de *guardrails* que aqui poderá ser entendido como trilhos ético-pedagógicos que atuem como limites consensuados, para aprimorar a inovação educacional, para g*uardrails* de ia educacionais.

Tais *guardrails* não devem ser impostos de fora, *mas* construídos em conjunto com educadores, estudantes e comunidades, com base em princípios como justiça social, acessibilidade crítica e cuidado socioambiental. A partir de seus letramentos críticos-reflexivos profissional estabelecer diretrizes em que os professores em processos colaborativos co-criam guardrail para os processos escolares com IA. Essas são sugestões que podem vir a embasar decisões futuras de construção de textos, aulas e possibilidades em discussões de grupos

de pesquisa e grupos de estudos que se debruçam sobre a criação de regras para o convívio da ia na educação e desenvolvimento de potencialidades pedagógicas.

Quadro 2 – Cinco categorias guardrails de ia pedagógicos de dimensões fundamentais para orientar a construção de formação de professores com base em riscos específicos da ia para aplicação educacional:

Categorias de Guardrails	DESCRIÇÃO	Aplicação Educacional
1. de adequação	Filtram conteúdos tóxicos, preconceituosos, estereotipados ou inapropriados.	Evitam que sistemas de IA reforcem racismo, sexismo, capacitismo ou exclusão em conteúdos gerados para alunos.
2. de alucinação	Verificam a veracidade das informações produzidas pela IA.	Previnem erros conceituais em textos, resumos ou avaliações automáticas, garantindo confiabilidade pedagógica.
3. de conformidade reguladora	Asseguram que o conteúdo atenda às normas legais e educacionais.	Garante aderência à BNCC, à LGPD e aos princípios da educação inclusiva e de direitos humanos.
4. de alinhamento	Garante que o conteúdo esteja alinhado ao propósito pedagógico e de aprendizagens em contextos.	Assegura que conteúdos personalizados reflitam os objetivos da proposta curricular e o perfil do estudante.
5. de validação	Checam se o conteúdo cumpre critérios de curadoria predefinidos antes de ser entregue.	Servem como filtro final antes da entrega de tarefas, corrigindo erros e acionando professores em casos ambíguos.

Fonte: Própria autoria (2025)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emergência da inteligência artificial na educação exige mais do que respostas técnicas demanda uma reinvenção ética e pedagógica. A partir do conceito de G*uardrails* Educacionais Para Inteligencias Artificiais (GEPIA*)*, defendemos que o uso da IA em contextos escolares só pode ser socialmente justo e epistemologicamente válido quando mediado por processos colaborativos, capazes de alinhar o desenvolvimento tecnológico aos princípios da dignidade humana, da justiça cognitiva e do bem comum.

Esses trilhos ético-pedagógicos devem ser co-construídos, e não impostos, sendo tecidos no cotidiano escolar por meio da escuta ativa, da reflexão crítica e do compromisso com a formação integral dos sujeitos.

As análises realizadas a partir de documentos revelam diferentes formas de institucionalizar salvaguardas frente aos riscos das tecnologias automatizadas. Embora não voltadas exclusivamente ao setor educacional, essas normativas oferecem contribuições fundamentais à elaboração de políticas de uso responsável da IA nas escolas.

No cenário onlife, onde os limites entre o físico e o digital já não se distinguem, a formação docente deve incorporar dispositivos reguladores para mitigar os vieses algorítmicos, assegurar a privacidade, garantir a transparência e promover a equidade nos processos educativos mediados por IA.

Assim, propomos que GEPIA seja compreendida como um espaço de desaceleração intencional. As discussões colaborativas de *guardrails* pedagógicos em uma pedagogia onlife necessita de pausa pedagógica que compreenda a aprendizagem como método, e que rejeite o apressadismo como modelo de formação. Em um mundo que já corre demais, ensinar em colaboração pode ser o último ato radical de desaceleração criar guardrails pedagógicos. A pesquisa contribui, assim, para o debate sobre a formação docente na era digital e para a proposição de políticas públicas que articulem inovação, ética e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BEVAN, O. et al. Implementing generative AI with Speed and Safety. **QuantumBlack AI by McKinsey**. 2024. Disponível em: https://www.mckinsey.com/capabilities/risk-and-resilience/our-insights/implementing-generative-ai-with-speed-and-safety Acesso em 30 jan 2025.

BRASIL. Marco Civil da Internet. Lei 12.964/14.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

COMPLETE COLLEGE AMERICA. *Attainment with AI: Making a Real Difference in College Completion with Artificial Intelligence*. Indianapolis: Complete College America, 2023. Disponível em: https://completecollege.org/ai-resources. Acesso em: 27 jun. 2025.

CASA BRANCA. White house Office of Science and Technology Policy (2022a, October). Blueprint for an AI Bill of Rights: Making Automated Systems Work for the American People. The White House. https://www.whitehouse.gov/ostp/ai-bill-of-rights/ Acesso em 15 mai. 2025

FLORIDI, Luciano. *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. New York: Oxford University Press, 2014.

JONAS, H., *O Princípio Responsabilidade:* ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução Marijane Lisboa e Luis Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006. (JONAS, H., *Das Prinzip Verantwortung*: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003).

MCKINSEY. O que são guardrails de IA? 2024. Disponível em https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-are-ai-guardrails Acesso em: 30 jun. 2025.

MOREIRA, J. A. ; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 30 jun. 2025.

RAMOS, Altina; M. FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269. Acesso em: 30 jun. 2025.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo; FREITAS IRALA., Esrom Adriano. GRUPOS DE CONSENSO: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 4, n. 13, p. 129–145, 2004. DOI: 10.7213/rde.v4i13.7052. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7052. Acesso em: 30 jun. 2025.

UNESCO. Recomendação sobre a ética da inteligência artificial. Aprovada em 23 de novembro de 2021. 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por Acesso em 30 jun. 2025.

PARANÁ FAZ CIÊNCIA MAKER: ANÁLISE CRÍTICA DE SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO

Guilherme Fonseca de Oliveira[1]

Darcísio Natal Muraro[2]

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte analítico que será aplicado ao programa *Paraná Faz Ciência Maker*, tomado como estudo de caso em uma pesquisa de doutorado mais ampla sobre a consolidação da cultura maker na rede pública do Paraná (2015–2026). Vinculado ao edital federal *Mais Ciência na Escola*, o programa paranaense configura uma ação concreta de estímulo à aprendizagem baseada em projetos e à alfabetização científica. A investigação busca compreender se — e em que medida — as políticas de making têm promovido experiências educativas com valor formativo, à luz da teoria de John Dewey, especialmente das categorias de continuidade e interação. Para tanto, adota-se uma abordagem aplicada, de natureza exploratório-explicativa, articulando (i) macroanálise documental de normativas, dados oficiais e relatórios obtidos via e-Protocolo n.º 22.758.2154 e (ii) estudo de caso múltiplo em 45 escolas, com aplicação de questionários mistos a docentes e estudantes, complementados por observações pontuais in loco. O referencial teórico combina a pedagogia da experiência (Dewey, 2010), o construcionismo crítico (Papert e Blikstein) e a leitura dialógica de autor, permitindo examinar dimensões como concepção, implementação, apropriação dos sujeitos, efeitos formativos e sustentabilidade. A proposta visa fornecer indicadores que ultrapassem métricas convencionais e permitam avaliar a qualidade das experiências educativas viabilizadas pelo programa.

Palavras-chave: Cultura maker. Experiência educativa. Políticas públicas. John Dewey. Mais Ciência na Escola.

1 INTRODUÇÃO

A difusão da cultura maker no sistema educacional paranaense, a partir de 2015, marca um reposicionamento estratégico das políticas públicas em direção ao protagonismo estudantil, à experimentação material e à integração entre tecnologia e currículo. Sob diferentes formatos — que vão de programas de conectividade e robótica à criação de laboratórios de fabricação digital — o estado tem investido na consolidação de um ecossistema que associa inovação pedagógica e desenvolvimento tecnológico. Este movimento, contudo, não é homogêneo: combina

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu / UEL, Pesquisador do grupo de pesquisa Educação Filosófica e Educação em Ciências, Tecnologia e Sociedade

[2] Doutor, professor Associado do Departamento de Educação da UEL e do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu / UEL, núcleo Filosofia e Educação. Coordenador do grupo de pesquisa Educação Filosófica

iniciativas com escopos, ritmos e fundamentos variados, ora centradas em infraestrutura, ora em formação docente, ora em plataformas digitais, nem sempre articuladas entre si.

É nesse cenário mais amplo que se insere o Paraná Faz Ciência Maker, programa Estadual vinculado ao Edital Federal Mais Ciência na Escola (CNPq/MCTI), que financia a criação de laboratórios maker em escolas públicas com vistas à promoção da alfabetização científica e da aprendizagem baseada em projetos. Trata-se de uma ação situada, com diretrizes próprias e escopo delimitado, mas que oferece oportunidade privilegiada para observar como o discurso da cultura maker se materializa em práticas educacionais concretas, articulando políticas, espaços, sujeitos e saberes.

Este trabalho apresenta o recorte analítico que será aplicado ao Paraná Faz Ciência Maker, tomado aqui como estudo de caso dentro de uma pesquisa mais ampla sobre a política de educação maker no Paraná entre 2015 e 2026. Em vez de avaliar o programa a partir de metas operacionais ou indicadores de desempenho, propõe-se um exame orientado pela concepção de experiência educativa formulada por John Dewey, com ênfase nos critérios de continuidade e interação. Esses conceitos, ao permitirem distinguir vivências que ampliam o poder de agir daquelas que o limitam, oferecem um referencial potente para investigar a qualidade formativa das ações em curso.

A investigação articula duas frentes metodológicas complementares: (i) uma macroanálise documental das normativas, relatórios e dados produzidos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, com destaque para os materiais obtidos via e-Protocolo n.º 22.758.2154, e (ii) um estudo de caso múltiplo em 45 escolas selecionadas, com aplicação de questionários mistos a docentes e estudantes, triangulados com observações pontuais em laboratórios maker. Este arranjo será interpretado à luz da pedagogia da experiência de Dewey, do construcionismo crítico de Papert e Blikstein e da leitura dialógica de autor, formando um quadro analítico que permitirá verificar se — e em que medida — o Paraná Faz Ciência Maker converte recursos tecnológicos em percursos educativos contínuos, colaborativos e socialmente comprometidos.

2 PANORAMA DAS POLÍTICAS *MAKER* NO PARANÁ (2015–2024)

Este artigo integra uma tese mais ampla que investiga como a política de educação maker, introduzida no Paraná a partir de 2015, tem se articulado com a experiência educativa democrática defendida por John Dewey. A pesquisa global acompanha o período 2015–2026, combina análise documental, estudo de caso múltiplo em 45 escolas e observações pontuais de laboratórios maker, e emprega os conceitos de continuidade e interação como lentes de avaliação.

Aqui, entretanto, nosso foco é outro: explicitar o recorte analítico que aplicaremos ao programa Paraná Faz Ciência Maker nos próximos anos. Para contextualizar esse recorte, revisitamos o trajeto das políticas estaduais que, entre 2015 e 2024, criaram as condições materiais e normativas da cultura maker — com iniciativas que vão de programas de conectividade e distribuição de equipamentos à consolidação do “aprender fazendo” como pilar da inovação pedagógica.

Para sustentar empiricamente esse panorama, mobilizamos um conjunto de documentos oficiais e normativas da SEED/PR, com destaque para as respostas constantes do *e-Protocolo nº 22.758.2154*. Esse expediente, fruto de 17 questões encaminhadas pelo pesquisador, oferece um retrato minucioso da infraestrutura instalada, dos programas de formação docente, das plataformas digitais empregadas e dos primeiros indicadores de adoção de práticas maker, servindo de base para as etapas subsequentes da análise.

Entre os marcos desse percurso figuram os programas Conectados (2015-2018) e Robótica Paraná (2021-2023), a implantação do LabCrie e a criação da Rede de Clubes de Ciência. Essas iniciativas articulam infraestrutura, capacitação e práticas de “aprender fazendo”, abrindo caminho para a adesão do estado ao edital federal *Mais Ciência na Escola*, do qual emergiu o *Paraná Faz Ciência Maker*.

Ainda que dados da SEED/PR apontem ganhos em engajamento e desempenho interno, persistem fragilidades: apropriação docente desigual, ausência de indicadores qualitativos e risco de descontinuidade. A literatura crítica (TOZZETO; DOMINGUES, 2023) reforça que grande parte das formações segue formatos padronizados, pouco contextualizados e carentes de tempo para reflexão pedagógica. Dito isso, à luz da concepção de experiência educativa em Dewey, este conjunto de políticas será avaliado por sua capacidade de promover experiências contínuas e interativas. A estruturação da cultura maker no Paraná revela-se, assim, ambivalente:

sinaliza avanços na integração entre tecnologia e currículo, mas ainda carece de mediações que atribuam sentido formativo pleno às práticas desenvolvidas nas escolas.

Apesar da robusta infraestrutura digital do Paraná, é indispensável examiná-la à luz dos debates atuais sobre plataformização e dataficação da educação. Pesquisas indicam que a suposta “personalização” oferecida por grandes fornecedores de software costuma transformar dados estudantis em ativos comerciais, deslocando o centro do processo pedagógico da formação integral para a mera eficiência técnica — fenômeno que Pasini e Silva (2024) qualificam como reconfiguração neoliberal do fazer docente. Soma-se a isso a lógica do “enxame digital” descrita por Byung-Chul Han (2018), que evidencia o risco de interações efêmeras e pouco reflexivas. Diante desse cenário, cabe questionar se o avanço tecnológico alardeado pela SEED/PR realmente promove experiências educativas contínuas e interativas ou se apenas aprofunda a ênfase em métricas de desempenho e na captura massiva de dados.

Quanto ao horizonte 2025-2026, o Paraná ingressa na fase de consolidação das políticas maker em sinergia com o edital federal *Mais Ciência na Escola*, que financia novos laboratórios e dá escala ao programa Paraná Faz Ciência Maker. Os relatórios dessa etapa — atualmente em processamento — alimentarão uma análise documental contínua, permitindo triangular indicadores federais e estaduais com os dados de campo a serem coletados nas 45 escolas-caso. Assim, o recorte deste texto assume caráter preparatório: ao mapear riscos de plataformização e antecipar a chegada de novos investimentos, delineamos as hipóteses que guiarão, nos próximos passos, a verificação de até que ponto a cultura maker paranaense converte recursos tecnológicos em experiências educativas contínuas e interativas, nos termos de Dewey.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A investigação ancora-se na teoria de John Dewey sobre experiência educativa, na qual *continuidade e interação* formam o eixo analítico para discriminar vivências que geram crescimento daquelas que o inviabilizam. Ou, nas palavras do próprio Dewey (2010, p. 46): “A união ativa entre continuidade e interação proporciona a medida da importância e do valor educativo de uma experiência”.

A continuidade manifesta-se no “*continuum* experiencial”: cada vivência

incorpora traços das anteriores e, ao mesmo tempo, "modifica, de algum modo, a qualidade das que virão depois" (DEWEY, 2010, p. 44), reconstituindo hábitos, atitudes e sensibilidades que mantêm abertas as possibilidades de novos aprendizados. Já a interação assegura que nenhuma experiência ocorre no vácuo: trata-se sempre de uma transação entre condições internas – interesses, desejos, propósitos – e condições externas – outras pessoas, objetos, espaços sociais(DEWEY, 2010 p. 41-42). É responsabilidade pedagógica, portanto, arquitetar situações em que esses fatores se combinem para suscitar curiosidade, iniciativa e propósito, em vez de cristalizar hábitos que bloqueiem o crescimento. Em síntese, essas duas categorias se "interceptam e se unem" como dimensões longitudinal (continuidade) e lateral (interação) da experiência, constituindo o critério decisivo de seu valor formativo (DEWEY, 2010, p. 45). É à luz desse arcabouço que o presente estudo avaliará se – e em que medida – o *Paraná Faz Ciência Maker* converte recursos tecnológicos em trajetórias educativas contínuas e interativas.

Aprofundando os fundamentos de Dewey, autor (2025) ressalta que a experiência — concebida como "processo dialógico e reflexivo" — é simultaneamente prática ética, política e educativa de humanização e transformação do mundo. Ao explicitar como desigualdades, dualismos e outras formas de opressão fragilizam o viver democrático, o autor reforça a necessidade de um exame cooperativo dos problemas concretos que bloqueiam a experiência escolar. Esse enfoque aprofunda a matriz deweyana ao colocar o diálogo investigativo no centro da ação pedagógica, autor (2025) evidencia que aprender "a aprender e a pensar" é garantido quando a comunidade escolar investiga coletivamente suas próprias condições, produzindo novos poderes de transformar mundo e sujeito.

O horizonte deweyano da experiência ganha densidade quando dialoga com o construcionismo crítico de Papert e, sobretudo, com a releitura de Paulo Blikstein no movimento FabLearn (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020). Nessas práticas de fabricação digital, a ênfase desloca-se do artefato para a experiência que integra currículo, equidade e investigação interdisciplinar: "importa menos o *gadget* produzido e mais o quanto a experiência promoveu reflexão, colaboração e justiça social". Essa exigência de intencionalidade pedagógica converge com a compreensão de autor (2025, p. 1) de que toda experiência formativa é processo "dialógico e reflexivo […] prática ética, política e educativa de humanização e transformação do mundo". Assim, os laboratórios maker poderiam se tornar prolongamentos vivos do continuum

experiencial de Dewey, enriquecidos por um fazer que interroga para quem e para quê se constrói, reforçando o diálogo, a autoria e a justiça social como critérios da qualidade educativa.

Partindo desse enquadramento teórico — que articula a centralidade da experiência deweyana com o construcionismo crítico — passamos a delinear opercurso metodológico capaz de verificar como tais princípios se concretizam nas escolas paranaenses.

A investigação adota um desenho metodológico de natureza aplicada e caráter exploratório-explicativo, articulado em duas frentes integradas. A primeira realiza uma análise documental das políticas e normativas estaduais emitidas entre 2015 e 2026, orientada pela leitura crítica de documentos como textos políticos (SILVA, 2014). Ao ler as resoluções, editais, guias pedagógicos e relatórios que compõem o conjunto de políticas maker do Paraná (2015-2026), partimos da premissa — inspirada em Silva (2014) — de que tais documentos não descrevem neutralmente o currículo, mas criam realidades curriculares ao definir conteúdos, modalidades de uso tecnológico e perfis de sujeitos esperados. Cada texto, portanto, opera como dispositivo de poder que disputa sentidos sobre inovação, equidade e finalidade educativa, legitimando algumas vozes e silenciando outras. Essa compreensão orienta a nossa análise documental: buscamos não só mapear diretrizes formais, mas identificar as posições ideológicas subjacentes e suas implicações para a experiência formativa nas escolas, articulando esse exame com o estudo de caso em campo.

A segunda frente consiste em um estudo de caso múltiplo envolvendo 45 escolas públicas que estão em processo de implantação de laboratórios maker com recursos do programa federal *Mais Ciência na Escola* — cuja relevância já foi analisada em artigo publicado na *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* pelos autores (2025) desta comunicação. Para captar as percepções de docentes e estudantes, serão aplicados questionários mistos, combinando escalas Likert e perguntas abertas. As aplicações serão acompanhadas por visitas pontuais a alguns laboratórios, cujas notas de campo e registros fotográficos permitirão uma descrição densa dos ambientes e das práticas. As respostas abertas serão submetidas a análise temática híbrida com uso do software Atlas.ti, enquanto os dados fechados serão tratados por meio de estatística descritiva. Os resultados serão, então, triangulados com o corpus documental macro — composto por normativas estaduais, editais, relatórios e cobertura especializada — com o objetivo de assegurar robustez

interpretativa. O projeto conta com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, garantindo o rigor metodológico e o respeito às pessoas envolvidas.

As políticas de qualificação do ensino e da aprendizagem ganham densidade analítica quando examinadas pela chave deweyana da *experiência educativa*. Nessemarco, a educação só cumpre seu papel formativo se cada vivência escolar dialogar com as anteriores e abrir possibilidades para as futuras — um contínuo que requer articulação curricular, acompanhamento prolongado e integração com os projetos da comunidade (Dewey, 2010). Em vez de oficinas isoladas ou da mera entrega de kits, o Paraná Faz Ciência Maker precisa funcionar como fio condutor que costura ações pretéritas, demandas presentes e expectativas de longo prazo, garantindo coerência temporal e pedagógica.

Entretanto, a continuidade só se torna fértil quando acompanhada da interação, entendida como transação dinâmica entre sujeitos, objetos e ambientes. Ao definir a experiência reflexiva como processo dialógico de humanização e transformação, autor (2025) amplia a perspectiva de Dewey e realça o papel das mediações coletivas. Nos laboratórios maker, isso implica espaços flexíveis, acessíveis e materialmente diversificados, além de docências que provoquem problemas autênticos, favoreçam a colaboração e legitimem a autoria dos estudantes. Essas condições convertem o laboratório em ecossistema de investigação compartilhada — um lugar onde “aprender fazendo” deixa de ser vitrine tecnológica e passa a ser prática crítica que vincula criação, reflexão e justiça social.

À vista desse percurso — que reúne avanços infraestruturais, fragilidades de apropriação pedagógica e riscos de plataformização — torna-se decisivo empregar um quadro analítico capaz de avaliar não apenas a presença da tecnologia, mas a qualidade formativa das experiências que ela viabiliza. A noção de experiência educativa de Dewey (continuidade + interação) é articulada às contribuições do construcionismo crítico (Papert/Blikstein) e à leitura dialógica de autor (2025), sendo operacionalizada em um desenho aplicado que triangula macroanálise documental (2015-2026) e estudo de caso múltiplo em 45 escolas. Tal referencial oferecerá os indicadores necessários para verificar se o Paraná Faz Ciência Maker converte recursos tecnológicos em trajetórias educativas contínuas, colaborativas e socialmente comprometidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da cultura maker na rede pública do Paraná configura um processo em disputa, atravessado por promessas de inovação e contradições estruturais. Aomesmo tempo em que amplia o acesso a equipamentos e espaços de criação, ainda carece de mediações que assegurem sua conversão em experiências educativas efetivamente formativas. A análise aqui delineada — centrada no programa Paraná Faz Ciência Maker, tomado como estudo de caso — propõe uma chave interpretativa ancorada na teoria da experiência de John Dewey, segundo a qual a qualidade de uma vivência educacional depende de sua capacidade de estabelecer vínculos duradouros (continuidade) e de promover transações significativas entre sujeitos e ambientes (interação).

Os elementos apresentados ao longo do texto permitem afirmar que o Paraná reúne condições materiais relevantes para a consolidação de políticas de educação maker, mas enfrenta desafios quanto à intencionalidade pedagógica, à formação crítica de professores e à sustentabilidade das ações em longo prazo. A adoção da experiência deweyana como critério analítico visa justamente preencher essa lacuna: deslocar o foco da presença da tecnologia para o exame da sua função formadora, considerando o quanto ela contribui para ampliar o poder de agir dos estudantes e fomentar práticas curriculares mais democráticas, colaborativas e reflexivas.

Ao estabelecer um percurso metodológico que combina macroanálise documental, estudo de caso múltiplo e triangulação teórica, este trabalho não se propõe a antecipar conclusões, mas a construir os instrumentos conceituais e empíricos necessários para que a avaliação do programa Paraná Faz Ciência Maker vá além do desempenho técnico e adentre o terreno da experiência educativa vivida. Nos próximos passos da pesquisa, os dados coletados junto a docentes e estudantes permitirão aprofundar essa análise, verificando até que ponto os laboratórios maker têm operado como dispositivos de humanização, autoria e transformação do mundo — e não apenas como vitrines tecnológicas.

Mais do que um balanço sobre um programa específico, esta proposta busca contribuir com o debate nacional sobre os sentidos da inovação na escola pública. Afinal, como advertia o próprio Dewey, nenhuma técnica — por mais sofisticada — substitui a responsabilidade ética e política de criar ambientes onde o aprender tenha sentido para quem aprende e produza efeitos concretos na vida em comum.

REFERÊNCIAS

BLIKSTEIN, Paulo; VALENTE, José Armando.; MOURA, Éliton Meireles. Educação maker: onde está o currículo? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 523-544, abr./jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p523-544.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

Autor, 2025.

Autores, 2025.

PASINI, Mariangela; SILVA, Marco. Plataformização e trabalho docente: reconfigurações neoliberais no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e12345, 2024.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Trad. Sandra Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Despacho n.º 56/2024,* **Relatório LRCO 2.0 e Desafio Paraná.** Curitiba: SEED/PR, 2024b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOZZETO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED Paraná. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e21589, 2023. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21589.054.

SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO

Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio[1]

Maria de Fátima Matos Gomes[2]

Fernando Lionel Quiroga[3]

Sandra Elaine Aires de Abreu[4]

Matheus Rodrigues dos Reis[5]

RESUMO

É notável que a formação de professores no Brasil tem sido cada vez mais influenciada pela sociedade atual, ou seja, a sociedade digital onde o surgimento de novas modalidades de tecnologia gera novas maneiras de viver e ensinar. Nesse sentido, o presente estudo tem como finalidade compreender a sociedade digital e sua relação com a formação de professores no Brasil. Dessa forma, o problema central da pesquisa é: "O que é a sociedade digital e qual a relação dessa sociedade com a formação de professores no Brasil?" Portanto, como objetivo geral pretende-se compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil, e como objetivos específicos: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores. A metodologia adotada na realização desse estudo será qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica mediante a leitura e revisão de textos já publicados sobre o referido tema. Para a construção da pesquisa, foram utilizados os seguintes autores como base teórica: Gatti *et al* (2019); Louro (2003); Silva e Limonta (2014); Tanuri (2000); Han (2018, 2019); Türcke (2019); Feenberg (2010). Os resultados aqui encontrados contribuem para uma melhor compreensão da sociedade digital de maneira geral e de como essa sociedade tem se desenvolvido com o passar dos anos, especificamente a maneira como ela tem influenciado a formação de professores.

Palavras-chave: Sociedade Digital. Formação de Professores. Tecnologias digitais.

---

[1] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, kellyabsantos@gmail.com
[2] Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, mariadefatimamatosgomes759@gmail.com
[3] Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), fernando.quiroga@ueg.br
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), sandraeaa@yahoo.com.br
[5] Mestrando Bolsista CAPES D/S do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, matheusrdosreis@gmail.com

1 Introdução

As novas mídias digitais trouxeram mudanças radicais para a sociedade, elas transformaram decisivamente o comportamento humano, sua percepção, sensação, pensamento e a vida em conjunto (HAN, 2018).

Nessa perspectiva, o presente ensaio teórico inicia-se com os seguintes questionamentos: o que é afinal a sociedade digital? Qual a relação da sociedade digital com a formação de professores? Tem-se como objetivo geral, compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores.

Visto que a educação sofre grande influência do neoliberalismo na sociedade atual, o estudo se torna relevante pois visa fazer com que a tecnologia seja utilizada na formação docente de forma crítica, posto que os professores têm sofrido cada vez mais com a pressão em obter desempenhos numéricos e quantitativos. Frente a esse cenário preocupante de hiperconexão, é preciso repensar como os professores estão sendo formados.

Pois essa formação, muitas vezes é pensada sob o paradigma tecnicista na qual os professores são submetidos a realizarem tarefas unicamente técnicas, focadas em métodos, procedimentos e ferramentas, tornando esse professor como alguém que aplica métodos e não como um pensador crítico. Nessa visão, o professor é apenas aquele que sabe executar técnicas e usar as tecnologias, esvaziando papel enquanto educador.

Isso significa que, quando a formação docente é voltada apenas para a técnica, o professor acaba perdendo a sua capacidade de pensar criticamente sobre o que está fazendo e como está fazendo. Pontanto, formar professores não se limita apenas em ensinar métodos e usar ferramentas tecnológicas, mas sim, uma formação capaz de promover no professor o entendimento da história da educação, e seu papel na sociedade, bem como a compreensão dos conflitos

políticos que moldam as políticas educacionais, além, de transformar a realidade e não apenas se adaptar a ela.

As discussões apresentadas nesse estudo tratam de temas relacionados a sociedade digital e a formação de professores, abordados nos seguintes tópicos: Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas; Formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital.

2 Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas

Sabe-se que a trajetória da formação de professores no Brasil é marcada por lutas e esforços, é uma formação que apresenta uma evolução processual, pois ainda se encontra em construção. Sendo assim, a partir de Silva e Limonta (2014, p.15) é possível definir a formação de professores como, “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social”. Dessa forma, entende-se que a formação de professores deve ser reflexiva na medida em que o próprio docente possa pensar e repensar sua prática diariamente.

Antes da criação das Escolas Normais, não havia uma instituição específica para formação de professores no Brasil. Louro (1997, p.104) estabelece que a concepção de magistério estava ligada a uma extensão da maternidade, “[...] como um exercício de doação e amor [...]”. Portanto, as moças que ficavam solteiras assumiam o papel social de ensinar e educar as crianças.

Tanuri (2000, p. 62) aponta que, somente após algum tempo, se pensa em uma instituição formadora de professores a cargo do Estado, “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”. Isto é, a criação dessas instituições formativas visava atender a sociedade da época.

Em 1835 institui-se a primeira Escola Normal brasileira na província do Rio de Janeiro, a chamada Escola Normal de Niterói, que tinha o intuito de formar professores para atuar no Ensino Fundamental das escolas públicas. De acordo

com Tanuri (2000, p. 64), “[...] as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do referido método”. Isto é, a função da Escola Normal era uma formação de professores que visava um ensino baseado na prática para atender a realidade da sociedade daquela época.

Com o passar dos anos, a partir da criação da primeira Escola Normal brasileira, outras instituições semelhantes também foram sendo criadas pelo Brasil, como em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí e em tantos outros lugares. A organização dos currículos e da didática dos primeiros cursos normais eram simples, a infraestrutura das primeiras instituições formadoras era contestável, com isso muitas escolas foram fechadas por falta de alunos (TANURI, 2000).

Diante da implantação da República no Brasil ocorreram algumas reformas na Escola Normal, destacam-se alguns pontos como a amplitude do currículo e prolongamento do curso para 4 anos. No início da República também foram instaurados cursos complementares de formação com apenas dois anos de duração (TANURI, 2000).

Cabe ressaltar que um marco fundamental no percurso do surgimento de leis e políticas de formação docente no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394/ 1996 que conforme afirma Tanuri (2000, p.61), “[...] elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação nas licenciaturas e em cursos normais superiores”. Isto é, a lei garante a formação inicial e continuada de professores.

Gatti *et al* (2019), complementam as discussões de Tanuri (2000) no que se refere à formação inicial e continuada de professores, pensando na valorização dos mesmos e dos cursos de licenciatura no país. As autoras externam sobre lacunas e avanços na formação docente desde a primeira república.

Segundo Gatti *et al* (2019), as políticas vigentes em educação remontam gestões pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo

políticas educacionais voltadas somente para as elites. Essas discussões são de suma importância para que se pense a condição e o lugar de ocupação dos professores no Brasil frente a sociedade atual.

É possível observar que desde os anos 2000 foram desenvolvidas políticas em educação na direção de melhor qualificar a formação de professores brasileiros, muitas dessas iniciativas deram certo e outras não. Nota-se que a mudança de governo e suas perspectivas divergentes influenciam positivamente ou negativamente nas políticas estabelecidas, como por exemplo as inúmeras mudanças que ocorreram com o Decreto n° 3.296/ 1999 de formação nos termos da LDB (GATTI *et al*, 2019).

E assim ocorre até os dias atuais, são implementadas e complementadas as leis de acordo com cada governo vigente. Diante da promulgação do Decreto n° 9.057/2017, surge também a expansão do curso de formação de professores com a Educação à Distância (EAD), uma modalidade que prevê novas perspectivas formativas e metodologias ativas (GATTI *et al*, 2019). As autoras ressaltam que esse tipo de formação à distância pode gerar lacunas no exercício da profissão docente, mas se bem construídas têm suas vantagens.

3 A formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital

A sociedade Digital se refere a sociedade atual. Um mundo no qual as pessoas se entregam por completo a viverem experiências hiperconectadas em plataformas digitais, redes sociais, provocando impactos em sua forma de se comunicar, compartilhar informações, e até a realizarem transações comerciais de forma rápida e eficiente.

Observa-se diariamente que as pessoas estão constantemente conectadas à dispositivos tecnológicos, celulares, tablets, computadores, dentre outras ferramentas que estão integrando de forma quase que invisível à vida social, profissional e afetiva, impondo desafios éticos, políticos e pedagógicos à formação docente. E isso tem fragmentado o tempo, reduzindo a necessidade

da pessoa de realizar uma pausa mental para proporcionar para si mesmo um momento para desacelerar, descansar, respirar, sem estímulos, sem notificações ou cobranças externas, e assim diminuindo a capacidade de olhar para dentro, pensar sobre a sua própria vida, valores, decisões, emoções e sentido do que se vive.

A sociedade digital sob uma visão crítica, impõe ao ser humano uma série de impactos negativos que afetam profundamente sua subjetividade, suas relações sociais, sua saúde mental e até mesmo sua liberdade. Esses impactos, fazem parte da ideia lógica da estrutura do capitalismo, transformando dados humanos em mercadorias, estimulando a auto exploração e a vigilância de si mesmo e reforçando a ideia de desempenho, produtividade e o controle da racionalidade neoliberal que comanda esse novo tempo, ou seja, colocando o indivíduo como empresa de si mesmo, colocando a competição como valor central, e colocando o sucesso como responsabilidade exclusiva de cada individuo.

Han (2019) estabelece que a sociedade moderna vive sob uma nova forma de dominação, a psicopolítica. Para o autor, a psicopolítica é um tipo de dominação que age de dentro para fora, manipulando os sentimentos, desejos, metas, e vontade das pessoas, transformando cada ser humano em um fiscal de si mesmo, alguém que se cobra, que se avalia, que se monitore, se expõe sem que ninguém mande.

De acordo com Han (2019), a psicopolítica faz com que as pessoas se sintam livres, mas internalizem as regras do sistema a qual ela faz parte e reproduzindo-as sobre si, e consequentemente, transformando o indivíduo em um ser autovigilante. As pessoas passam horas acompanhando as suas produtividades, controlando sua imagem nas redes sociais, buscando likes, desempenho, aprovação, e expondo suas rotinas diárias como se estivessem em um “reality show”.

Türcke (2019) afirma que vivemos em uma “sociedade excitada”, isto é, uma sociedade caracterizada por um ritmo acelerado, marcado pelo excesso de estímulos, principalmente nas mídias e tecnologias digitais. Tudo é feito para capturar tudo de forma rápida e intensa, vídeos curtos, imagens impactantes e notificações constantes. Isso significa que somos diariamente expostos a sons,

imagens, informações e estímulos visuais e emocionais. Sendo assim, a sociedade “excitada” funciona como uma overdose repetitiva de estímulos, diminuindo a nossa capacidade de foco, silêncio e reflexão.

Türcke (2019), ainda aponta que a atenção humana se tornou um recurso econômico. As plataformas digitais lucram com a nossa atenção, sendo assim, quanto mais tempo passamos nelas, mais anúncios são exibidos, mais dados são coletados. A atenção, portanto, passa a ser tratada como algo a ser comprado, disputado e explorado.

Dentro do âmbito educacional, o aumento de plataformas digitais faz com que o professor se sinta pressionado a adaptar constantemente a sua forma de transmitir o conteúdo, modificando assim, as suas práticas pedagógicas colocando-as ao mesmo formato de estímulos digitais, inserindo em suas aulas jogos, recompensas visuais, rankings, desafios rápidos, denominando assim a gamificação, que é uma técnica pedagógica que usa estratégias de jogos com o objetivo de engajar e chamar a atenção dos alunos durante a exposição das aulas.

Diante disso, ao tentar competir com o mundo excitado das redes sociais e das telas, o professor ao inserir essas novas estratégias de aulas, com o intuito de que elas sejam mais atrativas, ele acaba deixando de ser um mediador de conhecimentos, se tornando um recreador. Ou seja, com à inserção dessas estratégias tecnológicas sem intencionalidade pedagógica clara, articulada a objetivos de aprendizagem críticos, o professor que antes era visto como aquele que atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, que compreende que o processo de ensino e aprendizagem é dialógico, contextualizado, participativo, facilitando, orientando, e provocando a reflexão crítica em seus alunos, nesse sentido de tornar a aula mais atrativa acaba sacrificando o que realmente importa: a compreensão profunda dos conteúdos, o pensamento crítico, a problematização e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

A educação no contexto da sociedade digital e do neoliberalismo, ao incorporar as tecnologias sem reflexão crítica corre o risco de reprodução da lógica do mercado. Isso significa que a educação passa a ser tratada como uma avaliação de desempenho (resultados) e quantificáveis, comprometendo o sentido formativo da educação, modificando os processos de ensinar e aprender

tornando-os em processos mecânicos, voltados apenas para alcançar metas mensuráveis, como notas, rankings, gráficos e estatísticas, tornando assim, a qualidade da educação em um bom desempenho numérico.

Nesse sentido, podemos observar que a sociedade digital reformula o papel da escola, da aprendizagem e, sobretudo da docência. A formação de professores nesse cenário é marcada por avanços tecnológicos, por presença de plataformas digitais que estão em toda parte integrando o cotidiano escolar, e isso tem provocado impactos diretos sobre o modo de ensinar, aprender e formar professores. Essas ferramentas tecnológicas não são apenas recursos, elas são instrumentos que tem modificado a cultura educacional atual.

A formação de professores não é neutra nem pacífica, pois ela é impactada por contradições, pois, espera-se que o professor ensine criticamente, mas se exige que ele use ferramentas que promovem padronização e controle. Essa formação também é impactada por exigências, tais como, domínio de tecnologias, certificações digitais e atualização constante.

Diante desses aspectos, podemos considerar que a formação de professores enfrenta consequências de disputas ideológicas, na qual há visões diferentes sobre o que é o “bom ensino”, sendo umas defendendo inovações técnicas, outras defendendo reflexão crítica e compromisso social.

Essa discussão de bases ideológicas e pedagógicas sobre o papel da escola na sociedade digital, tem refletido sobre o modelo social e econômico da atualidade, o capitalismo de dados. O capitalismo de dados é um sistema onde os dados produzidos pelas pessoas, inclusive por professores e alunos são coletados, analisados e transformados em fonte de lucros, assim, tornando a escola em um espaço de coleta de dados por meio de plataformas digitais educacionais, relatórios e rastreamento.

A partir de então, a formação docente começa a ser modificada para funcionar dentro dessa lógica de sociedade digital e neoliberalismo, tornando o professor um operador desse sistema, e não um questionador dele.

Andrew Feenberg (2010), argumenta que, toda tecnologia apresenta intenções, valores, interesses políticos, e ideologias. Pois as tecnologias não são apenas ferramentas digitais para servir igualmente a todos, as tecnologias são criadas e utilizadas dentro de um contexto social e político específico, por

exemplo, uma plataforma educacional pode parecer apenas um recurso didático, mas também, é uma ferramenta que colhe dados, padroniza a aprendizagem e impõe um modelo de ensino.

Isso significa que a tecnologia surge de decisões humanas, dentro de uma sociedade estruturada por relações de poder. Sendo assim, é possível perceber a crescente influência de grandes empresas tecnológicas privadas como Google, Microsoft, etc. quando elas oferecem cursos de formação para professores com base em seus próprios produtos, modificando a responsabilidade formativa das universidades para o mercado, padronizando o papel do professor.

Nesse sentindo, a educação dentro da sociedade neoliberal é vista como uma forma de gerar resultados, eficiência e produtividade, de acordo com a lógica do mercado, transformando assim o professor em um técnico e não em um educador crítico, deixando de ser alguém capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, passando a ser visto como alguém que usa ferramentas e entrega resultados.

4 Considerações finais

Diante do que foi exposto, conclui-se que a formação de professores está inteiramente influenciada por um modelo de sociedade que valoriza dados como capital e aplica regras do mercado às práticas educacionais, gerando tensões, conflitos e decisões políticas que definem que tipo de professores estamos formando: um técnico eficiente ou um sujeito crítico e transformador?

Nesse sentindo, compreende-se que entender a sociedade digital de maneira crítica é perceber a forma como a tecnologia influencia no desempenho cognitivo pessoal do indivíduo, no comportamento mediante as suas relações com o outro e com o ambiente em que vive.

Considerando os argumentos desenvolvidos, é importante ressaltar que a formação docente, além de promover competências técnicas, ensinando o professor a manipular as ferramentas digitais como plataformas, aplicativos, dentre outros recursos, desenvolva em sua prática pedagógica um letramento crítico sobre o uso das tecnologias no seu dia a dia em sala de aula, ou seja, aprender a analisar, interpretar e questionar criticamente os significados

atribuídos as tecnologias. Esse letramento vai ajudar o professor a deixar de ser apenas um usuário, e ele vai passar a ser um sujeito crítico, reflexivo e consciente dentro da sociedade digital.

Pois, nem toda tecnologia serve a educação de forma democrática, ou seja, nem toda tecnologia promove uma educação participativa, crítica e inclusiva, pois, na maioria das vezes, a tecnologia reforça o controle social, a desigualdade e a lógica do mercado.

Sendo assim, entende-se que, o professor pode e deve fazer uso das tecnologias digitais, desde de que usadas com intencionalidade pedagógica crítica.

REFERÊNCIAS

FEENBERG, Andrew. **Transformar a tecnologia:** uma crítica à democracia na era tecnológica. Tradução de Alessandro Zir. São Paulo*:* Editora Unesp, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. Cap. II – A trajetória das políticas em formação de professores e professoras (p.45-78) In: **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*.* Petrópolis: Vozes, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.57-109.

SILVA, Kátia A. Curado P. C.; LIMONTA, Sandra V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

TANURI, Leonor Maria Tanuri. **História da formação de professores.** Universidade Estadual de São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Acesso em: 20 jan. 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Excitação:** filosofia da sensibilidade*.* Petrópolis: Vozes, 2019.

FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: Uma análise Comparativa entre o marco da UNESCO e o Plano Brasileiro de IA (PBIA)

BOT, GUIULLIANNA DRAPCYNSKI [1]

SANTOS, KATIA ETHIÉNNE ESTEVES DOS [2]

RESUMO

Este artigo realiza uma análise comparativa entre dois instrumentos orientadores para a incorporação crítica da Inteligência Artificial (IA) nos processos educacionais: o Marco Referencial de Competências em IA para Professores da UNESCO (2025) e o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) 2024–2028. A pesquisa tem como objetivo analisar cada documento, identificando convergências, divergências e lacunas, especialmente no que se refere à formação docente. A metodologia adotada é qualitativa e documental, com base em análise crítica dos textos oficiais da UNESCO e do PBIA. O marco da UNESCO estrutura-se em cinco áreas de competência – mentalidade centrada no ser humano, ética da IA, fundamentos e aplicações, pedagogia da IA e desenvolvimento profissional – distribuídas em três níveis de progressão: adquirir, aprofundar e criar, enfatizando a formação continuada, a inovação pedagógica e o empoderamento docente. A análise revelou que, enquanto o documento da UNESCO oferece um arcabouço pedagógico detalhado para o desenvolvimento de competências docentes em IA, incluindo a proteção dos direitos e a avaliação de resultados, o PBIA, apesar de seus ambiciosos investimentos e metas de qualificação, adota uma abordagem mais estratégica e macroeconômica, carecendo de minúcias curriculares e de uma explícita abordagem para a garantia de acesso equitativo à infraestrutura em todas as realidades escolares. Conclui-se que a integração desses marcos por meio da adaptação curricular, da promoção de uma cultura de experimentação e inovação, e da colaboração interinstitucional é fundamental para qualificar a formação de professores em IA no Brasil. Essa articulação é essencial para promover o Letramento de Futuros, capacitando educadores a imaginar, antecipar e moldar ativamente um amanhã educacional mais inclusivo e equitativo impulsionado pela IA.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Formação Docente. Competências Digitais. UNESCO. PBIA.

---

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), graduada em Pedagogia pela mesma instituição, com o Prêmio de Liderança Universitária Irmão Clemente Ivo Juliatto. Também é licenciada em Biologia, formação que amplia a perspectiva interdisciplinar. Sua pesquisa tem interesse nas interfaces entre gamificação, transdisciplinaridade, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e imaginação. Contato:guiullianna.bot@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/6603092780863206

[2] Professora Pós Doutora em Educação pela PUCPR atua com foco em educação híbrida e educação digital. Graduada em Pedagogia e em Estudos Sociais pela Universidade Santo André, e especialista em Tecnologias Educacionais pela PUCPR. Atua como head de Educação, com experiência de mais de 42 anos, com ênfase em formação docente e educação digital. Contato: katia.esteves@pucpr.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/7680630419858481

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) promove uma redefinição sistêmica do modo como as pessoas convivem, estudam e trabalham, gerando transformações digitais de grande escala. Esse cenário de disrupção tecnológica, já amplamente documentado, impõe novos paradigmas para a organização social e econômica (UNESCO, 2024).

Ciente desta revolução, a UNESCO (2024) posiciona a IA como um catalisador para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Contudo, a mesma organização (UNESCO, 2025) alerta que o potencial disruptivo da IA para remodelar sociedades e sistemas educacionais impõe desafios que transcendem a literacia digital convencional. Consequentemente, emerge a necessidade de um novo paradigma de competências docentes. No cenário brasileiro, essa discussão sobre oportunidades e desafios é premente (UFSM, 2023), pois, como aponta Gregório (2025), a mediação crítica e reflexiva do uso da IA torna-se estratégica. Portanto, torna-se imperativo que os professores sejam formados para atuar de modo transformador e consciente (BRASIL, 2024; KIM, 2025), mediando a relação entre a tecnologia e a promoção de uma aprendizagem que seja, nos termos de Ausubel (2003), verdadeiramente significativa.

Neste contexto, a presente investigação analisa a abordagem sobre formação docente em Inteligência Artificial (IA) contida em dois documentos centrais: o Marco Referencial de Competências em IA para Professores da UNESCO e o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA). O estudo busca responder à questão norteadora: De que maneira tais documentos articulam as competências docentes essenciais para uma integração ética e eficaz da IA na Educação Básica?

A complexidade e o potencial transformador da IA no cenário educacional exigem, portanto, que a formação inicial e continuada dos docentes ultrapasse o domínio instrumental de ferramentas digitais. Entende-se que o papel dos educadores como mediadores críticos e facilitadores de aprendizagens significativas norteia as ações educativas, para tal torna-se relevante diretrizes claras e abrangentes que delineiam as competências

essenciais a serem desenvolvidas.

A construção de uma educação impulsionada pela IA, que seja genuinamente inclusiva e equitativa, depende intrinsecamente da capacidade dos sistemas educacionais em prover essa formação qualificada, alinhada às demandas e aos desafios do século XXI.

2 O MARCO DE COMPETÊNCIAS EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL DA UNESCO PARA PROFESSORES

A rápida difusão de ferramentas de Inteligência Artificial no cotidiano de estudantes e educadores gerou a necessidade de diretrizes institucionais para sua aplicação pedagógica. Nesse cenário, foi desenvolvido o Marco de Competências em IA para Professores, uma iniciativa da UNESCO (2025) para estruturar a formação docente frente a essa nova realidade tecnológica. O Marco é fundamentado na educação em uma perspectiva intrinsecamente centrada no ser humano. O documento aborda novas camadas necessárias para o aprimoramento de capacidades humanas e a promoção da justiça social, sustentabilidade e dignidade humana. Essa visão está em consonância com as diretrizes da UNESCO (2024) sobre IA generativa na educação e pesquisa, e o Consenso de Beijing sobre IA e Educação (2019).

Este documento está ancorado em seis princípios-chave que garantem a integração ética e responsável da IA na educação:

1. Garantir futuros digitais inclusivos;
2. Uma abordagem centrada no ser humano para a IA;
3. Proteger os direitos dos professores e (re)definir iterativamente os seus papéis;
4. Promover a IA confiável e ambientalmente sustentável para a educação;
5. Garantir a aplicabilidade para todos os professores e refletir a evolução;
6. Aprendizagem profissional ao longo da vida para professores.

Objetivando o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, a UNESCO buscou disponibilizar um referencial robusto para temas como competências e formação dos agentes educacionais (gestores, professores e estudantes). Ele é organizado em cinco áreas de competência, cada uma

abordando um aspecto crítico da integração da IA na educação: *Mentalidade Centrada no Ser Humano, Ética da IA, Fundamentos e Aplicações da IA, Pedagogia da IA e IA para o Desenvolvimento Profissional*.

Essas competências, portanto, são divididas em três níveis, permitindo que os professores construam suas habilidades e conhecimentos relacionados à IA gradualmente:

1. **Adquirir:** Desenvolver literacia básica em IA, compreendendo como a IA funciona e suas aplicações potenciais na educação.
2. **Aprofundar:** Integrar a IA em suas práticas pedagógicas e avaliar criticamente seu impacto na aprendizagem dos alunos.
3. **Criar:** Usar a IA para inovar, projetando novas abordagens de aprendizagem que alavancam plenamente as capacidades da IA.

Ao analisar o nível "*Criar*" nota-se que há uma visão pedagógica sob a perspectiva da IA, que visa a transformação e inovação por parte do docente. É por esta visão pedagógica que a formação docente não deve ser um evento isolado ou focar apenas na utilização de recursos; mas tende a ser um processo contínuo de formação e reflexão crítica, onde o professor é empoderado como um agente de design e inovação, e não apenas um consumidor e transmissor passivo de tecnologia (UNESCO, 2025).

Para alcançar esse patamar, os programas de formação devem ir além da instrução técnica, fomentando uma compreensão profunda do potencial da IA, suas implicações éticas e suas aplicações pedagógicas (DUQUE, 2023). O marco enfatiza que as ferramentas de IA devem complementar, e não substituir, os papéis e responsabilidades dos professores, posicionando-os como atores ativos na construção do futuro da educação com a IA.

Para a adoção bem-sucedida do Marco de Competências em IA para professores, a UNESCO recomenda várias estratégias de implementação. Estas estratégias incluem o estabelecimento de políticas o uso seguro, confiável e ético das ferramentas de IA, a construção de infraestrutura e o fornecimento de acesso à tecnologia, a adaptação contextual dos marcos de competência às necessidades locais, o treinamento e apoio contínuos para professores, e o desenvolvimento de ferramentas de avaliação.

Apesar da abrangência e da solidez conceitual do Marco de Competências em IA da UNESCO, a sua transposição para a realidade de sistemas educacionais diversos – com diferentes níveis de infraestrutura, maturidade digital e contextos socioculturais – representa um desafio significativo. A efetividade de sua adoção não reside apenas na formulação de políticas ou no acesso à tecnologia, mas na capacidade de adaptar essas diretrizes globais para ressoar com as necessidades específicas e os recursos disponíveis em cada escola, universidade e sala de aula. Esse processo de contextualização e implementação prática é o que, em última instância, determinará a capacidade dos professores de transformar o arcabouço teórico em inovação pedagógica real e equitativa.

3 O PLANO BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (PBIA) E A FORMAÇÃO DOCENTE

O Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) 2024-2028 representa um marco histórico para o desenvolvimento tecnológico do país. Lançado em 2024, o plano é resultado de uma construção coletiva entre governo, academia e setor produtivo. Ele visa posicionar o Brasil como referência global em inovação e eficiência no uso da IA (BRASIL, 2024).

O plano é estruturado em cinco eixos fundamentais: 1) Infraestrutura e Desenvolvimento; 2) Difusão, Formação e Capacitação (com foco em capital humano); 4) Melhoria dos Serviços Públicos; 5) Inovação Empresarial e Apoio ao Processo Regulatório e de Governança.

Como o objetivo deste trabalho é o foco no setor educacional, a Tabela 1 demonstra os investimentos e metas de qualificação do PBIA, fornecendo um contexto quantitativo para a compreensão da escala do plano neste setor, incluindo pesquisa, formação e investimento.

Tabela 1 – Investimentos e Metas de Qualificação do PBIA

Descrição do Investimento/Meta	Valor/Quantidade	Observações/Contexto
Investimento total do PBIA (4 anos)	R$ 23 bilhões	Soma de recursos federais, estatais, fundos públicos e iniciativa privada.
% do Investimento do PBIA destinado à Infraestrutura Tecnológica	25%	Essencial para pesquisa e processamento de dados.
Meta de requalificação de profissionais (total)	~200 mil profissionais	Ampla meta de requalificação em diversas áreas.
Meta de treinamento de servidores públicos (total e até 2026)	~115 mil servidores públicos	Cerca de 20% dos funcionários ativos em 2 anos.
Investimento do MEC em cursos/disciplinas/bolsas para professores/servidores	R$ 817 milhões	Inclui cursos de graduação, pós-graduação e técnicos, além de fomento à pesquisa.
Investimento para criação da Plataforma de IA do Governo	R$ 25 milhões	Para desenvolver, treinar e executar modelos de IA em alta escala na administração pública até 2026.
Investimento para criação da Nuvem Governamental	Até R$ 1 bilhão	Para proteger dados confidenciais e garantir privacidade.

Fonte: elaborada pelas autoras com auxílio de IA

Contudo, o Ministério da Educação (MEC) é um participante ativo no PBIA, com contribuições específicas, que incluem a criação de cursos e disciplinas na graduação, concessão de bolsas de pós-graduação, fomento à pesquisa e ao desenvolvimento, e oferta de cursos técnicos.

Cabe destacar o protagonismo das instituições acadêmicas na formulação do plano, evidenciando sua contribuição técnico-científica. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, embora anterior ao PBIA, já estabelecia diretrizes para a promoção do desenvolvimento humanístico, científico, cultural e tecnológico do país, enfatizando a valorização dos profissionais da educação e a necessidade de formação continuada.

Apesar dos ambiciosos investimentos e das expressivas metas de qualificação apresentadas pelo PBIA, especialmente no que tange ao capital humano e à participação do MEC, o documento, em sua essência, foca mais

nos aspectos macroeconômicos e estratégicos do que nas minúcias pedagógicas da formação docente.

Observa-se que, enquanto o documento estabelece a infraestrutura e os recursos para a formação em larga escala, há uma necessidade de aprofundar as discussões sobre os parâmetros curriculares específicos e as metodologias de ensino que garantirão que os professores desenvolvam as competências em IA de forma alinhada às demandas da sala de aula. A transposição dos objetivos de requalificação para um plano de ação detalhado para a formação de educadores, que contemple as particularidades das diversas disciplinas e etapas de ensino, ainda requer maior explicitação.

4 ANÁLISE COMPARATIVA: CONVERGÊNCIAS E LACUNAS ENTRE UNESCO E PBIA

A análise comparativa entre o Marco de Competências em IA da UNESCO para Professores e o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) revela importantes pontos de alinhamento e complementaridade, mas também lacunas significativas, especialmente em relação às competências docentes.

Ambos os marcos destacam o desenvolvimento e uso ético da IA. Em comparação a UNESCO (2025) promove uma abordagem intrinsecamente centrada no ser humano, visando o aprimoramento das capacidades humanas e a promoção da justiça social, o PBIA, por sua vez, busca o desenvolvimento ético, seguro e sustentável da IA no Brasil, com um foco explícito no bem-estar social, na melhoria da qualidade de vida da população e na promoção da inclusão social.

Embora haja um claro alinhamento na importância da formação e capacitação de docentes e discentes, o marco da UNESCO foca no desenvolvimento profissional contínuo dos professores, oferecendo um referencial para programas de formação. O PBIA, por outro lado, dedica um de seus eixos fundamentais à "Difusão, Formação e Capacitação" de capital humano, e as iniciativas conjuntas com o MEC demonstram este compromisso.

Ambos os documentos reconhecem o potencial transformador da IA para o setor educacional e a urgência de preparar educadores e a sociedade para essa nova realidade.

Apesar dos pontos de alinhamento, existem lacunas notáveis na abordagem do PBIA em comparação com o detalhamento do marco da UNESCO, especialmente no que se refere às competências docentes.

Enquanto a UNESCO (2025) oferece um *framework* altamente detalhado com cinco áreas de competência e três níveis de progressão (Adquirir, Aprofundar, Criar), o PBIA, em suas descrições disponíveis, é mais genérico em relação à formação docente, ao mencionar a requalificação de profissionais e servidores junto às iniciativas do MEC, mas não articula um conjunto de competências docentes em IA com o mesmo nível de especificidade apresentada pela UNESCO ou uma estrutura de progressão clara para os educadores.

O marco aborda explicitamente a proteção dos direitos dos professores e a redefinição de seus papéis na era da IA, reconhecendo as transformações que a tecnologia impõe à profissão. Esta dimensão crucial não é detalhada no documento nacional, o que pode indicar uma lacuna na abordagem das implicações profissionais e trabalhistas da IA para os educadores brasileiros.

Outro diferencial apresentado pela UNESCO é o desenvolvimento de ferramentas de avaliação para medir as competências dos professores no uso da IA e os resultados de aprendizagem dos alunos. Embora o MEC mencione o acompanhamento de estudantes, não há uma articulação clara sobre a avaliação das competências docentes em IA dentro dos documentos do PBIA ou iniciativas brasileiras apresentadas.

A Tabela 2 detalha o comparativo entre os dois marcos. Talvez a lacuna mais determinante, contudo, não seja de ordem pedagógica, mas material. A efetivação das competências propostas pela UNESCO (2025) depende de uma base tecnológica que o PBIA, embora preveja em seus investimentos, não detalha como será distribuída de forma equitativa (BRASIL, 2024). Essa questão da infraestrutura emerge, assim, não como um desafio adicional, mas como o pré-requisito fundamental cuja ausência de planejamento explícito pode comprometer toda a agenda de formação docente em IA no país.

Tabela 2 – Comparativo das Áreas de Competência em IA para Professores: UNESCO vs. PBIA (Implicações e Alinhamento)

Área de Competência (UNESCO)	UNESCO	PBIA	Observações/Lacunas
1. Mentalidade Centrada no Ser Humano	Abordagem reflexiva e ética à IA; foco na agência humana, responsabilidade social. Níveis: Adquirir (entender impacto), Aprofundar (avaliar uso), Criar (projetar com agência humana).	Foca em "bem-estar" e "desenvolvimento ético". MEC oferece cursos com foco em uso "crítico, ético e responsável".	Falta de detalhamento sobre o papel do professor como "designer" de interações centradas no humano.
2. Ética da IA	Promove princípios éticos, uso responsável; inclui privacidade, proteção de dados, prevenção de vieses algorítmicos.	Orienta o desenvolvimento ético, seguro e sustentável". MEC inclui "práticas éticas" em cursos.	A implementação brasileira carece de marcos regulatórios específicos para a IA na educação básica.
3. Fundamentos e Aplicações da IA	Conhecimento, compreensão e habilidades para criar e usar a IA eficazmente. Níveis: Adquirir (literacia básica), Aprofundar (integrar IA), Criar (inovar com IA).	Eixo "Difusão, Formação e Capacitação". MEC investe em cursos e disciplinas de graduação/pós.	O foco do PBIA parece mais na "difusão" e "capacitação" para uso, sem o mesmo nível de detalhe sobre a capacidade do professor de "criar" ou desenvolver novas aplicações.
4. Pedagogia da IA	Apoia professores para métodos de ensino inovadores, planejamento, instrução e avaliação. Níveis: Adquirir (identificar usos), Aprofundar (integrar na prática), Criar (projetar novas abordagens).	MEC oferece cursos como "IA na prática docente". PBIA busca "otimizar a entrega de serviços públicos".	Embora haja cursos, a estrutura de progressão da UNESCO não é explicitamente replicada na descrição das iniciativas brasileiras.
5. IA para o Desenvolvimento Profissional	Capacidades dos professores para alavancar a IA para seu próprio desenvolvimento contínuo e colaboração.	Eixo "Difusão, Formação e Capacitação". MEC foca em "formação continuada".	A promoção explícita do professor como agente ativo na utilização da IA para *seu próprio* desenvolvimento é menos articulada no PBIA do que na UNESCO.

Fonte: elaborada pelos autores com auxílio de IA

Adicionalmente, embora o PBIA contemple um eixo de 'Infraestrutura e Desenvolvimento' com investimentos bilionários, a análise comparativa revela uma diferença na forma como a base material para a integração da IA é abordada.

O Marco da UNESCO, apesar de focar nas competências pedagógicas e éticas, implicitamente pressupõe a existência de um ambiente tecnológico propício para que os professores possam adquirir, aprofundar e criar com a IA. O documento brasileiro detalha orçamentos para nuvem governamental e plataformas de IA, mas a discussão sobre a garantia de acesso equitativo a esses recursos e à conectividade de qualidade em todas as escolas, como um facilitador indispensável para o desenvolvimento e aplicação das competências docentes em IA, é menos explícita em sua ligação direta com a formação.

A ausência de uma abordagem comparativa mais aprofundada sobre como ambos os documentos asseguram ou preveem a superação das disparidades infraestruturais pode indicar uma lacuna crítica na efetivação das diretrizes propostas.

5 PROPOSIÇÕES NORTEADORAS

Para que as diretrizes desses documentos se traduzam em uma realidade transformadora nas salas de aula, entende-se que o início do processo de aplicação possa ser guiado por elementos norteadores. Primeiramente, a adaptação curricular é imperativa: as competências detalhadas pela UNESCO precisam ser integradas aos currículos de formação inicial e continuada de professores, considerando as especificidades e os desafios do contexto educacional brasileiro, incluindo as diferentes realidades de infraestrutura tecnológica.

Em segundo lugar, a promoção de uma cultura de experimentação e inovação deve ser incentivada, permitindo que os professores desenvolvam suas habilidades em IA de forma prática e reflexiva, sem o receio do erro, e com foco na aplicação pedagógica real.

Por fim, a colaboração interinstitucional — envolvendo universidades, órgãos governamentais, escolas e o setor tecnológico — torna-se essencial para o desenvolvimento de recursos, a troca de experiências e a criação de ambientes de apoio contínuo que garantam a sustentabilidade e a escalabilidade dessa formação, assegurando que o investimento em IA na educação se reverta em benefícios concretos para todos os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise comparativa entre o Marco de Competências em IA para Professores da UNESCO e o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) revelou um cenário complexo, mas promissor, para a formação docente na era da IA. Evidenciou-se que, enquanto a UNESCO oferece um arcabouço conceitual e metodológico profundamente detalhado, centrado no desenvolvimento humano e nas competências pedagógicas em IA, o PBIA apresenta uma visão mais abrangente e estratégica para o desenvolvimento da IA no Brasil, com investimentos significativos e metas ambiciosas para a qualificação de capital humano.

As convergências apontam para um reconhecimento mútuo da urgência e do potencial transformador da IA na educação, bem como da necessidade de uma abordagem ética e responsável.

Contudo, as lacunas identificadas no PBIA, particularmente a ausência de um detalhamento pedagógico específico para as competências docentes em IA e a clareza sobre como a infraestrutura será equitativamente garantida para a formação e aplicação em todas as escolas, sugerem que o documento nacional, embora fundamental, pode se beneficiar de uma maior articulação com referenciais pedagógicos como o da UNESCO.

A proteção dos direitos dos professores, a redefinição de seus papéis e o desenvolvimento de ferramentas de avaliação para as competências docentes em IA, aspectos minuciosamente abordados pela UNESCO, representam áreas onde o PBIA pode buscar aprofundamento.

Neste contexto, as proposições norteadoras apresentadas – a adaptação curricular, a promoção de uma cultura de experimentação e inovação, e a colaboração interinstitucional – emergem como elementos cruciais para o início da aplicação eficaz desses marcos.

Ao integrar a visão humanística e pedagógica da UNESCO com o impulso estratégico e de investimento do PBIA, é possível formar os docentes para atuarem como verdadeiros agentes de transformação, que utilizam a IA de

forma crítica e inovadora para mediar uma aprendizagem significativa, preparando as futuras gerações para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais digitalizado.

Adicionalmente, a articulação entre o Marco da UNESCO e o PBIA assume um papel fundamental na promoção do Letramento de Futuros, conceito defendido pela UNESCO (2022) como a capacidade de usar o futuro para inovar no presente. Ao desenvolver competências em IA na educação, indo além do mero uso instrumental, com a reflexão ética, a compreensão de sistemas complexos e a capacidade de 'criar' novas abordagens pedagógicas, esses documentos contribuem diretamente para que os educadores e, por extensão, seus estudantes, desenvolvam a habilidade de imaginar, antecipar e moldar ativamente múltiplos futuros impulsionados pelas tecnologias, até as que estão por vir.

Essa sinergia entre o domínio tecnológico e a visão prospectiva é essencial para que a educação não apenas responda às transformações digitais, mas também seja protagonista na construção de um amanhã mais desejável, equitativo e sustentável.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto. Revisão científica de Vítor Duarte Teodoro. 1. ed. Lisboa: Plátano Editora, 2003. ISBN 972-707-364-6**.**

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Plano Brasileiro de Inteligência Artificial: PBIA 2024–2028.** Brasília, DF: MCTI; CGEE, 2024.
DUQUE, Rita de Cassia Soares et al. (Org.). *IA na formação docente: era digital sim*. v. 1. Natal, RN: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2023. e-book. ISBN 978-65-89928-44-7. DOI: https://doi.org/10.47538/AC-2023.19

GREGÓRIO, Maycon de Souza Silva Cunha; SILVA, Ketiuce Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. **Educação e Inteligência Artificial: em busca de referências para pensar/fazer a formação docente**. *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 9, n. 1, p. 95–106, 2025.

KIM, Teddy. **AI competency framework for teachers.** The Center for Innovation, Design, and Digital Learning (CIDDL), 8 ago. 2024. Atualizado em: 28 maio 2025. Disponível em: https://ciddl.org/summary-of-unesco-ai-competency-framework-for-teachers/.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Brasília: Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel.

UNESCO. **Reimaginar nosso futuro juntos: Um novo contrato social para a educação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, pela Representação da UNESCO no Brasil SAUS Qd. 5 – Bloco H – Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO – 9º andar, Brasília – DF, 70070-912, Brasil. 2022

UNESCO. **Guia para IA generativa na educação e pesquisa.** Tradução de: CARDOSO, Teresa Margarida Loureiro; MARQUES, Viviane Cristina. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024. ISBN 978-92-3-700028-1.

UNESCO; REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. **Marco de competências em IA para professores** [livro eletrônico]. Paris; Brasília: UNESCO; Representação da UNESCO no Brasil, 2025. ISBN 978 65 86603 49 1. Título original: AI competency framework for teachers. UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/open-access/cc-sa.

UNESCO. **Consenso de Beijing sobre a inteligência artificial e a educação: documento final da Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial e Educação.** 16-18 de maio de 2019, Beijing, República Popular da China. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249. Acesso em: 07 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Uso da inteligência artificial na educação**. Santa Maria, RS, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.ufsm.br/2023/06/13/uso-da-inteligencia-artificial-na-educacao.

CONECTADOS, MAS DESINFORMADOS: O DESAFIO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL NA ERA DIGITAL

Melissa Tarasiuk Naufel Garcia[1]

Everson Luiz Oliveira Motta[2]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o analfabetismo funcional na sociedade contemporânea e os desafios impostos pela era digital, especialmente no contexto educacional brasileiro. A pesquisa tem como objetivo geral identificar de que maneira o analfabetismo funcional se manifesta na era digital e quais são os impactos causados para o exercício da cidadania e a inclusão social. E, os seguintes objetivos específicos: Investigar o conceito de alfabetização e letramento; compreender como o analfabetismo funcional se expressa no uso cotidiano das tecnologias digitais e analisar os impactos do analfabetismo funcional digital na participação social dos indivíduos. Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Como o analfabetismo funcional se manifesta na era digital e quais são os impactos causados para o exercício da cidadania e a inclusão social? Ainda que o acesso às tecnologias tenha se expandido, parcela significativa da população permanece sem as habilidades necessárias para interpretar e aplicar informações de maneira crítica e consciente. A partir de uma abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, o estudo analisou conceitos e dados apresentados por autores como Magda Soares, Fonseca, Castells, Moran e organismos internacionais como a UNESCO e o Inaf. Os resultados revelam que, mesmo após a escolarização básica, muitos estudantes não desenvolvem plenamente as habilidades de leitura e escrita em contextos diversos, o que limita sua participação ativa na sociedade. Evidencia-se a importância de integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao processo de ensino-aprendizagem, considerando-as como ferramentas que podem potencializar a construção do conhecimento e promover práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Para isso, é indispensável investir na formação continuada dos professores, garantindo o domínio dos recursos digitais e sua aplicação contextualizada, respeitando as necessidades dos estudantes. Conclui-se que combater o analfabetismo funcional na era digital exige ações conjuntas entre políticas públicas, instituições educacionais e sociedade civil, visando uma educação mais inclusiva, democrática, participativa e equitativa.

Palavras-chave: Analfabetismo funcional. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Alfabetização. Letramento digital. Inclusão social.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz o conceito de Analfabetismo Funcional e o impacto das tecnologias digitais na compreensão e uso crítico da informação. No dicionário da Língua Portuguesa, a palavra ‘analfabetismo’ significa o estado ou condição de analfabeto; falta de instrução, sobretudo da elementar (ler e escrever). O termo

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, garcia.melissa@pucpr.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, everson.motta@pucpr.br.

analfabetismo funcional começou a ser utilizado para diferenciar a pessoa que sabe ler e escrever, mas que não possui o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita. Essa concepção é discutida por diferentes teóricos, como Magda Soares e Paulo Freire. Além disso, também aparece em estudos de organismos internacionais como a UNESCO e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

O ato de ler e escrever demanda de aspectos cognitivos complexos que devem ser desenvolvidos no sujeito desde a educação infantil, por meio da relação e compreensão entre a língua falada e vivenciada diariamente. Nesse processo, a criança necessita identificar diferentes informações, sendo estas: as imagens observadas das propriedades ortográficas, as representações do que é ouvido e a compreensão da mensagem que está sendo transmitida. Assim como diz Fonseca (2020, p. 02), “para ler a criança precisa aprender associações entre as formas visuais de palavras escritas (ortografia) e, os sons da fala associados às letras e aos grafemas (fonologia), e os seus significados (semântica)”. Fazem assim a construção complexa da aprendizagem.

Com isso, o sujeito em formação se desenvolve por meio do contato que possui com o ambiente ao seu redor, pelas relações existentes com diferentes pessoas e pelas propostas realizadas que podem, ou não, estimular positivamente para a aprendizagem de alfabetização e letramento. O processo de letramento já ocorre antes da criança aprender a ler e, continua sendo desenvolvido no sujeito ao iniciar a fase de alfabetização.

> Ao ler, o leitor desenvolve duas atividades fundamentais: identifica as palavras que compõem o texto e constrói significados para o que lê. No entanto, para realizar a leitura de forma eficiente, ele não pode dispensar atenção a essas duas atividades na mesma medida (Monteiro; Soares, 2014, p. 451).

Entender o que se lê e ter uma compreensão mínima das palavras para conseguir construir significações, conseguindo relacionar com sua própria realidade e refletir a importância do que é lido para a vida. Cada vez mais aumenta a demanda em relação às habilidades de leitura e escrita, devido aos meios tecnológicos existentes e que ampliaram a participação do indivíduo na sociedade.

Apesar do crescente acesso às tecnologias digitais, uma parcela significativa da população possui dificuldades para interpretar, compreender e aplicar

informações de maneira funcional. Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Como o analfabetismo funcional se manifesta na era digital e quais são os impactos causados para o exercício da cidadania e a inclusão social?

1.1 JUSTIFICATIVA

A Educação Básica é essencial para a formação integral do sujeito, refletindo em sua rotina diária e sua vida profissional futuramente. A base é construída desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, visto que será ensinado e construído tudo o que é importante para uma vida plena e ativa na sociedade. É durante esse período que o sujeito não apenas aprende a ler, escrever e reconhecer números, mas também desenvolve importantes habilidades emocionais, sociais e motoras.

> À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (Soares, 1998, p. 45).

O ambiente escolar, além de favorecer a aquisição de conhecimentos acadêmicos, deve possibilitar experiências coletivas fundamentais para a construção da autonomia, da criatividade e do raciocínio lógico. Nesse espaço, o jovem precisa aprender a resolver conflitos, a lidar com frustrações e a expressar seus sentimentos de forma adequada, desenvolvendo o respeito às diferenças e a capacidade de convivência com o grupo.

Com isso, existem diferentes estudos e pesquisas que buscam o aprimoramento do ensino na Educação Básica. O Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional) é um estudo que tem como objetivo medir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos. Busca contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o tema, defendendo os direitos educativos e o desenvolvimento educacional do país.

Segundo o Inaf, dentre aqueles que cursaram os anos finais do Ensino Fundamental 43% podem ser classificado como analfabeto funcional, 40% têm alfabetismo elementar e apenas 17% chegam ao nível consolidado de alfabetismo. O termo alfabetismo elementar refere-se à capacidade de uma pessoa compreender

textos de extensão média e resolver operações matemáticas básicas (INAF, 2025).

De acordo com esses dados, é inegável o fato de que os jovens não saem da escola letrados, ou seja, indivíduos que respondem adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. Por isso, é imprescindível que os estudantes vivenciem práticas educacionais que potencializam o exercício do letramento dentro do ambiente escolar, convivendo com diferentes crianças e opiniões, bem como com profissionais preparados para desenvolvê-los integralmente, de maneira segura, intencional e afetiva.

Dessa forma, pensando na atualidade, a construção do ensino deve ser atrelada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, mais conhecidas como TDIC. Referem-se ao conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos que utilizam meios digitais para processar e apresentar informações, facilitando a comunicação e o acesso ao conhecimento, por meio de mediação pedagógica.

De acordo com Schuartz e Sarmento (2020, p. 431), “elas devem ser vistas como recursos que podem enriquecer a aula, potencializar os processos reflexivos, contribuindo assim para a (re)elaboração de novos saberes, pois permitem hoje agregar, de forma imediata, informações antes indisponíveis”. Assim, faz-se necessário repensar as ações e estratégias realizadas em sala de aula, com o objetivo de enriquecer as aprendizagens dos estudantes.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar de que maneira o analfabetismo funcional se manifesta na era digital e quais são os impactos causados para o exercício da cidadania e a inclusão social.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Investigar o conceito de alfabetização e letramento;
2. Compreender como o analfabetismo funcional se expressa no uso cotidiano das tecnologias digitais;
3. Analisar os impactos do analfabetismo funcional digital na participação social dos indivíduos.

2 INCLUSÃO SOCIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: SUPERANDO O ANALFABETISMO FUNCIONAL NO SÉCULO XXI

As tecnologias digitais já são realidade no cotidiano de grande parte da população, visto que as pessoas estão rodeadas de informações instantâneas a todo o momento. Porém, o acesso à informação não é igual para toda a população devido às desigualdades sociais existentes no país. Então, é inevitável existir diferenças no processo de ensino e no aprendizado dos jovens, uma vez que a realidade de cada um não é a mesma.

> Mudanças decorrentes do uso da tecnologia digital são incrementais, desiguais e maiores em alguns contextos do que em outros. A aplicação das tecnologias digitais varia de acordo com o nível socioeconômico da comunidade, com a aceitação e o preparo de cada professor, com o nível de educação e com a renda do país (UNESCO, 2023, p.09).

O professor não apenas ensina, mas também aprende na relação que estabelece com o mundo, estando em um processo de formação contínua. Nesse sentido, recomenda-se a profissionalização docente por meio de atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O domínio dos recursos digitais é imprescindível para que o professor consiga contemplar cada sujeito e adaptar suas aulas de acordo com o contexto em que este está inserido, aproximando os estudantes dos conteúdos ensinados e necessários para sua formação.

Para Castells (2002, p. 69) "As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa". Dessa forma, a mediação do professor em sala de aula, aliada às interações que ocorrem no ambiente escolar, contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao uso das tecnologias e à sua aplicação no cotidiano e nos processos de aprendizagem dos estudantes.

O letramento vai além da alfabetização e pode ocorrer antes da pessoa ser alfabetizada. Envolve não apenas a prática de ler e escrever, mas também a capacidade de usar a linguagem de forma significativa em diversas situações sociais. Pessoas letradas podem participar ativamente na sociedade, compreendendo e contribuindo para debates e discussões, além de conseguirem entender textos em diferentes contextos no cotidiano e de expressar pensamentos e ideias por escrito.

"A compreensão do que é lido, está diretamente ligada ao fato de que ao se trabalhar a alfabetização é muito importante que seja por meio de aprendizagens significativas, realizadas dentro de um contexto próximo aos alunos, via textos reais" (D'Albertas, 2014, p. 73). Portanto, a alfabetização é o processo de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento envolve a aplicação dessas habilidades em diversos contextos da vida cotidiana. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo, exigindo estímulos constantes que promovam o aprimoramento das capacidades essenciais à formação integral do sujeito.

Pensando nisso, a escola não poderia acontecer sem a utilização das tecnologias digitais para contribuir com o processo de ensino, desenvolvendo nos estudantes a capacidade crítica de utilização e interpretação das informações que circulam nas mídias. É preciso repensar a compreensão dos textos na era digital para reduzir as desigualdades e permitir uma participação ativa de todos os sujeitos na sociedade.

3 CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, pois busca descrever os conceitos estudados a respeito do tema, bem como realizar comparações entre os estudos de diferentes autores e interpretar ideias e dados de trabalhos já publicados. De acordo com Minayo (2014), "A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes".

Assim, é necessário interagir com o fenômeno que está sendo estudado por meio de uma investigação detalhada, buscando captar o contexto da pesquisa em sua totalidade e conseguir interpretar as experiências por meio da compreensão das questões subjetivas do que se pretende pesquisar. Será realizada uma revisão bibliográfica com o levantamento de artigos, livros, dissertação e documentos oficiais sobre analfabetismo funcional, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua utilização no cotidiano das pessoas.

Para realizar na pesquisa uma revisão de literatura sistemática, "deveremos, assim, procurar definir critérios, métodos precisos e sistemáticos, por forma a

identificar e selecionar as fontes bibliográficas com o máximo rigor, grau de eficiência e confiança no trabalho desenvolvido" (Ramos; Faria e Faria, 2014, p. 20). Por isso, deve haver uma seleção minuciosa dos trabalhos e transparência ao apresentar diferentes textos publicados a respeito do tema.

> Ao usar as TIC para aproximar o objeto do estudo escolar da vida cotidiana, gradativamente se desperta no aluno o prazer pela leitura e escrita como representação de seu pensamento e interpretação do mundo, impulsionando a constituição de uma sociedade da leitura, da escrita e da aprendizagem (Almeida, 2004, p. 715).

Com a utilização das TIC os estudantes são capazes de representar suas ideias e anseios de diversas maneiras, comunicando-se por meio da escrita e pela interação com as pessoas e os meios tecnológicos. É imprescindível que o professor tenha uma escuta atenta aos interesses de cada aluno, buscando compreender seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, assim como seu contexto de vida.

Com o uso das TDIC é possível colocar em prática o ODS 4 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável proposto pela ONU em 2015, denominado "Educação de Qualidade", sendo uma ferramenta que contribui para a inclusão social, formação continuada, alfabetização digital e formação de professores. Além disso, contribuem para a adaptação de instalações escolares, considerando as necessidades das crianças e pessoas com deficiência. Alguns exemplos desses recursos tecnológicos são: tecnologias assistivas, ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis e recursos digitais adaptativos.

Dessa forma, reflete-se a respeito dos desafios de ensinar e educar com qualidade, assim como escreve Moran (2006, p.12): "Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos". Ou seja, é o professor que irá contribuir para um maior interesse e atenção ao que é ensinado por parte dos jovens, pois o conhecimento precisa fazer sentido e ser necessário para a vida dos futuros agentes na sociedade.

4 RESULTADOS

Percebe-se a importância de trabalhar com o uso das tecnologias em sala de aula, para ensinar os estudantes a utilizar positivamente os instrumentos

tecnológicos para que consigam aprender melhor os conteúdos escolares, bem como formar o professor para um ensino mais dinâmico. Sendo assim, as TDIC proporcionam muitos benefícios nas atividades pedagógicas, havendo mais atividades de comunicação, coleta de dados, avaliação do conhecimento e interação com as pessoas e o ambiente virtual. Assim como observa Ribeiro (1997, p. 152),

> Como solução metodológica, propõe a combinação de técnicas quantitativas – que ajudam a dimensionar as capacidades e as carências de uma dada população, com vistas à definição de políticas de amplo alcance – e técnicas qualitativas - que revelam tanto as estratégias de que lançam mão os jovens e adultos para resolver problemas da vida diária, quanto suas próprias representações sobre suas competências e necessidades.

Faz-se necessário haver o aprimoramento pedagógico de programas educativos desenvolvidos para responder às necessidades observadas nas instituições. Além da realização de políticas e práticas educacionais voltadas à alfabetização funcional digital, permitindo que os sujeitos não apenas acessem, mas compreendam e utilizem a informação de forma consciente e transformadora.

Com isso, busca-se tornar a educação mais inclusiva, para oferecer recursos que atendem às necessidades específicas de cada um, além de garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. No contexto educacional, as tecnologias podem atuar como potencializadoras do processo de aprendizagem e auxiliar em uma maior compreensão do que está sendo estudado, contribuindo para que as aulas sejam mais atrativas e assertivas no que deseja transmitir.

Com o avanço das tecnologias digitais, torna-se essencial incluir no processo de letramento digital a reflexão sobre ética e cidadania digital. Compreender questões relacionadas à privacidade, segurança, conduta online e responsabilidade no ambiente virtual é indispensável para que os estudantes construam uma postura consciente e ética no uso dessas ferramentas.

De acordo com Silva e Silva (2024), “mais do que saber utilizar dispositivos digitais, o letramento digital envolve a capacidade de compreender, criticar e produzir conteúdo em ambientes virtuais, o que demanda habilidades cognitivas complexas”. E para que o letramento digital possa ser colocado em prática, é preciso haver infraestrutura necessária, equipamentos de qualidade e formação específica para capacitar os professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões propostas neste trabalho, evidencia-se que o analfabetismo funcional permanece como um desafio significativo na sociedade contemporânea, mesmo em meio ao crescente acesso às tecnologias digitais. Embora o domínio básico de leitura e escrita tenha avançado, muitos indivíduos ainda enfrentam dificuldades para interpretar, compreender e utilizar informações de forma crítica, o que compromete sua plena participação na sociedade.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de maneira planejada e intencional no ambiente escolar, podem ser importantes aliadas no enfrentamento desse cenário, potencializando as práticas pedagógicas e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Contudo, seu uso exige não apenas infraestrutura adequada, mas também a formação continuada dos profissionais da educação, para que sejam capazes de integrar as TDIC significativamente e de forma contextualizada.

Nesse sentido, a escola assume um papel central na promoção de práticas educativas que desenvolvam competências leitoras e digitais, contribuindo para a inclusão social e formação de cidadãos mais preparados para interagir, participar e transformar a sociedade em que vivem. Assim, superar o analfabetismo funcional na era digital é um compromisso coletivo, que envolve políticas públicas efetivas, investimentos para uma educação de qualidade e participação da comunidade escolar com o propósito de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. **Ensaio: aval. pol. públi. Educ**., Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 711–725, abr./jun. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a04.pdf>. Acesso em: 02 jul 2025.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

D'ALBERTAS, C. **Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização.** 2014, 123 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós -Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia da Aprendizagem) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17032015-145536/publico/albertas_original.pdf>. Acesso em: 18 jun 2025.

FONSECA, M. C. M. Noções sobre a leitura vista pela cognição. **Cad. Trad.,** Florianópolis, v. 40, nº esp. 2, p. 125-148, set-dez, 2020. <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2020v40nesp2p125>. Acesso em: 20 mai 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nn9b37JZD3xhp7kKsWRJjgh/?format=pdf>. Acesso em: 24 mai 2025.

MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.

INAF - **Indicador de alfabetismo funcional**, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 03 jun 2025.

ONU – Organização das Nações Unidas. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 02 jul 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>. Acesso em: 02 jul 2025.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>. Acesso em: 20 jun 2025.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino.** R. Katálysis, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429>. Acesso em: 08 jun 2025.

SILVA, J. I. S.; SILVA, J. B. Letramento Digital: Principais desafios no processo de ensino aprendizagem. **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Recife, PE. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID12828_TB6025_27102024174215.pdf>. Acesso em: 24 jun 2025.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>. Acesso em: 14 jun 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Luciani de Sousa Amaral Santos [1]

Andressa Braga Busmeyer Fernandes [2]

Elaine Cristina Faria Marins [3]

Rosane de Jesus[4]

Marcia da Silveira Inglat[5]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao cotidiano da Educação Infantil, a partir da perspectiva da Cidade Educadora. O problema de pesquisa que orienta este estudo parte da seguinte questão: Como as tecnologias podem ser utilizadas de forma crítica e significativa na Educação Infantil, promovendo a formação integral das crianças em consonância com os princípios da Cidade Educadora? O objetivo central é analisar o papel das TDICs como mediadoras de processos educativos que extrapolam os limites físicos da escola, valorizando os espaços urbanos e comunitários como ambientes de aprendizagem. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque em revisão bibliográfica narrativa, utilizando como principais fontes livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, das políticas públicas educacionais e da integração de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Justifica-se este estudo pela crescente necessidade de repensar as práticas pedagógicas frente às novas demandas sociais e tecnológicas, garantindo que o uso das TDICs respeite os direitos das crianças e contribua para o seu desenvolvimento integral. Os resultados apontam que, quando bem planejadas, as tecnologias podem ampliar as experiências educativas, promover a interação entre escola, família e comunidade, e fortalecer a relação das crianças com o território onde vivem. Conclui-se que a articulação entre Educação Infantil, Cidade Educadora e TDICs representa um caminho promissor para o fortalecimento de uma educação mais democrática, inclusiva e contextualizada.

Palavras-chave: Formação Integral; Experiências Educativas; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Direitos da crianças.

[1] Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail santosluciani195@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com
[3] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail cppelainemarins@gmail.com
[4] Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br
[5] Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado diretamente os processos educativos em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a crescente urbanização das cidades provocaram novas formas de interação, aprendizagem e produção de conhecimento. Como destacam Kenski (2021) e Barbosa (2020), tais mudanças exigem que a educação dialogue com os contextos socioculturais contemporâneos, incorporando práticas pedagógicas que considerem o território vivido pelas crianças e que promovam experiências significativas, respeitando suas especificidades e potencializando seu desenvolvimento integral.

Simultaneamente, o conceito de Cidade Educadora surge como uma proposta inovadora que amplia a visão tradicional de educação escolarizada, reconhecendo que os diferentes espaços da cidade – como praças, parques, museus, centros culturais e, mais recentemente, ambientes digitais – podem atuar como extensões do processo educativo formal. Segundo a Carta das Cidades Educadoras (2014), uma cidade educadora é aquela que se compromete a oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, promovendo a inclusão social, a participação cidadã e a valorização da diversidade cultural.

Diante desse contexto, o presente artigo busca responder à seguinte problemática: Como as tecnologias podem ser utilizadas de forma crítica e significativa na Educação Infantil, em consonância com os princípios da Cidade Educadora? Parte-se do entendimento de que a integração das TDICs no cotidiano das crianças, mediada por práticas pedagógicas intencionais e reflexivas, pode fortalecer o vínculo entre a escola, a comunidade e os diversos espaços educativos presentes no território urbano.

O objetivo deste estudo é analisar as possibilidades de uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, tendo como referência o conceito de Cidade Educadora, discutindo estratégias pedagógicas que promovam a formação integral das crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, reunindo contribuições teóricas de autores que discutem temas como educação na primeira infância, tecnologias educativas e políticas públicas urbanas.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que contemplem as realidades tecnológicas e culturais das crianças, respeitando seus direitos e potencializando suas experiências de aprendizagem.

A estrutura do artigo está organizada em cinco seções: além desta introdução, apresenta-se o conceito de Cidade Educadora e suas implicações na Educação Infantil; na sequência, discute-se o papel das tecnologias na mediação dos saberes infantis; posteriormente, aborda-se a articulação entre cidade, tecnologias e aprendizagem; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, apontando caminhos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

2. CIDADE EDUCADORA: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de Cidade Educadora surgiu na Europa na década de 1990, consolidando-se com a criação da Carta das Cidades Educadoras, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona. Esse documento orientador estabelece que a cidade deve assumir a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento integral de seus habitantes, promovendo inclusão social, cidadania ativa e igualdade de oportunidades (VILLAR, 2008).

No Brasil, a discussão sobre a Cidade Educadora ganhou força nos anos 2000, adaptando-se à realidade socioespacial brasileira, marcada por desigualdades e diversidade cultural. Gadotti (2003) defende que reconhecer a cidade como espaço educativo significa articular políticas de educação, cultura, saúde e meio ambiente, criando um ambiente urbano mais inclusivo e formativo, especialmente para as crianças da Educação Infantil.

Na prática pedagógica, essa concepção amplia a visão tradicional da escola, reconhecendo que a aprendizagem pode acontecer em diferentes espaços além da sala de aula, como praças, museus, bibliotecas e centros culturais. Gadotti (2003, p. 68) destaca que “a cidade educadora transforma o espaço público num laboratório de aprendizagem cidadã, valorizando o cotidiano como fonte de conhecimento”. Nesse sentido, as crianças são vistas como cidadãs ativas, exploradoras e produtoras de cultura.

Superar a lógica escolarizante ainda predominante é um dos grandes desafios, segundo Carvalho (2018). Isso implica desenvolver propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, social e cultural, valorizando sua interação com o meio e sua capacidade de transformação do entorno. Corsino (2019) reforça que, ao ocupar os espaços urbanos, as crianças ampliam suas experiências e constroem novos significados sobre o mundo.

Todavia, a efetivação da Cidade Educadora na Educação Infantil depende de políticas públicas integradas e de uma gestão educacional que promova a articulação entre escola, família e comunidade. Lima e Costa (2022 p.45) ressaltam que “uma cidade educadora não se constrói apenas com projetos isolados, mas com políticas articuladas que envolvam diferentes secretarias, setores da sociedade e a participação efetiva da comunidade local”. Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma pedagógico, reconhecendo a cidade como um espaço dinâmico de formação humana, desde os primeiros anos de vida.

3. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DOS SABERES INFANTIS

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado significativamente as formas de interação, comunicação e aprendizagem das crianças na contemporaneidade. Desde os primeiros anos de vida, os pequenos já demonstram familiaridade com dispositivos como tablets, smartphones e computadores, o que demanda uma reflexão aprofundada sobre o papel da escola na mediação dessas experiências. Kenski (2012) destaca que as tecnologias devem ser compreendidas como linguagens que ampliam as formas de expressão e comunicação, sendo fundamentais para a construção de novos saberes na infância.

Na Educação Infantil, o uso das TDICs precisa ser cuidadosamente planejado e contextualizado, respeitando os princípios éticos, pedagógicos e culturais que orientam as práticas educativas com crianças de 0 a 5 anos. Moran (2015) afirma que as tecnologias digitais podem estimular a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, desde que utilizadas de forma integrada ao projeto pedagógico da escola. É fundamental que os profissionais da educação desenvolvam um olhar crítico e saibam selecionar conteúdos adequados, que dialoguem com os interesses e as

necessidades das crianças.

De acordo com Almeida e Valente (2011), os educadores devem atuar como mediadores intencionais no processo de utilização das tecnologias, promovendo a interação entre o digital e o mundo real. Os autores Almeida; Valente (2011, p. 67) ressaltam que "a mediação pedagógica é imprescindível para transformar o uso das tecnologias em experiências significativas de aprendizagem". Isso significa que o simples acesso a equipamentos não garante a qualidade das experiências educativas, sendo necessário um planejamento pedagógico que articule as TDICs com os demais recursos e espaços de aprendizagem.

Além disso, é importante considerar que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para potencializar projetos interdisciplinares, conectando as crianças ao território em que vivem. Projetos de mapeamento digital do bairro, produção de vídeos sobre espaços culturais locais ou a criação de narrativas digitais são algumas das possibilidades apontadas por Silva (2020). Para a autora Silva (2020, p. 112), "quando bem planejado, o uso das tecnologias amplia as possibilidades de expressão das crianças, permitindo que elas contem suas histórias e se conectem com o mundo ao seu redor"

Entretanto, é necessário estar atento aos riscos da utilização excessiva e inadequada das tecnologias. Oliveira e Santos (2022) alertam para a importância de equilibrar o tempo de exposição das crianças às telas com atividades que promovam o brincar livre, as interações sociais e o contato com a natureza. A incorporação das TDICs na Educação Infantil não deve substituir as experiências sensoriais, corporais e afetivas, mas sim complementar e enriquecer as propostas pedagógicas, garantindo uma formação integral que valorize as múltiplas linguagens da infância.

4. A CIDADE COMO AMBIENTE EDUCATIVO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas da Educação Infantil tem proporcionado novas maneiras de explorar a cidade como um espaço educativo ampliado. As tecnologias, quando utilizadas de forma intencional e planejada, aproximam as crianças de vivências urbanas que antes poderiam ser inacessíveis, estimulando a curiosidade, o pertencimento e o olhar investigativo. Becker (2011) destaca que ações como mapeamentos digitais de

espaços da cidade, produção de vídeos sobre o bairro e visitas virtuais a museus são estratégias que fortalecem os vínculos entre escola, território e comunidade.

Ferramentas como a geolocalização, aplicativos interativos e recursos de realidade aumentada também podem contribuir para que as crianças conheçam elementos culturais, sociais e ambientais do lugar onde vivem. De acordo com Silva (2020, p.89), "o uso de tecnologias digitais possibilita que as crianças acessem informações sobre sua comunidade de forma lúdica e interativa, estimulando o sentimento de pertencimento e identidade territorial". A mediação pedagógica garante que essas experiências estejam alinhadas com os interesses, as linguagens e as capacidades cognitivas das crianças pequenas.

Além disso, as tecnologias favorecem o registro e a documentação pedagógica, permitindo que os educadores capturem e compartilhem as descobertas cotidianas das crianças com as famílias e com a comunidade escolar. Almeida e Valente (2011, p.45) ressaltam que "o uso pedagógico das tecnologias deve ser orientado por intencionalidade educativa, buscando transformar a curiosidade das crianças em experiências significativas de aprendizagem". As imagens, vídeos e produções digitais tornam-se recursos valiosos para a reflexão e ampliação das experiências educativas.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos professores para que eles possam planejar, selecionar e mediar o uso das tecnologias com responsabilidade e criatividade. Oliveira e Santos (2022) alertam que, para além da utilização de equipamentos tecnológicos, é necessário construir uma proposta pedagógica que integre as TDICs de forma coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil. Dessa forma, a cidade, mediada pelas tecnologias, transforma-se em um ambiente educativo dinâmico, acessível e culturalmente significativo para as crianças.

5. DESAFIOS E LIMITES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) apresentem inúmeras possibilidades pedagógicas para a Educação Infantil, sua integração ainda enfrenta diversos desafios nas redes de ensino, principalmente nas

escolas públicas. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada que inclui desde a ausência de equipamentos tecnológicos até a deficiência na conectividade de internet nas instituições de ensino. Segundo Almeida e Valente (2011), a democratização do acesso às tecnologias nas escolas é condição fundamental para que seu uso seja efetivo e significativo. Os autores Almeida; Valente (2011, p. 53) reforçam que “sem infraestrutura mínima e políticas públicas consistentes, o discurso sobre inovação tecnológica na educação torna-se vazio”

Outro desafio relevante é a formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para utilizar as tecnologias de maneira pedagógica, o que pode gerar insegurança e resistência ao uso das TDICs nas atividades com as crianças. De acordo com Oliveira e Santos (2022), a formação docente precisa ir além do domínio técnico das ferramentas, abordando aspectos éticos, culturais e pedagógicos relacionados ao uso das tecnologias na infância. Para os autores, é imprescindível que os professores compreendam as potencialidades e os limites das TDICs, adaptando-as às características e necessidades das crianças pequenas.

Além das questões estruturais e formativas, há também preocupações relacionadas à saúde e ao bem-estar infantil. O uso excessivo de telas pode trazer riscos ao desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, como o aumento do sedentarismo e dificuldades na socialização. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2022) orienta que o uso das tecnologias deve ocorrer de forma planejada, equilibrada e sempre mediada por adultos responsáveis. Como afirma o texto oficial: “A tecnologia, quando utilizada na Educação Infantil, deve ser ferramenta complementar, jamais substitutiva das interações humanas, do brincar e da exploração do mundo físico” (BRASIL, 2022, p. 35).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a adequação dos conteúdos digitais à faixa etária atendida na Educação Infantil. Muitos aplicativos e plataformas digitais são desenvolvidos sem considerar os princípios do desenvolvimento infantil, o que exige dos educadores um olhar crítico na seleção e adaptação dos recursos utilizados. Silva (2020) ressalta que o uso das TDICs deve sempre respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, garantindo experiências lúdicas, interativas e integradas com as demais linguagens presentes no currículo. Dessa

forma, é possível avançar na construção de uma cultura digital na Educação Infantil que seja ética, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre as possibilidades e os desafios da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Infantil, sob a perspectiva da Cidade Educadora. A análise evidenciou que as tecnologias, quando utilizadas de forma planejada, ética e mediada por educadores qualificados, podem enriquecer as experiências educativas, ampliando o repertório cultural das crianças e fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade.

A Cidade Educadora, como conceito e prática, amplia a compreensão de que a aprendizagem não se restringe ao espaço físico da escola, mas se estende por toda a cidade, incluindo os ambientes digitais. Essa visão amplia as oportunidades de exploração, descoberta e participação social desde os primeiros anos de vida, respeitando as especificidades da infância e valorizando as múltiplas linguagens das crianças.

No entanto, é preciso reconhecer que a efetiva implementação de práticas pedagógicas que articulem tecnologias e Cidade Educadora depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, de políticas públicas intersetoriais e de ações formativas voltadas aos professores da Educação Infantil. O cuidado com a exposição excessiva às telas e a seleção criteriosa de conteúdos digitais também são aspectos fundamentais a serem considerados para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que a combinação entre os princípios da Cidade Educadora e o uso intencional das TDICs representa uma oportunidade para construir uma educação mais democrática, inclusiva e conectada com as realidades culturais e sociais das crianças. Futuras pesquisas podem aprofundar a análise de práticas pedagógicas exitosas nesse campo, bem como avaliar os impactos da mediação tecnológica no desenvolvimento infantil. Assim, fortalece-se o compromisso com uma educação que reconheça as crianças como cidadãs ativas, capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** Campinas: Papirus, 2011.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2014. Disponível em https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/

BECKER, Fernanda Ostermann. **O território como espaço educativo: possibilidades para a educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Educação Infantil e os desafios da cidade educadora. São Paulo**: Cortez, 2018.

CORSINO, Patrícia Cristina. **Crianças e suas interações com os espaços urbanos**: contribuições para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A cidade educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Fernanda; COSTA, Rodrigo. **Políticas públicas e Cidade Educadora**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Carla Lopes de; SANTOS, Mariana Figueiredo dos. **Tecnologias na educação infantil:** limites e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Renata Soares. **Crianças digitais:** aprendendo e interagindo com as tecnologias. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Rosana; ANDRADE, Luciana. **Infância e cidade**: experiências e práticas educativas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

VILLAR, José. **Cidade educadora**: um novo olhar sobre a cidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2008.

Análise de Evasão no Ensino Superior A Distância com Mineração e Integração de Dados Educacionais: Uma Abordagem Baseada em Grafos para Apoio à Gestão Acadêmica

Matheus Mitsuo Yamafuku Benatti[1]

Luciano Franzoi Filho[2]

Leonardo de Lima Póss[3]

Rafaela Gonzatto da Silva[4]

Silvio Bortoleto[5]

RESUMO

A evasão no ensino superior a distância configura um desafio persistente no cenário educacional brasileiro, afetando diretamente o desempenho acadêmico institucional e as trajetórias de formação dos estudantes. Diante de um ambiente cada vez mais digitalizado e orientado por dados, compreender os fatores que influenciam a permanência discente torna-se essencial para o aprimoramento da gestão acadêmica e a formulação de estratégias de intervenção. Para investigar os elementos que caracterizam os estudantes com maior propensão à evasão, técnicas de mineração de dados supervisionada podem ser aplicadas de modo que gere conhecimento sobre informações acadêmicas, financeiras, comportamentais e demográficas. Além de extrair conhecimento, exibir de forma dinâmica e que permita ter uma visão macro e de rápida interpretação pode ser feita através de grafos, possibilitando a visualização de conexões e comunidades acadêmicas propensas à evasão. Os resultados apontaram a centralidade das variáveis comportamentais, especialmente relacionadas à frequência de acesso às plataformas de ensino, como principais indicadoras de risco, superando fatores acadêmicos e socioeconômicos. A modelagem em grafos evidenciou agrupamentos de estudantes em situações semelhantes, destacando também indivíduos potencialmente em risco futuro devido às conexões estabelecidas com grupos críticos. Essas evidências reforçam a importância de abordagens integradas, que unam atributos individuais às dinâmicas coletivas e institucionais, favorecendo ações de gestão mais estratégicas e alinhadas às especificidades do ensino superior a distância.

Palavras-chave: Evasão. Ensino Superior. Mineração de Dados. Grafos. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior no Brasil tem crescido significativamente, impulsionado por políticas públicas de inclusão e expansão da rede

[1] Acadêmico de Engenharia de Software. UNICESUMAR de Curitiba. matheus.cwb2@gmail.com
[2] Acadêmico de Engenharia de Software. UNICESUMAR de Curitiba. lucianofilhodombosco@gmail.com
[3] Acadêmico de Engenharia de Software. UNICESUMAR de Curitiba. leonardoposs@hotmail.com
[4] Acadêmico de Engenharia de Software. UNICESUMAR de Curitiba. rafaelagonzatto3@gmail.com
[5] Doutor. UNICESUMAR de Curitiba. silvio.bortoleto@unicesumar.edu.br

de instituições. No entanto, esse avanço tem sido acompanhado por um problema persistente: a alta taxa de evasão de estudantes, tanto em cursos presenciais de instituições públicas e privadas quanto em cursos à distância. A evasão representa não apenas desperdício de recursos, mas também a interrupção de trajetórias acadêmicas. Compreender os fatores associados à permanência e ao abandono no ensino superior é um tema que abrange âmbitos educacionais, sociais e econômicos do país (LOBO, 2012).

Paralelamente, o volume e a granularidade dos dados educacionais têm aumentado consideravelmente, resultado da intensificação dos processos de digitalização e armazenamento sistemático de informações no contexto acadêmico. Esses dados oferecem uma oportunidade valiosa para análises aprofundadas sobre o comportamento acadêmico dos estudantes e o perfil das instituições de ensino. Em muitas situações estas informações podem estar armazenadas de maneiras não estruturadas, o que dificulta a consulta e análise. Apesar disso, mesmo dados não estruturados apresentam um grau mínimo de relação de informações. Nestas situações, a estrutura em formato de rede pode ser um artefato interessante para extração de informação e conhecimento (OLIVEIRA, 2021).

Este artigo explora a interseção entre mineração de dados educacionais, gestão acadêmica e tecnologias de representação baseadas em grafos, em um contexto de profundas transformações no ensino superior. Portanto, esse trabalho contribui para o debate sobre o uso ético e estratégico dos dados na educação e fomentar ações que permitam desenvolver soluções mais inteligentes, inclusivas e eficientes para enfrentar a evasão. O futuro da educação será cada vez mais orientado por dados, e cabe às instituições se prepararem para utilizar essas inovações de forma responsável, promovendo permanência, equidade e sucesso acadêmico.

2 PANORAMA ATUAL E TRABALHOS RELACIONADOS

A evasão no ensino superior configura-se como um fenômeno complexo e multifatorial, cujas consequências impactam diretamente a qualidade da educação, a efetividade das políticas públicas e o desenvolvimento social e econômico. No Brasil, esse cenário permanece preocupante, com índices de abandono que variam significativamente entre cursos, instituições e regiões. De acordo com Enricone (2006,

p. 418), considera-se evadido o estudante que se desliga da instituição, seja por meio do cancelamento da matrícula ou pela interrupção não oficializada de suas atividades acadêmicas.

Dados recentes do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2023), apontam que 66% dos estudantes que ingressaram em cursos a distância em 2014 não concluíram a formação, evidenciando limitações no acompanhamento institucional e na efetividade das estratégias de permanência estudantil. Tal realidade é ainda mais crítica em regiões onde o EAD representa a principal ou única alternativa de acesso à educação superior.

As causas da evasão podem ser organizadas em três dimensões principais: acadêmico-institucionais, socioeconômicas e individuais. No plano acadêmico-institucional, fatores como desorganização curricular, metodologias de ensino pouco atrativas e carência de políticas permanentes de acolhimento e suporte ao estudante têm grande impacto sobre o abandono (NIEROTKA; SALATA; MARTINS, 2023). Sob a perspectiva socioeconômica, a vulnerabilidade social constitui elemento determinante, afetando sobretudo estudantes negros, de baixa renda e oriundos de famílias com menor escolaridade, mesmo quando beneficiados por ações afirmativas (PAULA; PICANÇO, 2024). No campo individual, questões como falta de identificação com o curso, dificuldades acadêmicas e problemas de saúde mental influenciam diretamente a evasão, sendo que estudantes com bom desempenho acadêmico tendem a apresentar menor propensão ao abandono, independentemente do perfil socioeconômico (NIEROTKA; SALATA; MARTINS, 2023).

A complexidade do fenômeno exige uma abordagem integrada e sistêmica, capaz de articular múltiplos fatores e indicadores ao longo do tempo. Entretanto, observa-se, nas instituições de ensino superior brasileiras, uma carência de padronização na coleta, sistematização e análise de dados acadêmicos, o que dificulta o monitoramento contínuo e a elaboração de estratégias eficazes de intervenção (MACEDO, 2024).

No campo metodológico, Kuhn (2023) aplicou técnicas de Mineração de Dados Educacionais para mapear trajetórias de aprendizagem em cursos EAD, desenvolvendo a ferramenta Mineração de Dados Visuais (MDV). Essa solução permitiu representar graficamente os percursos acadêmicos dos estudantes, com base em suas interações na plataforma Moodle. A análise evidenciou que

comportamentos como acesso irregular, baixa frequência e limitado engajamento com os recursos didáticos estão fortemente associados à evasão, possibilitando a identificação precoce de estudantes em risco.

De forma complementar, Oliveira (2021) combinou técnicas de mineração de dados com modelagem em grafos para investigar a retenção no ensino superior, propondo diferentes formas de representação: redes direcionadas entre estudantes e disciplinas, grafos acíclicos para o mapeamento de trajetórias curriculares e grafos bipartidos entre discentes e docentes. Essas representações viabilizaram a identificação de padrões de desempenho, gargalos curriculares e agrupamentos de risco, reforçando o potencial dos grafos como ferramenta analítica para apoio à gestão acadêmica.

3 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem descritiva, com o objetivo de identificar padrões, descrever características e estabelecer possíveis correlações entre variáveis relacionadas à evasão no ensino superior a distância. A pesquisa foi estruturada em cinco etapas complementares. Inicialmente, realizou-se uma revisão teórica sobre o fenômeno da evasão no ensino superior, com o levantamento de publicações acadêmicas que abordam os principais fatores associados à permanência e abandono estudantil. Em seguida, procedeu-se à coleta, extração e preparação dos dados, utilizando registros acadêmicos institucionais. Os dados passaram por processos de pré-processamento, envolvendo a limpeza de inconsistências, padronização de formatos e transformação de variáveis, a fim de garantir a qualidade e a integridade das informações para as análises subsequentes.

Na terceira etapa, aplicaram-se técnicas de Mineração de Dados utilizando a plataforma Weka, com o objetivo de identificar padrões comportamentais e acadêmicos dos estudantes, com foco na detecção de indicadores relevantes para a previsão da evasão. Posteriormente, foi realizada a modelagem e análise de grafos, empregando conceitos da Teoria dos Grafos para representar visualmente as relações entre os discentes, os níveis de risco de evasão e as variáveis de maior impacto identificadas nas análises supervisionadas. Por fim, os resultados obtidos nas etapas anteriores foram analisados de forma integrada, permitindo a identificação de fatores

críticos associados à evasão e a proposição de possíveis estratégias de intervenção e monitoramento acadêmico voltadas à permanência estudantil.

4 MINERAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS

A análise de grandes volumes de dados educacionais configura-se como uma estratégia essencial para enfrentar desafios recorrentes no ensino superior, a exemplo da evasão. A Mineração de Dados Educacionais (*Educational Data Mining* — EDM) constitui um campo interdisciplinar que combina técnicas de ciência de dados, estatística e inteligência artificial para identificar padrões ocultos e relações significativas em bases de dados produzidas por instituições de ensino (ROMERO; VENTURA, 2020). No âmbito da evasão, a EDM possibilita mapear fatores de risco e antecipar comportamentos de abandono com base em informações históricas e contextuais dos estudantes (OLIVEIRA, 2021).

Por meio de técnicas supervisionadas de mineração de dados, torna-se viável identificar os atributos mais relevantes para a previsão do risco de evasão no ensino superior a distância. Para este estudo, utilizou-se uma base de dados contendo informações acadêmicas, financeiras, comportamentais e demográficas de estudantes matriculados em cursos EAD. O conjunto de dados foi submetido a procedimentos de pré-processamento, incluindo normalização, limpeza e padronização, com o objetivo de assegurar sua consistência e integridade.

A fim de avaliar a relevância dos atributos no contexto da evasão, aplicou-se o método de Ganho de Informação, que mensura a contribuição individual de cada variável para a classificação da variável-alvo, definida como “Risco de Evasão”. Essa variável foi construída com base nos estados institucionais de acompanhamento acadêmico, organizados em categorias como “Acompanhado”, “Não Acessado”, “Crítico”, “Alerta”, “Alto Risco” e “Risco”. Valores mais elevados de ganho de informação indicam maior capacidade discriminativa da variável na previsão do risco de evasão, orientando a seleção de atributos para modelagens preditivas subsequentes.

5 REPRESENTAÇÃO DE DADOS EDUCACIONAIS COM GRAFOS

Apesar dos avanços recentes, as abordagens tradicionais de Mineração de Dados Educacionais ainda tratam os dados de forma tabular, desconsiderando as relações estruturais presentes no ecossistema acadêmico. A modelagem em grafos se sobressai nesse contexto por representar os dados de maneira relacional e dinâmica. Composta por nós, que representam estudantes, disciplinas, professores e demais elementos institucionais, e por arestas, que descrevem as interações entre esses elementos, essa estrutura possibilita mapear redes e explorar relações implícitas, trajetórias de evasão e padrões não captados por técnicas convencionais (BORBA, 2013).

Essa abordagem viabiliza algoritmos capazes de identificar alunos em risco devido ao isolamento acadêmico, cursos com índices elevados de evasão e componentes curriculares críticos (PAPAMITSIOU; ECONOMIDES, 2014). Além disso, visualizações interativas em grafos têm se mostrado valiosas para a gestão acadêmica, revelando agrupamentos de evasão, trilhas problemáticas e conexões entre fatores contextuais e institucionais (PENÃ-AYALA, 2014). Ao evidenciar não apenas atributos individuais, mas também as inter-relações entre estudantes e o ambiente institucional, essa modelagem expõe padrões muitas vezes invisíveis em análises convencionais.

Os grafos permitem, ainda, identificar grupos com comportamentos semelhantes de acesso às plataformas, evidenciando que alunos em situação crítica tendem a se concentrar em determinados cursos ou períodos de inatividade, indicando vulnerabilidades associadas a componentes curriculares específicos. Também possibilitam detectar estudantes de baixo risco conectados a grupos mais vulneráveis, sinalizando propensões futuras não capturadas por modelos supervisionados, e destacando a importância das conexões acadêmicas para ações preventivas mais precisas.

6 RESULTADOS ESPERADOS E RESULTADOS OBTIDOS

Este estudo partiu da hipótese de que a aplicação integrada de técnicas de mineração de dados educacionais e modelagem em grafos possibilitaria identificar os principais fatores associados à evasão no ensino superior a distância, além de revelar padrões coletivos e trajetórias críticas entre estudantes em situação de risco.

Presumia-se que variáveis demográficas, especialmente aquelas relacionadas à localização regional e à condição financeira, se destacariam como preditores relevantes, superando atributos comportamentais e institucionais.

Os resultados revelaram um cenário distinto do previsto: as variáveis com maior poder preditivo para o risco de evasão são essencialmente comportamentais. O critério de ganho de informação, que mede a redução da incerteza sobre a variável-alvo ao se conhecer uma variável preditora, indicou alto impacto para atributos relacionados ao uso da plataforma. Em contextos educacionais, valores acima de 1,0 são considerados relevantes e acima de 1,5, altamente significativos. Nesse contexto, a quantidade de dias sem acesso ao módulo (1,76783) e os dias desde o último acesso ou matrícula (1,66333) destacaram-se como os principais indicadores de risco, evidenciando que a frequência de interação com o ambiente virtual é decisiva no contexto analisado.

Em contrapartida, variáveis demográficas e institucionais, como idade (0,00491), sexo (0,00454), tipo de polo (0,00761), UF (0,00956), filial (0,01663) e regional (0,00204), apresentaram ganhos informacionais baixos, evidenciando sua limitada relevância isolada para a previsão da evasão. Embora úteis para caracterizar o perfil discente, esses atributos não demonstraram capacidade significativa para discriminar estudantes quanto ao abandono acadêmico.

O ganho informacional destacou variáveis acadêmicas intermediárias, como percentual de acerto na primeira avaliação (0,44008) e de conclusão de disciplinas (0,17625), que, embora menos expressivas que os indicadores comportamentais, ajudam a identificar padrões de risco. Fatores financeiros, como parcelas em aberto (0,12967) e valor da inadimplência (0,12077), ocuparam posições medianas, sugerindo influência moderada sobre o desfecho acadêmico.

Esses achados não apenas direcionam a seleção de variáveis mais relevantes para futuras modelagens preditivas, como também reforçam a centralidade dos indicadores comportamentais na detecção de risco de evasão. Ao evidenciar a importância da frequência de acesso e do comportamento de uso da plataforma, os resultados reiteram a necessidade de monitoramento contínuo das interações acadêmicas como insumo estratégico para a gestão e para a implementação de políticas de permanência mais eficazes.

A modelagem em grafos corroborou esses resultados, evidenciando a

formação de agrupamentos bem definidos de estudantes com padrões semelhantes de comportamento e risco. Na construção dos grafos, os nós foram classificados conforme o risco de evasão, com cores distintas por nível, enquanto as arestas conectaram estudantes com padrões próximos de comportamento e inatividade. As visualizações revelaram comunidades acadêmicas com alta concentração de estudantes em situação crítica, além de conexões entre indivíduos de diferentes níveis de risco, indicando que a evasão é influenciada por fatores coletivos e contextuais.

Figura 1 – Grafo de faixa de dias sem acessar um módulo de estudo por risco de evasão

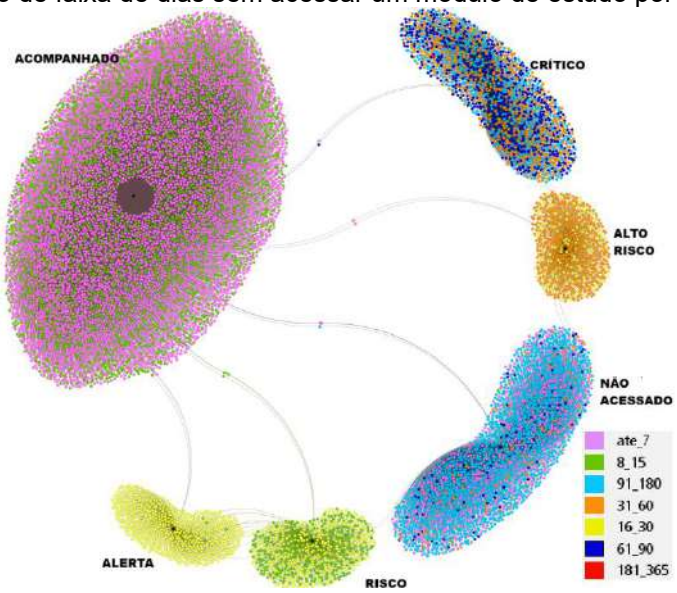

Fonte: Adaptado de Gephi (os autores, 2025)

A Figura 1 ilustra essa estrutura relacional, onde cada nó representa um estudante, colorido de acordo com o tempo de inatividade na plataforma, e agrupado conforme as classificações institucionais de risco: Acompanhado, Alerta, Risco, Alto Risco, Não Acessado e Crítico. Observou-se que estudantes com maior tempo de inatividade (azul escuro, ciano e vermelho) predominam no cluster “Crítico”, o que reforça a correlação entre ausência de acesso e propensão à evasão. Além disso, a sobreposição entre os dados de risco e comportamento de acesso reafirma a importância dos indicadores comportamentais na caracterização da evasão e evidencia a relevância das conexões acadêmicas e padrões coletivos para o planejamento de estratégias preventivas mais eficazes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

A evasão no ensino superior a distância permanece como um desafio relevante para as instituições educacionais, exigindo abordagens integradas e metodologias inovadoras para seu enfrentamento. Este estudo demonstrou que a combinação de técnicas de Mineração de Dados Educacionais e modelagem em grafos constitui uma estratégia eficaz para identificar padrões de risco, possibilitando análises individuais e coletivas que influenciam a permanência acadêmica.

Os resultados revelaram que variáveis comportamentais, sobretudo aquelas relacionadas à frequência de acesso às plataformas virtuais, são os principais preditores de evasão, superando atributos demográficos e institucionais. A representação em grafos permitiu visualizar comunidades acadêmicas vulneráveis e conexões entre estudantes em diferentes níveis de risco, oferecendo subsídios estratégicos para a gestão acadêmica.

Com trabalhos futuros, a continuidade do trabalho será feita com a inclusão de dados longitudinais para acompanhar a evolução dos comportamentos ao longo do tempo, bem como a incorporação de informações qualitativas, como *feedbacks* e avaliações institucionais. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de sistemas de alerta precoce baseados em inteligência artificial, capazes de orientar intervenções personalizadas, contribuindo para ambientes educacionais responsivos e eficazes.

REFERÊNCIAS

BORBA, Elizandro Max. **Medidas de centralidade em grafos e aplicações em redes de dados.** 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Matemática Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/86094. Acesso em: 22 de jun. 2025.

ENRICONE, Délcia. Estudante da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário. v. 2. Brasília: INEP, 2006. p. 407-437.

GEPHI. **The Open Graph Viz Platform** [online]. 2022. Disponível em: https://gephi.org/. Acesso em: 12 jul. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Divulgação dos resultados: Censo da Educação Superior 2023.** 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

KUHN, Ighor. **Identificação de Trajetórias de Aprendizagem com o uso de Grafos**

Direcionados e Técnicas de Mineração de Dados Visando a Detecção de Evasão em Cursos EAD. 2023. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/279018/001208936.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jun. 2025.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. In: **ABMES Cadernos nº 25**. 2012. P. 09-58. Disponível em: https://www.calameo.com/read/0044830657857c7b29821. Acesso em: 10 jun. 2025.

MACEDO, Juliano. de. EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. e18997, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.13773961. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/18997. Acesso em: 15 jun. 2025.

NIEROTKA, Rosileia Lucia, SALATA, Andre; MARTINS, Melina Klitzke. (2023). Fatores associados à evasão no ensino superior: Um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, 53, e09961. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053149961. Acesso em: 07 jun. 2025.

OLIVEIRA, João Lucas dos Santos**. Mineração de dados educacionais baseada em grafos**: uma análise em cursos de computação com alto índice de retenção. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Informática, Goiânia, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1289/o/dissertacao_JoaoLucasDosSantosOliveira_PPGCC.pdf. Acesso em: 12 de jun 2025.

PAPAMITSIOU, Zacharoula.; ECONOMIDES, Anastasios. A. Learning analytics and educational data mining in practice: A systematic literature review of empirical evidence. **Educational Technology & Society**, Athabasca, v. 17, n. 4, p. 49–64, 2014.

PAULA, Gustavo Bruno de; PICANÇO, Felícia. Desigualdades após o acesso: Origem social e evasão do sistema de ensino superior. **Educação & Sociedade**, Volume: 45. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.281915. Acesso em: 07 jun. 2025.

PEÑA-AYALA, Alejandro. Educational data mining: A survey and a data mining-based analysis of recent works. **Expert Systems with Applications**, Oxford, v. 41, n. 4, p. 1432–1462, 2014. Disponível em: https://romisatriawahono.net/lecture/rm/survey/machine%20learning/Ayala%20-%20Educational%20Data%20Mining%20-%202014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

ROMERO, Cristobal.; VENTURA, Sebastian. Educational data mining and learning analytics: An updated survey. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery**, Hoboken, v. 10, n. 3, e1355, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1002/widm.1355. Acesso em: 17 jun. 2025.

Cartão Virtual Educacional: Registro Digital de Presença, Benefícios Acadêmicos e Desafios Éticos

Raffael Guidetti Miello

João Barros Guatura da Costa

Filipe de Souza Pimenta

Rafael Souza Osadzuk

Silvio Bortoleto

RESUMO

Este trabalho propõe o desenvolvimento de um sistema digital para registro de presença em instituições de ensino, com o objetivo de otimizar o controle de assiduidade e oferecer benefícios acadêmicos vinculados à frequência dos estudantes. A iniciativa busca modernizar os métodos tradicionais de chamada, promovendo maior eficiência, especialmente em turmas numerosas. O sistema automatiza a verificação de presença, aumentando a agilidade e reduzindo falhas humanas. No entanto, sua implementação levanta questões éticas importantes, como a possibilidade de fraudes, a proteção da privacidade dos dados e as implicações legais do uso indevido das informações. Tais desafios são discutidos à luz de princípios éticos aplicáveis ao contexto educacional, refletindo sobre como a tecnologia pode fortalecer a aprendizagem quando utilizada com responsabilidade, garantindo integridade, privacidade e equidade.

Palavras-chave: Presença digital. Tecnologia educacional. Ética na educação. Privacidade de dados. Sistemas automatizados.

1 INTRODUÇÃO

O controle de presença sempre foi uma prática essencial nas instituições de ensino, desempenhando um papel importante tanto na gestão da frequência quanto no acompanhamento do desempenho dos alunos. O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação tornou os sistemas de gestão mais integrados, ágeis e eficazes, otimizando processos administrativos e pedagógicos.

Esse movimento ganhou ainda mais força com a pandemia de COVID-19, que impulsionou a adoção de plataformas digitais e ferramentas online no cotidiano educacional. Um exemplo é o cartão virtual educacional, que utiliza aplicativos móveis e tecnologia *Near Field Communication* (NFC) para automatizar a chamada, além de possibilitar benefícios baseados na assiduidade dos estudantes, como descontos ou acesso facilitado a serviços. Pesquisas de Ichimura e Kamada (2018) destacam o

potencial dessas soluções no monitoramento da frequência e na detecção precoce da evasão escolar. Tais inovações podem fortalecer o planejamento e aproximar diferentes atores da comunidade escolar, gerando impactos positivos no processo de aprendizagem.

Por outro lado, apesar das vantagens, o uso dessas tecnologias traz consigo desafios que merecem atenção. A automatização da chamada, por exemplo, pode ser facilmente burlada: há casos em que o aluno registra a presença digitalmente e se retira logo em seguida, comprometendo o real sentido pedagógico desse controle (ZEIDE, 2017). Além disso, a coleta e o tratamento de dados pessoais exigem atenção rigorosa à legislação, especialmente à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (BRASIL, 2018). Sem garantias de segurança, e responsabilidade institucional, o uso dessas ferramentas pode levar à vigilância excessiva e ao uso indevido de informações sensíveis. Sälzer, Ricking e Feldhaus (2024) alertam que sistemas de monitoramento de frequência, quando implementados sem critérios claros e sem envolver a comunidade escolar, podem reforçar práticas punitivas e tecnocráticas, comprometendo o vínculo pedagógico e o ambiente de confiança entre alunos e professores. Por isso, é fundamental que a implementação dessas soluções seja acompanhada de políticas bem definidas, que o consentimento dos envolvidos, o tratamento ético dos dados e a real contribuição desses sistemas para o processo de aprendizagem sejam sempre transparentes.

Diante desse cenário, este artigo propõe o desenvolvimento de um sistema de registro de presença digital voltado para instituições de ensino, considerando seus aspectos técnicos, pedagógicos e éticos. Mais do que uma proposta tecnológica, trata-se de um convite à reflexão sobre como as inovações podem contribuir para uma gestão escolar mais eficiente, responsável e inclusiva sem renunciar a princípios fundamentais como a autonomia, a confiança e a integridade no processo educativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A digitalização dos processos educacionais tem transformado não apenas os métodos de ensino, mas também a forma como se estrutura a gestão institucional. A constante conectividade e o acesso imediato a dados e serviços passaram a

caracterizar o cotidiano escolar, promovendo uma administração mais ágil e integrada (SÄLZER; RICKING; FELDHAUS, 2024).

Além disso, tecnologias digitais como plataformas de gestão, ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis ampliam as possibilidades de interação com o conhecimento, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Essa nova configuração tecnológica contribui para a formação de uma ecologia cognitiva digital, marcada por práticas de aprendizagem distribuídas, multimodais e contínuas, que redimensionam o tempo e o espaço da educação formal. Nesse contexto, atividades administrativas antes locais e manuais, como o controle de presença, passam a ser automatizadas, refletindo um processo mais amplo de reestruturação pedagógica e institucional.

Contudo, essa conectividade também levanta questões éticas. A cultura da vigilância pode transformar a escola em um espaço de monitoramento contínuo, onde cada ação do aluno é quantificada e armazenada (LYON, 2003). Embora o objetivo inicial seja promover melhorias pedagógicas, há o risco de comprometer valores como privacidade e autonomia. Isso torna urgente a adoção de mecanismos de transparência, consentimento e regulação, conforme orienta a LGPD (BRASIL, 2018).

Outro aspecto importante é o comportamento dos estudantes diante de incentivos institucionais. De acordo com a Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (1985), o engajamento pode ser motivado por fatores extrínsecos (recompensas) ou intrínsecos (curiosidade, autonomia). Sistemas que recompensam a frequência atuam sobre a motivação extrínseca, e sua eficácia depende da forma como esses benefícios são percebidos.

Nesse cenário, tecnologias como o NFC se destacam por permitir autenticação por aproximação, com segurança e agilidade. E têm sido cada vez mais consideradas por gestores interessados em reduzir falhas operacionais e melhorar a integração entre estudantes e sistemas acadêmicos. Assim, este referencial sustenta que a integração de tecnologias móveis e conectadas ao ambiente escolar oferece oportunidades significativas para inovação, desde que acompanhadas de reflexão crítica sobre seus impactos sociais, éticos e educacionais.

3 SOLUÇÕES TECNOLÓGICAS UTILIZADAS ATUALMENTE

Soluções similares já vêm sendo testadas em diferentes contextos educacionais. Algumas universidades, como a International Islamic University Malaysia, adotaram sistemas de presença baseados em NFC, como o "TouchIn", que permite o registro por aproximação entre dispositivos. Na Universidade de Santo Tomas, um sistema automatizado baseado em cartões NFC e leitores fixos foi aplicado com foco em segurança e rastreamento de alunos.

Outras abordagens tradicionais, como RFID e QR Codes dinâmicos, também foram testadas, mas apresentam limitações. O QR Code, por exemplo, exige a leitura visual e pode ser compartilhado ou capturado por terceiros, enquanto sistemas RFID geralmente dependem de infraestrutura específica e mais onerosa.

A solução baseada em NFC proposta neste artigo busca integrar segurança, agilidade e custo acessível. Estudos como os de Ayu e Ahmad (2014) e Du et al., (2025) reforçam a viabilidade da tecnologia NFC como ferramenta eficaz, segura e adaptável à realidade de instituições de ensino de diferentes portes.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ESPECIFICAÇÃO DO SISTEMA

Este trabalho adota uma abordagem de pesquisa aplicada com caráter exploratório e conceitual. A pesquisa aplicada visa solucionar um problema real, com foco na criação de uma tecnologia funcional para o registro de presença em ambientes educacionais. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de levantar informações sobre a viabilidade técnica e os impactos éticos do sistema proposto, enquanto o caráter conceitual contribui para o aprofundamento das questões relacionadas à ética, privacidade de dados e responsabilidade institucional.

4.1 Descrição dos requisitos do sistema

O Quadro 1 apresenta os Requisitos do sistema, que representam as funcionalidades essenciais que o sistema deve oferecer para atender seus objetivos.

Tabela 1 – Requisitos do sistema

RQ-1	Cadastro de alunos e professores.
RQ-2	Geração de cartão virtual seguro com tecnologia NFC e autenticação por aplicativo.
RQ-3	Registro automático de presença por meio de leitura NFC em catraca ou na entrada da sala.
RQ-4	Integração com o sistema acadêmico da instituição.
RQ-5	Armazenamento seguro de dados em conformidade com a LGPD.
RQ-6	Alertas em caso de frequência crítica.
RQ-7	Emissão de relatórios para alunos, professores e coordenação.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

4.2 Simulação de implantação

A simulação do sistema será para para um instituto de ensino médio com aproximadamente 500 alunos. Catracas digitais seriam instaladas na entrada das salas de aula. Os estudantes fariam login no aplicativo por autenticação segura ao chegar à instituição. O cartão virtual com NFC seria lido automaticamente por sensores instalados na entrada da sala ou catraca, registrando a presença com data, hora e sala correspondente.

Figura 1 - Fluxograma de uso do sistema de cartão virtual educacional para registro de presença

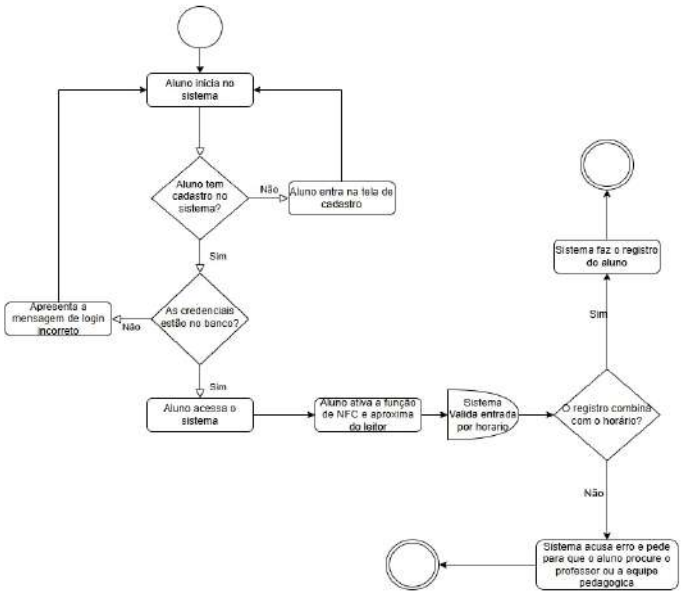

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O fluxograma apresentado na figura 1 demonstra de forma clara e objetiva o funcionamento do sistema de cartão virtual educacional para registro de frequência. O processo se inicia com o aluno acessando o sistema, que realiza a verificação do cadastro e das credenciais. Estando tudo correto, o aluno ativa a função NFC e aproxima seu dispositivo do leitor, possibilitando que o sistema registre a presença e valide o horário da entrada.

Caso haja alguma inconsistência, como divergência no horário, o sistema informa o erro e orienta o aluno a procurar o professor ou a equipe pedagógica. Esse fluxo procura garantir segurança, agilidade e precisão no controle de presença escolar.

5 DESCRIÇÃO DA SOLUÇÃO

O sistema de cartão virtual educacional proposto foi concebido para operar com eficiência e escalabilidade em instituições de ensino de diferentes portes, incluindo aquelas com grande número de alunos. Sua arquitetura integra três componentes fundamentais: o aplicativo móvel para estudantes, o sistema central de processamento

de dados (back-end) e a interface de integração com os sistemas acadêmicos institucionais.

Desenvolvido com a plataforma Flutter, o aplicativo garante compatibilidade com os sistemas Android e iOS, oferecendo uma experiência de uso uniforme. O processo de autenticação emprega verificação em duas etapas: após inserção das credenciais institucionais, um código temporário é enviado via e-mail, SMS ou aplicativo autenticador, reforçando a proteção de dados em conformidade com a LGPD. Esta é importante em ambientes educacionais tem sido amplamente discutida, com estudos recentes destacando a necessidade de mecanismos robustos para garantir a segurança e a privacidade dos dados dos alunos (SÄLZER; RICKING; FELDHAUS, 2024).

Uma vez autenticado, o aplicativo ativa a tecnologia NFC para comunicação por aproximação com sensores instalados nas entradas das salas de aula. Esta solução elimina a necessidade de cartões físicos ou escaneamento manual, registrando presenças automaticamente sem contato físico, característica particularmente relevante em contextos pós-pandêmicos. A eficácia e segurança da tecnologia NFC em sistemas de controle de presença escolar têm sido confirmadas por pesquisas recentes, que demonstram sua viabilidade e adaptabilidade a diferentes realidades institucionais (DU et al., 2025).

Com o apoio de bibliotecas especializadas, o sistema reconhece os sensores NFC e transmite em tempo real dados criptografados, contendo identificação do aluno, data, hora e geolocalização validada, utilizando um protocolo chamado API RESTful. Cada registro é configurado como uma assinatura digital única.

O sistema central valida os dados recebidos com base nas matrizes curriculares e nos registros institucionais, automatizando o processo de registro de presenças. Todo o fluxo segue os princípios da LGPD, com auditoria integrada de acesso às informações. Ao adotar tecnologias digitais, a gestão escolar deve considerar não apenas a eficiência operacional, mas também os cuidados éticos e legais relacionados à proteção de dados e à privacidade dos usuários.

A integração com os sistemas acadêmicos institucionais possibilita o cruzamento automatizado de registros de frequência com informações de turmas, horários e docentes. Esta funcionalidade viabiliza a geração de relatórios de acompanhamento pedagógico, a identificação proativa de padrões de ausência e o envio de alertas automatizados às coordenações acadêmicas. Tal sinergia promove uma gestão

educacional baseada em dados, fortalecendo o vínculo institucional mediante acompanhamento personalizado e contribuindo para a redução de índices de evasão. O uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior, por exemplo, tem demonstrado avanços significativos, embora ainda enfrente desafios relacionados à sua plena integração e aproveitamento (QUEIROZ et al., 2025).

6 DISCUSSÃO ÉTICA

A adoção de tecnologias digitais para o controle de presença representa um avanço importante na gestão educacional, mas também impõe responsabilidades éticas e legais. É essencial garantir que o sistema seja usado de forma justa, segura e inclusiva.

Fraudes e privacidade são preocupações centrais, pois o registro de presença deve representar a efetiva permanência do aluno, exigindo mecanismos confiáveis de verificação, como autenticação em duas etapas. Além disso, é fundamental respeitar a LGPD, com transparência sobre o uso das informações coletadas.

A inclusão digital também deve ser considerada. Nem todos os alunos possuem dispositivos compatíveis, e o sistema precisa oferecer alternativas, como cartões físicos ou leitores biométricos, garantindo o acesso equitativo.

Por fim, a aceitação institucional é a chave para o sucesso da implantação com a confiança da comunidade acadêmica, construída por meio de diálogo claro e da percepção da tecnologia como uma aliada do aprendizado, e não como ferramenta de controle ou punição. Como afirma Morin (2018), a educação deve promover solidariedade, responsabilidade e liberdade, o que exige que as tecnologias adotadas atuem como aliadas desses princípios.

7 RESULTADOS ESPERADOS E BENEFÍCIOS

Com a aplicação e monitoramento correto da metodologia proposta, espera-se uma significativa agilidade no controle de presença, eliminando a necessidade de chamadas manuais ou preenchimento de listas. Isso também contribui para a redução

de inconsistências administrativas, como erros de lançamento ou fraudes no registro de presença.

Além disso, a metodologia, quando aplicada e monitorada corretamente, oferecerá um apoio robusto à tomada de decisões pedagógicas, com base em dados reais e atualizados. A gestão poderá, por exemplo, identificar padrões de evasão ou desmotivação por meio dos registros de ausência. Os estudantes também se tornarão mais conscientes da própria frequência, já que receberão notificações regulares e poderão acompanhar seu desempenho de assiduidade dentro do próprio sistema.

Adicionalmente, o programa de benefícios baseados na frequência, se implementado e gerido de forma eficaz, atuará como incentivo para uma maior participação nas aulas, promovendo o engajamento e recompensando comportamentos positivos com descontos na cantina, acesso facilitado a empréstimos de livros e outros incentivos institucionais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Este artigo demonstrou a viabilidade de um sistema de controle de presença para instituições de ensino, utilizando tecnologia NFC com cartões virtuais e físicos. A proposta visa otimizar o registro de frequência, assegurar a proteção de dados e proporcionar benefícios acadêmicos, ao mesmo tempo em que aborda a inclusão digital e as implicações éticas. O sistema tem potencial para agilizar processos, mitigar fraudes e apoiar a gestão pedagógica, destacando-se pela conformidade com a LGPD e pela inclusão de todos os estudantes através da flexibilidade de acesso.

Para a implementação bem-sucedida, a aceitação institucional é crucial, exigindo comunicação transparente e treinamento adequado. A tecnologia deve ser percebida como um facilitador do aprendizado, e não como um instrumento de controle. A construção de uma cultura de confiança e corresponsabilidade é fundamental para que o sistema seja plenamente integrado e aceito pela comunidade acadêmica, garantindo uma transição suave e eficaz.

Como trabalhos futuros, recomenda-se a condução de estudos de caso empíricos para avaliar a eficácia do sistema em cenários reais e a exploração de integrações com inteligência artificial para análise preditiva de evasão. O desenvolvimento contínuo, pautado em princípios éticos, inclusão e responsabilidade,

é essencial para moldar um futuro educacional mais eficiente, equitativo e alinhado às demandas da sociedade digital.

REFERÊNCIAS

AYU, M. A.; AHMAD, B. I. TouchIn: An NFC Supported Attendance System in a University Environment. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 4, n. 5, p. 448–453, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 30 de jun. 2025.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior**. 1. ed. Boston, MA: Springer US, 1985.

DU, M. H. et al. A secure and automated student attendance tracking system utilizing NFC technologies for junior high school students at the UST. **IET conference proceedings.**, v. 2024, n. 30, p. 25–30, 1 mar. 2025.

ICHIMURA, T.; KAMADA, S. Early discovery of chronic non-attenders by using NFC attendance management system. **arXiv (Cornell University)**, 1 jul. 2018.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2018.

QUEIROZ, G. et al. **Uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior: avanços e desafios.** *Revista FT*, 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/uso-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-no-ensino-superior-avancos-e-desafios/. Acesso em: 4 jul. 2025.

SÄLZER, C.; RICKING, H.; FELDHAUS, M. Addressing School Absenteeism Through Monitoring: A Review of Evidence-Based Educational Policies and Practices. **Education Sciences**, v. 14, n. 12, p. 1365, 12 dez. 2024.

ZEIDE, Elana. **The limits of education purpose limitations**. *Ohio State Law Journal*, v. 78, n. 3, p. 1285–1332, 2017.

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

SILVA, Otto Henrique Martins da[1]

TORRES, Patrícia Lupion [2]

RESUMO

Este trabalho, vinculado ao Programa de Pós-Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), tem como objeto de investigação a implementação de propostas pedagógicas fundamentadas no uso de realidade virtual, realidade aumentada e ambientes imersivos 3D no ensino de Ciências Exatas. O problema de pesquisa centra-se na seguinte questão: qual a melhor organização de sequência didática para atividades com uso das realidades virtual e aumentada no ensino dessas ciências? O trabalho tem como objetivo principal desenvolver e aplicar sequências didáticas baseadas em fundamentos pedagógicos que integrem essas tecnologias à prática educativa. Para tanto, adota-se a metodologia estudo de caso, adequado por sua capacidade de apreender a complexidade das situações educativas e construir instrumentos didáticos contextualizados. A abordagem fundamenta-se em autores como Marconi e Lakatos (2017) e Lüdke (2001, 2013), e contempla também a linguagem simplificada como facilitadora do processo ensino-aprendizagem. O referencial teórico apoia-se em três pilares: as sequências didáticas (Zabala, 2014), o modelo TPACK (Mishra e Koehler, 2006) e os conceitos de realidade virtual e aumentada (Kirner & Kirner, 2011; Milgram, 1994). O modelo TPACK é utilizado para compreender a articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, promovendo uma integração efetiva das tecnologias digitais à prática docente. Como resultado esperado, destaca-se a proposição de modelos de sequências didáticas adaptadas aos ambientes imersivos, que possam contribuir para práticas pedagógicas mais significativas e motivadoras. O trabalho também busca fomentar novas investigações sobre o uso das TDICs no ensino de Ciências Exatas, diante do potencial cognitivo e formativo que as tecnologias imersivas apresentam.

Palavras-chave: Realidade Virtual. Realidade Aumentada. Ensino de Ciências Exatas. Sequência Didática. TPACK.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa de pós-doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu,* na linha de pesquisa 'Prática Pedagógica na Educação Presencial e à Distância: Metodologias e Recursos Inovadores de Aprendizagem' e pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, objetiva desenvolver e implementar propostas pedagógicas

[1] Doutor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, otto.silva@pucpr.br.
[2] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. patricia.lupion@pucpr.br.

didaticamente fundamentadas para práticas de ensino, com utilização de realidade virtual, realidade aumentada e/ou ambientes imersivos 3D. Esses ambientes são espaços existentes no Centro de Realidade Estendida da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR e, neles, estão disponíveis tecnologias imersivas.

Diante da proposta, o presente projeto de pós-doutorado tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: Qual a melhor organização de sequência didática para as atividades com o uso das realidades virtual e aumentada para o ensino de ciências exatas? A partir dessa questão, a pesquisa objetiva desenvolver e implementar propostas pedagógicas didaticamente fundamentadas para práticas de ensino, com a utilização de realidade virtual, realidade aumentada e/ou ambientes imersivos 3D.

Ao considerar o cenário e contexto discutidos acima, tem-se no estudo de caso a forma metodológica mais apropriada para fazer esse trabalho investigativo, pois a proposta de investigação visa, inicialmente, “apreender determinada situação e descrever a complexidade de um fato” (MARCONI e LAKATOS, 2017, p. 305). Além do que, a investigação tem como características importantes a construção de instrumentos didáticos para o processo ensino/aprendizagem num dado contexto por meio de uma linguagem simplificada (LUDKE, 2001). Portanto, o caso a ser investigado é bem delimitado e os contornos são claramente definidos na investigação (LUDKE et al., 2013, p. 20).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento teórico da pesquisa, foram selecionados referenciais, estudos e conceitos sobre os temas da pesquisa que tratam da compreensão e conceituação de sequência didática, realidade virtual, realidade aumentada e o modelo teórico do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK.

2.1 Sequências didáticas

O ensino de um objeto do conhecimento se dá por meio de uma prática pedagógica, entendida como prática social do processo educativo, e é uma das experiências de ensino mais marcantes e complexas dentre as práticas sociais. Essa prática pedagógica, que também é educativa, demanda um conjunto de ações que devem ser fundamentadas, objetivamente planejadas, executadas e avaliadas sob pressupostos sociológicos, epistemológicos, psicológicos e didáticos. A sua construção se dá pela operacionalização de conceitos e/ou princípios que concebem a função social do ensino, a concepção de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos e critérios de ensino, culminando num modelo teórico que compreende a própria prática educativa. Esse modelo teórico, por sua vez, compreende variáveis ou dimensões que estruturam a prática educativa e lhe dá forma e conteúdo, possibilitando uma reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem e, consequentemente, a sua avaliação que viabiliza uma nova ação e reflexão, objetivando um ensino e uma aprendizagem cada vez melhor.

Ao considerar a prática pedagógica em suas dimensões essenciais ou fundamentais, pode-se destacar uma dessas dimensões fundamentais para a sua existência e compreensão que são as unidades didáticas. Essas unidades são as mais elementares do processo ensino/aprendizagem e possuem todas as dimensões ou variáveis que refletem esse processo, que são as atividades ou tarefas. (ZABALA, 2014). Essas atividades organizadas em conjuntos de sequências didaticamente planejadas, constituem ao que denominamos de sequências de atividades ou sequências didáticas – “que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 2014, s/n).

2.2 O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – TPACK

As dimensões dos conhecimentos mencionados, podem ser abordadas pelo que se chama de *conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo*, ao que se refere ao modelo denominado de Technological Pedagogical Content

Knowledge ou, pelo acrônimo, TPACK. Segundo Silva et al. (2019), o referido modelo ou abordagem foi apresentado formalmente por Punya Mishra e Matthew Koehler que cunharam essa abordagem com as siglas TPCK e, posteriormente, por TPACK (MISHRA e KOEHLER, 2006), cujas ideias são detalhadas em Niess et al. (2006), em Mishra e Koehler (2006) e em Koehler e Mishra (2008).

O modelo TPACK é frequentemente ilustrado por meio do *framework TPACK* utilizando o diagrama de venn, isto é, com três círculos superpostos em que cada um representa uma forma de conhecimento que integra o modelo: *conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo*, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1: os sete componentes do TPACK

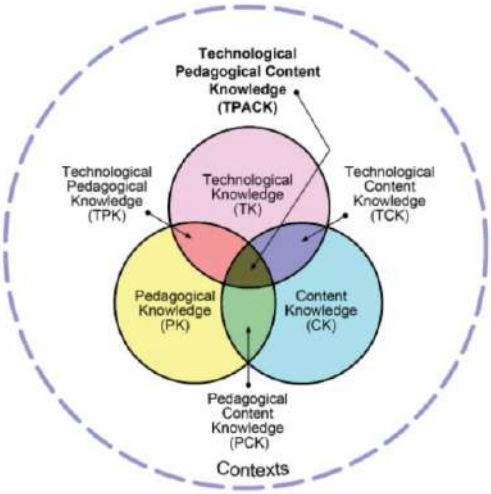

Fonte: http://tpack.org/. Acessado em: 06/02/2019.

De acordo com Cibotto e Oliveira (2016, p. 13 *apud* MISHRA e KOEHLER, 2006, p. 1020), o TPACK extrapola a simples apresentação dos conhecimentos e as inter-relações, pois "A base do nosso *framework* é o entendimento de que o ensino é uma atividade altamente complexa, que se baseia em vários tipos de conhecimentos. Ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que ocorre em um ambiente dinâmico e pouco estruturado".

O TPACK resulta da articulação de diferentes áreas, cujo resultado é o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que vai além de uma combinação dos três componentes no *framework* e das interações e interseções dos campos dos conhecimentos da tecnologia, da pedagogia e do conteúdo, pois envolve o ensino de conteúdo curricular por meio de

metodologias, técnicas e tecnologias pedagógicas apropriadas. É também um conhecimento do campo profissional necessário ao professor para um ensino com o uso de tecnologias digitais com foco na aprendizagem e na apropriação dessas tecnologias na prática docente.

O modelo proposto por Mishra e Koelher (2006) vem reconhecer a importância da integração da tecnologia no ensino, cruzando conhecimentos científicos, conhecimentos sobre processos, práticas e métodos de ensino e de aprendizagem e sobre todas as tecnologias e os recursos que podem auxiliar no desenvolvimento quer dos conhecimentos científicos quer da própria pedagogia (DIAS-TRINDADE & MOREIRA, 2018).

Em suma, este conceito transformou a forma como se processa a capacitação dos docentes para utilizar tecnologias (HARRIS & HOFFER, 2011) e, como Trindade e Moreira (2017, p. 46) referem, "com a aplicação desse referencial à prática docente, pretende-se que o professor seja capaz de tomar decisões fundamentadas no desenho das suas atividades com as tecnologias.

Num artigo publicado por Silva et al. (2019), sobre esses conhecimentos e dimensões, em partes, foram apontados traços que os caracterizaram de forma bidimensional, ou seja, *conhecimento tecnológico do conteúdo* e *conhecimento pedagógico da tecnologia*; além do tradicional conhecimento pedagógico do conteúdo. Contudo, a afirmação dos traços do conhecimento *tecnológico e pedagógico do conteúdo*, envolvendo três dimensões – conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo – não foi possível confirmar, pois, de acordo com Silva et al. (2019, p. 186),

> a formulação de Mishra e Koehler (2006), requer compreensões das representações de conceitos por meio de tecnologias, técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias para o ensino, além de outros requisitos. No entanto, há de se indagar acerca desse conhecimento quanto a sua existência e concretude, ou seja, qual a sua natureza e quais seriam os seus registros? Porém, a sua formulação supõe um conhecimento resultante da intersecção e inter-relação dos três conhecimentos de dimensão pedagógica, tecnológica e de conteúdo e [..] ele existe somente quando há contribuições simultâneas dessas dimensões. A partir dessa consideração, apontamos que as dimensões dos conhecimentos registrados não foram suficientes para a caracterização do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo e que, para isso, os registros deveriam contemplar todas as dimensões representativas desse conhecimento [...].

2.3 Realidade virtual e realidade aumentada

A realidade virtual surgiu na década de 60 nos Estados Unidos, com os estudos e pesquisas desenvolvidas pelo cientista da computação, pioneiro da internet e da computação gráfica, o americano Ivan Sutherland, por meio da aplicação denominada Sketchpad (SUTHERLAND, 1963). No entanto, o termo 'realidade virtual', segundo Romero Tori (s/d), foi assim denominado na década de 1980, e o conceito, dentre outros autores, é compreendido como "uma interface computacional avançada que envolve simulação em tempo real e interações, através de canais multisensoriais" (KIRNER & KIRNER, 2011, p. 14 *apud* BURDEA e COIFFET, 1994); de forma mais específica, "realidade virtual é uma interface computacional que permite ao usuário interagir em tempo real, em um espaço tridimensional gerado por computador, usando seus sentidos, através de dispositivos especiais" (KIRNER & KIRNER, 2011, p. 14). No entanto, a virtualidade imersiva insere o usuário no mundo virtual por meio de capacetes HMD (Head Monted Display) ou CAVES; já na realidade virtual não imersiva, o usuário percebe o mundo virtual por meio de uma janela constituída pelo monitor do computador, interagindo com dispositivos especiais. (KIRNER & KIRNER, 2011).

Entre o ambiente virtual e o real, tem-se a realidade misturada que corresponde a

> uma interface baseada na sobreposição de informações virtuais geradas por computador (imagens dinâmicas, sons espaciais e sensações hápticas) com o ambiente físico do usuário, percebida através de dispositivos tecnológicos. Quando as informações virtuais são trazidas para o espaço físico do usuário, que usa suas interações naturais, tem-se a realidade aumentada. […]
> Quando as informações reais são levadas para o mundo virtual, através de representações realistas, prevalecendo as interações virtuais, tem-se a virtualidade aumentada. (KIRNER & KIRNER, 2011, p. 15).

Essas duas situações podem ser vistas na Figura 2 a seguir, que mostra o diagrama de Milgram, denominado Reality-Virtuality Continuum (Milgram 1994).

Figura 2: Transição entre realidade e virtualidade. (Milgram, 1994)

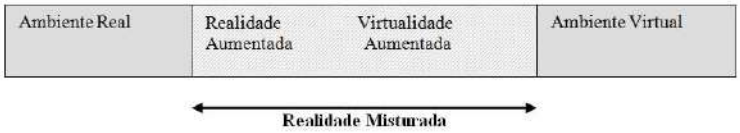

Fonte: autor

Na realidade aumentada, o usuário permanece no ambiente físico e os elementos virtuais são transportados para esse ambiente por meio de dispositivos tecnológicos; enquanto na realidade virtual, o usuário é transportado para o ambiente virtual. De outro modo, na virtualidade aumentada "o mundo virtual é enriquecido com representações de elementos reais pré-capturados em tempo real, que podem ser manipuladas ou interagir no mundo virtual, por meio dos dispositivos multissensoriais. (KIRNER & KIRNER, 2011, p. 16). No âmbito da realidade misturada, temos o extremo à esquerda da figura acima – realidade aumentada – que está mais próximo do real; e o extremo à direita – virtualidade aumentada – que está mais próximo do virtual. Contudo, a transição da realidade aumentada para a virtualidade aumentada não está claramente definida, mas

> análises mais recentes (Kirner, 2011; Kirner and Kirner, 2007) mostraram que o tipo de interação no ambiente de realidade misturada é que define se o ambiente é de realidade aumentada ou de virtualidade aumentada, independente da quantidade de objetos reais e virtuais presentes no ambiente. Se o usuário interagir com os objetos virtuais da mesma maneira que interage com os objetos reais, ele estará em um ambiente de realidade aumentada. Por outro lado, se o usuário interagir com objetos reais e virtuais, usando os dispositivos de realidade virtual, ele estará em um ambiente de virtualidade aumentada. Nessa situação, a transição da realidade aumentada para a virtualidade aumentada (e vice-versa) não será contínua e sim abrupta, em função da troca do tipo de interação no ambiente, independente da quantidade de objetos reais e virtuais existentes. (KIRNER & KIRNER, 2011, p. 15).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta concretizada por meio desse texto, propõe enfrentar um grande desafio pedagógico que é a busca pela compreensão e aprofundamento didático dos processos ensino/aprendizagem que envolvem o uso das tecnologias imersivas, especialmente, as realidades virtual e aumentada. Essas

tecnologias digitais no ensino ainda são fenômenos educativos bastantes desconhecidos, quando os vemos sob uma perspectiva didática e, portanto, necessitam urgentemente de serem investigados; pois, os impactos no ensino e na aprendizagem parecem serem muito promissores sob as perspectivas e as dimensões cognitivas das práticas educativas.

Espera-se, todavia, que esse trabalho posso gerar esclarecimentos e/ou questionamentos acerca dos usos das tecnologias imersivas nas práticas educativas e possibilite formular outras demandas investigativas com o intuito de motivar mais pesquisas nesse campo do uso das TDIC/imersivas na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? – São Paulo: Paulus, 2011.

BONNER, Euan; LEGE, Ryan. (2020). Virtual reality in education: The promise, progress, and challenge. **The JALT CALL Journal**, 16(3), 167–180. Disponível em: https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n3.388. Acesso em: ago. 2023.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: Uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Disponível em: http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615. Acesso em: ago. 2023.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. (2018). Avaliação das competências e fluência digitais de professores no ensino público médio e fundamental em Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, 18(58), 624-644, jul/set.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria e Educação** n. 5, Porto Alegre, 1992, p 28-49.

FRANÇA, C. R.; SILVA, T. A Realidade Virtual e Aumentada e o Ensino de Ciências. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 193-215, mar. 2019. Edição especial.

HARRIS, J., & HOFER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. **Journal of Research on Technology in Education**, 43(3), 2011, p. 211–229.

KIRNER C. and KIRNER, T.G. “Virtual Reality and Augmented Reality Applied to Simulation Visualization”, In A.A.R El Sheikh, A. Al Ajeeli and E.M.O. Abu-Taieh, (Editors), Simulation and Modeling: Current Technologies and Applications. 1 ed. **Hershey-NY: IGI Publishing**, Hershey, PA, 2007, p. 391-419.

KIRNER, Claudio e KIRNER, Tereza Gonçalves. Evolução e Tendências da Realidade Virtual e da Realidade Aumentada. In: Marcos Wagner S. Ribeiro, Ezequiel Roberto Zorzal - organizadores. Realidade Virtual e Aumentada: Aplicações e Tendências. **Pré-Simpósio SVR 2011**– Uberlândia - MG, Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Uberlândia - MG, 2011.

KLETTEMBERG, J. S., TORi, R., & HUANCA, C. M. (2021). Perspectivas mundiais sobre a realidade aumentada nos anos iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 29, 827-845. DOI: 10.5753/RBIE.2021.29.0.827.

KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Ed.). **The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators**. Routledge.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**, 7ª edição. Atlas, 04/2017. VitalBook file.

LEMOS, Bruno Morais; CARVALHO, Carlos Vitor de Alencar. Uso de realidade aumentada para apoio ao entendimento da relação de Euler. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 8 Nº 2, julho, 2010.

LÜDKE, Menga (Coord) et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [2. ed]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Suzana da Hora; BIAZUS, Maria Cristina Villanova; FERNANDES, Filipe Arantes. Ensino do Campo Magnético de um Ímã em Forma de Barra Utilizando Recursos de Realidade Aumentada. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 153-165, jan./jun. 2011.

MILGRAM, P. et. al. (1994) “Augmented Reality: A Class of Displays on the Reality-Virtuality Continuum”. Telemanipulator and Telepresence Technologies, **SPIE**, p. 282-292.

MISHRA, P., & KOEHLER, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n.6, p. 1017-1054.

NIESS, M. L., LEE, K., SADRI, P., SUHARWOTO, G. (2006). Guiding Inservice Mathematics Teachers in Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge (TPCK). **American Education Research Association Annual** (AERA). Conference, San Francisco, CA.

QUEIROZ, Eduarda; MOURA, Rafaéla; SOUZA, Ellen; JOSÉ, Héldon; ALBUQUERQUE, Hidelberg O. A Aplicação de Realidade Aumentada no Processo de Ensino e Aprendizagem de Ciências da Natureza: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 11 - número/vol.31 - Edição Temática XII. Dezembro 2019.

SILVA, Gabriel Caixeta; SOUSA, Pedro Moisés de. O uso da realidade virtual para o ensino de física quântica. **II Congresso Brasileiro de Informática na Educação** (CBIE 2013). Workshops (WCBIE 2013). DOI: 10.5753/CB 517 IE. WCBIE. 2013.517.

SILVA, Otto Henrique Martins da; TORRES, Patrícia; DIAS-TRINDADE, Sara. Instrumentalizando a prática pedagógica mediada com tecnologias digitais no Ensino de Matemática. **Boletim Gepem** 75 - Educação Matemática e Científica na Cibercultura n.75 (2019).

SUTHERLAND, I.E. (1963) Sketchpad: A Man-Machine Graphical Communication System,PhD Thesis, MIT. **Technical Report** No. 574, University of Cambridge, UCAM-CL-TR-574.

TORI, Romero. A presença das tecnologias interativas na educação. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. Vol. II, nº 1 — Departamento de Computação/FCET/PUC-SP ISSN 2176-7998.

VERRET, M. **Le temps des études**, Lille, Atelier de reproduction des théses, v. 2, 1975.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar [recurso eletrônico] / Antoni Zabala; tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REPERCUSSÕES NO CURSO DE DESIGN GRÁFICO A PARTIR DOS DADOS DO ENADE

Alexandre Aparecido Ferreira[1]

Patrícia Cibinel[2]

Sandra Lúcia Ferreira[3]

RESUMO

Este artigo analisa os impactos da pandemia da Covid-19 nos processos formativos da Educação Profissional e Tecnológica(EPT), com foco no Curso Superior de Tecnologia em *Design* Gráfico(DG). A EPT, como modalidade da Educação Superior brasileira, caracteriza-se por sua indissociabilidade entre teoria e prática, centrada nas demandas do mundo do trabalho integrando competências técnicas e criativas, reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT (CNE/CP nº 1/2021). Com a pandemia, instaurou-se um cenário desafiador para a área da Educação impondo a adoção do Ensino Remoto Emergencial(ERE), (Lei nº 14.040/2020) expondo fragilidades do sistema educacional, reveladas pela migração abrupta ao ambiente virtual, sem o devido preparo técnico de docentes e discentes, agravando um quadro já marcado por tensões inclusive de desigualdades sociais. No curso de DG, cuja prática é essencialmente visual e técnica, os desafios foram ainda maiores, afetando diretamente a qualidade da formação. Frente a essas dificuldades, o objetivo deste artigo foi explorar as repercussões da referida pandemia nos processos formativos dos estudantes da EPT, com ênfase no curso de DG, por meio da análise dos dados do Relatórios Síntese de Área, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep), referentes à edição do Enade2022 com foco nas respostas ao Questionário do Estudante, cujas questões trataram dos efeitos do período pandêmico. A fundamentação teórica apoiou-se nos estudos de Corbucci(2004), Machado (2008) e Costa, Goto e Costa(2009) dentre outros. Os resultados, com base nas respostas de 3077 concluintes do curso de DG que compareceram ao Enade2022, apontaram um impacto negativo no desempenho desses estudantes, especialmente em conteúdos práticos. Os dados evidenciam dificuldades de adaptação ao ERE, revelando as fragilidades na mediação docente. Tais desafios comprometeram ainda mais a formação, dada a necessidade de experimentação e interação que o curso demanda. Os estudos do trabalho investigativo indicam a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas e de implementação de políticas institucionais que promovam a inclusão digital e a formação docente continuada, contribuindo para uma EPT mais preparada para situações emergenciais.

Palavras-chave: Educação profissional. Covid-19. Educação Superior. *Design* gráfico. Enade.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). aleferreira.edu@gmail.com
[2] Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). patriciacibinel@gmail.com
[3] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Formação de Professores (PPGP-Ge) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). sandraferreira@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica(EPT), como modalidade da Educação Superior brasileira, tem se destacado nas últimas décadas por seu caráter dinâmico, prático e voltado às demandas do mundo do trabalho. A Resolução CNE/CP nº 1/2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais(DCNG) para a EPT, reforça a importância de uma formação que valorize a articulação entre teoria e prática, a partir de princípios como mobilização, integração e aplicação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, tendo em vista o desenvolvimento do estudante e sua inserção crítica no mercado de trabalho.

Neste contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia(CST), por sua curta duração, entre dois e três anos, tornam-se uma alternativa estratégica para o acesso à Educação Superior, sobretudo entre jovens que buscam inserção rápida no mercado ou requalificação profissional. Cursos como o Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico(DG), que conjugam competências técnicas e criativas, exemplificam bem essa proposta formativa, fundamentada na indissociabilidade entre os saberes acadêmicos e os fazeres profissionais.

A EPT amplia o debate sobre o papel da docência, especialmente frente aos desafios contemporâneos que incidem sobre a formação de tecnólogos em tempos de aceleradas transformações.

Com o advento da pandemia da Covid-19, em 2020, instaurou-se uma nova configuração nos processos formativos em todas as esferas da educação. Na Educação Superior, particularmente nos cursos de EPT, os desafios tornaram-se ainda mais evidentes. A súbita necessidade de implementação do Ensino Remoto Emergencial(ERE), por meio da Lei nº 14.040/2020, escancarou as limitações estruturais e pedagógicas do sistema educacional brasileiro.

Docentes e discentes foram forçados a migrar para o ambiente virtual sem o devido preparo técnico e emocional. A desigualdade de acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação(TDICs) e a ausência de políticas de formação docente adequadas agravaram um cenário marcado por tensões e precariedades.

No curso de DG, cuja prática é essencialmente visual e técnica, tais desafios repercutiram diretamente na qualidade da formação. O distanciamento físico comprometeu as trocas interpessoais e a experimentação criativa em grupo, aspectos centrais para o desenvolvimento das competências esperadas nos cursos tecnólogos.

ISSN: 2176 - 1396

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo explorar as repercussões da pandemia da Covid-19 nos processos formativos dos universitários da EPT de graduação, com ênfase no curso de DG, por meio da análise dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes(Enade), edição de 2022.

A relevância desta pesquisa está alicerçada na urgência de se compreender os desafios enfrentados pela EPT na contemporaneidade, e o papel do professor como agente formador em contextos adversos.

Ao eleger o curso de DG como objeto de estudo, este artigo se ancora em uma realidade vivenciada pelo autor, que atua há mais de uma década na Educação Superior, permitindo uma análise crítica e situada das implicações da pandemia sobre a formação tecnológica. A investigação dos dados do Enade2022, especialmente aqueles que abordam diretamente o impacto da pandemia, oferece subsídios relevantes para refletir sobre políticas públicas, a qualificação docente e os caminhos possíveis para uma EPT mais equitativa, humanizada e eficaz.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A trajetória da Educação Superior brasileira passou por importantes reformulações a partir da década de 1990, especialmente com a promulgação da Lei nº 9.394/1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB). A criação do Conselho Nacional de Educação(CNE) pela Lei nº 9.131/1995, em substituição ao extinto Conselho Federal de Educação, proporcionou um novo arranjo institucional para a definição de políticas e diretrizes da Educação Superior.

A partir das reformas implementadas nos anos 1990, o Estado brasileiro passou a estimular a criação de Instituições de Ensino Superior(IES) privadas, que assumiram papel central na ampliação do acesso ao ensino superior. No entanto, tal expansão ocorreu, em grande parte, orientada por critérios econômicos e de mercado, o que gerou desigualdades regionais e estruturais no setor educacional (CORBUCCI, 2004; COSTA, GOTO E COSTA, 2009).

A LDB de 1996, em seus artigos 43 a 45, regulamenta a Educação Superior, estabelecendo suas finalidades, como a formação de profissionais, o desenvolvimento científico e a promoção da cidadania, e dedica seu Capítulo III à Educação Profissional, reconhecendo-a como integrante das diferentes formas de educação,

com a finalidade de desenvolver aptidões para a vida produtiva, articulando-se ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Brasil, 1996).

A regulamentação da EPT foi complementada pelo Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, ampliando a articulação entre a educação básica e a profissional. Dentro deste contexto, destacam-se os CST, que compõem uma vertente fundamental da EPT.

A criação do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia(CNCST) e a aprovação do Parecer CNE/CP nº 29/2002 consolidaram diretrizes específicas para os CST, que oferecem formações mais curtas e voltadas para a inserção no mundo do trabalho.

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 atualizou as orientações para os cursos da EPT em nível superior, reforçando princípios como a indissociabilidade entre educação e prática social, o desenvolvimento de competências técnicas e sociais, e a centralidade da aprendizagem nos estudantes. Essa resolução reafirma o compromisso da EPT com a formação integral e a inclusão social, elementos cruciais para entender os desafios impostos pela pandemia da Covid-19 à docência e aos processos formativos.

2.1 O Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico

Inserido no eixo tecnológico Produção Cultural e Design, o curso de DG visa formar profissionais capazes de atuar criativamente na produção visual para meios impressos e digitais. De acordo com o CNCST, o egresso deve ser capaz de conceber, planejar e executar projetos de comunicação visual, com domínio técnico e sensibilidade estética, integrando conhecimentos artísticos, tecnológicos e mercadológicos. O curso de DG abrange competências que vão desde a criação e manipulação de imagens até a elaboração de projetos gráficos completos,

A atividade de *designer* gráfico tem raízes históricas no desenvolvimento da imprensa, consolidando-se como profissão no século XX com o advento da publicidade moderna e da cultura visual. Com o avanço das tecnologias digitais, o *design* tornou-se uma área em constante renovação, exigindo dos profissionais a atualização permanente de saberes e competências.

ISSN: 2176 - 1396

3 O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA EPT

A pandemia da Covid-19 desencadeou mudanças profundas e abruptas nos processos educacionais em todas as etapas do ensino. Na Educação Superior, especialmente na EPT, os desafios foram ainda mais significativos, em virtude da natureza prática e aplicada dos cursos. A partir de março de 2020, as instituições de ensino foram compelidas a adotar o ERE como medida de continuidade pedagógica, conforme autorizado pela Lei nº 14.040/2020.

O cenário de emergência revelou a fragilidade estrutural de muitas IES, tanto públicas quanto privadas, e entre os principais desafios enfrentados pelos docentes, destacam-se o domínio limitado das TDICs e a adaptação de conteúdos práticos a formatos digitais. Já os discentes, lidaram com problemas de acesso à internet, falta de equipamentos, ausência de ambiente doméstico adequado e altos níveis de ansiedade e desmotivação.

Tais condições impactaram diretamente os processos avaliativos, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais. As respostas ao questionário do estudante do Enade2022 evidenciam esse impacto: muitos estudantes apontaram dificuldades em aprender, vontade de desistir do curso, e percepção de que os recursos tecnológicos disponíveis não foram suficientes para garantir uma boa formação.

Esses dados revelam a importância de refletir criticamente sobre os efeitos da pandemia na qualidade da educação, sobretudo na EPT, A partir dessa análise, é possível repensar os currículos, as metodologias e a formação docente, com vistas a uma educação mais resiliente, inclusiva e centrada no estudante.

4 METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental de dados secundários. Tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de explorar, descrever e interpretar as repercussões da pandemia da Covid-19 nos processos formativos dos estudantes da EPT, com foco no curso de DG.

Segundo Lüdke e André (1986), a abordagem qualitativa é apropriada para investigações que buscam compreender processos em profundidade, a partir da perspectiva dos sujeitos e dos contextos em que os fenômenos ocorrem.

Os dados utilizados na pesquisa foram extraídos dos Relatórios Síntese de Área disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(Inep), referentes à edição do Enade2022. Tais relatórios apresentam informações agregadas sobre o desempenho dos estudantes, características dos cursos e respostas aos questionários aplicados aos concluintes dos CST.

Em especial, a edição de 2022 foi objeto de atenção por conter questões específicas relacionadas ao período pandêmico, possibilitando a compreensão mais aprofundada dos impactos da Covid-19 nas condições de estudo, uso de tecnologias digitais e percepção dos estudantes sobre seu próprio processo formativo.

Foi realizada uma análise qualitativa das respostas ao questionário do estudante, sobretudo as que dizem respeito às condições de ensino-aprendizagem durante a pandemia, como o acesso à internet, recursos tecnológicos, domínio docente das plataformas digitais e percepção da adequação metodológica das aulas remotas. Esse cruzamento de dados possibilitou compreender os impactos do ERE sobre a formação no curso de DG.

Para análise qualitativa dos discursos e posicionamentos dos estudantes, optou-se por uma abordagem descritivo-interpretativa, orientada pelos princípios da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), possibilitando a categorização dos sentidos atribuídos pelos alunos às suas experiências formativas no período pandêmico.

O lócus da pesquisa é o curso de DG, oferecido por uma IES localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma instituição privada, com forte inserção regional e atuação consolidada na oferta de cursos tecnológicos na área de comunicação.

A escolha dessa instituição justifica-se pela experiência docente de um dos autores nesse ambiente, o que permite uma leitura situada e crítica dos dados, considerando as especificidades do curso e o perfil sociocultural dos estudantes atendidos,

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. 1 As respostas do questionário dos estudantes de 2022

As questões que abordam o período pandêmico mostram que muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso a equipamentos tecnológicos, internet de qualidade e ambientes adequados de estudo.

Além disso, as respostas evidenciaram que, embora a maioria dos professores tenha buscado utilizar recursos digitais, muitos estudantes perceberam fragilidades na didática adotada nas aulas remotas. Essa análise qualitativa permite inferir que a implementação do ERE, embora emergencial e necessária, prejudicou significativamente o processo formativo, especialmente em cursos que dependem fortemente da prática e da mediação docente, como o DG.

Para sintetizar os principais achados, a Tabela 1 apresenta um resumo comparativo das percepções dos estudantes de instituições públicas e privadas:

Tabela 1 - Percepções dos Estudantes no Questionário Enade/2022 sobre o Impacto da Pandemia (Comparativo Público vs. Privado – Sumário) – CST *Design* Gráfico

Aspecto	IES Privadas	IES Públicas
Adaptação às ferramentas tecnológicas	Mais rápida	Mais lenta
Domínio dos recursos tecnológicos pelos professores (concordância máxima)	Privada sem fins lucrativos (54,4%), com fins lucrativos (48,7%)	Federal (28,0%), Municipal (36,4%)
Didática dos professores adequada para aulas não presenciais (concordância máxima)	Privada sem fins lucrativos (57,4%), com fins lucrativos (45,9%)	Federal (21,9%), Municipal (26,5%)
Prejuízo no processo formativo (concordância total)	Privada sem fins lucrativos (14,2%), com fins lucrativos (17,2%)	Federal (25,5%), Municipal (27,3%)

Fonte: Autores (2025)

Os dados apontam que estudantes de instituições públicas relataram maiores dificuldades na adaptação ao ensino remoto, percepção mais crítica sobre o domínio tecnológico e didático dos docentes durante o período pandêmico e prejuízo no seu processo formativo.

Essas percepções são detalhadas nas Tabelas 2 a 5, as quais especificam a distribuição percentual das respostas por tipo de instituição.

Tabela 2 - Percentual de Discordância/Concordância de Estudantes na Assertiva "Os professores demonstraram domínio dos recursos tecnológicos que passaram a ser utilizados nas aulas não presenciais" – Enade/2022 – CST *Design* Gráfico.

Categoria administrativa	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pública Federal	4,0%	5,5%	13,0%	28,5%	21,0%	28,0%	100,0%
Pública Estadual	-	-	-	-	-	-	-
Pública Municipal	3,0%	3,0%	30,3%	15,2%	12,1%	36,4%	100,0%
Privada sem fins lucrativos	0,3%	1,3%	8,2%	13,0%	22,8%	54,4%	100,0%
Privada com fins lucrativos	2,2%	3,1%	10,0%	14,4%	21,5%	48,7%	100,0%
Total	**2,1%**	**3,1%**	**10,3%**	**15,3%**	**21,5%**	**47,7%**	**100,0%**

Fonte: Autores (2025) a partir das informações do MEC/Inep/Daes.

Tabela 3 - Percentual de Discordância/Concordância de Estudantes na Assertiva "A didática dos seus professores foi adequada para as aulas não presenciais" – Enade/2022 – CST *Design* Gráfico.

Categoria administrativa	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pública Federal	5,6%	5,1%	18,4%	25,5%	23,5%	21,9%	100,0%
Pública Estadual	-	-	-	-	-	-	-
Pública Municipal	5,9%	5,9%	26,5%	23,5%	11,8%	26,5%	100,0%
Privada sem fins lucrativos	0,3%	2,5%	8,5%	12,2%	19,1%	57,4%	100,0%
Privada com fins lucrativos	2,9%	4,5%	9,8%	16,4%	20,4%	45,9%	100,0%
Total	**2,8%**	**4,3%**	**10,4%**	**16,7%**	**20,4%**	**45,3%**	**100,0%**

Fonte: Autores (2025) a partir das informações do MEC/Inep/Daes.

Tabela 4 - Percentual de Discordância/Concordância de Estudantes na Assertiva "Os recursos tecnológicos e o acesso à internet que você possuía no início da pandemia eram adequados para acompanhar as aulas não presenciais" – Enade/2022 – CST *Design* Gráfico.

Categoria administrativa	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pública Federal	3,4%	2,4%	6,3%	9,8%	16,6%	61,5%	100,0%
Pública Estadual	-	-	-	-	-	-	-
Pública Municipal	0,0%	2,9%	14,7%	11,8%	14,7%	55,9%	100,0%
Privada sem fins lucrativos	1,9%	2,5%	4,4%	12,7%	14,9%	63,6%	100,0%
Privada com fins lucrativos	2,4%	2,5%	4,9%	8,8%	14,3%	67,2%	100,0%
Total	**2,4%**	**2,5%**	**5,0%**	**9,3%**	**14,5%**	**66,3%**	**100,0%**

Fonte: Autores (2025) a partir das informações do MEC/Inep/Daes.

ISSN: 2176 - 1396

Tabela 5 - Percentual de Discordância/Concordância de Estudantes na Assertiva "A implementação de aulas não presenciais e uso de tecnologias digitais decorrentes da pandemia prejudicaram seu processo formativo" Enade/2022 – CST *Design* Gráfico.

Categoria administrativa	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente	Total
Pública Federal	19,6%	8,8%	9,3%	19,1%	17,6%	25,5%	100,0%
Pública Estadual	-	-	-	-	-	-	-
Pública Municipal	12,1%	12,1%	15,2%	21,2%	12,1%	27,3%	100,0%
Privada sem fins lucrativos	32,9%	10,8%	13,0%	14,2%	14,9%	14,2%	100,0%
Privada com fins lucrativos	41,0%	11,0%	8,9%	13,0%	8,9%	17,2%	100,0%
Total	**38,1%**	**10,8%**	**9,5%**	**13,7%**	**10,3%**	**17,6%**	**100,0%**

Fonte: Autores (2025) a partir das informações do MEC/Inep/Daes.

Essas informações, expressas nesse conjunto de tabelas, demonstram a compreensão dos desafios da docência na EPT no período pós-pandêmico. As evidências apontam para desigualdades institucionais marcantes, que se manifestam tanto nas condições de infraestrutura quanto no suporte pedagógico oferecido pelas diferentes categorias administrativas das IES. Além disso, as limitações no uso das TDICs, especialmente no que se refere ao domínio docente e à adequação metodológica, comprometeram significativamente a mediação pedagógica e a efetividade do processo formativo.

5.2 Discussão

À luz do referencial teórico, compreende-se que a pandemia não apenas impactou temporariamente a dinâmica do ensino, mas expôs lacunas estruturais da formação docente e da gestão pedagógica na EPT. A indissociabilidade entre teoria e prática, princípio norteador da EPT, foi rompida em muitos contextos durante o ERE, gerando um hiato formativo que ainda precisa ser enfrentado.

Machado (2008) já alertava para a importância de compreender a EPT como um espaço de produção de saberes integrados, enquanto Sousa e Ferreira (2019) destacam o papel da avaliação como mediação entre o ensino e as aprendizagens. No entanto, o contexto pandêmico exigiu uma revisão desses pressupostos, exigindo dos educadores práticas avaliativas mais diagnósticas, e metodologias que valorizem a experiência do estudante.

A partir dessa análise, evidenciou-se que o retorno ao presencial no período pós-pandêmico deve ser acompanhado de revisões curriculares, investimentos em formação docente continuada e proposições de avaliações diagnósticas permanentes. É preciso ressignificar o processo formativo, valorizando os saberes construídos em meio à adversidade e promovendo uma educação mais empática, crítica e conectada à realidade dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito central analisar as repercussões da pandemia da Covid-19 nos processos formativos dos estudantes da EPT, com especial atenção ao curso de DG. A partir de uma abordagem qualitativa, foram examinados os dados do Enade2022, com ênfase nas questões específicas relacionadas ao questionário do estudante e nas percepções dos discentes expressas nos questionários aplicados.

Os resultados revelaram que, os impactos do contexto pandêmico foram significativos, especialmente no desempenho dos estudantes em questões que exigiam domínio prático e reflexivo. A edição de 2022 do Enade refletiu os desafios enfrentados pelos estudantes durante o ERE, como por exemplo as dificuldades no acesso a recursos tecnológicos, adaptação metodológica dos docentes e suporte institucional limitado, especialmente em instituições públicas.

Contudo, mais do que evidenciar lacunas, os achados desta pesquisa oferecem a oportunidade de valorizar os esforços de adaptação e a resiliência demonstrada por docentes e discentes durante esse período tão desafiador. Mesmo assim, os resultados evidenciaram a necessidade de investir na formação continuada, especialmente voltada para o desenvolvimento de competências tanto para as metodologias híbridas como para o uso criativo e crítico das TDICs.

Do ponto de vista institucional, os resultados reforçam a necessidade de políticas que promovam a inclusão digital, o acesso equitativo a plataformas de aprendizagens e o acompanhamento pedagógico contínuo dos estudantes. A escuta atenta às experiências dos discentes, evidenciada nas respostas, do Questionário do Estudante, deve guiar decisões pedagógicas e administrativas mais sensíveis e comprometidas com a permanência e o êxito acadêmico.

É importante reconhecer que este estudo possui limitações. Ao concentrar-se em um único curso tecnólogo e utilizar exclusivamente dados secundários, não abarca

todas as especificidades institucionais nem as experiências individuais de professores e estudantes. Ainda assim, oferece subsídios relevantes para o campo da avaliação educacional e para a reflexão sobre os rumos da docência na EPT em tempos de reconstrução.

Para futuras investigações, recomenda-se ampliar a análise para outros cursos da EPT, incorporando métodos qualitativos, como entrevistas e grupos focais. Essas abordagens podem oferecer uma compreensão das estratégias pedagógicas adotadas, dos desafios enfrentados e dos caminhos percorridos para superar obstáculos. Além disso, estudos comparativos entre instituições públicas e privadas podem contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à Educação Superior Tecnológica no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9131&ano=1995&ato=e4aITTq5UeJpWT91e. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996b). Disponível em: https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20;9394. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (1997a). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (2004b). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado

de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (2020a). Disponível em: Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (presidencia.gov.br). Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Síntese de Área Tecnologia em Design Gráfico – Enade 2022**. Apresenta os resultados do Enade/2012, da Área de Tecnologia em Design Gráfico, a mensuração quantitativa decorrente do desempenho dos estudantes na prova, a potencialidade da correlação entre indicadores quantitativos e qualitativos acerca das características desejadas à formação do perfil profissional pretendido (2022b). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2022/relatorio_sintese_tecnologia_design_grafico.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2023.

CORBUCCI, P. R. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma.** Revista de Ciência da Educação. Educ. e Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003. Acesso em: 18 jun. 2023.

COSTA, D, de M.; GOTO, M. M. M.; COSTA, A. M.. **Expansão da Educação Superior no Brasil: uma análise descritiva dos programas do Governo Federal**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. UFSC. Repositório Institucional. Florianópolis: SC, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37169. Acesso em: 19 jun. 2023.
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, L. **O profissional tecnólogo e sua formação**. Revista da RET - Rede de Estudos do Trabalho, v. Ano II, p. 20, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228347174_O_profissional_tecnologo_e_sua_formacao. Acesso em: 20 de mai. 2023.

SOUSA, C. P de; FERREIRA, S. L. **Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso.Acesso em: 07 fev. 2024.

APRENDER JUNTOS: UMA ESTRATÉGIA DE COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE CAMPO ELÉTRICO EM CURSOS DE ENGENHARIA – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Margarete Winkler Marques Machado[1]
Mariana Couto Siqueira[2]

RESUMO

Este artigo descreve e analisa a aplicação de uma estratégia pedagógica inovadora para o ensino de conceitos complexos e abstratos, como o Campo Elétrico, em cursos de Engenharia. Baseando-se nos princípios da aprendizagem significativa (Ausubel), das metodologias ativas, da instrução por pares (Mazur) e da aprendizagem colaborativa (Torres, Alcantara e Irala), a abordagem combinou uma aula demonstrativa em laboratório com uma dinâmica de resolução colaborativa de problemas em grupos de consenso. O objetivo foi promover o engajamento estudantil e a construção coletiva do conhecimento.
A avaliação da estratégia foi realizada por meio de uma pesquisa de percepção com 11 estudantes e observações qualitativas dos professores envolvidos. Os resultados indicaram uma recepção amplamente positiva por parte dos estudantes, que relataram maior facilidade na compreensão do conteúdo devido ao apoio visual e à natureza ativa da atividade. Os professores observaram um aumento notável na proatividade dos estudantes na discussão dos resultados e na apropriação do conhecimento, reforçando a eficácia da interação entre pares e da negociação para se chegar a um consenso. Embora a compreensão teórica tenha sido aprimorada, os estudantes identificaram desafios específicos relacionados a habilidades de cálculo.
Conclui-se que a combinação de demonstrações práticas com a resolução colaborativa de problemas em grupos de consenso é uma metodologia eficaz para o ensino de temas abstratos, promovendo engajamento e apropriação do conhecimento. Os achados reforçam o papel das metodologias ativas na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e significativo, destacando a necessidade de complementar essas abordagens com suporte para o desenvolvimento de habilidades instrumentais.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Instrução por pares. Ensino de Eletromagnetismo.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa tem sido objetivo recorrente na experiência educacional vigente e procura ultrapassar a mera memorização de conteúdos, conforme postulado por David Ausubel (1982). O direcionamento do aprendizado, com o propósito de desenvolver novas habilidades vai além da memorização e reprodução. A aprendizagem profunda e duradoura ocorre quando existe engajamento de diversas funções cognitivas – como atenção, memória, percepção e emoção (GUERRA, 2011). Assim, o papel do educador é fundamental na busca por mecanismos que desenvolvam e fortaleçam ativamente o processo de aprendizagem do estudante.

[1] Mestre, PUCPR, margarete.machado@pucpr.br .
[2] Doutora, PUCPR, mariana.couto@pucpr.br .

Conceitos relacionados a fenômenos elétricos, como o Campo Elétrico, são amplamente reconhecidos por sua complexidade e alta carga teórica, o que gera desafios para estudantes do ensino superior, principalmente nos cursos de engenharia. A ausência de atividades experimentais práticas pode dificultar a visualização dos conceitos e limitar a assimilação de conteúdos, como destaca Santos (2016).

Com o objetivo de reduzir essa dificuldade, foi desenvolvida e aplicada uma estratégia pedagógica no ensino da disciplina Fenômenos Elétricos, que combina uma atividade experimental demonstrativa com uma dinâmica de resolução de problemas por equipes, utilizando instrução por pares e aprendizagem colaborativa. Este trabalho apresenta o planejamento, a execução e os resultados dessa abordagem didática aplicada a estudantes de Engenharia Biomédica, Engenharia de Computação e Engenharia Mecatrônica. A proposta visa estimular a colaboração, a argumentação científica e o pensamento crítico, promovendo uma experiência mais eficaz de ensino e aprendizagem.

Metodologias ativas emergem como abordagens pedagógicas fundamentais, alinhadas aos avanços na compreensão sobre a dinâmica de aprendizagem dos estudantes. Elas se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, que muitas vezes centraliza o processo no professor e na transmissão passiva do conteúdo. Ao invés disso, as metodologias ativas deslocam o foco para o estudante, tornando-o protagonista de sua própria construção do conhecimento. Essa mudança de um modelo "tradicional" para um "emergente" busca promover o desenvolvimento de habilidades indispensáveis no século XXI, como autonomia, criatividade e pensamento crítico. (BEHRENS, 2011).

Entre as diversas abordagens de metodologias ativas, a Instrução por Pares (Peer Instruction), popularizada por Eric Mazur (1997), destaca-se como uma estratégia eficaz para fomentar a participação ativa e a compreensão conceitual. Nela, o professor introduz conceitos-chave, seguido por questões conceituais desafiadoras que os alunos respondem individualmente. Posteriormente, os estudantes discutem suas respostas com colegas, tentando persuadir uns aos outros sobre a correção de suas ideias. Essa interação não apenas promove a identificação e correção de concepções errôneas, mas também fortalece o entendimento por meio da exposição a diferentes perspectivas e da necessidade de argumentar e justificar o próprio

raciocínio (Mazur, 2015).

A instrução por pares está intrinsecamente ligada à aprendizagem colaborativa, um conceito mais amplo que enfatiza a construção conjunta do conhecimento em ambientes de grupo. Aprendizagem Colaborativa, de acordo com Torres, Alcantara e Irala (2004) pode ser vista como uma estratégia de ensino que difere da visão tradicional de conhecimento. Em vez de ser uma transferência unilateral, o conhecimento é visto como resultado do consenso e da construção conjunta dentro de uma comunidade. Uma proposta de aprendizagem colaborativa que se alinha a essa visão é a aula de grupos de consenso. Torres, Alcantara e Irala (2004) apontam que nos grupos de consenso as pessoas trabalham colaborativamente em uma tarefa ou atividade, negociando entre si o que acreditam e sabem para alcançar algum tipo de consenso ou acordo. Na organização desses grupos, os professores geralmente dividem a turma em grupos pequenos, providenciam uma tarefa, reagrupam a turma em uma sessão plenária para ouvir os relatos dos grupos pequenos e negociar com o grupo todo e avaliam a qualidade do trabalho dos estudantes. O professor, na aprendizagem colaborativa, deve criar atividades que ajudem os estudantes a descobrirem e tirarem vantagem da heterogeneidade do grupo para aumentar o potencial de aprendizagem de cada membro do grupo. Essa abordagem incentiva a participação ativa dos estudantes através de atividades como resolução de problemas e projetos, transformando a aprendizagem em um processo dinâmico e efetivo (TORRES, ALCANTARA E IRALA, 2004).

Partindo desta perspectiva, serão discutidos aspectos relevantes constatados através da execução da atividade colaborativa, feedbacks fornecidos pelos estudantes e analise do impacto em atividades avaliativas.

2. DESENVOLVIMENTO

A atividade planejada para trabalhar o conceito de Campo Elétrico consistiu em três partes. Com o objetivo de facilitar a visualização do fenômeno do campo elétrico, foi organizada uma atividade demonstrativa no laboratório de física, onde os estudantes puderam observar diretamente alguns fenômenos relacionados ao Campo Elétrico, visto que a disciplina de Fenômenos Elétricos não tem aulas práticas de laboratório, sendo puramente teórica. Nesse momento foi utilizado o gerador de

Vander graff que é um dispositivo capaz de gerar um intenso campo elétrico ao seu redor, sendo possível demonstrar de várias formas características do campo elétrico. Neste equipamento dentre seus componentes principais estão uma esfera metálica oca, na qual carga elétrica é acumulada, geralmente feita de alumínio ou outro metal condutor, uma coluna isolante que suporta a esfera metálica e isola a carga acumulada do solo, uma correia isolante geralmente de borracha, dois rolos, um superior e um inferior e finalmente escovas metálicas com pontas finas. Uma escova inferior está próxima ao rolo da base e uma escova superior está dentro da esfera, próximo ao rolo superior. Um motor elétrico na base aciona o rolo inferior, que faz a correia isolante se mover. O atrito entre a correia e o rolo inferior gera carga na superfície da correia. No interior da esfera, o pente superior, devido à indução eletrostática e à descarga corona, retira a carga da correia. Como a carga elétrica em um condutor oco se distribui pela superfície externa, essa carga é transferida para a superfície externa da esfera. Esse acúmulo de carga na esfera funciona como uma distribuição extensa de cargas gerando um campo elétrico. O campo elétrico gerado ao redor da esfera em si é invisível, mas seus efeitos podem ser claramente observados através de diversas demonstrações. A primeira utilizada foi o cabelo arrepiado que é a demonstração mais clássica. Quando uma pessoa, isolada do solo, toca a esfera do gerador e o aparelho é ligado, os cabelos da pessoa adquirem a mesma carga da esfera e, devido à repulsão mútua entre cargas de mesmo sinal, os fios de cabelo se separam e se alinham ao longo das linhas do campo elétrico, parecendo "arrepiados" (veja mais detalhes em https://www.parquecientec.usp.br/passeio-virtual/brinquedos-de-fisica/gerador-de-van-de-graaff). Outra forma de demonstrar o campo elétrico são as descargas elétricas que ocorrem quando se aproxima um objeto condutor aterrado da esfera carregada. Quando a diferença de potencial se torna alta o suficiente para ionizar o ar, uma faísca visível saltará da esfera para o objeto. Esta é uma evidência direta da intensidade do campo elétrico, que excede a rigidez dielétrica do ar. Ainda foi apresentada aos estudantes a lâmpada fluorescente (não conectada à energia) que acender se for segurada por uma pessoa isolada que toca a esfera do gerador, ou mesmo se for apenas aproximada da esfera. A alta voltagem e o campo elétrico induzem uma corrente no gás dentro da lâmpada, fazendo-a brilhar.

Após a demonstração, os estudantes foram divididos em quatro equipes, às

quais foram atribuídos dois problemas distintos sobre campo elétrico, com cada par de equipes recebendo o mesmo problema. A proposta era que, após a resolução do problema por cada equipe, as equipes que trabalharam sobre o mesmo desafio se reunissem para comparar suas soluções, chegar a um consenso e elaborar um modelo de resposta. Esse modelo seria então compartilhado com o restante da turma, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e reforçando a compreensão dos conceitos abordados. Essa prática é uma adaptação da instrução por pares, visto que a sequência é parecida com a metodologia proposta por Mazur (2015), mas com algumas especificidades. A etapa de pré-aula, comum na Peer Instruction, foi substituída por uma aula teórica inicial e a demonstração experimental do campo elétrico. Durante a realização da atividade dois grupos têm que chegar a uma conclusão em comum, logo, de forma colaborativa discutem suas preconcepções, determinam a solução aos problemas propostos, e, posteriormente devem ensinar a solução do problema para outros colegas.

A dinâmica proposta seguiu as seguintes etapas:

1. Resolução individual do problema atribuído a cada equipe.
2. Reunião das equipes que resolveram o mesmo problema para comparar suas soluções, discutir discrepâncias e chegar a um consenso.
3. Elaboração de um modelo de resposta consolidado pela equipe.
4. Apresentação do modelo de resposta ao restante da turma, promovendo a socialização do conhecimento e estimulando a reflexão coletiva.

Inicialmente, os estudantes foram encorajados a refletir individualmente sobre o problema, buscando uma solução antes de interagir com os colegas. Esse processo permitiu que cada estudante planejasse uma solução e identificasse suas dificuldades, avaliando sua própria compreensão do tema. Após essa etapa, os estudantes compartilharam suas ideias dentro das equipes, o que possibilitou a troca de conhecimentos e a construção conjunta da resposta. Posteriormente, no encontro com a outra equipe que trabalhou no mesmo problema, novas estratégias foram discutidas e comparadas, promovendo um momento rico para o monitoramento do progresso individual e coletivo, estimulando o processo de metacognição. Por fim, ao apresentar a solução final à turma, foi estimulada a reflexão sobre todo o processo de construção do conhecimento, incentivando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico bem como de autorregulação.

Figura 1 – Organização das equipes para resolução dos problemas

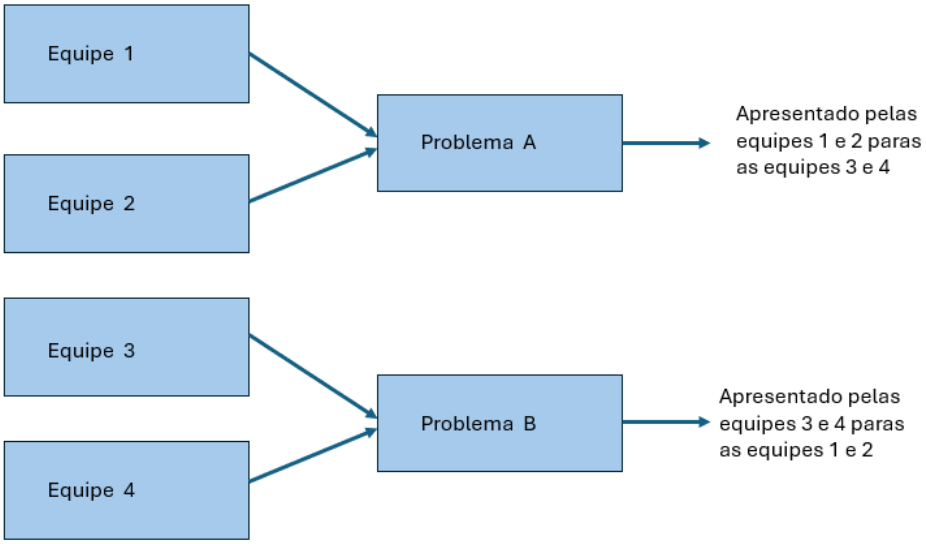

Fonte: Os autores (2025)

A atividade proposta buscou a aprendizagem colaborativa, promovendo a discussão e elaboração da solução final pelos grupos. Esse processo promove a proatividade e a interação entre os estudantes. O feedback da atividade formativa é fornecido de forma imediata durante as apresentações dos estudantes, por meio de correções e comentários que auxiliam na compreensão dos conceitos e no refinamento das respostas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação da estratégia pedagógica, combinando aula demonstrativa e dinâmica de resolução de problemas com instrução por pares, foi realizada através de uma breve pesquisa, utilizando um formulário, de percepção entre os estudantes e da observação qualitativa dos professores envolvidos. De forma geral, os resultados indicam uma percepção positiva da atividade, com destaque para a facilitação da compreensão e o estímulo à participação ativa. A pesquisa de percepção, respondida por 11 estudantes, revelou um balanço favorável em relação à sua aprendizagem. A análise das respostas permitiu identificar categorias temáticas que corroboram a eficácia da abordagem proposta:

- Facilitação da Compreensão Teórica e Visualização de Conceitos - Um ponto recorrente nas respostas foi a contribuição da aula demonstrativa e da natureza da

atividade para a clareza dos conceitos abstratos de Campo Elétrico. Estudantes relataram que *o "apoio visual ajuda muito na compreensão do conteúdo"* (Estudante 2) e que *"Entendi melhor a teoria"* (Estudante 6). Essa percepção é crucial, considerando a complexidade e abstração do tema, conforme abordado na literatura por Santos (2016), e reforça a importância da conexão entre o fenômeno e o conceito.

- Engajamento e Aprendizagem Ativa pela Resolução de Problemas - A dinâmica baseada em exercícios foi percebida como mais eficiente e menos desgastante em comparação com métodos tradicionais. Um estudante afirmou que *"Em comparação a outras aulas de física, a aprendizagem fica mais fácil quando feita na forma de exercícios assim como esses feitos"* (Estudante 3). Outro destacou que *"Acredito que esse método mais prático me faz ter uma evolução de aprendizagem muito maior"* (Estudante 8). Os estudantes que já haviam feito a disciplina perceberam uma maior compreensão e senso de progresso, como citado pelo Estudante 7: *"Consegui fazer com mais compreensão que no semestre anterior".*

- Identificação de Dificuldades Específicas e Necessidade de Refinamento - Embora a percepção geral tenha sido positiva, as respostas também revelaram áreas onde os estudantes ainda enfrentam desafios. Alguns reconheceram ter compreendido a parte teórica da atividade, mas identificaram a necessidade de aprimorar habilidades de cálculo, como apontado pelo Estudante 5: *"Consegui perceber que na parte teórica da atividade não tenho dúvida, e sim que devo melhorar na parte de cálculo com a calculadora*". Similarmente, o Estudante 9 mencionou que *"Os erros foram algébricos especialmente no uso da calculadora".* A persistência de momentos de confusão e a sugestão de *"resolução de mais exercícios em sala"* (Estudante 11 e 8) indicam que, embora a atividade tenha proporcionado um bom ponto de partida, a consolidação do aprendizado em temas complexos requer prática continuada.

As duas professoras que utilizaram a metodologia corroboram a percepção positiva dos estudantes, adicionando uma dimensão sobre o impacto da metodologia na proatividade e apropriação do conhecimento. As docentes notaram que os estudantes se tornaram mais proativos na discussão dos resultados, demonstrando apropriação do conhecimento.

Essa proatividade e a apropriação do conhecimento são resultados diretos da aplicação das metodologias ativas e, especificamente, da instrução por pares e da

aprendizagem colaborativa. Ao serem desafiados a discutir e chegar a um consenso os estudantes foram compelidos a articular suas ideias, justificar seus raciocínios e, por fim, construir coletivamente o entendimento.

A dinâmica de "chegar a um consenso" sobre a resolução dos problemas não foi apenas uma convergência de respostas, mas uma validação coletiva do raciocínio científico. Isso se alinha com a concepção de que o conhecimento é construído socialmente através da interação e do acordo entre os membros de uma comunidade, conforme descrito por teóricos da aprendizagem colaborativa (TORRES, ALCANTARA E IRALA, 2004).

Em suma, os resultados apontam que a combinação da observação prática (aula demonstrativa) com a resolução colaborativa de problemas e a instrução por pares criou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz para o estudo de um tema abstrato como o Campo Elétrico, promovendo engajamento e uma percepção positiva de aprendizagem entre os estudantes, além de maior proatividade na visão dos professores. Na parte avaliativa, uma das duvidas recorrentes dos estudantes ocorrem na dificuldade de distinção de geometrias da distribuição de cargas e respectivas expressões matemáticas devido a tal configuração. As professoras perceberam maior facilidade de identificação das relações matemáticas nas avaliações, uma vez que o apoio visual ampliou a compreensão deste conceito, gerando aprendizagem significativa.

4 CONCLUSÃO

O ensino de conceitos complexos e abstratos, como o Campo Elétrico em disciplinas de Engenharia, representa um desafio significativo, demandando estratégias pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdo e promovam a aprendizagem significativa e engajadora. Conforme evidenciado por Ausubel (1982) e Guerra (2011), o desenvolvimento de novos conhecimentos e a compreensão de realidades exigem a ativação de diversas funções cognitivas, tarefa que se mostrou passível de otimização pela estratégia aplicada.

A presente prática pedagógica, que combinou uma aula demonstrativa em laboratório com a resolução colaborativa de problemas por meio de grupos de consenso e a instrução por pares, demonstrou ser uma abordagem altamente eficaz

para diminuir as dificuldades inerentes à abstração do tema. Os resultados, tanto pela percepção dos estudantes quanto pela observação dos professores, corroboram o potencial dessa metodologia. Os estudantes relataram uma percepção majoritariamente positiva de sua aprendizagem, considerando a atividade menos cansativa e mais esclarecedora, com o apoio visual da demonstração sendo um fator crucial para a compreensão.

A dinâmica de as equipes se reunirem para comparar soluções, negociar entendimentos e chegar a um consenso, conforme a descrição dos grupos de consenso por Torres, Alcantara e Irala (2004), não apenas estimulou o desenvolvimento de habilidades de comunicação e argumentação, mas também fomentou uma validação coletiva do raciocínio científico.

Em síntese, a abordagem pedagógica utilizada se mostrou uma estratégia poderosa para o ensino de Campo Elétrico, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico, colaborativo e que efetivamente engajou os estudantes na construção do próprio conhecimento. A replicabilidade dessa metodologia em outros contextos e disciplinas complexas é promissora, oferecendo um caminho para uma educação mais ativa, significativa e conectada às necessidades de formação do estudante contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os bons resultados da estratégia pedagógica de "*Aprender Juntos*" na abordagem do Campo Elétrico ressaltam a urgência e a pertinência de um paradigma educacional que priorize o protagonismo do estudante. A experimentação prática, aliada às metodologias ativas, demonstrou ser uma poderosa ferramenta para desmistificar conceitos abstratos, tornando-os mais acessíveis e estimulando uma compreensão mais profunda e duradoura. Este estudo corrobora a literatura que aponta para a ineficácia de abordagens meramente expositivas para o ensino de temas que exigem visualização e raciocínio complexo.

A proatividade e o engajamento observados nos estudantes e o notório aprimoramento na compreensão conceitual, especialmente quando comparados a

experiências anteriores, fornecem evidências qualitativas substanciais da validade da combinação proposta: demonstração contextualizada, instrução por pares e aprendizagem colaborativa em grupos de consenso. Este tripé pedagógico não apenas otimizou a assimilação do conteúdo, mas também cultivou habilidades essenciais como comunicação, argumentação, trabalho em equipe e a capacidade de negociar e construir conhecimento coletivamente.

Contudo, é importante reconhecer as limitações deste estudo, de natureza qualitativa e com um número restrito de participantes, o que sugere a necessidade de investigações futuras com maior abrangência. Para estudos futuros, é possível fazer abordagem quantitativa mais robusta, incluindo grupos de controle e a análise de desempenho em avaliações formais para mensurar o impacto da metodologia na retenção e aplicação do conhecimento em longo prazo, Também e possível aprofundar a dinâmica do grupo, investigando de forma mais detalhada as interações nos grupos de consenso, utilizando ferramentas de análise de discurso para compreender as especificidades da construção do conhecimento coletivo e da regulação da aprendizagem. Finalmente é possível fazer a replicabilidade da metodologia em outros contextos e disciplinas que lidam com conceitos abstratos ou de difícil visualização, tanto na Física quanto em outras áreas das ciências exatas e engenharias, para validar sua generalidade e adaptabilidade.

Em última análise, a experiência de "*Aprender Juntos*" reafirma o potencial transformador das metodologias ativas. Ao empoderar os estudantes como co-construtores de seu conhecimento e ao proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo, abrimos caminho para uma educação mais eficaz, engajadora e alinhada aos desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. Paul**. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo:** Moraes, 1982.

BEHRENS, Marilda. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2011.

GUERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Revista Interlocução, v. 4, n. 4, p. 3-12, junho/2011.

MAZUR, Eric.. **Peer Instruction: A User's Manual**. Prentice Hall,1997. Disponível em: https://mazur.harvard.edu/publications/peer-instruction-users-manual. Acesso em: 07 de jul. 2025

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa**, 1ª ed., Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, Sandro Aparecido dos. **Estratégias Diversificadas no ensino do eletromagnetismo para facilitar a aprendizagem significativa.** Dia a Dia na Educação, Produção Didático-Pedagógica, 2016.

TORRES, Patrícia Lupion.; ALCANTARA, Paulo; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Grupos de Consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.7213/rde.v4i13.7052. Acesso em: 09 de julho 2025.

https://www.parquecientec.usp.br/passeio-virtual/brinquedos-de-fisica/gerador-de-van-de-graaff Acesso em: 09 de julho 2025.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DAS ATIVIDADES BÁSICAS DE VIDA DIÁRIA PARA INDÍVIDUOS DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - UMA PESQUISA QUALITATIVA.

Msnda. Mt. Magali Ferreira Pinto Dias[1]

Prof. Dr. Percy Nohama [2]

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa é parte do projeto de mestrado em Tecnologia da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e foi aprovado em agosto de 2024 pelo Comitê de Ética sob o número 7.061.494; coletou dados através do envio de um formulário *online* (https://forms.gle/tD5CJHytkfkvhqEE9) com o objetivo de levantar as dificuldades do aprendizado das ABVD. Nesta fase, foram obtidas 63 respostas, de um total de 80 questionários enviados. A partir dessa análise, constatou-se que as ABVD relacionadas à higiene pessoal são as mais deficitárias. As ABVD estão estritamente relacionadas à integração sensorial, conforme observado por Serrano (2023). Principalmente o tato, responsável pela consciência corporal, planejamento motor global e fino, percepção visual, aprendizagem e habilidades sociais. Qualquer alteração nessas sensações, como ocorre com crianças com TEA, gera dificuldades e disfunções sensoriais que prejudicam o desempenho dessas tarefas. As famílias, no total, dedicam de 3 a 4 horas diárias a essas atividades. Os resultados apresentaram a mesma taxa de prevalência (1/5) estabelecida; uma maior faixa etária nos indivíduos femininos (9,1 anos contra 6, 5 anos de indivíduos masculinos). Em relação à análise qualitativa da resposta aberta, quanto à importância da aprendizagem das ABVD, utilizou-se o software IRAMUTAQ (Pierre Patinaud, 2012) e, por meio da análise do corpus textual por meio do dendograma, da árvore de similitudes e da nuvem de palavras, destacaram-se quatro palavras: vida, independência, autonomia e importância. As ABVD mais deficitárias foram as relacionadas com a higiene corporal. Estes dados corroboram que as ABVD ligadas ao tato são as mais sensíveis e de maior dificuldade e que seu aprendizado traria maior independência e qualidade de vida para os pacientes e sua família.

Palavras-chave: Atividades Básicas de Vida Diária, Qualidade de vida, Independência.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tecnologia assistiva tem tido uma grande evolução com o desenvolvimento de pesquisas e de ferramentas que visam minimizar as dificuldades de comunicação utilizando a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A CAA, de acordo com Gonçalves e Nohama (2022, p. 100), “representa

[1] Musicoterapeuta Clínica, Mestranda no PPGTS da PUC/PR –magali.mgldias.dias@gmail.com
[2] Orientador do Mestrado e Coordenador do PPGTS da PUC/PR- percy.nohama@pucpr.br

a maneira que um indivíduo usa para resolver desafios de comunicação do cotidiano, podendo envolver estratégias e instrumentos – ou seja, técnicas e tecnologias". Desta forma, os indivíduos com dificuldades ou impossibilidades de comunicação tem aí uma forma de inclusão social e de incrementar a aprendizagem. Neste trabalho, utilizar-se-á a CAA por meio do software AmpliSoft para a elaboração de pranchas de comunicação. Em sua tese de doutorado, a Professora Doutora Aída Tereza dos Santos Brito (2016, p. 68) declara:

> A aplicação desses sistemas é explicada em um artigo escrito pela AmericanSpeech-Hearing-Association (ASHA, 2013, apud BRITO, 2016) como um processo que pode ser temporário ou permanentemente utilizado, podendo incluir auxílios ou dicas, como a linguagem de sinais, vocalizadores, cartões de comunicação, fazendo parte de um escopo chamado de CAA sendo usado para ajudar a maximizar a comunicação funcional (ASHA, 2013, apud BRITO, 2016). Estas têm sido uma maneira de proporcionar às crianças e adultos com autismo e dificuldades correlatas mais qualidade de vida e aprendizagem em geral (BRITO, 2016, p. 68).

O público-alvo desta pesquisa são indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), classificação adotada para políticas públicas de saúde e educação no Brasil, o grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento inclui o autismo infantil, o autismo atípico, a síndrome de Rett, outros transtornos degenerativos da infância, o transtorno de hiperatividade associado com retardo mental e movimentos estereotipados, a síndrome de Asperger, outros transtornos gerais do desenvolvimento e os transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (CID, apud GATTINO, 2015, p. 9 e 10), que serão os diagnósticos considerados como TEA para fins desta pesquisa. Segundo dados levantados pelo Centro de Prevenção e Controle de Doenças (CDC), publicados em seu relatório de março de 2023, o Brasil pode ter quase 6 milhões de indivíduos dentro do TEA. Estimando-se a população brasileira em 216 milhões de pessoas, 1 a cada 36 crianças até 8 anos receberam o diagnóstico de TEA, um aumento de 22% em relação ao estudo divulgado em 2021. São muitos indivíduos com muitas limitações, que necessitam de adaptação e suporte para comunicação e socialização. O treinamento através de músicas pictogramadas visa ajudar na aquisição, memorização e utilização de habilidades que venham a melhorar a qualidade de

vida diária destes indivíduos e da família em geral, possibilitando uma maior independência e inclusão social e melhorando a autoestima do público atendido.

Pensando na vida cotidiana dos neurodivergentes, especialmente nos indivíduos com TEA, trabalhar-se-á dentro deste estudo no auxílio ao desenvolvimento das atividades de vida diária (AVD), definidas pelos Descritores de Ciências em Saúde (DeCS) como sendo a realização das atividades básicas de cuidados pessoais como vestir-se, caminhar, comer etc. Esses cuidados podem ser classificados em: atividades básicas de vida diária (ABVD), ou seja, atividades ligadas ao próprio corpo; atividades instrumentais de vida diária (AIVD), relacionadas ao cuidar do meio em que se vive; e atividades avançadas de vida diária (AAVD), relacionadas à educação, trabalho, jogos, tempo livre e participação social (NEURONUP, 2020).

O objetivo geral deste trabalho é investigar a eficácia da assimilação e execução das ABVD por crianças com TEA do por intermédio do uso de paródias musicais e/ou músicas representadas em pranchas pictográficas de CAA A hipótese principal é a de que o uso da música com pictogramas para aprendizado e memorização das ABVD será mais eficiente e terá maior aceitabilidade por parte dos voluntários deste estudo. Acredita-se que a CAA possibilitará um aprendizado menos estressante e que será mais facilmente assimilada e incorporada, trazendo melhora na qualidade de vida dos voluntários e de suas famílias.

Acompanhando esta visão de que a paródia musical representada por figuras de CAA, será mais eficiente, utilizar-se-á a música como ferramenta que potencialize a mediação para a aquisição de habilidades necessárias para comunicação e aprendizado das ABVD. A música é flexível em sua forma de utilização, podendo ser utilizada de forma passiva, quando ela é ouvida e/ou recebida pelos indivíduos; ativa, quando o indivíduo faz parte da execução desta música; em uma forma combinada e, ainda, através do silêncio. A música também pode ser utilizada em atendimentos individuais que explorem a criatividade, autoconhecimento e percepção do indivíduo, ou em grupo, quando se procura trabalhar a interação e a socialização de cada um. Com este estudo, pretende-se investigar e avaliar se o uso da CAA com músicas, utilizando os pictogramas para significar os passos das ABVD, pode ser uma forma de ensino

e aprendizado mais rápido, prazeroso e eficiente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

O público-alvo desta pesquisa foram os pacientes dentro do quadro descrito acima, maiores de 5 anos com condições de estarem recebendo treinamento de CAA e ABVD através de músicas e músicas parodiadas nas sessões de Musicoterapia. Este trabalho se ateve apenas às ABVD, visto que são as que mais demandam tempo e dedicação dos pais/cuidadores e profissionais que atendem a este público específico, tentando melhorar a qualidade de vida destes. Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (nº 7.061.494), no início de setembro de 2024, enviou-se aos responsáveis pelos indivíduos em atendimento em musicoterapia pela pesquisadora um questionário online (https://forms.gle/VuAMyZGYa5RZmywp6) contendo cinco questões. Dos 80 questionários enviados, obtiveram-se 63 respostas. Uma média de 78,75% de respostas recebidas o que é considerado muito bom em termos de coleta de dados por formulários. Todos os responsáveis que responderam ao questionário assentiram, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, Anexo G), com a divulgação das respostas. Os TCLE encontram-se arquivados física e eletronicamente.

Estes questionários foram analisados tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Ao optar-se por duas análises, a quantitativa e a qualitativa, levou-se em conta que a análise quantitativa, cujo objetivo é trazer à luz dados e indicações (as tendências observáveis), sem, porém, levar em conta os sentidos que os fatos e as coisas têm para o sujeito que os vivenciam (Harrison, 1947; Schutz, 1964, apud Minayo 2014, p. 56 e 57), não poderia expressar os valores, crenças e sentimentos que a falta das ABVD tem sobre as famílias dos indivíduos a serem analisados.

A análise qualitativa é uma forma de analisar a história das relações, representações, percepções e opiniões; é o produto das interpretações que os

seres humanos fazem a respeito de como vivem e constroem seus artefatos e a respeito de si mesmos, como sentem e pensam. Esta, segundo Minayo (2014), é a melhor forma para grupos e segmentos delimitados e localizados, como é o caso da presente pesquisa, relatarem suas histórias sociais sob a ótica dos atores estudados, suas relações e para a análise do discurso e da documentação. Este método desvela processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares (no caso, famílias com crianças dentro do TEA e outras síndromes). A pesquisa e análise qualitativa ajudam na construção de novas abordagens e na criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (Minayo, 2014). Malinowski (1975, apud Minayo, 2014) afirma que os dois métodos combinados (qualitativo e quantitativo) ajudam a documentar estatisticamente, a completar os registros quantitativos com a documentação de costumes, regras e exceções obtidas na observação cotidiana, considerar a "vida real" e ouvir e compreender o ponto de vista, opiniões e expressão dos indivíduos pesquisados (Minayo, p. 63, 2014).

Para a análise qualitativa das respostas recebidas dos questionários online, utilizou-se o programa IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). "O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org)." (Camargo e Justo, 2013). Entre as várias análises possíveis, optou-se por usar a análise de corpus textuais. A análise textual é um tipo específico de análise, onde o material coletado através da transcrição de entrevistas, textos, documentos etc., ajuda a descrever o material que foi produzido e a fazer relações comparando com outras produções, utilizando variáveis específicas dos textos a serem analisados. A elaboração de alguns conceitos se faz necessária para o entendimento destas análises e de como proceder ao realizá-las. O primeiro é o de corpus textuais, definido como o conjunto de textos que é construído pelo pesquisador a partir das entrevistas e dados coletados (Camargo e Justo, 2013).

Nesta pesquisa serão utilizados como corpus textuais as respostas da

questão 5 do questionário online. O texto é uma unidade relativa ao corpus a ser analisado; neste caso, as respostas dos questionários numerados de 1 a 63. Cada questionário respondido é considerado um texto, que irá constituir o corpus para a análise desta pesquisa. Após realizada a compilação das respostas e o tratamento destas, onde deve-se retirar das mesmas caracteres específicos, numerais e acentos ortográficos, o texto é convertido em um corpus textual que será analisado pelo programa e trará à vista do pesquisador, através da organização em dendrograma, dados como análises lexicográficas clássicas, especificidades e método de classificação hierárquica descendente (CHD).

3. RESULTADOS

A partir das respostas recebidas foi feita uma análise quantitativa e qualitativa dos 63 questionários online. As questões estão descritas abaixo juntamente às respostas. A primeira questão, sobre as ABVD's deficitárias, (Tabela 1) foi utilizada para elencar quais ABVD são mais deficitárias. Observando as respostas da Questão 1, pode-se concluir que as ABVD relacionadas à higiene pessoal são as mais deficitárias, sendo que a higiene bucal é a que mais requer auxílio e supervisão (entre 71,4 e 74,6% das crianças não conseguem realizar esta tarefa). O controle dos esfíncteres vem a seguir, onde nota-se que 66,7% das crianças já conseguem ir ao banheiro e urinar sem auxílio, mas este número cai para 25,4% quando se trata de evacuar (notadamente na parte referente à higiene). Despir-se é mais fácil e rápido do que se vestir (quase o dobro: 36,5% contra 63,5%, respectivamente). O calçar qualquer tipo de calçado fica com um grande percentual, sendo que 63,5% das crianças precisam de auxílio. Quanto a tomar banho e a lavar as mãos, 68,3% e 38,1% das crianças, respectivamente, requerem auxílio. Os gráficos 1 ilustra estes dados colhidos a partir do questionário online respondido pelos responsáveis. A maioria das crianças já consegue se alimentar e se hidratar sem auxílio (77,8%) Apenas nove crianças não realizam nenhuma das atividades de forma independente ou parcialmente independente. Analisando as respostas individuais, observa-se que três crianças têm mais de 10 anos, sendo que duas estão dentro do quadro de paralisia cerebral e uma possui Síndrome de Down

severa; seis crianças, entre 4 e 6 anos, encontram-se no quadro de TEA nível 2 e 3.

Gráfico 1 – Comparativo entre as ABVD's

Fonte: Dados colhidos dos Questionários on line

A dificuldade em realizar as tarefas diárias, como as descritas no Gráfico 1 estão diretamente relacionadas à integração sensorial. Desde 1963, quando a Dra. Jean Ayres usou este termo pela primeira vez (Serrano e Clivio, p. 157 - 179, 2023), estudos têm mostrado que a regulação da integração sensorial (IS), que é um "processo neurológico que organiza a sensação do próprio corpo e do ambiente, e torna possível usar o corpo eficientemente no meio" (Ayres apud Serrano e Clivio, p. 156, 2023), é 8 responsável pela dificuldade das ABVD em indivíduos com TEA. Ela permite focar nas atividades que se esta desenvolvendo e aprendendo, nas relações de força a serem despendidas para a realização de tarefas, sinaliza perigos, guia em direção a empatias e repele o que desagrada. Resumindo-se a IS pode ser definida como os sentidos primitivos, os primeiros a se desenvolver na criança desde muito cedo e são o alicerce da aprendizagem (Serrano e Clivio, p.157, 2023).

A questão 2 versava sobre o tempo dispendido na realização das ABVD's pelas famílias no auxílio e/ou execução destas diariamente. O tempo total por dia dispendido pelas famílias na realização e/ou ajuda para a realização das ABVD fica em média de 3h e 35 minutos. Desta forma, se a criança passa 5 horas na escola e/ou em trânsito, 5 horas em média na clínica e/ou em trânsito

e dorme de 6 a 8 horas (total 18 horas/dia), das 24 horas diárias sobrariam 6 horas em família; destas, metade é gasta no auxílio e realização das ABVD. Este tempo despendido no auxílio à realização das ABVD poderia ser revertido em horas de socialização, recreação e interação familiar, o que melhoraria a qualidade de vida não só dos responsáveis como também dos indivíduos da pesquisa, daria a estes uma maior independência e, consequentemente, proporcionaria uma melhora na relação familiar e na qualidade de vida.

A questão 3 era abordava a faixa etária dos respondentes. Destes, 4,8% (n = 3) não pertencem à faixa etária a ser pesquisada (de 1 a 3 anos), 71,4% estão na faixa de 4 a 10 anos (n = 45) e 23,8% (n = 15) são maiores de 10 anos. Empiricamente, sabe-se que crianças maiores de 10 anos que não adquiriram as ABVD são as com maior comprometimento cognitivo dentro do grupo ou que já possuem estas habilidades adquiridas. Pelos dados levantados anteriormente, onde um indivíduo já tem estas habilidades, pode-se concluir que 14 indivíduos não têm todas as habilidades desenvolvidas e /ou são dependentes dos responsáveis. Ao analisarem-se estes dados com a questão 4, na ótica sobre os diagnósticos, pode-se concluir que dos 14 indivíduos que não possuem as habilidades, nove têm paralisia cerebral ou outras síndromes que comprometem a parte motora, o que torna estes indivíduos totalmente dependentes dos responsáveis, e cinco 9 estão dentro do nível 3 de TEA com outras comorbidades (Exemplo: Síndrome de Down).

A questão 4 abordava o diagnóstico dos indivíduos da pesquisa. Pode-se observar que a maioria se encontra dentro do TEA (47 indivíduos), seis dentro do quadro de Síndrome de Down, seis possuem outras síndromes, três estão dentro do quadro de paralisia cerebral e um possui transtorno geral do desenvolvimento não especificado. Dentro de outras síndromes, verificou-se a existência de epilepsia, agnosias e síndromes raras como a POX01, síndrome Wolf Hirshhorn, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, entre outras.

A questão 5 abordava de forma aberta qual a importância do aprendizado das ABVD's para a família e o indivíduo. Através da coleta das respostas e o tratamento desta através do IRAMUTEC foram criados três demonstrações sobre as palavras selecionadas. A primeira foi o dendrograma que é uma representação esquemática ou diagrama que lembra uma árvore e traz a

organização das palavras por origem e similitudes Há, ainda, a análise de similitudes e a nuvem de palavras (Camargo e Justo, p. 4 - 7, 2013). Já a nuvem de palavras é a expressão gráfica mais simples gerada pelo IRAMUTEQ, porém muito interessante, pois agrupa palavras observando a quantidades de vezes que estas aparecem nos textos (Figura 1).

Figura 1 - Nuvem de palavras criada a partir do questionário on line

Fonte: Dados do questionário on line tratados pelo software IRAMUTEC

Observando as três representações, pode-se identificar as palavras que mais se destacam e que dão sentido ao desenvolvimento e necessidades de aprendizagem das ABVD. Estas palavras qualificam as expectativas das famílias, suas necessidades e a importância do aprendizado pelos indivíduos dentro do TEA para sua maior independência e qualidade de vida. As palavras autonomia, independência, atividades básicas, importante e muito aparecem com maior frequência. Pode-se, mesmo, construir uma frase com estas palavras: “A aquisição das atividades básicas de vida diária é muito importante para a autonomia e independência dos indivíduos”. Aqui vê-se expressa a maior preocupação das famílias. Estes achados vêm de encontro com a justificativa desta pesquisa sobre a importância da aquisição de habilidades que propiciem aos indivíduos independência e autonomia na realização de tarefas da vida diária, principalmente aquelas relacionadas ao próprio corpo.

4 DISCUSSÃO

Como mencionado ao longo da introdução e das respostas do questionário on-line, as dificuldades dos indivíduos com TEA são desafiadoras e

mostram-se presentes principalmente nas ABVD (Silveira, 2022 p.23), como comprovado nas respostas. Além da dificuldade de comunicação, que pode ser superada com a CAA, as dificuldades com a Integração Sensorial (IS) parecem ser as mais desafiadoras (Sundberg, 2008 Barreiras Comportamentais). Os sistemas sensoriais (tátil, gustativo, auditivo, olfativo, visual, vestibular e proprioceptivo) são os responsáveis pela integração entre o corpo e o mundo. Desses, o sistema tátil (pele) é a maior barreira entre o mundo exterior e o corpo humano. Uma das contribuições mais importantes do sistema tátil é o desenvolvimento da consciência corporal, do planejamento motor global e fino, da percepção visual, da aprendizagem e das competências sociais (Serrano e Clivio, p.158, 2023). Qualquer alteração em algum desses sentidos gera uma disfunção sensorial (ou percepção do processamento sensorial), que vai levar a uma dificuldade em reconhecer, processar e utilizar as informações recebidas e prejudicar a eficiência na realização das atividades do dia a dia. Esses problemas podem ser de ordem motora: perturbações e dificuldades no controle e realizações de tarefas do dia a dia; alterações no sono e dificuldades na alimentação, como restrições e predileções por texturas e/ou cores; dificuldades na aprendizagem e no comportamento social e emocional (Serrano e Clivio, p. 160 a 170, 2023). Como exemplo, pode-se citar: comportamentos hiper-responsivos sensoriais táteis: tomar banho, colocar roupas com texturas mais ásperas; gustativos: escovar os dentes, comer certos alimentos ou líquidos; sistema vestibular: falta de estabilidade e de se colocar no ambiente, equilíbrio, dificuldade em tomar banho, vestir-se e calçar; sistema proprioceptivo: dificuldade com atividades físicas, problemas ao se movimentar, são rígidos, dificuldades no banho em perceber as partes do corpo, em se vestir e se locomover.

Também foi observado que quanto mais tarde a criança com TEA inicia seu acompanhamento dentro das especialidades que podem e ajudam no seu desenvolvimento, fica cada vez mais difícil e custoso para a criança desenvolver estas habilidades. Cada criança é um caso único a ser tratado e observado, os graus de sensibilidade não podem ser medidos e comparados, deve-se ter o

cuidado de individualizar os atendimentos e acolher as demandas familiares (Silveira, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a alta demanda de atendimentos e de casos cada vez mais complexos, os estudos sobre a neurodivergência, precisam ser sempre atualizados e aprofundados. No caso deste artigo pode-se estabelecer as ABVD mais deficitária são as ligadas a higiene pessoal, ou seja, ao sistema tátil. Comprovou-se a prevalência de 1/5 e que quanto maior a idade mais complexos são os casos e mais difícil se torna o treinar e ensinar. Espera-se ter iniciado este processo e poder desenvolver mais este tema tão importante.

REFERÊNCIAS

AMPLISOFT - Projeto Amplisoft – Disponível em https://amplisoft.azurewebsites.net/. Acesso em outubro de 2022.

BRITO, A. S. RODRIGUES, H. M. SILVA, P. C. TCC do curso de Bacharelado em Psicologia. **Musicoterapia aplicada à clínica psicológica na Gestalt Terapia.** Centro Universitário Brasileiro. UNIBA, Recife, 2023.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. IraMuTeQ, 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais. Acesso em: 11 jun. 2022.

CDC – Center for Disease Control and Prevention. Data & Statistics on autism spectrum disorder. **CDC,** 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em 31 de outubro de 2023.

CLIVIO, GABRIELA L. R.; GATTINO, GUSTAVO S.; SERRANO, PAULA; et al. **Musicoterapia em neurologia: prática da musicoterapia com adaptações de instrumentos musicais**; Tradução de Claúdia Schaum Reis. Florianópolis: Forma e Conteúdo Comunicação Integrada, 2023; 214 p.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e Autismo – Teoria e Prática**. São Paulo: Memnon, 2015.

GONÇALVES, S. G. A. C.; NOHAMA, P. **A comunicação alternativa e ampliada na musicoterapia. In: BEGGIATO S; ARNDT, A. D. (org.). Ensaio sobre arte, educação e musicoterapia.** Curitiba: CRV, 2022. p. 100-119.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012

SILVEIRA, A. Dutra. **Ensino das habilidades de autocuidado para pessoas com autismo: Manual para Intervenções comportamental intensiva**. Analice Dutra Silveira, Camila G. S. Gomes; Ilustrações [de] Kelly Vaseli. 2ª edição. Curitiba: Apress, 2022, 215p. (Educação, tecnologias e Transdisciplinaridade) ISBN: 978-65-250-2491-2.2022

SUNDBERG, M. L. **Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP** Concord, 2008 CA: AVB Press.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DAS ATIVIDADES BÁSICAS DE VIDA DIÁRIA PARA INDÍVIDUOS DENTRO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - UMA PESQUISA QUALITATIVA.

Msnda. Mt. Magali Ferreira Pinto Dias[1]

Prof. Dr. Percy Nohama [2]

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa é parte do projeto de mestrado em Tecnologia da Saúde da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e foi aprovado em agosto de 2024 pelo Comitê de Ética sob o número 7.061.494; coletou dados através do envio de um formulário *online* (https://forms.gle/tD5CJHytkfkvhqEE9) com o objetivo de levantar as dificuldades do aprendizado das ABVD. Nesta fase, foram obtidas 63 respostas, de um total de 80 questionários enviados. A partir dessa análise, constatou-se que as ABVD relacionadas à higiene pessoal são as mais deficitárias. As ABVD estão estritamente relacionadas à integração sensorial, conforme observado por Serrano (2023). Principalmente o tato, responsável pela consciência corporal, planejamento motor global e fino, percepção visual, aprendizagem e habilidades sociais. Qualquer alteração nessas sensações, como ocorre com crianças com TEA, gera dificuldades e disfunções sensoriais que prejudicam o desempenho dessas tarefas. As famílias, no total, dedicam de 3 a 4 horas diárias a essas atividades. Os resultados apresentaram a mesma taxa de prevalência (1/5) estabelecida; uma maior faixa etária nos indivíduos femininos (9,1 anos contra 6, 5 anos de indivíduos masculinos). Em relação à análise qualitativa da resposta aberta, quanto à importância da aprendizagem das ABVD, utilizou-se o software IRAMUTAQ (Pierre Patinaud, 2012) e, por meio da análise do corpus textual por meio do dendograma, da árvore de similitudes e da nuvem de palavras, destacaram-se quatro palavras: vida, independência, autonomia e importância. As ABVD mais deficitárias foram as relacionadas com a higiene corporal. Estes dados corroboram que as ABVD ligadas ao tato são as mais sensíveis e de maior dificuldade e que seu aprendizado traria maior independência e qualidade de vida para os pacientes e sua família.

Palavras-chave: Atividades Básicas de Vida Diária, Qualidade de vida, Independência.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tecnologia assistiva tem tido uma grande evolução com o desenvolvimento de pesquisas e de ferramentas que visam minimizar as dificuldades de comunicação utilizando a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A CAA, de acordo com Gonçalves e Nohama (2022, p. 100), “representa

[1] Musicoterapeuta Clínica, Mestranda no PPGTS da PUC/PR –magali.mgldias.dias@gmail.com
[2] Orientador do Mestrado e Coordenador do PPGTS da PUC/PR- percy.nohama@pucpr.br

a maneira que um indivíduo usa para resolver desafios de comunicação do cotidiano, podendo envolver estratégias e instrumentos – ou seja, técnicas e tecnologias". Desta forma, os indivíduos com dificuldades ou impossibilidades de comunicação tem aí uma forma de inclusão social e de incrementar a aprendizagem. Neste trabalho, utilizar-se-á a CAA por meio do software AmpliSoft para a elaboração de pranchas de comunicação. Em sua tese de doutorado, a Professora Doutora Aída Tereza dos Santos Brito (2016, p. 68) declara:

> A aplicação desses sistemas é explicada em um artigo escrito pela AmericanSpeech-Hearing-Association (ASHA, 2013, apud BRITO, 2016) como um processo que pode ser temporário ou permanentemente utilizado, podendo incluir auxílios ou dicas, como a linguagem de sinais, vocalizadores, cartões de comunicação, fazendo parte de um escopo chamado de CAA sendo usado para ajudar a maximizar a comunicação funcional (ASHA, 2013, apud BRITO, 2016). Estas têm sido uma maneira de proporcionar às crianças e adultos com autismo e dificuldades correlatas mais qualidade de vida e aprendizagem em geral (BRITO, 2016, p. 68).

O público-alvo desta pesquisa são indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), classificação adotada para políticas públicas de saúde e educação no Brasil, o grupo de Transtornos Globais do Desenvolvimento inclui o autismo infantil, o autismo atípico, a síndrome de Rett, outros transtornos degenerativos da infância, o transtorno de hiperatividade associado com retardo mental e movimentos estereotipados, a síndrome de Asperger, outros transtornos gerais do desenvolvimento e os transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE) (CID, apud GATTINO, 2015, p. 9 e 10), que serão os diagnósticos considerados como TEA para fins desta pesquisa. Segundo dados levantados pelo Centro de Prevenção e Controle de Doenças (CDC), publicados em seu relatório de março de 2023, o Brasil pode ter quase 6 milhões de indivíduos dentro do TEA. Estimando-se a população brasileira em 216 milhões de pessoas, 1 a cada 36 crianças até 8 anos receberam o diagnóstico de TEA, um aumento de 22% em relação ao estudo divulgado em 2021. São muitos indivíduos com muitas limitações, que necessitam de adaptação e suporte para comunicação e socialização. O treinamento através de músicas pictogramadas visa ajudar na aquisição, memorização e utilização de habilidades que venham a melhorar a qualidade de

vida diária destes indivíduos e da família em geral, possibilitando uma maior independência e inclusão social e melhorando a autoestima do público atendido.

Pensando na vida cotidiana dos neurodivergentes, especialmente nos indivíduos com TEA, trabalhar-se-á dentro deste estudo no auxílio ao desenvolvimento das atividades de vida diária (AVD), definidas pelos Descritores de Ciências em Saúde (DeCS) como sendo a realização das atividades básicas de cuidados pessoais como vestir-se, caminhar, comer etc.

O objetivo geral desta primeira parte do trabalho é investigar quais as ABVD mais deficitárias, o tempo gasto na realização e auxílio das mesmas, a faixa etária e a classificação do CID dos indivíduos pesquisados e as expectativas das famílias. Em uma segunda fase, pretende-se investigar e avaliar se o uso da CAA com músicas, utilizando os pictogramas para significar os passos das ABVD, pode ser uma forma de ensino e aprendizado mais rápido, prazeroso e eficiente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

O público-alvo desta pesquisa foram os pacientes dentro do quadro descrito acima, maiores de 5 anos com condições de estarem recebendo treinamento de CAA e ABVD através de músicas e músicas parodiadas nas sessões de Musicoterapia. Este trabalho se ateve apenas às ABVD, visto que são as que mais demandam tempo e dedicação dos pais/cuidadores e profissionais que atendem a este público específico, tentando melhorar a qualidade de vida destes. Após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (nº 7.061.494), no início de setembro de 2024, enviou-se aos responsáveis pelos indivíduos em atendimento em musicoterapia pela pesquisadora um questionário online (https://forms.gle/VuAMyZGYa5RZmywp6) contendo cinco questões. Dos 80 questionários enviados, obtiveram-se 63 respostas. Uma média de 78,75% de respostas recebidas o que é considerado muito bom em termos de coleta de dados por formulários. Todos os responsáveis que responderam ao questionário assentiram, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE, Anexo

G), com a divulgação das respostas. Os TCLE encontram-se arquivados física e eletronicamente.

Estes questionários foram analisados tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Ao optar-se por duas análises, a quantitativa e a qualitativa, levou-se em conta que a análise quantitativa, cujo objetivo é trazer à luz dados e indicações (as tendências observáveis), sem, porém, levar em conta os sentidos que os fatos e as coisas têm para o sujeito que os vivenciam (Harrison, 1947; Schutz, 1964, apud Minayo 2014, p. 56 e 57), não poderia expressar os valores, crenças e sentimentos que a falta das ABVD tem sobre as famílias dos indivíduos a serem analisados.

A análise qualitativa é uma forma de analisar a história das relações, representações, percepções e opiniões; é o produto das interpretações que os seres humanos fazem a respeito de como vivem e constroem seus artefatos e a respeito de si mesmos, como sentem e pensam. Esta, segundo Minayo (2014), é a melhor forma para grupos e segmentos delimitados e localizados, como é o caso da presente pesquisa, relatarem suas histórias sociais sob a ótica dos atores estudados, suas relações e para a análise do discurso e da documentação. Este método desvela processos sociais pouco conhecidos referentes a grupos particulares (no caso, famílias com crianças dentro do TEA e outras síndromes). A pesquisa e análise qualitativa ajudam na construção de novas abordagens e na criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (Minayo, 2014). Malinowski (1975, apud Minayo, 2014) afirma que os dois métodos combinados (qualitativo e quantitativo) ajudam a documentar estatisticamente, a completar os registros quantitativos com a documentação de costumes, regras e exceções obtidas na observação cotidiana, considerar a "vida real" e ouvir e compreender o ponto de vista, opiniões e expressão dos indivíduos pesquisados (Minayo, p. 63, 2014).

Para a análise qualitativa das respostas recebidas dos questionários online, utilizou-se o programa IRAMUTEQ (Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). "O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas

indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org).” (Camargo e Justo, 2013). Entre as várias análises possíveis, optou-se por usar a análise de corpus textuais. A análise textual é um tipo específico de análise, onde o material coletado através da transcrição de entrevistas, textos, documentos etc., ajuda a descrever o material que foi produzido e a fazer relações comparando com outras produções, utilizando variáveis específicas dos textos a serem analisados. A elaboração de alguns conceitos se faz necessária para o entendimento destas análises e de como proceder ao realizá-las. O primeiro é o de corpus textuais, definido como o conjunto de textos que é construído pelo pesquisador a partir das entrevistas e dados coletados (Camargo e Justo, 2013).

Nesta pesquisa serão utilizados como corpus textuais as respostas da questão 5 do questionário online. O texto é uma unidade relativa ao corpus a ser analisado; neste caso, as respostas dos questionários numerados de 1 a 63. Cada questionário respondido é considerado um texto, que irá constituir o corpus para a análise desta pesquisa. Após realizada a compilação das respostas e o tratamento destas, onde deve-se retirar das mesmas caracteres específicos, numerais e acentos ortográficos, o texto é convertido em um corpus textual que será analisado pelo programa e trará à vista do pesquisador, através da organização em dendrograma, dados como análises lexicográficas clássicas, especificidades e método de classificação hierárquica descendente (CHD).

3. RESULTADOS

A partir das respostas recebidas dos 63 questionários online obteve-se a ánalise descrita a seguir. As questões estão elencadas abaixo juntamente às respostas. A primeira questão, sobre as ABVD's deficitárias, foi utilizada para descriminar quais ABVD são mais deficitárias. Observando as respostas da Questão 1, pode-se concluir que as ABVD relacionadas à higiene pessoal são as mais deficitárias, sendo que a higiene bucal é a que mais requer auxílio e supervisão (entre 71,4 e 74,6% das crianças não conseguem realizar esta tarefa). O controle dos esfíncteres vem a seguir, onde nota-se que 66,7% das crianças já conseguem ir ao banheiro e urinar sem auxílio, mas este número cai

para 25,4% quando se trata de evacuar (notadamente na parte referente à higiene). Despir-se é mais fácil e rápido do que se vestir (quase o dobro: 36,5% contra 63,5%, respectivamente). O calçar qualquer tipo de calçado fica com um grande percentual, sendo que 63,5% das crianças precisam de auxílio. Quanto a tomar banho e a lavar as mãos, 68,3% e 38,1% das crianças, respectivamente, requerem auxílio. Os gráficos 1 ilustra estes dados colhidos. A maioria das crianças já consegue se alimentar e se hidratar sem auxílio (77,8%). Apenas nove crianças não realizam nenhuma das atividades de forma independente ou parcialmente independente. Analisando as respostas individuais, observa-se que três crianças têm mais de 10 anos, sendo que duas estão dentro do quadro de paralisia cerebral e uma possui Síndrome de Down severa; seis crianças, entre 4 e 6 anos, encontram-se no quadro de TEA nível 2 e 3.

Gráfico 1 – Comparativo entre as ABVD's

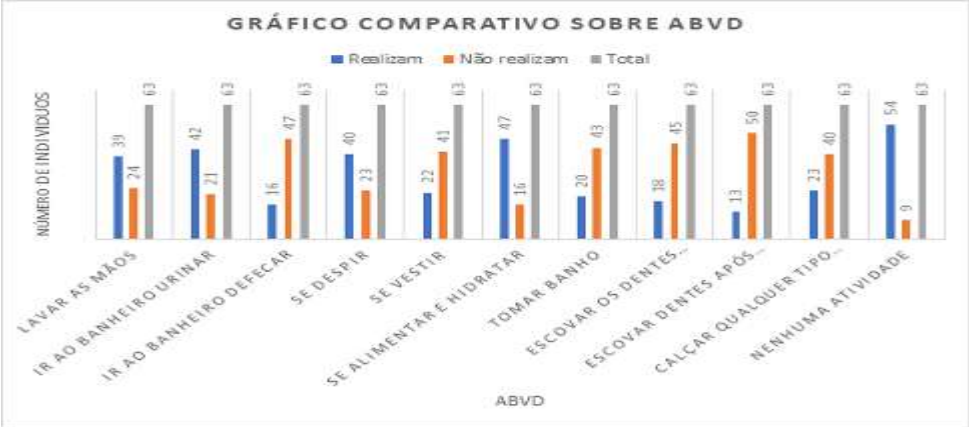

Fonte: Dados colhidos dos Questionários on line

A dificuldade em realizar as tarefas diárias, como as descritas no Gráfico 1 estão diretamente relacionadas à integração sensorial. Desde 1963, quando a Dra. Jean Ayres usou este termo pela primeira vez (Serrano e Clivio, p. 157 - 179, 2023), estudos têm mostrado que a regulação da integração sensorial (IS), que é um "processo neurológico que organiza a sensação do próprio corpo e do ambiente, e torna possível usar o corpo eficientemente no meio" (Ayres apud Serrano e Clivio, p. 156, 2023), é responsável pela dificuldade das ABVD em indivíduos com TEA. Ela permite focar nas atividades que se esta desenvolvendo e aprendendo, nas relações de força a serem despendidas para a realização de

tarefas, sinaliza perigos, guia em direção a empatias e repele o que desagrada. Resumindo-se a IS pode ser definida como os sentidos primitivos, os primeiros a se desenvolver na criança desde muito cedo e são o alicerce da aprendizagem (Serrano e Clivio, p.157, 2023).

A questão 2 versava sobre o tempo dispendido na realização das ABVD's pelas famílias no auxílio e/ou execução destas diariamente. O tempo total por dia dispendido pelas famílias na realização e/ou ajuda para a realização das ABVD fica em média de 3h e 35 minutos. Desta forma, se a criança passa 5 horas na escola e/ou em trânsito, 5 horas em média na clínica e/ou em trânsito e dorme de 6 a 8 horas (total 18 horas/dia), das 24 horas diárias sobrariam 6 horas em família; destas, metade é gasta no auxílio e realização das ABVD. Este tempo despendido no auxílio à realização das ABVD poderia ser revertido em horas de socialização, recreação e interação familiar, o que melhoraria a qualidade de vida não só dos responsáveis como também dos indivíduos da pesquisa, daria a estes uma maior independência e, consequentemente, proporcionaria uma melhora na relação familiar e na qualidade de vida.

A questão 3 era abordava a faixa etária dos respondentes. Destes, 4,8% (n = 3) não pertencem à faixa etária a ser pesquisada (de 1 a 3 anos), 71,4% estão na faixa de 4 a 10 anos (n = 45) e 23,8% (n = 15) são maiores de 10 anos. Empiricamente, sabe-se que crianças maiores de 10 anos que não adquiriram as ABVD são as com maior comprometimento cognitivo dentro do grupo ou que já possuem estas habilidades adquiridas. Pelos dados levantados anteriormente, onde um indivíduo já tem estas habilidades, pode-se concluir que 14 indivíduos não têm todas as habilidades desenvolvidas e /ou são dependentes dos responsáveis. Ao analisarem-se estes dados com a questão 4, na ótica sobre os diagnósticos, pode-se concluir que dos 14 indivíduos que não possuem as habilidades, nove têm paralisia cerebral ou outras síndromes que comprometem a parte motora, o que torna estes indivíduos totalmente dependentes dos responsáveis, e cinco estão dentro do nível 3 de TEA com outras comorbidades (Exemplo: Síndrome de Down).

A questão 4 abordava o diagnóstico dos indivíduos da pesquisa. Pode-se observar que a maioria se encontra dentro do TEA (47 indivíduos), seis dentro do quadro de Síndrome de Down, seis possuem outras síndromes, três estão

dentro do quadro de paralisia cerebral e um possui transtorno geral do desenvolvimento não especificado. Dentro de outras síndromes, verificou-se a existência de epilepsia, agnosias e síndromes raras como a POX01, síndrome Wolf Hirshhorn, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, entre outras.

A questão 5 abordava de forma aberta qual a importância do aprendizado das ABVD's para a família e o indivíduo. Através da coleta das respostas e o tratamento desta através do IRAMUTEC foram criados três demonstrações sobre as palavras selecionadas. A primeira foi o dendrograma que é uma representação esquemática ou diagrama. Há, ainda, a análise de similitudes que lembra uma árvore e traz a organização das palavras por origem e similitudes. (Camargo e Justo, p. 4 - 7, 2013). Já a nuvem de palavras é a expressão gráfica mais simples gerada pelo IRAMUTEQ, porém muito interessante, pois agrupa palavras observando a quantidades de vezes que estas aparecem nos textos (Figura 1).

Figura 1 - Nuvem de palavras criada a partir do questionário on line

Fonte: Dados do questionário on line tratados pelo software IRAMUTEC

Observando as três representações, pode-se identificar as palavras que mais se destacam e que dão sentido ao desenvolvimento e necessidades de aprendizagem das ABVD. Estas palavras qualificam as expectativas das famílias, suas necessidades e a importância do aprendizado pelos indivíduos dentro do TEA para sua maior independência e qualidade de vida. As palavras autonomia, independência, atividades básicas, importante e muito aparecem com maior frequência. Pode-se, mesmo, construir uma frase com estas palavras: "A aquisição das atividades básicas de vida diária é muito importante para a autonomia e independência dos indivíduos". Aqui vê-se expressa a maior preocupação das famílias. Estes achados vêm de encontro com a justificativa desta pesquisa sobre a importância da aquisição de habilidades que propiciem

aos indivíduos independência e autonomia na realização de tarefas da vida diária, principalmente aquelas relacionadas ao próprio corpo.

4 DISCUSSÃO

Como mencionado ao longo da introdução e das respostas do questionário on-line, as dificuldades dos indivíduos com TEA são desafiadoras e mostram-se presentes principalmente nas ABVD (Silveira, 2022 p.23), como comprovado nas respostas. Além da dificuldade de comunicação, que pode ser superada com a CAA, as dificuldades com a Integração Sensorial (IS) parecem ser as mais desafiadoras (Sundberg, 2008 Barreiras Comportamentais). Os sistemas sensoriais (tátil, gustativo, auditivo, olfativo, visual, vestibular e proprioceptivo) são os responsáveis pela integração entre o corpo e o mundo. Desses, o sistema tátil (pele) é a maior barreira entre o mundo exterior e o corpo humano. Uma das contribuições mais importantes do sistema tátil é o desenvolvimento da consciência corporal, do planejamento motor global e fino, da percepção visual, da aprendizagem e das competências sociais (Serrano e Clivio, p.158, 2023). Qualquer alteração em algum desses sentidos gera uma disfunção sensorial (ou percepção do processamento sensorial), que vai levar a uma dificuldade em reconhecer, processar e utilizar as informações recebidas e prejudicar a eficiência na realização das atividades do dia a dia. Esses problemas podem ser de ordem motora: perturbações e dificuldades no controle e realizações de tarefas do dia a dia; alterações no sono e dificuldades na alimentação, como restrições e predileções por texturas e/ou cores; dificuldades na aprendizagem e no comportamento social e emocional (Serrano e Clivio, p. 160 a 170, 2023). Como exemplo, pode-se citar: comportamentos hiper-responsivos sensoriais táteis: tomar banho, colocar roupas com texturas mais ásperas; gustativos: escovar os dentes, comer certos alimentos ou líquidos; sistema vestibular: falta de estabilidade e de se colocar no ambiente, equilíbrio, dificuldade em tomar banho, vestir-se e calçar; sistema proprioceptivo: dificuldade com atividades físicas, problemas ao se movimentar, são rígidos, dificuldades no banho em perceber as partes do corpo, em se vestir e se locomover.

Também foi observado que quanto mais tarde a criança com TEA inicia seu acompanhamento dentro das especialidades que podem e ajudam no seu desenvolvimento, fica cada vez mais difícil e custoso para a criança desenvolver estas habilidades. Cada criança é um caso único a ser tratado e observado, os graus de sensibilidade não podem ser medidos e comparados, deve-se ter o cuidado de individualizar os atendimentos e acolher as demandas familiares (Silveira, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a alta demanda de atendimentos e de casos cada vez mais complexos, os estudos sobre a neurodivergência, precisam ser sempre atualizados e aprofundados. No caso deste artigo pode-se estabelecer as ABVD mais deficitária são as ligadas a higiene pessoal, ou seja, ao sistema tátil. Comprovou-se a prevalência de 1/5 e que quanto maior a idade mais complexos são os casos e mais difícil se torna o treinar e ensinar. Espera-se ter iniciado este processo e poder desenvolver mais este tema tão importante.

REFERÊNCIAS

AMPLISOFT - Projeto Amplisoft – Disponível em https://amplisoft.azurewebsites.net/. Acesso em outubro de 2022.

BRITO, A. S. RODRIGUES, H. M. SILVA, P. C. TCC do curso de Bacharelado em Psicologia. **Musicoterapia aplicada à clínica psicológica na Gestalt Terapia.** Centro Universitário Brasileiro. UNIBA, Recife, 2023.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. IraMuTeQ, 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais. Acesso em: 11 jun. 2022.

CDC – Center for Disease Control and Prevention. Data & Statistics on autism spectrum disorder. **CDC,** 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em 31 de outubro de 2023.

CLIVIO, GABRIELA L. R.; GATTINO, GUSTAVO S.; SERRANO, PAULA; et al. **Musicoterapia em neurologia: prática da musicoterapia com adaptações de instrumentos musicais**; Tradução de Claúdia Schaum Reis. Florianópolis: Forma e Conteúdo Comunicação Integrada, 2023; 214 p.

GATTINO, G. S. **Musicoterapia e Autismo – Teoria e Prática**. São Paulo: Memnon, 2015.

GONÇALVES, S. G. A. C.; NOHAMA, P. **A comunicação alternativa e ampliada na musicoterapia. In: BEGGIATO S; ARNDT, A. D. (org.). Ensaio sobre arte, educação e musicoterapia.** Curitiba: CRV, 2022. p. 100-119.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012

SILVEIRA, A. Dutra. **Ensino das habilidades de autocuidado para pessoas com autismo: Manual para Intervenções comportamental intensiva**. Analice Dutra Silveira, Camila G. S. Gomes; Ilustrações [de] Kelly Vaseli. 2ª edição. Curitiba: Apress, 2022, 215p. (Educação, tecnologias e Transdisciplinaridade) ISBN: 978-65-250-2491-2.2022

SUNDBERG, M. L. **Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP** Concord, 2008 CA: AVB Press.

A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO ESPAÇO DE TRANSIÇÃO E POSSIBILIDADE

Ma. Vilma Pereira da Luz Santos[1]

Ma. Stephany de Souza Pereira[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a análise da educação híbrida e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem diante das transformações das inovações tecnológicas no contexto educacional. Nessa circunstância, o problema que norteia esta investigação é: em que medida a adoção da educação híbrida pode contribuir para a atualização das práticas pedagógicas diante das demandas da sociedade contemporânea? O objetivo central é analisar as propostas e possibilidades da educação híbrida como estratégia metodológica que aproxime a escola da vivência digital dos alunos e professores, tornando o ensino mais conectado com seu cotidiano. A metodologia caracteriza-se por uma revisão bibliográfica, fundamentada nos aportes teóricos de Bacich (2015), Behrens (2009), Christensen, Horn e Staker (2013), Moran (2013) e Valente (2015), que dialogam sobre a integração das tecnologias digitais, as metodologias ativas, os modelos híbridos no contexto educacional. Considerando esse panorama teórico e prático, observa-se que a sociedade atual passa por constantes transformações impulsionadas pela disseminação rápida da informação, mediada por tecnologias digitais e conectividade global, o que evidencia, a partir da análise bibliográfica, a necessidade de ressignificar o papel da escola diante das transformações sociais e tecnológicas na integração de modelos do ensino híbrido. Essa abordagem favorece o protagonismo dos estudantes e fortalece a atuação docente, por meio da adoção de estratégias metodológicas mais compatíveis com as exigências da educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Metodologias Ativas. Inovação Pedagógica. Tecnologias Digitais. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário de profundas transformações sociais, tecnológicas e educacionais, a escola segue paralisada em conceitos e paradigmas que não cabem na realidade de alunos e professores. Frente a esse contexto, torna-se urgente promover uma ressignificação das práticas pedagógicas, por meio da atualização de métodos, currículos e concepções com vistas a melhor compreensão da realidade cotidiana, por meio da inserção de metodologias ativas que centrem o processo no ensino e aprendizagem dos alunos, de modo a fortalecer a prática pedagógica dos professores.

[1] Mestra em Educação, SME, vilmaluz230@gmail.com
[2] Mestra em Educação, SME, steh.spereira.21@gmail.com

De acordo com Coll, Mauri e Onrubia, (2010), o potencial existe quando se fala de tecnologias híbridas e metodologias ativas, porém, é necessário saber utilizar o contexto para que as práticas realmente tenham o poder de melhorar a educação. Os autores ressaltam que a utilização combinada de tecnologias de multimídia e internet pode possibilitar aprender em qualquer cenário, ou seja, o dinamismo e os novos recursos tecnológicos ampliados pela grande disponibilidade dos dispositivos móveis, que estão cada vez mais potentes, podem aumentar consideravelmente as novas aprendizagens, derrubando limites de presença e manutenção em espaços físicos. Isto causa mudanças intensas, não apenas nas instituições de ensino de educação formal, mas também em outras áreas não formais de aprendizagem, como: a família, o local de trabalho e as áreas de estudos (bibliotecas e afins).

Neste sentido, a educação híbrida apresenta potencial por possibilitar a construção colaborativa do conhecimento, em uma perspectiva emancipadora e com foco na aprendizagem do aluno. Ação que se evidencia, ainda que de forma tênue, ganhando força e assumindo um processo mais dinâmico, por meio da gestão de tempo e flexibilidade de temáticas, que possibilitam proatividade e protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Segundo Prensky (2010), esse modelo contribui para que as instituições educacionais superem práticas tradicionalmente expositivas, centradas exclusivamente no professor. Para ele, mais importante do que escolher a tecnologia ideal é refletir sobre como utilizá-la no processo de ensino e aprendizagem, de modo intencional e pedagógico.

Assim, promover propostas baseadas na educação híbrida no contexto da educação brasileira representa uma forma de alinhar as práticas docentes, as necessidades contemporâneas. Entretanto, essa adoção exige organização, intencionalidade e planejamento didático. Nesse sentido, como ressaltam Sunaga e Carvalho (2015), a metodologia ativa auxilia a personalizar a educação massificada e permite que o aluno possa aprender em seu próprio tempo e dentro de seus próprios interesses. Os autores afirmam que a tecnologia não deve ser vista como ameaça, mas como aliada no processo de ensino, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e qualitativa.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as propostas e possibilidades da educação híbrida no contexto escolar, considerando suas contribuições para a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a

promoção de uma aprendizagem mais ativa, personalizada e conectada com as demandas da sociedade contemporânea.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

A escola, espaço de educação formal que perpassa pelos paradigmas tradicionais até os contemporâneos, persiste na reprodução de modelos padronizados de ensino, mesmo que a sociedade demande de propostas de ensino que englobem novas concepções que sejam capazes de responder questões que há anos atrás não existiam.

De acordo com Moura (2009), é necessário indagar se a escola está atendendo as perspectivas da sociedade a respeito dos procedimentos que estão sendo utilizados e como está ocorrendo o ensino e aprendizagem dos alunos por meio dos métodos de ensino dos professores. O autor afirma que é necessário debater acerca das necessidades sociais contemporâneas dos alunos e se estas apresentam coerência com a realidade da globalização e universalização no âmbito das tecnologias.

Neste sentido, a Educação Híbrida encontra-se presente em contextos sociais como forma de manter diálogo frequente entre as transformações e necessidades de inovação tecnológica, representa um meio pelo qual as escolas podem galgar novos passos diante de uma realidade social posta. Os autores Christensen, Horn e Staker (2013) iniciaram a Teoria dos Híbridos definindo-as como a junção de novas com antigas tecnologias. De acordo com os autores, grandes indústrias sempre necessitaram passar pelo processo híbrido, uma vez que existe a exigência contínua de progressão e inovação nesta área.

Segundo Werthein (2000), as expectativas são positivas em relação à educação híbrida, visto que seus métodos podem contribuir significativamente para a educação e ir além de ciências básicas e tecnológicas e contribuir para um ensino e aprendizagem mais colaborativo e difundido. Apesar do Brasil ter apresentado muitas inovações na área da produção e disseminação das tecnologias, a escola formal segue com o seu foco em processos ainda permeados pela ação professor sobre os

alunos. De acordo com Valente (2015), o professor detém a informação e a aprendizagem do aluno ainda está totalmente focada no contexto da sala de aula. Isso evidencia que inserir uma metodologia ativa no espaço educacional não é somente uma questão de acesso a aparatos tecnológicos, mas também de transformação na prática do docente.

2.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: MODELOS HÍBRIDOS E SUAS CONFIGURAÇÕES

Compreende-se que, embora a educação híbrida tenha avançado nos espaços escolares, os modelos convencionais não serão completamente deixados no passado. De acordo com os autores da educação híbrida, como Bacich, Tanzi Neto, Trevisani; e Christensen, Horn, Staker; a busca por escolas tradicionais é grande nos colégios de Ensino Fundamental dos Estados Unidos, exemplos de contextos onde o modelo se aplicou a prática educativa. Estes podem prever que em alguns anos todo o segmento do Ensino Fundamental será mantido com o equilíbrio entre a realidade das metodologias ativas híbridas e espaços físicos formais de Educação.

Os modelos considerados mais disruptivos, denominados Flex, A La Carte, virtual enriquecido e Rotação Individual, estão em posicionamento de transformação das salas de aula. Em longo prazo poderão transformar a educação no ensino fundamental, mas não em curto prazo, uma vez que ainda deve-se considerar a necessidade da criança pelo professor na mediação do aprendizado por meio das tecnologias.

Horn e Staker (2015) acreditam que a educação híbrida se tornará a espinha dorsal do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que os alunos necessitem da mediação dos professores em espaços físicos, como os da sala de aula. No entanto, faz-se necessário que o docente esteja aberto às mudanças que correspondem a melhoria no cenário de ensino. Sendo assim, estratégias “que aceleram a implantação dos modelos disruptivos de ensino híbrido terão um maior impacto na substituição das salas de aula por um modelo centrado no aluno” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 4).

Segundo Nóvoa (2014), no século XXI o papel do professor se tornou intensamente desafiante e isto acontece porque apesar dos professores serem um grupo profissional grande e também um dos mais qualificados academicamente e profissionalmente, eles são preteridos frente às diversas ideologias de acesso aos

meios de internet e comunicação, que são vistos, muitas vezes, como única fonte de aprendizado, substituindo seu trabalho e não agregando em seu dia a dia. Sendo assim, é preciso antes de dar qualquer passo, buscar a valorização deste profissional para que se recrie uma profissão que gere novos ciclos e maneiras de pensar na história da escola.

Christensen, Horn e Staker (2013) mencionam que as políticas públicas de filantropia e de empreendedorismo estão aptas para desempenhar papeis terceirizados nessas instituições, a fim de trazer todo o ambiente tecnológico e suas inovações para dentro das escolas, e que os líderes educacionais podem instigar a introdução desses métodos disruptivos de transformação da realidade educacional. Para tanto, de acordo com os autores, faz-se necessário criar uma equipe dentro da instituição escolar, de modo que a mesma seja autônoma em relação aos aspectos da sala de aula convencional, bem como focar em modelos da educação híbrida e persistir no projeto introduzindo políticas de incentivo à inovação.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS, PERSONALIZAÇÃO E AUTONOMIA DO APRENDIZADO

No contexto nacional, existem autores que defendem a utilização de metodologias ativas em sala de aula e, em seus estudos e publicações, demonstram que a transformação de paradigmas tradicionais, auxiliados por metodologias ativas, traz benefícios para o sistema educacional brasileiro.

O conceito de Ensino Híbrido chegou ao Brasil em 2014, trazido por Michael Horn. O autor realizou uma apresentação de sua metodologia em São Paulo, e seus métodos foram ouvidos por 35 professores. Os docentes que participaram do evento foram convidados a conhecer e selecionar suas aulas a partir de materiais didáticos que dão ênfase ao Ensino Híbrido, de modo a dinamizar a preparação e execução das aulas. Esse primeiro evento abriu portas para que instituições de Ensino Superior se propusessem a pesquisar e encontrar possibilidades de experimentação do uso de metodologias ativas equilibradas com a educação híbrida em sala de aula. Deste grupo, autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) vieram pesquisar essa metodologia e debater suas vantagens, fazendo parte de um grupo de experimentações, tendo como público-alvo docentes da educação básica pública e privada do Brasil.

A esse respeito, é importante destacar que não se define com exatidão o que se pode chamar de metodologia ativa, pois a educação vive tempos de adaptações e transformações, nos quais, ao longo da história, os processos se transformam em conceitos. Portanto, as metodologias ativas podem encontrar definição nos preceitos em que são baseadas: na realidade e no cotidiano. Ou seja, deve-se aprender em situações e condições reais e que busquem solucionar desafios encontrados na prática social. Moran (2015) afirma que aprender dentro da realidade de vida que se possui traz muito mais conhecimento e é muito mais transformador para o aprendiz.

Avançando nessa análise, a proposta de Rotações por Estações, por exemplo, é um modelo de metodologia ativa que esteve presente nos cotidianos de sala de aula dos Estados Unidos em 2009 e de outros países como o Brasil a partir de 2014, embora os agentes do contexto educacional não o reconheçam como tal e não compreendam suas teorias.

Por outro lado, os modelos de Rotação Individual, Flex, A La Carte e Virtual Enriquecido possuem maior potencialidade nos modelos disruptivos em relação à modificação da realidade convencional das salas de aula. É simples pensar que uma empresa precisa buscar inovações mediante a utilização de aparatos tecnológicos capazes de surpreender seus consumidores se quiser atender às expectativas de seus clientes e responder aos questionamentos atuais que chegam até ela. Do mesmo modo deve funcionar a educação, uma vez que não se pode esperar que conceitos e paradigmas ultrapassados sejam capazes de responder às necessidades de alunos que circundam em uma era enormemente digital.

Nesse sentido, os modelos de educação híbrida atendem a esquemas e métodos que se diferenciam das concepções tradicionais de ensino. De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p.32): “[...] Sua força está no modo como permitem que os alunos controlem o tempo, caminho, ritmo e, em alguns casos, o local de seus estudos.”

A sociedade contemporânea está participando ativamente das constantes mudanças e das transformações provocadas pela disseminação das tecnologias, o que gera impactos no modo como os seres humanos vivem junto ao cotidiano que os cercam. Moran (2015) esclarece que a junção de metodologias ativas e tecnologias digitais transcende o ensino e a aprendizagem, uma vez que permite que o aluno aprenda enquanto exerce uma ação em meio à produção de seu próprio aprendizado. Em acordo com essa reflexão, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que

tanto crianças quanto jovens estão mais conectadas às tecnologias digitais e se tornando uma geração que estabelece novas relações e conexões com o conhecimento e, portanto, necessitam dessa transformação no ambiente escolar.

Como consequência, notam-se mudanças de mentalidade, pois as tecnologias (dispositivos móveis e computadores) transformam o cotidiano no qual se instalam. As práticas sociais, formais e informais, passaram a obter uma natureza colaborativa, levando o estudante a encontrar sua autonomia dentro de um contexto multifacetado. As metodologias ativas se contrapõem aos modelos de aprendizagem que não consideram o desenvolvimento da autonomia dos discentes.

Complementando essa perspectiva, Moran (2015) destaca que os ambientes virtuais podem oferecer diversas possibilidades e tornar a educação ainda mais democrática, visto que esses recursos podem estender a sala de aula para qualquer ambiente com potencial de aprendizagem, como no caso do ensino à distância, comum em instituições acadêmicas. Isso permite que se ampliem os espaços de debate entre professores e alunos, por meio da disponibilização de materiais e variações de atividades que atendam às necessidades dos educandos.

Além disso, o autor acredita que o modelo da Sala de Aula Invertida também pode vir a ser significativo, uma vez que as plataformas adaptativas podem trazer novidades em relação ao uso da tecnologia para um atendimento muito mais personalizado de alunos em processo de aprendizagem. Nesse modelo, conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 29), “[...] a estrutura se aproveita do ensino online para sustentar a sala de aula tradicional, ao ajudá-la a obter melhores resultados de acordo com a definição original de desempenho para seus clientes existentes.”

Em complemento, algumas dessas ferramentas são preparadas com algoritmos e sistemas próprios que são capazes de identificar, a partir de resultados individuais, a maneira com que os alunos aprendem melhor e, deste modo, oferecer recursos que estejam de acordo com essas habilidades e expectativas. As ferramentas utilizadas podem vir de plataformas pagas ou gratuitas. Já existem diversas plataformas disponíveis no mercado que estão buscando recursos financeiros ou não, a maioria delas voltada para a criação de aulas ou mesmo para a distribuição. De acordo com Bergmann e Sams (2016), o conceito é que se tragam as dúvidas para dentro da sala de aula, mas já com plataformas que disponibilizem esse conhecimento fora dela. Ferramentas gratuitas como WhatsApp e outras plataformas digitais também estão sendo utilizadas para dar vida a esses recursos.

Do ponto de vista docente, essas ferramentas oferecem uma forma otimizada de conhecer os alunos, acompanhar seus desempenhos e perceber que certas etapas de aprendizagem ainda estão sendo desenvolvidas ou superadas. Assim, torna-se possível criar um caminho de estudos previamente planejado pelo professor-orientador que, ao identificar dificuldades, possa oferecer possibilidades de superação desses problemas, diminuindo o determinismo das falhas e permitindo que cada aluno possa ser orientado dentro do próprio tempo.

Por fim, Moran (2015) acrescenta que existe a necessidade de que se tenham processos educacionais mistos e que conversem entre si com colaboração e equilíbrio. Para o autor, a educação híbrida pode estar associada a diversos métodos que misturam metodologias, a exemplo do ensino virtual e presencial. A educação híbrida “evoluiu para abarcar um conjunto mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem” (BACICH, TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51). De acordo com estes autores, os estudantes que possuem a mesma idade não dispõem das mesmas necessidades, tampouco das mesmas relações com professores ou com as tecnologias digitais e, assim, não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. Nestes termos, nem sempre uma turma caminhará de maneira equânime, sendo que os avanços graduais são necessários para que a personalização do ensino seja uma realidade na Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto ao longo deste trabalho, é importante ressaltar que a Educação, vista e executada pelos modelos tradicionais, possui seu valor e por muitos anos caminhou atendendo à formação da sociedade, sempre buscando seu melhor. Deste modo, muitos que hoje defendem outras propostas pedagógicas se formaram por meio dela. Porém, atualmente, com todas as mudanças em relação às pessoas e à sociedade, não é de se surpreender que a escola, os professores e os alunos também tenham passado por transformações e que somente os modelos tradicionais de ensino já não são capazes de compreender as dimensões que o ensino-aprendizagem exige. Nesse sentido, o debate em torno das metodologias ativas e do ensino híbrido surge como resposta coerente às novas demandas educacionais. A educação tradicional, que outrora se fortaleceu em livros didáticos e saberes do professor, hoje precisa abrir espaços para as mais diversas portas do conhecimento

que o mundo permite, mas isso não quer dizer que seja necessário se desfazer de um ideal de ensino para que outro possa caber.

Ao contrário, torna-se fundamental a coexistência de práticas pedagógicas que dialoguem entre si e atendam às singularidades de uma geração inserida em um contexto digital e dinâmico. O que o aprendizado exige da escola, da educação e todos os seus componentes vivos é que o ensino não permaneça mais em uma redoma de vidro, mas que possa se aliar às novas formas de acesso à informação, aos conteúdos e aos aprendizados.

O professor deve buscar ativamente seu papel como orientador-mediador, como um entusiasta do aprender do aluno. Este, por sua vez, precisa protagonizar em sua busca por conhecimentos e as instituições de ensino devem facilitar o acesso desse novo ciclo na vida cotidiana desses indivíduos, que irão desempenhar papeis diferentes em suas ações. Essa mudança de postura favorece o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da responsabilidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sendo assim, a metodologia ativa em colaboração com a educação híbrida e os modelos tradicionais de ensino existentes nas instituições de ensino só oferecem benefícios ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes e profissionais da educação, ampliando as formas pelas quais se difunde e produz conhecimento. A articulação entre esses elementos contribui para uma escola mais inclusiva, participativa e conectada com as exigências da sociedade contemporânea. Na educação nada fica para trás, tudo apenas se transforma para que novos papéis sejam desempenhados com grandeza e com possibilidades reais de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx. Acesso em: 5 jul. 2025.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flipped learning for elementary instruction.** Eugene, OR: ISTE, 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Porto Alegre: Bookman, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013. Disponível em: http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-final.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico pedagógico às práticas de uso.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Convergências **Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/ uploads/ 2013/12/ mudandomoran.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatrix**, São Paulo, n. 7, p. 33-37, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/ uploads/ 2013/12/ modelos_aula.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

MOURA, Marilene Jussara Ferreira. O ensino de História e as novas tecnologias: da reflexão à ação pedagógica. In: ANPUH – XXV **Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009. Disponível em: https://docplayer.com.br/1755751-O-ensino-de-historia-e-as-novas-tecnologias-da-reflexao-a-acao-pedagogica.html. Acesso em: 10 jan. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420170004011 06. Acesso em: 7 jul. 2025.

PRENSKY, Marc. **O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula.** Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 13-20, maio/ago. 2010.

SUNAGA, André; CARVALHO, Cristiane S. **As tecnologias digitais no ensino híbrido.** In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VALENTE, José Armando; BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/ pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO E DESAFIOS PARA UM USO CRÍTICO E INCLUSIVO

Alex Ricardo Weber[1]

Leonel Piovezana[2]

RESUMO

O artigo analisa o impacto crescente da Inteligência Artificial Generativa (IAG) na educação, com ênfase no Ensino Médio (EM). A IA, considerada motor da Quarta Revolução Industrial, tem sido integrada em diferentes áreas, especialmente na educação, onde pode personalizar o ensino, promover inclusão e equidade, e transformar práticas pedagógicas. Destacam-se os Sistemas Tutoriais Inteligentes (ITS) e o uso de tecnologias como ChatGPT, que exigem novas abordagens de ensino e aprendizagem. No entanto, a literatura mostra uma assimetria significativa: enquanto há um número maior de estudos sobre IAG no ensino superior, o EM permanece subexplorado. Revisões recentes revelam que a maioria das pesquisas se concentra nas universidades, com poucos trabalhos focados na educação básica. Os estudos existentes exploram diferentes usos da IAG: como suporte cognitivo, mediadora dialógica, recurso criativo ou instrumento de avaliação de competências, além de abordarem questões como pensamento crítico, literacia em IA, e impactos da dependência tecnológica. O artigo também apresenta uma contextualização histórica da IA, desde suas origens nos anos 1950 até os atuais modelos de linguagem como o GPT-3. Explica conceitos como redes neurais, aprendizado profundo, processamento de linguagem natural (PLN) e visão computacional. A IAG, com base em tecnologias como transformers e GANs, mostra-se capaz de gerar textos, imagens e vídeos realistas, mas também traz riscos como vieses, desinformação e limitações cognitivas. Por fim, a pesquisa propõe uma abordagem qualitativa para investigar as percepções de estudantes do EM sobre o uso da IAG, buscando compreender seus impactos e potencial emancipador no contexto da educação pública e cidadã, diante dos desafios da era digital. O estudo está vinculado à Linha de pesquisa II, diversidade, interculturalidade e educação inclusiva, à ODS 4 – Educação de qualidade, e ao grupo de pesquisa SULEAR da Unochapecó.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Ensino Médio. Percepção dos Estudantes.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, nesta metade da segunda década do século XXI, a Inteligência Artificial (IA) está cada vez mais presente no cotidiano, sendo utilizada em diversos aplicativos que auxiliam na realização de tarefas diárias. Considerada o principal motor da Quarta Revolução Industrial, essa tecnologia também possui o potencial de

[1] Mestrando do PPGE da Unochapecó e Professor de Informática no IFSC de Xanxerê-SC. alex.weber@unochapeco.edu.br – Bolsista CAPES.

[2] Doutor em Desenvolvimento Regional e Professor do PPGE da Unochapecó. leonel@unochapeco.edu.br

transformar significativamente o campo educacional (ZHAI *et al*., 2021). Recentemente, estudos apontam que a incorporação responsável da IA pode contribuir não apenas para a personalização da aprendizagem, mas também para a promoção da inclusão e equidade educacional. A adoção da IA generativa exige adaptações no processo de ensino e aprendizagem para que o desenvolvimento das competências estudantis continue ocorrendo de forma equilibrada e eficaz (ARRUDA, 2024). Caso contrário, o risco é formar indivíduos sem preparo adequado para enfrentar as complexidades sociais e profissionais da atualidade.

Observa-se uma variedade de usos da IA na educação, especialmente no desenvolvimento de ambientes de aprendizagem individualizados por meio dos Sistemas Tutoriais Inteligentes (*Intelligent Tutoring Systems* – ITS) (ZHAI *et al*., 2021). Esses sistemas personalizam a experiência discente ao monitorar a participação do estudante; atribuir tarefas adequadas; oferecer *feedback* eficaz; e disponibilizar interfaces de comunicação humano-computador. Alguns estudos apontam para tendências como a computação afetiva, *biofeedback*, realizando rastreamento ocular ou medindo os sinais elétricos do cérebro (ZHAI *et al*., 2021), entre outras.

O avanço tecnológico influencia na forma como o conhecimento é adquirido e compartilhado. Com o lançamento do ChatGPT pela OpenAI em novembro de 2022, a IAG ganhou destaque, especialmente por sua capacidade de criar textos, imagens e músicas com base em dados de treinamento. Apesar de seu uso crescente, os estudos sobre a IAG na educação ainda são incipientes. No ensino superior, tem-se uma quantidade razoável de trabalhos, mas no EM a realidade é diferente.

Comparativamente, observa-se uma assimetria na produção científica sobre IAG entre os diferentes níveis de ensino. No ensino superior, a revisão de Ansari *et al*. (2024) foca exclusivamente no ensino superior, cobrindo publicações entre julho de 2022 e abril de 2024 e reunindo 69 estudos. O estudo de Tillmanns *et al*. (2025) foca no mesmo público em um período um pouco maior, de novembro de 2022 a julho de 2024, e seleciona 93 estudos. Comparando com as revisões em níveis educacionais diferentes, pode-se citar a revisão de literatura de Bano e Mehdi (2024), que examinam a IAG na educação básica (K-12, que corresponde ao ensino fundamental e EM no Brasil), em período semelhante, de novembro de 2022 a outubro de 2024, e resultou na seleção de apenas 7 artigos. Já Zhang e Tur, (2024), com o mesmo contexto, da educação básica, em um intervalo ligeiramente menor, de

novembro de 2022 a setembro de 2023, selecionaram apenas 13 trabalhos. Assim mesmo com períodos de busca comparáveis, observa-se uma diferença a favor do ensino superior. Além disso, mesmo que com métodos diferentes, observam-se indícios de que a pesquisa sobre IAG permanece fortemente concentrada nas universidades, enquanto o EM ainda constitui um campo subexplorado.

Embora existam avanços expressivos, a literatura aponta desafios, como a dependência excessiva de tecnologia, a ausência de formação estruturada para uso ético e técnico, a reprodução de vieses, de racismo, bem como a necessidade de adequar as ferramentas a distintos contextos educacionais e culturais. Ainda assim, a IAG se apresenta como um recurso promissor para a educação.

O tema da IAG na educação está rodeado por discussões ainda incipientes, mas já se mostra altamente relevante no cenário educacional atual. As investigações em curso podem tanto incentivar o uso dessa tecnologia quanto apontar razões para evitá-la. De forma mais plausível, porém, espera-se que ao longo da realização destes estudos se esclareça como, quando e para que fins empregar — ou não — esse recurso computacional. Espera-se contribuir para compreender as implicações da IAG no cotidiano dos estudantes do EM e contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam o uso ético, crítico e emancipador dessas tecnologias. Ao focar no EM, o projeto também se alinha a uma perspectiva de inclusão social e valorização da educação pública como espaço estratégico para a formação cidadã frente aos desafios da era digital. Do ponto de vista científico, espera-se que o trabalho contribua para a compreensão das possibilidades de uso da IAG aplicada à educação, considerando a necessidade de aprendizado constante por parte das pessoas, muitas das quais já fazem isso com uso dessa tecnologia. A dependência tecnológica e a falta de pensamento crítico e criativo por parte dos estudantes são preocupações que podem surgir nos estudos empíricos.

Como os estudantes do Ensino Médio percebem o uso de Inteligência Artificial Generativa no contexto educacional? O objetivo é investigar as percepções dos estudantes sobre o uso de IAG no ensino, e, como resultado, temos uma literatura e pesquisa bibliográfica significativa que nos apontam caminhos para a promoção de inclusão e equidade educacional.

Este estudo tem abordagem qualitativa, por permitir o acesso a significados, crenças, valores e percepções que não podem ser reduzidos a variáveis (MINAYO *et*

al., 2002). Fez-se necessário, conforme textos a seguir, conceituar a IA, buscar referências e estudos, e, ao mesmo tempo, interpretar e analisar as percepções dos estudantes (BARDIN, 2016), apontadas nos resultados deste estudo parcial.

2 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A IA tem origem no século XX e alguns pesquisadores apontam a década de 1950 como seu berço. Para Protázio (2025) a IA surgiu em 1956, durante uma conferência no Dartmouth College (EUA), organizada pelos pioneiros John McCarthy, Marvin Minsky, Allen Newell e Herbert Simon.Nesta época, o foco da pesquisa se concentrou em ferramentas “para a inferência, na formalização de regras para vários sistemas em que as máquinas poderiam raciocinar e na construção de sistemas capazes de demonstrar inteligência a partir de cenários de testes muito pequenos nesses sistemas” (ELSON, 2014, p. 18-19). O intuito inicial era simular o comportamento de especialistas para uma gama restrita de tarefas. Logo, desde os anos de 1960, havia a expectativa de que o computador pudesse simular tarefas intelectuais dos humanos, e todos tentavam desenvolver software e hardware para que isso fosse possível (SANTAELLA, 2022).

Ainda, para Santaella (2022), os conceitos são provisórios e há necessidade de se entender o que está sendo historiado. Ou seja, que diversos conceitos surgem à medida que essa área, essa tecnologia avança. Em 2014, um artigo de Elson, dizia que a IA seria capaz de emular os processos de pensamento humanos e demonstrar inteligência por meio da ação. Ainda, Kaufman (2019) define a IA para além dos dispositivos e aplicações (*hardware* e *software*), como um campo do conhecimento:

> [...] associado à linguagem e à inteligência, ao raciocínio, à aprendizagem e à resolução de problemas. A IA propicia a simbiose entre humano e máquina ao acoplar sistemas inteligentes artificiais ao corpo humano (prótese cerebral, braço biônico, células artificiais, joelho inteligente e similares), e a interação entre o homem e a máquina como duas “espécies” distintas conectadas (homem-aplicativos, homem algoritmos de IA) (KAUFMAN, 2019, p.19).

Na sequência da evolução da computação, caminhando para a IAG, tem-se as redes neurais. As redes neurais, de forma bastante simplificada, são circuitos complexos de entradas e saídas em muitas camadas. Elas “buscavam desenvolver inteligência ao simular o modo como o cérebro aprende” (SANTAELLA, 2022, p. 249).

Nesse contexto, o aprendizado de máquina surgiu com o objetivo de mimetizar a estrutura do cérebro mediante o uso de redes neurais, partindo da premissa de que "reproduzir os mecanismos do cérebro biológico possibilitaria a simulação da inteligência" (PENNY, 2014, p. 25). Enquanto a "aprendizagem de máquina tenta colocar a aprendizagem nos computadores, ao permitir que aprendam a partir de exemplos, a aprendizagem profunda faz isso de um modo que se inspira no cérebro" (SANTAELLA, 2022, p. 250), nas milhões de conexões entre neurônios em comparação às diversas camadas das redes neurais.

No desenvolvimento de um programa tradicional — isto é, que não utiliza IA, descreve-se detalhadamente o passo a passo: como tratar cada entrada, quais cálculos executar e quais saídas produzir. Com a IA, essa lógica se altera. Embora ainda seja necessário escrever algoritmos, não se especifica minuciosamente cada cálculo e nem todas as respostas esperadas. Em vez disso, o sistema ganha a capacidade de aprender o que precisa fazer. O aprendizado de máquina ocorre quando a IA processa grandes volumes de dados de entrada e, por meio de técnicas estatísticas, aprende a transformar essas entradas em saídas corretas (HOLMES *et al*., 2019; SANTAELLA, 2022).

O processamento de linguagem natural (PLN) é uma subárea da IA e, por consequência, da ciência da computação. Seu objetivo é tornar as máquinas capazes de processar e entender linguagens humanas (LEE; QIUFAN, 2022). Considerando a linguagem, a comunicação, como base para a inteligência, percebe-se a importância dela para os processos cognitivos humanos. Assim, o entendimento da linguagem natural constitui um grande desafio da IA. A "Linguagem natural é um termo que se refere à linguagem dos humanos - fala, escrita e comunicação não verbal - que pode ter um componente inato e que as pessoas cultivam através de interações sociais e da educação" (LEE; QIUFAN, 2022, p. 134).

O PLN é dividido em dois métodos: PLN supervisionado e autossupervisionado. Enquanto no supervisionado o aprendizado de máquina depende da intervenção humana no treinamento, classificando conjuntos de dados e apresentando as entradas e saídas corretas, no método autossupervisionado o algoritmo não depende da intervenção humana, o que potencializa muito o uso da PNL para aplicações cotidianas, como por exemplo, a comunicação — verbal — entre humanos e

dispositivos, com a Alexa, e outras interações via mensagens, como em conversas com empresas por meio de Whatsapp.

Essa nova abordagem ficou conhecida como “transdução de sequência. Para treinar uma rede neural de transdução de sequência, a entrada é simplesmente a sequência de todas as palavras até um ponto, e a saída é simplesmente a sequência de palavras depois desse ponto” (LEE; QIUFAN, 2022, p. 136). Pesquisadores do Google, em 2017, fizeram um transformador, um modelo de transdução de sequências. Já em 2020, outro modelo chamado de GPT-3 foi lançado pela OpenAI. E em 2022, a mesma empresa lançou o GPT 3.

O GPT-3 possui características muito diferentes do PLN de domínio específico. O GPT-3 é capaz de realizar muitas tarefas de forma satisfatória, produzindo editais, roteiros de aulas, poesia, reflexões filosóficas, comunicados, e-mails, imitando estilos de escrita e diversas outras características. “Se você apresentar qualquer sequência de palavras ao GPT-3, ele vai produzir o que ele acha que deveria seguir estas palavras” (LEE; QIUFAN, 2022, p. 137). E como estas palavras são definidas? Isso acontece por meio de cálculos estatísticos.

Assim, entram em cena os grandes modelos de linguagem, ou, do inglês *Large Language Model* (LLM). LLMs são algoritmos que aprendem a realizar associações estatísticas entre bilhões de palavras e frases para executar tarefas como gerar resumos, traduzir, responder perguntas e outras. A associação de transformers, como o GPT-3, com os grandes modelos de linguagem geraram um grande avanço no PLN, o que, por sua vez, possibilitaram interações mais facilitadas entre humanos e máquinas, por meio de linguagem, escrita e falada.

Obviamente, a perfeição não foi encontrada. Enquanto humanos geralmente têm uma boa noção do que sabem e do que não sabem, o GPT-3 não tem esse domínio. E essa falha pode levá-lo a gerar informações falsas e outras falhas:

> O GPT-3 também é fraco em raciocínio casual, pensamento abstrato, declarações explanatórias, senso comum e criatividade. Além disso, ao interagir tanto com dados vindos dos humanos, ele infelizmente absorveu os vieses, os preconceitos e a malícia humana (LEE; QIUFAN, 2022, p. 140).

As letras GPT significam *Generative Pré-treined Transformer* ou, em português, Transformador Pré-treinado Generativo.

Atualmente, o ChatGPT e outras IAGs utilizam modelos mais atuais, que podem ser acessados gratuitamente ou de forma paga. Dessa forma, disponibilizando os modelos mais recentes e considerados mais potentes. Assim, a evolução da IA levou ao desenvolvimento da IAG. O nome generativo provém da tecnologia generativa citada anteriormente, presente nos transformers e na *Generative Adversarial Networks* (GAN), ou, em português, Rede Adversária Generativa.

A GAN é a base tecnológica dos *deepfakes*. São duas redes neurais "adversárias", de aprendizado profundo. A primeira, a forjadora, gera algo para parecer real e a segunda, a detectora, julga a imagem para decidir se é real ou não. Em seguida, a primeira, ao ter sua criação detectada, gera uma melhoria para uma nova criação. A segunda, também se atualiza para evitar a enganação da rede forjadora (LEE; QIUFAN, 2022). Uma grande sequência dessas interações entre elas gera resultados muito realistas para textos, e principalmente para imagens e vídeos.

3 RESULTADO PARCIAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais deste estudo incluem uma revisão do estado do conhecimento e as práticas dos autores em sala de aula. Destacamos uma síntese dos resultados encontrados na busca do estado do conhecimento, sobre como estudantes do EM atribuem sentido à IAG. Alguns estudos enfatizam a mediação autoral da ferramenta, como o ChatGPT na redação do ENEM (PROTÁZIO, 2025) ou numa abordagem dialógica de ensino, aprendizagem e avaliação (TANG *et al*., 2024). Outros investigam a utilidade prática e a aceitação: com Microsoft Copilot nas aulas de Matemática com um enquadramento pragmatista (SIKSTRÖM, 2025), fatores do TAM na Finlândia (SETÄLÄ *et al*., 2025) e ganhos de aprendizagem em uma prova de conceito com IAG (TANG, 2025). Perspectivas construtivistas ressaltam a incorporação do ChatGPT na construção de conhecimento e o incremento da literacia em IA (CHEN *et al*., 2023). A IAG também é explorada como recurso estético – ilustrações em poesia chinesa antiga (CHU *et al*., 2025) e como artefato de design sensível a valores humanos em *chatbots* de educação ambiental (NGUYEN *et al*., 2025). Do ponto de vista formativo, avaliam-se impactos no pensamento crítico (IBANEZ, 2024) e criativo, com instrumentos específicos para monitorar sua evolução após o modelo PCC_IAGen (PAIVA *et al*., 2025). Coletivamente, essas pesquisas

configuram a IAG ora como suporte cognitivo, ora como mediadora dialógica ou objeto de avaliação de competências, ao mesmo tempo em que revelam preocupações com a autonomia discente e possíveis dependências tecnológicas.

Outros aspectos observados nas práticas dos autores indicam que os estudantes do EM reconhecem a importância de conhecer e compreender a IAG para sua formação educacional e cidadã e percebem ferramentas como o ChatGPT, como um facilitador para realizar pesquisas escolares, com destaque para a busca rápida de conceitos e a prática de copiar e colar informações prontas. No entanto, evidenciam-se dificuldades no uso crítico dessas tecnologias, especialmente na análise, interpretação e referenciamento adequado das informações coletadas.

Ainda, considerando as experiências dos autores, percebeu-se a exclusão digital sentida por estudantes com menor acesso a dispositivos, internet ou letramento digital, o que amplia desigualdades já existentes no ambiente escolar. Esses estudantes, muitas vezes, permanecem restritos a visões de mundo influenciadas por discursos religiosos, sobretudo de vertente neopentecostal, o que impacta sua abertura para debates éticos, científicos e tecnológicos mais amplos. Essa realidade contribui para limitar a compreensão crítica sobre o funcionamento e as implicações sociais da IA, reforçando práticas acríticas e dependentes da autoridade religiosa ou de fontes pouco confiáveis.

Assim, verifica-se que, embora a IAG seja percebida como ferramenta de apoio ao ensino, à aprendizagem e à pesquisa, há uma lacuna formativa significativa no que se refere à construção de pensamento crítico, à autonomia intelectual e à utilização ética e consciente dessas tecnologias. Este estudo permanece em andamento, inserido no processo de produção de dissertação, e busca aprofundar as análises para subsidiar práticas e políticas educacionais voltadas à inclusão, à equidade e ao uso crítico e emancipador da IA no EM. Enfatiza-se ainda que há necessidade de maior envolvimento e atenção das políticas públicas sociais e educacionais para o melhor desenvolvimento e a apropriação dessas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ANSARI, Aisha Naz; AHMAD, Sohail; BHUTTA, Sadia Muzaffar. Mapping the global evidence around the use of ChatGPT in higher education: A systematic scoping review. **Education and Information Technologies**, v. 29, n. 9, p. 11281-11321,

2024. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/ s10639-023-12223-4. Acesso em: 05 jun. 2025.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469848078. Acesso em: 10 jul. 2025.

BANO, Saira; MEHDI, Syed Atif. Systematic Review: Generative Artificial Intelligence (GAI) and Artificial Intelligence (AI) and Learning in Elementary and Secondary Schools. **Pakistan Social Sciences Review**, v. 8, n. 4, p. 209-219, 2024. Disponível em: https://ojs.pssr.org.pk/journal/article/view/830/647. Acesso em: 05 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHEN, Bodong; Zhu, Xinran. Integrating generative AI in knowledge building. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 5, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100184. Acesso em: 29 jun. 2025.

CHU, Hui-Chun; HSU, Chia-Ying; WANG, Chun-Chieh. Effects of AI-generated drawing on students' learning achievement and creativity in an ancient poetry course. **Educational Technology & Society**, v. 28, n. 2, p. 295-309. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.30191/ETS.202504_28(2).TP03. Acesso em: 30 jun. 2025.

ELSON, David. Artificial Intelligence. *In*: RYAN, Marie-Laure; EMERSON, Lori; ROBERTSON, Benjamin J. (ed.). **The Johns Hopkins guide to digital media.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014, p. 18-22.

HOLMES, Wayne, *et al.* **Artificial Intelligence in Education**. Promises and implications for teaching & learning. Boston, MA: The Center for Curriculum Redesign, 2019.

IBANEZ, Jared. Effects of Utilization of Generative Artificial Intelligence Tools on Critical Thinking Skills of High School Students. **11th International Scholars Conference**, *[S. l.]*, v. 11, n. 4, p. 1190-1201, 2024. Disponível em: https://jurnal.unai.edu/index.php/isc/article/view/3601. Acesso em: 29 jun. 2025.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

LEE, Kai-Fu; QIUFAN, Chen. **AI 2041. Como a inteligência artificial vai mudar sua vida nas próximas décadas**. Tradução de Isadora Sinay. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NGUYEN, Ha, *et al*. Value-sensitive design of chatbots in environmental education: Supporting identity, connectedness, well-being and sustainability. **British Journal of Educational Technology**, v. 56, p. 1370–1390. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1111/ bjet.13568. Acesso em: 29 jun. 2025.

PAIVA, Rosa Sandra; COSTA, António Pedro; REIS, LuísPaulo. ChatGPT como catalisador do Pensamento Crítico e Criativo. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 20, p. 1–23, 2025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/24247. Acesso em: 29 jun. 2025.

PENNY, Simon. Artificial life. *In*: RYAN, Marie-Laure; EMERSON, Lori; ROBERTSON, Benjamin J. (ed.).**The Johns Hopkins guide to digital media**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014, p. 23-29.

PROTÁZIO, Líssia Maria Costa Gomes. **Análise exploratória do uso do Chatgpt como tutor digital na escrita da redação do ENEM**: um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio do IFMA Campus São José de Ribamar. 2025. 208 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - UFMA, São Luís, 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Neo-humano**: a sétima revolução cognitiva do sapiens. São Paulo: Paulus, 2022.

SETÄLÄ, Mika; *et al*. The Use of Generative Artificial Intelligence for Upper Secondary Mathematics Education Through the Lens of Technology Acceptance. *In*: **Proceedings of the 40th ACM/SIGAPP Symposium on Applied Computing** (SAC '25). New York: ACM 2025, p. 1-9. Disponível em: https://doi.org/10.1145/3672608.3707817. Acesso em: 29 jun. 2025.

SIKSTRÖM, Pieta-Anniina. **Pedagogical Agents Communicating and Scaffolding Student Learning**. 2025. 119 p. Tese (Doutorado em Computação com foco em tecnologia educacional). Universidade de Jyväskylä, Finlândia.

TANG, Kok-Sing. AI-textuality: Expanding intertextuality to theorize human-AI interaction with generative artificial intelligence. **Applied Linguistics**, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1093/applin/amaf016. Acesso em: 28 jun. 2025.

TANG, Kok-Sing; *et al*. A dialogic approach to transform teaching, learning & assessment with generative AI in secondary education: a proof of concept. **Pedagogies: An International Journal**, v. 19. n. 3. p. 493-503; 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2379774. Acesso em: 28 jun. 2025.

TILLMANNS, Tanja., *et al.* Mapping tomorrow's teaching and learning spaces: a systematic review on GenAI in higher education. **Trends in Higher Education**, Basel, v. 4, art. 2, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.3390/higheredu 4010002. Acesso em: 5 jul. 2025.

ZHAI, Xuesong; *et al*. A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. **Complexity**, v. 2021, n. 1, p. 8812542, 2021. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/ doi/full/10.1155/2021/8812542. Acesso em: 14 jun. 2024.

ZHANG, Peng; TUR, Gemma. A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. **European Journal of Education**, v. 59, n. 2, p. e12599, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1111/ejed.12599. Acesso em: 5 jul. 2025.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO SETOR PÚBLICO: OTIMIZAÇÃO DE PROCESSOS E APRENDIZADO CONTÍNUO NO DESENVOLVIMENTO DE SOFTWARE

Malcon Jefferson Cavalaro de Toledo[1]

Silvio Bortoleto[2]

Alexandre Rodizio Bento[3]

RESUMO

O setor público brasileiro enfrenta desafios significativos na modernização de seus processos de desenvolvimento de software, especialmente em relação à eficiência operacional, padronização técnica e capacitação contínua das equipes. Embora existam ferramentas colaborativas disponíveis, muitos órgãos públicos ainda operam com modelos que priorizam apenas a entrega funcional, negligenciando a qualidade arquitetural e a consolidação do conhecimento técnico. Este estudo visa analisar as implicações da aplicação da Inteligência Artificial no desenvolvimento de software no setor público, comparando diferentes níveis de integração da IA e avaliando seu impacto na produtividade, qualidade e aprendizado contínuo das equipes de desenvolvimento.
Foi realizado um estudo de caso no departamento de tecnologia da informação do setor público estatal, envolvendo doze desenvolvedores e consultores especializados. A pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, comparou os modelos tradicional, IA superficial e IA estratégica iterativa, durante um período de seis meses. O modelo de IA estratégica iterativa demonstrou desempenho superior, proporcionando redução de até 80% no tempo de desenvolvimento em comparação ao modelo tradicional. A IA superficial apresentou ganhos de apenas 40%, mas com limitações em consistência e padrões de entrega. A adoção estratégica da IA no desenvolvimento de software pode elevar significativamente a produtividade e qualidade dos projetos, promovendo aprendizado contínuo e padronização. No entanto, requer investimento contínuo na formação de profissionais capacitados para integrar efetivamente essas tecnologias aos processos de desenvolvimento.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Otimização de Processo. Aprendizado Contínuo. Desenvolvimento de Software. Setor Público.

1 INTRODUÇÃO

A transformação digital no setor público ainda enfrenta desafios persistentes em termos de eficiência operacional, padronização técnica no Desenvolvimento de Software (DS) e capacitação contínua das equipes de tecnologia (SOBRINHO; DIAS; GIANORDOLI, 2025). Embora metodologias

[1] Especialista, Paranacidade – Secretaria das Cidades do Estado do Paraná malcon2525@gmail.com.
[2] Doutor, UNICESUMAR de Curitiba silvio.bortoleto@unicesumar.edu.br.
[3] Mestre, UNICESUMAR de Curitiba alexandre.bento@unicesumar.edu.br.

ágeis e ferramentas colaborativas estejam cada vez mais disseminadas, muitos órgãos públicos continuam a operar com modelos que privilegiam a entrega funcional em detrimento da qualidade arquitetural e da consolidação do conhecimento técnico.

Nesse cenário, a adoção da Inteligência Artificial (IA) tem sido majoritariamente superficial, restrita à geração pontual no DS. Este pode-se beneficiar de forma orquestrada com aplicação da IA que introduz capacidade sem precedentes de adaptação e melhoria iterativa, baseada em metodologias, padrões e modelos de desenvolvimento, bem como análises de dados em tempo real (BORGES; LIMA, 2024).

Trindade e Oliveira (2024) destacam IA como um conjunto de ferramentas tecnológicas que executam diversas funções avançadas, ainda tem a capacidade de aprender, aplicar e recomendar ações. Assim, pode ser utilizada para otimizar processos e promover um aprendizado contínuo aos desenvolvedores de software, respondendo às demandas complexas do setor público. O DS pode acelerar com modelos padronizados a partir dessa utilização, pois a IA introduz uma capacidade sem precedentes de adaptação e melhoria iterativa, baseada em processos repetitivos ou modelos sugeridos no ciclo de DS, contribuindo para melhorar e agilizar a construção de um sistema.

No entanto, a adoção da IA no setor público não está isenta de desafios, questões como privacidade dos dados, segurança cibernética, e a necessidade de diretrizes éticas claras permanecem cruciais (SCHIER et at., 2024). Além disso, a contínua evolução tecnológica requer que profissionais envolvidos estejam em constante atualização, garantindo que as implementações de IA sejam realizadas de forma ética e eficaz.

O objetivo deste estudo é comparar as aplicações da IA no desenvolvimento de software no setor público, destacando tanto as oportunidades quanto os desafios inerentes. Para isso, são comparados três modelos representados por fluxos: tradicional, IA superficial e IA estratégica iterativa. Os resultados são demonstrados nesta comparação de tempo em relação ao aprendizado técnico contínuo, qualidade, produtividade entre outros.

2 IA APLICADA NO PROCESSO DE DS NO SETOR PÚBLICO

A aplicação da IA revela não apenas uma mudança tecnológica, mas uma reconfiguração dos processos institucionais públicos. A IA, especialmente em sua vertente generativa, transcende a automação de tarefas rotineiras e apresenta-se como um agente estruturante (ARUDA, 2024). Capaz de induzir padronização, eficiência e aprendizado contínuo, atributos cada vez mais demandados por organizações públicas que lidam com alta complexidade e necessidade de escalabilidade.

No processo de DS a integração da IA se manifesta em três frentes interdependentes: como ferramenta técnica, catalisadora de metodologias ativas de aprendizado e alternativa superadora das limitações dos modelos tradicionais de desenvolvimento (LIMA; FREIRE; ACCIOLY, 2024). A convergência das abordagens são: modelo tradicional, metodologia ativa e IA generativa que apoiam o DS, demonstrando o ponto de máxima sinergia encontrada quando a IA não apenas executa, mas orquestra fluxos de trabalho técnico, qualificando o desenvolvedor para um papel analítico e reflexivo, em lugar do mero executor de tarefas (SARAIVA JÚNIOR, 2024).

A convergência entre três abordagens como: IA generativa para acelerar DS, metodologias ativas promovendo aprendizado do desenvolvedor, modelo tradicional que ainda depende da experiência e esforço isolado do desenvolvedor. Esta convergência vem se aprimorando com evolução avassaladora da IA no DS que pode integrar estas abordagens e promover uma nova função ao desenvolvedor de software (SILVA et al., 2025).

O desenvolvedor, nesse novo modelo, pode-se tornar um integrador de padrões tecnológicos, absorvendo e padronizando interações com a IA e aplicando-as em prol da sustentabilidade dos softwares, reduzindo o risco da dependência de expertise individual. A integração plena da IA exige o equilíbrio entre profundidade técnica e busca por produtividade, estimulando a literacia digital e o aprendizado contínuo, condição indispensável para um setor público inovador, transparente e menos dependente de consultorias externas (SAMPAIO; SABBATINI; LIMONGI, 2024).

3 METODOLOGIA

O DS busca adoção de uma metodologia de desenvolvimento orientada a processos, com objetivo de estruturar suas práticas e ampliar os benefícios para os sistemas entregues. Essa iniciativa visa otimizar etapas como codificação, validação e documentação, contribuindo para maior eficiência e cumprimento dos prazos estabelecidos.

A metodologia selecionada é um estudo de caso para aplicar a IA no DS para otimizar o processo de aprendizagem dos desenvolvedores e promover melhoria contínua na codificação padronizada no setor público. Neste setor o departamento de Tecnologia da Informação (TI) estatal, a equipe é composta por doze desenvolvedores, além de consultores especializados responsáveis pelo desenvolvimento e manutenção de múltiplos sistemas utilizados nos municípios do Paraná. Nesses sistemas, estão o portal dos municípios, acompanhamento de obras, orçacidade, entre outros.

Para atender a necessidade de DS do setor público, foi realizado um comparativo entre três fluxos de desenvolvimento distintos como: tradicional, IA superficial e IA estratégica e iterativa, cada um com diferentes níveis de integração da IA. A análise considerou o tempo nos aspectos como: característica, papel desempenhado pela IA em e o impacto gerado na equipe de desenvolvimento (SILVA; BASSO; MARQUES, 2024).

Estes dados são de natureza qualitativa e quantitativa, foram coletados em uma pesquisa exploratória conduzida em ambiente real com objetivo de aplicar a IA para otimizar o processo de aprendizagem contínua no DS. Segundo Gil (2017), a pesquisa exploratória é fundamental para proporcionar uma compreensão inicial e estruturada do objeto de estudo, utilizando-se de levantamento bibliográfico, dados técnicos, análise e investigação. Na abordagem metodológica, Nascimento e Sousa (2017) destacam a existência de duas vertentes principais: a quantitativa, voltada à mensuração objetiva dos dados, e a qualitativa, que busca interpretar fenômenos em profundidade.

O método de estudo de caso foi aplicado *in loco*, como destacado por Fachin (2017), por ser adequado à compreensão das dinâmicas internas e da experiência dos envolvidos no processo investigado. Com base nesse método,

procedeu-se à comparação entre os três fluxos de trabalho anteriormente descritos, a fim de compreender como a integração da IA pode impactar positivamente os processos de codificação no setor público.

A abordagem qualitativa teve como foco a observação dos processos, a experiência dos desenvolvedores e os retrabalhos decorrentes das etapas de validação, correção e documentação. Já a análise quantitativa concentrou-se na estrutura do DS, especialmente no número de etapas envolvidas no desenvolvimento. Em média, cada ciclo conta com aproximadamente 4 fases, subdivididas em múltiplas etapas, que são distribuídas entre os desenvolvedores internos e as consultorias, de acordo com a complexidade e a necessidade do sistema a ser desenvolvido.

4 DESENVOLVIMENTO

A revisão bibliográfica sobre o tema principal do trabalho relacionado a IA aplicada para otimizar o processo de DS no setor público foi a primeira fase do trabalho. Acompanhado de análises comparativas nos fluxos tradicional, IA superficial e IA estratégica e iterativa, conforme figuras 1, 2 e 3 analisadas no DS pelos desenvolvedores da TI durante seis meses.

Figura 1 – Tradicional

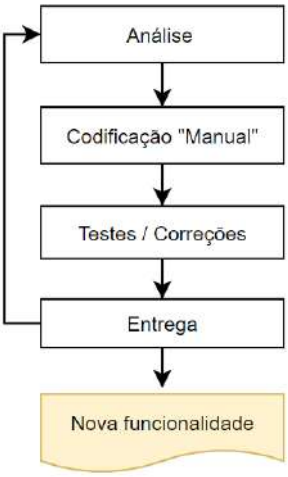

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

Figura 2 – IA Superficial

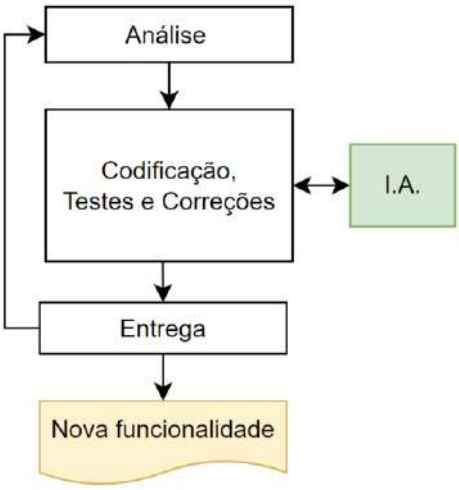

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

A figura 1 demonstra o modelo que predomina em muitos DS com processos lineares, iniciando a análise com levantamento dos requisitos do projeto para criação do plano de desenvolvimento para codificação do software, realizado os testes ou correções, garantindo que atenda aos requisitos para entrega e implantação ao cliente. A figura 2 apresenta mudança em relação a 1, onde a IA é adicionada como ferramenta para gerar códigos e testes, mas sem integração estratégica no processo de DS.

A figura 2 mostra ganho de 40% no tempo de DS com utilização da IA, especialmente na digitação de trechos de códigos, seguindo as boas práticas de desenvolvimento. No entanto este ganho se torna insuficiente, devido à falta de consistência e padrões nas entregas, retrabalho técnico e ausência de evolução na arquitetura.

Já a IA estratégica e iterativa, ilustrada na figura 3, estabelece uma interação técnica contínua desde análise inicial, com apoio de colaboradores de IA.

Figura 3 – IA Estratégica e iterativa

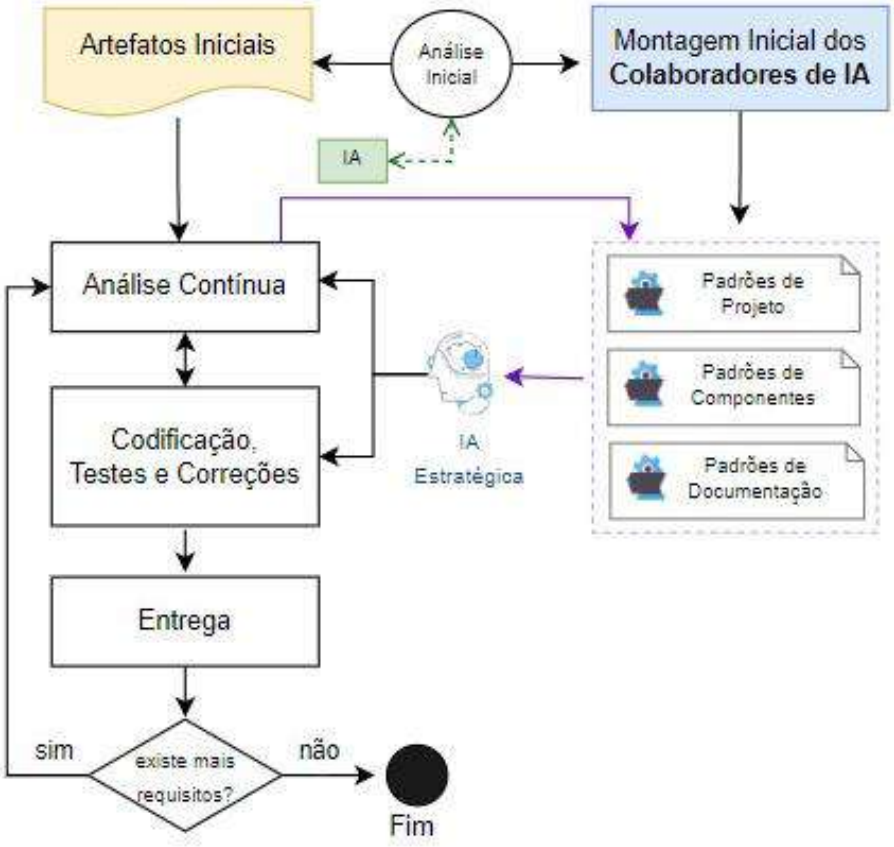

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

Na figura 3 os colaboradores não executam diretamente as tarefas, mas atuam como orientadores inteligentes, modelam a atuação da IA para gerar entregas otimizadas, sempre alinhadas a padrões pré-definidos. São responsáveis por estruturar e manter os padrões de projeto, componentes e documentação, assegurando que todo o processo de desenvolvimento siga uma lógica uniforme e replicável. Ao orientar a IA ao longo das etapas de análise até a entrega, esses colaboradores impactam significativamente os métodos e práticas utilizadas pelos desenvolvedores, promovendo maior padronização, qualidade e eficiência no DS em 80% do tempo se comparado a figura 1.

Desta forma, a IA estratégica e iterativa demonstra interação e retroalimentação da IA nos processos de DS que agiliza tempo e constrói um padrão desenvolvimento, promovendo melhoria contínua a futuras manutenções que possam ocorrer no sistema.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos na implementação das metodologias, conforme as figuras 1, 2 e 3, estão representados na tabela 1 para visualizar a comparação de eficiência em cada uma delas aplicada a um sistema real de planejamento orçamentário. Esse sistema, atualmente em desenvolvimento, serviu como referência para medir a produtividade de cada fluxo em cenários práticos. A análise evidência que, nos quesitos de tempo de codificação e padronização das entregas, o modelo baseado em IA estratégica e iterativa apresentou desempenho superior aos demais.

Entre as funcionalidades consideradas na análise estão os módulos de cadastro de municípios e entidades orçamentárias, que estruturam os perfis administrativos que operam no sistema. O gerenciamento dos tipos de orçamento, que compreendem categorias como construção civil e pavimentação, refletindo a diversidade das ações públicas contempladas, a definição de subgrupos e grandes itens, que organizam a estrutura dos tipos de orçamento. Os processos de cotação de preços, que envolvem a coleta e análise comparativa de propostas para insumos e serviços e a aplicação do Benefícios e Despesas Indiretas (BDI), utilizado para cálculo e gestão dos percentuais de

sobrecustos, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo entre os fluxos

Módulos	Tradicional (horas)	IA Superficial (horas)	IA Estratégica (horas)
Municípios	60 - 84	35 - 54	12 - 18
Entidades Orçamentárias	60 - 84	35 - 54	12 - 18
Tipos de Orçamentos	40 - 56	24 - 36	8 - 12
Estrutura de Orçamentos	80 - 112	48 - 72	16 - 24
Cotação	80 - 112	48 - 72	16 - 24
BDI	70 - 98	42 - 63	14 - 21
Total	**390 - 546**	**232 - 351**	**78 - 117**

Fonte: Elaborada pelos Autores (2025)

A tabela 1 demonstra a redução expressiva de tempo em horas no DS nos módulos relacionados, conforme os fluxos: tradicional, IA superficial e IA estratégica que atinge um ganho no desenvolvimento positivo, este fator foi decisivo para o setor de TI já empregar o uso da IA estratégica em todos os DS.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da IA no DS no setor público ainda enfrenta desafios, principalmente pelo volume e descentralização dos sistemas envolvidos. No entanto, a IA estratégica pode elevar a produtividade, aprimorar a arquitetura dos projetos, além de favorecer o aprendizado e a retenção de conhecimento. Com o apoio de colaboradores de IA, é possível reduzir em até 80%, o tempo de desenvolvimento em relação ao modelo tradicional, além de garantir que a documentação seja gerada durante o próprio ciclo de trabalho, facilitando futuras manutenções.

A adoção da IA estratégica no DS impulsiona a construção contínua do conhecimento e o aprendizado colaborativo entre os desenvolvedores. Com isso, promove agilidade, essa prática fortalece a aplicação de padrões

unificados, essenciais para a integração e evolução dos sistemas no setor público, inclusive em iniciativas futuras.

Entretanto esta adoção requer investimento na formação de profissionais capazes de atuar com a integração da IA no DS, contribuindo com os padrões, modelos, validações, documentação, entre outros primordiais na construção de um sistema. Esta formação deve ser contínua para que os profissionais desenvolvam competências analíticas mais avançadas, gerando um espiral contínuo na evolução técnica.

A IA estratégica contribui de forma orquestrada para acelerar o DS, permitindo integrar diversas fases do desenvolvimento. Assim, a aplicação mostrou ganhos significativos em diversos aspectos, possibilitando criar um modelo sustentável de aprendizado ao longo do tempo no setor público, conciliando eficiência e maturidade técnica, relacionando aos sistemas sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ARUDA, Eucidio Pimenta. Inteligência Artificial Generativa no Contexto da Transformação do Trabalho Docente**. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469848078>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

BORGES, George Daniel Marques; LIMA, Sósthenes Oliveira. Inteligência Artificial Aplicada à Qualidade de Software. **Revistaft**, Rio de janeiro, v. 28, n. 138, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/th10249181506>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 6ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Igor Herculano da et al. Desenvolvimento de Aplicação Web com Inteligência Artificial Generativa Como Agente Tutor Supervisor na Codificação. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 22855-22877, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-118>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

LIMA, Lucca de Araújo Costa Badú; FREIRE, Ygor Gabriel Silva; ACCIOLY, Sérgio Ricardo Pereira. Inteligência Artificial e Sistemas de Gerenciamento de

Aprendizagem: um novo caminho para metodologias ativas. In: Anais 21º **Congresso Latino-americano de Software Livre e Tecnologias Abertas**, 2024, Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/latinoware/article/download/31575/31378/>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. **Metodologia da Pesquisa Científica Teoria e Prática**: como elaborar TCC. 2ed. Fortaleza: INESP, 2017.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. **Diretrizes para o uso Ético e Responsável da Inteligência Artificial Generativa**: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024.

SARAIVA JÚNIOR, Francisco. Transformando a Sala de Aula: utilizando a inteligência artificial generativa no aprendizado ativo. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, São Paulo, v. 14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/gvcasosv14nespecial1a16>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

SCHIER, Adriana da Costa Ricardo *et al*. Inteligência Artificial. **Revista Inovação, Inteligência Artificial e Gestão Pública**, Curitiba, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://facti.com.br/wp-content/uploads/2025/02/O-Projeto-QualiFacti-e-as-Aplicacoes-da-Inteligencia-Artificial-na-Educacao_Competencias_Desafios-e-Potencial-Transformador-na-Formacao-Profissional.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2025

SILVA, Daniela América da; BASSO, Eduardo Wisnieski; MARQUES, Johnny Cardoso. Principais Características para o Uso Responsável da IA. In: **Conferência Latino-Americana de Ética em Inteligência Artificial**, 2024, Niterói. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 125-128. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/laai-ethics.2024.32468>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

SOBRINHO, Hananda Freitas; DIAS, Taciana Lemos; GIANORDOLI, Victor. Inteligência Artificial: desafios da administração pública para capacitar os servidores no uso de ia. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 22289-22321, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-081>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

TRINDADE, Alessandra Stefane Cândido Elias; OLIVEIRA, Henry Poncio Cruz. Inteligência Artificial (IA) Generativa e Competência em Informação: habilidades informacionais necessárias ao uso de ferramentas de ia generativa em demandas informacionais de natureza acadêmica científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 29, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5344/47485>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

NATUREZA E LINGUAGEM DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE NOVO REGIME CLIMÁTICO

Luciane Lippmann[1]

RESUMO

Apresenta-se um projeto de pesquisa que propõe a investigação de aspectos de Ciências da Natureza com crianças, através de brincadeiras mediadas pela linguagem digital. Acompanha-se a utilização de ferramentas digitais por crianças de até 6 anos de idade em suas experiências lúdicas e explorações junto à natureza, que possam vir a constituir meios de expressão mais investigativos, críticos e ativos pela linguagem digital. Para tanto, em escolas de educação infantil de Curitiba e região metropolitana, serão analisados efeitos qualitativos das experiências de grupos de crianças junto a seus professores, acompanhando propostas de interações e brincadeiras com a disponibilização de recursos digitais como máquinas fotográficas, microscópios portáteis e com cabo USB para visualização em diferentes meios, proporções e perspectivas, projetores DLC (*Digital Ligth Processing)*, *tablets*, caixas de luz, entre outros elementos requeridos na mediação para o brincar, preferencialmente ao ar livre, e que servirão à observação, exploração e investigação de elementos dos contextos e interesses das crianças. Essas investigações serão documentadas considerando-se a metodologia da pesquisa-ação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), o volume complementar Computação (Resolução CNE/CEB nº 1/2022), os fundamentos da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e seu precursor Loris Malaguzzi e as reflexões de Bruno Latour (2019) na ciência e tecnologia, com vistas à superação da separação entre natureza e sociedade, constituem o aporte elementar a este projeto de pesquisa. O trabalho pedagógico volta-se à garantia do direito das crianças de investigarem a natureza e se expressarem por meio da linguagem digital com adequação e segurança. Supõe-se, – o que já vem sendo observado *in loco* – que o direito às experiências de aprender que possibilitam o uso de recursos tecnológicos não tem sido assegurado ou, muito pouco, entre muitos dos Centros de Educação Infantil visitados, portanto, espera-se, a partir das ações que admitem a participação efetiva, alcançar como resultados, experiências qualificadas nas expressões narrativas das crianças, mediadas pela linguagem digital e difundir novas mentalidades sobre uma cultura digital responsiva desde a infância e sobre o novo regime climático, sob o qual as novas gerações viverão.

Palavras-chave: Educação Infantil. Natureza. Linguagem digital.

1 INTRODUÇÃO

A natureza é o meio no e pelo qual as crianças e os homens podem se tornar mais sensíveis à vida, à beleza e ao sentido ético da educação. Brincar em um

[1] Pedagoga, Mestre em Educação (UFPR), doutoranda em Tecnologia e Sociedade (UTFPR), luciane.lippmann@gmail.com

ambiente natural, ao ar livre, rico em estímulos, promove o desenvolvimento integral da criança e a coloca em posição privilegiada para estabelecer relações, perceber a interdependência entre os seres vivos, desenvolver sentimentos de cuidado em relação a si mesma, aos outros e ao mundo em que vive. Essas relações que a criança estabelece com a natureza promovem a aprendizagem lúdica pela exploração e interação com o ambiente natural e estão alinhadas ao pensamento de Loris Malaguzzi (1999, p. 76) para quem, “sempre, e em todo lugar, as crianças assumem um papel ativo na aquisição e na construção da aprendizagem e da compreensão”.

O contato com a natureza, em uma instituição de educação infantil, pode motivar maior confiança nas interações, colaboração entre os pares, alegria e bem-estar, e especialmente constituir um espaço propício à investigação curiosa e explorativa da criança, processo que deve ser cultivado pela professora ou professor, alimentando as perguntas das crianças e qualificando suas experiências num movimento constante de elaboração e produção de sentido.

O que se pode tomar como natureza, contudo, pode ser diverso para um e outro, cabendo reavaliar como se concebe e se transmite às crianças – mesmo sem a intenção consciente –, os ideários preestabelecidos de pertencimento ou de afastamento à natureza, vindo a ampliar e perpetuar ou a reduzir e modificar posicionamentos antropomórficos. O natural pode estar mais e menos relacionado a qualquer uma das Ciências da Natureza (à biologia, à química, à física, à geologia, à astronomia), e pode se fazer ou não, presente no cotidiano de crianças e adultos vinculados a uma instituição de educação infantil, quer pela vegetação, pelo encontro ou não com os animais que coabitam os espaços urbanos, pelo cultivo ou não de uma horta, pelo brincar ou não com barro ou argila e areia, pois isto é também cultural e político.

Tanto a presença como a ausência de elementos que se compreendam como da natureza, são reveladores de ideários e podem representar o ponto de partida para uma reflexão que leve a “uma profunda mutação em nossa relação com o mundo” (LATOUR, 2020, p. 24) e à mudança de visão e mentalidade sobre como, de fato, se constitui a vida das crianças, suas infâncias, suas relações com tudo ao redor de si nos locais onde vivem.

O sentido ético da educação humana que por conseguinte é o mesmo da

educação infantil, relaciona-se à vida, está voltado ao presente e ao futuro sem mais reafirmar tardiamente a reprodutividade de ações que aprofundam o abismo da desigualdade, miséria, destruição da natureza, que colocam em xeque a existência humana e não humana na Terra (LATOUR, 2019).

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem características específicas e não constitui uma fase preparatória ou para a sistematização de conteúdos, mas está voltada às experiências de aprendizagem que podem marcar profundamente as infâncias e influenciar o desenvolvimento futuro das crianças em seus modos de ver e compreender, de ser, estar e viver no mundo. Mundo este, que se apresenta às crianças tal qual aos jovens, adultos e idosos, ou seja, da mesma forma a todos os viventes, com as mesmas materialidades, problemáticas, dissabores, alegrias, belezas, em tudo o que se envolve à vida cotidianamente. Nos mesmos contextos de suas famílias, vivem as crianças rodeadas pelas problemáticas, pelos aspectos culturais locais, pelos utensílios tecnológicos, pelos acessos digitais à expressão e comunicação.

Ainda, do cotidiano fazem parte, notícias e eventos sobre economia e mercado, saúde, esportes, as informações sobre as substituições e avanços de tecnologias, sobre as mudanças anunciadas pela inteligência artificial (IA), entre outras inúmeras questões. Todavia, os acontecimentos decorrentes da emergência climática impõem um posicionamento que não só envolve, mas determina a vida em todas as suas formas, no planeta. É neste sentido que se destaca como primordial a educação voltar-se à escolha do enfrentamento do que é negado e posto em dúvida por quem optou por esperar para ver e não sair “do confortável travesseiro da dúvida” (LATOUR, 2020, p. 29). Há um alerta, há aumento da temperatura global do planeta, há mudanças drásticas no clima e seja pelas causas ou consequências, não deveria ser a escola, cujo papel é educacional a ignorar tais transformações. O olhar de uma criança é perspicaz, sua curiosidade e criatividade envolvem habilidades de pensamento divergentes, ou seja, pode ir em outras direções, estabelecer novas relações, realizar novas elaborações de pensamento. (GUILFORD, 1962).

Diante do exposto, convoca-se a uma reflexão sobre como pode a escola da infância constituir-se como adequada, segura, lúdica, convidativa à exploração, de acordo com seus propósitos legais e oficiais de garantia de direitos fundamentais e de

aprendizagem e desenvolvimento, sem tornar-se alheia ao que perpassa a vida diária, sem deixar de mínima e sensivelmente perceber e tratar com as crianças sobre o que as afeta, o que afeta suas famílias, considerando que “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem” (MALAGUZZI, 1999, p.77).

Desta forma, uma vez que para a criança o “ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade” (*ibid*.) questiona-se sobre como as crianças podem explorar e investigar o ambiente natural ao seu redor e apreendê-lo em detalhes, ampliando e diversificando suas perspectivas de olhar.

Pensa-se, assim, se na escola infantil as crianças podem fazer descobertas, testar hipóteses e vir a ter uma aproximação de conceitos científicos de modo mais lúdico, se a elas forem fornecidos materiais, recursos de tecnologias digitais e não digitais para que amplifiquem suas relações e seus saberes.

Assim, esta proposta de pesquisa está organizada no sentido de alcançar como resultados, experiências qualificadas nas expressões narrativas das crianças, mediadas pela linguagem digital e difundir novas mentalidades sobre uma cultura digital responsiva desde a infância e sobre o novo regime climático, sob o qual, cada vez mais, as novas gerações viverão. Enfim, ter o artefato digital como um recurso para ampliar o olhar sobre a natureza e buscar ver com ele o invisível aos olhos ou aquilo que possa tomar outras perspectivas que perpassem pela criação e imaginação, provocando o estabelecimento de novas relações, possibilitando iniciar multiletramentos com as crianças e promovendo descobertas, encantamentos e deslumbramentos a elas, desde pequenas.

1.1 Problema da pesquisa

Os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba (CMEI), em sua totalidade, contam com um Farol do Saber Móvel equipado com impressora 3D, microscópio de bolso, microscópio óptico, microscópio USB, óculos de realidade virtual e, além disso, os professores do município recebem formação pedagógica para o encaminhamento de propostas junto às crianças. Em contrapartida, em visitas periódicas, feitas aleatoriamente, em dezenas de instituições de educação infantil

particulares, de diferentes regiões de Curitiba, não se observou, de modo geral, no momento daquelas visitas, a existência de materiais de tecnologia digital para investigações ou pesquisas pelas crianças ou professores. Embora algumas escolas de educação infantil possuam caixa de luz, ofereçam lupas, lanternas e promovam projeções, a maioria dos centros de educação infantil particulares não desenvolve projetos ou não realiza pesquisas com recursos digitais. Observa-se, assim, a presença e a ausência dos recursos, mas considera-se que mesmo com esses recursos à disposição nas instituições é possível que as crianças tenham pouco ou nenhum acesso a eles, pois dependem do preparo e da mediação da professora ou professor. Dependeriam também, supõe-se, da consolidação de tais práticas na Educação Infantil, o que ainda necessita ser fomentado por mais pesquisas científicas.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) estabelecem o direito às experiências de aprender, entre outras, que:

> incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; possibilitem o uso de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEI, 2010).

Além do uso de recursos constituir um direito de aprendizagem das crianças, há o direito à expressão pela linguagem digital que é amplamente veiculada na sociedade na qual a criança, a família dela e a instituição que ela frequenta estão imersas. Desta forma, para além do letramento tradicional, há o direito aos multiletramentos[2].

Considerando-se o exposto, é fruto de inquietações, que as experiências das crianças com o uso de recursos digitais e outros materiais que qualificam suas explorações e pesquisas e que representam um direito das crianças de acordo com

[2] Multiletramentos: conceito relacionado à ampliação das práticas de letramento nas escolas, mudanças tecnológicas e culturais da contemporaneidade que surgem com as tecnologias digitais, mas não se limitam a elas abrangendo diversidade linguística e cultural. Englobam a capacidade de ler, interpretar e produzir significados em uma diversidade de mídias e modalidades (visuais, orais, digitais, entre outras). (ROJO, 2012, p.13).

as DCNEI, não esteja sendo garantido, pois se trata de material diferenciado de uso não tradicional que exige a mediação do adulto e, portanto, o conhecimento, o entendimento e a formação deste profissional.

Mas, por que a tecnologia é necessária à criança em situações mediadas em instituições de educação infantil? Essa questão é complexa, porém, pode-se começar a respondê-la com uma reflexão a partir da ideia de Loris Malaguzzi para com as escolas de Reggio Emilia nos anos 1984 quando disse “a escola das crianças de 3 a 6 anos não pode ser distante do conceito de vida delas” (CAGLIARI, 2020, p.10); e principalmente porque as tecnologias oferecem experiências que enriquecem a sensorialidade, a percepção e a cognição, é possível ver e constatar que há um mundo “invisível”, há contrastes, perspectivas, pontos de vista, há movimentos e sutilezas na natureza; é possível ampliar, diminuir, gravar, rever, criar, reunir.

As novas tecnologias requerem novos letramentos, há multiletramentos envolvendo a criança na dinamicidade da sociedade na qual ela vive. Neste sentido, reafirma-se a investigação de como os recursos de tecnologia digitais ou não, podem qualificar as explorações das crianças.

1.2 Justificativa

O impacto das tecnologias digitais na educação tem sido estudado, mas especificamente, na etapa da Educação Infantil ainda há uma significativa lacuna no que diz respeito à utilização desses recursos para apoiar as explorações, pesquisas e aprendizagens das crianças e suas professoras e professores com relação às Ciências da Natureza.

A Educação Infantil e, de modo geral, o desenvolvimento e a aprendizagem nas infâncias tem sido recorrente objeto de estudo e pesquisa, e algumas linguagens expressas pelos letramentos tradicionais já se encontram escrutinados, por isso, propõe-se olhar para os multiletramentos aos quais as crianças estão expostas na sociedade e que na instituição educativa podem vir a representar novas fontes de leitura, criatividade, imaginação, pesquisa e aprendizagem na exploração das ciências.

Justifica-se compreender como a investigação de aspectos de Ciências da

Natureza com crianças, através de brincadeiras e interações mediadas pela linguagem digital podem estimular a curiosidade e a aproximação a conceitos científicos, no contexto da exploração de saberes e reflexões sobre a natureza e da busca de novas perguntas que levem à formação de uma nova consciência sobre o tempo em que se vive e sobre as consequências das ações de uma cultura perpetuada sob um ideário que não poderá mais explicar a condição humana e não humana na Terra nem explicar os propósitos primeiros da educação.

1.3 Objetivo Geral

- Avaliar como ocorrem as mediações de aspectos de Ciências da Natureza com crianças através de brincadeiras mediadas pela linguagem digital.

1.3.1 Objetivos Específicos da Pesquisa

- Analisar as ações de crianças com idades entre 4 até 6 anos, em grupos de 2 a 5 indivíduos, em situações de interações e brincadeiras em espaços preferencialmente abertos e previamente organizados para a exploração de ambiente natural com a disponibilização de ferramentas digitais como máquina fotográfica, microscópio portátil, microscópio com cabo USB ligado a tablet, computador ou tela de um monitor.
- Registrar por meio de texto e vídeo como as crianças interagem, brincam e utilizam ou não os artefatos digitais disponibilizados a elas e organizados previamente por sua professora ou professor para explorar e investigar o ambiente natural.
- Documentar os registros das investigações que acontecerão em mais de um centro de educação infantil, por meio de texto, vídeo, imagem fotográfica.
- Analisar os efeitos qualitativos das experiências e explorações das crianças, positivos ou não, considerando-se o planejamento da professora ou professor.
- Propor às escolas participantes a realização de um grupo de estudos específico de duração definida para discussão quinzenal sobre os eventos e resultados das ações e dos assuntos envolvidos na pesquisa.
- Convidar as escolas ou centros de educação infantil participantes à realização de uma mostra digital sobre as explorações das crianças sobre aspectos de Ciências da Natureza mediadas pela linguagem digital.

- Editar e publicar volume inaugural de uma coleção de cadernos cujo conteúdo divulgue as explorações e brincadeiras sobre Ciências da Natureza mediadas pela linguagem digital sob o ideário no qual se assenta a pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

A incorporação de recursos tecnológicos digitais na Educação Infantil tem despertado interesse no campo acadêmico e pedagógico, pois há estudos que apontam que as tecnologias podem enriquecer as experiências[3] das crianças com relação às suas formas de aprender, interagir e compreender o mundo, mas desde que sejam utilizadas de modo estratégico e complementar às experiências diretas com a natureza.

Entretanto, nesta pesquisa pretende-se tomar por base as experiências iniciadas nas escolas do município de Reggio Emilia, na Itália, à época propostas por Loris Malaguzzi para que as escolas de educação infantil não ficassem à parte do que acontecia no mundo do trabalho e nas residências com a chegada dos computadores de uso pessoal.

O trabalho realizado por Loris Malaguzzi foi disruptivo e inovador, pois em um tempo em que as universidades e as escolas de ensino médio e fundamental abordavam este tema e mantinham os computadores isolados e trancados em laboratórios com horário agendado para serem utilizados, na educação infantil a tecnologia digital foi introduzida de modo integrado às turmas e aos ateliês, em interação com as linguagens tradicionais, buscando fazer com que os equipamentos de informática dialogassem com os outros materiais que também eram disponibilizados às crianças. As tecnologias digitais, aos poucos, passaram a fazer parte dos espaços de convivência e dos contextos de aprendizagem, aumentando as percepções sensoriais, “oferecendo novos instrumentos de indagação e potencializando as qualidades expressivas e estéticas das representações e das narrativas por meio das quais as crianças dão forma a seu conhecimento” (CAGLIARI,

[3] A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (DCNEI, art. 3º). É na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. AUGUSTO, Silvana de Oliveira, 2013.

2020, p.10).

A ideia da tecnologia, neste caso, a digital, integrada a contextos vem ao encontro da perspectiva integradora do sociólogo e filósofo Bruno Latour (2019) que toma a natureza, a cultura, a tecnologia e a sociedade em interconexão, em mútua influência. Latour desafia a separação tradicional entre natureza e cultura, argumentando que a tecnologia faz parte da rede de relações que inclui tanto elementos naturais quanto sociais. O estudo e as relações com a sua obra são relevantes para o entendimento de que a tecnologia pode ser integrada à educação de forma que respeite e incorpore a natureza, em vez de ser vista como uma força separada ou oposta a ela.

O que se pretende antes é a utilização da tecnologia digital para a apreensão da essência da vida, da natureza e de fazer parte dela, ou, num sentido mais grave ou extremo, para vir a sobreviver ao antropoceno. Para Latour (2020), o antropoceno não se trata apenas de um problema ambiental, mas de uma crise política e existencial que coloca em dúvida as concepções de natureza, cultura e sociedade estruturadas até então. Supõe que a cultura, e com ela a tecnologia, estão atreladas ao que se concebe como natureza.

Assim, pelas mãos, olhares, visões e ações das crianças, principalmente a partir de suas curiosidades, imaginações, intuições, poéticas, invenções, brincadeiras, relações e interações, com recursos tecnológicos digitais e não digitais, acredita-se que se pode ampliar, aprofundar e transformar a perspectiva do ponto de reflexão sobre o ambiente, o planeta, a vida, a Terra.

Na Mostra *Sconfinamenti* – Atravessando fronteiras: encontros com sujeitos vivos/paisagens digitais, realizada nas escolas e creches do município de Reggio Emília procurou-se a integração do digital com a natureza em todas as suas complexidades. Adultos e crianças construíram uma abordagem que resultou no tema *naturezadigital*. A estratégia não procurava respostas, e sim perguntas generativas que poderiam dar respostas problematizadoras. De acordo com Simona Bonilauri e Maddalena Tedeschi (2020) que atuaram na Mostra:

Nem contrários, nem entusiastas, (...) adotamos uma postura reflexiva em

> relação ao digital e, com essa atitude, continuamos explorando-o e indagando-o. Nas nossas creches e escolas, a tecnologia entra no cotidiano, não domina, não substitui, mas se mistura com as outras linguagens. Entra como ambiente, não puramente instrumental e funcionalista, mas como conector de saberes e de explorações multidisciplinares, apoiando os modos de conhecer das crianças, inaugurando novos ambientes de socialização e compartilhamento, em que o "mental" de cada criança – que compreende os estímulos externos e as representações internas, o cognitivo e o emocional ao mesmo tempo – encontra uma possibilidade expressiva e comunicativa. (CHILDREN, R. 2020, p. 14).

Este modo crítico e reflexivo de pensar sobre os modos de aprender e sobre a tecnologia é característico do ideário de Paulo Freire que nos adverte "o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, (...) sua significação (2007, p.130)."

Por isso, a proposição de ambientes nos quais as crianças possam ter seus modos próprios de conhecer e se expressar apoiados por recursos de tecnologia digitais, pode favorecer a construção ou a desconstrução e reconstrução de seus discursos, narrativas e brincadeiras, e apoiar competências de raciocínio de perspectivas diferentes que venham a transformar a abordagem antropocêntrica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são naturalmente exploradoras e potentes pesquisadoras sobre o que as cerca. A natureza desperta a sua curiosidade investigadora e as crianças produzem culturas e constroem conhecimentos expressando-se por suas linguagens, sendo, uma delas, entre tantas, a linguagem digital. Importante destacar que as ferramentas digitais não representam um fim em si mesmas, mas podem vir a qualificar as explorações e ampliar os aspectos lúdicos, as interações, as brincadeiras, as experiências com os sentidos e percepções corporais, pois protagonistas são as crianças. Com intencionalidade pedagógica responsiva, crítica, orientada, é possível fomentar um processo lúdico educativo de qualidade junto às crianças, respeitando-as em seus interesses, não projetando expectativas antecipadas sobre seus processos individuais e coletivos, especialmente, escutando-as.

Outro aspecto a considerar é o de que a educação infantil pode abarcar as mais profundas reflexões, pois traz na educação das crianças, a busca pelo sentido e significado maior da própria educação e da vida em si. Desta forma, a fundamentação

científica que sustenta esta proposição alinha-se à geração de crianças reais, de seu tempo, vivências e experiências do presente, comprometidas com a proteção das infâncias, a mudança de mentalidade com relação aos cuidados com a vida e o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Computação – Complemento à BNCC. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAGLIARI, Paola. *In*.: CHILDREN, Reggio. **Mostra Sconfinamenti** – Atravessando fronteiras: encontros com sujeitos vivos. Paisagens digitais. Coleção Reggio Emilia. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020, p.10.

BONILAURI, Simona. & TEDESCHI, Maddalena. *In*.: CHILDREN, Reggio. **Mostra Sconfinamenti** – Atravessando fronteiras: encontros com sujeitos vivos. Paisagens digitais. Coleção Reggio Emilia. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020, p. 14.

CURITIBA. Faróis Móveis. Educação Infantil. **Promovendo espaço de pesquisa, inovação e criatividade**. Parte 1. Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação; Departamento de Educação Infantil, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2007, p. 130.

GUILFORD, Joy Paul. **Potencial de criatividade e sua mensuração**. Anais da conferência de 1962 sobre problemas de teste, Princeton, NJ, Educational Testing Service, 1962, p. 31-39.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno. São Paulo: Ubu Editora. Ateliê de Humanidades, 2020, p. 24.

LATOUR, Bruno. **Políticas da Natureza**: como associar as ciências à democracia. São Paulo: Editora Unesp, 2019, p. 324.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: ARTMED,1999. p. 60-104.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.13.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Gislene Miotto Catolino Raymundo[1]
Pedro José Raynundo[2]

RESUMO

Os recursos didáticos são fatores preponderantes no processo de ensinar e de aprender. O objetivo desse estudo é discutir alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração de materiais didáticos na educação a distância. de forma a promover a aprendizagem mais interativa e colaborativa, especialmente dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para fundamentar teoricamente a temática discutida foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a importância dos materiais didáticos para alavancar a qualidade desse processo, especificamente dos profissionais que medeiam a construção do conhecimento, no contexto da EPT, que integra educação e trabalho. Compartilhamos indagações e reflexões sobre as possibilidades de o professor, na modalidade a distância, planejar e produzir materiais didáticos para mediar uma construção significativa de ensino. A proposta discutida vislumbra resultados como a possibilidade de contribuição para que os professores façam de sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação, refletindo sobre os procedimentos mais adequados para a elaboração de materiais didáticos possibilitando aos estudantes relacionar os conteúdos trabalhados no ambiente escolar com a sua prática laboral e social no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Materiais Didáticos. Educação a Distância. Educação Profissional e Tecnológica. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância diferencia-se da modalidade presencial no que se refere à organização do tempo, ao espaço, ritmo de aprendizagem e recursos didáticos. Especialmente a interação entre estudantes e docentes ocorre em locais e tempo distintos. Por esse motivo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, esses atores fazem uso das interações por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Dessa forma, os docentes que atuam na educação a distância se deparam com um grande desafio: aliar os novos recursos tecnológicos disponíveis a uma

[1] Doutorado em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Gislene.miotto@ifsc.edu.br
[2] Doutorado em Administração, Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, pedro.raymundo@ifsc.edu.br.

prática pedagógica docente, pautada na concepção pedagógica interativa, colaborativa e reflexiva (HAAS; LOPES, 2014).

Kenski (2012) ressalta que na era da informação, comportamentos, práticas e saberes se alteram com extrema velocidade, refletindo em modificações significativas sobre as formas de pensar e fazer educação. Em outra obra a autora Kenski explica que é necessário “abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido” (KENSI, 2013, p. 27) por toda sociedade contemporânea, de forma especial, pelos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e que lecionam em cursos ofertados na modalidade a distância.

Garcia (2005) ressalta a importância de os professores terem oportunidades de refletir sobre os procedimentos didáticos e metodológicos que utilizam em suas aulas, aprimorando os seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permitirá “intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005, p. 26).”

O objetivo desse estudo é discutir alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração de materiais didáticos na educação a distância, para que esses materiais possam contribuir para promover a aprendizagem mais interativa e colaborativa dos estudantes na EPT. Compartilhamos neste estudo indagações e reflexões sobre as possibilidades de o professor, inserido na modalidade a distância, planejar e produzir materiais didáticos para mediar a construção significativa do processo de ensinar e possibilitar aos estudantes relacionar os conteúdos trabalhados no ambiente escolar com a sua prática laboral e social no mundo do trabalho.

Optamos por uma abordagem de cunho qualitativo, pois essa abordagem permite ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, a visão de mundo e as relações entre os sujeitos envolvidos e a significação que esses sujeitos atribuem ao fato pesquisado, consistindo instrumento fundamental para desvelar a complexidade da realidade investigada. Mattar e Ramos (2021, p.65), declaram que “as pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados

fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas”

Essa pesquisa fundamenta-se em bibliografia sobre formação de professores e também sobre educação na modalidade a distância, temáticas discutidas nos fóruns, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e também por pesquisadores e educadores nacionais, os quais por meio de seus estudos têm contribuído para que as práticas pedagógicas de professores, tanto na educação presencial quanto na educação a distância, sejam repensadas no sentido de apontar alternativas que colaborem para formação integral do estudante para o mundo do trabalho.

2 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O professor ao lecionar na modalidade a distância deparara-se com muitas dúvidas, questionando, por exemplo: como deve ser desenvolvido o conteúdo para a EaD? Quais objetivos de ensino devem ser alcançados? Como abordar conteúdos científicos de forma dialógica? Quais recursos didáticos podem ser utilizados para viabilizar a construção do conhecimento pelo estudante?

Nos ambientes virtuais de aprendizagem a interação ocorre por meio de dispositivos que permitem a comunicação tanto de forma síncrona, quanto assíncrona, possibilitando a criação de diferentes situações e procedimentos didáticos para incentivar a dialogicidade e a interação entre os atores envolvidos nesse processo. Conforme Souza (2004, p. 02),

> os docentes que atuam na educação a distância estão diante de um grande desafio: aliar os novos recursos tecnológicos disponíveis a uma ação docente, pautada numa concepção pedagógica interativa, colaborativa e reflexiva, considerando as especificidades da modalidade.

Dessa forma, cabe ao professor estabelecer os laços de interação para que o processo de construção do conhecimento se constitua. Entre as possibilidades didáticas disponíveis para efetivar esse processo de interação pelos meios midiáticos, destacamos nessa pesquisa aquela que se realiza por meio do material didático. Nesse sentido, “o material didático representa uma das principais relações que o aluno estabelece com aquilo que aprende. É um meio importante de interação entre o professor e o aluno, pois é uma forma de orientar o aluno em um oceano de possibilidades” (RONDELLI, 2007, p. 01).

Oliveira (2010, p. 11) também destaca que o material didático constitui o eixo norteador das discussões e das problemáticas de estudo, portanto, constitui um “importante referencial de qualidade da educação, pois precisa estar conectado aos objetivos e às concepções educacionais dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem”. Dessa forma, podemos considerar que o material didático norteia a ação do professor, constituindo uma das principais mídias utilizadas pelo aluno em seus estudos.

Corrêa (2011, p.11), alerta que o

> grande desafio é gerar materiais que criem desafios cognitivos p ara os alunos, que promovam atividades significativas de aprendizagem, enfim, que promovam o desenvolvimento de novas competências necessárias ao campo da ação.

No entanto, a produção do material didático não se limita a uma tarefa simplificada. Senter e Raymundo (2018) ao pesquisar sobre os desafios na implantação de cursos a distância, identificaram que a elaboração de materiais didáticos representa a dificuldade mais citada para a oferta de um curso EaD. Em relação ao material didático, Moran (2003) declara que a maior desafio dos professores na elaboração de um material didático interativo é compreender que não se trata de redigir capítulos de livros ou artigos científicos, mas em conhecer e dominar os procedimentos didáticos e linguísticos e alcançar êxito na transposição didática dos conhecimentos científicos em situações de aprendizagem.

Corrêa (2011, p.11) destaca que “o grande desafio é gerar materiais que criem desafios cognitivos para os

alunos, que promovam atividades significativas de aprendizagem, enfim, que promovam o desenvolvimento de novas competências necessárias ao campo da ação".

Diante desses inúmeros desafios o material didático deve direcionar a aprendizagem, podendo ser produzido e disponibilizado em uma ou mais mídias (impressa, em forma de vídeo ou on-line), apresentando de maneira "sistematizada, dialógica e contextualizada, os conteúdos do curso ou da disciplina com o objetivo de promover a construção do conhecimento" (SILVA; SPANHOL, 2014, p. 05).

Dessa forma, ao elaborar o material didático de uma determinada disciplina, é imprescindível que o professor tenha conhecimento do Projeto Político Pedagógico do curso, que constituiu o balizamento para a construção do material, em todas as suas etapas.

Esse documento deve indicar todas as competências e habilidades necessárias para serem desenvolvidas nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Veiga (2013, p. 13) afirma que "o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação", expressando a identidade do curso e da instituição de ensino.

A partir do projeto político-pedagógico, o professor tem condições de construir um texto articulado aos princípios teóricos e pedagógicos que fundamentam o curso como um todo,

Sobre essa temática os Referenciais de Qualidade da Educação a Distância, fazem a seguinte recomendação:

> O material didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor,. (SEED, 2007, p.13).

A partir dessas informações, o professor terá condições de construir um texto articulado aos princípios teóricos e pedagógicos que fundamentam o curso como um todo, seja quanto às unidades referentes ao conteúdo, seja quanto à metodologia de ensino e de avaliação. Sendo assim, o projeto político-

pedagógico constitui a fonte mais apropriada para fornecer as informações necessária para a realização do material didático condizente com o perfil do aluno que o curso na modalidade a distância pretende formar.

O material possibilitará ao estudante a compreensão dos fundamentos teóricos da disciplina, integrando o conhecimento prático e teórico de tal forma que relacione ao seu contexto de atuação social e profissional. Nessa perspectiva, é imprescindível que o texto seja permeado por interações que contemplem relatos de experiências, situações problemas, referências a acontecimentos, estudos de casos, informações sobre a importância de aprender determinado conteúdo e em que aspecto este está relacionado às experiências profissionais, estabelecendo dessa forma uma relação dialética entre teoria e prática.

Outro aspecto a ser considerado no material didático é a linguagem dialógica. Nesse sentido, o professor deve levar em consideração os aspectos didáticos e dialógicos, devendo necessariamente estabelecer um forte diálogo com o leitor (aluno). Por isso, consideramos que a linguagem utilizada nos materiais didáticos seja apresentada como componente fundamental no processo de mediação dos percursos de aprendizagem dos acadêmicos.

A linguagem dialógica na educação a distância serve tanto para a aprendizagem de conteúdos quanto para a interação entre professor e alunos e dos alunos entre si. Dessa forma, o material a ser produzido, seja ele audiovisual ou impresso, deve facilitar a interação com os leitores. Deve caracterizar-se por uma comunicação bidirecional, ou seja, uma linguagem dialógica que considera o estudante como um ser autônomo, crítico e capaz de construir significados entre os conteúdos escolares e a prática social (ALBUQUERQUE; SILVA, 2012).

É imprescindível que o texto seja permeado por interações que contemple relatos de experiências; situações problemas; referências a acontecimentos, estudos de casos, informações sobre a importância de aprender determinado conteúdo e em que aspecto está relacionado às experiências profissionais, estabelecendo dessa forma uma relação dialética entre teoria e prática. Esse processo, quando relacionado ao conhecimento científico, favorece a aprendizagem do estudante em sua atividade laboral no mundo do trabalho.

A contextualização constitui outro recurso pedagógico que permite ao aluno apropriar-se do conceito e que o perceba em várias dimensões e situações sociais. Dessa forma o professor deve considerar que a qualidade pedagógica não se restringe à forma, ao conteúdo e à consecução dos objetivos mas, fundamentalmente, à garantia de que esses materiais devidamente contextualizados sejam compreensíveis, interativos e que possibilitem aos alunos sua autonomia para os estudos.

Diante da necessidade de a educação a distância estabelecer um estreito processo comunicacional interativo, permitindo a compreensão dos conteúdos, é necessário que o professor se preocupe também com a coerência interna do material. Por exemplo, é importante que o professor: identifique os *links* entre as *unidades,* evidenciando o sequenciamento e a coesão existente entre os conteúdos; estruture o material de forma clara e coesa; propicie fácil manuseio e identificação de cada uma de suas partes; promova a integração entre as unidades do material; recapitule as ideias principais, especificamente no final de cada unidade e motive os alunos apresentando a ideia principal que será tratada na próxima unidade.

Corrêa (2011, p. 23), enfatiza que ao elaborar uma unidade do material o professor deve considerar: “título e o nome da unidade, introdução da unidade, que inclui: apresentação dos objetivos, introdução e orientação em relação ao conteúdo abordado; informação em relação a como estudar a unidade, o que os alunos precisam revisar”.

Somada à coerência interna do texto é importante que o professor também utilize os “elementos imagéticos e textuais de forma a conferir aos blocos temáticos uma programação visual arejada, trazendo leveza ao material e facilitando o estudo (CORRÊA, 2011, p. 09).” Nesse sentido, o professor deve desenvolver o conteúdo utilizando de gêneros textuais diversificados; realizar uma produção textual repleta de pistas textuais e contextuais, que privilegia o aspecto dialógico e também reflita a preocupação com os aspectos cognitivos que possibilitam uma melhor inferência do leitor além de sugerir leituras complementares que cooperem na construção de conceitos.

No material didático o professor também deve produz atividades para viabilizar o processo ensino e aprendizagem, permitindo ao aluno estabelecer a relação entre os fundamentos teóricos e sua futura prática profissional. De acordo com os Referenciais para Elaboração de Material Didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico (SEED, 2007, p. 09):

> as atividades devem guardar relação formal, quer com os objetivos de aprendizagem propostos, quer com os núcleos conceituais oferecidos, de forma que cada unidade didática garanta a integridade instrucional que favoreça a autonomia do aluno no processo educacional.

Nesse sentido, o professor também deve utilizar procedimentos didáticos para produzir as atividades de ensino, que podem ser utilizadas para qualificar o processo de interação e aprendizagem colaborativa dos alunos. Dessa forma, o material didático deve conter atividades de estudos que trabalhem o conteúdo em diferentes níveis de complexidade de forma contextualizada, preferencialmente utilizando dos estudos de casos, e assim, desenvolva e explore diversas habilidades e competências dos alunos.

Segundo Corrêa (2011, p. 32), “as atividades são necessárias ao longo do texto, e cada uma delas deve responder a um determinado propósito que contribua para aprendizagem do aluno”. Portanto, ao produzir o material didático o professor deve considerar procedimentos que possibilitem a construção do conhecimento pelo aluno. É necessário que, por meio do material didático, o aluno possa estabelecer relações entre os fundamentos disciplinares e o seu entorno social, estabelecendo um processo de formação permeado pela relação dialética entre a teoria e a prática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou seu objetivo, pois conseguiu discutir as possibilidades de o professor mediar a construção significativa por meio dos materiais didáticos. Neste sentido, refletimos sobre as possibilidades de o professo, por meio desse processo de elaboração dos materiais, contribuir com

a expansão do conhecimento na modalidade de ensino a distância, em especial no contexto dos estudantes da EPT.

A proposta discutida para a produção de material didático na modalidade a distância acenou como possibilidade de contribuição para que os professores façam de sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação, pautado sempre na perspectiva da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo em prol da formação integral dos estudantes da EPT.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de; SILVA, Ivanda Maria Martins. Materiais didáticos impressos para educação a distância: interfaces com práticas de linguagem. **ETD Educação Temática Digital**, v. 14, n. 02, p. 75-93, 2012. Disponível em: 10.20396/etd.v14i2.1223. Acesso em: 25 de jun. 2025

CORRÊA, Juliane (org.). **Educação a Distância**: orientações metodológicas. São Paulo: Artmed, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 2005.

HAAS, Celia Maria; LOPES, José Norberto Souza. Desafios da Docência em Educação a Distância: o que dizem os professores. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-1654.47953Acesso em: 23 de jun. 2025

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Editora Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. Almedina Brasil, 2021.

MEC/SEED Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância 2007**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 25 de jun. 2025

MORAN, José. **Educação On-line.** São Paulo: Loyola 2003.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Perspectivas para Educação a Distância no Brasil: referenciais de qualidade, releituras e trajetórias. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 4, n. 2, nov. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.14244/1982719980. Acesso em: 25 de jun. 2025

RONDELLI, E. **Material didático:** interatividade é fundamental. Universo EAD – Mercado. São Paulo, 2007.

SENTER, Luciana; RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. Desafios na implantação de Cursos a Distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018. Disponível em: http://orcid.org/0000-0002-9123-6777. Acesso em: 26 de jun. 2025

SILVA, ARL da; SPANHOL, F. J. **Diretrizes para elaboração de material didático na educação a distância**. In: Anais 20º CIAED Congresso Internacional de Educação a distância, 2014.

SOUZA, Alba Regina Batitisti. **Saberes docentes na educação a distância – análises e prospecções**. Anais do 11º Congresso de Educação a Distância – ABED – 2004, Salvador – Bahia.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

FERRAMENTAS DIGITAIS DE CAPACITAÇÃO E *NETWORKING* EM COMUNIDADES LOCAIS

Liliane de Queiroz Antonio[1]
Everson Luiz Oliveira Motta [2]

RESUMO

Este artigo discute as potencialidades e desafios do desenvolvimento de projetos de educação voltados ao empreendedorismo social em comunidades locais, este estudo tem como objetivo Apresentar projetos praticos que utilizam as tecnologias Digitais para alcançar seus propositos. Tendo ênfase na utilização de ferramentas digitais de capacitação, *networking* e divulgação. A partir de uma pesquisa bibliográfica dos últimos 5 anos, especialmente do estudo de Silva e Almeida (2021), evidencia-se que o uso de tecnologias digitais pode promover inclusão social, fortalecer identidades culturais e impulsionar a autonomia econômica de comunidades vulneráveis. São abordadas estratégias de implementação de programas que utilizam plataformas de ensino *online*, redes sociais e aplicativos de comunicação para capacitar os membros dessas comunidades, ampliando suas possibilidades de autossuficiência e protagonismo social. Além disso, o artigo destaca a importância do suporte técnico, da formação contínua e da adaptação das ações às especificidades culturais e sociais de cada território os elementos essenciais para o sucesso das iniciativas. Enfatiza também o papel das redes de apoio e das ações de divulgação digital para fortalecer as iniciativas, ampliar o impacto e atrair parcerias e recursos. Por fim, discute os obstáculos enfrentados, como a baixa infraestrutura tecnológica e resistência às mudanças, propondo recomendações para aprimorar a eficácia de tais projetos e promover o desenvolvimento sustentável local por meio da inovação digital.

Palavras-chave: Empreendedorismo social. Tecnologias Digitais; Capacitação; *Networking*. Comunidades Locais. Inclusão Digital.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos nesta era contemporânea, a integração de tecnologias digitais tem obtido destaque no cenário da educação, sobretudo no que concerne ao empreendedorismo social em comunidades vulneráveis. Segundo Silva e Almeida (2021), "a utilização de plataformas digitais e recursos tecnológicos pode transformar as dinâmicas de capacitação e fortalecimento de iniciativas empreendedoras em territórios rurais e periféricos" (p. 124). Além disso, Santos e Oliveira (2020) ressaltam que "as plataformas digitais oferecem possibilidades

[1] Doutora em Educação, Ciência e Tecnologia – UNICAMP - MUST University – ldqantonio@gmail.com
[2] Doutor do PPGE em Educação – PUCPR – soneve@gmail.com

de capacitação que, se bem aproveitadas, podem ampliar o acesso à educação empreendedora mesmo em regiões de difícil acesso" (p. 50).

Pereira e Costa (2019) complementam afirmando que "as redes de apoio e a divulgação de projetos por meio de mídias digitais potencializam o impacto social ao conectar comunidades rurais a uma rede maior de contatos, recursos e oportunidades" (p. 95). Assim, projetos que empregam ferramentas digitais oferecem possibilidades inéditas de inclusão, autonomia e desenvolvimento sustentável, contribuindo com estratégias de transformação social, especialmente em contextos de baixa escolaridade e acesso limitado.

A pesquisa realizada neste artigo tem como metodologia caráter bibliográfico e qualitativo. A revisão de literatura foi conduzida com foco em estudos publicados nos últimos cinco anos, com ênfase no artigo de Silva e Almeida (2021), além de outras fontes complementares, como Santos e Oliveira (2020), Pereira e Costa (2019) e Lima e Souza (2022). A análise busca compreender as estratégias de uso de ferramentas digitais em projetos de empreendedorismo social, destacando boas práticas, desafios e recomendações.

Este artigo busca analisar as potencialidades e os desafios de projetos educativos que utilizam ferramentas digitais para promover o empreendedorismo social em comunidades locais, destacando estratégias de capacitação, networking e divulgação. A seguir, apresenta-se uma visão geral da estrutura do artigo: inicialmente, na Fundamentação Teórica, discute-se a importância das tecnologias digitais para grupos vulneráveis, apresentando estudos de caso e práticas bem-sucedidas; na Metodologia, são descritos os procedimentos de revisão bibliográfica utilizados; nos resultados, são destacados exemplos específicos de projetos, suas estratégias e desafios; e, por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões e recomendações para futuras ações. Essa organização visa oferecer uma compreensão aprofundada das possibilidades e limites do uso de ferramentas digitais no fortalecimento do empreendedorismo social em contextos vulneráveis

2 A NECESSIDADE DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD) PARA GRUPOS VULNERÁVEIS

Os grupos vulneráveis, como comunidades rurais, periferias urbanas, populações indígenas e quilombolas, frequentemente enfrentam obstáculos significativos no acesso à educação, ao mercado de trabalho e às oportunidades de desenvolvimento econômico. Essas populações, muitas vezes, possuem limitações estruturais, como baixa infraestrutura de comunicação, escassez de recursos econômicos e baixo nível de escolaridade formal. Como destaca Silva e Almeida (2021), a exclusão digital é uma das principais barreiras que impedem esses grupos de participarem ativamente do desenvolvimento econômico e social contemporâneo, o que reforça a urgência de ações que promovam a inclusão digital como estratégia de transformação social.

Para eles,

A necessidade de uso de ferramentas digitais em projetos de empreendedorismo social surge, assim, como uma resposta às desigualdades existentes, promovendo a democratização do acesso às informações, conhecimentos e redes de apoio. Lima e Souza (2022) reforçam esse entendimento ao afirmar que “a capacitação digital se torna uma prioridade na promoção de autonomia e protagonismo dessas populações, possibilitando a superação de vulnerabilidades estruturais”.

2.2 Exemplos de projetos práticos e análises científicas

A literatura revela diversos exemplos de projetos que têm utilizado estratégias digitais para promover o empreendedorismo social em comunidades vulneráveis, com análises que evidenciam os resultados e limitações dessas iniciativas. Pereira e Costa (2019) realizaram um estudo de caso em comunidades rurais do Brasil, onde implantaram redes de apoio e canais de divulgação de projetos sociais por meio de mídias digitais. Os autores observaram que “a utilização de plataformas como WhatsApp, Facebook e sites específicos permitiu uma maior visibilidade dos projetos, além de facilitar o intercâmbio de experiências entre os participantes” (p. 94). Como resultado, houve aumento na captação de recursos, maior engajamento comunitário e

fortalecimento das atividades empreendedoras locais.

Outro exemplo importante é o trabalho de Santos e Oliveira (2020), que analisaram o uso de plataformas de ensino online em comunidades periféricas de grandes cidades brasileiras. Eles concluíram que “a capacitação digital, aliada a uma estratégia de formação participativa, promoveu melhorias qualificativas na gestão de pequenos negócios, além de ampliar a autonomia dos empreendedores” (p. 58). Contudo, também apontaram dificuldades relacionadas à conexão de internet e à baixa familiaridade com as ferramentas, reforçando a necessidade de suporte técnico e formação contínua.

Lima e Souza (2022), por sua vez, avaliaram projetos de fortalecimento de empreendedores em territórios vulneráveis, onde destacaram que “a capacitação digital e a criação de redes colaborativas têm potencial para promover o protagonismo social, desde que haja políticas públicas de suporte e inclusão de infraestrutura tecnológica básica” (p. 211). Essas análises demonstram que, apesar dos avanços, a implementação de projetos digitais necessita de ações integradas, que levem em conta as especificidades culturais, tecnológicas e sociais de cada comunidade.

Apesar de evidências de sucesso, os projetos enfrentam desafios importantes que ainda precisam ser superados. Silva e Almeida (2021) alertam que “a resistência cultural, a baixa infraestrutura tecnológica e a falta de habilidades digitais são obstáculos frequentes que limitam a efetividade das ações” (p. 136). Além disso, Pereira e Costa (2019, p.101) destacam que “a manutenção da rede de apoio e a continuidade das ações de divulgação dependem de recursos financeiros e de políticas públicas de suporte que ainda são insuficientes”.

Outro grande desafio é a resistência cultural às inovações tecnológicas, especialmente em comunidades tradicionais que valorizam seus saberes ancestrais. Para superar essas dificuldades, autores recomendam estratégias de formação participativa, envolvendo lideranças locais e adaptando as plataformas às realidades culturais e tecnológicas específicas. Lima e Souza (2022, p. 2013) reforçam que “a inclusão digital deve ser um processo gradual, com ações de formação que promovam a autonomia dos próprios membros das comunidades”. Ainda, destacam que a criação de políticas públicas integradas é fundamental para ampliar a infraestrutura tecnológica e garantir suporte técnico contínuo.

Por fim, embora muitos projetos tenham obtido resultados positivos, a sustentabilidade a longo prazo ainda representa um desafio. É necessário criar mecanismos de financiamento, formação de multiplicadores locais e investimentos em infraestrutura. Como concluem Silva e Almeida (2021), "a integração de ações de inclusão digital com políticas de desenvolvimento territorial é o caminho para garantir a efetividade e continuidade dessas iniciativas" (p. 138).

Sobre inclusão digital

> A luta pela inclusão digital é, por conseguinte, diminuir a enorme lacuna existente entre os que têm acesso à informação e os que não a possuem, pois na sociedade contemporânea esse obstáculo aumenta ainda mais o problema da miséria e dificulta o desenvolvimento humano local e nacional (Freire, 2006). Neste cenário, a inclusão digital deveria ser fruto de uma política pública com destinação orçamentária a fim de que ações promovam a inclusão e equiparação de oportunidades a todos os cidadãos. De acordo com o relatório do IBGE 2005, apenas 17% da população brasileira, tem acesso à informação por meio digital, sem contar as disparidades e desproporcionalidades entre as regiões metropolitanas e os municípios localizados no interior, como também entre as diferentes regiões do país (Cortês, 2003). (OLIVEIRA, ROCHA, PINTO, 2009).

O empreendedorismo social, aliado à inclusão digital, pode atuar como um potente agente de transformação comunitária, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Ao oferecer acesso a tecnologias da informação, cursos de capacitação e oportunidades de geração de renda, a iniciativa não apenas reduz a exclusão digital, mas também promove a inclusão social de forma sustentável.

A inclusão digital, nesse sentido, vai além da simples disponibilização de computadores e internet: envolve o desenvolvimento de competências críticas, criativas e produtivas, permitindo que indivíduos participem ativamente da vida econômica, social e política. A apropriação das tecnologias se traduz em melhorias concretas para a comunidade, desde a empregabilidade juvenil até o fortalecimento da cidadania, evidenciando que políticas e projetos dessa natureza podem ser catalisadores de desenvolvimento local e redução das desigualdades.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os projetos avaliados como bem-sucedidos de empreendedorismo social em comunidades locais empregam estratégias de capacitação que envolvem o uso de plataformas de ensino *online*, oficinas presenciais apoiadas por recursos digitais e metodologias participativas. Silva e Almeida (2021) enfatizam que "a formação deve ser contextualizada, com foco na alfabetização digital e na troca de experiências que respeitem as tradições locais" (p. 127). Santos e Oliveira (2020) acrescentam que "a capacitação em plataformas digitais precisa ser acompanhada de apoio técnico constante para garantir sua efetividade" (p. 54). Lima e Souza (2022) reforçam que "a formação digital deve incluir o desenvolvimento de competências específicas para o uso de ferramentas digitais, promovendo autonomia e protagonismo dos empreendedores" (p. 211).

A utilização de redes sociais e aplicativos de comunicação favorece a construção de uma rede de apoio entre empreendedores sociais, facilitando o intercâmbio de informações, recursos e parcerias. Silva e Almeida (2021) afirmam que "as ferramentas digitais potencializam o networking, promovendo maior visibilidade e fortalecimento das iniciativas locais" (p. 130). Pereira e Costa (2019) reforçam: "a capacidade de divulgar projetos e atrair apoio através das mídias digitais é estratégia fundamental para ampliar o impacto social" (p. 92). Lima e Souza (2022) destacam que "as redes digitais contribuem para a criação de comunidades colaborativas que fortalecem o desenvolvimento de soluções locais sustentáveis" (p. 214).

Nestes contextos sociais em comunidades locais revelam que a combinação entre capacitação técnica e uso estratégico das tecnologias digitais é decisiva para ampliar o impacto social e promover o desenvolvimento sustentável. A integração de plataformas de ensino online, oficinas presenciais com recursos digitais e metodologias participativas cria um ambiente formativo contextualizado, respeitando tradições locais e fortalecendo a alfabetização digital.

Esse processo, quando acompanhado de apoio técnico contínuo, garante a efetividade da formação e fomenta a autonomia e o protagonismo das pessoas envolvidas. Além disso, a utilização de redes sociais e aplicativos de comunicação potencializa o networking, amplia a visibilidade das iniciativas e estimula a formação de comunidades colaborativas capazes de gerar soluções locais

palpáveis e relacionadas ao lócus que eles vivem.

3.1 Divulgação de projetos e impacto social

A divulgação eficiente dos projetos por meio de plataformas digitais aumenta sua visibilidade, atrai potenciais investidores, parceiros e clientes. Segundo Silva e Almeida (2021), "a comunicação digital permite ampliar o impacto das ações sociais, atingindo públicos diversos e fortalecendo a identidade comunitária" (p. 134). Pereira e Costa (2019) destacam que "a produção de conteúdo acessível e a presença constante nas redes sociais são essenciais para consolidar a visibilidade e sustentabilidade dos projetos sociais" (p. 97). Lima e Souza (2022, p. 215) reforçam que "a divulgação digital é uma ferramenta poderosa para ampliar a captação de recursos e parcerias, promovendo maior impacto social".

Apesar das possibilidades, obstáculos como infraestrutura precária, resistência cultural e baixa familiaridade com as ferramentas digitais persistem. Silva e Almeida (2021) sugerem que "as ações de formação e o desenvolvimento de conteúdos devem ser progressivos, levando em conta o contexto cultural e social da comunidade" (p. 138). Santos e Oliveira (2020) recomendam que "seja promovida a inclusão digital como política pública contínua, com suporte técnico e formação de multiplicadores locais" (p. 60). Lima e Souza (2022) enfatizam que "é fundamental fortalecer a governança local para garantir a continuidade dos projetos e o fortalecimento das competências digitais" (p. 216).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que o uso de ferramentas digitais no contexto de projetos de empreendedorismo social em comunidades vulneráveis apresenta um grande potencial para promover inclusão, autonomia e desenvolvimento sustentável. A adoção de estratégias de capacitação digital, aliada à criação de redes de apoio e à divulgação de projetos, facilita a ampliação do impacto social e a sustentabilidade dessas iniciativas. No entanto, ainda há diversos desafios a serem superados, incluindo a infraestrutura tecnológica precária, a resistência

cultural às mudanças e a necessidade de formação contínua para os membros das comunidades. Para que essas ações sejam efetivas, é fundamental investir na adaptação de plataformas e conteúdos às especificidades culturais e sociais de cada território, bem como fortalecer as políticas públicas de inclusão digital.

Este trabalho convida a comunidade científica, ecossistemas de inovação e startups a observarem e explorarem esses caminhos como meios de acesso e transformação social. Ao unir pesquisa aplicada, tecnologia e impacto social, é possível desenvolver soluções escaláveis que respeitem as especificidades culturais e promovam inclusão digital de forma sustentável. O futuro da inovação social depende da capacidade de articular saberes acadêmicos, criatividade empreendedora e compromisso comunitário, convertendo ferramentas digitais em instrumentos de emancipação e desenvolvimento humano.

Além disso, a integração de suporte técnico, formação de multiplicadores locais e parcerias estratégicas são essenciais para garantir a continuidade e o sucesso dessas iniciativas. Portanto, a implementação de projetos digitais de empreendedorismo social requer uma abordagem participativa, contextualizada e sustentável, com ações de suporte e acompanhamento que promovam a autonomia dos envolvidos e potencializam o impacto social no longo prazo.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Davi Montefusco et al. Empreendedorismo social com inclusão digital: o caso Pirambu Digital. **Análise–Revista de Administração da PUCRS**, v. 20, n. 2, 2009.

PEREIRA, A. C.; COSTA, M. S. Redes de apoio e divulgação de projetos de empreendedorismo social em comunidades rurais utilizando mídias digitais. *Revista Brasileira de Inovação e Empreendedorismo*, 7(3), 89-105. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.9876/rbie.v7i3.3344 Acesso em 11 jun 2025

SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, P. R. (2020). Plataformas digitais como ferramentas de capacitação em empreendedorismo social: estudo de caso em comunidades periféricas. *Revista de Educação e Tecnologia*, 15(1), 45-62. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5678/ret.v15i1.0123 Acesso em 11 jul. 2025.

SILVA, K. M.; ALMEIDA, R. (2021). Empreendedorismo social e inclusão digital: estratégias para o desenvolvimento de comunidades rurais. *Revista Brasileira de*

Educação Empreendedora, 8(2), 122-139. 2021. Disponível em https://doi.org/10.1234/rbee.v8 Acesso em 11 jul. 2025

LIMA, T. A., & SOUZA, D. P. Capacitação digital e fortalecimento de empreendedores sociais em territórios vulneráveis. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, 34, 209-217. 2022.

CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA FÍSICA

Gabriella Brito Soares[1]
Otto Henrique Martins da Silva[2]

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar os efeitos e desdobramentos da Revolução Científica não apenas como um marco histórico, mas como um operador simbólico que ainda molda modos de pensar, ensinar e aprender Física. Compreendemos que os discursos escolares frequentemente reproduzem uma ideia de ciência neutra, objetiva e universal, sem abrir espaço para que se questione sua origem, limites ou escolhas epistemológicas (CHALMERS, 1993). Ao apresentar leis e teorias científicas como verdades desprovidas de conflitos e decisões humanas, o ensino tende a silenciar sua dimensão histórica e filosófica (ZIMAN, 1978). A partir disso, o estudo busca repensar o lugar da história da ciência no ensino de Física, lançando um olhar crítico sobre seus fundamentos. O objetivo geral consistiu em analisar como os paradigmas consolidados durante a Revolução Científica ainda se manifestam nas práticas de ensino da Física, especialmente na forma como o currículo enfatiza a abstração e a previsibilidade (KUHN, 2000). Como objetivos específicos, destacam-se: a) contextualizar historicamente o surgimento da ciência moderna e suas rupturas com o pensamento escolástico, processo documentado por Peter Dear (2001); b) discutir, com base em referenciais epistemológicos, os efeitos desse paradigma no ensino contemporâneo — especialmente os limites da objetividade científica, conforme debatido por Giordan (1999) e El-Hani (2006); e c) desenvolver um recurso didático digital que articule ciência, filosofia e história em linguagem acessível, nos moldes defendidos por Mortimer e Machado (2000). A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, de caráter histórico-epistemológico. A metodologia baseou-se na revisão crítica de obras como Jamais Fomos Modernos, de Latour (1994), que desconstrói a ideia de ciência como prática purificada. Utilizamos também Kuhn (2000), Chalmers (1993) e Ghirardi (2007), que evidenciam incertezas e disputas na física moderna. Os resultados foram organizados em três eixos: a) reconstrução histórica da Revolução Científica; b) crítica ao modelo de ensino baseado na abstração; e c) criação de um site didático com seções como História, Conceitos e Obras. Concluímos que repensar a Revolução Científica à luz da filosofia e da epistemologia é um gesto pedagógico.

Palavras-chave: Revolução Científica. Ensino de Física. Epistemologia. Crítica ao Ensino. Material Didático Digital**.**

1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa era em que a ciência é apresentada como incontestável, exata e neutra. Nas salas de aula de Física, conceitos como aceleração, força e

[1]Bolsista PibicJr. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. gabriella.brito@pucpr.edu.br.
[2] Professor. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. otto.silva@pucpr.br.

energia circulam como verdades universais, descoladas das trajetórias humanas que os tornaram possíveis (CHALMERS, 1993, p. 17-23; GIORDAN, 1999, p. 45). Esta pesquisa nasce do desejo de questionar esse modelo de ensino que silencia os contextos e as controvérsias por trás da produção científica. Estudamos Newton, mas raramente nos damos conta de quem era Newton, o que ele pensava sobre o mundo, e que rupturas sua obra provocou. Ensinar ciência como se fosse uma linguagem fechada, alheia à história e à filosofia, significa apagar sua complexidade. Essa representação da ciência como linguagem fechada e universal desconsidera que o conhecimento é, antes de tudo, uma prática situada. Como argumenta Lorraine Daston (2010, p. 82), mesmo os ideais de objetividade científica variam ao longo do tempo, acompanhando mudanças culturais, políticas e tecnológicas. O que se ensina como “neutro” é, muitas vezes, o resultado de decisões históricas carregadas de valores. Sob esse viés, é urgente repensar o modo como esses discursos se cristalizam no currículo escolar e no imaginário pedagógico.

O problema que mobiliza este estudo é justamente esse: compreender as implicações de resgatar a Revolução Científica como um momento de virada epistemológica para repensar o ensino da Física nas escolas de hoje. Mais do que revisar datas ou teorias, a intenção é reconstituir esse período como um ponto de inflexão onde o mundo passou a ser lido matematicamente, e o olhar sobre a natureza passou a ser técnico, previsível, mecanizado. A consolidação de uma ciência matemática não significou apenas o domínio técnico sobre a natureza, mas também a exclusão sistemática de outros modos de saber e pensar. Como aponta Sandra Harding (2006, p. 123), a ciência moderna se constituiu num contexto de exclusão epistêmica, apagando conhecimentos não europeus, não masculinos e não acadêmicos. Portanto, a Revolução Científica não foi neutra, pelo contrário, ela instaurou critérios de autoridade que continuam a operar silenciosamente no campo educativo. Deste modo, é necessário que compreendamos a importância desse processo para que se abra espaço para pensar uma ciência plural, crítica e inclusiva.

O objetivo principal deste trabalho é, portanto, analisar como os marcos da Revolução Científica ainda informam o modo como a Física é ensinada no currículo escolar, propondo, em contrapartida, uma abordagem mais crítica e

situada.Tal análise não se propõe a negar o valor das descobertas científicas, mas a desnaturalizar sua condição. Questionar os marcos da ciência moderna é, ao mesmo tempo, reconhecer sua potência explicativa e seus limites históricos. Como afirmava Canguilhem (2012), a ciência não é uma verdade em si, mas uma produção cultural que constrói sua legitimidade por meio de rupturas, exclusões e reconfigurações. Para isso, a proposta desta pesquisa não se limita apenas à revisão conceitual: ela implicou a elaboração de um site didático digital que articula história da ciência, filosofia e práticas pedagógicas. A construção desse recurso ancora na ideia de que o conhecimento só se torna emancipador quando rompe com seus estigmas e alcança o coletivo de forma democrática. O projeto está inserido no Programa PIBIC Jr. da PUC-PR e é desenvolvido sob orientação do Professor Dr. Otto Henrique Martins da Silva.

2 CIÊNCIA, SILÊNCIO E ENSINO

O ensino da Física, tal como se apresenta na maior parte das escolas, ainda está ancorado em uma racionalidade que valoriza a previsibilidade e a abstração em detrimento do questionamento e da historicidade. As leis, fórmulas e definições circulam como estruturas fechadas, descoladas das experiências humanas, das disputas históricas e das decisões epistemológicas que as tornaram possíveis (CHALMERS, 1993, p. 23-31). Esses conceitos científicos vêm de processos históricos complexos. Eles representam mundos específicos e constroem sujeitos determinados.

A ausência de historicidade e criticidade nas práticas pedagógicas e o silêncio e estrutural que permeia o ensino da ciência, empobrecem o campo da Física e afastam os estudantes do pensamento científico como um processo vivo, humano e complexo. Recuperar os contextos de produção do saber é também uma forma de disputar os sentidos do que se ensina e do que se aprende. Esse silêncio estrutural que paira sobre o ensino de ciências também pode ser compreendido como parte de um projeto de formação funcional, voltado à reprodução e não à reflexão.

3 A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA COMO VIRADA EPISTEMOLÓGICA

A escolha da Revolução Científica como objeto de estudo se dá por seu

lugar fundacional na constituição do pensamento moderno ocidental. Foi nesse período — marcado por figuras como Galileu, Kepler, Descartes e Newton — que a natureza passou a ser pensada em termos matemáticos, como algo mensurável, regular e previsível. O mundo tornou-se objeto de cálculo, e o sujeito tornou-se observador distante. Essa virada não foi apenas técnica: foi simbólica e filosófica. Ela instaurou uma nova racionalidade, que separa mente e corpo, razão e sensibilidade, sujeito e objeto.

Na escola, esse paradigma permanece. O sujeito ideal do ensino de ciências ainda é aquele que opera com fórmulas sem reconhecer a origem das ideias que manipula.(GIORDAN, 1999, p. 44-47). Nesse sentido, revisitar a Revolução Científica é mais do que resgatar um momento histórico — é problematizar o modo como esse momento ancora práticas pedagógicas atuais. Ao reconstruir esse período com um olhar filosófico e epistemológico, buscamos abrir fissuras no modelo tradicional de ensino, permitindo uma aproximação mais crítica, histórica e integrada da ciência. Além disso, essa reconstrução filosófica da Revolução Científica também possibilita questionar a linearidade com que a ciência é apresentada. Em sala de aula, podemos perceber como o progresso científico costuma ser narrado como uma linha contínua de acertos cumulativos — o que Thomas Kuhn (2000) desconstrói ao demonstrar a natureza descontínua e revolucionária das mudanças paradigmáticas. Por isso, inserir essas discussões tanto no ensino de Física quanto em qualquer outra matéria é uma forma de tornar o conhecimento mais vivo, ao mostrar que ele é feito de conflitos, revisões e disputas, e não apenas o que é passado em sala de aula ou conhecido vagamente.

1.3 Objetivos, percurso metodológico e fundamentação teórica

A pesquisa parte do princípio de que o ensino de ciências, para ser formativo, precisa ir além da simples transmissão de conteúdos conceituais. A própria escolha desse tema como foco de estudo impõe a necessidade de uma abordagem teórico-prática que relacione epistemologia, história e educação. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como os paradigmas fundados durante a Revolução Científica ainda moldam, de forma direta ou indireta, o ensino da Física na educação básica. Dentre os objetivos específicos, destacam-

se:

a) compreender o impacto simbólico e epistemológico da Revolução Científica na constituição da ciência moderna;

b) discutir as implicações desses paradigmas para o ensino contemporâneo de Física;

c) propor uma alternativa didática, por meio de um site educativo, que articule história da ciência, filosofia e prática pedagógica.

A metodologia adotada é qualitativa, com viés histórico-filosófico e caráter teórico-prático. Isso inclui revisão bibliográfica interpretativa, análise crítica dos referenciais escolhidos e elaboração de um material didático digital. O referencial principal que utilizamos é Bruno Latour, cuja obra *Jamais Fomos Modernos* (1994) problematiza as dualidades tradicionais da ciência moderna, como natureza/cultura e sujeito/objeto, oferecendo uma via alternativa para compreender a ciência como rede, como produção híbrida. Também dialogamos com Thomas Kuhn, Alan Chalmers e Ghirardi, que enriquecem a discussão sobre rupturas paradigmáticas, construção histórica do saber e limites da objetividade.

A metodologia escolhida se justifica pela própria natureza da pergunta de pesquisa. É preciso não apenas estudar os marcos da Revolução Científica, mas traduzi-los em formas comunicativas capazes de dialogar além do espaço acadêmico, alcançando todo o coletivo. A ciência, tal como se estrutura hoje, ainda carrega marcas de elitização: sua linguagem hermética, seus circuitos restritos de circulação e sua blindagem institucional a tornam inacessível para grande parte da população.

Figura 1 : **Interface inicial do site didático sobre a Revolução Científica**

Fonte: Gabriella Brito Soares(2025).

Relação entre autores e conceitos epistemológicos

Autor	Obra	Contribuição para o projeto
Bruno Latour	Jamais Fomos Modernos	Crítica à separação entre natureza e sociedade
Thomas Kuhn	A Estrutura das Revoluções Científicas	A ciência como mudança de paradigmas
A. Chalmers	O Que é Ciência, Afinal?	Reflexão sobre os limites da ciência moderna

Fonte: Gabriella Brito Soares (2025).

Estrutura do site por seção e objetivo didático

Seção do site	Conteúdo principal	Aplicação didática
História e sociedade	Contexto do século XVII e a crise da escolástica	Introduzir a ciência como construção histórica
Cientistas	Biografias críticas de Galileu, Newton etc.	Trabalhar fontes e trajetórias pessoais na ciência
Conceitos	Termos científicos contextualizados	Aprofundar conceitos do currículo em contexto
Obras	Obras relevantes sobre o tema	Explorar registros que abranjam a história da ciência

Fonte: Gabriella Brito Soares (2025)

4 MATERIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO: PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O processo de desenvolvimento deste projeto revelou, em sua prática, a complexidade de se traduzir conceitos filosóficos densos em uma linguagem didática acessível, sem reduzir sua profundidade teórica (FARIA, 2016, p. 9). O trabalho com a construção do site evidenciou o quanto os conteúdos da Revolução Científica ainda são tratados de forma estanque e descontextualizada nas escolas. A elaboração do material digital foi pensada para romper com essa lógica, propondo uma interface que aproximasse os usuários de um saber histórico, crítico e filosófico. Ao selecionar conteúdos, construir textos, adaptar linguagens e definir a estrutura do site, tornou-se evidente que a mediação pedagógica requer sensibilidade não apenas técnica, mas também política e epistêmica. Ao longo da escrita, buscou-se integrar os referenciais teóricos às práticas de ensino, para que o recurso digital fosse não um complemento, mas uma extensão viva da reflexão proposta por esta pesquisa. Outro elemento

relevante foi o cuidado com a estética e a funcionalidade do site. A escolha da linguagem visual, dos ícones, da disposição das seções e da ordem dos conteúdos foi feita com base em princípios de usabilidade e acessibilidade. O site não é apenas um espaço de leitura, mas também um território de deslocamento: convida o visitante a transitar entre temas, a descobrir relações entre ciência, sociedade e filosofia, e a construir novas interpretações sobre os conceitos físicos que, com frequência, são apresentados de forma mecanizada. O site não foi construído como um manual, mas como um território aberto, onde o estudante é convidado a percorrer a história da ciência com atenção crítica, curiosidade e autonomia. A pesquisa, portanto, rompeu com os limites da leitura teórica e assumiu o desafio de construir uma prática educativa comprometida com a transformação do ensino (SANTOS, 2006, p. 29-30).

4.1 Ciência, Sujeito e Formação: Perspectivas Epistemológicas

O diálogo com os autores da epistemologia contemporânea possibilitou um aprofundamento nas formas de pensar a ciência como prática cultural e histórica. A leitura de Bruno Latour, *Jamais Fomos Modernos*, em especial, proporcionou ferramentas conceituais para desnaturalizar os discursos científicos que ainda circulam na escola como verdades inquestionáveis. A noção de 'híbrido', trazida por Latour, permitiu compreender que não há ciência 'pura', mas redes de produção de saber que misturam natureza, política, tecnologia e subjetividade. Tal percepção rompe com a ideia de uma ciência imune às ideologias, abrindo espaço para que o ensino de Física inclua o debate sobre as condições de produção do conhecimento. Essa perspectiva também desloca o papel do professor. Ao invés de ser apenas transmissor de conteúdos, o educador torna-se mediador de sentidos, alguém que atua no cruzamento entre o saber acadêmico, a realidade social e os projetos de mundo que se constroem na escola (TARDIF, 2014, p. 55-59). O projeto evidenciou o potencial transformador de um ensino que se abre à filosofia e à história. Pensar a Revolução Científica não apenas como acúmulo de descobertas, mas como processo de ruptura e reconstrução simbólica, é uma forma de recuperar o sentido formativo da ciência. Mais do que ensinar o que é uma força ou uma velocidade, trata-se de pensar o que essas categorias representam no modo

como vemos o mundo. Essa mudança de perspectiva fortalece a ideia de que a ciência pode ser também uma linguagem de libertação e não apenas de dominação.

4.2 Organização do site

O site produzido foi estruturado em seções que dialogam com os objetivos do projeto. A seção “História e Sociedade” contextualiza a Revolução Científica no cenário europeu do século XVII, abordando a crise da escolástica, os conflitos religiosos e o surgimento do racionalismo. Em “Cientistas”, os principais nomes do período são apresentados com foco em suas trajetórias intelectuais, dilemas filosóficos e inserção histórica. Já em “conceitos” o foco é nos termos centrais da ciência moderna acompanhados de seus contextos de formulação e os apresentando como frutos de disputas teóricas e rupturas epistemológicas. As obras selecionadas, por sua vez, não só descrevem o tema estudado, mas pensam seu impacto e suas estruturas, fazendo com que o leitor compreenda o modo como a ciência é narrada. Além disso, textos autorais compõem o material, aprofundando as discussões com uma linguagem filosófica e acessível. Portanto, o site é mais do que um produto didático, operando como dispositivo de reflexão e levando o usuário a repensar e questionar outros modos de ensino tanto da ciência quanto das demais matérias do currículo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender como a Revolução Científica funcionou como matriz simbólica e epistemológica da racionalidade moderna e como seus desdobramentos ainda estruturam as formas pelas quais a Física é ensinada na escola. O projeto partiu do pressuposto de que o ensino de ciência precisa ser mais do que técnico: deve ser também crítico, histórico e filosófico. A partir de uma investigação bibliográfica aprofundada e da elaboração de um site como material didático digital, tornou-se possível articular teoria e prática de maneira coerente, ética e criativa. A produção do site não foi uma simples transposição de conteúdos. Ela exigiu uma reconstrução discursiva que

tornasse a ciência compreensível sem perdê-la de vista como construção humana. O recurso final reflete o percurso formativo da pesquisadora, que se propôs a questionar verdades estabelecidas e a propor caminhos para um ensino de Física que gere pertencimento, reflexão e transformação.

Conclui-se que revisitar a Revolução Científica à luz da epistemologia crítica é um gesto político e pedagógico que tem o potencial de ampliar a consciência científica de professores, estudantes e qualquer indivíduo que anseie pelo conhecimento. A ciência, quando bem ensinada, não é apenas ferramenta de explicação — é também linguagem de mundo, possibilidade de reencantamento e crítica da própria modernidade.

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. A abordagem CTS e a formação docente: desafios e possibilidades. ***Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias***, v. 5, n. 2, p. 337–359, 2006.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993. ok.

DEAR, Peter. **Revolutionizing the sciences: European knowledge and its ambitions, 1500–1700**. Princeton: Princeton University Press, 2001.

EL-HANI, Charbel Niño. **A construção do conhecimento científico**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Carolina. Filosofia e educação: o desafio da linguagem acessível. ***Revista Filosofia e Ensino***, v. 17, n. 1, p. 7–23, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/52806. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIORDAN, André. **O conhecimento científico na escola**. São Paulo: Unesp, 1999.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LOPES, Maria Elizabeth Bianconcini; PESSÔA, Cybele R. A.; BAROLLI, Eliane. Ensino de ciências e cidadania: desafios da contemporaneidade. ***Revista Iberoamericana de Educación***, v. 59, p. 1–13, 2012.

LORENZETTI, Lia; DELIZOICOV, Demétrio. O enfoque ciência, tecnologia e sociedade no ensino de ciências: articulando conhecimento, linguagem e valores. ***Ciência & Educação***, v. 7, n. 2, p. 163–178, 2001.

MARTINS, André. O ensino de ciências e a desconexão com a história da ciência. ***Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia***, v. 13, n. 2, p. 163–179, 2020.

MIRANDA, Mateus. Ensino de ciências e epistemologia contemporânea: desafios e possibilidades. ***Revista Investigações em Ensino de Ciências***, v. 26, n. 1, p. 191–213, 2021.

MORAES, Renata; MONTEIRO, Camila. A interface gráfica como mediadora da aprendizagem. ***Revista Educação e Tecnologia***, v. 15, n. 1, p. 101–117, 2017.

MORTIMER, Eduardo; MACHADO, Alexandre. Os diferentes discursos sobre a ciência no ensino. ***Caderno Brasileiro de Ensino de Física***, v. 17, n. 2, p. 155–176, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Érica Aparecida da; TEDESCO, João Pedro. A ciência moderna e a escola: rupturas e permanências no discurso pedagógico. ***Revista Brasileira de Educação em Ciências***, v. 16, n. 3, p. 27–46, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WESTFALL, Richard S. **The construction of modern science: mechanisms and mechanics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

DASTON, Lorraine; GALISON, Peter. **Objectivity.** New York: Zone Books, 2010.

HARDING, Sandra. **Ciência e feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ZIMAN, John. **Reliable knowledge: an exploration of the grounds for belief in science.** Cambridge University Press, 1978.

CANGUILHEM, Georges. **Estudos de História e de Filosofia das Ciências: Concernentes aos Vivos e à Vida.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: CRÍTICA À ILUSÃO EMANCIPADORA

Luciana Rodrigues Ramos[1]

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro[2]

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse[3]

Fabiana Perin da Costa Vassi[4]

RESUMO

A inteligência Artificial (IA) tem sido impulsionada na Educação Básica sob a justificativa de ser uma solução inovadora para antigos problemas educacionais e para se atingir a tão almejada "educação de qualidade". No entanto, para uma análise crítica, é necessário romper com essa narrativa e denunciar os efeitos sociais, políticos e pedagógicos da incorporação acrítica da IA nos sistemas escolares. Este estudo objetiva analisar criticamente o uso da IA na Educação Básica, identificando os interesses que o determinam. Nesse cenário, esta pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão: Mediante a relação social do capital, a Inteligência Artificial na Educação Básica atende a quais interesses? Pretende-se problematizar a disputa em curso na educação pública: se a IA é adotada para servir como instrumento de emancipação dos sujeitos ou se ela reforça a estratificação social existente. Para responder ao problema e atingir o objetivo, recorre-se à pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, sustentada por autores como: Marx (2013), Goulart (2019), Lima Jr. (2014), Fávero e Bechi (2017), Bertolin (2009), dentre outros. Metodologicamente a pesquisa desenvolveu-se por meio de revisão de literatura, com base em estudos recentes que discutem as interseções entre tecnologia, educação e reprodução das desigualdades. Os resultados apontam que a adoção da IA, guiada por interesses de mercado, intensifica processos de alienação, homogeneização curricular e perda da autonomia pedagógica, afastando-se de um projeto educacional comprometido com a formação humana e a justiça social. A aplicação da IA, mediada pela relação capitalista, reforça a estratificação social, a precarização do trabalho docente e a mercantilização do ensino.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Básica. Plataformização. Estratificação Social.

[1] Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR (Unespar), Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED), Luciana.rodrigues4@escola.pr.gov.br.
[2] Doutora em Educação (UFSC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), nalgfavaro@uem.br.
[3] Doutora em Ensino para a Educação em Ciências e Matemática (UEM), Doutoranda em Educação (UEM), Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Paranavaí, coordlilianfavaro@gmail.com.
[4] Graduanda em Biblioteconomia, Centro Universitário Unifatecie (Unifatecie), bia.perin@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica impulsionada pelo capitalismo tem reposicionado a Inteligência Artificial (IA) como um elemento central nas transformações educacionais contemporâneas, especialmente na plataformização que ocorre na Educação Básica. No discurso hegemônico, a IA é apresentada como resposta eficiente aos desafios históricos da educação, prometendo melhorias nos processos escolares. Tavares, Meira e Amaral (2020) alertam que os avanços técnicos associados à IA não podem ser analisados de forma isolada, pois carregam consigo implicações éticas, pedagógicas e sociais que afetam diretamente o sentido e a finalidade da educação.

Sob a perspectiva marxista, a inserção da IA deve ser problematizada como mais um instrumento de controle e reprodução das desigualdades estruturais, intensificando a subordinação da prática educativa à lógica produtivista neoliberal e à valorização do capital. Assim, a necessidade desta pesquisa reside na urgência de denunciar os riscos envolvidos no processo de plataformização e automação da Educação Básica, para o trabalho docente, a gestão escolar e, sobretudo, para a formação do discentes. Nesse cenário esta pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: Mediante a relação social do capital, a inteligência artificial na Educação Básica atende a quais interesses?

A metodologia utilizada consiste em uma revisão de literatura voltada à análise crítica das relações entre tecnologia, educação e reprodução social, envolvendo a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. A proposta é construir uma leitura dialética da inserção da IA na Educação Básica, compreendendo-a como parte de um projeto maior de reconfiguração do papel da escola sob o domínio do capital. Assim, este artigo rejeita a leitura tecnicista e otimista da IA e sustenta que sua expansão, sem mediação crítica e sem ruptura com a lógica mercantil, representa mais uma etapa no aprofundamento da subordinação da educação aos interesses do mercado, em flagrante oposição à perspectiva da formação humana plena e emancipadora.

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

O avanço das tecnologias de IA na atualidade está diretamente ligado ao crescimento constante do chamado *Big Data* (conjunto de dados maior e mais

complexos). A IA em si é um fenômeno contemporâneo que tem recebido atenção significativa em produções acadêmicas e documentos de organizações multilaterais (Unesco, Banco Mundial, OCDE, entre outras), enfatizando a necessidade de abordar questões éticas, incluindo direitos humanos e equidade.

Um estudo conduzido pelo pesquisador norte-americano Daniel Schiff (2021) analisa as estratégias nacionais de 24 países do Norte Global em relação à interconexão entre IA e educação. O estudo revela que a maioria das políticas considera a educação como uma ferramenta para a formação de uma força de trabalho voltada para o desenvolvimento de tecnologias de IA, de modo que "[...] os formuladores de políticas podem não ser capazes de alocar recursos financeiros, regular adequadamente e considerar as implicações éticas da IA na Educação - tanto as positivas quanto as negativas" (Schiff, 2021, p. 34).

É importante estender esse alerta, especialmente para o Sul Global, onde os países historicamente têm sido consumidores desses serviços e tecnologias, muitas vezes em detrimento dos investimentos em ciência e tecnologia. Nichols e Leblanc (2020) entendem que, à medida que o ensino e a aprendizagem se tornam cada vez mais dependentes de aplicações tecnológicas, é imperativo que a pesquisa sobre plataformas seja ampliada para explorar as características das tecnologias educacionais e os desafios que elas apresentam no contexto do letramento digital e da aprendizagem.

Questões como vieses algorítmicos, explicabilidade dos modelos de IA, construção e uso de conjuntos de dados, transparência algorítmica e proteção de segredos comerciais devem ser abordadas, incluindo a necessidade de identificar situações em que o uso da IA deve ser evitado ou proibido. Neste sentido, temos por exemplo o levantamento conduzido pelo *Allen Institute for AI*, divulgado em dezembro, que entrevistou 1.547 adultos americanos e constatou que apenas 16% deles possuíam conhecimentos básicos sobre IA (Decario; Etzioni, 2023).

A expansão da IA no campo educacional, especialmente na Educação Básica, tem sido amplamente promovida como um avanço inevitável, sustentado em promessas de modernização, personalização da aprendizagem e aumento de eficiência. No entanto, essa perspectiva majoritária se ancora em uma visão determinista da tecnologia, na qual os avanços técnico-científicos seriam neutros, autônomos e sempre benéficos, conduzindo o progresso social por si só, de modo a

ocultar os interesses econômicos, políticos e ideológicos que orientam desenvolvimento e a inserção da IA nas escolas.

Sob esse enfoque crítico, o determinismo tecnológico deve ser questionado, pois ignora que as tecnologias não são produtos neutros, mas construções sociais que respondem a interesses específicos. Como argumenta Lima Jr. (2014), ao utilizar o marxismo como referencial para a análise das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, torna-se evidente que a tecnologia, no capitalismo, está subordinada à lógica da acumulação de capital. A IA, portanto, deve ser compreendida como parte da engrenagem que visa à intensificação da extração de mais-valia, seja pela substituição parcial do trabalho docente, seja pelo controle algorítmico das práticas escolares. Marx (2013, p. 495) explica que:

> Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas, ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador, porém somente com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformando num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva. A cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas potências do capital sobre o trabalho, consuma-se [...].

No cenário atual, a plataformização da educação opera como fenômeno no qual as práticas pedagógicas passam a ser mediadas por plataformas digitais empresariais, que controlam os dados dos estudantes e direcionam o conteúdo, frequentemente com pouca ou nenhuma transparência. A educação é vista como um setor a ser reorganizado conforme lógicas empresariais, com forte padronização, extração de dados e concentração de poder por parte de grandes corporações, para a consumação das potências do capital sobre o trabalho.

3 EFEITOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ESTRATIFICAÇÃO, CONTROLE E MERCANTILIZAÇÃO EDUCACIONAL

A aplicação IA na Educação Básica, quando guiada por lógicas mercadológicas e sem o devido embasamento pedagógico, intensifica processos de desumanização e esvaziamento da formação da escola pública. A promessa de inovação no capitalismo se converte, na prática, em instrumento de controle, homogeneização e

intensificação da precarização docente, ocasionando "[...] o roubo de espaço, ar, luz e meios de produção pessoal" (Marx, 2013, p. 498).

Sob a lógica do capital, como nos ensina Marx (2013), as tecnologias não são introduzidas com vistas à emancipação dos sujeitos, mas para aumentar a produtividade e reduzir os custos do trabalho. No contexto educacional, isso se traduz em uma substituição da mediação pedagógica pelo automatismo algorítmico. Plataformas digitais e sistemas baseados em IA, ao assumirem o protagonismo na avaliação, no planejamento de aulas e até no acompanhamento da aprendizagem, retiram do professor sua função intelectual, transformando-o em executor de orientações técnicas produzidas por agentes externos à escola.

Esse movimento é particularmente visível no avanço das chamadas *edtechs* (tecnologias educacionais) e das políticas públicas indutivas, que incentivam a adoção de tecnologias de conglomerados empresariais, por meio de parcerias público-privadas. Como discutem Fávero e Bechi (2017), a crescente dependência dessas soluções revela um caminho deliberado de mercantilização da educação, no qual o conhecimento se converte em mercadoria e a escola em um ambiente de experimentação e coleta de dados voltados para o lucro.

A inserção da IA nas salas de aula vem acompanhada de um discurso de personalização da aprendizagem e democratização do acesso. No entanto, como bem pontua Cupani (2004), tal promessa esconde o caráter ideológico da tecnologia: não se trata apenas de "ferramentas" neutras, mas de aparatos construídos dentro de um projeto técnico-político de dominação.

A escola, ao incorporar tecnologias alheias ao seu controle, passa a operar com base em decisões invisíveis, codificadas em algoritmos, sem espaço para a crítica, o dissenso e a construção coletiva do saber. Sob a lógica do capital, ela também opera como um aparato de controle e vigilância, pois reconfigura as formas de manifestação do poder nas instituições educacionais. Transforma tudo em mercadoria e reduz as relações humanas à lógica do valor, ou seja, a tecnologia está a serviço da regulação comportamental, da padronização de condutas e da intensificação do trabalho.

Inspirado em Marx (2013), pode-se afirmar que a IA, ao entrar na escola, não rompe com a estrutura de dominação do capital, ao contrário, ela a reorganiza tecnologicamente. O que antes era mediado por relações interpessoais, passa a ser captado por sistemas automatizados que monitoram, classificam e avaliam estudantes

e professores em tempo real. Essa forma de vigilância algorítmica, ainda que travestida de “inovação pedagógica”, aprofunda a reificação do sujeito: o docente e o estudante deixam de ser compreendidos como seres históricos em formação e passam a ser tratados como um conjunto de dados a ser modelado segundo métricas pré-estabelecidas.

Um dos efeitos mais perversos dessa lógica é a intensificação da alienação do trabalho docente. O professor perde a função mediadora da prática educativa para tornar-se um mero executor de comandos predefinidos pelas plataformas digitais. As avaliações padronizadas, os currículos automatizados e os relatórios de desempenho gerados por IA reduzem a complexidade da aprendizagem a números, apagando contextos, subjetividades e as múltiplas dimensões do ato de ensinar. Tal processo não se distancia do que já fora anunciado por Marx (2013), que a classe trabalhadora terá um ensino teórico e prático, de modo que sua aprendizagem não o leve para além do necessário para executar o trabalho, ou seja, “sapateiro, não vá além de suas sandálias!”.

Em contextos desiguais como o brasileiro, a maioria das escolas adota uma proposta acrítica em relação à IA, cuja utilização se dá de forma precarizada, com professores malformados e estudantes submetidos a ambientes de controle e vigilância, reforçando desigualdades históricas em nome da “inovação”.

Bertolin (2009) e Barreto (2021) já alertavam para o perigo de se transferir à esfera do mercado a responsabilidade sobre o planejamento educacional, pois a IA atua como um fator de privatização indireta e desloca o foco da formação integral e crítica para a lógica da eficiência, da produtividade e da responsividade ao mercado. Esse processo fragiliza ainda mais a própria ideia de escola como espaço público, garantindo um ensino técnico e reprodutivista. Como bem coloca Lima Jr. (2014), a tecnologia no capitalismo não é apenas meio, mas objetiva colocar a força produtiva diretamente subordinada à lógica da acumulação.

A adoção das tecnologias na educação pública tem ocorrido sem debates acerca das suas implicações sociais, políticas e éticas, por isso a IA tem reforçado a lógica da performatividade, da meritocracia e da competitividade, promovendo uma pedagogia do desempenho voltada para a produtividade e o controle dos corpos. O que se consolida, nesse contexto, é uma “escola-espetáculo”, voltada para a exibição

de resultados quantificáveis e moldada segundo padrões empresariais, em detrimento da busca por uma formação humana integral.

Esse processo está profundamente relacionado com o que Foucault denominou de “sociedade de controle”, mas que, sob a lente marxista, revela-se ainda mais como uma intensificação da exploração. A escola passa a operar segundo os mesmos princípios do chão de fábrica descritos por Marx: tempo cronometrado, metas, eficiência, e cada vez menos espaço para autonomia, criatividade e crítica. Além disso, a escola pública, especialmente nos territórios mais precarizados, se torna um laboratório de experimentação tecnológica de baixo custo (Bertolin, 2009; Fávero; Bechi, 2017). Como consequência, a IA contribui para a reprodução da divisão social do trabalho, naturalizando a ideia de que apenas alguns nasceram para pensar e outros para obedecer a herança direta da lógica burguesa denunciada por Marx.

Esse movimento adentra nas escolas com a plataformização da educação, obrigando-as a adotar sistemas privados, financiados por grandes conglomerados de tecnologia. Tais plataformas não apenas oferecem soluções prontas, mas também extraem massivamente dados dos usuários docentes e discentes, transformando a escola em fonte de informações comerciais. Como destaca Lima Jr. (2014), essa prática se conecta diretamente à lógica da mercantilização, pois converte o processo educativo em mais uma engrenagem para a acumulação de capital.

A análise crítica empreendida neste artigo, a partir da literatura e das categorias marxistas, evidencia que a crescente adoção da IA na Educação Básica, seja via plataformas digitais ou programas específicos, não representa um avanço emancipador, como anunciam os discursos hegemônicos ancorados no tecnodeterminismo. Do ponto de vista estrutural, os resultados da revisão demonstram que a implementação da IA nas políticas educacionais está fortemente vinculada a interesses de mercado.

O discurso da inovação, amplamente promovido por organismos internacionais e por setores empresariais, é instrumentalizado como forma de legitimar a entrada de soluções tecnológicas privadas no interior das escolas públicas. Essa plataformização da educação desloca o foco da formação humana para a lógica do desempenho, da produtividade e da gestão por resultados, coerente com a racionalidade neoliberal.

Essa racionalidade técnica está longe de ser neutra ou desinteressada. Conforme discutido por Goulart (2019), Lima Jr. (2014), Fávero e Bechi (2017) e

Bertolin (2009), a IA, no contexto educacional, atua como mediadora da financeirização e da privatização do ensino, operando não apenas como ferramenta, mas como lógica reguladora do processo educativo. Os grandes conglomerados captam recursos públicos do Estado, o que implica no reordenamento das relações escolares, nas quais os algoritmos passam a ditar ritmos, padrões e expectativas, esvaziando o papel pedagógico do professor e enfraquecendo a mediação humana no processo de aprendizagem.

No plano das consequências concretas, a IA contribui para aprofundar desigualdades educacionais, já históricas. A falsa ideia de neutralidade algorítmica desconsidera o fato de que os dados utilizados para “ensinar” esses sistemas refletem e reproduzem os mesmos vieses e discriminações existentes na sociedade. Como consequência, estudantes de classes populares, negros, indígenas, com deficiência ou pertencentes a grupos vulnerabilizados tendem a ser ainda mais marginalizados em ambientes escolares altamente mediados por sistemas automatizados de avaliação e controle.

Outro resultado fundamental é a constatação do crescente esvaziamento do trabalho docente. Ao serem progressivamente substituídos por plataformas, algoritmos e tutores digitais, os professores deixam de ser agentes de mediação crítica do conhecimento e passam a ser gestores operacionais do ensino. A autonomia pedagógica, que deveria ser um dos pilares da educação humana, é corroída por demandas técnicas, metas de desempenho e protocolos tecnológicos padronizados.

Além disso, a IA tem sido mobilizada como mecanismo de vigilância, transformando a escola em espaço de controle permanente e de coleta massiva de dados. Sistemas de monitoramento de desempenho, plataformas de gestão da aprendizagem e softwares de reconhecimento de padrões são implementados com o argumento de eficiência, mas operam como ferramentas de disciplinamento e normatização, especialmente em escolas públicas periféricas. Essa vigilância, conforme argumenta Marx ao tratar da subsunção do trabalho, constitui uma forma sofisticada de intensificar a exploração e naturalizar desigualdades estruturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma abordagem teórica marxista, é possível realizar uma crítica sistemática ao atual uso da IA na educação, evidenciando como essa tecnologia, longe de representar avanços emancipatórios, tem reforçado a lógica de homogeneização curricular e da reprodução das desigualdades sociais. A promessa de personalização da aprendizagem e modernização do ensino, amplamente difundida por discursos tecnodeterministas, encobre a realidade de um processo profundamente vinculado à lógica do capital e à intensificação da mercantilização da escola pública. Esse processo opera como estratégia de privatização indireta da educação, apropriando-se da estrutura pública para fins de lucro, controle e extração de dados, em detrimento da formação crítica e do fortalecimento do trabalho docente.

Sob a lente marxista, torna-se evidente que a IA, ao invés de inovar, subordina o processo educativo à lógica da acumulação, inserindo-se como nova engrenagem da maquinaria capitalista. Ao reconfigurar o espaço escolar como território de vigilância e performatividade, a IA contribui para aprofundar a precarização do trabalho docente, para neutralizar o currículo e para intensificar as desigualdades estruturais, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

A crítica aqui construída não é um apelo à rejeição pura e simples da tecnologia, mas à necessidade de sua politização. A IA pode e deve ser discutida sob a perspectiva da soberania tecnológica, da justiça social e da valorização do trabalho humano. Para isso, é urgente romper com a lógica da adesão acrítica e promover uma resistência fundamentada em uma concepção de educação como prática humana, centrada na adoção da tecnologia como um apoio. Em tempos de plataformização do ensino e de determinismo tecnológico, defender a educação pública, gratuita e humanizadora é, mais do que nunca, um ato político e um gesto de insurgência contra a barbárie tecnocrática. A escola precisa continuar sendo o espaço da palavra viva e não da obediência aos códigos da máquina.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Democratização do ensino e Educação a Distância: uma falsa promessa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 467-480, maio/ago. 2021.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 191-211, set./dez. 2009.

CUPANI, Alberto. **Tecnociência e hegemonia***:* a construção do consenso tecnocrático*.* Campinas: Autores Associados, 2004.

DECARIO, Nicole; ETZIONI, Oren**.** America needs AI literacy now. *AI2 Blog*, 19 jan. 2023. Disponível em: https://allenai.org/blog/american-needs-ai-literacy-now-141b8cd17a83. Acesso em: 05 jul. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 90-113, jan./abr. 2017. DOI: https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7688.

GOULART, Ítalo Francisco. Tecnologias nas políticas educacionais: discursos e estratégias de privatização da educação pública. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 479-500, maio/ago. 2019.

LIMA JR., Francisco das Chagas de. Marx como referencial para análise da ciência e da tecnologia: desafios para a educação científica. *Alexandria:* **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 87-102, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

NICHOLS, Tom; LEBLANC, David. Artificial intelligence and the future of teaching and learning. **Technology and Education Review**, v. 12, n. 4, p. 50-62, 2020.

SCHIFF, Daniel. National AI strategies and human rights: A review and critique. **Technology in Society**, v. 67, p. 527-563, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101728.

TAVARES, Bruno; MEIRA, Luiz; AMARAL, Patrícia. Inteligência Artificial na educação: riscos e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 46, e224098, 2020.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Letícia dos Santos Rodrigues[1]

Kátia Ethiénne Esteves dos Santos[2]

RESUMO

Este artigo investiga o impacto da Inteligência Artificial (IA) na educação, especialmente em relação à inclusão e à formação de professores. A pesquisa busca entender como a IA reconfigura as práticas pedagógicas e a formação humana, reconhecendo seu potencial para otimizar o ensino e a aprendizagem. O problema central aborda a necessidade de formar educadores para usar a IA de forma eficaz e inclusiva, promovendo práticas equitativas. Nossos objetivos incluem explorar a compreensão e aplicação da IA por educadores no contexto da educação inclusiva, desenvolver propostas de *prompts* para personalização do ensino e programas de formação contínua focados na IA para ambientes de aprendizagem mais inclusivos. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, de natureza qualitativa e intervencionista. Ela envolveu a colaboração entre pesquisadores e 20 participantes (professores, diretores, pedagogos, entre outros) do município de São José dos Pinhais, por meio de uma oficina de formação remota. A coleta de dados utilizou um questionário semiestruturado para levantar percepções sobre o uso da IA na educação inclusiva. O aporte teórico é fundamentado nos pilares da Inteligência Artificial, Educação Inclusiva e Formação de Professores. A IA é vista como uma realidade no setor educacional, contribuindo para o ensino-aprendizagem e avaliação. A inclusão, conforme Peter Mittler, exige a reestruturação das escolas para garantir o acesso a todos os alunos. Para que essa integração aconteça, a formação continuada de professores é essencial, como preconiza a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, visando a qualificação do professor para novas tecnologias e metodologias inclusivas. Os resultados parciais indicam alta satisfação com a formação e um aumento na percepção de preparo dos educadores para usar a IA na educação inclusiva.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Inclusiva. Pesquisa-Ação. Formação de Professores. Tecnologias Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA), desde suas origens na década de 1950, consolidou-se como uma força transformadora em diversos setores da

[1] Graduanda em Pedagogia pela PUCPR. Participa do Programa de Iniciação Científica desenvolvendo pesquisa sobre o uso de IA na Educação Especial, sob orientação da Prof.ª Dra. Katia Ethiénne Esteves dos Santos. Contato: r.santos21@pucpr.edu.br. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1546292101341517.

[2] Professora Pós Doutora em Educação pela PUCPR atua com foco em educação híbrida e educação digital. Graduada em Pedagogia e em Estudos Sociais pela Universidade Santo André, e especialista em Tecnologias Educacionais pela PUCPR. Atua como head de Educação, com experiência de mais de 42 anos, com ênfase em formação docente e educação digital. Contato: katia.esteves@pucpr.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/7680630419858481 .

sociedade, incluindo a educação. Buscando replicar ou aprimorar comportamentos cognitivos humanos como resolução de problemas e aquisição de conhecimento, a IA oferece um vasto potencial para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem e avaliação. Sua inserção no contexto educacional é uma realidade crescente, e a presente pesquisa-ação visa explorar a compreensão e aplicação da IA por educadores, especificamente no que tange à educação inclusiva.

Este estudo justifica-se pela necessidade de formar professores para utilizar a IA como um recurso potencializador, contribuindo para a formação continuada de educadores e promovendo práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes.

A integração da IA na educação inclusiva, em particular, apresenta um horizonte promissor, capaz de superar barreiras e personalizar o aprendizado para estudantes com necessidades educacionais diversas. Ferramentas baseadas em IA podem oferecer desde adaptações de conteúdo e interfaces acessíveis até o monitoramento do progresso individual e a identificação de lacunas de aprendizado, permitindo intervenções pedagógicas mais assertivas.

No entanto, para que esse potencial seja plenamente explorado, é fundamental que os educadores compreendam não apenas as funcionalidades da IA, mas também suas implicações éticas e pedagógicas, garantindo que a tecnologia seja utilizada como um meio para fortalecer a autonomia e a participação de todos os alunos, e não como um substituto para a interação humana essencial ao processo educacional.

1.1 BENEFÍCIOS DA IA PARA A EDUCAÇÃO

A IA já é uma realidade presente e em constante expansão no setor educacional, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e avaliação. A vasta gama de funcionalidades proporcionadas pela IA oferece potencial para transformar a educação brasileira, desde que os

professores sejam devidamente capacitados para utilizá-las. Dentre as principais vantagens da IA na educação, destacam-se:

- **Acesso à Informação:** facilita o acesso e a organização de uma vasta quantidade de dados, aprimorando constantemente as habilidades de pesquisa e análise crítica dos estudantes;
- **Otimização de horários escolares:** permite a análise de dados de rendimento escolar para aprimorar os horários de aula e otimizar o aprendizado. A IA pode personalizar os horários, considerando as necessidades dos alunos, preferências dos professores e a disponibilidade de salas;
- **Personalização do ensino:** atende às necessidades individuais de cada estudante, utilizando aprendizado de máquina para analisar desempenho e estilo de aprendizagem, oferecendo trilhas personalizadas;
- **Estímulo à criatividade:** auxilia na criação de tarefas e atividades que incentivam a criatividade dos alunos, inspirando-os a desenvolver soluções únicas e inovadoras para problemas;
- **Inclusão educacional:** ajuda professores a adaptar conteúdos e métodos de avaliação para alunos com necessidades especiais, tornando a educação mais acessível e garantindo a participação de todos;
- **Feedback instantâneo:** proporciona avaliações imediatas sobre o desempenho dos alunos, permitindo a identificação rápida de lacunas e áreas de melhoria, o que é fundamental para o processo de aprendizagem contínua;
- **Possibilidade de interação com recursos tecnológicos:** permite que os alunos interajam com a tecnologia para tirar dúvidas, pedir sugestões de leitura e fazer perguntas específicas sobre materiais didáticos, aprofundando o engajamento e a compreensão.

Estes benefícios, combinados, podem liberar o educador de tarefas administrativas repetitivas, permitindo um maior foco na mediação pedagógica. Pesquisas, como a do Instituto SEMESP (2023), revelam que 74,8% dos entrevistados concordam com o uso da tecnologia na educação, embora apenas

39,2% dos professores a utilizem constantemente. Atualmente, a IA é amplamente empregada por educadores para gerar conteúdo, organizar aulas e automatizar tarefas administrativas, otimizando o tempo e os recursos.

Para que o Brasil possa colher os frutos dessa revolução tecnológica na educação, é imprescindível investir na formação continuada dos professores, equipando-os com o conhecimento e as habilidades necessárias para integrar a IA de forma eficaz e ética em suas práticas pedagógicas. A lacuna entre a percepção positiva sobre a tecnologia e sua aplicação prática pelos educadores ressalta a urgência de programas de formação que abordem não apenas o "como usar", mas também o "porquê usar" a IA demonstrando seu potencial transformador para uma educação mais equitativa, personalizada e engajadora.

Entende-se que o caminho para uma educação brasileira verdadeiramente impulsionada pela IA passa, inevitavelmente, pela valorização e qualificação do corpo docente, garantindo que a tecnologia seja uma aliada no desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

1.2 DESAFIOS DA IA NA EDUCAÇÃO

Apesar dos notáveis benefícios, a implementação da Inteligência Artificial na educação também apresenta desafios significativos que demandam atenção e estratégias adequadas. Um dos principais é a necessidade premente de formação continuada para professores, conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020. É fundamental que os educadores desenvolvam o letramento digital necessário para integrar a IA de forma eficaz e crítica em suas práticas.

Outros desafios relevantes incluem a criação de programas e ferramentas de IA que sejam verdadeiramente alinhados às demandas pedagógicas específicas; a questão da autoria e do plágio, uma vez que ferramentas de IA generativa podem não citar suas fontes, exigindo discernimento dos usuários; e a potencial diminuição da criatividade e autonomia dos estudantes se a IA não for usada como suporte, mas como substituto do pensamento crítico.

Ademais, é crucial que mais pesquisas sejam desenvolvidas sobre o tema para embasar práticas pedagógicas inovadoras, e que haja um debate contínuo sobre a ética, a transparência no uso de dados e a prevenção de vieses discriminatórios nos algoritmos.

Um benefício adicional, e muitas vezes subestimado, da IA na educação é a capacidade de analisar grandes volumes de dados de desempenho dos alunos para identificar tendências e padrões que seriam imperceptíveis ao olho humano. Essa análise profunda pode revelar, por exemplo, quais metodologias de ensino são mais eficazes para determinados perfis de estudantes, quais conceitos geram mais dificuldades em turmas específicas, ou até mesmo prever o risco de evasão escolar. Com esses insights baseados em dados, as instituições de ensino podem tomar decisões mais informadas sobre currículo, intervenções pedagógicas e alocação de recursos, resultando em um sistema educacional mais eficiente e responsivo às necessidades de todos.

1.3 PONTOS DE ATENÇÃO

A reflexão sobre os impactos da Inteligência Artificial na educação exige um olhar atento para aspectos que, se não gerenciados adequadamente, podem comprometer seus benefícios. É fundamental considerar os seguintes pontos:

- **Dependência excessiva de tecnologia:** O risco de que alunos e professores se tornem excessivamente dependentes das ferramentas de IA prejudicando o desenvolvimento de habilidades autônomas;
- **Informações inverídicas e confiabilidade nos resultados:** A possibilidade de as ferramentas de IA gerarem informações falsas ou enviesadas, exigindo do usuário uma constante verificação e um senso crítico apurado sobre os resultados obtidos;
- **Conhecer como a IA funciona:** A necessidade de educadores e estudantes compreenderem os princípios básicos e os limites da IA para utilizá-la de forma ética e eficaz;

- **Diminuição do senso crítico:** O perigo de que o uso indiscriminado da IA leve à passividade intelectual e à redução da capacidade de análise crítica dos indivíduos;
- **Responsabilidade do uso:** A urgência de discutir quem é o responsável pelos conteúdos gerados pela IA e pelas consequências de seu uso;
- **Ausência de educação midiática:** A lacuna na formação para lidar com a vasta quantidade de informações digitais e discernir entre o que é verdadeiro e relevante;
- **Dilemas éticos:** A constante necessidade de debater as implicações morais do uso da IA, especialmente em relação à privacidade de dados, vieses algorítmicos e o impacto na equidade educacional;

A formação docente não deve focar apenas no domínio técnico das ferramentas, mas também na compreensão de seus limites, potencialidades e implicações éticas e sociais, fomentando um uso crítico e consciente da tecnologia.

Um ponto de atenção crucial, frequentemente negligenciado, é a questão da equidade e do acesso à tecnologia. Embora a IA prometa democratizar o acesso ao conhecimento e personalizar o ensino, sua implementação pode, paradoxalmente, acentuar as desigualdades existentes se não houver políticas públicas robustas que garantam infraestrutura tecnológica adequada e acesso universal para todas as escolas e estudantes, especialmente em regiões mais carentes.

O "fosso digital" pode se aprofundar, criando uma disparidade ainda maior entre aqueles que podem usufruir dos benefícios da IA e aqueles que ficam à margem, limitando o potencial inclusivo que a tecnologia deveria oferecer. Portanto, é fundamental que a expansão da IA na educação seja acompanhada de um compromisso firme com a inclusão digital, assegurando que ninguém seja abandonado nessa transformação.

1.4 IA E A INCLUSÃO

No cenário educacional brasileiro, a inclusão de estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um imperativo legal e pedagógico, respaldado por marcos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012). Essas legislações garantem a acessibilidade, o direito à educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo a plena participação desses estudantes.

A chegada desses alunos ao ensino regular impõe novas e complexas demandas aos educadores, que precisam constantemente adaptar materiais didáticos, estratégias de ensino e metodologias para atender às singularidades de cada indivíduo.

Essa tarefa, muitas vezes, é dificultada pela extensa carga de trabalho dos professores e pela limitação de tempo para a elaboração de atividades adaptadas. Neste contexto, a Inteligência Artificial emerge como um recurso promissor, capaz de oferecer ferramentas para a criação de materiais didáticos personalizados e suportes pedagógicos que auxiliem os professores na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, minimizando as barreiras e maximizando o potencial de aprendizagem de todos os alunos.

No cerne da integração da Inteligência Artificial (IA) no cenário da educação inclusiva brasileira, reside um elemento fundamental: a otimização do tempo do professor. Com a crescente demanda pela adaptação de materiais e estratégias para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme exigem as leis de inclusão, os educadores se veem sobrecarregados.

A IA surge como um aliado estratégico para aliviar essa carga, oferecendo ferramentas que automatizam a personalização de conteúdos e a criação de suportes pedagógicos, liberando o tempo do professor para o que realmente importa: a mediação pedagógica individualizada e o acompanhamento próximo de cada aluno. Essa libertação do tempo operacional permite que o educador se dedique de forma mais eficaz às necessidades complexas e multifacetadas da

sala de aula inclusiva, transformando o potencial da IA em uma ferramenta prática para uma educação mais equitativa e eficiente.

2 TEORIAS QUE SUSTENTAM O ESTUDO

A presente pesquisa se insere no contexto das transformações educacionais impulsionadas pela Inteligência Artificial (IA), compreendendo-a não apenas como um avanço tecnológico, mas como um elemento “reconfigurador” das práticas pedagógicas e da formação humana. A IA, em sua essência, busca replicar ou aprimorar capacidades cognitivas humanas, oferecendo um vasto potencial para a personalização e otimização do processo de ensino-aprendizagem. Esta fundamentação teórica se estrutura em eixos que convergem para a compreensão do papel da IA em uma educação inclusiva, contextualizando sua relação com a acessibilidade, o ensino personalizado, as ferramentas digitais, a metodologia de pesquisa e a necessidade de treinamento contínuo dos educadores.

No contexto educacional, a Inteligência Artificial deixou de ser uma promessa para se tornar uma realidade em constante expansão. Ferramentas e programas baseados em IA oferecem um vasto leque de possibilidades para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Mello, Neto e Costa (2024, p. 22) enfatizam essa transição ao afirmarem que:

"[...] a Inteligência Artificial já é uma realidade na área educacional. A utilização de programas computacionais que utilizam a inteligência artificial pode contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos alunos, inclusive na questão da avaliação da aprendizagem". Essa perspectiva reforça o potencial da IA não apenas para otimizar a instrução e a personalização do aprendizado, mas também para revolucionar a forma como avaliamos o progresso dos alunos, oferecendo dados mais precisos e feedback instantâneo. A integração da IA pode, assim, impulsionar a eficiência e a eficácia das práticas pedagógicas.

Contudo, a aplicação dessas inovações tecnológicas no ambiente educacional deve estar intrinsecamente alinhada aos princípios da Educação Inclusiva.

A inclusão, conforme Peter Mittler, (2003, p. 25), "envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola". Essa visão abrangente da inclusão destaca que não basta apenas a presença do aluno com necessidades específicas, mas sim a transformação do sistema educacional para acolher e promover o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, a IA pode atuar como um facilitador, adaptando conteúdos, metodologias e avaliações às diversas necessidades de aprendizagem, desde que seu uso seja planejado e implementado com o objetivo primordial de ampliar o acesso e a participação de cada estudante.

Para que os educadores possam navegar por esse cenário complexo e integrar as potencialidades da IA aos preceitos da educação inclusiva, a Formação de Professores, tanto inicial quanto continuada, é um pilar essencial para a qualidade da educação e para a capacidade dos educadores em responder aos desafios contemporâneos. No Brasil, a relevância dessa formação é reconhecida e normatizada, sendo vista como intrínseca à profissionalização docente. De acordo com o Art. 4º da Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 27 de outubro de 2020:

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Esse entendimento oficial ressalta que a formação docente não se encerra na graduação, mas é um processo contínuo que visa qualificar o professor para as complexidades de sua atuação, incluindo a adaptação a novas tecnologias e metodologias, como as emergentes na área da inteligência artificial e da educação inclusiva.".

Nesse contexto de avanço tecnológico e exigência por uma educação mais inclusiva, surge a necessidade de ferramentas que apoiem o professor em suas práticas diárias. Entende-se que a Inteligência Artificial Generativa (IAG)

ganha destaque, especialmente pela sua capacidade de criar conteúdos originais e personalizados. Ferramentas de IAG podem auxiliar na elaboração de materiais didáticos adaptados, sugestões de atividades diferenciadas e até mesmo na criação de cenários de aprendizagem simulados que atendam às necessidades específicas de alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa capacidade de gerar soluções sob medida alivia a carga de trabalho do educador e, mais importante, potencializa a oferta de uma educação verdadeiramente individualizada e acessível, fortalecendo o papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado para todos.

2 PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, abordagem metodológica de natureza qualitativa e intervencionista. Conforme Thiollent (2022), a pesquisa-ação envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes na identificação de problemas e na implementação de soluções práticas, visando à transformação da realidade investigada. Essa metodologia se alinha aos objetivos do estudo ao proporcionar a intervenção direta por meio de uma oficina de formação, seguida da análise de suas implicações.

Os participantes da pesquisa foram 20 servidores do município de São José dos Pinhais, entre Professores regentes do Ensino Fundamental, professores AEE, Agente administrativo, Diretoras, Pedagogas e Profissionais de Apoio Escolar (PAE). A coleta de dados foi realizada de forma remota, utilizando recursos tecnológicos para o engajamento dos professores.

Para a coleta de dados, empregou-se um questionário semiestruturado elaborado no *Google Forms*. Este instrumento buscou levantar as percepções dos professores sobre o uso da Inteligência Artificial na educação, suas familiaridades com as ferramentas e suas necessidades em relação à adaptação de atividades para alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados coletados foram predominantemente qualitativos,

complementados por informações quantitativas sobre a utilização e percepção inicial dos professores.

A pesquisa-ação foi desenvolvida em três etapas principais:

1) Levantamento e planejamento: compreendeu a revisão bibliográfica sobre IA, educação inclusiva e formação de professores. Paralelamente, foram elaborados e validados os *prompts* de IA para personalização das estratégias de ensino, levando em consideração necessidades e preferências de aprendizagem de estudantes com laudos específicos.
2) Intervenção e coleta de dados: nesta fase, foi implementada uma oficina de formação para os professores, com o tema "Inteligência Artificial na Educação: uma prática inclusiva". Durante a oficina, foram apresentadas e exploradas ferramentas de IA, com foco na sua aplicação para a criação de atividades educacionais adaptadas. O questionário no *Google Forms* foi aplicado para coletar as percepções dos participantes.
3) Análise e resultados preliminares: os dados coletados por meio do questionário foram analisados qualitativamente, identificando-se as principais percepções, desafios e sugestões dos professores sobre o uso da IA para a inclusão. Esta análise permitiu avaliar a eficácia da oficina e direcionar as próximas ações do projeto.

As considerações éticas foram rigorosamente seguidas. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sua participação voluntária e a proteção de sua identidade e dados, que foram anonimizados.

Dessa forma, a presente pesquisa-ação, ao combinar a intervenção prática com a análise das percepções dos educadores, oferece uma contribuição relevante para o campo da educação inclusiva e da formação continuada. Os resultados obtidos, mesmo que preliminares, apontam para a importância de formar os professores não apenas no uso técnico da IA, mas também na

compreensão de seu potencial transformador para a personalização do ensino e a superação de barreiras educacionais. Além disso, a metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios e das oportunidades que surgem na interseção entre a tecnologia e a inclusão, pavimentando o caminho para o desenvolvimento de futuras estratégias e políticas que busquem integrar a IA de maneira ética e eficaz para o benefício de todos os estudantes.

Após a realização da oficina de formação "Inteligência Artificial na Educação: uma prática inclusiva", foram coletados dados para avaliar o impacto da intervenção e a percepção dos educadores. Os resultados parciais indicam um *feedback* positivo em relação à formação, com alguns profissionais procurando a pesquisadora para auxiliar na elaboração de *prompts* e questionar sobre outras funcionalidades da tecnologia, demonstrando engajamento e interesse prático.

A seguir, apresentam-se os resultados coletados por meio do questionário, que abordaram a familiaridade dos participantes com a IA, seu uso cotidiano e a percepção sobre a formação oferecida:

Familiaridade com ferramentas de IA: antes da formação, a familiaridade dos participantes com as ferramentas de IA era predominantemente básica ou inexistente. Os dados revelam que 33,3% dos participantes não possuíam nenhuma familiaridade, e outros 33,3% classificavam sua familiaridade como básica. Uma parcela menor possuía familiaridade intermediária (22,2%) ou avançada (11,1%).

Utilização cotidiana de ferramentas de IA: Apesar da familiaridade inicial limitada, a maioria dos participantes (66,7%) já utilizava alguma ferramenta de IA em seu dia a dia, enquanto 33,3% ainda não faziam uso dessas tecnologias.

Atendimento das expectativas da formação: a formação demonstrou alta relevância e eficácia para os participantes, onde 100% dos educadores afirmaram que a formação oferecida sobre IA e Inclusão atendeu às suas expectativas.

Percepção de preparo para uso da IA: Houve uma percepção unânime de maior preparo após a oficina: 100% dos participantes se sentiram mais preparados para utilizar a IA em suas práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva.

Esses dados quantitativos são corroborados pelos comentários dos educadores, que reforçam a aplicabilidade e o valor percebido da formação:

"*Achei superinteressante o que foi apresentado e super aplicável.*" (Participante 4)

"*A formação foi bem válida para ampliar nossas possibilidades de trabalho em sala.*" (Participante 6)

"*Achei incrível e utilizarei ainda mais*!" (Participante 10)

Os resultados preliminares sugerem que a oficina foi eficaz em aumentar a percepção de preparo dos educadores para o uso da IA na educação inclusiva, além de demonstrar um interesse crescente na aplicação prática dessas ferramentas. A familiaridade inicial com a IA, mesmo que limitada para uma parcela, não impediu o reconhecimento do potencial da tecnologia após a formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa-ação, com seu foco na interface entre a Inteligência Artificial e a educação inclusiva, buscou analisar o papel do letramento digital e da IA na educação para a preparação dos indivíduos para a sociedade do século XXI, com ênfase na inclusão. Ao longo do desenvolvimento, os objetivos específicos relacionados ao desenvolvimento de propostas de *prompts* para uso da IA que pudessem personalizar as estratégias de ensino para estudantes, levando em consideração suas necessidades e preferências de aprendizagem, de acordo com seus laudos e o desenvolvimento de programas de formação contínua para professores, com foco na utilização de ferramentas de IA para criar ambientes de

aprendizagem mais inclusivos e personalizado foram parcialmente alcançados, refletindo a dinâmica de um relatório preliminar.

Os resultados parciais obtidos a partir da oficina de formação revelaram que a maioria dos professores participantes expressou alta satisfação com a formação oferecida e um aumento significativo na percepção de preparo para utilizar a IA em suas práticas pedagógicas para a educação inclusiva. Observou-se, ainda, um interesse em aplicar as ferramentas de IA na elaboração de materiais adaptados e no apoio à diversidade. Esses achados sugerem que há um terreno fértil para a implementação da IA como ferramenta de apoio à inclusão, desde que acompanhada de formação adequada.

A contribuição deste estudo, mesmo em sua fase parcial, reside em destacar a importância da formação continuada de professores para o uso ético e pedagógico da IA, especialmente no contexto da educação inclusiva. A pesquisa aponta para o potencial da IA em otimizar o tempo dos educadores e oferecer recursos personalizados, promovendo práticas mais equitativas e eficientes.

É importante reconhecer que este estudo apresenta limitações inerentes à sua fase parcial, como o número de participantes na oficina, e o período de observação, o que impede generalizações amplas neste momento. Não obstante, os *insights* gerados servem como um valioso ponto de partida.

Para pesquisas futuras, sugere-se: "a aplicação e o acompanhamento das atividades adaptadas geradas por IA em sala de aula" e, "a expansão da formação para um grupo maior de educadores". Tais investigações poderão consolidar as evidências sobre o impacto da IA na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no contexto brasileiro.

Em suma, os resultados preliminares desta pesquisa-ação são encorajadores e reforçam a premissa de que a Inteligência Artificial possui um vasto potencial para revolucionar a educação inclusiva no Brasil, mas que esse potencial está intrinsecamente ligado à formação dos educadores. A disposição

dos professores em explorar e aplicar as ferramentas de IA, somada à percepção unânime de que a formação os preparou para esse novo cenário, indica um caminho promissor. Embora as limitações do estudo parcial sugiram cautela nas generalizações, os dados apontam para a necessidade urgente de programas de formação continuada que capacitem os professores a usarem a IA de forma ética e eficaz, transformando a tecnologia em uma aliada poderosa na construção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 207, p. 78, 28 out. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/176981-resolucao-cne-cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-1/file. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 1-2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. . Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 2015, n. 127, p. 1, 7 jul. 2015.

MITTLER, Peter**. Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEMESP**.** *Seminário de Tecnologia Educacional 2023*. São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/eventos/seminario-de-tecnologia-educacional-2023/. Acesso em: 23 jun. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2022.

CURTA O CAMPUS: PROTAGONISMO DISCENTE NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A DIVULGAÇÃO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Andréia Ambrósio-Accordi[1]

Iury de Almeida Accordi[2]

Wendy Braga Ramos[3]

Carina dos Santos Viegas[4]

Rafaela da Silva Zilio[5]

RESUMO

O projeto Curta o Campus tem como objeto o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na promoção institucional de um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), visando ampliar sua visibilidade e atrair estudantes de escolas públicas. O problema de pesquisa que norteia o trabalho diz respeito à dificuldade de comunicação e aproximação entre o campus e seu público-alvo, em um município marcado por distâncias geográficas e desigualdades sociais. O objetivo geral é produzir materiais de divulgação por meio das TDIC, promovendo o protagonismo discente e fortalecendo a identidade institucional. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, configurando-se como um relato de experiência em andamento, com base em práticas colaborativas entre bolsistas, voluntários e servidores. As ações desenvolvidas incluem a criação de vídeos, cards digitais, podcasts, apresentações interativas e cobertura audiovisual de eventos institucionais. As ferramentas utilizadas vão de plataformas como Canva Pro e Adobe Creative Cloud a recursos de Inteligência Artificial Generativa (IAG), como ChatGPT e SciSpace, aplicados no apoio à escrita acadêmica. O aporte teórico fundamenta-se em autores que discutem o papel das TDIC, o protagonismo estudantil, a aprendizagem criativa e a formação integral. Entre os principais resultados parciais, destacam-se a criação de perfil oficial no Instagram, a produção de podcasts, o engajamento dos estudantes em todas as etapas do processo midiático e o fortalecimento do letramento digital. A iniciativa também se destaca pela preocupação com acessibilidade, incorporando legendas, tradução em Libras e audiodescrição. O projeto evidencia que o uso criativo e pedagógico das TDIC, aliado ao protagonismo discente, é uma estratégia eficaz para democratizar a informação e reforçar a identidade do Campus.

Palavras-chave: Inclusão digital. Redes sociais, sociedade e cultura digital. Tecnologias digitais na educação.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Informática na Educação, IFRS Campus Viamão, andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[2] Doutor em Ciências, IFRS Campus Viamão, iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[3] Estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, wendybragaramos@gmail.com.
[4] Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, carinadossantosv@gmail.com.
[5] Estudante do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, rafazilio12@gmail.com.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instituído pela Lei nº 11.892/2008, tem como missão ofertar educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos aptos a enfrentar desigualdades sociais, culturais e econômicas (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2018; História do IFRS, 2022). Em consonância com essa missão, cada campus deve desenvolver estratégias de aproximação com seu público-alvo, composto majoritariamente por estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, historicamente à margem das políticas de formação para o trabalho (Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2018).

Nesse contexto, o projeto Curta o Campus surge como uma proposta de promoção institucional, com o objetivo de ampliar a visibilidade do campus e incentivar o acesso de estudantes da rede pública aos cursos técnicos e superiores oferecidos.

A iniciativa é baseada no uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como instrumentos educativos e comunicacionais, explorando seu potencial para a produção e divulgação de materiais como vídeos, cards e apresentações interativas. As TDIC representam, conforme Kenski (2007), uma convergência de mídias que amplia as possibilidades de comunicação, aprendizagem e construção do conhecimento. Para Anjos e Silva (2018), constituem ciberespaços que favorecem a interação e o compartilhamento de informações em escala global.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto ancora-se nos princípios da Aprendizagem Criativa (Resnick, 2017), que valoriza a experimentação, a autoria e o protagonismo discente. A produção de conteúdos digitais proporciona o desenvolvimento de competências como pensamento crítico e resolução de problemas (Accordi et al., 2022), além de promover o letramento midiático e digital.

A proposta dialoga ainda com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a Competência Geral nº 5, que enfatiza o uso crítico, significativo e ético das tecnologias digitais (Ministério da Educação, 2018). Ao envolver estudantes como protagonistas na produção midiática, o projeto também atende ao perfil dos chamados “nativos digitais” (Prensky, 2001).

O projeto tem como objetivo geral produzir materiais de divulgação institucional por meio de TDIC, promovendo o protagonismo discente e contribuindo para a democratização do acesso à educação pública e gratuita. Entre os objetivos específicos, destacam-se: elaborar conteúdos sobre os cursos técnicos e superiores ofertados, ampliar a divulgação dos processos seletivos em mídias digitais e valorizar as ações de ensino, pesquisa, extensão e vida acadêmica por meio de produções audiovisuais.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

As ações são conduzidas por estudantes bolsistas e voluntários do Ensino Médio Técnico, com orientação de servidores e apoio de núcleos institucionais (NAPNE, NEPGS, NEABI e NAC). O planejamento é contínuo e alinhado ao calendário acadêmico e a eventos de interesse do público-alvo, garantindo regularidade na produção de conteúdos e proporcionando experiências concretas de comunicação institucional.

O percurso metodológico organiza-se em duas frentes principais: (1) produção de materiais sobre os cursos e a vida acadêmica e (2) registro e cobertura de eventos institucionais. Os estudantes assumem diferentes funções nas etapas de planejamento, roteirização, gravação, edição e publicação de vídeos, apresentações digitais e postagens para redes sociais. Os conteúdos são desenvolvidos com ferramentas digitais pagas (Canva Pro, Adobe Creative Cloud, PowerPoint) e gratuitas (ChatGPT, YouTube), com atenção à acessibilidade e ao Desenho Universal, conforme diretrizes de Salton, DallAgnoll e Turcatti (2017).

Além das mídias produzidas, o projeto incorporou o uso de Inteligência Artificial Generativa no processo de escrita deste artigo. O ChatGPT foi utilizado como apoio à redação e organização textual, enquanto o SciSpace auxiliou na busca de referencial teórico, sempre com validação prévia dos conteúdos pelos autores.

3 RESULTADOS E DICUSSÓES

Ao longo de 2025, o projeto Curta o Campus tem promovido a participação ativa dos estudantes por meio de práticas formativas ancoradas no uso das TDIC, com previsão de continuidade até dezembro.

3.1 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE DIVULGAÇÃO DOS CURSOS E DA VIDA ACADÊMICA

Uma das principais metas do projeto é ampliar a presença institucional nas mídias digitais. Para isso, foi criado, em abril, o perfil oficial no Instagram (@curtaocampus) (Figura 1), que até junho de 2025 já havia realizado 23 publicações e quatro reels, alcançando 148 seguidores, com a meta de atingir mil até setembro. Os conteúdos compartilhados incluem vídeos curtos, cards informativos e carrosséis de imagens.

Figura 1 – Print do perfil do Instagram do Curta o Campus em 15 de junho de 2025 (esquerda) e QR Code de acesso ao perfil (direita).

Fonte: Os autores (2025)

Além disso, foi elaborada uma apresentação digital no Canva Pro, utilizada em visitas a escolas públicas, com o objetivo de divulgar os cursos e ações do campus (Figura 2). Também se iniciou a produção do podcast IFCast, cujo primeiro episódio, gravado em junho, trata de temas como o programa Partiu IF e será lançado em plataformas gratuitas como Spotify, Google Podcasts e no canal do projeto no YouTube (Figura 3).

Outro destaque é a criação de identidades visuais e camisetas para projetos como Plataformas Adaptativas, Cientistas do Futuro, IFCast e o próprio Curta o Campus, utilizando Canva Pro e Adobe Creative Cloud, financiadas com recursos institucionais (Figura 4). Tais ações reforçam a autoria e o letramento digital dos estudantes. Conforme Martins e Correia Neto (2022), a divulgação

deve estar integrada a propostas pedagógicas que valorizem a formação integral e interdisciplinar.

Figura 2 – Print da capa da apresentação digital, produzida no Canva, e utilizada nas visitas de divulgação em escolas públicas do município.

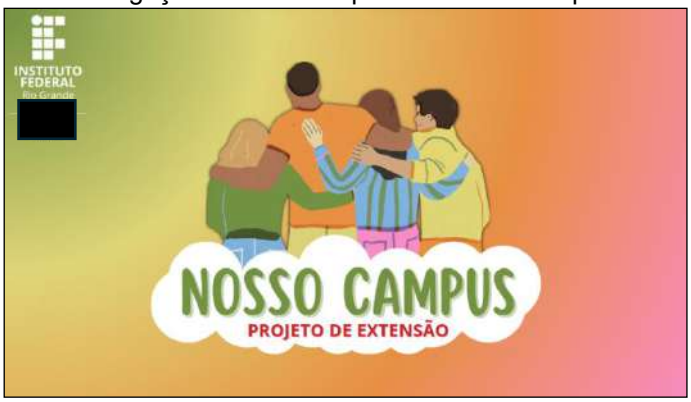

Fonte: Os autores (2025)

Figura 3 – Prints de telas do IF Cast, que está sendo produzido sobre o Programa Partiu IF.

Fonte: Os autores (2025)

O protagonismo discente também favorece uma comunicação mais alinhada à linguagem dos adolescentes. A equipe planeja as postagens com base em hábitos de engajamento, priorizando os dias úteis, quando ocorre maior viralização nas redes sociais. Segundo Suárez-Álvarez, Jiménez e López (2023), 69% das postagens virais ocorrem entre segunda e sexta-feira, sendo os vídeos o formato de maior alcance.

Figura 4 – Logo do projeto Plataformas Adaptativas e design de camisetas dos projetos IF Cast, Curta o Campus e Cientistas do Futuro (acima da esquerda para a direita, em sentido horário).

Fonte: Os autores (2025)

3.2 REGISTRO E COBERTURA DE EVENTOS INSTITUCIONAIS

Os estudantes também realizam o registro audiovisual de eventos e ações promovidas pelos núcleos institucionais, como o Dia Nacional da Mulher, o Dia Mundial de Conscientização do Autismo e o mês de lutas dos povos originários, organizados respectivamente pelo NEPGS, NAPNE e NEABI (Figura 5).

Figura 5 – Print do Instagram das publicações das atividades referentes ao mês de lutas dos povos originários, Dia Mundial de Conscientização do Autismo e Dia Nacional da Mulher (acima da esquerda para a direita, em sentido horário)

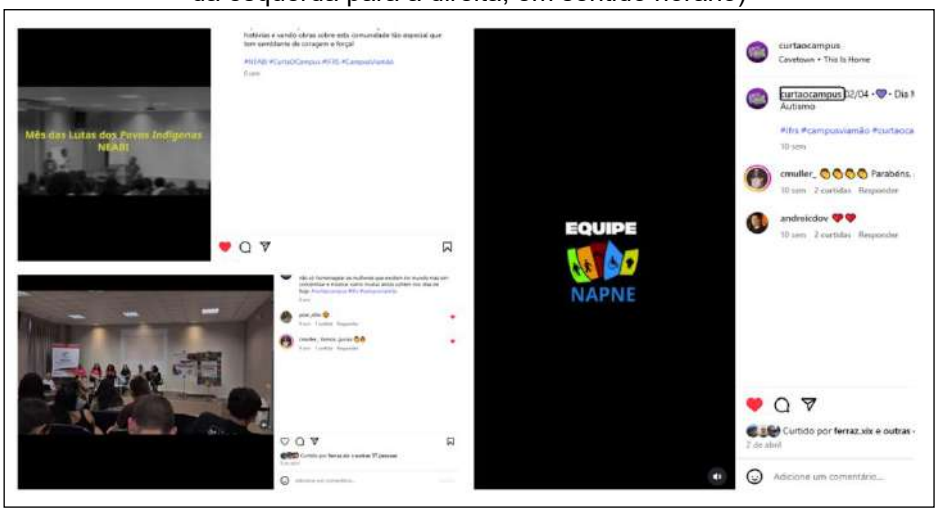

Fonte: Os autores (2025)

Além disso, a equipe produziu conteúdos sobre projetos como Cientistas do Futuro, LABIC, Nosso Campus e o programa Partiu IF (Figura 6), bem como

sobre atividades pedagógicas e culturais, como saídas técnicas, sábado letivo com atividades integrativas (Figura 7) e a divulgação da Festa Julina, organizada pelo Núcleo de Arte e Cultura (Figura 8).

Figura 6 – Prints do Instagram, com conteúdo publicado sobre os projetos Cientistas do Futuro, Laboratório de Iniciação Científica (LABIC), Nosso Campus e o Programa Partiu IF (acima à esquerda, em sentido horário)

Fonte: Os autores (2025)

Figura 7 – Prints do Instagram de atividades realizadas pelo Campus: sábado letivo com atividades integrativas (esquerda) e saída técnica realizada por duas turmas do Ensino Médio Integrado (direita)

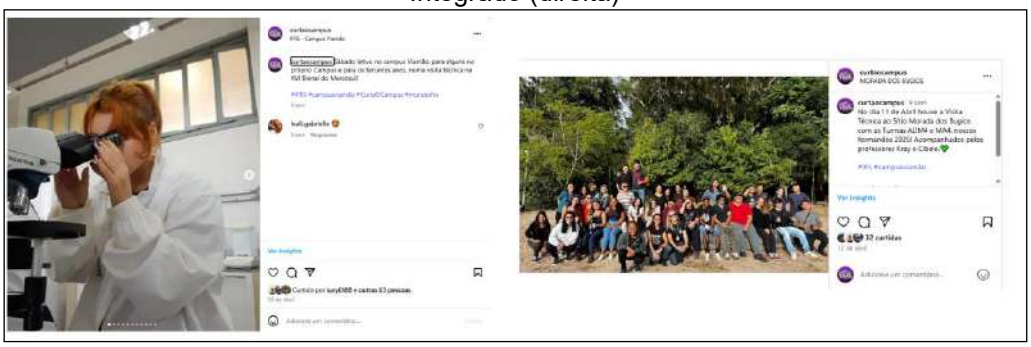

Fonte: Os autores (2025)

Para Marques *et al*. (2024), a criação de vídeos por estudantes promove aprendizagem ativa, pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de trabalho em equipe, contribuindo para uma formação integral e inclusiva.

Por fim, o projeto demonstra constante preocupação com acessibilidade. Os vídeos já contam com legendas e estão sendo adaptados com tradução em Libras e, futuramente, audiodescrição, em conformidade com o Manual Institucional de Acessibilidade em Documentos Digitais (Salton; Dall Agnol; Turcatti, 2017).

Figura 8 – Card produzido para a divulgação da Festa Julina do Campus Viamão

Fonte: Os autores (2025)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais do projeto Curta o Campus, em execução ao longo de 2025, demonstram que a iniciativa está conseguindo ampliar a visibilidade do Campus Viamão do IFRS, utilizando as TDIC como ferramentas estratégicas para a promoção institucional e o fortalecimento do protagonismo discente.

A produção de materiais de divulgação dos cursos e da vida acadêmica do campus tem alcançado ou irá alcançar o público-alvo por meio de múltiplas mídias, como Instagram, YouTube, podcasts e apresentações digitais. Os estudantes envolvidos têm protagonizado todas as etapas do processo comunicacional, desde a concepção de roteiros até a edição e a publicação dos materiais, evidenciando avanços concretos no desenvolvimento do letramento digital, da autoria e da autonomia na utilização de tecnologias educacionais.

No que diz respeito ao registro e à cobertura de eventos institucionais, o projeto tem se destacado pelo engajamento dos discentes na documentação de ações acadêmicas e culturais, dando visibilidade a projetos, atividades e eventos que integram o cotidiano do campus. Essa atuação tem contribuído para reforçar o vínculo entre a instituição e a comunidade externa, além de valorizar as ações dos núcleos institucionais (NAC, NAPNE, NEABI e NEPGS).

Outro aspecto relevante é o cuidado com a acessibilidade dos materiais produzidos, refletindo o compromisso com uma comunicação inclusiva. A equipe

vem incorporando gradualmente recursos como legendas, tradução em Libras e estratégias de comunicação visual acessível, em alinhamento com as diretrizes institucionais. Adicionalmente, a experiência de utilizar ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, como o ChatGPT e o SciSpace, no processo de elaboração deste artigo, reforça a capacidade do projeto de integrar inovações tecnológicas não apenas na produção midiática, mas também nas práticas de sistematização e disseminação do conhecimento.

Embora o projeto ainda esteja em andamento e com encerramento previsto para dezembro de 2025, os resultados já alcançados apontam para a consolidação de uma cultura de comunicação institucional protagonizada pelos estudantes. Como próximos passos, a equipe pretende intensificar as ações de formação interna, ampliar o alcance das publicações e finalizar os materiais planejados, como os vídeos institucionais de cada curso técnico e superior.

A experiência vivenciada até o momento reafirma que o uso criativo e pedagógico das TDIC, aliado ao protagonismo discente, constitui uma estratégia eficaz para a democratização da informação e para o fortalecimento da identidade institucional do IFRS Campus Viamão.

REFERÊNCIAS

ACCORDI, A. M. A. S.; GARCIA, R. S.; BERTAGNOLLI, S.; SCHMITT, M. A. R. A abordagem pedagógica da aprendizagem criativa: relato de experiências conduzidas de uma oficina. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. e5924, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n1.a5924. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5924. Acesso em: 15 junho 2025.

ANJOS, A.M.; SILVA, G .E. G. **Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 15 junho 2025.

HISTÓRIA DO IFRS. **História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves: IFRS, 2022 Disponível em: https://ifrs.edu.br/institucional/teste/. Acesso em: 15 jun 2025).

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**: PDI IFRS. Bento Gonçalves: IFRS, 2018.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação, Papirus, Campinas, 2007.

MARQUES, V. B. R. Produção de vídeos estudantis: uma abordagem pedagógica alinhada às teorias de multiletramento e neurociência. **Revista FT**, v. 28, n. 137, 2024. DOI: 10.69849/revistaft/ar10202408181106.

MARTINS, R. A. P.; CORREIA NETO, S. J. As tecnologias digitais educacionais nos Institutos Federais de Educação: um pilar à formação integral. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 1, 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n12022p117-133. Disponível em: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n12022p117-133. Acesso em: 27 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades". Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades. Acesso em: 15 jun. 2025.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants Part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RESNICK, M. **Lifelong Kindergarten**: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. Cambridge: MIT Press, 2017.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. **Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Bento Gonçalves: IFRS, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1prnE3MJfTsxARpWR2cOLbWmtK3x6aLNt. Acessado em: 15 jun. 2025.

SUÁREZ-ÁLVAREZ, R.; GARCÍA JIMÉNEZ, A.; AYALA LÓPEZ, M. C. L. Instagrammers adolescentes: creación, hiperexposición de las chicas y participación de la audiencia. **Ámbitos**, n. 63, p. 131–151, 2024. DOI: 10.12795/ambitos.2024.i65.07.

TRILHA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA: RECURSO PEDAGÓGICO PARA A POPULARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Victória Vilela Nogaroto[1]

Fábio Inácio Pereira[2]

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades para o ensino, tornando essencial a adoção de metodologias inovadoras que aumentem o engajamento e a aprendizagem ativa dos estudantes. Este estudo desenvolveu uma trilha de aprendizagem gamificada, inspirada nas contribuições teóricas de autores, como Karl M. Kapp (2012) e, no contexto brasileiro, de pesquisadores que investigam o uso de estratégias gamificadas na formação docente e na educação básica (Machado et al., 2023 ; Orlandi, 2018; Magalhães Júnior, 2023). A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, baseou-se na revisão da literatura e na análise de experiências educacionais que utilizam essas estratégias, além da construção e validação do modelo de trilha de aprendizagem gamificada, considerando critérios pedagógicos e tecnológicos. A fundamentação foi construída com base em autores que discutem a aprendizagem por meio da experiência (Dewey, 1976), a relação entre jogos e engajamento (Kapp, 2012), a popularização científica (Piccoli; Panizzon, 2021) e os efeitos da gamificação no ensino superior (Khaldi et al., 2023). Os resultados demonstraram que essa abordagem contribui para o aumento do interesse dos estudantes por temas científicos e tecnológicos, incentivando a autonomia e a participação ativa no processo educativo. A trilha desenvolvida fornece orientações práticas para os professores aplicarem as metodologias ativas de aprendizagem em sala de aula, possibilitando uma implementação de forma intencional e estruturada. Conclui-se que a gamificação, quando integrada a metodologias ativas, é uma ferramenta eficaz para transformar o ensino, tornando-o mais envolvente e interativo, e que o suporte e capacitação adequada aos educadores é essencial para garantir sua aplicação bem-sucedida e a promoção de uma aprendizagem significativa. Entretanto, a formação continuada de professores e a adequação dos recursos tecnológicos às realidades institucionais podem impactar a implementação.

Palavras-chave: 1. Divulgação Científica; 2. Gamificação; 3. Metodologias Ativas; 4. Aprendizagem; 5 Ciência.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido impactado por transformações impulsionadas pelos avanços nos campos científico, tecnológico e comunicacional. Tais mudanças são constantes e nem sempre representam melhorias imediatas no processo educacional, especialmente quando o ensino formal apresenta dificuldades em acompanhar esse ritmo. A

[1] Estudante, PUCPR e victoria.nogaroto@pucpr.edu.br.
[2] Professor, PUCPR e fabio.inacio@pucpr.br.

popularização da internet e das ferramentas digitais expandiu o acesso à informação e às formas de aprendizagem, exigindo uma reconfiguração das práticas educacionais. Nesse novo cenário, surgem demandas urgentes: formar cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar em um mundo em constante mudança e cada vez mais conectado.

No entanto, no contexto educacional brasileiro, essas transformações enfrentam obstáculos históricos e estruturais. A precariedade da infraestrutura nas instituições de ensino, especialmente nas redes públicas, compromete o uso de tecnologias digitais e limita a implementação de metodologias pedagógicas inovadoras. A ausência de conectividade, a falta de equipamentos adequados, laboratórios desatualizados e ambientes físicos pouco adaptáveis tornam inviável a concretização de avanços significativos em muitas escolas. Além disso, é necessário manter uma postura crítica diante do processo de plataformização da educação, que, em alguns estados como o Paraná, tem revelado pontos de atenção, como a padronização excessiva, a vigilância digital e a precarização das relações de trabalho docente. Uma visão cautelosa e analítica sobre esse movimento é fundamental para evitar que soluções tecnológicas reforcem desigualdades em vez de superá-las.

Essas limitações estruturais também influenciam diretamente a resistência à adoção de novas tecnologias. Muitas vezes, essa resistência não é apenas uma questão de atitude, mas decorre do desconhecimento técnico, do receio diante de mudanças metodológicas profundas ou da ausência de formação adequada. A tecnologia, quando não acompanhada de suporte e capacitação, deixa de ser uma aliada pedagógica e passa a representar mais uma fonte de insegurança para os educadores. Soma-se a isso a defasagem na formação inicial e continuada dos professores, dificultando a incorporação de práticas contemporâneas de ensino, como as metodologias ativas.

Apesar de políticas públicas como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular indicarem a necessidade de promover a cultura digital, investir na formação docente e desenvolver competências alinhadas ao século XXI, a distância entre essas diretrizes e a realidade das escolas brasileiras permanece grande. A ausência de apoio técnico, de tempo institucional destinado à formação e de condições concretas para a

experimentação pedagógica gera um ciclo de estagnação que mantém o professor isolado e sem incentivos para inovar.

Diante desse cenário, as tecnologias educacionais despontam como ferramentas promissoras para aproximar o ensino das novas gerações. A gamificação, em especial, destaca-se por aplicar elementos característicos dos jogos em contextos não lúdicos, favorecendo o engajamento, a motivação e a aprendizagem ativa. No entanto, sua presença na formação de professores ainda é incipiente. Assim, este estudo propõe o desenvolvimento de um recurso didático-metodológico gamificado para apoiar a formação docente, incentivando o protagonismo dos professores, a adoção de metodologias ativas e a popularização do conhecimento científico e tecnológico. Trata-se de uma proposta concreta e aplicável frente aos desafios da educação brasileira contemporânea.

2 MATERIAIS E MÉTODO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e aplicada, com o objetivo de desenvolver uma trilha de aprendizagem gamificada como recurso pedagógico voltado à popularização do conhecimento científico e tecnológico. O processo metodológico foi dividido em três etapas principais: revisão sistemática da literatura, desenvolvimento do produto educacional e implementação da trilha em ambiente digital, utilizando a plataforma Notion. Todo o percurso foi estruturado de modo a garantir reprodutibilidade, permitindo que educadores e pesquisadores possam adaptar e aplicar a proposta em outros contextos.

A revisão sistemática da literatura, realizada entre agosto e novembro de 2024, buscou identificar estudos relevantes sobre gamificação, metodologias ativas, trilhas de aprendizagem, ensino de STEAM e popularização da ciência. Foram utilizadas as bases de dados Scielo, Google Scholar e Periódicos da CAPES, com critérios de seleção que priorizavam evidências empíricas e propostas aplicáveis à educação formal ou não formal. Entre os autores destacados estão Piccoli e Panizzon (2021), Khaldi et al. (2023), Magalhães Júnior e Batista (2023), Orlandi et al. (2018) e Machado et al. (2023), cujas contribuições embasaram conceitualmente a construção da trilha gamificada.

Na segunda etapa, foi desenvolvido o produto educacional: uma trilha digital organizada com foco na acessibilidade, interdisciplinaridade e estímulo à aprendizagem ativa. A estrutura incluiu elementos de jogos, como pontos de experiência, moedas virtuais, desafios progressivos e uma narrativa envolvente. O design foi fundamentado nas teorias do flow, de Mihaly Csikszentmihalyi (2008); da aprendizagem significativa, de David Ausubel (2003); e do storytelling educacional, com base em James Paul Gee (2007), garantindo equilíbrio entre engajamento e conteúdo pedagógico.

A trilha foi dividida em três seções: Painel do Jogador, com o progresso individual do professor; Painel de Missões, com atividades sequenciais e desafios interdisciplinares; e Aba de Recursos, com materiais complementares e informações úteis sobre eventos científicos. Cada etapa foi planejada para promover a autonomia docente e facilitar a incorporação de metodologias ativas de maneira prática e contextualizada.

Por fim, a implementação da trilha no Notion permitiu a integração de diferentes recursos digitais em uma plataforma acessível e personalizável. O sistema incluiu níveis, pontos de experiência, moedas e feedback visual, promovendo uma experiência gamificada completa. Todas as decisões metodológicas e registros foram documentados em um portfólio, tornando o projeto replicável e adaptável. Dessa forma, a trilha de aprendizagem gamificada configura-se como uma proposta concreta e viável para a inovação educacional e a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico no Brasil.

3 RESULTADOS

A pesquisa para a criação da plataforma “Trilha de Aprendizagem Gamificada” foi concluída seguindo o cronograma e os objetivos propostos. A plataforma foi desenvolvida no Notion, uma ferramenta digital de produtividade que permite a criação de ambientes interativos, integrando bases de dados, painéis personalizados, registros de progresso e recursos multimídia em uma única interface.

O objetivo principal da Trilha de Aprendizagem Gamificada é oferecer aos professores um ambiente formativo gamificado, no qual possam

desenvolver competências relacionadas à aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, por meio de missões interdisciplinares inspiradas na abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Essas missões foram estruturadas de forma flexível, permitindo que os professores as adaptem ao conteúdo de suas disciplinas. A plataforma também inclui funcionalidades que tornam o aprendizado mais dinâmico, como níveis de progressão, pontuações e recompensas virtuais.

Essa proposta dialoga diretamente com as ideias de Dewey (1976), que defende uma educação baseada na experiência contínua e na interação entre o aluno e o conteúdo aprendido, colocando o estudante como protagonista do seu aprendizado por meio das práticas pedagógicas. Essa compreensão é consistente com o conceito de aprendizagem significativa defendido por Kapp (2012), no qual discutiu extensivamente a gamificação, como uma forma não apenas de melhorar a comunicação, mas também de reter e aplicar conhecimentos, por meio da ludicidade e combinação de elementos do jogo.

Logo na página inicial da trilha, os docentes encontram um painel com instruções claras e acessíveis sobre como utilizar o template. O guia apresenta seis etapas principais que orientam o usuário desde a duplicação do modelo até o acompanhamento do progresso e a consulta de materiais complementares. Essa organização inicial visa garantir a autonomia do professor durante a experiência de aprendizagem

A trilha é composta por 30 missões, divididas em três níveis de progressão (Iniciante, Intermediário e Avançado), conforme a evolução do jogador. A classificação do nível do jogador é determinada pela seguinte fórmula:

if(toNumber(prop("#Level")) <= 0, "✨ Iniciante", if(toNumber(prop("#Level")) <= 1, "🚩 Intermediário", "🗝️ Avançado"))

A lógica de progressão utiliza um sistema de XP (pontos de experiência), moedas virtuais e porcentagem de avanço. Cada professor assume o papel de “jogador” em sua jornada de formação, com um painel visual que exibe seu nível atual, XP acumulado, saldo de moedas e percentual de progresso. Esse sistema de feedback contínuo reforça o engajamento e favorece o acompanhamento do desenvolvimento formativo. A Figura 1 ilustra o Painel do

Jogador.

Figura 1 - Painel do Jogador (docente) da Trilha de Aprendizagem Gamificada

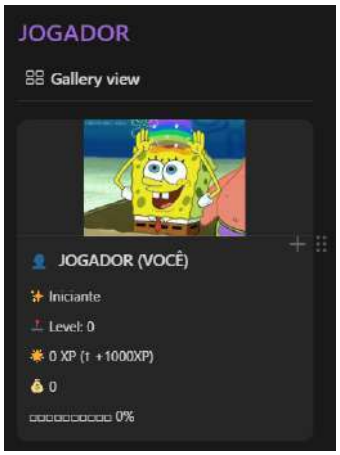

Fonte: Os autores, 2025.

Outro recurso essencial é o Painel de Missões (Figura 2), onde as atividades são organizadas de maneira gamificada. Cada missão está categorizada por área do conhecimento (por meio de tags coloridas), apresenta data sugerida, nível de dificuldade (mínimo, médio ou máximo) e um sistema de checklist para controle de realização. Além disso, é possível filtrar as missões por semana, por área ou por status de realização.

Figura 2 - Painel de Missões da Trilha de Aprendizagem Gamificada

Fonte: Os autores, 2025.

Cada missão apresenta uma estrutura detalhada com os seguintes componentes: título, área STEAM, Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) relacionado, habilidade cognitiva trabalhada, objetivo pedagógico,

passos para realização e sugestões de ferramentas digitais e recursos multimídia. A Figura 3 mostra um exemplo de missão gamificada intitulada "Expresso Hogwarts: Explorando Curiosidades com um Quiz Interativo", destinada ao ensino de Ciências com base em química.

Figura 3 - Detalhamento da missão a ser realizada pelo professor

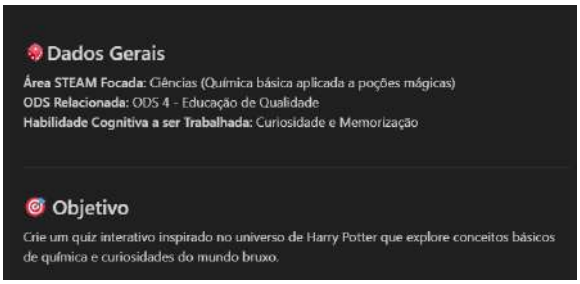

Fonte: Os autores, 2025.

A atividade consiste na criação de um quiz interativo que relacione fenômenos químicos a elementos fictícios do mundo bruxo. O professor pode abordar reações químicas, propriedades de ácidos e bases, ligações químicas e mudanças de estado físico, conectando esses conceitos à Poção Polissuco, ao pH dos ingredientes mágicos e à formação de névoas encantadas.

Outros recursos essenciais da plataforma estão concentrados na Aba de Recursos, que reúne um calendário interativo para auxiliar na organização das atividades ao longo do tempo; um glossário de conceitos-chave, com explicações sobre os principais termos abordados nas missões; e sugestões de materiais complementares, como livros didáticos, vídeos explicativos, trilhas sonoras temáticas e ferramentas digitais, que podem ser utilizados pelos professores para ampliar as possibilidades metodológicas. Além disso, a aba inclui um mapeamento de feiras científicas e eventos educacionais nacionais, conectando o percurso formativo a oportunidades reais de socialização científica e valorização dos projetos escolares.

Durante o desenvolvimento da plataforma, a revisão da literatura foi essencial para embasar pedagogicamente cada decisão. Autores como Kapp (2012) e Khaldi et al. (2023) reforçaram o impacto positivo da gamificação sobre o engajamento e a retenção do conhecimento. Magalhães Júnior e Batista (2023) ofereceram diretrizes metodológicas para a construção de produtos educacionais, enquanto Orlandi et al. (2018) e Machado et al. (2023)

ajudaram a moldar uma abordagem multimodal e aplicável à realidade brasileira. A organização da trilha e de suas funcionalidades reflete essa fundamentação, aliando inovação e aplicabilidade.

Em síntese, os resultados da pesquisa demonstram que a Trilha de Aprendizagem Gamificada tem o potencial de um produto educacional completo, acessível e replicável. Com estrutura clara, conteúdo interdisciplinar e forte apoio pedagógico, a plataforma oferece aos professores uma oportunidade concreta de vivenciar metodologias ativas de maneira prática, personalizada e significativa, contribuindo diretamente para a promoção do conhecimento científico e tecnológico no contexto educacional brasileiro.

4 DISCUSSÃO

A trilha de aprendizagem gamificada desenvolvida neste estudo alcançou seus objetivos principais: incentivar o uso de metodologias ativas por professores e popularizar o conhecimento científico e tecnológico por meio da gamificação. Composta por 30 missões organizadas de forma progressiva, a trilha proporciona um percurso prático, reflexivo e motivador, promovendo o protagonismo docente e alinhando estratégias lúdicas a propostas pedagógicas inovadoras.

Os resultados obtidos dialogam com estudos anteriores, como os de Karl Kapp (2012) e Orlandi et al. (2018), ao reforçarem o valor dos desafios graduais e do uso de plataformas digitais para uma aprendizagem significativa. Além disso, aproximam-se das reflexões de Khaldi et al. (2023) e Machado et al. (2023), ao oferecer uma estrutura concreta que orienta a aplicação prática da gamificação no cotidiano escolar, indo além da simples introdução teórica.

Apesar dos avanços, é importante reconhecer limitações, especialmente a ausência de testes empíricos com professores em sala de aula, o que impede, por ora, uma análise aprofundada sobre sua eficácia real. Também se destaca a necessidade de adaptações para diferentes contextos, considerando desigualdades no acesso à internet, à tecnologia e à formação docente. A proposta de versões híbridas ou offline surge como alternativa para ampliar seu alcance.

Assim, a trilha representa uma inovação promissora, mas que requer

continuidade em termos de pesquisa e implementação. Estudos futuros poderão explorar a percepção dos professores, testar diferentes formatos e integrar novos recursos, fortalecendo a proposta como uma resposta viável aos desafios contemporâneos da educação científica e tecnológica no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um recurso didático-metodológico inovador: uma Trilha de Aprendizagem Gamificada voltada à disseminação do conhecimento científico e tecnológico e ao apoio à formação docente com foco em metodologias ativas. A trilha foi composta por 30 missões organizadas em níveis progressivos (iniciante, intermediário e avançado) e estruturada para promover uma jornada motivadora e centrada no protagonismo do professor.

A partir da análise do contexto educacional brasileiro e da revisão da literatura, identificou-se uma lacuna na capacitação prática de docentes quanto ao uso da gamificação em sala de aula. A trilha proposta responde a essa demanda ao unir elementos dos jogos com objetivos pedagógicos claros, promovendo engajamento, criatividade e pensamento crítico. O recurso foi planejado para ser acessível e adaptável a diferentes realidades educacionais, com base em fundamentos sólidos sobre educação científica, gamificação e metodologias ativas.

Embora o modelo tenha avançado conceitualmente, a principal limitação do estudo é a ausência de validação empírica com professores em contextos reais, o que impede a análise direta de seus impactos na prática pedagógica. Ainda assim, a proposta apresenta alto potencial de replicação e pode inspirar outras iniciativas em diferentes áreas e níveis de ensino.

Dessa forma, o estudo oferece não apenas uma proposta inovadora, mas também um ponto de partida promissor para a transformação das práticas educacionais por meio da gamificação e da valorização do papel do professor como agente de mudança.

REFERÊNCIAS

Ausubel, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow**: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 2008.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KHALDI, A.; BOUZIDI, R.; NADER, F. Gamification of e-learning in higher education: A systematic literature review. **Smart Learning Environments**, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z. Acesso em: 02 set. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023. ISBN 978-65-258-1379-03. DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.790232604.

MACHADO, Alex Pereira; ROSTAS, Guilherme Ribeiro; CABREIRA, Tauã Milech. Gamificação na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática do Cenário Nacional. **Curso de Licenciatura em Computação, Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul Campus Pelotas) – Pelotas, RS – Brasil.** Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/26708/26527 Acesso em: 16 nov. 2024.

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta et al. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios,** n. 70, 2018. DOI: 10.5195/biblios.2018.447. Disponível em: http://biblios.pitt.edu/. Acesso em: 27 set. 2024.

SPEGUEN DE QUADROS PICCOLI, M.; PANIZZON, M. A popularização do conhecimento como forma de interação entre a academia e a sociedade. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** [S. l.], v. 17, n. 37, p. 1–22, 2021. DOI: 10.21713/rbpg.v17i37.1735. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1735. Acesso em: 10 ago. 2024.

ESCOLHA O APOCALIPSE: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA COM BASE EM NARRATIVAS DE FIM DO MUNDO

Iury de Almeida Accordi[1]

Andréia Ambrósio-Accordi [2]

Marina Santos de Souza[3]

Marina Toffoli Santos [4]

Raíssa Perdomo Lopes dos Santos[5]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise de 225 produções midiáticas de ficção científica apocalíptica com o objetivo de construir um guia temático para seu uso educacional na abordagem de conceitos científicos. A pesquisa classificou as obras segundo graus de apocalipse, tipologias narrativas e áreas do conhecimento, buscando compreender como essas narrativas podem contribuir para a formação crítica e interdisciplinar dos estudantes. Os resultados indicam que a maioria das obras retrata o colapso da civilização com sobrevivência humana, explorando temas como pandemias, crises ambientais, ameaças tecnológicas e desintegração social. A análise histórica evidencia um crescimento significativo desse tipo de produção nas últimas duas décadas, influenciado por contextos de instabilidade global e pelo avanço das plataformas digitais. As áreas do conhecimento mais associadas às obras incluem ciências biológicas, psicologia, tecnologia, ciências da terra e ambientais. A articulação entre esses campos e os cenários apocalípticos revela o potencial das obras para promover a reflexão sobre questões científicas, sociais e éticas contemporâneas. Como produto da pesquisa, foi elaborado um guia didático que organiza as produções por grau de apocalipse, tipologia e áreas do saber, oferecendo suporte a educadores interessados em utilizar a ficção científica como recurso pedagógico. O estudo conclui que as narrativas apocalípticas, ao extrapolarem limites disciplinares e estimularem a imaginação, constituem ferramentas relevantes para o ensino de ciências, ética e sustentabilidade na educação básica e superior.

Palavras-chave: Ficção científica apocalíptica. Alfabetização científica. Educação interdisciplinar.

[1] Doutor em Ciências, IFRS Campus Viamão, iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[2] Doutoranda em Informática na Educação, IFRS Campus Viamão, andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[3] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, marinasantosdesouza532@gmail.com.
[4] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, marinatoffolisantos@gmail.com.
[5] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, raissa270208@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de apocalipse, originária do termo grego apokálypsis, significando “revelação” ou “descoberta”, evoluiu historicamente para representar eventos catastróficos de grande escala — frequentemente associados ao colapso da humanidade, da civilização ou do próprio planeta (Apocalipse, 2012; Veschi, 2020). Ao longo da história, esse imaginário do fim dos tempos tem sido explorado por diferentes culturas, religiões e, mais recentemente, pela mídia de massa por meio da ficção científica, que dramatiza potenciais cenários de destruição com base em teorias e especulações científicas, ou pseudocientíficas.

Com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e o protagonismo da cultura pop no cotidiano dos jovens, as representações midiáticas do apocalipse — por meio de filmes, séries e animações — tornaram-se ferramentas acessíveis e potentes para a abordagem de temas complexos no ensino das Ciências da Natureza. Essas obras têm potencial para mobilizar conceitos científicos diversos, como mutações genéticas, pandemias, desequilíbrios ecológicos, colapsos climáticos, inteligência artificial e energia nuclear, entre outros.

Nesse cenário, a proposta deste trabalho se ancora na abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), que valoriza a contextualização do conhecimento científico e a problematização das relações entre ciência, desenvolvimento tecnológico, impactos ambientais e implicações sociais. Ao articular conteúdos científicos com questões reais e com o imaginário popular, essa perspectiva favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da alfabetização científica e da tomada de decisões responsáveis, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A ficção científica, por sua vez, contribui com esse movimento ao dramatizar dilemas éticos, sociais e ambientais que emergem de avanços científicos e tecnológicos, projetando possíveis futuros distópicos ou alternativos. Como apontam Colombo (2018) e Bessa e Galieta (2022), esse gênero literário e audiovisual pode ser explorado como estratégia pedagógica para promover o

letramento científico em uma perspectiva interdisciplinar e crítica. Ainda, Jordan *et al*. (2018) destacam que produções de ficção científica não apenas inspiram inovação tecnológica, mas também funcionam como instrumentos reflexivos sobre os rumos da ciência e seu papel na sociedade.

A pergunta central que orienta esta pesquisa é: como obras de ficção apocalíptica podem ser organizadas e utilizadas de forma sistemática para apoiar o ensino de conceitos científicos e temas CTSA na educação básica? Parte-se da hipótese de que essas obras, ao dramatizarem futuros possíveis baseados em conhecimentos científicos, oferecem oportunidades ricas para contextualizar o ensino de Ciências, promover o engajamento dos estudantes e fomentar o pensamento crítico.

Partindo dessas premissas, este artigo propõe analisar obras midiáticas (séries e filmes) que abordam temáticas apocalípticas com o objetivo de apoiar professores na abordagem de conceitos científicos e questões sociotécnicas no ensino de Ciências da Natureza. Como objetivos específicos, propõe-se identificar; categorizar as obras conforme suas tipologias e fundamentos científicos e mapear os conceitos científicos presentes nas narrativas; e (iii) propor sugestões de uso pedagógico dessas obras em contextos formais e não formais de ensino.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza aplicada, com o objetivo de analisar obras midiáticas (séries e filmes) que abordam temáticas apocalípticas. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, voltada à observação, classificação e interpretação sistemática das características dessas obras, com foco nos conceitos científicos nelas presentes (Gil, 2008).

Adota-se uma abordagem qualitativa, valorizando a interpretação contextual e a complexidade do fenômeno investigado (Silva; Menezes; 2001).

A metodologia fundamenta-se na análise documental (Gil, 2008), utilizando um corpus de 225 produções midiáticas (filmes e séries) de ficção apocalíptica, tratadas como documentos culturais que expressam visões sobre

ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

2.1. IDENTIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS OBRAS

As produções foram classificadas com base em seis eixos analíticos:

- ano de produção (lançamento do filme ou primeira temporada da série);
- grau de apocalipse (adaptado de Asimov, 1982), com cinco graus de severidade: colapso universal (1º grau); colapso solar (2º grau); colapso da Terra (3º grau); colapso da vida na terra (4º grau); colapso civilizacional (5º grau);
- tipologia apocalíptica, considerando o tipo de ameaça catastrófica (ex.: pandemia, colapso ambiental, ameaça alienígena);
- tema, classe temporal e vetor causal, identificados nas narrativas.

Este processo contou com o apoio de Inteligências Artificiais Generativas (IAG), como ChatGPT, Microsoft Copilot e Perplexity AI, empregadas como assistentes analíticos para sintetizar sinopses, identificar padrões narrativos, cruzar dados e sugerir classificações.

2.2. MAPEAMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Cada obra foi analisada para identificar os conceitos científicos mobilizados em sua narrativa, incluindo temas de física, química, biologia, ecologia, astronomia, geociências, biotecnologia, virologia, entre outros. Também foram observadas representações da ciência, dos cientistas e das implicações éticas, sociais e ambientais das tecnologias representadas.

As IAG também colaboraram nessa etapa, auxiliando na identificação de conteúdo implícito, sugerindo conexões com os componentes curriculares de Ciências da Natureza e organizando os dados de forma sistemática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontradas 225 obras de ficção científica apocalíptica, entre os anos de 1953 e 2025. Analisando as produções por década de lançamento, a Figura 1 evidencia o crescimento contínuo dessas obras a partir dos anos 2000,

com um pico na década de 2010. A queda nos anos 2020 se explica pelo fato de a década ainda estar em andamento.

Figura 1 – Crescimento das obras midiáticas de ficção apocalíptica desde a década de 1950, com um crescimento exponencial a partir da década de 1990.

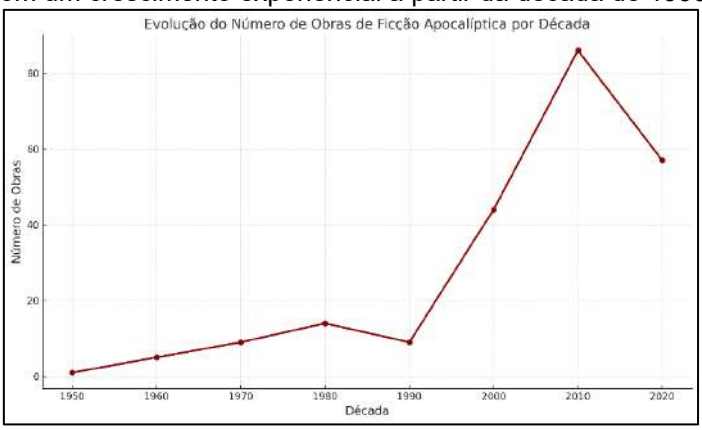

Fonte: os autores (2025).

Nota-se que a produção de ficção apocalíptica vem crescendo exponencialmente a partir da década de 1990, com tendência a manter o crescimento, já que a década de 2020 ainda está na metade e, proporcionalmente, já ultrapassou a década anterior em número de obras.

O crescimento exponencial da produção de ficção apocalíptica desde os anos 1990 pode ser compreendido como resultado de múltiplas dinâmicas socioculturais e históricas. De um lado, esse aumento está relacionado à intensificação das evidências científicas sobre as mudanças climáticas, à maior ocorrência de eventos extremos e ao avanço da consciência sobre o Antropoceno — elementos que conferem urgência às narrativas de colapso ecológico, na qual ciência e imaginação se entrelaçam para explorar ameaças existenciais (Essefi, 2021). Por outro lado, crises globais recentes, como a pandemia da COVID-19, reativaram temas ligados ao fanatismo religioso, ao colapso do capitalismo e ao medo da desordem sanitária e social (Atasoy; Horan, 2022).

Além disso, a expansão das plataformas de streaming e o avanço tecnológico na produção audiovisual contribuíram para a popularização e diversificação dessas narrativas. Segundo Hamonic (2017), os filmes apocalípticos cumprem funções importantes, como ajudar os espectadores a compreenderem o mundo, elaborar crises, criticar sistemas sociais e transmitir

mensagens de alerta ou esperança (o que os torna especialmente atraentes em tempos de incerteza e instabilidade).

O Quadro 1 apresenta a distribuição percentual das obras analisadas por grau de apocalipse.

Quadro 1 – Título do quadro

Grau	Quantidade	Porcentagem (%)
1º	11	4,9
2º	7	3,1
3º	7	3,1
4º	21	9,3
5º	179	79,6

Fonte: os autores (2025)

A maioria das obras apocalípticas analisadas concentra-se no 5º grau, que representa o colapso civilizacional com sobrevivência humana em condições precárias. Esse cenário é o mais frequente (79,6%) e reflete o interesse da ficção contemporânea em explorar crises climáticas, tecnológicas, políticas e sociais. O 4º grau (9,3%) aborda a extinção da humanidade com a preservação do planeta, sendo associado a pandemias e eventos seletivos. Já os graus 1, 2 e 3 (11,1% somados), que envolvem catástrofes cósmicas e a destruição total da Terra ou do universo, são raros, possivelmente por dificultarem a continuidade narrativa e o desenvolvimento de personagens sobreviventes.

O Quadro 2 apresenta as 12 tipologias de eventos apocalípticos encontradas nas obras analisadas. Cada obra podia ser classificada em até duas tipologias diferentes. As tipologias revelam que a ficção apocalíptica não se limita a catástrofes físicas, mas funciona como espelho dos medos sociais e culturais de cada época. Nesse sentido, há predominância de temas que se cruzam com ciência, política e ética. Os dados também indicam uma diversificação crescente das ameaças, com tipologias mais sofisticadas como paradoxos temporais e colapsos sistêmicos.

O colapso social, tipologia mais comum, evidencia a centralidade da crítica à instabilidade política, desigualdade, autoritarismo e desintegração de normas sociais e reflete medos contemporâneos sobre o fim da coesão social, como visto em distopias e cenários pós-democráticos. Já a pandemia, segunda tipologia mais presente, e provavelmente intensificada por eventos como a

COVID-19, relaciona-se a temores biológicos, propagação global de doenças e consequências sociopolíticas de emergências sanitárias. A ameaça alienígena, um dos clássicos da ficção científica, pode funcionar como metáfora para o "outro" desconhecido, colonização, militarismo ou ruptura do antropocentrismo. Por fim, o colapso ambiental, crescente na era do Antropoceno, trata do esgotamento ecológico, mudanças climáticas e desastres naturais agravados por ação humana.

Quadro 2 – tipologias de eventos apocalípticos encontradas nas obras analisadas

Tipologia	Nº de obras	% sobre o total	Interpretação
Colapso social	73	32,4	Instabilidade política, autoritarismo, desintegração institucional; crítica a regimes sociais.
Pandemia	52	23,1	Doenças globais, colapso sanitário, medo biológico; intensificada por contextos como a COVID-19.
Ameaça alienígena	48	21,3	Invasões ou contato hostil com seres extraterrestres.
Colapso ambiental	38	16,9	Esgotamento ecológico, mudanças climáticas, desastres naturais agravados por ação humana.
Colapso cósmico	23	10,2	Ameaças astronômicas (asteroides, buracos negros, supernovas); geralmente inevitáveis e totais.
Paradoxo temporal	20	8,9	Viagens no tempo que causam rupturas na linha temporal, looping ou consequências irreversíveis.
Ameaça tecnológica	16	7,1	IA hostil, algoritmos incontroláveis, redes dominando humanos; crise de autonomia tecnológica.
Falta de recursos	13	5,8	Escassez crítica de água, comida, energia; colapsos associados a desigualdade e exploração.
Guerra nuclear	12	5,3	Conflitos termonucleares de larga escala; herança da Guerra Fria e metáfora do fim da civilização.
Colapso tecnológico	10	4,4	Queda dos sistemas digitais, falência da infraestrutura conectada, retorno à vida pré-digital.
Engenharia genética	5	2,2	Manipulações genéticas fora de controle, experimentos extremos, clones ou mutações.
Paranoia	2	0,9	Tramas de delírio, controle mental, realidades simuladas; crítica à manipulação e ao hipercontrole.

Fonte: os autores (2025)

Foram mapeados 69 conceitos, apresentando uma classificação temática das obras apocalípticas por grandes áreas do conhecimento, estruturada em sete eixos disciplinares: Ciência Cognitiva e Psicologia; Ciências Biológicas e Saúde; Ciências da Terra e Ambientais; Espaço, Astronomia e Astrofísica; Tecnologia e Inteligência Artificial; Ciência Multidisciplinar/Híbrida; Sociedade, Política e Ética. O Quadro 3 apresenta uma síntese geral dos conceitos mapeados.

Quadro 3 – Síntese geral dos conceitos mapeados

Área temática	Destaques Quantitativos
Ciência Cognitiva e Psicologia	Sobrevivência (59), medo (9), isolamento (12)
Ciências Biológicas e Saúde	Virologia (52), engenharia genética (23), pandemias (19)
Ciências de Terra e Ambientais	Mudanças climáticas (23), desastres naturais (14)
Espaço, Astronomia e Astrofísica	Astrofísica (19), colonização espacial (7)
Tecnologia e Int. Artificial	Inteligência Artificial (38), cibernética (10)
Ciência Multidisciplinar/híbrida	Sustentabilidade (16), filosofia da ciência (19)
Sociedade, Política e Ética	Colapso social (33), militarismo e política (34)
Física	Paradoxo temporal (35), Física Quântica (17)

Fonte: os autores (2025)

A análise dos conceitos mapeados revela que as obras apocalípticas não se limitam a explorar a destruição em si, mas funcionam como ferramentas críticas e especulativas sobre temáticas muito diversas como o avanço (ou falha) das ciências e tecnologias; o sofrimento humano diante do colapso; a ética da manipulação genética e do controle social e a urgência climática e sanitária.

Conforme Essefi (2021), o crescimento da ficção climática está diretamente ligado à emergência do Antropoceno e à percepção de colapsos ambientais iminentes, relacionando-se com as áreas de Ciências da Terra e com obras classificadas nos graus 3 e 4.

Por sua vez, Atasoy e Horan (2022) mostram como pandemias inspiraram narrativas sobre colapso civilizacional (grau 5), tematizadas fortemente nas áreas de saúde e biotecnologia e refletidas nas tipologias de virologia e engenharia genética.

Hamonic (2017) destaca a função social e psicológica do apocalipse como ferramenta para processar crises e imaginar alternativas ao *status quo*. Isso se reflete nas áreas de psicologia e ética social, com forte presença no grau 5 e nas tipologias de colapso social e distopia política.

Já Jordan *et al*. (2018) indicam que narrativas apocalípticas podem promover interesse por ciência e ampliar a percepção pública sobre física, biologia, astronomia e tecnologia, validando a presença expressiva de temas

como viagem no tempo, IA, astronomia e engenharia genética em obras apocalípticas com diferentes graus de severidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e da análise de 225 produções midiáticas de ficção apocalíptica, este estudo alcançou com êxito os objetivos propostos, ao construir um panorama sistemático e interpretativo que articula essas obras com áreas do conhecimento científico, graus de apocalipse e tipologias narrativas.

O mapeamento revelou uma prevalência significativa de obras que operam no 5º grau de apocalipse, associadas ao colapso civilizacional, muitas delas baseadas em tipologias como pandemias, colapsos sociais, ameaças tecnológicas ou ambientais. Tais narrativas refletem ansiedades contemporâneas em torno do Antropoceno, das crises sanitárias e do avanço tecnológico descontrolado.

A categorização por áreas do conhecimento permitiu identificar uma forte presença de temas vinculados às ciências biológicas e da saúde, ciência cognitiva, tecnologia e IA, ciências ambientais e psicologia, apontando para o potencial das obras apocalípticas como dispositivos interdisciplinares para a abordagem de conceitos científicos complexos, éticos e contemporâneos.

Além disso, a análise histórica demonstrou um crescimento expressivo dessas narrativas a partir dos anos 2000, com pico na década de 2010, influenciado por fatores como a intensificação das crises globais, a expansão das plataformas de streaming e o avanço na produção audiovisual, o que ampliou a circulação e a diversificação de cenários apocalípticos.

Por fim, o estudo contribui para a compreensão do apocalipse como ferramenta pedagógica e cultural, capaz de promover reflexão crítica, engajamento com o conhecimento científico e desenvolvimento de pensamento ético em contextos educacionais diversos. O guia elaborado a partir desta pesquisa oferece caminhos para que docentes possam incorporar tais obras em propostas de ensino interdisciplinares, criativas e socialmente relevantes..

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

APOCALIPSE. Dicionário Houaiss UOL, [2012]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/. Acesso em: 3 maio 2024.

ASIMOV, Isaac. **Escolha a Catástrofe**. São Paulo: Círculo do Livro, 1092.

ATASOYU, Emrah; HORAN, Thomas. Prayer Had Broken Out: Pandemics, Capitalism, and Religious Extremism in Recent Apocalyptic Fiction. **Studies in the Novel**, v. 54, n. 2, p. 235-254, 2022. Disonível em: https://muse.jhu.edu/article/857680. Acesso em: 5 jul. 2025.

BESSA, Diego; GALIETA, Tatiana. Contribuições de séries de ficção científica para a educação CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 15, n. 1, p. 46-69, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v15.n1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 jul. 2025.

COLOMBO, Angélica Antonechen. Ficção científica e sua contribuição para a história da ciência: as possibilidades didáticas do cinema. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v.5, n.2, p: 92-107, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/2412/pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

ESSEFI, Elhoucine. Homo Sapiens Sapiens Progressive Defaunation During the Great Acceleration: the Cli-Fi Apocalypse Hypothesis. **International Journal of Toxicology and Toxicity Assessment**, v. 1, n. 1, p. 18-23. Disponível em: https://doi.org/10.55124/ijt.v1i1.114. Acesso em: 5 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMONIC, Wynn Gerald. Global Catastrophe in Motion Pictures as Meaning and Message: The Functions of Apocalyptic Cinema in American Film. **Journal of Religion & Film**, v. 21, n. , art. 36. DOI: 10.32873/uno.dc.jrf.21.01.36. Disponível em: https://digitalcommons.unomaha.edu/jrf/vol21/iss1/36. Acesso em: 5 jul. 2025.

JORDAN, philipp; MUBIN, Omar; OBAID, Mohammad; SILVA, Paula Alexandra. Exploring the Referral and Usage of Science Fiction in HCI Literature. **arXiv**, 1803.08395v2 [cs.HC]. Disponível em: https://doi.org/10.48550/arXiv.1803.08395. Acesso em: 5 jul. 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

VESCHI, Benjamin. **Etimologia de apocalipse**. Etimologia: origem do conceito, 2020. Disponível em: https://etimologia.com.br/apocalipse/. Acesso em: 3 maio 2024.

Consenso de Beijing e os Marcos de 2025: A Construção de Políticas Educacionais para a Era da IA

Helene Tavares Areias[1]

Katia Ethiénne Esteves dos Santos[2]

RESUMO

Analisamos as diretrizes da UNESCO para a incorporação da inteligência artificial (IA) na educação, a partir de uma análise documental de relatórios e recomendações emitidas entre 2019 e 2025. O problema de pesquisa centra-se na necessidade de refletir criticamente sobre os impactos da IA no contexto educacional, especialmente diante da crescente presença de modelos de linguagem generativa como o ChatGPT. O objetivo é compreender como as normativas internacionais contribuem para a formulação de políticas públicas educacionais alinhadas a valores humanistas e ao desenvolvimento ético e inclusivo da tecnologia. A metodologia adotada foi a análise qualitativa de documentos institucionais, com destaque para o Consenso de Beijing (2019), Recomendação sobre a Ética da IA (2021) e os Marcos Referenciais de Competências em IA para professores e estudantes (2025). Os resultados indicam que a UNESCO defende uma abordagem humanista para a IA enfatizando sua natureza multidisciplinar e a necessidade de formar cidadãos críticos, éticos e criativos. A integração da IA à educação demanda, segundo os documentos analisados, políticas de letramento em IA contínuas, adequações curriculares e a valorização da formação docente em tecnologias da informação e comunicação (TICs). Evidencia-se que o avanço das diretrizes da UNESCO representa um esforço internacional para garantir o uso equitativo, responsável e orientado ao bem comum da inteligência artificial na educação, destacando a importância da justiça social, da equidade e da proteção da dignidade humana na era digital.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. AI. Letramento em IA. Phygital. Educação.

INTRODUÇÃO

Desde que o ChatGPT foi lançado ao mundo, as Large Language Models (LLMs) têm ocupado cada vez mais espaço na vida cotidiana da sociedade (ARGUERAS; SIMON, 2023). Diante dessa nova era digital, surgiu a preocupação com o uso consciente, a fim de que esses modelos não substituam

[1] Graduanda em Pedagogia pela PUCPR. Participa do Programa de de Iniciação Científica desenvolvendo pesquisa sobre educação digital sob orientação da Prof.ª Dra. Katia Ethiénne Esteves dos Santos. Contato: helene.tavares@pucpr.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8794052155081173

[2] Professora Pós Doutora em Educação pela PUCPR atua com foco em educação híbrida e educação digital. Graduada em Pedagogia e em Estudos Sociais pela Universidade Santo André, e especialista em Tecnologias Educacionais pela PUCPR. Atua como head de Educação, com experiência de mais de 42 anos, com ênfase em formação docente e educação digital. Contato: katia.esteves@pucpr.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/7680630419858481

a inteligência humana. Nesse contexto, debates sobre a importância do letramento para o uso consciente da IA surgem, trazendo à tona a necessidade de políticas que fomentem seu uso crítico, ético e criativo. Para isso, faz-se necessário promover mudanças nas políticas e nas instituições educacionais, de modo a potencializar os ganhos e minimizar as implicações negativas decorrentes da abrupta popularização das inteligências artificiais generativas (UNESCO, 2024).

Em 2019, a UNESCO, junto aos seus Estados-membros, reconheceu a necessidade de criar normas que prestassem assistência diante das questões sociais emergentes associadas aos avanços tecnológicos. Assim, nos últimos anos, com base nos dados disponibilizados por seus membros, foram atualizados e divulgados diversos documento, voltados à formulação de normativas nacionais e internacionais que promovam um desenvolvimento consciente, alinhado aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), bem como aos tratados e convenções que a complementam. Tais normativas buscam garantir a proteção da integridade, dignidade e autonomia humanas, além de promover a justiça social, considerando as desigualdades da sociedade globalizada e a sustentabilidade. Esses documentos mantêm-se alinhados com uma visão humanista, na qual a IA deve atender às necessidades humanas e atuar a seu serviço. Também se articulam aos objetivos estabelecidos na ODS 4 e na Agenda 2030 (UNESCO, 2019).

O estudo comparativo dos avanços de normas e diretrizes faz-se essencial para a reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade *phygital*, na qual a tecnologia se integra às experiências cotidianas de maneira intrínseca, evidenciando a necessidade da formação continuada dos docentes, bem como da preparação das futuras gerações para lidar, com responsabilidade, com o potencial inovador que as inteligências artificiais generativas oferecem. Nesse sentido, destaca-se a importância da adequação dos currículos, da compreensão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), da formulação de políticas de contenção de danos e, principalmente, do letramento digital contínuo ao longo de toda a formação cidadã. Dessa forma, este artigo fundamenta-se em uma análise documental das diretrizes propostas pela UNESCO para a implementação da inteligência artificial na educação.

Diante desse cenário de rápida evolução e da premente necessidade de orientar o uso da IA na educação de maneira ética e equitativa, este artigo se propõe a analisar as diretrizes e recomendações da UNESCO, explorando como essas normativas podem subsidiar a construção de políticas educacionais eficazes no Brasil. Entende-se a importância de identificar-se os desafios e as oportunidades que a integração da inteligência artificial generativa apresenta para a educação, contribuindo para o desenvolvimento de um letramento digital crítico e consciente que prepare educadores e estudantes para os desafios e as inovações de um mundo hiperconectado.

O Consenso de Beijing e as primeiras recomendações éticas

A IA não é um assunto que nasce no século 21, com o avanço das capacidades de processamento. Alan Turing (1950), mesmo antes de o termo existir, já havia teorizado sobre uma máquina pensante, capaz de se passar por um ser humano. Para John McCarthy (2007), cientista da computação responsável pela criação do termo, em 1956, a IA é a ciência e a engenharia de criar máquinas inteligentes, capazes de realizar tarefas e assimilar a inteligência humana. Enquanto isso, a UNESCO (2022, 2024) considerou não ser possível definir com precisão o que era IA, pois sua concepção se modifica de acordo com os avanços tecnológicos, adotando apenas uma definição técnica: trata-se de uma tecnologia capaz de processar informações, realizar tarefas cognitivas, “aprender” e até mesmo atuar de maneira autônoma, mas incapaz de gerar novas ideias ou soluções para o mundo real.

A IA se apresenta como uma tecnologia de alto potencial transformador, principalmente quando alinhada a valores humanistas, que mantêm de forma ativa o educando no centro do processo de aprendizagem. Ela deve abrir espaço para a exploração de novas formas de ensino e aprendizagem, mas é necessário reconhecer os riscos que o mau uso da tecnologia apresenta, pois ela responde ao conjunto de dados que lhe é oferecido, apresentando os vieses de quem a desenvolveu. Requer que o professor e o estudante sejam capazes de compreender que os dados apresentados exigem uma análise crítica, e essa postura deve ser constantemente incentivada entre os agentes do processo

educacional, a fim de não reforçar as desigualdades estruturais presentes na sociedade.

É possível perceber que o salto tecnológico veio acompanhado da necessidade de uma revisão nas práticas educacionais. Pensando nisso, em 2019, durante a Conferência Internacional sobre Inteligência Artificial, realizada em Beijing, na China, foi lançado o “Consenso de Beijing”. Reconhecendo o rápido avanço da tecnologia, foi estipulado o primeiro conjunto de recomendações sobre o uso da inteligência artificial na educação.

O documento defende que a IA deve servir ao ser humano, sendo eficaz em sua vida cotidiana e no desenvolvimento da sociedade. Para que isso ocorra, é preciso compreender sua natureza multidisciplinar e buscar alinhá-la às políticas públicas educacionais, as quais devem receber investimentos adequados por parte do Estado.

Reforça-se a necessidade de criação de diretrizes que permitam que todos os Estados-membros desenvolvam políticas e estratégias para garantir o uso equitativo e inclusivo, promovendo a alfabetização em inteligência artificial e um ensino de alta qualidade. Para isso, é necessário viabilizar o ensino das competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para os educadores.

Nesta proposta inicial, a UNESCO, levanta a importância de se preocupar com o viés de gênero e com o acesso a IAs nos países menos desenvolvidos (PMDs), apresentando a ideia da criação de plataformas para compartilhamento dos marcos regulatórios, instrumentos, abordagens práticas promissoras, a fim de fomentar uma comunidade internacional que compartilha dos mesmos pontos de vista em relação a IA na educação, que se apoiem e cooperem para obter êxito na ODS 4 (UNESCO, 2019).

O Consenso de Beijing, como um marco, estabeleceu as bases para uma discussão global sobre a implementação responsável da IA na educação. Ao advogar por um alinhamento com os valores humanistas e a necessidade de políticas públicas robustas, o documento sinalizou que a tecnologia, por si só, não é a solução, mas um recurso cujo potencial só se concretiza com diretrizes claras e um olhar crítico sobre suas implicações. A ênfase na equidade e inclusão, juntamente com a promoção da alfabetização em IA para educadores

e estudantes, demonstra uma preocupação preventiva com a amplificação das desigualdades existentes, reforçando o papel da educação como pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa na era digital.

O avanço das IAs generativas na educação

Sendo o Consenso de Beijing o primeiro documento que buscava criar diretrizes para o uso da IA na educação, ao longo dos anos, após a popularização da tecnologia na sociedade e sua incorporação à vida cotidiana, a UNESCO vem refinando suas diretrizes de acordo com o avanço da tecnologia e o surgimento de novas questões. Em harmonia com o que foi proposto anteriormente e se alinhando à "Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial", de 2021, a UNESCO lançou o “Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa”, no ano de 2023, que novamente coloca em ênfase a visão humanista, mas agora trata de problemas como a homogeneização das opiniões, *fake news* e pobreza digital, sendo esta referente à situação de países que não possuem condições de arcar com os custos de coleta e processamento de dados. Nesse documento, também se levanta a necessidade da regulamentação da IA generativa, com a criação de legislações que fomentem a proteção de dados domésticos e garantam o cumprimento das leis de direito autoral.

Entende-se que é necessária a contribuição do setor público e privado para o progressivo avanço das regulamentações (UNESCO, 2023). Pode-se dizer que o documento em questão traz uma visão mais ampla das medidas a serem tomadas diante dos avanços, buscando conter os danos que, junto a eles, se evidenciam dentro da sociedade, tendo como objetivo guiar a construção de medidas regulamentadoras que permeiam o campo dos saberes, garantindo a preservação da integridade do indivíduo e dos conhecimentos a ele repassados, respeitando o pluralismo de ideias e atuando na sociedade de maneira democrática e ética.

O documento apresenta também questões éticas que ainda necessitam de maior aprofundamento, como o impacto psicológico e o viés de discriminação oculto; e alude aos riscos que a interação humana com a IA representa e aos

aspectos socioemocionais.

Outro levantamento é a exatidão na qual os dados se apresentam, que pode levar à confusão de estudantes que ainda não possuem conhecimento suficiente para questionar tais saberes, confiando na fonte a qual perguntou. Acertando no enfraquecimento do pensamento independente e da pesquisa autônoma, podando a capacidade criativa e imaginativa do indivíduo, que apnas faz uso das respostas sem aplicar a criticidade. Diante de questões como essas, o documento cria hipóteses para mitigar os danos, como o desenvolvimento de habilidades para a escrita de *prompts* e coautoria com base no esboço gerado pela IA generativa (UNESCO, 2023).

Em um mundo hiperconectado, onde a informação se propaga em velocidades sem precedentes e a presença digital se tornou indissociável da experiência humana, o avanço das IAs generativas na educação adiciona camadas complexas de desafios e oportunidades. A disseminação rápida e muitas vezes não verificada de conteúdo, aliada à capacidade dessas ferramentas de gerar textos, imagens e até áudios de forma autônoma, intensifica as preocupações já presentes sobre a veracidade das informações e o combate à desinformação.

Nesse contexto, a ênfase da UNESCO na necessidade de letramento digital avançado e na compreensão crítica dos algoritmos torna-se ainda mais crucial. Não se trata apenas de utilizar a IA, mas de compreender como funciona, seus vieses intrínsecos e o impacto que pode ter na formação de opiniões e no desenvolvimento do pensamento autônomo, especialmente em uma realidade onde a linha entre o real e o gerado artificialmente se torna cada vez mais tênue.

Marcos Referenciais e a Nova Governança da IA na Educação

No ano de 2025, foram lançadas duas novas recomendações sobre o uso da IA na educação: o “Marco Referencial de Competências em IA para Estudantes” (MRCE-IA) e o “Marco Referencial de Competências em IA para Professores” (MRCP-IA). Ambos os documentos foram desenvolvidos de maneira complementar, partindo da mesma premissa: formar estudantes e professores capazes de moldar o mundo hiperconectado e se integrar a ele de

maneira transformadora (UNESCO, 2025). Considerando os pontos norteadores já presentes em documentos anteriores, os dois marcos referenciais mantêm-se alinhados aos princípios da DUDH, à proteção da dignidade humana, à autonomia, à ética, à sustentabilidade e à garantia da equidade e da inclusão. Por conta da recente adesão das IAs generativas ao cotidiano da sociedade, os documentos também buscaram fundamentação no "Guia para a IA Generativa na Educação e na Pesquisa".

O MRCP-IA estabelece a necessidade de redefinir o papel do professor e de suas competências, apoiando a necessidade de formação continuada, pois entende-se que, diferentemente de outras TICs, a IA possui um potencial singular, sendo capaz de imitar o comportamento humano.

Retoma-se, assim, a questão já abordada anteriormente: como esse ponto pode representar uma limitação da autonomia humana que, sem as devidas orientações, pode vir a delegar decisões à IA tornando-se altamente dependente da tecnologia e causando atrofia de suas capacidades essenciais como docente. Sendo assim, esse documento atua como um norteador para que o profissional adote a IA na educação sem abandonar a abordagem centrada no ser humano.

Em critérios governamentais, o documento busca referenciar a construção de políticas nacionais, estaduais e institucionais para a capacitação e o monitoramento do uso ético e responsável da tecnologia. Cabe ressaltar que, apesar de o documento se apresentar como um guia para professores, ele abrange um público mais amplo, envolvendo toda a comunidade educacional e os responsáveis por mantê-la. Sendo assim, é destinado também a formuladores de políticas, formadores de docentes, sindicatos, especialistas em educação e líderes escolares (UNESCO, 2025).

Este, também busca elencar considerações para o uso consciente da IA por parte do professor, como a validação da confiabilidade da tecnologia para aplicação no ambiente educacional e a reflexão sobre o aprimoramento da prática docente, analisando se o uso que está sendo feito representa, de fato, uma melhoria em suas práticas.

Pensando nessas e em outras questões, foram estipulados três níveis de progressão, que se cruzam com cinco aspectos:

1. Mentalidade centrada no ser humano: estipula orientações em relação às interações humano-IA que os professores devem estimular.
2. Ética da IA: aborda os princípios éticos, voltados para as governanças, como leis, regras institucionais e uso consciente.
3. Fundamentos de aplicações de IA: conhecimentos conceituais e habilidades essenciais que o professor necessita para poder selecionar ou personalizar a IA de acordo com as necessidades.
4. Pedagogia de IA: competências necessárias para que a interação humano-IA seja feita de maneira eficaz. Abrange a curadoria, já proposta anteriormente, mas também implica na construção de estratégias que atendam aos critérios humanistas.
5. IA para o desenvolvimento profissional: abrange as competências necessárias para o uso responsável da IA ao longo da vida, apoiando o desenvolvimento profissional contínuo.

Quanto à progressão, ela foi dividida em três níveis:

1. Adquirir: capacidade do professor de avaliar, selecionar e aplicar a IA de maneira eficaz.
2. Aprofundar: nível intermediário, representa a necessidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que integrem o uso da IA de forma responsável.
3. Criar: nível avançado, abrange a capacidade de configurar sistemas de IA que atendam às necessidades do educando, utilizando-se do potencial inovador da tecnologia e da criatividade.

Ao se cruzarem, os aspectos e as progressões se complementam, representando a necessidade de desenvolvimento constante. Sendo assim, para que o professor seja capaz de criar, é necessário que compreenda a aplicação da IA, seus princípios éticos, tenha consciência da responsabilidade social e compreenda a importância da autonomia. Com base nessa divisão, propõem-se, de maneira detalhada, objetivos curriculares e de aprendizagem para que o professor seja capacitado a atuar com as novas TICs.

Enquanto isso, o MRCE-IA esclarece a importância de capacitar os alunos não apenas com conhecimentos básicos sobre o uso da IA, mas com informações relacionadas ao impacto das tecnologias na sociedade,

empoderando os jovens para que assumam papel transformador (UNESCO, 2025). Traz a descrição das competências essenciais para que os estudantes se tornem usuários críticos, criativos e cocriadores éticos de IA, com base em valores humanos, responsabilidade social e sustentabilidade. Reconhece também a necessidade da criação de um letramento em IA, garantindo que a tecnologia colabore com o desenvolvimento das capacidades humanas, protegendo a dignidade e a autonomia, além de promover a justiça.

Neste documento, também foram estruturados três níveis de progressão, que convergem com quatro aspectos de competência. Os níveis de progressão são:

1. Compreender: Desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que garantam uma interação segura e significativa no cotidiano.
2. Aplicar: O estudante deve estar preparado para o uso responsável e eficaz, tanto para seus interesses quanto para o bem comum. Espera-se que o aluno seja capaz de aprimorar, transmitir e adaptar os valores, conhecimentos e habilidades adquiridos.
3. Criar: Diante das constantes inovações em IA, é essencial que se desenvolva a criticidade, para que, ao criar ou personalizar uma IA, seja capaz de alinhá-la às necessidades sociais. Espera-se que o estudante já possua capacidade de criar ou cocriar, com base nos valores, habilidades e concepções construídos, testando e implementando soluções para problemas reais.

Já as competências foram organizadas em:

1. Mentalidade centrada no ser humano: Enfatiza o desenvolvimento de valores, crenças e habilidades voltadas para o pensamento crítico, capacitando-o para analisar, adequar e justificar as implicações do uso da IA, promovendo interações humanas e responsáveis e contribuindo para a inclusão.
2. Ética da IA: Refere-se aos critérios éticos e reflexivos, que atendem às habilidades socioemocionais que devem ser desenvolvidas para compreender as aplicações da IA e contribuir com as regulamentações, valorizando aspectos como a não discriminação e a integridade humana.
3. Técnicas e aplicações de IA: Refere-se ao conhecimento conceitual e às

habilidades operacionais, voltados para a criação da IA, centrada no ser humano e adequada aos princípios éticos.

4. Projeto de sistemas de IA: Competência de projetar, construir, treinar e otimizar sistemas de IA, fazendo uso de todas as competências adquiridas anteriormente.

Igualmente ao que foi proposto no MRCP-IA, o documento apresenta 12 competências, que trazem, junto a elas, objetivos curriculares e métodos pedagógicos para implementação: (1) Autonomia humana; (2) Ética incorporada; (3) Fundamentos da IA; (4) Escopo do problema; (5) Responsabilidade humana; (6) Uso seguro e responsável; (7) Habilidades de aplicação; (8) Projeto de arquitetura; (9) Cidadania da sociedade de IA; (10) Ética desde a concepção; (11) Criação de ferramentas de IA; e (12) Iteração e feedback.

A introdução dos Marcos Referenciais de Competências em IA para Estudantes e Professores pela UNESCO em 2025 representa, portanto, uma evolução normativa em resposta à crescente complexidade do cenário tecnológico. Esses documentos não apenas consolidam as diretrizes éticas e humanistas já estabelecidas, mas as traduzem em competências práticas e progressivas, essenciais para a atuação em um mundo cada vez mais mediado pela inteligência artificial.

Ao detalhar as habilidades necessárias para que educadores e estudantes se tornem usuários críticos, criativos e responsáveis, a UNESCO projeta um futuro educacional onde a tecnologia serve ao desenvolvimento humano integral, formando indivíduos ativamente para a sociedade hiperconectada em vez de serem meros consumidores de suas inovações. Essa nova governança da IA na educação sinaliza um compromisso global em garantir que o progresso tecnológico seja sinônimo de equidade, inclusão e empoderamento.

TRABALHOS FUTUROS

Nesse sentido, futuros estudos poderão investigar como os documentos internacionais vêm sendo incorporados nas políticas educacionais brasileiras, enfatizando as desigualdades tecnológicas e estruturais presentes no país e contribuindo para uma implementação efetiva das diretrizes em diferentes níveis de suporte, respeitando a pluralidade cultural e a realidade do educando. Também se destaca como campo promissor de investigação a análise da eficácia dos marcos referenciais de competências em IA para professores e estudantes, considerando sua aplicabilidade nos diferentes níveis de ensino e realidades escolares.

Tais estudos podem contribuir para a formulação de políticas mais eficazes e contextualizadas com as necessidades apresentadas. Consideram-se também relevantes pesquisas que partem da perspectiva de docentes e discentes diante da inserção da IA no cotidiano escolar, ampliando o entendimento sobre os receios, expectativas e experiências que vêm sendo vivenciadas no ambiente educacional e como o letramento em IA vem sendo ampliado, para poder validar se os objetivos propostos estão sendo alcançados e caso não, traçar novas planos para o cumprimento deles.

Com a rápida evolução das tecnologias de IA e a constante atualização das diretrizes internacionais, um campo de estudo crucial para o futuro reside na avaliação longitudinal do impacto dessas recomendações na prática pedagógica e no desempenho dos alunos. É fundamental ir além da análise documental e investigar como a formação continuada de professores em IA e o desenvolvimento de competências em estudantes se traduzem em mudanças reais na sala de aula, na promoção do pensamento crítico e na mitigação dos vieses presentes nos sistemas de IA.

Dessa forma, entende-se ser possível não apenas validar a eficácia das políticas propostas, mas também identificar lacunas e propor ajustes para garantir que a integração da inteligência artificial na educação contribua genuinamente para uma aprendizagem mais equitativa, inclusiva e humanista, alinhada aos desafios de um futuro cada vez mais digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tenhamos apresentado avanços no desenvolvimento de normas e diretrizes multilaterais que buscam orientar os países sobre como agir quanto à regulamentação, contenção de danos e construção de uma perspectiva de futuro com a aplicação das IAs na educação, ainda possuímos desafios que requerem atenção. As regulamentações e legislações não são capazes de acompanhar a velocidade de desenvolvimento das IAs, resultando em lacunas normativas.

A pobreza digital configura-se como um problema nos PMDs, principalmente nos do Sul Global; a falta de dados leva os modelos a apresentarem informações baseadas predominantemente nos valores do Norte Global. Ainda existe uma falta de transparência: a IA é vista como uma "caixa-preta", e a compreensão de como suas decisões são tomadas não é clara, comprometendo a confiança e a correção de vieses.

A IA ainda apresenta alucinações e imprecisões informacionais, o que pode prejudicar o usuário que não possui profundidade de conhecimento no tema pesquisado. A IA coleta dados da internet com base na vasta quantidade de informações presentes na rede, sem que haja curadoria, o que torna o conteúdo suscetível à contaminação por vieses de maneira negativa. Sendo assim, o uso da IA ainda representa um risco às habilidades humanas, como a diminuição da criatividade, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas.

No contexto brasileiro, os desafios apontados se intensificam diante das profundas desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam o país. A "pobreza digital" não é apenas uma questão de acesso à tecnologia, mas de infraestrutura precária, conectividade insuficiente em áreas remotas e a ausência de letramento digital básico para grande parte da população, incluindo educadores e alunos.

Implementar as diretrizes da UNESCO em um país de dimensões continentais e realidades tão diversas exige um olhar atento às especificidades locais, com políticas públicas que considerem a formação de professores em diferentes contextos, o desenvolvimento de materiais adaptados à realidade de

cada região e a garantia de que as soluções tecnológicas não aprofundem as já existentes disparidades educacionais. O Brasil tem o desafio e a oportunidade de construir um modelo de integração da IA na educação que seja verdadeiramente inclusivo e que resgate o potencial de transformação social que a educação possui.

Por fim, a IA redefine a função do professor, desafiando-o a se moldar aos novos tempos e a se adaptar às necessidades de uma sociedade phygital, onde a tecnologia faz parte da rotina do homem. É necessário o desenvolvimento de mais políticas públicas que respondam a essa demanda.

Nesse sentido, torna-se indispensável que os sistemas educacionais adotem uma postura proativa, investindo na formação inicial e continuada dos docentes, com foco em competências digitais e na ética do uso da IA. A integração efetiva da IA nos processos pedagógicos não deve ocorrer de forma tecnocrática, mas fundamentada em uma abordagem humanista, que coloque a formação crítica, ética e criativa dos estudantes no centro do processo educacional.

Além disso, destaca-se a importância de se ampliar o diálogo entre governos, instituições de ensino, comunidade científica e setor privado, de modo a garantir políticas educacionais que reconheçam e enfrentem as desigualdades estruturais, assegurando o acesso equitativo às tecnologias digitais. A cooperação internacional e a construção de instrumentos avaliativos podem fortalecer práticas pedagógicas mais seguras, responsáveis e socialmente comprometidas.

Portanto, a consolidação de uma cultura de uso ético e consciente da inteligência artificial na educação exige mais do que diretrizes: requer vontade política, investimentos estruturais e um compromisso coletivo com a justiça social e com a dignidade humana em um mundo conectado.

REFERÊNCIAS

ARGUEDAS, A. R. ; SIMON, F. M. **Automating democracy: Generative AI, journalism, and the future of democracy**. Balliol Interdisciplinary Institute, University of Oxford, 2023.

McCARTHY, J. **What is artificial intelligence**. 2007. Disponível em: http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/. Acesso em: 5 jul. 2025.

TURING, A. M. **Computing machinery and intelligence**. *Mind, 59,* 433–460. 1950. doi: https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433

UNESCO. **CONSENSO DE BEIJING**. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372249?posInSet=1&queryId=959b6567-5e55-4a3a-82c4-8f582169378a**.** Acesso em: 8 jul. 2025.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 8 jul. 2025.

UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para estudantes**. 2025. Disponível em: **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394281?posInSet=1&queryId=d04ebcb8-5249-4367-9985-e36add2c8c69.** Acesso em: 8 jul. 2025.

UNESCO. **Marco referencial de competências em IA para professores**. 2025. Disponível em: **https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280?posInSet=2&queryId=d04ebcb8-5249-4367-9985-e36add2c8c69**. Acesso em: 8 jul. 2025.

UNESCO. **Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial**. 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 19 mai. 2025.

REALIDADE ESTENDIDA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM PROCESSOS UNITÁRIOS DE TRANSFERÊNCIA DE MASSA

Fulvy Antonella Venturi Pereira[1]

RESUMO

A compreensão dos fenômenos de transferência de massa em colunas de absorção representa um desafio recorrente no ensino de Engenharia Química, especialmente por se tratar de um processo que ocorre em escala microscópica. A dificuldade em visualizar a dinâmica entre as fases gasosa e líquida compromete o entendimento conceitual e, muitas vezes, limita o progresso dos estudantes. Neste cenário, o ensino tradicional, ainda que necessário, revela-se insuficiente para representar fenômenos abstratos, como os mecanismos de transferência de massa. Diante disso, o presente trabalho apresenta o desenvolvimento e a aplicação de uma simulação imersiva em realidade virtual, elaborada com o Centro de Realidade Estendida (CRE) da PUCPR, como estratégia didático-pedagógica para apoiar a disciplina de Processos Unitários de Transferência de Massa. A experiência simula uma coluna de absorção de pratos em escala real, permitindo ao estudante explorar visualmente as diferentes etapas do processo, com destaque para o contato gás-líquido nos pratos. O ambiente foi programado para o dispositivo Pico Neo 3 Pro, com interações em primeira e terceira pessoa, proporcionando tanto imersão quanto colaboração entre pares. A simulação foi validada com estudantes da disciplina, os quais relataram ganhos significativos na compreensão dos conteúdos, mesmo após já terem sido expostos ao tema anteriormente. A atividade está embasada em referenciais sobre aprendizagem imersiva, presença e metodologias ativas. Os próximos passos do projeto envolvem a inclusão de colunas recheadas e a simulação de falhas operacionais, ampliando a complexidade da experiência e sua aderência ao contexto profissional da indústria. A proposta reforça o potencial das tecnologias imersivas como ferramentas de ensino acessíveis, interativas e alinhadas à formação de engenheiros para a Indústria 4.0.

Palavras-chave: Engenharia Química. Transferência de Massa. Realidade Virtual. Tecnologias Imersivas. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A Engenharia Química é um curso complexo que se aplica predominantemente ao contexto industrial, o que frequentemente dificulta a exposição dos estudantes a equipamentos e sistemas reais em sala de aula

[1] Professora Adjunta/Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e fulvy.pereira@pucpr.br.

(NORTON et al., 2008). Os métodos de ensino tradicionais, embora eficazes, apresentam limitações significativas ao tentar apresentar fenômenos intrincados, especialmente aqueles que são abstratos e difíceis de visualizar, como as dinâmicas em nível atômico ou reações químicas (GUAYA, D. et al, 2023). No campo das Operações Unitárias, que é fundamental para o desenvolvimento de habilidades profissionais na Engenharia Química, o aprendizado e as atividades práticas tornam-se um verdadeiro desafio, muitas vezes devido à inacessibilidade à infraestrutura de equipamentos e às restrições de espaço físico e custos de manutenção dos laboratórios convencionais (LOW, D. Y. S.; POH, P. E.; TANG, S. Y., 2022).

Neste contexto, a disciplina de Processos Unitários de Transferência de Massa no oitavo período do curso de Engenharia Química enfrenta uma barreira particular: a dificuldade inerente em visualizar a transferência de massa que ocorre da fase gasosa para o solvente líquido em uma coluna de absorção. Essa limitação na visualização dos fenômenos de transferência de massa, que são essenciais para o entendimento dos conteúdos subsequentes da disciplina, pode atrapalhar o progresso dos estudantes e aprofundar suas lacunas de aprendizado (NEGAHBAN, A., 2024). Professores e estudantes se esforçam para conectar os conceitos abstratos, em nível micro, com os fenômenos macroscópicos observáveis (NORTON et al., 2008).

Com o avanço das tecnologias da informação e o ímpeto da digitalização na Indústria 4.0, as tecnologias virtuais e as simulações digitais emergiram como uma solução promissora para complementar os métodos de ensino tradicionais (GUAYA, D. et al., 2023). A simulação, enquanto ferramenta de análise poderosa, também é utilizada há décadas em ambientes educacionais, podendo substituir ou aprimorar experiências de investigação do mundo real ao oferecer uma plataforma de experimentação que pode ser de baixo custo e livre de riscos. Tecnologias como a Realidade Aumentada (RA) e a Realidade Virtual (RV) demonstraram grande potencial para melhorar as experiências de aprendizagem dos estudantes, entregando o conteúdo de ensino de uma forma mais imersiva e interativa (NORTON et al., 2008). Elas são particularmente eficazes na visualização de fenômenos não observáveis e na simulação de processos químicos e físicos, permitindo aos estudantes verem como funcionam e como

seus componentes interagem (GUAYA, D. et al, 2023).

Para enfrentar a dificuldade de visualização na transferência de massa e apoiar o avanço dos conteúdos, este estudo aborda o desenvolvimento e a aplicação da simulação de uma coluna de absorção. Este recurso digital visa aprimorar a compreensão dos mecanismos subjacentes à transferência de massa, fornecendo uma representação visual clara e interativa do que ocorre entre as fases, um aspecto crucial que as abordagens 2D tradicionais não conseguem replicar de forma eficaz. Ao integrar a simulação como um apoio pedagógico, busca-se não apenas reduzir a carga cognitiva dos alunos e familiarizá-los com o equipamento e os métodos antes da experiência física, mas também aumentar a motivação e o engajamento com a disciplina, preparando-os para o uso de ferramentas digitais no futuro da indústria (GUAYA, D. et al., 2023).

Este trabalho detalhará o processo de criação da simulação e discutirá sua aplicação para auxiliar o aprendizado de estudantes de Engenharia Química na disciplina de Processos Unitários de Transferência de Massa.

2 DESENVOLVIMENTO

A compreensão dos fenômenos de transferência de massa em colunas de absorção representa um desafio frequente para os estudantes de Engenharia Química. Isso ocorre porque grande parte dos processos envolvidos acontece em escala microscópica, dificultando a visualização e a associação entre os conceitos teóricos e a operação real do equipamento. Especificamente, o entendimento da transferência do soluto presente na fase gasosa para o solvente líquido (processo que ocorre nas superfícies de contato dos pratos ou recheios da coluna) exige a abstração de mecanismos moleculares e o domínio simultâneo de variáveis termodinâmicas, cinéticas e hidrodinâmicas. Muitas vezes, as representações bidimensionais em livros e aulas expositivas não são suficientes para transmitir a complexidade e a dinâmica do processo, o que pode gerar lacunas conceituais e comprometer a aprendizagem significativa.

O uso de tecnologias imersivas no ensino de Engenharia tem sido apontado como uma estratégia eficaz para promover maior engajamento,

visualização de fenômenos complexos e compreensão de conteúdos abstratos (MAKRANSKY; PETERSEN, 2021). Na formação de engenheiros químicos, a visualização do funcionamento interno de equipamentos de grande porte, como colunas de absorção, frequentemente se limita a esquemas bidimensionais, dificultando o entendimento das variáveis envolvidas. Para superar essa limitação, foi desenvolvida uma simulação imersiva em realidade virtual junto ao Centro de Realidade Estendida (CRE) da PUCPR.

A experiência foi criada para apoiar o ensino da disciplina de Processos Unitários de Transferência de Massa. Nela, os estudantes têm contato com uma coluna de absorção de pratos, representada em escala real em ambiente virtual. As cenas são sequenciais e exploram diferentes perspectivas: visão externa, corte lateral, visão interna à distância (Figura 01), superior e interna dos pratos. Pode-se observar o gás contaminado sendo alimentado pelo fundo da coluna (Figura 02), bem como a transferência de massa ocorrendo em um prato (Figura 03 e Figura 04). O usuário pode adentrar a coluna, observar a interação gás-líquido nos pratos e compreender visualmente os conceitos de transferência de massa. Para facilitar o reconhecimento dos componentes do processo, foram adotadas cores distintas: o gás é representado por esferas verdes e vermelhas (essas com afinidade pelo líquido) e o líquido, por esferas azuis que se tornam vermelhas à medida que absorvem o soluto gasoso.

Figura 1 - Visão interna da coluna de absorção.

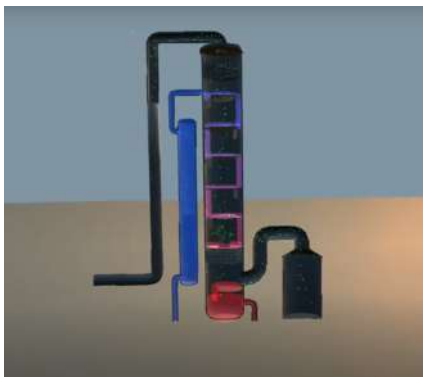

Fonte: Guia Pedagógico (CRE), 2025.

Figura 2- Gás sendo alimentado pelo fundo.

Fonte: Guia Pedagógico (CRE), 2025.

Figura 3 – Vista superior de um prato.

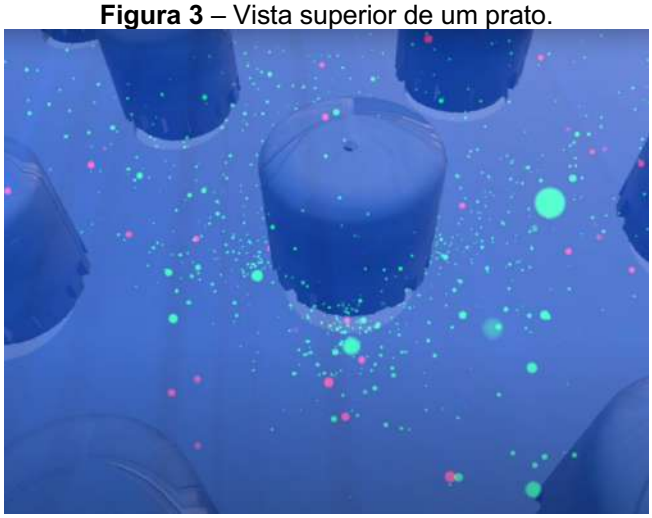

Fonte: Guia Pedagógico (CRE), 2025.

Figura 4 – Vista lateral do prato e da campânula (ou válvula).

Fonte: Guia Pedagógico (CRE), 2025.

A experiência foi desenvolvida para o dispositivo Pico Neo 3 Pro, com duas possibilidades de interação pedagógica: o estudante pode vivenciar a simulação em primeira pessoa (imersão total com os óculos) ou acompanhar a experiência de um colega projetada em tela (perspectiva de terceira pessoa) o

que pode ser observado na Figura 05, promovendo o trabalho colaborativo. Essa configuração reforça os conceitos de presença e agência na aprendizagem imersiva, fundamentais para o engajamento cognitivo (MAKRANSKY; PETERSEN, 2021).

Figura 5 – Estudantes no CRE, utilizando o simulador – um estudante usa os óculos e os demais conseguem acompanhar as imagens na televisão.

Fonte: Guia Pedagógico (CRE), 2025.

O roteiro pedagógico que acompanha a simulação sugere atividades prévias, durante e após a experiência, orientando os estudantes na construção ativa do conhecimento. Essa estrutura dialoga com os princípios da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984) e com metodologias ativas como a aprendizagem baseada em problemas (PBL), amplamente recomendadas para o ensino em engenharia (FELDER; BRENT, 2016).

Além da simulação, foi aplicada uma atividade de validação com os estudantes. Os resultados indicaram unanimidade quanto à eficácia da ferramenta para a aprendizagem: todos relataram que a visualização em escala e a imersão na coluna os ajudaram a consolidar o entendimento do conteúdo, mesmo após já terem estudado o tema anteriormente, pois a simulação ficou pronta para o teste com a turma após o tema ter sido desenvolvido com os estudantes. Isso demonstra o potencial da tecnologia como ferramenta complementar ao ensino tradicional, promovendo aprendizagens mais significativas e duradouras (MORAES et al., 2022).

A pesquisa contou com a participação de 13 estudantes que utilizaram a simulação da coluna de absorção em realidade estendida ao final da disciplina. Todos os respondentes (100%) consideraram que a experiência foi positiva e

afirmaram que, se tivessem tido acesso a essa simulação no início do estudo do tema, o entendimento inicial do conteúdo teria sido facilitado. Esse dado reforça a percepção de que recursos digitais imersivos têm grande potencial para reduzir lacunas conceituais na aprendizagem de temas abstratos.

Os estudantes relataram que a experiência proporcionou uma visão microscópica da transferência de massa, destacando comentários como: “Fica mais fácil de compreender como as partículas do gás vão sendo absorvidos” e “A experiência é muito enriquecedora, ajudando a visualizar melhor a dinâmica interna da coluna”. Esses depoimentos mostram como a representação visual tridimensional contribuiu para a compreensão de fenômenos que, normalmente, são abordados apenas de forma teórica ou em imagens bidimensionais.

Entre as sugestões de melhoria, destacaram-se ideias como incluir mais elementos gráficos, possibilitar a visualização de outros equipamentos e criar um ambiente industrial ao redor da coluna para ampliar o contexto. Houve também recomendações para permitir que o usuário caminhe virtualmente pela torre ou simular variações de variáveis operacionais, como vazão e pressão. Essas sugestões revelam o interesse dos estudantes em aprofundar ainda mais a interação e a personalização da experiência para torná-la ainda mais próxima de uma prática industrial.

O desenvolvimento da simulação está previsto para seguir com novas etapas: inserção de colunas recheadas, simulação de velocidade de inundação e experimentações com parâmetros operacionais. A continuidade do projeto permitirá que os estudantes visualizem falhas de projeto e tomem decisões de engenharia com base em dados operacionais, promovendo o pensamento crítico e a resolução de problemas em um ambiente seguro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simulação em realidade virtual de uma coluna de absorção desenvolvida para a disciplina de Processos Unitários de Transferência de Massa mostrou-se uma ferramenta didática eficaz para enfrentar uma das principais dificuldades relatadas pelos estudantes de Engenharia Química: a compreensão da transferência de massa entre fases. O recurso possibilitou uma aproximação

entre os conceitos teóricos e a operação de equipamentos reais, favorecendo a visualização em escala e o entendimento de fenômenos microscópicos por meio de uma experiência imersiva.

Com a aplicação prática da simulação em sala de aula, observou-se que os objetivos do estudo foram alcançados, sobretudo na melhoria do engajamento discente e na consolidação da aprendizagem conceitual. A atividade contribuiu para reduzir a carga cognitiva associada a conteúdos abstratos, proporcionando aos estudantes um ambiente seguro e interativo para experimentar, explorar e refletir sobre variáveis do processo.

A experiência também reafirma a importância de integrar metodologias ativas e tecnologias digitais ao ensino da engenharia, especialmente quando alinhadas a intencionalidades pedagógicas claras. Diante dos resultados obtidos, considera-se que o uso de realidade virtual pode ser ampliado para outras áreas do currículo, fortalecendo a formação de profissionais mais preparados para atuar em contextos tecnológicos e complexos como os da Indústria 4.0.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V., LIRA, H., MORAES, A., & VASCONCELOS, B. (2023). **Uso da realidade aumentada no ensino de projeto de engenharia civil**. *arq.Urb*, (36), 67–79. 2023.

FELDER, R. M.; BRENT, R**. Teaching and learning STEM: a practical guide**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.

GUAYA, D. et al. **Augmented Reality: An Emergent Technology for Students' Learning Motivation for Chemical Engineering Laboratories during the COVID-19 Pandemic**. Sustainability, Basel, v. 15, n. 6, p. 5175, mar. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su15065175.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LOW, D. Y. S.; POH, P. E.; TANG, S. Y. **Assessing the Impact of Augmented Reality Application on Students' Learning Motivation in Chemical Engineering**. Education for Chemical Engineers, v. 39, p. 31–43, fev. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ece.2022.02.004.

MAKRANSKY, G.; PETERSEN, G. B. **The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): A Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality**. Educational Psychology Review. 33. 10.1007/s10648-020-09586-2, 2021.

NEGAHBAN, A. **Simulation in engineering education: The transition from physical experimentation to digital immersive simulated environments**. Simulation: Transactions of the Society for Modeling and Simulation International, v. 100, n. 7, p. 695–708, 2024. Disponível em: https://journals.sagepub.com/home/sim.

NORTON, C. et al. **Development and deployment of an immersive learning environment for enhancing process systems engineering concept**s. Education for Chemical Engineers, v. 3, n. 2, p. e75–e83, abr. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ece.2008.04.001.

PUCPR. **Guia Pedagógico para Experiências Imersivas**. Centro de Realidade Estendida – CRE/CrEAre, 2024.

POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Graciete Tozetto Goes[1]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[2]

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres[3]

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos[4]

Thânia Mara Kaminski Jacon[5]

RESUMO

O presente estudo faz parte das ações da Rede Estadual Docência no Ensino Superior (REDES), focaliza a Inteligência Artificial Generativa (IA Generativa) no campo da Educação Universitária e visa apresentar um panorama dos conhecimentos prévios e as ações com o uso desta tecnologia por professores universitários de instituições públicas do Paraná. Este faz parte de um projeto maior que busca compreender o uso e o impacto da Inteligência Artificial Generativa no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Os dados foram coletados por meio de um questionário, respondido de forma online. Participaram da pesquisa 254 professores das sete universidades paranaenses. O estudo fundamenta-se em autores como Kuleto (2025), Mcluhan (1969), Mello (2025), Ribeiro (2010), Tavares, Meira e Amaral (2025). Os resultados indicam que os professores participantes apresentam um conhecimento raso e incipiente das tecnologias de IA Generativa e isso se justifica por fatores pessoais e institucionais e que não utilizam em suas aulas, principalmente, pela falta de conhecimento, de tempo e por não entenderem como pode mediar ou contribuir com as atividades educativas. Os resultados revelam ainda que as formas de uso não foram alteradas e se limitam a pesquisa de informações, ao planejamento de aulas, atividades e a criação de materiais. Assim, é possível considerar que a IA Generativa é um campo que precisa ser explorado na Docência Universitária, considerando que é uma necessidade no dia a dia, tanto dos professores quanto dos alunos. Para isso, momentos de formação são fundamentais para fortalecer o trabalho do professor, bem como suscitar reflexões sobre o uso ético da IA. As universidades e instituições de ensino superior deverão revisar tanto seus processos formativos quanto suas estruturas organizacionais de ensino-aprendizagem, a fim de responder de forma adequada aos desafios impostos por essa nova realidade.

Palavras-chave: Educação Universitária. IA Generativa. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gracieteg@uepg.br .
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, dircemoraes@uel.br .
[3] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, acpaeslemetorres@uel.br .
[4] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, wanda@unicentro.br .
[5] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tha.jacon@uol.com.br .

Os últimos anos têm redirecionado a educação, trazendo novos desafios a serem discutidos e superados quando se (re)pensa as habilidades cognitivas humanas, associadas ao conhecimento explícito, diante dos avanços científicos e tecnológicos. Essa transformação impõe impactos significativos ao campo educacional como um todo, com ênfase particular na educação universitária, tradicionalmente orientada para a preparação de profissionais para o mercado de trabalho.

Na educação universitária, cada vez mais os alunos estão em contato com ambientes tecnológicos, tornando a aprendizagem mais interativa e personalizada, seja por buscas rápidas, *feedback* instantâneo ou apoio a escrita, por exemplo. Diante dessa realidade, aos professores surge o desafio da atualização profissional, explorando novas possibilidades de ensino, de avaliação e de experiências educativas (KULETO *et al.*, 2021) que subsidiem o preparo dos acadêmicos para o mercado de trabalho. Isso porque, ao se pensar na formação dos novos profissionais, é indispensável priorizar o desenvolvimento de competências subjetivas — como a criatividade, o pensamento crítico e reflexivo — bem como de habilidades éticas, em detrimento de uma ênfase exclusivamente técnica, pois sem uma formação didático-pedagógica de forma sistematizada e orientada, os professores têm poucas chances de alterar suas práticas e conduzi-las na direção das necessidades emergentes de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

Mas como pensar nessa formação se os próprios formadores necessitam de subsídios e formação diante de tantas alterações no contexto social que reverberam na prática educativa? Esse questionamento vem ao encontro da discussão apresentada por Mello (2023), que traz os dados de uma pesquisa realizada pela Hibou - Pesquisa e Insights, revelando que 87% dos brasileiros já ouviram falar de IA e 50% acreditam que suas vidas vêm sendo impactadas por ela, ou seja: a presença e impacto da IA no cotidiano é uma realidade e a discussão se estende ao contexto universitário.

A literatura especializada costuma classificar a IA em três categorias principais: a IA Fraca (ou estreita), a IA Forte (ou geral) e a IA Superinteligente. É na IA Fraca que se encontra a IA Generativa (IAG) e a IA Interativa (IAI). A IA Generativa ganha destaque pela capacidade de responder perguntas e sintetizar conteúdos textuais, tornando-se assim uma realidade de forte influência na

academia (Nature, 2023). Especificamente na educação, a aplicabilidade da IA se inicia na década de 1980 com o intuito de transformar os métodos de ensino e aprendizagem.

A definição de Inteligência Artificial desafia compreensões simplificadas. Pode-se defini-la como “uma ciência multidisciplinar que busca desenvolver e aplicar técnicas computacionais que simulem o comportamento humano em atividades específicas” (RIBEIRO, 2010, p. 8). Para Aldosari (2020, p.147) também pode ser entendida como “a ciência que se preocupa em fazer máquinas inteligentes que se comportem como seria de esperar que os humanos se comportassem”. Assim, ao considerarmos a premissa de que os meios técnicos são extensões do corpo humano (MCLUHAN, 1969), pode-se entender que a IA é um ecossistema inteligente não como um ser humano mas sim como a capacidade humana a permite ser.

No entanto, com o surgimento das tecnologias de IA Generativa, baseados em LLMs (*Large Language Model)*[6]. A novidade desse novo ecossistema está nos *chatbots*, ou robôs de conversação, que são capazes de dar respostas mais interativas, e não apenas uma lista de fontes, como os buscadores da web disponíveis até então. Estes são capazes de interagir, gerar texto, imagens, vídeo, áudio, cenários a partir do processamento de outros textos e podem atuar como tutores, parceiros ou subsidiários na realização das tarefas.

Este novo ecossistema digital se apresenta como uma oportunidade para “[...] criar um cenário disruptivo que promove profundas reflexões sobre as transformações no desenho das propostas de ensino e nas dinâmicas de aprendizagem” (ANDREOLI et al., 2024, p. 64). No entanto, para além das múltiplas potencialidades, os desafios se ampliam nos ambientes universitários, pois existem questões éticas, autorais, integridade acadêmica e de originalidade que vão refletir diretamente nas práticas educativas, as quais precisam ser discutidas, problematizadas e compreendidas pelos docentes.

É nesse sentido que essa pesquisa, que compõe as ações da Rede Estadual Docência no Ensino Superior (REDES), se propõe a conhecer e refletir sobre os conhecimentos prévios e as ações com o uso da IA Generativa já realizadas pelos professores universitários nas IEES paranaenses. Tais dados são necessários para

[6] Modelo de inteligência artificial que utiliza técnicas de aprendizado de máquina para entender e gerar texto.

que se possa entender melhor as práticas pedagógicas vivenciadas com este ecossistema nos ambientes universitários, bem como as percepções dos docentes participantes para que, a partir disso, seja possível organizar formações e ações que possam subsidiar o trabalho dos docentes no contexto universitário.

2 METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, busca apresentar as ações e conhecimentos dos professores no tocante à IA Generativas no ambiente universitário das sete IEES do Paraná. As pesquisas, de abordagem qualitativa e natureza descritiva (GIL, 2010), buscam descrever as características de uma população ou fenômeno ou ainda levantar opiniões, atitudes e crenças ou a existência de variáveis.

Neste estudo, buscamos mapear os conhecimentos prévios dos professores e as ações já desenvolvidas com as tecnologias de IA Generativa nas práticas educacionais a fim de construir um panorama da realidade das IEES paranaenses que possa subsidiar as ações formativas a serem propostas posteriormente.

Para responder ao objetivo da pesquisa, foi elaborado um questionário composto por duas perguntas fechadas de múltipla escolha e três perguntas abertas (de livre resposta), no *google forms,* e disseminado via *e-mail* a todos os profissionais que atuam nas sete universidades paranaenses. Participaram, voluntariamente, da pesquisa um total de 254 docentes das sete universidades. Para manter o anonimato, utilizamos a identificação (P - Professor, seguido de uma ordem numérica de 1,2,3,4 e assim por diante).

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na tentativa de construir um panorama dos conhecimentos prévios e práticos dos professores foi solicitado aos docentes participantes da pesquisa que indicassem se já tinham realizado ou recebido alguma formação específica sobre esta temática. Do total, somente 10,7% responderam positivamente e 89,3%, negativamente. Esses dados expressam que o conhecimento sobre a IA Generativa ainda é muito incipiente entre os docentes que responderam ao questionário.

ISSN: 2176 - 1396

Vários fatores de ordem interna e externa às instituições e ao próprio docente podem justificar estes dados, dentre eles o fato de ser uma tecnologia relativamente recente e diferente das demais em termos de engenharia, falta de infraestrutura e regulamentação e incentivo das próprias instituições. Ademais, as habilidades extraordinárias na realização de tarefas complexas propostas por estas tecnologias causam instabilidades e sentimentos contraditórios entre os educadores (BAIDU-ANU e ANSAH, 2023).

Diante desta realidade, o Guia para a IA Generativa na educação e na pesquisa, elaborado pela UNESCO (2024), aponta a necessidade de promover a capacitação dos professores e pesquisadores para conhecimento e o uso adequado da IA Generativa. Em consonância, o estudo realizado por Nyaaba e Zhai (2024) aponta a necessidade do apoio institucional para a formação e acessibilidade da IAG para que possam se apropriar e utilizar estes dispositivos de forma crítica e potencializadora nas práticas educativas.

Já em relação à vivência de práticas mediadas por tecnologias de IA Generativa, 64,7% dos professores indicam que nunca utilizaram e 35,03% utilizaram em algum momento. Como o percentual de professores apontou que não conhece, consequentemente, a quantidade de usuários também é pequena. Para este grupo as motivações de uso se referem, principalmente, às atividades acadêmicas, com 39,6% seguidas de curiosidade, com 25,6%, pesquisa científica, com 17,5%, motivos pessoais com 12,2% e diversão, com 5,1%.

Estes dados estão em consonância com as ideias de Tavares, Meira e Amaral (2020), que defendem que a implementação da inteligência artificial no campo educacional deve ocorrer de maneira planejada, gradual e com foco no apoio ao processo de ensino, evitando-se a sua mecanização. Para isso, é fundamental investir na formação dos profissionais da educação, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas que lhes permitam interagir criticamente com as tecnologias e se apropriar das possibilidades oferecidas pela IA generativa.

No que se refere especificamente à natureza das atividades realizadas pelos professores com a IA generativa, os dados revelam que estas se concentram, principalmente, na criação de materiais, com quase 50% de frequência, seguido de planejamento de aulas, com 20,7%. Assim como destaca Kuleto *et al.* (2021), a IA abre novas possibilidades para que os professores explorem abordagens diversificadas de ensino, enriquecendo conhecimentos, aperfeiçoando planejamento

e viabilizando orientações personalizadas aos alunos, conforme suas necessidades e interesses. Outras atividades como solicitar ou corrigir atividades, dar *feedback* e realizar avaliações foram destacadas, mas com uma frequência muito pequena.

Os dados apontam para a realização de atividades e usos da IA Generativa como apoio ao trabalho do professor, como criar materiais, pesquisar, planejar ou corrigir atividades e pouco uso para explorar o potencial inovador que este ecossistema oferece em termos de inovação e/ou alteração didática que pode fomentar práticas mais ativas e oferecer experiências mais personalizadas, interativas e enriquecedoras no meio acadêmico (SWIECKI et al., 2022). Nesta direção, Acuña, Rojas e Campos (2024, p. 27) defendem "a combinação de inteligência artificial com metodologias ativas pode transformar significativamente a maneira como aprendemos, trabalhamos e colaboramos, melhorando a eficiência, a personalização e a qualidade da experiência educacional [...]".

Outra questão buscou mapear as principais dificuldades que interferem ou impedem a utilização das tecnologias de IA Generativa pelos professores em suas atividades de ensino. Nesta os professores poderiam marcar mais de uma opção. A falta de conhecimento se destaca foi apontada por 50 participantes, seguida de questões relacionadas ao tempo, por 40 professores. Vinte e cinco professores indicaram a dificuldade em aplicar no ensino e a superficialidade das respostas proporcionadas por esta tecnologia. A dificuldade em construir *prompts* adequados, a falta de confiança nas respostas foi a opção de 15 docentes. Ainda foi possível identificar que a resistência e a insegurança também foram destacadas por 10 professores. Na sequência são elencadas algumas respostas dos docentes que ilustram os posicionamentos.

> Falta de conhecimento avançado, por exemplo, não elaborar adequadamente um *prompt* para ter informações completas. (P 15)
>
> Não sei a procedência das informações do ChatGPT (fonte, citação…). (P 36).
>
> Minha dificuldade está em conseguir estabelecer profundidade no diálogo com a IA e utilizar ao máximos as potencialidades da IA .(P 99)
>
> Não tenho preparação prática, apenas tivemos uma palestra no ano de 2024 sobre IA. (P 165)
>
> Preciso entender suas formas e possibilidades de uso em sala de aula além de preparo de material. (P 198)

ISSN: 2176 - 1396

> Percebo que os alunos estão utilizando as IAs de forma ilimitada, sem os devidos cuidados e isso está fragilizando sua formação. (P 232)

Os dados revelam que a apropriação e utilização de uma nova tecnologia não é algo simples e fácil para os professores e que são grandes as dúvidas, os desafios e as incertezas que permeiam a atividade educativa. Este cenário, ainda desconhecido pelos docentes, indica a necessidade de conhecimento teórico e prático, associado à compreensão crítica desses instrumentos, pois não se trata de excluir, proibir ou abominar a IAG no ambiente acadêmico, mas de entender o papel da IAG no contexto educativo, "[...] criar diferentes maneiras de apropriações e usos para interagir com esse artefato e construir novas trilhas para aprender" (ALVES, 2023, p.46).

Os professores também foram questionados sobre as maiores dúvidas em relação à IA Generativa nas práticas de ensino. De acordo com as respostas dos participantes, estas envolvem as "questões éticas e o plágio" com 38, 46% de frequência. O "uso pedagógico" vem na sequência, com 15,38%, juntamente com a "confiabilidade" e "autenticidade", com a mesma porcentagem cada uma. A "falta de conhecimento" e as "potencialidades" não são motivos de dúvidas muito frequentes neste grupo, pois contabilizaram 7, 70% das respostas. A seguir alguns excertos para ilustrar:

> Como desenhar atividades com uso de IA para potencializar a aprendizagem e não competir com ela. (P 12)

> Questões éticas, utilização de "dados prontos", plágio, receio quanto ao comprometimento de aprendizagem. (P 37)

> como usar de uma maneira efetiva e que auxilie realmente no processo de aprendizagem dos estudantes. (P 57)

> Não podemos ignorar ou mesmo proibir que nossos estudantes de graduação usem as IAs. Eles usam e vão continuar usando, ainda que procurem meios para esconder. Diante disso, precisamos aprender a lidar com as IAs, de modo que não atrapalhe a formação deles. A pergunta é: como lidar com o uso exacerbado das IAs e como trabalhar isso em aula? (P 68)

> Não sei quais são as melhores plataformas, como fazer perguntas corretas para as buscas. (P 87)

> Institucionalmente, deve haver regras claras sobre o uso correto de ferramentas baseadas em IA e os limites de seu uso. Alguns periódicos internacionais aceitam sua aplicação como mecanismos de revisão de texto e aprimoramento da comunicação/linguagem do texto (língua estrangeira). O uso de ferramentas do tipo é um desafio em virtude da necessidade de modelos mais confiáveis e adequadamente treinados (como a proposta *Deep Research da OpenAi* - recente, e que ainda precisa ser avaliada). O desenvolvimento da tecnologia como tutor, auxiliando estudantes pode

representar ganhos de escala, porém, ainda demanda superar desafios anteriores. (P 192)

Os dados apontam para questões a serem discutidas e realinhadas no meio acadêmico. Os professores têm consciência da relevância e do papel pedagógico deste novo ecossistema, mas se sentem receosos sobre os reais riscos e consequências que o uso indevido pode acarretar, além de certa impotência em relação às ações didáticas mediadas pelas tecnologias de IA Generativa resultantes de falta de formação e apoio ao trabalho docente. Esta realidade nos mostra que a docência é uma tarefa desafiadora e em constante movimento e que as "transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 13).

Sobre isso, é preciso considerar que, para além das potencialidades, há também questões éticas, autorais e de originalidade que vão refletir diretamente nas práticas educativas, que precisam ser problematizadas, regulamentadas e orientadas. Importante destacar que estamos diante de uma tecnologia considerada como um divisor de águas ou, como defende Santaella (2024, p. 31), "[...] uma reviravolta inaudita na educação", a qual provoca e desestabiliza não só os modelos pedagógicos, mas também as questões estruturais e legais das instituições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou construir um panorama sobre os conhecimentos prévios e as experiências com a IA Generativa de um grupo de professores universitários das sete universidades paranaenses. Os dados revelam um conhecimento raso e incipiente por parte dos professores e um uso voltado para pesquisa e consumo de informações em detrimento de práticas inovadoras com este ecossistema.

A IA Generativa, como constatado nos dados apresentados neste estudo, é um campo a ser explorado urgentemente na Docência Universitária. No cenário atual, estamos o tempo todo expostos aos impactos do uso da tecnologia digital, sendo no ensino universitário uma necessidade diária tanto para os docentes, como

ISSN: 2176 - 1396

para os discentes. Assim, promover momentos institucionais de formação sobre o tema, torna-se imprescindível, não só pela capacidade de potencializar o trabalho docente, mas também pela necessidade em provocar reflexões acerca da ética e autoria no uso da IA Generativa.

A partir deste estudo entendemos que há muito que pesquisar e experimentar no tocante às tecnologias de IA Generativa para que as práticas pedagógicas mediadas por este dispositivo possam resultar alterações pedagógicas relevantes no meio acadêmico. Mas é preciso considerar que, no campo educacional, mais do que aderir aos encantos das novidades tecnológicas em seu aspecto utilitarista, precisamos de conhecimento teórico e prático, associado à apropriação crítica a fim de compreender o potencial e as possibilidades destes dispositivos digitais. Para tanto, isso só será possível a partir da consolidação de ações formativas e políticas institucionais que atendam às reais necessidades dos docentes e os auxiliem em suas atividades educativas.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, Maritiza Silva, ROJAS, Rodrigo Correa, CAMPOS, Pamela MCGuire. Metodologias ativas com inteligência artificial e sua relação com o ensino de matemática no ensino superior no Chile. Estado da arte. **Revista Ibero-americana de Tecnologia em Educação e Educação Tecnológica**, [S. l.] , n. 37, p. e2, 2024. DOI: 10.24215/18509959.37.e2 . Disponível em: https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/3057

ALVES, Lynn. **Inteligência artificial e educação**: refletindo sobre os desafios. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

ANDREOLI, S.; PERILLO, L.; AUBERT, E.; CHERBAVAZ, M. C. Entre humanos y algoritmos: percepciones docentes sobre la exploración con IAG en la Enseñanza del Nivel Superior. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, *[S. l.]*, n. 37, p. e6, 2024. DOI: 10.24215/18509959.37.e6 . Disponível em: https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/3082 . Acesso em: 11 mar. 2025.

ALDOSARI, Share Aiyed M. The future of higher education in the light of artificial intelligence transformations. **International Journal of Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 145–151, 1 jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p145

BAIDOO-ANU, D., ANSAH, L. O. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. **Journal of AI**, 7(1), 52-62, 2023. https://doi.org/10.61969/jai.1337500

KULETO, V. *et al* Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. **Sustainability**, Suíça, v. 13, n. 18, 2021. Disponível em: https://www.mdpi.com/2071-1050/13/18/10424 Acesso em: 10 jun. 2025.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 1969.

MELLO, L. **Inteligência artificial**. São Paulo: HIBOU Pesquisas & Insights, 2023. Disponível em: https://lehibou.com.br/wp-content/uploads/2023/10/23HB_AI01.pdf Acesso em: 06 jun. 2025.

NYAABA, M., ZHAI, X. Necessidades de desenvolvimento profissional em IA generativa para educadores de professores. **Journal of AI**, 8 (1), 1-13, 2024. https://doi.org/10.61969/jai.1385915

NATURE. Tools such as ChatGPT threaten transparent science; here are our ground rules for their use. **Nature**, v. 613, n. 7945, p. 612 - 612. Jan. 2023.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, R. Uma Introdução à Inteligência Computacional: Fundamentos, Ferramentas e Aplicações. Rio de Janeiro: IST-Rio, 2010.

SWIECKI, Z., KHOSRAVI, H., CHEN, G., MARTINEZ-MALDONADO, R., LODGE, J. M., MILLIGAN, S., SELWYN, N., GAŠEVIĆ, D. Assessment in the age of artificial intelligence. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, 3. 2023. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100075

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. Inteligência artificial na educação: survey / artificial intelligence in education: survey. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 6, n. 7, p. 48699–48714, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539 Acesso em: 10 jun. 2025.

SMARTPHONE NA ESCOLA: A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DA LEI SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR

Adauton Ezequiel Müller[1]
Andréa Forgiarini Cecchin[2]

RESUMO

A discussão acerca do uso do celular na educação básica é um tema complexo e controverso. Existem opiniões difusas acerca da aplicação das tecnologias por meio dos smartphones no ensino e na aprendizagem: estudos defendem sua utilização, pois são recursos para o aprendizado diante de uma cultura digital. Na contramão, há estudos que discutem a ideia de que os smartphones são facilitam o desvio da atenção e concentração e acesso das crianças e adolescentes a situações de violências (assédio sexual, cyberbullying, entre outros). No Brasil, investe-se em uma educação digital e conectada, a partir de leis que são promotoras da ampliação do acesso às tecnologias e a sua utilização no campo educacional, mas, por outro lado, adota-se uma política restritiva quanto a utilização dos celulares pelos estudantes na educação básica. Tal medida, apesar de importante para a proteção das crianças e adolescentes e para a melhoria da concentração em sala de aula, pode ser problematizada como um elemento que fragiliza a prática docente relacionada às oportunidades de aprendizado com o uso das tecnologias, pois pode acabar limitando sua utilização pedagógica. Neste contexto, busca-se analisar de que modo a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais é impactada pela proibição do uso de equipamentos eletrônicos pelos estudantes na educação básica. O estudo estrutura-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, realizada a partir de uma revisão de literatura na perspectiva de um *Estado da Questão.* Organiza-se no âmbito do Doutorado em Educação, em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pretende responder a seguinte problemática: de que modo a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais pode ser afetada pela proibição dos equipamentos eletrônicos pelos estudantes na educação básica no Brasil? Conclui-se que é prematuro afirmar prejuízos em relação à prática pedagógica com a utilização das tecnologias digitais, em virtude da aprovação recente da lei e da falta de estudos sobre a questão. É necessário um aprofundamento acerca do tema para compreender melhor os impactos desta proibição.

Palavras-chave: Educação básica. Smartphone. Prática pedagógica. Lei n.º 15.100/2025.

1 INTRODUÇÃO

O contexto da educação vem sendo marcado por profundas e importantes transformações. Todas as problemáticas que permeiam a sociedade, de algum modo, também repercutem no contexto escolar. Ao olhar-se para o aumento da utilização dos telefones celulares, ocorre uma preocupação por parte dos pais, professores e governo, diante dos perigos frente ao tempo excessivo de uso de telas, às violências sexuais e o cyberbullying, mobilizando-os para medidas de proteção com as crianças

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, adauton.muller@ufsm.br.
[2] Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS), Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria, andrea.cecchin@ufsm.br.

e adolescentes.

Diante disso, em janeiro de 2025 é sancionada a Lei n.º 15.100 que dispõe sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados da educação básica. Para garantir segurança e diminuir problemas relacionados à saúde mental, fica restrito o uso dos celulares à utilização para atividades pedagógicas, realizadas a partir da supervisão dos professores. Além disso, o equipamento poderá ser utilizado para garantir a acessibilidade e atender as questões de saúde do estudante (Brasil, 2025).

É importante destacar a existência de legislações, que são anteriores a Lei 15.100/2025, e promoveram políticas públicas para o incentivo à utilização das tecnologias aplicadas à educação. Dentre elas, cita-se a Lei n.º 14.180, de 1º de julho de 2021, que Institui a Política de Inovação Educação Conectada (Brasil, 2021) e a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que “institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED” (Brasil, 2023). Essas legislações são importantes no sentido de promover o acesso às tecnologias e garantir condições para que as escolas consigam utilizar pedagogicamente as tecnologias.

A utilização das tecnologias móveis pode ser considerada um catalisador de uma mudança no paradigma educacional. Para isso, elas precisam promover aprendizagem ao invés de ensino, colocando o controle do processo nas mãos do aprendiz. Nesta direção, a educação precisa ser concebida, não como transferência de informação, mas um processo de produção do conhecimento, a partir do engajamento intelectual dos estudantes (Oliveira, 2017).

Sendo assim, objetiva-se analisar de que modo a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais pode ser afetada pela proibição do uso de equipamentos eletrônicos pelos estudantes na educação básica no Brasil. Para isso, busca-se responder a seguinte problemática: de que modo a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais é afetada pela proibição dos equipamentos eletrônicos pelos estudantes na educação básica no Brasil?

2 NOTAS TEÓRICAS

Neste tópico apresentam-se os conceitos, que pretendem contribuir para a compreensão acerca do modo como a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais pode ser afetada pela proibição dos equipamentos eletrônicos

pelos estudantes na educação básica no Brasil.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica dialógica é aquela que intenciona em seu desenvolvimento não reduzir a questão do ensino e aprendizagem à didática, mas compreendê-la em articulação com a ideia de uma educação como prática social e produção histórica e cultural em um contexto temporal e local. Ela se constitui em uma relação humana, na qual docentes e estudantes aprendem com o compromisso da parceria, numa relação que não exclui a responsabilidade do professor sobre o processo (Fernandes, 2021).

Nesta direção, as mudanças na educação e as novas exigências ao professor tensionam às universidades, a formação de professores mais flexíveis em relação à capacidade de ajustar sua didática às novas realidades sociais, culturais, comunicativas e do conhecimento dos sujeitos (Libâneo, 2011). Os professores precisam ressignificar à docência, incorporando novos modos de pensar e desenvolver a prática pedagógica, ampliando as suas concepções e reinventando as ações educativas (Fiorese; Trevisol, 2024, n.p.).

Para isso, aos novos professores, caberia um aprimoramento em suas capacidades desde cultura geral mais ampla até suas competências para o aprendizado, o modo de agir na sala de aula, o modo de comunicar, o domínio da linguagem informacional e a aptidão para articular as suas aulas às mídias e multimídias (Libâneo (2011).

Diante disso, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (Brasil, 2019) apresenta a seção “Didática e seus fundamentos”. Está prevista na BNC-Formação a necessidade da “compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade” (Brasil, 2019, p. 6). Embora não especifique o termo fenômenos digitais, compreendemos que faz referência às dimensões cultura digital e mundo digital.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS À EDUCAÇÃO

No contexto da educação, progride-se em relação à utilização das tecnologias na aprendizagem. Recentemente, houve, em todos os níveis de ensino, um aumento da adoção das tecnologias no processo educacional, não restando dúvidas de que a educação vem sendo impactada em larga escala e as instituições obrigadas a se reinventarem.

Neves (2019, p. 51) afirma que “as tecnologias digitais têm provocado as instituições educacionais, a exemplo de escolas, bibliotecas e universidades, a se reinventarem”. Tal movimento também já foi sinalizado por Nóvoa (2022), que traz a ideia de uma metamorfose do espaço escolar e, por consequência, na profissão docente. Esse autor, apesar de não se esquivar de alertar quanto aos perigos do digital, salienta que “As questões do digital e da inteligência artificial estão alterando definitivamente os nossos futuros. A sua utilização é muito importante para novas pedagogias e novos ambientes educativos [...]” (Nóvoa, 2023, p. 33).

Diante disso, em uma cultura do digital, a prática docente, vai envolver a apropriação de conhecimentos relacionados ao uso da tecnologia, compreensão acerca da utilização adequada, crítica e positiva das ferramentas tecnológicas e o cuidado acerca de aspectos negativos relacionados ao seu uso. Nesta direção, a tecnologia, na escola, “não se reduz a bem de consumo; deve ser objeto de conhecimento, contemplando não apenas o aspecto técnico, mas todas as facetas que a envolvem” (Beleti Junior *et al*., 2023, p. 87).

Sendo assim, não é possível pensar o trabalho docente e a educação sem uma referência às tecnologias e à virtualidade, pois vivemos num mundo com conexões sem limites e marcado por fraturas e divisões digitais (Nóvoa, 2022). A presença dos telefones celulares no cotidiano escolar é inevitável. No entanto, adotar o seu uso na prática pedagógica se torna uma escolha do professor, escolha esta que requer planejamento e apropriação tecnológica de ferramentas que podem ser usadas na prática pedagógica.

.

2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA

O papel da escola e da educação se constitui em campo de discussão de diferentes autores e pesquisas. Diante das transformações que são observadas, o papel da escola básica e da docência permanece central para a oferta de uma

educação de qualidade.

Neste sentido, há uma unanimidade no pensamento dos educadores quanto ao reconhecimento dos impactos das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade (Libâneo, 2011).

Objetivando melhorar a qualidade da educação brasileira, em 2014 o PNE estabeleceu um conjunto de diretrizes. Destas diretrizes, sublinha-se, pela articulação com a discussão deste texto, as seguintes: "[...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País" (Brasil, 2014). Posteriormente ao PNE, estabelece-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constituindo-se em uma normativa que

> "[...] define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (Brasil, 2017, n.p.).

Ao considerar as transformações e um mundo cada vez mais tecnológico, a BNCC foi complementada voltando-se para as questões relacionadas ao digital. A partir da BNCC Computação, são estabelecidos três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, com objetivos de aprendizagem a serem trabalhados em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2022).

Por fim, é destaca-se que desde a educação básica, nossos estudantes necessitam desenvolver condições para uma leitura crítica e reflexiva destas transformações em âmbito mundial. Diante de um mundo globalizado, transnacional, com diversas transformações científicas e tecnológicas acontecendo, necessitam desenvolver habilidade de pensar cientificamente, produzindo respostas para os problemas da humanidade (Libâneo, 2011).

2.4 A LEI n.º 15.100/2025

A Lei 15.100/ 2025 sancionada em janeiro de 2025, pelo presidente Luiz Inácio

Lula da Silva, conforme o seu Art. 1º, visa

> dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (Brasil, 2025).

Por meio desta lei, a não utilização dos equipamentos eletrônicos leva em consideração o espaço da escola e considera como sala de aula "[...] todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação" (Brasil, 2025). Tal proibição, conforme o Art. 2º envolve "[…] o uso durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica" (Brasil, 2025).

Por fim, cabe destacar que apesar de proibida a utilização, o uso é permitido em sala de aula, conforme o § 1º do Art. 2º "[...] para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação" (Brasil, 2025) e diante de situações que envolvam "estado de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior" (Brasil, 2025).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e quanto ao tipo, enquadra-se em uma pesquisa exploratória, realizada a partir da revisão de literatura. Estrutura-se em uma pesquisa de *Estado da Questão*, as quais são desenvolvidas com o objetivo de identificar, a partir de um levantamento bibliográfico, de que maneira determinado tema ou objeto de investigação está sendo abordado. Elas podem ser consideradas um recurso a ser utilizado para a definição do problema de pesquisa e, consequentemente, a elaboração dos seus objetivos (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2004).

Neste estudo, utilizou-se como base de dados o SciELO – Scientific Electronic Library Online[3], adotando-se as buscas a partir da *Busca Avançada* e a utilização dos descritores "entre aspas". Para isso, estabeleceram-se os seguintes filtros: publicações referentes aos últimos cinco anos (2021 a 2025), nos idiomas português e espanhol, hospedadas pela área temática WoS Áreas Temáticas *Education* em

[3] O Scielo é um programa de apoio à infraestrutura de comunicação de pesquisas em acesso aberto [...]. é implantado descentralizadamente como política pública de apoio à comunicação científica em acesso aberto por meio do Modelo SciELO de Publicação.

Todos os índices, Resumo e Título.

Adotaram-se os seguintes descritores: “Educação digital”, “Educação tecnológica”, “Prática pedagógica”, “Prática docente”, “Smartphones”, “Telefone celular”, “Educação básica” e “Lei 15.100”. Estes descritores foram pesquisados de modo individual e, posteriormente, buscados a partir de diversas associações.

Quanto aos preceitos éticos, o estudo articula-se ao projeto “A formação de professores frente a proposta da Agenda 2030”, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em março de 2024, mediante parecer consubstanciado n.º 6.698.369.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um estudo em sua fase inicial, serão apresentados resultados preliminares da revisão de literatura. Nesta discussão, apresenta-se somente os dados da busca com os descritores de modo isolado e referentes ao campo pesquisado *Todos os índices*.

No quadro 1, a seguir, uma síntese dos dados e após breves comentários acerca das pesquisas realizadas:

Quadro 1 – Pesquisa com descritores isolados

Termo pesquisado	Títulos encontrados	Campo pesquisado
“Educação digital”	8	Todos os índices
“Educação tecnológica”	13	
“Prática docente”	74	
“Prática pedagógica”	142	
“Smartphone”	23	
“Dispositivos móveis”	15	
“Telefone celular”	8	
“Educação básica”	357	
“Lei n.º 15.100”	Não foram encontrados documentos para a sua pesquisa	

Fonte: Müller; Cecchin (2025)

Como é possível identificar no quadro, não foram encontrados trabalhos relacionados à legislação que restringe a utilização dos dispositivos eletrônicos pelos estudantes na educação básica. Isso se deve ao fato de se tratar de uma legislação recente, já que tal lei foi publicada em janeiro de 2025.

A pesquisa com o descritor “Educação básica” resulta uma amplitude de textos acerca da educação, da escola, e da formação docente, em diferentes perspectivas teóricas. Nenhum texto refere-se especificamente ao contexto da educação básica e

a proibição/restrição do uso dos celulares na escola.

A busca pelos descritores “Prática docente” e “Prática pedagógica” resultou semelhante. Nas duas buscas são apresentados um contingente de textos sobre a prática em diferentes perspectivas e com base em diferentes teorias da educação. Como exemplos, textos relacionados à formação docente, identidade profissional, avaliação, currículo, ética, acompanhamento pedagógico, dentre outros.

A busca a partir dos termos “Smartphone” e Dispositivos móveis” também resulta semelhante. Nestas duas buscas, textos referentes à utilização da tecnologia no ensino, à utilização da realidade aumentada no processo de ensino e aprendizagem, o uso do equipamento no ensino de idiomas, como recurso educativo no ensino de geometria e algumas análises ainda relacionadas à pandemia de Coronavírus.

“Educação digital e “Educação tecnológica” resultaram em artigos sobre pesquisas relacionadas à educação à distância, ao período da pandemia de Covid-19, o qual obrigou as instituições as atividades a partir da utilização das tecnologias, algumas discussões do âmbito da política de educação digital e problematizações acerca das relações do humano com a tecnologia.

A partir da leitura exploratória dos resumos destas buscas foram escolhidos aqueles trabalhos que de algum modo poderiam contribuir para a resolução da problemática de pesquisa. No quadro 2, a seguir, apresenta-se uma síntese destas escolhas:

Quadro 2 – Síntese dos artigos escolhidos para o *Estado da Questão*

Ano	Autor	Título
	Educação digital	
2025	Neves; Spósito	*Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral*
	Educação tecnológica	
2023	Oliveira	*Pensar as Tecnologias a partir de Gilbert Simondon e Yuk Hui*
	Smartphone	
2024	Streit Baldissera; Da Silva Lopes; Pastorio	*O uso do smartphone no ensino de ciências: panoramas, resultados e perspectivas*

2024	Hernández; Fernández	*Introducción del smarphone en la escuela infantil: experiencias y controversias*
Prática docente		
2024	Saborío-Taylor	*Influencia Educativa en la Era Digital: Puntos Clave desde la Perspectiva de la Docencia 5.0*
2024	Schuhmacher; Oliveira; Schuhmacher	*A epistemologia do obstáculo docente no uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação*
Educação básica		
2023	Beleti Júnior *et al.*	*Computação na educação básica: experiências e reflexões possibilitadas pelo projeto por dentro do computador*

Fonte: Müller; Cecchin (2025)

Ao olhar para o conjunto de textos, busca-se encontrar compreensão acerca de que modo a prática pedagógica com a utilização de tecnologias digitais pode ser afetada pela proibição dos aparelhos eletrônicos pelos estudantes na educação básica no Brasil?

De modo preliminar, afirma-se que é cedo para definir prejuízos a prática pedagógica com a utilização de tecnologias na educação básica no Brasil, principalmente porque a lei que proíbe o uso dos aparelhos eletrônicos portáteis pessoais é recente e sendo que, até o momento, inexistem publicações científicas a respeito deste assunto.

No entanto, se pensarmos que existem outras leis que incentivam a utilização das tecnologias no contexto educacional, em especial para a prática pedagógica, e, foi publicado um complemento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – BNC Computação (Brasil, 2022) com o mesmo horizonte, parece controverso restringir a utilização dos equipamentos pelos estudantes, pois com a restrição os estudantes podem deixar de portar seus equipamentos, o que limitaria as atividades pedagógicas aos laboratórios de informática das escolas.

Não é novidade a importância da utilização das tecnologias na educação. Porém, se torna relevante ampliar a reflexão para além da simples integração tecnológica, mas adotando-a de modo a oferecer uma educação mais humana e centrada no desenvolvimento integral do estudante. A partir disto, a ideia de uma docência 5.0:

> la docencia 5.0 tiene el potencial de impactar positivamente en la educación, al fomentar un aprendizaje dinámico y colaborativo, guiando una

> transformación hacia un futuro más centrado en el estudiantado. No obstante, una práctica docente influyente guía y motiva a través de conocimientos valiosos, pero es vital que se enfoque en un impacto positivo y en la adaptación a la brecha digital, metodologías inclusivas y sostenibilidad de este nuevo enfoque (Saborío-Taylor, 2024, p. 88).

Na direção, Oliveira (2023) propõe as tecnologias como recursos para a mediação relação humano e meio. Para esta autora é imprescindível refletir sobre as relações "[...] sociais e econômicas implícitas em cada inovação tecnológica, com suas possibilidades simultâneas de ampliação e de alienação de realidades, de inclusão e exclusão social e econômica, de integração e de polarização de ideias (Oliveira, 2023, p. 18).

Nesta perspectiva, as tecnologias precisam ser inseridas à prática pedagógica, a partir de um planejamento e um cuidado pelos professores relacionado a promover o uso consciente, crítico e reflexivo sobre as ferramentas digitais. Ademais, cabe ao professor a ampliação de conhecimentos acerca da aplicação das tecnologias para o seu melhor aproveitamento.

Sendo assim, ao encontro às previsões da BNCC e das legislações anteriores para uma educação conectada, entende-se a proibição do uso dos celulares pelos estudantes uma medida radical adotada pelo governo, situando-se na contramão das iniciativas anteriores para ampliar acesso. Pensa-se que não se trata de proibir, mas de potencializar nos jovens, por meio da educação, as reflexões acerca da utilização consciente, racional e crítica dos equipamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade cada vez mais digital, a presença dos telefones celulares no cotidiano escolar é inevitável. O uso excessivo deste tipo de aparelho e a preocupação das autoridades com a segurança dos jovens e crianças, direcionou para uma legislação que proíbe o seu uso pelos estudantes no cotidiano escolar.

A medida que a utilização para a prática pedagógica não está proibida, a adoção do equipamento na prática se torna uma escolha do professor, escolha esta que requer planejamento e apropriação tecnológica de ferramentas que podem ser mais adequadamente usadas.

Acredita-se que tal restrição tenda a afetar possibilidades de utilização do equipamento na prática pedagógica. No entanto, é prematuro afirmar prejuízos quanto a isso, uma vez que a lei é recente e ainda não existem estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

STREIT BALDISSERA, Yasmin; DA SILVA LOPES, Eduarda; PASTORIO, Dioni Paulo. O uso do smartphone no ensino de ciências: panoramas, resultados e perspectivas. **Revista de enseñanza de la física**, v. 36, n. 2, p. 43-56, 2024. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2250-61012024000200043&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.180/2021. **Institui a Política de Inovação Educação Conectada**. Brasília: 2021. Disponível em**: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14180.htm** Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica**. Base nacional comum curricular:** Computação complemento para à BNCC**.** Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf.Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 14.533/2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Brasília: 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Lei n.º 15.100/2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 09 maio 2025.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Currículo e práticas na Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2021. p. 209-272.

FIORESE, Cristiane Elizete; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores (as) formadores(as) que atuam em cursos de pedagogia. **Educação em Revista**, v. 40, p. e45698, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ZW6SBbq4sVTGpqD6VdNPbtD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2025.

HERNÁNDEZ, Patricia Gómez; FERNÁNDEZ, Héctor del Castillo. Introducción del smpartphone en la escuela infantil. **Cadernos CEDES**, v. 44, n. 123, p. 207-219, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kQnwy6FsHLDPwd5BSXDgRnj/?lang=es. Acesso em: 03 jul. 2025.

JUNIOR, Carlos Roberto Beleti *et al*. Computação na educação básica: experiências e reflexões possibilitadas pelo projeto por dentro do computador. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 86-97, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KFqpDL4XJ7ByNv7mWkjqgxB/?lang=pt. Acesso em: 28 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, Barbara Coelho. **Inclusão digital na educação: ciborgues, hackers e políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2019.

NEVES, Ogaciano dos Santos; SPÓSITO, Marcos André Fernandes. Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral. **Educação e Pesquisa**, v. 51, p. e273572, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/6Md6y7WvpqrdffnpNTR8b9x/?lang=pt. Acesso em: 03 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar**. [Colaboração Yara Alvin]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

NÓVOA, António. **Professores Libertar o futuro.** [Colaboração Yara Alvin]. 1. ed. São Paulo: Diálogos embalados, 2023.

OLIVEIRA, Carlony Alves de. Aprendizagem com mobilidade e ensino de matemática: evidências da utilização na formação inicial do pedagogo. **Laplage em Revista** [recurso eletrônico]. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523021. Acesso em: 03 jul. 2025.

OLIVEIRA, Andréia Machado. Pensar as Tecnologias a partir de Gilbert Simondon e Yuk Hui. **Educação & Realidade**, v. 48, p. e120769, 2023. Disponível em:https://www.scielo.br/j/edreal/a/3pVvVzRgcHDPjgmYwrSY7Zn/. Acesso em: 28 maio 2025.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SABORÍO-TAYLOR, Silvia. Influencia educativa en la era digital: puntos clave desde la perspectiva de la docencia 5.0. **Revista Innovaciones Educativas**, v. 26, n. SPE1, p. 88-99, 2024. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-41322024000300088. Acesso em: 28 maio 2025.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; OLIVEIRA, Eliane Damian De Bona de; SCHUHMACHER, Elcio. A epistemologia do obstáculo docente no uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 30, p. e24031, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QQKQJxdBBz9CZBWnbNQmQQb/?lang=pt. Acesso em: 22 maio 2025.

THERRIEN, Jacques; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 33-51, 2004. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148. Acesso em: 03 jul. 2025.

COLONIALISMO DE DADOS NO ENEM: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Adriana Jardim c. de Freitas[1]

Fernando Lionel Quiroga[2]

Diogo de Assis Moreira[3]

Adriana Sodré de Assis[4]

Pedro Henrique da Silva Guimarães[5]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o colonialismo de dados no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações para estudantes e instituições brasileiras. Para a realização da pesquisa, utilizamos uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, através de artigos científicos, livros, noticiários e podcasts acerca do tema, com a finalidade de investigar as possíveis reverberações da coleta de dados do ENEM realizada por grandes empresas estrangeiras de tecnologia, conhecidas como Big Techs, no âmbito educacional. A análise do corpus selecionado permitiu depreender que os dados capturados não são utilizados para fins de melhoria educacional, mas sim para moldar comportamentos mercadológicos. Desta forma, a pedagogia emancipatória de Jacques Rancière é apresentada como um contraponto às práticas de colonialismo de dados, visto que ela propõe uma emancipação intelectual face às tecnologias e a disponibilização dos dados de estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Colonialismo digital. Capitalismo de vigilância. Educação. Exame Nacional do Ensino Médio.

[1] Pesquisadora da Cátedra Otávio Frias Filho da Universidade de São Paulo- USP, Mestranda do Curso de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE-IFG) do Instituto Federal de Goiás – IFG, adrianadfreitas222gmail.com

[2] Doutor em Ciências, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente da Universidade Estadual de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), fernando.quiroga@ueg.br

[3] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, diogomoreira@egresso.ufg.br

[4] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, dri.sodre.assis@gmail.com

[5] Bolsista CAPES, Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás–UEG, socialesguimaraes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O colonialismo de dados, segundo Cassino (2021), caracteriza-se pela extração massiva de dados pessoais de indivíduos e comunidades, frequentemente sem consentimento adequado, para alimentar interesses econômicos e políticos de grandes corporações ou governos, sobretudo do Norte Global. Tal prática transcende o domínio físico tradicional do colonialismo, instaurando-se no território digital e aprofundando desigualdades estruturais. No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destaca-se como um instrumento central de avaliação e acesso ao ensino superior, mas também como um vasto repositório de dados sensíveis de milhões de estudantes. A recente decisão do governo brasileiro de transferir esses dados para plataformas estrangeiras, como a Microsoft Azure, desperta preocupações éticas, jurídicas e políticas, especialmente no que diz respeito à soberania informacional do país, à privacidade dos indivíduos e ao risco de utilização mercadológica dessas informações.

Tais questões adquirem relevância particular em um contexto de capitalismo de vigilância, no qual dados pessoais se transformam em valiosa mercadoria, perpetuando dinâmicas históricas de dominação e dependência nas relações Norte-Sul Global. A reflexão sobre esse fenômeno é urgente para compreender as implicações educacionais, sociais e políticas do colonialismo de dados, bem como para estimular o debate sobre a necessidade de políticas públicas que assegurem transparência, proteção legal e autonomia dos cidadãos no ambiente digital.

Diante disso, este estudo tem como problema de pesquisa: quais as possíveis consequências emanadas da relação entre a captura e o processamento de dados sociais e a educação, com foco particular no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no contexto do colonialismo de dados?

O objetivo geral é analisar as implicações do colonialismo de dados no contexto do ENEM e seus impactos na educação brasileira. Como objetivos específicos, busca-se: investigar o conceito de colonialismo de dados e sua aplicação nas dinâmicas educacionais; identificar como a coleta de dados do

ENEM pelas Big Techs[6] interfere na privacidade e autonomia dos estudantes e relacionar a problemática do colonialismo de dados à pedagogia emancipatória de Jacques Rancière.

Ao integrar a análise marxista sobre as forças produtivas digitais com a pedagogia emancipatória de Jacques Rancière, este trabalho pretende contribuir para uma leitura crítica do cenário educacional contemporâneo e oferecer subsídios para a construção de uma governança digital mais justa e democrática.

2 METODOLOGIA

A presente investigação se constitui como exploratória e foi guiada sob os preceitos da pesquisa bibliográfica, conforme apresenta Gil (2002), que esclarece:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...). Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Nesse sentido, a pesquisa enquanto atividade racional e sistemática, exige um planejamento de todas as suas etapas. A confecção deste artigo seguiu um caminho metodológico estruturado, começando pela definição do tema, do problema e dos objetivos da pesquisa. A partir dessa base, foram estabelecidos os descritores a serem utilizados e definidas as estratégias de delimitação, aplicação de filtros e técnicas de busca. Em seguida, foi selecionada a base de dados apropriada para conduzir a investigação.

Esta revisão é do tipo narrativa (Rother, 2007) e, portanto, para sua realização foram utilizadas variadas fontes bibliográficas, incluindo livros, artigos científicos e outros materiais acadêmicos relevantes. A busca por essas fontes

[6] Big Techs: refere-se às grandes empresas de tecnologia que dominam o mercado global e possuem grande influência econômica, social e política. Exemplos incluem Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft. Essas empresas são conhecidas por seu vasto alcance, inovação tecnológica e a capacidade de coletar e utilizar grandes volumes de dados, levantando questões sobre privacidade, monopólio e regulação.

foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Plataforma Capes, Google Acadêmico, livros, noticiários e podcasts, garantindo a qualidade e a relevância do material coletado.

A presente pesquisa fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético, conforme Netto (2011) e Marx (2013), compreendendo a realidade social como resultado das condições materiais e das relações de produção, marcadas por contradições que impulsionam transformações históricas. Dialoga também com as reflexões de Silveira, Souza e Cassino (2021) sobre o colonialismo de dados, bem como com Couldry e Mejias (2019), entendendo a extração massiva de informações pessoais como uma nova forma de dominação que perpetua desigualdades entre Norte[7] e Sul[8] Global. Além disso, articula as críticas de Zuboff (2019) acerca do capitalismo de vigilância e as discussões de Nemer (2021) sobre as desigualdades digitais, destacando como tecnologias reproduzem hierarquias sociais e econômicas.

A pesquisa ancora-se ainda nas contribuições de Rosenberg (2006) sobre a relação entre tecnologia e economia, e de Rancière (2002), cuja pedagogia do mestre ignorante inspira a busca pela emancipação intelectual e pela autonomia dos sujeitos diante das estruturas de poder, inclusive no contexto digital. Esses referenciais orientam tanto a análise crítica dos dados quanto a interpretação dos fenômenos investigados, permitindo evidenciar as dimensões políticas, sociais, econômicas e éticas do objeto de estudo.

3 JUSTIFICATIVA

O avanço das tecnologias digitais tem redefinido profundamente as relações sociais, econômicas e políticas em escala global. No âmbito educacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tornou-se não apenas uma ferramenta de avaliação, mas também um repositório massivo de dados pessoais e sensíveis de milhões de estudantes brasileiros. A transferência

[7] Segundo Ballestrini o Norte Global é o conjunto de países ricos e desenvolvidos.

[8] Como explica Luciana Ballestrini o Sul Global é o conjunto de nações pobres ou em desenvolvimento, subalternas ao Norte.

desses dados para plataformas estrangeiras, como a Microsoft Azure, suscita preocupações éticas, jurídicas e políticas, sobretudo quanto à soberania informacional, à privacidade e à possibilidade de manipulação mercadológica.

Nesse cenário, analisar o colonialismo de dados aplicado ao ENEM é de grande relevância acadêmica e social, pois permite compreender como práticas de extração e exploração de informações pessoais perpetuam dinâmicas históricas de dominação Norte-Sul Global. Além disso, contribui para o debate sobre a necessidade de políticas públicas que assegurem transparência, proteção legal e autonomia dos cidadãos no ambiente digital. A articulação dessa temática com a pedagogia emancipatória de Jacques Rancière reforça a importância de refletir sobre educação crítica, capaz de promover a emancipação intelectual e o exercício consciente da cidadania digital. O presente estudo justifica-se, portanto, pela urgência de discutir a governança dos dados educacionais e seus impactos sobre a justiça social, a democracia e a própria missão da educação no Brasil.

4 O MÉTODO EM MARX

O método marxista, conhecido como materialismo histórico-dialético, parte da premissa de que as condições materiais da vida social determinam as estruturas e relações humanas, contrastando com o idealismo hegeliano, que via a evolução da consciência como motor da história. Para Marx, a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo pesquisador (Netto, 2011). Nesse método, as forças produtivas moldam as relações de produção, que, por sua vez, estruturam a sociedade. Assim, a história é vista como produto da ação humana, determinada por condições concretas, sendo essencialmente uma história de lutas de classes.

A dialética materialista vai além de uma lógica abstrata de contradições: analisa concretamente as condições materiais que originam tais contradições. As abstrações teóricas de Marx são construídas a partir da realidade, servindo para explicar os fenômenos sociais. O método exige análise concreta das condições materiais do objeto, exemplificado por Marx ao estudar a mercadoria, célula base do capitalismo, dotada de valor de uso e de troca. Tal dualidade

revela contradições que geram alienação e fetichismo, ao se atribuir valor intrínseco às mercadorias, ocultando que esta deriva do trabalho humano.

A teoria do valor-trabalho, núcleo da análise marxista, afirma que o valor das mercadorias resulta do trabalho socialmente necessário para sua produção. Isso expõe as raízes da exploração capitalista, na qual a mais-valia o excedente produzido pelo trabalhador é apropriada pelo capitalista, perpetuando desigualdades.

> A teoria do valor-trabalho é central na análise marxista, afirmando que o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho socialmente necessário para sua produção. Essa teoria revela as raízes da exploração capitalista, onde a mais-valia, ou o excedente produzido pelo trabalhador, é apropriado pelo capitalista, gerando lucro e perpetuando a desigualdade. A essência dessa visão é que a luta de classes, a força motriz básica da história, é ela própria o produto das contradições fundamentais entre as forças de produção e as relações de produção (Rosenberg, 2006, p.73).

A análise marxista identifica a luta de classes como o motor da história. As classes sociais, definidas pela posição que ocupam nas relações de produção, estão em constante conflito. No capitalismo, a principal contradição ocorre entre a burguesia, que controla os meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho. Esse conflito impulsiona mudanças sociais e potencialmente revoluções.

Nesse contexto, o método de Karl Marx representa uma das mais significativas contribuições para as ciências sociais, especialmente no domínio da economia política. Sua abordagem materialista-histórica possibilitou a elaboração de uma análise crítica da sociedade capitalista, evidenciando as dinâmicas e contradições intrínsecas ao sistema.

5 COLONIALISMO: UM PROCESSO HISTÓRICO E ATUAL

A colonialidade, conceito discutido por Ballestrini (2013), refere-se à manutenção de mecanismos de dominação pós-independências, manifestando-se, atualmente, em formas como o colonialismo de dados. Esse fenômeno, descrito por Couldry e Mejias (2019), representa uma nova lógica de exploração,

onde a extração não visa territórios físicos, mas as dimensões digitais da vida humana, dados pessoais, comportamentais e sociais. O objetivo é comercial, político ou de controle social, configurando uma nova forma de dominação que perpetua relações desiguais entre o Norte e o Sul Global (Cassino, 2021).

No colonialismo de dados, empresas e governos do Norte Global extraem informações dos países do Sul Global, ampliando a dependência econômica e tecnológica. Essa prática assemelha-se ao colonialismo tradicional, pois envolve a exploração de recursos (dados) sem consentimento ou retorno para os indivíduos ou comunidades afetadas. A quantificação computacional transforma pessoas e suas atividades em objetos conectados a infraestruturas informacionais, gerando vigilância permanente e restrições à autonomia individual.

6 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E A COLETA DE DADOS

Um caso emblemático dessa dinâmica no Brasil é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998 para avaliar o ensino médio, o ENEM tornou-se, a partir de 2009, porta de entrada para o ensino superior via SISU, ProUni e FIES. Apesar de suas vantagens, o exame enfrenta críticas quanto à segurança e, sobretudo, à gestão de dados. Em 2020, o MEC transferiu dados sensíveis de milhões de estudantes como desempenho escolar, renda, cor e deficiência para a nuvem da Microsoft Azure, sem debate público prévio ou consentimento explícito, justificando economia de custos e segurança.

Essa transferência insere o Brasil na lógica do colonialismo de dados. A enorme base de dados do ENEM contém informações socioeconômicas, hábitos, condições de saúde e preferências pessoais dos estudantes, levantando preocupações éticas e jurídicas. Embora a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) busque regular o tratamento de dados pessoais, sua aplicação prática ainda é incipiente. A ausência de transparência e o desconhecimento dos indivíduos sobre quais dados são coletados, como são utilizados e com quem são compartilhados alimentam um cenário de vulnerabilidade e potencial discriminação, sobretudo em um país marcado por desigualdades históricas.

Zuboff (2019) alerta que o capitalismo de vigilância explora dados pessoais para prever e influenciar comportamentos, criando um mercado lucrativo. No caso do ENEM, existe receio de que os dados dos estudantes sejam utilizados para monitoramento ou decisões discriminatórias, consolidando práticas de exclusão social. Cassino (2021) observa que os sujeitos “colonizados” passam a ser julgados com base em seus próprios dados, em processos obscuros e sem participação.

Analogamente às reflexões marxistas, a coleta e utilização de dados representam uma nova forma de extração de mais-valia, onde a informação pessoal torna-se mercadoria, sujeitando os indivíduos ao poder das corporações tecnológicas. Assim como a burguesia controla os meios de produção, as empresas de tecnologia controlam a produção e circulação de dados, exercendo domínio sobre as vidas dos indivíduos.

Para mitigar esses riscos, torna-se essencial garantir transparência, consentimento informado e mecanismos eficazes de governança de dados, permitindo que os cidadãos controlem suas informações e não se tornem meros objetos de exploração. É nesse contexto que a obra “O Mestre Ignorante” de Jacques Rancière adquire relevância.

7 UMA POSSÍVEL SAÍDA EM RANCIÈRE: O MESTRE IGNORANTE

Rancière propõe uma pedagogia emancipatória baseada na igualdade das inteligências e na capacidade de todos para aprender autonomamente. O “mestre ignorante” é aquele que não transmite saber pronto, mas provoca o estudante a usar sua própria inteligência. Contra o embrutecimento — conceito que designa a limitação intelectual imposta por sistemas hierárquicos — Rancière defende a libertação do potencial humano. O colonialismo de dados, porém, gera um novo tipo de embrutecimento, ao transformar indivíduos em objetos passivos de vigilância e manipulação, anulando sua autonomia.

Nesse sentido, a crítica de Rancière aproxima-se da crítica marxista: ambos denunciam estruturas que reduzem o indivíduo a objeto, seja pela alienação do trabalho, seja pela captura de dados. A pedagogia emancipatória de Rancière oferece uma resposta ética ao colonialismo de dados, propondo

uma educação que desenvolva consciência crítica e devolva ao sujeito o controle sobre sua própria vida e informação. A exclusão digital, como explica Silveira (2021), não se limita à falta de acesso tecnológico, mas inclui também a ausência de letramento digital que permita uma utilização crítica das tecnologias.

Conclui-se que os debates contemporâneos sobre tecnologia, dados e sociedade remetem diretamente às críticas estruturais de Marx e aos princípios de emancipação intelectual de Rancière. Ambos os pensadores nos alertam sobre os perigos de novas formas de dominação, sejam econômicas ou digitais, e inspiram a busca por práticas que garantam liberdade, autonomia e justiça social num cenário cada vez mais permeado por tecnologias de controle e exploração.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sobre o colonialismo de dados no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revela como a coleta de dados por grandes empresas tecnológicas estrangeiras pode influenciar e moldar comportamentos, perpetuando relações de dominação e dependência. Além das implicações educacionais, este estudo levanta questões importantes para a sociedade, como a perpetuação de desigualdades estruturais e a concentração de poder nas mãos de poucas corporações tecnológicas.

A proteção dos dados dos estudantes e de todos os cidadãos deve ser uma prioridade, garantindo que a coleta de dados sirva ao propósito de políticas educacionais e sociais sem comprometer a confiança no sistema. Investigações contínuas sobre o colonialismo de dados e suas implicações são essenciais para desenvolver uma governança digital justa e equitativa, promovendo uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Destacamos a urgência de políticas públicas robustas para proteger a privacidade dos estudantes e a necessidade de uma implementação eficaz nesse sentido da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) no Brasil, demandando maior transparência e responsabilidade das empresas e governos. Para a sociedade, é importante promover uma alfabetização digital crítica,

capacitando os cidadãos a compreenderem e a questionarem sobre o uso de seus dados pessoais.

A relação aqui estabelecida com a pedagogia de Jacques Rancière oferece uma crítica poderosa às práticas de exclusão e controle geradas pela exploração de dados, enfatizando a importância da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual. Promover um manejo de dados que respeite a autonomia é fundamental para combater as dinâmicas de exclusão no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

BALESTRINI, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/459199249/BALLESTRIN-Luciana-America-Latina-e-o-giro-decolonial-fichamento. Acesso em 03/07/24.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo, Atlas, 2009.

COUDRY, Nick. MEJIAS, Ulisses A.T**he Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism**.Stanford University Press, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018- **Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em 11/07/24.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política.** Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO,Mariana Rodrigues Gomes de. ÁVILA,Daniel Martínez. **Colonialidade, classificação e poder.** Liincem Revista, Rio de Janeiro, v.17, n.2, e,5770, nov. 2021. Disponível em: https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5770/5386 Acesso em 09/07/24.

NEMER, David. **Tecnologia do Oprimido: desigualdade e o mundo digital nas favelas do Brasil**. Vitória, Editora Milfontes, 2021.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao método de Marx.** 1ªed. Expressão Popular.São Paulo, 2011.

PINHEIRO, Patrícia Peck. **Proteção de dados pessoais: comentários à Lei n. 13.709/2018 (LGPD).** São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSENBERG, Nathan. **Por dentro da caixa preta: tecnologia e economia**. Tradutor: José Emílio Maiorino. Campinas, SP, Unicamp, 2006.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. SOUZA Joyce. CASSINO, João Francisco (Orgs.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal.** São Paulo, SP, Autonomia Literária, 2021
.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica** Disponível em: https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/19562-19563-1-PB.htm acesso em 10/07/24.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2019

JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Luciana Schuartz Brandt[1]

RESUMO

Este trabalho descreve a formação continuada promovida pelo Núcleo de Mídias Educacionais (NUME), da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), no primeiro semestre de 2024, direcionada a professores da rede pública, atuantes no 1.º e 2.º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da ação foi capacitar os docentes na criação de jogos personalizados a partir dos seus planejamentos e no uso pedagógico de jogos digitais para a alfabetização, utilizando a plataforma *Genial.ly*. Com abordagem qualitativa e reflexiva, apoiada em Mattar e Ramos (2021) e nos conceitos de mediação social de Vygotsky (2001), o relato destaca a mediação docente como elemento primordial para a integração dos jogos às práticas pedagógicas. A fundamentação teórica apoia-se em autores das áreas da alfabetização, tecnologias digitais, jogos digitais e gamificação, como Morais (2012), Soares (2016), Kishimoto (2003) e Lévy (1999), além das contribuições de Prensky (2012) e Sanches (2021). A formação promoveu a análise crítica de jogos pedagógicos, a distinção entre jogos digitais e gamificação, e a produção colaborativa de jogos alinhados ao currículo e aos documentos parametrizadores. Os resultados indicaram que a formação contribuiu para fortalecer as competências digitais e pedagógicas dos professores, incentivando a autoria e a inovação em suas práticas. A experiência evidenciou o potencial dos jogos digitais e da gamificação na alfabetização, reconhecendo-os como recursos que ampliam as possibilidades educativas e dialogam com os desafios presentes na sala de aula, fortalecendo a integração das tecnologias digitais na educação pública. Investir na formação continuada é fundamental para promover o protagonismo docente e incentivar o uso crítico desses recursos educacionais, consolidando seu papel como instrumentos potentes no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Jogos Digitais. Gamificação. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o *ethos* da educação, no contexto atual, exige revisitar o papel das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização. A formação docente precisa considerar as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano escolar, entre elas, o uso dos jogos digitais.

Nesse contexto, o presente relato de experiência parte de uma formação promovida pelo Núcleo de Mídias Educacionais (NUME), da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), realizada no primeiro semestre de 2024 e

[1] Mestre em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), schuartz29@gmail.com.

intitulada *Jogos criativos para a alfabetização: aprenda a transformar conteúdos em aventuras*. A ação foi direcionada a professores e pedagogos atuantes nos 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental, como foco na criação de jogos digitais utilizando a plataforma *Genial.ly*.

A inquietação que deu origem a essa formação partiu da necessidade de compartilhar os saberes adquiridos durante o desenvolvimento de jogos digitais com os docentes da escola, para estimular o uso pedagógico desses recursos no processo de alfabetização. A experiência evidenciou que, quando alinhados aos conteúdos curriculares e planejados com intencionalidade, os jogos podem criar momentos significativos de aprendizagem, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa perspectiva é respaldada pela Base Nacional Comum Curricular Computação e pela Lei n.º 14.533/2023, que reconhecem os jogos digitais como estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências digitais, resolução de problemas e pensamento computacional. Ao serem integradas ao currículo, esses ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a formação de estudantes críticos e éticos frente à sociedade digital.

Nesse sentido, este relato se insere no campo da escrita crítica-reflexiva ao registrar as vivências de formação continuada com professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Mais do que descrever uma atividade pontual, busca-se refletir sobre esse momento formativo sob uma perspectiva colaborativa. Ao registrar os percursos na criação dos jogos digitais, buscou-se evidenciar como essa experiência contribui para o fortalecer o *ethos* educacional pautado na inovação, na autoria e em práticas de alfabetização que estimulem o pensamento criativo e o engajamento com o conhecimento.

2 JOGOS DIGITAIS E GAMIFICAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Os jogos digitais e a gamificação têm se destacado, há algum tempo, como ferramentas potentes na educação, especialmente no processo de alfabetização. O uso desses recursos requer um olhar crítico, sobretudo diante das transformações trazidas pela cultura digital (LÉVY, 1999). Trata-se de compreender como esses recursos podem enriquecer o ensino, considerando as

dimensões linguísticas, socioculturais e interativas envolvidas na alfabetização (SOARES, 2016).

Kishimoto (2003, p. 37) destaca que “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico”. No campo da alfabetização, essa dimensão lúdica dialoga com os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), promovendo experiências que articulam consciência fonológica, compreensão das regularidades da escrita e desenvolvimento da escrita em contextos significativos (MORAIS, 2012).

Ao jogar, a criança é desafiada a formular hipóteses, desenvolver estratégias e compartilhar ideias na resolução de problemas propostos pela dinâmica do jogo. Essas experiências favorecem a organização do pensamento, o planejamento e a tomada de decisões, desde que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos estejam claramente definidos.

A utilização dos jogos como estratégia de ensino já era defendida por Brandão et al. (2009), que evidenciam esse recurso como oportunidade de aprendizagem da escrita em suas dimensões gráficas, fonológicas e semânticas. As autoras destacam que, quando planejados e mediados, intencionalmente, os jogos promovem a reflexão sobre o funcionamento da língua escrita, engajando os estudantes em tarefas interativas, desafiadoras e pedagógicas. Assim, contribuem para consolidar aprendizagens, apropriar-se de novos conceitos e compartilhar saberes com seus pares (SILVA; MORAIS, 2011).

Com o avanço das tecnologias digitais, que exigem novas metodologias de ensino, os jogos tornaram-se um caminho promissor na alfabetização, sobretudo quando pensados como ambientes de aprendizagem que mobilizam múltiplas linguagens e promovem experiências interativas. Prensky (2012) já destacava que os “nativos digitais” tendem a responder melhor a estratégias que incorporem elementos dessa linguagem em sala de aula, por ser uma geração engajada com propostas interativas e visuais. Incluir jogos digitais na prática pedagógica é um desafio que requer disposição, formação e conhecimento.

Nesse sentido, Coscarelli (2007) reforça que as tecnologias digitais devem ser incorporadas à sala de aula como instrumentos de comunicação e construção de sentidos, e não apenas como ferramentas operacionais. Na alfabetização, o uso de jogos digitais só se torna significativo quando articulado

à medicação docente, à intencionalidade pedagógica e ao domínio dos recursos utilizados. Para tanto, a formação docente deve promover a apropriação crítica dessas tecnologias, ampliando o letramento digital e a autonomia.

Entretanto, distinguir jogos digitais de gamificação é fundamental. Enquanto os primeiros são sistemas fechados e interativos com regras, objetivos e *feedbacks* próprios (PRENSKY, 2012), a gamificação diz respeito ao uso de elementos dos jogos, como pontos, recompensas e *rankings*, em contextos não lúdicos, como uma atividade (SANCHES, 2021). Compreender essa diferença é essencial para que as práticas pedagógicas não se tornem superficiais ou mecânicas, mas estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem.

No contexto da formação docente, integrar jogos e gamificação à alfabetização demanda investir em processos formativos que favoreçam a compreensão dos fundamentos linguísticos e do potencial dos jogos. É preciso superar a visão dos métodos tradicionais, muitas vezes mecânicos ou descontextualizados, promovendo práticas que articulem a dimensão técnica e a dimensão social da aprendizagem da escrita (SOARES, 2016).

3 PERCURSO DA PESQUISA

Este relato de experiência adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e reflexivo (MATTOS; RAMOS, 2021), e sistematiza uma formação continuada com professores da RME sobre a criação e o uso pedagógico de jogos digitais na alfabetização.

A escolha pelo relato de experiência se justifica pelo seu potencial de documentar práticas significativas de formação docente, promovendo a análise crítica e o compartilhamento de saberes (MATTAR; RAMOS, 2021). Nesse contexto, a experiência aqui relatada foi pensada com o objetivo de oferecer aos professores recursos digitais alinhados ao currículo de Curitiba, à BNCC Computação (2022) e às políticas públicas de alfabetização.

A proposta teve como eixo formativo o uso da plataforma *Genial.ly*, ferramenta digital interativa que permite, também, a criação de jogos com recursos visuais, textos, sons e animações. Sua interface acessível favorece a autonomia, inclusive daqueles com pouca familiaridade com tecnologias digitais.

A metodologia adotada priorizou a valorização dos saberes docentes, articulando-os com referenciais teóricos sobre alfabetização, jogos digitais, gamificação e tecnologias educacionais. Ao longo do percurso, foram utilizadas estratégias de mediação dialógica e colaborativa (VYGOTSKY, 2001), favorecendo experiências práticas com o uso de jogos digitais.

4 INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Durante o período pandêmico, a SME implementou diferentes estratégias para enfrentar os desafios do ensino remoto. Uma delas foi o planejamento e a produção de videoaulas, disponibilizadas no canal do YouTube[2]. Reconhecendo o potencial desses materiais, o NUME, criado em 2022, assumiu a responsabilidade de elaborar propostas pedagógicas que dialogassem com as videoaulas. Com esse objetivo, iniciou-se o processo de criação de jogos e de atividades impressas[3], todos baseados nos conteúdos das aulas, com foco na adequação metodológica e no alinhamento aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, do 1.º ao 5.º ano. Esses materiais passaram a integrar ações da SME em consonância com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)[4], fortalecendo o uso intencional de recursos digitais no processo de alfabetização.

Os jogos e atividades, como já mencionado, oferecem personalização da aprendizagem, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, favorecendo uma aprendizagem ativa e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (GEE, 2003). Salienta-se que todos os recursos foram criados com o uso de ferramentas gratuitas, considerando a ausência de equipe especializada em linguagem de programação para criação de jogos.

---

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/@canaltvescolacuritiba6931

[3] Todos os materiais produzidos entre 2022 e 2024 estão disponíveis na página do NUME, na seção *Jogos, atividades e brincadeiras*. Disponível em: https://sites.google.com/educacao.curitiba.pr.gov.br/nume/in%C3%ADcio

[4] O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023, é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que promove ações articuladas entre o governo federal, estadual e municipal, com o objetivo de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2.º ano do Ensino Fundamental.

A relevância dessa integração curricular é reforçada tanto pela BNCC Computação (2022) quanto pela Lei N.º 14.533/2023. Enquanto a BNCC Computação reconhece os jogos como estratégia para desenvolver o pensamento computacional, a lógica e a resolução de problemas, de forma lúdica e interativa, a Lei formaliza o uso de ferramentas digitais, incluindo os jogos, como recursos essenciais na Educação Básica.

No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, Brandão et al. (2009, p. 14) afirmam que, “nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos”. Assim, os jogos, quando planejados com intencionalidade, exigem dos estudantes a elaboração de estratégias para alcançar objetivos, promovendo o raciocínio linguístico.

Essa flexibilidade evidencia o papel dos jogos como recurso de mediação, pois atendem a diferentes estilos de aprendizagem. Entretanto, “a inserção dos jogos na prática pedagógica requer do professor o exato conhecimento de como aquele jogo pode contribuir para o conhecimento” (RIBEIRO, 2012, p. 112). É esse alinhamento que garante que os jogos se constituam como um recurso didático, e não apenas como um material lúdico.

5 EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DA RME

A equipe formadora propôs compartilhar com os docentes das escolas os conhecimentos construídos durante o desenvolvimento dos jogos, reconhecendo seu potencial para criar ambientes interativos e estimular a aprendizagem por meio de desafios que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e resolução de problemas (PRENSKY, 2012).

Dessa inquietação nasceu a primeira formação, realizada no primeiro semestre de 2024, composta por seis encontros, quatro online e dois presenciais, organizados para facilitar o acesso para facilitar o acesso e a participação, especialmente de docentes que atuavam em regiões mais distantes. O público-alvo foram docentes e pedagogos que atuavam nas turmas de 1.º e 2.º anos das escolas municipais.

O processo formativo priorizou o uso da plataforma *Genial.ly*, dada sua potencialidade na criação de conteúdos interativos. A interface intuitiva da ferramenta favoreceu sua apropriação mesmo por docente com pouca familiaridade digital, promovendo autonomia na produção de jogos. Ao integrar múltiplas linguagens (texto, imagem, som e movimento), a ferramenta amplia as possibilidades de mediação pedagógica, articulando o lúdico à intencionalidade pedagógica. As tecnologias digitais reconfiguram o modo como o conhecimento é produzido, compartilhado e experienciado, exigindo postura crítica e reflexiva frente a essas transformações (LÉVY, 1999).

A formação iniciou[5] com o compartilhamento de experiências das docentes sobre o uso de jogos na sala de aula, momento que propiciou reflexões sobre as boas práticas e as frustrações vivenciadas. Foram citados jogos da Caixa CEEL, desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE); da Caixa do Projeto Trilhas, fruto da parceria entre o MEC, o Instituto Natura e o Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CEDAC); além de outros criados ou adaptados pelas próprias docentes, com foco no engajamento e na resolução de problemas.

As frustrações também foram partilhadas, desde a falta de interesse dos estudantes em algumas propostas até dificuldades de gestão de tempo. Essas trocas reforçaram a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na seleção e uso dos jogos, considerando sempre as especificidades da turma.

A partir dessas ponderações, o grupo refletiu, então, sobre o caráter contínuo e cíclico da aprendizagem, reconhecendo tentativas, equívocos e a importância do replanejamento. As discussões foram enriquecidas por aportes teóricos (MORAIS, 2012; SOARES, 2016) e pelo currículo de Curitiba.

Na sequência, as participantes analisaram os jogos físicos disponíveis nas escolas, a Caixa CEEL e a caixa do Projeto Trilhas[6], relacionando-os às propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), conforme Morais (2012).

---

[5] Para este relato, optou-se por destacar apenas os momentos presenciais.

[6] Os jogos da Caixa CEEL e do Projeto Trilhas promovem, de maneira lúdica, a reflexão sobre as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e desenvolvem a consciência fonológica. Esses jogos abordam aspectos essenciais para a consolidação da alfabetização como: rimas, aliterações, consciência fonêmica e consciência silábica.

A segunda parte do encontro abordou a distinção entre gamificação e jogos digitais, conceitos, muitas vezes, utilizados como sinônimos. Os jogos digitais são ambientes computacionais interativos, com regras, objetivos e *feedbacks* imediatos (PRENSKY, 2012; SANCHES, 2021), enquanto a gamificação refere-se à aplicação de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, com o intuito de ampliar o engajamento e a motivação (DETERDING, 2011; SANCHES, 2021). Compreender essa distinção ajudou as docentes a identificar quando e como aplicar cada abordagem.

O segundo encontro presencial da formação, realizado no laboratório de informática, foi dedicado à exploração da ferramenta *Genial.ly*. As docentes vivenciaram um passo a passo da plataforma, experimentando funcionalidades como as mecânicas de "arrastar", "clicar" e "montar palavras".

A formação seguiu em ambiente virtual, com a continuidade na criação dos jogos. As professoras demonstraram animação e motivação com as novas descobertas e possibilidades. Esse momento evidenciou como a inclusão das tecnologias digitais é fundamental para promover interatividade, engajamento e desenvolvimento cognitivo, desde que mediada pela intencionalidade docente.

A experiência revelou o impacto positivo das tecnologias digitais no engajamento e na ampliação das competências docentes. A colaboração entre professoras e formadoras reforçou o valor de espaços formativos que promovem experimentação, autoria e reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente as digitais (MORAN, 2019).

A finalização da formação foi organizada em dois momentos. No primeiro, retomaram-se os principais conceitos trabalhados, com ênfase na gamificação e nos jogos digitais. No segundo, foi realizada uma dinâmica interativa, em que as docentes conheceram, jogaram, analisaram e trocaram ideias sobre os jogos produzidos pelas colegas. Esse momento possibilitou trocas inspiradoras, que, inclusive, motivaram a criação de novos jogos pela equipe do NUME. Ao final, ao saberem que seus jogos seriam disponibilizados no portal, as docentes expressaram entusiasmo, reconhecendo o valor de suas produções e seu potencial de impacto na comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das tecnologias digitais, especialmente os jogos digitais, ao contexto educacional configura-se como uma estratégia pedagógica relevante para promover engajamento, interatividade e desenvolvimento cognitivo. Quando planejados com intencionalidade, esses recursos fortalecem práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para a construção significativa do conhecimento. O uso pedagógico de jogos vai além do aspecto lúdico, constitui-se como ferramenta de mediação que amplia o repertório dos estudantes e aproxima a escola das linguagens atuais.

A experiência revelou que, quando apoiadas por ações de formação continuada, os professores podem se apropriar de recursos digitais com maior autonomia e criticidade. O compartilhamento de conhecimentos e a construção colaborativa de jogos possibilitaram reflexões sobre a prática docente e favoreceu o replanejamento e a ressignificação das metodologias. Além disso, o processo formativo respeitou os princípios éticos da pesquisa e da prática educativa, assegurando um ambiente de escuta e valorização das vivências.

Embora os resultados tenham se mostrado promissores, propõe-se o aprofundamento da investigação por meio de instrumentos formais, como entrevistas e questionários, bem como a ampliação do público-alvo para outros níveis de ensino. Sugere-se, ainda, a exploração de novas plataformas e metodologias que dialoguem com as demandas atuais.

Conclui-se, portanto, que os jogos e a gamificação, quando integrados a práticas pedagógicas intencionais, configuram-se como recursos potentes de mediação da aprendizagem, valorizando o protagonismo do estudante e ampliando o acesso à cultura escrita. Ao promoverem experiências interativas e contextualizadas, esses recursos contribuem para processos de alfabetização mais reflexivos e alinhados ao *ethos* ecossistêmico da educação atual.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Andréa Tereza Bito; ALBUQUERQUE, E. C. de; LEAL, T. F. Jogos de Alfabetização (Org.). **Jogos de Alfabetização**: manual didático. Ministério da Educação/CEEL/UFPE. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKLE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: **Proceedings of the 15th international academic Mindtrek conference: Envisioning future media environments**. Set. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification. Acesso em: 15 jun. 2025.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: ST Martin's Griffin, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez: São Paulo, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **Aquisição da escrita na era virtual:** incorporando os jogos digitais on-line. Domínios de Linguagem. Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 111-127, 2012.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T.; SILVA, A. da (Org.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa:** computadores, livros… e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão para e-books Brasil. Disponível em: http://www.jahr.org/textos/Vygotsky_Pensamento_e_Linguagem.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CULTURA DIGITAL

Gracieli Cristiani Schroeder Castilho[1]

Eliziane de Fátima Alvaristo[2]

Jamile Santinello[3]

RESUMO

Este artigo discute a formação docente inicial frente às demandas da cultura digital, com foco na integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional. Parte-se do pressuposto de que os desafios enfrentados pelos professores em formação não se restringem à dimensão técnica, mas envolvem aspectos epistemológicos, pedagógicos e identitários. O objetivo é refletir sobre como a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento de competências docentes que permitam uma apropriação crítica, criativa e significativa das tecnologias digitais. A abordagem é qualitativa, com base em revisão bibliográfica, tendo como aporte teórico autores como Papert (1980; 1993), Moran (2007), Citelli (2013), Tardif (2002), Marin, Santinello e Alvaristo (2022) e Valente (2011). Os resultados indicam que a formação docente precisa ir além do ensino técnico, promovendo experiências formativas que articulem teoria e prática, saberes docentes e cultura digital. A pesquisa aponta para a urgência de políticas públicas que assegurem condições materiais e simbólicas para uma formação docente comprometida com os desafios da educação contemporânea. Conclui-se que a integração das TDIC na formação inicial é um caminho promissor para o fortalecimento da educação pública, desde que orientada por uma perspectiva crítica, ética e dialógica.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Tecnologias digitais. Cultura digital. Saberes docentes. Educação pública.

[1]Doutoranda em Educação pela Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (PPGE/UNICENTRO), bolsista Capes, gracielicristiani@hotmail.com.
[2]Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Docente adjunta do Departamento de Pedagogia Da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), elizianealvaristo@unicentro.br
[3]Professora orientadora: Doutora em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). Professora adjunta do Departamento de Direito da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) polo de Apucarana e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), jamilesantinello@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no século XXI está profundamente marcada pelas transformações tecnológicas, sociais e culturais que atravessam a contemporaneidade. No campo educacional, tais mudanças exigem que os docentes sejam preparados não apenas para dominar as ferramentas tecnológicas, mas para compreender seus impactos nos modos de aprender, ensinar e ser sujeito no mundo digital.

Neste contexto, a formação inicial docente enfrenta o desafio de preparar educadores para atuar em um cenário no qual a cultura digital redefine as formas de comunicação, interação e produção de conhecimento (Moran, 2007; Lévy, 2011). No entanto, observa-se que muitas licenciaturas ainda adotam currículos fragmentados e centrados em uma abordagem tecnicista, distanciando-se das práticas culturais dos estudantes e das demandas da escola contemporânea.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre os limites e as possibilidades da formação inicial de professores no que se refere à integração crítica e criativa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A hipótese central é que a formação docente precisa ser ressignificada à luz da cultura digital, incorporando os saberes docentes (Tardif, 2002) em diálogo com a cibercultura (Lévy, 1999) e os pressupostos do construcionismo (Papert, 1980).

2 FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA DIGITAL

A cultura digital tem se consolidado como uma das forças transformadoras mais significativas do século XXI, alterando não apenas as formas de comunicação e interação social, mas também os modos de aprender, ensinar e construir conhecimento. No campo educacional, essa nova cultura demanda uma mudança de paradigma nas práticas escolares e, especialmente, nos processos de formação docente.

Entende-se por cultura digital um conjunto de práticas, linguagens, valores e modos de ser que emergem do uso das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida. Conforme Marin, Santinello e Alvaristo (2022), a cultura digital "reorganiza as dinâmicas de tempo, espaço, aprendizagem e convivência, desafiando as estruturas e os discursos tradicionais da escola". Isso implica

reconhecer que os estudantes chegam à escola já inseridos em múltiplas redes sociais e midiáticas, portadores de experiências digitais que precisam ser consideradas nos projetos pedagógicos.

Para que o professor em formação esteja preparado para atuar nesse contexto, é fundamental que a cultura digital seja incorporada de forma crítica e transversal aos currículos dos cursos de licenciatura. Tal incorporação não se resume ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve a compreensão dos impactos éticos, políticos e epistemológicos da digitalização sobre os processos educativos. Segundo Lévy (1999), o conhecimento deixa de ser uma posse individual para se constituir como uma construção coletiva, em rede, o que exige do professor novas competências comunicacionais e pedagógicas.

Além disso, a cultura digital traz à tona a necessidade de desenvolver a multiletracia — ou seja, a capacidade de ler, interpretar e produzir textos em diferentes mídias e linguagens — como parte integrante da formação docente. Citelli (2013) argumenta que a escola deve ser o espaço onde se aprende não apenas a usar a tecnologia, mas a compreendê-la como linguagem, expressão e instrumento de transformação social. Isso implica ressignificar o papel do professor como mediador de aprendizagens e produtor de sentidos em meio à sobrecarga informacional.

Nesse cenário, a universidade assume um papel crucial na preparação dos futuros professores, promovendo espaços formativos que estimulem a autoria, o pensamento crítico e a autonomia. Isso pode ocorrer por meio de projetos interdisciplinares, vivências com plataformas digitais, experiências de ensino híbrido e oficinas de produção multimodal. A formação docente inicial, portanto, deve ir além da alfabetização digital, promovendo uma cultura de uso ético, criativo e reflexivo das tecnologias.

Cabe destacar que integrar a cultura digital à formação docente também requer enfrentar desigualdades históricas no acesso às tecnologias e às oportunidades formativas. Instituições de ensino superior situadas em contextos de vulnerabilidade muitas vezes enfrentam limitações de infraestrutura, conectividade e investimento público, o que compromete a qualidade da formação. Nesse sentido, é urgente a formulação de políticas públicas que garantam condições equitativas de acesso e permanência dos estudantes, bem

como apoio técnico e pedagógico aos docentes formadores.

Portanto, reconhecer a cultura digital como elemento estruturante da educação contemporânea exige que os cursos de licenciatura revejam seus currículos, práticas e concepções formativas. Isso passa pela valorização da interdisciplinaridade, pela aproximação com a realidade escolar e pela escuta ativa dos futuros professores, de modo a construir uma formação mais contextualizada, crítica e comprometida com as transformações sociais em curso.

Na sequência, serão aprofundadas as discussões sobre os saberes docentes e as tecnologias digitais, compreendendo-os como elementos centrais na articulação entre teoria e prática na formação inicial.

3. SABERES DOCENTES E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Os saberes docentes, segundo Tardif (2002), são construídos na intersecção entre o conhecimento acadêmico, a prática profissional e o conhecimento do contexto. Essa construção se dá através de um processo contínuo, que envolve tanto a teoria quanto a prática, sendo essencial para que o docente compreenda e se aproprie de diferentes saberes. Dessa forma, a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) deve ser pensada como uma extensão dessa construção de saberes. Para isso, é fundamental que a formação docente considere essas dimensões, utilizando-as como ponto de partida para uma formação mais crítica, reflexiva e significativa.

Valente (2011) argumenta que, apenas inserir tecnologias nas escolas não é suficiente. O desafio está em formar professores que, além de terem acesso às tecnologias, saibam utilizá-las de maneira pedagógica e eficaz, com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos e promover um ensino mais inclusivo e dinâmico. Nesse contexto, a formação inicial dos professores deve ir além do simples manuseio de ferramentas digitais, envolvendo também a capacidade de refletir sobre suas implicações pedagógicas, éticas e sociais.

A formação inicial, portanto, deve contemplar experiências práticas com tecnologias, que estejam articuladas a debates teóricos sobre temas como cibercultura, inclusão digital e ética. Esses debates são essenciais para que os docentes compreendam o papel das tecnologias na sociedade e na educação, e como podem utilizá-las para promover a aprendizagem de forma democrática e inclusiva. Para alcançar esse objetivo, é necessário que os currículos de formação docente sejam inovadores, incorporando tanto os aspectos teóricos quanto práticos da utilização das TDICs.

Além disso, os programas de estágio devem ser repensados, buscando promover o protagonismo discente, o que significa oferecer aos futuros professores a oportunidade de experimentar, na prática, as tecnologias e suas aplicações pedagógicas. Esse espaço de experimentação, aliado a um acompanhamento crítico e reflexivo, é fundamental para o desenvolvimento de competências docentes que favoreçam a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, de maneira contextualizada e ética.

4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Entre os principais desafios da formação docente para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão questões estruturais, curriculares e culturais. A falta de infraestrutura tecnológica adequada nas instituições formadoras ainda é um obstáculo significativo. Muitas universidades e centros de formação inicial de professores não dispõem de laboratórios equipados, acesso à internet de qualidade ou suporte técnico contínuo, o que compromete a vivência prática com as tecnologias. Além disso, a escassez de disciplinas específicas voltadas para a cultura digital nos currículos dos cursos de licenciatura limita as possibilidades de aprofundamento teórico e crítico sobre o papel das tecnologias na educação contemporânea.

Outro fator desafiador é a recorrente ausência de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação. Muitas vezes, os conteúdos sobre tecnologias são abordados de forma superficial ou descontextualizada, o que impede que os

futuros docentes compreendam como integrá-las de maneira significativa em suas práticas pedagógicas. A formação acaba por se tornar fragmentada, e as TDIC são tratadas como um apêndice, e não como parte integrante do processo educativo. Soma-se a isso a resistência cultural de alguns docentes formadores, que, por não se sentirem confortáveis com as tecnologias ou por adotarem uma postura conservadora, acabam por reproduzir modelos tradicionais de ensino, desestimulando a inovação e o uso crítico das ferramentas digitais (Kenski, 2012; Urresti, 2017).

Apesar desses desafios, é possível identificar inúmeras potencialidades na formação docente com foco nas TDIC. Quando os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras durante sua formação inicial, há um fortalecimento de sua identidade profissional, tornando-se mais críticos, autônomos e dispostos a explorar novas possibilidades didáticas. Essa abertura para a experimentação e para o uso criativo das tecnologias contribui para a construção de uma docência mais comprometida com os desafios da escola pública e com os processos de inclusão digital.

Projetos interdisciplinares, o uso de plataformas colaborativas, como ambientes virtuais de aprendizagem e fóruns de discussão, bem como a produção de conteúdos digitais autorais — como podcasts, vídeos, infográficos e blogs educativos — são exemplos de práticas formativas que ampliam o repertório metodológico dos licenciandos. Essas experiências não apenas promovem o desenvolvimento de competências digitais docentes, como também favorecem o trabalho colaborativo, o protagonismo estudantil e o letramento midiático, aspectos fundamentais para uma educação crítica e significativa (Moran, 2007; Citelli, 2013).

Portanto, superar os desafios da formação docente em TDIC requer investimento estrutural, atualização dos currículos, capacitação dos formadores e, sobretudo, uma mudança de concepção sobre o papel das tecnologias na educação. Reconhecer as potencialidades dessas ferramentas e promovê-las como aliadas no processo de ensino-aprendizagem é um passo essencial para a construção de uma escola mais conectada com as demandas do século XXI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente inicial, quando pensada a partir das demandas da cultura digital, revela-se um campo estratégico para a transformação educacional. Em um cenário marcado pela crescente presença das tecnologias na vida cotidiana e nos processos educativos, torna-se urgente repensar os modelos tradicionais de formação. É necessário romper com práticas engessadas, baseadas na transmissão unidirecional do conhecimento, e investir em propostas formativas que dialoguem com a cibercultura, valorizem os saberes docentes e promovam o uso pedagógico, crítico e criativo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A integração das TDIC na formação docente não deve ser vista como um fim em si mesmo, tampouco como uma solução técnica para os desafios da educação. Trata-se, antes, de compreender essas tecnologias como mediações potentes para a construção de uma prática docente mais autônoma, reflexiva, colaborativa e ética. Para isso, é fundamental que a formação inicial propicie aos futuros professores experiências concretas de uso das TDIC em contextos reais de ensino, aliadas a uma base teórica consistente que os capacite a interpretar criticamente as dinâmicas socioculturais contemporâneas.

É também imprescindível que as instituições formadoras assumam o compromisso de investir em políticas curriculares que articulem teoria e prática de maneira orgânica e contextualizada. Isso envolve não apenas a inserção de disciplinas voltadas à cultura digital, mas também a revisão das metodologias de ensino, a promoção de estágios supervisionados com uso de tecnologias, e a qualificação permanente dos formadores. Além disso, a inclusão digital deve ser compreendida como um direito educacional, o que exige ações concretas para garantir o acesso equitativo às ferramentas tecnológicas e a formação adequada para seu uso pedagógico.

Por fim, é preciso reconhecer que a centralidade da tecnologia na formação humana impõe novos desafios à docência, exigindo profissionais capazes de navegar em ambientes digitais com criticidade, sensibilidade pedagógica e compromisso social. A formação docente, portanto, deve ser um

espaço de experimentação, de produção de sentidos e de fortalecimento de uma identidade profissional conectada com os desafios da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M.; MÜLLER, T. A. **Saberes docentes e tecnologias digitais: desafios e possibilidades.** In: Anais do Congresso Nacional de Educação, 2015.

CITELLI, A. **Educação e mídias digitais: interfaces contemporâneas**. São Paulo: Loyola, 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIN, A. I.; SANTINELLO, M.; ALVARISTO, P. **Competências digitais na prática docente: um estudo de caso em escolas públicas brasileiras**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

MORAN, J. M. **O uso das novas tecnologias na educação e os desafios de uma escola interativa**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 30, p. 94-103, 2007.

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

URRESTI, M. **Cibercultura(s): reflexões sobre o digital, a juventude e as formas de subjetivação contemporâneas**. São Paulo: Paulus, 2017.

VALENTE, J. A. **Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação**. In: PRETTO, N.; SANTOS, E. O. dos (orgs.). Tecnologia e formação de professores. Salvador: Edufba, 2011.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE REDAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PLATAFORMA LETRUS NA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Roberto Carlos Tetzner Zumacke[1]

Eulina Coutinho Silva do Nascimento[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a evolução da produção textual de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no Espírito Santo, a partir do uso da plataforma de inteligência artificial Letrus nos moldes exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este estudo teve uma abordagem qualitativa a partir da análise de quatro redações avaliadas pela plataforma Letrus. A partir dos relatórios gerados automaticamente pela ferramenta, foi possível acompanhar a evolução das médias e o progresso em cada competência, identificando avanços. A partir da aplicação de temas diversos e socialmente relevantes, como o impacto dos agrotóxicos, a pobreza menstrual, a diversidade na publicidade e os direitos das crianças e adolescentes, observou-se um crescimento significativo tanto na média geral das notas quanto no desempenho por competência. As cinco competências avaliadas pelo Enem — domínio da norma padrão, compreensão da proposta e uso de repertório, organização argumentativa, coesão e coerência textual, e elaboração de proposta de intervenção — foram analisadas individualmente em cada atividade. A avaliação por competências adotada pelo Enem representa um avanço no ensino da escrita, ao estimular habilidades como análise, síntese, argumentação e senso crítico comprometido com a ética e a cidadania (ROCHA, 2020). Os dados evidenciam que a devolutiva imediata da plataforma, aliada ao acompanhamento pedagógico, favoreceu o reconhecimento das dificuldades por parte dos estudantes, possibilitando avanços contínuos. Ao longo das atividades, a turma apresentou não apenas uma melhora técnica, mas também maior maturidade na construção de ideias e argumentos. Além disso, destaca-se o papel da inteligência artificial como aliada na educação, atuando não como substituta do professor, mas como ferramenta de apoio que pode permitir intervenções pedagógicas eficazes, personalizadas e formativas (LUCKIN *et al.*, 2016). A experiência revelou que o uso consciente da tecnologia pode potencializar o ensino da escrita, promover autonomia e desenvolver competências essenciais para a vida cidadã.

Palavras-chave: Redação do Enem. Inteligência artificial. Plataforma Letrus. Produção textual. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

[1] Bacharel em Administração – UNIVEN, Tecnólogo em Agronegócio – UNIUBE, Licenciado em Matemática – IFES, Licenciado em Letras - Português – UNIUBE, Pós-Graduado em Matemática – FANAN, Pós-Graduado em Gestão Escolar – FANAN, Pós-Graduado em Educação Ambiental – FAVENI, Mestrando em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ. Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Vila Pavão. robertotzumacke@hotmail.com.

[2] Licenciada em Ciências - Habilitação Matemática - UFRRJ, Mestre em Matemática – UFRJ, Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação – UFRJ. Membro Permanente dos programas de Mestrado PPGEA e PROFMAT – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. eulina@ufrrj.br.

A produção textual dissertativa-argumentativa, tal como exigida na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), representa um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio, especialmente em razão da complexidade de sua estrutura e das competências avaliativas envolvidas. A proposta da redação no Enem visa analisar a capacidade do estudante de construir argumentos consistentes, fundamentados e articulados, respeitando a norma-padrão da língua portuguesa, e propondo uma intervenção para o problema abordado, de acordo com critérios bem definidos (INEP, 2024).

Nesse contexto, as tecnologias educacionais têm se mostrado aliadas valiosas no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Segundo Moran (2007), o uso consciente e bem orientado das tecnologias pode potencializar a aprendizagem ao tornar o estudante mais participativo, autônomo e crítico.

Refletindo sobre o tema surge o questionamento: o uso de plataformas digitais baseadas em inteligência artificial, como a Letrus, pode contribuir para a evolução da produção textual de alunos do Ensino médio? A partir deste problema, tivemos como objetivo analisar a evolução da produção textual de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no Espírito Santo, a partir do uso da plataforma de inteligência artificial Letrus nos moldes exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esta pesquisa se justifica tendo em vista que a carga de trabalho docente é conhecidamente muito grande. Poder usar uma ferramenta que se propõe a auxiliar o professor dando suporte imediato aos estudantes por meio de correções automatizadas e detalhadas, organizadas segundo as cinco competências da redação do Enem, seria de grande ajuda para docentes e estudantes. Além disso, esta plataforma se propõe não apenas a proporcionar avaliação da escrita, mas também oferta material de apoio para cada proposta textual, permitindo que o estudante estude o tema, compreenda a proposta, desenvolva argumentos e receba feedback instantâneo.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do Espírito Santo, os dados foram coletados a partir dos relatórios gerados automaticamente pela plataforma, que apresentam notas por competência e

devolutivas personalizadas. A análise dos resultados considerou a evolução da média geral da turma e o desempenho por competência, buscando compreender o impacto pedagógico do uso da ferramenta.

Os estudantes produziram quatro redações ao longo de um determinado período, sendo possível observar um crescimento progressivo tanto na média geral da turma quanto no desempenho individual de estudantes que apresentavam maiores dificuldades na escrita e na argumentação. Além disso, os dados obtidos permitem uma análise detalhada do desempenho nas cinco competências exigidas pelo Enem, com base nas notas atribuídas pela plataforma.

Ao proporcionar feedback instantâneo e relatórios por competência, a plataforma também se mostrou uma ferramenta eficiente para o trabalho docente, contribuindo para a otimização do tempo e para a elaboração de intervenções pedagógicas mais direcionadas. Assim, este estudo buscou discutir como a inteligência artificial aplicada à educação pode favorecer a aprendizagem da escrita argumentativa, com base em evidências empíricas e dados obtidos em sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Redação do Enem e as Competências Avaliadas

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é considerada um dos principais componentes do exame, pois avalia a capacidade de elaborar um texto dissertativo-argumentativo em prosa, a partir de uma situação-problema, com base em textos motivadores, respeitando os direitos humanos e demonstrando domínio da escrita formal. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), essa proposta busca avaliar habilidades cognitivas e competências linguísticas, argumentativas e socioculturais dos candidatos.

Ainda de acordo com o INEP (2024), a correção da redação do Enem é realizada com base em cinco competências específicas: o domínio da norma padrão da língua portuguesa; a compreensão da proposta de redação com a aplicação de conceitos das diversas áreas do conhecimento; a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações e argumentos em defesa de um ponto de vista; o domínio dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência; e a

elaboração de uma proposta de intervenção social para o problema abordado no texto. Essas competências, articuladas, permitem uma avaliação mais ampla do desempenho do estudante no que diz respeito à escrita argumentativa e à reflexão crítica sobre temas sociais relevantes.

Segundo o INEP a pontuação da Competência 5 — relativa à proposta de intervenção social — exige que o estudante "respeite os direitos humanos" e elabore ações que contribuam para a cidadania (INEP, 2024). Esse enfoque evidencia o compromisso da redação do Enem com uma educação cidadã e com o desenvolvimento de pensamento crítico, coerência argumentativa e capacidade de propor soluções para questões sociais.

A Redação do ENEM: cartilha do Participante (INEP, 2024) apresenta as cinco competências cobradas na redação do Enem, que incluem desde o domínio da norma culta até a competência V, que envolve "elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos" (INEP, 2024, p.5). Essa exigência reforça a ideia de que o Enem não avalia apenas a forma, mas também a capacidade de os estudantes construírem textos com rigor ético e social. Nesse sentido, a avaliação proposta pela redação do Enem extrapola os aspectos puramente gramaticais e enfatiza a articulação entre linguagem e conhecimento.

Para Rocha (2020), a avaliação por competências no Enem constitui um importante avanço no ensino da escrita, pois estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese, argumentação e organização lógica de ideias. A autora ressalta que, ao exigir que o estudante mobilize diferentes saberes e respeite os direitos humanos, o Enem contribui para o fortalecimento de uma prática de escrita comprometida com a cidadania e com a ética.

2.2 Inteligência Artificial como Aliada da Educação

O rápido avanço das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações nos processos educativos, amplamente reforçadas pela incorporação da inteligência artificial (IA). Russell e Norvig (2020), em sua obra de referência Artificial Intelligence: A Modern Approach, definem IA como um campo da ciência da computação que cria sistemas capazes de "simular a inteligência humana, como

aprender, raciocinar e tomar decisões". Essa definição fundamenta a ideia de IA não apenas como automatização, mas como ferramenta auxilar na atuação humana.

No contexto educacional, a IA vem sendo adotada para personalizar a aprendizagem, automatizar tarefas e proporcionar feedback em tempo real, o que favorece a autonomia do estudante e apoia o planejamento pedagógico do docente (SIEMENS; LONG, 2011). Essa customização é corroborada por Luckin *et al*. (2016), que afirmam "plataformas adaptativas baseadas em IA conseguem identificar padrões de comportamento dos alunos e fornecer intervenções específicas", o que contribui para ambientes de aprendizagem dinâmicos e centrados no estudante.

José Manuel Moran (2007) reforça esse potencial, ressaltando que as tecnologias permitem uma educação mais envolvente "a internet é uma mídia que facilita a motivação dos estudantes, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece". Para Moran, é essencial que a tecnologia não seja apenas inserida, mas mediada criticamente pelo professor, a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Essa visão reforça a ideia de que a IA não substitui o professor, mas amplia seu papel — permitindo que ele se dedique ao que há de mais essencial no ensino: a mediação do conhecimento humano. Assim, a IA aplicada à educação se apresenta como uma aliada poderosa, capaz de criar ambientes adaptativos e personalizados, automatizar correções (como no caso da plataforma Letrus), e dar mais densidade ao trabalho pedagógico.

O valor da IA depende de uma mediação pedagógica crítica e reflexiva — condição destacada por (LUCKIN *et al*., 2016, p. 11):

> Fundamentalmente, não vemos um futuro em que a Inteligência Artificial na Educação (AIEd) substitua os professores. O que vemos é um futuro em que o papel do professor continua a evoluir e, eventualmente, se transforma; um futuro em que seu tempo é utilizado de forma mais eficaz e eficiente, e em que sua experiência é melhor aplicada, aproveitada e ampliada. (tradução nossa)

A inteligência artificial, portanto, pode ser uma aliada importante na educação, mesmo sem atingir o nível de inteligência humana. Sua utilidade está em assumir tarefas repetitivas e administrativas, agilizando processos, permitindo que os professores se dediquem a aspectos mais significativos do processo educativo, como o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico e da alfabetização digital

dos estudantes. Assim, a IA não substitui o docente, mas potencializa seu papel formativo.

3. EVOLUÇÃO DA MÉDIA GERAL DA TURMA COM O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE O PROCESSO

Considerando as cinco competências que orientam a correção da redação do Enem — que envolvem o domínio da norma-padrão da língua portuguesa; a compreensão da proposta e o uso de conhecimentos de diferentes áreas; a seleção, organização e defesa de argumentos; o uso dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência; e a elaboração de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos — foi possível analisar o percurso de aprendizagem de uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do Espírito Santo. Esses estudantes produziram quatro textos ao longo de um período determinado e contaram com o suporte da plataforma Letrus, uma ferramenta baseada em inteligência artificial que atua como aliada no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Na primeira atividade, o tema abordou os impactos do consumo de alimentos com agrotóxicos na saúde do brasileiro, a média geral da turma foi de 729 pontos, em uma escala de 0 a 1000, conforme Figura 1.

Figura 1 – Resultados atividade 01

Fonte: Print da letrus, conta pessoal do autor na (2025)

Ao se analisar os dados por competência, notamos que os estudantes obtiveram 151 pontos na competência 1, 151 na competência 2, 137 na competência 3, 154 na competência 4 e 137 na competência 5, cada uma avaliável em até 200 pontos. Os resultados iniciais indicam um desempenho razoável quanto ao domínio da norma-padrão e ao uso dos mecanismos linguísticos de coesão textual, mas

evidenciam fragilidades na construção argumentativa e na elaboração da proposta de intervenção — aspectos fundamentais para a consolidação de um texto dissertativo-argumentativo de qualidade, segundo os critérios do Enem.

A segunda proposta de redação, tratou da pobreza menstrual como uma violação dos direitos básicos no Brasil, apresentou uma leve elevação da média geral da turma, que passou a ser de 732 pontos, como visto na Figura 2.

Figura 2 – Resultados atividade 02

Fonte: Print da letrus, conta pessoal do autor na (2025))

. Apesar de discreta, essa melhora já sinalizava um avanço em algumas habilidades, sobretudo na competência 5, que saltou de 137 para 143 pontos, refletindo um maior esforço dos estudantes em apresentar propostas de intervenção mais claras, pertinentes e em conformidade com os direitos humanos. A competência 1 também apresentou crescimento, passando para 153 pontos, enquanto a competência 3 manteve-se estável. Ainda assim, as competências 2 e 4 sofreram uma pequena queda, o que pode indicar uma dificuldade na articulação entre a leitura da proposta e a mobilização de conhecimentos interdisciplinares e domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Foi a partir da terceira atividade que os dados revelaram uma melhoria mais expressiva. Com o tema “A publicidade como reflexo da diversidade e a importância da representação sem estereótipos”, a média geral da turma saltou para 771 pontos. De acordo com o exposto na Figura 3. Destacaramos, nesse exercício, os resultados das competências 1 e 4, que atingiram, respectivamente, 182 e 165 pontos, evidenciando um domínio mais sólido da norma-padrão e dos recursos linguísticos voltados à coesão textual. A competência 3 também apresentou uma elevação significativa, chegando a 147 pontos, o que sugere maior organização e coerência na construção dos argumentos.

Figura 3 – Resultados atividade 03

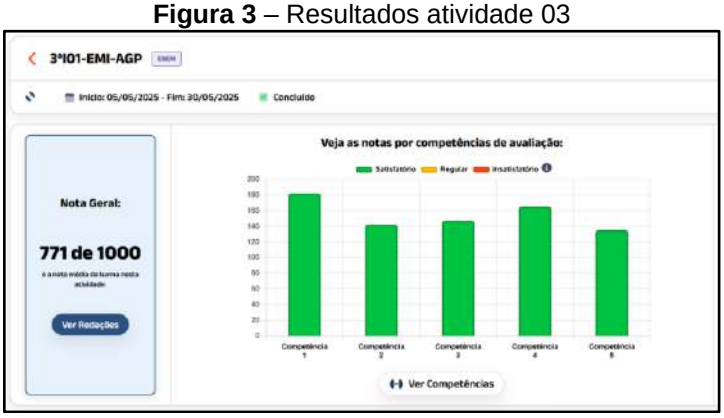

Fonte: Print da letrus, conta pessoal do autor na (2025)

Contudo, a competência 5 sofreu nova queda, reduzindo-se para 135 pontos. Além disso, a competência 2 voltou a apresentar queda, o que reforça a dificuldade dos estudantes em articular a leitura da proposta com a mobilização de conhecimentos interdisciplinares. Dessa forma, os resultados imediatos possibilitam ao professor realizar intervenções pedagógicas mais eficazes e revisar esses pontos de fragilidade com os estudantes. Tal resultado pode estar relacionado ao caráter mais abstrato do tema proposto, que exigia dos estudantes uma reflexão mais densa sobre representações sociais e culturais — campo em que muitos ainda demonstram insegurança.

Por fim, a quarta atividade — cujo tema envolveu os desafios na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil — representou o ponto mais alto da trajetória avaliativa. A Figura 4 revela que a média geral da turma alcançou 864 pontos, demonstrando evolução consistente e ampla.

Figura 4 – Resultados atividade 04

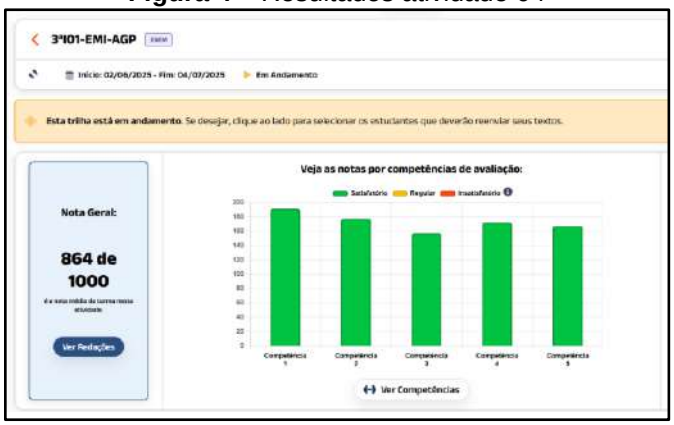

Fonte: Print da letrus, conta pessoal do autor na (2025)

Os estudantes obtiveram 191 pontos na competência 1, 177 na competência 2, 157 na competência 3, 172 na competência 4 e 167 na competência 5. Esses dados

ISSN: 2176 - 1396

revelam que, ao final do ciclo, os estudantes haviam desenvolvido de forma mais robusta a maioria das habilidades exigidas pelo Enem, com destaque para o domínio da linguagem formal, a leitura e compreensão crítica da proposta, o uso adequado dos mecanismos linguísticos e, principalmente, a capacidade de elaborar propostas de intervenção socialmente responsáveis, detalhadas e viáveis.

Cabe ressaltar que, embora a atividade 4 ainda estivesse tecnicamente em aberto no momento da escrita deste artigo, todos os estudantes da turma já haviam finalizado suas produções, o que justifica a análise dos dados. A melhora expressiva nos resultados da última redação indica que o uso contínuo da plataforma Letrus proporcionou aos estudantes oportunidades de aprendizagem significativa, por meio de uma prática constante de escrita, feedback imediato, materiais de apoio e orientação pedagógica mediada por tecnologia. A experiência revelou que a plataforma foi uma aliada no processo de construção das competências exigidas na redação do Enem, não apenas ao automatizar correções e devolutivas, mas ao permitir que os estudantes refletissem, aprimorassem seus textos e internalizassem estratégias argumentativas de forma gradual e autônoma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, utilizando a plataforma Letrus, mostrou que a inteligência artificial pode, sim, ser uma grande aliada no ensino da escrita. Mais do que apenas corrigir, a Letrus ofereceu um retorno imediato e detalhado, apontando não apenas a pontuação alcançada, mas também: que elementos do texto foram bem explorados, quais ficaram ausentes e quais aspectos precisam ser aprimorados. Além disso, sinalizou desvios gramaticais, sugeriu melhorias estruturais e orienta o estudante para uma construção textual mais eficaz. Essa devolutiva contribuiu para que cada estudante pudesse compreender suas dificuldades específicas, evoluindo de maneira mais consciente e autônoma.

A aplicação da plataforma Letrus junto à turma da 3ª série do Ensino Médio evidenciou um processo contínuo de aprimoramento na produção textual dos estudantes, especialmente no que se refere às cinco competências exigidas na redação do Enem. Ao longo de quatro atividades, observamos uma evolução significativa tanto na média geral da turma quanto no desempenho específico de cada

competência, o que aponta para a eficácia do uso desta inteligência artificial como uma ferramenta pedagógica de apoio ao desenvolvimento da escrita argumentativa.

Ao analisar os resultados obtidos ao longo das quatro atividades, foi possível uma evolução clara nos textos produzidos tanto no desempenho geral quanto em cada uma das competências exigidas pelo Enem, mais do que alcançar melhores notas, os estudantes desenvolveram habilidades fundamentais, como autonomia, argumentação, coesão textual, clareza na escrita e capacidade de propor soluções para os problemas discutidos.

A Letrus, ao oferecer devolutivas rápidas, precisas e formativas, contribuiu para tornar o processo de aprender a escrever mais autônomo, reflexivo e eficiente. Essa experiência mostrou que o uso bem orientado da tecnologia em sala de aula não substitui o professor, mas pode potencializar sua atuação, tornando a aprendizagem mais próxima, significativa e conectada à realidade dos estudantes. Acreditamos tratar-se de um caminho promissor para fortalecer a educação pública com recursos que motivem, desafiem e preparem os jovens para o Enem e para a vida.

REFERÊNCIAS

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ***A redação no Enem 2024****: cartilha do participante.* Brasília: Inep, outubro 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-do-enem-cartilha-do-a-participante 29 jun. 2025.

LUCKIN, Rose; HOLMES, Wayne; GRIFFITHS, Mark; FORCIER, Laurie B. ***Intelligence Unleashed:*** *An Argument for AI in Education*. London: Pearson, 2016. Disponível em: https://edu.google.com/pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. ***A educação que desejamos****: novos desafios e como chegar lá.* Campinas, SP: Papirus, 2007.

ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira. *O Enem como política de avaliação: efeitos na educação básica e na produção de sujeitos*. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 253–266, mar. 2020. DOI: 10.18316/recc.v25i1.5583.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Artificial Intelligence**: A Modern Approach. 4. ed. 2020.

SIEMENS, George; LONG, Phil. Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. **EDUCAUSE Review**, v. 46, n. 5, p. 30-40, 2011.

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: Políticas Educacionais e os Impactos na Prática Pedagógica em Tempos de Pandemia

Weberth dos Santos Pereira
professorweberth@hotmail.com
Dr. Antonio Luiz Alencar Miranda
antoniomiranda@professor.uema.br

RESUMO

As tecnologias se referem à maneira como os seres humanos usam ferramentas e como aplicam seus conhecimentos para adaptar o meio em que estão inseridos. Atualmente o cenário educacional brasileiro se encontra em um momento de modificações que precisa de adaptações e novas formas de ensino, assim, é importante adequar as práticas pedagógicas às tecnologias para promover maior autonomia, pensamento crítico e participação do estudante no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, o estudo tem como pergunta norteadora "Qual o potencial do uso do celular como recurso didático no contexto educacional?". E apresenta como objetivo principal analisar na literatura científica quais as potencialidades do uso do celular como recurso didático. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, narrativa com abordagem qualitativa dos dados, organizado em duas sessões que se dividem em subtópicos, no primeiro momento, enfatiza-se a acessibilidade, ubiquidade, motivação, engajamento, personificação e adaptação. A segunda seção discorre de forma mais aprofundada sobre acesso à informação, aplicativos educacionais, ferramentas de criação e colaboração. No contexto da sociedade atual, o celular está presente no cotidiano das pessoas nas mais diferentes faixas etárias, sendo utilizado para diversas funções relacionadas ao trabalho ou entretenimento. Neste sentido, o aparelho celular desempenha um papel fundamental enquanto recurso didático, servindo como um facilitador para a aquisição de novos conhecimentos, promovendo uma união entre aprendizagem formal e informal. Dentre os principais benefícios do uso do aparelho eletrônico destaca-se o acesso rápido a materiais complementares; economia de recursos físicos como papel e tinta e maior mobilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias; Aprendizagem; Estudantes; Aplicativos móveis.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social e transitória que passa por modificações no decorrer dos anos, se adequando ao contexto histórico, econômico e as necessidades reais do aluno, do professor e da forma aprendizagem (DOMINGUES, 2019). Nessa perspectiva, na contemporaneidade, a tecnologia surge na educação como uma nova metodologia de ensino que possibilita maior disponibilidade de recursos e de informações para o educando e para o educador, fazendo com que o ensino fique mais inovador, dinâmico e eficiente (CORDEIRO, 2020).

O termo tecnologia se refere à maneira como os seres humanos usam ferramentas e como aplicam seus conhecimentos para adaptar o meio em que

estão inseridos (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). O cenário educacional brasileiro se encontra em um momento de modificações que precisa de adaptações e novas formas de ensino, assim, é importante adequar as práticas pedagógicas às tecnologias para promover maior autonomia, pensamento crítico e participação do estudante no seu processo de aprendizagem (LIMA, 2017).

Diante da evolução das tecnologias, observa-se que a mesma acompanha os comportamentos sociais, promovendo meios mais modernos de comunicação, e os jovens são os principais aderentes a isso, ocasionando em grandes transformações inclusive no ambiente educacional, onde o uso de celulares pode ser considerado negativo proporcionando situação de distração, desatenção e dificuldades de aprendizagem, mas que, também podem contribuir para o aprendizado dos indivíduos, uma vez que conta com variadas ferramentas e funções, entretanto, o principal desafio é como direcionar de forma positiva o uso dos celulares no contexto educacional, de forma consciente e sustentável para todos (GUERIN; PRIOTTO; MOURA, 2018).

Com o destaque e implementação das tecnologias da informação e comunicação na educação e áreas afins, o celular tem se tornado uma ferramenta indispensável para o aprendizado. Neste sentido, questiona-se "Qual o potencial do uso do celular como recurso didático no contexto educacional?”. Dessa forma, a pesquisa traz como objetivo, analisar na literatura científica quais as potencialidades do uso do celular como recurso didático.

Dessa forma, a escolha da temática partiu da necessidade de entender como as tecnologias da informação e comunicação influenciam no processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, a relevância do trabalho é destacar o papel do celular enquanto recurso didático. Diante do exposto, torna-se claro importância de explanar o tema, dando ênfase as vantagens e desafios enfrentados.

A pesquisa é composta por uma introdução que apresenta o tema aos leitores, destacando informações importantes para a compreensão de todo o texto, e a metodologia utilizada. É seguida por duas sessões que se dividem em subtópicos, para melhor esclarecer os fatores relacionados as tecnologias da informação (TICs) e o uso do celular, no primeiro momento, enfatiza-se a acessibilidade, ubiquidade, motivação, engajamento, personificação e

adaptação. A segunda seção discorre de forma mais aprofundada sobre acesso à informação, aplicativos educacionais, ferramentas de criação e colaboração. Por fim, têm-se as considerações finais que fazem um apanhado geral sobre os assuntos discutidos no decorrer do texto e apontam colocações para futuras pesquisas.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, narrativa com abordagem qualitativa dos dados. Neste sentido, destaca-se que a pesquisa com metodologia narrativa é fundamental para detalhar os conhecimentos adquiridos por meio de diferentes abordagens, possibilitando a simplificação e o questionamento de critérios de cientificidade que regem uma disciplina ou um campo do saber, permitindo que o pesquisador compartilhe suas próprias experiências sobre o tema proposto (BRETON, 2020).

A abordagem qualitativa, por sua vez, permite observar os fatos a partir das da visão das pessoas e suas percepções, possibilitando a análise de fatos difíceis de serem quantificados (ONJO; CHICHANGO; SOUZA, 2022). A coleta dos dados desta revisão foi realizada entre os meses de junho e julho de 2023, nas bases de dados National Library of Medicine - National Institutes of Health (PubMed), Google Scholar, Scopus e Web of Science.

Essas bases de dados foram selecionadas por serem abrangentes, tendo ampla cobertura de publicações, utilizando os descritores: Tecnologias, Aprendizagem, Estudantes, Aplicativos móveis. Retirados do DECS (Descritores em Ciências da Saúde), quanto aos critérios de inclusão estabelecidos foram os estudos relacionados a temática nos últimos dez anos, foram excluídos textos editoriais, e textos incompletos.

2 SEÇÃO I. BENEFÍCIOS DO USO DO CELULAR COMO RECURSO DIDÁTICO

ACESSIBILIDADE E UBIQUIDADE

A evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) vem trazendo um aumento no acesso aos dispositivos móveis, como celulares, smartphones, laptops e tablets, oferecendo à população ferramentas interativas, dinâmicas e fáceis de manusear que estão sempre evoluindo (FERREIRA; CLEOPHAS, 2018). Uma das principais categorias impactada por tal evolução e disponibilidade no acesso foi a dos estudantes (BIANCHINI; ARAÚJO, 2018).

Com a pandemia de COVID-19 o uso da tecnologia na educação se tornou ainda mais presente, principalmente com o ensino remoto, popularizando de forma intensa as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Mesmo depois desse período, a importância e a facilidade que a tecnologia traz para o ensino é perceptível, no qual, atualmente entre as TICS, os aparelhos celulares são os mais presentes dentro das instituições educacionais devido a sua portabilidade, sendo possível carregá-los para qualquer lugar.

Todavia, de acordo com Chen et al. (2017) e Karki et al. (2020) o risco de dependência dos estudantes em telefones celulares tem aumentado em razão da sua utilização excessiva, tornando o vício em telefones celulares um problema sério, que pode aumentar os níveis e atrapalhar o desenvolvimento acadêmico.

Mesmo diante desse cenário e levando em consideração que os celulares estão presentes na vida dos alunos, é necessário reconhecer que eles também possuem diversos pontos positivos tanto para a comunicação como para a educação, proporcionando fácil acesso à internet e à plataformas e aplicativos que podem tornar a aprendizagem mais atrativa. Usando a tecnologia a favor do sistema de ensino e aprendizado, é preciso desenvolver e inserir as inovações já utilizadas pelos discentes nas estratégias pedagógicas, pois eles já estão habituados e possuem grande conhecimento sobre como manipular tais aparelhos.

Ao serem utilizados em sala de aula como meio para auxiliar a educação os smartphones deixam de ser usados para fins aleatórios e passam a atrair a

atenção dos alunos para os conteúdos lecionados e expandir a viabilidade para a busca de conhecimentos, dando também aos professores maior proximidade com os estudantes e uma forma para tornar as aulas mais interessantes (FERNANDES, 2018).

Em pesquisa feita em duas escolas sobre o uso do celular como ferramenta pedagógica, Lima et al. (2020) demonstram que a utilização do smartphone é viável, trazendo melhorias e facilidades, porém deve haver uma metodologia que inclua trabalhos em grupo, e não exclua os alunos que não possuem o aparelho, melhorando o convívio social e respeito entre eles.

Frente aos fatos e entendendo que o projeto pedagógico dos estabelecimentos de ensino deve estimular e empregar diferentes mídias durante a criação de novos saberes, é inevitável incorporar os celulares e seus recursos ao contexto educativo. Contudo para que isso ocorra de modo adequado é fundamental que a gestão, os docentes, pais, responsáveis e os próprios educandos estejam preparados.

MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO

Os celulares provocam grandes mudanças no campo educacional, social e econômico, garantindo uma amplificação de fontes intelectuais e acadêmicas. Tendo um acesso fácil à internet em sala de aula fica mais fácil buscar informações, utilizar distintas ferramentas e escolher formas de aprender em conformidade com os gostos e interesses do indivíduo (MOURÃO; ARAÚJO; SILVA, 2019). Por revolucionar os meios tradicionais de ensino, a tecnologia torna o ambiente escolar mais atrativo e interessante pelas diversas formas de apresentação de conteúdos, seja por aplicativos, jogos ou vídeos.

Em seu estudo, Sousa, Carneiro e Carneiro (2020) relatam que aulas monótonas e desatualizadas fazem com que os alunos voltem seus pensamentos e atenção para outros alunos, muitas vezes utilizando o celular para entrar em redes sociais, enviar mensagens ou se entreter com jogos. Já com a tecnologia, a curiosidade do aluno é despertada e o celular passa a ser uma ferramenta auxiliar positiva para repassar e adquirir conhecimentos. Corroborando, Azevedo et al. (2021) demonstraram em sua pesquisa que

aplicativos e redes sociais podem aumentar o interesse do aluno sobre algum conteúdo, uma vez que tais ferramentas se aproximam da linguagem dele e permitem que ele desperte um sentimento de pertencimento, compartilhando e debatendo as informações com seus colegas.

O aparato tecnológico presente na sociedade atual não deve servir apenas para entretenimento e para despertar o interesse dos alunos. A tecnologia presente na sala de aula dá aos alunos inclusive a oportunidade de se preparar para lidar com ela durante sua carreira profissional, visto que a tendência com o passar dos anos é que ela evolua e esteja presente cada vez mais na vida dos seres humanos.

O ato de estudar deve ser uma experiência agradável e satisfatória, que traga conhecimentos duradouros, para isso há diversos aplicativos e recursos que têm a capacidade de tornar esse momento mais envolvente e interativo, como mostra a figura 1 abaixo.

Figura 1. Aplicativos educacionais para uso em smartphones.

Aplicativo	Função
Andie Graph	Simula da calculadora TI-83. Inclui todas as funcionalidades de uma calculadora gráfica e alguns recursos extras.
Study Checker	Controle de quanto tempo o aluno passa estudando, além de permitir a programação de pausas e outros recursos.
Speed Reading	Auxilia no desenvolvimento do processo de leitura dinâmica. A ferramenta oferece provas de texto específicas, além de análises sobre o seu desempenho.
School Timetable Deluxe	Ajuda o aluno a estruturar as diretrizes do seu dia escolar. É útil tanto para professores quanto para estudantes. Pode ser usado para gerenciamento do currículo escolar, notas e horários.
Studyblue Flashcards	Funciona como cartões de fichamento que ajudam a desenvolver o aprendizado em diversas áreas.
Nearpod	Permite compartilhar realizar apresentações multimídia nos seus smartphones.
TooNoisy	Detector de ruído que mostra um gráfico e toca um alarme caso o nível de barulho supere valores especificados pelo professor. Quando o ruído aumenta, a imagem é modificada.
Trello	É um caderno virtual em que o aluno pode anotar ideias, tarefas, imagens ou links.
Socrative	Provas na internet, que podem ser realizadas pelo smartphone, tablet ou computador. Tem integração com o Google Drive e possui jogos educativos.
Remind	Responde mensagens aos alunos e pais ao mesmo tempo.

Fonte: Fernandes (2018).

Os aplicativos apresentados acima trazem maior organização e concentração para o momento de estudo, além de tornar o ensino mais prático para os professores, facilitando e diminuindo o tempo gasto em tarefas árduas e diárias, assim, eles podem dedicar mais tempo aos conteúdos e aos alunos.

Diante da disponibilidade de diversos aplicativos, é preciso que haja critérios educacionais para escolha deles, assim, a instituição educacional e o professor devem considerar, principalmente, a qualidade didático-pedagógica, a fácil utilização e as necessidades dos alunos (BARBOSA; AMARAL, 2021).

PERSONALIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO

Hodiernamente, no que se refere a educação, especialistas defendem que cada pessoa possui seu ritmo de aprendizagem, que depende da sua formação biológica, social, psicológica e cultural, cabendo aos professores respeitar e auxiliar da melhor forma possível. Sendo assim, há muitas estratégias que podem facilitar esse processo, dentre elas, os aparelhos celulares possuem a capacidade de oferecer uma aprendizagem personalizada.

Sobre isso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura citou que o celular facilita a aprendizagem individualizada, uma vez que ele permite que os estudantes personalizem sua própria forma de aprender de acordo com suas habilidades e conhecimentos prévios, por exemplo, se o aluno aprende mais facilmente de forma visual ele pode buscar por imagens interativas que podem ser manipuladas por ele com um simples toque. Os discentes podem ainda buscar complementar ou elucidar informações através de fontes confiáveis, como vídeos, podcasts e documentos importantes (UNESCO, 2013).

Toda essa tecnologia concede uma maior viabilidade para o aprimoramento do conhecimento e dá ao estudante um meio de não se sentir atrasado em relação à turma, pois ele pode acessar vários materiais, assistir aulas síncronas e assíncronas, dialogar sobre os conteúdos em qualquer momento.

Para Rocha (2020), os aplicativos também auxiliam nesse sentido, principalmente aqueles que oferecem a opção de escolher nível de dificuldade, têm exercícios que apontam acertos ou erros e vídeos de instrução, dando a possibilidade para que o desempenho dos alunos seja acompanhado e assim, ele possa aprender no seu próprio ritmo.

Nessas circunstâncias, o educador cumpre o papel ativo de mentor, guia e facilitador, direcionando e criando um ambiente de estudo estimulante, personalizado, que combine interações presenciais e virtuais de maneira equilibrada e integrada (SANTOS et al., 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da sociedade atual, o celular está presente no cotidiano das pessoas nas mais diferentes faixas etárias, sendo utilizado para diversas funções relacionadas ao trabalho ou entretenimento. Neste sentido, o aparelho celular desempenha um papel fundamental enquanto recurso didático, servindo como um facilitador para a aquisição de novos conhecimentos, promovendo uma união entre aprendizagem formal e informal. Dentre os principais benefícios do uso do aparelho eletrônico destaca-se o acesso rápido a materiais complementares; economia de recursos físicos como papel e tinta e maior mobilidade.

O estudo demonstrou nas sessões I e II que o avançar da tecnologia trouxe o aparelho celular como um meio de tornar o ensino mais dinâmico, interativo e inovador, trazendo como benefícios a facilidade no acesso de informações e de aplicativos, a adaptação e personalização da aprendizagem, além de despertar maior interesse dos alunos sobre os conteúdos debatidos. Entre os aplicativos educacionais utilizados como facilitadores do ensino tem-se o Google Meet, Google Classroom, Soletrando, Aurasma, Geogebra.

É importante frisar ainda que, durante o período da pandemia de COVID-19, o celular foi fundamental para dar continuidade às aulas de estudantes do ensino primário a graduação, em todo o mundo, sem risco de contaminação e oferecendo maior segurança para todos os envolvidos no processo de ensino,

permitindo interação entre os alunos, compartilhamento de materiais e o encurtamento da distância entre os discentes.

Apesar de todas as potencialidades do celular, muitas escolas e educadores não permitem o uso do aparelho. Neste ponto, é importante equilibrar o uso das tecnologias e métodos tradicionais, recorrendo ao aparelho para desenvolvimento de metodologias ativas e a realização de pesquisas, sem excluir o uso de livros e métodos que já têm efetividade comprovada.

O trabalho contribui para apoiar ações de educadores que desejam desenvolver projetos para utilização das TICS em sala de aula, fornecendo material que comprova os benefícios do uso do celular para a aquisição de conhecimentos em diferentes disciplinas.

Por fim, os objetivos do estudo foram alcançados, possibilitando a expansão e aquisição de novos conhecimentos sobre as tecnologias da informação e comunicação (TICs) e os benefícios do celular enquanto recurso didático. Como limitações da pesquisa houve a escassez de estudos mais atuais e a falta de estudos de campo que abordem de forma mais aprofundada sobre os benefícios do celular dentro da sala de aula. Dessa forma, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas nesta linha de investigação, a fim de comprovar o potencial do uso de aparelhos celular como recurso didático, além de quebrar barreiras e preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. D. R. L.; AZEVEDO, L. F. Aplicativo google classroom - ferramenta tecnológica em sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/19751/17646/242072>. Acesso em: 11 jul. 2023.

AZEVEDO, J. L. et al. Instagram como ferramenta de mediação da aprendizagem: uma nova forma de se aproximar do aluno utilizando a tecnologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 31191-31200, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27133/21450>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BARBOSA, M. L.; AMARAL, S. F. Aplicativos e gamificação na educação: possibilidades e considerações. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 23974-23987, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26044/20654>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BIANCHINI, A. R.; ARAÚJO, E. A. O uso do WhatsApp como um recurso pedagógico para o desenvolvimento do sujeito autônomo. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 243-254, 2018. Disponível em:https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/10517>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. In: Livro de atas Conferência Internacional de TIC na Educação-Clallenges, 10., 2017, Braga. **Anais [...]**. Braga: Faculdade de Ciências, 2017.

BRETON, H. L'ENQUETE. Narrative : entre description du vecu et configuration biographique. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 178, p. 1138–1158, 2020. Disponível: > https://www.scielo.br/j/cp/a/QxBVRnWrSypHwTpCbdShP3f/?lang=pt#<. Acesso em 10 jul de 2023.

CHEN, B. et al. Gender differences in factors associated with smartphone addiction: a cross-sectional study among medical college students. **BMC Psychiatry**, v. 17, n. 341, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5634822/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

CORDEIRO, K. M. A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. **Faculdades IDAAM**, 2020. 15f. Disponível em: <https://dspace.sws.net.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DOMINGUES, A. T. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. Horizontes, revista de educação. v. 7, n. 14, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FERNANDES, J. C. L. O uso de recursos midiáticos através de smartphones no apoio educacional. **Revista ENIAC Pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 3-15, 2018. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/EniacPesquisa/article/view/492>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FERREIRA, T. V.; CLEOPHAS, M. G. Concepções dos professores acerca da estratégia mobile learning: um estudo de caso. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 4, n. 2 (esp), p. 32-48, 2018. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/2017>. Acesso em: 11 jul. 2023.

AMI NA ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DE AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Beatriz Coutinho Barbosa[1]

Alessandra Rodrigues[2]

RESUMO

O presente artigo é um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo e tem como lapso temporal apenas os primeiros seis meses de ações realizadas na escola. Tem como objetivo compreender percepções de docentes de uma escola da rede pública do Estado de Minas Gerais sobre a importância da inserção da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) em sala de aula após ações de formação continuada. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e os dados são oriundos de dois questionários aplicados a todos os professores participantes da formação (um inicial e um final), além de registros de atividades realizadas pelos docentes em um dos encontros formativos e seu respectivo diário de campo. Os resultados revelam que os docentes, em sua maioria, possuíam conhecimentos superficiais sobre AMI, especialmente no reconhecimento de *fake news,* e demonstravam dúvidas sobre a forma de inserir esse tema em sua prática docente. Após os encontros, foram relatadas melhorias na compreensão dos conteúdos e indícios de mudanças na prática pedagógica, indicando que formações contextualizadas, ainda que breves, podem contribuir para o desenvolvimento de competências midiáticas dos docentes. Esse estudo demonstra a importância de mais pesquisas que atrelem as competências técnicas e pedagógicas para o conhecimento docente no contexto da cultura digital fortemente atravessada pelo excesso de informações nas mídias.

Palavras-chave: Alfabetização midiática e informacional. Formação continuada. Encontros formativos.

1 INTRODUÇÃO

Com a popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), estudantes e professores vivenciam mudanças no ambiente escolar. Como reforçado por Almeida e Valente (2011), as TDIC possibilitam novas formas de expressão e comunicação, mas também demandam competências para utilizá-las.

Além disso, com a ampliação do acesso à internet e a popularização das redes sociais, ficou mais fácil a produção e o compartilhamento de conteúdo. Nesse contexto, como evidenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2016), é preciso que os cidadãos

[1] Estudante, Universidade Federal de Itajubá e beatrizcoutinho05@gmail.com.
[2] Doutora, Universidade Federal de Itajubá e alessandrarodrigues@unifei.edu.br.

tenham acesso à Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) para que façam uso crítico e seguro das mídias e meios de comunicação.

De acordo com Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) na pesquisa TIC – Domicílios (2023), 80,1% dos usuários brasileiros da internet utilizam redes sociais. Entretanto, apenas 50,1% utilizam a internet para procurar a veracidade das notícias. Já nas escolas, apenas 57,6% possuem internet e computadores para o acesso dos alunos, o que implica na dificuldade dos docentes para desenvolver atividades que incluam a AMI com a utilização direta de recursos e mídias digitais.

Tendo em vista o cenário de ampliação do uso das TDIC na educação e na sociedade e o impacto das mídias digitais para práticas de acesso e compartilhamento de informações, este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos professores sobre a importância da inserção da AMI em sala de aula após ações de formação continuada.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em movimento paralelo à ampliação do acesso à internet para a população, a cultura digital amplificou também os processos de criação, comunicação, partilha e consumo de dados. Nesse contexto, “[...] a cultura em rede [...] intensifica e diversifica a cultura digital no momento em que os processos, que antes eram realizados off-line, passam a ser potencializados no on-line” (DE SOUZA; BONILLA, 2024, p. 13), fortalecendo o conceito de cibercultura.

A partir da expansão da cibercultura, as fronteiras entre a comunicação de massa e a comunicação pessoal foram alteradas (DUARTE; VENTURA, 2025) e o uso das TDIC passou a ser ainda mais amplo e recorrente por grande parte da população. Pesquisa realizada pelo Cetic corrobora essa ideia no contexto nacional ao indicar que 94,6% das pessoas utilizam a internet “todo dia ou quase todos os dias” no Brasil (CETIC, 2023).

Além disso, a cultura contemporânea atrelada ao uso de tecnologias em rede cria dinâmicas sociais e econômicas (LEMOS, 2020): enquanto estamos sendo bombardeados por informações nas redes sociais, boa parte do que é

visto nos *feeds*[3] é determinado por algoritmos com base no engajamento (FISHER, 2022). Esse excesso de informações disponíveis nas redes torna difícil perceber, criticamente, o que é recebido e como é recebido, complexificando o ato de filtrar dados e de compreender o ecossistema econômico pelo qual essas redes se estruturam – baseado, como aponta Zuboff (2021), no capitalismo de vigilância.

Nesse cenário, se fazem necessários os letramentos múltiplos e críticos com o desenvolvimento de competências como as propostas pela AMI, que une os conhecimentos sobre funções da mídia e dos provedores de informações, como ela pode cumprir essas funções e como a população pode avaliar o desempenho dessas funções e de seus provedores (WILSON *et al.*, 2016). Nesse sentido, a AMI pode favorecer a formação de cidadãos com competências para atuarem criticamente nas redes digitais e na sociedade contemporânea, questionando culturas dominantes que fortalecem a conformação socioeconômica vigente.

No Brasil, o desenvolvimento dessas habilidades ficou determinado como função da escola, tanto por meio da Política Nacional de Educação Digital (2023), quanto por uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Portaria n° 1.570/2017).

Ou seja, os professores foram incumbidos pelo Estado brasileiro, perante a sociedade, com a responsabilidade de alfabetizar midiática e informacionalmente seus alunos. Entretanto, isso não significa que os docentes possuem esse conhecimento ou desenvolveram competências ligadas à AMI.

> Nesse cenário, a formação inicial de professores [...] ganha destaque no sentido de ser responsável por oferecer subsídios para que o professor desenvolva uma prática coerente com as necessidades dos

[3] O feed é constituído por "[...] uma lista de publicações de amigos, produtores de conteúdos e outros integrantes desse populoso ecossistema disponível na interface inicial do serviço" (FERNANDES ARAÚJO, 2018, p.01).

> processos de ensino e de aprendizagem no contexto da cultura digital (RODRIGUES; RODRIGUES, 2024, p. 5).

Entretanto, de acordo com a pesquisa TIC-Educação 2022, 59% dos professores dizem que não tiveram na graduação aulas sobre o uso de tecnologias digitais, enquanto 94% deles afirmam que procuraram sozinhos informações sobre o assunto (CETIC, 2022). Nesse contexto, para que os docentes possam contribuir para o desenvolvimento da AMI na escola, a formação continuada tem sua relevância ampliada. Essa formação,

> [...] deve ser concebida com reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2008, p. 41).

É importante que essa prática de formação continuada docente abranja temas que se ampliem para além de técnicas de uso e demonstração de ferramentas *online*, possibilitando discussões críticas sobre AMI, pois

> O Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP) é fundamental no século XXI para a sustentabilidade e longevidade da carreira docente. Assim deverá integrar tecnologia e estratégias baseadas em dados para atender diferentes estilos de aprendizagem e manter a relevância do ensino. O DPP pode ser promovido por meio de cursos de pós-graduação, cursos de extensão e outras formas de capacitação continuada (SILVA *et al.* 2024, p. 3).

Com isso, o desenvolvimento profissional de professores é fator que possibilita a inserção de novas ideias e formas de ensino, para que os docentes sejam capazes de criar discussões em sala para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e participativos no mundo *online* e *off-line*.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem caráter qualitativo (SILVEIRA, 2009) com dados provenientes de ações iniciais desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa “Ciência, Mídias e Informação na Escola: Integrando Vozes e Promovendo Protagonismos Responsáveis” (Projeto Sabiá), financiado pela Fundação de

Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e realizado por docentes e discentes do grupo de pesquisa "Tecnologias e Cultura Digital na Educação em Ciências" (TeCDEC) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). O projeto é desenvolvido em uma escola estadual de ensino médio que possui médio integral, técnico e educação de jovens e adultos (EJA) e atende cerca de 400 estudantes. No segundo semestre de 2024, quando as ações sobre as quais este estudo se dedica foram realizadas, a escola contava com 46 docentes.

As primeiras ações do projeto na escola foram atividades curtas de formação com os docentes desenvolvidas no horário do módulo coletivo[4]. Para este artigo os dados são provenientes das respostas dos docentes a atividades desenvolvidas no primeiro dia de formação, cujo tema foi AMI, de dois questionários (GIL, 2008) aplicados aos docentes: o primeiro, antes do início das formações; e o segundo ao final das ações formativas descritas no Quadro 1; e dos diários de campo (GIL, 2008).

Quadro 1 – Ações de formação

Datas	Temas	Atividades
12/08/24	AMI	Apresentação do projeto e atividade sobre o reconhecimento de *fake news*[5]
26/08/24	AMI	Atividade para planejar uma aula utilizando mídias propostas
09/09/24	RRI[6]	Atividade para assumirem o protagonismo e debaterem sobre inovações
21/10/24	RRI	Produção de cartazes com problemas sociotécnicos a serem trabalhados em sala
04/11/24	REA[7]	Jogo da Política da Educação Aberta adaptado
18/11/24	REA	Discussão sobre o resultado do jogo
02/12/24	Encerramento	Convite para os professores participarem ativamente do projeto

Fonte: elaborado pelas autoras

Ambos os questionários foram aplicados de forma virtual. No primeiro

[4] As Reuniões Pedagógicas, também chamadas de reuniões de Módulo II, são de caráter coletivo e de cumprimento obrigatório para os professores. Devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, com o objetivo de desenvolver temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, atendendo às diretrizes do Projeto Político Pedagógico (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, *online)*.

[5] Apresentação em formato de notícia real, vinculada, em grande medida, ao uso de mecanismos de inteligência artificial (algoritmos, bots, tecnologias de big data) (BECKER; GOES, 2020, p.48).

[6] RRI – Pesquisa e Inovação Responsáveis (Responsible Research and Innovation)

[7] REA – Recursos Educacionais Abertos

questionário obtivemos 33 respostas. O instrumento possuía 23 questões, contendo 7 perguntas sobre o perfil dos professores, formação e atuação na escola, e outras 26 voltadas aos conhecimentos prévios sobre os conceitos-pilares do projeto e o uso de internet para preparação de aulas. As questões foram divididas em questões sobre fatos e sobre comportamentos (GIL, 2008).

No encontro de encerramento das ações de formação de 2024, foi disponibilizado o segundo questionário para que respondessem como as formações impactaram em sua compreensão sobre os temas centrais do projeto (RRI, AMI e REA). Esse instrumento recebeu 19 respostas e estava estruturado com 4 questões iguais sobre todos os temas sendo 3 fechadas e uma aberta. Por ser um questionário avaliativo, utilizamos alternativas gerais (GIL, 2008). Além disso, utilizamos uma questão aberta para que os professores pudessem opinar livremente sobre as formações.

Concomitante às atividades das ações de formação, foram produzidos diários de campo (GIL, 2008) para registrar falas e sentimentos do que estava sendo vivenciado pelos professores e pesquisadores durante os encontros formativos.

Os dados foram organizados a partir de ações de decomposição e recomposição, buscando tendências e agrupamentos emergentes. Para preservar a identidade dos participantes em dados que apresentam falas pessoais, os docentes serão identificados como P1, P2, P3... e assim sucessivamente. A análise foi orientada pela perspectiva qualitativa (MAGALHAES JÚNIOR; BATISTA, 2023).

4 RESULTADOS

Dos 33 professores, 20 afirmaram inicialmente, antes das formações, não se sentirem seguros identificando *fake news*, o que pode indicar, por um lado, que apesar de anos de formação e atuação docente ainda não desenvolveram plenamente uma das competências mais elementares da AMI: a de avaliar o conteúdo das mídias (UNESCO, 2016). Por outro lado, a afirmação pode decorrer de uma autopercepção mais crítica e de certa noção sobre a complexidade envolvida na disseminação de informação, especialmente no

contexto da cultura digital fortemente influenciada pela performatividade algorítmica (LEMOS, 2021). Além disso, os resultados da formação que propunha um jogo de identificação de *fake news* corrobora a autopercepção de insegurança, já que em 2 das 4 questões mais de 50% dos professores erraram.

No jogo, quando apresentamos uma notícia sobre um tema científico para que os professores votassem na veracidade/confiabilidade da informação, as respostas ficaram mais dispersas: 13 acertaram, 6 não souberam responder e 13 erraram. Isso pode indicar que os temas científicos veiculados nas mídias digitais ainda são de difícil compreensão, mesmo para docentes. Essa dificuldade vai ao encontro dos resultados apresentados por Fagundes *et al.* (2021) em pesquisa com estudantes jovens, que afirmam não receber *fake news* sobre ciência ao mesmo tempo em que reconhecem sua dificuldade em reconhecer o que é verdadeiro e o que é falso. Assim como os jovens entrevistados, a dispersão nas respostas dos docentes pode indicar que essa dificuldade continua mesmo com adultos formados e indica a necessidade de formação docente para desenvolver competências midiático-informacionais na escola.

Além disso, 15 dos 33 professores afirmaram que as mídias podem afetar a percepção dos alunos sobre temas científicos. O indica que os professores sabem como as *fakes news* sobre ciência podem ter impactos negativos na sociedade e na escola. Como explicitado por Oliveira e Oliveira (2022), as notícias falsas se tornaram de ataque à ciência no Brasil e a AMI pode ser um dos caminhos para reduzir sua propagação – ao menos por parte do usuário das redes por meio do não compartilhamento ou mesmo por ações mais ativas como a denúncia de conteúdos. Esse tipo de postura ativa também constitui competência de AMI (UNESCO, 2016).

Na mesma atividade, quando a mídia utilizada para compartilhar informação foi o *Whatsapp,* 24 dos professores afirmaram que era uma notícia falsa. E também, quando questionados, 24 professores disseram que não confiam em notícias veiculadas por aplicativos de mensagem. Esse dado parece refletir uma preocupação associada a um cenário nacional mais amplo, descrito no relatório DataSenado (2019), segundo o qual 79% dos entrevistados dizem se informar pelo *Whatsapp*. Enquanto, de acordo com Anita Baptista *et al.* (2019)

46,5% dos usuários identificaram notícias falsas no *Whatsapp*. Dessa maneira, os docentes percebem como a disseminação de notícias por aplicativos de mensagem depende do emissor e, portanto, devem ter cautela ao analisá-las antes de serem tomadas como verdade. Esse dado pode indicar um nível elementar de AMI no que diz respeito às funções da mídia e dos provedores de informação (WILSON *et al*., 2016).

Ao final da primeira atividade formativa, P1 questionou como poderia utilizar “isso” (referindo-se à AMI) em sala de aula sem atrapalhar o conteúdo pragmático da sua disciplina. Esta dúvida pode ser uma representação da carência de formação docente para integração das tecnologias ao currículo, como apontam os dados da pesquisa TIC-Educação 2022, segundo os quais a maior parte dos professores brasileiros não teve formação sobre o uso de TDIC na graduação e 94% deles afirmam que procuraram sozinhos informações sobre o assunto. Esse cenário pode se refletir em desconhecimento sobre um dos pilares básicos da AMI na educação, a alfabetização midiática atrelada aos conteúdos propostos no currículo escolar (Wilson *et al.*, 2016).

Após todos os momentos de formação desenvolvidos em 2024, os professores demonstraram mais conhecimento e mudanças de perspectiva sobre AMI, como ilustra o excerto a seguir:

> "Gostei muito e realmente *nos fez refletir sobre os conceitos tratados e questionar sobre o que era fato ou fake*, especialmente no que acreditávamos ser verdade e não era” (P2, destaque nosso).

A fala de P2 reflete como as formações geraram movimentos de reflexão, ainda que não tenham, naquele momento, buscado desenvolver aprofundamentos teóricos com os participantes; mas atrelar as discussões à realidade e às percepções de mundo dos docentes. Como explicitado pela UNESCO (2016), a AMI deve estar atrelada à realidade para que as pessoas sejam capazes de analisar e criticar a qualidade da mídia que estão consumindo.

Ademais, os excertos a seguir indicam como práticas de formação continuada críticas e atreladas à realidade podem auxiliar professores em sua prática pedagógica:

> “Os encontros foram de grande *importância para minha prática pedagógica*. Consegui relacionar muitos conteúdos *e também aplicá-los em sala*” (P3, destaque nosso).

> "Análise construtiva sobre *pesquisa e montagem de aulas com um olhar mais crítico, sem prejudicar o aprendizado e o conhecimento [do conteúdo disciplinar] dos alunos* (P4, destaque nosso).

> "Em geral gostei muito pois *abriu minha mente* para novas maneiras de aprendizagem" (P5, destaque nosso).

Os comentários demonstram como os próprios professores foram capazes de responder o questionamento feito por P1 sobre como inserir a AMI no dia a dia em sala de aula e corroboram a defesa de Galindo e Inforsato (2016) de que a formação continuada que está em sintonia com as necessidades dos professores torna-se de fato efetiva.

A mudança de percepção sobre AMI em sala de aula pode demonstrar mais entendimento sobre como inserir e desenvolver as competências midiáticas e informacionais em articulação com os conteúdos curriculares. Isso ocorre, pois, ações que aumentam o conhecimento técnico e pedagógico simultaneamente modificam as concepções pedagógicas podendo levar a uma mudança real dentro de sala de aula (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Por fim, quando questionados sobre a possibilidade de inserção da AMI em sua prática pedagógica 18, dos 19 professores que responderam ao segundo instrumento de coleta de dados, disseram ser possível – o que ratifica que a prática de formação continuada os auxiliou a sanar algumas dúvidas sobre o assunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a analisar as percepções dos professores sobre a importância da inserção da AMI em sala de aula após ações de formação continuada. No contexto investigado, inicialmente os professores se mostraram inseguros em relação a competências básicas da AMI, como a identificação de *fake news.* Os dados também indicam dificuldades dos docentes em identificar possiblidades de aplicação e desenvolvimento dessas competências em sala de

aula.

Com as ações de formação foi percebido que os professores ainda têm pouco conhecimento sobre as bases da AMI, principalmente quando de trata de temas científicos. Entretanto, com a formação atrelada à realidade, houve movimentos iniciais de apropriação de conhecimento abrindo portas para novas ações de práticas pedagógicas.

E após os momentos de formação continuada, os professores já comentaram sobre mudanças em seu planejamento de sala de aula e sobre mais conhecimento adquirido, e também pareceram conseguir sanar suas dúvidas iniciais sobre AMI com seu aprendizado e sem a necessidade de “receitas pedagógicas” para a prática docente. Portanto, percebemos a necessidade de mais estudos que atrelam a formação continuada com a inserção da AMI na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. Redes sociais influenciam voto de 45% da população, indica pesquisa do DataSenado. **Senado Federal,** 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/12/12/redes-sociais-influenciam-voto-de-45-da-populacao-indica-pesquisa-do-datasenado. Acesso em: 30 de jun de 2025.

ALMEIDA; M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

AMIEL, T., SEBRIAM, D.; GONSALES, P. (2024). **Jogo da Política da Educação Aberta** (Versão 2). Iniciativa Educação Aberta. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10632721. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

ANITA BAPTISTA, E. *et al*. A circulação da (des) informação política no WhatsApp e no Facebook. **Lumina**, v. 13, n. 3, p. 29-46, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1981-4070.2019.v13.28667. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

BECKER, B.; GOES, F. FAKE NEWS: uma definição possível entre a reflexão crítica e a experiência jornalística. **Âncora - Revista Latino-Americana de Jornalismo**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 34-53, 16 set. 2020. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.2359-375x.2020v7n2.47565. Acesso em: 06 de jul. de 2025

Brasil. Lei nº 14.533/2023. **Lei da Política Nacional de Educação Digital (PNED).** Brasília: 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 06 de jun. de 2025.

Brasil. Portaria n° 1.570. **Base Nacional Comum Curricular**. Estabelece uma Base Comum Curricular para todo território nacional. Brasília: 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 de jun. de 2025.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2023**. Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022.** Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Professores. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

DE SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. A cultura digital e a cibercultura: Diferenças e aproximações. **ETD: Educação Temática Digital**, n. 26, p. 54, 2024. Disponível em: 10.20396/etd.v26i00.8674523. Acesso em: 6 de jul. 2025.

DUARTE, A. J. B.; VENTURA, L. Competências para a formação de professores em alfabetização midiática e informacional: uma análise do currículo da UNESCO. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, *[S. l.]*, v. 16, n. 8, p. 8507–8528, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-018. Acesso em: 11 de jun. 2025.

FAGUNDES, V. O. *et al*. Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 16, n. 1, p. e20200027, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2020-0027. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

FERNANDES ARAUJO, W. A construção da norma algorítmica: análise dos textos sobre o Feed de Notícias do Facebook. **E-Compós**, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, 2018. DOI: 10.30962/ec.1402. Disponível em: https://doi.org/10.30962/ec.1402. Acesso em: 10 de jun. 2025.

FISHER, M. **A máquina do caos**: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo. Tradução de: Érico Assis. Nova York: Todavia, 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e Aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Escola Cidadã; 2).

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação Continuada de Professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista On Line de Política e Gestão**

Educacional, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 463-477, 25 dez. 2016. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755. Acesso em: 06 de jul. de 2025.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2020.

MAGALHÃES J, C.; BATISTA, M. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, S. Fake News E Divulgação Científica: Um Estudo Sobre O Caso Atila Iamarino. **Revista Docência e Cibercultura**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 141–163, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.12957/redoc.2023.67918 . Acesso em: 30 de jun. de 2025.

RODRIGUES, I. R. S.; RODRIGUES, A. Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 22, p. 64601, 13 dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e64601. Acesso em: 15 de jun. de 2025.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Reuniões Pedagógicas**. Portal do especialista. Disponível em: https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/reuni%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 06 de jun. de 2025.

SILVA, J. B. da; *et al.* Percepção e prática das competências digitais por professores da educação básica: a importância da formação continuada. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 17, n. 13, p. e13905, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.17n.13-384. Acesso em: 13 de jun. 2025.

SILVEIRA, T. E. G.; TOLFO, D. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009.

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421. Acesso em: 14 de jul de 2025.

WILSON *et al.*, C. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: Unesco, UFTM, 2013.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância. A luta por um futuro humano na fronteira do poder**. São Paulo: Intrínseca, 2021.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS RELACIONADAS À ATUAÇÃO EM GRUPOS VIRTUAIS NA ÁREA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Renata de Rezende Lovera Tomasi[1]

Adriana Justin Cerveira Kampff[2]

RESUMO

Com a adoção das tecnologias digitais e seu rápido desenvolvimento nos mais diversos segmentos da sociedade, torna-se necessário compreender os novos processos de aprendizagem e relacionamento interpessoal que emergem. O espaço virtual oportuniza o contato com outros indivíduos e estruturas, ampliando as possibilidades de comunicação e interação e, ao mesmo tempo, as tornando mais desafiadoras. Nesse contexto, pensar a formação de indivíduos para atuar num cenário de trabalho complexo, dinâmico e incerto é uma necessidade atual das universidades, que necessitam revisitar suas práticas pedagógicas, a fim de proporcionarem vivências que estejam alinhadas com as competências socioemocionais desejadas para lidar com as demandas profissionais atuais e futuras. Assim, o presente estudo visou compreender como determinadas estratégias pedagógicas possibilitam a vivência da dinâmica dos grupos num espaço virtual de aprendizagem, visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, na área de tecnologia da informação. O referencial teórico-metodológico utilizado foi a pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada numa disciplina online da graduação presencial, que integra o currículo universitário de cursos de tecnologia da informação. Foram aplicadas estratégias pedagógicas que envolveram a preparação dos grupos de trabalho e, posteriormente, foi realizada a avaliação da percepção dos estudantes sobre o processo de constituição dos respectivos grupos. Por fim, constatou-se que é possível promover experiências de trabalhos em grupos numa disciplina online que possibilitem aos estudantes um olhar ampliado para a importância do trabalho em grupos. Torna-se fundamental o entendimento das características dos processos grupais num contexto virtual de aprendizagem, para que assim possam ser construídas intervenções que apoiem o potencial das interações online e fomentem o desenvolvimento dos futuros profissionais.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Ensino Superior. Estratégias Pedagógicas. Competências Socioemocionais. Grupos virtuais.

1 INTRODUÇÃO

Na reunião anual do Fórum Econômico Mundial, realizada em Davos no ano de 2023, uma relevante preocupação esteve relacionada com as características de nosso mundo atual, impactado por desafios complexos e interconectado. Entre as diversas configurações atuais, ao destacarmos o contexto do trabalho e as transformações da tecnologia nas indústrias, se torna imprescindível o investimento na requalificação dos trabalhadores para que

[1] Doutoranda em Educação, PUCRS, e-mail renata.tomasi@pucrs.br.
[2] Doutora em Informática na Educação, PUCRS, e-mail adriana.kampff@pucrs.br.

possam atender à evolução esperada das demandas econômicas do mercado (WORLD ECONOMIC FORUM, 2023). Conforme o relatório *The Future of Jobs Report 2023*, que mapeia os empregos e analisa as habilidades necessárias para o trabalho do futuro, o mercado de trabalho está constantemente se modificando e passará por mudanças mais acentuadas nos próximos cinco anos. Ou seja, com a adoção de tecnologias digitais e seu rápido desenvolvimento, novas configurações de empregos surgirão, exigindo habilidades diferenciadas dos trabalhadores no período de 2023 a 2027.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019, p. 142) entendem que o fascínio tecnológico da era digital acaba por extrapolar o contexto dos equipamentos e propriedades técnicas do maquinário tecnológico, que constantemente é atualizado. Para os autores, o maior poder da tecnologia está relacionado à possibilidade de realizar o anseio humano de completude, de pertencimento, ainda que virtual, mas real. O espaço digital oportuniza o contato com outros seres (humanos e não humanos) com a possibilidade de comunicação e diversas formas de interação, oportunizando, por exemplo, criações conjuntas.

Referente ao processo formativo, a UNESCO, em seu documento “Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI” (2015), aponta para a transformação que vem ocorrendo no discurso e na prática da educação, e enfatiza a importância de que os processos de ensino e aprendizagem deem conta da resolução de questões globais nos âmbitos, social, político, cultural, econômico e ambiental. Ou seja, o compromisso da educação está além do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades cognitivas, necessitando promover a construção de valores, soft skills e atitudes entre os estudantes. O contexto atual de interconexão e interdependência, convida a uma transformação nas práticas pedagógicas, visando preparar os alunos para solucionar desafios que envolvem toda a humanidade.

Singh Dubey, Paul e Tewarr (2022), ao discutirem sobre as *soft skills* importantes para o futuro banco de talentos na área de tecnologia da informação, apontam que a compreensão sobre as habilidades sociais é essencial para a educação e para a indústria, uma vez que a maior parte das organizações valoriza profissionais que possuam habilidades sociais capazes de possibilitar a

transformação de um profissional iniciante, em um profissional de negócios competente. Segundo os autores, a empregabilidade dos estudantes está diretamente relacionada ao desenvolvimento de habilidades no nível educacional.

A presente investigação parte das inquietações sobre como é possível projetar estratégias pedagógicas virtuais em disciplinas online que emulem experiências profissionais na área de tecnologia, e que contemplem a mobilização de competências socioemocionais para atuação em grupos. Considera-se que, fomentar espaços que possibilitem a existência de uma dinâmica grupal nesse contexto pode promover a ampliação do olhar dos estudantes para suas competências e o desenvolvimento de habilidades essenciais para atuar em equipes no ambiente digital. As ferramentas tecnológicas, assim como as práticas pedagógicas, podem contribuir para fortalecer o vínculo grupal, que acaba por impactar diretamente na qualidade da interação entre pares de estudantes nas construções colaborativas, por exemplo.

Assim, entende-se como tema de pesquisa a organização de estratégias pedagógicas que possibilitem a vivência da dinâmica dos grupos num espaço virtual de aprendizagem visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, a partir de um modelo de disciplina online da graduação presencial, da área de Tecnologia da Informação. O problema a ser discutido engloba o entendimento de como determinadas estratégias pedagógicas podem possibilitar a vivência da dinâmica dos grupos num espaço virtual de aprendizagem visando o desenvolvimento de competências socioemocionais.

2 DESENVOLVIMENTO

O referencial teórico deste estudo explorou o conceito de competências e sua relação com o mercado de trabalho atual, com ênfase nas competências socioemocionais, na área de Tecnologia da Informação. Além disso, foram apresentadas as principais características dos grupos e equipes virtuais.

2.1 Competências

2.1.1 Conceito de competência

A conceituação de competência, conforme Zabala e Arnau (2014, p. 14), teve origem no meio empresarial, no início da década de 70, sendo definido como a capacidade de uma pessoa realizar determinada tarefa real com eficiência. Desde seu surgimento, até os dias atuais, percebemos a utilização do conceito nos processos que envolvem formação profissional e, no contexto organizacional, a gestão por competências é a base de processos avaliativos e de desenvolvimento de pessoas, em diversas empresas. Algum tempo depois, o contexto educacional passou a utilizar a definição para pensar e estruturar as competências básicas do ensino, as avaliações, o que é esperado do aluno, e até mesmo as competências que os professores devem apresentar para poder ensinar. A competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas com os quais se deparará ao longo da vida (ZABALA; ARNAU, 2014, p. 30). Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais

Zabala e Arnau (2014, p.89) atentam para o aspecto relacionado à escolha do enfoque da “educação de competências”. Para os autores, tal opção envolve a procura por estratégias de ensino que contextualizem seu objeto de estudo com o intuito de responder corretamente a “situações reais” e, portanto, complexas. Adentrando nos métodos que envolve o entendimento do “ensino para o desenvolvimento de competências para a vida”, Zabala e Arnau (2020, p. 43) apresentam alguns exemplos, tais como: estudos de caso, *role playing*, simulações, projetos de trabalho globais, entre outros, e afirmam que tais abordagens possuem em comum o que é denominado como “pedagogia do projeto".

2.1.2 Competências socioemocionais

O conceito de competências socioemocionais abrange um conjunto de constructos psicológicos, como traços de personalidade, motivação ou valores. Termos como *soft skills*, “habilidades não cognitivas” e “habilidades do século

XXI", são sinônimos que se referem a essas competências. Segundo Danner, Lechner e Spengler (2021), todos esses termos convergem na ênfase às capacidades funcionais essenciais para o trabalho, como a eficiência e a persistência. Além disso, incluem a capacidade de construir relacionamentos de confiança, lidar com situações de estresse, liderar e motivar outras pessoas, ser criativo e ter interesse em explorar novas ideias.

Para Schoon (2021), mesmo considerando as divergências em sua definição e avaliação, é possível identificar um consenso de que as competências sociais e emocionais estão atreladas às capacidades individuais implicadas na compreensão e aceitação de si mesmo, na negociação de experiências diárias e relações com os outros, para enfrentar desafios e ajustar-se às mudanças. Nesse cenário, a autora propõe uma taxonomia integrativa dos domínios e principais manifestações das competências socioemocionais, destacando, em particular, o papel do indivíduo como agente em seu próprio desenvolvimento. O *framework* estruturado foi intitulado DOMASEC, tendo sido desenvolvido a partir do conhecimento compartilhado na área das competências socioemocionais. Sua estrutura compreende domínios essenciais, tais como: competências intrapessoais, interpessoais e orientadas para tarefas. Há ainda uma diferenciação no modelo entre as manifestações afetivas, cognitivas e comportamentais de competências nesses domínios.

2.2 Grupos e equipes virtuais

Blanchard (2021) em seu artigo sobre o trabalho virtual em grupos online buscou traçar entendimentos, a partir de pesquisas anteriores, sobre a comunicação por computador e fornecer correlações com relevantes teorias da psicologia social e de grupos organizacionais. Segundo a autora, os processos intragrupos parecem ainda levar mais tempo para se desenvolver nos grupos online, quando comparadas aos grupos face-a-face. Na comunicação que ocorre em interações por vídeo, por exemplo, ocorre mais trocas não-verbais e sinais de identidade. As poucas oportunidades de comunicação informal e interação social com colegas de trabalho, são fatores que retardam os processos de interação no grupo. Quando pensamos no contexto do escritório, as interações sociais com os pares auxiliam no desenvolvimento da percepção compartilhada

sobre os problemas de trabalho. Ou seja, a ausência de comunicação informal acaba por dificultar a formação de vínculos intragrupais, especialmente para funcionários novos.

Em se tratando de equipes virtuais, Morrison-Smith e Ruiz (2020) as definem como aquelas cuja colaboração ocorre de forma geograficamente distribuída, sendo essencial o uso da tecnologia para viabilizar a comunicação e cooperação. Nessas equipes, a colaboração, com o intuito de atingir os objetivos comuns, ocorre nas interações e tarefas nas modalidades síncrona e assíncrona. Conforme apontado pelos autores, diversos estudos buscaram compreender as dificuldades existentes na colaboração mediada pelo uso da tecnologia, em variados contextos. A partir dos estudos localizados, os autores identificaram que os fatores referentes à distância física, estão estreitamente relacionados aos desafios cognitivos, sociais e emocionais, encarados pelas equipes virtuais. Equipes virtuais sofrem influência tais fatores, como por exemplo a distância geográfica, distância temporal e percebida, que tem como base o tempo e os aspectos cognitivos, respectivamente. Em sua pesquisa embasada em estudos sobre a temática, apresentam os dez desafios identificados como fatores que prejudicam o trabalho à distância. Como destaque, temos os aspectos relacionados à motivação e conscientização em ambientes de colaboração distribuída (MORRISON-SMITH; RUIZ, 2020, p. 5).

2.3 Contexto de formação e trabalho na área de TI

Segundo Matturro, Raschetti e Fontan (2019), a atuação em desenvolvimento de software envolve a execução de atividades altamente técnicas, o que exige conhecimentos e experiências em diversos processos e metodologias, por exemplo. Entretando, a prática na área, igualmente envolve o desempenho de diferentes funções nos projetos de software, o que requer habilidades de relacionamento humano. No mapeamento sistemático da literatura sobre habilidades sociais em engenharia de software, os autores identificaram que as *soft skills* consideradas mais relevantes para a prática de engenharia de software, são: habilidades de comunicação, trabalho em equipe, habilidades analíticas, habilidades organizacionais e habilidades interpessoais.

Ao considerarmos as características acima e a preparação para a atuação

profissional, Santiago, Menezes e Aquino (2023) apontam para a lacuna existente entre a formação acadêmica e a necessidade da indústria em relação à formação profissional em Engenheira da Computação e Ciências da Computação, mais especificamente na Engenharia de Software. Ou seja, identifica-se uma preocupação sobre a inclusão do tema das soft skills no currículo de engenharia de software em nível universitário (MATTURRO, RASCHETTI E FONTAN, 2019).

3 METODOLOGIA

A intervenção foi realizada na disciplina de Psicologia e Gestão de Pessoas em TI, que compõe o currículo universitário de cursos de tecnologia da informação, sendo hospedada na Plataforma Moodle.

Segundo a classificação proposta por Gil (2017), a presente investigação possui abordagem qualitativa de natureza, no tocante aos objetivos se caracteriza como exploratória, pois visa desenvolver estratégias pedagógicas de ensino relacionadas ao processo de trabalho em grupos virtuais, partindo de uma pesquisa-ação na disciplina, baseada em hipóteses quanto a experiências de ensino, processos em grupos virtuais e competências socioemocionais. Por tratar-se de uma disciplina online, as intervenções foram realizadas pelo ambiente virtual de aprendizagem da universidade, o Moodle.

Ponderando o contexto das práticas educacionais, a pesquisa-ação pode ser compreendida como uma estratégia de aperfeiçoamento, tanto de docentes como de pesquisadores, que acaba por aprimorar o ensino e o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005). Considerada um tipo de pesquisa-intervenção, utiliza-se da compreensão de processos que seguem um ciclo de aprimoramento da prática, alternando entre agir e pesquisar sobre a prática. Ou seja, segue-se uma sequência que compreende o planejamento, a implementação, a descrição, e posteriormente a avaliação, considerando a mudança para melhora da prática. Com isso, durante o processo, é possível aprender tanto sobre a prática, quanto sobre o processo de investigação.

A produção de dados foi concebida tendo como base nos objetivos do estudo e foi constituída por documentos. A pesquisa documental é amplamente utilizada em todas as ciências sociais, e é descrita como uma técnica importante

para abordagem de dados qualitativos, podendo ser utilizada de maneira complementar às informações adquiridas a partir de outras técnicas, sendo possibilitado o acesso a novos dados (GIL, 2017). Na presente investigação, as fontes que compõem os documentos são: revisão da literatura; DCNs dos cursos na área de computação, Plano de Ensino, e avaliação da percepção dos estudantes ao longo das intervenções realizadas na disciplina, composta pela aplicação de dois questionários de escala Likert, sendo um em cada semestre letivo. Por fim, utilizou-se a análise descritiva como forma de discussão do processo e dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da percepção dos estudantes dos semestres de 2024 sobre a experiência de formação e atuação nos grupos virtuais contou com a participação de 46 estudantes. As fases de construção dos grupos de trabalho foram compostas por atividades assíncronas e que buscaram mobilizar competências intrapessoais, interpessoais e relacionadas à tarefa (SCHOON, 2022).

O questionário aplicado foi intitulado “enquete de formação dos grupos” e indicou que 39,1% dos estudantes consideraram que as fases propostas contribuíram para o processo de interação entre os membros do grupo, 45,6% apontaram que o processo apoiou em parte e 15,2% acreditam que não houve impacto no grupo. Ao explorar as respostas trazidas pelos estudantes em relação ao que poderia ser proposto como forma de melhoria no processo de construção de grupos numa disciplina online, alguns estudantes mencionaram que já conheciam os demais colegas de outras disciplinas presenciais, o que facilitou o processo. Podemos perceber uma certa ambivalência das respostas quanto ao formato de constituição dos grupos, alguns estudantes indicam que o formato aleatório de alocação dos estudantes nos grupos é melhor, e outros que a escolha dos pares facilita o desenvolvimento do trabalho. Na respectiva disciplina, a segunda opção foi proposta, entretanto, cabe destacar que os integrantes que não conhecem outros colegas previamente, necessitam ter uma postura ativa na formação dos grupos, o que pode ser um desafio tratando-se da relação virtual.

Diversos estudantes comentam sobre os canais de comunicação, sugerindo a utilização diferentes ferramentas para o contato online (como Discord, WhatsApp, entre outros). Já alguns apontam para a dificuldade no relacionamento com alguns colegas que acabam não interagindo no decorrer da atividade e sugerem: dinâmicas presenciais e outras atividades que proporcionem interação entre os estudantes, fotos no perfil de identificação, facilitando assim a identificação entre os pares etc. Percebeu-se, assim, que diversos aspectos das estratégias pedagógicas propostas (e que podem ser aprimoradas) impactam o processo grupal, e, consequentemente, englobam competências socioemocionais necessárias para a atuação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao estudo apresentado, entende-se que o desenho das estratégias pedagógicas requer um olhar intencional para a experiência da dinâmica de grupos nos espaços virtuais de aprendizagem, para que assim, potencialize as interações e, consequentemente, o desenvolvimento de competências socioemocionais, na área de tecnologia da informação. Considerando a ubiquidade da comunicação online nos processos formativos, igualmente é possível considerar que tais estratégias podem apoiar as experiências de trabalhos em grupos em outras áreas de formação e nas disciplinas presenciais, afinal, a interação virtual acaba por complementar as relações presenciais. Para que os estudantes possam exercitar as competências fundamentais para o mercado de trabalho, é necessário que sejam utilizados métodos que possibilitem a real configuração de um grupo virtual, e que possa haver espaços para a autorreflexão sobre o que foi vivenciado, convidando-os a assumirem uma postura ativa em seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BLANCHARD, Anita L. The effects of COVID-19 on virtual working within online groups. **Group Processes & Intergroup Relations**, v. 24, n. 2, p. 290-296, 2021.

DANNER, Daniel; LECHNER, Clemens M.; SPENGLER, Marion. Do we need socio-emotional skills?. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 723470, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, 2019. p. 141-152.

MATTURRO, Gerardo; RASCHETTI, Florencia; FONTÁN, Carina. A Systematic mapping study on soft skills in software engineering. **J. Univers. Comput. Sci**., v. 25, n. 1, p. 16-41, 2019.

MORRISON-SMITH, Sarah; RUIZ, Jaime. Challenges and barriers in virtual teams: a literature review. **SN Applied Sciences**, v. 2, n. 6, p. 1096, 2020.

SANTIAGO, Cynthia Pinheiro; MENEZES, José Wally Mendonça; AQUINO, Francisco José Alves de. Proposta e Avaliação de uma Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos em Disciplinas de Engenharia de Software através de uma Sequência Didática. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 31, p. 31-59, 2023.

SCHOON, Ingrid. Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 515313, 2021.

SINGH DUBEY, Richa; PAUL, Justino; TEWARI, Vijayshri. A lacuna de soft skills: um gargalo na oferta de talentos nas economias emergentes. **A Revista Internacional de Gestão de Recursos Humanos**, v. 33, n. 13, p. 2630-2661, 2022.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, v. 31, p. 443-466, 2005.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: 2015. Disponível em: https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 14 de jul. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2023**. Suíça: WEF, 2023. Disponível em: https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/. Acesso em: 2 nov. 2024.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos Para Ensinar Competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

A PEDAGOGIA DA PERGUNTA COMO BALIZADORA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM UM MUNDO COMPLEXO

SOUZA, Andréia Rabello de[1]

NEVES, Fabiana[2]

RESUMO

A presente pesquisa reflete à luz da Pedagogia da Pergunta, como o professor pode (re)construir seu papel diante da presença crescente da Inteligência Artificial na Educação, em um mundo complexo, promovendo o engajamento crítico e investigativo dos discentes frente às múltiplas possibilidades de pesquisa e construção do conhecimento proporcionadas por essa tecnologia. É uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, baseada em pressupostos de Oliveira (2014). Aproxima os autores Freire (1985 e 2011), e Morin (2005, 2013, 2014 e 2015) tecendo diálogos entre a Pedagogia da Pergunta e o Pensamento Complexo; conectando-os impactos da IA no processo ensino aprendizagem dos estudantes na contemporaneidade (Kaufman 2021). O tratamento de dados está pautado nas contribuições de Bardin (2011) por meio de categorizações necessárias a utilização da IA na nossa era planetária, concretizando-se em um quadro dialógico. Os resultados compreendem a possibilidade de engajamento efetivo dos discentes e real construção de conhecimentos, fazendo uso adequado dessa tecnologia, por meio da Pedagogia da Pergunta, respaldados em conceitos trazidos por Morin, que indicam a necessidade da reforma do pensamento. Apontam caminhos positivos para os desafios eminentes da conexão Educação e Inteligência Artificial.

Palavras-chave: Pedagogia da Pergunta. Pensamento Complexo. Inteligência Artificial. Ensino. ChatGPT.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Inteligência Artificial (IA) vem se popularizando no mundo em virtude de suas aplicações em diversos setores, incluindo a Educação. Nem bem superamos os impactos do uso das tecnologias no ensino remoto durante a Pandemia, somos desafiados, enquanto professores, à incorporar práticas inovadoras com o uso do ChatGPT ou outras inúmeras aplicações de IA que estão presentes no cotidiano das pessoas e integram o repertório tecnológico acessível na palma da mão. Isso provoca reflexos bons e

[1] Mestre em Educação pela UFPR, Pedagoga e Consultora Educacional. Contato: andreiarabello@gmail.com.
[2]Doutora em Educação pela UFPR. Professora no Ensino Superior e Pedagoga Especializada da SME de Curitiba. Contato: fabiana.educacao@gmail.com
.

ruins, na medida em que é um campo novo de conhecimento para a grande massa de usuários da Internet, justamente porque requer novos conhecimentos, regulações e legislações.

2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

No que tange à educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC é o documento norteador, com enfoque na formação de cidadãos críticos e conscientes no século XXI, preparando-os para um mundo cada vez mais conectado e digital. Em suas competências gerais, a 5ª competência da cultura digital refere-se à:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018)

A partir da BNCC Computacional (2022), que é um documento complementar à BNCC e que estabelece as normas para o ensino da computação na Educação Básica, busca-se ampliar e fortalecer a conectividade e o uso de tecnologias em nosso país. Ela está estruturada em três eixos: Pensamento Digital, Mundo Digital e Cultura Digital.

A partir da pesquisa realizada no ano de 2023 pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), a Fundação Telefônica Vivo e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Revista Nova Escola, em 2024, publicou que o acesso as tecnologias computacionais caminha a passos lentos, pois uma em cada cinco redes municipais de ensino (21%) ainda não ofertam o ensino de tecnologia e computação. Nos Anos Finais essa taxa cai para 17%; e na Educação Infantil, 37% das redes de ensino não têm a temática prevista em seus currículos.

Outra iniciativa importante foi a construção do Referencial Curricular Inteligência Artificial/RCIA (2022), no Ensino Médio, criado com o objetivo de fomentar a reflexão crítica e a criação de práticas curriculares para a promoção

de aprendizagens, vistas como necessárias para aproximar a escola ao cenário tecnológico contemporâneo. O documento indica em suas considerações iniciais uma questão crucial:

> Como elaborar propostas curriculares que dialoguem com o campo das competências e habilidades deste século XXI, de modo que a escola seja um meio para que os alunos aprendam a refletir e se posicionar dentro desses novos cenários sociais, profissionais e tecnológicos? (RCIA, 2022, p. 07)

Aqui percebe-se claramente a invocação à educação para que esteja a serviço dos interesses econômicos do mercado, em consequência de cenário mundial onde BIG Techs são corporações que dominam o cenário tecnológico global, atuando em diversos setores como comunicação, soluções eletrônicas e internet.

A sociedade tem passado por uma revolução de plataformatização e datificação de dados (Buzato, 2018), com inovações disruptivas com alvo de um mercado de usuários, que são consumidores, incluindo os professores e alunos, que precisam ser capacitados para operarem estes sistemas, conforme anteviu Morin (2015, p. 60) “Infelizmente, uma forte pressão se exerce sobre os ensinos médio e superior a fim de adaptá-los às necessidade tecnoeconômicas da época e restringir as humanidades”.

Diante disso, surgem novos letramentos informacionais, como o Letramento em IA (2025). Pois, ter letramento em IA significa ser capaz de usar a tecnologia de uma maneira intencional e autônoma, ciente de limitações, impactos e possibilidades.

Para apoiar a análise destes impactos, trataremos do uso da IA em Educação a partir dos referenciais da Pedagogia da Pergunta de Paulo Freire e o Pensamento Complexo de Edgar Morin, dentre outras obras que se fizerem pertinentes para a discussão.

2.1 Desafios da Contemporaneidade

Os desafios da contemporaneidade são inúmeros, desde a mudança de comportamento provocada pela aceleração do uso das tecnologias digitais, até mesmo a angústia da Escola, buscando se readequar na posição de produtora

de conhecimento, diante dos paradoxos emergentes da complexidade do mundo pós-pandemia. Morin (2015), antecipou em pelo menos uma década essas discussões, por meio do seu manifesto para mudar a educação, a partir da obra Ensinar a Viver. Ele apresentou a ideia de crise profunda da sociedade, em aspectos que vão do impacto ambiental à exclusão social, a ganância das empresas pelo lucro e o aumento da desigualdade, como o cerne dos problemas atuais. Porém, não menos importante é a questão do conhecimento e a sua natureza, o risco do erro e todas as espécies de ilusão que necessitam de uma reformulação, para viver para religar esses conhecimentos.

Segundo Morin (2015, p. 47), “Chegamos a uma época em que os riscos que a tecnologia humana nos faz correr são ampliados, disso decorre a ideia de *sociedade do risco*. À qual se segue o princípio de precaução”. Justamente porque, existe um paradoxo eminente entre o risco e a precaução de qualquer iniciativa:

> [...] é necessário introduzir a crise da educação em um contexto crísico mais vasto, que comporte não apenas a consideração da cultura juvenil e da situação atual da juventude, mas o conjunto dos problemas da sociedade e da civilização nos quais estão imersos os problemas da educação. “Não se trata de destruir, mas de religar”. A reforma do pensamento permite integrar esses modos de religação. (Morin, 2015, p. 117).

A rápida ascensão da utilização da Inteligência Artificial (IA) nos mais diversos campos do conhecimento tem relação com os riscos e oportunidades que se apresentam aos sistemas educacionais e como irão se adaptar em novos modelos de ensino e aprendizagem. O desafio é religar o modelo tradicional, incorporar as possibilidades de personalização do ensino e automatizar algumas tarefas simples e complexas com as tecnologias emergentes, bem como, a integração da inteligência artificial. Isto não exclui os dilemas morais e éticos, cuja reflexão paira na preparação dos estudantes para viver em um mundo digital.

> As revoluções científicas são favoráveis para a reforma do pensamento, porém, as “condições desfavoráveis são decorrentes das estruturas mentais, das estruturas institucionais, do paradigma da disjunção e da redução que funciona no interior dos espíritos humanos, mesmo quando estes já chegaram a concepções ultrapassaram a disjunção e a redução.” (Morin, 2015 p. 119).

A transformação digital em curso, o conhecimento integrado às redes computacionais, Internet, Cultura digital e os novos saberes que a IA conecta ao século XXI, estão permeados tanto pelos sete saberes de Edgar Morin para a educação do futuro e os quatro pilares da educação para o século XXI, propostos pela UNESCO. Eles são complementares e se interligam na busca por uma educação mais significativa e adaptada aos desafios e necessidades do mundo contemporâneo. Enquanto os sete saberes de Morin apresentam a necessidade de uma reforma do pensamento em uma abordagem transdisciplinar para a educação, os quatro pilares (aprender a conhecer, fazer, conviver e ser) oferecem diretrizes para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Morin (2015, p.128) afirma que “é necessário aprender a aprender, ou seja, aprender ao mesmo tempo, separando e religando, analisando e separando”.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Utiliza fontes teóricas já publicadas, no caso, livros e artigos, com abordagem qualitativa, com caráter teórico e repercussão prática. Envolve ainda, interpretação de conceitos, articulação de ideias e tessitura de saberes (OLIVEIRA, 2014). Objetiva fornecer subsídios para a construção de um quadro dialógico entre as ideias dos autores utilizados. Utiliza-se dos pressupostos de Bardin (2011), analisando conteúdos, conectando-os e formando o quadro dialógico por meio de categorizações a saber: a) uso do ChatGPT e suas interfaces; b) proposições que indicam formulação de boas perguntas; e c) elementos necessários para protagonismo na aprendizagem e ao longo da vida.

4 DIÁLOGOS ENTRE A PEDAGOGIA DA PERGUNTA, O PENSAMENTO COMPLEXO E A UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

Nessa perspectiva, quando pensamos a utilização da inteligência artificial na educação contemporânea em sala de aula, como docentes, precisamos superar os burbúrios de substituição de nossa função. Assumir o protagonismo da prática pedagógica, bem como, da mediação no processo ensino aprendizagem é crucial, praticamente um divisor de águas.

4.1 Em foco: Uso do ChatGPT

O ChatGPT que é um chatbot de inteligência artificial desenvolvido pela OpenAI, lançado em novembro de 2022. Utiliza um modelo de linguagem Generative Pre-trained Trasnformer (GPT) que aplica técnicas de aprendizado afim de gerar texto de forma inteligente e simula uma linguagem humana. O ChatGPT tem sido utilizado para criar textos, responder perguntas e executar atividades que envolvam produções de conhecimento. Entretanto, nos parece uma linha tênue, como mencionado por Morin (2005) por questões éticas, autorais e do próprio esforço inerente a construção do conhecimento.

Enquanto docentes, não nos cabe proibir o uso dessa tecnologia, até porque teríamos, possivelmente, nossas expectativas frustradas, mas propomos nessa pesquisa a partir do diálogo entre autores supracitados, pensar no uso dessa tecnologia de forma ética e producente, como aliada ao processo de aprendizagem dos nossos estudantes.

Como Freire, (1985) chamamos a atenção do leitor para o poder da pergunta como ferramenta fundamental para a educação, pois estimula o pensamento crítico, investigativo e reflexivo. Ao professor cabe ensinar a fazer perguntas. Para que o estudante faça boas perguntas propomos a atenção a sete critérios: clareza de ideias, repertório (conhecimento prévio acerca do que se pergunta); diferenciar o que são perguntas abertas (maior abrangência) e perguntas fechadas (respostas mais diretas); interpretação de fatos; problematização de questões; intencionalidade e dialogicidade. Ou seja, até mesmo para utilizar a o ChatGPT com eficácia, é necessário que o estudante desenvolva habilidades e competências comunicativas e linguísticas; aprendizagem mediada pelo professor.

Freire (2005), reforça ainda, que a pergunta deve estar conectada ao diálogo, por meio de um interesse genuíno e escuta atenta do que se pretende

conhecer e saber. Um medidor de aprendizagem deve almejar que seus estudantes consigam elaborar boas perguntas sobre os conteúdos ministrados, construídos, apresentados. Transformando informações em conhecimento. Freire (2005) propõe a Pedagogia da Pergunta, para ele é uma forma de promover autonomia e consciência crítica dos estudantes, pois ajuda os mesmos a questionar o mundo ao seu redor, desafia verdades e busca mudanças sociais.

Correlacionando a Pedagogia da Pergunta, o Pensamento Complexo, e a Inteligência Artificial junto a educação em sala de aula, Morin (2014), traz contribuições profícuas, a saber quando considera a revolução científica do século XX, mais precisamente a partir dos anos 60, que gerou desdobramentos que levaram a ligar, contextualizar e globalizar os saberes, antes fragmentados e compartimentados nas disciplinas. Para Morin, como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une (superar o pensamento cartesiano). É a partir dessa aptidão para contextualizar e globalizar que o saber torna-se um “imperativo da educação” (p.24). Essa mudança de pensamento permite ao estudante de hoje pensar de maneira mais abrangente e completa, a entender-se como parte de um sistema complexo, um sistema planetário. Estes sistemas são constituídos a partir de interações, retroações, inter-retroações entre unidades que se organizam por si próprios, mas que precisam sem pensadas em diferentes perspectivas, a partir de um pensamento ecologizante, considerando a inseparabilidade da cultura, sociedade, economia, política e natureza.

> Trata-se de procurar sempre as relações e interretro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (Morin, 2014, p. 25).

4.2 Em foco: Relação dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem

Morin (2005) por meio da obra Ciência com Consciência possibilita uma reflexão profunda sobre o papel da ciência na sociedade e a necessidade de uma abordagem mais ética e consciente na produção do conhecimento. Uma discussão extremamente oportuna, contextualizada com a pesquisa que segue, referente ao uso da Inteligência Artificial no processo de escolarização dos sujeitos. Morin destaca ainda que a ciência, é uma ferramenta poderosa para o avanço e progresso da humanidade, mas em contrapartida, pode gerar problemas irreparáveis se não for guiada por valores éticos e uma compreensão contextualizada, reflexiva e humanista do mundo.

Defende uma ciência que seja responsável, que leve em conta as implicações sociais, ambientais e culturais de suas descobertas. Numa dimensão de totalidade, tenta superar o pensamento cartesiano, compartimentado e reducionista de saberes. O autor enfatiza a importância de uma visão transdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento para entender a complexidade do mundo.

A seguir segue quadro dialógico entre o Pensamento Complexo e a Pedagogia da Pergunta para sistematização dos pontos abordados

4.3 Quadro dialógico

Um dos grandes desafios da IA na Educação Contemporânea possivelmente seja responder, *quando, como e para que utilizá-la*, mantendo a rigorosidade das pesquisas, a essência e autoria de quem produz conhecimento, atreladas a sensibilidade, ética, sustentabilidade, primando pela vida bem vivida no Planeta.

Quadro 1: Quadro dialógico

Proposições Contribuições	Pensamento Complexo	Pedagogia da Pergunta
a) Uso do ChatGPT e suas interfaces	A partir da década de 60, movimento planetário aponta para a necessidade de contextualizar e globalizar saberes.	O poder da pergunta bem elaborada.
b) Proposições que indicam formulação de boas perguntas	O saber torna-se imperativo da Educação. Para saber é necessário curiosidade, e é na curiosidade que se tem	- Clareza de ideias; - Repertório; - Perguntas abertas e fechadas;

	solo fértil para boas perguntas.	- Interpretação de fatos; - Problematização; - Intencionalidade e - Dialogicidade.
c) Elementos necessários para protagonismo na aprendizagem e ao longo da vida.	- Interações; - Retroações; - Inter-retroações; - Pensamento Ecologizante e - Postura ética.	Desenvolvimento de habilidades comunicativas, linguísticas e mediadas pelo professor.

Fontes: as autoras (2025)

Ou seja, para o Pensamento Complexo, a ciência com consciência, requer compreensão contextualizada, reflexiva e humanista do mundo. Uma ciência responsável, com visão transdisciplinar, atrelada a ética, sensibilidade e sustentabilidade. Para a Pedagogia da Pergunta promove a autonomia e consciência crítica dos estudante. Nesse enlace, entendemos que o *quando* se materializa quando for necessário; *o como* se materializa de forma ética; e o *para quê utilizá-la*, se materializa para potencializar saberes, conectá-los e tornar nosso mundo sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em uma era planetária que não cabe mais alimentar-nos de senso comum. Sei que ao leitor parece contraditório essa fala, considerando que as facilidades tecnológicas, dispositivos de geoprocessamento, aplicativos, redes sociais nos levam pra esse lugar forçosamente. Todavia a escola, o professor, podem utilizar esses dispositivos para virar a chave, e proporcionar um ensino mais coeso, conectado e substanciado, a partir de uma reforma do pensamento.

O pensamento complexo dialoga com a interface da tecnologia e possibilita a ampliação de repertório para a compreensão da realidade global e interconectada do conhecimento. Neste sentido, pode incentivar o professor a refletir sua prática para uma abordagem de ensino mais aberta, flexível e engajada com os desafios da contemporaneidade, religando saberes. Por outro lado, a IA também pode ser um recurso para que os alunos aprendam a refletir,

construir conhecimentos e se posicionar dentro dos novos cenários sociais, profissionais e tecnológicos do Século XXI.

O processo de ensino aprendizagem exige rigorosidade, criticidade, tolerância, escuta estética e ética, pesquisa, humidade, diálogo e curiosidade (FREIRE, 2011). Ou seja, longe se findar essas reflexões o que nos move a continuar pesquisas nessa área é porque acreditamos, embebecidas por esses autores supracitados, que formação educativa, principalmente nessa era tecnológica, não é adestrar o estudante, mas desenvolver nele criticidade, ética (agir de forma humana), rigor, solidariedade e a alegria de conhecer, associado ao desafio cognitivo permanente, conquistado por boas perguntas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto. Edições 70: São Paulo, 2011.

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

BUZATO, Marcelo El Kouri. **Dadificação, visualização e leitura do mundo: quem fala por nós quando os dados falam por si? Linguagem em foco.** Fortaleza, CE, v. 10, n. 1, p. 83-92, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1191/1007. Acesso em: 07 jul. 2025.

COUTINHO, Dimitria. Revista Nova escola. **BNCC Computação: conheça o documento que orienta como levar tecnologia à sala de aula.** Publicado em 13 de junho de 2024.
Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21884/entenda-bncc-computacional-tecnologia-educacao. Acesso em 10 de jul. 2025.

FREIRE, Paulo; FAUDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma/Repensar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar**. Introdução ao Pensamento Complexo / Edgar Morin**; tradução de Eliane Lisboa. – 2ª edição. – São Paulo: Editora Sulina, 2013.

KAUFMAN, Dora. **Inteligência artificial e os desafios éticos: a restrita aplicabilidade dos princípios gerais para nortear o ecossistema de IA**. **Revista de Comunicação da FAPCOM**, v. 5, n. 9, 2021. Disponível em: https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/453

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª edição. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

PILNIK, Tatiana. **Conhecimento é poder, hoje só com letramento em IA.** Site Mit Sloan Management Review Brasil, 27 de março de 2025. Disponível em: https://mitsloanreview.com.br/conhecimento-e-poder-hoje-so-com-letramento-em-ia/#:~:text=O%20letramento%20em%20IA%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20a,garantirmos%20que%20essas%20ferramentas%20sejam%20realmente%20empoderadoras. Acesso em 14 de jul. e3 2025.

VICARI, Rosa; BRACKMANN, Christian; MIZUSAKI, Lucas; LOPES, Daniel; BARONE, Dante; CASTRO, Henrique. **Referencial Curricular: Inteligência Artificial no Ensino Médio.** 2022. ISBN 978-65-00-58427-1. DOI 10.13140/RG.2.2.23179.98089. Disponível em: http://inf.ufrgs.br/ciars

TECNOLOGIA ASSISTIVA: POSSIBILIDADES ASSISTIVAS PARA EDUCANDOS EM SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

Anna Laura Guimarães Marques da Silva[1]

Rosangela Trabuco Malvestio da Silva[2]

RESUMO

Esta pesquisa de Iniciação Científica teve como objeto de estudo a utilização da tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva. O problema investigado partiu do questionamento: de que forma a tecnologia assistiva pode contribuir para a inclusão e autonomia de estudantes com deficiência no ambiente escolar? O objetivo principal foi analisar o papel das tecnologias assistivas na promoção da inclusão educacional e na ampliação da autonomia desses educandos. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, tendo como lócus o ambiente escolar inclusivo. Foram analisados documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e autores como Mantoan (2003), Lopes (2007), Bersch (2012) e Sassaki (2005), que discutem inclusão, acessibilidade e recursos de apoio. Os resultados evidenciam que a tecnologia assistiva, quando inserida de forma planejada e com a devida formação docente, possibilita a superação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas. Constatou-se que o uso de softwares, dispositivos de comunicação alternativa e materiais adaptados contribui significativamente para a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e o acesso equitativo ao currículo. No entanto, também foram identificados desafios, como a escassez de recursos nas escolas, a falta de formação continuada dos professores e a ausência de políticas públicas efetivas para implementação e manutenção desses recursos. Conclui-se que, apesar dos avanços legais e teóricos, ainda há um longo caminho para que a tecnologia assistiva seja plenamente integrada ao cotidiano escolar de forma equitativa e eficaz. A pesquisa ressalta a importância de políticas públicas, formação docente e investimento em infraestrutura para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva. Educação inclusiva. Autonomia. Acessibilidade. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um dos grandes desafios enfrentados pela educação brasileira. A partir da promulgação de

[1] Mestranda no Programa de Mestrado em Ensino Interdisciplinar - PPIFOR Unespar. e-mail: annaguimaraslaura@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR Campus Paranavaí, rosetms2000@yahoo.com.brl.

legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), intensificou-se o movimento de inserção de estudantes com deficiência nas escolas regulares. No entanto, essa inserção nem sempre ocorre com os recursos, formação docente e condições estruturais necessárias para que a inclusão seja, de fato, efetiva e significativa.

Diante disso, a presente pesquisa investigou a seguinte questão: de que forma a tecnologia assistiva pode contribuir para a inclusão e a autonomia de estudantes com deficiência no ambiente escolar? A tecnologia assistiva (TA) compreende recursos e serviços que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência, qualidade de vida e inclusão (Bersch, 2012).

A justificativa desta investigação se sustenta na necessidade de compreender como as tecnologias podem mediar o acesso de estudantes com deficiência à aprendizagem e à participação plena na vida escolar, especialmente em um contexto de desigualdades e escassez de formação continuada para o uso adequado desses recursos pelos professores.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o papel da tecnologia assistiva na promoção da inclusão escolar e na ampliação da autonomia de educandos com deficiência. Como objetivos específicos, buscou-se: (i) mapear os principais dispositivos de tecnologia assistiva utilizados na educação inclusiva; (ii) compreender os desafios enfrentados pelas escolas na sua implementação; e (iii) refletir sobre a formação docente para o uso dessas tecnologias no cotidiano pedagógico.

A abordagem metodológica foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. Foram utilizados autores como Mantoan (2003), Lopes (2007), Bersch (2012) e Sassaki (2005), que discutem a inclusão, acessibilidade e recursos de apoio, além de documentos normativos como a LBI (2015) e a PNEEPEI (2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008, representou um divisor de águas para a educação brasileira ao consolidar as diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular. Baseada nos princípios da Declaração de Salamanca (1994), a PNEEPEI reafirmou o direito à educação para todos, defendendo que a matrícula desses estudantes deve ocorrer nas escolas comuns, com o suporte necessário do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este documento normativo não apenas combate a segregação, mas também orienta a reestruturação dos sistemas de ensino, buscando transformar o ambiente escolar para que se torne verdadeiramente acolhedor e capaz de responder às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno.

Compreende-se que a discussão sobre tecnologia assistiva vai além do acesso a equipamentos: envolve a formação dos profissionais da educação, a sensibilização da comunidade escolar, a gestão das políticas públicas e, principalmente, a garantia de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como um direito.

DESENVOLVIMENTO

A tecnologia assistiva abrange uma ampla gama de dispositivos, recursos, serviços e estratégias que visam proporcionar maior autonomia, independência e inclusão de pessoas com deficiência nos diversos contextos da vida cotidiana, especialmente na educação. No ambiente escolar, essas tecnologias podem ser essenciais para que alunos com deficiência tenham acesso ao conteúdo curricular e possam participar ativamente das atividades pedagógicas.

Entre os recursos de TA, destacam-se os dispositivos de comunicação alternativa, softwares de leitura de tela, lupas eletrônicas, teclados adaptados, pranchas de comunicação, mobiliários ajustáveis e outros instrumentos que facilitam a interação e o aprendizado. Esses recursos são especialmente

importantes para estudantes com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, pois possibilitam a superação de barreiras que, de outra forma, poderiam comprometer sua permanência e participação na escola.

É fundamental destacar que o uso eficaz da TA depende de uma formação adequada dos profissionais da educação. A ausência de conhecimento sobre os recursos disponíveis, suas funcionalidades e formas de aplicação compromete os resultados esperados. Assim, a formação continuada dos professores é imprescindível, bem como o suporte técnico e pedagógico constante.

Além disso, é preciso compreender que a presença de tecnologia, por si só, não garante a inclusão. A sua utilização deve estar articulada a práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades dos alunos, valorizem a diversidade e promovam a equidade no processo de ensino e aprendizagem. É necessário que as escolas planejem estratégias de implementação que envolvam toda a comunidade escolar, desde a gestão até os familiares dos alunos.

Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis. Nesse contexto, podemos ver a importância que a Tecnologia Assistiva tem na vida da pessoa com deficiência, não só importante, mas também necessária, visto que, através dela é possível uma melhor qualidade de vida. Sabe-se que há um potencial transformador da tecnologia para as pessoas com deficiência, ao possibilitar oportunidades e capacidades que, de outra forma, poderiam ser limitadas. A tecnologia assistiva tem a possibilidade de abrir portas e promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, pois possibilita independência e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que a acessibilidade e a disponibilidade de tecnologia assistiva ainda são desafios em muitas partes do mundo. A garantia de acesso a tecnologias adaptadas e ações para reduzir as

desigualdades digitais são aspectos cruciais para promover a inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Explorou-se as diversas formas como a tecnologia assistiva pode auxiliar os educandos com deficiência em situação de inclusão. Desde dispositivos de comunicação alternativa até softwares adaptativos, essas ferramentas oferecem suporte personalizado para atender às necessidades específicas de cada aluno. A tecnologia assistiva não apenas facilita a acessibilidade e a participação plena dos educandos com deficiência, mas também promove a sua autonomia e independência. Por meio dessas soluções tecnológicas, eles podem superar barreiras físicas e cognitivas, ampliando suas capacidades de aprendizado e interação com o ambiente educacional.

Além disso, a tecnologia assistiva abre portas para novas formas de ensino e aprendizagem, enriquecendo o processo educacional como um todo. Permite a personalização do currículo, adaptando materiais e atividades de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Dessa forma, o potencial de cada educando é maximizado, e a diversidade passa a ser valorizada como um recurso enriquecedor para toda a comunidade escolar.

Contudo, é importante ressaltar que o uso efetivo da tecnologia assistiva requer uma abordagem abrangente, que envolva a formação e o suporte adequado aos professores e demais profissionais envolvidos. A colaboração entre educadores, famílias, especialistas em tecnologia e os próprios educandos é essencial para identificar as melhores soluções e integrá-las de forma eficaz ao ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de Iniciação Científica aqui apresentada teve como propósito refletir sobre os impactos do uso da Tecnologia Assistiva no processo de escolarização de estudantes com deficiência. A partir dos estudos realizados, compreendemos que, para que a inclusão escolar se efetive, é necessário mais do que a existência de políticas públicas e diretrizes legais: é fundamental que a escola repense suas práticas, reorganize seus processos e busque

constantemente novas estratégias que garantam o acesso ao currículo de forma equitativa para todos.

A inserção da Tecnologia Assistiva no contexto educacional tem se mostrado um instrumento cada vez mais relevante na superação de barreiras à aprendizagem e à participação plena dos educandos com deficiência. Esses recursos, que vão desde softwares especializados até dispositivos físicos adaptados, ampliam as possibilidades de atuação autônoma dos alunos e contribuem para que o ambiente escolar se torne mais acessível e inclusivo.

Como se evidenciou na pesquisa, para estudantes sem deficiência, a tecnologia pode facilitar o aprendizado; para os que possuem deficiência, no entanto, ela muitas vezes representa a única possibilidade real de acesso ao conhecimento e à interação com os outros. A Tecnologia Assistiva, portanto, não é apenas uma aliada – é uma condição necessária para que esses educandos possam exercer plenamente seus direitos educacionais.

Apesar do potencial transformador dessas tecnologias, ainda persistem desafios significativos, como a escassez de recursos, a falta de formação docente específica e a desigualdade no acesso a dispositivos e serviços assistivos. Nesse sentido, torna-se urgente o investimento em políticas públicas que garantam não apenas a oferta, mas também a manutenção, a formação e o acompanhamento contínuo do uso desses recursos nas escolas.

Os dados analisados indicam que a Tecnologia Assistiva pode ser uma poderosa aliada na construção de um espaço educacional mais justo e equitativo. Ela permite personalizar o ensino, respeitar a singularidade dos sujeitos e valorizar a diversidade como parte essencial do processo educativo. Para isso, é indispensável que haja colaboração entre todos os atores envolvidos – educadores, famílias, especialistas e os próprios alunos – para que as soluções tecnológicas sejam bem aplicadas e verdadeiramente significativas.

Conclui-se, portanto, que o uso consciente e bem orientado da Tecnologia Assistiva representa um passo importante rumo à efetivação da

inclusão escolar. Ao possibilitar o rompimento de barreiras físicas, comunicacionais e cognitivas, essas ferramentas ampliam horizontes e promovem o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência, contribuindo para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e humanizada.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física**: *tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II*. Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB021.pdf. Acesso em: ago. 2020.

FREIRE, I.; CIRINO, R. B. A***s tecnologias assistivas no contexto escolar***. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Cadernos PDE, v. 1, 2016.

SMITH, D. D. **Introdução à educação especial:** *ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais***: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. **O trabalho pedagógico na escola**. In: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

UNESCO. ***Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.*** Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: mar. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos***: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: fev. 2023.

PROMOVENDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERSONALIZADA EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA COM MOODLE E GAMIFICAÇÃO

Andréia Ambrósio-Accordi[1]

Iury de Almeida Accordi[2]

Marina Toffoli Santos [3]

Isadora Medronha Branco[4]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto o desenvolvimento de uma trilha formativa gamificada para o ensino de Biologia no primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública federal, com o uso do ambiente Moodle e de recursos digitais interativos. O problema de pesquisa centra-se na baixa motivação e desempenho dos estudantes frente aos desafios da aprendizagem de Biologia, especialmente em contextos marcados pela desmotivação, evasão e descompasso entre estratégias tradicionais e as necessidades dos chamados nativos digitais. O objetivo geral é promover uma aprendizagem significativa, personalizada e inclusiva por meio da integração de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), gamificação e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A metodologia adotada é qualitativa, de natureza aplicada e explicativa, orientada por uma pesquisa-ação apresentada na forma de relato de experiência. A equipe executora é composta por docentes, bolsistas e voluntárias, e o percurso metodológico inclui a elaboração de sete módulos temáticos com 29 aulas no Moodle institucional, estruturadas com atividades gamificadas como flashcards, trilhas interativas, jogos de correspondência, palavras cruzadas e game maps, utilizando recursos H5P. A elaboração das atividades envolveu também o uso de Inteligências Artificiais Generativas (IAG), como ChatGPT e Canva, com base em materiais didáticos prévios adaptados ao ambiente virtual. O referencial teórico está ancorado na Teoria da Aprendizagem Significativa, na Teoria da Autodeterminação, nos pressupostos da personalização da aprendizagem e nos fundamentos da gamificação. Os resultados preliminares indicam a potencialidade da abordagem para engajar estudantes, adaptar o ensino às suas necessidades e favorecer uma construção ativa do conhecimento. A proposta apresenta-se como uma alternativa inovadora e inclusiva para enfrentamento de desafios históricos do ensino de Biologia.

Palavras-chave: Tecnologias digitais na educação. Ambientes gamificados. Inclusão digital. Moodle. Gamificação.

[1] Doutoranda em Informática na Educação, IFRS Campus Viamão, andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[2] Doutor em Ciências, IFRS Campus Viamão, iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[3] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, marinatoffolisantos@gmail.com.
[4] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, isadoramedronha81@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Biologia no Ensino Médio é fundamental para a formação dos estudantes, pois oferece conhecimentos essenciais sobre o mundo natural. Contudo, os alunos frequentemente enfrentam dificuldades em sua aprendizagem, atribuídas à baixa motivação, ao desinteresse, à carga horária reduzida e à complexidade dos conteúdos (Rodrigues; Rodrigues; Rodrigues, 2020; Bezerra; Alves, 2021; Goulart; Leonel, 2022). Soma-se a isso o perfil dos estudantes contemporâneos, caracterizados como nativos digitais (Prensky, 2001), o que exige novas abordagens educacionais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as estratégias pedagógicas, adaptando-as à realidade digital para melhorar o desempenho acadêmico, promover aprendizagens significativas e favorecer o engajamento efetivo dos discentes.

Melhorias no desempenho podem desencadear benefícios indiretos importantes, como o aumento da motivação para continuar os estudos, maior autoconfiança, redução da evasão escolar e ampliação das oportunidades acadêmicas e profissionais (Costa, 2021; Yamaguchi; Santos; Barbosa, 2022).

Neste contexto, propõe-se a adoção de metodologias ativas integradas às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), articuladas com o ambiente virtual Moodle e elementos de gamificação, para desenvolver atividades centradas no estudante no ensino de Biologia.

A centralidade no estudante combina o ensino personalizado com a aprendizagem por competências: enquanto o primeiro se adapta às necessidades individuais, o segundo exige a demonstração de proficiência antes da progressão (Horn; Staker, 2015).

As TDIC viabilizam trajetórias personalizadas e ampliam a atuação docente, que assume funções de mentor, planejador e facilitador (Horn; Staker, 2015). A gamificação, por sua vez, torna o processo mais dinâmico e motivador (Tolomei, 2017), ao passo que o Moodle contribui com sua flexibilidade e capacidade de personalização (Sunaga; Carvalho, 2015; Santos, 2019; Pereira, 2020).

Este trabalho ancora-se, também, nos princípios do Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA), que busca eliminar barreiras, promovendo múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento (Cast, 2018; Meyer, Rose; Gordon, 2014). A integração de atividades gamificadas no Moodle, como quizzes, palavras cruzadas, trilhas e game maps, amplia as possibilidades de engajamento e inclusão, conforme apontam Suárez *et al*. (2023).

Gamificar, segundo Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), significa aplicar as lógicas dos jogos em contextos não lúdicos, tornando atividades mais envolventes (perspectiva reafirmada por Silva *et al*., 2022).

Neste projeto, opta-se por atividades gamificadas on-line, mediadas pelo Moodle como Assistente Virtual de Aprendizagem. Souza (2023) destaca que tal estratégia contribui para o aumento do engajamento e da sensação de apoio entre os alunos, enquanto Pereira *et al*. (2023) demonstram a efetividade do Moodle como ferramenta de ensino gamificado. O referencial teórico fundamenta-se nas teorias da autodeterminação (Deci; Ryan, 1995) e da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).

O objetivo central do trabalho é desenvolver um módulo de atividades gamificadas no Moodle para o ensino de Biologia no primeiro ano do Ensino Médio, visando promover uma aprendizagem significativa, personalizada e engajadora por meio da integração entre TDIC e gamificação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa aplicada, explicativa e de abordagem qualitativa (Gil, 2002), apresentada sob a forma de relato de experiência (Mussi *et al*., 2021). A pesquisa-ação foi adotada como procedimento metodológico, fundamentando-se na participação ativa da equipe executora no processo de transformação do contexto educacional (Thiollent, 1998).

A equipe responsável pelo desenvolvimento da proposta é composta por dois servidores, uma bolsista de Iniciação Científica Júnior (CNPq - Ensino Médio) e três voluntárias (sendo uma estudante do Ensino Médio e duas de graduação). A aplicação da proposta ocorrerá em turmas do primeiro ano de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

As atividades estão sendo organizadas em uma trilha formativa no Moodle institucional, dividida em sete módulos e composta por 29 aulas. Os conteúdos são elaborados conforme o planejamento curricular da disciplina de Biologia e foram desenvolvidos com apoio de Inteligências Artificiais Generativas (IAG), como Copilot e ChatGPT, a partir de prompts previamente construídos pela equipe.

Cada módulo está sendo estruturado com atividades gamificadas utilizando recursos da ferramenta H5P integrada ao Moodle, como *game maps*, *image hotspots*, *flashcards*, jogos de correspondência e trilhas interativas, alinhadas aos objetivos de aprendizagem de cada etapa. O *game map* organiza fases interativas sobre uma imagem de fundo, conectadas por regras de progressão, simulando a lógica de um jogo (Otacke, 2023). Já os *image hotspots* permitem a inserção de áreas clicáveis em imagens, que exibem conteúdos diversos ao serem acionadas (H5P Group, 2024). Os *flashcards* apresentam perguntas em texto ou imagem, com possibilidade de resposta imediata e verificação (Teresavieirasantos, 2023).

Para a construção das atividades, foram utilizados materiais didáticos já empregados em aulas presenciais (como slides e apostilas), que foram adaptados para o formato digital com auxílio do ChatGPT, responsável por gerar enunciados, desafios e imagens temáticas personalizadas.

A trilha formativa também contempla a aplicação de um pré-teste diagnóstico no início do processo, a fim de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os conteúdos de Biologia do Ensino Fundamental, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante o percurso, adota-se um sistema de progressão por competências, em que os estudantes só avançam após demonstrarem proficiência nas atividades propostas. Essa lógica visa assegurar a personalização do ensino e favorecer uma aprendizagem significativa.

Por fim, a implementação das atividades em H5P exigiu um trabalho técnico adicional, como o upload de arquivos no Moodle, ajustes nas configurações das interações e adequações linguísticas, especialmente com relação à tradução de comandos e à personalização das interfaces.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento da trilha formativa continua em progresso, com a inserção gradual de conteúdos no Moodle institucional. Até o momento, alguns módulos e suas respectivas atividades gamificadas já foram concluídos. O pré-teste diagnóstico, baseado nos conteúdos de Biologia do Ensino Fundamental conforme a BNCC, também está estruturado na plataforma. A lógica de progressão por competência está sendo configurada para que os estudantes avancem somente após demonstrarem proficiência nas atividades propostas. Já foram disponibilizadas diversas atividades gamificadas ao longo dos módulos, incluindo palavras cruzadas (Figura 1), pontos de acesso de imagem (Figura 2), jogos de correspondência (Figura 3), *flashcards* (Figura 4) e *game maps* (Figura 5).

Figura 1 – Exemplo de palavras cruzadas, inserida no Módulo 1 (o estudo da vida).

Fonte: os autores (2025.)

Figura 2 – Exemplo de atividade interativa feita com pontos de acesso de imagem, inserida no módulo 4 (a célula). O “i” circulado, indicado na imagem é uma área que ao ser clicada, apresenta uma caixa com um texto explicativo sobre a estrutura que está sendo representada

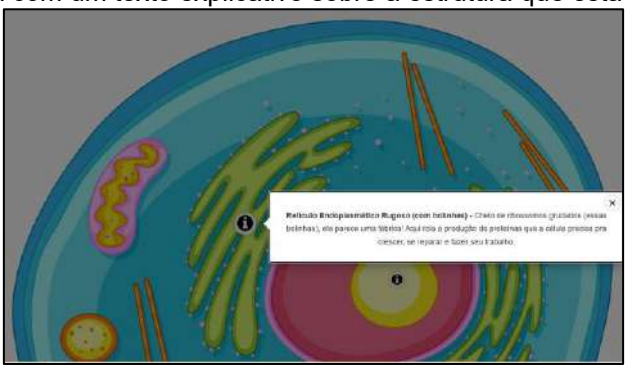

Fonte: os autores (2025)

Figura 3 – Exemplo de jogo de correspondência inserido no Módulo 2 (origem da vida)

Fonte: os autores (2025)

Figura 4 – Exemplo de flash cards inseridos no Módulo 1 (o estudo da vida)

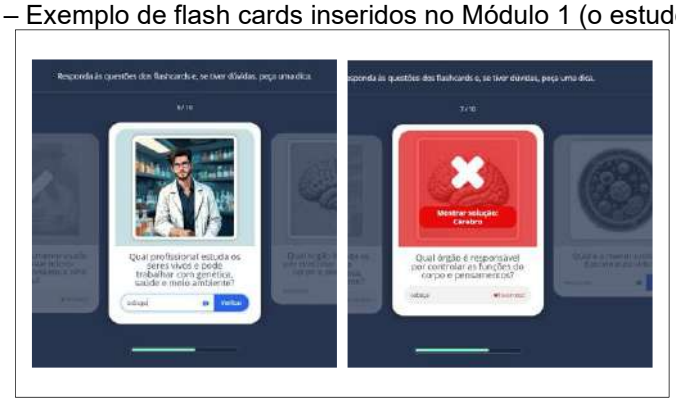

Fonte: os autores (2025)

Figura 5 – Exemplo de game map, inserido como uma trilha interativa para revisão do Módulo 4 (a célula)

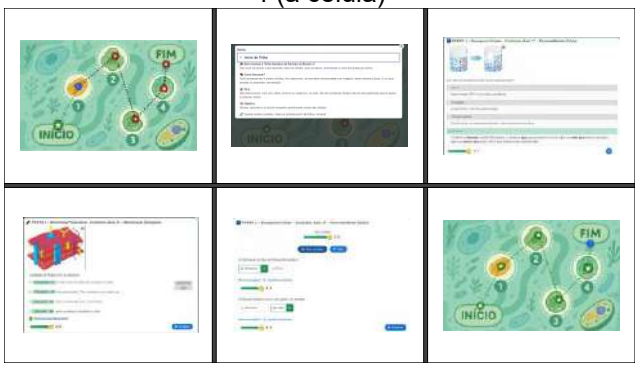

Fonte: os autores (2025)

Atualmente, a equipe dedica-se à finalização dos módulos, à revisão pedagógica das atividades já inseridas e à organização das trilhas formativas para assegurar uma navegação fluida no Moodle. Os resultados preliminares apontam um avanço sistemático na construção da trilha, com atividades

gamificadas e diversificadas alinhadas aos objetivos da disciplina. Essa proposta está em consonância com Horn e Staker (2015), que defendem a oferta de múltiplos percursos de aprendizagem, respeitando ritmos e estilos distintos dos estudantes.

A utilização de game maps, flashcards e jogos de correspondência (Figuras 1 a 5) visa estimular a motivação dos estudantes, conforme Tolomei (2017), enquanto o uso do H5P no Moodle reforça sua flexibilidade e capacidade de personalização (Sunaga; Carvalho, 2015; Santos, 2019). A adoção da progressão por competência segue os princípios de Horn e Staker (2015), exigindo a demonstração de proficiência para avançar no conteúdo.

O uso de IAG, como defende Pereira (2020) e reforça Souza (2023), representa uma inovação metodológica, ampliando o engajamento discente e fortalecendo a integração das TDIC ao processo educativo. Mesmo sem acesso ainda por parte dos alunos, o desenvolvimento da trilha já evidencia seu potencial para promover uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).

Sob a perspectiva da inclusão, a diversidade de formatos propostos atende aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao oferecer diferentes meios de representação, ação e expressão (Cast, 2018). A integração entre DUA e gamificação resulta em um ambiente dinâmico, acessível e motivador, que amplia as oportunidades de aprendizagem (Majdoub, 2021; Suárez *et al*., 2023).

Por fim, a natureza colaborativa do trabalho, com o envolvimento de docentes, bolsistas e voluntários, caracteriza uma prática de pesquisa-ação, em que a equipe, segundo Thiollent (1998), transforma criticamente o contexto educacional enquanto reflete sobre sua própria atuação.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O desenvolvimento da trilha formativa gamificada no Moodle evidencia o potencial da integração entre TDIC, gamificação e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na criação de ambientes educacionais mais acessíveis, dinâmicos e motivadores. O uso de recursos como o H5P, aliado à produção de conteúdos com apoio de inteligências artificiais generativas

(IAG), amplia as formas de interação dos estudantes com os conteúdos, promovendo múltiplas possibilidades de representação, ação, expressão e engajamento.

O processo de construção das atividades ressalta o papel fundamental da pesquisa-ação, permitindo à equipe executora refletir continuamente sobre sua prática e realizar os ajustes necessários. Apesar de ainda em fase de desenvolvimento, os resultados preliminares indicam que a trilha tem potencial para enfrentar desafios recorrentes no ensino de Biologia no Ensino Médio, como a desmotivação e o baixo desempenho dos estudantes.

As próximas etapas incluem a conclusão dos módulos restantes, a validação pedagógica das atividades, sua implementação com os alunos e a avaliação sistemática dos impactos da proposta no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Paralelo, 2003.

BEZERRA, H. P. S.; ALVES, J. M. Revisão de literatura sobre dificuldades de aprendizagem de Biologia no Ensino Médio. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 13. 2021. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76261. Acesso em 18 junho 2025.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. M.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Orgs.). **Gamificação na Educação.** São Paulo: Pimenta Cultural. 2014. p. 11-37.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em 18 junho 2025.

COSTA, A. M. L. **Permanência e êxito no ensino médio integrado**: um estudo de caso no Instituto Federal de Alagoas. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho, 2021. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79481. Acesso em 18 junho 2025.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Springer Science+Business Media, 1995. DOI 10.1007/978-1-4899-2271-7.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

GOULART, G. S.; LEONEL, A. A. Revisão da literatura sobre o ensino de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio sob a ótica da TAS: problemáticas emergentes a partir de eventos brasileiros de ensino de física. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 28, n. 1, p. :231-251, 2022. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10335. Acesso em 18 junho 2025.

H5P GROUP. **Image Hotspots**, 2024. Disponível em: https://h5p.org/image-hotspots. Acesso em 18 junho 2025.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Penso, Porto Alegre, 2015. E-book.

MAJDOUB, M. Applying Gamification to Enhance the Universal Design for Learning Framework, 2022. *In*: KEENGWE, J. (Ed.). **Handbook of Research on Transformative and Innovative Pedagogies in Education**. IGI Global. p. 233–256. doi: 10.4018/978-1-7998-9561-9.ch013.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MUSSI, R. K. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, [*s.l.*], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/9010/6134. Acesso em 18 junho 2025.

OTACKE. **Game Map**, 2023. Disponível em: https://h5p.org/content-types/game-map. Acesso em 18 junho 2025.

PEREIRA, N. F. R. **PA2 – Plataforma Pedagógica de Auto-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Segurança Informática). Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Beja, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipbeja.pt/handle/20.500.12207/5357. Acesso em 18 junho 2025.

PEREIRA, R. S.; NEVES, É. V.; SOUZA, L. P.; PEIXOTO, A. A. **Moodle Gamificado**: uma proposta inovadora na educação. ProEdu - Repositório Online: Acervo de Recursos Educacionais para Educação Profissional e Tecnológica, 2023. Disponível em: https://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/2094/Ricardo-dos-Santos-Pereira_Erica_Luciana_e_Andre_V03.pdf?sequence=1. Acesso em 18 junho 2025.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, [*s.l.*], v. 9, n. 5, 2001.

RODRIGUES, J. S. M.; RODRIGUES, M. V. A.; RODRIGUES, A. M. Ensino de Físico-Química: perspectivas e dificuldades elencadas por alunos de uma escola pública de Ensino Médio do Maranhão, **Justicia Liber**, [*s.l.*], v. 2, n. 2, p. 8-12, 2020. Disponível em: http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2020.002.0002. Acesso em 18 junho 2025.

SANTOS, E. R. **Aprendizagem adaptativa por meio da experiência de aprendizagem mediada.** Tese (Doutorado em Educação em Ciência e Matemática). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/15682. Acesso em 18 junho 2025.

SILVA, A. R. F.; PEREIRA, A. M. F.; FERNANDES, S. C. S.; LYRA, N. E. T.; Bittencourt, I. I. O Uso da Teoria da Autodeterminação no Contexto da Gamificação. Uma Revisão de Literatura, **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, [*s.l.*], v. 21, n. 2, p. 59-82, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.2.59. Acesso em 18 junho 2025.

SOUZA, A. A. **Avaliação da influência de um assistente virtual no perfil de engajamento de estudantes em ambientes EaD.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Computação). Programa de Pós-graduação Acadêmica em Engenharia de Computação. Recife: Universidade de Pernambuco, 2023. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgec_upl/THESIS/270/dissertacao_ppgec_anderson_2023_vfinal_20231018143541170.pdf. Acesso em 18 junho 2025.

SUÁREZ, K. B. B.; RAMÍREZ, I. S. M.; PINTAG, M. A. C.; MELENDRES, R. M. R. Gamificación y DUA: Creando Entornos de Aprendizaje Inclusivos. **Imaginario Social**, [*s.l.*], v. 7, n. Extra 4, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.59155/is.v7i4.252. Acesso em: 13 jul. 2025.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. As tecnologias digitais no Ensino Híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 211-235. (E-book).

TERESAVIEIRASANTOS. **Flashcards**, 2023. Disponível em: https://h5p.pt/h5p-flashcards#:~:text=Este%20tipo%20de%20conte%C3%BAdo%20permite%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o,ou%20n%C3%A3o%20correta%20(interessante%20para%20f%C3%B3rmulas%2C%20conceitos%2C. Acesso em 18 junho 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**, 8. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, [*s.l.*], v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259. Acesso em 18 junho 2025.

YAMAGUCHi, H. K. L.; SANTOS, A. A. M.; BARBOSA, M. J. S. Permanência e êxito: as percepções dos alunos da educação profissional de nível médio no interior do Amazonas. **Revista Cocar**, [*s.l.*], v. 16, n. 34, p. 1-17, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5139/2365. Acesso em 18 junho 2025.

MAPA MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DO ESTUDO DE MEMES

Luciana Schuartz Brandt[1]

Caroline Carmona Marques Gonçalves[2]

RESUMO

Este relato de experiência descreve uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina *Mídias Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A atividade consistiu na construção coletiva de um mapa mental, elaborado com o apoio da plataforma digital *Miro*, como estratégia pedagógica para análise crítica de um artigo científico sobre o uso dos memes na educação. O trabalho colaborativo promoveu uma articulação entre a linguagem visual, cultura digital e práticas educativas, criando um espaço de diálogo e de construção compartilhada do conhecimento, em conformidade com os pressupostos dialógicos de Bakhtin (2016) e Freire (2011). A proposta integrou os saberes teóricos presentes no artigo analisado às experiências dos participantes, favorecendo uma reflexão crítica sobre os potenciais e desafios do uso dos memes no contexto educacional. A construção coletiva do mapa mental possibilitou a organização visual das ideias, facilitando a compreensão e a síntese das informações, além de incentivar a participação ativa dos estudantes no debate, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e reflexivas (VYGOTSKY, 2001). A mediação digital, por meio do uso do mapa mental, mostrou-se fundamental para potencializar as interações e ampliar as perspectivas apresentadas pelos estudantes. Essa experiência reafirma a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam a cultura digital como dimensão constitutiva da formação docente, especialmente no Ensino Superior. A construção colaborativa do mapa mental, articulada a um objeto de estudo atual como os memes, configura-se como uma ferramenta pedagógica valiosa para estimular a leitura crítica, a autoria e o diálogo interdisciplinar. Essa abordagem contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e engajados para atuar de forma consciente no contexto digital atual.

Palavras-chave: Cultura digital. Linguagem visual. Mapa mental. Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A cultura digital, ao redefinir práticas sociais e cognitivas, tem transformado as formas de viver, comunicar e aprender, impactando os contextos educacional e social. Nesse sentido, as tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que ampliam possibilidades de interação e acesso à informação,

[1]Mestre em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), schuartz29@gmail.com.

[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), carolinecarmona@gmail.com.

impõem novos desafios à formação crítica dos sujeitos (GUIMARÃES, 2024). Diante disso, repensar práticas pedagógicas que articulem linguagem, cultura e tecnologia de maneira crítica e colaborativa, torna-se essencial para compreender os fenômenos contemporâneos.

Assim, propor estratégias que aprofundem a leitura crítica, especialmente em relação às múltiplas linguagens presentes nos ambientes digitais, mostra-se fundamental. Nesse contexto, o mapa mental configura-se como uma ferramenta para organizar ideias, construir sentidos e articular diferentes vozes no processo de aprendizagem. Sua utilização possibilita representar, de forma integrada, conceitos, relações dialógicas e argumentos, favorecendo tanto a apropriação coletiva do conhecimento quanto o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (STURM, 2019).

A partir dessa perspectiva, foi desenvolvida uma prática pedagógica na disciplina *Mídias Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR. A atividade teve como base a leitura do artigo *O meme como linguagem social e seu uso na educação*, de Jarbas da Silva Guimarães (2024), e resultou na construção colaborativa de um mapa mental na plataforma *Miro*. O objetivo foi explorar como a linguagem visual pode mediar a leitura crítica de textos acadêmicos e promover uma experiência formativa centrada na interação e no diálogo.

Essa vivência pedagógica ancorou-se em pressupostos teóricos que concebem a educação como uma construção dialógica e mediada pela linguagem. Destacam-se as contribuições de Freire (2011), que postula o diálogo como ferramenta de conscientização e construção coletiva do saber; de Bakhtin (2016), que enfatiza a natureza interativa da linguagem e a formação dos indivíduos por meio do engajamento com outros discursos; e de Vygotsky (2001), cuja teoria reitera que o desenvolvimento do pensamento humano ocorre nas interações sociais, com a linguagem como elemento central.

A relevância dessa abordagem se reforça diante da BNCC, que, ao incluir a Computação como um componente obrigatório da Educação Básica, destaca a importância de uma compreensão crítica dos impactos da revolução digital. Isso implica promover o letramento digital, o pensamento crítico e a formação de sujeitos capazes de se posicionar de forma eticamente diante dos desafios do

mundo digital e suas múltiplas linguagens.

2 LINGUAGEM, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A LEITURA CRÍTICA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A experiência humana é, antes de tudo, uma experiência mediada pela linguagem, constituindo um espaço de significação e de construção do sujeito. A linguagem é marcada por operações próprias do sistema linguístico que envolvem desde a motivação do falante até a realização de seus objetivos comunicativos (KOCH, 2020). Esse processo, situado e contextualizado, revela que o sujeito atribui sentido ao mundo e a si mesmo por meio da interação. Assim, não há linguagem sem interlocução: todo enunciado se constrói a partir de uma intenção comunicativa, implicando relações sociais, afetivas e culturais.

Nessa perspectiva, a linguagem é uma representação simbólica, sendo o principal instrumento de sistemas simbólicos permeados por valores culturais, por meio dos quais se manifestam ideias, sentimentos e imaginários sociais. Segundo Cassirer (2012), o ser humano é um "animal simbólico" que organiza experiências, representa o mundo e estrutura o pensamento por meio da linguagem. A capacidade simbólica, que precede o raciocínio, origina a cultura e transforma a realidade, pois cada uso da linguagem é um ato de significar, interpretar e (re)criar sentidos.

Bakhtin (2016) amplia essa compreensão ao mostrar que todo enunciado emerge de um contexto social e histórico mediado por vozes e significados. A linguagem, nesse sentido, configura-se como um fluxo ininterrupto da relação entre o “eu” e o “outro”, marcado pela interação entre as diferentes vozes sociais.

> Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam *forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verbo axiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (FARACO, 2009, p. 69-70, grifos do autor).

Na intersecção dos discursos, o sujeito constrói sua identidade ao interpretar, ressignificar e decidir, percebendo a linguagem como um espaço dinâmico de construção de sentidos, moldado por contextos históricos, sociais e culturais. Conforme Vygotsky (2001), o pensamento humano se desenvolve nas interações sociais, mediado pela cultura e, sobretudo, pela linguagem, que organiza, reflete e transforma o pensamento, formando sujeitos críticos e promovendo práticas pedagógicas alinhadas às linguagens digitais.

A complexidade da linguagem se estende ao uso crescente da linguagem visual nas práticas sociais e na cultura digital. Imagens transcendem a ilustração, comunicando e argumentando. Como Freire (1982) já destacava, ler imagens é ler o mundo, tornando o letramento visual essencial para uma interpretação crítica da realidade em suas múltiplas camadas. Na educação, explorar a linguagem visual desenvolve a leitura crítica, capacitando os estudantes a questionar intenções e a reconhecer discursos visuais. Essa abordagem estimula a criatividade, a expressão e o uso ético das mídias, alinhando-se às competências da BNCC Computação, no eixo Cultura Digital, que propõe uma formação crítica e consciente no universo digital.

3 O MAPA MENTAL COMO LINGUAGEM VISUAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CULTURA DIGITAL

No cenário atual, em que diferentes linguagens se entrelaçam para construir novos significados, o mapa mental ganha destaque como uma forma eficiente de linguagem visual. Ele articula palavras-chave, imagens, cores, ícones e conexões, organizando o conhecimento por meio de uma lógica, muitas vezes, não linear, integrando as múltiplas linguagens que circulam na cultura digital (STURM, 2019). Essa estrutura favorece uma compreensão dinâmica, integrada e associada aos conteúdos, estimulando a memória visual, a criatividade e a capacidade de síntese.

O mapa mental configura-se como uma linguagem simbólica e argumentativa, aproximando-se das práticas discursivas que marcam o mundo contemporâneo, conforme destacavam Cassirer (2012) e Bakhtin (2016). Sua utilização vai além da organização das informações, promove a colaboração e o

engajamento no processo coletivo de construção do conhecimento. Permite ao sujeito partir de um núcleo conceitual e expandir conexões em várias direções. Essa organização visual estimula a crítica e o reconhecimento das hierarquias conceituais, proporcionando maior autonomia na construção do conhecimento. Ao utilizar elementos verbais e visuais, atua como um gênero textual-visual fundamental para o letramento acadêmico (STURM, 2019).

Nesse contexto, os mapas mentais, especialmente os que são produzidos coletivamente, configuram eventos de letramento que articulam diversas vozes sociais, repertórios culturais e posicionamentos plurais (ROJO, 2009; STURM, 2019). As plataformas digitais ampliam essas possibilidades ao permitir interações em tempo real, favorecendo a coautoria e a construção compartilhada de sentidos. Essa prática fortalece o processo formativo ao permitir que estudantes organizem conceitos, reflitam sobre argumentos, relacionem teoria e prática, e construam sentidos por meio da linguagem visual.

A coletividade e a interatividade do mapa mental se alinham à concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2016), configurando-o como um espaço de construção compartilhada de sentidos. Como prática discursiva, ele amplia modos de expressão, desenvolve competências críticas e reflexivas, e atende às diretrizes da BNCC Computação para a formação de sujeitos autônomos e conscientes na cultura digital.

4 A LINGUAGEM DOS MEMES: DEFINIÇÃO, ELEMENTOS COMPOSICIONAIS E POTENCIAL PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DIGITAL

O termo "meme", cunhado por Richard Dawkins (1976), designava originalmente uma unidade cultural que se propaga por imitação, funcionando como um "gene cultural", emergindo nas décadas de 1990 e 2000, consolidando-se em um contexto de ampliação da comunicação no ambiente digital, e funcionam como ferramentas significativas tanto para a disseminação de informações quanto para a construção do conhecimento (TORRES; HILU; KOWALSKI, 2022).

Com o advento e a expansão da internet, essa concepção evoluiu, e os memes passaram a ser compreendidos como uma linguagem digital intrínseca

às redes sociais. Caracterizados pela combinação de imagens, textos e referências culturais amplamente compartilhadas, eles oferecem um campo fértil para o desenvolvimento dessas competências no contexto pedagógico.

Chagas (2021) destaca que os memes são manifestações culturais multimodais, caracterizadas pela ironia, humor, crítica social e intertextualidade. Por sua natureza híbrida e rápida circulação, misturam texto, imagem, humor e reflexão, formando uma linguagem própria da cultura digital. Ancorados em contextos históricos, sociais e culturais, expressam opiniões, críticas e disputas simbólicas, funcionando como comentários visuais e exigindo sensibilidade do leitor para captar significados implícitos e reconhecer vozes sociais.

Estruturalmente, memes dependem da linguagem visual para impactar e se conectar com o público. No contexto educacional, este gênero demanda atenção, pois suas metáforas visuais, embora enriqueçam a leitura e a inferência, podem gerar ambiguidades sem a mediação pedagógica. Assim, a fluência digital, vai além do domínio técnico, abrangendo a capacidade crítica de avaliar e produzir mensagens visuais em diversos contextos.

Portanto, integrar memes à sala de aula transcende o reconhecimento de uma tendência cultural; significa legitimar seu valor formativo. Trabalhar com memes é capacitar estudantes a decifrar códigos visuais, compreender sentidos e contextos, posicionando-se criticamente na cultura digital. É formar leitores e autores visuais aptos a pensar, sentir, argumentar e transformar por meio da linguagem.

5 METODOLOGIA E DISCUSSÃO

Este estudo qualitativo e descritivo, vinculado à disciplina *Mídias Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, emprega a análise de conteúdo. Essa abordagem, conforme Bardin (1977) a descreve como um "leque de apetrechos" para análise de comunicações, permite identificar e interpretar padrões em dados textuais de forma flexível e adaptável a diversos objetivos de pesquisa.

Nesse contexto, planejamos uma atividade para o seminário temático sobre linguagem visual, com duração de 1h30, reuniu 18 pós-graduandos

(mestrandos e doutorandos) e a professora da disciplina. O foco era promover reflexão crítica sobre a interconexão entre linguagem, cultura digital e práticas pedagógicas. A articulação entre teoria e prática concretizou-se nessa experiência formativa colaborativa, que explorou o gênero meme por meio da construção de um mapa mental na plataforma *Miro*, concebendo a linguagem como mediação simbólica e cultural.

Os procedimentos metodológicos visaram a análise crítica e a construção colaborativa do conhecimento. Para isso, os participantes realizaram a leitura prévia do artigo *O meme como linguagem social e seu uso na educação* (Guimarães, 2024). Com base nessa leitura, cada estudante foi convidado a refletir sobre os aspectos centrais do texto e a contribuir na elaboração de um mapa mental. A análise e o debate foram guiados por dois eixos centrais: "Meme: linguagem social e fenômeno cultural" e "Meme na educação: potencial pedagógico e desafios" (Figura 1).

Figura 1 – Mapa mental colaborativo: o meme como linguagem social e seu uso na educação

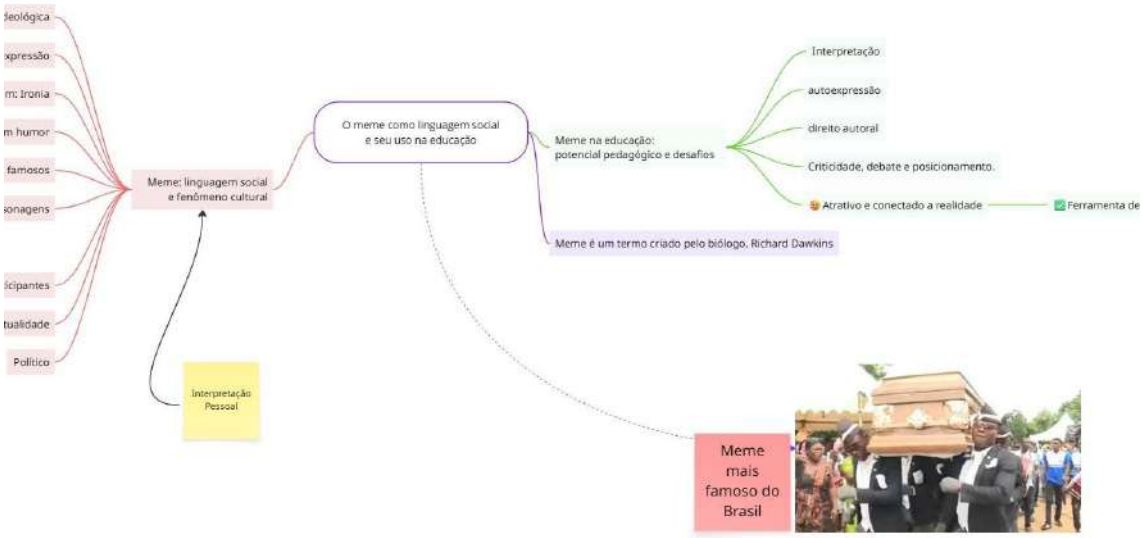

Fonte: Elaborado coletivamente pelos estudantes da pós-graduação em Educação, na plataforma Miro (2025)

A plataforma *online* de lousa colaborativa, *Miro*, mostrou-se um recurso fundamental para a dinâmica. Sua interface intuitiva permitiu que os participantes, simultaneamente, adicionassem textos, desenhos, setas e formas, construindo o mapa mental de forma orgânica e visualmente rica. Recursos como a possibilidade de arrastar e soltar elementos, criar conexões e utilizar

diferentes cores facilitaram a organização do pensamento coletivo e a representação visual das ideias discutidas.

O mapa mental, projetado e editado colaborativamente em tempo real, catalisou a interação e a co-construção do conhecimento, incentivando a participação ativa e uma postura responsiva aos pontos de vista (BAKHTIN, 2016). Previamente, os estudantes preencheram o mapa mental com percepções iniciais sobre o gênero meme. Esse momento favoreceu o compartilhamento espontâneo de ideias, enquanto as trocas mais densas ocorreram na retomada dos eixos de análise à luz do texto estudado. A natureza colaborativa da construção do mapa mental na plataforma potencializa seu caráter multimodal e dialógico como gênero discursivo.

A discussão, intrinsecamente dialógica, permitiu a incorporação imediata de conceitos ao mapa mental, potencializando a conexão e a construção dinâmica e interativa do conhecimento em tempo real, alinhada aos princípios freirianos de mediação e diálogo. Como etapa final, os estudantes, em trios, criaram memes críticos sobre a tecnologia educacional, conectando a produção às discussões do semestre ou às suas pesquisas.

O mapa mental colaborativo constituiu-se, assim, como o principal instrumento de registro e análise da atividade, refletindo os caminhos percorridos na construção coletiva do conhecimento e os sentidos produzidos na convergência entre teoria, prática, imagem e linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o mapa mental colaborativo na Pós-Graduação, em Educação, demonstrou seu valor pedagógico ao explorar memes como linguagem social e ferramenta educacional. Essa abordagem, pautada na leitura crítica e na produção colaborativa via plataforma *Miro*, validou uma proposta integradora de tecnologia, linguagem e cultura digital, fomentando a criticidade dos pós-graduandos.

Os memes, como manifestações multimodais de humor, crítica e intertextual, mostraram-se eficazes na síntese de ideias complexas em formatos visuais e textuais concisos, potencializando a ressignificação da aprendizagem

e o desenvolvimento da fluência e leitura crítica digital, conforme a BNCC Computação (2022).

A colaboração na elaboração do mapa mental, alinhada às teorias de Freire (1982; 2011), Bakhtin (2016) e Vygotsky (2001), evidenciou a importância da interação, mediação cultural e linguagem para a construção coletiva do conhecimento. A plataforma *Miro*, com sua interface intuitiva e espaço gráfico dinâmico, facilitou a conexão visual de conceitos, revelando um potente sistema semiótico para a aprendizagem e reforçando a linguagem visual como instrumento de mediação cognitiva, crítica e colaborativa.

A construção colaborativa e em tempo real do mapa mental acentuou o caráter dialógico da linguagem, conforme Bakhtin (2016) e Freire (2011). Como espaço de interação discursiva (FARACO, 2009), o mapa viabilizou a construção conjunta de significados, permitindo sobrepor e ressignificar perspectivas sobre memes. A análise e criação desse gênero, com foco crítico, validaram vivências digitais dos estudantes, aproximando saberes acadêmicos e realidade sociocultural. Tal abordagem indica que inserir memes na educação transcende a tendência, legitimando-os como linguagem e valor formativo.

Assim, o mapa mental colaborativo materializou um exercício de leitura crítica e produção simbólica, articulando linguagem, cultura digital e práticas pedagógicas em um processo dialógico e comprometido com a formação de sujeitos críticos e éticos. Sua capacidade de organizar o pensamento coletivo visualmente o posiciona como ferramenta poderosa para a formação de professores no ensino superior, preparando-os para os desafios de um cenário educacional em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Computação. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CHAGAS, Viktor. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **Boletim de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais – BIB**, São Paulo, n. 95, p. 1–22, 2021. DOI: 10.17666/bib9506/2021. Acesso em: 20 jun. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.5

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, Jarbas da Silva. O meme como linguagem social e seu uso na educação. **Revista Pleiade**, v. 18, n 43, p. 70-78, abr./jun. 2024. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/1024/1245. Acesso em: 21 maio 2025.

KOCH, Ingedore Vilaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

STURM, Luciane. O gênero mapa mental e o letramento do professor de línguas. **Revista Letras**, Curitiba, v. 68, n. 3, p. 685–710, set./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16667. Acesso em: 20 jun. 2025.

TORRES, P. L.; HILU, L.; KOWALSKI, R. P. G. Produção de memes: uma experiência de design thinking no ensino superior de design. In: OLIVEIRA, K. E.; PORTO, C.; SANTOS, E. (Org.). **Memes e educação na cibercultura**. Ilhéus: Editus, 2022. p. 145-168.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Versão para eBooksBrasil. Disponível em: http://www.jahr.org/textos/Vygotsky_Pensamento_e_Linguagem.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA PRÁTICA COLABORATIVA NA FEIRA CIENTÍFICA

Mariana Viana Niziolek[1]

Vitória Nascimento[2]

Dirce Ap. Foletto de Moraes[3]

Nathalia Martins Beleze[4]

Ana Maria Rodrigues dos Santos[5]

RESUMO

A presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais no cotidiano escolar impulsiona discussões sobre sua utilização significativa nas práticas pedagógicas, exigindo que professores ressignifiquem seus saberes e desenvolvam novas formas de atuação. Nesta direção, este artigo busca responder à seguinte questão: Em que aspectos uma experiência formativa com tecnologias digitais pode contribuir com a trajetória pedagógica de uma professora dos anos iniciais? O objetivo principal foi entender como uma experiência formativa em tecnologias digitais em uma feira científica contribuiu na trajetória pedagógica de uma professora dos anos iniciais. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Londrina-Paraná, em parceria com o grupo de pesquisa DidaTic, durante o segundo semestre de 2024. Para potencializar o uso das TDIC, foram promovidas oficinas práticas, com a inteligência artificial generativa, QR Codes, canetas 3D e produção multimodal. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como principal instrumento de coleta de dados, a fim de preservar a espontaneidade e reconstruir os sentidos atribuídos pela professora à experiência vivida (Jovchelovitch e Bauer, 2003). O aporte teórico baseou-se em autores como Moraes (2017), Peixoto (2023), Cabrini (2024) e Mello (2022), que discutem as tecnologias como mediadoras culturais, a importância das redes colaborativas e a cognição distribuída. Os resultados apontaram uma transformação significativa na identidade docente da professora participante: de um posicionamento inicial de medo, insegurança e resistência, ela passou a adotar uma postura autônoma, confiante e aberta à inovação. A formação colaborativa e livre de julgamentos foi decisiva para superar barreiras emocionais, promover o protagonismo dos alunos e criar um efeito multiplicador que se estendeu para além da sala de aula. Conclui-se que a integração das TDIC, quando aliada a uma formação continuada empática, prática e colaborativa, potencializa mudanças profundas na prática docente e contribui para uma educação mais significativa, autoral e conectada com os desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Práticas pedagógicas. Formação docente. Teoria da Cognição Distribuída.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda, Universidade Estadual de Londrina, mariana.viana1@uel.br.
[2] Mestranda, Universidade Estadual de Londrina, vitoria.nascimento@uel.br.
[3] Doutora, Universidade Estadual de Londrina, dircemoraes@uel.br.
[4] Doutora, Universidade Estadual de Londrina, nathaliamartins@uel.br
[5]Graduanda, Universidade Estadual de Londrina, ana.maria.rodrigues@uel.br

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionando discussões sobre sua incorporação significativa nas práticas pedagógicas. Essas tecnologias, cada vez mais presentes em diversas atividades, podem atuar como elementos mediadores de alternativas didáticas.

No entanto, para que ultrapassem a dimensão meramente técnica e alcancem aspectos simbólicos, sociais e formativos, é fundamental que o professor tenha intencionalidade e consciência crítica ao utilizá-las. Como destaca Moraes (2017, p. 27), as tecnologias se constituem "[...] a partir das experiências e da interrelação estabelecida com os artefatos digitais e com as práticas vivenciadas", afirmando que suas possibilidades dependem diretamente da forma como são integradas ao contexto educativo.

A crescente ambiguidade das tecnologias digitais no ambiente escolar que, ao mesmo tempo em que são vistas como potencializadoras da aprendizagem, também geram insegurança e receio devido ao uso superficial que exige uma reflexão aprofundada sobre o papel para além da mera instrumentalização. Nesse sentido, Moraes (2017) e Peixoto (2023) têm se debruçado sobre a forma como esses artefatos, são concebidos como mediadoras culturais, que mostram como podemos ressignificar os processos de ensino e aprendizagem. Não se trata apenas de incorporar artefatos digitais, mas de compreender a complexidade simbólica, social e formativa que permeia o uso dessas tecnologias no cenário contemporâneo, especialmente no contexto da formação e atuação docente.

A partir dessa perspectiva, torna-se imperativo analisar como as experiências formativas podem capacitar os professores a não apenas utilizarem as tecnologias, mas se apropriar de modo significativo em suas práticas pedagógicas, fomentando uma postura de constante reflexão e ressignificação de seus saberes.

Assim, este artigo busca responder à seguinte questão: em que aspecto uma experiência formativa com tecnologias digitais pode contribuir com a trajetória pedagógica de uma professora dos anos iniciais? A partir dessa problemática, define-se como objetivo entender como uma experiência formativa com tecnologias digitais em uma feira científica contribuiu na trajetória pedagógica de uma professora dos anos iniciais.

A construção deste artigo surgiu no contexto de um projeto de formação docente desenvolvido um grupo de professoras do ensino fundamental e educação

infantil, em uma escola pública municipal, situada no município de Londrina-Paraná, durante o segundo semestre de 2024, a partir de um o projeto de Extensão no qual foram promovidas oficinas e vivências voltadas ao letramento digital das professoras. A proposta consistiu ainda no acompanhamento do trabalho de preparação para uma feira científica de forma colaborativa e subsidiada por diversos artefatos como inteligência artificial generativa, produções de diversas mídias digitais e materiais multimodais.

Dessa forma, pretende-se não apenas apresentar um relato de experiência, mas refletir sobre caminhos possíveis para uma formação continuada que seja mais humana, significativa e verdadeiramente alinhada às demandas contemporâneas da educação, considerando os desafios e as transformações do contexto atual.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Londrina, que em parceria com o grupo de estudo e extensão 02763- DidaTic e Formação de Professores e de pesquisa 13943 - A Inteligência Artificial como parceira intelectual das atividades educativas no ensino médio, possibilitou a realização de uma formação colaborativa no contexto de uma dissertação. Embora o trabalho tenha envolvido 15 professores, este artigo destaca a experiência de apenas uma. Foi a partir desse trabalho que realizamos oficinas com as professoras para potencializar o uso de tecnologias digitais focado em uma feira de ciências. Após essas oficinas realizamos coleta de dados por meio de entrevistas.

A professora, que será citada como “PA”, com 42 anos, com tempo de atuação de 6 anos, lecionava, no ano da pesquisa, no terceiro ano. Esta foi escolhida para a entrevista. Dentre as quinze professoras participantes, escolheu-se a professora A por ter se destacado desde as primeiras formações pelo entusiasmo, curiosidade e abertura para experimentar novas práticas com as tecnologias digitais. Suas falas evidenciaram um desejo constante de mudança e superação, tornando sua trajetória especialmente significativa para a análise proposta.

O trabalho desenvolvido pela professora e sua turma para a feira de ciências teve como foco o seguinte tema: “As fotografias, do analógico ao digital” e para compor o trabalho com esta temática, em nossas oficinas, realizamos a produção de

vídeo e uso das canetas 3d. Além dos acompanhamentos nas oficinas, também fizemos entrevistas no início e no final, sendo uma delas uma entrevista narrativa para compreendermos melhor a experiência vivida.

Escolhemos a entrevista narrativa pois sua ideia central é a de manter uma maleabilidade ao processo investigativo para não comprometer a espontaneidade da narrativa dos participantes. Sendo assim, sua ideia é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva do entrevistado (Jovchelovitch e Bauer, 2003).

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Londrina, que apesar de ter recursos tecnológicos, apresentava uma lacuna significativa no uso desses artefatos por parte das professoras. Com o objetivo de superar essa dificuldade, o DidaTic promoveu várias oficinas voltadas para a capacitação docente, direcionadas ao uso de tecnologias digitais em uma feira de ciências que seria promovida pela escola.

Entre as participantes, a professora selecionada para este estudo desenvolveu um trabalho focado nas fotografias, abordando sua história e trajetória desde o analógico até o digital. A partir dessa temática, os alunos tiveram a oportunidade de montar um livro, registrar imagens, realizar impressões fotográficas e até confeccionar um modelo de câmera utilizando impressoras 3D, integrando o aprendizado teórico e prático por meio das tecnologias digitais.

Inicialmente, a professora A revela um cenário de resistência e insegurança diante da proposta de integrar as TDIC, expressando que

> Eu sou uma pessoa muito travada na questão tecnológica. No começo eu fiquei com bastante medo, foi um 'ai, meu Deus do céu, mais uma coisa pra gente ter que se virar nos 30 e dar conta'. Não sei pensar dessa forma, não sei resolver as situações (PA, 2025).

Essa sensação de incapacidade reflete o despreparo e o isolamento que muitos professores enfrentam ao lidar com o novo, realidade que se intensificou durante o período da pandemia, quando o uso de tecnologias digitais se tornou indispensável. Mesmo após esse contexto, muitos docentes ainda carecem de

letramento digital, o que reforça a necessidade de formações continuadas que os auxiliem a integrar esses recursos de maneira mais confiante e significativa em suas práticas.

A dimensão emocional dessa barreira é acentuada pelo receio da crítica. A professora destaca a pressão de "ter que saber" e o medo da crítica, afirmando que

> A gente tem medo de ser julgada e a gente não evolui por conta disso. Às vezes o julgamento vem de quem não sabe, de quem não evoluiu, e isso machuca (PA, 2025).

Ela observa uma dissonância entre gerações, onde a cobrança e o olhar externo reforçam a postura defensiva.

O ponto de virada na experiência da professora foi a abordagem da formação. A ausência de julgamento e a valorização do "tudo bem não saber" foram cruciais para que ela "fosse abrindo a mente", de acordo com a mesma. Essa postura empática permitiu a superação do bloqueio, levando-a a um novo patamar de autoconfiança.

A formação, ao oferecer um direcionamento claro e prático, facilitou a descoberta das TDIC como ferramentas de otimização do trabalho pedagógico. A Inteligência Artificial (IA), que inicialmente era vista com desconfiança, passou a ser reconhecida como uma aliada, conforme relata a professora:

> A Inteligência Artificial vai acabar com a gente... mas depois descobri que ela faz o trabalho mais leve, mais fácil, mais rápido (PA, 2025).

A capacidade de criar um livro com alunos do terceiro ano e o fascínio pela impressão 3D são exemplos concretos de como a formação impulsionou a criatividade e a autoria tanto da professora quanto dos estudantes. O uso intencional da IA desde a fase de planejamento, como na elaboração dos planos de aula, demonstra uma apropriação que transcende o uso superficial, inserindo a tecnologia como um pilar de apoio e agilidade.

A transformação na vivência da professora culmina na reconfiguração de sua prática pedagógica, resultando em maior segurança e autonomia no uso das tecnologias. Ela menciona que se sente mais confiante para planejar e conduzir as atividades, afirmando que

> Hoje, se eu pegasse a feira do ano passado e fosse fazer este ano com os meus alunos, com certeza, eu estaria bem segura do que eu estaria falando e fazendo. (PA, 2025).

Mesmo diante do desafio de mediar algo que ainda não dominava totalmente, o apoio contínuo e colaborativo dos formadores foi fundamental, proporcionando segurança para reproduzir e aplicar as novas estratégias em sala de aula. Como destaca a professora:

> Tendo o direcionamento que vocês deram, sem julgar a gente, sem ficar olhando, 'meu Deus do céu, como você não sabe fazer?', eu consegui aprender e me sentir capaz. (PA, 2025).

A experiência formativa deixou na professora um desejo de evolução contínua, revelando não apenas uma mudança técnica, mas também um reposicionamento pessoal e profissional diante da prática docente. A vivência com as TDICs despertou nela a vontade de buscar sempre novos aprendizados, inovar e se superar a cada projeto. Essa transformação fortaleceu sua confiança e alimentou a percepção de que o crescimento deve partir do próprio educador. Essa nova mentalidade fica evidente em sua fala:

> Agora preciso me superar do que fiz no ano passado... a tecnologia, ela precisa de evolução. E a evolução tem que partir da gente. Posso falar que sou a professora de antes e a professora de agora, porque é muito diferente (PA, 2025).

Essa nova mentalidade evidencia uma diminuição drástica da ansiedade e uma transformação em sua identidade docente. Assim como afirma Cabrini (2022) “[...] clima de horizontalidade, sem hierarquias e potencializado nas e pelas redes a partir do trabalho colaborativo, coletivo e compartilhado na construção conjunta de saberes entre formadores e participantes” (p. 187). Essas mediações possibilitaram que a professora se sentisse parte ativa do processo, rompendo com barreiras emocionais e se reconhecendo como protagonista de sua própria evolução profissional.

Além disso, a transformação vivenciada pela professora gerou um efeito multiplicador, pois a forma como passou a incorporar as TDIC em suas aulas impactou não apenas os alunos, mas também alcançou as famílias. Esse movimento evidencia que a formação de um professor qualificado no uso das TDIC pode criar uma verdadeira rede de aprendizagem, que se estende para além dos muros da escola. Como nos diz:

ISSN: 2176 - 1396

> [..] as tecnologias digitais podem potencializar processos de aprendizagem, colaboração e socialização, princípios fundamentais da teoria da cognição distribuída. Entretanto, não são as tecnologias por si que desempenham este papel, mas é a organização do ensino e a natureza das atividades que podem de fato potencializar a aprendizagem (Mello, Valini e Vieira, 2022, p. 778).

Desse modo, a vivência da professora demonstra como uma formação continuada colaborativa e livre de julgamentos pode promover transformações significativas na prática docente. Ela demonstra que, ao abordar as barreiras emocionais e oferecer suporte prático e contextualizado, é possível transformar a insegurança em autonomia, a resistência em proatividade e o isolamento em uma prática docente conectada e inovadora, com repercussões significativas na comunidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrelaçar a prática pedagógica com a voz da professora e a ação formativa buscamos evidenciar como experiências concretas, colaborativas e livres de julgamentos podem transformar a percepção sobre as tecnologias digitais, estimular a autonomia docente e potencializar a participação ativa dos alunos. Desse modo, contemplamos o objetivo da pesquisa, ao entender como uma experiência formativa com tecnologias digitais em uma feira científica contribuiu na trajetória pedagógica de uma professora dos anos iniciais, pois, foi possível perceber avanços significativos no desenvolvimento profissional e na apropriação.

A ação formativa, junto com a prática pedagógica, permitiu que as professoras pudessem experimentar novas possibilidades metodológicas, refletir sobre seus próprios saberes e ressignificar o uso da tecnologia no trabalho docente. A trajetória da professora participante, inicialmente marcada pela insegurança, resistência e medo do julgamento, transformou-se ao longo do processo formativo em uma postura de autonomia, confiança e desejo de superação contínua.

A pesquisa reafirma que a tecnologia, por si só, não transforma a educação. É na articulação entre o conhecimento pedagógico, a mediação formativa, a parceria intelectual e a intencionalidade didática que os recursos digitais se tornam, de fato, agentes de mudança. A professora, ao incorporar as TDIC de modo autoral e criativo em suas práticas pedagógicas, também demonstrou o potencial de um efeito

multiplicador, impactando os alunos, as famílias e outros colegas da escola.

Portanto, concluímos que o enfrentamento das ambiguidades das tecnologias digitais na escola passa, necessariamente, pela valorização da formação continuada docente, centrada nas necessidades reais dos professores e comprometida com a construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CABRINI, Renata Melissa Boschetti. ***Saberes e práticas docentes: uma experiência com gamificação na educação básica***. 2024. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/da7a579f-d516-44a0-b128-4b01d0c3643f. Acesso em: 20 jun. 2025.

CABRINI, Renata Melissa Boschetti; FERREIRA, Camila Fernandes de Lima; MORAES, Dirce Aparecida Foletto; MELLO, Diene Eire de. **Uma experiência formativa no ensino remoto: possibilidades para pensar o processo de formação docente para o uso das tecnologias digitais.** *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 177–193, 2022.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). ***Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.*** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-113.

LEMOS, André. ***Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.*** 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023. 328 p. Disponível em: https://www.editorasulina.com.br/img/sumarios/289.pdf.

MELLO, D. E.; VALLINI, S. A. A.; VIEIRA, V. D. **As tecnologias digitais: uma análise a partir da teoria da cognição distribuída**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0768-0780, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16327.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. ***Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais: uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída.*** 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

PEIXOTO, Joana. **Notas para compreender relações contemporâneas entre tecnologia e educação.** *Linhas Críticas*, v. 29, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48540/38027. Acesso em: mar. 2025.

RÁDIO-ESCOLA: Multiletramentos e Oralidade nos Anos Iniciais

Lima, Tatiane da Silva[1]

Camargo, Sérgio [2]

RESUMO

Esta pesquisa explora as possibilidades educativas da rádio-escola no contexto da alfabetização, da oralidade e dos multiletramentos nos anos iniciais da Educação Básica. Utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia, o estudo procura interpretar os significados atribuídos pela comunidade escolar à vivência com a rádio-escola como ferramenta pedagógica, especialmente em um cenário pós-pandêmico, marcado pelo agravamento das lacunas na aprendizagem. O embasamento teórico apoia-se em autores como Freire (1996), Soares, I (2011) Soares, M. (2015), Moran (2000), Baltar (2012) e Rojo (2012), cujas obras discutem as relações entre educação, comunicação, letramento e mídia. Os resultados da investigação apontam que a rádio-escola é valorizada como uma prática pedagógica inovadora, capaz de potencializar competências como leitura, escrita, escuta atenta, expressão oral, pensamento crítico e protagonismo dos alunos. Os depoimentos coletados evidenciam que a criação de programas radiofônicos no ambiente escolar amplia os repertórios discursivos e contribui para a construção de sentidos em situações reais de comunicação, favorecendo assim um letramento mais amplo e contextualizado. A rádio-escola também se destaca por fortalecer o sentimento de pertencimento, ao promover a integração entre escola, estudantes, famílias e comunidade, estabelecendo relações colaborativas e dialógicas. Por outro lado, o estudo identificou entraves à consolidação da prática, como a baixa adesão dos professores, relacionada à ausência de formação específica, excesso de tarefas e falta de apoio institucional. Para que a rádio-escola se consolide como estratégia pedagógica efetiva, torna-se essencial investir em formação continuada, suporte técnico e engajamento da comunidade escolar. Conclui-se que, ao integrar linguagem, tecnologia e cidadania, a rádio-escola tem o potencial de se tornar um espaço significativo de mediação educativa, alinhado aos princípios da BNCC e comprometido com uma educação integral, crítica e humanizadora.

Palavras-chave: 1. Rádio-escola 2. educação 3. educomunicação 4. alfabetização 5. multiletramentos

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as contribuições da rádio-escola como estratégia pedagógica para fortalecer os processos de alfabetização, multiletramento, autoria e participação ativa de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa articula os campos da Educação, da

[1] Professora da rede municipal de Curitiba, Mestranda em Educação, UFPR, tatianedsilva@curitiba.pr.gov.br
[2] Professor Doutor da Universidade Federal do Paraná, UFPR s1.camargo@gmail.com

Comunicação e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), com base na premissa de que a linguagem radiofônica — em suas dimensões pedagógicas, comunicativas e culturais — pode atuar como um recurso inovador e transformador das práticas educativas, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e agravamento das defasagens de aprendizagem, intensificadas no cenário pós-pandêmico.

A investigação é guiada pela questão central: como a rádio-escola pode contribuir para a alfabetização e o multiletramento de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir dessa indagação principal, desdobram-se outras perguntas específicas que orientam a construção da pesquisa, buscando compreender de maneira dialógica e situada os sentidos atribuídos ao projeto por estudantes, docentes, equipe gestora, famílias e comunidade escolar.

A relevância do estudo está ancorada em duas dimensões complementares. No aspecto sociocultural, responde à necessidade urgente de recompor aprendizagens prejudicadas pelo ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Em Curitiba, a Secretaria Municipal da Educação adotou medidas como avaliações diagnósticas e apoios pedagógicos individualizados. Nesse contexto, a rádio-escola surge como uma alternativa criativa, acessível e inclusiva para reengajar as crianças com a leitura, a escrita e a oralidade por meio de práticas comunicativas reais e motivadoras.
No plano acadêmico, a pesquisa se insere no campo da educomunicação e dialoga com perspectivas teóricas dos multiletramentos e da pedagogia crítica, tendo como referências Freire (1983, 1996), Soares, I. (2011), Soares, M. (2011, 2015), Rojo (2009, 2012), Belloni (2007), Baltar (2012), Consani (2022), Morin (2000), entre outros, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). A perspectiva adotada reconhece os estudantes como sujeitos discursivos e produtores de cultura (Corsaro, 2011; Baltar, 2012), valorizando suas vozes e experiências como elementos centrais no processo de construção do conhecimento.

A linguagem radiofônica, ao possibilitar experiências de escuta sensível, produção oral, autoria e criação coletiva, configura-se como um espaço potente

para práticas educativas mais democráticas, colaborativas e sintonizadas com as múltiplas linguagens da contemporaneidade. Segundo Baltar (2009, p. 568):

> "A implantação de uma mídia radiofônica no ambiente discursivo escolar funciona como contraponto ao discurso escolar tradicional, alicerçado na transmissão de conteúdos assépticos e em relações assimétricas de poder, em que predominam, na maior parte do tempo destinado à ensinagem, a voz do professor e da escola."

A escolha do tema e da abordagem metodológica também está diretamente vinculada à trajetória da pesquisadora. Professora da rede pública municipal de Curitiba, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, a autora possui formação em Magistério, Jornalismo, Pedagogia, Mídias Integradas na Educação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como a rádio-escola pode contribuir para a alfabetização, o multiletramento, a autoria e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Os objetivos específicos são:

1. Investigar as percepções e experiências de professores, estudantes, famílias e comunidade em relação à rádio-escola;
2. Compreender como a prática radiofônica se articula com os processos de alfabetização e multiletramento;
3. Identificar potencialidades e limitações da rádio-escola como prática educomunicativa na educação básica.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza participativa, fundamentada na pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A autora atuou diretamente na implementação da rádio-escola com uma turma dos anos iniciais, realizando oficinas de oralidade, escuta, leitura e produção radiofônica. O corpus da pesquisa incluiu: Questionários aplicados a professores, estudantes, famílias, equipe pedagógica e comunidade; Registros em diário de campo; Roteiros e programas produzidos pelas crianças; Observações das oficinas realizadas.

A ATD possibilitou a organização dos dados em unidades de sentido e categorias progressivas, culminando na produção de metatextos interpretativos ancorados nos referenciais teóricos do estudo. Essa abordagem revelou que a rádio-escola, ao integrar linguagem, tecnologia e participação, constitui-se como um ambiente fértil para práticas educativas significativas, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas, autoria, criticidade e sentimento de pertencimento — elementos essenciais para uma educação integral e humanizadora.

2 DESENVOLVIMENTO

A experiência relatada foi desenvolvida na Escola Municipal Raul Gelbeck, localizada em Curitiba (PR), onde o projeto Raul News vem sendo realizado desde 2017. A rádio-escola funciona quinzenalmente, às quintas-feiras, com transmissões ao vivo realizadas por meio do sistema de som interno da escola. As produções, elaboradas pelos próprios estudantes, incluem leitura de notícias, piadas, comentários e outros conteúdos de interesse da comunidade escolar. As transmissões seguem um roteiro linear e valorizam a participação de toda a comunidade escolar. O quadro “Piada do dia” destaca-se como o mais aguardado pelos alunos.

FIGURA 1: Registro de uma reunião de pauta dos jornalistas-mirins da rádio-escola.

FONTE: os autores (2024).

. As laudas são divididas entre os elementos sonoros (lado direito) e os textos narrados (lado esquerdo), o que facilita o trabalho pedagógico e a compreensão da estrutura radiofônica pelas crianças.

FIGURA 2: modelo de lauda de gravação

RAUL NEWS	LAUDA DE GRAVAÇÃO DATA: 16/10/2024
MÚSICA DE ABERTURA>>>>>>>>>>>>>>>>>	BOM DIA, HOJE É 16 DE OUTUBRO. E ESTÁ NO AR A RAUL NEWS A RÁDIO QUE TOCA AS NOTÍCIAS DA ESCOLA MUNICIPAL RAUL GELBECK. HOJE EM EDIÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. HOJE VAMOS FALAR SOBRE O ENSINO NA ERA DIGITAL.
VINHETA DE TRANSIÇÃO>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>	PIADA DO DIA QUANDO VOCÊ PERCEBE QUE SEU COMPUTADOR ESTÁ VELHO? RESPOSTA NO FINAL DO PROGRAMA
VINHETA DE TRANSIÇÃO>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>>	**LEITOR 1** EM 2023, A EDUCAÇÃO DIGITAL SE TORNOU OBRIGATÓRIA EM TODAS AS ESCOLAS DO BRASIL. A EDUCAÇÃO DIGITAL FOI ADICIONADA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

Fonte: os autores 2024.

O processo de gravação dos programas é estruturado com base nas laudas radiofônicas, conforme orientações do manual de radiojornalismo (2024), o que contribui para a organização textual e sonora das produções. Os programas são executados com recursos simples: microfone, caixas de som, celular e central de áudio, sem o uso de softwares de edição.

FIGURA 3: estudantes treinando a leitura oral.

FONTE: os autores (2024).

Os estudantes são preparados para o texto oral com treinos de dicção, respiração, entonação, interpretação, para que tenham a percepção da forma como produzem a informação, e como a transmitem para o ouvinte. O desempenho na expressão oral é uma ação da linguagem do orador-locutor como esclarece Baltar (2009, p.84):

> É importante frisar que o estudante, para obter um bom desempenho no gênero EO (expressão oral), ciente de que esse gênero pertence à pauta a oralidade formal, precisa cultivar algumas habilidades da pauta da escrita, como o planejamento e a organização do que vai ser dito, por intermédio, por exemplo, da elaboração de roteiros, da confecção de slides de apresentação para ilustrar sua fala, da produção de esquemas, resumos, etc.

O projeto se destaca por seu caráter **inclusivo** e **formativo**, envolvendo alunos com e sem deficiência em atividades colaborativas que exigem responsabilidade, liderança, escuta e produção textual. Todos os estudantes são convidados a participar, e o projeto estimula o convívio, a autoria e o fortalecimento dos vínculos interpessoais. Uma logomarca própria foi criada para a identidade visual da rádio, que é utilizada em apresentações, entrevistas e eventos da escola.

QUADRO 1: recorte de ATD aplicada na pesquisa

Trecho transcrito	Categoria emergente	Comentário interpretativo	Referência teórica
"A turma do 5º ano está estudando palíndromos." "Bacana, né? Que tal você brincar de caça-palíndromos?"	Protagonismo e autoria	A estudante se apresenta como narradora da atividade da turma, assumindo um lugar de fala com intenção comunicativa. A linguagem espontânea e o convite ao ouvinte evidenciam autoria.	Freire (1996); Soares (2015); Baltar (2012)
"Os números palíndromos, também chamados de capicuas, esses números podem ser lidos em ordem inversa..."	Apropriação de conteúdos escolares	A estudante explica o conceito de forma acessível, demonstrando compreensão e domínio do conteúdo trabalhado em sala, transposto para a linguagem do rádio.	Freire (1996); Soares (2004)

Fonte: os autores 2025.

Com base nesta pesquisa, está sendo planejada a reformulação do projeto, com a intenção de expandir o acesso às produções para além dos muros escolares, envolvendo pais, familiares e a comunidade externa. O objetivo é ampliar o impacto da rádio como espaço de diálogo e formação cidadã, tornando a Raul News um instrumento de transformação social e educativa. A proposta é que os estudantes não apenas se apropriem da leitura e da escrita, mas que desenvolvam uma consciência crítica sobre seu papel no mundo, tornando-se agentes ativos em sua comunidade.

Como destaca Belloni (2007), o processo de socialização é influenciado por fatores diversos – como classe social, família e território – e tanto a escola quanto a mídia podem atuar como espaços de unificação social, ao promoverem valores e normas comuns. Nesse sentido, a rádio-escola articula essas duas esferas, potencializando a formação ética, política e cultural dos estudantes.

Dessa forma, a proposta da rádio-escola se insere no campo da sociologia da infância e da educação transformadora, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos de sua formação. Ao integrar linguagem, mídia, cultura e cidadania em práticas vivas e coletivas, a iniciativa reafirma o compromisso da escola pública com a formação integral do ser humano.

Rojo (2009) reforça que, frente às transformações nas formas de produção textual contemporânea, é urgente a reconfiguração das práticas pedagógicas, promovendo letramentos que dialoguem com os novos formatos digitais. Para a autora:

> [...] podemos dizer que trabalhar com leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (Rojo 2009, p.118)

Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional de alfabetização, superando a visão restrita ao domínio técnico da leitura e escrita. Ao destacar os letramentos múltiplos, Rojo (2009) enfatiza a importância de considerar os diferentes contextos sociais, culturais e midiáticos nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, os gêneros discursivos e suas esferas de circulação tornam-se ferramentas fundamentais para organizar as práticas de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa. A autora aprofunda essa reflexão:

> "É enfocar, portanto, os usos e práticas de linguagem múltipla e semioses para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso da linguagem, corporal, plástico, musical, gráfica, etc. E das línguas, falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever. Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas competências básicas para com as línguas.

> As linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas. De maneira crítica, ética, democrática e protagonista." (Rojo, 2009, p. 118).

Dessa forma, o trabalho com a rádio-escola se configura como prática pedagógica inovadora e coerente com as diretrizes contemporâneas. Ao integrar cultura, crítica e múltiplas linguagens, oferece uma forma potente de articular teoria e prática, conhecimento escolar e experiências sociais. Isso se relaciona diretamente ao pensamento de Soares, I. (2011), que vê a educomunicação como campo que promove a gestão democrática da comunicação na escola, favorecendo o protagonismo e a participação crítica dos estudantes.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é investigar se o uso do rádio, um meio de comunicação acessível e popular, pode contribuir para o fortalecimento da expressão oral, escrita, criativa, social e cultural dos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi, teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos pela comunidade escolar à atuação da rádio-escola nos processos de alfabetização, oralidade e multiletramento. Os dados revelaram que a rádio-escola é percebida como uma prática pedagógica inovadora, capaz de articular linguagem, tecnologia e cidadania, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao inserir os alunos em práticas discursivas reais — como produção de roteiros, gravação de programas e leitura de notícias —, o projeto contribui significativamente para o fortalecimento de habilidades linguísticas (leitura, escrita, escuta e expressão oral), bem como para a formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos. Essa proposta está alinhada à concepção de alfabetização ampliada defendida por Soares (2015), em que a linguagem é compreendida como prática social, e o letramento ocorre em múltiplas dimensões.

As falas dos participantes evidenciam o impacto positivo da rádio na aprendizagem e no engajamento dos estudantes, destacando quatro eixos principais: fortalecimento da autonomia estudantil, valorização das culturas

locais, necessidade de maior engajamento docente e comunitário, e demandas por melhorias estruturais e formativas. A rádio, nesse contexto, torna-se um espaço de produção de sentidos e de narrativas que conferem voz às infâncias e ressignificam o cotidiano escolar.

Do ponto de vista pedagógico, a iniciativa se aproxima do ideal de educação libertadora proposto por Freire (1996), ao incentivar o protagonismo dos estudantes e a problematização da realidade. Mais do que instrumento didático, a rádio-escola constitui um território de escuta, autoria e mediação cultural. Apesar das potencialidades, a pesquisa também revelou desafios estruturais, como a baixa participação docente — atribuída à sobrecarga de trabalho, ausência de formação específica e necessidade de reorganização e apoio institucional. Conforme Belloni (2007), a integração das tecnologias à escola requer mudanças profundas nas práticas pedagógicas. A adesão dos professores à rádio-escola, portanto, não depende apenas de vontade, mas de condições objetivas de trabalho e formação crítica.

Nesse sentido, destaca-se a urgência de investir em formação continuada, como apontam Consani (2022) e Baltar (2012), para que os docentes se apropriem das mídias como instrumentos pedagógicos e culturais. Oficinas de locução, produção de áudio e escrita criativa são caminhos possíveis para qualificar a participação discente e garantir a continuidade do projeto. Outro aspecto relevante é a abertura da rádio à comunidade escolar. Os relatos de familiares e moradores apontam para o desejo de participar ativamente, o que amplia o potencial da rádio como espaço de diálogo e pertencimento. Tal integração fortalece a escola como espaço público vivo e conectado às experiências sociais e culturais dos sujeitos que a habitam.

Em síntese, a rádio-escola, compreendida como prática educomunicativa e sociocultural, pode se consolidar como instrumento eficaz de multiletramento e mediação pedagógica. Promove uma aprendizagem significativa e contextualizada, respeitosa da infância e comprometida com a formação cidadã. Retomando Soares (2015), trata-se de uma proposta que permite aos alunos se tornarem criadores de sentidos, em uma escola que educa com e para a diversidade das linguagens do mundo contemporâneo. Essa experiência indica que a rádio-escola deve ser mais do que um projeto eventual: precisa ser

assumida como política pública de educação crítica, inclusiva, dialógica e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar – letramentos e gêneros textuais.** Caxias do Sul: Educs, 2009.

BALTAR, Marcos. **Rádio escolar- uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José Manuel. **Desafios da comunicação**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulus, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. In: SOARES, Magda (Org.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda**. Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E O PENSAMENTO COMPUTACIONAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Bárbara Cristina de Melo[1]

Beatriz Maria Zoppo[2]

Kellin Cristina Melchior Inocencio[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, com foco em sua contribuição para o desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) nos futuros professores. A pesquisa parte do problema relacionado à lacuna existente entre as diretrizes curriculares nacionais, que preveem a inclusão do Pensamento Computacional (PC) na formação docente, e a realidade das práticas pedagógicas nos estágios supervisionados, frequentemente marcadas por abordagens tradicionais e pela ausência de formação específica sobre o tema. O objetivo principal é analisar como as práticas de estágio têm promovido, ou deixado de promover, a construção do Pensamento Computacional (PC) entre os licenciandos, considerando os desafios e as potencialidades observadas. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise documental. Foram utilizadas fontes como a BNCC (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) e estudos de autores como Wing (2006), Sousa e Oliveira (2024), Barbosa e Maltempi (2020), Navarro (2021); Costa (2024), Doneda e Oliveira (2023), entre outros. Os resultados indicam que o estágio supervisionado, quando estruturado com metodologias ativas como ensino híbrido, atividades plugadas e desplugadas, aprendizagem baseada em projetos e robótica educacional, contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos pilares do Pensamento Computacional (PC): decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. No entanto, persistem obstáculos como a insegurança dos estagiários no uso de tecnologias, a rigidez curricular e a falta de articulação entre universidade e escola. Conclui-se que o estágio supervisionado pode ser um espaço potente para a formação de professores inovadores, desde que haja intencionalidade pedagógica, formação adequada e suporte institucional à integração do Pensamento Computacional na prática educativa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pensamento Computacional. Formação Docente. Licenciatura em Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para o ensino da Matemática na Educação Básica tem sido desafiada pelas transformações tecnológicas e pelas novas demandas do século XXI, entre elas a necessidade de desenvolver o

[1] Especialista, Centro Universitário Internacional Uninter e barbara.m@uninter.com.
[2] Doutora, Centro Universitário Internacional Uninter e beatriz.z@uninter.com.
[3] Doutora, Centro Universitário Internacional Uninter e kellin.i@uninter.com.

Pensamento Computacional (PC) nos processos de ensino e aprendizagem. Wing (2006) defende como Pensamento Computacional (PC) sendo uma habilidade essencial para a resolução de problemas de forma lógica e sistemática.

O conceito de Pensamento Computacional aqui defendido vai além do proposto por Wing (2006). Navarro (2021) sinaliza que o Pensamento Computacional (PC) pode ser compreendido como um processo que envolve a resolução de problemas por meio de atividades que utilizam, ou não, recursos tecnológicos. Esse processo contempla ações como interpretar e organizar dados, analisar e sintetizar informações, abstrair e generalizar ideias, além de mobilizar conceitos que se articulam ao pensamento algébrico e algorítmico

O Pensamento Computacional (PC) ultrapassa o domínio técnico da programação, sendo reconhecido como uma competência transversal que deve ser cultivada desde os anos iniciais da educação básica (BRASIL, 2018). No contexto da formação docente, o estágio supervisionado representa um espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática, funcionando como elo entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar (PIMENTA; LIMA, 2005; COSTA, 2024). No entanto, estudos apontam que a presença do Pensamento Computacional (PC) nos currículos das licenciaturas ainda é limitada e pouco aprofundada, o que gera insegurança entre os licenciandos quanto ao uso de metodologias e tecnologias associadas ao tema (BARBOSA; MALTEMPI, 2020; SOUSA; OLIVEIRA, 2024).

O Pensamento Computacional (PC) ganhou visibilidade na educação básica brasileira com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 (BRASIL, 2018). A BNCC associa explicitamente o desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) às competências para o letramento matemático, com especial ênfase para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), embora sua presença possa ser estimulada desde a Educação Infantil. O documento normativo ressalta que processos de aprendizagem em Matemática, tais como a resolução de problemas, investigações, desenvolvimento de projetos e modelagem, podem favorecer o desenvolvimento de competências essenciais ao letramento matemático — como o raciocínio lógico, a capacidade de representar ideias, comunicar

estratégias e construir argumentos — além de contribuírem significativamente para a formação do pensamento computacional (SOUSA & OLIVEIRA, 2024).

Por exemplo, quando os estudantes criam diagramas para organizar dados de um problema, discutem estratégias em grupo para resolver uma situação-problema ou explicam oralmente os passos adotados em um algoritmo de cálculo, estão simultaneamente exercitando a representação, a argumentação e os princípios do pensamento computacional, mesmo sem o uso de dispositivos digitais.

Essa lacuna entre as diretrizes oficiais — como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente — e a formação prática nas universidades justifica a necessidade de investigar como o Pensamento Computacional (PC) tem sido abordado no estágio supervisionado. O presente estudo tem como objetivo analisar de que forma as práticas de estágio em cursos de Licenciatura em Matemática contribuem para o desenvolvimento do Pensamento Computacional nos futuros professores, considerando os recursos utilizados, os desafios enfrentados e as metodologias empregadas.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica baseada em Severino (2016) com o objetivo de compreender, descrever e analisar como as práticas de estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática têm promovido, ou não, o desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) nos futuros professores.

O levantamento teórico foi conduzido a partir de fontes acadêmicas disponíveis em repositórios reconhecidos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Google Acadêmico. A escolha dos materiais considerou critérios como a relevância temática, acesso gratuito, disponibilidade integral e produção em língua portuguesa. Os termos-chave utilizados na busca incluíram: 'estágio supervisionado', 'licenciatura em matemática', 'pensamento computacional',

'formação docente' e 'metodologias ativas'. A seleção contemplou artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso que estabelecessem relações explícitas entre estágio, Matemática e Pensamento Computacional (PC) conforme apresentado da Figura 1.

Figura 1 - Critérios de seleção

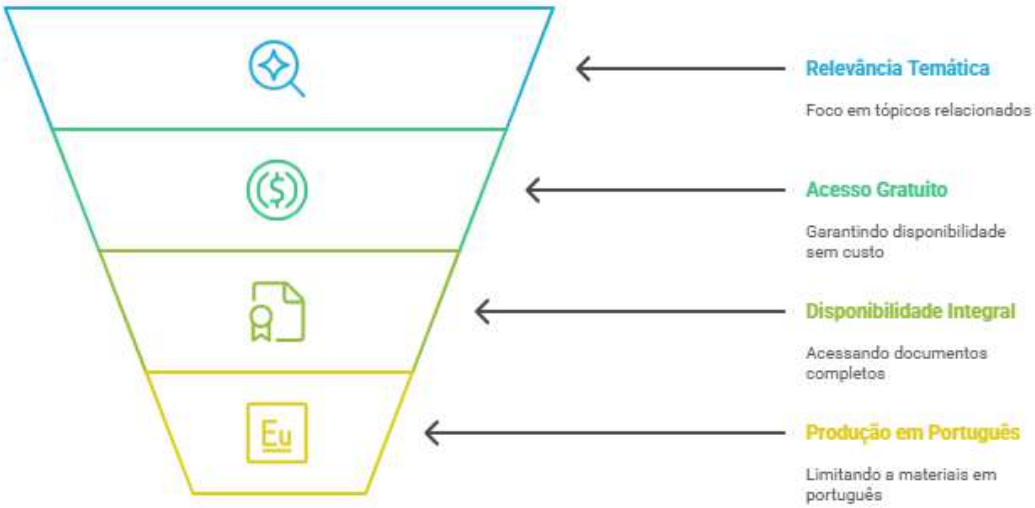

Fonte: as autoras (2025).

A análise das fontes se deu por meio da identificação de padrões e categorias temáticas baseado em Bardin (2016). As categorias foram: a) estágio supervisionado: o laboratório da prática docente; b) Pensamento computacional: muito além da programação; c) Metodologias Ativas: Caminhos para uma Formação Transformadora; d) Desafios Estruturais: Entre a Inovação e a Realidade recursos; tecnológicos utilizados, desafios enfrentados e estratégias formativas. A articulação entre os dados permitiu não apenas evidenciar as práticas atuais, mas também identificar lacunas, tendências e possibilidades de aprimoramento na formação inicial de professores.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O LABORATÓRIO DA PRÁTICA DOCENTE

O estágio supervisionado nas licenciaturas em Matemática pode ser concebido como mais do que uma exigência curricular: é um campo de experimentação, construção identitária e articulação entre teoria e prática. Conforme Pimenta e Lima (2005), o estágio é um momento de práxis, ou seja,

de reflexão crítica sobre a ação pedagógica em contextos reais, possibilitando a ressignificação do que se aprende na universidade.

No contexto do Pensamento Computacional (PC), esse espaço torna-se ainda mais fértil, pois permite que o licenciando compreenda a complexidade do ensino de Matemática aliada às novas tecnologias e demandas cognitivas do século XXI. A vivência escolar possibilita o exercício de metodologias inovadoras e a percepção dos desafios concretos que envolvem a integração do Pensamento Computacional (PC) no cotidiano docente. No entanto, muitos estagiários relatam dificuldades em colocar em prática o que compreendem teoricamente, revelando um descompasso entre o que a universidade propõe e o que a escola permite realizar.

4 PENSAMENTO COMPUTACIONAL: MUITO ALÉM DA PROGRAMAÇÃO

O Pensamento Computacional, segundo Wing (2006), deve ser entendido como uma habilidade essencial à formação cidadã e não apenas técnica. Seus pilares — decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos — conectam-se de maneira intrínseca à lógica matemática e à resolução de problemas complexos, elementos centrais à formação docente em Matemática. Sousa e Oliveira (2024) reforçam que o Pensamento Computacional (PC) não se limita ao uso de linguagens de programação, mas pode ser desenvolvido por meio de atividades desplugadas, jogos matemáticos, construção de fluxogramas e simulações. Ao compreender o Pensamento Computacional (PC) como uma estrutura mental e cognitiva, a formação inicial amplia sua potência transformadora, preparando futuros docentes para mediar aprendizagens significativas. A dificuldade, porém, reside no preparo dos próprios formadores para mediar essa competência e na ausência de componentes curriculares que articulem Pensamento Computacional (PC) com didática da Matemática de forma intencional.

Navarro (2021) reforça que reduzir o Pensamento Computacional (PC) à programação é uma limitação conceitual e pedagógica. Para ela, essa associação restrita impede a compreensão de seu verdadeiro potencial formativo no campo da Educação Matemática. “...o PC deve ser compreendido como uma

forma de pensar que mobiliza processos cognitivos e conceituais essenciais para a aprendizagem matemática, mesmo em contextos nos quais a programação não está presente" (NAVARRO, 2021, p. 122).

A autora argumenta que o Pensamento Computacional (PC) precisa ser entendido como um modo de pensamento estruturado, que pode e deve ser desenvolvido tanto em situações plugadas (com uso de tecnologias) quanto desplugadas (sem uso de recursos digitais). Seu foco está na construção de relações conceituais especialmente aquelas associadas ao pensamento algébrico, algorítmico e à resolução de problemas — aspectos centrais da formação matemática crítica.

Restringir o Pensamento Computacional apenas à codificação e ao uso de linguagens de programação compromete a compreensão de sua verdadeira amplitude educativa, uma vez que ele também está vinculado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e à construção de significados nos processos de abstração e generalização próprios da Educação Matemática (NAVARRO, 2021).

Wing (2006) e Navarro (2021) citam exemplos de atividades que não estão associadas ao computador, mas, que desenvolvem o pensamento computacional. Atividades como a elaboração de fluxogramas em papel, a organização de passos lógicos para resolver problemas matemáticos ou a criação de algoritmos verbais para calcular áreas e perímetros, mesmo sem o uso de computadores, já mobilizam estruturas do Pensamento Computacional e favorecem o raciocínio estruturado por parte dos estudantes.

5 METODOLOGIAS ATIVAS: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO TRANSFORMADORA

As metodologias ativas surgem como estratégia didática alinhada à proposta de formação investigativa e crítica. Segundo Costa (2024), o uso do ensino híbrido, da aprendizagem baseada em projetos (ABP) e da robótica educacional contribui para o desenvolvimento de competências analíticas e criativas.

No estágio supervisionado, tais abordagens permitem ao licenciando vivenciar práticas centradas no aluno, com desafios que estimulam o raciocínio e o protagonismo. Doneda e Oliveira (2023) argumentam que, ao explorar essas metodologias, os estagiários não apenas desenvolvem o Pensamento Computacional (PC), mas também reformulam sua postura pedagógica, tornando-se mediadores mais conscientes da aprendizagem. No entanto, para que essas estratégias se consolidem, é fundamental que os planos de ensino orientem explicitamente a prática inovadora e que os supervisores estejam capacitados para apoiar essas experimentações em campo tanto como as experimentações plugadas como as desplugadas.

As atividades plugadas e desplugadas são formas complementares de desenvolver o Pensamento Computacional (PC), sendo que ambas mobilizam os mesmos fundamentos cognitivos e conceituais — como a abstração, decomposição, pensamento algorítmico e reconhecimento de padrões — mas se diferenciam pelo uso (ou não) de tecnologias digitais (NAVARRO, 2021)

Segundo Navarro (2021) as atividades plugadas são aquelas que utilizam recursos computacionais, como computadores, tablets, softwares de programação (ex: Scratch, GeoGebra, Blockly), robótica educacional ou plataformas online. Elas permitem explorar diretamente ambientes de programação e automação, criando situações ricas para o aluno experimentar a lógica computacional em contextos reais ou simulados. Já as atividades desplugadas são aquelas realizadas sem o uso de tecnologia digital, que envolvem papel, lápis, objetos concretos, jogos e linguagem natural. Mesmo sem computadores, mobilizam os processos mentais ligados ao Pensamento Computacional (PC), como a criação de algoritmos verbais, construção de fluxogramas manuais, organização lógica de dados ou resolução de desafios matemáticos com etapas bem definidas, como por exemplo a elaboração de um algoritmo para resolver um problema aritmético por meio de instruções escritas ou desenhos, sem recorrer a dispositivos tecnológicos.

6 DESAFIOS ESTRUTURAIS: ENTRE A INOVAÇÃO E A REALIDADE

A realidade do estágio supervisionado ainda é marcada por entraves

significativos. A insegurança dos licenciandos em lidar com ferramentas digitais quando se deparam com a instituição escolar, a escassez de formação continuada para professores regentes e supervisores, e a rigidez dos currículos universitários dificultam a consolidação de práticas inovadoras (Barbosa; Maltempi (2020).

Em instituições que ainda não são consolidadas no mercado muitos polos de estágio operam com infraestrutura precária, o que limita as possibilidades de implementar atividades que envolvam Pensamento Computacional (PC). Muitos professores e gestores ainda não compreendem o Pensamento Computacional (PC) como uma competência curricular, reduzindo-o a um recurso tecnológico opcional. Isso evidencia a necessidade de políticas institucionais mais robustas que valorizem a experimentação pedagógica no estágio e integrem a formação tecnológica com os conteúdos curriculares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração do Pensamento Computacional (PC) ao estágio supervisionado configura-se como uma estratégia que pode contribuir para formação docente em Matemática, alinhando-a às demandas contemporâneas da educação e da cultura digital. Para que essa integração seja efetiva e estruturante, seria importante uma reconfiguração curricular que incorpore o Pensamento Computacional (PC) como eixo formativo transversal, contemplando tanto aspectos conceituais quanto práticos de sua aplicação no ensino.

Essa transformação exige, ainda, investimentos sistemáticos em metodologias ativas, no acesso a tecnologias educacionais adequadas, na formação continuada de professores supervisores e regentes, e no fortalecimento do vínculo entre universidade e escola.

O estágio supervisionado, compreendido como espaço de práxis e mediação entre teoria e prática, precisa ser valorizado como um ambiente de experimentação, reflexão crítica e inovação pedagógica — em que os futuros docentes possam desenvolver competências cognitivas, tecnológicas e investigativas, essenciais ao ensino de Matemática na era digital.

Incluir experiências como a criação de algoritmos em linguagem natural para resolução de problemas aritméticos (atividade desplugada), o uso do Scratch para modelar situações matemáticas do cotidiano (atividade plugada), a construção de fluxogramas para explicar estratégias de cálculo e a aplicação de projetos interdisciplinares com ferramentas como o GeoGebra ou a robótica educacional, podem contribuir para articulação da teoria com a prática. Tais práticas não apenas promovem o raciocínio lógico e a abstração matemática, mas também estimulam a autonomia, a colaboração e a criatividade dos licenciandos em sua atuação docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lilian Lúcia Silva; MALTEMPI, Maria do Veríssimo. **Matemática, Pensamento Computacional e BNCC:** desafios e potencialidades dos projetos de ensino e das tecnologias na formação inicial de professores. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 3, n. 3, p. 1–20, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 01 jul. 2025.

COSTA, Jeremias Ferreira. **O pensamento computacional como estratégia na formação inicial de professores:** um novo design de ensino e aprendizagem de física e matemática. 2024.Tese (Doutorado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/95626/R%20-%20T%20-%20JEREMIAS%20FERREIRA%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jul. 2025.

DONEDA, Anderson Aparecido; OLIVEIRA, Rodrigo Moura Modesto de Almeida. **O Conhecimento de Robótica e de Matemática na formação inicial de professores no Estágio Supervisionado.** Educ@, v. 23, n. 1, p. 119–138, 2023.

NAVARRO, Eloísa Rosotti. **O desenvolvimento do conceito de Pensamento Computacional na Educação Matemática segundo contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** 2021. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/29361d75-a10d-40d7-af28-7be16d20f94e. Acesso em: 30 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUSA, Gabriela Cristina de; OLIVEIRA, Ana Raquel. **Pensamento Computacional na formação docente:** uma análise sobre desafios e estratégias. Revista Educação em Foco, v. 24, n. 2, p. 1–20, 2024. WING, Jeannette Marie. Computational Thinking. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006.

WING, Jeannette M. **Computational thinking**. Communications of the ACM, New York, v. 49, n. 3, p. 33–35, mar. 2006. DOI: 10.1145/1118178.1118215. Disponível em: https://dl.acm.org/doi/10.1145/1118178.1118215. Acesso em: 1 jul. 2025.

ENSINO DE GRAMÁTICA EM MATERIAIS DIGITAIS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Daiane Vanusa de Souza Padilha[1]

RESUMO

Sob uma ótica funcionalista de linguagem e ensino de língua, o presente trabalho de conclusão de curso propôs-se a investigar a abordagem de fenômenos em variação no português brasileiro (marcação de concordância verbal e uso de pronomes pessoais) em materiais digitais (*slides*) elaborados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR). Em conformidade com as proposições de Neves e Coneglian (2023), o ensino de gramática eficiente privilegia o estudo da língua em função do contexto de comunicação. Entretanto, conforme indicam Faraco e Vieira (2023), os manuais normativos tradicionais de gramática apresentam discrepâncias significativas na descrição das normas que regem o uso real da língua portuguesa falada atualmente no Brasil. Considerando a influência desses manuais na elaboração dos materiais didáticos que chegam às escolas públicas, buscou-se verificar em que medida as propostas de ensino disponibilizadas pela SEED/PR estão alinhadas com a realidade linguística dos falantes, com base em pesquisas sociolinguísticas realizadas por Vieira (2018), Lopes (2018) e Scherre (2005). Verificou-se que esses materiais tendem a priorizar exercícios de identificação de categorias gramaticais e reescrita de enunciados somente para apreensão e replicação da norma-padrão, em detrimento da proposição de atividades mais críticas e reflexivas, que permitam o (re)conhecimento da diversidade linguística brasileira, bem como o estudo das variedades não padrão.

Palavras-chave: materiais digitais; ensino de gramática; português brasileiro; sociolinguística; variedade não padrão.

1 INTRODUÇÃO

A tradição do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras dedica profunda atenção, há décadas, ao estudo e apreensão de regras e conceitos presentes nos manuais normativos de gramática. Embora distantes da realidade dos falantes, suas normas são apresentadas aos alunos como absolutas e resultam, muitas vezes, em aulas destinadas à repetição e memorização de regras descontextualizadas e fora de uso. Teóricos da sociolinguística têm demonstrado que os manuais de gramática tradicionais apresentam discrepâncias desmedidas em face da atual conjuntura do português brasileiro. O fato é que as normas que regem as diferentes variedades das comunidades de falantes possuem regularidades singulares e, em grande parte, diferentes daquelas previstas pelos manuais tradicionais. Essas peculiaridades não podem ser compreendidas como erros, mas

[1] Graduanda, Universidade Federal do Paraná — UFPR- daianevanusa.23@gmail.com.

sim como especificidades da língua portuguesa que se desenvolveu em solo brasileiro.

Nesse contexto se insere esta pesquisa, intitulada “Ensino de Gramática em Materiais Digitais da Rede Estadual do Paraná”. Propôs-se investigar em que medida fenômenos em variação no português brasileiro (PB) são reconhecidos pelos materiais previstos para a etapa da educação que compreende o ensino fundamental II, na rede pública do Paraná. Assim, buscou-se verificar o quanto essas propostas de ensino estão alinhadas com a realidade linguística dos falantes brasileiros, considerando pesquisas sociolinguísticas realizadas por Vieira (2018), Lopes (2018) e Scherre (2005), e de que maneira esses materiais contemplam os seguintes fenômenos em variação: concordância verbal e uso dos pronomes pessoais.

Irandé Antunes (2014) propõe que as variedades linguísticas devem ser contempladas não somente por contribuírem com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes, mas também para que estigmas sociais historicamente construídos não sejam reforçados através do ensino de língua. Além disso, essas diretrizes estão presentes em importantes documentos que normatizam o ensino de língua portuguesa na educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP,2021).

Para realização desta pesquisa, adotou-se a análise bibliográfica, partindo-se do exame de materiais digitais (*slides)* propostos para todos os níveis da etapa do ensino fundamental II (referentes aos três trimestres do ano letivo). Estes materiais são acessados através do Registro de Classe Online (RCO), plataforma por meio da qual os professores têm acesso ao registro de frequência e avaliação dos alunos, bem como ao conteúdo previsto no planejamento de ensino dos componentes curriculares. Foram selecionados aqueles que tratam especificamente dos conteúdos de concordância verbal e do uso dos pronomes pessoais. A análise investigou a elaboração das atividades, bem como as conceituações apresentadas. A partir dos resultados obtidos, foram elaboradas propostas de trabalho alternativas sobre os usos de fenômenos gramaticais em variação no PB, a fim de explorar e oportunizar caminhos para um ensino de língua mais crítico e reflexivo. Estas propostas, no entanto, não fazem parto do escopo desta versão da pesquisa.

1.1 Revisão de literatura

A corrente teórica linguística que embasa esta pesquisa focaliza a relação entre o linguístico e o uso, o social, por conceber a linguagem como instrumento de interação e comunicação. Ana Frazão Cunha (2017) explica que o funcionalismo é uma corrente teórica da linguística que tem como objeto de estudo a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Assim, a linguagem, para esta teoria, é concebida como um instrumento de interação social.Admitindo a relação intrínseca entre a língua e o comportamento social, o falante se adapta às diferentes situações de comunicação, logo, a sua linguagem e, consequentemente a língua, também é influenciada por essa adaptação: “a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si; as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.” (Cunha, 2017, p.158). Manuais denominados *gramáticas* objetivam descrever essa organização interna, bem como suas regularidades e normas.

Sírio Possenti (1996) compara três diferentes concepções de gramática e suas respectivas considerações sobre o que cada uma compreende como língua e sobre como entendem as regras e os erros gramaticais. De modo geral, a partir do que expõe Possenti, a gramática normativa é compreendida como um conjunto de regras que devem ser seguidas, excluindo-se todos os fatos que se afastam ou diferem desse padrão estabelecido, os quais são, portanto, considerados como erros e recebem uma carga socialmente negativa, a qual é transferida aos falantes que as utilizam. É válido salientar que as normas previstas por gramáticas normativas são distantes da língua em uso pelos falantes, inclusive os considerados como cultos. Elas preservam regras arcaicas e, muitas vezes, sem embasamento científico que as justifiquem; priorizam a identificação e repetição de classes e categorias da língua. Por isso, são consideradas por pesquisadores da sociolinguística como insuficientes para dar conta da complexidade dos usos reais da linguagem. Propostas de ensino que objetivam somente a apreensão e repetição de uma norma discrepante da realidade são consideradas “tradicionais”, já que esse era o objetivo do ensino no princípio dos estudos gramaticais.

As gramáticas descritivas, segundo Possenti (1996) são aquelas que compreendem as línguas como sendo formadas por diversas variedades. Isto implica admitir a norma-padrão como apenas um dos dialetos da língua e ressaltar que, pelo viés da linguística, não há implicação de valor sobre estes dialetos. O prestígio ou

estigma que se impõe sobre eles deve-se a questões culturais, políticas e sociais e nada tem a ver com a linguística propriamente. Assim, a gramática é aqui compreendida como um conjunto de regularidades verificáveis nas diferentes variedades da língua - e é da descrição dessas regularidades que a gramática descritiva se ocupa. Portanto, são considerados erros somente quando as formas ou estruturas realizadas não fazem parte de maneira sistemática das variantes de uma língua.

A terceira compreensão de gramática é apresentada por Possenti (1996) como gramática internalizada. Esta gramática pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos dominados pelo falante, internalizados ao longo do processo de aquisição desta língua, os quais o habilitam a produzir e compreender sequências de frases ou palavras como pertencentes a uma dada língua. Esses conhecimentos são acionados e combinados pelos falantes a depender das circunstâncias comunicativas. Assim, as propriedades sistemáticas incorporadas pelo conhecimento linguístico dos falantes compõem o conjunto que formam as regras desta gramática. Entretanto, o autor nos lembra que o falante é sempre ativo e responsivo, ou seja, a partir dos conhecimentos que tem, formula e aciona novas hipóteses sobre sua língua, o que pode, às vezes, resultar em equívocos, que divergem das expressões sistemáticas das variedades da língua, já que nem sempre o sistema de regras das línguas é intuitivo. Esses equívocos é que podem ser considerados como erro.

As discussões de Carlos Alberto Faraco (2008) contribuem para a ampliação dessa discussão. Em seu texto, o autor se detém avidamente a distinguir e definir o conceito de “norma” e suas implicações linguísticas. De modo geral, norma pode ser entendida como aquilo que é normal para os falantes de uma dada comunidade de fala, fatos de língua usuais, (Faraco, 2008, p.40). A partir disso, o autor distingue e contrapõe os conceitos de “norma curta”, “norma culta” e “norma padrão”. Ao primeiro conceito, o autor associa as práticas geralmente adotadas pela gramática normativa, com suas definições arcaizantes e pouco flexíveis, além de, na grande maioria dos casos, estar distante da realidade linguística dos falantes. Por sua vez, o conceito de norma culta está relacionado com estudos sociolinguísticos realizados a partir de dados da língua contidos no banco de dados do NURC (Norma Urbana Culta). Logo, a norma culta seria uma das variedades da língua, resultante do entrecruzamento de três *continuum: o continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da

monitoração estilística (teoria esta que Faraco recupera de Bortoni-Ricardo, 2005). Por fim, Faraco (2008) explica que a norma padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um construto sócio-histórico, é uma espécie de codificação abstrata, extraída do uso real de uma variedade de prestígio e colocada como referência para estimular um processo de uniformização linguística. Essa distinção apresentada por Faraco (2008) permite compreender a necessidade de uma proposta de ensino consciente dos propósitos e implicações de uso da norma culta e padrão.

Em bases funcionalistas, Maria Helena de Moura Neves (2023) apresenta uma proposta de trabalho com a gramática, a fim de chamar a atenção dos alunos para o caráter plural e variacionista das línguas, principalmente da língua que falam. Para isso, a autora defende que o ponto de partida do estudo da gramática deve ser direcionado do ponto de vista do funcionamento da linguagem, no uso da língua. Isso porque é o uso da linguagem, pelos falantes, o que significa e/ou ressignifica a língua, resultando na criação de seu regramento interno (o que, como explica a autora, forma a gramática da língua).

Na mesma direção de estudo, Antunes (2014) discorre sobre a concepção interacionista da linguagem, compreendendo-a como uma prática constante do fazer e refazer, o que significa admitir a linguagem como uma atividade social interativa, por meio da qual os sujeitos se empenham reciprocamente, a fim de cumprir um propósito comunicativo, em diferentes situações sociais. Isto significa que o trabalho com a linguagem não pode excluir o caráter compartilhado desta, a qual mantém relação com a história dos povos do passado, reflete os rumos do presente e do futuro. Sendo assim, de acordo com Antunes (2014), o trabalho pedagógico não deve focar apenas o trabalho de identificação e categorização de elementos linguísticos, mas contemplar a linguagem com toda sua complexidade.

Pesquisas sociolinguísticas são fontes adequadas para moldar práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno aferir sentido a sua aprendizagem. Em relação ao fenômeno em variação aqui estudado (marcação de concordância e pronomes pessoais), apoiamo-nos em três pesquisas bastante pertinentes sobre o assunto: Scherre (2005), Vieira (2018) – as quais discutem com grande propriedade fenômenos de variação de marcação verbal – e Lopes (2018) – que investiga o atual quadro de pronomes pessoais do português brasileiro.

De acordo com os manuais normativos de gramática, a estrutura nomeada como passiva sintética é uma alternativa correspondente à estrutura passiva analítica. Isto significa considerar uma oração do tipo (a) "vendem-se casas" (passiva sintética) como correspondente a (b)"casas são vendidas" (passiva analítica). Scherre (2005), entretanto, argumenta que abordar o assunto somente por este prisma é cometer um equívoco. Recuperando o produto de diferentes pesquisas sociolinguísticas, a autora explica a ocorrência de variação desse caso de concordância através do fato de o falante interpretar o sujeito passivo como objeto direto do verbo. Esta autora propõe que em (c) "vende-se casas" não há problemas de concordância verbal. Isso porque – de acordo com a lógica da autora – nesses casos o falante considera *casas* como objeto direto do verbo *vender.* Isso implica considerar *se* como partícula que determina a indefinição do sujeito, logo, indicando que *há alguém* que vende casas e não que *casas* são vendidas por *alguém*. Nesse caso, o verbo segue a norma de manter-se na 3ª pessoa do singular e o nome *flores* passa a ser considerado como objeto direto da oração. Sendo assim, o que de fato temos são duas interpretações distintas para as orações (a) e (c).

Por sua vez, Vieira (2018) destaca duas pesquisas de cunho variacionista como uma opção para conhecer os possíveis elementos que favorecem a realização ou não-realização da marcação de concordância verbal com sujeitos plurais. A autora admite a existência de fatores que presidem à escolha dos falantes pela realização ou não das regras normativas tradicionais. Vieira aponta que orações com sujeito posposto e em posição distante do verbo são os mais influentes para proporcionar contextos com baixa tendência de realização das regras de concordância.

Em relação à variação encontrada no quadro dos pronomes, assumiremos as proposições do texto de Lopes (2018). De modo muito consistente, a autora indica que não há coerência entre os manuais de gramática normativos quanto ao tratamento dos pronomes:

> [...] o quadro de pronomes pessoais, que ainda vigora nas gramáticas, estruturado a partir de três pessoas do discurso (eu/tu/ele), com variação de número (nós/vós/eles), está longe de ter uma coerência interna e de dar conta da realidade concreta do português do Brasil. (LOPES, 2018, p.106).

Além disso, demonstra em seu texto que o tradicional quadro de pronomes apresentados por esses manuais gramaticais já não corresponde à realidade linguística do Brasil. Isso porque houve uma mudança muito significativa na fala

brasileira que impactou o rearranjo de nossos pronomes, com a inserção das formas *você* (o qual está em relação de competição com o pronome de 2ª pessoa do singular – tu –, a depender da região brasileira; e suplantou o uso de "vós", com a forma "vocês") e *a gente* (tendo seu uso intercambiado com o pronome "nós", a depender do contexto). Essas alterações refletiram numa mudança nas combinações morfossintáticas da língua: a autora destaca a introdução de novas formas pronominais – você, a gente – ao quadro dos pronomes pessoais do português brasileiro e ressalta que essa inserção implicou numa reorganização dos pronomes em relação à combinação com a subclasse dos oblíquos e possessivos. Assim, a inserção de 'você' permite uma nova possibilidade de combinações pronominais, sistematizadas com o uso pelos falantes, fato que impossibilita a existência de uma "falta de uniformidade no tratamento" (LOPES, 2018, p.110). A partir do exposto, pode-se, portanto, inferir que um ensino satisfatório sobre o estudo dos pronomes do português brasileiro deve contemplar um equilíbrio entre o sincrônico e o diacrônico, numa tentativa de não se priorizar um em detrimento do outro. Isso permite ao aluno desenvolver suas habilidades de adequação linguística e realizar escolhas cada vez mais conscientes, em seus usos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Análise e resultados

Os materiais analisados foram elaborados para o ano letivo de 2024. Verificou-se o total de 82 aulas para o 6° ano, das quais apenas 1 tratou de usos dos pronomes pessoais e 2 trataram dos usos de concordância verbal. Para o 7° e 8° anos verificou-se 81 e 82 aulas, respectivamente, mas nenhuma tratou dos usos de pronomes e marcação de concordância. O 9° ano apresentou 82 aulas previstas e apenas 2 trataram de usos dos pronomes. Não foram localizadas aulas que tratassem de concordância verbal para essa etapa de ensino.

Após a análise detalhada das sequências didáticas, é possível considerar que a noção de língua e de linguagem que embasam as propostas de ensino dos materiais compreendem a língua como um conjunto de regras a serem apreendidas e replicadas. O material desconsidera os usos reais de comunicação dos falantes, silenciando os fenômenos em variação investigados nessa pesquisa. Além disso, replica regras descontextualizadas e distantes da realidade dos estudantes.

Observou-se que o erro é entendido como um desvio da norma trazida pelo material e deve ser evitado para a felicidade da produção linguística do aluno. Ademais, o estudo sobre a linguagem escrita é privilegiado em relação aos usos da linguagem oral. Essa postura reforça equívocos disseminados pelo senso comum de que a língua falada não possui regras ou que suas regras são *erradas*.

Foi possível, ainda, localizar três tipos principais de exercícios que se apresentam com insistência no material: exercícios de identificação de categorias e/ou classes gramaticais, exercícios de reescrita de enunciados e exercícios de reflexão sobre a norma. Em relação aos exercícios de identificação, pontua-se que parecem refletir uma prática mais tradicional de ensino, dispondo uma atenção especial às rotulações gramaticais, ainda que vários estudiosos da linguística, como por exemplo Neves e Coneglian (2023) e Antunes (2018), defendam ser muito mais produtivo para os alunos, em termos pedagógicos, que o professor os auxilie a despertar sua atenção para os fenômenos da língua em uso, nas mais diversas práticas de linguagem, levando-os a se relacionar de forma reflexiva com as diferentes funções que as peças linguísticas desempenham nas diversas situações comunicativas. Nas palavras de Neves e Coneglian (2023, p.28), “obviamente não é desprezada a chegada às entidades categoriais – as classes – que são abstrações, mas isso só se processa em um grau elevado de um conhecimento que se construa passo a passo e sobre base reflexiva.” Isso significa que exercitar a identificação de “categorias avulsas”, de forma mecânica e descontextualizada, não contribui para que os alunos sejam capazes de compreender a funcionalidade das classes gramaticais. Portanto, nosso principal ponto de crítica aponta para o fato de o exercício não avançar em direção à construção de um raciocínio sobre o sistema linguístico e sobre a percepção da sistematicidade dos usos sociais da língua.

Em relação aos exercícios de reescrita, é possível notar que, após ser solicitada a reescrita de uma oração, os materiais solicitam do aluno uma explicação sobre as mudanças ocorridas nos outros elementos da oração, em decorrência da alteração no sintagma nominal. As atividades de concordância verbal e uso de pronomes pessoais solicitam mudar os sintagmas que estão no singular por sintagmas no plural e vice e versa, deslocando-se os enunciados de seus contextos originais de produção. Analisando a resposta esperada pelos materiais, percebe-se que os exercícios chamam a atenção do aluno para a adequação, a fim de que se compreenda as

relações morfossintáticas que os constituintes dos enunciados estabelecem entre si para criar sentidos. Para tanto, espera-se que o aluno mobilize, em suas explicações, as regras alinhadas à gramática normativa, desconsiderando-se as normas variáveis.

Isso posto em evidência, se faz necessário destacar que esse tipo de exercício entra em conflito com a concepção apresentada por Neves (2023),

> Não existe "substituição" em linguagem. O grave na questão é que, com essa concepção errônea, fica borrada a própria concepção do que seja a linguagem, sugerindo que ela seja algo que nasce de um simples joguinho de movimentação de peças. Fica esquecido que, quando se diz algo, o arranjo das peças da linguagem já sai motivado pelos propósitos de quem o expressa: a pessoa quis dizer algo, ela também pode querer trocar algo dito, mas essa mudança é um acréscimo, o que fica evidente na língua falada. (NEVES e CONEGLIAN, 2023, p.26)

Assim, a autora reitera a noção de que, em toda situação comunicativa, há propósitos que levam às escolhas feitas pelos falantes ao enunciar algo. Logo, uma prática de ensino que desconsidera isso distancia-se de concepções funcionais e interativas de língua e linguagem, limitando-a a uma concepção de língua enquanto um código cabível de substituições, as quais não interferem nos seus sentidos. Com essa prática, os enunciados perdem a referência original da situação comunicativa em que estavam. Além disso, uma vez que retornem ao texto de origem, este estaria com seu significado comprometido, já que um referente é trocado por outro.

Além dos dois tipos de exercícios comentados, localizou-se a presença daqueles que propõe a reflexão dos alunos sobre as alterações ou adequações solicitadas. A partir da análise realizada, é possível inferir que o material espera que os alunos mobilizem as regras apresentadas sobre concordância verbal e sobre os usos dos pronomes pessoais para, com isso, articular adequadamente o conceito dessas regras e justificar as relações existentes entre os constituintes das orações. O incentivo a reflexão limita-se, contudo, aos contornos da norma padrão, pois não é apresentado exemplos das normas variáveis. Cumpre destacar ainda que as atividades solicitadas se concentram apenas no nível sintático de análise e não permitem ao aluno acessar uma análise em nível discursivo ou do texto como um todo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, pode-se depreender da análise supracitada que a concepção de língua presente na elaboração dos materiais parece dissociada de uma proposta de ensino que privilegia a linguagem enquanto fruto de interações e negociações

comunicativas. Não há espaço para os fatos que se afastam ou diferem do padrão. Se a gramática é concebida como um conjunto de normas que devem ser repetidas, não estaria, por extensão, a língua também sendo tratada como um conjunto de normas que devem ser seguidas para a felicidade da comunicação? Tendo isso em perspectiva, cabe questionar se estes materiais estão reforçando estereótipos sobre o aprendizado de língua portuguesa ou contribuindo com um ensino que busca a superação de estigmas sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.* 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

CUNHA, Ana Frazão. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Maria Eugênia (Org.). *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2017.

CUNHA, Maria Aparecida F.; TAVARES, Maria Auxiliadora. Linguística funcional e ensino de gramática. In: CUNHA, Maria Aparecida F.; TAVARES, Maria Auxiliadora (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática.* 1. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós.* São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. *Gramática do português brasileiro escrito*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2023.

LOPES, Cláudia Regina Salles. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, Suely F.; VIEIRA, Simone R. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007. v. 1.

NEVES, Maria Helena de Moura; CONEGLIAN, Andréa Viana Lopes. *Laboratório de ensino de gramática.* São Paulo: Contexto, 2023.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

VIEIRA, Simone R. Concordância verbal. In: BRANDÃO, Suely F.; VIEIRA, Simone R. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso.* 2. ed., 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

PLANOS ANATÔMICOS IMPRESSOS EM 3D: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ANATOMIA DOS ANIMAIS DOMÉSTICOS, UM ESTUDO PILOTO

Fernanda Terumi Nishina Casoni [1]

Saulo Henrique Weber [2]

Amilton da Rocha Leal Junior [3]

Janete Dubiaski da Silva [4]

Maria Fernanda Pioli Torres [5]

RESUMO

O ensino de Anatomia dos Animais Domésticos, essencial na formação em Ciências Agrárias, ainda enfrenta desafios quanto à compreensão tridimensional das estruturas anatômicas, especialmente no que se refere aos Planos Anatômicos. Tradicionalmente, esse conteúdo é apresentado por meio de imagens bidimensionais, o que exige dos estudantes a capacidade de abstrair e interpretar a tridimensionalidade apenas com base em representações gráficas. Com o avanço das tecnologias de impressão 3D e a consequente redução de custos, modelos anatômicos tridimensionais vêm sendo cada vez mais incorporados como recurso didático no ensino superior. Este estudo piloto teve como objetivo avaliar a percepção de estudantes de Agronomia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre a utilização desses modelos como ferramenta de apoio à aprendizagem dos planos anatômicos. Para isso, foram utilizados arquivos gratuitos de cão e gato, posteriormente editados no software *Blender* para inserção dos planos anatômicos. As peças foram impressas em ácido poliláctico (PLA) por tecnologia de deposição e fusão de filamento. Os modelos foram aplicados em aulas práticas e, após consentimento, 71 estudantes responderam a um questionário com escala Likert e uma pergunta aberta. A análise demonstrou, além de um grande potencial como coadjuvante no processo de aprendizagem de planos anatômicos e termos de direção e posição para estudantes de anatomia, uma ampla aceitação, destacando-se benefícios na compreensão espacial, fixação de conteúdo e recomendação para outras disciplinas.

Palavras-chave: Ensino. Animais Domésticos. Impressão 3D. Modelo Didático. Planos Anatômicos. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Agronomia da UFPR segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da Resolução CNE/CES nº 1/2006, que organizam os conteúdos em três núcleos: básico,

[1] Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas, Graduanda em Medicina Veterinária, Universidade Federal do Paraná (UFPR). fernanda.terumi@ufpr.br
[2] Doutorado em Engenharia Florestal, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. saulo.weber@pucpr.br
[3] Mestre em Ciências Veterinárias, Universidade Federal do Paraná. amilton@ufpr.br
[4] Doutora em Ciências Biológicas - Zoologia, Universidade Federal do Paraná (UFPR). janete.dubiaski@ufpr.br
[5] Doutora em Clínica Cirúrgica, Universidade Federal do Paraná. mariafernanda@ufpr.br

profissional e específico (BRASIL, 2006). A disciplina de Anatomia dos Animais Domésticos, integrante do núcleo profissional, também é ofertada em Medicina Veterinária e Zootecnia. Nela, os estudantes aprendem Anatomia Animal comparada e termos de direção e posição anatômica, conteúdos potencialmente complexos por envolverem estruturas tridimensionais. O estudo dos Planos Anatômicos, consolidado e difundido por Henle (1855), é fundamental, pois oferece referência clara e padronizada para descrever espacialmente as estruturas corporais, facilitando a comunicação profissional e a interpretação de imagens médicas.

Na literatura, os planos anatômicos são apresentados por meio de imagens bidimensionais (2D), que tentam reproduzir a tridimensionalidade do animal em posição quadrupedal. Mesmo compreendendo as ilustrações, os estudantes precisam recorrer à abstração para entender a tridimensionalidade (MARKS, 2000). Assim, o ensino de Anatomia exige ferramentas que vão além das imagens 2D, requerendo a manipulação de peças anatômicas e o desenvolvimento da percepção 3D pelos estudantes (DA SILVEIRA *et al*., 2021). Nesse sentido, a produção de modelos 3D por manufatura aditiva favorece a compreensão e a retenção por meio da visualização espacial (KLEMENT & BÁRTEK, 2023).

A manufatura aditiva, ou impressão 3D, consiste na deposição gradual de material sobre uma superfície (VOLPATO, 2017). É mais econômica que a manufatura subtrativa, que remove partes do material para obter a estrutura desejada (SAVINI & SAVINI, 2015). Modelos didáticos impressos em 3D têm ganhado espaço nas universidades, impactando positivamente o aprendizado (BERTTI *et al*., 2020). Especificamente, modelos anatômicos impressos atendem às necessidades dos laboratórios por sua facilidade de aquisição, durabilidade, manuseio simples (SCHOENFELD-TACHER *et al*., 2017) e capacidade de enriquecer os acervos didáticos disponíveis (MASSARI *et al*., 2019).

A utilização de peças anatômicas 3D por estudantes de Agronomia e sua percepção sobre esses modelos ainda é pouco estudada. Partindo da hipótese de que a impressão 3D pode aprimorar a compreensão dos Planos Anatômicos nas etapas iniciais da disciplina, este estudo buscou avaliar a percepção dos estudantes quanto ao uso desses modelos em aulas práticas de anatomia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 PRODUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO TRIDIMENSIONAL

A produção dos modelos didáticos baseou-se na figura clássica dos atlas de Anatomia Animal, com o animal em posição quadrupedal (Figura 1). A partir dessa imagem, buscaram-se arquivos 3D de modelos de cão (GOOD54, 2015) e gato (YAHOOJAPAN, 2013), na mesma posição, obtidos gratuitamente no repositório *Thingiverse* (www.thingiverse.com) e licenciados sob *Attribution-ShareAlike* (CC BY-SA) e *Creative Commons Attribution* (CC BY).

Figura 1 – Ilustração dos Planos Anatômicos

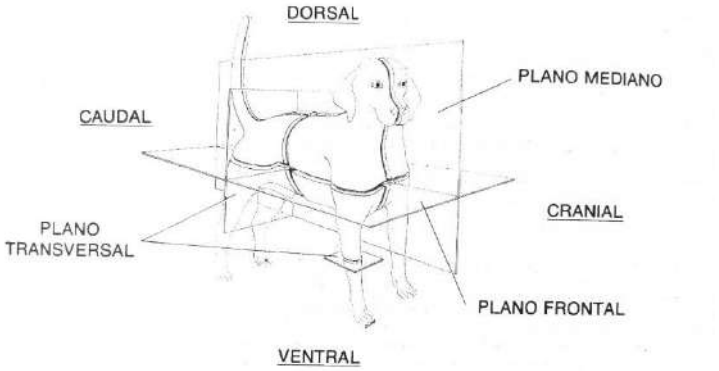

Fonte: Anatomia dos Animais Domésticos de Sisson & Grossman (GETTY, 1981, p.4)

A partir da aquisição, os arquivos STL (*STereoLithography*) foram exportados para o software gratuito Blender versão 4.4.3, onde foram acrescentados quatro planos (Horizontal, Transversal, Mediano e Sagital), com espessura de 0,8 mm, posicionados em suas respectivas localizações anatômicas (Figura 2).

Figura 2 – Interface do software Blender demonstrando a adição de planos anatômicos nos modelos 3D de cão e gato.

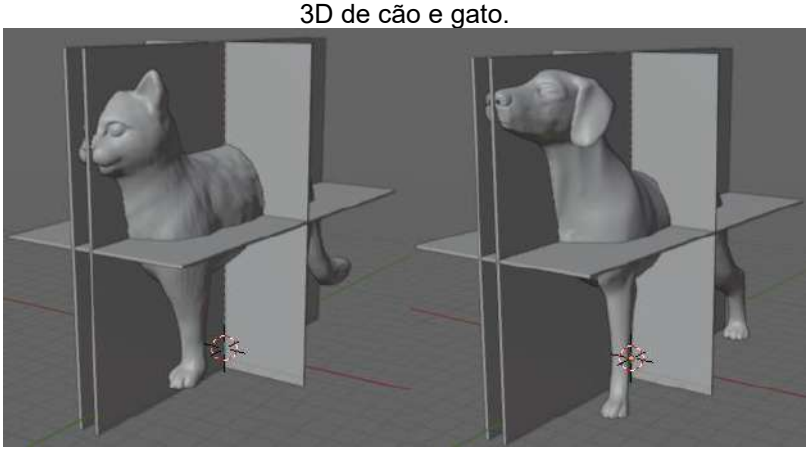

Fonte: Autores (2025).

Após o posicionamento dos planos, realizou-se a subtração booleana para

dividir o corpo dos animais. Em seguida, os segmentos corporais e os planos foram exportados em formato STL para o software de impressão *Prusa Slicer* versão 2.7.4.

Neste software, também gratuito, os modelos foram posicionados e impressos em filamento de ácido poliláctico (PLA) branco. Em seguida, foram impressos os planos anatômicos, nomeados em alto-relevo com cores diferentes para facilitar a visualização espacial (Figura 3).

Figura 3 - Modelos didáticos impressos de cão e gato.

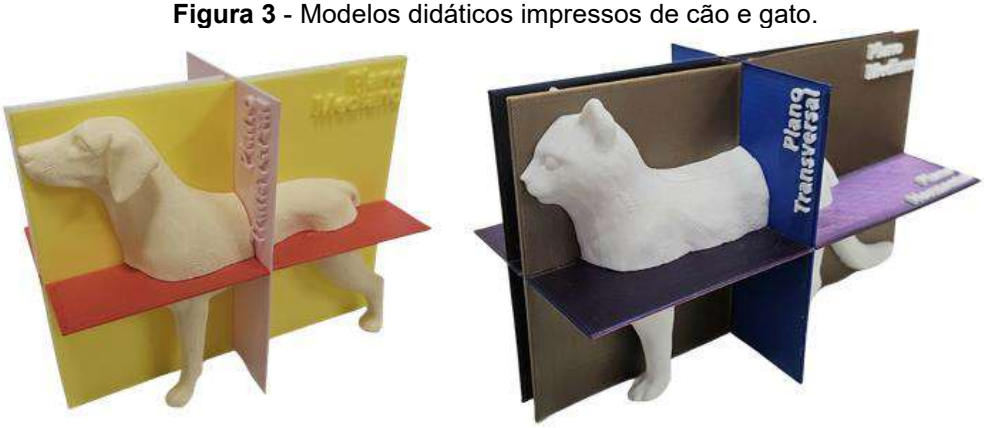

Fonte: Autores (2025).

2.2. ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

A sequência didática consistiu em uma aula teórica de cerca de duas horas para todos os estudantes simultaneamente, seguida de duas aulas práticas ao longo da semana, divididas em quatro turmas. Nessas práticas, grupos de seis estudantes receberam dois modelos — um de cão e outro de gato — para manusear e discutir livremente, durante aproximadamente uma hora. Ao final, responderam a um questionário para avaliar os modelos.

Para analisar a percepção sobre os planos anatômicos, foram formuladas 16 afirmações com caráter estimativo, baseadas no conceito de Lakatos e Marconi (2003, p. 206), que definem essa escala como um instrumento para emitir julgamentos com diferentes graus de intensidade, cujas respostas são quantitativas e indicam variações crescentes ou decrescentes.

As respostas variavam de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), com as afirmações 7 e 16 como verificadoras (JOSHI *et al*., 2015). Por se tratar de um estudo piloto, adotou-se uma abordagem exploratória para a coleta dos dados. O Quadro 1 apresenta as 16 afirmações usadas na avaliação.

Quadro 1 - Afirmações a respeito da utilidade dos modelos

1	Melhorou o entendimento dos planos anatômicos.	**9**	Facilitou o entendimento das relações anatômicas entre órgãos.
2	Melhorou o entendimento do posicionamento dos planos.	**10**	Preferível ao uso exclusivo de imagens 2D.
3	Ajudou a compreender a relação espacial entre órgãos e planos.	**11**	Eu usaria o modelo novamente em futuras disciplinas.
4	Proporcionou compreensão mais aprofundada que ilustrações de livros.	**12**	Ajudou a criar visão tridimensional do corpo animal.
5	Foi útil para entender a divisão e organização das estruturas.	**13**	Recomendo o uso para outros estudantes.
6	Ajudou a fixar o conhecimento sobre os cortes anatômicos	**14**	Facilitou o entendimento dos termos de direção e posição.
7	O modelo foi dispensável.	**15**	Preferível durante a aula prática de planos anatômicos.
8	Complementou o aprendizado das ilustrações da aula teórica.	**16**	Prefiro ilustrações a modelos 3D.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A sequência didática seguiu as diretrizes éticas para pesquisa com humanos, e todos os participantes que concordaram voluntariamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética da UFPR (Protocolo 69288423.7.0000.0102, 24/07/2023).

2.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Foi realizada análise de cluster para identificar padrões de semelhança entre indivíduos e variáveis, usando distância euclidiana quadrática sem padronização. A classificação resultou em três clusters distintos, agrupando indivíduos com características semelhantes. Inicialmente, cada observação era um grupo isolado; o algoritmo uniu iterativamente as duas mais próximas, recalculando distâncias até formar os três clusters finais.

Média e desvio padrão foram usados para avaliar a homogeneidade das respostas. A análise estatística foi realizada pelo software *IBM 2017, SPSS Statistics for Windows*, Versão 25.0.

3 RESULTADOS

Participaram da pesquisa 71 estudantes, dos quais três foram desconsiderados por rasuras e dificuldade de identificação, totalizando 68 questionários avaliados. A Tabela 1 apresenta o padrão de respostas para cada afirmação.

Tabela 1 - Resumo das afirmações presentes no questionário com suas respectivas respostas e centróides de cada pergunta.

Afirmação	MP	DP	Tendência	C1	C2	C3
1	4,66	0,87	Forte Concordância	1,07	2,33	1,00
2	4,63	0,84	Forte Concordância	1,09	2,33	1,00
3	3,97	1,15	Concordância Alta/Moderada	1,89	2,33	1,00
4	4,41	0,94	Concordância Alta/Moderada	1,37	2,44	1,00
5	4,47	0,96	Concordância Alta/Moderada	1,25	2,67	1,00
6	4,55	0,89	Forte Concordância	1,19	2,67	1,00
7	2,37	1,1	Discordância (verificadoras)	3,86	2,44	3,00
8	4,44	0,93	Concordância Alta/Moderada	1,28	2,78	1,00
9	3,53	1,14	Concordância Alta/Moderada	2,46	2,89	3,00
10	3,97	1,06	Concordância Alta/Moderada	1,82	2,89	2,00
11	4,69	0,81	Forte Concordância	1,04	2,44	1,00
12	4,41	1,02	Concordância Alta/Moderada	1,35	2,67	1,00
13	4,79	0,64	Forte Concordância	1,05	2,11	1,00
14	4,65	0,75	Forte Concordância	1,11	2,67	1,00
15	4,42	0,89	Concordância Alta/Moderada	1,33	2,89	1,00
16	2,52	1,31	Neutro (verificadoras)	3,60	2,78	4,00

Legenda: **MP** - Média Ponderada; **DP** - Desvio Padrão; **C1 –** Cluster 1; **C2** – Cluster 2; **C3** – Cluster 3.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Observou-se alta uniformidade nas respostas, com forte concordância sobre a utilidade dos modelos para a compreensão dos planos anatômicos. Os estudantes indicaram que os modelos auxiliaram na fixação dos cortes anatômicos (A4), seriam utilizados em futuras disciplinas (A11) e recomendados a outros alunos (A14). Na A9, 24% dos discentes marcaram “indiferente” ou “concordo”, sugerindo menor eficácia do modelo para entender as relações anatômicas entre órgãos. A validade das respostas foi confirmada pelas afirmações verificadoras 7 e 16.

A análise por clusters agrupou as 67 observações em três grupos. Os

centróides, que representam a média das respostas por afirmação, estão na Tabela 1. Apenas um indivíduo compôs o cluster 3, tendo respondido 1 (discordo totalmente) em todas as questões, exceto nas 7, 9 e 10, com escores 3, 3 e 2. No cluster 2, foram alocados nove indivíduos que demonstraram discordância ou indiferença quanto ao uso do modelo (centróide entre 2,11 e 2,89). O cluster 1 apresentou maior variabilidade, com centróides entre 1,04 e 3,86, e avaliou positivamente 13 das 16 questões.

4 DISCUSSÃO

A análise de agrupamento por clusters evidenciou três perfis distintos. No cluster 1, formado por 58 estudantes, a maioria emitiu respostas predominantemente positivas, validando a aplicabilidade do modelo. Já no cluster 2, a percepção dos estudantes revela posicionamentos intermediários quanto ao uso dos modelos, possivelmente refletindo menor engajamento, estilos de aprendizagem distintos ou limitações no manuseio do recurso. O cluster 3, formado por apenas um estudante, evidenciou desacordo quase total no que diz respeito ao uso do modelo nas aulas práticas, evidenciando um posicionamento contrário ao uso dos modelos no processo de aprendizado.

A análise quantitativa das respostas do formulário evidenciou aceitação majoritariamente positiva dos modelos 3D nas atividades pedagógicas. As médias ponderadas indicaram forte concordância nas afirmações sobre entendimento dos planos anatômicos (A1), fixação do conteúdo sobre cortes (A6), criação de visão tridimensional do corpo animal (A12) e intenção de uso futuro do modelo (A11). Os dados apontam que os modelos 3D favoreceram a assimilação dos conceitos espaciais, corroborando estudos anteriores sobre os benefícios da impressão tridimensional no ensino da anatomia (BERTTI et al., 2020; SCHOENFELD-TACHER et al., 2017).

Entre as afirmações que apresentaram maior dispersão nas respostas, a afirmação 9 (facilitou o entendimento das relações anatômicas entre órgãos), excetuando-se as questões verificadoras que tinham como objetivo avaliar a atenção dos respondentes, foi a afirmação que obteve a menor média, 3,53. Ainda assim revelou concordância moderada a alta, sugerindo que a visualização dos planos,

embora eficaz para compreensão de planos e direções, não contemplou plenamente a relação espacial entre estruturas internas, possivelmente por se tratarem de estudantes no início do curso e da disciplina, dificultando correlações com conteúdos futuros.

As afirmações verificadoras (A7 e A16) apresentaram médias de 2,37 e 2,52, respectivamente, confirmando a hipótese inicial: os estudantes discordaram que o modelo foi dispensável e não preferiram ilustrações em 2D, reforçando o valor da tridimensionalidade no ensino anatômico. Essas duas afirmações tinham o objetivo de verificar a atenção dos estudantes, e as médias baixas obtidas indicam que as respostas não foram marcadas de forma aleatória.

Em especial a afirmação 13, sobre disposição em recomendar o modelo a outros estudantes, e que apresentou a maior média, reforçando a boa percepção geral de efetividade do recurso didático, alinhando-se ao objetivo secudário do nosso grupo de pesquisa: oferecer modelos didáticos alternativos que complementem o aprendizado com peças anatômicas naturais. A produção destes modelos didáticos, assim como a produção de outros modelos realizados em nosso laboratório, são uma alternativa eficiente e versátil ao uso de cadáveres, especialmente em cenários onde há uma disponibilidade limitada dos mesmos (SANTOS et. al, 2025). O manuseio de peças anatômicas impressas em 3D proporciona aprendizado sinestésico e maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, superando metodologias puramente expositivas (HESPEL et al., 2014). Em se tratando de Anatomia Animal, a compreensão espacial dos planos anatômicos em animais quadrúpedes é um desafio recorrente no ensino tradicional, sobretudo quando o conteúdo é apresentado apenas por imagens bidimensionais (MARKS, 2000; DA SILVEIRA et al., 2021).

Atualmente, a acessibilidade, o baixo custo e a versatilidade da impressão 3D impulsionam seu uso em moda, ciência, educação, agricultura e como ferramenta de apoio ao ensino em escolas e universidades (ISHENGOMA & MTAHO, 2014; FORD & MINSHALL, 2016). Diante disso, observa-se que o uso de modelos tridimensionais, especialmente em disciplinas que demandam percepção espacial, como Anatomia, não deve substituir outras abordagens, mas atuar como complemento às práticas expositivas e ilustrativas. A diversificação de estratégias pedagógicas contribui para engajar diferentes perfis de estudantes e potencializar o ensino-aprendizagem

(HESPEL et al., 2014). Assim, os dados deste estudo piloto reforçam a viabilidade e eficácia do uso de modelos impressos em 3D como ferramenta didática, especialmente no ensino introdutório dos Planos Anatômicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de estudo inicial, há oportunidades de aprimorar o design dos modelos e a metodologia. Propõe-se dar continuidade à pesquisa, usando os dados desta fase piloto para desenvolver proposta mais estruturada, com maior número de participantes, instrumentos avaliativos robustos e integração com outras estratégias didáticas. Espera-se, com este trabalho, contribuir para a inovação pedagógica no ensino de Anatomia, valorizando práticas interativas, acessíveis e alinhadas às demandas atuais da educação.

REFERÊNCIAS

BERTTI, J. V. P.; SILVEIRA, E. E.; ASSIS NETO, A. C. **Reconstrução e impressão 3D do neurocrânio de cão com o uso de tomografia computadorizada como ferramenta para auxiliar no ensino da anatomia veterinária.** *Arquivos Brasileiros de Medicina Veterinária e Zootecnia*, Belo Horizonte, v. 72, n. 5, p. 1653–1658, set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Agronomia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 fev. 2006.

DA SILVEIRA, E. E. *et al*. **Digitalização e Impressão Tridimensional de Crânio Canino como Ferramenta Educacional para Estudo Anatômico.** *Journal of Veterinary Medical Education*, Washington, DC, v. 48, n. 6, p. 774–780, dez. 2021.

FORD, S.; MINSHALL, T. **3D printing in education: a literature review**. Cambridge: University of Cambridge Institute for Manufacturing, 2016.

GETTY, R. **Anatomia dos animais domésticos de Sisson & Grossman.** 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

GOOD54. Dog. **Thingiverse**, 22 ago. 2015. Disponível em: https://www.thingiverse.com/thing:182091. Acesso em: 22 jun. 2025.

HENLE, J. **Handbuch der systematischen Anatomie des Menschen.** 1. ed. Leipzig: Verlag von Veit & Comp., 1855.

HESPEL, A. M.; WILHITE, R.; HUDSON, J. **Applications for 3D printers in veterinary medicine: 3D printing in veterinary medicine.** *Veterinary Radiology & Ultrasound*, Malden, MA, v. 55, n. 4, p. 347–358, jul. 2014.

ISHENGOMA, F. R.; MTAHO, A. B. **3D printing: Developing countries perspectives.** *International Journal of Computer Applications*, New York, v. 104, n. 11, p. 30–34, out. 2014.

JOSHI, A. *et al*. **Likert scale: Explored and explained.** *British Journal of Applied Science & Technology*, London, v. 7, n. 4, p. 396–403, jan. 2015.

KLEMENT, M.; BÁRTEK, K. **3D modelling and its use in education.** *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, v. 13, n. 1, p. 44–47, 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKS JR., S. C. **The role of three-dimensional information in health care and medical education: the implications for anatomy and dissection.** *Clinical Anatomy*, Hoboken, NJ, v. 13, n. 6, p. 448–452, 2000.

MASSARI, C. H. A. L. *et al*. **Reconstrucción Volumétrica por Tomografia Computarizada, Prototipado Rápido e Impresión 3D de Cabeza de Zarigüeya (Didelphis albiventris).** *International Journal of Morphology*, Temuco, v. 37, n. 3, p. 838–844, set. 2019.

SANTOS, Bárbara Beatriz Garcia; CASONI, Fernanda Terumi Nishina; WEBER, Saulo Henrique; BRANCHER, João Armando; TORRES, Maria Fernanda; FARIAS, Edison Luiz Prisco. **Avaliação da percepção de estudantes de Medicina Veterinária sobre o uso de modelos 3D de encéfalo canino no aprendizado de neuroanatomia - Um estudo piloto.** Archives of Veterinary Science, *[S. l.]*, v. 30, n. 2, 2025. DOI: 10.5380/avs.v30i2.98315.

SAVINI, A.; SAVINI, G. G. **A short history of 3D printing, a technological revolution just started.** In: HISTELCON 2015 - ICOHTEC/IEEE International History of High-Technologies and their Socio-Cultural Contexts Conference. Tel Aviv, Israel: IEEE, 2015. p. 1–8.

SCHOENFELD-TACHER, R. M. *et al*. **Evaluation of 3D additively manufactured canine brain models for teaching veterinary neuroanatomy.** *Journal of Veterinary Medical Education*, Washington, DC, v. 44, n. 4, p. 612–619, maio 2017.

VOLPATO, J. Introdução à manufatura aditiva ou impressão 3D. **Manufatura aditiva: tecnologias e aplicações da impressão**. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2017. p. 15–30.

YAHOOJAPAN. 猫（Cat）3Dデータ. **Thingiverse**, 12 nov. 2013. Disponível em: https://www.thingiverse.com/thing:182091. Acesso em: 22 jun. 2025.

FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA RESPONSÁVEL EM CONTEXTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Victor Otávio Lopes Insfran[1]
Mikael Frank Rezende Junior[2]

RESUMO

Este artigo analisa de que modo a abordagem da Pesquisa e Inovação Responsável (RRI) pode contribuir para a formação docente e para uma melhor compreensão das relações entre universidade e escola. A problemática investigada diz respeito à concepção de inovação educativa, muitas vezes limitada ao uso de tecnologias digitais e à centralidade da universidade como produtora de conhecimento. O estudo insere-se no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, e vinculado a uma universidade federal de Minas Gerais, cuja proposta consistiu na realização de oficinas formativas com professores da educação básica fundamentadas nos pilares da RRI: participação cidadã, ciência aberta, ética, igualdade de gênero, educação científica e governança. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, a partir da aplicação de formulários avaliativos (iniciais e finais), cadernos de campo e registros de oficinas presenciais. Participaram de uma formação 46 professores, sendo 33 responderam ao formulário de abertura e 19 ao de encerramento. As análises evidenciam que, inicialmente, as concepções docentes sobre inovação estavam centradas em aspectos técnico-instrumentais, com a universidade sendo vista como *lócus* privilegiado da produção de saberes. No decorrer das oficinas, observou-se um deslocamento nas percepções dos professores, que passaram a compreender a inovação como processo ético, colaborativo e situado. As dinâmicas propostas, como o role play e a identificação de problemas locais, estimularam reflexões críticas e ações pedagógicas contextualizadas. Os dados indicaram que a inserção da RRI no contexto formativo docente favorece a ressignificação do papel dos professores, ao promover o protagonismo, a escuta e a construção coletiva de soluções educacionais. Conclui-se que a abordagem da RRI pode constituir uma interessante via para a aproximação entre universidade e escola, ao integrar ciência, ética e responsabilidade social na formação docente.

Palavras-chave: Pesquisa e Inovação Responsável. Formação docente. Relação Universidade-escola. Inovação educativa.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre universidade e escola pública tem se consolidado como um importante eixo nos debates contemporâneos sobre formação docente, tanto no Brasil quanto em contextos internacionais. Esse debate ganha força diante dos desafios impostos à educação pela crescente complexidade social e pelas exigências de práticas pedagógicas mais críticas, éticas e comprometidas com

[1] Aluno de graduação em engenharia de produção, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), e-mail: otaviovictor96@gmail.com
[2] Professor Titular, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), e-mail: mikael@unifei.edu.br

a transformação social. Nesse cenário, ganham destaque abordagens formativas que buscam articular ciência, tecnologia e valores sociais, abrindo espaço para a emergência de novas racionalidades pedagógicas. Dentre essas abordagens, destacamos a Pesquisa e Inovação Responsável (RRI – Responsible Research and Innovation), mencionada inicialmente pela Comissão Europeia em 2011.

A RRI propõe uma prática científica colaborativa, ética e socialmente orientada, estruturada em seis pilares interdependentes: participação cidadã, ciência aberta, igualdade de gênero, ética, educação científica e governança. No campo educacional, essa abordagem se apresenta como uma alternativa promissora para a ressignificação da formação docente, ao promover espaços de diálogo entre saberes acadêmicos e escolares e ao incentivar o protagonismo dos professores na identificação e enfrentamento de problemas reais, vivenciados em seus contextos locais.

Estudos recentes têm demonstrado que experiências formativas fundamentadas nos princípios da RRI contribuem para o fortalecimento da cidadania, da justiça social e da sustentabilidade, além de ampliarem o engajamento docente com práticas investigativas e socialmente situadas. Com base nessas premissas, o presente estudo busca analisar de que modo atividades formativas baseadas na abordagem da RRI, desenvolvidas em parceria entre uma universidade federal e uma escola pública do estado de Minas Gerais, podem contribuir para a ressignificação do papel docente e para a aproximação entre os espaços acadêmico e escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, fundamentado na realização de oficinas pedagógicas, na análise de cadernos de campo e de formulários avaliativos de abertura e encerramento, com vistas a compreender as percepções, deslocamentos e impactos da experiência formativa vivenciada por docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Pesquisa e Inovação Responsável (RRI, do inglês Responsible Research and Innovation) constitui uma abordagem contemporânea que busca alinhar os processos de produção científica e tecnológica aos valores, às

necessidades e às expectativas da sociedade. Oficializada pela Comissão Europeia em 2011, a RRI fundamenta-se em uma lógica participativa e inclusiva, voltada à integração de diferentes atores sociais, como pesquisadores, educadores, estudantes, cidadãos, gestores públicos e representantes do setor produtivo, desde a concepção dos projetos de pesquisa até a aplicação de seus resultados (Almeida e Okada, 2018).

A RRI parte do princípio de que o desenvolvimento científico não deve estar dissociado da reflexão ética, social e política. Ao contrário, deve promover práticas colaborativas capazes de antecipar impactos, promover o diálogo entre saberes e favorecer soluções socialmente desejáveis, sustentáveis e eticamente aceitáveis (Lopes e Torres, 2024). Estruturada em seis pilares: participação cidadã, ciência aberta, igualdade de gênero, ética, educação científica e governança, a abordagem propõe uma ciência orientada ao bem comum, que se realize de modo coletivo, transparente e socialmente comprometido. Como destacam Blonder *et al.* (2017, p. 124), essas seis dimensões foram sistematizadas e difundidas pelo programa Horizonte 2020[1] da Comissão Europeia, configurando-se como diretrizes para o avanço de uma ciência mais democrática e situada.

No campo educacional, a RRI emerge como um movimento inovador ao promover a articulação entre ciência, ética e sociedade nos processos formativos. Embora ainda recente no Brasil, essa abordagem já encontra ressonância em práticas pedagógicas que contemplam, de forma fragmentada, seus princípios fundantes. Souza e Rodrigues (2022) observam que a integração de temas como engajamento social, ética e cidadania científica pode fortalecer a formação crítica e reflexiva de professores e estudantes, sobretudo quando são orientadas por investigações situadas nos contextos escolares.

Já no campo das aplicações práticas da RRI em contextos educacionais, Almeida e Okada (2018) descrevem e apresentam projetos como o ENGAGE[2] e

[1] **Horizonte 2020 (Horizon 2020)**: foi o maior programa de pesquisa e inovação da União Europeia, vigente de 2014 a 2020, com o objetivo de fomentar a excelência científica, o desenvolvimento industrial e a resposta a desafios sociais por meio da integração entre ciência e sociedade.

[2] **ENGAGE Project**: projeto europeu vinculado ao Horizonte 2020, voltado à promoção da educação científica com foco em temas controversos e habilidades de pensamento crítico. Incentivava professores a aplicar a abordagem de Pesquisa e Inovação Responsável (RRI) em sala de aula por meio de atividades investigativas.

o HEIRRE[3] mostrando que a integração de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o role play e a investigação colaborativa, permite ao professor se reconhecer como agente protagonista da inovação pedagógica.

A articulação entre universidade e escola, mediada pela RRI, representa uma estratégia promissora para a formação docente, pois conecta os saberes acadêmicos às demandas reais vivenciadas na escola. Segundo revisão sistemática conduzida por Lopes e Torres (2024), projetos formativos baseados nessa abordagem têm potencial para transformar a prática pedagógica ao engajar docentes como protagonistas em processos investigativos e colaborativos. Nessa perspectiva, professores deixam de ser meros receptores de conteúdos e assumem papel ativo na análise e na resolução de problemas sociocientíficos e sociotécnicos concretos. Tal dinâmica favorece o entrelaçamento entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento de competências éticas, reflexivas e colaborativas.

Além disso, a RRI contribui para superar a histórica cisão entre saberes escolares e acadêmicos, promovendo uma formação mais contextualizada e integrada. O uso de temas sociotécnicos relacionados ao cotidiano dos estudantes, conforme argumentam Souza e Rodrigues (2022), permite a construção de propostas pedagógicas fundamentadas na investigação e no engajamento consciente com os problemas locais. Para as autoras, essa abordagem promove o protagonismo estudantil ao incentivar a busca por soluções apropriadas às realidades vivenciadas:

> “A inserção dos pressupostos da RRI no contexto educacional permite a construção de propostas pedagógicas com base em investigação, com engajamento consciente e contínuo, que incentivem os estudantes a buscarem soluções apropriadas para os problemas do contexto em que estão inseridos” (Souza e Rodrigues, 2022, p. 3).

De acordo com Lopes e Torres (2024), o fortalecimento de vínculos entre universidade e escola é condição fundamental para a implementação efetiva da

[3] **HEIRRI (Higher Education Institutions and Responsible Research and Innovation)**: projeto financiado pelo Horizonte 2020, que teve como objetivo integrar os princípios da RRI nos currículos do ensino superior, promovendo uma formação científica mais ética, participativa e socialmente engajada.

RRI no campo educacional. Apesar do avanço das discussões teóricas sobre o tema, as autoras destacam a escassez de estudos empíricos sobre sua aplicação concreta nos contextos escolares, o que reforça a importância de fomentar projetos interinstitucionais que promovam a corresponsabilidade entre os diversos atores envolvidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades formativas baseadas na RRI em contextos escolares representa uma oportunidade potente de ressignificação da formação docente. Mais do que capacitar tecnicamente os professores, essa abordagem visa instrumentalizá-los para o enfrentamento de dilemas complexos, exigindo posturas críticas, éticas e socialmente engajadas.

Ao alinhar a prática pedagógica aos princípios da justiça social, da sustentabilidade e da cidadania ativa, a RRI convoca o docente a assumir um papel transformador, comprometido com a formação de sujeitos críticos e com a produção de conhecimento orientado pelo bem comum.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada nos princípios da Pesquisa e Inovação Responsável (RRI), conforme delineado por Almeida e Okada (2018). Para os autores, “a abordagem RRI propicia novos modos de conectar a ciência com e para a sociedade, criando melhores condições para que a sociedade possa atuar em conjunto para a superação de desafios sociais” (Almeida e Okada, 2018, p. 244).

A escolha metodológica justifica-se pelo objetivo da pesquisa, centrado na compreensão das percepções docentes em torno de uma formação ancorada na RRI, bem como pelas possibilidades de articulação entre universidade e escola. Como destaca Gil (2008), a pesquisa exploratória é indicada para o estudo de fenômenos sociais ainda pouco investigados, permitindo a construção de interpretações significativas a partir das experiências.

A investigação insere-se em um projeto mais amplo, iniciado em 2024 em uma Universidade Federal. O projeto tem como foco central a formação docente por meio de práticas educativas inovadoras que articulem ciência, tecnologia e

justiça social, com base nos pilares da RRI e nas dimensões de acesso, participação e autoria.

O desenvolvimento deste estudo compreendeu a realização de um ciclo de seis oficinas formativas presenciais, das quais duas foram dedicadas especificamente à abordagem da RRI e quatro abordaram temas complementares, como Recursos Educacionais Abertos (REA) e Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). As oficinas, realizadas entre setembro e outubro de 2024, foram planejadas com base em metodologias ativas e dialógicas, favorecendo a reflexão crítica, o engajamento social e a construção colaborativa do conhecimento.

Nas oficinas voltadas à RRI, abordaram-se tanto os fundamentos conceituais da abordagem quanto suas possíveis aplicações no contexto educacional. Na primeira oficina, os docentes participaram de uma dinâmica do tipo role play, na qual os envolvidos assumiram papéis de diferentes atores sociais, como cientistas, cidadãos, desenvolvedores e gestores públicos, para debater dilemas sociotécnicos.

Na segunda oficina, os professores foram convidados a identificar problemas reais vivenciados no contexto escolar e comunitário, representando-os por meio de cartazes que descreviam a situação-problema, os interesses dos atores envolvidos e seus desdobramentos sociais, ambientais e éticos. Entre os temas levantados destacaram-se o uso excessivo de celulares nas escolas, o abastecimento de água da cidade, o transporte escolar e o protagonismo juvenil. As atividades foram documentadas em seis cadernos de campo, dois deles dedicados exclusivamente às oficinas sobre RRI, além de registros fotográficos e materiais produzidos pelos participantes.

Além das oficinas, os docentes preencheram formulários de abertura e encerramento, compostos por questões abertas e fechadas. O primeiro formulário, aplicado antes das formações, foi respondido por 33 professores; o segundo, aplicado ao final das atividades, contou com a participação de 19 docentes. A pesquisa está situada no contexto de uma escola pública estadual localizada em um município do Sul de Minas Gerais, onde participaram das formações presenciais 46 professores de diferentes áreas do conhecimento. A

adesão dos docentes à proposta formativa ocorreu por iniciativa institucional da equipe gestora da escola, em parceria com a universidade.

Nesse sentido, o presente estudo realiza um recorte dessa investigação mais ampla, com foco específico nas inferências possíveis a partir do desenvolvimento das oficinas com base na abordagem da RRI, priorizando as vozes docentes. Para tanto, utilizaram-se como principais fontes de dados os formulários de abertura e encerramento, bem como os registros nos cadernos de campo, com o objetivo de compreender as percepções e aprendizagens expressas ao longo do percurso formativo.

Os instrumentos aplicados buscaram captar as percepções dos professores sobre os conteúdos abordados, a relevância das atividades propostas e sua aplicabilidade prática dentro e fora da sala de aula. O primeiro formulário continha 23 questões, das quais 2 eram fechadas e específicas sobre RRI. O segundo, composto por 14 questões relacionadas às oficinas sobre RRI, AMI e REA, incluía quatro questões voltadas diretamente à RRI, sendo três fechadas e uma aberta.

4 RESULTADOS INICIAIS

A análise inicial dos dados coletados por meio dos formulários avaliativos e dos registros das oficinas formativas foi orientada por uma abordagem interpretativa, com foco na identificação de deslocamentos conceituais, tensões formativas e apropriações reflexivas por parte dos docentes participantes.

As questões que fundamentam essa análise buscavam, entre outros aspectos, aferir o entendimento prévio dos docentes sobre inovação e o papel da escola e da universidade na produção de conhecimento. A título de exemplo, a questão 22 solicitava aos participantes que indicassem, em escala de 1 a 5, o grau de concordância com a afirmação: “As escolas são instituições capazes de produzir conhecimento e inovação por meio de pesquisa” (Tabela 1). Outra questão, de numero 23 perguntava: “Pesquisa científica e inovação são atividades exclusivas das universidades e centros de investigação” (Tabela 2). As respostas a essas perguntas compõem as análises iniciais, cujos dados revelam visões ainda enraizadas na perspectiva tradicional da ciência como

atividade restrita à academia, o que reforça a dissociação entre universidade e escola já apontada por Lopes e Torres (2024). Tal percepção evidencia um desafio formativo importante, pois, como destacam Almeida e Okada (2018), a superação dessa hierarquia exige vivências que promovam a corresponsabilidade e a coautoria entre os sujeitos da educação.

Tabela 1 – Grau de concordância com a afirmação: "As escolas são instituições capazes de produzir conhecimento e inovação por meio de pesquisa"

Opção	Número de respostas (n=33)
1	9
2	12
3	8
4	4
5	0

Fonte: Autoria própria, com base no formulário de abertura (Questão 22, 2024).

Os dados iniciais revelaram ainda uma concepção predominantemente tecnicista de inovação. A associação da inovação ao uso de tecnologias digitais, como laboratórios e aplicativos, apareceu de forma recorrente, denotando uma visão centrada na instrumentalização pedagógica. Ademais, parte expressiva dos participantes atribuiu exclusivamente à universidade o papel de produtora da inovação, reforçando uma lógica hierárquica na produção do conhecimento. Como indicam Almeida e Okada (2018), tal visão reduz a inovação a um processo verticalizado, em que a escola figura como receptora passiva de práticas legitimadas no campo acadêmico.

Tabela 2 – Grau de concordância com a afirmação: "Pesquisa científica e inovação são atividades exclusivas das universidades e centros de investigação"

Opção	Número de respostas (n=33)
1	1
2	7
3	12
4	9
5	4

Fonte: Autoria própria, com base no formulário de abertura (Questão 23, 2024).

Essa perspectiva inicial também foi evidenciada na Tabela 2, na qual 25 docentes (75% dos respondentes) atribuíram notas entre 3 e 5 à afirmação "Pesquisa científica e inovação são atividades exclusivas das universidades e centros de investigação", indicando uma tendência. Por outro lado, conforme indicado na Tabela 1, apenas 4 participantes expressaram concordância forte com a ideia de que as escolas podem ser produtoras de conhecimento. Esses dados confirmam o diagnóstico feito por Lopes e Torres (2024), segundo o qual há um distanciamento estrutural entre os campos da escola e da universidade, o que demanda formas mais dialógicas para a formação continuada.

No formulário de encerramento, as perguntas foram desenhadas para compreender a experiência docente ao longo das formações e os deslocamentos gerados. Questões como "Qual seu conhecimento sobre o tema RRI antes dos encontros?" (Tabela 3) e "Qual a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica?" (Tabela 4) permitiram captar percepções qualitativas sobre a relevância e os efeitos das atividades. As respostas obtidas reforçam a leitura de que, ao final do processo, os participantes passaram a atribuir à RRI um valor prático e transformador em sua atuação. Esse resultado sugere uma possível ressignificação do papel docente, em consonância com o que defendem Souza e Rodrigues (2022), ao proporem que a inserção dos pressupostos da RRI pode incentivar práticas pedagógicas mais éticas, contextualizadas e colaborativas.

Tabela 3 – Conhecimento prévio sobre o tema RRI antes dos encontros

Opção	Número de respostas (n=19)
1 – Não conhecia	2
2 – Tinha ouvido falar	6
3 – Não sei dizer	1
4 – Conhecia algumas ideias	7
5 – Conhecia bem e me sentia responsável	3

Fonte: Autoria própria, com base no formulário de encerramento (Questão 1, 2024).

As oficinas formativas, ancoradas nos princípios da RRI, buscaram tensionar essas concepções iniciais por meio de metodologias ativas. A primeira

oficina, com dinâmica de role play, instigou os docentes a assumirem o ponto de vista de diferentes atores sociais em debates sobre temas controversos, como transgênicos e inteligência artificial. Esse exercício, além de despertar curiosidade, promoveu uma reflexão ética sobre os impactos da ciência na vida cotidiana. Conforme defendem Souza e Rodrigues (2022), experiências que inserem o professor em situações de tomada de decisão sociotécnica tendem a ampliar seu repertório crítico e seu engajamento com práticas de cidadania científica.

Já no segundo encontro, os professores foram convidados a mapear e representar problemas reais de seu contexto escolar, articulando aspectos sociais, ambientais e éticos. Os temas levantados, que variou desde o uso excessivo de celulares até o protagonismo juvenil, evidenciam a centralidade da escola como espaço de escuta e de ação contextualizada. Como argumenta Blonder et al. (2017), a inovação educativa, quando orientada pela RRI, pressupõe o reconhecimento do território e a valorização da experiência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4 – Aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos sobre RRI na prática pedagógica

Opção	Número de respostas (n=19)
1 – Impossível	0
2 – Pouco possível	0
3 – Não sei dizer	1
4 – Possível	6
5 – Possível e importante	12

Fonte: Autoria própria, com base no formulário de encerramento (Questão 3, 2024).

De uma forma geral, as respostas ao formulário de encerramento, respondido por 19 docentes, apontam mudanças importantes. A maioria dos participantes passou indicar a inovação como uma prática ética, colaborativa e situada. Doze professores classificaram como “possível e importante” a aplicação dos conhecimentos sobre RRI em sua prática pedagógica (Tabela 4). Essa apropriação prática da formação evidencia o que Almeida e Okada (2018) identificam como condição formativa essencial o engajamento crítico e autoral dos professores nos processos de inovação pedagógica.

É importante frisar, contudo, que o movimento de apropriação da RRI se deu de maneira heterogênea entre os participantes. Os dados da Tabela 3 indicam que, mesmo ao final das oficinas, parte dos docentes ainda se encontrava em estágios iniciais de compreensão sobre a abordagem. Tal heterogeneidade é compreensível e, como destacam Lopes e Torres (2024), reforça a importância de ações formativas de caráter contínuo, que combinem vivência prática e aprofundamento teórico.

A análise dos registros nos cadernos de campo também indicou a presença de deslocamentos conceituais e indícios de protagonismo docente. A escuta ativa, o mapeamento coletivo de problemas e a construção de soluções localizadas revelam um processo de formação que vai além da transmissão de conteúdos e se alinha a uma perspectiva mais crítica e emancipatória. Essa dinâmica formativa reforça o potencial da RRI como estratégia de aproximação entre universidade e escola, ao promover práticas pedagógicas ancoradas na responsabilidade social, na escuta mútua e na produção colaborativa de saberes.

Entretanto, mesmo reconhecendo a heterogeneidade das apropriações e os limites de tempo e contexto, os resultados desta pesquisa indicam que a RRI, quando vivenciada de forma dialógica e situada, abre possibilidades concretas para fortalecer os vínculos entre universidade e escola, transformando a formação docente em uma experiência de diálogo, de construção coletiva e de compromisso ético com a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu inferir como atividades formativas fundamentadas na abordagem da RRI podem contribuir para ressignificar o papel docente e promover uma maior aproximação entre universidade e escola. A análise dos dados demonstrou que, apesar da identificação de uma visão inicial mais tecnicista sobre inovação, houve uma incorporação inicial das dimensões éticas, sociais e colaborativas em suas compreensões e práticas.

Os resultados indicam que as experiências formativas que valorizam metodologias como *role play* e a resolução de problemas locais, podem

potencializar o engajamento dos docentes e favorecem a aplicação prática de conceitos complexos como ciência aberta, cidadania e sustentabilidade. Além disso, os formulários e registros de campo revelaram um movimento progressivo de escuta, reflexão crítica e protagonismo, em que os professores passaram a se reconhecer como coautores de soluções contextualizadas para os desafios da escola.

Essa pesquisa representou, assim, uma oportunidade significativa de aproximação com a realidade escolar, com o campo da formação docente e com práticas colaborativas de produção de conhecimento. A experiência também evidenciou o potencial da RRI como ferramenta formativa e transformadora, ao conectar a pesquisa acadêmica aos dilemas vividos na escola e à construção de uma educação mais justa, participativa e responsável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; OKADA, A. Pesquisa e inovação responsáveis na educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 243-251, abr./jun. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p243-251. Acesso em: 11 jun. 2025.

LOPES, J. K. P.; TORRES, P. L. Pesquisa e inovação responsáveis na área da educação: uma revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo,** v. 54, e10125, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531410125. Acesso em: 11 jun. 2025.

SOUZA, V. M.; RODRIGUES, A. A pesquisa e inovação responsáveis no contexto educacional: uma revisão de literatura. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 7, p. 1-25, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24280/ape.v7.e1037. Acesso em: 11 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BLONDER, R.; RAP, S.; ZEMLER, E.; ROSENFELD, S. Avaliação de atitudes sobre inovação e investigação responsáveis (IIR): desenvolvimento e uso de um questionário. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 5, n. 3, p. 122–156, 2017.

ENTRE A PLATAFORMIZAÇÃO MERCADOLÓGICA E OS RECURSOS ABERTOS: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DE PERCEPÇÕES DOCENTES

Lidiane Fernandes Pedroso[1]

Alessandra Rodrigues[2]

RESUMO

Este estudo insere-se no cenário atual de plataformização da educação e do consequente aprofundamento da desvalorização docente enquanto central para a formação crítica de estudantes na cultura digital. A pesquisa apresentada neste texto é um recorte exploratório a partir de ações iniciais desenvolvidas no âmbito de uma pesquisa mais ampla. O objetivo, neste trabalho, é identificar percepções de professores sobre os usos de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas antes e após ações de formação. O estudo teve como lócus de investigação uma escola estadual do Estado de Minas Gerais e como sujeitos participantes os professores da referida instituição. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram dois questionários. Um questionário foi disponibilizado para os docentes antes das ações de formação e um segundo questionário após essas ações - desenvolvidas ao longo de quatro meses. O método de análise foi qualitativo. Os resultados obtidos apontam para o uso prioritário de plataformas digitais - desenvolvidas pelas *Big Techs* - pelos docentes no contexto educacional e para um baixo conhecimento sobre recursos educacionais abertos (REA) antes das formações. Também indicam mudanças iniciais, que decorrentes das ações de formação, nas percepções dos professores sobre a importância dos REA e a possibilidade de produção/utilização desses recursos na educação básica.

Palavras-chave: REA. Tecnologias. Práticas educacionais. Plataformas digitais. Educação aberta.

1 INTRODUÇÃO

A cultura digital sustentada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pode ressignificar relações no uso dos mais diversos artefatos tecnológicos integrados nos processos de ensino e aprendizagem dentro do espaço escolar. Quando integradas de forma crítica e criativa as TDIC podem ampliar possibilidades de transformação social por meio de organizações coletivas com capacidade de atuar em problemas locais (SILVA,

[1] Estudante, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e lidianefp32@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e alessandrarodrigues@unifei.edu.br

2023). Entretanto, com o avanço dos processos de plataformização da educação capitaneados pelas grandes empresas de tecnologias, especialmente as do Vale do Silício estadunidense, essas possibilidades se reduzem e o uso educacional das TDIC se limita, muitas vezes, ao treinamento acrítico e ao utilitarismo irrefletido.

Nesse cenário, o desenvolvimento de competências digitais dos professores pode ser um caminho para interações mais críticas com conteúdos de todas as formas de mídia e recursos digitais (SANTOS *et al.*, 2022) e sua posterior integração às práticas pedagógicas. E nesse contexto, os recursos educacionais abertos (REA) voltam a ganhar força nas discussões educacionais (GARCIA; NOBRE, 2024), tanto do ponto de vista do uso quanto no que se refere à produção, por se constituírem como recursos democráticos, adaptáveis a distintos contextos e, também por isso, com potencial de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo em vista esta discussão, o presente trabalho tem por finalidade identificar percepções de professores sobre os usos de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas antes e após ações de formação. Dessarte, produzir reflexões acerca do uso de plataformas e mídias digitais em sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inserção das tecnologias no âmbito educacional contemporâneo e, mais ainda, no cotidiano dos professores, interfere diretamente no modo como esses docentes realizam suas práticas pedagógicas. Sendo assim,

> A relação com a informação – passando pelo seu tratamento e processamento e, depois, sua produção e disponibilização – tem sido realizada, progressivamente, em formato digital, potencializando a troca de conteúdos, o seu compartilhamento, as formas de apropriação [...] (SOUZA; BONILLA, 2024, p. 4).

A relação escola e tecnologias tem se intensificado através das plataformas digitais, que servem como meio de comunicação da instituição com os pais dos estudantes e para compartilhamento de materiais com os alunos - um comportamento que se fortaleceu no período da pandemia e vem sendo

mantido (CETIC, 2023). Entre as edições de 2020 e 2023 da pesquisa TIC-Educação, a proporção de instituições que possuíam perfil ou página em redes sociais passou de 64% para 73% (CETIC, 2023).

Nesse contexto, a educação tem se tornado, cada vez mais, um campo para a inserção de plataformas digitais – criadas por empresas de tecnologias, como as *Big Techs* (EVANGELISTA, 2024) – como mediadoras de processos educacionais. Porém, o uso dessas plataformas também pode facilitar o recolhimento dos dados pessoais dos alunos e de outros integrantes da escola. Além de contribuir, em grande medida, para a desprofissionalização do trabalho docente – reduzido à aplicação de materiais e recursos. “A tecnocratização da educação abre espaço para uma educação acrítica, conteudista e com cada vez menos interferência do professor” (EVANGELISTA, 2024, p. 16).

Na contramão desse processo de tecnocratização, os Recursos Educacionais Abertos (REA) “[...] são um meio de compartilhar conhecimento, uma forma de utilizar os recursos digitais de maneira a democratizar o acesso a conteúdos científicos e escolares” (ANTUNES; RODRIGUES, 2022, p. 10). Saber definir, identificar e encontrar um REA, por exemplo, são “[...] competências básicas para que professores possam, de fato, utilizar-se dos potenciais educativos desses recursos" (GARCIA; NOBRE, 2024, p. 2). Os REA, de acordo com Garcia e Nobre (2024), são,

> [...] materiais de aprendizagem, ensino e pesquisa em qualquer formato e meio que residam no domínio público ou que estejam sob regras de direitos autorais que foram liberados sob uma licença aberta, com pouca ou nenhuma restrição, permitindo acesso gratuito, reutilização, revisão, adaptação e redistribuição por outros.

Considerando que as tecnologias digitais estão presentes nos espaços escolares, Arrelias, Bernardo e Oliveira (2022, p. 4) pontuam que as TDIC também “[...] colaboram para a expansão do espaço escolar para além do espaço formal e passa agora para um espaço virtual de aprendizagem”. Contudo, Garcia e Nobre (2024) esclarecem que a produção de REA nessas instituições dificilmente é incorporada como parte da jornada de trabalho e da carga horária dos docentes – o que tem efeitos sobre a baixa produção de

materiais e recursos dessa natureza por sujeitos que, de fato, estão envolvidos no cotidiano e na realidade educacional.

Nesse cenário, se amplia a atuação de grandes empresas de tecnologia – as chamadas *Big Techs* (EVANGELISTA, 2024) – na produção e oferta de recursos tecnológicos para serem utilizados nas escolas sem preocupação com as realidades específicas de cada contexto, voltados à coleta massiva de dados para monetização e que fomentam formações acríticas sustentadas por processos de plataformização da educação (EVANGELISTA, 2024).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada nesta pesquisa é qualitativa (MARTINS, 2004), com caráter exploratório (GIL, 2008), já que tem por objetivo proporcionar uma visão geral e do tipo que aproxima o pesquisador dos fatos gerados. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual no sul do Estado de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de dois questionários *online* (GIL, 2008) aplicados aos 46 docentes da escola em dois momentos distintos, sendo entre ações de formação que compõem um projeto de pesquisa mais amplo.

O questionário 1 continha 23 questões: duas abertas e 21 fechadas, sendo as sete primeiras sobre o perfil dos professores e as seguintes sobre os três eixos principais do projeto mais amplo ao qual este estudo está vinculado (AMI, RRI e REA[3]). Obtivemos 33 respostas neste primeiro questionário. Após a aplicação do instrumento, foram realizados sete encontros de formação.

Após as reuniões formativas com os professores, foi aplicado o segundo questionário *online*, com um total de 19 respostas. Esse instrumento foi dividido em três blocos com as mesmas 4 perguntas (abertas e fechadas) em cada um deles; porém, cada bloco se referia a um eixo do projeto.

A análise se deu de forma interpretativa, visando a "[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" (GIL, 2008, p. 27). Para tanto, os dados foram organizados e discutidos a partir de dois

[3] AMI - Alfabetização Midiática e Informacional; RRI - Pesquisa e Inovação Responsáveis e REA - Recursos Educacionais Abertos.

agrupamentos temáticos emergentes: *i)* percepções e usos de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas e *ii)* perspectivas após as formações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Percepções e usos de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas

Quanto ao uso pedagógico das TDIC, os dados indicam a predominância da utilização de plataformas e aplicativos de mensagem na escola (Quadro 1).

Quadro 1 - Mídias e plataformas digitais mais utilizadas pelos professores em suas práticas pedagógicas

Mídias e plataformas digitais	**Número de professores votantes (total de respondentes = 33)**
Google	27 votos
Youtube	24 votos
Whatsapp/Telegram	20 votos

Fonte: elaborado pelas autoras

Pelos dados do Quadro 1, as principais tecnologias indicadas pelos docentes estão diretamente vinculadas às *Big Techs.* De acordo com Evangelista (2024), essas plataformas têm interesses e padrões que ignoram as complexidades do processo formativo e reproduzem um modelo educacional conteudista.

Associando esses dados às informações apresentadas no Quadro 2, o cenário de plataformização da educação básica (EVANGELISTA, 2024) fica mais caracterizado e se complexifica: o critério mais votado pelos docentes para escolha de recursos utilizados na prática pedagógica foi “indicação da escola” (28 de 33 professores).

Quadro 2 - Critérios mais utilizados pelos professores para a seleção de mídias e/ou plataformas digitais para uso pedagógico

Critérios para a seleção de mídias e plataformas digitais	Número de professores votantes (total de respondentes = 33)
Indicação da escola	28 votos
Gratuidade	15 votos
Facilidade de uso pelos estudantes	15 votos

Fonte: elaborado pelas autoras

Considerando-se que *Google* e *Youtube* são as plataformas mais indicadas para serem usadas em sala de aula pelos docentes (Quadro 1) e que o principal critério de escolha é "indicação da escola", podemos inferir que a escola tem indicado plataformas pertencentes às *Big Techs* para uso pedagógico. O uso de plataformas pertencentes às grandes empresas de tecnologia no ambiente escolar implica, de acordo com Feldmann (2024, *online*).

> No uso das enormes bases de dados dos clientes das big techs para a extração de informações em proveito próprio e vender mais produtos e serviços dentro de uma lógica de dominação total do mercado.

Além disso, os critérios de "gratuidade" e "facilidade de uso para os estudantes" (Quadro 2) contribuem para ampliar o acesso de professores e alunos a plataformas como o *Google* e *Youtube*. Entretanto, a "gratuidade" desses serviços oculta um modelo de negócios baseado na coleta massiva de dados pessoais e na busca pelo lucro por parte das empresas de tecnologia (SILVA; CAROLEI, 2024).

Os dados do Quadro 3 confirmam o que explicitam os quadros anteriores acerca da presença dessas plataformas digitais não limitada ao contexto da sala de aula, mas permeando outras práticas próprias da docência:

Quadro 3 - Mídias e/ou plataformas digitais mais votadas quanto a sua utilização no preparo de aulas

Mídias e/ou plataformas digitais usadas para preparar aula	Número de professores votantes (total de respondentes = 33)
Google	25 votos
Youtube	20

ISSN: 2176 - 1396

Objetos de aprendizagem (ex.: vídeos, áudios, podcast, animações, simulações, gráficos projetados para fins pedagógicos)	14 votos

Fonte: elaborado pelas autoras

Os dados do Quadro 3 reforçam, de certa forma, um processo de dependência das ferramentas das *Big Techs* para o desenvolvimento do trabalho docente. Esse processo, já iniciado há tempos, foi amplificado na pandemia (SILVA; COUTO, 2024). Ainda, podemos supor, considerando a própria estrutura de "pacotes educacionais" – como *Google for Education* e *Microsoft Education* – ofertados pelas *Big Techs* (RODRIGUES; ALMEIDA, 2023), que o terceiro tópico mais votado (Quadro 3) pode representar também o uso de ferramentas e outras mídias disponibilizadas tanto pela *Google* quanto no *Youtube*, e que são comumente usadas pelos professores (CETIC, 2023).

Esse dado requer maior detalhamento, mas pode ser um indicativo que reforça a ideia de que essas plataformas, de um jeito ou de outro, cerceiam o contexto educacional. Nesse contexto, "[...] a escola se vê diante da necessidade de desenvolver meios para articular-se dialógica e criticamente com e nesse mundo de cultura digital" (RODRIGUES; RODRIGUES, 2024, p. 3).

Os dados do Quadro 4 mostram que apenas 8 dos 33 professores respondentes afirmam saber o que são REA e conseguir fazer o uso desses recursos com segurança. Esse dado ratifica os achados do estudo de Garcia e Nobre (2024), que apontam para um baixo nível de conhecimento sobre REA por parte de professores da educação básica brasileira. O mesmo cenário também é apontado no relatório de Seaman e Seaman (2021) no contexto estadunidense de professores do ensino superior.

Quadro 4 - Os professores sabem o que são e como utilizar REA?

Sabe o que é REA?	**Sabe usar REA?**	**Número de professores votantes (total de respondentes = 33)**
Sim	Sim, com segurança	8
Sim	Sim, mas sem muita segurança	12

Não	Não sabe usar	13

Fonte: elaborado pelas autoras

Outro dado do Quadro 4, que indica que quase a metade dos respondentes (12) conhece o que são REA, mas não sabe usá-los com segurança corrobora a ideia de que a produção de REA nas escolas dificilmente é incorporada na jornada de trabalho e na carga horária dos docentes (GARCIA; NOBRE, 2024) – o que pode dificultar ainda mais a superação do desafio de agregar recursos disponíveis pelas TDIC às práticas de ensino e aprendizagem (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020), de maneira contextualizada, criativa e crítica.

4.2 Perspectivas após as formações

Após as formações sobre REA, os professores apresentaram percepções positivas, como ilustram os excertos seguintes:

> *"Conhecimentos novos e novas formas de aplicação da tecnologia"* (P1).
> *"Foi muito legal e a inovação é um desafio para todos. Somos corresponsáveis"* (P2).
> *"A importância dos temas a serem discutidos e nossa percepção sobre esses gerou reflexões que serão levadas para sala" (P3).*

Através dessas falas podemos refletir que as ações de formação sobre REA desenvolvidas na escola proporcionaram maior compreensão acerca do conceito e da sua articulação com as tecnologias digitais, inseridas no cotidiano dos professores. Ao mencionar a corresponsabilidade, P2 indica um movimento de resistência coletivo quanto às plataformas mercadológicas, que têm mecanismos de repetição de conteúdos que visam influenciar as percepções dos usuários, isto é, nada que se articula com o propósito dos REA, que "[...] não são produzidos para indivíduos específicos, mas sim para o maior número de pessoas possível, de modo que elas possam participar de sua construção" (GARCIA; NOBRE, 2024, p. 6).

Os excertos de P1 e P3 remetem à percepção de possibilidades de recontextualização dos conhecimentos do contexto de formação docente para

a prática pedagógica. Nessa direção, Rodrigues e Almeida (2023, p. 50) defendem a ideia da formação docente

> [...] que abra espaços para as múltiplas experiências de aprender com mediação dessas tecnologias nas diversas realidades em que se inserem e atuam os(as) professores(as) em formação mediante uma visão que permita refletir e dialogar sobre as contribuições, os riscos e as desigualdades geradas no bojo da cultura digital contemporânea, em especial, nos processos educacionais que incorporam as TIC.

O impacto das ações de formação sobre a percepção dos professores acerca dos REA e de suas possibilidades para o contexto concreto da escola também pode ser percebido quando todos os respondentes do questionário 2 afirmam considerar o tema REA “relevante” ou “muito relevante” na formação e “importante” como recurso para a educação básica.

Finalmente, destacamos que todos os respondentes afirmaram perceber possibilidades de relacionar ou aplicar os conhecimentos desenvolvidos nas ações de formação sobre REA em sua prática pedagógica. Essa percepção nos indica movimentos iniciais de reflexão, por parte dos docentes, sobre sua responsabilidade no uso pedagógico das tecnologias na educação básica, ainda que sejam necessários aprofundamentos e outras ações de formação voltadas, por exemplo, ao desenvolvimento da autoria docente por meio da produção de REA. Ainda assim, a experiência reforça a necessidade de “[...] reconhecer e valorizar o papel desse profissional, bem como empreender investimentos na formação inicial e continuada” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2024, p. 5).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo identificar percepções de professores sobre os usos de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas antes e após ações de formação. A partir dos dados, podemos concluir, a partir dos questionários, que a maioria dos professores participantes das ações de formação não conhecia recursos digitais gratuitos e abertos para o planejamento e as práticas pedagógicas.

As TDIC utilizadas primordialmente são plataformas digitais vinculadas às *Big Techs* – o que reforça o processo de plataformização da educação básica nas escolas públicas brasileiras. Também merece destaque o indicativo de que a escola, principal articuladora e promotora das ações docentes, reforça e endossa o uso dessas plataformas.

O estudo indica, ainda, que após as ações de formação, os professores compreenderam melhor o conceito de REA e demonstraram vislumbrar possibilidades de aplicação desses recursos em suas práticas pedagógicas e a relevância desse conceito no âmbito educacional.

Como principais contribuições deste estudo exploratório, apontamos o levantamento das condições da realidade local investigada quanto ao uso de plataformas digitais mercadológicas para a construção de formações mais condizentes com as necessidades do contexto; bem como a provocação de certo movimento nas percepções docentes sobre as possibilidades dos REA, cuja lógica interna fortalece a democratização do acesso aos recursos educacionais, a autoria docente e o compartilhamento. Como limitações, indicamos o pequeno número de participantes da pesquisa e o *lócus* circunscrito a uma única escola. Os resultados podem ser aprofundados por meio de entrevistas e pela ampliação das ações de formação em outras escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Isadora Ribeiro; RODRIGUES, Alessandra. Recursos Educacionais Abertos para o ensino de ciências: análise de uma narrativa digital interativa. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Unicamp, v. 9, n. 1, p. 6-24, jun. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.20396/tsc.v9i1.16054. Acesso em: 21 maio. 2025.

ARRELIAS, Josielson da Silva; BERNARDO, Ana Maria Guimarães; OLIVEIRA, Cleber Macedo de. Reflexões sobre aprendizagem colaborativa e uso de TIC na educação profissional e tecnológica. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 10, p. 1-9, 21 jul. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32327. Acesso em: 4 jun. 2025.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2023.** Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

EVANGELISTA, Rafael (org.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados**. São Paulo: Cgi.Br, 2024. Disponível em: https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados/. Acesso em: 16 jun. 2025.

FELDMANN, Paulo. **O assombroso poder das big Techs na economia e na política dos países**. 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/articulistas/paulo-feldmann/o-assombroso-poder-das-big-techs-na-economia-e-na-politica-dos-paises/. Acesso em: 13 jul. 2025.

GARCIA, Jardel Lucas; NOBRE, Ana Maria de Jesus Ferreira. Recursos educacionais abertos e o desafio do (des)conhecimento: um cenário ainda recorrente. **E-Curriculum**, São Paulo, p. 1-25, 30 abr. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e55652. Acesso em: 21 maio. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. 2004. 12 f. Monografia (Especialização) - Curso de Sociologia, Depto de Sociologia, FFLCH/USP, São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf. Acesso em: 13 maio. 2025.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Para Além das Plataformas e do Tecnicismo: narrativas digitais e formação docente crítico-reflexiva. **Sisyphus – Revista de Educação**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 46-68, 31 out. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.25749/SIS.28803. Acesso em: 15 jul. 2025.

RODRIGUES, Irene Raquel Santana; RODRIGUES, Alessandra. Formação inicial docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais: um estudo com licenciandos (as) de ciências da natureza. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-31, 13 dez. 2024. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e64601. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Gislene Munhoz dos, *et al*. Uso de recursos educativos digitais por educadores das séries iniciais do ensino fundamental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 355-376, abr. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/40006. Acesso em: 2 jul. 2025.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, [S.L.], v. 23, n. 3, p. 429-438, dez. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429. Acesso em: 14 jul. 2025.

SEAMAN, Julia E.; SEAMAN, Jeff. Digital Texts in the Time of Covid: Educational Resources in U.S. Higher Education. **Bay View Analytics**, 2021. Disponível em: https://www.bayviewanalytics.com/reports/digitaltextsinthetimeofcovid.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Nathália Aparecida Gonçalves da; CAROLEI, Paula. Plataformização da educação pública: desafios para a autonomia docente e inclusão discente. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 1-22, 15 out. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.12957/redoc.2024.84769. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, Patrícia; COUTO, Edvaldo Souza. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humano e não humano nas práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, n. 1, p. 1-19, 10 fev. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839146. Acesso em: 3 jun. 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 31, n. 118, p. 1-22, jan. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362022003003427. Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 1-16, 9 out. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20396/etd.v26i00.8674523. Acesso em: 22 maio. 2025.

A EVASÃO NOS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES EaD: UM ESTUDO PRELIMINAR

Marcelo Benedito de Souza[1]

Lucas Labigalini Fuini [2]

RESUMO

Este trabalho abordou a evasão nos cursos técnicos subsequentes na modalidade Educação a Distância (EaD). A contextualização do estudo envolve a crescente implementação de cursos técnicos a distância, que visam ampliar o acesso à educação em regiões periféricas e de difícil acesso. Seu objetivo foi analisar os fatores que contribuem para a evasão desses cursos, identificando os desafios enfrentados pelos alunos e propondo soluções para reduzir o abandono escolar. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, baseada na revisão de literatura sobre a evasão escolar na EaD e análise de dados institucionais relacionados ao abandono dos mesmos. Os resultados apontaram que a falta de infraestrutura tecnológica adequada, a sobrecarga de responsabilidades externas, como trabalho e questões familiares, e a ausência de suporte pedagógico contínuo são os principais fatores que contribuem para a evasão. A dificuldade de adaptação à modalidade EaD e a falta de interação social e acadêmica também foram identificadas como causas importantes. A conclusão do trabalho destacou a necessidade de melhorias na infraestrutura tecnológica, o aumento do apoio pedagógico e a adoção de práticas mais inclusivas para reduzir a evasão nos cursos técnicos subsequente EaD, além de sugerir a implementação de programas de apoio emocional e psicopedagógico aos alunos.

Palavras-chave: evasão, cursos técnicos subsequentes, EaD, infraestrutura tecnológica, apoio pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, tem sido uma estratégia importante para democratizar o acesso à educação, alcançando estudantes em regiões distantes dos grandes centros urbanos. Essa modalidade de ensino oferece flexibilidade e permite que aqueles que não têm acesso fácil ao ensino presencial possam concluir sua formação técnica e profissional.

Apesar das vantagens, a modalidade EaD enfrenta desafios significativos, sendo a evasão escolar um dos principais problemas. A distância entre o aluno e a instituição, somada às dificuldades de infraestrutura e ao perfil socioeconômico de muitos estudantes, resulta em altos índices de abandono nos cursos oferecidos. Em

[1] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Sul de Minas instituição; campus Poços de Caldas, marcelo.benedito@alunos.ifsuldeminas.edu.br
[2] Pós-Doutorado; Instituto Federal de São Paulo, campus São João da Boa Vista.; lucasfuini@ifsp.edu.br

alguns polos esses desafios se refletem em uma evasão considerável, que prejudica os objetivos de inclusão e formação profissional da educação pública no país. A evasão nos cursos técnicos subsequentes da EaD, portanto, se apresenta como um problema que precisa ser melhor compreendido, a fim de que estratégias mais eficazes possam ser adotadas para garantir a permanência e o sucesso dos alunos.

O cenário educacional e as dificuldades relacionadas à modalidade EaD em cursos técnicos subsequentes indicam a necessidade de se estudar as causas e os fatores que contribuem para a evasão nessas localidades específicas. A questão central que norteia este estudo é: quais são os fatores que contribuem para a evasão nos cursos técnicos subsequentes na modalidade EaD? Entender essas causas é importante para o desenvolvimento de ações que visem à retenção dos estudantes e à melhoria da qualidade da educação oferecida. A relevância desta pesquisa está em fornecer uma análise detalhada sobre as causas da evasão nos cursos técnicos subsequentes oferecidos na modalidade EaD.

A metodologia adotada para este estudo será baseada em uma revisão bibliográfica (com abordagem qualitativa) que buscou analisar as principais causas da evasão nos cursos técnicos EaD. A revisão considerou pesquisas anteriores sobre evasão no ensino a distância, além de outros estudos de instituições de ensino superior e técnico que abordam essa temática. A partir dessa revisão, buscou-se identificar os fatores recorrentes e os elementos particulares que podem influenciar o abandono escolar nos cursos subsequentes à distância.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A Educação a Distância (EaD) no Brasil se consolidou como uma modalidade educativa amplamente difundida e acessível, especialmente nas últimas duas décadas. O uso de tecnologias para fins educacionais iniciou-se tímido nas décadas anteriores, mas com o advento da internet e da globalização digital, os anos 2000 assistiram à sua expansão. A implementação da EaD no Brasil recebeu um grande impulso com a criação dos Institutos Federais, conforme a Lei nº 11.892/2008. A medida visou integrar o sistema educacional federal à necessidade crescente de qualificação profissional e inclusão social em diversas regiões do país. Com essa nova perspectiva, os Institutos Federais passaram a oferecer cursos técnicos,

superiores e pós-graduações na modalidade EaD, buscando atender a uma população diversa, principalmente aquelas residentes em áreas remotas.

A legislação que regulamentou a EaD no Brasil evoluiu ao longo dos anos, sendo consolidada por meio de normas específicas que estabeleceram requisitos mínimos para garantir a qualidade do ensino. A primeira regulamentação significativa foi a Lei nº 11.892/2008, que não só criou os Institutos Federais, mas também proporcionou uma base sólida para a implementação de cursos a distância. Com isso, houve um aumento exponencial de polos e unidades de EaD, criando a possibilidade de ensino para uma população que, antes, estava à margem do acesso à educação superior e técnica. A Educação a Distância, portanto, se tornou uma estratégia de inclusão, promovendo a democratização do conhecimento no país.

A disparidade de acesso à internet entre as diferentes regiões do Brasil, especialmente em áreas rurais e periféricas, limitou as possibilidades de aproveitamento da modalidade para todos os estudantes. A pesquisa de Ayres et al., (2021) destaca que a infraestrutura tecnológica, como o acesso a dispositivos adequados e a qualidade da conexão com a internet, é um fator determinante para o sucesso da EaD. A falta de condições mínimas para o aprendizado a distância, como a insuficiência de suporte técnico e pedagógico, pode resultar em taxas elevadas de evasão e baixo rendimento dos estudantes.

A EaD exige um tipo de competência que nem todos os alunos possuem, como a autogestão dos estudos e a habilidade de trabalhar de forma independente. Esses desafios podem ser ainda mais acentuados quando os alunos não têm experiência prévia em ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Rodrigues e Silva, (2022), muitos alunos que ingressam em cursos a distância têm dificuldades em se adaptar ao formato, especialmente pela falta de interação social, o que afeta diretamente sua motivação e engajamento. A autonomia, embora considerada uma vantagem para muitos estudantes, representa uma barreira para aqueles que têm dificuldades em se organizar sem o acompanhamento presencial.

A gestão do tempo é outro fator relevante que afeta diretamente o desempenho dos alunos na EaD. Ao contrário do ensino presencial, a EaD exige que o aluno organize seus estudos e se dedique regularmente à realização das atividades. De acordo com Sonnenstrahl et al. (2021), um dos principais obstáculos

enfrentados pelos estudantes de EaD é a dificuldade em equilibrar os estudos com outras responsabilidades, como o trabalho e as questões familiares. Isso é particularmente verdadeiro para os estudantes de cursos técnicos subsequentes, que muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho e têm responsabilidades financeiras que tornam o compromisso com o estudo uma tarefa árdua.

A flexibilidade, uma das maiores vantagens da EaD, também apresenta limitações. Para muitos alunos, o ambiente de estudo em casa pode ser repleto de distrações, o que dificulta a concentração e o aproveitamento do tempo dedicado ao aprendizado. Como apontado por Moreira et al., (2021), a falta de uma estrutura externa de controle, como ocorre no ensino presencial, pode afetar negativamente o desempenho do aluno, que pode se sentir desmotivado e perder o ritmo dos estudos, levando, muitas vezes, ao abandono do curso.

A modalidade EaD, embora tenha possibilitado a expansão do ensino técnico e superior no Brasil, não está isenta de críticas. A distância entre o aluno e o ambiente de aprendizado pode criar um isolamento social e acadêmico que prejudica o desenvolvimento do estudante. Por essa razão, muitos cursos técnicos e superiores em EaD têm investido em soluções para diminuir esse afastamento, como encontros presenciais periódicos e o uso de plataformas virtuais que simulem interações e trocas entre os alunos e professores.

A ausência de acompanhamento próximo e de recursos de apoio ao aluno pode ser um dos maiores fatores de desistência na EaD. Diversas instituições ainda enfrentam a falta de tutores devidamente capacitados para oferecer o suporte necessário aos alunos, o que dificulta o processo de aprendizagem e contribui para o aumento das taxas de evasão, especialmente em cursos a distância, onde a mediação pedagógica é fundamental para manter o engajamento, a motivação e a permanência dos estudantes ao longo da formação.

3 EVASÃO ESCOLAR: DEFINIÇÃO E CAUSAS

A evasão escolar é um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores que influenciam diretamente a continuidade dos alunos nos cursos. De maneira

geral, a evasão pode ser definida como o abandono do curso ou da escola por parte do aluno antes de sua conclusão. A literatura educacional classifica a evasão escolar em dois tipos principais: evasão precoce e evasão tardia. A evasão precoce ocorre quando o aluno abandona o curso logo após o início das atividades, enquanto a evasão tardia se caracteriza pelo abandono no meio ou no fim do curso, após o aluno já ter investido um tempo considerável em seus estudos.

De acordo com Miranda et al., (2024), as causas da evasão escolar podem ser divididas em fatores individuais, sociais, econômicos e institucionais. No contexto da Educação a Distância, esses fatores podem se intensificar, pois a modalidade exige maior autonomia e disciplina do aluno, o que nem sempre está presente nos estudantes, principalmente os de áreas mais periféricas e com menor acesso à tecnologia. A falta de motivação é um dos principais fatores citados em estudos sobre evasão, uma vez que o distanciamento social e acadêmico na EaD pode diminuir o engajamento dos alunos.

A evasão nos cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) configura-se como um dos principais entraves ao êxito das políticas educacionais voltadas à democratização do ensino, sobretudo no que tange à formação técnica. Apesar das inegáveis vantagens da EaD — como a flexibilidade de horários, a ampliação do acesso e a descentralização da oferta educacional — persistem desafios estruturais que incidem diretamente sobre a permanência e a conclusão dos estudantes.

No contexto dos cursos técnicos na EaD, a taxa de evasão revela-se ainda mais preocupante. Fatores como a dificuldade de organização do tempo, a ausência de acompanhamento pedagógico presencial, a limitação de recursos tecnológicos, e a fraca interação entre estudantes, docentes e a instituição contribuem significativamente para o abandono dos estudos. Além disso, a desvalorização histórica do ensino técnico no Brasil, somada às múltiplas demandas da vida profissional e pessoal dos discentes — em sua maioria provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis — intensifica esse fenômeno.

Muitos alunos têm responsabilidades familiares, como cuidar de filhos ou parentes, o que pode interferir diretamente no tempo e na energia disponíveis para o estudo. A falta de apoio familiar ou a exigência de assumir responsabilidades domésticas pode levar ao abandono dos cursos, principalmente em contextos em

que a EaD não oferece apoio presencial. Isso é mais comum entre mulheres e em regiões periféricas, onde as exigências sociais e econômicas são mais evidentes.

A infraestrutura da instituição e o suporte oferecido também têm um impacto direto na permanência dos alunos. Como afirmam Oliveira et al., (2024), a falta de tutorias eficazes, a inexistência de apoio pedagógico contínuo e a deficiência na utilização das tecnologias de ensino são fatores que contribuem para a evasão. Muitas vezes, a ausência de uma plataforma eficaz de comunicação entre alunos e professores torna a experiência educacional menos satisfatória, o que pode levar à desistência.

O ambiente de ensino, embora não seja um fator exclusivo, também influencia diretamente na evasão. O ensino a distância, por ser mais isolado, exige que o aluno tenha um nível elevado de disciplina e autossuficiência. Quando isso não ocorre, o aluno tende a abandonar o curso. Segundo Cruz e Lima, (2023), a falta de engajamento social, combinada com a ausência de um suporte pedagógico eficiente, aumenta consideravelmente as taxas de evasão na EaD.

Além dos fatores individuais e contextuais já discutidos, as condições sociais e econômicas tem função preponderante na evasão escolar. Alunos que enfrentam dificuldades financeiras podem ser forçados a interromper seus estudos para priorizar a obtenção de uma fonte de renda. Estudos de Carvalho, (2024) indicam que os alunos de EaD, especialmente os de cursos técnicos subsequentes, muitas vezes estão inseridos em uma realidade onde as responsabilidades familiares e o trabalho tornam o compromisso com os estudos algo secundário. Esses fatores sociais podem ser mais intensos em áreas periféricas ou de difícil acesso, onde a infraestrutura educacional é insuficiente e o suporte institucional é limitado. De acordo com Jorcelino e Fortes, (2022), a falta de políticas públicas adequadas que garantam o apoio financeiro ou o suporte para o custeio de tecnologias pode intensificar ainda mais a evasão, uma vez que o estudante se vê incapaz de arcar com as demandas do curso.

O próprio formato da Educação a Distância contribui para a evasão de maneira substancial. A falta de interação social direta, característica intrínseca à EaD, dificulta a criação de laços de pertencimento e motivação, aspectos fundamentais para a continuidade de qualquer processo educacional. A interação entre estudantes e professores é reduzida, e muitas vezes o aluno se sente isolado,

sem uma rede de apoio. De acordo com Neves e Moura, (2021), essa ausência de contato direto pode ser vista como uma das maiores limitações da EaD, uma vez que impede o estabelecimento de vínculos emocionais e acadêmicos que são essenciais para a retenção e o engajamento contínuo do estudante. Esse cenário é ainda mais desafiador quando se trata de estudantes em cursos subsequentes, que frequentemente enfrentam maiores exigências acadêmicas.

A questão da autogestão do aprendizado é outro fator crítico para a evasão. A EaD exige do aluno uma grande capacidade de organização e disciplina, algo que nem todos possuem. Araújo e Corrêa, (2023), destacam que, a falta de habilidades de autogestão é uma das razões pelas quais muitos alunos abandonam seus cursos. Para os cursos técnicos subsequentes, em particular, a necessidade de conciliar estudos com outras obrigações, como o trabalho, se torna ainda mais acentuada, e a dificuldade em equilibrar esses fatores pode resultar no abandono do curso. A motivação também se mostra um fator importante nesse contexto, já que a autonomia exigida na EaD pode ser desestimulante para aqueles que não têm uma motivação interna suficientemente forte.

A questão da qualidade do ensino também é uma preocupação relevante. Muitos alunos relatam dificuldades em relação ao conteúdo didático e à metodologia de ensino. A falta de adequação do material didático e da plataforma online, combinada com o baixo suporte pedagógico, pode comprometer a experiência educacional. Segundo Rodrigues e Silva, (2022), a adequação das plataformas e a qualidade das metodologias de ensino são fatores que podem contribuir substancialmente para a redução das taxas de evasão. A ausência de uma estratégia pedagógica clara, capaz de envolver os alunos e proporcionar uma aprendizagem mais interativa e dinâmica, é um ponto importante que deve ser melhorado nas instituições de ensino a distância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Educação a Distância no Brasil, por meio dos Institutos Federais, representa um grande avanço no acesso à educação, especialmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos. Os dados apontam que a EaD, apesar de sua flexibilidade, exige um grau elevado de autonomia e disciplina dos alunos, o

que pode ser um obstáculo significativo, principalmente para aqueles que não possuem a preparação necessária para o ensino autodirigido.

A dificuldade de acesso à internet de qualidade e a carência de dispositivos apropriados dificultam o engajamento dos alunos e, consequentemente, aumentam as taxas de evasão. A falta de apoio pedagógico contínuo, a sobrecarga de responsabilidades externas (como trabalho e questões familiares), e a falta de um sentido claro de pertencimento e motivação ao curso, também são fatores importantes que levam os alunos a desistirem de seus estudos. Tais dificuldades são ainda mais evidentes em cursos técnicos subsequentes, que exigem um alto nível de comprometimento e autogestão.

A evasão nos cursos técnicos subsequentes EaD é um fenômeno complexo, que requer uma abordagem multifacetada. Além de melhorias nas condições de acesso e na infraestrutura, é fundamental que a instituição continue a adotar práticas pedagógicas inovadoras e ofereça um acompanhamento constante aos alunos, criando um ambiente que favoreça a continuidade dos estudos e a formação profissional. Somente com a combinação de estratégias educacionais e apoio institucional será possível garantir que os alunos completem seus cursos com sucesso e tenham a oportunidade de alcançar um futuro mais promissor por meio da educação técnica de qualidade.

REFERÊNCIAS

AYRES, Eduardo Charles Barbosa et al. Permanência e evasão na Educação a distância: estudo de caso sobre estudantes do curso técnico em meio ambiente-IFNMG, Campus Almenara-MG. **Recital-Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 3, n. 1, p. 77-90, 2021. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/154. Acesso em 08 de janeiro de 2025.

ARAUJO, Jair Jonko; CORRÊA, Zaira Peres. Evasão na Educação Profissional e Tecnológica: motivações de estudantes evadidos ingressantes no semestre inicial da Pandemia no Curso Técnico em Edificações, forma subsequente, do Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Revista Thema**, v. 22, n. 2, p. 512-529, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/3255. Acesso em 17 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 251, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 13 de março de 2025.

CARVALHO, Jennifer. Práticas Pedagógicas Formativas na EaD do Instituto Federal de Brasília: uma Análise a partir de dos Níveis de Institucionalização da Modalidade. In: **Seminário de Educação a Distância**. SBC, 2024. p. 338-346. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/30938. Acesso em 07 de fevereiro de 2025.

CRUZ, Joseany Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. A Educação a Distância na Rede Federal e sua implementação no Instituto Federal Goiano. **Revista Thema**, v. 22, n. 1, p. 185-196, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2040. Acesso em 07 de janeiro de 2025.

JORCELINO, Tallyrand Moreira; FORTES, Elenilson. Educação profissional técnica de nível médio: desafios para os projetos pedagógicos de cursos híbridos em segurança do trabalho. **Anais CIET: Horizonte**, 2022. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/96. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

MIRANDA, Rosani Martins; DUARTE, Edivânia Maria Gourete; CAMPOS, André Narvaes. Memórias da implementação e trajetória do Curso Técnico em Meio Ambiente do IF SUDESTE MG–Campus Rio Pomba. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 527-540, 2024. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/8383. Acesso em 05 de janeiro de 2025.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; SOUZA, Maria de Fátima Matos; CASTRO, Regina Celi Alvarenga. A evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal do Pará campus Altamira. **Educação por escrito**, v. 12, n. 1, p. e38462-e38462, 2021. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/38462. Acesso em 21 de fevereiro de 2025.

NEVES, Jackson Manuel; MOURA, Diego Luz. Evasão escolar na educação a distância: evidências de uma Instituição Federal de Ensino. **TICs & EaD em Foco**, v. 7, n. 1, p. 113-126, 2021. Disponível em: https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/520. Acesso em 03 de março de 2025.

OLIVEIRA, Ricardo Augusto Medeiros et al. Uso da análise SWOT e 5W2H para levantamento das causas e elaboração de um plano de ação para reduzir evasão escolar em um curso técnico na modalidade subsequente. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, v. 22, n. 10, p. e7109-e7109, 2024. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7109. Acesso em 05 de janeiro de 2025.

RODRIGUES, Helen Kuhl; SILVA, Luciano Pereira. A utilização de plataformas digitais na transparência de dados da evasão na EAD: análise em um curso técnico a distância do IFB. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 657-671, 2022. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/193. Acesso em 22 de janeiro de 2025.

SONNENSTRAHL, Thiago Siqueira; BERNARDI, Giliane; PERTILE, Solange. Análise de interações do ambiente virtual de aprendizagem para predição de evasão em cursos no ensino a distância. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1463. Acesso em 23 de março de 2025.

CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR MORIN E SILVIA LANE NO CAMPO DO EAD: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UMA ATIVIDADE PSICOSSOCIAL.

Luciano Vitor Dias Liberato[1]

RESUMO

O trabalho em uma Tutoria compreende o entrelaçamento de diversos profissionais alocados em vários setores que comporão ao final um material didático que será objeto de trabalho do Tutor em uma plataforma. Nesta perspectiva, o objeto de pesquisa tem como mote uma atividade dissertativa de cunho psicossocial que desencadeou o problema desta pesquisa compreendendo, a partir da perspectiva dos processos, a análise das etapas de produção do material e suas implicações para com o trabalho do Tutor. Os objetivos da pesquisa buscaram identificar, compreender e analisar, a partir das contribuições de Edgar Morin e Silvia Lane, as lacunas existentes nos processos de produção de material que originaram uma situação incomum na mediação dos Tutores. Para tanto, foi realizada uma análise de uma atividade dissertativa de cunho psicossocial em uma unidade curricular de um curso de uma grande Instituição da cidade de Curitiba-PR, cujo público compreende a faixa etária de 14-24 anos e o qual vincula sua parte teórica ao campo profissional. As análises foram realizadas em 22 turmas ofertadas em 2022, início da oferta da atividade, com turmas que compreendem entre 35-45 alunos considerando para a análise as histórias de vida a partir de uma metologia qualitativa. A pesquisa buscou então, a partir dos relatos de mediação dos tutores frente ao recebido nas atividades dissertativas, elucidar o ponto no qual estabeleceu-se o momento de incorreção após a feitura do material.

Palavras-chave: EAD; Tutor; Psicossocial; Morin; Tutoria.

1. INTRODUÇÃO:

" Pois é todo único como intrépido e sem meta;
Nem nunca era nem será, pois é todo junto agora,
uno, continuo; pois que origem sua buscarias?"
(MOREIRA, 2006, p.26).

Se levarmos em conta o pensamento de Parmênides em relação ao uno, poderíamos realizar uma analogia da feitura do EAD (ensino a distância) no qual o todo deveria conter o tudo buscando a não divisão em suas partes.

Heidegger (2008, p. 58) corroborava o pensamento de Parmênides ao mencionar que "o que é, de fato, distinto não necessita ser separado, mas pertence, talvez, justamente a uma unidade", sendo o EAD, então, um todo em si.

[1] Mestre em Educação pela UFPR, SENAC, theonelu@gmail.com.

Nesse tocante, quando o EAD fragmenta-se em partes, mesmo que justificáveis, o todo está perdido, pois a unicidade está abalada. Se possível fosse identificarmos na figura do EAD uma Santíssima Trindade, teríamos: o autor, o material e a interação dos pares.

Sobre essa perspectiva da trindade é que nasce o objeto dessa pesquisa, pois tendo sido o uno abalado, a fragmentação ocorrida, o caos instalou-se, pois a ordem estava comprometida. Poincaré (1914, p. 68), enfatizava que “if we knew exactly the law of nature and the situation of the universe at the initial moment, we could predict exactly the situation of that same universe at a succeeding moment”.

A partir da instalação do caos em uma atividade dissertativa de cunho psicossocial ao final de uma unidade curricular é que se realizou esta pesquisa buscando compreender onde e de que maneira o processo de produção do material didático entrou em desacerto, tendo em vista que o mesmo foi produzido em um contexto de web 1.0 em formato hermético e com direcionamento pautado.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa, então, propunha analisar o processo de produção deste material didático à luz do pensamento de Edgar Morin através da teoria da complexidade enquanto a Psicologia Social de Silvia Lane desvelava os relatos ocorridos na referida atividade.

Desta maneira, a pesquisa justificou-se a partir destes relatos coletados nas 22 turmas ocorridas no ano de 2022, relatos estes oriundos de alunos que possuíam entre 14-24 anos participantes de turmas com 35-45 alunos por sala. A partir da análise destes relatos é que foi sendo mapeada a complexidade dos seus conteúdos, das suas inter-relações e do caminho epistemológico que permearia todo o trabalho, tendo em vista a infosalubridade e periculosidade informacional.

2. A ORDEM:

> Que é a organização? Numa primeira definição: a organização é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional,

elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir dai, se tornam os componentes dum todo (MORIN, 1977, p.101).

A primeira contribuição de Morin no desenvolvimento desta pesquisa deu-se a partir do conceito de ordem, evidenciado no primeiro tomo do método, a natureza da natureza. No contexto do EAD, ele pode ser considerado a partir do desenho abaixo:

É a partir do fluxo de produção do campo do material didático que iniciamos nossa primeira jornada rumo aos entendimentos. Consideramos para a pesquisa o fluxo iniciado a partir da demanda até a etapa do design gráfico.

Para tanto, buscamos nomear os indivíduos que pertencem ao eixo da ordem, para a compreensão destas etapas: a demanda, na figura dos pedagogos e coordenação pedagógica, a autoria pelo seu próprio indivíduo e o design, subdividido nos 3 mais importantes: educacional, instrucional e gráfico. Temos então, o princípio de tudo: a demanda.

Originada no campo da coordenação pedagógica, a demanda inicial considerava a nova BNCC (base nacional comum curricular) e os CBOs (classificação brasileira de ocupações). Neste momento, o corpo pedagógico, formado pela figura do pedagogo empresarial, entrava em ação. O

> “Pedagogo Empresarial tem um papel importante no desenvolvimento das competências dos funcionários e do clima organizacional da empresa, como também em Universidades corporativas, que prestam serviços de desenvolvimento e treinamento de funcionários internos e de público externo à unidade de ensino. Características estas também observados nos próprios núcleos de Ensino a Distância, pois dentro dessa organização este profissional além de cumprir um papel de cunho pedagógico, pode se envolver em atividade de seleção de pessoas, promover cursos e palestras, em gestão e outras vertentes a

> sua frente, proporcionando um leque de afinidades combinadas com sua formação, trazendo, assim, benefícios como o aumento de produtividade para atingir as metas estabelecidas na organização, pelo levantamento das pesquisas este papel de ação produtiva do Pedagogo Empresarial acontecem similarmente dentro de uma Instituição de Superior de Ensino a Distância (EAD)" (SILVA, 2019).

Sendo assim, o papel do pedagogo empresarial nos primeiros passos do processo é fundamental, tendo em vista que ele, juntamente com a coordenação pedagógica, irão balizar o trabalho do autor, que compõe, juntamente com o material didático final, a santíssima trindade do EAD.

É o pedagogo quem irá, muitas vezes, participar da construção do edital, das entrevistas de captação e do escopo da Instituição para a criação deste material. Ademais, irá treinar o autor para os moldes Institucionais que, na referida pesquisa compreende o modelo pedagógico próprio e o qual irá acompanhar, minunciosamente, cada etapa da escrita.

É nesse processo bumerang entre a figura do autor e do pedagogo que ordena-se o engendramento do caos, para que o mesmo não ocorra e se antecipe, então, qualquer incorreção, pois

> "No material se concentram a proposta do curso, sua base e orientação pedagógica, o papel dos tutores, dos alunos, enfim, todas essas características estão contidas na configuração do material e podem ser percebidas se nos dedicarmos mais a esse ponto" (BORGES et. al, 2025, p.144).

No tocante ao autor, "o papel do professor é o de conhecer os objetivos e amplitude do projeto de EAD da instituição na qual está inserido, para melhor dialogar com os demais agentes envolvidos, bem como melhor produzir os MD (TEZOLIN, 2018, p.4). Durante esse jogo de escrita e reescrita pelo autor, de leitura e releitura pela equipe pedagógica, o material cumpre seu processo inicial, caminhando para as contribuições dos designers: educacional, instrucional e gráfico.

A depender da instituição, podem constar os 3 tipos citados ou outros que adentram os processos de feitura, tendo em vista que a equipe multidisciplinar, pode ser vasta. Em algumas instituições, o instrucional e educacional possuem papel semelhante assumindo a mesma função e apenas diferenciando-se do gráfico.

Macedo e Bergmann (2018, p.21) definem que "O Designer Instrucional (DI) ou Designer Educacional (DE) são profissionais que trabalham na adequação da

linguagem, na proposição de tecnologias e estratégias para facilitar o aprendizado, e na adaptação do conteúdo à metodologia da Educação a Distância e da Instituição".

Em contraponto as figuras dos designers educacionais e instrucionais, entende-se que

> "0 Design Grafico é uma atividade intelectual, técnica e criativa, relacionada não apenas com a produção das imagens, mas com a análise, a organização e os métodos de apresentação de soluções visuais para problemas de comunicação. A informação e a comunicação são base da vida interdependente ao redor do mundo, tanto nas esferas comerciais, culturais e sociais. A tarefa designer gráfico é dar respostas corretas aos problemas de comunicação visual de qualquer natureza para qualquer setor da sociedade. (ICOGRADA, 2004).

As conceituações e distinções dos designers são amplamente discutidas academicamente, tendo em vista que a linha tênue de atuação frente aos editais é marcadamente observada. No entanto, são eles quem irão transformar a argila preparada pelo pedagogo em um artefato emocionável, com missão, visão e valores, digno de pertencimento e sentido. Sendo assim, a Ordem, enunciada no Tetragrama Dialógico de Morin está posto.

3. A DESORDEM:

"... por outras palavras, a desordem e a desorganização identificam-se com maior probabilidade física no caso dum sistema fechado"
(MORIN, 1977, p. 40).

O conceito de desordem em Morin caminhou com o aporte teórico de Silvia Lane no tocante as análises realizadas na atividade de cunho psicossocial. Isto porque a Psicologia Social de Lane entende que o "aspecto da representação de si mesmo parece ser uma característica de adolescente do qual não é exigida uma definição precoce e cujo ambiente social deve enfatizar a autodeterminação do jovem sem impor modelos "bons" a serem seguidos" (LANE, 2006, p.19).

Conforme enunciado anteriormente, a pesquisa considerou como ponto inicial uma atividade dissertativa encontrada ao final da unidade curricular que está sob um bloco comum aos três cursos ofertados pela Instituição. Tendo em

vista que a faixa etária dos alunos compreendia entre 14-24 anos e considerando sua disposição em turmas de 35-45 alunos, este foi o princípio da desordem.

A atividade de cunho psicossocial trazia um contexto temático sobre preconceito e discriminação abordando tópicos sobre diversidade e pluralidade e que, ao final, requisitava do aluno que o mesmo escrevesse uma situação vivenciada ou presenciada dentro deste panorama. No entanto, o curso, foi construído no sistema de web 1.0 e do qual é importante entender sua conceituação:

> "A *web* 1.0 é a internet comercial em seus primeiros anos, na década de 1990 – quem viveu lembra. O conteúdo era estático, institucional e unidirecional. Ou seja, naquele momento histórico, as páginas da internet eram oferecidas no mesmo modelo de acesso para qualquer tipo de informação ou conteúdo – de poucos para muitos (BRANCO, 2023, p.1).

Uma vez que o material produzido dentro do espectro da Ordem norteava não só o conteúdo, mas também, suas atividades, a atividade proposta pelo autor evidenciava, através do seu feedback pré-formatado, que a mesma seria mais uma atividade dentre as demais daquela unidade curricular. No entanto, a partir dos primeiros recebimentos de relatos pelos Tutores do curso, notou-se, então, que a atividade não previa em si, um divã.

Os textos, dissertativos, apoiaram-se, então, nas próprias experiências de vida levando à risca o que a atividade requisitava. Aí iniciou-se a desordem, tendo em vista que a resposta dada pelo autor não era certa nem errada frente aos textos recebidos. Nem ao menos ajudava os Tutores do curso em um direcionamento qualquer.

Neste ponto, Lane (2006, p.21) foi essencial para compreender que

> "Se questionarmos o quanto a nossa história de vida é determinada pelas condições históricas do nosso grupo social, ou seja, como estes papéis que aprendemos a desempenhar foram sendo definidos pela nossa sociedade, poderemos constatar que, em maior ou menor grau, eles foram sendo engendrados para garantir a manutenção das relações sociais necessárias para que as relações de produção da vida se reproduzam sem grandes alterações na sociedade em que vivemos".

Foi então que, através dos recortes da pesquisa qualitativa com foco nas histórias de vida, é que se deram as análises da pesquisa. Neste sentido, "como essa metodologia trabalha sempre com unidades sociais, ela privilegia os

estudos de caso- entendendo-se como caso, o indivíduo, a comunidade, o grupo, a instituição" (MARTINS, 2004, p. 293).

O recorte para as histórias de vida como categoria de análise se fez necessário tendo em vista que "a História de Vida é um método que tem como principal característica, justamente, a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito" (SILVA et al, 2007, p. 29).

Após o acolhimento de todos os relatos dos alunos das 22 turmas iniciais de 2022 e da instalação da desordem frente ao proposto pelo material do autor é que deu-se, então, o processo de reestruturação.

4. A INTERAÇÃO:

> "A irrupção conjunta da desordem e do observador, no âmago do conhecimento, traz uma certeza não só na descrição e na previsão, mas também quanto a própria natureza da desordem e a própria natureza do observador" (MORIN, 1977, p. 349).

Ao passo que os Tutores passaram a lidar com questões emocionais e psicossociais que fugiam ao papel inicial designado a eles, uma conversa foi necessária. De acordo com a ABED, o Tutor é aquele fornece um "feedback construtivo indicando pontos a serem melhorados e participa do processo de avaliação. Também pode estimular a participação ativa nas atividades em colaboração" (ABED, s/d, p.1).

Do ponto de vista teórico do Tetragrama Dialógico de Morin, as conversas entre tutores e equipe pedagógica, aqui na figura da coordenação pedagógica, assumiu o caráter da Interação para a tentativa de resolução do problema. Nesse sentido, "o trabalho da coordenação pedagógica deve ser colaborativo, em parceria com os demais profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, sendo, portanto, subsidiado pelo diálogo constante e permanente entre os membros da equipe e tendo caráter articulador e integrador"(GONTIJO, 2020, p.5).

. Desta maneira, a equipe de Tutores em diálogo com a coordenação pedagógica, desfiou os relatos recebidos na atividade psicossocial evidenciando a falta de elementos para um feedback apropriado tendo em vista os casos

relatados. Não havia, no grupo de Tutores ou na unidade EAD, um profissional com formação em Psicologia que pudesse orientar, de alguma maneira, tal condução.

Após algumas rodas de conversa na tentativa de elucidação de soluções, o último passo do Tetragrama de Morin foi cumprido: a (re)organização.

5. A (RE) ORGANIZAÇÃO:

> "Quanto mais rica é a complexidade organizacional, maior possibilidade, e portanto perigo de crise, existe, e maior é também a capacidade do sistema para vencer as suas crises, e até para tirar proveito delas para o seu desenvolvimento" (MORIN, 1977, p.118).

Das rodas de conversa entre coordenação pedagógica e equipe de Tutores, surgiu a necessidade de um profissional habilitado para encaminhar os feedbacks de maneira responsável e assertiva sem aprofundar os casos ou incorrer em uma proposição de divã. Sendo assim, recorreu-se então, ao Psicólogo escolar que atendia ao presencial, tendo em vista que o EAD não possuía este profissional.

A importância deste contato fora dos padrões do EAD trouxe alento à equipe de Tutores que encontrava-se em exasperação. Importante ressaltar que "se o psicólogo escolar se atentar a observar as demandas ou desafios a partir da realidade sociocultural, sua atuação poderá contribuir efetivamente com o processo educativo" (MARTINS, 2016, p.11).

E foi nessa contribuição dialógica entre Tutores, coordenação pedagógica e o campo da Psicologia que se formaram os encaminhamentos para que as atividades fossem respondidas sem comprometer a ética e adentrar a seara de gatilhos emocionais.

Para tanto, foram elaborados materiais institucionais que versavam acerca de procedimentos em diversos âmbitos, desde crises de ansiedade, situações de risco até o atendimento destes casos pela Instituição e empresas parceiras. O que fazer estava pronto!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Lane e Morin foram figuras essenciais na compreensão dos processos que se desvelavam a cada novo relato recebido. Percebeu-se que, mesmo que tenha sido orientado o autor e sido lido, revisto e pontuado pelos acompanhantes do processo de produção do material, algo escapou inocentemente ao Design Thinking. Tendo em vista que

> "quando se inicia um projeto de Design Thinking, geralmente a equipe não conhece o tema. Portanto, realiza-se uma Imersão Preliminar como forma de aproximação do problema, muitas vezes antes do kick-off do projeto. Essa etapa começa com um processo de Reenquadramento no qual a equipe de projeto reúne-se com os profissionais da empresa contratante, seja em entrevistas individuais ou em dinâmicas coletivas, para olhar o problema sob outras perspectivas e definir as fronteiras do projeto"(VIANNA et al, 2012, p.24).

No entanto, mesmo que tal movimentação tenho ocorrido para com as partes, a única capaz de mencionar sobre os perigos oriundos da atividade na práxis não foi considerada, sendo esta, a equipe de Tutores. Importante ressaltar que, uma vez tendo sido realizada a feitura final do material, por questões legais de direitos autorais, não havia mais o que se fazer a não ser remediar.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – ABED. **Papel do tutor em uma formação EAD.** São Paulo: ABED, [s.d.]. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/Texto_7_-_Papel_do_tutor_em_uma_formacao_ead.pdf. Acesso em: 02. Jul. 2025.

BORGES, Eliane Medeiros; JESUS, Diovana Paula de; FONSECA, Danilo Oliveira. **Material didático em Educação a Distância: fragmentação da docência ou autoria**. In: Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 141-152, Edição Especial 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n4p141/23684 . Acesso em: 30. Jun. 25.

BRANCO, Sérgio. **Da web 1.0 à web 3.0 e além.** Revista Observatório Itaú Cultural, São Paulo, n. 35, 2023. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itau-cultural/web-1-0-web-3-0-futuro-dilemas-atuais?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 02. Jul. 25.

CASSOLI, Ana Carolina Bondezan; CARMO, Bruna Cristiny de Andrade **Pedagogia Empresarial: a importância do trabalho do pedagogo na empresa.** 2018. 46 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - UniSALESIANO, Lins-SP.

BRAZ FERREIRA GONTIJO, S., & Rodrigues de Queiroz Costa, E. (2021). **O pedagogo como orientador de ensino e aprendizagem na educação distância.** In: Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta E a Distância, 202*0:1*. Disponível em: https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/576. Acesso em: 03. Jul. 25.

HEIDEGGER, Martin, 1889-1976- **Parmenides** / Martin Heidegger; tradução, Sérgio Mário Wrublevski; revisão da tradução, Renato Kirchner. - Petrópolis : Vozes; Bragança Paulista : Editora Universitária São Francisco, 2008. 238 p. (Coleção pensamento humano).

ICOGRADA. **The Role of the Graphic Designer**. Bruxelas, 2004. Disponivel em <http://www.icograda.org>. Acesso em: 01. Jul. 25.

LANE, Silvia T. Maurer. **O que é psicologia social** / Silvia T. Maurer Lane. — São Paulo : Brasiliense, 2006. — (Coleção primeiros passos ; 39).

MACEDO, Cíntia Costa; BERGMANN, Juliana Cristina Fraggion. O designer instrucional e o designer educacional no Brasil: reflexões para uma visão teórica e prática na EaD. In: **Anais da I Jornada ECO de Pesquisas em Desenvolvimento 2018.** Disponível em: https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/eco/article/view/3348 . Acesso em: 01. Jul. 25.

MARTINS, Heloisa Helena. T de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/27936/29708 . Acesso em: 02. Jul. 25.

MARTINS, Caio Fábio de Souza; MATA, Alba Cristhiane Santana da. Educação superior a distância: um campo de atuação para o psicólogo escolar?. **Anais CIET:Horizonte**, São Carlos-SP, v. 3, n. 1, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1886.. Acesso em: 18 jul. 2025.

MOREIRA, Fernando José de Santoro. **Parmênides: Da Natureza, edição do texto grego e tradução.** Rio de Janeiro: laboratório OUSIA, 2006. 78p.

MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza.** Tradução de Maria Alice Sampaio Dória e Maria Délia da Costa Pereira. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SILVA, D, V da. **O papel do pedagogo e suas ações em núcleos de Educação a Distância (EAD).** In: Revista Sociedade em Debate, Conselho de Ensino e Extensão- Faculdade Três Marias, v.1, n.1, ano 2019. Disponível em: O PAPEL DO PEDAGOGO E SUAS AÇÕES EM NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) | Sociedade em Debate Acesso em: 20. Jun. 25.

Silva, Aline Pacheco; Barros, Carolyne Reis; Nogueira, Maria Luisa Magalhães; Barros, Vanessa Andrade. "**Conte-me sua história": reflexões sobre o método de História de Vida.** In: *Mosaico: Estudos Em Psicologia*, *1*(1).

Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224/3816 . Acesso em: 02. Jul. 25.

POINCARÉ, Henri. **Science and Method.** Translated by Francis Maitland. New York: Dover Publications, 2003.

TEZOLIN, Carlos Renato Colonhezi. **Ead: A Prática Docente na Produção de Materiais Audiovisuais.** In: Revista Aprendizagem em EAD – Ano 2018 – Volume 8 – Taguatinga – DF Setembro/2018. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/view/9237 . Acesso em: 30. Jun. 25.

VIANNA, Maurício; VIANNA, Ysmar; ADLER, Isabel, K; LUCENA, Brenda; RUSSO, Beatriz. **Design thinking: inovação em negócios** | Maurício Vianna... [et al.]. - Rio de Janeiro : MJV Press, 2012. 162p.

SABERES DOCENTES E TECNOLOGIA EM UM CONTEXTO PÓS-PANDEMIA COVID-19

Jinlova de Oliveira Pantaleão[1]

Vera Maria Nigro de Souza Placco[2]

RESUMO

Este artigo trata do impacto das tecnologias digitais na constituição da identidade docente pós-pandemia de COVID-19, além dos conhecimentos necessários para a integração de tais recursos ao planejamento, desenvolvimento e registro de aulas. O objetivo é a reflexão e a troca de experiências sobre saberes docentes, bem como o uso de tecnologia, destacando o aprimoramento de estratégias inclusivas para a melhoria da aprendizagem em diversos contextos. Destacou-se o conceito de identidade docente, entendido como um processo histórico e cultural que confere significado às experiências pessoais e profissionais dos educadores. Essa identidade é construída não apenas pelas trajetórias individuais, mas também pelas interações com o cenário educacional e com as inovações tecnológicas, e explicita a definição de saberes docentes, compreendidos como os conhecimentos que os professores constroem e mobilizam ao longo de sua prática profissional — e que provêm de diversas fontes e vivências, sendo historicamente acumulados e socialmente concebidos. Explorou-se o conceito de tecnologias digitais, estas abordadas não somente como ferramentas educacionais, mas como recursos capazes de promover uma transformação significativa nas formas de comunicação, no acesso ao conhecimento e na interação entre educadores e educandos. Tais tecnologias, portanto, foram apresentadas como um elemento essencial na expansão das possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo novas abordagens e soluções para os desafios contemporâneos na área. Os resultados indicam que seu uso favorece a aplicação de metodologias ativas, centradas na participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, e que se caracterizam pela flexibilidade, interconexão e capacidade de adaptação às necessidades dos estudantes, alinhando-se às premências de uma sociedade cada vez mais conectada e digital. A integração dessas metodologias com abordagens flexíveis e híbridas oferece contribuições significativas para o processo de educação, pois atende às diversas demandas dos discentes da atualidade.

Palavras-chave: Identidade. Saberes docentes. Tecnologias digitais. Ensino e aprendizagem. Pandemia COVID-19.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a constituição da identidade docente têm sido incorporados cada vez mais ao currículo e ao planejamento de diversas formações voltadas aos professores. Essa ênfase se justifica pela importância da compreensão da construção da identidade do docente enquanto tal, uma vez que esta impacta diretamente as

[1] Doutoranda em Educação – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. E-mail: jinlovaop@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0003-3883-3334.

[2] Doutora em Educação – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. E-mail: veraplacco7@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-9515-2370.

práticas pedagógicas, as relações com estudantes, colegas e comunidade escolar, além de influenciar o desenvolvimento de sua trajetória na carreira. Para Claude Dubar (1998 *apud* PLACCO, 2010, p. 142), a construção de uma identidade profissional é um processo, sendo múltiplas as identidades que existem na área. Elas não se constroem fora do contexto organizacional e, sim, no meio coletivo, dando sentido à profissão.

Neste trabalho, são apresentadas algumas reflexões sobre o conceito de identidade docente, entendido como um processo histórico e cultural que confere significado às experiências pessoais e profissionais dos educadores. Essa identidade é construída não apenas pelas trajetórias individuais, mas também pelas interações entre os indivíduos, com o contexto educacional e com as inovações tecnológicas. Os saberes docentes são aqui compreendidos como aqueles que os professores constroem e mobilizam ao longo de sua práxis, e que provêm de diversas fontes e vivências, sendo historicamente acumulados e socialmente concebidos. Já o conceito de tecnologias digitais analisado neste estudo, além de as propor como ferramentas educacionais, também as traz como recursos geradores de transformações significativas na forma de comunicação, no acesso ao conhecimento e na interação entre educadores e educandos.

As tecnologias digitais, portanto, podem ser um elemento essencial na expansão das possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo novas abordagens e soluções para desafios contemporâneos. Elas caracterizam-se pela flexibilidade, interconexão e capacidade de adaptação às necessidades dos estudantes, alinhando-se às premências de uma sociedade cada vez mais conectada e digital, e trazendo contribuições expressivas para o processo de educação, pois atende às diversas demandas dos discentes da atualidade.

Devido à pandemia do novo Coronavírus — que alcançou o Brasil em março de 2020 e durou aproximadamente 2 anos, com momentos de flexibilização e outros de restrições e *lockdown* —, a escola passou a consolidar o uso das tecnologias como importantes ferramentas de comunicação. Tal circunstância levou a autora deste texto a uma mudança brusca em suas práticas enquanto diretora de uma escola estadual de anos iniciais — do 1º ao 5º ano: com *home office* e plantões semanais, exigindo dela e de toda a equipe um domínio maior de aplicativos e plataformas tecnológicas, que até então não faziam parte do cotidiano. A discussão sobre formação de

professores, nesse âmbito, não é recente, contudo, a questão ainda oferece várias possibilidades de reflexão e análise.

A diretora relata que sentiu diariamente os anseios das professoras quanto às aulas on-line, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e as dúvidas quanto ao futuro. “Quanto tempo ficariam afastados? Como seria a rotina no retorno às aulas?” Por conta das atividades virtuais, perguntava-se até que ponto o professor fazia falta. Naquele momento, com *lockdown*, os alunos passaram a ser assistidos em casa por seus pais, ou alguém que pudesse auxiliá-los em suas lições, no que nem sempre conseguiam ter êxito devido à falta de tempo e de metodologia para o ensinar. Desse modo, compreende-se que o professor faz falta, sim, e, em uma circunstância de suspensão de aulas, as atividades on-line são um complemento, não substituindo a atuação do docente e da escola como local de trocas entre grupos de aprendizagem.

Em tal cenário, foi imperioso o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao mundo digital e da capacidade de aprender e ensinar a distância. Com a perda do contato diário “em pessoa” e o sofrimento pelas lacunas afetivas, percebeu-se a emergente necessidade de organizar novas maneiras de lecionar, uma vez que se constata que o ensino presencial faz falta, que a convivência faz falta — tanto a dos alunos entre si quanto a entre estes e docentes —, destacando aqui a figura do professor, que exerce um papel importante na vida dos estudantes, para além dos conteúdos.

Posteriormente, as professoras ficaram preocupadas com o retorno às aulas presenciais: além dos cuidados com a prevenção quanto ao contágio, houve o receio sobre até que ponto conseguiriam superar as defasagens de aprendizagem dos alunos. Da parte da diretora, havia também a preocupação com as perdas emocionais. “Como lidariam com os lutos desses alunos e dessas professoras? Como enfrentariam as perdas sofridas naquele período — de pessoas, de empregos, de trabalhos —, enquanto lutavam pela sobrevivência?” Turbulências trazem exigências novas, e é preciso seguir em frente. Isso se dá a partir do acolhimento, do cuidado com o outro.

A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro. (ALMEIDA; PLACCO, 2011). Então, sendo geneticamente sociais, construímo-nos pessoas pelo cuidar do outro, como coloca Vera Lucia Souza (*In* ALMEIDA; PLACCO, 2012, p. 29), reforçando que “só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas”.

Outra discussão que merece atenção é a que se realiza na formação continuada docente — seja de forma institucionalizada, quando promovida pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação, seja no âmbito da unidade escolar —, como é o caso das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo e Geral (ATPCG), das reuniões pedagógicas ou de situações previstas no calendário escolar. De qualquer maneira, esses momentos e espaços diferenciados de formação podem influenciar o discurso e a prática do professor quando se busca pela realização de sua atividade.

No trabalho empreendido diariamente na escola, seja na docência ou na direção, percebeu-se a resistência de alguns profissionais, expressa na falta de disposição para utilizar as mídias digitais em sala de aula. Uma questão preocupante se dá quando os professores se mantêm no âmbito do discurso, seja de inovação, qualidade ou trabalho coletivo, sem que, no entanto, a práxis seja realmente revista ou alterada, o que pode acontecer em diversas fases e tipos de formação docente. Assim, é preciso ir além da fala para compreender como acontece, de fato, a implementação de propostas na área e como os aspectos ligados à formação do professor viabilizam — ou não — a efetivação de tais aspirações.

Partindo da premissa da importância da profissionalização docente, Sílvia Gorzoni (2016, p. 26) a define como

> um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Não é qualquer um que pode exercer a profissão. É fundamental ter preparo e competência.

A autora ainda ressalta que a profissionalização pode ter como estratégia a metacognição, ou seja, o educador ter consciência a respeito dos mecanismos que utiliza para aprender, para desenvolver sua função, em um processo dialético de construção de identidade social e reconhecimento. (GORZONI, 2016).

Levando em consideração que o trabalho interdisciplinar prepara os alunos para enfrentar situações reais — pois o que é abordado ultrapassa o limite de uma disciplina, favorecendo a capacidade de se posicionar criticamente na vida —, é importante conhecer o ser humano hoje. E não se pode negar a centralidade do professor na educação, sendo que ele, por vezes, é tratado como referente passivo

diante do ensino ou, ainda, deixa-se apanhar por “ideias da moda”, ao invés de empreender uma análise rigorosa daquilo que realiza e da profissão. (NÓVOA, 1995).

Tais reflexões orientaram o questionamento: como a formação continuada pode contribuir para a construção da identidade no contexto da docência? Segundo Edgar Morin (2007), para organizar e articular os conhecimentos e, assim, conhecer e reconhecer os problemas, faz-se imprescindível uma “reforma do pensamento”, que é paradigmática e essencial para essas ações. Pensando na educação do futuro, há uma inadequação crescente quanto aos saberes — divididos e compartimentados — e quanto às demandas das realidades, cada vez mais globais e multidimensionais.

> É necessário que o conhecimento seja significativo, fazendo-se necessário contextualizá-lo, não tratando as informações de forma isolada; seja global, relacionando o todo e as partes [...] considerando ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as partes [...]. Assim tornando o conhecimento multidimensional e, por fim, complexo, significando a união entre a unidade e a multiplicidade. (PASCAL, 1976 *apud* MORIN, 2007, p. 37-38).

Muito se fala sobre a formação dos professores, em suas diferentes vertentes, e sobre as dificuldades enfrentadas, mas permanecem implícitas algumas dúvidas: quem e como se forma o formador? Como tornar possível, para o docente, desenvolver um processo permanente de olhar para si a partir do olhar do outro, tendo clareza do que é seu e do que é do outro? (PLACCO, 2010). Ivani Fazenda (2011) elabora algumas formas de pensar a dinâmica entre o eu e o outro:

> É propor a interação entre conhecimento racional e o conhecimento sensível, através da relação entre saberes diferentes, mas que são fundamentais para o sentido da vida. Este movimento de interação pode ser bem observado no processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, pois são dois campos distintos nos quais a interdisciplinaridade se faz muito presente. Outro exemplo de onde ele pode ser observado é nas escolas, nas quais cada vez mais as disciplinas trabalham de maneira integrada. [...] Basicamente é interação das disciplinas/eixos temáticos, que reúnem diversos campos do conhecimento, auxiliando na construção do saber. [...] Interação e integração entre diferentes saberes e áreas indissociáveis na produção de sentido da vida. [...] Quando juntamos as disciplinas para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Geralmente realizado por meio de projetos envolvendo mais de uma área do conhecimento. [...] É uma forma de ensinar que leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que aprende de uma forma globalizada, ligando várias áreas do conhecimento em uma única proposta. (FAZENDA, 2011, p. 14-18).

A respeito da construção biográfica de uma identidade profissional, Dubar (2005, p. 151) afirma que, por esta ser social, “os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações”. Fazenda (2011) coloca que o exercício da interdisciplinaridade deve implicar uma transformação profunda da pedagogia: simultaneamente um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar. “[...] passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos” (*Ibid*., p. 48-49). Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico e o animador por excelência.

2 DESENVOLVIMENTO

No cenário apresentado, o crescente uso das tecnologias digitais tem gerado mudanças significativas na constituição identitária dos docentes, promovendo tanto oportunidades quanto desafios para o desenvolvimento profissional. A integração desses recursos não só transforma as práticas pedagógicas, mas também influencia a forma como os professores se percebem em sua atuação, reconfigurando suas interações com os estudantes, bem como as metodologias e estratégias de ensino. Logo, as novas tecnologias representam um ensejo para repensar a educação e seus processos, e a mediação digital propicia ambientes mais interativos e colaborativos.

Assim, para criar tais ambientes de aprendizagem inovadores, não basta a disponibilização de recursos tecnológicos, é fundamental que haja também a mobilização de saberes docentes, ou seja, o desenvolvimento de competências que orientem o uso dessas ferramentas de forma estudada. O domínio da tecnologia deve ser integrado ao escopo pedagógico, propiciando que ela seja utilizada para potencializar a aprendizagem de todos, em uma perspectiva inclusiva.

O objetivo geral é proporcionar um espaço de reflexão e troca de experiências sobre os saberes docentes e o uso de tecnologias, com foco na constituição da identidade docente, no desenvolvimento profissional dos professores e no aprimoramento de estratégias pedagógicas inclusivas, assim como visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

Os objetivos específicos são: analisar o impacto das tecnologias digitais na construção da identidade profissional docente, considerando as oportunidades e os desafios que surgem com a sua utilização no contexto escolar; e refletir sobre a integração das tecnologias no planejamento e na prática pedagógica, destacando a relevância dos saberes docentes para a promoção de uma educação inclusiva.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi elaborada uma revisão da literatura sobre a constituição da identidade docente, fundamentada nas contribuições de Dubar (2005) e Placco (2010), dentre outros. Este trabalho buscou um entendimento desses estudos, contextualizando suas principais ideias e a relevância para a temática.

Para Dubar (2005), a constituição da identidade ocorre por meio de um processo marcado por constante tensão entre dois aspectos principais: os atos de atribuição, que se referem ao que os outros dizem sobre o sujeito; e os atos de pertença, nos quais o indivíduo reconhece e se identifica com as atribuições recebidas, aderindo às identidades conferidas. Enquanto a atribuição reflete a identidade construída para os outros, a pertença expressa a identidade para si mesmo. Assim, o processo de constituição identitária reside na aceitação ou rejeição das atribuições recebidas, as quais dependem do contexto social em que se está inserido — neste caso, o ambiente escolar.

Nesse cenário, Placco (2010) afirma que a profissionalização do educador está diretamente ligada à sua práxis, condicionada às atividades de contínuo estudo, reflexão, discussão, experimentação — sempre dialogando com o grupo de professores, emancipando-se, desenvolvendo seu senso crítico e reconhecendo a si mesmo, na compreensão de sua identidade profissional.

Logo, a identidade docente é construída a partir de uma complexa articulação da atuação do professor no mundo e de elementos como vivências, conhecimentos, emoções e aspirações pessoais. Esse processo é profundamente influenciado pelas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, nos sindicatos e nas interações com colegas e outros agentes que integram o quadro educacional.

Diante desse contexto, a incorporação das novas tecnologias digitais e seu impacto na constituição da identidade docente foram abordados, levando em consideração que esse processo desafia os profissionais a revisar e adaptar suas

metodologias de ensino para atender às novas demandas sociais e educacionais. Segundo o referencial *Saberes digitais docentes*,

> a formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação representa um desafio para as redes de ensino no Brasil e integra as dimensões necessárias para uma política de inovação e tecnologia na educação. Nos processos de ensino e de aprendizagem, os professores devem articular a tecnologia a conteúdos, competências e habilidades curriculares. Por isso, é fundamental que estejam conectados às possibilidades de incorporação da tecnologia nesses processos e preparados para utilizá-la e adaptá-la à sua prática docente (BRASIL, s.d., p. 6).

Dessa maneira, fica evidente que a incorporação das tecnologias recentes no campo educacional requer a apropriação de novos saberes docentes, dado que elas emergem como um recurso indispensável para mediar e potencializar esses saberes no cotidiano escolar, promovendo inovações no ensino e na aprendizagem.

> As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas). Elas facilitam como nunca antes múltiplas formas de comunicação horizontal, em redes, em grupos, individualizada. É fácil o compartilhamento, a coautoria, a publicação, produzir e divulgar narrativas diferentes. A combinação dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los a cada aluno e grupo (MORAN, 2017, n.p.).

Assim, além da apropriação de novos saberes docentes, o uso pedagógico das tecnologias exige uma mudança na concepção educativa. Nesse paradigma atual, os estudantes assumem o papel de protagonistas, enquanto os docentes passam a atuar como mediadores do processo de aprendizagem. Para responder a tais demandas, ganha destaque a adoção das chamadas “metodologias ativas”, que são

> estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos, traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (MORAN, 2017, p. 24).

Perante os apontamentos trazidos, discute-se que a integração das metodologias ativas ao contexto educacional contemporâneo requer um olhar atento às possibilidades de personalização do ensino. Essas metodologias, ao priorizar o protagonismo dos estudantes, criam oportunidades para que estes desenvolvam não apenas conteúdos curriculares, mas também habilidades essenciais para o século XXI, como a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Nesse panorama os estudantes deixam de ser meros receptores de informações e passam a coautores de seu próprio processo de aprendizagem.

Resta evidente que a adoção das metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais não é somente uma mudança de ferramentas ou estratégias, mas uma transformação cultural e pedagógica. Essa renovação exige o engajamento de todos os atores envolvidos no processo educativo, incluindo o redesenho de práticas, a flexibilização de estruturas escolares e o fortalecimento de uma visão de educação que valorize a diversidade, a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, é possível, além de preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, promover um ensino mais equitativo, contextualizado e transformador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessária reflexão sobre a intersecção entre identidade docente, saberes pedagógicos e tecnologias digitais, em uma abordagem que permitisse a compreensão dos desafios e das possibilidades que emergem no contexto da educação contemporânea, a metodologia adotada neste estudo foi cuidadosamente planejada, incluindo reuniões organizacionais, resumos de leituras, exibição de vídeos e colaboração ativa dos monitores.

Tais estratégias criaram um ambiente colaborativo de aprendizagem, com a socialização de práticas e a condução de dinâmicas, o que favoreceu a troca de conhecimentos e contribuiu significativamente para a interação e o engajamento dos participantes. Durante as discussões, destacou-se a natureza dinâmica e historicamente situada da identidade profissional docente. Este conceito foi entendido como um processo em constante transformação, influenciado pelas experiências vividas, pelas relações interpessoais e pelo contexto em que o professor está inserido.

A introdução das tecnologias digitais, embora desafiadora para muitos educadores, foi reconhecida como um elemento transformador, capaz de expandir as perspectivas e opções de ensino e aprendizagem. No entanto, ficou patente que a simples adoção dessas ferramentas não é o suficiente. É essencial que os professores desenvolvam competências que integrem o domínio técnico das tecnologias com uma abordagem pedagógica elaborada e inclusiva, alinhada às demandas das diferentes conjunturas educacionais.

Em síntese, percebemos a urgência de iniciativas que promovam a citada articulação — entre saberes docentes, identidade profissional e inovação tecnológica —, bem como de investimentos em formação continuada que contemple tanto a apropriação das tecnologias quanto a construção coletiva de saberes docentes. Tal formação deve incentivar a utilização de metodologias ativas e práticas pedagógicas híbridas, as quais, ao fomentar a participação ativa dos estudantes, alinham-se às exigências de uma sociedade conectada e digitalizada.

Este é um movimento que, além de beneficiar os próprios professores em sua prática, representa um passo fundamental para uma educação mais colaborativa, inclusiva e significativa, respondendo aos desafios e às oportunidades da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes digitais docentes**. Brasília, s.d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização:** Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** Efetividade ou ideologia. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade:** Um projeto em parceria. 5.ed. Coleção Educar. Vol. 13. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GORZONI, Sílvia de P. **A profissionalização docente:** Um estudo de revisão integrativa. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **José Moran Educação Transformadora**. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 29 mai. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 29 mai. 2025.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Vol. 3. Porto: Porto Editora, 1995.

PLACCO, Vera Maria N. de S; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. Vol. 5. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PLACCO, Vera Maria N. de S. Ser humano hoje: contribuições da formação e pesquisa. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda A. (org.). **Formação do Professor:** Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 135-152.

SOUZA, Vera Lucia T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10.ed. Vol. 3. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 27-34.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ALUNO CEGO NA SALA COMUM: UM ESTUDO DE REVISÃO

Mara Cristina de Brito[1]

Carlos Eduardo Frederico[2]

Rosangela T. M. da Silva[3]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar os desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum. Assim, coloca-se como problema de pesquisa quais são os desafios e perspectivas para a efetiva inclusão do aluno cego na sala de aula comum. Para atender o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: identificar os desafios encontrados pelo professor da sala de aula comum, para o atendimento inclusivo, de fato, ao aluno cego; elencar as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum. Teoricamente, o artigo apoia-se na teoria Histórico-cultural, de Vigotski (2022,1991), e traz contribuições de Zerbato e Mendes (2018), Sampaio e Mancini (2007), além da legislação específica. É um estudo de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizando os descritores: aluno cego, Tecnologia Assistiva, sala de aula comum. Os estudos apontaram que, mesmo após mais de duas décadas das primeiras discussões sobre educação inclusiva, o atendimento educacional ao aluno cego ainda se apresenta ineficiente, devido à falta de recursos de Tecnologia Assistiva e, principalmente, à falta de professores capacitados para esse atendimento. Conclui-se que a falta de equipamentos adequados e até mesmo a qualificação dos professores das salas comuns constituem um grande desafio para que o atendimento aos alunos cegos aconteça de maneira verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento inclusivo. Aluno Cego. Tecnologia Assistiva. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços observados em relação às publicações legais voltadas à educação inclusiva são insuficientes quando se observa o que efetivamente acontece nas escolas, quando esse é o tema de estudo. Principalmente em relação ao atendimento a alunos cegos, ainda há muitos obstáculos a serem superados e este estudo está voltado à análise das dificuldades e perspectivas da inclusão de alunos cegos na sala comum.

Embora sejam previstos, na legislação existente, serviços de apoio especializado aos alunos com deficiência, na prática ainda há muitas dificuldades em

[1] Professora da Mestranda, PROFEI/UEPG. e-mail: maramubi@gmail.com
[2] Mestre, Professor da SEED/PR e Professor na GRAN Faculdade. e-mail: cacofred3@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr. Universidade Estadual do Paraná – Unespar, e-mail: rosetms2000@yahoo.com.br.

se garantir educação de qualidade a esse público. Assim, por meio de uma pesquisa de revisão sistemática da produção acadêmica, com consultas a publicações disponibilizadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, buscou-se identificar os desafios encontrados pelo professor da Educação Básica para o atendimento inclusivo ao aluno cego, como também elencar as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum.

Tendo como objetivo analisar os desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum, coloca-se como problema de pesquisa quais são os desafios e perspectivas para a efetiva inclusão do aluno cego na sala de aula comum. Para atender o objetivo proposto, em um primeiro momento identificou-se os desafios encontrados pelo professor da sala de aula comum, para o atendimento inclusivo - aluno cego. Na sequência, foram elencadas as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum.

A discussão teórica está sustentada pelos pressupostos da teoria Histórico-cultural com Vigotski (2022), Zerbato e Mendes (2018), bem como por documentos oficiais e leis pertinentes à discussão do tema. Metodologicamente, buscou-se o apoio de Sampaio e Mancini (2007), que forneceram o direcionamento para a análise e discussão dos trabalhos selecionados.

O texto procurou estabelecer uma discussão sobre a necessidade de utilização, pelo professor, de recursos de Tecnologia Assistiva e de estratégias pedagógicas que contemplem novas formas de ensinar e aprender e que, sobretudo, contribuam para o acesso ao conhecimento e à inserção social do aluno cego.

2 REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO CEGO

A educação inclusiva tem se tornado tema de discussões frequentes, uma vez que se observa, nas escolas – espaço em que as práticas inclusivas deveriam se materializar de maneira efetiva –, que os avanços em relação às políticas públicas existentes para o setor se mostram insuficientes para dar conta da realidade observada.

As reflexões que envolvem a educação inclusiva e a participação do aluno cego no contexto escolar da sala de aula comum remetem à concepção de que o processo de aprendizagem está relacionado com indivíduo que aprende, mas também ao

contexto sócio-histórico-cultural em que esse processo ocorre, de acordo com Vigostski (2022), cujas concepções a respeito da educação dos indivíduos com deficiência se constituem em uma base teórica que permite o direcionamento do processo de ensino com um olhar mais inclusivo. Ainda, "[...] quando o ser humano transforma o meio pelo seu próprio comportamento, para atender suas necessidades, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro; assim, transforma-se a si mesmo" (VIGOTSKI, 2002, p. 23).

Vigotski (2022), em seus estudos sobre os fundamentos de defectologia, argumenta que, no aspecto fisiológico, não há diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente. A educação das crianças com deficiência ocorrerá de forma semelhante à das crianças normais, pois o desenvolvimento insatisfatório das pessoas com algum tipo de deficiência deve-se à falta de educação adequada. Ele aponta, ainda, que

> a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, enfatizando, dessa forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais (VIGOTSKI, 2022, p. 20).

Vigotski (2022) destaca ainda que os indivíduos com deficiência, inclusive os cegos, estão aptos a participar de todos os contextos da sociedade, sendo que sua educação necessita apenas do atendimento à substituição da visão por outras formas de ver, e isso se consegue com a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, "[...] auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento" (BERSCH, 2017, p. 2).

A legislação brasileira prevê serviços de apoio especializado, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos (BRASIL, 2001), ao público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), bem como "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior", conforme inciso III, Art. 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p. 18).

Zerbato e Mendes (2018) argumentam que, para a efetivação da inclusão educacional, há necessidade que sejam feitas adaptações ou flexibilizações curriculares, para que o público que necessita de suportes pedagógicos diferenciados,

entre eles os estudantes cegos, possa receber atendimento adequado. Isso porque o potencial das tecnologias ainda é pouco reconhecido, ou o conhecimento acerca de sua utilização em salas de aula comuns, com alunos cegos, ainda é pouco estudado ou, também, porque os professores ainda não dominam essa utilização. As autoras apontam ainda que, quando se realiza a adaptação de conteúdo ou materiais didáticos, não apenas os alunos cegos, como também todos os demais alunos da sala são beneficiados com essa prática, o que torna a educação verdadeiramente inclusiva. No próximo tópico apresenta-se, a partir da pesquisa realizada, os estudos voltados à inclusão do aluno cego na sala comum.

3 A INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NA SALA COMUM

Muitos obstáculos ainda devem ser superados, para que ocorra a inclusão dos estudantes cegos na sala comum, entre os quais a falta de recursos didáticos acessíveis, ou de profissionais habilitados que possam contribuir de maneira positiva para o atendimento pedagógico com qualidade.

Glat e Pletsch (2011) apontam que oportunizar a igualdade de acesso à escola não é suficiente para que tenha a educação inclusiva. As autoras defendem que é necessário que as diferenças individuais dos alunos sejam reconhecidas, principalmente aquelas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno cego não seja excluído na própria escola, já que não terá recursos ou ferramentas que lhe possibilitem a apropriação do conhecimento. Então, para uma melhor compreensão dos desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum, buscou-se fazer uma revisão sistemática de literatura.

As revisões sistemáticas podem ser utilizadas para que se coletem dados a respeito de um conjunto de estudos que foram realizados separadamente, em tempos e espaços diferenciados, para identificar as respostas ao questionamento proposto, o que levou à adoção do protocolo desenvolvido por Sampaio e Mancini (2007) para a revisão sistemática da literatura: 1) definição da pergunta, 2) busca de evidências, 3) revisão e seleção de conteúdos, 4) análise da metodologia dos estudos e 5) apresentação dos resultados.

A partir dessa organização, buscou-se pela produção de artigos científicos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019

a 2024, utilizando-se os descritores: *alunos cegos, deficiência visual, e sala comum* não retornando nenhuma informação. Refinou-se a pesquisa, com os descritores *aluno cego* e *tecnologia assistiva*, no período entre 2015 e 2024, obtendo-se 45 resultados, mas 5 eram anteriores à implantação da Plataforma Sucupira, não estando disponibilizados no ambiente virtual e outros 4 trabalhos tinham publicação não autorizada.

Feita a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de exclusão (não se tratar de pesquisa em sala comum, ser específica de AEE, discutir recursos e estratégias para facilitar a aprendizagem sem fazer referência aos desafios ou às perspectivas, ser pesquisa em ensino superior) foram selecionados 6 trabalhos (Quadro 1), os quais integram a análise e discussão desta pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Título da Dissertação	**Autor/Instituição / Ano de publicação**	**Objetivos**
O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática	MIRANDA, Edineia Terezinha de Jesus UNESP / Bauru 2016	Compreender as condições que estão postas para a inclusão escolar do aluno com deficiência visual.
Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar para a tecnologia assistiva	KUSS, Paulo Fernando UNIVALI 2016	Caracterizar os principais obstáculos vivenciados por alunos cegos de 7 a 14 anos no processo de inclusão na escola.
Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos: um estudo de caso no ensino de reações químicas	PEROVANO, Lais Perpetuo / UFES 2017	Desenvolver e avaliar o uso de recursos didáticos para o ensino de reações químicas a estudantes cegos.
Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica: caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas'	LIMA, Elizabete Nonato Ferreira IFTO 2021	Compreender de que maneira o processo de desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes cegos do IFTO pode ser otimizado pelas tecnologias assistivas.
Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos: reflexões a partir de falas e práticas de professoras	PEREIRA, Tiago UNESP/ Rio Claro 2021	Compreender aspectos do ensino e da inclusão de estudantes cegos em aulas de matemática
Ensino de Ciências para pessoas cegas: um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria	SANTOS, Welber Duarte dos IBC 2023	Colaborar com a equidade e acesso aos conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria, superando as barreiras da abstração e foco imagético, pelos estudantes cegos, por meio de um material multissensorial, interativo e lúdico.

Fonte: Os autores (2025).

Em relação aos objetivos, observa-se que, embora com palavras diferentes, os estudos apontam interesse em entender quais as dificuldades para acessar os conteúdos curriculares (MIRANDA, 2016; KUSS, 2016; PEREIRA, 2021 e SANTOS, 2023). Esses pesquisadores apontam que ter acesso aos conteúdos, com equipamentos e representações em formatos e linguagens diversas, é direito dos estudantes cegos, conforme a Resolução 02/2001. Assim propõe Vigotski (2022), quando aponta que os alunos cegos estão aptos a participar de todos os contextos da sociedade e, para isso, eles necessitam apenas da substituição da visão por outras formas e recursos que lhes permitam ver e reconhecer, pelas vias sensoriais, seja auditiva e/ou tátil, o conteúdo que está sendo ensinado.

Em suas observações sobre as questões que envolvem a aprendizagem do aluno cego, Vigotski (2022, p. 111) já apontava que "[...] com ajuda da mão, o cego saberá mais sobre as coisas que o vidente". Esse pensamento é corroborado pela análise dos trabalhos de Perovano (2017) e Santos (2023), que voltam sua atenção para a avaliação e produção de materiais, por meio de recursos tecnológicos, com o objetivo de facilitar, aos estudantes cegos, a aprendizagem da leitura e o acesso a conteúdos específicos da área de química. Os desafios e as perspectivas em relação à presença do aluno cego em sala comum se constituem no tema de discussão do tópico a seguir.

3.1 Discussão e análise dos resultados

Após a seleção dos trabalhos, foi feita nova leitura, com um olhar mais atento, para a identificação dos desafios e perspectivas apontados pelos autores.

Quadro 2 – Dificuldades e Perspectivas

Título da Dissertação	Desafios	Perspectivas
O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática	O barulho da máquina Braille atrapalhava o andamento da aula. Apenas ouvindo o aluno poderia aprender o conteúdo matemático ensinado. Falta de qualificação do professor.	O processo de ensino e aprendizado (de Matemática) adaptado permite ao aluno cego potencializar suas experiências e aprendizados. A formação inicial e continuada do professor, voltada ao uso de tecnologias e recursos adequados, tem influência direta no sucesso do processo de aprendizagem do aluno cego.
Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar	Formação acadêmica do professor e sua prática pedagógica em relação ao	O processo de inclusão escolar de alunos cegos pode ser facilitado com o uso da informática ou

para a tecnologia assistiva	deficiente visual ou limitações referentes às políticas públicas para a educação, na forma de investimentos financeiros ou recursos didáticos, voltados para o aluno cego.	ferramentas computacionais, adaptados ao aluno e em quantidades suficientes para atender a todos.
Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos: um estudo de caso no ensino de reações químicas	A carência de recursos didáticos e de materiais orientadores que possam apoiar a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência visual.	O uso de um recurso didático adequado, associado com a linguagem e mediado pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, torna-se indispensável para internalização de conceitos científicos.
Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica: caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas'	A ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar. A falta de acessibilidade pedagógica e a escassez de práticas de usabilidade das Tecnologias Assistivas. A falta de conhecimento do sistema Braille por parte dos professores de alunos cegos na sala comum.	Difundir o conhecimento dos benefícios de um planejamento pedagógico que inclua, sem retrabalhos, os recursos oferecidos pelas Tecnologias Assistivas
Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos: reflexões a partir de falas e práticas de professoras	O docente que não sabe utilizar corretamente o material, por isso não contribui para a superação dos obstáculos cognitivos que podem surgir no decorrer do ensino e da aprendizagem	A presença de estudantes cegos inclusos em salas regulares é fonte de *insights* sobre ensino e aprendizagem para todos os estudantes. As estratégias pensadas para as aulas para os alunos cegos são benéficas para todos os demais estudantes.
Ensino de Ciências para pessoas cegas: um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria	Os materiais para o ensino de ciências têm forte apelo visual, com esquemas, gráficos, ilustrações e desenhos, que acabam por excluir a pessoa cega de algumas oportunidades.	Há potencial para proporcionar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de pessoas cegas na área de ciências, contribuindo com a construção do conhecimento dos alunos.

Fonte: Os autores (2025).

Em relação aos desafios, Miranda (2016) aponta que uma professora relata o fato do barulho da máquina Braille atrapalhar o andamento da aula, e que apenas ouvindo o aluno poderia aprender o conteúdo matemático ensinado. Nesse sentido, Vigotski (2022, p. 141), relata que “[...] a cegueira não é, portanto, somente um defeito, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades”, isso porque a audição do cego é bastante desenvolvida, mas sua percepção tátil também é necessária para que ele possa ver/sentir os objetos, os recursos pedagógicos apresentados pelo professor, para que, percebendo suas

características (forma, peso, tamanho), possa ter uma imagem mental do objeto representado.

Kuss (2016, p. 13), destaca como desafios a “[...] formação acadêmica do professor e sua prática pedagógica em relação ao deficiente visual ou limitações referentes às políticas públicas para a educação, na forma de investimentos financeiros ou recursos didáticos, voltados para o aluno cego”. Como perspectiva o autor apresenta o fato de que o processo de inclusão dos alunos cegos pode ser facilitado com o uso da informática ou de ferramentas computacionais, adaptados ao aluno e em quantidades suficientes para atender a todos.

Em sua pesquisa, Perovano (2017) considera a carência de recursos didáticos e de materiais orientadores, fatores que dificultam a internalização de conceitos científicos, pois são recursos fundamentais para apoio à prática pedagógica do professor dos alunos cegos. Como perspectivas, a autora apresenta o uso de recursos didáticos adequados, associados com a linguagem e mediado pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, tendo por base Vigotski (2022).

Lima (2021), em relação às dificuldades, enumera a ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar e a inacessibilidade pedagógica, resultante da escassez de práticas de usabilidade das Tecnologias Assistivas. Destaca que a melhor forma de garantir o direito a uma educação verdadeiramente inclusiva, para estudantes cegos, é conhecer os benefícios de um planejamento pedagógico que inclua, sem retrabalhos, os recursos oferecidos pelas Tecnologias Assistivas. Nesse contexto, destaca-se o papel da formação continuada, para a instrumentalização dos professores no atendimento aos estudantes cegos.

Corroborando o pensamento de Lima (2021), em relação à formação docente, Pereira (2021) considera como relevante a necessidade de que o docente saiba utilizar corretamente os recursos que dispõe, para ajudar os estudantes cegos a superarem os obstáculos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem. Essas ideias estão em conformidade com Zerbato e Mendes (2018), que enfatizam que as estratégias utilizadas para o aluno cego podem ser benéficas para todos os estudantes.

Santos (2023), destaca o fato de que os materiais para o ensino de ciências e de outros componentes curriculares, como esquemas, gráficos, ilustrações e

desenhos, por apresentarem forte apelo visual, acabam por excluir o aluno cego, mas aponta que há perspectivas para a alteração desses procedimentos, com a utilização de representações em vários formatos e com vários materiais, que comuniquem o conteúdo pela exploração tátil. Esse fato é preocupante, pois um grande número de professores não sabe como construir ou adaptar materiais para atender às dificuldades de acesso à aprendizagem, pelo aluno cego, fato que confirma a necessidade da formação continuada, com oficinas práticas de produção de material adaptado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apontou que, mesmo após duas décadas, as dificuldades para a inclusão educacional do aluno cego em sala de aula comum continuam quase as mesmas. Ainda há um grande número de professores que não estão preparados para atuarem com esses indivíduos em sala de aula. Isso acontece porque as instituições formadoras não contemplam a formação para o atendimento a alunos cegos e, quando o fazem, o processo é teórico, sem qualquer vivência prática. Esse desconhecimento acaba por dificultar, ao estudante cego, o acesso ao conhecimento de maneira plena, de forma a que ele possa se equiparar a seus colegas de turma.

Observou-se, também, a quase total invisibilidade das discussões sobre a educação inclusiva e a presença do aluno cego na sala comum, nas pesquisas acadêmicas consultadas, principalmente nos últimos cinco anos. Esse fato confirma a urgência e necessidade de que haja produções, teóricas ou teórico-práticas, que discutam a educação inclusiva em relação à formação de professores, seja na formação inicial ou continuada. Conclui-se que a falta de equipamentos adequados e até mesmo a qualificação dos professores das salas comuns constituem um grande desafio para que o atendimento aos alunos cegos aconteça de maneira verdadeiramente inclusiva.

6 REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KUSS, P.F. **Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular:** um olhar para a tecnologia assistiva. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

LIMA, E.N.F. **Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica:** caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas.158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.

MIRANDA, E. T. de J. **O Aluno Cego no Contexto da Inclusão Escolar:** Desafios no Processo de Ensino e de Aprendizagem de Matemática. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - UNESP, Faculdade de Ciências, Campus Bauru, 2016.

PEREIRA, T.. **Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos:** reflexões a partir de falas e práticas de professoras. 166 f. Mestrado em Educação Matemática (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Rio Claro, 2021.

PEROVANO, L.P. **Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos:** um estudo de caso no ensino de reações químicas. Dissertação (Mestrado em ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Acesso em 16 mai. 2025.

SANTOS, W. D. dos. **Ensino de Ciências para pessoas cegas:** um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria. 175 f. Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2023.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos. Acesso em 30 mai. 2025.

GESTÃO ESCOLAR E USO DE TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Geovana Ribeiro Bone[1]

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury[2]

RESUMO

A presente pesquisa aborda a relação entre gestão escolar e tecnologias digitais no ambiente educacional, destacando os desafios e as possibilidades de sua integração no espaço escolar. A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm impulsionado transformações pedagógicas e administrativas, necessitando um olhar estratégico que vá além da aquisição de recursos materiais. A partir desses desdobramentos revelou-se a problemática de estudo: como a gestão e as tecnologias digitais no contexto escolar se inter-relacionam para influenciar a qualidade do processo educacional? O objetivo geral da pesquisa é analisar teoricamente os desafios e as possibilidades da gestão escolar e o uso das TDICs na educação. Como objetivos específicos, buscou-se contextualizar os princípios da gestão escolar, refletir sobre o potencial pedagógico das tecnologias digitais e indicar fatores que favoreçam sua efetividade. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Moran (2013), Kenski (2013), Libâneo (2017) e Lück (2012). O estudo evidenciou que a gestão escolar, quando realizada de forma democrática, participativa e contextualizada, torna-se peça-chave na implementação consciente das tecnologias. No entanto, será fundamental que o Projeto Político Pedagógico (PPP) incorpore as TDICs de modo intencional, alinhado às necessidades da comunidade escolar, pois embora haja barreiras estruturais, orçamex20ntárias e formativas, o sucesso na utilização das tecnologias depende, sobretudo, da liderança comprometida dos gestores, da formação continuada da equipe e da construção coletiva de práticas inovadoras.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Tecnologias Digitais. Inovação.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar e as tecnologias na educação, explora os desafios e as possibilidades intrínsecas à sua implementação e operacionalização no contexto educacional contemporâneo, demandando conhecimentos, técnicas e intenções bem planejadas e aplicadas com colaboração e envolvimento de todos os sujeitos do ambiente escolar.

[1] Pedagoga e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, geovana.ribeiro@pucpr.edu.br.
[2] Dr.ª em Educação, Carreira e Ética, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, patricia.ffleury@pucpr.br

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar tem sido um vetor de transformação pedagógica e administrativa, demandando uma abordagem estratégica que vai além da mera aquisição de equipamentos, para abarcar a complexidade de sua gestão em prol da qualidade do ensino-aprendizagem.

Sua implementação bem sucedida exige uma série de demandas técnicas, estruturais, financeiras, educacionais dentre outras. E ao ter esses critérios a serem desenvolvidos frente a uma era digital, essa mudança não precisa ser peso ou mais um problema para a escola resolver, mas sim, de abraçar a mudança frente a uma sociedade em avanço, e ter a inovação e as tecnologias digitais como aliadas do ensino (Moran, 2013).

Mesmo com o reconhecimento no âmbito educacional sobre o potencial transformador das tecnologias na escola, sua efetiva gestão no cotidiano do ensino ainda se depara com desafios e questionamentos. A partir dessa realidade desenvolveu-se o problema de pesquisa: Como a gestão e as tecnologias digitais no contexto escolar se inter-relacionam para influenciar a qualidade do processo educacional?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar teoricamente os desafios e as possibilidades da gestão escolar e o uso de tecnologias no ambiente escolar, e caracterizar os fatores que influenciam sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem. E tem como objetivos específicos: contextualizar a gestão escolar; propor reflexões acerca da potencialidade do uso das TDICs no contexto escolar e indicar os possíveis desafios e possibilidades em sua aplicação.

A relevância da pesquisa reside na necessidade de criar espaços de discussões sobre o uso e gerenciamento das tecnologias na educação. Além disso, a presente análise justifica-se por oferecer um diálogo teórico-crítico que pode contribuir aos gestores, educadores, estudantes e agentes de políticas públicas ao criarem ambientes escolares mais inovadores para a elaboração de estratégias mais conscientes e eficientes para a integração e o manejo das TDICs. Visa também a promoção da importância da tecnologia na educação contemporânea, a necessidade de preparar alunos para o mundo digital, e como a pesquisa pode contribuir para o diálogo do aprimoramento das práticas pedagógicas e gerenciais.

Para atender os objetivos do presente trabalho, quanto a abordagem foi escolhida a pesquisa qualitativa já que se concentra em contextos significativos, conforme Minayo (2016, p. 7):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Como instrumento de coleta de dados foi escolhida a pesquisa bibliográfica, que

> possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto. Há também a produção de pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando nas obras teóricas já publicadas as informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação (Brito, Oliveira e Silva, 2021, p. 6).

Demonstra-se então, que para desenvolvimento da pesquisa a fim de investigar seus objetivos, a metodologia exposta acima se trata de um levantamento qualitativo por meio da pesquisa bibliográfica.

2 A GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar é multifacetada e abrange desde a administração da infraestrutura física da escola até o acompanhamento pedagógico, buscando assegurar o progresso do desenvolvimento de ensino-aprendizagem e a administração integral da instituição.

Sua natureza é moldada pela visão de seus gestores. Ela pode manifestar-se como uma gestão centralizada, onde os indivíduos agem de forma passiva, observando o processo educacional sob uma forte hierarquia de funções. Ou, em contraste, pode ser um espaço democrático, construído sobre o compartilhamento de saberes, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos, que trabalham em conjunto por um objetivo comum. Em uma perspectiva sociocrítica da gestão escolar, Libâneo (2013, p. 32) observa que:

> [...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas.

Isso significa que a escola não é apenas um prédio ou um conjunto de regras, mas um organismo em constante construção, moldado pelas interações, conhecimentos e experiências de todos que nela atuam: alunos, professores, gestores, funcionários e, por extensão, a comunidade externa. Essa visão ressalta a coletividade e a colaboração como pilares essenciais para a construção do saber.

Os diretores e gestores escolares devem atuar para a implementação de práticas e o manejo das ações que levem em consideração essas perspectivas, levando em conta que uma gestão escolar participativa e democrática são princípios norteadores para a efetividade do ensino, conforme a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Conforme Lück (2012, p. 24):

> A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas.

Assim, a gestão escolar é um conceito abrangente, não somente da administração burocrática e organizacional, mas que engloba a gestão de pessoas, de intenções, mobilizações e inovação, em processos pedagógicos exercidos de forma democrática e participativa em prol da instituição, dos sujeitos e do ensino-aprendizagem.

Deste modo, é possível descrever o processo organizacional escolar com uma característica denominada *cultura organizacional*, (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2017), pois é importante entender que a escola está diretamente ligada com a cultura regional, local, e individual, e isso pode influenciar positiva ou negativamente as atividades escolares, com base na atuação da gestão perante essas culturas.

Segundo Torres (2023, p. 04), "O desenvolvimento da cultura organizacional é sempre contextual, na medida em que decorre em determinado espaço, regido por orientações específicas". Assim, se entende a importância da observação e da identificação da cultura interna e externa da escola, para que se promova um ambiente de trabalho favorável, para que todos os profissionais e a comunidade possam se envolver com a escola, em conjunto das funções que a gestão coordena, por meio do diálogo e respeito às individualidades.

Portanto, isso denota como a função da gestão escolar é importante na promoção e na criação de uma cultura organizacional, do modo como irão exercer o saber fazer, e como serão suas práticas nas relações interpessoais dentro do que conhecemos como "equipe de trabalho", isso tudo possibilitado e coordenado com o modelo de gestão adotado pela escola.

3 A GESTÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

As tecnologias no âmbito educacional surgem como novas ferramentas e ações que influenciam as interações, o modo como fazemos uma ou diversas tarefas ao mesmo tempo, o rápido acesso e compartilhamento de informações, e o aprimoramento das práticas educativas, pedagógicas e administrativas.

A ideia geral de tecnologias na gestão escolar, se refere comumente a objetos, instrumentos, máquinas e computadores isolados, que de certo modo auxiliam a escola, fazem a mediação entre sujeitos ou informações, e,

> é muito comum observarmos muitas associações diretas a ideias incompletas, como, por exemplo, a associação restrita a computadores digitais, artefatos eletrônicos, àquilo que é moderno ou de recente invenção, tecnologias de ponta e assim por diante (Anjos e Silva, 2018, p. 18).

Os autores abordam a importância de irmos além de tecnologias "velhas" e tecnologias "novas", mas que, além da vinda do digital, a tecnologia sempre existiu, e é um conceito mais amplo, antes mesmo da invenção da escrita. Podemos observar isso na escola, no livro, no quadro, no caderno, em uma roda de discussões, pois também são tecnologias, recursos que possibilitam novas

metodologias e contribuem para o ensino, sendo um meio e não uma parte isolada do processo educativo.

Já as tecnologias digitais, ou melhor, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), se referem a conectividade em rede (Kenski, 2013), em aspectos como a internet, mídias, redes sociais, softwares, com diversas linguagens e ferramentas multissemióticas, que são suportadas pelas tecnologias mencionadas anteriormente.

E essas tecnologias, sendo digitais ou não, se relacionam mutuamente com a gestão escolar, que avançou junto com as necessidades da sociedade contemporânea, conforme Moran (2003) a tecnologia vem para fazer o que já se fazia, mas de um modo mais prático. Se antes realizávamos a maior parte da administração da escola em papéis e arquivos, hoje temos ferramentas digitais que possibilitam o armazenamento de dados em redes conectadas, acessível em qualquer tela ou computador (Bates, 2017).

A questão para uma efetiva implementação dessas tecnologias no ambiente escolar, seja para fins de ensino diretamente correlacionados com professores e estudantes, ou para a organização burocrática, administrativa e de coordenação da instituição como um todo, é o gerenciamento de seu uso por parte dos gestores e/ou diretores.

> Cabe destacar que para se alcançar os objetivos propostos, a inserção tecnológica nas escolas deve ser estratégica. Nesse aspecto, faz-se necessária uma gestão atenta às novas ferramentas digitais (Guimarães, *et al*., 2023, p. 3).

A gestão escolar não pode se dissociar dos avanços tecnológicos, pois necessita do seu uso para a efetivação de suas práticas, sejam elas ferramentas tecnológicas para a administração e comunicação, ou processos inovadores e/ou digitais. Os gestores devem estar atentos, atualizados e inseridos nesse tema para incorporar novas ideia, materiais e trazer a inovação para a escola e para si próprios em suas funções.

O gerenciamento por parte da direção escolar para o uso das tecnologias digitais em seu exercício, para os professores e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, e da instituição e comunidade em conjunto, implica uma

série de fatores, e que é necessário a observação entre seus desafios e possibilidades.

Começando por oportunizar o acesso das tecnologias à escola e vice-versa, demandando recursos financeiros para a aquisição das ferramentas, e também o acesso no sentido de equidade, acessibilidade e inclusão. A gestão necessita de um planejamento que leve em consideração sua realidade financeira e social, e realizar escolhas que levem em consideração a comunidade escolar e seu perfil, e observar as necessidades técnicas e subjetivas. No entanto, pode ocorrer de a própria gestão da escola não estar familiarizada com as questões tecnológicas, o que pode apresentar dificuldades na compreensão do potencial das TDICs, (Vieira, *et al*., 2017).

A partir desses desdobramentos, cabe aos gestores no planejamento para a implementação das tecnologias digitais o papel de analisar e identificar os saberes técnicos necessários para usar essas ferramentas, o que impacta na capacitação dos sujeitos envolvidos nesse processo, incluindo os gestores, a formação dos professores, preparação da equipe administrativa etc.

> Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão (Moran, Masetto e Behrens, 2022, p. 5)

Somente será efetivo o uso das tecnologias digitais na gestão escolar e nos processos educacionais se os gestores em conjunto com a comunidade escolar, traçarem intenções pedagógicas bem fundamentadas e alinhas com os princípios e necessidades da instituição, ou seja, é necessário a inclusão das tecnologias digitais no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, delinear de forma clara e objetiva o querem possibilitar por meio desses recursos. De acordo com Veiga e Fonseca (2011, p. 56):

> Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação-ação que exige o esforço conjunto e a vontade do coletivo escolar.

Os autores evidenciam como é preciso que essa construção seja coletiva, e na implementação de tecnologias digitais e o gerenciamento de seu uso, implica para a gestão escolar a concepção democrática e participativa na elaboração dos projetos, incluindo o diálogo e convergência das intenções pedagógicas com educadores e com a comunidade.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação são promissoras para as práticas educativas, auxiliam a gestão escolar em demandas burocráticas e administrativas, na organização de materiais, acesso e compartilhamento de informações, mas além disso, possibilita o alinhamento de laços com a comunidade (Kenski, 2010), no espaço digital e a conectividade em rede é possível superar barreiras de acesso, de conhecimento e capacitação, e o desenvolvimento de novos conhecimentos e práticas significativas com o uso dessas ferramentas que são além de máquinas.

E a gestão escolar tem o poder e função de possibilitar isso para uma instituição, por meio da participação e ideais conjuntos, sendo as tecnologias digitais um meio que possibilita e aprimora essas práticas, Moran (2000, p. 11) em que “o poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia em si não é a solução para tudo, é um meio, um instrumento de mediação pedagógica que depende de quem usa, como usa e para quê usa, e de quem lidera esse processo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação se inter-relacionam com a gestão escolar no uso técnico de ferramentas (digitais ou não) e se complementam no diálogo que traz a inovação como práticas e abordagens que se complementam, ou seja, a gestão utiliza as TDICs como instrumento e como potencializadoras de suas ações, e as tecnologias são recursos que necessitam de gestores que tenham intenções para seu uso efetivo.

E a gestão das TDICs serão realmente efetivas para a qualidade do processo educacional se estiverem alinhadas a um planejamento sólido, bem estruturado, preparado e intencionalizado, conversando com a realidade local.

Na observação da cultura organizacional e necessidades da comunidade, é possível traçar estratégias para um uso consciente e com intenção pedagógica, em um projeto democrático e participativo.

Há inúmeras possibilidades e potencialidades em seu uso, com práticas significativas que integram a gestão, docentes, discentes e o entorno da escola em interações virtuais, acesso à informação, facilidade em processos administrativos, disseminação e criação de sabres e a convergência entre os indivíduos, processos e ensino, de modo participativo e pertencentes a um todo, sejam em redes ou em relações interpessoais.

Em seus desafios demanda um investimento de tempo, planejamento e formação, no preparo de quem vai lidar diretamente com as tecnologias e principalmente no que elas influenciarão, sendo uma relação entre teoria e prática, e a compreensão por parte dos gestores de que faz parte aprender com os erros e se aprimorar diante das tentativas.

A gestão precisa pensar e estar comprometida, e o gestor é o articulador, para que as tecnologias na escola não sejam apenas um enfeite, um computador isolado em uma aula isolada, mas que são um recurso aliado e integrado com o Projeto Político Pedagógico (PPP), direcionado e pensado de forma coletiva.

O gestor escolar deve ter habilidades de gerenciamento frente a implementação das tecnologias digitais em sua instituição, que são inerentes a sua função de solucionar problemas e de inovar, sua liderança democrática e participativa tem o poder de “driblar” eventuais problemas e adversidades no decorrer das ações, no diálogo e modo como observa as possibilidades e o que é viável de ser praticado de acordo com a realidade e garantindo os objetivos e intencionalidades.

E cabe ressaltar que as defasagens no sentido orçamentário de estrutura, recursos e formação, que são em sua maioria os mais visíveis desafios, não devem ser simplesmente responsabilidade do gestor ou dos demais incluídos na gestão escolar, se levarmos em conta a realidade das escolas públicas, mas sim de todo o sistema de ensino.

Portanto, se deixarmos o foco das soluções e implementações das TDICs apenas nos gestores e na individualização das instituições, retiramos o papel e a responsabilidade da sociedade como um todo, dos agentes públicos, órgãos

administrativos e das políticas públicas que são engrenagens de mudanças em prol de uma gestão escolar inovadora que promova o uso consciente, fundamentado e estruturado das tecnologias na educação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

BATES, Tony. **Educar na Era Digital:** design, ensino e aprendizagem. 1ª ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. Disponível em: http://repositorio.asces.edu.br/handle/123456789/3167.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v. 20, n. 44, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354. Acesso em 08 jul. 2025.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; SILVA, Elizabete Rodrigues da; CABRAL, Roseli de Brito; BURIGO, Danielle Salvador Melo; DUARTE, Rafaela Silva Nogueira; CRISOSTOMO, Divanir Aparecida Franco; OLIVEIRA, Simônica Maria de. As Novas Tecnologias Digitais em Face da Gestão Educacional. **Recima21 – Revista Científica Multidisciplinar**, *[S. l.]*, v. 4, n. 12, p. e4124340, 2023. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4340. Acesso em: 06 jul. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 05 jul. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 07 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6ª ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926013/. Acesso em: 06 jul. 2025.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 2012. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 05 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 06 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 07 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. Avercamp, São Paulo, 2003. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/?page_id=20. Acesso em: 06 jul. 2025.

MORAN, José Manuel. Mudar a Forma de Ensinar e Aprender. **Interações**, São Paulo, vol. 5, 2000. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/?page_id=20. Acesso em: 07 jul. 2025.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2022. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br . Acesso em: 05 jul. 2025.

TORRES, Leonor L. Novas Temporalidades Educacionais na Construção da Cultura da Organização Escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.260427. Acesso em: 05 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. 9ª ed. Campinas SP: Papirus, 2011. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 06 jul. 2025.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; COSTAS, José Manoel Moran; MASETTO, Marcos T.; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes; CARNEIRO, Wanderley. **Gestão Educacional e Tecnologia**. 2ª ed. São Paulo, Avercamp, 2017.

CICLO PDCA: E SUA RELEVÂNCIA PARA EDUCAÇÃO

Martha J. da Silva[1]

Everson Luiz Oliveira Motta[2]

RESUMO

Na dinâmica das transformações da sociedade atual, a gestão organizacional volta-se para buscar métodos que possam contribuir para a melhoria dos processos de planejamento, otimização de recursos e tempo. Entre 1920 e 1930, o estatístico Walter A. Shewhart desenvolveu o Ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), que se popularizou nos anos de 1950 com as colaborações de W. Edwards Deming. Este método de gestão da qualidade, com foco na análise, planejamento, execução, verificação e correção de processos, tem origem na indústria, mas, atualmente, pode ser adaptado a diferentes áreas como a saúde, meio ambiente, educação e inovação. O presente trabalho, construído a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica sobre 'Ciclo PDCA: e sua relevância para educação', tem por objetivo definir o que é ciclo PDCA e identificar as suas possibilidades de uso na educação atual. Sendo assim, o trabalho foi dividido em dois subtópicos: o primeiro, 'Definindo o ciclo PDCA', traz de forma resumida e clara a definição e origem do termo PDCA e algumas das suas aplicações na realidade brasileira. O segundo subtópico, com o título 'O ciclo PDCA e suas possibilidades na educação', expõe as probabilidades de aplicação do ciclo PDCA na educação atual. Ao desenrolar da pesquisa, chegamos à conclusão de que o ciclo PDCA pode ser entendido como uma ferramenta de aprimoramento da gestão escolar e uma metodologia ativa voltada para o aluno do século XXI.

Palavras-chave: Educação. Ciclo PDCA. Ferramenta. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, que se tornou repleto de transformações, muitas delas extremamente rápidas, que influenciam a sociedade, a economia, as relações pessoais e profissionais, a educação e o modo de produção, nos deparamos com diferentes dificuldades no processo de gestão ou administração. É neste contexto que

[1] Bacharel e Licenciadas em História pela Universidade Federal de Goiás (1999-2002). Especialista em História do Brasil: Local, Regional e Nacional, também pela UFG (2004 -2005). Psicopedagoga Clínica Institucional, pela Faculdade Delta e Instituto Consciência (2016). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. marthasilva17313@student.mustedu.com

[2] Professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-PR, Doutor em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER-PR), Especialista em Educação Comunicação e Tecnologias em Interfaces Digitais (UniSEB-SP), licenciado e Graduado em Dança/Artes Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-PR) e em Pedagogia na (UNINTER-PR) e Design de interiores (UNICESUMAR-PR) e Educação Física (UFPR). everson.motta@mustedu.com

nasce a busca por métodos que promovam a melhoria contínua dos processos organizacionais.

No final dos anos de 1920, o estatístico Walter A. Shewhart desenvolveu o ciclo PDCA (*Plan- Do-Check- Act),* que foi popularizado por W. Edwards Deming, nos anos de 1950, como uma eficaz e revolucionária ferramenta de gestão da qualidade, com foco na análise, planejamento, execução, verificação e correção de processos.

As origens do ciclo PDCA remontam à gestão industrial, no entanto, atualmente este se encaixa em diferentes contextos e áreas organizacionais, como a saúde, setor público, privado, meio ambiente, educação e inovação, conforme as especificidades e necessidades de cada área do conhecimento.

O ciclo PDCA é uma versátil ferramenta de gestão que pode ser aplicada tanto em complexos processos quanto em atividades rotineiras, consideradas simples, para a resolução de problemas, melhoramento de processo e alcance de estratégias. Na educação, por exemplo, o ciclo PDCA vem sendo usado nas escolas, tanto em processo de gestão educacional/administrativa como nas áreas pedagógicas, promovendo uma cultura de avaliação e desenvolvimento contínuo.

A aplicabilidade do PDCA à educação permite a ampliação de práticas mais eficientes de gestão escolar, voltadas à colaboração, trabalho em equipe, na identificação de problemas e na resolução dos mesmos. Além disso, pode trazer uma aprendizagem inovadora, dinâmica, tecnológica, interativa, voltada para as metodologias ativa de aprendizagem.

O ciclo PDCA, com sua estrutura cíclica, pode favorecer o acompanhamento sistemático de metas e resultados, contribuindo para o alinhamento entre objetos pedagógicos, adequando princípios inovadores de ensino, onde o aluno é o sujeito ativo do seu processo de conhecimento. Deste modo, o ciclo PDCA pode ser visto como uma notável e eficiente ferramenta para educação, trazendo diferentes contribuições na gestão e processo de aprendizagem.

Sendo assim, buscando a ampliação dos estudos sobre a aplicabilidade do ciclo PDCA, o presente trabalho foi construído a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica realizada sobre: ‘Ciclo PDCA: e sua relevância para a educação’, em que se objetiva definir o que é ciclo PDCA e identificar as suas possibilidades de uso na educação atual. Para tal fim, este breve estudo será subdivido em dois subtópicos, onde no primeiro intitulado ‘Definindo o ciclo PDCA’, busca-se trazer a definição e

origens do termo ciclo PDCA e algumas das suas aplicações na realidade brasileira. Já no segundo subtópico sobre o título de 'O ciclo PDCA e suas possibilidades na educação', trataremos das probabilidades de uso do ciclo PDCA na educação atual. A empreitada será relevante, então vamos começar a entendê-la.

2 CICLO PDCA: E SUA RELEVÂNCIA PARA EDUCAÇÃO

2. 1 Definindo o Ciclo PDCA

O ciclo PDCA se constitui como uma metodologia de gestão, fundamentada na melhoria contínua de processos, frequentemente utilizada em empresas e atualmente vem sendo adaptada à educação. O ciclo PDCA foi criado entre o final da década de 1920 e o início dos anos de 1930, pelo estatístico Walter A. Shewhart, nos Laboratórios Bell em Nova York, mas foi W. Edwards Deming, que popularizou o método no Japão, nos anos de 1950 e incluiu uma quarta etapa (agir/estudar) formando a "Roda de Deming" e posteriormente o ciclo foi propagado por Kotler (1996) e outros.

Segundo Silva, et al. (2019, p. 05), o ciclo PDCA traz "as iniciais das palavras *plan, do, check, e action*, que ao traduzir para o português temos variações tais como: planejar, fazer, verificar e agir ou planejar, direcionar, checar, avaliar." O que demonstra a versatilidade desta ferramenta de gestão que pode ser usada em diferentes projetos empresariais e educacionais.

Ainda sobre as origens do ciclo PDCA, em 1993 W. Edwards Deming, percebeu que na utilização do ciclo a etapa *check* era muitas vezes interpretada de forma superficial, então propôs a troca do termo *check*/verificar por *study*/estudar adaptando assim o termo PDCA para PDSA com a intenção de enfatizar a reflexão crítica, o aprendizado e a geração de conhecimento.

De modo geral, o PDCA é utilizado em processos considerados mais simples ou quando já se conhece bem o problema a ser superado. Enquanto o PDSA pode ser utilizado em ambientes complexos como as áreas da saúde, educação e inovação, ou seja, quando se faz necessário analisar hipóteses e aprender com os dados antes de agir.

Podemos inferir que o PDSA é uma evolução do PDCA, com o foco mais voltado para a aprendizagem e análise crítica, portanto, ideal para ser utilizado na educação atual. Mas, deve-se ressaltar que ambos são ferramentas poderosas de melhoria contínua e a escolha entre eles depende do nível de profundidade e complexidade do problema que se busca resolver. Na elaboração deste trabalho, a pesquisa bibliográfica realizada traz o enfoque para a utilização da nomenclatura PDCA, pois ambos os termos coexistem e podem ser usados conforme o contexto.

Sendo assim, o ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*) é considerado uma metodologia sistemática e cíclica, voltada para a melhoria de processos e produtos, que pode ser amplamente utilizada em diversos contextos organizacionais (COSTA & COSTA, 2024). No Brasil, esta ferramenta se tornou objeto de estudos relevantes no setor público, industrial, educacional e de serviços. Vejamos alguns exemplos desta utilização.

Ao pesquisarmos sobre as viabilidades do ciclo PDCA na realidade brasileira, nos deparamos com o artigo de Lima, I. & Porto (2025), que estudaram a aplicação do PDCA na manutenção de uma empresa pública de saneamento, onde foram criados sete planos de ação que resultaram em significativas melhorias na gestão operacional. Os autores enfatizaram a necessidade de adaptação das ferramentas de qualidade conforme o local e o caráter qualitativo e quantitativo das interações.

Com relação à gestão ambiental e industrial, o trabalho de Santos, C. (2023) analisou a implementação do PDCA em uma indústria têxtil para o tratamento de resíduos. O autor chegou à constatação de que a ferramenta contribuiu para a redução de custo e minimizou os impactos ambientais, evidenciando sua eficácia em ambientes industriais, demonstrando assim relevante impacto social. Quando aplicado na área da saúde, estudos demonstram que, a utilização do ciclo PDCA contribui significativamente para a melhoria da qualidade assistencial, como na padronização de gestão em unidades de terapia intensiva, na redução de infecções e no aprimoramento da assistência de enfermagem a pacientes.

Já no artigo construído por Santos, S. & et al. (2023), os autores realizaram uma revisão descritiva da aplicação do PDCA na educação, destacando que as instituições de ensino podem utilizar o ciclo para estruturar e aprimorar seus processos pedagógicos e de gestão. A adoção do ciclo propicia uma clareza

operacional, reduz desperdícios de recursos e tempo, além de contribuir para o fortalecimento de uma cultura de aprendizagem constante.

Na educação, o ciclo PDCA pode e deve também ser usado em sala de aula. Lima, P. & Evangelista (2024) investigaram o uso do PDCA como metodologia ativa nas aulas, alinhando-o às perspectivas freirianas de educação emancipadora. Em seus estudos, os autores concluíram que o ciclo facilita o engajamento cíclico dos estudantes, permite reflexões sistemáticas sobre o processo de ensino-aprendizagem e fortalece práticas pedagógicas inovadoras.

Após estas observações levantadas pela pesquisa inicialmente, podemos perceber que o ciclo PDCA se consolida como uma ferramenta eficaz em diferentes setores, contribuindo para ganhos em eficiência, controle de qualidade e sistematização de processos. Na educação, ele contribui para a melhora de resultados, tanto dentro como fora da sala de aula. Sendo assim, para entender melhor esta possibilidade, analisaremos um pouco mais “O Ciclo PDCA na educação”.

2.2 O Ciclo PDCA e suas possibilidades na educação

O ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), como já salientado anteriormente, é um instrumento eficaz para promover melhoria contínua de gestão em diferentes contextos, pois cria autonomia, aprendizagem colaborativa, além de reduzir a possibilidade de erros e desperdícios. Sua aplicabilidade na educação nasce da habilidade de estruturar processos pedagógicos e administrativos de maneira sistemática e embasada em evidência. (SANTO, S. et al., 2023)

Inicialmente, o ciclo foi adaptado para a educação como ferramenta de gestão pedagógica e administrativa, promovendo reflexões críticas e a melhoria contínua no ambiente escolar. Na sala de aula, o PDCA pode ser aplicado na melhora do trabalho, executando-o para desenvolver competência, avaliando os resultados e ajustando o que for necessário.

Segundo Silva, et al. (2019), o ciclo PDCA se torna uma excepcional ferramenta de gestão, pois ele pode guiar o gestor e sua equipe a se adaptarem à realidade da instituição de ensino, para realizarem melhorias de forma contínua e eficiente. Complementando as observações de Santos, S. et al. (2023, p. 19) que ressaltam que o uso do PDCA na educação “(...) é uma forma importante de melhorar a eficiência

dos processos. Além disso, todos os profissionais da sua organização sabem exatamente o que fazer. Isso evita incertezas que podem desperdiçar tempo e recurso". Deste modo, percebe-se que o ciclo PDCA na gestão escolar auxilia na materialização dos objetivos da instituição e guia o gestor e seus colaboradores na elaboração de planos de ação e projetos adaptados à realidade de cada escola.

A saber, a aplicação do ciclo PDCA na educação se dá em quatro etapas: a primeira conhecida como *Plan*/Planejamento e diagnóstico, a instituição de ensino realiza o diagnóstico detalhado para identificar obstáculos no processo de ensino, como dificuldades de aprendizagem ou falhas nos métodos de ensino. Esse planejamento embasa estratégias, ajustadas às necessidades dos alunos e da equipe docente. (LIMA, P. & EVANGELISTA, 2024).

A segunda etapa, *Do*/Execução e engajamento, consiste na implementação de ações, a capacitação de docentes e o envolvimento dos alunos. Segundo Lima, P. & Evangelista (2024, p. 42) o ciclo PDCA pode ser entendido como "metodologia ativa eficaz para promoção de um ensino-aprendizagem significativo e coerente com a nova forma de pensar surgida da necessidade da visão sistêmica, crítica e reflexiva".

Na terceira etapa, *Check*/Verificação e avaliação, para analisar a eficácia das ações, se faz necessário empregar indicadores mensuráveis como o levantamento do desempenho acadêmico, participação e feedback. Para Silva (2019), o ciclo PDCA permite que os gestores estabeleçam caminhos mais claros, seguros para se chegar às metas estabelecidas para um projeto.

E por último, a quarta etapa *Act*/Ação corretiva e melhoria contínua, onde as derradeiras correções e adaptações são realizadas a partir do que já foi verificado, planejado e executado nas etapas anteriores. Com a utilização do PDCA deve-se buscar uma melhoria contínua, para se aprimorar o processo. (SANTOS, S. & et al., 2019)

Assim, a implementação do PDCA pode representar grande relevância para a educação, pois favorece a estruturação pedagógica, identificando possíveis dificuldades, suas causas, otimizando as diretrizes de controle, criando plano de ação e estabelecendo etapas produtivas. Portanto, o ciclo PDCA auxilia na organização de processos didáticos e administrativos, diminuindo incertezas e subjetividades. (SANTOS, S. & et al., 2023)

Sem esquecer que o PDCA inserido na educação, propicia a cultura de aprendizagem organizacional, pois colabora para o aperfeiçoamento de atividades, desenvolve a colaboração e o trabalho em equipe, voltando-se para o aprimoramento contínuo. Segundo Lima, P. & Evangelista (2024, p. 42), o ciclo PDCA deve ser compreendido como uma metodologia ativa de conhecimento:

> (...) o ciclo PDCA se adequa a princípios inovadores de ensino que abarcam a ideia freiriana de que o aluno deve ser sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero repetidor de conhecimentos repassados de forma passiva e alienante pelo professor. Pois, na atualidade, essa forma de saber não é mais coerente com realidade atual, que valoriza a capacidade reflexiva, crítica, renovadora e criativa. Nesse momento, o professor ganha o papel de mediador do conhecimento, dando espaços para que o aluno possa recriar com liberdade e inovação sua aprendizagem.

Sendo assim, o ciclo PDCA se encaixa perfeitamente como uma metodologia ativa de aprendizagem, ao proporcionar uma educação de qualidade baseada nas necessidades e possibilidades do aluno do século XXI, valorizando suas experiências favorecendo o seu espírito de liderança, o senso empreendedor, a sua habilidade digital, e a sua consciência crítica, bem como a consciência social. Encaixando-se no pensamento freiriano, que percebe a escola como um lugar para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, como afirmaram Lima, P. & Evangelista (2024).

Assim, conciliar a ferramenta PDCA com metodologias ativas de aprendizagem, que consideram o aluno como um ser ativo, transformador da sua própria realidade, com certeza poderá transformar as novas concepções da educação atual de forma autônoma e libertadora. No entanto, é importante lembrar que, na construção deste novo processo de transformação da educação, se torna imprescindível a formação e qualificação dos professores com relação ao entendimento e aplicação das metodologias ativas em sala de aula e as diferentes possibilidades de aplicação do ciclo PDCA a educação e seus respectivos benefícios.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, no afã de entender a definição do ciclo PDCA e suas possibilidades de uso na educação, este trabalho foi construído a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de definir o que é ciclo PDCA e

identificar as suas possibilidades de uso na educação atual. No desenrolar inicial da pesquisa foi possível perceber que o ciclo PDCA é uma considerável ferramenta de gestão que pode ser usada em diferentes áreas do conhecimento como a saúde, meio ambiente, indústria, educação e inovação conforme o contexto e complexidade das dificuldades que se busca superar.

Ao examinar, com mais profundidade a breve pesquisa bibliográfica levantada, sobre a relevância do ciclo PDCA para educação, podemos deduzir que o referido trabalho se constitui como uma ferramenta de aprimoramento da gestão escolar e uma metodologia ativa voltada para a realidade do aluno, acompanhando as transformações da educação atual, para construir uma aprendizagem significativa, autônoma e libertadora. No entanto, a ampliação e utilização do ciclo PDCA e das metodologias ativais em sala de aula, como meio de inovação educacional e identificando seus benefícios, só se tornará possível por meio da melhora na formação e qualificação dos professores e apoio das instituições escolares. Portanto, ainda há um longo caminho para que mais profissionais da educação conheçam o ciclo PDCA, sua relevância e possibilidades de uso. Mas, esperamos humildemente que as relevantes reflexões levantadas neste trabalho possam de alguma forma se tornar úteis, em futuras pesquisas relacionadas ao ciclo PDCA e à educação.

REFERÊNCIAS

COSTA, T. R. da; COSTA, T. R. da. **Caracterização da Ferramenta da Qualidade PDCA: uma Pesquisa Bibliográfica**. Revista Foco, *[S. l.]*, v. 17, n. 5, p. e5188, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco. v.17n5-133. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5188.Acesso em: 15 jul. 2025.

LIMA, I. de O.; PORTO, C. B. **Implementação do Ciclo PDCA e ferramentas da qualidade na gerência de manutenção de uma empresa de saneamento básico.** Revista Produção Online, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 5413, 2025. DOI: 10.14488/1676-1901.v25i2.5413. Disponível em: https://www.producaoonline.org.br/rpo/article/view/5413. Acesso em: 15 jul. 2025.

LIMA, P. de; EVANGELISTA, B. **A utilização do ciclo PDCA como metodologia ativa na educação: uma visão sistêmica e freiriana.** *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 8, n. 2, p. 33–43, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380645625_A_UTILIZACAO_DO_CICLO_PDCA_COMO_METODOLOGIA_ATIVA_NA_EDUCACAO_UMA_VISAO_SISTEMICA_E_FREIRIANA. Acesso em: 15 jul. 2025.

SANTOS, Caio Henrique Macario Alves dos. **A aplicação do método PDCA para a melhoria da gestão ambiental de tratamento de efluentes industriais**, 2023. Trabalho de conclusão de curso (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial) - Faculdade de Tecnologia de Americana "Ministro Ralph Biasi", Americana, 2023. https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/15447 Acesso em 15 jul. 2025

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; ARAÚJO, Camila Sabino de; NASCIMENTO, Camilo Eduardo do; SANTOS FILHO, Elzo Brito dos; TIMOTEO, Luciene Carneiro da S. O. **Ciclo PDCA aplicado à educação: uma revisão de literatura**. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 4, p. 15–21, ago. 2023. DOI: 10.46550/amormundi.v4i4.211. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373180724_CICLO_PCDA_APLICADO_A_EDUCACAO_UMA_REVISAO_DE_LITERATURA . Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, R. O. da; OLIVEIRA, E. S.; SÁ FILHO, P. de; NASCIMENTO E SILVA, D. **O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente.** *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 1, n. 1, p. 1–13, jan. 2019. DOI: 10.5902/2318133836102. Disponível em: https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/71/2207/SANTOS_O-ciclo-PDCA-como-proposta-para-uma-gestao-escolar-eficiente.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

ANÁLISE CRÍTICA DO USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA CORREÇÃO DE REDAÇÕES DO ENEM: UM ESTUDO DE CASO COM A FERRAMENTA IARA

Carolina Nakamura Silveira[1]

Thalita Biazzuz Veronese[2]

RESUMO

Em 2023, o portal educacional Brasil Escola lançou a ferramenta Iara, que corrige redações automaticamente com base no modelo de linguagem GPT 3.5, de acordo com as cinco competências avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Um ano depois, o site noticiou que a ferramenta alcançou assertividade de 95% após passar por um processo de *fine tuning* sobre um *dataset* composto por redações submetidas por usuários durante um período de 6 meses. Neste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa exploratória na qual analisamos criticamente a Inteligência Artificial Redatora Automatizada do Brasil Escola (Iara) sob a ótica dos estudos de mídia de David Buckingham. Em um estudo de caso, testamos a sensibilidade da plataforma a práticas como o uso de IA generativa e desrespeito aos direitos humanos. Foram utilizadas nos experimentos redações que receberam pontuação máxima nas edições do Enem de 2017 e 2021, disponíveis na Cartilha do Participante do INEP. Ao incluir trechos contendo ideias e ações contrárias aos direitos humanos, a ferramenta não alterou a pontuação atribuída à competência V, indicando que o modelo não penalizou as propostas de intervenção conforme orienta a matriz de referência descrita na Cartilha do Participante. Em um dos experimentos, o modelo atribuiu uma alta pontuação a uma redação produzida pelo ChatGPT, indicando que a ferramenta não verifica, ou não detecta, o uso de inteligência artificial nos textos avaliados.

Palavras-chave: Correção automatizada de redações. Ferramentas educacionais. Recursos digitais para aprendizagem. Estudos de mídia. Ética em inteligência artificial.

1 INTRODUÇÃO

Desde sua implantação, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deixou de ser apenas um exame de avaliação do ensino médio para se tornar o maior vestibular brasileiro. Ao longo dos seus 27 anos de história, a prova sofreu uma série de mudanças, tanto em relação à sua aplicação como ao seu formato.

[1] Mestranda, Unicamp e IFSP e c295844@dac.unicamp.com; c.silveira@aluno.ifsp.edu.br.
[2] Professora titular Pós-Doutora, IFSP e thalitabv@ifsp.edu.br

De acordo com Neves (2018), a redação dissertativa é parte do Enem desde sua primeira edição, mas a penalidade para o candidato cuja proposta de intervenção fosse contrária aos direitos humanos foi incluída entre os aspectos a serem avaliados apenas nas edições de 2001 e 2003, e em todas as edições a partir de 2005. A penalidade adquiriu maior importância a partir de 2013, quando o desrespeito aos direitos humanos passou a fazer com que a redação como um todo recebesse nota zero.

Em 2017, no entanto, na véspera da prova, o Supremo Tribunal Federal (STF) definiu que a consequência de infringir os direitos humanos não seria mais razão para receber nota zero em toda a redação, mas apenas na competência V: “elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos”.

Atualmente, de acordo com a Cartilha do Participante presente na página do INEP, a redação do Enem é corrigida por “no mínimo, duas pessoas graduadas em Letras ou Linguística, de forma independente, sem que uma conheça a nota atribuída pela outra”. (BRASIL, 2023).

A fim de oferecer uma ferramenta capaz de “corrigir redações e responder a diferentes tipos de perguntas de forma rápida e (...) totalmente gratuita”, o Brasil Escola, site da empresa privada Rede Omnia, apresentou em 2023 sua Inteligência Artificial Redatora Automatizada (Iara). De acordo com a Afonso (2023):

> A vantagem da correção pela Iara é ter a devolutiva com a nota de menos de um minuto! Com isso, os estudantes terão a oportunidade de ter um acesso rápido à correção e otimizar o processo de estudos.

Assim como a primeira versão do ChatGPT aberta ao público, lançada no final de 2022, a ferramenta Iara foi desenvolvida com base no modelo de linguagem GPT-3.5. O intervalo entre as datas de lançamento das duas tecnologias foi de apenas 6 meses. Desde então, diversos outros sistemas para correção automatizada de redações baseados em inteligência artificial (IA) têm sido desenvolvidos, em geral por empresas privadas, e muitos deles vêm sendo adotados por escolas públicas e privadas. Um exemplo é a plataforma brasileira Letrus, que, segundo a Andifes (2025), está presente nas Redes Estaduais de Espírito Santo e Goiás. O ministro da Educação Camilo Santana afirmou em entrevista que acredita que a IA seja capaz de corrigir as redações do ENEM em um futuro próximo, o que demonstra a seriedade e a problemática da situação.

Tais ferramentas parecem estar alinhadas à tendência resumida pela expressão “lançar primeiro, corrigir depois”, que caracteriza a corrida das empresas que competem pelo lucro na tentativa de aproveitar as promessas de inovação que acompanham os modelos de inteligência artificial. Nina da Hora (2023) alerta em reportagem especial para o Estadão que essa abordagem “levanta questões significativas sobre a responsabilidade e a ética no desenvolvimento tecnológico”.

Acumulam-se os riscos não previstos, identificados *post-factum*, e somos constantemente confrontados com a realidade que a IA não é imparcial e transparente, e que pensar como recurso a própria tecnologia, o que Morozov (2018) conceitua como solucionismo tecnológico, alimenta a ilusão de que tudo se resolve com tecnologia, inclusive os problemas da própria tecnologia.

A inteligência artificial não é neutra. Alimentados pelo conhecimento humano, por pessoas específicas, os sistemas de IA podem potencializar um ambiente no qual a intolerância age como uma força de controle e manutenção do poder. A opacidade dos modelos de linguagem reforça que, apesar de muitas vezes termos acesso às informações sobre conjuntos de dados usados para o seu treinamento, isso não significa que temos controle sobre seu funcionamento, ou mesmo a possibilidade de explicá-lo integralmente.

Com o objetivo de trazer um olhar mais aprofundado sobre a adoção de corretores de redação baseados em modelos de linguagem, realizamos nesta pesquisa quatro testes com a ferramenta Iara, transpondo para a observação dos recursos digitais para aprendizagem a análise crítica sugerida para os estudos de mídia descrita por David Buckingham (2022).

2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL REDATORA AUTOMATIZADA DO BRASIL ESCOLA

Entre fotos de um espaço de trabalho colorido e de sua equipe jovem, a Rede Omnia, responsável pelo portal Brasil Escola, apresenta-se em seu site como uma empresa privada fundada em 2002. “Proprietária dos maiores sites de educação do país”, afirma investir na “transmissão do conhecimento por meio de novas tecnologias”, prezando pela satisfação de seus clientes (REDE OMNIA, 2025).

Na página da empresa, há uma seção para cada um dos seus sites. No caso do Brasil Escola, a plataforma é descrita como o maior portal de educação brasileiro, e, segundo a Rede Omnia, uma referência em conteúdos relacionados a vestibulares, em especial o Enem. O foco da página, todavia, está na apresentação de dados como o número de visitas e de anúncios visualizados, bem como os perfis de idade e gênero dos usuários.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso orientado por Tonetto, Ribeiro (2023) percebe na Rede Omnia uma inclinação comercial para os anúncios maior que seu interesse na transmissão de conhecimento, tendo em vista o espaço de tela ocupado por anúncios diversos, entre os quais encontramos até mesmo propagandas de empresas de apostas online.

A Iara aparece como uma representação das crenças e objetivos da Rede Omnia: uma nova tecnologia de transmissão de conhecimento. A Inteligência Artificial Redatora Automatizada do Brasil Escola completa dois anos

em 2025, e é apresentada desde seu lançamento como uma solução para uma devolutiva instantânea na correção de redações para o Enem, assim como de resolução de dúvidas nas diversas áreas do conhecimento presentes na educação básica.

Ao usuário que deseje testar a plataforma, o site possibilita a escolha entre realizar uma correção instantânea pela Iara ou enviar para um corretor humano. Em 2023, no entanto, mesmo que o termo de responsabilidade afirmasse se tratar de um sistema em fase de testes e que poderia cometer erros e imprecisões, o autor do texto não era informado de que a empresa por trás do Brasil Escola poderia utilizar o material da redação para o treinamento da Iara. Um ano mais tarde, em junho de 2024, foi publicada na plataforma Brasil Escola a notícia escrita pelo jornalista Tiago Vechi, “Correção de redações por IA alcança 95% de assertividade”, atribuindo a melhora nos acertos da Iara à aplicação da técnica de *fine tuning* a partir de um banco de dados de redações enviadas nos 6 meses anteriores.

No momento em que realizamos esta pesquisa, em julho de 2025, o número de correções tradicionais está limitado a 120 redações por mês, enquanto a Iara pode realizar a correção de duas redações por usuário a cada mês, sendo uma referente ao tema do mês e outra de tema livre.

Outra funcionalidade da Iara é a de resolução de dúvidas. Como citado anteriormente, um aviso informa que a ferramenta encontra-se em fase de testes e que a avaliação pode conter imprecisões. Todavia vale ressaltar que a resolução de dúvidas pode ser realizada por outros estudantes, e há inclusive um incentivo para que esta atividade seja realizada. Novamente o usuário não é informado se suas dúvidas e respostas serão utilizadas para treinar o modelo da Iara. Em resposta ao questionamento feito por meio do seu canal de atendimento sobre a política de dados adotada, o Brasil Escola nos enviou o seguinte esclarecimento:

> A Iara foi desenvolvida e treinada por nossa equipe interna de TI. Sendo assim, não utilizamos as redações enviadas para treinar o modelo, uma vez que ele já foi treinado anteriormente e hoje apenas utiliza desse treinamento para realizar as análises e correções.

3 UMA ANÁLISE CRÍTICA DA IARA SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS DE MÍDIA

No mundo de mediação quase total em que vivemos, conforme argumenta David Buckingham (2022) em seu livro *Manifesto pela Educação Midiática*, as empresas que possuem e fornecem serviços e plataformas digitais constituem empresas de mídia, e não somente de tecnologia. Quando as ações dessas empresas se voltam ao lucrativo mercado da educação, o determinismo

tecnológico se manifesta na forma de promessas de transformar o aprendizado, libertar os estudantes e criar salas de aula mais democráticas.

Diante da ingênua percepção de que crianças e jovens seriam nativos digitais que aprenderiam organicamente a navegar de forma eficaz e crítica às mídias, Buckingham alerta sobre os riscos das mídias, e defende a educação midiática como forma do usuário perceber a tecnologia para além de seu papel como ferramenta de aprendizagem. O autor apresenta quatro conceitos essenciais para um “entendimento crítico profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo, e como é produzida e usada”.

Conforme nos lembra Mark Coeckelbergh (2023), “questões envolvendo poder entram em jogo, por exemplo, quando a tecnologia é moldada apenas por poucas megacorporações.” O levantamento feito por Ribeiro (2023) mostra que a Rede Omnia é responsável por dois dos três portais de educação que aparecem com maior frequência e em melhores posições nos buscadores Google e Bing. Embora não possa ser identificada como uma megacorporação, como as *big techs* que compõem o grupo GAFAM (Google, Alphabet, Facebook, Amazon e Microsoft), a empresa se destaca no mercado das empresas de tecnologia que atuam diretamente na área da educação.

Em razão de seu alcance, e considerando a importância dos anúncios publicitários nos seus portais, ambos os fatos evidenciados no trabalho de Ribeiro (2023), consideramos em nossa análise a Rede Omnia como uma empresa de mídia. A partir dessa premissa, faremos um exercício de transposição da proposta de Buckingham (2022) para analisar criticamente o portal Brasil Escola com base nos quatro aspectos fundamentais de toda mídia: linguagem midiática, representação, produção e público.

Buckingham (2022) explica que a linguagem midiática abrange as técnicas e dispositivos retóricos adotados para criar significados, comunicar e persuadir. O *design* do site Brasil Escola, colorido e repleto de imagens, contrasta com o discurso jurídico presente em seus termos de uso. Há um incentivo para a participação do usuário na plataforma, mas não para conhecer o seu funcionamento, o que pode ser interpretado como uma opacidade nos termos de uso, especialmente tendo em vista que mais de um quinto dos usuários são menores de idade.

A plataforma afirma incentivar a correção por humanos, mas não comunica explicitamente o que acontece com os textos enviados. Fica implícito que ao aceitar os termos de uso da plataforma o usuário possivelmente aceita, por associação, os termos de uso da OpenAI, empresa responsável pelo modelo de linguagem sobre o qual foi treinada a ferramenta Iara.

O segundo aspecto a ser analisado em uma mídia corresponde à representação: através de afirmações sobre como o mundo é, busca-se convencer o usuário a acreditar em sua veracidade, e, consequentemente, representar o mundo de uma determinada maneira em detrimento de outra.

Analisaremos primeiramente a própria apresentação visual da ferramenta. Ao nomear sua ferramenta com inspiração na lenda folclórica brasileira Iara, o site afirma ter como objetivo “reforçar os sentidos de brasilidade e da cultura popular do país”. A imagem escolhida para representá-la corresponde a uma releitura *cyberpunk* em uma figura feminina racializada e sem representação étnica, que não utiliza qualquer linguagem para se comunicar diretamente com o usuário.

Em termos do objeto gerado pela ferramenta, ou seja, a avaliação do texto, o Brasil Escola busca representar a Iara como uma tecnologia de democratização do saber, capaz de transmitir conhecimento e treinar estudantes a se apropriarem do formato da redação do Enem. Nesse contexto, o domínio da norma culta apresenta-se como requisito fundamental para que o participante comprove sua aptidão para o ingresso no Ensino Superior.

Aqui, cabe lembrar que, embora a democratização do ensino superior seja uma pauta relativamente nova, a ideia de ascensão social a partir do domínio da norma culta aparece entre os mitos do preconceito linguístico apresentados por Bagno (1999). O autor afirma que não há um português único, e que a língua “errada” tem localidade, raça e classe social. A norma culta é valorizada por ser elitizada, não por ser correta.

Nesse sentido, podemos afirmar que a desigualdade escolar não começa ou termina com a tecnologia: a educação é um espaço de exclusão que valoriza o conhecimento das elites. O Brasil Escola se apresenta, portanto, como um auxílio para o preenchimento das lacunas educacionais, em um claro exemplo de solucionismo tecnológico.

Em terceiro lugar, o conceito de produção se refere às motivações e interesses específicos de quem produz uma determinada mídia. Nesse aspecto, conforme percebe Ribeiro (2024), o usuário não é o consumidor final do Brasil Escola, mas sim seu produto, tendo em vista que a apresentação do portal se resume a informações de gênero, idade e número de visualizações dos usuários, e que a principal forma da empresa de auferir lucro está nos anúncios, os quais ocupam um espaço de tela desproporcionalmente maior em relação aos próprios conteúdos educacionais.

Kubo (2019) avalia o site Brasil Escola como uma simulação do saber científico, afirmando que seu conteúdo é uma moldura para anúncios. O autor chama atenção para como a Rede Omnia percebe o seu usuário como um anunciante em potencial, sem um verdadeiro aprofundamento nos conteúdos escolares, o que se evidencia pela ausência de fontes bibliográficas ou de pesquisa em boa parte do seu conteúdo.

O público, último aspecto descrito por Buckingham (2022), é a quem se dirige a informação e quem dela extrai sentidos. O público do Brasil Escola é composto por estudantes e educadores, mas seus clientes são as empresas anunciantes. A própria linguagem adotada nos termos de uso da plataforma parece inadequada ao público alvo, que incluiria crianças e adolescentes em

diferentes níveis de ensino. Conforme afirmamos anteriormente, não há, ainda, qualquer referência nos termos de uso à possível coleta de informações para treinamento de modelos de inteligência artificial.

4 RESULTADOS DOS EXPERIMENTOS

Além da perspectiva teórica, realizamos quatro experimentos para testar a sensibilidade da plataforma a práticas como o uso de IA generativa e desrespeito aos direitos humanos. O primeiro teste foi realizado com o tema de redação proposto no mês de julho de 2025: a importância da leitura na construção da cidadania no Brasil. Submetemos à correção automatizada pela Iara o texto resultante do seguinte *prompt* solicitado ao *DeepSeek*: “faça uma redação do Enem com o seguinte tema: A importância da leitura na construção da cidadania no Brasil”. A correção automatizada pela Iara atribuiu ao texto submetido a nota 840, sem fazer qualquer julgamento sobre a origem do texto. Concluímos, portanto, que a ferramenta não verifica, ou não detecta, o uso de inteligência artificial nos textos avaliados.

O segundo texto submetido foi a redação de Gabriel Borges, participante da edição do Enem de 2021, que teve como tema “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. A redação de Gabriel recebeu nota máxima e está incluída no manual do candidato da edição de 2022 como exemplo de uma redação nota mil. O objetivo principal do teste era avaliar se haveria similaridade com a correção humana. A Iara atribuiu a pontuação 960 à redação.

Adicionamos, em um terceiro teste, uma linha contrária aos direitos humanos na redação de Gabriel Borges. Não houve qualquer alteração na pontuação atribuída anteriormente, indicando que o desrespeito aos direitos humanos embutido no texto não foi detectado pela ferramenta.

No quarto teste, mesclamos partes da redação nota mil da candidata Thaís Fonseca Lopes de Oliveira, participante da edição de 2017, a trechos de diferentes redações que tiveram a competência V zerada na mesma edição por serem contrárias aos direitos humanos e aparecem como exemplos do que não deve ser feito no Manual do Candidato de 2018 (BRASIL, 2018). Não foram identificados pela Iara quaisquer elementos que comprometessem o atendimento à competência V no texto submetido, que recebeu nota 960. Por fim, vale ressaltar que não foi apontado qualquer problema em relação à autoria dos textos, indicando que a ferramenta não verifica a existência de plágio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de inteligência artificial em sistemas corretores de redação exige uma perspectiva atenta e multidisciplinar, na qual as empresas de tecnologia que prestam esses serviços não sejam vistas como intermediários neutros. Neste trabalho, partimos de uma proposta de transposição da análise crítica de mídias descrita por Buckingham (2022) para um estudo de caso sobre a Inteligência Artificial Automatizada Redatora (Iara) do portal educacional Brasil Escola. Esperamos, com esta pesquisa, ampliar o debate sobre os aspectos éticos envolvidos no uso dessas ferramentas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Lucas. **Conheça a Iara, Inteligência Artificial do Brasil Escola**. Brasil Escola, 2023. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/noticias/iara-inteligencia-artificial-brasil-escola/3129081.html. Acesso em: 18 de jun. 2025.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem**: cartilha do participante. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. Prefácio: Januária Cristina Alves; Tradução: José Ignacio Mendes. – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2022. – 136 p.

COECKELBERGH, Mark. **Ética na Inteligência Artificial**. São Paulo / Rio de Janeiro: Ubu Editora / Editora PUC-Rio, 2023 – 192 p.

DA HORA, Nina. O desenvolvimento da IA precisa considerar suas implicações éticas. **O Estado de São Paulo**, 2023. Disponível em: https://www.estadao.com.br/link/cultura-digital/o-desenvolvimento-da-ia-em-2024-precisa-considerar-suas-implicacoes-eticas-leia-analise/. Acesso em: 15 de jul. 2025.

KUBO, A. A. T. V. Simulacros e simulações em sites de pesquisa escolar. **Revista Nanquim**, 1(01), 15, 2022. Disponível em: https://www.lite.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/114/2019/10/01_Simulacros_Kubo.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2025.

REDE OMNIA. **Quem somos**. Disponível em: https://www.redeomnia.com/quem-somos. Acesso em: 18 de jul. 2025.

RIBEIRO, Grégory Cardoso Marmacedo. **Educação como mercadoria**: uma análise discursiva sobre as dinâmicas dos portais educacionais relacionados à Geografia Escolar. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: UFRGS, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/265275/001177556.pdf. Acesso em: 07 jul. 2025.

VECHI, Tiago. **Correção de redações por IA alcança 95% de assertividade**. Brasil Escola, 2023. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/noticias/correcao-de-redacoes-por-ia-alcanca-95-de-assertividade/3131599.html. Acesso em: 25 jun. 2025.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DO SUL DE MINAS GERAIS

Paloma de Faria[1]

Mikael Frank Rezende Júnior [2]

RESUMO

As Inteligências Artificiais Generativas (IAG) já se encontram amplamente incorporadas em diferentes esferas da vida social, profissional, impactando de forma significativa os processos de produção de conhecimento, comunicação e tomada de decisão. No contexto da Educação, em especial no nível básico, sua presença tem suscitado inquietações éticas, pedagógicas e cognitivas, sobretudo pela forma como estudantes em formação utilizam essas ferramentas para realizar atividades, muitas vezes de maneira acrítica e descontextualizada. Nesse cenário, compreender as percepções docentes sobre as IAG torna-se fundamental para identificar os riscos, inseguranças, bem como suas eventuais potencialidades pedagógicas dessas tecnologias. Este estudo teve como objetivo investigar as percepções de professores da Educação Básica de três escolas do Sul de Minas Gerais acerca do uso das IAG em suas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, utilizando grupos focais como estratégia para promover reflexões coletivas e identificar sentidos atribuídos às tecnologias. Participaram 35 docentes, sendo que oito foram selecionados para análise aprofundada por apresentarem relatos mais densos sobre as limitações e possibilidades das IAG. Os dados foram tratados à luz dos procedimentos analíticos qualitativos, permitindo identificar tanto preocupações éticas, como o plágio, a perda de autoria e o enfraquecimento do pensamento crítico, quanto usos pedagógicos potencializadores, quando mediados de forma reflexiva e intencional. Os resultados evidenciam uma ambivalência: embora os docentes reconheçam que as IAG podem dinamizar práticas pedagógicas, também alertam para o risco de uma educação tecnicista e superficial, caso seu uso não seja acompanhado de formação crítica. Conclui-se que políticas públicas e programas de formação continuada são urgentes para orientar um uso mais ético, responsável e pedagogicamente significativo dessas tecnologias na escola.

Palavras-chave: Inteligência Artificial Generativa. Educação Básica. Percepções Docentes.

1 INTRODUÇÃO

As Inteligências Artificiais Generativas (IAG) vêm ocupando de forma acelerada o cotidiano social, tecnológico e educacional, gerando um conjunto de expectativas e também de inquietações. Para muitos, elas suscitam questões

[1] Mestra em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), palomafaria@unifei.edu.br

[2] Doutor em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), mikael@unifei.edu.br

existenciais: seriam boas ou ruins? Confiáveis ou enganosas? Estariam destinadas a dominar o mundo ou a salvá-lo? Perguntas como essas, embora legítimas, revelam um cenário de compreensão ainda bastante superficial sobre essas tecnologias emergentes. De fato, como destaca Santaella (2023), as IAG "desafiam a noção que o humano tem de si mesmo" (p. 15), pois introduzem formas de geração de conteúdo e de tomadas de decisão muito parecidas com aquelas tomadas por pessoas.

Entretanto, debates reducionistas, que colocam as IAG como soluções mágicas ou ameaças apocalípticas, podem desviar a atenção dos reais problemas estruturais. Coeckelbergh (2023) enfatiza que o foco não deveria estar apenas na suposta "inteligência" das máquinas, mas nos sistemas sociotécnicos moldados por megacorporações, amplamente utilizados sem o devido discernimento, pois como tais tecnologias carregam valores, intencionalidades e consequências, estas extrapolam o plano técnico, impactando relações sociais, cognitivas e pedagógicas.

No campo educacional, essa discussão adquire contornos ainda mais complexos. A partir da pandemia de COVID-19, as *Big Techs* conhecidas como GAFAM (*Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft*), adentraram de forma compulsória o espaço das escolas, oferecendo pacotes educacionais e plataformas digitais com discursos de gratuidade e ensino personalizado (D'ANDRÉA, 2020; DINIZ; FRANÇA, 2023). Contudo, como alertam Van Dijck (2017) e Illera (2024), tais iniciativas escondem interesses comerciais centrados na coleta massiva de dados para treinar algoritmos de IAG, que podem ampliar seu poder preditivo e concentrar ainda mais o controle informacional.

Além disso, Illera (2024) chama atenção para um aspecto crítico: o uso prolongado das IAG pode atrofiar certas capacidades cognitivas humanas, na medida em que tarefas de análise, escrita e raciocínio passam a ser delegadas às máquinas. Ao mesmo tempo, Selwyn (2022) argumenta que a presença dessas tecnologias é inevitável e que a educação precisa preparar-se para lidar com suas consequências, explorando de forma crítica seus potenciais pedagógicos sem ignorar os riscos éticos que carregam.

No caso da Educação Básica brasileira, o desafio é ainda maior. De um lado, estudantes já acessam ferramentas de IAG para produzir textos, resolver problemas ou gerar conteúdos, nem sempre com finalidades formativas. De outro, os docentes

lidam com pressões institucionais, falta de formação específica e incertezas éticas sobre como integrar essas tecnologias à educação (DINIZ; FRANÇA, 2023). Nesse contexto, emergem questões fundamentais: como os professores compreendem as implicações pedagógicas das IAG? Que experiências vivenciam no contato com essas ferramentas? Quais riscos e possibilidades são percebidos por eles no cotidiano escolar? As IAG podem potencializar processos de ensino?

Diante dessa realidade, torna-se essencial escutar e compreender as percepções docentes sobre a presença das IAG na Educação Básica. Somente ao analisar suas experiências, inquietações e expectativas é possível vislumbrar caminhos formativos e estratégias pedagógicas mais conscientes e críticas, como defende Coeckelbergh (2023).

Dessa forma, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida por um grupo de estudos sobre Educação e Tecnologias em uma universidade pública brasileira. O foco recai sobre a presença das Inteligências Artificiais na Educação Básica, com ênfase nas percepções docentes acerca de seus riscos e possibilidades. Assim, definiu-se como objetivo geral deste estudo compreender o que os docentes da Educação Básica percebem sobre a presença das IAG nos processos de ensino e de aprendizagem.

2 MARCO TEÓRICO

As Inteligências Artificiais Generativas (IAG) representam uma das expressões mais avançadas do desenvolvimento tecnológico contemporâneo, caracterizando-se por sistemas capazes de simular e, em certos aspectos, ampliar determinadas capacidades humanas, como a criação de conteúdos multimodais. Ao operarem com base em grandes volumes de dados e algoritmos de aprendizado de máquina, essas ferramentas podem gerar textos, imagens, sons e decisões autônomas, adquirindo um papel cada vez mais presente na vida cotidiana, em setores como entretenimento, comunicação, segurança, saúde e educação (SANTAELLA, 2023; SELWYN, 2022). Contudo, a crescente inserção das IAG não ocorre em um vazio social ou neutro, mas está profundamente imbricada em relações econômicas, políticas e éticas que demandam por uma reflexão crítica constante.

No contexto educacional, a discussão sobre o uso das IAG precisa ser entendida à luz da chamada economia de plataformas. Segundo d'Andréa (2020) e Diniz e França (2023), megacorporações como a GAFAM, transformaram-se em infraestruturas digitais globais, que não apenas fornecem ferramentas tecnológicas, mas moldam relações sociais e práticas culturais, inclusive no campo da educação. Durante a pandemia de COVID-19, a dependência dessas corporações tornou-se ainda mais evidente, uma vez que escolas e redes de ensino recorreram massivamente a plataformas digitais para manter atividades remotas. Embora tais serviços fossem apresentados como gratuitos e indispensáveis para a continuidade educacional, estudos como os de Van Dijck (2017) apontam que essa "gratuidade" esconde estratégias de coleta e processamento de dados em larga escala, convertendo professores e estudantes em fontes de informações que alimentam e aprimoram os próprios sistemas de inteligência artificial.

Essa lógica de vigilância e extração de dados, analisada por Coeckelbergh (2023), cria novas assimetrias de poder entre instituições públicas de ensino e as grandes empresas privadas que controlam a infraestrutura tecnológica. Ao centralizar o acesso à informação e definir algoritmos de recomendação, essas plataformas não apenas mediam a experiência educacional, mas influenciam conteúdos, modos de interação e formas de aprendizagem. Nesse cenário, a introdução de IAG na educação não pode ser vista como um simples avanço técnico, mas como parte de um ecossistema sociotécnico que redefine papéis, responsabilidades e relações de poder.

Além das implicações éticas e políticas, há também efeitos cognitivos e pedagógicos que merecem atenção. Illera (2024) argumenta que a dependência excessiva das IAG pode levar à atrofia de determinadas capacidades humanas, como a escrita reflexiva, o pensamento crítico e a criatividade, uma vez que tarefas antes realizadas de forma autônoma passam a ser delegadas às máquinas. Tal deslocamento cognitivo pode comprometer processos formativos essenciais, gerando uma aprendizagem superficial e fragmentada. Por outro lado, Brandão, Pedro e Zagalo (2024) destacam que as IAG podem ampliar possibilidades pedagógicas quando utilizadas de maneira planejada, crítica e orientada por objetivos educacionais claros. Em vez de substituir a inteligência humana, elas podem funcionar como mediadoras para personalizar percursos de aprendizagem,

diversificar estratégias didáticas e apoiar processos investigativos, desde que os docentes compreendam seu funcionamento e limites.

Selwyn (2022) reforça essa perspectiva ao afirmar que a questão central não é se a educação será “com ou sem inteligência artificial”, mas como os educadores e as instituições irão lidar com sua presença inevitável. Para o autor, a incorporação dessas tecnologias exige um olhar atento para os riscos, como a desinformação algorítmica, o reforço de desigualdades digitais e o enfraquecimento de práticas pedagógicas emancipatórias, mas também demanda o reconhecimento de suas potenciidades em apoiar a aprendizagem.

Nesse sentido, o debate sobre as IAG na Educação, em especial na Educação Básica, deve evitar tanto o tecnodeterminismo otimista, que as enxerga como soluções universais para problemas educacionais, quanto o tecnopessimismo que as vê apenas como impactos negativos e ameaças.

É necessário, pois, adotar uma perspectiva crítica que considere as condições de acesso, a infraestrutura disponível, a formação docente e as políticas públicas que orientam seu uso. Nesse sentido, compreender as percepções dos professores torna-se fundamental para dimensionar como se interpretam essas transformações, quais possibilidades e riscos enxergam no cotidiano escolar e de que forma essas tecnologias já estão impactando práticas pedagógicas e processos de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que somente a partir desse diálogo com a realidade docente será possível pensar em estratégias formativas e em políticas educacionais que respondam de maneira equilibrada aos desafios e oportunidades trazidos pelas IAG, evitando tanto a rejeição acrítica quanto a adoção indiscriminada dessas ferramentas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação insere-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, cujo foco recai sobre a compreensão de significados e compreensões atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Lüdke; André, 2018). A escolha dessa abordagem justifica-se pela natureza do problema investigado, que envolve a análise de sentidos atribuídos pelos docentes ao uso de IAG no contexto educacional.

Os dados analisados foram captados a partir da realização de grupos focais organizados segundo os procedimentos metodológicos sistematizados por Gatti (2012). Os encontros ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2023, em três escolas localizadas em diferentes municípios do Sul do Estado de Minas Gerais, sendo uma instituição privada e duas públicas.

A participação foi voluntária e antecedida pela apresentação dos objetivos da pesquisa e pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o cumprimento dos preceitos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Os grupos focais foram conduzidos e mediados por professores-pesquisadores experientes, assegurando experiência no direcionamento das discussões, e contaram com a presença de pesquisadores iniciantes como observadores, configurando-se também como uma ação formativa para estudantes da pós-graduação vinculados ao grupo de pesquisa.

A tabela 1 apresenta o quantitativo de participantes, respectivos gêneros declarados, separados por escola.

Tabela 1 – Número total de participantes dos grupos focais.

ESCOLA	Nº DE PARTICIPANTES	MULHERES	HOMENS
E1 (Particular)	7	3	4
E2 (Pública)	13	8	5
E3 (Pública)	15	8	7
TOTAL	35	19	16

Fonte**:** autoria nossa.

Dentre os 35 docentes que integraram os grupos focais, oito foram selecionados para o recorte analítico deste estudo, por apresentarem, de forma mais aprofundada, percepções sobre as potencialidades e limitações das inteligências artificiais em suas práticas pedagógicas. O Quadro 1 descreve o perfil desses participantes, considerando a escola de origem, o gênero e a área de atuação.

Quadro 1: Perfil dos participantes.

ESCOLA	PARTICIPANTE	GÊNERO	ÁREAS
E1	P1 P2 P3	M M F	Física Português Química

	P4	F	Inglês
E2	P1 P2	M M	Geografia Matemática
E3	P1 P2	M M	História Artes

Fonte: autoria nossa.

Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos com o auxílio do software Good Tape, sendo revisados manualmente pelos pesquisadores para assegurar a fidedignidade das falas. Para a organização e interpretação do material empírico, adotou-se uma análise qualitativa, buscando evidenciar as perspectivas, sentidos e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno investigado, conforme orientação de Lüdke e André (2018).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise seguiu os pressupostos de Yin (2016), contemplando as etapas de compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão, o que permitiu sistematizar os dados e evidenciar as principais preocupações, percepções e práticas docentes relacionadas ao uso das Inteligências Artificiais Generativas (IAG) no contexto escolar. Os grupos focais reuniram 35 docentes, distribuídos em três escolas situadas em municípios do Sul de Minas Gerais. Entretanto, para o recorte analítico desta discussão, consideram-se apenas oito participantes, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, como Física, Química, Língua Portuguesa, História, Artes, Geografia, Matemática e Inglês, conforme apresentado nos quadros metodológicos. Essa diversidade disciplinar, tanto formativa quanto de atuação, enriqueceu a análise, permitindo identificar preocupações comuns e contrastantes quanto ao uso das IAG.

De modo geral, os docentes relataram grande inquietação com as formas como os estudantes vêm utilizando essas ferramentas em seus processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito às questões éticas e à autoria das produções. Experiências negativas foram relatadas por professores de áreas como Física e Língua Portuguesa, que identificaram trabalhos idênticos e respostas automatizadas geradas pelo ChatGPT, evidenciando a perda de autoria e o plágio. Como expressa na fala de um dos participantes:

> Você fala, resolva isso aqui, ela vai e resolve de um jeito com cálculos complexos que eles nem aprenderam ainda e entregam [...] eu vou e corrijo e não, isso aqui tá errado. Então você tem que estar olhando e você sabe que foi copiado do chat GPT ou de outro lugar, a gente sabe que não foi nem copiado de outro livro porque outro livro não oferece aquilo (E1P1).

De modo semelhante, outros participantes afirmaram que:

> Uma turma inteira utilizou o chat GPT para responder. Como que eu percebi? Todos tinham a mesma resposta, eu joguei as perguntas no chat GPT e ele retornou respostas quase idênticas àquelas que estavam no trabalho [...] o chat GPT tem o banco de dados, néh? Textos escritos por outras pessoas, aqueles textos não saem do nada [...]muitas vezes não é algo autorizado [...] Então fica, essa, a participação néh e o uso que eles fazem, podia ser melhor orientado eu não sei até que pontos eles vão. (E1P2).

> [...] você usa calculadora, você usa o GeoGebra, mas quem interpreta é você. Quando você deixa o programa interpretar, a interpretação é dele. O programa está interpretando e as vezes é errado. E aí começou muita cola [...] eles escaneavam a questão e deixavam o chat resolver pra eles[...] ela resolveu a questão, fazendo uma questão de progressão aritmética, ela foi fazendo o regresso termo a termo até chegar no que ela queria e chegou na resposta. (E2P2).

Essas falas vão ao encontro das reflexões propostas por Selwyn (2022), acerca do risco de terceirização cognitiva e do enfraquecimento da autoria intelectual quando o uso das tecnologias não é acompanhado de processos formativos críticos.

Além da dimensão ética, os docentes manifestaram preocupações com os impactos no desenvolvimento cognitivo e no pensamento crítico dos alunos. Para E1P3:

> [...] Claro que ela acelera e movimenta e dinamiza muito a nossa vida, mas é importante também, a gente saber raciocinar, fazer decisões, associações, mesmo sem o uso dessas tecnologias [...] O processo de desenvolvimento criativo, de cognição, porque a gente tem que, querendo ou não, gerar um desenvolvimento ali dentro daquele aluno, tanto da perspectiva cognitiva quanto da perspectiva social dele também. Então [...] Se você não colocar lá no chat GPT uma questão e tiver pego, você vai criar uma questão porque você já tem essa habilidade desenvolvida, mas a gente precisa fazer com que eles desenvolvam essas habilidades com ou não o uso da tecnologia. (E1P3).

Na mesma direção, outro participante enfatizou que “O mercado quer consumo, não quer ninguém pensando. Realmente, a inteligência artificial vai fazer com que as pessoas não pensem mais, elas não ficam mais críticas” (E2P1). Esses depoimentos dialogam com Biesta (2017), que alerta para os riscos de uma

educação tecnocrática, centrada na eficiência, mas que empobrece a formação crítica e emancipatória dos sujeitos. Ainda que apenas oito docentes, aproximadamente um quarto dos participantes dos grupos focais tenham sido analisados em profundidade, a convergência dessas falas entre diferentes áreas sugere uma preocupação transversal com o uso acrítico e automatizado das IAG.

Por outro lado, emergiram também relatos que evidenciam usos pedagógicos mais reflexivos, nos quais as IAG são incorporadas como ferramentas mediadoras, e não substitutivas. E1P2, por exemplo, explicou que utiliza o ChatGPT para modernizar a linguagem de poemas clássicos, mas sempre revisando cuidadosamente as respostas geradas, justamente para manter a fidelidade ao texto original e ensinar os alunos a avaliar criticamente as informações recebidas. Já E3P1 relatou que usa a ferramenta para transformar longos textos históricos em narrativas mais acessíveis, de forma a instigar o interesse dos estudantes. No entanto, também foram identificados usos meramente instrumentais e acríticos, motivados pela praticidade e falta de tempo, como exemplificado pela docente de Inglês (E1P4):

> Eu confesso que *eu faço provas pelo Chat GPT,* tipo assim, eu não estou tendo tempo! [...] Então, eu *vou lá e falo por favor elabore uma questão assim e assado de nível fácil. Ela vai lá e faz, eu só copio e colo, copio e colo. Para mim, ela facilita!* (E1P4).

Essa postura revela lacunas formativas que impactam diretamente a qualidade e intencionalidade pedagógica do uso das IAG, reforçando a análise de Rodrigues e Almeida (2023) sobre o “deslocamento formativo” no contexto pós-pandemia, em que treinamentos operacionais substituem formações críticas sobre tecnologia.

Ao articular os dados quantitativos apresentados na Tabela 1 e no Quadro 1 com os achados qualitativos, percebe-se que, embora o recorte analítico contemple um número reduzido de docentes, há uma diversidade de percepções que refletem tanto a complexidade das áreas de atuação quanto às diferenças nas culturas escolares. De forma geral, a maioria dos professores demonstra preocupação com os usos acríticos das IAG por parte dos estudantes, sobretudo pela ausência de conhecimentos que os permitam utilizá-las de forma ética, consciente e responsável. Simultaneamente, alguns docentes reconhecem potencialidades pedagógicas,

desde que as ferramentas sejam utilizadas como instrumentos mediadores e não substitutivos, orientadas pela intencionalidade pedagógica e por um rigor reflexivo.

Contudo, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. O recorte analítico se concentrou em apenas oito docentes, o que restringe a generalização dos achados. Além disso, a diversidade de áreas e contextos institucionais, embora enriqueça a análise, dificulta a identificação de padrões específicos para cada campo disciplinar.

Futuras pesquisas poderão ampliar o número de participantes, incluir diferentes níveis de ensino e realizar análises comparativas entre disciplinas, de modo a compreender melhor as especificidades do uso das IAG em diferentes realidades escolares. Para além das investigações acadêmicas, os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas e formações institucionais mais amplas, que abordem não apenas o aspecto técnico das IAG, mas também suas dimensões éticas, epistemológicas e pedagógicas. Investir em formações continuadas que articulem criticidade, autoria e inovação pode contribuir para que seja superado a simples adoção instrumental das tecnologias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Inteligências Artificiais Generativas (IAG) já não se configuram como uma promessa futura, mas como uma realidade presente, incorporada aos mais diversos contextos, inclusive educacionais. Nesse cenário, não se trata apenas de questionar seus riscos potenciais ou suas possibilidades hipotéticas, mas de compreender os efeitos concretos que essas tecnologias já estão produzindo nos processos de ensino e também de aprendizagem.

Esta investigação evidenciou que, mesmo em um recorte reduzido, os docentes participantes demonstram tanto preocupações éticas e pedagógicas quanto percepções de potencialidades no uso dessas ferramentas.

Os achados indicam que os professores já identificam riscos relacionados à autoria, ao plágio e ao uso acrítico das IAG por parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que reconhecem o potencial pedagógico quando as tecnologias são mediadas de forma crítica e reflexiva. No entanto, a análise revelou também posturas instrumentais e acríticas, motivadas por questões pragmáticas, como a

falta de tempo e a pressão por produtividade, o que evidencia lacunas formativas significativas. Essa ambivalência entre usos conscientes e usos meramente funcionais reforça a necessidade de uma abordagem formativa mais ampla e estruturada.

Ao articular os dados empíricos com a literatura crítica (Selwyn, 2022; Biesta, 2017; Rodrigues; Almeida, 2023), torna-se evidente que o simples acesso às tecnologias não garante práticas pedagógicas mais qualificadas ou emancipadoras. Pelo contrário, sem processos formativos que desenvolvam criticidade, as IAG correm o risco de reforçar lógicas tecnocráticas, automatizando processos cognitivos e empobrecendo a autoria discente e docente.

Diante disso, este estudo reforça que formações continuadas críticas e contextualizadas são indispensáveis para que os professores possam não apenas compreender o funcionamento das IAG, mas também problematizar suas implicações éticas, epistemológicas e sociais.

Entretanto, cabe ressaltar as limitações deste trabalho. O recorte analítico concentrou-se em apenas oito docentes de três escolas, em um contexto específico do Sul de Minas Gerais. Embora os achados evidenciem preocupações e práticas que provavelmente se repetem em outros contextos, não se pode generalizar os resultados para todas as realidades, que demandam investigações com amostras mais amplas e/ou análises comparativas entre disciplinas, níveis e redes de ensino.

Além de novas pesquisas, é fundamental considerar a responsabilidade das políticas públicas e das instituições formadoras nesse processo. É urgente que políticas educacionais articulem diretrizes claras sobre o uso ético e pedagógico das IAG, fomentando programas de formação continuada que dialoguem com as demandas reais dos docentes. Da mesma forma, as universidades e os sistemas de ensino devem assumir o compromisso de criar espaços coletivos de reflexão, pesquisa e experimentação sobre essas tecnologias, de modo a evitar a simples adesão instrumental, mas de promover usos orientados por princípios éticos, críticos e socialmente responsáveis.

Assim, compreender criticamente as IAG não é apenas uma necessidade técnica, mas sobretudo uma tarefa política e pedagógica, fundamental para que a educação reafirme seu compromisso com a formação ética, reflexiva e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à FAPEMIG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, pelo apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. J. J. **The Rediscovery of Teaching**. 1. ed. New York; London: Routledge, 2017. 122 p.

BRANDÃO, A.; PEDRO, L.; ZAGALO, N. Teacher professional development for a future with generative artificial intelligence–an integrative literature review. **Digital Education Review**, n. 45, p. 151-157, 2024. http://dx.doi.org/10.1344/der.2024.45.151-157.

COECKELBERGH, M. **Ética na inteligência artificial**. São Paulo/Rio de Janeiro: Ubu Editora/Puc-Rio, 2023.

D'ANDRÉA, C. **Pesquisando plataformas on-line**. Conceitos e Métodos. Salvador: EDUFBA, 2020.

DINIZ, J. do R.; FRANÇA, R. de S. Tecnologias a serviço de quem? Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto, Evgeny Morozov, Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre capitalismo de vigilância na educação. **Texto Livre**, v. 16, p. 1-11, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.42201

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

ILLERA, J. L. R. AI in the discourse of the relationships between technology and education. **Digital Education Review**, [S.L.], n. 45, p. 1-7, 1 jul. 2024. Edicions de la Universitat de Barcelona. http://dx.doi.org/10.1344/der.2024.45.1-7.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: Gen, 2018.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B de. Para Além das Plataformas e do Tecnicismo: Narrativas Digitais e Formação Docente Crítico-Reflexiva. **Sisyphus - Journal of Education**, v. 11, n. 3, p. 46-68, 2023. DOI: https://doi.org/10.25749/sis.28803

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente?** São Paulo: Almedina, 2023.

SELWYN, N. Como se preparar para as realidades da Inteligência Artificial: um desafio central para a educação na década de 2020. In: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. TIC Educação 2022: pesquisa

sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. p.113-120. Edição bilíngue: português/inglês.

VAN DIJCK, J. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. **Matrizes**, v. 11, n. 1, p. 39-59, 2017.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E EXTENSÃO: PERCURSOS DO GRUPO DIDATIC: DIDÁTICA, APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS

Francielle Pereira Nascimento[1]

Creuza Martins França[2]

RESUMO

Este resumo objetiva apresentar os percursos formativos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic), do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a fim de evidenciar as suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores a partir da sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, a qual possibilitou, por intermédio da leitura e análise de materiais produzidos pelo próprio grupo e divulgado em meios digitais, a alcançar o objetivo proposto. A busca foi realizada entre os anos de 2016, ano de criação do grupo até o ano de 2024, considerando que as ações desse ano estão em andamento. Como fonte, utilizou-se o site do grupo, os *links* do site da UEL que disponibilizam a busca de grupos de ensino, pesquisa e extensão, e dos eventos acadêmicos promovidos pelo grupo. Os dados analisados evidenciam que o grupo Didatic tem se consolidado como um espaço formativo relevante na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e que foi de extrema relevância durante a pandemia da COVID-19, atuando com formação continuada com professores da educação básica. Conclui-se que desde a sua criação, o grupo tem contribuído com a formação docente diante dos desafios educacionais da contemporaneidade mediados pelas tecnologias digitais.

Palavras-chave: Didática. Aprendizagem. Tecnologias. Formação de professores. Digital.

1 INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic) está vinculado à área da Didática do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e desenvolve estudos e pesquisas no campo das tecnologias digitais, ensino e aprendizagem, a fim de compreender e contribuir com práticas educativas por meio do uso dos artefatos digitais.

O grupo foi criado em 2016, entretanto, suas ações extensionistas se intensificaram no contexto da pandemia da COVID-2019 no primeiro semestre de 2020. O cenário trouxe profundas transformações nos hábitos cotidianos da

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Maringá, fpnascimento@uem.br.
[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina, creuza.martins@uel.br.

população em escala global. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o impacto da pandemia foi generalizado, o que abrangeu o campo educacional. Naquele período, diversos países adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa para dar continuidade às atividades escolares. No Brasil, a Portaria nº 343/2020 autorizou, de forma excepcional, a substituição de aulas presenciais por atividades mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação (Brasil, 2020).

Diante do cenário de crise, foi necessário tomar decisões rápidas. Gestores e docentes precisaram reformular suas práticas pedagógicas, buscando novas formas de ensinar. Em um contexto de urgência, os professores tiveram de incorporar, de maneira acelerada, ferramentas digitais até então pouco exploradas, como plataformas virtuais, redes sociais, *WhatsApp*, *Meet*, *Zoom*, entre outras.

O grupo surgiu neste contexto, o que resultou em grupos de pesquisas e de extensão que passaram a atender por meio de atividades de formação continuada a demanda dos professores da educação básica acerca das novas formas de ensinar e aprender. Desde então, o grupo atua por meio do ensino, da pesquisa e da extensão na formação inicial e continuada de professores, assim como, produzindo conhecimento e o compartilhando de diferentes formas.

Dessa forma, este trabalho objetiva apresentar os percursos formativos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologias (DidaTic), do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a fim de evidenciar as suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores. Foi realizada uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, a qual possibilitou, por intermédio da leitura e análise de materiais produzidos pelo próprio grupo e divulgado em meios digitais, a alcançar o objetivo proposto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das transformações provocadas pela pandemia, evidenciou-se a necessidade de reinvenção das práticas docentes, sobretudo na relação com as tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo (Fujita; Mello,

2014). Embora a escola do século XXI esteja cercada por ferramentas tecnológicas, a crise sanitária escancarou a lacuna formativa de muitos docentes quanto à integração pedagógica desses recursos. Assim, a intencionalidade na apropriação das TDICs tornou-se essencial, exigindo não só instrumentalização, mas também reflexão crítica sobre sua mediação (Santos, 2019).

A cibercultura deve ser compreendida como a nova cultura, ou seja, a cultura da contemporaneidade, provocada pela interação entre o homem e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) (Levy, 2000). Sendo assim, as TDICs não são ferramentas ou recursos interativos separados do homem, pelo contrário, são produções humanas e culturais de determinado tempo que constituem e são constituintes desse e nesse momento histórico.

Segundo Lima (2023), nas últimas décadas do século XX, observou-se que as tecnologias digitais foram aperfeiçoadas e popularizadas em alta velocidade em e para diferentes aspectos da vida cotidiana. Nesse contexto, Santos (2019) defende que é necessário superar a visão reducionista de infraestrutura e considerar os ambientes virtuais de aprendizagem e as mídias sociais como espaços formativos que articulam comunicação síncrona e assíncrona. É neste sentido que o grupo atua na formação inicial e continuada de professores, a partir de uma concepção de cultura mediada pelas TDICs.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A fim de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. A pesquisa documental, na área da educação, configura-se como uma importante estratégia metodológica para a análise de fontes institucionais, especialmente quando se busca compreender práticas, discursos e trajetórias de grupos e instituições educativas (Ludke; André, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem fontes relevantes em pesquisas qualitativas, ao permitirem a aproximação com os significados e sentidos produzidos em contextos específicos. No presente estudo, A busca foi realizada entre os anos de 2016, ano de criação do grupo até o ano de 2024, considerando que as ações desse ano estão em andamento.

Os dados foram extraídos do site do grupo, os *links* do site da UEL que disponibilizam a busca de grupos de ensino, pesquisa e extensão, e dos eventos acadêmicos promovidos pelo grupo.

Cabe ressaltar, que como integrantes do grupo e autora de parte dos conteúdos analisados, as autoras deste resumo assumem a posição de pesquisadora-participante, o que amplia as possibilidades interpretativas ao mesmo tempo em que exige um olhar cuidadoso sobre os sentidos atribuídos aos registros pesquisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente o grupo de pesquisa é certificado pela instituição junto ao CNPQ e conta com a participação de 14 doutores, 10 mestres, 8 graduados e mais 17 membros (egressos e ensino médio). A certificação do grupo, bem como a composição de seus membros, que envolve doutores, mestres, graduados e estudantes do ensino médio, revela a pluralidade e o caráter formativo que atravessa sua constituição.

No site do Didatic[3], consta que o grupo já organizou 2 livros, participou da defesa de 20 teses de doutorado, possui 130 artigos publicados em periódicos e 34 em anais de eventos. Entre os grupos de pesquisa e de extensão contemplados pelo projeto, tanto os que estão em andamento quanto os que já foram concluídos, podem ser observados no quadro I:

Quadro 1 – Grupos de pesquisa e extensão vinculados ao Didatic

Projeto	Tipo	Período	Stiuação
Tecnologias digitais, didática e aprendizagem	Pesquisa	De 2016 a 2019	Concluído
Tecnologias digitais, didática e aprendizagem – Fase II	Pesquisa	De 2019 a 2023	Concluído
Ambiências formativas com o uso de tecnologias digitais	Pesquisa	De 2021 a 2024	Concluído
Ambiências formativas com o uso de tecnologias digitais – Fase II	Pesquisa	De 2024 a 2025	Concluído
Boas práticas com tecnologias digitais na disciplina de química no ensino médio	Pesquisa	De 2023	Em andamento

[3] Site do grupo: https://ueldidatic.wixsite.com/website/pagina-em-branco

Didatic e formação de professores para o ensino remoto: atendimento emergencial à covid-19	Extensão	De 2020 a 2024	Concluído
Didatic e formação de professores	Extensão	De 2023	Em andamento

Fonte: UEL, disponível em: https://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/projetos-e-programas/projetos-de-extensao.php e https://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/projetos-e-programas/projetos-de-pesquisa.php.

Observa-se que, embora o grupo já desenvolvesse atividades de pesquisa desde sua fundação (2016), foi a partir do contexto pandêmico de 2020 que se verificou uma intensificação expressiva das ações extensionistas.

A análise documental dos registros digitais do grupo Didatic, disponíveis no site institucional e nos canais vinculados à UEL, evidenciou uma trajetória consolidada na pesquisa e na extensão universitária. Desde sua criação em 2016, o grupo tem ampliado significativamente suas ações voltadas à formação de professores, tanto na dimensão inicial quanto na continuada, consolidando-se como um espaço formativo, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Cursos/ palestras de formações continuadas ofertadas

Cursos de formação continuada	Ano
I Encontro Formativo com professores da prefeitura municipal de Londrina: *Google Drive*	2020
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: Ferramentas básicas do G*oogle Classroom*	2020
Mediações didáticas por meio do *Google Classroom*	2021
Classromm para a Educação Básica	2021
Interfaces Interativas *Online*	2021
Possibilidades Pedagógicas com ferramentas digitais	2021
Didatic e Formação de professores: Tecnologias Digitais nas práticas educativas	2022
Ambiências Formativas com o uso das Tecnologias Digitais	2023
Práticas educativas e tecnologias digitais	2024

Fonte: Didatic, disponível em: https://ueldidatic.wixsite.com/website e UEL, disponível em: https://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/projetos-e-programas/projetos-de-extensao.php

Os dados evidenciam que o grupo promoveu diversas ações formativas entre 2020 e 2024, como mostra o conjunto de cursos e palestras de formação continuada realizados no Quadro 2. Tais atividades indicam que o Didatic passou a assumir um papel central na mediação entre universidade e a educação básica, contribuindo diretamente para a apropriação das práticas pedagógicas com o uso dos artefatos digitais.

Mesmo após o fim do ensino remoto emergencial, o grupo manteve ativa sua agenda formativa, reconhecendo que a incorporação das TDICs ao cotidiano escolar é um processo irreversível. Como apontam Santos (2019) vivemos um contexto de cibercultura em que os espaços formativos se expandem para além dos muros escolares, exigindo do professor compreensão teórico-prática sobre os novos modos de ensinar e de aprender para atuar em ambientes mediados pelo digital.

Um outro dado observado foi em relação à organização de eventos acadêmicos. Como pode ser observado no Quadro 3, desde 2020 o grupo vem realizando o Encontro de Didática e Tecnologias. Trata-se de um evento acadêmico que já teve duas edições e é constituído por palestras, mesas redondas, apresentação de trabalhos e lançamento de livro do grupo.

Quadro 1 – Eventos

Evento	Ano
Mostra de Práticas Educativas com Tecnologias Digitais	2024
I Encontro de Didática e Tecnologias	2020
II Encontro de Didática, Tecnologias e I mostra de práticas educativas com tecnologias digitais	2023
ChatGpt – Magia e vislumbre nos discursos sobre tecnologia: o papel crítico das humanidades	2023

Fonte: Didatic, disponível em: https://ueldidatic.wixsite.com/website.

Cabe ressaltar que a “Mostra de Práticas Educativas com Tecnologias Digitais” trata-se de um evento em que os estudantes do curso de pedagogia apresentam seus trabalhos desenvolvidos na disciplina de Educação e Tecnologia, no primeiro ano do curso, sob orientação do docente. Consiste em um momento de ensino e de pesquisa sobre práticas mediadas pelas TDICs em

suas relações com a educação básica e também com o ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo teve como objetivo geral apresentar os percursos formativos do Grupo Didatic do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), evidenciando suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores a partir da sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão.

A trajetória do grupo desde sua criação em 2016 até as ações mais recentes, evidencia uma atuação consistente e articulada com os desafios da educação contemporânea. O grupo é de estudos e pesquisa, e teve em seus desdobramentos projetos de pesquisa e de extensão ao longo da sua história até a atualidade. A análise documental realizada demonstrou que o grupo ampliou suas ações de maneira significativa, sobretudo a partir do contexto pandêmico, momento em que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se centrais nos processos educativos.

Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, o Didatic tem promovido formações continuadas, desenvolvido projetos de investigação e organizado eventos acadêmicos que fortalecem o vínculo entre universidade e escola. Tais ações reafirmam o compromisso do grupo com a formação inicial e continuada de professores, respondendo às demandas de uma realidade educacional cada vez mais atravessada pela cibercultura.

Considerando o cenário pós-pandemia, em que o uso das TDICs se apresenta como componente estrutural da prática pedagógica, destaca-se a relevância do Didatic como espaço formativo permanente tanto para a formação inicial quanto a continuada de professores. Suas contribuições apontam para a necessidade de se investir em práticas formativas que articulem o digital à didática para que os processos de ensino e aprendizagem sejam (re)pensados e planejados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 08 jul. 2021.

DIDATIC – **Grupo de Pesquisa e Estudos em Didática, Aprendizagem e Tecnologias**. Disponível em: https://ueldidatic.wixsite.com/website. Acesso em: 12 jul. 2025.

FUJITA, Elza Tie; MELLO, Diene Eire. Possibilidades e percepções acerca do uso da tecnologia da informação e comunicação no contexto escolar. In: FRANCO, Sandra Aparecida Pires; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (orgs.). **Tecnologia da Informação e Comunicação na formação do professor: experiências, vivências e práticas**. Londrina: Kan, 2014.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Editora 34, 2000.

LIMA, Ennio Alves De Sousa Andrade. **Cibercultura e práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais:** saberes e fazeres de professores da educação básica em Conceição-PB. 2023. Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias - Uninter: Centro Universitário Internacional. Curitiba, 2023.

LÜDKE, Maria; ANDRÉ, Maria Elizabeth Barros de Almeida. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, E-book. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projetos de extensão**. Disponível em: https://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/projetos-e-programas/projetos-de-extensao.php. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projetos de pesquisa.** Disponível em: https://www.uel.br/cch/lem/portal/pages/projetos-e-programas/projetos-de-pesquisa.php. Acesso em: 10 jul. 2025.

PLATAFORMA GAME COMENIUS: UM REPOSITÓRIO DE JOGOS DIGITAIS COM SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA EDUCADORES

Dulce Márcia Cruz[1]

Amanda Batista do Amaral[2]

Natiele Pereira Ghidini[3]

RESUMO

O uso de jogos digitais na educação tem se expandido nos últimos anos, impulsionado por seu potencial para promover o engajamento e a aprendizagem ativa. No entanto, professores ainda enfrentam obstáculos significativos, como a dificuldade em localizar jogos educativos de qualidade, avaliá-los adequadamente e integrá-los de forma coerente aos seus planejamentos didáticos. Essa realidade evidencia a necessidade de plataformas com curadoria especializada e mediação pedagógica. Diante desse cenário, este projeto tem como objetivo o desenvolvimento de uma plataforma digital voltada ao compartilhamento de jogos educativos criteriosamente selecionados. Além disso, propõe-se a oferecer orientações sobre seu uso pedagógico, bem como fomentar uma comunidade de prática entre docentes, com espaço para a troca de saberes, experiências e estratégias. A base teórica articula os campos da mídia-educação, das metodologias ativas e da integração das tecnologias digitais à prática pedagógica para o desenvolvimento de competências e ampliação dos letramentos digitais nas plataformas digitais com propósitos educativos. A abordagem metodológica adotada é a do Design-Based Research (DBR), que combina o desenvolvimento de artefatos com ciclos de experimentação e análise em contextos reais de uso, com foco na construção iterativa do repositório em articulação com seus usuários. Para isso, está sendo feito um mapeamento sistemático de jogos disponíveis, que serão organizados no repositório segundo critérios como área de conhecimento, etapa de ensino e abordagens metodológicas. O material será complementado por sequências didáticas e recursos de apoio aos educadores. Dentre os resultados parciais já alcançados estão: a curadoria inicial de jogos, a criação de um sistema de busca funcional, a elaboração de um modelo de sugestões pedagógicas flexíveis e o desenvolvimento técnico da comunidade virtual de professores que será alimentada pelos usuários. Como resultado, espera-se disponibilizar um ambiente colaborativo que incentive práticas inovadoras, contribua para a superação de barreiras identificadas em estudos recentes e promova uma cultura pedagógica aberta à experimentação com metodologias ativas e tecnologias digitais.

Palavras-chave: Jogos educativos. Formação docente. Mídia-educação. Planejamento didático. Objetos educacionais.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). dulce.marcia@gmail.com
[2] Graduanda em Pedagogia, UFSC, batistaamandadoamaral@gmail.com.
[3] Graduanda em Pedagogia, UFSC, natieleghidini@gmail.com.

Este texto descreve parte de um projeto financiado pelo CNPq, através de bolsa produtividade e iniciação científica (PIBIC/PIBITI), que pretende desenvolver uma plataforma educacional de jogos e mídia-educação, que sirva, ao mesmo tempo, como um repositório de objetos de aprendizagem produzidos (e a produzir) dentro do projeto Game Comenius e como uma comunidade virtual de aprendizagem, focada na formação de professores e promoção de competências digitais. O escopo dessa formação tem como fio condutor a aprendizagem baseada em jogos, para facilitar/problematizar o acesso a recursos educacionais digitais de qualidade e apoiar a integração de tecnologias na educação de modo crítico e criativo.

Uma justificativa para a pesquisa é que, apesar do potencial pedagógico dos jogos digitais, os professores enfrentam desafios críticos que limitam sua adoção em sala de aula. Rosa e Cruz (2020) observam que professores de diferentes níveis de ensino consideram que os jogos digitais educativos têm potencial para apoiar práticas pedagógicas alternativas, ao oferecerem estímulos audiovisuais e feedbacks que podem despertar o interesse e a motivação dos estudantes. No entanto, Rosa e Cruz (2020, p. 3) destacam que, “aspectos como não saber escolher os jogos, não ser capaz de identificar suas principais características, não saber onde encontrá-los e não conseguir planejá-los para o seu uso, têm feito com que, muitas vezes, os professores deixem de utilizar os jogos digitais e adotem outros métodos tradicionais” .

A pesquisa que gerou o Game Comenius mostrou que não havia jogos voltados especificamente para a formação de licenciandos e professores produzidos nas nossas universidades (Ramos; Silva, 2019). Em sua maioria, os jogos educativos brasileiros apresentam conteúdos ou buscam desenvolver a cognição geralmente de crianças e jovens, mas ainda não têm como meta os letramentos dos que vão fazer a mediação para seu uso. Como fator complicador, faltam jogos que, ao mesmo tempo em que possibilitam a experiência de jogar, ampliando o repertório de docentes e estudantes, também sejam espaços de análise, criação e reflexão do que é um jogo digital e de como ele pode colaborar para as estratégias pedagógicas da sala de aula. Além do Game Comenius, não existem jogos com conteúdos de didática, de

mídia-educação e de teorias educacionais que possam ser utilizados por professores dos cursos de licenciatura para formação inicial em disciplinas tais como Didática, Metodologia de Ensino, Estágio, Mídias na educação, dentre outras.

Por outro lado, tem crescido entre educadores a percepção de que é positivo o uso de jogos digitais como estratégia pedagógica para engajar os estudantes e promover aprendizagens significativas. No entanto, professores ainda enfrentam dificuldades para encontrar jogos adequados, compreender suas características pedagógicas e integrá-los de forma planejada às suas práticas (Soares; Cruz, 2024). São muitas ofertas de sites que oferecem centenas de jogos mas, ao mesmo tempo, há uma escassez de plataformas confiáveis que articulem curadoria, mediação pedagógica e formação docente para o uso de jogos na educação básica e superior.

Neste contexto, este artigo apresenta a Plataforma Game Comenius, um repositório digital em desenvolvimento que visa apoiar professores na seleção e adoção de jogos educacionais. A proposta busca oferecer um repositório constituído por uma interface de busca simples, categorização por série, área do conhecimento e alinhamento à BNCC, com sugestões de uso pedagógico baseadas na perspectiva da mídia-educação. O objetivo da plataforma é abrir um espaço para a criação de uma comunidade de prática de jogos para trocas de conhecimento e relatos de experiências didáticas de professores e estudantes.

2 Trabalhos Correlatos

Na internet brasileira, existem vários repositórios abertos para difusão de recursos educacionais abertos (REA). Dentre eles, o eduCAPES, que reúne REA voltados à educação básica e superior; o ProEdu (Plataforma de Recursos Educacionais Digitais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica); e o INTERRED (Interface de Recursos Educacionais Digitais, UFPR). Tais repositórios incentivam o acesso gratuito a materiais pedagógicos, mas não enfatizam o uso de jogos digitais ou a mediação pedagógica necessária para sua integração crítica ao planejamento docente e

não são muitos os jogos cadastrados em seus arquivos.

Voltados para os jogos, encontramos o protótipo GameTEd (Game-based Teaching and Education) que concorreu ao Concurso Apps.Edu - Categoria Protótipo, do XIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, de 2024 (Costa et al, 2024). O GameTED é uma proposta de repositório digital que visa integrar desenvolvedores de jogos educacionais, professores e estudantes em uma mesma plataforma, sistematizar e tornar acessíveis jogos educativos já existentes na internet. O objetivo é permitir que desenvolvedores cadastrem seus jogos com descrições e materiais de apoio. Professores poderão encontrar recursos para aplicar em sala de aula, com sugestões de uso e sequências didáticas. Estudantes terão acesso aos jogos. Como é um protótipo, a plataforma ainda não está disponível para verificação da etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Outro trabalho correlato é o Educaê Games, uma plataforma web que pretende funcionar como repositório de jogos educacionais voltados exclusivamente ao ensino de matemática no ensino fundamental (Dietrich, 1918). Embora a proposta se destaque por aproximar pesquisa e prática pedagógica, seu desenvolvimento e avaliação estão restritos a um único contexto escolar, o que limita a escalabilidade e a aplicabilidade da solução em outros cenários educacionais.

3 Referencial teórico

O objetivo deste projeto extrapola a ideia de ter apenas um lugar na internet e acrescenta demandas que seriam melhor definidas pela ideia de plataforma, especialmente pela característica esperada de facilitar interações personalizadas entre os usuários e fornecer recursos adicionais para os pesquisadores, como coleta de dados, controle de divulgação e criação de uma comunidade virtual. Dessa forma, o site precisa ser construído a partir da definição de plataformas, ou seja, “infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados” (Poell;

Nieborg; Dijck, 2018, p.3). Com isso, precisa se constituir em um ambiente online que ofereça recursos, serviços e interações para diferentes usuários, tendo em vista que uma plataforma é projetada para facilitar a comunicação, a colaboração e o acesso a informações e ferramentas específicas e pode ser usada em diversos contextos, incluindo educação, negócios, entretenimento, saúde, entre outros. No contexto educacional, uma plataforma digital é um espaço virtual que possibilita a disponibilização de materiais educacionais, a interação entre professores e alunos, a realização de atividades de aprendizagem, o gerenciamento de cursos, dentre outras funcionalidades. Nesta proposta, o foco está nos jogos e na formação midiática docente.

A perspectiva teórica é a da Aprendizagem Baseada em Jogos e da mídia-educação que busca investigar a apropriação das mídias na sala de aula, de modo a educar “com”, “sobre” e “através” delas (Cruz, 2021). A mídia-educação propõe uma abordagem pedagógica crítica e criativa para o uso das mídias em sala de aula (Aguaded, 2012; Souza; Cruz; Ramos, 2013). Dentro desse escopo, os jogos são compreendidos como recursos educativos digitais (Cruz; Ramos, 2021) com potencial para integrar conteúdos curriculares e favorecer a motivação dos estudantes (Ramos, 2013). Os jogos digitais, quando integrados de forma planejada às práticas pedagógicas, podem enriquecer as metodologias utilizadas pelos professores e potencializar a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos abordados (Pereira; Rocha, 2023). Além disso, ao serem inseridos criticamente no currículo escolar, colaboram com a formação integral dos sujeitos, tanto ao oferecerem recursos diferenciados para o ensino quanto a favorecerem uma apropriação crítica e reflexiva sobre os usos das mídias digitais (Cruz; Ramos, 2021). Jogos são recursos educacionais digitais (REDs) quando articulam objetivos pedagógicos, promovendo engajamento, feedback imediato e elementos lúdicos que aumentam a motivação (Cieb, 2021). Segundo (Cruz, 2021), os jogos integrados com “metodologias ativas na formação de estudantes, os tornam capazes de enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado”.

4 Materiais e Métodos

A pesquisa adota a abordagem da Design-Based Research (DBR), com foco na construção iterativa do repositório em articulação com seus usuários (Barab; Squire, 2004; Matta; Da Silva; Boaventura, 2014). As etapas de construção incluem levantamento e análise de jogos digitais educacionais disponíveis em português; elaboração de critérios de curadoria com base em aspectos técnicos e pedagógicos; categorização dos jogos segundo público-alvo, área de conhecimento em todos os níveis de ensino e, especificamente tipo de interação e competências da BNCC para a educação básica; sugestões de sequências didáticas com os jogos do repositório, com possibilidade de criação e compartilhamento em uma comunidade de jogadores que constituirão a plataforma digital que está sendo desenvolvida.

5 Resultados Parciais

A pesquisa sobre plataformas digitais de games educacionais teve inicialmente o intuito de mapear referências relevantes e subsidiar a construção do repositório de jogos. Com o ensino remoto emergencial, a plataformização na educação ganhou visibilidade e gerou preocupações por uma série de razões. Dentre elas, o incentivo por parte das redes de ensino para seus professores participarem dos treinamentos oferecidos pelas empresas de plataformas; a utilização generalizada de forma concentrada de algumas plataformas de ensino para as aulas e “a terceirização de serviços de TI para empresas privadas [que] desestimula a capacitação técnica de profissionais gestores públicos e estudantes, tornando-os cada vez mais dependente de tecnologias fechadas e estrangeiras” (NIC.br, 2022, p.15).

Como um fenômeno do século XXI, existem no mundo diversas plataformas educacionais gratuitas disponíveis que oferecem recursos e conteúdos para apoiar o processo de aprendizagem. As mais conhecidas são Khan Academy (https://www.khanacademy.org/), com uma ampla variedade de materiais educacionais incluindo matemática, ciências, história, entre outros. Os conteúdos são apresentados por meio de vídeos, exercícios interativos e tutoriais. Da mesma maneira que a Khan, Coursera (https://www.coursera.org/), edX (https://www.edx.org/), MIT OpenCourseWare

(https://ocw.mit.edu/index.htm), Open Education Consortium (https://www.oeconsortium.org/) oferecem uma gama de cursos online (gratuitos ou pagos) de universidades e instituições de renome em todo o mundo, incluindo palestras em vídeo, materiais de leitura e exercícios, permitindo o acesso a recursos educacionais abertos de várias instituições e organizações que cobrem uma ampla gama de disciplinas e níveis de ensino.

Essa diversidade demonstra o estágio inicial ainda indeterminado para o conceito, que se mostra um guarda-chuva para os mais variados modelos que precisam ser categorizados numa pesquisa criteriosa, pois se apresentam num mesmo denominador uma gama de propostas bastante diferentes. Dentre aquelas sem fins lucrativos pode ser citada a Porvir, que se auto define como a "principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil" (https://porvir.org/). Alguns como Educamidia, oferecem conteúdos sobre educação midiática (https://educamidia.org.br/). Dentre os governamentais temos, como mais relevantes e antigos, a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais (https://plataformaintegrada.mec.gov.br/) e o Portal do Professor (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html). O Avamec, ou Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC), criado em 2015, em parceria com a UFSC, envolve 28 instituições na oferta de 237 cursos para quase dois milhões de usuários (https://avamec.mec.gov.br/#/). Por último, temos o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo), que se encontra atualmente fora do ar.

Na pesquisa sobre plataformas de jogos encontramos também uma grande variedade, sendo as mais conhecidas, por frequência de usuários, a Kodu e a Roblox. Ao buscar "plataforma digital educacional jogos" encontramos da mesma maneira muitos formatos, tipos e objetivos educacionais, oriundos de organizações sem fins lucrativos, órgãos públicos, empresas de prestação comerciais de serviços educacionais, canais de vídeos de perfis particulares de todo tipo, além de editoras e outras empresas da área de publicações e de comunicação. A Word Wall, por exemplo, é uma comunidade de produção de jogos que traz a possibilidade de criar formatos de jogos educativos dentro do site.

A pesquisa sobre plataformas digitais de games educacionais teve como

objetivo mapear referências relevantes, resultando na criação do repositório da plataforma Game Comenius. A estrutura do repositório foi desenvolvida com o plugin WooCommerce — originalmente utilizado para lojas virtuais — adaptado para criar uma "loja de jogos educacionais" gratuita, voltada à curadoria e compartilhamento de práticas pedagógicas com jogos digitais.

O repositório reúne descrições de jogos disponíveis na internet, organizados em uma vitrine interativa que permite a navegação por meio de filtros como nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e área do conhecimento. Para cada jogo, são apresentadas informações como título, descrição, imagens, link de acesso, correspondência com a BNCC e um plano de aula com sugestões de uso pedagógico, disponibilizado em formato PDF editável. Cada entrada conta ainda com um espaço de fórum, destinado à troca de experiências entre professores, além de sugestões automatizadas de jogos relacionados. Um eixo de trabalho em desenvolvimento é a seção de sequências didáticas contendo propostas pedagógicas adaptáveis, alinhadas à BNCC e no caso do ensino superior aos campos de formação (CAPES/CNPq), com o objetivo de facilitar a integração dos jogos às práticas docentes. A seção busca oferecer modelos de planos de aula e estratégias metodológicas que favoreçam o uso crítico e criativo dos jogos em sala de aula.

A página individual do jogo inclui um espaço de comentários para troca de experiências entre professores, inspirado na lógica de fóruns, além de sugestões automatizadas de jogos relacionados. O sistema utiliza categorias hierárquicas e atributos personalizados do WordPress para facilitar a curadoria e a navegação. Esses resultados demonstram a viabilidade técnica da plataforma e inauguram uma nova fase de testes e aprimoramento com base nas interações dos usuários. Até o momento, de uma base inicial de 131 jogos, foram selecionados e cadastrados 47, incluindo tanto os produzidos no âmbito do próprio projeto quanto os identificados em repositórios públicos, portais independentes, grupos de pesquisa de games e base de dados das oficinas do projeto, realizadas nos últimos 10 anos. Esse número representa o recorte atual da pesquisa, mas a curadoria segue em andamento e a amostra está em expansão. Além disso, seguimos desenvolvendo a seção de sequências

didáticas, que pretende oferecer aos professores propostas (planos de aula,) adaptáveis e alinhadas à BNCC, e às áreas de conhecimento do ensino superior, para facilitar a integração dos jogos às práticas pedagógicas. De forma sintética, entre os resultados parciais já alcançados estão: a curadoria inicial de jogos, a criação de um sistema de busca funcional, a elaboração de um modelo de sugestões pedagógicas flexíveis e o desenvolvimento técnico da comunidade virtual de professores que será alimentada pelos usuários. As próximas etapas incluem o aumento da base de jogos cadastrados, o aprimoramento da usabilidade da plataforma e a consolidação de espaços formativos, como fóruns e mini cursos online.

5 Considerações Finais

O desenvolvimento da Plataforma Game Comenius busca atender a uma demanda sobre o uso de jogos digitais na educação: a necessidade de espaços confiáveis, organizados e pedagogicamente orientados para que professores possam acessar, selecionar e aplicar jogos em suas aulas. Ao reunir, classificar e disponibilizar jogos com critérios pedagógicos claros, a plataforma visa não apenas oferecer acesso, mas também promover a formação crítica e criativa dos docentes em relação às mídias digitais. A etapa atual do projeto aponta para a viabilidade da proposta e revela a importância de continuar investindo na usabilidade da plataforma, no enriquecimento de sua base de dados e na articulação com outras iniciativas de formação docente. Como próximas etapas, o projeto prevê a ampliação do número de jogos cadastrados, o aprimoramento das ferramentas de busca e a consolidação da comunidade virtual de professores usuários, por meio de fóruns, encontros virtuais e cursos de formação.

REFERÊNCIAS

BARAB, S., & SQUIRE, K. Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. **Journal of the Learning Sciences**, 13(1), 1-14, 2004.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB**: Guia da Jornada de RED. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em:

https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022/02/Jornada-RED.pdf Acesso em: 21 abr. 2025.

COSTA, Handryo; MELO, Rafaela; PIRES, Fernanda; PESSOA, Marcela. **"GameTEd**: Um repositório de jogos educacionais para integrar desenvolvedores, professores e estudantes". In: CONCURSO APPS.EDU - CATEGORIA PROTÓTIPO - CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 13, Rio de Janeiro/RJ. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 175-178, 2024. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie_estendido.2024.244315 Acesso em: 08 jun. 2025.

CRUZ, Dulce Márcia. Jogar, analisar, criar jogos e refletir sobre seu uso em práticas pedagógicas. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 30, n. 64, p. 158-180, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000400158&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12 abr. 2025.

CRUZ, Dulce Márcia; RAMOS, Daniela. Games e formação docente. In: SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M.; SANTOS, E. (Org.). **Informática na Educação**: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, livro 7, 2021. p. 1-27. ISBN: 978-65-87003-39-9. Disponível em: https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/index.php/games-e-formacao-docente/

DIETRICH, Micheli Leticia. "**Educaê games**: um repositório de jogos educacionais para o ensino de matemática". Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2018, 55 f. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/10759 Acesso em: 11 abr. 2025.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; DA SILVA, Francisca de Paula Santos; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. "Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI". **Revista da FAEEBA** - Educação e Contemporaneidade, v. 23, n. 42, 2014. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1025/705 Acesso em: 31 maio 2023.

PEREIRA, Diego Rodrigues; ROCHA, Luciano Beiestorf. "O uso de jogos digitais como ferramenta de aprendizagem". In: TRILHA DE EDUCAÇÃO – ARTIGOS COMPLETOS - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), 22, Rio Grande/RS. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 858-868, 2023. DOI: https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2023.233891 Acesso em: 08 jun. 2025.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. "Plataformização". **Fronteiras - estudos midiáticos**, 22, 2020. https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01

Acesso em: 08 jun. 2025.

RAMOS, D. K.. “Jogos Cognitivos Eletrônicos: Contribuições à Aprendizagem no Contexto Escolar”. **Ciências & Cognição**, 18(1), 2013. Disponível em: http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/848 Acesso em: 08 jun. 2025.

RAMOS, D.; SILVA, G. Formação de professores a distância para o uso de jogos digitais na escola: mudanças na prática pedagógica?. In: **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3314/331460297014/331460297014.pdf> Acesso em: 21 maio de 2025.

ROSA, Jefferson da; CRUZ, Dulce Márcia. Planejamento de Práticas Pedagógicas com Jogos Digitais Educativos. In: **Anais do Ciet**:Enped:2020 - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1592 Acesso em: 08 jun. 2025.

SOARES, Jeanine Oliveira; CRUZ, Dulce Márcia. Adoção de Jogos Digitais por Professores de Química da Rede Estadual de Santa Catarina. In: **Anais do XXII Encontro Nacional de Ensino de Química**. Anais... Belém (PA): UFPA, 2024. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xxii-encontro-nacional-de-ensino-de-quimica-397660/814615-ADOCAO-DE-JOGOS-DIGITAIS-POR-PROFESSORES-DE-QUIMICA-DA--REDE-ESTADUAL-DE-SANTA-CATARINA Acesso em: 08 jun. 2025.

SOUZA, T. F. M.; RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos e currículo: novos espaços e formas de aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 179–200, 2013. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013179 Acesso em: 08 jun. 2025.

EDUCAÇÃO HÍBRIDA E AS REDES DE ENSINO NA PERSPECTIVA DE IVAN ILLICH

Danilo Augusto Dias[1]

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da desescolarização da sociedade proposta por Ivan Illich em sua obra Sociedade sem Escolas (1971), analisando sua relevância visionária para o cenário educacional contemporâneo, particularmente no contexto da educação híbrida e das redes digitais de aprendizagem. A pesquisa, de caráter bibliográfico, examina a crítica de Illich ao sistema escolar compulsório, que, segundo ele, perpetua desigualdades e suprime a capacidade intrínseca de aprender, defendendo a abolição do monopólio da escola sobre a educação em favor de uma desinstitucionalização social. O estudo aprofunda-se nas teias ou redes de aprendizagem idealizadas por Illich, concebidas como alternativas descentralizadas e conviviais, que permitiriam a livre associação de indivíduos em busca de conhecimento e o intercâmbio de habilidades, sem a coercitividade de um currículo formal. Argumenta-se que o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da internet tem possibilitado a concretização dessa utopia, evidenciada na popularização de plataformas on-line e na adoção de modelos de educação híbrida. Tais modelos integram o ensino presencial e a distância, criando ecologias digitais de aprendizagem que promovem a colaboração, o protagonismo do estudante e a personalização do aprendizado. As considerações finais destacam a natureza ousada e profética das ideias de Illich, que, embora não previssem a evolução tecnológica, anteciparam a necessidade de uma educação colaborativa, levando a um movimento atual que sugere uma sociedade para além da escola.

Palavras-chave: Desescolarização. Comunidades de aprendizagem. TDIC. Hibridização. Ecossistemas digitais.

1 INTRODUÇÃO

Quando o livro “Sociedade sem Escolas” foi publicado em 1971, pelo ex-sacerdote católico Ivan Illich, causou uma grande comoção ao campo de estudos da educação. É preciso lembrar que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por um movimento de descrença com a instituição escolar, sobretudo após a publicação do Relatório Coleman[2], além de novos movimentos impulsionados

[1] Mestrando em educação, especialista em Educação e Tecnologias (UFSCar), em Gestão de Pessoas (PUC-MG) e MBA em Gestão Escolar (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), daniloaugusto@estudante.ufscar.br.

[2] O Relatório Coleman, oficialmente intitulado “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, foi um estudo de 1966 sobre a desigualdade educacional nos Estados Unidos, encomendado pelo Departamento de Educação dos EUA. Liderado pelo sociólogo James S. Coleman, suas conclusões revelaram uma lacuna significativa de desempenho entre alunos brancos e aqueles

pelo campo sociológico, com a publicação de "*La Reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*" de Bourdieu e Passeron e os movimentos sociais de 1968. A agitação social permitia que pensadores de diversos campos do saber se debruçassem sobre a escola e a educação enquanto espaço de embates ideológicos em torno de, em última instância, padrões sociais.

Contudo, "Sociedade sem Escolas" se converteu em algo que nunca desejou ser. Foi tomado por muitos como uma crítica injusta e atabalhoada da instituição escolar e por defender, segundo os leitores apressados, o fim da escola pública em detrimento de um sistema de ensino eminentemente privado. De fato, a tradução do título original em inglês (*Deschooling Society*) para o português já trouxe uma carga emocional que viria a contribuir para uma leitura preconceituosa do texto, na melhor das hipóteses, ou mesmo para o ostracismo completo da obra. Podemos dizer que "Sociedade sem Escolas" esconde mais do que uma proposta para uma sociedade sem escolas.

Illich assume como premissa fundamental o vício da sociedade atual no sistema escolar, julgando-o não apenas perpetuador das injustiças e desigualdades presentes na própria sociedade moderna, como o fizeram em seus respectivos campos de estudos figuras como Bourdieu, Giroux e Apple, por exemplo, mas como algo capaz de criar suas próprias desigualdades e impô-las à sociedade. Embora a opinião de Illich sobre a escola passe longe de uma visão sentimental-afetiva com a qual estamos acostumados a tratá-la na atualidade, sendo crua e possivelmente dura, ela não pode ser de súbito desconsiderada.

O que Illich propõe não é o fim da escola, sobretudo da escola pública, mas o reconhecimento social de outras formas de educação que não aquela que conhecemos por educação formal escolar. Nesse sentido, ele esboçou, na década de 1970, uma visão utópica que hoje se encontra muito próxima da realidade concreta, sobretudo pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da internet. Illich preconizava a construção de comunidades de aprendizagem, que ele chamava de teias ou redes, que se uniam pelo interesse comum sobre um ou mais temas e não pela matrícula

oriundos de minorias, e enfatizou o impacto da origem familiar nos resultados acadêmicos, mais do que os recursos escolares.

compulsória num sistema de ensino. Esses grupos encontrariam especialistas reconhecidos nos temas de interesse coletivo e, por meio da livre associação, formalizariam um espaço de ensino-aprendizagem.

Hoje, através da mediação tecnológica, tal utopia é plenamente realizável e vem se concretizando constantemente por meio de sites como Khan Academy, Coursera, Brainly, Udemy, Edx, entre outros. As redes sociais – outro fenômeno importante na revolução da informação digital – também oportunizam tais encontros e a formação de grupos ou coletivos em torno de interesses comuns. O campo educativo formal vem reagindo a este movimento por meio da adoção cada vez maior das TDIC ao seu cotidiano, culminando com a adoção de uma proposta educativa híbrida, que mistura o ensino presencial ao ensino digital on-line. O presente trabalho busca abordar, de forma conceitual, a questão da educação híbrida e das comunidades de aprendizagem preconizadas na obra de Illich, propondo a reflexão em torno das semelhanças e diferenças que o contexto atual apresenta em relação ao proposto do por Illich na década de 1970.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho se caracteriza como um estudo de pesquisa/revisão bibliográfica. Do ponto de vista metodológico, a revisão bibliográfica “vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc. (ou seja, na maioria das vezes, dos produtos que condensam a confecção do trabalho científico)” (Mazucato, 2018, p. 69). Optou-se pela revisão bibliográfica como forma de condensar a produção acadêmica sobre a temática, analisando-a criticamente de forma a subsidiar a reflexão.

3 DISCUSSÃO

3.1 A Desescolarização da Sociedade proposta por Illich

Importante notar que Illich parte de um contexto, como dissemos na introdução, de profunda desconfiança com a instituição escolar ao mesmo tempo que, na década de 1970, em grande parte do então denominado terceiro mundo,

se iniciava o movimento de inclusão escolar em grande escala e de forma acelerada, com a abertura de novas escolas e a criação de políticas públicas visando a escolarização popular. Illich residiu nos EUA e na América Latina ao longo desse período, compartilhando as duas realidades.

Para Illich, a desescolarização significa a abolição da escolaridade pública obrigatória e do monopólio que as escolas detêm sobre a educação (Hartch, 2015; Illich, 2018). Ele argumentava que a escolarização e a aprendizagem são ideias que foram erroneamente fundidas, sendo que as escolas, muitas vezes, suprimem a verdadeira capacidade de aprender. A verdadeira aprendizagem, no entender de Illich, seria uma busca livre e descontraída de pessoas livres.

O conceito de desescolarização, como proposto por Illich, abrange mais do que apenas a educação formal; ele busca uma desinstitucionalização de toda a sociedade (Illich, 2018; Illich *et al.*, 1973). Illich defendia uma revolução nas estruturas educacionais que libertassem o aprendiz do contexto institucionalizado, promovendo uma revitalização da autonomia e da capacidade dos indivíduos de aprender (Illich *et al.*, 1973).

No nível individual, Illich argumentava que a escolarização induzia uma série de distorções cognitivas e psicológicas. Ela “escolariza” o indivíduo a confundir processo com substância, ou seja, a misturar ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação e diplomas com competência (Illich, 2018). Isso levava à crença, equivocada, de que “quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados” e que a graduação seria sinônimo de sucesso (Illich, 2018, p.09). Na escola, a imaginação do aluno é condicionada a aceitar um serviço em vez do valor intrínseco, passando a identificar saúde com tratamento médico, bem-estar comunitário com assistência social, e trabalho produtivo com concorrência (Hartch, 2015; Illich, 2018). Essa dependência institucional gerava uma “impotência psicológica”, incapacitando o indivíduo para organizar a própria vida a partir de experiências e recursos pessoais, tornando-o consumidor dócil e manipulável. As escolas, segundo Illich, “doutrinam os cidadãos a acreditar que as burocracias, guiadas pelo conhecimento científico, são eficientes e benéficas”, o que desestimula a cooperação e a partilha, fomentando a alienação e a competição (Illich, 2018).

A experiência de não “ter sucesso” no sistema escolar, para Illich,

resultava em um “novo sentimento interiorizado de culpa por não ter conseguido”, estigmatizando os mais pobres como inferiores (Hartch, 2015; Illich, 2018; Illich; Cayley, 2007). Além disso, Illich acreditava que a escola suprimia a iniciativa pessoal e a criatividade, valorizando apenas o que poderia ser medido por um processo de avaliação conduzido por especialista ou permitido pelo currículo construído.

As instituições escolares, no pensamento de Illich, geram uma série de consequências negativas graves, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, culminando em uma degradação generalizada de valores e capacidades humanas. Nessa perspectiva, as escolas não seriam apenas ineficientes, mas ativamente prejudiciais, servindo a um propósito oculto que ele descrevia como a “ritualização do progresso” (Illich *et al.*, 1973).

Contudo, o pensamento de Illich sobre a desescolarização foi frequentemente mal interpretado. Uma das principais incompreensões reside na crença de que ele era contra todas as escolas ou contra a própria aprendizagem (Hartch, 2015). No entanto, Illich não se opunha à existência de escolas, desde que estas fossem reconhecidas como “enclaves privilegiados” e não monopolizassem a escolha pública (Illich; Cayley, 2007). Ele criticava a obrigatoriedade e a institucionalização excessiva, não os métodos tradicionais de ensino em si, especialmente quando existia motivação do aluno (Hartch, 2015).

Outra crítica comum era a suposta falta de alternativas concretas para o sistema escolar (Hartch, 2015). Contudo, Illich via seu papel como o de um diagnosticador dos problemas sociais, deixando para outros a tarefa de desenvolver programas políticos específicos. Alguns críticos o classificaram como um romântico ou reacionário que buscava um retorno ao passado (Illich; Cayley, 2007). Illich refutou essa visão afirmando que sua análise histórica visava aprimorar a compreensão do presente, não a reviver formas antigas de organização social. Ele reconhecia que a educação incidental do passado não podia ser simplesmente replicada, mas deveria ser conscientemente projetada para a sociedade contemporânea (Illich, 2018; Illich; Cayley, 2007).

Um ponto proposto por Illich, e que se constitui a base deste trabalho, foram as teias ou redes de aprendizagem que, embora conceituais, forneciam

um arcabouço para a imaginação de um futuro desescolarizado proposto por Illich. Em 1970 Illich conseguiu prever aquilo que, com algumas modificações, se configura como fenômeno observável no campo educacional contemporâneo. Não se trata da construção de uma sociedade sem escolas, em si, mas a de uma sociedade onde as escolas não mais se associam aos prédios e instituições físicas; uma sociedade onde a escola não mais figura como elemento central da dinâmica do ensino e da aprendizagem.

3.2 As redes e teias de aprendizagem de Illich

As redes ou teias de aprendizagem, no pensamento de Ivan Illich, são concebidas enquanto uma alternativa radical à escolarização compulsória, visando a uma sociedade onde a aprendizagem seja facilitada e acessível a todos, em qualquer momento da vida, e não monopolizada por instituições formadas por burocracias guiadas pelo conhecimento científico (Illich, 2018). As teias de aprendizagem procuram reverter a lógica limitadora e excludente do sistema escolar compulsório, promovendo a autodireção, a iniciativa pessoal e a cooperação mútua.

Um sistema educacional ideal, segundo Illich, deveria ter três propósitos principais: (I) proporcionar a todos que desejam aprender acesso a recursos disponíveis a qualquer momento de suas vidas; (II) capacitar aqueles que querem compartilhar o que sabem a encontrar quem deseja aprender; e (III) oferecer a oportunidade para que todos queiram tornar público um assunto o façam, tornando seu desafio conhecido (Illich, 2018; Illich *et al.*, 1973). Dessa forma, organizam-se redes com interconexões, descentralizadas e orgânicas, baseadas não mais na coerção e na compulsoriedade, mas na capacidade de livre associação dos indivíduos.

Essas redes são concebidas para serem “conviviais”, um conceito que Illich contrasta com as instituições “manipulativas” predominantes na sociedade moderna. Enquanto as instituições manipulativas impõem serviços e produtos, as conviviais são modestas, facilitando a comunicação e a cooperação espontânea, com poucas regras e estruturas administrativas mínimas (Hartch, 2015; Illich, 2018).

Illich propôs quatro categorias de teias de aprendizagem para alcançar essa visão, conforme sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias das Teias/Redes de Aprendizagem

Característica	Descrição	Objetivo
Serviço de consultas a objetos educacionais	Visa facilitar o acesso a "coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal".	Desmonopolizar o material educativo que as escolas tornaram caro e restrito
Intercâmbio de habilidades	Permite que pessoas que possuam determinadas aptidões as listem, especificando as condições sob as quais estão dispostas a servir como "modelo" para outros que queiram aprendê-las.	Oferecer liberdade acadêmica generalizada para proteger o direito de ensinar qualquer habilidade
Encontro de colegas	Uma rede de comunicação que permite que as pessoas descrevam a atividade de aprendizagem em que desejam se engajar, na esperança de encontrar parceiros com o mesmo interesse.	Identificar sujeitos baseado no desejo mútuo de discutir um livro, filme ou tema, por exemplo, e deixando a iniciativa do encontro ao indivíduo
Serviço de consultas a educadores em geral	Um diretório de profissionais, paraprofissionais e "free-lancers" que podem oferecer seus serviços.	Guiar e orientar, fornecendo crítica e assistência em jornadas intelectuais, em vez de impor um currículo.

Fonte: Elaboração própria com dados de (Illich, 2018)

A configuração das teias illichianas está profundamente radicada na sua visão pedagógica de corrente libertária, refletindo o desejo, como expressado anteriormente, de uma revolução anti-institucional. Evidentemente que aqui buscamos, de forma resumida, explanar o pensamento de Illich em torno da desescolarização da sociedade como forma de compreender a sua visão sobre as teias de aprendizagem, não emitindo qualquer juízo de valor quanto ao conteúdo da sua crítica.

Nesse sentido, é oportuno destacar que até mesmo Illich reconheceu rapidamente que seu livro poderia ter "efeitos colaterais indesejados" (Illich; Cayley, 2007). Ele publicou um artigo no *The Saturday Review*, que considerou a "principal crítica" ao seu próprio livro, alertando que o erro seria acreditar que as escolas eram a única técnica para criar e enraizar o "mito da educação", pois

havia “muitas outras maneiras pelas quais podemos transformar o mundo em uma enorme sala de aula universal” (Illich; Cayley, 2007, p.59).

3.3 A Educação Híbrida como proposta

O avanço das TDIC vem oportunizando uma revolução social, onde cada vez mais os sujeitos se encontram inseridos num mundo profundamente dependente de dispositivos eletrônicos digitais conectados a uma rede mundial de informação e comunicação. Não seria adequado pensar que o campo educacional sairia incólume dessa mudança paradigmática em torno da tecnologia.

De fato, ainda que com algum atraso, as diversas instituições educativas, tanto aquelas da educação básica quanto do ensino superior, já reconhecem que uma educação sem o apoio das tecnologias não é possível neste século XXI. Contudo, nenhuma modalidade educativa foi mais competente em incorporar as TDIC do que a Educação a Distância (EaD), sobretudo no Brasil, onde diversos cursos são planejados e aplicados com apoio explícito das TDIC. A adoção dos recursos tecnológicos fez com que esta modalidade apresentasse um crescimento vertiginoso em número de matrículas, alcançando alunos onde a instituição educativa presencial convencional não consegue chegar.

A popularização da EaD fez surgir um movimento que buscava compreender as potencialidades da aplicação dos seus elementos no ensino presencial. Dessa forma, surge um novo campo de estudos da educação dedicado a compreender aquilo que convencionou-se chamar de educação híbrida, isto é, a aplicação de elementos da EaD no ensino presencial e vice-versa.

Embora concordemos com Moran (2015), que indica que a educação é sempre uma mistura de elementos diversos, portanto híbrida desde sempre, é a junção dos elementos da EaD que justificam a terminologia “Educação Híbrida” como um movimento novo dentro do contexto educacional. Mas quais seriam as características dessa nova proposta? Em primeiro lugar, a convergência entre o presencial e a EaD abre novas oportunidades para que o processo de ensino se dê não só no ambiente físico presencial, portanto síncrono, mas também dentro

do espaço digital, cuja presença é marcada pela virtualidade e a assincronia.

O estudante passa a ter acesso à sua “sala de aula virtual” que pode se configurar como uma extensão da sala de aula presencial ou mesmo com um espaço totalmente autônomo onde novas experiências seriam vividas. Os diversos recursos digitais oportunizam, também, novas configurações metodológicas, ou seja, permitem ao docente explorar novas formas de ensinar por meio da adoção de uma ou mais estratégias. Destacamos a interação com a realidade virtual, aumentada, simuladores e a própria inteligência artificial como potencializadores de novas abordagens metodológicas ou como maximizadores do alcance de estratégias já conhecidas, como a sala de aula invertida, gamificação ou a aprendizagem baseada em projetos.

3.4 TDIC, Educação Híbrida e as Redes Digitais de Aprendizagem

O potencial da educação híbrida não reside apenas no enriquecimento das aulas presenciais com os elementos tecnológicos comumente presentes na EaD, mas na criação de um novo espaço com um potencial interativo próprio. Essa interação não está limitada àquela entre sujeito e as tecnologias, mas entre os diversos sujeitos que as utilizam. Por meio da convergência oportunizada pela proposta da educação híbrida, o estudante se vê imerso numa relação comunicacional omnidirecional, onde ele é receptor e produtor de informação, conhecimento, cultura, etc. Rompe-se, portanto, o paradigma estático isolacionista do ensino presencial convencional, onde o estudante é apenas um recipiente no qual o conteúdo curricular deve ser depositado.

A sala de aula virtual, diferentemente daquela física, não possui limites bem definidos, estando imersa no ciberespaço e se relacionando com outros ambientes, outros espaços, outros grupos numa sinergia de trocas mútuas. Configura-se, dessa forma, uma nova ecologia (digital) em teia que viabiliza novas experiências de aprendizagem, mais interativas.

Para Dias-Trindade (2020a; 2020b), essas novas ecologias de aprendizagem podem ser conceituadas como um sistema aberto, complexo e adaptativo, composto por elementos dinâmicos e interdependentes cuja diversidade permite uma constante adaptação ao seu meio ambiente. Essa

forma de pensar o processo educativo o enquadra como um espaço flexível, aberto e híbrido, compreendendo o ensino e a aprendizagem como um sistema vivo que se constrói, adapta e transforma de acordo com as necessidades de todos os seus intervenientes (Dias-Trindade, 2020a).

No contexto digital, as ecologias de aprendizagem se manifestam como um paradigma para os futuros sistemas educacionais, amplamente suportados pelas TDIC. Elas tendem a promover a personalização do aprendizado ao diversificar oportunidades, experiências e recursos com base nas necessidades e interesses dos alunos (Islas; Carranza, 2017). Nesse ambiente, a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, em constante evolução e fluidez, misturando espaços presenciais e virtuais, formais e não formais (Bezerra; Farias; Sousa, 2024; Dias-Trindade, 2020).

Também se abre o espaço para a colaboração entre integrantes de redes diversas, que se aproximam em virtude de interesses ou projetos comuns. Dessa forma, a sala de aula virtual se une a uma rede ampla e interconectada de outras salas e outros espaços possibilitando a interação entre sujeitos. A educação híbrida já vem oportunizando tais espaços, rompendo com as limitações físicas por meio da conexão com a internet; professores e alunos se encontram imersos em novos ambientes que favorecem uma aprendizagem aberta e colaborativa. Essa nova realidade permite o protagonismo do estudante que, como dito, deixa de ser uma figura passiva e passa a interagir não só com o objeto do conhecimento, mas com as formas nas quais esse conhecimento é mediado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as críticas de Illich à escola possam ter sido duras, não podemos deixar de reconhecer a sua natureza ousada e visionária ao propor, em *Sociedade sem Escolas*, o conceito de teias ou redes de aprendizagem que mais de quatro décadas depois seria, em certa medida, adotado por meio de modelos híbridos ou on-line de educação. Illich não antecipou uma evolução tecnológica, uma vez que idealizou as duas redes para serem utilizadas com as tecnologias disponíveis em seu tempo, mas sim a necessidade de uma educação colaborativa que seguiria ao esgotamento dos modelos educativos

individualistas de competição.

O progresso tecnológico contemporâneo nos impulsiona cada vez mais para dentro do ciberespaço, nos torna cada vez mais dependentes e influenciados por aquilo que Pierre Lévy chamou de Cibercultura. A desescolarização proposta por Illich vem, de certa forma, tomando forma e se desenrolando na sociedade de hoje através do reconhecimento e da valorização dos novos espaços de ensino e aprendizagem. A popularização de cursos autoinstrucionais e de percursos flexíveis de aprendizagem, em detrimento do rigor do currículo fechado, pode ser um sinal de estejamos caminhando não para uma sociedade *sem* escolas, mas para uma sociedade *além* da escola. A inserção da hibridização nos cursos presenciais já é objeto de discussão como forma de modernizar os modelos de ensino, sobretudo o ensino superior. A pandemia de Covid-19, com o ensino remoto emergencial, embora realizado de forma atabalhoada, foi um grande experimento para que as instituições pensassem novas formas de abordagem entre o presencial e a EaD; uma experiência cujos resultados são mensurados atualmente. Há ainda a necessidade de que o aluno seja capaz de continuar aprendendo ao longo da vida, tendo oportunidade para adquirir novos conhecimentos, algo facilitado pelas TDIC, a internet e a hibridização.

Referências

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; FARIAS, Jailine Mayara Sousa De; SOUSA, Rafaela Carla Santos De. Ecologias digitais de aprendizagem na era da Inteligência Artificial: multimodalidade, multiletramentos, tecnologia e ética. **Revista Linguagem em Foco**, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 10–29, 9 out. 2024. https://doi.org/10.46230/lef.v16i2.13212.

CAYLEY, David. **Ivan Illich: an intellectual journey**. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2021(Ivan Illich: 21st-century perspectives).

DIAS-TRINDADE, Sara. **Ecologias de aprendizagem e redes virtuais**. [*S. l.*]: Universidade Federal de São Carlos, 2020a(EduTec).

DIAS-TRINDADE, Sara. Ecologias Digitais de Aprendizagem_algumas considerações. [*s. l.*], 2020b. DOI 10.13140/RG.2.2.18337.76641. Disponível em: http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.2.18337.76641. Acesso em: 16 out. 2024.

HARTCH, Todd. **The prophet of Cuernavaca: Ivan Illich and the crisis of the West**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. [*S. l.*]: Editora Vozes, 2018.

ILLICH, Ivan; CAYLEY, David. **Ivan Illich in conversation**. Toronto: House of Anansi Press, 2007.

ILLICH, Ivan; GARTNER, Alan; GREER, Colin; RIESSMAN, Frank. **After deschooling, what?** New York: Harper & Row, 1973(Perennial library, P282).

ISLAS, Claudia; CARRANZA, María Rocío. Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, [*s. l.*], n. 55, 22 dez. 2017. DOI 10.6018/red/55/9. Disponível em: http://www.um.es/ead/red/55/islas_carranza.pdf. Acesso em: 1 nov. 2024.

MAZUCATO, Thiago (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: Funepe, 2018.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian.; TANZI NETO, Adolfo.; TREVISANI, Fernando de Mello. (orgs.). **Ensino híbrido : personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–39.

REALIDADE ESTENDIDA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: DESENVOLVIMENTO DE APOSTILA COM RECURSOS IMERSIVOS PARA O ENSINO SUPERIOR

Miriana Rodrigues dos Reis[1]

Neoli Lucyszyn Suckow[2]

RESUMO

Muitos dos conceitos abordados no ensino de Química são complexos e, quando apresentados por abordagens tradicionais, exigem dos estudantes um nível elevado de abstração (JOHNSTONE, 2000). Essa dificuldade é ainda maior quando os conteúdos não estão conectados à realidade do aluno ou carecem de suporte visual e interativo. Com o objetivo de superar essa dificuldade, a pesquisa, desenvolvida no âmbito de um projeto de iniciação científica, propôs integrar metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), ao ensino de Química Orgânica. Tais tecnologias permitem transformar conceitos abstratos em experiências visuais e interativas, favorecendo a compreensão e o engajamento dos estudantes (FERRELL *et al*.; 2019; LAMATTINA, 2023; FALAH; FAJR; SADAT, 2024; RIPSAM; NERDEL, 2024; PATRICIO *et al*., 2025). A metodologia da pesquisa foi dividida em duas etapas principais. A primeira consistiu em uma revisão de literatura, que forneceu base teórica para o uso educacional da RA e RV, com destaque para aplicações em conteúdos de Química. A segunda envolveu o desenvolvimento de sequências didáticas para aulas teóricas de Química Orgânica, com base em levantamento e curadoria de aplicativos, sites e softwares com recursos tridimensionais, disponíveis em mídias digitais e no acervo do Centro de Realidade Estendida (CRE) da PUCPR. Os resultados indicam que a apostila desenvolvida, ao incorporar recursos de RV e RA, oferece uma alternativa viável ao ensino tradicional, promovendo maior interatividade e favorecendo uma aprendizagem mais significativa. O levantamento de ferramentas educacionais evidenciou uma crescente oferta de tecnologias imersivas voltadas à educação, mas também revelou escassez de recursos atualizados e ativos em língua portuguesa, o que limita a adoção dessas ferramentas em contextos brasileiros. Muitos aplicativos citados na literatura estão descontinuados ou indisponíveis. A proposta mostrou-se viável como apoio didático no ensino de Química Orgânica e, em futuras etapas, prevê-se sua aplicação em sala de aula com estudantes de graduação, além da ampliação de materiais interativos em português.

Palavras-chave: Ensino de Química Orgânica. Realidade Virtual. Realidade Aumentada. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A área da Química apresenta uma série de conceitos abstratos que, tradicionalmente, são transmitidos de forma expositiva e pouco conectada à

[1] Estudante da Graduação e Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Email: miriana.r.reis@gmail.com.
[2] Doutora em Processos Biotecnológicos. Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. E-mail: neoli.lucyszyn@pucpr.br.

realidade dos estudantes. Essa abordagem tende a dificultar o processo de aprendizagem, exigindo do discente não apenas conhecimentos prévios, mas também uma capacidade de abstração que nem sempre está desenvolvida (JOHNSTONE, 2000).

Diante desse cenário, o uso de metodologias ativas aliadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem sendo apontado como uma alternativa eficaz para tornar o ensino mais dinâmico, contextualizado e acessível. Nesse contexto, a chamada Educação 4.0 surge como um paradigma que valoriza o protagonismo estudantil por meio de recursos como a Realidade Aumentada (RA), Realidade Virtual (RV) e, mais recentemente, a Inteligência Artificial (IA) (LAMATTINA, 2023).

No ensino de Química, essas tecnologias permitem transformar conceitos invisíveis ou intangíveis em experiências visuais e interativas, potencializando a compreensão por meio da simulação e da manipulação de estruturas tridimensionais (GONÇALVES *et al*., 2018). O uso de smartphones e dispositivos móveis, cada vez mais comuns entre estudantes universitários, amplia ainda mais as possibilidades de aplicação de recursos digitais em sala de aula (BENEDICT; PENCE, 2012; ERDMANN; MARCH, 2014).

Apesar do avanço tecnológico, sua incorporação efetiva no contexto educativo ainda depende de uma formação docente que contemple o uso crítico e pedagógico das TDIC. Como ressaltam Souza e Vasconcelos (2021), o desenvolvimento de competências digitais por meio de formações continuadas é fundamental para que os professores possam atuar com autonomia e inovação na sociedade da informação.

Considerando essa realidade, estudos nacionais e internacionais têm evidenciado o potencial de metodologias baseadas em RA e RV no ensino de Química (QUEIROZ; DE OLIVEIRA; REZENDE, 2015; LEITE, 2020; PRASANSON; THANYAPHONGPHAT; PINTHONG; 2021; RIPSAM; NERDEL, 2024; PATRICIO *et al*., 2025). É nesse viés que se propõe o desenvolvimento de uma apostila com sequências didáticas para o ensino de Química Orgânica teórica, fundamentada no uso de recursos interativos disponíveis em mídias digitais e no acervo do Centro de Realidade Estendida (CRE) da PUCPR, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

2 TECNOLOGIAS IMERSIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA

A evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem impulsionado transformações significativas no ensino de Química, especialmente com a incorporação de recursos como Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV) (FALAH; FAJR; SADAT, 2024). Essas tecnologias possibilitam a visualização e manipulação de estruturas moleculares em três dimensões, permitindo aos estudantes uma compreensão mais concreta de conceitos abstratos (AMIRBEKOVA; SHERTAYEVA; MIRONOVA, 2024).

Ferrell *et al*. (2019), por exemplo, utilizaram o programa iMD-VR com estudantes universitários para demonstrar dinâmicas moleculares em tempo real, o que possibilitou a observação da forma e do comportamento de moléculas complexas, como nanotubos de carbono e metano. De maneira semelhante, Prasanson, Thanyaphongphat e Pinthong (2021) desenvolveram um jogo 3D com RA para o ensino de isomeria na Química Orgânica. Os estudantes participantes relataram maior clareza conceitual e facilidade de uso.

Outros estudos também destacam o potencial dos recursos audiovisuais no apoio às práticas de laboratório. Schmidt-McCormack *et al.* (2017) indicam que vídeos instrucionais associados às aulas práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, materiais didáticos baseados em RA e RV, têm se mostrado estratégias promissoras para apoiar a aprendizagem de conteúdos teóricos e experimentais da Química Orgânica, como evidenciado nos trabalhos desenvolvidos na PUCPR por Da Cruz e Lucyszyn-Suckow (2021), e em outras instituições, como por Patrício *et al*. (2025).

Além disso, essas abordagens favorecem a articulação entre os diferentes níveis de representação do conhecimento químico (macroscópico, submicroscópico e simbólico) conforme proposto por Johnstone (2000) e discutido por Taber (2013). Dessa forma, o uso de tecnologias imersivas pode contribuir não apenas para a visualização dos conteúdos, mas também para o desenvolvimento de um raciocínio mais integrado e significativo no ensino de Química.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi estruturada em duas etapas principais. A primeira consistiu na realização de uma revisão de literatura, com levantamento de artigos por meio de buscas no Google Acadêmico e nas bases de dados da PUCPR, utilizando palavras-chave relacionadas ao ensino de Química, Realidade Aumentada, Realidade Virtual, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Química Orgânica. Essa etapa forneceu o embasamento teórico para a proposta de integração de recursos imersivos ao ensino da disciplina.

Na segunda etapa, foram desenvolvidas sequências metodológicas para aulas teóricas de Química Orgânica, com apoio de tecnologias interativas. Para isso, foi feito um levantamento de aplicativos, sites e softwares com recursos em RA e RV, por meio de pesquisas em artigos científicos, plataformas acadêmicas, repositórios digitais e Google Play.

Os recursos encontrados foram organizados em uma tabela contendo nome, descrição, idioma, forma de acesso e link e, em seguida, avaliados quanto a precisão das informações, relevância pedagógica e alinhamento com os conteúdos da disciplina. Após a seleção, os materiais foram categorizados de acordo com tópicos específicos da Química Orgânica e armazenados em uma pasta virtual, visando facilitar o uso didático.

Com base nessa curadoria, foram elaboradas sequências didáticas utilizando como referência o livro de Química Orgânica de Solomons, Fryhle e Snyder (2018). Os conteúdos incluem temas como hibridização, hidrocarbonetos e estereoquímica. As atividades foram planejadas com base em metodologias ativas, como sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2016) e aprendizagem baseada em problemas (SOUZA; DOURADO, 2015) com o objetivo de tornar o ensino mais visual, interativo e significativo para os estudantes de graduação.

4 RESULTADOS

Até o momento, a pesquisa consistiu no levantamento de aplicativos, sites e softwares de RA e/ou RV voltadas para o ensino de química, bem como a produção de sequências didáticas para o ensino de Química Orgânica teórica.

No Quadro 1 são apresentados os recursos digitais identificados por meio de buscas realizadas em plataformas acadêmicas e na Google Play.

Quadro 1 – Resultados do levantamento de recursos digitais com realidade estendida para o ensino de Química

Nome do programa	Descrição	Idioma	Tipo	Link de acesso
Abelana's Atom Maker	Aplicativo interativo para visualizar orbitais atômicos e configurações eletrônicas.	Inglês	Licença	https://store.steampowered.com/app/1180560/Abelanas_Atom_Maker/
Alchem.ie	Ferramentas digitais de aprendizagem com temas como reações, VSEPR e hibridização.	Inglês	Gratuito	https://www.alchem.ie/explore
Avogadro	Aplicativo de modelagem molecular 3D de código aberto.	Inglês	Gratuito	https://avogadro.cc
CHEM Match	Jogo educativo com mecânica de combinações para ensino de química.	Inglês	Gratuito	https://chemmatch.net
ChemTube 3D	Plataforma com animações 3D interativas de química.	Inglês	Gratuito	https://www.chemtube3d.com
Falstad	Simulações interativas de matemática, física e química.	Inglês	Gratuito	https://www.falstad.com/mathphysics.html
Futuclass	Plataforma VR com lições imersivas de química.	Inglês	Gratuito	https://futuclass.com/
Javalab	Simulações interativas de química e outras ciências.	Inglês	Gratuito	https://javalab.org/en/
Materials VR	Aplicativo VR para visualização de estruturas cristalinas e propriedades atômicas.	Inglês	Gratuito	https://store.steampowered.com/app/1564310/Materials_VR/
Nanome	Plataforma VR para colaboração em química geral e farmacêutica.	Inglês	Licença	https://nanome.ai/
QR Chemistry Generator	Geração de QR Codes para moléculas e conteúdos de química em 3D.	Inglês	Gratuito	https://qrchem.net/
R/S Chemistry	Exercícios interativos para ensino de estereoquímica (configurações R e S).	Inglês	Gratuito	https://rschemistry.com/
Sama Learning	Plataforma VR com lições de química incluindo VSEPR e hibridização.	Inglês	Gratuito	https://store.steampowered.com/app/1271450/Sama_Learning/
Virtual Chemistry 3D	Visualização e manipulação 3D de estruturas moleculares.	Inglês	Gratuito	https://vchem3d.univ-tlse3.fr/index.html

Fonte: os autores (2025)

Observou-se que, apesar da variedade de ferramentas disponíveis, praticamente todos os aplicativos encontrados estão apenas em inglês e são desenvolvidos por instituições ou empresas estrangeiras. Embora publicações anteriores mencionem ferramentas em língua portuguesa, a busca atual revelou que muitas delas estão descontinuadas, desatualizadas ou indisponíveis para download, o que compromete sua aplicabilidade didática em contextos brasileiros.

Essa constatação reforça a relevância da produção de materiais educativos acessíveis e atualizados em português, considerando as barreiras linguísticas enfrentadas por parte dos estudantes e professores. A ausência de recursos nacionais evidencia uma lacuna importante na produção de conteúdos digitais voltados ao ensino de Química com tecnologias imersivas.

Um exemplo de sequência metodológica desenvolvida pode ser visualizado na Figura 1. A estrutura inclui objetivos de aprendizagem, conteúdos abordados, recursos tecnológicos selecionados e um roteiro de aula com etapas interativas. Este modelo serviu como base para a elaboração de outras sequências didáticas planejadas no âmbito da pesquisa.

Figura 1 – Exemplo de sequência didática desenvolvida baseada em recursos de realidade aumentada e virtual no ensino de Química

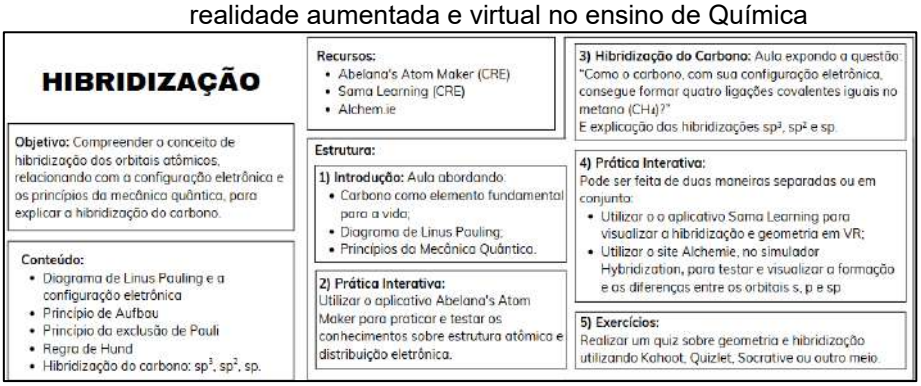

Fonte: os autores (2025)

Esses primeiros resultados indicam que a proposta é viável e apresenta potencial para ampliar a interatividade no ensino de Química Orgânica. Ao mesmo tempo, revelam desafios que ainda precisam ser enfrentados, como a escassez de materiais em português e a necessidade de constante atualização tecnológica dos recursos utilizados.

Os achados também sugerem que a simples presença de tecnologias digitais no ambiente educacional não é suficiente. É necessário que esses recursos estejam contextualizados, sejam linguisticamente acessíveis e pedagogicamente alinhados às necessidades reais dos estudantes. A predominância de ferramentas em inglês, muitas vezes com interfaces complexas ou pouco intuitivas, pode dificultar sua adoção em instituições brasileiras, especialmente na educação pública. Além disso, a ausência de recursos nacionais atualizados indica uma oportunidade concreta para a

produção de materiais educativos interativos, que considerem tanto as limitações de infraestrutura quanto as particularidades do currículo de Química no Brasil.

Esses fatores reforçam a importância de projetos como este, que visam preencher essa lacuna com soluções adaptadas à realidade local.

Além de confirmar a viabilidade das sequências didáticas com RA/RV, evidências da literatura fortalecem a importância dessa estratégia. Revisões sistemáticas mostram que o uso de realidade aumentada e virtual em Química leva a uma melhora significativa no entendimento conceitual, aumenta a motivação dos estudantes e melhora o raciocínio espacial em conteúdos tridimensionais (MAZZUCO *et al*., 2022; FALAH; FAJR; SADAT, 2024). Outra análise aponta que, ao "tornar o invisível visível", a RA reduz a carga cognitiva e ajuda o aluno a compreender estruturas submicroscópicas difíceis de visualizar em 2D (RIPSAM; NERDEL, 2024).

Dentro do contexto brasileiro, apesar do avanço rápido no uso de tecnologias digitais, pesquisas indicam que grande parte das ferramentas imersivas ainda não foram adaptadas à língua portuguesa ou ao formato nacional, reforçando o gap evidenciado no levantamento realizado. Ao analisar os aplicativos disponíveis na Google Play, Leite (2020) identificou que a maioria se encontra em inglês e sofre limitações técnicas nos dispositivos móveis, evidenciando a escassez de soluções acessíveis ao público brasileiro.

Por sua vez, Queiroz, De Oliveira e Rezende (2015, p. 1) desenvolveram uma ferramenta de realidade aumentada para Química e destacaram que o “uso dessa tecnologia permitiu desenvolver também materiais didáticos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem,” demonstrando ser possível criar recursos educativos em português e alinhados às necessidades locais.

A presente pesquisa mapeia essa lacuna e propõe um caminho prático ao desenvolver materiais didáticos interativos em português, capazes de superar as barreiras linguísticas e tecnológicas identificadas. Dessa forma, a produção de sequências didáticas em português com RA/RV não apenas preenche um vácuo no mercado de recursos, mas alinha-se a um movimento global de promoção de metodologias ativas que favorecem uma aprendizagem mais significativa e o engajamento dos estudantes. Portanto, os resultados apresentados nesta etapa da pesquisa se conectam a achados nacionais e internacionais e justificam a

necessidade de disponibilizar recursos em português que ampliem a eficácia das metodologias imersivas no ensino de Química Orgânica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como propósito desenvolver uma apostila em nível de graduação para aulas teóricas de Química Orgânica, integrando os recursos de Realidade Virtual (RV) e/ou Realidade Aumentada (RA). A proposta busca responder a uma demanda recorrente no ensino de Química: a dificuldade de compreender conceitos abstratos apenas por meio de abordagens tradicionais.

Os resultados obtidos até o momento indicam que o uso de tecnologias imersivas pode tornar esses conteúdos mais acessíveis, favorecendo a visualização e promovendo maior engajamento por parte dos estudantes.

O levantamento realizado revelou que, apesar do aumento na oferta de ferramentas educacionais com RA/RV, há uma escassez significativa de materiais atualizados em língua portuguesa, o que pode limitar sua aplicação em contextos nacionais. Ainda assim, as sequências didáticas elaboradas representam uma alternativa viável e atualizada, que se alinha a metodologias mais interativas e centradas no estudante.

Como continuidade, sugere-se a aplicação da apostila em sala de aula com estudantes de graduação, a fim de avaliar sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Também, considera-se relevante incentivar a criação de novos materiais em língua portuguesa, ampliando as possibilidades de uso pedagógico de Realidade Estendida no ensino de química.

REFERÊNCIAS

AMIRBEKOVA, E.; SHERTAYEVA, N.; MIRONOVA, E. Teaching chemistry in the metaverse: the effectiveness of using virtual and augmented reality for visualization. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 8, p. 1-9, Jan. 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1184768. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1184768/full. Acesso em 18 jun. 2025.

BENEDICT, B. L.; PENCE, H. E. Teaching Chemistry Using Student-Created Videos and Photo Blogs Accessed with Smartphones and Two-Dimensional. **Journal of Chemical Education**, Washington, v. 89, n. 4, p. 492-496, mar. 2012. DOI: https://doi.org/10.1021/ed2005399. Disponível em: https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed2005399. Acesso em: 10 jul. 2025.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida - Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem,** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

DA CRUZ, A. Q. R.; LUCYSZYN-SUCKOW, N. Produção de Material Didático Interativo para o Ensino de Química Orgânica. *In*: Seminário de Iniciação Científica (SEMIC), 29, 2021, Curitiba. **Anais** [...]Curitiba, 2021.

ERDMANN, M. A.; MARCH, J. L. Video reports as a novel alternate assessment in the undergraduate chemistry laboratory. **Chemistry Education Research and Practice**, Cambridge, v. 15, n. 4, p. 650-657, Oct. 2014. DOI: https://doi.org/10.1039/C4RP00107A. Disponível em: https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2014/rp/c4rp00107a. Acesso em: 09 jul. 2025.

FALAH; S. A. A. A.; FAJR, R.; SADAT, S. A. A. Effects of Virtual and Augmented Reality in Chemistry Education: Systematic Literature Review. **International Journal of Arts and Social Science**, Odessa, v. 7, n. 1, p. 221-239, Jan. 2024. Disponível em: https://www.ijassjournal.com/2024/V7I1/414665417.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

FERRELL, J. B. *et al*. Chemical Exploration with Virtual Reality in Organic Teaching Laboratories. **Journal of Chemical Education**, Washington, v. 96, n. 9, p. 1961-1966, July 2019. DOI: https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00036. Disponível em: https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acs.jchemed.9b00036. Acesso em: 27 jun. 2025.

GONÇALVES, J. C.; DORNELES, J. N.; DE SOUSA, J. L.; OLIVEIRA, C. C. A Utilização da Realidade Aumentada como Auxílio no Ensino da Química Orgânica. *In:* Computer on the Beach, 9., 2018. **Anais** [...]. Florianópolis, 2018. p. 952-954.

JOHNSTONE, A. H. Teaching of Chemistry - Logical or Psychological? **Chemistry Education Research and Practice**, Cambridge, v. 1, p. 9-15, Set. 2000. DOI: 10.1039/A9RP90001B. Disponível em: https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2000/rp/a9rp90001b/unauth. Acesso em: 07 jul. 2025.

LAMATTINA, A. de A. **Educação 4.0:** transformando o ensino na era digital**.** 1. ed. Formiga, MG: Editora Union, 2023.

LEITE, B. S. Aplicativos de realidade virtual e realidade aumentada para o ensino de Química. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, e097220, jan./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.31417/educitec.v6i.972. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/972/787. Acesso em: 20 jul. 2025.

MAZZUCO, A.; KRASSMANN, A. L.; REATEGUI, E.; GOMES, R. SALCEDO. A systematic review of augmented reality in chemistry education. **Review of Education**, Hoboken, v. 10, n. 2, p. e3325, Apr. 2022. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.3325. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rev3.3325. Acesso em: 20 jul. 2025.

PATRICIO, P. R.; REIS, W. F.; CASTRO, R. A.; ANDRADE, G. M. P. C. Realidade Aumentada no Ensino de Química Orgânica: Uma Abordagem Imersiva e Interativa para o Ensino de Isomeria Plana. **Revista Virtual de Química**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 3-

10, jan. 2025. DOI: http://dx.doi.org/10.21577/1984-6835.20240060. Disponível em: https://rvq.sbq.org.br/pdf/v17n1a02. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRASANSON, P.; THANYAPHONGPHAT, J.; PINTHONG, C. ISOCHEM: Development of an Interactive 3D Game on the Web in Augmented Reality to Enhance Students' Learning of Isomers of Organic Chemistry. *In:* International Conference on Computers in Education, 29, 2021, [S. l.]. **Proceedings** [...]. [S. l.]: APSCE, 2021, p. 207-212. Disponível em: https://library.apsce.net/index.php/ICCE/article/view/4246. Acesso em: 3 mar. 2025.

QUEIROZ, A. DE S.; DE OLIVEIRA, C. M.; REZENDE, F. S. Realidade Aumentada no Ensino da Química: Elaboração e Avaliação de um Novo Recurso Didático. **Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias da Informação e da Comunicação**, Três de Maio, v. 1, n. 2, mar. 2015. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.59446. Disponível em: https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/44/22. Acesso em: 18 jul. 2025.

RIPSAM, M.; NERDEL, C. Augmented reality for chemistry education to promote the use of chemical terminology in teacher training. **Frontiers in Psychology**, v. 21, p. 1-23, July 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392529. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1392529/pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

SCHMIDT-MCCORMACK, J. A.; MUNIZ, M. N.; KEUTER, E. C.; SHAW, S. K.; COLE, R. S. Design and implementation of instructional videos for upper-division undergraduate laboratory courses. **Chemistry Education Research and Practice,** Cambridge, v. 18, n. 4, p. 749-762, Oct. 2017. DOI: https://doi.org/10.1039/C7RP00078B. Disponível em: https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2017/rp/c7rp00078b. Acesso em: 02 jul. 2025.

SOLOMONS, T. W. G.; FRYHLE, C. B; SNYDER, S. A. **Química Orgânica**. v. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

SOUZA, S. C. de; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, Natal, v. 5, p. 182-200, out. 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOUZA, J. B. de; VASCONCELOS, C. A. Docência em Tempos de Covid-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto. **Revista Devir Educação**, Lavras, p.247-268, set. 2021. DOI: https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.416. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/416. Acesso em: 18 mar. 2025.

TABER, K. S. Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. **Chemistry Education Research and Practice**, Cambridge, v. 14, n. 2, p. 156-168, Apr. 2013. DOI: https://doi.org/10.1039/C3RP00012E. Disponível em: https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2013/rp/c3rp00012e. Acesso em: 03 jul. 2025.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM AÇÃO: UM PANORAMA DE EXPERIÊNCIAS E SEUS IMPACTOS FORMATIVOS

Rafaella Ribeiro Lahoz[1]

Diene Eire de Mello[2]

RESUMO

Em um cenário marcado pela presença constante da mídia e pelo avanço da desinformação, a escola é chamada a desenvolver práticas que promovam o letramento midiático e a formação crítica dos estudantes. Este trabalho tem como objetivo conhecer experiências de educação midiática desenvolvidas com estudantes da educação básica, investigando como essas práticas têm sido realizadas e como as publicações científicas têm sido retratadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, realizada por meio de um levantamento na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES. Após a aplicação de critérios de inclusão e leitura dos materiais, 6 (seis) estudos publicados entre 2020 e 2025 compuseram o corpus final da análise. Em relação à fundamentação teórica, os textos articulam os estudos de Buckingham (2010, 2015, 2022), que entende a educação midiática como prática formativa voltada à leitura crítica da mídia e à construção da cidadania; Hobbs (2009, 2010), que a concebe como um processo criativo, ético e participativo; além de documentos como os princípios da NAMLE, o Manifesto pela Educação Midiática (2022), o Programa EducaMídia e diretrizes do Ministério da Educação (MEC). Os resultados revelam que, apesar da diversidade de formatos e contextos, as práticas analisadas compartilham a valorização do protagonismo discente, da autoria e do pensamento crítico. Contudo, também evidenciam desafios estruturais como a ausência de políticas públicas e a carência de formação docente. Conclui-se a necessidade em consolidar a educação midiática como direito e como dimensão transversal no currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Midiática. Educação Básica. Práticas Educativas. Cidadania Digital.

1 INTRODUÇÃO

A presença intensa das mídias no cotidiano contemporâneo, sobretudo entre crianças e adolescentes, exige que a escola assuma um papel ativo na mediação crítica dessas linguagens e conteúdos, dado que, os estudantes não apenas consomem informações por diferentes meios, como também produzem e compartilham conteúdos em redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais (Moreira, 2015). Essa nova configuração, marcada por uma

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), rafaella.ribeiro1@uel.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), diene.eire@uel.br

circulação veloz de dados, *fake news*, discursos de ódio e algoritmos invisíveis, impõe desafios significativos ao contexto educacional do século XXI.

Nesse cenário, a educação midiática desponta como uma abordagem essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania digital. Mais do que ensinar a “usar” tecnologias, trata-se de promover uma leitura crítica e ética da mídia, fomentando a capacidade de análise, produção e posicionamento frente aos discursos midiáticos (Buckingham, 2022), indo além de uma educação apenas tecnicista.

No Brasil, ainda que o termo "educação midiática" não apareça com destaque em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível identificar indícios dessa abordagem em competências que preveem a análise crítica de informações, o uso responsável de mídias digitais e a construção de argumentações fundamentadas (Brasil, 2018). Tais diretrizes apontam para a urgência de práticas pedagógicas que articulem currículo, mídia e sociedade. No entanto, a incorporação efetiva dessas práticas no cotidiano das escolas públicas e privadas ainda é desigual, marcada por lacunas na formação docente, ausência de políticas públicas específicas e carência de materiais adequados.

Diante desse cenário, emergem questões fundamentais: que experiências de educação midiática têm sido efetivamente realizadas? Como essas práticas se materializam e que contribuições são apontadas por quem as estuda? Assim, essa pesquisa, por meio de uma revisão de literatura, tem o objetivo de identificar e analisar experiências de educação midiática com estudantes da educação básica, compreendendo sua importância e os efeitos atribuídos a elas. Ao valorizar práticas concretas, a proposta contribui para o debate sobre a inserção crítica da mídia no espaço escolar e seus potenciais formativos.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: CONCEPÇÕES, IMPORTÂNCIA E CAMINHOS POSSÍVEIS

A educação midiática pode ser definida como um conjunto de competências que capacitam os indivíduos a acessar, analisar criticamente,

produzir e participar de forma ética e responsável do ambiente informacional. Como aponta Buckingham (2015), o acesso à informação, por si só, não garante a formação de sujeitos críticos. A educação midiática, portanto, tem como foco compreender como a mídia molda percepções, valores e identidades, funcionando também como arena de disputas políticas e sociais. Seu objetivo central é fomentar o discernimento entre fatos e opiniões, identificar estratégias de manipulação discursiva e estimular a reflexão crítica sobre os conteúdos consumidos e produzidos, promovendo a construção de um olhar ativo e cidadão (*idem*).

A National Association for Media Literacy Education (NAMLE) (2023) reforça que a educação midiática reconhece as atribuições de significados às mídias com base em histórias pessoais, crenças, conhecimentos e contextos de vida, e que toda experiência midiática é construída e carregada de intencionalidade. Posto isso, defende práticas pedagógicas que incentivem a investigação ativa, a curiosidade intelectual, a autorreflexão e o pensamento lógico baseado em evidências, promovendo discussões coletivas e o respeito à diversidade de perspectivas.

Hobbs e Jensen (2009) complementam essa perspectiva ao afirmarem que as competências desenvolvidas por meio da educação midiática são amplas, abrangendo desde a análise crítica e a criatividade até a ética comunicacional, colaborando para que crianças e jovens ajam com responsabilidade e participem da construção de sociedades mais justas, de modo que:

> The Core Principles document asserts that media literacy education requires active inquiry and critical thinking about the messages we receive and create; that MLE is an expanded conceptualization of literacy; that it builds skills for learners of all ages and requires integrated, interactive, and repeated practice; that the purpose of MLE is to develop informed, reflective, and engaged participants essential to a democratic society; that media are part of culture and function as agents of socialization; and that people use their own skills, beliefs and experiences to construct meanings from media messages (p.7).

No Brasil, o programa EducaMídia, por meio do *Guia da Educação Midiática* (2020), propõe uma mandala composta por três eixos (ler, escrever e participar) como forma de articular as competências midiáticas com o cotidiano escolar. O eixo “ler” refere-se à capacidade de acessar, compreender, analisar

e interpretar criticamente mensagens midiáticas, considerando seus contextos e intenções. “Escrever” diz respeito à produção consciente de conteúdos, incluindo aspectos técnicos, criativos e éticos, como o respeito aos direitos autorais e a adequação da linguagem aos diferentes públicos. Já o eixo “participar” enfatiza o papel do indivíduo como agente ativo em ambientes digitais, promovendo uma cidadania colaborativa, empática e responsável. Com base nesses princípios, o programa defende que a educação midiática não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas como uma camada transversal no currículo, capaz de fortalecer o pensamento crítico e a autoria dos estudantes.

Nessa perspectiva, o documento “Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas” (2025) produzido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), sinaliza um esforço institucional para incluir a temática no debate educacional. O documento parte da premissa de que a alfabetização midiática é um direito de aprendizagem essencial à formação integral dos estudantes, e deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ainda que de formas diferentes. Logo, Buckingham (2010) defende que o ambiente escolar deve ser ressignificado como espaço de apropriação crítica, sem competir com a mídia em atratividade, mas mediando a cultura popular, as tecnologias digitais e os saberes escolares de forma reflexiva e formativa.

Em síntese, a educação midiática configura-se como um campo estratégico para a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados socialmente, cuja efetivação depende do reconhecimento institucional da escola como espaço legítimo de mediação cultural e de apropriação crítica das mídias. Fortalecer essa visão implica em investir na valorização da escola como espaço no qual estudantes possam não apenas aprender sobre a mídia, mas também por meio dela.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (Gil, 2002), conduzida por meio de uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar e analisar práticas de educação midiática desenvolvidas com estudantes da educação básica, bem como compreender as contribuições atribuídas a essas ações na produção científica recente. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando exclusivamente o descritor “educação midiática”, por ser um termo específico, recorrente na literatura e abrangente para os fins da pesquisa. Testes com combinações como “práticas pedagógicas”, “intervenções” ou “experiências” foram descartados por retornarem poucos estudos ou até mesmo assuntos distantes do foco empírico com estudantes

A busca retornou 321 resultados, razão pela qual foi adotado um recorte metodológico. Foram analisados os 100 primeiros resultados, ordenados por relevância pela plataforma, respeitando o recorte temporal entre 2020 e 2025. A triagem inicial, feita por leitura de títulos e resumos, seguiu dois critérios de inclusão: (1) relatar práticas de educação midiática realizadas com estudantes da educação básica; e (2) ter sido publicado no período delimitado. Dez estudos atenderam inicialmente aos critérios, mas, após leitura integral e análise aprofundada, apenas 6 (seis) compuseram o corpus final, pois interessava-nos para este estudo relato de práticas no campo da educação midiática. A redução significativa dos estudos incluídos se deve à predominância de textos teóricos ou experiências voltadas à EJA e à formação docente. O foco nas práticas com estudantes da educação básica demarca não apenas a escassez de registros na área, mas também a necessidade de novas investigações/experiências.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA EM AÇÃO: O QUE REVELAM OS ESTUDOS?

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar diferentes experiências que buscaram desenvolver práticas com educação midiática. A seguir, são apresentados os principais resultados, bem como as contribuições observadas nas práticas descritas.

No estudo desenvolvido por Silva *et al.* (2021), um projeto interdisciplinar com estudantes do 6º ano utilizou a pandemia de COVID-19 como ponto de partida para discutir as relações entre linguagem, ciência, sociedade e mídia. A proposta envolveu a produção de notícias e a criação de um site, posicionando os estudantes como emissores de informação. A prática revelou o desenvolvimento de competências como autoria, criatividade, fluência digital, colaboração e responsabilidade informacional. Apesar disso, o estudo aponta desafios recorrentes, como limitações técnicas e estruturais, incluindo o domínio de ferramentas digitais e o tempo pedagógico reduzido. Ainda assim, evidencia-se que a educação midiática, quando articulada a temas socialmente relevantes, pode ressignificar o currículo e fortalecer o papel formativo da escola.

Na pesquisa de Oliveira e Sousa (2022), o projeto “FavelAção” foi desenvolvido com crianças de 9 a 12 anos em uma escola de Niterói (RJ), propondo que elas narrassem seu território por meio da linguagem midiática. Oficinas de produção audiovisual, análise crítica e cidadania digital possibilitaram que os estudantes se reconhecessem como autores e sujeitos políticos, desafiando a invisibilidade social das periferias nos meios de comunicação. Entre as contribuições da prática destacam-se o fortalecimento da identidade, o pensamento crítico e a autoria como forma de resistência. A experiência evidencia que, quando sustentada por escuta, crítica e engajamento pedagógico, a educação midiática adquire contornos de justiça social. Como afirma Buckingham (2022, p. 121), “[...] a mídia pode dar uma voz aos jovens e permitir que falem para públicos mais amplos. A educação midiática sempre teve um papel em relação à cidadania e à ação cívica [...]”, reforçando o papel dessas práticas na ampliação do acesso ao discurso público por parte de grupos historicamente marginalizados.

Em continuidade, no estudo de Nascimento (2023), a proposta, desenvolvida com estudantes do 9º ano, partiu do campo da Geografia, mas ampliou seu escopo ao propor a análise crítica de imagens midiáticas sobre migração e refúgio. Utilizando o potencial das imagens, a prática buscou despertar reflexões geográficas, sociais e éticas diante de narrativas hegemônicas que frequentemente desumanizam os sujeitos migrantes. A

opção por imagens, em vez de textos convencionais, visou ampliar os modos de leitura do mundo e levar os estudantes a reconhecer as ideologias presentes nas representações midiáticas, à medida que pesquisavam e analisavam os conteúdos disponíveis online. Desse modo, o estudo evidencia o quanto a educação midiática pode operar como lente para se trabalhar temas clássicos da educação escolar, como território, fronteira e cidadania, por meio de novos repertórios e metodologias.

O trabalho de Spinelli e Portas (2022) apresenta o projeto Imprensa Jovem, desenvolvido na rede municipal de São Paulo com estudantes do ensino fundamental e médio. A iniciativa envolve a produção de conteúdos como podcasts, reportagens, blogs e postagens em redes sociais, com foco em temas socialmente relevantes. Ao colocar os jovens como comunicadores de suas escolas e territórios, o projeto rompe com a lógica vertical da comunicação escolar e estimula uma escuta mais democrática. Assim, relatos dos próprios estudantes apontam transformações em suas trajetórias pessoais, políticas e profissionais, evidenciando o potencial da iniciativa como prática de letramento midiático crítico.

A pesquisa de Coelho (2023) oferece uma perspectiva diferenciada ao deslocar o foco para a experiência de jovens indígenas Xavante, participantes do projeto Aldeia Digital. Embora a iniciativa não tenha se desenvolvido em um contexto escolar formal, nos moldes tradicionais da educação básica, os sujeitos envolvidos eram jovens em idade compatível com esse nível de ensino. Em um cenário de exclusão histórica, a educação midiática adquire aqui um caráter identitário e político. As oficinas realizadas na aldeia Sangradouro promoveram a produção de vídeos, blogs, cartazes e animações baseados em mitos e rituais Xavante, revelando o potencial do letramento midiático como ferramenta de resistência cultural, valorização da memória coletiva e reposicionamento simbólico.

Por fim, o estudo de Schwarz (2022) descreve a implementação da disciplina eletiva “Novas mídias, novas linguagens: as redes sociais, os games e a aprendizagem (cri)ativa” com estudantes do 1º ano do ensino médio em uma escola de tempo integral. A proposta, inspirada na pedagogia criativa e nos interesses midiáticos dos estudantes, integrou redes sociais, games,

fotografia e produção digital como recursos de aprendizagem. A prática evidencia que aproximar escola e cultura digital exige não só metodologias inovadoras, mas também o reconhecimento institucional das múltiplas linguagens que os jovens já utilizam em seu cotidiano.

Apesar da diversidade de formatos, as práticas analisadas demonstram a força da educação midiática como estratégia para o desenvolvimento da criticidade, da autoria e da cidadania. Ao tratar a mídia como objeto e linguagem de aprendizagem, essas experiências ampliam a participação dos estudantes no espaço público de forma mais ativa e ética. No entanto, os estudos também evidenciam sua ocorrência pontual e atrelada a iniciativas isoladas, revelando a fragilidade da inserção da educação midiática nas políticas curriculares e nas estruturas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivos identificar as práticas de educação midiática realizadas com estudantes da educação básica, além de interpretar sua relevância e os efeitos relatados nas pesquisas analisadas. As práticas de educação midiática identificadas nesta revisão revelam um cenário promissor, ainda que fragmentado, no qual educadores e instituições vêm tentando incluir, nas práticas pedagógicas, uma formação crítica voltada à linguagem midiática. Não se trata apenas de inserir novas ferramentas ou conteúdos, mas sim de reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de interpretar e produzir significados nos espaços de circulação da informação.

Os resultados encontrados apontam que, quando bem conduzida, a educação midiática contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes, para a ampliação de sua capacidade de análise e interpretação de mensagens midiáticas, bem como para o estímulo à produção autoral e ao protagonismo juvenil. Em diferentes contextos, a mídia não foi apenas uma ferramenta, mas uma linguagem e espaço formativo.

Diante disso, a presente pesquisa reafirma a importância de se investir em políticas educacionais que reconheçam a importância do entendimento midiático na formação contemporânea. Além disso, aponta para a necessidade

de novos estudos que documentem, acompanhem e avaliem práticas de educação midiática em diferentes realidades, contribuindo para a consolidação do campo como componente essencial da formação integral e democrática dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. **Educação digital e midiática**: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: MEC; SECOM, 2025. Disponível em: https://mecred.mec.gov.br/recurso/366316?collectionId=16303. Acesso em: 12 jun. 2025.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 4 jun. 2025.

BUCKINGHAM, David. Defining digital literacy: what do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, [s.l.], p. 21–34, 2015. Disponível em: https://www.scup.com/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03. Acesso em: 12 jun. 2025.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela Educação Midiática**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2022. 136 p. ISBN 978-85-9493-230-3. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/702243248/BUCKINGHAM-Manifesto-pela-educacacao-midiatica. Acesso em: 12 jun. 2025.

COELHO, Rafael Franco. Mídia indígena: mito, ritual e a política da identidade Xavante. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 20, n. 1, p. 344–363, jan./jun. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i1.1194. Acesso em: 4 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

HOBBS, Renee; JENSEN, Amy. The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. **Journal of Media Literacy Education**, v. 1, n. 1, p. 1–11, 2009. Disponível em: https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1. Acesso em: 4 jun. 2025.

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. **Guia da educação midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: https://www.educamidia.org.br. Acesso em: 12 jun. 2025.

MOREIRA, Benedito Dielcio. Participar com os jovens e adolescentes da experiência de aproximação com o mundo adulto: o desafio da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1137-1155, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gHqbgZSmmZ7xcS5by7WsdxM/. Acesso em: 12 jun. 2025.

NAMLE, National Association for Media Literacy Education. **Princípios fundamentais de educação midiática**. [s.l.], 2023. Disponível em: https://namle.org/resources/core-principles/. Acesso em: 12 jun. 2025.

NASCIMENTO, Francyjonison Custodio do. Imageando os refugiados de lá e os refúgios daqui: uma proposta para o ensino de Geografia a partir da educação midiática. **Geoconexões**, Natal, v. 1, n. 15, p. 157-175, 2023. ISSN: 2359-6007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/view/14612. 4 jun. 2025.

OLIVEIRA, Thaiane Moreira de; SOUSA, Lumárya Souza de. A educação midiática, diálogos e práticas possíveis com crianças no ambiente educacional da favela. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 63–77, jul./dez. 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/190780. Acesso em: 4 jun. 2025.

SCHWARZ, Daniel. Novas mídias, novas linguagens: o Regime Especial de Atividades Não-Presenciais no Ensino Médio de Minas Gerais, a Residência Pedagógica e a oferta de um curso de educação midiática. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n. 12, jul. 2022. DOI: 10.47456/krkr.v1i12.36196.Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/36196. Acesso em: 04 jun. 2025

SILVA, Jeanny Meiry Sombra et al. Integração entre os multiletramentos e a educação midiática: saberes e práticas docentes na educação básica. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 97-120, 2021. Edição Especial. DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.59471. Disponível em: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.59471. Acesso em: 4 jun. 2025.

SPINELLI, Egle Müller; PORTAS, Isabela Afonso. Imprensa Jovem: educação midiática e cultura digital como via para o fortalecimento da cidadania entre os jovens. **Comunicações**, Piracicaba, v. 29, n. 1, p. 185-202, jan./abr. 2022. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/775/746. Acesso em: 12 jun. 2025.

EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE EaD

Elizandra Jackiw[1]

Sonia Maria Chaves Haracemiv [2]

RESUMO

O trabalho tem como tema de estudo a metacognição e a aprendizagem na formação inicial docente na modalidade a distância. O contexto mais amplo de investigação faz parte de uma pesquisa concluída, em nível de Doutorado em Educação. O objetivo geral deste texto é apresentar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos/as acadêmicos/as de um curso de formação docente na modalidade a distância. O embasamento teórico está ancorado nos estudos de autores que se debruçam sobre a temática (FLAVELL, 1979; MAYOR, SUENGAS E MARQUES, 1995; PORTILHO, 2011; LITTO, FORMIGA, 2014). O estudo é de natureza fenomenológica-hermenêutica. A investigação empírica foi realizada com 15 egressas de um curso de graduação em Pedagogia, ofertada por uma Instituição de Ensino Superior da região sul do país. A coleta de dados se deu por meio do "Questionário de Avaliação Metacognitivo para adultos" (PORTILHO, 2011) e a um questionário com questões abertas atinente à autorreflexão de aprendizagem. O lócus da pesquisa foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pela referida turma e o *GoogleMeet* como espaço virtual para videoconferência. Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas as fases do método fenomenológico-hermenêutico, ou seja, a análise temática e método de redução, reflexão e interpretação das experiências vividas pelas participantes. Os resultados apontam que as participantes utilizaram as estratégias metacognitivas de tomada de consciência, controle e autopoiese ao longo de suas jornadas acadêmicas, com predominância da estratégia de tomada de consciência e autopoiese em comparação com a estratégia metacognitiva de controle. Isso significa que as participantes conseguem externar, acessando a consciência, percepções sobre si e suas principais características enquanto aprendizes, bem como as habilidades e atitudes utilizadas em seus momentos de estudos. Também refletem e exprimem as transformações de suas próprias ações, em um verdadeiro movimento autopoiético enquanto estudantes. Todavia, as egressas aparentam utilizar a estratégia de controle metacognitivo de maneira não muito constante, tornando difícil, por vezes, a antecipação e a autorregulação dos processos cognitivos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Aprendizagem. Metacognição. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, marcada pela interiorização da Educação Superior, tem provocado transformações

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, elizandra.jackiw@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, sharacemiv@gmail.com.

significativas nas formas de aprender e ensinar. Contudo, muitos estudantes encontram dificuldades para adaptar suas estratégias de estudo às especificidades dessa modalidade, o que contribui para as elevadas taxas de evasão, que variam entre 31% e 35%, conforme dados do Censo da Educação Superior (2019). Pesquisas realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontam fatores como a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, a má organização do tempo e limitações no uso do ambiente virtual como principais causas dessa evasão, aspectos que evidenciam lacunas no planejamento e na autorregulação das atividades acadêmicas.

Nesse contexto, torna-se relevante investigar o papel da metacognição como um elemento facilitador da aprendizagem autônoma. Compreendida como a capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio processo de aprendizagem, a metacognição permite que o estudante desenvolva maior autonomia e controle sobre suas ações cognitivas (FLAVELL, 1979). Litto e Formiga (2014) destacam que a EaD, quando implementada com qualidade, representa uma alternativa estratégica para democratizar o acesso à Educação Superior no Brasil, mas exige do estudante o desenvolvimento de competências específicas para lidar com suas especificidades.

Neste sentido, este texto tem como objetivo apresentar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos/as acadêmicos/as de um curso de formação docente na modalidade a distância, buscando compreender de que forma esses sujeitos planejam, regulam e avaliam suas próprias aprendizagens. Adota-se como referencial teórico o modelo de Mayor, Suengas e Marques (1995), que estrutura a atividade metacognitiva em três estratégias: tomada de consciência, controle e autopoiese. A compreensão dessas estratégias pode contribuir para a formulação de práticas pedagógicas que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes na educação a distância.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada é da fenomenologia-hermenêutica. A avaliação da atividade metacognitiva não é uma tarefa fácil. De acordo com Mayor, Suengas e Marques (1995) esta dificuldade surge porque a metacognição não é um fenômeno observável. Por isso, é necessário que se

recorra à fenomenologia hermenêutica para elaborar uma descrição interpretativa do processo metacognitivo. Max van Manen (1990) aproxima a fenomenologia hermenêutica à Pedagogia. Sua cronologia de investigação enfatiza o campo escolar e estudos pedagógicos com estudantes e professores, relacionando-os. De acordo com este autor, a prática da investigação fenomenológica está a serviço da prática do mundo da Pedagogia, uma vez que a investigação pedagógica fenomenológica constrói o caráter reflexivo que proporciona o toque prático próprio da Pedagogia.

A estrutura metodológica da investigação fenomenológica hermenêutica versa, para van Manen (1990, p.48), de uma interação dinâmica entre seis atividades: (i) centrar-se em um fenômeno que o pesquisador se interesse verdadeiramente; (ii) investigar a experiência de modo como foi vivida e não como é conceituada; (iii) refletir sobre os aspectos essenciais que caracterizam o fenômeno; (iv) descrever o fenômeno diante o exercício de escrita e reescrita; (v) manter uma relação pedagógica firme com o fenômeno; (vi) equilibrar o contexto da investigação sempre considerando as partes e o todo.

A partir desta construção teórica é que se estruturou a pesquisa ora exposta.

Participaram da pesquisa 15 egressas do Curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância por uma Universidade do sul do país, que voluntariamente concordaram em participar do estudo. Especificamente sobre a caracterização das participantes da pesquisa, tem-se que todas são do gênero feminino, com idade entre 33 e 56 anos e exerciam suas funções profissionais de docência, mas ainda não tinham formação em nível Superior.

Essas características reforçam o exposto nos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019 apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o perfil dos acadêmicos da EaD no Brasil, que os qualifica enquanto profissionais, em sua maioria mulheres, que em meio a suas jornadas de trabalho, casa e maternidade, veem na EaD uma oportunidade de avançar em seus estudos e melhorar seus currículos.

A coleta de dados ocorreu no mês de agosto de 2022 quando os/as potenciais participantes foram convidados/as, via Secretaria do Curso de

Pedagogia EaD, a participar de um encontro prévio realizado de maneira *on-line* para tomarem ciência do propósito da pesquisa, seus objetivos e metodologia. Neste primeiro contato foi disponibilizado na própria plataforma de reunião *Google Meet* o arquivo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que externassem, no prazo de uma semana, o consentimento em participar voluntariamente da pesquisa, reenviando à pesquisadora o referido documento assinado. Após essa análise, foi agendado o primeiro encontro *on-line* para a coleta de dados.

Em um primeiro momento, utilizou-se como disparador para o início da reflexão sobre o processo de aprendizagem um capítulo do livro “Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” (ROSARIO; NÚNEZ; PIENDA, 2017) e posteriormente as participantes responderam ao Protocolo intitulado “Questionário Metacognitivo para Adultos”, elaborado por Portilho (2011). O referido protocolo contém 5 perguntas relacionadas à identificação do respondente e 45 assertivas, cada uma com cinco posicionamentos constituintes de uma escala do tipo Likert (1-nunca, 2-poucas vezes, 3-metade, 4-muitas vezes, 5-sempre) relativas às estratégias metacognitivas de tomada de consciência, controle e autopoiese. As participantes deveriam responder ao instrumento assinalando apenas uma das cinco alternativas para cada item. De acordo com Portilho (2011), este instrumento tem o objetivo de identificar as metas e os procedimentos utilizados ao aprender e ao trabalhar intelectualmente.

Importante destacar que este instrumento de coleta de dados atende à proposta fenomenológica hermenêutica, uma vez que tal Protocolo possibilitou às participantes da pesquisa expressarem-se de forma voluntária e subjetiva em relação ao objeto investigado. De acordo com Damásio (2022), ao se debruçar sobre fenômenos mentais, como a aprendizagem e o uso de estratégias metacognitivas, os sujeitos se dedicam à introspecção e expressam suas observações. Apesar dos limites, a introspecção é a única janela direta para os fenômenos mentais que se deseja compreender.

Por se tratar de um instrumento auto aplicativo, que exige do sujeito reflexão e juízo próprio sobre sua maneira de aprender, os dados gerados

indicaram as estratégias metacognitivas utilizadas com mais e menos frequência na aprendizagem individual.

As participantes também responderam a um questionário que objetivava a autorreflexão da aprendizagem, com 11 questões abertas que versavam sobre suas experiências de aprendizagem.

Para a análise e interpretação dos dados foram utilizadas as fases do método fenomenológico-hermenêutico descritos por van Manen (1990), ou seja, a redução, reflexão, interpretação e análise fenomenológica sobre as experiências vividas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o tratamento e a análise dos dados, apresenta-se a seguir os resultados e as discussões acerca das experiências metacognitivas vividas pelas participantes ao longo de seus percursos formativos.

O Quadro 1 apresenta o resultado do uso das estratégias metacognitivas de tomada de consciência, controle e autopoiese pelas participantes a partir da resposta ao “Questionário Metacognitivo para Adultos” (PORTILHO, 2011). Para se chegar ao total pontuado em cada estratégia metacognitiva, foram somadas cada uma das respostas, levando em conta o valor de cada alternativa apontada pelas egressas, a saber: nunca – contabiliza 1 ponto; poucas vezes – contabiliza 2 pontos; metade – contabiliza 3 pontos; muitas vezes – contabiliza 4 pontos; sempre – contabiliza 5 pontos.

Quadro 1 – Estratégias metacognitivas utilizadas pelas participantes

Estratégia metacognitiva	Total pontuado	Percentual
Tomada de consciência	694	77,11%
Controle	657	73%
Autopoiese	685	76,11%

Fonte: Jackiw, Haracemiv (2025, p.141)

Os dados do Quadro 1 apontam que as participantes da pesquisa utilizaram as estratégias metacognitivas de tomada de consciência, controle e autopoiese ao longo de suas jornadas acadêmicas, com predominância da estratégia de tomada de consciência (694 pontos) e autopoiese (685 pontos) em comparação com a estratégia metacognitiva de controle (657 pontos).

Analisadas pontualmente cada uma das estratégias metacognitivas, constata-se que em relação à estratégia de tomada de consciência (694 pontos) não houve participante que assinalou a graduação "nunca" na escala Likert durante a avaliação metacognitiva, denotando seu uso constante nos processos de aprendizagem. A tomada de consciência é o início do processo metacognitivo. Quando um/uma aprendiz entende e reflete sobre si enquanto pessoa que aprende, identifica as estratégias que utiliza para realizar determinada tarefa e as características exigidas pela própria atividade, está empreendendo a estratégia metacognitiva de consciência (MAYOR, SUENGAS, MARQUES, 1995). As manifestações representativas sobre o uso desta estratégia foram expressas pela egressa 14 (2022), quando fala sobre os aspectos afetivos individuais relacionado à aprendizagem: *"Me sentia desafiada, mas ao mesmo tempo enfrentei muita dificuldade para entender a disciplina. Acho que parte dessa dificuldade pode estar relacionada ao início mesmo da jornada acadêmica. Ainda me familiarizando com a escrita e leitura acadêmica e o fato de estar há quase 20 anos sem estudar"*. E também pela egressa 12 (2022), quando manifesta as estratégias escolhidas para aprender: *"Era um estudo maçante e dificultoso, nas atividades individuais tinha um pouco de dificuldade, mas procurava me sair bem. Eu lia e relia e após ia marcando as partes principais para estudar novamente".*

Verifica-se, a partir dos dados, que as participantes utilizavam a estratégia metacognitiva de tomada de consciência para reconhecer suas características individuais e as demandas e exigências das tarefas para melhor adaptação ao curso e escolha das estratégias a serem utilizadas.

Relacionado à estratégia de controle, os dados do Quadro 1 indicam que esta foi a estratégia metacognitiva que menos pontuou (657 pontos) em relação às demais na totalidade dos dados coletados, apontando variância em seu uso deliberado. Essa estratégia metacognitiva dirige o pensamento e a conduta para que se planeje e se organize antes de iniciar uma atividade, bem como se autorregule, monitore e avalie as diferentes etapas da aprendizagem.

Sobre essa estratégia metacognitiva, Portilho (2011) diz que o planejamento, uma das etapas do controle, é fundamental para que o estudante planeje o tempo, a sequência de procedimentos e os recursos necessários para

a realização da tarefa. Infere-se, a partir dos dados coletados, que o planejamento é uma das etapas menos utilizadas deliberadamente pelas participantes em relação à estratégia metacognitiva de controle. Apesar de afirmarem que frequentemente estabeleciam um cronograma de estudos, sua efetividade foi considerada parcialmente suficiente para atender as demandas de aprendizagem do curso. Do mesmo modo o planejamento em relação à sequência de procedimentos para a realização das tarefas, conforme materializa-se com as seguintes falas: *"Eu deixava muita coisa para a última hora e passei o curso todo pensando: 'no próximo semestre eu vou me organizar melhor', mas nunca conseguia porque sempre tinha família, filhos, a casa*" (Egressa 09, 2022). *"Geralmente não me planejava para estudar, mas gostava de ver vídeos, ler e escrever"* (Egressa 02, 2022).

Verifica-se, a partir destas evocações, que as acadêmicas apresentavam dificuldades em planejar o tempo e a sequência de procedimentos necessários para a realização das atividades de aprendizagem, impactando diretamente na construção do conhecimento e no rendimento acadêmico ao longo das disciplinas cursadas.

Outro passo importante que compõem a estratégia de controle é a regulação. Por meio dela os estudantes supervisionam a aprendizagem e, caso necessário, alteram o plano estratégico em desenvolvimento. A regulação foi evocada pelas participantes da pesquisa ao afirmarem: *"Quando eu vi que não conseguia compreender, eu tentei sublinhar com mais atenção as partes importantes"* (Egressa 13, 2022). Outra manifestação relacionada ao uso desta estratégia foi: *"Quando percebi que não conseguia escrever sobre a matéria mudei a estratégia. Usei a tabela de cores com os nomes específicos e as funções pra que serviam"* (Egressa 08, 2022).

Uma característica constantemente anunciada pelas egressas em relação à regulação se refere ao papel dos agentes sociais para o desenvolvimento desta atividade metacognitiva. Por vezes, revela-se em suas falas aspectos do processo de transferência gradual da regulação externa à regulação interna a partir das interações com os/as colegas de turma, professores/as e tutores/as: *"Muitas vezes ao ouvir as meninas que habitualmente fazíamos os trabalhos juntas ajudava muito, ouvi-las foi essencial para eu melhorar nos meus estudos"*

(Egressa 02, 2022*). "Uma vez que mostraram algo que não havia pensado ou percebido, abrindo os olhos para avançar, ampliar e melhorar"* (Egressa 08, 2022). *"A cada feedback, podia ver onde precisava melhorar e seguir em frente"* (Egressa 1, 2022). *"As minhas amigas me ajudaram muito a aprender"* (Egressa 12, 2022).

Mateos (2001) afirma que à medida que os estudantes ajustam o controle que exercem sobre seus comportamentos e são estimuladas a adotar estratégias de planejamento e supervisão, seja pelos pares ou pessoas mais experientes como os professores, por exemplo, estes aprendizes estão sendo estimulados em seu desenvolvimento metacognitivo.

A avaliação dos resultados alcançados de acordo com as metas estabelecidas é a última atividade da estratégia metacognitiva de controle. Nela, os/as estudantes avaliam os resultados alcançados de acordo com as metas estabelecidas no início do trabalho acadêmico. As evocações podem ser vistas pelas manifestações da egressa 05 (2022): *"a forma com que fiz as atividades me trouxeram resultados positivos"*, e pela egressa 02 (2022): *"percebi que aprendi muito, mas poderia ter me dedicado mais"* e também pela egressa 15 (2022): *"Eu acho que eu não fui muito bem, percebi que precisava me adequar em novas estratégias de estudo".*

Mateos (2001) afirma que a avaliação ou o julgamento da atividade cognitiva e/ou o progresso durante a realização de uma tarefa é importante porque permite ao aprendiz analisar o resultado dos objetivos estabelecidos e se as estratégias empregadas foram adequadas e suficientes. Analisadas desta maneira, é possível observar que o controle é um processo gradual, ativo e intencional que dirige o pensamento e a conduta, evitando que as ações das pessoas que aprendem estejam dominadas pela impulsividade cognitiva ou motora, assim como por uma execução claramente dependente (PORTILHO, 2011).

No que concerne a autopoiese, os dados do Quadro 1 indicam seu uso em 685 pontos, configurando-se como uma estratégia autoconstrutiva presente nos empreendimentos cognitivos das egressas. Mayor, Suengas e Marques (1995) explicam que a autopoiese é vista como uma atividade que se autoproduz, não apenas produzindo e controlando a si mesma, mas como uma

estratégia metacognitiva que vai além da tomada de consciência e controle, pois é responsável pela transformação da ação. As falas das egressas 01 (2022) e 04 (2022) exemplificam isso: *"Quando eu comecei, a sensação que eu tinha é que eu não iria conseguir fazer um texto acadêmico, ler um livro mais técnico. No meu trabalho, por exemplo, eu não me expunha, eu não conseguia me colocar e agora eu consigo fazer e desenvolver projetos"* (Egressa 01, 2022). *"[...] eu evoluí muito em relação ao meu processo de aprendizagem, pois hoje eu consigo me concentrar melhor, prestar mais atenção nas aulas, entender melhor aquilo que os professores me ensinam quando estão do outro lado da tela"* (Egressa 04, 2022).

Os trechos acima evidenciam as reestruturações cognitivas pelas quais as egressas passaram, autoproduzindo-se enquanto aprendizes e profissionais. Neste sentido, é possível afirmar que as vivências escolares em seus processos de formação fizeram com que as estudantes se reestruturassem cognitivamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a aprender é uma competência fundamental para aqueles estudantes que frequentam cursos na modalidade a distância, uma vez que se exige um estudante mais autônomo e ativo diante do processo de aprendizagem, pois é sabido que este processo na EaD é caracterizado pela separação geográfica entre estudantes e professores, com outras temporalidades e outros espaços ensinantes.

Especificamente em cursos de formação docente, aprender em uma perspectiva metacognitiva torna-se fundamental pois cabe ao futuro professor, antes mesmo de conhecer como os/as estudantes aprendem, tomar consciência e controle das estratégias que utiliza para aprender. Neste sentido, a intenção deste estudo foi apresentar as estratégias metacognitivas utilizadas pelos/as acadêmicos/as de um curso de formação docente na modalidade a distância.

Após a análise dos dados, verifica-se que as participantes mobilizaram, ao longo de sua trajetória acadêmica, as três estratégias metacognitivas previstas no modelo teórico adotado: tomada de consciência, controle e autopoiese. Observou-se, contudo, maior predominância das estratégias de tomada de consciência e autopoiese em relação ao uso da estratégia de

controle. Esse resultado indica que as participantes conseguem refletir sobre si mesmas como aprendizes, reconhecendo suas principais características, bem como as habilidades e atitudes mobilizadas nos momentos de estudo.

Além disso, demonstram consciência das mudanças ocorridas em suas próprias práticas, revelando um processo de reconstrução contínua da aprendizagem, característico da autopoiese. Por outro lado, o uso da estratégia de controle mostrou-se menos frequente e consistente, o que sugere certa dificuldade na antecipação, no planejamento e na regulação sistemática de suas ações cognitivas.

Portilho (2011, p. 149) assevera que “somente quando damos conta de como e o que utilizamos para aprender, estaremos aptos a conhecer como e o que os nossos alunos utilizam na hora de aprender”. Neste sentido, a metacognição propõe ao/à futuro/a professor/a uma atitude reflexiva e consciente sobre os processos mentais aplicados em sua aprendizagem, uma vez que a aprendizagem faz parte de seu processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em nível Superior (CAPES). **Boletim Informativo dos Resultados da Pesquisa com os Estudantes do Sistema UAB**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/12012018-Boletim-Informativo-dos-Resultados-Pesquisa-Estudantes-UaB%3E. Acesso em 10 out 2021.

DAMÁSIO, Antonio. **Sentir e saber: as origens da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FLAVELL, Jhon. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitvedevelopmental inquiry. **American Psychologist**, 34, 1979, p. 906- 911.

JACKIW, Elizandra; HARACEMIV, Sonia. **Educação a distância e metacognição: Caminhos para a formação docente.** Curitiba: CRV, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA -INEP. **Censo escolar 2019-Notas estatísticas**. Disponível em http://portal.inep.gov.br .Acesso em 03/09/2020.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manoel Marcus Maciel (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**, v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MANEN, Max van. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 1990.

MATEOS, Mar. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Ainque, 2001.

MAYOR, Juan. SUENGAS, Aurora; MARQUES, Javier Gonzáles. **Estratégias Metacognitiva. Aprende a Aprender y Aprender a Pensar**. Madrid: Sínteses, 1995.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

ROSARIO, Pedro; NÚNEZ, Jose; PINEDA, Julio González. **Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior**. São Paulo: Almedina, 2017.

NOVAS FORMAS DE APRENDER: METODOLOGIAS ATIVAS E SEUS DESAFIOS

Martha J. da Silva [1]

RESUMO

O processo de aprendizagem humana é complexo e inerente à sua existência. Vivemos o tempo todo a aprender algo, aprendemos a ver, a comer, a caminhar, a escrever, a entender e refletir. Na escola, ampliamos nosso processo de aprendizagem na interação com os coleguinhas e com os professores, por meio de metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem, como as tradicionais e inovadoras. Sendo que as metodologias inovadoras ou ativas se constituem como estratégias de ensino que incentivam a participação e autonomia dos alunos na construção do processo de aprendizagem. O trabalho, construído a partir das páginas que seguem, traz uma breve pesquisa bibliográfica utilizando o método científico investigatório sobre as metodologias ativas da educação. Com o objetivo de entender suas diferentes dificuldades e formas de aplicabilidade. A divisão do trabalho se dá em três diferentes subtópicos o primeiro intitulado “Para começar: o que são metodologias ativas?”, em que apontamos algumas definições para o termo metodologias ativas; no segundo “A aplicação das metodologias ativas em sala de aula”, classificamos algumas formas de aplicação das metodologias ativas; e por último, “Desafios dos professores no uso de metodologias ativas”, identificamos algumas dificuldades de aplicação das metodologias ativas em sala de aula. A pesquisa e análise dos textos para a construção de cada um dos subtópico, contribuiu para que se possa entender que, as metodologias ativas são uma forma inovadora, lúdica, significativa, ativa, criativa e eficiente de ensinar, para um novo perfil de aluno, aquele que é criativo, agitado e muitas vezes acelerado, ou seja, que reflete a mudanças aceleradas das transformações da atualidade no mundo.

Palavras-chave: Metodologias. Ativas. Aprender. Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Aprender é um processo contínuo e multifacetado, que envolve a aquisição e reelaboração de conhecimentos, habilidades e valores por meio de experiências, estudos e interações sociais. Ou seja, aprender é algo complexo e faz parte da natureza humana, que envolve diferentes habilidades e possibilidades de interação entre os indivíduos de forma constante ao longo da sua existência.

[1] Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás (1999-2002). Especialista em História do Brasil: Local, Regional e Nacional, também pela UFG (2004 -2005). Psicopedagoga Clínica Institucional, pela Faculdade Delta e Instituto Consciência (2016). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. marthasilva17313@student.mustedu.com

O processo de aprendizagem é uma condição inerente ao ser humano, aprendemos desde o nascimento; a respirar, nos alimentar, a enxergar, a nos comunicar, a andar, etc. Quando vamos para escola continuamos nosso processo de aprendizagem na interação com os coleguinhas e com os professores, por meio de metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem como as tradicionais e inovadoras.

As metodologias tradicionais ou passivas são as mais comumente utilizadas, onde o aluno é o receptor do conhecimento exposto pelo professor em uma educação padronizada, uniforme, linear, com planejamento rígido e sequenciado. Enquanto as metodologias inovadoras ou ativas trazem uma aprendizagem significativa, com abordagem onde o aluno é o centro do processo de aprendizagem e o construtor do seu conhecimento, o professor por sua vez se torna um orientador, mediador ou mesmo um facilitador do processo de conhecimento do aluno.

Sendo assim, este trabalho intitulado “Novas formas de aprender: Metodologias Ativas e seus desafios” objetiva ser um ensaio inicial, a partir de uma breve pesquisa bibliográfica sobre as metodologias ativas, qual a sua aplicabilidade e dificuldades. Para tal, o referido artigo foi dividido em três subtópicos, em que no primeiro, “Para começar: o que são metodologias ativas?”, se apontarão algumas definições para o termo metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a sua divisão em tradicional (passiva) e inovadora (ativas).

Posteriormente, discorreremos no subtópico “A aplicação das metodologias ativas em sala de aula”, sobre as suas funcionalidades, dinâmicas e forma de aplicação, bem como a interação com o aluno. E por último “Desafios dos professores no uso de metodologias ativas”, apontaremos algumas dificuldades na aplicação das metodologias ativas em sala de aula, mostrando que mesmo com dificuldades é possível a sua aplicação nas diferentes esferas de ensino: Infantil, Fundamental, Médio e Superior, pois essa se encaixa no perfil do aluno do século XXI.

2 Novas formas de aprender: Metodologias Ativas e seus desafios

2. 1 Para começar: O que são metodologias de ensino e aprendizagem?

As metodologias de ensino e aprendizagem podem ser entendidas como um conjunto de estratégias, abordagens e técnicas que orientam as interações entre educadores e educandos, visando promover a aprendizagem de maneira eficaz, significativa e contextualizada. Elas refletem um campo importantíssimo de estudo nas ciências da educação, sendo fundamentais para a formação e implementação de práticas pedagógicas que visam otimizar o processo de ensino, facilitando a construção de conhecimento.

Nos últimos anos, as metodologias de ensino e aprendizagem se tornaram objeto de intensas investigações acadêmicas, com diversas teorias propondo abordagens que buscam melhorar o processo educacional. Para Libâneo (2013, n.p), o conceito de metodologia de ensino refere-se ao “conjunto de processos organizados e sistematizados para orientar a aprendizagem do aluno”, o que é fundamental para promover o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades práticas.

As metodologias de ensino estão evoluindo ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas necessidades educacionais e se relacionando com as tecnologias disponíveis. De modo geral, as metodologias de ensino podem ser separadas em tradicionais e inovadoras, apresentando assim diferenças significativas em termos de abordagem, papel do professor, do aluno e do uso de tecnologias.

As metodologias tradicionais utilizadas desde o século XVIII dominam factualmente o cenário educacional, caracterizam-se pela transmissão de conteúdos de forma hierárquica e expositiva, sendo o professor o principal agente do processo de ensino. Nesse contexto, o aluno desempenha, predominantemente, um papel passivo, como receptor de informação, onde seu ensino é padronizado e a transmissão de conhecimento é linear, sendo o planejamento rígido e sequenciado, amparado na aula expositiva.

Ainda de acordo com Libâneo (2013, n.p.) a metodologia tradicional “é descrita pela ênfase na exposição oral do professor, pela centralidade do livro didático e pela reprodução de informações”, nesse processo o aluno é considerado um receptor passivo do conhecimento, com pouca ou nenhuma participação ativa no processo de aprendizagem.

Em contrapartida, as metodologias inovadoras, também conhecidas como metodologias ativas, referem-se a abordagens pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação de forma ativa e

envolvimento direto na construção do conhecimento. O professor se torna um mediador, facilitador na construção do conhecimento pelo aluno.

Para Lara et al. (2019, p. 10), “a maneira de operar das metodologias ativas considera os conhecimentos preexistentes dos educandos e educadores para subsidiar a construção de novos conhecimentos, tornando a aprendizagem repleta de significado”. Deste modo, percebe-se que as metodologias ativas buscam promover a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo que os estudantes aprendam por meio da prática da colaboração e da experimentação.

Quando comparamos as metodologias tradicionais com as inovadoras ou ativas, percebemos algumas particularidades. No método tradicional o professor transmite de forma direta o conteúdo, enquanto os métodos inovadores, os alunos participam ativamente do processo de aprendizagem, e há uma ampla utilização de tecnologias, integrando ferramentas digitais e plataformas de ensino online tornando mais dinâmica a aprendizagem.

Nas metodologias inovadoras valorizam-se as habilidades e interesses específicos dos alunos, desafiando-os a explorar novas formas de aprendizagem que atendam suas necessidades, enquanto nos métodos tradicionais adota-se uma abordagem uniforme e padronizada, centrada no professor e na transmissão de conhecimento, que não se encaixa mais ao perfil do estudante atual, segundo Hinckel (2015, p. 133 apud PILLON, CATAPAN & SOUZA, 2019, p.82) “[...] os métodos de ensino tradicional já não atendem às necessidades e preferências desta nova geração de estudantes”.

Já as metodologias inovadoras enfatizam a participação ativa dos alunos, a integração da tecnologia e a personalização do aprendizado. O que pode ser corroborado por Lara et al. (2019, p. 10):

> As metodologias ativas reúnem novas formas de ensino-aprendizagem e de organização curricular na perspectiva de integrar teoria/prática, ensino/serviço, as disciplinas e as diferentes profissões da área de saúde, além de buscar desenvolver a capacidade de reflexão sobre problemas reais e a formulação de ações originais e criativas capazes de transformar a realidade social.

Sendo assim, as metodologias ativas, segundo a autora, realizam uma “desconstrução e reconstrução de saberes, desequilíbrio da mente, estímulo à busca de novos conhecimentos com o desenvolvimento da autonomia e protagonismo para a transformação da sociedade” (LARA, 2019, p.10). As metodologias ativas, então,

são primordiais para a adaptação às diferentes formas de aprendizagem dessa nova geração de estudantes e às mudanças da sociedade atual.

Por conseguinte, é nesta perspectiva inovadora que, a partir da breve análise da pesquisa bibliográfica realizada, propomos entender as aplicabilidades das metodologias ativas e suas dificuldades. Então, iniciemos nossa missão.

2.2 A aplicação das metodologias ativas em sala de aula

Vivemos em um mundo em transformação, na sociedade, na natureza, no clima, na política e, por que não, na educação? Segundo Pillon, Catapan & Souza:

> A sociedade mudou, o modo como o trabalho é exercido foi modificando, a maneira como a educação é permeada foi aprimorada e, acompanhando essa evolução, a exigência quanto às características pessoas e profissionais também se encontra diferenciada dos tempos de outrora. (2019, p.78)

Atualmente, a educação vem “utilizando-se das mais variadas técnicas” segundo Pillon, Catapan & Souza (2019, p.78) para se adaptar às mudanças e deixar a “educação bancária”, conhecida também como tradicional, onde o aluno é um mero reprodutor do saber (FREIRE, 2000, n.p.). “A educação vem se modificando progressivamente, acompanhando a evolução de uma sociedade que na atualidade é definida como ‘do conhecimento’.” (PILLON, CATAPAN & SOUZA, 2019, p.79)

A facilidade de acesso ao conhecimento por meio das tecnologias digitais transforma a sociedade atual em uma sociedade do conhecimento e a educação não pode ficar alheia a este processo. Nesse sentido, as metodologias ativas estão se consolidando como uma “mudança de paradigma na educação” Bacich (2018, n. p), ao deslocarem o forco da transmissão de conteúdo para o desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC, essenciais ao mundo contemporâneo.

As metodologias ativas são influenciadas por teorias educacionais que enfatizam a participação ativa do sujeito (aluno) no processo de construção do conhecimento. Uma dessas teorias é o construtivismo, que com base nos estudos de Piaget sugere que o aprendizado ocorre quando o indivíduo interage com o meio reorganizando sua estrutura cognitiva. (PIAGET, 1973) Além do sociointeracionismo de Vygostky (2008), que destaca a importância da mediação social no processo de aprendizagem, enfatizando o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo.

Tanto o construtivismo como sociointeracionismo atribuem ao aluno um papel central e ativo na construção do conhecimento, em contraste com as metodologias tradicionais, que geralmente posicionam o professor como o principal transmissor de conhecimento. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser construída por meio do diálogo e o professor deve ser um facilitador do aprendizado, em vez de depositar conhecimento no aluno de forma passiva.

Para Oliveira (2017, p. 74), “as metodologias ativas podem e devem ser utilizadas com o propósito de aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos estudantes e de propiciar o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da cidadania.” Porque, a partir da realidade do aluno, atribui-se sentido a determinado conteúdo, tornando-o útil, dinâmico e significativo.

Sendo assim, as metodologias ativas se encaixam nos quatro pilares da educação e do conhecimento:

> [...] aprender a conhecer – exercitar a atenção, memória e pensamento; aprender a fazer – relacionar teoria e prática; aprender a viver juntos – gerir conflitos e valorizar as redes de relacionamento; e aprender a ser – desenvolver capacidades como autonomia, discernimento, raciocínio e comunicação. (PILLON, CATAPAN & SOUZA, 2019, p.82)

E estes, quatro pilares da educação e do conhecimento, atendem às novas necessidades dos alunos do século XXI, considerados nativos digitais, aqueles que têm um contato contínuo com a tecnologia desde a infância. Por conseguinte, as metodologias ativas efetivam os quatro pilares da educação ao transformar o aluno em protagonista do próprio aprendizado, integrando saberes, práticas, convivência e desenvolvimento pessoal. Deste modo, para entender melhor este processo e objetivando promover a participação ativa do aluno e a aplicação do conhecimento em contextos reais, algumas das metodologias ativas mais utilizadas em sala de aula são:

A *aprendizagem baseada em projetos (ABP)* esta metodologia incentiva os alunos a desenvolverem projetos interdisciplinares e contextualizados, aplicando conhecimentos teóricos em situações reais. Essa abordagem estimula a investigação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Segundo Moran (2018, n. p.), “a ABP conecta os conteúdos curriculares com o cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa”. Ao trabalhar em projetos, os estudantes colaboram entre si, desenvolvendo competências socioemocionais como o trabalho em equipe e a comunicação.

A *sala de aula invertida* é uma metodologia ativa amplamente utilizada, na qual o conteúdo teórico é disponibilizado para os alunos antes das aulas presenciais, por meio de vídeos, leituras ou materiais digitais. Assim, o tempo de aula é utilizado para atividades práticas, discussão e aprofundamento do conhecimento. Segundo Pillon, Catapan & Souza (2019, p.83), "o objetivo desta metodologia é aprimorar as aulas, tornando-as mais interativas e fazendo com que os alunos interajam entre si, explicando reciprocamente os conceitos estudados," tornando a aprendizagem dinâmica e colaborativa.

A *aprendizagem colaborativa* envolve atividades em grupo, onde os alunos trabalham juntos para resolver problemas ou desenvolver projetos. Esse tipo de metodologia promove a interação entre os estudantes e valoriza a construção coletiva do conhecimento. Kenski (2012, n.p.) sugere que "a colaboração é uma habilidade essencial no século XXI, e a aprendizagem colaborativa oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver essa competência em ambientes educacionais".

O *estudo de caso* é uma metodologia ativa que utiliza situações reais ou simuladas para que os alunos analisem, discutam e proponham soluções para problemas específicos. De acordo com Zabala (1998, n. p.), essa abordagem "desenvolve a capacidade analítica e crítica dos alunos, ao colocá-los diante de situações complexas e desafiadoras". O estudo de caso estimula o aluno a aplicar o conhecimento teórico em cenários práticos, tornando a aprendizagem mais contextualizada.

Estes são só alguns exemplos de metodologias ativas que podem ser aplicadas em sala de aula, dependendo da disponibilidade de recurso, disposição e planejamento do professor, abertura e estrutura das instituições escolares. Por conseguinte, é importante salientar que o processo educacional em seus diferentes níveis Infantil, Fundamental, Médio e Superior, pode e devem ser aprimorados com a utilização desta e de outras metodologias ativas que podem promover uma série de benefícios, mas enfrenta alguns desafios, que apresentaremos a seguir.

2.3 Desafios dos professores no uso de metodologias ativas.

As metodologias ativas, como já ressaltado anteriormente, promovem o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como a resolução

de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a autonomia. Além de envolverem os alunos de forma lúdica e ativa, aumentando seu engajamento e motivação para o aprender.

No entanto, a implementação das metodologias ativas também enfrenta desafios. O primeiro deles é a prática docente, pois muitos professores formados sob um modelo tradicional podem encontrar dificuldade ou mesmo serem resistentes em adotar uma postura mais mediadora e menos expositiva. Segundo Pillon, Catapan & Souza (2019, p.82) “trabalhar com metodologias ativas exige do professor e do estudante uma participação em atividades intensivas em conhecimento”, que no caso do professor, muitas das vezes não têm disponibilidade para realizar aprimoramentos, pela sua jornada de trabalho exaustiva ou mesmo pouco interesse de sair da sua zona de conforto.

Outro desafio para o docente é a habilidade de utilização das tecnologias digitais, que acompanham muitas vezes essas metodologias ativas. Muitos professores não estão familiarizados com as TICs[2] (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou mesmo têm receio, insegurança de usá-las, pois acredita que a maioria dos alunos as domina muito bem. Logo, para superar esta e outras dificuldades do docente, Kenski (2012, n.p.) sugeri que a “formação continuada dos professores é essencial para que se possam adaptar às novas demandas educacionais e utilizar as metodologias ativas de forma eficaz”, reduzindo assim suas possíveis dificuldades.

E por último, em algumas ocasiões, o uso de metodologias ativas esbarra na vulnerabilidade das relações humanas ou na falta delas. O individualismo, o egoísmo, o preconceito também refletem em sala de aula e podem atrapalhar a realização de algumas atividades. No entanto, nas metodologias ativas não há um modelo rígido/fechado, tudo pode ser adaptado e readaptado e ainda trabalhado para a transformação do aluno em um cidadão consciente, ativo, acessível e voltado para novos conhecimentos e experiências.

3 Considerações Finais

[2] TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação. Entre as tecnologias digitais no meio educacional, podemos citar: chatbot, retroprojetores, aplicativos, ambientes virtuais e plataformas dedicadas para otimizar a gestão das rotinas da escola.

À vista da breve pesquisa da bibliografia relacionada às metodologias de ensino aprendizagem, podemos deduzir que são estas atualmente essenciais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, voltada para o estudante do século XXI. As metodologias ativas têm uma ampla aplicação que depende da abertura e disposição dos professores em conhecê-las, prepará-las e realizá-las, bem como o interesse do aluno em participar de todo o processo. As metodologias ativas podem e devem ser desenvolvidas de forma lúdica, criativa e eficiente, superando as dificuldades que vão surgindo, ao longo do processo. Elas podem ser embasadas nos quatro pilares da educação e do conhecimento, segundo a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sendo assim, o processo educacional pode ser aperfeiçoado com a inserção de diferentes metodologias ativas, que favoreçam a liderança, o senso empreendedor, a habilidade digital, a consciência crítica, social do aluno. Além disso, podemos ressaltar que os estudos sobre as metodologias ativas, sua aplicabilidade, desenvolvimento e desafios têm muito a caminhar na construção de uma educação voltada para o aluno dinâmico, agitado e muitas vezes acelerado do século XXI. Mas esse caminho poderá ser alcançado por meio da parceria entre poder público ou privado, escola e professor.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/339433652_Metodologias_ativas_para_uma_educacao_inovadora_uma_abordagem_teorico_pratica. Acesso em: 30 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

LARA, E. M. O. et al. **O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades.** Interface (Botucatu, Online), v. 23, e180393, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/ZvjJ4wJr4SWLZL5hJmWD6QR/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, J. M. **Novos caminhos para a educação.** Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, M. G. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. In: SILVA, A. R. L. da; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (orgs.). **Metodologia ativa na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/46948577/Metodologia_ativa_na_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 04 set. 2024.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PILLON, A. N.; CATAPAN, A. H.; SOUZA, M. V. **O uso das metodologias ativas na educação**. Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 77-?, nov. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342481257_O_Uso_das_Metodologias_Ativas_na_Educacao. Acesso em: 04 set. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. Ivete Braga. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CUIDAR E EDUCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ERA DIGITAL

Jonas Moraes Sousa[1]

Camilla Canha Roggero[2]

Ana Lúcia Souza Lopes[3]

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão teórica acerca da inserção de tecnologia nas mais diversas camadas da sociedade, bem como na educação escolarizada, sobretudo, na Educação Infantil (EI). Frente a este levante dois termos se mostram essenciais e indissociáveis: o cuidar e educar e se fez necessário, ainda, compreender tais relações com o mundo informatizado e digital. Dado que desde tenra idade as crianças já possuem acesso aos recursos digitais, majoritariamente para entretenimento, discutir os artefatos computacionais também se mostra imprescindível no cuidar e educar da sociedade contemporânea. A partir disso propõe-se a discussão sobre a concepção do cuidar e educar na EI e sobre como integrar as práticas desses dois processos indissociáveis, tendo em vista as demandas que envolvem a era digital e as aprendizagens previstas na Educação Infantil e as transformações impostas na era digital. Para tal fim, apresentam-se os principais referenciais sobre o entendimento de educação infantil e articula-se sobre a Política Nacional de Educação Digital e Computação - Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como resultado, o estudo aponta possibilidades de integrar os objetivos de aprendizagem essenciais da EI com as habilidades do mundo computacional, sem a necessidade de recursos digitais, por meio de práticas relacionadas à Computação Desplugada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Era Digital. Tecnologia. Mediação. Computação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação infantil tem se expandido progressivamente no Brasil e em diversos países, fenômeno advindo das intensas mudanças dos processos de urbanização, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho e as transformações na organização e estrutura familiar. Ao mesmo tempo, é possível observar uma crescente conscientização social acerca da relevância das experiências vivenciadas na primeira infância - contemplando crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, 1998).

Ao considerar alguns dados da taxa de matrícula via Censo Escolar na

[1] Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie - jonasmras@gmail.com
[2] Pós-graduanda em Docência para o Ensino Superior, Universidade Presbiteriana Mackenzie - roggerocamilla@gmail.com
[3] Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie - analucia.souza@mackenzie.br

última década, mais especificamente de 2015 a 2019, é possível verificar um aumento de 12,6% no número de matrículas. Este resultado tem como ênfase o aumento das matrículas nas creches. Enquanto a pré-escola representa um aumento de 6%, a creche apresenta uma alta de 23,2%.

Historicamente esta etapa da educação básica enfrenta diversos estigmas sociais relacionados à sua função educativa, muitas vezes sendo percebida apenas como espaços de cuidados e brincadeiras sem compromisso pedagógico. Segundo Oliveira (2007), durante o período dos governos militares instaurados após 1964, as políticas públicas implementadas em âmbito federal, por meio de instituições como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), mantiveram a concepção de creches e, em certa medida, de pré-escolas como equipamentos voltados predominantemente à assistência social de crianças em situação de vulnerabilidade, reforçando uma perspectiva assistencialista.

Entre os anos de 2019 e 2021 (período da pandemia da Covid-19) houve uma redução considerável nas matrículas da educação infantil, especialmente na rede privada. Resultando em uma queda de 656.379 matrículas. Nos dois anos subsequentes, marcados pela recuperação da pandemia, é possível observar um processo de recuperação, culminando em um crescimento de 4,8% no último ano analisado do gráfico (Brasil, 2023).

Ao mesmo tempo, o cenário dessa sociedade tecnológica marca a forma como os pequenos conhecem os meios de produção, circulação e consumo. Esse marco também demanda de uma postura diferenciada frente ao uso adequado das tecnologias digitais, como por exemplo, promoção da literacia digital, uso ético da tecnologia e adoção de hábitos saudáveis frente aos artefatos computacionais.

Por outro lado, é cada vez mais comum o uso de telas por bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Esse e outros números expressivos do uso de tecnologias digitais por esse grupo etário tem feito com que diversas instituições voltem sua atenção para a recomendação do uso saudável dessas tecnologias. A Sociedade

Brasileira de Pediatria (SBP) publicou um compilado de recomendações para uso de telas por faixa etária.[4]

Tais considerações evidenciam a necessidade de inserção e contextualização de novas literacias no contexto da era digital. Para compreendermos como tais impactos trazem mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem, torna-se necessário rever como os processos do cuidar e educar são contemplados na EI, qual é a concepção de era digital e seus artefatos computacionais, e como impactam a descoberta do mundo das crianças.

Diante de tal cenário questiona-se: qual é a concepção do cuidar e educar na educação infantil (EI) e como integrar práticas educacionais que envolvam o mundo digital e as práticas previstas na educação infantil? E, que alternativas podem ser integradas a estas práticas, tendo como possibilidade de desenvolver atividades computacionais desplugadas?

Esta reflexão tem por objetivo identificar o processo histórico de constituição da Educação Infantil, com ênfase na compreensão das dimensões do cuidar e educar enquanto fundamentos pedagógicos indissociáveis dessa etapa da educação básica. Ainda, discutir ações que envolvam as relações entre tecnologia e a educação infantil.

2 O cuidar e educar na educação infantil

Por muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia, pois era juntamente aos adultos que as crianças, por meio de convivência, aprendiam a tomar decisões, participando de tradições que eram importantes para que pudessem dominar os conhecimentos necessários para sua sobrevivência material com o objetivo de enfrentar a vida adulta (ARIÈS, 1981).

O autor reitera isso, alegando que a educação da criança pequena foi delegada, e que esta não era vista como um ser que possuía necessidades específicas e muito menos o que chamamos atualmente de educação formal.

---

[4] EISENSTEIN, Evelyn *et al*. Sociedade Brasileira de Pediatria (2024). **Manual de Orientação**: Menos Telas, Mais Saúde - Atualização 2024. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2025.

A articulação dos fatores mencionados resultou em um movimento significativo por parte da sociedade civil e de instâncias governamentais, visando ao reconhecimento do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos na Constituição Federal de 1988. A partir desse marco legal, a educação infantil, oferecida por meio de creches e pré-escolas, passou a ser formalmente instituída como um dever do Estado e um direito da criança, conforme estabelece o artigo 208, inciso IV, da referida Constituição (BRASIL, 1998).

Essa garantia foi posteriormente reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 1990, que também assegura o direito das crianças ao acesso à educação infantil (BRASIL,1998).

No cuidar, além de contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil, deve-se entender que este também é presente na educação, embora para isso necessite de conhecimentos e habilidades que sobressaem o plano pedagógico. Logo, cuidar de uma criança demanda integração de várias esferas necessitando, assim, da cooperação de diferentes profissionais.

Dessa forma, no ambiente escolar é necessário entender que o cuidar está relacionado com diversas inter relações humanas. De acordo com Figueiredo (2019), o cuidado é um ato de relação ao outro e a si e significa valorizar e ajudar a desenvolver suas capacidades e potencialidades e, para tanto, necessita de procedimentos específicos. O cuidado escolar consiste em ajudar a criança a desenvolver tanto suas atividades afetivas como biológicas.

De acordo com Kramer (1997), cuidar está diretamente ligado à ação de educar. Essa é uma das concepções mais importantes da EI nos dias de hoje, o que quer dizer que o cuidar e o educar são indissociáveis e não deve ser visto como ações mais assistencialistas como outrora e deve ser considerado algo que seja reservado a profissionais que possuam tal profissionalização.

Isso quer dizer que ações como trocar, alimentar, oferecer carinho e outras são muito mais do que tarefas básicas. São, na verdade, oportunidades repletas de aprendizado e fundamentais para a construção de vínculos. Ainda, o autor afirma que educar não pode e não deve acontecer em sua plenitude sem um ambiente que acolha, respeite e proteja a criança pequena. Portanto, educar é promover experiências significativas a fim de proporcionar vivências

culturais, relações e explorações de mundo para que ela possa se desenvolver.

É papel do professor desenvolver as atividades que competem à EI, sendo ele o mediador entre a criança e o conhecimento. Há exímia importância do profissional estar sempre em constante aprendizagem e se manter integrado com os outros professores de sua escola, de forma que a aprendizagem transcorra de forma integrada.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a EI (BRASIL, 1998), a educação da criança pequena deve ser indissociável do cuidar. Entende-se que sua educação não está apenas limitada à transmissão de conteúdos formais, mas também trabalha a favor da criação de experiências significativas de aprendizagem, com o objetivo de que ela compreenda a necessidade de respeitar o mundo através de linguagem, movimento, brincadeiras, etc.

A era digital na Educação Infantil: oportunidades e limites

Quando falamos das tecnologias digitais é necessário considerar um conjunto abrangente de valores, conhecimentos, práticas e comportamentos que lhes são inerentes, denominado cultura digital. Ela é discutida pela humanidade há várias décadas, ainda que nem sempre sob essa nomenclatura. Neste contexto destaca-se o filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy (2010), que introduziu o termo cibercultura para designar um conjunto de técnicas, práticas, atitudes e valores que emergem e se consolidam com a expansão do ciberespaço.

A cibercultura configura-se como um fenômeno constituído por concepções, ações e manifestações produzidas por indivíduos conectados por meio de redes de computadores, abrangendo também o uso de dispositivos móveis como smartphones, tablets e outros aparelhos com acesso à internet (LÉVY, 2010).

O digital representa, portanto, uma forma singular de expressão tecnológica, pois se trata do único processo capaz de reunir, ao mesmo tempo, quatro atributos fundamentais: processamento automático, rapidez, precisão e capacidade de operar em larga escala. Nenhum outro processo reúne essas qualidades de maneira integrada (LÉVY, 2010).

O conceito de “ser digital”, incumbe das habilidades e competências para articular esse conjunto, e não pura e simplesmente manusear um dispositivo digital. Nesse contexto, é fundamental que o planejamento pedagógico seja adaptado e estruturado de forma a incorporar intencionalmente esses recursos ao ambiente escolar, de modo que contribuam efetivamente para o processo de ensino e de aprendizagem.

A inserção e presença de recursos digitais não são os únicos meios de incorporar tecnologia. Sobretudo, no contexto educacional. Tampouco representam a única forma de enfrentar os desafios impostos por uma educação que busca ser mais contextualizada e alinhada à realidade contemporânea. Segundo Bueno (1999), tecnologia pode ser entendida como “um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida” (p.87).

Sobretudo, quando se trata da EI, etapa esta que merece maior atenção quanto ao uso de telas pelos pequenos e os efeitos no seu desenvolvimento. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) , o ideal é que crianças de até dois anos não sejam expostas às telas, mesmo que passivamente. Para crianças com idades entre 2 e 5 anos, é recomendado limitar o tempo de telas ao máximo de 1 (uma) hora por dia. A publicação “Crianças, Adolescentes e Telas: Guia sobre Uso de Dispositivos Digitais” do Ministério da Educação fortalece as orientações quanto à exposição de telas e oferece ainda recomendações para nortear o uso seguro dos dispositivos digitais.[5]

Em 2023 foi sancionada a Lei Nº 14.553 que instituiu a Política Nacional da Educação Digital (PNED). A lei referida tem como finalidade promover o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso da população aos recursos, ferramentas e práticas associados ao mundo digital.

O artigo 3º, incisos I e II, da PNED, reafirma o conceito de Pensamento Computacional como uma das ferramentas que garanta a inserção da educação digital nos ambientes escolares, além de promover o estímulo ao

[5] MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. **Crianças, adolescentes e telas: Guia sobre usos de dispositivos digitais**. Brasília: [s.n.], 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf>. Acesso em: 08 de julho de 2025

letramento digital e informacional, bem como ao desenvolvimento de outras competências digitais essenciais no contexto educacional contemporâneo. Portanto, ao observar os incisos I, que define o pensamento computacional como a capacidade de " compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e as suas soluções de forma metódica e sistemática" e II " promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital" (BRASIL, 2023, sn), temos o pensamento computacional como um potente recurso para explorar e promover a vivência dos conceitos computacionais por meio de duas correntes - *plugada* e *desplugada*. A Computação Plugada diz respeito às práticas que utilizam de recursos digitais. Enquanto isso, a Computação Desplugada faz referência às práticas que adotam os conceitos computacionais sem a utilização de recursos digitais.

A adoção de práticas vinculadas às premissas do pensamento computacional revela-se promissora e pertinente no contexto da Educação Infantil. Em especial, as práticas fundamentadas na corrente da computação desplugada, por sua adequação às aprendizagens já previstas nesta etapa da educação básica - como por exemplo, comparar diferentes formas de se realizar uma tarefa - sem o uso de recursos digitais.

No ano anterior, mais especificamente em fevereiro de 2022, foi apresentada oficialmente a Base Nacional Comum Curricular Computação por meio do Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Esse parecer institui diretrizes relativas à inserção da computação na Educação Básica como um complemento à Base Nacional Comum Curricular de 2017-2018.

Para a etapa da Educação Infantil a Computação busca continuar assegurando a exploração e vivência de experiências sempre orientadas pelo lúdico e a troca entre os pares. Por sua vez, acabara fortalecendo os eixos estruturantes da Educação Infantil - *interações* e *brincadeiras*. Ainda, tais experiências possibilitam conexões fundamentais com os campos de experiência previstos nesta etapa.

Ao elaborar uma atividade no planejamento pedagógico com o objetivo de explorar os sons, é possível articular o campo "Traços, sons, cores e

formas" e a habilidade de número um de computação previsto no eixo de Pensamento Computacional - (EI03CO01) Reconhecer padrão de repetição em sequência de sons, movimentos, desenhos.

Quadro 1 - Proposta desplugada de Computação na Educação Infantil

Eixo - Computação	Objetivo de Aprendizagem CO	Objetivo de Aprendizagem TS	Atividade
Pensamento Computacional	(**EI03CO01**) Reconhecer padrão de repetição em sequência de sons, movimentos, desenhos. (**EI02TS01**) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(**EI03TS01**) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	Reconhecer padrão por meio de sons do próprio corpo: (i) Perguntar às crianças se sabem o que é um padrão; (ii) Escolher uma música produzida com sons do corpo; (iii) E, após ouvir, fazer questionamentos como: Alguma coisa nessa música repete? O quê? Qual padrão você conseguiu observar? Você consegue reproduzir?

Fonte: Dos autores a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018) e Computação complemento à Base Nacional Comum Curricular (2022).

Por meio dessa proposta é possível compreender a sua potência quanto ao planejamento pedagógico. Tanto por meio da Computação Plugada quanto da Computação Desplugada, a Base Nacional Comum Curricular Computação emerge com o propósito de articular as aprendizagens essenciais de um documento normativo voltado para o currículo escolar nacional às premissas dos conceitos computacionais característicos da era digital contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Infantil no Brasil reflete um caminho complexo, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. Ao longo das últimas décadas, o reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida como etapa fundamental no desenvolvimento humano impulsionou a expansão do atendimento educacional voltado à infância. Apesar do crescimento nas matrículas e da formalização desse direito na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda existem visões distorcidas sobre a função pedagógica da EI, fortemente enraizadas em uma cultura assistencialista e na reprodução de modelos tradicionais.

Esse trabalho buscou discutir o cuidar e o educar enquanto dimensões

inseparáveis da prática pedagógica, sendo ambos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Diante da crescente presença das tecnologias no cotidiano das famílias e das escolas, bem como das profundas transformações sociais recentes e que foram intensificadas pela pandemia de COVID-19, torna-se ainda mais urgente o debate sobre os sentidos e práticas da Educação Infantil. É preciso romper com os estigmas históricos, fortalecer políticas públicas de qualidade e assegurar ambientes que acolham, respeitam e potencializam as múltiplas linguagens da infância. Somente assim será possível garantir uma educação verdadeiramente emancipadora, que reconheça a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

Nesse cenário de transformações sociais e educacionais, a inserção das tecnologias digitais demanda um olhar atento por parte dos profissionais da Educação Infantil. Mais do que dominar dispositivos, é necessário compreender a cultura digital como um campo amplo de saberes, práticas e valores que influenciam diretamente as formas de aprender e se relacionar. Inspirados por pensadores como William Gibson e Pierre Lévy, compreende-se que o digital está presente não apenas em equipamentos, mas na maneira como a sociedade pensa, comunica e produz conhecimento. Assim, práticas pedagógicas que incorporem intencionalmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e abordagens como o pensamento computacional, inclusive em sua forma desplugada, tornam-se aliadas na construção de experiências significativas, respeitando o tempo da infância.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico.

Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Computação - Complemento à BNCC**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital** e altera as leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm?=undefined>. Acesso em: 11 de julho de 2025.

BUENO, Natalia de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 1999. Dissertação (Mestrado) – CEFET – PR, Curitiba, 1999.
FIGUEIREDO, Francisco Clébio *et al*. **O papel do educador de cuidar e educar na Educação Infantil**. V CONEDU. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID1828_09092018004655.pdf>. Acesso: 03 de julho de 2025.

KRAMER, Sonia. **A política do cotidiano**: educação infantil. São Paulo: Ática, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 2010. 3ª Reimpressão - 2018.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de julho de 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

LEITURA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Guilherme Augusto de Carvalho[1]

Daiane Martins Batista[2]

RESUMO

A leitura e a escrita foram invenções humanas essenciais que conservaram registros históricos, o conhecimento e fatos na história humana. Sem contar que é através destas práticas que o ser humano conseguirá aprimorar o seu conhecimento. A arqueologia nos mostra como desde a pré-história o ser humano buscou registrar o seu cotidiano através das artes rupestres e também por meio da criação da escrita em placas de argila, encontradas na Suméria. Apesar da escrita e a leitura não serem algo natural do ser humano, vemos esta prática durante toda a história da sociedade. Assim, definiu-se a seguinte questão de pesquisa: "Quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes na prática da leitura em cursos de Educação a Distância, e quais estratégias podem ser adotadas para promover uma leitura mais eficaz e significativa nesse contexto?" Para buscar respostas para essa questão, definiu-se como objetivo geral identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes e sugerir estratégias de superação, a fim de que o estudante da EaD tenha um melhor aproveitamento das leituras realizadas. A metodologia utilizada foi predominantemente bibliográfica, tendo como base alguns autores basilares da temática como Mortimer Adler, Van Doren, Maryanne Wolf, Sertillanges, entre outros. Identificou-se que são inúmeros os desafios a serem enfrentados pelo leitor, mas por outro lado, a principal estratégia de superação recomendada, direciona-o a leitura com entendimento, possibilitando-lhe focar no tema central e aprofundar-se nele, sem se dispersar em subtemas complementares ou até mesmo considerados irrelevantes.

Palavras-chave: Leitura. Educação. EaD. Estudo. Hipertexto.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são as invenções mais importantes que o ser humano já criou. É através dela que a história é registrada e o conhecimento é guardado para a posteridade. É um método universal para adquirirmos conhecimento, é a primeira disposição que o ser humano tem para construir o saber. O texto proposto destaca a leitura como uma das expressões mais antigas e importantes da humanidade,

[1] Mestrado em Filosofia, Universidade Estadual de Maringá. E-mail: guilhermehaw@gmail.com.
[2] Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: daianemartinsbatista78@gmail.com.

decorrente do desenvolvimento da linguagem e da invenção da escrita. Além disso faz uma ponte até a contemporaneidade, a fim de mostrar os desafios que os estudantes da Educação a distância encontram para realizarem leituras com entendimento.

Esta pesquisa pretende encontrar respostas para a seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes na prática da leitura em cursos de Educação a Distância, e quais estratégias podem ser adotadas para promover uma leitura mais eficaz e significativa nesse contexto? Para tanto, o objetivo geral consiste em identificar os principais desafios e sugerir estratégias de superação, a fim de que o estudante da EaD tenha um bom aproveitamento das leituras realizadas.

Ao longo da história ocorreram avanços significativos, tanto que atualmente, vivenciamos a leitura em ambientes digitais, uma realidade crescente na sociedade contemporânea, vivida de forma intensa por estudantes da Educação a Distância. O universo digital oferece inúmeras possibilidades de leitura para obter informações, o que se intensifica com os hipertextos, que podem despertam no leitor o interesse por aprofundamento na temática, mas também podem lhe desviar do foco inicial.

2 A LEITURA COMO PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE

O ser humano, desde a pré-história, sempre buscou se comunicar no lugar em que está inserido. As artes rupestres evidenciam isso, sendo elas as principais formas que o ser humano tinha para expor o que sentia sobre o espaço que ele observava em seu entorno. A maioria dos desenhos retratavam cenas da vida diária (VALLE, 2013, p. 23).

A escrita foi criada na Suméria há mais de 5 mil anos, e de modo autônomo, na China. Os textos na Suméria eram escritos em placas de argila por meio da escrita cuneiforme, os quais eram sinais que representavam ideias ou objetos. O surgimento de um sistema fonográfico, com a capacidade de simbolizar os sons da linguagem por meio de símbolos gráficos, possibilitou a criação da escrita de um modo realmente relevante (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 99).

Wolf complementa expondo que alguns riscos hachurados em pedras que alguns estudiosos acreditam ter por volta de 77 mil anos de idade, foram achados

embaixo de grandes camadas de terra em uma caverna na África do Sul, sendo que esta descoberta revela como os sinais da escrita e leitura são bem mais antigos (WOLF, 2024, p. 45-46).

Em todos os locais em que a escrita e a leitura surgiram, elas nunca foram vistas como algo natural. A história nos mostra como a leitura representa a soma de inúmeros desenvolvimentos intelectuais e da língua, que surgiram junto com muitas transformações culturais (WOLF, 2024, p. 46). Maryanne Wolf complementa:

> Pequenos símbolos em invólucros de argila endurecida, intrincados nós tingidos em um cordão no *quipo* inventado pelos incas [...], graciosos desenhos traçados nos cascos de tartarugas: as origens da escrita adquiriram, em todo o mundo, formas e formatos maravilhosamente variados ao longo dos últimos 10 mil anos (WOLF, 2024, p. 45).

Sobre o início das primeiras línguas orais, três exemplos mostram o empenho de inúmeros monarcas para entender qual foi a língua falada pela primeira vez no mundo. Heródoto relata que Psalmético I (664-610 a.C.), um rei do Egito, determinou que duas crianças recém-nascidas ficassem afastadas do contato humano, permitindo somente que alguém levasse alimento, mas sem ter qualquer contato com a linguagem humana. Sendo que, com isso, este rei acreditava que as primeiras palavras que fossem faladas seriam a linguagem original dos seres humanos. E no final, uma única criança falou a palavra *bekos*, que é de origem frígia e significa pão. Sendo que esta única palavra foi suficiente para eles concluírem que o frígio, que é uma língua falada no noroeste da Anatólia, era a primeira língua falada pelos seres humanos (WOLF, 2024, p. 47-48). Heródoto conclui o relato afirmando que: “Os Egípcios confessaram-se vencidos e concluíram dessa experiência serem os Frígios mais antigos do que eles” (2006, p. 134-135).

Jaime IV da Escócia, realizou um experimento parecido, mas que obteve resultados bem distintos e notáveis, uma vez que as crianças escocesas que estavam envolvidas na experiência falaram a língua hebraica muito bem. E o imperador Frederico II realizou outra experiência igual, mas que culminou infelizmente na morte das crianças, sem falarem ao menos uma palavra (WOLF, 2024, p. 47-48).

É certo que não é possível afirmar qual foi a primeira língua oral falada, uma vez que não existe unanimidade sobre qual seria a primeira língua escrita. Contudo,

é possível responder que a escrita não foi inventada apenas uma vez, mas inúmeras vezes (WOLF, 2024, p. 48).

Sertillanges conclui explicando que a leitura é um método universal para adquirirmos conhecimento, é a primeira disposição que o ser humano tem para construir o saber. Uma pessoa não pensa de forma isolada, mas através da sociedade que ele está inserido. É a partir de uma grande rede de colaboração, que o trabalho intelectual é feito e conciliado com o conteúdo de pensadores do passado e do presente. Com isso, ser capaz de ler e utilizar o assunto consultado é uma atitude essencial (2019, p. 131).

3 LEITURA NA ERA DIGITAL

Quando falamos sobre leitura, é essencial entendermos que a primeira concepção da prática de leitura e escrita é a linguagem. Todos os materiais didáticos que trabalham este assunto abordam de modo explícito ou implícito algum conceito de linguagem, que pode ser entendido como um modo de interação. E considerar a linguagem como um modo de interagir, denota reconhecer a sua característica social e histórica, percebendo como é em meio ao convívio social que a linguagem é construída, aprendida e transformada pelo contexto. Em outras palavras, é através da interação que as pessoas adquirem e desenvolvem a linguagem (HARTMANN; SANTAROSA, 2012, p. 20). Hartmann e Santarosa complementam:

> Essa perspectiva obriga a entender, ainda, que a linguagem é essencialmente dialógica, ou seja, quando falamos ou escrevemos, fazemos isso necessariamente para nos dirigimos a alguém, a um “outro” com quem interagimos (HARTMANN; SANTAROSA, 2012, p. 20-21).

A tecnologia transformou o modo como os seres humanos vivem, trabalham e produzem, em todas as áreas da sociedade e em meio a esta dinâmica, aqueles que possuem influência e trabalham temas que envolvem a leitura, precisam avaliar a forma que a cultura jovem tem tomado, criando assim novas ferramentas para mudar a realidade do nosso país quanto aos níveis de leitura, especialmente quanto às obras literárias (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 14).

A tecnologia digital criou uma nova revolução, visto que o alfabeto excede e alavanca a importante invenção transportando-o para ambientes imaterializados,

denominados como espaço virtual. Um texto que agora é desligado de sua materialidade, já não mais vive em meio aos limites que um livro físico possui como as capas, a quantidade de páginas, palavras e fontes tipográficas. Como consequência, podemos observar como a quantidade de leitura acabou aumentando ao invés de diminuir, como alguns prognósticos catastróficos apontaram. A facilidade de produzir e circular um texto, promove ainda mais obras e materiais, difundidos em mídias tradicionais ou e-book, blog etc. Diante disso, é possível valorizar estas novas mídias, que ao lado dos livros, são formas legítimas de construir e divulgar o saber (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 15).

Quando falamos da leitura em tempos digitais discorremos sobre uma prática muito única, Martha e Aguiar explicam que um leitor de livros impressos é bem diferente de um leitor de obras digitais. Com isso, é essencial pontuar duas distinções destes tipos de leitura. A primeira diz respeito ao sentido da palavra contexto, uma vez que no ciberespaço, o contexto não se refere a textos que estão todos unidos em um texto similar ou livros. Existe uma contextualização lógica que pode ser verificada a partir dos websites e bancos de dados onde todas as obras e textos se encontram. Outro ponto importante sobre os leitores digitais é a postura, que é muito mais mediatizada, já que o leitor não tem contato com o livro físico e a tela acaba sendo a principal mediadora (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 16).

Outra diferença importante da leitura em livros impressos seria que existe um princípio de verificação muito mais direto no que diz respeito aos livros, jornais e revistas, das obras de romance, artigos e notícias, que facilita a interpretação e distinção dos inúmeros gêneros textuais que existem. Sendo que, para um leitor de textos digitais, esta diferença quase não existe, uma vez que a tela é sempre a única mediadora (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 16).

Assim sendo, este é o resultado visível da ação do leitor de um texto digital, uma vez que ele pode lançar mão das ferramentas disponíveis para fazer a sua leitura da forma que achar melhor. Ou seja, o espaço que o leitor digital ganhou se amplia ainda mais quando ele começa a ler o livro em um ambiente digital, sendo que é a partir deste contexto e de todas as ferramentas de leitura oferecidas pelo mundo virtual, que o sentido de literatura está mudando e inevitavelmente trará impactos nos métodos de ensino, na organização curricular e nos modelos de ensinos convencionais (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 16). Martha e Aguiar complementam: “A

relação “aluno-internet” precisa transpor os limites da rede e chegar à sala de aula para que o professor utilize os resultados dessa relação para o avanço do seu trabalho” (MARTHA; AGUIAR, 2015. p. 16).

Concernente a leitura na era digital, é fundamental trazer para a discussão o conceito de hipertexto, que trata-se de um texto não-linear, ou seja, ao longo da leitura digital, o leitor se depara com outros links, que lhe darão acesso a outros textos ou ainda, vídeos, imagens, enfim, ele tem a possibilidade de navegar em outros ambientes. Essas possibilidades despertam no leitor o interesse por aprofundamento na temática, mas também podem lhe desviar do foco inicial.

As discussões acerca do conceito de hipertexto, passam pelas comparações com o texto impresso, gerando muita balbúrdia, devido a tentativa de defini-lo apenas do ponto de vista técnico, desconsiderando as questões linguísticas. Mas, quais são as vantagens ou desvantagens do hipertexto? Independentemente disso, os hipertextos fazem parte do cenário da leitura digital e para além disso, estão presentes na trajetória do estudante da Educação a Distância. Vale ressaltar que as pesquisas acerca da leitura de textos impressos focam em como os textos são compreendidos, por outro lado, aquelas concernentes aos hipertextos estão relacionadas a como o leitor se comporta em ambientes flexíveis de acesso aos textos (GOMES, 2013).

Nesse sentido, Gomes cita Perfetti, o qual relata que no hipertexto, o texto não deve ser lido palavra por palavra, linha por linha, nem página por página, mas sim como um espaço que o aprendiz pode explorar. Entretanto, a discussão envolve o fato de que na leitura do texto impresso também não é necessária uma leitura palavra por palavra. Por outro lado, Gomes destaca a importância de, primeiramente, conhecer de forma aprofundada os processos de leitura e escrita, para que posteriormente o pesquisador possa entender os impactos do hipertexto na aprendizagem (GOMES, 2013). O fato é que o estudante da Educação a Distância (EaD) lida rotineiramente com hipertextos.

3 DESAFIOS DA LEITURA NA EAD E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Para abordar os desafios da leitura na EaD, torna-se fundamental destacar que atualmente, o leitor depara-se constantemente com informações, o que não significa que ele está se apropriando daquele conhecimento. Mortimer Adler e Van Doren ao

escreverem o clássico *Como ler livros*, destacaram que: “uma montanha de fatos pode provocar o contrário, isto é, pode servir de obstáculo ao entendimento. Há uma sensação hoje em dia, de que temos acesso a muitos fatos, mas não necessariamente ao entendimento desses fatos” (2010, p. 25-26).

Como o estudante de EaD consegue manter o foco e realizar as leituras necessárias, diante de tantas distrações digitais, excesso de informações disponíveis, hipertextos? Esses são alguns dos desafios que precisam ser superados.

Inicialmente, é importante diferenciar o tipo de leitura para se informar daquela leitura para entender um determinado assunto. De acordo com Adler e Van Doren:

> Temos o livro, e temos sua mente. À medida que lê, ou você entende perfeitamente tudo o que o autor tem a dizer, ou não. Se entende, talvez você tenha absorvido apenas informações, mas não necessariamente progredido em entendimento. [...] Contemplemos a segunda alternativa. Você não entendeu o livro perfeitamente. Consideremos ainda que você entendeu o suficiente para saber que não entendeu tudo - o que, infelizmente, não é sempre o caso. Você sabe que o livro tem mais a dizer e, por conseguinte, que o livro contém algo que pode aumentar o seu entendimento (2010, p. 29).

O primeiro desafio que o estudante da EaD precisa superar está relacionado a diferenciação do tipo de leitura que está realizando, o que culminará no entendimento do nível de sua compreensão do texto, lhe proporcionando maior dedicação à leitura do livro, ou seja, realizar uma leitura criteriosa e ativa, que significa: “o processo por meio do qual a mente se eleva por conta própria, isto é, sem mais nada com o que operar a não ser os símbolos contidos no livro. A mente deixa de entender menos e passa a entender mais (ADLER; VAN DOREN, 2010, p. 29).

Ler para entender é uma necessidade do estudante, caso contrário, os processos de ensino e aprendizagem não se concretizarão eficazmente, e deve-se tomar como premissa que a cada unidade curricular são apresentados novos temas, os quais o estudante não tem conhecimento, ou seja, ele precisará entender assuntos que não compreende plenamente. Nesse sentido, Adler e Van Doren recomendam:

> Nesse momento, a coisa a ser lida é melhor ou maior que o leitor. O autor está comunicando algo que poderá aumentar o entendimento do leitor. Tal comunicação entre desiguais tem de ser algo possível, sob pena de ninguém nunca aprender nada com ninguém, seja oralmente, seja por escrito. Quando dizemos “aprender”, referimo-nos ao processo de entender mais - e não ao processo de lembrar mais informações do mesmo grau de inteligibilidade das demais informações que você já possui (2010, p. 30).

Destaca-se que o estudante precisa se esforçar para assimilar os novos conhecimentos, e os autores orientam que existem duas condições para que a leitura com entendimento ocorra: “Em primeiro lugar, deve haver uma desigualdade inicial de entendimento. O autor deve ser superior ao leitor em entendimento, no sentido de que seu livro deve ser capaz de transmitir de forma legível os insights que supostamente faltam ao leitor”. Essa percepção é fundamental na escolha de um livro, fazer uma pesquisa acerca do autor e suas credenciais para escrever acerca do tema, afinal, é possível confiar no seu conteúdo? Ainda, “em segundo lugar, o leitor deve ser capaz de superar parcial ou totalmente essa desigualdade - quase nunca totalmente, mas sempre se aproximando da igualdade com o autor. Quanto mais próximo estiver da desigualdade, tanto mais clara será a comunicação entre ambos” (2010, p. 31).

Sertillanges (2019) ensina que as leituras de fundo são práticas formativas, é quando lemos para aprender algo ou adquirir um conhecimento em determinado tema. Neste tipo de leitura, buscamos bons autores, de preferência os clássicos, e seguimos estes mestres no intuito de construir um repertório naquela determinada área. E não fazemos críticas ao que estamos lendo, buscamos somente construir o conhecimento, deixando para fazer as avaliações e análises após a conclusão da obra.

A estratégia de superação recomendada para o estudante de EaD o direciona a uma leitura com entendimento, possibilitando-lhe focar no tema central e aprofundar-se nele, sem se dispersar em subtemas complementares ou até mesmo considerados irrelevantes. À medida que se apropria da temática, o estudante terá condições de realizar pesquisas paralelas, navegando pelos hipertextos de forma consciente e crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a leitura como patrimônio da humanidade, significa compreender a sua importância na disseminação da história humana. Trata-se de uma capacidade que o ser humano adquiriu e que independente da forma, deve ser aprimorada. Na

contemporaneidade, o destaque está na leitura digital, mas independente dos meios é fundamental a postura do leitor em relação ao texto.

Conforme apontado por Mortimer Adler e Charles Van Doren, ler com entendimento difere de ler apenas para obter informações. A leitura com entendimento deve ser o alvo do estudante da EaD, o que significa diretamente o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Diante disso, um bom leitor precisa buscar usar a tecnologia de forma eficaz, entendendo que o conhecimento não é construído a partir de quantidade, mas da qualidade e, para isso, o estudante da EaD deve aprender a administrar excessos que atrapalham a construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; VAN DOREN, Charles. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. Trad. Edward H. Wolff; Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí - São Paulo: Paco editorial, 2013.

HARTMANN, Schirley Horácio de Gois.; SANTAROSA, Sebastião Donizete. **Práticas de leitura para o letramento no ensino superior**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

HERÓDOTO. **História**. [S.l.]: eBooksBrasil, 2006.

MARTHA, Aline Áurea Penteado.; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura e escrita no ciberespaço**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

SERTILLANGES, A. D. **A vida intelectual**. Campinas: Kirion, 2019.

VALLE, Maria Lúcia Elias. **Não erre mais:** Língua portuguesa nas empresas. Curitiba: Intersaberes, 2013.

WOLF, Maryanne. **O cérebro leitor**. São Paulo: Contexto, 2024.

STORYTELLING COMO RECURSO DE MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO

Martha J. da Silva [1]

RESUMO

Nós seres humanos, somos seres históricos, pois vivenciamos a história e fazemos parte dela. Muito antes da criação de uma escrita, o ser humano já contava histórias como forma de tradição, passando ensinamentos e orientações aos mais jovens. No entanto, este processo se transformou por meio dos livros e outros recursos e vem se ressignificando graças às tecnologias. O *storytelling* é um meio atual de repassar esses ensinamentos que já faziam parte da cultura oral. Assim, podemos definir o *storytelling* como a arte de contar história, construir narrativas de forma envolvente e criando vínculos com o público. Como recurso multimídia, o *storytelling* combina texto, áudio, vídeo, imagens e animações para transmitir mensagens memoráveis ao expectador, ou seja, o aluno. Nos últimos anos, este recurso vem ganhando espaço na educação, contribuindo para ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Partindo desta observação, propomos realizar uma reflexão e análise, por meio da pesquisa bibliográfica, identificar a possibilidade de utilização do *storytelling* com alunos do Ensino Fundamental. Sendo assim, para construir o referido trabalho, este foi dividido em subtópicos: sendo o primeiro intitulado "*Storytelling*: entendendo o conceito" e o segundo "*Storytelling,* possibilidades de uso no Ensino Fundamental" para concluirmos que e o *storytelling* é uma poderosa ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis educacionais.

Palavras-chave: *Storytelling*. Educação. Multimídia

1 INTRODUÇÃO

Evidencia-se nos últimos anos as mudanças na educação relacionadas à evolução tecnológica e desenvolvimento das mídias digitais e recursos multimídias. Sendo que as mídias digitais abrangem diferentes formatos de conteúdos transmitidos por meio de tecnologia digital, enquanto os recursos multimídia são elementos que combinam diferentes tipos de mídia para criar uma experiência mais dinâmica e interativa.

Os recursos multimídia estão revolucionando a educação, tornando o aprendizado mais dinâmico, acessível e personalizado. As tecnologias digitais como

[1] Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Goiás (1999-2002). Especialista em História do Brasil: Local, Regional e Nacional, também pela UFG (2004 -2005). Psicopedagoga Clínica Institucional, pela Faculdade Delta e Instituto Consciência (2016). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. marthasilva17313@student.mustedu.com

vídeos e animações são recursos multimídia que desempenham significativo papel na educação contemporânea facilitando a transmissão de informações, promovendo uma aprendizagem mais interativa e envolvente, alinhada às necessidades e características do aluno do século XXI, nativo digital, ou seja, aquele que nasce e cresce envolvido com a tecnologia.

Assim, podemos com convicção afirmar que, a integração de ferramentas digitais à sala de aula possibilita ao aluno interagir com os conteúdos de forma mais envolvente, utilizando vídeos, animações, realidade aumentada (RA) e plataformas interativas e outros recursos. Além disso, propicia a democratização do conhecimento, por meio da internet e dos recursos multimídia, onde alunos de diferentes regiões e realidades educacionais podem acessar conteúdos de qualidade, minimizando desigualdades educacionais.

A tecnologia, ainda voltada para os recursos multimídia, pode facilitar a personalização do ensino, permitindo que os professores adaptem às necessidades individuais dos alunos e as suas realidades socioculturais. Entre os recursos multimídia que podem ser explorados pelo professor para a personalização e adaptação do ensino temos o *storytelling,* ou seja, a arte de 'contar histórias', construindo narrativas, que podem proporcionar uma experiência de aprendizagem engajante e emocionante para incentivar a retenção de conhecimento.

O *storytelling* combina texto, áudio, vídeo, imagem e animações para transmitir mensagens que se tornem mais impactantes e memoráveis para o aluno ou expectador. O *storytelling* é usado no *marketing*, cinema, educação e psicologia. E na educação, estimula a aprendizagem, permitindo que os alunos criem e compartilhem histórias, para que possam aprender com elas.

A utilização do *storytelling* na educação promove a interatividade, permitindo que o aluno, como expectador, participe da narrativa, tornando o conteúdo mais envolvente e aumentando seu impacto emocional. Para se entender melhor o *storytelling* como recurso de multimídia, na educação propomos, por meio da realização de pesquisa bibliográfica, e a análise reflexiva dos textos encontrados, objetiva-se identificar a possibilidade de utilização do *storytelling* com alunos do Ensino Fundamental.

Para responder ao objetivo elencado no presente trabalho, optou-se por subdividi-lo em tópicos: no primeiro intitulado, "*Storytelling*: entendendo o conceito"

pretendemos trazer variadas definições para o conceito de *storytelling*, por meio de um breve histórico; no segundo tópico, "*Storytelling,* possibilidades de uso no Ensino Fundamental", buscamos identificar a viabilidade da utilização do *storytelling* com alunos de nível fundamental; para que, possamos constatar que o *storytelling* se constitui como uma poderosa ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis educacionais, para escolas públicas e privadas. Comecemos então.

2 *Storytelling* como recurso de multimídia na educação

2. 1 *Storytelling:* entendendo o conceito

O termo *storytelling* é uma expressão em inglês, para a afirmação 'contar histórias', onde segundo Oliveira & Castaman (2020, p. 73), *story* significa história como fato ocorrido e *telling*, representa contar, narrar, reproduzir a história usando imagens ou outros recursos que mantenham o interesse dos espectadores. O *storytelling* "é uma das formas naturais para relatar uma determinada experiência e, portanto, construir sentido sobre informações recebidas e vivências, propiciando a construção de conhecimento". (WILWERT & et al., 2021, p. 2)

O *storytelling*, ou arte de contar histórias, é, por conseguinte uma ferramenta de comunicação, que na atualidade vem sendo amplamente explorada em diferentes campos do conhecimento como o *marketing*, o cinema, a educação e a psicologia, que reconhecem o seu potencial como ferramenta para gerar envolvimento, promover a memorização de conteúdos e estabelecer vínculos efetivos com o público.

Para Costa (2013), o *storytelling* é uma forma de comunicação estratégica que utiliza a história como mecanismo para captar a atenção do expectador e promover engajamento. As narrativas construídas são utilizadas para fortalecer identidade, transmitir valores, criar uma imagem coerente e empática, usando a persuasão como forma de convencimento. E essa estratégia está se ampliando com o avanço das tecnologias, pois as mídias digitais favorecem ainda mais o enriquecimento da construção das narrativas.

O ato de contar história é ancestral para o ser humano, porque "tem o poder de conferir sentido às experiências de vida". (OLIVEIRA & CASTAMAN, 2020, p.72) Ao

longo da evolução da humanidade, o contar histórias sempre foi uma forma de transmissão de ensinamento aos mais jovens, para os autores:

> As histórias são capazes de atingir a atenção plena porque provocam o repertório sensorial. O cérebro examina a carga sensorial da informação e a avalia direcionando a quantidade de atenção. Ao reconhecer estímulos emocionais, ativa a atenção e a memória. Essa relação explica o motivo de termos disposição para lembrar de acontecimentos de forte impacto emocional [...]. (OLIVEIRA & CASTAMAN, 2020, p. 73)

Assim o processo de contar história estimula as emoções, favorece a atenção e impacta de alguma forma a memória. No entanto, esse processo se transformou por meio da utilização de diferentes recursos tecnológicos, o livro e outros recursos, por exemplo, graças às tecnologias de mídia, vem passando por diferentes ressignificações.

Sendo assim, por conseguinte, podemos dizer que o conceito de *storytelling* refere-se às tradições orais de diversas culturas, onde as histórias eram utilizadas para transmitir conhecimento, tradições, valores e identidade cultural. Atualmente, essa técnica vem sendo utilizada para melhorar a memorização de conteúdos, aumentar a persuasão e fortalecer a identidade de marcas e organizações.

O ato de 'contar histórias', faz parte de nossas vidas há diferentes gerações, variando social, cultural e tecnologicamente. Não por acaso, no Brasil, as radionovelas, entre 1940 e 1950, ganharam popularidade, contando histórias; as telenovelas começaram a dominar o cenário entre 1950 e 1960 e se consolidaram entre os anos 1970 e 1980. As séries de TV e filmes se tornaram meios de contar histórias entre os anos de 1990 e 2010. Hoje presenciamos os canais de *streaming* com suas séries, filmes e doramas[2] ocupando os espaços de contar histórias e entreterem o público. Assim, podemos dizer com toda a certeza que "os avanços tecnológicos transformam, também, as formas de produzir e contar histórias". (OLIVEIRA & CASTAMAN, 2020, p. 73)

O *storytelling*, como arte de contar histórias, não se limita apenas ao entretenimento, mas pode se consolidar como recurso estratégico para a comunicação e a aprendizagem. Moran (2018) destaca o valor pedagógico do s*torytelling* como recurso de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o *storytelling,* envolve os estudantes por meio de histórias significativas, para que o docente tenha

[2] O termo "dorama" tem origem japonesa e é a pronúncia da palavra "drama" em japonês. É usado para se referir às séries de televisão produzidas no Japão, Coreia do Sul, China e outros países asiáticos.

a possibilidade de estimular processos de aprendizagem mais profundos, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que o *storytelling* contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escrita ativa e do pensamento crítico. Para entender melhor a relação do *storytelling* com a educação e o processo de ensino-aprendizagem, embasada na pesquisa bibliográfica realizada, tentaremos entender a sua aplicabilidade no Ensino Fundamental.

2. 2 *Storytelling,* possibilidades de uso no Ensino Fundamental

A prática de usar *storytelling* na educação vem sendo adotada de forma mais estruturada no Brasil, por volta das últimas décadas do século XX. No entanto, como já ressaltado anteriormente neste trabalho, o ato de contar histórias sempre esteve presente na cultura oral e na educação infantil, se constituindo como ferramenta essencial para o aprendizado e a transmissão de valores.

Por volta dos anos de 1990 e 2000, com os avanços das chamadas metodologias ativas[3] de ensino, o *storytelling* passou a ser incorporado como estratégia pedagógica em diferentes disciplinas, principalmente na alfabetização e nas ciências humanas. A partir de 2010, com a ampliação dos recursos tecnológicos na educação, surgiu o conceito de *Digital Storytelling*, que utiliza recurso multimídia para criar narrativas de forma interativa e engajadora.

O digital *storytelling* combina elementos narrativos tradicionais com recursos multimídia, como o vídeo, imagens, áudios, animações, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. Segundo Lobo, et al. (2024, p.1457),

> "Integrar o *storytelling* na educação fundamental é reconhecer sua força transformadora nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. A narrativa oferece contexto ao conhecimento, facilitando a compreensão e o engajamento estudantil, tornando o aprendizado significativo mais rico e relevante."

Sendo assim, usar o *storytelling,* ou seja, contar histórias na educação, é uma poderosa ferramenta para envolver os alunos, facilitando a compreensão do conteúdo e promovendo uma aprendizagem significativa. Para Wilwert, et al. (2021), as histórias podem trazer uma visão lúdica do conteúdo, favorecendo o entendimento, trabalhando

[3] As metodologias ativas são, de modo geral, abordagens que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista na construção de seu próprio conhecimento (grifo meu).

a memória, auxiliando no desenvolvimento da leitura e da escrita. Por meio das histórias o aluno consegui correlacionar conteúdos de diferentes disciplinas e ainda pode desenvolver sua criticidade sobre o que está sendo estudado.

Partindo do princípio de que a "organização do currículo deve considerar os saberes dos estudantes, suas vivências e as realidades socioculturais nas quais estão inseridos" (BRASIL, 2013, p.29), como é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e embasada por Marteli, et al, (2022, p. 82), que cita Bacich e Moran (2018) dizendo que a educação "precisa ter significado na vida do estudante contemporâneo, que possui fácil acesso à informação, por estar conectado". Assim, podemos perceber que a utilização do *storytelling* possibilita o estabelecimento de conexões entre a realidade do aluno e o conhecimento que se pretende adquirir.

Deste modo, o *storytelling*, converte-se ainda de forma mais viável, com o desenvolvimento e utilização das tecnologias digitais e plataformas como as de jogos educacionais, realidade aumentada (RA), realidade virtual (RV) e ambientes interativos que possibilitam a transformação do aprendizado de forma envolvente e dinâmica. Utilizando-se este recurso, o professor pode construir narrativas através do *storytelling,* envolvendo o aluno e favorecendo a compreensão dos conteúdos que precisam ser estudados.

No Ensino Fundamental, em diferentes disciplinas, principalmente nas relacionadas as ciências humanas – na disciplina de história, por exemplo – o professor pode articular os recursos audiovisuais, trechos de filmes, séries, animações, histórias em quadrinhos e até jogos com os conteúdos construindo narrativas que possam "engajar emocionalmente os alunos" e para alcançar a aprendizagem. (LOBO, et al. 2024, p. 1458)

Por meio do *storytelling*, o professor pode conectar as histórias com as vivências e interesses dos alunos, despertando a curiosidade, imaginação, transformando uma aula comum em uma nova e rica descoberta. Lembrando que, se esse processo for realizado com o planejamento apropriado, os conteúdos podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, levando o aluno a ampliar os seus conhecimentos e construir correlações com os conteúdos de diferentes disciplinas.

Para tal, se faz necessário conhecer o público-alvo, alunos em questão, identificar seus interesses e comportamentos de ouvinte ou expectador para oferecer

uma jornada narrativa personalizada, para aumentar a identificação e engajamento, deve-se estruturar a narrativa de forma não linear, para que os alunos tenham a sensação de controle sobre a história; além disso, a tecnologia precisa ser usada de forma criativa permitindo que a história possa ser expandida por múltiplas formas para tornar os personagens memoráveis, levando o crescimento e a evolução da narrativa.

Este processo não é fácil, mas também não é impossível, pois como ressaltou Lobo, et al. (2024, p. 1458) “a adoção do *storytelling* no ensino fundamental público requer uma revisão das práticas pedagógicas e de gestão, explorando maneiras inovadoras de utilizar a infraestrutura existes para apoiar a narrativa.” Ou seja, é necessário interesse, disposição para a inovação, planejamento e articulação, não só por parte dos professores, mais também das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

Portanto, a integração do *storytelling*, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, em qualquer disciplina de escolas públicas ou privadas, deve ser planejado, estudado e alinhado ao currículo educacional, além disso, é primordial o investimento em formação dos professores e atualização tecnológica com a criação de ambientes voltados para a inovação e a criatividade na educação, bem como o incentivo e apoio das instituições de ensino e do poder público ou privado. Esta nova possibilidade de ensino e aprendizagem através do *storytelling,* ao ser disponibilizada pode oferecer novas e relevantes oportunidades aos alunos.

3 Considerações Finais

Com base na análise reflexiva sobre a breve pesquisa bibliográfica relacionada ao uso do *storytelling* na educação, que objetivava identificar a sua possibilidade de utilização com alunos do Ensino Fundamental, podemos deduzir que o *storytelling*, transcende a mera narrativa e se transforma em uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para alunos do Ensino Fundamental e outros níveis educacionais. O ato de ‘contar histórias’, não se constitui como uma simples construção de narrativas, e sim é uma forma eficiente de se contextualizar, conteúdo a partir das narrativas, promovendo reflexões entre o que deve ser estudado e as vivências dos alunos. Quando o professor começa o conteúdo ou o contextualiza a partir da realidade do aluno, é uma forma de ‘contar história’, ou

seja, realizar o *storytelling*. E este processo na criação de narrativas, pode ser auxiliado e facilitado pelas tecnologias digitais, por meio de recursos de multimídias como o áudio, o vídeo, os filmes, os jogos educacionais, as animações, histórias em quadrinhos, a realidade virtual (RV) e a realidade aumentada (RA); propiciando ao professor a transformação de uma aula comum em uma nova descoberta, repleta de experiências e significados para os alunos.

No entanto, devemos lembrar que o uso de *storytelling* na educação depende da qualificação dos professores, disponibilidade de recursos tecnológicos e consequentemente de investimentos, para que as possibilidades de uso se tornem adequadas e frutíferas. Portanto, após realizar o referido trabalho, esperamos que a viabilidade dos estudos sobre o *storytelling* na educação esteja somente no início, para que esta e outras pesquisas relacionadas ao tema não se tornem em vão e possam ser objeto de futuros estudos e debates sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

COSTA, E. M**. Storytelling: a arte de contar histórias na era digital**. São Paulo: Alta Books, 2013.

LÔBO, Ítalo Martins; ASSIS, Afonso Henrique Souza de; GONTHIER, Héctor Aguilera; PEREIRA, Sandra Maria Jerônimo; VICENTE, Roberto Dezan. **O papel do Storytelling na melhoria da qualidade educacional em escolas públicas de Ensino Fundamental**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, *[S. l.]*, v. 10, n. 4, p. 1454–1461, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i4.13719. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13719. Acesso em: 22 jul. 2025.

MARTELI, R. P. C.; et al. **Storytelling como prática pedagógica: experiência de um curso de formação para professores do ensino fundamental.** Revista EDaPECI, São Cristóvão (SE), v. 22, n. 1, p. 81–92, 2022. Disponível em: https://ufs.emnuvens.com.br/edapeci/article/view/17069/12608. Acesso em: 18 abr. 2025.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, D. S. L.; CASTAMAN, A. S. **Storytelling como estratégia de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. Revista UNILUS Ensino e Pesquisa, São Cristóvão (SE), v. 17, n. 49, out./dez. 2020. Disponível em: http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/1351/u2020v17n49e1351. Acesso em: 10 abr. 2025.

WILWERT, M. L. et al. **Revisão sistemática de estudos sobre a contação de história (storytelling) como facilitador da aprendizagem no ensino fundamental.** Cadernos de Educação (FaE/UFPel), n. 65, p. 1–19, out. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/15915/13627. Acesso em: 18 abr. 2025.

A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR E DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA COOPERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM DIFERENTES PAÍSES

Hugo Baptistão Noti Medina Coeli[1]

RESUMO

O ambiente escolar pode prejudicar ou favorecer o desenvolvimento de competências orientadas a objetivos, como a cooperação. Fora da escola, outros ambientes exercem esse papel, dentre eles os videogames online, que são orientados por objetivos, provém resposta imediata para as ações dos jogadores e, muitas vezes, exigem colaboração e trabalho em equipe. Entretanto, será possível observar reflexos dos efeitos do consumo de videogames online na cooperação dos estudantes dentro da escola? O presente estudo investigou a influência do clima escolar e dos videogames online na percepção dos estudantes acerca da competência da cooperação. Os dados foram coletados por meio de autorrelato em uma pesquisa global coordenada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) com o intuito de mensurar habilidades socioemocionais em contexto educacional ao redor do mundo. A amostra contou com 60.985 estudantes em dez cidades de nove países diferentes, divididos em duas faixas etárias, 10 e 15 anos. A hipótese levantada foi de que o clima escolar favorável e um maior consumo de videogames online por parte dos estudantes levariam a uma maior percepção de cooperação entre eles. Os dados foram submetidos à análise descritiva, análise de correlação e análise de regressão linear múltipla. Os resultados demonstraram uma influência positiva do clima escolar e uma influência negativa do consumo de videogames online na percepção de cooperação dos estudantes.

Palavras-chave: Cooperação. Competências Socioemocionais. Videogames. Jogos Online. Clima Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o desempenho acadêmico foi associado à memorização de conteúdos curriculares, enquanto competências como autorregulação emocional e relacionamento interpessoal foram pouco valorizadas no contexto educacional (OECD, 2023). No entanto, ensinar e aprender são processos coletivos que envolvem relações e interações entre sujeitos. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências socioemocionais favorece o engajamento, a colaboração e a condução ética de trabalhos em grupo (Durlak et al., 2011).

As competências socioemocionais referem-se a habilidades cognitivas e

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). hugocoeli21@gmail.com

não cognitivas essenciais ao crescimento pessoal e acadêmico (De Fruyt et al., 2015), e podem ser ensinadas. A Base Nacional Comum Curricular (2017) reconhece essa importância ao incluí-las entre suas competências gerais (MEC, 2017). Nesse contexto, a cooperação é uma das competências que se destaca como prática cotidiana essencial para a convivência (Sennett, 2012), sendo favorecida por ambientes escolares acolhedores, que estimulam tanto a motivação quanto o desenvolvimento socioemocional (Hromek & Roffey, 2009; Aktipis, 2016).

O papel do educador é fundamental nesse processo, promovendo interações cooperativas com intencionalidade pedagógica (Slavin, 1980) e criando oportunidades para a aprendizagem socioemocional (Damásio, 2017). Em 2019, a OCDE conduziu uma pesquisa internacional para mapear as competências socioemocionais de mais de 60 mil crianças e jovens, por meio do instrumento Survey of Social and Emotional Skills (SSES), que reuniu dados sobre atividades, relações interpessoais e percepção de professores e gestores (OECD, 2021). Com a disponibilização desses dados após a pandemia de COVID-19, novas análises puderam ser realizadas.

Este estudo utiliza essa base para investigar como a cooperação percebida pelos estudantes se relaciona ao clima escolar e ao consumo de videogames online, prática comum entre crianças e adolescentes. Embora ainda pouco explorado, esse tema tem se mostrado promissor em pesquisas educacionais (Wang & Huang, 2023). A hipótese central do estudo é que um clima escolar positivo, aliado ao maior tempo de engajamento com jogos online, contribui para o fortalecimento da cooperação percebida no ambiente escolar.

A amostra foi composta por 60.985 estudantes de 10 e 15 anos. Os dados, de acesso aberto, encontram-se disponíveis no repositório da OCDE (https://www.oecd.org/en/data/datasets/SSES-Round-1-Database.html). Para testar a hipótese, foram realizadas análises descritivas, testes de correlação e regressão linear múltipla.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais que podem ser desenvolvidas por meio da aprendizagem socioemocional, processo sistemático de ensino, prática e aprimoramento dessas habilidades (Damásio, 2017). Classificadas em duas dimensões, intrapessoal (como autorregulação e foco) e interpessoal (como empatia, escuta ativa e colaboração), essas competências impactam diretamente o desempenho acadêmico e a convivência escolar (Domitrovich et al., 2017). Estudos indicam que programas voltados à aprendizagem socioemocional contribuem para um desempenho médio 11% superior em testes escolares (Durlak et al., 2011) e reduzem a incidência de comportamentos de risco, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade (Hromek & Roffey, 2009; Elias & Haynes, 2008).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem desempenhando papel relevante nesse campo, com destaque para o Survey of Social and Emotional Skills (SSES), realizado em 2019 com mais de 60 mil estudantes em dez cidades de nove países, com o objetivo de mapear o desenvolvimento de habilidades como cooperação, empatia e autocontrole (OECD, 2021).

Dentre essas competências, a cooperação assume papel central, compreendida como uma prática cotidiana de troca com benefício mútuo (Sennett, 2012), com raízes evolutivas ligadas à interdependência e ao alcance de objetivos compartilhados (Tomasello, 2009, 2014, 2018). No ambiente escolar, seu desenvolvimento está atrelado tanto ao planejamento pedagógico quanto ao clima de convivência que, quando pautado na colaboração, potencializa o desempenho acadêmico e fortalece os vínculos sociais (Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Cohen et al., 2019). Estudantes que aprendem a cooperar desenvolvem maior resiliência emocional, sabem gerenciar conflitos e fortalecem suas relações interpessoais (CASEL, 2020).

Nesse contexto, o clima escolar desempenha função estruturante: define normas, valores e relações que influenciam diretamente o engajamento e a segurança dos alunos (Johnson & Johnson, 2009; Wentzel & Looney, 2007; Espelage et al., 2014). Um clima cooperativo, portanto, é um ambiente fértil para o florescimento de competências socioemocionais.

Paralelamente, os videogames, entendidos como sistemas com regras, objetivos definidos e conflitos simulados (Salen & Zimmerman, 2003; Esposito, 2005), apresentam potencial educativo quando utilizados com intencionalidade. Autores como Koster (2013) defendem que o prazer proporcionado pelos jogos está diretamente relacionado à aprendizagem, enquanto Adachi e Willoughby (2012) apontam que o engajamento nos jogos envolve motivação, esforço e pensamento estratégico, elementos também presentes em contextos de cooperação.

Assim, ao investigar a relação entre clima escolar, consumo de videogames online e percepção de cooperação entre estudantes, este estudo busca compreender como diferentes ambientes (físico e virtual) influenciam o desenvolvimento dessa competência essencial à convivência e à aprendizagem.

3 MÉTODO

A presente pesquisa consistiu em uma análise secundária realizada com dados de acesso aberto disponibilizados pela OCDE, acessíveis por meio de seu repositório oficial. A amostra analisada compreendeu 60.985 estudantes de 10 e 15 anos. A análise foi feita a partir de três medidas presentes no questionário *SSES* da OCDE: cooperação, clima escolar e consumo de videogames online.

A cooperação foi mensurada por meio de autorrelato, com sete afirmativas avaliadas pelos participantes através de uma escala likert. As afirmativas somadas apresentaram confiabilidade e adequação da medida ao construto da cooperação (α = .80).

O clima escolar foi mensurado em duas afirmativas sobre a escola: "*Estudantes aparentam valorizar a cooperação"* e *"Parece que os estudantes estão cooperando entre si",* com quatro possibilidades de resposta. Ambas apresentaram índice satisfatório de consistência interna e confiabilidade acima de 0.7 (α = .77).

Por fim, o preditor do consumo de videogames online foi mensurado em uma única pergunta do tipo Likert com quatro categorias de resposta: *"Durante um típico dia de semana, quanto tempo você gasta com videogames online?"*.

A amostra passou por uma análise descritiva, análise de correlação e regressão linear múltipla. As regressões, por sua vez, foram feitas adicionando um preditor de cada vez e analisando estatísticas de colinearidade e de resíduos. Foram verificados os efeitos diretos na cooperação a partir dos preditores do clima escolar e do consumo de videogames online.

4 RESULTADOS

O teste de correlação de Pearson realizado entre as variáveis apontou a existência de correlação positiva entre a cooperação e o clima escolar ($r = 0.35$, $p < .001$). A associação pode ser considerada significativa, haja visto o grande número de participantes da pesquisa. Entretanto, houve associação negativa entre a cooperação e o consumo de videogames online ($r = -0.11$, $p < .001$).

O consumo de videogames online foi associado negativamente à cooperação e não apresentou correlação com o clima escolar cooperativo. Apesar de não poder afirmar causalidade entre as variáveis, o teste mostrou que o tempo gasto com videogames online está relacionado à menor percepção de cooperação e não tem a ver com a percepção do clima escolar.

Posteriormente, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla para aferir a influência do clima escolar e do consumo de videogames online na cooperação dos estudantes em ambiente escolar. Os resultados foram apresentados em dois modelos, o primeiro contendo a cooperação como variável de resposta e o clima escolar, gênero e coorte etário como preditores, enquanto no segundo o consumo de videogames online entra também como um preditor para a cooperação.

O modelo 1 teve como variável dependente a cooperação e como preditores o clima escolar, o gênero e o coorte etário. O modelo explicou 13,6% da variância de cooperação e foi considerado aceitável ($F = 3030.490$, $p < .001$, $\Delta R^2 = 0.136$). Os preditores do clima escolar ($B = 0.346$; e.p.= 0.004; t(60.985)

= 89.778; p < .001) e do gênero (B = 0.206; e.p.= 0.008; t(60.985) = 26.892; p < .001) foram significativos positivamente, enquanto a idade foi negativamente significativa (B = -0.109; e.p.= 0.008; t(60.985) = -14.137; p < .001).

No modelo 2 o consumo de videogames online foi inserido como preditor. A diferença na explicação da variância sofreu uma alteração de 0,9% e o modelo passou a explicar 14,5% da variância de cooperação. O modelo também foi considerado aceitável (F = 1632.801; p < .001; $\Delta R^2 = 0.145$).

Os respondentes que relataram menor consumo de videogames online apresentaram uma variância de 0.27 pontos em cooperação se comparados com a referência, estipulada como os respondentes que relataram maior consumo, conforme demonstrado na Tabela 1. Se considerarmos que, quanto menor o consumo de videogames online, maior a cooperação, o preditor pode ser considerado significativamente negativo para a variância de cooperação (B = -0.279; e.p.= 0.013; t(60.985) = 20.837; p < .001).

Tabela 1 - *Modelo 2: regressão linear para cooperação*

Preditor	B	Erro-padrão	t	p
Intercepto	-0.162	0.012	-13.737	< .001
Clima Escolar	0.344	0.004	89.363	< .001
Idade				
15 anos – 10 anos	-0.131	0.008	-16.883	< .001
Gênero				
Feminino – Masculino	0.139	0.008	17.226	< .001
Consumo de Videogames Online				
Nenhum tempo – Mais de 4h por dia	0.279	0.013	20.837	< .001
1-60 min por dia – Mais de 4h por dia	0.202	0.013	15.405	< .001
Entre 1 e 4h por dia – Mais de 4h por dia	0.065	0.014	4.829	< .001

F = 1632.801

$R^2 = 0.145$

R^2 ajustado = 0.145

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a influência do clima escolar e do consumo de videogames online na percepção de cooperação entre estudantes. As análises estatísticas realizadas com base nos dados da OCDE indicaram que os objetivos foram atingidos, dentro das possibilidades metodológicas disponíveis.

Os resultados mostraram que um clima escolar cooperativo tem impacto positivo na percepção que os alunos têm sobre sua própria capacidade de cooperar, em consonância com estudos anteriores (Tran et al., 2019; Keramati e Gillies, 2021; Lätsch, 2017; Ooi e Cortina, 2023). Este achado destaca a importância de um ambiente escolar que valorize relações de apoio e respeito mútuo como um fator decisivo para o desempenho acadêmico.

No entanto, quanto ao consumo de videogames online, os resultados apontam para uma possível correlação entre o uso excessivo de jogos eletrônicos e um enfraquecimento das habilidades sociais em contextos presenciais, como o escolar.

Outras pesquisas já destacaram que longos períodos em frente às telas estão associados à redução da prática de atividades físicas e à piora de outros hábitos saudáveis (Scientific Reports, 2022). Além disso, o envolvimento prolongado em ambientes virtuais pode ser um sintoma de dificuldades de interação no mundo real.

A partir desses achados, abrem-se dois caminhos para pesquisas futuras. O primeiro sobre a relação entre jogos digitais e competências socioemocionais, com foco no tipo de jogo, na intencionalidade do uso e nas implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento. O segundo sobre o fortalecimento do clima escolar cooperativo como estratégia para promover a cooperação entre estudantes.

Por fim, vale destacar que este estudo se restringe a uma análise de um recorte transversal das percepções dos estudantes. Investigações futuras podem recorrer a abordagens longitudinais e instrumentos mais precisos de mensuração, contribuindo para uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABT, Clark. **Serious games**. Lanham: University Press of America, 1987.

ADACHI, Paul J. C.; WILLOUGHBY, Teena. **More than just fun and games**: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades. Journal of Youth and Adolescence, v. 42, n. 7, p. 1041–1052, 2013.

AKTIPIS, Athena. **The evolution of cooperation**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Brasília**: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2025.

CASEL. **Core SEL Competencies**. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020. Disponível em: https://casel.org/. Acesso em: 10 jul. 2025.

COHEN, Jonathan *et al*. **School Climate:** Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2019.

DAMÁSIO, Bruno F. **Alfabetização emocional**: uma introdução ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Curitiba: Juruá, 2017.

DE FRUYT, Filip et al. **The five-factor model of personality and evaluation of drug consumption risk**. Psychology, Health & Medicine, v. 20, n. 4, p. 465–474, 2015.

DOMITROVICH, Celene E. *et al*. **Enhancing the impact of school-based prevention programs by integrating implementation research and program development.** American Journal of Community Psychology, v. 43, p. 314–326, 2017.

DURLAK, Joseph A. *et al*. **The impact of enhancing students' social and emotional learning**: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

ELIAS, Maurice J.; HAYNES, Norris M. **Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children**. School Psychology Quarterly, v. 23, n. 4, p. 474–495, 2008.

ESPELAGE, Dorothy L. *et al*. **The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence.** Journal of Adolescent Health, v. 54, n. 3, p. 282–288, 2014.

ESPOSITO, Nicolas. **A short and simple definition of what a videogame is**. In: Proceedings of DiGRA 2005 Conference: Changing Views – Worlds in Play. Vancouver: DiGRA, 2005.

GEE, James Paul. **Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world**: A framework for becoming human. New York: Teachers College Press, 2020.

HROMEK, Robin; ROFFEY, Sue. **Promoting social and emotional learning with games**: "It's fun and we learn things". Simulation & Gaming, v. 40, n. 5, p. 626–644, 2009.

JOHN, Oliver P. *et al*. **Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy**: History, measurement, and conceptual issues. In: JOHN, Oliver P.; ROBINS, Richard W.; PERVIN, Lawrence A. (Ed.). Handbook of personality: Theory and research. 3. ed. New York: Guilford Press, 2008. p. 114–158.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **An educational psychology success story:** Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, v. 38, n. 5, p. 365–379, 2009.

KERAMATI, Mehdi R.; GILLIES, Robyn M. **Examining the impact of a cooperative learning approach on students' social and emotional skills.** Educational Psychology, v. 41, n. 1, p. 89–104, 2021.

KOSTER, Raph. **A theory of fun for game design**. 2. ed. Sebastopol: O'Reilly Media, 2013.

LÄTSCH, David. **The role of school climate in the development of social competence and academic achievement**. Psychology in the Schools, v. 54, n. 6, p. 565–577, 2017.

OECD. **Survey on Social and Emotional Skills** – SSES. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/data/datasets/SSES-Round-1-Database.html. Acesso em: 10 jul. 2025.

OECD. **Beyond Academic Learning**: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: https://doi.org/10.1787/92a11084-en.

OOI, Lin et al.; CORTINA, Kai S. **School climate and students' social-emotional development:** A multilevel analysis of PISA 2018 data. Learning and Instruction, v. 83, p. 101719, 2023.

ROSETH, Cary J.; JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Promoting early adolescents' achievement and peer relationships:** The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. Psychological Bulletin, v. 134, n. 2, p. 223–246, 2008.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Rules of play**: Game design fundamentals. Cambridge: MIT Press, 2003.

SENNETT, Richard. **Together**: The rituals, pleasures and politics of cooperation. New Haven: Yale University Press, 2012.

SLAVIN, Robert E. **Cooperative learning**. Review of Educational Research, v. 50, n. 2, p. 315–342, 1980.

SCIENTIFIC REPORTS. **Associations between screen time and health indicators in children and youth**: Systematic review and meta-analysis. Nature – Scientific Reports, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41598-022-09612-8. Acesso em: 10 jul. 2025.

TOMASELLO, Michael. **Why we cooperate**. Cambridge: MIT Press, 2009.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. **Becoming human**: A theory of ontogeny. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

TRAN, Duong T. *et al*. **School climate and student development**: A meta-analytic review. Review of Educational Research, v. 89, n. 5, p. 860–902, 2019.

WANG, Weiqi; HUANG, Yan. **Cooperative learning and socioemotional outcomes in adolescents:** A systematic review. Child Development, v. 94, n. 2, p. 325–341, 2023.

WENTZEL, Kathryn R.; LOONEY, Lisa. **Socialization in school settings**. In: GRUSEC, Joan E.; HASTINGS, Paul D. (Ed.). Handbook of socialization: Theory and research. New York: Guilford Press, 2007. p. 382–403.

O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Fernanda Lúcia Paulino[1]

RESUMO

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) constitui um importante instrumento pedagógico destinado ao planejamento e registro das intervenções educacionais específicas para estudantes público da educação especial. Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições e os desafios relacionados à elaboração e implementação do PEI no contexto escolar. Foram selecionados cinco estudos nacionais publicados entre 2015 e 2023, a partir de critérios que consideraram abordagens práticas e críticas sobre o PEI em sua aplicação na educação inclusiva. Os resultados foram organizados em dois eixos: (1) contribuições do PEI para práticas pedagógicas inclusivas e (2) desafios enfrentados em sua efetivação. Os estudos destacam que, quando construído de forma colaborativa, o PEI fortalece a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo a personalização do ensino. No entanto, diversos obstáculos ainda persistem, como a falta de tempo para planejamento conjunto, a escassez de recursos, a sobrecarga docente e a ausência de formação continuada. Conclui-se que, embora o PEI seja um recurso potente para a inclusão, sua efetividade depende de mudanças estruturais, culturais e formativas no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Plano de Ensino Individualizado (PEI). Plataformas Digitais. Gestão do PEI.

1 INTRODUÇÃO

A utilização do Plano de Ensino Individualizado (PEI) favorece o planejamento de práticas pedagógicas mais efetivas, que consideram as singularidades dos estudantes público da educação especial, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das práticas inclusiva Soares e Medeiros (2023 p.7). A partir das autoras, compreende-se o PEI como um instrumento utilizado para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois ajuda a organiza de maneira sistemática as estratégias pedagógicas que visam atender às necessidades específicas de cada estudante.

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), campus de Presidente Prudente. E-mail: fernanda.paulino@unesp.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2805694207927164.

De acordo com Pacheco (2007, apud Braun; Vianna, 2011, p. 246), a natureza prática do PEI depende tanto do ajuste educacional quanto da sua conexão com o trabalho geral da turma. Trata-se de um esboço das necessidades individuais do estudante e dos meios para supri-las, incluindo a priorização de tarefas e os modos de avaliação, cuja elaboração exige a colaboração de diversos atores da comunidade escolar.

A construção do PEI deve ser pautada em metas a serem atingidas a curto e a longo prazos, contando com a participação ativa dos profissionais da escola e da família do estudante. Seu principal objetivo é otimizar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social e, futuramente, laboral Braun; Vianna (2011, p. 246). Assim, os PEIs configuram-se como uma estratégia fundamental para o atendimento educacional especializado, por meio da elaboração e implementação progressiva de programas individualizados de desenvolvimento escolar (Braun; Vianna, 2011, p. 246).

Esse tipo de planejamento se ancora na perspectiva da diferenciação pedagógica, reconhecendo que apenas a partir da individualização das práticas educativas é possível atender efetivamente às necessidades de educandos em contextos inclusivos ou de escolarização especializada (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 81). Essa abordagem está em consonância com as diretrizes nacionais do Ministério da Educação, que preveem a elaboração de um Plano Individualizado de Ensino para estudantes com necessidades educacionais especiais sempre que necessário. Tal plano deve ser atualizado continuamente, servindo como eixo central da trajetória escolar do estudante e orientando tanto as ações docentes quanto as atividades escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 24, apud Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 83).

O PEI é um planejamento flexível, individualizado e dinâmico, que considera o nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento do estudante, sua idade cronológica, o nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais traçados para curto, médio e longo prazos (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 84). Sua aplicação adequada é fundamental para

garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as singularidades e potencialidades de cada estudante.

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), o PEI deve ser personalizado para cada estudante com deficiência, considerando suas características individuais, como ano de escolaridade, desenvolvimento, habilidades, necessidades e conhecimentos prévios. As autoras defendem a importância de estabelecer objetivos claros e graduais no Plano, iniciando por metas de curto prazo e avançando para objetivos de médio e longo prazo, com acompanhamento contínuo do progresso do estudante, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa Glat; Vianna; Redig, (2012).

A construção e implementação de Planos Educacionais Individualizados (PEIs) têm se mostrado uma estratégia relevante para a promoção da inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, a literatura aponta diversos desafios que permeiam esse processo.

Segundo Braun e Vianna (2011), ainda há pouca produção de conhecimento acumulada sobre a prática de individualização do ensino no contexto da educação inclusiva, o que dificulta a consolidação de estratégias efetivas para a elaboração de PEIs. As autoras ressaltam que a individualização deve ser realizada de forma a não gerar exclusão ou segregação, o que exige dos professores a habilidade de organizar o ensino respeitando as diferenças sem comprometer a inclusão Braun; Vianna, (2011, p. 245-246). Além disso, destacam que a construção do PEI requer a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como articulador e mediador entre diversos atores escolares, o que demanda tempo, conhecimento aprofundado sobre os estudantes e forte interação com os professores do ensino regular Braun; Vianna, (2011, p. 248).

Glat, Vianna e Redig (2014) corroboram essa análise ao relatarem que, mesmo com a adesão das professoras à proposta de elaboração dos PEIs em um projeto de formação continuada, dificuldades surgiram principalmente na fase de implementação, sobretudo quando o acompanhamento direto dos pesquisadores não estava presente. As autoras observam que a mudança necessária para a prática pedagógica individualizada esbarrava nas rotinas

escolares rígidas e nas limitações impostas pelos próprios currículos Glat; Vianna; Redig, (2014, p. 80 e p. 96). Além disso, relatam que as docentes manifestaram sentimento de insegurança, dúvidas e incertezas quanto à execução dos PEIs, revelando também a sobrecarga do trabalho em sala de aula, especialmente pelo fato de contarem com apenas um professor para atender turmas, ainda que reduzidas Glat; Vianna; Redig, (2014, p. 96).

Esses estudos evidenciam que a elaboração e efetivação dos PEIs não se restringem a uma questão técnica ou procedimental, mas envolvem profundas mudanças na cultura escolar, na organização das práticas pedagógicas e na formação docente. A implementação bem-sucedida de PEIs requer, assim, apoio institucional, espaços de formação continuada, tempo adequado para planejamento coletivo e uma visão compartilhada sobre a inclusão e a diversidade como princípios estruturantes da educação.

Nesse cenário, o PEI também denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica essencial, cuja finalidade é planejar, registrar e sistematizar intervenções educacionais a partir das necessidades específicas e potencialidades dos estudantes Soares; Medeiros, (2023).

Longe de se configurar como um documento meramente burocrático, o PEI constitui uma proposta pedagógica colaborativa que articula o trabalho entre os diferentes profissionais da escola, principalmente no que tange à interface entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Kempinski (2015); Araújo; Caldeira, (2021).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a partir da literatura as contribuições e os desafios da implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como instrumento de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica com enfoque em estudos nacionais publicados entre 2015 a 2023. A busca concentrou-se em bases acadêmicas como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da área da educação, utilizando os descritores Plano de Ensino Individualizado, e Plano de Desenvolvimento Individual. Os critérios de inclusão adotados consideraram artigos que abordassem o PEI em sua elaboração,

aplicação ou análise crítica no contexto da inclusão escolar. Como resultado da triagem, foram selecionados cinco estudos que atenderam aos critérios estabelecidos e que subsidiam a análise desenvolvida neste artigo. O Quadro 1 apresenta os autores, ano de publicação e os periódicos em que os artigos foram divulgados:

Quadro 1 – Artigos selecionados na revisão bibliográfica sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI)

Autor(es)	Ano	Revista
ARAÚJO, C. C. A. C. A.; CALDEIRA, M. C. S.; ALVES, A. L.	2021	Cadernos do Aplicação
HUDSON, A. C. B.; BORGE, M. do S.	2020	Revista Educação Especial
KEMPINSKI, D. R.	2015	Revista Educação Especial
NASCIMENTO, A. L. A.; PINHEIRO, D. C.; MUNIZ, J. C.	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
SOARES, M. da C. L.; MEDEIROS, M. J. S.	2023	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: elaborado pela autora

A partir da leitura dos textos, foram definidos dois eixos de categorização para análise: (1) as contribuições do PEI para as práticas inclusivas e (2) e os desafios enfrentados na sua implementação. Esses eixos estruturam as seções seguintes do artigo, orientando a discussão crítica sobre o papel do PEI como instrumento articulador de práticas pedagógicas inclusivas.

2 DESENVOLVIMENTO

Plano de Ensino Individualizado

O Plano de Ensino Individualizado (PEI), também denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), é um documento pedagógico essencial à promoção da educação inclusiva, cuja principal função é planejar, organizar e registrar, de forma sistemática, o processo de ensino e aprendizagem dos

estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), a partir de suas necessidades específicas e potencialidades Soares; Medeiros, (2023).

Mais do que um instrumento burocrático, o PEI constitui uma proposta de trabalho pedagógico orientada para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo construído com base em um processo colaborativo entre os profissionais da educação, considerando os contextos escolar e social do estudante, Kempinski (2015); Soares; Medeiros, (2023).

Essa perspectiva de planejamento centrado no indivíduo reforça a concepção de que cada estudante é um ser único e singular, com demandas específicas que exigem estratégias educacionais adaptadas e metas de aprendizagem personalizadas Araújo; Caldeira, (2021).

Assim, o PEI atua como documento norteador das práticas pedagógicas, favorecendo a articulação entre o ensino comum e o AEE por meio de ações planejadas e organizadas entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo Hudson; Borge, (2020); Nascimento; Pinheiro; Muniz, (2022).

Ao registrar avanços, dificuldades e adaptações curriculares necessárias, o PEI viabiliza uma intervenção pedagógica intencional e fundamentada, capaz de contribuir efetivamente para o desenvolvimento do estudante em um contexto inclusivo.

Desafios na Implementação do PEI

A implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetividade como instrumento pedagógico e inclusivo. Um dos principais entraves relatados na literatura diz respeito à dificuldade de articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo, o que muitas vezes resulta na elaboração isolada do plano pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contrariando a perspectiva colaborativa que o PEI exige Soares; Medeiros, (2023); Nascimento; Pinheiro; Muniz, (2022).

A ausência de tempo para reuniões e planejamentos conjuntos, aliada à sobrecarga de trabalho e à escassez de materiais e recursos pedagógicos,

também se configura como um obstáculo recorrente Hudson; Borge, (2020); Kempinki, (2015).

Soma-se a isso a falta de formação específica e continuada dos docentes, tanto do AEE quanto da sala comum, para compreenderem as demandas dos estudantes e articularem o PEI à proposta pedagógica da escola Kempinski, (2015); Nascimento; Pinheiro; Muniz, (2022).

A análise documental e os relatos de professores revelam ainda a inexistência de um modelo padronizado de PEI e uma prática marcada por esforços fragmentados, em que muitas vezes o plano é visto como responsabilidade de um único docente e não como um compromisso coletivo da escola Araújo; Caldeira, (2021).

Essa realidade evidencia que, embora haja avanços e reconhecimentos da importância do PEI, sua implementação ainda se dá de forma desigual, desarticulada e limitada pelas condições estruturais, formativas e organizacionais do cotidiano escolar.

Contribuições do PEI para o desenvolvimento de práticas inclusivas

Os estudos analisados convergem ao destacar os benefícios do Plano de Ensino Individualizado (PEI) como instrumento fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. De modo geral, os autores reconhecem que o PEI potencializa o planejamento educacional ao permitir o conhecimento aprofundado das necessidades, especificidades e potencialidades dos estudantes, contribuindo para a personalização do ensino e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação Soares; Medeiros, (2023); Hudson; Borge, (2020).

Há consenso de que, quando elaborado de forma colaborativa e contínua, o PEI fortalece a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum, promovendo o trabalho coletivo e o envolvimento dos diversos profissionais da escola na construção de uma educação que valorize a diferença (Kempinski, (2015); Nascimento; Pinheiro; Muniz, (2022).

Araújo e Caldeira (2021) complementam esse entendimento ao afirmar que o PEI, além de registrar metas específicas, expressa concepções sobre educação inclusiva e revela os movimentos institucionais em direção a práticas que acolham a diversidade. Apesar das abordagens distintas, todas as contribuições destacam que o PEI, quando bem estruturado e centrado nas reais necessidades dos estudantes, é um instrumento potente para efetivar a inclusão escolar, ao orientar ações pedagógicas mais eficazes, promover a participação ativa dos educandos e impulsionar a construção de uma escola mais equitativa e democrática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do reconhecimento de sua importância, a implementação do PEI enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. A partir da análise foi possível evidenciar dificuldades estruturais e formativas que comprometem a construção coletiva do documento, tais como a sobrecarga docente, a falta de tempo para planejamento conjunto, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de formação continuada.

Além disso, observa-se uma tendência à fragmentação das ações, com a elaboração do PEI frequentemente atribuída exclusivamente ao professor do AEE, contrariando os princípios colaborativos que deveriam orientar sua elaboração.

A inexistência de modelos padronizados e a visão individualizada do PEI como responsabilidade de um único profissional revelam a necessidade de reflexão crítica sobre as condições que dificultam sua efetividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Camilozzi Alves Costa de Albuquerque; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; ALVES, Ana Luísa. **A construção de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) em um colégio de aplicação: trajetória e desafios. Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 295–312, jan./jun. 2021.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Orgs.). Reflexões sobre o fazer pedagógico: educação especial e inclusão escolar. Seropédica: EDUR, 2011. p. 229-250.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

HUDSON, Andréa Cristina Barbosa; BORGE, Maria do Socorro. **Plano Educacional Individualizado e práticas colaborativas: desafio da atuação docente na perspectiva inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, p. 179–186, 2020.

KEMPINSKI, Débora Regina. **O Plano Educacional Individualizado como estratégia para o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 1–16, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Alves do; PINHEIRO, Daniele Cristine; MUNIZ, Jéssica Caroline. **Plano Educacional Individualizado: processo de construção colaborativa para o atendimento educacional especializado.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, esp. 3, p. 2074–2088, 2022.

SOARES, Maria da Conceição Lopes; MEDEIROS, Maria José Soares**. Plano de Ensino Individualizado e a efetivação do Atendimento Educacional Especializado.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 29, p. 1–18, 2023

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Alexandre José dos Santos[1]
Lilian Moreira Cruz[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo mapear e analisar os estudos que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A partir desse movimento investigativo, emergiu a seguinte questão norteadora: Quais tendências, lacunas e contribuições são evidenciadas na produção científica acerca do DPD e das TDIC? Como aporte teórico, utilizamos principalmente referências como Coelho (2022), Araújo (2019), Marcelo Garcia (2009), Cruz (2022), Ferreira (2023) etc. Para tanto, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, assim compilamos um conjunto de estudos publicados no Banco de dados da Capes (teses e dissertações), a partir dos descritores de busca “Tecnologias” and “Desenvolvimento Profissional Docente”. Essa busca implicou no achado de 110 pesquisas, sendo 39 teses e 71 dissertações nos quais, depois da leitura de resumos e palavras-chave foram selecionados 19. Os resultados desses estudos apontam que há uma produção científica precária no que se refere às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas implicações no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), especialmente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil. Diante dessa baixa produção, fica evidente a necessidade de investimentos em pesquisa que promovam a aproximação entre as TDIC e o DPD, além de políticas públicas que venham contribuir com a diminuição de tal cenário, fortalecendo a produção científica e avançando no que diz respeito à formação de professores/as.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de professores/as.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem experimentado profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, desafiando continuamente o exercício da docência. Ao mesmo tempo, tais mudanças também abrem um leque de possibilidades que, quando contextualizadas de forma crítica e integradas à prática pedagógica, podem contribuir significativamente para a qualificação da práxis e para o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Essas transformações, impulsionadas por mudanças sociais, econômicas e políticas, impactam diretamente o cotidiano e as condições de trabalho dos/as professores/as, exigindo uma atualização constante e uma postura reflexiva sobre sua atuação. É nesse cenário que se torna essencial discutir o papel das Tecnologias

[1] Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, e-mail: ajsantos.ppge@uesc.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, e-mail: lmcruz@uesc.br.

Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, tanto em relação aos estudantes quanto aos educadores, destacando-se a maneira como tais tecnologias atravessam a prática pedagógica e influenciam os processos de desenvolvimento profissional.

O DPD é um processo complexo e contínuo que envolve múltiplos fatores (pessoais, acadêmicos e institucionais), abrangendo desde a formação inicial e continuada, o plano de carreira e a valorização salarial, até as experiências sociais e culturais que compõem o universo profissional do/a docente (Marcelo Garcia, 2009; Imbernón (2011), Cruz, 2022; Ferreira, 2023). Trata-se, portanto, de um movimento que ultrapassa os limites da academia e se inscreve nas vivências e apropriações de mundo dos sujeitos professores/as.

No que se refere às TDIC, é fundamental reconhecer seu potencial para enriquecer os processos educativos, especialmente no âmbito da formação docente. No entanto, é igualmente necessário problematizar os desafios que acompanham seu uso nas escolas públicas brasileiras, como a precariedade da infraestrutura, a limitação de acesso a equipamentos e à internet de qualidade, bem como a ausência de formação específica para os/as professores/as (Amorim; Coelho, 2022). Enfrentar esses obstáculos é um passo fundamental para avançar na melhoria das práticas educativas e, consequentemente, na qualidade do ensino e nas condições de trabalho docente, promovendo relações mais humanas, justas e emancipadoras.

No que tange à metodologia adotada nesta pesquisa, optamos pela revisão sistemática da literatura, com o objetivo de mapear e analisar os estudos que discutem o Desenvolvimento Profissional Docente em interface com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A partir desse movimento investigativo, emergiu a seguinte questão norteadora: Quais tendências, lacunas e contribuições são evidenciadas na produção científica acerca do DPD e das TDIC?

Dessa forma, o presente artigo buscou por meio da revisão sistemática, os principais aportes teóricos e empíricos relacionados a essas temáticas, buscando compreender suas implicações para o desenvolvimento profissional de professores. Compreendemos que a articulação entre TDIC e DPD não pode ser pensada de forma instrumental ou descontextualizada, mas como parte de um projeto formativo mais amplo, comprometido com a emancipação docente e com a qualidade social da educação. Ao mapear as tendências, lacunas e contribuições presentes na literatura,

esta pesquisa busca oferecer subsídios para que a formação docente seja ressignificada à luz das demandas do tempo presente, reafirmando o compromisso ético e político com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e conectada com as realidades e desafios da sociedade contemporânea.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como percurso metodológico, optamos pela realização de uma revisão sistemática da literatura, ancorada em uma abordagem qualitativa. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica, especialmente na área da educação, por seu compromisso em compreender os sujeitos em suas singularidades, valorizando suas experiências, percepções e subjetividades, bem como a interpretação dos fenômenos sociais nos contextos em que ocorrem (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo bibliográfica, que permite o levantamento e a análise de referências teóricas já publicadas, tais como artigos científicos, livros, teses e dissertações, a fim de construir uma visão crítica e abrangente sobre as temáticas investigadas. Embora não tenha como objetivo a produção de dados inéditos, essa modalidade de pesquisa tem papel fundamental no processo científico, pois sistematiza conhecimentos, identifica lacunas e evidencia contribuições significativas para o campo (Wazlawick, 2010).

Nessa perspectiva, foi realizada um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “Tecnologias” e “Desenvolvimento profissional docente”. A busca inicial resultou em 110 produções acadêmicas, sendo 71 dissertações e 39 teses. Ao aplicar os filtros relacionados à área de conhecimento, grande área, área de concentração e avaliação, todos definidos como Educação, o número de trabalhos foi reduzido para 71, distribuídos em 35 dissertações de mestrado e 36 teses de doutorado. Em seguida, procedeu-se a uma leitura dos títulos e resumos com o objetivo de identificar produções que abordassem aspectos ligados ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e ao uso das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCI). Com base nessa triagem, 19 estudos foram selecionados para leitura completa. Após essa etapa, foram escolhidos 06 teses e 13 dissertações que compõem o corpus final da análise.

Com o intuito de proporcionar uma análise dos dados, foram organizados dois eixos temáticos que foram explorados nas páginas seguintes. Tal sistemática teve como objetivo agrupar as ideias centrais dos/as autores/as analisados/as, bem como evidenciar os pontos que aproximam a discussão sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A seguir, apresentamos um quadro-síntese que contempla esses eixos.

Quadro 01 - Síntese dos eixos

1 - Desenvolvimento Profissional Docente e formação de professores
O primeiro eixo discute a presença do Desenvolvimento Profissional Docente na formação de professores.
2 - Desenvolvimento Profissional Docente e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): desafios e perspectivas.
O segundo eixo apresenta os desafios e perspectivas enfrentados pela educação e escola no que diz respeito às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Fonte: Dados da pesquisa

A descrição apresentada por meios dos eixos, contribui para a compreensão da variedade de perspectivas e conceitos em torno do DPD e das TDIC, o que se apresenta como contribuição significativa para a análise dos diversos elementos e fatores que atravessam o DPD.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Para melhor visualização dos dados de pesquisa e compreender o panorama de publicações acadêmicas sobre DPD e TDIC, elaboramos um quadro descritivo das dissertações e teses, destacando o nome do autor, o título da pesquisa, a universidade e a localidade, além do ano de publicação, conforme apresentado a seguir:

Quadro 02 – Dissertações

Autor	Dissertação	Universidade Localidade	Ano
Ildeneti de Jesus Alves Costa	Desenvolvimento Profissional Docente centrado na Escola: vivências de uma construção colaborativa em uma escola pública de Manaus	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Manaus – AM	2023
Aldemira De Araújo Câmara	Formação Continuada pela Aprendizagem baseada em Projetos: atuação no Desenvolvimento Profissional Docente de Professores Formadores.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - Manaus-AM	2021

Camila Lopes da Silva	Desenvolvimento Profissional de Professores do Instituto Federal Da Bahia durante a Pandemia De Covid-19 (2020-2021): Um Estudo no Ensino Médio Integrado Baseado na Teoria Fundamentada Nos Dados	Universidade Estadual de Feira de Santana - Feira de Santana - Bahia	2022
Elaine Aparecida de Araujo	O Desenvolvimento Profissional Docente Para A Mediação Pedagógica Das TDICs na Educação Básica: um estado da questão das produções acadêmicas das Ies públicas do Triângulo Mineiro (2007 A 2017)	Universidade Federal De Uberlândia - Uberlândia -Mg	2019
Maycon de Souza Silva Cunha Gregório	Desenvolvimento Profissional Docente do Professor de Matemática e o uso das Tecnologias Digitais De Informação e Comunicação na Educação Básica	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2022
Bruna Cristina Carvalho Gomes	Uma Proposta de Formação Colaborativa sobre o Ensino de Ciências: a importância da reflexão para o Desenvolvimento Profissional Docente	Universidade Federal De São Carlos - São Carlos - SP	2019
Rozane Pereira de Sousa	Validação de Conteúdo de Cartilha Educativa Digital: Uma Tecnologia para o Processo de Desenvolvimento Docente no Âmbito da Aprendizagem Afetiva	Universidade do Estado Do Rio Grande Do Norte (Uern) Campus Avançado Pau Dos Ferros (Capf) - Pau Dos Ferros-RN	2021
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes	O Desenvolvimento Profissional Do Formador de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica no IFSUL, Câmpus Pelotas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense Câmpus Pelotas - Pelotas - Rs	2019
Telma do Socorro Morais	Redes do Desenvolvimento Profissional Docente de Supervisores e Licenciandos do Pibid: Um Olhar para as Parcerias Entre Universidade e Escola	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Diamantina - MG	2022
Jussara Gabriel dos Santos	Desenvolvimento Profissional Docente para as Tecnologias de Informação e Comunicação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UBERABA - MG	2016
Ketiuce Ferreira Silva	Desenvolvimento Profissional Docente na EAD: Um Olhar Sobre a Experiência de Professores e Tutores a Distância	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2014
Thamillys Mykaela Machado	Desenvolvimento Profissional Docente: Um Estudo Realizado Com Professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTM - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba - Uberaba-MG	2023
Cláudia Lúcia Carneiro	Tecnologias Digitais na Atuação Docente a Partir da Formação de Professores	Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba - MG	2021

Fonte: Banco de Dados da Capes

Quadro 03 – Teses

Autor	Tese	Universidade Localidade	Ano
Ana Paula Krein Müller	Desenvolvimento Profissional de Professores dos Anos Iniciais Usando Estudos De Aula: Integração de Recursos Tecnológicos e Atividades Experimentais	Universidade do Vale do Taquari - Univates - Lajeado/Rs	2021
Ana Paula Santos De Lima	Formação Continuada de Professores de Uma Escola Pública Estadual, Visando a Inserção das Tic Em Sala de Aula	Universidade Federal De Santa Maria - Santa Maria, RS	2019
Cristiane Antunes Espindola	A Constituição da Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica: Desafios e Dilemas	Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - Sc	2022
Marlei José De Souza Dias	Tecendo Colaborativamente a Formação e o Desenvolvimento Profissional Docente no IFTM: Identidade, Saberes e Práticas	Universidade Federal de Uberlândia - Uberlândia - MG	2020
Marglis Rech	Desenvolvimento Profissional Docente por Meio dos Estudos de Aula: Um Estudo em Contextos do Brasil e Portugal	Universidade do Vale do Taquari Univates - Lajeado - RS	2023
Fernanda Rodrigues Alves Costa	O Processo de Constituição da Identidade Profissional de Docentes da Educação Profissional e Tecnológica: Narrativas de Professores e Professoras do IFTM Campus Betim	Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória - ES	2023

Fonte: Banco de Dados da Capes

Os quadros mostram que a maioria das pesquisas foram desenvolvidas em universidades de Minas Gerais; um total de oito (08) produções, formando uma (01) tese e sete (07) dissertações. O segundo estado com mais produções científicas foi o Rio Grande do Sul, totalizando quatro produções, três (03) teses e uma (01) dissertação. Já o estado Amazonas vem em terceiro lugar, com um total de duas (02) dissertações. A Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Espírito Santo e Rio Grande do Norte tiveram uma produção para cada estado, sendo Santa Catarina e Espírito Santo com uma (01) teste cada e os demais com dissertação. No que se refere aos descritores utilizados - “Tecnologias” e “Desenvolvimento profissional docente”, é possível perceber uma maior produção direcionada para a região Sudeste, com dez (10) publicações, a região Sul com cinco (05), a região Nordeste com duas (02) publicações e a região Norte com duas (02) publicações. Considerando esse panorama, nota-se uma ausência de produção na região Centro-Oeste, nenhum estado da região — Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul — aparece com produções voltadas para os descritores aqui citados. Também fica evidente a escassez de produções nas regiões Nordeste e Norte.

Quanto às questões metodológicas, são pesquisas que adotaram uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratórias. Além disso, utilizaram de um diversificado quantitativo de instrumentos para produzir dados, tais como: questionário, diário de campo, entrevista, grupo focal, gravações de vídeo e áudio, roda de conversa, pesquisa bibliográfica e análise e pesquisa documental. Em grande parte, tendo como participantes professores da educação básica. Para melhor aprofundamento dos resultados desses estudos, organizamos os eixos a seguir.

3.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensar acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e a formação de professores/as configura uma ação de extrema importância e deve ser amplamente disseminada, para que possamos compreender as especificidades que envolvem a formação de professores/as e seus processos de Desenvolvimento Profissional Docente. Torna-se indispensável pensar no DPD como um processo inacabado e contínuo (Garcia, 2009; 1999). Tal reflexão leva-nos a ampliar a linha de alcance quando se trata de DPD e formação de professores/as, tendo em vista que as formações não interferem somente na figura do professor/a, e sim numa rede de conexões que envolve políticas públicas, currículo, instituições formadoras e principalmente o Estado (Gomes, 2019; Cruz, 2022, Nóvoa, 1992). Sendo assim, ao discutir a continuidade no processo formativo, contribui-se para que se possa fortalecer a ideia de que o DPD é um processo essencial para promover a valorização do/a profissional docente e refletir sobre suas demandas que envolvem carreira e prática docente.

De acordo com Silva (2022, p. 26) “O desenvolvimento profissional docente é evolutivo e influenciado pelas situações reais de ensino em que a profissão é exercida”. A afirmação da autora acerca do DPD corrobora com grandes nomes da pesquisa voltada para o DPD, a exemplo de Marcelo Garcia (1999) ao afirmar que todas as nossas vivências devem ser valorizadas, desde aquelas que antecedem ao fazer docente, o início de carreira e o contínuum deste, e que tais experiências estão diretamente ligadas ao nosso processo de formação profissional. De tal forma, pode-se pensar que a trajetória do/a profissional do docente é repleta de vivências que, ao

serem percebidas, podem contribuir significativamente para a construção de um/a profissional mais seguro/a de si e de suas práticas pedagógicas.

São muitos os fatores que compõem os contextos que envolvem o/a profissional docente e os variados contextos vêm acompanhados de variados desafios. Dentre eles podemos citar, segundo (Câmara, 2021) o desafio da sociedade contemporânea no que se refere à necessidade do/a professor/a aprender de forma contínua, mas para isso é necessário que uma rede de cooperação seja estabelecida e sustentada garantindo formação de qualidade. Por conseguinte, o/a profissional docente se sentirá cada vez mais amparado e disposto a exercer sua prática docente com afinco.

3.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

Uma parte considerável de professores/as não se sentem à vontade, ou mesmo não utilizam das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática do docente. Os motivos para isso vão desde o fato de desconhecerem as potencialidades de tais recursos à insegurança por não terem formação adequada para lidarem com as inovações tecnológicas (Araújo, 2019). Por conseguinte, fica evidente a necessidade de se ter ações formativas emergenciais e concretas que venham contribuir para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as no que diz respeito à apropriação crítica das TDIC pelos/as docentes.

Diante do exposto, os estudos de Santos (2016) demonstram que é de suma importância a apropriação crítica das TDIC, tanto pelos alunos quanto pelos professores de forma que se sintam seguros, autônomos para o uso das TDIC. Entretanto, alerta que a mudança significativa diz respeito ao modo como professores e alunos irão se apropriar de tais ferramentas e a necessidade de se mudar o olhar para o uso de tais ferramentas. Portanto, deve-se sair da ideia de mero instrumento técnico e ir em busca de melhorias no que diz respeito ao ensino aprendizagem.

Posto isso, é necessário pensar e repensar os olhares acerca das TDIC, suas implicações nos ambientes escolares e nas práticas pedagógicas, assim como seu impacto na vida de professores e alunos. Esse fator influencia diretamente nos seus contextos de atuação profissional e pessoal dos professores, o que evidencia, cada

vez mais, a necessidade de investimentos em formação continuada ao longo da carreira, de modo que o docente possa exercer sua prática pedagógica de forma eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados demonstram uma precária produção acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e suas implicações no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professores. Tal constatação traz uma preocupação para este campo de pesquisa, tendo em vista que esses dados evidenciam uma necessidade de fomentar pesquisas que venham possibilitar a articulação entre as TDIC e o DPD, principalmente nas regiões com baixa produção.

Dessa forma, reafirmamos que refletir sobre a articulação entre o Desenvolvimento Profissional Docente e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é uma urgência que exige o fortalecimento de publicações comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização docente. Investir em formações contínuas, contextualizadas e sensíveis à realidade de professores/as é essencial para que a presença das TDIC na escola não seja apenas técnica ou pontual, mas profundamente transformadora. Esperamos que este estudo possa contribuir para o avanço das pesquisas na área, especialmente nas regiões ainda pouco representadas, e inspire novas investigações e práticas formativas comprometidas com uma educação democrática, crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. J. COELHO, L. A. **Formação continuada de professores/as** proposições para pensar o uso das TDIC nas escolas, em tempo de cultura(s) digital(s). In: XXVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste? Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação? ANPEd Nordeste (2022), 2022, Maranhão. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Maranhão: UFMA, 2022. v. 1. p. 1-7.

ARAÚJO, E. A. **O desenvolvimento profissional docente para a mediação pedagógica das TDICs na educação básica:** um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 a 2017). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

CÂMARA, A. A. **Formação continuada pela aprendizagem baseada em projetos:** atuação no desenvolvimento profissional docente de professores formadores. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico, Manaus, 2021.

CRUZ, L.M. **Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da educação básica:** uma abordagem freireana. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

FERREIRA, L.G. **Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira:** intercessões e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

GOMES, B.C.C. **Uma proposta de formação colaborativa sobre o ensino de Ciências:** a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional docente. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2019.

LÖSCH, S.; RAMBO, A.A; FERREIRA, J.L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**– Revista das Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p.7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, J.G. **Desenvolvimento profissional docente para as tecnologias de informação e comunicação.** 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SILVA, C.L. **Desenvolvimento profissional de professores do Instituto Federal da Bahia durante a pandemia de COVID-19 (2020-2021):** um estudo no Ensino Médio Integrado baseado na Teoria Fundamentada nos Dados. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

WAZLAWICK, R.S. **Uma reflexão sobre a pesquisa em ciência da computação à luz da classificação das ciências e do método científico**. Revista de Sistemas de Informação da FSMA, 2010, 6:3-10.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA

Cunha, Rogério Elias da[1]

Makufka, Daniel Cardoso[2]

Rohling, Marcos[3]

RESUMO

O texto discute os desafios e as potencialidades da Inteligência Artificial (IA) na educação, com foco na Educação Básica e na formação docente. Parte-se do problema: como a IA pode ser integrada ao contexto escolar sem aprofundar desigualdades e esvaziar o papel pedagógico crítico dos educadores? O objetivo é analisar os principais desafios e possibilidades da IA na formação docente, com base em uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise interpretativa de produções acadêmicas recentes. Foram analisados textos de Costa et al. (2024), Araújo, Fernandes e Boas (2023), Nascimento (2024), Santaella (2021) e Santaella e Kaufman (2024), que tratam dos impactos da IA no trabalho pedagógico. Três eixos estruturam a discussão: (i) a apropriação crítica da IA na formação docente, destacando a importância de uma mediação ética e pedagógica; (ii) o risco de intensificação das desigualdades, caso a tecnologia seja implementada sem infraestrutura e políticas inclusivas; e (iii) as potencialidades para o desenvolvimento de uma literacia digital crítica. Conclui-se que a IA não é neutra, e seu impacto depende da mediação pedagógica, da formação docente continuada e do alinhamento com princípios de justiça social. Recomenda-se a realização de pesquisas empíricas e o desenvolvimento de políticas públicas que garantam acesso equitativo e uso ético da tecnologia na educação.

Palavras-chave: Inteligência Artificial (IA). Educação Básica 2. Formação Docente 3. Desigualdades Educacionais. Literacia Digital Crítica.

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, cresce a busca por inovações capazes de promover aprendizagens mais significativas e engajadoras, especialmente diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais (Nascimento, 2024). Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) tem se

[1] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, rogerioelyah@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br.
[3] Doutor, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, marcos.rohling@ifc.edu.br.

consolidado como um dos principais temas de debate entre diferentes áreas do conhecimento, em virtude de seu rápido desenvolvimento e impacto em diversos setores, incluindo a educação (Araújo, Fernandes e Boas, 2023). Na área educacional, os estudos vêm se ampliando ao abordar as potencialidades e os desafios da IA na Educação Básica, especialmente no que diz respeito à sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino (Costa et al., 2024).

Já no plano internacional, desde os anos 2000, documentos da Unesco vêm destacando o caráter contínuo, mutável e flexível da cultura em um mundo progressivamente moldado pelas tecnologias digitais (Santaella, 2021). Mais recentemente, com o avanço dos modelos de IA generativa, surgem reações intensas que refletem o impacto e a complexidade dessa nova etapa da inteligência artificial, algumas fundamentadas em compreensões técnicas da tecnologia e outras não (Santaella e Kaufman, 2024).

Ao considerar a presença crescente da inteligência artificial no campo educacional, torna-se fundamental analisar seus impactos e desafios específicos no contexto da Educação Básica, especialmente no que se refere à sua implementação como instrumento pedagógico (Costa et al., 2024, p. 135).

Um dos principais entraves identificados nesse processo é a defasagem entre a formação docente e o ritmo acelerado do avanço tecnológico, o que contribui para a resistência por parte dos professores quanto ao uso da IA como recurso didático (Costa et al., 2024, p. 134). Essa distância entre prática pedagógica e inovação tecnológica evidencia a complexidade das relações entre a IA e o trabalho docente, ressaltando a necessidade de acompanhar criticamente seu desenvolvimento e aplicações na educação (Araújo, Fernandes e Boas, 2023, p. 1).

Do ponto de vista conceitual, a IA tem sido compreendida como um conjunto de sistemas ou programas capazes de simular a inteligência humana, auxiliando na tomada de decisões baseadas em padrões de pensamento, comportamento e raciocínio (Araújo, Fernandes e Boas, 2023, p. 3).

Além disso, os avanços tecnológicos impulsionados pela IA têm provocado transformações significativas na estrutura social e nas dinâmicas profissionais, com o surgimento de novas ferramentas, campos de pesquisa e tendências que impactam diretamente o fazer educativo (Costa et al., 2024, p.

135).

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral analisar criticamente os desafios e as possibilidades do uso da Inteligência Artificial na Educação Básica, com foco na formação docente crítica. Os objetivos específicos são: (i) compreender os impactos da IA nas práticas pedagógicas e no trabalho docente; (ii) identificar os riscos de intensificação das desigualdades educacionais diante da adoção acrítica da IA; e (iii) apontar as potencialidades da IA na promoção de uma literacia digital crítica voltada à justiça social e à equidade educacional.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise crítica de textos acadêmicos recentes que abordam os usos, desafios e potencialidades da Inteligência Artificial (IA) na educação, com foco na formação docente.

O corpus da análise foi composto pelas seguintes obras: Inteligência Artificial e sua relação com o trabalho docente no Brasil (Araújo, Fernandes e Boas, 2023), Inteligência Artificial na Educação Básica: um mapeamento sistemático da literatura (Costa et al., 2024),

O impacto da inteligência artificial na educação: uma análise do potencial transformador do ChatGPT (Nascimento, 2024), Inteligência artificial e cultura: oportunidades e desafios para o Sul Global (Santaella, 2021) e A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano (Santaella e Kaufman, 2024). Esses textos foram selecionados por sua atualidade, relevância teórica e articulação direta com os temas de tecnologia, formação docente e justiça social na educação.

O procedimento metodológico adotado consistiu em uma leitura analítica e interpretativa dos textos selecionados, com foco na identificação de categorias teóricas e argumentos centrais relacionados à temática proposta. A partir dessa leitura, foram definidos três eixos analíticos: (i) a apropriação crítica da IA na formação docente; (ii) os riscos de intensificação das desigualdades educacionais; e (iii) as potencialidades para o desenvolvimento

de uma literacia digital crítica. A análise buscou articular os elementos extraídos das obras com os desafios contemporâneos da educação, visando contribuir para uma reflexão ética e pedagógica.

3 DESENVOLVIMENTO

a) A apropriação crítica da IA na formação docente

O primeiro eixo diz respeito à necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico das ferramentas de IA, priorizando uma apropriação crítica e consciente de suas potencialidades e limites. Como apontam Araújo, Fernandes e Boas (2023), a complexidade da interação entre IA e trabalho docente exige que os professores compreendam os fundamentos das tecnologias digitais, desenvolvendo a capacidade de analisá-las em seus aspectos éticos, sociais e pedagógicos. A simples instrumentalização da IA, sem um processo reflexivo, pode reforçar desigualdades e práticas excludentes, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

Costa et al. (2024) destacam que a formação inicial e continuada dos professores ainda não acompanha o ritmo acelerado das inovações tecnológicas, o que contribui para a insegurança e até mesmo a rejeição da IA como recurso didático. Assim, pensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica implica inserir o letramento digital no currículo de forma transversal, articulando-o com temas como justiça social, equidade educacional e autonomia pedagógica.

b) O risco da intensificação das desigualdades

O segundo eixo diz respeito aos efeitos que a presença da IA tem

provocado no cotidiano escolar e no trabalho pedagógico. A tecnologia tem sido apresentada como ferramenta capaz de otimizar tarefas administrativas, realizar análises de desempenho estudantil e personalizar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, tais promessas precisam ser analisadas com cautela. Como observam Araújo, Fernandes e Boas (2023), é fundamental refletir sobre a forma como essas tecnologias reconfiguram o papel do professor, podendo tanto contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas quanto gerar formas de vigilância, controle e intensificação do trabalho docente.

Além disso, a implementação de sistemas de IA nas escolas levanta questões sobre a autonomia dos educadores, o respeito às singularidades dos alunos e a centralidade da relação humana no processo educativo. A IA pode ser um recurso complementar valioso, desde que não substitua a escuta, a mediação sensível e a dimensão ética do ensinar.

Para que isso ocorra, é necessário que os educadores sejam protagonistas no processo de escolha, adaptação e avaliação das tecnologias, considerando o projeto político-pedagógico da escola e as especificidades de sua comunidade.

c) As potencialidades para a literacia digital crítica

O terceiro eixo problematiza os riscos de que o uso da IA, quando inserido de forma acrítica, contribua para o aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes. As pesquisas analisadas alertam que a ausência de infraestrutura tecnológica adequada, de políticas públicas inclusivas e de formação docente contínua pode tornar a IA mais um fator de exclusão, especialmente em escolas situadas em territórios periféricos (Costa et al., 2024).

Nesse sentido, o discurso tecnicista que apresenta a IA como solução universal para os problemas da educação precisa ser tensionado à luz das realidades concretas das escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, a IA também apresenta possibilidades importantes quando orientada por princípios de justiça social e inclusão. Ferramentas de acessibilidade, plataformas adaptativas e sistemas de apoio ao diagnóstico pedagógico podem ampliar o acesso ao conhecimento e diversificar as estratégias de ensino.

Para que essas potencialidades se concretizem, é indispensável que o uso da IA esteja vinculado a projetos educacionais comprometidos com a equidade, a democracia e a valorização das diferenças. Assim, a construção de uma formação docente crítica torna-se necessária e urgente para que a IA seja uma aliada na construção de uma educação mais justa e humanizadora.

Nesse sentido, Nascimento (2024) reforça que, mesmo diante das limitações estruturais e desafios formativos, a IA pode colaborar com o processo educativo quando seu uso é orientado por princípios éticos e pedagógicos. A adoção de ferramentas como o ChatGPT, por exemplo, revela-se promissora se mediada por práticas reflexivas e contextualizadas, em que os docentes estejam preparados para integrar esses recursos de maneira crítica e criativa.

Assim, o enfrentamento das desigualdades passa pela distribuição de tecnologias, assim como pela construção de sentidos pedagógicos que coloquem a IA a serviço da transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar criticamente os desafios e as possibilidades do uso da Inteligência Artificial (IA) na educação, com ênfase na formação docente crítica. A partir da análise dos textos de Costa et al. (2024), Araújo, Fernandes e Boas (2023) e Nascimento (2024), foi possível identificar quatro eixos centrais: a necessidade de uma apropriação crítica da IA na formação docente; os impactos da IA no trabalho pedagógico; os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais; e as potencialidades da IA para o desenvolvimento de uma literacia digital crítica.

A análise evidenciou que o uso da IA na educação não é neutro, e que sua eficácia está diretamente relacionada à forma como ela é compreendida, mediada e contextualizada pelos professores. Quando integrada de maneira reflexiva e ética, a IA pode favorecer práticas educativas mais democráticas, inclusivas e transformadoras.

Como desdobramento, o estudo aponta para a importância de políticas públicas que garantam formação docente contínua e infraestrutura tecnológica adequada, especialmente nas redes públicas de ensino.

Além disso, destaca-se a urgência de construir abordagens pedagógicas que articulem o uso da IA com princípios de justiça social e equidade educacional. Como limitação, reconhece-se que este estudo se baseou em revisão e análise de textos selecionados, o que sugere a necessidade de pesquisas empíricas que investiguem a implementação da IA em contextos escolares reais, ouvindo professores, estudantes e gestores.

Para trabalhos futuros, propõe-se aprofundar o conceito de literacia digital crítica, articulando-o a autores como Paulo Freire, a fim de compreender como a tecnologia pode ser incorporada como prática de liberdade e não como reforço de lógicas excludentes. A IA, nesse sentido, deve ser pensada como uma ferramenta parte do projeto político-pedagógico de uma educação verdadeiramente emancipadora.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; FERNANDES, Jhonatans da Silva; BOAS, César Augusto Viegas Vilas. Inteligência Artificial e sua relação com o trabalho docente no Brasil. In: Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2023. Disponível em: [PDF]. Acesso em: 12 jul. 2025.

COSTA, Leomar Campelo et al. Inteligência Artificial na Educação Básica: um mapeamento sistemático da literatura. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 134-152, ago./dez. 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.85900.

NASCIMENTO, José Leônidas Alves do. O impacto da inteligência artificial na educação: uma análise do potencial transformador do ChatGPT. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2024.

SANTAELLA, Lucia. Inteligência artificial e cultura: oportunidades e desafios para o Sul Global. Montevidéu: UNESCO, 2021.

SANTAELLA, Lucia; KAUFMAN, Dora. A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. Matrizes, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 37–53, jan./abr. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v18i1p37-53.

REDEFININDO OS PROCESSOS COGNITIVOS: DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS DA COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

Pamela Sonoda Gomes[1]

Dirce Aparecida Foletto de Moraes[2]

RESUMO

A interação entre homem e máquina tem se aproximado cada vez mais no cotidiano atual, influenciando a forma como os sujeitos vivenciam as suas experiências e realizam suas atividades cotidianas. Por isso, é questionado o uso dos artefatos digitais como parte constitutiva dos processos cognitivos no cotidiano escolar e, por isso, tornam objeto de debate, exigindo uma apropriação crítica na prática pedagógica. Neste sentido, o estudo pretendeu investigar: De que forma a cognição distribuída promove uma mudança na compreensão da cognição para a prática pedagógica? O objetivo do estudo é investigar de que maneira a cognição distribuída transforma os modos de compreender os processos cognitivos na prática pedagógica. O estudo foi constituído por um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, sem critérios sistemáticos de inclusão e exclusão de produções acadêmicas. A interação das Tecnologias Digitais na prática pedagógica tem se aproximado cada vez mais no contexto escolar atual, exigindo formas de compreender os processos cognitivos que perpassam os processos cognitivos envolvidos como operações individuais. Em contrapartida, a Cognição Distribuída proposta por Hutchins considera três elementos-chave de distribuição dos processos cognitivos ao ser (1) distribuído entre os membros de um grupo social; (2) ao ser distribuído em operação do sistema cognitivo que envolve coordenação entre estruturas internas e externas; e (3) ao ser distribuído em que os produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores. A partir dessa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida como parte de um sistema cognitivo coletivo, em que os artefatos não apenas medeiam os processos cognitivos, mas exige que os professores tenham experiências formativas que promovam uma integração crítica e reflexiva dos artefatos digitais. Isso implica reconhecer que o uso instrumentalista dos artefatos digitais não promove a aprendizagem.

Palavras-chave: Cognição Distribuída. Processos cognitivos. Prática pedagógica. Artefatos digitais.

1 INTRODUÇÃO

A interação entre homem e máquina tem se aproximado cada vez mais no cotidiano atual, influenciando a forma como os sujeitos vivenciam as suas experiências e realizam suas atividades cotidianas. De acordo com Silva (2023) as Tecnologias Digitais têm promovido transformações nas interações, comunicação e produção de conhecimento. A autora acrescenta que as Tecnologias Digitais estão

[1] Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, e-mail: sonoda.pamela26@uel.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, e-mail: dircemoraes@uel.br.

presentes na construção e reconstrução colaborativa do conhecimento, isto porque acredita que "[...] a cognição não se limita ao indivíduo; ela se estende através de interações com o contexto histórico, cultural, material e simbólico" (Silva, 2023, p. 3).

A compreensão de cognição enquanto operações individuais, estão vinculadas à abordagem tradicional dos estudos cognitivos. Mesmo as concepções de cognição baseadas em uma visão construtivista, que reconhecem a relação entre o sujeito e o ambiente, ainda tendem a restringir os processos cognitivos no indivíduo. A diferença da Cognição Distribuída está em compreender a cognição ampliando a noção de processos cognitivos para além do sujeito.

Ao decorrer da elaboração do estudo, foram levantadas reflexões que permeiam a questão principal: De que forma a cognição distribuída promove uma mudança na compreensão da cognição para a prática pedagógica? Apesar de não ser possível chegar a todas as respostas neste texto, espera-se que seja uma abertura para pesquisas futuras. O objetivo do estudo é investigar de que maneira a cognição distribuída, transforma os modos de compreender os processos cognitivos na prática pedagógica.

O estudo foi constituído por um levantamento bibliográfico de caráter exploratório, sem critérios sistemáticos de inclusão e exclusão de produções acadêmicas. A seleção dos textos ocorreu a partir da relevância teórica para a discussão sobre Cognição Distribuída desenvolvida por Hutchins e desdobramento em outros autores que irão contribuir para discussões recentes que envolvem a utilização de artefatos digitais como elementos constitutivos dos processos cognitivos.

O estudo é um recorte de uma pesquisa maior em desenvolvimento na pós-graduação no nível de Mestrado, em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A justificativa deste estudo surge da ausência de discussões aprofundadas da integração das Tecnologias Digitais na prática pedagógica durante minha formação acadêmica, no curso de Licenciatura em Artes Visuais na UEL. Neste sentido, a relevância de discussões que envolvem a reflexão da ação docente em contextos permeados pelas Tecnologias Digitais, partem de que as instituições educacionais são um dos espaços, se não o único, em que os professores e estudantes podem dialogar sobre sua relação com o mundo,

marcados pela desinformação, alienação e relação de poder. As instituições se tornam um ambiente extremamente político, por propiciar reflexões sobre a realidade. Por isso, também é questionado o uso dos artefatos digitais como parte constitutiva dos processos cognitivos no cotidiano escolar e, por isso, tornam objeto de debate, exigindo uma apropriação crítica na prática pedagógica.

O uso da Tecnologias Digitais por professores na sua ação docente, transpassa o uso apenas instrumentalista das tecnologias disponíveis. Requer uma formação docente que expanda a compreensão das Tecnologias Digitais como parceiros intelectuais na produção de conhecimento. Essa perspectiva transpassa as abordagens tradicionais ao incorporar contribuições para os processos cognitivos exigidos pelas transformações atuais no processo de aprendizagem.

2 A MUDANÇA DA COMPREENSÃO DA COGNIÇÃO ENQUANTO OPERAÇÕES INDIVIDUAIS PARA A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA

As abordagens tradicionais dos estudos cognitivos possuem relevância teórica para a compreensão dos processos cognitivos. A “[...] abordagem tradicional dos estudos cognitivos, considera os processos mentais como restritos ao indivíduo" (Silva, 2023, p. 4).

Para Dalbosco (2012) o modelo clássico inatista, proposto por Platão, é definido como ideias que nascem com o sujeito, sendo anteriores à experiência, trazidas na bagagem hereditária com base conceitual para compreender o mundo.

Ao transpor o modelo inatista para o campo educacional nota-se uma prática inconsistente, este modelo traz perspectivas deterministas nos agentes da relação pedagógica. Para Dalbosco (2012) a relação entre professor e estudante era guiada no âmbito conceitual e conteudista, o estudante irá recordar e seguir apenas os questionamentos pré-estabelecidos. Desse modo, o inatismo reduz a cognição em processo de memorização de conteúdo.

Para Brito e Gonçalves (2022) o modelo behaviorista com experimentos de Skinner trouxeram aspectos relevantes para a educação, evidenciando o reforço positivo na sala de aula. De acordo com Silva Neto e Melo (2018, p. 3) para Skinner, “a ação (aprendizagem) se dá através de um condicionamento que se usa de um reforço, positivo ou negativo, estimulando a reação do ser”. Os autores

complementam que a aprendizagem é mecânica, com posição passiva do sujeito, pois seria consequência do reforçador para obter o resultado. Desse modo, o behaviorismo adota uma visão mecanicista da cognição.

Em contraposição, o modelo construtivista na perspectiva teórica de Jean Piaget e Lev Vygotsky, consideram que o conhecimento se dá na interação do sujeito com o ambiente. As diferenças da pesquisa entre os autores são expostas por Lemos e Prado (2021, p. 38745) “[...] a diferença nesse caso é que Vygotsky em suas pesquisas vai mais além do aspecto biológico e pesquisa sobre a filogênese, ontogênese e sociogênese, enquanto Piaget vai para outros campos em relação ao desenvolvimento”.

Para Araújo *et al.* (2025, p. 5) Jean Piaget “[...] parte do pressuposto de que o sujeito humano se constrói, sendo condicionado, mas não determinado pelo genoma ou pelo meio”. A teoria da Epistemologia Genética considera que a inteligência humana é um processo de base biológica, em que estas possibilitam a aprendizagem.

Para Sanchis e Mahfoud (2010, p. 21).

> [...] a especificidade do construtivismo de Piaget está no fato de que essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. Um construtivismo em que gênese/estrutura e sujeito/objeto se relacionam permanentemente. Além disso, a construção é, na verdade, sempre uma reconstrução, indissociável da interação: o sujeito reconstrói o conhecimento.

Em contrapartida, para Vygotsky o ser humano é um produto sócio-histórico. Ao nascer, o indivíduo inicia um processo de humanização por meio de sua interação com a cultura. Esse percurso está relacionado à mediação, que se dá por meio de dois elementos: os instrumentos e os signos. Os instrumentos medeiam a relação entre o homem e a natureza, tendo um caráter objetivo. E os signos medeiam as relações simbólicas, tendo um caráter subjetivo. No processo de aprendizagem, esses elementos mediadores são importantes para a compreensão dos processos mentais superiores.

A respeito dos processos cognitivos abordagens tradicionais evidenciam as limitações no campo educacional. Na prática pedagógica o inatismo se traduz em aprendizagem baseado na memorização; o behaviorismo adota uma visão

mecanicista; e o construtivismo ainda foca no sujeito como centro dos processos cognitivos. Essas abordagens, embora possuam fundamentos teóricos sólidos, ainda centralizam a cognição como processo ocorrido apenas no indivíduo e suas heranças biológicas, limitando a compreensão dos processos de aprendizagem permeado pelas transformações culturais, tecnológicas e sociais atuais.

A partir da proposta do Araújo *et al.* (2025, p. 16), os autores ressaltam que a "[...] influência dos contextos socioculturais e as demandas por inovação tecnológica apresentam novos desafios que demandam integração de diferentes abordagens teóricas e práticas". Assim abre uma lacuna para se pensar a Cognição Distribuída na prática pedagógica, visto que a Cognição Distribuída promove uma mudança na compreensão da cognição ao ampliar a noção de processos cognitivos para além do sujeito isolado.

Segundo Hutchins (2001) a Cognição Distribuída se distingue de outras abordagens por dois princípios teóricos: (1) o limite de unidade de análise para cognição e (2) a gama de mecanismos que podem ser assumidos como participantes da função cognitiva.

Apresentamos as abordagens tradicionais que tem o sujeito como unidade de análise da cognição, correspondendo ao primeiro princípio. No entanto, ao avançarmos para o segundo princípio teórico, abordaremos a Cognição Distribuída enquanto referencial teórico que busca romper com a centralidade do sujeito como único do processo cognitivo para defender que a cognição se constrói no contexto, fora da mente individual.

3 A COGNIÇÃO DISTRIBUÍDA A PARTIR DOS ARTEFATOS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Cognição Distribuída quando atrelada à prática pedagógica, demanda ações formativas que preparem os professores a refletir os elementos de distribuições dos processos cognitivos, considerando as interações entre sujeitos, artefatos e ambiente.

No site da University of California San Diego ([2025]), Edwin Hutchins professor aposentado desde 2014, com formação inicial em antropologia cognitiva, descreve seu interesse de pesquisa:

> Dediquei toda a minha carreira acadêmica a tentar compreender a cognição humana em contextos sociais, culturais e materiais. [...] Acredito que as práticas culturais são um componente fundamental da cognição humana (University of California San Diego, [2025], tradução nossa).

O surgimento dos princípios da Cognição Distribuída ocorreu nas observações enquanto trabalhava na Marinha dos Estados Unidos da América (University of California San Diego, [2025]). Para Hutchins (2001) a Cognição Distribuída assim como outros ramos da ciência cognitiva, pretende compreender a organização dos sistemas cognitivos.

No livro *Cognition in the wild,* Hutchins (1996) explica que a ideia teve início em 1980, enquanto navegava pelo Pacifico Norte, com objetivo de estudar “o que” os operadores sabiam e “como” faziam para realizar a propulsão a vapor, mas o que chamou atenção foi o trabalho da equipe de navegação. Ao experienciar o processo de atracação de um navio no porto, percebeu que não era possível realizar a ação apenas com as funções cognitivas de um indivíduo. Depois de três anos e meio, recebeu carta branca para estudar o que interessava, inicialmente chamava de cognição naturalmente situada, depois percebeu que a importância da cognição ser socialmente distribuída.

No contexto atual, a interação entre homem e máquina tem se aproximado cada vez mais, influenciando a forma como os sujeitos vivenciam as suas experiências, especialmente transformando os modos de compreender os processos cognitivos na prática pedagógica, pois para “[...] compreender as realizações cognitivas humanas e projetar interações humano-computador eficazes, é essencial compreender a natureza dessas distribuições de processos” (Hollan; Hutchins; Kirsh, 2000, p. 176, tradução nossa).

Neste sentido, a Cognição Distribuída desenvolvida por Hutchins (2001, p. 1-2, tradução nossa) propõe a existência de três elementos-chave de distribuição dos processos cognitivos.

> Quando se aplicam esses princípios à observação da atividade humana "na natureza", pelo menos três tipos interessantes de distribuição de processos cognitivos tornam-se evidentes: os processos cognitivos podem ser distribuídos entre os membros de um grupo social; os processos cognitivos podem ser distribuídos no sentido de que a operação do sistema cognitivo envolve coordenação entre estruturas internas e externas (materiais ou ambientais); e os processos podem ser distribuídos ao longo do tempo de

> tal forma que os produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores.

O primeiro elemento, ao ser distribuído entre os membros de um grupo social, corresponde à construção do conhecimento ocorrido na colaboração entre pessoas. O segundo elemento, ao ser distribuído em operação do sistema cognitivo que envolve coordenação entre estruturas internas e externas, corresponde aos artefatos que participam do processo cognitivo. Esses artefatos cognitivos podem ser utilizados para "[...] amplificar as habilidades humanas" (Hutchins, 2001, p. 7, tradução nossa). O terceiro elemento, ao ser distribuído em que os produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores, corresponde ao contato com elementos relacionados a experiências anteriores que possibilita uma compreensão que modifica a experiências posteriores.

Hutchins (2001) não considera possível as realizações cognitivas apenas com base no que está dentro da cabeça, é preciso considerar os papéis cognitivos do mundo social e material, pois não espera que todos os eventos sejam operados pelo indivíduo.

Neste sentido, para Hollan, Hutchins e Kirsh (2000) um processo não é cognitivo por acontecer no cérebro, nem não cognitivo por ocorrer nas interações entre cérebros. Sendo para Hutchins (2014) a Cognição Distribuída parte do pressuposto que todas as instâncias de cognição podem emergir de processos distribuídos.

Para Daniels (2011, p. 111) pode ocorrer "[...] entre cérebros e outras coisas, tais como elementos físicos de um laboratório ou de uma sala de aula, ou na verdade qualquer ambiente em que seres humanos atuam com artefatos".

A utilização dos artefatos digitais na prática pedagógica não é sinônimo de aprendizagem para estudantes ou professores. Segundo Mello, Vallini e Vieira (2022) o uso instrumentista da tecnologia na prática pedagógica traz uma perspectiva romantizada de que com o uso irá propiciar novos modos de ensinar e aprender, isto desconsidera os aspectos sociais e humanos envolvidos. As autoras entendem os artefatos digitais como mediadores de aprendizagem, potencializando os modos de fazer, pensar, analisar, criar, refletir.

Assim, os artefatos deixam de ser de uso apenas instrumentalistas e faz parte da construção e reconstrução colaborativa do conhecimento e passam a fazer parte do sistema cognitivo coletivo, que favorece a construção de práticas autorais e

reflexivas na prática pedagógica. Isto porque "[...] os artefatos, sejam eles físicos ou simbólicos, não servem apenas para amplificar a memória, mas para deixar 'lastros de mudanças' no processo cognitivo" (Moraes, 2017, p. 53).

A pesquisa de Ferreira *et al*. (2024) trata de experiências formativas com um grupo de professores da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de ensino. Durante o processo, observaram que a "[...] distribuição dos processos cognitivos não estava ocorrendo apenas entre nós e professores formandos, mas também entre nós formadores" (Ferreira *et al.*, 2024, p. 5). Neste sentido, a Cognição Distribuída tem sido propulsora desde ações formativas com a formação inicial e a formação continuada e com os estudantes. Respectivamente, mostrado na tese de Moraes (2017), e em dissertações como de Manfré Filho (2024), Silva (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação das Tecnologias Digitais na prática pedagógica tem se aproximado cada vez mais no contexto escolar atual, exigindo formas de compreender os processos cognitivos que perpassam os processos cognitivos envolvidos como operações individuais. Desta forma, os três elementos-chave de distribuição dos processos cognitivos para Hutchins propõe uma ampliação dessa compreensão, ao considerar que os processos cognitivos estão distribuídos ao ser (1) distribuído entre os membros de um grupo social; (2) ao ser distribuído em operação do sistema cognitivo que envolve coordenação entre estruturas internas e externas; e (3) ao ser distribuído em que os produtos de eventos anteriores podem transformar a natureza de eventos posteriores.

A partir dessa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida como parte de um sistema cognitivo coletivo, em que os artefatos não apenas medeiam os processos cognitivos, mas exige que os professores tenham experiências formativas que promovam uma integração crítica e reflexiva dos artefatos digitais. Isso implica reconhecer que o uso instrumentalista não promove a aprendizagem, mas requer um uso intencional que promova diferentes experiências de aprendizagem.

Neste sentido, a problemática que direcionou o estudo, evidência a exigência de pesquisas que investiguem a cognição distribuída nas práticas pedagógicas a fim de contribuir e entender como os professores podem mediar as práticas

pedagógicas no contexto atual para promover a distribuição da cognição.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelino Gomes *et al*. Jean Piaget e a educação: perspectivas construtivistas no ensino contemporâneo. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. e14958, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n5-186.

BRITO, Edmilson; GONÇALVES, Aline Ribeiro Paes. Skinner e a educação: contribuições do behaviorismo radical. *In*: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 17.; SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS, 14., 2022, Passos. **Anais** [...]. Passos: IFSULDEMINAS, 2022. Disponível em: https://josif.ifsuldeminas.edu.br/ojs/index.php/anais/article/view/4982022. Acesso em: 13 jun. 2025.

DALBOSCO, Claudio A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n.2, p.268-276, 2012.

DANIELS, Harry. Pesquisando a cognição distribuída. *In*: DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 109-127.

FERREIRA, Camila Fernandes *et al*. Reflexões de uma experiência formativa à luz da cognição distribuída. *In*: ENCONTRO DE DIDÁTICA E TECNOLOGIAS, 2.; MOSTRA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS, 1., 2024, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2024. Disponível em: https://anais.uel.br/portal/index.php/editec. Acesso em: 13 jun. 2025.

HOLLAN, James; HUTCHINS, Edwin; KIRSH, David. Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, v. 7, n. 2, p. 174-196, 2000. Disponível em: https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/DistributedCognition-TOCHI.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

HUTCHINS, Edwin. **Cognition in the wild**. London: Livros Bradford, 1996.

HUTCHINS, Edwin. Distributed, cognition. *In:* SMELSER, Neil J.; BALTES, Paul B.(ed.). **International encyclopedia of the social and behavioral sciences**. Amsterdam: Elsevier, 2001. p. 2068-2072.

HUTCHINS, Edwin. The cultural ecosystem of human cognition. **Philosophical Psychology**, Abingdon, v. 27, n. 1, p. 34-49, 2014. DOI: https://doi.org/10.1080/09515089.2013.830548.

LEMOS, Michael de Oliveira; PRADO, Heloisa de Oliveira. As semelhanças, diferenças e contribuições de Piaget e Vygotsky para formação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 38740–38748, 2021. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-368.

MANFRÉ FILHO, Célio. **A arte para além das tintas, telas e pincéis**: contribuições de uma experiência formativa com as tecnologias digitais no ensino de Arte. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

MELLO, Diene Eire; VALLINI, Simone Aparecida Andrade; VIEIRA, Vanessa Dantas. As tecnologias digitais: uma análise a partir da teoria da cognição distribuída. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0768–0780, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16327.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais**: uma proposta de mediação colaborativa baseada na cognição distribuída. 2017. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010.

SILVA NETO, Orlando; MELO, Urandy Alves de. Behaviorismo, humanismo e cognitivismo: implicações com a educação escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CONEDU, 5., 2018. **Anais** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2018.

SILVA, Analígia Miranda. Tecnologias digitais na educação: a abordagem da cognição distribuída em destaque. *in*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA -ESUD, 20.; CONGRESSO INTERNACIONALDE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2023, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. p. 13-13, Disponível em: https://submissao-esud.ufms.br/home/article/view/81. Acesso em: 13 jun. 2025.

SILVA, João Victor da. **Atividade e distribuição da cognição**: experiências didáticas nos anos iniciais. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Londrina, 2025.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA SAN DIEGO. **Edwin Hutchins**. San Diego: UCSD, [2025]. Disponível em: https://pages.ucsd.edu/~ehutchins/. Acesso em: 4 jul. 2025.

TECNOLOGIAS E COMPETÊNCIAS CRIATIVAS: DISTINÇÕES DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NO MERCADO E NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM COMUNICAÇÃO

Eduarda Escila Ferreira Lopes Monteiro[1]

RESUMO

A crescente inserção das tecnologias digitais tem transformado profundamente os contextos sociais, culturais e profissionais, impactando diretamente o ensino superior. Entre os avanços mais recentes, destaca-se a inteligência artificial generativa (IAg), cuja aplicação vem alterando processos criativos e produtivos em diversas áreas, incluindo a comunicação publicitária. Este estudo investiga como o mercado de publicidade e propaganda tem se adaptado às inovações tecnológicas e quais competências emergem como fundamentais para a formação de graduandos, com o objetivo de propor reflexões para a atualização dos currículos acadêmicos.

A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, de caráter exploratório-descritivo, com coleta de dados via questionário aplicado a gestores e diretores de agências de publicidade e empresas de comunicação da região de Araraquara (SP). Além disso, o estudo dialoga com teorias sobre práticas digitais no ambiente acadêmico e para isso foram estudados autores e seus diálogos com o tema como: Raymond Williams (2011), Anne-Marie Chartier (2023), Roger Chartier (2023).

Neste Trabalho são apresentados os resultados da pesquisa e conclui-se que a incorporação estratégica da inteligência artificial generativa pode potencializar processos criativos e analíticos, desde que acompanhada de uma mediação pedagógica crítica. A formação acadêmica deve, portanto, preparar profissionais capazes de liderar processos de inovação sem abrir mão da originalidade e do olhar humano como diferencial competitivo.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inteligência Artificial. Cultura Escolar. Publicidade e Propaganda. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem promovido transformações estruturais que atravessam dimensões sociais, culturais e profissionais, impactando de forma direta os processos educativos. Entre os avanços mais disruptivos, destaca-se a inteligência artificial generativa, que vem redefinindo os modos de criação e produção em diferentes setores, incluindo a comunicação publicitária. Nesse contexto, é objetivo deste trabalho compreender como o mercado de publicidade e propaganda se adapta às inovações tecnológicas torna-se essencial para identificar as novas competências exigidas dos profissionais

[1] Doutora em Educação pelo Instituto de Biociências –Unesp- Rio Claro, UNESP, docente da UNIARA. eduardaescila@gmail.com

em formação, ampliando o debate sobre o papel das universidades na preparação para esse cenário dinâmico.

No cotidiano acadêmico justifica-se a necessidade da incorporação da inteligência artificial generativa que modifica não apenas as exigências do mercado de trabalho, mas também os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam a formação em nível superior. Diferentemente de ferramentas digitais convencionais, a IA generativa não apenas fornece informações, mas cria conteúdos originais, elabora análises, sugere ideias e simula diálogos. Essa capacidade amplia as possibilidades de atuação criativa, mas também suscita questionamentos sobre autoria, originalidade e avaliação acadêmica, evidenciando a necessidade de uma mediação pedagógica crítica. Sem essa mediação, há o risco de dependência tecnológica e superficialidade na aprendizagem, o que compromete o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

No âmbito profissional, especialmente no setor publicitário, o uso da inteligência artificial já se consolidou como prática corrente. Uma sondagem realizada com gestores e diretores de agências de comunicação da região de Araraquara-SP revelou que mais de 60% dos entrevistados utilizam essas ferramentas para atividades como criação de legendas, roteiros, brainstorming e organização de dados. Embora os profissionais reconheçam o ganho em produtividade e agilidade, também manifestam preocupação com a possível homogeneização criativa e a diluição do valor do trabalho humano. Esses dados reforçam a urgência de atualização pedagógica nos cursos de Publicidade e Propaganda, de modo a integrar conteúdos e estratégias que preparem os futuros egressos para atuar de forma crítica e criativa diante das transformações tecnológicas.

Assim, a relevância social deste estudo reside em analisar criticamente a inserção da inteligência artificial no ensino superior, discutindo oportunidades e desafios para as práticas pedagógicas e para a formulação de políticas educacionais coerentes com as demandas contemporâneas. Ao focalizar o curso de Publicidade e Propaganda, a pesquisa evidencia como essas tecnologias podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa, fomentando competências criativas, éticas e reflexivas, sem abrir mão do olhar crítico sobre seus limites. Dessa forma, o trabalho

amplia o debate sobre o papel das tecnologias emergentes na formação acadêmica e profissional, oferecendo subsídios para que instituições, docentes e discentes tomem decisões mais conscientes, alinhadas às exigências de um mercado cada vez mais automatizado, porém dependente de habilidades humanas insubstituíveis.

2. DISPOSITIVOS DIGITAIS E CULTURA ACADÊMICA: CONTINUIDADES, RUPTURAS E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM

A disseminação dos dispositivos digitais na sociedade e nas instituições de ensino remete aos estudos de Raymond Williams (2011), que compreende a cultura como um espaço de interação entre economia, produção e sociedade. O autor argumenta que as mudanças culturais – incluindo as tecnológicas – não ocorrem por rupturas abruptas, mas por processos lentos, tensionados por resistências que produzem ritmos diferenciados, evidenciados em práticas e modos distintos de consumo dos produtos tecnológicos.

No ambiente acadêmico, as práticas digitais coexistem com as tradicionais, variando em ritmo e predominância de acordo com cada contexto. O uso de cadernos para anotações, por exemplo, continua presente, mas convive com registros digitais. Essa convivência revela correlações entre currículos, demandas acadêmicas e o uso dos dispositivos, que merecem investigação mais aprofundada.

A pandemia de Covid-19 (2020) acelerou processos que vinham sendo paulatinamente testados. Como aponta Anne-Marie Chartier (2023), novas possibilidades foram abertas para a aprendizagem, mas também se tornaram evidentes desigualdades econômicas, relacionadas ao acesso a dispositivos e à qualidade da conexão à internet. A autonomia e a frequência espontânea no uso das redes sociais, por exemplo, não se transferiram de forma homogênea para os processos de aprendizagem.

O retorno ao ensino presencial evidenciou que o “normal” precisaria ser redefinido, incorporando aprendizagens adquiridas no período remoto. Dessa forma, faz-se necessário retomar o estudo das práticas mediadas por dispositivos digitais para mensurar as mudanças ocorridas e avaliar se houve incremento da interação e

da aprendizagem, considerando também a incorporação de novos recursos, como inteligências artificiais, podcasts, streamings e ferramentas de produção textual.

Roger Chartier (2023) destaca as mutações sem precedentes nos “modos de ser, ler e pensar” provocadas pelos dispositivos digitais. O uso do mesmo dispositivo para ler e escrever, substituindo livros e cadernos, transforma a forma e o conteúdo dos textos. Para o autor, o “mundo digital estabelece uma continuidade morfológica entre diferentes categorias de discurso”, diluindo as fronteiras entre mensagens de redes sociais, informações de websites e artigos acadêmicos. Essa fragmentação, aliada à rapidez da leitura digital, desafia a reflexão crítica.

Além disso, a possibilidade de usar grandes bases de dados – textos, imagens, áudios e vídeos – para produzir novos conteúdos sob demanda mobiliza autores, cientistas e produtores, provocando debates sobre seus perigos e potencialidades, aplicações e consequências para a aprendizagem.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO SETOR DE COMUNICAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO ACADÊMICA- RESULTADOS DE PESQUISA.

Como procedimento prévio dessa pesquisa, foi realizada também uma sondagem com profissionais que atuam em agências de publicidade ou meios de comunicação, isto é, área do mercado que emprega os formados do Curso de Propaganda e Publicidade, para colher dados a respeito do uso da ferramenta ChatGPT. Foram convidados, por meio de *Whatsapp* e do *LinkedIn*, profissionais que atuam nesse segmento a responder um questionário, via *google forms*, em junho de 2023.

Foram obtidas 16 respostas de diretores, gestores e/ou líderes de agência de publicidade ou de empresas de comunicação que atuam na cidade de Araraquara/SP ou na região. 75% da amostra era composta por homens e a idade dos profissionais variava entre 25 e mais de 50 anos de idade.

Nessa amostra, verificou-se que 81,3% possuíam curso de graduação em Publicidade e Propaganda e que 43,8% haviam dado continuidade aos

estudos em cursos de pós-graduação *latu-sensu* e 12,5% haviam obtido títulos em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Metade desses profissionais adota o modo de trabalho híbrido e 25% atuam exclusivamente em home office.

Quando perguntados se utilizam o ChatGPT na empresa, 62,5% responderam positivamente e, ao descrever o tipo de uso, predominam as respostas que apontam a criação de legendas, *brainstorm* inicial para campanhas, elaboração de roteiros, imagens e produtos visuais, criação de *headlines*, estruturação de dados e criação de listas iniciais de referências. Para esses profissionais, a ferramenta gera ganho na produtividade e agiliza os processos de trabalho.

Em relação ao impacto do chatbox no mercado profissional, os respondentes nos trazem como decifração, em respostas claras e objetivas, as primeiras nuances, organizadas por conteúdo pela autora e transcritas de forma direta a seguir:

Quadro 01- Opiniões sobre Impactos Iniciais no Mercado Profissional

Tema	Conteúdo das Respostas
Impacto nos processos	- Praticidade. - Acredito que será uma ferramenta muito útil para agilizar processos. - Alto impacto. As empresas estão usando as inteligências artificiais para agilizar o processo de marketing. - Acredito que vem impactando em agilizar processos de desenvolvimentos, pesquisas e novas ideias de forma prática. - Auxilia em tarefas que ocupam muito tempo permitindo que os profissionais se dediquem mais em atividades humanas. - Tornar o processo de trabalho mais eficiente. Benchmark. Insights. Extremamente relevante. Se não utilizarmos, não duraremos 6 meses. - Em meu mercado o impacto é maior para gestão de tráfego. - Na minha opinião, o uso do Chat GPT está transformando o mercado de marketing de maneira fascinante… (melhora experiência do cliente, automação, otimização de tarefas). - Alta porque ajuda no levantamento de informações, análises e apoio nas definições estratégicas. Ou seja, apenas como apoio, nada supera ou substitui o talento de um profissional. - Acredito que o mercado cervejeiro ainda não utiliza tanto a ferramenta, mas vejo tendência de em breve utilizarem.
Ferramenta complementar	- Uma nova ferramenta, assim como outras.
Críticas e limitações	- Ruim do ponto de vista criativo. - Acredito que vem impactando… porém traz ao mesmo tempo uma “insegurança” como se as pessoas (possíveis clientes) que possam ter acesso à ferramenta, acreditem que possam criar materiais que seriam desenvolvidos por uma agência com a mesma “eficiência”.
Democratização	- Potencializa outras pessoas que não são profissionais da área, a exercer a profissão.

Fonte: Elaborada pela autora(2025)

Quando indagados se os cursos de graduação devem introduzir o uso dessas ferramentas na formação curricular a cautela deu o tom das respostas, embora considerem sua necessidade. Foi apontado que seu uso deve ser concomitante a práticas que fomentem o desenvolvimento da criatividade, que a ferramenta não deve ser proposta em substituição ou limitação do trabalho de criação e que os currículos devem prever esclarecimentos sobre os direitos autorais, abordagem ética e interdisciplinar, bem como um olhar crítico sobre seus limites.

Quadro 02- Opiniões sobre como a Universidade deve tratar a IA nos Projeto Pedagógicos.

• Tema	Conteúdo das Respostas
Cautela e Uso Consciente da IA	- Cautela, sem deixar que a atuação intelectual seja inibida ou atrapalhada pela ferramenta. - Ensinar a não acreditarem e enxergarem cegamente e sim usar a IA como uma ferramenta para agilizar os processos de criação. - Prepará-los para saber usar a IA e saber que nela podem encontrar um apoio e caso não usem serão facilmente ultrapassados no mercado. A IA neste momento pelo menos, eu vejo como um profissional a mais na agência, mas sem o coração e o calor humano nos textos e artes que fazemos. Este afinamento, fazemos com nossos profissionais. - Orientar sobre o momento do uso e principalmente explicar que é necessário validar o conteúdo proposto pela IA. - Como uma opção de ferramenta disponível para melhorar suas ideias e produtividade mas não para substituir sua compreensão, habilidade de escrita, estudar e entender o cliente, o mercado, enfim. É um complemento e para poder extrair o que ela oferece de melhor, o aluno ou o profissional que irá operá-la precisa saber pedir de forma clara o que deseja.
Conteúdo Autoral e Criatividade	- Realmente será um desafio, no segmento publicitário, acredito que teremos um impacto negativo, pois do ponto de vista autoral perderemos algumas obras e limitaremos o processo criativo. - Essas ferramentas reforçarão que a criatividade e a intuição humana jamais serão substituídas. Considero uma poderosa ferramenta que veio para somar em muitas profissões. - Preparando profissionais que pensem fora da caixa, pois logo todos estarão usando a IA da mesma forma. E quem propor algo diferente sai na frente.
Responsabilidade e Ética	- As universidades devem preparar os alunos para o uso da inteligência artificial fornecendo um conhecimento teórico sólido,

• Tema	Conteúdo das Respostas
	desenvolvendo habilidades práticas e promovendo uma abordagem ética e interdisciplinar para capacitá-los a utilizar a inteligência artificial de forma responsável e eficaz. - Com questionamentos, ensinando-os a perguntarem corretamente e entenderem os benefícios e perigos de toda descoberta. -Hoje em dia eu vejo que muuuuuuuuitas agências usam a IA só para dizer que utilizaram, ainda não vejo muitos objetivos e estratégias claras da comunicação com esse tipo de tecnologia. Acredito que no máximo em mais 1 ano as empresas já estejam mais acostumadas com as ferramentas e comecem a ter aplicações mais relevantes. Um exemplo interessante do "fazer por fazer" foi a campanha da Chilli Beans que recentemente liberou uma série de imagens criadas no MidJourney, porém olhando a campanha não se vê nenhum tipo de foco na ação. Apenas criaram para dizer "também estamos fazendo isso". -Mostrando as tecnologias para que se possa unir conhecimento com praticidade
Integração da IA com Outras Ferramentas	- Inteligência artificial, inteligência de dados, integração de ferramentas e direcionamento para comunicação deveriam ser considerados em uma disciplina, já que cada vez mais as agências devem ser data-driven.
Estudo Profundo da IA	- Acredito que deva estudar profundamente, pois os impactos dessas tecnologias serão imensos na profissão.

Fonte: Elaborada pela autora(2025)

A análise dos dados demonstra que a adoção do ChatGPT e de outras ferramentas de inteligência artificial já está consolidada em diversos setores, com destaque para as áreas de comunicação, marketing e produção de conteúdo. Aproximadamente 62,5% dos profissionais afirmam utilizar essas tecnologias em atividades cotidianas, sobretudo em tarefas operacionais e de apoio criativo, como geração de legendas, roteiros, headlines, imagens e listas de referências. Essa inserção modifica o fluxo de trabalho tradicional, ao automatizar processos repetitivos e liberar tempo para atividades mais estratégicas. Contudo, o cenário é marcado por uma ambivalência significativa: embora haja reconhecimento do ganho em produtividade e eficiência, surgem preocupações quanto à homogeneização criativa e à percepção reduzida do valor do trabalho humano, uma vez que essas ferramentas tornam mais acessível a produção de conteúdo por pessoas fora do mercado especializado.

Essa tensão entre eficiência operacional e preservação da originalidade indica que a inteligência artificial, embora essencial, deve ser incorporada de forma estratégica e crítica. Profissionais do setor publicitário, por exemplo, destacam que o uso indiscriminado da IA pode empobrecer processos criativos, diluir a autoria e

alimentar expectativas irreais sobre a substituição do trabalho especializado. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a IA oferece suporte relevante para pesquisa, brainstorming e desenvolvimento de novas ideias, mas seu uso isolado não garante diferenciação competitiva. Assim, evidencia-se a necessidade de formar profissionais capazes de utilizar a IA como uma ferramenta complementar às habilidades humanas, e não como substituto, mantendo a criatividade, a intuição e o olhar crítico como elementos centrais.

Nesse contexto, o papel da universidade torna-se fundamental como mediadora entre as demandas do mercado e a formação de profissionais preparados para lidar com essas transformações. As respostas dos profissionais indicam que os cursos de graduação devem adotar uma abordagem equilibrada, apresentando a IA como recurso de apoio, mas sem restringir a atuação intelectual e criativa dos estudantes. É imprescindível incluir nos currículos discussões sobre ética, direitos autorais e validação crítica das informações geradas, além de estimular uma postura reflexiva que permita compreender os limites e potencialidades dessas tecnologias. Mais do que ensinar a “usar IA”, a universidade deve preparar o futuro profissional para pensar estrategicamente sobre ela, analisando seus impactos sociais, econômicos e culturais.

Para atender a essas expectativas, o projeto pedagógico dos cursos deve contemplar a formação de profissionais, que combinem habilidades humanas insubstituíveis, como criatividade e pensamento crítico, com competências técnicas para operar sistemas de IA de forma estratégica. Isso implica inserir disciplinas práticas de IA aplicada, integradas à análise de dados, comunicação digital e debates interdisciplinares sobre seus efeitos éticos e sociais. Além disso, é necessário fomentar projetos que estimulem a experimentação criativa com IA, sempre contextualizando seu uso em estratégias mais amplas de inovação. Dessa forma, a universidade não apenas acompanha as transformações do mercado, mas forma profissionais capazes de liderar processos criativos e estratégicos em um cenário cada vez mais automatizado, preservando o diferencial humano como elemento essencial na construção de soluções inovadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas evidenciam que a inteligência artificial generativa não apenas introduz novos recursos tecnológicos, mas provoca mudanças profundas na estrutura do trabalho criativo e pedagógico. Como apontam Williams (2011) e Chartier (2023), as transformações tecnológicas e culturais não ocorrem de forma abrupta, mas em processos tensionados por resistências e reconfigurações graduais. No campo da publicidade e propaganda, esses processos se manifestam pela coexistência de práticas tradicionais e digitais, redefinindo modos de criação, circulação e apropriação do conhecimento.

Os dados da pesquisa revelam que os profissionais do setor publicitário em Araraquara-SP já utilizam o ChatGPT e ferramentas similares, sobretudo para tarefas de apoio criativo. Contudo, as respostas evidenciam uma ambivalência: ao mesmo tempo em que há reconhecimento do ganho em produtividade, surgem temores sobre a homogeneização criativa e a banalização do ofício publicitário. Tais achados corroboram a análise de Bardin (2011), para quem a compreensão crítica de fenômenos emergentes exige uma abordagem sistemática e contextualizada.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior assumem um papel central como mediadoras entre as demandas do mercado e a formação de profissionais capazes de articular competências técnicas e humanas. As opiniões dos profissionais entrevistados indicam que a universidade deve preparar os estudantes para utilizar a inteligência artificial como recurso complementar, sem substituir o trabalho criativo e autoral. Isso implica incluir debates sobre ética, direitos autorais, validação crítica de conteúdos e impactos sociais das tecnologias emergentes, conforme defendem Chartier (2023) e Anne-Marie Chartier (2023) ao analisar os efeitos dos dispositivos digitais nos modos de ler, pensar e produzir conhecimento.

Por fim, conclui-se que a inteligência artificial generativa representa um recurso indispensável, mas que deve ser incorporado com cautela e estratégia para não comprometer a essência criativa e crítica da comunicação publicitária. A universidade, ao integrar disciplinas práticas e reflexivas sobre IA, pode formar profissionais aptos a liderar processos inovadores, sem abrir mão do diferencial humano que sustenta a originalidade e a relevância social do trabalho criativo. Assim, mais do que

acompanhar as tendências tecnológicas, a formação acadêmica deve antecipar debates e preparar os futuros profissionais para atuar de forma ética, inovadora e crítica em um mercado cada vez mais automatizado.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **São Paulo vai usar IA para elaborar aulas**. Disponível em https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-04. 17 de abril de 2024.

CHARTIER, Anne-Marie. Cultura escrita e mundo digital na escola. In: BOTO, C. **Cultura Digital e Educação.** São Paulo: Contexto, 2023. P.73-85.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação.** V. 2, n. 1, p. 9-26, fev. 2002. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731. Acesso em: 10 julho de 2024.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita e mundo digital: mutações, desafios e perspectivas. In: BOTO, C. **Cultura Digital e Educação.** São Paulo: Contexto, 2023. P.57-72.

KENSKI, Vani. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MONTEIRO, Eduarda Escila Ferreira Lopes. **O uso dos dispositivos móveis e da internet**. São Paulo: Paco Editorial, 2020.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**: São Paulo: Papirus, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA O PROCESSO DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

Arilthon Romulo Cavalcante Casimiro[1]

Raquel Cardoso de Faria e Custódio[2]

Safira Micaelle Andrade do Prado[3]

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da biblioteca escolar para o desenvolvimento da Competência Informacional (CI) dos estudantes do Ensino Médio Integrado - EMI do Instituto Federal Catarinense (IFC), a partir da discussão teórica sobre a temática e percepção dos interagentes, aferida em uma pesquisa institucional de avaliação dos serviços da Biblioteca. Como ponto de partida foi realizado um estudo bibliográfico em que se discute o conceito de competência informacional, considerando o contexto da sociedade atual e o papel do bibliotecário como mediador da informação. Quanto ao método, o trabalho possui abordagem qualitativa e quanto aos tipos de pesquisa se caracteriza com uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso. O desenvolvimento da pesquisa foi composto pelas seguintes etapas: levantamento bibliográfico, análise documental e dados provenientes de uma pesquisa institucional de avaliação que buscava identificar a percepção dos interagentes sobre os serviços oferecidos pela Biblioteca, com foco nos estudantes do EMI do IFC. Os resultados apontam para a importância da mediação da biblioteca e do bibliotecário na formação crítica e autônoma dos estudantes, bem como no desenvolvimento da competência informacional e sugere propostas para maior integração curricular e práticas pedagógicas, além de mais investimentos por parte da gestão em recursos humanos e materiais para as bibliotecas.

Palavras-chave: Competência informacional. Biblioteca escolar. Bibliotecário. IFC.

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual é marcado pela intensa circulação de informações em diversos formatos e plataformas e isso impõe desafios à formação crítica e autônoma dos estudantes. Essa sobrecarga informacional, dentro de um contexto extremamente volátil, faz com que a escola seja desafiada a cada dia na busca por uma formação que torne o sujeito capaz de selecionar, avaliar e utilizar a informação de forma eficaz.

[1] Graduando em História. Mestre em Educação (UnB). Bibliotecário-Documentalista do Instituto Federal Catarinense, e-mail: arilthon.casimiro@ifc.edu.br.
[2] Doutora em Literatura (UFSC). Professora EBTT de Língua Espanhola do Instituto Federal Catarinense, e-mail: raquel.custodio@ifc.edu.br.
[3] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina, e-mail: safira.micaelle@ifsc.edu.br.

A competência informacional têm sido cada vez mais percebida como necessária na sociedade contemporânea, pois o mundo passa a demandar um conjunto de habilidades, atitudes, comportamentos e práticas que nos conduza dentro desse cenário emergente. (SILVA, 2021).

O conceito de competência informacional no Brasil tem origem no final do século XX, a partir da tradução do termo inglês *information literacy*[4]. Apesar das várias traduções, corroboramos com o conceito do termo dado por Campelo (2003), na qual ter competência para lidar com a informação pressupõe a habilidade para acessá-la de maneira eficiente, avaliá-la de maneira crítica e competente e usá-la com precisão e de forma criativa.

No contexto do EMI do IFC, a biblioteca escolar tem relevância nesse processo, de maneira que tem como papel o desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem autônoma e para a cidadania. Ainda na visão de Campelo (2003), o bibliotecário é figura central na questão da competência informacional, sendo visto como um dos atores no processo de mediação da informação, com destaque para o papel pedagógico.

Alinhado ao exposto, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da biblioteca escolar no desenvolvimento da competência informacional dos estudantes do EMI do IFC.

O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e nasceu a partir da integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, estes antes vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. (IFC, 2025).

Hoje a instituição conta com 17 *campi,* distribuídos nas diversas regiões do estado de Santa Catarina. Assim como os demais Institutos Federais criados pelo país, atua numa concepção integrada entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã. (IFC, 2025).

Nesse cenário, a competência informacional (CI) assume papel

[4] O termo é traduzido na literatura como alfabetização informacional, porém ao longo do tempo foi sendo ampliado e passou a ser compreendido como a capacidade de acessar, avaliar e usar a informação de maneira efetiva. (CAMPELO, 2003).

estratégico, pois os estudantes do IFC não apenas consomem informação, mas também produzem conhecimento técnico-científico por meio do desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, iniciação científica e atividades práticas.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: além do tópico 1 (Introdução), há o tópico 2 (Competência informacional), que apresenta uma discussão teórica sobre o tema da CI, a partir das ideias de Campelo (2003), Capurro e Hjorland (2003), Santos (2008) Brito e Vitorino (2022), Antunes e Araújo (2022), dentre outros que destacam a importância da temática no contexto social e escolar da sociedade atual; tópico 3 (A biblioteca escolar e o desenvolvimento da competência informacional), que mostra como a biblioteca escolar se encaixa no processo de desenvolvimento da CI, com destaque para o viés educativo que visa fortalecer o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes em lidar com a informação; tópico 4 (Metodologia), tópico 5 (Resultados e discussões), tópico 6 (Considerações finais) e as referências do trabalho.

2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

O conceito de informação é complexo e impossível de se definir sem considerar as inúmeras áreas e/ou contextos nas quais possa estar relacionado. Não deveríamos vê-lo nunca de forma isolada. (CAPURRO e HJORLAND, 2003).

A palavra informação possui raízes latinas (*informatio*) e transcende sua definição como dado bruto ou conteúdo isolado. Ela deve ser compreendida como um recurso social, cultural e cognitivo que, quando interpretado em determinado contexto, contribui para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, emerge o conceito de CI, compreendida como um conjunto de habilidades que permitem ao sujeito reconhecer suas necessidades informacionais, localizar, acessar, avaliar criticamente, utilizar e comunicar a informação de maneira ética e eficaz.

Conforme Santos (2008), a CI é uma construção contínua, diretamente relacionada à autonomia intelectual e ao exercício da cidadania, pois capacita o

indivíduo a agir de forma crítica e consciente em meio a um ambiente saturado de informações, como o digital.

A noção de CI surgiu ainda na década de 1970, quando Paul Zurkowski definiu as habilidades necessárias para lidar com a crescente massa de informações no mundo do trabalho. A partir dos anos 1990, organizações como a American Library Association (ALA) e a Association of College and Research Libraries (ACRL) estabeleceram padrões para a CI, enfatizando a capacidade do indivíduo de reconhecer quando há necessidade de informação, localizar, avaliá-la criticamente e usá-la de forma ética (ACRL, 2000).

No Brasil, pesquisadores como Campello (2003) ampliaram o conceito, relacionando CI a processos de letramento e mediação pedagógica na escola. Para a autora, a CI é uma condição para o exercício da cidadania, capacitando o sujeito a compreender os sistemas que produzem e disseminam conhecimento e a atuar criticamente no mundo.

Mais recentemente, Brito e Vitorino (2022) também propuseram uma ampliação do conceito, organizando a competência informacional em quatro dimensões fundamentais: técnica, estética, ética e política. A dimensão técnica envolve o domínio das ferramentas e estratégias para localizar e organizar informações; a estética está relacionada à forma de comunicar e interpretar a informação; a ética diz respeito ao uso responsável, legal e honesto das fontes; e a política refere-se ao entendimento das desigualdades no acesso e circulação da informação e seus aspectos ideológicos. Essa abordagem amplia a CI para uma perspectiva crítica e emancipatória, fundamental para contextos educacionais marcados por desafios no uso da informação.

Na esfera da Educação profissional, técnica e tecnológica (EPT), como no IFC, a CI assume papel estratégico, pois os estudantes são estimulados a produzir conhecimento técnico-científico por meio da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de desenvolver a iniciação científica. Nesse cenário, a CI capacita os alunos ao protagonismo, à resolução de problemas, à análise crítica de dados e ao uso ético e criativo da informação, contribuindo para sua autonomia intelectual e para a cidadania (ANTUNES e ARAÚJO, 2022).

3 A BIBLIOTECA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A biblioteca escolar no contexto do EMI vai além de um repositório de livros: trata-se de um espaço pedagógico fundamental para a formação da autonomia crítica dos estudantes. No IFC, essa função ganha especial relevância, já que os alunos precisam lidar desde cedo com múltiplas fontes de informação, construir conhecimento interdisciplinar e aplicar saberes técnicos em situações reais.

De acordo com Antunes e Araújo (2022), a biblioteca deve funcionar como um ambiente que promova a cidadania informacional, mediando o acesso e o uso consciente dos recursos informacionais. Essa mediação acontece por meio da orientação para pesquisa, oficinas de avaliação crítica de fontes, rodas de leitura e atividades que combatem a desinformação, além de incentivar projetos de iniciação científica.

Na perspectiva educacional atual, o bibliotecário escolar desempenha um papel estratégico na formação integral dos estudantes. Mais do que gestor do acervo, ele é um mediador cultural e educador da informação, que promove o desenvolvimento da CI.

Santos (2008) corrobora com a ideia ao destacar que o bibliotecário atua alinhado aos objetivos pedagógicos, por meio de oficinas, treinamentos e orientação personalizada para a pesquisa, leitura e produção científica.

Essa atuação formativa é particularmente importante no IFC, onde estudantes de diferentes contextos encontram desafios para acessar, avaliar e utilizar informação de forma crítica.

A participação do bibliotecário nos projetos pedagógicos, nas atividades interdisciplinares e no suporte às pesquisas estudantis configura-se como uma prática fundamental para integrar a biblioteca ao processo de ensino-aprendizagem, conforme defende Campello (2003). Assim, o bibliotecário torna-se um agente de transformação educacional, formando leitores críticos e produtores conscientes de informação.

4 METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa com característica descritiva, na medida em que, nas palavras de Gil (2022), ela descreve características de uma determinada população ou fenômeno.

Em relação ao tipo de pesquisa, ela caracteriza-se como um estudo de caso, pois possibilita uma análise aprofundada da realidade. (YIN, 2015). E, no caso específico do IFC, ela permitiu compreender as práticas, percepções e desafios relacionados ao uso da biblioteca e à formação informacional dos estudantes, no âmbito do EMI.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se também os atributos da pesquisa bibliográfica, pois na visão de Gil (2022), esse tipo de pesquisa é elaborada com base em material já publicado e praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização desse procedimento.

Também realizou-se uma análise documental e de alguns dados provenientes de uma pesquisa de avaliação institucional, feita no ano de 2024 e que versava sobre a percepção dos interagentes sobre os serviços oferecidos pelas bibliotecas do IFC, com foco nos estudantes do EMI. A pesquisa citada utilizou como instrumento de coleta a elaboração de um questionário pela plataforma *google forms*, contemplando todas as bibliotecas presentes nos *campi* do IFC e obteve a participação de 507 respondentes. Destes, 82,8% representou a categoria dos estudantes, foco desse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na discussão teórica e nos dados coletados, esta pesquisa evidenciou a importância estratégica da biblioteca escolar para o desenvolvimento da competência informacional dos estudantes do EMI do IFC.

Os dados mostraram que muitos estudantes utilizam a biblioteca com finalidades variadas, como acesso a materiais didáticos, estudo em grupo, leitura por prazer e uso de computadores. No entanto, a compreensão por parte dos interagentes da biblioteca como espaço de formação para a autonomia informacional ainda não é percebida de maneira clara.

Sobre a avaliação realizada com os estudantes interagentes da Biblioteca do IFC, escolhemos algumas perguntas da pesquisa para análise e apresentação neste trabalho. O critério de escolha se deu em relação à aquelas que se relacionavam de certa forma ao desenvolvimento da sua formação.

a) Considera que a biblioteca contribui/contribuiu para o seu desenvolvimento acadêmico?

A grande maioria, 82% dos respondentes afirmaram que sim. Isso demonstra que a biblioteca está conseguindo desenvolver um trabalho significativo em prol da formação acadêmica dos estudantes e que consequentemente isso reflete na forma como lidam com a informação. É importante ressaltar que as bibliotecas do IFC buscam realizar um trabalho proativo perante os estudantes e muitas das ações desenvolvidas envolvem treinamentos sobre como utilizar os recursos informacionais disponíveis na Biblioteca, como fazer uso das plataformas digitais, auxílio e orientações às pesquisas, atividades culturais, eventos e exposições, na busca por suprir de forma efetiva as necessidades informacionais dos interagentes.

Apesar de representar a minoria, houve alguns respondentes que consideraram a biblioteca como “indiferente” para o seu desenvolvimento. Em relação a isso, podemos apontar como possível causa o desconhecimento das atividades realizadas pela biblioteca. Ainda assim, é importante fazer uma reflexão e pensar formas de atrair a participação dessa outra parcela de interagentes.

b) O que a biblioteca poderia melhorar para atender melhor suas necessidades?

Esta foi uma pergunta aberta e a maioria das respostas se deram não em função das ações que a biblioteca desenvolve, mas obteve foco em relação a questões de horários de funcionamento, de espaço físico e/ou de infraestrutura tecnológica. Foram recorrentes respostas que citaram a limitação no horário de funcionamento, do fechamento da biblioteca no período noturno. Outras respostas que obtiveram destaque, dizem respeito à quantidade inadequada de acervo físico e digital, espaço físico reduzido, pouco quantitativo

de computadores para pesquisa e também a carência de servidores nas bibliotecas.

Sobre essa questão, apesar de pertinentes, são situações que fogem à alçada da equipe da Biblioteca, sendo um problema de gestão e/ou da forma como a biblioteca é compreendida no contexto escolar. As bibliotecas do IFC contam, em sua maioria, com equipe reduzida de servidores, sendo que em algumas delas há apenas um servidor e em outras, funcionam sem a atuação de um bibliotecário. Isso mostra que é preciso uma mudança de atitude em relação às bibliotecas, proporcionando maior atenção às demandas do setor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as contribuições da biblioteca escolar para o desenvolvimento da competência informacional dos estudantes dos EMI's do IFC. A partir da discussão teórica e das análises propostas, concluiu-se que a biblioteca exerce papel fundamental não apenas como espaço de acesso a materiais, mas como um ambiente pedagógico estratégico para a formação crítica e autônoma dos estudantes.

A competência informacional, entendida em suas dimensões técnica, estética, ética e política, representa um conjunto indispensável de habilidades para o protagonismo estudantil, especialmente na educação profissional e tecnológica, na qual a pesquisa e a produção de conhecimento são partes essenciais do processo formativo.

A partir do estudo, identificou-se que muitos estudantes utilizam a biblioteca com finalidades variadas, como acesso a materiais didáticos, estudo em grupo, leitura por prazer ou uso de computadores. No entanto, o uso da biblioteca como espaço de formação para a autonomia informacional ainda não se concretizou de maneira eficaz.

Identificou-se também que as bibliotecas do IFC são afetadas por alguns problemas como: falta de investimentos adequados e carência de servidores, que impactam sobremaneira na realização de ações educativas e culturais de forma mais frequentes, influenciando diretamente na capacidade de atendimento aos interagentes.

Por outro lado, apesar das dificuldades, a biblioteca está ciente do seu papel para o desenvolvimento da competência informacional e para a formação crítica dos estudantes.

A importância da atuação do bibliotecário como mediador e educador da informação se destaca como um elemento central, no entanto, observam-se desafios relacionados à integração efetiva do profissional no projeto pedagógico, à oferta de formação continuada e ao fortalecimento de políticas institucionais que garantam a sistematização dos serviços oferecidos.

Entendemos que os objetivos da pesquisa foram atingidos e identificamos que para que a formação da competência informacional dos estudantes dos EMI's aconteça é necessário não apenas o interesse dos profissionais que atuam na biblioteca, mas também que haja uma mudança de paradigma da gestão em relação à valorização desse espaço.

Assim, a biblioteca, deixa de ser um repositório de acervos e passa a exercer papel fundamental para que os estudantes se tornem sujeitos críticos e preparados para os desafios do mundo informacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. F. et al. Educação para a competência informacional: um olhar sobre os estudantes nativos digitais. **Revista Educação e Informação**, v. 22, n. 3, p. 45-67, 2016.

ANTUNES, F. R.; ARAÚJO, C. G. Competência informacional e inclusão social: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciência da Informação**, v. 16, n. 2, p. 123-139, 2022.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Chicago, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRITO, R. R.; VITORINO, S. A. Dimensões da competência informacional: uma abordagem crítica. **Cadernos de Biblioteconomia**, v. 12, n. 1, p. 58-74, 2022.

CAMPELLO, B. Educação e competência informacional: perspectivas para a formação do cidadão. **Educar em Revista**, n. 20, p. 35-46, 2003.

CAPURRO, Rafael. HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**. v.12, n. 1, p. 148-207, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. Barueri, SP : Atlas, 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Sobre o IFC**. Disponível em: https://ifc.edu.br/institucional/. Acesso em: 15 jul. 2025.

RIGHETTO, M. et al. Informação e formação: perspectivas da ciência da informação. **Revista Brasileira de Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, p. 99-115, 2018.

SANTOS, R. Competência informacional: a mediação do bibliotecário na escola. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 25, n. 1, p. 75-88, 2008.

SILVA, Carlos Robson Souza da. (org). **Competência em informação na Educação Profissional e Tecnológica**: notas de um projeto de pesquisa. Cedro: IFCE, 2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

Adriana Butka Markoski[1]

Leociléa Aparecida Vieira[2]

RESUMO

Este estudo investiga o uso da Tecnologia Assistiva (TA) no âmbito da educação inclusiva, com foco nas percepções de professores que atuam em contextos hospitalares e em classes especiais. A TA é compreendida como um conjunto de recursos e serviços que busca ampliar as habilidades funcionais de estudantes com deficiência, favorecendo sua autonomia e participação no processo educacional. O problema de pesquisa centra-se nos desafios enfrentados pelos educadores na implementação efetiva desses recursos no cotidiano escolar, especialmente diante das limitações formativas, estruturais e institucionais. A investigação teve como objetivo analisar as potencialidades e os obstáculos da utilização da TA a partir da experiência de dois docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas e abordagem qualitativa. Os dados foram examinados à luz da análise de conteúdo, considerando o contexto educacional e a articulação com práticas inclusivas. Os resultados revelam que, embora os professores reconheçam a relevância da TA para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência, sua aplicação ainda enfrenta entraves relacionados à formação continuada, à ausência de suporte técnico especializado e à carência de políticas públicas integradas. Conclui-se que o uso significativo da Tecnologia Assistiva depende de investimentos sistemáticos em capacitação docente, infraestrutura e articulação intersetorial entre as áreas da educação, saúde e tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Recursos Digitais.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm provocado transformações profundas nas formas de interação e aprendizado, estabelecendo novos paradigmas na produção e disseminação de conhecimentos e o mundo contemporâneo, marcado pela dinâmica acelerada das mudanças e pelo volume imensurável de informações disponíveis, exige que as práticas pedagógicas acompanhem essas evoluções. Nesse cenário, as concepções tradicionais de ensino,

[1] Mestranda do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranaguá. Professora da área de Linguagens do Sareh – Seed - PR. CV: http://lattes.cnpq.br/5101196252884154, e-mail: adriana.butka.unespar.t4@gmail.com .

[2] Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora Associada do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá e do PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. CV: https://lattes.cnpq.br/0063909006157307, e-mail: leocilea.vieira@unespar.edu.br .

baseadas na retenção e repetição, perdem relevância, enquanto emergem abordagens mais colaborativas e interativas, centradas no protagonismo do estudante. Autores como Moran (2015) e Kenski (2007) apontam que as TIC reconfiguram o papel docente, exigindo uma postura mais mediadora, investigativa e aberta ao diálogo com a cultura digital dos estudantes. A introdução das TIC na educação não apenas redefine o papel do professor, mas também cria ambientes de aprendizado mais ricos, acessíveis e inclusivos, capazes de atender à diversidade de necessidades dos alunos.

No contexto da educação inclusiva, que defende o direito universal ao aprendizado, a Tecnologia Assistiva (TA) desponta como um recurso indispensável. Mais do que ferramentas de apoio, as soluções de TA configuram novos caminhos para a autonomia e a participação ativa de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Esses recursos, que variam de dispositivos físicos a tecnologias digitais avançadas, possibilitam uma integração mais equitativa ao ambiente escolar, transformando barreiras em oportunidades de aprendizado.

Bersch (2017) define a Tecnologia Assistiva como um conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e educacional. Além disso, Sassaki (2003) destaca que a inclusão escolar depende de práticas educacionais que favoreçam a participação plena dos estudantes, sendo a TA uma ferramenta que sustenta esse processo de equiparação de oportunidades.

Além disso, a TA dialoga diretamente com as exigências contemporâneas de uma educação em constante reinvenção, contribuindo para a criação de uma escola que não apenas reflete as demandas do presente, mas também promove a inclusão como valor essencial. Nesse sentido, Valente (2005) enfatiza que as tecnologias digitais, quando integradas ao currículo de maneira reflexiva, favorecem a aprendizagem significativa de todos os estudantes, inclusive daqueles com necessidades específicas.

A relevância desse estudo se baseia na necessidade de compreender como educadores se adaptam e lidam com a TA em ambientes educacionais complexos, especialmente em contextos hospitalares e salas de aula inclusivas. Ainda que políticas públicas brasileiras, como a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) e regulamentações específicas, venham incentivando a aplicação da TA nas escolas, ainda há muitos desafios práticos e institucionais a serem superados. Apesar do

arcabouço legal e da reconhecida importância da TA, há uma carência de estudos que investiguem profundamente a percepção e as práticas dos próprios docentes, em especial em contextos desafiadores como o hospitalar, sobre o uso e os desafios relacionados à Tecnologia Assistiva, bem como suas necessidades formativas.

A formação e o suporte contínuos dos professores são questões centrais: sem capacitação adequada, a TA pode acabar subutilizada, reduzindo seu potencial de transformar o aprendizado dos alunos. Estudos como o de Mantoan (2003) e Pimentel (2013) ressaltam que a tecnologia, por si só, não resolve as barreiras de inclusão. É a preparação pedagógica dos professores, aliada a uma infraestrutura de suporte, que permite que a Tecnologia Assistiva realmente cumpra o seu papel.

Com o objetivo de compreender como a Tecnologia Assistiva (TA) é percebida e utilizada pelos professores, esta pesquisa enfoca três aspectos principais: a) analisar as práticas pedagógicas que utiliza Tecnologias Assistiva e identificar os contextos de aplicação; b) mapear os desafios enfrentados pelos educadores na adoção e implementação dessas ferramentas; e c) sugerir ações formativas e estruturais para aprimorar a utilização da TA no contexto educacional, visando uma educação inclusiva e acessível.

A metodologia adotada se caracteriza pela pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista aplicada a dois professores atuantes em áreas da educação especial e hospitalar, cuja análise é guiada pelo método de análise de conteúdo, explorando as percepções, experiências e necessidades desses profissionais.

Estruturada em quatro seções, a pesquisa apresenta inicialmente a fundamentação teórica em que traz o conceito e classificação de Tecnologia Assistiva e o seu papel na educação inclusiva. Em seguida, aborda a importância da capacitação docente na implementação da TA e logo após, detalha-se a metodologia de coleta e análise dos dados. Depois, discute-se os resultados e a relação entre as práticas docentes e os desafios evidenciados na literatura. Finalmente, as considerações finais destacam as implicações dos achados para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que visem um ambiente de ensino mais inclusivo, enfatizando a importância da capacitação docente e de políticas estruturadas de suporte à TA.

2 CAMINHOS TEÓRICOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM TECNOLOGIAS

A Tecnologia Assistiva (TA) é um conjunto de recursos, ferramentas e serviços que têm como objetivo aumentar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência, superando barreiras que limitam sua autonomia e participação plena na sociedade. Segundo Bersch (2017), a TA vai além de dispositivos comuns ou equipamentos médicos; ela é especificamente desenvolvida para atender às necessidades individuais de usuários com deficiência. Essa definição reflete a importância da personalização dos dispositivos assistivos, que devem ser adaptados às necessidades de cada usuário.

Nesse sentido, Sassaki (2003, p. 40) reforça que:

> a inclusão não é uma concessão nem um favor. É a concretização de um direito, e sua efetivação depende de mudanças nas práticas e nas estruturas sociais, políticas e culturais. Não basta incluir pessoas; é preciso transformar ambientes para que todos possam participar com igualdade.

Para compreender melhor a evolução da Tecnologia Assistiva e suas inovações ao longo dos anos, é importante observar os marcos significativos que moldaram esse campo. A linha do tempo (Figura 1) destaca as principais inovações que contribuíram para a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência.

Figura 1 – Evolução da Tecnologia Assistiva

Fonte: as autoras (2025)

Para classificar um recurso como Tecnologia Assistiva em um contexto educacional, é necessário que ele auxilie alunos com deficiência a superar barreiras de acesso às atividades escolares. Exemplos de TA incluem *mouses* diferenciados,

teclados virtuais, *softwares* de comunicação alternativa, *audiobooks* e mobiliário acessível. Alvares e Borba (2017) propõem três perguntas fundamentais que devem ser respondidas para identificar se um recurso deve ser classificado como TA: o recurso está ajudando um aluno com deficiência a superar barreiras? O recurso permite a participação autônoma do aluno em atividades educacionais? O aluno estaria em desvantagem sem este recurso? Se as respostas forem afirmativas, a ferramenta pode ser considerada Tecnologia Assistiva, promovendo um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade e as diferentes formas de aprendizado.

A terminologia em torno da TA é outro aspecto importante a ser considerado. No Brasil, tanto "tecnologia assistiva" quanto "ajudas técnicas" são reconhecidos pela legislação, mas a partir de 2007, o termo "Tecnologia Assistiva" se consolidou como a referência oficial. É essencial utilizar essa terminologia de forma consistente, uma vez que ela abrange uma gama de recursos e serviços voltados à inclusão.

Legislações como o Decreto 3.298 de 1999 e o Decreto 5.296 de 2004 asseguram o direito das pessoas com deficiência ao acesso a recursos de TA, definindo normas para promover a acessibilidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a necessidade de garantir o acesso à tecnologia assistiva como um direito fundamental, evidenciando a importância da TA na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Brasil, 2015).

Diante do exposto, a Tecnologia Assistiva emerge como um campo em constante evolução, desempenhando um papel vital na promoção da autonomia e inclusão social das pessoas com deficiência. É fundamental que educadores e profissionais da saúde estejam capacitados para integrar a TA de maneira eficaz em suas práticas, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

2.1 A formação docente como alicerce para o uso eficaz da Tecnologia Assistiva

A capacitação docente é essencial para a aplicação eficaz da Tecnologia Assistiva (TA) no contexto escolar. Sem uma formação contínua e específica, muitos educadores enfrentam desafios para incorporar as tecnologias assistivas às suas práticas pedagógicas, o que restringe o impacto positivo dessas ferramentas e compromete a promoção de uma educação inclusiva (Alencar; Fleith, 2007).

A ausência de capacitação adequada, combinada com suporte técnico

insuficiente, configura-se como uma das principais barreiras à implementação da TA. Segundo Pereira e Santos (2021), o suporte técnico é importante para auxiliar os educadores a superar desafios práticos, sobretudo em escolas que carecem de infraestrutura adequada ou enfrentam resistência por parte de professores menos familiarizados com novas tecnologias. Dessa forma, a articulação entre formação docente e suporte técnico é indispensável para transformar o potencial da TA em resultados concretos.

Neste sentido, as metodologias ativas têm sido apontadas como uma abordagem promissora para ampliar o uso da TA, pois incentivam práticas pedagógicas mais reflexivas, criativas e estratégicas. Ao adotá-las, os professores ampliam suas possibilidades de atuação, transformando a TA em ferramenta essencial para a inclusão digital e educacional (Narciso et al., 2024).

Por fim, Meyer e Rose (2014) enfatizam que a integração entre formação continuada, suporte técnico e metodologias ativas possibilita às escolas reformularem suas práticas e criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. A adoção conjunta desses elementos não apenas qualifica os docentes, mas também contribui para que a TA transcenda seu papel tecnológico, tornando-se um instrumento transformador da prática pedagógica e da vida dos estudantes.

2.2 Educação hospitalar e inclusão: um olhar contextualizado

A Educação Hospitalar no Brasil, embora historicamente vinculada à Educação Especial, dirige-se a estudantes de todas as idades com necessidades educacionais específicas temporárias, decorrentes de condições de saúde que impedem sua presença na escola regular. Sua função é garantir a continuidade do processo educacional durante o tratamento, assegurando o direito à educação fora do ambiente escolar convencional.

Ao longo das últimas décadas, a compreensão sobre a educação ampliou-se, reconhecendo a importância de assegurar esse direito em contextos de hospitalização. A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e a Lei nº 13.716/2018 são marcos normativos que consolidam esse direito como dever do Estado (Menezes, 2018).

O atendimento pedagógico hospitalar se realiza em diferentes espaços – leitos, enfermarias ou salas pedagógicas – e sofre influência direta das condições clínicas, exigindo adaptações curriculares e metodológicas. A diversidade das áreas atendidas

e as limitações de espaço, recursos e conectividade impõem desafios à prática docente, que precisa ser sensível, interdisciplinar e flexível. A efetivação do direito à educação nesse contexto depende da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e colaboração entre equipe de saúde, professores, familiares e a escola de origem.

Nesse cenário, a Tecnologia Assistiva (TA) se apresenta como um recurso estratégico para garantir a participação do estudante no processo educacional. Ela favorece a manutenção de vínculos com a escola e com os pares, contribui para o bem-estar emocional, compensa limitações funcionais temporárias ou permanentes, e possibilita a comunicação por meio de recursos adaptados.

No entanto, o uso eficaz da TA exige formação docente específica, disponibilidade de recursos adequados e reorganização do trabalho pedagógico em ambientes hospitalares, o que ainda representa um desafio nas políticas públicas de inclusão e infraestrutura educacional.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2014), permite a produção de dados profundos e contextualizados, essenciais para compreender as experiências dos educadores no campo da educação inclusiva. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quinze perguntas, aplicadas a dois professores atuantes na educação inclusiva e hospitalar, denominados Professor A e Professor B.

O objetivo das entrevistas foi conhecer o perfil profissional, os conhecimentos sobre Tecnologia Assistiva (TA) e as percepções dos participantes acerca dos desafios e potencialidades da implementação da TA em suas práticas pedagógicas. O Professor A possui mais de quinze anos de experiência no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), com formação em Pedagogia, especializações na área educacional e mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente. O Professor B atua em classes especiais e possui formações em Geografia e Pedagogia, além de mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação e Geografia.

As entrevistas foram conduzidas para captar as percepções subjetivas dos professores sobre o uso cotidiano da TA, identificando barreiras e oportunidades no

processo de ensino-aprendizagem. As perguntas abertas favoreceram respostas detalhadas sobre formação docente, recursos tecnológicos utilizados e desafios na adaptação desses recursos às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que possibilita a organização e interpretação sistemática das informações coletadas. Aspectos éticos foram rigorosamente observados, incluindo o consentimento informado dos participantes e garantia de anonimato.

4 PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A TECNOLOGIA ASSISTIVA

As entrevistas com os professores evidenciaram percepções distintas, mas complementares, acerca do uso da Tecnologia Assistiva (TA) em contextos educacionais inclusivos, especialmente na educação hospitalar e em classes especiais.

A Professora A, com mais de quinze anos de experiência no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), destacou a utilização constante de ferramentas tecnológicas, como tradutores de idiomas e mesas digitais, que têm se mostrado eficazes para facilitar a comunicação e o aprendizado dos alunos com deficiências. Entretanto, ela enfatizou que a escassez de recursos tecnológicos adequados e a falta de formação continuada para o uso desses dispositivos representam obstáculos significativos à plena implementação da TA. Para a professora, a ausência de suporte técnico limita a capacidade de adaptar as ferramentas às necessidades específicas de cada estudante, prejudicando o alcance dos benefícios esperados.

O Professor B, que atua há cinco anos na classe hospitalar e em classes especiais, compartilhou uma visão mais crítica, reconhecendo a relevância da TA, mas apontando que nunca recebeu capacitação formal na área. Essa falta de formação específica tem refletido diretamente em sua prática pedagógica, onde o uso da tecnologia assistiva é pouco frequente ou inexistente. Seu relato evidencia uma lacuna importante entre a formação acadêmica e as demandas reais da sala de aula, indicando a urgência de uma preparação docente mais prática e direcionada para o uso das tecnologias assistivas.

Ambos os docentes concordam que, embora a Tecnologia Assistiva tenha potencial transformador, sua efetiva aplicação está condicionada a fatores como

infraestrutura adequada, suporte técnico constante e, principalmente, formação continuada que prepare os educadores para lidar com a diversidade das necessidades dos alunos. Eles também ressaltam a importância do trabalho colaborativo entre educadores, profissionais da saúde e familiares, apontando que a interdisciplinaridade é fundamental para a adaptação e o sucesso do uso da TA.

Essas percepções indicam que, mesmo com diferentes trajetórias e níveis de experiência, os professores enfrentam desafios semelhantes, principalmente relacionados à capacitação e ao suporte institucional, fatores que limitam o pleno uso da Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que, embora a Tecnologia Assistiva seja reconhecida como um recurso fundamental para a educação inclusiva, sua implementação efetiva depende não só da disponibilidade de dispositivos, mas também da capacitação contínua dos professores e do suporte técnico adequado.

A ausência de formação específica relatada pelos docentes compromete a adaptação das ferramentas às necessidades individuais dos alunos, limitando o potencial transformador da TA. Esses achados estão alinhados à literatura, que destaca a importância da formação prática e contínua para o sucesso da inclusão digital e educacional.

Além disso, verifica-se a necessidade de uma revisão curricular que integre conteúdos de TA aos cursos de formação docente, promovendo práticas pedagógicas adaptativas e colaborativas. A infraestrutura escolar e o trabalho interdisciplinar entre educadores e profissionais da saúde também surgem como fatores decisivos para o êxito da TA.

Portanto, para que a Tecnologia Assistiva cumpra seu papel de promover equidade e participação, é imprescindível que investimentos em formação e suporte técnico acompanhem a disponibilização dos recursos tecnológicos, garantindo uma educação inclusiva de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. M.; FLEITH, D. S. A formação de professores na educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 85-103, 2007.

ALVARES, M.; BORBA, A. **Tecnologia assistiva**: práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Inclusiva, 2017.

BERSCH, Rita. **Acessibilidade e tecnologias assistivas**: perspectivas e estratégias pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MEYER, A.; ROSE, D. H. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Lynnfield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Educação hospitalar no Brasil**: história, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NARCISO, A. C. et al. Tecnologias assistivas na educação: formação docente e inclusão digital. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 1, p. 1-18, 2024.

PEREIRA, F.; SANTOS, A. Tecnologias Assistivas: a importância do suporte técnico na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva,** São Paulo, v. 5, n. 3, p. 45-58, 2021.

PIMENTEL, R. Tecnologias assistivas: conceitos e práticas. **Revista de Educação Especial,** v. 26, n. 2, p. 193-200, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

VALENTE, José Armando. **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas: Unicamp, 2005

TECNOLOGIA ASSISTIVA: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DO ARDUINO NA MEDIAÇÃO DE BARREIRAS SENSORIAIS

Jéssica Passarini[1]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é projetar um dispositivo com uso da plataforma Arduino para atender estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam hipersensibilidade auditiva. A metodologia adotada consistiu em uma revisão de literatura realizada em bases como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da área de educação e tecnologia, priorizando publicações entre 2018 e 2024. Foram selecionados seis estudos que abordam o uso do Arduino no contexto educacional de pessoas com deficiência. Embora não tenham sido encontrados trabalhos específicos voltados à hipersensibilidade auditiva, as pesquisas analisadas revelam que o Arduino tem sido amplamente utilizado na criação de Tecnologias Assistivas (TA) de baixo custo, voltadas à navegação autônoma de estudantes com deficiência visual, ao apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e à mediação de estímulos sensoriais para estudantes com TEA. Os resultados também indicam que, quando articulado a metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), o uso do Arduino potencializa a autonomia, a participação e a personalização do ensino, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas. As experiências analisadas reforçam o papel do Arduino como uma ferramenta estratégica, acessível e adaptável, capaz de contribuir para a superação de barreiras sensoriais, comunicacionais e cognitivas, em consonância com a definição de Tecnologia Assistiva prevista na Lei Brasileira de Inclusão.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva; Arduino; Hipersensibilidade Sensorial, TEA.

1 INTRODUÇÃO

Com base na American Psychiatric Association - APA (2023) e na Organização Mundial da Saúde - OMS (2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos. Ambos os sistemas classificam o autismo como um espectro, com diferentes níveis de suporte.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, considera que o TEA é caracterizado

[1] Mestranda – Universidade Estadual Paulista – Unesp. E-mail: jessica.passarini@unesp.br. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/4038177424419808

por um perfil clínico que envolve, de forma persistente e clinicamente significativa, dificuldades na comunicação e na interação sociais, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Esta lei, determina que a pessoa com TEA é legalmente reconhecida como pessoa com deficiência, garantindo a ela todos os direitos e proteções previstos na legislação brasileira voltada a essas pessoas.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares apresenta desafios tanto pedagógicos quanto sociais, principalmente em relação ao ambiente físico da sala de aula. A sensibilidade auditiva, característica comum entre estudantes com TEA (O'neill e Jones, 1997), é uma questão central no contexto escolar, onde os níveis de ruído frequentemente ultrapassam os limites recomendados pelas normas. De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10151:2019), para ambientes escolares, por exemplo, os valores recomendados são de 50 decibéis durante o dia e 45 decibéis à noite, conforme o parâmetro RLAeq (nível contínuo equivalente de pressão sonora). Esses limites visam garantir um ambiente adequado ao aprendizado e ao bem-estar dos estudantes (ABNT, 2019). Entretanto, na prática, esse limite é muitas vezes excedido em determinadas situações.

A relação entre a definição do TEA conforme estabelecida pela APA (DSM-5) e pela OMS (CID-11), e a hipersensibilidade auditiva é direta e fundamental para compreender as manifestações clínicas e as necessidades específicas das pessoas com TEA.

Segundo ambos os sistemas classificatórios, um dos critérios diagnósticos essenciais do TEA é a presença de comportamentos sensoriais atípicos, incluídos na categoria de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Esses comportamentos incluem reações exageradas ou incomuns a estímulos sensoriais, como sons, luzes, texturas e cheiros.

A hipersensibilidade auditiva, por exemplo, ou seja, a reação intensa e desproporcional a sons que para outras pessoas pode não afetar, é uma das manifestações sensoriais apresentadas por pessoas com TEA. Essa condição pode causar, desconforto diante de sons, comportamentos de esquiva, como tapar os ouvidos, se isolar ou demonstrar irritabilidade e dificuldade de concentração e sobrecarga emocional, afetando o desempenho escolar e a interação social (APA, 2023). Essa hipersensibilidade auditiva resulta de experiências sensoriais distintas

que fazem com que sons normais sejam percebidos como agressivos ou perturbadores (Bogdashina, 2003).

Por isso, o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, pode se tornar um espaço desafiador para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), devido à alta sensibilidade a estímulos sensoriais, como os ruídos (Bogdashina, 2003 e Grandin, 2006).

Neste artigo, apresenta-se um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, cujo objetivo é projetar um dispositivo com uso da plataforma Arduino para atender estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam hipersensibilidade auditiva. Neste recorte, foi realizada uma revisão da literatura com o intuito de identificar pesquisas que utilizaram o Arduino na criação de dispositivos voltados a essa demanda específica, bem como evidenciar o uso da plataforma no desenvolvimento de recursos e tecnologias assistivas aplicadas às necessidades de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Para a composição desta revisão de literatura a busca foi realizada em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da área de educação e tecnologia, priorizando estudos publicados entre 2018 e 2024. Foram encontrados 6 artigos que foram incluídos na análise por atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos, ou seja, estudos que abordassem o uso do Arduino no contexto educacional de pessoas com deficiência.

2 DESENVOLVIMENTO

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem perceber o mundo de forma diferente, especialmente no que diz respeito aos estímulos sensoriais. Muitos deles demonstram uma sensibilidade auditiva mais intensa, o que significa que sons comuns do ambiente escolar, como conversas, campainhas ou barulhos de carteiras, podem ser extremamente incômodos. Essa condição torna esses estudantes mais vulneráveis a ambientes ruidosos, afetando seu bem-estar e dificultando a concentração nas atividades propostas (O'Neill e Jones, 1997). Grandin (2006) complementa citando que ambientes com estímulos sonoros controlados contribuíram para sua concentração e segurança emocional. A autora destaca que monitorizar e regular os níveis de ruído torna-se uma prática essencial

para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, principalmente para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam hipersensibilidade auditiva.

Nobre (2021) ressalta que o ambiente sonoro inadequado compromete tanto o desenvolvimento educacional, quanto a qualidade de vida do estudante com TEA. A autora explica que a hipersensibilidade auditiva deve ser entendida como uma barreira educacional, e que as instituições de ensino têm a responsabilidade legal e ética de promover adaptações físicas e sensoriais, inclusive com o fornecimento de recursos como abafadores ou sistemas de alerta sonora.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforça e amplia os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo-as como pessoas com deficiência, conforme já estabelecido pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012). De acordo com a LBI, considera-se pessoa com deficiência aquela que possui impedimento de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que, em interação com uma ou mais barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Além disso, a LBI define Tecnologia Assistiva (TA), também chamada de ajuda técnica, como o conjunto de produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que têm como objetivo promover a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. A qual está diretamente relacionada ao desempenho em atividades e à participação social, visando garantir autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão (Brasil, 2015).

Ao reconhecer o TEA como uma forma de deficiência, a legislação assegura o direito das pessoas com esse transtorno ao acesso a recursos de TA, os quais podem ser fundamentais para superar barreiras que limitam sua participação social. Nesse sentido, a Tecnologia Assistiva contribui significativamente para ampliar a funcionalidade e a autonomia dessas pessoas, atuando como mediadora e reguladora de estímulos sensoriais, o que pode reduzir os impactos das barreiras enfrentadas, especialmente em ambientes como o escolar.

Diante do que foi apresentado, considera-se que em casos de hipersensibilidade auditiva, equipamentos e dispositivos de TA disponibilizados em ambientes escolares podem trazer contribuições para melhorar o conforto de estudantes com TEA, ajudando para que permaneçam nesses ambientes educacionais sem sofrer impactos negativos de sons intensos ou imprevisíveis.

A TA pode ser classificada de diferentes formas, uma delas é pela complexidade tecnológica envolvida, de acordo com o nível de sofisticação e custo. As TA de baixa complexidade (low-tech) englobam soluções simples, acessíveis e de fácil uso, que não envolvem componentes eletrônicos. Já as TA de média complexidade (mid-tech) incluem recursos que utilizam algum nível de eletrônica, apresentam custo intermediário e podem exigir certo grau de treinamento para uso. As TA tecnologias de alta complexidade (high-tech) são compostas por equipamentos digitais ou automatizados, com sistemas mais sofisticados que demandam maior investimento financeiro, capacitação técnica e, muitas vezes, suporte especializado (Cook e Polgar, 2008).

Assim, compreende-se que TA desenvolvidas com Arduino costumam ser classificadas como mid-tech, por envolverem circuitos eletrônicos simples e programação básica, além do baixo custo. Vale esclarecer que essa classificação não determina a eficiência da tecnologia, mas ajuda a escolher a solução mais adequada às necessidades e ao contexto de uso.

A plataforma Arduino é reconhecida como uma ferramenta de microcontrolação de baixo custo, flexível e de código aberto, sendo amplamente utilizada em projetos interativos e de prototipagem eletrônica. Sua utilização está alinhada a uma abordagem de desenvolvimento acessível, pois tanto o software quanto o hardware são gratuitos ou de valor acessível, o que facilita sua adoção em contextos educacionais e sociais. Além disso, por seguir uma filosofia de fonte aberta, o Arduino incentiva o compartilhamento e a reutilização de projetos, ampliando as possibilidades de uso colaborativo e adaptado às necessidades específicas de diferentes públicos (SILVA JÚNIOR; PINTO, 2018; SALTON *et al*., 2020, p. 39).

3 RESULTADOS

A seguir, apresenta-se uma síntese de estudos que utilizaram a plataforma Arduino na construção de tecnologia assistiva voltadas a diferentes tipos de deficiência. O levantamento inclui autores, ano das publicações, a área da deficiência contemplada e o tipo de recurso desenvolvido, evidenciando a diversidade de aplicações pedagógicas e inclusivas da prototipagem eletrônica de baixo custo. Esse mapeamento permite observar como o Arduino tem sido explorado na promoção da acessibilidade e na resposta a demandas específicas de pessoas em contextos educacionais e sociais. Após a apresentação do quadro, serão explicitadas as análises das pesquisas selecionadas, com ênfase em suas contribuições, limitações e possibilidades de replicação no ambiente escolar.

Para estudantes com deficiência visual, o Arduino pode ser empregado na elaboração de dispositivos que aprimoram a percepção do ambiente (Santos *et al*. 2020). Os autores relatam sobre a elaboração de uma bengala automatizada utilizando Arduino, que incorpora sensores para detectar obstáculos e emitir alertas sonoros ou vibratórios e evidenciam que essa tecnologia oferece maior segurança e autonomia aos deficientes visuais, permitindo uma navegação mais independente em diferentes espaços, inclusive no ambiente educacional.

O Arduino se mostra uma ferramenta valiosa para concretizar conceitos abstratos e promover a construção de habilidades relacionadas aos processos cognitivos e motores de estudantes com deficiência intelectual (Santos *et al*., 2018). Os autores discutem sobre o uso do Arduino como recurso pedagógico, criando jogos e atividades interativas que auxiliam na aprendizagem destes alunos e identificaram que a interação direta com protótipos tangíveis e a resposta imediata do sistema podem facilitar a memorização e a assimilação de conteúdo.

Um aspecto importante para ser levada em consideração no espaço escolar considerando o estudante com TEA é a hipersensibilidade sensorial, em especial a auditiva, que pode afetar até 90% destes estudantes (Azevedo *et al*., 2022). De acordo com os autores, esse excesso de estímulos sonoros pode gerar desconforto, ansiedade e dificuldade de concentração, impactando diretamente o processo de aprendizagem e a participação em atividades pedagógicas. Assim, entende-se que a educação inclusiva de estudantes com TEA envolve tanto aspectos curriculares, quanto melhorias no ambiente considerando as barreiras sensoriais, como o ruído excessivo.

A utilização de plataformas de prototipagem de baixo custo, como o Arduino, é uma alternativa para o desenvolvimento de TA considerando as especificidades que o estudante demanda (Azevedo *et al*. 2022). Os autores construíram um "Dispositivo Auditivo para Hipersensibilidade Sonora". Embora a construção foi apenas uma prototipagem para demonstrar o monitoramento de ruídos, entende-se a partir dos autores que a lógica de integrar sensores e processar dados em um dispositivo acessível é diretamente alinhada com as capacidades do Arduino, permitindo a criação de soluções que atenuem o impacto desses estímulos no ambiente educacional.

Boza (2023) desenvolveu um protótipo baseado em Internet das Coisas (IoT), utilizando a plataforma Arduino em conjunto com a tecnologia RFID, voltado ao atendimento das necessidades de estudantes com TEA. A partir de sua pesquisa, constatou-se que o uso do Arduino pode contribuir significativamente para a organização de rotinas estruturadas, bem como para a implementação de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), considerando as especificidades desses estudantes. A solução proposta permitiu o controle em tempo real de parâmetros ambientais e comportamentais, viabilizando a coleta automática de dados. Boza (2023) constatou que esse recurso favoreceu a personalização das estratégias pedagógicas, ajustando-as de acordo com os perfis individuais dos estudantes. Além disso, o sistema foi capaz de fornecer feedback imediato aos professores, o que contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais responsivo e adaptado às demandas sensoriais e cognitivas deste público.

Outro aspecto relevante foi o suporte ao acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes com TEA, onde Boza (2023) evidenciou que esse recurso contribuiu para a integração entre os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o protótipo demonstrou potencial para ampliar as possibilidades de inclusão escolar, atuando como uma ferramenta de baixo custo com aplicabilidade prática no contexto educacional. A experiência relatada por Boza (2023) evidencia que a incorporação de tecnologias como Arduino e IoT pode gerar impacto na interação entre professores e estudantes com TEA, fortalecendo o vínculo pedagógico e potencializando o desenvolvimento da aprendizagem.

Favacho e Negrão (2024), ao utilizarem a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) associada a metodologias ágeis de desenvolvimento, construíram um protótipo de monitoramento do nível de água voltado a pessoas com deficiência auditiva em comunidades ribeirinhas. O protótipo considerou o uso de recursos visuais, como LEDs, em substituição aos sinais sonoros, com o objetivo de garantir acessibilidade e promover maior autonomia. A experiência evidencia a viabilidade de criação de soluções tecnológicas de baixo custo, com potencial de gerar impacto direto na qualidade de vida e na autonomia de pessoas com deficiência em contextos socialmente vulneráveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no mapeamento apresentado observa-se que a plataforma Arduino tem sido amplamente explorada no desenvolvimento de Tecnologia Assistiva voltadas a atender diferentes demandas apresentadas pelas pessoas com deficiência, demonstrando versatilidade e aplicabilidade em contextos educacionais e sociais. Embora não foram encontradas pesquisas com o uso de plataformas de Arduino para atender a hipersensibilidade auditiva, as pesquisas mapeadas e analisadas revelam que a prototipagem eletrônica de baixo custo permite a criação de soluções que respondem a demandas específicas, como a navegação autônoma de estudantes com deficiência visual, o apoio à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e a mediação de estímulos sensoriais para estudantes com TEA.

Além disso, os estudos evidenciam que, quando essas tecnologias são articuladas a metodologias ativas, como a PBL, ampliam-se as possibilidades de participação, autonomia e personalização do ensino, favorecendo práticas mais inclusivas. Nesse sentido, o estudo evidencia que a plataforma Arduino se mostra promissora no desenvolvimento de dispositivos que apoiam essas diversas demandas da pessoa com deficiência, funcionando como um meio acessível e adaptável para enfrentar barreiras educacionais e sensoriais.

A análise das experiências relatadas também permite reafirmar a concepção de TA prevista na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), pois os dispositivos construídos com Arduino, descritos nas pesquisas analisadas, materializam essa definição ao

possibilitar, por exemplo, a locomoção segura, a mediação da comunicação, a organização da rotina e a adaptação de estímulos sensoriais, configurando-se como soluções práticas com impacto direto na vida escolar e social dos estudantes. Dessa forma, constata-se que o uso do Arduino no desenvolvimento de TA pode contribuir para fortalece a construção de ambientes escolares inclusivos. As experiências analisadas reforçam o papel do Arduino como uma ferramenta estratégica que podem ajudar a superar barreiras sensoriais, comunicacionais e cognitivas no ambiente educacional e social.

REFERÊNCIAS

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS**. NBR 10151: Acústica — Medição e avaliação de níveis de pressão sonora em áreas habitadas — Aplicação de uso geral**. Rio de Janeiro: ABNT, 2019. Disponível em https://www2.uesb.br/biblioteca/wp-content/uploads/2022/03/ABNT-NBR10151-AC%C3%9ASTICA-MEDI%C3%87%C3%83O-E-AVALIA%C3%87%C3%83O-DE-N%C3%8DVEL-SONORO-EM-%C3%81REA-HABITADAS.pdf. Acesso em 13 jul. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **What is autism spectrum disorder? [S. l.]:** APA, 2023. Disponível em: https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder. Acesso em: 10 jul. 2025.

AZEVEDO, Celia Andrade Baptista de. [*Et al*]. **Dispositivo auditivo para hipersensibilidade sonora: construção de protótipo para monitoramento sensorial de ruídos**. In: SISTEMAS BIOMÉDICOS – Artigos Científicos. Bauru: Fatec Bauru, 2022. p. 1-14.

BOGDASHINA, O. **Questões de percepção sensorial no autismo e na síndrome de Asperger: diferentes experiências sensoriais – diferentes mundos perceptivos**. Londres: Jessica Kingsley, 2003.

BOZA, Danúbia de Medeiros Bezerra. **Proposta de aprendizagem na intervenção educacional de estudantes autistas utilizando Internet das Coisas (IoT)**. 2023. 161 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico/Profissional em Modelagem Computacional de Sistemas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26. Jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26. Jun. 2025.

COOK, Albert M.; POLGAR, Jan Miller. **Cook & Hussey's Assistive Technologies:** principles and practices. 3. ed. St. Louis: Mosby Elsevier, 2008.

FAVACHO, Márcio Valério de Oliveira; NEGRÃO, Adiel Teixeira**. Acessibilidade com tecnologia assistiva para deficientes auditivos de comunidade ribeirinha utilizando a plataforma Arduino e métodos ágeis de projetos**. Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 991–1009, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55905/oelv22n1-054. Acesso em: 26 jun. 2025.

GRANDIN, Temple**. Pensando em Imagens: Minha Vida com Autismo [Thinking in Pictures: My Life with Autism].** Nova York: Vintage Books, 2006.

NOBRE, Luana Eloá Martins. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acessibilidade: a hipersensibilidade auditiva como barreira à inclusão escolar.** 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11379102. Acesso em: 26 jun. 2025.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Transtorno do espectro autista. Organização Pan-Americana da Saúde.** 2022. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 14 jul. 2025.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11) é publicada.** 2022. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e. Acesso em: 14 jul. 2025.

O'NEILL, M.; JONES, R. S. P**. Sensory perceptual abnormalities in autism: a case for more research?** Journal of Autism and Developmental Disorders, New York, v. 27, n. 3, p. 283–293, jun. 1997. DOI: 10.1023/A:1025850431170.

SALTON, B. P et. al. **Mouse para acesso com acionadores: modelo de baixo custo utilizando arduino in Conexões Assistivas: Tecnologia Assistiva e Materiais Didáticos Acessíveis** (org. Sonza, P. *et al*). 2020.

SANTOS, Bruna Ramos dos; SILVA, Jocsã da; RAMOS, Jorcivan Silva; NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Plataforma Arduíno como recurso pedagógico na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no Instituto Federal Goiano Campus-Urutaí.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, 2., 2018, Urutaí. *Anais.* Urutaí: Instituto Federal Goiano, 2019. p. 1–15. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/799. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTOS, Gabriel Henrique de Oliveira dos. [*Et al*]. **Desenvolvimento de uma bengala automatizada utilizando Arduino para deficientes visuais**. Revista de Iniciação Científica da FATEC Ourinhos, Ourinhos, v. 10, n. 1, p. 1–9, 2020.

SILVA JÚNIOR, Elias dos Santos; PINTO, Sérgio Crespo Coelho da Silva**. A plataforma Arduíno estimulando mentes criativas: uma abordagem desafiadora para alunos com altas habilidades ou superdotação para o ensino das ciências exatas.** In: ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO DA UFF, 3., 2018, Niterói. Anais eletrônicos. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018. p. 31–36. Disponível em: http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/330/2019/05/EBook-Anais-Diveridade-e-Inclus%C3%A3o-volume-3.pdf#page=32. Acesso em: 26 jun. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 02/2022), 6A02 Autism spectrum disorder**. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1498292814. Acesso em: 10 jul. 2025.

ENTRE BARREIRAS E PONTES: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

ENVIY, Perla Cristiane[1]

FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau de Freitas[2]

LARA, Viridiana Alves [3]

DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz [4]

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente entre populações historicamente excluídas do sistema educacional. Este artigo propõe uma análise crítica das potencialidades, limites e contradições da EaD como política de democratização educacional, com base em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. A partir de referenciais teóricos nacionais e internacionais, discutem-se os marcos legais da modalidade, sua trajetória histórica e o impacto de políticas públicas como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à permanência dos estudantes, a EaD tem contribuído para a interiorização do ensino e fortalecido práticas inclusivas, quando pautada em princípios de equidade e compromisso social. Conclui-se que, estruturada com qualidade e intencionalidade pedagógica, a EaD representa não apenas uma alternativa ao modelo presencial, mas um caminho potente para a construção de uma universidade mais acessível, plural e justa.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. ENSINO SUPERIOR. DEMOCRATIZAÇÃO. POLÍTICAS PÚBLICAS.

INTRODUÇÃO

O percurso da educação superior brasileira revela uma longa história de desigualdades sociais e territoriais, marcadas por um modelo excludente que, por décadas, privilegiou uma parcela restrita da população urbana e economicamente favorecida. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) emerge como uma alternativa promissora, capaz de tensionar essas assimetrias ao ampliar o acesso à formação universitária para sujeitos

[1] Doutora em Educação, UEPG pcenviy@uepg.br
[2] Doutora em Educação, UEPG plvfreitas@uepg.br
[3] Doutora em Educação, UEPG viri.lara@hotmail.com
[4] Doutora em Educação, UEPG fqdionizio@uepg.br

historicamente marginalizados, moradores de regiões interioranas, áreas rurais, periferias urbanas e contextos de vulnerabilidade social.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e, mais adiante, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, marcaram o reconhecimento oficial da EaD como modalidade legítima, abrindo caminho para sua consolidação enquanto política pública. Contudo, essa expansão não se deu sem tensões. Persistem, até os dias atuais, discussões intensas sobre a legitimidade, a qualidade formativa e os efeitos sociais da EaD. Como alerta Belloni (2001), a modalidade carrega consigo o duplo potencial de promover a democratização ou, se mal conduzida, de aprofundar desigualdades preexistentes.

Compreender a EaD para além da simples transposição de conteúdos para plataformas digitais é essencial. Moore e Kearsley (2011) defendem que a aprendizagem a distância exige interações significativas entre alunos, professores e materiais, de modo a evitar o isolamento dos sujeitos. Nessa mesma direção, Garrison, Anderson e Archer (2000) destacam a relevância da presença social, cognitiva e de ensino como pilares na constituição de comunidades colaborativas de aprendizagem.

O presente artigo, portanto, propõe-se a refletir criticamente sobre o papel da EaD na democratização do ensino superior no Brasil, articulando aportes teóricos com experiências vivenciadas no campo educacional. Com base em autores como Belloni (2001, 2009), Moran (2012), Moore e Kearsley (2011), entre outros, busca-se compreender as nuances desse processo, reconhecendo os avanços, os desafios e, sobretudo, as possibilidades que se abrem quando a educação é pensada como um direito social. Entende-se que, quando alicerçada em princípios de qualidade, inclusão e compromisso ético-político, a EaD pode representar uma ponte real entre a universidade e os sujeitos até então alijados desse espaço formativo.

2 A EAD NO BRASIL: TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A história da Educação a Distância no Brasil se entrelaça com os desafios de ampliação do direito à educação em um país de profundas desigualdades sociais, territoriais e tecnológicas. Desde suas primeiras experiências, ainda no início do século XX, como os cursos por correspondência e as iniciativas baseadas na radiodifusão, a EaD demonstrou uma vocação singular: romper barreiras físicas, econômicas e culturais, aproximando sujeitos da escolarização mesmo quando distantes dos centros urbanos (Costa, 2008; Vianney, 2003).

Contudo, foi a partir da segunda metade do século XX, com os avanços nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que a EaD passou a ser reconhecida como uma modalidade educacional com potencial transformador. A promulgação da LDB nº 9.394/1996, ao incluir no artigo 80 a possibilidade de oferta da EaD em todos os níveis de ensino, inaugurou um novo marco legal. Anos depois, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, consolidou essa proposta, ao articular polos presenciais e instituições públicas, com ênfase na formação de professores e na interiorização do ensino superior (BRASIL, 1996; BRASIL, 2005; Gomes, 2013).

Ainda que os números de matrículas indiquem avanço, compreendo que democratizar o ensino superior envolve mais do que ampliar o acesso. Trata-se, sobretudo, de assegurar condições de permanência e qualidade formativa. Como defende Belloni (2009), o verdadeiro sentido da democratização reside na equidade, na possibilidade concreta de que sujeitos historicamente excluídos não apenas ingressem, mas concluam sua formação com autonomia crítica. Essa percepção é corroborada por experiências vividas na EaD, nas quais acompanhei estudantes de comunidades ribeirinhas, zonas rurais e periferias urbanas conquistando seus espaços na universidade, muitas vezes como os primeiros de suas famílias a acessarem esse nível de ensino (Borges, 2015).

Lima, Borges e Osório (2023) acrescentam que a modalidade se fortaleceu especialmente a partir de 2002, ao combinar flexibilidade de horários, redução de custos e capilaridade territorial. Essa expansão, contudo, exige atenção constante quanto à inclusão digital, à formação continuada dos

docentes e à criação de estratégias pedagógicas inovadoras — elementos essenciais para que o potencial democrático da EaD não seja apenas retórico (Moran, 2012).

Do ponto de vista internacional, os estudos de Moore e Kearsley (2011) apontam que a qualidade da EaD depende da capacidade de promover interações efetivas entre estudantes, professores e conteúdos, superando o risco do isolamento e da superficialidade. Já Garrison, Anderson e Archer (2000) defendem que a construção de comunidades de aprendizagem pressupõe a presença simultânea de dimensões sociais, cognitivas e pedagógicas, criando ambientes que estimulem a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento.

Dessa forma, reafirmo que a EaD pode sim ser uma política pública de alta relevância para a democratização do ensino superior, desde que estruturada com responsabilidade, compromisso social e rigor acadêmico. Ignorar os desafios que ainda persistem — como a valorização docente, a infraestrutura precária em algumas localidades e a necessidade de acompanhamento mais humanizado — seria negligenciar a complexidade desse campo. A expansão da EaD precisa ser pensada para além de indicadores quantitativos: ela deve expressar um projeto de universidade comprometido com a transformação social e com o direito à educação como bem público.

2.1 PRECONCEITO E DESVALORIZAÇÃO DA MODALIDADE

Apesar dos avanços normativos e do aumento expressivo de matrículas em cursos a distância, a EaD ainda convive com estigmas e resistências, muitas vezes enraizados em concepções equivocadas sobre sua qualidade e legitimidade. No imaginário social, permanece a ideia de que a educação a distância seria uma alternativa de menor valor, destinada àqueles que não conseguiram acessar o ensino superior presencial. Tal visão, como analisam Prado e Rosa (2008), decorre tanto de preconceitos históricos quanto de experiências formativas deficitárias promovidas por instituições que priorizam o lucro em detrimento da qualidade.

Na vivência acadêmica e profissional com a EaD, não são raros os relatos de estudantes que, ao mencionarem sua condição de discentes em cursos a distância,

enfrentam olhares desconfiados e até julgamentos sobre a validade de sua formação. Tal desvalorização é muitas vezes reproduzida por segmentos do próprio campo educacional, o que demonstra a urgência de se desconstruírem estereótipos e se ampliarem os debates qualificados sobre o papel social dessa modalidade.

Uma das faces mais preocupantes dessa deslegitimação é a precarização do trabalho docente, sobretudo no que diz respeito à atuação dos tutores. Conforme observam Silva et al. (2012), os tutores, que desempenham funções pedagógicas essenciais no processo de aprendizagem, frequentemente enfrentam condições de trabalho marcadas por baixos salários, sobrecarga de turmas e ausência de reconhecimento institucional. Tal realidade compromete não apenas a valorização profissional, mas também a qualidade do acompanhamento formativo dos estudantes.

Outro ponto de tensão refere-se ao perfil de autonomia exigido dos estudantes na EaD. Embora essa característica seja valorizada no discurso pedagógico contemporâneo, na prática, muitos ingressam na modalidade sem o domínio necessário de competências como autogestão, letramento digital ou disciplina nos estudos. Belloni (2009) aponta que a EaD demanda um aluno ativo, autor de seu próprio percurso formativo. Em contextos de vulnerabilidade, no entanto, essa exigência pode resultar em isolamento, desmotivação e evasão, se não houver suporte pedagógico efetivo.

Entendo, portanto, que o enfrentamento dos preconceitos que recaem sobre a EaD passa por um duplo movimento: de um lado, o fortalecimento da infraestrutura, da formação docente e do acompanhamento institucional; de outro, uma mudança cultural que reconheça a complexidade pedagógica da modalidade e valorize suas potencialidades inclusivas. Iniciativas como fóruns colaborativos, feedbacks individualizados e mediações dialógicas contribuem para romper com a lógica transmissiva e fomentar práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes (Preti, 2009; Garrison et al., 2000).

A EaD não pode ser vista como uma experiência solitária mediada por tecnologia. Pelo contrário, quando bem estruturada, permite o encontro entre sujeitos de diferentes realidades socioculturais, enriquecendo o processo formativo com diversidade, empatia e construção coletiva do conhecimento. A superação do preconceito, portanto, não é apenas uma tarefa institucional, mas um compromisso ético de todos os que atuam no campo educacional.

2.2 CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DA EAD PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Refletir sobre as contribuições da EaD para a democratização do ensino superior implica reconhecer os impactos concretos dessa modalidade na vida de milhares de brasileiros. Ao longo de minha trajetória na área, testemunhei histórias de estudantes de comunidades quilombolas, populações indígenas, mães solo e trabalhadores rurais que, por meio da EaD, puderam acessar a universidade sem romper com seus vínculos afetivos, culturais e econômicos. Essas trajetórias, invisibilizadas nas estatísticas formais, revelam a potência da EaD como estratégia de justiça social.

Borges (2015) e Lima, Borges e Osório (2023) sublinham a importância da interiorização do ensino superior promovida pela EaD, especialmente em municípios afastados dos grandes centros urbanos. A flexibilidade de horários e os custos reduzidos permitem que sujeitos historicamente alijados do sistema educacional possam não apenas acessar, mas permanecer nos cursos de graduação, sobretudo quando amparados por políticas de permanência, formação continuada e apoio tecnológico.

Além disso, a EaD tem favorecido a formação continuada de profissionais em exercício, notadamente professores da educação básica, contribuindo para o fortalecimento das redes públicas de ensino e para o desenvolvimento regional. Trata-se de uma contribuição que extrapola os limites da sala de aula virtual, alcançando dimensões mais amplas de cidadania e desenvolvimento humano.

Contudo, a efetividade dessa democratização depende de elementos estruturais que precisam ser continuamente assegurados. Sem acesso à internet de qualidade, plataformas estáveis, tutoria ativa e suporte técnico-pedagógico, a EaD corre o risco de reproduzir os mesmos mecanismos excludentes que promete combater. Preti (2009) e Garrison et al. (2000) destacam que os recursos multimídia, os fóruns de diálogo e as videoconferências, quando utilizados de forma intencional e crítica, ampliam as possibilidades de aprendizagem e promovem o protagonismo dos estudantes.

Outro aspecto central é a valorização da diversidade. A EaD, ao reunir sujeitos de diferentes contextos geográficos e culturais, pode fomentar uma pedagogia intercultural, capaz de reconhecer e articular múltiplos saberes no ambiente acadêmico. Projetos colaborativos entre estudantes de distintas

regiões do Brasil demonstram que, mesmo em ambientes virtuais, é possível construir soluções criativas, solidárias e contextualizadas para problemas locais. Essa dimensão formativa amplia o escopo da universidade, aproximando-a das demandas reais da sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação a Distância no Brasil evidencia que essa modalidade, longe de ser uma solução emergencial ou marginal, tem se configurado como uma estratégia consistente para a expansão e a democratização do ensino superior. As experiências vivenciadas com a EaD, tanto no acompanhamento de estudantes quanto na construção de projetos pedagógicos — reforçam a convicção de que se trata de um campo fértil para a inovação educacional e para a efetivação do direito à educação.

Entretanto, para que a EaD cumpra plenamente seu papel social, é imprescindível enfrentar os desafios que ainda limitam seu potencial. A precarização do trabalho docente, as fragilidades na infraestrutura tecnológica, a exclusão digital e os estigmas que pairam sobre a modalidade deve ser encarados como entraves estruturais que exigem ação pública, investimento e mudança cultural. Belloni (2009), Moran (2012) e Moore e Kearsley (2011) são unânimes ao defender que a qualidade da EaD depende da articulação entre marcos regulatórios consistentes, políticas de valorização profissional e propostas pedagógicas inovadoras.

A EaD precisa ser reconhecida como uma modalidade complementar e não substitutiva ao ensino presencial, assumindo um papel estratégico na construção de um sistema educacional mais equitativo. Seu potencial está em oferecer alternativas para públicos diversos, respeitando ritmos, contextos e necessidades específicas, sem abrir mão da qualidade e do compromisso ético com a formação humana.

Por fim, acredito que a democratização do ensino superior no Brasil passa, necessariamente, pelo fortalecimento de políticas públicas que

considerem a EaD como uma ferramenta de inclusão, desenvolvimento social e transformação da realidade. Enquanto educadores e pesquisadores, cabe-nos o compromisso de defender uma educação comprometida com a equidade, capaz de construir pontes entre saberes, territórios e sujeitos historicamente silenciados. A EaD, nesse percurso, pode ser mais do que uma modalidade: pode ser um movimento de resistência e de emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e formação de professores: o caso da informática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). Tecnologia e formação de professores. São Paulo: Loyola, 2003. p. 25-48.

ALVES, Luiz Roberto Gomes. Educação a distância: conceitos e história no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2011. p. 23-39.

BASEGGIO, Ana Flávia; MUNIZ, Denise Aparecida de Almeida. A tutoria online em ambientes virtuais de aprendizagem. Revista da ABED, v. 9, n. 1, p. 12-16, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORGES, Fernanda Aparecida Ferreira. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 5, n. 3, p. 75-90, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017.

COSTA, Cléber. Educação a distância no Brasil: trajetória e legislação. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2008.

GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, v. 2, n. 2-3, p. 87-105, 2000.

GOMES, Cláudia Cristina. Universidade Aberta do Brasil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 45-66, 2013.

LIMA, Maria Sueli Pereira; BORGES, Sônia Regina; OSÓRIO, Nádia Barbosa. A democratização do ensino superior por meio da educação a distância (EaD) no Brasil. Revista Humanidades e Inovação, v. 10, n. 23, p. 256-270, 2023.

LITWIN, Edith. Educação a distância: temas para debate. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Maria do Carmo. Educação a distância: desafios e perspectivas. Fortaleza: EdUECE, 2019.

PETERS, Otto. Learning and teaching in distance education: pedagogical analyses and interpretations in an international perspective. London: Kogan Page, 2001.

PRETI, Oreste. EaD no Brasil: políticas públicas e democratização da educação. Educação & Sociedade, v. 30, n. 107, p. 43-64, 2009.

PRADO, Maria Elizabeth Bianconcini de; ROSA, Clarice Maria. Tecnologias e educação a distância: desafios e possibilidades. Campinas: Papirus, 2008.

SILVA, Lúcia Amaral et al. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Cadernos CEDES, v. 32, n. 87, p. 218-233, 2012.

VIANNEY, João. Educação a distância: a estratégia da exclusão. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2003. p. 77-85.

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA E INTERNACIONAL E DESAFIOS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Coutinho João Mataca[1]

Glaucia da Silva Brito[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise do estado da arte sobre a formação docente voltada à integração das tecnologias digitais no ensino superior, articulando três frentes metodológicas: a revisão de teses e dissertações brasileiras disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a análise de produções acadêmicas internacionais extraídas da base ERIC; e dados empíricos provenientes de entrevistas realizadas com professores universitários de Moçambique. O objetivo da pesquisa é compreender como a formação docente voltada às tecnologias digitais tem sido discutida na produção acadêmica brasileira e internacional, e de que modo os docentes moçambicanos percebem e experienciam os desafios dessa integração no ensino superior. A produção brasileira evidencia esforços crescentes para integrar as tecnologias aos processos formativos, valorizando práticas pedagógicas contextualizadas, o trabalho colaborativo entre docentes e a experiência profissional como eixo do desenvolvimento, embora ainda se observe a prevalência de formações pontuais, prescritivas e pouco sensíveis às realidades institucionais e culturais. As produções internacionais, por sua vez, reforçam a importância de políticas institucionais coerentes, abordagens formativas críticas e contínuas, e estratégias que empoderem os docentes no uso pedagógico das tecnologias, especialmente em contextos do Sul Global. Já as entrevistas com docentes moçambicanos revelam um cenário desafiador, marcado pela motivação e interesse em incorporar tecnologias, mas dificultado por carências estruturais, como a falta de infraestrutura, conectividade, formação específica e apoio institucional. Esses relatos indicam que a formação docente não deve se restringir à capacitação técnica, mas constituir-se como um processo reflexivo, situado e orientado pelas condições locais. Conclui-se que a qualificação docente, quando aliada a políticas públicas estruturadas e fundamentada em modelos pedagógicos críticos, é essencial para promover a integração significativa das tecnologias digitais no ensino superior e contribuir para a inovação e equidade educacional, especialmente em contextos como o moçambicano.

Palavras-chave: Formação docente. Tecnologias digitais. Ensino superior. Estado da arte. Moçambique.

1 INTRODUÇÃO

A crescente inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado transformações significativas nos modos de ensinar e aprender. Nesse cenário, a formação docente assume papel central na

[1] Doutorando, Universidade Federal do Paraná e coutinho.mataca@gmail.com

[2] Professora Doutora, Pesquisadora Sênior na Universidade Federal do Paraná e Profa. Pesquisadora na UNINTER e gal.brito@gmail.com

mediação pedagógica com o uso dessas tecnologias, sendo apontada por diversos estudos como um dos principais fatores para uma integração significativa e crítica dos recursos digitais nos processos educativos. A literatura especializada tem evidenciado que a presença das tecnologias nas escolas e universidades, por si só, não garante inovação pedagógica nem melhoria da qualidade do ensino — especialmente quando a formação dos professores é insuficiente, descontextualizada ou restrita a competências técnicas.

Nas últimas décadas, a produção acadêmica sobre o tema tem se intensificado, tanto no Brasil quanto em outros países, revelando uma diversidade de abordagens, metodologias e contextos educacionais. As teses e dissertações brasileiras, sobretudo aquelas disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), demonstram um esforço crescente em compreender os desafios e possibilidades da formação docente para o uso das tecnologias digitais, com ênfase na formação inicial, no desenvolvimento profissional contínuo e nas políticas institucionais de apoio à inovação pedagógica. De maneira similar, pesquisas internacionais, identificadas por meio da base ERIC (Education Resources Information Center), abordam experiências formativas em diferentes regiões do mundo, destacando fatores como estratégias pedagógicas colaborativas, abordagens reflexivas, políticas institucionais de suporte e os desafios enfrentados em contextos socialmente desiguais, especialmente no Sul Global.

No contexto moçambicano, embora haja avanços pontuais na inclusão das tecnologias digitais no ensino superior, a realidade ainda é marcada por limitações estruturais, como o acesso precário à infraestrutura tecnológica, a conectividade instável e a carência de programas formativos específicos voltados ao uso pedagógico das tecnologias. Os dados empíricos obtidos por meio de entrevistas com os gestores universitários moçambicanos das áreas de Tecnologias revelam que, apesar do interesse e da abertura para a adoção de recursos digitais, muitos docentes sentem-se desamparados diante da escassez de capacitações adequadas, da ausência de recursos didáticos digitais e da falta de apoio institucional contínuo.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar o estado da arte da formação docente para a integração das tecnologias digitais na

educação superior, a partir da revisão de teses e dissertações brasileiras (BDTD), de estudos internacionais (ERIC) e de dados qualitativos provenientes de entrevistas com professores em Moçambique. Ao articular essas três frentes, busca-se compreender as convergências e especificidades de cada contexto, contribuindo para o debate sobre a qualificação docente como eixo estratégico para a transformação da educação em tempos de cibercultura.

2. REVISÃO DA LITERATURA

A formação contínua e o desenvolvimento profissional docente no ensino superior não podem mais prescindir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), considerando o papel central que essas tecnologias ocupam nas sociedades contemporâneas. Autores como Moran (2018) e Kenski (2012, 2013) destacam que as TDIC transformaram a forma como a informação é produzida, compartilhada e utilizada, possibilitando novas formas de comunicação e aprendizado. Para Brito e Simonian (2017), essas tecnologias, centradas no uso do computador e da internet, diferenciam-se das TIC pela presença do digital, exigindo, portanto, novas competências docentes. A inclusão digital, nesse contexto, é compreendida como um processo que não se limita ao acesso, mas envolve o uso crítico e significativo das tecnologias no cotidiano educacional Brito e Purificação (2006).

No contexto africano e moçambicano, diferentes políticas têm reconhecido o papel das TDIC para a melhoria da educação superior. Iniciativas como o Plano Estratégico de Educação 2020–2029 e a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação apontam para uma visão estratégica da tecnologia na promoção da qualidade educacional, destacando três frentes principais: o domínio das TDIC pelos professores, a melhoria da gestão escolar e a utilização pedagógica em sala de aula. Autores como Hossen e Butcher (2012) evidenciam o progresso no acesso às tecnologias no continente africano, embora ainda persistam desafios quanto à infraestrutura, formação docente e adaptação às realidades locais. Isso exige soluções tecnológicas contextualizadas e culturalmente sensíveis, com foco na construção social das práticas digitais.

A formação continuada dos docentes do ensino superior em Moçambique é marcada pela ausência de políticas públicas estruturadas, o que obriga as instituições a oferecer ações pontuais de capacitação psicopedagógica. A literatura aponta que a formação docente deve considerar o desenvolvimento de competências críticas e pedagógicas alinhadas às transformações sociais e tecnológicas Perrenoud,(1996); García Alonso (2011). Segundo Nóvoa (1998) e Day (2001), esse processo deve valorizar o saber docente, os contextos de atuação e as etapas de desenvolvimento profissional. Garcia (1991) enfatiza a necessidade de formar professores reflexivos, capazes de promover práticas pedagógicas inovadoras, sendo as TDIC instrumentos fundamentais para uma educação mais participativa, interativa e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, visando compreender as percepções e desafios de gestores e docentes no uso das tecnologias digitais no ensino superior moçambicano. Fundamentada em Creswell (2021) e Gil (2019), a metodologia combina revisão teórica e investigação empírica por meio da triangulação de fontes (DENZIN, 1978). As três frentes de análise incluíram: (1) revisão de teses e dissertações brasileiras da BDTD (2015–2024), (2) análise de teses, dissertações e artigos internacionais da base ERIC, com foco em contextos do Sul Global, e (3) entrevistas semiestruturadas com dez gestores de instituições moçambicanas.

As entrevistas, segundo Lankshear e Knobel (2008), permitiram uma escuta mais aprofundada, com roteiro flexível, enquanto Brito, Ferreira e Scherer (2021) destacam a flexibilidade metodológica da pesquisa exploratória. A análise de conteúdo das entrevistas visou identificar categorias emergentes relacionadas à formação docente, infraestrutura e estratégias institucionais. Além disso, a análise do estado da arte, conforme Romanowski e Ens (2006), fortaleceu a fundamentação teórica ao mapear lacunas, avanços e experiências inovadoras, possibilitando uma visão integrada dos contextos analisados e apontando caminhos para práticas formativas mais efetivas na era digital.

4. FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PERSPECTIVAS NACIONAIS (BRASILEIRAS), INTERNACIONAIS E MOÇAMBICANAS

A formação docente no ensino superior brasileiro tem sido amplamente discutida diante dos desafios impostos pela cultura digital e pelas transformações na prática pedagógica contemporânea. A presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no cotidiano educacional exige dos docentes mais do que domínio técnico: requer posturas pedagógicas críticas, reflexivas e alinhadas às demandas de uma sociedade em constante mutação. Nesse cenário, a formação continuada destaca-se como estratégia central para qualificar o ensino e fomentar práticas inovadoras e socialmente comprometidas.

4.1. Análise de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A análise de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revela preocupações recorrentes com a efetividade das políticas públicas de formação docente voltadas ao uso das TDIC. Pesquisas apontam a fragmentação dessas políticas e a desconexão entre as propostas formativas e as reais necessidades dos docentes. Estudos como os de Dreves (2022), Richitel (2017) e Alegre (2005) evidenciam lacunas no planejamento pedagógico, na infraestrutura e no suporte institucional. Autores como Viégas (2016), Nascimento (2023) e Sartori (2013) propõem modelos formativos situados e integrados, enquanto Kraviski (2019) e Baracho (2020) exploram alternativas no ensino superior privado, como metodologias ativas e cursos híbridos. Há um consenso sobre a importância de políticas institucionais estruturadas, que dialoguem com as realidades locais, incentivem a autoria docente e promovam percursos formativos personalizados e participativos.

Entretanto, permanecem desafios como a padronização das formações, a ausência de estratégias de acompanhamento e a visão reducionista das TDIC como simples ferramentas. Estudos destacam que a integração significativa das tecnologias exige uma mudança paradigmática no modo de ensinar e aprender. Formações contextualizadas e críticas são fundamentais para que o docente

atue de forma autônoma, ética e criativa. As experiências colaborativas, como comunidades de prática e grupos de estudo, têm se mostrado eficazes no fortalecimento da autonomia e inovação docente.

Em diálogo com a produção nacional, a literatura internacional vem reforçando e ampliando esses debates, especialmente a partir de 2014. Pesquisas disponíveis na base ERIC demonstram que fatores emocionais, institucionais e contextuais influenciam o engajamento docente com as tecnologias digitais. Autores como Bonitatibus (2018), Brooks (2017) e Bernal (2016) destacam a importância de apoio institucional e da abordagem TPACK para a apropriação pedagógica das tecnologias. Em contextos do Sul Global, como mostram Alshihri (2017) e Bascombe-Fletcher (2018), os desafios estruturais exigem formações mais contextualizadas. Estudos sobre formação inicial, como os de Chang (2021), Elliott (2020) e Leasor (2023), apontam o impacto das crenças pedagógicas e da diversidade cultural na efetividade do uso das TDIC. De modo geral, essas pesquisas reafirmam que a formação docente precisa ser contínua, reflexiva e sensível às realidades locais, evitando integrações superficiais e tecnicistas.

Complementando essa análise teórica, a etapa empírica deste estudo envolveu entrevistas semiestruturadas com dez gestores de instituições de ensino superior moçambicanas, atuantes na área de tecnologias. Selecionados por amostragem intencional, os participantes contribuíram com suas percepções sobre a formação docente para o uso das TDIC, os principais desafios enfrentados em suas instituições, as estratégias adotadas para promover a integração tecnológica e as expectativas em relação ao apoio institucional e às políticas públicas.

A análise das entrevistas, realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, permitiu identificar categorias como: ausência de políticas sistemáticas de formação continuada, dificuldades infraestruturais, resistência docente, e experiências pontuais de capacitação. A partir desses dados, foi possível estabelecer uma análise comparativa entre os contextos nacional, internacional e moçambicano, ampliando a compreensão sobre os sentidos atribuídos à formação docente e os caminhos possíveis para uma integração significativa das tecnologias digitais no ensino superior.

De forma geral, o cruzamento entre as três frentes analisadas — Brasil, produção internacional e realidade moçambicana — evidencia a urgência de políticas públicas articuladas, formações alinhadas ao contexto e abordagens pedagógicas críticas e inovadoras. A qualificação docente para a cultura digital não deve restringir-se à mera instrumentalização técnica; precisa estar ancorada em processos de reflexão, desenvolvimento de autonomia e compromisso social, de modo a transformar o ensino superior em um espaço inclusivo, democrático e sintonizado com as demandas da cibercultura.

A análise integrada revela que, independentemente do contexto geográfico, há consenso quanto à relevância das TDIC no ensino superior, mas persistem desafios estruturais, culturais e políticos. Brasil e Moçambique compartilham a ausência de políticas nacionais robustas, resultando em soluções institucionais fragmentadas. No cenário internacional, observa-se maior consolidação de políticas e programas formativos, embora ainda haja obstáculos em sua implementação prática.

Em todos os contextos, as evidências convergem para a necessidade de:

1. Definir planos institucionais e nacionais claros para o uso das TDIC.
2. Promover formação continuada, prática e situada.
3. Investir de forma consistente em infraestrutura tecnológica.
4. Adotar estratégias efetivas para superar a resistência docente.

4.2 Considerações sobre a articulação entre os dados

Ao articular os três eixos da pesquisa, evidencia-se que a formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino superior não pode ser pensada como um processo isolado ou meramente técnico. Ela deve ser:

- Contínua, ultrapassando eventos pontuais e promovendo desenvolvimento profissional ao longo da carreira;
- Contextualizada, sensível às realidades locais, socioculturais e institucionais;
- Política, no sentido de depender de decisões e investimentos estruturais que envolvam as instituições de ensino e os órgãos reguladores.

O caso moçambicano ilustra de forma contundente os riscos de adotar políticas educacionais baseadas em modelos importados, sem levar em conta as condições materiais e culturais específicas. Ao mesmo tempo, a realidade brasileira e a produção internacional mostram que existem caminhos possíveis, desde que construídos de forma colaborativa, com protagonismo docente e suporte institucional.

5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação docente para o uso das tecnologias digitais no ensino superior é um fator estratégico para responder aos desafios educacionais da era da cibercultura. A análise conjunta das produções acadêmicas nacionais, internacionais e das entrevistas realizadas em Moçambique revela avanços, mas também entraves significativos. Persistem obstáculos estruturais, pedagógicos e institucionais que dificultam a consolidação de práticas inovadoras e inclusivas. A produção brasileira destaca a valorização de abordagens mais contextualizadas, embora ainda convivam com perspectivas tecnicistas. A literatura internacional, sobretudo de países do Sul Global, reforça a importância de formações contínuas e políticas institucionais comprometidas com o empoderamento docente. Em Moçambique, apesar da precariedade de infraestrutura e da carência de apoio, os docentes demonstram interesse e motivação para integrar as tecnologias ao ensino. Conclui-se que a efetiva incorporação das TDIC exige não apenas acesso e capacitação técnica, mas também políticas estruturadas, sensibilidade ao contexto e formação crítica e reflexiva, como pilares de uma educação superior mais justa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva. **Inclusão digital do profissional professor: entendendo o conceito de tecnologia.** 30º Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006; GT24 - Tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole, 2006.

BRITO, Glaucia da Silva; SIMONIAN, Michele. **Conceitos de Tecnologias e Currículo: em busca de uma integração**. In: HAGEMEYER, Regina Céli; SÁ, Ricardo Antunes de; GABARDO, Cleuza Valério (Org.). Diálogos Epistemológico

e Culturais. Coleção Pesquisa em Cultura e Escola. Editora W.A, Curitiba, Paraná, 2017.

BRITO, Luciana. de; FERREIRA, José; SCHERER, Sibele. **Fundamentos e práticas da pesquisa qualitativa em educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.).** ***Pesquisa em educação****: abordagens qualitativas*. 3. ed. São Paulo: EPU, 2021. p. 91–113.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DENZIN, Norman. **The Research Act:** A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1991.

GARCÍA ALONSO, Maria. **Formación del profesorado:** nuevos escenarios, nuevas propuestas. Barcelona: Graó, 2011.

GIL, António. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOSSEN, Abul.; BUTCHER, Neil. **Promovendo as TICs na educação na África**. UNESCO, 2012.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica:** do planejamento à realização. Porto Alegre: Penso, 2008.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCELLO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa. In:** IMBERNÓN, F. (Org.). Formar professores para mudar a escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 23–46.

MORAN, José. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 7. ed. Campinas: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação. Lisboa:** Publicações Dom Quixote, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002 (original de 1996).

ROMANOWSKI, Joana. ENS, Rosita. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba. 2006.

COLCHA DE RETALHOS COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA PARA ENFRENTAR O CYBERBULLYING NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

MARIA ERIVÂNIA ALMEIDA FREITAS Autor[1]

MARGARETE MAY BERKENBROCK ROSITO Co-autor[2]

RESUMO

O cyberbullying, especialmente aquele motivado por padrões estéticos excludentes, tem se configurado como um desafio complexo para escolas e famílias, exigindo abordagens que integrem dimensões sensíveis e formativas. Este artigo apresenta a Colcha de Retalhos — dispositivo metodológico fundamentado na educação estética (Schiller, Larrosa) e em narrativas autobiográficas (Berkenbrock-Rosito) — como proposta para acolher e ressignificar experiências de violência digital vividas por estudantes, mediando a relação entre escola e família no âmbito do Programa Escola e Comunidade (Proec). A pesquisa, de natureza qualitativa e orientação hermenêutica (Gadamer), propõe a articulação de três dimensões narrativas (escrita, pictórica e oral) para criar um espaço simbólico de escuta sensível, no qual familiares de alunos da Educação Básica possam expressar, por meio de retalhos autobiográficos, suas percepções e elaborações sobre o cyberbullying. Discute-se como essa metodologia, ao valorizar a subjetividade e a criatividade, pode: (1) romper com relatos burocráticos sobre violência escolar; (2) promover empatia e conscientização crítica; e (3) fortalecer a corresponsabilidade família-escola na construção de culturas de paz. O artigo destaca a originalidade da abordagem, que associa arte, educação e políticas públicas, e seu potencial para subsidiar práticas pedagógicas em contextos marcados por desigualdades digitais e simbólicas.

Palavras-chave: Educação estética; Cyberbullying; Narrativas autobiográficas; Colcha de Retalhos; Escola-família.

1 INTRODUÇÃO

O presente Artigo intitulado COLCHA DE RETALHOS COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA PARA ENFRENTAR O CYBERBULLYING

[1] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, erivaniabezerra@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Professora no PPGE Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo margaretemay@uol.com.br

NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA, é uma proposta que busca compreender as experiências de dor causadas por violências simbólicas na contemporaneidade.

A escolha de investigar o cyberbullying estético por meio do dispositivo estético-formativo da COLCHA DE RETALHOS justifica-se pela urgência de ampliar as formas de escuta e intervenção pedagógica em um contexto social marcado pela intensificação das relações digitais e pela precarização das subjetividades juvenis. As agressões simbólicas que se manifestam nas redes sociais, fundamentadas em padrões estéticos excludentes, que privilegiam corpos magros, brancos, heteronormativos e eurocentrados, refletem e reproduzem estruturas históricas de opressão e hierarquização social. A escola, muitas vezes, encontra-se despreparada para acolher essas expressões de violência, limitando-se a respostas burocráticas que pouco dialogam com a dimensão afetiva e identitária dos estudantes. Assim, torna-se imperativo que a prática educativa incorpore metodologias sensíveis e formativas que valorizem a singularidade das experiências e promovam a ressignificação das vivências, rompendo com a lógica da exclusão e abrindo espaço para a diversidade.

Além disso, a corresponsabilidade entre escola e família no enfrentamento do cyberbullying estético evidencia a necessidade de construir pontes de diálogo e cooperação que superem a tradicional fragmentação dos espaços educativos. A COLCHA DE RETALHOS, enquanto metáfora e prática, materializa essa perspectiva ao entrelaçar narrativas individuais em um tecido coletivo que promove acolhimento, escuta ativa e produção de sentidos compartilhados. Tal dispositivo permite que as vozes silenciadas, marcadas pela dor e pela exclusão, sejam reconhecidas e valorizadas, fortalecendo vínculos e ampliando os horizontes da formação ética e estética. Dessa forma, esta pesquisa não apenas contribui para o avanço das práticas pedagógicas voltadas à prevenção da violência simbólica, mas também se insere no compromisso maior de construir uma educação democrática, inclusiva e transformadora.

No entanto, é necessário problematizar a maneira como as instituições escolares e familiares têm reagido ou deixado de reagir a essas manifestações de violência simbólica. A maioria das práticas ainda se limita a ações punitivas ou protocolos formais que não dão conta da complexidade afetiva, estética e social que o fenômeno carrega. A invisibilidade dessas experiências, sobretudo quando ligadas ao corpo “fora do padrão”, reforça lógicas de silenciamento e exclusão, perpetuando desigualdades. Diante disso, surge a pergunta central que orienta esta pesquisa: como enfrentar o

cyberbullying estético por meio de práticas educativas sensíveis que articulem escola e família na escuta e na valorização da diversidade dos corpos e das vozes?

Vivemos um tempo profundamente marcado pelas relações digitais, nas quais as interações mediadas por telas não apenas ampliam a comunicação, mas transformam as formas de estar no mundo, sobretudo para crianças e adolescentes. Nesse cenário emergem expressões de violência simbólica que se manifestam de maneira sutil e, muitas vezes, silenciosa nas redes sociais. Dentre essas violências, o cyberbullying motivado por padrões estéticos excludentes desponta como um fenômeno que afeta diretamente a convivência escolar e familiar, desafiando as práticas educativas a darem respostas sensíveis e efetivas diante das agressões dirigidas ao corpo fora dos padrões normativos.

A escola, enquanto espaço social e formativo, enfrenta o desafio de compreender e intervir nas violências que ocorrem dentro e fora de seus muros, especialmente aquelas que ganham amplitude no meio digital. O corpo juvenil, quando não corresponde ao ideal de beleza hegemônico branco, magro, heteronormativo e eurocentrado, torna-se alvo de exclusão e humilhação. Essa forma de violência estética, longe de ser pontual, está enraizada em estruturas culturais que legitimam e reproduzem a desigualdade. Nesse sentido, é necessário compreender o cyberbullying estético para além de seus efeitos, atentando-se às suas origens e lógicas de reprodução social.

Além disso, ao incorporar a participação das famílias nesse processo de escuta e reconstrução, amplia-se o alcance formativo da proposta, fomentando a corresponsabilidade na promoção de uma cultura de respeito. Como aponta Paulo Freire (1996), a educação é sempre um ato de amor e coragem, que exige o compromisso coletivo na construção de relações mais humanas e igualitárias. Portanto, ao aproximar escola e família por meio da estética e da memória afetiva, esta pesquisa não apenas denuncia a violência simbólica, mas propõe um caminho de transformação baseado no diálogo e na empatia.

Diante disso, torna-se fundamental adotar abordagens metodológicas que reconheçam o valor formativo das experiências vividas, sejam elas de dor ou de potência. A pesquisa propõe, como caminho, o uso do dispositivo metodológico da “COLCHA DE RETALHOS”, inspirado na educação estética e nas narrativas autobiográficas. Essa escolha não apenas metaforiza a diversidade e fragmentação das vivências, mas também propõe um modo de acolher e costurar memórias individuais em

um tecido coletivo de sentido. Cada retalho, seja uma narrativa escrita, falada ou desenhada, carrega marcas afetivas que, ao serem partilhadas, ganham força interpretativa e formativa. Esse gesto de narrar-se, como destaca Berkenbrock-Rosito (2019), é um ato político e pedagógico que reinscreve o sujeito em sua própria história.

Objetivo Geral

Investigar como a "COLCHA DE RETALHOS", enquanto dispositivo estético-formativo, pode contribuir para o enfrentamento do cyberbullying na relação entre escola e família, promovendo a escuta sensível, a valorização das narrativas e a reconstrução das experiências afetivas.

Objetivos Específicos:

- Compreender o impacto do cyberbullying estético na subjetividade de estudantes da educação básica;
- Analisar as potencialidades pedagógicas da "COLCHA DE RETALHOS" como dispositivo de escuta e expressão de vivências;
- Estimular o diálogo entre escola e família na construção de estratégias de enfrentamento ao cyberbullying;
- Propor práticas educativas que articulem ética, estética e formação humanizadora no ambiente escolar.

A proposta de escuta ativa e compartilhada estende-se também à participação das famílias, reconhecendo a importância da corresponsabilidade na formação ética e estética dos jovens. A articulação entre escola e família amplia as possibilidades de diálogo sobre as formas de violência que atravessam a vida dos estudantes e fortalece uma cultura de paz e respeito às diferenças. Ao invés de tratar o cyberbullying como uma questão apenas da escola, compreende-se que ele perpassa os territórios familiares, digitais e comunitários, exigindo ações articuladas e sensíveis.

Ao articular arte, educação e políticas públicas, o projeto aposta na criação de espaços de escuta e reconstrução coletiva como forma de enfrentamento ao cyberbullying estético. A intenção é criar possibilidades poéticas e políticas de transformação. Assim, a pesquisa propõe uma abordagem qualitativa e hermenêutica, que prioriza a escuta das experiências e valoriza o sentido que os sujeitos atribuem às suas vivências. Por meio das expressões escritas, pictóricas e orais, busca-se dar visibilidade a dimensões subjetivas e afetivas muitas vezes apagadas pelos discursos burocráticos sobre a violência escolar.

Por fim, a proposta se inscreve no esforço de construir metodologias de pesquisa que reconheçam a pluralidade dos corpos e das vozes, reafirmando que toda experiência, mesmo aquela marcada pela dor, pode ser ressignificada em aprendizagem, arte e resistência. Em tempos de profundas desigualdades digitais e simbólicas, esse gesto de escuta e acolhimento se apresenta como ato educativo e emancipador.

2 DESENVOLVIMENTO: COLCHA DE RETALHOS COMO DISPOSITIVO ESTÉTICO-FORMATIVO: UMA PROPOSTA PARA ENFRENTAR O CYBERBULLYING NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A proposta de utilizar a “colcha de retalhos” como dispositivo estético-formativo nasce da necessidade de encontrar metodologias que possibilitem a ressignificação de experiências dolorosas e a construção coletiva de saberes, a partir de narrativas pessoais e afetivas. Inspirada na obra de Berkenbrock-Rosito (2019), essa metáfora-metodologia inovadora, permite entrelaçar vivências fragmentadas e dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas. Ao propor uma costura entre memórias, afetos e imagens, esse dispositivo atua como espaço de reconstrução e resistência frente às violências simbólicas que atravessam o corpo e o imaginário dos estudantes.

A perspectiva hermenêutica de Gadamer (1999) contribui para essa construção, ao enfatizar a importância da compreensão como processo interpretativo e dialógico. Nesse sentido, a colcha de retalhos não é apenas um produto, mas um processo contínuo de escuta, reflexão e reconstrução de sentidos. Cada narrativa contada é também uma narrativa ouvida, e nesse movimento a comunidade escolar se reinventa, deixando de ser mera executora de normas e passando a ser espaço vivo de cuidado, acolhimento e aprendizagem.

Portanto, ao abordar o cyberbullying estético não apenas como problema, mas como oportunidade formativa, esta pesquisa propõe uma virada ética e estética no trato das violências digitais. A costura entre experiências, saberes e afetos revela-se como possibilidade de ressignificação e de resistência, abrindo caminhos para uma pedagogia comprometida com a dignidade dos corpos e das vozes que habitam o espaço escolar.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se inscreve no campo da abordagem qualitativa, de inspiração hermenêutica, por compreender que o conhecimento é construído a partir das

experiências vividas, narradas e interpretadas pelos sujeitos em contextos históricos e culturais específicos. A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2000) sustenta a base epistemológica deste estudo, ao conceber a compreensão como um processo dialógico, no qual o intérprete se envolve com o texto (ou com o outro) de forma sensível, reconhecendo sua própria historicidade e a do interlocutor. Nessa perspectiva, a interpretação não visa neutralidade, mas abertura à alteridade, ao inusitado e ao sentido do vivido.

A metodologia da COLCHA DE RETALHOS se insere nessa perspectiva como um dispositivo estético-formativo que valoriza a singularidade de cada sujeito e o potencial coletivo da escuta e da convivência. Ao costurar sua trajetória com a dos outros, o estudante se vê pertencente a um grupo e responsável por ele. A colcha torna-se, portanto, uma metáfora viva de um currículo construído a muitas mãos, de forma processual, sensível e horizontal. Para Berkenbrock-Rosito (2019), “esse processo de tecitura de si e do outro rompe com a fragmentação que isola os sujeitos e permite o surgimento de uma ética da presença, da palavra e da escuta”.

Essa proposta dialoga com a pedagogia freiriana, sobretudo com a ideia de que “ninguém educa ninguém, mas todos se educam em comunhão” (Freire, 1996). A “colcha” é, portanto, um lugar de comunhão — onde os saberes e vivências familiares e escolares podem se entrelaçar, construir vínculos e redesenhar afetos. Nessa abordagem, o processo formativo se torna um espaço de problematização do mundo, como queria Freire, permitindo que os sujeitos leiam a sua realidade para transformá-la. Quando o jovem compreende que o corpo que habita, ainda que fora dos padrões, é legítimo e digno, ele passa a se reconhecer como sujeito histórico e protagonista da própria vida.

O conceito de formação estética que perpassa esse projeto se ancora também em Schiller (2002), para quem a estética é uma dimensão constitutiva da liberdade humana. Através da arte e da sensibilidade, o ser humano desenvolve sua capacidade de julgar, criar e agir no mundo. Em um cenário educacional marcado por avaliações padronizadas e normativas rígidas, resgatar a arte como linguagem de formação é um ato político. A COLCHA DE RETALHOS, ao reunir diferentes linguagens (tecido, escrita, desenho, fotografia, bordado), torna-se um território onde a estética e a ética se encontram para produzir sentidos e reencantar a experiência escolar.

Ao envolver a família no processo de construção da colcha, o projeto também propõe a quebra de uma lógica escolar centrada apenas no pedagógico e distante dos

afetos. Famílias, especialmente aquelas que não frequentaram o espaço escolar, muitas vezes são silenciadas ou julgadas por não corresponderem ao "modelo ideal" de participação. Contudo, como argumenta Arroyo (2012), "os saberes da vida, do cotidiano e da experiência também são educativos e precisam ser reconhecidos pela escola". A proposta da colcha permite esse diálogo horizontal: mães, pais, avós, irmãos e irmãs compartilham suas histórias, dores e resistências, ressignificando suas trajetórias junto à escola e fortalecendo a rede de proteção contra a violência simbólica.

Como reforça Larrosa (2014), "a escola precisa ser um lugar onde os sujeitos possam se tornar autores da própria existência, e não apenas repetidores de conteúdo". A pedagogia da COLCHA DE RETALHOS propõe, justamente, essa autoria radical: uma escrita de si que se dá nas dobras do tecido, no fio que costura a dor, na cor que simboliza a esperança. Ao fazer isso em grupo, o sujeito compreende que não está só, que sua dor é compartilhada e que, por isso mesmo, pode ser transformada.

A seleção dos participantes se dará, mediante convite, apresentação do projeto e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que rege pesquisas com seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais.

O centro metodológico da pesquisa será o dispositivo "COLCHA DE RETALHOS", proposto por Berkenbrock-Rosito (2019) como uma estratégia narrativa e estética que permite aos sujeitos expressarem suas experiências por meio de três linguagens principais:

- Narrativa escrita (relatos, cartas, memórias, bilhetes);
- Narrativa pictórica (desenhos, imagens simbólicas, colagens);
- Narrativa oral (conversas, falas espontâneas, escutas gravadas ou transcritas).

Cada participante será convidado a produzir um ou mais "retalhos autobiográficos", que podem assumir diversas formas e materiais, respeitando sua liberdade expressiva. Esses retalhos serão, posteriormente, costurados metafórica e simbolicamente em uma colcha coletiva, representando o tecido comum das experiências, dores e superações vivenciadas.

O processo será realizado por meio de dois (2) encontros dialógicos de escuta sensível, conduzidos com cuidado, sigilo e acolhimento. Os encontros terão caráter

formativo, permitindo aos participantes refletirem sobre as experiências compartilhadas, elaborando novos sentidos por meio da arte e da palavra.

4. Etapas de Pesquisa

A pesquisa será desenvolvida em cinco etapas principais:

1. Levantamento teórico e construção do marco conceitual: aprofundamento dos estudos sobre cyberbullying estético, educação estética, narrativas autobiográficas e metodologia hermenêutica.

2. Aproximação com a escola: apresentação da proposta à equipe gestora escolar e articulação com a coordenação para identificação dos participantes.

3. Realização dos encontros e produção dos retalhos: promoção de espaços de escuta e criação coletiva, com registro das narrativas (escritas, visuais e orais) dos familiares participantes.

4. Construção simbólica da colcha: costura dos retalhos em formato artístico e reflexivo, representando o conjunto das experiências compartilhadas no grupo.

5. Sistematização, análise e devolutiva dos dados: análise interpretativa das narrativas com base na hermenêutica e produção do relatório de pesquisa, incluindo devolutiva aos participantes e à escola, em formato acessível e sensível.

Os dados serão analisados a partir da interpretação compreensiva das narrativas, segundo os princípios da hermenêutica filosófica. A análise buscará identificar sentidos emergentes, padrões simbólicos, metáforas e afetos que perpassam os retalhos produzidos, considerando sempre o contexto social, cultural e afetivo dos sujeitos. A triangulação entre as três linguagens narrativas permitirá aprofundar a compreensão da experiência de forma polifônica, respeitando as singularidades e a multiplicidade dos discursos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa reafirma a urgência de repensar as formas de enfrentamento ao cyberbullying estético, compreendendo que estratégias convencionais e burocráticas não são suficientes para lidar com a complexidade da violência simbólica vivenciada por estudantes. Diante disso, torna-se fundamental

adotar práticas pedagógicas que integrem escuta sensível, criatividade e acolhimento das subjetividades, reconhecendo os sujeitos em sua totalidade.

A proposta metodológica da COLCHA DE RETALHOS, fundamentada na educação estética e nas narrativas autobiográficas, oferece um caminho potente para promover a expressão das experiências vividas e para a construção coletiva de sentidos. Ao articular múltiplas linguagens — como a escrita, a oralidade e a imagem — esse dispositivo possibilita dar voz às emoções e às memórias, transformando a dor em resistência e ressignificação. A colcha, nesse sentido, torna-se símbolo de cuidado, pertencimento e valorização da diversidade.

Ao incluir a participação ativa das famílias, a pesquisa também propõe um redesenho na relação entre escola e comunidade, fortalecendo a corresponsabilidade na formação dos estudantes. Essa articulação amplia as possibilidades de enfrentamento ao cyberbullying ao promover espaços de escuta intergeracional e fortalecer os vínculos entre os sujeitos educativos. Dentro dessa perspectiva, o Programa Escola e Comunidade (Proec) encontra na Colcha de Retalhos uma metodologia coerente com seus princípios de inclusão, diálogo e humanização.

Do ponto de vista epistemológico, a escolha por uma abordagem hermenêutica — inspirada em Gadamer — reforça a escuta dialógica como princípio pedagógico e ético, valorizando os saberes de experiência como fonte legítima de conhecimento. Assim, a pesquisa reafirma que compreender a violência simbólica exige mais do que dados objetivos: exige a abertura para os sentidos que emergem da vida concreta dos sujeitos.

Por fim, os resultados esperados indicam que a utilização do dispositivo estético-formativo da Colcha de Retalhos pode contribuir para a criação de ambientes escolares mais justos, sensíveis e solidários. Ao investir na potência da arte, da narrativa e da escuta, este estudo busca colaborar com a construção de uma educação pública que promova o reconhecimento, a empatia e o florescimento humano em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK-ROSITO, Margarete. A colcha de retalhos como dispositivo pedagógico: costurando memórias, afetos e saberes. Florianópolis: UFSC, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

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

GADAMER, H. G, et. al. Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre a educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras, 2002.

FANTE, C. M. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. Disponível em https://archive.org/details/fenomenobullying0000fant. Acesso em 09 e 10/07/2025

SILVA, J. A.; FERREIRA, L. S. Cyberbullying: um novo desafio para a escola. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 43, p. 203–222, 2014.

COSTA, E. M.; SOUZA, S. B. Significados, experiências e repercussões do cyberbullying: o que dizem os adolescentes do Brasil e Angola. Revista Brasileira de Educação, 2023.

CIENTIFICAÇÃO: UMA FERRAMENTA EDUCACIONAL GAMIFICADA PARA ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO DE MULHERES EM STEM

Camila Miyuki Miyakava[1]

Mariana Couto Siqueira[2]

Camila Fukuda Gomes Santos[3]

RESUMO

O baixo estímulo de meninas nas ciências exatas tem início ainda na infância, influenciado por brinquedos, histórias e mídias que pouco desenvolvem habilidades como raciocínio lógico e curiosidade científica. Isso contribui para a baixa representatividade feminina em cursos e profissões da área de STEM, onde cargos de liderança são majoritariamente ocupados por homens (Charlesworth 2019). Para enfrentar essa desigualdade de gênero, esforços globais têm promovido políticas públicas, pesquisas e programas voltados à educação de meninas, especialmente nas áreas exatas. A Agenda 2030 da ONU reforça a importância da igualdade de gênero e da educação de quali dade como metas para um desenvolvimento sustentável (Unesco 2018). O presente trabalho apresenta o jogo desenvolvido por estudante de graduação em trabalho de iniciação científica denominado *CientificAção*, bem como discute os resultados obtidos em etapa preliminar de aplicação deste jogo para estudantes de ensino médio. A ideação de um jogo científico foi oriunda de pesquisas sobre estratégias de engajamento de meninas em STEM, visando atuar para no desenvolvimento da equidade de gênero, visto ainda ser uma problemática na sociedade. Criar uma ferramenta educativa para ser aplicada principalmente em colégios, de forma a mostrar a representatividade e relevância feminina em áreas predominantemente masculinas, foi parte da estratégia empregada no desenvolvimento deste jogo (Silveira 2012), além de pela resolução de problemas contextualizados levar o estudante a aprofundar em conceitos previamente estudados em disciplinas de matemática, lógica, física, química, biologia e informática. A metodologia do jogo incorporou aspectos importantes de mecanismos de aprendizado com estratégia expositiva para a temática de mulheres em STEM, e memorística através da resolução de problemas de diversas áreas. Para avaliar a jogabilidade, nível de dificuldade, grau de aprendizado mais de 250 estudantes de ensino médio responderam a um questionário sobre o jogo. Dentre as respostas coletadas mais de 70% dos respondentes indicaram terem aprendido sobre mulheres cientistas, indicando importante falar sobre mulheres em STEM para aumentar a representatividade delas. Análises preliminares apontam que *CientificAção* traz uma abordagem lúdica e instigante pode agregar na ampliação de conscientização sobre as contribuições das mulheres para o desenvolvimento social, bem como agregar no conhecimento científico.

Palavras-chave: Tecnologia em educação. Gamificação. STEM. Igualdade de Gênero, Ferramenta didática.

[1] Graduanda, PUCPR, camila.miyuki@pucpr.edu.br
[2] Doutora, PUCPR, mariana.couto@pucpr.br
[3] Mestre, PUCPR, camila.fukuda@grupomarista.org.br

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero ainda é uma problemática existente na sociedade atual em âmbito global. O projeto da ONU “Agenda 2030” propõe objetivos de desenvolvimento sustentável, os conhecidos ODS. Dentre eles, o ODS número 5 refere-se à igualdade de gênero e empoderamento feminino, tal qual ainda não foi atingido, Unesco (2018). Embora existam inúmeros esforços por parte das gestões governamentais tanto no âmbito de letramento de gênero quanto na ampliação de oportunidades para mulheres terem maiores oportunidades educacionais e dentro do mercado de trabalho, a disparidade se evidencia principalmente em cargos de liderança e áreas tecnológicas. Dado isso, nos cursos relacionados a ciência, matemática, engenharia e tecnologia (STEM - science, technology, engeneering and math) a predominância masculina é constatada, principalmente por fatores histórico sociais que corroboram com o incentivo deste gênero para área das exatas, enquanto os estímulos para mulheres desde a infância são mais voltados para habilidades humanas.

Nesse contexto, a quebra de paradigma para que haja igualdade de gênero percorre a trilha da maior representatividade feminina em áreas de STEM. E, por se tratar de um conceito já enraizado na sociedade, é complexo reestruturar essa ideia arraigada, (Lazzarani, 2018). Logo, uma forma de solução de longo prazo, é a inserção dessa temática na educação, visando ampliar a percepção da relevância da mulher para a sociedade em todas as esferas do saber, para que assim a futura geração cresça sem preconceito, se faz necessário impulsionar mais meninas a seguirem nessas carreiras, para que assim, a presença de mulheres em tais áreas seja mais natural e igualitária (Olinto, 2011).

Existem diversas maneiras de introduzir esse tema na educação dos jovens, sendo uma ferramenta interessante a gamificação, e ainda, se apoiada por tecnologias, pode tornar mais lúdico e significativo o processo de aprendizagem. Esse “mundo virtual” pode se fazer presente de diversas formas no processo de aprendizado, como em vídeos educacionais interativos,

materiais didáticos virtuais como slides, simuladores com óculos de realidade virtual, jogos digitais e entre outras possibilidades. Os jogos educacionais são possíveis saídas para que essa temática possa ser trazida de forma mais frequente e interativa, viabiliza, mesmo que utilizando recursos físicos como tabuleiros e cartas, incluir a tecnologia em vídeos e folders digitais explicativos ou montando-o de maneira que ele possa ser armazenado e compartilhado de forma virtual. Logo, esse artigo possui o objetivo de mostrar como a ideação de um jogo de tabuleiro, que foi denominado pelos autores de "CientificAção", foi desenvolvido como ferramenta didática por estudante de engenharia da computação em projeto de PIBITI, pensado tanto para o estímulo de estudantes de ensino médio em ciências, quanto para a ampliação da percepção destes da importância da mulher em diferentes áreas de STEM. Discutir-se-á também, dados prévios do seu emprego em sala de aula para estudantes de ensino médio em atividade de projeto de extensão realizada por estudantes dos cursos de engenharia da PUCPR. Por fim, serão apresentadas as impressões e feedbacks dos jogadores sobre o jogo e sobre a estratégia de abordar o tema de mulheres em STEM.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Revisão bibliográfica

Com o intuito de desenvolver um jogo didático científico com a finalidade de simultaneamente articular temas de estudo de ensino médio das áreas de exatas, e mostrar a representatividade feminina em áreas de STEM, inicialmente, foi necessário buscar compreender metodologias educacionais e temáticas sobre gamificação, como estratégias para tornar a experiência de aprendizagem com o jogo CientificAção mais tangíveis para os alunos.

Baseando-se no trabalho de Sidnei Silveira e coautores (2012), destaca-se que os jogos podem ajudar no desenvolvimento da memória, observação, atenção, cooperação, curiosidade e raciocínio dos estudantes, além de conseguir trazer os assuntos de sala de aula de maneira mais interessante. Ressaltando que os jogos trabalham habilidades de maneira mais lúdica, acessando mecanismos de aprendizado que dificilmente são estimuladas no método expositivo comum de aula. Os jogos conseguem inserir o estudante na

realidade do conteúdo didático, ou seja, ao experienciar através da tecnologia o cenário análogo a realidade no momento, ocorre o estímulo da criatividade e interesse no tema de estudo.

Marina Papastergiou (2009) realizou um experimento e dividiu uma sala em dois grupos, um no qual usou um jogo digital educacional e outro não para a compreensão do conteúdo de conceitos de memória computacional. No grupo que foi utilizado o jogo digital, não somente os conhecimentos teóricos desse conteúdo estavam mais aprimorados, mas os práticos também. Ou seja, a utilização dos jogos em sala de aula se torna não só mais divertida e lúdica para os estudantes, mas também mais efetiva e significativa. Assim, algumas características para a criação de tais jogos são necessárias para que esta estratégia seja funcional. Neste mesmo trabalho se discute a necessidade de instruções e objetivos claros, estímulo da competitividade, tanto externa como jogar contra colegas, quanto internas, quando o próprio aluno tenta ultrapassar sua pontuação máxima, por exemplo, além de estímulos visuais e auditivos, que imergem o jogador na realidade do jogo.

De acordo com Leonardo Tonello e Eliane dos Santos (2023), propostas idealizadas pelo professor precisam fazer sentido e ter uma intencionalidade direcionada ao tema de estudo. Selecionando para a atividade a ser desenvolvida categorias específicas tais como a de apresentar, ilustrar e revisar o conteúdo. Neste sentido, na categoria de apresentar, o professor introduz o conteúdo e a partir desses conhecimentos o estudante é capaz de resolver o desafio, motivando-o a manter contato com o conteúdo. Já para o estudante sem ou com pouco conhecimento prévio há atividade ilustrativa, na qual a informação é fornecida durante a partida, com o objetivo de absorver novos conceitos de forma lúdica. Para temas previamente estudados, pode-se realizar atividades para relembrar tais assuntos.

Ao compreender as estratégias metodológicas para se construir um jogo educacional, a questão do reconhecimento de mulheres e sua contribuição para o mundo atual foi uma temática considerada um dos pilares para a construção desse jogo. Carecendo realizar uma coletânea de dados sobre mulheres

importantes para a história mundial, considerando figuras importantes em diversos cenários, como a própria ciência, história e questões atuais que influenciam o dia a dia dos estudantes. No trabalho de Emilson Braga Santana e coautores (2024) são mencionadas cientistas como por exemplo a chinesa Chien-Shiung Wu (1912-1997), que trabalhou com isótopos, e seus estudos permitiram realizar a transformação do urânio-235 em urânio-238. Já a cientista austríaca Lise Meitner (1878-1968) foi responsável pela descoberta da fissão nuclear, um importante método utilizado para se obter energia limpa. Cita-se também a cientista estadunidense Katherine Johnson (1918-2020) trabalhou por anos na NASA e inclusive, ajudou na rota do Apollo 11, foguete responsável por levar o homem à lua pela primeira vez, uma grande conquista para a ciência. A clássica química polonesa Marie Curie (1867-1934) possui dois prêmios Nobel e descobriu os elementos de rádio e polônio, conseguindo dessa forma se tornar uma figura de representatividade feminina no campo da ciência.

As mulheres também possuem grande impacto na tecnologia e informática, e dado que a era atual é uma era digital. De acordo com Juliana Schwartz e coautores (2006), Ada Byron (ou Lady Lovelace) é considerada a primeira programadora da história, já que possuiu o primeiro algoritmo reconhecido por uma máquina, a máquina analítica de Charles Babbage. Também nesse viés, a estadunidense Grace Hopper (1906-1992) era Almirante da marinha e foi responsável pela criação da linguagem de programação COBOL, que serviu para o desenvolvimento do primeiro compilador. Estas foram algumas, das grandiosas mulheres que inspiraram o jogo CientificAção.

2.2 Idealização e criação da ferramenta

Para iniciar a criação do jogo foi necessário escolher as metodologias que seriam utilizadas, sendo estruturada a ideia de trazer algo mais expositivo, quando se tratar de mulheres na ciência, uma vez que essa temática não está presente no cotidiano dos alunos. Foi também utilizada metodologia revisional, para o jogo não estar vinculado apenas a ideias novas, mas que possa fazer os alunos relembrarem conteúdos previamente estudados, promovendo estímulo da metacognição (Flavell, 1987). Desse modo, foram escolhidos jogos para

realizar uma pequena análise de elementos que poderiam ser utilizados como inspiração os jogos: Dixit, Detetive, Cuca Legal e Trunfo. Assim no CientificAção a ideia é que os jogadores possam jogar individualmente, ou em equipe realizando trabalho cooperativo, além do competitivo.

Cada jogador ou equipe terá uma carta com um objetivo, que é construir alguma inovação tecnológica, tendo dentro dela 2 recursos. Dessa forma, cada jogador recebe duas cartas de recurso, nestas cartas além dos recursos aparecem mulheres das áreas de STEM, cada uma possui uma mulher diferente e explica a contribuição científica. Para obter os recursos, em um tabuleiro contendo laboratórios e biblioteca central (figura 1 ilustra os detalhes das cartas e tabuleiro) que é o ponto de partida do jogo, jogando dados para ir aos laboratórios vinculados aos recursos. Chegando a um dos laboratórios, precisará atender a requisitos, que são cartas que possuem as perguntas de conhecimentos gerais de exatas. Foi criado um protótipo do jogo, que consta o tabuleiro como mostrado na figura 1 na parte D, as cartas, como mostrado em A, B e C, sendo elas respectivamente de recurso, requisito e objetivo, as peças em modelagem 3D, como mostrado em F e o manual como mostrado em E.

Figura 1 – Elementos do jogo CientificAção

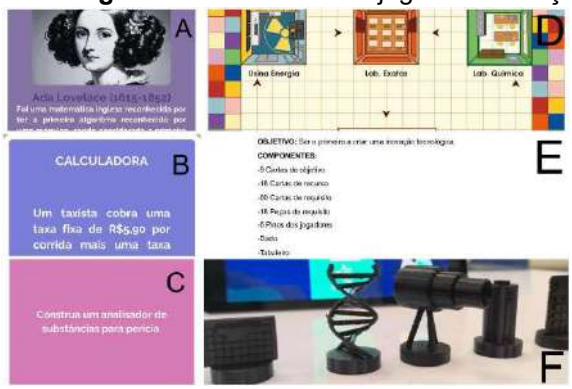

Fonte: Os autores (2025)

2.3 Testes nas escolas

Com o protótipo do jogo já pronto, foi possível realizar rodadas testes nas escolas por estudantes dos cursos de engenharia em um projeto de extensão que visa divulgação científica. Para isso, foram considerados três cenários diferentes: o Colégio São Pedro Apóstolo (A), um colégio público e todas as turmas de ensino médio, mostrado na figura 2, o Colégio Marista Santa Maria

(B), um colégio particular em uma única turma de segundo ano do ensino médio, na figura 3, e no Clube de Ciências Brasil (C), sediado pela PUCPR participaram estudantes do ensino médio de Curitiba e região metropolitana, presente na figura 4. Nas duas primeiras situações, a aplicação do jogo foi realizada utilizando apenas tabuleiro e cartas por estudantes de graduação de engenharia da PUCPR. Porém, no colégio A duração da atividade foi de 45 minutos e no B meia hora. Já no C uma professora da PUCPR realizou a atividade, porém com a estrutura de perguntas apresentada com slides, ao invés das cartas convencionais do jogo, sendo as perguntas adaptadas.

Figura 2 – Aplicação do jogo CientificAção no Colégio São Pedro Apóstolo

Fonte: Os autores (2025)

Figura 3 – Aplicação do CientificAção no Colégio Marista Santa Maria

Fonte: Os autores (2025)

Figura 4 – Aplicação do CientificAção no Clube de Ciências Brasil 2025 – PUCPR

Fonte: Os autores (2025)

ISSN: 2176 - 1396

Em todas as experiências, após a rodada teste, foi fornecido um questionário em papel e anônimo para que os alunos respondessem, esse que envolvia perguntas como nível de dificuldade, o que aprenderam mulheres na ciência, se era relevante aprender sobre mulheres em STEM, feedbacks e sugestões para o jogo.

2.4 Análise de resultados

No Colégio A foram respondidos 43 questionários no primeiro ano, 30 no segundo e 48 no terceiro ano do ensino médio, o que totaliza 121 respostas. Já no Colégio B foram 23 questionários preenchidos e no C foram 14. A partir disso, foram possíveis retirar informações a serem discutidas a seguir.

Em relação à parte mais estrutural do jogo, foi pedido no questionário que respondessem o nível de dificuldade de 1 a 10, sendo 1 mais fácil e 10 mais difícil. A média geral das notas fornecidas está apresentada na tabela 1. Desse modo, é perceptível que o nível de dificuldade nos colégios A e B foi semelhante, porém um pouco elevado comparativamente ao C. Tal distinção de resultados entre A, B e C, se deveu a alguns aspectos, sendo: que ao realizar o teste nos dois colégios, mesmo sem realizar a análise dos questionários, ficou nítida a dificuldade dos alunos em responder as perguntas elaboradas no jogo durante as rodadas contidas nas cartas impressas. Assim, devido ao feedback fornecido pelos dois primeiros colégios e pelo relato dos estudantes que participaram, foram feitas consideráveis adaptações nas perguntas dos requisitos para tornar o jogo mais simples. Sendo assim na terceira rodada, além de perguntas com menor grau de dificuldade, elas também eram objetivas, para isso foi utilizada a versão digital, com os slides. Outro fator do grupo C foi a utilização de experimentos científicos para gerar perguntas de aplicações práticas e tornar ainda mais contextualizado conforme é possível observar na figura 4.

Tabela 1 – Dificuldade média percebida em uma escala de 0 a 10 de grau de dificuldade.

Local de aplicação	Dificuldade média percebida
Colégio São Pedro Apóstolo (CSPA)	5,91
Colégio Marista Santa Maria (CMSM)	6,04

Clube de Ciências Brasil (CDCB)	4,57	

Fonte: elaborada pelo autor

Evidencia-se como a diferença das perguntas aplicadas e as distintas estratégias impactaram diretamente na percepção do grau de dificuldade do jogo. Foi pedido também sugestões e comentários sobre o jogo. Considerando todas as aplicações, foram realizadas 52 sugestões para o jogo, sem contar opiniões ou comentários positivos, sendo entre elas 13 para facilitar as perguntas e 4 para adicionar alternativas, todas elas presentes nas duas primeiras aplicações, o que representa 32,7% das sugestões totais e 39,5% contando somente aquelas aplicações antes do ajuste. Além disso, outra sugestão muito presente foi em relação ao tempo, 10 respostas incluíam a ideia de precisarem de mais tempo de rodada. Essa melhoria deve ser incluída no manual de instruções com tempo mínimo estimado para responder as perguntas.

Foram feitas duas perguntas referentes a mulheres na ciência, a primeira se foi possível aprender sobre mulheres na ciência com o jogo e a outra se o estudante acha importante aprender sobre elas, isso além de uma pergunta aberta sobre o que conseguiram aprender. Dessa forma, em relação à primeira pergunta, no Colégio A 79,3% (observe a figura 5 com gráfico correspondente) dos estudantes afirmaram que conseguiram aprender sobre mulheres na ciência com o jogo. Já no Colégio B foram 73,9% dos estudantes adquiriram conhecimento sobre mulheres em STEM com o jogo (observe a figura 5 com gráfico correspondente), enquanto no C foram 100%, como demonstrado no gráfico presente na figura 5.

Figura 5 – Pergunta 2: “Você aprendeu alguma coisa sobre mulheres na ciência?”

Fonte: Os autores 2025

Nesse contexto, fica visível a diferença de porcentagem, esse valor um pouco menor na aplicação no segundo colégio ocorreu muito provavelmente

devido ao pouco tempo disponível para aplicação do jogo, podendo ter ocasionado menor tempo para imergir na experiência ou ao menos ter sua vez de jogar. Tal aspecto sugere que o jogo pode passar por adaptações em relação ao seu tempo de rodada e mecanismo de divulgação de informações de mulheres em STEM. Neste sentido, vídeos curtos e folders com conteúdos relacionados estão sendo produzidos para serem inseridos no jogo através de QRcode e poderem ser acessados durante a partida. Em contrapartida, no Clube de Ciências, a totalidade dos alunos conseguiu aprender sobre as cientistas que aparecem durante a partida. Uma vez que além do jogo, o tema foi previamente apresentado aos alunos pela professora e o tempo de duração da atividade foi de uma hora, corroborando com a percepção de necessidade de um tempo maior para a realização do jogo. Todavia, ressalta-se o alto percentual dos três grupos na identificação de aprendizado adquirido sobre mulheres em STEM, o que indica que o jogo conseguiu cumprir um de seus principais objetivos, que é apresentar mostrar a contribuição de mulheres para as ciências aos estudantes.

Referente ao questionamento sobre considerar importante aprender sobre mulheres na ciência, a maioria dos estudantes considerou importante. No colégio A foram 92,9% respostas positivas, já no Colégio B, foram 95,7% que concordaram com essa afirmação, sendo 22 alunos dentre os 23. Por fim, no C, novamente houve a totalidade de respostas positivas, como representado respectivamente nos gráficos presentes na figura 6.

Figura 6 – Gráfico “Você acha relevante aprender sobre mulheres na ciência?”

Fonte: Os autores (2025)

Dessa maneira, pode-se inferir que os alunos possuem o conhecimento e a noção da importância e relevância das mulheres na ciência, porém nem sempre eles são introduzidos a esse assunto de maneira adequada, de forma a desmistificar estereótipos de gênero. Corroborando a esta sensível e vigente

temática, foi constatado através das respostas obtidas na pergunta em aberto que questionava o que o estudante aprendeu sobre mulheres na ciência, onde, a grande maioria dos respondentes apontou justamente a importância, relevância e desigualdade e invisibilidade da figura feminina nessa área. Outro ponto interessante, percebido nas respostas, foi observar que estudantes conseguiram se recordar do nome de cientistas que constavam nas cartas do Jogo, o que aprenderam e relacionaram com o cotidiano. Por exemplo, em uma das respostas foi reportado que o estudante aprendeu sobre a descoberta de Ruby Payne sobre o rádio telescópio e do compilador de Grace Hopper.

Por fim, foi apontado em algumas sugestões o maior foco e aprofundamento da temática das mulheres na ciência no jogo. Apesar disso, de fato, as informações presentes nas cartas são de conhecimentos gerais para o nível de ensino médio, justamente para não comprometer a sua jogabilidade. Conforme mencionado em parágrafos anteriores, no jogo proposto a ideia da interação físico-digital, está sendo aprimorada para se tornar uma ferramenta didática mais efetiva. Na sequência do aprimoramento do jogo serão inseridos QRcodes nos elementos do jogo com conteúdos digitais, como vídeos, folders e slides, que tratam dessa temática de maneira mais aprofundada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs a apresentação do jogo cientificAção criado por estudante da PUCPR em projeto de iniciação científica, com o intuito de desenvolver ferramenta didática para estímulo de jovens em ciências, engajamento e maior visibilidade de mulheres em STEM. Dessa maneira, é possível concluir que o jogo CientificAção constitui uma ferramenta educacional interessante para ser trazida ao ambiente de sala de aula, uma vez que agrega para as ferramentas de gamificação com objetivo de aprender de forma lúdica, didática e interativa. Logo, a partir das experiências e resultados obtidos, fica nítido como a utilização de recursos gamificados torna palpável e efetivo o ensino de temas sensíveis, além do desenvolvimento da metacognição.

REFERÊNCIAS

BRAGA SANTANA, Emilson; WALCZAK, Aline Terezinha; FERREIRA DA SILVA, Fabiane. Mulheres cientistas: um varal de histórias e protagonismos. **Diversidade e Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 757–771, 2024.

CHARLESWORTH, T. E. S.; BANAJI, M. R. Gender in Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Issues, Causes, Solutions. Journal of Neuroscience, v. 39, n. 37, p. 7228–7243, 11 set. 2019.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

LAZZARINI, Ana Beatriz; SAMPAIO, Camilia Pierroti; GONÇALVES, Vitória Séllos; NASCIMENTO, Érica Regina Filletti; PEREIRA, Fabíola Manhas Verbi; FRANÇA, Vivian Vanessa. Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero. Rev. Ciênc. Ext. v.14, n.2, p.188-194, 2018.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011.

PAPASTERGIOU, Marina. Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. **Computers & Education**, [S.l.], v. 52, n. 1, p. 1–12, jan. 2009.

SILVEIRA, Sidnei Renato; RANGEL, Ana Cristina Souza; CIRÍACO, Elias de Lima. Utilização de Jogos Digitais para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico-Matemático. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 1, 2012.

SCHWARTZ, Juliana; CASAGRANDE, Lindamir Salete; LESZCZYNSKI, Sonia Ana Charchut; CARVALHO, Marilia Gomes de. Mulheres na informática: quais foram as pioneiras? **Cadernos Pagu**, n. 27, p. 255–278, 2006.

TONELLO, Leonardo Priamo; SANTOS, Eliane Gonçalves dos. Formação docente e prática pedagógica: Enredos na educação em ciências e Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 2, 2023.

UNESCO. Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM). Brasília, 2018.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: REFLEXÕES PARA UMA MEDIAÇÃO ÉTICA E TRANSFORMADORA

Oséias Santos de Oliveira[1]

Priscila Moreira Di Bernardo dos Santos[2]

Regina Celia da Silva Lisboa Rosa[3]

Danilo Simioni[4]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as condições para uma mediação pedagógica ética da Inteligência Artificial no contexto da Educação Tecnológica, com ênfase em estratégias como o *e-Learning* e a sala de aula invertida, com vistas a uma aprendizagem equitativa e humanizada. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como Paulo Freire (1996), Stuart Russell (2013), Pierre Lévy (1999), dentre outros, que problematizam os impactos das tecnologias no contexto escolar. A análise evidencia que a educação tem passado por transformações significativas e, na era digital, os desafios contemporâneos vêm ressignificando as formas de ensinar, aprender e comunicar. É notório que diferentes ferramentas de IA têm sido incorporadas ao cotidiano escolar, especialmente na produção e organização do conhecimento, no entanto, o avanço destas tecnologias na educação suscita preocupações como a dependência de respostas automatizadas, a superficialização do conhecimento e o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais. Conclui-se que metodologias como o *e-Learning* e a sala de aula invertida podem favorecer práticas pedagógicas colaborativas, reflexivas e críticas, moderadas pelo uso de IA. Contudo, tais recursos só ganham sentido quando articulados a projetos educativos voltados à formação de sujeitos autônomos e protagonistas na produção do conhecimento. Para isto, é necessário garantir o acesso equitativo às tecnologias, o que demanda escolas estruturadas e políticas públicas comprometidas com a justiça digital. Ao educador cabe mediar criticamente o uso da IA avaliando lógicas de reprodução e dependência; ao Estado, assegurar as condições políticas e materiais para que esta mediação aconteça de forma ética e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Tecnológica. Inteligência Artificial Generativa. Cibercultura. Mediação Ética. Autonomia.

[1] Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: oseiass@utfpr.edu.br.
[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: priscila_dibernardo@outlook.com.
[3] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: reginalisboarosa@gmail.com.
[4] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: danilosimioni@alunos.utfpr.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento, antes centrada em interações humanas com livros e experiências passa, atualmente, por profundas transformações mediadas por tecnologias digitais. A presença da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) na educação impõe novos desafios e exige uma análise ética e crítica sobre seus usos nos processos de ensino e aprendizagem. Embora sejam capazes de gerar textos, imagens e respostas com rapidez e coerência, tais tecnologias operam a partir de padrões estatísticos, sem compreender contextos ou significados humanos, o que pode impactar diretamente a formação dos sujeitos.

Na escola, as ferramentas de IAGen são utilizadas para a elaboração de conteúdos, planejamento de aulas, resolução de atividades e organização de estudos. Porém, observa-se uma apropriação ainda superficial e descontextualizada, o que leva a questionamentos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, da autoria intelectual e do papel docente diante destas transformações. A abundância de informações não garante, por si só, a construção de conhecimento significativo; pelo contrário, pode favorecer práticas educativas automatizadas e desvinculadas das realidades dos educandos.

Diante desta problemática, este estudo tem como objetivo analisar as condições para uma mediação pedagógica ética da Inteligência Artificial no contexto da Educação Tecnológica, com ênfase em estratégias como o *e-Learning* e a sala de aula invertida, com vistas a uma aprendizagem equitativa e humanizada. A metodologia, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, a partir de autores como Freire (1996), Lévy (1999) e Russell (2013), e outros, que discutem os impactos das tecnologias na formação crítica, na autonomia dos sujeitos e na prática educativa transformadora.

O texto organiza-se em duas partes, além desta introdução: a primeira discute a relação entre Educação Tecnológica e Inteligência Artificial, com foco em mediações éticas e no protagonismo estudantil; a segunda aborda a educação transformadora, com ênfase em estratégias como o e-learning e a sala de aula invertida como estimuladoras da práxis e autonomia; e, nas considerações, reafirma-se a importância do uso da IA pautada em práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas.

2 EDUCAÇÃO TÉCNOLÓGICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Inicialmente, cabe destacar que neste estudo compreende-se a Educação Tecnológica a partir de uma concepção abrangente, como um campo que integra saberes técnicos, científicos e pedagógicos e, sobretudo, promotor do desenvolvimento de competências críticas, da capacidade de resolução de problemas do cotidiano e de adaptação às mudanças sociais, ultrapassando os limites do ensino técnico ou da formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho.

É neste contexto da Educação Tecnológica que o olhar investigativo volta-se para trajetória da Inteligência Artificial (IA) que, ao longo das últimas décadas, pode ser compreendida por meio de marcos históricos que revelam seu progresso técnico e suas implicações sociais. O ponto de partida conceitual remonta à década de 1950, com Alan Turing propondo a célebre pergunta “As máquinas podem pensar?”, ao mesmo tempo em que apresentava o Teste de Turing como critério para avaliar a capacidade de uma máquina em imitar a cognição humana (TURING, 1950). Em meados da década de 1960 foram desenvolvidos os primeiros algoritmos e programas que simulavam atividades humanas básicas, como jogos de xadrez e resolução lógica (MCCARTHY *et al*, 1955). Durante a década de 1970, surgiram as primeiras redes neurais artificiais, modelos matemáticos inspirados no funcionamento do cérebro humano, que buscavam representar formas mais complexas de aprendizado e reconhecimento de padrões (MINSKY; PAPERT, 1969).

Nos anos 1980, com os avanços do *Machine Learning*, a IA passou a aprender diretamente com os dados, reduzindo sua dependência de regras programadas. Este salto permitiu maior autonomia dos sistemas e ampliou sua aplicação em diferentes áreas (RUMELHART; HINTON; WILLIANS, 1986). A década de 1990 consolidou a era do *Big Data* e da IA simbólica, com sistemas mais robustos capazes de reconhecer imagens e falas humanas, o que acelerou ainda mais seu uso cotidiano (RUSSELL; NORVIG, 2013).

Já nos anos 2000, o aprendizado profundo – *Deep Learning* – possibilitou a criação de redes neurais complexas, que operam com precisão crescente, graças à combinação de avanços em hardware, algoritmos e volumes massivos de dados (LECUN; HINTON; BENGIO, 2015). A partir de 2010, a Inteligência Artificial passou a integrar de forma mais ampla a vida cotidiana, com a popularização de assistentes

virtuais, tradutores automáticos, mecanismos de recomendação e sistemas de personalização.

Este movimento culmina, na década de 2020, com o surgimento da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), uma nova geração de sistemas capazes de criar conteúdos originais, como textos, imagens, músicas e códigos, em tempo real, com base em comandos simples de linguagem natural (UNESCO, 2023). Ferramentas como o ChatGPT, o Gemini, o Copilot, entre outras, representam o ápice desta tendência e anunciam novos desafios e possibilidades para a sociedade. A intensificação da incorporação destas tecnologias nos ambientes escolares, traz consigo um enorme desafio no tocante à ressignificação das metodologias tradicionais e, sobretudo, quanto reflexão sobre a função ética, social e formativa da escola diante do uso destas novas tecnologias.

A Inteligência Artificial Generativa (IAGen) é um ramo específico da IA voltado à criação de conteúdos inéditos por meio da identificação de padrões em grandes volumes de dados. Ela opera com base em modelos de aprendizado de máquina, utilizando Redes Neurais Artificiais (RNAs) que mimetizam, em parte, o funcionamento do cérebro humano. Segundo o guia da UNESCO (2023), estas redes são classificadas em diferentes tipos, conforme suas funcionalidades. O modelo GPT (Transformador Generativo Pré-Treinado), por exemplo, é utilizado para gerar textos com fluidez e coerência. Já os Modelos de Linguagem de Grande Escala (LLMs) também produzem textos, porém com menor capacidade de contextualização e volume de dados. No campo das imagens, destacam-se as Redes Gerativas Adversariais (GANs) e os Autoencoders Variacionais (VANs), que são capazes de criar composições visuais complexas.

Este ecossistema tecnológico configura um novo ambiente de produção de conhecimento e interação com a informação e, no contexto educacional, a IAGen apresenta inúmeras potencialidades, sendo que sua capacidade de processar informações em larga escala e de gerar conteúdos em tempo real pode oferecer aos professores e estudantes uma ferramenta importante de apoio à aprendizagem. De forma prática, elas podem auxiliar na elaboração de textos, mapas mentais, resolução de problemas matemáticos, planejamento de aulas, criação de avaliações e até no desenvolvimento de materiais didáticos personalizados. Contudo, estes avanços

também evocam questões éticas, pedagógicas e sociais que não podem ser ignoradas.

É preciso reconhecer que, embora as ferramentas de IAGen simulem formas sofisticadas de raciocínio, elas não possuem consciência, intencionalidade nem sensibilidade ética. Como alerta Russell (2013), o sucesso de uma IA não deve ser medido por sua capacidade de cumprir tarefas predefinidas, e sim por sua contribuição real para a realização dos objetivos humanos. Isto significa que seu uso na educação deve ser guiado por valores humanos, respeitando a complexidade da formação integral e da autonomia intelectual.

É no contexto da Educação Tecnológica, conforme Grinspun (2002), que busca-se formar indivíduos capazes de atuar de forma crítica, criativa e humana na era digital, articulando conhecimentos técnicos, científicos e contextuais da tecnologia. Deste modo, uma preocupação crescente é a dependência excessiva de estudantes em relação à IA, pois muitos recorrem a estas ferramentas de modo automático, copiando respostas sem análise, checagem de fontes ou adequação ao contexto. Quando não há uma mediação pedagógica intencional, este uso indiscriminado enfraquece o exercício da autoria intelectual, da pesquisa e da reflexão crítica, comprometendo os princípios de uma educação verdadeiramente formativa e transformadora.

Além disto, é importante considerar que os sistemas de IA aprendem com os dados que lhes são fornecidos sendo que estes, muitas vezes, carregam vieses sociais, culturais e ideológicos. Isto pode levar à reprodução de desigualdades ou à disseminação de conteúdos problemáticos. Por isto, a escola não pode adotar uma postura de indiferença diante destas ferramentas. Como adverte Paulo Freire (1996), nenhuma tecnologia é neutra, pois toda mediação tecnológica é também uma mediação política, uma vez que envolve escolhas, intencionalidades e relações de poder.

É necessário que o educador assuma uma postura crítica e propositiva diante da IA reconhecendo seus limites e explorando suas possibilidades. Deste modo, uma estratégia promissora é o ensino da elaboração de prompts, estimulando os estudantes a formular perguntas complexas e contextualizadas, que podem suscitar a análise, a autoria e o pensamento crítico. A escola não deve apenas permitir ou proibir o uso da Inteligência Artificial; seu papel é estimular a reflexão crítica sobre

estas ferramentas, promovendo o questionamento das respostas geradas e incentivando seu uso ético e consciente. Para isto, é indispensável que políticas públicas assegurem infraestrutura adequada, formação docente contínua e inclusão digital.

A mediação da IA no contexto da Educação Tecnológica exige um esforço coletivo entre professores, gestores, estudantes e famílias, comprometido com uma prática pedagógica ética, crítica e transformadora. Assim, pode-se inferir que a IAGen representa um avanço tecnológico notável, mas que requer atenção crítica e ações educativas bem estruturadas. Seu impacto na educação dependerá menos da sofisticação dos algoritmos e mais da qualidade das mediações humanas. Deste modo será possível transformar a Inteligência Artificial em aliada da formação reflexiva e emancipadora dos sujeitos.

3 EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: ESTRATÉGIAS DE *E-LEARNING* E SALA DE AULA INVERTIDA COMO INDUTORAS DA PRÁXIS E DA AUTONOMIA

A presença da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) no contexto da Educação Tecnológica exige mais do que uma postura crítica; demanda uma abordagem transformadora que ressignifique o ensino-aprendizagem. A IA não deve substituir o professor antes, precisa atuar como ferramenta que favoreça a criação, a autoria e o pensamento complexo, sobretudo quando inserida em práticas dialógicas e humanizadoras, pois como destaca Freire (1996), a tecnologia só emancipa quando fortalece a autonomia dos sujeitos.

O educador tem um papel importante no tocante à mediação pedagógica do uso da IA estimulando a reflexão crítica, a validação das informações e o protagonismo estudantil. A integração responsável da IA pode favorecer projetos interdisciplinares, colaborativos e conectados à realidade dos alunos, o que potencializa uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Neste cenário, o *e-Learning*, ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), destaca-se como um espaço estratégico para incorporar a IA à Educação Tecnológica. Mais do que uma solução técnica, o *e-Learning* representa uma moderna configuração dos processos educativos, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e promovendo maior flexibilidade na aprendizagem. Segundo Radfahrer (2025), esta estratégia permite a personalização do ensino, com tutores

digitais adaptáveis que ajustam conteúdos e atividades às necessidades específicas de cada estudante. No entanto, o autor alerta que o *e-Learning* trata-se de uma ferramenta complementar, e não de uma substituição do professor. O papel do docente continua imprescindível na proposição das atividades, no acompanhamento do percurso formativo dos alunos e na manutenção do vínculo pedagógico.

A eficácia do *e-Learning* depende diretamente da intencionalidade pedagógica e da mediação docente pois, quando orientado por uma perspectiva crítica e humanizadora, ele pode favorecer experiências de aprendizagem que desenvolvam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico. Freire (1996), reafirma que a educação, como prática da liberdade, exige que o sujeito seja o centro do processo formativo. Isto implica que o uso da tecnologia, inclusive da IA, deve estar ancorado em princípios éticos, dialógicos e emancipatórios. Quando aplicada de forma acrítica ou apenas instrumental, corre-se o risco de esvaziar o processo educativo, limitando-o a uma simples reprodução de conteúdos.

Ademais, o professor, ao usar a estretégia de *e-Learning,* precisa planejar suas aulas com sensibilidade às realidades dos estudantes, promovendo a interlocução entre os conhecimentos escolares e os saberes cotidianos. A tecnologia, portanto, deve ser apresentada como uma aliada, uma extensão das capacidades humanas, e não como um fim em si mesma. Infelizmente, em muitos contextos educacionais brasileiros, observa-se o uso impositivo de plataformas digitais, muitas delas com IA, que acabam por sufocar a autonomia dos professores e empobrecer o processo pedagógico, ao invés de ampliá-lo.

Lévy (1999), contribui com esta discussão ao destacar que o papel do educador, na cibercultura, é o de orientador das inteligências coletivas. O professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como um mediador entre os estudantes e os múltiplos saberes disponíveis nos ambientes digitais. Isto exige uma práxis crítica, como propõe Freire (1996), na qual reflexão e ação estejam articuladas em torno do uso consciente e transformador das tecnologias. O *e-Learning*, portanto, pode ser visto como uma metodologia à diposição da Educação Tecnológica, que possibilita uma interlocução com a IA pautada pelo diálogo, pelo fortalecimento da autonomia intelectual e, essencialmente, pela construção de uma consciência crítica sobre o mundo.

Outra estratégia pedagógica alinhada a esta perspectiva é a sala de aula invertida ou *flipped classroom*. Nesta abordagem, os conteúdos são disponibilizados antecipadamente aos estudantes por meio de vídeos, *podcasts*, textos e até interações com IAGen. O tempo presencial em sala de aula é dedicado à análise crítica, à aplicação dos conhecimentos em projetos e à resolução de problemas complexos. Esta inversão do modelo tradicional de ensino fortalece o protagonismo estudantil e estimula a colaboração entre pares. Os estudantes chegam ao espaço escolar já familiarizados com os conceitos e preparados para aprofundá-los, debatê-los e conectá-los a diferentes contextos.

Lévy (1999), reforça que o conhecimento não deve estar restrito a indivíduos isolados, mas deve ser construído coletivamente. A tecnologia, especialmente em ambientes digitais, permite a criação de redes de saber que valorizam a interatividade, a diversidade de mídias e a descentralização da informação. A sala de aula invertida, ao adotar estas lógicas de rede e colaboração, insere-se no universo da cibercultura e contribui para a formação de estudantes mais autônomos, criativos e críticos. Nesta concepção de aprendizagem ativa, o educando deixa de ser receptor passivo de informações e passa a ser sujeito do processo formativo. O educador, por sua vez, atua como mediador de sentidos, promovendo reflexões e promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Na utilização da estratégia da sala de aula invertida para promover o uso crítico da tecnologia, podem ser programados tutores baseados em IA, para possibilitar uma aproximação do estudante com os temas pesquisados. No entanto, é importante considerar que a IA não substitui a escuta sensível, o olhar atento e a presença pedagógica do educador. Embora a tecnologia contribua para diversificar e personalizar as estratégias de ensino, o vínculo entre professor e estudante permanece essencial para garantir uma educação de qualidade.

Paulo Freire (1996), aponta que compreender as tecnologias – aqui pode-se incluir a IA –, sob uma ótica libertadora implica colocá-las a serviço da humanização e da autonomia dos sujeitos, uma vez que “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação” (FREIRE, 1996, p. 147). O maior desafio, portanto, é assegurar que a integração da IA ao cotidiano escolar não aprofunde as

desigualdades já existentes. O que se almeja é que estas ferramentas contribuam para ampliar a justiça social no espaço educativo.

Assim, é imprescindível garantir infraestrutura tecnológica adequada às escolas, com acesso à internet, equipamentos digitais e espaços apropriados para o uso das ferramentas digitais. Sem estas condições mínimas, o uso da IA na educação tende a se tornar um fator de exclusão, ao invés de inclusão. A formulação de políticas públicas que promovam a equidade digital e a formação continuada de professores é, portanto, um dever do Estado na construção de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como foco analisar as condições para uma mediação pedagógica ética da Inteligência Artificial no contexto da Educação Tecnológica, com ênfase em estratégias como o *e-Learning* e a sala de aula invertida, com vistas a uma aprendizagem equitativa e humanizada. O estudo evidenciou a importância da valorização da autoria, do pensamento crítico, do diálogo e da autonomia dos sujeitos, bem como os riscos da exclusão digital e do agravamento das desigualdades educacionais. Também situou-se que a tecnologia, por si só, não emancipa nem oprime; o que define seu impacto é a intencionalidade política, pedagógica e ética com que é utilizada, especialmente se evocada a perspectiva freireana de que nenhuma prática educativa pode se afastar do compromisso com a humanização e a justiça social, princípio que deve também nortear o uso das tecnologias em sala de aula.

Abordagens como o *e-Learning* e a sala de aula invertida oferecem caminhos para integrar a IAGen em práticas colaborativas e reflexivas. Contudo, tais estretágias só ganham significado quando fazem parte de um projeto educacional voltado à formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem. É preciso, ainda, garantir que todos os estudantes tenham acesso efetivo às tecnologias, o que exige escolas equipadas e políticas públicas comprometidas. O educador tem o papel de mediar criticamente o uso da IA, tensionando as lógicas da reprodução, da dependência e da homogeneização. Já ao Estado cabe o reconhecimento desta mediação como ato político, assegurando condições equitativas de acesso e uso das tecnologias digitais.

Diante destas provocações é preciso refletir, permanentemente, se a prática educativa promove a autoria crítica dos estudantes ou apenas os condiciona ao

consumo passivo de saberes. A IAGen não deve substituir o humano, antes precisa potencializar o que temos de mais humano: a ética, a criatividade e a capacidade crítica. O futuro da educação reside menos nas tecnologias e mais nas decisões que orientam sua integração às práticas de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

GRINSPUN, Mírian Zippin. **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LECUN, Yann; BENGIO, Yoshua; HINTON, Geoffrey. Deep Learning. **Nature**, vol. 521, 2015. Disponível em: https://share.google/kqnd2amygSOlCG9aP. Acesso em: Acesso em: 20 de jul. 2025.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo, SP. 1999. Disponível em https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2025.

MCCARTHY, John *et al.* **A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence**. Hanover: Dartmouth College, 1955. Disponível em: https://ojs.aaai.org/aimagazine/index.php/aimagazine/article/view/1904 Acesso em: 22 de jul. 2025.

MINSKY, Marvin L.; PAPERT, Seymour. **Perceptrons**. Cambridge: MIT Press, 1969. Disponível em: https://rodsmith.nz/wp-content/uploads/Minsky-and-Papert-Perceptrons.pdf . Acesso em: 20 de jul. 2025.

RADFAHRER, Luli. E-learning e edtech com inteligência artificial: o futuro da educação? **Jornal da USP**, São Paulo, 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=873549. Acesso em: 17 de jul.2025.

RUMELHART, David E.; HINTON, Geoffrey E.; WILLIANS, Ronald J. Learning representations by back-propagating errors. **Nature**, v. 323, n. 6088, p. 533–536, 1986. Disponível em: https://gwern.net/doc/ai/nn/1986-rumelhart-2.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2025.

RUSSELL, Stuart; NORVING, Peter. **Em Inteligência Artificial.** Elsevier Editora Ltda. Tradução Regina Célia Simille. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

UNESCO. **Guidance for Generative AI in Education and Research.** Paris, 2023. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 15 de jul. 2025.

TURING, Alan Mathison. Computing Machinery and Intelligence. **Mind**, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950. Disponível em: https://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2025.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE: DA MEDIAÇÃO HUMANA À MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA

Lucélia dos Reis Santos Soares[1]

Dulce Márcia Cruz[2]

Israel Ranery Alves Costa[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa analisar a plataformização da educação e as suas implicações no processo formativo, considerando tendências, desafios e perspectivas à prática docente, sobretudo na educação básica. A problemática central da pesquisa consiste em compreender como a crescente inserção de plataformas digitais no contexto educacional, intensificada a partir da pandemia de COVID-19, impacta a prática pedagógica considerado a formação de professores através de uma educação crítica e emancipadora. O artigo apresenta parte de uma pesquisa do doutorado em andamento e tem como objetivo geral refletir sobre os efeitos da plataformização no fazer docente e nos processos formativos, investigando os desdobramentos pedagógicos advindos da inserção crescente dessas tecnologias. Como metodologia, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa por meio da revisão de literatura e posteriormente com a aplicação de questionários estruturados aos docentes da Escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima, a partir da experiência com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O aporte teórico fundamenta-se em autores como Freire (1987), Pretto (2021) e Nemer (2021) que discutem a interseção entre tecnologia, educação, práticas pedagógicas e controle algorítmico. A pesquisa aponta para a atuação estratégica de grandes corporações na educação, evidenciando como as suas plataformas passaram a mediar processos formativos e decisões pedagógicas nas redes públicas de ensino com destaque para a *Google,* que ao mediar o ensino remoto e híbrido, também impõem lógicas mercantis e de vigilância baseadas em algoritmos, dataficação e uso massivo de dados pessoais. Parte dos resultados da pesquisa evidenciam que embora as plataformas digitais tenham possibilitado a continuidade das atividades escolares em tempos de crise sanitária, também suscitam desafios relacionados à autonomia docente, à formação crítica e à mercantilização da educação.

Palavras-chave: Plataformização. Tecnologias digitais. Prática docente. Ensino Remoto Emergencial (ERE). Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Geografia/SEDUC-PA. E-mail: lucelia.santos.geo@gmail.com.
[2] Doutora em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: dulce.marcia@gmail.com
[3] Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), conceito 6/ Bolsista do(a): Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES-PROEX/E-mail: israelrannery@gmail.com.

Nos últimos anos, as mudanças tecnológicas têm refletido de forma significativa a sua visibilidade em vários domínios, especialmente nos ambientes escolares e deram origem a novas perspectivas no processo de comunicação e à prática docente, marcados pela inserção progressiva das tecnologias digitais.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) impulsionado pela pandemia de Covid-19 em 2020, intensificou a implementação de tecnologias digitais para a comunicação entre professores e alunos em confinamento social como ocorreu na Escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima, localizada no município de Belém do Pará. Além dos desafios associados às várias falhas digitais que este processo trouxe, tal momento revelou também os limites estruturais enfrentados pelas instituições públicas em oferecer condições adequadas para o ERE e ainda viabilizar a expansão do uso de plataformas digitais, apontadas como soluções por grandes empresas do capitalismo global.

Google, Amazon, Facebook (Meta), Apple e *Microsoft* que receberam o acrônimo de GAFAM e diversas *EdTechs*[4] assumiram tal protagonismo durante a pandemia de Covid-19, ao fornecerem soluções tecnológicas emergenciais diante da suspensão das atividades presenciais nas escolas. A crise sanitária, nesse contexto, não apenas intensificou processos já em curso de digitalização educacional na formação docente e estudantil, mas também favoreceu a inserção dessas plataformas nas redes públicas de ensino de forma imediata e acrítica.

Embora apresentadas como alternativas viáveis à continuidade das aulas, tais ambientes virtuais corporativos, não foram estruturados a partir de projetos pedagógicos democráticos ou participativos, resultando em altos índices de evasão escolar e perda de aprendizagem, sobretudo na Região Norte do país, além de expor de forma acentuada as lacunas estruturais tecnológicas no Brasil (HORA; CORRÊA; OLIVEIRA, 2022).

De acordo com Pretto *et al*. (2021) a adoção das plataformas ocorreu por vias administrativas e técnicas, muitas vezes sem a mediação dos sujeitos da educação, impondo uma lógica capitalista e verticalizada que restringe a autonomia pedagógica

[4] EdTechs, ou empresas de tecnologia educacional, caracterizam-se por desenvolver soluções inovadoras voltadas à modernização dos processos de ensino-aprendizagem. O seu campo de atuação abrange desde plataformas digitais de aprendizagem e aplicativos interativos até sistemas de gestão educacional voltados para instituições de ensino. Essas organizações incorporam recursos tecnológicos avançados como inteligência artificial, realidade virtual e elementos de gamificação com o objetivo de otimizar a experiência educacional, podendo torná-la dinâmica, personalizada e acessível (GONÇALVES *et al*., 2020).

dos docentes e subordina as suas práticas a modelos previamente definidos. Assim, o trabalho do professor antes humanizado parece estar sendo reconfigurado por modelos automatizados e algoritmizados de ensino, baseados em métricas de desempenho, controle e vigilância, que atravessa uma dimensão concreta de precarização do trabalho disfarçada sob o manto da inovação (SEGATA; RIFIOTIS, 2021).

A partir do exposto surgem algumas questões que provocam reflexões críticas e entre elas destacam-se: De que forma a plataformização da educação, intensificada durante o ERE, tem reconfigurado a experiência escolar, moldando práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais? De que maneira os modos de ensinar e aprender são impactados pelas lógicas algorítmicas das plataformas? Qual o lugar do professor diante dessas novas formas de mediação digital, marcadas por desigualdades, vigilância e controle?

Diante disso, os objetivos da pesquisa estabelecidos são: Analisar criticamente os efeitos da plataformização da educação no cotidiano escolar; investigar como as infraestruturas corporativas impactam o trabalho docente e compreender as mediações do papel do professor diante das novas formas de apropriação digital. A pesquisa, portanto, se ancora na perspectiva crítica da educação, ao analisar como as plataformas digitais têm reconfigurado o trabalho docente, práticas pedagógicas e os sentidos formativos da escola pública no contexto da cultura digital (PRETTO *et al*., 2021).

A pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo da disciplina: Plataformização da educação, elementos teóricos e práticos das mediações das plataformas digitais no campo educacional[5]. Considerando as discussões teóricas desenvolvidas ao longo da disciplina e os referenciais teóricos utilizados, a pesquisa procurou aprofundar a compreensão da plataformização da educação como um fenômeno multifacetado, marcado pela reorganização do trabalho pedagógico, redefinição das práticas pedagógicas e imposição de novos desafios à mediação humana nas escolas públicas.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

[5] A disciplina foi ofertada para os doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSC) onde foram realizados vários debates, pesquisas, análise de dados e de produções acadêmicas desafiando-nos à construção deste trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em diferentes etapas, visando alcançar os objetivos propostos. No primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica, fundamentada em registros documentais oriundos de investigações anteriores, como livros, artigos, dissertações e teses, conforme orientação metodológica proposta por Severino (2016) para compreensão da plataformização da educação e do uso das tecnologias digitais, a partir do ERE.

Tecnologias como computadores, *smartphones*, plataformas digitais, redes sociais, inteligência artificial e ambientes virtuais de aprendizagem tornaram-se vetores de uma nova lógica educacional, marcada pela coleta de dados, automatização de processos pedagógicos e pela crescente centralidade de empresas privadas na gestão da informação e do conhecimento escolar (BRUNO *et al*., 2018).

Para compreender os desdobramentos da plataformização da educação, na formação docente, diante dos desafios impostos pela pandemia, optou-se por uma pesquisa quali-qualitativa incluindo a elaboração de um questionário estruturado, aplicado aos professores da Escola pública estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima. A escolha desse instrumento deu-se pela sua capacidade de captar percepções, experiências e estratégias desenvolvidas pelos docentes frente à adoção emergencial de tecnologias digitais durante o ERE. Conforme Machado (2021), os métodos quantitativo e qualitativo se unem na premissa de resolverem as questões problemáticas, complexas e existenciais tanto na investigação social como na educacional.

A pesquisa foi aplicada por meio da ferramenta *Google Forms*, sendo compartilhada com os participantes via *WhatsApp*, recurso amplamente utilizado como meio de comunicação na instituição. Essa estratégia dialoga com os apontamentos de Nemer (2021), que evidencia como sujeitos de contextos periféricos ressignificam e apropriam-se criticamente das tecnologias no cotidiano. A partir da coleta dos dados, procedeu-se à sistematização e análise interpretativa à luz do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A Escola Estadual de Ensino Médio Albanízia de Oliveira Lima, localizada em uma área central do município de Belém (PA), destaca-se por manter índices satisfatórios de aprovação dos seus estudantes nos vestibulares das IES

(Instituições de Ensino Superior), através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), consolidando-se como uma das instituições mais disputadas por vagas na rede pública estadual do Pará. Apesar da sua localização privilegiada, a escola atende majoritariamente alunos oriundos de bairros periféricos, com baixo poder aquisitivo e grande parte desses estudantes é beneficiada por programas de auxílio financeiro vinculados à frequência escolar, política essencial para garantir a permanência estudantil.

Com cerca de 40 docentes em exercício e mais de mil alunos matriculados, a escola desenvolve projetos educacionais que reforçam a sua reputação de excelência na rede pública estadual em qualidade de ensino, mesmo durante o ERE. Esses indicadores positivos, no entanto, não isentaram a instituição dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que impactou de forma abrupta a rotina escolar e expôs as desigualdades de acesso à infraestrutura digital. Assim, a suspensão das aulas presenciais foi realizada por diversos meios de comunicação no dia 17 de março de 2020 e, através de um decreto oficial do governo estadual, divulgado no dia 17 abril de 2020[6] (PARÁ, 2020).

Esse cenário pandêmico, impôs à escola a necessidade de rápida reorganização pedagógica, pois diante da ausência de diretrizes estruturais e de recursos específicos para o ERE, a gestão escolar mobilizou-se primeiramente para estabelecer canais de comunicação com a comunidade escolar incluíndo corpo técnico, corpo docente, alunos, bem como os seus responsáveis tendo como resposta imediata, a utilização do *e-mail* institucional *Gmail*. Esse recurso foi disponibilizado pelo governo estadual a professores e alunos, tornando-se uma ferramenta central na articulação das atividades pedagógicas durante o isolamento social. (GOMES, 2020).

No gráfico 1, são apresentadas estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação para dar suporte aos professores durante o ERE em 2021, entre elas, a mais recorrente foi a realização de reuniões de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades, especialmente nas redes estaduais. Destaca-se também a reorganização ou adaptação do planejamento, bem como o treinamento

[6] DECRETO Nº 609, DE 16 DE ABRIL DE 2020, dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do coronavírus COVID-19. O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 135, inciso III, da Constituição Estadual, considerando o reconhecimento, por parte da Organização Mundial da Saúde, como pandemia o surto do coronavírus COVID-19; Considerando o disposto na Lei Federal n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, decreta: a suspensão das aulas da rede pública estadual (PARÁ, 2020).

para uso de metodologias e materiais de ensino não presencial. Esses dados evidenciam um esforço institucional para manter a continuidade do ensino, mas também apontam que a mediação tecnológica ainda depende fortemente da capacidade das redes públicas em garantir condições básicas de conectividade e infraestrutura para os educadores.

Gráfico 1 – Estratégias adotadas por escolas e secretarias para atividades escolares remotas ou híbridas no Brasil (2021).

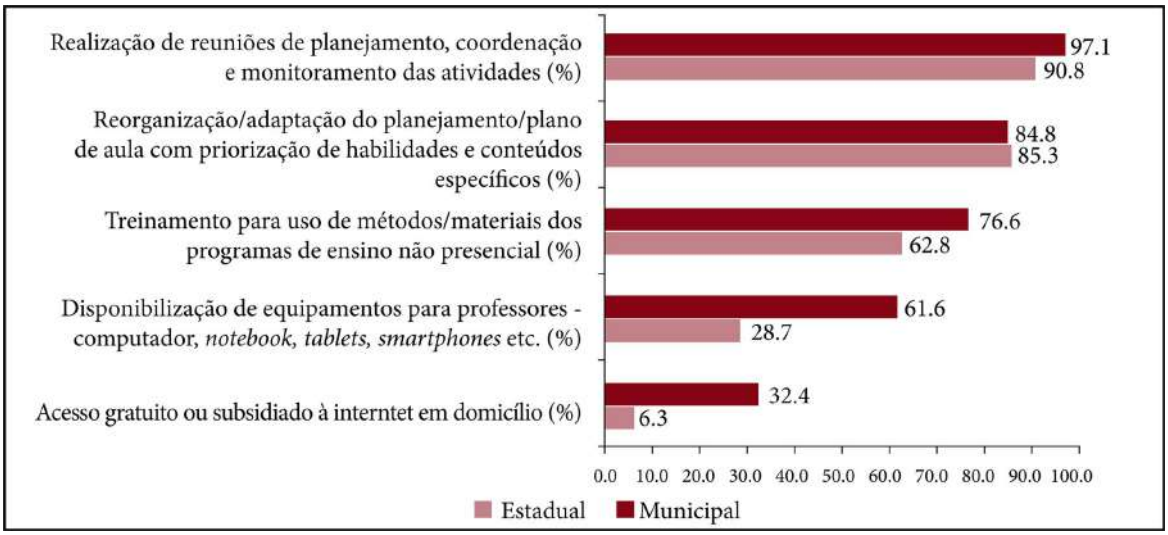

Fonte: INEP (2021).

Com base na realidade da escola pública estadual Albanízia de Oliveira Lima, as estratégias mais utilizadas foram: reuniões virtuais de planejamento, realizadas via *Google Meet,* monitoramento das atividades e reorganização do planejamento com treinamento ao corpo docente e discente para uso de materiais disponibilizados via *Google Classroom*, além do fornecimento de chips pelo governo estadual com acesso limitado a *internet* para os alunos. Tal situação ilustra o início de um dos aspectos centrais do processo de plataformização da educação: a adoção emergencial de plataformas digitais corporativas, como as do *Google*, como solução imediata para dar continuidade às práticas escolares, mesmo em contextos de infraestrutura precária e acesso desigual.

O gráfico 2 mostra que a intensificação do uso de plataformas digitais na educação, especialmente a partir do ERE, inaugurou um novo ciclo de reconfiguração da prática e formação docente. Durante a pesquisa e com o intuito de compreender os processos de plataformização no contexto do ERE, foi realizada

a seguinte indagação ao corpo docente: quais recursos e plataformas digitais foram mais frequentemente utilizados durante o período de suspensão das aulas presenciais?

Gráfico 2 - Principais recursos utilizados pelos professores durante o ERE.

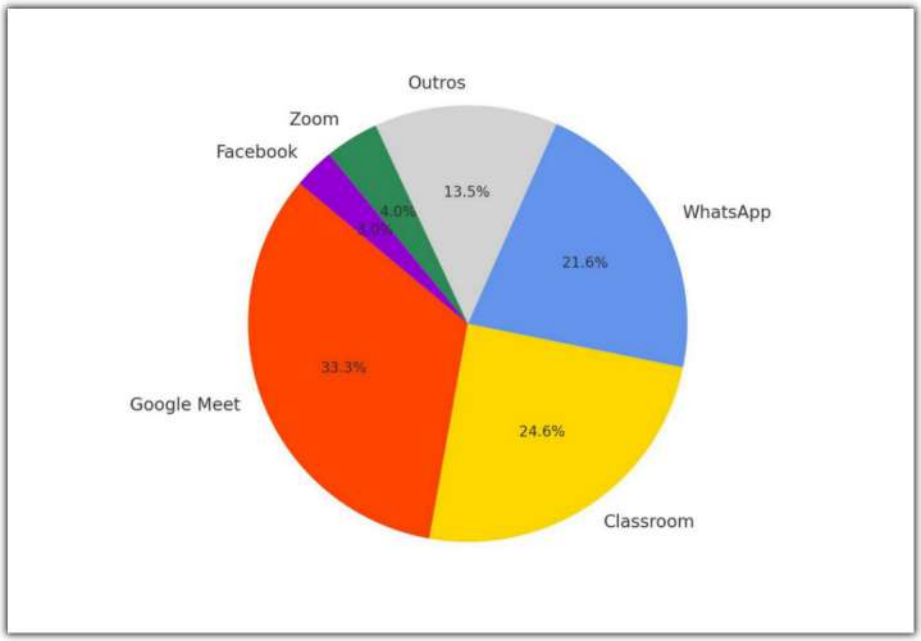

Fonte: pesquisa de campo, elaborado pela autora (2022).

A análise do gráfico revela que os recursos digitais ofertados pela Google, se destacaram como os mais utilizados durante o ERE, especialmente pelo rápido acesso em atender às necessidades pedagógicas da escola no período da pandemia. Diante da urgência em garantir a continuidade do processo de ensino e da preparação dos estudantes para o ENEM, o uso combinado das plataformas *Google Meet* (para aulas síncronas) e *Google Classroom* (para atividades assíncronas e disponibilização de materiais) configuram-se como as principais estratégias adotadas pela instituição.

Com o intuito de minimizar os impactos das desigualdades de acesso e da falta de familiaridade com os ambientes digitais, a gestão escolar promoveu, em articulação com o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), um conjunto de oficinas formativas destinadas a docentes e discentes conforme mostra o gráfico 3. Essas formações, realizadas via *Google Meet*, contemplaram temas como *Google Forms*, *Streaming*, *Google*

Classroom e outras ferramentas integradas, buscando ampliar a autonomia tecnológica dos envolvidos e fomentar práticas mais eficazes no contexto remoto (GOMES, 2020).

Gráfico 3 - Participação dos professores nas formações sobre a plataforma *Google* durante o ERE.

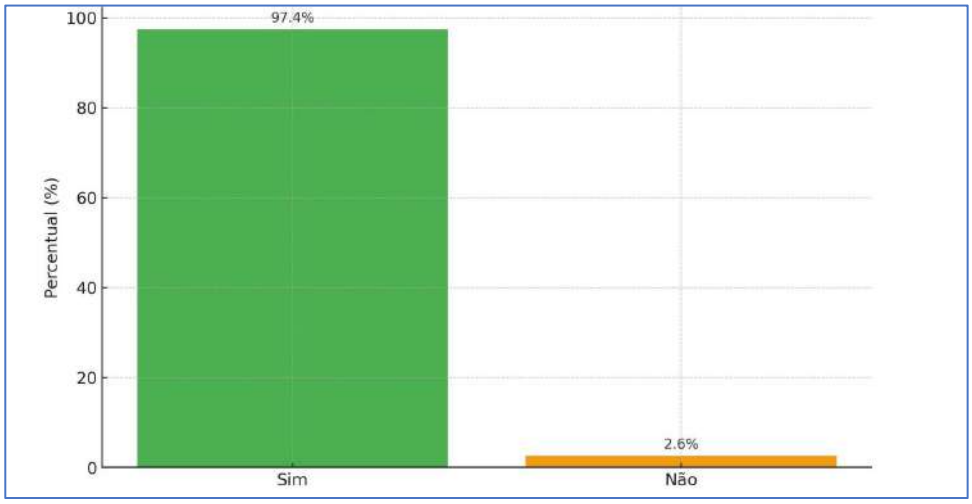

Fonte: pesquisa de campo, elaborado pela autora (2022).

As ações empreendidas pela direção contribuíram significativamente para o fortalecimento das práticas docentes mediadas por plataformas digitais e, consequentemente, para os elevados índices de aprovação nos processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior, tornando a escola uma referência positiva na rede estadual de ensino, inclusive sendo destaque em veículos de comunicação da mídia local. Embora a adoção da *Google* tenha sido viabilizada como alternativa técnica eficaz, tal solução carrega implicações que transcendem a dimensão pedagógica.

O uso intensivo de plataformas corporativas como o *Google Classroom* e o *Google Meet* insere a escola pública em um ecossistema digital regido pela lógica do capitalismo de vigilância, no qual dados educacionais passam a ser coletados, armazenados e analisados com fins comerciais, podendo impactar diretamente a autonomia institucional e o direito à privacidade de professores e estudantes. (SILVEIRA, 2021).

Os resultados parcialmente analisados ao longo deste estudo correspondem aos objetivos propostos, sobretudo em compreender como o papel do professor tem sido ressignificado com as novas formas de apropriação digital. A pesquisa, ancorada em uma perspectiva crítica da educação, indica a necessidade de investigar que a presença crescente dessas infraestruturas digitais não apenas

reorganiza o cotidiano escolar, mas também transforma as práticas educativas, os vínculos pedagógicos e os sentidos atribuídos à qualidade do ensino nas escolas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a plataformização da educação não se limita à inserção de tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas revela um fenômeno muito mais complexo que reconfigura práticas pedagógicas, redesenha o papel docente e redefine os sentidos formativos da escola pública. Durante o ERE a adoção intitucional de plataformas, como a *Google*, ocorreu de maneira verticalizada e sem mediação coletiva, o que acentuou desigualdades e fragilizou a autonomia pedagógica. Como destaca Bruno *et al.* (2018), a lógica algorítmica imposta pelas *big techs* transforma sujeitos em dados e submete o processo educativo a, métricas de controle e vigilância.

No entanto, o estudo também revelou que os sujeitos das margens não são passivos como mostra Nemer (2021), pois populações marginalizadas reinventam o uso das tecnologias com criatividade e criticidade, tensionam o uso das tecnologias digitais ainda que enfrentem barreiras estruturais persistentes. À luz de Paulo Freire (1987), reafirma-se a importância da mediação humana, do diálogo e da escuta na construção de uma educação emancipadora. O desafio contemporâneo é refletir sobre os reais sentidos da tecnologia na escola, para quê? e para quem? E deve garantir a implementação de políticas públicas que fortaleçam a formação docente, a infraestrutura e a liberdade de ensinar, para que a tecnologia esteja a serviço da justiça social, bem como da transformação crítica da realidade para que assim fortaleça a qualidade do ensino, bem como, a emancipação social.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Fernanda *et al.* **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Helton. **Como o *Google* quer fazer você esquecer do *Zoom* para videoconferências**. *UOL Tilt*, 29 abr. 2020. Disponível em:

https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

GONÇALVES, Laila Cristina Couto *et al.* **Competências requeridas em equipes de projetos ágeis: um estudo de caso em uma *Edtech*. Revista de Gestão e Projetos,** São Paulo, v. 11, n. 3, p. 72–93, 2020. DOI: https://doi.org/10.5585/rgp.v11i3.17431. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/regepe/article/view/17431. Acesso em: 20 jun. 2025.

HORA, Dinair Leal da; CORRÊA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 38, 2022. Disponível em: https://periodicos.anpae.org.br/rbpae/article/view/1456. Acesso em: 25 mai. 2025.

MACHADO, José Ronaldo de Freitas. **Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo.** *Revista Diálogo Educacional*, Uberaba, v. 7, n. 1, 2021. DOI: 10.30905/rde.v7i1.697. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/697 . Acesso em: 24 mai. 2025.

NEMER, David. **Tecnologia do oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil**. Vitória: Editora Milfontes, 2021.

PARÁ (Estado). Decreto nº 609, de 16 de abril de 2020. **Dispõe sobre as medidas de enfrentamento, no âmbito do Estado do Pará, à pandemia do coronavírus COVID-19.** Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, PA, 16 abr. 2020. Disponível em: https://www.legispara.com.br. Acesso em: 20 mai. 2025.

PRETTO, Nelson De Luca *et.al*. **Plataformização da educação em tempos de pandemia.** In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (org.). **Educação e tecnologias digitais: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. p. 63–80. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210916172717/educacao-tecnologias-digitais-covid19.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos. **Digitalização e dataficação da vida. Civitas:** *Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 186–192, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.2.40987. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/40987. Acesso em: 25 maio. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2016.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce (orgs.). **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. Capítulo: **A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo,** p. 32–50.

TPACK em Ação: o uso da aprendizagem baseada em projeto na abordagem STEAM

Rene Miguel da Silva[1]

Helena Da Rosa Galeski[2]

RESUMO

O presente trabalho analisa os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola particular de Curitiba-PR, que utilizou a construção e o lançamento de foguetes PET como estratégia para promover aprendizagem ativa e colaborativa, alinhada à abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). Trata-se de um estudo aplicado, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, estruturado em dois momentos principais: (1) uma roda de conversa online com estudantes de graduação e competidores de engenharia aeroespacial da Universidade de Brasília (UnB), seguida pela aplicação do modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) por meio do software OpenRocket para simulação de foguetes e a construção prática e o lançamento dos foguetes PET; posteriormente, (2) a aplicação de um questionário para avaliar as percepções discentes. Os dados coletados, por meio de questionários e do diário de bordo, revelaram evidências de aprendizagem colaborativa e integração interdisciplinar, com destaque para o desenvolvimento de habilidades técnicas (engenharia, física) e socioemocionais (trabalho em equipe, liderança). Entretanto, o componente artístico (o "A" do STEAM) foi pouco explorado, limitando-se a decorações superficiais nos foguetes. Essa lacuna aponta para a necessidade de maior articulação com a área de Artes em futuras intervenções, seja por meio de critérios avaliativos explícitos ou da participação de professores de artes. Os resultados reforçam o potencial do STEAM para engajar estudantes em processos criativos e científicos, desde que todos os seus pilares sejam igualmente valorizados.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. STEAM. TPACK.

1 INTRODUÇÃO

O avanço acelerado da ciência e da tecnologia em diversos setores não é recente, e a Educação não constitui exceção. Contudo, com o advento das Inteligências Artificiais Generativas (IAGs), os professores se veem ainda mais desafiados diante dessas transformações e, consequentemente, as formas tradicionais de solicitar atividades - sejam tarefas de casa, pesquisas, avaliações ou dinâmicas em sala de aula - precisam ser reavaliadas (Rodrigues; Rodrigues 2023). A apropriação dessas tecnologias pelos estudantes, por sua vez, atua como um catalisador para a revisão das práticas docentes, instigando os educadores a adaptarem suas abordagens e, até mesmo, a explorarem esse

[1] Graduando de Licenciatura em Química, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Renets_miguel@hotmail.com.
[2] Graduanda de Licenciatura em Química, Universidade Federal do Paraná (UFPR), hlgaleski@gmail.com.

novo escopo tecnológico (e.g., Gemini, DeepSeek e ChatGPT).

Para além dessa discussão contemporânea, a academia já problematiza a forma como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) - como TVs interativas, datashows e slides - são integradas ao cotidiano escolar (Watari, 2022). Muitas vezes, estes recursos são utilizados de maneira análoga ao quadro e giz, sem que sua potencialidade inovadora seja efetivamente explorada (Moran, 2004; Gomes, 2016). Nesse sentido, ainda que presentes no ambiente educacional, essas tecnologias falham em promover mudanças significativas, limitando-se a substituir ferramentas preexistentes sem transformar as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A verdadeira integração tecnológica, conforme Silva, Bilessimo e Machado (2021), ultrapassa a mera inserção de dispositivos digitais, exigindo uma ressignificação do processo educacional. O caso do Programa Paraná Digital (Basniak, 2016) ilustra essa problemática: apesar da ampliação de recursos tecnológicos e formações docentes, o foco permaneceu no domínio técnico dos equipamentos, negligenciando as capacitações e as reflexões sobre seu uso pedagógico.

Portanto, a inovação educacional com as TDIC não se fundamenta no uso crescente e indiscriminado de ferramentas digitais, mas na construção de práticas pedagógicas intencionais, que integrem essas tecnologias de modo significativo ao processo de ensino (Watari, 2022). Essa perspectiva exige que o professor ultrapasse o domínio técnico dos recursos tecnológicos, desenvolvendo um conhecimento tecnológico articulado ao conteúdo disciplinar (como ciências da natureza, humanas e linguagens) e ao conhecimento pedagógico. Em outras palavras, é essencial que o docente saiba operar a tecnologia, mas, sobretudo, a utilize como um meio efetivo para ensinar os conteúdos específicos de sua área, alinhando-a às estratégias didáticas adequadas ao contexto educacional.

A abordagem mencionada relaciona-se ao Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK), em português, Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo. Em suma,

> "[...] engloba o ensino de conteúdos curriculares utilizando técnicas pedagógicas, métodos ou estratégias de ensino que utilizam

> adequadamente tecnologias para ensinar o conteúdo de forma diferenciada de acordo com as necessidades de aprendizagem dos aluno" (Cibotto, 2017, p 19).

Associado a essas competências e habilidades, a abordagem Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática (STEAM), constitui-se como um modelo pedagógico interdisciplinar que busca integrar conhecimentos tradicionalmente fragmentados, promovendo a aprendizagem baseada em projetos (PBL), a criatividade e a resolução de problemas contextualizados.

Nesta linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância da adoção de metodologias e estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem ativa e colaborativa entre os discentes (Brasil, 2018) e, portanto, a integração das áreas de STEAM configura-se como uma abordagem promissora para a promoção de competências e habilidades consideradas essenciais à formação integral dos sujeitos no século XXI (Bertrand; Namukasa, 2020). Não obstante, diferente de perspectivas educacionais que privilegiam a especialização disciplinar, o STEAM enfatiza a conexão entre áreas do saber, incentivando os estudantes a aplicarem conceitos científicos e matemáticos em contextos tecnológicos e artísticos, de modo a desenvolver competências como pensamento crítico, colaboração e inovação (Yakman, 2008; Silva, 2025).

Nesta conjectura, a relevância deste estudo reside na proposição de um modelo integrado que supera a dicotomia entre domínio técnico e prática pedagógica. Ademais, a pesquisa contribui para o debate sobre como os educadores podem responder aos desafios impostos pela rápida evolução tecnológica, garantindo que as inovações se traduzam em efetivos avanços nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o trabalho tem o objetivo de analisar os resultados de uma intervenção pedagógica em uma escola particular, na cidade de Curitiba-PR, cujo objetivo foi a construção e o lançamento de foguetes PET como possibilidade de aprendizagem ativa e colaborativa em interface à abordagem STEAM.

3 DESENHO DA PESQUISA

Esse estudo, de natureza aplicada, objetivo descritivo e abordagem qualitativa (Gil, 2008), tem procedimento de intervenção pedagógica (Damiani et al., 2013), dividido em dois momentos distintos. Para Damiani (2013),

intervenções pedagógicas trata-se de investigações que envolvem o planejamento e a aplicação de intervenções — caracterizadas por mudanças ou inovações — com o propósito de promover avanços e aprimoramentos nos processos de aprendizagem dos indivíduos envolvidos, seguidas da avaliação sistemática dos efeitos decorrentes dessas intervenções.

A intervenção ocorreu após aulas expositivas na disciplina de Ciência e Matemática, e percorreu o período de um trimestre, em um colégio particular de Curitiba-PR, no primeiro semestre do ano de 2025, com a participação de 25 estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental. Nesse colégio as turmas são interseriadas e os estudantes diariamente trabalham em equipe, uma vez que as disposições das carteiras são circulares, podendo ser até com 6 estudantes. A constituição de dados se deu por meio de um questionário elaborado no Google Forms, da observação participante alicerçada ao diário de bordo dos professores e das equipes de estudantes.

No primeiro momento, ocorreu uma roda de conversa online dos estudantes do fundamental com os palestrantes, estudantes de graduação e competidores da engenharia aeroespacial da UnB, sobre construção de foguetes. Na sequência, em sala de aula com todos os estudantes, o professor socializou o problema advindo da abordagem STEM, sendo “como construir um foguete funcional, utilizando materiais acessíveis, que consiga alcançar a maior distância horizontal?”.

Para tanto, na tentativa de ilustrar elementos de constituição da resposta à questão, usou-se o TPACK a partir do software OpenRocket, para ensinar aos estudantes sobre o conteúdo do projeto (construção/lançamento dos foguetes PET). Para o segundo momento, ocorreu a aplicação do Google Forms, a fim de verificar as percepções dos estudantes sobre as habilidades e competências que permeiam a abordagem STEAM. O formulário foi constituído por seis questões abertas, sendo elas: (i) qual habilidade você acredita que foi mais importante neste projeto? (ii) alguém do grupo assumiu um papel de liderança? (iii) descreva uma situação em que seu grupo precisou trabalhar junto para resolver um problema durante o projeto. Como vocês lidaram com isso? (iv) qual foi o maior erro cometido durante o projeto e como vocês corrigiram? (v) se você tivesse

mais tempo, que mudanças faria para melhorar o desempenho? Por quê? (vi) você adicionou algum elemento artístico ao foguete, qual foi e por quê?

Para a análise dos dados, foi utilizado a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Assim, para cada questão, foram organizadas, codificadas e categorizadas as 25 respostas. Elementos dos diários de bordo foram inseridos como excertos para enriquecer os dados e potencializar a discussão à luz do objetivo desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A aplicação da atividade: intervenção pedagógica

No primeiro momento, ocorreu a roda de conversa online. Esse momento, dirigido para um integrante de cada equipe da sala, estimulou o papel de monitor de alguns alunos. Nessa roda de conversa, participaram como palestrantes estudantes a nível de graduação, também competidores de competições de foguete a nível internacional, da Universidade Nacional de Brasília (UNB).

A partir do diário de bordo do professor, foram identificadas perguntas dos monitores sobre os melhores formatos de aleta e bico do foguete PET e quais os melhores materiais para construção do foguete em relação a sua aerodinâmica, bem como significados de termos, como: ponto de pressão e como estimar o centro de gravidade na prática. Nesse momento de interação com outros construtores e competidores de foguete se constituiu em um diálogo voltado para as áreas de engenharia e física. A partir dessa roda de conversa, potencializou-se a troca e a socialização de informações, a posteriori com os outros integrantes da equipe. Essa observação técnica foi feita pelo professor e relatada em um diário de bordo dos estudantes, conforme a Figura 1 ilustra. Esse auxílio dos monitores percorreu desde a construção do foguete, no início do trimestre, até o dia do lançamento.

Figura 1 - Diário de bordo do monitor

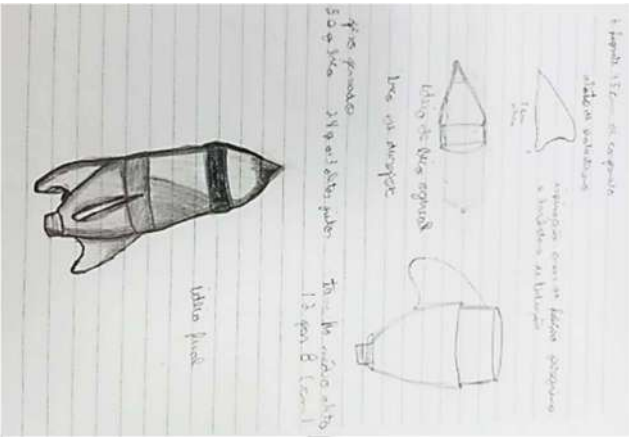

Fonte: Os autores (2025)

No momento seguinte, por meio do software OpenRocket, buscou-se ensinar sobre as variáveis do foguete para a turma. Nesse momento, foi trabalhado a aula na perspectiva do TPACK, ou seja, buscando utilizar a tecnologia de forma pedagogicamente eficaz (Mishra; Koehler, 2006; Koehler; Mishra, 2008). As variáveis mencionadas foram os formatos do bico e aletas do foguete e os seus diferentes materiais. Assim, para além de falar sobre os conceitos físicos e a parte matemática sobre ponto de pressão e de gravidade, foi explorado a parte de engenharia sobre os diferentes materiais e seus impactos diretos na aerodinâmica.

Neste sentido, a tecnologia possibilitou o ensino por meio da visualização e análise de diferentes tipos de materiais, posição e tamanho, já relacionado aos conceitos mencionados. A partir do diário de bordo do professor, foi relatado que nos anos anteriores utilizava-se um foguete PET físico (um modelo real) para demonstrar e ensinar o mencionado, porém, ainda assim, era necessário a abstração dos estudantes, o que levava a interpretações equivocadas. Finalmente, com o uso pedagógico da tecnologia, foi possível verificar a transformação nos domínios pedagógicos e de conteúdo já estabelecidos, desenvolvendo o TPACK (Mishra; Koehler, 2006; Koehler; Mishra, 2008).

4.2 Avaliação da Intervenção Pedagógica: percepções discentes

Para a primeira pergunta, “Qual habilidade você acredita que foi mais importante neste projeto?”, foram geradas 25 respostas, que, após Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), foram constituídas três categorias: trabalho em equipe, com 40% das respostas (n = 10), habilidade técnica, com 40% (n = 10) e força

para bombear, com 20% (n = 5). A partir dessas proporções, é possível verificar que as habilidades descritas pelos estudantes se alinham à perspectiva da abordagem STEAM, no sentido de desenvolver o trabalho em equipe.

As frequentes respostas como: A1: “A de trabalhar em equipe, mas vai muito também da sorte”; A2: “O trabalho em equipe e a comunicação”, destacam a importância da colaboração, um pilar central do STEAM. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação e comunicação, é essencial para projetos interdisciplinares, corroborando com a literatura que enfatiza o trabalho coletivo na aprendizagem baseada em projetos (Masson, 2012). Não obstante, também foram evidenciadas habilidades técnicas de engenharia e matemática na montagem, indicando as percepções dos estudantes, sobre a importância entre as áreas STEAM, como em A3: “Uma habilidade importante para o projeto é entender sobre aerodinâmica e habilidades para posicionar e juntar as peças”; A4: “A habilidade de como saber construir a estrutura do foguete”; e, A5: “Saber sobre como deixar o foguete com a melhor aerodinâmica”. As habilidades mencionadas pelos alunos refletem a integração entre os componentes do STEAM, especialmente Tecnologia (montagem) e Engenharia (design do foguete), demonstrando que os estudantes reconhecem a importância do conhecimento técnico na execução prática.

Tendo em vista que a abordagem STEAM não apenas promove habilidades técnicas, mas também competências socioemocionais, como liderança e colaboração, a segunda pergunta, “Alguém precisou assumir o papel de liderança?”, emergiram: com 60% (n=15) das respostas indicaram a categoria liderança clara, com 32% (n = 8) a categoria sem liderança e com 8% (n = 2) a categoria outros. A categoria liderança clara foi atrelada ao papel da liderança, principalmente o aspecto de organização e distribuição dos papeis de cada integrante. À guisa de exemplificar o aspecto mencionado, segue alguns enxertos do corpus: B1: “Sim, foi bem melhor, [assim] sabíamos o que tínhamos que fazer”; B2: “Sim, ajudou na organização da produção”; e, B3: “Sim, sim isso contribuiu para que o projeto pudesse ser confeccionado caso contrário provavelmente não iríamos ter o foguete”.

Para a terceira pergunta, “Descreva uma situação em que seu grupo precisou trabalhar junto para resolver um problema durante o projeto. Como

vocês lidaram com isso?", emergiram três categorias. A categoria organização e divisão das tarefas, com 44% (n = 11), problemas técnicos na produção do foguete, com 40% (n = 10) e falta de materiais ou improvisação, com 16% (n = 4). A categoria organização e divisão das tarefas foi a mais frequente, indicando que a gestão das responsabilidades dentro do grupo foi um desafio significativo. Em análise do corpus dessa categoria, a ausência de conflitos explícitos nas 25 respostas pode indicar que os estudantes desenvolveram estratégias eficazes de comunicação e delegação, essenciais para o trabalho em equipe.

Para a sexta pergunta "Você adicionou algum elemento artístico ao foguete, qual foi e por quê?", emergiram duas categorias: nenhum elemento artístico, com 72% (n = 18) e elementos artísticos simples, com 28% (n = 7). A maioria dos grupos priorizou a funcionalidade em detrimento da estética. Possível falta de incentivo explícito para integrar arte ao projeto, sugerindo que o componente "A" do STEAM pode ter sido menos explorado. Ademais, mesmo a categoria elementos artísticos simples ter apenas 28%, alguns excertos: F1: "Adicionei uma fita decorativa nas aletas'; e, F2: "Nós o decoramos com uma fita preta e canetinha, pra ficar mais bonito".

Afinal, apesar de a segunda categoria apresentar uma porcentagem menor, pois na maioria do corpus dessa categoria fazia menção a fita isolante, a função primária da fita é a fixação das peças e reforço estrutural; logo, o componente Arte ficou em segundo plano. Essa baixa expressão do componente de Arte pode estar associada a ausência de um professor de artes no processo, mas, também, quiçá, pela falta de critérios avaliativos que incorporasse este componente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os resultados de uma intervenção pedagógica em uma escola particular, na cidade de Curitiba-PR. Os resultados proveram de uma intervenção pedagógica baseada na abordagem STEAM e na metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), implementada em uma turma de 8º e 9º ano do Ensino fundamental. Por meio da análise qualitativa dos dados coletados - incluindo respostas a questionários e registros em diários de bordo - foi possível verificar que os objetivos propostos foram alcançados,

demonstrando os impactos positivos da intervenção no processo de aprendizagem dos estudantes.

Os principais resultados evidenciaram a integração entre os componentes do STEAM, com exceção de artes; a metodologia PBL mostrou-se eficaz no desenvolvimento de habilidades técnicas e colaborativas, com 40% dos estudantes destacando cada uma dessas competências e a utilização do software OpenRocket, como ferramenta didática, facilitou a descrição de conceitos complexos de física e matemática, confirmando que a tecnologia, quando bem integrada ao processo pedagógico, pode potencializar significativamente a aprendizagem.

Ainda sobre os resultados, emergiu como fator crucial a questão da liderança e do trabalho em equipe. Em 60% dos relatos, os estudantes destacaram a importância de figuras organizadoras dentro dos grupos, responsáveis pela distribuição de tarefas e coordenação das atividades. Esse achado reforça a relevância de se desenvolver estratégias que promovam a autonomia e a gestão colaborativa em projetos educacionais.

Por fim, o estudo revelou a importância pedagógica do erro no processo de aprendizagem. A análise mostrou que 40% dos grupos identificaram e corrigiram falhas técnicas durante o desenvolvimento do projeto, demonstrando como a abordagem construtivista pode transformar equívocos em oportunidades de aprendizagem significativa.

Em termos de impacto, esta pesquisa contribui tanto para a prática docente quanto para o campo acadêmico. Na prática docente, demonstra como a integração entre STEAM e o modelo TPACK pode renovar as abordagens pedagógicas tradicionais. Academicamente, oferece subsídios para discussões sobre a formação docente e a incorporação crítica das tecnologias na educação.

6 REFERÊNCIAS

BASNIAK, Maria Ivete. Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. **Educar em Revista**, p. 305-319, 2016.

BERTRAND, M. G.; Namukasa, I. K. Steam education: student learning and transferableskills. **Journal of Research in Innovative Teaching & Learning**, EmeraldPublishing Limited, v. 13, n. 1, p. 43–56, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília - DF, 2018.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.
Editora S/A, Porto Alegre, 2008.

GOMES, Juliana Leite Penteado. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino: a Lousa Digital Interativa (LDI) e seu potencial em atividades educacionais**. 2016.

MARKHAM, T., LARMER, J., RAVITZ, J., Aprendizagem Baseada em Projetos, **Artmed**

MASSON, Terezinha Jocelen et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)**, Belém, PA, Brasil. sn, 2012.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista contrapontos**, v. 4, n. 2, p. 347-356, 2004.

PUGLIESE, Gustavo. STEM education-um panorama e sua relação com a educação brasileira. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 209-232, 2020.

RODRIGUES, Olira Saraiva; RODRIGUES, Karoline Santos. **A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT**. Texto livre, v. 16, p. e45997, 2023.

SILVA, Juarez Bento Da; BILESSIMO, Simone Meister Sommer; MACHADO, Leticia Rocha. Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. **Educação em revista**, v. 37, p. e232757, 2021.

SLOMP, Edesio Marcos et al. **Integração da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com a Abordagem STEAM No Ensino Fundamental: Revisão Integrativa**. Perspectivas Em Engenharia, Mídias E Gestão Do Conhecimento, p. 179.

SILVA, Adelmo de Sousa et al. A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA STEAM E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 94, p. 110-120, 2025.

WATARI, Angela Vicente Alonso. **A mediação da informação no contexto escolar e a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC)**. 2022.

YAKMAN, G. STEAM **Education: An overview of creating a model of integrative education**. 2008.

ONLIFE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

Nicoli Candido Vilas Bôas[1]

Guilherme Ferreira Aniceto[2]

Alessandra Rodrigues[3]

Cláudia Eliane da Matta[4]

RESUMO

Este artigo, de natureza essencialmente qualitativa, investiga a produção científica brasileira a respeito do chamado "Manifesto *Onlife*", segundo o qual não há mais como dissociar as realidades virtual e física na sociedade contemporânea (FLORIDI, 2015; BASSANI, 2022). O artigo tem como objetivo compreender como essa teoria se apresenta, em trabalhos científicos, em conjugação com o contexto educacional brasileiro. Constitui-se em uma revisão integrativa da literatura, espécie de revisão que permite maior abrangência, tanto em termos de tipos de trabalhos considerados para o *corpus* (teóricos ou empíricos), quanto em termos de finalidades (desde análises de conceitos até compreensões mais amplas sobre teorias). A revisão ora realizada aponta para algumas inferências a respeito da teoria, com destaque para o fato de que os construtos teóricos do "Manifesto *Onlife*" podem ser compreendidos a partir de diversos contextos e perspectivas, sendo a educação uma das possibilidades. Destaca-se, ainda, que no contexto educacional do Brasil, a realidade de hiperconexão no aprender e no ensinar aponta para a teorização da chamada Educação *Onlife* (MENEZES; SCHLEMMER; LA ROCCA; MOREIRA, 2021; SCHLEMMER; MENEZES; WILDNER, 2021; SCHLEMMER; MOREIRA, 2022; SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021; MENEZES; SCHLEMMER; DI FELICE, 2023). Apesar desse achado, observou-se baixa produtividade da teoria em conjunção com a educação na base de dados consultada, que foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foram identificados apenas oito trabalhos para compor o *corpus* deste estudo. Depreende-se, desse achado, que as contribuições da teoria *Onlife* para o contexto educacional brasileiro ainda não estão difundidas ou não foram exploradas de modo aprofundado pela comunidade científica, no que tange à aplicação direta e à visão crítica direcionada ao "Manifesto" para a realidade brasileira.

Palavras-chave: Teoria *Onlife*. Educação *Onlife*. Contexto educacional brasileiro. Revisão integrativa.

[1] Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nicolicandidovb@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), guilhermefaniceto@gmail.com.
[3] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), alessandrarodrigues@unifei.edu.br.
[4] Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), claudia.matta@unifei.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo problematiza a teorização *Onlife*, no contexto de hibridismo e hiperconexão na educação brasileira, marcado pelo avanço das TDIC e das plataformas digitais na realidade educacional. Busca, a partir de uma revisão integrativa de literatura, responder à seguinte questão: de que forma a teoria *Onlife* se apresenta em produções científicas no âmbito de estudos que abordam o contexto educacional brasileiro?

Justifica-se pela percepção de que é necessário investigar de que modos as TDIC impactam na realidade das escolas no Brasil, considerando, de um lado, os incentivos para a integração tecnológica no ensino e, de outro, as influências de tais tecnologias em conceitos próprios da vida em sociedade, tais como a socialização, a identidade, a agência. Esses conceitos são objeto de reflexão da teoria denominada *Onlife*, a partir de estudos de Luciano Floridi (2015).

Assim, fixa-se como objetivo geral: compreender como a teoria onlife se apresenta, em trabalhos científicos, em conjugação com o contexto educacional brasileiro. A título de objetivos específicos, vislumbra-se o seguinte:

- Identificar ocorrências da teoria *Onlife* na produção científica brasileira;
- Selecionar as produções que tematizam a teoria em conexão com o contexto educacional brasileiro; e
- Compreender o tratamento dispensado à teoria nas produções selecionadas, identificando regularidades e lacunas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A globalização produziu mudanças nas sociedades em geral, em especial no que se refere à conexão entre as pessoas. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), nesse cenário, passaram a integrar a vida dos indivíduos de modo sensível. De acordo com Sánchez-Rojo *et al.* (2020), a atuação em ciberespaços proporcionou às pessoas oportunidades de compartilhamento de informação, desenvolvimento de ideias e integração a um mundo considerado virtual. Desse modo, os limites entre o que se considera virtual e o que se define como físico se tornaram difíceis de traçar.

Posta em análise essa fusão entre o físico e o virtual, como afirma Bassani (2022, p. 177), “não há mais a necessidade de sair de um espaço físico para

entrar em um espaço digital". Essa inseparabilidade tem atraído o olhar de pesquisadores em esforços para teorizar o cenário de hiperconexão subjacente. Entre as teorias circulantes nesse âmbito, este artigo tematiza o conceito *Onlife*, cunhado por Floridi (2015), a partir de um documento conhecido como "Manifesto *Onlife*", cujo foco reside na reflexão sobre os impactos das TDIC na vida contemporânea.

O termo "*Onlife*" é definido por Bassani (2022, p. 178) como uma "nova experiência de realidade hiperconectada na qual não faz mais sentido perguntar para determinado sujeito se ele está *on-line* ou *off-line*". A autora afirma que as TDIC e o *Onlife* são forças que afetam as identidades, as interações interpessoais, bem como as concepções de realidade, de tal modo que o viver e o conviver tornam-se híbridos.

De acordo com o "Manifesto Onlife" (FLORIDI, 2015), as TDIC não devem ser consideradas apenas ferramentas, e sim forças ambientais que afetam, de modo cada vez mais intenso:

- a identidade: percepção dos sujeitos sobre si mesmos;
- a socialização: interações dos sujeitos, uns com os outros;
- o conhecimento: concepções dos sujeitos sobre o mundo; e
- a agência: ações dos sujeitos diante da realidade.

Nessa esteira, Floridi (2015) afirma que a vida humana é necessariamente conectada e, dado o impacto das TDIC, diz-se que é hiperconectada e híbrida. Logo, a conceitualização de *Onlife* se coloca em termos de uma não distinção entre o virtual e o físico, em que os sujeitos mantêm a inter-relação entre dois mundos diferentes. Entretanto, apesar de tal conexão, o sujeito *Onlife* é aquele que não distingue mais os componentes de sua realidade, tendo sua presença inerente ao digital.

Tal indissociabilidade ocorre também no contexto educacional. O espaço físico do ensino e da aprendizagem também passa a ser digital. A educação adquire o caráter híbrido, visto que o analógico e o digital interagem.

> [...] chamamos de Educação Híbrida os processos de ensino e de aprendizagem que se constituem nesse acoplamento entre espaços geográficos e digitais, entre presença física e presença digital virtual, por meio da integração de tecnologias analógicas e digitais, explorando o conceito de espaço híbrido (BASSANI, 2022, p. 178).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo utiliza como percurso metodológico os pressupostos da revisão integrativa de literatura, de caráter qualitativo. A revisão integrativa, em específico, é a espécie mais abrangente de revisão, em termos dos tipos de estudos selecionados no *corpus*. Ercole, Melo e Alcoforado (2014, p. 9) afirmam que "é denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento", considerando que se apropria de estudos teóricos e práticos, na mesma medida.

A revisão integrativa também permite direcionar a pesquisa para finalidades diversas, como: análise de conceitos, revisão de teoria ou entender o percurso metodológico. Assim, esse tipo de revisão permite a inclusão de dados empíricos e teóricos (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014). Além disso, Souza, Silva e Carvalho (2010, p. 103) afirmam que a revisão integrativa tende a ser mais diversa em termos de objetivos, por "incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular".

Nesse sentido, optou-se pela revisão integrativa considerando que o objetivo não é delimitar o tipo de trabalho a ser analisado (teórico ou empírico), tampouco o tipo de enfoque dado. A única especificação colocada foi a de que os trabalhos tematizassem a teoria no contexto educacional do Brasil. Para tanto, a presente pesquisa utilizou, como base de dados, o Portal de Periódicos da Capes, considerando que ele comporta trabalhos nacionais e internacionais de diversas temáticas e áreas, em uma perspectiva integrada e unificada, contribuindo para a facilitação no acesso a publicações e para a divulgação científica brasileira. Para obtenção inicial do *corpus*, foram utilizadas duas palavras-chave apenas: "*Onlife*" e "educa*", que deveriam aparecer concomitantemente. Portanto, o operador booleano utilizado entre as palavras-chave foi o de adição ("AND").

Além disso, considerando que o "Manifesto *Onlife*" tem como marco temporal o ano de 2015, o período da busca foi delimitado entre os anos de 2015 e 2025. Além disso, foi aplicado o filtro de idioma, considerando publicações em português e inglês, na tentativa de abarcar mais trabalhos. Também foi aplicado

o filtro de revisão por pares, por compreender-se que esse procedimento atribui maior rigor às publicações.

A partir desse processo, foram encontrados 26 trabalhos, nos quais foram analisados palavras-chave e resumos, para a inclusão ou exclusão. Um dos trabalhos estava com acesso restrito e foi excluído logo de início.

O corte mais significativo no *corpus* foi realizado a partir da leitura e fichamento dos títulos e resumos. Dos 26 trabalhos selecionados, após a exclusão inicial de um trabalho, nessa etapa foram excluídos outros 17 trabalhos que não se adequaram ao objetivo proposto. Dessa forma, foram selecionados os trabalhos que atendiam a proposta deste trabalho, a fim de proporcionar a análise à luz da revisão integrativa. Finalmente, o *corpus* foi reduzido de 26 para oito trabalhos, conforme ilustra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Processo de seleção do *corpus*

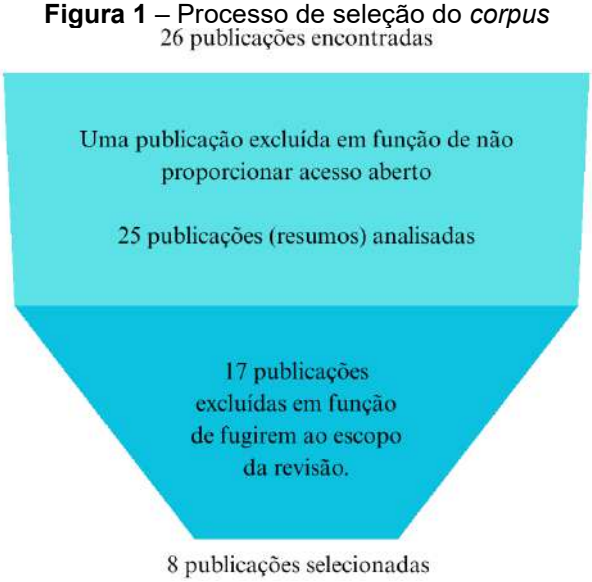

Fonte: Autoria própria (2025)

4 RESULTADOS

O Quadro 1, a seguir, dispõe os autores e os focos do *corpus* selecionado.

Quadro 1 – Artigos selecionados e focos principais

Artigo (Autores e ano)	Foco principal
Boucherville; Marinho (2020)	Didática na cultura digital (didática do *continuum*)
Maieski; Casagrande; Alonso (2021)	Impactos da pandemia na EaD
Maquieira; Sena; Schlemmer (2022)	Interações em redes digitais em práticas de Libras
Menezes; Schlemmer; Di Felice (2023)	Pensamento computacional e cidadania digital

Menezes; Schlemmer; La Rocca; Moreira (2021)	Cidade como espaço de aprendizagem *Onlife* (pensamento computacional)
Schlemmer; Menezes; Wildner (2021)	Educação *Onlife* na pandemia com projetos gamificados
Schlemmer; Moreira (2022)	Transição do ensino remoto ao modelo *HyFlex*
Schlemmer; Oliveira; Menezes (2021)	Redes de conhecimento na pandemia e Educação *Onlife*

Fonte: Autoria própria (2025).

Para os oito trabalhos foram destacadas as ideias principais, a fim de entender como a teoria *Onlife* era articulada no contexto da educação. A partir dessa leitura, é possível afirmar que todos abordam a prática pedagógica, de maneira empírica ou teórica. Além disso, os oito trabalhos são artigos, de modo que não foram encontrados outros gêneros na base de dados utilizada.

Dois desses artigos (MAIESKI; CASAGRANDE; ALONSO, 2021; MAQUIEIRA; SENA; SCHLEMMER, 2022) se apropriam da teoria *Onlife* como suporte para a justificativa do trabalho ou como elemento de apoio teórico, não o explorando no restante do texto. Os outros seis trabalhos exploram a teoria no âmbito da educação, em práticas como a formação docente, ou como consequência de ações realizadas na escola. Destaca-se o uso do conceito Educação *Onlife,* que se apresenta atrelado a práticas realizadas na escola (MENEZES; SCHLEMMER; LA ROCCA; MOREIRA, 2021; SCHLEMMER; MENEZES; WILDNER, 2021; SCHLEMMER; MOREIRA, 2022; SCHLEMMER; OLIVEIRA; MENEZES, 2021; MENEZES; SCHLEMMER; DI FELICE, 2023).

Destacam-se dois trabalhos de caráter reflexivo, isto é, que não buscam aplicar uma teoria ou método (SCHLEMMER; MOREIRA, 2022; MAQUIEIRA; SENA; SCHLEMMER, 2022). No primeiro, são discutidos os caminhos para a Educação *Onlife* a partir das ações empreendidas durante o ensino remoto emergencial, até o modelo *HyFlex*. Nesse modelo, aplica-se a aprendizagem multimodal, na qual o aluno escolhe o que deseja acompanhar. No segundo trabalho, a reflexão é feita a partir de ações práticas no contexto do ensino de Libras por meio de um aplicativo denominado *ConectKat*.

O trabalho de Boucherville e Marinho (2020) utilizou de um questionário que colocou como resultado a necessidade de instruções para professores utilizarem a tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Para as autoras, isso evidencia que o papel dos professores na realidade *Onlife* está

centrado em entender como se dão o ensinar e o aprender no contexto atual, em que o *Onlife* está inserido no ambiente escolar, em um contexto digital e com estudantes inseridos em tal contexto.

Outros dois trabalhos têm temáticas semelhantes. Maieski, Casagrande e Alonso (2021) buscaram compreender como as atividades pedagógicas em cursos de Educação a Distância foram afetadas pela pandemia de Covid-19. Nesse trabalho, a teoria *Onlife* aparece como consequência, de modo a auxiliar em debates e a conceber relações de maneira mais humana e menos excludente. Já Schlemmer, Oliveira e Menezes (2021) abordam uma interface entre a pandemia e a Educação *Onlife*. Nesse contexto, buscam compreender, de modo empírico e teórico, como a educação se conecta às problematizações da vida física no tempo presente.

Schlemmer, Menezes e Wildner (2021) também abordam a Educação *Onlife* em conexão com o contexto pandêmico, com o objetivo de desenvolver projetos de aprendizagem gamificados em cursos de licenciatura, utilizando a pesquisa-intervenção. Para as autoras, ensinar e aprender são atos conectivos que superam dualismos e, assim, levam para o processo da Educação *Onlife*.

Schlemmer e Menezes aparecem no *corpus* com mais dois estudos. Um deles, em coautoria com outros dois autores, aborda uma prática pedagógica gamificada para entender os elementos constituintes de uma cidade (MENEZES; SCHLEMMER; LA ROCCA; MOREIRA, 2021). Para os autores, os efeitos do ensinar e aprender se conectam com a Educação *Onlife*. Assim, a teoria *Onlife* permitiu fugir do dualismo *on-line*/*off-line,* o que implica problematizações sobre o mundo e reflexões sobre a superação do antropocentrismo pelo pensamento computacional, entendendo a cidade como território vivo e de pertencimento.

Por fim, Menezes; Schlemmer; Di Felice (2023), em estudo publicado em língua inglesa, apresentam o pensamento computacional à luz da Educação *Onlife* e da cidadania digital. Para os autores, a Educação *Onlife* deve ir além da problematização, alcançando status de Educação *Onlife* cidadã. Por tal motivo, mais do que propor metodologias ou práticas, é importante, segundo os autores, avaliar e criticar a plataformização da educação. O apostilamento, o uso de objetos determinados por sistemas de ensino e a execução de tarefas pré-estabelecidas são, para os autores, uma “antítese da Educação Onlife”

(MENEZES; SCHLEMMER; DI FELICE, 2023, p.10, tradução nossa). Destaca-se que, embora esse estudo guarde semelhanças com o estudo de Menezes; Schlemmer; La Rocca; Moreira (2021), aqui os autores adotam uma visão crítica sobre a Educação *Onlife*, a partir do conceito de cidadania digital.

Os enfoques dos trabalhos, em sua maioria mostram que o *Onlife*, quando inserido na educação, está proposto para ser utilizado de maneira crítica dentro daquilo que é chamado Educação Onlife. Além disso, o fato de os trabalhos trazerem a perspectiva de estudantes e professores, indica uma mudança de posicionamento da educação para as vozes que a compõem.

Observou-se a predominância da pesquisadora Eliane Schlemmer, cuja autoria foi registrada em seis trabalhos, como autora principal ou como coautora. Logo, leia-se que a autora é um referencial nos estudos sobre a teoria *Onlife*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como a teoria *onlife* se apresenta, em trabalhos científicos, em conjugação com o contexto educacional brasileiro. Ficou claro, de antemão, que a teoria parte de ideias de determinado grupo (de filósofos da tecnologia) e passa a ser encontrada em trabalhos no âmbito da educação.

Por meio da revisão integrativa da literatura realizada neste artigo, observa-se que, em certos trabalhos, a teoria se mostra em termos de uma Educação *Onlife*, a qual propõe que os sujeitos inseridos no contexto educacional devem ser capazes de problematizar o digital (*on)* com a vida física (*life).* Essa construção tornaria a educação mais crítica e traria um olhar mais colaborativo para a relação entre professor e estudante.

Apesar desse contexto de problematização, ressalta-se que a teoria *Onlife* foi construída a partir da realidade da Europa, partindo de documentos e pressupostos dos países que compõem esse continente. A teoria foi encontrada, na revisão proposta por este artigo, em diversos contextos e sob diferentes abordagens. Portanto, ela não é uma teoria elaborada com foco exclusivo na educação. Ademais, no contexto educacional depreende-se que a autora Eliane Schlemmer é a principal divulgadora dos construtos teóricos denominados *onlife*

no Brasil, em função de sua produtividade e coautoria com diversos pesquisadores.

Infere-se que, no contexto brasileiro, a teoria não encontrou ainda fertilidade em termos de aplicação direta ou crítica, considerando que foram poucos os trabalhos encontrados e que passaram pelos critérios de inclusão delimitados nesta revisão integrativa. Isso não significa, todavia, que a teoria carece de validade. É possível que a comunidade científica ainda esteja em vias de explorar de modo mais aprofundado os conceitos compreendidos no bojo do "Manifesto *Onlife*" no âmbito da realidade educacional brasileira.

Assim, entende-se que outros trabalhos devem ser empreendidos, a fim de expandir os estudos sobre a teoria *onlife* ou sobre a chamada Educação *Onlife* em um contexto brasileiro, tornando possível que futuras revisões encontrem maiores possibilidades de convergência e compreensão do sujeito *onlife*, em especial o estudante.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia Scherer. **A internet dos corpos, as realidades emergentes e a constituição de arquiteturas digitais de interação.** Contrapontos, v. 22, n. 1, p. 175-187, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n1.p175-187>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BOUCHERVILLE, Gisele Cristina; MARINHO, Simão Pedro. **Didática do Continuum:** a Escola na Cultura Digital. RBAAD (Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância), v. 19, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v19i1.426>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ERCOLE, Flávia; MELO, Laís Samara; ALCOFORADO, Carla Lúcia. **Revisão integrativa versus revisão sistemática.** REME (Revista Mineira de Enfermagem), v. 18, n. 1, p. 9-11, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/reme/article/view/50174. Acesso em: 22 de jun. 2025.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto:** Being Human in a Hyperconnected Era. London: Springer, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6. Acesso em: 20 de mai. 2025.

MAIESKI, Alessandra; CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a Distância em Tempos de Pandemia:** implicações e perspectivas. REVELLI (Revista de Educação, Linguagem e Literatura), v. 13, p. 1-23, 2021.

Disponível em: https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.11717. Acesso em: 21 de jun. 2025.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos; SENA, Lílian de Sousa; SCHLEMMER, Eliane. **Interações em redes digitais na perspectiva da Conectakat:** Reflexões sobre práticas de Libras com ouvintes. Fólio – Revista de Letras, v. 14, n. 1, p. 447-463, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22481/folio.v14i1.10738. Acesso em: 21 de jun. 2025.

MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo. **Developing Computational Thinking in the City through an OnLIFE Education and Digital Citizenship perspective.** Research, Society and Development, v. 12, n. 7, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i7.42732>. Acesso em: 23 de jun. 2025.

MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane; LA ROCCA, Fabio; MOREIRA, José António. **Pensamento computacional na cidade:** uma vivência de educação onlife. Revista Intersaberes, v. 16, n. 39, p. 937-968, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2198>. Acesso em: 22 de jun. 2025.

SÁNCHEZ-ROJO, Alberto *et al.* **Grammars of "Onlife" Identities:** Educational Re-significations. Studies in Philosophy and Education, v. 41, n. 1, p. 3-19, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11217-021-09811-7. Acesso em: 10 de jun. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila Flor. **Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital:** Educação OnLIFE em Tempos de Pandemia. RBAAD (Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância), v. 2, n. especial, p. 1-28, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.17143/rbaad.v2iEspecial.559. Acesso em: 18 de jun. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. **Do ensino remoto emergencial ao HyFlex:** um possível caminho para a educação OnLIFE. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 65, p. 138-155, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p138-155. Acesso em: 23 de jun. 2025.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaína. **O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE.** Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339. Acesso em: 19 de jun. 2025.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa:** o que é e como fazer. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134. Acesso em: 22 de jun. 2025.

A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA CULTURA DIGITAL: ANÁLISE DAS FONTES DE CONTEÚDOS CIENTÍFICOS UTILIZADAS POR PROFESSORES PORTUGUESES E BRASILEIROS

Mariana Alves Ribeiro[1]

Alessandra Rodrigues[2]

RESUMO

A cultura digital impõe novos desafios à participação cidadã, demandando a união de múltiplas formações. Uma educação para, e com, as mídias, carece também de uma educação científica, que desenvolva uma leitura crítica da própria realidade. Entendendo que a educação formal e os(as) docentes têm papel central nesse contexto, objetivamos neste artigo analisar as fontes de informação científica utilizadas e consideradas confiáveis por professores, bem como os critérios adotados para essa escolha. Como participantes da pesquisa, selecionamos professores participantes de dois grupos, de contextos distintos, mas que visam a formação científica e midiática na cultura digital. É uma pesquisa de caráter qualitativo, em que, a partir de entrevistas semiestruturadas, pudemos observar que: as fontes utilizadas pelos(as) professores(as) para consumo de conteúdos científicos nem sempre coincidem com as consideradas confiáveis por eles(as); há um predomínio do uso de plataformas digitais, sobretudo daquelas pertencentes às *Big Techs*; a seleção do que é considerado confiável por esses(as) professores(as) baseiam-se, em sua maioria, em elementos da educação científica. Esses resultados apontam um possível reflexo do contexto em que esses(as) professores(as) estão inseridos(as), que buscam aliar as diversas formações necessárias para a construção de uma cidadania digital. Concluímos, portanto, que é urgente a discussão dessas questões com os estudantes, o que destaca também a relevância dos grupos investigados.

Palavras-chave: Cultura Digital. Educação científica. Educação midiática. Cidadania digital.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o aumento da influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) permitir o intercâmbio de ideias entre diferentes partes do mundo de forma instantânea, essas tecnologias acabaram por restringir a percepção de realidade dos usuários em decorrência de processos de plataformização, dataficação e performatividade algorítmica (PDPA) (LEMOS, 2021) realizados com interesses prioritariamente mercadológicos e financeiros. A sociedade, antes caracterizada por Foucault (1998) como disciplinar, em que os comportamentos eram ordenados e vigiados através de coerção por instituições disciplinares, passa a ser então

[1] Doutoranda em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, marianaalves.biologa@gmail.com.
[2] Doutora em Educação: Currículo, Professora da Universidade Federal de Itajubá, alessandrarodrigues@unifei.edu.br.

monitorada através de meios mais sutis.

De acordo com Monteiro (2021), os novos mecanismos de poder na sociedade do controle são naturalizados através de apelos psicológicos, manipulação e assimilação, que garantem a centralidade e edificação da sociedade neoliberal contemporânea. Essa reestruturação dos mecanismos de controle e a difícil identificação de sua existência e funcionamento afetou negativamente os princípios democráticos (DI FELICE, 2020). A fragmentação da esfera pública e a distribuição de informações baseadas no engajamento e interação dos usuários facilitou a manifestação de discursos polarizados, reunindo grupos extremistas nas redes digitais.

Consequentemente, essa compreensão da realidade fragmentada por parte dos usuários das redes inviabiliza o contato com ideias diferentes e dificulta o reconhecimento da sociedade enquanto rede, trazendo uma ideia de participação imediata sem a criação de um coletivo responsável que age politicamente (HAN, 2022). Além disso, aliada à era da pós-verdade (SIEBERT; PEREIRA, 2020), essa fragmentação dos discursos comprometeu a formação da opinião pública minimizando a importância de fatos objetivos e potencializando o apelo às emoções e validação de crenças pré-estabelecidas. Como resultado, movimentos negacionistas passaram a se manifestar de forma mais visível nas redes, questionando a ciência e as instituições produtoras de conhecimento (SEGURADO, 2021).

Sabendo que a lógica do funcionamento algorítmico pode priorizar conteúdos populares em detrimento de informações verdadeiras, é essencial que a educação para a cidadania digital inclua não apenas o desenvolvimento de competências para identificar conteúdos confiáveis e objetivos, mas também a compreensão crítica do ecossistema e dos imaginários sociotécnicos (SAURA, 2025) que permeiam nossas percepções de mundo a partir das redes digitais. Essa seleção e identificação de conteúdos confiáveis requer, assim, um posicionamento crítico e questionador da própria realidade, elementos fundamentais da educação científica (MACEDO, 2016). Ou seja, entre as demandas formativas na cultura digital que visam um uso responsável das mídias, a integração entre cidadania digital e a educação científica ascende. Relação essa que nos direciona ao objetivo do presente artigo, que é analisar as fontes de informação científica utilizadas e consideradas confiáveis por professores e os critérios que são utilizados para essa escolha.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, a Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs o termo “Infodemia” para denominar o grande volume de informações sobre um determinado assunto (GALHARDI *et al.*, 2020). Aquele contexto, em que a população estava vulnerável mais do que nunca aos efeitos da pós-verdade (SIEBERT; PEREIRA, 2020), escancarou um paradoxo da sociedade da informação (WERTHEIN, 2000): o volume de informações disponíveis não implica no aumento de conhecimento da população (LEMOS, 2021). Sobre o tema, Lemos (2021, p. 31) ainda expressa: “[...] a atual cultura digital produz muitos dados, algumas informações, pouco conhecimento e raros momentos de sabedoria”.

Além do grande volume de informação, os processos de PDPA (LEMOS, 2021) e a coleta de dados pessoais para fins mercadológicos têm gerado crescente preocupação. Zuboff (2021) traz essa coleta massiva de dados por parte de empresas como forma de moldar ações futuras com o objetivo de gerar lucro, influenciando decisões e comportamentos dos usuários.

Silveira (2021) também analisa os impactos da personalização de conteúdos nas redes e aprofunda as discussões focando na modulação midiática. Para o autor, a lógica algorítmica molda a percepção e o entendimento da realidade por parte do público e acaba influenciando as decisões dos cidadãos com base nas ações prévias de cada um. Além disso, outra consequência dos processos de PDPA e da modulação de informações é o surgimento de bolhas ideológico-informacionais (PARISER, 2012), em que grupos com interesses semelhantes são expostos principalmente à informações e opiniões que confirmam suas próprias crenças e valores. Essas bolhas dificultam o acesso à ideias diferentes, comprometendo o diálogo e, consequentemente, as ações democráticas (HAN, 2022).

Outro problema relacionado à inserção em bolhas ideológico-informacionais é o possível aumento da disseminação de informações tendenciosas ou falsas (SEGURADO, 2021; LEMOS, 2021). De acordo com Lemos (2021), a PDPA distorce a realidade ao reforçar estereótipos, ideologias e determinadas visões de mundo, de modo que a credibilidade ou a procedência das fontes de informação tornam-se irrelevantes. Como resultado, observamos que mensagens falsas têm 70% mais chances de ser retransmitidas do que uma verdadeira (VALENTE, 2018), o que aponta

também para uma carência de reflexão crítica sobre a própria realidade circundante.

Logo, observamos que a construção de um ambiente colaborativo nas redes, que integre o indivíduo como parte de um coletivo em prol de interesses comuns, requer cuidado e responsabilidade. Di Felice (2020) aponta a cidadania digital como uma forma de relação com as TDIC em que, com foco nos impactos sociais, políticos e culturais que elas têm na realidade, se priorize seu uso consciente, responsável e ético. O autor ainda enfatiza a importância da educação para a cidadania na cultura digital, que seria uma forma de orientar o uso das TDIC para promover a inclusão social e a justiça.

No entanto, a educação para a cidadania digital constitui uma tarefa complexa, especialmente considerando que muitas das tecnologias adotadas pelas escolas pertencem às grandes empresas de tecnologia, as *Big Techs*[3] (GONSALES, 2024). A dependência das tecnologias advindas dessas empresas compromete a soberania digital das instituições de ensino e aponta preocupações com a forma com que as mídias podem integrar-se no cotidiano escolar de forma responsável. Além disso, é importante que a educação para a cidadania na cultura digital inclua também maneiras de identificar conteúdos confiáveis e objetivos, já que a lógica do funcionamento algorítmico pode priorizar conteúdos populares em detrimento de informações verdadeiras.

Essa reflexão crítica da realidade é um dos elementos que constituem a educação científica, a qual carece ainda de superar a visão individualista, elitista e socialmente neutra da atividade científica e trazer elementos que instiguem habilidades investigativas e questionadoras (MACEDO, 2016). Ou seja, vemos que a atuação crítica e cidadã no ambiente digital demanda não apenas a compreensão do funcionamento das mídias, mas também uma formação científica consistente. Como descrito por Cardoso e Gurgel (2019, p.81), é necessário

> Olhar crítico para a ciência veiculada na mídia, isto é, buscar uma leitura que vá além da simples decodificação técnica das palavras ditas/escritas. Trata-se, também, de ler o não dito, de ler o subentendido, o que está pressuposto.

E nesse sentido, a educação e a escola assumem papel essencial em

[3] O termo *Big Techs* refere-se às grandes empresas de tecnologia que dominam o mercado global de oferta de produtos e serviços tecnológicos, como *Alphabet, Meta, Apple*, *Microsoft* e *Amazon.*

desenvolver as habilidades investigativas que permitirão a formação de um cidadão responsável e ativo na cultura digital em que vivemos. Para tanto, é fundamental que a gestão escolar e o corpo docente busquem aprimoramento e integração em suas práticas de tecnologias digitais (CETIC.br, 2024).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Sendo a educação um fenômeno atravessado por concepções ideológicas e moldado pelas transformações sociais, a abordagem qualitativa (FLICK, 2008) é a base metodológica desta pesquisa. Os dados partem de dois contextos distintos, mas que compartilham do objetivo de integrar a educação midiática à educação científica em prol do desenvolvimento da cidadania digital. A escolha por dois contextos distintos justifica-se pelo entendimento de que, embora apresentem diferenças relacionadas ao ambiente social, político e econômico, a preocupação com a cidadania e o uso responsável das mídias coloca-se como ponto de interseção entre eles e também como interesse global no contexto da cultura digital.

O primeiro grupo, brasileiro, se origina de um projeto de pesquisa-intervenção na escola que busca desenvolver a autoria e o protagonismo docente e discente através da Pesquisa e Inovação Responsáveis (BARDONE *et al*., 2017) (RRI, em sua sigla em inglês para *Responsible Research and Innovation*). Esse projeto, denominado Ciência, mídias e informação na escola: integrando vozes e promovendo protagonismos responsáveis (Projeto Sabiá), também visa articular temas sociocientíficos e sociotécnicos com a participação discente em diferentes contextos midiáticos.

Já o segundo grupo é composto por participantes de comunidades de prática promovidas pela Universidade de Lisboa, em Portugal. Essas comunidades de prática objetivam integrar e engajar estudantes através da pesquisa-reflexão-ação, instigando também a preocupação com a obtenção de informações e a aproximação entre ciência e tecnologia.

Os(as) participantes da pesquisa são, assim, nove docentes: cinco professores(as) brasileiros(as), que serão representados por PB1, PB2, PB3, PB4 e PB5[4], e quatro professores(as) portugueses(as), representados por PP1, PP2, PP3 e

[4] Sigla para “Professor(a) brasileiro(a) 1”, “Professor(a) brasileiro(a) 2” e assim sucessivamente.

PP4[5]. Como perfil dos(as) participantes temos seis do sexo feminino e três do sexo masculino, que apresentam idades entre 25 e 61 anos de idade e 6 deles(as) possuem mais de 15 anos de experiência docente.

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas (GIL, 1999), visando à obtenção de dados mais aprofundados acerca do objeto de investigação e dos demais aspectos da vida social com flexibilidade. Essas entrevistas foram realizadas de forma *online* com os(as) professores(as) portugueses(as) através de chamadas de vídeo e de forma presencial com professores(as) brasileiros(as). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas pelo meio da plataforma *online* GoodTape e a revisão, assim como a organização dos dados, foi feita manualmente. Por fim, foi utilizado como método de análise a espiral proposta por Creswell (2014), que possibilitou a identificação de padrões e elementos recorrentes nos dados que apontam para questões de significativo interesse para a investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados, observamos que nem sempre as fontes utilizadas na busca por informações científicas coincidem com aquelas que os(as) docentes reconhecem como confiáveis para esse objetivo. Como fontes que são utilizadas para consulta de conteúdos científicos, temos o exposto na Tabela 1, juntamente com a frequência com que apareceram nas entrevistas e os(as) docentes que relataram utilizar.

Tabela 1 – Principais fontes utilizadas para busca de conteúdos científicos

Fonte	Frequência	Entrevistados(as)
Google	5	PP3; PB1; PB3; PB4; PB5
Revistas científicas	4	PP2; PP4; PB2; PB3
Editoras e manuais escolares	2	PP1; PP4
Portais educativos[6]	1	PP3
Especialistas	1	PP4
Instagram	1	PB2
Google Schoolar	1	PP2

Fonte: elaborada pelas autoras

[5] Sigla para “Professor(a) português(a) 1”, “Professor(a) português(a) 2” e assim sucessivamente.
[6] O(a) entrevistado(a) PP3 ainda especificou os portais utilizados, são eles: Casa das Ciências (https://www.casadasciencias.org/), Estudo em Casa (https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/) e *Khan Academy* (https://pt.khanacademy.org/). Sendo os dois primeiros sites portugueses.

A maior parte das fontes de busca para temas científicos utilizadas pelos(as) professores(as) situam-se em plataformas e outros ambientes virtuais. Essa preferência pode ser observada em todos(as) os(as) entrevistados(as), com exceção de PP1 (que relata utilizar exclusivamente manuais escolares para esse fim), o que revela uma característica marcante da cultura digital, a predileção por conteúdos advindos das TDIC.

O *Google* destaca-se como ponto de partida para pesquisas, compreensível devido à sua facilidade de acesso. No entanto, seu uso pode fortalecer bolhas informacionais (PARISER, 2012), que limitam o acesso a conteúdos diversos ao priorizar resultados alinhados às preferências do(a) usuário(a). Esse filtro algorítmico potencialmente restringe a pluralidade de ideias, podendo comprometer a atuação cidadã na cultura digital.

Além disso, a lógica de priorização do *Google,* assim como do *Instagram* (PB2), favorece conteúdos patrocinados, beneficiando grandes empresas e reduzindo a visibilidade de fontes independentes, o que pode aprofundar as desigualdades no acesso à informação. O modelo de negócios dessas plataformas, baseado na monetização de dados pessoais, consolida o que Zuboff (2021) denomina de capitalismo de vigilância, comprometendo a privacidade e autonomia dos(as) usuários(as).

As revistas científicas são a segunda fonte mais citada pelos(as) professores(as) entrevistados(as). Apesar de ampliarem o acesso ao conhecimento científico, é preciso um olhar crítico por parte dos(as) leitores(as), pois editoras predatórias comprometem a qualidade das publicações ao priorizarem o lucro em detrimento da qualidade das pesquisas. Rodrigues e Grané (2023) destacam a importância de uma análise crítica das fontes, superando a ideia de que todo conteúdo publicado em periódicos é, automaticamente, confiável.

Sobre as fontes consideradas confiáveis pelos(as) entrevistados(as), temos indicações distintas das que foram informadas como sendo utilizadas por eles(as), conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Fontes consideradas confiáveis pelos(as) entrevistados(as)

Fonte	Frequência	Entrevistados(as)
Livros	3	PB2; PB3; PB4
Jornais	3	PP2; PB4; PB5

Televisão	2	PP3; PP4
Rádio	2	PP4; PB5
Revistas	2	PB2; PB5
Artigos científicos	2	PP2; PB2
Internet (sem especificar *sites* ou plataformas)	2	PP3; PP4
Portais educativos[7]	1	PP1
Redes sociais	1	PB4
Documentários	1	PB4
Google	1	PB4
Youtube	1	PB1
Recomendações	1	PP1

Fonte: elaborada pelas autoras

Entre os(as) professores(as) portugueses(as), PP2 e PP3 confiam e utilizam a internet para buscar informações científicas. Já entre os(as) brasileiros(as), PB2, PB3 e PB4 apontam os livros como fonte mais confiável, mas no cotidiano recorrem à buscas na internet, como *Instagram* e *Google*, em suas pesquisas. PB5, de forma mais expressiva, busca conteúdos científicos no *Google*, enquanto nenhuma das fontes que considera confiáveis envolva redes digitais.

Apenas os(as) entrevistados(as) portugueses(as) citaram a televisão como fonte confiável de informação científica, enquanto entre os(as) brasileiros(as) houve rejeição a esse meio, com falas críticas em relação à sua credibilidade:

> *Eu praticamente não assisto televisão. Isso já é uma coisa que... Eu tenho pouco acesso à televisão desde quando eu fui pra faculdade* (PB3).
>
> *Televisão, como eu disse, eu não assisto* (PB2).

Durante a pandemia, a televisão foi considerada uma fonte confiável por 86% dos portugueses (CÁDIMA, 2021), o que se reflete nas respostas dos(as) entrevistados(as) daquele país. No Brasil, embora a TV esteja presente em 97% dos lares (CORRÊA, 2021), ela não foi citada como confiável pelos(as) entrevistados(as). Essa discrepância pode refletir a desconfiança com relação à veiculação de notícias polarizadas e sensacionalistas que ocorreram no Brasil durante a pandemia, como indicado por Gondim (2023).

De um modo geral, podemos observar contradições entre as mídias utilizadas

[7] Especificamente Casa das Ciências (https://www.casadasciencias.org/).

e as consideradas confiáveis, revelando possíveis inconsistências e falta de reflexão crítica sobre essas escolhas. Com relação aos critérios que justificam a confiabilidade atribuída à determinada fonte, temos como resultado o exposto na Tabela 3.

Tabela 3 – Critérios utilizados para atribuir confiabilidade

Fonte	Frequência	Entrevistados(as)
Revisão	5	PP1; PP2; PP3; PB2; PB5
Facilidade de acesso	5	PP1; PP2; PB1; PB3; PB4
Abrangência	3	PP2; PB4; PB5
Recomendação	3	PP1; PP4; PB5
Atualidade	2	PB4; PB5
Regulamentação	2	PB4; PB5
Indicação de autoria	1	PB3
Afinidade ideológica	1	PB1

Fonte: elaborada pelas autoras

As justificativas mais recorrentes entre os(as) professores(as) para a escolha de fontes científicas são a revisão e a facilidade de acesso, mencionadas por cinco entrevistados(as) cada uma. A valorização da revisão está alinhada a elementos da educação científica, refletindo uma postura crítica diante do conteúdo, como descrito por Macedo (2016). Ou seja, percebemos que os(as) docentes demonstram reconhecer a importância da validação e do diálogo na produção científica ao selecionar fontes confiáveis.

PB2, apesar de relatar buscar conteúdos científicos no *Instagram*, demonstra um olhar crítico ao considerar confiáveis conteúdos que indicam fontes, alinhando-se às ideias da prática científica. Em contrapartida, PB4 e PB5 confiam na autorregulamentação das plataformas, o que revela certa ingenuidade frente ao funcionamento das plataformas que baseiam seu funcionamento em processos de PDPA. Confiar na regulamentação dessas plataformas, voltadas à monetização de dados (LEMOS, 2021) é problemático, especialmente para consulta de informações de teor científico.

No geral, os(as) entrevistados(as) portugueses(as), bem como PB1, PB2 e PB4, revelam atenção na escolha de fontes científicas, embora isso nem sempre se reflita no uso cotidiano das redes por parte deles(as). Isso evidencia que a formação científica não garante, por si só, uma participação cidadã ativa e interventiva nas

redes, reforçando a importância de integrar educação científica e a formação midiática para formar cidadãos críticos e engajados em aplicar/discutir/problematizar o conhecimento científico com a sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na cultura digital em que estamos inseridos, percebemos que a compreensão crítica dos mecanismos de funcionamento das mídias deve estar atrelada também ao desenvolvimento de uma sociedade cientificamente preparada. Nesse contexto, a educação formal e a prática docente revelam-se centrais e os resultados deste estudo indicam que docentes comprometidos com a formação científica e midiática apresentam indícios de apropriação dos princípios do fazer científico. Ainda assim, também apresentam indícios de ingenuidade frente às plataformas digitais, sobretudo aquelas controladas pelas *Big Techs*. Isso evidencia que apenas o conhecimento de elementos da educação científica não garante, por si só, sua aplicação cotidiana, especialmente em um cenário em que soberania digital é um desafio.

No entanto, podemos perceber que iniciativas que integrem a educação científica à educação midiática são fundamentais para a formação de cidadãos críticos na cultura digital e, nesse sentido, grupos como o Projeto Sabiá e as comunidades de prática da Universidade de Lisboa podem ser espaços propícios para formar uma sociedade mais ativa e engajada nos debates públicos e nas práticas democráticas.

AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo financiamento do Projeto Sabiá (Chamada nº. 14/2023; Processo APQ-05496-23) e pela concessão da bolsa de doutorado que possibilitou a participação nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDONE, Emanuele *et al*. Making Sense of Responsible Research and Innovation in Science Education through Inquiry-based Learning: examples from the field. **Science Education International**, Estonia, European Union, v. 28, n. 4, p. 293-304, 2017. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1161532. Acesso em: 26 jun. 2024.

CÁDIMA, Francisco. A COVID-19 e a crise dos Media em Portugal. 2021. **Perspectivas multidisciplinares da Comunicação em contexto de Pandemia**

(Vol. II), 30-46. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/131286/1/coleoicnova6_completo_30_46.pdf. Acesso em: 06 dez. 2024.

CARDOSO, Danilo; GURGEL, Ivã. Por uma educação científica que problematize a mídia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 74-93, 11 fev. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19850. Acesso em: 4 jun. 2024.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.br). **Pesquisa TIC-Educação 2023** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_c ompleto.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

CORRÊA, Roberto Miranda Moret. **O brasileiro e a televisão:** uma relação além da tela. 2021. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341 p.

DI FELICE, Massimo. **A Cidadania Digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

GALHARDI, Cláudia Pereira *et al.* Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 2, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/XnfpYRR45Z4nXskC3PTnp8z#. Acesso em: 20 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONDIM, Maíra Margarida Troina Menezes. **Ciência na televisão durante a pandemia de COVID-19**: análise da cobertura sobre as vacinas em Fantástico e Domingo Espetacular. 2023. 197 f. Dissertação (Mestrado em Informação e Comunicação em Saúde) - Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2023.

GONSALES, Priscila. Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: parcerias e assimetrias. In: EVANGELISTA, Rafael (org.). **Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2024. p. 61-109.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Editora Vozes, 2022.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MACEDO, Beatriz. **Educación científica**. Montevideo: UNESCO, 2016. Disponível em: https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5025. Acesso em: 29 set. 2023.

MONTEIRO, Cínthia. Da biopolítica à modulação: psicologia social e algoritmos como agentes da assimilação neoliberal. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A sociedade do controle**: manipulação e modulação nas redes digitais. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2021. p. 107-124.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

RODRIGUES, Alessandra; GRANÉ, Mariona. Mídias digitais e acesso a conteúdo acadêmico-científico: usos por licenciandos e indícios para (re)pensar a formação docente. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 1–20, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/95903. Acesso em: 2 jan. 2025.

SAURA, Geo. El fetichismo de las mercancías digitales en educación. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 45, n. 1, p. 1-11, jun. 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qGBmdHKpZCGxFjwjbBr7Nfx/?lang=es. Acesso em: 22 jul. 2025.

SEGURADO, Rosemary. **Desinformação e democracia**: a guerra contra as fake news na internet. São Paulo: Hedra, 2021.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 20, n. 2, p. 239-249, maio-ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/vykt83t8h8874gJT7ys46sy/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. A noção de modulação e os sistemas algorítmicos. In: SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **A sociedade do controle**: manipulação e modulação nas redes digitais. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2021. Cap. 2. p. 33-48.

VALENTE, Jonas. Pesquisa: notícias falsas circulam 70% mais do que as verdadeiras na internet: Notícias consideradas falsas se espalham mais facilmente na internet. **Agência Brasil**, *online*, 10 mar. 2018. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2018-03/pesquisa-noticias-falsas-circulam-70-mais-do-que-verdadeiras-na. Acesso em: 15 maio 2024.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, ago. 2000. Disponível em: https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889/924. Acesso em: 27 set. 2023.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo da vigilância**: a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Tecnologia na Política Pública da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Contribuições Iniciais para a Soberania Digital Brasileira

Priscila Carvalho Monteiro[1]

Marina Bazzo de Espíndola[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão inicial sobre a política pública educacional brasileira, suas concepções de tecnologia e a relação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com ênfase em elementos ligados à soberania digital. Busca-se, de maneira geral, apresentar a política educacional vigente no país e discutir a concepção de tecnologia que está subjacente a essa política, considerando seu impacto no contexto educacional e tecnológico. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, que incluiu a análise da Lei nº 11.892/2008, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais localizados no estado de Santa Catarina. Os resultados apontam que, embora a política geral da RFEPCT não explicite uma concepção clara de tecnologia que oriente as ações das instituições que compõem a Rede, os PDIs analisados revelam concepções de tecnologia que dialogam diretamente com aspectos essenciais para o desenvolvimento tecnológico nacional. Além disso, esses documentos indicam que as instituições federais podem contribuir significativamente para o fortalecimento da soberania digital brasileira, atuando como agentes estratégicos na promoção de uma infraestrutura tecnológica autônoma e voltada para o interesse público.

Palavras-chave: Tecnologias; Hegemonia; Teoria Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o avanço tecnológico e a digitalização da vida social têm impactado significativamente o campo educacional, sobretudo com a intensificação do uso de tecnologias em sala de aula e a crescente presença das big techs no setor. Esse movimento se aprofundou durante a pandemia de COVID-19, com a popularização de plataformas como Google Classroom e

[1] Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, priscila.monteiro@ifc.edu.br
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, marinabazzo@gmail.com.

Zoom, oferecidas gratuitamente, mas que passaram a controlar dados institucionais, configurando um processo de colonização digital.

Diante desse cenário, este trabalho propõe refletir sobre a concepção de tecnologia presente nas políticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), destacando seu papel estratégico na promoção da soberania digital. O objetivo central é analisar as concepções de tecnologia expressas na Lei nº 11.892/2008 e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais de Santa Catarina (IFC e IFSC).

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com foco na análise documental. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo para examinar a presença e o tratamento do termo "tecnologia" nos documentos legais e institucionais, visando identificar categorias e subcategorias que revelem os sentidos atribuídos à tecnologia e as potencialidades da Rede Federal na construção de uma infraestrutura digital autônoma e orientada por valores sociais e democráticos.

2 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A TECNOLOGIA

A política educacional brasileira foi historicamente estruturada para atender aos interesses da classe dominante, como apontam autores como Neves (2000) e Krasilchik (2000), ao evidenciarem a relação entre educação, política, economia e controle social. Essa estrutura resultou em um modelo educacional dual, refletindo as desigualdades e relações de poder da sociedade capitalista. Frigotto destaca que a educação responde às demandas do processo de acumulação de capital, o que influencia diretamente a formulação das políticas públicas. Nesse cenário, os/as professores/as têm sido historicamente excluídos da construção das políticas educacionais, atuando mais como executores do que como protagonistas.

Nos últimos anos, especialmente após a pandemia, temas como tecnologia, metodologias ativas e ambientes virtuais ganharam destaque no contexto escolar. Embora não seja nova, a tecnologia passou a ter papel central na educação, com o uso de ferramentas como plataformas online, realidade aumentada, ensino híbrido e remoto.

No entanto, é essencial que essas tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e emancipadora, evitando reforçar desigualdades. Para isso, este trabalho se fundamenta em autores como Feenberg (2003) e Selwyn (2014), que propõem uma abordagem crítica da tecnologia na educação. Andrew Feenberg discute sobre a Filosofia da Tecnologia, para tanto, vamos observar o quadro abaixo:

Quadro 01: Sobre a Filosofia da Tecnologia

A Tecnologia é:	**Autônoma**	**Humanamente Controlada**
Neutra (separação completa entre meios e fins)	*Determinismo* (por exemplo: a teoria da modernização)	*Instrumentalismo* (fé iberal no progresso)
Carregada de Valores (meios formam um modo de vida que inclui fins)	*Substantivismo* (meios e fins ligados em sistemas)	*Teoria Crítica* (escola de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Feenberg, 2003.

Feenberg (2003) propõe uma leitura da tecnologia baseada em dois eixos: o valor (tecnologia neutra ou carregada de valores) e o controle (autônoma ou controlada pelos humanos). A partir disso, ele descreve quatro visões: o instrumentalismo, que vê a tecnologia como ferramenta neutra a serviço das necessidades humanas; o determinismo, que atribui à tecnologia o poder de moldar a sociedade; o substantivismo, que enxerga valores próprios na tecnologia; e a teoria crítica, que reconhece os impactos negativos, mas também a possibilidade de libertação por meio do uso consciente e socialmente orientado da tecnologia.

Com base na teoria crítica, entende-se que tecnologia e sociedade se moldam mutuamente. No campo educacional, isso implica rejeitar abordagens simplistas que reduzem a tecnologia a um instrumento neutro ou a um produto do mercado. É fundamental considerar os valores e ideologias embutidos nas tecnologias educacionais, muitas vezes alinhados a interesses neoliberais, libertários e ao capitalismo digital.

Esse cenário se agravou com a crescente mercantilização da educação, impulsionada por discursos de modernização e eficiência. Grandes corporações oferecem soluções tecnológicas sob o pretexto de qualificar o ensino, mas muitas vezes promovem cursos rápidos e descontextualizados, voltados à venda de produtos e não à formação crítica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustra essa lógica de padronização e controle, desconsiderando a diversidade e a qualidade do ensino.

Além disso, reformas educacionais digitais vêm consolidando processos de privatização da educação. Conforme destacam Saura et al. (2024), as políticas nacionais de transformação digital e inteligência artificial têm reforçado a lógica de mercado na educação, especialmente em países como o Brasil, onde a iniciativa privada atua livremente em todos os níveis de ensino, inclusive com apoio de recursos públicos. Nesse contexto, o país se torna um verdadeiro celeiro de EdTechs.

Diante disso, defende-se que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem potencial estratégico para resistir a essa lógica mercantil, promovendo uma formação crítica, democrática e emancipadora. No campo da tecnologia, pode contribuir para o debate sobre soberania digital e a construção de uma infraestrutura autônoma que sirva aos interesses públicos e educacionais, e não ao mercado.

3 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM SANTA CATARINA

Considerando a concepção de educação “[...] como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto de relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 2012, p. 33), avançamos para a discussão acerca da educação profissional, demarcando que o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi estabelecido pelo Decreto nº 7.566 em 1909, com o objetivo de atender a população desfavorecida.

A educação profissional no Brasil surge dentro de um contexto de dualidade no ensino, marcada pelas desigualdades sociais. Nesse cenário,

destaca-se a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como um marco fundamental para a consolidação e interiorização da educação profissional e tecnológica no país. Vinculada ao Ministério da Educação, a Rede é composta por diversas instituições, incluindo os Institutos Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

As instituições da Rede Federal possuem finalidades específicas e têm potencial para oferecer uma educação de qualidade voltada à classe trabalhadora. Para isso, é fundamental ir além da formação técnica, promovendo uma educação que estimule a cidadania, o pensamento crítico e a capacidade de compreender e transformar a realidade social. Com sua estrutura que abrange da educação básica ao ensino superior, a Rede Federal se caracteriza pela verticalização do ensino e pelo compromisso com o tripé ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como centro de referência.

Nesse contexto, torna-se essencial garantir uma educação pública, gratuita, de qualidade e comprometida com a formação humana e integral, conforme defende Pacheco: “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos" (2010, p. 02).

Conforme destaca o autor, a educação integral tem como foco o ser humano, reconhecendo que ele não pode ser dissociado de suas vivências e experiências. Ao longo de sua trajetória até o ensino médio, o estudante tem a oportunidade de participar de trabalhos coletivos, estruturar-se como ser social e, por meio da formação profissional, desenvolver autonomia voltada à transformação social. O ensino médio integrado é uma das possibilidades de formação integral, caracterizando-se como um modelo que promove uma educação plena e articulada, permitindo ao estudante compreender as partes dentro do todo ou a unidade na diversidade (CIAVATTA, 2014, p. 198). Para isso, integra a formação básica à profissional e tecnológica, oferecendo uma educação pública e gratuita. Dessa forma, alcança as camadas sociais mais

vulneráveis, especialmente os filhos da classe trabalhadora, garantindo-lhes uma formação que possibilite tanto a compreensão crítica da realidade quanto a superação de desafios.

Diante da complexidade desse campo de atuação, no qual coexistem diversas possibilidades de formação, destaca-se a importância do aspecto pedagógico em todos os níveis de ensino. Em consonância com Pacheco, reafirmamos que "a formação humana e cidadã precede à qualificação para a laboralidade, pautando-se no compromisso de garantir aos profissionais formados a capacidade de permanecer em constante desenvolvimento". (PACHECO, 2010, p. 03). Cabe salientar que no referido trabalho iremos olhar para duas instituições que compõem a Rede Federal, o Instituto Federal Catarinense (IFC) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), localizados no Estado de Santa Catarina.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019), o Instituto Federal Catarinense (IFC) originou-se da integração de escolas agrotécnicas e colégios agrícolas vinculados à UFSC. Atualmente, conta com 15 campi distribuídos pelo estado de Santa Catarina, além de uma Reitoria localizada em Blumenau.

O PDI (2014) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) apresenta a instituição como uma autarquia vinculada ao MEC, composta por uma reitoria e 22 campi espalhados pelo estado. Em 2008, o IFSC foi transformado de Cefet/SC para instituto federal. O documento também destaca a atuação em Educação a Distância, com a criação do Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), ressaltando a importância da Rede Federal no cenário das novas tecnologias.

4 SÍNTESE INICIAL DOS DADOS: CAMINHOS DA ANÁLISE

Optamos pela realização de busca utilizando o descritor “tecnologia” na Lei de implementação da rede e nos planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais localizados no Estado de Santa Catarina para verificar qual a concepção de tecnologia e qual é o papel da RFEPCT em relação às tecnologias. Inicialmente verificamos, como já citado anteriormente, que a Lei

nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria os Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia, portanto a palavra tecnologia já aparece no primeiro capítulo na Seção I, relacionada às instituições que foram criadas pela referida legislação.

Na Seção II que trata sobre as Finalidades e Características dos Institutos Federais a palavra tecnologia surge na seguinte frase: “IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente”. Já a Seção III, na qual versa sobre os Objetivos dos Institutos Federais a tecnologia há o seguinte texto: “VI - ministrar em nível de educação superior: [...] a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; [...] e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.” (BRASIL, 2008, p. 05). Ao pesquisarmos o descritor “tecnologia” nos planos de desenvolvimento institucional dos Institutos Federais localizados no Estado de Santa Catarina elencamos os seguintes resultados:

Quadro 02 - Resultados encontrados para o termo “tecnologia” nos Planos de Desenvolvimento Institucional

PDI INSTITUIÇÃO	VIGÊNCIA PDI	RESULTADOS ENCONTRADOS
Instituto Federal Catarinense	2024 - 2028	222
Instituto Federal de Santa Catarina	2020 - 2024* *(com prorrogação)	104

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

De acordo com a tabela acima percebemos que o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Catarinense apresenta mais resultados, ou seja 222 resultados, já o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Santa Catarina apresenta 104 resultados para a palavra

tecnologia. No que se refere ao período de vigência de cada documento observamos que o documento do IFC possui um período de vigência atualizado, ou seja, está válido até o ano de 2028.

Para a análise aprofundada dos resultados encontrados optamos por delimitar através de categorias e subcategorias que emergiram da coleta de dados. Portanto, a partir da coleta temos as seguintes categorias e subcategorias:

- Categoria 1 - Concepções de tecnologia na política da rede federal > Subcategoria: tecnologia social/tecnologias sociais; e Subcategoria: tecnologia assistiva;
- Categoria 2 - O Papel da rede federal em relação ao desenvolvimento tecnológico brasileiro > Subcategoria: desenvolvimento tecnológico; Subcategoria: formação profissional; e Subcategoria: o uso de tecnologias educacionais.

Diante dos achados iniciais da pesquisa, podemos destacar que a Rede Federal, por sua autonomia pedagógico-administrativa, bom como por suas finalidades, características e objetivos, esta poderá ofertar cursos profissionalizantes, concomitantes ou integrados, de Graduação e Pós-Graduações que buscam a formação humanística e que contemplem a tecnologia crítica em seus currículos escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo promoveu um debate inicial sobre as políticas públicas educacionais, a tecnologia e seu vínculo com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), destacando aspectos relacionados à soberania digital. A análise adotou uma perspectiva crítica da tecnologia, entendida como mais alinhada ao campo educacional, especialmente na formulação de políticas e na construção de materiais e cursos.

Com base na Lei de Criação da Rede Federal e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) dos Institutos Federais de Santa Catarina,

emergiram duas categorias centrais: (1) Concepções de tecnologia nas políticas da Rede e (2) O papel da Rede no desenvolvimento tecnológico brasileiro. O primeiro eixo revelou sub categorias como *tecnologia social* e *tecnologia assistiva*, enquanto o segundo destacou *formação profissional*, *desenvolvimento tecnológico* e *uso de tecnologias educacionais*.

Embora os documentos analisados revelam traços de uma abordagem predominantemente instrumental e alinhada à lógica hegemônica, também apontam possibilidades de incorporação de uma perspectiva crítica da tecnologia nos currículos e práticas institucionais.

Conclui-se que a RFEPCT tem potencial para se constituir como espaço de resistência à mercantilização da educação, promovendo uma formação crítica, democrática e voltada à transformação social. Como modelo institucional estratégico para o desenvolvimento nacional, a Rede Federal pode contribuir de forma significativa para o fortalecimento da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e Inclusão: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Reabilitação, v. 23, n. 1, p. 1-10, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan.-abr. 2014.

FEENBERG, A. What is Philosophy of Technology? Conferência realizada para estudantes universitários de Komaba, junho 2003. Tradução de Agustín Apaza, revisão de Newton Ramos-de-Oliveira.

FERREIRA, A.; ROSADO, D.; CARVALHO, J. Tecnologia e cognição: ciborgues natos na era digital. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 12, n. 1, p. 10-25, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: entre a dualidade e a negação da dualidade escolar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019–2023. Blumenau: IFC, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014–2018. Florianópolis: IFSC, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020–2024. Florianópolis: IFSC, 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2023–2027. Blumenau: IFC, 2023.

JUNIOR, F. Tecnologias e poder: uma análise crítica das tecnologias educacionais. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 775-790, 2022.

KNOX, J. Artificial Intelligence and Educational Policy: Global Perspectives. London: Palgrave Macmillan, 2023.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 100–105, 2000.

NEVES, M. A. *História da educação brasileira*. São Paulo: Editora XYZ, 2000.

PACHECO, E. M. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2010.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, p. 1069-1094, 2008.

SALTMAN, K. J. Privatization and Its Discontents in Public Education. New York: Routledge, 2022.

SELWYN, N. Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of Digitization. New York: Routledge, 2014.

SAURA, G.; QUESADA, A.; LUENGO, Ó. G. Critical Education in the Age of AI and Digitalization: Reclaiming the Human Condition. London: Routledge, 2024.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS: OS DESAFIOS DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19

Juliana Felini Caranhato[1]

Jéssica Regina Debastiani Belusso[2]

Rosangela Maria Boeno[3]

Maria Madalena da Rosa Clein[4]

RESUMO

A família e a escola são consideradas instituições fundamentais no desenvolvimento dos educandos. Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, se faz necessário uma relação participativa e de cooperação entre essas duas instituições sociais. Com a nova realidade encontrada causada pelo COVID-19, uma grande mudança ocorreu, na rotina das pessoas, em nível mundial, incluindo o meio educacional, sendo que no Brasil as aulas presenciais foram suspensas e as atividades educativas passaram a ser acompanhadas em domicílio pelos pais ou responsáveis, sendo uma grande transformação vivenciada. Este trabalho teve como objetivo compreender a colaboração necessária da família e da escola na formação dos filhos, a reconfiguração da dinâmica familiar e escolar que precisou ser realizada no período pandêmico, os desafios vivenciados no processo de ensino e aprendizagem durante e no pós-pandemia, bem como os aprendizados resultantes desse processo. Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica de livros e artigos sobre o tema. Foi possível verificar por meio deste trabalho uma aproximação significativa e uma participação maior da família no meio escolar, conseguindo compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem durante este período de isolamento social e a relevância que esta relação tem no ensino. Verificou-se que um dos grandes aprendizados da escola foi em relação ao uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, também como uma forma de ampliação da comunicação com as famílias.

Palavras-chave: Pandemia. Covid-19. Escola. Família. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente enfrentou-se a Pandemia da COVID-19, sendo que este

[1] Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, julianafelini9@gmail.com.
[2] Graduada em História e Ciências Biológicas, Universidade Paranaense e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, reginajessicadebastiani@hotmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, rosangelaboeno@utfpr.edu.br.
[4] Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Uninter e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, mariacleinn281@gmail.com.

cenário propiciou uma rotina totalmente diferenciada, exigindo uma reconfiguração da dinâmica familiar e escolar. Neste contexto, exigiu-se da escola e da família o acesso à tecnologia. Desse modo, reformulou-se o convívio familiar e escolar, transferindo os trabalhos presenciais dos pais e as atividades escolares dos filhos para home office, ocasionando um acúmulo de tarefas nas famílias e uma fusão entre o pessoal e o profissional, pois tudo acontecia ao mesmo tempo, desencadeando uma sobrecarga e estresse nas famílias. Quanto à escola, esta também passou a funcionar no home office e os professores vivenciaram a mesma sobrecarga, uma vez que seus filhos também estavam em casa e demandavam atenção, enquanto precisavam dar conta da preparação e execução das aulas online e do auxílio nas tarefas e cuidados com os filhos.

O período de pandemia dificultou a desigualdade, requerendo remodelação na estrutura didática, acrescentando questionamentos e indagações sobre políticas públicas de qualidade e equitativas, uma vez que se evidenciou que a população de baixa renda enfrentou mais dificuldades para participar das aulas on-line e utilizar a tecnologia, a qual foi extremamente necessária naquele período de isolamento social.

Neste contexto, comprovou-se a relevância do papel da escola e das aulas presenciais, uma vez que a família contribuiu de acordo com as suas condições, mas não deu conta da garantia de um ensino de qualidade.

Este artigo tem por objetivo discutir a relação escola e família considerando os desafios impostos a ambas as instituições durante a pandemia de covid-19. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva, que procura entender e interpretar as dificuldades ocasionadas no período pandêmico, quando a relação entre a escola e a família foram profundamente alteradas e testadas, pois a excepcionalidade do isolamento social exigiu de ambas as instituições alterações drásticas na dinâmica social e pedagógicas de ambas as instituições.

As questões que norteiam este trabalho são: Como a pandemia alterou a relação entre a família e a escola? Quais foram as grandes dificuldades de adaptação, especialmente pedagógicas, das instituições neste processo? Quais foram os aprendizados, que resultados positivos, que percepções novas desenvolvemos na relação entre escola e família no período pandêmico. Neste

trabalho partimos da hipótese de que a pandemia evidenciou vários problemas estruturais e pedagógicos, porém também aproximações e aprendizados.

2 ESCOLA E FAMÍLIA: COLABORAÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOS FILHOS

Escola e família são duas instituições sociais que têm como função principal a educação dos filhos. A família no sentido da educação moral e a escola no sentido de ensinar os conhecimentos científicos, complementando-se na formação integral dos educandos. Uma educação bem conduzida, envolve afetividade e formação para o exercício da cidadania.

> Fica evidente que a família é a base de todo processo educacional do sujeito, na qual acontecem os primeiros contatos e são ensinadas regras essenciais na vida do ser humano, mas não diminui a responsabilidade da escola, de modo que as duas instituições têm papéis de valor igual na formação plena do sujeito, visto que a escola dá sequência ao que inicia na família, mas precisa de apoio e acompanhamento para que se concretizem as metas de desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito (BARILE, 2021, p. 612).

O que se percebe é que ao longo dos anos escola e família se reconfiguraram e nesse processo, ambas se perderam. As dinâmicas familiares se alteraram e a hierarquia que era a base das famílias deixou de existir. A autoridade que pertencia aos pais, tornou-se ultrapassada. A escola que representava uma extensão da autoridade da família sofre as consequências da perda desses valores e também perde sua autoridade.

Dois fatores emergem nesse contexto e acabam influenciando na escola e na família, sendo estas, “a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis de separação de casais, contribuem para a emersão de um novo padrão de convivência e referências identitárias” (SETTON, 2002, p. 112).

No contexto contemporâneo, a escola ao assumir as responsabilidades que primordialmente deveriam ser supridas pela família, como a base emocional, social, comportamental e ética dos estudantes, acabou se distanciando de seus objetivos, que eram transmitir ensinamentos e aprendizados às próximas gerações. Na tentativa de suprir a ausência da

família, a escola se fragiliza perante sua missão de ensinar, enfrentando indagações que exigem apoio multidisciplinar e o auxílio parental.

Perceptível é a existência de uma fragilidade entre essa relação que é muitas vezes regida por uma superficialidade de designação de funções, pois notório é a transferência de incumbências do ambiente familiar para o escolar (VIRGINIO, 2020).

A fragilidade que se interpôs na escola e na família acarretou impactos profundos na educação dos estudantes, como baixo rendimento escolar, desmotivação e dificuldades de socialização, fatores cruciais na formação dos alunos. Estes, sofrem as consequências da carência de parcerias edificadas pela corresponsabilidade de ambos os papéis, sendo que a falta de escuta ativa com diálogo e acompanhamento efetivo dessas duas instituições sociais, prejudica o desenvolvimento integral dos alunos. Notoriamente, isso enfraquece a construção de valores éticos, valor essencial na sociedade.

A pandemia da COVID-19 intensificou ainda mais este cenário, uma vez que limitou as interações sociais, agravou os problemas de aprendizagem e aumentou as desigualdades sociais.

3 ESCOLAS E FAMÍLIAS DESAFIADAS PELA COVID-19

Em dezembro de 2019, em Wuhan - China, surgem os primeiros registros de uma doença semelhante à pneumonia. Esta doença trata-se do coronavírus SARS-CoV- 2, com característica de alta disseminação. Não obstante contágio, a doença pode desencadear sintomas que variam de leves à sintomas graves, principalmente quando se trata de pessoas em situação de vulnerabilidade como idosos e pessoas com doenças crônicas, grupos estes que apresentam maiores taxas de óbitos (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Diante do crescente número de pessoas contaminadas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência internacional em saúde pública, fazendo-se necessário o isolamento e distanciamento social (ARRUDA, 2020). Durante este período muitas das atividades presenciais desenvolvidas no âmbito profissional passaram a ser desenvolvidas pelas pessoas em suas próprias casas, ou seja, em Home Office.

Não seria diferente no âmbito educacional, pois em meio a um cenário incomum, a educação precisava continuar, uma vez que não havia previsão de um retorno presencial das aulas, foi necessário uma reestruturação no Brasil, em nível nacional, para que as escolas continuassem trabalhando, sendo o trabalho remoto uma alternativa viável à continuidade do ensino. Assim, professores e alunos precisaram aprender a usar este novo recurso de ensino: a tecnologia.

Com a finalidade de impedir uma defasagem educacional de milhares de crianças, jovens e adolescentes, o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado por escolas públicas e privadas sob a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, mostrou-se a primeira alternativa teoricamente válida a sanar o grande obstáculo da educação frente a Covid-19.

Contudo, inúmeros foram os obstáculos para a efetivação de políticas públicas que garantissem uma educação de qualidade em formato remoto. Inicialmente cita-se a defasagem de diretrizes e orientações para que este novo modelo fosse estabelecido, na sequência a falta de recursos, materiais e equipamentos por parte de professores e alunos (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Não apenas isso, quando consideramos a COVID-19 como um grande problema educacional, passamos a compreender as reconfigurações sociais no qual todos os cidadãos, especialmente os brasileiros foram lançados. Além dos docentes mediarem o tempo das atividades escolares dos seus filhos dentro de suas casas, estes dividiram-se também entre seus afazeres domésticos e familiares. Não diferentemente, os discentes, passaram a conviver 24 horas sob a tutela de seus responsáveis, que também intercalaram o tempo entre trabalho e tarefas escolares de seus filhos mediante o período em questão.

> Os afazeres domésticos se misturaram aos afazeres profissionais, o que antes não era devido e não desejável. E pais ou mães se vêm às vezes tomando decisões ou recebendo ordens pelos celulares com os bebês no colo ou misturando a comida nas panelas do fogão (DALBEM, 2020, p. 14).

Dessa forma, diante de um cenário incerto, sob a construção de uma nova metodologia de ensino remoto, pode-se discutir acerca dos pontos positivos e negativos desencadeados pela pandemia.

Dos pontos positivos cita-se a ampliação do uso de tecnologias que promovem aumento gradativo da autonomia dos estudantes, a utilização de plataformas digitais possibilitou a aproximação da escola com o âmbito familiar, por meio de mídias sociais, como o Whatsapp, por exemplo, a utilização das plataformas de aprendizagem como complementação ao trabalho presencial, assim expandindo o processo de aprendizagem além das interações de sala de aula (WILKE; FEIJÓ, 2023).

Martins et al (2020, p. 13) contribui:

> Antes da pandemia o uso de smartphones foi visto com maus olhos, porque era associado a um atrapalho no momento de aprendizagem, agora foi exatamente ele que, em alguns casos, trouxe a proximidade necessária. Foi preciso uma ressignificação do perturbador em auxiliador. Faz-se necessário, assim, um movimento para a incorporação de um novo entendimento para utilização dessas novas tecnologias.

Como pontos negativos, evidencia-se, o distanciamento social, ocasionando defasagens na interação social, a dificuldade com o manuseio das tecnologias pelas famílias menos favorecidas economicamente, aumento das desigualdades sociais, tendo em vista que apenas uma parcela populacional detinha aparelhos eletrônicos ou acesso qualitativo à internet, tal qual comprometeu significativamente o desempenho no processo de absorção de conhecimentos (FERNANDES, 2021).

Diante desse cenário pandêmico, com as novas demandas educacionais remotas, torna-se imprescindível o papel da família no desenvolvimento de atividades escolares e a interação desta com o ambiente escolar.

De fato, o isolamento social possibilitou uma maior interação e aproximação parental no recinto familiar, fortalecendo vínculos entre pais e filhos e agregando maior afetividade na realidade das crianças e adolescentes, promovendo um espaço de vínculos afetivos e diálogos enriquecedores. Porém, em contrapartida, a reclusão distendida conivente com o estresse por diversos fatores como o amedrontamento da população diante da situação, crescente desemprego e sobrecarga dos afazeres rotineiros, ocasionaram tensões no âmbito parental (SILVA; MAIO, 2021).

Os pais, de modo geral, estavam vinculados com a rotina diária dos

alunos de maneira superficial. Com a pandemia passam a ser figuras mediadoras fundamentais no auxílio para a obtenção do conhecimento, adquirindo atribuições fundamentais no andamento do processo de ensino-aprendizagem. Com as portas fechadas das escolas, as famílias são obrigadas a enfrentar um dos maiores obstáculos durante a pandemia: a educação domiciliar.

Carius e Oliveira (2022, p.170) corroboram a esta reflexão:

> Como toda crise suscita soluções oportunistas, o debate em torno do homeschooling volta à cena brasileira, diante do fato de que as atividades remotas trouxeram parte da responsabilidade pela educação dos filhos para as famílias.

Contudo, este ambiente expôs fragilidades notórias que requerem prudências, sendo numerosos grupos familiares que não obtiveram infraestruturas adequadas para sanar a carência educacional, isto ocasionou sobrecargas e estresse com o decorrer do tempo, além da inaptidão de uma parcela da população, acarretando discrepância educacional (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Para Santos (2020, p. 21):

> A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Este período enriqueceu o papel da escola como significativo socialmente, uma vez que as famílias perceberam que por mais conhecimento que tivessem não tinham a didática escolar para ensinar estes conteúdos aos seus filhos, não eram capazes de promover a interação social com os colegas, que suas residências não são ambientes de ensino e que, as tecnologias por si só não garantem o processo de aprendizagem, principalmente para crianças e adolescentes. A escola se faz ainda mais necessária aos menos favorecidos, desprovidos das tecnologias e do apoio dos familiares que muitas vezes não têm o mínimo de formação para auxiliar os seus filhos.

4 ESCOLA E FAMÍLIA: ENSINAMENTOS E IMPASSES DA PANDEMIA

A pandemia de fato, não somente evidenciou a complexidade do cenário educacional brasileiro, como também revelou várias lacunas nas demais esferas sociais. Evidentemente o isolamento social decorrente da COVID-19 fortaleceu o diálogo sobre a importância das relações humanas.

É fundamental salientar que a falta de contato humano, conversas, risadas e vínculos verdadeiros foram substituídos por conexões latentes e superficiais em aparelhos eletrônicos, ocasionando ampliação de sentimentos de baixa autoestima, problemas psicológicos e emocionais. Nesse sentido, Haidt (2024, p. 122) complementa: “De maneira análoga, somos criaturas social e culturalmente adaptáveis, que precisam de uma ampla variedade de experiências sociais para nos tornarmos adultos flexíveis e socialmente hábeis”

Gatti (2020, p. 34) afirma também:

> Dado que, como discutimos, seres humanos têm características gregárias e que historicamente construíram estratégias de sobrevivência e cultura no coletivo, isolamento não é a ambiência mais propícia às nossas formas de vivência e de aprendizagens, considerando que as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam.

A interrupção do contato físico e a troca deste por telas, precisamente para a retomada das aulas de maneira remota, automaticamente criaram um cenário propício para que crianças e adolescentes fossem lançados ao mundo digital de maneira desenfreada. Segundo Almeida e Santinello (2024, p. 2):

> Embora as tecnologias digitais tenham permitido a continuidade das atividades educacionais remotas durante a pandemia, elas também trouxeram preocupações sobre a qualidade da educação e o tempo excessivo gasto em frente às telas.

Segundo Lembke (2022) a admissão de tecnologias a crianças e jovens sem um regimento de monitoração fornece incessantemente dopamina digital, constituindo uma sucessão plugada. Vídeos que patenteiam dopamina barata aos mesmos, perfazem vícios e desencadeiam doenças como depressão, ansiedade e problemas psicológicos graves.

A prática excessiva dos meios digitais no momento pandêmico, com aulas em vídeo chamadas, além de tópicos com estímulos instantâneos suscitou em resultados negativos nas competências referentes à cognitividade, como paciência e atenção. Habituados à retribuição, ao consumo apressado de informações, inúmeros estudantes demonstraram dificuldades para manter o foco em atividades de leitura, raciocínio lógico com autonomia e interpretações textuais (ROCHA, 2022, p.6).

Ainda sobre as adversidades acerca do isolamento social e da inserção do uso de plataformas que subsidiaram a educação de maneira remota no período de pandemia, cita-se ainda outras dificuldades encontradas pela família durante esse processo.

> Em contraponto a tudo isso, crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes frente às situações indicadas acima, especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo (ALVES, 2020, p. 356).

Embora descrito sobre as consequências do uso de tecnologias, e os enfrentamentos diante o isolamento social, não se anula o fato de referenciar-se no tópico subsequente sobre as questões socioeconômicas que atingiram de maneira direta o campo educacional e as relações existentes entre essas duas instituições sociais.

A educação percorreu uma avaliação minuciosa para o retorno ao presencial, sendo que evidenciou-se lacunas na aprendizagem decorrentes da defasagem de conteúdos e frequência irregular, desigualdades sociais, tendo em vista que inúmeros estudantes residiam em áreas rurais sem acesso à tecnologia adequada para acompanhar os ensinamentos, isto resultou em períodos de dificuldades ou extremamente limitados pela escassez de acessibilidade à internet e aparelhos eletrônicos.

> Paralelamente, o setor educacional foi gravemente afetado pela necessidade de migração abrupta para o ensino remoto. Nesse cenário, as desigualdades educacionais ficaram ainda mais pronunciadas, já que nem todos os estudantes tinham acesso a

> equipamentos tecnológicos ou a uma conexão de internet de qualidade para acompanhar as aulas online (DIAS et al., 2024, p. 345).

A falta de equipamentos e acesso à internet limitou e mostrou o despreparo no sentido de uma educação domiciliar. As famílias encontraram também problemas relacionados ao uso das plataformas digitais e as sequências didáticas previstas em aulas presenciais o que de certa forma dependia de conhecimento e estratégias pelos pais para então ensinarem seus filhos (ALVES, 2020, p. 356).

Os obstáculos educacionais não somente se perpetuaram dentro dos lares dos alunos, mas estendeu-se para além destes. No decurso na Pandemia de COVID-19, os docentes vivenciaram transformações profundas em suas metodologias pedagógicas, tendo em vista que precisavam aprender formas remotas de ensinar.

Nesse sentido, num primeiro momento os docentes não se sentiram preparados para ensinar por meio das plataformas digitais, por não terem domínio do letramento digital ou mesmo pelas limitações tecnológicas de acesso a esses recursos (ALVES, 2020, p. 355).

Assim sendo, a complexidade do período determinou sobrecargas emocionais como também inseguranças referentes a efetivação de seus papéis, uma vez que nunca tinham vivenciado mudanças tão desafiadoras em seu trabalho, as quais desencadearam altos níveis de estresse no corpo docente (FIALHO; SIQUEIRA; NEVES, 2025).

Apesar dos desafios ocasionados pela COVID-19, há uma perspectiva em relação ao cenário educacional após o período de pandemia. É nítido que a tecnologia está cada dia mais infiltrada no cotidiano, tanto nos lares quanto nas escolas, para tanto é possível criar oportunidades que transitam desde a construção e inovação da educação a uma comunicação efetiva e eficaz entre escola e família.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio imposto pela pandemia alterou a relação entre a escola e a família. Neste contexto, as famílias vivenciaram dentro dos seus lares a dinâmica

escolar, perceberam a importância da escola, pois além das dificuldades em conciliar a sua profissão com os ensinamentos dos filhos, acarretando uma sobrecarga de tarefas, enfrentaram a dificuldade em dominar os conteúdos e técnicas apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem. Isso ficou ainda mais evidente para as famílias de baixa renda, cujo conhecimento por parte das famílias é mais limitado, além da falta de acesso aos recursos tecnológicos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A escola também enfrentou dificuldades na adaptação com o trabalho remoto, tendo que utilizar de diversos recursos, desde a preparação de materiais impressos a serem enviados às famílias mais carentes, até a utilização dos recursos tecnológicos, os quais inicialmente representaram um grande desafio, tendo em vista a falta de formação dos docentes na área tecnológica. Além disso, vivenciarem a mesma dinâmica dos pais dos seus alunos, uma vez que muitos professores também eram pais, precisando conciliar trabalho e família.

A pandemia trouxe desafios que estão sendo vivenciados na atualidade como a recuperação da defasagem no aprendizado dos alunos e a necessidade da limitação do uso de telas para as crianças e adolescentes. Também trouxe aprendizados, resultados positivos, como a aproximação entre pais e filhos, o aprendizado de novas metodologias para o campo educacional, principalmente no sentido dos recursos tecnológicos, a ampliação da comunicação entre escola e família por intermédio desses recursos tecnológicos, a valorização da escola como um espaço apropriado ao desenvolvimento do ensino e a valorização do professor como um profissional que domina as técnicas e metodologias apropriadas ao desenvolvimento do ensino.

Dessa maneira, pode-se evidenciar um novo olhar para a escola, como uma instituição necessária para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e a importância da coparticipação da família nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nilson Ferreira; SANTINELLO, Jamile. Tecnologias digitais e as crianças do século xxi: os desafios educacionais pós isolamento social (2020-2022). **Journal of Media Critiques**, v. 10, n. 26, p. e73-e73, 2024.

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces**

Científicas-Educação, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 22 de jul. 2025.

BARILE, Marinalva Luiza da Silva. Escola, pais e filhos: parceria possível. Revista mais educação, v. 4, n. 3, p. 609-619, 2021. Disponível em: https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n3-maio-2021/. Acesso em: 14 de jul. 2025.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; DA SILVA, Aline Maira. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

CARIUS, Ana Carolina; DE OLIVEIRA, Mariana Anastácia. Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19: discutindo questões cotidianas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 6, p. 164-180, 2022.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 22, p. 1-20, 14 dez. Disponível em: https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326/3979. Acesso em: 14 jun. 2025.

DIAS, Alice De Souza Tinoco et al.. A desigualdade social pós-pandemia da covid-19 e suas relações com a implementação da educação 4.0 no sistema de ensino brasileiro. **CONEDU** - Tecnologias e educação (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119399. Acesso em: 24 de jul. 2025.

FERNANDES, Sônia Aparecida de Sena. Ensino remoto e exclusão digital de estudantes de escolas públicas: uma abordagem de aspectos sociais e cognitivos da aprendizagem durante a pandemia da covid 19. **Ensino de Sociologia em Debate**: Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL, Londrina, v. 2, n. 11, p. 1-18, 2021. Anual. Disponível em: www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/11%20Edicao%20V.2-2021/05%20ARTIGO_SONIA.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SIQUEIRA, Felipe Queiroz; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. A educação no pós-pandemia: uma revisão de escopo

sobre os percalços a serem superados. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52, p. 13, 2025.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/. Acesso em: 27 jun. 2025.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LEMBKE, Anna. **Nação Dopamina**: por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar. São Paulo: Vestígio, 2022.

MARTINS, Sandra Cristina Batista et al. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. **Revista Interacções**, v. 16, n. 55, p. 6-27, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019. Acesso em: 23 de Jul. 2025.

ROCHA, Maressa Ferreira de Alencar *et al*. Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/27476. Acesso em: 27 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-10, 17 set. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100008. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto: fortalecendo o vínculo e a família. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 41-54, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021. Acesso em: 23 jul. 2025.

VIRGÍNIO, Regina Maria Araújo. A importância da integração e parceria da família na escola. **Amplamente: educação na era digital**, v. 59082, p. 38, 2020.

WILKE, Valéria Cristina Lopes; FEIJÓ, Marcelo Santos. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira. **Logeion**:

Filosofia da Informação, Rio De Janeiro, v. 10, p. 418-437, 30 nov. 2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6780. Acesso em: 23 jul. 2025.

ELEMENTOS PARA UMA APROPRIAÇÃO CRÍTICO-PROPOSITIVA DOS MEIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Rosemara Perpetua Lopes[1]

RESUMO

Apresentamos resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo geral investigar possibilidades de apropriação crítica dos meios digitais na educação básica de Goiás durante a suspensão das aulas presenciais na pandemia de Covid-19 e após esse período. A investigação é de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de questionário virtual, aplicado a professores de escolas públicas de distintos municípios de Goiás. Neste trabalho analisamos dados oriundos de dois grupos de participantes. Os resultados obtidos junto ao primeiro grupo mostram que cada professor experienciou à sua maneira o ensino remoto emergencial, suas opiniões se dividem, quando questionados sobre a qualidade da educação nesse período. O segundo grupo coloca em evidência as condições de uso do WhatsApp, para mais da metade deles esse uso ocorreu sem capacitação, por mais de seis horas diárias, utilizando número pessoal, ainda assim, de volta ao presencial, ainda assim, os professores pretendem continuar utilizando esse aplicativo e o consideram indispensável à educação. Tais resultados sinalizam que, por si só, o uso massivo e diário de tecnologias na educação não vem acompanhado da apropriação crítica dos meios digitais. Essa interpretação é corroborada por estudos recentes sobre os desdobramentos do uso do WhatsApp em instituições de ensino, os quais sugerem atenção a questões relacionadas à saúde do trabalhador, à exposição indevida de dados pessoais, à segurança e à privacidade. Concluímos que urge promover uma tomada de consciência para apropriação democrática e sustentável dos meios digitais, que não seja pautada exclusivamente na produtividade, acentuando a exploração já existente.

Palavras-chave: Tecnologia. WhatsApp. Educação. Pandemia. Goiás.

1 INTRODUÇÃO

Ao educar com Tecnologias Móveis de Conexão Sem Fio (TMSF), é preciso perceber que na sociedade do espetáculo (Debord, 1997) a lógica do consumo se mantém e desafia a perscrutar em que medida as tecnologias utilizadas cotidianamente contribuem para esse fim. A esse respeito, Belloni (2003, p. 131) esclarece que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”.

Em tempos de disseminação da Inteligência Artificial (IA), um olhar mais atento aos aparatos e meios tecnológicos que compõem a sociedade em rede (Castells, 2016) torna-se necessário, na medida em que, conforme pontua Lévy

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação. E-mail: rosemaralopes@ufg.br.

(1999), se, de um lado, as tecnologias têm potencial para a promoção de ações diversificadas em sociedade, de outro, elas não são neutras. Destaca o autor que, historicamente, os homens se organizam em torno das tecnologias de cada época. No tocante à educação, no Brasil, a incorporação de tecnologias a esse setor tem ocorrido pela via da substituição tecnológica, promovendo apagamentos, inclusive, da docência (Barreto, 2003).

> Nos termos da lógica do mercado, quanto maior a presença das TIC, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle sobre os processos e os produtos. É fortalecida a racionalidade instrumental, que resulta na perda da perspectiva da totalidade do trabalho docente, indissociável do movimento de padronização do ensino. (Barreto, 2022, p. 775)

De longa data, a substituição do homem pela máquina é temida pelos professores (Chaib, 2002), a tal ponto que rechaçam novidades tecnológicas sem sequer conhecê-las e não cogitam buscar possíveis modos de apropriação (Pacheco, 2019). Vista como ameaça, a tecnologia se torna dispensável e até mesmo indesejável, exceção feita a plataformas digitais, com destaque para o WhatsApp, popularizado entre professores e gestores escolares (Queiróz; Lopes, 2024), e tecnologias da IA Generativa, em especial, o *Chat Generative Pré-trained Transformer* (ChatGPT), manuseado por estudantes e professores.

> Para o professor, a IA traz implicações que se traduzem em desafios, limitações e possibilidades. Os desafios abrangem aspectos como o "letramento em IA" e práticas pedagógicas que carecem continuamente de reavaliações, devido às possibilidades de interações dos alunos com as IA. (Pacheco; Oliveira; Lopes, 2025, p. 351)

No entanto, qualquer que seja a época, quaisquer que sejam as tecnologias, antes analógicas, hoje digitais, na educação quem faz a diferença ainda é o professor; ele pode exercer o papel de agente da mudança (Gramsci, 1995) e as novas tecnologias podem contribuir para esse fim, dependendo de como forem empregadas e com que finalidade. Desse ponto de vista, uma apropriação crítico-propositiva dos meios digitais é necessária aos educadores que exercem a profissão em uma época em que as fronteiras entre tempo e espaço se reconfiguram, inclusive, em sala de aula, a partir do consumo

irrefreável de tecnologias onipresentes.

A apropriação aqui pressuposta não se restringe ao domínio operacional da ferramenta e sua inserção em determinado contexto educacional, mas relaciona parte e todo (Kosik, 2002) e faculta o entendimento de que, não sendo neutra, a tecnologia pode ser tratada como instrumento em prol da transformação social, para fazer com ela o que não seria possível sem ela nas instituições de ensino, cientes de seus limites e possibilidades e com autonomia para adotá-la ou não em seu trabalho. Nessa perspectiva, a apropriação crítica é contrária à alienação e ao fetiche que conferem às tecnologias poderes que elas não têm, pois quem transforma o meio social e cultural é o homem, ressalvados os determinantes que agem sobre ele em sociedade. Além de crítica, é propositiva, voltada para a busca do melhor modo de tomar para si o potencial das tecnologias digitais e empregá-lo em prol da educação pública, alicerçada nos princípios de democracia e cidadania.

Indo além, assentada na relação dialética entre teoria e prática (Gadotti, 2024), a apropriação crítico-propositiva abrange um olhar atento e perscrutador sobre as tecnologias e a consciência de que na educação as tecnologias carregam tanto possibilidades quanto limites, sendo marcadas por um caráter dual (Ojeda; Costa; Lopes, 2025). Uma apropriação assim concebida prevê extrair o melhor e não o pior das TMSF em contextos educacionais, superando a abordagem instrumental, que enxerga a tecnologia somente como recurso pedagógico, extremismos (deslumbramento ou rechaçamento infundados) e, principalmente, levando em conta a realidade cultural e social daquele a quem se busca educar.

Esses e outros pressupostos fundamentam a pesquisa abordada neste trabalho, que contém resultados parciais relacionados aos seguintes objetivos específicos: identificar os desafios vivenciados em escolas públicas municipais de Goiânia durante o ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental, as dificuldades e as medidas adotadas pela instituição, bem como a formação dos professores; investigar a inserção do WhatsApp como instrumento de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19, com enfoque na percepção dos professores sobre o papel desse aplicativo nas atividades pedagógicas e nas dificuldades de trabalhar com uma

tecnologia de uso pessoal.

2 METODOLOGIA

Os resultados parciais apresentados são oriundos de um estudo de cunho qualitativo, assim caracterizado a partir de Bogdan e Biklen (2003), desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo, sendo os dados coletados por questionários compostos por até 15 perguntas fechadas cada um, elaborados pelo *Google Forms*, com aplicação *on-line*, mediante aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás. A aplicação abrangeu escolas da rede pública de educação básica de Goiás, selecionadas pelos critérios: anuência e exequibilidade. Foram convidados a participar do estudo professores dos anos iniciais do ensino fundamental em exercício durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais, também conhecido como Ensino Remoto Emergencial ou, simplesmente, ensino remoto.

Aos resultados relatados, segue-se uma breve discussão, de cunho exploratório, entre estudos congêneres, que têm em comum a investigação sobre WhatsApp e educação sob enfoques diversificados.

Ao discutir a apropriação crítico-propositiva de tecnologias, toma-se o WhatsApp como parte de um conjunto mais amplo de tecnologias digitais, que se sobressai por atributos como mobilidade, acessibilidade e popularidade na sociedade e na educação. Além disso, aglutina tecnologias como *smartphone*, Internet e IA.

3 RESULTADOS

Dois grupos de professores responderam ao questionário da pesquisa, totalizando 59 respondentes, cada grupo respondeu um questionário, o primeiro com enfoque na caracterização do ensino remoto, o segundo no WhatsApp.

O primeiro grupo era composto por dez professores de uma escola pública municipal, 50% exerce a profissão há mais de dez anos, 30% entre

cinco e dez anos e 20% há menos de cinco anos, nenhum deles apontou falta de conhecimentos para trabalhar com tecnologias digitais na educação, todos entendiam que dispunham de algum conhecimento para educar com tecnologias digitais.

Segundo informaram esses professores, 40% realizavam cursos de formação sobre tecnologias na educação anualmente, 30% mensalmente e 30% raramente. Suas respostas se dividiram, quando interpelados sobre orientações para implementar o ensino remoto, 30% informaram que não tiveram tais orientações, para 30% elas existiram parcialmente e 40% afirmaram tê-las recebido. Do mesmo modo, para 50% deles não foi possível manter no ensino remoto a mesma qualidade das aulas presenciais e nenhum assinalou que a qualidade se manteve a mesma durante o referido período, os outros 50% apontaram alguma qualidade, sendo ela variável e parcial.

Também não houve consenso entre eles quanto às medidas adotadas no ensino remoto, para alguns (27,3%) elas foram totalmente adequadas, para outros (36,3%) não, 36,4% as consideraram parcialmente adequadas. A maior dificuldade que tiveram durante o período de suspensão das aulas presenciais foi o contato com os alunos (apontada por 70% dos professores), seguida do acesso a equipamentos (60%) e à Internet (50%). Sobre a sua experiência fora do presencial, isto é, no ensino remoto, 20% a viam como negativa, para outros 20% ela foi positiva e 60% a qualificaram como parcialmente positiva.

O segundo grupo de participantes era composto por 48 professores de seis escolas localizadas em distintos municípios de Goiás, sendo duas rurais, 83,3% deles exerciam a profissão há mais de dez anos. Segundo suas respostas, 85,4% não tiveram capacitação para o uso do WhatsApp, ainda assim, 64,6% utilizaram esse aplicativo e suas funcionalidades de imagem, áudio e mensagem de texto para o atendimento de alunos e pais de alunos e o recebimento de tarefas escolares. Perguntados sobre o acesso dos alunos a equipamentos tecnológicos, como smartphone, computador ou notebook, para assistir aulas on-line, 43,8% informaram que mais da metade de seus alunos tinha acesso, 39,6% responderam ser menos da metade e 16,7% não tinham esta informação. Para 89,6% dos professores mais da metade dos alunos tinha acesso à Internet.

Perguntamos, ainda, se eles utilizaram o WhatsApp por opção, 52,1% responderam que não e 47,9% informaram que sim. Quanto ao uso diário desse aplicativo para o trabalho escolar, 56,3% utilizaram-no por mais de seis horas, 29,2% de quatro a seis horas e 14,6% de duas a quatro horas, fazendo uso de seu celular pessoal (89,6%) ou de um número adquirido pelo professor para o trabalho escolar (10,4%). Ao retornar ao presencial, dos 48 professores, 64,6% pretendiam continuar utilizando o WhatsApp em suas atividades escolares e 35,4% não. Após a experiência com essa tecnologia, 72,9% consideram-na indispensável à educação, para 27,1% ela era dispensável.

Os resultados obtidos junto aos 59 professores da rede pública de ensino goiana sugerem refletir se houve apropriação dos meios digitais, caso afirmativo, de que tipo ela seria. Do ponto de vista da apropriação crítica, os resultados sinalizam que a experiência vivenciada no ensino remoto pode não ter afetado os professores de maneira a gerar questionamentos, a buscar compreender mais e melhor as situações as quais estiveram expostos; tanto assim que, ao se referirem às tecnologias, apontam limitações suas e não delas, evidenciando, talvez, algo para o qual a literatura educacional chama a atenção e se conhece por culpabilização do sujeito, traço de uma sociedade que se pretende democrática, mas insiste na pedagogia do oprimido (Freire, 2022).

4 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ratificam o apurado por outros dois estudos, Freitas (2023) e Queiróz e Lopes (2024), que investigaram o uso do WhatsApp em instituições de ensino com enfoque na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Essas pesquisas são priorizadas nesta discussão por abordarem o WhatsApp na perspectiva de um uso mais amplo do que o estritamente pedagógico, juntamente com Arantes (2024), que discutiu as implicações da utilização indiscriminada desse aplicativo, também considerado plataforma digital e rede

social[2], à saúde mental dos professores.

Assim, no ensino superior, Freitas (2023) investigou o processo de implementação da LGPD em instituições goianas, com enfoque na segurança dos dados pessoais manipulados em processos e atividades de ensino. O autor realizou uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, com aplicação de um questionário virtual ao responsável pela gestão em Tecnologia da Informação (TI) de 105 instituições de ensino superior goianas ativas no e-MEC, obtendo adesão de 41% desse contingente. A análise recaiu sobre aspectos como privacidade e segurança no uso de Internet e de aplicativos como o WhatsApp por alunos e professores. Desse modo, Freitas (2023) concluiu que a implementação da LGPD em instituições de ensino que utilizam diariamente tecnologias como Internet e WhatsApp é uma meta a ser alcançada.

Situado na interface entre WhatsApp e LGPD na educação básica, o estudo qualitativo de Queiróz e Lopes (2024) pesquisou o uso do WhatsApp na escola e sua finalidade, por meio da aplicação de questionário a professores da rede estadual de ensino goiana, da análise da produção científica sobre WhatsApp, educação e LGPD, referente ao período de 2019 a 2024, e da legislação educacional, incluindo projetos de lei. Assim procedendo, apurou que a regulamentação do uso do WhatsApp na educação é incipiente, enquanto o uso dessa tecnologia móvel na escola é massivo, diário e frequente, beirando à obrigatoriedade, uma vez que quem não adere fica excluído das práticas que a envolvem. Além disso, Queiróz e Lopes (2024) verificaram que na produção científica recente prevalecem estudos sobre o potencial pedagógico do WhatsApp.

No âmbito do trabalho docente, Arantes (2024) identificou possíveis implicações do uso escolar do WhatsApp à saúde dos professores da educação básica. Por meio de uma pesquisa documental que envolveu fontes científicas variadas, a autora apurou que o uso irrefletido dessa tecnologia pode ocasionar malefícios que vão da sobrecarga de trabalho ao estresse, sem que essas consequências sejam percebidas como oriundas do uso espontâneo

[2] O conceito de plataforma varia conforme a área do conhecimento em que se encontra, sendo definido por Costa, Ojeda e Lopes (2025, p. 4) como "[...] tecnologias de *hardware* e *software* integradas, que disponibilizam serviços com fins variados, coletam dados e os processam para fins lucrativos".

e voluntário dessa tecnologia móvel no espaço escolar.

O WhatsApp é apenas uma das muitas tecnologias digitais existentes atualmente, o tratamento conferido a esse aplicativo exemplifica como a comunidade escolar se relaciona com determinadas tecnologias. Os resultados obtidos por Freitas (2023), Queiroz e Lopes (2024) e Arantes (2024) convergem com os apresentados anteriormente neste trabalho, no que diz respeito aos professores mobilizarem tecnologias de uso pessoal (Internet, aparelho de celular) para fins educacionais sem considerarem os riscos assumidos nessa empreitada. Essa prática recorrente não é questionada, refutada ou discutida, mas naturalizada, ratificando a premissa de Belloni (1998) acerca do consumo acrítico das mídias e seus produtos.

Em conjunto, tais resultados mostram que o uso de tecnologias como o WhatsApp nas instituições de ensino brasileiras, em todos os níveis, não encerrou com a pandemia, a escola aderiu a essa tecnologia sem restrições ou ressalvas, não necessariamente para fins pedagógicos, naturalizando práticas que deveriam ser questionadas para serem devidamente compreendidas e apropriadas a partir de uma perspectiva crítico-propositiva.

Assim, depreendemos que a discussão sobre resistência à integração de tecnologias na escola (Pacheco, 2019) não se aplica a meios digitais como WhatsApp, plataformas digitais e IA, cedendo lugar à necessidade de estudos sobre a adesão acrítica a artefatos que geram desgaste e ainda assim são tratados como imprescindíveis ao funcionamento da escola e ao trabalho docente.

Isso posto, para iniciar o debate vale a pena retomar alguns questionamentos de Barreto (2019, p. 221), assim explicitados: “quais tecnologias? Para quem? Para quê? Em que termos?”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais relatados permitem conjecturar que o uso massivo e diário das TDIC na educação não, necessariamente, gera apropriação dos meios digitais, menos, ainda, apropriação crítica ou crítico-propositiva, que requer tomada de consciência do lugar ocupado pelo

sujeito em um contexto mais amplo, num movimento que envolve a relação parte-todo (Kosik, 2002). Requer também ressignificar a visão que se tem sobre a tecnologia como mero recurso de caráter instrumental. Indo além, à luz de conceitos de Vygotsky (2007) e Gramsci (1995), a apropriação crítica é individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Em uma época de proliferação de meios digitais que se renovam a cada dia, cabe refletir sobre o trabalho docente e como esse trabalho é afetado por meios como o WhatsApp, usado com assiduidade e desenvoltura no cotidiano escolar, porém pouco compreendido na perspectiva dos fins que justificam o seu uso e dos efeitos dele decorrentes. Não se trata do uso pedagógico dessa tecnologia móvel, mas de um uso escolar mais amplo, que inclui comunicação e interação contínuas. À luz de Enguita (1989), resta indagar se uma educação emancipadora se limitará a reproduzir em seu interior o consumo acrítico de tecnologias existente fora dela: será essa a sua função? Até quando?

REFERÊNCIAS

ARANTES, Débora Jerônima. **Tecnologias móveis e educação básica**: implicações da adoção do WhatsApp na escola à saúde mental do professor. Orientadora: Rosemara Perpetua Lopes. 2024. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2024. No prelo.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6002/47965991. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/MRwwvNW96vhWWLLvKqzYjSC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias, trabalho e formação docente. *In*: EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL (org.). **Open Science Research IX**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2022. p. 770-786. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/tecnologias-trabalho-e-formacao-docente. Acesso em: 24 jul, 2025.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 121-136, jan./fev./mar./abr. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TxVGXqDSP3vkp4LXgW5XcyN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2025.

BELLONI, Maria Luiza. Estética da violência. **Comunicação & Educação**, v. 12, p. 43-48. Disponível em: https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/36357. Acesso em: 24 jul. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sair Knopp. **Qualitative research for education**: on introduction to theory and methods. 4. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 17. ed. rev. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CHAIB, Mohamed. Frankenstein na sala de aula: as representações sociais docentes sobre informática. **NUANCES: Estudos sobre Educação**, ano VIII, n. 8, set. 2002. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/198/270. Acesso em: 24 jul. 2025.

COSTA, Carine Rodrigues da; OJEDA, Caroline Martins; LOPES, Rosemara Perpetua. Plataformização na educação superior pública e seus efeitos no Brasil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, e245047, p. 1-18, jan/dez 2025. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5047/3795. Acesso em 24 jul. 2025.

COSTA, Fernando Freitas. **Privacidade universitária em instituições de ensino superior goianas à luz da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Orientadora: Rosemara Perpetua Lopes. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bGS0p92qDZhk7wjj9rTaZ0DBNftB7Oi_/view. Acesso em: 24 jul. 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Global Editora, 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LÉVY, Pierre. **Ciberespaço**. São Paulo: Editora 34, 1999.

OJEDA, Caroline Martins; COSTA, Carine Rodrigues da; LOPES, Rosemara Perpetua. Plataformas digitais no contexto escolar: um possível caminho para a inclusão e diversidade de gênero. *In*: ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORAS E PESQUISADORES JOPEQAL, 9, 2025, Goiânia. **Anais** [...]. Cuiabá, MT: Editora Ara Publicações, 2025. p. 112-113. Disponível em: https://editoraara.com.br/index.php/jopeqal-2025/. Acesso em: 24 jul. 2025.

PACHECO, Cinthia Alencar; OLIVEIRA, Paulo Henrique Santana de; LOPES, Rosemara Perpetua. ChatGPT e suas implicações ao trabalho do professor contemporâneo. *In*: CARVALHO, Isamara A.; CHAQUIME, Luciana P.; RUY, Rosimari; MILL, Daniel; GLAUBER, Santiago (orgs.). **Escritos sobre formação docente na cultura digital**: práticas, competências e desafios. São Carlos, SP: Editora Sead-UFSCar; Horizonte-UFSCar, 2025. p. 337-353. Disponível em: https://grupohorizonte.ufscar.br/livros/escritos-sobre-formacao-docente-na-cultura-digital-praticas-competencias-e-desafios/. Acesso em: 24 jul. 2025.

PACHECO, Márcia Leão da Silva. **O não-lugar da tecnologia na aula**: investigação sobre a integração das TIC às unidades escolares da CRE/Jataí. Orientadora: Rosemara Perpetua Lopes. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Jataí, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/421/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_M%C3%A1rcia_Le%C3%A3o_da_Silva_Pacheco.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

QUEIRÓZ, Elma Cristina Pessoa de; LOPES, Rosemara Perpetua. Tecnologia móvel na escola: implicações do uso do WhatsApp em instituições de ensino. *In*: CIET: Horizonte, 7, 2024, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, SP: UFSCar, 2024. Disponível em: https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2755. Acesso em: 24 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO VIRTUAL: METODOLOGIAS ATIVAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

OLIVEIRA, L. R.[1]

RESUMO

Neste artigo serão abordados os desafios didáticos e as possibilidades de aprendizagem significativa em ambientes digitais com metodologias ativas, objetivando identificar os principais desafios do ensino virtual e apontar caminhos para superá-los, bem como destacar o protagonismo do estudante e o uso eficaz das tecnologias digitais. Para isso, será realizada uma revisão bibliográfica baseada em estudos de autores relevantes na área. Adotar-se-á, como quadro teórico-metodológico, a perspectiva de que o ensino virtual exige a ressignificação da mediação pedagógica, na qual o professor assume o papel de facilitador, de modo a articular estratégias que favoreçam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes. Nesse contexto, metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e os estudos de caso, são consideradas fundamentais para promover o protagonismo discente e personalizar o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, este artigo busca enriquecer o debate sobre a transformação das práticas pedagógicas, considerando os obstáculos provocados pelo ensino remoto e híbrido, ampliando assim a compreensão sobre o papel das tecnologias digitais na construção de experiências de aprendizagem significativa e interativa. Ao reconhecer as exigências do ensino educativo em contextos virtuais, reafirma-se a necessidade de investir na formação continuada dos docentes, no desenvolvimento de competências digitais e na elaboração de propostas pedagógicas centradas no estudante.Dessa forma, espera-se promover práticas pedagógicas atualizadas, focadas em qualidade, inclusão e inovação.

Palavras-chave: Ensino virtual. Metodologias ativas. Aprendizagem significativa. Tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

As novas possibilidades de ensino e de aprendizagem no meio virtual apresentam transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem, particularmente com a ampliação do ensino virtual. A utilização de ambientes digitais como espaços educativos apresenta uma série de desafios didáticos, tanto para docentes quanto para discentes, exigindo a ressignificação de práticas pedagógicas e a busca por metodologias que

[1] Graduada em Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Estudante de Disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PUCPR) semestre 2025.1.
Contato: leticia.oliveira3@pucpr.edu.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1885942656414308

promovam o engajamento e a construção significativa do conhecimento. Com a utilização crescente das tecnologias digitais, o uso de metodologias ativas e de estratégias voltadas à aprendizagem significativa se torna fundamental para garantir a efetividade da educação online.

Apesar dos avanços tecnológicos, ainda são inúmeras as dificuldades enfrentadas por professores na adaptação ao ensino virtual, tais como a limitação na interação, a necessidade de domínio de novas ferramentas e a criação de estratégias pedagógicas eficazes que respeitem a diversidade dos aprendizes. Este trabalho tem por objetivo abordar os principais desafios didáticos do ensino virtual e os possíveis caminhos para superá-los, com foco na utilização de metodologias ativas e no favorecimento da aprendizagem significativa em ambientes digitais.

Para isso, será feita uma análise bibliográfica dos estudos realizados por Moran (2015), Silva (2003), Pesce (2004), Lévy (1999), Bacich e Moran (2018), Silva e Gonçalves (2018), Moran, Ramal e Meirelles (2020), Ausubel (2003) e Paulo Freire (1996).

Este estudo é justificado pela crescente demanda por práticas pedagógicas eficazes no contexto digital, especialmente em decorrência da intensificação do uso de plataformas virtuais. Refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino online é fundamental para promover uma educação mais inclusiva, participativa e transformadora no contexto atual.

2 PRESSUPOSTO TEÓRICO

O presente artigo surge em decorrência da necessidade de compreensão dos principais desafios enfrentados no ensino virtual, bem como evidencia as possibilidades que esse modelo educacional oferece para promover a aprendizagem significativa. Explorar-se-á, especialmente, o papel das metodologias ativas como estratégias capazes de engajar os estudantes e favorecer a construção autônoma do conhecimento. Também será demonstrado como essas metodologias podem ser aplicadas em ambientes digitais para superar as limitações do ensino tradicional e potencializar a participação ativa dos aprendizes no processo educacional.

2.1 Ensino Virtual e seus Desafios Didáticos

O ensino virtual tem se consolidado como uma modalidade educacional essencial diante da nova realidade da sociedade, a qual sente cada dia mais a necessidade de ampliar o acesso e flexibilizar tanto o tempo quanto o espaço de aprendizagem. Para Moran (2015), é imprescindível ressignificar as metodologias de ensino, para que se tornem compatíveis com as novas demandas da sociedade conectada. Porém, para a adequação do ensino presencial ao ambiente digital, é preciso que haja uma reconfiguração da mediação pedagógica, que deve contemplar as especificidades dos meios tecnológicos e as necessidades dos estudantes e dos professores (SILVA 2003, p. 12).

De acordo com Moran, Ramal e Meirelles (2020), o uso de metodologias ativas promove a aprendizagem autônoma e significativa, instiga o pensamento crítico e auxilia na construção colaborativa do conhecimento, alinhando-se aos princípios da educação inovadora. O uso de recursos interativos e o incentivo à autonomia são estratégias fundamentais para transformar a passividade que alguns estudantes têm em relação ao ensino remoto. Segundo Pesce (2004), a mediação pedagógica no ensino online deve reforçar os vínculos, favorecer a colaboração e estimular a responsabilização individual e coletiva, no sentido de contribuir para a emancipação e a responsabilização da aprendizagem. Dessa forma, o papel do professor muda, ele deixa de ser um transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador na aprendizagem do estudante, articulando recursos e estratégias que deem sentido à experiência formativa.

> Inovação, criatividade, ousadia e desafios são palavras que representam as demandas da sociedade atual e que os sistemas educativos tentam, de alguma maneira, incorporar tanto nas orientações pedagógicas como nas práticas em sala de aula. (PRATES; MATOS, 2020, p. 532)

Um dos grandes desafios do ensino virtual está relacionado à interação docente-discente, que tende a se tornar menos imediata e pode dificultar o acompanhamento e o engajamento dos alunos (Pesce, 2004). Além disso, a ausência de contato físico e a necessidade de adaptação às ferramentas digitais podem dificultar a aprendizagem, por isso, torna-se necessário recorrer

ao uso de estratégias que estimulem a autonomia do estudante, para que desenvolvam habilidades de autonomia e disciplina para o estudo.

Para Lévy (1999), a cultura digital oportuniza novas formas de construção coletiva do conhecimento, exigindo do professor um papel de mediador, de facilitador, para que ele seja um profissional capaz de promover ambientes colaborativos e reflexivos de aprendizagem.

Como enfatiza Silva (2003, p. 45), para uma educação digital transformadora, é necessário criar interações significativas entre professor, aluno e conteúdo, tendo em vista que a tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem. O planejamento metodológico é tão importante quanto o ambiente digital, por isso a clareza dos objetivos de aprendizagem, a adequação dos materiais didáticos e a coerência entre atividades e recursos são pontos estratégicos de acompanhamento e avaliação no ensino *offline* ou com conexões esporádicas. Para tanto, é necessário que o professor desenvolva habilidades reflexivas e investigativas que o capacitem para unir as necessidades dos estudantes e as possibilidades do meio digital.

> O planejamento é essencial para garantir intencionalidade na prática pedagógica. É preciso alinhar objetivos, estratégias, recursos e avaliação, especialmente em ambientes digitais, onde o estudante deve ser protagonista. (BACICH; MORAN, 2020, p. 35)

Além disso, é necessário haver uma certa intencionalidade pedagógica na educação a distância quanto ao uso das tecnologias, para reconhecer e atender às necessidades de cada estudante. Para Bacich e Moran (2018), a aprendizagem se torna mais efetiva quando os estudantes são desafiados a aprender de forma autônoma, mas, para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso existir apoio e orientação adequados. Para que essa modalidade de ensino seja bem-sucedida, é vital acontecer uma atuação conjunta entre formação docente continuada, metodologias ativas, mediação pedagógica efetiva e compromisso com a inclusão digital. Dessa forma, será possível construir ambientes virtuais de aprendizagem significativos e colaborativos que possam atender às demandas atuais da educação em formar sujeitos críticos e autônomos.

2.2 Metodologias Ativas no Ensino Online: Desafios e Oportunidades

As metodologias ativas apresentam uma abordagem pedagógica inovadora em que o estudante é visto como protagonista no processo de aprendizagem, apesar de o contato presencial ser substituído por ambientes virtuais. Essa forma de atuação acaba por favorecer a aprendizagem significativa, de modo a criar contextos nos quais os estudantes possam refletir, agir e atribuir sentido às próprias ações.

David Ausubel (2003) considera que as metodologias ativas buscam estimular a ligação cognitiva do estudante através de atividades que promovam reflexão, investigação e resolução de problemas, assim a construção do saber ocorre de forma autônoma e promove interações mais dinâmicas e diversificadas.

No ensino *online*, as práticas de sala de aula invertida (aprendizagem baseada em projetos colaborativos e estudos de caso), garantem que o estudante desenvolva pensamentos e habilidades críticas, éticas e cognitivas, fortalecendo sua capacidade de atuar de forma independente.

Para Moran, Ramal e Meirelles (2020), as metodologias ativas favorecem o engajamento, tendo em vista que, por essa perspectiva, é possível a personalização do ensino considerando as diferenças dos alunos. As plataformas digitais se adaptam às necessidades dos estudantes, respeitando o ritmo de cada um, seus avanços, dificuldades e particularidades, oferecendo ao docente subsídios para planejar suas atividades de forma personalizada.

Nesse sentido, Morán (2015, p. 17) explica que

> As Metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Nessa perspectiva, Diesel e Neumann Martins (2017) enfatizam que as estratégias pedagógicas rompem com o modelo tradicional de ensino passivo. Para os autores, as metodologias ativas tornam o ambiente virtual de

aprendizagem mais dinâmico e participativo, oportunizando ao estudante a resolução de problemas reais, fazendo com que ele deixe de ser um receptor passivo para se tornar um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

Para Moran, Ramal e Meirelles (2020), por meio das metodologias ativas os estudantes podem construir conhecimento de forma autônoma e significativa. Eles afirmam que o uso diversificado de recursos digitais estimula a curiosidade, a troca de experiências e o protagonismo dos aprendizes, desenvolvendo neles competências essenciais para uma aprendizagem criativa, significativa e eficaz.

Bacich e Moran (2018) destacam o papel do professor como mediador do conhecimento, assumindo papel central no planejamento e na condução das atividades, sendo ele o responsável por estimular a autonomia e a criatividade dos alunos, utilizando, de forma adequada, as tecnologias e enriquecendo as experiências educativas para promover um maior envolvimento dos estudantes.

Valente (2014) enfatiza que a integração adequada da tecnologia à pedagogia pode transformar o ensino, de modo a alinhar as demandas atuais da educação com as metodologias ativas por meio de estratégias inovadoras e eficazes.

2.3 O Professor como Agente de Mudança na Aprendizagem Digital Significativa

A inserção progressiva das tecnologias digitais nos processos educativos é um reflexo das transformações sociais que exigem novas formas de ensinar e de aprender. Ao substituir o contato presencial por ambientes virtuais, a educação a distância busca atribuir ao estudante a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, o professor deve priorizar a construção do saber do estudante, buscando meios digitais, que favoreçam uma aprendizagem significativa, pois isso garante não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a construção de saberes conectados à vida, à autonomia e à criticidade do estudante.

Segundo David Ausubel (2003), o fator mais importante na aprendizagem significativa é a conexão entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios do estudante, uma vez que isso contribui para a

retenção e aplicação do novo saber. Em ambientes digitais, esse princípio permanece aplicável e se torna ainda mais relevante, pois, devido à diversidade extensa de conteúdos, o estudante tem a oportunidade de relacionar novas informações ao seu conhecimento já existente, ampliando seu entendimento de maneira significativa. A construção de sentido no ensino virtual requer práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, o diálogo aberto e a problematização, respeitando o ritmo e o interesse de cada estudante.

No entanto, para que essa aprendizagem ocorra de maneira efetiva nos ambientes virtuais, é necessário repensar o papel do professor, dos conteúdos e das metodologias adotadas. A mediação pedagógica, como abordada por Pesce (2004) e Silva (2003), é essencial para o sucesso das metodologias ativas, uma vez que nessa dinâmica existe o processo de compreensão professor-aluno, o que se confirma em Freire (1996), “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. ”

É justamente em função desse pensamento que Moran (2015) afirma que o docente é mais do que um transmissor de informações. Ele deve exercer a função de mediador, orientador e facilitador das experiências de aprendizagem do estudante, sendo imprescindível que o docente adote uma postura flexível, reflexiva e aberta à inovação. Enfatiza ainda que, no ensino a distância, o professor é responsável por planejar estratégias que estimulem a interação ativa dos estudantes.

Conforme Ausubel (2003),

> “Para que a aprendizagem significativa ocorra de facto, não é suficiente que o novo material seja simplesmente relacional [...] também é necessário que o conteúdo ideário relevante esteja disponível na estrutura cognitiva do aprendiz em particular, para satisfazer esta função de subsunção e de ancoragem”.

Nesse cenário, a formação continuada dos professores é requisito indispensável para que possam elaborar propostas pedagógicas de ensino que, efetivamente, desenvolvam a aprendizagem com propósito. Assim, as metodologias ativas, alinhadas a essa visão, incentivam os estudantes a se tornarem sujeitos ativos, capazes de transformar sua realidade por meio do

conhecimento. Pierre Lévy (1999) explica que as metodologias ativas oferecem meios efetivos para uma educação online mais formativa, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos, ressignificando o papel do professor que passa a mediar o conhecimento, criando situações para que o estudante compreenda, reflita e aplique o conhecimento de forma prática.

Sendo assim, a integração das tecnologias digitais e das metodologias ativas nos processos educativos requer uma reformulação do papel do professor, para que ele possa alinhar teoria e prática, de modo a promover a autonomia do aluno de forma integral, tornando o processo educativo mais eficiente, conectado ao conhecimento prévio e à realidade do estudante. Essa forma de atuação permite a construção de ambientes de aprendizagem significativos, colaborativos e contextualizados, em que o estudante é protagonista do seu saber, sendo incentivado a desenvolver conhecimento de maneira crítica, reflexiva e contextualizada com sua vivência cotidiana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível verificar que a educação vai muito além da sala de aula, é na escola que o aluno constrói os conhecimentos e as habilidades que vão ajudar a formar sua identidade. Nesse processo o professor faz uma ponte entre a teoria e a prática, colaborando assim na construção conjunta do saber do estudante.

Constatou-se ainda que, em razão das reformulações impostas pela sociedade digital, o ensino virtual apresenta uma realidade que exige novas formas de ensinar e de aprender. Os desafios didáticos desse modelo de ensino vão além do domínio técnico das ferramentas digitais, é preciso repensar jeitos de ensinar, criar práticas pedagógicas, desenvolver conexões reais entre professores e estudantes, e também estimular a autonomia e o protagonismo discente.

Dessa forma, fica evidente que o sucesso do ensino virtual depende da junção da pedagogia inovadora ao uso estratégico das tecnologias digitais, buscando como resultado o reconhecimento da importância do papel ativo do aluno no desenvolvimento do aprendizado.

Resta claro que a formação continuada dos docentes e a adoção de metodologias ativas são caminhos fundamentais para superar os desafios didáticos e promover uma educação mais inclusiva, crítica e significativa.

Por fim, é fundamental reconhecer que a transformação da educação no ambiente virtual é um processo contínuo, que requer reflexão, adaptação e compromisso coletivo para construir espaços de ensino e de aprendizagem que efetivamente preparem os sujeitos para os desafios existentes na atualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **A prática da inovação na educação: estratégias, metodologias e tecnologias para transformar a aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2020.

DIESEL, Viviane; NEUMANN MARTINS, Gabriela. **Estratégias de aprendizagem: o uso das metodologias ativas em cursos na modalidade a distância.** Revista EDAPECI, São Cristóvão, v. 17, n. 2, p. 292–309, 2017.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-25.

MORAN, José Manuel; RAMAL, Andrea; MEIRELLES, Flávia. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: um guia para o educador.** São Paulo: Loyola, 2020.

PESCE, Lucila. **Educação a distância e formação de professores: o desafio da autoria na mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2004.

PRATES, Vera; MATOS, Olgamir. **Formação docente na sociedade em rede.** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). Integração de tecnologias na educação: repensando o currículo. São Paulo: Loyola, 2020. p. 519-537.

M-LEARNING E A OBRA 365+: (RE)CONECTANDO TECNOLOGIA E HUMANIZAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA DA INICIATIVA

Diego Henrick Candido da Silva[1]
Cleber Lopes[2]

RESUMO

Este estudo apresenta um plano estratégico para o desenvolvimento de um aplicativo móvel para a promoção dos conceitos relacionados com a educação empreendedora, concebido para promover um ethos educativo que valoriza a iniciativa de forma crítica, coletiva e humanizadora. O objeto de estudo é a concepção de uma aplicação de *m-learning* que materializa uma pedagogia da Iniciativa, superando a dicotomia entre a educação bancária e uma educação empreendedora de viés puramente mercadológico. O problema de pesquisa é como um aplicativo, tendo como base de conteúdo a obra "365+ Dicionário de Empreendedorismo" de Jacinto Jardim, pode fomentar esta pedagogia. Os objetivos são: articular os fundamentos de uma Pedagogia da Iniciativa; delinear como os conceitos de Jardim podem ser traduzidos em funcionalidades de *m-learning* e gamificação; e propor uma estratégia de implementação coerente com este novo ethos. O aporte teórico realiza uma (re)conexão entre os comportamentos empreendedores propostos por Jardim, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a Teoria da Efetuação. Como resultado, o plano propõe um aplicativo que utiliza a estrutura diária da obra de Jardim para fomentar a iniciativa como a competência de, coletivamente, criar futuros possíveis, promovendo um diálogo inclusivo e uma práxis da inteireza.

Palavras-chave: *M-learning*. Jacinto Jardim. Pedagogia da Iniciativa. Educação Empreendedora.

1 INTRODUÇÃO

O ethos da educação contemporânea é atravessado por uma tensão fundamental. De um lado, a persistência de um modelo de "educação bancária", que torna o estudante passivo (FREIRE, 1987); do outro, a ascensão de uma educação empreendedora que, por vezes, promove uma racionalidade individualista e de mercado. Este cenário clama por (re)conexões ecossistêmicas, por uma terceira via que reconcilie as dimensões humana e tecnológica, fomentando a iniciativa sem renunciar a uma visão coletiva, crítica e transformadora.

A tecnologia móvel, especificamente uma aplicação de *m-learning*, pode ser uma poderosa ferramenta para a práxis deste novo ethos educativo. Propõe-

[1] Diego Henrick, Graduando em Sistemas de Informação (PUCPR), candidohdiego@gmail.com
[2] Mestre. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. cleber.lopes@pucpr.edu.br

se aqui uma "Pedagogia da Iniciativa", um arcabouço que conecta a ação criadora com um propósito ético-político de humanização. O problema que esta pesquisa busca resolver é: como um aplicativo móvel pode ser projetado para se tornar um ambiente digital que fomente esta pedagogia, promovendo o diálogo, a ação criadora e a transformação da realidade?

A justificativa para este projeto reside na oportunidade de utilizar a obra de Jacinto Jardim, em especial seu "365+ Dicionário de Empreendedorismo" (JARDIM, 2022b), como a matéria-prima para esta empreitada. Seu foco em comportamentos — "pensar fora da caixa", "ter espírito de iniciativa" e "fazer acontecer" (JARDIM, 2021; JARDIM, 2024) — em detrimento da mera criação de negócios, oferece uma base prática e conceitual perfeitamente alinhada a uma visão mais ampla e humanista do empreendedorismo.

O objetivo geral deste estudo é, portanto, delinear um plano estratégico para um aplicativo que materialize a Pedagogia da Iniciativa, utilizando a obra de Jardim como seu núcleo de conteúdo.

2 DESENVOLVENDO UM APLICATIVO PARA ENSINAR EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

2.1 A Base Pedagógica: (Re)Conectando Jardim, Freire e a Ação Criadora

Para construir um ethos educativo que promova a iniciativa de forma integral, propomos uma (re)conexão ecossistêmica entre três pilares: os comportamentos empreendedores de Jacinto Jardim, a pedagogia crítica de Paulo Freire e a lógica de ação da Teoria da Efetuação.

A obra de Jardim oferece o quê: um conjunto de comportamentos e conceitos práticos que definem uma mentalidade empreendedora para além do negócio. Seu "365+ Dicionário de Empreendedorismo" (JARDIM, 2022b) e outros trabalhos sobre competências fornecem um léxico para a ação. No entanto, para que esses comportamentos sirvam a um propósito de transformação social, eles precisam ser infundidos com um horizonte ético.

A pedagogia de Paulo Freire (1987) se torna referência, fornecendo o para quê: a humanização, a libertação e a busca coletiva pelo "Ser Mais". Freire ancora a ação em um compromisso com a justiça social, o diálogo e a práxis — a unidade dialética entre reflexão e ação para transformar o mundo. Sua

proposta de uma educação problematizadora, que parte da "leitura de mundo" dos educandos, oferece o fundamento para que a iniciativa seja uma prática da liberdade (FREIRE, 1987).

Finalmente, a Teoria da Efetuação de Sarasvathy (2001, 2008) oferece o como: uma lógica de ação criadora para contextos de incerteza. Seus princípios — como partir dos meios disponíveis (Pássaro na Mão), focar na perda acessível e cocriar com parceiros (Colcha de Retalhos) — fornecem uma gramática concreta para a ação (SARASVATHY, 2008).

Esta gramática da ação se inicia com o princípio do pássaro na mão, que orienta o agente a começar com os recursos que possui — "quem eu sou, o que eu sei e a quem conheço" — em vez de perseguir uma meta idealizada (SARASVATHY, 2008).

O princípio da perda acessível redefine a abordagem ao risco: em vez de focar na maximização dos retornos esperados, o empreendedor efetual avalia o que pode se permitir perder em cada passo, o que torna a iniciativa mais viável em cenários de recursos limitados (SARASVATHY, 2001).

A ação efetual se expande e se molda coletivamente através dos demais princípios. Pelo princípio da colcha de retalhos, o futuro é cocriado com parceiros e *stakeholders* que se comprometem voluntariamente com o projeto, formando alianças estratégicas que definem o rumo do empreendimento (SARASVATHY, 2008).

As surpresas e o inesperado são incorporados como matéria-prima pelo princípio da limonada, que postula que as contingências não são desvios a serem evitados, mas sim oportunidades valiosas para aprender e descobrir novos caminhos (SARASVATHY, 2001).

Por fim, o princípio do piloto no avião encapsula a visão de mundo da Efetuação: o foco está em controlar os aspectos de um futuro que é ativamente moldado pela ação humana, em vez de tentar prever tendências incontroláveis (SARASVATHY, 2001). Juntos, estes cinco princípios fornecem uma "gramática concreta para a ação" (SARASVATHY, 2008), um conjunto de heurísticas que instrumentaliza a iniciativa em contextos de incerteza.

A Pedagogia da Iniciativa, portanto, é a síntese destes três pilares. Ela utiliza os conceitos de Jardim como ferramentas para uma práxis freiriana,

executada através de uma lógica efetual. A iniciativa deixa de ser uma competência individual de mercado e passa a ser a capacidade coletiva de ler o mundo para recriá-lo.

2.2 A Obra "365+" como Práxis Diária: Do Conceito à Funcionalidade

O aplicativo proposto é a materialização de uma ferramenta digital desta pedagogia. Sua principal fonte de conteúdo, o "365+ Dicionário de Empreendedorismo" de Jardim (2022b), é ideal para o formato de *m-learning*, permitindo a entrega de "pílulas de conhecimento" diárias que estimulam a reflexão e a ação (SOARES, 2024).

Cada conceito diário extraído da obra de Jardim (2022b) será o gatilho para um ciclo de práxis. Por exemplo, um verbete sobre "Serendipidade" (JARDIM, 2019) não será apenas uma definição, mas um convite a um desafio interativo que estimule o utilizador a encontrar oportunidades no inesperado, conectando o conceito de Jardim ao princípio da Limonada da Efetuação e à prática da leitura atenta do mundo de Freire.

O Quadro 1 detalha como os comportamentos-chave de Jardim, enriquecidos pela proposta pedagógica da pedagogia da iniciativa e como se traduzem em funcionalidades.

Quadro 1 – Da Obra de Jardim à Funcionalidade da Aplicação

Comportamento Empreendedor (JARDIM, 2021; JARDIM, 2024)	**Módulo/Funcionalidade da Aplicação**	**Descrição e Interação do Utilizador (Práxis Digital)**
"Pensar Fora da Caixa"	Desafio "Laboratório de Ideias"	A partir de um conceito do "365+", os utilizadores são desafiados a gerar soluções não convencionais para problemas comunitários, exercitando a leitura crítica do mundo.
"Ter Espírito de Iniciativa"	Planejador "Primeiro Passo"	Ferramenta que incentiva a ação imediata e de baixo risco (Perda Acessível), transformando a reflexão sobre um conceito de Jardim em uma pequena ação transformadora.

"Fazer Acontecer"	"Sprint de 30 Dias"	Módulo gamificado que guia o utilizador na execução de um microprojeto, reforçando sua agência e capacidade de criar futuros possíveis (Piloto no Avião).
Foco em Redes e Cooperação (JARDIM, 2024)	Fóruns de Discussão e Feedback entre Pares	Espaços para diálogo e cocriação (Colcha de Retalhos), onde os utilizadores discutem os conceitos de Jardim e constroem conhecimento e parcerias.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), com base em Jardim (2021; 2022b; 2024), Freire (1987) e Sarasvathy (2008).

2.3 O Ethos do M-Learning: Tecnologia a Serviço da Humanização

A concepção de um aplicativo educacional vai além de suas funcionalidades técnicas: ela expressa um posicionamento ético, pedagógico e político. No contexto da Pedagogia da Iniciativa, o ethos do m-learning deve se ancorar em valores que promovam a autonomia, o respeito à diversidade e o engajamento significativo. Nesse sentido, a tecnologia não é neutra; ela é um meio que deve ser moldado para servir à humanização do processo educativo.

A gamificação, frequentemente reduzida a uma estratégia de entretenimento, é ressignificada aqui como um recurso didático-pedagógico capaz de catalisar emoções positivas e fortalecer funções cognitivas e executivas, conforme aponta a literatura neuropsicopedagógica (REVISTA PSICOPEDAGOGIA, 2011).

Quando mobilizada com intencionalidade crítica, ela contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem afetivamente seguro, motivador e inclusivo. Elementos como pontos, emblemas e níveis deixam de ser artifícios de recompensa e passam a integrar um ciclo de práxis, oferecendo feedback imediato que sustenta o processo de aprender-fazendo (TARGET MULTIMÍDIA, 2024).

O princípio da *Perda Acessível* (SARASVATHY, 2008) é um marco epistemológico neste desenho pedagógico: ao reduzir os riscos e remover punições pelo erro, o ambiente digital estimula a experimentação e legitima o

erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Trata-se de reconhecer que o aprender envolve também falhar com segurança, em um espaço onde a tentativa é valorizada tanto quanto o acerto. Isso não apenas favorece a resiliência, mas também nutre a criatividade e o pensamento empreendedor.

A Experiência do Utilizador (UX), torna-se uma dimensão ética do projeto. A acessibilidade não é um apêndice técnico, mas um direito fundamental que deve estar incorporado desde o início, garantindo que o aplicativo seja utilizável por todos, independentemente de suas condições sensoriais, cognitivas, culturais ou socioeconômicas. Uma navegação intuitiva, com design responsivo, tempos de resposta rápidos e estruturas visuais claras, elimina barreiras que, muitas vezes, excluem silenciosamente sujeitos do processo educativo (BIAS ACADEMY, 2024; DIO, 2024).

A centralidade do utilizador no design do aplicativo ressoa com os princípios freirianos de respeito ao educando como sujeito histórico e produtor de saberes. A interface precisa acolher o utilizador, e não o intimidar; deve dialogar com suas necessidades, contextos e desejos, e não impor lógicas técnicas excludentes. Nesse sentido, a tecnologia é convocada a mediar o encontro entre o saber e o fazer, o indivíduo e a coletividade, a técnica e a ética.

O ethos do m-learning aqui proposto compreende a tecnologia como linguagem pedagógica e espaço de subjetivação. Trata-se de desenvolver um ambiente digital que não apenas ensina conteúdos, mas que educa para a liberdade, o protagonismo e a transformação social. O aplicativo torna-se, assim, um território de exercício da cidadania, onde cada decisão de design é também uma escolha ética sobre o tipo de mundo que se deseja construir.

2.4 Estratégia de Implementação: O MVP como Diálogo

A abordagem para o lançamento do aplicativo deve ser, em si, uma prática da Pedagogia da Iniciativa. A estratégia do Produto Mínimo Viável (MVP) é uma manifestação da lógica efetual: lança-se uma versão funcional com os recursos essenciais para iniciar o diálogo com a comunidade (ADJUST, 2022). O ciclo "Construir-Medir-Aprender" (RIES, 2011) é a própria práxis aplicada ao desenvolvimento de produtos: uma ação (lançar o MVP) seguida de uma reflexão

(análise de dados e feedback) que informa a próxima ação (a nova versão do aplicativo).

A escolha da pilha tecnológica também é estratégica. O desenvolvimento híbrido é recomendado pela eficiência. Entre as plataformas de desenvolvimento *Flutter* e *React Native*, a recomendação pende para o Flutter. Sua arquitetura permite um desempenho superior e uma UI consistente, fatores cruciais para construir a confiança necessária para um diálogo autêntico e para oferecer uma experiência que respeite o utilizador, evitando frustrações técnicas que poderiam obstruir o processo pedagógico (THE DROIDS ON ROIDS, 2025).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo delineou um plano estratégico para o desenvolvimento de um aplicativo de m-learning orientado por uma Pedagogia da Iniciativa, fundamentada em uma articulação entre os conceitos de Jacinto Jardim, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a lógica da Teoria da Efetuação.

A proposta buscou responder ao desafio de como tecnologias móveis podem ser desenhadas para promover não apenas habilidades empreendedoras, mas também uma formação ética, crítica e coletiva.

A principal contribuição foi demonstrar que a obra 365+ Dicionário de Empreendedorismo fornece uma base conceitual rica para estruturar um ambiente digital de aprendizagem que prioriza o protagonismo dos sujeitos, o diálogo e a transformação social. A transposição dos verbetes da obra em desafios interativos, ferramentas de ação e espaços colaborativos permite materializar, na prática, uma pedagogia que conecta saber, fazer e ser.

O projeto apresenta limitações que devem ser reconhecidas. Primeiramente, trata-se de uma proposta teórica e estratégica, que ainda carece de validação empírica. A eficácia pedagógica do aplicativo, a receptividade dos usuários e a aplicabilidade em contextos educacionais diversos ainda precisam ser testadas critérios de relevância cultural, acessibilidade e linguagem inclusiva.

As possibilidades para pesquisas futuras como a realização de estudos de usabilidade e experiência do utilizador (UX) com diferentes públicos. A realização de pesquisas de campo com protótipos ou MVPs para avaliação do impacto pedagógico; a análises comparativas entre abordagens de educação

empreendedora baseadas em competências versus abordagens críticas e humanistas; e investigações sobre o papel da IA generativa no apoio à personalização das trilhas de aprendizagem no aplicativo.

Reforça-se que o aplicativo não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para promover o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora. Ao articular tecnologia, educação e humanização, esta proposta aponta caminhos para um empreendedorismo ético, coletivo e comprometido com a reinvenção do mundo — um conceito por dia, uma práxis de cada vez.

REFERÊNCIAS

ADJUST. **Aprenda a desenvolver e testar um aplicativo MVP**. Adjust, 2022. Disponível em: https://www.adjust.com/pt/blog/learn-how-to-develop-and-test-an-mvp-app/. Acesso em: 15 jul. 2025.

BIAS ACADEMY. **5 melhores práticas de UX design para aplicativos mobile**. Bias Academy, 2024. Disponível em: https://bias.academy/blog/ux-design/5-praticas-de-ux-design-para-mobile/. Acesso em: 15 jul. 2025.

DIO. **Boas Práticas de User Interface (UI) para Aplicativos Mobile**. DIO, 2024. Disponível em: https://www.dio.me/articles/boas-praticas-de-user-interface-ui-para-aplicativos-mobile. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JARDIM, Jacinto. Serendipidade. *In*: FRANCO, José Eduardo; JARDIM, Jacinto (coord.). **Empreendipédia - Dicionário de Educação para o Empreendedorismo**. Lisboa: Gradiva, 2019.

JARDIM, Jacinto. **Empreende - Manual Global de Educação para o Empreendedorismo**. Porto: Mais Leitura, 2021.

JARDIM, Jacinto. Competências empreendedoras para ser bem-sucedido no mundo global e digital: proposta de um quadro de referência. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 110-130, 2022a.

JARDIM, Jacinto. **365+ Dicionário de Empreendedorismo**. Portugal: Mais Leituras, 2022b.

JARDIM, Jacinto. Modelo explicativo do impacto da globalização na educação empreendedora: Políticas globais, comportamentos empreendedores e redes internacionais. **REGEPE**, v. 13, n. 2, p. e2400, maio/ago. 2024.

REVISTA PSICOPEDAGOGIA. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 297-310, 2011.

RIES, Eric. **The Lean Startup**. New York: Crown Business, 2011.

SARASVATHY, Saras D. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, p. 243-263, 2001.

SARASVATHY, Saras D. **Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2008.

SOARES, Ana Paula de Toledo. Citada em: FLASHAPP. **Mobile learning: o que é, como funciona e por que aplicar**. 2024. Disponível em: https://flashapp.com.br/blog/mobile-learning. Acesso em: 15 jul. 2025.

TARGET MULTIMÍDIA. **5 recursos de gamificação para engajar usuários em aplicativos**. Target Multimídia, 2024. Disponível em: https://www.targetmultimidia.com.br/blog/5-recursos-de-gamificacao/. Acesso em: 15 jul. 2025.

THE DROIDS ON ROIDS. **Flutter vs React Native: The Ultimate Comparison for 2025**. The Droids On Roids, 2025. Disponível em: https://www.thedroidsonroids.com/blog/flutter-vs-react-native-comparison. Acesso em: 15 jul. 2025.

ISSN: 2176 - 1396

SABERES DOCENTES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONHECIMENTOS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz[1]

FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau de[2]

LARA-SILVA, Viridiana Alves de[3]

ENVIY, Perla Cristiane[4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a constituição dos saberes docentes e sua relevância no contexto da Educação a Distância (EaD), com base em uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa. Parte-se do pressuposto de que um ensino de qualidade exige a articulação de diferentes tipos de conhecimentos profissionais, que vão além da mera reprodução de conteúdos, exigindo competências pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais. O texto distingue duas abordagens complementares dos saberes docentes: a restrita, centrada nos conhecimentos sistematizados para fins formativos, e a ampla, que reconhece os saberes construídos histórica e socialmente na prática cotidiana, com base nos aportes teóricos de autores como Tardif (2014) e Shulman (1986, 2001). A partir dessa distinção, a análise explora os pontos de convergência entre as tipologias de saberes, valorizando o professor como sujeito histórico que mobiliza conhecimentos acadêmicos, experiencialmente adquiridos e contextualmente ajustados à realidade educacional. No campo específico da EaD, destaca-se a necessidade de um repertório ampliado de saberes que permita ao docente atuar com flexibilidade, criatividade e autonomia, diante de cenários dinâmicos e desafiadores. As contribuições de Shulman, como o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo e o modelo de raciocínio pedagógico, são revisitadas em diálogo com os saberes experienciais propostos por Tardif. Conclui-se que compreender a docência na EaD requer integrar saberes sistematizados e experienciais em uma abordagem formativa que respeite a complexidade e especificidade do trabalho docente mediado por tecnologias, reforçando a centralidade do professor como articulador de múltiplos saberes.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação a Distância. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a formacão de professores se voltam, entre outros aspectos, para os conhecimentos e saberes necessários para conduzir um ensino de qualidade e sobre como os professores os constituem no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Na Educação a Distância, essa abordagem envolve

[1] Doutora em Educação, UEPG, faqdionizio@uepg.br.
[2] Doutora em Educação, UEPG, plvfreitas@uepg.br.
[3] Doutora em Educação, UEPG, viri.lara@hotmail.com.
[4] Doutora em Educação, UEPG, pcenviy@uepg.br.

aspectos semelhantes aos dos professores que lecionam no ensino presencial, mas também contemplam elementos específicos dessa outra modalidade de ensino.

Por isso, faz-se necessário tecer considerações sobre o que tem sido evidenciado como conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência. Para a abordagem que propomos, é oportuno destacar as contribuições de Tardif (2014) ao discutir os movimentos reformistas da década de 1980 que visaram a constituição de uma *knowledge base*, ou base de conhecimentos da docência. Esse conceito pode ser compreendido de forma restrita ou ampla. Em um sentido restrito, refere-se aos saberes que os professores devem mobilizar para garantir eficácia nas práticas pedagógicas em sala de aula, saberes que, portanto, deveriam ser integrados aos currículos de formação docente. Já no sentido amplo, a *knowledge base* corresponde ao conjunto de saberes que sustentam o ato de ensinar no ambiente escolar, originando-se de diferentes fontes e integrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor (TARDIF, 2014, p. 60).

Tardif (2014) enfatiza que sua perspectiva se alinha ao sentido amplo, o que também adotamos neste texto. Essa escolha se justifica porque, para o autor, os saberes docentes estão sempre vinculados ao trabalho concreto realizado pelos professores, sendo social e historicamente construídos e influenciados pela subjetividade e pela inserção contextual dos profissionais da educação.

Autores como Gauthier (1998) e Shulman (1986, 2004), citados por Almeida e Biajone (2007), também discutem os saberes docentes, reconhecendo, em certos momentos, a relevância do contexto e da experiência, mas priorizando, de modo geral, a sistematização e a estruturação dos conhecimentos profissionais voltados para a eficácia da prática. Entendemos que ambas as abordagens — restrita e ampla — são fundamentais para compreender o processo de aprendizagem da docência. O enfoque restrito favorece a organização dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos nos cursos de formação de professores; por outro lado, o enfoque amplo permite uma visão mais integrada e realista do desenvolvimento docente ao longo da vida, contemplando experiências formativas, trajetórias individuais e condições de trabalho.

No contexto da Educação a Distância, essas considerações ganham contornos específicos. A prática docente mediada por tecnologias exige a mobilização de saberes técnicos, didáticos e comunicacionais que vão além da sala de aula

tradicional, exigindo do professor competências para a gestão de interações virtuais, domínio de plataformas digitais e capacidade de promover a aprendizagem em ambientes mediados. Como apontam Moran (2002) e Kenski (2013), o docente na EaD precisa reinventar constantemente suas práticas pedagógicas, articulando saberes tecnológicos e pedagógicos de forma criativa e crítica. Desse modo, o sentido amplo da base de conhecimentos docentes é especialmente relevante para compreender os desafios e as potências da atuação docente em contextos não presenciais.

Assim, propõe-se como objetivo neste artigo, analisar a constituição dos saberes docentes e sua relevância no contexto da Educação a Distância (EaD), com base em uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa, sustentada por autores como Shulman (1986, 2001), Tardif (2014) e Gauthier, sistematizados por Almeida e Biajone (2007). Ao longo deste texto, a referência aos saberes ou aos conhecimentos docentes será feita conforme a terminologia adotada pelos autores analisados, respeitando a perspectiva teórica de cada um.

2 Conhecimentos e saberes que fundamentam o ensino

Diante da diversidade conceitual e metodológica que caracteriza as pesquisas inseridas no contexto reformista voltado à identificação dos conhecimentos e saberes que fundamentam o ensino, Almeida e Biajone (2007) realizaram uma análise comparativa das obras de Gauthier (1998), Shulman (1986, 2004) e Tardif (2002). O objetivo foi compreender as perspectivas conceituais e tipológicas adotadas por esses autores na definição dos saberes e conhecimentos docentes. A partir dessa análise, e mesmo reconhecendo as diferenças entre as concepções e as classificações utilizadas, os autores identificaram pontos de convergência, os quais foram organizados em uma sistematização apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Classificações tipológicas e particularidades das pesquisas de Gauthier, Tardif e Shulman

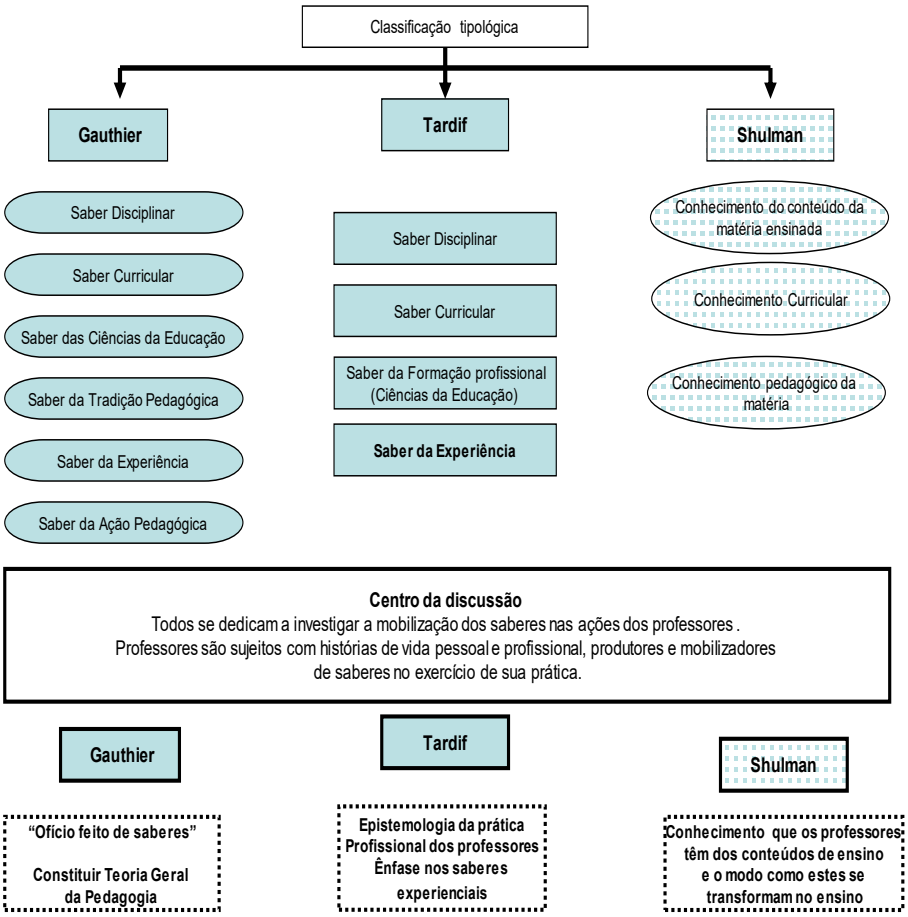

Fonte: Almeida e Biajone (2007, p. 289).

A partir da classificação elaborada, Almeida e Biajone (2007) observam que, embora as obras analisadas apresentem diferentes tipologias sobre os saberes docentes, essas distinções não são suficientemente singulares a ponto de se tornarem excludentes. Pelo contrário, há convergências significativas, especialmente na compreensão de que os professores são sujeitos históricos, com trajetórias pessoais e profissionais, que produzem e mobilizam saberes no exercício cotidiano de sua prática pedagógica. Como afirmam os autores, os docentes são compreendidos como "[...] sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática" (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 290).

As diferenças entre os autores analisados se evidenciam principalmente nos focos investigativos. Gauthier (1998) busca construir uma Teoria Geral da Pedagogia com base em uma epistemologia da prática que sistematize os saberes profissionais. Tardif (2002), por sua vez, reconhece a natureza plural e heterogênea dos saberes

docentes, conferindo centralidade aos saberes da experiência e à constituição desses saberes no contexto concreto do trabalho. Ainda que partam de perspectivas distintas, ambos compartilham a concepção de que os saberes docentes não são apenas adquiridos, mas construídos ao longo da trajetória profissional, em meio às práticas e às interações sociais. Já Shulman (1986, 2004) concentra-se na investigação do conhecimento dos professores sobre os conteúdos disciplinares e sobre a forma como esses conteúdos são traduzidos didaticamente para os alunos. Sua abordagem busca compreender os processos cognitivos envolvidos na relação entre conhecimento do conteúdo e sua transposição para o ensino, o que os autores sintetizam como a "[...] compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos" (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 289).

A sistematização proposta por Almeida e Biajone (2007) é relevante por evidenciar os pontos de aproximação e afastamento entre os autores no que se refere aos conhecimentos necessários à prática pedagógica. No entanto, alguns aspectos não são explorados com a devida profundidade, como a mediação tecnológica no exercício docente e as especificidades da prática em contextos não presenciais — dimensões que se tornam centrais quando se considera a docência na Educação a Distância.

Na EaD, o trabalho docente requer a mobilização de saberes que extrapolam os ambientes físicos de sala de aula. O professor precisa articular conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais para planejar e executar práticas formativas eficazes em ambientes virtuais. Como destaca Kenski (2013), o professor na EaD assume múltiplos papéis — tutor, designer didático, gestor de aprendizagem e mediador da comunicação — exigindo uma base de conhecimentos que considere, além da epistemologia da prática, os desafios da mediação pedagógica digital e da autonomia do aluno.

Dessa forma, é necessário aprofundar a análise dos saberes propostos por autores como Shulman (1986, 2001) e Tardif (2014), a fim de compreender melhor como seus referenciais dialogam com os desafios contemporâneos da docência, especialmente no campo da EaD. Essa abordagem mais detalhada é justificada pelo fato de esses dois autores serem os principais referenciais mobilizados no presente artigo, e por fornecerem subsídios teóricos importantes para refletir sobre os

conhecimentos necessários ao exercício profissional docente em diferentes modalidades educativas. Almeida e Biajone (2007) destacam que, apesar das diferentes classificações nos estudos de Shulman, Gauthier e Tardif, há convergência quanto à valorização dos conhecimentos mobilizados na prática docente.

Entre os tipos de conhecimento identificados por Shulman (1986), três se destacam: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Em obra posterior, o autor amplia essa tipologia e propõe sete categorias fundamentais: conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, curricular, pedagógico do conteúdo, dos educandos, dos contextos educacionais e dos objetivos e valores educacionais (SHULMAN, 2001). Dentre eles, o autor enfatiza o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois distingue o especialista no conteúdo do professor, que transforma o saber científico em conhecimento acessível aos alunos. Essa “compreensão pedagógica” é parte do que ele chama de raciocínio pedagógico, que envolve seis processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (MIZUKAMI, 2004). Tais processos demonstram que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas adaptar, representar, avaliar e refletir criticamente sobre o ensino.

Já Tardif (2014) parte de uma perspectiva sociológica dos saberes docentes, compreendendo-os como construções sociais e históricas ligadas às experiências e contextos em que os professores atuam. Para ele, o saber é inseparável do trabalho e da identidade do docente, sendo formado não apenas pela formação acadêmica, mas pela vivência profissional e pessoal. O autor destaca os saberes experienciais, que emergem do cotidiano escolar, e que envolvem interações, normas institucionais e desafios práticos, muitas vezes ausentes nos cursos formais de formação.

Esses saberes possuem temporalidade (são acumulados ao longo da vida), são plurais e mediadores entre o conhecimento e a ação. Além disso, constituem alicerces para a competência profissional, especialmente em contextos que exigem tomada de decisão em tempo real - como na docência em EaD.

Na Educação a Distância, essas concepções ganham novos contornos. O professor precisa mobilizar saberes pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais para atuar em ambientes digitais. Como afirmam Kenski (2013) e Moran (2002), os docentes na EaD enfrentam o desafio de planejar, mediar e avaliar a aprendizagem com base em interações virtuais, exigindo flexibilidade, autonomia e domínio técnico.

Assim, tanto o raciocínio pedagógico de Shulman quanto os saberes experienciais de Tardif são essenciais para compreender a complexidade da prática docente mediada por tecnologia.

3 Constituição dos saberes docentes: da sala de aula à Educação a Distância

Para Tardif (2014), os professores são sujeitos do conhecimento e produzem saberes próprios de sua prática. Ele compreende o saber em um sentido amplo, que inclui conhecimentos, competências, habilidades e atitudes mobilizadas no exercício profissional. Diferente da formação acadêmica formal, esses saberes são construídos na prática, influenciados pelos contextos sociais e pela experiência pessoal dos docentes. Ele defende que a pesquisa universitária deve se apoiar nesses saberes para compor repertórios formativos mais condizentes com a realidade escolar. Ressalta ainda a importância de considerar as condições concretas do ensino em sala de aula - e, poderíamos ampliar, também nos ambientes virtuais - como base para delinear os conhecimentos profissionais do docente. Para ele, compreender o ensino exige atenção à gestão da aula, às interações institucionais e às demandas da profissão, muitas vezes ausentes nos currículos formais.

Shulman (1986, 2001), por sua vez, sistematiza os conhecimentos necessários à docência a partir da análise da prática pedagógica. Seu foco recai sobre os conteúdos de ensino e como estes são traduzidos para a sala de aula. Ele denuncia o chamado *missing paradigm* - a ausência da análise do conteúdo nas pesquisas sobre docência - e propõe uma base de conhecimentos que inclui: domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, currículo, educandos, contextos educacionais e objetivos educacionais. O destaque recai sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a capacidade de transformar saberes disciplinares em formas acessíveis aos alunos.

O modelo de raciocínio pedagógico proposto por Shulman - que envolve compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão - permite compreender como os professores acionam e articulam conhecimentos na prática, e pode ser entendido como uma via para a constituição de saberes profissionais.

No contexto da Educação a Distância, esses referenciais se tornam ainda mais

relevantes. A atuação docente em ambientes virtuais exige que o professor integre conhecimentos pedagógicos com domínio tecnológico e habilidades comunicacionais (KENSKI, 2013; MORAN, 2002). Assim, a epistemologia da prática proposta por Tardif, centrada na experiência e na adaptação ao contexto, e a base de conhecimentos estruturada por Shulman, voltada à articulação entre conteúdo e ensino, ajudam a compreender os múltiplos saberes que os professores da EaD mobilizam para ensinar de forma eficaz.

Neste trabalho, adotamos as contribuições de Tardif (2014) e Shulman (1986, 2001) como fundamentos para refletir sobre a constituição dos saberes docentes, compreendidos como construções contextuais, dinâmicas e socialmente reconhecidas. Consideramos “saberes” como conhecimentos incorporados, argumentáveis e reconhecidos na prática, enquanto “conhecimentos” referem-se a conteúdos ainda não plenamente integrados ao fazer docente. A distinção, embora útil, não é rígida, pois ambos estão em constante transformação.

Dessa forma, tanto os conhecimentos quanto os saberes docentes são fundamentais para a compreensão da aprendizagem da docência, inclusive na EaD. A consolidação de saberes ocorre quando os conhecimentos são vivenciados, refletidos e apropriados no contexto da prática, tornando-se elementos estruturantes da identidade e da ação do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da constituição dos saberes docentes, conforme propôs esta pesquisa teórica, permitiu evidenciar a complexidade envolvida no exercício da docência, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Com base nas contribuições de Shulman (1986, 2001) e Tardif (2014) discutimos como os saberes profissionais não se restringem à apropriação de conteúdos acadêmicos ou à aplicação de técnicas pedagógicas, mas envolvem a articulação dinâmica entre conhecimentos teóricos, saberes experienciais, competências contextuais e valores construídos ao longo da trajetória docente.

No campo da EaD, essa articulação adquire novos contornos, conforme Kenski (2013) e Moran (2002), exigindo que os professores mobilizem saberes pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais, capazes de sustentar práticas educativas em

ambientes virtuais e mediados por diferentes linguagens. A ausência da presença física, a diversidade dos estudantes e a mediação tecnológica tornam ainda mais evidentes as exigências de autonomia, criatividade, sensibilidade e adaptação por parte dos docentes. As reflexões baseadas no conhecimento pedagógico do conteúdo e no modelo de raciocínio pedagógico propostos por Shulman (1986, 2001) permitiram compreender como os professores transformam o conhecimento disciplinar em um conhecimento ensinável, num processo que demanda decisões didáticas e reinterpretações constantes. Por sua vez, os aportes de Tardif (2014) enfatizam o papel dos saberes da experiência, construídos historicamente na prática cotidiana e nos contextos socioculturais em que o professor atua.

Conclui-se que compreender os saberes docentes em sua pluralidade e dinamicidade é essencial para promover uma docência crítica e responsiva aos desafios da contemporaneidade. No âmbito da EaD, tal compreensão deve orientar os programas de formação inicial e continuada, assegurando a valorização dos diferentes saberes que sustentam uma prática pedagógica efetiva, reflexiva e situada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista Educação, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAN, José Manuel. O professor na educação a distância. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Campinas: Papirus, 2002.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza. In: **Estudios públicos**, 83. Centro de Estúdios Públicos. Traduzido por Alberto Ide. Chile: Santiago, 2001 (1987). p.163-196.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

As narrativas dos Gestores Escolares acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GET) do Município do Rio de Janeiro.

Autora: Mônica dos Santos Melo[1]

Resumo: O Ginásio Educacional Tecnológico, GET, está atrelado a uma política pública que une Educação Integral e Tecnologia, implementada pela Secretaria Municipal de Educação do RJ. Apresenta como mote a abordagem das Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática; leia-se a sigla inglesa: STEAM, para além de espaço de inovação didático-pedagógica. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas oriundas dos saberes e fazeres de gestores, coadunados as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a fim de conhecer o que pensam sobre o trabalho com a tecnologia na educação, baseado em experiências educativas e profissionais. Apoiando-me em autores que fazem crítica a pesquisas que silenciam as vozes docentes (ANDRADE,2003), no conceito de interseccionalidade (COLLINS, 2022), como metáfora potente para pensar as desigualdades sociais nas relações de poder, na tecnologia digital como oferta educacional contemporânea (SELWYN,2011) e com base nos conceitos de experiência e narrativa (BENJAMIN, 1994), a propositura é analisar os discursos a partir de procedimentos metodológicos por meio de entrevistas semiestruradas, questionários e rodas de conversas com abordagem de pesquisa qualitativa. O objetivo dessa metodologia é proporcionar uma interação mais holística e interativa no processo. Nessa perspectiva, pretende-se a partir das narrativas, desvelar a percepção de cada gestor, e assim reconhecer este espaço que revelamos nosso modo de ver o outro e o mundo, fomentando assim, maior clareza na gestão.

Palavras- chave: Gestores escolares. GET. TDIC. Interseccionalidade. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

Hoje, quando dialogamos sobre a educação, temos, como um forte item da pauta, a tecnologia educacional e o seu oferecimento com qualidade à população, como um direito de todos.

Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino, conforme o artigo 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Assim como o

[1] Doutoranda, Universidade Estácio de Sá. E-mail: monica.melo@rioeduca.net

artigo 218, onde se afirma que o Estado tem o dever de promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica (BRASIL, 1988).

Essa discussão tem levado os governos nas três esferas (Municipal, Estadual e Federal) a investirem em programas de ampliação da inserção da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC, nas práticas docentes, com a intenção de promover a aprendizagem de forma mais *eficaz* e contemporânea.

Esse movimento nos convoca a colocar *na página* a discussão como temática demandante e trazer ao campo, a reflexão sobre a criticidade com visão ampla, acerca do uso das tecnologias na educação. Nesse bojo, jogamos luz para a pauta, no sentido de que as tecnologias educacionais devem ter mais destaque para colaborar não apenas no modus operandi das crianças e dos jovens, mas também junto aos docentes e gestores que mediam essas relações. Esse pensamento aponta para as tecnologias como fator importante das condições de vida social, frequentemente "fornecendo estrutura para a atividade humana" (WINNER,1986, p.6).

Desta feita, objetivo deste estudo é analisar as narrativas oriundas dos saberes e fazeres de gestores dos Ginásios Tecnológicos Educacionais do Município do Rio de Janeiro, coadunados as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a fim de conhecer o que pensam sobre o trabalho com a tecnologia na educação e a gestão escolar.

Quadro 1- Objetivo Geral; Objetivos Específicos e Questões

Objetivo Geral	Analisar as narrativas oriundas dos saberes/fazeres de gestores dos Ginásios Educacionais Tecnológicos no Município do RJ coadunados as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC.
Objetivos Específicos	**Questões**
Caracterizar o cenário de gestão educacional a partir das experiências do GET relacionados ao uso da TIDIC.	Como a TIDIC no GET colabora com o processo de gestão escolar?
Aferir sobre a formação inovadora no GET e os impactos no engajamento da gestão escolar.	Que formação possuem os gestores que seja facilitadora, frente aos desafios do cotidiano de liderança na escola?
Analisar o conceito do GET como plano de transição digital no cenário educacional do Município do RJ.	Qual "modus operandi" aplicado no GET, rompe com a fratura digital da escola do Séc. XXI?

Fonte: A autora (2025)

Nesse sentido, na primeira parte do texto, apresento o desenho conceitual dos Ginásio Tecnológico Educacional, os pontos relacionados aos enfrentamentos dos gestores e as suas vozes diante da tecnologia educacional e seus fazeres, em seguida, trato dos conceitos de experiência, narrativa e interseccionalidade para, finalmente, apresentar momentos do campo de pesquisa que levam a pensar na possibilidade de que o que está em falta não são experiências a narrar, mas sim ouvintes com quem elas possam ser compartilhadas e de que forma esse movimento está imbricado na gestão escolar. A narrativa procede da tradição oral e a alimenta, retira seu conteúdo da experiência do narrador ou da relatada por outros. Neste sentido, o narrador internaliza as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN,1994).

Ainda nesse norte, para dar conta das indagações sobre as reais possibilidades de narrativas dos gestores acerca das novas tecnologias e inovações em escola em tempo integral, vale considerar o contexto da implementação do Ginásio Tecnológico Educacional.

Para melhor compreensão desse modelo de escola vocacionada, vale ressaltar que o Ginásio Educacional Tecnológico, GET, é apresentado pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, como parte de uma nova concepção de escola do século XXI: um local de inovação didático-pedagógica, experimentação do conhecimento e colaboração ativa de seus sujeitos**.** Essa implementação tem sido realizada, por meio da abordagem das Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática; leia-se a sigla inglesa: STEAM, e da cultura *mão na massa*.

O planejamento do GET possui o objetivo de potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades por meio de atividades dinâmicas, abordagens interdisciplinares, métodos ativos de aprendizagem e recursos que também promovem o desenvolvimento da cultura digital. O currículo implementado foi publicado em Matriz Curricular a partir do Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2022, e é desenvolvido tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Essas unidades escolares dispõem de um colaboratório, espaço que funciona como um convite à transformação de práticas e rotinas pedagógicas, ampliando as possibilidades de implantação da educação colaborativa. Para isso, contam, entre outros, com os seguintes

recursos: papelaria e aviamentos, ferramentas , maquinários e informática. O GET em seu desenho, possui alguns pilares principais, a saber: cultura maker, horário integral, cultura digital, sustentabilidade, vetores de transformação, Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) e pensamento computacional.

A formação continuada atualmente envolve: docentes, coordenadores pedagógicos, equipes diretivas e gerentes regionais de educação. Esta formação, se desenvolve tanto na escola como em parceria com Universidades Públicas, Escola de Formação Paulo Freire e MultiRio (equipamentos próprios) e parceiros externos: Secretaria Municipal de Ciências e Tecnologia e Universidade de Columbia.

2 DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada será a da pesquisa narrativa que é uma abordagem metodológica qualitativa com concentração na coleta e análise de histórias de vidas para compreender a experiência humana e os seus significados. Ela se diferencia de outros métodos por priorizar a voz e a perspectiva do participante, buscando construir uma compreensão profunda e contextualizada de suas vivências. Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado (ALVES-MAZZOTTI, 2023).

Nesta investigação, trago a propositura de analisar e (re)dimensionar os múltiplos discursos dos/as gestores/as escolares, de 4 (quatro) escolas de anos finais (6º ao 9º ano), Ginásios Educacionais Tecnológicos, GETs, do Centro da cidade do RJ e adjacências. Este recorte se configura por serem anos que se apresentam com maior índice de evasão e permanência nas unidades de ensino fundamental, para além de desafios educacionais apresentados pelos gestores em relação a faixa etária específica.

A inicial da metodologia ocorreu com a observação in loco das unidades de ensino para conhecer as condições físicas e pedagógicas do prédio e para estabelecer aproximações com os demais atores do espaço escolar. Em um segundo momento serão aplicadas entrevistas semiestruradas aos gestores escolares e aos professores articuladores dos colaboratórios. A escolha por entrevista se deve ao fato de que esta técnica, segundo Sousa *et al.* (2020, p.1), é

"[...] uma via de acesso ao mundo subjetivo do participante, seus olhares e crenças, experiências e processos manifestados pela linguagem verbal" e não verbal. Por meio de entrevistas, o pesquisador interage verbalmente com o entrevistado com foco em processos intersubjetivos. Posteriormente serão aplicados questionários aos gestores com o intuito de captar a percepção e a participação desses atores. Propostas de temas do questionário: alocação do tempo, hábitos, formação continuada, percepções da TDIC, desempenho, cultura maker, abordagem STEAM, para otimizar a coleta de dados e a realização de rodas de conversa e consubstanciar dialogicamente intentos educativos, além da sistematização de informações (letra), diante do uso da TDIC. Será utilizado nesse percurso o software NVIVO, permitindo assim classificações a partir das funcionalidades de codificações e da sua matriz estrutural, agregando conhecimentos essenciais para a praticidade organizacional da pesquisa. Neste norte, este é um software que nesta pesquisa iniciada com os/as gestores/as, será de grande valia para otimizar os processos de categorização das narrativas e da metodologia utilizada.

Insta refletir, que esse percurso de instrumentos, são facilitadores para rompermos com a ilusão de transparência e sucesso contínuo que envolve a tecnologia educacional, e possibilita emergir a tensão entre os discursos e as práticas dos sujeitos a serem analisados e os discursos de quem os ouve.

2.1 Fundamentação teórica, análise e discussão dos dados

Num contexto em que os docentes têm sido silenciados tanto pelas políticas quanto pelas pesquisas (ANDRADE, 2003) e a escola tem sido frequentemente retratada pelo fracasso no processo de ensino-aprendizagem, tanto na aprendizagem dos alunos quanto no ensino dos professores, os profissionais que nela atuam observam suas práticas e seus saberes serem desqualificados, incluindo os gestores. Esses profissionais são constantemente considerados responsáveis pelos problemas de não aprendizagem das crianças e jovens brasileiros, expropriados dos conhecimentos necessários para sua atuação profissional por meio de políticas de aligeiramento da formação e de incorporação de materiais didáticos em seu cotidiano (BARRETO; LEHER, 2003), em se tratando do gestor: demandas, tarefas e entregas (PRADO, 2018). Considerando o ambiente escolar, o

diretor encontra inúmeras frentes de trabalho, a saber: questões administrativas, burocráticas, relacionais pedagógicas, entre outras.

Dito isto, o desenvolvimento da TDIC se agregou a estas frentes como mais um desafio a ser superado. Com o avanço tecnológico educacional, as TDIC podem coadunar como facilitadoras e integradoras no processo de gestão escolar.

O papel do gestor possui grande relevância quando se trata de liderança envolvendo profissionais de gestão/administração. O/a gestor/a como líder, é apontado/a como uma das onze características-chave das escolas eficazes e estudos mais detalhados mostram que a liderança eficaz traz implicação para todos os demais fatores (PRADO, 2018). Nesse percurso de papel importante e fundamental, a experiência e o torque com que o gestor trata a pauta da tecnologia na unidade escolar, também será relevante para impulsionar desdobramentos no chão da escola. Esses movimentos imbricados, podem se potencializar nos Ginásios Tecnológicos Educacionais, celeiros de TDIC, em função da articulação dos gestores com os docentes e as suas práticas em tecnologia educacional, incluindo o acesso contínuo a conectividade. Para nos aprofundarmos nestas indagações, ratifica-se a importância de constituirmos espaços para que narrem as suas experiências. Ainda nesse norte da necessidade de constituir espaços, o texto A Ecologia dos Saberes, de Boaventura S. Santos, que entre tantas outras premissas, nos leva a refletir também que: "*A* resistência política deve ter como postulado a resistência epistemológica" (SANTOS, 2007, p.19), possibilita-nos afirmar que precisamos marcar a nossa voz profissional, os nossos dizeres nos espaços escolares e utilizarmos o dialogismo como forma de resistência

No texto, *Experiência e pobreza,* Benjamin (1994) relaciona a experiência à herança, trazendo uma parábola sobre o tesouro que o pai deixou enterrado, que os filhos procuraram sem sucesso, até compreenderem que o tal tesouro, na verdade, era a própria terra, a possibilidade de produzir. O autor realizou importante estudo acerca da linguagem no qual ela é pensada como um campo emergente de relações, conhecimento e experiência.

Os termos oriundos do alemão: "erfabrung" e "erlebinis" (KONDER, 1999), fazem parte da obra de Benjamin. O primeiro refere-se ao conhecimento adquirido através de uma experiência, que se acumula, prolonga-se, que atravessa toda a obra, enquanto o segundo é a vivência do indivíduo privado, isolado, com efeitos

imediatos. Lembro o conceito de experiência no que nos atravessa, não é aquilo que passa, que acontece, mas o que me toca, me afeta (LARROSA, 2002). Pode-se perceber, assim, distinções entre o conceito de experiência em Larrosa e em Benjamin: para este último, a experiência pode ser narrada e, ao se narrar, torna-se coletiva. Já o que me afeta não necessariamente pode ser narrado, é individual. A "existência que se basta a si mesma, em cada episódio" (BENJAMIN,1994, p.119), deixou a humanidade pobre de experiências comunicáveis.

A escassez de narrativas, de pessoas que saibam contar histórias está relacionada ao empobrecimento da experiência, ao advento da informação, à banalização do ser humano, ao individualismo exacerbado, ao apagamento dos rastros. Basta o instante, a situação deslocada de seu processo, de uma continuidade. Como referência fez menção ao poema *Apague as pegadas*, de Bertold Brecht. Apagar os rastros é negar o dito e o vivido. É viver o instante, o presente sem relação com o passado ou com o futuro. A história pressupõe inacabamento, possibilidade de ser reescrita, de ser contada de outra forma, de ser escovada a contrapelo.

O desenvolvimento das ciências humanas e o advento de teorias revolucionárias na física e na biologia, por exemplo, proporcionaram uma ruptura com o paradigma científico da modernidade. Em nome desses dois fatores, construiu uma noção de *sujeito desencarnado* (NAJMANOVICH, 2001), capaz de observar o mundo de fora, externo a ele, que não influencia nem é influenciado pelo conhecimento. Um sujeito-razão que coleta dos objetos a verdade, sem com eles interagir e sem se responsabilizar pelo conhecimento que produz, muito menos pelo que com ele e a partir dele é feito. O que se vive hoje nas ciências humanas e sociais é o resgate cada vez mais valorizado e vigoroso dos aspectos que ficaram de fora do paradigma moderno: o acaso, o incerto, o inesperado, a subjetividade (NAJMANOVICH, 2001).

Considerando ainda o contexto da experiência, trago a reflexão das narrativas pessoais/ profissionais dos gestores a partir do conceito de Interseccionalidade (COLLINS, 2022) como metáfora – intersection (cruzamento) de ideias. Para além do pensamento feminista negro, a autora nos fornece um dispositivo cognitivo para pensar as desigualdades sociais nas relações de poder. Neste sentido, nos possibilita a partir da ampliação do conceito metafórico, observarmos diversas

possibilidades de resolução sob ângulos também diferenciados para agirmos contra a hegemonia dos poderes. Ancorada nas dimensões da potente metáfora interseccional, que possui como mote analisar como diferentes maneiras de opressão e desigualdade - como gênero, cor, raça, nacionalidade, sexualidade, deficiências e outros, perpassam e impactam a vida das pessoas; trago a intertextualidade desse movimento para a gestão escolar com o olhar sistêmico de análise acerca de práticas não excludentes e críticas reflexivas, a saber: políticas públicas mais inclusivas, respeito as diversidades, transparência e iniciativas mais justas, escuta ativa colegiada a comunidade escolar. Nesse norte, a educação deve primar pelo diálogo e com singularidade pela escuta, pela voz que reverbera do coletivo, incluindo a gestão escolar.

É possível abordar as desigualdades das tecnologias educacionais enfrentadas pela gestão escolar que são normatizadas e absorvidas no senso comum do cotidiano escolar pelas políticas públicas e ouvir, a partir das experiências narradas, a riqueza daqueles que se candidatam a dizer. Vale considerar as relações de poder, a partir dos enfrentamentos e das próprias vozes dos/as gestores/as atreladas a dimensão das concepções teórico-metodológicas, no campo das apropriações da TDIC. A autora supracitada, também retoma o pensamento heurístico da interseccionalidade como mola propulsora na resolução de problemas para a aprendizagem e como pensar melhor a produção intelectual, o conhecimento.

Um dos aspectos centrais desse projeto em escolas de anos finais, Ginásios Educacionais Tecnológicos, é criar espaços para que os gestores possam produzir discursos sobre suas práticas e seus saberes relacionados as tecnologias educacionais na gestão escolar, tanto oralmente como narradores de suas experiências, quanto por escrito.

Considero ainda que pesquisar acerca do processo de profissionalização de gestores/as e professores articuladores, com foco em sua didática, é potencialmente importante, pelo fato de que as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as é a resistência ao novo, e que muitas vezes determina a resistência de novas abordagens tecnológica na vida profissional, dependendo de cada realidade e como é enfrentada pelos indivíduos, pode vir a se tornar um trauma. Por outro lado, as investigações desveladas, podem contribuir para entender e compreender como é ser investidor do seu próprio percurso, se redescobrindo e

possibilitando a (re)orientação do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, permite pontuar questões relacionadas acerca: dos saberes e saberes-fazeres necessários ao ensino; como se relacionar com os agentes escolares e demais pessoas com quem é possível estabelecer relações no contexto de desenvolvimento profissional; da utilização do tempo na escola; e quais estratégias poderão ser utilizadas como facilitadoras do clima escolar para o gestor e para os seus pares.

Nessa perspectiva, Benjamin em metáfora, elege como dois diferentes modos de ser narrador: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante/viajante, trazendo a ideia de que é necessário um distanciamento temporal e/ou espacial para uma boa narrativa. Entra em cena também a memória, a reminiscência, que “funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (1994, p. 211). Se há escassez de narradores e narrativas, os ouvintes deles também estão em extinção. É preciso escutar ativamente, reaprender a narrar e a ouvir. Pode-se lembrar acerca da citação de Ponzio (2008, p.8) quando, retomando as palavras de Bakhtin (2010), diz que o pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, a ausência de interlocutor.

As questões levantadas na inicial do estudo, apresentam-se fecundas para buscar compreender esse cenário na tessitura dos discursos, que se constituem nesse diálogo inevitável com o outro, no outro e com as múltiplas vozes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas indagações a pretensão não é provocar respostas definitivas a cada questão proposta, mas que se pense em oferecer elementos para possibilidades e perspectivas de pesquisa para futuras experiências.

Com efeito, pensar a presença das narrativas dos gestores nas escolas, coadunadas a TDIC, é sobretudo pensar o modo de fazer relações entre ações, sujeitos, discursos, objetos e narrativas que transfiguram, por assim dizer, outros espaços e relações; no caso, a escola.

Os autores citados são ancorados em estudos que valorizam a responsabilização e a teorização sobre as experiências e o que se pode a partir delas dizer e realizar. Ao invés de pensar em um sujeito que se assujeita, a partir da reflexão e da reverberação de sua voz, esse sujeito torna-se empoderado pela própria experiência.

Fica evidenciado que nas abordagens dos teóricos envolvidos nesta pesquisa, o sujeito do conhecimento, cresce em significações para o conhecimento científico, fator típico da modernidade, embora o sujeito empírico e suas narrativas de experiências, sejam constituídas e resgatadas a partir da fabricação de histórias de si mesmo, a saber: da autoformação, autorreflexão, do existir e do resistir. Forma-se então, com base em reflexões e teorias, uma aproximação entre o sujeito epistêmico e o sujeito biográfico.

Para concluir, penso nos enunciados dos gestores, como atos de responsabilidade e como respostas aos muitos enunciados que reverberam a constituição na subjetividade e na profissionalização, impulsionando assim mais equidade e autonomia nos percursos da gestão democrática escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. Ed. THOMPSON. 2023

ANDRADE, Ludmila. **A escrita dos professores:** textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.

BARRETO, Raquel; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. *Vol. 1:* Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias:** a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

PRADO, Ana Cristina. **Gestão escolar e qualidade da educação:** caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

SELWYN, Neil. **O que queremos dizer com "educação" e "tecnologia"?** 2011. *Diálogos sobre TICPE e Educação*. Disponível em: https://ticpe.wordpress.com/. Acesso em: 14 de jul. 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO E A LEI 15.100/2025: UMA REFLEXÃO PARA O (RE)CONECTAR ECOSSISTÊMICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Jéssika Ferreira de Almeida Drumond[1]

Gizele Cordeiro de Avelino e Silva[2]

RESUMO

Este estudo analisa criticamente as práticas pedagógicas no Ensino Médio à luz da Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas públicas e privadas. Inserido no contexto do tema "Ethos da Educação: (Re)Conexões Ecossistêmicas", o trabalho discute como a medida pode influenciar a organização do ecossistema educacional, equilibrando a integração tecnológica e a preservação do foco e da interação social. A partir de referências teóricas como Morin, Moraes e Gadotti, examina-se o papel da restrição como estratégia para potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que se propõem caminhos para o uso ético e planejado das tecnologias. Argumenta-se que a lei, longe de representar um retrocesso, pode servir como oportunidade para repensar metodologias, fomentar habilidades socioemocionais e fortalecer o vínculo entre razão, emoção, técnica e ética no ambiente escolar.

Palavras-chave: ecossistemas educacionais; Ensino Médio; Lei nº 15.100/2025; práticas pedagógicas; tecnologia na educação.

1. Introdução

O uso de dispositivos móveis no ambiente escolar tem sido um dos principais pontos de debate na educação contemporânea. Se, por um lado, as tecnologias podem oferecer inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem, por outro, o uso indiscriminado de celulares nas escolas tem gerado desafios relacionados à

[1] Mestranda, PUCPR, ssp.jessika@gmail.com
[2] Mestranda, PUCPR, gizele.silva@pucpr.edu.br

concentração, à socialização e à efetividade do processo educativo. Em resposta a essa problemática, a Lei nº 15.100, de 2025, que dispõe sobre o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, não proíbe, mas restringe o uso dos aparelhos para fins pedagógicos. De acordo com a lei:

> Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.
> § 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.

A norma busca garantir um ambiente escolar mais focado e organizado, permitindo que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas sem as constantes distrações digitais. O objetivo deste estudo é refletir sobre como essa restrição pode ser entendida no contexto do tema "Ethos da Educação: (Re)Conexões Ecossistêmicas", e como ela pode influenciar a construção de um ecossistema educacional mais integrado, respeitando o desenvolvimento integral dos alunos e suas interações sociais. Para tanto, buscamos aprofundar as implicações dessa legislação para as práticas pedagógicas no Ensino Médio.

2. Objetivos e implicações práticas

A Lei nº 15.100/2025, sancionada em janeiro de 2025, tem como objetivo salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes (Brasil, 2025).

A regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos, sobretudo o celular, antes utilizado de modo irrestrito, se justifica pela preocupação com o impacto negativo do uso excessivo de celulares na saúde psíquica, física e emocional dos estudantes, além dos impactos diretos na concentração e no desempenho acadêmico, decorrentes de inúmeras distrações como redes sociais, jogos e aplicativos diversos.

A medida visa criar um espaço mais produtivo para a aprendizagem, onde os alunos possam desenvolver competências cognitivas e socioemocionais, propondo uma abordagem preventiva e formativa para o uso das tecnologias.

Essa medida exige uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para otimizar o uso de recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, preservar o ambiente de concentração e interação direta entre alunos e professores. A proposta da lei não é uma rejeição total das tecnologias, mas um esforço para equilibrar seu uso dentro do contexto educacional.

Haidt (2024) aponta o uso do celular como um dos principais fatores de distração e prejuízo ao desenvolvimento saudável dos jovens, especialmente no ambiente escolar. O autor argumenta que a presença constante dos smartphones em sala de aula compromete a atenção, a memória e a capacidade de aprendizado profundo, criando um ambiente fragmentado e ansioso. Além disso, destaca que o celular não é apenas uma ferramenta de distração individual, mas também um condutor de comparação social e ansiedade coletiva, reforçada por notificações, redes sociais e a impossibilidade de desconexão.

Para Haidt (2024), o desafio contemporâneo não é apenas ensinar com tecnologia, mas estabelecer limites claros para que a sala de aula volte a ser um espaço de foco, presença e interação significativa entre professores e alunos.

3. Entre desafios e oportunidades: como incluir tecnologias nas práticas pedagógicas no contexto da lei de restrição do celular

Com a publicação da Lei nº 15.100/2025, muito se tem discutido sobre como integrar a tecnologia às práticas educacionais, e como desenvolver a cultura digital preconizada pela BNCC diante dessa restrição.

Conforme já explicitado, a lei permite o uso para fins pedagógico, nesse sentido, como afirma Pontes (2018) a questão não é debater a presença da cultura digital na educação, pois isso já faz parte da realidade - está previsto nos documentos normativos - o foco agora deve estar em como recontextualizar a prática pedagógica.

De acordo com Morin (2001), a educação precisa ser compreendida como um processo complexo, no qual o aluno deve ser preparado para lidar com as múltiplas dimensões da vida cotidiana, sendo, ao mesmo tempo, capaz de aprender de maneira crítica e reflexiva. Nesse sentido, a introdução de regras como a restrição

do uso de celular, pode representar um desafio para a adaptação das metodologias de ensino, exigindo que os professores busquem novas formas de engajamento e participação dos alunos.

O primeiro desafio está relacionado à adaptação dos professores, que precisarão repensar suas práticas pedagógicas, considerando a ausência de um dispositivo que, muitas vezes, facilita a busca por informações rápidas. Além disso, a tecnologia móvel pode ser uma ferramenta útil em metodologias de ensino que dependem de pesquisas e acesso à internet. A restrição do celular pode exigir alternativas mais tradicionais ou o uso mais controlado de tecnologias alternativas, como computadores ou tablets fornecidos pela escola.

Outro desafio é o potencial aumento da resistência dos alunos, especialmente porque a tecnologia está profundamente integrada ao seu cotidiano. Para Silva (2015), o uso de dispositivos móveis no ensino pode promover novas formas de interação e engajamento dos estudantes, o que torna a restrição uma medida delicada que pode gerar impactos negativos nas relações entre docentes e discentes.

Por outro lado, a restrição também pode criar uma oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades sociais que são frequentemente negligenciadas na era digital. Gadotti (2000) argumenta que a educação integral não deve se limitar ao conhecimento acadêmico, mas também deve incluir o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas, que são fundamentais para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a restrição do uso dos celulares pode incentivar uma maior interação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de comunicação.

Além disso, a medida abre espaço para a implementação de metodologias ativas que não dependem de dispositivos móveis, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e o ensino por meio de debates, dinâmicas de grupo e práticas colaborativas. Essas metodologias valorizam a participação ativa dos alunos e estimulam o trabalho em equipe, competências essenciais para o mercado de trabalho e para a convivência social.

Apesar de seus alertas sobre os efeitos negativos do uso excessivo de smartphones, Haidt (2024) reconhece que o celular, quando utilizado de forma controlada e com objetivos pedagógicos claros, pode oferecer contribuições pontuais ao processo de aprendizagem. Ele sugere que o problema não está na tecnologia em si, mas na falta de limites e na introdução precoce ao uso irrestrito. Em contextos bem mediados, o celular pode servir como ferramenta de pesquisa rápida, registro de atividades e até mesmo como meio de acesso a conteúdos interativos que complementam a aula.

4. A (Re)Conexão entre Tecnologia e Educação: Buscando um Equilíbrio no Ecossistema Educacional

O conceito de "ecossistemas educacionais", presente no tema do XVII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), pressupõe que todos os atores e recursos da educação — professores, alunos, tecnologias, práticas pedagógicas e comunidade — devem interagir de maneira harmônica e interdependente. Nesse sentido, a Lei nº 15.100/2025 pode ser entendida como uma tentativa de restaurar esse equilíbrio, reconhecendo os benefícios da tecnologia, mas buscando garantir que seu uso seja direcionado para fins pedagógicos e não como um recurso descontextualizado que gera mais distrações do que aprendizagem.

Morin (2001) destaca que a educação do futuro deve buscar um equilíbrio entre o conhecimento científico e as dimensões culturais, éticas e sociais da vida humana. Nesse contexto, a restrição do celular em ambiente escolar pode ser entendida como uma estratégia para criar um espaço educacional mais focado, no qual os alunos possam desenvolver suas habilidades cognitivas e socioemocionais sem a sobrecarga de estímulos digitais.

Entretanto, essa restrição deve ser acompanhada de uma reflexão sobre como a tecnologia pode ser integrada de maneira eficaz ao processo de ensino. A proposta de "reconectar" a tecnologia à educação exige que os professores utilizem as ferramentas digitais de maneira planejada e ética, para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. O uso de dispositivos móveis em atividades pedagógicas específicas, como pesquisas e debates mediados por

tecnologia, pode ser uma alternativa eficaz para equilibrar o uso da tecnologia com a necessidade de foco e concentração.

Essa reconexão, entretanto, exige o rompimento com modelos pedagógicos que tratam a tecnologia de forma meramente instrumental ou periférica. O paradigma educacional ecossistêmico, conforme propõe Moraes (2008), pressupõe uma mudança mais profunda na forma como concebemos o processo de ensinar e aprender, entendendo a escola como parte de um sistema vivo, dinâmico e em constante interação com o mundo.

Nessa lógica, a introdução ou limitação de tecnologias — como a que ocorre com a Lei nº 15.100/2025 — deve estar ancorada em projetos formativos que considerem a totalidade dos sujeitos e o contexto histórico-cultural no qual estão inseridos. A presença da tecnologia, portanto, precisa ser situada, refletida e criticamente apropriada pelos educadores, sob o risco de se tornarem reprodutores de um uso tecnicista e desarticulado (Moraes, 2018).

Além disso, compreender o ecossistema educacional como uma rede de relações implica reconhecer que o desafio não é a tecnologia em si, mas o sentido que atribuímos a ela.

A abordagem ecossistêmica, segundo Moraes (2008), valoriza a intuição, a afetividade, a ética e a sensibilidade como dimensões igualmente importantes na construção do conhecimento. Isso significa que o uso de recursos digitais deve estar alinhado a uma pedagogia do cuidado e da escuta, que favoreça a autonomia dos estudantes, o pensamento crítico e a cooperação entre os sujeitos. A proibição total do uso do celular, por exemplo, pode silenciar oportunidades de diálogo e aprendizagem, se não vier acompanhada de estratégias que ressignifiquem o uso das tecnologias como ferramentas para investigar, criar e compartilhar saberes no ambiente escolar.

Dessa forma, o equilíbrio entre restrição e integração tecnológica deve ser constantemente reavaliado à luz das transformações sociais e dos desafios do século XXI. O próprio conceito de ecossistema pressupõe adaptação,

retroalimentação e abertura ao novo — elementos que precisam estar presentes na formulação de políticas educacionais e nas práticas docentes.

A Lei nº 15.100/2025 pode representar um marco importante nesse debate, desde que não seja compreendida como uma solução estanque, mas como um ponto de partida para a construção coletiva de novos sentidos para a relação entre tecnologia e educação. Ao adotar uma visão ecossistêmica, educadores e gestores são convidados a pensar a escola como um espaço de integração entre razão e emoção, ciência e sensibilidade, técnica e ética — compondo, assim, um ambiente propício à formação integral dos sujeitos.

5. Considerações Finais

A Lei nº 15.100/25, que restringe o uso de celulares nas escolas públicas e privadas, representa um importante movimento em direção à criação de um ambiente mais equilibrado para a aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica. Embora a lei imponha uma medida restritiva, ela também pode ser vista como uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando integrar a tecnologia de forma mais controlada e equilibrada ao ecossistema educacional.

A reflexão sobre a "Ethos da Educação: (Re)Conexões Ecossistêmicas" sugere que a educação deve ser entendida como um ecossistema interconectado, no qual todos os elementos e atores envolvidos no processo educativo desempenham um papel fundamental. A restrição do uso do celular, quando entendida como parte de uma estratégia mais ampla de promoção de um ambiente de aprendizagem mais focado e colaborativo, pode contribuir para a construção de um ecossistema educacional mais saudável e produtivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 15.100/25, de 2025**. Proíbe o uso de celulares no ambiente escolar no estado de São Paulo. São Paulo, 2025.

GADOTTI, M. **Pedagogia: a utopia possível**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa: como a infância de tela causou uma epidemia de doenças mentais**. São Paulo: Intrínseca, 2024.

MARINHO, Fundação Roberto. **Uso do celular na sala de aula: os impactos na aprendizagem e desafios da nova lei**. Disponível em: https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/uso-do-celular-na-sala-de-aula-impactos-na-aprendizagem-lei. Acesso em 29/05/2025

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Vozes, 2008.

MORIN, E. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro.*** São Paulo: Cortez, 2001.

PONTES, Evellyn Ládya Franco. **Cultura digital na formação inicial de pedagogos.** 1ª Ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

SILVA, L. M. da. ***A escola como ecossistema: desafios e possibilidades para a educação integral.*** São Paulo: Cortez, 2015.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS DE TEMPO AMPLIADO: UMA EXPERIÊNCIA COM OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FREITAS, Patricia Lucia Vosgrau[1]
DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz [2]
LARA-SILVA, Viridiana Alves [3]
ENVIY, Perla Cristiane[4]

RESUMO

Este artigo analisa uma experiência de formação continuada realizada em 2021 com 24 professores da educação básica atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na atuação em escolas de tempo integral. A formação foi ofertada na modalidade a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, utilizado como ferramenta pedagógica de mediação e interação. O curso teve como objetivo promover uma compreensão crítica sobre os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Escola de Tempo Integral (ETI), articulando teoria e prática a partir de uma abordagem reflexiva sobre a formação integral dos estudantes. Dividido em quatro unidades temáticas, o curso abordou os princípios da educação integral, os marcos legais que orientam a ampliação da jornada escolar, as possibilidades de reorganização do tempo pedagógico e a ressignificação das práticas docentes no contexto das escolas públicas. A metodologia baseou-se na pedagogia problematizadora, priorizando a análise crítica das realidades escolares e a proposição de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento pleno dos alunos. Os resultados apontam que o AVA, quando utilizado de forma planejada e interativa, favorece a construção coletiva do conhecimento, amplia o repertório pedagógico dos docentes e contribui para o fortalecimento das políticas públicas de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Integral 1. Formação Continuada 2. Ensino Fundamental 3. Escola de Tempo Ampliado4. AVA Moodle 5.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do tempo escolar no Brasil está historicamente vinculada às propostas de educação integral, concebida como uma formação voltada ao desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, social, cultural e física. Tal concepção encontra respaldo em pensadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, que defenderam uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades sociais.

Desde os anos 1930, com as experiências das escolas-parque, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros de Atenção Integral à

[1] Doutora em Educação, UEPG plvfreitas@uepg.br
[2] Doutora em Educação, UEPG fqdionizio@uepg.br
[3] Doutora em Educação, UEPG viri.lara@hotmail.com
[4] Doutora em Educação, UEPG pcenviy@uepg.br

Criança (CAICs), a ideia de uma escola de tempo integral se consolidou como uma estratégia de justiça social e promoção da equidade. A partir da década de 2000, esse modelo passou a integrar com maior força as políticas públicas nacionais, como o Programa Mais Educação, os Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), os Planos Municipais de Educação (PMEs) e, de maneira decisiva, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabelece como meta a expansão da jornada escolar para pelo menos 50% das escolas públicas.

A Escola de Tempo Integral (ETI), mais do que uma resposta ao tempo ocioso das crianças fora da escola, é uma proposta de reorganização pedagógica, curricular e institucional. Sua implementação exige mudanças significativas, não apenas na infraestrutura e no financiamento da educação, mas, sobretudo, na formação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes. A ampliação do tempo de permanência na escola deve vir acompanhada da ampliação das oportunidades formativas, o que requer professores capazes de mediar saberes de forma interdisciplinar, contextualizada e emancipatória.

Nesse contexto, torna-se urgente investir em processos formativos que permitam aos professores compreenderem a concepção de educação integral em sua complexidade e desenvolverem práticas pedagógicas coerentes com os princípios dessa política. A formação continuada, especialmente quando articulada às tecnologias digitais e desenvolvida em ambientes virtuais colaborativos, constitui uma alternativa potente para o fortalecimento da atuação docente nas escolas de tempo ampliado.

Este artigo apresenta os resultados e reflexões oriundas de uma experiência formativa realizada em 2021, por meio de um curso de extensão universitária ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no âmbito do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (NUTEAD). A formação foi direcionada a 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e desenvolvida integralmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle.

A proposta pedagógica do curso baseou-se em metodologias ativas, com ênfase na problematização e na articulação entre teoria e prática. A utilização do AVA possibilitou o desenvolvimento de uma experiência formativa flexível, interativa e crítica, promovendo o diálogo entre os docentes cursistas e a equipe formadora. Assim, o curso não apenas apresentou os fundamentos históricos, políticos e

pedagógicos da ETI, mas também incentivou a ressignificação das práticas docentes a partir da reflexão sobre os contextos escolares concretos.

A análise desta experiência formativa permite compreender como os ambientes virtuais, quando bem estruturados e mediados pedagogicamente, podem contribuir para o fortalecimento da prática docente no contexto da escola de tempo ampliado. Além disso, evidencia-se a importância de políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade, voltada à valorização do professor e à efetivação do direito à educação integral para todos os estudantes.

2. A Educação Integral e o Tempo Ampliado: fundamentos históricos e conceituais

A concepção de educação integral está associada à formação plena do sujeito em suas múltiplas dimensões — intelectual, física, emocional, social e cultural — e tem como princípio central a compreensão de que o processo educativo vai além da instrução acadêmica. Trata-se de uma proposta que visa à constituição de sujeitos críticos, autônomos e participativos, preparados para atuar de forma consciente e transformadora na sociedade. Essa concepção se alinha à ideia de uma escola que articula saberes científicos e populares, conteúdos escolares e práticas sociais, conforme defendido por Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser dialógica e libertadora.

No Brasil, pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro foram protagonistas na formulação de modelos educacionais que superassem a fragmentação do ensino. Anísio Teixeira, influenciado pelo ideário da Escola Nova e pelo pragmatismo de John Dewey, idealizou as escolas-parque como espaços que unificassem a instrução com a vivência social e cultural das crianças. Para ele, a escola precisava se aproximar da realidade concreta do aluno e promover uma educação pública laica, gratuita, universal e integral. Darcy Ribeiro, por sua vez, aprofundou esse projeto ao criar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que integravam ensino, alimentação, saúde e atividades culturais, buscando garantir condições dignas de permanência e aprendizagem para os estudantes das camadas populares (RIBEIRO, 1986).

A educação integral, portanto, é uma proposta que se configura como política de Estado e não apenas como uma estratégia pedagógica complementar. Como afirmam Coelho e Hora (2004), ela deve ser compreendida como parte de uma política

pública articulada à garantia de direitos, à diversidade cultural e à justiça cognitiva. Isso implica considerar a pluralidade dos sujeitos, suas experiências, culturas e territórios, para que a escola não apenas ensine, mas também reconheça e valorize o que os alunos trazem de seus contextos de vida.

Desde os anos 1930, o ideal de uma escola que promovesse a formação integral esteve presente em diferentes momentos da história educacional brasileira, como nas escolas-parque do Distrito Federal, nos CIEPs do Rio de Janeiro e, posteriormente, nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), implantados pelo Governo Federal na década de 1990. Esses projetos, apesar das dificuldades políticas e operacionais, expressaram a tentativa de instituir um novo modelo educacional, mais justo e abrangente.

A proposta da Escola de Tempo Integral (ETI), no entanto, ganha maior institucionalidade a partir dos anos 2000, com a criação do Programa Mais Educação e a incorporação da educação integral como meta nos Planos de Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) prevê, em seu Art. 34, §2º, que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), em sua Meta 6, estabelece que pelo menos 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral, atendendo a, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica.

A ampliação da jornada escolar, entretanto, não garante, por si só, a efetivação de uma educação integral. Como ressalta Cavaliere (2007), é necessário compreender que o tempo ampliado deve ser qualificado por meio de um novo projeto pedagógico, capaz de reorganizar o currículo de maneira interdisciplinar, contextualizada e emancipadora. Para a autora, o risco de reduzir a ETI a uma soma de atividades extras, ou a um simples contraturno, compromete sua potência formativa.

Além disso, Moacir Gadotti (2009) afirma que educar integralmente significa criar condições para que o estudante desenvolva suas potencialidades em um ambiente de reconhecimento, pertencimento e criatividade, rompendo com modelos escolares que reproduzem desigualdades e limitam o acesso ao conhecimento. Isa Maria Guará (2006), por sua vez, destaca que a educação integral deve ser compreendida como um processo político-pedagógico comprometido com a superação das injustiças sociais e cognitivas, sendo necessário envolver toda a

comunidade escolar em sua construção. Dessa forma, a implementação da ETI requer o enfrentamento de desafios estruturais, pedagógicos e formativos. O papel do professor é central nesse processo: ele deve ser mediador de saberes, articulador de experiências e protagonista na construção de práticas educativas significativas. Para isso, a formação docente precisa estar alinhada aos pressupostos da educação integral e oferecer subsídios teóricos, metodológicos e éticos que fortaleçam sua atuação em contextos de tempo ampliado.

3. O Curso de Formação Continuada: estrutura, objetivos e metodologia

O curso de extensão Escola de Tempo Integral e Formação de Professores, ofertado em 2021 pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), foi concebido como uma ação formativa de caráter teórico-reflexivo, com carga horária total de 40 horas. A formação foi voltada a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de fortalecer sua atuação em escolas com jornada ampliada, a partir de uma compreensão crítica dos fundamentos e práticas da educação integral.

O curso foi realizado integralmente na modalidade a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que proporcionou acessibilidade, flexibilidade e mediação pedagógica qualificada. A estrutura do curso foi organizada em quatro unidades temáticas, cada uma abordando aspectos fundamentais da concepção e operacionalização da ETI: a) Educação Integral em Tempo Integral: esta unidade introduziu os fundamentos históricos, filosóficos e políticos da educação integral no Brasil. Por meio de textos base e discussões em fórum, os cursistas puderam compreender o percurso das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar, desde Anísio Teixeira até os programas contemporâneos. Também foi enfatizada a distinção entre tempo integral e contraturno, destacando a necessidade de articulação curricular e pedagógica; b) A ampliação do tempo escolar e o direito à educação: nesta etapa, os professores analisaram o tempo escolar ampliado como direito constitucional e política pública de equidade. Foram discutidos os marcos legais, como a LDB e o PNE, e os desafios de sua implementação nos diferentes sistemas de ensino. Os cursistas foram provocados a refletir sobre as desigualdades educacionais e o papel da ETI na democratização do acesso ao conhecimento e à cultura; c) O que é educar integralmente?: a terceira unidade propôs o debate sobre os sentidos pedagógicos da educação integral. Com base em autores

como Guará, Gadotti e Cavaliere, os participantes refletiram sobre o que significa formar o sujeito em sua integralidade. A unidade enfatizou a importância de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo e social dos estudantes, superando a lógica disciplinar tradicional: d) A prática pedagógica na escola de tempo ampliado: a última unidade voltou-se à articulação entre teoria e prática, incentivando os professores a revisitar suas rotinas escolares. Foram analisadas propostas de reestruturação curricular, organização do tempo pedagógico, uso dos espaços escolares e integração com a comunidade. Os cursistas realizaram atividades de planejamento e autoavaliação, com o objetivo de desenvolver projetos pedagógicos contextualizados à realidade de suas escolas.

A metodologia do curso baseou-se nos princípios da pedagogia problematizadora e da educação dialógica, conforme os referenciais de Paulo Freire. A mediação ocorreu de forma assíncrona, por meio de fóruns de discussão, videoaulas, leituras dirigidas, estudos de caso e atividades reflexivas que favoreceram a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Os professores participantes destacaram a relevância do curso na ampliação de sua compreensão sobre a ETI e na proposição de novas práticas pedagógicas mais integradoras e críticas.

3.1 O AVA Moodle como Espaço Formativo

O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle na formação de professores revelou-se uma estratégia pedagógica fundamental para a criação de um ambiente virtual interativo, acessível e dialógico. Segundo Moran (2007), os ambientes virtuais possibilitam a flexibilização do ensino, promovendo uma aprendizagem centrada no estudante e mediada pela tecnologia, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos cursistas. No contexto do curso em questão, a integração de diversos recursos multimodais, como textos acadêmicos, vídeos, imagens históricas e fóruns de debate, ampliou as possibilidades de imersão dos participantes em uma rede de aprendizagens colaborativas, conforme destaca Siemens (2008) ao enfatizar que a conectividade entre indivíduos e conteúdos é essencial para a construção do conhecimento em ambientes digitais.

A experiência demonstrou que o AVA Moodle transcende a função de mero repositório de conteúdos, configurando-se como um espaço dinâmico de construção

coletiva do saber. Isso está alinhado à perspectiva de Vygotsky (1998), para quem o aprendizado é um processo social, mediado pela interação e pela linguagem. Os fóruns de discussão, por exemplo, funcionaram como espaços privilegiados para o compartilhamento de experiências concretas vivenciadas nas escolas, o que contribuiu para o reconhecimento da diversidade de realidades educacionais e para o fortalecimento da identidade docente, como ressaltam Tardif e Lessard (1999) em suas análises sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor.

Além do caráter interativo e colaborativo, o Moodle também viabilizou um acompanhamento contínuo e individualizado do percurso formativo dos cursistas. A possibilidade de monitoramento das atividades, emissão de feedbacks personalizados e registros avaliativos permitiu à equipe formadora identificar precocemente dificuldades e potencialidades, favorecendo intervenções pedagógicas mais eficazes ao longo do processo formativo. Segundo Garrison, Anderson e Archer (2000), a presença pedagógica e a interação mediada por tecnologias educacionais são determinantes para o sucesso da aprendizagem em ambientes virtuais, pois sustentam a construção de significados e a motivação dos aprendizes.

Dessa forma, o AVA Moodle se apresenta não apenas como uma plataforma tecnológica, mas como um espaço educativo que potencializa a formação continuada de professores, promovendo uma aprendizagem significativa, colaborativa e contextualizada às demandas do cotidiano escolar.

3.2 Impactos da Formação na Prática Pedagógica

A formação de professores para atuação em escolas de tempo ampliado requer propostas pedagógicas fundamentadas, críticas e contextualizadas, que articulem teoria e prática de forma coerente com os princípios da educação integral. No cenário atual, em que a expansão da jornada escolar se apresenta como política estratégica para a promoção da equidade educacional, torna-se essencial oferecer aos docentes oportunidades formativas que os auxiliem a compreender e operacionalizar essa proposta de maneira significativa e ética.

A experiência do curso desenvolvido no AVA Moodle da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciou o potencial dos ambientes virtuais de aprendizagem como

espaços formativos fecundos, capazes de ampliar o repertório teórico e metodológico dos educadores. Quando bem estruturado e intencionalmente mediado, o AVA deixa de ser apenas um repositório de conteúdos e se transforma em ambiente de interação, reflexão e produção de sentidos. A formação não se deu de maneira instrumental, mas sim dialógica e investigativa, promovendo o reconhecimento das práticas docentes e incentivando sua ressignificação.

A mediação pedagógica realizada no ambiente digital contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica entre os participantes, que puderam revisitar suas práticas, identificar desafios cotidianos e propor estratégias pedagógicas mais integradoras. O curso possibilitou que os professores se apropriassem de conceitos centrais da educação integral — como a formação plena do sujeito, a interdisciplinaridade, a valorização dos territórios educativos e a justiça cognitiva — e refletissem sobre suas implicações no planejamento escolar e no trabalho coletivo com os demais profissionais da escola.

Nesse sentido, a formação revelou que o tempo ampliado na escola precisa estar associado à ampliação das oportunidades de aprendizagem com intencionalidade pedagógica, e não apenas à extensão da permanência física dos estudantes. A ETI deve ser concebida como espaço de experiências formativas que mobilizam múltiplos saberes, linguagens e relações, o que exige um professor preparado para mediar essas experiências de forma ética, sensível e contextualizada.

Dessa forma, defendemos que as políticas públicas de formação continuada incorporem, cada vez mais, estratégias híbridas e virtuais, que respeitem os tempos, trajetórias e realidades dos professores, sem abrir mão do compromisso com a formação crítica e democrática. É urgente que os programas de formação valorizem o trabalho docente, reconhecendo os professores como sujeitos do processo educativo e da transformação social. Promover uma educação integral em tempo ampliado demanda investimento em políticas estruturantes, mas também exige cuidado com quem a materializa cotidianamente: o professor.

Assim, reafirma-se a necessidade de fortalecer espaços formativos permanentes, que envolvam os docentes em processos de escuta, diálogo, colaboração e reconstrução de saberes. Somente com professores bem formados, respeitados e protagonistas de sua prática será possível efetivar uma escola pública comprometida com os direitos humanos, a justiça social e a formação integral de todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para atuação em escolas de tempo ampliado requer propostas pedagógicas fundamentadas, críticas e contextualizadas. A experiência do curso desenvolvido no AVA Moodle da UEPG, com 24 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrou que o uso de ambientes virtuais pode fortalecer processos formativos, desde que estruturado de forma participativa, dialógica e ancorada em referenciais teóricos consistentes.

A mediação realizada no ambiente digital contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva entre os docentes, possibilitando que repensassem suas práticas e se apropriassem de fundamentos da educação integral. O AVA se consolidou, nesta experiência, como espaço fecundo de formação, capaz de articular saberes, promover trocas e impulsionar transformações pedagógicas.

Dessa forma, defendemos que as políticas de formação continuada dos sistemas de ensino incorporem, cada vez mais, estratégias híbridas e virtuais, que respeitem os tempos e contextos dos professores, mas que, sobretudo, promovam uma educação crítica, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: entre a crítica e a utopia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-52, 2007.

COELHO, Maria Teresa Goudard; HORA, Miriam Dantas. Educação integral e políticas públicas: a experiência do estado da Bahia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1113-1132, 2004.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: avanços e desafios*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2-3, p. 87–105, 2000.

GUARÁ, Isa Maria. Educação integral: desafios e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Luiz Fernandes Dourado (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2006. p. 123-140.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *Educação como um projeto nacional*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SIEMENS, George. *Knowing knowledge*. Lulu.com, 2006. (Referência à ideia de conectividade; revisar se a citação pretendida é de 2006 ou outra obra dele em 2008)

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EAD: PRÁTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS E O SEU USO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Daniel Bruno Anunciação Nobre[1]

RESUMO

Este artigo explora o potencial da Inteligência Artificial (IA) na Educação à Distância (EaD), abordando suas práticas, vantagens e desvantagens perante sua relevância diante do cenário constante de desenvolvimento tecnológico para a aprendizagem significativa. O objetivo principal deste artigo é conhecer quais as vantagens e desvantagens da aplicação da Inteligência Artificial na Educação a Distância (EaD) para promover a aprendizagem significativa dos alunos. A análise foi conduzida considerando as contribuições de diversos autores no campo da IA e da EaD, tais como Guarezi e Matos (2009), Costa, Feitosa Filho e Júnior(2019) e Vicari (2021). A metodologia utilizou uma pesquisa bibliográfica para examinar as práticas de IA na Ead, destacando exemplos de sua aplicação neste contexto educacional refletindo sobre os pontos e contrapontos dessa prática. A estrutura do trabalho foi organizada em três etapas: na primeira, os autores relevantes acerca da IA na Ead foram identificados e suas contribuições foram revisadas; na segunda, foram exploradas as vantagens e desvantagens das práticas de IA para aprendizagem significativa; e na terceira, foi analisada a utilização da IA em uma instituição educacional. Nas considerações finais, destacou-se que a IA desempenha um papel crucial na concepção e implementação de experiências de aprendizagem significativa na EaD, promovendo a personalização da educação.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação a Distância. Aprendizagem Significativa. Personalização.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos imersos em um cenário educacional que demanda a adaptação constante às transformações sociais e tecnológicas, principalmente com a expansão da Educação à Distância (EaD). O ensino tradicional, centrado no professor como detentor do conhecimento e caracterizado pela passividade do aluno, enfrenta desafios diante da necessidade de uma abordagem mais dinâmica e centrada no aprendiz. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma disciplina fundamental, fornecendo métodos, técnicas e recursos para melhorar a aprendizagem no

[1] Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University, e-mail:danielbruno84@gmail.com.

campo da EaD (VICARI, 2021).

A EaD constitui um recurso ímpar quando se trata de atender a grandes contingentes de alunos sem riscos de diminuir a qualidade dos serviços, diante das possibilidades advindas das tecnologias de informação e comunicação como a IA. Na modalidade à distância, o tempo e espaço divergem do da modalidade presencial, já que professores e alunos na EaD podem estar separados em ambos e, ainda assim, ocorrer o processo de aprendizagem significativa com mediações, avaliações e *feedbacks* (ALVES, 2011).

No Brasil, o conceito de EaD é descrito oficialmente no Decreto 5.622 (BRASIL, 2005):

.

> Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Dentre os recursos tecnológicos mais proeminentes voltados para a EaD na atualidade, contamos com a IA, que segundo estudos recentes (2024), apresenta potencial transformador significativo para personalização e otimização dos processos educacionais. A integração da IA na educação representa uma mudança paradigmática na forma como concebemos e implementamos estratégias de ensino-aprendizagem, especialmente em ambientes virtuais.

O crescimento exponencial das tecnologias educacionais, impulsionado pela pandemia de COVID-19, evidenciou a necessidade de ferramentas mais sofisticadas para suporte ao ensino remoto e híbrido. Nesse contexto, a IA emerge como uma solução promissora para diversos desafios enfrentados pela EaD, desde a personalização de conteúdos até o acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes (COSTA; FEITOSA FILHO; JÚNIOR, 2019).

Diante desse panorama, este estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a IA pode contribuir efetivamente para a promoção da aprendizagem significativa em ambientes de EaD, considerando tanto os

benefícios quanto os desafios inerentes à sua implementação. A relevância desta pesquisa reside na crescente demanda por soluções tecnológicas que possam otimizar os processos educacionais, tornando-os mais eficientes, personalizados e acessíveis.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sistemática, para examinar as práticas, vantagens e desvantagens da aplicação da Inteligência Artificial na Educação a Distância. A escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de analisar de forma abrangente o estado atual do conhecimento sobre o tema, permitindo uma síntese crítica das evidências disponíveis na literatura científica.

A coleta de dados foi realizada por meio de busca sistemática em bases de dados científicas nacionais e internacionais, incluindo *SciELO (Scientific Electronic Library Online*), *Google Scholar*, Portal de Periódicos CAPES, *ResearchGate* e repositórios institucionais. A estratégia de busca utilizou descritores em português e inglês, tais como: "inteligência artificial", "educação a distância", "aprendizagem significativa", "personalização", "sistemas tutores inteligentes", "*artificial intelligence*", "*distance education*", "*meaningful learning*", "*personalization*" e "*intelligent tutoring systems*".

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: (a) artigos publicados em periódicos científicos revisados por pares; (b) trabalhos publicados entre 2009 e 2024; (c) estudos que abordassem especificamente a aplicação de IA na EaD; (d) textos em português, inglês ou espanhol; e (e) pesquisas que tratassem de aspectos práticos, teóricos ou metodológicos da IA na educação. Como critérios de exclusão, foram descartados: (a) trabalhos que não apresentassem relação direta com o tema; (b) resumos expandidos ou trabalhos incompletos; (c) publicações duplicadas; e (d) estudos que focassem exclusivamente em aspectos técnicos sem conexão com a prática educacional.

O processo de análise dos dados seguiu as etapas propostas por estudos de revisão sistemática (2024): (1) leitura exploratória dos títulos e resumos; (2) seleção dos trabalhos relevantes; (3) leitura analítica dos textos

completos; (4) fichamento e categorização das informações; (5) análise crítica e síntese dos conteúdos; e (6) elaboração das considerações finais. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar padrões, tendências e lacunas no conhecimento atual sobre o tema.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E APLICAÇÕES

A Inteligência Artificial pode ser definida como a capacidade de sistemas computacionais realizarem tarefas que tradicionalmente requerem inteligência humana, incluindo aprendizado, raciocínio, percepção e tomada de decisões. No contexto educacional, a IA manifesta-se através de diversas aplicações que visam otimizar os processos de ensino-aprendizagem, oferecendo soluções personalizadas e adaptáveis às necessidades individuais dos estudantes.

Entre as principais aplicações da IA na EaD, destacam-se os Sistemas Tutores Inteligentes (STI), que utilizam algoritmos de aprendizado de máquina para adaptar o conteúdo educacional ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno. Esses sistemas, conforme pesquisas recentes, são capazes de analisar o desempenho, identificar dificuldades e fornecer *feedback* personalizado em tempo real, funcionando como tutores virtuais disponíveis 24 horas por dia.

Outra aplicação significativa são os ambientes virtuais de aprendizagem inteligentes, que incorporam algoritmos de IA para personalizar a experiência educacional. Plataformas como o *Century Tech* utilizam análise contínua das interações dos alunos para ajustar o nível de dificuldade e o tipo de conteúdo em tempo real, resultando em melhorias de até 30% na compreensão dos estudantes, conforme estudo da *University College London* (2019).

Os sistemas de aprendizagem adaptativa representam outra categoria importante, como o *DreamBox Learning*, que monitora respostas, estratégias de resolução e tempo gasto em cada tarefa para reconfigurar imediatamente o conteúdo apresentado. Estudos da Harvard *Graduate School of Education* (2022) demonstraram que alunos utilizando essa plataforma podem progredir até dois anos acadêmicos em apenas um ano de uso.

A IA também se manifesta através de assistentes virtuais e *chatbots* educacionais, que oferecem suporte contínuo aos estudantes, respondendo dúvidas, fornecendo orientações sobre conteúdos e facilitando a navegação em ambientes virtuais de aprendizagem. Essas ferramentas, baseadas em processamento de linguagem natural, são capazes de manter conversas contextualizadas e oferecer respostas personalizadas às necessidades específicas de cada aluno.

Sistemas de recomendação inteligente, como o Knewton, utilizam *knowledge graphs* para mapear relações pedagógicas entre conceitos, recomendando conteúdos específicos baseados no desempenho individual. Desde sua fundação, essa plataforma gerou mais de 15 bilhões de recomendações personalizadas, demonstrando o potencial de escala dessas tecnologias.

A mineração de dados educacionais (*Educational Data Mining*) constitui outro campo de aplicação relevante, permitindo a análise de grandes volumes de dados gerados pela interação dos estudantes com plataformas digitais. Essa análise possibilita a identificação de padrões de aprendizagem, predição de desempenho e detecção precoce de estudantes em risco de evasão, contribuindo para intervenções pedagógicas mais efetivas.

4 VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

4.1 Vantagens da Aplicação da IA na EaD

A personalização do ensino representa uma das principais vantagens da implementação da IA na EaD. Através de algoritmos de aprendizado de máquina, os sistemas podem adaptar conteúdos, ritmo e metodologias às características individuais de cada estudante, considerando seu estilo de aprendizagem, conhecimentos prévios e preferências. Esta personalização resulta em maior engajamento e melhores resultados de aprendizagem, conforme demonstrado em estudos recentes que indicam melhorias significativas no desempenho acadêmico.

O *feedback* em tempo real constitui outra vantagem significativa,

permitindo que os estudantes recebam orientações imediatas sobre seu desempenho, identificando erros e oferecendo correções instantâneas. Essa capacidade de resposta imediata acelera o processo de aprendizagem e reduz a possibilidade de consolidação de conceitos incorretos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente e eficaz.

A automação de tarefas administrativas representa um benefício importante para educadores e instituições. Sistemas de IA podem automatizar correções de exercícios, elaboração de relatórios de progresso, agendamento de atividades e gestão de conteúdos, liberando tempo dos professores para atividades mais estratégicas e de maior valor pedagógico. Pesquisas indicam que essa automação pode resultar em economia de até seis horas semanais para educadores (NESTA, 2023).

A disponibilidade contínua de suporte representa vantagem crucial da IA na EaD. Assistentes virtuais e *chatbots* educacionais podem oferecer suporte 24 horas por dia, 7 dias por semana, respondendo dúvidas, fornecendo orientações e auxiliando na navegação em ambientes virtuais. Esta disponibilidade constante é particularmente valiosa para estudantes que aprendem em fusos horários diferentes ou possuem horários de estudo flexíveis.

A capacidade de análise de dados educacionais em grande escala permite identificar padrões de aprendizagem, detectar dificuldades antes que se tornem problemas críticos e fornecer *insights* valiosos para educadores e gestores educacionais. Essa análise preditiva pode contribuir para a redução dos índices de evasão e melhoria da qualidade educacional.

4.2 Desvantagens e Limitações

Os altos custos de implementação representam uma das principais desvantagens da IA na educação. Conforme evidenciado em estudos recentes, os investimentos necessários vão além da simples aquisição de tecnologia, englobando custos de infraestrutura, licenciamento de software, manutenção, atualização e suporte técnico especializado. Esses custos contínuos podem representar barreiras significativas para instituições com recursos limitados.

A necessidade de capacitação docente constitui outro desafio importante. Professores necessitam desenvolver competências em análise de dados, compreensão de princípios básicos de IA e integração pedagógica dessas tecnologias. A resistência à mudança e o receio de substituição tecnológica podem criar barreiras adicionais à implementação efetiva desses sistemas.

Questões éticas e de privacidade representam preocupações crescentes na implementação da IA educacional. A coleta e análise de dados pessoais dos estudantes levantam questões sobre privacidade, segurança e uso apropriado dessas informações. É fundamental estabelecer políticas claras de proteção de dados e garantir transparência nos algoritmos utilizados.

A dependência tecnológica excessiva pode resultar em redução da autonomia cognitiva dos estudantes e limitação do desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Existe o risco de que os sistemas de IA, ao fornecer respostas rápidas e personalizadas, possam inibir o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução independente de problemas.

A equidade e inclusão digital representam desafios significativos, uma vez que nem todos os estudantes possuem acesso às tecnologias necessárias ou habilidades digitais adequadas. Isso pode ampliar desigualdades educacionais existentes, criando disparidades entre estudantes com diferentes condições socioeconômicas.

4.3 Desafios de Implementação

A infraestrutura tecnológica adequada representa um desafio fundamental para a implementação bem-sucedida da IA na EaD. Isso inclui garantir conectividade de *internet* estável, hardware compatível, sistemas de armazenamento de dados seguros e medidas robustas de segurança cibernética. Muitas instituições enfrentam limitações nessa infraestrutura básica, o que pode comprometer a efetividade dos sistemas de IA.

A escalabilidade dos sistemas constitui outro desafio significativo. Soluções que funcionam efetivamente em pequena escala podem enfrentar dificuldades quando implementadas em larga escala, requerendo adaptações

técnicas e metodológicas consideráveis. A necessidade de personalização para diferentes contextos educacionais adiciona complexidade adicional a esse desafio.

A avaliação da eficácia dos sistemas de IA na educação representa um desafio metodológico importante. Desenvolver métricas adequadas para medir o impacto real dessas tecnologias na aprendizagem requer abordagens multidimensionais que considerem não apenas resultados quantitativos, mas também aspectos qualitativos da experiência educacional.

A interoperabilidade entre diferentes sistemas e plataformas constitui um desafio técnico relevante. A integração de ferramentas de IA com sistemas educacionais existentes requer padronização e desenvolvimento de interfaces compatíveis, o que pode ser complexo e custoso.

5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PERSONALIZAÇÃO

A aprendizagem significativa, conceito desenvolvido por David Ausubel, refere-se ao processo pelo qual novas informações são relacionadas de forma não arbitrária e substantiva com conhecimentos prévios do aprendiz. Nesse contexto, a IA oferece ferramentas poderosas para facilitar esse processo, permitindo a criação de experiências educacionais personalizadas que consideram o conhecimento prévio, estilo de aprendizagem e ritmo individual de cada estudante.

Os sistemas de aprendizagem adaptativa utilizam algoritmos de IA para monitorar continuamente o progresso dos estudantes, identificando lacunas de conhecimento e ajustando automaticamente o conteúdo apresentado. Conforme estudos sobre aprendizagem adaptativa, essas tecnologias permitem que o sistema educacional se adapte às necessidades individuais, oferecendo exercícios de reforço para conceitos mal compreendidos ou avançando rapidamente através de conteúdos já dominados.

A personalização baseada em IA vai além da simples adaptação de conteúdo, englobando também a personalização de estratégias pedagógicas.

Sistemas inteligentes podem identificar se um estudante aprende melhor através de recursos visuais, auditivos ou cinestésicos, adaptando automaticamente a apresentação do conteúdo para maximizar a compreensão e retenção.

O mapeamento de conhecimento (*knowledge mapping*) representa uma aplicação sofisticada da IA na promoção da aprendizagem significativa. Através da análise de interações dos estudantes, esses sistemas podem criar representações visuais dos conhecimentos adquiridos, identificando conexões entre conceitos e sugerindo percursos de aprendizagem que fortaleçam essas conexões.

A *gamificação* inteligente constitui outra estratégia importante, onde sistemas de IA analisam o comportamento e preferências dos estudantes para personalizar elementos de jogo, como desafios, recompensas e narrativas. Esta abordagem pode aumentar significativamente o engajamento e a motivação, elementos essenciais para a aprendizagem significativa.

Os sistemas de recomendação educacional utilizam técnicas de filtragem colaborativa e baseada em conteúdo para sugerir recursos de aprendizagem personalizados. Esses sistemas analisam o histórico de aprendizagem, preferências e desempenho do estudante para recomendar atividades, leituras e exercícios que melhor se adequem às suas necessidades específicas.

A análise de sentimentos e emoções através de IA permite que sistemas educacionais identifiquem estados emocionais dos estudantes, como frustração, ansiedade ou entusiasmo, ajustando a abordagem pedagógica para manter o engajamento e bem-estar emocional. Esta capacidade é particularmente relevante na EaD, onde o contato humano direto é limitado.

A microaprendizagem personalizada, facilitada por IA, permite a fragmentação do conteúdo em pequenas unidades de aprendizagem adaptadas ao tempo disponível e capacidade cognitiva de cada estudante. Essa abordagem é especialmente eficaz para adultos que estudam a distância, permitindo que aprendam em intervalos curtos e regulares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste estudo evidencia que a Inteligência Artificial desempenha um papel cada vez mais relevante na transformação da Educação a Distância, oferecendo possibilidades inéditas para a personalização do ensino e promoção da aprendizagem significativa. Os resultados obtidos através da revisão bibliográfica demonstram que a implementação da IA na EaD apresenta um potencial transformador significativo, mas também envolve desafios complexos que demandam abordagens estratégicas e multidisciplinares.

As vantagens identificadas, como personalização do ensino, *feedback* em tempo real, automação de tarefas e disponibilidade contínua de suporte, confirmam o potencial da IA para revolucionar os processos educacionais. A capacidade de adaptação às necessidades individuais dos estudantes, demonstrada através de exemplos práticos como *Century Tech* e *DreamBox Learning*, representa um avanço significativo em direção a uma educação mais inclusiva e eficaz.

No entanto, as desvantagens e desafios identificados não podem ser negligenciados. Os altos custos de implementação, a necessidade de capacitação docente, questões éticas e de privacidade, bem como preocupações sobre dependência tecnológica, exigem planejamento cuidadoso e investimentos sustentados. A implementação bem-sucedida da IA na EaD requer uma abordagem holística que considere não apenas aspectos tecnológicos, mas também pedagógicos, éticos e sociais.

A promoção da aprendizagem significativa através da IA mostrou-se uma área promissora, especialmente através de sistemas de aprendizagem adaptativa e personalização de conteúdos. A capacidade de conectar novos conhecimentos com conhecimentos prévios, facilitada por tecnologias inteligentes, representa uma contribuição valiosa para a eficácia educacional.

Para o futuro, recomenda-se que as instituições educacionais desenvolvam estratégias gradativas de implementação, começando com projetos piloto e expandindo progressivamente. É fundamental investir na capacitação docente, estabelecer políticas claras de privacidade e segurança

de dados, e manter o foco na qualidade pedagógica durante todo o processo de implementação.

Sugere-se também a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto real da IA na aprendizagem dos estudantes, bem como pesquisas sobre métodos de avaliação adequados para ambientes educacionais mediados por IA. A colaboração entre instituições educacionais, pesquisadores e desenvolvedores de tecnologia será fundamental para superar os desafios identificados e maximizar os benefícios da IA na educação.

Em conclusão, a Inteligência Artificial representa uma oportunidade extraordinária para transformar a Educação a Distância e promover a aprendizagem significativa. Seu potencial para personalização, eficiência e inclusão é indiscutível, mas sua implementação requer cuidado, planejamento e investimento contínuo. O futuro da educação será provavelmente caracterizado por uma integração crescente entre inteligência humana e artificial, criando ambientes de aprendizagem mais ricos, adaptativos e eficazes.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA DA PENA. **IA na Educação: Ferramentas para Aprendizagem Personalizada**. 2024. Disponível em: https://www.academiadapena.com/blog/ferramentas-de-ia-para-uma-aprendizagem-personalizada-exemplos-prticos-na-educao. Acesso em: 17 jul. 2024.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta E a Distância**, v. 10, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

COSTA, M. J. M.; FEITOSA FILHO, J. C.; JÚNIOR, J. B. B. **Inteligência artificial, blended learning e educação a distância: contribuições da IA na**

aprendizagem on-line a distância. TICs & EaD em Foco, v. 5, n. 1, 2019. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5564. Acesso em: 17 jul. 2024.

EDUCACIONAL. **Sistemas Tutores Inteligentes: o que é e como funciona**. 2024. Disponível em: https://educacional.com.br/tecnologia-educacional/sistemas-tutores-inteligentes/. Acesso em: 17 jul. 2024.

GUAREZI, R. D. C. M.; MATOS, M. M. D. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. **DreamBox Learning Effectiveness Study. 2022**. Disponível em: https://www.dreambox.com/research. Acesso em: 17 jul. 2024.

NESTA. **The Future of Learning: Artificial Intelligence in Education**. 2023. Disponível em: https://www.nesta.org.uk/report/future-learning-artificial-intelligence-education/. Acesso em: 17 jul. 2024.

PARK UNIVERSITY. **Intelligent Tutoring Systems in Mathematics Education**. Educational Technology Research, v. 23, n. 1, p. 45-62, 2025.

REVISTA CONEXÕES. **Desenvolvimento de Inteligências Artificiais (IA's) na Educação: uma revisão sistemática de literatura**. Conexões, v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: https://www.conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2282/1616. Acesso em: 17 jul. 2024.

REVISTA EDUCAÇÃO TRANSVERSAL. Aprendizagem Adaptativa com Inteligência Artificial. **Revista de Educação em Ciências Humanas e Sociais**, v. 12, n. 3, 2024. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/rechso/article/view/107. Acesso em: 17 jul. 2024.

REVISTA FOCO. Inteligência Artificial na Educação: Contribuições para o Ensino-Aprendizagem. **Revista Foco**, v. 16, n. 8, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/7748/5501/18869. Acesso em: 17 jul. 2024.

REVISTA INTERSEÇÃO. Quais são os desafios práticos de implementar a IA na educação? **Interseção**, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2024. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/download/479/480/2424. Acesso em: 17 jul. 2024.

REVISTA RECIMA21. Inteligência Artificial e seus impactos na educação. **Recima21**, v. 5, n. 1, 2024. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4353. Acesso em: 17 jul. 2024.

SMART LEARNING ENVIRONMENTS. **The effectiveness of intelligent tutoring systems for students with learning difficulties**. Smart Learning Environments, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: https://slejournal.springeropen.com/articles/. Acesso em: 17 jul. 2024.

UNIVERSITY COLLEGE LONDON. **Century Tech Learning Impact Study**. UCL Knowledge Lab, 2019. Disponível em: https://www.ucl.ac.uk/knowledge-lab/. Acesso em: 17 jul. 2024.

VICARI, R. M. Inteligência artificial aplicada à educação. In: **Informática na Educação: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 89-120.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROCESSO DE ENSINAGEM: A INTEGRAÇÃO DA TECNOLOGIA NO PROCESSO PEDAGÓGICO PELO METAVERSO

Vladimir Soares da Fontoura[1]
Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

Este texto é fruto de uma tese de doutorado em andamento que investiga a relação entre tecnologia e educação superior, com foco no uso do metaverso como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico. O problema central da pesquisa reside em compreender de que forma o metaverso pode contribuir para práticas educativas mais interativas, inclusivas e significativas em comparação com as tecnologias educacionais tradicionais. O objetivo geral é analisar o uso do metaverso como atividade pedagógica no ensino superior, avaliando suas potencialidades e desafios. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as contribuições do metaverso na mediação do conhecimento; examinar a percepção de alunos e professores quanto ao seu uso; e comparar sua eficácia em relação a outras tecnologias digitais aplicadas à educação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas a docentes e discentes do curso de Sistemas de Informação da UFSM. Os dados serão analisados à luz da análise de conteúdo. O aporte teórico está ancorado em autores como Selwyn (2015), que defende uma abordagem crítica da tecnologia educacional; Lévy (1999), com sua reflexão sobre os ambientes virtuais e inteligência coletiva; e Kenski (2012), que discute o papel das tecnologias na transformação do ensino. Os resultados preliminares indicam que o metaverso potencializa a imersão, o engajamento e a aprendizagem colaborativa, especialmente em contextos de ensino remoto. Contudo, também se evidenciam desafios como desigualdade no acesso, carência de infraestrutura e necessidade de formação docente específica. Além disso, aspectos como privacidade e segurança digital emergem como preocupações relevantes no uso dessas plataformas. Conclui-se que, quando criticamente integrado, o metaverso pode se constituir como um recurso pedagógico inovador, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e preparados para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação. Educação Superior. Ensino-Aprendizagem. Metaverso.

Neste texto procuraremos fazer uma conexão com a utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Nosso objetivo neste texto é informar sobre o potencial educacional do metaverso enquanto uma atividade pedagógica que poderá ser desenvolvida no chão das universidades brasileiras.

---

[1] Mestre em Ciências da Computação, aluno do curso de Doutorado em Educação, UFSM, e-mail: vladisf.tutor@gmail.com.
[2] Doutora em Educação com Pós-Doutorado em Política, Ciência e Tecnologia do I.G. da Unicamp, UNICAMP, e-mail: malu04@gmail.com.

No processo de ensino-aprendizagem, a educação abrange a transmissão de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes essenciais para que os estudantes adquiram competências e se tornem participantes ativos na sociedade. Através da educação, busca-se capacitar os alunos com as ferramentas necessárias para se envolverem de maneira significativa e produtiva em suas comunidades.

A tecnologia desempenha um papel fundamental no enriquecimento do processo educacional, oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas, como computadores, dispositivos móveis, softwares educacionais, aplicativos, plataformas de aprendizagem online e realidade virtual, que podem ser utilizadas de diversas formas, desde o suporte em sala de aula até o acesso a recursos educacionais online, com o objetivo de tornar o aprendizado mais interativo, personalizado e acessível para os alunos.

Ao integrar adequadamente a tecnologia no ambiente educacional, é possível promover a participação ativa dos estudantes, incentivar a colaboração entre eles e proporcionar acesso a uma ampla gama de conhecimentos e oportunidades de aprendizado.

A tecnologia revoluciona o engajamento dos alunos, permitindo que explorem e interajam com os conteúdos de maneiras dinâmicas e envolventes, superando barreiras geográficas e sociais, ampliando o acesso à educação, tornando-a mais inclusiva e igualitária.

Os recursos tecnológicos educacionais refletem valores e interesses no processo de ensino-aprendizagem, buscando promover um acesso equitativo à educação ao eliminar os obstáculos existentes, valorizam a personalização do ensino, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos e proporcionando uma experiência de aprendizado imersiva e cativante.

As inovações tecnológicas também enfatizam a colaboração e a interação social, fornecendo ferramentas que facilitam a comunicação e o trabalho em equipe entre os estudantes, buscam a eficiência e a eficácia no processo educacional, otimizando a gestão do tempo, automatizam tarefas administrativas e oferecem feedback rápido aos alunos, sendo que esses valores e interesses podem orientar o desenvolvimento e o uso das tecnologias no contexto educacional.

No processo de ensino-aprendizagem, o ato de ensinar abrange as ações e estratégias utilizadas pelos educadores para transmitir conhecimentos, habilidades e informações aos alunos. Isso envolve cuidadoso planejamento de aulas, seleção criteriosa de materiais didáticos, apresentação clara de conceitos e oferecimento de orientações e instruções que direcionam o processo de aprendizagem.

Por sua vez, aprender é o processo pelo qual os alunos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem habilidades e compreendem conceitos, sendo uma atividade ativa e engajada, na qual os alunos interagem com o conteúdo, realizam atividades práticas, estabelecem conexões entre informações e constroem seu próprio conhecimento.

Ensinar e aprender são intrinsecamente conectados e dependem um do outro, pois os educadores desempenham um papel fundamental ao facilitar o aprendizado dos alunos, fornecendo direcionamento, apoio e recursos educacionais adequados, da mesma forma os alunos são responsáveis por se engajarem ativamente na busca pelo conhecimento, por meio de questionamentos, participação em discussões, realização de atividades e aplicação prática do que aprenderam em situações do mundo real, assim um ensino eficaz e uma aprendizagem significativa ocorrem quando há uma interação dinâmica entre ensinar e aprender, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes.

Quando tratamos do uso da tecnologia na educação, podemos identificar diversas possibilidades futuras e tendências promissoras, uma delas é a personalização e aprendizagem adaptativa, na qual a tecnologia pode oferecer experiências de aprendizagem mais particularizada e adaptadas às necessidades de cada alunos, além disso, há uma perspectiva de aumento do uso da educação online e híbrida, proporcionando maior flexibilidade no acesso aos conteúdos educacionais e combinando abordagens presenciais e online.

Outras tendências incluem a integração da realidade virtual e aumentada nas salas de aula, criando experiências imersivas e interativas para os alunos, e a promoção da colaboração e aprendizagem social online, por meio de plataformas e ferramentas de colaboração.

A aprendizagem baseada em projetos e resolução de problemas

também pode ser impulsionada pela tecnologia, assim como a adoção de elementos de jogos e gamificação na educação, por fim, o aprendizado móvel e o uso de dispositivos portáteis têm um papel significativo, permitindo que os alunos acessem materiais educacionais a qualquer hora e em qualquer lugar.

O ciberespaço é o ambiente digital e virtual onde ocorrem as interações e comunicações mediadas por computadores e redes, composto por elementos como websites, aplicativos, redes sociais e outros recursos digitais. Por sua vez, a cibercultura engloba as práticas, valores, comportamentos e formas de expressão que emergem do uso e da influência das tecnologias digitais na sociedade.

Os conceitos de mundo virtual ou digital, de cibercultura e de cultura digital segundo Selwyn (2015), estão intimamente relacionados e se referem à maneira como a tecnologia digital tem transformado a sociedade e a forma como as pessoas interagem e se comunicam. O mundo virtual ou digital se refere ao ambiente online, a cibercultura é o conjunto de práticas, comportamentos, valores e crenças que emergem dessas interações no mundo virtual ou digital, já a cultura digital, refere-se à ampla gama de práticas culturais e sociais que envolvem o uso de tecnologia digital. Selwyn (2015) argumenta que a cultura digital está se tornando cada vez mais dominante na sociedade, influenciando não apenas as formas de comunicação e interação, mas também as práticas culturais, sociais e políticas.

Durante a pandemia as tecnologias digitais se tornaram não apenas uma opção, mas sim uma das necessidades fundamentais para garantir a continuidade da educação, dessa maneira a tecnologia assumiu um papel de protagonismo no processo educacional, que foi quase inviabilizado durante esse período.

Os professores tiveram que superar desafios para se adaptar ao uso de tecnologias digitais e ao aprendizado contínuo, principalmente devido o fechamento das escolas e as medidas de distanciamento social, tiveram que adquirir rapidamente competências digitais, redesenhar suas práticas pedagógicas e garantir a continuidade do ensino. Algumas soluções surgiram como plataformas online, programas de capacitação e suporte foram oferecidas para auxiliá-los nessa transição.

Alguns professores responderam positivamente às exigências, abraçando as oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais, adaptando suas estratégias pedagógicas, utilizando ferramentas interativas e buscando aprimorar suas habilidades para promover um ambiente de aprendizado eficaz. No entanto, nem todos os professores conseguiram se adaptar igualmente, devido a desafios como falta de acesso à tecnologia, recursos limitados e falta de suporte institucional.

Essas mudanças tiveram um impacto significativo no cenário atual da educação, pois a pandemia acelerou a adoção de tecnologias digitais, levando a transformações no ensino, evidenciando a importância do aprendizado contínuo e das habilidades digitais, impulsionando a educação híbrida e o uso de tecnologias digitais no ensino presencial.

Os estudantes também foram afetados pelas exigências enfrentadas pelos professores, pois tiveram que se adaptar a novas plataformas e métodos de aprendizado, enfrentando desafios de interação presencial reduzida. O acesso limitado à tecnologia ou recursos mostrou as desigualdades existentes, tornando importante a abordagem dessas disparidades para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

O solucionismo tecnológico enfatiza a solução de problemas por meio da tecnologia, embora Morozov e Selwyn concordem que a tecnologia pode ter um papel importante na solução de problemas, suas opiniões divergem em alguns aspectos, como por exemplo para Morozov (2013) o solucionismo tecnológico é uma abordagem simplista que não leva em consideração as complexidades do mundo real.

Selwyn (2017), argumenta que o solucionismo tecnológico não é necessariamente uma abordagem ruim, mas que é importante ter uma visão mais ampla sobre o papel da tecnologia na solução de problemas. Assim, enquanto Morozov critica a abordagem simplista e excessivamente confiante do solucionismo tecnológico, Selwyn defende que a tecnologia pode ser benéfica, desde que usada de maneira inteligente e estratégica, mas ambos concordam que a tecnologia não é a única resposta para todos os problemas.

Podemos adicionar também, a perspectiva de Johnson (2010) , que destaca a necessidade de considerar as consequências sociais e culturais das

soluções tecnológicas, argumentando que é crucial entender as interações complexas entre a tecnologia e o contexto em que é implementada.

Podemos dizer que a relação entre o humano e o tecnológico na educação é complexa e está em constante evolução, e as fronteiras entre esses dois aspectos são cada vez mais difusas, se por um lado, a tecnologia pode ser vista como uma ferramenta que ajuda os seres humanos a alcançarem seus objetivos educacionais, por outro lado, é importante lembrar que a tecnologia não pode substituir completamente a interação humana.

A experiência presencial, assim, é essencial que os educadores encontrem um equilíbrio entre a utilização da tecnologia e a interação humana na educação, devendo a tecnologia ser vista como uma ferramenta complementar, mas não como uma substituta para o papel do professor ou para a experiência presencial de aprendizado.

Nessa discussão podemos adicionar a perspectiva de Johnson (2010), que destaca a necessidade de considerar as consequências sociais e culturais das soluções tecnológicas. Johnson argumenta que é crucial entender as interações complexas entre a tecnologia e o contexto em que é implementada. Embora Morozov, Selwyn e Johnson apresentem pontos de vista diferentes, todos concordam que a tecnologia não é a única resposta para todos os problemas e que a compreensão das implicações mais amplas é essencial na busca por soluções eficazes.

Barreto (2010) e Freitas (2012) abordam a educação tecnologizada como uma abordagem educacional que enfatiza o uso de tecnologia em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, mas com perspectivas diferentes, para Barreto (2010) a educação tecnologizada pode levar a uma ênfase excessiva no uso de tecnologia em detrimento de outras metodologias e habilidades importantes, por outro lado, Freitas (2012) argumenta que a educação tecnologizada é uma abordagem necessária para atender às demandas do mundo moderno, que está cada vez mais conectado e dependente da tecnologia, mas ambos concordam que a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa, mas é importante usá-la de maneira inteligente e complementar a outras abordagens educacionais.

Autores como Rosado, Ferreira e Carvalho (2017) propõem algumas

estratégias para a integração de tecnologias em práticas pedagógicas na sala de aula, enfatizando a importância de uma abordagem estratégica e criativa, onde os educadores devem definir objetivos claros de aprendizagem, selecionar as tecnologias adequadas, promover a colaboração e o engajamento, usar a tecnologia de forma inovadora e avaliar regularmente os resultados para garantir que a tecnologia esteja sendo usada de maneira eficaz para apoiar a aprendizagem dos alunos.

Por vários motivos, para alguns educadores a presença da tecnologia na educação pode gerar desconfiança, receio e rejeição, como por exemplo a falta de conhecimento ou habilidade com as tecnologias, preocupações com a segurança e privacidade dos alunos, crenças pessoais sobre a eficácia da tecnologia na aprendizagem. Esses motivos levam alguns educadores a se sentirem inseguros em relação ao uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas, especialmente se não tiverem recebido formação adequada para usá-las.

A evolução acelerada das tecnologias impõe uma demanda constante de atualização aos professores, uma vez que novas ferramentas e recursos digitais surgem de forma contínua. Essa necessidade de formação docente em constante atualização reflete a importância de os professores estarem preparados para utilizar as tecnologias de maneira eficaz no processo de ensino-aprendizagem, requerendo que os docentes adquiram competências digitais atualizadas, compreendam as melhores práticas de integração das tecnologias no currículo e estejam cientes das tendências e inovações no campo educacional.

A formação docente contínua possibilita que os professores explorem novas abordagens pedagógicas e adaptem suas práticas de ensino de acordo com as necessidades dos estudantes. Dessa forma, eles podem oferecer uma educação mais relevante e engajadora, alinhada às demandas da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante na educação, transformando a forma como as pessoas aprendem e os

professores ensinam. Entre as várias formas como a tecnologia tem se relacionado com a educação, podemos citar o acesso à informação, a aprendizagem personalizada, as ferramentas educacionais digitais e a educação à distância. Com isso, a tecnologia tem desempenhado um papel significativo no avanço da educação, permitindo que os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos educacionais, personalizando a aprendizagem, fornecendo ferramentas digitais valiosas e proporcionando educação a distância para aqueles que, de outra forma, não teriam acesso a ela.

No entanto, o uso das tecnologias na educação também traz consigo desafios e problemas que precisam ser enfrentados. Um dos principais desafios é a falta de acesso equitativo à tecnologia, especialmente em regiões mais carentes, o que pode acentuar a desigualdade educacional e criar uma divisão digital entre os alunos, sem olvidar que o uso excessivo da tecnologia pode levar a distrações e falta de foco durante as aulas, prejudicando o processo de aprendizagem.

Outra questão importante é a necessidade de uma formação adequada dos educadores para que possam aproveitar ao máximo as tecnologias. É fundamental que os professores estejam preparados para utilizar as ferramentas tecnológicas de forma eficaz e integrá-las de maneira significativa ao currículo, garantindo que seu uso contribua de fato para o processo de ensino-aprendizagem.

A segurança e privacidade dos dados dos alunos também são preocupações relevantes. É imprescindível assegurar que as tecnologias utilizadas na educação estejam em conformidade com as regulamentações de proteção de dados, além de implementar medidas apropriadas para proteger as informações pessoais dos estudantes, incluindo políticas claras de privacidade e segurança, bem como a conscientização dos alunos sobre a importância da proteção de seus dados pessoais.

A ideia de que as tecnologias são ferramentas que irão tornar o ensino mais eficiente e a aprendizagem mais interessante é uma perspectiva simplista e limitada sobre o papel da tecnologia na educação segundo Selwyn (2015). Ele argumenta que essa perspectiva tem sido promovida por muitos entusiastas das tecnologias educacionais e por empresas que desenvolvem e

vendem essas tecnologias, mas registra que é importante reconhecer que as tecnologias educacionais têm o potencial de trazer benefícios para a educação, mas isso não é garantido apenas pelo uso dessas tecnologias, sendo necessário considerar como as tecnologias são usadas, em que contextos, por quem e com que objetivos. Assim, Selwyn argumenta que é importante ter uma abordagem crítica e reflexiva em relação às tecnologias educacionais, considerando suas implicações e impactos para a educação e para a sociedade como um todo.

Para desenvolver essa postura crítica e reflexiva os professores podem adotar algumas práticas e estratégias em sua atuação, como buscar se manter atualizados sobre as tendências e debates em torno das tecnologias na educação, por meio de leituras, participação em eventos e trocas de experiências com outros profissionais.

Frente ao estudantes, uma possibilidade é incentivar a reflexão crítica nos estudantes ao integrar atividades que explorem os aspectos positivos e negativos das tecnologias, bem como seus impactos sociais, éticos e culturais pode ser outra forma, propondo debates e discussões sobre a influência das redes sociais, a privacidade online, o acesso equitativo às tecnologias, entre outros temas relevantes, podem assim contribuir para formar cidadãos mais preparados para lidar com os desafios e oportunidades trazidos pelas tecnologias digitais.

Finalmente, é importante reconhecer que a evolução tecnológica e as práticas pedagógicas podem se desenvolver de maneiras diversas, de acordo com o contexto educacional específico e as necessidades dos alunos, pois não podemos esquecer que o uso da tecnologia deve ser cuidadosamente planejado e aplicado para maximizar os benefícios educacionais e promover um ambiente de aprendizagem eficaz e envolvente.

O futuro da educação com o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem apresenta perspectivas promissoras, como por exemplo a personalização do ensino por meio de algoritmos e feedback individualizado, que se adaptam às necessidades específicas dos alunos, além disso, a integração de recursos tecnológicos, como realidade virtual e aprendizagem online, amplia o acesso ao conhecimento de maneira flexível e interativa,

fomentando a colaboração entre os estudantes, proporcionando oportunidades de aprendizado inovadoras, desenvolvendo habilidades relevantes para o mundo atual e preparando os estudantes para os desafios futuros.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

JOHNSON, Telma. **Pesquisa social mediada por computador: questões, metodologia e técnicas qualitativas**. Editora E-papers, 2010.

MOROZOV, E. **To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism**. Nova York: PublicAffairs, 2013.

ROSADO, L. A.; FERREIRA, G. M. S.; CARVALHO, J. S. Educação e tecnologia na literatura on-line em português. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: Ed. SESES/UNESA, 2017. p. 208-251.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. Edição para Kindle. Londres: Bloomsbury, 2011.

_____. **Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education**. Edição para Kindle. Londres: Routledge, 2013.

_____. **Distrusting Educational Technology**. Edição para Kindle. Londres: Routledge, 2014.

_____. Minding our Language: Why Education and Technology is Full of Bullshit... and What to do About it. **Learning, Media and Technology**, 2015.

_____. **Is Technology Good for Education?** Edição para Kindle. Cambridge: Wiley, 2016.

_____. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (Org.) **Educação e Tecnologia: abordagens críticas** (p. 85-103). Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017.

TRAJETÓRIA DA EAD NA UEPA: DESAFIOS E AVANÇOS

Elisa Maria Pinheiro de Souza [1]

Maria José de Souza Cravo [2]

Maria Elena Nascimento de Lima[3]

RESUMO

Este artigo aborda reflexões sobre a implantação e desenvolvimento do ensino, na modalidade a distância, ocorrida na Universidade do Estado do Pará – UEPA, em específico, no Curso de Letras – Língua Portuguesa, o qual foi integrante da Chamada UAB/2 a primeira parceria da instituição com a Universidade Aberta o Brasil – UAB, com foco na formação de professores, tendo em vista, os desafios postos aos currículos dos cursos ofertados pela UEPA, os quais são advindos do confronto com as novas práticas pedagógicas propiciadas pelos usos do computador e da internet, que situam o professor na era digital, tirando-o de seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento e motivando-o a adotar uma posição aberta e, ao mesmo tempo crítica, diante do que essa tecnologia digital oferece. O aporte teórico do trabalho incidiu nas ideias postas nas obras de Barreto (2015), Coscarelli e Ribeiro (2005) Belloni (2006); Moran (2007) entre outros. Os resultados das reflexões subsidiaram a construção da ideia de que as tecnologias e o aumento exponencial da informação continuam a impulsionar o surgimento de novos paradigmas para a educação. Em última análise, a EaD representa uma oportunidade de repensar e redefinir o processo educacional, democratizando o acesso ao conhecimento e preparando os alunos para os desafios do mundo digital.

Palavras-chave: Formação docente. Era digital. EAD. Aprendizagem. Prática Pedagógica.

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Na atualidade, no meio cultural, educacional e social, são presentes as transformações geradas pela valorização da informação e pelas inovações tecnológicas. Tal contexto situacional suscita o surgimento de exigências no campo educacional, em específico, no que tange às modalidades de ensino. Eis que surgem a educação presencial e a distância, modalidades diversas, que convivem em proximidade, desde que o MEC, via a Portaria nº 4059, de 10.12.2004, viabilizou, a partir da inserção dos recursos tecnológicos no ambiente acadêmico, o uso modalidade de ensino semipresencial até a oferta de 20% da carga horária de

[1] Pós –doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) Doutora em Educação pela PUC/Rio, professora Adjunto IV da UEPA E-mail: yanaeli1@hotmail.com
[2] Doutora em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA), E-mail: maria.cravo@uepa.br
[3] Doutora em Educação para Ciência-UNESP/Baurú
Professora Adjunto I da Universidade do Estado do Pará(UEPA) E-mail: maria.lima@uepa.br.

disciplinas curriculares. Com tal perspectiva, a educação a distância (EaD) assume como característica, o desenvolvimento do ensino, na forma remota, por meio da conexão com a internet, uso de ferramentas tecnológicas e diversas plataformas existentes no ambiente digital, tendo alunos e professores como participantes de aulas online, compartilhando os materiais de estudo.

Na época, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estimava uma grande demanda para a formação docente em nível superior, oriunda das redes públicas, o que se configurava em um grande desafio diante do modelo tradicional de funcionamento do Ensino Superior, sem possibilidades de acolher tal demanda. Mas, com o apoio de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tal desafio, foi minimizado e, aos poucos, os limites da divisa entre uma e outra modalidade, tornaram-se mais flexíveis, devido vários motivos, dentre os quais destacou-se o rendimento escolar do alunado incluso nos cursos ofertados em ambas as modalidades.

Neste contexto a Universidade Aberta do Brasil (AB) foi criada, via o Decreto nº. 5.800/06 – MEC, que também versa sobre a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior, na modalidade a distância, no âmbito público, priorizando os cursos de licenciatura. Assim, a UAB assumiu o desenvolvimento do ensino a distância, via o estabelecimento da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o governo federal e as redes de ensino estaduais e municipais.

A situação contextual suscitou o interesse em historicizar a experiência de implantação de cursos, na modalidade a distância, voltados para a formação de professores em nível superior. Mas, considerando a amplitude da temática, o foco foi delimitado no âmbito do Curso de Letras – Língua Portuguesa, ofertado pela UEPA. Tal tarefa justificou-se pela importância dos registros sobre a inserção de tal modalidade de ensino no espaço acadêmico, considerando as condições educacionais existentes no interior do Pará, em específico, nas zonas rurais, decorrentes da vasta extensão territorial do estado, da falta de infraestrutura adequada e de unidades escolares de ensino médio, da desigualdade no acesso, da evasão escolar e baixa qualidade do ensino.

Apesar de alguns avanços recentes, como investimentos no âmbito educacional, mesmo assim, é impossível negar que, as grandes distâncias,

características das regiões do interior do Pará, impossibilitam um transitar pleno em busca dos centros urbanos, onde estão sediados os segmentos das universidades, dificultando o desenvolvimento da educação superior.

Tal situação, eixo norteador do estudo realizado, respaldou o objetivo de relatar a implantação e desenvolvimento do Curso de Letras – Língua Portuguesa, licenciatura ofertada na modalidade a distância, pela UEPA, contexto que, devido o aporte teórico utilizado, suscitou a elucidação de termos conceituais que permeiam a temática trabalhada.

Assim, torna-se pertinente enunciar que a **formação docente refere-se** à formação básica, complementar ou continuada, sendo definida **como** o processo obrigatório para que a habilitação do profissional no âmbito da docência; a **era digital**, iniciada na década de 1970, alude a proliferação e impacto das tecnologias digitais em diversos aspectos da sociedade**; o** ensino a distância configura-se como modalidade de ensino que ocorre em ambiente virtual sem a necessidade de presença física no espaço acadêmico para o processo de aprendizagem; a a**prendizagem resulta, em grande parte,** do conhecimento tecnológico do aluno para a utilização dos recursos disponíveis nos ambientes virtuais; a p**rática pedagógica é** mediada por meios tecnológicos e uso de plataforma para a aplicação de recursos didáticos e efetivar acompanhamento e avaliação.

A inserção tecnológica na UEPA, viabilizada pela oferta de cursos na modalidade a distância, tem motivado a busca pela obtenção de conhecimentos sobre esse desafio, em termos da abertura ou redirecionamento de caminhos em direção de novos embates. Para tal tarefa, subsídios foram buscados nos pressupostos teóricos de autores, dentre eles, Barreto (2015) e seus pressupostos sobre a EaD; Coscarelli e Ribeiro (2005) que discutem a respeito do reconhecimento da importância do uso da informática na educação; Belloni (2006) e seus pressupostos sobre a relação técnico-pedagógica; Moran (2007) e seu conceito de comunidade de aprendizagem; Lévy (1999) e seu pensamento sobre ciberespaço;e Coscarelli (2016) versando sobre as tecnologias; Rojo (2009/2013) discutindo sobre os multiletramentos.

O artigo está estruturado nesta introdução, denominada de Primeiras Reflexões que, dentre outras funções procura situar o leitor no contexto do estudo realizado, seguida por três tópicos. O primeiro abordando as origens do ensino a distância; o segundo enunciando alguns pressupostos teóricos sobre a temática e o terceiro

refletindo sobre o percurso da EAD na UEPA e seus desafios. Seguem-se a este algumas considerações finais e as referências.

2 AS ORIGENS DO ENSINO A DISTÂNCIA E SUA TEIA TEÓRICA

A EaD surgiu no século XIX e ganhou força no século XXI, abrangendo várias fases permeadas por inúmeras ações. No período entre 1910 e 1940, em virtude das guerras mundiais, o rádio foi utilizado como instrumento para a transmissão dos conteúdos dos cursos; sendo substituído, na década de cinquenta, pelos aparelhos televisivos, motivando as experiências com os telecursos. Já na década de setenta os recursos tecnológicos incidiram nas TVs via satélite e a cabo e na década de noventa, os conteúdos eram transmitidos por meio de computadores (via CD-ROM) e da internet. Atualmente, os cursos, graças à popularização da tecnologia, podem ser acessados por meio de computadores, celulares, tablets, em qualquer lugar e a qualquer hora.

No Brasil, o registro mais antigo da EaD, data de 1904, com um anúncio nos classificados do Jornal do Brasil sobre um curso de datilografia por correspondência. Na década de 20, no país, os cursos passaram a ser transmitidos pelas ondas do rádio; nas décadas de 1940 e 1950, eles tornaram-se mais formais, focando temas profissionalizantes; nas décadas de 1960 e 1970, forma de projetos, objetivavam a ampliação do acesso à educação e promoção do letramento e inclusão social de adultos; mais adiante, os cursos foram vinculados a outros níveis de ensino.

No final da década de 1970, em Brasília, foi realizada a primeira experiência de EaD em cursos superiores, utilizando ainda o material impresso e os instrumentos de transmissão. Tal situação foi mantida até os anos 90, momento em que a internet com suas possibilidades adentrou nos espaços acadêmicos.

Nesse período foram formalizadas diversas iniciativas em termos da EaD dentre elas, em 1996, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação (MEC). No Brasil, as bases legais para a EaD foram estabelecidas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05. O Decreto nº. 5.800/06 – MEC cria a UAB e versa sobre a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a

distância, com prioridade para os cursos de licenciatura com foco na formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.

Atualmente, o ensino a distância é considerado como consolidado no Brasil, tendo como comprovação desse fato, o censo do Inep (2019), que enuncia o aumento progressivo do número de ingressantes, em 10 anos de percurso e o informe do Ministério da Educação, em 2021, sobre o quantitativo de mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância.

Coscarelli e Ribeiro (2005), em seus estudos, reconhecem a importância do uso da informática na educação e Barreto (2015), afirma ser a EaD concebida pelas políticas da área como uma modalidade, na qual, os processos de ensino e aprendizagem são mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) com o desenvolvimento de atividades educativas em lugar e tempo diversos.

Belloni (2006) com base na proposição de Blandin (1990), enuncia a cultura técnica, comunicação, metodologia e tradução como áreas de competências salutares para reorientar a perspectiva metodológica na EaD. Vale ressaltar que para o autor não basta ter o conhecimento prático do uso dos ambientes virtuais, é necessário que ele favoreça as aprendizagens e seja condizente com as necessidades educacionais. Nessa perspectiva, para o autor, a garantia de sucesso da prática na EaD recai na superação da ausência de autonomia, autodisciplina e autodidatismo no aluno e, consequentemente, na reversão do conceito de distância em proximidade.

É impossível esquecer em Ead dos atores principais do processo: o professor e o aluno. O professor, antes, considerado como mediador, facilitador, orientador, pesquisador de aprendizagens, hoje, o "ser" professor além dessas características, precisa adequar seu modo de gerir o próprio conhecimento e o ato de ensinar às demandas da era digital. Tal contexto, consolida a afirmação de Belloni (2010), que a formação do docente atual, além de reconhecer a significativa influência dos recursos tecnológicos, deve ser adequada a “um ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade”.

Na verdade, o papel do educador na EaD foi remodelado, convertendo-se em elemento essencial para o fomento da interação e colaboração entre alunos, firmando o enunciado por Lévy (1999, p. 171), que o professor, nesse novo contexto, assume a postura de um “animador do saber”, sendo, promotor, segundo Belloni (2010), de

um “ensino mais sintonizado com as culturas das novas gerações e com as demandas da sociedade”, reconhecendo, dessa forma, a significativa influência dos recursos tecnológicos.

Aos alunos, na era digital, é exigido que se tornem protagonistas do processo de aprendizagem; assumam a responsabilidade pelo próprio comportamento ou pelas ações de outrem; transformem as aprendizagens em conhecimento, o qual, deve ser socializado; tornem-se "descobridores", ou seja, aprender para entender, apropriar-se da cultura.

3 O PERCURSO DA EaD NA UEPA E SEUS DESAFIOS COM FOCO NO CURSO DE LETRAS

O Estado do Pará, entre as 27 unidades federativas do Brasil, é a segunda maior em termos territoriais, situação que dificulta o desenvolvimento da educação, em específico, em nível superior. Nele está sediada a Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição criada em 1993 em Belém, a partir da junção entre faculdades mantidas pelo Estado, é comprometida com o desenvolvimento da Região Amazônica, particularmente, do estado paraense.

No ano de 2002, foi implantado na UEPA, o Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD, com a responsabilidade sobre o desenvolvimento de ações a serem concretizadas no apoio e assessoramento à implantação de cursos a distância, em seus diferentes níveis, ou seja, extensão, capacitação e graduação. O crescimento da instituição no âmbito da busca pelo aprimoramento constante e desenvolvimento de métodos de ensino avançados motivou a criação do NEAD-CCSE, como centro de apoio à operacionalização das ações voltadas para uma realidade marcada pelo uso maximizado da tecnologia da informação e viabilizadora do aprender e do apreender de habilidades passíveis de responder às necessidades do meio social.

O desenvolvimento do curso de Matemática na modalidade a distância, viabilizado pelo Pró-licenciatura[4] e experienciado nos anos idos de 2005, para o CCSE, foi como uma porta aberta para a inserção de seus cursos no Sistema da UAB.

[4] Teve por objetivo principal a democratização do acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos à distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada

Assim, em 2008, além da composição do Grupo de Trabalho de EaD, que, em parceria com o NECAD/UEPA, planeja, coordena e executa as atividades dos cursos, a instituição, via chamada UAB2, iniciou o desenvolvimento dos cursos de Matemática, Ciências Naturais, Pedagogia e Letras em 12 polos, a saber: Altamira, Barcarena, Belém, Bragança, Cachoeira do Arari, Igarapé- Miri, Itaituba, Jacundá, Marabá, Pacajá, Ponta de Pedras e São Sebastião da Boa Vista.

Em novembro/2009, o Curso de Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, na modalidade a distância, com a oferta de duzentas vagas, destinadas aos professores da rede pública de ensino municipal e estadual, não graduados e egressos do ensino médio ou equivalente, foi implantado nos municípios de Altamira, Bragança, Jacundá e Cachoeira do Arari, escolhidos pela posição geográfica e para que fossem irradiadores potenciais da oportunidade de acesso ao terceiro grau, para uma grande parcela da população, alijada do processo presencial, pelas inúmeras dificuldades.

Como forma de maximizar suas metas, a universidade, em 2017, por meio do Edital/CAPES nº 75/2014, ofertou 800 vagas distribuídas entre 20 turmas, relativas a 04 cursos de Graduação da área da Educação, em 14 municípios do Estado, e 560 vagas partilhadas por 14 turmas de pós-graduação lato sensu relativas a 03 cursos, em 16 municípios do Estado do Pará. As atividades das turmas iniciaram em janeiro de 2018 e, em outubro de 2020, foram finalizadas as dos cursos lato sensu.

O Curso de Letras, na modalidade a distância, inicialmente, foi desenvolvido, em regime presencial até 50% da carga horária das disciplinas, visando, basicamente, a formação do professor-educador com domínio de língua portuguesa, em termos da análise e pesquisa dos processos lingüísticos e literários. e, consequentemente, a concretização do almejado desenvolvimento do estado do Pará *pari-passu* com a permanente valorização do homem, de sua cultura e língua. Para tanto, sua composição curricular, considerando o aluno como usuário e promotor da linguagem, foi, ao mesmo tempo, ético-humanística e técnico-científica, constituída por conteúdos caracterizadores básicos e de formação profissional.

O curso, tendo como diretrizes filosóficas a compreensão do ser humano, a práxis educativa e a linguagem, visava favorecer o diálogo do aluno consigo mesmo, com os outros e com o conhecimento historicamente acumulado, obtendo ao mesmo tempo, compreensão mais ampla de sua realidade. Nesta perspectiva, a concepção e

organização curricular tiveram o apoio da criticidade, pluralidade e ética como princípios metodológicos.

Assim, a proposta pedagógica do curso objetivava a construção e ressignificação de conhecimentos ancoradas na interação[5], cooperação[6] e autonomia[7], importantes princípios para a formação na modalidade a distância, norteadores do percurso teórico-metodológico do curso e delimitadores do referencial conceitual para a elaboração dos objetivos, escolha dos conteúdos, construção da metodologia das disciplinas, dos materiais didáticos e dos instrumentos de avaliação, sempre procurando atender o inscrito nos Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, emitidos pelo setor de Política de Educação a Distância do MEC.

Com este contexto, cada polo funcionou com um coordenador e apenas uma turma; utilizou o sistema tutorial, ressaltando que, para viabilizar a interação dos sujeitos no processo de aprendizagem, no âmbito da tutoria a distância, foi estabelecida a proporção de um tutor para cada 25 alunos proporção que se mostrou distante de contemplar as necessidades, estimulando o intercâmbio das funções atribuídas a tutores presenciais e a distância.

No início das atividades, foi entregue aos alunos um manual contendo informes sobre as características da modalidade de ensino, direitos e deveres do alunado e normas de estudo.

A dinâmica do desenvolvimento das atividades do curso, no âmbito administrativo e pedagógico, além da frequente promoção da interatividade, via os recursos tecnológicos, entre estudantes, professores e tutores, vivenciou a realização de procedimentos iguais para todas as disciplinas, ou seja, divisão da turma em duas sub-turmas; escolha de professores formadores e tutores a distância para cada disciplina; elaboração do material didático; planejamento das disciplinas pelos professores formadores e socialização do mesmo com os tutores a distância; postagem na plataforma do planejamento e de outros informes pertinentes a operacionalização das disciplinas.

[5] O princípio da interação requer o reconhecimento de si e do outro
[6] O princípio de cooperação indica "o operar em conjunto", ou seja, compreende a realização de ações de modo compartilhado
[7] O princípio da autonomia entendido como o exercício da auto-organização no movimento individual-coletivo, compreende o respeito às potencialidades e às limitações de cada um, bem como o compartilhamento de competências.

Vale ressaltar que o quantitativo dos encontros presenciais era vinculado à carga horária das disciplinas e que, ao final de cada disciplina ministrada, eram elaborados relatórios que subsidiavam a avaliação dos profissionais e das atividades realizadas, assegurando assim a qualidade do ensino.

Tal como o ensino presencial, o a distância enfrenta inúmeros percalços, dentre eles, a evasão escolar concebida como desistência, transferência, ou afastamento sem informes precisos sobre as devidas explicações. Exemplo disso, no Curso de Letras, incidiu na obtenção do percentual de 4% de não preenchimento das vagas, no ato da matrícula inicial, de 22% de desistentes no ano de 2010, de 2% em 2011, 9% em 2012 e 5% em 2013, totalizando o percentual de 38% equivalente a 76 alunos.

O afastamento dos alunos, segundo a literatura circulante, ocorre pelo vivenciar de um modelo de interação díspar, com formas, espaços de ensino e aprendizagem diferentes dos utilizados no ensino presencial, com destaque para a adaptação dos alunos à rotina de estudos individuais e para o fato dos alunos, apesar de serem contemporâneos da revolução tecnológica, serem, em sua maioria, usuários iniciantes do instrumental tecnológico. Além desses, foram inúmeras as causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos, as quais se tornaram responsáveis pelo abandono.

A evasão é um problema que compromete os objetivos traçados, passível de não justificar investimentos nessa modalidade. No caso do Curso de Letras, tão logo foi identificado o aumento progressivo da evasão, foi elaborado um programa de apoio aos estudantes, abrangendo ações focadas no/na: conhecimento dos métodos de estudos em EaD, frequência das orientações dos estudos, formação de grupos de estudos, familiaridade com o ambiente virtual, utilização das ferramentas tecnológicas, resgate das disciplinas não cursadas ou não concluídas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse trabalho foi possível inferir que a pedagogia utilizada na EAD requer o uso de ambientes virtuais, elementos assíncronos e metodologias e didáticas que orientem o aluno em direção da autonomia, autodisciplina e autodidatismo e, que viabilizem o reconhecimento do professor, a percepção de uma mudança significativa no modo da compreensão o seu papel.

Refletindo criticamente sobre a nova prática de ensino, emerge a abstração de que os professores precisam ter formação contínua e estarem inseridos no contexto informacional e comunicativo e que os alunos assumam a postura de construtores do seu próprio conhecimento. Ambos devem estar conscientes do “aprender juntos”; da adequação ao processo de ensino, a partir de ambientes virtuais, os quais estabelecem processos comunicativos em várias formas de linguagem, de registro, memorização e recuperação de dados, possibilitando ferramentas de comunicação que acompanham o desenvolvimento do aluno, transformando os conteúdos a serem ensinados/aprendidos em uma linguagem acessível.

Em última análise, a EaD representa uma oportunidade de repensar e redefinir o processo educacional, democratizando o acesso ao conhecimento e preparando os alunos para os desafios do mundo digital.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, jul. /Set. 2015.

BELLONI M. L. **Mídia - educação e Educação a Distância na formação de professores**. IN: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BLANDIN, Bernard. **Formateurs et formation multimedia: les métiers, les fonctions, l'ingénierie** Editions d'Organisation, 1990

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** Rio de Janeiro: 34, 1999.

ROJO, R. H.R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, M; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação Online – cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio deJaneiro: Wak Ed., 2010

BIOCOMBUSTÍVEL A BASE DE ÓLEO DE MAMONA

Nathally Stefanny Bueno [1]

Samara Letícia Moreira da Costa Leite [2]

Célia do Rocio de Jesus Valente [3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar a viabilidade da produção de biodiesel a partir do óleo de mamona, buscando alternativas mais sustentáveis ao uso de combustíveis fósseis. A mamona se mostrou uma matéria-prima promissora por ser uma fonte renovável, de fácil cultivo e que não compete diretamente com a cadeia alimentar. A produção do biocombustível foi realizada por meio da reação de transesterificação, utilizando metanol como agente alquilante e hidróxido de potássio (KOH) como catalisador. A mistura reacional foi aquecida sob refluxo por cerca de 5 a 6 horas, favorecendo a conversão dos triglicerídeos presentes no óleo em ésteres metílicos (biocombustível), com formação de glicerina como subproduto principal. Após o término da reação, a mistura foi deixada em repouso para que ocorresse a separação das fases. O biocombustível, por ser menos denso, ficou na parte superior, enquanto a glicerina decantou no fundo do recipiente. A recuperação e o reaproveitamento da glicerina foram etapas fundamentais dentro da proposta sustentável do projeto. Esse subproduto foi utilizado na fabricação de sabonetes artesanais, evitando o descarte inadequado e agregando valor ao processo. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, com destaque para os estudos de Knothe (2005), Meher et al. (2006) e Filho et al. (2018), além de cálculos práticos e análise experimental. Os resultados indicam que a produção de biocombustível a partir do óleo de mamona é viável em pequena escala, apresentando benefícios ambientais e econômicos, especialmente quando acompanhada de estratégias que promovem o aproveitamento integral dos insumos utilizados.

Palavras-chave: Biocombustível. Óleo de Mamona. Transesterificação. Sustentabilidade. Glicerina.

1 INTRODUÇÃO

[1] Aluna do Ensino Técnico - nathally.bueno@escola.pr.gov.br

[2] Aluna do Ensino Técnico - leite.samara@escola.pr.gov.br

[3] Mestranda em Engenharia e Ciências dos Materiais (UFPR), Pós graduada em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (FACINTER) – Graduada em Química Industrial (PUCPR) – celia.valente@escola.pr.gov.br

A intensificação do debate sobre sustentabilidade, aliada à crescente preocupação com os impactos ambientais decorrentes do uso de combustíveis fósseis, tem impulsionado a busca por fontes alternativas de energia renovável. O setor de transportes, responsável por uma parcela significativa das emissões de gases de efeito estufa, demanda soluções que conciliem eficiência energética e redução ambiental (KNOTHE, 2005). Nesse cenário, o biocombustível destaca-se como uma alternativa promissora, por ser biodegradável, renovável e apresentar menor toxicidade em relação aos derivados do petróleo.

A escolha da matéria-prima é crucial para a viabilidade técnica, econômica e ambiental da produção de biodiesel. O óleo de mamona (Ricinus communis L.) configura-se como uma opção estratégica devido ao seu elevado teor de ácido ricinoleico, adaptabilidade a regiões semiáridas e por não competir diretamente com a produção alimentar (MEHER *et al*., 2006). Tais características tornam a mamona relevante para a diversificação da matriz energética, especialmente em países como o Brasil, que possuem grande potencial agrícola e demandam desenvolvimento regional sustentável (FILHO *et al*., 2018).

Apesar das vantagens, a produção de biocombustível a partir do óleo de mamona enfrenta desafios, como a alta viscosidade do óleo, que pode comprometer a eficiência da combustão, e a necessidade de otimização do processo de transesterificação. Além disso, o aproveitamento dos subprodutos, como a glicerina, é fundamental para assegurar a sustentabilidade e a viabilidade econômica do processo.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo avaliar a viabilidade técnica, econômica e ambiental da produção de biocombustível a partir do óleo de mamona, além de propor estratégias para o aproveitamento integral dos insumos e subprodutos gerados. Para isso, são realizadas revisão bibliográfica, experimentação prática e análise crítica dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a promoção de práticas mais sustentáveis no setor energético.

2 DESENVOLVIMENTO

A produção de biodiesel tem se mostrado uma alternativa cada vez mais relevante diante da crescente preocupação com a sustentabilidade e os impactos ambientais causados pelos combustíveis fósseis. Entre as diversas matérias-primas estudadas para esse fim, o óleo de mamona chama atenção por ser uma fonte renovável, com ampla disponibilidade em regiões semi áridas, além de apresentar boa produtividade por hectare. Apesar dessas vantagens, sua utilização ainda apresenta desafios, principalmente relacionados à sua alta viscosidade, o que interfere diretamente na queima e no comportamento final do combustível. Para entender melhor o potencial desse óleo, foi realizada uma comparação experimental com o biocombustível de soja, que já é amplamente utilizado e possui características mais estáveis.

Durante a pesquisa, foram realizados cinco testes práticos com diferentes combinações de reagentes, tempo de reação e concentração de catalisador. Esses testes permitiram observar na prática como cada variável influencia na formação do biocombustível e, principalmente, na sua capacidade de combustão. No primeiro teste, tanto o óleo de mamona quanto o de soja foram submetidos à transesterificação com etanol e uma quantidade moderada de hidróxido de potássio (KOH), mas nenhum deles formou as fases esperadas. Isso indicou que o uso do etanol, pelo menos nas condições adotadas, não foi suficiente para gerar biodiesel de maneira eficiente.

A partir do segundo teste, optou-se pela substituição do etanol por metanol, mantendo a mesma concentração de catalisador. Com isso, houve finalmente a formação de fases — um indício de que a reação química havia ocorrido — mas o biocombustível de mamona ainda não apresentava combustão imediata. Essa dificuldade inicial de queima se manteve em outros testes, mesmo com o aumento da quantidade de metanol ou variações na concentração de KOH. Isso trouxe à tona a hipótese de que, além da proporção dos reagentes, o tempo de decantação também poderia ser um fator determinante para a estabilização do biocombustível. Curiosamente, após cerca de duas semanas em repouso, o biocombustível do Teste 2, que inicialmente não queimava, passou a apresentar combustão. Esse

comportamento sugere que a eliminação de impurezas, como resíduos de álcool ou umidade, pode ter um papel fundamental no desempenho energético do combustível.

Outro ponto importante observado foi o papel da glicerina, um subproduto da reação que corresponde a cerca de 10% da massa do biocombustível. Como não houve purificação da glicerina durante os testes por limitações técnicas, foi considerada a possibilidade de aproveitá-la em outras aplicações, como a produção de sabão. A ideia é simples, mas eficiente: transformar o resíduo em algo útil, contribuindo assim para um processo mais sustentável e de menor impacto ambiental. Inclusive, como forma de ilustração, foi utilizada glicerina bidestilada para representar a aplicação prática desse subproduto.

Ao longo do experimento, ficou evidente que o biocombustível de mamona exige cuidados adicionais em relação à escolha do álcool, à quantidade de catalisador e ao tempo de maturação. Mesmo que sua queima não tenha ocorrido de forma imediata, os testes demonstraram que, com ajustes no processo, é sim possível produzir um combustível funcional e energeticamente viável. Comparado ao biocombustível de soja, o de mamona apresentou uma resposta mais lenta, mas com potencial de se tornar uma opção complementar na matriz energética, especialmente em regiões onde a mamona já é cultivada. Além disso, o uso da glicerina como subproduto amplia ainda mais as possibilidades de aproveitamento, tornando a cadeia produtiva mais eficiente e menos poluente.

Figura 1 e 2 – Testes de combustão do biocombustível derivado do óleo de mamona.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 Cálculos e fundamentos práticos para produção de biodiesel de mamona

A reação de transesterificação do óleo de mamona pode ser representada pela seguinte equação química básica:

Triglicerídeo + 3 Metanol $\longrightarrow$ **3 Éster Metílico + Glicerol** (1)

Para exemplificar a aplicação prática dos cálculos, considera-se uma amostra de 100 mL de óleo de mamona prensado a frio. A densidade aproximada desse óleo é 0,95 g/cm³, calculando a massa necessária através da fórmula abaixo, tem-se:

$$d = \frac{m}{V} = \quad g/cm^3 \qquad (2)$$

massa= volume x densidade = 100 ml x 0,95 g/cm³ = **95 g**

O peso molecular médio do óleo de mamona (triglicerídeo) é estimado em 930 g/mol. Dessa forma, o número de mols (η) de óleo é calculado pela razão entre a massa (g) e o peso molecular (PM):

$$\eta_{óleo} = \frac{m}{PM} = \qquad (3)$$

$$\eta_{óleo} = \frac{95\ g}{930\ g/mol} \approx 0{,}102\ mol$$

A reação de transesterificação demanda uma razão molar de 3 mols de metanol para 1 mol de triglicerídeo considerando a equação (3), portanto:

$\eta_{metanol}$ = 3 x 0,102 = 0,306 mol

Com o peso molecular do metanol igual a 32 g/mol, a massa necessária é:

$m_{metanol}$ = 0,306 x 32 = 9,792 g

Quanto ao catalisador, usualmente utiliza-se hidróxido de sódio (NaOH) ou hidróxido de potássio (KOH) em concentrações que variam entre 0,5% a 1,5% em

peso, considerando o peso total do óleo. Para a massa de óleo 95 g foi adotado 1% da massa em metanol, correspondendo a:

95 g 100%

x ..... 1% ∴ x= 0,95 g

2.2 Uso de excesso de metanol

A transesterificação é uma reação reversível; por isso, utiliza-se excesso de metanol para deslocar o equilíbrio químico no sentido da formação do biodiesel e facilitar a separação dos produtos finais (biodiesel e glicerol). Razões molares práticas recomendadas variam de 6:1 a 9:1. Considerando a razão molar 6:1 e equação (3):

$\eta_{metanol}$ = 6 x 0,102 = 0,612 mol

$m_{metanol}$ = 0,612 x 32 = 19,58 g

Com a densidade do metanol de 0,792 g/cm^3, e a equação (2), o volume correspondente é:

$$V = \frac{m}{d} = \frac{19,58}{0,792} \approx 24,7 \text{ mL}$$

Assim, para 100 mL de óleo de mamona, recomenda-se utilizar cerca de 25 mL de metanol.

2.3 Cálculo da quantidade de etanol para a transesterificação

Considerando a substituição do metanol pelo etanol com a mesma razão molar de 6:1, e dados do etanol: peso molecular de 46 g/mol e densidade de 0,789 g/mL, considerando a equação (3), os cálculos são:

m_{etanol} = 0,612 x 46 = 28,15 g

$V = \frac{m}{} = \frac{28,15}{} \approx 35,7$ mL

A **Tabela 1** mostra a quantidade de reagente utilizada na experiência de obtenção do biocombustível.

Tabela 1 – Insumos para produção do biocombustível para 100 mL de óleo de mamona.

Substância	**Quantidade (aproximada)**
Óleo de mamona	100 mL (95 g)
Metanol	25 mL (19,6 g)
Etanol	36 mL (28,2 g)
Catalisador (NaOH/KOH)	0,95 g (1% do peso do óleo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.4 Estimativa de rendimento

A transesterificação do óleo vegetal resulta teoricamente em conversão total em biodiesel, desconsiderando perdas do processo. Assim, para 95 g de óleo, o rendimento máximo teórico é de aproximadamente 95 g de biodiesel, considerando densidades próximas entre óleo e biodiesel. Na prática, os rendimentos podem variar entre 85% e 98%, devido a perdas e impurezas presentes durante o processamento.

2.5 Reutilização da glicerina como subproduto

Além do biodiesel, a reação de transesterificação do óleo de mamona gera glicerina como subproduto, representando aproximadamente 10% da massa total obtida. A destinação adequada desse subproduto é essencial para garantir a

sustentabilidade do processo produtivo, pois evita impactos ambientais negativos e permite o aproveitamento integral dos insumos utilizados (MOTA et al., 2009).

Neste estudo, a glicerina gerada foi reaproveitada na produção de sabonetes artesanais. Após a separação das fases da reação, foi realizada a coleta e uma purificação básica da glicerina. Em seguida, ela foi misturada a óleos vegetais e essências aromáticas, seguindo procedimentos tradicionais descritos na literatura (SILVA et al., 2014). Essa prática evita o descarte inadequado do subproduto e agrega valor ao processo, ao transformar um resíduo em um produto com utilidade doméstica.

A valorização da glicerina reforça a necessidade de se compreender o biodiesel dentro de uma cadeia produtiva sustentável, na qual cada etapa e resíduo possam ser convertidos em novos recursos. Essa abordagem está alinhada aos princípios da economia circular e da responsabilidade ambiental (YAZDANI; GONZÁLEZ, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de produzir biodiesel a partir do óleo de mamona trouxe aprendizados valiosos não apenas sobre os aspectos técnicos da reação de transesterificação, mas também sobre as possibilidades de tornar esse processo mais sustentável e viável no contexto brasileiro. Embora o óleo de mamona apresente obstáculos como a alta viscosidade e a dificuldade de combustão inicial, os testes revelaram que, com o tempo adequado de repouso e o ajuste correto dos reagentes, é possível alcançar bons resultados. A comparação com o óleo de soja ajudou a evidenciar as limitações e potencialidades de cada matéria-prima, apontando caminhos para futuras otimizações. Por fim, a valorização da glicerina como subproduto reforça a importância de pensar o biodiesel não apenas como um combustível, mas como parte de uma cadeia produtiva mais ampla, onde cada resíduo pode ser transformado em recurso.

REFERÊNCIAS

FILHO, A. A. P. *et al*. **Viabilidade econômica do uso do óleo de mamona para produção de biodiesel**: um estudo de caso para o semiárido brasileiro. Revista Brasileira de Energias Renováveis, v. 7, n. 4, p. 174–188, 2018. Disponível em: https://www.rber.org.br/index.php/rber/article/view/220

. Acesso em: 11 jul. 2025.

KNOTHE, G. **Dependence of biodiesel fuel properties on the structure of fatty acid alkyl esters. Fuel Processing Technology**, v. 86, n. 10, p. 1059–1070, 2005. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S037838200400191X. Acesso em: 11 jul. 2025.

MEHER, L. C. *et al*. **Technical aspects of biodiesel production by transesterification—a review. Renewable and Sustainable Energy Reviews**, v. 10, n. 3, p. 248–268, 2006. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364032104001132. Acesso em: 11 jul. 2025.

MOTA, C. J. A.; SILVA, C. X. A.; GONÇALVES, V. L. C. **Glycerin as a renewable source for fuels and chemicals**. Química Nova, v. 32, n. 3, p. 639–648, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/8p7j8n8d8w8d8w8d8w8d8w8d/?lang=en. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, F. C.; SOUZA, P. F.; SANTOS, J. C. **Produção de sabonetes a partir da glicerina proveniente do biodiesel. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 18, n. 18, p. 1307–1315, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/13486. Acesso em: 13 jul. 2025.

YAZDANI, S. S.; GONZÁLEZ, R. **Anaerobic fermentation of glycerol: a path to economic viability for the biofuels industry. Current Opinion in Biotechnology**, v. 18, n. 3, p. 213–219, 2007. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0958166907000709. Acesso em: 13 jul. 2025.

BIOTECNOLOGIA NA PRÁTICA ESCOLAR: A EXTRAÇÃO DE DNA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO

Glécio Oliveira Barros[1]

Lailson Rogério Santos de Sousa[2]

Marcos Vinícius Pereira Ribeiro[3]

Jean Felipe Bortot da Rosa[4]

RESUMO

Este estudo aborda a inserção da Biotecnologia no Ensino Médio por meio de atividades experimentais, com ênfase na extração de DNA vegetal (morango e banana) e humano (saliva). A proposta pedagógica visa promover a alfabetização científica e o protagonismo estudantil, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Itinerários Formativos da Educação em Tempo Integral. A metodologia foi aplicada em duas escolas públicas do Paraná, com a participação de 77 estudantes do 9º ano, 1º ano integral e 1º ano técnico em Administração. A atividade prática foi conduzida com materiais acessíveis e procedimentos seguros, favorecendo a aprendizagem ativa e contextualizada. A análise dos resultados baseou-se em questionários aplicados antes e após o experimento, além de relatos orais e escritos dos participantes. Os dados demonstraram um aumento significativo no nível de compreensão dos alunos sobre conceitos relacionados ao DNA e à Biotecnologia, bem como uma ampliação do interesse por áreas como genética forense e biotecnologia na medicina e agricultura. Os gráficos elaborados evidenciaram a eficácia da atividade na construção do conhecimento científico. A vivência experimental despertou o interesse pela ciência e promoveu debates sobre temas éticos e sociais relacionados à manipulação genética, como testes de ancestralidade e privacidade de dados. A proposta, fundamentada em autores como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Malajovich (2017) e Sasseron e Carvalho (2008), demonstrou que metodologias investigativas e experimentais são eficazes para tornar o ensino de Biologia mais significativo e aplicável à realidade dos estudantes. Dessa forma, a extração de DNA se apresenta como uma estratégia didática, acessível e transformadora no contexto escolar.

Palavras-chave: Ensino investigativo. Alfabetização científica. Educação integral. Genética Aplicada. Protagonismo estudantil.

1 INTRODUÇÃO

O avanço da biotecnologia tem provocado impactos expressivos em áreas como saúde, agricultura, meio ambiente e indústria, consolidando-se como um

[1] Mestrando em Biotecnologia, UTFPR, glecio.barros@outlook.com.br.
[2] Graduando em Ciências Biológicas, UTFPR, leylsonrogerios@gmail.com.
[3] Mestre em Educação, UNIOESTE, vini.ribeiro8294@gmail.com.
[4] Mestrando em Educação em Ciências e Educação em Matemática, UNIOESTE, felipejean31@gmail.com.

campo estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo (MALAJOVICH, 2017). No contexto educacional, especialmente no Ensino Médio, a abordagem dessa temática por meio de atividades práticas favorece uma formação mais crítica e integrada, estimulando habilidades investigativas e o protagonismo juvenil (SOUZA; CONTE, 2020). No Estado do Paraná, a implementação da Educação em Tempo Integral e dos Itinerários Formativos, conforme a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, tem ampliado a flexibilização curricular, permitindo que estudantes escolham componentes eletivos com temáticas de seu interesse, como a biotecnologia (ROLON, 2023; BRASIL, 2018).

Entre essas abordagens, a extração de DNA vegetal (como o do morango e da banana) e humano (a partir da saliva) destaca-se como uma estratégia pedagógica eficaz, segura e de baixo custo. Essas práticas permitem a visualização de estruturas moleculares antes inacessíveis, despertando a curiosidade, incentivando a experimentação e promovendo a construção ativa do conhecimento. Os alunos estabelecem relações entre os conteúdos curriculares e suas aplicações reais, como na medicina forense, nos alimentos transgênicos e em testes de ancestralidade (SILVA; MOURA, 2015; OLIVEIRA et al., 2021), o que reforça o caráter significativo da aprendizagem.

A inserção de atividades como essa no currículo das disciplinas eletivas reforça os princípios da Educação Integral, que busca a formação completa dos estudantes, englobando dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas (SACHINSKI; KOWALSKI; TORRES, 2023). O ensino da biotecnologia nas escolas públicas do Paraná, ao integrar teoria e prática, aproxima os jovens dos desafios científicos contemporâneos e os estimula a agir como agentes de transformação em suas comunidades. A crescente presença da biotecnologia no cotidiano — desde alimentos geneticamente modificados até testes genéticos — reforça a necessidade de sua discussão nas escolas, especialmente por meio de práticas experimentais concretas e contextualizadas.

Essas atividades também promovem a alfabetização científica ao permitir que os estudantes visualizem estruturas moleculares abstratas e desenvolvam o pensamento crítico, a autonomia investigativa e o interesse pelas ciências da vida. Além disso, contribuem para o debate sobre questões éticas, sociais e

ambientais relacionadas à manipulação genética, em consonância com a BNCC, que preconiza práticas pedagógicas investigativas, integradoras e contextualizadas. Diante desse cenário, este estudo discute a relevância da biotecnologia e da extração de DNA vegetal e humano nas disciplinas eletivas do Ensino Fundamental II e Médio em Tempo Integral no Paraná, analisando seus impactos pedagógicos, sua aplicabilidade em sala de aula e seu potencial para engajar os estudantes no conhecimento científico.

2 DESENVOLVIMENTO

A biotecnologia é uma área da ciência que utiliza organismos vivos ou partes deles para desenvolver produtos e processos com aplicação em diversos setores, como saúde, agricultura e meio ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2008). No contexto escolar, a biotecnologia tem se mostrado uma ferramenta promissora para o ensino de Ciências e Biologia, pois permite que os alunos explorem conteúdos de forma prática e contextualizada, estimulando a investigação científica, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os estudantes compreendam os processos biotecnológicos e reconheçam seu impacto na sociedade e no meio ambiente, destacando a importância de práticas que articulem o conhecimento científico ao cotidiano dos alunos (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a extração de DNA em sala de aula é uma atividade experimental que exemplifica os conceitos da biotecnologia moderna, além de despertar o interesse pela ciência.

A extração de DNA de morango é uma atividade bastante comum e eficaz para o Ensino Médio, pois esse fruto possui oito cópias de cada cromossomo, o que facilita a visualização do material genético a olho nu (ALMEIDA; SOUSA, 2020). O protocolo envolve etapas simples, como a maceração do fruto, a adição de soluções detergentes e salinas e, por fim, a precipitação do DNA com álcool gelado. Essa experiência permite a observação direta do DNA, promovendo o entendimento de sua estrutura, localização celular e função biológica.

Por outro lado, a extração de DNA humano a partir da saliva também pode ser aplicada em sala de aula, de forma segura e acessível. Esse tipo de extração utiliza a própria mucosa bucal dos estudantes, permitindo que eles identifiquem

o DNA presente em suas células epiteliais. A atividade, além de ser envolvente por sua natureza pessoal, pode ser uma ponte para discussões sobre ética na pesquisa genética, testes de ancestralidade, medicina personalizada e privacidade dos dados genômicos (SILVA; FERREIRA, 2019).

Essas atividades práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades investigativas, como a formulação de hipóteses, análise de procedimentos, interpretação de resultados e discussão de implicações sociais e éticas da ciência. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), metodologias baseadas na problematização e em atividades experimentais favorecem a aprendizagem significativa, uma vez que conectam os saberes escolares às realidades vividas pelos estudantes.

De acordo com Reece et al. (2015), a Genética é um ramo da Biologia dedicado à investigação da hereditariedade e das variações transmitidas entre gerações. Trata-se de uma área de grande relevância científica, cujos avanços têm permitido diversas aplicações práticas. No setor agrícola, por exemplo, contribui para o desenvolvimento de alimentos mais produtivos e resistentes. Já na medicina, fornece subsídios importantes para a compreensão de doenças, possibilitando melhorias na promoção da saúde e na qualidade de vida das populações (SNUSTAD; SIMMONS, 2013).

Em suma, a introdução de práticas biotecnológicas, como a extração de DNA vegetal e humano, no Ensino Médio, amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem e fortalece a formação científica e cidadã dos estudantes. Ao tornar os conteúdos mais concretos, essas experiências promovem a alfabetização científica e despertam o interesse por carreiras na ciência e tecnologia.

3 METODOLOGIA

O experimento de extração de DNA a partir da saliva, do morango e banana foi desenvolvido com o objetivo de facilitar a compreensão dos conceitos relacionados à molécula de DNA aos estudantes, bem como proporcionar uma experiência prática e acessível no campo da biotecnologia, evidenciando sua aplicação em áreas como a medicina forense e melhoramento genético na agricultura, por exemplo.

A atividade foi planejada para ser realizada em ambiente escolar com materiais simples e de fácil aquisição, promovendo a compreensão do conteúdo teórico por meio da experimentação. Foi aplicado nas escolas estaduais Doutor Arnaldo Busato (Cruzeiro do Iguaçu) e Escola Estadual do Campo Iolópolis, ambas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, envolvendo 77 estudantes das séries 9º ano, 1º ano integral e 1º ano técnico em administração.

As turmas participantes foram divididas em grupos, e a cada grupo foram disponibilizados os mesmos materiais e reagentes, assegurando a uniformidade dos procedimentos e permitindo a comparação entre os resultados obtidos. Os materiais utilizados incluíram: dois béqueres de 100 mL, um béquer de 250 mL, detergente não iônico, álcool etílico 70%, bastão de vidro, espátula, sal de cozinha (NaCl), corante alimentício e água.

Cada grupo seguiu um protocolo orientado pelo professor responsável, garantindo a segurança e a correta execução de cada etapa. Os estudantes foram incentivados a dividir as tarefas, favorecendo a colaboração e o protagonismo estudantil. Inicialmente, preparou-se uma solução salina dissolvendo uma colher de chá de sal de cozinha em 100 mL de água em um dos béqueres. Paralelamente, pesou-se aproximadamente 5 g de sal para uso posterior na extração.

Em seguida, no Erlenmeyer, adicionaram-se 10 mL da amostra de saliva e 2 mL de detergente, promovendo a lise celular para liberação do DNA. A mistura foi homogeneizada suavemente com um bastão de vidro. Depois, acrescentou-se a solução salina à mistura no béquer de 250 mL, agitando novamente para favorecer a neutralização das cargas negativas do DNA, facilitando sua precipitação.

Algumas gotas de corante foram então adicionadas à solução para facilitar a visualização do DNA. Junto à solução colorida foi cuidadosamente transferidos 200 mL de álcool etílico 70% gelado, promovendo a precipitação do DNA na interface entre os líquidos. Após repouso, cerca de 2 minutos, os filamentos de DNA ficaram visíveis como estruturas brancas ou gelatinosa. Durante todo o processo, os professores acompanharam e orientaram os grupos, assegurando que os procedimentos fossem executados corretamente e de forma segura,

favorecendo uma experiência de aprendizagem significativa e conectada às práticas científicas reais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação do experimento de extração de DNA vegetal e humano envolveu 77 estudantes de diferentes níveis escolares, promovendo uma vivência prática que reforçou os conceitos de Biotecnologia e Genética. A partir de relatos orais e escritos coletados após a atividade, foi possível constatar avanços expressivos na compreensão do conteúdo.

Os estudantes relataram maior clareza sobre os processos celulares, como lise e precipitação do DNA, identificando os reagentes utilizados e compreendendo suas funções. A manipulação direta dos materiais gerou um envolvimento mais ativo no processo de aprendizagem, despertando o interesse por temas como engenharia genética, clonagem e aplicações forenses, conforme defendem Sasseron e Carvalho (2008), que ressaltam o papel das atividades experimentais na promoção da alfabetização científica.

A experiência também permitiu discutir aspectos éticos e sociais da manipulação genética, promovendo reflexões relevantes sobre privacidade de dados genéticos, testes de ancestralidade e bioética, pontos destacados por Silva e Ferreira (2019). Além disso, os fundamentos pedagógicos que sustentaram a proposta encontram respaldo em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), ao priorizar uma abordagem problematizadora e prática, que favorece a aprendizagem significativa e contextualizada.

No gráfico 1, é perceptível que a maioria dos alunos apresentava conhecimentos limitados sobre o conceito de biotecnologia antes da realização do experimento. Apenas uma pequena parcela conseguiu relacionar o tema a elementos como transgênicos, clonagem e aplicações médicas. Esse dado reforça a importância de estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes dos temas científicos presentes no cotidiano, como defende Malajovich (2017).

Gráfico 1 – Conhecimento prévio sobre Biotecnologia.

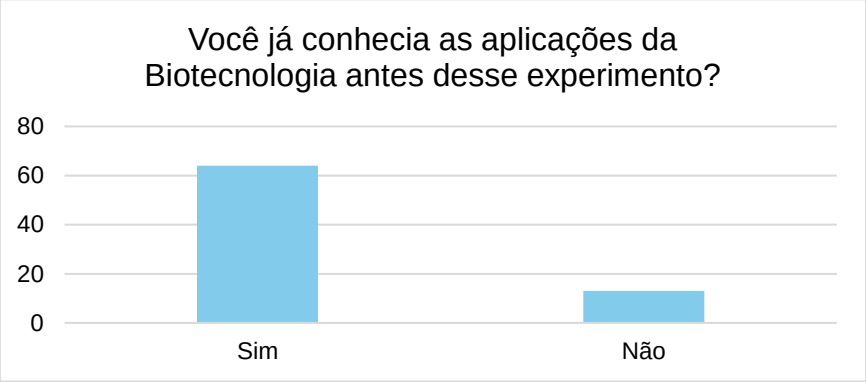

Fonte: elaborada pelos autores

Após a aplicação prática, os relatos orais e escritos dos alunos indicaram uma ampliação significativa na compreensão dos conceitos abordados. Os estudantes conseguiram identificar as etapas do experimento, compreender a função de cada reagente e reconhecer a importância do DNA em áreas como a genética forense e a agricultura. Essa evolução está em consonância com o que defendem Sasseron e Carvalho (2008), ao afirmarem que práticas investigativas promovem a alfabetização científica ao integrar teoria e prática.

Além disso, a possibilidade de extrair seu próprio DNA da saliva tornou a experiência pessoal e envolvente. Esse tipo de abordagem favorece o engajamento e o protagonismo estudantil, pilares essenciais da Educação Integral e dos Itinerários Formativos previstos na BNCC.

A análise dos resultados indica que a estratégia adotada foi eficiente para alcançar os objetivos pedagógicos propostos, conforme os fundamentos metodológicos defendidos por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), que enfatizam a aprendizagem significativa por meio da problematização e da experimentação.

Gráfico 2 – Compreensão dos estudantes sobre DNA e Biotecnologia.

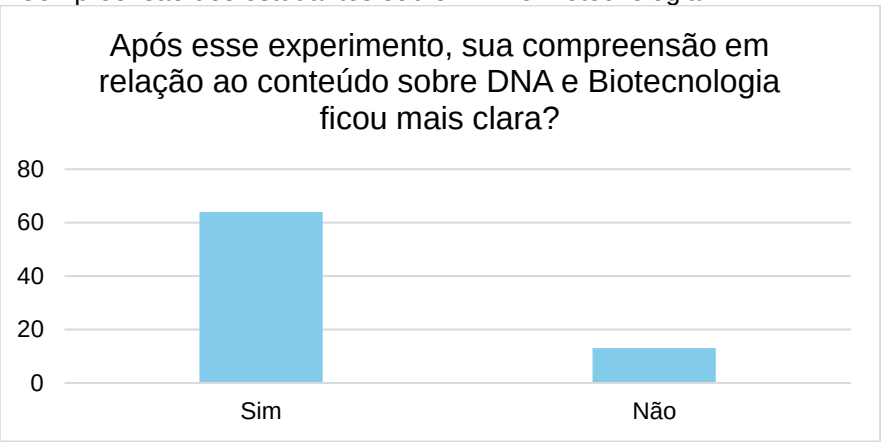

Fonte: elaborada pelos autores

Após a atividade prática, observou-se (gráfico 2) um aumento expressivo na quantidade de alunos que conseguiram explicar, com precisão, os conceitos fundamentais relacionados ao DNA e às aplicações da biotecnologia. Essa evolução demonstra a efetividade da experimentação na internalização de conceitos complexos e valida a metodologia adotada, conforme sugerido pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelos autores Almeida e Sousa (2020), que apontam a extração de DNA como ferramenta didática eficaz.

Gráfico 3 – Áreas de Interesse dos estudantes de atuação envolvendo a Biotecnologia.

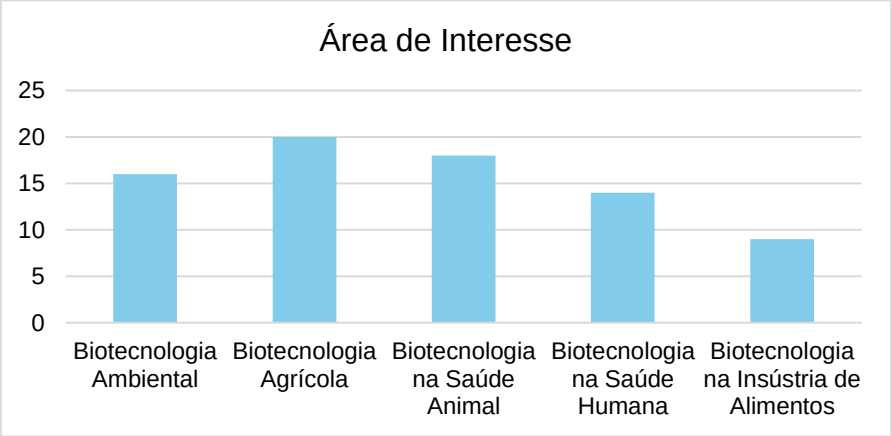

Fonte: elaborada pelos autores

A análise do terceiro gráfico revelou que, após a vivência prática, houve ampliação do interesse dos alunos por áreas científicas relacionadas à biotecnologia, especialmente genética forense, medicina e produção de organismos geneticamente modificados. Tal interesse aponta para a importância da inserção de temas contemporâneos no currículo escolar, conforme destaca

Sachinski, Kowalski e Torres (2023), ao tratarem do papel das disciplinas eletivas na formação integral dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da extração de DNA como atividade prática no Ensino Médio demonstrou ser uma metodologia eficaz para aproximar os estudantes de conceitos complexos da Biologia de forma acessível e contextualizada. A experiência contribuiu para a construção de saberes científicos, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e o interesse por carreiras científicas.

Além de facilitar a compreensão de conteúdos como estrutura do DNA e biotecnologia, a prática possibilitou debates sobre implicações éticas, como a privacidade de dados genéticos e o uso da informação genética na sociedade contemporânea. O envolvimento dos estudantes foi intensificado pela personalização da atividade, especialmente na extração de DNA da própria saliva.

Dessa forma, a atividade prática proposta não apenas atingiu os objetivos pedagógicos esperados, mas também cumpriu o papel formativo da Educação Integral ao desenvolver competências cognitivas, sociais e éticas. Conclui-se que estratégias como essa devem ser incentivadas no currículo escolar, sobretudo nas disciplinas eletivas, por sua capacidade de promover a alfabetização científica e ampliar a participação dos jovens nas discussões sobre ciência e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; SOUSA, M. R. **A extração de DNA de morango como ferramenta didática no ensino de biologia**. Revista Educação em Foco, v. 25, n. 2, p. 123-135, 2020.

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

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAJOVICH, M. A. **O ensino de Biotecnologia**. Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, A. K. G. et al. **Biotecnologia na escola: propostas para pensar ciência, bioética e suas aplicações na sociedade**. 2021.

ROLON, C. E. K. **O Novo Ensino Médio nos estados do Ceará, Goiás e Paraná: experiências e desafios**. IPEA, 2023.

SACHINSKI, G. P.; KOWALSKI, R. P. G.; TORRES, P. L. **As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a escolarização aberta**. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 77, 2023.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 1, p. 33-50, 2008.

SILVA, A. C. O.; MOURA, E. D. **A importância da genética forense na investigação e resolução de crimes sexuais**. 2017.

SILVA, L. F.; FERREIRA, V. C. **A utilização da saliva como fonte de DNA para atividades didáticas no ensino médio**. Caderno Brasileiro de Ensino de Ciência, v. 11, n. 3, p. 250-264, 2019.

SOUZA, A. M.; CONTE, H. **Ciência acessível: o ensino de biotecnologia para estudantes do ensino médio através de projetos de extensão universitária**. Saber Científico, v. 9, n. 1, p. 152–159, 2020.

REECE, J. B.; URRY, L. A.; CAIN, M. L.; WASSERMAN, S. A.; MINOSRKY, P. V.; JACKSON, R. B. **Biologia de Campbell**. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SNUSTAD, D. P.; SIMMONS, M. J. **Fundamentos de Genética**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

BIOCOMBUSTÍVEL A BASE DE ÓLEO DE MAMONA

Nathally Stefanny Bueno [1]

Samara Letícia Moreira da Costa Leite [2]

Célia do Rocio de Jesus Valente [3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo avaliar a viabilidade da produção de biodiesel a partir do óleo de mamona, buscando alternativas mais sustentáveis ao uso de combustíveis fósseis. A mamona se mostrou uma matéria-prima promissora por ser uma fonte renovável, de fácil cultivo e que não compete diretamente com a cadeia alimentar. A produção do biocombustível foi realizada por meio da reação de transesterificação, utilizando metanol como agente alquilante e hidróxido de potássio (KOH) como catalisador. A mistura reacional foi aquecida sob refluxo por cerca de 5 a 6 horas, favorecendo a conversão dos triglicerídeos presentes no óleo em ésteres metílicos (biocombustível), com formação de glicerina como subproduto principal. Após o término da reação, a mistura foi deixada em repouso para que ocorresse a separação das fases. O biocombustível, por ser menos denso, ficou na parte superior, enquanto a glicerina decantou no fundo do recipiente. A recuperação e o reaproveitamento da glicerina foram etapas fundamentais dentro da proposta sustentável do projeto. Esse subproduto foi utilizado na fabricação de sabonetes artesanais, evitando o descarte inadequado e agregando valor ao processo. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica, com destaque para os estudos de Knothe (2005), Meher et al. (2006) e Filho et al. (2018), além de cálculos práticos e análise experimental. Os resultados indicam que a produção de biocombustível a partir do óleo de mamona é viável em pequena escala, apresentando benefícios ambientais e econômicos, especialmente quando acompanhada de estratégias que promovem o aproveitamento integral dos insumos utilizados.

Palavras-chave: Biocombustível. Óleo de Mamona. Transesterificação. Sustentabilidade. Glicerina.

1 INTRODUÇÃO

[1] Aluna do Ensino Técnico - nathally.bueno@escola.pr.gov.br

[2] Aluna do Ensino Técnico - leite.samara@escola.pr.gov.br

[3] Mestranda em Engenharia e Ciências dos Materiais (UFPR), Pós graduada em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação (FACINTER) – Graduada em Química Industrial (PUCPR) – celia.valente@escola.pr.gov.br

A intensificação do debate sobre sustentabilidade, aliada à crescente preocupação com os impactos ambientais decorrentes do uso de combustíveis fósseis, tem impulsionado a busca por fontes alternativas de energia renovável. O setor de transportes, responsável por uma parcela significativa das emissões de gases de efeito estufa, demanda soluções que conciliem eficiência energética e redução ambiental (KNOTHE, 2005). Nesse cenário, o biocombustível destaca-se como uma alternativa promissora, por ser biodegradável, renovável e apresentar menor toxicidade em relação aos derivados do petróleo.

A escolha da matéria-prima é crucial para a viabilidade técnica, econômica e ambiental da produção de biodiesel. O óleo de mamona (Ricinus communis L.) configura-se como uma opção estratégica devido ao seu elevado teor de ácido ricinoleico, adaptabilidade a regiões semiáridas e por não competir diretamente com a produção alimentar (MEHER *et al*., 2006). Tais características tornam a mamona relevante para a diversificação da matriz energética, especialmente em países como o Brasil, que possuem grande potencial agrícola e demandam desenvolvimento regional sustentável (FILHO *et al*., 2018).

Apesar das vantagens, a produção de biocombustível a partir do óleo de mamona enfrenta desafios, como a alta viscosidade do óleo, que pode comprometer a eficiência da combustão, e a necessidade de otimização do processo de transesterificação. Além disso, o aproveitamento dos subprodutos, como a glicerina, é fundamental para assegurar a sustentabilidade e a viabilidade econômica do processo.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo avaliar a viabilidade técnica, econômica e ambiental da produção de biocombustível a partir do óleo de mamona, além de propor estratégias para o aproveitamento integral dos insumos e subprodutos gerados. Para isso, são realizadas revisão bibliográfica, experimentação prática e análise crítica dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a promoção de práticas mais sustentáveis no setor energético.

2 DESENVOLVIMENTO

A produção de biodiesel tem se mostrado uma alternativa cada vez mais relevante diante da crescente preocupação com a sustentabilidade e os impactos ambientais causados pelos combustíveis fósseis. Entre as diversas matérias-primas estudadas para esse fim, o óleo de mamona chama atenção por ser uma fonte renovável, com ampla disponibilidade em regiões semi áridas, além de apresentar boa produtividade por hectare. Apesar dessas vantagens, sua utilização ainda apresenta desafios, principalmente relacionados à sua alta viscosidade, o que interfere diretamente na queima e no comportamento final do combustível. Para entender melhor o potencial desse óleo, foi realizada uma comparação experimental com o biocombustível de soja, que já é amplamente utilizado e possui características mais estáveis.

Durante a pesquisa, foram realizados cinco testes práticos com diferentes combinações de reagentes, tempo de reação e concentração de catalisador. Esses testes permitiram observar na prática como cada variável influencia na formação do biocombustível e, principalmente, na sua capacidade de combustão. No primeiro teste, tanto o óleo de mamona quanto o de soja foram submetidos à transesterificação com etanol e uma quantidade moderada de hidróxido de potássio (KOH), mas nenhum deles formou as fases esperadas. Isso indicou que o uso do etanol, pelo menos nas condições adotadas, não foi suficiente para gerar biodiesel de maneira eficiente.

A partir do segundo teste, optou-se pela substituição do etanol por metanol, mantendo a mesma concentração de catalisador. Com isso, houve finalmente a formação de fases — um indício de que a reação química havia ocorrido — mas o biocombustível de mamona ainda não apresentava combustão imediata. Essa dificuldade inicial de queima se manteve em outros testes, mesmo com o aumento da quantidade de metanol ou variações na concentração de KOH. Isso trouxe à tona a hipótese de que, além da proporção dos reagentes, o tempo de decantação também poderia ser um fator determinante para a estabilização do biocombustível. Curiosamente, após cerca de duas semanas em repouso, o biocombustível do Teste 2, que inicialmente não queimava, passou a apresentar combustão. Esse

comportamento sugere que a eliminação de impurezas, como resíduos de álcool ou umidade, pode ter um papel fundamental no desempenho energético do combustível.

Outro ponto importante observado foi o papel da glicerina, um subproduto da reação que corresponde a cerca de 10% da massa do biocombustível. Como não houve purificação da glicerina durante os testes por limitações técnicas, foi considerada a possibilidade de aproveitá-la em outras aplicações, como a produção de sabão. A ideia é simples, mas eficiente: transformar o resíduo em algo útil, contribuindo assim para um processo mais sustentável e de menor impacto ambiental. Inclusive, como forma de ilustração, foi utilizada glicerina bidestilada para representar a aplicação prática desse subproduto.

Ao longo do experimento, ficou evidente que o biocombustível de mamona exige cuidados adicionais em relação à escolha do álcool, à quantidade de catalisador e ao tempo de maturação. Mesmo que sua queima não tenha ocorrido de forma imediata, os testes demonstraram que, com ajustes no processo, é sim possível produzir um combustível funcional e energeticamente viável. Comparado ao biocombustível de soja, o de mamona apresentou uma resposta mais lenta, mas com potencial de se tornar uma opção complementar na matriz energética, especialmente em regiões onde a mamona já é cultivada. Além disso, o uso da glicerina como subproduto amplia ainda mais as possibilidades de aproveitamento, tornando a cadeia produtiva mais eficiente e menos poluente.

Figura 1 e 2 – Testes de combustão do biocombustível derivado do óleo de mamona.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 Cálculos e fundamentos práticos para produção de biodiesel de mamona

A reação de transesterificação do óleo de mamona pode ser representada pela seguinte equação química básica:

Triglicerídeo + 3 Metanol $\longrightarrow$ **3 Éster Metílico + Glicerol** (1)

Para exemplificar a aplicação prática dos cálculos, considera-se uma amostra de 100 mL de óleo de mamona prensado a frio. A densidade aproximada desse óleo é 0,95 g/cm³, calculando a massa necessária através da fórmula abaixo, tem-se:

$$d = \frac{m}{V} = \quad g/cm^3 \qquad (2)$$

massa= volume x densidade = 100 ml x 0,95 g/cm³ = **95 g**

O peso molecular médio do óleo de mamona (triglicerídeo) é estimado em 930 g/mol. Dessa forma, o número de mols (η) de óleo é calculado pela razão entre a massa (g) e o peso molecular (PM):

$$\eta_{óleo} = \frac{m}{PM} = \qquad (3)$$

$$\eta_{óleo} = \frac{95\ g}{930\ g/mol} \approx 0{,}102\ mol$$

A reação de transesterificação demanda uma razão molar de 3 mols de metanol para 1 mol de triglicerídeo considerando a equação (3), portanto:

$\eta_{metanol}$ = 3 x 0,102 = 0,306 mol

Com o peso molecular do metanol igual a 32 g/mol, a massa necessária é:

$m_{metanol}$ = 0,306 x 32 = 9,792 g

Quanto ao catalisador, usualmente utiliza-se hidróxido de sódio (NaOH) ou hidróxido de potássio (KOH) em concentrações que variam entre 0,5% a 1,5% em

peso, considerando o peso total do óleo. Para a massa de óleo 95 g foi adotado 1% da massa em metanol, correspondendo a:

95 g 100%

x ..... 1% ∴ x= 0,95 g

2.2 Uso de excesso de metanol

A transesterificação é uma reação reversível; por isso, utiliza-se excesso de metanol para deslocar o equilíbrio químico no sentido da formação do biodiesel e facilitar a separação dos produtos finais (biodiesel e glicerol). Razões molares práticas recomendadas variam de 6:1 a 9:1. Considerando a razão molar 6:1 e equação (3):

$\eta_{metanol}$ = 6 x 0,102 = 0,612 mol

$m_{metanol}$ = 0,612 x 32 = 19,58 g

Com a densidade do metanol de 0,792 g/cm^3, e a equação (2), o volume correspondente é:

$$V = \frac{m}{d} = \frac{19,58}{0,792} \approx 24,7 \text{ mL}$$

Assim, para 100 mL de óleo de mamona, recomenda-se utilizar cerca de 25 mL de metanol.

2.3 Cálculo da quantidade de etanol para a transesterificação

Considerando a substituição do metanol pelo etanol com a mesma razão molar de 6:1, e dados do etanol: peso molecular de 46 g/mol e densidade de 0,789 g/mL, considerando a equação (3), os cálculos são:

m_{etanol} = 0,612 x 46 = 28,15 g

$V = \frac{m}{} = \frac{28,15}{} \approx 35,7$ mL

A **Tabela 1** mostra a quantidade de reagente utilizada na experiência de obtenção do biocombustível.

Tabela 1 – Insumos para produção do biocombustível para 100 mL de óleo de mamona.

Substância	**Quantidade (aproximada)**
Óleo de mamona	100 mL (95 g)
Metanol	25 mL (19,6 g)
Etanol	36 mL (28,2 g)
Catalisador (NaOH/KOH)	0,95 g (1% do peso do óleo)

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.4 Estimativa de rendimento

A transesterificação do óleo vegetal resulta teoricamente em conversão total em biodiesel, desconsiderando perdas do processo. Assim, para 95 g de óleo, o rendimento máximo teórico é de aproximadamente 95 g de biodiesel, considerando densidades próximas entre óleo e biodiesel. Na prática, os rendimentos podem variar entre 85% e 98%, devido a perdas e impurezas presentes durante o processamento.

2.5 Reutilização da glicerina como subproduto

Além do biodiesel, a reação de transesterificação do óleo de mamona gera glicerina como subproduto, representando aproximadamente 10% da massa total obtida. A destinação adequada desse subproduto é essencial para garantir a

sustentabilidade do processo produtivo, pois evita impactos ambientais negativos e permite o aproveitamento integral dos insumos utilizados (MOTA et al., 2009).

Neste estudo, a glicerina gerada foi reaproveitada na produção de sabonetes artesanais. Após a separação das fases da reação, foi realizada a coleta e uma purificação básica da glicerina. Em seguida, ela foi misturada a óleos vegetais e essências aromáticas, seguindo procedimentos tradicionais descritos na literatura (SILVA et al., 2014). Essa prática evita o descarte inadequado do subproduto e agrega valor ao processo, ao transformar um resíduo em um produto com utilidade doméstica.

A valorização da glicerina reforça a necessidade de se compreender o biodiesel dentro de uma cadeia produtiva sustentável, na qual cada etapa e resíduo possam ser convertidos em novos recursos. Essa abordagem está alinhada aos princípios da economia circular e da responsabilidade ambiental (YAZDANI; GONZÁLEZ, 2007).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de produzir biodiesel a partir do óleo de mamona trouxe aprendizados valiosos não apenas sobre os aspectos técnicos da reação de transesterificação, mas também sobre as possibilidades de tornar esse processo mais sustentável e viável no contexto brasileiro. Embora o óleo de mamona apresente obstáculos como a alta viscosidade e a dificuldade de combustão inicial, os testes revelaram que, com o tempo adequado de repouso e o ajuste correto dos reagentes, é possível alcançar bons resultados. A comparação com o óleo de soja ajudou a evidenciar as limitações e potencialidades de cada matéria-prima, apontando caminhos para futuras otimizações. Por fim, a valorização da glicerina como subproduto reforça a importância de pensar o biodiesel não apenas como um combustível, mas como parte de uma cadeia produtiva mais ampla, onde cada resíduo pode ser transformado em recurso.

REFERÊNCIAS

FILHO, A. A. P. *et al*. **Viabilidade econômica do uso do óleo de mamona para produção de biodiesel**: um estudo de caso para o semiárido brasileiro. Revista Brasileira de Energias Renováveis, v. 7, n. 4, p. 174–188, 2018. Disponível em: https://www.rber.org.br/index.php/rber/article/view/220

. Acesso em: 11 jul. 2025.

KNOTHE, G. **Dependence of biodiesel fuel properties on the structure of fatty acid alkyl esters. Fuel Processing Technology**, v. 86, n. 10, p. 1059–1070, 2005. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S037838200400191X. Acesso em: 11 jul. 2025.

MEHER, L. C. *et al*. **Technical aspects of biodiesel production by transesterification—a review. Renewable and Sustainable Energy Reviews**, v. 10, n. 3, p. 248–268, 2006. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364032104001132. Acesso em: 11 jul. 2025.

MOTA, C. J. A.; SILVA, C. X. A.; GONÇALVES, V. L. C. **Glycerin as a renewable source for fuels and chemicals**. Química Nova, v. 32, n. 3, p. 639–648, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/8p7j8n8d8w8d8w8d8w8d8w8d/?lang=en. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, F. C.; SOUZA, P. F.; SANTOS, J. C. **Produção de sabonetes a partir da glicerina proveniente do biodiesel. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 18, n. 18, p. 1307–1315, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/13486. Acesso em: 13 jul. 2025.

YAZDANI, S. S.; GONZÁLEZ, R. **Anaerobic fermentation of glycerol: a path to economic viability for the biofuels industry. Current Opinion in Biotechnology**, v. 18, n. 3, p. 213–219, 2007. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0958166907000709. Acesso em: 13 jul. 2025.

CULTURA DIGITAL E PROIBIÇÃO DO CELULAR: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Simone Mara Dulz[1]

RESUMO

Com base na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, este trabalho integra uma pesquisa de doutorado em andamento e analisa criticamente a recente política de proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras, instituída pela Lei nº 15.100/2025. O estudo tem como objetivo discutir os limites dessa medida diante da força estruturante da cultura digital nos modos de viver, e aprender das novas gerações, considerando que o uso excessivo de dispositivos digitais por crianças e adolescentes têm interferido nos processos de aprendizagem, atenção, concentração e socialização. Embora essa medida represente uma tentativa de mitigar tais prejuízos, sua eficácia é questionada quando se considera que fora dos muros da escola, os dispositivos digitais e as plataformas de redes sociais continuam influenciando o modo de vida contemporâneo. Por isso, acredita-se que a simples proibição dos celulares no contexto escolar, quando adotada isoladamente, é insuficiente para enfrentar os impactos da lógica digital. Nesse contexto, a educação exerce um papel decisivo, tendo em vista que é preciso ensinar os estudantes a compreenderem os mecanismos que operam por trás das telas e os interesses econômicos envolvidos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e será desenvolvida em duas instituições públicas de ensino no interior de Santa Catarina: um câmpus do Instituto Federal e uma escola da rede estadual. Os procedimentos metodológicos incluem a aplicação de um questionário (survey) com professores, a realização de grupos focais com estudantes de 13 a 17 anos e entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram antes e depois da implantação da medida. O aporte teórico está fundamentado nos estudos de Vygotsky (1994), Bazzo (2019), Haidt (2024), Kardaras (2023), Zuboff (2021) e Mészáros (2008), que contribuem para a análise crítica dos efeitos da cultura digital no desenvolvimento humano e na prática educativa. Os resultados esperados envolvem a contribuição para a ampliação do debate sobre políticas educacionais e desenvolvimento profissional docente na era digital.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Proibição do celular. Educação. Cultura digital.

1 INTRODUÇÃO

O crescimento do uso de dispositivos digitais entre crianças e adolescentes tem levantado preocupações em diferentes esferas sociais, especialmente no campo da educação. A presença constante de dispositivos digitais no cotidiano das novas gerações tem interferido de maneira significativa

[1] Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: simonedulz@gmail.com

nos processos sociais e cognitivos dos jovens, afetando principalmente a aprendizagem.

Em resposta a esses efeitos, percebidos de modo global, políticas de restrição ao uso de celulares começaram a ser implementadas em escolas de diferentes países. No Brasil, esse movimento foi institucionalizado pela Lei nº 15.100/2025, que estabeleceu diretrizes para limitar o uso de dispositivos móveis nas instituições de educação básica.

Essa medida foi implementada para tentar conter as distrações causadas pelo celular e recuperar a concentração durante as aulas, promovendo um ambiente mais propício à aprendizagem e à convivência entre os estudantes. No entanto, os efeitos concretos dessa proibição ainda são pouco compreendidos, principalmente na perspectiva pedagógica.

É com base nesse cenário contemporâneo que este estudo, como parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, busca, por meio de uma análise crítica, discutir os limites dessa medida diante da força estruturante da cultura digital nos modos de viver e aprender das novas gerações, pois embora tenha o mérito de provocar uma reorganização das dinâmicas escolares, a retirada do celular, pode não ser suficiente para reverter os prejuízos decorrentes de anos de exposição intensa às telas.

Essa investigação terá um aprofundamento a ser desenvolvido em duas instituições públicas de ensino localizadas no interior do estado de Santa Catarina: um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e uma escola da rede estadual de educação básica do mesmo estado, que, por meio do levantamento de dados, buscará compreender com mais nitidez os desdobramentos da proibição do uso do celular nas escolas de educação básica.

Compreender os desdobramentos que envolvem essa proibição exige mais do que uma análise pontual, pois trata-se de um fenômeno inserido no que Bazzo (2019) denomina **“**Equação Civilizatória”, ou seja, um processo dinâmico e complexo em que variáveis sociais, tecnológicas, econômicas e culturais interagem moldando o cenário contemporâneo, que é marcado pelo domínio das plataformas digitais que influenciam a sociedade nas mais diferentes dimensões.

Essa investigação justifica-se por dialogar com uma problemática concreta e urgente vivenciada nas escolas brasileiras e por contribuir para o

debate científico sobre políticas educacionais em tempos de lógica digital, oferecendo subsídios para reflexões pedagógicas mais amplas e para a formulação de ações integradas que considerem os múltiplos fatores que atravessam o cotidiano escolar na era digital.

2 DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, o avanço da tecnologia transformou diversos aspectos da vida humana. Essas ferramentas tornaram-se parte integrante da rotina, influenciando a maneira como as pessoas se comunicam, aprendem, se relacionam e compreendem o mundo.

Embora as tecnologias tenham ampliado o acesso à informação e à comunicação, também impuseram desafios significativos para o desenvolvimento humano, especialmente para crianças e adolescentes, que estão crescendo sob a influência direta das telas, sendo constantemente influenciados por plataformas digitais, que afetam negativamente a atenção, a capacidade de concentração e os processos de aprendizagem.

Esses aparatos digitais são elementos constituintes do contexto histórico e cultural em que os jovens estão inseridos. Este entendimento, associado à teoria histórico-cultural, compreende que todo fenômeno social possui uma trajetória histórica, marcada por transformações qualitativas e quantitativas. As mudanças históricas na sociedade e na vida material produziram mudanças na natureza humana, na consciência e no comportamento, evidenciando que o ser humano tem se constituído nas relações com o mundo social em permanente processo de transformação (VYGOTSKY,1994).

Nesse sentido, as mudanças que permitiram o amplo acesso às tecnologias digitais produziram efeitos profundos na constituição dos sujeitos, afetando diretamente a maneira como se constituem e como se relacionam com as outras pessoas e com o mundo.

Essa compreensão ajuda a explicar por que as tecnologias digitais exercem tanta influência sobre os indivíduos. As plataformas digitais estruturaram-se em torno da exposição contínua da vida privada, isto é, no

prazer dos usuários em compartilhar informações pessoais, imagens e detalhes íntimos. Diante dessa análise, a reflexão de Zygmunt Bauman (2022, p.8), é particularmente pertinente:

> Obviamente, os inventores e promotores das redes eletrônicas tocaram uma corda sensível – ou num nervo exposto e tenso que há muito esperava o tipo certo de estímulo. “No cerne das redes sociais está o intercâmbio de informações pessoais” Os usuários ficam felizes por “revelarem detalhes íntimos de suas vidas pessoais”, fornecerem informações precisas” e “compartilharem fotografias”.

Como resultado, o consumo de conteúdos superficiais publicados nas redes sociais tem se tornado uma característica marcante na vida dos adolescentes. O hábito de acessar essas plataformas se intensificou com a pandemia de Covid-19, período em que a presença das tecnologias na vida de crianças e adolescentes foi permitida e até incentivada como medida de prevenção à contaminação pelo vírus e para o acompanhamento remoto das atividades educacionais durante o isolamento social, como esclarece Pretto (2022).

Entretanto, desde os anos 2000 fatores sociais já contribuíam para que os adolescentes fossem progressivamente adotando um comportamento mais recluso, permanecendo dentro de seus quartos e longe dos "perigos" das ruas. Esse comportamento se deve, em parte, ao aumento da urbanização e da maior circulação de veículos, o que tornou as cidades menos seguras para brincadeiras ao ar livre. Essa preocupação em manter os filhos protegidos coincidiu alguns anos depois com a chegada dos dispositivos digitais, destaca Haidt (2024).

Essa exposição diária a uma vasta gama de experiências e informações acabou criando um ambiente de distrações contínuas, dificultando a capacidade de manter o foco e a atenção. Wolf (2019) destaca que a qualidade da atenção humana mudou, agora a mente é continuamente inundada por estímulos que nunca param de chegar.

Por essa razão, Haidt (2024) ressalta que manter o foco em uma leitura profunda tem se tornado um desafio crescente entre os jovens, uma vez que a constante busca por recompensas instantâneas, interfere diretamente na capacidade de concentração. Esse processo se manifesta, por exemplo, quando

o adolescente tenta se dedicar aos estudos, mas é interrompido por um impulso interno que o leva a verificar incessantemente suas notificações nas redes sociais.

Kardaras (2023) destaca que as Big Techs, desenvolvedoras das principais plataformas de redes sociais, já sabiam que seus produtos eram de fato viciantes. Esse efeito colateral foi pensado propositalmente para gerar engajamento e consequentemente, maior lucratividade.

Mas, afinal, como empresas que operam com linhas de código em uma tela conseguiram exercer controle sobre a mente de seus usuários? Segundo Fisher (2023), a estratégia do Facebook para capturar a atenção e explorar a mente humana baseou-se na percepção de que ações como curtir ou comentar fotos e publicações geravam picos de dopamina nos usuários. Esse mecanismo os incentivava a produzir cada vez mais conteúdos, impulsionando a dinâmica de curtidas e comentários. Esse fenômeno foi denominado “ciclo de retroalimentação da validação social”, pois explorava abertamente um ponto vulnerável da psicologia humana. “No Vale do Silício, essa exploração, longe de ser um segredo obscuro, era discutida abertamente como um recurso empolgante para o negócio crescer”, ressalta Fisher (2023, p. 38).

A dopamina é um neurotransmissor responsável por reforçar comportamentos por meio da sensação de recompensa. Sempre que uma necessidade básica é atendida, seja fisiológica ou social, o cérebro libera pequenas quantidades dessa substância, criando uma associação positiva com a ação realizada. Esse mecanismo favorece a repetição dos comportamentos que promovem a liberação de dopamina. No entanto, quando esse sistema é sequestrado por estímulos artificiais, ele pode levar à repetição compulsiva de condutas prejudiciais, como o consumo excessivo de álcool, apostas ou o uso prolongado de aplicativos digitais, mesmo que tragam sofrimento, descreve Fisher (2023).

Apesar das evidências crescentes sobre os riscos à saúde associados ao uso excessivo de telas, a potência econômica das grandes indústrias digitais, tem vencido a guerra. Movidas pela busca incessante de lucratividade, elas continuam a desenvolver conteúdos cada vez mais viciantes, reforçando seu interesse econômico acima dos danos à saúde pública (ZUBOFF, 2021).

Analisando essa problemática sob a perspectiva pedagógica, em sala de aula muitos estudantes utilizavam seus smartphones de modo contínuo, recebendo incessantemente estímulos visuais e sonoros que comprometiam a capacidade de concentração e a disposição para se dedicar às atividades escolares. A simples vibração do celular no bolso já era suficiente para desviar a atenção durante a aula e desencadear uma inquietação persistente em torno da curiosidade acerca da notificação recebida.

Diante desse quadro, gestores educacionais e autoridades governamentais, em diferentes partes do mundo, vinham se mobilizando para enfrentar os impactos negativos que o excesso de telas provoca, especialmente no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes.

Desse modo, diversas nações passaram a adotar medidas regulatórias sobre o uso de dispositivos móveis em instituições educacionais. No Brasil, o debate se intensificou nos últimos anos, resultando na promulgação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que estabeleceu a proibição do uso de dispositivos móveis por estudantes durante as aulas, os intervalos e os períodos de recreio, abrangendo todas as etapas da educação básica no território brasileiro. Esta nova legislação estabeleceu diretrizes claras para a limitação do uso de celulares durante as atividades escolares, resguardando o uso pedagógico e supervisionado desses recursos, quando devidamente autorizado pelos professores (BRASIL, 2025).

Ao institucionalizar uma política nacional sobre o tema, o Brasil passa a integrar um movimento global que reconhece a urgência de regular o uso dos dispositivos digitais nas escolas. Não há dúvidas de que essa lei é um primeiro passo para favorecer a recuperação da saúde mental dos estudantes, estimular a interação social no ambiente escolar e contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem. Contudo, a consolidação de uma política nacional nesse sentido demanda, não apenas normas proibitivas, mas também ações educativas que promovam a reflexão crítica e o uso responsável desses recursos no cotidiano escolar e na vida fora da escola.

Isso porque estudos recentes realizados em países que já adotam a proibição há mais tempo, indicam que fora do espaço escolar os adolescentes continuam passando bastante tempo conectados, e as plataformas digitais

seguem exercendo forte influência sobre seus hábitos e comportamentos (GOODYEAR, 2025).

Nesse sentido, a necessidade de tomar providências mais abrangentes reflete uma preocupação legítima com os prejuízos causados por esse fenômeno, cujo enfrentamento tem se revelado complexo e desafiador, já que as tecnologias digitais estão completamente entrelaçadas às práticas cotidianas de todas as faixas etárias.

Diante desse cenário, a educação pode e deve exercer um papel tão importante quanto necessário, promovendo, por meio de uma formação crítica e ética, a conscientização de seus estudantes acerca dos mecanismos que operam por trás das telas, discutindo como os algoritmos moldam suas preferências e os interesses econômicos das plataformas que impactam a autonomia, a saúde mental e as relações sociais. Trata-se, portanto, de inserir a tecnologia dentro de uma proposta de formação integral, que considere não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões éticas, sociais e culturais da vida em sociedade (BAZZO, 2019).

Tal posicionamento converge com a crítica formulada por Mészáros (2008), ao defender a necessidade de se pensar a educação como um mecanismo de luta e de transformação social, que, por meio de uma prática libertadora, possibilite a superação de atividades educativas alienantes, perpetuadas pelo regime capitalista, que considera a educação como uma engrenagem da máquina produtiva, pois “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

O autor denuncia o esvaziamento da educação pública, que, ao mesmo tempo em que sofre ataques estruturais, vê sua função social ser progressivamente substituída por processos de socialização mediados pela mídia, pela publicidade e pelos dispositivos do consumo. Nesse deslocamento, a escola perde centralidade como espaço de formação integral e crítica, enquanto o imaginário social é colonizado por interesses mercadológicos que moldam subjetividades e naturalizam desigualdades (MÉSZÁROS, 2008).

Diante desse panorama, é preciso reconhecer que o enfrentamento dos efeitos da cultura digital demanda uma resposta que vá além da simples proibição do uso de dispositivos tecnológicos. A discussão sobre os direitos

dessa população deve ser acompanhada por ações em diferentes frentes, e uma delas é a educação.

Afinal, se por um lado é urgente conter práticas comerciais que exploram a atenção e o tempo dos jovens, por outro, é igualmente indispensável investir na formação de sujeitos mais conscientes, que sejam capazes de utilizar o ambiente digital com discernimento e criticidade. Por isso, mais do que proibir, é necessário educar para que as futuras gerações desenvolvam autonomia digital e saibam estabelecer limites diante desse cenário tecnológico. Nesse sentido, o desafio imposto à educação transcende a tarefa de mitigar os impactos imediatos do uso excessivo das tecnologias, mas exige a construção de caminhos críticos e consistentes que preparem as futuras gerações para lidar com um mundo cada vez mais digitalizado.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, da qual este estudo faz parte, será desenvolvida em duas instituições públicas de ensino, localizadas no interior do estado de Santa Catarina, cujo foco principal são estudantes de 13 a 17 anos, matriculados em cursos técnicos de um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e também, em turmas do ensino fundamental II e ensino médio de uma escola da rede estadual, além dos professores que atuam diretamente com esses estudantes. A escolha desse público justifica-se pelo impacto direto da proibição do uso de celulares nas escolas sobre esses sujeitos.

Por meio do levantamento de dados, pretende-se compreender as percepções, experiências e impactos da proibição do uso de celulares no ambiente escolar. Para isso, serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário para os professores, buscando analisar as mudanças percebidas na aprendizagem e no comportamento dos estudantes, bem como suas percepções sobre a medida adotada. Grupos focais com estudantes, cuja finalidade é compreender suas percepções em relação à proibição do uso de celulares na escola, além de entrevistas semiestruturadas com os professores para aprofundar a compreensão quanto aos efeitos da

medida na aprendizagem, no comportamento dos estudantes e nas dinâmicas pedagógicas.

Espera-se que os resultados contribuam para o debate sobre políticas educacionais frente à lógica digital, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e voltadas à formação integral dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou evidenciar que, embora a proibição do uso de celulares nas escolas brasileiras represente um avanço no enfrentamento do uso excessivo de telas entre os adolescentes, essa medida pode não ser suficiente, pois a problemática analisada se revela mais complexa e profunda, tendo em vista que a presença massiva e constante das tecnologias digitais no cotidiano dos adolescentes produz efeitos que ultrapassam os muros da escola, interferindo em diferentes camadas da sua existência e refletindo nos processos subjetivos que atravessam a juventude contemporânea.

Este trabalho reafirma a necessidade de abordagens educativas mais amplas e integradas, que considerem a complexidade do fenômeno digital sob uma lógica crítica e em parceria com diferentes setores da sociedade, pois a reflexão sobre o uso das tecnologias deve ir além do controle e da vigilância, envolvendo processos formativos que possibilitem aos sujeitos compreenderem os mecanismos que operam por trás das telas e os interesses que sustentam o funcionamento das plataformas digitais.

Frente ao exposto, entende-se que o combate aos efeitos negativos das tecnologias digitais na aprendizagem exige uma ação articulada entre regulação, formação digital crítica e construção coletiva de sentidos para o uso da tecnologia no espaço escolar, fomentando práticas mais éticas, conscientes e humanizadas no trabalho com as novas gerações.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo**: A transformação das pessoas em mercadoria. Tradução carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro, 2022.

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano:** questões contemporâneas. 3.ed. Florianópolis: Ed da UFSC, 2019.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União***:* seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html. Acesso em: 13 maio 2025.

FISHER, Max. **A máquina do caos**: Como as redes reprogramaram nossa mente e nosso mundo. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2023. 540 p.

GOODYEAR, Victoria *et al.* Abordagens para o uso de smartphones e mídias sociais por crianças devem ir além das proibições. **BMJ ,** *388* , Artigo e082569. Disponível em: https://doi.org/10.1136/bmj-2024-082569 Acesso em 25 jul.2025.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução Lígia Azevedo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

KARDARAS, Nicholas. **Insanidade Digital:** Como as Mídias Sociais Estão Afetando Nossa Saúde e o Que Fazer Para Recuperar a Sanidade. Tradução Cibelle Ravaglia. Rio de Janeiro: Alta Books, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Tecnologias e educações: um caminho em aberto. **Revista Em Aberto,** Brasília, v. 35, n. 113, p. 141-163, jan./abr. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113. Acesso em: 25 de jul. 2025

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: martins Fontes, 1994.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: contexto, 2019.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução George Schlesinger. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA INTERPRETAÇÃO DE UMA HISTÓRIA INFANTIL

FERREIRA, Rogério dos Santos[1]

RESUMO

Este estudo explora o uso da Inteligência Artificial (IA) na interpretação de textos de histórias infantis e visa aprimorar o processo de avaliação e a elaboração de estratégias inclusivas no ambiente educacional. O objetivo central é investigar como a IA pode auxiliar professores a compreenderem mais profundamente a interpretação de textos de histórias infantis por parte de seus alunos. A pesquisa propõe o desenvolvimento de uma tabulação pré-programada que, por meio de critérios de correção definidos, permite ao professor obter um feedback objetivo sobre a interpretação de uma história após sua leitura. Essa ferramenta busca otimizar o tempo do docente e fornecer dados concretos para o planejamento pedagógico. Para tanto, o estudo detalha a criação de perguntas a partir de um texto de história infantil específico, as quais servem como base para a avaliação da compreensão textual. Essas perguntas, aliadas a uma pauta avaliativa, visam determinar o nível de interpretação em que cada criança se encontra, possibilitando a identificação de lacunas e a celebração de avanços. Além disso, a análise realizada com o apoio da IA favorece uma leitura mais precisa dos dados obtidos, permitindo ao professor desenvolver intervenções pedagógicas personalizadas. A tecnologia, nesse contexto, não substitui o olhar humano, mas o complementa, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Por fim, o artigo destaca o potencial da IA para promover práticas mais justas e inclusivas, uma vez que oferece suporte para que cada aluno seja acompanhado de acordo com seu ritmo e suas particularidades, fortalecendo o papel da escola como espaço de acolhimento, equidade e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação. Inteligência Artificial. Histórias infantis. Interpretação de texto.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a interpretação de textos são habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Especialmente na fase da infância, onde as histórias infantis desempenham um papel crucial na formação do imaginário, na aquisição de vocabulário e na compreensão do mundo. No entanto, o processo de avaliação da interpretação textual em crianças pode ser complexo e subjetivo para os educadores. A identificação precisa do nível de compreensão de cada aluno, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas e inclusivas, demandam ferramentas que otimizem

[1] Mestrando em Ciências da Educação, Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, PY e santosferreira20491@gmail.com.

a análise e forneçam dados objetivos. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) emerge como uma tecnologia promissora, capaz de oferecer suporte significativo aos professores na compreensão aprofundada da resposta interpretativa do estudante após a leitura de texto (ARAÚJO, 2021, p. 22).

O presente estudo investiga o uso da IA na interpretação de textos de histórias infantis. A questão central que norteia esta pesquisa é: como a inteligência artificial pode auxiliar o professor a entender melhor a interpretação de textos de história infantil por seus alunos? (PIRES, 2024 ; RODRIGUES, 2024). Logo, neste estudo, com uso da ferramenta de IA, são apresentados os comandos de um professor, para desenvolver uma pauta avaliativa de interpretação de história infantil na inteligência artificial. O propósito é estabelecer níveis de interpretação e fornecer um panorama preciso da compreensão do aluno após a leitura. Esta abordagem alinha-se com a necessidade crescente de personalizar o ensino e promover a acessibilidade, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e compreensão. Além disso, essa pauta avaliativa, estruturada em níveis, pode orientar o professor na identificação do estágio de compreensão leitora do aluno e fornecer subsídios para planejar intervenções pedagógicas que favoreçam o avanço do estudante para etapas mais complexas de interpretação textual.

O espera-se como resultado uma tabulação que pode impulsionar práticas pedagógicas mais eficientes e inclusivas e transformar a leitura em uma experiência ainda mais rica e personalizada para cada estudante.

2 DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento deste estudo, foram levantadas as plataformas de aprendizagem que analisam dados de aprendizagem dos estudantes com uso da IA. Concomitantemente foi pesquisada a Tabela de Níveis de Proficiência da avaliação externa por coeficiente de aprendizagem. O objetivo foi entender como são avaliados os níveis de aprendizagem dos alunos. O dado gerou uma ideia de como criar critérios avaliativos por níveis de interpretação.

ETAPA 1: ANÁLISE DE SISTEMAS EDUCACIONAIS COM USO INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

No estado de São Paulo, um sistema denominado Redação Paulista é utilizado para registro de produção textual de estudantes (MANI, 2023). Este sistema inovador emprega um assistente de correção da produção textual programado por inteligência artificial que avalia automaticamente as redações dos estudantes (Figura 01). A correção da IA considera critérios essenciais para a qualidade textual, incluindo adequação ao tema, adequação ao gênero, coerência, coesão e convenções da escrita. Cada critério é pontuado em uma escala de 0 a 10.

Figura 01: Pauta avaliativa com correção das produções textuais com uso da IA.

Fonte: BARBOSA, 2025.

Após a análise automática dos critérios de correção programados no sistema com uso da IA, o sistema atribui uma nota total de até 10 pontos à produção textual do aluno. Oferece um feedback das etapas que o aluno já domina e as que precisa melhorar. Ao final uma nota é gerada automaticamente e pode ser ajustada pelo professor.

Outra ferramenta relevante é a plataforma Árvore, utilizada pelo Estado de São Paulo para incentivar a leitura (BARBOSA, 2025). Esse sistema oferece um painel exclusivo para educadores, com diversas guias e subguias. Dentre elas, destaca-se a guia “Avaliações”, que inclui um teste de fluência leitora. Trata-se de uma avaliação digital simples, na qual os alunos leem em voz alta um texto

previamente programado. O sistema grava a leitura e, com o apoio da inteligência artificial, gera um relatório detalhado com o desempenho individual e da turma, com base em uma pauta avaliativa gerada pela IA.

Figura 02. Tela inicial do sistema Árvore de leitura.

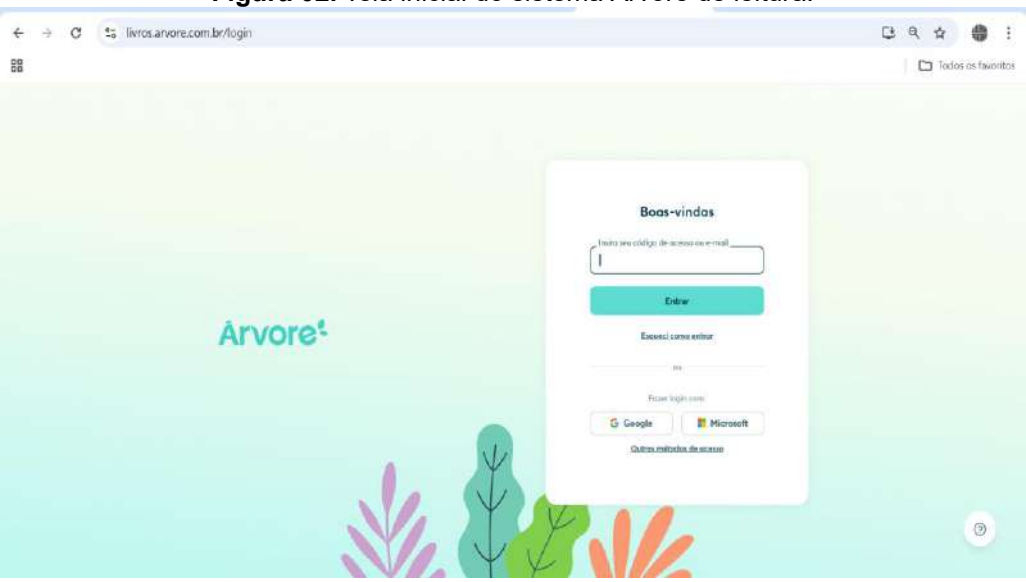

Fonte: BARBOSA, 2025.

Esses dados permitem ao educador identificar com precisão as dificuldades de leitura dos alunos, possibilitando intervenções mais eficazes e personalizadas. Além disso, contribuem para a promoção de um ensino mais direcionado, favorecendo o desenvolvimento de leitores mais fluentes, autônomos e engajados.

Após a análise de plataformas que utilizam Inteligência Artificial para correção, foi desenvolvida uma pauta avaliativa com apoio da IA, voltada para a identificação dos níveis de interpretação de histórias infantis.

ETAPA 02: ANÁLISE DA MATRIZ DE CORREÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A avaliação externa aplicada no estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), utiliza uma “Tabela de Níveis de Proficiência” para identificar os estudantes de acordo com suas habilidades de aprendizagem.

A “Tabela de Níveis de Proficiência” considera quatro níveis de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado (DIB, 2023, p. 381). Cada nível representa um grau de domínio das competências exigidas para

a série avaliada.

A escala de proficiência utilizada pelo SARESP, comum às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, identifica os estudantes em quatro níveis distintos de aprendizagem. No nível Abaixo do Básico, os alunos ainda não apresentam domínio das habilidades esperadas para a série em que estão. Já no nível Básico, demonstra um conhecimento inicial que lhes permite algum progresso, embora ainda não dominem completamente os conteúdos previstos. O nível Adequado corresponde aos estudantes que mostram um domínio satisfatório das competências, habilidades e conteúdos exigidos para o ano escolar. Por fim, no nível Avançado, encontram-se os alunos que apresentam desempenho elevado, com domínio acima do esperado para a etapa de ensino em que se encontram.

A seguir, apresento um recorte da Tabela de Proficiência do SARESP (Tabela 01), referente ao 3º ano do Ensino Fundamental, com a descrição dos níveis de aprendizado conforme a pontuação obtida.

Tabela 01. Tabela de Níveis de Proficiência SARESP

Série / Ano	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
3º ano EF	< 125	125 a 174	175 a 254	≥ 225

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa classificação ajuda o professor a identificar se o aluno consegue ler palavras e frases simples, localizar informações em pequenos textos ou, ainda, fazer inferências e recontar histórias com coesão.

Por exemplo, um estudante com pontuação inferior a 125 está no nível Abaixo do Básico e pode apresentar dificuldades para compreender frases curtas. Já um aluno com pontuação entre 125 e 174 está no nível Básico, sendo capaz de reconhecer personagens e ações simples. No nível Adequado, entre 175 e 254, o aluno compreende textos com autonomia. Acima de 225, no nível Avançado, ele já interpreta com profundidade, identifica intenções e estabelece relações entre as partes do texto.

Essa tabulação pode ser uma ferramenta importante para o professor refletir sobre suas estratégias de avaliação. Com ela, é possível planejar atividades que atendam a diferentes níveis de aprendizagem, oferecendo apoio individualizado e desafios adequados para cada grupo de alunos.

Além disso, o professor pode criar, a partir desses níveis, instrumentos avaliativos mais claros e objetivos. Tabelas com descritores por nível, inspiradas na lógica do SARESP, ajudam a mostrar o que será cobrado dos estudantes. Isso torna a avaliação mais transparente.

Essas tabelas também podem ser construídas com a participação dos próprios alunos. Quando compreendem os critérios e os objetivos de aprendizagem, os estudantes se sentem mais engajados e confiantes. Avaliar, então, deixa de ser apenas uma cobrança e passa a ser um processo compartilhado e formativo.

ETAPA 03: DESENVOLVIMENTO DE UMA PAUTA AVALIATIVA COM USO DA IA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi utilizado um livro da coleção "Estrelinha" de Sônia Junqueira: O pato e o sapo. Os livros dessa coleção são seriados por níveis de dificuldades. Por exemplo, o nível um (uma estrelinha) tem textos mais curtos, palavras com sílabas simples e texto rimado, o que ajuda a criança no processo de leitura e alfabetização. Nos próximos níveis dois e três (duas e três estrelinhas), há textos com mais palavras, rimas e palavras complexas o que aumenta a dificuldade leitora (MIURA, 1992).

A escolha dessa coleção se justifica por ser amplamente empregada em pesquisas focadas no desenvolvimento da leitura. Sua utilização em diversos estudos prévios atesta sua eficácia e adequação para a intervenção pedagógica.

O texto integral foi copiado e inserido em uma ferramenta de Inteligência Artificial, neste caso, o ChatGPT (Figura 03). A Inteligência Artificial (IA) compreende comandos específicos, e neste caso, um professor utilizou as plataformas ChatGPT (da empresa OpenAI), e Gemini (da empresa Google) para desenvolver perguntas e tabulações. Foi empregado o seguinte comando: *"Leia essa história. Após a leitura, desenvolva 5 perguntas de interpretação que tenham como característica serem contextualizadas e tabule 3 níveis de resposta para cada pergunta. Por exemplo: Nível 1 - Resposta básica: o que é esperado da criança na resposta de nível 1 para uma determinada pergunta, e assim sucessivamente para os demais níveis.".*

Figura 03. Modelo de comando na Inteligência Artificial.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este processo permitiu que a IA criasse um conjunto padronizado de questões e critérios de avaliação detalhados, otimizando a análise da compreensão textual das crianças (Tabela 02).

Tabela 02. Pauta das perguntas de interpretações e níveis de respostas esperados gerados pela Inteligência Artificial

Pergunta: 1. Por que o pato e o sapo estavam "danados da vida" depois da conversa?		
Nível de interpretação	**Resposta do estudante**	**Explicação do Nível e Exemplos de Respostas**
Nível 1 - Básico	Porque eles estavam brigando.	Explicação: Nível básico porque a resposta é curta, direta e pode generalizar. A criança pode usar frases curtas, palavras isoladas ou exemplos fora da história. **Exemplos de respostas (Nível 1 - Básico):** - "Brigaram." - "Estavam bravos." - "Ficaram com raiva."
Nível 2 - Intermediário	Porque trocaram ofensas e ficaram chateados.	Explicação: Nível intermediário porque a resposta é mais completa, começa a contextualizar a briga, mostrando uma compreensão mais aprofundada dos eventos. A criança começa a usar um vocabulário mais específico da situação. **Exemplos de respostas (Nível 2 - Intermediário):** - "O pato falou mal do sapo e o sapo falou mal do pato, aí eles ficaram tristes." - "Um xingou o outro e ficaram zangados." - "Eles se ofenderam com o que disseram."
Nível 3 - Avançado	Porque a brincadeira virou discussão e eles se sentiram ofendidos com o que o outro falou, o que causou irritação nos dois.	Explicação: Nível avançado porque a resposta demonstra uma compreensão complexa, elaborada e com capacidade de análise. O aluno contextualiza a situação, usa vocabulário rico, faz inferências sobre os sentimentos dos personagens e pode até relacionar com temas mais amplos (como a importância do respeito). **Exemplos de respostas (Nível 3 - Avançado):** - "Eles estavam só brincando, mas as palavras foram tão duras que machucaram, e isso fez com que ambos ficassem muito irritados e bravos, sem querer mais se ver." - "A forma como eles se comunicaram levou a mal-entendidos e ofensas, gerando um conflito

		que os deixou profundamente chateados um com o outro, mostrando como a falta de empatia pode estragar uma relação."
2. Onde moram o pato e o sapo, e como isso influencia suas ações na história?		
Nível 1 - Básico	O pato mora no lago e o sapo no mato.	Explicação: Nível básico porque a resposta é factual e direta, sem aprofundamento na relação entre o habitat e as ações. Pode ser uma frase curta ou apenas citar os locais. **Exemplos de respostas (Nível 1 - Básico):** - "Lago e mato." - "Pato na água, sapo na terra." - "O pato no lago, o sapo no pântano."
Nível 2 - Intermediário	O pato mora no lago e por isso nada; o sapo mora no mato e por isso pula.	Explicação: Nível intermediário porque a resposta já faz uma conexão básica entre o habitat e uma característica de movimento do animal, mostrando uma compreensão funcional da relação. **Exemplos de respostas (Nível 2 - Intermediário):** - "O pato nada porque vive no lago e o sapo pula porque vive na terra." - "O pato é do lago, então ele mergulha; o sapo é da floresta, então ele salta."
Nível 3 - Avançado	Cada animal age conforme seu habitat: o lago permite que o pato nade e o mato permite que o sapo pule, e isso influencia a maneira como eles interagem e se conhecem.	Explicação: Nível avançado porque a resposta não só identifica a relação habitat-ação, mas também aprofunda como isso impacta a interação e o autoconhecimento dos personagens. Pode explorar como as diferenças de ambiente podem gerar desafios ou oportunidades na narrativa. **Exemplos de respostas (Nível 3 - Avançado):** - "O habitat de cada um define suas habilidades e limitações, o que os leva a ter perspectivas diferentes sobre o mundo e a interagir de formas específicas, refletindo a diversidade e a necessidade de adaptação." - "A vida aquática do pato e a terrestre do sapo ditam suas locomoções e até mesmo seus pontos de vista, influenciando o diálogo e a forma como eles se percebem e se relacionam com as diferenças, um tema transversal importante sobre diversidade."
3. Em que momento da história o pato e o sapo começam a se tornar amigos?		
Nível 1 - Básico	Quando eles param de brigar.	Explicação: Nível básico porque a resposta é um evento pontual, sem explorar o processo ou as ações que levaram à amizade. **Exemplos de respostas (Nível 1 - Básico):** - "Quando não brigaram mais." - "Depois da briga." - "Quando fizeram as pazes."
Nível 2 - Intermediário	Quando eles mudam de papo e perguntam se o outro sabe fazer o que eles fazem.	Explicação: Nível intermediário porque a resposta identifica as ações-chave que iniciam a mudança na relação, mostrando um entendimento sequencial dos eventos. Começa a contextualizar a mudança de atitude. **Exemplos de respostas (Nível 2 - Intermediário):** - "Quando o sapo perguntou se o pato sabia pular e o pato perguntou se o sapo sabia nadar." - "Eles começaram a conversar sobre o que cada um fazia e como viviam."
Nível 3 - Avançado	Quando, após a briga, o sapo muda de atitude, propõe amizade com uma pergunta amigável, e o pato responde do mesmo jeito, mostrando vontade de se entenderem.	Explicação: Nível avançado porque a resposta detalha o processo de reconciliação, identifica a iniciativa do personagem, as nuances da comunicação e a intenção por trás das ações. Pode abordar a importância da iniciativa, do diálogo e da empatia na construção da amizade. **Exemplos de respostas (Nível 3 - Avançado):** - "O ponto de virada ocorre quando, superando o orgulho, o sapo toma a iniciativa de demonstrar curiosidade e respeito pelas habilidades do pato, e o pato retribui essa abertura, sinalizando uma disposição mútua para construir um relacionamento baseado no entendimento e na aceitação das diferenças." - "A amizade começa a florescer quando, em vez de focar nas ofensas passadas, eles direcionam a

		conversa para a curiosidade mútua sobre suas vidas e habilidades, simbolizando a superação do conflito através do diálogo e do reconhecimento do valor do outro, um exemplo de resiliência e reconciliação."

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como resultado, foram tabuladas respostas esperadas por nível de interpretação. Após o aluno fornecer uma determinada resposta, o professor pode analisar em qual nível de interpretação o estudante se encontra. Ao ter acesso a uma estrutura pré-definida de respostas, o docente consegue identificar de forma mais objetiva e padronizada o nível de compreensão de cada criança. Isso elimina parte da subjetividade inerente às avaliações tradicionais, permitindo uma mensuração mais precisa do desempenho e facilitando a identificação de lacunas específicas na interpretação textual. Essa abordagem é amplamente utilizada em avaliações externas para identificar o nível de aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de tabelas de proficiência, como as adotadas no SARESP, oferece ao professor uma referência concreta para analisar o nível de aprendizagem dos estudantes de forma mais precisa. Essa estrutura permite não apenas diagnosticar dificuldades e potencialidades, mas também direcionar o planejamento pedagógico com base em evidências reais de desempenho.

Ao compreender o que cada nível representa, o educador pode elaborar atividades e instrumentos avaliativos mais alinhados às necessidades da turma. Além disso, a construção de critérios claros e contextualizados favorece a transparência do processo avaliativo e amplia o protagonismo dos alunos, que passam a ter maior clareza sobre os objetivos de aprendizagem (REIS, 2012).

Quando o professor compartilha com os estudantes os critérios avaliativos ou os constrói em conjunto com eles, promove um ambiente mais participativo, formativo e comprometido com o avanço de todos. A avaliação deixa de ser apenas um momento final e passa a integrar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, reconhecer e aplicar essas ferramentas de forma pedagógica e estratégica fortalece a prática docente e contribui significativamente para o

desenvolvimento integral dos alunos, respeitando seus ritmos e valorizando suas conquistas ao longo da trajetória escolar.

Salientar as conclusões e/ou posições do autor frente aos frutos do estudo, geralmente confeccionada por meio da exploração dos objetivos alcançados e da discussão do problema discutido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. *Inteligência artificial na análise de textos literários*. Revista do Clube Naval, v. 1, n. 397, p. 18–23, 2021.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. *A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos.* e-Curriculum, São Paulo, v. 21, e61619, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762023000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2025.

DIB, Aline Michelle. *Análises de relatórios de proficiência do SARESP de 2017 a 2021 pelo software "R".* Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq, [S. l.], n. 4, p. 380–384, 2023. Disponível em: https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1103. Acesso em: 26 jul. 2025.

MANI, I. *When robots read books.* The New York Times, 06 dez. 2016. Disponível em: https://aeon.co/essays/how-ai-is-revolutionising-the-role-of-the-literary-critic. Acesso em: 02 set. 2023.

MIURA, R. K. K. *Oportunidade de resposta seguida por modelo: um procedimento para o desenvolvimento de leitura em alunos com dificuldades de aprendizagem.* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

PIRES, Ricardo Lucas. *Sondagem da hipótese de escrita utilizando inteligência artificial.* 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2024.

REIS, P. *Mídia digitais: novos terrenos para a expansão da textualidade.* Revista Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, Maria Lúcia; CANAN, Silvia Regina. *Como a inteligência artificial poderia ajudar na leitura nos anos iniciais.* Revista Literatura em Debate, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 274–290, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.33.274-290. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4729. Acesso em: 25 jul. 2025.

CONTRADIÇÕES, SOBRECARGA E O IMPACTO DAS PLATAFORMAS NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Daiana da Silva Walkiu[1]

Rose Meri Trojan[2]

Clarice Martins de Souza Batista[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Daiana da Silva Walkiu intitulada “IMPACTOS DAS PLATAFORMAS DE ENSINO NA AUTONOMIA DOCENTE: O CASO DA SEED-PR” apresentado ao curso de Pós-Graduação em ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DE NÍVEL FUNDAMENTAL 6º - 9º ANO, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, no ano de 2025, que investiga os impactos da imposição de plataformas digitais na autonomia de professores da rede pública estadual do Paraná. O objetivo principal é compreender as implicações do uso dessas ferramentas no cotidiano docente. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, combinando levantamento bibliográfico e análise documental. O referencial teórico se baseia em autores da pedagogia histórico-crítica, como Dermeval Saviani (2008, 2021, 2023) e Paulo Freire (2020, 2023). Para enriquecer a análise, na pesquisa foi incluída a avaliação de um ofício da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que detalha o tempo de uso das plataformas em relação à carga horária semanal dos professores. Além disso, uma entrevista com uma professora da rede estadual foi realizada para complementar a análise documental, conferindo maior profundidade aos resultados. Os achados sugerem que, embora as plataformas digitais possuam potencial para otimizar o processo educacional, sua utilização compulsória compromete a autonomia do professor, limitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Plataformas Digitais. Pedagogia Histórico Crítica. Autonomia Docente. Organização do Trabalho Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Com a crescente presença das tecnologias digitais no cenário educacional, as plataformas de ensino têm se consolidado como ferramentas centrais na organização e mediação do processo de ensino e aprendizagem. No estado do Paraná, a implementação obrigatória de plataformas – como o Leia

[1] Especialista em Educação. Rede Municipal de Educação de Campina Grande do Sul daiana.walkiu@ufpr.br
[2] Doutora em Educação. UFPR. rosetrojan@uol.com.br
[3] Doutora em Educação. SEED-PR. claricemsbatista@gmail.com

Paraná, Redação Paraná ou Quizzes, assim como o emprego de equipamentos que servem de suporte para uso das plataformas como os Educatrons (PARANÁ, 2025) – representa uma mudança significativa na dinâmica das escolas estaduais, promovendo de um lado, avanço, vários desafios e, de outro, situações que podem ser caracterizadas como retrocessos. Para compreender a adoção destas ferramentas na educação neste estado, é necessário entender o que são, como funcionam e como se compõem. Considerada obrigatória pois há a legislação 21.648/2023 (PARANÁ, 2023) que direciona a obrigatoriedade para os diretores cumprirem metas de uso das plataformas nas escolas nas quais trabalham como condição para não serem destituídos da função de diretor.

Assim, este trabalho tem como objetivo discutir as tecnologias das plataformas de ensino, explorando suas características, funcionamento e composição, bem como refletir sobre seus impactos na prática docente, especialmente sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada em uma visão crítica e transformadora da educação, destaca a importância do professor como sujeito ativo no processo pedagógico, capaz de tomar decisões autônomas e desenvolver práticas educativas que promovam a emancipação dos estudantes (SAVIANI, 2021).

2 TECNOLOGIAS DAS PLATAFORMAS DE ENSINO

As plataformas de ensino são ambientes virtuais baseados em tecnologias da *internet* que facilitam a interação e o compartilhamento de informações entre usuários, oferecendo ferramentas específicas para atingir objetivos diversos, como ensino, aprendizagem e colaboração. No contexto educacional, essas plataformas têm ganhado ainda mais relevância com a integração de Inteligência Artificial (IA). No caso do Paraná, “O novo habitar na atualidade está sendo moldado por diversas tendências e tecnologias emergentes que transformam a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos.” (ROCHA, 2024, p. 301). Ainda sobre tecnologia, segundo Rocha (2024, p. 301)

> A inteligência artificial (IA) pode ser vista como uma extensão da nossa capacidade de processar informações e tomar decisões, permitindo a automatização de tarefas complexas e a criação, de novas formas de interação entre seres humanos e máquinas, entendendo-se máquinas, no campo da Inteligência Artificial (IA), como dispositivos virtuais não físicos que realizam tarefas e cujas ações têm efeito concretos.

No contexto nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, em sua Meta 7, a universalização do acesso à *internet* banda larga de alta velocidade nas escolas públicas. Conforme a Estratégia 7.15, o PNE prevê:

> Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação' (BRASIL, 2014, p. 15).

No estado do Paraná, nota-se a tendência na promoção da Educação 4.0, que busca integrar plataformas de ensino e tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a gamificação, aos processos pedagógicos. Tal iniciativa encontra resistência, como as de Saviani e Galvão (2021), que discutem as consequências do ensino remoto e a mercantilização da educação, destacando que “a integração de tecnologias deve ser realizada de forma democrática e alinhada às necessidades locais” (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 37). No âmbito nacional, de acordo com o e-book "Mercantilização da Educação Pública no Paraná" (HORN *et al.*, 2022), “o uso de tecnologias digitais deve respeitar as especificidades pedagógicas e os contextos locais para não comprometer a autonomia docente” (HORN *et al.*, 2022, p. 19).

Nesse contexto de debates sobre a autonomia e a adequação tecnológica, observa-se que as opiniões sobre ferramentas como o Educatron são divididas. Segundo Oyama,

> Enquanto professores dos anos iniciais consideram a ferramenta boa como auxílio no ensino-aprendizagem, e não se sentem afetados negativamente por ela, docentes dos outros dois níveis julgam o Educatron como um bom recurso para aperfeiçoar o ensino na sala de aula, todavia, mostram-se incomodados com a obrigação de seguir o desenvolvimento exigido pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). (OYAMA *et al*., 2023, p. 2).

Contudo, persistem desafios estruturais e pedagógicos que limitam o pleno aproveitamento dessas inovações.

Entre os principais obstáculos estão a carência de infraestrutura em regiões mais remotas e a necessidade de formação continuada para que os docentes possam utilizar as ferramentas de maneira crítica e eficaz. Esses fatores impactam diretamente a autonomia docente, muitas vezes restringindo o papel do professor à aplicação de conteúdos padronizados e previamente definidos por plataformas.

Nas fotos 1 e 2 são exemplos do uso do Educatron retiradas da página da SEED-PR.

Imagem 1. Fotos 1 e 2 de Educatron em uso em sala de aula

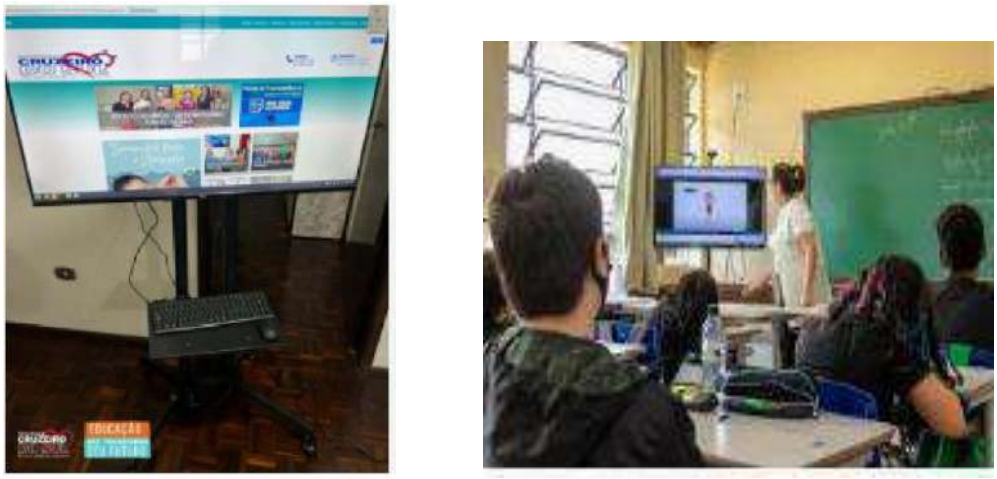

Fonte: Educatron/ Seed-PR

A plataformização do ensino, materializada por ferramentas como o Educatron, introduziu novas dinâmicas ao cotidiano escolar. Essa tecnologia, composta por um dispositivo integrado com televisão, computador e conexão à internet, foi criada com o objetivo de substituir os antigos televisores utilizados em sala de aula.

Há outras demandas que recaem sobre os docentes, como relata uma professora da rede estadual de ensino do Paraná, que escolheu o nome fictício de Ana, em entrevista para o TCC de Wlakui (2025). Segundo a professora Ana, muitos docentes acabam priorizando as diretrizes e os planejamentos definidos

pela SEED-PR para não prejudicar seus estudantes, uma vez que as avaliações externas em larga escala são elaboradas com base nesses conteúdos previamente estabelecidos. Dessa forma, os docentes se veem pressionados a seguir rigidamente os roteiros propostos, sob o risco de seus estudantes apresentarem baixo desempenho nas avaliações.

3 PLATAFORMAS DIGITAIS: Metas de Uso das Plataformas

A incorporação massiva de tecnologias digitais na educação, embora pareça apresentar benefícios como a ampliação do acesso ao conhecimento e o potencial de dinamizar as aulas, também suscita questionamentos quanto ao seu impacto na saúde mental de professores e estudantes. Estudos indicam que o aumento da exposição às telas pode prejudicar a qualidade do sono, a concentração e o desempenho acadêmico dos estudantes (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Além disso, a dependência crescente de plataformas de ensino para o planejamento e execução das aulas muitas vezes sobrecarrega os professores, exigindo deles habilidades tecnológicas que nem sempre são adequadamente desenvolvidas em formações oferecidas pelos sistemas de ensino.

Os recursos digitais voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no Paraná são amplamente utilizados na rede estadual de ensino, que atualmente conta com 8 plataformas de apoio à aprendizagem destinadas a estudantes e professores. Entre elas, destacam-se: Leia Paraná, Redação Paraná, Edutech, Desafio Paraná, Matific, Khan Academy, Inglês Aluno e Inglês Professor. Abaixo, apresenta-se uma tabela baseada no Ofício Circular nº 006/2023 – Diretoria de Educação (DEDUC) da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná (DEDUC/SEED), que define a organização para o uso de cada uma das plataformas digitais de aprendizagem. Destaca-se, ainda, que a plataforma Desafio Paraná possui um diferencial: está vinculada ao processo avaliativo, atribuindo 30% da nota trimestral ao uso da ferramenta, conforme previsto no referido documento.

Tabela 1: Metas de Uso das Plataformas

Nº	Plataforma	Hora aulas
1	Redação Paraná	1 redação por mês
2	Leia Paraná	1 livro por trimestre
3	Inglês Paraná	1/2 lição semanalmente
4	Matemática Paraná	1 lição semanalmente
5	Desafio Paraná	1 lição por aula (2 questões).

Fonte: elaborado pela autora com base no Ofício Circular n. º 006/2023 – DEDUC/SEED

A tabela apresenta um panorama das demandas de tempo e frequência impostas pelas plataformas digitais na rede de ensino do Paraná, revelando um volume considerável de atividades esperadas dos estudantes e, por extensão, dos docentes. A soma dessas exigências individuais configura uma carga de trabalho digital cumulativa que, embora possa visar aprimorar o aprendizado, representa sobrecarga. Para os estudantes, isso se traduz em múltiplas frentes de estudo e avaliação digital; para os professores, implica em um gerenciamento complexo de diversas plataformas, acompanhamento individualizado, correção de atividades e integração desses recursos ao planejamento pedagógico, adicionando camadas de responsabilidade e pressão à sua já extensa rotina.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2024), a plataforma Redação Paraná é uma iniciativa que visa auxiliar no ensino e aprendizado de redação para professores de Língua Portuguesa e estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. O portal oferece informações, vídeos explicativos sobre gêneros textuais e ferramentas para correção de textos, incluindo "avaliações realizadas por professores e correções automáticas de gramática, ortografia e acentuação por meio de inteligência artificial" (PARANÁ, 2024). No entanto, a crítica mostra que a Plataforma Redação Paraná, em vez de ser um suporte eficiente ao ensino da escrita, pode limitar a atuação do professor e tornar a produção textual um processo mecânico.

Além disso, sua implementação sem debate prévio e suas falhas estruturais indicam que a ferramenta pode comprometer mais do que contribuir para a aprendizagem dos estudantes. (TELLES *et al.*, 2023).

Já a plataforma Leia Paraná, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2024), é "destinada ao fomento da leitura por meio da disponibilização de obras literárias para acesso dos estudantes". A ferramenta registrou mais de 324 mil leituras de livros no primeiro semestre de 2024, com mais de 732 mil acessos, o que representa um aumento de 2% em relação ao mesmo período de 2023 (PARANÁ, 2024). A Plataforma Leia Paraná apresenta sérias limitações que podem comprometer o ensino de leitura e literatura no estado. Em vez de ampliar a experiência leitora dos estudantes, a ferramenta impõe um modelo padronizado, superficial e sem mediação docente, ignorando a importância do professor no incentivo ao gosto pela leitura e no desenvolvimento da interpretação crítica (TELLES *et al.*, 2023).

A plataforma *Edutech,* conforme a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2024), foi implementada para oferecer suporte educacional por meio de tecnologias digitais, contribuindo para o desenvolvimento das competências dos estudantes na rede estadual de ensino. Ela visa capacitar jovens em tecnologia e inovação, especialmente em programação, utilizando a Plataforma Alura cujo objetivo é desenvolver o Pensamento Computacional, a Cultura e o Letramento Digital dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, oferecendo formação em contraturno escolar (PARANÁ, 2024).

A plataforma Matific e o Desafio Paraná, conforme registra a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2024), destacam-se como iniciativas inovadoras na rede estadual de ensino do Paraná. Enquanto a Matific incentiva o aprendizado de matemática por meio da *gamificação*, promovendo o raciocínio lógico com atividades interativas, o Desafio Paraná oferece aos professores autonomia na criação de materiais didáticos personalizados com o suporte da inteligência artificial (PARANÁ, 2024). Contudo, ambas apresentam desafios, como a dependência de infraestrutura tecnológica adequada, a necessidade de formação contínua para os educadores e a dificuldade de adaptação às necessidades individuais de alguns estudantes, para além disso, ignora-se a necessidade de refletir sobre a questão do tempo, pois, para a utilização da

ferramenta, existe toda uma logística que não foi considerada, haja vista que estas duas plataformas, em especial, o Desafio Paraná que recebe orientações especificas de utilização diária, o que acarreta na autonomia como afirma Freitas (2014) que a intensificação do controle sobre o trabalho pedagógico do professor é uma das características centrais das políticas gerencialistas que sustentam o uso de sistemas padronizados e plataformas digitais principalmente quando atribui uma parte da nota do estudante ao uso como já mencionado a cima e também deixando o docente sem saída ao basear as provas de larga escala nos conteúdos contemplados nos planejamentos fornecidos pela SEED-PR o que **o**briga o professor a utilizá-la mesmo que não considere adequado.

4 PLATAFORMAS DIGITAIS: REGISTRO, DADOS E CONTROLE

Além dessas plataformas voltadas para os estudantes, existem também recursos direcionados aos professores, como o Sistema de Registro de Classe On-line (RCO). Esse sistema oferece ferramentas para o controle de frequência dos estudantes e dos próprios professores, além de disponibilizar conteúdos alinhados ao currículo estadual do Paraná e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O RCO exige que os professores realizem a chamada, registrem avaliações, consultem planejamentos fornecidos pelo sistema e acessem atividades detalhadas. No entanto, esse modelo tecnológico reforça um controle excessivo e a lógica de subordinação da prática docente a padrões técnicos. Como criticam Fank e Horn (2022, p. 21), “as plataformas cobram números e percentuais em detrimento do sofrimento psíquico tão vivo na escola”, o que revela uma racionalidade técnica inumana que desconsidera a complexidade das relações pedagógicas e humanas no ambiente escolar.

Apesar do avanço que essas plataformas representam para a integração da tecnologia no processo educacional, é importante destacar que elas precisam ser analisadas com maior profundidade. Aspectos como eficácia pedagógica, alcance real dos recursos disponibilizados e impacto no aprendizado dos estudantes ainda demandam estudos mais detalhados para compreender plenamente seus benefícios e limitações no contexto da rede

estadual de ensino. Isso provoca uma demanda muito significativa de uso das plataformas nas escolas que acabam por aumentar a pressão sobre professores e estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar criticamente para as plataformas de ensino é fundamental para apreender tanto o seu potencial quanto suas limitações é muito importante para se ter uma educação mais qualificada. Quando integradas de modo reflexivo e contextualizado, elas podem contribuir com o processo educativo; entretanto, a forma impositiva como vêm sendo implementadas, desconsiderando a realidade concreta das escolas, tem colocado em risco a autonomia docente e agravado o adoecimento da categoria, em razão da sobrecarga de trabalho e da intensificação do controle sobre o fazer pedagógico. Como adverte Freitas (2014), essas plataformas se inscrevem em uma lógica gerencialista que busca padronizar o ensino, esvaziando a capacidade de decisão do professor. Retomar Paulo Freire torna-se, pois, indispensável: ensinar exige autonomia, respeito, liberdade e crítica Freire, (2023), sendo inadmissível reduzir o educador a mero executor de tarefas determinadas por sistemas externos. No mesmo sentido, Saviani (2023) defende que a direção consciente do trabalho pedagógico é tarefa indelegável do docente, pois somente assim a escola cumpre sua função social de socializar o conhecimento historicamente produzido. A lógica opressora denunciada por Freire (1987) ressurge, agora mediada pelas tecnologias digitais, exigindo uma postura crítica e emancipadora frente às transformações impostas à prática docente.

A imposição das plataformas de ensino nas escolas do Paraná influencia diretamente essa autonomia, dependendo de como essas tecnologias são estruturadas, implementadas e utilizadas no contexto escolar. Para compreender essas implicações, torna-se necessário explorar as bases teóricas e práticas dessas plataformas, analisando não apenas seus objetivos, mas também os meios pelos quais elas se inserem no cotidiano escolar.

É imprescindível que as políticas educacionais sejam acompanhadas de investimentos em infraestrutura, formação continuada e de uma reflexão crítica sobre os limites e potencialidades das tecnologias digitais. Assim poderá ser garantido o uso das ferramentas tecnológicas como um meio de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, sem comprometer a autonomia docente e os objetivos formativos da educação pública.

O caso do Paraná é um chamado urgente para que a digitalização da educação seja repensada. Não se trata de negar o avanço tecnológico, mas de humanizá-lo. É fundamental que as políticas públicas garantam infraestrutura adequada, formação contínua e, acima de tudo, que priorizem a saúde e o bem-estar dos educadores. Somente assim as plataformas digitais poderão cumprir seu papel de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, sem comprometer a autonomia docente e os objetivos formativos de uma educação pública verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

FANK, Elisane; HORN, Geraldo Balduino. Introdução. In: HORN, Geraldo Balduino *et al*. (org.). **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo, violência e plataformização do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022. p. 17–23.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out.–dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORN, Geraldo Balduino; SANTAROSA, Sebastião Donizete; KESTRING, Bernardo; RECH, Pedro Elói (Orgs.). **Mercantilização da educação pública no Paraná:** autoritarismo, violência e plataformização do ensino. Curitiba: Platô Editorial, 2022.

OYAMA, Gabriela Yuri Araujo; SANTOS, Gabriela Neri dos; ROSSETO, Luiz Fernando de Oliveira; MORELLI, Ailton José; SILVA, Sergio Alvarez da. O Educatron e a plataformização do ensino no Paraná: análise e problematizações sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Maringá: Universidade Estadual de

Maringá, 2022. Disponivel em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD1_ID5702_TB2377_23112023084112.pdf

PARANÁ (2023). LEI 21648 - 25 DE SETEMBRO DE 2023. Disponível: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21648-2023-parana-dispoe-sobre-a-designacao-de-diretores-das-instituicoes-de-ensino-da-rede-de-educacao-basica-do-estado-do-parana-por-meio-dos-processos-de-habilitacao-e-selecao. Acesso em: 25 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Colégios estaduais recebem 25 mil kits Educatron com TVs e computadores. **Educação PR**, 19 out. 2023. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores. Acesso em: 28 mar. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Educação. Rede estadual: plataformas de apoio à aprendizagem se destacam no 1º semestre. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-plataformas-de-apoio-aprendizagem-se-destacam-no-1o-semestre#:~:text=Atualmente%20a%20rede%20estadual%20de,Ingl%C3%AAs%20Aluno%20e%20Ingl%C3%AAs%20Professor. Acesso em: 9 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado Da Educação – SEED. Diretoria de Educação – DEDUC**. Ofício Circular n.º 006/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba, s. d. Assunto: Uso das plataformas digitais educacionais de aprendizagem. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.. Acesso em: 10 de mar de 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Acessar a plataforma Redação Paraná**. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Acessar-a-plataforma-Redacao-Parana-qJ3gA7on. Acesso em: 9 jan. 2025.

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado. **Seed-PR: compra e uso de plataformas digitais na educação devem ser aprimorados**. Diário Eletrônico nº 3.369 do TCE-PR, 22 jan. 2025. Acórdão nº 4568/24 – Tribunal Pleno. Relator: Conselheiro Maurício Requião de Mello e Silva. Processo nº 768820/24. Disponível em: https://www1.tce.pr.gov.br/noticias/seed-pr-compra-e-uso-de-plataformas-digitais-na-educacao-devem-ser-aprimorados/12013/N. Acesso em: 28 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 47. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ANDES-SN, n. 67, p. 36-39, jan. 2021.

TELLES, Renata Praça de Souza; WACHOWICZ, Teresa Cristina; LESCHNHAK, Matheus; COSTA, Monique Isabelle; TEIXEIRA, Victor Valentim. **Plataformas digitais e o ensino de português no Paraná**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2023.

O QUESTIONAMENTO COMO EIXO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EM DIÁLOGO

Erika Kraychete Alves[1]

RESUMO

A emergência das Inteligências Artificiais Generativas (IAGen) nas práticas educacionais contemporâneas demanda uma reformulação paradigmática dos processos de ensino e aprendizagem. Este ensaio, de caráter teórico-reflexivo, analisa o questionamento como eixo pedagógico basilar na educação mediada por tecnologias inteligentes, investigando suas implicações teóricas e práticas. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica crítica, articulando os fundamentos da pedagogia da pergunta de Paulo Freire e Antonio Faundez (2021) com as transformações introduzidas pelas IAGen nos contextos educacionais, incorporando perspectivas do Letramento Midiático Crítico (Kellner e Share, 2007), do *framework* TPACK (Mishra e Koehler, 2006) e do modelo didático de pensamento crítico com a IAGen (Area-Moreira, 2025). A análise evidencia que as IAGen funcionam como sistemas conversacionais interativos que exigem habilidades questionadoras específicas, diferindo dos mecanismos tradicionais de busca de informação. Os resultados demonstram que o desenvolvimento destas habilidades de/para perguntar, mediadas por uma perspectiva crítica de alfabetização midiática, constitui-se como elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, transcendendo a mera utilização instrumental destas tecnologias. As considerações finais apontam para a necessidade de uma transição na educação, migrando de pedagogias centradas na transmissão de respostas para abordagens fundamentadas na construção colaborativa de perguntas com o enfoque crítico, posicionando o ato de questionar como um saber transversal e eixo estruturante dos processos educativos do século XXI.

Palavras-chave: Pedagogia da Pergunta; Inteligência Artificial Generativa; Questionamento; Educação Ubíqua; Mediação Tecnológica.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A pergunta que emerge como um dos desafios mais prementes da educação contemporânea é: se a máquina responde qualquer informação que a propomos, a resposta é o único aspecto que deve ser avaliado na aprendizagem? Esta questão se configura como uma reflexão substancial sobre o papel da educação em um cenário onde as inteligências artificiais generativas (IAGen) transformam radicalmente as dinâmicas de acesso à informação e a produção do conhecimento. A ubiquidade de ferramentas como ChatGPT, Claude, Bard, Gemini, entre outras, nos confronta com a necessidade urgente de repensar não apenas os métodos pedagógicos, mas a própria concepção de construção do conhecimento e o percurso de aprendizagem.

[1] Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Email:erikaalves@ufpr.br.

A experiência educacional com essas tecnologias revela uma complexidade que vai além da dicotomia entre entusiasmo tecnológico e resistência conservadora. Como observam Freire e Faundez (2021, p. 71), "a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar", uma perspectiva que ganha dimensões renovadas quando consideramos que as IAGen não são meros repositórios de informação, mas sistemas conversacionais que, em suas respostas, espelham a qualidade das perguntas que lhes são dirigidas. Esta característica pede por uma reformulação dos processos educativos mediados por IAGen, transitando de uma pedagogia centrada na repetição de respostas para uma abordagem fundamentada na construção crítica de questionamentos.

A relevância desta discussão não se limita à adaptação tecnológica, mas se alinha com uma perspectiva crítica e emancipatória da educação que busca formar sujeitos capazes de pensar, questionar e transformar sua realidade dentro e fora das mídias digitais. Neste contexto, a integração de perspectivas teóricas como a Alfabetização Midiática Crítica, proposta por Kellner e Share (2007), e o framework TPACK - *Technological Pedagogical and Content Knowledge*, desenvolvido por Mishra e Koehler (2006), torna-se necessário para compreender como mediar processos educativos que utilizem as IAGen de forma crítica e pedagogicamente embasada.

Este artigo tem como objetivo analisar o questionamento como eixo pedagógico basilar na educação mediada por tecnologias inteligentes, investigando suas implicações teóricas e práticas para os processos de ensino e aprendizagem contemporâneos. Especificamente, busca-se compreender como a pedagogia da pergunta freireana pode ser ressignificada no contexto das IAGen, considerando as contribuições da Alfabetização Midiática Crítica para o desenvolvimento de habilidades questionadoras coerentes e contextualizadas e a aplicação do *framework* TPACK para a formação docente neste cenário emergente.

2 A PEDAGOGIA DA PERGUNTA COMO ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA

A compreensão do questionamento como eixo pedagógico exige uma análise que articule os fundamentos teóricos já construídos na área da Educação com as transformações introduzidas pelas tecnologias contemporâneas. Paulo Freire, em sua obra seminal *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2021), desenvolvida em parceria

com Antonio Faundez, já anunciava a importância central do questionamento no processo educativo. Para os autores:

> Se aprêndessemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz (Freire e Faundez, 2021, p. 71).

Ou seja, no movimento de perguntar e duvidar, promovemos o movimento de reflexão sobre si, os outros e o mundo. Esta perspectiva ganha contornos ainda mais relevantes quando consideramos o contexto atual das IAGen, que exigem habilidades questionadoras específicas para gerar interações educacionalmente coerentes.

A pedagogia da pergunta freireana se opõe radicalmente à educação bancária, caracterizada pelo depósito de informações nos educandos e educandas, em contraposição, os autores propõem uma educação problematizadora onde aprender a perguntar torna-se uma tática de manutenção da democracia (Freire e Faundez, 2021). Este fundamento teórico assume uma dimensão outra no contexto das IAGen, pois estas tecnologias podem tanto potencializar, quanto limitar, o desenvolvimento do pensamento crítico, dependendo, fundamentalmente, da qualidade das perguntas formuladas e da capacidade de reflexão crítica sobre as respostas geradas.

A emergência das IAGen evidencia, de forma explícita, a necessidade de um deslocamento epistemológico na educação, transicionando da cultura da resposta para a cultura da pergunta. Historicamente, os sistemas educacionais privilegiaram a memorização e reprodução de respostas consideradas corretas, criando uma mentalidade que valoriza mais o produto final do que o processo investigativo, como explicam Freire e Faundez (2021, p. 67): "somente a partir das perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar a curiosidade nem a elementos por descobrir."

Este modelo de educação focado na resposta, de alguma forma, está enraizado em um distanciamento dos processos de ensino-aprendizagem da vida dos alunos e alunas, como nos explica Duarte Júnior (1995):

> O grande problema da educação que não fala de uma realidade concreta, que não refere os conceitos transmitidos ao mundo em volta dos educandos, é que ela não produz aprendizagem. Produz, tão-somente indivíduos que "decoram" conceitos e abstrações para utilizá-los no único momento em que talvez lhes sejam úteis: nas provas e avaliações (Duarte Júnior, 1995, p. 63).

Ao que parece, muitos dos problemas que as IAGen escancararam para nós, enquanto professores e professoras, são problemas de natureza pedagógica, não necessariamente, tecnológica, como por exemplo: a falta de motivação e interesse discente, a dificuldade de desenvolvimento da reflexão crítica e o afastamento da vida cotidiana dos processos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, as IAGen, ao disponibilizarem respostas instantâneas para praticamente qualquer questão, tornam obsoleto esse modelo educacional baseado no acúmulo de informações, exigindo uma reformulação fundamental dos objetivos e métodos pedagógicos.

Neste contexto, a perspectiva do Letramento Midiático Crítico (LMC), desenvolvida por Kellner e Share (2007), oferece contribuições cruciais para compreender como formar usuários/as críticos das IAGen. Segundo os autores (2007), o LMC perpassa a crítica ideológica, as políticas de representação e a produção de mídias alternativas, além de orientar educadores/as e estudantes a compreenderem como o poder e a informação estão sempre interconectados, desenvolvendo uma consciência sobre as estruturas de dominação presentes nas mídias e meios de comunicação.

Priorizo esta concepção, no contexto das IAGen, pois os algoritmos, assim como toda tecnologia, não são neutros - incorporam vieses dos dados de treinamento e das decisões de *design* de seus/suas criadores/as, exigindo habilidades específicas para identificar e questionar essas limitações, não reconhecer esta dimensão pode nos encaminhar para um determinismo tecnológico, onde quem erra, não é o humano, mas o sistema maquínico, como expõe Vicente (2023):

> Assente na estabilização de uma retórica de imparcialidade que, como vimos, tem antecedentes: ao pretender desligar a intervenção humana dos atos inevitavelmente socioculturais como são o da criação de um algoritmo e o da estruturação de conjuntos de dados, a engenharia de sistemas "inteligentes" possibilita a ilusão de amoralidade do empreendimento tecnológico ("o viés do algoritmo", "um erro técnico na base de dados"). (Vicente, 2023, p. 12).

Assim, a integração do LMC na pedagogia da pergunta exige a superação de pensar estas somente como a formulação técnica de *prompts*. Os/As estudantes devem desenvolver a capacidade de perguntar, também, sobre as fontes dos dados de treinamento, os algoritmos utilizados e as limitações inerentes às IAGen.

Como argumentam Kellner e Share (2007), a educação crítica deve capacitar os/as estudantes a questionarem não apenas o conteúdo das mensagens, mas também os contextos de produção, os interesses envolvidos e as implicações sociais das tecnologias utilizadas. Esta abordagem transforma a interação com as IAGen de um processo passivo de consumo de informações em um diálogo crítico que reconhece tanto as potencialidades quanto as limitações dessas tecnologias.

Neste cenário, o Modelo Didático de Pensamento Crítico com IA, proposto por Area-Moreira (2025), oferece uma estrutura operacional fundamental para implementar práticas pedagógicas centradas no questionamento crítico. Este modelo articula seis dimensões interdependentes que configuram um processo cíclico de interação reflexiva com as IAGen (Figura 1): interrogação, aplicação comparada, diálogo crítico, verificação de dados, reelaboração pessoal e reflexão.

Figura 1 - Modelo Didático de Pensamento Crítico com IA

FONTE: Area-Moreira (2025, p. 61)

A primeira dimensão do modelo, a interrogação, visa estimular o interesse dos/as estudantes pelas IAGen por meio de questões instigantes formuladas pelos/as docentes. As perguntas sobre aplicações, benefícios e desafios das IAGen devem ser pertinentes com o contexto dos/as discentes, despertando a curiosidade destes/as para explorar essa ferramenta de modo acadêmico.

A aplicação comparada constitui a segunda dimensão, onde se aplica o *prompt* a distintas IA Gen para comparar respostas e identificar convergências, divergências e particularidades de cada sistema. Esta prática comparativa auxilia a desenvolver uma compreensão crítica das limitações e potencialidades de diferentes platafotmas, evitando a dependência acrítica de uma única fonte de informação.

O diálogo crítico representa a terceira dimensão, que envolve discussões orientadas e reflexivas sobre as IAGen, abordando suas aplicações e implicações éticas e sociais. Os/As estudantes participam de debates sobre questões como privacidade, viés algorítmico, transparência e responsabilidade no uso destas plataformas.

A verificação de dados constitui a quarta dimensão, envolvendo a comprovação e contraste das informações fornecidas pela IAGen através de fontes externas confiáveis, passando pelo processo de questionar e avaliar criticamente a precisão, confiabilidade e validade dos dados fornecidos pelos sistemas de inteligência artificial. Esta etapa é crucial para capacitar os/as usuários/as a identificar possíveis "alucinações" das máquinas e a validar as informações recebidas.

A reelaboração pessoal representa a quinta dimensão, envolve a construção de um discurso pessoal pelos/as discentes, elaborado com suas próprias palavras a partir das respostas fornecidas pela IAGen. Como afirma, Area-Moreira (2025), este momento representa o indicador mais explícito do nível de compreensão do conteúdo trabalhado com as IAGen, pois exige que os/as estudantes desenvolvam a competência de reconstruir e apropriar-se pessoalmente do conteúdo, expressando-o criativamente em diversos formatos. A reelaboração pessoal demanda coesão, reflexão e criatividade e evita a reprodução mecânica do conteúdo gerado pela máquina.

Finalmente, a reflexão constitui a sexta dimensão, caracterizada pela avaliação de toda a experiência, extraindo conclusões sobre o processo, identificando aprendizagens e estabelecendo conexões com experiências futuras. Esta dimensão metacognitiva é essencial para o desenvolvimento de competências questionadoras sustentáveis e transferíveis para diferentes contextos.

Assim, este percurso proposto pelo modelo de Area-Moreira (2025) reconhece que o desenvolvimento do pensamento crítico mediado por IAGen é um processo não-linear, desenvolvido em um ciclo contínuo onde cada etapa informa e enriquece as demais, criando uma espiral ascendente de aprofundamento reflexivo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVA

O desenvolvimento de capacidades e habilidades questionadoras críticas também exige uma compreensão de como integrar efetivamente a tecnologia nos processos pedagógicos. Neste sentido, o *framework* TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), proposto por Mishra e Koehler (2006), oferece uma estrutura conceitual possível. Segundo os autores (2006), o uso efetivo de tecnologias educacionais requer a intersecção de três domínios de conhecimento: tecnológico, pedagógico e do conteúdo. No contexto desta pedagogia da pergunta que proponho, a relação entre estas instâncias torna-se ainda mais complexa e necessária.

O conhecimento tecnológico (TK), no framework TPACK aplicado às IAGen, envolve a compreensão das capacidades e limitações dessas tecnologias, incluindo como diferentes tipos de *prompts* geram diferentes tipos de respostas, quais são os vieses algorítmicos presentes e como avaliar a confiabilidade das informações geradas. O conhecimento pedagógico (PK) refere-se à compreensão das didáticas de ensino centradas no questionamento, incluindo processos para facilitar diálogos investigativos, desenvolver pensamento crítico e promover a construção colaborativa do conhecimento mediado por IAGen. Já o conhecimento do conteúdo (CK) representa a expertise disciplinar que permite formular perguntas coerentes e avaliar criticamente as respostas geradas pelas IAGen dentro de contextos específicos do conhecimento.

A integração desses três domínios gera conhecimentos articulados entre si. O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) refere-se à capacidade de transformar

conhecimento disciplinar em questionamentos pedagogicamente efetivos, considerando as características específicas dos/as estudantes e os objetivos de aprendizagem. Como explicam Mishra e Koehler (2006), o PCK é o conhecimento de como aspectos específicos da matéria são organizados, adaptados e representados para o ensino, tornando o conteúdo compreensível aos alunos e alunas, incluindo o uso de analogias, exemplos e demonstrações eficazes.

O conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK) refere-se à relação recíproca entre tecnologia e conteúdo. Envolve saber como a tecnologia pode mudar a matéria a ser ensinada, restringir ou permitir novas representações do conteúdo, e como o uso destas pode alterar a natureza da aprendizagem dos próprios temas a serem trabalhados.

O conhecimento tecnológico pedagógico (TPK) é o conhecimento sobre a existência, componentes e capacidades de várias tecnologias no contexto do ensino e aprendizagem, e, inversamente, como o ensino pode mudar com o uso de tecnologias específicas. Inclui a capacidade de escolher a ferramenta tecnológica mais adequada para uma tarefa pedagógica, estratégias para usar as potencialidades da tecnologia e como aplicar estratégias pedagógicas através dela quando necessário.

A síntese desses conhecimentos no TPACK representa a sinergia que permite aos/às docentes construir e desenvolver experiências de aprendizagem onde a tecnologia, a pedagogia e os conteúdos se articulam através do questionamento crítico. Esta integração exige, também, uma formação docente específica que transcende o domínio técnico das ferramentas e adentra na compreensão crítica de suas implicações educacionais e sociais.

Destaco que, articulando com as contribuições de Paul e Elder (2008), é possível estabelecer outros elementos intelectuais que podem complementar o olhar para a qualidade das perguntas a serem construídas: explicitude (a pergunta é compreensível?), acuracidade (a pergunta é vericável), precisão (a pergunta é específica o suficiente?), relevância (qual a relevância da pergunta em relação ao que se quer saber?), profundidade (quais são as complexidades que envolvem a pergunta?), amplitude (a pergunta considera múltiplas perspectivas?), justiça (quais são os vieses relacionados à pergunta?) e lógica (as partes da pergunta se relacionam de forma coerente?).

Ao edificarmos uma formação docente que visa estimular a construção de perguntas, seja entre os/as estudantes, seja para o seu próprio processo de aprendizagem, todas estas relações até aqui expostas se articulam com o desenvolvimento de roteiros pedagógicos organizados e refletidos previamente, que orientem os/as estudantes e os/as professores/as no processo educativo.

Além deste ponto, é essencial estarmos atentos e atentas à dimensão ética do questionamento. As perguntas que formulamos para as IAGen, e as respectivas respostas geradas pela plataforma, refletem nossos valores, preconceitos e intenções, podendo reproduzir estereótipos ou promover reflexões inclusivas e transformadoras. Como argumenta Freire (1996), ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática, perspectiva que se estende à necessidade de questionar criticamente não apenas as respostas geradas pelas IAGen, mas também as próprias perguntas formuladas e suas implicações éticas e sociais.

Esta dimensão exige o desenvolvimento de uma educação ética do questionamento que vai além da técnica de formular perguntas e adentra na dimensão moral e social do ato de questionar. Isso implica desenvolver nos/as estudantes a consciência de que suas perguntas têm consequências, que podem reproduzir ou desafiar estruturas de poder, incluir ou excluir perspectivas, promover justiça ou perpetuar desigualdades. No contexto das IAGen, esta consciência ética torna-se ainda mais relevante, considerando o potencial de amplificação de vieses e a necessidade de promover interações que respeitem a diversidade e promovam a equidade.

A formação de professores/as para esta realidade pedagógica deve desenvolver, para além das habilidades técnicas de utilização das IAGen, a capacidade de mediar processos de aprendizagem centrados no questionamento crítico. Isso exige abandonar a imagem do/a professor/a detentor/a das respostas para se tornar o/a facilitador/a das perguntas.

Porém, neste movimento, a avaliação dos processos de aprendizagem centrados no questionamento também exige reformulações. Ao invés de avaliarmos a capacidade de reproduzir respostas corretas, torna-se necessário desenvolver instrumentos que avaliem a qualidade dos questionamentos formulados, os processos de produção de perguntas, as descoberta através dos diálogos e a capacidade de reflexão crítica sobre as respostas obtidas, seja com as IAGen, ou

com as pessoas e o mundo ao seu redor. Esta mudança avaliativa representa ainda um desafio metodológico, exigindo o desenvolvimento de critérios específicos e coesão metodológica para avaliar a aprendizagem através da criação de perguntas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste ensaio evidencia que o questionamento não representa apenas uma faceta desejável na era das inteligências artificiais generativas, mas constitui-se como uma habilidade fundamental que se configura como o cerne da educação contemporânea. A transição de um paradigma educacional centrado em respostas para um paradigma centrado em perguntas críticas representa uma transformação complexa que responde tanto aos desafios quanto às oportunidades apresentadas pelas tecnologias inteligentes.

A pedagogia da pergunta freireana, revisitada na interação com as IAGen e enriquecida pelas perspectivas do Letramento Midiático Crítico, do *framework* TPACK e do Modelo Didático de Pensamento Crítico com IA, demonstra sua pertinência e atualidade, oferecendo possíveis percursos teóricos para pensarmos uma educação crítica e emancipatória. O reconhecimento das IAGen, não como buscadores, mas como sistemas conversacionais que funcionam como um alter-ego de quem pergunta, e que, em suas respostas, espelham a qualidade destas perguntas formuladas, reforça a importância de formar sujeitos capazes de estabelecer interações conscientes e críticas com essas tecnologias.

A integração do LMC nesta possível pedagogia da pergunta revelou-se basal para desenvolver a compreensão da formulação de perguntas para além do desenvolvimento de *prompts*, tornando-se uma aliada na capacitação de estudantes e educadores/as para questionar, não apenas o conteúdo das respostas geradas, mas também os contextos de produção, os vieses algorítmicos e as implicações sociais dessas plataformas.

O *framework* TPACK também nos auxilia a entender como integrar as IAGen nos processos pedagógicos, exigindo a interação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e dos conteúdos a serem trabalhados. Esta integração representa um desafio formativo para os/as docentes, que devem desenvolver habilidades que vão além do domínio técnico das ferramentas e adentram na compreensão crítica de suas implicações educacionais.

O Modelo Didático de Pensamento Crítico com IA de Area-Moreira (2025) oferece uma contribuição metodológica, proporcionando uma estrutura viável para implementar práticas pedagógicas centradas no questionamento crítico com as IAGen. Suas seis dimensões integradas - interrogação, aplicação comparada, diálogo crítico, verificação de dados, reelaboração pessoal e reflexão - fornecem um possível caminho prático a ser percorrido pelos/as docentes e os/as estudantes desenvolvendo a capacidade de perguntar e avaliar o percurso de construção destas perguntas de forma sistemática e reflexiva.

A formação de professores emerge como um desafio, mas também, como peça-chave para a efetivação desta transformação pedagógica, exigindo programas específicos de capacitação que desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas, também, capacidades críticas e reflexivas para mediar processos educativos centrados no questionamento. Esta formação deve integrar os fundamentos teóricos da pedagogia crítica com as competências tecnológicas contemporâneas, promovendo uma síntese que empodere os/as educadores para os desafios do século XXI.

Por fim, é fundamental reconhecer que a implementação de uma pedagogia centrada no questionamento, quando mediada por IAGen, representa um processo contínuo de construção e reconstrução, que exige o engajamento de todos/as os/as atores educacionais. Pensar em quem faz as perguntas, quando a máquina responde qualquer informação, expõe uma necessidade urgente de formar sujeitos questionadores, capazes de dialogar criticamente com as tecnologias inteligentes e, através deste diálogo, construir conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais justa e democrática.

A educação do século XXI pede por esta mudança epistemológica, que posiciona o questionamento crítico como habilidade transversal e eixo estruturante dos processos educativos. Esta transformação não apenas potencializa o uso educacional das IAGen, mas se alinha com uma perspectiva crítica da educação que busca formar cidadãos e cidadãs capazes de pensar, questionar e transformar sua realidade através do diálogo reflexivo com as tecnologias, com as pessoas e com o mundo.

REFERÊNCIAS

AREA-MOREIRA, Manuel. **Luces y sombras de la IA en la educación superior:** Didáctica para el pensamiento crítico. San Cristóbal de La Laguna: RIULL Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. Disponível em: http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/40470. Acesso em: 14 jul. 2025.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. **Policy Futures in Education**, v. 5, n. 1, p. 59-69, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250152135_Critical_Media_Literacy_Crucial_Policy_Choices_for_a_Twenty-First-Century_Democracy. Acesso em: 14 jul. 2025.

MISHRA, Punya.; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: . Acesso em: https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf.15 jul. 2025.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **The Miniature Guide to Critical Thinking:** Concepts and Tools. Santa Barbara: Foundation for Critical Thinking, 2008.

A EDUCAÇÃO COMO MEIO PARA COMBATER AS FAKE NEWS: UM ESTUDO A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS NO BRASIL EM 2023

Rafaela Bortolin Pinheiro[1]

RESUMO

O presente texto tem como foco o combate às fake news a partir da Educação. Nesse sentido, o objetivo geral é *investigar sobre as possibilidades da Educação como meio para combater a disseminação de fake news*. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos: *identificar as características e os impactos das fake news no contexto da Comunicação no século XXI, indicar as características das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado no Brasil em 2023 a respeito da interface entre Educação e fake news e compreender as possibilidades de combate às informações falsas a partir da Educação*. Para a metodologia, optamos pela hermenêutica como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988), e foi realizado um estudo do tipo *estado do conhecimento* no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir de Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Pinheiro (2012). Dentre os resultados, identificamos como os estudos envolvendo fake news e Educação são desenvolvidos com múltiplas perspectivas, trabalhando com alunos em diferentes idades e reforçando o papel fundamental dos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que realmente promove a autonomia e a criticidade dos alunos. Assim, escolas e universidades são espaços imprescindíveis no enfrentamento à desinformação ao promover a leitura crítica, a criatividade, a curiosidade e o protagonismo dos alunos.

Palavras-chave: Fake news. Informações falsas. Desinformação. Educomunicação. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como foco o combate às fake news a partir da Educação. Então, para guiar o estudo, a pergunta de pesquisa proposta foi: *como a Educação pode ser um meio para combater a disseminação de* fake news*?*

A divulgação de informações falsas não é um fenômeno recente. Como afirmam Pinsky e Pinsky (2021, p. 12), “a mentira não começou agora. Mas [...] nunca se mentiu em escala e profundidade como nos dias de hoje, com uma tecnologia sofisticada, que permite o envio simultâneo de milhares de mensagens a receptores do mundo inteiro”.

Assim, se as fake news não são nenhuma novidade, esse cenário

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), professora e líder do grupo de pesquisas Educação, Comunicação e Tecnologias (Educomtec) no Centro Universitário Católica de Santa Catarina (Católica SC). E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com.

ganhou ainda mais importância a partir da grande possibilidade de repercussão a partir das redes sociais e dos aplicativos de mensagens. Então, o desafio nas primeiras décadas do século XXI é compreender como qualificar os processos comunicativos, de maneira a evitar a proliferação de informações falsas, distorcidas e enganosas divulgadas a partir dos meios de comunicação.

A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral *investigar sobre as possibilidades da Educação como meio para combater a disseminação de fake news*. Quanto aos objetivos específicos, foram definidos: *identificar as características e os impactos das fake news no contexto da Comunicação no século XXI; indicar as características das pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado no Brasil em 2023 a respeito da interface entre Educação e fake news; e compreender as possibilidades de combate às informações falsas a partir da Educação*.

A *hermenêutica* foi escolhida como método, tendo como aporte Ricoeur (1978, 1988). Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa do tipo *estado do conhecimento* a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e fundamentada em Romanowski e Ens (2006) e Vosgerau e Pinheiro (2012).

2 FAKE NEWS: QUAIS SUAS CARACTERÍSTICAS E IMPACTOS?

As primeiras décadas do século XXI marcam um fenômeno fundamental na Comunicação mundial: a ascensão das redes sociais e dos aplicativos de mensagens como meios para se informar e se comunicar de maneira cada vez mais rápida (inclusive, de forma instantânea). Romperam-se barreiras de tempo e de espaço: a cada momento, uma avalanche de informações se espalha em ambientes on-line.

Mas *quantidade* não significa necessariamente *qualidade*: nesse contexto de profusão de informações, as *fake news* se tornaram uma preocupação e é comum a dificuldade de identificar que informações realmente são verídicas e merecem a nossa atenção (e nossos compartilhamentos).

Frias Filho (2018, p. 43) define as *fake news* como “toda informação que, sendo de modo comprovável falsa, seja capaz de prejudicar terceiros e tenha

sido forjada e/ou posta em circulação por negligência ou má-fé, neste caso, com vistas ao lucro fácil ou à manipulação política".

Há múltiplas perspectivas sobre o que caracterizaria as fake news, já que o fenômeno é amplo e impacta a sociedade em diferentes perspectivas. Porém, é possível compreender que as fake news dizem respeito a informações inverídicas, distorcidas ou deturpadas divulgadas a partir de textos, vídeos, imagens ou áudios cujo foco não é informar, mas espalhar mentiras, sustentar fraudes e prejudicar outras pessoas.

Os prejuízos para a sociedade são enormes. Como resumem Canielli e Epstein (2019, p. 326), "as fake news transformaram-se na grande vulnerabilidade do nosso tempo". As eleições presidenciais norte-americanas de 2016, 2020 e 2024, a pandemia de Covid-19 e as eleições presidenciais brasileiras de 2018 e 2022 demonstraram como o fluxo de informações falsas (ou, pelo menos, deturpadas) podem ter grandes impactos na saúde, na política e na vida em sociedade.

Com a ampliação do acesso à Internet e o aumento das possibilidades de comunicação trazidas por sites, redes sociais e aplicativos de mensagens, se informar com qualidade e repassar informações verídicas se tornam processos essenciais. O desafio está em reconhecer aquilo que é fato e diferenciar daquilo que é fake. Essa tarefa não é fácil, mesmo para adolescentes e adultos jovens, presumidamente os públicos mais habituados com as mídias sociais.

Um estudo realizado na Universidade de Stanford (Estados Unidos) envolvendo 7.800 adolescentes mostrou que apenas 25% deles conseguiram diferenciar uma página oficial de uma rede de notícias e uma página falsa (Wineburg et al, 2016). A maioria ainda assumiu que compartilhava informações nas mídias sociais sem se preocupar em verificá-las antes de repassar para seus contatos (Wineburg et al, 2016).

Diante desse cenário, como é possível combater as fake news? É possível que a Educação tenha um papel importante para que conteúdos falsos, deturpados ou mal-intencionados recebam menos confiança e rendam menos prejuízos para a sociedade?

3 FAKE NEWS E EDUCAÇÃO: AS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS

Nessa fase da pesquisa, foi realizado um estudo do tipo *estado do conhecimento* a partir do site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (www.catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses). A busca foi realizada no dia 17 de junho de 2024 e utilizou como único indicador a expressão *fake news*. Como filtro, optou-se por localizar apenas dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no ano anterior (2023) no Brasil.

A busca inicial gerou 135 resultados, sendo 24 teses de doutorado (sendo uma de doutorado profissional) e 111 dissertações de mestrado (sendo 18 dissertações de mestrado profissional).

Em uma primeira análise, identificamos como o tema *fake news* é trabalhado em diversas perspectivas, já que os trabalhos foram desenvolvidos em 29 áreas do conhecimento diferentes.

Entre as que mais se destacaram estão as áreas de Comunicação (22 textos), Direito (21 textos), Letras (11 textos) Ciência da Computação (10 textos), Ciência da Informação (7 textos) e Linguística (6 textos). No entanto, as informações falsas têm grande alcance e se tornaram preocupação em áreas diversas, como Ciências Ambientais, Odontologia, Planejamento Urbano e Regional e Química (com um texto em cada área citada).

Especificamente no campo enfocado por esse trabalho, foram identificados dois textos na área da Educação, seis textos na área de Ensino e quatro textos na área de Ensino de Ciências e Matemática.

Por questões metodológicas, optamos por realizar a fase de *análise pelos títulos* contemplando todos os 135 trabalhos provenientes na busca, sem restringir a análise aos trabalhos das áreas de Educação ou Ensino. Isso porque, mesmo realizados em outras áreas do conhecimento, alguns trabalhos poderiam ter uma interlocução importante com a Educação.

A *análise pelos títulos* buscou identificar os trabalhos que associavam as fake news e a Educação, principalmente a partir de pesquisas que versassem sobre o combate às fake news por meio da Educação.

Com esse enfoque, 26 textos demonstraram possível aderência com o tema e foram selecionados para a continuidade do estudo, na fase de *análise*

pelos resumos, quando foram analisadas as informações apresentadas nos resumos e nas palavras-chave. Nessa fase, três textos foram descartados devido à falta de alinhamento com o enfoque da presente pesquisa.

Com isso, 23 trabalhos foram classificados para a fase de *análise geral*, quando foram analisados a partir dos seguintes critérios: palavras-chave; objeto de pesquisa; objetivo (ou objetivos) de pesquisa; etapa escolar enfocada; como é desenvolvido o combate às fake news; relação entre Educação e fake news; disciplina ou conteúdo escolar específico; metodologia da pesquisa; e resultados da pesquisa e/ou conclusões dos autores.

4 FAKE NEWS E EDUCAÇÃO: QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO COMBATE ÀS INFORMAÇÕES FALSAS?

Tendo em vista os critérios apresentados anteriormente, foi realizada a análise e interpretação dos 23 resumos selecionados, sendo 19 provenientes de dissertações de mestrado e quatro provenientes de teses de doutorado.

Quanto às palavras-chave, foram identificadas 71 palavras-chave diferentes, confirmando a multiplicidade de perspectivas sobre o tema. As palavras-chave mais citadas foram fake news (18 textos), desinformação (três textos), Covid-19 (dois textos), Educação Profissional e Tecnológica (dois textos), leitura crítica (dois textos), leitura (dois textos), negacionismo científico (dois textos), notícias falsas (dois textos) e pós-verdade (dois textos).

Também apareceram como palavras-chaves algumas expressões diretamente ligadas ao campo da Educação, como: *Educação de Jovens e Adultos; Educação midiática; Educação não formal; Educação para a saúde; Educomunicação; Ensino de Física; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Química; Ensino Médio Integrado; Ensino por investigação; Formação de professores; Letramento científico; Letramento histórico; Literacia midiática; Multiletramento; Oficinas pedagógicas;* e *Trabalho pedagógico*.

Na análise dos 23 resumos, identificamos uma multiplicidade de objetos e objetivos de pesquisa, que foram reunidos em 14 categorias diferentes:

a) desenvolvimento do pensamento e da leitura crítica;
b) difusão de informações credíveis;

c) desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso da internet e das novas tecnologias;
d) desenvolvimento de jogos educacionais;
e) desenvolvimento da alfabetização científica;
f) combate ao negacionismo dentro e fora de sala de aula;
g) papel da formação inicial de professores e do trabalho pedagógico para lidar com o tema das fake news;
h) desenvolvimento da educação midiática;
i) elaboração de um produto educacional;
j) desenvolvimento do letramento (histórico, científico, multiletramento);
k) percepções e práticas midiáticas dos estudantes;
l) desenvolvimento de práticas de leitura em sala de aula;
m) representações sociais dos alunos e sua relação com as fake news;
n) uso e produção de memes.

Quanto à etapa ou modalidade da Educação que era enfocada em cada pesquisa, foi identificado que:

a) cinco pesquisas não citavam uma etapa ou modalidade específica;
b) cinco pesquisas tinham foco no Ensino Médio;
c) quatro pesquisas com foco nos anos finais do Ensino Fundamental;
d) três pesquisas com foco na Educação Básica, sem detalhar uma etapa específica;
e) três pesquisas com foco no Ensino Superior (sendo um trabalho pesquisando sobre um projeto de extensão oferecido a idosos);
f) uma pesquisa com foco no curso técnico em Enfermagem;
g) uma pesquisa com foco na Educação de Jovens e Adultos;
h) uma pesquisa com foco no Ensino Fundamental (não especificando se eram os anos iniciais ou anos finais).

Como alerta Rodrigues (2021, p. 180),

> [...] a informação por si só não garante um combate efetivo à desinformação; é necessário pensar em estratégias que permitam ao estudante entender que o conhecimento não é algo neutro pairando no ar, pronto para ser capturado e passado adiante.

Nesse sentido, a análise dos resumos demonstra como as pesquisas se

focam em ações que convergem para o combate às fakes news, como o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos (especialmente de leitura crítica), o desenvolvimento de estratégias para analisar e identificar informações falsas, o aprofundamento das diferentes possibilidades de letramento, o desenvolvimento de habilidades para selecionar materiais para leitura e para criar materiais de cunho educativo.

Dessa forma, os trabalhos se desenvolvem com foco em ações mobilizando alunos de diferentes idades – mas principalmente adolescentes e adultos jovens –, e ressaltam o papel fundamental dos professores no sentido de um trabalho pedagógico que desenvolve a autonomia e a criticidade dos educandos frente às informações falsas.

As pesquisas marcam a importância da leitura no combate às fake news, mas também da produção de materiais e no desenvolvimento de diferentes linguagens para fazer frente à desinformação. Alves (2023), por exemplo, desenvolveu a pesquisa a partir do uso e produção de memes, lançando mão do humor e da comunicação sucinta dos memes para desmentir informações envolvendo a Química.

No caso de Assis (2023), o foco estava na disciplina de Física e em conceitos associados à compreensão do formato da Terra. No entanto, o trabalho não se restringia a esse tema e visava possibilitar que os alunos tivessem contato com o fazer científico, sendo capazes de reconhecer um discurso negacionista e de desenvolver habilidades para aprender com embasamento científico (Assis, 2023).

As pesquisas se desenvolvem não apenas na rotina das aulas em diferentes disciplinas em escolas e universidades, mas também em contextos variados, dentro e fora de sala de aula. Pinheiro (2023) aborda o combate ao negacionismo a partir da realização de uma feira de Ciências, com foco na preparação dos professores e na atuação dos alunos do Ensino Fundamental.

Já Augusto (2023) analisa o impacto de um projeto de extensão universitária oferecido ao público idoso sobre literacia midiática e combate a fake news. No caso de Oliveira (2023), o foco estava na formação inicial de professores para o trabalho com as fake news.

De maneira geral, as pesquisas analisadas abordam as possibilidades

de combate às fake news a partir de uma multiplicidade de ações possíveis: atividades de leitura, sequências didáticas, oficinas pedagógicas on-line e presenciais (com foco em letramento científico, leitura crítica, comunicação), rodas de conversa, atividades em equipe, criação de materiais (como memes, postagens para as redes sociais, cartilhas, vídeos com caráter documentário), realização de feiras de ciências e uso de jogos educativos.

A partir dessas atividades, são desenvolvidas a interpretação de textos e imagens, a educação científica, o uso seguro e consciente das mídias (principalmente as redes sociais) e o compartilhamento ético e responsável de informações, de maneira a aproximar os alunos do método e dos conhecimentos científicos e formar estudantes mais críticos e investigadores.

Isso é fundamental porque, para Di Nizo (2008, p. 45), diante da "enxurrada de informação, é imprescindível selecionar o que vale a pena ser consumido. Ter um olhar – clínico e apurado – para fazer escolhas cada vez mais conscientes".

Os estudos analisados trazem resultados positivos no sentido do combate às fake news a partir da Educação, principalmente por possibilitar que os alunos desenvolvam suas habilidades para identificar informações falsas, ter contato com conhecimentos científicos e construir conhecimentos de maneira crítica e cientificamente fundamentada.

Os estudos ressaltam a importância de incentivar alunos e professores a realizarem pesquisas em fontes confiáveis, fazendo a checagem da veracidade e estimulados ao desenvolvimento da leitura e do pensamento crítico.

Nesse sentido, escolas e universidades despontam como locais fundamentais para o combate às informações falsas, realizando cursos, palestras, encontros, debates e rodas de conversas sobre o tema das fake news. Assim, compreendemos a necessidade que esse tema esteja presente em ações em escolas e universidades, sendo trabalhado também na formação de professores de maneira sistemática e aprofundada, evitando ações isoladas ou apenas pontuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, identificamos o que são as fake news e quais são os seus impactos para a sociedade, assim como a importância de ações focadas no desenvolvimento do pensamento crítico, na construção de conhecimentos científicos e no combate à disseminação de informações falsas.

Durante a presente pesquisa, compreendemos como os estudos envolvendo fake news e Educação são desenvolvidos com múltiplas perspectivas, trabalhando com alunos em diferentes idades e reforçando o papel fundamental dos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que realmente promove a autonomia e a criticidade dos alunos.

Por isso, a Educação tem um papel fundamental no enfrentamento às fake news, principalmente no desenvolvimento de habilidades de leitura, análise e crítica entre os alunos. Assim, escolas e universidades são espaços imprescindíveis no enfrentamento à desinformação, para que as informações falsas sejam confrontadas e desmentidas de maneira ética e responsável.

Para isso, é preciso colocar em prática uma formação cidadã que desperta e desenvolve a crítica, a criatividade, a curiosidade e o protagonismo dos alunos. Uma Educação que se fundamenta em fatos e desmente os fakes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago Rodrigues de Sá. **Memes de Química na EJA**: usando os três momentos pedagógicos. 2023. 200 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2023.

ASSIS, Caroline Zamborlini Castilho de. **Uma proposta para trabalhar a relação entre fake news e o negacionismo na sala de aula de Física**. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2023.

AUGUSTO, Luciana Aparecida Janizello. **Literacia midiática e combate a fake news no Brasil**: um estudo de caso com o público da terceira idade. 2023. 201 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Paulista, São Paulo, 2023.

CANIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico**: o poder da lógica e da argumentação. 4. ed. São Paulo: Rideel, 2019.

DI NIZO, Renata. **Escrita criativa:** o prazer da linguagem. São Paulo: Summus, 2008.

FRIAS FILHO, Otavio. O que é falso sobre fake news. **Revista USP,** São Paulo, n. 116, p. 39–44, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576/140222. Acesso em: 09 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marina de. **Formação de professores e educomunicação**: um olhar a partir de professores em início de carreira que atuam nas escolas públicas de Chapecó/SC. 2023 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2023.

PINHEIRO, Ana Paula Zanoli. **A divulgação científica no combate ao negacionismo científico: contribuições de uma feira de ciências**. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Basanezi. A História contra-ataca. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história:** desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 11-13

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

RODRIGUES, Icles. Usos pedagógicos para YouTube e podcasts. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos combates pela história**: desafios - ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 175-200.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

VOSGERAU, Dilmeire Santanna Ramos; PINHEIRO, Rafaela Bortolin. O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil. **Revista Ibero-Americana De Educação**, n. 59, p. 259-276, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/467>. Acesso em: 21 mar. 2025.

WINEBURG, Sam et al. **Evaluating information**: the cornerstone of civic online reasoning. Stanford Digital Repository, 2016. Disponível em: <https://stacks.stanford.edu/file/druid:fv751yt5934/SHEG%20Evaluating%20Information%20Online.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nilza Regina Mello[1]
Welington Tavares dos Santos[2]

RESUMO

O presente artigo investiga a integração da inteligência artificial (IA) no ensino de Artes Visuais, propondo uma reflexão crítica sobre seu papel como colaboradora no processo educativo contemporâneo. A abordagem adotada compreende a IA não apenas como uma ferramenta tecnológica, mas como um recurso potencialmente enriquecedor da prática pedagógica, capaz de promover abordagens didáticas inovadoras e personalizadas. A discussão se fundamenta em diretrizes da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a importância da articulação entre arte, tecnologia e mediação docente. Apoiado em referenciais teóricos como Bidarra (2020), o estudo destaca três dimensões fundamentais do aprendizado relacionado à IA: aprender com a IA aprender sobre a IA e aprender para a IA, enfatizando a necessidade de preparar os estudantes para uma convivência crítica e produtiva com essas tecnologias. O artigo também analisa os impactos da IA sobre conceitos fundamentais das artes, como autoria e criatividade, desafiando paradigmas tradicionais e exigindo uma revisão das práticas escolares no ensino artístico. Argumenta-se que os educadores precisam compreender as implicações éticas, pedagógicas e culturais da IA, a fim de conduzir os alunos a uma formação estética e tecnológica mais integrada e contextualizada. Conclui-se que a inserção consciente e planejada da IA nas práticas pedagógicas de Artes Visuais pode não apenas modernizar o ensino, mas também ampliar suas possibilidades expressivas e formativas, favorecendo uma educação mais interativa, crítica e alinhada às demandas do século XXI. Dessa forma, o uso da inteligência artificial no ensino de arte revela-se uma oportunidade para ressignificar o fazer pedagógico e estimular novas formas de experimentação e criação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino de Artes Visuais; Prática Pedagógica; Criatividade; Inovação Educacional.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais tem promovido transformações significativas em diversos setores da sociedade, especialmente

[1] Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Curitiba I (UNESPAR/FAP). Especialista em Gestão e Tutoria em Educação a Distância e Licenciada em Pedagogia pela UNIASSELVI. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: nilza.reginamel@gmail.com.

[2] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela PUCPR. Especialista em Gestão e Tutoria em Educação a Distância e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci. Licenciado em Educação Artística com habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: tavares.welington@pucpr.br.

na educação. As práticas pedagógicas, antes centradas na transmissão de conteúdos de maneira verticalizada e padronizada, vêm sendo desafiadas por novos modos de ensinar e aprender que privilegiam a interação, a colaboração e a personalização dos percursos formativos.

Tais mudanças não dizem respeito apenas à adoção de dispositivos tecnológicos em sala de aula, mas também à emergência de novas linguagens, novos papéis docentes e discentes, bem como novas formas de mediação do conhecimento.

Como observa Moran (2000), os meios digitais ampliam as possibilidades da aprendizagem ao viabilizar experiências que envolvem aprender fazendo, pesquisando, colaborando, com curiosidade e prazer, relacionando o local com o global. Essa visão pressupõe um processo educativo dinâmico e flexível, capaz de integrar múltiplos recursos e de valorizar o protagonismo dos sujeitos da aprendizagem.

Com o advento e a ampla disseminação da inteligência artificial generativa, o campo educacional enfrenta uma nova reconfiguração. Embora inicialmente tenha sido recebida com surpresa e certa apreensão, ferramentas como o ChatGPT foram interpretadas, por parte dos educadores, como mais uma entre tantas inovações tecnológicas. Muitos passaram a utilizá-las como apoio pontual no planejamento de aulas, na ampliação das possibilidades de pesquisa, no esclarecimento de dúvidas e na diversificação de estratégias avaliativas. Contudo, a incorporação significativa da IA ao contexto pedagógico exige mais do que seu uso instrumental. A UNESCO (2025) propõe, nesse sentido, o conceito de “pedagogia de IA”, que compreende um conjunto de competências necessárias para sua integração intencional e efetiva ao ensino.

Segundo o documento, trata-se de contemplar

> [...] competências abrangentes para validar e selecionar ferramentas apropriadas de IA e integrá-las com métodos pedagógicos para apoiar a preparação de aulas, o ensino, a aprendizagem, a socialização, os cuidados sociais e a avaliação da aprendizagem” (UNESCO, 2025, p. 25).

Essa abordagem amplia a compreensão do papel docente diante das tecnologias emergentes e reforça a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico, envolvendo capacidades analíticas, éticas e metodológicas.

Nessa perspectiva, embora muitos professores tenham inicialmente recorrido à IA como recurso auxiliar, Moran (2023) alerta para o fato de que seu impacto será muito mais profundo. A evolução da tecnologia em direção à multimodalidade e à interação em tempo real revela que aquilo que parecia apenas uma ferramenta de apoio tende a se configurar como um agente de transformação radical do currículo, da organização dos espaços escolares e das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Assim, a IA, quando articulada a práticas pedagógicas intencionais e críticas, tem o potencial de redesenhar os fundamentos da educação contemporânea.

Nesse contexto de constante evolução, a emergência de ferramentas tecnológicas avançadas ocupa lugar de destaque. Em 2022, a organização OpenAI lançou o ChatGPT, um modelo de IA generativa que ganhou rapidamente ampla adesão por sua interface amigável e por sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento.

No ano seguinte, a versão GPT-4 trouxe melhorias consideráveis: maior coerência nas respostas, compreensão de imagens, geração de legendas, análise de padrões visuais e colaboração em tarefas criativas como composições musicais, roteiros audiovisuais e textos literários.

Tais avanços anunciam um novo horizonte para a educação — não mais centrado apenas na informatização de processos, mas na mediação algorítmica da linguagem, da criação e da cognição.

Diante desse panorama, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os impactos e as possibilidades da integração da inteligência artificial generativa no ensino de Artes Visuais. Trata-se de um campo especialmente sensível às transformações tecnológicas, uma vez que lida diretamente com os conceitos de criatividade, autoria, linguagem e estética — todos profundamente desafiados pelas possibilidades de criação autônoma por parte de sistemas de IA.

A proposta desta investigação ultrapassa, portanto, a análise meramente técnica da IA. O foco está em compreender como essa tecnologia pode interferir, influenciar e, potencialmente, redefinir a produção artística no contexto escolar,

contribuindo para práticas pedagógicas inovadoras e mais conectadas às transformações culturais contemporâneas. A questão central que orienta a pesquisa é: de que maneira a inteligência artificial pode ser integrada, de forma significativa e criativa, ao ensino da arte na Educação Básica?

Para responder a essa indagação, o estudo assume que a IA pode ser incorporada como recurso pedagógico complementar ao processo criativo, estimulando novas formas de expressão, composição e experimentação nas linguagens artísticas. Mais do que substituir práticas existentes, o objetivo é explorar como tais tecnologias podem ampliar repertórios, democratizar o acesso à criação e promover a articulação entre saberes técnicos, estéticos e críticos.

Além disso, o uso da IA no ensino de arte exige uma reflexão ética e epistemológica. Questões como autoria, originalidade, intencionalidade e sensibilidade artística são revisitadas quando algoritmos passam a gerar imagens, sons e textos com níveis elevados de sofisticação. Isso demanda do educador uma postura crítica e uma formação que vá além da dimensão técnica, abarcando também aspectos culturais, filosóficos e políticos da tecnologia.

O presente artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, é apresentado um panorama conceitual da inteligência artificial, com ênfase em sua evolução histórica, princípios de funcionamento e impactos no campo educacional. Na segunda parte, são discutidas as aplicações práticas da IA generativa no currículo de Arte do Ensino Médio público do estado do Paraná, a partir de experiências concretas e da análise de potencialidades pedagógicas.

O texto busca, assim, contribuir para o debate sobre a inovação no ensino de artes visuais, aliando reflexão teórica, sensibilidade estética e responsabilidade ética na construção de uma educação alinhada aos desafios do século XXI.

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

O termo Inteligência Artificial (IA), do inglês *Artificial Intelligence*, foi cunhado em 1956 pelo cientista John McCarthy, durante a Conferência de Dartmouth (EUA), com o objetivo de estabelecer um campo de estudo dedicado

à criação de máquinas capazes de simular aspectos da inteligência humana. A palavra “inteligência” refere-se à capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos e habilidades, sendo, portanto, um conceito dinâmico que, tanto no âmbito humano quanto no artificial, continua a evoluir e transformar profundamente a sociedade.

Nesse cenário, a IA tem modificado significativamente a forma como nos comunicamos, interagimos com objetos e vivenciamos experiências. Dispositivos comuns passaram a oferecer respostas inteligentes, promovendo vivências imersivas e interativas.

Destaca-se, nesse universo, a Internet das Coisas (IoT), que conecta objetos cotidianos à internet, como geladeiras que monitoram estoques, lâmpadas controladas por voz e carros capazes de se comunicar para evitar colisões. No campo educacional, a IA contribui com bibliotecas virtuais, materiais de leitura digitais e ferramentas de mediação no processo ensino-aprendizagem.

Apesar das promissoras aplicações, o uso da IA na arte levanta debates relevantes. Por um lado, há quem veja a tecnologia como um recurso para ampliar a criatividade e a expressão artística; por outro, há receios sobre o esvaziamento da autoria humana e da originalidade. A arte, nesse contexto, continua sendo um campo essencialmente humano, mas que se expande por meio da mediação algorítmica.

A proposta de Bidarra (2020) torna-se central para orientar essa discussão, ao apontar três dimensões fundamentais para a educação com IA: aprender com a IA, aprender sobre a IA e aprender para a IA. Nesse sentido, artistas, cineastas e designers têm superado os limites do "tradicional", incorporando novos repertórios em suas criações.

Entre os exemplos mais emblemáticos da produção artística com IA está a obra “*Théâtre D’opéra Spatial*”, criada por Jason Allen utilizando o software Midjourney. Essa colagem digital, vencedora do primeiro prêmio na Feira Estadual do Colorado em 2022, combina imagens geradas por IA em uma composição que mescla o barroco clássico com elementos contemporâneos, resultando em uma paisagem envolta em luz celestial.

A IA aplicada à arte — da arte digital à realidade virtual — está impactando tanto a produção quanto o consumo artístico. Ferramentas como

DALL-E, Midjourney e *Stable Diffusion* têm despertado interesse e controvérsia ao possibilitar a criação de imagens, animações, personagens e cenários. Esses recursos oferecem novas possibilidades para o ensino de Arte, ao mesmo tempo em que exigem reflexão crítica sobre as implicações éticas, estéticas e culturais da sua utilização.

Figura 1 imagem gerada por IA

A imagem 1, é poética porque representa mais do que uma cena urbana idealizada: ela simboliza a capacidade de traduzir sonhos, ideias e sentimentos em realidades visíveis — potencial que a arte e a tecnologia, juntas, oferecem aos processos educativos. Ela foi gerada à partir da seguinte descrição:

> À beira de um lago sereno, ergue-se uma cidade vibrante, onde edifícios altos e coloridos parecem tocar o céu. As fachadas multicoloridas explodem em tons vivos, refletindo-se no espelho d'água como pinceladas de luz, compondo uma cena quase mágica. As janelas brilham como lanternas suspensas, enquanto o lago, calmo como vidro, duplica essa beleza em sua superfície, capturando o encanto da cidade iluminada. Acima, o céu noturno se estende como um manto profundo, salpicado de estrelas que cintilam como joias distantes. No reflexo aquático, as estrelas parecem dançar entre as luzes urbanas, unindo céu e terra em uma paisagem única e encantadora. (prompt da autora)

Nesse contexto, a educação artística ganha uma nova dimensão ao permitir que os estudantes não apenas apreciem a arte, mas também se tornem coautores de mundos imaginados e reinventados. Ao integrar tecnologias

contemporâneas ao currículo de Arte, abre-se um caminho fértil para uma compreensão mais profunda de como a arte se transforma diante dos avanços digitais.

Essa integração possibilita experiências pedagógicas que articulam técnica, expressão e inovação, convidando os alunos a experimentarem, criarem e se conectarem com o mundo à sua volta de forma crítica, sensível e inventiva.

3. ARTE E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Neste cenário, na qual transformações tecnológicas são aceleradas, surgem questões cruciais para os educadores: de que maneira a inteligência artificial pode ser integrada à prática pedagógica? Em que medida ela é capaz de aprimorar processos já existentes e, ao mesmo tempo, desafiar professores e estudantes a explorarem novas fronteiras criativas no campo da educação artística?

As ferramentas baseadas em inteligência artificial não devem ser compreendidas apenas como instrumentos de automação ou substituição do trabalho humano, mas como recursos pedagógicos com grande potencial para estimular o pensamento crítico, a imaginação, a autoria e a experimentação em contextos mediados por tecnologias digitais.

A presença da IA no ambiente educacional demanda, portanto, um reposicionamento docente, no qual os educadores não apenas dominem o uso técnico dessas ferramentas, mas sejam capazes de integrá-las de forma ética, crítica e criativa às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o *Marco Referencial de Competências em IA para Professores* enfatiza que

> [...] os professores precisam desenvolver a capacidade de avaliar com pensamento crítico quando e como usar a IA no ensino e na aprendizagem de maneira ética e centrada no ser humano, bem como planejar e implementar práticas inclusivas de ensino e aprendizagem assistidas por IA. Progressivamente, os professores precisam melhorar sua capacidade de adaptar de forma crítica e explorar criativamente práticas inovadoras no contexto do avanço das capacidades de iterações de IA emergentes (UNESCO 2025, p. 25).

Essa diretriz reforça a importância de uma formação docente contínua, voltada não apenas à operação de ferramentas, mas à construção de uma

cultura digital pedagógica, centrada na equidade, na autoria e na responsabilidade social.

No campo das Artes Visuais, especificamente, essas tecnologias podem atuar como dispositivos catalisadores de processos criativos, viabilizando novos formatos de expressão, recombinação de linguagens e interações estéticas inovadoras. Ao incorporar a IA nesse contexto, amplia-se o repertório expressivo dos estudantes e criam-se oportunidades para que experiências artísticas sejam ressignificadas a partir de uma perspectiva tecnológica.

Dessa forma, torna-se fundamental promover entre os estudantes uma reflexão ética, estética e cultural sobre o papel da tecnologia na arte contemporânea, incentivando questionamentos sobre os conceitos de autenticidade, autoria, originalidade e intencionalidade artística — todos desafiados pelas novas formas de criação mediadas por algoritmos. À medida que algoritmos passam a gerar imagens, compor músicas ou escrever textos com crescente sofisticação, torna-se imprescindível discutir os limites e as possibilidades da criação artística mediada por máquinas.

Paralelamente, torna-se indispensável desenvolver a literacia digital e artística dos alunos, de modo a capacitá-los para o uso responsável, criativo e consciente dessas ferramentas. Esse processo vai muito além da operação técnica de softwares e aplicativos. Exige a formação de competências analíticas e interpretativas que permitam aos estudantes avaliar criticamente as obras produzidas com o auxílio da IA compreender seus significados, contextos e implicações sociais.

Trata-se, portanto, de formar sujeitos autônomos e sensíveis, capazes de atuar como produtores conscientes no ecossistema digital, estabelecendo conexões entre linguagem artística, inovação tecnológica e transformação cultural. Essa formação deve ser pautada por valores como ética, equidade, diversidade e respeito às múltiplas formas de expressão.

Além disso, a presença da inteligência artificial no ensino de arte pode funcionar como uma ferramenta de inclusão e democratização do fazer artístico. Ao reduzir barreiras técnicas e permitir a experimentação mesmo por aqueles que não dominam técnicas tradicionais, a IA oferece oportunidades para que estudantes com diferentes repertórios, estilos e vivências possam expressar

suas ideias, sentimentos e visões de mundo. Isso amplia o acesso à criação e desafia os paradigmas hegemônicos que historicamente determinaram quem pode produzir arte e quais formas são socialmente legitimadas.

Portanto, ao incorporar a inteligência artificial de maneira crítica, criativa e contextualizada no ensino de arte, não apenas se ampliam os recursos técnicos e estéticos disponíveis aos estudantes, como também se fortalece o debate pedagógico sobre os sentidos da arte na cultura digital e os impactos das tecnologias emergentes na formação humana. Integrar a IA nesse campo é, assim, um convite a repensar a própria natureza do fazer artístico e a reimaginar os horizontes da educação contemporânea.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que se impõe atualmente não é mais se teremos ou não a presença da inteligência artificial (IA) em nossas vidas, mas sim de que forma ela será implementada. Como destacam Floridi e Cowls (2019), é imprescindível adotar uma abordagem ética na integração da IA aos sistemas sociais, o que exige o desenvolvimento de políticas públicas robustas, capazes de garantir segurança, privacidade, justiça algorítmica e equidade de acesso.

A formulação dessas políticas se fortalece com a participação ativa de uma ampla gama de *stakeholders*. A colaboração entre especialistas técnicos, legisladores, educadores, pesquisadores e representantes da sociedade civil é fundamental para assegurar que as diretrizes regulatórias sejam abrangentes, transparentes e sensíveis às diferentes realidades sociais e educacionais. Uma abordagem multidisciplinar, conforme argumenta Hao (2020), não apenas enriquece o processo legislativo, mas também contribui para a construção de normativas mais adaptativas, inclusivas e sustentáveis, com capacidade de acompanhar a rápida evolução tecnológica.

Outro eixo essencial é a promoção de uma educação crítica e contínua sobre as capacidades, os riscos e as limitações da IA. Segundo Russell e Norvig (2016), ampliar a compreensão pública sobre o funcionamento dessas tecnologias é uma estratégia eficaz para mitigar temores infundados e fomentar um debate qualificado, transparente e democrático sobre seu papel na sociedade contemporânea. Essa perspectiva é reforçada por Bostrom (2014), ao

afirmar que uma população bem-informada tende a participar de forma mais ativa, responsável e ética nos processos de inovação tecnológica.

O investimento contínuo em pesquisa também se mostra vital. Para Bostrom (2014), é necessário não apenas aprimorar os sistemas de IA em termos de desempenho e precisão, mas também desenvolver abordagens interdisciplinares que enfrentem os desafios éticos, políticos e culturais que ela apresenta. Floridi (2019) complementa essa visão ao destacar que a IA deve ser considerada não apenas uma ferramenta técnica, mas um componente integrante de uma estratégia humanista, voltada à promoção do bem comum e à melhoria das condições de vida em escala global.

Assim, é imprescindível que os debates sobre inteligência artificial ultrapassem a dimensão meramente técnica e incorporem reflexões profundas sobre suas implicações éticas, sociais, educacionais e filosóficas. Somente por meio de uma abordagem crítica e comprometida com os valores humanos — como dignidade, justiça, solidariedade e inclusão — será possível assegurar que o avanço da IA contribua de fato para a construção de um futuro mais justo, equitativo e sustentável.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Jason. *Théâtre D'opéra Spatial*. Colorado State Fair, 2022.

BIDARRA, Jorge. As novas práticas da aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 3, nº 1, p. 5-11, 2010.

BOSTROM, Nick. *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

FLORIDI, Luciano; COWLS, Josh. A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. *Harvard Data Science Review*, 2019.

HAO, Karen. How to make AI ethics a reality. *MIT Technology Review*, 2020.

McCARTHY, John. Programs with Common Sense. In: *Proceedings of the Teddington Conference on the Mechanization of Thought Processes*, Vol. 1, p. 75-91, 1959.

MORAN, José Manuel. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas, Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. 2, p. 15-33, 2015.

OPENAI. Introducing ChatGPT-4. *OpenAI Blog*, 2023.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 3. ed. Harlow: Pearson, 2016.

UNESCO. Marco referencial de competências em IA para professores. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Representação da UNESCO no Brasil, 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394280/PDF/394280por.pdf.multi. Acesso em: 25 jul. 2025.

LEITURA NA ESCOLA E NA CIDADE: PLATAFORMAS DIGITAIS E O PROJETO CURITIBA LEITORA COMO ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Rossetin, Ana Paula Dallagassa[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o potencial da plataforma Leia Paraná e do Projeto Curitiba Leitora como recursos pedagógicos que promovem a formação de leitores críticos e autônomos no 5º ano do Ensino Fundamental. A leitura, compreendida como processo cognitivo, social e cultural, é fundamental para o desenvolvimento pleno do sujeito. Com base em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, buscou-se refletir sobre o uso das tecnologias digitais no ensino da leitura e compreender como iniciativas institucionais podem vir a potencializar o acesso, o gosto e a competência leitora entre estudantes da rede pública do município de Curitiba. As análises revelam que, quando bem implementadas, essas plataformas e programas contribuem para uma educação literária significativa, democratizando o acesso à leitura e promovendo o protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Pensamento Complexo; Infância.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois permite a ampliação do repertório cultural, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento de outras competências essenciais para o exercício pleno da cidadania (Cagliari, 2002). Ao considerar a leitura não apenas como decodificação de palavras, mas como construção de sentidos, compreende-se sua relevância na formação integral dos estudantes.

O avanço das tecnologias digitais tem transformado a maneira como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e com os textos. Nesse contexto, a inserção de plataformas digitais de leitura no cotidiano escolar emerge como uma alternativa pedagógica significativa. A plataforma Leia Paraná, lançada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, oferece aos estudantes do

[1] Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Curitiba; Faculdade Modelo anapdrossetin@hotmail.com

Ensino Fundamental acesso a obras literárias variadas, com atividades de compreensão leitora alinhadas à BNCC e aos desafios da cultura digital.

Paralelamente, o Decreto Municipal nº 1.418/2025 institui o Projeto Curitiba Leitora, com foco na promoção da leitura nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Entre suas ações estão previstas práticas regulares de leitura, rodas literárias, concursos e atividades de formação para professores. Ao analisar essas iniciativas, busca-se discutir como elas podem dialogar com a prática docente e com os processos de formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental.

2 TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS, POLÍTICAS E SENTIDOS

A leitura, segundo Cagliari (2002), é herança maior do que qualquer diploma, pois é por meio dela que se amplia o mundo e se exercita a autonomia. A leitura transforma a vida e o mundo. Na perspectiva de Freire (1997), ler é um ato de conhecimento e de interpretação da realidade. Dessa maneira, promover a leitura na escola é garantir o direito ao acesso à linguagem e à compreensão do mundo. Num contexto em que novas informações surgem a todo instante e o ser humano precisa estar em constante atualização, usar a tecnologia a favor do ensino vai além de pesquisar um tema, copiar, imprimir e entregar aos estudantes um questionário. Transformar as novas tecnologias em aliadas ao processo pedagógico é permitir que elas adentrem a sala de aula como fontes de pesquisa e reflexão sobre a realidade. É proporcionar aos estudantes a possibilidade de viajar sem sair do lugar, de conhecer novos locais e culturas com apenas alguns cliques. São ações que ampliam o olhar, maneiras de ler o mundo, a vida e o próprio ser humano.

No cenário atual, marcado pela constante produção e circulação de informações, é essencial que o ser humano esteja em permanente processo de atualização. Nesse contexto, o uso da tecnologia no ambiente educacional não deve se limitar à simples busca por conteúdos, sua reprodução em papel e posterior entrega aos alunos para preenchimento de atividades. Incorporar as tecnologias digitais ao processo pedagógico significa integrá-las como recursos que ampliam a investigação, promovem o pensamento crítico e conectam os

estudantes ao mundo. Por meio delas, é possível explorar realidades distintas, acessar culturas diversas e percorrer grandes distâncias sem sair da sala de aula. Tais experiências ampliam o olhar dos aprendizes sobre a existência, a sociedade e a própria condição humana.

Nesse viés, Freire diz que

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não se assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar, buscar ou criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. (FREIRE, 1997, p. 20).

Apesar dos avanços tecnológicos e das novas possibilidades de leitura, muitos professores ainda demonstram certa resistência em incorporar essas ferramentas ao seu fazer pedagógico. Essa resistência, pode estar relacionada diretamente ao medo, o medo de não dominar os novos recursos, de errar diante dos alunos, de não saber por onde começar. É importante lembrar que boa parte dos professores que hoje atuam nas escolas foi formada em uma época anterior à revolução digital, quando o acesso à informação era lento, os materiais de estudo eram impressos e a leitura consistia, principalmente, na decodificação de letras e palavras. Como afirma Rojo (1998, p. 2), naquela época, “ler era visto – de forma simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto”.

Hoje, no entanto, se sabe que ler vai muito além de juntar letras e sons. A leitura é um processo vivo, que acontece na relação entre o leitor, o texto e o mundo. Ela não apenas conecta o conhecimento e à realidade externa, mas convida a mergulhar na própria essência, a refletir sobre o que se vive, sente e acredita. Ler pode ser um gesto de encontro com o outro ou um refúgio. É nesse movimento que a leitura revela seu verdadeiro potencial transformador.

Autores como Levy (2014) e Kenski (2012) destacam que o uso das tecnologias digitais pode sim potencializar o ensino da leitura ao oferecer

recursos multimodais, interativos e adaptativos. Plataformas como a Leia Paraná permite que os estudantes acessem livros com ilustrações, narrações, desafios e atividades lúdicas, tornando a experiência de leitura envolvente e personalizada. Segundo Soares (2010, p.152)

> A tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

No contexto escolar, a mediação do professor continua essencial, segundo Lévy (2014, p. 160) “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos”. A tecnologia, quando integrada a uma prática pedagógica reflexiva e planejada, pode contribuir para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura, compreendam diferentes gêneros e se tornem leitores autônomos e críticos (Soares, 2010).

A sociedade contemporânea é marcada pela rápida evolução das tecnologias digitais e por profundas transformações nos modos de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos. No campo educacional, essas mudanças impactam diretamente as práticas pedagógicas, exigindo a revisão de paradigmas tradicionais e a adoção de novas estratégias que integrem as tecnologias à construção do conhecimento. Lévy (2014) destaca que se vive na "cibercultura", uma era na qual a inteligência coletiva é potencializada pelas redes digitais, tornando urgente o uso crítico e criativo dessas tecnologias na formação de sujeitos autônomos.

Nesse contexto, o papel da escola e do professor precisa ser ressignificado. A escola não é mais a única detentora do saber, tampouco o professor, o único transmissor de conteúdos. Como aponta Prensky (2001), os estudantes do século XXI são "nativos digitais", acostumados a interações constantes com dispositivos eletrônicos, e demandam práticas pedagógicas alinhadas ao seu repertório cultural e às novas linguagens midiáticas. Segundo o autor, educadores devem assumir o papel de "imigrantes digitais" conscientes, capazes de dialogar com essa geração por meio de abordagens

interativas e integradas ao universo tecnológico.

Kenski (2012) também contribui para essa reflexão ao afirmar que as tecnologias, quando bem articuladas ao projeto pedagógico, não substituem o professor, mas ampliam suas possibilidades de atuação, favorecendo a aprendizagem ativa e significativa. Ainda segundo Kenski (2012, p. 64) “a escola precisa, garantir aos alunos-cidadãos a formação e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, par que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação”. A autora destaca a importância de se compreender o potencial pedagógico das ferramentas digitais como mediadoras de experiências educativas transformadoras. Assim, o uso de plataformas digitais de leitura, como a Leia Paraná, pode ser visto como uma estratégia para potencializar o ensino da leitura, tornando-o atrativo, interativo e próximo das práticas sociais de leitura vivenciadas fora do ambiente escolar.

Diante disso, se sustenta a iminente necessidade de inserção qualificada das tecnologias digitais ao processo educativo, especialmente quando se trata da formação de leitores. A leitura, compreendida como prática social, precisa ser vivenciada de maneira significativa, integrada à cultura digital e respeitando as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano dos estudantes.

Portanto, se a escola tem como objetivo participar da formação de sujeitos reflexivos, conscientes de seu papel na sociedade, cabe a ela oportunizar novas formas de leitura. Até porque a inserção ao mundo virtual, se feita adequadamente, não será sinônimo de alienação. Pelo contrário, pode ser a transformação de sujeitos desmotivados em sujeitos dedicados, próximos da escola, informados e contextualizados, dinamizando o ambiente escolar.

Em consonância a esse ponto, Kenski (2012, p. 65-66) ressalta que,

> O uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instancias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder sua posição de instituição social e educacional, vai sim, ampliar sua missão.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória (GIL, 2017; MINAYO, 2001). Foi realizada análise documental de materiais institucionais sobre a plataforma Leia Paraná e o Projeto Curitiba Leitora, além do estudo pautado em autores referente a temática abordada.

3 A PLATAFORMA LEIA PARANÁ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O 5º ANO

A plataforma Leia Paraná oferece aos estudantes uma seleção com mais de 60 obras literárias, organizadas por faixa etária e por nível de complexidade. Além da leitura digital, o sistema propõe atividades de compreensão textual baseadas em uma matriz de referência, com foco na interpretação, inferência, análise crítica e reflexão.

Para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de Curitiba, a plataforma se configura como uma ferramenta que contribui para o fortalecimento das competências leitoras, que busca promover o gosto pela leitura e a autonomia no processo de aprendizagem. Por meio de recursos interativos e relatórios de acompanhamento, os professores podem planejar intervenções eficazes, conforme o desempenho de cada estudante. Corroborando com essa prática, Kenski (2012, p. 67) assinala que “as inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate”.

Junto a plataforma Leia Paraná, foi criado o Decreto Municipal nº 1.418/2025, pela Prefeitura Municipal de Curitiba, que busca estabelecer uma política de promoção do acesso à leitura na Rede Municipal de Ensino. Dentre suas principais ações estão:

- Leitura literária semanal nas unidades escolares;
- Roda de leitura e atividades culturais;
- Concursos literários e produção de textos;
- Formação de professores e mediadores;
- Circulação de livros e distribuição de kits literários.

Nesse sentido, ao envolver estudantes, professores e famílias, o projeto amplia o alcance das práticas de leitura para além dos muros da sala de aula e da escola, promovendo o conceito de "cidade leitora". Assim, fortalece-se a relação entre educação e cultura, estimulando o prazer de ler em contextos diversos.

Assim Kenski (2012, p.68) assinala que,

> Os projetos educacionais desenvolvidos via redes não podem ser pensados apenas como uma forma diferenciada de promover o ensino. Eles são formas poderosas de interação, cooperação e articulação, que podem abranger professores, alunos, pessoal administrativo e técnico das escolas, pais e todos os demais segmentos.

A autora adverte que a tecnologia não substitui o professor, mas amplia suas possibilidades de mediação. Assim, a plataforma Leia Paraná pode ser vista como ferramenta estratégica, desde que inserida em práticas pedagógicas

Com base nisso, buscou-se refletir a partir de algumas teorias pedagógicas que podem vir a sustentar a integração das plataformas digitais ao ensino da leitura:

Quadro 1 – Teorias pedagógicas aplicáveis à integração das plataformas educacionais

Teoria Pedagógica	Descrição	Aplicações nas Plataformas Digitais
Aprendizagem Construtivista	O aluno constrói o conhecimento de forma ativa, com base em experiências anteriores.	Ambientes interativos que estimulam a exploração, o questionamento e a construção de significados.
Aprendizagem Significativa	A nova informação é relacionada a conhecimentos prévios, promovendo compreensão mais profunda.	Conteúdos contextualizados e alinhados à realidade dos alunos, promovendo engajamento e senso de propósito.
Aprendizagem Colaborativa	O aprendizado acontece por meio da cooperação entre os estudantes.	Uso de fóruns, chats, atividades em grupo e projetos colaborativos que promovem a troca de saberes.
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	Alunos resolvem problemas reais para desenvolver competências cognitivas e sociais.	Simulações, desafios e estudos de caso que conectam a leitura com contextos autênticos.

Fonte: Organizado pela autora, baseado nas Teorias Pedagógicas

A integração de plataformas digitais ao ensino da leitura requer mais do que a simples adoção de ferramentas tecnológicas, exige intencionalidade pedagógica fundamentada em teorias que valorizam o protagonismo do estudante, a construção ativa do conhecimento e o vínculo com a realidade. As

abordagens colocadas no quadro acima, construtivista, significativa, colaborativa e baseada em problemas, oferecem fundamentos sólidos para orientar essa prática educativa transformadora.

Essas teorias convergem ao enfatizar a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Quando aplicadas ao uso de plataformas digitais, favorecem ambientes interativos, desafiadores e abertos à construção de sentidos. Ao invés de limitar o estudante a uma postura passiva diante da leitura, essas abordagens estimulam a exploração, a reflexão e a autoria, posicionando o leitor como sujeito de sua trajetória formativa.

Nas plataformas digitais, isso se traduz em experiências de leitura mais dinâmicas, nas quais o estudante pode interagir com o texto, acessar diferentes linguagens (áudio, imagem, vídeo), escolher trilhas de leitura e resolver desafios relacionados ao conteúdo. A leitura deixa de ser um ato solitário e linear, tornando-se uma prática social e contextualizada, conectada aos interesses, experiências e necessidades dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apontam que a plataforma Leia Paraná e o Projeto Curitiba Leitora são iniciativas complementares, que, se articuladas à prática docente, têm potencial para democratizar o acesso à leitura e desenvolver leitores críticos no Ensino Fundamental.

Ao valorizar a leitura como direito e como experiência cultural, essas iniciativas contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Cabe à escola, à gestão e aos professores promoverem a integração entre tecnologia, literatura e mediação pedagógica, garantindo que cada estudante vivencie a leitura como prazer e transformação.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURITIBA. Decreto nº 1.418, de 2025. Institui o **Projeto Curitiba Leitora nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plataforma Leia Paraná. Disponível em: [site oficial da SEED-PR]. Acesso em: 10 jul. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2014.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneses. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plataforma Leia Paraná**. Acesso em: 10 jul. 2025.

IA PARA O BEM DE TODOS? UMA ANÁLISE CRÍTICA DO LUGAR DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PBIA

Ma. Vilma Pereira da Luz Santos[1]

Ma. Stephany de Souza Pereira [2]

RESUMO

O Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024–2028 (PBIA), elaborado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, apresenta linhas gerais arrojadas para consolidar o protagonismo do Brasil no campo da inteligência artificial (IA). Com uma previsão de investimento de R$ 23 bilhões, o plano propõe ações estruturantes e de impacto imediato em setores como saúde, indústria, agricultura e educação. No entanto, esta pesquisa analisa criticamente a posição atribuída à educação pública dentro do PBIA, observando uma contradição entre o discurso de uma IA "para o bem de todos" e a baixa centralidade da educação nas prioridades estratégicas e orçamentárias do plano. O problema da pesquisa reside na aparente subvalorização simbólica e estrutural da educação, que ocupa o quarto lugar em volume de investimento nas ações imediatas, atrás de setores tradicionalmente mais valorizados economicamente. O objetivo principal do estudo é compreender de que maneira a educação especialmente a educação pública é inserida no ecossistema de governança da IA proposto pelo PBIA, destacando lacunas na formação docente, no acesso equitativo à tecnologia e na ausência de diretrizes pedagógicas intitucionais. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, por meio de análise documental crítica do PBIA, com base teórica em documentos e autores como Freire, Horn, Mainardes, Moran. Os resultados evidenciam que a educação é tratada como elemento secundário no plano, o que compromete o alcance de uma revolução tecnológica verdadeiramente inclusiva. Conclui-se que a IA, enquanto promessa de desenvolvimento, só poderá ser socialmente justa se for sustentada por políticas educacionais sólidas, com prioridade real à formação crítica, democrática e equitativa desde a base.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Políticas Públicas; Educação Pública; Formação Docente; Desigualdade Digital.

. 1. INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual, em que a Inteligência Artificial ocupa um espaço cada vez mais expressivo nos debates globais e nas políticas públicas, é natural que se projete sobre ela a esperança de avanços significativos nas mais diversas áreas, como saúde, educação, economia e gestão pública. Nesse sentido, como professora da rede pública municipal e defensora da educação como eixo estruturante de qualquer projeto de transformação social, tive acesso, com expectativa, ao Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024–2028, apresentado pelo Ministério da Ciência,

[1] Mestra em educação, SME, vilmaluz230@gmail.com
[2] Mestra em Educação, SME, steh.spereira.21@gmail.com

Tecnologia e Inovação, o qual caminha sobre a promessa de que a IA poderá transformar a vida das pessoas de forma inclusiva, sustentável e ética.

A presente pesquisa [3]se debruça sobre a contradição entre o discurso de uma Inteligência Artificial voltada “para o bem de todos” e o tratamento dado à educação no Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA). O problema envolve não apenas a alocação reduzida de recursos, mas, sobretudo, a posição secundária atribuída à educação nas prioridades estratégicas do plano.

Justifica-se, portanto, a necessidade de uma análise educacional crítica do Plano Brasileiro de Inteligência Artificial, com especial atenção à formação docente, à inclusão da escola pública no ecossistema da IA, à equidade no acesso a tecnologias emergentes e à necessidade de diretrizes pedagógicas claras para a integração da IA nos processos educativos. Nesse sentido, Mainardes (2023, p. 244) ressalta a importância de que as universidades instituam uma ‘política institucional de ética em pesquisa e integridade’, destacando a urgência de orientações consistentes que assegurem o uso responsável e formativo das tecnologias emergentes no contexto educacional. A reflexão não se limita à quantidade de recursos destinados à educação, mas abrange, sobretudo, a ausência de políticas formativas estruturadas, o que compromete a efetividade de ações como olimpíadas de IA, bolsas de pós-graduação e laboratórios escolares propostas presentes no documento, mas que ainda carecem de uma base pedagógica sólida.

O objetivo geral deste estudo é analisar criticamente o lugar atribuído à educação, especialmente à educação pública, no Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024–2028, com base em sua estrutura, eixos estratégicos e investimentos projetados.

Esta análise parte de um olhar educacional crítico, especialmente sensível ao papel da escola pública e à urgência da formação docente diante das transformações trazidas pela IA. Por fim, esta investigação assume como perspectiva teórica o campo da crítica educacional, mobilizando autores como Mainardes, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Amy Webb, entre outros, para refletir sobre os riscos de se construir uma sociedade digitalmente avançada, e dar continuidade a um ciclo educacionalmente desigual. Em suma, a garantia de uma IA para o bem de todos só

[3] Este trabalho contou com apoio de ferramentas de inteligência artificial generativa para auxílio na organização textual e revisão linguística, sem interferência na construção do argumento ou na autoria intelectual do conteúdo.

poderá se cumprir se começar, de fato, por todos e isso passa, necessariamente, pela valorização da educação como prioridade estratégica.

2. DESENVOLVIMENTO

À primeira vista, o PBIA demonstra um alinhamento com as tendências globais, ao reconhecer a IA como uma tecnologia de caráter disruptivo e transversal, capaz de transformar profundamente todos os aspectos da vida em sociedade. Contudo, uma análise mais atenta evidencia uma distorção preocupante quanto ao papel atribuído à educação, especialmente à escola pública, nessa proposta de transformação tecnológica. Ao analisar a distribuição dos investimentos destinados às ações de impacto imediato, observa-se que a educação ocupa o quarto lugar, ficando atrás da saúde (R$ 100 milhões), da agricultura e pecuária (R$ 86 milhões) e da indústria, comércio e serviços (R$ 150 milhões), recebendo um aporte estimado de R$ 30 milhões.

Ainda que os investimentos destinados à saúde estejam dentro do esperado, considerando as demandas históricas desse setor, a posição secundária atribuída à educação revela um paradoxo estrutural, sendo incoerente propor uma transformação tecnológica com foco na inclusão e na equidade sem reconhecer a centralidade da formação educacional, especialmente na básica, como base para sua concretização.

Com previsão de investimento de R$ 23 bilhões ao longo de quatro anos, o plano articula eixos estruturantes e ações de impacto imediato, amparados em dados comparativos internacionais e orientações estratégicas. Corroborando com Pedro Cortella (2025),

> “não deixe que meu pessimismo encubra a boa notícia: a publicação desse documento é um bom avanço. Ele tem premissas bonitas: soberania digital, inclusão social, Ética nos algoritmos, formação técnica, nuvem soberana. Mas como ouvimos tantas vezes — ‘o papel aceita tudo’. E aqui, o pdf aceitou 104 páginas.”

A análise atenta revela que, embora o PBIA represente um avanço em termos de planejamento, sua execução esbarra em escolhas que enfraquecem setores fundamentais, como a educação pública.

Ao aprofundar a leitura do documento, percebe-se que, embora o discurso esteja alinhado às promessas de inovação sustentável, soberania digital e inclusão

social, a educação figura em posição secundária dentro das ações de impacto imediato. Dos R$ 435,04 milhões previstos para essas ações, apenas R$ 30 milhões foram destinados à educação, valor inferior ao direcionado à agricultura e pecuária, e à indústria, comércio e serviços. Esse dado, além de técnico, revela uma diretriz política que nos leva a refletir: como esperar uma revolução tecnológica verdadeiramente inclusiva sem reconhecer, no plano orçamentário e estratégico, a centralidade da educação básica e da formação docente?

Em um país historicamente marcado por profundas desigualdades educacionais e tecnológicas, essa contradição não pode ser ignorada. É importante reconhecer que a tecnologia, por si só, já representa uma linha de exclusão significativa, especialmente para populações que não têm acesso regular a recursos digitais, conectividade ou formação adequada. A chegada da Inteligência Artificial, portanto, não encontra todos no mesmo ponto de partida: ela se sobrepõe a uma realidade já desigual, ampliando ainda mais as distâncias e criando uma espécie de desigualdade dentro da desigualdade.

Enquanto países como Estados Unidos, China, Alemanha, França, Itália, Reino Unido e União Europeia direcionam investimentos públicos bilionários e estratégicos para o desenvolvimento da Inteligência Artificial, o Brasil ainda enfrenta dificuldades para consolidar uma política pública bem estruturada e articulada nesse campo. Nesse sentido, Moran (2024) destaca que o cenário brasileiro ainda está distante de integrar efetivamente as tecnologias nas escolas, justamente por conta de obstáculos históricos relacionados à desigualdade e à precariedade das condições educacionais. Como afirma o autor:

> Sabemos que há problemas estruturais no Brasil que tornam este cenário muito distante de boa parte das escolas (acesso desigual, modelos engessados, formação e competências digitais insuficientes de docentes e alunos, condições precárias de trabalho, burocracia...). O digital não é um luxo, é um direito, um componente essencial para a educação integral de todos, e pode ser utilizado de forma criativa e equilibrada.

Sendo assim, considerando que o uso ético e responsável das tecnologias requer não apenas competências específicas, mas também formação crítica e letramento digital, é fundamental que o campo educacional e não apenas a expansão da infraestrutura tecnológica assuma um papel central nas estratégias de desenvolvimento. Sem uma base educacional sólida, qualquer iniciativa voltada à

inovação corre o risco de aprofundar desigualdades em vez de superá-las. Nesse sentido, Paulo Freire (1996) enfatiza: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela.” A afirmação ressalta a importância de uma postura crítica diante do progresso técnico, reconhecendo tanto seus limites quanto suas possibilidades. Ao evitar tanto o exagero na valorização quanto o julgamento apressado, a educação se mostra essencial para o uso consciente e equilibrado das tecnologias atuais. Contudo, essa postura crítica ainda é frágil no contexto educacional brasileiro, especialmente quando se trata de orientar práticas responsáveis e éticas no ambiente acadêmico.

Nesse contexto, chama atenção a ausência de diretrizes claras de ética e integridade acadêmica, especialmente no que diz respeito à formação dos estudantes. Como observa Mainardes:

> “No Brasil, observa-se que há uma carência de orientações e diretrizes de ética e integridade para todos os segmentos (docentes, estudantes, técnicos, administração). Em particular, pouca atenção tem sido dada ao segmento estudantil, pois são raras as orientações e as diretrizes sobre honestidade acadêmica, plágio, uso da Inteligência Artificial (IA) generativa, condutas nas avaliações e elaboração de trabalhos. Em geral, aspectos relacionados à má conduta e sanções são contemplados de modo genérico nos estatutos e nos regimentos.” **(MAINARDES, 2025, p. 133).**

Diante desse cenário, o Brasil se encontra em um momento crucial, no qual o anseio de se tornar referência global em inteligência artificial deve caminhar lado a lado com o compromisso de fortalecer sua base educacional e tecnológica. Somente assim será possível garantir que os avanços no campo da IA não ampliem as desigualdades sociais e regionais, mas contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e digitalmente preparada.

Nesse contexto, torna-se evidente que é a educação e não apenas a infraestrutura tecnológica que deve ocupar o centro das estratégias nacionais. Sem uma formação sólida e abrangente, qualquer plano de inovação corre o risco de perpetuar exclusões históricas, em vez de superá-las.

Mais do que investir em equipamentos e conectividade, é necessário priorizar políticas educacionais integradas que promovam a equidade no acesso, bem como a formação crítica e ética no uso das tecnologias. Na era digital, o verdadeiro protagonismo do Brasil não será garantido apenas pela expansão da infraestrutura,

mas pela centralidade da educação em suas diretrizes estratégicas. Sem uma formação docente sólida, crítica e ética, as inovações tecnológicas podem aprofundar desigualdades históricas, em vez de reduzi-las.

A formação docente, conforme defendem Martins (2006, apud PEREIRA, 2022) e Oliveira-Formosinho (2016, apud PEREIRA, 2022), deve ser compreendida como um processo contínuo, situado e praxiológico, em que os professores não são meros receptores de saberes, mas sujeitos ativos na construção de suas práticas e conhecimentos. Martins enfatiza que os docentes criam possibilidades de ação e enfrentam os desafios cotidianos com autonomia e intencionalidade. Já Oliveira-Formosinho propõe uma formação em contexto, articulando teoria, prática e investigação, como via de transformação da ação docente. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de formação e defende práticas fundamentadas na ética.

Essa compreensão da formação como um processo democrático, dialógico e centrado no professor revela-se ainda mais urgente diante da crescente inserção das tecnologias e da inteligência artificial na educação.

Assim, a formação continuada deve incorporar o debate sobre o uso consciente, responsável e equitativo das tecnologias, promovendo o protagonismo docente como mediador desse processo. É fundamental que essa formação esteja alinhada a princípios de justiça social, inclusão e respeito à diversidade, evitando que a inteligência artificial seja empregada de forma impositiva ou descontextualizada. Tal como a formação em contexto valoriza o saber docente e o diálogo com a prática, a preparação para o uso de tecnologias deve priorizar a escuta, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, assegurando que a inovação digital esteja a serviço da educação e não o contrário.

3. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (PBIA) encerra seu documento reafirmando a convicção de que a inteligência artificial representa uma oportunidade de transformação para o desenvolvimento do país. De fato, é inegável que a IA possui grande potencial de impacto, porém, sua efetividade dependerá, sobretudo, da capacidade dos diferentes setores em adotá-la de maneira ética, responsável e estruturalmente consistente. Nesse cenário, a educação é apresentada como uma

área prioritária, embora a forma como é abordada no Plano revele contradições significativas.

Por um lado, reconhece-se a importância das tecnologias digitais e da inovação como ferramentas para o enfrentamento de desafios históricos, como a evasão escolar, as lacunas na alfabetização e a promoção do bem-estar estudantil. Por outro, observa-se que as ações propostas são majoritariamente concebidas como soluções técnicas, centradas em sistemas e plataformas, em detrimento de políticas que valorizem os profissionais da educação e considerem a complexidade do contexto escolar. As seis ações de impacto imediato previstas para o setor educacional ilustram esse paradoxo.

Tais ações revelam uma priorização de instrumentos operacionais, como o monitoramento de frequência escolar (Sistema Gestão Presente) e a predição de abandono (Sistema de Proteção de Trajetória). Embora pertinentes, essas medidas evidenciam uma concepção de educação predominantemente instrumental, na qual a tecnologia ocupa o centro das decisões, muitas vezes em detrimento de abordagens pedagógicas mais integradoras, fundamentadas na escuta da comunidade escolar, na valorização docente e na superação das desigualdades educacionais. O contraste entre os investimentos reforça essa orientação: enquanto o monitoramento de frequência conta com recursos superiores a R$ 20 milhões, outras frentes estratégicas recebem financiamento consideravelmente inferior.

Outra ação prevê o aprimoramento da avaliação das atividades escolares, com foco na alfabetização. No entanto, a proposta precisa de detalhamento técnico e embasamento pedagógico, o que fragiliza sua aplicabilidade e alcance. Soma-se a isso a forma como a formação docente é tratada ao longo do plano, embora apareça como eixo transversal, é abordada de maneira superficial. Prevê-se a capacitação de até 30 mil professores, com recursos entre R$ 750 mil e R$ 850 mil, o que corresponde a uma média de R$ 25 a R$ 28 por educador. É legítimo questionar que tipo de transformação educacional pode emergir de um investimento tão limitado. Esses números evidenciam uma concepção restrita do papel do professor na mediação entre os avanços tecnológicos e os processos de ensino-aprendizagem.

A sexta e última ação, intitulada MelhorIA da aprendizagem e bem-estar dos estudantes, é voltada ao aluno, a proposta inclui o uso de psicologia positiva, sistemas tutores inteligentes e inteligência artificial generativa para promover o bem-estar e o engajamento. Apesar do mérito de adotar uma abordagem centrada no estudante,

observa-se, mais uma vez, que o professor aparece apenas como agente de capacitação técnica, desconsiderando-se aspectos como valorização profissional, melhoria das condições de trabalho, participação ativa no planejamento e escuta das demandas reais das escolas.

Diante disso, a pergunta que dá título a este trabalho “IA para o bem de todos”? torna-se ainda mais relevante. No contexto do PBIA, o termo "todos" assume um caráter genérico e, ao ser analisado criticamente, revela que esse “bem” dificilmente alcança os professores da educação pública. A inteligência artificial é, sem dúvida, uma ferramenta promissora, mas não pode ser pensada de forma dissociada das dimensões humanas, pedagógicas e sociais que sustentam a escola pública brasileira. Se o Brasil almeja tornar-se referência no campo da IA, o caminho passa, necessariamente, pelo fortalecimento da base, ou seja, voltado para formação docente, melhoria das condições escolares e na valorização daqueles que são protagonistas do processo educativo. Sem esse compromisso, qualquer promessa de futuro tecnológico corre o risco de se reduzir a mais uma estatística distante da realidade vivida daqueles que atuam no chão da escola.

Assim, espera-se que esta análise contribua para ampliar o debate e reposicionar a educação no centro das estratégias nacionais de desenvolvimento em inteligência artificial. Afinal, sem considerar a educação como prioridade estratégica, a tecnologia dificilmente será, de fato, para o bem de todos, será apenas para alguns.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **IA para o bem de todos**. Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília: MCTI, CGEE, 2025. Disponível em: https://instituto.ia.lncc. br/pt. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 2.338, de 2023**. Dispõe sobre o desenvolvimento, o fomento e o uso ético e responsável da inteligência artificial com base na centralidade da pessoa humana. Brasília: Senado Federal, [2023]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?IdProposicao=2487262. Acesso em: 18 jul. 2025.

CORTELLA, Pedro. **“**IA para o bem de todos” é uma utopia. ***iG Tecnologia***, 13 jun. 2025. Disponível em: https://tecnologia.ig.com.br/colunas/pedro-cortella /2025-06-13/ia-para-o-bem-de-todos-e-uma-utopia.html. Acesso em: 8 jul. 2025.

HORN, Michael. **Artificial Intelligence, Real Anxiety - How should educators use AI to prepare students for the future**. Disponível em: https://www.educationnext.org/artificial-intelligence-real-anxiety-how-shouldeducators-use-ai-prepare-students-future/. Acesso em: 08 jul. 2025.

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Volume 3. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023. p. 245-256. *E-book*. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educac ao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Cultura de integridade acadêmica. In: **COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPEd** (org.). Ética e pesquisa em Educação: subsídios – volume 4 [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. cap. 19, p. 133-145. Acesso em: Acesso em: 19 jun. 2025.

MORAN, José. **O uso equilibrado da Inteligência Artificial na Educação**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2024/06/uso_IA_edu. pdf. Acesso em: 23 jul. 2025.

PEREIRA, Stephany De Souza. **A prática pedagógica das equipes gestoras das CMEIs na formação continuada dos profissionais da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR** (2009–2020). 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

OPENAI. ChatGPT. [S.l.]: **OpenAI**, 2025. Disponível em: https://chat.openai. com/. Acesso em: 24 jul.2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000 381137_por. Acesso em: 9 jul. 2025

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000 390241. Acesso em: 9 jul. 2025.

PORTO, Jamille. Plano Brasileiro de IA: principais aspectos e necessidade de sinergia. *Migalhas de Peso*, 15 ago. 2024. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/depeso/413345/plano-brasileiro-de-ia-principais-aspectos-e-necessidade-de-sinergia. Acesso em: 25 jul. 2025.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sueli Perazzoli Trindade[1]

RESUMO

As tecnologias de informação e comunicação na educação buscam novas práticas pedagógicas com abordagens teóricas que fundamentam o desenvolvimento das habilidades de aprendizagens no contexto educacional. Logo, a necessidade de superar a visão fragmentada nos processos do ensino e da aprendizagem, recuperar o caráter da unidade, da totalidade e da integração dos saberes, a utilização das tecnologias de informação e comunicação e como recurso didático nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar as tecnologias de informação e comunicação como recurso pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica. A pesquisa foi qualitativa e participante do tipo estudo de caso por meio de questionário com perguntas semiestrutradas e oficinas com alunos do ensino médio em uma escola estadual de Santa Catarina. Nos resultados, os alunos concluíram a pesquisa relevante, pois possibilitou o conhecimento sobre a importância da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem que se conectam entre as áreas do conhecimento, a demanda de habilidades tecnológicas e suas influências nas profissões, na construção de uma didática diferenciada, para compreender o conteúdo elegido no ensino médio. Portanto, evidenciamos que as tecnologias de informação e comunicação visam à integração do mundo físico com o ciberespaço, criando um sistema, no qual as tecnologias são utilizadas para resolver problemas sociais, promover o bem-estar e garantir a sustentabilidade na/da sociedade.

Palavras-chave: Educação Básica. Tecnologias digitais. Processos de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual, a sociedade vive um constante processo de globalização, principalmente a população mais jovem, que ocasiona os avanços das tecnologias, sobretudo aquelas relacionadas à informação e comunicação. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da importância da inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

[1] Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR e perazzolis65@gmail.com

Nesse sentido, o grande desafio de uma sociedade moderna demanda de reflexões para uma educação contemporânea, que proporcione modificar os métodos atuais do modo de ensinar, “oferecendo para as novas gerações uma interação diversificada de uma forma de ensinar diferente, aprender e agir, tendo dessa forma uma cultura popular modernista e suas formas de ensinar que os cercam”. (Martinsi, 2008, p. 24).

Logo, os processos de ensino e aprendizagem se concretizam quando o aluno em contato com o conteúdo e, por meio das atividades propostas, estabelece a contextualização e a articulação do meio social e cultural, desenvolvendo, assim, a reconstrução dos saberes e o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Quando o professor proporciona ao aluno estudos complexos, reflexões e ações que envolvem o contexto histórico com as tecnologias digitais, o aluno consegue ressignificar o conteúdo escolar, socializar e interagir nas vivências do cotidiano.

Neste contexto educacional, as tecnologias de informação e comunicação como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, são fundamentais no desenvolvimento das habilidades de aprendizagem dos estudantes, pois “as TIC proporcionam um acesso rápido as informações atualizadas através de mecanismos automáticos de buscas e isso mostrou que elas auxiliam de fato no processo de ensino-aprendizagem gerindo muitas contribuições para o ensino na escola” (Almeida, 2003, 26).

Além disso, permitem aprender a trabalhar com a automação de tarefas rotineiras e administrativas, o que não só melhora a eficiência, mas também minimiza erros humanos, por exemplo, softwares específicos podem gerenciar documentos, processar transações e monitorar sistemas de produção automatizada, liberando os funcionários para se concentrarem em atividades mais estratégicas e criativas.

Atualmente, as tecnologias móveis, inteligência artificial e automação estão redefinindo ainda mais as funções e tarefas no ambiente de trabalho, ou seja, Smartphones e tablets permitem que as pessoas trabalhem de qualquer lugar e a qualquer hora. Promovendo assim, maior flexibilidade e conectividade, a inteligência artificial e as automações estão assumindo tarefas complexas e repetitivas, desde a análise de grandes volumes de dados até a execução de atividades autônomas.

Por outro lado, encontramos o distanciamento do currículo escolar com as tecnologias aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, a dificuldade da inserção e compreensão da importância das tecnologias digitais no planejamento das aulas no espaço escolar e a relação no mundo do trabalho. E a inserção das tecnologias no processo de aprendizagem provoca desafios para o aluno e professor no sentido, de superar atividades passivas, isoladas e fragmentadas. Nesse sentido, indagamos: Como trabalhar as tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da escolarização aberta no ensino médio?

O presente estudo teve como objetivo, analisar as tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica. A pesquisa qualitativa de abordagem participante foi realizada em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, a qual envolveu dois professores, um gestor e cinquenta alunos da terceira série do ensino médio. A coleta de dados foi mediante ao estudo teórico e bibliográfico dos conteúdos elegidos no ensino médio; questionário com perguntas semiestruturadas para alunos; diário de campo e aplicação de oficinas.

A relevância deste estudo centraliza-se na utilização das tecnologias de informação e comunicação que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem que proporcionam ao professor praticas pedagógicas inovadoras e integradoras nos processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que instigam e desafiam os alunos a serem participantes nas aulas, como pesquisadores e construtores do conhecimento científico

Portanto, a escola se transforma em grande laboratório de conhecimento, na qual, todos são sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, consequentemente, esse ambiente se torna atrativo e agradável aos alunos, porque tem algo significativo para aprender, experimentar, socializar e dialogar com o contexto real de sociedade a partir das tecnologias de informação e comunicação no âmbito educacional na perspectiva da escolarização aberta.

2- AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

A tecnologia em constante evolução promove mudanças que estão transformando a educação, pois disponibiliza aos estudantes diversas formas de

impulsionar o aprendizado, contando com novas maneiras de motivá-los em seus estudos, buscando sempre despertar a criatividade.

Para Kenski, (2007, p. 46):

> Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado.

As tecnologias como recursos pedagógicos nos processos de aprendizagem oferece qualidade no ensino, logo demanda pensar na busca de uma superação dos supostos problemas do ensino fragmentado para uma aprendizagem significativa. Logo, as tecnologias na escola oferecem aos alunos o acesso de sites educacionais, com a mediação do professor, encontrar várias fontes de informações cientificas que contribuem no aprendizado.

Para Valente (1993, p. 115):

> O professor tem que está bem preparado para poder desenvolver práticas educativas com base no uso dessas tecnologias de comunicação e informação, fazendo com que as crianças tenham um processo de desenvolvimento como também de interação por meio de uma educação voltada para o progresso e também para o mundo mais tecnológico e atrativo.

O professor ao desenvolver práticas educativas mais atrativas com jogos e vários outros recursos tecnológicos estimula os estudantes a desenvolver habilidades de aprendizagem, construção do conhecimento e a autonomia de aprender com base nas tecnologias na educação.

Segundo, Kenski (2007, p. 141), “as tecnologias precisam estar associadas com o sistema educacional, para que possa ser inserida nos exercícios diários dos métodos e princípios da pedagogia, tendo em vista o cumprimento das suas especificidades dentro do ensino-aprendizagem e das tecnologias informação e comunicação empregada”.

Para tanto, existe um elo entre escola e tecnologias, professores e alunos, ambos devem estar interligados no processo de aprendizagem. De acordo com Belloni (2005, p. 10), afirma que “a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo a escola, especialmente a escola pública”.

Portanto com a inserção das tecnologias nos processos de aprendizagem o professor possibilita a curiosidade por meio de atividades e gerando no estudante, a capacidade de gerar e criar novas idéias. Logo, estimulando a relevância das práticas pedagógicas e promovendo a transformação no modo de aprender, uma vez que as tecnologias tornam-se máquinas com qualidades necessárias para expandir a mente e a cultura no desenvolvimento da aprendizagem significativa na construção do conhecimento.

3- EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA NA PERSPECTIVA DA ESCOLARIZAÇÃO ABERTA

A evolução tecnológica nas últimas décadas está presente em diversos setores da sociedade, inclusive a educação. As tecnologias da informação e comunicação tem conduzido novas possibilidades para o ensino e para a aprendizagem, alterando as práticas educacionais tradicionais. A educação aberta surge como uma inovação que tem como objetivo flexibilizar e democratizar oacesso ao conhecimento.

As tecnologias na perspectiva da escolarização aberta possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, personalizados e acessíveis, onde alunos e professores assumem novas funções. Além disso, podem influenciar significativamente o processo educativo, incentivando a autonomia do estudante, a colaboração e a construção ativa do conhecimento. De acordo com Okada (2014, p. 36), afirma que:

> A educação contemporânea desempenha um papel central na formação de estudantes, professores, profissionais e pesquisadores, promovendo práticas cada vez mais abertas, inclusivas e colaborativas, sustentadas por princípios, metodologias e tecnologias acessíveis e transparentes.

Nesse contexto, as tecnologias na educação desempenham um papel fundamental no contexto educacional contemporâneo, pois, os recursos tecnológicos de informação e comunicação ampliam o acesso ao conhecimento digital e, transformam a dinâmica da sala de aula tradicional, tornando-a mais interativa, dinâmica e participativa por meio de inúmeras possibilidades de interação e construção colaborativa do conhecimento.

Para Moran (2015, p. 45), afirma que “a flexibilidade dos currículos e a possibilidadede personalização dos processos educativos são elementos chave

para que os alunos possam desenvolver competências que sejam relevantes para sua vida pessoal e profissional.

E no cenário da escolarização aberta, as práticas pedagógicas baseadas emum “currículo inovador e aberto” aproximam as parcerias entre “escola, universidade e comunidade para cooperação entre os estudantes e profissionais pesquisadores na discussão de problemas locais e possíveis soluções, apoiados pelos professores e membros da família” (Okada, Matta, 2021 p. 1769). Nesse caminho, várias escolas investem em projetos que proporcionam uma troca de conhecimento, onde as ideias se juntam para se fortalecer e serem colocadas em prática, para posterior soluções de problemas.

Assim, aumenta o engajamento dos estudantes e melhora significativamente a eficácia do ensino, pois cada aluno pode progredir em seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Neste sentido as tecnologias na educação,

> [...] oferecem inúmeras possibilidades de interação e construção colaborativa do conhecimento, transformando a sala de aula tradicional em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. A interação mediada pelas TIC permite que os alunos trabalhem em projetos conjuntos, troquem ideias e feedbacks em tempo real, e acessem uma variedade de recursos educacionais que enriquecem o processo de aprendizagem.(Kenski,2007,p.73).

Portanto , o uso das tecnologias na educação moderniza o ambiente de aprendizagem, prepara os alunos para os desafios nas profissões do século XXI, promove o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas complexos e a colaboração tornou-essencial no process de ensino e aprendizagem. Além disso, promove a transformação dos alunos em cidadãos ativos e bem- preparados para enfrentar desafios globais e locais.

4-TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: AÇÕES E INTERLOCUÇÕES NOS PROCESSOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM.

Com o avanço tecnológico em todas as áreas profissionais na atual sociedade, o ser humano necessita de uma formação que integre os vários saberes para interpretar o contexto profissional e pessoal. Nesse sentido, as tecnologias

digitais na educação contribuem para a ressignificação dos saberes por meio da contextualização dos conteúdos elegidos no ensino médio.

Nessa concepção, criar possibilidades que viabilizem as práticas pedagógicas com um “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”. (Morin, 2011, p.13), A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo.

Todavia, a utilização das tecnologias digitais na educação vêm ao encontro das necessidades sentidas no âmbito escolar, ou seja, precisamos reinventar, inovar e reconstruir as práticas pedagógicas para obtermos um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa para o estudante. Neste sentido, “...] a inserção de tecnologias digitais nas escolas da rede pública de Educação Básica no Brasil apresenta estratégias diversificadas e tem como objetivo realizar ações de inclusão digital e promover a melhoria da aprendizagem[...]”. (Carvalho e Bley, p.21, 2018).

A oficina realizada no ensino médio teve objetivo, preparar os estudantes para o mundo moderno, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico, criatividade e solução de problemas, pois vivemos em uma sociedade tecnológica, e profissões de diversas áreas exigem familiaridade com ferramentas digitais, a oficina ajudou a construir essa base, desenvolvendo habilidades práticas e garantindo que todos tenham a oportunidade de explorar essas ferramentas.

Para a realização desta pesquisa foi realizado a escuta na unidade escolar com a gestão escolar e com os alunos, na qual, relataram a demanda de estudos e atividades relacionados as tecnologias no mundo do trabalho nas turmas 3ª séries do ensino médio.

Utilizamos uma estratégia baseada na teoria da complexidade (Morin, 2011) e na metodologia da escolarização aberta: “importar-se, conhecer e fazer” (Okada,Rodrigues 2018) para aplicabilidade da prática de intervenção na escola. Iniciamos com a indagação de como trabalhar as tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da escolarização aberta no ensino médio? Em seguida, buscamos no aporte teórico dos autores a fundamentação científica para argumentar e contextualizar a conversação com o cientista/engenheiro de computação durante a palestra. E concluímos com a

oficina de vivências tecnológicas digitais: canva, e-mail, excel, instagran, drive, meet, formulário google, vídeos, sites, blog e outros, mas com ênfase maior na IA.

A realização da palestra e oficina foi no período noturno com cinquenta e três estudantes da 3ª série do ensino médio. Iniciamos com o questionário com as seguintes perguntas: 01-*"Na sociedade atual as tecnologias digitais são importantes no mundo do trabalho atual?" Logo,* 100% responderam *"Sim".* De acordo com os estudantes as tecnologias digitais são essências no ambiente de trabalho reflete a percepção da crescente digitalização em todos os setores. Isso aponta para a relevância da tecnologia como uma ferramenta indispensável para execução de tarefas, comunicação e inovação.

Pergunta 02 -*"As tecnologias digitais poderá auxiliar na preparação para uma carreira profissional?"* 100% dos participantes responderam*"Sim",* os quais consideram as tecnologias possibilitam o aprendizado, desenvolvimento de habilidades e acesso a oportunidades educacionais e profissionais, preparando-os melhor para o mercado.

Pergunta 03 - *"A Inteligencia artificial contribui nos processos de ensino e aprendizagem no ensino médio e influência nas profissões?"* Evidenciamos que 53% responderam "*Não*", 37% *"Sim"* e 10% "*Desconhecem".* A maioria dos estudantes relataram que desconhecem a IA e que não contribui na aprendizagem, enquanto que apenas 10% afirmaram que a IA pode ajudar no processo de aprendizagem e influencia nas profissões do seculo XXI.

Pergunta 04 -*" No século XXI, existem habilidades da tecnologia digital essenciais para o mercado de trabalho?"* Dos participantes 67% responderam*"Sim*", e 33% consideram que "*Não".* Observamos que a maioria dos estudantes reconhecem as competências digitais como requisito básico para a empregabilidade atual. Isso pode incluir habilidades como uso de ferramentas colaborativas, análise de dados e comunicação online.

Pergunta 05*: "Você já teve contato com a Inteligência Artificial?* 58% dos estudantes responderam que *"Sim"* e 42% "*Não".* A maioria dos participantes já teve contato e realizaram atividades escolares com a IA, enquanto que minoria relatou que não teve acesso com a tecnologia digital.

Em seguida, realizamos a palestra, conversação e oficina de vivências sobre as tecnologias e suas influências nas profissões",ministrada pelo professor/cientista

e engenheiro de computação. No decorrer da apresentação, foi abordado assuntos sobre a evolução das tecnologias dentro das empresas; a relevância das tecnologias no ensino e no trabalho, engenharia de prompt, a tecnologia em algumas áreas como a engenharia e arquitetura, medicina, publicidade e propaganda; moedas digitais; computação quântica e a importância das soft skills.

Figura 01- Palestra sobre as tecnologias e suas influências nas profissões com cientista.

Fonte: Autora (2025)

Nesse cenário, com o avanço das tecnologias digitais, tudo acaba se tornando mais complexo, e é desse modo que O'Brien (2004, p.54) assegura que:

> A velocidade, a capacidade de processamento das informações e a conectividade das redes de computadores podem aumentar substancialmente a eficiência dos processos de negócios, bem como as comunicações e a colaboração entre as pessoas responsáveis por sua cooperação e administração.

No entanto, a tecnologia transforma a forma como os negócios operam e como as pessoas interagem dentro de uma organização, promovendo assim, mais produtividade e envolvimento para a confirmação dos avanços com o passar do tempo. Neste sentido, importante que o profissional se capacite, para poder acompanhar e exercer sua profissão de acordo com as demandas tecnológicas digitais.

Figura 02- Palestra sobre as tecnologias e suas influências nas profissões com cientista.

Fonte: Autora,2025.

ISSN: 2176 - 1396

E na oficina, teve objetivo de promover práticas de vivências para os estudantes desenvolver habilidades de aprendizagem como pensamento crítico, criatividade e solução de problemas, pois vivemos em uma sociedade tecnológica, e profissões de diversas áreas exigem familiaridade com ferramentas digitais. A oficina proporcionou o desenvolvimento das habilidades práticas das tecnologias digitais, possibilitando que todos tenham a oportunidade de conhecer e explorar essas ferramentas digitais.

Figura 03- Laboratório de Informática.

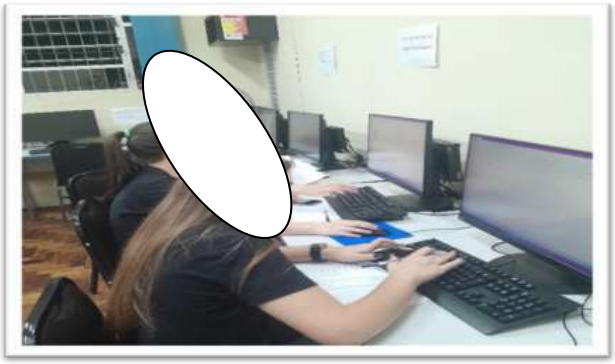

Fonte: Autora (2025).

Evidenciamos que com a inserção de tecnologias digitais na educação pública, torna-se essencial a promoção de uma inclusão digital e melhora na aprendizagem, destacando a importância de estratégias adaptadas às realidades escolares, pois o autor Kenski (2004), afirma que: “" As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e adaptação ao novo’’

A prática do Canva, os estudantes aprenderam utilizar a plataforma, com foco no desenvolvimento de materiais visuais profissionais. A atividade começou com uma breve introdução teórica sobre a importância do design no mercado de trabalho, destacando sua relevância em áreas como comunicação, marketing e apresentações corporativas.

Em seguida, os alunos receberam orientações práticas sobre o uso dos templates e aprenderam a personalizá-los para criar designs atrativos e funcionais. A apresentação explorou as principais funcionalidades da interface, incluindo ferramentas para adicionar texto, imagens, ícones e outros elementos visuais.

Após a explicação inicial, os alunos foram convidados a criar um currículo no Canva. Essa atividade teve objetivo de contextualizar o aprendizado com a realidade dos estudantes, considerando que estão no último ano do ensino médio e muitos se preparam para ingressar no mercado de trabalho. Além de adquirir habilidades práticas, tiveram a oportunidade de desenvolver um material para sua trajetória profissional.

A abordagem prática com o Canva permitiu que os alunos desenvolvessem noções de estética, clareza e funcionalidade essenciais para criar materiais visuais profissionais, além de fomentar autonomia e aprendizagem autodirigida. Essa experiência também os preparou para o mercado de trabalho, onde habilidades em design e comunicação visual são altamente valorizadas, contribuindo para a criação de currículos, portfólios e apresentações com criatividade e profissionalismo.

A prática do e-mail e Google Drive tiveram objetivo capacitar os estudantes no uso dessas ferramentas para o ambiente acadêmico e profissional, promovendo maior eficiência e organização nos arquivos e pastas documentais. A atividade começou com uma introdução teórica sobre a importância do e-mail como principal meio de comunicação formal no mercado de trabalho. Foram abordados temas como estrutura de um e-mail profissional, boas práticas de escrita e etiqueta digital. Em seguida, os alunos aprenderam a utilizar o Google Drive como uma ferramenta de armazenamento e compartilhamento de arquivos, essencial para a colaboração e a organização no ambiente digital.

Na prática do ChatGPT e sua funcionalidade. A atividade consistiu em utilizar o ChatGPT como ferramenta para a criação de histórias curtas, incentivando os alunos a explorar sua criatividade, resolver problemas e experimentar o uso de inteligência artificial (IA) em situações práticas. Trabalhar individualmente ou em pequenos grupos, criando histórias de até 150 palavras com plot twists, explorando temas e gêneros literários propostos pela IA.

Os estudantes demonstraram interesse em trabalhar com o ChatGPT, especialmente quando descobriram a capacidade da IA de gerar ideias criativas e inovadoras. As histórias criadas foram variadas, com temas que iam desde ficção científica até contos de humor.

Os pontos positivos evidenciados, que a maioria dos estudantes conseguiu desenvolver histórias dentro das regras estipuladas. Houve engajamento ativo, com

debates em grupo sobre qual direção seguir nas narrativas. Evidenciamos os estudantes ficaram surpresos com a criatividade da IA e comentaram que se sentiram mais confiantes em escrever. E outros tiveram dificuldade em elaborar prompts claros para o ChatGPT, precisando de orientação para refinar suas perguntas. Grupos com pouca experiência em tecnologia demoraram mais para se familiarizar com a ferramenta. E a limitação de palavras foi um desafio para manter as histórias concisas e com um enredo completo, pois,

> A inteligência artificial apresenta-se como uma atividade em si, capaz de transformar profundamente o processo de ensino-aprendizagem. Sua aplicação vai além de ferramentas tecnológicas tradicionais, exigindo repensar competências tanto dos discentes quanto dos docentes. (Silva, 2022, p. 34).

O impacto transformador da inteligência artificial (IA) no contexto educacional, vai muito além da utilização das ferramentas tecnológicas convencionais, pois a inteligência artificial na educação exige uma reformulação do modelo tradicional, desafiando professores e alunos a se adaptarem e aproveitarem as possibilidades oferecidas por essa tecnologia emergente. Os estudantes demonstraram interesse em aplicá-lo no futuro. Logo, a interação e integração do estudante demonstraram que o processo de aprendizagem pode ser mais relevante quando contextualizado com as demandas da realidade do mercado de trabalho.

Para tanto, as tecnológicas digitais nos processos de ensino e aprendizagem são fundamentais na formação dos estudantes na educação básica, os quais poderão estar preparados para as transformações contínuas do mercado de trabalho. De acordo com Chiavenato(2007,p.23) afirma a “importância das pessoas frente às ferramentas tecnológicas e chama a atenção para a influência mútua existente entre os profissionais e a tecnologia cada um com sua parcela dentro das organizações.”

De acordo com os relatos do aluno e do palestrante evidenciou-se que o tema foi relevante e do interesse dos estudantes do ensino médio, os quais participaram e interagiram durante a exposição com perguntas e curiosidades sobre as tecnologias e suas influências nas profissões.

> Estou feliz, porque nesta escola estudei e me formei no ensino médio e pelo convite para conversa sobre tecnologias e suas influências nas profissões, como e de que forma podemos estar preparados para as oportunidades de trabalho que surgirá com a IA. As tecnologias de informação e comunicação cada vez mais estão presentes na sociedade formando redes de conexão e sua influencia nas profissões do século XXI. (P3).

> Aprendi que as tecnologias vão além das redes sociais, e que na escola precisamos aprender como utilizar as ferramentas digitais que no mundo do trabalho vamos utilizar na profissão que estaremos exercendo. Eu não sabia que existia o engenheiro da computação, cientista em tecnologias digitais, me interessou muito, quero saber mais como que funciona a inteligência artificial e como usar para estudar. Aprendi muitas coisas interessantes na palestra e na oficina foi ótimo, porque agora sei trabalhar com IA. (E7).

Portanto, evidenciamos a importância da qualificação nas áreas tecnológicas e a incersão na profissão escolhida para exercer, pois muitos estudos apontam que as pessoas que utilizam ferramentas tecnológicas se destacam profissionalmente. Nesse sentido, as práticas das tecnologias e sua influência nas profissões dialogadas com conceitos de inovação e produtividade, proporcionou para os estudantes o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem e autonomia e protagonismo de aprender continuamente em um cenário tecnológico em constante evolução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação necessita de professor e aluno aprendentes nos processos do ensino e da aprendizagem a partir da complexidade. Isso pode trazer contribuições significativas no desenvolvimento da aprendizagem contextualizada ao ligar as diferentes áreas do conhecimento na formação do ser humano. Faz compreender, também, que o ser humano não aprende apenas racionalmente, mas também com a intuição, as sensações e emoções.

Assim, constituir práticas pedagógicas mediadoras na formação de subjetividades capazes de dar conta das demandas do atual processo histórico, marcado pelas incertezas, no qual o conhecimento precisa estar sempre se reconstruindo para acompanhar as transformações tecnológicas de informação e comunicação.

Como profissionais da educação, o presente estudo nos oportunizou vivenciar no cotidiano escolar uma aprendizagem significativa. Foi preciso aguçar o olhar pela inserção no estudo teórico, para compreender, explicar o conteúdo elegido no ensino médio e planejar atividades ativas, logo, uma intervenção pedagógica com as tecnologias digitais que contribuísse na construção do conhecimento significativo e sensível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, nº 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo**: dando asas ao espírito empreendedor. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

CARVALHO, A. B. G.; BLey, D. P. (2018). **Cultura Maker e o uso das tecnologias digitais na educação:** construindo pontes entre as teorias e práticas no Brasil e na Alemanha.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias*:*** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MARTINSI, M. C. **Situando o uso da mídia em contextos educacionais**. 2008.Disponívelem:http://penta3.ufrgs.br/MECCicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/etapa2_1_situando_usoMidias_Beth.pdf. Acesso em: 20 julho 2025.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

O'BRIEN,James A.**Sistemas de informações e as decisões gerenciais na era da Internet**.(2004) Tradução de Célio Knipel Moreira e Cid Knipel Moreira. 2aed. São Paulo: Saraiva.

OKADA, Alexandra (Org.) **Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais.** São Luís: Editora UEMA, 2014.

OKADA, A.; RODRIGUES, E. **A educação aberta com ciência aberta e escolarização aberta para pesquisa e inovação responsáveis**. In: TEIXEIRA, C.; SOUZA, M. V. **Educação Fora da Caixa**: tendências internacionais e perspectivas sobre a inovação na educação. São Paulo: Blucher, 2018. v. 4.

OKADA, Alexandra.; Matta, Claudia Eliana. A formação docente para educação profissional por meio de um curso de extensão com tecnologias emergentes e escolarização aberta. **Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1766-1793, 2021.Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000401766&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 julho. 2025.

SILVA, P. A. P. (2022). **EdTech e a plataformização da educação** (Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Disponível em: UERJ Repositório.

VALENTE, José Armando. **A espiral de aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação**: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org). *A tecnologia no ensino*: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Coordenação:

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Sueli Pereira Donato

Avaliação:

Rita Buzzi Rausch
Cristhianny Bento Barreiro
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Noeli Prestes Padilha Rivas
Sandra Regina Brito de Macedo
Kelen dos Santos Junges
Renata Camacho Bezerra
Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes
Maria Cristina Cristo Parente
Cátia Corrêa Michalovicz
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira
Sabrina Plá Sandini
Maria Eurácia Barreto de Andrade
Ilze Maria Coelho Machado
Nájela Tavares Ujiie
Raquel de Abreu Fochesato
Bernardete A. Gatti
Marcio Giusti Trevisol
Eloisa Helena Mello
Joseth Antonia Oliveira Jardim
Sueli Pereira Donato
Arthur Vianna Ferreira
Margaréte May Berkenbrock-rosito
Jamile Cristina Ajub Bridi
Rui Trindade
Eliane Paganini da Silva
Andressa Wiebusch

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira

Edna Liz Prigol

Carlos Henrique Martins Torra Helvig

Eliane Küster

Antonio Sandro Schuartz

Olmira Bernadete Dassoler

Anderson Teixeira Renzcherchen

Elza Fagundes da Silva

6.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo abrange estudos e pesquisas nos campos da Formação de Professores, História da Educação e Políticas Públicas em Educação, considerando a construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento docente, as políticas educacionais e os impactos na prática pedagógica. Investiga a profissionalização dos professores em todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para as demandas geradas no contexto pandêmico, além de analisar historicamente o desenvolvimento da educação, abordando temas como políticas educacionais, intelectuais e ideário pedagógico, arquivos e patrimônios escolares, educação e gênero, impressos pedagógicos, relações étnico-raciais, movimentos sociais, instituições e práticas educativas, bem como biografias e (auto)biografias de educadores, com ênfase na história da educação no Brasil e no Paraná. Também acolhe pesquisas sobre políticas públicas em educação, abrangendo a influência de organismos internacionais, formulação e análise de políticas educacionais, relações de pode e governo, relação público/privado na educação, federalismo, mercantilização do ensino e tendências na América Latina. Além disso, contempla estudos sobre políticas de avaliação em larga escala, vinculadas à certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas, bem como investigações teóricas e metodológicas na pesquisa sobre política educacional e a formação de pesquisadores para esse campo.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM MAPEAMENTO DE PESQUISAS NO 3º MILÊNIO

Natercia de Andrade Lopes Neta[1]

RESUMO

Esta pesquisa investigou produções acadêmicas sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática, com buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2001 a 2024. Foram utilizados filtros específicos com os termos "estágio", "licenciando" e "Matemática", e aplicados rigorosos critérios de inclusão e exclusão para garantir a pertinência dos trabalhos selecionados. Excluíram-se produções com acesso embargado, fora do contexto da Educação Básica, da disciplina de estágio supervisionado e da formação de licenciandos em Matemática. Após a triagem inicial de 94 trabalhos, apenas 39 foram considerados relevantes, e, após análise detalhada dos resumos, apenas um estudo foi selecionado: a dissertação de Luis Sebastião Barbosa Bemme, defendida em 2015 na UFSM, que investiga como licenciandos compreendem a Matemática ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultado evidencia uma lacuna nas pesquisas sobre o tema e destaca a necessidade de novos estudos focados na formação docente em Matemática no contexto do estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Licenciatura em Matemática. Pesquisa Acadêmica. Critérios de Seleção. Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado ocupa um papel fundamental na formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura em Matemática, por possibilitar a articulação entre teoria e prática pedagógica. Diante da importância desse componente curricular, esta pesquisa tem como objetivo mapear e analisar as produções acadêmicas que abordam o estágio supervisionado na licenciatura em Matemática, buscando compreender a evolução das investigações sobre o tema, bem como identificar tendências, desafios e lacunas presentes na literatura. Para isso, foram realizadas buscas sistemáticas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando publicações no período de 2001 a 2024. A escolha desse intervalo temporal visa assegurar uma análise atualizada e alinhada às transformações recentes da formação docente. A seleção dos trabalhos utilizou filtros específicos, priorizando estudos que tivessem em seus títulos os termos "estágio", "licenciando" e "Matemática", e aplicando critérios rigorosos de inclusão e exclusão

[1] Doutora em Educação, Mestra em Educação Matemática e Tecnológica, Especialista em Gestão Escolar, em Direitos Humanos e em Psicanálise, Graduada em Matemática, Pedagogia e Psicanálise. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E-mail: natercia.lopes@uneal.edu.br

para garantir a pertinência dos dados analisados. Com essa metodologia, pretende-se oferecer uma visão crítica sobre o desenvolvimento das pesquisas na área, contribuindo para futuras investigações e reflexões acerca do estágio supervisionado e sua importância na formação de professores de Matemática.

2. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foram conduzidas buscas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. O objetivo foi mapear produções acadêmicas relacionadas ao estágio supervisionado no curso de licenciatura em Matemática, a fim de compreender a evolução das pesquisas sobre esse tema e identificar tendências e lacunas existentes na literatura.

O período de busca foi delimitado entre os anos de 2001 a 2024. Essa escolha se justifica pelo fato de que esse intervalo corresponde às produções acadêmicas realizadas no terceiro milênio, permitindo, assim, uma análise mais contemporânea sobre a temática em questão. A definição desse período visa garantir que os trabalhos selecionados reflitam o atual panorama do estágio supervisionado e suas implicações na formação de licenciandos em Matemática.

Para a seleção dos trabalhos dentro da base de dados, foram utilizados filtros específicos relacionados à área do conhecimento. Dessa forma, optou-se por utilizar os termos “estágio”, “licenciando” e “Matemática”, garantindo que as produções recuperadas estivessem diretamente vinculadas ao objeto de estudo desta investigação. Esse processo possibilitou um refinamento dos resultados, eliminando publicações que não fossem pertinentes ao escopo da pesquisa.

Como critério de **exclusão**, foram retiradas da análise todas as produções que possuíam acesso embargado. Essa decisão se deu para assegurar que apenas trabalhos disponíveis para leitura e análise fossem considerados, evitando qualquer impedimento no acesso às informações necessárias. Dessa forma, foi possível garantir maior transparência e reprodutibilidade da pesquisa.

No que se refere aos critérios de **inclusão**, optou-se por selecionar produções cujos títulos continham termos específicos relacionados ao estágio supervisionado e à formação de licenciandos em Matemática. Essa escolha teve como objetivo centralizar a investigação na formação docente dentro da licenciatura, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre as abordagens metodológicas e pedagógicas adotadas nesse contexto.

Adicionalmente, foram aplicados critérios rigorosos para **exclusão** de trabalhos que não se adequavam ao escopo desta pesquisa. Dessa forma, foram descartadas produções cujos títulos indicavam aplicações fora da educação básica regular, fora da disciplina de estágio supervisionado e fora do campo da Matemática. Essa medida garantiu que apenas estudos alinhados à proposta inicial fossem

considerados, evitando a inclusão de pesquisas que abordassem contextos distintos do foco pretendido.

Um segundo critério de **exclusão** foi aplicado após a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados. Nessa etapa, foram eliminadas produções que não apresentavam aplicação com alunos da licenciatura em Matemática, que não estavam inseridas na disciplina de Estágio Supervisionado e que abordavam contextos fora da Educação Básica regular. Esse processo de refinamento permitiu que a pesquisa fosse conduzida com maior precisão, assegurando a relevância e pertinência dos dados analisados.

Após a fase de seleção, os trabalhos escolhidos foram lidos integralmente para que se pudesse constatar sua adequação ao tema investigado. Essa etapa foi fundamental para garantir que os estudos utilizados na análise final possuíam contribuições significativas para a compreensão da temática, permitindo um mapeamento consistente das pesquisas sobre estágio supervisionado na licenciatura em Matemática.

Com a definição dos trabalhos a serem utilizados, procedeu-se à análise e sistematização dos dados obtidos. Essa etapa foi essencial para organizar as produções dentro de um contexto histórico, possibilitando a identificação de tendências, desafios e lacunas na literatura sobre o tema. A apresentação dos dados seguiu um critério metodológico que permitiu uma visão ampla e detalhada das pesquisas realizadas ao longo do período estabelecido.

Em relação à busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os termos “estágio”, “licenciando” e “Matemática”, foram inicialmente identificados 94 trabalhos. No entanto, após a aplicação dos critérios de **exclusão**, especialmente a retirada de produções com acesso embargado, esse número foi reduzido para 90. Posteriormente, com a leitura dos títulos e a verificação da presença das palavras-chave “estágio supervisionado” e/ou “licenciandos em Matemática” como critério de **inclusão**, além da **exclusão** de trabalhos que abordavam contextos distintos da educação básica regular, da disciplina de estágio supervisionado e da Matemática, foram eliminados 51 estudos, resultando em um total final de 39 trabalhos selecionados para análise detalhada.Em seguida, como critério final de **exclusão**, foi realizada uma análise aprofundada dos resumos dos trabalhos selecionados. Nessa etapa, buscou-se eliminar aqueles que não abordavam diretamente a formação pedagógica do licenciando em Matemática voltada para a Educação Básica regular, dentro da disciplina de estágio supervisionado. Esse critério adicional permitiu um refinamento ainda maior dos dados, garantindo que apenas estudos que realmente contribuíssem para o objetivo da pesquisa fossem mantidos. Com essa triagem final, chegou-se ao número definitivo de apenas 1 trabalho selecionados para análise. A dissertação de Luis Sebastiao Barbosa Bemme, intitulada “Como entendemos a matemática ensinada nos anos inciais? Com a palavra os licenciandos em matemática”, defendida em 2015, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, teve como objetivo “investigar o modo como os acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de

Santa Maria - UFSM, que estão realizando o Estágio Supervisionado, compreendem a Matemática que é estudada nos anos iniciais do Ensino Fundamental."

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos um quadro resumo contendo as pesquisas selecionadas e categorizadas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Esse quadro tem o propósito de organizar e sintetizar as informações, facilitando a visualização das principais características dos estudos escolhidos, bem como das tendências e padrões identificados ao longo do processo de análise. No entanto, considerando o limite de páginas estabelecido para este artigo, optamos por apresentar apenas três das seis categorias trabalhadas na pesquisa em andamento, priorizando aquelas que melhor representam a diversidade e a relevância dos dados coletados até o momento.

Categoria 1. Estágio Supervisionado e a Formação Docente: Pesquisas que investigam a formação inicial dos professores e o impacto do Estágio Supervisionado nesse processo

N	Título da pesquisa	Autor/Ano	Ano	Objetivo	Tipo	Programa de Pós-Graduação
1	Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e Estágio Supervisionado	Franciana Carneiro de Castro	2002	Investigar como acontece o processo de formação do professor de Matemática em saberes, ações e significados quando ele entra em contato com a atividade docente na escola durante a realização das disciplinas de prática de ensino e Estágio Supervisionado	D	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação
2	Reflexões sobre a formação do professor de Matemática: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA	Maria José de Freitas Mendes	2004	Investigar o processo de formação do professor de Matemática	D	Universidade Federal do Pará Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
3	Formação inicial de professores de Matemática: Situações vivenciadas pelos alunos na realização do Estágio	Paula Isabel Ludwig	2007	Investigar as situações vivenciadas, na atividade docente, por alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Matemática	D	Universidade Luterana do Brasil Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
4	O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática: Possibilidades de Colaboração	José Ivanildo de Lima	2008	Discutir as possibilidades de desenvolvimento de práticas colaborativas no Estágio Supervisionado em Matemática, considerando as interações existentes entre a tríade licenciando/professor-formador/professor- escolar,	D	Universidade Federal do Pará Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

ISSN: 2176 - 1396

				concebendo o Estágio como um elo de ligação entre a escola e a universidade		4849
5	Estágio Supervisionado: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial	Claudete Marques de Medeiros	2010	Investigar o processo de desenvolvimento de atitudes, práticas e saberes docentes durante o Estágio Supervisionado na relação professor escolar e estagiário, tendo em vista a formação de um professor diferenciado	D	Universidade Federal do Pará Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
6	O Estágio na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva de uma universidade pública do Estado de São Paulo	Rita de Cássia Barbosa de Carvalho	2010	Analisar se e como as modificações introduzidas pela legislação recente sobre a formação de professores com relação aos Estágios foram incorporadas ao Projeto Pedagógico de um Curso de Matemática de uma instituição de ensino superior; investigar as ideias dos atores envolvidos (coordenador de curso, professores e alunos) sobre a realização de Estágios durante o curso de Licenciatura	D	Universidade Cruzeiro do Sul Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
7	De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado	Thanize Bortolini Scalabrin	2018	Investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio.	D	Universidade Federal de Santa Maria Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física
8	O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de matemática: uma análise a respeito da identidade profissional docente	Bruno Rodrigo Teixeira	2024	Investigar a participação do Estágio Supervisionado no desenvolvimento da identidade profissional docente de futuros professores de Matemática, na ótica de licenciandos em Matemática, a fim de responder as seguintes questões: Que elementos relacionados à identidade profissional docente são mobilizados/desenvolvidos no contexto do Estágio Supervisionado? Como as ações desenvolvidas no âmbito do Estágio Supervisionado contribuem para a mobilização/ desenvolvimento desses elementos?	T	Universidade Estadual de Londrina Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática

ISSN: 2176 - 1396

9	Estágio supervisionado em Matemática: Reflexões a partir do ponto de vista de licenciandos e de professores universitários	Ana Cristina de Souza Lima	2022	Investigar possíveis contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor de matemática.	D	Universidade Estadual da Paraíba Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM
10	O Estagio Supervisionado e a Formacao dos Futuros Professores de Matematica	Manoel Pineo de Sousa	2011	Apresentar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação e no desenvolvimento profissional dos futuros professores de Matemática.	D	Universidade Federal do Ceará Pós-graduação em Educação

Categoria 2. Práticas Pedagógicas e Aprendizagem no Estágio: Pesquisas que analisam estratégias pedagógicas e o desenvolvimento docente no estágio

N	Título da pesquisa	Autor/Ano	Ano	Objetivo	Tipo	Programa de Pós-Graduação
1	O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL	Gislaine Alexandre Passerini	2007	Investigar o papel do Estágio Supervisionado na Formação Inicial do professor de Matemática, na ótica de estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática da UEL	D	Universidade Estadual de Londrina Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
2	Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado	Bruno Rodrigo Teixeira	2009	Investigar a participação da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática, na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL	D	Universidade Estadual de Londrina Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
3	Modelagem Matemática nas atividades de Estágio: saberes revelados por futuros professores	Rafael Neves Almeida	2009	Identificar a importância das atividades de modelagem para o futuro professor durante a sua formação inicial	D	Universidade Federal de São Carlos Pós-Graduação em Educação

ISSN: 2176 - 1396

4	O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da universidade estadual de Goiás: uma prática reflexiva?	Ana Paula de Almeida Saraiva Magalhães	2010	Investigar a prática realizada no Estágio Supervisionado (ES) destes cursos, a fim de verificar se este componente Curricular tem provocado uma prática reflexiva nos licenciandos e em caso afirmativo, verificar de que forma essa reflexividade vem sendo abordada.	D	4851 Universidade Federal de Goiás Mestrado em Educação em Ciências e Matemática
5	Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática	Anderson Gosmatti	2010	Desvelar como estes professores entendem prática de ensino a partir das atividades que elaboram e desenvolvem em disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado	D	Universidade Federal do Paraná Pós-Graduação em Educação: Educação Matemática
6	Competências e habilidades do educador matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado	Felipe da Costa Negrão	2018	Analisar como o estágio supervisionado pode contribuir para a reflexão acerca das competências e habilidades do Educador Matemático.	D	Universidade do Estado do Amazonas Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia
7	O uso do Laboratório de Ensino de Matemática na formação de licenciandos em Matemática	Nayara Katherine Duarte Pinto	2020	Analisar os alcances e limitações do uso do LEM FaE como suporte no planejamento de aulas a serem desenvolvidas no âmbito do estágio supervisionado dos licenciandos em Matemática.	D	Universidade Federal de Minas Gerais Pós-Graduação em Educação e Docência
8	Resolução de problemas e investigação matemática: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática	Gabriela Castro Silva Cavalheiro	2017	Analisar as contribuições, para licenciandos em Matemática, de um processo de intervenção formativa que envolve teoria, prática e análise da RP e da IM como metodologias de ensino e aprendizagem de Matemática	D	Universidade Estadual Paulista Pós-graduação Educação para a Ciência
9	A resolução de problemas na licenciatura em Matemática: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado	Marcelo Carlos de Proença	2012	Investigar questões relacionadas à formação inicial do futuro professor de Matemática sobre a resolução de problemas.	T	Universidade Estadual Paulista Pós-graduação Educação para a Ciência

ISSN: 2176 - 1396

Categoria 3. Identidade e Motivação Docente: Pesquisas que investigam como o estágio influencia a identificação e motivação dos licenciandos com a profissão

N	Título da pesquisa	Autor/Ano	Ano	Objetivo	Tipo	Programa de Pós-Graduação
1	O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente: estudo sobre as contribuições da prática como componente curricular	Siane Aparecida Guidini	2010	Reconhecer indícios de identificação com a profissão docente por parte dos futuros professores de Matemática, durante o curso de licenciatura, e, em segundo, conhecer e analisar as contribuições das experiências vividas pelos licenciados no desenvolvimento da Prática, como componente curricular, para a constituição de sua Identidade Profissional Docente.	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Pós-Graduação em Educação Matemática
2	O Estágio Curricular Supervisionado e a decisão do Licenciado em querer ser professor de Matemática	Diego Fogaça Carvalho	2012	Identificar e compreender os elementos sustentadores da manutenção ou alteração das escolhas de estagiários do curso de Licenciatura em Matemática a respeito das suas decisões de querer ser professor de Matemática antes, durante e depois do desenvolvimento das atividades de observação e regência, previstas na disciplina de Estágio Supervisionado	D	Universidade Estadual de Londrina Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
3	A influência do estágio supervisionado na motivação pela docência em licenciandos em Matemática	Éverton Marques da Silva	2021	Compreender como e em que medida as experiências vivenciadas durante o estágio curricular podem influenciar a motivação pela docência de licenciandos em Matemática.	D	Universidade Federal do Amazonas Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
4	Os sentidos atribuídos por um licenciando em Matemática à atividade de estágio	Giane Rodrigues	2020	Investigar os sentidos atribuídos por estudantes de Licenciatura em Matemática na atividade de estágio durante o período de realização da unidade curricular (UC) de Estágio Supervisionado II em Ciências e Matemática no ano letivo de 2018.	D	Universidade Federal de São Paulo Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
5	Sentidos e significados de egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial	Jane Mery Richter Voigt	2004	Investigar os sentidos e significados construídos por um grupo de egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial, considerando a sua prática docente desenvolvida no momento da investigação como	T	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação:

				uma das mediações constitutivas de tais significações		Psicologia da Educação

A análise das pesquisas reunidas na Categoria 1 — Estágio Supervisionado e a Formação Docente evidencia a centralidade do Estágio Supervisionado no processo de construção da identidade profissional dos futuros professores de Matemática. As investigações mostram que o contato direto com o ambiente escolar proporciona aos licenciandos a oportunidade de articular teorias e práticas, favorecendo o desenvolvimento de saberes docentes e atitudes fundamentais para a atuação profissional. Estudos como os de Castro (2002), Mendes (2004) e Lima (2008) reforçam a importância da aproximação entre universidade e escola por meio do estágio, enquanto Medeiros (2010) e Scalabrin (2018) ressaltam a formação de um professor reflexivo e crítico a partir das experiências práticas vivenciadas.

Já na Categoria 2 — Práticas Pedagógicas e Aprendizagem no Estágio, as pesquisas selecionadas destacam a diversidade de estratégias pedagógicas empregadas e seus efeitos no processo formativo dos licenciandos. Investigações como a de Almeida (2009) e Cavalheiro (2017) mostram como abordagens como Modelagem Matemática, Resolução de Problemas e uso de Laboratórios de Ensino podem potencializar o aprendizado dos futuros professores, promovendo reflexões mais aprofundadas sobre a prática pedagógica. Passerini (2007) e Magalhães (2010) também apontam que, além de servir como espaço de aplicação de métodos, o estágio pode se constituir em um ambiente de construção de práticas reflexivas que ampliam a autonomia e a capacidade crítica dos licenciandos frente aos desafios da sala de aula.

No que tange à Categoria 3 — Identidade e Motivação Docente, os estudos analisados sugerem que as experiências no Estágio Supervisionado exercem um papel decisivo no fortalecimento do desejo de ser professor e na consolidação da identidade docente. Pesquisadores como Guidini (2010) e Carvalho (2012) apontam que o envolvimento com a prática pedagógica pode tanto confirmar quanto transformar as expectativas iniciais dos licenciandos quanto à carreira docente. Silva (2021) e Rodrigues (2020) destacam ainda que a motivação para a docência é diretamente influenciada pelas relações interpessoais estabelecidas nas escolas, pelo apoio recebido e pelo grau de identificação que os futuros professores constroem em relação ao fazer docente durante o estágio.

Percebemos que os dados analisados nestas três categorias revelam que o Estágio Supervisionado não apenas propicia experiências práticas, mas também se constitui como um espaço privilegiado de formação, reflexão e constituição identitária para os futuros professores de Matemática. Assim, reforça-se a necessidade de pensar o Estágio de forma articulada, integrando teoria e prática, e proporcionando aos licenciandos oportunidades significativas de desenvolvimento profissional. A diversidade de abordagens metodológicas, bem como a atenção à dimensão subjetiva da formação — identidade, motivação, sentidos e significados —, aparecem como elementos essenciais para uma formação inicial mais completa e crítica.

4. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada, baseada em rigorosos critérios de inclusão e exclusão, revelou uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre o estágio supervisionado na licenciatura em Matemática no período de 2001 a 2024. Apesar de inicialmente identificados 94 trabalhos, apenas um estudo atendeu plenamente aos requisitos estabelecidos, evidenciando a necessidade de maior investimento em pesquisas que abordem a formação pedagógica de licenciandos voltada para a Educação Básica.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafael Neves. **Modelagem Matemática nas atividades de Estágio**: saberes revelados por futuros professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CARVALHO, Diego Fogaça. **O Estágio Curricular Supervisionado e a decisão do Licenciado em querer ser professor de Matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

CARVALHO, Rita de Cássia Barbosa de. **O Estágio na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva de uma universidade pública do Estado de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2010.

CASTRO, Franciana Carneiro de. **Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em prática de ensino de Matemática e Estágio Supervisionado**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

CAVALHEIRO, Gabriela Castro Silva. **Resolução de problemas e investigação matemática**: um processo de intervenção formativa para licenciandos em Matemática. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

GOSMATTI, Anderson. **Prática de ensino na perspectiva de professores de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

GUIDINI, Siane Aparecida. **O futuro professor de matemática e o processo de identificação com a profissão docente**: estudo sobre as contribuições da prática

como componente curricular. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Ana Cristina de Souza. **Estágio supervisionado em Matemática**: reflexões a partir do ponto de vista de licenciandos e de professores universitários. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

LIMA, José Ivanildo de. **O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática**: possibilidades de colaboração. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

LUDWIG, Paula Isabel. **Formação inicial de professores de Matemática**: situações vivenciadas pelos alunos na realização do Estágio. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

MAGALHÃES, Ana Paula de Almeida Saraiva. **O estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da Universidade Estadual de Goiás**: uma prática reflexiva? 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

MEDEIROS, Claudete Marques de. **Estágio Supervisionado**: uma influência na constituição dos saberes e do professor de Matemática na formação inicial. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MENDES, Maria José de Freitas. **Reflexões sobre a formação do professor de Matemática**: investigando a prática de ensino no curso de Licenciatura da UFPA. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e habilidades do educador matemático**: um diálogo a partir do estágio supervisionado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor de Matemática na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UEL**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PINTO, Nayara Katherine Duarte. **O uso do Laboratório de Ensino de Matemática na formação de licenciandos em Matemática**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PROENÇA, Marcelo Carlos de. **A resolução de problemas na licenciatura em Matemática**: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado. 2012. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

RODRIGUES, Giane. **Os sentidos atribuídos por um licenciando em Matemática à atividade de estágio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

SCALABRIN, Thanize Bortolini. **De estudante a professor**: a formação do futuro professor de Matemática no contexto do estágio supervisionado. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, Éverton Marques da. **A influência do estágio supervisionado na motivação pela docência em licenciandos em Matemática**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SOUSA, Manoel Pineo de. **O Estágio Supervisionado e a Formação dos Futuros Professores de Matemática**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. **O estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática**: uma análise a respeito da identidade profissional docente. 2024. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. **Registros escritos na formação inicial de professores de Matemática**: uma análise sobre a elaboração do relatório de Estágio Supervisionado. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

VOIGT, Jane Mery Richter. **Sentidos e significados de egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Priscila Juliana da Silva[1]

RESUMO

Este trabalho tem como tema a curricularização da prática e analisa a organização curricular da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Para realizar essa análise, este trabalho tem como fonte de dados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 29 cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados no Brasil pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Entre as categorias definidas no processo de análise destacam-se as seguintes: Núcleos de conhecimento; Carga horária da PCC; Formas de curricularização da PCC; e Nomenclatura da PCC. As conclusões apontam que a PCC está presente na maioria dos PPC analisados e tem contornos diferentes de acordo com as interpretações sobre a PCC em cada uma das instituições.

Palavras-chave: Curricularização da Prática. Prática como componente curricular. Licenciaturas. Licenciatura em Pedagogia. Institutos Federais.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições criadas pela Lei nº 11.892 de 2008 que têm como objetivo a oferta de cursos técnicos de nível médio e Ensino Superior. Essas instituições se vinculam ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Entre os cursos superiores, essas instituições devem oferecer cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional. De acordo com sua lei de criação, as licenciaturas devem representar no mínimo 20% de suas vagas ofertadas (BRASIL, 2008). Assim, a partir dessa legislação, a oferta de cursos de formação de professores nos Institutos Federais se ampliou desde sua criação em 2008.

Em pesquisa no portal E-MEC, foram encontradas 621 licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais, sendo que se destacam as ofertas nas áreas de Matemática (108), Química (94), Física (81) e Biologia (79). Esses números de licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática demonstram que os Institutos Federais têm contribuído com a formação docente conforme preconiza a legislação. Desse modo, os cursos de formação docente de áreas das Ciências Humanas

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), priscila.silva@ifsc.edu.br.

ocupam um número menor na oferta dos Institutos Federais. O curso de Pedagogia representa 5% da oferta, com apenas 33 cursos.

Nesse contexto, esse trabalho elegeu a análise da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que são ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como objeto, pois apesar da baixa representatividade numérica, esse curso se coloca como uma oferta distinta das demais ofertas públicas, especialmente nas Universidades Federais, devido a estrutura alinhada com a Educação Básica, Técnica e Tecnológica dos Institutos Federais. Além disso, Silva e Guimarães (2020), em uma pesquisa com diversas produções acadêmicas sobre a PCC, apontam que de 129 trabalhos analisados, apenas três tinham enfoque nos cursos de Pedagogia. Portanto, esse trabalho busca contribuir com a produção acadêmica sobre a PCC nos cursos de Pedagogia.

2 PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR A PARTIR DAS NORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Para evidenciar o percurso da PCC nas normativas para a formação docente e suas possibilidades de organização curricular, destaca-se as resoluções que instituíram sua presença nesses cursos nos últimos 23 anos: Resoluções 02 de 2002, a Resolução 01 de 2015 e a Resolução 02 de 2019. Em cada uma dessas resoluções temos formas distintas de organização curricular e diferentes concepções de formação docente.

A Prática como Componente Curricular (PCC) surge como proposta curricular para licenciaturas na Resolução nº 02 de 2002. Essa normativa instituiu a carga horária dos cursos de licenciatura definindo como carga horária total 2800 horas de atividades, garantindo a relação teoria-prática por meio de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

Em 2015, as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente foram atualizadas. Assim, a resolução nº 02 de 2015 aumentou a carga horária total dos cursos de licenciatura para 3200 horas e definiu que as licenciaturas devem ter no mínimo 8 semestres ou 4 anos de efetiva atividades (BRASIL, 2015). De acordo com

essa resolução, a PCC deve ser contemplada com 400 distribuídas ao longo do processo formativo.

A Resolução 02 de 2015 se destaca pela ênfase para e na docência pela garantia, ao longo de todo processo formativo dos licenciandos, de “[...] efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p.11).

A partir de 2016, iniciou-se um movimento de disputas por projetos formativos para a Educação Básica e, consequentemente, para a formação docente. Nesse contexto, foram aprovadas diversas normativas para a educação. Entre elas, em 2019, novas diretrizes para a formação inicial de professores foram aprovadas.

A Resolução nº 02 de 2019 (BRASIL, 2019) apresenta uma proposta curricular de formação de professores com 3200 horas divididas em três grupos. O Grupo I, com 800 horas, é composto por conhecimentos da área pedagógica. O grupo II, com 1600 horas, compreende os conteúdos específicos das áreas de formação a partir dos objetos de conhecimento da BNCC e o conhecimento pedagógico de conteúdo. O Grupo III, com 800 horas, compreende 400 horas de PCC e 400 horas de estágio supervisionado.

Conforme afirmam Bazzo e Scheibe (2019), a Resolução nº 02 de 2019, se caracteriza como uma normativa tecnicista e instrumental portanto, a prática e a PCC propostas por essa diretriz ganham destaque, mas dentro de uma concepção técnica do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente. Desse modo, a PCC proposta por essa diretriz também traz contornos instrumentais que desarticulam a teoria e prática na formação docente.

Atualmente, temos como normativa para os cursos de licenciatura a Resolução nº 04 de 2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, incluindo os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Nessa normativa a PCC não está presente e deixa de ser obrigatória nos cursos de licenciatura. Desse modo, a extinção da PCC restringe a carga horária de prática na formação docente ao estágio fragilizando a relação teoria e prática ao longo do processo formativo.

No contexto atual, devido à supressão da PCC nas normativas para as licenciaturas, é urgente a defesa pela sua permanência. Além disso, é necessário definir uma compreensão para a PCC que busque romper com essa perspectiva, para que ela contribua com formação docente e do pedagogo a partir de uma perspectiva de educação crítica enfatizando sua importância no processo formativo dos professores.

3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Em relação à carga horária de PCC, conforme tabela 1, percebe-se que a maior parte dos PPC analisados define uma carga horária superior a 400 horas para essas atividades. Além disso, apenas 1 dos PPC apresenta uma carga horária menor e 4 que não apresentam de forma explícita a carga horária de PCC.

Tabela 1 - Carga Horária de Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Carga horária PCC	Nº de PPC	% de PPC
Igual a 400	11	37,9
Entre 401 e 450	10	34,5
Não Apresenta	4	13,8
Acima de 500	2	6,9
Menor 400	1	3,4
Entre 451 a 500	1	3,4
Total	**29**	**100,0**

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de pesquisa (2023)

Destaca-se no processo de análise, que a PCC nem sempre está clara nos PPC. Alguns PPC definiam de forma clara e explícita o total de carga horária da PCC. Entretanto, em diversos cursos foi necessário realizar a contabilização da carga horária de PCC a partir da análise da matriz curricular. Os casos em que não foi possível encontrar a carga horária de forma explícita e nem por meio da contabilização da carga horária da matriz curricular, totalizam 13,8% dos cursos, ou seja, 4 PPC (IF-7, IF-8, IF17 e IF-24). A partir da dificuldade de encontrar a PCC em alguns dos cursos, avalia-se que a prática pode não estar sendo considerada como uma das dimensões do processo formativo do professor nesses cursos.

Para além da carga horária definida para a PCC em cada um dos PPC, realizou-se a análise de como a curricularização da PCC foi realizada. Devido à

flexibilidade que as normativas trazem para a curricularização da PCC e autonomia das instituições de ensino, definiram-se dois elementos para analisar a curricularização da PCC: 1) Forma de inserir a PCC na matriz curricular e 2) Modo como foi nominada.

Em relação às formas de inserir a PCC nos PPC, realizou-se a análise a partir de quatro modelos presentes em outros PPC analisados e discutidos por Silva (2021). Na pesquisa da autora, o modelo predominante distribui as 400 horas de PCC em diversas disciplinas do curso e, portanto, define uma parte da carga horária de cada uma das disciplinas para as atividades de PCC. A autora denomina-se esse modelo de multidisciplinar. O segundo modelo, discutido pela autora, distribui as 400 horas de PCC em disciplinas específicas que utilizam toda sua carga horária para desenvolver as atividades de PCC. A autora denomina esse modelo disciplinar. A autora ainda apresenta um terceiro modelo, denominado misto, que mescla os modelos multidisciplinar e disciplinar.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, conforme tabela 2, 55,2% dos PPC adotam o modelo multidisciplinar. De acordo com Silva (2021), esse modelo apresenta um grau de incerteza quando as ementas ou mesmo o PPC não apresentam como a PCC será desenvolvida.

Tabela 2 - Formas de curricularização da Prática como Componente Curricular (PCC)

Formas de curricularização da PCC	Nº de PPC	% de PPC
Multidisciplinar	16	55,2
Não apresentado	6	20,7
Disciplinar	5	17,2
Misto	2	6,9
Total	**29**	**100,0**

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de pesquisa (2023) e da proposta de classificação de Silva (2021).

Conforme tabela 2, destaca-se que dos 16 PPC classificados como multidisciplinares, 9 (56,3%) apresentam a PCC na matriz curricular. Ainda nessa tabela, apresenta na matriz curricular a palavra Prática 4 (25%) PPC. Assim, infere-se na pesquisa que a prática refere-se à PCC. Por fim, apenas 3 (18,7%) PPC tem um quadro específico que mostra a inserção da PCC nas disciplinas.

Em relação à inserção da PCC nas ementas, salienta-se que 50% dos PPC explicita a carga horária de PCC nas ementas, sendo que apenas 1 apresenta objetivos para as atividades de PCC. Assim, destaca-se que 7 PPC (43,7%) não

apresentam a PCC nas ementas. Assim, a incerteza em relação à PCC nos PPC multidisciplinares, discutida por Silva (2021) se coloca também nesse trabalho, especialmente na ausência da PCC nas ementas. Portanto, pode acontecer, como discute Silva (2021), a inserção da carga horária de PCC apenas para cumprimento da legislação sem que ela se torne parte integrante do processo formativo do pedagogo.

Considera-se que o modelo disciplinar, presente em 5 PPC, pode garantir a integração curricular da PCC. Assim, ao definir disciplinas específicas para o desenvolvimento da PCC, os PPC além de garantir a carga horária prevista nas normativas, tornam a prática parte do processo formativo do pedagogo.

O modelo de misto foi adotado por 2 PPC que são da mesma instituição. Desse modo, ambos seguem a mesma proposta de 4 disciplinas específicas de PCC, vinculadas à pesquisa na formação docente (Pesquisa e Processos Formativos), e distribuem a carga horária de PCC em disciplinas de fundamentos e metodologia de diferentes áreas.

Por fim, 6 PPC não apresentam a PCC e não puderam ser classificados. Esses cursos são: IF-3, IF-5, IF-7, IF-8, IF-24 e IF-26.

Analisou-se também nos PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia com o objetivo de identificar outras formas de nomear a PCC. Tais nomenclaturas diferentes estão presentes em 7 PPC, sendo 4 organizados no modelo disciplinar e 3 no modelo multidisciplinar, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Nomenclaturas da Prática como componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Sigla	Forma de Curricularização da PCC	Nomenclatura PCC
IF-1	Multidisciplinar	Prática Profissional
IF-2	Multidisciplinar	Prática de Ensino
IF-15	Disciplinar	Prática de Ensino
IF-16	Disciplinar	Prática de Ensino/Prática Pedagógica/Prática Educativa
IF-27	Multidisciplinar	Prática de Ensino/Prática Docente
IF-28	Disciplinar	Prática de Ensino/Estudos Integradores
IF-29	Disciplinar	Seminário Integrador

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados de pesquisa (2023) e da proposta de classificação de Silva (2021).

Conforme explicitado no quadro 1, há várias nomenclaturas para a PCC. Essas formas distintas de nomear a PCC é o um dos focos do estudo de Almeida e

Mesquita (2017). As autoras discutem a “polissemia do termo” avaliam que

> [...] as palavras (os termos) são fonte de sentido e significado e, portanto, precisam ser empregados a fim de direcionar o entendimento tangível em relação àquilo que se refere. Nessa perspectiva, entende-se que o emprego de diversos termos para designar a PCC [...] pode se configurar como um reflexo do plural entendimento do que venha a ser a Prática como Componente Curricular [...] no âmbito da formação docente. (Almeida e Mesquita, 2017, p. 174)

Destaca-se que essas nomenclaturas diversas remetem às concepções de prática e, consequentemente, da PCC. Assim, ao nomear a PCC como “Prática Profissional”, compreende-se que o objetivo da PCC é fomentar a formação profissional do licenciando. Já, ao nomear a PCC de prática pedagógica, prática de ensino ou prática educativa, Silva (2021), considera que ocorre uma adjetivação da prática como a que tem fins pedagógicos. Além disso, essas nomenclaturas evidenciam que a PCC é compreendida como uma forma de estágio obrigatório que pode tornar obrigatória a sua realização na escola. Ainda, como Almeida e Mesquita (2017) discutem, tais nomenclaturas mostram as diferentes interpretações sobre a PCC nos diferentes PCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Por fim, compreende-se a partir dos dados e discussões apresentadas que, de forma geral, a PCC está presente na maioria dos PPC analisados e tem contornos diferentes de acordo com as interpretações sobre a PCC nas instituições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisou a curricularização da prática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, foram analisados 29 PPC desses cursos ofertados em diferentes estados do Brasil.

Em relação à organização curricular da prática evidenciou-se que há três formas principais. O modelo multidisciplinar que distribui às 400 horas de PCC ao longo de diferentes disciplinas, o modelo disciplinar que apresenta disciplinas específicas para desenvolver a PCC e o modelo misto que contempla ambos os modelos.

ISSN: 2176 - 1396

Nas nomenclaturas, salienta-se que apenas 7 PPC nomeiam a PCC de forma distinta. Entretanto, essas nomenclaturas refletem diferentes interpretações sobre a PCC adotadas nas instituições e pelos agentes sociais que a compõem.

De forma geral, a análise demonstrou que a PCC está presente na maioria dos PPC analisados e tem contornos diferentes de acordo com as interpretações sobre a PCC nas instituições.

Percebe-se a necessidade de avançar nas discussões sobre a PCC nos cursos de Pedagogia, especialmente a partir de outros instrumentos de construção de dados que permitam evidenciar como efetivamente a PCC ocorre no desenvolvimento desses PPC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; MESQUITA, N. A. S. Prática como Componente Curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás. **Acta Scientiae**, Canoas, n.19, n.1, p.157-176, Jan/Fev 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2102/2282 Acesso em: 24 mai 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, v.13, n.27, p.669-684, set/dez. 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação 02 de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf Acesso em: Acesso em: 26 maio. 2024.

BRASIL. Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL. Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação de 01 de julho de 2015. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192 Acesso em: 26 mai. 2024.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02 de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília,

2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Brasília: CNE, 2024b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

KRIPKA R, SCHELLER M, BONOTTO D.L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Revista de Investigaciones de la UNAD**. V.14, n.2, 2015; Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SILVA, P.J.; GUIMARÃES, O. M. A Prática como Componente Curricular nas licenciaturas: uma análise da produção acadêmica de 2002 a 2018 no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 167–197, 2020. Disponível em:https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11350 Acesso em: 24 mai 2024.

SILVA, P. J. **O Habitus dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Química, nos Institutos Federais de educação em Santa Catarina e a constituição da prática como componente curricular.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

INDICADORES DE ASPECTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE DESDE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Raquel Gomes de Oliveira[1]

RESUMO

A profissionalização da prática docente, com desenvolvimento de seus aspectos, desde a formação inicial do professor, tem-se configurado como fundamental para a efetividade da docência em diversos níveis e modalidades educacionais. Nesse texto, apresentam-se resultados de uma pesquisa analítico-descritiva de relatos de experiência de licenciandos de Matemática de uma universidade pública paulista que participaram do Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na condição de residentes. Os dados desses relatos processados pelo software IRaMuteQ, e analisados com técnica de análise de conteúdos, revelaram aspectos da profissionalização docente, como organização para o ensino e a reflexão da e sobre a prática pedagógica considerando as condições e necessidades da aprendizagem do aluno. Ainda nessa perspectiva, os resultados destacaram alusões dos residentes à ideia de professor como mediador entre conteúdo a ser ensinado, com demandas de aprendizagem tanto do aluno como aquelas para a docência, e sua identificação com a profissão no trabalho colaborativo com professores de Matemática da Educação Básica. Concluiu-se que a participação dos residentes no Programa de Residência Pedagógica da CAPES, possibilitou a identificá-lo como espaço formativo institucionalizado, em que reflexões e compreensões sobre a relação teoria e prática profissional docente, associadas a processos de ensino e aprendizagem, ocorreram em contextos regulares da aula de Matemática, que certamente contribuíram para a profissionalização docente, quanto a referências da profissão docente em futuras práticas, na condição de professores de Matemática.

Palavras-chave: Profissionalização Docente. Formação de Professores. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Saber sobre a origem e a natureza dos conhecimentos que compõem o conhecimento do professor para o ensino, na consideração da docência como uma profissão (ROLDÃO, 2007; ALTET, 2016), tem-se mostrado como interesse de área de conhecimento resultando em uma diversidade de estudos e de pesquisas sobre a profissionalização docente e a formação de professores (GATTI, 2015) e especificamente a formação de professores de Matemática (BALL *et* al., 2008, 2009; GARCIA BLANCO, 2008; GOMEZ-GRANELL, 1998) implicando diretrizes de formação inicial de professores (BRASIL, 2024) e curriculares (SÃO PAULO, 2019).

[1]Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)-UNESP. email: raquel.g.oliveira@unesp.br

Nessa perspectiva, elucidações sobre o conhecimento para a docência orientam a organização curricular de cursos de licenciatura e ações como aquelas que “integram a Política Nacional de Formação de Professores” (BRASIL, 2020, p. 1), como o Programa de Residência Pedagógica implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020).

Um dos objetivos do Programa de Residência Pedagógica da CAPES (PRP) (BRASIL, 2020, p. 1) era incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, promovendo a relação ativa entre teoria e prática profissional. Motivada pela amplitude desse objetivo, realizou-se uma pesquisa abordando a origem e a natureza dos conhecimentos para ensinar Matemática, além de indicadores de aspectos de profissionalização docente desde a formação inicial do professor de Matemática. Assim, apresentam-se resultados da pesquisa analítico-descritiva (CRESWELL, 2014) de relatos de experiência de licenciandos de Matemática de uma universidade pública paulista, que participaram do PRP.

Os dados processados pelo software IRaMuteQ (RATINAUD, 2014) e analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (MORAES, 1999) permitiram identificar aspectos da profissionalização docente, como organização do ensino (planejamento de aulas, listas de exercícios), considerando as condições e necessidades da aprendizagem do aluno. Igualmente os resultados destacaram alusões dos licenciando à ideia de professor como mediador entre o conteúdo matemático a ser ensinado e condições e demandas de aprendizagem tanto do aluno como para a docência e sua identificação no trabalho colaborativo com experientes professores de Matemática.

Ainda referências dos licenciandos à participação no PRP permitiram identificá-lo como espaço formativo institucionalizado, no qual reflexões e compreensões sobre a relação entre teoria e prática profissional docente, associadas a processos de ensino e aprendizagem, ocorreram em contextos regulares da aula de Matemática, que certamente contribuíram para a profissionalização docente referências da profissão professor em futuras práticas, na condição de professores de Matemática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Altet (2016) afirma que é da natureza do oficio da docência o processo de mudança, de evolução. Entre tempos e espaços diferentes apresentou-se a necessidade de profissionalizar, por meio de mudanças, o ofício docente. Mas qual a origem de mudanças e por que os professores devem mudar quando se focaliza a docência nas questões de aprendizagem e precisamente da relação professor-aluno-conteúdo em sala de aula?

Respostas a essas questões abrangem aspectos socioculturais, como o uso de tecnologias e o pluralismo cultural e religioso, que diversificam o acesso à informação e à construção do conhecimento e aspectos socioeconômicos, como crises políticas e financeiras. Ao considerar essa diversidade de aspectos, inverteu-se a perspectiva da pedagogia do ensino para a pedagogia da aprendizagem. Contudo, o profissionalismo docente permanece essencial (ALTET, 2016).

Citando pesquisas cujos resultados que aludem a associações e correlações entre variáveis como professor, aluno, aprendizagem, prática de ensino e avaliação e referenciam a formação docente, Altet (2016) defende uma profissionalização efetiva para a profissão docente desde a formação inicial e que se “está ausente na formação, a profissionalização não pode se colocada em prática” (p. 57).

Das pesquisas derivam-se contribuições fundamentais no âmbito desta profissionalização e igualmente na constituição da epistemologia da prática. Exemplo disso é considerar para a formação inicial de professores elementos que compõem o modelo de “alternância integrativa”, alternando teoria-prática-teoria, considerando currículos de formação docente e saberes próprios da docência.

Assim, o desenvolvimento de atividades de formação docente é caracterizado pelo início com alternância entre teoria e prática: ao se iniciar com uma atividade prática para se chegar à prática, a análise teórica tem o papel de explicar e reorganizar esquemas de ação e ao se iniciar da teoria para se chegar à teoria, a atividade prática, posta no centro da formação, possui o papel de articuladora de diversos saberes docentes (ALTET, 2016).

Ainda o modelo de alternância, ao considerar a integração de saberes docentes, destaca a necessidade de capacidade profissional, que referencia a própria prática docente para lidar com a complexidade das situações profissionais: “o jovem professor deve mobilizar saberes variados e articulá-los, […], construir

estratégias adaptadas e desenvolver competências profissionais. Apenas um currículo acadêmico não é mais suficiente." (ALTET, 2016, p. 58).

Compreendendo a profissionalização como "[…] um conjunto de processos com vistas a construir o domínio das relações no interior do lugar de trabalho." (ALTET, 2016, p. 60), como se organiza um currículo de formação docente?

Em respostas a esta questão, pesquisas são tomadas como referências para o desenvolvimento de saberes docentes, entre elas as que definiram seu caráter multidimensional, através de observações da prática de ensino e da necessidade de articulação das dimensões relacional, pedagógica, didática, epistêmica, temporal e psicossocial, permitindo que se chegasse a "… alguns organizadores estáveis da prática..." (BRU, CLANET E ALTET, 2008 apud ALTET, 2016, p. 48).

Como exemplo, a compreensão do professor como um mediador, que leva o aluno a aprender, ao mediar situações pedagógicas, por gestar aprendizagens, que ocorrem em condições organizadas para este fim, foi elucidado em pesquisas como as das Redes CREN, CREFI, CREF, OPEN e OPERA, citadas por Altet (2016).

Esse professor também se caracteriza por capacidades de trabalho em equipe, colaboração e compreensão de objetivos educacionais amplos, que exigem a profissionalização na formação inicial. Essa incorporação visa tanto à construção de competências profissionais quanto ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva (TARDIF, LESSARD, 1999; PERRENOUD, 2004; ALTET, 2004 apud ALTET, 2016).

Elaboradores e formadores visam desenvolver os dispositivos de formação que se articulam de maneira coerente para facilitar a mobilização e a integração de saberes para a ação, as modalidades que favorecem uma forte articulação teoria – prática. Trata-se de estabelecer as condições de coerência da formação para a construção da profissionalidade de um professor reflexivo (ALTET, 2016, p. 59).

Nessa concepção, o que se toma como referência para uma coerente formação docente a fim de se construir, a partir dessa formação, a profissionalidade de um professor reflexivo?

Altet (2016, p. 60) propõe considerar "dispositivos integradores que favoreçam a articulação de saberes", como análise de práticas, estudo de casos reais e integração de pesquisas sociais e colaborativas. Por exemplo, no Estágio Supervisionado, essa potencialidade está na oportunidade de que, pela reflexão, tanto professor como estagiário "tomem consciência dos esquemas de ação e conceituem sua ação." (ALTET, 2016, p.60).

A análise de práticas permite a percepção do quanto é complexo realizá-la, verbalizá-la, colocar em palavras os quadros de referência de ação, representar estrategicamente a ação, para que um professor saiba para onde vai para ajudar os alunos a aprender. Essa análise […] permite construir o discurso e o raciocínio profissional, a fim de estabelecer com coerência suas ações. (ALTET, 2016, p. 61).

Considerar essas elucidações sobre a docência como profissão e sua profissionalização como resultado de um processo, que necessita ocorrer desde a formação inicial de professores, motivou saber sobre o mesmo junto à participação de licenciandos em Matemática no Programa de Residência Pedagógica da CAPES (BRASIL, 2020) desenvolvido em aulas de Matemática na escola.

3 AÇÕES METODOLÓGICAS

Com o objetivo de elucidar aspectos da profissionalização docente desde a formação inicial do professor de Matemática foram analisados 16 relatos de experiência de licenciandos de Matemática de uma universidade pública paulista, participantes do Programa de Residência Pedagógica da CAPES (PRP). Atividades do PRP foram caracterizadas pelo desenvolvimento de um projeto de ensino e de aprendizagem do conceito de Números Inteiros Relativos como conteúdo curricular do Currículo Paulista (São Paulo, 2019).

A realização da pesquisa foi aprovada sob Certificado de Aprovação e de Apreciação Ética em Pesquisa nº: 80393924.0.0000.5402. Individualmente os licenciandos, denominados de R1 a R16, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicitava a participação na pesquisa com a permissão de uso do relato de experiência, cujos dados sobre “Considerações Finais” relativas à participação no PRP foram processados pelo software IRaMuteQ (RATINAUD, 2014) e analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; MORAES, 1999).

Ao processar essas dados, o IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014) gerou 131 unidades de análise textual como: “por fim creio que esta vivência relatada foi de grande valia pois aperfeiçoou a formação acadêmica possibilitou uma maior imersão na vida escolar e uma noção mais aprofundada de práticas pedagógicas contribuindo para o desempenho como profissionais da educação.” (R14).

Utilizando o método de Reinert (1990), com principais unidades de análise textual, o IRaMuTeQ (Ratinaud, 2014), com a sequência de ações: preparo e

codificação do texto inicial e interpretação das classes geradas (SOUZA *et al*, 2019, p. 3), elaborou uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ou dendograma de classes (Figura 1).

Figura 1: Dendograma de Classes das palavras constantes nas Considerações Finais do relato de experiência dos residentes

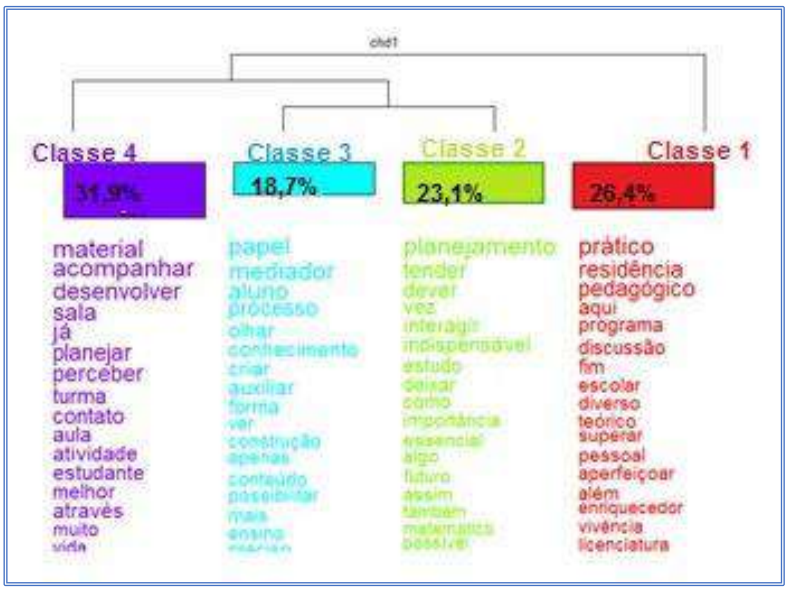

Fonte: dados da pesquisa processados pelo IRAMUTEQ (RATINAUD, 2014)

A análise em cada classe da Figura 1, de palavras estatisticamente significativas, como dados objetivos, que elucidaram uma tendência nos contextos de origem ou nas unidades de análise textual tornou possível “que a análise qualitativa dos dados fosse realizada.” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 3), revelando singularidades, levando a uma melhor compreensão dos resultados e suas análises.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Na figura 1, observa-se a representatividade de cada Classe, em relação às 131 unidades de análise textual e suas relações, de similaridade, diante das ramificações estabelecidas (IRAMUTEQ, RATINAUD, 2014). Logo, compreende-se uma progressão temática, partindo de conceitos mais amplos na Classe 4 (31,9%), com alusões a processos e papeis na Classe 3 (18,7%), planejamentos e ações na Classe 2 (23,1%) e aplicações práticas na Classe 1 (26,4%).

A Classe 4 (31,9%), conectada diretamente com o tronco principal do dendograma, mostra-se fundamental no conteúdo total analisado. Assim, as palavras ativas da Classe 4 apresentam-se em relatos dos residente (Quadro1),

remetendo à consciência da contribuição do Programa de Residência Pedagógica, destacando-se referências à organização do ensino (planejamento de aulas, de listas de exercícios) atentando-se para necessidades da aprendizagem do aluno e a aprendizagem para a docência e sua identificação com mesma, dado o trabalho colaborativo entre experientes professores de Matemática na aula de Matemática.

A Classe 3 (18,7%) e a Classe 2 (23,1%) compartilham a mesma ramificação, indicando uma continuidade entre alusões a processos pedagógicos e papeis (do aluno e do professor) (Classe 3) e planejamentos e ações (Classe 2) (Quadro 1), salientando observações e reflexões dos residentes para a aprendizagem do aluno, ao explicitarem o papel do professor como um mediador entre o conteúdo matemático a ser ensinado e condições e necessidades de aprendizagem do aluno.

A análise e a interpretação do conteúdo do relatório dos residentes, diante suas contextualizações (BARDIN, 2016; MORAES, 1999), permitem inferir a relevância dada pelos residentes ao papel do professor como um mediador e, dado o conceito de professor mediador, a compreensão, por esses residentes, da coordenação entre diferentes conhecimentos para ensinar Matemática (BALL et al., 2009), mesmo que não apareçam explicitados.

Lima e Guerreiro (2019) criaram uma ferramenta identificadora de perfil do professor mediador, cuja prática se diferencia outras mediações vivenciadas pelo aluno, observando que, como mediador, o professor “[...] ajuda a suscitar o interesse e captar a atenção do aluno, trazendo-o para junto do objeto” (p. 6). Com intencionalidade, cultura e sensibilidade, o professor “[...] filtra, seleciona e interpreta os estímulos da maneira mais apropriada, escolhendo o momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada para apresentá-los.” (p. 6).

Objetivando a autonomia do aluno na aprendizagem, no sentido de considerar que “[...] aquilo que ele faz hoje com a ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho (PIMENTEL, 2012).” (LIMA e GUERREIRO, 2019, p. 6) é um dos objetivos da mediação docente para a qual “[...] o professor deve ter o necessário conhecimento do conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar [...]” (p. 6).

Nos relatos dos residentes (Quadro 1), evidenciam-se alusões ao “professor mediador” amparadas em observações e no trabalho colaborativo com professores de Matemática da escola, mobilizando a intencionalidade na interação professor-

aluno, a cultura, a sensibilidade do professor e a coordenação entre diferentes conhecimentos para o ensino da Matemática, no sentido de Ball et al. (2009).

A Classe 1 (26,4%) referencia contribuições da participação no Programa de Residência Pedagógica (Quadro 1), considerado como espaço formativo de diferentes conhecimentos que identificam a docência como profissão, no sentido de Roldão (2007) e de Altet (2016). Dentre esses aspectos estão o trabalho em equipe com outros residentes, o trabalho colaborativo com o professor de Matemática da escola e compreensões contextualizadas sobre objetivos curriculares para o ensino de Matemática, além do desenvolvimento de atitudes reflexivas.

Quadro 1- exemplos de unidades textuais de relatos de experiência dos residentes

	Exemplos de Unidades Textuais
Classe 4	"através dessas vivências pude perceber que para além de elaborar planos de aulas e desenvolver adaptar atividades de maneiras melhores e mais efetivas estarei mais preparado para me relacionar com estudantes" R2;
	"dos documentos da área ajudando a nos aproximar dos estudantes da educação básica para conhecermos melhor as características de cada turma planejando atividades desenvolvendo materiais didáticos avaliando atividades socializando experiências realizando atividades integradas com outros subprojetos" R1.
Classe 3 e Classe 2	"o planejamento na vida do professor se torna indispensável e essencial uma vez que uma aula bem preparada proporciona a possibilidade para que cada aluno consiga interagir e intervir criticamente nas suas tomadas de decisões no momento de resolver uma situação problema e assim desenvolver seu pensamento matemático ." R13;
	"a visão de se ter o professor como apoio, um mediador no qual se espera um auxílio e não a solução pronta é um modo que irá possibilitar que alunos construam seus pensamentos e não apenas reproduzam métodos decorados." R9.
	"com essas experiências fica mais claro a relevância do papel do professor como mediador como o aluno deve estar no centro do processo de aprendizagem como o ensino tradicional onde os alunos apenas reproduzem e memorizam os conteúdos." R5;.
Classe 1	"promoveu atitudes de ética e contribuiu para respeitar a diversidade nas minhas práticas ajudou-me a buscar soluções para superar problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem ajudou-me a valorizar o trabalho coletivo nas discussões" R9;
	"mas ainda sim o programa da residência pedagógica contribuiu na formação profissional propondo estudo e um trabalho rigoroso no campo da matemática fazendo que o trabalho apresentado cumprisse com um dos objetivos propostos pelo programa." R9;
	"minha visão mudou totalmente em relação a mim antes do projeto e no fim dele cada vivência cada aula assistida cada atividade preparada cada estudo dirigido me fez aprimorar me pessoalmente como docente." R10.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Resultados sobre a participação dos residentes no processo de ensino e aprendizagem do Número Inteiro Relativo, em que observaram, refletiram e replanejaram ações didáticas, mostram a tomada de consciência de esquemas de ação e sua conceituação (ALTET, 2016) na perspectiva do professor que ensina e do aluno que aprende. Assim, possibilitam concluir que esta participação configurou-se como dispositivo integrador, quanto ao processo de profissionalização docente,

desde a formação inicial dos residentes, ao oportunizar a alternância prática-teoria-prática e seu destaque da capacidade profissional (ALTET, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre relatos de experiência de licenciandos em Matemática, como residentes do Programa de Residência Pedagógica da CAPES (BRASIL, 2020), considera que essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento de aspectos da profissionalização docente, desde a formação inicial do professor.

Orientadas pelo trabalho colaborativo com o experiente professor de Matemática, atividades pedagógicas realizadas pelos residentes, como a análise de práticas de ensino (próprias e as do professor da escola), indicam que compartilhar essas análises gerou consciência sobre a complexidade da docência, o que contribuiu, desde a formação inicial, para “[…] construir o discurso e o raciocínio profissional, a fim de estabelecer com coerência suas ações.” (ALTET, 2016, p. 61).

Logo, aos residentes, como futuros professores de Matemática, oportunizou-se tomar consciência da complexidade das ações pedagógicas, dada a docência como profissão, tendo em vista a função social da escola, a aprendizagem dos alunos e o papel do currículo escolar que atendam a essa função.

O Programa de Residência Pedagógica da CAPES, neste caso, institucionalizou a análise de práticas educativas na formação docente, considerada por Altet (2016), como fundamental na profissionalização docente e uma urgência para o trabalho colaborativo entre professores da licenciatura e professores da Educação Básica, que devem trabalhar juntos os saberes do ensino, coordenando seus diferentes conhecimentos em função de objetivos do ensino e aprendizagem da Matemática.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão. In: SPAZZINI, Maria de Lurdes (Org). **Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

BALL, Deborah *et* al. A Practice-Based Theory of Mathematical Knowledge for Teaching. In: TZEKAKI, M., KALDRIMIDOU, M. & SAKONIDIS, H. (Eds.). **Proceedings of** the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 2, 2009. Thessaloniki, Greece: PME. Disponível em:

https://weizmann.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/112449434/re_PME33_v.1_PV2009.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 3ª reimp. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2020. Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

GARCIA BLANCO, Maria. Mercedez. A Formação Inicial de Professores de Matemática: Fundamentos para a Definição de um Curriculum. In: FIORENTINI, D. (Org). **Formação de Professores de Matemática:** explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GATTI, Bernadete. Políticas educacionais e educação básica. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org**.). Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática. In: M. J RODRIGO e J. ARNAY (Orgs.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores.** São Paulo: Ática, 1998. p. 15-42.

LIMA, Miriam Bastos; GUERREIRO, Elaine Maria. Perfil do professor mediador: proposta de identificação**. Educação**, [S. l.], v. 44, p. e22/ 1–27, 2019. DOI: 10.5902/1984644434189. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/34189. Acesso em: 5 jun. 2025.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires – 0.7 alpha 2, 2014. Disponível em: http://www.iramuteq.org/. Acesso em: 05 jun. 2025.

SOUZA, Marli Aparecida *et* al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, Brasil, v. 52, p. e03353, 2019. DOI: 10.1590/s1980-220x2017015003353. Disponível em: https://revistas.usp.br/reeusp/article/view/155037. Acesso em: 5 jun. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista.** São Paulo: SE, 2019.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Wellington Oliveira dos Santos[1]

RESUMO

Na educação, aspectos da educação tradicional são perpetuados por gerações e gerações de professores, mesmo diante de críticas e mudanças sociais e culturais. Nesta pesquisa, o objetivo foi analisar a percepção de estudantes de cursos de licenciatura acerca da educação tradicional. O levantamento de dados foi feito a partir de questionários disponibilizados no formato on-line, com o uso do recurso *Formulários Google*, respondidos por 26 discentes de duas instituições públicas de Ensino Superior de Santa Catarina. No geral, os participantes consideram a educação tradicional como aquela que impõe conteúdos aos estudantes, caracterizada pelo uso de provas como método avaliativo. Indicaram como fonte de seu conhecimento sobre a educação tradicional, principalmente, a explicação de professores nos cursos de graduação, leitura de textos teóricos, artigos acadêmicos e exemplos de sua vida escolar. Como forma de superá-la, tendem a concordar que o professor deve assumir o papel de facilitador da aprendizagem. A partir de uma perspectiva histórico-cultural, o artigo problematiza a visão do professor como mero facilitador no contexto de ensino e aprendizagem, bem como o menosprezo da transmissão de conhecimento. A formação de professores deve estar atenta ao papel da escola na sociedade e a valorização da transmissão de conhecimentos como parte fundamental da educação.

Palavras-chave: Educação tradicional. Teorias pedagógicas. Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

Na educação, aspectos da educação tradicional são perpetuados por gerações e gerações de professores, mesmo diante de críticas e mudanças sociais e culturais. No Brasil, segundo Chakur (2014), do ponto de vista das teorias pedagógicas, a educação tradicional foi o pilar da escola das massas. Sua hegemonia foi desafiada por diversas teorias ao longo do século XX, como a Escola Nova, o tecnicismo, o construtivismo e a perspectiva histórico-cultural.

Pode-se afirmar que cada uma das grandes teorias pedagógicas apresenta concepções epistemológicas, ontológicas, filosóficas e políticas específicas acerca da escola, da relação entre estudantes e professores, bem como do papel do conhecimento na formação do ser humano. As teorias construtivistas, por exemplo, fundamentam-se na premissa de que o conhecimento é uma construção ativa do sujeito em interação com o meio físico e social. Tais teorias integram o conjunto das abordagens interacionistas, atualmente hegemônicas nos cursos de formação docente, embora ainda não estejam plenamente incorporadas ao cotidiano das

[1] Prof. Dr., Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: wellpsico@gmail.com

práticas na Educação Básica. Em um artigo clássico, Charlot (2008) analisa as contradições que atravessam as práticas docentes na realidade educacional brasileira. Entre as contradições citadas, encontra-se a oposição “tradicional” x “construtivista”. Segundo o autor, embora a maioria dos professores brasileiros adote práticas tradicionais, afinal a escola tende a ser organizada para as práticas tradicionais, preferem ser classificados como construtivistas, pois “[tradicional] passou a ser um insulto, evocando a poeira das antigas casas e as lixeiras da pedagogia” (Charlot, 2008, p. 24).

Então, há mais de cem anos, seja pelo escolanovismo, pelo construtivismo, pela teoria histórico-cultural, a educação tradicional é o inimigo a ser combatido nas práticas pedagógicas. Mas realmente sabemos quem é esse inimigo? Ou estaríamos, na batalha do chão da escola, varrendo a educação tradicional com a própria função da escola para a lixeira?

Neste texto, nosso objetivo foi analisar a percepção de estudantes de cursos de licenciatura acerca da educação tradicional. Consideramos a análise pertinente, pois os estudantes de licenciatura, além do conhecimento adquirido na trajetória estudantil da Educação Básica, também possuem contato com discussões acerca das teorias educacionais. Como os estudantes de licenciatura serão os futuros docentes da Educação Básica, importa entender quais concepções têm construído ao longo de sua formação.

2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL: DEFINIÇÃO

Embora o termo “educação tradicional” e equivalentes (ensino tradicional; pedagogia tradicional; escola tradicional, etc.) faça parte dos debates teóricos e metodológicos dos cursos de formação de professores, delimitá-lo não é tarefa fácil (Aranha, 2006). Neste texto, apresentamos uma definição a partir das contribuições de três autores: Demerval Saviani (2012 [original: 1983]), José Carlos Libâneo (1985) e Maria Aranha (2006).

Podemos encontrar as raízes da educação tradicional na Modernidade ocidental e a valorização do discurso científico na formação das crianças burguesas. Nessa época, a divisão das salas de aula por idade, os currículos e manuais didáticos passam a organizar o espaço de interações entre professores e estudantes. A partir do final do século XVIII, a rede escolar amplia-se para a classe trabalhadora, fruto dos

interesses do Estado em formar proletariado qualificado e mercado consumidor. Mesmo destituída de arcabouço teórico oficial, a educação tradicional predominou durante o século XIX e somente seria questionada com a chegada do século XX graças às pesquisas na área da biologia, psicologia e educação (Aranha, 2006). Tais pesquisas ajudaram os defensores da Escola Nova a nomear o modelo educacional anterior como tradicional, em contraste com o “novo”.

Saviani (2012) classifica a educação tradicional como uma teoria não-crítica, pois seu pressuposto ontológico e epistemológico não busca romper com as desigualdades mantidas pela democracia burguesa. No projeto Iluminista da educação, a escola é direito de todos e dever do Estado. Os humanos, antes de serem classificados de acordo com a casta ou origem familiar, passam a ser considerados essencialmente iguais em direitos. A escola da sociedade burguesa, influenciada pela valorização da racionalidade Iluminista, centra-se na ideia da transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade para romper a ignorância e justificar o mérito individual. Nesta pedagogia, a metodologia era centrada na figura do professor, responsável por transmitir o conhecimento e avaliar os estudantes (Aranha, 2006).

Porém este projeto da escola tradicional não foi bem-sucedido, pois muitos estudantes não tinham acesso à educação e, entre os ingressantes, muitos fracassavam. A Escola Nova, enquanto teoria pedagógica, emerge como uma crítica ao modelo tradicional, deslocando o centro do processo educativo para o estudante (Saviani, 2012). Mas esse deslocamento, de acordo com Saviani (2012), também deixou de lado o eixo da questão pedagógica: antes o intelecto, agora os sentimentos; antes os conteúdos, agora os métodos pedagógicos; antes o esforço, agora o interesse; antes a disciplina, agora a espontaneidade. Na Escola Nova, o importante deixa de ser aprender (conteúdos) e sim aprender a aprender.

Mesmo não funcionado de fato nas redes de ensino brasileiras, a Escola Nova influenciou gerações de docentes, que passaram a cobrar menos a transmissão de conhecimento o que, no final das contas, foi prejudicial aos estudantes mais pobres (Saviani, 2012). Outra crítica do autor: a Escola Nova tirou o foco da relação escola-sociedade ao dar ênfase aos métodos usados pelos professores. Em outras palavras, a culpa pelo fracasso escolar passa a ser do professor que não soube usar as estratégias corretas para motivar seus estudantes e não pode nem mesmo recorrer ao ensino de conteúdos (pois isso significaria ser classificado como tradicional).

ISSN: 2176 - 1396

Indo ao encontro das críticas feitas por Saviani (2012 [original: 1983]), Libâneo (1985) define a educação tradicional como uma manifestação da pedagogia liberal, com suas concepções sociopolíticas e pressupostos sobre o papel da escola e das relações de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a educação tradicional ainda permanece nas escolas devido às circunstâncias que mantêm seus condicionantes, entre elas a própria continuidade dos ideais liberais da sociedade capitalista. Importante frisar: o autor não atribui uma adoção consciente da educação tradicional pelos professores, pois eles nem mesmo seguem rigorosamente uma tendência pedagógica em todos os momentos de sua atividade profissional (Libâneo, 1985). Assim como Charlot (2008) argumenta que os professores se dizem construtivistas mesmo adotando práticas tradicionais, Libâneo (1985), concordando com Saviani (2012), argumenta que os professores traziam os ideais do escolanovismo, mas a realidade produtivista da escola impedia sua concretização na maioria dos casos.

A educação tradicional faz parte das concepções da pedagogia liberal por dar ênfase no papel da escola em preparar os sujeitos a exercerem seus papéis sociais, de acordo com suas aptidões. São os sujeitos que devem aprender a se adaptar as normas da sociedade, sem espaços para questionamentos. Na metodologia, a educação tradicional não apresenta relação com a realidade do estudante, predominando a voz do professor. Libâneo (1985) também destaca o papel da escola nesta concepção pedagógica como sendo exclusivamente transmissora de cultura intelectual e moral aos estudantes; o método baseado na exposição oral ou demonstração (com ênfase na repetição e exercícios, para disciplinar a mente); autoridade do professor como detentor da verdade; pressuposto do ensinar como sinônimo de repassar os conhecimentos (aprendizagem passiva e mecânica).

Podemos destacar na exposição dos autores características gerais da educação tradicional, sintetizadas em cinco aspectos:

- Ontológico: a educação tradicional caracteriza o estudante como destituído de conhecimento, sendo responsável em se esforçar para adquirir conhecimentos. Por sua vez, o professor, detentor de conhecimento, tem por responsabilidade transmitir conteúdos;
- Epistemológico: a educação tradicional é centrada no professor, autoridade capaz de transmitir conhecimentos ao estudante;
- Metodológico: a educação tradicional utiliza as aulas expositivas, a memorização e a repetição de exercícios.

- Filosófico: a educação tradicional é baseada nos ideais Iluministas de acesso e transmissão de conhecimentos como necessários à emancipação humana;
- Político: a educação tradicional, por seu caráter conservador, não questiona as relações sociais resultantes do modo de produção capitalista.

As definições de Libâneo, Saviani e Aranha partem de uma visão histórico-cultural do papel da escola na sociedade. Mas ao criticarem a educação tradicional e a Escola Nova (e no caso de Libâneo, também o não-diretivismo construtivista), os autores não abandonam o caráter democrático, crítico e pedagógico da transmissão de conhecimento como parte da educação formal, herança do ideal Iluminista. Transmissão de conhecimento é uma das funções fundamentais da educação, portanto desprezar a educação tradicional ou qualquer outra teoria pedagógica por esse motivo seria desprezar a própria educação (Charlot, 2008). Entretanto, no contexto atual, de acordo com Newton Duarte (2001) ocorre uma disseminação de pedagogias do “aprender a aprender”, nas quais a ênfase está na capacidade dos estudantes em se adaptarem as situações em menosprezo a transmissão de conhecimento. E Pasqualini e Lavoura (2020) denunciam que no desprezo à educação tradicional, a transmissão de arte, cultura, ciência e filosofia feita pela escola tem sido tratada como imposição de passividade e coerção aos estudantes.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi previamente autorizada pelo parecer n. 6.938.179 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 08 de julho de 2024. Realizamos levantamento de dados a partir de questionários aplicados aos estudantes de cursos de licenciatura de duas instituições públicas de Ensino Superior do estado de Santa Catarina.

Para o contato com os participantes, utilizamos o método amostral “bola de neve”, a partir da divulgação nas disciplinas de graduação, redes sociais e e-mail entre setembro e outubro de 2024. Os critérios de inclusão dos participantes: estarem no mínimo no segundo ano de graduação (curso de licenciatura) e terem cursado a disciplina de Psicologia da Educação (ou equivalente) ou Teorias Educacionais (ou equivalente).

Os participantes demonstraram concordância a partir do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram disponibilizados no formato on-line, com o uso do recurso *Formulários Google*. A primeira parte do questionário coletou informações sobre o perfil dos participantes: idade, sexo, identidade de gênero, cor/raça, curso de graduação e se no momento da pesquisa já havia realizado ou estava realizando estágio em escola.

A segunda parte do questionário levantou aspectos da percepção dos estudantes sobre a educação tradicional. As questões (quadro 1) foram adaptadas das utilizadas por Chakur (2014) em sua pesquisa sobre percepção de docentes e construtivismo.

Quadro 1: Questões utilizadas na pesquisa.

A educação tradicional é aquela que impõe o conteúdo aos estudantes.
Avaliar os estudantes por meio de provas é uma característica da educação tradicional.
Para superar a educação tradicional, o(a) professor(a) não deve dar nada pronto; Tudo tem que ser produto dos estudantes.
Para superar a educação tradicional, o papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem. Escreva uma justificativa para sua resposta para esta questão.
Quais as principais fontes de seu conhecimento sobre a educação tradicional?

Fonte: Adaptado de Chakur (2014).

As 04 primeiras questões foram realizadas no formato de afirmações estilo de escala *Likert* de cinco pontos com os extremos “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. A última questão possibilitava assinalar mais de uma alternativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 26 estudantes matriculados em cursos de licenciatura. A média de idade dos respondentes foi de 25,4 anos. A maior parte dos participantes era do sexo feminino (83%), cisgênero (92%), da cor/raça branca (72%). Em relação à formação acadêmica, 80% estavam cursando Pedagogia, sendo também mencionados os cursos de Letras, História e Química. Mais da metade (60%) havia realizado ou estava participando de estágio em escola. A seguir, os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes sobre o tema educação tradicional.

ISSN: 2176 - 1396

Apresentamos no questionário a afirmação “A educação tradicional é aquela que impõe o conteúdo aos estudantes” (tabela 1).

Tabela 1: Respostas à questão “A educação tradicional é aquela que impõe o conteúdo aos estudantes”.

Respostas	Percentual
Concordo totalmente	30,6
Concordo parcialmente	41,7
Não concordo nem discordo	8,3
Discordo parcialmente	0
Discordo totalmente	19,7

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos participantes concorda em algum grau com essa afirmação (30,6% concordando totalmente e 41,7% concordando parcialmente). Contudo, imposição de conteúdo é função da própria escola, não sendo uma característica restrita da educação tradicional (Charlot, 2008). Sem conteúdos impostos, sem transmissão de conhecimento, a escola não teria currículo, não teria razão de existir além de espaços de socialização.

Na afirmação “Avaliar os estudantes por meio de provas é uma característica da educação tradicional”, 51,4% dos participantes concordaram totalmente e 24,3% concordaram parcialmente (tabela 2).

Tabela 2: Respostas à questão “Avaliar os estudantes por meio de provas é uma característica da educação tradicional”.

Respostas	Percentual
Concordo totalmente	51,4
Concordo parcialmente	24,3
Não concordo nem discordo	8,1
Discordo parcialmente	8,1
Discordo totalmente	8,1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui verificamos como aspectos metodológicos do fazer pedagógico, tais como avaliações com provas, são associados à educação tradicional. Faz sentido pensar nas provas como parte da metodologia da escola tradicional (Aranha, 2006), embora o simples abandono das mesmas não garanta uma educação fora dos padrões tradicionais.

Na afirmação “Para superar a educação tradicional, o(a) professor(a) não deve dar nada pronto; Tudo tem que ser produto dos estudantes.”, a maior parte dos participantes discordou parcialmente (41,7%) ou totalmente (19,4%) (tabela 3).

Tabela 3: Respostas à questão “Para superar a educação tradicional, o(a) professor(a) não deve dar nada pronto; Tudo tem que ser produto dos estudantes.”

Respostas	Percentual
Concordo totalmente	0
Concordo parcialmente	8,3
Não concordo nem discordo	30,6
Discordo parcialmente	41,7
Discordo totalmente	19,4

Fonte: Elaborado pelo autor.

A resposta para essa questão pode ser diretamente confrontada com a resposta sobre “imposição de conteúdo”, da questão 01. Se a maior parte dos participantes discorda em algum grau de que uma forma de superar a educação tradicional é deixar que tudo seja produto dos estudantes, então reconhecem a imposição de conteúdos como parte da educação. Reconhecem, portanto, como positivo o ideal Iluminista de transmissão de conhecimento, assim como Libâneo (1985) e Saviani (2012).

A maior parte dos participantes concordou em alguma medida que o papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem (29,7% totalmente e 29,7% parcialmente) (tabela 4).

Tabela 4: Respostas à questão “Para superar a educação tradicional, o papel do professor deve ser o de facilitador da aprendizagem”

Respostas	Percentual
Concordo totalmente	29,7
Concordo parcialmente	29,7
Não concordo nem discordo	8,1
Discordo parcialmente	13,5
Discordo totalmente	18,9

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como destaca Aranha (2006) no aspecto epistemológico, a educação tradicional é centrada na figura do professor. Uma das formas recentemente adotadas de crítica a essa característica é deslocar o foco para o estudante. O professor deve atuar como facilitador da aprendizagem, mediando o conhecimento construído

ISSN: 2176 - 1396

culturalmente para os estudantes. Algumas justificativas escritas pelos participantes nesse sentido:

> Acredito que o professor precisa ser um guia que conduz o processo de aprendizagem do aluno, estimulando, desafiando e orientando o estudante a pensar criticamente (participante A)

> Eu compreendo que a figura do professor deve beber menos do discurso de autoridade e mais do posicionamento horizontal. Além disso, não deve cair em armadilhas achando que é o único dotado de conhecimentos que interessam ao outro. Ao invés de estar focado em regular e normatizar o que, quando e como deve ser "ensinado" seria muito mais proveitoso ser efetivamente um guia, que responde aos anseios dos alunos, e que em troca também aprende com eles. (participante B)

Mas o facilitador não pode ser encarado como apenas um docente que deixa os estudantes aprenderem por si mesmos (como “tudo ser produto deles”, na questão 03), sem nenhuma interferência. Como argumenta um participante:

> Função de um professor enquanto ser social dentro da sala de aula não pode se resumir a facilitar aprendizagem. Docente pode expressar suas opiniões criticamente a [sic] alunos. (participante C)

Nesta resposta, percebemos uma visão crítica do papel do professor facilitador, e uma análise das implicações políticas do posicionamento.

Organizamos as respostas dos participantes para a questão “quais as principais fontes de seu conhecimento sobre a educação tradicional?” a partir de categorias não excludentes (mais de uma categoria poderia ser encontrada em uma resposta). Os estudantes escolheram: leitura de textos teóricos na graduação (68,7%); artigos acadêmicos (62,5%); exemplos de outros professores durante sua vida escolar (62,5%); pesquisas na internet (50%); explicação de professores (100%). Os participantes ressaltaram a explicação de professores como fonte de seu conhecimento sobre a educação tradicional, confirmando a própria ideia de transmissão de conhecimento, mesmo com a possibilidade de leitura de textos teóricos, artigos acadêmicos ou pesquisas na internet. Por outro lado, se os professores de graduação associam a imposição de conteúdos e transmissão de conhecimentos à educação tradicional, não estão criticando o próprio papel da escola e da educação formal? Reservamos essa questão para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Neste texto, exploramos resultados de uma pesquisa sobre a percepção de estudantes de licenciatura acerca da educação tradicional. De modo geral, os participantes associaram a educação tradicional com a imposição de conteúdo, caracterizada pelo uso de provas como método avaliativo.

Entendemos ser problemática a caracterização da educação tradicional como transmissora de conhecimento, uma vez que essa é uma característica da própria educação formal. Da mesma forma é problemático reduzir o professor a simples facilitador no contexto de ensino e aprendizagem para superar a educação tradicional, mesmo na justificativa de deslocar o centro do processo para o estudante. A formação de professores deve estar atenta ao papel social da escola, a partir de aspectos epistemológicos, ontológicos, metodológicos e políticos. De nada adianta abrimos mão das provas ou centrarmos o processo educacional nos estudantes sem uma visão crítica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite A **desconstrução do Construtivismo na educação:** crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, n. 18, p. 35-40, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SABERES DOCENTES QUE SE ENTRELAÇAM COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Manuel Carlos da Costa da Silva[1]

Vera Lúcia Reis da Silva[2]

RESUMO

Este artigo refere-se ao recorte do aporte teórico de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento em um programa de pós-graduação de uma universidade pública da esfera federal, localizada na região Norte do país. A construção do texto é resultado da revisão de literatura sobre o tema principal, saberes docentes, baseado em Tardif (2014), Pimenta (2007) e Gauthier (1998). O objetivo foi na perspectiva de compreender a importância dos saberes docentes e a contribuição para a construção da identidade profissional docente. O artigo se caracteriza como uma pesquisa de revisão de literatura, de caráter exploratória e descritiva que utilizando-se da abordagem qualitativa aborda as ideias sintetizadas dos autores que fundamentam o trabalho. O resultado foi a compreensão de que a contribuição dos saberes para a construção da identidade profissional docente é um ponto demarcador que faz a diferença quando o processo formativo prepara os professores para exercerem seu ofício com saberes. Os saberes docentes são conhecimentos dinâmicos que se enriquecem e se transformam através das práticas, das interações sociais e das experiências cotidianas. Sendo assim, saberes docentes e construção da identidade profissional docente se entrelaçam no sentido de que não são estáticos e imutáveis, por isso, se constroem de forma individual e coletivamente. Esperamos que outros estudos que referenciam a docência explorem outros vieses para além dos saberes docentes e da identidade profissional docente e que perpassam pela formação de professores.

Palavras-chave: Saberes docentes. Identidade profissional docente. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um aspecto fundante na área da educação, pois tem implicações direta na qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Tanto em sua fase inicial quanto na formação continuada, esse processo tem sido amplamente investigado no contexto educacional brasileiro. Diante dos múltiplos desafios que permeiam o cenário educacional, trata-se de

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail: manuel.silva@ufam.edu.br.
[2] Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e-mail. verareis@ufam.edu.br

um tema inesgotável, que precisa ser constantemente revisitado devido à sua relevância para melhora da educação. Nesse sentido, evidenciar os saberes docentes contribui para a compreensão da complexidade e da importância do exercício da docência (Silva; Silva, 2025).

Partindo desse pressuposto, os saberes docentes precisam ser levados em consideração para o exercício da docência, por isso, consideramos que na formação de professores é um tema pertinente que pode ser aliados das práticas pedagógicas para enfrentar os desafios da sala de aula, visto que esses saberes englobam não apenas o conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados, mas direcionam para o como ensinar e porque ensinar.

Ao reconhecer a importância dos saberes docentes envolvendo as práticas pedagógicas frente à dinamicidade da docência, os professores têm subsídios para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, consideramos importante uma reflexão analítica sobre os saberes docentes que perpassam pelo conhecimento tácito e experiencial acumulados ao longo do processo formativo, muitas vezes, adquiridos através da prática diária e da interação com outros professores e alunos. E no processo dinâmico do ensinar e do aprender são essenciais para a formação da identidade profissional docente.

Sob a ótica teórico-metodológica, a pesquisa se fundamenta na revisão de literatura, é de cunho descritiva e exploratória baseada em obras no campo dos saberes docentes. O objetivo é compreender a importância dos saberes docentes e a contribuição para a construção da identidade profissional docente. Faz parte do recorte de uma pesquisa mais ampla de mestrado em desenvolvimento em uma universidade pública federal localizada na região Norte do país.

O texto está estruturado, trazendo embasamento teórico sobre dois pontos principais: A constituição dos saberes docentes; saberes docentes e a construção da identidade profissional.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

A constituição dos saberes docentes, é um processo complexo, que envolve múltiplos conhecimentos, baseado em experiências oriundas de ambientes internos e externos do ambiente escolar.

O fruto dessas experiências podem suscitar reflexão de um percurso que explora as memórias do longo da trajetória formativa, e que são possibilidades do professor se refazer, ressignificar o aprendido em prol de fazer a diferença para quem ensina e para quem aprende no contexto da sala de aula.

Conforme os marcadores afetivos globais classificados em bons ou ruins, o sujeito busca em sua linha do tempo aquelas memórias que servirão de base e suporte para uma determinada atuação ou necessidade no momento. Como um livro antigo, ele folheia as páginas procurando tópicos que se enquadrem na sua pesquisa, até encontrar seu objetivo. Nesse aspecto, ao recordar memórias marcantes de um professor no quinto ano que o inspirou positivamente com uma aula diferenciada e leve, o sujeito tentará se basear nessa experiência para ministrar sua própria aula e impactar os estudantes refletindo a compreensão da genealogia dos saberes docentes, onde a temporalidade serve como estrutura fundamental (Tardif, 2014).

Desse modo, vale destacar que tais saberes são desenvolvidos e construídos através das práticas pedagógicas, quando o professor coloca em ação os conhecimentos adquiridos na sua trajetória de ensino básico, no percurso do ensino superior, e em suas vivências do dia a dia, ou seja, é na atuação que este mostra a sua marca como pessoa e como profissional.

> Podemos resumir agora nossas palavras da seguinte maneira: uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (Tardif, 2014, p 269).

Por esse contexto, Gauthier (1998) e Pimenta (2007), contribui, destacando que os saberes docentes são também desenvolvidos durante a formação inicial e na trajetória educacional histórico do docente, como suas bases da educação básica, superior e contínua. Durante sua graduação, são envolvidos em estágios e programas de iniciação à docência, em que esses

momentos práticos e supervisionados proporcionam aos futuros professores a oportunidade de aplicar teorias na prática, enfrentar desafios reais da sala de aula e refletir sobre suas experiências. Além disso, ao ingressar em um curso de graduação, os sujeitos já trazem consigo um conhecimento prévio sobre a prática do professor, adquirido ao longo de suas próprias experiências escolares, e que ao decorrer do curso irão amadurecendo e se construindo.

> Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. [...] Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (Pimenta, 2007, p. 20).

Desse modo, essa interação com a jornada de vida, com os professores da escola, professores do estágio e colegas, estimulam o crescimento profissional e contribui para o desenvolvimento dos saberes docentes, e que estes serão reconstruídos ao longo de sua carreira docente.

> [...] o saber dar aulas [...] transcende numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que determinam antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade. [...] Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica (Gauthier, 1998, p. 32).

Nesse contexto, em construção da identidade docente, é relevante descrever o que são saberes docentes e como são definidos. Segundo Gauthier (1998), Pimenta (2007) e Tardif (2014), os saberes docentes é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores desenvolvem ao longo de sua formação e prática docente profissional.

Gauthier (1998) descreve que os saberes são construídos a partir do contato da prática educativa e reflexão sobre a prática. Para ele, os professores desenvolvem um conhecimento prático continuamente, enriquecido pelas suas experiências vividas no cotidiano escolar, pelas interações com alunos e colegas, e divulgação da sua ação pedagógica.

Pimenta (2007) enfatiza a importância da formação inicial na constituição

dos saberes docentes, no qual argumenta que os estágios e programas de iniciação à docência são fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão. Nessa perspectiva, durante esses programas, os futuros professores têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, enfrentando desafios reais da sala de aula e recebendo orientação de docentes experientes.

Sob esse mesmo contexto, Tardif (2014) amplia a compreensão dos saberes docentes, ao discorrer que eles são diversificados e complexos, englobando diferentes tipos de conhecimento que os professores utilizam em suas práticas pedagógicas. Ele destaca ainda, que os saberes docentes não são estáticos, mas dinâmicos e interdependentes, em que se desenvolvem e se transformam ao longo da carreira do professor, sendo continuamente enriquecidos pela formação contínua, pelas experiências profissionais e pela reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Nesse aspecto, é nítido que os saberes docentes apresentam um caráter plural e heterogêneo, por isso contribuem para a dinamicidade do processo de ensinar e aprender de forma diversificada, possibilitando a ressignificação das práticas pedagógicas, valorizando as experiências e vivências emergidas no cotidiano da docência.

3 SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A compreensão dos saberes docentes ganha uma nova dimensão quando retratada na construção da identidade profissional. Mais do que um conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências, esses saberes se entrelaçam com os percursos individuais e coletivos que contribuem com a contínua formação de professores e, por conseguinte, com sua identidade.

Assim, a identidade profissional não é um dado fixo, mas um processo dinâmico de constituição, constantemente (re)construído nas interações com o contexto escolar, com os estudantes e com os próprios desafios das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os saberes docentes, conforme classificação de Tardif (2014), compreendem os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experiencias, cada um apresenta sua importância e relevância, sendo um alicerce constituinte para formar um bom profissional, estes demonstram que entre o ato de ensinar e aprender há um espaço, e este mesmo espaço deve ser preenchido com tais saberes, que quando incorporados ao docente refletem uma ação transformadora, onde não será apenas transmitidos conteúdos e sim construídos conhecimentos de maneira mútua.

No entanto, o professor no seu ambiente de trabalho, sempre cai em dois grades erros, que nos escritos de Gauthier (1998) é o ofício sem saberes, no qual é uma formação fortemente artesanal, em que o professor, basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a sua intuição, basta ter experiência, e basta ter cultura. Neste sentido, saberes sem ofício, é considerada uma formação fortemente tecnicista, em que o professor se torna uma espécie de engenheiro (ou técnico) do ensino, cujo papel consistirá em aplicar, aos problemas que encontra, soluções preestabelecidas cientificamente.

Desse modo, Gauthier (1998) propõe um ofício constituído de saberes, em que concebe o ensino como a mobilização de diversos saberes que formam uma espécie de reservatório, utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino. Logo, ele classifica os saberes docentes em: Disciplinares (A matéria); Curriculares (O programa); Das ciências da educação (Formação); Da tradição pedagógica (O uso); Experienciais (A jurisprudência particular); Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou da jurisprudência pública validada).

Pimenta (2007) defende três saberes da docência para quaisquer professores, que são, os saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Os saberes do conhecimento referem-se ao domínio do conteúdo disciplinar, que é a base teórica e factual do que será ensinado. Os saberes pedagógicos envolvem as estratégias e métodos didáticos utilizados para transmitir esse conteúdo, promovendo a aprendizagem dos estudantes. E, os saberes da experiência, também chamados de “chão de giz”, que diz a respeito à prática cotidiana do ensino, que se aprimora com a experiência e reflexões sobre a prática em sala de aula. Pimenta (2007) entrelaça ainda nas

suas escritas, que esses três saberes se complementam e são indispensáveis para uma atuação docente competente e significativa.

Diante da importância com que se apresentam os saberes docentes, podemos dizer que estes perpassam pela contínua formação dos professores. Por isso, acompanham esse profissional em várias etapas do processo formativo em que emergem experiências e vivências. Desse modo, os saberes docentes influenciam diretamente na construção da identidade profissional.

De acordo com Rech e Boff (2021, p. 642) “A identidade é um processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo”.

Nesse mesmo contexto, Silva *et al*. (2021) aborda que a identidade docente pode ser definida como um processo individual e ao mesmo tempo um processo coletivo, visto que é construída nas relações sociais, levando em consideração as aprendizagens, as orientações dos mais experientes, as críticas construtivas e o retorno dos estudantes.

> Assim, identificar a natureza desses saberes e a identidade profissional que eles podem gestar torna-se pertinente no sentido de que pode trazer contribuições para a valorização da profissão docente não apenas no âmbito epistemológico, mas também no campo político e social, com vistas a uma formação de professores comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem em seu sentido mais amplo, ultrapassando as concepções tradicionais de professores como meros técnicos reprodutores de conhecimentos. (Silva *et al*., 2021, p. 4)

Logo, o cenário educacional abrange inúmeras situações e modificações, que repercutem no papel do professor que conforme os saberes que caracterizam seu perfil docente, este pode ou não atender as novas exigências para mudar a realidade que circunda o contexto escolar.

Diante do que pese ao professor, como um dos agentes responsáveis pela qualidade do que se ensina e do que se aprende, zelar por sua formação contínua e por seu desenvolvimento profissional é imperativo que este se mantenha atualizado para enfrentar os desafios emergentes que surgem no cotidiano da sala de aula, haja vista que são possibilidades do docente inovar suas práticas pedagógicas e, sobretudo, responder às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Ademais, a capacidade de reflexão sobre a própria prática e a abertura para o aprendizado contínuo são características relevantes para que o professor possa contribuir para uma educação de qualidade, que não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos críticos e preparados para a vida em sociedade.

Para a atuação do professor a relação entre teoria e prática são dois aspectos que na formação inicial se percebe como recorrentes e é nesse cenário que o licenciando pode exercitar esse aprendizado por meio dos programas de iniciação à docência, dos estágios, das práticas de ensino vivenciadas dentro do próprio espaço formativo, que consideramos, também, como espaços fundantes para a constituição da identidade profissional.

> A constituição da identidade docente, além da trajetória na universidade, dos estudos e da relação entre teoria e prática, é remetida às relações estabelecidas entre alunos e professores. Os professores reconhecem o espaço das relações humanas como constituidor da identidade docente, pois o objeto de trabalho do professor é o humano, e a docência, por sua vez, é uma profissão de interações humanas, na qual o professor vai desenvolvendo-se profissionalmente na medida em que vivencia as situações do cotidiano acadêmico com seus desafios, tensões e aprendizagens e reflete sobre elas, reelaborando seus saberes. (Rech; Boff, 2021, p. 665)

Reconhecemos que a identidade docente e os saberes docentes são temas que estão intrinsicamente relacionados. Para Mellini e Ovigl (2020, p. 3) “da mesma forma que a identidade vai sendo construída a partir de relações sociais, de vivências e experiências ao longo da trajetória do professor, é assim também com os saberes”.

Dessa forma, a construção da identidade docente é um processo contínuo e dinâmico, que se nutre das interações sociais, experiências práticas e reflexões teóricas. Os saberes docentes, ao serem constantemente atualizados e concretizados nas práticas pedagógicas, fortalecem a identidade profissional docente, permitindo caminhar para mudanças mais concretas e fundamentadas sobre a realidade que se apresenta no cotidiano da docência.

Assim, a identidade e os saberes docentes são pilares fundamentais para práticas pedagógicas de melhor qualidade indo ao encontro da formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações remetem à compreensão de que os saberes docentes são mais do que um conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências, por isso, não podem estar desconectados das práticas pedagógicas dos professores, mas precisam fazer parte do cotidiano do fazer docente, ou seja, são a marca desse profissional.

A revisão de literatura sobre a temática em questão, revelou que a contribuição dos saberes docentes para a construção da identidade profissional é um ponto demarcador que faz a diferença quando o processo formativo prepara os professores para exercerem a docência com saberes, sem os quais a formação se torna puramente tecnicista.

Os saberes docentes sao diversificados, complexos e englobam diferentes tipos de conhecimento usados pelos professores em suas práticas pedagógicas e, por isso, essas percisam serem refletidas constantemente.

A reflexão possibilitada por esse estudo traz-nos a percepção de que os saberes docentes são conhecimentos dinâmicos, que se enriquecem e se transformam através das práticas, das interações sociais e das experiências cotidianas. Ao reconhecer a importância desses saberes, destaca-se a necessidade de uma formação contínua e crítica, que permita aos professores não apenas dominar conteúdos, mas também desenvolver práticas pedagógicas que atendam as necessidades dos estudantes.

Saberes docentes e construção da identidade profissional docente se entrelaçam no sentido de que não sao estáticos e imutáveis e na ideia de que professores são seres inacabados precisam estar em constante aprendizado.

Sob esse enfoque, reconhecemos a necessidade de outros estudos, trazendo outros vieses sobre saberes docentes e identidade profissional docente, haja vista que o tema suscita outras discussões.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Por uma teoria da**

pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 17-37.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIG, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade Docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte v.22, e16364, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: Selma Garrido Pimenta (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 15- 34, 2007.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4BKbgc6L3B5GPxP98RwfsDr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, Marcos Vinicius; Soares, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guellero do. Saberes e Identidade Docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.37.e26209|2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/7CBS85K56qJPZJgBKvm76zy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, Manuel Carlos da Costa da; SILVA, Vera Lúcia Reis da. Saberes docentes na formação de professores de Química: pesquisas em teses e dissertações – BDTD (2013-2023). **Revista @mbienteeducação,** São Paulo, v. 18, n. 00, p. e025008, 2025. DOI: 10.26843/ae.v18i00.1415. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1415/1551. Acesso em: 01 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, R: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO EM CURSOS DE LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA[1]

KAWALES, Mattos Pereira Maria Bruna[2]

JUNGES, Kelen dos Santos[3]

RESUMO

A evasão estudantil se apresenta de forma bastante significativa nas licenciaturas no Brasil. O presente artigo apresenta parte de uma pesquisa que tem como objetivo geral mapear e analisar a evasão nos cursos de licenciaturas da área de Ciências Exatas e Biológicas de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023, a fim de apontar possíveis encaminhamentos para solucionar tal situação, no que diz respeito a aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos/campus. Para tanto, a metodologia adotada é qualitativa, com pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. Para a fundamentação teórica, os principais autores citados foram: Prograd (2024), Santos (2014), Lima (2008) e Oliven (2002), entre outros. Para a pesquisa de campo, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário semiestruturado, via google forms, a 477 estudantes que desistiram do curso no período analisado. Os resultados indicam que os principais motivos para a evasão estão relacionados com fatores socioeconômicos, dificuldades acadêmicas, questões pessoais e, em alguns casos à escolha profissional. Conclui-se que a compreensão desses fenômenos é importante para o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam a permanência dos estudantes, contribuindo para uma redução na evasão dos cursos e melhoria dos índices de conclusão dos cursos de licenciatura na instituição.

Palavras-Chave: Licenciaturas. Evasão Ensino Superior. Permanência Estudantil.

1 INTRODUÇÃO

Entre os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, os de licenciatura ocupam um lugar de destaque, por serem responsáveis pela formação de professores que atuarão na educação básica, influenciando diretamente a qualidade de ensino no país.

Um dos problemas enfrentados, pelas instituições de ensino superior é a evasão dos estudantes, principalmente nos cursos de licenciatura, comprometendo a formação de professores, afetando, assim, a Educação Básica. A evasão representa

---

[1] Pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Esta pesquisa possui apoio da Unespar, da Fundação Araucária/SETI, para participação no evento.

[2] Estudante do Curso de Pedagogia na Unespar, Campus de União da Vitória, bacharela em Ciências da Computação. E-mail: bruna.mattosmorais@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Vice-diretora da Unespar, Campus de União da Vitória. E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br.

um fenômeno complexo, influenciado por fatores acadêmicos, socioeconômicos, institucionais e pessoais, que variam conforme o contexto e trajetória dos estudantes.

A partir desse contexto, este artigo apresenta parte de uma pesquisa que tem como objetivo geral mapear e analisar a evasão nos cursos de licenciatura da área de Ciências Exatas e Biológicas, de um campus de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023, a fim de apontar possíveis encaminhamentos para solucionar tal situação, no que diz respeito a aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos/campus.

Para realizar este estudo, a metodologia adotada foi qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica, apoiada em pesquisa de campo. Para a pesquisa de campo, como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário semiestruturado, via google forms, a 477 estudantes que desistiram de três cursos da área de Ciências Exatas e Biológicas, no período analisado. Foram respondidos 75 questionários.

Os resultados indicam que os principais motivos para a evasão estão relacionados com fatores socioeconômicos, dificuldades acadêmicas, questões pessoais e, em alguns casos, à escolha profissional.

2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e diversificado, envolvendo aspectos pedagógicos, psicológicos, sociais, políticos, econômicos e administrativos (PEREIRA, 2003). Trata-se do abandono dos estudos por estudantes que já ingressaram na instituição, mas que interrompem sua trajetória antes da conclusão do curso (SANTOS, 2014).

Esse processo gera consequências significativas, tanto para os alunos que podem perder oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional quanto para as instituições e para a sociedade, que sofrem perdas sociais, acadêmicas e econômicas (SILVA FILHO et al., 2007; TONTINI; WALTER, 2014).

Diversos fatores influenciam a permanência ou o abandono dos estudantes, entre eles as condições socioeconômicas e o contexto institucional (BAGGI; LOPES, 2011). O impacto desses fatores, de acordo com Lima (2008), pode variar conforme o tipo de instituição: nas universidades públicas, os desafios estão relacionados à necessidade de conciliar trabalho e estudo, bem como à falta de apoio para despesas como transporte e materiais, já nas instituições privadas, o custo das mensalidades

representa um obstáculo importante para a continuidade dos estudos. Essa distinção evidencia que o fenômeno da evasão possui diferenças que dependem do ambiente educacional e da realidade dos estudantes.

No Brasil, a evasão no ensino superior permanece elevada. Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024 (SEMESP, 2024), a taxa média de abandono é de 57,2%, chegando a quase 61% nas instituições privadas e ficando abaixo de 40% nas públicas. A modalidade de ensino também influencia esse índice, sendo a evasão maior nos cursos à distância (64%) do que nos presenciais (52,6%). Esses dados evidenciam a relevância do problema e a necessidade de políticas específicas para enfrentar os desafios da permanência estudantil, bem como a importância de um olhar cuidadoso das instituições para esta situação.

3 EVASÃO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES: PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e em pesquisa de campo. Também foram utilizados dados da universidade, disponibilizados no site oficial da instituição (PROGRAD, 2024). A coleta dos dados de campo foi feita por meio de questionário semiestruturado, que incluiu perguntas abertas, para respostas mais detalhadas, e perguntas fechadas, para respostas mais objetivas.

Os questionários foram criados no Google Forms e enviados por e-mail ou por aplicativos de mensagens, usando os contatos disponíveis no banco de dados da Secretaria Acadêmica da universidade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acompanhou o convite e estava disponível na capa do questionário, garantindo que o participante confirmasse seu consentimento antes de responder.

Os participantes são estudantes desistentes, identificados pela Prograd (2024, dos três cursos de licenciatura da área de Ciências Exatas e Biológicas de um campus de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023. O recorte temporal foi planejado de forma decrescente: considerando os anos de 2023 até 2020, período marcado pela pandemia e, também, três anos anteriores a 2020. Essa abordagem permite comparações entre diferentes períodos. Os resultados foram apresentados por meio de tabelas. Além disso, esta pesquisa foi aprovada pelo

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição pesquisada através da Plataforma Brasil, garantindo o cumprimento das normas éticas vigentes.

3.1 Análise de dados

Nesta seção, são apresentados e analisados os dados coletados para a elaboração desta pesquisa, visando identificar possíveis fatores que contribuíram para a evasão. Para isso, os dados foram organizados em tabelas, buscando facilitar a interpretação dos resultados.

Entre os anos de 2018 a 2023, o número total de matrículas nos cursos analisados foi de 2.030 alunos, de acordo com Prograd (2024). Desses, 477 estudantes evadiram-se, o que corresponde a aproximadamente 23% do total de alunos matriculados. Desse total de 477 alunos evadidos, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas representa 40,0% do total, Licenciatura em Matemática 30,8% e Licenciatura em Química 29,1% (PROGRAD, 2025). Esses números sugerem que houve uma maior taxa de evasão no curso de Ciências Biológicas durante o período analisado.

Assim, para a coleta de dados, foram enviados 477 e-mails, dos quais 299 foram válidos, totalizando 63% de envios efetivos. De forma concomitante, também foi utilizado um aplicativo de mensagens instantâneas, que possibilitou o contato direto e rápido com os participantes, na qual, foram enviadas cerca de 449 mensagens de texto, sendo válidos 298, o que corresponde a 66,4% de envios efetivos. Como resultado, obteve-se 75 questionários respondidos, representando aproximadamente 15,7% do total de contatos válidos realizados entre e-mails e mensagens.

A primeira questão do questionário buscou identificar o curso em que o participante estava matriculado no momento da evasão. A distribuição das respostas foi a seguinte: 22 participantes afirmaram estarem cursando Ciências Biológicas, 25 estavam matriculados em Matemática e 28 cursavam Química no momento da evasão.

A análise das respostas revela que, entre os alunos que responderam ao questionário, o curso de Química apresentou a maior proporção de questionários respondidos (37,33%), seguido por Matemática (33,33%) e Ciências Biológicas (29,33%). A tabela 1 apresenta a porcentagem de cada curso em relação ao total de

respostas obtidas, bem como a proporção de cada um dos cursos no total de 477 alunos evadidos:

Tabela 1 - Distribuição percentual das respostas e da evasão por curso no período de 2018 a 2023

Curso	Nº de Evadidos por Curso	% em Relação ao Total de Evadidos	Nº de Respostas	% em Relação a 75 Respostas
Ciências Biológicas	191	40,0%	22	29,33%
Matemática	147	30,8%	25	33,33%
Química	139	29,1%	28	37,33%
Total:	477	100%	75	100%

Fonte: elaborado pelas autoras

A segunda questão do questionário investigou em qual ano ou série os estudantes abandonaram os cursos. Observou-se que a maior parte das evasões aconteceu no primeiro ano, com 50% dos casos em Ciências Biológicas, 56% em Matemática e 64% em Química.

Em seguida, a evasão no segundo ano, corresponde a 23% em Ciências Biológicas, 12% em Matemática e 25% em Química. No terceiro ano, foram registrados 23% em Ciências Biológicas, 24% em Matemática e apenas 4% em Química. Já no quarto ano, a evasão foi ainda menor cerca de 5% em Ciências Biológicas, 8% em Matemática e 7% em Química. Esses dados indicam uma tendência de evasão mais acentuada no primeiro ano dos cursos, especialmente em Química.

A terceira questão analisada diz respeito à distribuição dos estudantes participantes, considerando os turnos vespertino e noturno entre 2018 e 2023. Percebe-se que o curso de Ciências Biológicas tinha 15 estudantes no turno noturno e apenas 7 estudantes no vespertino. No curso de Matemática, todos os 25 alunos estavam matriculados no turno da noite, sem turmas no período vespertino. Já o curso de Química contava com 26 estudantes no turno noturno e somente 2 no vespertino[4].

A quarta questão analisada abordou o ano em que ocorreu a desistência dos estudantes participantes. Os resultados mostraram que, em 2018[5], o índice de evasão

[4] A oferta de turmas no período vespertino destes cursos estava em processo de descontinuidade no período. Atualmente, não há mais oferta de turmas neste turno.

[5] Embora esta pesquisa considere as respostas obtidas por meio do questionário aplicado, é relevante destacar, com base no total de 477 estudantes evadidos nos três cursos, entre os anos de 2018 a 2023, que o ano de 2020 apresentou o maior índice de evasão, representando 25% dos casos. Em seguida, observa-se 20% em 2019, 17% em 2021, 16% em 2018 e 13% em 2022. Já em 2023, verifica-se uma redução significativa, com o percentual de 9% dos casos de evasão registrados.

foi o mais elevado entre os participantes, totalizando 80,2% dos casos. Em 2019, o percentual foi de 70,9%, seguido por 49,6% em 2020, 34,8% em 2021 e 32,4% em 2022. Nos anos mais recentes, houve uma pequena redução, com 32,2% em 2023. Esses dados mostram que a maior parte das evasões, a partir dos 75 questionários respondidos, aconteceu entre 2018 e 2019.

A quinta questão analisou os motivos que levaram os estudantes dos cursos à evasão. Ao analisar os dados sobre os motivos de evasão nos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química, foi possível identificar alguns padrões importantes, como mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição dos motivos apontados pelos estudantes para a evasão dos cursos de licenciatura 2018 a 2023

Categorias	Frequência
Insatisfação com a instituição	18
Incompatibilidade com trabalho	13
Insatisfação com o curso	11
Mudança externa (aprovado em outra instituição pública/privada – mudança de cidade)	9
Problemas com faltas e notas	6
Dificuldades de transporte	5
Problemas de saúde (pessoal ou familiar)	4
Bolsa em outra instituição	2
Outro	12

Fonte: elaborado pelas autoras

A insatisfação com a instituição foi o motivo mais mencionado, com 18 ocorrências. Isso mostra que uma parte significativa dos estudantes não estava satisfeita com a estrutura, o atendimento, a gestão ou o ambiente acadêmico da universidade. Por outro lado, a incompatibilidade com trabalho apareceu em 13 casos, evidenciando que muitos alunos enfrentam desafios para equilibrar emprego e estudos, especialmente em cursos de licenciatura que exigem estágio, práticas e carga horária presencial.

A insatisfação com o curso também foi um motivo relevante, citado 11 vezes, indicando que, além de problemas relacionados à instituição, alguns estudantes perceberam uma desconexão entre suas expectativas e o conteúdo ou a metodologia adotada no curso. Motivos relacionados a mudanças externas, como aprovação em outra instituição (pública ou privada) e mudança de cidade, juntos somam 9 registros.

Para verificar se a universidade teve alguma relação com a decisão dos estudantes de desistir do curso, foi feita uma pergunta específica. Entre os 75 participantes que responderam, 17% disseram que a universidade contribuiu para a desistência, enquanto 55% afirmaram que a instituição não teve influência nenhuma. Outros 28% apontaram que a universidade teve uma contribuição parcial nesse processo. Esses números mostram que, embora a maioria não responsabilize a universidade, há uma parcela considerável que acredita que ela teve algum impacto na decisão de abandonar o curso.

As respostas abaixo fazem parte de uma justificativa relacionada à pergunta anterior, que questionava se a universidade teve alguma relação com a desistência. A seguir, apresentamos as principais categorias de justificativas a partir da tabela 3:

Tabela 3 - Justificativas dos estudantes sobre a influência da universidade na decisão de desistência

Categorias	Frequência
Dificuldades de conciliar trabalho, estudo e família: dificuldade de conciliar trabalho, estudo, questões familiares e logísticas, mudanças de cidade.	40
Problemas com ensino e método pedagógico: falta de didática, inflexibilidade de professores, ideologia política, falta de apoio.	28
Problemas logísticos e infraestrutura: conflito de horários, dificuldades com estágio/tcc, transporte, falta de tempo para tarefas, falta de suporte e infraestrutura.	25
Problemas durante a pandemia: dificuldades com ensino remoto, queda de qualidade das aulas de ensino remoto, reprovação, sobrecarga de trabalho.	18
Incompatibilidade com o curso ou instituição: curso inadequado, falta de realização pessoal, mudanças de curso ou instituição.	15

Fonte: elaborado pelas autoras

A análise das respostas revela que a principal razão para os alunos desistirem não foi uma ação direta da universidade, mas sim questões pessoais e de organização. Muitos disseram que tiveram dificuldades para conciliar trabalho, estudos e responsabilidades familiares, o que dificultou continuar com o curso. Além disso, problemas com o ensino remoto durante a pandemia do COVID 19 (anos 2020 e 2021), e a falta de flexibilidade de alguns professores também influenciaram na decisão de abandonar o curso. Apesar de serem mencionados vários problemas relacionados à universidade, a maioria destacou fatores externos, como mudança de cidade, questões familiares ou dificuldades na adaptação ao curso, como motivos principais para a evasão.

De acordo com os dados da oitava questão, pode-se perceber que a maioria dos participantes, cerca de 59%, acredita que a universidade não poderia ter evitado

a sua desistência. Isso sugere que fatores pessoais, profissionais ou externos à instituição foram mais importantes nesse processo. Ainda assim, 24% disseram que a universidade poderia ter ajudado parcialmente, e 17% acreditam que ela poderia ter contribuído para que permanecessem. Essa situação mostra que, embora a maior parte da evasão esteja relacionada a questões externas, há espaço para melhorias na instituição, especialmente no apoio ao estudante, na flexibilização de horários, na adaptação pedagógica e no suporte durante momentos difíceis, como a pandemia.

As respostas do espaço livre do questionário mostram uma variedade de fatores que levam à evasão nos cursos de licenciatura da universidade pesquisada. A análise das respostas do questionário aponta várias razões para a desistência, que vão além de questões pessoais, incluindo também problemas estruturais e institucionais.

Um dos principais desafios destacados foi a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, especialmente por parte daqueles que moram em outras cidades. O ensino presencial no ensino superior se torna bastante complicado, pois as obrigações externas dificultam acompanhar as aulas e as atividades acadêmicas. As respostas abertas revelam importantes percepções dos participantes sobre os desafios enfrentados durante a trajetória acadêmica, um dos respondentes destaca:

"Para quem trabalha, tem família própria (casa, marido, filhos) e ainda reside em outra cidade, o estudo superior presencial é extremamente desafiador, muito diferente de quem acabou de sair do ensino médio. Falo por experiência própria, pois passei pelas duas situações". (Respondente 11)[6].

Os relatos mostram que a evasão no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, está bastante ligada a questões sociais, econômicas e pessoais, assim como apontam Baggi e Lopes (2011). Os estudantes enfrentam dificuldades quando precisam equilibrar os estudos com o trabalho, cuidar da família e, muitas vezes, morar em outra cidade, o que torna o percurso acadêmico bem difícil. Além disso, as desigualdades sociais e econômicas fazem com que muitos tenham que priorizar a sobrevivência, o que acaba prejudicando a continuidade na faculdade.

[6] As transcrições das respostas dos participantes foram deixadas entre aspas e em itálico para diferenciá-las das citações bibliográficas. Os participantes foram numerados para preservar sua identidade.

ISSN: 2176 - 1396

Também são citadas as exigências acadêmicas, que requerem muita dedicação e esforço, além da falta de clareza sobre as possibilidades de atuação profissional que a licenciatura oferece. Isso gera insegurança e contribui para a desistência. Mesmo com esses obstáculos, é importante destacar o reconhecimento da qualidade dos professores, considerados essenciais na formação dos estudantes e fundamentais nesse processo. O respondente 17 destacou:

"Adorava a [universidade], pois todos os professores eram muito bons e as várias formas de ensinar também eram muito boas. Um dia ainda quero retornar e fazer outro curso na universidade." (Respondente 17).

Este relato mostra que, mesmo enfrentando dificuldades que acabaram levando à evasão, a relação do estudante com a instituição foi marcada por momentos positivos, especialmente na parte acadêmica e pedagógica. Isso indica que, muitas vezes, a evasão não está diretamente ligada à insatisfação com a qualidade do ensino ou com os professores, mas sim a fatores externos, pessoais ou de outros contextos.

Ainda, foram apresentadas diversas sugestões de melhorias, como a criação de cursos híbridos, a flexibilização da grade curricular e o aprimoramento das instalações físicas da universidade, incluindo segurança, refeitórios e banheiros. Essas ideias mostram uma preocupação com o bem-estar dos estudantes e a importância de adaptar o ambiente acadêmico às suas necessidades.

Vários relatos apontam que a universidade ainda não possui uma política clara e eficaz para acompanhar e apoiar os estudantes que estão em risco de abandonar o curso. É evidente que há uma necessidade de a instituição criar estratégias de escuta atenta, acolhimento e acompanhamento dos alunos, principalmente daqueles que, por diferentes motivos, se afastaram dos estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados de evasão, dos três cursos de licenciatura da área de Exatas e Ciências Biológicas de um campus de uma universidade pública paranaense, entre 2018 e 2023, revelou que a evasão escolar é um problema bastante complexo, influenciado por diversos fatores e que tem um impacto significativo na formação de professores na região.

Com base na análise das respostas dos questionários, os cursos de Licenciatura em Química, Matemática e Ciências Biológicas, tiveram índices consideráveis de desistência, especialmente no primeiro ano, período em que a maioria dos estudantes decide abandonar os cursos.

Os principais motivos apontados pelos estudantes incluem insatisfação com alguns aspectos da instituição, dificuldades para conciliar trabalho, estudos e vida pessoal, problemas financeiros e o desalinhamento entre as expectativas deles e a realidade do ensino superior. Além disso, dificuldades relacionadas às metodologias de ensino e à rigidez do currículo também contribuem para que muitos desistam cedo.

Embora fatores externos, como questões econômicas e familiares, tenham forte influência nesse cenário, há ações internas na própria instituição que podem ajudar a reduzir esses números. Algumas dessas ações envolvem melhorar o acolhimento aos calouros, tornar o currículo mais flexível, oferecer apoio psicológico e pedagógico, ampliar auxílios financeiros e fortalecer a comunicação entre estudantes e a instituição.

Diante desse cenário, uma sugestão seria implementar diferentes estratégias que incentivem os alunos a permanecerem nos cursos, reforçando programas de acolhimento e adaptação para novos alunos, com o objetivo de preparar os alunos para essa transição entre os níveis de ensino, retomando conteúdos essenciais para uma base no início do curso, auxiliando na superação de dificuldades, especialmente nos cursos da área de exatas.

Também é essencial fortalecer o suporte psicopedagógico, para além de conteúdos curriculares, um apoio para dificuldades de aprendizagem, e um acompanhamento emocional para lidar com desmotivação, ansiedade entre outros fatores que assombram os estudantes durante sua fase acadêmica.

No que diz ao suporte financeiro, sugere-se ampliar bolsas de estudo, auxílios para transporte e alimentação, além de buscar parcerias para estágios remunerados, isso porque há uma limitação de tempo para a realização de estágio no município onde o campus está localizado. Para muitos estudantes, o estágio remunerado é uma importante fonte de renda, e essa restrição acaba dificultando que eles possam realizar esse tipo de estágio durante a fase acadêmica.

Por fim, sugere-se criar um “setor” de prevenção de evasão, específico dedicado à permanência e reintegração dos estudantes, essa equipe ficaria responsável por acompanhar quem está desistindo ou saiu dos cursos, promovendo

ações que incentivem o retorno daqueles que abandonaram os estudos. Além disso, esse "setor" ajudaria na elaboração de estratégias para reintegrar esses alunos à vida acadêmica.

A partir dos dados coletados, pode-se inferir que essas estratégias combinadas poderiam, em alguma medida, diminuir a evasão acadêmica nos cursos aqui estudados.

Essa análise mostra que a evasão não acontece de forma isolada, ela reflete as contradições e desafios de uma sociedade marcada por desigualdades. Por isso, as instituições de ensino superior não podem apenas oferecer vagas, precisam assumir a responsabilidade de um todo, desempenhando um papel importante na permanência dos acadêmicos, criando condições para que tenham sucesso ao longo da sua trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n.2, p.355-374, julho, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 27 out. 2024.

LIMA, J. B. G. de. **Estudo da evasão escolar do ponto de vista econômico**: o caso dos Centros Universitários Camilianos do Brasil. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, 2008. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-31741/estudo-da-evasaoescolar-do-ponto-de-vista-economico--o-caso-dos-centros-universitarios-camilianos-dobrasil#google_vignette. Acesso em: 27 out. 2024.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86403. Acesso em: 27 out. 2024.

PROGRAD - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Relatórios da base de dados**: registros acadêmicos: desistentes. 2024. Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/base-de-dados. Acesso em: 2 dez. 2024.

SANTOS, P. K. Abandono na educação superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, jul./dez.

2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/17896. Acesso em: 27 out. 2024.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al*. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/x44X6CZfd7hqF5vFnHhVWg/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 mai. 2025.

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 14. ed. 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-14/. Acesso em: 28 out. 2024.

TONTINI, G.; WALTER, S. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/vBfjhGhKRRwTZ3mBjWHKvcv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 out. 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA: NECESSIDADES FORMATIVAS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Marisete Maihack Perondi[1]

RESUMO

O texto aborda a temática da formação continuada na Educação Infantil, destacando as necessidades formativas das professoras de Educação Infantil. Os principais autores utilizados para embasar foram Imbernón (2011), LDB (1996), BNCC (2018), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009, 2011), Tardif (2002), Moreira e Candau (2003), Cerisara (1996) e Kramer (1994). Como problema de pesquisa, investigou-se: quais são as principais necessidades formativas das professoras iniciantes na Educação Infantil? Seu principal objetivo é assinalar as necessidades de formação dos profissionais na Educação Infantil. Porém, superar as necessidades formativas é garantir os avanços para assegurar uma educação de qualidade na primeira infância e fortalecer a identidade profissional dos educadores. A metodologia utilizada para sustentar esta pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com seis professoras da Educação Infantil em início de docência, do município de Maravilha-SC. Como referência na metodologia, o principal autor utilizado foi Bardin (2004). O estudo investigou as expectativas e necessidades formativas de professoras iniciantes da Educação Infantil. Evidenciou-se que a docência é essencial no desenvolvimento infantil, mas que essas profissionais enfrentam fragilidades em sua formação inicial e continuada. As professoras destacaram a carência de oficinas práticas, produção de materiais e abordagem lúdica como aspectos fundamentais. Ressaltaram também a importância de compreender o desenvolvimento infantil por faixa etária. A atuação docente exige conhecimento e dedicação constantes, além de compromisso com práticas pedagógicas efetivas. A formação continuada surge como elemento-chave para garantir uma educação de qualidade. A presença ativa da professora na vida das crianças é vista como uma ferramenta transformadora no processo educativo.

Palavras-chave: Formação Continuada 1. Educação Infantil 2. Professoras 3.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática central as necessidades formativas da docência na Educação Infantil, com foco nos profissionais que atuam com crianças pequenas. Considerando que essas professoras compõem a base do processo educacional do ser humano, é essencial compreender os desafios e carências que enfrentam em sua formação, tanto inicial quanto continuada.

Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Tardif (2002), ao afirmar que o conhecimento docente é plural e construído não apenas nos espaços formais de

[1] Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de SantaCatarina,mariseteperondi@hotmail.com. Bolsista Capes.

formação, mas também nas experiências cotidianas da prática escolar. Isso implica reconhecer o valor dos contextos concretos de atuação, das interações sociais estabelecidas e das aprendizagens emergentes da prática pedagógica. Assim, a formação continuada deve ser entendida como um processo dialógico entre teoria e prática, entre o saber acadêmico e o saber experiencial.

Complementando essa abordagem, Moreira e Candau (2003) apontam que a formação continuada deve permitir a ressignificação das práticas pedagógicas, acompanhando as transformações sociais e educacionais. Nessa mesma direção, Nóvoa (2009) defende a escola como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, ressaltando a importância de oferecer aos professores oportunidades reais de reflexão e reestruturação de sua atuação docente.

No entanto, como defendem Tardif (2009) e Nóvoa (2002), o saber docente é construído na prática e na coletividade, exigindo que a formação respeite os tempos, contextos e experiências de cada profissional.

A partir dessa perspectiva, em relação às necessidades formativas da docência, apresenta-se o problema da pesquisa: quais são as necessidades formativas das professoras iniciantes na Educação Infantil? Como objetivo, esta pesquisa buscou-se identificar as principais demandas de formação dos profissionais que atuam com crianças pequenas nessa etapa educacional. A temática central do estudo são as necessidades formativas da docência na Educação Infantil. A metodologia adotada baseia-se na análise de conteúdo, conforme Bardin (2004), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada da realidade vivenciada pelas professoras iniciantes no município de Maravilha.

Os resultados evidenciam que, apesar do papel transformador da docência na Educação Infantil, muitas professoras enfrentam fragilidades relacionadas à falta de formação prática, oficinas pedagógicas, construção de materiais, abordagens lúdicas e conhecimento específico sobre o desenvolvimento infantil por faixa etária. A formação continuada, nesse cenário, configura-se como essencial para promover práticas pedagógicas mais qualificadas e responsáveis às necessidades das crianças.

2 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante desse contexto, realizamos uma investigação sobre as expectativas e necessidades de formação das professoras que atuam na Educação Infantil, em início de docência, com o intuito de compreender a relevância desse tema para a construção do perfil profissional de quem atua com crianças pequenas, considerando sua influência fundamental no crescimento e desenvolvimento do indivíduo.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) destaca a importância da aprendizagem contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, ressaltando dois elementos centrais nesse processo: o indivíduo e a instituição escolar. Para o autor, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como uma exigência externa, mas como um compromisso pessoal do professor com o aprimoramento de sua prática pedagógica e com a construção de sua identidade profissional.

Além de contribuir para o crescimento individual dos educadores, a formação continuada no contexto escolar desempenha um papel fundamental no fortalecimento do grupo docente, consolidando-o como uma equipe engajada na construção de práticas educacionais mais eficazes e inovadoras.

A docência exercida pelo professor assume um papel central no processo educacional, sendo ele responsável por expandir conhecimentos e desenvolver habilidades nas crianças. No entanto, os professores também enfrentam fragilidades em sua trajetória. As professoras entrevistadas destacaram expectativas e necessidades em relação à formação continuada, evidenciando o quanto é importante fazer parte da vida das crianças e vivenciar esses momentos formativos. Mencionaram, por exemplo, a carência de oficinas práticas voltadas à atuação em sala de aula, à construção de materiais, ao ensino de forma lúdica e ao conhecimento do desenvolvimento infantil em cada faixa etária — aspectos fundamentais que se fazem presentes no cotidiano da Educação Infantil.

A docência oferece às professoras a oportunidade de fazer a diferença na vida de todas as crianças que passam pela Educação Infantil, influenciando positivamente seu desenvolvimento e preparando-as para os desafios do mundo. Ela requer conhecimento, dedicação e um compromisso contínuo com a melhoria das práticas educacionais.

Na Educação Infantil, a docência tem experimentado de necessidades de formação continuada significativas ao longo dos anos, destacando-se as oficinas práticas relacionadas às práticas pedagógicas, rotina da sala de aula, cuidar e educar,

avaliação, alfabetização lúdica, desenvolvimento infantil, trabalhar com a BNCC. A partir da pesquisa realizada, foi possível identificar as conquistas das professoras na Educação Infantil:

Quadro 1 - Expectativas e necessidades de formação continuada na Educação Infantil

Expectativas e necessidades de formação	**Incidências**
Oficinas de práticas pedagógicas	6
Desenvolvimento infantil	2
Rotina escolar	1
Cuidar e educar	1
Avaliação	1
Alfabetização lúdica	1
Trabalhar com a BNCC	1

Fonte: Dados de entrevistas, organizados pela pesquisadora

Com base nos dados coletados, observa-se que as oficinas de práticas pedagógicas representam a principal expectativa e necessidade de formação continuada das professoras na Educação Infantil, com seis incidências. Essa demanda evidencia a busca por ações formativas que articulem teoria e prática de maneira significativa. As demais necessidades — desenvolvimento infantil, rotina escolar, cuidar e educar, avaliação, alfabetização lúdica e aplicação da BNCC — foram mencionadas com menor frequência, indicando a diversidade de temas relevantes para a qualificação docente. A análise aponta para o reconhecimento, por parte das educadoras, das lacunas em sua formação, especialmente no que se refere à prática pedagógica em sala de aula. Desse modo, evidencia-se a relevância de políticas públicas e institucionais que promovam formações continuadas, contextualizadas e sensíveis às especificidades da Educação Infantil. Com base nessa perspectiva, são contextualizados, a seguir, os dados da pesquisa realizada.

Em relação às oficinas de práticas pedagógicas na Educação Infantil, seis professoras apontaram sobre esta questão:

> [...] oficinas, relacionadas as práticas pedagógicas já que no início eu tive bastante dificuldade. (Professora A).
> [...] eu senti essa necessidade também porque eu preciso entender um pouco mais desse universo da criança pra melhorar também a minha prática em sala de aula. [...] oficinas, que fosse focado por exemplo o que trabalhar na creche, pré-escola, cada dia poderia ser feito trabalhado. (Professora B).
> [...] sinto falta dos cursos de formação continuada com profissionais na área da Educação Infantil que abordem temas que façam parte do nosso dia a dia, com um olhar abrangente e que traga pra gente inovações pra nossa prática. [...] ter oficinas que incrementassem nosso trabalho pra construção de materiais, de fantoches, de livrões. (Professora C)

> [...] gostaria de um curso de formação, que nem eu citei anteriormente, há eu tenho uma turma de berçário, é fácil sugerir atividades, você pode fazer isso, mas eu gostaria que, viesse tipo explicando o que berçário, criança de um a dois anos, mais oficinas práticas. (Professora D).
> Eu acredito que o ideal seriam oficinas de cursos mais práticos, voltados para a prática docente no dia a dia. (Professora E).
> [...] minha dificuldade é o planejamento eu gostaria de algo assim voltado pra sentar e trocar ideia, algo assim mais na prática. (Professora F).

Observo que as falas das professoras evidenciam uma necessidade comum de desenvolvimento profissional, que seja prática e contextualizada, focada nas demandas reais do ambiente escolar. Todas as professoras expressam dificuldades em suas práticas pedagógicas iniciais e sugerem oficinas práticas como solução. Há uma ênfase significativa na necessidade de uma compreensão aprofundada do universo infantil para melhorar a prática em sala de aula, com sugestões de oficinas específicas para diferentes etapas da Educação Infantil. Diante desse contexto, Nóvoa (2011) aponta que a concepção da escola deve ser um lugar da formação dos professores a partir do compartilhamento e análise das práticas.

Na pesquisa, duas professoras destacam a importância de adquirir mais conhecimento sobre o desenvolvimento infantil como uma necessidade fundamental para sua formação, conforme podemos observar:

> [...] trazer profissionais que falem do desenvolvimento das crianças, pela faixa etária de um ano, dois anos, três anos, pra gente tá conhecendo mais e aprofundando nosso conhecimento. (Professora C).
> [...] o que a criança na faixa etária tem que aprender e de que forma posso estar desenvolvendo essas atividades com essas crianças. (Professora D).

Ambas as professoras enfatizam a importância de trazer profissionais que possam fornecer informações sobre o desenvolvimento das crianças de diferentes faixas etárias. Elas acreditam que entender o que cada criança deve aprender em cada faixa etária e como desenvolver atividades apropriadas é fundamental para aprimorar suas práticas pedagógicas. De acordo com Marcelo García (1999), o desenvolvimento formativo dos professores não deve se basear apenas na acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. Em vez disso, deve ocorrer por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas e da (re)construção constante de uma identidade pessoal. Por essa razão, é fundamental investir na pessoa e valorizar o conhecimento adquirido por meio da experiência.

Uma das professoras entrevistadas na pesquisa apontou como uma necessidade de formação, a discussão sobre a rotina escolar:

> [...] no início eu tive bastante dificuldade com a rotina escolar [...]. (Professora A).

A entrevistada revela a importância de abordar a rotina escolar como necessidade fundamental de formação docente, menciona ter enfrentado dificuldades iniciais com a rotina escolar, o que indica a necessidade de suporte e orientação específica na área. Isso evidencia a importância de capacitar os docentes, especialmente os iniciantes, para gerenciar e estruturar a rotina escolar de maneira eficiente. Compreender e implementar uma rotina bem organizada é crucial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, facilitando a gestão do tempo e das atividades em sala de aula.

Quando discorre sobre a Educação Infantil, Cerisara (1996) lembra da importância da visão que o professor precisa ter ao entrar numa sala, do cuidado, dos horários estabelecidos para desenvolver atividades como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer meios de comunicação, emocionais e de estímulos.

Uma professora informou que sente necessidade de formação quanto ao cuidar e educar nos espaços de Educação Infantil, conforme aponta:

> [...]no início eu tive bastante dificuldade com o cuidar e o educar, preciso de algo que não seja tão teórico que seja mais feito na prática para os docentes que estão iniciando. (Professora A).

A fala da professora destaca a necessidade de formação prática no cuidar e educar em espaços de Educação Infantil, mencionando suas dificuldades iniciais nessas áreas e indicando que a formação teórica não foi suficiente. Ela enfatiza a importância de abordagens práticas que auxiliem docentes iniciantes a aplicar os conhecimentos no cotidiano escolar. Essa demanda por formação prática reflete a importância de integrar teoria e prática na capacitação dos professores e preparação melhor para os desafios reais da sala de aula. Conforme aponta Cerisara (1996), o cuidado deve vir junto com a educação das crianças. Para os profissionais da Educação Infantil, não há como separar esses elementos do contexto.

Outro enfoque destacado na pesquisa por uma professora foi a avaliação:

> [...] com oficinas, que fosse focado por exemplo creche, pré-escola, cada dia poderia ser trabalhado, um dia avaliação [...]. (Professora B).

A professora em sua fala ressalta a importância da avaliação como um componente essencial no desenvolvimento profissional de Educação Infantil. Ela sugere que oficinas focadas em diferentes segmentos, como creche e pré-escola, incluindo um dia especificamente para a avaliação. Essa abordagem destaca a necessidade de capacitar os professores para entender e aplicar métodos de avaliação adequados em suas práticas pedagógicas. Na LDB/96 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 67, destaca que (...) V - período reservado ao estudo, à pesquisa, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho". Compreende-se, portanto, que o profissional docente precisa de tempo para pensar e ter possibilidade de melhorar as suas práticas pedagógicas.

Percebe-se que a mesma entrevistada relatou sobre a alfabetização lúdica como uma necessidade de formação continuada:

> [...] outro dia a questão de alfabetização lúdica, porque a alfabetização a gente não faz mais na questão da Educação Infantil, mas de uma forma lúdica, a gente vai trabalhando na oralidade, então eu sinto muita falta desses cursos específicos. (Professora B).

A professora destaca que, na Educação Infantil, a alfabetização não ocorre de maneira tradicional, mas por meio de práticas lúdicas que trabalham a oralidade. Ela menciona a falta de cursos específicos com ênfase em alfabetização lúdica, evidenciando a importância de capacitar os professores na formação continuada com foco na alfabetização lúdica. Kramer (1994) destaca que os profissionais da educação precisam de meios para ampliar seus conhecimentos, além de condições e tempo para estudar. Ele argumenta que deve haver tempo remunerado para a qualificação dos educadores e as políticas de formação devem estar comprometidas com a qualidade, alinhando-se a essa reflexão.

Uma professora destacou a importância de trabalhar com a BNCC, ter mais conhecimento sobre o documento:

> E a gente tá com a BNCC em vigência então seria legal também mais momentos de estudo referente a esse tema que é novo pra nós também. (Professora C).

A fala da Professora C evidencia a importância de trabalhar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a necessidade de aprofundar o

conhecimento sobre esse documento. Ela destaca que a BNCC está em vigência e sugere que seriam úteis mais momentos de estudo sobre esse tema, especialmente porque é um assunto novo para muitos docentes. Conforme Imbernón (2011), a formação continuada assume um papel importante para o profissional do ensino que busca a atualização científica, pedagógica e didática. Através da formação docente entende-se que o professor se desenvolve profissionalmente, bem como amplia seus conhecimentos e suas práticas.

A pesquisa revelou que as professoras iniciantes na Educação Infantil têm diversas expectativas e necessidades formativas, essenciais para a eficácia de sua prática docente. Através da análise qualitativa das entrevistas, identificou-se que as principais demandas incluem oficinas práticas, abordagens específicas para a rotina escolar, técnicas de cuidar e educar, métodos de avaliação, estratégias de alfabetização lúdica, compreensão do desenvolvimento infantil e aplicação das diretrizes da BNCC. Essas necessidades formativas refletem a importância de uma formação continuada, que seja contextualizada, prática e focada nas experiências reais do dia a dia escolar.

Para promover uma educação de qualidade, é fundamental que os programas de formação atendam a essas expectativas, proporcionando suporte teórico e prático que fortaleça as competências dos docentes.

Portanto, é indispensável que as políticas de formação continuada estejam alinhadas com as demandas identificadas, valorizando tanto o conhecimento teórico quanto as práticas aplicáveis em sala de aula. Assim, os professores estarão melhor preparados para enfrentar os desafios da Educação Infantil e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância da formação continuada para professoras iniciantes da Educação Infantil, destacando o quanto essas profissionais reconhecem suas necessidades e buscam formas de qualificar sua prática pedagógica. As oficinas de práticas pedagógicas, identificadas com maior incidência entre as entrevistadas, revelam a demanda por experiências formativas concretas, que articulem teoria e prática, contribuindo para uma atuação mais eficiente, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Temas como

alfabetização lúdica, rotina escolar, avaliação, BNCC e desenvolvimento infantil também foram mencionados, evidenciando a diversidade de aspectos que compõem o fazer docente nesta etapa tão significativa da educação básica.

Esses dados apontam para a urgência de ações formativas mais contextualizadas e sustentadas por políticas públicas comprometidas com a valorização da Educação Infantil. É fundamental oferecer oportunidades que ultrapassem modelos prescritivos, centrando-se na escuta das professoras e na promoção de espaços colaborativos de aprendizagem. Como defendem autores como Tardif (2009) e Nóvoa (2002), o saber docente é construído na prática e na coletividade, exigindo que a formação respeite os tempos, contextos e experiências de cada profissional.

Além disso, é necessário considerar que a formação continuada não deve se restringir a eventos pontuais, mas integrar-se ao projeto pedagógico das instituições e às exigências contemporâneas da prática educativa. O fortalecimento da docência na Educação Infantil requer investimentos em infraestrutura, recursos didáticos, condições de trabalho e, sobretudo, na escuta ativa das educadoras como protagonistas de seu desenvolvimento profissional. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade, humanizada e transformadora, capaz de responder às múltiplas dimensões da infância e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e sensível às necessidades das novas gerações.

Portanto, investir na formação continuada das professoras da Educação Infantil é investir na base de uma educação transformadora, que respeita a infância, valoriza a escuta e reafirma o compromisso com uma escola mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.*** Educação é a base, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União*:* seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais da Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 1994.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação do professor. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: EdUNESP, 2011.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS E GNOSIOLÓGICOS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE MARIO OSORIO MARQUES: DA TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA À ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE

Livio Osvaldo Arenhart[1]
Martin Kuhn[2]

RESUMO

A partir de seu engajamento nas organizações de docentes, gestores educacionais e pesquisadores, M. O. Marques produziu um pensamento pedagógico robusto e coerente. Registra-se neste ensaio teórico um esforço hermenêutico em relação aos escritos dos seus últimos quinze anos. Nota-se em sua obra a recorrência da distinção entre os paradigmas do objeto, do sujeito e da intersubjetividade. Mas ao invés de situar-se confortavelmente no interior de um desses paradigmas, ocupa-se de compreendê-los de forma integrada num quadro teórico abrangente, que possibilita e orienta a interlocução entre múltiplas formas de saber. Neste ensaio, intenciona-se apontar indícios de que a obra de Marques, sistematicamente, coloca em interlocução as abordagens empírico-analítica, histórico-hermenêutica e crítico-dialética, no quadro teórico mais amplo da razão comunicativa e, por uma forma circular e progressiva de pensamento, estreita o diálogo com os princípios de inteligibilidade do que chamou de "paradigma da complexidade". O texto estrutura-se em três movimentos. No primeiro, tecem-se considerações sobre os pressupostos ontológicos e gnosiológicos da práxis educativa de Marques. Em um segundo movimento, busca-se a presença de indícios de um paradigma científico alternativo para a ciência do educador em sua obra. Por fim, tematiza-se a presença dos princípios de inteligibilidade do pensamento complexo em sua proposta de formação dos profissionais da educação. Nossa leitura da obra de Marques conduziu-nos a supor que foi a problemática da interdisciplinaridade que o atraiu, ora para as bordas, ora para o interior do paradigma da complexidade.

Palavras-chave: Mario Osorio Marques. Pedagogia. Ação comunicativa. Interdisciplinaridade. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Mario Osorio Marques construiu uma obra robusta de pensamento pedagógico. Pelos temas, pelos pressupostos, pelos argumentos e, especialmente, pela forma de abordar os grandes temas da Pedagogia, pode ser considerado um clássico desta circunscrição epistêmica. Em todos os seus textos, pôs em operação a razão comunicativa, caracterizada e justificada por Jürgen Habermas. Salta aos olhos de qualquer leitor de M. O. Marques que, nos últimos anos de sua vida e produção teórica, movimentou-se na trilha habermasiana de pensamento. Contudo, uma leitura atenta desses escritos

[1] Doutor em Filosofia. Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail:livio.arenhart@uffs.edu.br
[2] Doutor em Educação nas Ciências. UNOCHAPECÓ. E-mail:martin.kuhn@unochapecó.edu.br

pode detectar neles uma progressiva e consistente interlocução com outra matriz de pensamento, a saber, a abordagem da complexidade, manejando operadores cognitivos da abordagem posta em destaque por Edgar Morin. É o que se mostra neste ensaio mediante um mergulho hermenêutico nos escritos de Marques.

2 OS PRESSUPOSTOS DO PENSAMENTO QUE ENFRENTA O DESAFIO DA COMPLEXIDADE

Marques introduz expressamente a reflexão sobre o “paradigma da complexidade” no livro *Pedagogia: a ciência do educador* (1990/2006e, p. 36). Quanto ao uso que faz do termo “paradigma”, importa dar destaque ao princípio metateórico de que a razão humana é ao mesmo tempo una e múltipla. Marques (1996) justifica sua adesão à teoria da ação comunicativa de Habermas mediante uma citação direta de E. Morin. Colhe então de Habermas as ideias de que só se pode perceber a unidade da razão “na multiplicidade de suas raízes” e que é possível transitar da compreensão de uma linguagem para a compreensão de outras linguagens (MARQUES, 1990/2006e, p. 48).

A partir de 1988, Marques pensou a educação, a aprendizagem, a gestão escolar e educacional, a formação de professores, os movimentos sociais dos educadores etc. a partir dos pressupostos conceituais da teoria da ação comunicativa J. Habermas. Entretanto, crescentemente, ele também passou a operar, não só argumentando, mas interpretando e pensando as relações entre os fenômenos, a partir de pressupostos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos e metodológicos do pensamento complexo de Morin; em específico, manejava os operadores cognitivos de Edgar Morin (2005a; 2005c).

Um desses pressupostos diz respeito à experiência extrema e enriquecedora da heterogeneidade, que só pode acontecer no *encontro com o outro*. De acordo com Ardoino (2012, p. 553), outro pensador que ousou enfrentar o desafio da complexidade, na duração da experiência do encontro com o outro, reconhecido e aceito como outro, pode acontecer a *alteração* de minha pessoa “como jogo dinâmico e dialético no outro”. Marques revelou familiaridade com essa experiência e, em afinação com “uma filosofia do franciscanismo”, a ela se referiu mediante a locução latina *cor ad cor loquitur*, interlocução de coração a coração, que inspirou a organização de associações,

sindicatos e cooperativas na perspectiva da Educação Popular, desde o final década de 1950, no Noroeste do Rio Grande do Sul (MARQUES, 2006g, p. 88). Essa forma de experiência possibilitou a Marques (1988) a adesão à “metafísica da alteridade”, um pensamento ético de abertura auditiva e de responsabilidade pelo (não-representável) outro *qua* outro.

Em *Conhecimento e educação* (1988, p. 102-103), Marques conecta ao tema da alteridade o da ecologia integral: “O diálogo dos homens com seus outros inclui não somente a positividade dos outros homens, também a positividade da natureza não redutível às pretensões totalitárias da razão absoluta”, sendo impossíveis relações entre humanos “[...] num contexto isento de repressão e medo sem o profundo respeito à natureza de que todos dependem”.

A partir da problemática ecológica e da compreensão unitária de natureza e sociedade, a obra Marques entra em sintonia com o pensamento unificador e ecologizante de Morin (2005c; 1996). Em *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*, Marques (1995/2006d, p. 122) vincula o ato de aprender às capacidades de “relacionar, comparar, inferir” e de “[...] estruturação mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos”, que implica, ao mesmo tempo, análise e síntese: “[...] trata-se de perceber tanto as alteridades distintivas, quanto a unidade dos componentes em interação”. Tem-se aqui uma notável afinidade teórico-conceitual com tese moriniana de que a explicação (analítica) e a compreensão (hermenêutica) “estão e devem estar dialogicamente ligadas”, que a relação entre ambas só pode ser “complementar, concorrente e antagônica” e que a progressão de um dos termos “não deveria realizar-se na regressão do outro” (MORIN, 2005a, p. 164-167).

Na obra anunciada no parágrafo anterior e em vários outros escritos, sempre com o foco na práxis educativa, Marques mostrou as conexões possíveis entre as disciplinas e áreas de conhecimento, campos conceituais e abordagens teórico-metodológicas. Em seu itinerário pensante e prático-social, enfrentava o problema da fragmentação dos saberes, sem desconsiderar ou estigmatizar as especializações. Muito bem sabia ele que a complexidade não é solução, mas é desafio (MORIN; LE MOIGNE, 2000) e que o núcleo duro (e trágico) do *desafio*

da complexidade consiste na "irredutibilidade das óticas umas às outras" (ARDOINO, 2012, p. 554; MORIN, 2002, p. 98-99).

A parceria intelectual de Marques com Habermas foi motivada, fundamentalmente, pelas ideias-força da unidade da razão plural e da correspondente legitimação linguístico-pragmática do mundo objetivo. Lendo sua obra, salta aos olhos o amparo epistemológico recebido do pensamento pós-metafísico de Habermas. Do ponto de vista epistemológico, *inicialmente*, duas obras de Habermas parecem ter sido determinantes para a estruturação do pensamento de Marques: *Conhecimento e interesse* (1982) e em *Dialética e hermenêutica* (1987). Na primeira, Habermas sustenta a distinção e a unidade de abordagens teórico-metodológicas com base na hipótese (histórico-hermenêutica) dos interesses reitores do conhecimento, aprendidos pelo ser humano genérico ao longo do processo evolucionário-histórico, os interesses técnico (de controle), social (de consenso) e emancipatório (de libertação das amarras sociais e psíquicas). A partir desta distinção metateórica (e correspondentes "âmbitos objetuais"), no paradigma pós-metafísico da ação comunicativa, tornava-se possível recolher e sistematizar as possibilidades e limites dos positivismos, das hermenêuticas e das teorias críticas, assim como construir elos entre essas abordagens. Em *Dialética e hermenêutica* tem-se o registro do debate histórico entre Hans-Georg Gadamer, representando a hermenêutica, e o próprio Habermas, representando o modelo reconstrutivo de teoria crítica, debate no/pelo qual se aclaram os limites e possibilidades dessas duas vertentes de pensamento. As duas obras citadas de Habermas abrem um campo de pensamento que possibilita o diálogo entre as ciências naturais e as ciências sociais. A teoria da ação comunicativa, sistematizando a guinada linguístico-pragmática (da subjetividade para a intersubjetividade), tornaria esse caminho bem mais pavimentado e sinalizado.

Pelo manejo magistral da matriz reconstrutiva de teoria crítica de Habermas, Marques construiu e publicou em 1992 (1992a/2006c) um modelo bem fundamentado de formação dos profissionais da educação em cursos organizados pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. O modelo propõe e justifica arquitetar dialógica e democraticamente os cursos de formação por "eixos temáticos", concebidos como vértebras de uma coluna flexível, uma

"linha temática", a serem readequados mediante deliberações de professores, dirigentes, estudantes e responsáveis legais destes. Trata-se de um modelo que só é concebível e exequível pela ativação da razão das múltiplas vozes. Neste modelo, ao mesmo tempo formal e histórico, os estudantes podem e devem ser protagonistas, não só na forma de protesto, mas na modalidade de ação social cognoscitiva, propositiva, gestora, executora e avaliativa.

Neste enfoque, a Pedagogia se concretiza como "ciência do educador" em um sentido alargado, mas claramente determinado (Marques, 1990/2006e). Além de conceber a educação "no seu aspecto epistêmico de um sujeito que projeta seu mundo para realiza-lo", possibilita "[...] perceber o processo da educação hermeneuticamente presentificado no contexto sociocultural específico de atuação concreta e relançado para a superação de si mesmo no sentido radical da emancipação humana" (MARQUES, 1990/2006e, p. 112).

Em diálogo estreito com matriz teórica de Habermas, Marques (1990/2006e) assumiu os pressupostos do "paradigma da complexidade", operando com os princípios de inteligibilidade desse paradigma. Fazia-o no intuito de superar os dualismos e as fragmentações da ciência moderna em crise. Há nessa opção teórica a indicação para um ideal de ciência que não se desconecta da responsabilidade moral pelos efeitos de suas produções sobre a sociedade atual, sobre a natureza e sobre as gerações futuras. Ao ver de Marques, os desafios da educação devem ser pedagogicamente tratados "na dimensão da interlocução de saberes" (MARQUES, 1996, p. 59).

Os desafios que Marques tem em vista emergem dos processos históricos da decolonização e das demandas plurais por reconhecimento e participação social, além daqueles da ecologia integral e profunda e das ameaças de autodestruição do gênero humano, que, após 1945, passaram a exigir uma maneira radicalmente diferente de encarar as ciências e as tecnologias. No livro *Pedagogia, a ciência do educador*, de 1990, Marques (1990/2006e, p. 36) começa a tratar dessa problemática, em diálogo com Morin, citando *O paradigma perdido*, os primeiros volumes de *O método* (2016; 2015; 2005a), *O problema epistemológico da complexidade* (2002) e *Ciência com Consciência* (2005c).

A partir da década de 1980, por influência direta de Morin, Marques viu que, não só a partir da Filosofia e da Educação Popular, mas também a partir

das transformações internas às ciências, estava se iniciando a construção de um "novo quadro de referência" (MARQUES, 1990/2006e, p. 36). Refere-se a uma "nova revolução científica", iniciada pelos avanços da Macrofísica e da Microfísica, "[...] caracterizada pela reintrodução da ciência nas complexidades fundamentais da realidade e do conhecimento" (MARQUES, 1990/2006e, p. 37). Também "[...] a Biologia, a Etologia, a Ecologia descortinam novos níveis de complexidade e são levados a 'recorrer a princípios organizacionais desconhecidos no domínio físico-químico, como informação, código, mensagem, inibição, repressão, hierarquia, etc'" (MARQUES, 1990/2006e, p. 38.

Este novo quadro de referência possibilita um modo de pensamento unificador, regido por princípios de inteligibilidade que excedem a lógica clássica.

3 PRINCÍPIOS DE INTELIGIBILIDADE DO PENSAMENTO QUE ENFRENTA O DESAFIO DA COMPLEXIDADE

Marques (1990/2006e, p. 34-47) refletiu sobre e se orientou pelo que Morin chama de "princípios de inteligibilidade" ou "operadores cognitivos" do pensamento que enfrenta o desafio da complexidade: o princípio organizacional ou sistêmico (relação todo-parte: nem holismo nem atomismo), o princípio holográmico (todo nas partes), princípio dialógico (ordem-desordem-interações-reorganização), princípio da inclusão do observador na observação, princípio da necessidade e dos limites da lógica, princípio da contradição, princípio da historicidade (também dos sistemas físico-químicos: Prigogine), o princípio da auto-eco-organização, entre outros. Estas diretivas de estruturação interna do pensamento são expostas de forma sistemática por E. Morin nas páginas finais de *Ciência com consciência*, e bem fundamentadas nos primeiros volumes de *O método*, obras que Marques estudara antes de escrever *A Pedagogia, a ciência do educador*, em 1990.

É pertinente supor que a proposta de formação dos profissionais da educação pela organização curricular e metodológica de cursos por linhas e eixos temáticos, para operacionalizar o diálogo interdisciplinar e intercultural e a gestão estratégico-democrático-deliberativa, tenha sido motivada e inspirada pela opção de Marques (1992a/2006c, p. 69) em prol do enfrentamento do desafio da complexidade. Com efeito, Marques (2006c; 2006e) tematizou

expressamente os princípios de inteligibilidade do pensamento complexo, dando destaque aos princípios sistêmico, holográmico e "dialógico" e ao caráter circular da dialógica moriniana. Em conexão com isso, utilizou recorrentemente as noções de "intercomplementaridade", de "retroações" de "intergênese", de "intergeração" de fenômenos, dimensões, ações e projetos plurais e opostos, que se articulam com a ideia da causalidade recursiva, operante em campos ao mesmo tempo de força e de sentido. Há que se destacar que, no livro em que apresenta e justifica sua proposta de formação dos profissionais da educação, após ter caracterizado as "três regiões básicas do saber" (ciências empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e crítico-dialéticas) e afirmar que cada curso de graduação opera numa dessas regiões, Marques (1992a/2006c, p. 165; 1992b, p. 549) cobra dos formadores que não percam a combinação dos saberes particulares com o universal do conhecimento, de acordo com o "[...] princípio epistêmico fundamental de que as ciências são necessárias umas às outras e complementares, numa totalidade que as compreende e faz compreensíveis pelas referências umas às outras, numa unidade que ativamente as relaciona".

Do ponto de vista epistemológico, há que destacar que, em *A escola no computador*, na seção "Linguagem, corpo e técnica", o sujeito do conhecimento e da aprendizagem é descrito nos termos do pensamento que enfrenta o desafio da complexidade. Com efeito, uma das tarefas fundamentais da construção de um quadro de referência que nos ajudasse a enfrentar o desafio da complexidade foi a de elaborar uma teoria científica do sujeito/observador, que incorporasse tanto as contribuições das ciências naturais quanto as das ciências humanas. O sujeito do conhecimento teria de ser cientificamente compreendido como um ser ao mesmo tempo biológico, simbólico-social e cibernético. Maturana e Varela (1995) elaboraram uma teoria científica desse sujeito. Foram eles que criaram o arquiconceito do novo paradigma científico: a auto-organização. Marques viu isso com clareza. Viu que, para a auto-organização da corporeidade humana, é co-determinante a intervenção do Outro, na ordem do significante (MARQUES, 1999/2006b; 1995/2006d; 2002). Viu em Maturana e Varela que a virada linguístico-pragmática não aconteceu só na Filosofia. E que o desafio pedagógico estava na organização de práticas interdisciplinares com ênfase na pesquisa como princípio educativo e no escrever como princípio da

pesquisa (1997/2006a), e que a pesquisa aprendente teria de se valer dos recursos pertinentes das tecnologias da informação (1999/2006b).

Em seus últimos escritos, Marques retoma a questão dos "desafios da educação na dimensão da interlocução dos saberes" (MARQUES, 1996, p. 59). No desfecho de *A escola no computador* (1999/2006b, p. 183), em função das "[...] interrogações postas a educandos e educadores pelos avanços das ciências em suas polarizações intercomplementares, ao rapidamente incidirem elas sobre as condições em que vivem os homens na cotidianidade", ele anuncia a escrita de *Educação nas ciências* (2002). O título de uma das seções deste último livro afirma que a complexidade é o "pano de fundo da intercomplemenaridade das ciências" (MARQUES, 2002, p. 95). Na introdução a essa seção pode ser lido: "No mundo de hoje marcado pelas complexidades em que se conjugam em unidade as diferenças e a pluralidade, as ciências se fazem ao mesmo passo especializadas e interdependentes em complementaridades" (MARQUES, 2002, p. 95; 1999/2006b, p. 184). Segue o texto, criticando a compartimentalização das disciplinas científicas e do modo fragmentador de pensar, que tem dificuldade para compreender "o tecido que junta o todo", o *complexus*, a que Morin recorrentemente se refere. Marques (2002, p. 95-96) tematiza "a sociedade" para exemplificar ao mesmo tempo os princípios sistêmico ("estamos dentro da sociedade") e holográmico ("a sociedade como um todo está presente em nós").

Sem aprofundar o assunto, Marques (2002, p. 96), aceita de Morin (1982; 1997; 2000) que "[...] o pensamento complexo se prolonga para o plano da ética, da solidariedade e da política. Uma ética da compreensão, da tolerância". Marques enxerga a confluência das obras de Habermas e de Morin na ética do conhecimento verdadeiro, o qual deve ser validado por critérios formal-procedimentais transculturais e tomado como hipotético e falível. Quanto a isso, Marques (2002, p. 96) compartilha o princípio de Blaise Pascal, muitas vezes repetido por Morin (1997; 2013), de que o contrário da verdade pode não ser um erro, mas uma verdade contrária. Esse princípio é utilizado por Marques para a justificação argumentativa da ética da tolerância (consciência falibilista).

Note-se que as ciências, que em outros tempos ajudaram a colocar ordem no mundo, na entrada deste século, veem-se no interior do turbilhão da "dialógica" ordem-desordem-interações-reorganização. No compreender de

Marques (2002, p. 101), “[...] se muitos problemas se resolvem, outros se criam e nos põem em condições de dever enfrentar as incertezas, quer as de cada um, quer as de toda a humanidade”. Dificilmente se achará uma síntese mais certeira da forma estratégica de pensamento e ação sustentada em várias obras por Morin, mas especialmente em *Ciência com Consciência* e *O problema epistemológico da complexidade*, bem conhecidos por Marques. Essa ideia de pensar estrategicamente, no sentido moriniano desta palavra, conjuga-se coerentemente com a ativação da razão comunicativa no exercício do planejamento, execução e avaliação dos projetos pedagógicos e sociopolíticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento de M. O. Marques está focado inteiramente nos desafios da práxis educativa em contextos de pluralidade cultural, epistêmica e sociopolítica, contextos em que, se quisermo ser compreendidos, vemo-nos obrigados a nos traduzir. A transposição didática de conhecimentos, em especial, consiste num trabalho de tradução (MARQUES, 1990/2006e; 1995/2006d; 1999/2006b; 2002). Como interlocução, a práxis pedagógica requer rigoroso trabalho hermenêutico de contextualização dos fenômenos e de tradução recíproca das linguagens, isto é, diálogo interdisciplinar e intercultural. Essa proposta encaminha educadores e pesquisadores para estratégias de interdisciplinaridade sistemática, o que implica a articulação dialógica entre as abordagens epistêmicas analítica, hermenêutica, crítica e outras.

É razoável pensar que foi a problemática da interdisciplinaridade que atraiu Marques para o interior do “paradigma da complexidade”. Ele criou um modelo original de organização interdisciplinar da educação escolar na perspectiva da troca de saberes e de exercício da democracia deliberativa. Para tanto, concebeu a racionalidade humana como sendo ao mesmo tempo una e plural, técnico-instrumental e hermenêutico-crítica. Compreendeu ser possível e justificável incrementar a dialógica entre ciências da natureza e ciências do social, na perspectiva da ecologia integral e da articulação entre ciência e ética. A partir disso e em função disso, abraça e maneja os princípios de inteligibilidade do pensamento dialógico-unificador, enfrentando os desafios da complexidade que emergem dos diferentes cenários da práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. A complexidade. *In*: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 10. ed. SP: Bertrand Brasil, 2012. pp. 548-558.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. RJ: Zahar, 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. São Paulo: L&PM, 1987.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. 3. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 1990/2006e.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** 5. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 1992a/2006c.

MARQUES, Mario Osorio. Os paradigmas em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 547-565, set/dez, 1992b.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 1995/2006d.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação/Interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 1997/2006a.

MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 1999/2006b.

MARQUES, Mario Osorio. **Educação nas Ciências**: Interlocução e complementaridade. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Editorial Psy II, 1995.

MORIN, Edgar. **O método 1. A natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **O método 2. A vida da vida**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método. 3. O conhecimento do conhecimento**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, Edgar. **O método. 4. As ideias:** habitat, vida, costumes, organização. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. RJ: Bertrand Brasil, 2005c.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

A FORMAÇÃO DIALÓGICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Bianca Polli Rodrigues[1]

Lucimara Cristina de Paula [2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma revisão da literatura de artigos, teses e dissertações publicadas entre 2020 e 2024, com o objetivo identificar e analisar as produções científicas que abordam o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Pedagogia. O estudo é de caráter qualitativo e tem como base teórica a produção de Paulo Freire. A coleta de dados foi realizada nas plataformas SciELO, Google Acadêmico, Redalyc, DOAJ, Educ@, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores "estágio curricular supervisionado" e "curso de Pedagogia". Foram aplicados critérios de inclusão para selecionar produções que tratassem especificamente do estágio de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, escritas em português. Ao todo, 203 trabalhos foram encontrados, dos quais apenas cinco atenderam aos critérios estabelecidos: quatro artigos e uma dissertação. As análises indicam que, embora o estágio seja amplamente discutido nas produções acadêmicas, ainda há uma escassez de estudos que abordem de maneira crítica e direta a experiência dos estagiários nos anos iniciais, com ênfase no diálogo entre as futuras professoras e as crianças. Os resultados ressaltam a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico no campo do estágio docente nos anos iniciais, destacando a escuta, o diálogo e a práxis de natureza crítica, política e ética, como elementos centrais para uma formação comprometida com a educação democrática.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Docência nos Anos Iniciais. Curso de Pedagogia. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental constitui uma etapa crucial na construção de práticas pedagógicas éticas, críticas e comprometidas com a transformação social. Nessa trajetória, o estágio curricular supervisionado, nos cursos de Pedagogia, se configura como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática para que os acadêmicos possam experienciar a realidade escolar, refletir sobre sua atuação e construir saberes docentes em diálogo com o cotidiano das infâncias.

Embora o estágio seja amplamente reconhecido como componente formativo no contexto dos cursos de licenciatura, observa-se que, no âmbito da produção científica, ainda são escassos os estudos que abordam com profundidade sua

[1] Mestranda em Educação,Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, lcpaula@uepg.br.

realização especificamente voltada à docência nos anos iniciais, sobretudo aqueles que considerem a escuta das crianças e a valorização da dimensão dialógica do processo educativo.

O problema que se impõe, portanto, diz respeito à ausência de investigações que contemplem o estágio curricular supervisionado nos cursos de Pedagogia como espaço de construção de práticas pedagógicas sensíveis à realidade das crianças dos anos iniciais, comprometidas com o diálogo, a escuta reflexiva, a pesquisa e a formação crítica. Portanto, emergem nessa pesquisa em andamento as seguintes questões: Quais são os enfoques temáticos predominantes nas pesquisas sobre esse estágio? De que modo essas produções contribuem (ou não) para a compreensão do estágio como experiência formativa situada no contexto histórico atual, ética, dialógica e transformadora?

Justifica-se, assim, este estudo pela necessidade de dar visibilidade a esse campo ainda pouco explorado, contribuindo para o fortalecimento de uma formação docente que ultrapasse os limites técnicos e instrumentais. Por isso, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar as produções científicas que abordam o estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, produzidas entre 2020 e 2024, a fim de mapear tendências e enfoques relevantes para a formação inicial de pedagogas e pedagogos.

A busca foi realizada em diferentes plataformas digitais de acesso público, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO, Redalyc, Educ@, DOAJ e Google Acadêmico. Do ponto de vista metodológico, adotou-se procedimentos da pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007; CRESWELL, 2010).

2 FORMAÇÃO PARA A DOCËNCIA: O ESTÁGIO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA

A formação docente inicial é marcada por movimentos de aproximação entre o saber acadêmico e as práticas educativas vivenciadas na escola. No curso de Pedagogia, o estágio curricular supervisionado se configura como eixo formativo fundamental para o desenvolvimento de competências e conhecimentos relevantes para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na medida em que oportuniza a vivência concreta do ensino dos conteúdos nas relações

com as crianças, desafiando o futuro professor a relacionar teoria e prática no contexto real da sala de aula.

Trata-se de um espaço-tempo privilegiado para a constituição da identidade profissional docente, pois possibilita observar, refletir, planejar e intervir pedagogicamente em situações complexas e singulares do cotidiano escolar (PIMENTA; LIMA, 2014).

Para Freire (1996), ensinar exige compreender que o conhecimento é construído coletivamente e de forma crítica. O autor afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Tal perspectiva atribui ao estágio uma função essencial na formação docente: a de criar condições para que os licenciandos se tornem sujeitos de sua prática, ao mesmo tempo em que aprendem com as crianças e com os educadores em exercício. Isso implica assumir a docência como uma prática ética, dialógica e investigativa, que exige compromisso com os sujeitos e com a realidade em que estão inseridos (FREIRE, 1996).

No processo de estágio supervisionado, a observação se torna uma etapa formativa importante, pois permite conhecer o contexto escolar, os modos de ser das crianças, as práticas pedagógicas da professora regente e a dinâmica das relações que compõem o espaço educativo. Como aponta Corsino (2007, p. 62), “conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações”, o que possibilita valorizar suas expressões, saberes e formas de participação, ampliando o repertório reflexivo e pedagógico do futuro docente.

A atuação durante o estágio, portanto, não se restringe à aplicação técnica de atividades planejadas, mas envolve uma atitude crítica, sensível e comprometida com a escuta das crianças e a construção de propostas significativas, pautadas em pesquisa e nas relações com o contexto histórico, social e cultural. Ao problematizar a própria prática e buscar caminhos para qualificar o processo de ensinar e aprender, o professor em formação se aproxima de uma pedagogia emancipadora. Como afirma Freire (1997, p. 20), “ler o mundo, ler a palavra e ler a leitura do mundo anteriormente feita” é parte essencial do ato de estudar e compreender a educação como prática de liberdade.

Nesse sentido, se faz necessário olhar para o estágio curricular supervisionado como espaço de construção de práticas pedagógicas sensíveis à realidade das crianças dos anos iniciais, comprometidas com o diálogo, a escuta e a formação

crítica. Ao investigar como o estágio tem sido discutido na literatura acadêmica recente, é possível identificar lacunas, tensionamentos e possibilidades de reorientação da prática formativa.

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A partir de experiências de pesquisa, dialogicidade, abordagem crítica dos conteúdos, relações entre concreto-conceito e leitura de mundo-leitura da palavra, de acordo com a produção intelectual de Paulo Freire, buscou-se a realização de uma pesquisa sobre possíveis abordagens dialógicas entre estudantes de Pedagogia e crianças, durante os estágios supervisionados.

Nesse sentido, um grupo de acadêmicas junto à professora orientadora dos estágios curriculares supervisionados em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia de uma universidade pública paranaense, buscaram a revisão de trabalhos científicos (CRESWELL, 2010) que discutissem o tema.

Sobre o material resultante da revisão da literatura realizada, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que a compreendem como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. A distinção entre revisão de literatura e pesquisa bibliográfica se faz necessária, uma vez que “[...] a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo[...]” (LIMA; MIOTO, 2007).

Para tanto, foi realizado um levantamento nas plataformas SciELO, Google Acadêmico, Redalyc, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Educ@ e DOAJ, utilizando-se os descritores "estágio curricular supervisionado" e "curso de Pedagogia". Foram considerados os trabalhos publicados entre os anos de 2020 e 2024, respeitando os seguintes critérios de inclusão: (1) foco no estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) publicações redigidas em língua portuguesa; (3) trabalhos científicos realizados no período em que o grupo de acadêmicas realizou o curso de Pedagogia em uma instituição pública de ensino

superior, no Estado do Paraná. Apresentamos a seguir o levantamento, análises e discussões em torno do levantamento realizado à luz dos objetivos propostos.

3.1 Levantamento, análises e discussões

Na plataforma SciELO, foram identificados quatro artigos, dos quais apenas um foi selecionado por atender aos critérios de inclusão definidos neste estudo. O artigo selecionado, intitulado *Aprendizagens profissionais de acadêmicos de licenciatura em pedagogia em estágio supervisionado* (RICHIT; LOSS, 2024), tem como temática central a análise das aprendizagens profissionais desenvolvidas por acadêmicos de licenciatura em Pedagogia no decorrer do estágio supervisionado, com ênfase nas experiências de docência nos anos iniciais. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa e analítica, fundamentado em narrativas e reflexões das estagiárias participantes da pesquisa. A pesquisa realizou a descrição das experiências pedagógicas vividas pelas estagiárias, a análise das demandas emergentes do cotidiano escolar, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e a socialização dessas experiências no âmbito da prática docente.

Os resultados apontam para o desenvolvimento de aprendizagens significativas relacionadas ao planejamento pedagógico, à organização da prática docente e à vivência da realidade escolar. As conclusões evidenciam a relevância do estágio como espaço de reflexão e construção de saberes, destacando sua contribuição para a formação docente e a aproximação entre teoria e prática. O estudo ainda ressalta a importância de uma postura dialógica no contexto do estágio, envolvendo estagiárias, professores regentes e orientadores, e considera fundamental a escuta das vozes e interesses das crianças, de modo a promover uma formação crítica e comprometida com os princípios da educação democrática.

Na plataforma Google Acadêmico, foram identificados 21 artigos. Desses, apenas dois foram selecionados por atenderem aos critérios de inclusão estabelecidos, com ênfase na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O artigo *Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia*, (LOPES; ANDRADE, 2024), caracteriza-se como relato de experiência com o objetivo de observar a prática docente e identificar a relevância do estágio supervisionado na formação de professores.

A base teórica está fundamentada nos estudos de Pimenta e Lima (2014), e

Simões e Nogaro (2016), que discutem o impacto das emoções no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados evidenciam a necessidade de se investir em metodologias mais participativas, que promovam o engajamento dos alunos e estimulem aprendizagens mais significativas. O estágio é compreendido como espaço de reflexão, vivência e reelaboração de práticas pedagógicas, aproximando os acadêmicos da realidade escolar e permitindo uma formação docente mais consistente.

O segundo artigo selecionado é *Estágio Supervisionado na Educação Básica: experiências distintas contribuindo para a formação do pedagogo* (SOUZA; VENDRAME, 2024), cujo estudo tinha o objetivo de confrontar os discursos das estagiárias sobre as contribuições das experiências vivenciadas em diferentes formatos (presencial e remoto, devido ao período de pandemia da Covid-19), analisando de que maneira essas vivências impactaram sua formação docente. A fundamentação teórica recorre a autores como Gatti (2014) e Milanesi (2017) que discutem aspectos da formação docente e da relação universidade.

As conclusões apontam que o estágio supervisionado é uma etapa formativa essencial, possibilitando o contato direto com a realidade escolar e a construção de práticas pedagógicas mais críticas. O artigo enfatiza a importância do diálogo entre estagiárias e profissionais da escola, reconhecendo as potencialidades do estágio para promover uma formação mais integrada e colaborativa. No entanto, ressalta-se que o estudo não faz referência explícita à pedagogia freiriana.

Na plataforma Redalyc, foram encontrados 20 artigos. Destes, apenas um atendeu aos critérios de inclusão definidos para esta pesquisa. O artigo selecionado, intitulado *A epistemologia de Paulo Freire na formação de pedagogas(os) durante os Estágios Curriculares Supervisionados*, (PAULA, 2020), apresenta uma análise sobre como os fundamentos epistemológicos de Paulo Freire contribuem para a formação de pedagogas(os) durante os Estágios Curriculares Supervisionados. A pesquisa tem o objetivo de investigar as contribuições do “método” freiriano de alfabetização para a organização didática dos estágios e sistematizar orientações teórico-práticas com base na práxis freiriana, adotando uma perspectiva crítica e problematizadora.

A fundamentação teórica está inteiramente ancorada nas obras de Paulo Freire, que defende a educação como ato político e libertador, alicerçado no diálogo, na reflexão crítica e no compromisso ético. As conclusões do artigo indicam que os conceitos de Freire, como diálogo, práxis, escuta sensível, curiosidade

epistemológica, amorosidade e consciência crítica, são fundamentais para uma formação ética, humana e comprometida com a transformação social. A pesquisa propõe que o estágio, fundamentado na epistemologia freiriana, seja compreendido como espaço de vivência da práxis pedagógica e de construção de saberes transformadores.

Nas plataformas Educ@ e DOAJ, não foram localizados artigos que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram identificados seis trabalhos, e apenas uma dissertação foi selecionada por apresentar interface com o tema deste estudo.

A dissertação intitulada *A presença dos conceitos de Paulo Freire nas pesquisas sobre os estágios curriculares supervisionados nos cursos de Pedagogia* (HARTMANN, 2023), teve como objetivos analisar a presença de conceitos de Paulo Freire nas dissertações e teses produzidas sobre o tema e identificar as contribuições desses conceitos para a formação de pedagogos(as).

Com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, a autora realizou uma análise bibliográfica de teses e dissertações a partir da BDTD e do Catálogo da CAPES, abrangendo o período de 2016 a 2021. A análise de conteúdo permitiu identificar 28 conceitos freirianos recorrentes, entre eles: diálogo, práxis, reflexão crítica, curiosidade epistemológica, compromisso ético-político e humanização. Também foram apontadas lacunas, como a ausência de conceitos como tolerância, saber escutar e rigorosidade metódica.

A pesquisa conclui que os conceitos de Freire são fundamentais para a constituição de uma prática pedagógica crítica e humanizadora, que reconhece o estágio como espaço de construção do ser professor e de comprometimento com uma educação transformadora.

Por fim, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), foram localizados 152 resultados com os descritores utilizados. No entanto, após a aplicação dos critérios de inclusão, nenhum trabalho foi selecionado para análise, pois não abordavam diretamente o estágio em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao término do levantamento, constatou-se um total de 203 produções identificadas nas plataformas consultadas. Destas, 56 estavam relacionadas à área da Educação. Contudo, após a aplicação dos critérios de inclusão, apenas quatro artigos e uma dissertação foram selecionados, totalizando cinco trabalhos analisados.

Os dados evidenciam uma escassez de pesquisas que tratem diretamente do estágio curricular supervisionado voltado à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro do período de 2020 a 2024. A maioria dos estudos encontrados se refere a outras etapas da Educação Básica, como a Educação Infantil e o Ensino Médio, ou a outras áreas da formação docente, como a gestão escolar ou a formação em componentes curriculares específicos.

Entre os trabalhos analisados, apenas um apresentou uma fundamentação epistemológica voltada especificamente à proposta dialógica do estágio supervisionado, fundamentando-se em princípios freirianos. A ausência de produções que articulem diretamente o diálogo entre estagiárias e crianças nos anos iniciais aponta para uma lacuna significativa na literatura científica da área.

À luz do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação que ultrapassa a dimensão técnica da prática pedagógica, assumindo-se como um tempo e lugar de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes. Para Freire (1996), ensinar exige corporeificação da palavra, e é no exercício da docência que o educador se forma, se transforma e se compromete com a realidade do outro. Assim, o estágio não deve ser visto apenas como rito de passagem, mas como experiência vivida que exige curiosidade epistemológica, ética e engajamento político.

Os trabalhos analisados indicam importantes contribuições no que se refere à valorização da experiência das estagiárias, mas ainda são tímidos ao tratar a docência como espaço de escuta das crianças, como propõem Corsino (2007) e Freire (1996, 1997, 1970). Essa autora chama atenção para a necessidade de compreender a docência como uma prática de observação e escuta sensível, principalmente quando voltada à infância.

Nesse sentido, torna-se evidente a lacuna de estudos que articulem a formação docente no estágio com os direitos das crianças à participação e à expressão. Reafirma-se, portanto, a necessidade de pesquisas que valorizem o estágio como espaço de formação crítica, em que o diálogo com a criança, a escuta atenta e a reflexão pedagógica estejam no centro da experiência formativa (FREIRE, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o estágio curricular supervisionado figure como tema recorrente nas

produções acadêmicas, a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental segue sendo um campo pouco explorado no contexto do estágio. Essa constatação evidencia a necessidade urgente de novos estudos que se debruçam sobre esse recorte específico, adotando referenciais teóricos críticos, como os de Paulo Freire, que permitem compreender o estágio como um espaço ético, dialógico e transformador da prática pedagógica.

A análise do corpus revelou a escassez de produções que abordam o estágio a partir de uma perspectiva crítica, atenta às singularidades da infância e comprometida com a realidade da escola pública. Poucos estudos valorizam a escuta das crianças, a mediação entre universidade e escola, ou consideram o diálogo como eixo estruturante da formação docente. A ausência do diálogo como processo de construção de conhecimentos entre sujeitos do processo educativo (educandos e educadores) no processo educativo aponta para uma lacuna significativa na formação inicial de professores e reforça a urgência de repensar os modos de organizar e vivenciar o estágio supervisionado.

Reafirma-se a importância de conceber o estágio não como mera formalidade curricular, mas como tempo-espaço de práxis pedagógica e de articulação viva entre teoria e prática. Trata-se de uma etapa que deve favorecer a construção coletiva de saberes, o exercício da reflexão crítica e o desenvolvimento de um olhar atento à realidade concreta da escola e das infâncias que a habitam.

Assim, este estudo contribui para o fortalecimento do debate sobre a centralidade do estágio na constituição da identidade docente, defendendo que ele seja pautado pela ética, pelo compromisso social e pela humanização das relações educativas. Reconhecer o estágio como experiência de escuta, diálogo e engajamento com o cotidiano escolar é passo fundamental para a consolidação de uma formação que compreende a educação como prática libertadora e projeto coletivo de transformação social.

REFERÊNCIAS

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CRESWELL, John Wycliffe. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução: Magda Lopes. Supervisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p. ISBN 978-85-363-2300-8.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores:** condições atuais e perspectivas. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 58, p. 139-147, jan./mar. 2014.

HARTMANN, Eliziane Francielli Henrique. **A presença dos conceitos de Paulo Freire nas pesquisas sobre os estágios curriculares supervisionados nos cursos de Pedagogia.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso**.** Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37–45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk. Acesso em: 27 jun. 2025.

MILANESI, Liliana. **A escola e o professor na sociedade da aprendizagem.** Educar em Revista, Curitiba, n. 63, p. 65-80, jan./mar. 2017.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cinthia Sanches Bittencourt. **Pesquisa sobre produção científica:** indicadores e avaliação. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga (org.). Pesquisa em educação: trajetória e perspectivas. São Paulo: EPU, 2014. p. 147–164.

PAULA, Lucimara Cristina de. **A epistemologia de Paulo Freire na formação de pedagogas(os) durante os Estágios Curriculares Supervisionados.** 2020. Artigo publicado na Redalyc. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?. Acesso em: [inserir data de acesso].

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** a relação entre teoria e prática na formação de professores. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RICHIT, Adriana; LOSS, Adriana Salete. **Aprendizagens profissionais de acadêmicos de licenciatura em pedagogia em estágio supervisionado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 62, n. 61, 2024.

SIMÕES, Robson; NOGARO, Alexandre. **Emoções no processo de ensino-aprendizagem:** contribuições para a formação de professores. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 139-148, jan./abr. 2016.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A PESQUISA-FORMAÇÃO NA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Geani Machado Dalcim[1]
Rita Buzzi Rausch[2]

RESUMO

Este artigo lança um olhar atento sobre o papel da coordenação pedagógica na construção de práticas formativas voltadas à indução de professores iniciantes na Educação Básica. A discussão se ancora no conceito de pesquisa-formação e nas inquietações cotidianas que atravessam o início da docência, uma fase marcada por descobertas, tropeços e reinvenções. O texto dialoga com autores fundamentais para o campo, como Josso (2006), Nóvoa (2002, 2009, 2023), Imbernón (2009), Carlos Marcelo García (1999), Huberman (1995) e Placco, Almeida e Souza (2015), entre outros, costurando saberes que vêm sendo tecidos ao longo das últimas décadas. De natureza qualitativa e com abordagem bibliográfica, o estudo problematiza a carência de políticas públicas sistemáticas de indução no Brasil - um silêncio institucional que empurra a tarefa formativa para as mãos da coordenação pedagógica, quase sempre de forma isolada, sustentada na sensibilidade e na escuta dos próprios profissionais. A pesquisa-formação, conforme concebida por Josso (2006), surge aqui como uma estratégia potente: ela abre frestas para o acolhimento, o diálogo e a construção coletiva de sentidos sobre o fazer docente, elementos decisivos para manter o professor na escola e fortalecer sua profissionalidade. Os aportes analisados revelam que práticas como o diálogo constante, a observação das aulas, o apoio pedagógico individualizado e a aprendizagem entre pares têm um impacto real na indução profissional. No entanto, ainda caminham à margem das políticas oficiais, como se fossem apenas iniciativas espontâneas - quando, na verdade, sustentam a base de uma escola que aprende com e a partir de seus sujeitos. Conclui-se que a articulação entre a pesquisa-formação e o trabalho da coordenação pedagógica delineia um caminho fértil para pensar a indução docente como parte orgânica da escola, transformando-a num espaço vivo de formação e pertencimento.

Palavras-chave: Indução docente. Coordenação pedagógica. Pesquisa-formação. Professores iniciantes. Desenvolvimento profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

O começo da docência é, quase sempre, um salto no escuro. Por mais que a formação inicial se esforce em preparar o novo professor, é na sala de aula - entre olhares curiosos, silêncios desconfortáveis e perguntas que não se aprendem nos livros - que tudo ganha contorno. O entusiasmo pela profissão

---

1 Pedagoga, professora de séries iniciais, mestranda em Educação pelo PPGE/UNIVILLE, professorageani@gmail.com;

2 Doutora em Educação pela UNICAMP, professora orientadora do PPGE/UNIVILLE, ritabuzzirausch@gmail.com.

frequentemente se choca com as dificuldades vivenciadas no cotidiano das escolas, tornando esse período um tempo decisivo para a permanência e o desenvolvimento profissional dos professores (Huberman, 1995; Marcelo García, 1999).

Nesse contexto, surge a indução docente, como um fio de sustentação possível, uma estratégia que acolhe, orienta e forma professores iniciantes, ajudando-os a se situar no ofício e a consolidar sua identidade profissional (Cruz, Farias e Hobold, 2020, p.13). Mas se, em teoria, essa indução deveria estar no centro das políticas educacionais, no Brasil ela ainda patina no campo das intenções. Sem diretrizes nacionais sólidas, o que se vê, na prática, são ações fragmentadas, muitas vezes restritas à boa vontade de secretarias de educação ou ao empenho silencioso de coordenadores pedagógicos (Castro e Farias, 2024, p.12).

Entre demandas administrativas e pedagógicas, esses coordenadores - que poderiam muito bem se perder nas engrenagens burocráticas - se reinventam como formadores no chão da escola. Criam espaços de troca, provocam reflexões, acompanham de perto os passos incertos dos que estão começando. Placco, Almeida e Souza (2015) reconhecem nesses sujeitos uma força discreta, porém essencial, no desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade docente.

Nesse contexto, a pesquisa-formação desponta como um caminho fértil. Mais do que uma metodologia, ela é um gesto político: aposta nas experiências, nas narrativas e nas práticas que emergem do cotidiano escolar como matéria-prima da formação continuada (Josso, 2006; Nóvoa, 2023). Ao abrir espaços de escuta e sentido sobre o ensinar, rompe com modelos engessados e ressignifica a ação do coordenador pedagógico, que passa a ser mediador e coautor do desenvolvimento docente (Imbernón, 2009).

Diante disso, este estudo busca compreender em que medida a coordenação pedagógica pode ocupar esse papel central na constituição de práticas de indução ancoradas na pesquisa-formação. A aposta é de que tais

experiências, quando vividas de modo coletivo e situado, têm potência para fortalecer a permanência e o engajamento dos professores que chegam. Para isso, parte-se de uma análise bibliográfica atualizada sobre a formação docente - inicial e continuada - com base em autores como Josso (2006), Nóvoa (2002, 2009, 2023), Imbernón (2009), Huberman (1995), Placco, Almeida e Souza (2015), entrelaçada às vozes de coordenadores pedagógicos que, junto à pesquisadora, compuseram uma comunidade de prática voltada ao seu próprio desenvolvimento profissional.

2 METODOLOGIA

Este estudo se inscreve no campo das pesquisas de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, orientado por uma análise crítica das produções acadêmicas que tratam da formação docente, da indução profissional e do papel da coordenação pedagógica na Educação Básica. Segundo André (2005), as pesquisas qualitativas na área educacional buscam interpretar os fenômenos educacionais em seus contextos, considerando as relações, significados e intencionalidades atribuídas pelos sujeitos e pelos textos às práticas educativas.

Para a autora, a pesquisa qualitativa permite “apreender a complexidade dos processos educativos, suas dimensões simbólicas e afetivas, seus conflitos e contradições” (André, 2005, p. 32), sendo, portanto, uma abordagem adequada para estudos que investigam os processos formativos e a constituição da profissionalidade docente.

Do ponto de vista metodológico, a investigação se apoia na análise de publicações acadêmicas nacionais e internacionais, priorizando autoras e autores que vêm contribuindo de forma significativa para os debates sobre formação inicial e continuada de professores, práticas de indução profissional e a pesquisa-formação como estratégia formativa. A seleção do material considerou critérios como atualidade, relevância teórica e pertinência das discussões ao cenário educacional brasileiro - especialmente no que se refere à atuação dos coordenadores pedagógicos.

Compõem o corpus bibliográfico artigos recentes publicados em periódicos qualificados, que exploram experiências de indução docente conduzidas por coordenadores pedagógicos, além de estudos que abordam a pesquisa-formação como caminho para fortalecer o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Sustentam o referencial teórico-analítico desta pesquisa nomes como Josso (2006), Nóvoa (2002, 2009, 2023), Imbernón (2009), Huberman (1995), Marcelo García (1999), Placco, Almeida e Souza (2015) e Rausch (2017), cujas contribuições ajudam a dar densidade à análise e a ampliar as lentes sobre a formação situada e contínua.

O percurso metodológico compreendeu etapas como leitura e fichamento dos textos, definição de categorias analíticas e posterior análise interpretativa. A investigação mobiliza conceitos-chave - como indução docente, coordenação pedagógica e práticas formativas centradas na escola - para tecer um diálogo entre os referenciais e as evidências reunidas, na tentativa de identificar aproximações, lacunas e, sobretudo, possibilidades concretas para fortalecer a indução profissional no contexto escolar brasileiro.

3 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A docência é, por natureza, uma prática em permanente construção. Mais do que um conjunto de técnicas ou conteúdos a serem transmitidos, ela envolve relações, afetos, decisões e posicionamentos ético-políticos — tudo isso atravessado por contextos históricos, culturais e institucionais. É uma profissão que se aprende fazendo, observando, errando, reconstruindo. Como bem pontua Nóvoa (2009), o professor não nasce pronto; ele se constitui a partir de práticas, interações e formações que atravessam sua trajetória profissional. Segundo o autor:

> É necessário abandonar a ideia de uma formação inicial suficiente e apostar numa concepção de profissionalização que acompanha os professores ao longo de toda a sua carreira, especialmente nos seus momentos críticos, como os primeiros anos de exercício e as mudanças de contexto ou função. (Nóvoa, 2009, p. 31).

É nesse compasso que o início da carreira docente se revela uma etapa decisiva. Huberman (1995) nomeia esse período como uma “fase de sobrevivência e descoberta”, marcada tanto pelo entusiasmo quanto pelo

confronto com os desafios concretos da sala de aula — o que, não raro, impacta diretamente a permanência na profissão.

Na mesma linha, Placco, Almeida e Souza (2015) entendem que a profissionalidade docente se consolida a partir da articulação entre a formação inicial, a vivência prática e os processos de formação continuada. Para as autoras:

> O coordenador pedagógico, como profissional da formação, assume a tarefa de organizar, mediar e promover espaços formativos que permitam aos professores refletir sobre suas práticas e construir coletivamente novos saberes profissionais. (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 45).

Essa perspectiva reforça a urgência de práticas sistemáticas de apoio e formação voltadas aos professores que estão ingressando na docência. A indução profissional docente, nesse sentido, diz respeito a processos de acolhimento, acompanhamento e formação contínua, que visam não apenas à adaptação, mas à consolidação da identidade profissional (Cruz, Farias e Hobold, 2020). Como observa Marcelo García (1999, p. 115):

> A indução profissional deve ser entendida como uma etapa formativa integrada ao desenvolvimento profissional dos professores, caracterizando-se como um tempo privilegiado para a aquisição de conhecimentos práticos e o fortalecimento da identidade docente.

No contexto brasileiro, contudo, essas práticas ainda caminham como novidade. Segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), ocorrem de maneira pontual, quase sempre desarticuladas de uma política pública mais ampla e estruturada. Nóvoa (2023) insiste que os primeiros anos da docência exigem acompanhamento contínuo e institucionalizado, capaz de levar em conta tanto as condições objetivas quanto as dimensões subjetivas da profissão.

Nesse cenário, a pesquisa-formação, como propõe Josso (2006), emerge como uma alternativa metodológica potente. Ao articular formação e investigação, valoriza os saberes da experiência, promovendo processos de reflexão e ressignificação do fazer docente. Para a autora:

> A pesquisa-formação permite a construção de sentidos e conhecimentos a partir da implicação dos sujeitos, favorecendo a emergência de narrativas de si e a compreensão dos processos formativos vividos, rompendo com as lógicas tradicionais e normativas de formação docente. (Josso, 2006, p. 33).

Imbernón (2009) também chama atenção para a escola como um espaço privilegiado de formação, onde professores, coordenadores e gestores devem construir - juntos - suas práticas e seus saberes profissionais. Superar os modelos fragmentados de formação e investir na constituição de comunidades de aprendizagem é, segundo ele, um desafio urgente.

O coordenador pedagógico, nesse emaranhado de demandas e possibilidades, ocupa uma posição central. Especialmente no contexto brasileiro, onde as políticas de indução ainda são incipientes, esse profissional vem assumindo - muitas vezes de forma silenciosa - o compromisso com a formação situada e continuada (Castro & Farias, 2024). Rausch (2017) aponta que cabe à coordenação mediar os processos de acolhimento, escuta e desenvolvimento dos professores iniciantes. Para Placco, Almeida e Souza (2015):

> O coordenador pedagógico é um articulador de processos formativos na escola, responsável por promover ações de formação continuada e de indução docente, que dialoguem com as necessidades reais do cotidiano escolar e com as demandas formativas dos professores iniciantes. (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 50).

Por fim, as práticas formativas identificadas por Castro e Farias (2024) - como o diálogo constante, o apoio pedagógico individualizado, a aprendizagem entre pares e a observação em sala de aula - revelam-se como estratégias eficazes de indução. Ainda assim, permanecem, em grande medida, dependentes da ação isolada dos sujeitos escolares, e não de políticas públicas sistematizadas.

3.1 A indução docente como processo formativo e político

Os estudos analisados apontam, de forma quase unânime, para a fragilidade das políticas públicas brasileiras no que se refere à indução docente. O acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes seguem ocorrendo de maneira pontual, muitas vezes improvisada, e desvinculada de programas institucionais articulados (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Nessa perspectiva, é preciso alargar o olhar: a indução não deve ser entendida apenas como uma estratégia para evitar a evasão profissional, mas como um dispositivo formativo que reconhece o início da carreira como um

marco fundamental na constituição da identidade docente (Marcelo García, 1999). Nóvoa (2023, p.41) reafirma essa perspectiva ao afirmar que:

> O tempo de iniciação profissional deve ser um momento de forte investimento institucional e coletivo, pois é nele que se desenha o perfil profissional e se define o compromisso ético-político com a profissão docente.

No entanto, como revelam os trabalhos de Castro e Farias (2024) e de Guesser e Hobold (2025), a ausência de políticas estruturadas faz com que as ações de indução aconteçam de forma fragmentada e, em muitos casos, dependam da iniciativa - e da resistência - de sujeitos escolares, especialmente dos coordenadores pedagógicos, que assumem essa função com criatividade, escuta e esforço, mesmo diante de condições adversas.

3.2 A pesquisa-formação como estratégia de indução e desenvolvimento docente

Nesse cenário de escassez de políticas públicas, a pesquisa-formação emerge como uma possibilidade formativa potente, capaz de ressignificar o processo de entrada na docência. A proposta, desenvolvida por Guesser e Hobold (2025), dialoga diretamente com as contribuições de Josso (2006), ao defender que professores iniciantes precisam de espaços coletivos de escuta, reflexão e elaboração de sentidos sobre sua prática pedagógica. Como afirma Josso:

> A pesquisa-formação permite a emergência de sentidos, saberes e narrativas sobre o próprio processo formativo, possibilitando que os professores iniciantes deem novo significado às suas experiências e à construção de sua identidade profissional. (Josso, 2006, p. 33).

O estudo de Guesser e Hobold (2025) evidenciou que, ao participar de encontros formativos mediados por linguagens diversas - como escrita, cinema, música e rodas de conversa - os professores conseguiram elaborar estratégias para lidar com os desafios cotidianos, especialmente durante a pandemia, e reinterpretar suas experiências à luz da coletividade.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que rompe com os modelos tradicionais e prescritivos de formação, e que aposta na criação de comunidades docentes de aprendizagem - ideia defendida por Imbernón (2009)

- em que os sujeitos são autores de seus processos formativos, e não meros receptores de conteúdos prontos.

3.3 O papel da coordenação pedagógica na indução docente

A análise de Castro e Farias (2024) revela que, em meio à ausência de políticas estruturadas, são os coordenadores pedagógicos que têm se colocado à frente das práticas de indução no Brasil. Mesmo diante da sobreposição de tarefas e da precariedade das condições de trabalho, esses profissionais vêm assumindo um papel decisivo na formação dos professores iniciantes.

O estudo identificou quatro práticas recorrentes realizadas pelos coordenadores: diálogo, apoio pedagógico direcionado, aprendizagem entre pares e observação de aulas. Essas estratégias, ainda que não formalizadas em políticas públicas, configuram-se como ações concretas de formação situada, moldadas pelo cotidiano e pelas necessidades reais da escola. Placco, Almeida e Souza (2015) já haviam enfatizado a importância desse protagonismo. Para elas:

> O coordenador pedagógico é responsável por criar e promover estratégias de formação que dialoguem com as necessidades reais do contexto escolar, constituindo-se como articulador de práticas formativas que fortalecem a profissionalidade docente. (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 50).

O estudo de Castro e Farias (2024) confirma essa visão, destacando que, embora essas práticas ainda aconteçam de forma isolada, elas têm contribuído de maneira significativa para o acolhimento e o desenvolvimento dos professores iniciantes. Contudo, as autoras fazem um alerta necessário: essas ações não podem continuar dependendo da boa vontade e da resistência dos indivíduos. É urgente que se transformem em políticas públicas estruturadas, capazes de sustentar a indução como parte orgânica da formação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos ao longo desta análise revelam um fato inquietante, embora já conhecido nos bastidores da educação brasileira: a indução docente ainda é tratada como um esforço isolado, sem a robustez de

políticas públicas que a reconheçam como etapa essencial da profissionalização docente. A ausência de programas estruturados, que deem conta do acolhimento e da formação de professores iniciantes, perpetua ações fragmentadas e, muitas vezes, sustentadas apenas pela dedicação de sujeitos escolares, em especial os coordenadores pedagógicos, verdadeiros equilibristas entre funções sobrepostas e urgências do cotidiano escolar.

Nesse cenário, a pesquisa-formação surge como um sopro de resistência e invenção. Mais do que uma proposta metodológica, ela se constitui como uma aposta política e epistemológica: convida os professores a revisitarem suas práticas, ressignificarem suas vivências e escreverem suas próprias narrativas. Como bem aponta Josso (2006), esse movimento de escuta e reflexão coletiva não apenas fortalece a identidade docente, mas a reconfigura à luz do vivido, do compartilhado e do pensado em comum.

Os estudos aqui discutidos também reforçam uma ideia que, embora óbvia, nem sempre é praticada: a escola deve ser, ela mesma, um espaço formador. Nóvoa (2023) e Imbernón (2009) defendem esse princípio, rompendo com a lógica da formação verticalizada, centrada na transmissão unidirecional de saberes. Nessa construção, o coordenador pedagógico assume papel estratégico: é ele quem costura os tempos, os espaços e as possibilidades da formação continuada e da indução no chão da escola. E faz isso, muitas vezes, com poucos recursos, mas com escuta atenta e sensibilidade para perceber o que pulsa nas entrelinhas do ofício docente.

Enfim, torna-se urgente pensar políticas públicas de indução que dialoguem com a formação continuada, reconheçam a potência da pesquisa-formação e fortaleçam a atuação da coordenação pedagógica. Não se trata apenas de garantir a permanência de professores na profissão, mas de assegurar que essa permanência seja qualificada, comprometida e, sobretudo, significativa. Pensar a formação docente, afinal, é reconhecer os atravessamentos subjetivos e materiais que marcam o trabalho na escola. É valorizar os sujeitos que a habitam. É, também, ousar instituir tempos e

espaços de formação coletiva, capazes de transformar o cotidiano escolar em território de aprendizagem, resistência e reinvenção.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão e desenvolvimento profissional de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudos qualitativos em educação: fundamentos e tradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Iris Martins de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios.** Revista Eletrônica de Educação, v. 18, p. 1-22, 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-15, 2020.

GUESSER, Sibele; HOBOLD, Márcia de Souza. **Professores iniciantes, pesquisa-formação e práticas de indução docente: uma experiência em tempos de pandemia**. Revista Linhas, v. 26, n. 56, p. 1-23, 2025.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor: Um olhar europeu**. In: HYPÓLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Lucia M. (org.). **Cultura escolar, professores e formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

NÓVOA, António. **Repensar a formação de professores: uma perspetiva europeia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2023.

PLACCO, Vera Maria Ferrão Candau; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: desafios e possibilidades**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO E AUTOCOMPREENSÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Monalisa Paulino[1]

Ana Carla Hollweg Powaczuk[2]

RESUMO

O texto em tela apresenta um recorte da pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo central é compreender os processos que incidem sobre a autocompreensão dos professores alfabetizadores, especialmente no que se refere às suas demandas formativas, a partir de práticas reflexivas fundamentadas na autoavaliação. O foco deste recorte é o estado do conhecimento desenvolvido, ancorando-se na metodologia de Morosini (2021). A investigação envolveu um levantamento em bases de dados nacionais e internacionais — Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Scopus —, a partir de descritores como "Autoavaliação Docente" e "Autocompreensão Docente". A análise revelou uma escassez de estudos voltados especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, em especial o ciclo da alfabetização, sendo mais comum a abordagem da autoavaliação em contextos institucionais ou voltada ao discente. Os estudos internacionais demonstraram maior presença de investigações voltadas ao uso de tecnologias educacionais e ao ensino de línguas, enquanto as produções nacionais foram mais tímidas em relação à autoavaliação docente como prática formativa. Destacam-se, contudo, algumas pesquisas que apontam a importância da construção de ferramentas de autoavaliação e do fortalecimento da identidade profissional docente. Os dados reforçam a relevância de ampliar os estudos sobre a autocompreensão e a autoavaliação como processos fundamentais para a profissionalização e qualificação do trabalho docente no contexto da alfabetização.

Palavras-chave: Autoavaliação docente; Autocompreensão; Alfabetização; Formação docente; Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado em tela vincula-se a uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo compreender os processos que incidem sobre a autocompreensão dos professores acerca de suas demandas de formação, a partir de processos reflexivos instaurados sobre as perspectivas de autoavaliação, especialmente professores alfabetizadores. Nesse contexto, o recorte apresentado refere-se ao levantamento realizado a partir do estado do conhecimento em bases de dados nacionais e internacionais sobre a temática da autocompreensão e

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. monalisa.paulino@acad.ufsm.br
[2] Pós-doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. ana.powaczuk@ufsm.br

autoavaliação docente de professores alfabetizadores. Buscamos identificar as contribuições, lacunas e tendências que emergem da produção acadêmica recente em torno da temática.

Pensar a educação e suas múltiplas nuances exige uma análise histórica atenta aos contextos específicos que a constituem. No Brasil, a trajetória da educação não se desenvolveu de forma linear ou homogênea, uma vez que esteve, e ainda está, permeada por disputas políticas, econômicas e sociais. A alfabetização, enquanto componente fundamental da educação básica e ferramenta para o avanço social, ocupa lugar central nesse debate. No entanto, os persistentes índices de analfabetismo no país revelam um cenário preocupante, que se estende historicamente e contribui para a manutenção de desigualdades e o atraso social estrutural.

No Brasil, desde a década de 1980, observa-se o surgimento e a consolidação de novas concepções sobre a alfabetização. Esse movimento provocou amplas discussões em torno do conceito de alfabetização e contribuiu para a formulação de políticas públicas e reformas educacionais voltadas à sua melhoria. Apesar desses avanços, os índices de analfabetismo no país, ainda, permanecem em patamares preocupantes, cenário que se agravou durante o período de ensino remoto. Diante disso, torna-se urgente lançar um olhar atento e aprofundado para a alfabetização em suas múltiplas dimensões, com ênfase na prática docente.

Neste contexto, pode-se dizer que, a autocompreensão docente constitui um dos pilares da construção da identidade profissional do professor. Compreender-se como educador envolve refletir criticamente sobre suas crenças, valores, experiências formativas e escolhas pedagógicas, possibilitando uma atuação mais consciente, intencional e coerente com os desafios contemporâneos da educação. Nesse processo, o professor torna-se sujeito ativo de sua própria formação, capaz de identificar lacunas, reconhecer potencialidades e promover a constante (re)significação de sua prática. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “não há desenvolvimento profissional sem um trabalho de autoconhecimento, de confronto com a sua própria história, de construção de uma identidade pessoal e profissional.”

Desse modo, conhecer as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo temático de estudo é extremamente importante, considerando que possibilita entender os direcionamentos das investigações realizadas na área da alfabetização

e os desafios que perpassam à docência, contribuindo assim, para o estado do conhecimento desta pesquisa. Nessa perspectiva, Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 23) salientam que o estado do conhecimento é

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido, é fundamental voltarmos o olhar para os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a temática desta pesquisa. Conhecer as investigações existentes, seus direcionamentos e os desafios enfrentados permite refletir criticamente sobre os desdobramentos da área e traçar um percurso de pesquisa sólido, capaz de oferecer contribuições relevantes ao campo.

2 REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS ACERCA DA TEMÁTICA ESTUDADA

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento, adotou-se a metodologia proposta por Morosini (2021), que se desdobra em quatro etapas principais: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

Inicialmente, realizou-se um mapeamento exploratório em duas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com o objetivo de conhecer e compreender a produção acadêmica relacionada à temática desta pesquisa, bem como suas contribuições para o campo da educação. Foram utilizados diversos descritores, como forma de defini-los mais assertivamente, considerando a possibilidade de termos de maior abrangência no escopo da busca a ser desenvolvida.

A partir dos dados obtidos na busca exploratória, delimitou-se um conjunto de descritores e optou-se por realizar buscas em bases internacionais e nacionais após a etapa exploratória, com o intuito de possibilitar um paralelo entre a produção acadêmica nacional e internacional acerca da temática desta pesquisa. Para as buscas nas bases brasileiras, foram utilizados os seguintes descritores: *Autoavaliação* AND *Docente*, *Autoavaliação Docente*, *Autocompreensão* AND *Docente* e *Autocompreensão Docente*. A busca na base internacional Scopus, utilizando strings de pesquisa construídas com base no título e no problema da

pesquisa. A string mais abrangente utilizada foi: *"Teacher self-understanding" OR "Teacher professional demands" OR "Collaborative reflective processes" OR "Teacher self-assessment"*. Já a string mais específica, aplicada tanto no Portal de Periódicos da Capes quanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi: *("Teacher self-understanding" OR "Teacher professional demands") AND ("Collaborative reflective processes" OR "Teacher self-assessment")*.

Para uma busca mais refinada, realizou-se um recorte temporal entre 2019 e 2023, restringindo-se à área de Ciências Humanas, com ênfase em Educação, nos idiomas inglês e espanhol, considerando título, resumo e palavras-chave.

Na base de dados Scopus, nossas buscas resultaram em um total de 68 estudos relacionados aos descritores utilizados. Após uma análise criteriosa, alguns desses estudos foram excluídos por não atenderem aos objetivos da pesquisa. Entre os trabalhos selecionados, elencamos os mais citados e realizamos uma análise detalhada dos títulos e resumos. Verificou-se que a maioria das pesquisas concentra-se no uso de tecnologias digitais e no ensino de línguas, especialmente o inglês, não sendo encontrados estudos voltados especificamente para a alfabetização. Assim, foram compilados 12 estudos que mais se aproximaram da proposta e da intencionalidade desta pesquisa.

Na busca na BDTD, identificamos um total de 152 estudos, sendo 115 dissertações e 37 teses, respeitando o recorte temporal e os critérios previamente estabelecidos. Após a análise detalhada, selecionamos dois estudos que consideramos pertinentes e alinhados com o foco desta pesquisa. Além disso, realizamos uma análise temporal da produção acadêmica, constatando que o maior número de estudos relacionados à autoavaliação docente foi publicado em 2020, seguido pelos anos de 2021, 2022, 2023 e 2019, respectivamente. Destacamos, contudo, que grande parte das produções encontradas aborda avaliações institucionais e autoavaliação de alunos, sendo poucos os estudos que se dedicam à autoavaliação docente.

No Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 98 estudos utilizando o descritor *Autoavaliação AND Docente*, considerando título, resumo e palavras-chave, dentro do recorte temporal de 2019 a 2023 e da área das Ciências Humanas, com ênfase em Educação. Desses, após análise criteriosa, selecionamos sete estudos que mais se aproximam da temática desta pesquisa. Ressaltamos que

buscas com o descritor *Autoavaliação Docente* não retornaram resultados, e que, ao utilizar o descritor *Autocompreensão Docente*, foi encontrado apenas um estudo, o qual não estava alinhado com o foco investigativo deste trabalho. Observou-se que o ano de 2021 concentrou o maior percentual de estudos desenvolvidos nessa base de dados, seguido por 2022, 2019 e 2020. Especificamente para 2023, não foram identificadas produções. Ao analisar os achados, verificou-se que a maioria dos estudos focava na autoavaliação do aluno e na avaliação institucional. Além disso, grande parte das pesquisas procurou relacionar seus resultados às questões decorrentes da pandemia de Covid-19.

Em seguida, apresentamos uma breve discussão sobre os estudos encontrados e analisados. Esse percurso permitiu compreender as principais contribuições existentes acerca do objeto de pesquisa, além de construir um referencial teórico que fundamenta e dialoga com a pesquisa em desenvolvimento.

3 ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS MAPEADOS

De modo geral, constatou-se que pesquisas sobre autocompreensão e autoavaliação docente são mais frequentes nas bases internacionais (APAT; Swain, 2022; Nguyen et al., 2020), onde os estudos concentram-se no professor, em contraposição às bases nacionais, que apresentam uma vasta produção predominantemente voltada às avaliações institucionais.

As pesquisas com enfoque na autoavaliação docente concentram-se principalmente em países que atualmente ocupam as primeiras posições no ranking mundial de qualidade educacional, como a Finlândia. Embora não possamos afirmar que esse fator seja o único determinante para os bons resultados educacionais, pois seria necessário analisar também as condições de trabalho dos docentes, entre diversos outros aspectos, a existência dessa preocupação com a autocompreensão dos professores nos leva a refletir sobre o papel desses estudos na retroalimentação dos processos educacionais. Mais ainda, sugere-se que essa linha de pesquisa contribui para o reconhecimento da docência enquanto profissão, fortalecendo o desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto que chamou atenção foi a escassez de estudos focados nos primeiros anos da escolarização, especialmente no ciclo de alfabetização. As

pesquisas internacionais concentraram-se predominantemente em tecnologias digitais, evidenciando a preocupação com o avanço tecnológico e a necessidade de que os docentes desenvolvam habilidades nessa área. Além disso, muitos estudos direcionam-se à área das linguagens, com destaque para os professores de inglês. Embora essas investigações sejam relevantes e tragam importantes contribuições para suas respectivas áreas, esse panorama nos leva a refletir sobre a importância de direcionar também o olhar para os anos iniciais, em especial para o processo de alfabetização. Acreditamos que essa abordagem pode gerar contribuições significativas para retroalimentar e fortalecer as práticas docentes nesse campo específico.

Nesse sentido, destacamos um dos 12 estudos selecionados, intitulado *Inept and Indifferent? Self-Understanding of Early Career Teachers of Government Schools in the Indian State of Odisha/Inepto e indiferente? Autocompreensão de professores em início de carreira de escolas públicas no estado indiano de Odisha*, de autoria de Apat e Swain (2022). A pesquisa foi desenvolvida no contexto do sistema educacional indiano, que, segundo os autores, têm apresentado avanços significativos, especialmente na expansão das instalações escolares e no aumento da matrícula infantil. Contudo, apontam que a questão da qualidade do ensino ainda representa um desafio, pois muitas crianças não estão adquirindo habilidades básicas de alfabetização e matemática.

O estudo enfatiza que diversos fatores contribuem para o que os autores denominam “crise da aprendizagem”, embora frequentemente os professores sejam responsabilizados por essa situação, sendo alvo de discursos que os classificam como mal treinados, ineficientes ou ineficazes. Nesse contexto, a pesquisa foi realizada com dezessete professores, por meio da coleta e análise de dados narrativos relacionados à autocompreensão profissional. Além disso, foram conduzidos grupos focais para aprofundar as discussões.Como resultado, os autores destacam que os professores rejeitam os discursos que questionam seu trabalho e os responsabilizam pela crise da aprendizagem. Pelo contrário, o estudo evidencia que a construção de uma identidade profissional positiva representa uma luta constante, na qual os docentes, ao buscarem afirmar sua eficácia e comprometimento, frequentemente enfrentam sentimentos de desamparo, vulnerabilidade e humilhação.

Os autores enfatizam que, com este estudo, pretendem não apenas contribuir para o campo, mas também abrir caminhos para novas explorações e pesquisas. Eles destacam a importância de examinar criticamente o discurso de culpabilização dos professores, a constante luta destes para demonstrar sua eficácia, e o impacto significativo que a construção de uma identidade profissional positiva pode exercer nos resultados de aprendizagem.

Seguindo essa linha, ao analisar os estudos internacionais, destacamos o trabalho intitulado *Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam/Autopercepção de professores e gestores sobre o impacto do desenvolvimento profissional dos professores no Vietnã* de Dung (et all, 2020). O estudo ressalta que o desenvolvimento profissional docente é um requisito fundamental para garantir a qualidade do sistema educacional. Desenvolvida com 293 professores e gestores de escolas de ensino médio no Vietnã, a pesquisa teve como objetivo explorar os formatos utilizados pelos docentes para aprimorar seu desenvolvimento profissional, a frequência com que esses formatos são empregados e as autoavaliações dos professores sobre seu impacto. Os resultados indicam que o desenvolvimento profissional pautado nas características específicas das escolas, aliado à criação de comunidades de aprendizagem, exerce um impacto positivo no crescimento profissional dos docentes.

Entre os estudos encontrados nas bases de dados nacionais, destacamos a dissertação de mestrado de Colvero (2023), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Intitulado *Saberes de professores alfabetizadores: princípios e domínios para autoavaliação docente*, esse trabalho é um dos poucos que aborda especificamente a autoavaliação voltada para professores atuantes na alfabetização.

O objetivo principal deste estudo foi construir, de forma colaborativa, domínios para a autoavaliação docente relacionados aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Santa Maria. Além disso, a pesquisa buscou reconhecer práticas exitosas, saberes e princípios que são inerentes e orientadores da prática docente de professores com mais de 10 anos de atuação no ciclo de alfabetização.

Isso nos leva a refletir sobre os processos que influenciam a prática docente atravessando os saberes intrínsecos ao trabalho do professor e que retroalimentam suas ações pedagógicas. Além disso, destaca a importância dos processos de autoavaliação docente, nos quais os profissionais possam construir sua autocompreensão acerca do trabalho que desenvolvem, reconhecendo plenamente sua relevância.

O estudo de Colvero (2023), encontrado em ambas as plataformas nacionais, destaca-se como um dos poucos que dialogam diretamente com a intencionalidade da nossa pesquisa. Ele ressalta a importância e a necessidade da autoavaliação docente, assim como o reconhecimento das boas práticas e dos saberes inerentes ao trabalho do professor.

Destacamos também o estudo de Ferraz (2023), que aborda professores dos anos iniciais do ensino fundamental, focando na análise crítica de sua prática, na evolução pessoal e na busca pela excelência profissional no contexto de aprendizagem. Desenvolvido em Porto Alegre (RS), o estudo contou com a participação de sessenta professores e teve como objetivo investigar se esses docentes refletem sobre seu amadurecimento profissional e compreendem como ocorre o processo de autoavaliação relacionado à qualidade do ensino.

Nesse sentido, evidencia-se a importância dos processos de autoavaliação como instrumentos fundamentais para que o docente compreenda sua própria prática, reflita criticamente sobre ela e promova sua constante ressignificação. Trata-se, no entanto, de um mecanismo que exige não apenas clareza e intencionalidade por parte dos envolvidos, mas também abertura para observações externas e disposição para acolher e implementar as mudanças que se mostrarem necessárias.

Contudo, a partir das buscas realizadas, tornou-se evidente a importância e a necessidade de voltar o olhar para o professor, buscando compreender de que forma, e se ele se autoavalia e desenvolve sua autocompreensão. Os dados analisados reafirmam a relevância de um processo reflexivo de autoavaliação, capaz de retroalimentar os processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuir significativamente para a profissionalização docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento e análise dos estudos nas bases de dados nacionais e internacionais, foi possível identificar avanços, lacunas e tendências na produção acadêmica relacionada à autocompreensão e autoavaliação docente, especialmente no que se refere aos professores alfabetizadores. Os dados evidenciaram uma escassez de pesquisas que tratem diretamente desses processos nos anos iniciais do ensino fundamental, particularmente no contexto da alfabetização, o que reforça a originalidade e a relevância de investigações nesta direção.

As produções internacionais, embora mais numerosas, concentram-se majoritariamente em temas como tecnologias educacionais, ensino de línguas estrangeiras e desenvolvimento profissional docente em contextos mais amplos. Por outro lado, os estudos nacionais ainda priorizam avaliações institucionais e processos de autoavaliação discente, com poucos trabalhos que abordam a prática e a formação do professor alfabetizador de forma aprofundada.

Apesar disso, os estudos selecionados reforçam a importância de se promover espaços reflexivos que favoreçam a autocompreensão e a autoavaliação docente, reconhecendo esses processos como essenciais para o fortalecimento da identidade profissional e a qualificação das práticas pedagógicas. Fica evidente que práticas de autoavaliação intencionais, críticas e contextualizadas podem contribuir significativamente para a valorização da docência e para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente na alfabetização.

Dessa forma, o estado do conhecimento aqui apresentado cumpre o papel de subsidiar teórica e metodologicamente a pesquisa em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos sobre a autocompreensão e autoavaliação de professores alfabetizadores, contribuindo para uma formação mais reflexiva, comprometida e transformadora.

REFERÊNCIAS

APAT, B.; SWAIN, P. **Inept and Indifferent? Self-Understanding of Early Career Teachers of Government Schools in the Indian State of Odisha.** Bhubaneswar: School of Humanities and Social Sciences, National Institute of Science Education and Research, An OCC of Homi Bhabha National Institute, 2022.

COLVERO, Ana Paula Barbosa. **Saberes de professores alfabetizadores: princípios e domínios para autoavaliação docente.** 2023. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

FERRAZ, Raquel Brum**.** Autoavaliação de professores dos anos iniciais: um olhar para a construção do amadurecimento pedagógico*.* 2023. **Dissertação** (Mestrado Profissional) — Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2023.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática*.* Curitiba: CRV, 2021.

NGUYEN THI KIM DUNG; NGUYEN HOANG DOAN HUY; NGUYEN THI HANG; DUONG THI THUY HA. **Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam**. Hanoi: Hanoi National University of Education, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CONCEPÇÃO DE GESTÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Zulmara Luiza Gesser[1]

Márcia de Souza Hobold[2]

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa de doutorado intitulada Formação Continuada de Diretores/Gestores das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: Análise da Concepção de Gestão. O presente trabalho tem como objetivo conhecer a concepção de gestão que está sendo trabalhada na formação continuada de gestores de escolas do Brasil, por meio das pesquisas encontradas. A partir de uma abordagem qualitativa, com base na análise documental e na revisão de literatura, o estudo contemplou a investigação no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para o aprofundamento teórico sobre a temática, a pesquisa se apoia em autores como Paro (2009, 2010, 2016), Lima e Gandin (2012), Silva e Carvalho (2014), Libâneo (2016), Shiroma (2018), a respeito da gestão democrática e participativa e da gestão gerencial voltada à lógica de mercado; e em autores que têm discutido a formação continuada, como Hobold (2018, 2020), Libâneo (2018) e Maués e Camargo (2022). Os resultados da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES indicaram que a gestão democrática, duramente conquistada com a Constituição Federal de 1988 e a LDB/1996, vem sendo substituída pelo modelo de gestão gerencial, inspirado nos princípios empresariais. Além disso, constatou-se que os cursos de formação continuada ofertados aos gestores escolares no Brasil seguem a concepção gerencialista, difundindo princípios como eficiência, eficácia e produtividade, contribuindo para a manutenção do atual sistema capitalista de produção.

Palavras-chave: Formação Continuada de Diretores/Gestores. Gestão Democrática. Gestão Gerencialista.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado “Formação Continuada de Diretores/Gestores das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: Análise da Concepção de Gestão”. Para aprofundar o estudo sobre o assunto, realizou-se pesquisa no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de conhecer a concepção de gestão, por meio de pesquisas encontradas, que está sendo trabalhada na formação continuada de gestores de escolas do Brasil.

[1] Doutoranda, PPGE/UFSC, e-mail: zulmaragesser@sed.sc.gov.br
[2] Doutora, UFSC, e-mail: mhobold@gmail.com

Para o aprofundamento teórico sobre a temática, a pesquisa apoia-se em autores como Paro (2009, 2010, 2016), Lima e Gandin (2012), Silva e Carvalho (2014), Libâneo (2016), Shiroma (2018) a respeito da gestão democrática e participativa e gestão gerencial voltada a lógica do mercado. Quanto à formação continuada, se fundamenta em autores como Hobold (2018, 2020), Libâneo (2018) e Maues e Camargo (2022).

A formação continuada é compreendida em nosso estudo a partir de Libâneo (2018, p. 187) como "[...] a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional", ou seja, uma possibilidade de aperfeiçoamento profissional "[...] teórico e prático do próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral e mais ampla, para além do exercício profissional."

Corroborando com o que foi dito acima, Saviani (2011, p. 16), acrescenta que

> [...] uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente.

Quanto à metodologia, ancorou-se na pesquisa documental, por meio da revisão de literatura, uma vez que a análise de documentos possibilita a construção do conhecimento e permite "não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história" (Evangelista, 2012, p. 59). Iniciou-se pesquisando no banco de Teses e dissertações da CAPES, nos títulos, palavras chaves e resumos o descritor *gestão democrática e gestão gerencialista* e quais desses trabalhos contemplavam no título formação continuada de gestores, sendo excluídos os documentos que tratavam, por exemplo, sobre função e política de gestores.

Os resultados que apresentamos neste trabalho correspondem à sistematização das análises da primeira etapa, quanto ao levantamento das pesquisas correlatas no banco de teses e dissertações da CAPES. Nessa etapa, foram encontrados 59 trabalhos sobre gestão democrática e gestão gerencialista na escola e 23 possuem esse descritor no título ou nas palavras-chave. Para qualificar o estudo, foi pesquisado nos resumos desses 23 trabalhos (duas teses e 21 dissertações) os autores que os fundamentavam, porém somente cinco

contemplaram no resumo essa informação. Para tanto, foi necessária a leitura da parte da introdução, onde foi constatado que nove trabalhos não deixaram claro os principais autores que embasavam a pesquisa e três trabalhos não disponibilizaram o texto para leitura.

O que chamou a atenção nesse estudo foi a variedade de autores citados nas teses e dissertações sobre a temática. O autor mais citado nos trabalhos foi Vitor Henrique Paro, aparecendo em destaque em oito trabalhos. As obras de Paro mais referenciadas foram: Gestão democrática da escola pública (2002), Administração Escolar: Introdução Crítica (2003) e Diretor Escolar: educador ou gerente (2015).

Também foram pesquisados outros dados nas teses e dissertações como a abordagem utilizada, o método, tipos e instrumentos de pesquisa utilizados, porém nem todos os trabalhos apresentaram no resumo ou na introdução essas informações. Quanto à abordagem, dez informaram ter sido realizada uma pesquisa qualitativa. Quanto ao método, três informaram ter seguido o materialismo histórico dialético, o materialismo histórico e um indicou que seguiu a “dialética materialista”. Os tipos de pesquisa citados foram a bibliográfica e documental (8), documental (4), bibliográfica, documental e de campo (1), estudo de caso (1), estudo de caso e documental (1) e observação não participante, diário de pesquisa documental (1). Também buscou-se saber quais os instrumentos de coleta de dados foram utilizados, sendo citados entrevista (10) e questionário (2). O levantamento desses dados, nas pesquisas correlatas à temática de interesse da investigação, é importante para verificar se o nosso processo teórico-metodológico está alinhado ao caminho adequado para alcançar os objetivos traçados, bem como para possibilitar o diálogo com esses estudos na análise dos dados da tese, atualmente em desenvolvimento.

Além desses dados, também buscamos identificar em qual região do Brasil essa temática foi pesquisada pelas universidades. Constatou-se que em todas as regiões do país há de 4 a 5 teses e dissertações sobre gestão democrática e gerencialista, porém, na região Sul, somente os estados do Paraná e Rio Grande do Sul possuem pesquisas nessa área, o que justifica a pesquisa que propomos no estado de Santa Catarina.

Dos 23 trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, somente cinco apresentavam no título o descritor formação continuada de gestores de escola. Desses, três foram analisados, pois um não estava disponível no *site* para

consulta e um, apesar de investigar um curso, não estava relacionado à concepção de gestão, objeto da investigação.

Para tanto, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: i) introdução que contempla a temática da pesquisa, o objetivo do estudo, a apresentação da justificativa, os aportes teóricos, objetivo dessa pesquisa e a metodologia; ii) concepção de gestão: o que dizem as pesquisas; e, iii) síntese integrativa das pesquisas: possíveis considerações.

2. CONCEPÇÃO DE GESTÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

O primeiro trabalho pesquisado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES sobre o descritor mencionado, com o título *O 'PROGESTÃO' no contexto da Modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implementação da lógica gerencial na escola?,* da Universidade Federal do Pará – UFPA, 2006, Maria Auxiliadora Maués de Lima Araujo, analisa as matrizes teóricas que embasam o Progestão – Programa de Capacitação de Gestores Escolares. Identifica também as origens, as referências, o cenário político e a experiência do Programa no Pará.

Para Araujo, os dois eixos que constituem o Progestão são democracia e eficácia. Porém, o maior destaque foi dado ao segundo, concretizando o Programa "numa espécie de 'treinamento" para os diretores das escolas estaduais e municipais de ensino, com orientações para que obtivessem melhores condições técnico-pedagógicas e administrativas" (Araujo, 2006, p. 29). Como pressupostos básicos do Programa, foram citados aspectos como a formação de gestores comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática; melhorias das aprendizagens e êxito dos alunos; formação continuada e em serviço (aprender a aprender); e, estrutura curricular enfatizando elementos como autonomia e habilidade (aprender a fazer fazendo).

A dissertação de Araujo (2006) foi fundamentada em autores como Oliveira (2002), Santos (2000) e Paro (2003), "que trazem à baila a temática em questão e fazem um resgate profundo da gestão escolar, problematizando a administração escolar e o movimento que a constitui no Brasil".

No capítulo II, a autora discute sobre o conceito de administração e gestão escolar, por meio dos autores citados. Para Araujo, citando (Oliveira, 2002, p. 137),

> embora haja pouca pesquisa especificamente sobre o assunto, o que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo "gestão" é mais amplo e aberto que "administração", sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação e, portanto, a presença da política na escola.

Além dessa autora, são apresentados os conceitos de Paro (2003) e Santos (2000) quanto à administração, porém é em Cury (1997) que se apoia para a ampliação do termo e para extrapolar o significado de "gestão como o ato de administrar algo".

Conforme análise de Araujo (2006), o Progestão valoriza as parcerias "como estratégia eficaz de construção da gestão escolar democrática, pois possibilita a participação da comunidade", podendo ser uma estratégia de introdução da lógica gerencial na escola. Para a autora, quando tratam das parcerias, não falam como forma de participação nos processos decisórios da escola, mas de captação de recursos e serviços para a instituição.

Araujo (2006) sintetiza seus estudos explicitando que é uma marca do conteúdo dos módulos do Progestão, a confusão de referências e autores. Em alguns momentos cita autores ligados a uma concepção "socialista" e crítica de educação e em outros uma concepção neoliberal como o Relatório Jacques Delors (1999), da UNESCO.

Portanto, de acordo com Araujo (2006), o Progestão apresenta perspectivas distintas e antagônicas quanto à gestão escolar, evidenciando, por um lado a gestão democrática como instrumento de mediação para construção de processos pautados em perspectivas democratizantes e, por outro, o caráter gerencial voltado às exigências do capital, da economia e otimização dos recursos, produtividade, desempenho, eficiência, agilidade e descentralização das ações.

Em outro trabalho pesquisado sobre o descritor formação continuada de gestores de escola, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com o título *Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes: análise de um curso semipresencial da Rede Estadual de Ensino Paulista,* 2023, a autora Cecilia Teresinha Miranda Tamião teve como objetivo

identificar e analisar a concepção de gestão escolar norteadora do curso semipresencial para diretores de escola ingressantes da Rede Estadual de Ensino paulista. Aponta que é importante pesquisar essa temática, pois o estado de São Paulo é o único estado cujo provimento do cargo de diretor de escola estadual decorre exclusivamente de concurso público e que todos os ingressantes na careira precisam fazer Curso Específico de Formação, no período de estágio probatório na função de diretor. Para tanto, a autora analisou 11 módulos do curso com seus respectivos objetivos e conteúdos, focando especialmente nos conteúdos de leitura obrigatória e não no material complementar, que eram elementos opcionais para o cursista.

Ao analisar os objetivos, conteúdos e estrutura dos 11 módulos, a pesquisadora destaca que nem sempre foi possível verificar a concepção de gestão nos módulos, inclusive “apontando para possíveis disputas de conceitos”. Nesse sentido, ao analisar o conteúdo e os objetivos do Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, Tamião (2023) evidencia disputas, contradições e revela a “intencionalidade daquilo que considera prioridade: as características gerencialistas se sobrepondo em cada uma das temáticas”.

Nas considerações finais, a pesquisadora nos diz que a partir

> da escola clássica e da escola crítica de administração escolar trazidas por Souza (2007), e considerando as práticas gerencialistas desencadeadas a partir da década de 1990, o olhar sobre as avaliaçõesde desempenho dos alunos e a gestão democrática abordada em cada um dos 11 módulos, revela como tais conceitos disputam primazia, sejam nas ações prescritas, sejam nas prioridades estabelecidas e, por meio destas, é possível identificar como o gerencialismo contorna toda a gestão da escola (Tamião, 2023, p. 249).

Destaca ainda que é possível verificar, no Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola, as características da escola clássica de administração escolar trazidas por Souza (2007), “adequando mecanismos do sistema produtivo empresarial para a organização da gestão escolar, além de pautar-se por uma estrutura burocrática e legal que determina toda a gestão” (Tamião, 2023, p. 250).

Ainda nesse curso é enfatizada a importância da liderança do diretor no envolvimento de todos na construção de um plano de melhorias que resulte no alcance das metas estabelecidas e na melhoria do desempenho dos alunos. Porém, que esse envolvimento de todos está pautado no desenvolvimento de princípios gerencialistas e não em uma compreensão de gestão democrática, como defende Paro (2006).

Citando ainda Paro (2006), a autora aponta que é possível identificar no Curso um distanciamento "daquilo que genuinamente é compreendido como gestão democrática: a tomada de decisão partilhada com todos aqueles que fazem a educação e também com aqueles que dela se beneficiam".

Dando continuidade, foi analisada uma Dissertação de Mestrado, de 2023, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, de autoria de Cheila Soethe Tramontin, com o título *Formação continuada dos diretores (Gestores Escolares) da Rede Pública Estadual da Educação Básica o Paraná (2019-2022): Implicações e Perspectivas para uma Educação Crítica e Emancipadora.* Esse trabalho teve como objetivo "conhecer as diretrizes político-pedagógicas da formação continuada dos Diretores (gestores escolares)da Rede Pública Estadual da Educação Básica do Paraná no período de 2019-2022, e identificar a concepção da gestão escolar concebida à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica".

Tramontin (2023) analisa a formação continuada dos diretores (gestores escolares), implantada pelo Governo do Estado do Paraná, da Gestão de Carlos Roberto Massa "Ratinho Jr." desenvolvida a partir "da Nova Gestão Pública - gestão gerencialista ancorados na produtividade, na competição e na gestão por resultados, desconsiderando a perspectiva de gestão democrática e de uma educação crítica e emancipadora para as escolas públicas" (Tramontin, 2023, p. 44-45)

Iniciou com a análise do Programa Aprendizagem em Foco, lançado em 2019, pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), aos Diretores (Gestores escolares), nos formatos presencial e *on-line,* sendo ofertado também em outras edições durante o período da pesquisa. No primeiro seminário desse evento, foram trabalhados os conteúdos programáticos: aprendizagem e avaliações; liderança; hora atividade; gestão em sala de aula; tecnologia e inovação, a partir da concepção de educação seguida pela SEED, "em consonância com uma concepção produtivista de educação, a pedagogia tecnicista" (Tramontin, 2023, p. 59). O segundo seminário do Programa teve como foco de discussão o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a importância da liderança do Diretor frente ao processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Tramontin (2023), a Secretaria de Estado da Educação destacou, nesse seminário, que os Gestores Escolares (Diretores) "são os super-heróis da rede de ensino" e que precisam vencer seu inimigo que é a "falta

de conhecimento dos alunos; falta de comprometimento; falta de apoio formativo ao professor". Para Tramontin, a Secretaria, ao atribuir aos diretores conceitos de estrelas e líderes, "utiliza-se de táticas gerencialistas e meritocráticas, com cobranças no cumprimento e alcance das metas e reconhecimento individual pelos esforços dedicados, estratégias presentes no meio empresarial" (Tramontin, 2023, p. 62).

Em 2020, com a realização da eleição dos Diretores escolares para os estabelecimentos de ensino da rede, foi ofertada uma formação específica para os candidatos a esse cargo, denominada "Formação em Gestão escolar e Políticas Educacionais do Paraná". No ano seguinte, ainda no período pandêmico, foi realizada outra formação continuada aos Diretores, com o título "Seminário Aprendizagem em Foco no formato *online*" e em 2022, foi promovido o evento de formação, "Foco na Aprendizagem 2022".

Tramontin (2023) finaliza sua análise dos conteúdos, obras e referências bibliográficas indicadas nas Formações Continuadas dos Dietores (Gestores escolares), afirmando que esses cursos tiveram o objetivo de transferir as técnicas de gestão empresarial e de um ensino tecnicista para as escolas da rede e a

> concepção vigente sobre a gestão escolar, na estrutura administrativa e pedagógica da Secretaria de Estado da Educação (SEED), é a gestão gerencialista, produtivista, com abordagens e mecanismos empresariais, inserida em um contexto que privilegia a lógica do mercado capitalista para a formação de mão-de-obra dócil, obediente e conformada, que atenda aos interesses do mercado, em detrimento de uma concepção democrática de gestão escolar, que visa a formação de uma educação crítica e de emancipação humana (Tramontin, 2023, p. 68).

Tramontin, ao analisar o objeto da formação continuada dos diretores (gestores escolares), argumenta que é preciso realizar um processo de discussão e debate contra hegemônico referente a transformação da escola em empresa e a educação em mercadoria, sob a influência da lógica do capital. Ela propõe buscar, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, "elementos que justifiquem a necessidade de um posicionamento contrário à gestão antidemocrática e gerencialista, através de uma política de formação continuada atinente à gestão escolar democrática, para uma educação crítica e emancipadora" (Tramontin, 2023, p. 94).

Para a autora, percebe-se que a rede pública de ensino paranaense foi transformada "em mercadoria educacional pelo governo (gestão 2019-2022), sendo

direcionado aos interesses ideológicos e privatistas" contribuindo para manutenção do capitalismo atual e divisão de classes.

3 SÍNTESE INTEGRATIVA DAS PESQUISAS: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES demonstrou, por meio de seus dados, que as políticas sociais, como a educação, estão cada vez mais próximas da lógica gerencial de mercado e de manutenção do sistema capitalista de produção, se contrapondo ao processo de gestão democrática garantido em lei. Nesse sentido, a concepção gerencialista que concebe a escola como uma empresa e a educação, como mercadoria, tem sido materializada nos programas de formação continuada de gestores. Princípios da gestão democrática como a participação da comunidade escolar nos processos decisórios estão sendo utilizados como estratégia de introdução da lógica gerencial na escola, como na valorização das parcerias e na captação de recursos financeiros e serviços para a instituição.

Nesse sentido, os estudos apontam que a concepção da formação de gestores de escola está sendo marcado por uma forte influência do caráter gerencial voltado às exigências do capital, da economia e da otimização dos recursos, produtividade, desempenho, eficiência, agilidade e descentralização das ações, como também uma confusão de referências e autores. Como bem coloca Araujo (2006), em alguns momentos citam autores ligados a uma concepção "socialista" e crítica de educação e, em outros, uma concepção neoliberal como o Relatório Jacques Delors (1999), da UNESCO. Essa confusão de autores utilizados nos cursos de formação continuada pode confundir os/as participantes, mas, por outro lado, pode fazer com que os gestores reflitam sobre sua função política e pedagógica e busquem desenvolver uma gestão democrática e participativa na escola, atendendo os interesses da classe trabalhadora.

Da mesma forma, entendendo a escola como um espaço de luta, contradições e embates, a concepção gerencialista e neoliberal, difundida nos cursos, pode não acontecer na prática, como pretendido. Shiroma (2018, p. 91) aponta que o "gerencialismo difundiu-se como um "canto de sereia" associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades". No entanto, essa mesma autora afirma que

> apesar das medidas coercitivas, não sucumbimos, há projetos em disputa e as propostas internacionais, por mais que tenham buscado orquestrar sua intervenção na educação pública, não conseguiu produzir a harmonia pretendida. Vozes dissonantes ecoaram, mostrando o contraponto, as contradições, evidenciando que "o canto da sereia" está desafinado (Shiroma, 2018, p.104).

A partir dessas contradições, compreendemos que é possível construir uma gestão democrática e participativa em que a comunidade escolar participe da definição das diretrizes políticas e pedagógicas e da tomada de decisão dos processos decisórios da escola, bem como contribua para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando à transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O 'PROGESTÃO' no contexto da Modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implementação da lógica gerencial na escola?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – UFPA, Pará, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão democrática.** In: OLIVEIRA, D. A. (org). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** In Araújo, R. M. L., & Rodrigues, D. S. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais (p. 52-71). Campinas, SP: Alínea.2012.

HOBOLD, Márcia de Souza. **Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos.** Práxis Educativa, Ponta Grossa,v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa

HOBOLD, Márcia de Souza. **Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores: interesses e intencionalidades.** Revista Didática Sistêmica, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 57-72, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11684/8788

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa. V.46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise**. Práxis Educativa, Ponta Grossa. V. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun.2012.

MAUES, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. **A agenda global da educação e a formação continuada de professores.** Textura – Revista de Educação e Letras, ULBRA/RS, v. 24 n. 59 p. 11-35 jul./set. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996. PARO, V. H. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 14a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Formação de Gestores Escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro.** Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Revista Poíesis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/mdilogosemeducao,+06%20(1).pdf

SILVA, Marcelo Soares Pereira da ; CARVALHO, Lorena Sousa. **Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública**. *Revista Educação Em Questão*, *50*(36), 211–239. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085

TAMIÃO, Cecilia Teresinha Miranda. **Concepção de gestão escolar na formação de diretores de escola ingressantes: análise de um curso semipresencial da Rede Estadual de Ensino Paulista.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP. Rio Claro, SP. 2023.

TRAMONTIN, Cheila Soethe. **Formação continuada dos diretores (Gestores Escolares) da Rede Pública Estadual da Educação Básica o Paraná (2019-2022): Implicações e Perspectivas para uma Educação Crítica e Emancipadora.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, PR. 2023.

FORMAÇÃO DO DOCENTE FISIOTERAPEUTA: estado do conhecimento (2005 a 2025)

Raabe Feitoza de Melo[1]

Nara Núbia Gomes Pereira Evangelista[2]

Ismênia Maria de França Soares Andrade[3]

Fernando Lionel Quiroga[4]

Raimundo Marcio Mota de Castro[5]

RESUMO

A formação de professores para o ensino superior tem sido amplamente debatida em pesquisas que buscam entender o fazer, os saberes, a formação, a profissionalização e a identidade docente, especialmente do professor com formação em nível de bacharelado ou tecnólogo. Esta pesquisa objetiva analisar a formação docente de fisioterapeutas a partir das produções científicas nos últimos vinte anos. A problemática parte do que tem sido produzido sobre a formação do Fisioterapeuta docente, considerando seus objetivos, percurso metodológico e resultados. Para realizar o estudo, foram utilizadas duas bases de dados eletrônicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), a partir de três descritores “Formação”, “Fisioterapia” e “Ensino Superior”. O aporte teórico tem por base Anastasiou (2006), Moura (2023), Coutinho (2021) e Moura (2019). Como resultados obteve-se inúmeros trabalhos que dissertam sobre a formação de professores para o ensino superior, no entanto, foram selecionados 12 por ter relação direta com a temática da pesquisa, sendo 11 dissertações e 1 tese. Observa-se que no percurso metodológico predomina a abordagem qualitativa e que o instrumento de coleta de dados usal é as entrevistas (narrativas, semiestruturada, reflexivas). Quanto a temática, têm sido considerada várias perspectivas com destaqueà ausência de formação pedagógica inicial e continuada, a entrada para a docência de forma circustancial considerando somente as habildades técnicas na área de formação do bacharelado e a falta de identidade docente. Conclui-se que há necessidade de formação que estrapole a dimensão técnica de área e que considere as diversas dimensões do saber pedagógico e que é necessário que as pesquisas em nivel de pós-graduação stricto sensu sejam estimuladas e produzam na área uma nova percepção sobre a docência.

[1]Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO. Bolsista da CAPES. raabemelo@outlook.com
[2] Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO naranubiagpe73@gmail.com
[3] Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, GO. ismeniamarya2@gmail.com
[4] Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO fernando.quiroga@ueg.br
[5] Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT/UEG) da Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO. prof.marcas.posgrad@gmail.com

Palavras-chave: Formação. Docência. Ensino Superior. Fisioterapia.

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento das instituições de educação superior no Brasil, discussões sobre o ensino superior tem sido destaque em pesquisas devido à necessidade de profissionalização docente, de modo que essas discussões demonstram a de que os docentes universitários estejam dispostos a buscar aprimoramento com o intuito de exercer uma docência com segurança e mais preparação no que tange as habilidades pedagógicas.

Para tanto, Mourão (2023) ressalta que à formação docente para o ensino superior, é importante que esse docente tenha o entendimento e a compreensão das questões pedagógicas que envolvem o ensino, e em específico a pedagogia universitária, e esteja em processo contínuo de formação continuada. De acordo, Anastasiou (2006, p. 149) ressalta que a "[...] insuficiência na formação da área pedagógica leva os docentes que assumem a carreira na universidade a reprisar com seus alunos o que viveu com seus professores [...]".

Debater a formação docente na área da saúde torna-se cada vez mais necessário e em específico da Fisioterapia, pois o Fisioterapeuta docente não necessita apenas de conhecimentos específicos de sua área e o domínio de conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades pedagógicas em sua prática docente. Compreendemos que a formação do profissional bacharel fisioterapeuta é predominantemente centrada em conhecimentos técnicos e científicos da área sem considerar os aspectos pedagógicos que envolvem a docência (Coutinho, 2021; Lima 2019; Moura, 2019; Morais, 2008).

Este trabalho busca responder a seguinte questão: o que tem sido produzido sobre a formação do Fisioterapeuta docente, considerando seus objetivos, percursos metodológicos e seus resultados? Deste modo, o objetivo geral do trabalho é analisar as produções científicas (dissertações e teses) sobre a formação do fisioterapeuta docente no âmbito dos Programas de Pós-graduações stricto sensu. Ressaltamos que esta produção integra a pesquisa "Vivências e experiências de fisioterapeutas docentes dos cursos de fisioterapia no Estado de Goiás", realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás.

2 METODOLOGIA

O estudo segue a abordagem qualitativa com procedimento da pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura. Na visão de Augusto e Furtado (2024) a revisão de literatura fornece ao pesquisador uma visão ampla do que vem sendo discutido sobre a temática, além de tomar conhecimentos sobre os percursos metodológicos que estar sendo utilizados atualmente.

Para um melhor entendimento da revisão de literatura, usaremos a definição de Prodanov e Freitas, (2013) que esclarece que esse tipo de revisão destaca conceitos, procedimentos, resultados e discussões e conclusões que são relevantes ao trabalho. Sendo que as fontes a serem consultadas são “revistas científicas; monografias, dissertações e teses de autores que estudaram assuntos que se aproximem de seu tema de pesquisa; livros [...]; revistas, jornais, resenhas, artigos etc” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 80-81).

Buscando compreender a produção científica sobre a temática da formação do fisioterapeuta docente, realizamos a busca de teses e dissertações nas seguintes bases de dados: (i) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); (ii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de maio de 2025. Utilizamos a filtragem com três descritores combinados “Formação”, “Fisioterapia” e “Ensino Superior”. Já o critério de inclusão adotado no estudo foi estudos realizados nos últimos 20 anos (2005-2005), com a presença dos descritores em seu título, resumo ou palavras-chave e os estudos não duplicados. Inicialmente, obtivemos o resultado de 327 trabalhos nas bases de dados. Encontramos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) o quantitativo de 169 trabalhos e no Catálogo Teses e Dissertações da CAPES um total de 158.

Em seguida, foram identificados e selecionados os trabalhos, após foi realizado as três etapas seguintes: primeira etapa: seleção- iniciado pela a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, que nos permitiu excluir os textos que eram duplicados ou não estavam dentro dos quesitos de inclusão; Segunda etapa: elegibilidade- cada trabalho foi lido na íntegra; e a terceira etapa: análise- dos estudos selecionados para compor a amostra.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos identificados inicialmente nas duas bases de dados selecionados foram analisados por meio da ferramenta PRISMA 2020. Escolhemos a ferramenta PRISMA 2020 por entender, conforme Page *et al.* (2020) que ela permite a confiabilidade dos resultados, além de detalhar cada etapa, pois utilizar a ferramenta nos permitiu elaborar o fluxograma (Figura 1) que apresenta a etapas desde a identificação, seleção, elegibilidade e inclusão das dissertações e teses, facilitando ao leitor a visualização das etapas e o número de dissertações e teses excluídas conforme cada etapa, como também o número total de trabalhos para a revisão.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA 2020- Resultados da busca, seleção e inclusão das dissertações e teses

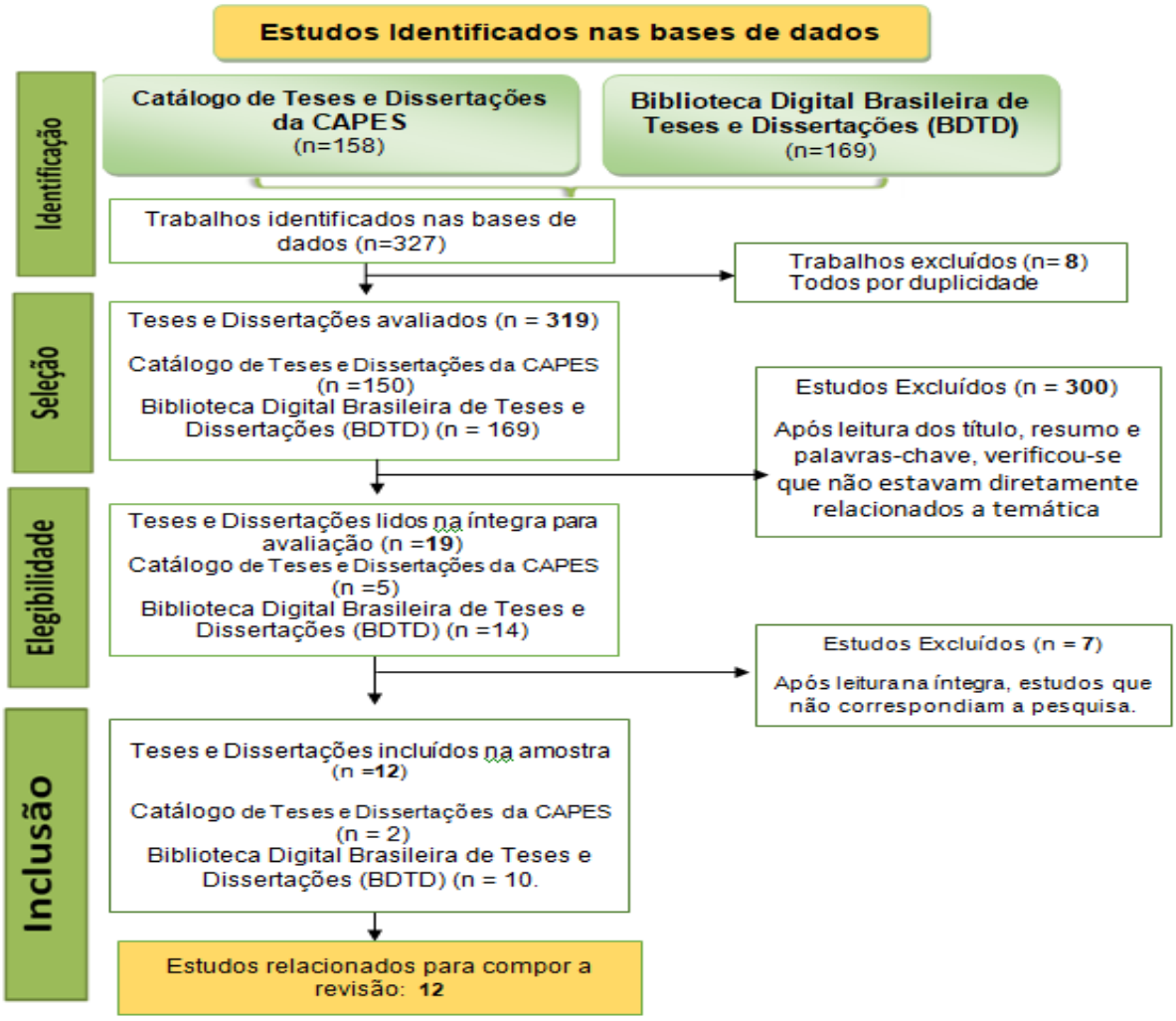

Fonte: adaptado pelos autores (2025)

Após o levantamento e refinamento dos trabalhos, resultou a seleção de12 trabalhos entre os anos de 2005 a 2025 (Quadro 1). Organizamos os textos dos mais recentes para o mais antigo, contendo autor/ano, o título, objetivo geral e o tipo de trabalho.

Quadro 1- Apresentação dos trabalhos

	Autor (a)/Ano	Título	Objetivo da Pesquisa	Tipo
01	MOURÃO, Romina Andrea de Arruda (2023)	Pedagogia universitária e práxis docente no curso de fisioterapia	Compreender como o docente fisioterapeuta articula conhecimentos para o exercício da docência como *práxis*, identificando concepções e condutas que apontam para a elaboração de uma pedagogia universitária.	Tese
02	COUTINHO, Giselle Athayde Xavier (2021)	A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente	Analisar a busca por formação continuada com princípio pedagógico, pelos professores bacharéis envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, no curso de Fisioterapia.	Dissertação
03	SCHULTZ, Diulany (2021)	A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior: perspectivas atuais e desafios futuros	Identificar desafios que professores não licenciados encontram no exercício da docência de Ciências da Saúde para o curso de Fisioterapia.	Dissertação
04	MOURA, Juliana Braga Facchinetti (2019)	Docência no ensino superior: concepções de docentes fisioterapeutas	Analisar as reflexões dos fisioterapeutas docentes sobre o exercício da docência no Ensino Superior.	Dissertação
05	LIMA, Eva Dáks Leite Parente (2019)	Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em Fisioterapia: trajetórias profissionais e ações pedagógicas	Analisar a prática docente de bacharéis em exercício na graduação em Fisioterapia de uma Instituição de ensino superior do Norte do Ceará.	Dissertação
06	NAVARENHO, Priscila Santos da Silva (2018)	Trajetória docente na fisioterapia: viver, narrar e formar	Compreender as trajetórias profissionais do fisioterapeuta docente do ensino superior.	Dissertação
07	COSTA, Jussara Albuquerque (2012)	O processo de construção dos saberes pedagógicos do Fisioterapeuta docente: o significado da prática	Analisar o significado da prática pedagógica para os fisioterapeutas que atuam na docência do ensino superior, associando essa análise com a teoria da complexidade.	Dissertação
08	SILVA, Angela Cristina Ferreira da (2011)	Os sentidos da docência universitária para um grupo de Professores fisioterapia	Estudar a formação docente de professores fisioterapeutas.	Dissertação
09	AUSTRIA, Verônica Cardoso (2009)	Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazer de professores de fisioterapia.	Compreender como ocorrem os processos constitutivos da docência superior para professores fisioterapeutas que atuam no curso de Fisioterapia, no contexto da Universidade Santa Maria	Dissertação

10	MORAIS, Elaine Gouveia (2008)	Docência universitária- o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia.	Analisar como o professor universitário, sem formação pedagógica, desenvolve sua pratica docente no curso de Fisioterapia, visando perceber se é como essa ausência interfere em sua prática.	Dissertação
11	PFISTER, Ana Paula de L. (2006)	Formação pedagógica dos professores de Fisioterapia de uma universidade do estado de minas gerais: um estudo de caso	Acrescentar novos aspectos às discussões em torno da formação pedagógica do professor de Fisioterapia.	Dissertação
12	PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto (2006)	Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do centro universitário Franciscano	Compreender quais concepções de formação e de docência os professores do curso de Fisioterapia vêm construindo frente ao novo currículo em andamento baseado no ensino modular.	Dissertação

Fonte: elaboração dos autores (2025)

3.1 Análises das teses e dissertações selecionadas

Para análise das 12 Teses e Dissertações encontradas nas bases de dados, buscou-se destacar destes trabalhos selecionados a metodologia e resultados de cada pesquisa.

As publicações selecionadas abrangem os anos de 2006 a 2023. Notamos que após 2023 até o momento, não houve nenhuma pesquisa que abrangesse a temática. Os trabalhos selecionados contêm apenas uma tese de doutorado na amostra.

A tese de Mourão (2023) utilizou do método Histórico-crítico dialético, com abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram: levantamento bibliográfico, revisão sistemática, analise documental (LDB, DCN Fisioterapia) e entrevista reflexiva, considerado pela pesquisadora em possibilitar um encontro interpessoal, já os sujeitos foram 12 professores fisioterapeutas do curso de Fisioterapia de uma universidade pública. A análise se deu pela análise de discurso da linha Francesa de Michel Pêcheux. Os resultados foram que a atuação do professor de magistério superior se dá por meio do mestrado e/ou doutorado conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mas o estudo demonstra que ainda apresentam lacunas quanto à formação voltada para o ensino e as particularidades que o ensino superior exige.

A autora destaca a falta de conhecimentos voltados à pedagogia universitária para uma prática docente eficaz, e, quando os professores utilizam suas experiências para pôr em prática a realidade, ainda assim, não é suficiente, o que

necessita de uma formação específica. O autor finaliza com algumas reflexões, destaco uma sobre a necessidade de mudança nas políticas institucionais no que se refere à formação de docente, seja pautada em estratégias, buscando associar conteúdos teóricos com a prática pedagógica.

Em 2021, há dois trabalhos, a da Coutinho (2021), onde a metodologia usada na dissertação é a abordagem qualitativa com utilização da revisão de literatura, entrevista semiestruturada e análise documental dos planos de ensino como instrumento de coleta. As participantes foram 25 professores fisioterapeutas. A análise de dados foi por análise de conteúdo de Bardin. Os resultados apresentam que a pós-graduação stricto sensu esteja focada na pesquisa, enquanto também deveria estar centrada na formação pedagógica e com isso os fisioterapeutas constroem suas práticas docentes baseadas em suas experiências e se espelhando em seus ex-professores. Embora, as instituições de ensino superior forneçam atualizações, a maioria das vezes não aprofunda nas questões pedagógicas e sim em processos institucionais, sendo que há uma falta de suporte institucional contínuo quanto à formação pedagógica, sendo relatada pelos participantes do estudo. Ressaltamos que no estudo a autora enfatiza que nenhuma dos/das participantes ver a docência como profissão, mas sim a Fisioterapia, pois foi por meio de sua formação em fisioterapia que se tornaram professores.

O trabalho da Schutz (2021) adota o percurso metodológico de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando como ferramenta de coleta de dados a entrevista com docentes de cursos de Fisioterapia. Os resultados: os sujeitos da pesquisa apresentam dificuldades relacionadas à aplicação de métodos de ensino e avaliações. Um ponto destacado no estudo é a falta de formação pedagógica na formação inicial dos sujeitos e de quem conclui um bacharelado. Visto que os cursos de bacharelados não proporcionam conhecimentos pedagógicos específicos para a docência, focando em conhecimentos técnicos e científicos, levando o fisioterapeuta ao ingressar na docência universitária sem nenhuma formação pedagógica.

Já o trabalho de Moura (2019) tem base na abordagem qualitativa, descritiva com estudo de caso. Os participantes foram nove docentes fisioterapeutas. A análise foi textual discursiva. Os resultados do estudo destacam sobre a prática docente ser desenvolvida pelas inspirações dos professores que tiveram em sua formação inicial. A maioria dos participantes desconhecia quando questionados sobre o que

abordava o Projeto Pedagógico do Curso, além de não conseguir o relacionar com a docência.

Lima (2019) desenvolve sua dissertação com uma abordagem qualitativa, exploratória descritiva. Os instrumentos para a coleta de dados foram analise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia, questionário, entrevista aberta orientada por um tema e gravada, e a observação com registro em caderno de campo. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os participantes do estudo foram treze professores fisioterapeutas. Os resultados mostram que os participantes não possuem formação específica para atuar na docência universitária, sendo que seus saberes são provenientes de sua formação específica da área e disciplina que ministra. A aula expositiva predomina entre os participantes, compreendida por eles como forma de transmissão de conhecimentos.

Navarenho (2018) utilizou do método biográfico-narrativo, com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram dez fisioterapeutas docentes e como ferramenta de coleta de dados foi usado o formulário sócio demográfico e formação acadêmica, além de entrevista biográfico-narrativa, vídeo autobiográfico e imagens. O estudo mostra como resultado a formação dos bacharelados fisioterapeutas está focada na prática clínica, diferentemente dos cursos de licenciatura que o prepara para a docência, mesmo que na legislação contemple atribuição do fisioterapeuta ao ensino. A entrada dos fisioterapeutas do estudo na docência ocorreu por meio de um novo processo de escolha de suas trajetórias profissionais, mas de forma consciente, marcado por experiências e inspirações que teve com professores durante sua formação inicial.

Costa (2012) desenvolve sua dissertação com uma abordagem qualitativa com pesquisa de campo, e fazendo uso da entrevista para a coleta de dados com sete fisioterapeutas docentes. A análise dos dados foi por meio da técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Sendo que os resultados apresentados evidenciam a falta de formação pedagógica no curso bacharel em fisioterapia. Desse modo, a atuação na docência necessita de atualizações constantes para que o professor adquira novas habilidades metodológicas para o ensino, pois com a formação tecnicista dos docentes fisioterapeutas, a autora ressalta que as experiências, as capacitações e as relações se tornam importantes para constituir a trajetória docente desse profissional.

A pesquisa de Silva (2011) tem como base metodológica a abordagem qualitativa, com dados obtidos por diversos instrumentos (entrevista semiestruturada, questionário, diário de campo e análise documental) para dar suporte ao estudo. Os participantes foram quatorze docentes fisioterapeutas. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes se tornou docente e enxergou no mestrado e doutorado a possibilidade de qualificação para exercer a docência, enquanto alguns possuíam formação em magistério. Os fisioterapeutas docentes trouxerem para a sua prática experiências profissionais para relacionar à teoria a prática. A conclusão final foi de que a formação do fisioterapeuta docente é um processo contínuo, acontecendo logo à entrada desses profissionais na docência, também sendo adaptada pela a experiência profissional trazida de cada um e suas participações em capacitações.

A dissertação desenvolvida por Austria (2009) utilizou a abordagem qualitativa, utilizando de entrevistas narrativas a partir de um roteiro de tópicos-guia como instrumentos de coleta. Participaram do estudo seis docentes Fisioterapeutas. A partir das categorias de análise, os resultados foram os seguintes: os participantes possuíam dificuldades ao iniciar sua trajetória na docência, devido à ausência de preparação para atuar na docência, o que houve desafios em relacionar a teoria com a prática. A entrada para alguns docentes fisioterapeutas na docência foi de forma circunstancial, resultando na falta de consciência sobre a atuação docente.

A dissertação de Morais (2008) foi o único trabalho que utilizou da abordagem quanti-qualitativa, por acreditar que essa abordagem viabiliza trazer uma melhor compreensão sobre a formação de docentes-fisioterapeutas. Para a coleta de dados a autora utilizou de um questionário com perguntas fechadas para vinte docentes-fisioterapeutas. A análise resultou em três categorias. Por conseguinte, os resultados demonstram que os/as docentes valorizam os saberes importantes para a prática em sala de aula. Já sobre as competências profissionais consideram ser importante em ter conhecimentos didáticos, pedagógicos, saber planejar a disciplinas, entre outros. O estudo evidencia também que a formação profissional não é valorizada pelos participantes quando comparada com os saberes e competências dos docentes, havendo desinteresse por alguns sobre a necessidade de ter conhecimentos sobre formação pedagógica.

No ano de 2006, temos duas dissertações: Pfister (2006) e da Pivetta (2006), ambas utilizaram a abordagem qualitativa. Pfister (2006) fez uso dos seguintes

instrumentos: questionário e entrevistas semiestruturadas, além de estudo de caso com treze participantes, enquanto Pivetta (2006) realizou entrevistas narrativas semiestruturada, amostra compõe dez professores fisioterapeutas e utilizou o diário de campo das reuniões pedagógicas. Ambos os estudos fizeram análises de conteúdo por temática.

O estudo da Pivetta (2006) evidencia que os fisioterapeutas docentes tinham dificuldades na elaboração da avaliação, mas havia consciência por parte dos mesmos quanto à busca de formação continuada, pois troca de informações para estes viabiliza o aprendizado docente e a reflexão das práticas desenvolvidas. Os participantes entendem que a formação docente ocorre no exercício da docência, sendo contínua e inacabada, pois são profissionais que necessitam estar em formação contínua. Por outro lado,Pfister (2006) demonstra que a falta da preparação didático-pedagógica dos fisioterapeutas docentes, dificulta a esse docente assumir uma postura reflexiva em sua prática. O estudo evidenciou que os docentes se utilizavam de modelos de seus ex-professores ou criavam novos métodos, contudo, existia a consciência da importância de incluir disciplinas voltadas a questões pedagógicas na graduação do curso de fisioterapia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as produções científicas (dissertações e teses) sobre a formação do fisioterapeuta docente, buscando aprofundar o estudo nessa temática, o que nos levou a compreender que a prática no ensino vai além de saber em técnicos e científicos, mas também abrange as questões pedagógicas para uma prática mais assertiva. As análises dos dados nos permitiram entender que existe uma lacuna encontrada na formação do fisioterapeuta para o ensino superior, sendo que todos os trabalhos evidenciam a ausência de formação pedagógica. Fazendo-se necessário que o fisioterapeuta esteja em busca de aprimoramento após sua formação inicial, pois compreendemos que atuar na docência esteja ligado a um processo contínuo de formação, assim sua prática não ficaria restrita aos conhecimentos científicos da sua área.

Consideramos que a revisão de literatura nos possibilitou entender que a formação docente do fisioterapeuta, esteja sendo discutida em diferentes perspectivas ao longo dos anos. As pesquisas evidenciam a falta de formação

pedagógica inicial; a aprendizagem da docência na prática e baseada em seus professores anteriores; e, a necessidade e a importância da formação pedagógica contínua. Mas ainda que seja uma temática recente e que vem crescendo as discussões em volta dela, ainda assim é escassa a produção científica havendo necessidade de maior debate na academia.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.).**Docência na Educação Superior.** Brasília, DF: Inep/MEC.2006. p. 147-171. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 14 mai. 2025.

AUSTRIA, Verônica Cardoso. **A formação pedagógica do professor universitário fisioterapeuta**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6869/AUSTRIA%2C%20VERONICA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Acesso em: 24 mai. 2024.

COUTINHO, Giselle Athayde Xavier. **A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, 2021.Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11509821. Acesso em: 24 mai. 2024.

COSTA, Jussara Albuquerque. **O processo de construção dos saberes pedagógicos do fisioterapeuta docente:** o significado da prática. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertjussaraalbuquerque.pdf.Acesso em: 16 ago. 2024.

LIMA, Eva Dáks Leite Parente. **Prática docente de bacharéis em exercício na graduação em Fisioterapia:** trajetórias profissionais e ações pedagógicas. 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=97585>Acesso em: 10 maio 2025.

MOURÃO, Romina Andrea de Arruda. **Pedagogia universitária e práxis docente no curso de fisioterapia.** 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113443. Acesso em: 10 mai. 2025.

MORAIS, Eliane Gouveia de. **Docência Universitária-** o Professor Fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Uberlândia. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13731/1/DocenciaUniversitariaProfessor.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

NAVARENHO, Priscila Santos da Silva. **Trajetória docente na fisioterapia:** viver, narrar e formar. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019. https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2017/dissertacoes/mdh/a/Priscila-Santos-da-Silva-Navarenho.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

PFISTER, Ana Paula de L. **A formação pedagógica dos professores de fisioterapia de uma universidade do estado de Minas Gerais:** um estudo de caso. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Promoção de Saúde) - Universidade de Franca, Franca, 2006. Disponível em:https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_0d0b99c767a2bd5d9588a07fcca477f9Acesso em: 18 ago. 2024.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.Disponível em:https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_bfb721d0d48eed1e0ef877723c4153b2. Acesso em: 10 mai. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRISMA. **Transparent Reportingof Systematic Reviews and Meta-Analyses** [Internet]. 2020. Disponível em: https://www.prisma-statement.org/. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHULTZ, Diulany. **A capacitação do profissional fisioterapeuta para a docência no ensino superior:** perspectivas atuais e desafios futuros. 2021.69 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências da Saúde) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2021. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5910. Acesso em: 10 mai. 2025.

SILVA, Angela Cristina Ferreira da. **Os sentidos da docência universitária para um grupo de professores fisioterapeutas**. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/218/1/AngelaSilva.pdf.Acesso em: 10 mai. 2025.

CONTRATAÇÃO DE SUPERVISORES/AS ESCOLARES SUBSTITUTOS/AS: FLEXIBILIZAÇÃO, VÍNCULOS PRECÁRIOS E OS IMPACTOS NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Rebeca Tonnera Mattos[1]

Márcia de Souza Hobold[2]

RESUMO

Esta pesquisa analisa os impactos da flexibilização dos vínculos de trabalho na constituição identitária e nas práticas pedagógicas dos/as Supervisores/as Escolares Substitutos/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O objetivo foi compreender as implicações da contratação temporária na mediação do trabalho pedagógico, bem como nas relações institucionais. O estudo ancora-se em autores como Dubar (2005), Freire (2012, 2021), Hobold (2008), Antunes (2020) e Silva (2018), que contribuem para a reflexão sobre identidade, trabalho e políticas educacionais. Pesquisa de abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com nove supervisoras substitutas atuantes no Ensino Fundamental. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin e evidenciam três fragilidades centrais: vínculos afetivos interrompidos, descontinuidade do trabalho pedagógico e ausência de pertencimento institucional. Tais fragilidades não se configuram como insuficiências individuais, mas como expressões de um modelo de gestão que enfraquece a construção coletiva, limita o engajamento crítico e dificulta a consolidação de uma política formativa contínua. Nesse cenário, é urgente repensar as políticas de contratação no serviço público, especialmente no campo educacional, de modo a reconhecer a complexidade da função da supervisão escolar como elemento estruturante da prática pedagógica coletiva, orientada por princípios de democracia, ética e compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Condições de Trabalho na Educação. Supervisor Escolar Substituto. Flexibilização do Trabalho. Identidade Profissional Docente.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, os sistemas públicos de educação brasileiros passaram a experimentar os efeitos das reformas gerenciais do Estado, fortemente influenciadas pela lógica neoliberal. No contexto da educação básica, esse processo tem sido fortemente impactado pelas reconfigurações nas formas de organização do trabalho, especialmente com o enxugamento do quadro de efetivos e a intensificação de modelos de contratação em caráter temporário adotados pela administração pública.

[1] Aluna do programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, e-mail: rebeca.mattos@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa, e-mail: mhobold@gmail.com.

A admissão de servidores/as por tempo determinado está prevista na Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu Art. 37, inciso IX e tem por objetivo atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. Contudo, esse regime contratual, por não estabelecer vínculos estatutários ou celetistas, representa uma flexibilização do trabalho, limitando direitos, precarizando as condições de trabalho e impossibilitando a ascensão da carreira no serviço público, uma vez que esses/as profissionais não são incorporados ao plano de carreira.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), essa lógica passou a incidir diretamente sobre o cargo da supervisão escolar a partir de 2019, quando se instituiu a contratação dos/as Supervisores/as Escolares Substitutos/as. Essa mudança implicou não apenas na ampliação da rotatividade e na fragilização institucional das equipes pedagógicas, mas também novos desafios para a consolidação de uma identidade profissional, marcada pelo pertencimento, pelo reconhecimento e pela continuidade do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

Com a consideração dessa discussão sobre a contratação de Supervisores/as Escolares em caráter temporário, resultante de pesquisa realizada com nove supervisoras escolares substitutas atuantes no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis, este artigo analisa os efeitos da flexibilização do trabalho sobre a prática e a constituição identitária das Supervisoras Escolares Substitutas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

A partir dos dados analisados, constatou-se três fragilidades centrais: os vínculos afetivos interrompidos, a descontinuidade do trabalho pedagógico e a ausência de pertencimento institucional, as quais serão discutidas ao longo do texto. A análise aqui desenvolvida resulta de uma investigação de natureza qualitativa, de cunho empírico, conforme os pressupostos metodológicos delineados por Gatti e André (2010). Para a produção dos dados foram utilizados dois instrumentos complementares: um questionário, contendo perguntas fechadas e abertas sobre o perfil de cada entrevistada, e entrevistas individuais semiestruturadas, conduzidas presencialmente ou por videoconferência, visando aprofundar as percepções das participantes sobre os sentidos atribuídos à função, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias de atuação formativa.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR SUBSTITUTA: DESAFIOS, DILEMAS, DESCONTINUIDADES E A CRISE DO PERTENCIMENTO PROFISSIONAL

A contratação de profissionais em regime temporário, ainda que prevista legalmente para situações excepcionais, torna-se problemática quando se consolida como prática recorrente e institucionalizada pelo Estado. Esse cenário revela como o projeto educativo hegemônico, conduzido pelos interesses da classe dominante, opera na naturalização da inserção precária de Supervisores/as Escolares Substitutos/as como uma suposta solução viável para suprir a ausência destes servidores efetivos nas escolas. Essa normalização da precarização reforça a desvalorização do trabalho docente e aprofunda a fragmentação interna da categoria. Ao serem submetidos a vínculos frágeis, sem acesso ao plano de carreira e a direitos assegurados, esses profissionais enfrentam barreiras objetivas e subjetivas que dificultam sua mobilização coletiva. Situações como a participação em greves, por exemplo, são desestimuladas pelo receio de rompimento contratual ou pelo impacto financeiro direto, uma vez que os dias parados não são pagos ou recuperáveis, ampliando a sensação de vulnerabilidade e isolamento político desses/as trabalhadores/as.

A contratação temporária no setor público pode ser compreendida como reflexo das transformações mais amplas no mundo do trabalho, alinhadas às dinâmicas da reestruturação produtiva do capital. Essa forma de vínculo não está dissociada das lógicas contemporâneas de flexibilização e instabilidade, que afetam diretamente as condições de pertencimento e reconhecimento profissional. Antunes (2020, p.166) ao analisar o contexto do trabalho realizado pelos/as profissionais temporários, enfatiza que “percebe-se uma condição de isolamento, de falta de vínculos ou de inserção, em que a perspectiva de identidade coletiva se enfraquece, resultante da descartabilidade, da desvalorização e da discriminação a que estão submetidos, o que dificulta a solidariedade de classe”.

O sujeito coletivo, especialmente aquele que se forja nas dinâmicas do ambiente profissional, vai se constituindo a partir da diversidade de experiências vividas nas múltiplas situações que encontra no seu cotidiano, “pelas práticas que expressam interesses, vontade, valores, sentimentos diversos, materializando o conflito e a diferenciação interna da categoria nas condições dadas” (FONTANA, 2000,

p.43).

Tais reflexões apontam para o entendimento de que a constituição da identidade profissional está intrinsecamente articulada e, por vezes, inserida na identidade social, aquela que se constitui na relação com o outro. Hobold (2008, p.58) contribui para que se possa entender melhor essa relação

> [...] percebe-se que a identidade pessoal não está desvinculada das questões sociais que permeiam a trajetória do indivíduo. As mudanças originadas no contexto político, social e profissional contribuem, significativamente, para a constituição e/ou reconstituição da identidade. Assim, a identidade é um processo de mudança permanente que ocorre desde o nascimento até o final da vida, sendo permeada pelas relações socias e de trabalho.

Nesse contexto, é possível perceber uma interrelação entre as ideias de Dubar (2005) e Freire (1993), principalmente no que diz respeito à separação da identidade “para si” e “para o outro”. Assim, a "identidade para si", no âmbito da identidade profissional, refere-se à forma como os sujeitos se percebem e se projetam pessoalmente no contexto do trabalho, bem como às experiências que vivenciam durante sua formação inicial. Já a "identidade para o outro" diz respeito à imagem que é construída a partir do olhar dos colegas de profissão, dos/as professores/as e dos pares da formação inicial, além do reconhecimento e das adequações que são realizadas para que sejam aceitos e integrarem determinada profissão.

A implementação da política de contratação de Supervisores Substitutos é um reflexo da reforma da administração pública gerencial, de um Estado neoliberal, que considera a estabilidade e os direitos dos servidores públicos obstáculos à “eficiência” estatal, promovendo, com isso, a precarização do trabalho como solução legítima para os desafios encontrados.

Na Rede Municipal de Florianópolis essa racionalidade se evidencia na política de contratação via Edital nº 004/2018, que prevê o exercício da função supervisora em caráter temporário, sem garantia de permanência ou estabilidade institucional. A Tabela 1 apresenta o número de contratações dos/as Supervisores/as Substitutos/as ao longo dos anos.

Tabela 1 – Contratação dos/as Supervisores/as Subtitutos/as

ANO	Número de Supervisores/as Substitutos/as contratados	Número de Supervisores/as Substitutos sem interrupção de contrato (fev a dez).
2019	47	8
2020	25	19
2021	65	15
2022	49	19
2023	55	30

Fonte: Elaborada pela autora (ago. 2024).

Os dados da Tabela 1 evidenciam que o modelo de contratação temporária dos/as Supervisores/as Substitutos/as compromete a continuidade do trabalho pedagógico, uma vez que a maioria destes/as profissionais possuem seu contrato de trabalho interrompido durante o ano letivo, bem como limita reflexões críticas sobre o contexto escolar e contribui para a precarização da função, dificultando o processo de constituição da identidade profissional.

É a partir do reconhecimento do seu papel e do contexto social em que atua que o/a Supervisor/a Escolar passa a estabelecer relações entre educação e sociedade, assumindo-se como sujeito crítico. A especificidade da função da supervisão escolar se estabelece no sentido de fortalecer os elos entre o coletivo da escola e suas ações.

Apoiamos-nos nas ideias de alguns estudiosos como Fossatti e Sarmento (2009), Rangel (2010) e Silva Junior (2007) os quais destacam que dentre as atribuições da supervisão na escola estão: planejamento; formação continuada de professores; construção, acompanhamento e avaliação da implementação coletiva do projeto político-pedagógico, bem como de outros projetos coletivos; apoio didático-pedagógico à equipe docente; diagnóstico identitário da escola e comunidade.

Os dados empíricos da pesquisa revelaram que a atuação das Supervisoras Substitutas, embora comprometida e marcada por intencionalidade pedagógica, sofre os impactos diretos dessa flexibilização e precarização, ficando evidente quando relatam: *"Tem coisa que a gente não opina porque é como se a gente não fizesse parte de nada. Todo final do ano é terapia. Chega novembro já começo a ficar doente, sério, é um clima de incerteza" (Supervisora 2).*

Esse sentimento de incerteza, reforçado pela rotatividade e ausência de pertencimento institucional, compromete a continuidade do trabalho pedagógico e

esvazia o caráter formativo da supervisão escolar. A função passa a ser ressignificada cotidianamente entre demandas urgentes e burocráticas.

Ao longo das entrevistas as Supervisoras relataram realizar outras atribuições que divergem dos normativos legais da RMEF e da função da supervisão escolar, quais sejam: auxílio à Orientação Educacional, realizando atendimento às famílias e estudantes; organização de saída de estudos para os estudantes, organização de bilhetes, organização e participação de reunião de turmas, análise dos textos/atividades propostas pelos professores a serem enviadas para o setor de fotocópias, atualizar o *Instagram* da escola e mandar *e-mails* com orientações diárias para os(as) professores(as).

As atividades formativas e reflexivas, próprias do papel da supervisão, como articulador do PPP e da formação continuada, tornam-se secundárias em um contexto onde "tapar furos" como relatado por uma das entrevistadas: *"Fazer as demandas do dia a dia ou da supervisão? [...] Eu não consegui fazer trabalho de supervisora ainda porque a gente acaba, né?! tapando furo" (Supervisora 4)*.

É entre o que é previsto normativamente e o que se efetiva na prática que emergem dilemas cotidianos profundamente ligados à precariedade do vínculo contratual, à descontinuidade das ações e à dificuldade de reconhecimento profissional. Como ilustra o relato da Supervisora 1:

> *"Tem diferença de tratamento entre efetivo e substituto. [...] A gente pega sempre o que sobra, não só no sentido de vaga, mas mesmo que tu tenhas feito um ótimo trabalho, você nunca vai escolher se vai permanecer aqui. [...] As equipes, em um geral, são muito fechadas, a gente que tem que ficar tentando encontrar o nosso espacinho ali. Quando a gente começa a engrenar na equipe, a gente tá fora" (Supervisora 1).*

Esse sentimento de insegurança, de ansiedade e de medo costumam fazer parte do início de carreira. Tardif (2002) atenta para o fato de que a construção da identidade profissional é contínua e, em sua maioria, o reconhecimento por parte dos pares ocorre de forma gradual, ao longo da convivência e da prática compartilhada.

No entanto, a deslegitimação do trabalho realizado pelas Supervisoras Substitutas por seus pares, denunciam os impactos da reestruturação produtiva no setor público que, conforme Antunes (2020), cada vez mais se aprofunda na flexibilização e instabilidade dos vínculos empregatícios, instaurando a lógica da descontinuidade do trabalho e esvaziamento do reconhecimento pelo vínculo institucional.

A precarização das relações de trabalho não está restrita à ausência de direitos, mas à própria diluição do sentimento de pertencimento e do reconhecimento social. Assim, o trabalho pedagógico, que deveria ser coletivo, situado e formativo, é substituído por práticas fragmentadas e individualizadas, reforçando a lógica neoliberal de responsabilização individual e invisibilização dos sujeitos (ANTUNES, 2020).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica do trabalho por meio de contratos temporários, produz uma crise na identidade profissional Supervisoras Escolares Substitutas, ou seja, na constituição da subjetividade, ao impedir a consolidação de vínculos e o sentimento de pertencimento institucional. O exercício da função, quando limitado pelo tempo e pelas exigências técnicas, compromete a construção de subjetividades significativas e esvazia o sentido pedagógico da supervisão (Rodrigues, 2014).

Esses achados refletem um cenário mais amplo de transformações no mundo do trabalho, marcado pela reestruturação produtiva e pela hegemonia da lógica neoliberal, que impõem à educação práticas flexibilizadas, instáveis e sobrecarregadas. A supervisão escolar, nesse contexto, é tensionada por demandas imediatistas que reduzem sua potência pedagógica e política.

Nesse contexto, é fundamental reafirmar que a função da supervisão escolar exige uma prática político-pedagógico, cuja potência do trabalho está vinculada à estabilidade dos vínculos e à valorização profissional daqueles que constroem o cotidiano escolar. Enfrentar a precarização exige políticas públicas que assegurem condições éticas, formativas e institucionais que garantam o exercício pleno dessa função.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 18 de mar. de 2025.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Processo Seletivo de Substitutos. **Edital 04/2018**. Florianópolis: FEPESE, 218. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_08_2018_7.42.00.83af7657d16242bc94c97bb8286da7e3.pdf. Acessado em: 18 de jun. de 2025.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia. A ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HOBOLD, Marcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In. RANGEL, Mary (org.) **Supervisão Pedagógica:** princípios e práticas. 10ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

RODRIGUES, Oriovaldo. **A constituição da identidade profissional do supervisor de ensino.** Dissertação (mestrado). São Paulo: Universidade de Taubaté, 2014.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** 17 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007

A FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDA PELA SEED-PR PARA OS GESTORES ESCOLARES

Gabriela Chem de Souza do Rosário[1]

Silmara de Oliveira Gomes Papi[2]

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as propostas formativas ofertadas aos gestores escolares pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Para tal, a partir da abordagem qualitativa, analisou-se as propostas descritas no site da SEED-PR. Após a leitura das informações disponibilizadas, foram selecionadas para análise as seguintes propostas de formação continuada para gestores escolares: Canal do professor; Estudo e planejamento; Escola digital; Formadores em ação; Programa de desenvolvimento educacional - PDE; Tutoria Pedagógica. Amparando-se na compreensão da formação continuada como um *continuum* formativo (Imbernón, 2016) que deve desenvolver-se a partir de problemáticas geradas no interior da própria escola (Marcelo García, 1999; Nóvoa 2017), conclui-se que, embora a SEED-PR disponibilize uma ampla gama de propostas formativas para gestores escolares, a forma como essas são organizadas revela um caráter gerencialista e pouco dialogado com as realidades escolares. A ausência de planejamento adequado quanto aos horários e conteúdos da formação continuada pode gerar sobrecarga aos profissionais e comprometer a efetividade do processo formativo. Defende-se, portanto, a urgência de uma formação continuada construída de forma colaborativa, e que considere a prática cotidiana da escola como ponto de partida, com vistas à promoção de uma formação continuada que respeite os princípios da gestão democrática e as diferentes realidades escolares.

Palavras-chave: Formação Continuada. Gestores Escolares. SEED-PR.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre formação continuada de gestores escolares. O recorte aqui apresentado objetiva analisar as propostas formativas ofertadas aos gestores escolares pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). O estudo se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa, na qual compreende-se que é necessário examinar o mundo e perceber a potencialidade das informações obtidas para a construção da compreensão do todo analisado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49). Para a produção de dados foram consultadas as propostas descritas no *site* da SEED-PR, as quais foram analisadas com base na literatura sobre formação continuada de professores.

Amparando-se na compreensão da formação continuada como um *continuum* formativo (Imbernón, 2016) que deve desenvolver-se a partir de problemáticas

[1] Mestre, UEPG e-mail: gabrielachem@hotmail.com.
[2] Doutora, UEPG e-mail: silmarapapi@gmail.com.

geradas no interior da própria escola (Marcelo García, 1999; Nóvoa 2017), consultou-se o site da Secretaria de Educação[3] com vistas a identificar, entre as propostas formativas apresentadas, quais eram destinadas aos gestores escolares[4]. Conforme o site, a formação continuada ofertada aos gestores escolares tem o [...] "objetivo de refletir sobre os desafios socioeducacionais, bem como promover ações pedagógicas que possam auxiliar o trabalho em cada escola da rede pública estadual" (Paraná, 2019).

Segundo a SEED-PR (Paraná, 2023), os gestores escolares são professores com formação em diferentes licenciaturas, sendo os diretores oriundos de diversas áreas e os pedagogos formados em Pedagogia. A participação em ações formativas é um critério importante para a progressão e promoção dos docentes concursados. Essa distinção é relevante, pois na rede estadual há profissionais efetivos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), e contratados temporariamente por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

A formação continuada ofertada pela SEED-PR aos professores efetivos (QPM), identificada no site como capacitação, pode resultar em aumento salarial. Já os docentes contratados via PSS também podem participar, mas sem impacto na remuneração, o que pode desestimular sua adesão. Isso evidencia disparidades entre profissionais que exercem a mesma função e levanta questionamentos sobre a equidade dessa modalidade de contratação. Nesse cenário, analisaram-se algumas propostas formativas direcionadas aos gestores escolares.

2 DESENVOLVIMENTO

Após a leitura das informações disponibilizadas no site da SEED-PR, foram selecionadas para análise as propostas que, em sua descrição, indicam tratar da formação continuada de gestores escolares. Cada uma das propostas é apresentada a seguir:

2.1 CANAL DO PROFESSOR

O Canal do professor se propõe a apresentar reflexões teóricas e práticas aos

[3] Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/. Acesso em 25 mar. 2025.
[4] Os gestores escolares no Estado do Paraná, são diretores, diretores auxiliares e pedagogos.

docentes via canal na plataforma *on-line Youtube*[5]; indica-se que o espaço é utilizado para informações e momentos de estudo, em um canal aberto, e conta com 1,4 mil vídeos. Para localizar vídeos direcionados à formação continuada de gestores escolares, foram realizadas três buscas, utilizando as seguintes palavras-chave: “gestão escolar; “diretor”; e “pedagogo”. As palavras-chave foram escritas entre aspas, e as buscas resultaram em 90, 30 e 170 títulos, respectivamente. Desse total, 12 vídeos foram selecionados, por apresentarem em seus títulos, a gestão escolar ou mencionarem membros da equipe de gestão escolar.

Considera-se a quantidade de vídeos limitada, visto que o canal foi iniciado no ano de 2019 e há uma variedade de demandas presentes no cotidiano desses profissionais. Cabe ressaltar que outras temáticas que perpassam a atuação da gestão escolar estão presentes no canal, porém, a não identificação dos gestores escolares em seus títulos pode dificultar a localização de tais vídeos por parte dos gestores escolares em formação. Também é relevante refletir sobre a efetividade da formação pretendida pelos vídeos, pois, para Domingues (2023), o canal no *Youtube* não favorece um espaço de troca entre os docentes e a equipe da SEED-PR, visto que possibilita apenas comentários.

Na análise, observou-se que os vídeos têm formato de *webnário*, chamados pela SEED-PR de *webs*, ou seja, são vídeos que aconteceram ao vivo, em horário de trabalho dos gestores escolares. As discussões são mediadas por funcionários da SEED-PR, geralmente técnicos pedagógicos[6] e chefes de departamento, sendo que um dos vídeos conta com a participação do então Secretário de Educação do Estado do Paraná. Identificou-se que as temáticas tratadas perpassam o trabalho dos gestores escolares, mas em sua maioria direcionam-se a atender demandas da própria SEED-PR, visto que abordam temas relativos às implementações que a Secretaria fez no ensino estadual nos últimos anos, como: acompanhamento da frequência escolar com foco nos índices da escola, assessoramento docente para observação da sala de aula e *feedback* formativo, novo ensino médio, participação e práticas do pedagogo formador. Esses temas adentram as escolas estaduais nos últimos anos por meio das orientações da Secretaria, logo não são originados de discussões das escolas, mas tornam-se necessários pela implementação da política

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/@DiretoriadeEducacaoSeedPR/featured. Acesso em 29 jan. de 2024.
[6] Profissionais concursados, oriundos de diferentes áreas e que atuam na Secretária de Educação, ou em Núcleos Regionais.

da SEED-PR.

Verificou-se que o espaço de *chat* é utilizado em grande parte para saudações, ou seja, os participantes se identificam nesse espaço para mostrar que estão presentes, e poucas perguntas são encaminhadas. Algumas perguntas são respondidas pelos mediadores na própria *web*, outras por mediadores no *chat.* Mas há também há perguntas que ficam sem respostas, ou que recebem respostas genéricas para o encerramento de um assunto.

Ou seja, o espaço do *chat* durante a transmissão permite comentários breves, e as *webs* não reservam tempo ao vivo para que haja discussões mais pontuais via esse canal formativo. Também não foram observados comentários de gestores escolares com resposta da SEED-PR em período posterior à data da *web,* visto que cada vídeo fica disponível de forma gravada para que os gestores possam acessá-los posteriormente. Essa constatação demonstra a fragilidade comunicativa tanto para os gestores que participam ao vivo, tanto para aqueles que assistem aos vídeos gravados.

Compreende-se que o espaço de divulgação de vídeos com intenção formativa é um espaço importante, mas ressalta-se a necessidade da existência de uma proposta de reflexão e de encaminhamentos para a utilização dos vídeos, para que a formação faça sentido aos gestores escolares e contribua com sua realidade. Ao se pensar o espaço para comentários como canal de comunicação nessa proposta formativa, é fundamental que ela seja de fato utilizada tanto pela SEED-PR quanto pelos gestores escolares, e por ser um espaço que pode ser utilizado de forma assíncrona, é importante que seja constantemente revisitado por seus comentadores.

2.2 ESTUDO E PLANEJAMENTO

Os dias de Estudo e planejamento são momentos de formação previamente disponibilizados pela SEED-PR e destinam-se aos profissionais que atuam nas escolas estaduais, conforme indicado. No site da SEED-PR indica-se, ainda, que esses dias destinam-se a proporcionar formação continuada de qualidade e que neles são tratados temas pertinentes ao cotidiano escolar. O Estudo e planejamento ocorre na escola e é desenvolvido pela equipe gestora de cada unidade escolar.

Esses momentos formativos ocorrem trimestralmente e cada dia de formação possui carga horária de oito horas. A partir dos temas disponibilizados pela SEED-

PR, com início no ano de 2019, é possível verificar a carência de espaços para discussões elencadas pela própria escola. No ano de 2020 as pautas indicadas pelas escolas foram retiradas dos slides e a partir de 2021 houve ênfase na análise de dados e discussões acerca das avaliações externas, tema proposto pela Secretaria e a ser estudado por gestores e docentes.

A retirada da autonomia para que a escola defina e discuta pautas que são do seu interesse, permite que se perceba na proposta formativa uma abordagem gerencialista (Paro, 2015) em que se diferencia quem pensa a formação de quem a ministra, ou seja quem a organiza teoricamente de quem a coloca em prática. A escola torna-se receptora da formação proposta, visto que recebe os slides prontos e com previsão de horário para que sejam trabalhados, ficando limitada em relação aos temas abordados. Há que se pensar no impacto negativo da retirada do único momento no qual a escola poderia trabalhar assuntos que emergem de suas próprias necessidades.

Destaca-se que embora as temáticas da formação sejam relacionadas ao cotidiano dos gestores escolares, elas são definidas pela própria SEED-PR e demonstram relacionar-se a suas metas internas, já que tratam de ações esperadas dos gestores escolares pela própria Secretaria (Paraná, 2023). A presença de pautas como: análise de dados de avaliações externas, apresentações de plataformas que coletam dados estatísticos, técnicas para potencializar a aprendizagem, por exemplo, fazem parte da função gestora, porém, a recorrência dessas temáticas e a retirada da possibilidade de reflexões sobre temas indicados pelas escolas suscitam dúvidas, em especial quando o aspecto quantitativo ganha espaço e a padronização de temas se faz presente. Tais indicativos aproximam a proposta do dia de Estudo e planejamento à vivência, pelos gestores, de uma formação pronta, em que a autonomia escolar fica em segundo plano.

A formação identificada como Estudo e Planejamento é disponibilizada às escolas no formato de slides ou em *Portable Document Format* – PDF, que são acompanhados de *links* de vídeos e músicas. Constatou-se que na maioria das propostas analisadas não são citadas as referências utilizadas para a construção do material, o que é preocupante quando se sabe que o embasamento teórico é importante para sustentar conceitos apresentados.

2.3 ESCOLA DE GESTÃO

No *link* Escola de Gestão encontram-se cursos específicos e suas respectivas pontuações. Essas pontuações contabilizarão na progressão e promoção na carreira dos professores QPM. Os cursos ocorrem de forma *on-line,* são gratuitos, autoinstrucionais, e estão divididos em seis tópicos, a saber: Educação; Gestão e administração; Infraestrutura e logística; Inovação; Liderança; Sistemas e legislação.

Verificou-se que os cursos, ainda que organizados na área de gestão escolar, em sua maioria claramente se referem à gestão empresarial. As pautas gerencialistas são observadas a partir da indicação do enfoque em resultados, dos direcionamentos que inferem a responsabilização única da gestão pela eficiência, além do estudo da relação público-privada como propulsora de resultados positivos.

Acredita-se, neste estudo, que questões administrativas fazem parte da dinâmica escolar e que é necessário que o gestor escolar tenha conhecimento sobre os processos administrativos e financeiros (Paro, 2015), mas o eixo condutor deveria ser o processo pedagógico e seus resultados para a aprendizagem discente, e não os resultados pré-estabelecidos na forma de metas determinadas fora da escola. É importante destacar que a gestão democrática aborda a administração escolar a partir de uma perspectiva colaborativa, o que não envolve resultados pré-definidos sem a devida participação dos sujeitos da escola.

2.4 FORMADORES EM AÇÃO

A proposta de formação continuada denominada Formadores em Ação corresponde a um grupo de estudos (GE) desenvolvido de forma remota e que objetiva a troca de experiências entre pares, tendo, por isso, como seus integrantes, docentes de diversas áreas e pedagogos da rede estadual de ensino. No caso dos gestores escolares há GE específicos para diretores e pedagogos, separadamente.

> A ideia do GE é fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, tornando a aprendizagem dos nossos alunos mais significativa (Paraná, [s.d.]a).

Essa proposta formativa foi iniciada em 2020 com quatro temáticas e ao longo dos anos elas vêm sendo ampliadas. Os docentes e gestores podem escolher em quais temáticas se inscrever, sendo que, atualmente, são 74 opções.

A proposta Formadores em ação, por meio dos grupos de estudo, consiste em

encontros semanais, *on-line,* de forma síncrona, entre pares, no caso dos gestores escolares há grupos para diretores e grupos para pedagogos[7]. Nesses encontros há a possibilidade de conhecimentos serem socializados e discussões serem efetivadas. Os GE são mediados por um professor que participou de uma seleção para ser mediador. Ao final da atividade, os participantes devem desenvolver uma prática em sua escola, relacionada ao tema do GE, e apresentar posteriormente aos demais colegas para proporcionar reflexões sobre ela.

O GE é uma formação que permite aos participantes relativa autonomia, tanto para a escolha do tema a ser estudado, quanto para o desenvolvimento da prática em sua escola. O espaço de discussão coletiva é importante e auxilia na reflexão sobre questões cotidianas, desafios e possibilidades. Destaca-se que as temáticas estão sendo ampliadas ao longo dos anos, fator considerado positivo, principalmente se os participantes puderem fazer sugestões a partir de suas demandas.

Outro aspecto a se pensar é o horário de participação dos professores que desenvolvem as funções gestoras, já que há que se considerar que eles não possuem horário exclusivo para planejamento (Paraná, 2025). Isso permite inferir que eles precisam organizar seus horários e atividades a partir das demandas cotidianas, fator que pode causar acúmulo de trabalho ou prejudicar a dedicação do gestor no momento de estudo.

2.5 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

O Programa de desenvolvimento educacional – PDE, é uma formação continuada destinada aos professores QPM da rede estadual. O processo seletivo contempla várias áreas de conhecimento, incluindo a gestão escolar.

Para a aprovação no PDE, os gestores escolares realizam uma prova objetiva e uma prova didática; caso aprovados, são convocados conforme número de vagas divulgadas em edital. No novo PDE[8], iniciado em 2020, os cursistas realizam seus estudos de forma *on-line* e desenvolvem uma pesquisa envolvendo a temática escolhida, com vista à realização de um projeto educacional para ser desenvolvido em sua escola, NRE ou na própria SEED-PR (Paraná, 2021).

Segundo consta nos dados disponíveis no site da Secretaria, o PDE, semelhantemente ao Formadores em ação, pretende que os cursistas dediquem

[7] No estado do Paraná os coordenadores pedagógicos são denominados pedagogos.
[8] A versão anterior do PDE ocorreu entre os anos de 2007 e 2014 (Paraná, [s.d.]b).

parte de seu horário de planejamento aos estudos, cabendo assim a mesma crítica em relação à limitação da disponibilidade de carga horária. Domingues (2023) alerta para a possível sobrecarga dos gestores escolares, pois, estes podem matricular-se em ambas as propostas formativas ao mesmo tempo. Concorda-se com a autora quando questiona a qualidade do tempo que os cursistas terão para se dedicar à sua formação, visto que a hora atividade não é um benefício dos gestores escolares, e mesmo se o tivessem, o tempo não seria suficiente para realizar duas propostas formativas distintas.

2.6 TUTORIA PEDAGÓGICA

Por fim, está o programa Tutoria Pedagógica, que visa o acompanhamento das equipes gestoras escolares, por um tutor designado pelos Núcleos Regionais de Educação. Segundo o que consta no *site* da SEED-PR, seu objetivo é o de

> [...] transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação (Paraná, [s.d.]c).

O acompanhamento da equipe gestora é semanal, sendo que o tutor vai até as escolas realizar o momento formativo. Esse tutor faz um trabalho itinerante e atende mais de uma escola. A equipe gestora se reúne para a formação no horário de trabalho e deve adequar sua agenda a esse momento. Destaca-se que são poucas as informações disponibilizadas *on-line* em relação à Tutoria Pedagógica.

Analisando a proposta Tutoria Pedagógica, vê-se que pode ser importante que a escola receba representantes do NRE para que sejam estabelecidas reflexões dentro do seu espaço cotidiano. Também mostra-se essencial que as escolas sejam percebidas como local possível para a realização de momentos formativos em vista da superação de suas possíveis dificuldades, por isso a formação continuada precisa ser desenvolvida considerando-se a centralidade da escola (Marcelo García, 1999; Imbernón 2016). Para tal, a valorização dos professores atuantes na instituição é primordial, pois, os conhecimentos docentes, somados à compreensão da realidade na qual se inserem, não podem ser descartados.

Porém, é necessário questionar se a presença do tutor na escola tem favorecido essa construção por parte dos sujeitos, se há espaço para que sejam

indicados temas de discussão pelos participantes e se esses temas são considerados nas propostas desenvolvidas pela SEED-PR. Caso isso não ocorra, a presença do tutor torna-se questionável quanto à sua finalidade formativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados disponibilizados *on-line* pela SEED-PR, verifica-se que há propostas formativas diversas para os gestores escolares, porém, é preciso questionar como ocorre a participação, bem como é importante defender a escola como o principal espaço para o surgimento de temáticas de estudo relevantes. Ressalta-se que a existência da formação continuada na SEED-PR é fundamental, entretanto, ela precisa ser pensada de forma colaborativa com os gestores das escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino.

O *site* da Secretaria de Educação não traz informações detalhadas sobre em quais momentos os gestores poderão realizar seus estudos, o que permite inferir que eles terão que se organizar em horários alternativos para conseguir realizar a formação, o que permite compreender que ou extrapolarão as horas de trabalho para as quais são contratados, ou terão que utilizar o horário que estão na escola em meio aos seus afazeres cotidianos.

Questiona-se o objetivo da SEED-PR em ofertar e incentivar que os gestores realizem diferentes propostas formativas de modo concomitante, sem propiciar o devido tempo para atitudes reflexivas. Na análise, observou-se pautas gerencialistas e o indicativo de uma formação utilitarista pautada em resultados pré-determinados e de responsabilização única dos gestores. Ou seja, existe um espaço formativo amplo na SEED-PR com várias possibilidades aos gestores escolares, mas essa formação tem um viés gerencialista que não coaduna com os pressupostos da gestão democrática.

Propor a formação continuada a partir das necessidades elencadas pela própria escola poderia significar à SEED-PR o risco de encontrar uma variedade de temas e perspectivas que fogem à ideia de estabilidade e até mesmo de controle. Destaca-se que as mantenedoras precisam organizar suas ações formativas e padronizar alguns elementos, como horários agendados, material disponibilizado, para que as diferentes escolas usufruam de estruturas semelhantes, porém, defende-se, neste estudo, a necessidade de a prática cotidiana escolar ser o elemento central para a escolha e desenvolvimento das ações da formação

continuada.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente**: desenvolvimento profissional e profissionalização. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 – 1133, out./dez. 2017.

PARANÁ. **Secretaria de Educação** – Núcleos regionais de educação. Formação. 2019. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=873. Acesso de 20 abr. 2024.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **RESOLUÇÃO N.º 8.835/2023** – GS/SEED. Curitiba: SEED, 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Conheça o programa Formadores em Ação**. [s.d.]a. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em: 29 maio 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. [s.d.]b. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/pde. Acesso em: 04 abr. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Tutoria Pedagógica**. [s.d.]c. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/tutoria_pedagogica. Acesso em: 20 abr. 2024.

PARANÁ. **Instrução normativa n.º 001/2025 – DEDUC/SEED** – Retificada. Estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos professores das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2025. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/documentos. Acesso em: 25 mar. 2025.

PARO, V. H. **Direção escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

DA PRÁTICA À PRÁXIS: A EXPERIÊNCIA NAS NARRATIVAS COMO CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruna Rampinelli França Marques[1]

Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes[2]

RESUMO

Este trabalho propõe-se apresentar uma pesquisa de dissertação de mestrado em andamento que busca compreender de que maneira a experiência, compreendida a partir da perspectiva de Jorge Larrosa (2022), pode contribuir para a transformação da prática docente em práxis, especialmente quando articulada por meio de narrativas de professores dos anos finais da Educação Básica. Partindo do reconhecimento de que muitos docentes têm suas vozes silenciadas pelas demandas atuais, a proposta centra-se na leitura, análise e interpretação das experiências vividas como território de formação, autoformação e reconstrução do sentido do ato pedagógico. O referencial teórico pauta-se nas contribuições de Larrosa (2022), Gadotti (2024), Freire (2010), Vaillant e Garcia (2012), Nóvoa (2017) e Josso (2004). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, que busca dar visibilidade às vivências e aos saberes construídos no cotidiano da docência. Ainda em fase de coleta e organização das narrativas, o estudo não apresenta resultados consolidados, mas aponta para a relevância da transformação da experiência em linguagem escrita como forma de valorização da consciência da experiência e sua potência como território para vivência de processos formativos críticos e emancipatórios que possibilitem ao docente a superação da prática e apropriação da práxis.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Experiência.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro tem passado por constantes reformas estimuladas por uma combinação de fatores que incluem desde o crescimento e ampliação do acesso à educação, processos de urbanização acelerada a mudanças socioeconômicas significativas na sociedade.

---

[1] Graduada em Letras e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) como bolsista CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). E-mail: bruna.ramp@gmail.com

[2] Doutora e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

Com tais transformações, assimilou-se a necessidade de repensar a educação como um todo e, como parte essencial dela, o processo de formação docente que passou a ser compreendido como mais profissionalizado e técnico.

No entanto, apesar de notáveis avanços, ainda se percebe a carência de estudos e políticas que considerem as competências e especificidades formativas dos professores como, por exemplo, os que atuam nos anos finais da Educação Básica.

Enquanto os profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental são destacados por seu caráter formativo e afetivo, e o Ensino Médio recebe destaque por sua função estratégica na preparação o ensino superior e inserção no mercado de trabalho, os anos finais do ensino fundamental ocupam um espaço pouco definido e indeterminado nas políticas sobre formação docente.

O perfil dos docentes que atuam nessa fase acaba sendo atravessado por diversos desafios desde fragmentação curricular, sobrecarga de jornadas de trabalho em diferentes instituições e a carência de políticas públicas específicas voltadas para sua formação inicial e continuada. Tais fatores somados à ausência de reconhecimento e de escuta têm contribuído para a configuração de um ambiente em que a voz docente é silenciada. As experiências vividas, repletas de sentidos, conflitos e aprendizagens, acabam sendo reduzidas a meras intercorrências, pequenos incidentes ou a relatos fragmentados que pouco contribuem para a complexa dinâmica das práticas educativas e demandas do dia a dia, pois “a educação é um processo contraditório de elementos subjetivos, de forças internas e externas” (GADOTTI, 2024, p.138)

É justamente na experiência vivida na realidade cotidiana que reside um potente lugar de sentido capaz de impulsionar e transformar processos de autoformação que possibilitam a superação da prática e apropriação da práxis. Jorge Larrosa (2022) afirma que um “componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou transformação [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2022, p.28). Assim entende-se que a experiência não é uma ocorrência neutra, uma simples sucessão de eventos ocorridos, mas um território de produção de saberes, em que o professor, ao refletir e ressignificar suas vivências, constrói caminhos para uma compreensão mais profunda e atenta de sua atuação pedagógica e seu ser docente.

Nesse contexto, a autoformação ocorre como um movimento que, mesmo que não totalmente planejado, resulta como consequência direta numa manifestação ética e política, é "uma formação na qual o indivíduo participa independentemente tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos, e os resultados da própria formação" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.30) e que exige do docente um exercício contínuo de problematização de sua prática, de escuta de si e dos outros, e de abertura para a consciência do inacabamento de seu próprio processo formativo. A partir da apropriação crítica de suas experiências, o professor pode deslocar-se de uma posição passiva e reativa para uma condição de sujeito consciente de sua formação, articulando vivências, saberes e reflexões que o conduzam a uma práxis pedagógica mais emancipada e transformadora.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe-se a discutir e refletir sobre a experiência como acontecimento, investigar e analisar os textos narrativas produzidos a partir delas como um lugar de sentido e significação na formação docente, especificamente dos professores dos anos finais da educação básica, apontando a narração dessas experiências como percursos possíveis para uma formação que valorize o professor como também sujeito agente e transformador de suas práticas pedagógicas. Ao debruçar-se sobre esses textos produzidos, pretende-se oferecer subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a valorização da experiência como território de possibilidade de formação e espaço para construção de uma práxis comprometida com a transformação da realidade docente.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Os saberes e a condição socioprofissional do professor ultrapassam as fronteiras da formação técnica e do domínio de conteúdos específicos de determinada área do conhecimento. Trata-se de uma vivência complexa, repleta de significância e atravessada por dimensões sociais, históricas e culturais. Ser professor é um percurso dinâmico e de contínua reconstrução de sentidos, de significados e de convicções no qual a formação inicial, a formação continuada e, sobretudo, as experiências vividas ao longo da docência exercem também papel fundamental no ato de reconhecer-se professor, "é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só nos planos

de formação, mas também no plano de sua afirmação e reconhecimento público" (NÓVOA, 2017, p.1115).

A etapa da escolarização que compreende os anos finais da educação básica apresenta características próprias que influenciam diretamente nos estudantes como transformações profundas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos, os quais se encontram em uma fase de transição. Na realidade docente deste professor que atua nesta etapa, especificamente, também os desafios são constantes e desafiadores. No entanto, as políticas públicas e os estudos acadêmicos dedicados à formação desses profissionais frequentemente não abordam essas especificidades que precisam ser compreendidas para atendê-las de forma mais integral.

É precisamente nessa lacuna formativa e de ausência de voz que esta pesquisa se insere e se propõe a analisar. Partindo da compreensão de que a experiência vivida pelo professor pode ser encarada como um território potente de formação, busca-se investigar de que maneira essas experiências, quando narradas, refletidas e ressignificadas, podem contribuir para a constituição de uma práxis mais consciente, crítica e transformadora. O entendimento do educador espanhol Jorge Larrosa (2022) sobre a experiência oferece um aporte que valoriza a dimensão subjetiva do processo formativo sob o ponto de vista mais existencialista, ao explorar a experiência não apenas um dado ou incidente, mas como um território profundo que envolve a construção, produção e elaboração de significados.

A produção narrativa, nesse sentido, manifesta-se como um recurso valioso para a compreensão da constituição e formação docente possibilitando ao professor reconhecer-se em meio às múltiplas determinações que configuram seu percurso formativo e profissional. Marie-Christine Josso (2004) reforça essa concepção ao destacar que

> a situação de construção narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo de sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida. (JOSSO, 2004, p. 39)

Narrar-se, portanto, é um exercício formativo que possibilita a reflexão crítica sobre a própria trajetória. Essa abordagem dialoga diretamente com o conceito de práxis apresentado por Moacir Gadotti (2024), que, inspirado por Paulo Freire (2023), entende a práxis como uma ação-reflexão-ação transformada e transformadora da realidade, sempre carregada de intencionalidade e elucidação. Refletir sobre a própria

prática, a partir das experiências significativas percebidas, é o que pode potencializar o movimento formativo rumo a uma docência mais crítica, consciente e emancipadora.

Portanto, a questão que norteia esta pesquisa em andamento pode ser formulada da seguinte forma: de que maneira as experiências narradas por professores dos anos finais da Educação Básica, compreendidas sob a ótica da experiência como território de formação (Larrosa, 2022), da práxis (Gadotti, 2024) e da autoformação (Josso, 2004), contribuem para a construção da identidade docente e para a transformação das práticas pedagógicas?

Ao explorar tal questionamento, pretende-se elucidar processos de aprendizagem que, muitas vezes, permanecem invisíveis, mas que são fundamentais para a constituição de professores reflexivos e agentes. O objetivo é, assim, ampliar o debate sobre formação docente, valorizando as narrativas como espaços legítimos de produção de saber e de transformação da práxis. Essa investigação busca, portanto, não apenas contribuir para a compreensão da formação docente, mas também para a construção de um campo de saber que reconheça a experiência como um campo de possibilidade na formação de educadores comprometidos com a transformação de si e do social.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Analisar como as experiências docentes, quando transformadas em linguagem escrita pelos professores dos anos finais da Educação Básica, fundamentadas na concepção de experiência formadora (Larrosa, 2014), na práxis educativa (Gadotti, 2024) e nos processos de autoformação (Josso, 2004), contribuem para a transformação de suas práticas em práxis.

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar e interpretar as narrativas produzidas por professores dos anos finais do Ensino Fundamental à luz da noção de experiência de Larrosa (2022).

- Investigar como os professores dão significado às suas trajetórias e práticas pedagógicas.
- Identificar elementos de práxis presentes nas narrativas, com foco na dimensão reflexiva, crítica e transformadora da ação docente.
- Propor reflexões sobre a formação docente que valorizem as narrativas como instrumentos metodológicos e formativos, vislumbrando políticas e práticas mais contextualizadas às realidades e necessidades dos professores.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo fundamenta-se em um referencial teórico que concebe a formação docente como um processo contínuo que também se conecta à experiência vivida, à reflexão crítica e à prática analisada por meio de narrativas produzidas. A noção de experiência, conforme delineada por Jorge Larrosa (2002), constitui o eixo central desta investigação ainda em andamento e realização.

Compreender a experiência como território de sentido e significação da docência, pode levar o professor à superação da prática e apropriação consciente da práxis. A reflexão sobre a práxis, complementa essa discussão ao enfatizar a articulação entre teoria e prática, ação e reflexão. Inspirado por Paulo Freire (2003), Moacir Gadotti (2022) ressalta que a práxis é movida pelo conflito e pela transformação, exigindo do educador um posicionamento dinâmico e ativo diante da realidade que o cerca. Essa compreensão amplia o olhar sobre a formação docente, ao considerar que não basta ao professor conhecer os conteúdos ou aplicar metodologias, é preciso que ele atue como sujeito crítico, capaz de transformar sua realidade a partir da reflexão constante e necessária sobre sua prática.

A práxis docente surge, assim, quando o professor reelabora sua prática a partir de uma reflexão crítica e aprofundada sobre suas experiências, atuando como um sujeito agente na construção do conhecimento e em sua formação contínua. O desafio, portanto, apresenta-se em superar a prática promovendo uma docência mais consciente, atenta e, por consequência, emancipadora.

Para acessar essas experiências docentes e compreender seus significados, utilizamos a abordagem narrativa como um aporte metodológico e epistemológico, conforme proposto por Marie-Christine Josso (2004). A autora argumenta que o ato

de narrar a própria trajetória permite ao sujeito tomar consciência de si, reconstruir sua identidade e dar sentido às experiências vividas. Nesse contexto, as narrativas de professores tornam-se não apenas objetos de análise, mas também instrumentos de formação, possibilitando o reconhecimento de valores formativos que frequentemente escapam à técnica e ao utilitarismo.

> Se aceitarmos, por convenção verbal, que os saberes resultam da experiência de outrem e que os saberes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades socioculturais concretas (por exemplo, os centros de pesquisa), e se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências , então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (JOSSO, 2004, p. 49)

Ao considerar a autoformação como mais um eixo teórico de sustentação, os aportes teóricos de Denise Vaillant E Carlos Marcelo (2012) oferecem contribuições extremamente significativas ao compreenderem a autoformação como dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente. Para os autores, é por meio da reflexão crítica sobre as próprias vivências, da problematização dos saberes construídos na prática e da busca contínua por sentidos em sua trajetória, que o professor se constitui como sujeito ativo e, também autor de sua formação.

Essa concepção de autoformação, portanto, se articula diretamente à proposta desta pesquisa, ao reconhecer que o saber da experiência, quando trazido à linguagem por meio da narrativa, pode favorecer processos de ressignificação do fazer pedagógico e fortalecimento da identidade profissional. Esta pesquisa reconhece que o processo formativo não é algo imposto ou meramente transmitido, mas construído pelo próprio docente em diálogo com sua história, suas experiências e seus contextos de atuação. Narrar a própria trajetória torna-se, assim, um ato de autoformação, um movimento de olhar para si mesmo como sujeito em permanente construção.

Também dialogamos com António Nóvoa, que além de ressaltar a importância de conceber o professor como sujeito de sua própria formação, reforça para a necessidade de existência de lugares que possibilitem esse processo. Esses estudiosos, ao abordarem a docência como uma prática situada, construída

historicamente e permeada por múltiplas dimensões, oferecem contribuições valiosas a esta pesquisa.

Compreende-se, assim, que a formação docente não pode ser pensada de forma fragmentada ou meramente técnica e utilitarista, mas como um processo contínuo de constituição de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua prática e atribuir sentido às suas experiências. A articulação entre esses autores permitirá compor e sustentar uma análise sólida e comprometida com uma educação emancipadora, que valorize e respeite a singularidade da trajetória de cada professor e reconheça sua potência como agente de transformação.

Dessa forma, ao relacionar e articular experiência, práxis, narrativa e autoformação, este referencial teórico sustenta a proposta de investigar de que maneira os relatos escritos de professores dos anos finais da Educação Básica revelam sentidos formativos capazes de superar a prática e transformá-la em práxis. O uso das narrativas, portanto, nesta pesquisa, não surge como pretexto para servir apenas de procedimento metodológico, mas como um movimento ético e gesto de compromisso que considera e valoriza a voz docente, sua presença, sua existência e experiências, reconhecendo a importância de cada relato na construção de uma educação mais crítica e transformadora.

5. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a coleta e análise dos dados ainda estejam em andamento, as narrativas docentes emergem como um recurso metodológico privilegiado para apreender a complexidade da experiência pedagógica no contexto dos anos finais da Educação Básica. Fundamentado na perspectiva de Larrosa (2002), este estudo propõe-se a explorar as possibilidades analíticas que decorrem da investigação dessas narrativas, visando compreender a importância da percepção e vivência da experiência na construção do saber e na autoformação dos docentes.

Por meio da narrativa, os professores têm a oportunidade de expressar e registrar suas impressões sobre vivências, desafios e reflexões relacionadas à prática pedagógica. Isso permite captar dimensões essenciais para a compreensão da práxis docente, conforme destacado por Gadotti (2000). A análise dessas narrativas

possibilitará identificar como os relatos se configuram como espaços de problematização crítica do fazer pedagógico, constituindo um processo contínuo de autoformação e reconstrução da identidade profissional.

> A transformação da experiência em linguagem é importante pois " é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com palavras. [...] O homem é um vivente com palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2022, p. 16-17)

Espera-se que, por meio desta investigação, sejam evidenciados elementos que demonstrem a articulação entre o território da experiência vivida e o espaço de formação docente, permitindo compreender de que maneira os professores experienciam e interpretam seu papel como agentes de transformação, não apenas da realidade escolar, mas também de si e de seu próprio processo formativo. É essencial ressaltar também que as narrativas também oferecem um potencial interpretativo para identificar as condições e os obstáculos enfrentados pelos professores, bem como as estratégias desenvolvidas para constantemente superar esses desafios.

Dessa forma, a análise dos textos narrativos poderá contribuir para a reflexão acerca da docência como uma práxis transformadora e emancipadora, alinhada aos pressupostos da formação continuada que valoriza a experiência vivida como uma fonte legítima e profunda de conhecimento e prática pedagógica. Este enfoque também busca permitir, ainda, discutir as implicações desses processos para a elaboração de políticas e práticas formativas que promovam e possibilitem o desenvolvimento mais íntegro e holístico do profissional da educação.

A proposta aqui apresentada parte da compreensão de que é urgente resgatar a centralidade e essencialidade do sujeito professor em sua própria formação. Em um contexto marcado por políticas educacionais que desconsideram a complexidade e importância da prática docente, apostar na escuta da experiência é também um ato consciente de resistência e de afirmação de uma formação que não se conclui em modelos engessados e de fórmulas prontas.

Ao reconhecer que ainda não há resultados definidos e definitivos, este trabalho pretende, mais do que apresentar conclusões, abrir possibilidades de caminhos para repensar a formação docente a partir das vozes que a constroem no cotidiano, nos corredores das escolas, dentro das salas de aula e nos silêncios do curto intervalo entre uma tarefa e outra.

Espera-se que, ao final da pesquisa, seja possível evidenciar como as narrativas das experiências podem servir como elo significativo entre a prática cotidiana e a práxis transformadora, contribuindo, assim, para uma docência mais consciente, crítica e comprometida com a emancipação não só do outro, como também de si.

6. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106>. Acesso em 06 abr. 2025.

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR- UMA SÍNTESE SISTEMÁTICA DE PESQUISA

Cristiane Ferreira do Nascimento de Andrade[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese sistemática de pesquisa sobre o que vem sendo produzido no Brasil, tomando como escopo as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador. A proposta está fundamentada em um levantamento de teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Inicialmente, buscou-se palavras-chave separadamente, bem como o referencial teórico, a metodologia empregada e os resultados alcançados. A questão de pesquisa formulada foi: O que vem sendo discutido nas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, que contribuem na compreensão sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador? A abordagem utilizada na pesquisa foi de caráter descritivo e qualitativo e fundamentada teoricamente no conceito de síntese sistemática apresentado por Diniz (2022). Foi observado que os professores precisam de um conjunto de propostas que os conduzem a melhorar continuamente seu trabalho. A investigação e a pesquisa desde que numa visão crítica, contribui para um alargamento do horizonte do trabalho docente. Os professores precisam de espaços de discussão e reflexão sobre a sua prática na escola com seus pares. A reflexão sobre a prática pedagógica, feita pelo professor, aliada à troca de experiências, contribui para entender melhor seus problemas em sala de aula.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Saberes. Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Há décadas, o tema ‘alfabetização’ vem sendo amplamente debatido pela comunidade acadêmica. O professor encontra, em sua trajetória profissional, muitos desafios que precisam ser superados, sobretudo entre os profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, pois a tarefa de ensinar requer preparo científico, emocional, físico e afetivo, além do compromisso com o próprio processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1922). As pesquisas apontam que

[1] Mestranda, membra do grupo de Pesquisa GEPTRADO, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 23040201019@uepg.br.
[2]Doutora em educação e docente do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/UEPG, Líder do Grupo de Pesquisa GEPTRADO. Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com.

nosso país apresenta um grande atraso com relação à leitura e a escrita, apresentando poucos avanços (Brasil, 2019-2021). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), percebemos que essas pessoas de alguma forma não tiveram seus direitos garantidos por inúmeras razões que precisam ser analisadas e discutidas criteriosamente (Melo; Pezzato, 2022). Pensando no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, nesse cenário apontado nas pesquisas, impulsiona-se o seguinte questionamento: O que vem sendo discutido nas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, que contribuem na compreensão sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador?

No intuito de ter uma visão geral do que vem sendo produzido, tomando como escopo as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, realizou-se uma síntese sistemática, na área de conhecimento em questão. Inicialmente, buscou-se as palavras-chave separadamente sendo elas: **prática pedagógica, experiência e saberes,** tendo como recorte temporal as pesquisas nacionais realizadas na área acadêmica no período de 2015 e 2024. Consideramos esse período de tempo suficiente para termos conhecimentos do quantitativo de produções científicas que foram realizadas, mediante as transformações tecnológicas que vem ocorrendo, bem como, contribui para o cumprimento da meta de erradicação do analfabetismo, que é uma das diretrizes do PNE, Plano Nacional de Educação 2014-2024.

As consultas foram feitas nos bancos de dados da CAPES, coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. A escolha da CAPES como fonte desta pesquisa se justifica pela contribuição e desenvolvimento proporcionado no meio científico e educacional, oferecendo acesso a informações consolidadas e que refletem as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro.

Compreender os saberes necessários para o professor alfabetizador a partir das reflexões do que vem sendo discutido nas pesquisas, permite uma visão ampla das necessidades e desafios enfrentados. Essas informações

podem subsidiar políticas de formação e desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A síntese sistemática em questão foi desenvolvida por meio de quatro passos, segundo Diniz (2022), a saber: 1º passo: levantamento; 2º passo: refinamento; 3º passo: sistematização; 4º passo: análise. Desse modo, o primeiro foi o levantamento de todas as teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024, na área do conhecimento: Educação; na área de avaliação: Educação; nos programas de: Educação; na área de concentração de: Educação. **(Tabela1).** Após essa busca, passamos a selecionar trabalhos que se relacionavam com anos iniciais e alfabetização **(Tabela 2).** Quantidade de trabalhos por ano **(Tabela 3).** Ao final do refinamento, iniciamos a sistematização dos resumos dos trabalhos. Observamos, então, principalmente os títulos das teses e das dissertações, às palavras-chave e os resumos. A presença das palavras chave no título, ou nos resumos, após uma leitura cuidadosa, foi a tomada de decisão sobre o conjunto dos documentos escolhidos para serem analisados.

TABELA 1: Levantamento de todas as teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024 relacionados às palavras-chave na área Educação.

Palavras-chave	Teses	Dissertações	Total
Prática pedagógica	1.189	2.398	3.587
Saberes	1.039	1.646	2.685
Experiência	1.252	2.033	3.361

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES.(2025)

TABELA 2: Trabalhos relacionados com **anos iniciais e alfabetização.**

Palavras-chave	Teses	Dissertações	Total
Prática pedagógica	4	23	27

Saberes	7	13	20
Experiência	6	20	26

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES. (2025)

TABELA 3- Quantidade de trabalhos por ano:

Prática pedagógica -2015 (5) -2016 (4) -2017 (4) - 2018 (14)
saberes -2015 (1) - 2019 (6) - 2021 (6) - 2022 (5) - 2023 (2)
Experiência 2016(1) - 2019 (7) - 2021 (7) - 2022 (7) -2023 (4)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES. (2025)

Com o intuito de sinalizar o que os estudos vêm discutindo a partir do levantamento bibliográfico feito com as palavras-chave citadas, foi feita uma análise dos conhecimentos já elaborados. Para tanto, **7** trabalhos foram selecionados relacionados à **Prática pedagógica.**

Para Scos (2018), a prática pedagógica é entendida como o fazer essencial no contexto educativo. Os professores não são mais reconhecidos apenas como executores de tarefas, mas, sim, sujeitos críticos que produzem conhecimentos por meio de práticas em movimentos. Os professores, portanto, como agentes de sua prática, vão refletindo criticamente e recriando novos caminhos para atuação educativa. A pesquisadora investigou 40 escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, cujos sujeitos foram 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuavam no primeiro ano das escolas da Rede Municipal. Concluiu que a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes perpassa pela compreensão que se faz, algumas vezes, em períodos de inseguranças, incertezas, medos instabilidades e desafios.

Ao analisar o programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada, Cunha (2018), percebeu que as concepções e práticas sobre alfabetização e letramento foram impactadas pela proposta do programa PNAIC, pois ocorreram alterações em suas ações alfabetizadoras. A pesquisa evidenciou que, para que essas mudanças pedagógicas se tornem permanentes na prática pedagógica do

professor alfabetizador, faz-se necessário o sincronismo de ações entre as IES (instituições formadoras), Secretaria de Educação (unidade gestora), gestão escolar e professores alfabetizadores.

A tese “Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática”, Corais (2018), parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo essencialmente discursivo, ou seja, a apropriação da linguagem escrita não se dá como aquisição de uma tecnologia. Os resultados indiciam que uma proposta que considera os sujeitos que produzem o discurso e as condições sociais e culturais dessa produção, apresenta grande possibilidade de levar as crianças a se apropriarem da linguagem escrita, não somente do sistema de escrita, tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem. O estudo das práticas docentes em alfabetização também revelou que as lembranças do processo de alfabetização e até mesmo experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal são fortes influências no trabalho docente de professoras alfabetizadoras.

Para Machado (2018) e Ebert (2016) nas práticas de produção de textos orais e escritos no ciclo de alfabetização, depreende-se que o professor tem um papel fundamental, pois sendo o parceiro mais experiente do processo ensino/aprendizagem, é o responsável por conduzir o aluno/autor/leitor às práticas de textos eficazes. Cabe a ele, oportunizar momentos de interação com o texto, de análise e reflexão sobre a língua e assim ampliar o olhar desses autores/leitores para àquilo que sozinhos ainda não são capazes de “ver”.

A Tese de Doutorado de Clarindo (2018), apresenta um estudo que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis em uma Avaliação Nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes – o IDEB. Teve como critério a opção pela busca de boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização. Conclui que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, faz-se importante um trabalho pedagógico que tenha como objetivo trabalhar para que a criança tenha a possibilidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética.

Segundo Pinto (2022), após a realização de um estudo de caso de caráter qualitativo sobre os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de ensino de Porto Alegre, visando compreender de que forma as suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem com o processo de alfabetização e letramento aponta que as metodologias ativas unidas à reflexão constante da prática pedagógica e dos saberes docentes, podem ser potencializadoras da aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento.

Por fim, podemos perceber que os assuntos que predominam nas pesquisas, com base nas palavras-chaves, perpassam pela formação do sujeito, a sólida formação docente e as abordagens metodológicas efetivas para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os autores em questão apontam a influência dos saberes docentes na construção do processo de ensino e aprendizagem do sujeito. A partir desta perspectiva, ao analisar os **3** trabalhos relacionados aos **Saberes**, este pensamento vai ao encontro com Vale (2015), Melo (2019), ao dizer que os saberes docentes presentes na atuação dos professores pesquisados abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. Os saberes docentes são construídos no contexto, (re)criando estratégias didáticas, com os recursos disponíveis na escola, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças.

Ferreira (2019), salienta ainda, que é escassa a formação continuada na área da alfabetização para as professoras, a ausências da formação enquanto a prática alfabetizadora e que mesmo com a formação inicial na área específica, as docentes se (auto)formam muito com/na prática pedagógica cotidiana. A pesquisadora destaca a desvalorização docente e que se faz necessário repensar a formação de professores (inicial e continuada). Repensar “implica melhorar a qualidade da educação, que deveria iniciar pelos profissionais, por meio da elaboração de projetos que visem romper com as barreiras encontradas nas escolas. ” Percebe-se ainda que um dos principais problemas dos programas de formação é que são fragmentados e fragilizados, pois, quando elaborados, são empobrecidos e descontínuos.

No que tange a palavra-chave **experiência** e aos saberes da experiência, as **4** pesquisas analisadas apontam que se trata das vivências acumuladas na vida, dos embates com as teorias e as práticas e na troca com os seus pares, o que vai construindo um jeito particular de ser professor. Moura (2016), afirma que a entrada na carreira docente é marcada por sentimentos contraditórios, pois o iniciante na docência é aquele profissional repleto de aspirações e expectativas, que, ao mesmo tempo, se sente inseguro e desamparado. Sua prática está carregada de afetividade e emoção e tem um caráter singular, pois é única para cada sujeito, delimitada entre o período de 01 a 05 anos de experiência docente. Ainda segundo os resultados de sua pesquisa, é comum durante as atribuições de aulas, os professores iniciantes assumirem as turmas consideradas mais difíceis, para além de situações superficiais. Essas pesquisas evidenciam uma tendência de apontamento dos aspectos que são dificultados no início da carreira.

Farias (2019) ao analisar os dados evidenciou que as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida e formação das professoras colaboraram para a superação das dificuldades encontradas na sala de aula. Os sucessos alcançados pelas professoras foram considerados também os advindos das histórias vividas no contexto família, nas experiências adquiridas no início da carreira docente, nas vivências entre amigos no período de estudante, e na relação com os colegas professores no espaço escolar, enquanto docente. Ficou evidente, nas reflexões das referidas professoras, a necessidade de aperfeiçoar cada vez mais o fazer pedagógico no contexto da sala de aula, a fim de melhorar a prática docente e favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Dados apontaram ainda que, durante a trajetória docente, as professoras buscaram o desenvolvimento profissional nas formações centradas nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação e em outros espaços, incluindo os acadêmicos. Fonseca (2022), aponta o papel dos grupos colaborativos no desenvolvimento profissional docente indicando que são espaços que fomentam as novas aprendizagens, a troca de experiência, o apoio profissional e a reflexão sobre a própria prática e concepções do professor. Para Almeida (2023), uma concepção resinificada de trabalho, por meio das ações em diálogo com as

crianças, pode favorecer a relação de aprendizagem docente e discente. Ser um profissional reflexivo e crítico é fundamental nas ações em sala de aula, uma vez que cada turma é diferente, cada aluno é único na sua forma de aprender, cada aula acontece em um momento distinto.

Devido a importância de conhecer outros estudos já elaborados na área de conhecimento Diniz (2022), destaca um dado positivo em relação ao campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: “a produção acadêmica nele vem sendo sistematicamente analisada por aproximadamente 50 anos ininterruptos! ” Por meio do desenvolvimento de estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento e levantamentos bibliográficos realizados por pesquisadoras/es desse campo”, esse dado é animador, entretanto, esta síntese sistemática aponta lacunas relacionadas aos saberes dos professores alfabetizadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou uma visão geral do que vem sendo produzido na área dos saberes do professor alfabetizador e, o que se percebeu na investigação foi a importância de uma visão crítica, pois a mesma, contribui para um alargamento do horizonte do trabalho docente. Foi observado na maioria das pesquisas que os professores precisam de um conjunto de propostas que os conduzam a melhorar continuamente seu trabalho. Da mesma forma, precisam de espaços de discussão e reflexão sobre a sua prática na escola com seus pares. A reflexão sobre a prática pedagógica, feita pelo professor, aliada à troca de experiências, poderá contribuir para discussão de seus problemas em sala de aula.

A concepção sobre alfabetização é determinada e determinante das práticas docentes, uma vez que decorre de um processo histórico demarcado pelas demandas sociais de diferentes períodos e processos produtivos da sociedade. Destaca-se em todas as pesquisas que o professor alfabetizador é um profissional que necessita de saberes variados para orientar o seu trabalho no cotidiano escolar, saberes esses oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e principalmente experienciais. Entre os

saberes destaca-se saber que para alfabetizar é necessário ter compromisso social.

Esta síntese sistemática revela que ainda temos poucas pesquisas relacionadas aos saberes dos professores alfabetizadores, e aponta para a necessidade de valorização desse profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lygia Nascimento de. **O ENCANTAMENTO EM SALA DE AULA:** Narrativas Reflexivas De Experiências Pedagógicas De Uma Professora Alfabetizadora. 2023.Undefined F. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2023.

BRITO, Marly De Souza. **Professoras Alfabetizadoras Bem-Sucedidas:** Narrativas Autobiográficas Do Desenvolvimento Profissional Docente, 2019. 172 F. (Mestrado Em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2019.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um Estudo Sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo De Alfabetização de uma Escola Pública da Cidade de Pelotas – RS**. 2018.177 F. (Doutorado em Educação), Instituição De Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas , 2018.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização Como Processo Discursivo:** princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**.** 2018 .386 f. (Doutorado em Educação) Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CUNHA, Ruth Araujo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**.2018.123 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa** [online]. 2022, vol.17. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100106. Acesso em 8 de abril de 2025.

EBERT, Sintia Lucia Fae. **Práticas Pedagógicas De Leitura E Escrita:** Um Estudo Investigativo No Ciclo Da Alfabetização Porto Alegre 2016' ,2016 215 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras:** (des)encontros e (des)encantos no processo de formação.2019. 118 f. (Mestrado

em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2019.

FONSECA, Celestina Cruz Pedroni Da. **O papel de um grupo colaborativo no desenvolvimento profissional docente de professoras dos anos iniciais**. 2022. 102 f. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1922.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo**. Conheça o Brasil. Disponível em:https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.

MACHADO, Regina Celia Marino. **Produção textual oral e escrita:** concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. 2018. 153 f. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Rio Claro, Rio Claro, 2018.

MELO, Lourdes Cavalcante Couto de. **Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora:** entre a teoria e a prática no processo de alfabetização .2019. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2019.

MOURA, Tais Aparecida De. **Práticas De Alfabetização De Professoras Alfabetizadoras Iniciante E Experiente No 1º Ano Do Ensino Fundamental**. 2016. (Mestrado Em Educação: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Araraquara, Araraquara,2016.

PINTO, Isadora Gobi. **As Percepções Das Alfabetizadoras De Uma Escola Privada De Porto Alegre Sobre Suas Práticas E A Aprendizagem Significativa**. 2022. 99 F. (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, Canoas,2022.

SCOS, Josemary. **Processo De Produção da Prática Pedagógica de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes**. 2018. 105 f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,2018.

VALLE, Rosane De Camillis Dalla. **Professora alfabetizadora:** saberes docentes nos anos iniciais. 2015. 82 f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

DA PESQUISA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GARUVA/SC

Daiane de Melo Gava[1]

RESUMO

A formação “Educação pelo Sensível” é uma proposta de formação continuada desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Garuva/SC, inspirada na dissertação de mestrado da autora (2020) e voltada a docentes e gestores escolares de diferentes segmentos da educação básica. Iniciada em 2023 com adesão voluntária de 45 professores dos anos iniciais, a formação expandiu-se significativamente, reunindo, em 2025, quase 80 profissionais e 13 gestores escolares. Em um cenário de esgotamento docente e predomínio de lógicas técnico-burocráticas, a proposta afirma-se como um espaço ético, estético e político de (re)encantamento da docência. Ancorada em uma perspectiva qualitativa, experiencial e sensível, a metodologia da formação aposta na potência das experiências estéticas — visuais, sonoras, corporais, literárias — como disparadoras de processos reflexivos, autorais e afetivos. As rodas de conversa, os resgates de memória, os textos filosóficos e poéticos, as narrativas de si e os gestos cotidianos compõem um tecido formativo que valoriza a escuta, a autoria e o pertencimento. A formação ocorre em encontros mensais, realizados na Escola Municipal de Formação Continuada Rubem Alves, espaço pensado para acolher e nutrir a sensibilidade docente. A fundamentação teórica dialoga com autores como Abrahão (2018), Duarte Jr. (2010), Gava, Pillotto e Stamm (2024), Han (2022), Kohan (2011), Meira e Pillotto (2022), Rancière (2002), Safatle (2024), entre outros, que sustentam a formação como travessia ética e estética, convocando os professores a pensarem-se como sujeitos inteiros — atravessados por memórias, afetos e histórias. Os efeitos da proposta, embora não mensuráveis por métricas convencionais, se evidenciam nas narrativas dos participantes, nas práticas (re)inventadas e nos deslocamentos existenciais que se produzem no e pelo coletivo. Mais do que uma formação sobre métodos pedagógicos, “Educação pelo Sensível” constitui-se como uma experiência viva de resistência e criação. Um lugar de pausa, de cuidado e de escuta, onde se cultivam vínculos e se (re)afirma o sentido de ser professor.

Palavras-chave: Educação pelo Sensível. Educação Estética. Formação Docente. Experiência Formativa. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação “Educação pelo Sensível” foi concebida a partir de um convite feito pela Secretária Municipal de Educação de Garuva/SC, no final de 2022, para que eu assumisse uma proposta de formação continuada voltada aos professores da rede

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista CAPES. Formadora Docente na Secretaria Municipal de Educação de Garuva/SC e-mail:daianedemelo1712@gmail.com

municipal de ensino. Ao receber o convite, propus a criação de um novo projeto formativo, fundamentado na minha dissertação de mestrado, defendida em 2020, intitulada *"Oficinas estéticas nas práticas educativas: professora e crianças em seus percursos narrativos"*. A pesquisa, realizada com crianças em uma escola da própria rede, investigou a potência da experiência estética na constituição das práticas pedagógicas e humanas. Inspirada por esse percurso investigativo e afetivo, escrevi a proposta de formação que, ao ser apresentada à gestão, foi acolhida com entusiasmo e sensibilidade.

Ao ler o projeto, a gestora encantou-se com a proposta e autorizou sua implementação. Assim, em 2023, iniciamos a formação com a adesão voluntária de 45 profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2024, a proposta foi estendida à educação infantil, reunindo 63 profissionais desse segmento, além de 4 gestores escolares. Já em 2025, a formação alcançou quase 80 participantes de todos os segmentos da educação básica — da educação infantil aos anos finais — além de 13 gestores, consolidando-se como um movimento formativo potente, vivo e desejado dentro da rede municipal de educação.

Em 2025, a Rede Municipal de Garuva/SC instituiu a Escola Municipal de Formação Continuada Rubem Alves, responsável por organizar os percursos formativos obrigatórios por segmento — Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Educação Especial e Educação Digital. No entanto, a formação "Educação pelo Sensível" antecede essa estrutura oficial: foi criada em 2023, de forma independente, e consolidou-se como uma proposta voluntária, transversal e estética, marcada por uma abordagem que mobiliza memórias, afetos e a dimensão ética do fazer docente. Sua permanência e fortalecimento mesmo após a institucionalização da escola de formação revelam sua relevância singular dentro da rede: ela não apenas complementa, mas (trans)borda as demais formações, oferecendo um espaço de escuta e autoria que dialoga com o que há de mais humano na experiência de ser professor.

Mais do que uma proposta pedagógica, a formação configura-se como um movimento de (re)encantamento da prática docente, num tempo em que a escola, muitas vezes, se vê capturada por lógicas técnicas e produtivistas. Diante de um cenário em que o cansaço docente é generalizado e a sensibilidade é constantemente silenciada por metas e planilhas, a formação emerge como um espaço de respiro, de

(re)encontro e de elaboração coletiva. É uma travessia afetiva e política que (re)conhece o educador como sujeito sensível, inacabado e potente — alguém que também precisa ser cuidado e escutado para poder cuidar e escutar.

Essa proposta formativa responde, portanto, a uma demanda urgente: abrir espaços para práticas que resgatem a sensibilidade na docência, sem prescrever modelos, mas favorecendo encontros, deslocamentos e autorias. Ao invés de oferecer respostas prontas, aposta na pergunta, no silêncio que acolhe, na partilha do vivido e no cuidado com a escuta.

Por meio de experiências estéticas, a formação tem como objetivo geral sensibilizar os profissionais da educação para uma prática pedagógica mais reflexiva, autoral e afetiva. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: (a) fomentar a escuta de si e do outro; (b) tensionar modelos pedagógicos automatizados; (c) valorizar o território e a singularidade dos contextos escolares; e (d) (re)conhecer a docência como gesto criador, constituído também pelas experiências que atravessam o educador em sua história.

Porque educar, neste contexto, não é apenas ensinar — é também sentir, escutar e criar mundos com o outro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A proposta formativa “Educação pelo Sensível” ancora-se na compreensão de que a docência é um gesto em constante (re)invenção, e que essa (re)invenção se dá, muitas vezes, nos espaços entre o instituído e o vivido, entre a técnica e o sensível, entre o plano da prescrição e o da criação. A formação aposta na potência da experiência estética como mobilizadora de processos formativos, tanto para a constituição humana quanto para a (re)configuração das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Inspirada por Duarte Jr. (2010), compreendo a Educação Estética como via de acesso à formação integral do ser humano, pois é pela sensibilidade que se abre a possibilidade de afetar-se com o mundo, com o outro e consigo. A Educação Estética não se reduz à arte como disciplina, mas se configura como um modo de experienciar a escola e a vida: uma ética da presença, da escuta e da abertura ao imprevisível. Richter (2023) e Martins (2023) reforçam que a Educação Estética, longe de ser um

luxo ou adorno didático, constitui uma potência formativa e emancipadora, capaz de nutrir a imaginação, a criticidade e a criação.

Essa concepção também rompe com modelos de formação ancorados na lógica do treinamento. Para Meira e Pillotto (2022), a formação docente precisa descolar-se dos moldes técnicos e instrumentalizados, abrindo espaço para a escuta, para a dúvida e para o cuidado. As autoras entendem que a formação deve convocar a inteireza do educador — não apenas sua dimensão cognitiva, mas também afetiva, sensível e narrativa.

A formação “Educação pelo Sensível” também dialoga com Rancière (2002), ao sustentar a potência de cada sujeito: todo educador carrega em si a capacidade de pensar, sentir e criar. Assim, não se trata de ensinar modelos prontos de ser professor, mas de criar um campo de possibilidades em que cada docente possa (re)conhecer-se como autor de sua própria prática. Kohan (2011), ao propor a filosofia como experiência da infância, convida a desacelerar o tempo formativo, valorizando o silêncio, a escuta e a pergunta. A formação, nesse sentido, não é um processo de acúmulo, mas de deslocamento — uma travessia ética e estética.

A sensibilidade como base da formação se conecta com a ideia de infância como potência, como lembra Bueno (2018), em sua defesa de uma escola que voe — leve, múltipla e aberta à autoria. É também o que afirma Rubem Alves (2002), ao dizer que educar é mais do que transmitir conteúdos: é um convite ao encantamento, à escuta e à delicadeza.

Nesse percurso, a memória é compreendida como força formadora: não se trata de retornar ao passado, mas de escavar sentidos no presente. Safatle (2024) nos provoca a pensar que, lembrar é também construir o que ainda não foi, e é nesse gesto de (re)contar a si mesmo, que educadores (re)conhecem as experiências que os constituem. Han (2022), ao refletir sobre as sensibilidades na sociedade contemporânea, nos provoca a desacelerar, a (re)aprender o silêncio e o cuidado como formas de resistência frente ao excesso de positividade e produtividade que atravessa também a escola. Em tempos de hiperexposição e hiperpressão, a formação propõe pausa, escuta e encontro.

Em consonância com essas vozes, Gava, Pillotto e Stamm (2024) defendem que a educação estética opera como contrafluxo: ao invés de medir desempenhos, favorece encontros; ao invés de padronizar condutas, convoca à criação. Ao relatar

sua experiência com oficinas estéticas junto às infâncias, apontam que a docência também se forma quando ousa sentir, narrar e (re)existir de modo autoral. A prática docente, nesse viés, é também escrita de si, gesto criador, travessia sensível.

Além da escuta e da experiência estética, a formação “Educação pelo Sensível” também se ancora na potência das narrativas como gesto formativo e epistemológico. Conforme defendem Clandinin e Connelly (2015), narrar é mais do que descrever o vivido: é um modo de produzir conhecimento, construindo continuidades entre passado, presente e futuro. Ao contar suas histórias, os professores (re)constituem sentidos sobre si e sobre a docência, elaborando deslocamentos éticos, afetivos e profissionais. Abrahão (2018) reforça que as narrativas de si são formas de compreender a experiência como constitutiva da identidade — ao narrar, o sujeito se (re)conhece, se escuta e se reinventa. Assim, as rodas de conversa, os resgates de memória e os registros autorais presentes na formação não são apenas estratégias metodológicas, mas práticas de subjetivação e criação de mundo.

Portanto, essa formação não oferece receitas, mas convoca experiências. Não impõe verdades, mas sustenta perguntas. É, sobretudo, um movimento político, ético e poético que (re)conhece que a formação docente, a constituição humana, a memória, a infância e a Educação Estética não são campos separados, mas forças que se (entre)laçam na travessia sensível que é ensinar — e ser atravessado por isso.

3 METODOLOGIA

A condução da formação “Educação pelo Sensível” acontece em encontros mensais de 3h30min, organizados por grupos conforme a hora-atividade dos profissionais da Rede Municipal de Garuva/SC. Esses grupos são compostos por docentes da educação infantil, do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e por gestores escolares. Os encontros ocorrem presencialmente, nos turnos matutino e vespertino, promovendo a convivência e a partilha entre profissionais de diferentes escolas, etapas e territórios da educação básica — o que enriquece as experiências e amplia os olhares sobre o cotidiano escolar.

Neste ano (2025), a formação passou a acontecer na Escola Municipal de Formação Continuada Rubem Alves — um espaço pensado e preparado para acolher os profissionais com cuidado, afeto e compromisso formativo. Cada detalhe da escola

carrega a intencionalidade de proporcionar um ambiente propício ao escutar, ao narrar e ao experienciar. A atmosfera sensível e acolhedora da escola fortalece o vínculo dos participantes com o processo formativo e potencializa os efeitos subjetivos e coletivos da formação.

A metodologia da formação ancora-se em uma perspectiva qualitativa, experiencial e sensível, em que a escuta e a Educação pelo Sensível não são recursos, mas princípios formativos. O processo se constrói a partir de experiências estéticas cuidadosamente pensadas — sejam elas visuais, sonoras, corporais, literárias ou simbólicas — que abrem frestas para o sentir, o pensar e o narrar. Essas experiências não buscam a estética da forma, mas a estética do encontro: com o outro, com a infância, com o território, com a docência e consigo mesmo. Como aponta Duarte Jr. (2010), é pela arte e pela sensibilidade que se formam as pessoas em sua inteireza, e é nesse sentido que a formação aposta na Educação pelo Sensível e Estética como via de constituição humana e pedagógica.

As práticas formativas incluem a escuta do corpo, da natureza, das imagens, da palavra e do silêncio. São propostas que envolvem experiências estéticas, resgates de memória, criação de narrativas e atividades autorais que favorecem o pensamento situado e sensível de cada participante. Os textos de estudiosos da educação, da filosofia, da literatura e da arte são cuidadosamente selecionados para provocar deslocamentos e ampliar as reflexões. Não se trata de acúmulo de conteúdos, mas de abertura a outras formas de pensar e viver a escola.

As rodas de conversa são elemento estruturante da formação, e nelas pulsa o sentido da coletividade. São nesses momentos que emergem narrativas, silêncios eloquentes, inquietações e descobertas, configurando-se como espaço-tempo privilegiado de elaboração partilhada. Como destacam Meira e Pillotto (2022), a formação se faz na escuta do vivido, nos gestos cotidianos e nos atravessamentos que constituem a prática docente como gesto criador.

A escuta dos participantes é contínua e atravessa todas as etapas da formação. Ao longo de cada encontro, acolho devolutivas espontâneas, observo as movimentações de presença, afetamentos e resistência. Entre os encontros, mantenho um acompanhamento atento, nutrido por registros visuais, relatos docentes e retornos espontâneos que muitas vezes emergem por outras vias: mensagens, bilhetes, sorrisos, lágrimas. Como sugere Safatle (2024), há memórias e sentidos que

não cabem em palavras, mas que se anunciam no corpo e nas dobras do cotidiano.

Ao final de cada ciclo formativo anual, realizo uma autoavaliação reflexiva, por meio de um formulário semiestruturado com questões abertas, que permite aos participantes narrar os efeitos da formação em suas práticas, modos de sentir e existir na docência. As respostas, cuidadosamente analisadas, alimentam os percursos do ano seguinte, em um movimento circular e vivo de escuta, (re)configuração e criação contínua.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que não se guia por prescrições ou metas técnicas, mas que se deixa atravessar pela potência da experiência, do afeto e da sensibilidade — (re)conhecendo que a formação também é um espaço de constituição humana. Como afirma Han (2022), pensar com o coração antes de conceituar é um gesto necessário para que a educação (re)encontre sua força ética, política e sensível. E é nesse gesto que esta formação se ancora, ano após ano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação “Educação pelo Sensível” tem se revelado, ao longo dos últimos três anos, como um movimento formativo em expansão — não apenas em número de participantes, mas, sobretudo, em profundidade e sentido. O que começou em 2023 com 45 docentes dos anos iniciais, transformou-se, em 2024, em um percurso vivido por 67 profissionais da educação infantil e 4 gestores escolares. Em 2025, o movimento alcançou quase 80 participantes de todos os segmentos da educação básica — da educação infantil aos anos finais — além de 13 gestores escolares. A adesão é voluntária, o que, por si só, já revela o desejo de estar, de partilhar e de experienciar uma formação que escapa à lógica da obrigatoriedade e da produtividade.

Os efeitos da formação são difíceis de mensurar, mas profundamente perceptíveis nos gestos, nas palavras e nas (trans)formações silenciosas. Um exemplo marcante ocorreu em 2023, quando uma professora, mesmo após sua aposentadoria efetivada em julho, pediu para permanecer na formação até o último encontro. Em outro caso, uma profissional iniciou o percurso afirmando que “*só estava esperando a aposentadoria sair*”. Com o passar dos encontros, suas queixas cederam espaço à escuta e ao pertencimento. Ao ser questionada sobre a aposentadoria,

respondeu: "*Já saiu, mas quero esperar mais um pouco… estou me sentindo diferente*".

As devolutivas colhidas por meio de avaliações reflexivas, com questões abertas, revelam um elevado grau de envolvimento. Professores relatam que passaram a escutar mais seus estudantes, a propor práticas mais autorais e a olhar para o território escolar como espaço criador. Um deles escreveu: "*Voltei a me emocionar com a escola. Parece que o chão da sala de aula ficou mais vivo. Mais meu.*" Outro afirmou: "*Foi a primeira formação em muitos anos que me fez querer ficar até o fim, em silêncio, só sentindo*". Essas falas não indicam apenas aprendizados, mas deslocamentos — afetivos, éticos e existenciais.

Ao longo dos encontros, o que se produz vai além da dimensão cognitiva: cria-se um campo de acolhimento, pertencimento e (re)construção do sentido de ser professor. A delicadeza da escuta, o respeito ao tempo de cada um e o (re)conhecimento do outro como sujeito constituem a base dessa travessia formativa. Em tempos de desumanização da educação, essa formação tem se afirmado como um respiro necessário — uma pausa fértil onde afeto e sentido caminham lado a lado.

A formação "Educação pelo Sensível" nasce de uma pesquisa, mas não se encerra nela. É como se os achados da dissertação tivessem se tornado sementes — e, a cada ano, brotam novos encontros, novos afetos, novos sentidos. Em Garuva/SC, essa proposta foi ganhando corpo, nome, rosto e, sobretudo, escuta. Não se trata de ensinar técnicas ou receitas, mas de construir, junto aos educadores, outros modos de estar e de ensinar — modos mais humanos, sensíveis e implicados com a vida.

A continuidade e o crescimento da formação demonstram que ainda há sede por percursos que valorizem o sensível, o autoral e o ético. Mais que importante, ela se mostra necessária. Que este movimento siga reverberando, provocando deslocamentos e (re)ativando a pergunta fundante da educação: "para quê — e para quem — ensinamos?".

Mais do que respostas, seguimos cultivando encontros. E, com eles, outras formas de viver a escola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Narrativas autobiográficas: escritas de si, formação e pesquisa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A**

singularidade do sujeito na formação e nas narrativas de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2018. p. 15-38.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola**: por uma infância que voa. São Paulo: Moderna, 2018.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrativa e educação**. Tradução: Gilda de Melo Silva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

GAVA, Daiane de Melo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **A criança como autora do conhecimento**: oficinas estéticas com as infâncias. 1. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2024

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

KOHAN, Walter O. **Infância e filosofia**: ensaios sobre o tempo e a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARTINS, Mirian Celeste. Provocando encontros com a arte pelas da nutrição estética e mediação cultural. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli (org.). **Educação estética**: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades: v 1. Joinville: Editora Univille, 2023. p. 234-252.

MEIRA, Marly Ribeiro; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. 2. Ed. ver. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, artes e tecnicidade do gesto como experiência estética e poética de linguagem. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli (org.). **Educação estética**: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades: v 1. Joinville: Editora Univille, 2023. (p. 103-138).

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. 2. Ed. Rev. 9 reimp. – Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2024.

IDENTIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: OS FIOS QUE TECEM ESSE CASULO

Lucilene Simone Felippe Oliveira[1]

Mônica Maria Baruffi[2]

RESUMO

Este estudo, a partir de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ; GATTI, 2008) e de revisão (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014), objetiva reconhecer nas teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2024 a temática referente à identidade docente e educação estética. Para tanto, elencou-se três objetivos específicos: (a) Identificar as teses e dissertações produzidas sobre identidade docente e educação estética; (b) Caracterizar as teses e dissertações produzidas sobre o objeto de estudo, analisando as tipologias de pesquisas aderidas, os procedimentos de produção de dados adotados e os autores em comum mais utilizados; (c) Descrever, de que forma, as pesquisas analisadas abordam o objeto de estudo. Os autores que fundamentaram esta pesquisa foram: Marcelo (2009) e Nóvoa (2013) sobre identidade docente; Baruffi (2023), Duarte Júnior (2000), Freire (2002), Freire e Shor (2021), Oliveira (2024) e Vigotski (2009) sobre educação estética. E, para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Como resultados, evidenciou-se a carência de estudos que inter-relacionam a identidade docente e a educação estética como propulsora da constituição do ser docente, a partir de olhares mais humanos, sensíveis, acolhedores, instigadores, críticos e reflexivos. É importante ampliar as pesquisas sobre essa temática, e não se limitar a isso, mas reconhecer na formação inicial e continuada de professores o quanto a educação estética pode atravessar e penetrar a essência do ser docente, contribuindo para a constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Identidade docente. Educação estética. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Em diferentes instâncias, nacionais ou internacionais, o cenário educacional tem mostrado uma série de preocupações, tanto no setor sociopolítico quanto econômico. No que se refere à identidade docente, percebe-se a necessidade de uma reformulação, considerando que há certa dificuldade na identificação do que constitui essa identidade do professor.

O professor tem encontrado na docência uma série de funções mecanicistas, enquanto deveria ter tempo de qualidade, especialmente na formação continuada, para olhar para si e se perceber como um ser que precisa encontrar a sua

1 Mestra em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá do Sul, lucilene.felippe@gmail.com.
2 Doutora em Educação, Universidade Regional de Blumenau (FURB), monicabaruffi6031@gmail.com.br.

integralidade para contribuir de forma sensível e sensibilizadora com a formação dos alunos.

Para o entrelaçamento do objeto de estudo (identidade docente e educação estética), utilizou-se a metáfora da borboleta, pois considera-se que, assim como o casulo, enquanto espaço de aconchego e transformações, a identidade docente e a educação estética, são fios que se cruzam e entrelaçam, essenciais para que haja a completude do ser humano em suas dimensões pessoal e profissional.

Esta pesquisa tem como objetivo geral reconhecer nas teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2024 a temática referente à identidade docente e educação estética e, como objetivos específicos: (a) Identificar as teses e dissertações produzidas sobre identidade docente e educação estética; (b) Caracterizar as teses e dissertações produzidas sobre o objeto de estudo, analisando as tipologias de pesquisas aderidas, os procedimentos de produção de dados adotados e os autores em comum mais utilizados; (c) Descrever, de que forma, as pesquisas analisadas abordam o objeto de estudo. Para isso, questiona-se: O que os PPGEs têm produzido sobre identidade docente e educação estética?

Os autores mais utilizados foram: Marcelo (2009) e Nóvoa (2013) sobre identidade docente; Baruffi (2023), Duarte Júnior (2000), Freire (2002), Freire e Shor (2021), Oliveira (2024) e Vigotski (2009) sobre educação estética. Quanto à natureza da pesquisa, caracteriza-se como qualitativa e de revisão, tendo como autoras base André e Gatti (2008), Vosgerau e Romanowski (2014). E, para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Na sequência, este estudo se organiza da seguinte forma: primeiramente apresenta-se esta introdução, seguida da fundamentação teórica que traz a discussão sobre a identidade docente e a educação estética. Discorre-se sobre o percurso metodológico, os resultados e discussão e, por fim, as considerações finais e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreende-se a identidade docente abarcada pelo "*eu* pessoal e o *eu* profissional" (Nóvoa, 2013, p. 15). A constituição dessa identidade não é algo adquirido, mas construído por meio das experiências vivenciadas, antes mesmo de o

professor se tornar professor. E, por meio da educação estética, o ser humano pode ser capaz de diminuir as lacunas existentes entre o eu-pessoal e o eu-profissional.

Para Marcelo (2009, p. 112), a identidade docente é compreendida como

> [...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 112).

Dada a sua complexidade, o tempo é essencial para a modulação dessa identidade, que não tem um fim, mas está em constante processo de reformulação e reconstrução. Para Nóvoa (2013, p. 16), esse tempo é “um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

Para que haja o entrelaçamento entre a identidade docente e a educação estética, o profissional deve desvencilhar-se de crenças enraizadas e buscar um novo devir. Diante disso, assim como afirma Vigotski (2009, p. 22), para que haja essa movimentação,

> [...] diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Compreende-se que, quanto mais experiências o docente tiver ao longo de sua vida, mais contribuições terá para a construção da identidade docente. E os momentos estéticos são cruciais para ampliar o repertório de experiências.

Assim como Vigotski (2009), Freire (2002) e Freire e Shor (2021) também entendem que a educação estética é essencial para que o ser humano se desenvolva em sua completude. Em diálogo com Shor, Freire afirma que “os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura – podemos fazer tudo isso sem estar conscientes o tempo todo de seu aspecto estético, de seu impacto na formação dos alunos, através do ensino” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 202).

Desde o momento em que o professor adentra a sala de aula já está comunicando um ato estético, e os alunos estão observando, mesmo que inconscientemente, todas as ações. Nesse sentido, compreende-se que a educação

estética é impulsionadora de transformações, pois contribui para que o professor e seus alunos sejam mais críticos em suas colocações e reflexões, sejam mais humanos e sensíveis.

Por meio da educação estética, o ser humano pode ser capaz de ampliar seus sentidos e percepções do mundo. Duarte Júnior (2000, p. 15) afirma que, nos tempos atuais, especialmente considerando que o ser humano tem realizado suas ações de forma mecânica, como se fosse uma máquina, é "[...] urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética". Se, há mais de 20 anos, o autor supracitado já apresentou a urgência de uma educação para a sensibilidade, atualmente, percebe-se o quão necessário é esse resgate, de modo que professores e alunos possam ser afetados uns pelos outros de forma crítica e emancipatória.

Assim, como afirma Baruffi (2023, p. 83), para que a educação estética seja promotora do conhecimento, precisamos

> [...] sair da esteira da regressão sensível em que fomos colocados, a qual nos levou a desconsiderar nosso ser e a tornar a formação continuada [e inicial] um mero repasse de informações, desencadeando desconforto e desconsiderando os momentos estéticos como forma de conhecimento humano.

Portanto, ao considerar que a identidade docente acontece por meio das relações estabelecidas com as pessoas e com as experiências vivenciadas, afetando e sendo afetado pelo outro de forma positiva e, também, negativa, vê-se a necessidade de uma educação estética que atravessa barreiras, preencha lacunas e favoreça a transformação, pois, assim como afirma Oliveira (2024, p. 142), "a educação é uma relação de afeto. Por meio dos processos de ensino e aprendizagem somos afetados e afetamos os outros, possibilitando que professores e educandos ressignifiquem suas maneiras de ser e agir no mundo".

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, a partir dos estudos de André e Gatti (2008, p. 3), considerado que essa tipologia defende "uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas", e de revisão, pois, conforme apontam Vosgerau e

Romanowski (2014, p. 167), "os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes […]".

Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), evidenciou-se a carência de pesquisas que inter-relacionam a identidade docente e a educação estética. Por meio dos descritores "Identidade docente" AND "Educação estética", no Catálogo da Capes observou-se 41 pesquisas. Após os filtros (período temporal de 2015 a 2024; Grande área de conhecimento e demais áreas, todas sobre educação), restou apenas uma pesquisa, dissertação de Mestrado em Educação de 2019.

Realizando essa mesma busca na BDTD, observou-se quatro pesquisas. Após a leitura dos títulos e dos resumos, três pesquisas convergem com o objeto de estudo, sendo que destas, uma é a mesma encontrada no Catálogo da Capes e outra não está vinculada a PPGE, mas a outro Programa de Pós-Graduação. Por isso, restaram duas pesquisas para análise, conforme é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas para análise

Pesquisas	Autores	Anos	Instituições	PPGEs	Orientadoras	Objetivos
Dissertação: "Colcha de retalhos" como ponte para construção da identidade docente: um estudo sobre as narrativas no campo da educação estética	Juliana Paiva Pereira de Souza	2019	Universidade de Cidade de São Paulo – UNICID	Mestrado em Educação	Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito	Compreender as narrativas escritas elaboradas na "Colcha de Retalhos" como tomada de consciência estética das experiências subjetivas constituintes da identidade docente, visando contribuir para a reflexão sobre a formação pessoal e profissional dos sujeitos no curso de Pedagogia
Dissertação: "Colcha de retalhos" virtual: narrativas discentes de uma experiência estética num	José Hamilton Alves de Oliveira	2020	Universidade de Cidade de São Paulo – UNICID	Mestrado em Educação	Prof.ª Dr.ª Margaréte May Berkenbrock-Rosito	Compreender a efetividade da realização do dispositivo "Colcha de Retalhos" num ambiente virtual, considerando uma prática inovadora que visa à contribuição do desenvolvimento da

espaço educativo do terceiro setor						autonomia e emancipação e reconhecimento do sujeito histórico como possibilidade de transformação de sua realidade

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Dado o exposto, os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que considera essa técnica como um meio de comunicação que visa inferir e interpretar resultados a partir de procedimentos sistematizados e descritivos. A seguir, a partir dessa técnica, são apresentados os resultados e discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas analisadas se caracterizam como qualitativas e utilizaram para a análise de dados a Análise Temática de Jovchelovitch e Bauer (2002) e a Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2000). Sobre os procedimentos de produção de dados, a pesquisa de Souza (2019) utilizou questionário narrativo autobiográfico, biográfico e fílmico, e a pesquisa de Oliveira (2020) utilizou narrativas autobiográficas virtuais a partir do dispositivo ‘Colcha de Retalhos’ virtual e questionário virtual para a caracterização das participantes.

Na pesquisa de Souza (2019) participaram do estudo 46 acadêmicas do 2º semestre do Curso de Pedagogia em 2018 e participantes da disciplina ‘Organização do Trabalho Docente’, ministrada por Berkenbrock-Rosito. E, na pesquisa de Oliveira (2020), as participantes foram 4 ex-alunas do projeto Crescer, do programa formativo Educação Interdimensional, aplicado no Centro Educacional Comunitário São José (CEC), no período de 2005 a 2007 (durante a pesquisa, eram adultos com vida profissional, acadêmica e familiar).

Quanto aos principais autores em comum utilizados, destaca-se em uma nuvem de palavras:

Figura 1 – Nuvem de palavras – autores em comum utilizados

Fonte: elaborada pelas autoras (2025).

Paulo Freire foi o autor em comum mais utilizado por essas pesquisas, seguido de Theodor Adorno, Marie-Christine Josso e Hans-Georg Gadamer. Importante destacar a relevância que os estudos de Paulo Freire têm no campo da educação como um todo, mas, também, no objeto de estudo apresentado. “Este foi um incentivador da educação estética, sempre acreditando que esta pode ser desenvolvida em vários momentos do cotidiano escolar” (BARUFFI, 2023, p. 73).

Por entender que a educação estética contribui significativamente na constituição da identidade docente, dentre os autores mais citados pelas pesquisas analisadas, Freire vem ao encontro de uma educação que ultrapasse o ato mecânico de ensinar, pois só há ensino quando o aluno aprende e transforma as informações em conhecimento. Conhecimento para a vida que acontece nas entrelinhas do cotidiano docente, do cotidiano dos alunos, do cotidiano que, dia após dia, favorece e enriquece a identidade docente.

Diante disso, sobre o objeto de estudo, a pesquisa de Souza (2019) enfatiza que a constituição da identidade docente é “[...] impulsionada pela crença de que a prática do professor advém de um repertório de vida que pode ser despercebido e influenciar a sua relação com o aluno”. Essa afirmação corrobora com a ideia apresentada por Nóvoa (2013) quando afirma que a pessoa está no professor, assim como o professor está na pessoa. Com o passar dos anos, no exercício da docência, o autor ainda pontua que a identidade docente é modulada e está em permanente processo de construção e reconstrução (Nóvoa, 2013).

Neste movimento de o professor possuir uma identidade modulada, reverbera o reconhecimento de que ela é construída historicamente, emocionalmente e socialmente ao longo do tempo, num processo contínuo de mudança, em que o

professor vai se formando a partir de suas experiências de vida e profissão. Logo, a identidade docente é moldada por diversos fatores como: suas experiências de formação inicial e continuada; interações com colegas de profissão; condições de trabalho e políticas educacionais, dentre outros.

A pesquisa de Oliveira (2020, p. 15) não apresenta a conceituação de identidade docente, apesar de trazer em um de seus objetivos específicos “destacar a relevância da metodologia ‘Colcha de Retalhos’ para o reconhecimento de experiências subjetivas na construção da identidade docente”. Isso demonstra certa fragilidade nesta pesquisa, pois entende-se que alcançou parcialmente um de seus objetivos.

No que diz respeito à educação estética, as duas pesquisas a compreendem como desencadeadora da sensibilidade, de forma que o professor e os alunos possam transformar a sua realidade a partir dos saberes adquiridos (SOUZA, 2019; OLIVEIRA, 2020). Por meio de processos educativos sensíveis, compreende-se que seja possível diminuir as lacunas entre o eu-pessoal e o eu-profissional, enxergando-se como um ser humano integral. Assim como Vigotski (2009), Freire (2002) e Freire e Shor (2021), enfatizam que por meio da educação estética o ser humano pode encontrar a sua integralidade, ampliando seu repertório de mundo, seus sentidos e percepções.

Desta maneira, a educação estética contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, permitindo ampliação de seu repertório cultural de mundo e de suas formas de perceber e sentir a realidade. Por meio da arte, da sensibilidade e da expressão, a educação estética favorece a formação de sujeitos mais críticos, criativos e conscientes, capazes de interpretar o mundo de maneira mais ampla e sensível. Valorizando a relação entre emoção, cognição e cultura, promovendo crescimento pessoal e social dos educandos.

A pesquisa de Souza (2019, p. 121) compreendeu que “[...] as narrativas escritas elaboradas na ‘Colcha de Retalhos’ como tomada de consciência estética das experiências subjetivas constituintes da identidade docente [...]” trouxe contribuições e reflexões quanto à formação profissional e pessoal das participantes. Para Oliveira (2020, p. 61), o dispositivo ‘Colcha de Retalhos’ proporcionou uma experiência estética aos participantes, levando-as a refletirem sobre suas trajetórias, e ao “[...] reconhecimento de experiências subjetivas na construção da identidade docente”.

Essas constatações inferem o que Duarte Júnior (2000) já defendeu em sua tese, ou seja, há possibilidades de um devir estético por meio de diferentes estratégias, especialmente considerando a necessidade de uma educação que impulsione à sensibilidade, ao sentimento e à descoberta.

O autor e pesquisador supracitado, compreende que a formação docente precisa ir além da dimensão técnica e racional, incorporando experiências que despertem a sensibilidade, o sentimento e a capacidade de perceber o mundo de forma mais ampla e profunda. O devir estético, como propõe o autor, representa esse movimento contínuo de transformação, no qual o professor, ao revisitar suas memórias, emoções e vivências, constrói sua identidade mais consciente, sensível e aberta ao outro (DUARTE JÚNIOR, 2000).

Nesse sentido, dispositivos como ‘Colcha de retalhos’ evidenciam que a dimensão estética na formação docente não apenas humaniza o processo educativo, mas também fortalece a capacidade do professor de atuar com empatia, criatividade e reflexão crítica sobre sua própria prática e trajetória de vida.

Logo, as duas pesquisas analisadas apresentaram convergências quanto à metodologia, os autores mais utilizados, os procedimentos de produção de dados e os procedimentos de análise dos dados, inclusive tiveram a mesma orientadora e integram o mesmo PPGE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do percurso realizado, fica evidente que a interface entre identidade docente e educação estética ainda é um campo em construção, com produções acadêmicas incipientes, mas com grande relevância teórica e prática para a formação de professores.

As buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD, evidenciaram a carência de pesquisas sobre o objeto de estudo, e as dissertações analisadas constataram, também, a necessidade de haver mais pesquisas sobre identidade docente e educação estética, apontando caminhos possíveis para ampliar as discussões sobre o papel da educação estética na constituição da identidade docente, demonstrando que a formação do professor não pode ser reduzida apenas a aspectos técnicos. Mas, compreendendo a inter-relação necessária da identidade docente e a educação estética, vista esta, como propulsora da constituição do ser

docente, a partir de olhares mais humanos, sensíveis, acolhedores, instigadores, críticos e reflexivos.

Como destacam Nóvoa (2013) e Marcelo (2009), a formação docente é um processo dinâmico e relacional, atravessado pelas vivências pessoais, experiências profissionais e contextos sociais. Quando se insere a dimensão estética nesse processo, como propõem Duarte Júnior (2000) e Freire (2002), amplia-se o olhar sobre o sujeito professor, reconhecendo-o como um ser integral, capaz de sentir, imaginar, refletir e criar. A educação estética, nesse sentido, torna-se um dispositivo que promove a escuta de si mesmo e do outro, favorecendo a construção de um docente mais sensível, crítico e engajado com a transformação social.

Além disso, como evidenciado por Vigotski (2009), o desenvolvimento da imaginação e da criatividade do professor está diretamente relacionado à riqueza de suas experiências anteriores. Isso vem reforçar a importância de práticas formativas que integrem vivências estéticas, capazes de ampliar o repertório cultural e emocional dos docentes.

Portanto, os fios que tecem esse casulo, ou seja, a interlocução entre a identidade docente e a educação estética, integrados à formação de professores, encontram-se em construção e refinamento. É importante ampliar as pesquisas sobre essa temática, e não se limitar a isso, mas reconhecer na formação inicial e continuada de professores o quanto a educação estética pode atravessar e penetrar a essência do ser docente, contribuindo para a constituição da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 26 a 28 de março de 2008. Disponível em: https://clik.now/KdG0. Acesso em: 05 de jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARUFFI, Mônica Maria. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí/SC. 2023. 379f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau/SC, 2023.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg, et al. **Hermenêutica Filosófica:** nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 05 de jan. 2025.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** Porto Editora LTDA - Porto - Portugal, 2013.

OLIVEIRA, José H. A. de. **"Colcha de Retalhos" virtual:** narrativas discentes de uma experiência estética num espaço educativo do terceiro setor. 2020. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2020.

OLIVEIRA, Lucilene Simone F. **Proposições à formação continuada de professores da educação infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma rede municipal de ensino do Norte Catarinense**. 2024. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville/SC, 2024.

SOUZA, Juliana P. P de. **"Colcha de Retalhos" como ponte para construção da identidade docente:** um estudo sobre as narrativas no campo da educação estética. 2019. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOSGERAU, Dilmeire S. R.; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233. Acesso em: 07 de jan. 2025.

EVASÃO EM CURSOS DE LICENCIATURAS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES[1]

Laíse Gisele Parastchuk[2]

Kelen dos Santos Junges[3]

RESUMO

A evasão tem sido uma questão amplamente debatida por pesquisadores, compreender suas causas e circunstâncias, é o primeiro passo para buscar uma solução. Para tanto, este texto apresenta parte de uma pesquisa que tem como objetivo mapear e analisar a evasão nos cursos de licenciatura da área de ciências humanas (CCHE) de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023, a fim de apontar possíveis encaminhamentos para solucionar tal situação, no que diz respeito a aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos/campus. Como recurso metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em autores como Maciel Junior e Lima (2019), Lobo (2012); Lima e Machado (2014) e Pereira (1997). A pesquisa de campo foi realizada através de questionários elaborados via google forms, enviados nos e-mails e aplicativo de mensagens dos acadêmicos evadidos. Atestou-se após a análise dos dados trazidos pelos 58 respondentes da pesquisa, que a evasão no ensino superior é causada por diversos fatores, tanto internos da universidade como externos, que estão fora do alcance ou controle da instituição. Ressalta-se ainda, que não há uma receita pronta para solucionar a evasão, é necessário que cada IES faça um estudo sobre o perfil dos seus acadêmicos e identifique quais são as suas demandas. Não é possível generalizar as causas das desistências, pois cada curso, cada Universidade, possui uma realidade diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Evasão. Ensino Superior. Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

A evasão na universidade tem sido um tema amplamente discutido nas últimas décadas, uma vez que se configura como um dos maiores desafios para a educação superior no Brasil. É crucial entender a evasão de uma maneira abrangente, reconhecendo que este é um fenômeno multidimensional, pois o índice de evasão em cursos de licenciatura não é apenas um dado acadêmico ou institucional, é uma realidade que impacta vidas, futuros profissionais e, consequentemente, o sistema educacional como um todo.

Neste contexto, este texto apresenta parte de uma pesquisa que tem o objetivo de mapear e analisar a evasão nos cursos de licenciatura da área de ciências

---

[1] Pesquisa vinculada ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX). Esta pesquisa possui apoio da Unespar, da Fundação Araucária/SETI, para participação no evento.

[2] Estudante do Curso de Pedagogia na Unespar, Campus de União da Vitória, bolsista do Programa de Iniciação Científica. E-mail: lgparastchuk@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, Professora do Curso de Pedagogia e Vice-diretora da Unespar, Campus de União da Vitória. E-mail: kelen.junges@unespar.edu.br.

humanas (CCHE) de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023, a fim de apontar possíveis encaminhamentos para solucionar tal situação, no que diz respeito a aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos/campus.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica com apoio em pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário elaborado via google forms e enviado nos e-mails e em aplicativos de mensagens para os estudantes identificados como evadidos, conforme dados da Prograd (2024). Foram enviados 627 e-mails e mensagens e obteve-se um total de 58 questionários respondidos. Foram analisados seis cursos de licenciaturas: Filosofia, Geografia, História, Letras Português e Inglês, Letras Português e Espanhol e Pedagogia.

O presente artigo está dividido em dois momentos: primeiramente serão apresentados aspectos conceituais e históricos da formação docente, com enfoque na formação inicial e nos cursos de licenciaturas e, também, breves conceitos de evasão no ensino superior. E, posteriormente, será apresentado o percurso metodológico do estudo, os dados coletados e os resultados obtidos.

Considerou-se que, após a análise dos dados trazidos pelos 58 respondentes da pesquisa, a evasão no ensino superior é causada por diversos fatores, tanto internos da universidade como externos, que estão fora do alcance ou controle da instituição. Ressalta-se ainda, que não há uma receita pronta para solucionar a evasão, é necessário que cada Instituição de Ensino Superior (IES) faça um estudo sobre o perfil dos seus acadêmicos e identifique quais são as suas demandas. Não é possível generalizar as causas das desistências, pois cada curso, cada Universidade, possui uma realidade diferente.

2 EVASÃO ESCOLAR E EVASÃO NO ENSINO SUPEIROR

Para Biazus (2004), a evasão no contexto universitário refere-se ao ato de um aluno abandonar a universidade ou um de seus cursos, seja de forma definitiva ou temporária, por qualquer razão que não inclua a conclusão do curso com a obtenção do diploma. Esse conceito abrange situações como trancamento de matrícula, desistência ou transferência para outra instituição, excluindo exclusivamente os casos em que o estudante final.

A definição é importante porque permite compreender e analisar a aparência da evasão de maneira mais ampla, identificando fatores e causas para propor estratégias de retenção e apoio ao estudante.

Existem diversos tipos de evasão, a de curso, quando a/o estudante desliga-se de seu curso superior sem concluí-lo; da instituição, quando a/o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculada/o; e, por último, evasão do sistema, quando a/o estudante abandona de forma definitiva ou temporária a educação superior (MACIEL JUNIOR; LIMA, 2019).

Para Lobo (2012), as principais causas da evasão nas licenciaturas, estão relacionadas à inadaptação do ingressante ao Ensino Superior e falta de maturidade; à formação básica deficiente; dificuldade financeira; irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; mudança de curso e mudança de residência.

Muitos estudantes enfrentam dificuldades para se adaptar ao ambiente universitário, que exige maior autonomia, disciplina e responsabilidade em relação ao ensino básico, lacunas adquiridas neste período prejudicam o desempenho acadêmico no Ensino Superior, dificultando o acompanhamento das disciplinas, o que contribui para a desmotivação e desistência.

A distância entre a casa do estudante e a instituição, somada aos custos e ao tempo gasto com deslocamentos, pode tornar a experiência acadêmica desgastante, especialmente para quem não tem uma boa estrutura de suporte. Problemas estruturais, como falta de infraestrutura adequada, bibliotecas desatualizadas, laboratórios insuficientes ou a má gestão administrativa, também podem gerar insatisfação e afastamento dos alunos.

Esses fatores evidenciam que a evasão é resultado de um conjunto complexo de condições e que sua redução exige esforços integrados das instituições, dos gestores públicos e dos próprios estudantes para criar ambientes mais acolhedores e acessíveis, além de programas de suporte financeiro e pedagógico.

Lima e Machado (2014), apontam em sua pesquisa sobre a evasão nas licenciaturas da Universidade Federal de Minas Gerais, que os baixos salários e as condições precárias do trabalho docente podem ser algumas das principais causas relacionadas ao afastamento dos acadêmicos da profissão docente e contribuem para

a evasão nos cursos de licenciatura, levando os acadêmicos a desistirem por medo das dificuldades que poderiam encontrar no futuro campo de trabalho.

É crucial entender a evasão de uma maneira abrangente, reconhecendo que é um fenômeno multidimensional. Isso significa que a evasão não pode ser atribuída a um único fator, mas sim a uma combinação de vários elementos, que podem incluir questões econômicas, sociais, acadêmicas, familiares, entre outras.

Assim como reforçam Esteves et al. (2021), os motivos da evasão escolar são multifatoriais e considerados fenômenos educacionais complexos, exigindo diversas pesquisas para que sejam desenvolvidas medidas preventivas mais eficazes na mitigação do problema.

Além disso, Sousa e Maciel (2016), enfatizam que generalizações sobre a evasão podem levar a uma compreensão inadequada do problema e aumentar a vulnerabilidade dos estudantes. Por exemplo, assumir que todos os estudantes evadem por razões financeiras pode negligenciar aqueles que enfrentam dificuldades acadêmicas ou problemas pessoais.

Dada essa complexidade, os autores argumentam que é necessário que as instituições de ensino desenvolvam políticas específicas para acompanhar e apoiar os estudantes, considerando seus perfis individuais. Isso implica na criação de estratégias personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, em vez de adotar uma abordagem única para todos.

Essas políticas institucionais poderiam incluir atendimento personalizado, apoio psicológico, orientação vocacional, entre outras medidas que ajudem a prevenir a evasão e promover a permanência dos estudantes na escola ou universidade.

Ou seja, a evasão não é apenas um problema individual, mas também um desafio coletivo que afeta o desenvolvimento sustentável e a equidade social do país. Se muitas pessoas desistem antes de concluir sua formação, o sistema educacional falha em promover igualdade de oportunidades. Isso significa que apenas uma parcela da população consegue alcançar a graduação, ampliando desigualdades sociais e limitando os benefícios que uma educação ampla e democrática traz para a sociedade.

De acordo com Pereira (1997), os índices de evasão e retenção precisam ser examinados não para rankear quais cursos são mais evadidos, mas sim, para contribuir para a identificação dos maiores motivos que os estudantes relatam para

desistir, possibilitando uma intervenção pedagógica a fim de solucioná-los ou amenizá-los.

Algumas estratégias de apoio mencionadas por Nardoto, Aroeira e Caprini (2022), sobre a permanência nos cursos de licenciatura incluem: aconselhamento informativo, suporte acadêmico e integração social.

Os autores explicam que o aconselhamento informativo buscaria fornecer aos estudantes informações claras e detalhadas sobre os requisitos dos cursos de licenciatura, incluindo as competências necessárias, a carga horária, os cronogramas e as expectativas acadêmicas. Isso ajuda os alunos a entenderem o que é esperado deles, diminuindo incertezas e promovendo um planejamento mais eficaz.

O suporte acadêmico envolveria disponibilizar tutoriais, monitorias e outros recursos didáticos, como materiais de apoio e oficinas, para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem. Essas iniciativas visam atender às dificuldades acadêmicas específicas, promovendo um melhor desempenho e reduzindo o risco de evasão

E a integração social, de acordo com os autores, estimularia a promoção de atividades que incentivem a interação e o engajamento entre alunos e professores, como eventos, projetos colaborativos e fóruns de discussão. Essas ações fortalecem o senso de pertencimento e a construção de uma comunidade acadêmica, o que é essencial para o sucesso e a permanência no curso.

Estas estratégias levantadas pelos autores são importantes para criar um ambiente favorável à aprendizagem e à permanência, minimizando barreiras acadêmicas e sociais que podem levar à desistência.

Ou seja, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel crucial para garantir que os alunos consigam permanecer nos cursos até a conclusão, especialmente ao oferecer condições e suporte adequado. Estes aspectos vão além da sala de aula e envolvem uma infraestrutura que atende às necessidades dos estudantes.

Esses serviços e recursos podem ajudar a reduzir barreiras socioeconômicas e logísticas que poderiam levar à evasão, fortalecendo a permanência e o desempenho acadêmico dos alunos.

3 A EVASÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURAS: PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido com pesquisa bibliográfica (livros, artigos científicos e banco de dados) e pesquisa de campo. Para tanto, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, elaborado via google forms, tendo como público os estudantes desistentes dos cursos de licenciaturas da área de ciências humanas (CCHE) de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023.

Período este, escolhido considerando o número de anos de 2023 a 2020, ano de início da pandemia (período atípico nas instituições escolares) e, considerado, o mesmo período de tempo antes da pandemia, ou seja, três anos após 2020 e, três anos antes. Foram analisados seis cursos de licenciaturas: Filosofia, Geografia, História, Letras Português e Inglês, Letras Português e Espanhol e Pedagogia.

O questionário foi encaminhado nos e-mails dos participantes e também por aplicativo de mensagens junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados dos questionários foram lidos, analisados e categorizados. A fim de preservar a identidade dos respondentes, os questionários receberam um número de 01 a 58. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da IES, via Plataforma Brasil.

3.1 Análise dos dados coletados

Por meio de dados fornecidos pela Secretaria Acadêmica da universidade, foram identificados 627 estudantes evadidos dos cursos do CCHE no período de 2018 a 2023. Deste total, conforme a Prograd (2024), o número de evadidos estão distribuídos da seguinte forma, conforme mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Desistências por curso no período analisado 2018 a 2023

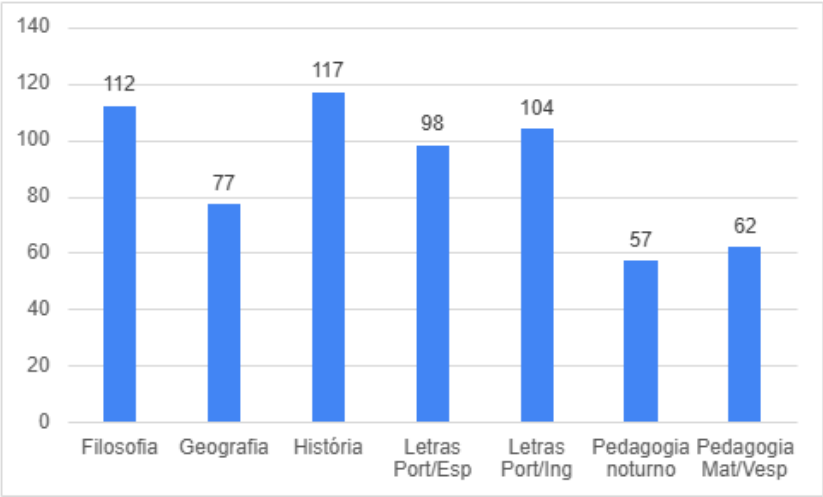

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base em Prograd (2024).

Devido ao curso de Pedagogia possuir turmas em dois turnos (matutino - que até o ano de 2022 funcionava a tarde e, noturno), optou-se por realizar a análise de dados das turmas separadas, visto que, como o número de alunos é diverso, e a realidade das turmas é diferente, isto poderia afetar a conclusão final acerca destes dados.

Observa-se que o Curso com maior número de desistentes no CCHE, no período analisado, é a Licenciatura em Filosofia, seguida pelas Licenciaturas em História e Letras Português e Inglês. Ainda em relação a este dado total de estudantes evadidos, segue o gráfico 2 com o número de evadidos por ano analisado nesta pesquisa:

Gráfico 2 – Anos com maior desistência no período analisado 2018 a 2023

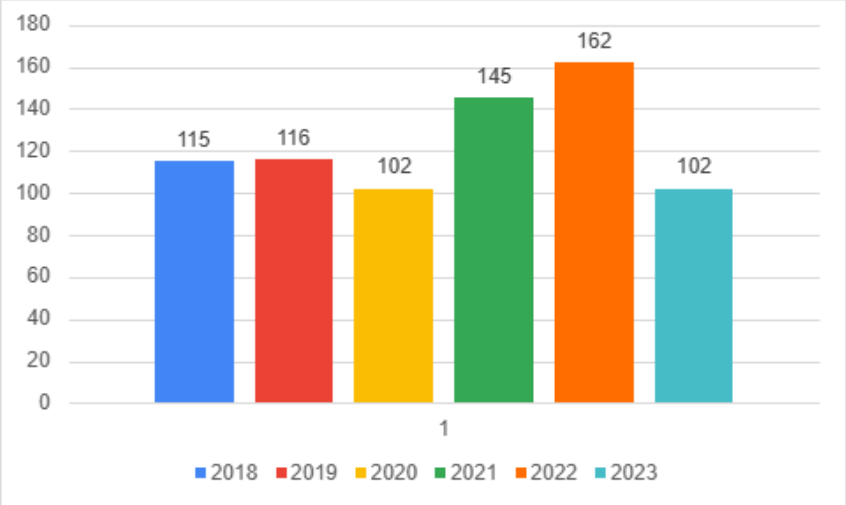

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base em Prograd (2024).

Como é possível observar, os índices de evasão vinham diminuindo ao longo dos anos, mas no período pandêmico, estes índices voltaram a subir, diminuindo novamente em 2023, dois anos após a pandemia do Covid19.

Sendo assim, para a pesquisa de campo, foram enviados 627 questionários via google forms no endereço de e-mail e por aplicativo de mensagem, dos estudantes evadidos, conforme registro da Secretaria Acadêmica da universidade. Deste total, foram recebidos 58 questionários respondidos, obtendo um retorno de 9,25% do total.

A primeira questão do formulário indagou o curso no qual o estudante estava matriculado ao evadir. Constatou-se que 7 (12%) respondentes frequentavam o Curso de Filosofia, 8 (14%) frequentavam o Curso de História, 9 (16%) estavam matriculados no Curso de Letras Português e Inglês, 10 (17%) estavam no Curso de Letras Português e Espanhol, 11 (19%) respondentes evadiram do Curso de Pedagogia e 13 (22%) evadiram do Curso de Filosofia.

A segunda questão, verificou em qual período do curso o estudante estava quando evadiu do curso. Observou-se que mais da metade dos alunos evadiram no 1° e 2° ano do curso, vindo ao encontro do constante também na base de dados da Prograd (2024), o que reforça a reflexão trazida por Nardoto, Aroeira e Caprini (2022), de que acesso sem suporte não é garantia de que o estudante conseguira concluir a graduação.

Os primeiros anos do curso, é a etapa que o aluno está se conectando e conhecendo seu curso, o aconselhamento com foco informativo apresentando aos estudantes dados precisos e completos a respeito dos cursos de licenciatura, como as habilidades exigidas, o tempo de dedicação necessário, os prazos e metas acadêmicas contribui para que os alunos compreendam melhor o que será exigido durante a formação, diminuindo as incertezas e favorecendo um planejamento mais adequado dos estudos.

A próxima questão tratou de identificar os principais motivos pelos quais os alunos deixaram de frequentar o curso. Através das respostas, foi possível perceber que a evasão está fortemente ligada a fatores externos, pois 48% dos respondentes assinalaram ter problemas com transporte, porque moram distantes da universidade, até mesmo em outros municípios. Outros motivos estão relacionados a fatores internos do curso/universidade: 12% dos respondentes assinalam descontentamento com o curso, 10% relataram problemas com faltas e notas e, no tópico da questão que

poderiam escrever livremente os motivos, 30% das respostas apontou motivos diversos como: desavenças com professores; militância política por parte de professores dentro de sala de aula; problemas de saúde que decorreram em faltas que não foram abonadas, causando reprovação e consequentemente desânimo pelo curso. O período de afastamento social da Covid19 também foi bastante citado como motivo de desistência, pela dificuldade de lidar com a tecnologia, e até mesmo complicações na saúde, sendo o período com mais desistências da universidade, como é possível observar no gráfico 02.

Já a respeito a relação da desistência com a organização do curso ou Universidade, investigado na sexta questão do formulário, 55% dos respondentes assinalaram que a universidade não contribuiu para a desistência do curso e, 45% relatam que a universidade contribuiu em parte ou totalmente para a desistência do curso. A esse respeito, na questão seguinte, foi solicitado que os respondentes justificassem a sua resposta da questão 06. Obteve-se o seguinte resultado, apresentado no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Motivos da Universidade ter contribuído total ou parcialmente para a evasão

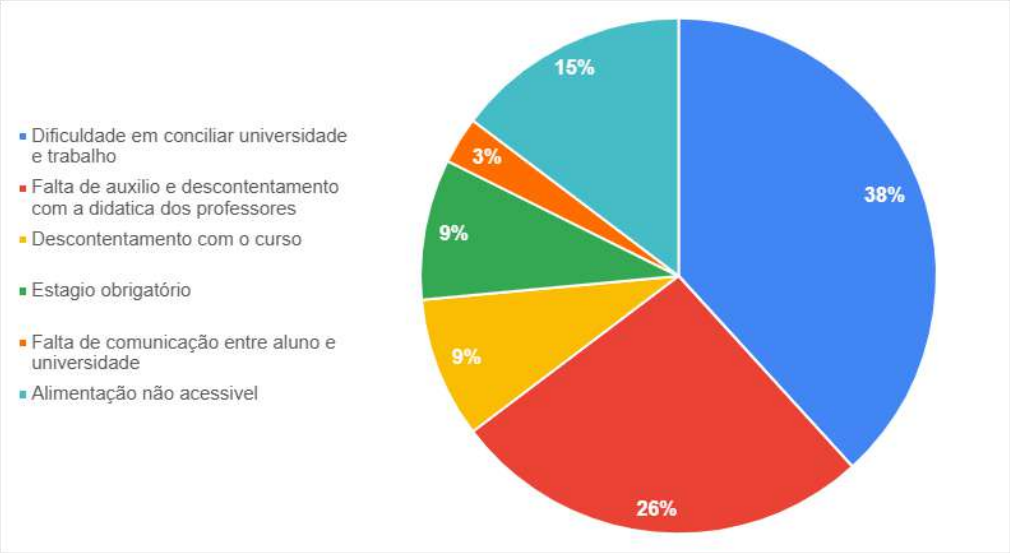

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2025.

Para 38% dos respondentes o horário de início e término das aulas tornou-se um problema para conciliar trabalho e Universidade, pois sempre chegavam atrasados a um dos dois compromissos, o que vem ao encontro com os dados obtidos na quinta questão. Considerando que a universidade oferta um ensino presencial e os horários das aulas são disponibilizados antecipadamente, talvez uma ação para auxiliar estes

estudantes que precisam trabalhar tanto para se manter na instituição, quanto para sua renda familiar, é apresentar seus projetos de permanência ainda no início do período letivo.

O segundo motivo com maior número de indicação dos respondentes (26%), foi a didática dos professores, explicando que é muito engessada e que quando solicitaram ajuda, por motivo de necessidade de remarcação de provas/trabalhos ou dificuldades em alguns conteúdos, por exemplo, não foram atendidos. Lobo (2012), destaca isso em sua pesquisa, a universidade exige uma autonomia diferente do ensino médio, mas devido a algumas lacunas anteriores ao ensino superior, os alunos possuem dificuldades em se adaptar a este sistema, por isso cabe a IES orientar os professores, indicar que ao iniciar um período letivo, principalmente nos primeiros anos, que possuem alunos recém saídos do ensino médio, inexperientes ao sistema de ensino superior, expliquem sua didática, e como funciona seus métodos de avaliação, sistema de faltas, remarcação de provas, e assim por diante. Pode parecer algo simples, mas para alguém que está iniciando, não receber este tipo de auxílio, pode gerar frustrações, acarretando possíveis desistências.

Outro motivo apontado pelos respondentes como tendo responsabilidade da universidade, está a situação da alimentação. Vários respondentes relataram que por saírem diretamente do trabalho, não possuíam tempo de ir até em casa para se alimentar, e acabavam tendo que comprar algo na Universidade, ou no caminho, o que acabava se tornando inacessível financeiramente. Neste quesito, pode se dizer que a universidade já superou algumas barreiras, pois atualmente os estudantes possuem uma sala própria, equipada com micro-ondas, geladeiras, pia e uma mesa, para que possam guardar seus alimentos e aquecê-los. Também, estava disponível na universidade, até meados deste ano letivo, um projeto denominado “Refeições Subsidiadas”, que é realizado com recursos próprios da universidade, em parceria com a SEAB, DESAN, Fundepar, DEPEN e Prefeitura Municipal, que fornecia alimentação saudável e gratuita aos estudantes.

Em relação ao descontentamento do curso, seja por quebra de expectativas, ou não identificação, 9% dos estudantes o elencaram como motivo de desistência, relatando que idealizam o curso de uma maneira diferente do que encontraram na universidade. Nardoto, Aroeira e Caprini (2022), relatam em sua pesquisa a importância de deixar bem claro ao estudante do que o curso se trata, para evitar futuras frustrações relacionadas ao curso.

Os estágios obrigatórios foram citados por 9% dos respondentes como motivos de desistência relacionados a Universidade, segundo eles, os estágios são ofertados em horários inacessíveis, que por vezes prejudicam sua rotina de trabalho, e nem todas as empresas compreendem, fazendo o aluno optar entre a conclusão do curso ou o emprego. No entanto, o estágio curricular obrigatório é indispensável em qualquer licenciatura, compondo parte importante da formação dos futuros docentes. Os horários de oferta dos estágios são estabelecidos pelo órgão cedente do estágio e precisa ocorrer além do horário regular das aulas dos demais componentes curriculares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem o objetivo de mapear e analisar a evasão nos cursos de licenciatura da área de ciências humanas (CCHE) de uma universidade pública paranaense, no período de 2018 a 2023, a fim de apontar possíveis encaminhamentos para solucionar tal situação, no que diz respeito a aspectos administrativos e pedagógicos dos cursos/campus. Para tal foi utilizada pesquisa bibliográfica e de campo.

A partir dos estudos realizados e dos dados coletados dos 58 respondentes da pesquisa, pode-se inferir que a evasão no ensino superior é causada por diversos fatores, tanto internos da universidade como externos, que estão fora do alcance ou controle da instituição, assim como esclarecem vários dos autores já mencionados no texto.

Ressalta-se ainda, que não há uma receita pronta para solucionar a evasão, é necessário que cada IES faça um estudo sobre o perfil dos seus acadêmicos e identifique quais são as suas demandas. Não é possível generalizar as causas das desistências, pois cada curso, cada Universidade, possui uma especificidade dependendo da realidade onde está inserida.

No caso da Universidade analisada, é perceptível que já há uma preocupação com a permanência dos estudantes, visto que, algumas das demandas levantadas pelos estudantes na pesquisa, já foram, ou estão no caminho de serem amenizadas ou solucionadas, na busca de um ensino superior, de fato, acessível para todos.

Mas cabe destacar que é importante que isso se torne um processo contínuo, para que a IES vá sempre melhorando, revendo suas políticas e ampliando seus

projetos de permanência, visto que, o perfil de estudantes que se tem hoje, não será o mesmo daqui a alguns anos, por exemplo. Portanto, cabe a instituição estar atenta a isto, para garantir melhor acesso e permanência de seus estudantes.

No período de 2018 a 2020, não havia tantos projetos que ofertavam bolsas aos estudantes, era bem limitado, levando em conta a quantidade de alunos matriculados, houve mudanças significativas no decorrer dos anos, ampliando o alcance destas ações.

Por fim, cabe destacar o suporte aos estudantes deve ser ofertado em todas as etapas do curso, não somente nos primeiros anos, pois apesar de serem menos frequentes, existem taxas de evasão nos últimos anos também, de acordo com os dados coletados, tanto por dificuldades financeiras, quanto por sobrecarga de trabalhos e provas, somados aos estágios e trabalho de conclusão de curso. Uma sugestão, é que universidade possua uma equipe multidisciplinar, composta, por exemplo, por Psicólogo ou Assistente Social, a fim de conversar com estes acadêmicos, para oferecer uma assistência aos acadêmicos, para além das questões pedagógicas, mas também emocionais, visto que a saúde mental dos estudantes também afeta a sua permanência na Universidade.

REFERÊNCIAS

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC:** um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87138. Acesso em 27 nov. 2024.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**.18 (2) p,121-129, mai./agos. 2014. Disponivel em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.182.02. Aceso em 27 nov. 2024.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro:** aspectos gerais das causas e soluções. 2012. Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_087.pdf> Acesso em 26. jun. 2024.

MACIEL JÚNIOR, C. E.; C. M.; LIMA, T. da S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 45, p. 1-20, 2019. Anual. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945198669>. Acesso em: 27 nov. 2024.

NARDOTO, C. A. C.; AROEIRA, K. P.; CAPRINI, A. B. A. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e as políticas de enfrentamento de evasão em cursos de licenciaturas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.4, p. e022108, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17122>. Acesso em: 23 out. 2024.

PEREIRA, J. T. V. **Estudos sobre diplomação, retenção e evasão -** Universidades Públicas Paulistas. São Paulo: Unicamp, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/KJr3VDQdmbJtXJXYzMJVjcw/ Aceso em: 27 nov. 2024.

PROGRAD - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Universidade Estadual do Paraná. **Relatórios da base de dados**: registros acadêmicos: desistentes. Disponível em: https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/base-de-dados. Acesso em: 2 dez. 2024.

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. **Plano de desenvolvimento institucional 2023-2027**. Paranavaí: Unespar, 2023. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional. Acesso em: 28 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, UFPR. **A mais antiga do Brasil**. Disponível em: https://ufpr.br/a-mais-antiga-do-brasil/. Acesso em: 01 abr. 2025.

O CORPUS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Simone Regina Manosso Cartaxo [1]

Jaqueline de Morais Costa [2]

Keila Santos [3]

Victoria Mottim Gaio[4]

Stephany de Souza Pereira [5]

RESUMO

O objetivo deste texto é analisar o corpus da produção científica, mais precisamente na produção de teses e dissertações, sobre o coordenador pedagógico e a relação com a formação de professores, a fim de identificar as tendências investigativas nesta área de estudo. Compreende-se que o coordenador pedagógico, como objeto de investigação nas pesquisas em educação, abrange diferentes temáticas. Nesse sentido, analisar as pesquisas que tiveram como objeto a atuação desse profissional possibilita visualizar como tem sido o desenvolvimento do seu trabalho, das suas atribuições e as concepções presentes sobre o coordenador pedagógico, levando em conta o contexto de atuação e as múltiplas cobranças e exigências na sua atuação. Realizou-se uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, analisando os trabalhos, localizados em categorias. Os resultados apontam para a ênfase em pesquisas sobre a formação continuada para o coordenador pedagógico e a formação oferecida na escola por este profissional; investigações sobre as políticas e legislações sobre o trabalho do coordenador evidenciam as múltiplas atribuições e cobranças, refletindo sobre as concepções presentes de visões tecnicistas e burocratização sobre o tema. As pesquisas denunciam diferentes questões sobre o trabalho do coordenador e favorecem o movimento de defesa deste profissional.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Revisão Sistemática de Literatura. Tendências Investigativas.

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico (CP), nas

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. simonemcartaxo@hotmail.com
[2] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia. Secretaria Estadual de Educação do Paraná. j.moraiscosta@hotmail.com
[3] Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Castro/PR. santos_keila@hotmail.com
[4] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. vmgaio@uepg.br
[5] Mestre em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. stephany_spm@yahoo.com

instituições educativas, tem sido alvo de múltiplas investigações, as quais possuem problemáticas e enfoques diferenciados, evidenciando os elementos da prática deste profissional.

O coordenador pedagógico é compreendido, a partir dos apontamentos de Franco (2016, p.19-20), como um educador que precisa "[...] produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.". Sendo assim, o trabalho a ser desenvolvido é voltado à "organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis" (ibid. p.20).

As áreas de atuação são destacadas por Pinto (2011) voltando-se para a coordenação do trabalho pedagógico, com ênfase nas atividades escolares junto aos professores e alunos; os programas de desenvolvimento profissional dos educadores sendo o coordenador o mediador do processo de formação continuada na escola; e a articulação da escola com a comunidade local, promovendo a efetiva participação de todos.

A função do coordenador contribui significativamente para a escola ao trabalhar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, na elaboração de projetos para a formação dos professores, articulação com a comunidade escolar, entre outras. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; PLACCO, 2012). As atividades pedagógicas envolvendo as discussões coletivas, a coordenação de reuniões, acompanhamento das avaliações, assistência direta aos professores, desenvolvendo uma gestão participativa, serão o foco de seu trabalho, de acordo com Libâneo (2018).

Autores como Domingues (2009), Placco (2012) e Placco, Souza e Almeida (2012, 2016) têm discutido sobre o papel do coordenador na escola, destacando as suas múltiplas funções e as dificuldades encontradas na prática. com destaque para a sobrecarga de tarefas, questões burocráticas. Ele está envolto em um contexto contraditório com a função principal de articular a prática pedagógica para a transformação (FRANCO, 2016), porém vivenciando um contexto permeado por visões gerencialistas e neoliberais, que exigem desse profissional práticas imediatistas e tecnicistas para atender às diversas

demandas do sistema, impactos esses que vêm sendo elencados por autores como Hypolito (2011) e Freitas (2018).

Toda essa conjuntura que permeia o trabalho do coordenador pedagógico nos chama a atenção diante do reconhecimento do seu trabalho, bem como o olhar para as diferentes pesquisas que são realizadas sobre este objeto. No Grupo de Pesquisa temos realizado estudos que envolvem o trabalho do CP, sua prática, formação continuada, dificuldades e possibilidades de atuação e buscamos compreender a produção científica sobre o coordenador pedagógico, localizando pesquisas acadêmicas que investiguem seu trabalho nas diferentes regiões brasileiras. Para tanto, realizamos um levantamento por meio do projeto de pesquisa denominado “Coordenador pedagógico: contextos, práticas e relações”, que teve o objetivo geral de analisar a produção do conhecimento sobre o coordenador pedagógico envolvendo os contextos de trabalho, as relações nele estabelecidas, as suas práticas e as implicações para o trabalho docente a fim de revelar os múltiplos enfoques e perspectivas assumidas nas pesquisas.

No presente texto, abordamos um recorte da pesquisa realizada, com o objetivo de analisar o corpus da produção científica sobre o coordenador pedagógico e a relação com a formação de professores a fim de identificar as tendências investigativas.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamentou-se na revisão sistemática de literatura abordada por Ramos, Faria e Faria (2014), também em Romanowski e Ens (2006). Primeiramente, buscamos definir as palavras-chave e/ou descritores que seriam utilizados para realizar a busca de teses e dissertações nas bases de dados. Nesta busca, realizamos diferentes tentativas utilizando palavras-chave em duas bases: Teses e Dissertações Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, verificou-se que o uso do termo “coordenador pedagógico” abordava um maior número de pesquisas, até mesmo envolvendo o pedagogo, e que a base de dados da BDTD possibilitou reunir um maior número de pesquisas.

Desta forma, em 2022, realizamos a pesquisa na BDTD com a palavra-chave: “coordenador* pedagógico*” e localizamos 877 teses e dissertações. A referida base de dados possibilita a realização do download de um arquivo em planilha eletrônica contendo identificação, título, resumo, abstract, autor, palavras-chave, instituição, programa, tipo, acesso, ano de publicação, link de acesso e formato.

O arquivo foi compartilhado entre as integrantes do projeto para iniciarmos uma primeira análise, na qual realizamos a identificação das pesquisas que tinham como foco central e sujeito da investigação o coordenador pedagógico. Tal processo se deu pela leitura do título e do resumo para identificar o objeto de pesquisa, sendo que aquelas que não apresentavam essa característica eram eliminadas da análise; já aquelas que se encaixavam no critério de inclusão, eram previamente categorizadas de acordo com suas temáticas, em uma tabela coletiva do grupo.

Após a realização da primeira etapa de análise, tivemos a exclusão de 618 pesquisas, contando então com um corpus de 259 trabalhos distribuídos em 82 temáticas. A partir da apreciação dos temas de estudos das produções, foi possível definir 14 categorias de análise.

Em 2025 a pesquisa foi atualizada com o mesmo procedimento de busca na qual foram localizadas 316 pesquisas referentes aos anos de 2023 e 2024. Dessas, foram incluídas mais 33 pesquisas e as demais foram excluídas.

Para este estudo consideramos quatro categorias, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias e temáticas de pesquisa

Categoria	Temáticas de Pesquisa	Total: 292
Formação continuada para o coordenador pedagógico	- Formação continuada do CP - Formação continuada do CP que trabalha na Secretaria de Educação - Espaços de aprendizagem do CP - Formação continuada do CP da Educação Infantil - Formação continuada do CP em escolas de tempo integral - Formação inicial / Contributos do curso de Pedagogia - Reuniões pedagógicas para coordenadores nos ambientes presenciais e digitais	56

Formação continuada como atribuição do coordenador pedagógico	- Formação de professores (continuada) - Formação de professores para a educação infantil - Formação de professores para alfabetização - Formação de professores para os anos iniciais do EF - Formação de professores para matemática - Formação de professores para o Ensino Médio - Formação de professores sobre o preconceito contra a diversidade sexual - Formação de professores para transição das etapas de ensino - Formação de professores iniciantes para o ensino na Educação Profissional	66
Constituição do Coordenador Pedagógico	- Desenvolvimento profissional do CP iniciante - Desenvolvimento profissional do CP - Identidade - Constituição do CP - Saberes profissionais do CP - Subjetivação da constituição do CP - Representações Sociais do CP - Significações do CP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar. - Avaliação das atribuições e competências do CP - Condições de trabalho (rotatividade) do CP - Coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia	37
A prática pedagógica do coordenador pedagógico	- CP e o apoio ao planejamento docente - Gestão pedagógica e acompanhamento docente - O CP como promotor do trabalho docente coletivo - CP e o professor iniciante - Interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) - Prática pedagógica e organização do trabalho pedagógico - Prática do orientador educacional - Dificuldades e possibilidades da prática - O papel do supervisor escolar - Supervisão pedagógica - Práticas crítico colaborativas em reuniões pedagógicas/formação - O trabalho do CP na organização das reuniões e no encaminhamento das interações	43

Fonte: As autoras (2025)

3 TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As categorias foram organizadas a partir do agrupamento de temáticas investigativas, tendo como objeto o coordenador pedagógico. Verificamos que as pesquisas possuem diferentes ênfases em relação ao trabalho desenvolvido pelo CP, como, por exemplo, olhares para a formação continuada, para o

acompanhamento desenvolvido na escola, para as avaliações externas, entre outras temáticas. Desta forma, buscamos analisar o corpus investigativo e apresentamos a seguir as descrições de três categorias que, para fins deste estudo, dialogam mais especificamente com o campo da formação de professores.

A categoria “Formação continuada para o coordenador pedagógico” envolve pesquisas que possuem como foco a análise das formações continuadas que são oferecidas aos próprios coordenadores durante a sua trajetória profissional, envolvendo diferentes temáticas de estudo. As investigações envolvem a formação do CP em redes públicas e em diferentes etapas de ensino, como a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, mas abrangem um ponto em comum ao discutir a importância da formação continuada ao CP, principalmente ao que diz respeito ao seu papel de formador na escola.

As pesquisas demonstram que formações que emerjam de questões da prática, das dificuldades e necessidades, contribuirão para o trabalho deste profissional e se referem tanto àquelas oferecidas pelas redes de ensino e secretarias de educação, reuniões pedagógicas, ou então aquelas oferecidas por outras instituições a partir de cursos e especializações. Há pesquisas que tratam dos contributos da formação inicial do CP, no curso de Pedagogia, à sua atuação nas escolas, também defendendo a continuidade nas formações continuadas.

A falta de formação continuada ao coordenador pedagógico é apontada com veemência pelas pesquisas como um fator que impacta no trabalho e na identidade profissional. Destaca-se a apresentação de limites e possibilidades das formações continuadas, e diferentes pesquisas que buscam contribuir para a elaboração de futuras formações, demonstrando formas de desenvolvê-las, tendo como foco a troca de experiências, os estudos, o diálogo, considerando as necessidades dos coordenadores pedagógicos.

A categoria “Formação continuada como atribuição do coordenador pedagógico” analisa as produções cujo objeto foram as formações promovidas pelo coordenador junto aos profissionais da escola. Entre os objetivos dos trabalhos, destacam-se análises sobre a gestão das formações, compreendendo

as formas de direcionamento, estratégias e organização do espaço e tempo. Destaca-se ainda o interesse das pesquisas em identificar desafios e contribuições para a efetivação da formação em serviço dos docentes, bem como as interferências presentes, entre elas, em destaque, as políticas públicas.

Outro viés nessa categoria foram os estudos sobre a formação continuada desenvolvida em momento de hora-atividade do professor, em especial, em momentos de trabalho pedagógico coletivo. As pesquisas buscam demonstrar os efeitos ou impactos da formação continuada no trabalho docente. Por fim, elencamos estudos que privilegiaram formações com temáticas específicas, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Alfabetização, Anos Iniciais, Ensino da Matemática, Ensino Médio, Preconceito e Diversidade Sexual, Transição entre as Etapas do Ensino e Professores Iniciantes na Educação Profissional.

Em seus resultados, destacam-se discussões sobre as condições necessárias ao coordenador pedagógico para o desenvolvimento desta importante ação, que é a formação continuada desenvolvida no campo escolar; denunciam ações de formação desarticuladas com o projeto ou as necessidades da escola e a falta de clareza por parte do coordenador, de sua atuação como formador, muitas vezes por consequência das políticas públicas para formação continuada de professores. Por outro lado, reforçam a escola como lócus privilegiado da formação continuada, momento este caracterizado por multideterminantes, capaz de aprimorar a prática pedagógica e, por consequência, a emancipação dos sujeitos para a transformação da realidade. Percebe-se que a formação continuada, quando realizada pelo coordenador pedagógico, está caracterizada em diferentes concepções, desde a racionalidade técnica até a emancipatória.

A categoria “Constituição do Coordenador Pedagógico”, aborda pesquisas relacionadas ao processo de constituição e construção da identidade e da profissão do coordenador, as representações sociais e significações, bem como os saberes profissionais e as condições de trabalho. Destacam-se as diferentes temáticas relacionadas aos coordenadores iniciantes e o reconhecimento do seu papel e suas atribuições, envolvendo os sentidos e significados da atividade do CP. Também abordam os limites e as possibilidades

de ação, de formação e de transformação dos coordenadores; as implicações das condições de trabalho, o contexto de formação e os elementos facilitadores ou dificultadores, como questões salariais, falta de recursos humanos e físicos, bem como relações interpessoais no contexto de trabalho.

A ênfase nas pesquisas para a construção da identidade deste profissional aponta que função do coordenador permanece em discussão sobre as especificidades e a constituição do seu trabalho, diante disso, as discussões sobre os saberes profissionais do coordenador a partir de suas rotinas de acompanhamento pedagógico e de suas ações articuladoras, formadoras e transformadoras das práticas educacionais torna-se relevante para a defesa de sua atuação. As significações dos próprios coordenadores pedagógicos sobre a sua atuação, os desafios, condições de trabalho e as atribuições legais que amparam reflexões sobre as funções e o seu desempenho são basilares para a defesa de sua identidade. Outro aspecto relevante é em relação à formação inicial visto que há coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia que se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função, as pesquisas evidenciam a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico.

A categoria “A prática pedagógica do coordenador pedagógico” elencam pesquisas sobre as ações do CP no seu cotidiano, apontando o trabalho junto aos professores iniciantes, no que diz respeito ao planejamento do processo de formação continuada, no papel de agente ativo no processo de constituição docente e inserção destes profissionais no contexto do trabalho, além disso, as ações com os demais professores da escola de acompanhamento, reflexão e transformações da prática são destacadas nas investigações.

Os coordenadores reconhecem-se enquanto formadores em serviço, porém encontram dificuldades para realizar sua tarefa devido a outras atribuições de caráter administrativo e pedagógico. Neste sentido, destacam-se ainda nas pesquisas a predominância das ações de cunho burocrático para estes profissionais. Contextualizar e compreender a função do CP, delinear dificuldades, desafios e possibilidades são características evidentes nas pesquisas dessa categoria.

Após a descrição das categorias de análise, é possível sintetizar os

estudos realizados sobre o coordenador pedagógico nas teses e dissertações a partir das seguintes contribuições:

- Formações continuadas que partam das necessidades práticas contribuem ao trabalho do CP;
- A falta de formação ao CP é um fator que impacta o trabalho e a identidade deste profissional;
- As formações promovidas pelo CP na escola são evidenciadas ao contribuírem com o trabalho docente.
- A constituição do CP é compreendida a partir de diferentes enfoques, envolvendo sua formação, limites e possibilidades da prática, condições de trabalho, relações interpessoais, construção da identidade, evidenciando a importância de formação para o exercício da função.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o papel do coordenador pedagógico nas instituições educativas, reforçamos a relevância de suas atribuições e contribuições ao processo educativo, por esse motivo, tivemos como foco as diferentes pesquisas já concluídas e buscamos realizar uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar as tendências investigativas.

Destacamos que o quantitativo de pesquisas e as ênfases investigativas estão voltadas para a formação continuada do coordenador pedagógico e formações realizadas por esse profissional na escola, enfatizando o seu papel de formador. Identificamos que a defesa pela formação deste profissional evidencia-se nos dados, o que fortalece as discussões para o papel formador e mediador do CP nas instituições.

Desde a sua formação inicial, à sua inserção ao trabalho e a formação continuada que recebe, as perspectivas tecnicistas, neoliberais, e/ou visões mais democráticas estão presentes, no entanto, tem-se evidenciado, de acordo com as pesquisas, as visões fragmentárias e hierárquicas. Essa identificação provoca reflexões sobre como a conjuntura política impacta o trabalho do coordenador e, por consequência, o direcionamento das ações a serem efetivas (ou a serem silenciadas) no contexto escolar.

Por fim, vemos que o movimento de denúncia dos impasses e limitações ao trabalho do CP amplia-se na atualidade, o que torna necessário ser tomado como ponto de partida para repensar e defender o papel deste profissional na escola, enfatizando em anúncios de possibilidades de articulação do trabalho e de práticas coletivas e democráticas dos profissionais da educação, função principal do coordenador pedagógico escolar..

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional** São Paulo, v.27 n.64 p.70-94, jan-abr. 2016.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola:** processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

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

GAIO, V. M.; COSTA, J. de M.; CARTAXO, S. R. M.; BACH, D.; SANTOS, K.; PEREIRA, S. DE S. O corpus da produção científica sobre o coordenador pedagógico: tendências investigativas. **Revista Intersaberes**, *[S. l.]*, v. 19, p. e24do2006, 2024. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2611. Acesso em: 2 mar. 2024.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38, p.59-78, out./dez., 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R.(org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. DE S.; ALMEIDA, L. R. (orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogos Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR EM CONTEXTOS FORMATIVOS

Julia Palermo Lopes[1]

Thais Pacievitch[2]

RESUMO

O presente trabalho se configura como um relato da experiência vivenciada na disciplina Estágio Supervisionado III - Gestão Escolar oferecida pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O estudo tematiza a importância da formação continuada para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, a partir da resposta a seguinte questão: qual é o papel da gestão escolar no que se refere à formação continuada dos professores? Deste modo, o objetivo do estudo foi identificar como a gestão escolar conduz os processos de formação continuada dos professores. A escola - campo de estágio - se caracteriza como confessional de caráter social, filantrópica, que atende especificamente à uma população em situação de vulnerabilidade social, localizada principalmente no território próximo geograficamente à instituição. A formação continuada de professores se faz importante na medida em que fundamenta e aprimora as práticas pedagógicas, levando em consideração os impasses, dificuldades e desafio enfrentados pelos professores em seus cotidianos, conforme apontam os estudos de Nóvoa (1992); Imbernón (2010) e Fávero, Agostini e Rigoni (2023). Além disso, é importante ressaltar que os momentos formativos devem ser garantidos à todos os professores da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014). Diante da experiência vivenciada no estágio em gestão escolar, foi possível observar que a gestão da escola em que o estágio foi desenvolvido cumpre com seu papel, pois se mostra preocupada com a formação continuada de seus colaboradores, oferecendo momentos formativos semanais, em formações que dialogam com a realidade vivida no contexto escolar, auxiliam na fundamentação de suas práticas e moldam perfis de professores esperados pela gestão, de acordo com os princípios e valores da instituição.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores. Gestão Escolar. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

O período de formação inicial do professor é extremamente relevante para relacionar, de maneira intrínseca, a teoria e a prática educacional. Além das experiências adquiridas dentro de sala de aula, é importante que o estudante de Pedagogia tenha contato com outras áreas de atuação do pedagogo, além da docência.

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: julia.palermo@pucpr.edu.br

[2] Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Pedagoga na Universidade Federal do Paraná. E-mail: thais.pacievitch@grupomarista.org.br

Deste modo, o estágio supervisionado em gestão escolar se faz muito relevante, tendo em vista a necessidade de formação da identidade profissional do pedagogo, que é mais abrangente do que a formação para a docência. Por determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), embora sejam predominantes os conhecimentos, a reflexão e as práticas sobre a docência no Curso de Pedagogia, consta entre as competências a serem desenvolvidas no curso, a capacidade de "participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico", bem como cabe ao curso de formação inicial, promover

> [...] práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006).

Na experiência do estágio em gestão em uma escola confessional e filantrópica, que atende à um público vulnerável socialmente, localizada na cidade de Curitiba, foi possível experienciar os diversos papéis que um pedagogo pode exercer quando inserido na gestão escolar. Entre acolhidas às famílias, orientações pedagógicas, auxílios dentro de sala de aula e demandas de organizações internas, ficou claro que o pedagogo está presente nos mais diversos contextos da escola e que sua presença é fundamental para que a rotina e a cultura escolar promovam uma educação de qualidade. Para além do papel do pedagogo, ficou evidente a amplitude da gestão escolar, como explicado por Fávero, Agostini e Rigoni (2023, p. 13-14)

> A gestão escolar compreende os aspectos pedagógicos, financeiros e estruturais e envolve o funcionamento da escola, onde se mobilizam ações para atingir os objetivos da instituição, o que envolve aspectos de gerência e administrativos. Nesses processos, estão envolvidos: o gestor da escola- direção, a coordenação, os profissionais docentes, os alunos, os pais e a comunidade escolar em geral. A participação efetiva da gestão escolar tem um caráter instrumental. Essa participação promove o exercício de direito da cidadania, responsabiliza quem o faz, sobre o que faz e o que necessita ser feito. Além disso, exige compromisso social com os valores humanos, que são públicos, democráticos, solidários, sem interesses individuais.

Nessa oportunidade de inserção na gestão escolar, chamou a atenção a a preocupação e o compromisso da gestão desta escola com a formação

continuada de seus profissionais docentes. Os momentos formativos são semanais, sempre às terças-feiras no início da manhã e ao final da tarde, para que todos os professores tenham a oportunidade de participar e aproveitar os conteúdos trabalhados durante tais vivências. Observa-se, portanto, a efetivação do que consta no art. 62 da LDB 9394/96, no qual consta que "Garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior [...]" (BRASIL, 1996) e na meta 16 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que previu "[...] garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Considerando que os momentos formativos semanais abordam temáticas que são evidentemente presentes no cotidiano escolar, a proposta da escola se aproxima do ideal proposto por Imbernón (2010, p. 47):

> A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Deste modo, a formação continuada de professores é um dos aspectos fundamentais para o aprimoramento das boas práticas e para a renovação das práticas docentes em sala de aula. Portanto, é possível dizer que a realização de formações continuadas com constância dentro do ambiente escolar e do horário de trabalho é um dos aspectos que influenciam na qualidade do trabalho entregue pelos profissionais docentes que fazem parte da escola.

Tendo em vista os fatos mencionados, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que focou na análise interpretativa de textos sobre a temática abordada. O tipo de pesquisa é descritivo, buscando explorar o tema e relacionar à experiência vivenciada em campo de estágio, abordando a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, buscando responder à pergunta: qual é o papel da gestão escolar no que se refere à formação continuada dos professores? Sendo assim,

o objetivo do presente estudo foi identificar o papel da gestão escolar no que se refere à formação continuada dos professores.

O texto está organizado de modo a fazer dialogar, desde a introdução, autores, legislações e as experiências em campo de estágio, sendo Nóvoa (1992); Imbernón (2010); Lei de Diretrizes e Bases (1996) e Plano Nacional de Educação (2014) os autores e legislações que se refere à formação continuada e Libâneo (2004), Fávero, Agostini e Rigoni (2023, p. 12) e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006) os autores e legislações sobre a gestão escolar.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO ESCOLAR

O termo “formação continuada” é definido por Soares (2024, p. 1374) como “um processo fundamental para o aprimoramento dos saberes necessários à atividade docente, garantindo, assim, uma práxis bem fundamentada”. Pode-se dizer, então, que o processo formativo contínuo do professor o beneficia à medida que fundamenta a sua prática em sala de aula e o desenvolve em termos profissionais, sobretudo quando a temática da formação se origina das necessidades dos docentes e do contexto.

No Brasil, a formação continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) e, sua efetivação, indicada para todos os profissionais da educação consta, como já mencionado, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014): As redes de ensino e escolas incentivam e ofertam essas formações de diferentes formatos, com focos e intencionalidades diversas.

Assim, a formação continuada de professores apresenta diversas faces, sendo que pode assumir caráter conteudista, meramente complementar a formação inicial, informativa, dinâmica, inovadora, de modo que pode, em diferentes níveis, instrumentalizar o docente para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Quando a gestão escolar se faz presente e está atenta às maiores dificuldades e aos desafios enfrentados pelos professores em seus cotidianos, momentos formativos podem ser pensados justamente visando auxiliar os professores nestas demandas, conforme previsto na legislação

(BRASIL, 1996; BRASIL, 2014) e na literatura (IMBERNON, 2010 e NOVOA, 1992).

Para que os momentos formativos sejam realmente significativos para os docentes envolvidos em tais processos, segundo Nóvoa (1992, p. 23)

> Não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Tendo como pressuposto que os professores aprendem com sua própria prática docente, é fundamental que os cursos de formação continuada considerem efetivamente o que os próprios professores apresentam em termos de anseios, perspectivas, etc.

Portanto, fica nítida a necessidade de a gestão conhecer o cotidiano de sua equipe e estar atenta aos maiores desafios por ela enfrentados, pensando sempre em promover momentos formativos que dialoguem com a realidade da escola e da sala de aula.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR

Diante das experiências vivenciadas como estagiária em gestão escolar, como mencionado anteriormente, um dos fatores que mais chamou a atenção foi o comprometimento da instituição com o processo formativo de seus professores. Tal postura da gestão demonstrou que a escola se preocupa com a fundamentação e o desenvolvimento qualitativo das práticas pedagógicas de seus profissionais.

Os momentos formativos nessa escola são divididos em dois períodos, um pela manhã e um pela tarde, visando garantir que todos os profissionais docentes participem dos encontros.

Os momentos formativos contemplaram diversos temas relevantes tendo em vista o progresso dos professores e de suas práticas pedagógicas. Dentre as temáticas trabalhadas nas formações, estavam inseridos conteúdos relacionados ao trabalho pedagógico dentro de sala de aula, assuntos que diziam respeito aos princípios e valores adotados pela instituição e momentos informativos sobre tipos de violência e abusos aos quais as crianças poderiam

ser submetidas, levando em consideração o contexto de vulnerabilidade em que vivem.

Abordar temáticas que dialogam com o contexto vivido, principalmente nessa escola, que atende à um público que se encontra em extrema vulnerabilidade social, é muito relevante, visto que nem sempre os professores estão preparados para lidar com alguns tipos de situações que podem vir a ocorrer com seus estudantes para além dos muros da escola. Além disso, momentos dedicados a relembrar e discutir os princípios e valores da escola se fazem importantes, tendo em vista a conduta dos docentes esperada pela gestão, que não pode ser apenas foco de cobrança, mas precisa ser ensinada e relembrada constantemente. Como explicam Fávero, Agostini e Rigoni (2023, p. 12)

> A escuta da gestão [...] aos professores possibilita traçar estratégias formativas que atentem para essa necessidade dos docentes que possam aprimorar seu trabalho em sala de aula, sua condição de existência, suas fragilidades formativas e, principalmente, seu posicionamento político diante da realidade. Mas, para isso, é necessária abertura e disponibilidade da gestão para ouvir e construir coletivamente propostas formativas democráticas, críticas e cuidadosas que possam oportunizar aos professores um olhar sensível sobre as condições de trabalho e sobre a importância de ações coletivas na escola.

Assim, pelo fato de as temáticas das formações serem pensadas considerando as necessidades e interesses dos professores, a equipe docente se mostrou engajada nos momentos formativos. Além disso, os formadores adotaram formatos mais dinâmicos de comunicação durante as formações, portanto, os conteúdos foram trabalhados de maneira mais leve e fluída, aumentando a incidência da participação e contribuição por parte dos professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os fatos mencionados, foi possível perceber que as formações oferecidas pela instituição estavam de acordo com o cotidiano e com as vivencias dos docentes no ambiente escolar, posto que as temáticas tratadas se relacionavam com a realidade do contexto. Por isso, os professores

demonstraram estar engajados e interessados nos assuntos tratados durante os momentos formativos. Presenciar e refletir sobre alguns momentos de formação continuada durante o estágio em gestão escolar, ainda passando pela formação inicial evidenciou, na prática, as diferenças e convergências entre esses momentos, como explica Libâneo (2004, p. 227):

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Esse nexo entre formação inicial e continuada é presente na instituição escolar que foi campo de estágio, considerando que as estagiárias remuneradas da instituição também participam das formações continuadas ofertadas semanalmente. Ou seja, a gestão da instituição se mostrou preocupada e comprometida com a formação de todos os professores (formados ou em formação), garantindo momentos formativos semanais de qualidade que auxiliaram os professores de acordo com suas necessidades.

Não foi possível identificar como tais formações influenciaram em cada contexto específico na escola, porém, é fato que os assuntos mencionados nas formações dialogam com o cotidiano vivido pelos professores no ambiente escolar.

Deste modo, foi possível observar que a gestão da escola em que o estágio foi desenvolvido cumpre com seu papel, pois demonstra estar atenta e escutar ativamente seus profissionais, o que fica evidente por promover a formação continuada de seus colaboradores – todos eles, inclusive aqueles ainda em formação continuada -, oferecendo momentos formativos semanais, no horário de trabalho, em formações que dialogam com a realidade vivida no contexto escolar, que auxiliam na fundamentação das práticas docentes e moldam perfis de professores que são desejados pela gestão, de acordo com os princípios e valores da instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução n.1, 15 de maio de.2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 01 jul. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Lei Federal n 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 6 jun. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Moisés. Formação continuada de educadores: alguns apontamentos iniciais sobre o papel da gestão escolar democrática. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-23, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGES, Fábio Cesar; KETZER, Charles Martin; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 88–101, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.858. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858. Acesso em: 6 jun. 2025.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Ederson dos Reis. A importância da formação continuada para professores da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. 1374–1378, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i7.14865. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14865. Acesso em: 6 jun. 2025.

PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2010-2024)

José Paulo Dantas Azevedo[1]

Sérgio Camargo[2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, cujo objetivo foi mapear e analisar dissertações e teses produzidas entre 2010 e 2024 que abordam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase em suas contribuições para a formação inicial de professores(as) da área das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). A investigação foi realizada por meio de levantamento sistemático no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados ao PIBID e à formação docente. A análise descritiva e interpretativa do *corpus* evidenciou avanços e desafios no âmbito da iniciação à docência. Dentre os limites identificados, destacam-se a limitação na oferta de bolsas, a escassez de bolsas disponíveis, a descontinuidade das políticas públicas e a frágil articulação entre currículo dos cursos de licenciatura, estágio supervisionado e o PIBID. Em contrapartida, os estudos apontam como potencialidades a inserção efetiva dos(as) licenciandos(as) no cotidiano escolar, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, a valorização da formação de professores, a formação docente baseada na pesquisa e o fortalecimento das relações entre universidade e escola. Os resultados indicam que o PIBID tem potencial para fortalecer a construção de identidades docentes críticas e reflexivas, promovendo uma formação inicial mais autoral, emancipada e comprometida com a realidade da Educação Básica. Conclui-se que a valorização e a continuidade de programas como o PIBID são fundamentais para o fortalecimento da profissão docente e a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Os resultados deste mapeamento contribuem para o fortalecimento das políticas de formação docente e ampliam o debate sobre os sentidos atribuídos ao PIBID na constituição da identidade profissional de professores(as) de Ciências da Natureza.

Palavras-chave: Formação inicial docente. PIBID. Ensino de Ciências. Profissionalidade docente. Relação teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores(as) tem sido objeto de constante debate nas investigações em educação, mobilizando reflexões acerca das tensões entre teoria e prática nos processos formativos. Autores como García (1999), Nóvoa (2009) e Gatti (2010) destacam a complexidade que envolve a profissionalização docente, ressaltando a importância de propostas que valorizem experiências concretas e

[1] Doutorando, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, josepaulo.cb.ufrn@gmail.com.
[2] Doutor em Educação para a Ciência, Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, s1.camargo@gmail.com.

contextos de aprendizagem compartilhada. Diante de políticas que desvalorizam a carreira docente e enfraquecem os espaços formativos, torna-se urgente problematizar criticamente os modelos vigentes e construir alternativas que fortaleçam a articulação entre universidade e escola básica.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007 pelo governo federal, surge como uma iniciativa estratégica de aproximação concreta entre licenciandos(as) e o ambiente escolar. Alinhado à perspectiva de formação situada, conforme defendido por Nóvoa (1995), o Programa aposta na constituição da docência como um processo social, que se constrói na interlocução entre sujeitos com diferentes níveis de experiência. A inserção dos(as) estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas, mediada por práticas colaborativas e supervisionadas, tem o potencial de enriquecer a compreensão desses(as) futuros(as) docentes sobre os desafios e possibilidades do exercício docente.

Apesar do volume crescente de estudos sobre o PIBID, ainda são escassos os mapeamentos que focalizam sua atuação na formação docente nas áreas específicas das Ciências da Natureza, o que confere a este trabalho um caráter inédito e necessário. Esta investigação tem como objetivo mapear e analisar dissertações e teses produzidas no Brasil entre 2010 e 2024 que abordam o PIBID, buscando compreender como o Programa tem sido sistematizado na literatura acadêmica e quais sentidos são atribuídos à sua contribuição para a formação inicial de professores(as) de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

O estudo, de natureza analítico-descritiva e interpretativa, adota a metodologia do tipo estado do conhecimento (Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt, 2021), com foco em dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha pelo estado do conhecimento se justifica por possibilitar a análise crítica da produção acadêmica sobre o PIBID desenvolvida ao longo dos últimos anos. Ao sistematizar essa produção, busca-se evidenciar tendências, contribuições e lacunas que atravessam as pesquisas sobre o PIBID, alimentando o debate acerca de seus impactos reais no desenvolvimento profissional docente.

A estrutura do trabalho contempla cinco seções: além desta introdução, a segunda seção aborda a formação inicial docente sob o olhar de referenciais teóricos consolidados no campo educacional; a terceira apresenta os procedimentos

metodológicos adotados; a quarta seção traz a análise e discussão dos estudos selecionados; e, por fim, a quinta seção reúne as considerações finais, com ênfase nos sentidos atribuídos ao PIBID nas pesquisas examinadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores(as) representa uma etapa fundamental na trajetória de construção da identidade docente, pois é nesse momento que os(as) futuros(as) profissionais têm acesso a um conjunto sistemático de saberes pedagógicos que sustentam o exercício da docência. De acordo com Vaillant e García (2012), essa fase desempenha múltiplas funções: contribui para a preparação técnica e pedagógica dos(as) licenciandos(as), legitima a certificação para o exercício da profissão, além de inseri-los(as) nas práticas e códigos próprios do cotidiano escolar. Em outras palavras, a formação inicial não apenas introduz os(as) estudantes no universo profissional, mas também os(as) insere na lógica institucional e simbólica da educação escolarizada.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) propõe que a formação docente não seja concebida como um acúmulo disperso de conteúdos, mas construída a partir de cinco dimensões complementares: a) a dimensão prática, que valoriza a aproximação com o cotidiano escolar e a aprendizagem situada; b) a dimensão profissional, que reconhece a docência como campo específico de saber e ação; c) a dimensão pessoal, que considera os aspectos subjetivos e identitários do(a) professor(a) em formação; d) a dimensão coletiva, que enfatiza a importância do trabalho colaborativo e da partilha de experiências; e, por fim, e) a dimensão pública, que convoca os(as) educadores(as) a um compromisso com a transformação social e com a educação como bem público.

Mesmo com o reconhecimento da centralidade da formação inicial, persistem obstáculos que comprometem sua efetividade. Kachar (2008) observa que grande parte das disciplinas curriculares ainda adota modelos de ensino centrados na transmissão de conteúdos e na memorização de informações, reforçando uma abordagem desalinhada às demandas formativas da contemporaneidade.

A perspectiva de Tardif (2012), ao tratar dos saberes docentes, oferece importante contribuição para essa discussão ao destacar os saberes experienciais como elementos centrais da prática pedagógica. Segundo o autor, tais saberes são

adquiridos na vivência cotidiana da profissão e resultam da interação entre a formação acadêmica e a experiência prática, sendo fundamentais para o desenvolvimento do "saber ser professor". A participação dos(as) licenciandos(as) no PIBID propicia o contato direto com o ambiente escolar, favorecendo a compreensão dos desafios da profissão e uma revisão crítica dos saberes escolares e universitários com base na prática vivida.

Autores como Nóvoa (2009) e Gatti (2010) enfatizam a importância de promover uma aproximação efetiva entre os espaços de formação acadêmica e os contextos concretos de atuação docente. Para esses(as) autores(as), a prática pedagógica não pode ser reduzida a uma simples aplicação da teoria, mas deve ser concebida como um campo de reflexão e reinvenção, no qual o(a) professor(a) em formação tem a oportunidade de reinterpretar os saberes escolares à luz da experiência vivida. Assim, o PIBID assume um papel estratégico ao proporcionar situações de aprendizagem autênticas, capazes de tensionar e ampliar as perspectivas formativas dos(as) licenciandos(as), desafiando modelos prescritivos e contribuindo para a reinvenção do papel docente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, entendida como um esforço investigativo voltado à compreensão dos sentidos construídos por sujeitos em contextos concretos, conforme Bogdan e Biklen (1994). Esse enfoque é especialmente adequado quando se busca compreender a complexidade da formação docente a partir da perspectiva dos(as) envolvidos(as), valorizando a dimensão subjetiva e contextual da experiência formativa.

Este estudo tem como objetivo mapear e analisar dissertações e teses produzidas no Brasil entre 2010 e 2024 que abordam o PIBID, buscando compreender como o Programa tem sido tematizado na literatura acadêmica e quais sentidos são atribuídos à sua contribuição para a formação inicial de professores(as) de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química).

A estratégia metodológica adotada foi o estado do conhecimento, modalidade de estudo que visa mapear e interpretar criticamente a produção acadêmica sobre determinado em um recorte temporal específico. Tal abordagem permite não apenas

identificar os aportes já consolidados, mas também reconhecer lacunas e apontar caminhos para investigações futuras (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021).

Para tanto, foram selecionadas como fontes primárias de dados as bases da BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES, reconhecidas por sua amplitude e relevância na disseminação do conhecimento acadêmico no Brasil. Para delimitar o *corpus*, foram definidos como descritores os termos “PIBID Biologia”, “PIBID Física”, “PIBID Química”, “formação inicial”, “teoria e prática” e “ser professor”, articulados entre si de modo a capturar investigações centradas na interface entre o programa e os processos formativos no âmbito da graduação. O período compreendido entre 2010 e 2024 foi adotado como recorte temporal, correspondente ao marco de criação do PIBID e suas edições subsequentes. Esse intervalo possibilita analisar a trajetória do Programa, seus impactos e as transformações ao longo de diferentes gestões e diretrizes políticas.

O processo de seleção das produções foi conduzido em duas etapas. Na primeira, realizou-se a leitura dos títulos, resumos, introduções e considerações finais dos trabalhos encontrados, o que resultou na seleção preliminar de 37 estudos, sendo 25 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Em seguida, procedeu-se a uma leitura mais aprofundada de cada trabalho, considerando os seguintes elementos: título, resumo, introdução, objetivos da pesquisa, metodologia, principais resultados e considerações finais. Essa análise permitiu refinar o *corpus* para cinco pesquisas que dialogavam de forma mais consistente com os objetivos deste estudo, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos identificados na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES sobre o PIBID, no recorte temporal de 2010 a 2024

Autor(a)/Ano	Tipo de produção	Instituição	Eixo principal
Anderi (2017)	Tese	PUC/GO	Articulações entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial docente
Barros (2018)	Dissertação	Nove de Julho	Articulações entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial docente
Canabarro (2015)	Dissertação	UnB	Articulações entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial docente
Dantas (2013)	Dissertação	UFMT	Inserção docente e o aprender-fazendo no PIBID
Marques (2016)	Tese	PUC/SP	Inserção docente e o aprender-fazendo no PIBID

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Para análise dos dados, foram definidas duas categorias que orientaram a organização e a interpretação das contribuições das pesquisas selecionadas: a) inserção docente e o aprender-fazendo no PIBID; e b) articulações entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial docente. Essas categorias nortearam a sistematização dos resultados, permitindo evidenciar tendências, tensões e sentidos atribuídos ao PIBID na produção acadêmica selecionada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos estudos selecionados revelou, inicialmente, a categoria “inserção docente e aprender-fazendo”, centrada nas experiências práticas proporcionadas pelo PIBID. Para compreender o papel do Programa na formação inicial de professores(as) de Ciências da Natureza, foram considerados estudos que analisaram experiências concretas vivenciadas por licenciandos(as) em diferentes universidades.

Dantas (2013), em dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), investigou o subprojeto de Química da instituição, referente ao edital de 2007. Seu objetivo foi identificar como o Programa contribuiu para a formação dos(as) bolsistas. Os dados apontam que o PIBID se constituiu como um espaço de tensão e superação frente aos modelos tradicionais de formação em Química. A autora destaca a emergência de práticas metodológicas inovadoras e o fortalecimento da articulação entre universidade e escola.

No entanto, a pesquisa também revelou limitações importantes, como a fragmentação curricular e a dificuldade de articulação entre teoria e prática, especialmente no estágio supervisionado. Segundo a autora, essas lacunas comprometem a coerência entre os saberes acadêmicos e os saberes da profissão, impactando negativamente a formação científica e pedagógica dos(as) licenciandos(as).

Complementando esse quadro, a tese de Marques (2016), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), analisou os efeitos do PIBID em uma universidade privada e filantrópica localizada em Bauru/SP. Os resultados indicam que o Programa qualificou a formação docente, ao estimular a reflexão crítica sobre o trabalho docente e ao aproximar teoria e prática. Essa favoreceu o diálogo entre os sujeitos formadores da escola e da universidade, impactando também na

formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica. Marques (2016) chama atenção, contudo, para os obstáculos estruturais enfrentados pelo Programa, como os cortes de recursos e a ausência de políticas de valorização docente de longo prazo.

Em consonância com Nóvoa (2009), que reconhece a importância da experiência como núcleo formativo, os trabalhos analisados sugerem que o PIBID contribui para mitigar o chamado “choque com a realidade” vivido por licenciandos(as). Ao inserir licenciandos(as) no cotidiano escolar desde os primeiros anos do curso, o Programa permite uma construção gradual da identidade docente, fortalecendo a segurança profissional e a consciência crítica dos(as) futuros(as) educadores(as).

A segunda categoria de análise diz respeito às articulações entre teoria, prática e pesquisa na formação inicial. Essa dimensão é apontada como essencial para a constituição de um docente reflexivo, crítico e comprometido/engajado com a transformação da realidade educacional.

A formação inicial, nesses termos, demanda a articulação efetiva entre os fundamentos teóricos discutidos na universidade e as experiências vividas nas escolas. Como sustentam Nóvoa (2009), Gatti (2010) e Tardif (2012), a prática não deve ser pensada como simples aplicação de teorias, mas como um espaço de problematização e reconstrução do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a dissertação de Canabarro (2015), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Universidade de Brasília (UnB). O autor demonstra que a participação dos(as) bolsistas em eventos acadêmicos e a produção de relatos autobiográficos favorecem a construção de uma identidade docente marcada pela reflexão crítica pela pesquisa como parte do fazer pedagógico.

Em diálogo com Demo (2005), que define a pesquisa como processo formativo e emancipador, o estudo evidencia o papel do PIBID na promoção da autonomia intelectual dos(as) licenciandos(as), estimulando o pensamento crítico e a criação de práticas pedagógicas inovadoras. Ainda assim, o autor defende a ampliação e institucionalização do Programa como política de estado, de modo a garantir que todos os(as) licenciandos(as) tenham acesso a essa experiência formativa desde os primeiros semestres do curso.

Também relevante é a tese de Anderi (2017) defendida na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), que aponta que a aproximação entre

universidade e escola pública como um dos principais méritos do PIBID. A inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas desde as fases iniciais do curso contribui para o desenvolvimento de práticas docentes alinhadas a uma perspectiva crítica e emancipadora, ao promover o distanciamento de modelos tradicionais de ensino baseados na mera transmissão de conteúdo.

Por outro lado, Anderi (2017) problematiza o acesso restrito ao Programa, limitado aos(às) bolsistas, e alerta para a necessidade de políticas que ampliem essa oportunidade. A falta de oportunidades semelhantes para todos(as) licenciandos(as) compromete a equidade no processo de formação docente e limita o potencial transformador do PIBID, sobretudo em cursos de licenciatura com grande número de estudantes.

A dissertação de Barros (2018) desenvolvida na Universidade Nove de Julho, também reforça o valor do PIBID ao destacar a autonomia e o protagonismo adquiridos pelos(as) licenciandos(as) de Biologia ao vivenciar o cotidiano escolar. A autora destaca que o aprendizado da docência requer a vivência concreta das práticas pedagógicas, superando a concepção transmissiva do ensino e favorecendo a construção ativa do saber-fazer docente. No entanto, embora as potencialidades do Programa, ela critica os limites estruturais impostos pelo modelo de bolsas remuneradas, que restringe o número de participantes e inviabiliza o acesso universal ao Programa. Essa limitação reforça a necessidade de uma política mais ampla e estruturante, capaz de garantir equidade e evitar a reprodução de desigualdades na formação inicial de professores(as).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das produções acadêmicas sobre o PIBID, constatou-se que tal política pública desempenha um papel central na reconstrução crítica da formação inicial docente. As pesquisas investigadas, em sua maioria de abordagem qualitativa, foram desenvolvidas a partir de entrevistas, análise documental e relatos de experiência, envolvendo bolsistas, preceptores(as), coordenadores(as) institucionais e, em alguns casos, egressos(as) dos subprojetos. Os estudos revelam que o PIBID favorece a articulação entre teoria e prática, proporciona experiências concretas de planejamento e execução de atividades pedagógicas e contribui para atenuar o impacto do ingresso na carreira docente, momento atravessado por dimensões

pessoais, profissionais e socioculturais. Nesse processo, destaca-se o papel da pesquisa e da reflexão crítica como elementos fundamentais da formação inicial docente.

Entretanto, a pesquisa construída também evidencia fragilidades e limitações que não podem ser ignoradas. Destacam-se, entre elas, os critérios de seleção dos(as) bolsistas, a redução progressiva do número de bolsas ofertadas, e a manutenção de currículos fragmentados nos cursos de licenciatura – fatores que dificultam a consolidação de uma formação integral e interdisciplinar. Assim, o PIBID, embora não resolva isoladamente os problemas estruturais ele se apresenta como um mecanismo compensatório e, ao mesmo tempo, transformador no cenário atual.

Conclui-se que este estudo contribui para o avanço das discussões sobre a formação inicial docente, especialmente no campo das Ciências da Natureza, ao reunir, analisar e problematizar os sentidos atribuídos ao PIBID por seus(suas) diversos(as) atores(atrizes) sociais. Os achados indicam a necessidade de continuidade e ampliação desse Programa, assim como de investimento em pesquisas mais amplas e diversificadas, que considerem distintos contextos e perspectivas teórico-metodológicas. Ao revisitar percursos formativos já construídos, esta investigação também se propõe como ponto de partida para novas agendas de pesquisa comprometidas com a valorização da docência e com a construção de uma educação pública mais justa, crítica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDERI, Eliane Gonçalves da Costa. **A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID**. 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Góias, Goiânia, 2017. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3850. Acesso em: 11 mai. 2025.

BARROS, Yara Silva Albuquerque Pires. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de futuros professores de Biologia:** o caso do Instituto Federal do Piauí (IFPI). 2018. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1927. Acesso em: 10 mai. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CANABARRO, Paulo Henrique Oliveira. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia:** uma reflexão sobre a prática. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12104. Acesso em: 12 mar. 2025.

DANTAS, Larissa Kely. **Iniciação à docência na UFMT:** contribuições do PIBID na formação de professores de Química. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17522. Acesso em: 12 mar. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

KACHAR, Vitória. Formação inicial do professor: a mudança do “olhar” com relação às tecnologias da informação e comunicação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3214/2136/0. Acesso em: 6 mai. 2025.

MARQUES, Eveline Ignácio da Silva. **A construção do trabalho docente na articulação teoria e prática:** a experiência do PIBID. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19436. Acesso em: 14 mai. 2025.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, p. 1-10, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Marcelo Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora EDUTFPR, 2012.

A QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E CAMINHOS FORMATIVOS

Lucas Silva Pereira[1]

José Marcos Lemos de Souza[2]

Dulcinéia da Silva Adorni[3]

RESUMO

Este estudo analisa as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre o ensino de Química em uma escola pública estadual da Bahia, com foco nos fatores que dificultam a aprendizagem e nas práticas pedagógicas adotadas. A pesquisa foi realizada no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), adotando uma abordagem quantiqualitativa (CRESWELL, 2010). Participaram do estudo 43 alunos do 1° e 2° anos do Ensino Médio, que responderam voluntariamente a um questionário. Os dados revelaram que, embora exista certo interesse pelo componente curricular, os conteúdos são percebidos como complexos, especialmente quando abordados de forma descontextualizada e abstrata. A Tabela Periódica foi o conteúdo mais lembrado, enquanto tópicos como molaridade e reações químicas foram pouco mencionados. As aulas práticas, a resolução de problemas e as demonstrações experimentais foram apontadas como as estratégias de ensino preferida pelos estudantes, em detrimento das aulas expositivas tradicionais. Os resultados também evidenciaram lacunas na compreensão da aplicação da Química no cotidiano, indicando a necessidade de metodologias mais contextualizadas e interativas. Considera-se que o fortalecimento da formação docente, o uso de práticas interativas e a valorização da experiência discente são fundamentais para um ensino de Química mais significativo.

Palavras-chave: Ensino de Química. Ensino Médio. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Dificuldades de Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química no Brasil enfrenta desafios persistentes que afetam a aprendizagem dos estudantes e a prática pedagógica dos docentes. Entre os principais entraves, destacam-se a fragmentação dos conteúdos, a resistência dos alunos, as dificuldades estruturais das escolas e a formação inicial e continuada dos professores. Nesse cenário, a desvalorização docente e a ausência de práticas pedagógicas contextualizadas e interativas contribuem para o desinteresse pelo

[1] Graduando do 6° semestre do Curso de Licenciatura em Química, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lucassilvapereiracontato@gmail.com.
[2] Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFBaiano). Licenciado em Química. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lemos2433@gmail.com.
[3] Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), dsadorni@gmail.com.

componente curricular.

Considerando esses aspectos, este estudo propõe-se a investigar os fatores que influenciam o interesse dos alunos do Ensino Médio pela Química, buscando compreender de que forma esses fatores impactam os processos de ensino e aprendizagem e apontar caminhos para a melhoria dessa realidade.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os fatores que influenciam o interesse dos alunos do Ensino Médio pelo componente curricular Química. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar o nível de interesse dos estudantes pela Química; analisar a percepção dos alunos sobre a importância da Química em seu cotidiano; refletir sobre as implicações dos resultados obtidos para a formação e a prática docente.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do componente curricular Estágio I do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga. Adotou-se uma abordagem quantiqualitativa, conforme definição de Creswell (2010), integrando dados quantitativos e qualitativos a partir da aplicação de questionários. Participaram 43 estudantes do 1° e do 2° anos do Ensino Médio de uma instituição da rede pública estadual. O questionário continha dez questões e foi aplicado ao final de uma aula de Química, de forma voluntária e anônima, seguindo os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, assegurando confidencialidade e consentimento informado.

2 DESAFIOS, PERCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE QUÍMICA

A literatura especializada tem abordado amplamente os desafios no ensino de Químcia no Brasil. Albano e Delou (2021) destacam que a complexidade dos conteúdos e a linguagem técnica contribuem significativamente para a percepção de dificuldade entre os alunos do Ensino Médio, sobretudo quando as aulas carecem de contextualização e experimentação. Essa percepção reforça a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Barbosa (2019) apontam que conteúdos são apresentados de forma desarticulada da realidade dos estudantes provocam uma queda significativa no engajamento e dificultam a aprendizagem. Araújo (2021), por sua vez, defende que a formação continuada dos professores deve contemplar recursos e estratégias

compatíveis com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de garatnir o desenvolvimento de competências e habilidades de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, a abordagem por competências proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), exige dos professores não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também de metodologias capazes de mobilizar os estudantes para a resolução de problemas e a análise crítica de situações concretas. Cunha et al. (2024) destacam que as metodologias ativas, como experimentações, resolução de problemas, simulações computacionais e atividades interdisciplinares, oferecem caminhos promissores para um ensino mais dinâmico. No entanto, sua implementação depende de condições objetivas nas escolas, como infraestrutura adequada – bem como da formação docente que priorize práticas inovadoras e interativas.

3 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA: RESULTADOS E REFLEXÕES

Os dados obtidos por meio dos questionários revelam elementos importantes sobre o interesse e as dificuldades enfrentadas dos estudantes em realçao ao processo de ensino-aprendizagem da Química. Quanto questionados sobre o quanto gostam do componente curricular, a maioria deles (70%) afirmou achá-la *interessante*, ainda que tenham dificuldades para compreender determinados conteúdos. Essa predisposição positiva, entrentanto, é comprometida por obstáculos cognitivos e pedagógicos, como apontando por Albano e Delou (2021), que associam o desinteresse à linguagem técnica e a falta de contextualização.

Figura 1 – Interesse pelas aulas de Química

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Pelo exposto na Figura 1, observa-se que outros 21% dos alunos relataram *não gostar* do componente curricular, considerando-o complicado, enquanto apenas 9% disseram se identificar com a Química. Esses resultados evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que consideram as experiências dos estudantes e promovam a participação ativa, conforme propõem Cunha et al. (2024).

Quando questionados sobre a contribuição da Química para a compreensão do mundo, os estudantes não demonstraram muita clareza, conforme apresentado na Figura 2:

Figura 2 – Contribuições da Química para a compreensão do mundo

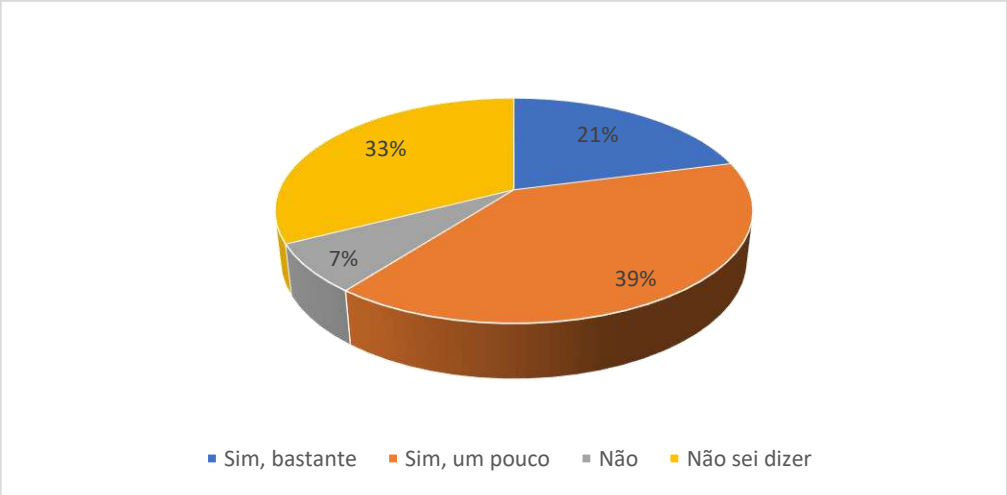

Fonte: Elaboração dos autores (2025)

Para 39% dos participantes da pesquisa, ela contribui *um pouco*, 33% não

souberam responder e 21% afirmaram que contribui *bastante*. Isso sugere que uma parte significativa dos alunos não consegue perceber, de forma clara, a relevância da Química em seu cotidiano. Tal dificuldade pode estar relacionada à forma como os conteúdos são apresentados, muitas vezes sem conexão com situações práticas, conforme discutido por Oliveira e Barbosa (2019), que evidenciam a desarticulação entre teoria e realidade como uma das causas do baixo engajamento.

A análise das respostas também mostrou que a Tabela Periódica foi o conteúdo mais lembrado pelos estudantes, citada por 86% deles, enquanto molaridade, propriedades periódicas, ácidos e bases foram mencionados por menos de 5%, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 – Conteúdos químicos mais lembrados pelos estudantes

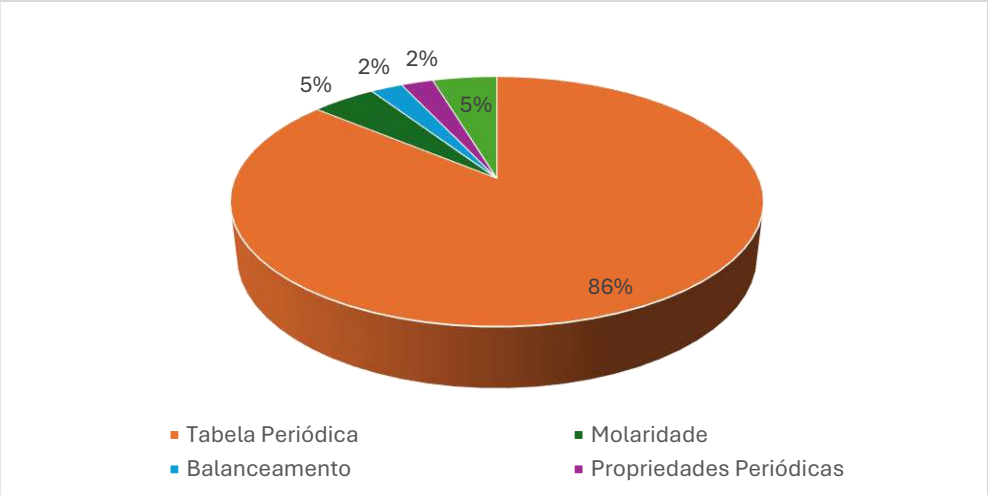

Fonte: Elaboração dos autores (2025)

Esses dados refletem tanto a centralidade de certos tópicos quanto a superficialidade com que outros são abordados no Ensino Médio, o que vai ao encontro das críticas feitas por Teixeira e Nunes (2019) sobre a ausência de um currículo integrado e significativo.

Quanto à percepção sobre o próprio desempenho, 63% dos estudantes afirmaram ter *um pouco de dificuldade* e 32% relataram ter *muita dificuldade* com o componente curricular. Apenas 5% disseram *aprender Química com facilidade*:

Figura 4 – Percepção dos alunos sobre a aprendizagem de Química

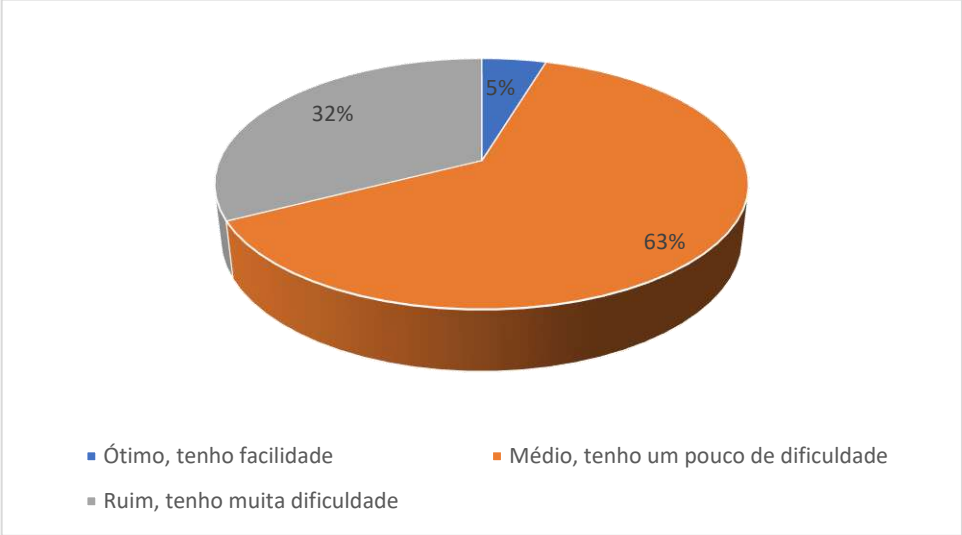

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados obtidos dialogam com as observações de Silva e Egas (2021), que apontam a ausência de atividades práticas como um dos fatores que dificultam a apropriação dos conceitos químicos.

Em relação às estratégias pedagógicas preferidas, foram destacadas as aulas práticas e a resolução de problema:

Figura 5 – Estratégias pedagógicas preferidas pelos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A maioria dos estudantes (47%) destacou como estratégia preferida as práticas em laboratório, seguida por resolução de problemas (21%) e demonstrações em sala de aula (16%). Apenas 9% indicaram preferência por aulas expositivas. Esse resultado corroboram a necessidade de repensar um modelo de ensino ainda predominante e reforça a importância de metodologias ativas no ensino de Ciências, como discutem

Marques et al. (2021) e Silva, Vieira e Alves (2024), que defendem a eficácia de abordagens que promovam maior interação e protagonismo estudantil.

Por fim, os métodos de estudo utilizados pelos alunos revelam ainda forte influência de práticas tradicionais, conforme pode ser observado na Figura 6:

Figura 6 – Métodos de estudo destacados pelos alunos

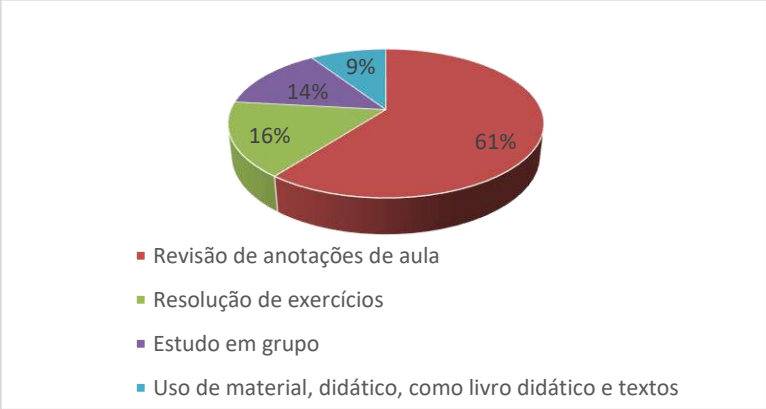

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

A maioria (61%) afirmou revisar anotações de aula como principal estratégia, enquanto 16% preferem resolver exercícios e 14% estudar em grupo. O uso quase exclusivo de técnicas baseadas na repetição evidencia o quanto as práticas escolares ainda se distanciam de propostas mais críticas e reflexivas, tal como a proposta da BNCC (BRASIL, 2018).

Desta forma, os resultados confirmam o que já foi diagnosticado por diversos autores: o ensino de Química no Ensino Médio encontra-se em um ponto de tensão entre as necessidades reais dos estudantes e as limitações das práticas pedagógicas adotadas. Como defendem Araújo (2021) e Cunha et al. (2024), superar esse impasse exige a articulação entre políticas públicas, valorização da profissão docente e investimento em metodologias que aproximem os conteúdos da vida dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que o ensino de Química no Ensino Médio ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes. Embora uma parcela expressa de alunos demonstre interesse pelo componente curricular, esse interesse é frequentemente

limitado por práticas pedagógicas pouco contextualizadas, pela linguagem técnica dos conteúdos e pela escassez de recursos didáticos.

As percepções dos estudantes revelam uma valorização das estratégias pedagógicas que favorecem a experimentação, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conceitos. No entanto, essas abordagens ainda são pouco frequentes, devido tanto à infraestrutura limitada das escolas quanto às lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

Diante disso, torna-se urgente repensar o ensino de Química, investindo em políticas educacionais que valorizem o trabalho docente, incentivem a adoção de metodologias ativas e garantam formação inicial de qualidade. Além disso, é fundamental considerar as vozes dos estudantes como parte do processo, reconhecendo suas dificuldades, preferências e experiências como elementos norteadores para a construção de práticas mais significativas.

A superação dos entraves identificados neste estudo exige uma ação articulada entre escolas, universidades e políticas públicas, de modo a promover um ensino de Química mais engajador, contextualizado e transformador.

No contexto da formação inicial docente, a realização deste estudo no âmbito do Estágio Curricular representou uma oportunidade concreta de aproximação com a realidade escolar. Permitiu ao licenciando compreender com maior profundidade os desafios do ensino de Química, exercitar a escuta ativa dos estudantes, refletir criticamente sobre sua futura prática pedagógica e consolidar a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Assim, além de contribuir para a compreensão do cenário educacional investigado, esta pesquisa também se configura como uma experiência formativa potente para a constituição da identidade docente em construção.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Wladimyr Mattos; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Principais dificuldades descritas no aprendizagem de química para o Ensino Médio: revisão sistemática. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. e16890, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16890. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16890. Acesso em: 1 jul. 2025.

ARAÚJO, Francisco Jonathan de Oliveira. Formação continuada de professores de Química à luz da BNCC: um estudo na 18ª CREDE/CE. Universidade Federal de

Campina Grande, 2021. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19572 . Acesso em: 1 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br . Acesso em: 05 mai. 2025.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Tradução de Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Márcia Borin et *al*. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 40, p. e39442, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3885 . Acesso em: 29 out. 2024.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al*. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005 . Acesso em: 29 out. 2024.

OLIVEIRA, Nayara de Lima; BARBOSA, Ana Cláudia dos Reis. Ensino de Química: afinidade, importância e dificuldades dos estudantes do ensino médio. **Revista Científica de Química**, v. 33, n. 2, p. 95-102, 2019. Disponivel em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD4_SA3_ID1259_31072019100225.pdf

SILVA, Agmar José de Jesus; EGAS, Vera Sintia da Silva. Percepção da importância do uso de atividades experimentais na aprendizagem de química de um grupo de estudantes concluintes do ensino médio em uma escola pública em Tefé/AM. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 5, n. 1, p. 209–234, 2022. DOI: 10.36661/2595-4520.2022v5n1.12155. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12155. Acesso em: 1 jul. 2025. SILVA, Márcia Belarminio; VIEIRA, Yasmim da Silva; ALVES, Márcia de Albuquerque. A eficácia das metodologias ativas no ensino-aprendizagem. **Revista de Educação e Pedagogia**, Paraíba, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/XXX . Acesso em: 29 out. 2024.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO PISO SALARIAL NACIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 12, n. 29, p. 195–212, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/10688. Acesso em: 1 jul. 2025.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E A CULTURA ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO - PR

Nádia Janaina Tavares[1]
Leia de Cássia Fernandes Hegeto[2]

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada no mestrado em Educação da linha de Cultura, escola e processos formativos em Educação no PPGE/UFPR nos anos de 2023 a 2024. A pesquisa trata sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil do Município de Campo Largo/PR e problematiza as situações enfrentadas na docência da Educação Infantil no âmbito da formação continuada, diante do currículo da Educação Infantil. A pergunta norteadora é: Quais as situações têm sido enfrentadas na docência na Educação Infantil, no âmbito da formação continuada, diante do currículo da Educação Infantil em Campo Largo/PR? O objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento profissional de professoras que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR, considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular da Educação Infantil do Município. Os objetivos específicos são: Apresentar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente, sob as influências da cultura escolar e da escola; Contextualizar a formação continuada em Campo Largo; Refletir sobre o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), DCNEI, 2009 e a BNCC, 2017; Analisar a atuação dos professores participantes, considerando os desafios encontrados na prática pedagógica em articulação com o currículo da Educação Infantil. A metodologia parte da abordagem qualitativa, com foco no processo de desenvolvimento. Utilizou-se das técnicas de pesquisa: bibliográfica, análise documental e entrevista semiestruturada. Para a Análise de Conteúdo (AC) foi utilizado o conceito de Bardin (2011). Os teóricos que ampararam essa pesquisa foram: Forquin (1992), Marcelo (2009), Nóvoa (2022), Tardif (2012), Nogueira e Borges (2023), entre outros. Como resultados, constatou-se que os desafios elencados pelos pesquisados permeiam a falta de profissionais na rede, mudança das práticas pedagógicas, falta de espaço físico nas salas e instituições, organização dos tempos e espaços, número excessivo de crianças, pouca valorização dos profissionais da Educação perante as famílias. Além disso, reitera-se a importância da formação e prática docente reflexiva e crítica perante o processo contínuo de reestruturação curricular, assim como políticas que assegurem condições de trabalho e carreira, formação continuada adequada, valorização e investimentos contínuos no aprimoramento docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional, Formação de professores, Cultura escolar, Currículo da Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em educação na Linha de Cultura, escola e processos formativos na Educação - Universidade Federal do Paraná. E-mail: nadia_janaina@hotmail.com. Grupo de pesquisa: GPFOR - Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, da Universidade Federal do Paraná.
[2] Doutora em educação (UFPR). Professora do magistério superior na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: leiahegeto@hotmail.com. Grupo de pesquisa: GPFOR- Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa parte-se da defesa da importância do currículo e da cultura escolar no processo formativo docente e na capacidade de tomar decisões fundamentadas. É importante participar ativamente das discussões em sua comunidade no que se refere às questões pedagógicas e curriculares, bem como ao trabalho reflexivo junto aos estudantes, famílias, colegas profissionais e instâncias superiores.

Fundamenta-se nos estudos de teóricos que têm como foco a formação docente continuada, considerando a influência da cultura escolar e as ações e atividades para a docência da Educação Infantil, voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

A Educação Infantil é uma etapa da educação básica que abrange as crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesse período, objetiva-se que os professores trabalhem com propostas pedagógicas visando desenvolver habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento integral. As propostas curriculares e pedagógicas são organizadas a partir das orientações da legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009), que apresenta a partir de seus artigos, os princípios, fundamentos e procedimentos com o objetivo orientativo das políticas públicas para a elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares e pedagógicas.

Portanto, indaga-se: Quais as situações têm sido enfrentadas na docência na Educação Infantil, no âmbito da formação continuada, diante do currículo da Educação Infantil em Campo Largo/PR?

A problemática está relacionada à maior compreensão e conhecimentos por parte dos professores sobre os aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, o qual implica em que os (as) professores (as) sejam preparados (as) durante a formação continuada considerando suas experiências na Educação Infantil e as influências da cultura das escolas em que atuam.

Os estudos encaminharam-se numa dimensão teórica que está em diálogo com a dimensão prática, principalmente nos aspectos que se referem ao indivíduo como um ser inacabado, na identidade profissional e na sua construção, a qual se constitui compreendendo sua realidade, numa contínua e progressiva reflexão com os agentes internos e externos às instituições de ensino.

A partir das indagações evidenciadas e do problema formulado foram propostos os objetivos da presente pesquisa, tendo como objetivo geral: Analisar o desenvolvimento profissional de professores (as) que atuam na Educação Infantil de Campo Largo/PR, considerando as influências culturais do ambiente escolar e o que diz a proposta do Referencial Curricular da Educação Infantil do Município. Para isso, buscou-se ressignificar a oferta de formação docente continuada com vistas ao desenvolvimento profissional. Diante da importância da temática pretendeu-se na pesquisa apontar os principais desafios enfrentado na docência da Educação Infantil.

Apresentaram-se como objetivos específicos: 1) Apresentar os conceitos de formação e desenvolvimento profissional docente, sob as influências da cultura escolar e da escola; 2) Contextualizar a formação continuada em Campo Largo; 3) Refletir sobre os documentos que oferecem apoio normativo à Educação Infantil, considerando o Referencial Curricular do Município de Campo Largo/PR (2019), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC, 2017); 4) Analisar a atuação dos professores participantes da pesquisa, considerando os desafios encontrados na prática pedagógica em articulação com o currículo da Educação Infantil.

No que se refere às temáticas e referenciais teóricos sobre o desenvolvimento profissional e cultura escolar, embasou-se à luz de autores como: Marcelo Garcia (2009, 2010), Nóvoa (1992, 2022), Tardif (2012), Forquin (1992, 1993), Julia (2001), Hagemeyer (2006), entre outros. Sobre o currículo da Educação Infantil, utilizou-se de autores como: Bortolanza, Freire (2018), Nogueira e Borges (2023), Sacristan (2000, 2013). A questão abordada na pesquisa se apresenta como fundamental em relação a formação de professores, cultura escolar e ao norteamento dos currículos direcionados à Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o passar dos anos, a educação evoluiu consideravelmente, trazendo avanços significativos para a Educação Básica e Educação Infantil. Essas mudanças têm sido fundamentais para o desenvolvimento de toda sociedade.

É fundamental que a escola, especialmente na Educação Infantil, estabeleça um ambiente coletivo de diálogo e inclusão permanente com a comunidade, reconhecendo e respeitando a riqueza cultural de suas crianças, professores e funcionários, trazendo a loco as discussões sobre toda diversidade cultural existente com ações de sustentabilidade e tecnologia para o bem comum.

Diante das complexas e variadas mudanças estruturais vividas em nossa sociedade ao longo dos anos, o tratamento e a valorização dos profissionais da educação é uma das condições indispensáveis que contribuem para as mudanças e transformações da conduta dos profissionais frente às renovações educacionais. Por isso, as discussões referentes à cultura escolar de acordo com Forquin (1999) revelam que esses estudos e reflexões são tidos como uma das formas de enfrentamento da crise educacional vigente e devem colaborar para a criação de uma relação justa e igualitária, desde as formas mais individuais e locais em que essa relação se manifesta até as mais coletivas e globais.

Sobre esses movimentos educacionais que vinham ocorrendo no século XX, envolvendo toda a cultura escolar local foram observados por Hall (1997), que afirma:

> No século XX, vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido, através das tecnologias e da revolução da informação (Hall, 1997, p. 17).

A cultura impacta escolas e comunidades, influenciando estrutura social, desenvolvimento ambiental e alocação de recursos. Isso exige reflexão constante sobre prática docente e formação de professores, considerando a relação entre local e global. É preciso investigar como a cultura escolar lida com mudanças e inércia, envolvendo todos os membros da comunidade educacional.

Esses indivíduos trazem consigo suas próprias experiências, valores, crenças e práticas culturais, que se misturam e influenciam a cultura escolar local; esta engloba os seguintes elementos: valores e normas, tradições e rituais da comunidade, relações sociais e práticas pedagógicas e ambiente físico. Esses elementos se entrelaçam para criar uma identidade única para cada escola da Educação Infantil,

refletindo a diversidade de seus membros e construindo a aprendizagem dos que ali frequentam.

No desenvolvimento infantil, o conhecimento é construído desde seu princípio, a partir da convivência com os pares, sejam eles adultos ou outras crianças, seja nas interações com brincadeiras ou nas explorações no meio em que a criança vive e frequenta. O ambiente deve ser preparado e estar favorável para que através das trocas a construção da aprendizagem se efetive de forma natural e significativa.

As aprendizagens e trocas de experiências existentes entre professores e crianças se concretizam pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos discentes, imersos em influências afetivas, cognitivas, éticas, artísticas, sociais e culturais, dentre outros aspectos a serem considerados pelos docentes.

A prática e a formação pedagógica precisam, portanto, ser repensadas a partir das necessidades das crianças da Educação Infantil, ou seja, a partir da história pessoal dos envolvidos no processo educativo e a cultura existente entre eles, pois é a partir desse momento que se dará a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento infantil, que requer conhecimentos, saberes e formação específica por parte dos professores.

A formação de professores é um elemento crucial para uma ação consciente e crítica em relação ao processo de aprendizagem e reorganização curricular. Relacionada ao desenvolvimento e atuação docente, a construção da aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil, pode ser mediada a partir das interações e brincadeiras, com contextos de vivências experienciais mediadas pelo docente.

De modo que se evidenciou na pesquisa tanto bibliográfica como na pesquisa de campo (entrevistas) a importância dos conceitos de formação docente reflexiva para uma ação consciente e intencional diante do processo de reorganização curricular e inovações nas práticas educativas, comprometidas com a qualidade e o desenvolvimento integral das crianças. Entende-se que a formação e o desenvolvimento docente, pode ocorrer tanto individual quanto coletivamente, preferencialmente no local onde o docente atua. À medida em que esse desenvolvimento ocorre, o docente constrói e reconstrói sua identidade profissional de forma contínua e constante.

Sobre os principais conceitos de desenvolvimento profissional apontados pelos autores da área da educação e pelas entrevistadas destacou-se a ênfase nos conhecimentos docentes. Sobre esse aspecto, concorda-se com Tardif (2012) que reconhece a existência de saberes próprios dos professores, como os saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes estão presentes diariamente na atuação das práticas pedagógicas, construção e execução dos currículos, possibilitando que as escolhas dos docentes diante das propostas sejam as mais assertivas possíveis. Toda essa prática diária constrói a identidade docente, pois os momentos de aprendizado e reflexão contínua transformam o ser profissional e orientam suas escolhas e opções teóricas e metodológicas.

A formação da identidade docente e o desenvolvimento profissional são fenômenos altamente complexos e diversos. Nesse sentido, entende-se que as implicações da cultura escolar interferem na construção da identidade profissional dos docentes e na sua prática diante dos conhecimentos e experiências propostas nos currículos.

É importante evidenciar que o currículo na Educação Infantil é o elemento central na construção pedagógica para as práticas, saberes e experiências planejadas para atender às necessidades e interesses das crianças. O currículo é fundamental para garantir que a educação nessa etapa se paute na qualidade e atenda aos objetivos do desenvolvimento integral.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois aborda, a partir das interações e brincadeiras, a construção da aprendizagem significativa. Para isso, se faz necessária uma formação de professores que compreenda e aponte para a necessidade de um currículo bem planejado e implementado que, a partir das experiências, possibilite o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, afetivo, intelectual, cultural, linguístico e social.

As reformas curriculares, como por exemplo a BNCC (2017) e as diretrizes, nos sistemas educativos, obedecem pretensamente à lógica de que através dessas propostas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição que nem sempre convergem com os interesses e necessidades da maioria da população. Mas será que é este o movimento que se está realizando? Qual o poder regulador e as consequências do currículo, especialmente o currículo da Educação Infantil?

Compreende-se então que o currículo vai além do que é explicitamente planejado e transmitido pelos docentes. Ele é formado por diversos aspectos da experiência escolar, incluindo a conduta pela qual os professores interagem com as crianças, a organização do tempo e espaço, dos materiais utilizados, os valores transmitidos, as escolhas dos objetivos e propostas pedagógicas e as normas estabelecidas.

Na Educação Infantil, pensar no campo pedagógico o currículo apenas como uma lista de conteúdos é uma abordagem limitada, conforme explicam Lira *et al*. (2020):

> No campo pedagógico, prevalece a compreensão de que o currículo representaria a listagem de conteúdos a serem trabalhados ou, ainda, as disciplinas que contemplariam esses conteúdos, o que revela uma concepção reducionista de currículo, especialmente quando estamos falando de crianças pequenas. De modo geral, este é concebido como um documento que norteia as práticas pedagógicas e a aprendizagem, e a forma como é entendido e aplicado depende das diferentes concepções da pedagogia (Lira *et al*., 2020, p. 220).

O currículo pode ser considerado de forma mais ampla, como um documento orientador para as práticas pedagógicas e a aprendizagem, considerando as necessidades e interesses das crianças, levando em conta as experiências, interações e necessidades das crianças, para promover um desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa. A forma como o currículo é interpretado e construído depende das concepções pedagógicas e formação docente, o que pode influenciar significativamente a qualidade da educação oferecida.

Portanto, entende-se que o currículo não se limita às ações diretas do docente, mas abrange toda a cultura escolar, os elementos existentes nesse ambiente institucional, direta ou indiretamente, que contribuem para a formação das crianças e do seu desenvolvimento integral; conforme definem as autoras Barbosa e Oliveira (2006, p. 16), “o currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças”.

Desse modo, o currículo da Educação Infantil exige uma reflexão crítica contínua e uma intervenção ativa por parte dos profissionais de ensino, a ser discutida explicitamente nas formações e com deliberações abertas por parte dos agentes participantes do processo. Para que não ocorra uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas que chegam prontas, é importante tentar romper com a lógica

de avaliação voltada ao ranqueamento de escolas e à lógica da racionalidade técnica.

Ficou evidente a partir da revisão de literatura, análise documental e entrevistas a importância da formação e atuação docente específica para o trabalho crítico e reflexivo quanto aos objetivos de aprendizagem presentes na BNCC. Defende-se que antes de se exigir que o professor trabalhe com os conhecimentos presentes na Base e referenciais curriculares é preciso formá-lo bem para isso, dando espaço e oportunidade para que conheçam, reflitam e discutam criticamente as experiências propostas nesses documentos. E, assim sejam capazes de fazer as melhores escolhas em seu planejamento diário, compreendendo que a Educação Infantil não pode estar alinhada a uma formação voltada apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas pela Base.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais conceitos para o desenvolvimento profissional docente envolvem saberes específicos da prática de ensinar, destacando a importância de uma formação reflexiva, crítica e contínua. A prática docente deve ser comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. Para isso, são necessárias condições apropriadas, como tempo para planejamento, espaço para discussões, hora atividade garantida, estudo semanal, salário compatível e plano de carreira, visando o desenvolvimento contínuo da criança.

Marcelo Garcia (2009, p. 9) em relação ao conceito de desenvolvimento profissional docente, afirma que esse “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. O processo de desenvolvimento pode ser individual ou coletivo e contextualizado no local do docente, ou seja, a escola, tendo a formação continuada como um de seus elementos. Defende-se, portanto, que a formação continuada precisa estar inserida no tempo e espaço de trabalho, o que exige planejamento e condições por parte das Secretarias de Educação, pois exige um número maior de profissionais e, portanto, um maior investimento e financiamento.

Como resultados das entrevistas, constatou-se que os desafios elencados pelos docentes e coordenadores permeiam a falta de profissionais na rede, falta de tempo para estudo e planejamento dentro da instituição, necessidade de mudança

das práticas pedagógicas, falta de apoio familiar, falta de espaço físico adequado nas salas de referência e dentro das instituições, falta de uma melhor organização dos tempos e espaços. Também foi relatado que há um número excessivo de crianças dentro das turmas, falta de profissionais de apoio para a inclusão, pouca valorização dos profissionais da Educação Infantil perante as famílias, dentre outros fatores.

Destacaram-se os conceitos de prática docente reflexiva e crítica perante o processo contínuo de reestruturação curricular e mudanças nas práticas educativas, assim como, enfatizou-se a importância de políticas que assegurem condições de trabalho e carreira, formação continuada adequada, valorização e investimentos contínuos no aprimoramento docente.

Afirma-se que é necessário o reconhecimento da profissão docente e cultura escolar como eixos centrais na efetiva construção de uma escola de qualidade, o que requer o cumprimento de políticas educacionais. A docência precisa pautar-se, conforme os conceitos apontados na pesquisa em ações que envolvam a capacidade e o compromisso com a melhor prática possível, nas variadas situações, principalmente na postura crítica e reflexiva diante dos saberes e conhecimentos propostos nos documentos curriculares.

Defende-se, portanto, que os docentes são produtores de conhecimento no cotidiano escolar e não podem ser compreendidos como meros executores de currículos que chegam prontos sem que seja garantido o tempo para a formação e discussão coletiva. Conclui-se afirmando que na Educação Infantil as políticas educacionais devem estar voltadas a formação, valorização e reconhecimento dos profissionais que atuam no dia a dia dentro das instituições, construindo e reconstruindo suas identidades dentro da cultura escolar daquele ambiente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z. R. de. Currículo e Educação Infantil. In. **Currículo e Linguagem na educação infantil**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1 ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; vol 7).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em:

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.PDF. Acesso em: 03 out. 2023

CAMPO LARGO. **Referencial Curricular Princípios, Direitos e Orientações. Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental**. Campo Largo. 2019.

FORQUIN, J. C. **Teoria & Educação**. Texto: Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

HAGEMEYER, R. C. C. **A função do professor na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Sociedade**, v 22, jul/dez, 1997. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514. Acesso em: 16 ago. 2023.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação, Campinas**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/article/view/38749. Acesso em: 25 out. 2024.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E., SAITO, H. T. I., YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governos do pequenos. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos,** p. 217 – 236, Jan-Abr 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272. Acesso em: 13 mar. 2025.

MARCELO, C. G. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 24 fev. 2025.

NOGUEIRA, A. L. BORGES, M. C. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, e-20389.016, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016. Disponivel em: https://www.researchgate.net/publication/370036897_A_BNCC_da_educacao_infantil_implicacoes_na_formacao_continuada_de_professores. Acesso em: 16 out. 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE METODOLOGIAS FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA

José Marcos Lemos de Souza[1]

Lucas Silva Pereira[2]

Dulcinéia da Silva Adorni[3]

RESUMO

Este artigo investiga a percepção de estudantes do Ensino Médio de uma instituição da rede pública de um município do sudoeste da Bahia acerca de práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem em Química, com destaque para a contextualização, a utilização do livro didático e a adoção de aulas teatrais. Fundamentado em diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o estudo propõe uma reflexão sobre as metodologias que possibilitam uma abordagem mais significativa, criativa e participativa no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa é de natureza quantiqualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993) tendo como dispositivo de coleta de dados um questionário aplicado a 28 estudantes do 3° ano do Ensino Médio. Os resultados indicam que a contextualização é percebida como facilitadora da compreensão dos conteúdos químicos, estimulando o protagonismo discente. Entretanto, também revela que muitos alunos ainda não atribuem significado ao que estudam, reflexo de práticas pedagógicas pouco conectadas à realidade dos estudantes. O livro didático, embora reconhecido como importante, não é visto como único recurso para o ensino de Química. Já o uso do teatro como metodologia didática foi bem avaliado pela maioria, sugerindo-se como estratégia lúdica e engajadora, apesar de alguma resistência por parte de uma parcela dos discentes. Conclui-se que é necessário ampliar o uso de metodologias ativas e contextualizadas, que ressignifiquem o ensino de Química e valorizem os saberes dos estudantes, contribuindo para uma formação mais crítica, autônoma e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Ensino de Química. Contextualização dos conteúdos. Recursos didáticos. Formação docente. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

[1] Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFBaiano). Licenciado em Química. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lemos2433@gmail.com .
[2] Graduando do 6° semestre do Curso de Licenciatura em Química, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), lucassilvapereiracontato@gmail.com.
[3] Doutora em Educação e Contemporaneidade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), dsadorni@gmail.com

O ensino de Química no Ensino Médio brasileiro ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que comprometem a aprendizagem dos estudantes. Muitos discentes consideram o componente curricular abstrato, repleto de fórmulas e de difícil aplicação prática, o que contribui para sua desmotivação. Essa percepção, somada a práticas tradicionais centradas na memorização, demanda a implementação de metodologias que resgatem o interesse dos alunos e estabeleçam vínculos entre os conteúdos escolares e suas vivências cotidianas.

Segundo Giffoni, Barroso e Sampaio (2020), o ensino de Ciências se torna mais significativo quando é contextualizado, permitindo aos estudantes identificarem a Química como parte indissociável da realidade em que vivem. Ao relacionar temas como meio-ambiente, saúde, alimentação e energia aos conceitos químicos, o docente amplia as possibilidades de compreensão e atuação crítica dos estudantes no mundo social.

Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas diversificadas – como o uso de livros didáticos criteriosamente selecionados, recursos tecnológicos, debates e atividades de natureza lúdica – pode tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e eficazes. Entre essas estratégias, destaca-se o teatro como recurso para aproximar a ciência da experiência cultural dos estudantes, promovendo engajamento, desenvolvimento de habilidades comunicativas e construção coletiva do conhecimento.

Este estudo analisa a percepção de estudantes do 3° ano do Ensino Médio da rede pública estadual de um município do sudoeste da Bahia sobre metodologias que facilitam a compreensão da Química, buscando refletir sobre práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

2 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE QUÍMICA: CONTEXTUALIZAÇÃO, RECURSOS DIDÁTICOS E TEATRO COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM

A superação das limitações do ensino tradicional de Química exige a adoção de metodologias de promovam o protagonismo discente e a construção de conhecimentos socialmente relevantes. Neste sentido, a contextualização

dos conteúdos, o uso criterioso de recursos didáticos e a introdução de atividades como o teatro se destacam como práticas promissoras para alcançar esses objetivos.

Contextualização como estratégia de aprendizagem significativa

A contextualização permite que o estudante compreenda o conteúdo químico a partir de sua vivência cotidiana, tornando o aprendizado mais concreto e relevante. Segundo Rosa e Goi (2023, p.4), “vincular contextos a conceitos pode ser uma estratégia eficaz no ensino do componente curricular, podendo facilitar a compreensão do cotidiano a partir de problemas relacionados à Educação”.

Nesta mesma linha de pensamento, Pinto *et al.* (2024) destacam que nos desdobramentos dos conteúdos o docente precisa estabelecer uma correlação entre os conceitos químicos presente no cotidiano e a ciência a partir de uma perspectiva que não altere ou se opunha, mas que favoreça a construção do conhecimento e consequentemente cooperação no avanço da aprendizagem significativa.

No presente estudo, 46% dos estudantes afirmaram que a contextualização favorece sua participação nas aulas de Química, fortalecendo a construção ativa do conhecimento, corroborando a afirmação de Matos *et al*. (2021, p.17) quando ressaltam que: “Esse posicionamento dos alunos revela a necessidade da contextualização nas aulas de ciências, contemplando a realidade de cada local”. Contudo, 32% ainda consideram que nem todos os conteúdos são passíveis de contextualização, o que aponta para uma necessidade de formação docente voltada à mediação entre ciência e realidade. Como destacado em Brasil (2018), os conceitos químicos podem ser trabalhados a partir de temas como meio-ambiente, saúde, recursos renováveis e não renováveis, produtos de higiene e beleza, dentre outros.

A complexidade do uso de recursos didáticos e o papel do livro

Os dados obtidos revelam uma visão crítica dos estudantes sobre o uso exclusivo do livro didático como ferramenta de ensino. A maioria (61%) reconhece a importância de outros recursos, como vídeos, debates, quadro branco, tecnologia e materiais paradidáticos.

Oliveira *et al.* (2024) destacam que a escolha de livros didáticos deve ser criteriosa na perspectiva de selecionar exemplares que possibilitem experiencias impulsionadoras, aprofundamento do pensamento crítico, reflexivo e exortem a aprendizagem dos sujeitos.

Sobre essa mesma temática as autoras Freitas e Quadros (2021, p.3) revelam que:

> Tendo em vista a importância do livro didático como material de apoio a estudantes e professores, torna-se relevante promover análises desses recursos, identificando as diferentes alternativas oferecidas pelos autores, com o objetivo de facilitar o processo de compreensão das informações transmitidas.

Entretanto, é importante destacar, que o sucesso da aprendizagem também perpassa por questões intrínsecas como contextualização dos conteúdos com o contexto que os discentes estão inseridos (OLIVEIRA *et al.*, 2024, p.14) "[...] os professores devem ser alertados para contextualizar o conteúdo dos livros didáticos com as experiências do cotidiano dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos [...]". O que reforça a necessidade de complementar esse material a outras fontes mais conectadas à experiência dos estudantes.

Teatro como metodologia ativa para engajar e motivar

O uso do teatro em sala de aula surge como estratégia lúdica e eficaz para ressignificar o ensino de Química. Pois de acordo com Costa (2019, p. 14), "a busca por metodologias de ensino visando uma maior aprendizagem dos conteúdos abordados na disciplina de Química no ensino médio tem sido uma constante entre educadores da área de Ciências". A teatralização, nesse sentido, ajuda a tornar a ciência mais acessível e próxima da realidade cultural dos alunos.

Apesar disso, 25% dos estudantes que participaram desta pesquisa, relataram resistência à adoção do teatro como estratégia de ensino-aprendizagem, justificando que *os conteúdos de Química têm muitas fórmulas e números*. Esse posicionamento revela a influência persistente de uma concepção tradicional do componente curricular Química. Em sua dissertação

Teixeira (2019, p.26), descreve que "a presença do teatro na educação teve uma evolução marcada pela superação de preconceitos". Assim sendo, compreendemos que o uso dessa prática reflete no desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em grupo e protagonismo discente que vai além do ensino de química.

O teatro, portanto, deve ser planejado com intencionalidade pedagógica clara que conduza para um trabalho coletivo e colaborativo e significativo como destacam Macedo Junior, Benedetti Filho, Souza (2025, p. 1) "a intersecção entre ciências e artes contribui para tornar as ciências acessíveis, relevantes para públicos diversos, com potencial de fornecer conteúdo científico, valores artísticos e de entretenimento significativos". Nesse sentido configura um espaço para desenvolvimento do protagonismo estudantil que ocorre durante o processo – desde o engajamento até a apresentação – favorecendo uma aprendizagem mais engajada, crítica e colaborativa.

Como afirmam Souza e Soares (2015, p. 3):

> Atualmente no Brasil existem vários grupos que trabalham com o ensino de ciências por meio da teatralização, na tentativa de um ensino descontraído e dinâmico. De uma maneira geral esses grupos realizam a divulgação da ciência, dando destaque a fatos históricos, problemas sociais que tem a ciência os permeando. Grandes nomes da ciência também podem ser elucidados e também podem explorar o teatro para demonstrar fenômenos científicos corriqueiros e simples para nós educadores, mas que, em aulas tradicionais são abordados de uma maneira muito abstrata o que dificulta na maioria das vezes a compreensão do aluno em relação ao conceito.

As autoras Martins e Fernandes (2020) ressaltam que o teatro emerge como uma estratégia didática que possibilita a contextualização, problematização e engajamento dos sujeitos. Através das discussões, debates ou encenações o professor consegue, também, analisar o grau de conhecimento dos estudantes e trabalhar conceitos que foram apresentados incorretamente.

Utilizar o teatro como estratégia pedagógica é, portanto, a possibilidade de promover o desenvolver do conhecimento químico de forma problematizadora, desafiadora e estimuladora, além de incentivar o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantiqualitativa, conforme proposto por Minayo e Sanches (1993), buscando compreender as percepções dos estudantes não apenas a partir de dados numéricos, mas também considerando aspectos subjetivos das respostas. Essa combinação metodológica é considerada pertinente quanto o objetivo é captar "a complexidade dos fenômenos sociais por meio da articulação entre números e significados". (MINAYO; SANCHES, 1993, p.240)

O dispositivo adotado para coleta de dados foi um questionário estruturado, elaborado a partir das orientações metodológicas de Marchesan e Ramos (2012), com perguntas abertas e fechadas, de modo a permitir a triangulação das respostas. Esse questionário foi aplicado a 28 estudantes do 3° ano do Ensino Médio de uma instituição de ensino da rede pública estadual de um município do sudoeste da Bahia, durante as atividades do componente curricular Estágio I do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Foi resguardado o anonimato dos participantes de acordo com as normas éticas da pesquisa com seres humanos.

Os estudantes foram convidados a responder sobre três eixos principais: contextualização dos conteúdos de Química, o uso do livro didático como ferramenta de apoio, e a adoção de práticas teatrais como estratégia pedagógica alternativa. As informações coletadas foram organizadas e discutidas de maneira colaborativa ao longo do componente curricular, proporcionando um processo reflexivo entre os licenciandos estagiários e os dados obtidos na realidade escolar.

Os resultados foram analisados por meio de interpretação descritiva, com cruzamento entre frequência das respostas e os referenciais teóricos adotados, com vistas a construir inferências que contribuam para práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às diretrizes curriculares da Educação Básica.

4 ANÁLISE ARTICULADA: INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E DADOS EMPÍRICOS

A escolha por integrar a discussão teórica e os dados empíricos neste estudo não foi apenas metodológica, mas também epistemológica: reflete o

entendimento de que o conhecimento se constrói a partir do diálogo entre a realidade vivida e os referenciais que nos permitem interpretá-la. Em vez de separar teoria e resultados, buscou-se costurá-los numa única textura reflexiva ao longo do desenvolvimento do trabalho, de modo que cada dado empírico fosse confrontado, sustentado ou tensionado pelas vozes teóricas que compõem o campo da educação em Química.

Ao adotar essa estratégia, inspirada na abordagem proposta por Minayo e Sanches (1993), compreende-se que os fenômenos pedagógicos não são redutíveis a gráficos ou percentuais. Eles falam por entrelinhas, silêncios, preferências, dúvidas – e é nesse espaço de escuta sensível que a pesquisa se aproxima da sala de aula como território vivo. Os estudantes não aparecem aqui apenas como objetos de investigação, mas como sujeitos que nos ajudam a pensar o que pode ser uma aula de Química mais significativa, mais humana e mais próxima de seus mundos.

Essa articulação permitiu que o texto não apenas *falasse sobre os estudantes*, mas *dialogasse com eles*, por meio de suas percepções, abrindo caminho para uma compreensão mais profunda dos sentidos que atribuem ao aprender, aos métodos e à própria ciência. Foi desse modo que teoria e realidade se encontraram: não como blocos apartados, mas como fragmentos que, ao se unirem, revelam outras formas possíveis de ensinar e aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que apresentar dados e conceitos, este estudo buscou escutar vozes. Escutar estudantes, suas percepções, inquietações e resistências diante de um componente curricular que, muitas vezes, lhes parece distante e inacessível: a Química. Ao integrar teoria e prática, em um mesmo corpo textual, foi possível compreender que transformar o ensino dessa área do conhecimento é, antes de tudo, um ato de escuta e de cuidado.

As análises revelam que práticas como a contextualização, o uso de recursos didáticos diversos e metodologias ativas – como o teatro – são caminhos legítimos para tornar a Química mais conectada à vida dos estudantes e, por consequência, mais significativa. Esses caminhos, no entanto, não são

neutros nem automáticos: exigem do professor intencionalidade pedagógica, sensibilidade e disposição para o diálogo.

Nesse sentido, este trabalho também cumpre um papel fundamental na formação inicial do licenciando em Química, pois possibilita vivenciar, refletir e ressignificar práticas pedagógicas a partir de situações concretas. Ao construir essa ponte entre a teoria estudada na universidade e a realidade vivida na escola, o licenciando assume uma postura ativa, investigativa e ética diante do seu processo formativo. Tais experiências ampliam não só o repertório metodológico, mas também a compreensão crítica sobre o papel da docência.

Conclui-se, portanto, que a transformação do ensino de Química exige menos fórmulas fixas e mais escuta, abertura e coragem. Coragem de reconhecer os estudantes como sujeitos do processo, e a si mesmo – enquanto futuro professor – como mediador de sentidos e possibilidades. O que se ensina importa. Mas *como se ensina*, talvez, seja a grande chave para formar sujeitos que aprendem Química com sentido e ensinam com compromisso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/62391-bncc-ensino-medio
Acesso em: 30/06/2025

COSTA, Francisco José da. **O uso do teatro como ferramenta interdisciplinar para tornar o ensino de química mais atraente aos estudantes da primeira série do Ensino Médio**. 2019, 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7699637

FREITAS, Júlia Campos; QUADROS, Ana Luiza de. Abordagem multimodal: um olhar para os livros didáticos de química. **Química nova na escola**. – São Paulo, v. 43, n° 3, p. 315-328, agosto, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160261
Acesso em 01/07/2025

GIFFONI, Joel de Sousa; BARROSO, Maria Cleide da Silva; SAMPAIO, Caroline de Gois. Aprendizagem significativa no ensino de Química: uma

abordagem ciência, tecnologia e sociedade. **Research, Society and Development,** v. 9, n.6, e13963416, 2020.
Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3416
Acesso em: 20/06/2025

MARCHESAN, Maria Tereza Nunes; RAMOS, André Gonçalves. *Check list* para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças. **Revista Eletrônica de Linguística**, v. 6, n° 1, 2012, p. 449-460. Disponível em: https://doi.org/10.14393/DL12-v6n1a2012-23
Acesso em 29/06/2025

MARTINS, Steffany Temóteo; FERNANDES, Carolina dos Santos. O teatro científico: uma estratégia didática para o ensino de química. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-20, 2020.
Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4022
Acesso em: 30/06/2025

MINAYO, Maria Cecilia de; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Rio de Janeiro: **Cad. Saúde Pública,** Vol.9, n.3, jul/set, 1993, p. 239-262. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22/06/2025

MACEDO JUNIOR, Ederaldo Bueno de; BENEDETTI FILHO, Edemar; SOUZA, James Alves de. Valorização da ciência e do ensino de Física através da comunicação teatral. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 47, e20240419 (2025). Disponível em: DOI: https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2024-0419
Acesso em: 29/06/2025

MATOS, Bruno Ferreira *et al*. Plantas nativas e a prática da contextualização: uma investigação etnobotânica no ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia,** v. 4, n. 6. set/dez, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i6.12050
Acesso em: 30/06/2025

OLIVEIRA, Mirella Carvalho de Araujo, *et al.* Amazônia brasileira nos livros didáticos de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 30, e24052, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320240052
Acesso em: 30/06/2025

PINTO, Rebeca Teobaldo *et al*. Extração de óleos essenciais de laranja-pêra e capim-santo e a produção de aromatizantes como proposta de experimentação e contextualização do ensino da Química Orgânica. **Research, Society and Development,** v. 13, n.2, e 10213245093, 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i2.45093
Acesso em: 29/06/25

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Residência pedagógica: a inserção da educação ambiental articulada com questões do cotidiano no ensino de química. **Revista Prática Docente,** v. 8, n. 1, e23036, 2023. Disponível em: http://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23036.id1762 Acesso em: 20/06/2025

SOUZA, Murilo Viana de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Expressão Corporal no Ensino de Química: jogos teatrais para a discussão de conceitos relacionados à radioatividade. Águas de Lindóia: **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** (X ENPEC). ABRAPEC, 24 -27 de Novembro, 2015. Disponível em: https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0711-1.PDF.
Acesso em 16/06/2025

TEIXEIRA, Vânia Maria Magalhães de Lira. **O teatro científico como metodologia no ensino e aprendizagem de química.** 2019, 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019. Disponível em: https://sucupira legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8730671

ANÁLISE DE TRABALHOS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jéssica Costa Mendes[1]

Natália Neves Macedo Deimling[2]

RESUMO

Objetivamos com este trabalho identificar e analisar os principais resultados alcançados e considerações traçadas por artigos publicados entre 2014 e 2024 sobre a inserção da Educação em Saúde (ES) na formação de professores da educação básica, apontando contribuições e lacunas nas investigações. A pesquisa qualitativa e do tipo estado do conhecimento analisou 17 artigos de 4 repositórios acadêmico-científicos. Os resultados indicam abordagens limitadas da ES, com foco biomédico e ausência de perspectivas críticas e interdisciplinares que incluam os determinantes sociais da saúde na formação docente. As concepções docentes são heterogêneas, revelando fragilidades na formação. Defende-se a reestruturação curricular e o fortalecimento da formação continuada.

Palavras-chave: Formação docente. Educação em Saúde. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação em Saúde (ES) constitui um campo de conhecimento e prática situado na intersecção entre as áreas da Saúde e da Educação, caracterizando-se por sua natureza polissêmica e interdisciplinar. Essa complexidade se expressa tanto nas múltiplas concepções de saúde presentes nas políticas públicas e nos currículos escolares, quanto na diversidade de atores que atuam na promoção da saúde em contextos educativos. A presença da ES nas escolas, entretanto, ainda se dá de maneira fragmentada, muitas vezes restrita a ações pontuais, campanhas preventivas ou práticas informativas, marcadas por uma abordagem reducionista e biomédica (Mohr, 2002; Venturi, 2013).

Nesse contexto, diversos estudos têm alertado para a necessidade de ressignificar o papel da ES na educação básica, atribuindo-lhe um sentido pedagógico mais amplo e crítico, alinhado à formação integral dos sujeitos. A escola é um espaço privilegiado para a construção de valores, atitudes e conhecimentos relacionados ao cuidado de si e do outro, sendo fundamental que os professores estejam preparados

[1] Mestranda, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, jessicamendes@utfpr.edu.br.

[2] Doutora, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, natanema@gmail.com

para incorporar essa dimensão de forma consciente, contextualizada e reflexiva em sua prática pedagógica (Schwingel & Araújo, 2020; Magalhães, 2020).

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel central nesse processo. A forma como os professores compreendem a saúde, sua relevância no cotidiano escolar e as possibilidades de abordagem desse tema em sala de aula está diretamente relacionada à sua trajetória formativa. No entanto, pesquisas recentes têm apontado que essa formação ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à abordagem interdisciplinar e crítica da ES (Sampaio *et al*., 2015; Nascimento, 2017; Oliveira & Gomes, 2020).

A pandemia da COVID-19 intensificou o debate sobre o papel da escola na promoção da saúde e evidenciou, de maneira dramática, a centralidade dos professores como agentes de cuidado, prevenção e informação. No entanto, também escancarou as fragilidades estruturais da formação docente, a precarização do trabalho e a ausência de políticas públicas integradas e efetivas no campo da ES (Affonso *et al*., 2021).

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo identificar e analisar os principais resultados e lacunas evidenciadas em pesquisas publicadas entre 2014 e 2024 sobre a inserção da Educação em Saúde na formação de professores da educação básica. Por meio de uma análise do tipo estado do conhecimento, busca-se mapear as tendências, desafios e possibilidades formativas que emergem desse campo, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas emancipatórias e integradoras no âmbito da saúde escolar.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, adotou o método do estado do conhecimento para mapear produções acadêmicas, identificar lacunas e tendências (Romanowski; Ens, 2006). A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2024, nos repositórios Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Capes, Scopus e SciELO, com foco em publicações entre 2014 e 2024. Utilizaram-se os descritores e operadores booleanos: Formação de professores *OR* Formação docente *AND* Educação em saúde *OR* Educação para saúde.

Os repositórios Google Acadêmico, Portal da Capes e SciELO retornaram mais de 1.000 resultados cada; por priorizarem materiais por relevância (acessos e citações), foram analisados os 100 primeiros de cada. Apesar do uso de operadores

booleanos e descritores específicos, a maioria dos artigos referia-se à educação em saúde no ensino superior, especialmente nos cursos de Medicina e Enfermagem, o que não corresponde ao foco desta pesquisa.

Após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão (formação docente e educação em saúde na educação básica), foram selecionados 17 artigos: 4 do Google Acadêmico, 12 do Portal da Capes e 1 do Scopus. Na base SciELO, não foram encontrados trabalhos alinhados ao tema, razão pela qual nenhum artigo dessa fonte foi analisado.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativo-crítica (Marconi; Lakatos, 2010), com categorização segundo Lüdke e André (1986), resultando em três categorias: (1) formação inicial – 10 artigos; (2) formação continuada – 4 artigos; e (3) concepções docentes sobre educação em saúde – 4 artigos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Educação em Saúde na formação inicial de professores

A formação inicial de professores é um processo de suma importância para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para atuar no ambiente escolar, objetivando a preparação docente para o enfrentamento de desafios durante sua jornada profissional, proporcionando bases teóricas e práticas que viabilizem o planejamento e a condução de aulas que sejam significativas para o aprendizado dos alunos. Além disso, a formação inicial deve estimular a reflexão crítica sobre o papel do professor e sua responsabilidade social, além de instigar o desenvolvimento contínuo, levando os futuros educadores a uma postura de constante aperfeiçoamento profissional.

A análise dos artigos evidencia que a maioria aborda a formação inicial de professores em Educação em Saúde (ES), ressaltando sua relevância na constituição de práticas pedagógicas eficazes. Embora não se descarte a importância da formação continuada, a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas, especialmente quanto à integração crítica e interdisciplinar da temática nos cursos de licenciatura (Sampaio *et al*., 2015; Nascimento, 2017).

Sampaio *et al*. (2015) identificaram a superficialidade da abordagem da ES nos cursos de Ciências Naturais, com enfoque biomédico e restrito a disciplinas optativas. Nascimento (2017) reforça essa limitação ao apontar que 68% dos cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas específicas sobre o tema. Marinho et al. (2015) e

Monteiro e Bizzo (2015) destacam a marginalização da ES como tema transversal nos currículos escolares, reforçada pela estrutura disciplinar fragmentada. Oliveira e Gomes (2019) e Araújo *et al*. (2021) defendem abordagens mais amplas, que incorporem os determinantes sociais da saúde e saberes interdisciplinares.

Soares *et al*. (2020) observaram que, embora haja formação continuada em saúde, a formação inicial dos docentes da Universidade Estadual Vale do Acaraú permanece limitada. Mosquera *et al*. (2021) também identificaram que muitos professores ainda adotam concepções biologizadas de saúde, com pouca atenção aos aspectos afetivos e sociais. Essa limitação curricular é reforçada por Boff *et al*. (2018), que apontam a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Monteiro e Bizzo (2015) e Nascimento (2017) abordam o Programa Saúde na Escola (PSE) como estratégia para integrar ações educativas e de cuidado no ambiente escolar, destacando sua importância na articulação entre escola, serviços de saúde e comunidade. Mohr (2002) defende que a ES pode ser desenvolvida por diversos profissionais da educação e saúde, desde que alinhada ao projeto pedagógico da escola. Marinho *et al*. (2015) também ressaltam a importância da participação ativa dos alunos e da valorização da diversidade cultural no ensino da saúde.

A padronização proposta pela BNCC é criticada por ignorar as especificidades regionais e culturais do Brasil, podendo comprometer a formação crítica e contextualizada dos docentes (ANPEd). Em resposta, Venturi *et al*. (2013) defendem uma formação que capacite os professores a promover a autonomia dos alunos por meio de práticas educativas reflexivas e críticas.

Assim, repensar a formação inicial em ES exige superar a visão biomédica tradicional e adotar perspectivas interdisciplinares, culturais e emancipatórias, que preparem os futuros docentes para atuar de forma integral na promoção da saúde escolar.

3.2 Educação em Saúde na formação continuada de professores

A formação continuada desempenha um papel fundamental no enriquecimento das práticas pedagógicas. Frente aos desafios contemporâneos, como a promoção de hábitos saudáveis, a prevenção de doenças e a construção de uma perspectiva ampliada sobre saúde, a capacitação contínua possibilita que os docentes se

mantenham atualizados e adotem metodologias que favoreçam a aprendizagem discente. Além disso, essa formação contribui para o fortalecimento da interdisciplinaridade e da transversalidade do tema no currículo escolar, promovendo uma abordagem mais integrada para a educação em saúde no ambiente escolar.

Nos artigos analisados que dão enfoque à formação continuada de professores, a mesma é apontada como uma estratégia essencial para transformar as práticas pedagógicas em Educação em Saúde (ES), promovendo abordagens mais críticas, reflexivas e contextualizadas. As obras destacam ainda que a formação continuada é fundamental para superar limitações do modelo biomédico tradicional e para formar os professores para abordarem a saúde de maneira interdisciplinar e culturalmente sensível.

A formação continuada é apontada como elemento central para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Educação em Saúde (ES), ao permitir que os docentes atualizem conhecimentos e adotem metodologias mais críticas, reflexivas e integradas ao contexto escolar (Venturi & Mohr, 2017; Santos & Araújo, 2020). Frente aos desafios contemporâneos, como a promoção de hábitos saudáveis e a superação do modelo biomédico, essa formação amplia a compreensão da saúde como fenômeno complexo e multidimensional, influenciado por fatores biopsicossociais, culturais e ambientais.

Venturi e Mohr (2017) destacam a importância de ferramentas como a Alfabetização Científica e Técnica (ACT) e as Ilhotas Interdisciplinares de Racionalidade (IIR) para conectar saberes diversos. Santos e Araújo (2020) enfatizam o uso de filmes como recurso pedagógico para integrar temáticas como saúde, ética e gênero. Já Schwingel e Araújo (2021) defendem a articulação entre conhecimentos, valores e práticas, bem como o fortalecimento de espaços formativos colaborativos entre escola e comunidade.

Apesar dos avanços, permanecem desafios estruturais, como a falta de tempo, recursos e apoio institucional (Venturi & Mohr, 2017), além da necessidade de preparar os professores para lidar com a diversidade cultural no contexto escolar (Neves & Queiroz, 2022). Esses autores também sugerem práticas dialógicas interculturais como meio de promover o entendimento coletivo da saúde e fortalecer os vínculos entre escola, alunos e comunidade.

A centralização curricular promovida pela BNCC, ao uniformizar conteúdos e desconsiderar as realidades locais, tende a reforçar uma abordagem normativa e

limitada da ES. Em oposição a isso, a formação continuada surge como caminho para valorizar a diversidade e promover práticas contextualizadas e transformadoras. Nesse sentido, Nóvoa (2019) propõe uma formação docente integrada, baseada no diálogo entre teoria, prática e realidade sociocultural.

Portanto, a formação continuada em ES se consolida como estratégia indispensável para consolidar práticas pedagógicas críticas, interdisciplinares e comprometidas com o bem-estar coletivo, conforme reforçado pelas evidências discutidas nos estudos analisados.

3.3 Concepções dos professores sobre o tema Educação em Saúde

As concepções dos professores sobre Educação em Saúde (ES) variam conforme sua formação, trajetória profissional e contexto de atuação. Muitos ainda adotam uma perspectiva tradicional, centrada na prevenção de doenças e na promoção de hábitos saudáveis, alinhada ao modelo biomédico. No entanto, cresce uma abordagem mais crítica e interdisciplinar, que integra dimensões sociais, emocionais e culturais da saúde ao currículo escolar (Jesus & Sawitzk, 2015; Fontana, 2018; Soares *et al*., 2020).

Nos artigos analisados que dão enfoque às concepções dos professores sobre o tema Educação em Saúde, embora os autores enfatizem a concepção dos professores sobre a ES, os estudos ainda abordam de forma significativa as reflexões sobre a formação inicial e continuada, bem como suas lacunas.

Os estudos analisados indicam que a formação inicial aborda a ES de forma superficial (Jesus & Sawitzk, 2015), contribuindo para a manutenção de práticas pedagógicas informativas e reducionistas (Fontana, 2018; Silva *et al*., 2017). A formação continuada, em contrapartida, surge como alternativa relevante para ampliar essa visão, especialmente por meio de programas como o Programa Saúde na Escola (PSE), que favorecem práticas mais críticas e reflexivas (Jesus & Sawitzk, 2015; Silva *et al*., 2017).

As concepções docentes influenciam diretamente a prática pedagógica. Soares *et al*. (2020) e Silva *et al*. (2017) mostram que, enquanto alguns professores compreendem saúde de maneira ampliada, outros ainda a associam exclusivamente à higiene e à ausência de doenças. Apesar disso, iniciativas como projetos interdisciplinares voltados à alimentação, saúde mental e atividade física demonstram o potencial de práticas educativas inovadoras (Silva *et al*., 2017).

Entre os desafios apontados estão a falta de tempo, escassez de recursos e ausência de apoio institucional (Silva *et al*., 2017; Soares *et al*., 2020). Os autores defendem a integração entre saúde e educação, o fortalecimento da formação crítica e a promoção de parcerias com serviços de saúde.

Para superar essas barreiras, Fontana (2018) propõe práticas emancipadoras e participativas, enquanto Soares *et al*. (2020) sugerem a inclusão de disciplinas sobre saúde coletiva nos cursos de formação docente. Jesus e Sawitzk (2015) reforçam a necessidade de reformular planejamentos escolares com base em uma concepção ampliada de saúde.

Nóvoa (2017) argumenta que a profissionalidade docente exige não apenas competência técnica, mas também consciência crítica e posicionamento público diante dos desafios educacionais. Para isso, a formação deve articular teoria e prática, possibilitando aos professores desenvolver concepções fundamentadas que sustentem suas ações pedagógicas.

Em síntese, embora haja avanços na compreensão da ES, persistem entraves formativos, pedagógicos e institucionais. Promover uma ES transformadora requer investimento em formação continuada, metodologias participativas e políticas que integrem saúde e educação sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a relevância da Educação em Saúde (ES) no processo de formação de professores da educação básica, ressaltando tanto os avanços quanto os desafios que ainda se impõem nesse campo. A análise das produções acadêmicas revelou que, embora a temática esteja presente nas formações inicial e continuada, persistem lacunas significativas, sobretudo quanto à adoção de uma abordagem ampliada e interdisciplinar, que considere os determinantes sociais da saúde.

Verificou-se que os estudos concentram-se majoritariamente na formação docente e nas concepções dos professores sobre a ES, com destaque para sua inserção nos currículos de Educação Física e Ciências Naturais, além da valorização da transversalidade e interdisciplinaridade. Entretanto, observou-se uma concentração de publicações entre os anos de 2015 e 2017, seguida de uma expressiva redução entre 2018 e 2022, e ausência de trabalhos nos anos de 2023 e 2024, evidenciando a necessidade de investigações mais atuais e contínuas na área.

As concepções docentes predominantes revelam influências de modelos tradicionais e biomédicos, o que limita a implementação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Ademais, a falta de articulação entre os programas de formação e as demandas concretas da prática escolar compromete a efetividade da ES e sua consonância com os princípios da integralidade e da promoção da saúde.

Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada por meio de componentes curriculares, projetos e ações que articulem saúde e educação de forma crítica, reflexiva e interdisciplinar. Políticas públicas que incentivem a colaboração entre escolas, serviços de saúde e comunidades podem potencializar a construção de práticas educativas com enfoque emancipador. Reconhecer e integrar a Educação em Saúde na formação docente é, portanto, essencial para transformar o ambiente escolar em um espaço efetivo de promoção da saúde e do bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Cláudia et al. **Trabalho Docente Sob Fogo Cruzado**. Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 2, 2021.

ARAÚJO, Maria Cristina Pansera; BIANCHI, Vidica; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **Desenvolvimento de currículo e formação docente no contexto da educação ambiental e educação em saúde**. Insignares Scientia. v. 4, n. 5, p. 291-307, 2021. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12573. Acesso em 21 de mar. 2024.

BOOF, Eva Terezinha de Oliveira; TORQUETTI, Bruna Denise; GIROTTO, Cristiane Tarine Müller. **Formação inicial de professores:** uma perspectiva integradora dos conteúdos disciplinares e educação para a saúde. Educação, Ciência e Cultura. v. 23, n. 3, p. 51-66, 2018. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4564. Acesso em 07 mar. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2009. 405p.

FONTANA, Rosane Terezinha. **O processo de educação em saúde para além do hegemônico na prática docente.** Contexto & Educação. v. 33, n. 106, p. 84-98, 2018. Disponível em: https://shre.ink/x3vV. Acesso em 7 mar. 2024.

HANSEN, Karem Susan. **A Formação de Professores para o Desenvolvimento da Educação em Saúde na Escola:** Investigando o Currículo de um Curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 114. 2016.

JESUS, Rhenan Ferraz; SAWITZK, Rosalvo Luis. **Entendimentos de professoras unidocentes sobre o tema saúde:** apontamentos frente a formação inicial/continuada, planos de estudos e planejamentos docentes em uma escola estadual do RS. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. v. 13, n. 4, p. 49-78, 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto; FERREIRA, Maira. **A educação em saúde como proposta transversal:** analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. História, Ciências, Saúde, v. 22, n. 2, p. 429-443, 2015.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação, UFSC. Florianópolis: 2002.

MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nelio. **A saúde na escola:** análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. História, Ciências, Saúde, v. 22, n. 2, p. 411-427, 2015.

MOSQUERA, Jonathan Andrés et al. **Concepções de Educação para a saúde de professores de ciência da Colômbia do Sul**. Contexto e Educação. v. 37, n. 117, p. 50-62, 2021. Disponível em: https://encurtador.com.br/bsoYJ . Acesso em 10 mar. 2024.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva. **Saúde na escola e suas tecnologias:** um levantamento sobre o currículo dos cursos de pedagogia do Brasil. Educação & Formação. v. 2, n. 5, p. 3-17, 2017.

NEVES, Fagner Henrique Guedes; QUEIROZ, Paulo Pires. **Educação intercultural em saúde:** um debate desejável à formação docente. Investigações em Ensino de Ciências. v. 27, n. 3, p. 178-197, 2022. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/2975. Acesso em 11 mar. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144843. Acesso em 19 fev. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo. **A saúde nos currículos de educação física em uma universidade pública**. Trabalho, Educação e Saúde. v. 18, n. 3, p. e00294126, 2020. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/770. Acesso em 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Victor José Machado; GOMES, Ivan Marcelo. **O tema saúde na formação inicial em educação física em uma universidade pública:** reflexividade, agência e estrutura. Movimento. v. 25, p. e205077, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/87359. Acesso em 11 mar. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://encurtador.com.br/YpYY2. Acesso em 14 ago. 2024.

SAMPAIO, Aline Firmino; ZANCUL, Mariana de Senzi; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. **Educação em saúde na formação de professores de ciências naturais**. Revista Eletrônica de Investigación em Educación em Ciencias, v. 10, n. 2, p. 46-58, 2015.

SANTOS, Eliane Gonçalves; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. **Implicações de um processo formativo de professores mediado por filmes, na constituição de uma visão ampliada de saúde**. Insignare Scientia. v. 3, n. 5, p. 517-539, 2020. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11902. Acesso em 8 mar. 2024.

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. **Compreensões de educação em saúde na formação inicial e continuada de professores**. Insignare Scientia, Cerro Largo-RS, v. 3, n. 2, Mai./Ago. 2020.

SCHWINGEL, Tatiane Cristina Possel Greter; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera.. **Educação em saúde na escola:** conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 102, n. 261, p. 465-485, 2021. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3938. Acesso em 18 mar. 2024.

SILVA, Rúbia Patrícia Noronha et al. **Concepções de professores sobre os processos de educação em saúde no contexto escolar**. Contexto e Educação. v. 32, n. 103, p. 146-164, 2017.

SOARES, Stela Lopes et al. **Reflexões sobre a formação em educação física para atuação em saúde**. Revista Eletrônica de Educação. v. 14, p. e2782038, 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2782. Acesso em 20 mar. 2024.

VENTURI, Tiago., PEDROSO, Iasmine; MOHR, Adriana. **Educação em Saúde na Escola a Partir de uma Perspectiva Pedagógica:** Discussões Acerca da Formação de Professores. Disponível em: https://encurtador.com.br/vZ2BI. Acesso em 31 jul. 2024.

VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. **Aproximando pesquisa e prática docente:** contribuições de um curso de formação de professores no tema da educação em saúde. X Congresso Internacional sobre Investigación em Didáctica de las Ciencias, 2017, Sevilla. p. 443-448. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334437/425291. Acesso em 04 mar. 2024.

ACOMPANHAMENTO FAMILIAR DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PELA ÓTICA DOCENTE

Taíse Marin Ramos[1]

Odilon Luiz Poli[2]

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação entre escola e família no ensino médio, pelo olhar de professores de escolas públicas da rede estadual na cidade de Chapecó, Santa Catarina. Reconhecendo que escola e família compartilham a responsabilidade pela educação das novas gerações e que os docentes enfrentam desafios pedagógicos e interpessoais, este estudo busca compreender como essa relação é percebida pelos professores, no âmbito do ensino médio. O objetivo geral deste estudo é, então, analisar como os professores de escolas públicas estaduais de Chapecó percebem o acompanhamento familiar dos estudantes do ensino médio. Este objetivo se desdobra em três objetivos específicos: a) compreender as concepções de família expressas pelos professores; b) analisar as expectativas e queixas manifestas por esses profissionais em relação à participação familiar; e c) avaliar as estratégias que as escolas mobilizam para promover a aproximação e o envolvimento dos familiares no acompanhamento do processo educacional. Como aporte teórico a pesquisa buscou conceituações a partir de Epstein (1986), Enguita (2004), Polonia e Dessen (2005), Singly (2007), Zago e Bortoletto (2020), Saviani (2021), Poli (2022), entre outras contribuições. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos, configurada como um levantamento. O estudo encontra-se em andamento e foi conduzido nas cinco maiores escolas de ensino médio da rede estadual em Chapecó. A coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário do tipo *survey* e a realização de entrevistas com quatro professores, selecionados por área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). A análise dos dados qualitativos será pautada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), enquanto os dados quantitativos serão analisados, no que couber, por meio de estatística descritiva. Os dados empíricos serão representados parcialmente, devido a investigação ainda estar em andamento, os quais permitem situar a percepção docente acerca do acompanhamento familiar no ensino médio.

Palavras-chave: Relação escola-família. Professores. Ensino médio.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola constitui um dos pilares fundamentais da educação e tem se transformado ao longo da história, conforme as mudanças sociais, políticas e econômicas de cada época. Durante a Idade Média, por exemplo, a educação formal era quase exclusivamente vinculada à Igreja, sendo restrita a uma

[1] Mestranda do PPGE da UNOCHAPECÓ, taisemarin@unochapeco.edu.br.
[2] Professor Dr. do PPGE da UNOCHAPECÓ, odilon@unochapeco.edu.br

minoria, enquanto a família assumia o papel de transmitir valores e práticas voltadas à vida cotidiana e ao trabalho. Com o advento da modernidade e o consequente processo de urbanização, a escola passou a ocupar um lugar central na formação dos sujeitos, compartilhando com a família a responsabilidade pela educação. Tal reconfiguração marcou o início de uma parceria que, embora necessária, ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à corresponsabilidade entre as duas instituições.

Na contemporaneidade, a dinâmica familiar passou por transformações significativas, impulsionadas, entre outros fatores, pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pela redefinição dos papéis sociais no interior da família (SINGLY, 2007). Essas mudanças impactaram diretamente no tempo e na forma de participação dos responsáveis no processo educacional, particularmente na etapa do ensino médio, que historicamente registra baixos índices de envolvimento familiar. Nesse contexto, observa-se uma tendência crescente de afastamento das famílias da vida escolar dos adolescentes, com muitos responsáveis optando por resolver questões escolares por meio de ferramentas digitais, como o aplicativo WhatsApp, em vez de comparecer presencialmente à escola (COSTA, 2024).

Paradoxalmente, esse distanciamento ocorre em uma fase decisiva do percurso formativo dos jovens, em que se consolidam projetos de vida e escolhas profissionais. A experiência no ambiente escolar evidencia que há uma percepção, por parte de muitos familiares ou responsáveis, de que os estudantes do ensino médio já não necessitam mais de acompanhamento, apoio ou orientação familiar. Tal concepção pode comprometer o desenvolvimento dos estudantes e contribuir para situações de desmotivação, baixo rendimento e até evasão escolar, especialmente entre aqueles que ingressam precocemente no mercado de trabalho. Enguita (2004) destaca que uma parcela significativa dos alunos do ensino médio frequenta a escola e não apresentam acompanhamento de familiares, sobretudo após alcançar a maioridade, deixando os professores sem o respaldo familiar para lidar com questões que ultrapassam o espaço pedagógico.

Por outro lado, dados do Censo Escolar (2022) indicam que o desinteresse pela escola tende a aumentar à medida que a idade dos estudantes avança, enquanto o desempenho acadêmico segue trajetória inversa. Teria esse fato relação com a

diminuição do acompanhamento familiar? Essa é uma questão que, mesmo fugindo ao escopo da presente pesquisa, merece atenção em pesquisas futuras.

Outro fato que precisa ser considerado, no contexto escolar em estudo é o crescimento da diversidade cultural nas escolas, especialmente em contextos marcados por intensos fluxos migratórios recentes, como é o caso da cidade de Chapecó. Esse fato também impõe novos desafios às instituições educativas. Estudantes oriundos de diferentes contextos culturais demandam acolhimento, reconhecimento e mediação, reforçando o papel dos professores como agentes integradores no ambiente escolar. Esses profissionais não apenas mediam o acesso ao conhecimento, mas também se tornam fundamentais na construção de relações interpessoais e na promoção do diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educativo.

A legislação brasileira, por meio da Constituição Federal de 1988 (Art. 205), reforça a educação como direito de todos e dever compartilhado entre Estado e família, destacando a necessidade de colaboração para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, sua formação cidadã e qualificação para o trabalho. Ainda assim, as tensões entre família e escola permanecem, como apontam estudos de pesquisas recentes, dentre as quais podemos citar Poli, Zago e Bortoletto (2020), Lima e Chapadeiro (2015), dentre outras, que identificam certo desconforto na relação entre essas duas instituições. Embora essas pesquisas disponíveis tragam contribuições relevantes, sobre o tema, observa-se que a maioria delas está concentrada na etapa do ensino fundamental, sendo escassos os estudos focados no ensino médio, o que configura uma lacuna na literatura educacional.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como professores de escolas públicas da rede estadual de Chapecó (SC) percebem o acompanhamento familiar dos estudantes do ensino médio. Considerando a importância da participação familiar para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes (EPSTEIN, 1986), torna-se essencial investigar os fatores que favorecem ou dificultam essa interação no cotidiano escolar. Ao analisar os relatos e percepções docentes sobre a presença (ou ausência) das famílias, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a construção de estratégias de aproximação entre as instituições, contribuindo, assim, para o fortalecimento do

vínculo escola-família e para o enfrentamento dos desafios pedagógicos contemporâneos.

Assim, ao lançar o olhar sobre uma etapa pouco explorada pela literatura, esta investigação busca preencher uma lacuna relevante, ampliando o debate sobre o acompanhamento familiar na formação dos jovens do ensino médio. O aprimoramento da comunicação e da cooperação entre escola e família pode ser decisivo para a permanência e emancipação dos estudantes, reafirmando o papel da educação como um processo coletivo. A escolha por esse recorte justifica-se pela relevância do olhar docente sobre a interação entre escola e família, considerando que os professores ocupam posição estratégica nesse processo, atuando diretamente com os estudantes.

2 O PAPEL DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

De acordo com Libâneo (1994), desde as origens mais remotas, as sociedades humanas são constituídas por sujeitos diversos que, ao nascerem, necessitam ser inseridos nas relações sociais estabelecidas, por meio da apropriação dos elementos fundamentais que compõem o patrimônio cultural. Esses saberes constituem o patrimônio cultural de cada sociedade. Historicamente, a instituição escolar surge em resposta às necessidades das sociedades industrializadas de alfabetizar e preparar grandes contingentes populacionais para a inserção no mundo do trabalho. Com o advento da modernidade e o crescente processo de urbanização, houve uma reestruturação familiar, com a emergência da família nuclear moderna e a mulher assumindo o papel central na educação dos filhos. A complexificação da sociedade e a demanda por maior conhecimento, especialmente leitura e escrita para o trabalho industrial e comercial, impulsionaram o surgimento dos sistemas de ensino de massa, tornando a escola um elemento chave e acessível a um número crescente de pessoas.

No Brasil, esse processo foi tardio e vinculado a interesses políticos e econômicos, ligados ao processo de industrialização. A universalização da escola básica, ainda que tardia, veio acompanhada da consolidação de um modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, o qual foi amplamente criticado por diferentes correntes pedagógicas ao longo do século XX.

A escola precisa articular-se com os processos históricos, sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes. Deste modo, visando a uma educação que

socialize o saber sistematizado e que leve em consideração a realidade dos estudantes, Saviani (2021, p.84) ressalta,

> em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Deste modo, a escola contemporânea está em constante transformação com o intuito de abranger e formar cidadãos para atuar em sociedade de forma crítica e reflexiva. A diversidade de configurações familiares na contemporaneidade também exige da escola uma postura inclusiva e respeitosa às múltiplas formas de constituição dos vínculos afetivos e sociais. O afeto, a cognição e a cultura são entendidos como dimensões inseparáveis no processo educativo, sendo fundamentais para a construção de vínculos significativos entre os sujeitos. A escola, nesse contexto, precisa integrar o conhecimento curricular às experiências de vida dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a escuta, a pluralidade e a formação cidadã.

3 ESCOLA E FAMÍLIA: RELAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A escola, enquanto espaço de socialização e sistematização do saber, complementa a função educativa da família, que por sua vez é responsável por transmitir valores, afetos e estruturas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social da criança e do adolescente. Nesse sentido, nos alinhamos a compreensão de Epstein (1986) de responsabilidades compartilhadas entre família e escola no processo de educação, em que ambas as instituições colaboram ativamente, compartilhando metas e práticas.

Polonia e Dessen (2005) e Enguita (2004), dentre outros autores, em suas pesquisas evidenciam que a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na estrutura familiar reduziram o tempo de convivência entre os membros da família, fragilizando o acompanhamento dos filhos e as relações dialógicas no ambiente doméstico. Assim, nesse novo contexto, a escola passa a ocupar um espaço ainda mais central na formação dos jovens, especialmente diante

da diminuição da autoridade familiar e do aumento das demandas sociais atribuídas à instituição escolar.

Esta nova realidade, contudo, ainda muito parcialmente é compreendida pelos professores. Estudos como os Enguita (2004) e Poli, Zago e Bortoletto (2020) apontam que, na visão dos professores. Com frequência, os professores interpretam essa menor intensidade da participação familiar como desinteresse e abandono dos filhos por parte das suas famílias. E essa a ausência de participação familiar tem sido frequentemente associada, à desmotivação, desinteresse e à indisciplina por parte dos alunos. Tais percepções geram tensões nas relações entre escola e família, evidenciando a necessidade de maior diálogo, escuta e compreensão mútua.

Poli, Zago e Bortoletto (2020) ainda destacam que muitas famílias que não vivenciaram experiências significativas de escolarização também apresentam certa dificuldade de compreender a importância de sua contribuição no processo de acompanhamento escolar dos filhos. A ausência de práticas estruturadas de acolhimento e orientação por parte das escolas pode reforçar essa lacuna, perpetuando desigualdades e distanciamento entre os sujeitos, por isso as famílias necessitam de apoio e mediação institucional para que possam se envolver de maneira mais ativa.

As pesquisas consultadas indicam, assim, que as transformações sociais contemporâneas exigem uma nova compreensão e, sob certos aspectos, uma reconfiguração do papel da escola e da família no processo de educação das novas gerações. No ensino médio, principalmente, a diversidade cultural, as novas configurações familiares, os desafios emocionais dos adolescentes e a pressão por desempenho escolar tornam esse processo particularmente complexo, exigindo práticas pedagógicas mais inclusivas e estratégias de aproximação entre os sujeitos envolvidos.

4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO ENSINO MÉDIO

Os dados empíricos aqui apresentados integram um recorte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar a percepção dos docentes sobre o acompanhamento familiar de estudantes no ensino médio. Para alcançar tal propósito,

foi utilizado um questionário do tipo *survey*, contendo questões abertas e fechadas, aplicado junto a professores das cinco maiores escolas de ensino médio da rede estadual de ensino situadas do município de Chapecó/SC.

A coleta de dados foi realizada por meio da plataforma *Google Forms*. Com o apoio das instituições escolares, o formulário foi disponibilizado aos professores por meio do aplicativo WhatsApp, sendo direcionado especificamente aos docentes atuantes no ensino médio. A partir das respostas obtidas, foram selecionados para entrevistas os docentes que se dispuseram voluntariamente a participar, organizados conforme a área do conhecimento em que atuam: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

O levantamento inicial indicou a existência de aproximadamente 270 professores atuantes no ensino médio nas referidas escolas. Deste total, 23% responderam ao questionário. A primeira parte do instrumento de coleta de dados concentrou-se na caracterização do perfil dos participantes, incluindo questões relativas à faixa etária, gênero, tempo de atuação no ensino médio, área de conhecimento, disciplina lecionada e nível de formação. Na sequência, foram abordadas questões relacionadas à percepção dos docentes sobre os estudantes do ensino médio, seu desempenho, as dificuldades enfrentadas em sala de aula, bem como os fatores que, na visão dos professores, favorecem ou prejudicam o processo de aprendizagem.

Na sequência, as questões abordam a compreensão dos docentes sobre a família, como o professor compreende o acompanhamento familiar no ensino médio, de que forma os docentes participam deste processo, como eles acreditam que o acompanhamento possa ocorrer e as concepções sobre a realidade do envolvimento da família no ensino médio.

Os dados revelam que 80% dos respondentes acreditam que a participação da família no acompanhamento escolar impacta diretamente no desempenho dos estudantes. Com base nas respostas obtidas, foi possível identificar que os principais desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar do ensino médio são: o desinteresse dos alunos, a indisciplina e as dificuldades relacionadas ao planejamento docente. Os dois primeiros são atribuídos aos próprios estudantes, enquanto o terceiro é entendido como consequências organizacionais do sistema educacional.

Outro aspecto relevante na pesquisa diz respeito à concepção de família na

visão docente, em que a maioria dos professores já não relacionam os diferentes arranjos familiares à ideia de desestruturação familiar, como indicado em pesquisas anteriores consultadas (POLI; ZAGO; BORTOLETO, 2020; LIMA; CHAPADEIRO, 2015). Até pelo contrário, 60,7% manifestaram a percepção de que a atual liberdade de escolhas das pessoas na constituição e manutenção (ou não) do projeto conjugal, acaba por facilitar e ampliar as condições de educar os filhos. Entretanto, quando indagados sobre a flexibilidade nos casamentos, se são motivos de decadência social houve uma divisão em que 44,3% discordam de alguma forma, contra 37,7% concordam de algum modo com a afirmativa. Esse dado corrobora com outro dado em que, questionados se os diferentes arranjos familiares da atualidade dificultam a participação das famílias no acompanhamento escolar dos estudantes, 49,2% discordam total ou parcialmente, da afirmativa e 36,1% concordam total ou parcialmente com a mesma. Merece destaque, ainda, o fato de que, em sua maioria (60%), os participantes entendem que a desestruturação familiar interfere no desempenho do papel educativo por parte das famílias. Tais resultados evidenciam a existência de percepções diversas sobre as concepções e o papel da família no contexto educacional, o que pode indicar um contexto cultural em transformação, o que tende a tornar ainda mais complexa a análise das interações entre escola e comunidade.

Nas questões sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas para promover a participação e o envolvimento familiar, as opiniões se dividem. Porém, ficou evidente que a maioria dos participantes (68%) consideram baixa a participação e o acompanhamento familiar no ensino médio, necessitando assim de atenção, em que de professores demonstraram insatisfação.

A importância do tema também foi reconhecida pelos participantes enquanto elemento formativo. Quando questionados sobre a necessidade de incluir a temática da relação família-escola na formação docente, 75,4% dos professores demonstraram concordância, 14,8% discordaram de alguma forma e 9,8% optaram por uma posição neutra. Esses dados reforçam a relevância de investir na formação continuada dos professores, promovendo espaços de reflexão sobre as transformações sociais que impactam a educação e sobre as estratégias possíveis para fortalecer a corresponsabilidade entre escola e família no processo de escolarização na etapa do ensino médio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção docente acerca do acompanhamento familiar no ensino médio, nos proporciona ampliar a compreensão do contexto do contexto escolar, em suas diferentes nuances e reunir subsídios para buscar a aproximação entre as duas instituições (escola e família). Ambas as instituições vêm passando por transformações, o que implica a necessidade de um esforço de reelaboração das especificidades dos papeis no processo educativo. Os achados da pesquisa, ainda que parciais, já possibilitam visualizar a importância da articulação entre a família e escola e a percepção de alguns caminhos para o seu aprofundamento.

Dentre as propostas apontadas para o fortalecimento da parceria entre escola e família, destacam-se, a escuta ativa dos familiares, a promoção de palestras temáticas, o planejamento de ações específicas para promover o acompanhamento familiar em cada etapa da educação básica, assim como a importância do investimento em formação continuada dos professores sobre as novas realidades familiares e sociais. Além disso, já é possível confirmar as hipóteses de Poli (2022), que sugerem que a atuação deliberada da escola na aproximação com as famílias pode promover maior envolvimento parental, com impacto positivo no desempenho acadêmico e comportamental dos estudantes e melhorias no ambiente institucional da escola.

Conclui-se que a relação entre escola e família deve ser compreendida como uma construção dialógica e contínua, que exige abertura, respeito à diversidade, planejamento e intencionalidade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun.2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

DA COSTA, Jéssica Luana. **Relação escola e família numa perspectiva de inovação na educação.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2024. 206 p. Disponível em: https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/acervo/222975/. Acesso em: 06 jun. 2025.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EPSTEIN, Joyce L. ***Toward an integrated theory of school and family connections***. Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, 1986. (Report No. 3).

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Tarcila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 19, n. 3, p. 493–502, set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/NYB3PgrDxvgtpJKXvX9By3f/#ModalHowcite. Acesso em: 15 jun. 2025.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, núm. 2, 2005, pp. 303-312. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Paraná, Brasil.
Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321816012. Acesso em: 01 jun. 2025.

POLI, Odilon Luiz; ZAGO, Nadir; BORTOLETTO, Edivaldo. Transformações sociais e interações escola-família no ensino fundamental. **Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2020. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13161. Acesso em: 15 jun. 2025.

POLI, Odilon Luiz. **Escola e Família.** [recurso eletrônico]. Chapecó, SC: Argos, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Editora Autores Associados, 2021.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea.** Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2007.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: SABERES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E EXPERIENCIAIS

Nara Núbia Gomes Pereira Evangelista[1]

Raabe Feitoza de Melo [2]

Ismênia Maria de França Soares Andrade[3]

Raimundo Márcio Mota e Castro[4]

RESUMO

A complexidade da atividade docente universitária exige o domínio de diferentes saberes para conduzir a construção e relação ensino-aprendizagem. A pesquisa tem por objetivo compreender as dimensões dos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais do docente no ensino superior brasileiro. O estudo se desenvolveu com vistas a responder a problemática: Como os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais possibilitam o exercício da docência no ensino superior? O percurso metodológico utiliza a abordagem qualitativa e como procedimento a pesquisa bibliográfica utilizando como referencial bibliográfico cinco autores que teorizam a temática: Tardif (2002, 2000), Masetto (2023, 2003), Anastasiou (2011, 2006, 2003, 2002), Pimenta (2015, 2012) e Nóvoa (2019). Após analisar as perspectivas desses autores, o estudo mostra que a profissionalidade docente não é inata, mas uma construção contínua, que ocorre pela união de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, o que significa afirmar que a natureza dos saberes docentes é plural e social, construída ao longo da vida e da carreira a partir de diversas fontes. Dentre os resultados apresentados, há que se destacar que a valorização da dimensão pedagógica no ensino superior brasileiro é premente, implicando a urgência de programas de formação sistêmicos e reflexivos. Conclui-se que se faz necessário um compromisso coletivo da sociedade para que o docente universitário, especialmente os formados em cursos de bacharelado e tecnológos, seja reconhecido como um profissional da educação, o que implica, por consequência, formação pedagógica especializada, articulando o conhecimento técnico-científico com os saberes pedagógicos e experienciais.

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Saberes disciplinares. Saberes pedagógicos. Saberes experienciais.

1 INTRODUÇÃO

[1] Discente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: naranubiagpe73@gmail.com.
[2] Discente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: raabemelo@outlook.com.
[3] Discente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: ismeniamarya2@gmail.com.
[4] Professor Doutor, Universidade Estadual de Goiás. E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com.

A atividade docente no ensino superior é caracterizada por uma complexidade decorrente da necessidade de domínio de saberes específicos que permitam a condução de processos educativos eficazes. Esses processos não apenas visam à transmissão de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de habilidades que promovam uma aprendizagem significativa e autônoma por parte dos discentes.

Nos últimos anos, a formação de professores tem ocupado um espaço central nas pesquisas educacionais, o que possibilita a problematização do exercício da docência para professoras e professores que não são da área específica das licenciaturas. Situada neste contexto, esta produção integra a parte teórica da pesquisa “Vivências e experiências de fisioterapeutas docentes dos cursos de fisioterapia no Estado de Goiás”, realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás.

Nessa perspectiva, este estudo teórico tem como objetivo analisar como a docência é construída no ensino superior brasileiro, a partir das perspectivas teóricas de Maurice Tardif (2002, 2000), Marcos Tarcísio Masetto (2023, 2003), Léa das Graças Camargos Anastasiou (2011, 2006, 2003, 2002), Selma Garrido Pimenta (2015, 2012) e António Nóvoa (2019).

Como percurso metodológico optou-se pela abordagem qualitativa por entender que se trata de uma metodologia mais alinhada à proposta de uma pesquisa exploratória que busca compreender os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais que constituem o docente no ensino superior. Para tanto, utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica fundamentada, especialmente, nos autores referenciados.

2 FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: APORTE TEÓRICO EM EVIDÊNCIA

A docência no ensino superior exige que o professor se aprofunde nos conhecimentos que sustentam sua prática. Nesse cenário, Tardif (2002) entende tais saberes como múltiplos e temporais, construídos ao longo da vida e da carreira, sendo sociais e vindos de diversas fontes, como por exemplo, da sociedade e das universidades. O autor critica visões que reduzem o saber docente a algo técnico ou

psicológico, defendendo que este abrange conhecimentos, saber-fazer e competências mobilizadas diariamente.

Masetto (2003), por sua vez, destaca a competência pedagógica, ressaltando a urgência de capacitação específica no ensino superior, já que muitos atuam como "técnicos 'dando aula'". O autor defende que o professor precisa ir além do domínio do conteúdo, focando na aprendizagem dos alunos e contemplando aspectos afetivo-emocionais, habilidades e valores para uma aprendizagem que faça sentido e seja contínua. Na visão de Masetto (2003), o professor deve guiar o desenvolvimento intelectual, e não apenas transmiti-lo.

Sobre a formação pedagógica de docentes no ensino superior, Anastasiou (2006) reforça que a docência universitária é especializada e requer formação profissional. Ela enfatiza a importância de o conhecimento científico docente ser reorganizado e articulado com os saberes pedagógicos para uma matriz curricular integrada. Em concordância, Pimenta et al. (2003) enfatiza que a prática educativa prevê não só conhecimento técnico, mas também reflexão crítica. Para ela, a docência deve ser vista como uma profissão que demanda formação específica e competências pedagógicas para qualificar o ensino.

Nóvoa (2019), em sua teoria, apresenta um "terceiro gênero de conhecimento": o profissional docente. Este vai além do conhecimento disciplinar e do pedagógico/científico, permitindo ao professor compreender a "essência do ensino" e lidar com o conhecimento em relações humanas, formando o aluno através da disciplina.

Considerando o exposto, observa-se que a integração entre os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais é base para uma formação competente e alinhada às demandas contemporâneas. Isso mostra a complexidade crescente do ato de ensinar, especialmente no contexto universitário.

Segundo Tardif (2002), a propriedade do ensino está ligada à capacidade do professor de articular teoria e prática de forma coerente. O autor argumenta que a prática docente é um processo contínuo de construção de saberes, o que implica que o trabalho do professor transcende o mero domínio de conteúdos específicos, envolvendo também uma compreensão complexa das dinâmicas pedagógicas que fazem parte do educar.

Os saberes que compõem a docência podem ser entendidos como um conjunto dinâmico. De tal modo, os "saberes da formação" são frequentemente carregados de um discurso acadêmico, muitas vezes priorizando a produção de conhecimentos sem considerar plenamente os atores envolvidos no processo educacional. Em contraste, os "saberes da experiência" se baseiam na prática cotidiana, refletindo o conhecimento da realidade vivida, que pode ser entendida como a "cultura docente em ação". É, então, por meio dessa vivência profissional e pessoal que o professor constrói suas atividades e desenvolve suas próprias maneiras de ser e ensinar (TARDIF, 2002). Nas palavras do autor:

> Essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores e, mais especificamente, nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente, uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária) (TARDIF et al., 2000, p. 238).

Desse modo, o conhecimento é entendido como uma construção coletiva, compartilhada por um grupo de agentes e sustentada por um sistema educativo que o cria, usa-o e legitima-o, resultando de práticas sociais. Como afirma Tardif (2002, p. 55), trata-se de uma "parceria entre professores, corpus universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional". Por isso, de acordo com o autor, o conhecimento não é apenas transmitido, mas também pode ser desenvolvido ou refinado por meio das vivências e experiências.

Traçado em linhas gerais, os fundamentos da docência na visão do grupo de autores que embasam o debate aqui traçado, passamos a apresentar o entendimento acerca dos saberes docentes necessários a profissionalização do professor do ensino superior.

3 SABERES DISCIPLINARES, PEDAGÓGICOS E EXPERIENCIAIS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, historicamente, a necessidade de formação pedagógica específica para atuar no ensino superior foi pouco valorizada. O perfil do professor universitário, fora da licenciatura, é, muitas vezes, o de técnico que acaba por lecionar, um profissional em sua área que não possui formação pedagógica formal. Sob essa ótica,

Masetto (2003) aponta que, para esse profissional não é suficiente apenas ter conhecimento e habilidades técnicas, é essencial incluir uma capacitação específica.

A competência pedagógica, segundo o autor, exige, portanto, que o professor se concentre na aprendizagem dos alunos, considerando os aspectos afetivo-emocionais, as habilidades e atitudes, bem como os valores, conforme explicita:

> O processo de Aprendizagem se define como o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, basicamente em seus aspectos cognitivo, afetivo-emocional, corporal, habilidades e competências, atitudes e valores, inclusive ética e responsabilidade social, cidadania. A aprendizagem na área do conhecimento compreende o desenvolvimento intelectual da pessoa em todas as suas operações mentais (MASETTO, 2023, p. 152).

Desse modo, a partir da articulação das perspectivas de Tardif (2002) e Masetto (2023) fica evidente que o saber pedagógico não é um mero conjunto de técnicas, mas um complexo mosaico de conhecimentos que se constrói na prática e na interação. No entanto, reconhecer que dominar um conteúdo não significa saber ensiná-lo é uma percepção que muitos docentes tardam a desenvolver. Nesse sentido, dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022) indicam que apenas 12% dos bacharéis-docentes procuram algum meio de formação continuada por iniciativa própria, e a maioria só o faz depois de anos de práticas frustradas.

Essa demora em perceber o óbvio, como Masetto (2003, p. 41) explicita – "a pedagogia não é um detalhe, mas o alicerce que transforma informação em conhecimento" –, revela uma das contradições mais sensíveis da docência universitária: a expertise técnica é valorizada em demasia, enquanto a competência didática só é reconhecida após repetidos fracassos. De acordo com o autor, essa compreensão, porém, enfrenta um segundo desafio estrutural: o próprio docente.

Dada a natureza do trabalho docente, que implica ensinar como contribuição para o desenvolvimento humano dos alunos, a docência requer muito mais do que o conhecimento específico. É preciso que o docente entenda as dimensões de sua atividade e saiba organizá-las para buscar as melhores formas de promover a aprendizagem junto ao outro. Sob essa perspectiva, ao abordar o ensino superior, Pimenta e Anastasiou (2015, p. 19) imprimem esse raciocínio ao afirmarem:

> É preciso destacar que o aprender é um ato interno, pessoal e voluntário, efetivado pelo aprendiz na medida em que se constrói e se assume sujeito de seu processo cognitivo; isto implica volição, compromisso, desejo,

> responsabilidade, esforço e disciplina, elementos essenciais à metodologia ativa.

Anastasiou (2011) contribui para o debate, particularmente, ao destacar a importância das metodologias de ensino no contexto universitário. Ela sustenta que a efetividade do processo educacional depende de métodos pedagógicos que fomentem a aprendizagem ativa e a autonomia dos estudantes. Segundo a autora, a qualidade do ensino está fortemente ligada à capacidade do docente de mediar o processo de aprendizagem, o que não só facilita a construção do conhecimento com os alunos, mas também o desenvolvimento do ensino.

> Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA et al., 2003, p. 273).

Nesse panorama, Pimenta e Anastasiou (2015) alertam que ensinar exige mais do que a simples aplicação técnica, demandando a articulação entre os objetos e os sujeitos. Essa percepção é reforçada pela ideia de um "processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes" (Anastasiou; Pimenta, 2002, p. 214). Logo, a formação pedagógica formal insuficiente e a precariedade da capacitação continuada dificultam essa articulação fundamental, resultando em desafios persistentes para a qualidade da docência universitária no país.

Ainda sobre a carreira do professor universitário, o período de transição entre o exercício da formação inicial no bacharelado e o profissional docente, é identificado por Nóvoa (2019) como "indução profissional”. Essa fase, crucial para a profissionalização, é marcada por três “silêncios”: o das instituições universitárias, que veem seu trabalho terminado com o diploma; o das políticas educativas, que não definem processos de apoio e acompanhamento; e o da própria profissão docente, que falha em assumir a responsabilidade pela formação dos jovens colegas.

Nóvoa (2019) introduz, também, a ideia de um terceiro gênero de conhecimento: o conhecimento profissional docente. Este ultrapassa o conhecimento disciplinar (da área específica) e o conhecimento pedagógico/científico (das ciências da educação). É o saber que permite ao professor compreender a "essência do ensino" e lidar com o conhecimento em situações de relação humana, formando um aluno através da disciplina e não apenas ensinando a disciplina.

É definido esse conhecimento fundamental, estudado pelo autor, por meio de três aproximações: a compreensão da "essência do ensino" (inspirada em Spinoza); o "tato pedagógico" (um senso ou inteligência pedagógica que define o professor); e o discernimento (a capacidade de julgar e decidir no cotidiano profissional), este último aspecto sendo essencial, para Nóvoa, à missão do professor.

Tardif (2002), ao seu turno, observa que a prática docente é uma construção contínua de saberes, sendo vital a experiência para adquirir competência; contudo, o professor universitário atua, frequentemente, como especialista, pelo acaso, sem preparo pedagógico intencional, agindo como se o domínio do conteúdo o qualificasse automaticamente para ensinar.

Essa abordagem empírica pode gerar uma transição abrupta e uma fragilização da identidade docente, levando muitos professores a se sentirem "impostores" nos primeiros anos por falta de apoio institucional e incerteza da prática pedagógica, o que configura um problema estrutural no ensino superior brasileiro.

A formação continuada é fundamental, nesse sentido, para desenvolver a competência pedagógica, segundo Masetto (2003). Ele enfatiza a importância de diversificação de métodos de ensino e a necessidade de o professor dominar, aplicar e criar novas técnicas. Masetto (2003) ainda destaca que o planejamento de uma disciplina precisa ser um recurso da prática pedagógica voltado para formar profissionais capazes de atuar na sociedade, e que a avaliação contínua deve focar no desenvolvimento de todos os atores envolvidos, promovendo abordagens mais completas e formativas na docência.

Nóvoa (2019), por sua vez, propõe a criação de um "terceiro lugar institucional" para superar os "silêncios" da indução profissional, que se refere à transição da formação inicial para o exercício docente, um espaço comum à formação e à profissão. O autor ressalta que é inviável formar um professor sem a experiência de outros professores da mesma área, defendendo o envolvimento ativo dos docentes em exercício na formação dos novos colegas.

A colaboração e a cooperação entre os docentes, formando comunidades profissionais, também são importantes para o desenvolvimento da profissionalidade docente para Anastasiou e Pimenta (2003), pois assim, elas concluem que se torna possível superar o individualismo e o trabalho isolado — identificados como significativos obstáculos. Contudo, a valorização da docência nas políticas públicas e

institucionais continua sendo o desafio central. A sobrecarga de funções (pesquisa, extensão, gestão) muitas vezes coloca o ensino em segundo plano, e a percepção de que as Instituições de Ensino Superior (IES) valorizam mais a produção científica do que a inovação pedagógica contribui para o enfraquecimento da docência.

A legislação educacional brasileira, exemplificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao tratar a preparação para o magistério superior priorizando titulações, se torna meramente "cartorial", não garantindo a qualidade da docência. Essa falta de formação pedagógica cria lacunas críticas, visto que muitos docentes, mesmo dominando o conteúdo, não dispõem das habilidades essenciais para transformá-lo em conhecimento ativo, como alertam Pimenta e Anastasiou (2015), ao afirmarem que ensinar exige mais que transmissão técnica – demanda a articulação entre saberes e sujeitos.

A análise da docência no ensino superior, pelas perspectivas de Tardif (2002, 2000), Masetto (2023, 2003), Anastasiou (2011, 2006, 2003, 2002), Pimenta (2015, 2012) e Nóvoa (2019), revela um cenário complexo e multifacetado, longe de ser linear ou simplista. A pesquisa confirmou que a profissionalidade docente não é inata, mas uma construção contínua, que ocorre pela união de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Com base nas contribuições de Tardif (2002) e Masetto (2003), que destacam a natureza plural e social dos saberes docentes, torna-se premente a valorização da dimensão pedagógica na docência no ensino superior brasileiro. Isso implica a urgência de programas de formação sistêmicos e reflexivos, que devem ser institucionalmente apoiados, conforme pontuado por Pimenta e Anastasiou (2003). Além disso, o período de indução profissional, fundamental na construção do docente, segundo Nóvoa (2019), é paradoxalmente negligenciado por "silêncios" institucionais, políticos e do próprio coletivo docente, o que impede o pleno desenvolvimento da identidade profissional e do saber pedagógico intrínseco à prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa revisitou a temática da profissionalidade docente no ensino superior fora da licenciatura, buscando analisar criticamente sua construção, os desafios enfrentados e as possibilidades de avanço. Ao longo deste estudo,

fundamentado nas perspectivas dos autores Tardif, Masetto, Anastasiou, Pimenta e Nóvoa, constatou-se que a docência universitária transcende a mera transmissão de conteúdo, configurando-se como uma atividade complexa que exige um corpo de saberes multifacetado.

Em suma, os teóricos apresentam fundamentos que constituem a base para o entendimento da questão, ou seja, pontuam que a profissionalidade docente não é inata, mas uma construção contínua, que ocorre pela união de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Revelam, ainda, a urgência da capacitação pedagógica, especialmente porque muitos profissionais atuam no ensino superior como técnicos, sem formação didática formal. Portanto, a pesquisa conclui que a valorização da dimensão pedagógica no ensino superior brasileiro é premente, implicando a urgência de programas de formação sistêmicos e reflexivos. Outro ponto a se destacar se refere ao fato de a negligência do período de transição profissional e a sobrecarga de funções sobre o professor contribuir para o enfraquecimento da docência.

Por fim, conclui-se que se faz necessário um compromisso coletivo para que o docente universitário, mesmo fora da licenciatura, seja reconhecido como um profissional da educação, o que implica, por consequência, a formação pedagógica especializada, articulando o conhecimento científico com os saberes pedagógicos e experienciais. Este cenário representa um desafio imediato e, simultaneamente, uma oportunidade ímpar que exige o aprofundamento de pesquisas futuras sobre o tema, visando promover uma melhor qualidade na formação integral de cidadãos e o avanço contínuo do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologias de ensino na universidade**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. **Educação Superior em Debate**, Brasília, DF, v. 5, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: inovação e tradição. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267-278.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2002.

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

CAPES. **Relatório de gestão 2021**. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/acesso-a-informacao/institucional/relatorio-de-gestao. Acesso em: 28 abr. 2025.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Didática, ressignificado da aula e a formação pedagógica do professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp. 3, p. 1-20, e023035, 2023. Disponível em: https://periodicos.unifafibe.com.br/index.php/riaee/article/view/1781/805. Acesso em: 28 abr. 2025.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-241, dez. 2000.

INTERSECÇÃO ENTRE QUÍMICA E ARTE: RELATO DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antonio Renato Gonzaga[1]

Marcela Vitória Lunkes[2]

Viviane Terezinha Koga[3]

RESUMO

Este texto apresenta o relato de uma prática interdisciplinar desenvolvida durante o Estágio de Docência com acadêmicos 3º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma universidade pública do estado do Paraná. A proposta consistiu na produção de tintas orgânicas e na criação de composições fotográficas, integrando conhecimentos de Química e Arte. Tem, portanto, como objetivo apresentar essa prática interdisciplinar envolvendo a produção de tintas orgânicas e a sua aplicação na criação de composições fotográficas. A fundamentação teórica está na interdisciplinaridade a partir dos pressupostos de Fazenda (1994) e Behrens (2005), bem como no entendimento de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001) e ainda nas reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado a partir de Pimenta e Lima (2012). A metodologia utilizada valorizou a experimentação, o diálogo, a mediação pedagógica e a construção coletiva de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, estéticas e sociais. Os resultados indicaram que a prática interdisciplinar favoreceu a compreensão dos licenciados sobre o a partir de uma perspectiva interdisciplinar, mais atenta às especificidades da contemporaneidade. Além disso, a prática contribuiu para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Estágio de Docência. Química e Artes. Tintas Orgânicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige práticas pedagógicas que superem a fragmentação disciplinar e promovam a integração de saberes. Para Tedesco (2010) a contemporaneidade exige da educação um novo paradigma, o qual funda-se em uma escola justa, que saiba lidar com a diversidade, as respeita e

[1] Mestrando no Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) renatogonzaga12@gmail.com
[2] Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) marcelalunkes@gmail.com
[3] Dra. Em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) vivianekoga@gmail.com

leva a aprendizagens eficazes, que inclua e qualifica as novas gerações, ou seja, uma educação em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Dito de outra forma, que promova a justiça social. A ciência, por sua vez, está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. Essa abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona mais (MORAES, 1997).

Essas exigências se relacionam diretamente com a formação inicial e continuada de professores que irão atuar na Educação Básica. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia potente para a construção de conhecimentos contextualizados, significativos e coerentes com a complexidade do mundo atual. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade vai além da simples junção de conteúdos, na medida em que propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo um diálogo criativo e reflexivo. Para Fazenda (1979, p. 48-49), a “introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”. Não obstante Japiassu (1976, p. 74) nos diz que “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A proposta de articular Química e Artes por meio de uma prática interdisciplinar representa, portanto, uma possibilidade concreta de promover essa integração, promovendo a intersecção entre o pensamento científico e a expressão estética, estimulando a criatividade, a experimentação e o desenvolvimento crítico dos professores em formação. Behrens (2005) enfatiza que as práticas interdisciplinares contribuem para uma formação docente mais ampla, sensível às demandas sociais e culturais na medida em elas superam a fragmentação, a divisão, a compartimentalização do conhecimento (BEHRENS, 1999).

Arte e Química dificilmente são pensadas de forma interdisciplinar. Entretanto, algumas atividades na arte evidenciam que desde a escolha dos materiais a serem empregados até as metodologias usadas na restauração de uma obra de arte, por exemplo, ou na definição de estratégias para prevenir sua degradação passam, em maior ou menor grau, pela química. Para Bruice (2016)

a química oferece uma base sólida para explorar conceitos fundamentais como a estrutura de compostos orgânicos, a interação entre solvente e pigmento e a durabilidade e estabilidade das tintas como efeito de reações químicas. Já na arte, há técnicas de representação visual, como manipulação de cores, texturas e contrastes, bem como os princípios da composição e da perspectiva. Explora-se a relação entre forma e conteúdo na interpretação e reinterpretação de imagens fotográficas, desenvolvendo habilidades de observação, análise crítica e expressão criativa. No contexto pedagógico, essas articulações podem proporcionar uma experiência de aprendizado interdisciplinar.

A prática interdisciplinar concebe a aprendizagem como um processo social, mediado por interações e ferramentas culturais, onde o desenvolvimento cognitivo se dá inicialmente no plano social, para então ser internalizado para o plano individual. A linguagem e a mediação pedagógica são fundamentais nesse processo (VYGOTSKY, 2001). Nessa perspectiva, o docente atua como mediador do conhecimento, propondo desafios e oferecendo suporte para que o estudante avance em sua aprendizagem.

Ao propor essa prática interdisciplinar, busca-se criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os acadêmicos e mestrandos, respectivamente professores em formação inicial e continuada, construam conhecimentos por meio da experimentação, do diálogo e da reflexão. De tal modo, caracteriza-se o estágio como um momento de formação reflexiva teórico-prática, conforme defendido por Pimenta e Lima (2012). Um espaço de investigação e de reconstrução da prática pedagógica, não apenas como uma atividade técnica ou burocrática, mas como formação, reflexão e investigação, no qual o futuro professor vivencia, analisa e compreende os desafios concretos do cotidiano escolar.

Em um sentido mais amplo, podemos explicar que o estágio se dá na relação dialética entre teoria e prática, ou seja, na práxis. A teoria tem a finalidade de esclarecer, organizar sistemas de ações e promover reflexões sobre a prática instrumentalizada. Neste sentido, a teoria problematiza a prática, apresenta evidências e provoca a organização de novas formas de interagir no processo de ensino (CÔRREA, 2021). Ao vivenciar a prática, os licenciandos poderão ampliar a sua capacidade de planejar e conduzir propostas didáticas criativas e

contextualizadas, fortalecendo sua identidade docente e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e atentas as especificidades dos alunos na contemporaneidade.

Circulando entre esses elementos e detendo-se principalmente no último o presente relato tem como objetivo *apresentar uma prática interdisciplinar desenvolvida durante o Estágio de Docência do Mestrado com licenciandos em Artes, envolvendo a produção de tintas orgânicas e a sua aplicação na criação de composições fotográficas.*

2 ASPECTOS METODOLÓCOS

O desenvolvimento da prática se deu durante a realização do Estágio de Docência no 1º semestre de 2024, sendo um dos requisitos do Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, de uma universidade pública do estado do Paraná. Optou-se por realizar o Estágio de Docência em uma turma do 3º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O referido curso é ofertado no período vespertino e visa a formação de professores de Artes para a Educação Básica. A disciplina na qual foi realizada o Estágio de Docência era a de Estágio Curricular Supervisionado, a qual era composta por 14 alunos, sendo 13 do gênero feminino e um do gênero masculino.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, desenvolve pesquisas em arte, bem como, em áreas correlatas onde se fazem necessários saberes específicos e habilidades, além do desenvolvimento de situações criativas e técnicas artísticas. O egresso do curso poderá lecionar, propor, desenvolver e coordenar projetos em instituições públicas e privadas de ensino, entre outras ações. O curso, de tal modo, visa formar professores habilitados para atuar em sala de aula na Educação Básica de forma criativa, dinâmica, crítica, interdisciplinar e comprometida com o processo de formação humana.

A prática interdisciplinar, aqui relatada, foi composta por três momentos distintos. No primeiro momento foi realizada uma aula sobre a produção de tintas, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Nessa aula dialogada expositiva foram apresentadas diferentes técnicas de

produção de tintas e os materiais que poderiam ser empregados, bem como a título de ilustração foi apresentado um vídeo acerca da produção de tintas.

No segundo momento, foi realizada uma atividade prática em um laboratório de Artes, onde os acadêmicos produziram as tintas orgânicas a partir da mediação dos professores. Para isso foram utilizados os seguintes materiais: cola branca, água, suco de uva, colorau, erva mate, açafrão, pincéis e cartolinas. Esses matérias caracterizam-se como alternativas simples, de fácil aquisição e aplicabilidade. Logo após a produção, os acadêmicos realizaram testes das cores em pequenas amostras de papel.

Imagem 1 – Primeiro e Segundo momento – Produção e teste das tintas orgânicas

Fonte: Acervo dos autores, 2025

A terceira e última etapa consistiu na construção de uma composição fotográfica a partir das tintas produzidas pelos acadêmicos. O tema da composição foi livre a fim de estimular a criatividade dos acadêmicos no momento da produção. Abaixo podem ser visualizadas quatro produções selecionadas que utilizaram diferentes tinta, contendo vários tons e cores.

Percebe-se nas ilustrações a capacidade estética dos acadêmicos, bem como a criatividade na construção das composições fotográficas.

Imagem 2 – Terceiro momento – Produções dos acadêmicos

Fonte: Acervo dos autores, 2025

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática interdisciplinar permitiu aos acadêmicos de Artes vivenciar o processo completo desde a produção até a aplicação das tintas, compreendendo aspectos estéticos e químicos. Por meio da prática foi possível estimular a criatividade e o pensamento científico, além de promover momentos de

interação, troca de saberes e reflexão coletiva. Por meio de uma metodologia participativa, eles foram incentivados a explorar e a experimentar, construindo seu próprio conhecimento a partir da investigação e da prática. Ao integrar essas áreas, amplia-se o potencial formativo do professor, que passa a compreender o conhecimento como uma construção coletiva, situada e dinâmica.

Do ponto de vista epistêmico, essa prática foi interdisciplinar (FAZENDA, 1994) na medida em que interseccionou a compreensão dos processos químicos envolvidos na produção e aplicação de tintas orgânicas com a análise dos princípios estéticos e técnicas artísticas empregadas na representação visual de imagens fotográficas. Nesse sentido, contribuiu para a formação de professores mais críticos, capazes de articular diferentes áreas do conhecimento e propor diferentes práticas pedagógicas. Ao romper com modelos tradicionais de ensino, geralmente centrados na transmissão e memorização de informações, os quais frequentemente, dissociam ciência e sensibilidade estética, ela promoveu uma abordagem em consonância com os desafios da educação contemporânea e com os princípios de uma docência comprometida com a transformação social (TEDESCO, 2010).

De tal modo, a relação entre a arte e química na representação de fotografias com tinta orgânica é um campo de estudo que combina conhecimentos teóricos e práticos de duas disciplinas aparentemente distintas, mas que estão intrinsecamente ligadas, relações essas que merecem ser melhor exploradas em pesquisas futuras. Para além da prática realizada, o potencial pedagógico poderia ser extrapolado para outras atividades como, por exemplo, as reações químicas na produção de tintas, processo de oxidação em esculturas metálicas e análise de materiais usados na história da arte.

Além disso, reforça-se a importância do estágio como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica (PIMENTA, LIMA, 2012), onde os licenciandos e nós mestrandos pudemos planejar, aplicar e refletir acerca de nossas propostas integrando a ciência e a arte, tornando o ensino mais atrativo e significativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando e refletindo após a conclusão da prática interdisciplinar, conclui-se que ela envolveu diferentes metodologias, indo desde a etapa inicial de aula expositiva e dialogada, usando slides e vídeo e até uma aula prática. Tirar os acadêmicos da sala de aula, para leva-los ao laboratório de Artes se constituiu como uma forma de despertar o interesse pela aula e pelo conteúdo trabalhado. Tendo em vista a importância da diversificação das abordagens e metodologias pelos docentes em sua prática, visando proporcionar uma dinamicidade à aprendizagem e intensificar a participação ativa dos estudantes para auxiliá-los na construção de seus conhecimentos, a prática interdisciplinar aqui relatada pode se constituir como uma excelente aliada.

Vale ressaltar que a realização da prática incialmente se constituiu como um grande desafio, pois não foi fácil pensar na relação entre as duas áreas, uma da nossa formação (Química) e outra onde estávamos realizando o estágio (Arte). No começo tivemos dúvidas e incertezas, mas elas nos desafiaram em pensar na intersecção entre a Química e a Arte a fim de construir uma prática interdisciplinar.

O desenvolvimento da prática nos proporcionou muitos conhecimentos, enriqueceu a nossa trajetória como pós-graduandos e nos levou a refletir acerca das diferenças existentes entre lecionar no Ensino Superior e na Educação Básica. De tal modo, foi possível, por meio do seu desenvolvimento incidir não apenas na formação inicial dos licenciandos de Artes, mas em nossa própria formação continuada, enquanto professores de química, na medida em que refletimos antes, durante e após o planejamento. Essa atividade desenvolvida no campo de estágio, possibilitou o desenvolvimento de ações futuras mais consistentes, bem como da autonomia na tomada de decisões (PIMENTA, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.977

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática interdisciplinar no contexto escolar**: desafios e possibilidades. Curitiba: Champagnat, 2005.

BRUICE, Paula Yurkanis. **Química Orgânica**. Pearson, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. I**nterdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: tensões e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação De Professores E O Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, Mediando A Aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e29817, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469829817

AS MÚLTIPLAS ATUAÇÕES DO PEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE UM GRUPO DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DE UM MUNICÍPIO PARANAENSE DE PEQUENO PORTE

Alex Barbosa da Silva[1]

Cláudia Lopes[2]

Adriano Lopes Romero[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as múltiplas atuações do pedagogo no contexto escolar brasileiro, a partir das percepções de coordenadoras pedagógicas de um município paranaense de pequeno porte. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que possui abordagem qualitativa e de objetivo exploratória e interpretativa, focada na compreensão das práticas e representações construídas pelos sujeitos sobre o trabalho pedagógico. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas municipais, centros de educação infantil e colégios estaduais, além da Secretaria Municipal de Educação. A análise de dados foi inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin, por meio de três categorias: (i) Papel e funções da coordenadora pedagógica, (ii) Desafios e limitações, (iii) Percepções sobre as múltiplas atuações. Os resultados evidenciam uma atuação multifacetada e sobrecarregada das coordenadoras pedagógicas, marcada por acúmulo de funções, ambiguidade institucional e necessidade urgente de valorização e redefinição do papel pedagógico nas escolas.

Palavras-chave: Pedagogia. Coordenadora pedagógica. Atuação profissional.

1 INTRODUÇÃO

A atuação do pedagogo, coordenador pedagógico e/ou professor pedagogo no contexto escolar brasileiro tem se reconfigurado nas últimas décadas, acompanhando as transformações políticas, sociais e educacionais que atravessam o país. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o trabalho pedagógico passou a ser compreendido de forma mais ampla, superando a visão restrita do pedagogo como mero executor de tarefas burocráticas ou de suporte administrativo. A partir de então, consolidou-se a ideia de que sua atuação é fundamental na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, na articulação do projeto político-pedagógico da escola e na formação continuada dos professores,

[1] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Formação, Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: alex-barbosa@hotmail.com.br.
[2] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e-mail: quimicalopes@yahoo.com.br.
[3] Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática (Unioeste), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e-mail: adrianoromero@utfpr.edu.br.

assumindo um papel estratégico na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada (Libâneo, 2013; Saviani, 2011).

A Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Em seu artigo 4º estabelece que, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como finalidade a formação de profissionais para atuarem como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar, além de outras áreas em que sejam exigidos conhecimentos de natureza pedagógica. Já no artigo 5º, inciso VI, indica que “o egresso do curso em Pedagogia necessitará estar apto a: ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p. 02).

Nos dias atuais, a função da coordenação pedagógica nas instituições escolares tem sido marcada por uma crescente sobrecarga de atribuições, que muitas vezes extrapolam as dimensões formativas e reflexivas do trabalho pedagógico. Essa ampliação desordenada de tarefas, que inclui desde responsabilidades administrativas até o atendimento de demandas socioemocionais da comunidade escolar, tem gerado um cenário de esgotamento físico e emocional entre os profissionais da educação. O trabalho docente, por extensão, requer tempo para reflexão, planejamento e formação, aspectos frequentemente comprometidos pelas exigências cotidianas e pelo acúmulo de funções (Nóvoa, 1992). Complementando, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são construídos em meio a relações complexas e desgastantes, nas quais o profissional lida com pressões institucionais, burocráticas e políticas, que impactam diretamente sua identidade e prática pedagógica. Assim, a ausência de uma delimitação clara das funções e a carência de condições adequadas de trabalho tornam o exercício da Pedagogia um campo de tensões constantes, exigindo um redimensionamento urgente do papel do pedagogo no contexto educacional contemporâneo.

Contudo, apesar da ampliação do escopo de suas atribuições, o trabalho do pedagogo ainda se configura como uma prática marcada por ambivalências, tensões e sobrecargas. Diversos estudos apontam que a indefinição institucional sobre suas funções, somada à fragmentação das políticas educacionais e às condições concretas

de trabalho nas escolas públicas brasileiras, tem produzido uma atuação multifacetada, por vezes difusa, o que compromete a efetividade de sua intervenção pedagógica (Silva; Sampaio, 2015).

É nesse cenário que se insere a presente investigação, buscando compreender as múltiplas atuações do pedagogo no contexto escolar brasileiro, a partir das percepções de coordenadoras pedagógicas de um município paranaense de pequeno porte. Ao buscar entender como essas profissionais, que ocupam uma posição estratégica na mediação entre a gestão escolar e o corpo docente, interpretam e avaliam o papel do pedagogo, pretende-se lançar luz sobre as práticas, contradições e possibilidades que permeiam a atuação desse profissional em contextos educacionais específicos, mas que representa uma realidade que se estende por grande parte do interior do Brasil.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, a qual se fundamenta na compreensão aprofundada dos significados, práticas e representações construídas pelos sujeitos em seus contextos sociais e históricos. Esse tipo de abordagem valoriza os dados descritivos e o contato direto do pesquisador com o ambiente investigado, privilegiando a escuta sensível e a interpretação das múltiplas dimensões da realidade vivida (Bogdan; Biklen, 1994).

Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla de objetivo exploratória e interpretativa, cujo escopo central é compreender as múltiplas atuações do pedagogo, a partir das percepções de coordenadoras pedagógicas de um município paranaense de pequeno porte. Foram selecionadas coordenadoras pedagógicas que atuam em colégios da rede estadual que ofertam Ensino Fundamental II e Ensino Médio, instituições da rede municipal que ofertam o Ensino Fundamental I e Educação Infantil e na própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A composição do grupo de participantes reflete a diversidade das instituições educacionais e a atuação em diferentes níveis de ensino da Educação Básica no município, permitindo uma leitura mais abrangente da prática pedagógica local. Para garantir o anonimato das participantes, foi utilizado o código de CP1 à CP11.

O universo da pesquisa é composto por 18 coordenadoras pedagógicas atuantes no município. Deste total, 11 aceitaram participar do estudo, compondo

assim a amostra utilizada na pesquisa, conforme exposto no quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Rede de Ensino	Tipo de Instituição (Nível de Ensino Atendido)	Quantidade de Instituições/Órgãos	Total de coordenadoras pedagógicas
Estadual	Colégios Estaduais (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)	02	03
Municipal	Escolas Municipais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I)	03	03
Municipal	Centros de Educação Infantil – CEIs (Educação Infantil)	03	01
Municipal	Secretaria Municipal de Educação (Atuação na gestão da rede municipal de ensino)	01 (órgão central)	04
Total Geral	**-**	**09 instituições**	**11 coordenadoras pedagógicas**

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A diversidade institucional e os distintos níveis de ensino contemplados na amostra reforçam o potencial analítico da pesquisa, permitindo compreender como o trabalho do pedagogo é percebido em diferentes realidades escolares e administrativas dentro de um mesmo território educacional. Cabe destacar que, ao longo do texto, foi adotada predominantemente a forma feminina para se referir às coordenadoras pedagógicas, uma vez que, com exceção de um participante, a maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa se identifica com esse gênero.

A análise dos dados foi inspirada na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), articulando categorias pré-definidas (i. Papel e funções da coordenadora pedagógica; ii. Atuação nas diferentes dimensões escolares; iii. Desafios e limitações; iv. Percepções sobre as múltiplas atuações; v. Impacto do contexto local e vi. Reflexões finais) que são a base da entrevista semiestruturada. Porém, aqui nos limitamos a apresentar apenas três categorias: (i) Papel e funções da coordenadora pedagógica: Busca compreender o papel institucional da coordenadora como articuladora do processo pedagógico, supervisora do trabalho docente e mediadora entre gestão e equipe; (ii) Desafios e limitações: Busca compreender as dificuldades enfrentadas no cotidiano da função, como sobrecarga, indefinição de atribuições, escassez de recursos e formação insuficiente para lidar com múltiplas demandas; (iii) Percepções sobre as múltiplas atuações: busca compreender as visões das coordenadoras sobre a complexidade de suas próprias funções e a multiplicidade de papéis também atribuídos aos pedagogos nas instituições.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1 apresenta o perfil das coordenadoras pedagógicas entrevistadas. Esses dados são fundamentais para compreender as condições nas quais essas profissionais exercem seu trabalho e as especificidades que permeiam suas trajetórias.

Tabela 1 – Perfil das coordenadoras pedagógicas entrevistadas

Entrevistada	Tempo de Atuação na Coordenação	Rede de ensino	Formação Acadêmica	Nº de Alunos da Escola
CP1	01 anos e 06 meses	Municipal	Pedagogia / Biologia + Especialização	127
CP2	03 anos e 06 meses	Municipal	Pedagogia / Biologia / Matemática + Especialização	178
CP3	06 anos	Municipal	Pedagogia + Especialização	195
CP4	05 anos	Municipal	Pedagogia + Especialização	297
CP5	09 anos	Municipal / SEMEC	Pedagogia / Filosofia + Especialização	-
CP6	18 anos	Municipal / SEMEC	Pedagogia + Especialização	-
CP7	07 anos	Municipal / SEMEC	Pedagogia + Especialização	-
CP8	12 anos	Municipal / SEMEC	Letras / Pedagogia + Especialização	-
CP9	10 anos	Estadual	Pedagogia + Especialização	101
CP10	06 meses	Estadual	Pedagogia + Especialização	101
CP11	25 anos	Estadual	Pedagogia + Especialização	380

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Essa diversidade de experiências e formações é refletida, como apresentado nas seções seguintes, nas percepções sobre o papel da coordenação pedagógica e nas estratégias adotadas frente aos desafios da realidade escolar. Sendo assim, a seguir, apresentamos uma breve análise dos dados, com os resultados oriundos das entrevistas, distribuídos nas categorias: papel e funções da coordenadora pedagógica; desafios e limitações; percepções sobre as múltiplas atuações.

Em relação à categoria **papel e funções da coordenadora pedagógica**. Durante a análise evidenciamos que essa profissional é vista como mediadora essencial no processo educativo, com destaque para o apoio à prática docente e a articulação entre proposta pedagógica e ações escolares. Como afirma CP3, *"o papel da coordenadora pedagógica é de suma importância porque é direcionado ao acompanhamento, orientação e formação dos professores"*. Essa concepção dialoga com Almeida e Placco (2007), que define a coordenação como espaço de mediação

e reflexão, fundamental para o desenvolvimento profissional docente.

As falas revelam ainda a diversidade de funções atribuídas à coordenação. CP6 detalha: *"As principais funções são: Apoio ao desenvolvimento profissional docente. Gestão de conflitos e suporte. Comunicação Eficaz. [...] Participar da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, entre outras funções"*. Essa amplitude aponta para uma atuação estratégica e multifacetada, como destaca Cardoso (2023), ao afirmar que o coordenador pedagógico precisa dominar tanto os aspectos técnicos quanto relacionais da gestão do trabalho educativo.

Entretanto, a realidade escolar impõe desafios. CP4 desabafa: *"a demanda de trabalho é bastante grande e intensa [...] o trabalho pedagógico em si fica prejudicado"*. Esse relato explicita o desvio de função frequentemente enfrentado, comprometendo o exercício pleno da coordenação pedagógica (PLACCO *et al.*, 2011), que muitas vezes é absorvida por tarefas administrativas e emergenciais.

Apesar disso, algumas falas ressaltam o papel humanizador da função. CP1 observa: *"atua em parceria com os professores [...] interagindo com os estudantes com o objetivo de promover um ambiente escolar mais acolhedor"*. Essa dimensão relacional reforça a ideia de Libâneo (2013), de que o coordenador deve integrar a gestão pedagógica com práticas que valorizem os sujeitos escolares, favorecendo uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

Em relação à categoria **desafios e limitações**. As falas das coordenadoras pedagógicas revelam um cenário desafiador, marcado sobretudo pela sobrecarga de funções e pelo desvio do foco pedagógico. CP3 resume bem este cenário: *"a coordenadora muitas vezes acumula funções administrativas, ficando com pouco tempo para observar aulas, planejar formações e acompanhar os professores"*. Essa sobreposição de tarefas é um problema recorrente apontado por Lück (2011), que identifica a excessiva burocratização do trabalho pedagógico como um obstáculo ao papel formativo da coordenação. Isso se intensifica em realidades escolares de pequeno porte, onde a escassez de equipe multiplica responsabilidades.

Outro ponto crítico diz respeito à infraestrutura precária e ausência de recursos, limitando o potencial da atuação pedagógica. CP6 destaca: *"escolas públicas com infraestrutura inadequada, investimento insuficiente em educação, dificuldade de acesso à internet de qualidade"*. Essa constatação se alinha a estudos como os de Dourado (2013), que apontam a precarização das condições de trabalho

nas escolas públicas como reflexo do desinvestimento estrutural no setor educacional. A escassez tecnológica, por exemplo, compromete a inovação didática e a integração de práticas contemporâneas, aprofundando desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

As limitações também se manifestam nas relações humanas e institucionais. CP1 aponta *"a falta de comprometimento por parte de alguns professores"* e *"a falta de valorização por parte da Secretaria de Educação"*. Já a CP8 observa que *"as limitações vêm acarretando problemas sérios na saúde mental dos profissionais"*. Esse dado é sensível e relevante, pois estudos recentes Tardif e Lessard, (2008) enfatizam o impacto do ambiente escolar no adoecimento psíquico dos profissionais da educação, causado pela pressão por resultados, ausência de reconhecimento e descontinuidade das políticas públicas.

Outro desafio recorrente é a falta de tempo e de autonomia para exercer plenamente o papel pedagógico, como menciona CP10: *"a limitação de tempo para a escuta pedagógica qualificada, a ausência de equipe multidisciplinar de apoio e a carência de políticas públicas voltadas à formação da coordenação pedagógica"*. Essas condições fragilizam a atuação reflexiva e a mediação formativa, elementos centrais para a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Placco *et al.* (2011), a coordenação pedagógica precisa de espaço e condições para assumir sua função de articuladora entre o projeto político-pedagógico e a prática cotidiana.

Em síntese, os dados revelam que as coordenadoras atuam sob um contexto de múltiplas pressões, enfrentando barreiras estruturais, políticas e relacionais que limitam a potência transformadora do seu trabalho. A ausência de condições materiais, o excesso de tarefas não pedagógicas e a desvalorização institucional tornam-se entraves para que a coordenação pedagógica atue de forma efetiva e formadora. Esse quadro exige não apenas reconhecimento, mas investimento contínuo em políticas públicas voltadas à formação, valorização e estruturação da função do pedagogo no contexto escolar.

Em relação à categoria **percepções sobre as múltiplas atuações**. A análise das entrevistas evidencia que as coordenadoras pedagógicas desempenham uma série de atribuições que extrapolam o campo pedagógico, muitas vezes assumindo funções administrativas, organizacionais e de suporte emocional. Como relatado por CP1: *"a coordenadora pedagógica fica na sala de aula quando falta professor, também*

realiza tarefas administrativas, atende alunos e famílias, resolve conflitos que acontecem na escola e faz a ligação com a Secretaria de Educação". Esse acúmulo de tarefas descaracteriza o papel essencial da coordenação como articuladora da prática pedagógica, o que já foi criticado por Placco *et al.* (2011), ao afirmarem que o trabalho da coordenação deve ser compreendido como mediação intencional do processo de ensino-aprendizagem, e não como solução imediatista para lacunas estruturais.

A percepção de que o papel da coordenadora está diluído em múltiplas funções é compartilhada por diversas entrevistadas. CP6 reforça isso ao listar atividades que incluem desde *"gestão de documentação, apoio emocional, resolução de conflitos, gestão de recursos, apoio à inclusão"*, a *"comunicação com pais e participação em planejamento estratégico"*. Essas tarefas, embora relevantes para o funcionamento escolar, tendem a sobrecarregar a profissional e comprometer seu foco pedagógico. Libâneo (2013) já alertava para o risco de tornar a coordenação pedagógica uma função técnica e operacional, esvaziando seu caráter formativo e reflexivo.

Outro aspecto recorrente nas falas é a ambiguidade quanto à compreensão do papel da coordenadora pela comunidade escolar. CP4 relata que *"muitas vezes ele é visto como a extensão do diretor, dos professores, o responsável por quase tudo que acontece dentro da escola"*. CP2 acrescenta que há *"uma transferência de responsabilidades que ultrapassa os limites do trabalho escolar"*. Esse dado indica um problema de identidade funcional no interior da escola, consequência tanto da precarização das condições de trabalho quanto da ausência de uma política institucional clara sobre a função da coordenação. Como destaca Nóvoa (2017), a redefinição das identidades profissionais no espaço escolar exige valorização, reconhecimento e clareza de atribuições.

Além disso, as coordenadoras denunciam que a multiplicidade de demandas desvia o foco de sua função primordial: promover o desenvolvimento profissional docente e garantir a qualidade do processo pedagógico. CP10 sintetiza esse ponto ao afirmar: *"isso dilui a função pedagógica e exige um esforço constante de priorização"*. Nesse contexto, a atuação pedagógica torna-se residual, comprometida pelas exigências burocráticas e pela escassez de recursos humanos, como apontado por Dourado (2013), ao defender a urgência de redefinir o papel dos profissionais da

educação à luz das condições concretas das escolas públicas brasileiras.

Em síntese, as percepções das coordenadoras pedagógicas revelam um processo de sobrecarga, ambiguidade e desvalorização institucional que compromete a essência do seu trabalho formativo. A multiplicidade de atuações, longe de representar uma riqueza da função, reflete a falta de estrutura e reconhecimento da escola pública, exigindo, como defendem Placco *et al.* (2011) e Libâneo (2013), um reposicionamento claro da coordenação pedagógica como agente de transformação pedagógica e não como gestora das lacunas institucionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados revelam que a atuação da coordenadora pedagógica extrapola sua função original, englobando tarefas administrativas, emocionais e organizacionais que comprometem sua centralidade na mediação pedagógica. Essa sobrecarga dificulta o acompanhamento formativo e enfraquece sua presença como articuladora do processo educativo.

Também ficou evidente a ambiguidade na compreensão de seu papel por parte da comunidade escolar, que muitas vezes associa a coordenação apenas à resolução de problemas cotidianos. Tal cenário reflete a carência de políticas públicas que valorizem e definem com clareza essa função estratégica.

Diante disso, é urgente redirecionar a função da coordenação pedagógica, garantindo condições de trabalho, autonomia e reconhecimento institucional. Valorizá-la como agente formador é fundamental para fortalecer a qualidade da educação e promover práticas pedagógicas mais reflexivas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Luana Régia Cabral de Oliveira. **O perfil e o contexto de trabalho do coordenador pedagógico na Educação Básica do Estado de Goiás.** 2023. 91 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Inhumas-GO, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão pedagógica na escola:** desafios e aprendizagens. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2017.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórica crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luís. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

O LUGAR DOS BEBÊS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Aline de Oliveira[1]

Simone Riske-Kloch [2]

RESUMO

A formação de professores para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à docência com bebês de 0 a 3 anos, ainda enfrenta desafios significativos, entre os quais se destaca a ausência de conteúdos específicos nos currículos dos cursos de Pedagogia. O presente estudo é parte da pesquisa para uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tem como objetivo analisar de que forma os cursos de Pedagogia cursados por professoras atuantes em berçários no município de Witmarsum (SC) abordam a formação voltada à educação de bebês. De fato, que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconheçam os bebês como sujeitos de direitos, os currículos mantêm uma abordagem ampla e genérica da Educação Infantil, negligenciando as especificidades dessa faixa etária. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que utilizou, como metodologia para a análise dos dados, a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa metodologia possibilitou a sistematização e interpretação dos dados a partir da identificação de categorias recorrentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de três Instituições Privadas de Educação Superior: UNIGRAN, UNIASSELVI e Cruzeiro do Sul Virtual. O referencial teórico do estudo fundamenta-se em Nóvoa (2023), Imbernón (2023), Barbosa (2010), Silva e Cestaro (2018), entre outros. Os resultados evidenciam que o trabalho com crianças de 0 a 3 anos ainda ocupa um lugar periférico nos currículos analisados, refletindo uma herança histórica de desvalorização da creche como espaço educativo. Diante desse cenário, a pesquisa aponta para a urgência de uma revisão curricular que contemple as especificidades da educação de bebês, de modo a assegurar práticas pedagógicas mais qualificadas, sensíveis e respeitosas desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas. Educação de crianças bem pequenas-bebês.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente para a Educação Infantil tem sido historicamente atravessada por desafios que envolvem tanto o reconhecimento da especificidade da primeira infância quanto a qualificação efetiva das práticas

[1] Mestranda do Curso de Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, aline.12.ao@gmail.com;
[2] Doutora no Curso de Educação da Universidade Regional de Blumenau - FURB, Srkoch@furb.br;

pedagógicas. No âmbito dessa etapa da Educação Básica, à docência com bebês, crianças de 0 a 3 anos, ocupa um lugar ainda mais delicado e, muitas vezes, negligenciado.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) estabeleçam que os profissionais devem ser preparados para atuar com crianças de zero a cinco anos, os currículos das licenciaturas continuam tratando a Educação Infantil de forma ampla e generalista, sem garantir atenção específica às particularidades do trabalho com os bebês.

Nesse contexto, este estudo que faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento para elaboração de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, propõe-se a investigar qual o lugar dos bebês nos currículos dos cursos de Pedagogia, com base na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de três Instituições de Educação Superior privadas: UNIGRAN, UNIASSELVI e Cruzeiro do Sul Virtual, frequentadas pelas docentes que atuam em berçários no município de Witmarsum, Santa Catarina.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados e sentidos atribuídos à formação docente para a educação de bebês. Para a análise dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo, a partir de Bardin (2011), que permite organizar e interpretar as informações de maneira sistemática, identificando categorias relevantes e recorrências nos documentos analisados.

O estudo se justifica pela urgência em repensar a formação docente relacionada aos direitos da criança pequena e das exigências éticas, políticas e pedagógicas que envolvem a atuação nos contextos de creche. Diante da ampliação das matrículas em cursos de licenciatura na modalidade a distância, sobretudo em instituições privadas, torna-se ainda mais necessário problematizar a qualidade e a coerência das formações oferecidas, especialmente no que tange à preparação para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos.

O objetivo deste texto é analisar como os currículos dos cursos de Pedagogia cursados pelas professoras da pesquisa abordam a formação docente para a atuação com bebês. Dessa forma, este trabalho pretende

contribuir para o debate sobre a formação de professoras de bebês, reverberando as lacunas, os desafios e as possibilidades de fortalecimento de currículos mais sensíveis, comprometidos e coerentes com as especificidades da educação de crianças bem pequenas.

2 FORMAÇÂO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL COM FOCO NO BERÇÁRIO

A formação docente, especialmente no campo da Educação Infantil, ainda se configura como um dos maiores desafios para a garantia da qualidade da educação no Brasil. Conforme estabelece a LDBEN nº 9.394/96, a formação inicial para a Educação Infantil deve ocorrer, preferencialmente, em cursos superiores de licenciatura plena. Já as DCN do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), enfatizam que o curso deve formar professores para a Educação Infantil, inclusive para a docência com bebês, embora o termo não apareça com destaque nos documentos oficiais.

Nesse contexto, a formação de professores para atuar nessa etapa deve, necessariamente, contemplar o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, incluindo os bebês. Essa atuação demanda saberes específicos, uma vez que a docência em berçários envolve práticas pedagógicas que articulam cuidado, escuta sensível, interação e intencionalidade educativa desde os primeiros meses de vida.

De acordo com a BNCC (2017), os bebês são sujeitos de direitos, com múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Assim, é fundamental uma formação que considere suas especificidades e os reconheçam como protagonistas nas relações pedagógicas. Como apontam Barbosa e Fochi (2015), os bebês são simultaneamente potentes e dependentes, e sua constituição como sujeitos ocorre nas interações com adultos em contextos culturais e afetivos.

A docência no berçário, portanto, exige uma formação sólida, sensível e crítica, que vá além de concepções assistencialistas ainda presentes nos contextos educativos. É preciso garantir que os futuros docentes tenham conhecimentos sobre múltiplas linguagens, observação e registro,

desenvolvimento infantil e planejamento de experiências significativas. Como destaca Rodriguez e Cruz (2024), o exercício da docência com crianças de zero a dezoito meses demanda a articulação entre educação e cuidado como eixo formativo central.

Entretanto, pesquisas indicam que os currículos das licenciaturas em Pedagogia, no qual formam estes profissionais, pouco exploram o trabalho com bebês, tratando a Educação Infantil de maneira ampla e genérica, o que contribui para sua invisibilização. Para Silva e Cestaro (2018), é necessário ressignificar os currículos, priorizando saberes que efetivamente qualifiquem as práticas pedagógicas com os bebês.

Autores como Sacristán e Pérez Gómez (1998) alertam para o risco de práticas docentes esvaziadas de sentido, baseadas em repetições e desvinculadas de contextos reais. Isso é particularmente grave no berçário, onde a ausência de intencionalidade pode reduzir o ato educativo ao simples cuidar. Educar bebês, como defende Barbosa (2010), é um fazer que exige presença, criatividade e sensibilidade, pois se dá nos pequenos gestos, no cotidiano, nas relações e nas descobertas.

2.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia Cursados pelas Professoras de Bebês da Pesquisa

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia, nesse contexto, nos permite compreender como os currículos das instituições formadoras abordam a docência com bebês. Considerando que a formação inicial constitui base fundamental para práticas qualificadas na Educação Infantil, especialmente nos berçários, é preciso investigar se os cursos contemplam os conhecimentos e saberes específicos exigidos para essa etapa.

Estudos anteriores, como os de Albuquerque, Rocha e Simão (2018), demonstram que, embora haja um movimento de valorização da infância nas matrizes curriculares das universidades, a pré-escola ainda recebe mais atenção do que a creche. Lima e Silva (2023) constataram que, mesmo com a presença da Educação Infantil como eixo formativo nos PPC, as crianças de 0 a 3 anos

seguem invisibilizadas, com ausência de menções específicas nas ementas e práticas como o estágio supervisionado.

Diante desse panorama, a presente pesquisa analisou os PPC de três cursos: Cruzeiro do Sul Virtual (1 docente), UNIGRAN (3 docentes) e, o curso da UNIASSELVI (1 docente). A investigação concentrou-se na leitura das ementas e organização dos componentes curriculares dos cursos, observando quais saberes e práticas são previstos para a atuação com crianças de 0 a 3 anos e de que maneira são abordados. Todas as instituições analisadas ofertam seus cursos na modalidade Educação a Distância (EAD), realidade que, embora facilite o acesso à formação, suscita preocupações quanto à qualidade, especialmente no que diz respeito à preparação para o trabalho sensível, prático e relacional com os bebês.

Dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) salientam essa tendência: 87% das matrículas em licenciaturas ocorreram na modalidade EAD, sendo 91% no curso de Pedagogia, a maioria concentrada em instituições privadas. Isso levanta importantes questões sobre as condições formativas oferecidas, sobretudo quando se considera a exigência legal de que o curso prepare professores para atuar com intencionalidade e competência desde o nascimento das crianças.

Os PPC, enquanto documentos estruturantes da proposta curricular, apresentam o lugar simbólico e epistemológico que os cursos atribuem às diferentes etapas da Educação, inclusive das crianças pequenas. Ainda que mencionem a Educação Infantil como campo de atuação do pedagogo, pouco ou nada é especificado quanto às necessidades formativas para o trabalho com bebês, especialmente no que diz respeito a saberes relacionados ao cuidar e educar, à linguagem não verbal, à construção do vínculo e à intencionalidade pedagógica nos contextos de creche.

Autores como Nóvoa (2023) e Imbernón (2023) defendem que a formação docente deve ir além de visões genéricas, incorporando as complexidades e especificidades de cada etapa educacional. Para esses autores, pensar a docência na contemporaneidade requer o reconhecimento da pluralidade de contextos e a construção de currículos que dialoguem com as práticas reais dos professores.

Entretanto, apesar dessas orientações teóricas, os cursos de Pedagogia ainda enfrentam dificuldades em garantir uma preparação concreta, crítica e situada para a atuação nos berçários, particularmente no que diz respeito ao trabalho com bebês.

Essa abordagem fica evidenciada na análise dos PPC e das matrizes curriculares das instituições, que apresentam avanços pontuais, mas também lacunas significativas na formação inicial de professoras para a Educação Infantil. Tais lacunas tornam-se ainda mais expressivas quando observamos a ausência de conteúdos específicos voltados à docência com bebês, etapa que exige conhecimentos próprios e uma intencionalidade pedagógica que muitas vezes não se refletem nas propostas formativas dessas instituições.

Embora todos os cursos contemplem a Educação Infantil em seus currículos, apenas a UNIGRAN apresenta uma estrutura com maior sensibilidade às especificidades etárias, dedicando 140 das 360 horas totais da área exclusivamente ao trabalho com bebês, com destaque para uma disciplina nomeada *Estimulação de Bebês*.

Na UNIASSELVI, a carga horária dedicada à Educação Infantil é de 390 horas (11%), e na Cruzeiro do Sul, 260 horas (8,3%), mas em ambas as instituições prevalece uma abordagem genérica com termos amplos como "crianças de zero a cinco anos", sem distinções claras entre as diferentes faixas etárias da infância. Isso demonstra uma invisibilização das crianças de 0 a 3 anos nos currículos e a ausência de conteúdos específicos, como ressaltam Lima e Silva (2023), indicando que a formação docente ainda se estrutura com base em visões hierarquizadas e fragmentadas da infância.

Já Kramer (2006) destaca que o trabalho com bebês, muitas vezes, é visto como um saber menor nas universidades e redes de ensino, refletindo-se em currículos que privilegiam o Ensino Fundamental. Da mesma forma, Kiehn (2008) observa que a formação para a Educação Infantil permanece em posição secundária, sendo marcada por fundamentos generalistas e pouca articulação com práticas pedagógicas específicas.

Mesmo nos estágios supervisionados, considerados componentes centrais para a articulação entre teoria e prática, apenas a UNIGRAN os divide por faixa etária (0-3 e 4-5 anos), o que contribui para uma formação mais

contextualizada e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009). Nas demais instituições, os estágios ocorrem de forma genérica, sem garantir o contato direto com bebês, o que pode comprometer a qualificação profissional.

A carga horária total dos cursos varia entre 3.100 e 3.500 horas, com apenas uma fração dedicada à Educação Infantil, e ainda menor proporção à educação de bebês. Como destaca Barbosa (2010), apesar dos avanços legais, as particularidades dessa faixa etária continuam subsumidas às compreensões sobre crianças mais velhas, o que impede o avanço de uma pedagogia específica para bebês.

Além disso, os PPC analisados refletem o modelo polivalente do curso de Pedagogia, que busca atender a diversas demandas sociais e níveis educacionais, mas termina por fragilizar a formação específica para a Educação Infantil. Azevedo (2013) e Rodriguez e Cruz (2024) apontam que esse modelo amplia as possibilidades de atuação profissional, mas dilui a profundidade necessária para o trabalho com os bebês, mantendo essa etapa em uma posição marginal.

Silva e Cestaro (2018) reforçam que ter afeto e "jeito" não basta: é preciso formação adequada, fundamentada teoricamente e contextualizada nas necessidades reais dos bebês. Essa formação deve incluir o desenvolvimento de competências específicas, como a escuta sensível, o vínculo afetivo e a mediação de experiências centradas no corpo e na linguagem não verbal.

Apesar de avanços legais e teóricos, persistem desafios estruturais e formativos na educação de crianças pequenas. Faltam projetos pedagógicos consistentes, formação inicial e continuada adequada e condições materiais que assegurem um trabalho de qualidade. Como reforçam Silva e Cestaro (2018), é necessário que essas dimensões estejam articuladas aos currículos formativos, de forma a integrar aspectos didáticos, sociais e culturais.

Diante desse cenário, a pergunta que se impõe é: qual o lugar dos bebês nos currículos dos cursos de Pedagogia? Reconhecer a especificidade do trabalho com bebês é um passo essencial para romper com visões naturalizadas e desvalorizadas da docência no berçário, e para afirmar o direito das crianças a experiências educativas de qualidade desde o início da vida.

Apesar disso, a ausência de menção específica ao trabalho com bebês reforça uma tradição histórica de negligência, como também apontam estudos de Lima e Silva (2023) e Albuquerque, Rocha e Simão (2018). Essa lacuna acaba por reverberar diretamente na constituição da profissionalidade docente e no reconhecimento da complexidade do trabalho realizado nos primeiros anos de vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos PPC, podemos ter um panorama do que ocorre na formação dos profissionais que atuam nos berçários. Mesmo quando conteúdos relevantes são abordados, como na UNIGRAN que contempla os bebês especificamente, ainda é perceptível a carência de aprofundamento e de conexão concreta com o cotidiano da docência com bebês. Tal limitação contraria as orientações da própria BNCC (Brasil, 2017) e da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que enfatizam a importância de uma formação sensível às especificidades dessa etapa da infância.

A negligência com a formação voltada à atuação com bebês reflete um histórico processo de desvalorização da creche enquanto espaço educativo. Como destacam Lima e Silva (2023), mesmo com o reconhecimento legal da creche como parte integrante da Educação Básica, consolidado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, os currículos dos cursos de Pedagogia continuam a invisibilizar essa etapa. Santos (2014) reforça que, na ausência de uma formação específica, o trabalho pedagógico com bebês corre o risco de ser reduzido a práticas assistencialistas, comprometendo a intencionalidade educativa e a riqueza das experiências proporcionadas nos berçários.

O estudo apresenta um descompasso entre os marcos legais e as propostas formativas vigentes nos cursos de Pedagogia. A ausência de conteúdos específicos voltados à educação de bebês fragiliza a atuação docente nos contextos de berçário, perpetuando uma cultura formativa que hierarquiza a infância e subestima a complexidade e a potência do trabalho com essa faixa

etária que é de suma importância.

Essa lacuna entre as diretrizes legais e a prática formativa impacta diretamente a constituição da identidade profissional das professoras e o reconhecimento dos bebês como sujeitos de direitos. Torna-se, portanto, urgente e necessário promover uma revisão curricular que considere a pluralidade da infância e assegure às crianças pequenas o direito a experiências educativas significativas desde os primeiros anos de vida. Da mesma forma, é essencial garantir ao futuro docente a oportunidade de vivenciar práticas e acessar conteúdos específicos que respondam às particularidades dessa faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena. Koche; ROCHA, Eloisa Acires Candau; BUSS-SIMÃO, Marcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em revista** [online], Belo Horizonte, v. 34, e183858, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102- 4698183858 . Acesso em 20 março 2024.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reveducacao/issue/view/88 . Acesso em: dez. 2024.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Censo da Educação Superior 2023:*** *notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2024

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 94, p. 11–12, 16 maio 2006.

IMBERNÓN, Francisco. ***Formação docente e profissional:*** *formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 128 p. ISBN 978-85-249-1630-4.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

LIMA, Maria Carolina; SILVA, Ana Alice. (In)visibilidade da creche na formação do pedagogo: o lugar da criança de 0 a 3 anos no currículo do curso de Pedagogia. *Revista* ***Ensin@*** *UFMS*, v. 4, n. esp., p. 29-49, 23 dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/ensino/article/view/21283. Acesso em: 29 jun. 2025.

NOVOA, António. ***Professores*** *libertar o futuro*. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Formação inicial de professores para a docência com bebês: as perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Educar em Revista**, v. 40, e88141, 2024. https://doi.org/10.1590/1984-0411.88141. Acesso em 06 de abril de 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. ***Compreender e transformar o ensino.*** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396 p. ISBN 8573073748.

SILVA, Juliana Lima da; CESTARO, Patrícia Maria Reis. Os cursos de Pedagogia e a formação das(os) professoras(es) para a prática docente na creche: realidade e desafios. ***Letramento, Linguagem e Ensino****: Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino – Volume Especial II*, v. 8, n. 1, 2018. Tema 3: Formação de Professores.

ASSOCIAÇÕES MUNICIPAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Rafael dos Santos[1]

Tânia Maurícia Willamil Silva[2]

Raquel Pinheiro Matiola[3]

RESUMO

O objeto deste estudo é a Associação dos Municípios do Entre Rios (Amerios), composta por 17 municípios da Microrregião do Entre Rios, com sede em Maravilha, SC. Na problematização deste estudo, têm-se as seguintes questões: quais implicações das ações desenvolvidas pela Amerios no campo educacional desses municípios? Quais os impactos *na* e *para* a formação de professores? Quais os interesses dos empresários no que tange à gestão escolar? O objetivo é problematizar as ações e os impactos que a parceria entre a associação e os municípios acarretam para a formação de professores da educação básica. O estudo se caracteriza como uma pesquisa teórico-conceitual com base documental e está organizado em duas etapas: a primeira etapa consiste na coleta e sistematização de informações disponíveis nos canais oficiais da Amerios; e a segunda etapa constitui-se na análise crítico-dialética dos dados coletados. Como aporte teórico, tem-se os autores Cêa (2021, 2023), Duarte (2021), Freitas (2018), Laval (2019), Leher (2022), Libâneo (2017), Pina e Gama (2020), Saviani (2021), Shiroma e Evangelista (2014), Shiroma *et al*. (2017). Os resultados apontam a expansão de políticas neoliberais por meio de parcerias público-privadas que reconfiguram as escolas, para transformá-las em empresas educacionais, estabelecendo metas, controle e fazendo uso de termos administrativos como eficiência, competência, habilidade e produtividade. Além disso, observa-se que a Amerios exerce papel de mediação na incorporação dessas lógicas empresariais no campo educacional. Em síntese, este estudo apresentou a complexidade das relações que se estabelecem entre as associações municipais e as entidades privadas.

Palavras-chave: Associações Municipais. Educação. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

No estado de Santa Catarina, existe um movimento político municipalista apoiado e representado pela Federação de Consórcios, Associações de Municípios e Municípios de Santa Catarina (Fecam). De acordo com o *site* da Fecam (FECAM:..., [2021]), a federação foi criada 20 anos depois do início do Movimento Municipalista em Santa Catarina, no ano de 1980, como forma de unificar e fortalecer a luta dos municípios e as reivindicações de seus interesses junto aos governos estadual e federal.

[1] Doutorando em Educação pelo PPGE da UFSC. E-mail: rafael.santos.r@posgrad.ufsc.br.
[2] Mestranda em Educação pelo PPGE da UFSC. E-mail: taniamwsilva@sed.sc.gov.br.
[3] Doutoranda em Educação pelo PPGE da UFSC. E-mail: matiolaraquel@gmail.com.

Atualmente, em Santa Catarina, existem 21 associações, dentre as quais a Associação dos Municípios do Entre Rios - SC (Amerios), objeto de pesquisa deste estudo, composta por 17 municípios da Microrregião do Entre Rios, com sede em Maravilha, em função de sua localização geográfica e sua infraestrutura, conforme dados do *site* da associação (Atuação..., [202-?]). Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) e pelo grupo Observatório de Práticas Curriculares (OPC) e tem como objetivo analisar os efeitos pretendidos por empresários da educação que se apresentam em forma de Organizações não Governamentais (ONGs) e acabam por influenciar o cotidiano pedagógico e a gestão das escolas, bem como a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa teórico-conceitual com base documental e tem o seguinte objetivo: problematizar as ações e os impactos que a parceria entre a associação e os municípios acarretam para a formação de professores da educação básica. Como parte da problematização deste estudo, tem-se as seguintes questões: quais as implicações das ações desenvolvidas pela Amerios no campo educacional desses municípios? Quais os impactos *na* e *para* a formação de professores? Quais os interesses dos empresários no que tange à gestão escolar? Essas questões orientam a pesquisa e evidenciam as contradições a respeito do que é divulgado pela associação.

O estudo está organizado em duas etapas. A primeira consiste na coleta e sistematização de informações disponíveis nos canais oficiais da Amerios, incluindo seu *site* institucional e o perfil na rede social Instagram, no período de 2020 até 2025. Foram selecionadas publicações que tratam de temáticas no campo educacional, sobretudo as ações voltadas à formação de professores, à implementação de políticas educacionais e às parcerias com entidades privadas. A segunda etapa constituiu-se na análise crítico-dialética dos dados coletados, problematizando a atuação da Amerios, as implicações e os tensionamentos no campo educacional.

Como forma de estruturação do estudo, foram organizados dois blocos: o primeiro apresenta a Associação dos Municípios do Entre Rios, contextualizando os leitores, bem como as informações encontradas nos canais oficiais da Amerios; o segundo, traz uma análise crítica sobre as implicações das ações desenvolvidas pela associação.

2 AMERIOS: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Amerios foi fundada em dezembro de 1995 e inaugurada no dia 12 de janeiro de 1996 (29 anos), com as filiações de Campo Erê, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Riqueza, Romelândia, São Carlos, São Miguel da Boa Vista e Saudades. A associação conquistou sede própria somente em 2003. Sua economia se concentra na atividade agropecuária (57%), na indústria e no comércio (43%). Os seguintes municípios são filiados à Amerios: Bom Jesus do Oeste, Caibi, Campo Erê, Cunha Porã, Cunhataí, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Palmitos, Riqueza, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades e Tigrinhos. Segundo o *site* da Amerios, a associação

> [...] representa os municípios, defendendo os interesses regionais e fortalecendo as administrações política e tecnicamente, priorizando a qualidade do ensino, atendimento à saúde, agregação de valores nos produtos agroindustriais, entre outros. (Histórico..., [2020?]).

São finalidades da Amerios: ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos municípios, prestando-lhes assistência técnica relacionada com as seguintes atividades: I - atividade meio dos Municípios associados; II – atividade fim dos Municípios associados. Ainda sobre a parte institucional da associação, consta no *site* (Missão, [2020?]): Visão: ser referência estadual em integração microrregional, visando ao desenvolvimento sustentável. Missão: fomentar o desenvolvimento sustentável dos municípios da microrregião por meio do fortalecimento da representatividade e de ações integradas de interesse público, por meio da união de seus associados. Valores: ética, comprometimento, profissionalismo e responsabilidade. Ressalta-se que a Amerios conta com um estatuto próprio.

No que diz respeito à educação, no *site* e nas redes sociais (Instagram) da associação, afirma-se que a Amerios foi palco de uma regional da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2023, evento que antecedeu a etapa nacional. Também participou, nesse mesmo ano, representada por Lovete Assis, assessora em Movimento Econômico, do 6º Fórum de Educação do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC), na cidade de Chapecó, debatendo sobre as Políticas Públicas de Educação e Primeira Infância.

Em janeiro do presente ano, a associação divulgou em suas redes sociais o Seminário Regional sobre o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços na Educação (ICMS Educação), que aconteceu no município de Chapecó e foi realizado pelo TCE-SC e pela Associação dos Municípios do Oeste (Amosc), em parceria com a Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (Amauc), a Associação dos Municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina (Ameosc), a Amerios, a Associação de Municípios do Noroeste de Santa Catarina (Amnoroeste) e a Associação dos Municípios do Alto Irani (Amai). O objetivo, segundo consta no perfil do Instagram da Amerios, é capacitar os novos gestores municipais sobre a metodologia e os indicadores do ICMS Educação em Santa Catarina. Participaram do evento prefeitos, secretários municipais de educação, administração, controle interno e contadores. Foram palestrantes do evento Silvio Sallum, Letícia Spindola de Faria e Diogo Signor. No mês de janeiro, também aconteceu a primeira reunião do Colegiado de Secretários de Educação da Amerios. A reunião foi conduzida pela assessora em educação da Associação, Sr.ª Maike Elize Techio. Com pauta extensa (11 pontos), foram destacados os seguintes pontos: piso salarial do magistério para 2025 e suas implicações; Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME) e acompanhamento de indicadores educacionais, com atenção especial ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a programas intersetoriais como o Escola em Tempo Integral, Compromisso Nacional, o Criança Alfabetizada e o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo.

No perfil do Instagram da entidade (Na última..., 2023), a única postagem significativa sobre formação de professores menciona uma capacitação que aconteceu em 2023, voltada a gestores, diretores, professores, estagiários e agentes educativos da Educação Infantil. O evento foi promovido pelo Colegiado de Nutricionistas da Amerios, em parceria com a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (Epagri). O objetivo, segundo a postagem do Instagram, foi proporcionar atualização e orientações sobre a legislação e a seletividade alimentar na primeira infância. Entretanto, no final do mês de maio, um *story* compartilhado por um jornal do Oeste de Santa Catarina mostrou uma

formação de professores (parada pedagógica), ministrada pela assessora da Amerios, sobre os indicadores educacionais, provas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e os impactos na vida do município de Campo Erê, dos professores e dos estudantes.

Ainda com relação às postagens no Instagram, a Associação entrou em uma das brincadeiras dessa rede, em que deveria falar um pouco de si. Sobre sua fobia, a Amerios destaca a ideia de *ter medo de perder o convênio com o governo e de ficar sem recursos para os projetos*. Nas pesquisas sobre a Associação, chamou a atenção a presença do logotipo da Amerios no Sistema de Gestão Educacional (SGE),[4] que dá acesso ao sistema educacional de cada município consorciado. É de extrema importância entender se a Associação tem acesso aos dados das escolas, dos professores e dos estudantes, qual sua intenção ao obter essas informações e o que de fato pode trazer de prejuízo.

A partir da coleta de dados e informações do *site* e das redes oficiais da Associação, percebemos que, embora não seja divulgada constantemente, existe uma atuação da Amerios no sistema educacional dos municípios associados. Evidenciamos a política neoliberal, que, alinhada à lógica empresarial, reforça a prática das avaliações externas, tendo na formação continuada uma estratégia para convencimento dos professores, a fim de responsabilizá-los pelos resultados dos estudantes.

> Esclareça-se que “ser responsabilizado” não equivale a “ser responsável”, dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos e, pior, pelo seu desempenho futuro no mercado de trabalho e pelas dificuldades econômicas que vier a enfrentar [...]. (Shiroma *et al.*, 2017, p. 33, grifo dos autores).

Observamos também um ajustamento com as políticas e programas do governo federal, cujo intuito aparenta ser o recebimento dos recursos financeiros, corroborando a ideia neoliberal de que “[...] querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor” (Freitas, 2018, p. 40).

[4] Cf.: https://www.sgeamerios.com.br/hloginamerios.aspx. Acesso em: 20 mar. 2025.

3 ANÁLISE CRÍTICA

No caminho da pesquisa, foi possível observar que as associações municipais possuem relações complexas com diversos setores da sociedade civil, como a União Nacional dos Municípios (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Estadual de Educação (CEE), entre outros. Essas relações acabam limitando, de certa forma, sua autonomia.

O fortalecimento das associações está atrelado às decisões dessas organizações civis, sem as quais não conseguem encaminhar suas próprias ações. Juntamente com tais setores, existem também as parcerias público-privadas,[5] por meio das quais os empresários da educação, utilizando-se de institutos e fundações, infiltram-se na gestão educacional de estados e municípios, bem como nas próprias associações, com o discurso de aumentar a eficiência da máquina pública, característico da lógica neoliberal (Laval, 2019; Cêa, 2021).

No Brasil, o movimento para promover a participação de instituições privadas na gestão pública ficou marcado na década de 1990 (Freitas, 2018; Cêa, 2023), durante o governo neoliberal[6] de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) e foi fortalecido pela Lei nº 11.079/2004, conhecida como a Lei de Parceria Público-Privada (PPP), publicada no primeiro governo Lula (2003-2006). Esse movimento emerge novamente com força, conforme revela Freitas (2018, p. 47) ao afirmar que "[...] retornamos à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação de uma reforma empresarial […]".

Importa compreender que, no avanço da história, houve um crescente na expansão neoliberal, a qual reafirma a presença do setor privado na gestão pública, a partir da presença

> [...] das organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, as quais predominam entre os parceiros privados dos poderes públicos na área da educação, o principal amparo legal é a Lei n 13019/14, também conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC). (Cêa, 2023, p. 5).

[5] "Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa" (Brasil, 2004).

[6] "É importante não esquecermos que o neoliberalismo é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social. Esta combinação define também uma 'abordagem para a escola'" (Freitas, 2018, p. 116).

ISSN: 2176 - 1396

Com amparo legal, a iniciativa privada passa a oferecer consultorias e formações para facilitar a atuação da gestão privada e de seus interesses na educação pública (Shiroma; Evangelista, 2014). A prática das PPPs, ao abrir as portas para o empresariado, traz consigo a mercadorização da educação, visto que "[...] a ideologia liberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de regulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares […]" (Laval, 2019, p. 127).

Nesse sentido, as associações se tornaram um meio de implementação de políticas neoliberais, com o intuito de transformar as escolas em empresas educacionais, estabelecendo metas, controle e fazendo uso de termos administrativos como eficiência, competência, habilidade e produtividade. "No entanto, o que se tem hoje, na maior parte, é um sistema educacional com escolas inseridas em redes públicas que funcionam 'protegidas' do mercado. Daí serem, segundo o neoliberalismo, ineficazes. (Freitas, 2018, p. 33, grifo do autor).

A acusação de ineficácia dirigida à educação pública leva à mercantilização de serviços e produtos (Leher, 2022) que, pela lógica liberal, poderiam fazer as escolas atingirem o almejado índice de qualidade exigido pelo mercado. Para tanto, faz-se uso das avaliações externas (provas do Saeb) como forma de controle dos professores e dos estudantes, responsabilizando-os pelos resultados escolares (Libâneo, 2017, p. 6), promovendo ranqueamento e estabelecendo a meritocracia dentro da educação pública. Esses aspectos reforçam a lógica meritocrática do exercício docente e nos apontam a necessidade de lutar contra o controle burocrático promovido pelo Estado.

A concepção mercadológica se faz presente nas escolas públicas, transformando o professor num "[...] tarefeiro para despejar conteúdos conforme itens dos testes anteriores e preparar os alunos para responder os testes futuros" (Libâneo, 2017, p. 6). Essa ação leva a uma padronização do trabalho do professor, retirando sua autonomia e liberdade de cátedra na elaboração dos planejamentos e na realização das aulas, por meio do apostilamento, isso porque "[…] a mutação da gestão educacional e a formação de professores são reformas focadas na produtividade (*productivity-centred*)" (Laval, 2019, p.37).

Segundo Pina e Gama (2020), estudantes e professores têm vivido momentos intensos de estresse com simulados e avaliações cujo objetivo é avaliar, padronizar, gerenciar e culpabilizar o trabalho docente a partir do desempenho dos estudantes.

As avaliações externas são utilizadas como um padrão de qualidade e motivo para estabelecimento de metas, numa concepção empresarial da educação muito bem definida por Laval (2019). Portanto,

> A estratégia ideológica difunde que os docentes são os principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos exames. Para tanto, desconsideram os fatores extraescolares que interferem no aprendizado e, ao mesmo tempo, desqualificam os professores. Em seguida, são apresentados, como solução, os fundamentos da lógica empresarial, tais como: (a) perda de estabilidade, (b) combinação entre incentivo e sanções, (c) carreira meritocrática. Assim, difunde-se o consenso em torno da necessidade de aprofundar a lógica do mercado na educação pública. (Pina; Gama, 2020, p. 84-85).

Essas soluções fazem parte de um projeto ideológico (Libâneo, 2016) que tem como finalidade a privatização da educação pública e uma formação básica que enfatize apenas as disciplinas de Língua e Portuguesa e Matemática (avaliadas pelo Saeb), preparando mão de obra para o mercado. Com isso, abdica-se de uma formação crítica que concebe a escola como um instrumento do proletariado contra a burguesia (Saviani, 2021; Duarte, 2021) e se institui uma lógica de manutenção do *status quo*. A linha argumentativa até aqui explicitou o contexto histórico para buscar um entendimento dialético do fenômeno no movimento do tempo, contribuindo com o processo de compreensão da entrada das instituições privadas na gestão pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de problematizar as ações e os impactos que a parceria entre a Amerios e os municípios associados acarreta para a formação de professores da educação básica, este estudo apresentou a complexidade das relações que se estabelecem entre as associações municipais e as entidades privadas, expondo um movimento contraditório. As ações das associações visam, potencialmente, legitimar as iniciativas dos municípios e, ao mesmo tempo, cumprir o papel de mediadoras na incorporação de lógicas empresariais no campo educacional. Especificamente a partir das ações desenvolvidas pela Amerios, foi possível analisar a constituição de uma dinâmica gerencial e empresarial de padronização e controle da educação (Shiroma; Evangelista, 2015). Além disso, observou-se a formação docente desvinculada de concepções críticas, pois há um foco predominantemente técnico-instrumental no campo pedagógico (Saviani, 2021) e vinculação estratégica a

políticas neoliberais como formas de controle e mensuração do desempenho escolar (Freitas, 2018).

Em síntese, observou-se que esse cenário contraditório e duvidoso evidencia mais do que uma estratégia pontual da Amerios, inclusive porque engloba também uma reconfiguração na constituição das políticas públicas sob os discursos da eficiência e da modernização. Ainda que a Amerios se constitua formal e juridicamente como instrumento potencial de fortalecimento da gestão pública e de cooperação regional, observou-se, pelos dados coletados, um alinhamento aos discursos e às práticas que favorecem o avanço de setores privados nos sistemas educacionais (Freitas, 2018).

Por fim, cabe problematizar o papel dessas associações, estendendo-o ao movimento municipalista da Fecam, no que diz respeito ao modo como elas têm se articulado na formulação e execução de políticas educacionais. Para além disso, questiona-se, efetivamente, a sua função e missão na otimização das estruturas administrativas municipais, bem como o seu *modus operandi* nas articulações que promovem, aliado à ideia de propagandear reformas empresariais que ajudam a operacionalizar estratégias econômico-políticas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ENTRE RIOS. **NA ÚLTIMA segunda-feira**. Maravilha, 18 jul. 2023. Instagram: @amerios_associacaosc. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cu2oMvovXX2/?img_index=1. Acesso em: 30 mar. 2025.

ATUAÇÃO. **Amerios**, Maravilha, [202-?]. Disponível em: https://amerios.org.br/pagina-27547/. Acesso em: 23 jun. 2025.

CÊA, G. S. dos S. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*S. l.*], v. 13, n. 1, p. 30-47, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i1.44350. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44350. Acesso em: 23 jun. 2025.

CÊA, G. S. dos S. Parcerias público-privadas e reforma do ensino médio em Alagoas: primeiras aproximações. **Revista Espaço Pedagógico**, [*S. l.*], v. 30, p. 1-25, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14732. Acesso em: 13 jun. 2025.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e**

luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 39-63.

FECAM: em defesa do municipalismo catarinense. **Fecam**, Florianópolis, [2021]. Disponível em: https://www.fecam.org.br/conheca-a-instituicao/historia-fecam/. Acesso em: 23 jun. 2025.

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

HISTÓRICO. **Amerios**, Maravilha, [2020?]. Disponível em: https://amerios.org.br/pagina-10747/. Acesso em: 23 jun. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia Covid-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 26, n. Especial, p. 78-102, dez. 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262. Acesso em: 23 jun. 2025.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 5-9.

MISSÃO, Visão e Valores. **Amerios**, Maravilha, [2020?]. Disponível em: https://amerios.org.br/pagina-27582/. Acesso em: 23 jun. 2025.

PINA, D. L.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78-102, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290. Acesso em: 14 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2015. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359. Acesso em: 23 jun. 2025.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. *In*: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017. p. 17-58.

A ESCUTA DAS PROFESSORAS: PENSAR UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA E POTENTE

Isabel Nercolini Ceron[1]

Regina Scopel Maia[2]

RESUMO

O presente resumo trata de um relato de experiência, realizado no início do ano de 2025, pelas responsáveis pela formação continuada de professoras da Educação Infantil de um município da serra catarinense. O texto tem o objetivo de provocar reflexões sobre a importância da escuta atenta às inquietações das professoras em seu cotidiano em sala de aula, tendo a formação sentido e significado para as práticas pedagógicas. A estrutura da escrita traz uma contextualização da pesquisa, apresentando um recorte dos resultados obtidos por meio de um formulário socializado com as unidades de Educação Infantil de um município da serra catarinense, com reflexões embasadas em documentos norteadores da educação municipal e estadual, articuladas com o pensamento de autoras como Barbosa (2013), Barbosa e Gobatto (2022), Pienta (2022) e Lima (2018), que abordam as infâncias e a formação docente numa perspectiva da Pedagogia das Infâncias, e Santos (2023) que reflete sobre a escuta de docentes em pesquisas de educação infantil. A formação docente é desafiadora. Assegurar que as vozes das professoras sejam ouvidas é uma forma de validar e reconhecer seus saberes e seus anseios diante dos diferentes contextos. As temáticas levantadas pelas professoras atravessam e emergem de suas relações cotidianas com as diferentes infâncias. Trazer temas que venham ao encontro das reais necessidades das professoras em seu dia-a-dia nas creches e pré-escolas é uma forma de escutar, acolher e pensar uma formação que seja significativa e potente, que contribua no seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada. Professoras. Educação Infantil. Escuta. Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

O presente resumo trata de um relato de experiência, realizado no início do ano de 2025, pelas responsáveis pela formação continuada de professoras da Educação Infantil de um município da serra catarinense. O texto tem o objetivo de provocar reflexões sobre a importância da escuta atenta às inquietações das professoras em seu cotidiano em sala de aula, tendo a

[1] Mestra em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC, e-mail: isabelnceron@uniplaclages.edu.br
[2] Mestranda em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC, e-mail: regina.maia@educacaolages.sc.gov.br

formação sentido e significado para as práticas pedagógicas. Utilizaremos a nomenclatura “professoras”, pois a maioria das profissionais que atuam na Educação Infantil municipal são mulheres. Apenas quatro professores que atuam como professor regente são homens.

A parte inicial trará uma contextualização da pesquisa. Na sequência, apresentará os resultados do formulário socializado com as unidades de Educação Infantil do município de Lages e as sugestões de temáticas que as professoras solicitaram para os encontros de formação continuada e permanente. Por fim, são explanadas as ações pensadas e organizadas para contemplar as necessidades das professoras, realizadas por meio da escuta.

O relato e as reflexões são embasadas em documentos norteadores da educação municipal e estadual, articuladas com o pensamento de autores como Barbosa (2013), Barbosa e Gobatto (2022), Pienta (2022) e Lima (2018), que abordam as infâncias e a formação docente numa perspectiva da Pedagogia das Infâncias.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o início do ano letivo, a equipe do Núcleo Interdisciplinar de Educação Permanente da Educação Infantil (NIEP Infantil) da Secretaria Municipal de Educação de Lages/SC, passou por alterações no quadro de profissionais devido à mudança de gestão municipal. As professoras que assumiram a formação permanente estavam, até então, como regentes de sala de aula, nas unidades da Educação Infantil.

Verificando a relevância de conhecer as unidades escolares e suas particularidades para realizar uma formação que proporcionasse a reflexão e a ampliação de conhecimentos das professoras, articulando com as reais necessidades enfrentadas nas unidades com os bebês e as crianças, optou-se em organizar um formulário com questões diversas que abrangessem as dimensões estrutural, de gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico, o planejamento, as práticas pedagógicas, relacionamentos interpessoais, a relação da unidade com a família/comunidade e a formação de professores e professoras.

Santos (2023) ressalta que existem duas formas de escutar as professoras da Educação Infantil para realizar pesquisas: a escuta virtual que facilita a escuta em diversos locais, deixando as docentes mais à vontade para responder, evitando deslocamentos; e a escuta presencial, que cria e fortalece o vínculo afetivo entre pesquisador e docente. Mesmo sabendo que a escuta presencial "ainda apresenta melhores indicativos para o encontro entre o pesquisador e o docente e para o ato da escuta no âmbito da pesquisa" (SANTOS, 2023, p. 376), diante de nossa proposta de conhecer em pouco tempo as necessidades das professoras para organizar a formação continuada docente que apresentasse sentido e significado, verificou-se que a escuta virtual possibilitaria esse primeiro contato com as professoras.

Um formulário foi encaminhado às unidades de Educação Infantil (77 Centros de Educação Infantil Municipal/CEIMs) e às Escolas Municipais (EMEBs) que atendem a primeira etapa da Educação Básica (5 escolas) para ser preenchido de forma coletiva com a equipe docente no momento da primeira Parada Pedagógica, que ocorreu em fevereiro de 2025, na semana que antecedeu o início das atividades com as crianças.

As 82 unidades escolares responderam às questões. Apresentaremos a análise apenas dos resultados obtidos na dimensão da formação de professoras. Esse recorte foi realizado porque, para o NIEP Infantil, esses dados são de suma importância para o planejamento e organização dos encontros de estudos com as professoras, buscando sentido e significado para sua formação continuada e permanente.

3 A ESCUTA DAS PROFESSORAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir da escuta das professoras que atuam na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, e por meio do recorte do questionário, foi realizado o levantamento de dados para organizar e pensar os momentos formativos. Uma das perguntas do formulário trazia o seguinte questionamento: Quais sugestões de temas a equipe do CEIM considera relevante para a formação continuada? A questão era aberta, sendo possível

cada unidade trazer mais de uma opção de tema para ser contemplado nos encontros de formação.

Diversos apontamentos foram sistematizados pelo NIEP Infantil pela proximidade de temáticas, obtendo um total de 22 temas. No quadro abaixo são destacados os cinco temas mais solicitados pelas professoras das unidades de Educação Infantil:

Quadro 1 – Temáticas Solicitadas pelas Professoras

	TEMÁTICA	N.º DE RESULTADOS
01	Educação Especial	43
02	Planejamento	25
03	Saúde Mental e Inteligência Emocional	25
04	Primeiros Socorros	24
05	Oficinas Práticas	18

Fonte: elaborado pelos autores

Foi possível observar a Educação Especial como tema mais solicitado pelas unidades. A temática de Educação Especial é uma crescente necessidade em nossas unidades de Educação Infantil, principalmente após o período pós-pandêmico. Constatou-se um aumento considerável de casos de crianças neuroatípicas na Educação Infantil municipal de Lages. Todos os dias chegam laudos e há necessidade de ampliar os saberes para trabalhar com as crianças neuroatípicas no contexto educacional, respeitando e considerando a inclusão como algo fundamental na atualidade.

O Currículo do Território Catarinense (2019) e as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (2021) enfatizam uma educação especial inclusiva que é parte indissociável da Educação Básica que “a partir das suas especificidades, pode contribuir para o contexto da escola e suas práticas e repertórios cada vez mais diferenciados para tornar o conhecimento acessível a todos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 107).

De acordo com Santos (2023, p. 378),

> O professor que participa da pesquisa, pela sua palavra, interroga, abre fendas nos modos de ser, pensar e agir de quem escuta. A

> palavra anunciada afeta, deixa marcas, produz ecos, abre novas rotas e dilui certezas, tanto em quem escuta quanto em quem narra.

Escutar as professoras, mesmo de forma virtual, anunciou pensamentos, desafios e inquietações que emergem de suas ações pedagógicas diárias, e contribuem para o planejamento e organização das possíveis intervenções nos encontros de formação continuada.

A temática sobre planejamento também foi requisitada pelas docentes. Aprofundar e aprender sobre o planejamento é algo permanente, pois precisamos acompanhar as mudanças e nos atualizar constantemente. Considerando que a Educação Infantil do sistema municipal de educação possui professoras que estão iniciando na docência nesta etapa, oriundas do ensino fundamental e da rede estadual, e possui professoras efetivas com tempo de carreira nas unidades municipais que demandam orientações e acompanhamento, é indispensável trabalhar tal tema enfatizando as especificidades da Educação Infantil e um planejamento que proporcione o protagonismo das crianças.

> Na Educação Infantil, as crianças devem ser consideradas como o centro do planejamento, os sujeitos históricos e de direitos a quem se destinam todas as propostas pedagógicas - as quais precisam valorizar os processos em detrimento dos produtos. São nas interações cotidianas vivenciadas nessa etapa que a criança constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, cria, deseja, experimenta, observa, narra e constrói sentidos [...] (PIENTA, 2022, p. 80).

Realizar o planejamento na Educação Infantil requer pensar nos modos como propomos as experiências de infância às crianças (BARBOSA, 2013). Pensar nos tempos, nos espaços e nas materialidades, caracterizando a creche e a pré-escola como lugar de encontros em que são considerados os elementos da vida cotidiana, relacionando-os com os saberes sistematizados culturais, sociais e históricos “para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver” (BARBOSA, 2013, p. 219).

Outro tema de destaque das professoras foi a saúde mental e a inteligência emocional. Analisando relatos das diretoras e do setor de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação, verificou-se uma crescente de

atestados médicos das docentes, principalmente durante e pós-pandemia. Observa-se que estamos diante de um contexto em que nossos profissionais estão adoecendo e esse assunto merece atenção. Primeiros Socorros foi a quarta temática mais solicitada. Em nosso município seguimos a Lei Lucas[3]. Portanto, oportunizamos momentos formativos em parceria com profissionais habilitados. O quinto tema, Oficinas Práticas, sinaliza que as professoras sentem a necessidade de ampliar o repertório de propostas, práticas e dinâmicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) apontam os eixos estruturantes como primordiais na aprendizagem das crianças nesta etapa da educação básica, assim como os demais documentos norteadores nacionais, estadual e municipal.

Nas experiências e vivências cotidianas com os bebês e as crianças, emergem particularidades e especificidades que desafiam os docentes a ressignificar seus planejamentos, práticas e ações cotidianas. Os encontros com as infâncias provocam reflexões sobre a formação docente que é atravessada "não somente por saberes e conhecimentos, mas também, por gestos, olhares, palavras, infâncias..." (LIMA, 2018, p. 299). Por meio desse pensar a prática pedagógica como território de formação, a professora pode ser pesquisadora no processo de sua experiência docente, pesquisando o cotidiano em meio ao diálogo e aos encontros com as potências infantis. A formação continuada docente precisa estar alinhada aos encontros com as infâncias, assim como à escuta das professoras que anunciam suas aquilo que mais precisam em seus contextos e realidades da docência.

4 REFLEXÕES E AÇÕES: AS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE LOCAL

Segundo Barbosa e Gobatto (2022, p. 322), o fazer docente “está sempre acompanhado do porquê e do para que e é imprescindível pensarmos essas conexões”. As autoras enfatizam que os cursos de Pedagogia são

[3] A Lei Lucas (Lei No 13.722, de 04 de Outubro de 2018) estabelece a obrigatoriedade da “capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil.”

carentes de saberes docentes que tenham articulação com o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Destacam que o fazer pedagógico vai além de uma técnica ou uma receita a ser aplicada. É necessário considerar os diferentes contextos, as diferentes infâncias, ver o docente como autor do seu trabalho, sujeito pensante que reflete, cria e recria suas práticas, ressignificando-as de acordo com sua realidade.

> Portanto, o "como criar um fazer" ou "como criar o seu próprio fazer" do(a) professor(a) de Educação Infantil é complexo, formativo, no sentido de que, ao fazê-lo, pode aprender sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que busca qualificá-lo com vistas ao acolhimento das crianças pequenas e suas infâncias. É nesse processo que constrói sua singularidade docente (BARBOSA; GOBATTO, 2022, p. 328).

Desta forma, pode-se pensar numa formação continuada e permanente que contribua na construção de repertórios, que considerem as especificidades e particularidades dos diversos contextos e contemple a experiência, a intencionalidade pedagógica e as necessidades que surgem e emergem das relações nas unidades escolares.

Entretanto, a formação inicial e a continuada não dão conta de todos os saberes que embasam a prática docente na Educação Infantil. Pienta (2002), afirma que a prática pedagógica é formativa, mas, para tal, o profissional deve ser curioso, ampliar seu repertório por meio da pesquisa constante que considere os interesses dos bebês e das crianças. A formação continuada precisa estar aberta a escutar as professoras, ouvir não somente suas lamentações e críticas, mas, principalmente, suas reflexões e inquietudes enquanto profissional que ensina, aprende, constrói, cria, recria e contribui na construção de seres pensantes.

Santos (2023, p. 382) salienta que "o professor é palavra", o que nos faz pensar o quão importante é escutar de forma atenta as ideias e sugestões das professoras, acolhendo e respeitando o que trazem de suas vivências e experiências, das suas práticas pedagógicas. Para a autora, escutar criticamente é

> [...] mesmo na divergência de ideias e princípios, continuar ouvindo atentamente o outro falar e criar um ambiente que favoreça o diálogo, a partir de pontos de vista diferentes, sem se colocar em uma posição de inferioridade ou de autoanulação (SANTOS, 2023, p. 367).

Na SMEL, realizamos encontros mensais para as professoras das turmas de Berçário (bebês), Maternal (crianças bem pequenas) e Pré-escola (crianças pequenas). Devido ao número expressivo de profissionais atuando na Educação Infantil municipal[4], dividimos as ações conforme os grupos etários, espaço e solicitação dos parceiros, especialistas nas temáticas, que nos auxiliam nos encontros.

Os resultados obtidos na questão analisada foram primordiais para a organização dos encontros de estudos da educação permanente das professoras. A temática da educação especial, por exemplo, foi contemplada no primeiro semestre em dois momentos: uma palestra, ministrada por uma professora psicopedagoga e, no segundo momento, com grupos divididos em que a coordenadora da educação especial do Sistema Municipal de Educação trabalhou as funções das professoras regentes e de apoio à inclusão, abordando o Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como as características e possíveis adaptações da rotina para as crianças neuroatípicas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pensar a formação de professoras é oportunizar reflexões sobre “como nos relacionamos com as dimensões técnicas, humanas, políticas, estéticas e éticas na Educação infantil” (BARBOSA; GOBBATO, 2022, p. 329), contribuindo e dando sentido e significado no fazer pedagógico. Por ser a educação especial a temática mais solicitada pelas professoras, viu-se o quão imprescindível era abordar esse tema para ampliar saberes, escutar os desafios enfrentados pelos pares e ressignificar as práticas.

Quanto ao tema do planejamento foi trabalhado com as professoras a construção de quadros para o acompanhamento do percurso formativo, os quais servirão de apoio para elaborarem seus planejamentos e avaliarem constantemente o processo e desenvolvimento dos bebês e das crianças, assim como na elaboração das avaliações descritivas (as quais realizamos semestralmente).

O NIEP Infantil também está organizando para o segundo semestre de 2025 minicursos para aprofundar a construção do planejamento, respeitando

[4] O Sistema Municipal de Educação de Lages/SC, possui aproximadamente 700 profissionais que atuam em sala de aula na Educação Infantil.

os direitos de aprendizagem abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os eixos norteadores da Educação Infantil (interações e brincadeiras), considerando o desenvolvimento integral e o protagonismo das crianças no processo.

Os encontros de formação continuarão a ocorrer mensalmente, evidenciando os temas pedidos. Também será constituído o 1.º Seminário da Primeira Infância, o qual está sendo pensado e organizado pelo Núcleo da Primeira Infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é desafiadora. Assegurar que as vozes das professoras sejam ouvidas é uma forma de validar e reconhecer seus saberes e suas inquietações diante dos diferentes contextos. A prática docente na Educação Infantil exige uma formação continuada significativa e potente.

É essencial para nós, responsáveis pela formação continuada das professoras, conhecer e reconhecer o que pensam nossos pares, para propormos momentos formativos significativos que considerem os diferentes contextos na Educação Infantil. As temáticas levantadas pelas professoras atravessam e emergem de suas relações cotidianas com as diferentes infâncias. Trazer temas que venham ao encontro das reais necessidades das professoras em seu dia-a-dia nas creches e pré-escolas é uma forma de escutar, acolher e pensar uma formação potente que contribua no fazer pedagógico.

Entendemos que a escuta virtual inicial não é suficiente para a organização e planejamento no decorrer do ano letivo. Por isso, o acompanhamento e a escuta presencial são necessários para chegar mais próximo das professoras, conhecendo o *locus* de seus lugares de trabalho e de suas realidades, fortalecendo os vínculos afetivos e os encontros de formação continuada docente.

A formação continuada é um processo de constantes ressignificações, por isso ela nunca estará pronta, acabada e formatada, precisando ser vista e revista permanentemente. Assim como as professoras e os professores nunca

estarão prontos, mas devem estar abertos a aprender, a pesquisar, a se atualizar, buscando a qualidade das práticas pedagógicas, primando pela aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, nov. 2013, p. 213-222. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122. Acesso em: 26 jun. 2025.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesania. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, Nº. Especial, 2022, p. 312-331. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669/9662. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

LAGES. Prefeitura do Município de Lages. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação - DCSMEL**. Educação Infantil/Lages. Secretaria da Educação, 2021.

LIMA, Camila Machado de. Infâncias e formação docente: gestos, sentidos e começos. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, p. 297-315. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/32049/23996. Acesso em: 30 de jun. 2025.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Organização didática na educação infantil.** 1 ed. - Curitiba [PR]: IESDE, 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Território Catarinense.** Florianópolis, 2019.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A escuta de docentes em pesquisas de educação infantil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, jan./mar. 2023, p. 365-385. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29784/26028. Acesso em: 15 jun. 2025.

VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO TEÓRICA

Alana de Oliveira Santos[1]

Naiara Schlosser[2]

Juliana Pedroso Bruns[3]

RESUMO

Este artigo integra as atividades do Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino localizada no Vale do Itajaí (SC) e tem como objetivo analisar as vivências pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças de 2 a 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de campo, cuja geração de dados ocorreu por meio dos registros reflexivos presentes no diário de bordo das acadêmicas. A análise seguiu uma abordagem descritiva. Como referencial teórico, destacam-se principalmente as contribuições de Pimentel (2007) e Oliveira (2002, 2004). Os resultados indicam avanços no desenvolvimento infantil, como maior autonomia, criatividade, participação ativa e uso de múltiplas linguagens. As propostas pedagógicas valorizaram a escuta sensível e a autonomia das crianças, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, da concentração e da expressão. A mediação docente mostrou-se essencial para fortalecer o vínculo entre teoria e prática. Os dados evidenciam a importância de criar espaços que estimulem a participação ativa das crianças, respeitando seu tempo, individualidade e processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Pedagogia. Formação inicial de professores.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta das atividades do Estágio Supervisionado I do curso de Pedagogia de uma instituição localizada no Vale do Itajaí (SC) e tem como objetivo analisar as vivências pedagógicas com crianças de 2 a 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil. A proposta articula práticas realizadas no estágio com reflexões teóricas desenvolvidas pelas acadêmicas, sob orientação

[1] Licencianda em Pedagogia no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). E-mail: alana.santos@unifebe.edu.br
[2] Licencianda em Pedagogia no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). E-mail: naiara.schlosser@unifebe.edu.br
[3] Mestra e Doutora em Educação (FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br

docente. Conforme Pimenta e Lima (2004), o estágio é um espaço formativo que contribui para a construção da identidade docente e para a compreensão da realidade infantil, familiar e comunitária.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DA CRECHE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A creche deve ser compreendida como um espaço de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagem, no qual as crianças vivenciam interações significativas que contribuem para sua formação integral. Esses pilares: o cuidar, o educar e o interagir, não se manifestam de forma isolada, mas se articulam de maneira integrada no cotidiano pedagógico, conforme destaca Oliveira (2004). Nesse sentido, a Educação Infantil deve promover não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a sociabilidade e a afetividade das crianças. Essa concepção está alinhada à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, conforme enfatiza Pimentel (2007, p. 222), ao afirmar que:

> No ideal Vygotskiano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada.

A teoria de Vygotsky reforça que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação da sociedade, e propõe o desenvolvimento do ser humano de forma integrada, onde as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e psicomotoras estão interligadas. Essas dimensões se influenciam mutuamente, o que ressalta a importância de visualizar a criança em sua totalidade, reconhecendo que todos os aspectos de desenvolvimento que ela apresenta contribuem para a sua formação como ser humano.

No cenário escolar, a criação de espaços lúdicos dentro de sala são formas positivas de proporcionar a interação da criança com outras crianças e

com o próprio espaço, conectando todas as áreas do desenvolvimento e atendendo as necessidades socioafetivas e psíquicas das crianças (Pimentel, 2007). Além de promover a interação, influenciam nas diferentes dimensões apresentadas por Vygotsky, promovendo o desenvolvimento integrado.

O educar na creche consiste, então, em oferecer condições propícias ao desenvolvimento integral da criança em relação ao conhecimento de si mesmo e do mundo ao seu redor, estimulando e explorando as diferentes linguagens e se relacionando com os diversos meios dispostos a ela no percurso e espaço. A creche pode ser definida pela integração da educação com o cuidado da criança, dispondo da socialização e ampliando a multiplicidade de conhecimentos.

3. METODOLOGIA

Este artigo apresenta uma pesquisa de campo realizada por meio de observações e práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma de crianças de 2 a 3 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um munícipio do Vale do Itajaí (SC).

Segundo Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo envolve a obtenção de informações diretamente no local onde o fenômeno ocorre, exigindo contato direto com a realidade observada. Com base nessa abordagem, buscou-se compreender de forma mais profunda a dinâmica da creche e a interação das crianças com o ambiente educacional.

Antes da aplicação das atividades, foram realizados sete dias de observação, os quais possibilitaram compreender a rotina da turma e as interações entre crianças e educadores. Com base nessas observações, foram elaborados os Planos de Ação, que orientaram a etapa de regência. As propostas foram aplicadas ao longo de sete dias com uma turma de 18 crianças do Infantil (2 a 3 anos), consolidando a experiência docente e integrando teoria e prática pedagógica.

A pesquisa adotou o método de análise descritivo. No diário de bordo, as acadêmicas registraram as vivências experienciadas no campo de estágio. Segundo Pedroso, Silva e Santos (2018), esse método visa retratar fenômenos

com clareza, destacando particularidades e relações observadas, sem necessariamente aprofundar a análise dos dados.

Na sequência, poderá ser observado, por meio da análise dos dados à luz da fundamentação teórica, as atividades desenvolvidas com as crianças durante sete dias. Ressalta-se que os dados são analisados à luz do método descritivo.

4 ANÁLISE DE DADOS/RESULTADOS

O planejamento contemplou uma série de atividades e vivências que se baseiam na história “A Galinha Ruiva”, contada no primeiro dia de aplicação. O objetivo principal foi introduzir a literatura de forma interativa e dinâmica com apoio de fantoches e de uma base para representar uma casa/celeiro. A participação das crianças foi muito importante, pois garantiu a interação com a história contada. Nessa vivência, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC (Brasil, 2018) pode ser observado, pois busca valorizar as experiências de fala, escuta, cultura oral através de histórias, conversas e narrativas. Além disso, Kishimoto (2007) ressalta a utilização da narrativa em atribuir sentido ao mundo, devendo ela estar presente no cotidiano infantil, por meio de histórias e contos, pela linguagem inserida e pela interação, seja individual ou coletiva.

Na sequência, a vivência do segundo dia no campo de estágio foi estruturada com foco no estímulo à autonomia e independência, bem como no desenvolvimento de habilidades manuais, considerando o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, que estimula a criança no desenvolvimento das habilidades manuais, como passar a cola na folha e colá-la na base (Brasil, 2018). Além disso, Angotti (2007) em seus estudos sobre Montessori aborda a importância da autonomia e independência da criança ao dispor de materiais e a preparação de um ambiente que seja de interesse da criança. A preparação do ambiente aconteceu na parte externa da sala, com bases feitas de papelão dispostas e um “quebra-cabeça” da galinha separado ao lado, além de cola e pincel. As crianças foram instruídas a montar a galinha na base com ajuda da cola e do pincel, no entanto, livres para explorarem o tato e o sensorial. A maior parte das crianças era capaz de identificar e sinalizar onde localizava-se exatamente as partes da galinha, e, utilizando o pincel e a cola, montava as

partes em seu devido lugar na base. Algumas crianças, no entanto, necessitaram de um auxílio para utilizar a cola e passá-la no papel, sendo prontamente atendidas pelas acadêmicas.

Nesse mesmo dia, foram dispostas folhas A4 brancas e giz de cera para que as crianças pudessem desenhar livremente. Em alguns momentos, as crianças desenharam em grupo na mesma folha, estimulando a coletividade e compartilhamento, além de apontar e explicar o que haviam produzido, estimulando a fala e interpretação.

A vivência do terceiro dia conectou-se com a vivência anterior, porém deu cor à produção das crianças. Em um ambiente preparado, as crianças foram recebidas com a tela produzida no dia anterior juntamente com tintas naturais feitas a partir de elementos como açafrão, erva mate e colorau; foram dispostos pincéis construídos com gravetos e folhas de árvores. As crianças utilizaram do espaço e dos materiais dispostos para pintar a galinha montada, explorando as cores e todo o espaço da tela para colorir. Todos da turma mostraram entusiasmo e interesse na atividade, usufruindo de todo o tempo disposto para finalizar suas obras. Algumas crianças, que terminavam antes que outras, ajudavam seus colegas com a pintura.

Nessa vivência, podemos considerar o campo de experiência “Traço, Sons, Cores e Formas” da BNCC (Brasil, 2018), que busca promover experiências artísticas e culturais diversificadas, permitindo que as crianças desenvolvam senso estético e crítico, criatividade e expressão pessoal. Além disso, Oliveira (2002) destaca que a imaginação se alimenta da experiência e produz frutos como inventos científicos, produções artísticas e sistemas políticos. Portanto, a imaginação é influenciada pela experiência, conhecimento técnico e tradições.

A vivência do quarto dia buscou estimular o trabalho em equipe, valorizando a singularidade de cada criança. Ao reunir todas as crianças em roda, foi sorteada uma animação em formato de animal para cada criança e instruído a procurarem a outra criança que possuía o mesmo animal, assim formando duplas. Com as duplas formadas, as acadêmicas acompanharam cada dupla até o parque com o objetivo de coletar elementos da natureza. Cada criança ficou livre para escolher e coletar os elementos que mais lhe

interessavam. Ao retornar para a sala, os elementos da natureza coletados foram utilizados para a montagem de móbiles feitos com palitos de picolé. Durante a montagem, foi estimulado o trabalho em dupla, respeitando a vez de cada criança na montagem e mantendo a harmonia. Ao finalizarem os móbiles, foi disposto em sala um pedaço de plástico bolha, em que as bolhas eram maiores que as usuais. As crianças se interessaram pelo material e pelo barulho ao estourar as bolhas, utilizando dos indicadores para conseguir estourá-las. Enquanto algumas crianças brincavam com o plástico bolha, outras crianças demonstraram interesse pelos animais sorteados no início da vivência com os móbiles, ficando livres para brincar com elas utilizando a própria imaginação. O momento rendeu risadas e auxiliou no desenvolvimento da coordenação motora fina e no movimento de pinça.

Nessa vivência, podemos considerar o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, que busca desenvolver a percepção sobre si e os outros, autonomia, autocuidado, reciprocidade e interdependência (Brasil, 2018). Além disso, conforme aborda Pimentel (2007) por meio dos seus estudos sobre Vygotsky, o contato com o mundo leva as crianças a criarem sua autonomia e maneiras próprias para aprender - a formação da criança se dá numa relação direta entre o sujeito e a sociedade ao seu redor. O contato com a natureza de forma coletiva estimulou não somente a autonomia de cada criança ao observar e escolher seu próprio elemento, mas possibilitou a experiência de olhar para o que há no espaço escolar além dos materiais e brinquedos com base em plástico, entre outros.

No quinto dia de aplicação, a vivência teve como objetivo estimular a concentração, o foco e a coordenação motora fina das crianças. Para isso, as mesas foram organizadas com folhas plásticas contendo grãos de milho de pipoca e uma pequena abertura no canto inferior. Em frente a cada estrutura, havia copinhos cobertos com balões vermelhos e a imagem de uma galinha, simulando sua alimentação. As acadêmicas reuniram as crianças no tatame, explicaram a proposta e as posicionaram individualmente para a realização da atividade, com o apoio da monitora. A dinâmica exigia que as crianças retirassem os grãos utilizando a ponta dos dedos. Algumas demonstraram dificuldade em concluir a tarefa e precisaram de auxílio, desviando o foco para os copinhos.

Apenas dois alunos completaram toda a atividade. A atividade, com duração de 30 minutos, contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da concentração.

No final da vivência, as crianças foram reunidas no tatame da sala e uma das acadêmicas pegou uma caixa sensorial e instigou a curiosidade das crianças para adivinhar o que havia dentro da caixa. As crianças colocaram a mão dentro da caixa por meio de uma abertura, uma de cada vez, e tentaram adivinhar o que havia dentro. Elas ficaram muito empolgadas com a caixa e com o que havia dentro, respondendo perguntas como “o objeto que vocês estão sentindo é duro ou mole?”, “esse objeto é quente ou frio?” e “qual é o formato desse objeto?”. Após a dinâmica, as acadêmicas encheram balões para as crianças se divertirem, explorando a percepção visual de distância e localização, a atenção e a interação social. As crianças ficaram livres para explorar o espaço na sala com os balões.

Essa vivência buscou promover oportunidades lúdicas para que as crianças explorassem e vivenciassem movimentos, gestos e expressões corporais, desenvolvendo sua criatividade e habilidades motoras em interação com seus pares, conforme cita o campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos" da BNCC (Brasil, 2018). Além disso, Oliveira (2002) destaca que a motricidade infantil se desenvolve por meio da manipulação de objetos diversificados, o que contribui para o desenvolvimento motor da criança ao exercitar diferentes segmentos corporais e realizar contrações musculares variadas.

No sexto (e penúltimo) dia de aplicação, a vivência planejada priorizou o enriquecimento da linguagem artística e manual, de forma independente. A estruturação do espaço ocorreu nas mesas do refeitório, e a vivência iniciou com a disponibilização dos materiais a serem utilizados para a produção de massinhas de modelar: sal, farinha, óleo e água. Em cada mesa, foram deixados os ingredientes, o recipiente e a colher. Ao finalizar a organização do local, as crianças foram levadas ao local da vivência, e, divididas em grupos de cinco em cada mesa receberam as instruções, deixando-as curiosas e entusiasmadas. As crianças iniciaram a receita da massinha, recebendo orientação e auxílio para colocar os ingredientes e misturá-los no recipiente. Assim que a massa começou

a ficar firme, foi oferecido um pedaço a cada criança com um pouco de farinha, para que elas pudessem amassar e dar o ponto de massinha. Com as massinhas prontas, foi introduzido o corante em cada massinha das crianças e orientado a mexer a massinha para fixar o corante na massinha.

Após isso, foram dispostas folhas com as imagens dos animais da história da Galinha Ruiva (porco, galinha e pato), e as crianças foram orientadas a modelar a massinha em cima do formato dos animais.

Essa vivência buscou proporcionar às crianças experiências diversificadas que permitiram explorar e expressar-se por meio de diversas linguagens artísticas, incluindo artes visuais, como pintura, modelagem, colagem e fotografia, de acordo com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” da BNCC (Brasil, 2018). Além disso, Oliveira (2002) destaca que as linguagens corporais e plásticas são trabalhadas pedagogicamente para ampliar as competências infantis. Através de atividades como desenho, modelagem, escultura e expressão corporal, as crianças desenvolvem novas habilidades e aprendem a representar o mundo de maneira criativa e expressiva.

Durante a atividade, houve o estímulo da criatividade das crianças e coordenação motora ao mexer na massinha de modelar, do mesmo modo que possibilitou a recepção e compreensão de comandos e a imaginação ao manusear as massinhas. Além disso, as crianças puderam perceber as fases da receita, ao misturar os sólidos com os líquidos e como resultado final obter a massa. As crianças apresentaram grande interesse e concentração na vivência, explorando formatos e cores. A experiência ressaltou a importância da preparação dos espaços oferecidos às crianças, dando ênfase na autonomia e liberdade da criança em explorar esses espaços e participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem (Meneghini; Carvalho, 2003).

No último dia de aplicação, as crianças relembraram a história contada no primeiro dia, dando ênfase na receita que a personagem principal da história fez: bolo de fubá. As crianças foram instigadas à vivência com questionamentos sobre suas experiências com receitas, se já fizeram bolo de fubá alguma vez ou se já comeram esse bolo. Como forma de ilustrar visualmente a receita, foi preparado figuras dos ingredientes que compõem o bolo de fubá e, em uma bacia, as crianças puderam “fazer” a receita, adicionando os ingredientes e

enriquecendo o vocabulário ao citar cada um deles. Ao finalizar a receita, foi simulado o tempo de ir ao forno para assar, dando um espaço de tempo até o bolo ficar pronto. Nesse caso, foi levado pelas acadêmicas o bolo de fubá pronto para que as crianças pudessem degustar. Houve muita animação por parte das crianças ao observar o bolo, manifestando vontade de tocar e provar o bolo. O momento proporcionou a socialização das crianças e degustação do bolo, ao que todas as crianças comeram o bolo juntas, algumas pedindo para repetir.

Nessa vivência, podemos considerar o campo de experiência "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação" da BNCC (Brasil, 2018), que busca desenvolver o prazer pela leitura, no estímulo à imaginação e na expansão do conhecimento das crianças sobre o mundo. Deste modo, Oliveira (2002) aborda que quando as crianças convivem com leitores e escritores, buscam entender o significado da leitura e escrita. Práticas como contar histórias são exemplos de como a escrita pode ser utilizada de forma significativa, estimulando o interesse e a compreensão das crianças sobre a linguagem escrita. Apresentadas as atividades desenvolvidas com as crianças à luz do referencial teórico, na sequência, elucidam-se as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados e nas discussões desenvolvidas, é possível afirmar que as atividades realizadas durante o estágio na educação infantil contribuíram significativamente para a promoção das habilidades desenvolvidas, com enfoque em práticas que contribuíssem com a autonomia, a criatividade, a liberdade e a participação ativa da criança em todos os momentos. Os dados dessa pesquisa de campo apontam progressivamente a importância na criação de espaços em que as crianças sejam estimuladas e participem ativamente, levando em consideração a si próprio e a todos em sua volta, bem como a sua evolução e seu tempo nas propostas promovidas durante o período escolar.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. *In:* FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko

Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MENEGHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/bv9J9fLJH3ZN3b7cmwLvYfm/?lang=pt. Acesso em: 01 mar. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In:* FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NA/COM A ESCOLA: A FORMAÇÃO ENTRE PARES EM DESTAQUE

Eder Paulo Pereira[1]

Luciane Ferreira Mocrosky[2]

Tânia Mara Vitaczik Campanucci[3]

RESUMO

O estudo anunciado é endereçado a lançar luz buscando abrir possibilidades para encaminhamentos voltados a formação de professores de Matemática, que pode acontecer na/com a escola pela formação entre pares. Para isso, encaminha-se uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, orientada pela interrogação norteadora: “O que é isto, a formação-do-professor-de-matemática na/para/com a escola?”. Busca-se neste estudo apontar para formações que podem ser constituídas no cotidiano da escola, não afastando a importância de formações organizadas distantes do contexto escolar. Mas que tais formações construídas previamente a afastadas das necessidades e anseios dos docentes, pode não ir ao encontro das urgências e emergências que estão presentes nos espaços escolares quando pensamos em direção a formação de professores de matemática. Desta maneira inicialmente é apresentado um panorama do que pesquisas e estudos vêm tematizando sobre a formação de professores de Matemática que acontece no cotidiano escolar, que para este estudo pode se encaminhar pela formação entre pares, amparada nestes encontros formativos. O estudo desenvolvido procura avançar na compreensão do tema proposto indo ao encontro de cinco professores atuantes no ensino de Matemática e quatro pedagogos que acompanham o trabalho pedagógico destes docentes como participantes da pesquisa em seu local de trabalho, ou seja, na escola em que atuam como docentes. Para isto, os profissionais foram ouvidos livremente em atenção a pergunta: Quais aberturas formativas o encontro entre pares de profissão pode oferecer? Com este enlace o estudo revela experiências formativas apresentadas pelos profissionais participantes da pesquisa. Busca também realizar o entrelaçamento de entendimentos anunciados em pesquisas realizadas com o dito pelos participantes quando colocados a refletir e dialogar em direção a formação entre pares, desvelando possibilidades para constituição de diferentes caminhos para formação de professores de Matemática. Sendo estas construídas de maneira genuína com a escola pelo encontro entre pares, com vistas a organização de comunidades de prática, comunidades de trabalho ou comunidades de profissionais, endereçando desta maneira para possíveis aberturas formativas aos professores de matemática na/com a escola.

Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Movimentos formativos na/com a escola. Formação de professores entre pares. Comunidades de prática.

[1] Doutorando em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, pereiraederpaulo@gmail.com
[2] Doutora em Educação Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, mocrosky@gmail.com
[3] Doutoranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, PR, tamavica@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Compreende-se, neste estudo, que o professor ao longo de sua trajetória profissional percorre diferentes caminhos para constituição profissional. Neste sentido a formação de professores está em constante transformação, tendo como um dos marcos históricos mais atuais e que ampliou diferentes reflexões para os envolvidos neste processo, a pandemia e pós pandemia da covid-19. Outros pesquisadores colaboram com este entendimento, anunciando suas compreensões em distintas pesquisas, tais como: Batista, et al (2021), Carvalho, Esquincalha, Almeida (2023), Feitosa, Gitirana, Rodrigues (2023), que buscaram abrir perspectivas ao que se endereça a formação docente no contexto da pandemia e pós pandêmico, lançando luz às ações formativas ocorridas na/com a escola para que esta não parasse e se mantivesse viva.

Neste cenário, um caminho anunciado como abertura se mostrou pela a formação entre pares, seja ela presencial e/ou virtual. Evidencia-se, aqui a formação acontecendo no encontro, pela troca de experiências e práticas pedagógicas, considerando diferentes modos de se estar em formação na escola, com outros professores, com estudantes, dialogando com a comunidade, pois se mostrou cada vez mais que “é fundamental construir novos modelos de formação” (NÓVOA, 2012, p.18).

Com este entendimento, busca-se dialogar sobre a formação de professores de Matemática pelo encontro entre pares na escola, entrelaçando o que e como pesquisadores vêm tematizando e o que os profissionais participantes desta pesquisa em andamento compreendem sobre a formação na escola entre pares. Assim, tendo como guia a interrogação orientadora: O que é isto, a formação-do-professor-de-matemática na/para/com a escola? e a pergunta de fundo: Quais aberturas formativas o encontro entre pares de profissão pode oferecer?, buscamos apresentar compreensões acerca da formação de professores de matemática na/com a escola pelo encontro entre pares.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 REVISÃO DA LITERATURA

Buscando compreender a formação de professores de Matemática e as aberturas que podem nascer de modo genuíno pelo/no cotidiano escolar para esta ação, elegemos a formação pelo encontro entre pares como um caminho a ser desvelado, recorrendo aos estudos de Nóvoa (1992; 2009; 2012), que anunciam este movimento como possibilidade de se estar em formação permanente na/com a escola. Os autores Agnol e Santos (2023), colaboram com esta perspectiva quando explicitam que o encontro entre pares pode promover a troca e o aprimoramento de práticas pedagógicas e experiências, pois proporciona momentos de reflexão crítica sobre a prática docente. E oportunizam o desenvolvimento coletivo destes, isso porque neste encontro "desenvolve-se o conhecimento compartilhado pelo grupo" (D' AMBRÓSIO, 2009, p.32), compreendendo que "a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (NÓVOA (1992, p. 13).

Mas de que maneira o encontro entre pares na escola pode ser compreendido como abertura para formação de professores de Matemática? Segundo Libâneo (2015), "(...) às escolas são tidas como instituições aprendentes, portanto, espaço de formação e aprendizagem, em que as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas" (LIBÂNEO, 2015, p. 05).

Neste contexto, vislumbramos a escola como local genuíno para formação de professores de matemática, um espaço para a troca de experiências, com oportunidade para professores experientes e professores iniciantes ressignificarem suas práticas e compartilharem aprendizagens. Nesta ação, o professor em início de carreira pode encontrar em seus colegas mais experientes, comprometimento com seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, o iniciante na carreira pode contribuir, entre outros aspectos, com um ânimo renovado, ao trazer novas teorias ou modos de interpretar as já

presentes no solo escolar, conforme estudos desenvolvidos por Oliveira e Cyrino (2023).

Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (2009) menciona que “a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (NÓVOA, 2009, p. 207).

Entendimento que reafirma a importância da formação entre pares, a colaboração entre professores durante o planejamento das ações pedagógicas e as reflexões individuais e coletivas sobre as práticas docentes, pois

> Para esta perspectiva da formação entre pares, com endereçamentos a colaboração entre professores de matemática no decorrer do planejamento de aulas e atividades, nas reflexões individuais e coletivas sobre as práticas docentes, na formação continuada de professores veteranos e iniciantes em regimes colaborativos, entre outros temas. (MELO, GIRALDO, ROSISTOLATO, 2012, p.126)

Nesse sentido, e Oliveira e Cyrino (2023), em seus estudos discorrem sobre a importância da criação de grupos de estudos de professores para a promoção de aprendizagem mútua, possibilitando “a constituição de conhecimentos sobre conceitos matemáticos, o que foi impulsionado pelo domínio externo, a partir da iniciativa desses professores de estudarem juntos para aprender” (OLIVEIRA, CYRINO, 2023, p.14).

O trabalho colaborativo na escola possibilita a troca de experiências, práticas pedagógicas e encaminhamentos entre professores, assim como apontado por Pontes (1998) e Lima, Borba (2021). Esta ação pode ainda favorecer o desenvolvimento profissional dos professores.

> Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores. (NÓVOA, 2017, p.122)

A formação de professores de matemática, pelo encontro entre pares de profissão, aponta para possibilidades formativas que buscam não apenas

formar o professor em conceitos e metodologias para o ensino da matemática, o tornando detentor do conhecimento matemático e seus encaminhamentos didáticos e pedagógicos, mas que o oportunize ao professor a promoção de um ensino de matemática, promovendo a formação do aluno e sua autoformação enquanto docente.

2.2. A CAMINHADA METODOLÓGICA DO ESTUDO PROPOSTO E REVELAÇÃO DOS DADOS

A investigação aqui proposta busca compreensões sobre a formação-de-professores-de-matemática-na/com-a-escola, colocando em suspensão, como os docentes se compreendem em seu percurso formativo e em sua trajetória de formação docente. Para isso, a pesquisa fundamenta-se nos princípios de uma pesquisa qualitativa e na Fenomenologia.

> [...] a FENOMENOLOGIA que procura abordar o fenômeno, aquilo que se manifesta por si mesmo a uma consciência, de modo que não o parcializa ou o explica a partir de conceitos prévios, de crença ou de afirmações sobre o mesmo, enfim, de um referencial teórico. A fenomenologia tem a intenção de abordar tal fenômeno diretamente, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar a sua essência, ou seja, os seus aspectos invariantes (SILVA; BICUDO, 2010, p. 2).

A pesquisa, realizou-se em um Colégio Estadual do litoral do Paraná, com a participação de quatro pedagogos e cinco professores regentes de matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, convidados a dialogar livremente sobre seu processo formativo profissional. Visando assegurar o anonimato, conforme consta na aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná pelo Parecer é 6.097.713, os participantes foram denominados como: professores de matemática (P1 a P5) e pedagogos (T1 a T4).

Para esta pesquisa, pedagogos foram convidados a dialogar em atenção a formação dos professores de matemática, compreendendo que o pedagogo na escola, muitas vezes é percebido como responsável pelo acompanhamento pedagógico e formação dos professores, aspectos estes presentes nos estudos de Campanucci (2021), Negoseki (2018) e Brzezinski (1996).

Os participantes da pesquisa foram ouvidos coletivamente, sem um roteiro fechado, trazendo seus entendimentos e inquietações em atenção à pergunta “Quais aberturas formativas o encontro entre pares de profissão pode oferecer?” Pergunta está alicerçada na interrogação orientadora do estudo: “O que é isto, a formação-do-professor-de-matemática na/com a escola?

2.3. APRESENTAÇÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Ao buscar compreender esta formação de professores que acontece na/com a escola, indo ao encontro de professores e pedagogos em seus locais de trabalho, o dito pelos participantes aponta para perspectivas e aberturas formativas que acontecem no solo da escola e de seu cotidiano quando professores e pedagogos se colocam em atenção para dialogar com esta formação, assim como anunciado por P1, durante o primeiro encontro investigativo/formativo relata que: “Eu acho que o que a gente está fazendo aqui hoje é uma formação” (P1, 2023). Esta fala revela a compreensão de que quando professores estão reunidos para dialogar e refletir sobre o ensino da matemática, eles se compreendem em formação, sendo “fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores” (NÓVOA, 1999, p.16).

Neste sentido, entendendo que quando os docentes buscam refletir e discutir sobre suas trajetórias formativas, estes mostram disponibilidade em estar em constante aprendizado, ou seja, em formação permanente na/com a escola.

> **P1:** a gente senta pra falar sobre educação, para falar sobre como o aluno vai aprender, que metodologia utilizar, trocar ideias, falar o que deu certo na minha aula ou contar o que deu certo na aula do colega que de repente tenha a mesma série, compartilhar informações.
> **T3:** essa troca a gente vai construindo conhecimento e construindo mais realmente.
> **T1:** Essa troca, é um aprendizado.
> **T1:** Vou aprender com meus pares.
> **P1:** o compartilhamento dessas ideias é extremamente importante.

As falas anunciam a importância da escola como articuladora central destes encontros formativos que acontecem de maneira genuína pela

disponibilidade em estar um com o outro. Entendendo que este encontro entre pares aponta para uma escola que pode vir a "organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos" (NÓVOA, 2009, p.205).

As comunidades de práticas citadas pelo autor, apontam para uma organização que pode acontecer na/com a escola pelo encontro entre pares voltadas a uma formação permanente. Neste contexto, mostra-se a importância e a urgência de que a troca entre pares pelos encontros planejados e desenvolvidos na/com a escola, possam ser compreendidos como movimentos formativos validados pelo corpo docente, assim como indicado por T3, quando menciona que: "Então, se alguém já pode falar isso pra você, já é uma formação" (T3, 2023), compreensão validada pelos ditos de outros participantes:

> **T2:** é um aprendizado muito grande, você percebe que em todos os momentos que se reúnem os professores, os agentes é uma troca muito grande, é muito rica essa troca, assim a melhor formação que tem!
> **T1:** quem tem mais facilidade está ajudando o outro… buscando… eu sou uma que vivo pedindo: olha como que entra nisso, como que faz isso. E ali a nossa formação é diária.
> **T2:** mas a formação é dos professores, tem a troca, eles querem ajudar o outro, um quer ajudar o outro, eles querem compartilhar o conhecimento deles.
> **T3:** Que é sempre um processo de formação. Sempre é um processo de formação, seja de teoria ou seja de prática, é, e aí que isso torna as situações melhores
> **T1:** Então para gente não perder eles são mais uma formação, a gente vai se formar, vou conversar, já vou conversar com os professores.

Entendimentos que reafirmam a importância de se compreender o encontro entre pares que acontece na/com a escola como um movimento formativo e, bem como a necessidade de sua constituição, assim como exposto por Nóvoa (2019)

> A colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por "comunidades de prática",

> mas cuja melhor tradução é "comunidades de trabalho" ou "comunidades profissionais". (NÓVOA, 2019, p.205)

O desenvolvimento profissional pautado no envolvimento com a presença e participação dos professores em formação na escola, evidencia trajetórias formativas tematizadas. Estas, ao se ampararem nas práticas efetivadas, que se debruçam a refletir sobre o acontece com alunos e professores, vem mostrando um caminho promissor ao ensino, como mostram os participantes e autores que estudam o tema. Neste sentido, como destacado por Nóvoa (2019), as comunidades de trabalho, comunidade profissionais e comunidades de práticas se apresentam como possibilidades formativas com/na escola pelo encontro sistemático das pessoas que movimentam o ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que vem sendo desenvolvido no entrelaçamento de duas pesquisas que contaram com os mesmos momentos para a produção dos dados, revela a importância dos planejamentos conjuntos, em vista de ações que reflitam na própria escola onde as questões pedagógicas estão sendo pensadas.

A presença e participação dos professores e pedagogos em ações formativas no próprio ambiente de trabalho, se destacou na fala dos participantes como necessária, pela valorização da formação com quem está na rotina escolar, com as complexidades que ali emergem. Formação que se endereça a dar conta do que vem acontecendo com alunos e professores reais.

Neste sentido as comunidades de trabalho, comunidade profissionais e comunidades de práticas se apresentam como possibilidades formativas com/na escola pelo encontro entre pares.

REFERÊNCIAS

AGNOL, Luzitânia Dall'; SANTOS, Maria José Costa. As contribuições da Etnomatemática na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém,

n. 43, 2023. Disponível em 10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n43.pe2023032.id539 . Acesso em 06 de janeiro de 2023.

BRZEZINSKI. Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996.

BATISTA, Josiel de Oliveira *et al*. Tecnologias Digitais, Tempos de Pandemia e o Ensino de Matemática: Educação Tecnológica em Perspectiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.9, n.20, p. 01-20, abr. 2021. Disponível em http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.20.424 . Acesso em 05 de outubro de 2024.

CAMPANUCCI, Tânia Mara Vitaczik. **O acompanhamento pedagógico nos anos finais do ensino fundamental:** aberturas para o encontro professor-pedagogo. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CARVALHO, Thays Rayana Santos; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; ALMEIDA, Marcio Vieira. Ensino de Matemática em ambientes virtuais: uma proposta de formação continuada para professores durante o ensino remoto emergencial. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 28, n. 81, p. 01-21, out./dez. 2023. Disponível em 10.37001/emr.v28i81.3372 . Acesso em 05 de outubro de 2024.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

FEITOSA, Francisco Eteval da Silva; GITIRANA, Verônica. RODRIGUES, Roberta dos Santos. O impacto provocado pela pandemia da covid-19 no sistema de recursos do professor de matemática: um estudo de caso no Amazonas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 206-232, 2023. Disponível em http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25i3p206-232 . Acesso em 05 de outubro de 2024.

LIBÂNEO. José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos** (*) (*) Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR), 3/2/2015. https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf Acesso jun. de 2023.

LIMA, Ana Paula Barbosa. BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. Comunidades de Prática e a formação do professor que ensina Matemática revisitando teses e dissertações. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros (MG), Brasil v. 5, n. 11, 2021. Disponível em https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/3481. Acesso em 06 de janeiro de 2023.

MELO, Lucas; GIRALDO, Victor; ROSISTOLATO, Rodrigo. Interações entre um professor da educação básica e um professor do ensino superior em uma experiência de docência compartilhada em matemática. **Sisyphus. Journal of Education**. v.9, 2021.Disponível em https://doi.org/10.25749/sis.21357 . Acesso em 06 de janeiro de 2023.

NEGOSEKI, Clicie Maria Cancelier. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor.** 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

NÓVOA, Antônio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa, 2009, p. 203-218.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória-ES. ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, Antônio. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa,** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em https://doi.org/10.1590/198053144843 . Acesso em 06 de janeiro de 2023.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Julio Cezar Rodrigues; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Trajetória profissional de professores de matemática experientes na busca pela profissionalização docente. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, 2023. Disponível em 10.22481/praxisedu.v19i50.11645 . Acesso em 06 de janeiro de 2023.

PONTE, João Pedro. Da formação do desenvolvimento profissional. In: **Encontro nacional de professores de matemática.** Actas do ProfMat. Lisboa, 1998.

SILVA, José Geraldo Acioly Mendes; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. O Ensino da Matemática: da aparência à essência. *In:* BAUMANN, A. P. P.; MIARKA, R.; MONDINI, F.; LAMMOGLIA, B.; BORBA, M. C. (orgs.). **Maria em Forma/Ação,** Rio Claro: Editora IGCE, 2010.

VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Juliana Pedroso Bruns[1]

Rita Buzzi Rausch[2]

RESUMO

O presente artigo faz parte de um estudo mais aprofundado e objetiva analisar como a pesquisa-formação, por meio de vivências literárias no curso de Pedagogia, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética. Assim, a partir de uma pesquisa-formação, à luz da teoria histórico-cultural, foram realizados dezesseis encontros com doze estudantes de Pedagogia de uma Universidade localizada no Vale do Itajaí (SC). A produção dos dados se deu por meio de audiogravação dos encontros e registros em portfólios reflexivos. Para a análise dos dados foi utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg. Nesta pesquisa analisamos a seguinte categoria indiciária evidenciada no estudo: vivências literárias e a educação estética: uma nova forma de olhar para a literatura e refletir sobre a escola e a nossa formação. Os resultados evidenciaram que: i) Por meio dos ateliês formativos de literatura as estudantes refletiram sobre a escola e a sua própria formação, e evidenciaram que na formação inicial há ausência de uma educação estética e de vivências com a literatura; ii) Quando dialogamos coletivamente é possível projetar novos horizontes, alçar novos voos e ir em busca daquilo que almejamos para nós e nossos estudantes. Por fim, concluímos que por meio das vivências, as estudantes passaram por um processo de transformação que corroborou no desenvolvimento de uma dimensão mais sensível, humana, imaginativa, criativa, crítica, reflexiva e por conseguinte estética da sua própria formação.
Palavras-chave: Formação inicial de professores. Pedagogia. Educação estética. Vivências literárias. Pesquisa-formação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra a tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação da segunda, e trata da educação estética por meio de vivências literárias na formação inicial de pedagogas, à luz da teoria histórico-cultural, tendo Lev Vigotski (1999, 2003, 2004) como principal referencial teórico.

Na tese, defende-se que as vivências literárias potencializam uma educação estética e que a formação inicial, a primeira etapa formal de um desenvolvimento profissional que é contínuo, necessita possuir referentes que permitam às estudantes compreender a literatura como objeto estético e de fruição. Essa compreensão ultrapassa o caráter meramente pedagógico com o qual a leitura literária é comumente abordada nas escolas (Cerrillo, 2016; Colomer *et al*., 2018), contribuindo, assim, para

[1] Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque (UNIFEBE). E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora no PPGE da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

a formação de leitores. Dessa forma, torna-se imperativa a presença da educação estética na formação inicial de pedagogas, promovida por meio de vivências literárias (*perejivânie*) (Vigotski, 1999), nas quais prevalece o encontro com a literatura pelas vias da fruição.

Neste artigo, apresentamos um dos indícios evidenciados na pesquisa-formação desenvolvida em dezesseis encontros presenciais por meio de ateliês formativos de literatura. Informamos, que os encontros foram realizados com doze estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino do Vale do Itajaí (SC).

Assim, o objetivo deste artigo é analisar como a pesquisa-formação, por meio de vivências literárias no curso de Pedagogia, pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação estética. Salientamos, que nesta pesquisa analisamos a seguinte categoria indiciária evidenciada no estudo mais aprofundado sobre a educação estética na formação inicial de pedagogas: vivências literárias e a educação estética: uma nova forma de olhar para a literatura e refletir sobre a escola e a nossa formação. Para aprofundar esse diálogo, iniciamos com a apresentação da fundamentação teórica, seguida do percurso metodológico e da análise dos dados. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA POR MEIO DE VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste estudo, partimos da compreensão de mundo abarcada pela perspectiva histórico-cultural (cujos aportes constituem-se referencial de base desta investigação). Nesta abordagem, utilizamos as contribuições de L. S. Vigotski (1999, 2003, 2004). Em seus estudos, observamos a sua preocupação com relação à educação estética, quando elucida que: “[...] na ciência psicológica e na pedagogia teórica até hoje não se resolveu de forma definitiva a questão da natureza, do sentido e dos métodos da educação estética” (Vigotski, 2004, p. 324).

Nessa direção, a arte, enquanto produção social do ser humano, é potencializadora de uma educação estética, pois, por meio dela, nós passamos a nos desenvolver integralmente e a estruturar nossos sentimentos e emoções, dando sentido às nossas vivências. E, em sua tese, a primeira autora direciona o olhar para a literatura — literatura essa que é arte (Carcedo, 2014) — e, quando vista como tal, tem potencial para promover a educação estética.

Por conseguinte, nessa relação dialética estabelecida em nossas vivências e também com as diferentes produções artísticas e culturais – produzidas pela humanidade, nós seremos capazes de ampliar e aguçar a nossa sensibilidade estética, a nossa imaginação, a nossa criação, a nossa fantasia e refletir criticamente sobre o nosso papel enquanto docentes, contribuindo para a transformação que almejamos vislumbrar na educação.

Nessa relação que é dialética, chegamos ao papel das vivências (perejivânie), um conceito que estimamos ser imprescindível para pensarmos sobre a educação estética na formação de professores e que vem sendo utilizado no decorrer deste estudo. Desse modo, o autor, ao falar das vivências estéticas, elucida que "[...] a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior" (Vigotski, 2003, p. 234). Logo, para Vigotski (1999), *perejivânie* (vivência) implica em algo que nos transforma, que nos impacta, que nos leva a modificar a nossa relação mediante determinada realidade.

Essa complexa transformação dos sentimentos vivenciada pela reação estética, implica na superação da forma pelo conteúdo, pois a arte está sempre ligada ao conteúdo (matéria) e a forma, e ocasiona uma divergência interior, "só em sua forma dada a obra de arte exerce o seu efeito psicológico". Desse modo, nesse processo contraditório e dialético, "a forma combate o conteúdo, luta com ele, supera-o", isso parece resumir-se ao "verdadeiro sentido psicológico da nossa reação estética" (Vigotski, 1999, p. 198), uma vez que a forma é o princípio universal da criação artística.

Trazendo essa reflexão para a formação inicial de professores, inferimos que por meio de vivências literárias, os estudantes poderão transformar-se, "superar o conteúdo/matéria", encontrar novas formas de se posicionarem, assumindo uma postura mais reflexiva, consciente, ética, criativa, imaginativa e sensível.

Por conseguinte, ao refletirmos sobre a importância das vivências literárias na formação inicial de pedagogas e pedagogos, podemos reconhecer o potencial transformador dessas experiências ao desenvolvimento profissional e pessoal de futuros professores. Por meio dos ateliês formativos de literatura, as estudantes[3] experienciaram vivências estéticas, o que lhes possibilitou integrar a literatura de

[3] Todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino.

maneira significativa em sua formação. Um dos indícios dessas vivências poderá ser evidenciado mais adiante na análise dos dados desta pesquisa.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: A PESQUISA-FORMAÇÃO POR MEIO DE VIVÊNCIAS LITERÁRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foi desenvolvida uma pesquisa-formação. Segundo Josso (2010, p. 125), a pesquisa-formação constitui uma metodologia centrada no sujeito consciente, em suas dinâmicas existenciais, aprendizagens e processos de objetivação e valoração construídos ao longo de sua trajetória.

Destacamos que os encontros ocorreram no primeiro semestre de 2023 na universidade onde as participantes estavam matriculadas. Foram realizados 16 encontros presenciais, totalizando 48 horas. Além desses encontros, as estudantes dedicaram tempo adicional para leituras prévias e para a elaboração de um portfólio reflexivo, no qual deveriam registrar, após cada encontro, os aspectos mais relevantes vivenciados e as reflexões resultantes dessas experiências.

A pesquisadora e primeira autora também produzia registros reflexivos, compartilhados no início de cada encontro, o que favorecia o desenvolvimento de uma reflexão coletiva contínua. Esse processo evidenciou o valor formativo da escrita (auto)biográfica no desenvolvimento estético docente.

Os ateliês propiciaram vivências literárias diversificadas, envolvendo leitura, escuta, apreciação, criação e registro, com base em diferentes gêneros literários. A organização dos encontros apoiou-se em três eixos interdependentes: fruição, reflexão e criação[4], considerados fundamentais para o percurso estético-formativo proposto.

Desse modo, cabe elucidar que para a produção de dados neste artigo, foram utilizados os seguintes instrumentos: portfólio reflexivo e audiogravação com a

[4] A escolha pelos três pilares foi inspirada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010), a qual defende a necessidade de ler, fazer e contextualizar. Assim, inspirada nessa tríade, compreendo que "ler" está relacionado com a fruição vivenciada nos encontros; o ato de "fazer" está relacionado com o processo de criação; e o ato de "contextualizar" relaciona-se ao aspecto reflexivo.

posterior transcrição dos encontros. Com relação ao portfólio reflexivo, Rausch (2008, p. 72) assevera que "[...] a estratégia de utilizar o portfólio permite tornar os professores que a desenvolvem autores mais conscientes da complexidade de suas escolhas e de suas decisões e, assim, mais autônomos no percorrer da caminhada".

Quanto à audiogravação, a transcrição das entrevistas foi feita manualmente pela primeira autora, o que envolveu um trabalho intenso, porém extremamente gratificante e formativo

No quadro a seguir, apresentamos um breve perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 1: Dados das estudantes de Pedagogia no momento da Pesquisa-formação

Nome	Idade	Fase	Possui bolsa de estudos	Atualmente trabalha na área da Educação
Aline	33	2ª fase	UNIEDU	Não
Ana Flávia	21	7ª fase	Institucional	Sim
Ana Maria	49	2ª fase	UNIEDU	Não
Fabiana	42	2ª fase	UNIEDU	Não
Franciele	19	2ª fase	UNIEDU	Não
Juliana	27	2ª fase	UNIEDU	Não
Kátia	22	4ª fase	UNIEDU	Sim
Keyla	20	5ª fase	UNIEDU	Não
Luana	30	4ª fase	UNIEDU	Sim
Roselita	51	4ª fase	UNIEDU	Não
Tainara	26	2ª fase	UNIEDU	Não
Tuani	30	4ª fase	UNIEDU	Sim

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras (2023).

A análise dos dados fundamentou-se no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), cuja escolha se justifica por sua afinidade com a pesquisa-formação, ao permitir a identificação de sinais reveladores nas narrativas produzidas, sem abrir mão de um rigor metodológico flexível, conforme defendem Aguiar e Ferreira (2021).

Neste artigo, será abordado o seguinte indício emergente dos ateliês formativos de literatura: "Vivências literárias e a educação estética: uma nova forma de olhar para a literatura e refletir sobre a escola e a nossa formação", discutido a seguir na análise dos dados.

4 VIVÊNCIAS LITERÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UMA NOVA FORMA DE OLHAR PARA A LITERATURA E REFLETIR SOBRE A ESCOLA E A NOSSA FORMAÇÃO

Por meio das vivências nos ateliês, foi possível refletir criticamente sobre a literatura e conjeturar sobre como ela é vista na escola e na nossa própria formação. Desse modo, a primeira autora salienta que, nos diálogos com as estudantes, era inevitável não rememorar o passado, retornando para a época em que eram alunas da educação básica, ou ainda refletir sobre o momento atual, já que algumas estudantes estavam trabalhando como professoras ou auxiliares de professoras.

Em uma das vivências nos ateliês formativos de literatura, a estudante Fabiana, realiza o seguinte questionamento para a primeira autora deste estudo: *"O prô, e nesses encontros (formação continuada), que os professores têm essas reuniões pedagógicas, né! Não é trazido alguma coisa referente a isso nessas formações?" (Fabiana-Ag-06encontro, 2023).* A estudante estava se referindo às vivências e reflexões sobre a leitura literária nas escolas, bem como o papel do professor enquanto mediador da leitura literária para contribuir com a formação de leitores. Prontamente, a primeira autora respondeu a ela:

> Ah, aí depende da temática, depende do formador. Por exemplo, eu: eu trabalhei com formações continuadas no ano passado, e eu fui em algumas cidades, e eu sempre iniciava a formação com uma literatura. Então, depende muito também do formador [...]. Por isso, a importância de refletir criticamente e desde a formação inicial vocês terem a possibilidade de experienciar vivências literárias por meio da educação estética. E, muitas vezes, na formação inicial não acontece isso, às vezes vocês têm uma disciplina de literatura, mas depende também de como o professor vai trabalhar essa literatura (Pesquisadora-Ag-06encontro, 2023).

Agora, enquanto escreve estas linhas, ela rememora que, enquanto professora da educação básica, da rede pública e privada, não recorda de nenhum momento em que lhe foi possibilitado uma formação continuada em que o formador ou formadora tenha compartilhado alguma literatura. Essa constatação corrobora com a tese de Baruffi (2023), quando evidenciou uma ausência da educação estética nas formações continuadas. E uma das proposições para possibilitar essa educação estética refere-se à necessidade de momentos com a literatura na formação continuada de professores da Educação Básica.

Essa lacuna também esteve presente na formação inicial da primeira autora, inclusive, ela realiza essa reflexão em seu memorial de formação, apresentado no início da sua tese. Por conseguinte, a narrativa de Katia, vai ao encontro da sua constatação, quando reconhece:

> Mas é difícil essa reflexão acontecer enquanto a gente está na graduação. Geralmente essa ficha cai quando já está, que nem em uma situação parecida com a tua, quando já está no doutorado, quando está no mestrado, quando está fora, quando já percorreu muito, muitos caminhos... Poucas disciplinas que conseguem trazer assim, olha: uma pitadinha do que é tu ter esse fenômeno estético dentro da educação, porque deveria isso estar em todas as aulas, mas os professores que estão lecionando... (pausa silenciosa da estudante) não importa, não é essa instituição, não é um rótulo, é em todos os lugares [...] (Katia-Ag-07encontro, 2023).

A reflexão acima iniciou após a discussão sobre a leitura do texto “O poema pede passagem”, de Oliani e Neitzel (2010), presente no livro “Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano”. No livro, as autoras dialogam sobre o poema na formação de professores e utilizam a terminologia “fenômeno estético”, para referir-se à dimensão estética presente nele. Corroboramos com as autoras, quando, no livro, aludem que, durante a formação acadêmica e profissional, o professor fica imerso em técnicas, estratégias e metodologias de ensino, e pouco tempo é dedicado à sua formação estética. No entanto, “sabemos que é de posse de conceitos estéticos e vivências que se apresentará em uma sala de aula ou em outro espaço priorizando vivências artísticas” (Oliani; Neitzel, 2010, p. 84). Assim, preocupa-nos o fato de que essas vivências, nas palavras de Katia sejam “poucas” e reitera a necessidade desta pesquisa.

> Franciele, ao corroborar com Katia, igualmente reconhece a ausência da educação estética e da literatura na sua formação inicial. Ela expõe: [...] a gente não tem essa preparação, a gente não tem esse tempo, ou essa matéria focada pra fazer o que a prô está fazendo com a gente. A gente não tem esse olhar crítico, a gente não tem (Franciele-Ag-07encontro, 2023).

A estudante, em seu portfólio reflexivo, também reflete com criticidade sobre a presença da educação estética, da literatura literária e até mesmo acadêmica no curso de Pedagogia. Ela escreve:

> A falta de contato com a literatura, até mesmo a literatura acadêmica está presente em nossas aulas. E isso, em se tratando de formação de professores, é um grande erro. Como vimos no encontro ao qual discutimos sobre Vigotski, a arte nos humaniza, pois trata da vida. Focando na literatura e sua diversidade, ela é essencial para nós, para nossa educação estética. Não só de professores, mas de pessoas em geral. A Academia não deixa de ver, infelizmente, o ser humano como uma coisa a ser modulada e colocada

> em uma caixa para seguir sempre os mesmos caminhos e ter os mesmos parâmetros (Katia-Pr-12encontro, 2023).

Seguramente, a reflexão de Katia apresenta indícios da necessidade de repensarmos a formação inicial de professores, repensarmos as disciplinas e a própria maneira que elas estão sendo ministradas, pois não podemos aceitar a constatação da estudante de que o ser humano é uma coisa a ser modulada e colocada em uma caixa para seguir sempre os mesmos caminhos e ter os mesmos parâmetros. Já compreendemos, a partir da teoria histórico-cultural, que enquanto sujeitos históricos e sociais, somos únicos, e nossas vivências nos constituem, contribuem para sermos quem somos hoje (Vigotski, 1999, 2003). Logo, há que romper com a padronização que ainda é recorrente na Academia.

Em consonância com essa constatação, Gatti *et al*., (2019, p; 177) observa que

> Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

A estudante supracitada, também demonstra preocupação, em consonância com a reflexão realizada anteriormente, com relação aos professores que formam professores, mais especificamente, que formam Pedagogas, pois, conforme salienta Gatti *et al*., (2019, p. 35), é necessária a reflexão que conduza para "[...] uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também". Todavia, Katia salienta que há professores no curso que externam não gostar de ler, o que demonstra a falta de compromisso com a sua formação e, por conseguinte, com a formação das futuras pedagogas. Ela fala: "Ai, Prof, você tinha que estar na sala pra escutar os professores falando que não gostam de ler! E falam com orgulho que não gostam de ler!" (Katia-Ag-12encontro, 2023).

Tuani corrobora com Katia, e relata:

> A gente está na segunda fase, a gente está na quarta fase, e tem gente da nossa turma que no começo da graduação falou que não gostava de ler, e hoje segue, porque também encontram professores que falam que também não gostam de ler. E tipo assim: isso tem problema, sim!! Tu estás fazendo Pedagogia! Como que tu vais incentivar uma criança a ter o gosto pela leitura, se tu não gostas de ler? Tu não vais conseguir! É como você falou: você tem que ser aquilo! (Tuani-Ag-12encontro, 2023).

Certamente, se almejamos que nossas estudantes sejam leitoras de literatura, primeiramente nós temos que ser professoras leitoras, e desde o primeiro encontro a primeira autora compartilhou essa narrativa com as estudantes, pois compreende que não é possível propiciar para o outro, aquilo que não está internalizado nela. Diante disso, Katia, em seu portfólio reflexivo, reflete sobre o diálogo tecido durante o encontro e realiza a seguinte reflexão:

> [...] essa falta de gosto pela literatura é algo que não foi trabalhado com os professores que estão sendo nossos professores. E essa situação se encaixa perfeitamente com o que Freire diz, “o que eu sou reverbera em minha prática”, portanto, aqueles que não conseguirem achar um caminho para a literatura, aqueles que acharem que é normal não gostar de ler, vão passar isso em sala de aula, e será um ciclo sem fim, ou então, com um fim muito tardio (Katia-Pr-12encontro, 2023).

Corroboramos com Katia e com Tuani, pois a nossa forma de conceber a literatura e a forma como nos relacionamos com ela irão refletir na nossa postura enquanto docentes, irão reverberar na nossa prática pedagógica. Por isso, enquanto professoras, é imprescindível que a leitura de literatura faça parte das nossas vidas, das nossas vivências. Não podemos normalizar o fato de um professor explicitar que não gosta de ler e pensar que isso é normal. Não, nós precisamos olhar para essa narrativa com criticidade, pois só assim será possível nos estranharmos diante dessa constatação e buscarmos ser diferente e fazer a diferença enquanto professoras, nutrindo o desejo de “superar a formação docente pouco reflexiva, pautada em um fazer meramente técnico” (Gatti et al., 2019, p. 75).

Para darmos continuidade a este diálogo, na sequência, apresentamos algumas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das estudantes de Pedagogia evidenciam que as vivências proporcionadas pela pesquisa-formação promoveram reflexões críticas sobre a escola, a formação inicial e a ausência de experiências estéticas significativas ao longo do curso. Tal ausência revela lacunas na própria formação dos docentes formadores. Com base na teoria histórico-cultural, compreendemos que essas vivências favoreceram processos de transformação, mobilizando dimensões sensíveis, criativas, críticas, reflexivas e estéticas da formação docente. Dessa forma, ao articular experiências estéticas com os fundamentos da teoria histórico-cultural, a

pesquisa-formação configura-se como um dispositivo significativo de reconfiguração da formação docente, abrindo espaço para uma educação mais humana, sensível, crítica, reflexiva e criativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. **Paradigma indiciário***:* abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ, v. 37, n. 2, p. 906 - 920, mai./ago. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzqQ9RT9v/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 28 agos. 2021.

BARUFFI, Mônica Maria. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental***:* referentes de contribuição à educação estética a partir dos percursos formativos de três municípios do Médio Vale do Itajaí, SC. 2023. 378 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, SC, 2023.

CARCEDO, Pilar García. **Educación Literaria y Escritura Creativa***.* España: Geu Editorial, 2014.

CERRILLO, Pedro. **El lector literario. España:** Fondo de Cultura Económica, 2016.

COLOMER, Tereza. et al*.* **Narrativas literarias en educación infantil y primaria***.* Madrid: Editorial Síntesis, S. A. 2018.

GATTI, Bernadete Gatti et al. **Professores do Brasil***:* novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIANI, Rita de Cássia.;. NEITZEL, Adair de Aguiar. A formação cultural de professores: o poema pede passagem. *In:* PINO, Angel.; SCHLINDWEIN, Luciana Maria.; NEITZEL, Adair de Aguiar. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora:** formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 81-100.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores***.* 2008. 328 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica***.* Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DA ESCOLA À PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS, CULTURA E ESPERANÇA

Kelly Cordeiro Martins[1]

Natália Zaccaro Pereira de Souza [2]

Léia de Cassia Fernandes Hegeto[3]

RESUMO

O presente artigo possui caráter narrativo reflexivo, articulando trajetórias docentes e referenciais teóricos com o objetivo de discutir dimensões da formação profissional no campo da Educação. O objeto do estudo compreende os processos de construção da identidade docente e a influência das experiências profissionais na mediação da formação continuada. O problema de pesquisa questiona como as trajetórias na educação básica contribuem para a constituição de saberes profissionais e para a compreensão dos desafios contemporâneos do trabalho docente. São apresentados percursos distintos, vivenciados por duas educadoras que consolidaram experiências na educação infantil e na alfabetização, ingressando posteriormente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos. A metodologia adotada consiste no relato de experiências fundamentado na pesquisa narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2011), articulado à perspectiva da história de vida profissional (Nóvoa, 1992; Josso, 2002). O aporte teórico dialoga também com Tardif (2014), especialmente sobre os saberes experienciais, e Bolívar (2002), no que tange à memória e reflexão crítica. Os resultados apontam que a análise das trajetórias possibilita evidenciar dimensões subjetivas e coletivas da docência, muitas vezes naturalizadas, e reafirma a importância de considerar as experiências docentes como fundamento legítimo da formação profissional, contribuindo para processos formativos mais críticos e transformadores.

Palavras-chave: Formação docente. Identidade profissional. Cultura escolar. Educação Infantil. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Na canção *Chegança*, composta por Edu Lobo e Oduvaldo Viana Filho e interpretada por Edu Lobo em 1964, afirmam-se vozes que anunciam chegadas de muitos lugares: *"Estamos chegando daqui e dali e de todo lugar que se tem pra partir, trazendo na chegança foice velha, mulher nova e uma quadra de esperança."* Essa imagem poética inspira a compreensão de que trajetórias profissionais se configuram

[1] Mestranda, UFPR. E-mail:kecmartins@yahoo.com.br
[2] Mestranda, UFPR. Email: nat.zaccaro@gmail.com
[3] Doutorado, UFPR E-mail: leiahegeto@hotmail.com

como deslocamentos, encontros e construções que se transformam ao longo do tempo e produzem sentidos sobre a docência.

Parte-se, neste trabalho, do reconhecimento de que diferentes percursos na educação básica configuram olhares plurais sobre a formação docente. A atuação na Educação Infantil, em contextos de políticas públicas voltadas ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, e o exercício da docência alfabetizadora, vinculado à construção da cidadania e à afirmação de práticas críticas, constituem territórios que se entrelaçam na reflexão sobre cultura escolar e identidades profissionais.

Considera-se que, ao longo dessas trajetórias, foram acompanhadas transformações, tensões e permanências que marcam o campo educativo brasileiro. Nesse contexto, manter uma postura que una a análise crítica à busca de alternativas se torna ainda mais desafiador na sociedade líquida descrita por Bauman (2001), caracterizada pela fluidez das referências, pela fragmentação dos vínculos e pela presença de políticas que intensificam essas dinâmicas.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2025, representa uma etapa em que se amplia a análise dessas vivências, situando-as no campo da pesquisa acadêmica, especialmente na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos. Este percurso tem como objetivo compartilhar trajetórias profissionais, referenciais teóricos e investigações em desenvolvimento. Ao discutir essas questões, defende-se que os sentidos atribuídos à formação e à cultura escolar constituem também uma forma de afirmar o compromisso com a transformação e com a esperança como horizonte ético-político da prática docente.

Este estudo, concebido como relato de experiências, parte da análise reflexiva das trajetórias profissionais das autoras, considerando as vivências docentes como fonte legítima de conhecimento. Inspirado em Nóvoa (1992), Josso (2002) e Bolívar (2002), valoriza a história de vida profissional para evidenciar dimensões subjetivas e coletivas da identidade docente. A metodologia aproxima-se da pesquisa narrativa, que, segundo Clandinin e Connelly (2011), entende a experiência como construída na relação entre temporalidade, socialidade e lugar, sendo a narrativa um modo legítimo de compreender e produzir saberes sobre educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Travessias e Territórios: a Cultura Escolar e Percursos Docentes

A análise das trajetórias apresentadas neste relato evidencia que percursos distintos, vivenciados por duas docentes que atualmente compartilham o processo formativo no mestrado, se constituíram em contextos marcados por tensões, permanências e transformações próprias da cultura escolar. Uma dessas trajetórias consolidou-se ao longo de mais de uma década na Educação Infantil da rede pública municipal, com atuação como pedagoga-formadora em situações nas quais se presenciaram alguns avanços significativos relacionados ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e participante ativo do processo educativo. Contudo, mesmo diante de orientações curriculares que reiteram a centralidade das experiências infantis, observa-se a permanência de práticas assistencialistas e concepções que compreendem a infância apenas como etapa preparatória para fases posteriores da escolarização. Essa contradição entre discurso e prática evidencia o modo como a cultura escolar, em sua dimensão histórica, apresenta resistências às mudanças e, ao mesmo tempo, potencial transformador.

A outra pesquisadora construiu parte de sua trajetória de trinta anos no chão da sala de aula, como professora alfabetizadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sua atuação, marcada pelo compromisso com a formação de sujeitos críticos, estendeu-se também à formação de professores alfabetizadores, por meio de seminários e aulas, fortalecendo a concepção da alfabetização como um ato político e emancipador, essencial à construção da cidadania. Entende-se que esse caminho se consolida na própria formação docente. A alfabetização exerce um papel fundamental na construção da cidadania, sendo uma prática que vai além da decodificação de palavras: trata-se de um processo cultural, político e afetivo que possibilita o exercício consciente dos direitos e deveres sociais. Assumir o compromisso com a alfabetização, nesse sentido, exige coragem intelectual e responsabilidade ética, pois é por meio dela que os sujeitos se constituem como agentes críticos e participativos na sociedade.

A reflexão sobre essas experiências e práticas evidencia que o percurso docente se configura como travessia, marcada por escolhas, contradições e encontros. Freire (1991, p. 58) destaca que

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

Essa compreensão sustenta o entendimento de que as trajetórias analisadas se constituem como construções progressivas, que articulam memória, experiência e produção de sentidos, e não como processos lineares ou previamente determinados.

A cultura escolar é uma realidade dinâmica e em constante construção, presente em todos os aspectos da vida nas instituições educativas. Como destaca Hall (1997), ela permeia a vida social e se expressa tanto em regras explícitas quanto em gestos sutis, como na organização do tempo, nos conteúdos valorizados e nas expectativas sobre alunos e professores.

Esse entendimento conduz à percepção de que a cultura escolar se constrói e se reproduz cotidianamente, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre as práticas, em processos nos quais os sujeitos estão implicados. Ao planejar formações continuadas, elaborar relatórios ou conduzir reuniões com famílias, reafirmam-se ou se tensionam valores historicamente consolidados. Esse exercício de questionamento exige consciência, como aponta Nóvoa (1992), ao afirmar que a constituição da identidade profissional envolve “o ser” e o “sentir-se profissional”, articulando experiências passadas, crenças e vulnerabilidades.

As experiências no cotidiano educativo são marcadas por contradições, como o desejo de transformação diante de limitações institucionais e a valorização de pequenos avanços. Mesmo em contextos variados, há convergências ligadas à expansão do acesso e ao compromisso com princípios pedagógicos e sociais. A docência, entendida como prática social, exige uma compreensão contextualizada de seus territórios simbólicos, que revelam tanto suas potências quanto seus limites.

No processo de aproximação com o campo da pesquisa acadêmica, foram carregados os territórios que constituíram essas trajetórias. Não se parte do vazio: parte-se das salas de aula, dos corredores, dos pátios, das conversas entre professores e pedagogas(os), das inquietações produzidas nas formações e dos silêncios que, em diferentes momentos, também ensinaram. Nesse movimento, evidencia-se que pesquisar implica interrogar a própria história e problematizar sentidos que, por vezes, permanecem naturalizados. Questiona-se, assim: quais

culturas sustentam as escolhas profissionais? Que razões fundamentam as práticas reiteradas? Quais sentidos orientam o fazer pedagógico?

2.2 Formação, Identidade e Pesquisa: o Encontro no Mestrado

Os projetos de pesquisa abordam diferentes aspectos da formação docente, com foco na experiência prática como elemento central na construção da identidade profissional. O primeiro projeto investiga como a vivência docente influencia a atuação de pedagogos na formação continuada na Educação Infantil, destacando a importância da escuta sensível e da valorização das culturas infantis. O segundo projeto analisa a identidade do professor alfabetizador, marcada por políticas educacionais contraditórias, tensões entre teoria e prática, e pelas experiências acumuladas ao longo da carreira. Ambos os estudos reconhecem que a formação docente é um processo contínuo, atravessado por vivências, saberes e contextos institucionais. Referenciais como Freire, Tardif e Nóvoa reforçam a ideia de que ensinar é um ato político e cultural, e que a prática docente se constrói na articulação entre teoria, experiência e compromisso com a transformação social.

Freire (1981, p. 12) destaca que alfabetizar não corresponde apenas ao ato de ensinar a decodificação de códigos gráficos, mas constitui “um ato de conhecimento e criação” que implica reconhecer a cultura do sujeito e promover a leitura crítica do mundo. Essa perspectiva amplia a compreensão da alfabetização como prática cultural e política.

Essas investigações mostram que teoria e prática são indissociáveis e que as concepções de infância orientam a ação docente. Nóvoa (2017) defende que transformar a educação requer valorizar a autonomia dos professores e promover mudanças institucionais que sustentem seu engajamento e suas práticas. Tardif (2014) salienta que os saberes desenvolvidos e construídos pelos docentes ao longo de suas vivências são constantemente ressignificados na interação com outros profissionais e no processo de ampliação e construção de conhecimentos. Essa perspectiva fundamenta a compreensão de que as trajetórias docentes constituem um território fecundo de produção de saberes, no qual conhecimentos práticos se entrelaçam.

Diante das urgências sociais e políticas atuais, estudar e produzir conhecimento representa um ato de compromisso e esperança. A pesquisa busca fortalecer a voz dos professores, enfrentar desafios e reafirmar a educação como prática transformadora.

2.3 Saberes Experienciais e Desafios Contemporâneos

O cenário atual da educação brasileira apresenta contradições que se manifestam tanto nas políticas públicas quanto nas dinâmicas cotidianas das instituições escolares. Nos últimos anos, políticas como a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e a meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) intensificaram a pressão sobre professores e gestores, reiterando a importância de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, pensar a formação de professores alfabetizadores exige compreensão que ultrapasse a noção de atualização técnica. Freire (1987) salienta que alfabetizar não corresponde somente ao ensino da decodificação de palavras, mas implica promover leitura crítica da realidade e criar possibilidades de reconstrução da história coletiva. O autor afirma:

> Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. (FREIRE, 1987, p.10)

Essa perspectiva amplia o entendimento da prática docente, colocando a alfabetização como ato cultural e político.

Ao se analisarem as trajetórias de professores alfabetizadores e pedagogos, observa-se que os saberes experienciais, conforme Tardif (2014), são fundamentais na identidade profissional. Contudo, muitas formações continuadas desconsideram essas vivências, priorizando conteúdos prescritos e, assim, deslegitimando o conhecimento construído no cotidiano escolar. Nesse aspecto, Nóvoa (2009) adverte que não haverá transformação efetiva se as comunidades dos formadores e dos professores não se tornarem mais permeáveis entre si. Tal permeabilidade pressupõe que os espaços formativos sejam concebidos como territórios de diálogo, e não apenas de transmissão de conteúdos previamente definidos.

Essa problemática se estende também à Educação Infantil, etapa em que permanecem concepções assistencialistas e modelos de escolarização precoce que contrariam princípios de desenvolvimento integral. Barbosa (2009) recorda que as crianças pequenas demandam uma pedagogia sustentada nas relações e nas experiências cotidianas. Entretanto, a prevalência de abordagens hierarquizadas evidencia que há distanciamento entre avanços normativos e práticas efetivadas nos contextos educativos.

As instituições escolares configuram espaços atravessados por culturas que, por vezes, tensionam mudanças, e, em outros momentos, reafirmam modelos tradicionais. Giroux (1997) propõe a ideia do professor como intelectual transformador, considerando que a docência compreende responsabilidade ética e política de questionar estruturas e construir sentidos alternativos.

Ao refletir sobre essas tensões, sustenta-se que as identidades docentes se constituem na interseção entre histórias individuais e projetos coletivos. As pesquisas em desenvolvimento situam-se nesse lugar: o de problematizar, tensionar e contribuir para que a formação de professores alfabetizadores e pedagogos se afirme como espaço de sentido, resistência e esperança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se narrarem percursos formativos e experiências que perpassam diferentes contextos educativos, reconhece-se que trajetórias profissionais são constituídas por encontros, desafios e marcas que se entrelaçam ao longo do tempo. Esses percursos, vivenciados em realidades diversas, tanto no âmbito público quanto no privado, evidenciam convergências que apontam para a busca de práticas pedagógicas mais dialógicas, conscientes e comprometidas com a transformação social.

Em tempos anteriores, o exercício da docência frequentemente se restringia aos muros das instituições escolares. Contudo, observa-se que, na contemporaneidade, esse exercício projeta-se para além desses limites, alcançando debates, reflexões e escolhas políticas que conferem sentido ao ato educativo. A inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná configura movimento que possibilita revisitar trajetórias, questionar certezas e reconhecer o valor do conhecimento que se produz na experiência cotidiana.

Retoma-se, neste fechamento, a imagem poética evocada na canção *Chegança* que anuncia chegadas de muitos lugares e a presença de uma *"quadra de esperança"*. Essa metáfora traduz a compreensão de que toda investigação carrega uma expectativa de renovação e compromisso com o coletivo. Assim, alimenta-se a esperança de que a pesquisa acadêmica contribua para iluminar desafios, fortalecer as vozes dos professores e possibilitar que a formação docente se efetive como espaço de sentido e transformação.

Por fim, assume-se que o exercício da docência carrega em si uma dimensão criadora de cultura, de história e de futuro, e que a permanência da reflexão coletiva pode sustentar percursos capazes de reunir crítica, compromisso e esperança.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOLÍVAR, Antonio. El maestro como investigador en el aula. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-17, 1997.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa, 2002.

LOBO, Edu; VIANA FILHO, Oduvaldo. Chegança. Intérprete: Edu Lobo; acompanhamento: Tamba Trio. A música de Edu Lobo por Edu Lobo. Rio de Janeiro: Elenco, 1964. Disco de vinil, Lado B, faixa 4.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, 2017. Disponível em: Acesso em: 3 jul. 2025.

NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

NÓVOA, Antônio. Professores e formadores: identidade e território. In:

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O CONCEITO DE AFETO COGNIÇÃO EM ESPAÇOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Julia Gardini dos Anjos[1]

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar um levantamento acerca das produções acadêmicas que contemplam, no contexto da formação inicial de professores, o conceito de unidade afeto-cognição. O problema de pesquisa é? De que forma a *compreensão do conceito de afeto -cognição, em especial, na formação inicial dos docentes altera os sentidos atribuídos pelos professores sobre a atuação docente*? A pesquisa é fundamentada nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, em razão das contribuições de seus idealizadores sobre a ideia de totalidade na formação do psiquismo humano, isto é, da indissociabilidade entre razão e emoção. Os referenciais teóricos são Vigotski (2000); Leontiev (1978; 2004); Gomes (2014) e Martins e Carvalho (2016). A metodologia foi a realização de uma seleção de pesquisas na base de dados *Google Acadêmico,* a respeito de produções que contemplem a relação entre afeto e cognição em espaços de formação inicial de professores. Como resultados, as pesquisas demonstraram que, os espaços de formação inicial, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oportuniza aos alunos um contato com a realidade da escola, além de, preparar um espaço para estudos e reflexões coletivos, no qual seus sentidos são repensados. Tornou-se perceptível nesses estudos que, o trabalho com o conceito afeto-cognição possibilitou a prática dos professores mais humanizada, sendo capaz de alterar a motivação dos alunos, ampliar seus olhares e auxiliar na construção de alunos completos por serem visto como seres históricos e culturais durante seu processo de escolarização

Palavras-chave: Afeto-cognição. PIBID. Histórico-Cultural. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Diferentes debates e soluções têm sido traçados nos últimos anos no tocante à atuação docente, tanto em contexto nacional, como internacional. Temas como o abandono e o esvaziamento da profissão de professor são assuntos presentes em produções científicas, relatórios de organizações e notícias. No relatório intitulado “O Futuro da Docência: desafios e percepções atuais sobre a profissão de professor” divulgado pela Organização Não-Governamental (ONG) Conectando Saberes (2023) aponta para o esgotamento

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: juliagardini.anjos@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora efetiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ematpaula@uem.br.

emocional como a principal causa de desmotivação na carreira. Deste modo, cerca de 75,5% dos professores acreditam que uma das principais razões que os levam a desistir ou à desistência da carreira docente está associado a questões psicológicas.

Ao nos depararmos com os dados a respeito da falta de profissionais da educação, o principal motivo apontado é a falta de atratividade para a docência, junto às precarizadas condições de trabalho, estresse e salários baixos. Como resposta a essas demandas, constatamos recomendações quanto ao aumento no investimento nas áreas de formação, sendo uma delas, a formação inicial. Com isso, ações governamentais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) emergem como possibilidades de ajudar a sanar tais desafios. Diante disso, nos colocamos a refletir: *Como a compreensão do conceito de afeto -cognição, em especial, na formação inicial dos docentes altera os sentidos atribuídos pelos professores sobre a atuação docente?*

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado de uma Universidade Pública do Estado do Paraná que encontra-se em fase inicial, assim, entre as possibilidades de investigação, neste artigo assumimos como objetivo, realizar um levantamento acerca das produções acadêmicas que contemplam no contexto da formação inicial de professores o conceito de afeto cognição, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Como metodologia, faremos uma revisão de literatura acerca das produções acadêmicas que abordam o conceito de unidade afeto-cognição no âmbito da formação inicial de professores, buscando compreender a importância da relação entre afeto e cognição em espaços de formação inicial de professores Desta forma, realizamos uma busca por pesquisas publicizadas na plataforma “Google Acadêmico” com os respectivos descritores: PIBID; Histórico-Cultural; Pedagogia e Afetividade e Cognição.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural serão adotados como fundamento da pesquisa. Justificamos a escolha desse referencial em razão das contribuições de seus idealizadores sobre a ideia de totalidade na formação do psiquismo humano, isto é, a indissociabilidade entre razão e emoção (Martins; Carvalho, 2016).

Esse trabalho está dividido em seis seções. Iniciamos com a introdução, apresentamos alguns aspectos básicos para a compreensão da pesquisa e em seguida, a seção dois, apresenta uma contextualização da motivação da pesquisa e da introdução do conceito unidade afeto-cognição. Na terceira seção, exploramos o referencial teórico utilizado, explicitando conceitos como sentido; significado; atividade e afeto-cognição. Em sequência, na quarta seção, é apresentada a metodologia utilizada para a realização da revisão bibliográfica, junto a sistematização das pesquisas selecionadas. A quinta sessão, busca expor, em breves palavras, as pesquisas utilizadas neste artigo, em seguida, na última seção, buscamos sintetizar e realizar uma breve análise acerca do que foi levantado nas pesquisas.

2 DESENVOLVIMENTO

A graduação possibilita para muitos estudantes diversas oportunidades de aprofundamento para além dos estágios e das disciplinas previstas na estrutura curricular com intuito de mobilizar o estudante para vivenciar a universidade integralmente com os projetos de ensino, pesquisa e extensão. Os estágios obrigatórios possibilitam aos estudantes vivenciarem um recorte da realidade escolar e, nos programas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), os alunos são inseridos na realidade escolar semanalmente, compreendendo as funcionalidades que envolvem o ser professor. Estas vivências têm o amparo de conhecimentos adquiridos a partir de encontros para estudos e reflexões.

Nos relatos de Santos, Lacanallo e Moraes (2020, p. 3) programas dessa natureza podem possibilitar o estudo e reflexão sobre a *práxis* pedagógica “o professor em formação pode repensar as ações de ensino e buscar aquelas mais potencializadoras, a fim de desenvolver o trabalho educativo que possibilita aos estudantes aprenderem e se desenvolverem intelectualmente”. Assim, a aprendizagem para docência desses estudantes torna-se efetiva, colocando-os em atividade de estudo, possibilitado por um espaço de aprendizagem, no qual a intencionalidade na formação docente viabiliza a qualidade na formação inicial.

No decorrer desses estudos, nos defrontamos com o conceito de unidade afeto-cognição e como esse está diretamente relacionado ao outros dois

conceitos: sentido e significado. Segundo Gomes (2014, p. 166), é possível identificar no sentido pessoal do sujeito a "[...] unidade de afeto e cognição, pois, como síntese da atividade de apropriação-objetivação, é só por meio dele que o significado social adquire existência subjetiva", de modo que, ao discutir a relação existente entre afeto, interesses e motivação, é possível conceber a relação existente entre o sujeito e o grupo no qual ele pertence, explicitando seu espaço social, lugar do qual se fala e os conhecimentos históricos acumulados por ele.

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado de uma Universidade Pública do Estado do Paraná que encontra-se em fase inicial, de tal forma, como hipótese de pesquisa, investigamos que o reconhecimento desse princípio possibilita que os professores iniciantes signifiquem sua atuação, ou seja, ao ser possibilitado momentos de estudos e reflexões sobre a unidade afeto-cognição na organização do ensino atividade formativa, as(os) acadêmicas(os) tem a possibilidade de mobilizar motivos geradores de sentido quanto à atuação docente nessa área do conhecimento.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta pesquisa utilizaremos como referencial teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por buscarmos compreender a formação da subjetividade dos indivíduos, partindo da formação da consciência humana e o modo como ela relaciona-se com a atividade.

Sasaki, Sforni e Belieri (2021, p. 1) afirmam que os autores dessa teoria "consideram a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, portanto, na atividade de apreender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção". Isto é, a aprendizagem de conceitos científicos com vistas à formação do pensamento teórico está articulada aos sentimentos, afetos e emoções.

A atividade para Leontiev (1978) é compreendida como o processo, que envolve a relação criada entre o homem e o mundo a sua volta, que irá satisfazer as suas necessidades, ou seja, sua principal característica é a motivação que o sujeito irá colocar sobre o exercício que será desempenhado, agindo com base em sua necessidade.

Para que seja possível que uma atividade seja fundamentalmente humana, ela deve ser dotada de intencionalidade, por ser compreendida como uma resposta a uma necessidade. Deste modo, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural, a socialização é vista como primordial para o desenvolvimento e formação do indivíduo, uma vez que, faz-se presente desde o início da vida (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011).

Ao conceber que todo humano apenas efetua-se como homem a partir do momento que se apropria da cultura produzida pelos homens, Leontiev vai entender que a relação constituída entre a criança e os objetos do mundo, sendo essa mediada por outros seres humanos, irá possibilitá-la de internalizar obras humanas e consequentemente humanizar-se, sendo esse processo chamado de educação. (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Assim, compreendemos que o processo de escolarização é uma forma de humanização, corroboramos com Leontiev (1978) ao pontuar que:

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Leontiev, 1978, p. 282 - 283)

Esse processo de colocar-se sobre as conquistas das gerações anteriores, ocorrerá mediante uma relação de ensino e aprendizagem, gestada por sentidos e significados atribuídos aos objetos e fenômenos da realidade. Leontiev (2004) afirma que os significados são construções realizadas historicamente e socialmente, sendo elas mediadoras das relações do homem com a sociedade em que vive, demonstrando aspectos de sua realidade e vivência, como saberes e modos de ação, de tal forma, cabendo ao homem apenas adaptar-se a este sistema previamente desenvolvido, uma vez que, é reconhecido como imutável às alterações de sentido individuais (Asbahr, 2014).

> o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim o

> sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. [...] a palavra é bem mais carregada de sentido [...] ela é uma espécie de coágulo concentrado de sentido (Vigotski, 2000, p. 465 - 470)

Vigotski (2000) ao conceituar sentido, refere-se diretamente a palavra, sendo primordial para a compreensão desta, ao considerar que o sentido será fundamental para o entendimento do que está sendo dito, uma vez que, ao alterar o contexto em que foi utilizada, a palavra altera facilmente seu sentido.

Deste modo, Luria (1986) aborda sentido como sendo o *significado individual da palavra*, originando-se a partir das relações e vivências construídas com a palavra, de forma que se configura como inconstante e inesgotável, por ter a capacidade de demonstrar diferentes sentidos em momentos diversos. Logo, enquanto o significado é amplo e socialmente constituído, o sentido é uma atribuição pessoal e depende da relação que o sujeito desenvolve com as significações já existentes. Nesta direção, para que uma atividade seja realizada, é necessário que exista um motivo para sua realização, ação que gerará a atribuição de sentido à atividade.

Gomes (2014) demonstra a existência da unidade entre afeto e cognição no sentido pessoal do sujeito, sendo possível a partir do exercício de apropriação-objetivação que se faz efetiva a modificação do significado social para o sentido. Sasaki (2020) demonstra que a relação existente entre a afeto e cognição é constituída pela ligação entre sentido e significado social junto as necessidades e motivações do sujeito, de forma que, o sentido associa-se diretamente à relação sujeito-atividade-objeto, logo, a unidade afetiva-cognitiva está enraizada na atividade humana. Por exemplo, uma criança inicialmente joga com o intuito de se divertir, no entanto, no momento que este jogo é apresentado como uma Situação Desencadeadora de Aprendizagem (SDA), essa criança pode ser colocada em atividade, fazendo com que desenvolva novas necessidades para a resolução do problema-desencadeador e, consequentemente novos sentidos a respeito do jogo, o que em nossa concepção possibilita uma nova qualidade no desenvolvimento psíquico.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, temos como objetivo descrever as pesquisas publicizadas na Plataforma *Google* Acadêmico, no que tange ao objetivo geral da nossa investigação, por meio da seleção das pesquisas realizadas podemos compreender a importância da relação entre afeto e cognição em espaços de formação inicial de professores.

Sobre a adoção uso do *Google Acadêmico* como base de dados, Gil (2017, p. 45) aponta que fontes desse tipo são "Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas", ademais o a base escolhida é uma base de dados de livre acesso, e isso, viabiliza a busca por pesquisas em que pesquisadores tenham realizado estudos relacionados ao nosso objeto de investigação

Realizamos uma busca por pesquisas publicizadas nas plataformas com os respectivos descritores: PIBID; Histórico-Cultural; Pedagogia e Afetividade e Cognição. Ressaltamos que os descritores foram organizados com diferentes combinações, com a finalidade de abranger o maior número de trabalhos possíveis.

No movimento inicial de delimitação dos trabalhos, elencamos como critérios de inclusão ou exclusão: a) enquadrar-se no marco temporal de dez anos (2014 - 2024); b) a existência de um ou mais descritores no título, no resumo ou nas palavras-chave; d) a disponibilidade de acesso ao arquivo digital da pesquisa; e) a pesquisa deve ser fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Desta forma, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, obtivemos como resultados seis pesquisas, sistematizadas no Quadro 1:

Quadro 1: Pesquisas selecionadas a partir da busca

Nº	Ano	Autor(es) e Instituição	Título	Meio de Publicação	Artigo/ Dissertação
1	2016	GOMES, C; SOUZA, V. L. T.	O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Artigo

2	2017	AZEVEDO, L. V. V; LOPES, R. F. S; NOGUEIRA, T. F. (Instituto Federal de São Paulo)	Um convite à reflexão de práticas pedagógicas pautadas na relação afeto-cognição	Revista CBTecLe	Artigo
3	2021	GOMES, M. F. C; NEVES, V. F. A; SILVA, L. P. (Universidade Federal de Minas Gerais)	Cognição como atividade humana criadora em vivências de estudantes de pedagogia	Revista Diálogo Educacional	Artigo
4	2022	RAMOS, E. S. B; SILVA-FORSBERG, M. C. S (Instituto Federal de Sergipe)	Estratégias metacognitivas e a relação da afetividade e cognição no planejamento de aulas de ciências e matemática nos anos iniciais	Caminhos da Educação Matemática em Revista (online)	Artigo
5	2022	BATISTA, M. L (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba)	A unidade afeto-cognição em situações de ensino que envolvam música e matemática para a apropriação do conceito de fração	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação
6	2024	SILVA, T. V. R; PAMPLIN, R. C. O; CANECO-JÚNIOR, E. O (Universidade do Estado de Minas Gerais)	Entre encontros e desencontros: a afetividade na formação inicial em Pedagogia - reflexões a partir do relato de experiência de uma ex-bolsista do Pibid	Revista Ensino e Pesquisa	Artigo

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025)

Dentre as pesquisas selecionadas, é possível observar que das seis pesquisas selecionadas, quatro estão localizadas nas regiões sudeste (Minas Gerais e São Paulo); uma pesquisa na região sul (Paraná) e uma pesquisa na região nordeste (Sergipe). A próxima sessão iremos dissertar de modo breve acerca de cada uma das pesquisas selecionadas, contemplando principalmente os objetivos e resultados.

5 O QUE AS PESQUISAS RELATAM?

O artigo mais antigo identificado durante o levantamento foi “O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência” de Gomes e Souza (2016), no qual, se propõem “[...] analisar os espaços de configurações de sentidos da docência que emergem nas atividades desenvolvidas por 16

licenciandos [...] pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)". Como resultado, as autoras concluíram que o PIBID pode ser considerado um importante espaço de formação docente inicial, ofertando elementos que auxiliam na ressignificação dos sentidos relativos à docência. É apontado como o programa introduz os alunos a realidade da escola, permitindo que tenham contanto com temáticas não ofertadas nos pressupostos teóricos das formações, no entanto, levando as autoras a questionarem se essa não seria uma nova formatação da relação entre teoria e prática, no qual a prática adquire maior peso, ao invés de constituir-se como polo de mediação.

O segundo artigo contemplado foi "Um convite a reflexão de práticas pedagógicas pautadas na relação afeto-cognição" de Azevedo, Lopes e Nogueira (2017) que apresenta como objetivo "[...] abordar a questão da afetividade como fato inerente ao desenvolvimento do aluno no ensino superior tecnológico". As autoras, afirmam compreenderem a necessidade de práticas que considerem a relação afeto-cognição durante o processo de aprendizagem, apresentando mesmo nível de importância de uma prática transdisciplinar. Para que tais ações sejam possíveis, é necessário que exista uma postura reflexiva por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, adicionando momentos de reflexão e diálogo em sala de aula, oportunizando a participação ativa dos alunos em sala de aula.

O terceiro artigo "Cognição como atividade humana criadora em vivências de estudantes de pedagogia" de Gomes, Neves e Silva (2021), admite como objetivo discutir as trajetórias escolares, a partir de estudos de caso de três estudantes do curso de Pedagogia, com o amparo de relatos pessoais. As escritoras apontam a íntima ligação dos conceitos de afeto e cognição com as vivências relatadas, de modo que, constituem as pessoas e suas atividades criadoras. A unidade Afeto/Cognição social situada/Culturas/Linguagens em uso (ACCL) permite um novo olhar para os individuais, humanizando suas trajetórias e analisar a sala de aula considerando a dialética coletiva e individual dos indivíduos e de suas zonas de desenvolvimento.

Ramos e Silva-Forsberg (2022) analisaram a relação entre afetividade e cognição no ensino de Ciências e Matemáticas nos anos iniciais, a partir da metodologia do Grupo Focal. As autoras apontaram a necessidade de serem

ampliados locais para discussão e construção coletiva de conhecimentos relativos ao ensino de Ciências e Matemática nos anos inicias, de modo que as professoras consigam direcionar seus olhares para si, ressignificando seus sentidos e percepções. Outro ponto levantado é que a partir do uso de estratégias metacognitivas construção de conhecimento por parte das professoras foi mais eficiente, contribuindo para uma prática docente que reconhece a indissociabilidade do afeto e da cognição.

Em seguida, em sua dissertação Batista (2022) apresenta como objetivo "[...] investigar a motivação dos estudantes na unidade afeto-cognição em situações de ensino que envolvam elementos da música para a apropriação do conceito de fração". A autora conclui sobre a relevância de se pensar a organização do ensino a partir de situações de ensino que apontem para a motivação dos estudantes, podendo criar relações entre a música e a matemática, gerando atividades de aprendizagem, focalizando nas construções histórico-culturais dos conceitos, nas necessidades, motivos e principalmente na intencionalidade pedagógica.

Por último, apresentarmos o texto "Entre encontros e desencontros: a afetividade na formação inicial em pedagogia – reflexões a partir do relato de experiência de uma ex-bolsista do PIBID" de Silva, Pamplin e Canedo-Júnior (2024). Neste artigo, os autores buscam refletir sobre a relevância da afetividade no processo formativo da graduação em Pedagogia, partindo-se do relato de experiência de uma ex-pibidiana. Os autores pontuam a necessidades dos professores de desacreditarem da falsa ideia de que a afetividade com seus alunos pode vir a ser algo ruim e que não auxiliaria em nada no processo de aprendizagem dos mesmos, no entanto, os afetos são essenciais para o desenvolvimento da cognição e da pessoa como um topo.

Da mesma forma, o artigo reitera a importância do Pibid dentro das universidades, possibilitando que os alunos estejam frente a frente com a realidade escolar, sendo oportunizados a eles uma formação mais profunda, humanizada e completa, mas que "além de fomentar a capacitação técnica para o trabalho docente, ainda propicia experiências que contribuem para o reconhecimento da própria humanidade dos sujeitos, através dos afetos (Silva; Pamplim; Canedo-Júnior, 2024, p. 10)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo realizar um levantamento, acerca das produções acadêmicas que contemplaram, no contexto da formação inicial de professores, o conceito de unidade afeto-cognição, a fim de sistematizá-lo nos programas de formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Pedagogia.

O que foi possível constatar é que mesmo que os estudos tenham sido ambientados em diferentes áreas, torna-se quase unânime entre as pesquisas a relevância que um ambiente desenvolvido para ofertar troca de experiências e ressignificação de seus sentidos tem ao pensar na formação inicial de professores, indo para além dos aspectos que uma expansão coletiva de conhecimentos pode oportunizar. Outro ponto, comentando é a respeito das vivências possíveis aos alunos participantes de projetos como PIBID, de serem inseridos no contexto escolar e conseguirem vivenciar a prática junto aos momentos de teoria oportunizados no projeto.

Quanto a unidade afeto cognição e a produção de sentidos e significados na formação inicial dos professores constata-se que a teoria histórico cultural tem sido apropriada para a discussão dessa temática, principalmente por acreditar na indissociabilidade entre a razão e emoção. Ficou claro, com base nas pesquisas utilizadas, a importância do trabalho indissociável entre afeto e cognição, sendo capaz de alterar a motivação dos alunos, ampliar seus olhares e percepções, permitindo da mesma forma, que o docente tenha um olhar mais humanizado ao analisar a sala de aula e as zonas de desenvolvimento do aluno, considerando sua historicidade no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. V. V; LOPES, R. F. S; NOGUEIRA, T. F. **Um convite à reflexão de práticas pedagógicas pautadas na relação afeto-cognição.** Revista CBTecLE,

BATISTA, Mariana Laís. **A unidade afeto-cognição em situações de ensino que envolvam música e matemática para a apropriação do conceito de fração**. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em

Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2022

CONECTANDO SABERES. O futuro da docência: desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor. [S. l.: s. n.], 2023. Disponível em: https://conectando saberes.org/wp-content/uploads/2023/03/Relatorio-Futuro-da-Docencia-7-min.pdf.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 6. ed. 2017.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 147-156.

GOMES, M. F. C; NEVES, V. F. A; SILVA, L. P. Cognição como atividade humana criadora em vivências de estudantes de pedagogia. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1967-1988, out./dez. 2021

GOMES, C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP: v. 18, n. 1, p. 161-168, jan./abr. 2014

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 282-283.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento da história da consciência. In: LEONTIEV, A. N**. O desenvolvimento do psiquism**o. São Paulo: Centauro, 2004. p. 95-106

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p. 43-50

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. **A atividade humana como unidade afetivo cognitiva:** um enfoque histórico-cultural. Psicologia em Estudo, v. 21, n. 4, p. 699 710, 6 jan. 2016

MORETTI V. D.; ASBAHR, F. S. F.; RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, 2011, 23(3), 477-485.

RAMOS, E. S. B; SILVA-FORSBERG, M. C. S. Estratégias metacognitivas e a relação da afetividade e cognição no planejamento de aulas de ciências e matemática nos anos iniciais**. Caminhos da educação matemática em revista** (online)/IFS | v. 12, n. 4, 2022.

SANTOS, E. de A. dos; LACANALLO ARRAIS, L. F.; MORAES, S. P. G. de**.** Atividade colaborativa na formação inicial de professores que ensinam matemática nos primeiros anos de escolarização. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14,

n. 30, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3546.

SASAKI, A. H; SFORNI, M. S.F; BELIERI, C. M. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, maio/ago, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94

SASAKI, A. H. **A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA COMO PRINCÍPIO PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO:** UM OLHAR MEDIANTE CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. nº 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marta Sueli de Faria Sforni, Maringá, 2020.

SILVA, T. V. R; PAMPLIN, R. C. O; CANECO-JÚNIOR, E. O. Entre encontros e desencontros: a afetividade na formação inicial em Pedagogia - reflexões a partir do relato de experiência de uma ex-bolsista do Pibid**. Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 272-286, abr./ago., 2024

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 465-470.

VIR-A-SER PROFESSOR: ENTRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA

Juliele Pereira Meireles do Carmo[1]

Dulcinéia da Silva Adorni[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como licenciandos dos cursos de Pedagogia, Química, Ciências Biológicas e Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga, constituem sentidos sobre a docência e desenvolvem sua identidade profissional ao longo da formação inicial. Parte-se da concepção de que formar-se professor é um processo complexo, atravessado por dimensões históricas, éticas, afetivas e políticas, sendo imprescindível a superação da dicotomia entre teoria e prática, formação específica e formação pedagógica. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza (auto)biográfica, fundamenta-se nas narrativas de formação produzidas durante o curso de extensão "Formação Inicial e Identidade Profissional: sentidos da docência e reflexões sobre o vir-a-ser professor/a", promovido em 2024, na UESB/Itapetinga. Como instrumentos metodológicos foram utilizados o Ateliê Reflexivo (Silva, 2017) e o Memorial de Formação (Abrahão, 2011). A análise, orientada pela hermenêutica de Ricoeur (2019) evidenciou que a constituição da identidade docente é marcada por experiências vividas em espaços formativos diversos, como o PIBID, monitorias, interações com professores e colegas. As narrativas indicam que tais vivências promovem aprendizagens significativas para a docência e fortalecem o desejo de vir-a-ser professor. Conclui-se que experiências formativas que articulem teoria, prática e reflexão crítica são fundamentais para uma formação docente comprometida com a construção de uma educação mais justa, sensível e transformadora.

Palavras-chave: Formação inicial. identidade docente. Narrativas de formação. Aprendizagens docentes. Licenciatura.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um campo consolidado de pesquisa, mobilizando debates desde as últimas décadas do século XX. Trata-se de um processo que atravessa diferentes etapas de escolarização e múltiplas dimensões do fazer pedagógico.

Apesar de sua consolidação enquanto objeto de estudo, a formação de professores ainda enfrenta inúmeros desafios. A docência se desenvolve em um

[1] Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, juuccarmo@gmail.com
[2] Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professa Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, dsadorni@gmail.com

contexto marcado por deficiências estruturais, tensões pedagógicas e desvalorização profissional, afetando a motivação e o engajamento de futuros professores.

Como afirma Nóvoa (1995, p.26), "[...] é aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional." Essa compreensão evidencia que a formação docente vai além da dimensão técnica, envolvendo a constituição identitária, ética e política do profissional da educação.

Historicamente, os modelos formativos oscilaram entre propostas teóricas e práticas, o que gerou dicotomias que ainda persistem. Superar essa lógica exige articular teoria e prática de forma integrada, reconhecendo o papel central da experiência na formação e na constituição da identidade docente (NÓVOA, 1995). No caso das licenciaturas em Ciências da Natureza, essa tensão se acentua com a ênfase nos conteúdos disciplinares em detrimento dos fundamentos pedagógicos e éticos, fragilizando a formação para a docência (ADORNI, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n° 9394/1996 (BRASIL, 1996) instituiu a exigência da formação superior para o magistério, impulsionando debates e reflexões sobre a qualidade da formação inicial. Essa formação deve comprometer-se com um projeto social plural e humanizado, oferecendo espaços de integração entre teoria e prática e incentivando a reflexão crítica sobre a escolha pela licenciatura e a constituição da identidade profissional.

Nóvoa (1995, p.16) ressalta que "as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes do sistema de normas da profissão docente", sendo, portanto, fundamentais para a consolidação de uma identidade profissional coletiva que ultrapasse o domínio técnico e instrumental.

Contudo, o debate contemporâneo sobre a formação docente ainda carece de aprofundamento. Experiências vividas antes e durante a graduação – memórias escolares, estágios, programas institucionais e práticas pedagógicas

– exercem influência significativa na constituição de sentidos sobre a docência e o processo de vir-a-ser professor.

Diante desse cenário, a presente pesquisa – desenvolvida no âmbito de um projeto de iniciação científica – teve como objetivo compreender como licenciandos dos cursos de licenciatura da UESB/Itapetinga, constituem sentidos sobre a docência e a identidade profissional ao longo da trajetória de formação inicial.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Dado a natureza do objeto investigado, optou-se por uma abordagem qualitativa, de cunho (auto)biográfico, ancorada na escuta e na interpretação das narrativas formativas produzidas pelos participantes. Essa escolha se justifica pelo interesse em compreender os sentidos atribuídos à docência a partir das experiências singulares dos licenciandos.

A pesquisa parte da concepção de que as narrativas (auto)biográficas são dispositivos potentes de investigação e formação, ao permitirem que os sujeitos revisitem suas trajetórias, ressignifiquem vivências e reconstituam sentidos sobre ser e tornar-se professor. Como afirma Josso (2004), esse exercício reflexivo mobiliza processos de constituição identitária e articula memória, experiência e projeto de vida.

O estudo foi realizado com 18 licenciandos dos cursos de Pedagogia (10), Ciências Biológicas (5), Física (2) e Química (1) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga, participantes voluntários do curso de extensão intitulado *"Formação Inicial e Identidade Profissional: sentido(s) da docência e reflexões sobre o vir-a-ser professor/a",* realizado no segundo semestre de 2024. O curso constituiu-se como espaço integrador entre formação e investigação, articulando experiência formativa, produção narrativa e análise (auto)crítica das trajetórias docentes em construção.

Dois instrumentos metodológicos foram utilizados: o Ateliê Reflexivo (SILVA, 2017) e o Memorial de Formação (ABRAHÃO, 2011). O Ateliê, baseado na reconfiguração proposta por Silva (2017) dos Ateliê de Projetos de Delory-Momberger (2006), caracterizou-se como espaço coletivo de escuta, partilha, reflexão e elaboração de sentidos, mediado por provocações temáticas e

dinâmicas formativas. Já o Memorial, como narrativa individual, favoreceu uma escrita reflexiva sobre o percurso formativo, destacando aprendizagens, desafios, influências e sentidos atribuídos à docência.

Em conformidade com as normas éticas para pesquisa com seres humanos, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e adotaram pseudônimos nas atividades e registros textuais, assegurando o sigilo de identidade e a liberdade de expressão. A ação integra o projeto de pesquisa *"Ser ou não ser professor de Química na Educação Básica? Aprendizagens docentes e sentidos da profissão na trajetória de formação inicial"*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A análise dos dados foi orientada pela hermenêutica de Ricoeur (2019), compreendida como um processo interpretativo que articula o vivido, o narrado e o pensado. Essa perspectiva possibilitou identificar, nas narrativas, os sentidos da docência em constituição, vinculados às experiências formativas em diferentes contextos: componentes curriculares, programas institucionais (como o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), interações com os professores, entre outros. A análise priorizou os elementos que revelaram o movimento de constituição da identidade docente, com base nos saberes da experiência e nas mediações simbólicas mobilizadas pelos participantes.

3. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A análise das narrativas produzidas no Ateliê Reflexivo e nos Memoriais de Formação evidenciou que experiências vividas em espaços formativos diversos contribuem significativamente para a constituição da identidade docente e dos sentidos atribuídos à profissão. Os participantes relataram vivências marcadas por dimensões éticas, sociais e cognitivas, revelando a complexidade do processo de vir-a-ser professor.

A narrativa da estudante Coruja (Ateliê Reflexivo, 2024) ilustra a ressignificação da experiência escolar: "[..] quando criança, odiava ir para a escola, vivia chorando; somente a partir da primeira série, quando uma

professora incrível entrou na minha vida foi que passei a gostar de estudar".

Esse fragmento revela o papel da afetividade no processo educativo e a importância da figura docente na constituição de vínculos positivos com o aprender. Como observa Freire (1996, p.96): "o professor autoritário [...] o professor amoroso da vida e das gentes [...] nenhum deles passa pelos alunos sem deixar marca".

A experiência relatada também pode ser compreendida à luz do conceito de currículo oculto, entendido como o conjunto de práticas e interações que, embora não formalizadas, operam incisivamente no processo educativo (ARAUJO, 2018, p. 29). Nesse sentido, as relações interpessoais, a escuta e o acolhimento são elementos constitutivos de uma prática pedagógica ética e humanizadora vivenciada nos espaços formativos.

Dentre esses espaços, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), que se apresenta como um território privilegiado de descobertas, desafios e constituição identitária, conforme revelam as narrativas de formação.

A estudante Calopsita (Ateliê Reflexivo, 2024) relata:

> Através do PIBID, tive a oportunidade de vivenciar, na prática, o dia a dia de uma sala de aula. Essa experiência foi necessária para confirmar minha vontade e capacidade de lecionar, superando as adversidades presentes no dia a dia da escola. Ela me fez desejar ainda mais ser professora, pois aprendi que é possível oferecer um ensino de qualidade, mesmo em uma escola pública.

A experiência concreta na escola básica é percebida como formativa, revelando o potencial pedagógico do cotidiano escolar. Como argumenta Mizukami (2013, p.23), o desenvolvimento docente é um processo contínuo, alimentado por diferentes experiências e vida e de formação ao longo do tempo: "iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida".

O licenciando Aprendiz (Ateliê Reflexivo, 2024), em sua narrativa, aponta a tensão entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na escola:

> [...] foi durante aquele período (PIBID) que tive a oportunidade de estar inserido no "chão da escola", ensinando e aprendendo; relacionando a teoria aprendida na universidade com a prática do cotidiano da sala de

> aula; esforçando-me para compreender as diferenças entre a educação ideal e a que temos na realidade.

Esse movimento de confronto entre teoria e realidade escolar permite o reconhecimento de limitações e possibilidades da atuação docente, fortalecendo o engajamento com a docência como prática situada, comprometida e ética. Já a estudante Borboleta Sonhadora (Ateliê Reflexivo, 2024) enfatiza o impacto emocional do primeiro contato com a sala de aula:

> A participação no PIBID foi uma excelente forma de aprender o que é a docência. Ir à frente ensinar é desafiador [...]. Adentrar a sala de aula foi uma sensação de medo e euforia muito grande, mas pude entender a sensação de estar atrás da mesa e não sentada na cadeira como ouvinte.

A transição simbólica de estudante a professora em formação, com suas emoções e descobertas, contribui diretamente para a constituição de sentidos da docência. Em síntese, as experiências vividas no PIBID se configuram como momentos fundantes na formação docente, por articular teoria e prática, desejo profissional e realidade educativa. Esses espaços formativos funcionam como dispositivos de mobilização afetiva, crítica e reflexiva, por meio dos quais os licenciandos atribuem sentidos à profissão e ressignificam suas trajetórias pessoais e acadêmicas.

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados na escola pública, os licenciandos reconhecem a potência do PIBID como experiência formativa geradora de aprendizagens para a docência. É no enfrentamento das adversidades e na imersão no cotidiano escolar que sentidos da profissão são (re)constituídos e (re)afirmados de forma mais crítica e consistente.

Além do PIBID, outra experiência destacada nas narrativas foi a monitoria acadêmica, compreendida como um espaço de iniciação à docência que permite ao licenciando experimentar o ensino em situações reais, ainda que em contextos mediados e supervisionados. Prevista nos regulamentos institucionais das universidades brasileiras, a monitoria proporciona o aprofundamento de conteúdos, a mediação entre pares e o desenvolvimento da autonomia docente.

Nas licenciaturas, essa experiência ganha relevância ainda maior por favorecer o exercício da escuta, a construção de estratégias didáticas e o enfrentamento das singularidades do processo de aprendizagem. Os

licenciandos relataram que, ao assumirem responsabilidades de orientação, acompanhamento e colaboração com o docente, desenvolveram habilidades pedagógicas, fortaleceram o sentimento de pertencimento à profissão e ampliaram sua autonomia.

A estudante Minhoca (Ateliê Reflexivo, 2023) expressa:

> As reuniões de monitoria, as conversas para sanar dúvidas, as orientações para a realização dos trabalhos acadêmicos e principalmente os conselhos, me fizeram acreditar mais em mim enquanto educadora e me fizeram perceber o poder de transformação que a educação tem na vida das pessoas e o quanto ela significa no futuro da geração.

Essa narrativa desvela que a monitoria extrapola sua função técnica e se constitui como espaço de afirmação subjetiva e construção do pertencimento à docência. A escuta e diálogo se constituem como práticas centrais no processo de formação, o que está em consonância com Nóvoa (1995), ao afirmar que o saber da experiência deve ser valorizado na formação docente, integrando o fazer, o pensar e o sentir.

A atuação como monitor também proporciona uma mudança de perspectiva simbólica: do lugar de estudante ao de mediador do conhecimento. Essa transição contribui para a compreensão da complexidade do ensinar e da singularidade de cada aprendiz.

Ao acompanhar a trajetória de colegas, propor estratégias, mediar dificuldades e refletir sobre os conteúdos, o licenciando não apenas consolida saberes, mas também atribui novos sentidos à docência. A monitoria, assim como o PIBID, funciona como um dispositivo formativo relevante para a constituição da identidade profissional, antecipando vivências docentes e favorecendo o desenvolvimento de competências didáticas, autoeficácia e sensibilidade pedagógica.

As narrativas revelam que ambos os espaços – PIBID e monitoria – foram fundamentais na promoção de aprendizagens para a docência éticas, reflexivas e engajadas. São nesses territórios formativos que muitos sentidos sobre ser professor são constituídos, reformulados e reafirmados à luz da experiência concreta e do compromisso com a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontam que a docência, longe de se restringir à aquisição de conteúdos teóricos, constitui-se um processo complexo de constituição identitária, atravessado por experiências singulares, afetos, desafios, memórias e vivências formativas. As narrativas analisadas demonstram que espaços formativos como o PIBID, as monitorias e os momentos de estuca e reflexão promovidos no Ateliê Reflexivo e nos Memoriais de Formação foram decisivos para a constituição de sentidos sobre o vir-a-ser professor.

Tais experiências favoreceram para a articulação entre teoria e prática, entre formação específica e pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente mais crítica, sensível e comprometida com as transformações da realidade educacional. Ao narrar suas experiências e aprendizagens na trajetória de formação inicial, os licenciandos puderam reconhecer-se em movimento, refletir sobre suas escolhas, ressignificar vivências anteriores e afirmar o desejo de pertencer à docência.

A pesquisa também reforça o valor das narrativas (auto)biográficas como instrumentos de (auto)formação, por possibilitarem ao licenciando integrar vivência, memória e reflexão, mobilizando saberes da experiência frequentemente ausentes nos currículos formais. Como argumenta Delory-Momberger (2016), narrar-se é também formar-se, na medida em que se dá sentido ao vivido e se projeta um futuro possível.

Diante disso, salienta-se a importância de que os cursos de licenciatura ampliem os espaços que promovam o diálogo entre a formação específica e a formação pedagógica, valorizando práticas que articulem saberes acadêmicos e cotidianos, conteúdos específicos e relações humanas. Investir na formação docente é, portanto, apostar na escuta, na reflexão e na produção de sentidos para a educação.

Por fim, considera-se que experiências formativas como as análises neste estudo contribuem para a constituição de uma docência situada, ética e transformadora. Sua sistematização e análise podem subsidiar a construção de políticas e propostas curriculares mais sensíveis às potências e aos desafios da

formação inicial.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **"Vir-a-ser" professor/a de Química na Educação Básica: narrativas, experiências e aprendizagens docentes na formação inicial.** 2023. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

ARAUJO, Viviane Patrícia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. REAe – Revista de Estudos Aplicados em Educação. V. 3, n. 6, jul./dez. 2018, p. 29-39.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n° 7.219**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência _ PIBID e dá outras providências. Brasília: 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os Ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526. Acesso em: 16 de jun. 2025.

FREIRE, Paulo. (1996). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23–54.

NÓVOA, António. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2019.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação Docente no PIBID:** temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2017.

FORMAÇÃO INICIAL EM QUÍMICA: NARRATIVAS, PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGENS PARA A DOCÊNCIA

Dulcinéia da Silva Adorni[1]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de constituição de sentidos da docência na formação inicial em Química, a partir das narrativas de licenciandos sobre suas experiências formativas e aprendizagens docentes. A investigação adotou a abordagem (auto)biográfica, reconhecendo a narrativa como instrumento de reflexão, (auto)formação e produção de saberes docentes. Como dispositivos metodológicos, foram utilizados o Ateliê Reflexivo e o Memorial de Formação, com base na escuta e análise das narrativas de oito estudantes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga. Os encontros ocorreram no componente curricular Estágio I, no segundo semestre de 2021, em formato remoto, devido a pandemia de COVID-19. As análises revelaram que experiências formativas, vivenciadas tanto na universidade quanto nos espaços escolares, promoveram aprendizagens que impactaram na constituição de sentidos da docência e identidade profissional dos participantes. O estágio, organizado na forma de Ateliê Reflexivo, configurou-se como espaço coletivo e dialógico, marcado pela escuta, colaboração e valorização das experiências, possibilitando o adensamento de reflexões sobre a docência e a ressignificação de sentidos atribuídos à profissão. Nesse processo, os licenciandos apreenderam práticas pedagógicas alinhadas aos valores que desejam levar para a escola, ao mesmo tempo em que rejeitaram posturas com as quais não se identificam, compondo um movimento ético, crítico e afetivo do vir-a-ser professor. Ao colocar em evidência os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas, este estudo reafirma a centralidade do estágio e das práticas pedagógicas universitárias nos processos de (auto)formação, contribuindo para o debate sobre a qualidade da formação inicial e a valorização da docência como escolha profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular. Práticas de Ensino. Identidade Docente. Licenciatura em Química.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre a formação e a profissionalização docente tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente diante dos desafios contemporâneos impostos à docência. No campo da Química, a escassez de professores qualificados na Educação Básica figura como uma das principais preocupações, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023). Apesar do crescimento nas taxas de

[1] Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), e dsadorni@gmail.com.

ingresso, matrícula e conclusão nos cursos de Licenciatura em Química entre os anos 2000 e 2022, esse aumento não tem se traduzido de forma efetiva na inserção desses licenciados na rede básica de ensino.

Esse cenário indica a permanência de modelos formativos ainda pautados na racionalidade técnica, na desvalorização simbólica e material da carreira docente e a fragilidade das experiências de formação para o magistério. Muitos licenciados optam por trajetórias profissionais alternativas, influenciados pelas precárias condições de trabalho e por um distanciamento entre a formação inicial e a realidade escolar. Além disso, a concepção bacharelesca ainda presente em diversos cursos de licenciatura reforça a cisão entre formação científica e pedagógica, impactando na escolha pela profissão.

As experiências durante os estágios curriculares e práticas de ensino emergem, nesse contexto, como dimensões fundamentais do processo de constituição da identidade docente. Como afirma Pimenta (2014), o estágio só adquire sentido formativo quando articulado a uma proposta intencional de aproximação crítica com a realidade escolar e com os desafios da profissão. Dessa forma, é imprescindível criar espaços pedagógicos que favoreçam a reflexão crítica, o diálogo horizontal sobre a escolha da licenciatura, as práticas docentes e a valorização da trajetória dos licenciandos.

Este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, realizada com licenciandos de Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Itapetinga, durante o componente curricular Estágio I, no segundo semestre de 2021 (ADORNI, 2023). A proposta pedagógica desenvolvida buscou potencializar os processos de (auto)formação, com base na escuta e valorização das narrativas (JOSSO, 2004), utilizando como dispositivos metodológicos o Ateliê Reflexivo (SILVA, 2017) e o Memorial de Formação (ABRAHÃO, 2011). A análise das narrativas revelou aprendizagens, tensões e movimentos de (re)significação da identidade docente, ressaltando o papel do estágio como *lócus* privilegiado de constituição do ser professor.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Abordagem (auto)biográfica e narrativas de formação

A pesquisa adotou como referencial a abordagem (auto)biográfica, que compreende a narrativa como instrumento de produção de conhecimento e de (auto)formação. Conforme Josso (2004), ao narrar sua história, o sujeito atribui sentido às experiências vividas, promovendo aprendizagens que articulam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Essa abordagem valoriza a escuta sensível, a singularidade dos percursos formativos e o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas de suas histórias.

2.2 Dispositivos de pesquisa: Ateliê Reflexivo e Memorial de Formação

Foram utilizados dois dispositivos metodológicos: o Ateliê Reflexivo – inspirado na proposta de Silva (2017), que ressignifica o Ateliê Biográfico de Projeto de Delory-Momberger (2006) – e o Memorial de Formação, conforme Abrahão (2011). O Ateliê constituiu um espaço coletivo de reflexão, partilha e problematização das experiências formativas, fundamentado na escuta, na horizontalidade e na produção colaborativa. Já o Memorial possibilitou aos licenciandos revisitarem criticamente suas trajetórias, elaborando narrativas que expressaram sentidos atribuídos à docência, à licenciatura e às aprendizagens construídas ao longo do curso.

2.3 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com oito estudantes do curso de Licenciatura em Química da UESB, *campus* de Itapetinga, matriculados no componente curricular Estágio I, durante o segundo semestre de 2021. Os participantes adotaram pseudônimos inspirados em elementos químicos, em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Os encontros ocorreram de forma remota – em virtude da situação de Ensino Remoto Emergencial (ERE), decorrente da Pandemia causada pelo Sars-Cov2 – COVID-19 – por meio de momentos síncronos e assíncronos, viabilizando a escuta, a produção e socialização das narrativas de formação.

Este artigo integra uma pesquisa intitulada *Ser ou não ser professor de Química na Educação Básica? Aprendizagens docentes e sentidos da profissão na trajetória de formação inicial.* O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa, conforme Parecer n. 5.084.806, e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, a combinação da abordagem (auto)biográfica com os dispositivos do Ateliê Reflexivo e do Memorial de Formação possibilitou uma escuta sensível das narrartivas, revelando aspectos profundos das aprendizagens e sentidos atribuídos à docência pelos licenciandos.

3 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

3.1 Os sentidos da profissão e o entre-lugar docência e Química

As narrativas dos licenciandos revelaram uma compreensão inicial fragmentada da formação inicial. Em muitos casos, os componentes pedagógicos foram percebidos como os únicos responsáveis pela formação do professor, enquanto os conteúdos específicos da Química seriam destinados à formação científica. Como afirmou o estudante Ouro (Ateliê Reflexivo, 2021): “a intenção das disciplinas específicas é passar o conteúdo, formar o químico”. De modo semelhante, a licencianda Alumínio (Ateliê Reflexivo, 2021), observou: “a intenção das disciplinas pedagógicas é formar o professor”. Essas narrativas desvelaram a cisão existente no curso de Licenciatura em Química.

No entanto, com o aprofundamento das reflexões e problematizações ao longo do Ateliê Reflexivo, os estudantes passaram a atribuir novos sentidos à articulação entre os saberes científicos e pedagógicos. A estudante Hidrogênio (Ateliê Reflexivo, 2021) compartilhou:

> Didática em Química é uma das primeiras disciplinas em que a gente faz uma amarração entre uma coisa e outra, entre a área específica e a pedagógica, de forma intencional. Porque tem disciplinas que a gente está lá e o professor parece que está puxando para um lado ou para outro: uma disciplina querendo formar o químico e outra querendo formar o professor, como eu falei antes, de forma intencional. Agora, tem professores que, de forma não intencional, conseguem fazer as duas coisas. Mas, de forma intencional isso vem muito numa dicotomia. Quando a gente chega em Didática em Química é que consegue visualizar isso com clareza e perceber que está sendo formado como químico e como professor, de forma intencional.

Essas narrativas revelam o entre-lugar da formação inicial em Química, em que o licenciando é atravessado por experiências que desafiam dicotomias tradicionais entre teoria e prática, ciência e ensino. Esse processo favorece a ressignificação de sentidos atribuídos à docência e à própria identidade profissional.

3.2 Currículo e práticas docentes: marcas afetivas e pedagógicas

A partir das narrativas de formação, tornou-se claro que práticas docentes excludentes e desmotivadoras impactam negativamente a constituição da identidade docente. O estudante Carbono (Ateliê Reflexivo, 2021) relatou: “assim como a gente identifica na graduação aqueles professores que nos incentivam, percebemos aqueles que promovem o contrário: aqueles que com suas práticas fazem com que a gente peca o interesse em ser professor”.

Na mesma direção, a estudante Hidrogênio (Ateliê Reflexivo, 2021) compartilhou uma experiência marcada pelo medo e pela falta de acolhimento: “Fui três vezes até a porta e voltei. Era para fazer a prova final, mas eu senti tanto receio que não tive coragem de abrir a porta. Perdi a disciplina. Eu não quero ser essa professora para meus alunos”. Posteriormente, ela narrou uma experiência oposta: “Em outro semestre, com outra professora, me senti tão a vontade que fui lá, tirei minhas dúvidas e em um dia, com as explicações dela, aprendi. Eu me senti acolhida” (HIDROGÊNIO, Ateliê Reflexivo, 2021).

Essas experiências revelam o quanto os vínculos afetivos e relacionais influenciam a forma como os licenciandos compreendem a docência e constroem referências sobre o tipo de professor que desejam – ou não – vir a ser.

Como afirma Freire (2009, p.66):

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A afetividade, enquanto elemento constitutivo da relação pedagógica, exerce papel fundamental na aprendizagem e no processo de formação docente (VERAS; FERREIRA, 2010). Nesta perspectiva, Albino (2014) destaca a

importância do afeto e da empatia como dimensões humanas essenciais nos processos de ensinar e aprender no decorrer da trajetória de formação inicial.

As narrativas revelam que as práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da graduação marcam profundamente a trajetória formativa dos licenciandos, tanto pelo acolhimento quanto pela exclusão. Os vínculos afetivos estabelecidos com os professores e o modo como as relações pedagógicas são construídas impactam diretamente na forma como os futuros docentes projetam sua atuação profissional. Tais experiências constituem referências – positivas ou negativas – que orientam escolhas, recusas e aspirações, reafirmando a centralidade da afetividade, do respeito e do diálogo no processo de constituição da identidade docente.

3.3 Aprendizagens docentes e homologia da prática

As aprendizagens narradas pelos licenciandos não se limitaram aos conteúdos formais, mas envolveram vivências estruturadas por princípios pedagógicos que desejam aplicar em sua futura atuação docente. Segundo Silva e Alves (2020, p.3) o processo de homologia é entendido como “um modo de aprender com o outro, na convivência diária do tecer da profissão docente”.

O estudante Ouro (Ateliê Reflexivo, 2021), relatou:

> Das matérias específicas, eu destaco Química Geral como a que oportunizou aprendizagem para a docência, pois embora o professor não tenha feito uma relação com o ensino na Educação Básica, eu acho que vou ensinar da maneira que aprendi na faculdade [...].

Essa narrativa evidencia a fissura existente entre os campos de formação específica e pedagógica, mas também revela que determinadas práticas docentes, mesmo que não intencionais, tornam-se referência por meio da observação crítica do licenciando.

A licencianda Hidrogênio (Ateliê Reflexivo, 2021) destacou um aprendizado pela negação: “eu aprendi também o que não reproduzir: práticas e posturas de meus professores que não quero desenvolver, não quero tomar como referência”.

Essa forma de aprendizagem se dá pela recusa de modelos indesejados e contribui para a constituição de uma identidade docente mais consciente e

coerente aos princípios pedagógicos que pretende assumir. Como afirma Souza (2010), há professores que, possivelmente, nos constituem. Neste sentido, o reconhecimento daquilo que o sujeito não quer vir-a-ser também é parte constitutiva do processo de tornar-se professor.

Assim, a homologia da prática se manifesta tanto nas aproximações quando nas recusas em relação aos modelos vivenciados durante a graduação. Ao ressignificar essas experiências, os licenciandos constroem gradualmente um repertório próprio, orientado por valores, afetos e escolhas conscientes que contribuem para a constituição de sua identidade docente.

3.4 O Ateliê Reflexivo como espaço de formação e (re)significação dos sentidos da docência

Para além das observações de práticas pedagógicas nos diferentes componentes curriculares e das aprendizagens docentes em experiências formativas diversas, os licenciandos também destacaram as aprendizagens construídas no contexto do Ateliê Reflexivo, enquanto espaço formativo pautado na rememoração, na escuta, na horizontalidade e na elaboração consciente de sentidos sobre a docência.

A estudante Césio (Ateliê Reflexivo, 2021) relatou: “consegui compreender questões que até então eu não tinha percebido. Fui levada a refletir sobre a professora que eu quero ser e como posso chegar lá. Aprendi muito com as discussões, troca de experiências e reflexões”.

A narrativa desvela que os momentos de partilha e de diálogo promovidos pelo Ateliê impulsionaram a elaboração de sentidos pessoais sobre o exercício docente e o lugar que cada licenciando deseja ocupar futuramente. Trata-se de um espaço de escuta e construção coletiva, em que os sujeitos se sentem implicados no processo formativo e reconhecidos em suas histórias e trajetórias.

Nesta mesma perspectiva, o licenciando Carbono (Ateliê Reflexivo, 2021) compartilhou:

> [...] momentos da minha história que talvez ficassem esquecidos, foram lembrados, rememorados. Nos momentos de partilha, compreendi a importância de cada experiência formativa vivida na graduação. Foram tantas reflexões, tantos questionamentos sobre meu futuro como

> professor de Química [...] práticas que eu quero reproduzir e práticas que não quero espelhar[..].

Ao vivenciarem espaços coletivos, horizontais e reflexivos durante o estágio, desenvolvido na forma de Ateliê Reflexivo, os licenciandos apreenderam sobre a docência em contextos que espelharam práticas pedagógicas significativas e alinhadas aos valores que desejam levar para a escola básica. Simultaneamente, puderam identificar e rejeitar posturas que não pretendem adotar, como parte de um processo de constituição ética e crítica da identidade docente.

As diferentes experiências narrativas evidenciam que a formação inicial em Química é atravessada por aprendizagens afetivas, éticas e pedagógicas que contribuem, de forma decisiva, para a constituição da identidade docente. O Ateliê Reflexivo, ao promover escuta ativa, valorização das experiências e diálogo entre pares, constituiu-se como um espaço potente de ressignificação de sentidos e de fortalecimento do compromisso com a Educação Básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises das narrativas de formação dos licenciandos revelaram que a formação inicial em Química, quando sustentada por práticas pedagógicas reflexivas, críticas e dialógicas, tem potencial para promover aprendizagens significativas e favorecer a constituição da identidade docente no entre-lugar Docência e Química. O Estágio Curricular, especialmente quando articulado a dispositivos como o Ateliê Reflexivo e o Memorial de Formação, mostrou-se como espaço privilegiado de (auto)formação, permitindo aos licenciandos atribuir sentido às suas experiências formativas, resgatar memórias, enfrentar dilemas e se projetar como professores.

Os resultados apontaram para a centralidade das práticas de ensino e do trabalho dos professores formadores no processo de vir-a-ser docente. Ressaltaram, ainda, a necessidade de currículos mais integrados, que articulem teoria e prática, ciência e pedagogia, afetividade e criticidade.

Em síntese, ao valorizar a escuta dos sujeitos em formação e reconhecer os sentidos que atribuem à docência, este estudo contribuiu para a formação de

futuros professores de Química mais críticos, conscientes e sensíveis às dimensões humanas, pedagógicas e sociais do ensino, fortalecendo o compromisso com uma educação ética e na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ADORNI, Dulcinéia da Silva. **"Vir-a-ser" professor/a de Química na Educação Básica: narrativas, experiências e aprendizagens docentes na formação inicial.** 2023. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

ALBINO, Giovana Gomes. **A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente**: um entremar de saberes. Tese (Doutorado em Educação). 2014. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os Ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 40ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em: 5 jun. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação Docente no PIBID:** temporalidades, trajetórias e constituição identitária. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Exitus**. Santarém, PA, v. X, p. 01-26, 2020.

SOUZA, Moacir Langoni. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de Química em rodas de formação em rede:** colchas de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2010.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 38, p. 219-235, set/dez, 2010.

REFLEXÕES E DESCOBERTAS: UM PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS NORMAIS SUPERIORES (2003-2016)

Eliane Küster [1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira [2]

RESUMO

O trabalho teve como objeto de estudo a formação de professores em cursos normais superiores. A questão proposta foi: O que vem sendo produzido sobre a formação de professores em cursos normais superiores? Em busca de respostas, delineou-se o objetivo geral: analisar a produção científica acerca da formação de professores em cursos normais superiores e os objetivos específicos: elencar o que vem sendo produzido nessa área, averiguar a evolução e as características das pesquisas e identificar recorrências pertinentes a temática. Para tanto, foi realizado um "estado do conhecimento", com apoio em Morosini (2015) e Romanowski e Ens (2006). O corpus de análise foi composto por produções exportadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal foi estabelecido entre 2003 e 2016. Os dados produzidos foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977), que permitiram identificar as categorias: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores e Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação e das Políticas Educacionais, das quais afloraram subcategorias, que favoreceram a investigação das produções selecionadas. A pesquisa permitiu refletir sobre a organização da educação no país, políticas educacionais responsáveis pela institucionalização da formação de professores e práticas pedagógicas. Os resultados demonstraram que os cursos normais superiores, em suas breves trajetórias, tiveram relevância na história da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação brasileira. Formação de professores. Cursos normais superiores. Produção científica. "Estado do conhecimento".

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objeto de estudo a formação de professores em cursos normais superiores. A questão proposta foi: O que vem sendo produzido sobre a formação de professores em cursos normais superiores? Em busca de respostas, delineou-se o objetivo geral: analisar a produção científica acerca da formação de professores em cursos normais superiores e os objetivos específicos: elencar o que vem sendo produzido nessa área, averiguar a evolução e as características das pesquisas e identificar recorrências pertinentes a temática.

[1] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: eliane.kuster@pupr.edu.br

[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: alboni@alboni.com

Para tanto, foi realizado um "estado do conhecimento", entendido como "identificação, registro, categorização que leve à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (Morosini, 2015, p. 102). Essa modalidade aborda "um setor das publicações sobre o tema estudado" (Romanowski; Ens, 2006, p. 40), possibilita "uma visão geral do que vem sendo produzido [...] e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas [...], bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes" (Romanowski; Ens, 2006, p. 41). O estudo teve caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa. O corpus de análise foi composto por produções científicas alusivas à formação de professores em cursos normais superiores que foram exportadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal norteador da pesquisa corresponde ao período de 2003 a 2016, em consonância com as datas de publicação dos documentos disponíveis para consulta. Os dados produzidos foram analisados segundo as orientações de Bardin (1977), as quais permitiram identificar categorias e subcategorias que favoreceram a investigação das produções selecionadas.

2 CURSOS NORMAIS SUPERIORES: UM "ESTADO DO CONHECIMENTO"

As disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 e do Decreto n.º 3.276/1999 determinaram que a formação de professores para atuar na educação básica se daria em cursos normais superiores ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outros estabelecimentos de ensino superior legitimamente credenciados. Frente ao exposto, as instituições tiveram que se adequar, criando alternativas para cumprir os ordenamentos legais. Desse modo, surgiram cursos normais superiores Brasil afora, fato que despertou a produção científica a respeito do tema. Um panorama do que vem sendo produzido nessa área será apresentado a seguir.

Para dar início ao "estado do conhecimento", optou-se por pesquisar o descritor "curso normal superior", no intuito de refinar o levantamento da produção científica com abrangência mais restrita. Foram detectados 59 trabalhos na BDTD e 104

trabalhos no Catálogo da CAPES, totalizando 163 trabalhos, isso propiciou estofo para que os dados pudessem ser coletados e sistematizados.

Os trabalhos localizados na BDTD foram exportados em formato CSV e os encontrados no Catálogo da CAPES foram exportados para arquivo Word. Com suporte nesses dados, foram geradas planilhas em Excel que contemplaram informações a respeito das teses e dissertações selecionadas, entre elas: base de origem do trabalho, título, resumo, palavras-chave, autor(a), instituição de ensino superior à qual a pesquisa está vinculada, programa de pós-graduação, formato de produção acadêmica (tese ou dissertação), data de publicação, link do documento e idioma. Na primeira planilha, foram incluídos os dados oriundos da pesquisa realizada na BDTD. Na segunda planilha, foram anexados os dados selecionados na consulta ao Catálogo da CAPES. Na terceira planilha, houve o agrupamento dos dados entrepostos nas 2 primeiras, onde a disposição das 163 teses e dissertações foi reorganizada por títulos, de acordo com a ordem alfabética. Durante essa etapa, ocorreram apenas buscas e exportações, sem excluir nenhuma informação.

Na sequência, passou-se à averiguação individual das referências elencadas. De pronto, foi possível perceber a incidência de 41 títulos repetidos, os quais foram colocados em destaque. Essa constatação levou ao estabelecimento do primeiro critério de exclusão: retirada de trabalhos duplicados. Dessarte, foi criada a quarta planilha em Excel, onde foram excluídos os itens em duplicidade e mantidos 122 trabalhos.

O segundo critério de exclusão foi a retirada de referências que não apresentaram o descritor “curso normal superior”, necessariamente, no título da tese ou dissertação. Essa inspeção gerou a quinta planilha em Excel, nesse procedimento foram suprimidos 83 títulos e permaneceram 39.

Ainda durante a verificação das referências, constatou-se que as 39 pesquisas arroladas provêm de programas de pós-graduação distintos: 2 teses e 20 dissertações em Educação; 1 dissertação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social; 1 dissertação em Educação Escolar; 2 dissertações em Educação, Arte e História da Cultura; 1 dissertação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática; 1 dissertação em Educação (Psicologia da Educação); 1 dissertação em Educação: História, Política, Sociedade; 1 dissertação em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social; 1 dissertação em Desenvolvimento Social; 3 dissertações

em Engenharia da Produção; 1 dissertação em Linguística Aplicada; 1 dissertação em Promoção de Saúde; 1 dissertação em Geografia; 2 dissertações em Letras. Perante o exposto, surgiu o terceiro critério de exclusão: retirada de teses e dissertações não resultantes de programas de pós-graduação em Educação, visto que tratam o tema sob outras perspectivas, então 10 trabalhos foram excluídos e 29 realocados na sexta planilha em Excel.

Ao consultar os links de acesso às teses e dissertações digitalizadas, identificou-se 7 trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, os quais também foram excluídos, pois seus arquivos estavam indisponíveis. O fato originou a sétima planilha em Excel, contemplando os 22 trabalhos mantidos no corpus de análise. Em seguida, houve a execução de downloads dos arquivos completos das teses e dissertações selecionadas.

3 CORPUS DE ANÁLISE: CATEGORIZAÇÃO E SUBCATEGORIZAÇÃO

O levantamento da produção científica brasileira sobre “curso normal superior” revelou diminuto índice de trabalhos elaborados a respeito do tema em nível de doutorado, no período entre 2003 e 2016 (recorte temporal estabelecido em consonância com as datas de publicação dos documentos disponíveis para consulta), visto que entre as 22 pesquisas selecionadas para dar continuidade a este estudo, foram identificadas 20 dissertações e apenas 2 teses.

O mapeamento dessas publicações expressou que a maior concentração das pesquisas está vinculada às instituições de ensino superior da Região Sudeste, sendo 2 teses e 13 dissertações, seguida da Região Centro-Oeste, com 3 dissertações. As Regiões Sul e Nordeste, apresentaram números similares, sendo 2 dissertações ligadas a cada uma delas. Quanto a Região Norte, constatou-se uma lacuna, a ausência de teses e dissertações relacionadas ao tema.

Ao apreciar as palavras-chave catalogadas nas teses e dissertações mantidas no corpus de análise, enquanto termos que expressam o sentido geral de um determinado contexto, notou-se algumas recorrências. Entre as palavras-chave que mais se destacaram, “formação de professores” foi citada em 11 trabalhos, “curso normal superior” despontou em 7, “educação a distância” apareceu em 4, “história da educação” surgiu em 3 e “instituto superior de educação” equitativamente, “política

educacional" foi referida em 2, tal como "políticas públicas" e "práticas educacionais/pedagógicas".

Por meio da leitura dos resumos, percebeu-se que emergiram 2 categorias distintas quanto ao enfoque das teses e dissertações, as quais foram denominadas como: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores (referente a 15 pesquisas) e Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação e das Políticas Educacionais (alusiva a 7 pesquisas).

No decurso da análise, afloraram subcategorias que favoreceram o agrupamento dos trabalhos por temas e a averiguação de interrelações nos processos de produção textual. Advindas da categoria Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, surgiram 2 subcategorias: Saberes, Processos Pedagógicos e Práticas Docentes e Cursos Normais Superiores na Modalidade de Ensino a Distância, e da categoria Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação e das Políticas Educacionais, despontaram 3 subcategorias: Proposição de Cursos Diferentes para Formação de Professores, Políticas de Formação de Professores via Educação a Distância e Trajetórias de Cursos Normais Superiores.

4 UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS SELECIONADAS: CARACTERÍSTICAS E RECORRÊNCIAS

Entre os trabalhos relacionados à categoria Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, Sant'Ana (2005), Mariani (2016), Pieri (2006), Soares (2007), Bianchini (2005), Alves (2008), Gomes (2005), Cabral (2005), Dias (2003), Dornellas (2005), Carneiro (2005), Cunha (2010), Narcizo (2011), Nascimento (2010) e Sano (2007) problematizaram, refletiram e estudaram a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem e os saberes docentes na formação inicial e continuada de professores.

Na categoria Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação e das Políticas Educacionais, Oliveira (2007), Araújo (2008), Silva (2008), Tonácio (2011), Araújo (2007), Rosendo (2010) e Julião (2016) investigaram o modo como se organizou historicamente a educação no país, conformando as políticas educacionais responsáveis pela institucionalização da formação de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “estado do conhecimento” analisou a produção científica acerca da formação de professores em cursos normais superiores, a evolução das pesquisas em nível de stricto sensu, as características e as recorrências pertinentes a essa temática, no período de 2003 a 2016, conforme publicações disponíveis para consulta durante a elaboração deste trabalho.

No decurso da análise, afloraram categorias e subcategorias que favoreceram o agrupamento dos trabalhos por temas e a averiguação de interrelações nos processos de produção textual. Advindas da categoria Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, surgiram 2 subcategorias: Saberes, Processos Pedagógicos e Práticas Docentes e Cursos Normais Superiores na Modalidade de Ensino a Distância, e da categoria Formação de Professores na Perspectiva da História da Educação e das Políticas Educacionais, despontaram 3 subcategorias: Proposição de Cursos Diferentes para Formação de Professores, Políticas de Formação de Professores via Educação a Distância e Trajetórias de Cursos Normais Superiores.

O estudo permitiu refletir sobre a organização da educação no país, as práticas pedagógicas e as políticas públicas responsáveis pela institucionalização da formação de professores em cursos normais superiores ministrados em institutos superiores de educação, universidades, centros universitários e outros estabelecimentos de ensino superior legitimamente credenciados. Os resultados demonstraram que os referidos cursos, em suas breves trajetórias, tiveram relevância na história da educação brasileira.

A análise das produções científicas destacadas no “estado do conhecimento” evidenciou que, embora tenham sido elaboradas teses e dissertações a respeito da formação de professores em cursos normais superiores, esse é um campo de estudo que ainda tende a ser profícuo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Carolina Timo. **Avaliação de impacto sobre a prática docente**: um estudo sobre o curso normal superior Veredas. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação:

Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte, 2008. Orientadora: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB-7KNERS/1/1000000694.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O normal superior tele-presencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luiz, 2008. Orientadora: Ilma Vieira do Nascimento. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/119/1/Nataniel%20Vera-Cruz.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

ARAÚJO, Terezinha Fonseca de Carvalho. **Formação de professores**: implantação do curso normal superior em Mato Grosso do Sul - a experiência da UCDB. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2007. Orientadora: Margarita Victoria Rodriguez. Disponível em: https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7970-formacao-de-professores-implantacao-do-curso-normal-superior-em-mato-grosso-do-sul-a-experiencia-da-ucdb.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 15 out. 2022.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2005. Orientadora: Alda Junqueira Marin. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90221/bianchini_n_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6/12/1999. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-normaatualizada-pe.html. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de professores para a educação infantil**: um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Disponível em:

http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 15 out. 2022.

CARNEIRO, Carmem Silvia Simão. **Ambientes de aprendizagem na educação a distância**: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa – PR. 2005. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2005. Orientadora: Rejane Aurora Mion. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp095436.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CUNHA, Aldrin Cleyde da. **"Quem sou eu se não o que os outros apresentam a mim?" Investigações sobre as representações sociais do tutor referentes ao ensino de geometria do curso normal superior de educação a distância**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática. Maringá, 2010. Orientador: Rui Marcos de Oliveira Barros. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4511/1/000180955.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

DIAS, Vanina Costa. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos**: das expectativas à realidade. 2003. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2003. Orientadora: Magali de Castro. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasVC_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

DORNELLAS, Eliane Cerqueira. **A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no curso normal superior**: uma análise da experiência de institutos superiores de educação da Zona da Mata de Minas Gerais. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 2005. Orientador: Waldeck Carneiro da Silva. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp034162.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

GOMES, Maria Gorete Fóscolo de Moura. **Trajetória profissional**: significados e saberes profissionais construídos pelas professoras cursistas do curso normal superior Veredas. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2005. Orientadora: Leila Alvarenga Mafra. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GomesMG_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

JULIÃO, Vania Regina Pieretti. **O curso normal superior do Instituto Superior de**

Educação de Garça e aspectos da história da formação de professores no Brasil (2003-2007). 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137855/juliao_vrp_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

MARIANI, Mirtes Rose Andrade de Moura. **A história da disciplina de Didática no curso normal do Instituto Superior de Educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)**. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2016. Orientadora: Rosane Michelli de Castro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137907. Acesso em: 02 nov. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822/pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

NARCIZO, Nilva Celestrino Rocha. **Curso normal superior**: para que e para quem? 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, 2011. Orientadora: Lucrecia Stringhetta Mello. Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/3450-Texto%20do%20artigo-10624-1-10-20170418-1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

NASCIMENTO, Marcos Antonio. **Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras**: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2010. Orientadora: Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24899/Marcos%20Antonio%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. **Formação de professores para os anos iniciais de escolarização nos cursos de pedagogia e normal superior**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, 2007. Orientadora: Iraide Marques de Freitas Barreiro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96382/oliveira_sf_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

PIERI, Maria Guilhermina Coelho de. **Contribuição da Arte para a formação de professores no curso normal superior**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2006. Orientadora: Eulália Henrique Maimone. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp062500.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de professores indígenas**: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Amambai - MS (2003-2006). 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, 2010. Orientadora: Ana Paula Gomes Mancini. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/78/1/AiltonSalgadoRosendo.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANO, Midori. **O trabalho do supervisor regional do curso normal superior fora de sede da Uniararas**: limites e possibilidades. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo, 2007. Orientadora: Maria de Los Dolores Jimenez Peña. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/24830/Midori%20Sano.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANT’ANA, Fernanda Maria Araújo. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal superior à luz da teoria da inclusão**. 2005. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife, 2005. Orientador: Francisco José de Lima. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4697/1/arquivo5802_1.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Márcio Antônio. **A formação de professores do curso normal superior na perspectiva pós-LDBEN**: um balanço crítico. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, 2008. Orientadora: Marisa Bittar. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2221/2453.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 nov. 2022.

SOARES, Eliana de Freitas. **Um estudo com egressos de curso normal superior**: entre o real e o ideal na prática docente de metodologia da Língua Portuguesa. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberaba, 2007. Orientadora: Eulália Henrique Maimone. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp064487.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

TONÁCIO, Glória de Melo. **O processo de criação do curso normal no Instituto**

Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa. 2011. 643 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, 2011. Orientador: Roberto Leher. Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/9650-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-26817-1-10-20140222.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

INÍCIO DA DOCÊNCIA EM FÍSICA: DESAFIOS, CHOQUES E MEDIAÇÕES FORMATIVAS

Letícia Rodrigues FRAGOSO[1]
Marcelo Terra SUARDI[2]
Keren Luiza Ramos dos SANTOS[3]
Alberto Luís Dario MOREAU[4]
Aline de Cássia Damasceno LAGOEIRO[5]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática de mais de cinquenta trabalhos publicados em bases como Google Acadêmico, Portal CAPES e Banco de Teses e Dissertações (BDTD), com foco nos impactos vivenciados nos anos iniciais da carreira docente em Física e nos fatores que influenciam a permanência desses profissionais na docência. Os estudos foram classificados em três categorias analíticas principais: Formação Inicial, PIBID e Início da Docência. A pesquisa fundamenta-se na compreensão da docência como um processo contínuo e na relevância do início da carreira docente como uma etapa crucial para a permanência ou o abandono desta (HUBERMAN, 1992; HARGREAVES, 2005; LAGOEIRO, 2019). Os resultados indicam que articulações formativas como o PIBID e o estágio supervisionado desempenham papel fundamental na aproximação entre teoria e prática, contribuindo para a redução dos efeitos do chamado "choque de realidade" enfrentado por professores em início de carreira (MARCELO, 2010). Além disso, evidencia-se a relevância das experiências práticas mediadas, da construção da identidade docente ainda na formação inicial e da existência de políticas públicas de indução profissional. Ao final, o estudo reforça a necessidade de continuidade e fortalecimento de programas institucionais de incentivo à docência, especialmente em áreas de alta evasão como a licenciatura em Física.

Palavras-chave: Licenciatura em Física. Formação de professores. Início da Docência. Carreira docente. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O início da docência é um marco na carreira de todo professor, sendo um momento único, trazendo consigo muitos desafios e impactos na trajetória dos docentes (HUBERMAN, 1992). Período composto pelo "choque de realidade", a sensação de "sobrevivência" e o encantamento da "descoberta", é em meio a estas

[1] Graduanda no Programa Especial de Formação Docente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, l.fragoso@aluno.ifsp.edu.br
[2] Licenciando em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, t.suardi@aluno.ifsp.edu.br
[3] Licencianda em Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, ramoskerenluiza@gmail.com
[4] Doutor em Física. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, moreau@ifsp.edu.br
[5] Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, aline.lagoeiro@ifsp.edu.br

vivências que se evidenciaram as dificuldades e desafios inerentes ao cotidiano profissional, impactando diretamente na permanência na carreira (HUBERMAN, 1992; MARCELO, 2010; HARGREAVES, 2005; LEONEL; LAGOEIRO, 2024).

No contexto da licenciatura em Física, essa realidade ganha contornos ainda mais complexos, pois essa área carrega não apenas os desafios comuns a todo processo de ensinar e aprender, mas também os obstáculos específicos ligados à natureza da área. Além disso, a distância historicamente identificada entre os conteúdos científicos e as práticas pedagógicas desafia os futuros docentes a articular teoria, didática e experiências de maneira significativa (GAUTHIER et al., 1998; GUIMARÃES, 2014).

Alguns estudos reforçam a importância dos processos formativos na construção da identidade docente, compreendida como uma construção social, histórica e em constante transformação (NÓVOA, 2007; PIMENTA, 2002). Belíssimo e Nardi (2024), ao acompanharem licenciandos em Física em um estudo longitudinal, mostram como as concepções sobre o ensino e a docência são acionadas e transformadas ao longo da graduação. Esse processo acontece, principalmente, por meio das disciplinas pedagógicas, dos estágios e das vivências práticas, contribuindo para a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão crítica, na articulação entre teoria e prática e no compromisso com os desafios do cotidiano escolar.

Nesse contexto, ganham destaque programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que proporcionam ao licenciando a oportunidade de inserção na realidade escolar desde os primeiros momentos da formação. Conforme apontam Leonel e Lagoeiro (2024), a experiência com o PIBID proporciona um contato real com os desafios da profissão, antecipando aspectos do início da carreira e possibilitando o enfrentamento crítico e formativo de situações típicas do exercício docente. Os relatos analisados por esses autores demonstram que já nesse momento os licenciandos podem experimentar os sentimentos característicos do início da docência, como o choque de realidade, a sobrevivência e a descoberta.

Diante dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um mapeamento sistemático de estudos acerca do início da docência em Física, desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2024. Com intuito de atingir o objetivo posto, foi realizada uma busca em três bases importantes de dados: Portal de

Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Google* Acadêmico. Empregando critérios bem definidos de inclusão e exclusão, foram selecionados os trabalhos que se alinham ao objeto deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O início da carreira docente é amplamente reconhecido como uma fase desafiadora e de forte impacto na trajetória profissional dos professores. Huberman (1992), ao investigar o ciclo de vida dos docentes, apresenta as características que compõem essa etapa – o choque de realidade, a fase de sobrevivência e, posteriormente, o encantamento ou a descoberta –, classificando-as como estágios distintos e interligados. O primeiro estágio representa o choque ou o confronto direto entre as idealizações construídas durante a formação inicial e as contingências reais da prática escolar. Em seguida, ocorre a adaptação, pois o professor busca estratégias de sobrevivência para lidar com o distanciamento entre a idealização da formação inicial e as demandas do cotidiano. Por fim, o estágio da descoberta traz consigo a possibilidade de ressignificação da prática, com a construção de um repertório mais autônomo e o desenvolvimento de uma identidade profissional.

A transição entre a formação inicial e a atuação profissional coloca em evidência as limitações de um modelo formativo focado na teoria. Conforme Gauthier et al. (1998), o conhecimento docente vai além do domínio do conteúdo científico, exigindo também saberes didáticos, pedagógicos e experienciais, muitas vezes menosprezados na formação inicial. Guimarães (2014) reforça essa constatação ao apontar que muitos licenciandos sentem-se despreparados para lidar com a prática escolar, justamente pela dificuldade de integrar os diferentes saberes necessários ao exercício docente.

A questão é muito complexa em áreas como a Física, na qual o conteúdo científico é especialmente complexo e historicamente distanciado das metodologias de ensino, como apontam Belíssimo e Nardi (2024). Segundo os autores, os licenciandos em Física enfrentam uma tensão recorrente entre aprofundar os saberes disciplinares e desenvolver competências pedagógicas. A articulação entre os saberes da ciência e os saberes da docência, portanto, torna-se um dos principais desafios da formação inicial nesse campo.

Neste cenário, políticas públicas e programas de iniciação à docência ganham destaque como mecanismos de apoio à entrada na profissão. O PIBID tem sido apontado como uma estratégia formativa relevante por proporcionar uma inserção gradual e assistida dos licenciandos no ambiente escolar. Leonel e Lagoeiro (2024) argumentam que o PIBID contribui para antecipar os desafios do cotidiano da docência, oferecendo um espaço protegido e reflexivo onde o licenciando pode vivenciar, com mediação, o que virá a enfrentar no início efetivo de sua carreira.

Os programas de mentoria e espaços colaborativos também têm se mostrado eficazes no apoio ao professor iniciante, sendo fundamentais para o acolhimento e o desenvolvimento profissional de novos docentes. O contato com colegas mais experientes, a possibilidade de trocar vivências e refletir sobre a prática em espaços institucionalizados ajudam a reduzir o sentimento de isolamento e a insegurança comum no início da docência (VAILLANT; MARCELO, 2017; REALI; BARROS; MARINI, 2022; LAGOEIRO; ANUNCIATO, 2025).

A literatura aponta ainda que a ausência de suporte neste período inicial pode contribuir significativamente para o fenômeno da evasão docente, especialmente em áreas como a Física, em que há uma escassez histórica de professores formados e atuantes. A constituição da identidade profissional, nesse contexto, é um processo não linear, marcado por tensões, rupturas e reconstruções, exigindo espaços contínuos de reflexão e aprendizagem (NÓVOA, 2007).

Diante dessa complexidade, a realização de revisões sistemáticas da literatura apresenta-se como uma estratégia importante para mapear o conhecimento acumulado sobre o tema e identificar lacunas teóricas e metodológicas na produção científica. Elas permitem observar tendências predominantes nos estudos, abordagens adotadas e aspectos mais problematizados nas diferentes áreas do conhecimento. No caso da licenciatura em Física, essas análises podem contribuir para o aprimoramento dos currículos de formação inicial e para o desenvolvimento de políticas educacionais que considerem as particularidades da área e as necessidades formativas.

Portanto, ao articular estes referenciais, compreender o início da docência como um processo multifacetado e de forte impacto exige uma abordagem integradora, que articule políticas públicas, formação inicial crítica e experiências práticas significativas. A literatura evidencia que estratégias como o PIBID, a mentoria e a reflexão colaborativa são fundamentais para apoiar os professores iniciantes e

favorecer uma transição mais segura, ética e profissional para a sala de aula.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi elaborada a partir de um minucioso processo de levantamento e sistematização de estudos acadêmicos relacionados ao início da docência na licenciatura em Física. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque analítico e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2008).

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva caracteriza-se pela proposição de descrições detalhadas de determinadas populações, fenômenos ou contextos, podendo também estabelecer relações entre variáveis pertinentes. Isso é especialmente relevante para estudos cujo objetivo é sistematizar conhecimentos já produzidos, oferecendo um panorama amplo e atualizado sobre o objeto de estudo.

A pesquisa também se fundamenta nos pressupostos da revisão sistemática exploratória (GAUTHIER et al., 1998), cujo objetivo é reunir e analisar de maneira crítica a literatura existente sobre um determinado tema, utilizando critérios bem definidos. Assim, é possível consolidar o conhecimento disponível e promover reflexões que possam contribuir para o avanço das discussões teóricas e práticas.

O levantamento bibliográfico foi realizado em três importantes bases de dados de acesso público e amplo reconhecimento acadêmico: o Portal de Periódicos da CAPES, a BDTD e o Google Acadêmico. A seleção dessas plataformas se deu em razão da variedade e relevância das produções que disponibilizam, contemplando desde artigos científicos até dissertações e teses.

A definição dos descritores da pesquisa teve como base a delimitação do objeto de estudo, empregando-se as expressões “início da docência” e “licenciatura em Física”. O recorte temporal abrangeu o período de 2014 e 2024, com o intuito de contemplar produções recentes e atualizadas, capazes de refletir os debates contemporâneos em torno do tema investigado. O levantamento inicial correspondeu a 67 trabalhos, organizados como indica a Tabela 1:

Tabela 1 – Trabalhos identificados no levantamento inicial

Base de Dados	Qtd. Publicações
Portal de Periódicos da CAPES	9
BDTD	1
Google Acadêmico	57

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

A partir disso, foi realizada a triagem e análise inicial das produções encontradas, excluindo-se trabalhos que não se enquadravam na busca realizada, abordando temáticas distintas, relacionadas a outras áreas do conhecimento ou com foco em aspectos não pertinentes ao recorte proposto nesta pesquisa. Assim, foram selecionadas 20 produções, conforme a Tabela 2:

Tabela 2 – Trabalhos identificados após análise inicial

Base de Dados	Qtd. Publicações
Portal de Periódicos da CAPES	2
BDTD	1
Google Acadêmico	17

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Para o processo de categorização, foram considerados o título e o resumo de cada trabalho, identificando-se as questões centrais abordadas em cada trabalho. Os resultados dessa etapa de análise são apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 – Categorização dos trabalhos

ID	Descrição do ID	Qtd. Publicações
A	Formação inicial	12
B	PIBID	8
C	Início da docência	9

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Como pode ser observado, alguns trabalhos se enquadraram em mais de uma categoria. Na Tabela 4, é possível verificar o detalhamento dos trabalhos e sua respectiva categorização, bem como a identificação atribuída ao trabalho (ID) - adotada na etapa de análise:

Tabela 4 – Detalhamento e categorização dos trabalhos

ID	Cat.	Título	Autores	Publicação	Ano
T1	A	O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública Federal	Coelho, G. R., & Ambrózio, R. M.	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2019
T2	A	Um Panorama de Pesquisas Brasileiras Realizadas Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Marins, A. S., das Dores Savioli, A. M. P., & Teixeira, B. R.	Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática	2019
T3	A	Formação inicial de professores de Física: o Museu de Ciências como espaço formativo	Figueira, C. V. D. S.	Dissertação (UFU)	2019
T4	A	Memorial: o despertar para ciência e docência	Cavalheiro, A.	Memorial (UFU)	2023

ISSN: 2176 - 1396

T5	A	Algumas reflexões sobre o papel da participação em grupos de pesquisa para a formação de licenciandos em física	Dias, N. V. A, Cardoso, V. C., Neto J. D.	Arquivos do MUDI	2016
T6	A/B	A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Física da UFAM	de Oliveira, A. R. L., & dos Santos Gusmão, M. S.	Ensino & Multidisciplinaridade	2020
T7	A/B	Impactos do PIBID na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas	Veraszto, E. V., Pellegrini, M., Rinzo, T., Rodrigues, T. G., Teodoro, T. G., & Bertaglia, A. B.	Crítica Educativa	2017
T8	A/B	Tessituras na formação docente: caminhos de uma (trans) formação no Programa de Iniciação à Docência em Física	Melo, E. D. S.	Dissertação (PPGECIM/UFAM)	2018
T9	A/B	Projeto de Investigação em Docência: uma proposta de estágio com pesquisa na formação inicial docente	de Oliveira Rabelo, L., & dos Santos Abib, M. L. V.	Revista de Iniciação à Docência	2024
T10	A/C	A iniciação a docência do licenciando em física e suas contribuições para o processo de formação docente	de Souza, J. A.	Monografia (UFES)	2016
T11	A/C	Relato de experiência do estágio supervisionado I: um local de preparação profissional para a docência	Bezerra, D. G., & de Oliveira Farias, F.	IX Encontro Nacional de Licenciaturas	2023
T12	A/C	Percursos e percalços entre a formação e o ser professor de física: motivações para a prática pedagógica	Faria, M. D. S.	Tese (UFU)	2023
T13	B	PIBID: análise dos portfólios reflexivos de um projeto interdisciplinar e a formação docente	Sebastiani, R., & Veraszto, E. V.	Crítica Educativa	2017
T14	B	Relato de experiência de estágio no PIBID: reflexão crítica a partir dos sentimentos e observações	Schopf, E. F.	Revista do PEMO	2022
T15	B/C	Mudanças no Pibid e na preparação de professores para o início da docência: análise em multiníveis baseada na THCA	Rabelo, L. D. O., Dias, V. S., & Carvalho, F. L. D. C.	Educação em Revista	2020
T16	B/C	Relato de experiência do PIBID: Um local de preparação profissional para iniciação à docência	Bezerra, D. G., & de Oliveira Farias, F.	IX Encontro Nacional de Licenciaturas	2023
T17	C	O atravessamento do início da carreira docente: uma análise a partir do patrimônio disposicional	Nascimento, W. E.	Revista Eletrônica de Educação	2024
T18	C	Como me tornei professora de física	Almeida Filha, A. R. D.	TCC (IFAM)	2019
T19	C	A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar-Sorocaba	Dessotti, E.	Dissertação de Mestrado	2017
T20	C	As histórias de vida de jovens professores de física: a contradição entre os fatores de permanência e evasão em escolas públicas	Silva, R. P.	Biblioteca Digitais de Teses e Dissertações da USP	2018

Fonte: elaborada pelos autores (2025)

Após o trabalho de sistematização inicial, os trabalhos foram analisados e os resultados dessa análise são apresentados a seguir.

4 RESULTADOS

A análise das 20 produções selecionadas revelou uma variedade de enfoques relacionados ao início da docência na licenciatura em Física. A categorização dos trabalhos em três eixos: Formação Inicial (A), PIBID (B) e Início da Docência (C), possibilitou uma leitura mais sistemática das temáticas predominantes, bem como das lacunas e interseções entre elas. Pode-se observar, por meio do Gráfico 1, que muitos dos estudos abordam simultaneamente duas dessas dimensões, evidenciando a interdependência entre a formação inicial, as inserções no cotidiano escolar e os desafios enfrentados no início da carreira:

Gráfico 1 – Distribuição e articulação dos trabalhos entre categorias

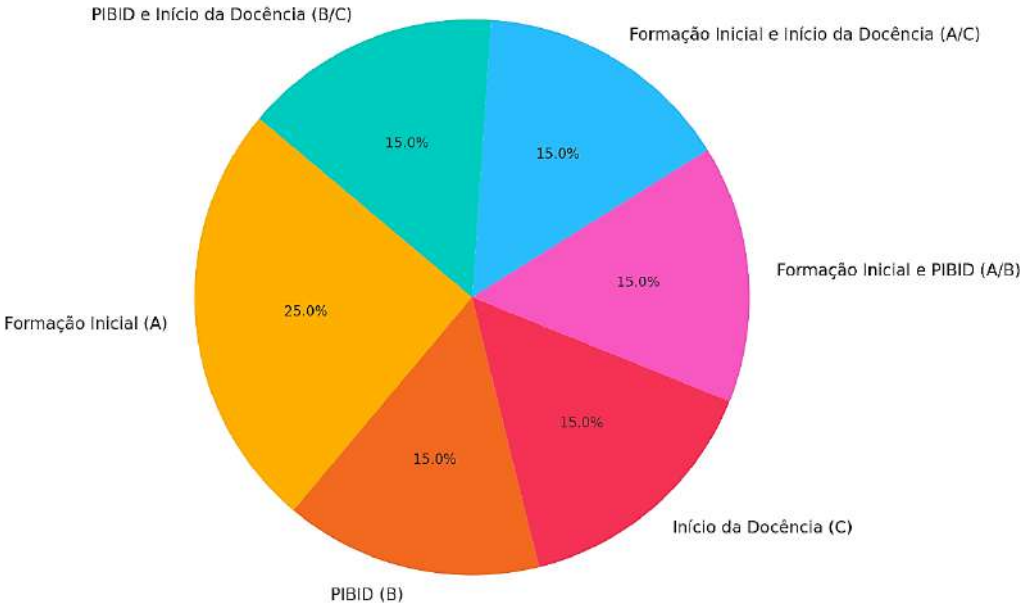

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Conforme apresentado acima no gráfico 1, a maior parte dos trabalhos – de T1 a T12 – está relacionada à formação inicial, o que reflete uma preocupação constante com a qualidade da licenciatura em Física. Nesses estudos, destaca-se a necessidade de aproximação dos saberes acadêmicos à realidade escolar. De modo específico, T12 aponta que as motivações dos licenciandos para permanecerem na carreira estão fortemente associadas à vivência prática e à mediação pedagógica, embora desafios estruturais como condições de trabalho precárias e carência de suporte institucional permaneçam como fatores desestimulantes. Por sua vez, T10 enfatiza a importância

da experiência docente durante a graduação, por meio dos estágios ou da atuação precoce como professores, na construção da identidade profissional.

Outra dimensão central nos estudos é o PIBID, presente em oito trabalhos - de T6 a T9 e de T13 a T16. Os relatos de experiência em T11 e T13 indicam que o programa tem cumprido um papel formativo relevante, especialmente ao permitir que o licenciando vivencie a sala de aula sob a perspectiva do professor, favorecendo o desenvolvimento da autonomia pedagógica, da capacidade de planejamento e da reflexão sobre a prática. O trabalho T15 alerta para os impactos das recentes reformulações do programa, sugerindo que, embora seus objetivos oficiais permaneçam, houve uma reorientação prática que privilegia a ampliação da capilaridade em detrimento da qualidade da formação. Os trabalhos convergem ao reconhecer o PIBID como uma estratégia capaz de suavizar o “choque de realidade”, ao oferecer uma inserção gradual e mediada no ambiente escolar.

No eixo Início da Docência, as nove produções – de T10 a T12 e de T15 a T20 – destacam os desafios enfrentados pelos professores recém-ingressos na carreira, como sentimentos de insegurança, dificuldades de adaptação e ausência de apoio institucional. Ao analisar as disposições de um professor em início de carreira, T17 evidência como a resiliência e o compromisso pessoal podem influenciar positivamente a permanência na docência. A partir de um estudo com seis professores atuando em escolas públicas, T20 aborda a tensão entre evasão e permanência, destacando o papel da subjetividade e de fatores financeiros na decisão de continuar ou não na profissão. Esses achados dialogam com as discussões acerca da importância de políticas de indução profissional e espaços de colaboração como formas de mitigar os impactos do ingresso solitário na docência. A literatura aponta que esse período inicial é frequentemente atravessado por instabilidades, contradições e o já mencionado “choque de realidade”, reforçando a necessidade de condições contextuais mais favoráveis à permanência e ao desenvolvimento dos novos docentes.

A sobreposição entre categorias revelou-se significativa para a compreensão das interfaces entre formação, iniciação à docência e os desafios do ingresso na carreira. Três trabalhos foram classificados simultaneamente nas categorias Formação Inicial e Início da Docência (A/C), evidenciando que a experiência durante os estágios supervisionados e o envolvimento precoce com a prática docente são aspectos decisivos na construção da identidade profissional. É o caso dos trabalhos

T10, T16 e T12, que destacam o estágio como espaço formativo no qual teoria e prática se entrelaçam, contribuindo para uma transição mais consciente e crítica entre universidade e escola. Dois trabalhos foram categorizados como PIBID e Início da Docência (B/C) – T15 e T16. Ambos indicam que o programa funciona como uma ponte formativa, permitindo que os licenciandos vivenciem o cotidiano escolar de forma orientada, ressignifiquem suas práticas e desenvolvam uma postura mais reflexiva frente aos desafios da profissão.

Embora menos numerosos, alguns trabalhos propõem olhares alternativos para os processos formativos, como o estudo T3, que investiga o papel dos museus de ciência como espaços formativos não convencionais, e o trabalho T5, que destaca a relevância da participação em grupos de pesquisa na constituição da identidade docente. Tais experiências ampliam a noção de formação, indicando que o desenvolvimento profissional pode ocorrer em múltiplos contextos, além dos tradicionais componentes curriculares.

Por fim, os dados evidenciam a relevância de experiências práticas durante a graduação, sejam estágios, programas institucionais ou projetos de extensão, como fatores decisivos para a construção da identidade docente e para o enfrentamento dos desafios iniciais da profissão. Entretanto, a escassez de estudos que proponham mecanismos formais de acompanhamento no início da docência em Física, como mentorias e programas de indução, revela uma lacuna ainda pouco explorada.

Dessa forma, os resultados confirmam a importância de uma formação inicial que incorpore práticas contextualizadas, experiências concretas e apoio institucional. A articulação entre teoria e prática, formação e realidade escolar, bem como entre o curso e os desafios do “ser professor”, apresenta-se central para as políticas formativas na formação de professores de Física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos evidenciou que a formação inicial, especialmente quando articulada a experiências práticas como o PIBID e o estágio supervisionado, é decisiva para a construção da identidade docente e para a preparação dos licenciandos em Física para os desafios do início da carreira. A categorização mostrou que a integração entre teoria e prática continua sendo uma das principais demandas da formação docente.

Além disso, os estudos indicam a importância de políticas institucionais de apoio à docência iniciante, como mentorias e programas de indução, aspectos ainda pouco estudados. Fortalecer ações que aproximem os licenciandos da realidade escolar ainda na graduação pode reduzir o impacto do ingresso na profissão e favorecer uma trajetória mais sólida e engajada.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Docência e Práticas Colaborativas (GDPRAC) pelo suporte à pesquisa; ao IFSP, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa, pelo incentivo institucional; e à equipe da EDUCERE (2025), pela oportunidade de divulgação da presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

BELÍSSIMO, Jéssica dos Reis; NARDI, Roberto. Um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente na formação inicial. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 29, n. 2, p. 260-279, 2024. DOI: 10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p260.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos, Porto Editora, 1994.

DE SOUZA, J. A. **A iniciação à docência do licenciando em física e suas contribuições para o processo de formação docente**. Monografia, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Suely de Souza. Concepções de professores sobre sua formação inicial e prática pedagógica: entre a pesquisa e a docência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 251-267, 2014.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência**: Concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar, São Carlos, 2019.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. **Cadernos De Pesquisa**, 55, e11586, 2025.

LEONEL, Brian Yohan Corrêa Alves; LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. PIBID e início da carreira docente: realidades paralelas ou faces de uma mesma existência? **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 11, e024045, 2024.

MARCELO, Carlos. O começo da docência: da formação à entrada na profissão. In: GATTI, Bernadete A. (Org.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2010.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho docente no século XXI**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). Trabalho docente e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina. Programas de mentoria da UFSCar dirigidos a professores iniciantes: uma síntese qualitativa das diferentes ofertas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 32, n. 65, p. e41[2022], 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando professores**: construindo uma profissão. Porto Alegre: Artmed, 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NOS "GRUPOS DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO" DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Danielli Taques Colman[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

Este texto objetiva discutir a pesquisa de doutorado intitulada "A formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/a nos 'Grupos de Estudos Formadores em Ação' da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná". Como problemática têm-se: como o programa "Grupos de Estudos Formadores em Ação" influencia no trabalho pedagógico exercido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas estaduais? Tendo como objetivo geral investigar como o programa de formação continuada "Grupos de Estudos Formadores em Ação" influencia no trabalho pedagógico exercido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas estaduais. A análise e a compreensão do processo será fundamentado nos pressupostos ético-ontoepistemológicos de Paulo Freire (1995, 2016, 2020, 2021a, 2021b, 2022) e Pierre Bourdieu (2004, 2019, 2023a, 2023b, 2024). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, argumentativa e exploratória. Será utilizada pesquisa documental e a produção de dados através de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as coordenadores/as pedagógicos/as participantes da formação continuada ofertada nos "Grupos de Estudos Formadores em Ação" no contexto dos onze munícipios pertencentes ao Núcleo Regional de Ponta Grossa. Os dados da pesquisa serão analisados utilizando a Análise de Conteúdo de acordo com Bardin (2021). Como resultados espera-se identificar limites/possibilidades, avanços/retrocessos percebidos em relação à formação ofertada no estado do Paraná e a influência no trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas públicas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Grupo de Estudos Formadores em Ação. Coordenadores Pedagógicos. Professor Pedagogo. Política Pública.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por proposito discutir com a comunidade acadêmica a pesquisa intitulada "A formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/a nos 'Grupos de Estudos Formadores em Ação' da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná" no doutorado em educação inserido na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

[1] Doutoranda, Universidade Estadual de Ponta Grossa, daniellitc@hotmail.com
[2] Doutora, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como o programa de formação continuada “Grupos de Estudos Formadores em Ação” influencia no trabalho pedagógico exercido pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as (CP) nas escolas públicas estaduais. E, como objetivos específicos: (a) analisar o programa de formação continuada “Grupos de Estudos Formadores em Ação”; (b) compreender como os/as coordenadores/as se apropriam do programa “Grupos de Estudos Formadores em Ação” para o desempenho do seu trabalho na escola. Tem como objeto a formação continuada, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, argumentativa e exploratória tendo em vista os objetivos.

A investigação adotará aspectos ético-ontoepistemológicos com base em Paulo Freire e Pierre Bourdieu, para tanto será selecionada algumas das obras de ambos os teóricos que contribuirão para as investigações do objeto de pesquisa. Considera-se que Freire (1995, 2016, 2020, 2021a, 2021b, 2022) traz importante contribuição na superação da opressão, na força do diálogo e em suas proposições em relação a formação de professores/as na época em que desenvolveu programas enquanto secretário de educação na cidade de São Paulo. E Bourdieu (2004, 2019, 2023a, 2023b, 2024) contribui no conceito de *habitus*, suas análises sobre a educação e discussões sobre a reflexividade, para pensarmos a formação de professores para além da reprodução de ideologia governamental e neoliberal.

Sendo assim, o propósito de investigar, pesquisar, estudar e compreender a formação de professores/as exige um movimento ampliado e crítico da análise dos múltiplos fatores que o constituem, o estruturam. Da mesma forma, também é necessario discutir como a formação se insere na escola, como os sujeitos participam, qual comunidade que a compõe e a sociedade na qual está inserida. A formação docente não ocorre na neutralidade, mas está imersa em contextos históricos, sociais, políticos e ideológicos que interferem na sua composição, diretrizes e práticas. Como afirma Freire (1995, p. 28), “a questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza”, uma vez que toda proposta está comprometida com um projeto de sociedade a que se pretende e que a pesquisa buscará explicitar em seu desenvolvimento.

2 “GRUPOS DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO”

O “Grupo de Estudos Formadores em Ação” surge em 2020 no Paraná, por meio da Resolução n.º 1.955/2020 (Paraná, 2020), que estabelece no seu artigo 1º as normas gerais de criação do “Grupo de Estudos Formadores em Ação” como formação continuada por meio da docência colaborativa, na modalidade a distância. A formação proposta encontra-se articulada ao cumprimento do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, Lei Complementar Estadual n.º 103, de 15 de março de 2004 (Paraná, 2004), que no seu artigo 3º prevê o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor. Com o surgimento do programa, o Paraná induz que foram estabelecidas estratégias de formação com o objetivo da melhoria da qualidade de educação.

Conforme (Paraná, s.d.), o site da Escola Digital Professor, o programa governamental possui como missão “promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná”, com a visão de:

> Institucionalização do GE enquanto política pública até 2024;
> Tornar-se referência nacional em formação continuada entre pares;
> Ampliar a oferta de temas para que contemplem as diversas realidades escolares;
> Promover espaços para a divulgação e compartilhamento de boas práticas (Paraná, [s.d]).[3]

Entre os itens da visão proposta, o governo do Paraná prevê que a formação nos “Grupos de Estudos Formadores em Ação” se torne uma política pública formativa, revelando não apenas um caráter governamental e pontual, mas de Estado. Entretanto, até o presente momento (2025) não foi efetivada pois, carece de normatização legal, previsão orçamentária, estruturação administrativa, entre outros aspectos. Mesmo que não tenha se tornado oficialmente uma política pública, o programa encontra-se em vigor e sendo

[3] A citação preserva integralmente os termos do texto original. A sigla GE corresponde a “grupo de estudos”.

desenvolvido, com ações implementadas em toda a rede estadual de educação. Quanto a contemplar a realidade escolar, observa-se que a proposta de formação possui limitações no que se refere as demandas necessárias dos/as participantes da formação, uma vez que os conteúdos formativos são estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), sem levar em conta as especificidades e reais necessidades das unidades escolares, dos contextos e dos sujeitos.

Muitos são os estudos acerca da formação continuada de professores/as, seja em âmbito nacional ou internacional, como os de Almeida (2008, 2013) e Imbernón (2010, 2019), entre outros, os quais apontam em seus estudos a importância da formação docente, articulando saberes, cultura e que discutem o desenvolvimento profissional, teórico e prático. Considerando o conceito de formação continuada proposto por Imbernón (2010, p. 115), a formação continuada de docentes deve consistir na " intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício" e a formação a partir de dentro da escola como aquela "realizada na instituição educacional, partindo-se das necessidades e situações problemáticas do usuário da formação e promovendo-se uma repercussão na totalidade dessa instituição" (Imbernón, 2010, p. 115).

Nesse sentido, fazemos a crítica pautados em Imbernon (2010), ao considerar que a formação continuada deve emergir das necessidades reais dos sujeitos e provocar repercussões na totalidade da instituição educativa e quando essa formação é padronizada, perde seu potencial transformador, convertendo-se em um rito burocrático que pouco contribui para a autonomia, para a ressignificação crítica e reflexividade da prática.

Ademais, o programa de formação continuada "Grupo de Estudos Formadores em Ação" constui-se durante o ano letivo, estruturados em 3 jornadas anuais, de forma síncrona, via *Google meet* e, em dia e horário escolhido pelo/a professor/a participante. Os/as professores/as que desempenham as funções de docência em sala de aula poderão utilizar o horário destinado a hora atividade em local de livre escolha conforme a Instrução Normativa 013/2023 – DEDUC/SEED (Paraná, 2023) item 19.1, entretanto, para coordenadores/as pedagógicos/as (pedagogos/as ou professores/as

pedagogos/as, como algumas disposições paranaense se referem) a formação deverá ser realizada em ambiente escolar e no horário de trabalho, com oferta de certificação para os que possuírem mais de 75% de frequência e realizarem as atividades de implementação.

Ao observamos a constituição do programa em sua organização, a flexibilidade acontece apenas para os docentes que desenvolvem suas atividades em sala de aula, sendo assim os/as coordenadores/as pedagógicos/as precisam estar nas escolas nos momentos formativos, tendo que conciliar a formação com a rotina profissional o que muitas das vezes impede uma participação ativa, pois, são frequentemente chamados a resolver demandas urgentes e imprevistos da rotina escolar. Além da própria dificuldade na consolidação desse modelo, como a condições de acesso à internet, equipamentos, a carga de trabalho excessiva dos/as CP, e a fragilidade da estrutura física e organizacional das escolas para viabilizar a formação durante o expediente.

Por outro lado, de acordo com site “Escola Digital Professor” (Paraná, s.d) no ano de 2025. até o mês de junho participaram 59.372 cursistas nos “Grupos de Estudos Formadores em Ação”, um número expressivo diante do total de professores ativos de aproximadamente 68.000 (Paraná, 2025; QEDU, 2024). A expressiva participação dos docentes, reafirma a importância da investigação acerca da temática. Todavia, o número não expressa, por si só, a qualidade, a profundidade ou a efetividade das formações realizadas, até porque o governo tem utilizado a participação nas formações para a elevação na carreira, pontuações internas para escolha de vagas ou para distribuição de aulas na jornada extraordinária. Assim, os números não revelam os níveis de apropriação das temáticas, as condições de participação dos profissionais, as mediações pedagógicas envolvidas ou as repercussões concretas no cotidiano das escolas. Salientamos que na nossa percepção existem diferenças entre a adesão numérica e a transformação pedagógica efetiva na escola, o que justifica a necessidade de investigar como os/as coordenadores/as pedagógicos/as se envolvem com o programa, que sentidos atribuem à formação e de que forma ela influência o trabalho pedagógico. Se os objetivos propostos pelo programa, estão sendo efetivamente alcançados não apenas em termos quantitativos, mas

para além dos dados estatísticos de participação, voltando-se para a dimensão qualitativa, considerando os significados construídos pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as em suas práticas cotidianas.

Diante do referido contexto, indagamos: como o programa “Grupos de Estudos Formadores em Ação” influencia de fato no trabalho pedagógico dos (as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas estaduais?

3 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa irá se caracterizar como argumentativa, uma vez que “inclui também a intepretação das ideias expostas e a posição pessoal da autora. Envolve, pois, a apresentação de razões e evidências, segundo os princípios e as técnicas da argumentação” (Salvador, 1981, p. 35). Se desenvolverá na articulação da teoria - acerca da formação de professores/as - com a realidade política, histórica e social na qual se desenvolve o programa “Grupo de Estudos Formadores em Ação”, percebendo que não existem posições neutras, pois a “leitura de mundo e leitura da palavra” encontram-se dialeticamente relacionadas (Freire, 2021).

Seguirá uma abordagem qualitativa, uma vez que se difere da quantitativa de acordo com a sua natureza, ou seja, em que se aprofunda no mundo dos significados (Minayo; Deslandes; Gomes, 2021). Sendo assim, a pesquisa permite ao pesquisador aproximar-se do contexto vivido, considerando as múltiplas dimensões que compõem a realidade escolar. Assim, o enfoque qualitativo favorece o diálogo e escuta permitindo a reflexividade (Bourdieu, 2024), e o aprofundar-se no universo dos significados, explorando as percepções, experiências, sentidos e construções dos sujeitos.

A pesquisa considerada como exploratória, na medida em que proporcionará “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41), fornecendo uma nova visão do problema. Elegemos como campo de pesquisa as escolas estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Ponta Grossa/PR, compreendendo onze municípios (Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do

Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi) e como sujeitos os/as coordenadores/as pedagógicos/as da rede estadual do Paraná participantes dos “Grupos de Estudos Formadores em Ação”.

Para uma melhor compreensão acerca da temática, será realizada a revisão de literatura na medida em que aponta alguns caminhos, teorias e lacunas que ajudam a aprimorar o objeto de estudo. Vosgerau e Romanowski (2014) indicam que os estudos de revisão buscam organizar, esclarecer e resumir as principais obras, apresentar um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando um determinado campo. Logo, a primeira etapa consistirá na revisão de literatura das produções acadêmicas nos sítios eletrônicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Bases de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Superior (CAPES).

No desenvolvimento da pesquisa será utilizado a análise documental dos seguintes documentos: (a) primários que consistem em legislações, resoluções, documentos governamentais e (b) secundários advindos de teses, dissertações, livros e artigos científicos sobre a formação continuada dos/as professores/as e sobre o programa “Grupos de Estudos Formadores em Ação”.

Será aplicado um questionário estruturado online aos/as coordenadores/as pedagógicos/as participantes do programa “Grupos de Estudos Formadores em Ação”, com o objetivo de levantar dados quantitativos e descritivos relacionados ao perfil profissional, à frequência de participação nas jornadas formativas, e dados qualitativos referente à apropriação dos conteúdos e às repercussões no trabalho pedagógico. Esse instrumento permitirá identificar padrões de envolvimento com o programa e fornecer indicadores preliminares sobre o impacto da formação na atuação dos/as coordenadores/as nas escolas da rede estadual.

A segunda fase da pesquisa compreenderá a seleção dos/as coordenadores/as pedagógicos/as que mais participaram dos grupos no período de 2020 até o ano em que ocorrerá a pesquisa de campo, os quais participarão das entrevistas semiestruturadas. Nessa perspectiva, Gaskell (2002, p. 65), indica que as entrevistas semiestruturadas são utilizadas para

> [...] mapear e compreender o mundo da vida social dos respondentes

> [...] fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Correspondente com essa etapa, pretende-se realizar entrevistas objetivando o detalhamento da experiência, os limites/possibilidades, avanços/retrocessos percebidos na formação ofertada nos “Grupos de Estudos” e a influência no trabalho pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o presente texto objetiva discutir sobre a formação continuada do/a coordenador/a pedagógico/a nos ‘Grupos de Estudos Formadores em Ação’ da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, espera-se que os resultados contribuam para a compreensão crítica do programa de formação continuada. Bem como, para a análise em sua dimensão qualitativa das suas repercussões no trabalho pedagógico desempenhado pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as nas escolas estaduais.

De mesmo modo, a articulação entre os conceitos freirianos e bourdieusianos permitirão uma leitura ampliada e problematizações acerca da formação continuada ofertada aos/as coordenadores/as pedagógicos/as que desempenham um importante trabalho nas escolas estaduais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 09-23.

ALMEIDA, L. R de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 09-24.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2023a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2023b.

BOURDIEU, Pierre. **Retorno à reflexividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 9ª ed. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martim W; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-73.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

PARANÁ. Escola Digital Professor. Formadores em Ação – conheça o GE, [s.d.]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/conheca_ge. Acesso em: 28 jul. 2025.

PARANÁ. **Instrução Normativa DEDUC/SEED nº 13, de 19 de dezembro de 2023**. Estabelece a organização da horaatividade a ser cumprida pelos(as) professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2024. Curitiba: 2023. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gt

f-escriba-seed@464ea431-3b32-4cc7-8be7-3b04d9d5752f&emPg=true. Acesso em 28 jul. 2025.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba: 2004. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias. Acesso em: 14 jul. 2025.

PARANÁ. **Resolução SEED n.º 1.955 de 28 de maio de 2020.** Dispõe sobre o chamamento de professores do Quadro Próprio de Magistério – QPM e professores contratados em Regime Especial – CRES (PSS) para atuarem como Professores Formadores e comporem o Grupo de Estudos Formadores em Ação, com vistas à formação continuada dos profissionais da Rede Pública de Educação Básica, no Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 10.669, 02 jun. 2020. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=234936&indice=1&totalRegistros=1&dt=17.7.2022.10.17.6.741. Acesso em: 14 jun. 2025.

PARANÁ. **Governo apresenta projeto de lei para reajustar salário dos professores em até 11,31%**. Curitiba: Agência Estadual de Notícias, 2025. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Governo-apresenta-projeto-de-lei-para-reajustar-salario-dos-professores-em-ate-1131. Acesso em: 30 jun. 2025.

QEDU. **Paraná – Perfil da Educação Básica.** [S.l.]: Fundação Lemann; Meritt, [2025]. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/41-parana. Acesso em: 30 jun. 2025.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Rodrigues; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317. Acesso em: 20 jul. 2025.

APRENDIZAGEM E ENSINO: IMAGEM E SENTIDO

Sônia Maria Carvalho[1]

Nathalia Regina Melo[2]

Laiz Maria Massuchetto[3]

Evelise Maria Labatut Portilho[4]

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de identificar a partir de imagens escolhidas pelos estudantes em um Programa de Metaformação, qual o sentido de ensino e da aprendizagem, discutido no encontro 5, que teve como temática as “dimensões da aprendizagem e do ensino”. A investigação buscou compreender como os estudantes do Programa de Metaformação compreendem o ensino e a aprendizagem e como essa concepção pode expressar-se através de recursos visuais. A escolha por investigar essa temática justifica-se pela necessidade de explorar instrumentos de pesquisa distintos daqueles utilizados em outras produções vinculadas ao Programa de Metaformação. Os instrumentos analisados neste artigo incluem: a tarefa do encontro 5 (criação de um *Jamboard* utilizando palavras e/ou imagens associadas às expressões "aprender" e "ensinar”); a atividade realizada durante o encontro 5 (escolha de uma imagem que represente a Aprendizagem e outra que represente o Ensino), bem como as observações temáticas e dinâmicas transcritas. Essa pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos de Portilho (2022 e 2024) e Libâneo (2017), que conceituam Aprendizagem e Ensino. A partir da abordagem Fenomenológica Hermenêutica, obtivemos como resultado a compreensão do sentido dado ao ensino e à aprendizagem, os quais valorizam o diálogo, a mediação e a abertura à experimentação. As representações escolhidas indicam uma visão de educação que ultrapassa a ideia de simples transmissão de conteúdos, priorizando relações significativas e experiências que promovem a construção de conhecimento. Recomenda-se que sejam desenvolvidas pesquisas futuras que aprofundem outros contextos formativos, para compreender como essas concepções se manifestam na prática pedagógica.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Imagem. Sentido. Metaformação.

1 INTRODUÇÃO

A construção do presente trabalho surgiu a partir das discussões realizadas no âmbito do Programa de Metaformação denominado “Experiência Intercultural na

[1] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, scarvalho@escola.pr.gov.br
[2] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, natymelo1503@gmail.com
[3] Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, laizmassuchettoeducacional@gmail.com
[4] Orientadora, Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, eveliseportilho@gmail.com

Formação de Estudantes Universitários", promovido pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente – GAE. O Programa de Metaformação foi oferecido na modalidade *online*, o que viabilizou a participação de acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição privada localizada na região Sul do Brasil, bem como de estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Educação de uma universidade pública portuguesa, com ensino a distância. Ao longo do programa, foram realizados sete encontros, que abordaram diferentes temáticas e, dentre elas, as "dimensões da aprendizagem e do ensino", o Encontro 5.

Diante desse contexto, surge a indagação de entender: como os estudantes do Programa de Metaformação compreendem o ensino e a aprendizagem e como essa concepção pode expressar-se através de recursos visuais? A escolha por investigar essa temática justifica-se pela necessidade de explorar instrumentos de pesquisa distintos daqueles utilizados em outras produções vinculadas ao Programa de Metaformação, neste caso, o uso de imagens.

A partir disso, o presente estudo tem como objetivo identificar a partir de imagens escolhidas pelos estudantes qual o sentido de ensino e aprendizagem. Para tanto, a pesquisa se constrói a partir das imagens apresentadas pelos estudantes, as quais deveriam expressar o sentido de "aprender" e "ensinar". Sendo assim, os instrumentos analisados neste artigo incluem: a tarefa do encontro 5, a atividade realizada durante o encontro 5, bem como, as observações temáticas e dinâmicas transcritas.

Esta pesquisa se fundamenta nos autores Portilho (2022 e 2024) e Libâneo (2017), que discutem os conceitos de Ensino e Aprendizagem. Com abordagem da Fenomenologia Hermenêutica, a qual, conforme Albuquerque e Portilho "traz a visão não apenas em relação ao objeto de estudo, mas também dá conta do caminho, do instrumento, da análise dos dados e do próprio pesquisador" (Albuquerque; Portilho, p. 391, 2022).

2 METODOLOGIA

O Programa de Metaformação, do qual extraímos nossos instrumentos de análise, ofereceu a estrutura básica da metodologia metacognitiva que contempla, de

acordo com Portilho, Silva e Batista (2023), cinco etapas fundamentais: disparador, conteúdo do encontro, rede de conversa, tarefa e avaliação metacognitiva.

Neste trabalho analisamos os instrumentos tarefa (solicitada ao final do Encontro 4) e atividade síncrona (realizada durante o encontro) que discutiam sobre as “dimensões da aprendizagem e do ensino”.

Para a análise das respostas dadas a consigna da tarefa (crie um *Jamboard* usando palavras e/ou imagens que você associe às expressões “aprender” e “ensinar”), trabalhamos com as postagens dos participantes no *google classroom* da turma da Metaformação. Optamos pela referência “P” para os participantes seguidos dos números 01 ao 18. Também indicamos “o participante”, sempre no masculino, pois tivemos apenas um homem participante do Programa de Metaformação e assim foi possível manter o anonimato.

Verificamos quais imagens e palavras mais se repetiam e através do aplicativo *wordcloud* elaboramos uma nuvem de palavras e realizamos a análise, junto das falas dos participantes registradas na observação temática durante o encontro 5.

A atividade síncrona que tinha como consigna: “selecione uma imagem que represente a Aprendizagem e outra que represente o Ensino. Anexe as imagens escolhidas na cópia do arquivo gerada para vocês. Lembrem-se de incluir os nomes dos participantes e a fonte de onde retiraram as imagens”, foi analisada através dos registros das falas, os quais obtivemos pela observação temática do encontro. Produzimos uma tabela com o nome do participante e suas falas para melhor visualizar e proceder com as análises.

A análise dos instrumentos coletados no Encontro 5 do Programa de Metaformação foi realizada a partir da abordagem da fenomenologia hermenêutica, na qual, conforme Albuquerque e Portilho, “traz a visão não apenas em relação ao objeto de estudo, mas também dá conta do caminho, do instrumento, da análise dos dados e do próprio pesquisador” (Albuquerque; Portilho, p. 391, 2022).

Nos resultados e análises, alguns participantes não serão mencionados, seja por não terem respondido à tarefa e à atividade, seja por apresentarem respostas semelhantes ou repetidas, contempladas na nuvem de palavras que será apresentada.

Precedendo a análise dos resultados, apresentamos a fundamentação teórica ancorada nos autores Portilho (2024) e Libâneo (2017), cujas contribuições sustentam a discussão sobre os conceitos de aprendizagem e ensino.

3 APRENDIZAGEM E ENSINO

A aprendizagem está presente na vida do ser humano desde os primeiros momentos da sua existência. Ela configura-se como um processo dinâmico e interno, construído na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, capaz de modificar, ampliar, adquirir e refazer as habilidades e conhecimentos, por meio da experiência e da observação, concebida como um fenômeno multifacetado e complexo. Assim, no processo de aprendizagem encontramos distintas concepções e teorias, as quais “evidenciam os valores e as crenças que norteiam a nossa maneira de ser, pensar, sentir, agir e interagir” (Portilho, 2024, p.15), que vem ao encontro do pensamento de Sapolsky (2021) ao provocar o quanto os fatores culturais contribuem para o comportamento humano, pois tendemos a nos comportar bem mais conforme o contexto social do que seguindo os fatores biológicos, porém deixando claro que nada é determinante e sim relativo a cada situação envolvida.

Na visão comportamental, entende-se a aprendizagem como um fenômeno das respostas dadas aos estímulos externos. O foco está nos resultados e naquilo que pode se contestar empiricamente, não valorizando os processos mentais, considerados subjetivos. Essa concepção se baseia “no valor do ambiente estimulador e nos resultados provenientes dessas condições (quantidade de associações realizadas entre estímulos e respostas), ignorando os processos intermediários entre eles” (Portilho, 2024, p. 18).

Quando nos referimos à abordagem de aprendizagem cognitivista, evidencia-se a compreensão do conhecimento humano a partir das representações mentais, valorizando a percepção, memória, atenção e raciocínio. Por isso, aprender não é apenas reagir a estímulos, mas relacionado a organização e a reorganização ativa das informações, levando o indivíduo a assumir o papel de protagonista, a partir da interação com o meio e com os conhecimentos já existentes.

Diante disso, a aprendizagem se refere aos processos internos e individuais que precisam partir do próprio sujeito para a construção do conhecimento, enquanto

o ensino ocupa a posição de uma prática externa e intencional, realizada por terceiros, voltada para a promoção da aprendizagem de alguém. Segundo Libâneo (2017), o ensino cria condições pedagógicas para que a aprendizagem ocorra, pois é “[...] a organização, seleção e explicação dos conteúdos, organização das atividades de estudo dos alunos, encaminhando objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados em função da aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2017, p. 99).

É preciso transformar a relação entre ensino e aprendizagem em uma prática recíproca, uma vez que, “o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem” (Libâneo, 2017, p. 98).

Essa perspectiva volta a corroborar com Portilho (2024) ao discorrer sobre as modalidades de aprendizagem que se referem às particularidades de cada pessoa no momento de aprender. A autora conceitua que as modalidades de aprendizagem e de ensino se tratam de um agrupamento de habilidades, estratégias e estilos que funcionam pelas relações intrapsíquicas e interpsíquicas, na dinâmica interacionista do meio entre aprendiz e ensinante.

Nesse sentido, “aprender é fazer conexões entre as informações, significando-as a partir da realidade, transformando-as em conhecimento” (Portilho, 2024, p. 78) e o sujeito necessita notar o que já sabe, o que falta saber e o que vai precisar para conquistar determinada aprendizagem. Assim, Portilho dialoga que há habilidades, estratégias, enfoques e estilos de aprendizagem.

As habilidades podem ser ensinadas e facilmente aprendidas por meio da prática. As estratégias, por sua vez, necessitam de planejamento, regulação e avaliação dos comportamentos que se entrelaçam com ideias de metacognição, então cabe ao professor, como mediador, o papel de observar e orientar os estudantes quanto às suas dificuldades, ampliando o repertório de estratégias de aprendizagem. E, por fim, os estilos de aprendizagem apresentam como cada indivíduo gosta de aprender, considerando que pode mudar seus gostos ao longo do tempo (Portilho, 2024, p. 77-103).

4 RESULTADOS E ANÁLISES

A tarefa proposta para o encontro 5, cuja consigna solicitava a criação de um *Jamboard* utilizando palavras e/ou imagens associadas às expressões "aprender" e

"ensinar", foi desenvolvida pelos estudantes de maneira significativa e criativa. As produções revelaram múltiplas percepções e sentidos atribuídos a esses processos, refletindo a diversidade de experiências formativas vivenciadas pelos participantes.

O participante P01 optou por uma organização mais visual e simétrica, colocando os conceitos "aprender" e "ensinar" em lados opostos, entretanto, adicionou no meio das palavras o sinal de adição, indicando complementaridade entre os dois processos, evidenciando que ensinar e aprender são partes da mesma ação educativa.

A produção de P04 se constrói a partir de duas imagens com as palavras “Aprender” e “Ensinar” destacadas. Para representar o termo “aprender”, foi usada uma imagem que mostra uma mulher sozinha, estudando em ambiente acolhedor. Para o “ensinar”, a imagem mostra uma tela de videoconferência com várias pessoas conectadas, símbolo possível de diálogo.

O participante P06 demonstrou o conceito “aprender” pelas palavras “processo” e “tentativas”, juntamente de imagens que remetem à construção de conhecimento. Já para “ensinar”, P06 escolheu as palavras “compartilhar” e “orientar”, além de imagens que indicam a ideia de plantar e regar conhecimento.

O participante P11, por sua vez, define lados opostos para as imagens de aprender e ensinar, porém traz atividades semelhantes de leitura e escrita compartilhada entre adultos e crianças para ilustrar os dois casos. Justifica-se assim que aprender e ensinar são indissociáveis, porém aprender, de outro modo, pode ser uma tarefa individual, uma vez que também mostrou a figura de um adulto estudando sozinho.

Para o participante P12, trouxe a frase de Cora Coralina (1997): “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”, para responder a consigna.

O participante P13 trouxe imagens e frases colocando que aprender e ensinar ocorrem de forma mútua, que quem ensina tem sempre algo a aprender e quem aprende algo a ensinar. P13 também cita Paulo Freire, coloca que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2023, p. 139). O participante traz imagens de professor ensinando e ensaiando alunos, crianças brincando, uma reunião de amigos e um professor mostrando algo na janela para os alunos.

P14 trouxe frases e imagens sobre aprender e ensinar, nas quais o aprender é apropriar-se de uma informação, e ensinar é transmitir informações para o outro. As imagens trazem um grupo de crianças observando algo com a professora, outro de adultos em torno de um *tablet*, um professor em aula *online* com livros e computador, professora e aluno no quadro branco, crianças sentadas em círculo trabalhando juntas e uma professora com duas crianças em sala de aula.

P16 coloca a frase “ensinar: regar - aprender: construir” e as imagens postadas foram de uma pessoa regando uma planta que cresce dentro da cabeça de outra pessoa (representando a ideia de “ensinar” como um processo de cultivo). E uma mão colocando um tijolo em uma parede em construção (representando “aprender” como um processo de construção).

O participante P18 compartilhou imagens que destacam componentes fundamentais como o professor, livros, lápis, quadro, biblioteca e o estudo, todos interligados pelo fluxo de mensagem entre educador e estudante. No centro do *slide* da tarefa estão ações como transmitir, orientar, facilitar, descobrir e comunicar, que representam o papel do educador, enquanto os alunos vivenciam a assimilação, aquisição, experiência e compreensão do conteúdo.

A escolha de palavras e imagens pelos participantes revela a forma como compreendem o papel do educador como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Termos como diálogo e criatividade indicam uma perspectiva em que esse processo se baseia na comunicação e na liberdade para explorar o novo.

O *Jamboard* elaborado a partir de palavras e/ou imagens que os estudantes associaram às expressões "aprender" e "ensinar" possibilitou a construção de uma nuvem de palavras, composta pelos termos mais recorrentes nessa atividade, conforme ilustrado na Imagem 1.

O *Jamboard* elaborado a partir de palavras e/ou imagens que os estudantes associaram às expressões "aprender" e "ensinar" possibilitou a construção de uma nuvem de palavras, composta pelos termos mais recorrentes nessa atividade. Essa produção revelou não apenas a diversidade de sentidos atribuídos a esses conceitos, mas também evidenciou aspectos centrais da formação docente, vinculados aos processos de aprender e ensinar. Conforme ilustrado na Imagem 1:

Imagem 1: nuvem de palavras da tarefa para o Encontro 5

Fonte: Carvalho; Melo; Massuchetto (2025)

A imagem construída sugere uma concepção de educação centrada na interação entre sujeitos, na mediação do conhecimento, na experimentação, na transformação pessoal e coletiva, onde o diálogo é essencial para a aprendizagem. Para Freire (1980), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69). Nessa abordagem, ensinar e aprender ocorrem de forma conjunta, por meio da troca mútua de experiências e reflexões.

Seguimos para a atividade síncrona, na qual os grupos formados pelos participantes apresentaram reflexões significativas sobre os conceitos de aprendizagem e ensino, utilizando imagens para simbolizar suas interpretações.

O grupo, no qual P03 estava com mais dois participantes P06 e P02, a imagem trazida representava uma metáfora da ação do professor, que ao compartilhar seus saberes e experiências contribui para o crescimento do aluno. P03 disse que: *“o ensino é um processo de compartilhamento também de experiências e informações, tanto do professor quanto do aluno”*.

No grupo em que P04 era integrante, a imagem utilizada para representar a aprendizagem foi escolhida para destacar que o aprender não ocorre apenas em ambiente formal de estudo. Quanto ao ensino, a imagem escolhida, reforça a ideia de que o ensinar ocorre além dos muros da escola, o grupo destaca o ensino na relação familiar. Em ambas as imagens, evidenciou a valorização das relações humanas no processo de ensinar e aprender. “*Esta é a imagem da aprendizagem, representa que o meio para aprender nunca é uma pessoa sozinha. (...)O ensino aqui, representa as*

várias formas de ensino. Não é só também dentro da sala de aula também tivemos. Essa era o foco era tentar sair. (P04)

O grupo de P13, P14 e P17 escolheu uma imagem em que o processo de aprender pode ser potencializado por meio de diversas ferramentas e estratégias. Para eles, a aprendizagem vai além de métodos tradicionais, abrangendo recursos que atendem às diferentes necessidades dos estudantes. Na representação do ensino, o grupo optou por uma imagem de um professor em roda com os alunos, ressaltando que o ato de ensinar não precisa se restringir ao modelo convencional de sala de aula.

O grupo de P15, P11 e P01 abordou a aprendizagem como um processo gradual e contínuo, representado por etapas sucessivas que conduzem à construção do conhecimento. A imagem escolhida ilustra essa ideia de evolução passo a passo. Para simbolizar o ensino, o grupo utilizou uma imagem que remete à figura do adulto como transmissor do saber. Segundo os participantes, o ensino consiste na transmissão do conhecimento por parte de alguém mais experiente para aquele que está em processo de aprendizagem, como no caso de um professor, pai ou mentor.

Já o grupo de P18, P12 e P08 trouxe a ideia da aprendizagem influenciada por aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Quanto ao ensino, o grupo destacou a partilha de conhecimentos, ressaltando que, ao ensinar, compartilha-se saberes que geram novas ideias, novas visões de mundo e novas possibilidades de aprendizagem. *"A imagem que a gente escolheu para representar a aprendizagem é basicamente uma troca de informações. (...) Já a imagem de ensino, a gente pensou em algo como partilhar, como se fosse a partilha de conhecimento.* (P12)

Essas apresentações evidenciam a riqueza e diversidade de interpretações sobre os processos de ensino e aprendizagem, mostrando o quanto esses conceitos podem ser ampliados a partir de experiências, contextos e perspectivas diferentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das imagens e palavras selecionadas pelos participantes do Programa de Metaformação permitiu identificar os sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem que valorizam o diálogo, a mediação e a abertura à experimentação. As representações escolhidas indicam uma visão de educação que ultrapassa a ideia

de simples transmissão de conteúdos, priorizando relações significativas e experiências que promovem a construção de conhecimento.

É interessante destacar que, embora as expressões “aprendizagem” e “ensino” sejam frequentemente ouvidas e utilizadas em nosso cotidiano acadêmico, o exercício de representá-las proporcionou reflexões que são influenciadas tanto por nossas escolhas profissionais quanto pela própria participação nesse Programa de Metaformação. Essas percepções revelam que o ensino e a aprendizagem se constroem em espaços de diálogo, escuta, criatividade e transformação.

Como sugestão para estudos futuros, propõe-se o aprofundamento da investigação em diferentes contextos formativos, assim como a ampliação das abordagens metodológicas, com o objetivo de compreender como as concepções analisadas se materializam na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, K. C. C.; PORTILHO, E. M. L. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para pesquisas em Educação. **Conjecturas**, 2022, 384–396. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359328710_As_contribuicoes_da_Fenomenologia-Hermeneutica_para_pesquisas_em_Educacao. Acesso em: 29 jun. 2025.

CORALINA, C. **Vintém de cobre:** Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

LIBÂNEO, J. C. Didática **[livro eletrônico]**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2024.

PORTILHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. da; BATISTA, G. de P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14912, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14912. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14912 . Acesso em: 29 jun. 2025.

SAPOLKY, R. **Comporte-se:** a biologia humana em nosso melhor e pior. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

EXPERIÊNCIAS DE INSERÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: PERCEPÇÕES A PARTIR DE VIVÊNCIAS NO ESTÁGIO

Brian Yohan Corrêa Alves LEONEL [1]

Letícia Rodrigues FRAGOSO[2]

Lucas Matheus de FREITAS[3]

Fábio Gomes LAGOEIRO[4]

Raquel André FERREIRA[5]

RESUMO

Este texto analisa as experiências de três estudantes durante a realização do estágio, destacando suas percepções, desafios e aprendizagens no processo de aprendizagem da docência. O estágio supervisionado constitui uma etapa essencial na formação inicial de professores, sendo um espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar e de construção da identidade docente. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, os dados foram obtidos por meio de relatos elaborados pelos estudantes. A investigação buscou identificar pontos de convergência e de distinção entre os relatos, evidenciando como os futuros docentes vivenciaram esse momento formativo. A análise fundamenta-se em autores como Nóvoa (2017), Zeichner (1993), Cochran-Smith (2012) e Rabelo (2019), que discutem a importância da prática reflexiva, da colaboração no ambiente escolar e do acolhimento institucional como fatores determinantes na formação do professor. Os resultados revelam elementos que se configuram como desafios no contexto de exercício da profissão, tais como a falta de motivação dos estudantes, as dificuldades no trabalho em parceria e as diferentes questões que perpassam à docência. Também indicaram aspectos que se constituem como estratégias de resistência e engajamento pedagógico. Conclui-se que o estágio supervisionado, ao ser estruturado com base em práticas colaborativas e uma postura reflexiva, desempenha papel essencial na construção de uma docência comprometida, crítica e contextualizada.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Estágio supervisionado. Colaboração. Carreira docente.

1 INTRODUÇÃO

[1] Licenciando em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, b.yohan@aluno.ifsp.edu.br

[2] Graduanda no Programa Especial de Formação Docente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, l.fragoso@aluno.ifsp.edu.br

[3] Licenciando em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, lucasfreitasmatheus@luno.ifsp.edu.br

[4] Mestre em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, fabio.lagoeiro@ifsp.edu.br

[5] Graduada em Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, raaferreira@hotmail.com

O estágio supervisionado é uma etapa obrigatória da formação inicial de professores, representando muito mais do que um requisito curricular. Ele é um momento fundamental de aproximação entre o futuro docente e o contexto real, constantemente descrito como o primeiro contato com os desafios existentes na profissão. Durante essa vivência, o licenciando passa a estabelecer um vínculo com o cotidiano escolar, convivendo com os estudantes, colegas de profissão e demais membros da comunidade, tendo a oportunidade de refletir sobre a docência em múltiplas facetas e contextos de ensino e aprendizagem (ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 2017).

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar as experiências vivenciadas por três licenciandos, com foco nas percepções, dificuldades, desafios e aprendizados relacionados ao estágio. Por meio da elaboração de relatos em um contexto disciplinar, os participantes abordaram aspectos como o acolhimento nas escolas, o enfrentamento de dificuldades práticas, a relação entre teoria e prática e os sentidos atribuídos à docência após a realização do estágio.

Tomando como referência autores que discutem a formação docente, especificamente, processos de aprendizagem de docência e de indução docente, como Cochran-Smith (2012), Lagoeiro (2019), Wong (2020) e Cruz, Farias e Hobold (2020), este estudo pretende contribuir para o debate sobre os desafios enfrentados na formação inicial de professores, evidenciando as contribuições de uma postura reflexiva sobre o estágio para a aprendizagem profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores, aqui concebida como um processo contínuo (NÓVOA, 2017), é caracterizada por diferentes fases, iniciando-se antes do próprio ingresso na licenciatura e estendendo-se ao longo da carreira. Nesse percurso, as experiências de inserção em contextos profissionais, seja durante a formação inicial ou após o seu término, ganham destaque e apresentam características semelhantes (LEONEL; LAGOEIRO, 2024).

A literatura salienta que o período correspondente ao início da docência é uma fase de transição crítica, em que o professor iniciante enfrenta o chamado “choque de realidade” (RABELO; MONTEIRO, 2021; CIRÍACO, 2023; LAGOEIRO, 2019; MARCELO, 2010), ao se deparar com as condições materiais, institucionais e

emocionais que caracterizam o exercício da profissão nas escolas. Durante esse período, o professor aprende a enfrentar desafios e a desenvolver estratégias para lidar com as exigências do cotidiano escolar. Esse processo é complexo, demanda tempo e espaço para se consolidar e pode gerar sentimentos de insegurança no professor iniciante que, diante das dificuldades, tende ao isolamento social e profissional (COCHRAN-SMITH, 2012; RABELO, 2019).

O apoio e a colaboração entre os pares são, portanto, fundamentais para atenuar esse peso, uma vez que "esse isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, mas também por um sentimento de solidão (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 8)". No exercício da profissão e frente aos seus desafios é possível identificar o surgimento de necessidades formativas. Nesse contexto, a experiência acumulada pelos professores experientes pode ser compartilhada e contribuir com aqueles que estão em seu momento inicial. Ao estabelecer um ambiente favorável ao diálogo, os docentes podem ativamente partilhar dificuldades, saberes, ao "trocar, discutir, problematizar, estudar e planejar coletivamente, para que outras formas de ser professor sejam gestadas nessa experiência da ética e da partilha" (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 208). Isso é essencial para o desenvolvimento coletivo e individual dos sujeitos, contribuindo para o futuro da profissão docente.

Neste sentido, o estágio supervisionado pode ser visto como um primeiro passo, ainda no contexto da formação inicial, para o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula, ao planejamento pedagógico, à resolução de conflitos e à construção de uma identidade profissional (SCHÖN, 1992; BAHIA; FABRIS, 2021). Os diferentes momentos de inserção profissional requerem atenção especial e podem influenciar diretamente sua permanência, ou não, na profissão: "Em grande medida, professores iniciantes só experienciaram a prática profissional durante curtos estágios obrigatórios que não os preparam para o início da docência, o que gera dificuldades" (RABELO; MONTEIRO, 2021, P. 3). De acordo com Rabelo (2019), pode ainda existir um conflito entre a cultura escolar e a visão acerca da cultura da universidade, bem como da visão de estágio que ambas tomam como parâmetro: "Dependendo de como for essa relação e da forma como o estagiário se insere na escola, o mesmo pode sofrer com a forma como é recebido" (RABELO, 2019, p. 183). Por outro lado, Sarti (2012) aponta para o distanciamento das universidades para com o cotidiano escolar, o que dificulta o bom desenvolvimento

ISSN: 2176 - 1396

das relações institucionais.

Diante desse contexto, Lagoeiro e Anunciato (2025) ressaltam o potencial das redes colaborativas e do diálogo intergeracional no processo de desenvolvimento profissional. No caso do estágio, isso pode resultar em uma compreensão mais sólida acerca do contexto escolar e do trabalho docente, uma vez que este “é, comumente e de forma equivocada, compreendido como uma ação rotineira, porém o contexto escolar é essencialmente dinâmico” (LAGOEIRO, ANUNCIATO, 2025, p. 6).

A pesquisa de Ciríaco (2023) aponta que muitos licenciandos, ao chegarem ao período de estágio, percebem que a docência não corresponde à imagem que construíram durante a formação inicial. Trata-se de um possível impacto causado pela realidade frente a um processo de idealização da profissão. As experiências de estágio têm, assim, a potencialidade de promover uma reflexão contextualizada sobre o próprio percurso formativo e a natureza da profissão. Nesse texto, apresentamos as aprendizagens oriundas das experiências de estágio de três licenciandos, contemplando as dificuldades vivenciadas e as estratégias de enfrentamento observadas durante essas vivências.

3 METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, tendo como principal objetivo compreender e refletir criticamente sobre as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado, etapa fundamental da formação inicial de professores. A pesquisa qualitativa possibilita entender os sentidos que as pessoas dão às suas experiências e interpretar os fenômenos da educação considerando toda a sua complexidade e o contexto em que ocorrem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A coleta de dados foi realizada por meio da elaboração de relatos reflexivos sobre o estágio pelos estudantes, em um contexto disciplinar. Os dados de identificação dos estudantes e das respectivas escolas foram aqui omitidos para assegurar o sigilo ético (GIL, 2010). O trabalho de sistematização estruturou-se a partir da análise comparativa de experiências, considerada essencial para revelar variações contextuais e estruturais, o que enriquece a compreensão da realidade investigada e propicia a reflexão (RAGIN, 1987). A análise comparativa visa identificar pontos de convergência, divergência e singularidade entre as trajetórias dos

estagiários, de modo a evidenciar padrões e contrastes nas formas como o estágio foi vivenciado por cada participante.

A análise dos dados seguiu também os princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), com foco na categorização temática e interpretação dos sentidos emergentes. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante e abrangente das respostas coletadas, com o intuito de proporcionar familiaridade com o conteúdo e identificar as primeiras impressões. Em seguida, ocorreu a codificação sistemática das ideias-chave presentes nos relatos e, com base nessa codificação, foi possível estabelecer categorias analíticas, as quais permitiram uma leitura interseccional e mais aprofundada das experiências relatadas, tornando viável destacar tanto os elementos comuns quanto as diferenças e as singularidades presentes. Tal abordagem contribuiu para uma compreensão mais rica e complexa dos fenômenos investigados no desenvolvimento do estudo.

Buscou-se desse modo uma análise abrangente das experiências de estágio, reconhecendo seus desafios, potências e limites na constituição do ser professor. Ao integrar a escuta dos sujeitos à reflexão crítica e comparativa, pretende-se contribuir para uma compreensão mais sensível e aprofundada da formação docente no contexto atual.

4 RESULTADOS

Os aspectos abordados nos relatos dos estudantes referem-se ao impacto do chamado “choque de realidade” na chegada à escola, aos desafios enfrentados, ao acolhimento recebido, à percepção sobre demandas relacionadas à formação inicial e aos sentidos atribuídos à docência após o estágio.

Como já explanado, o início da carreira docente costuma ser marcado pelo “choque de realidade”, aspecto também identificado durante o estágio supervisionado, quando o licenciando se depara com os desafios concretos da sala de aula. Nesse momento, as idealizações construídas ao longo da formação acadêmica frequentemente colidem com a prática pedagógica real, revelando sentimentos de frustração, incerteza e, por vezes, impotência diante de situações inesperadas. Nesse aspecto os relatos analisados pelos licenciandos – aqui denominados Estagiários 1, 2 e 3 – enfatizam esses desafios:

ISSN: 2176 - 1396

> Ao adentrar as salas do 3º colegial, foi evidente o descontentamento e a exaustão de muitos alunos, refletindo diretamente em seu desinteresse pelas aulas. Era comum encontrá-los assistindo séries ou utilizando o celular, uma vez que, em 2024, ainda era permitido o uso do aparelho em sala. Nesse cenário, o professor, apesar de presente e atuante, muitas vezes era ignorado (Estagiária 3).

> [...] como "competir" com plataformas que mostram a vida fácil de dezenas de influencers, ostentando luxos e poder capital? Algo que em geral é a meta de boa parte da sociedade. Como fazer alguém que está alienado em um mundo de ideais tão individualistas, compreender que a humanidade só tem o que tem, porque milhares de outros que vieram antes, sonharam com algo, criaram algo, ou melhoraram a qualidade de vida de tantos outros? (Estagiário 1).

Podemos observar, na citação dos Estagiários 1 e 3, a dificuldade em estabelecer vínculos com os alunos, lidar com a desmotivação discente, sobretudo no Ensino Médio, e enfrentar o uso constante de celulares em sala, além da preocupação com a idealização promovida pelas redes sociais. Os relatos revelam a complexidade da formação docente para lidar com a falta de engajamento dos estudantes frente à disciplina. Tais fatores demonstram a necessidade de uma sólida e ampla formação do futuro docente.

Outro aspecto identificado refere-se à relação estabelecida entre a qualidade do estágio e a abertura da equipe escolar, a valorização do estagiário e a existência, ou não, de uma cultura institucional voltada à formação docente. A Estagiária 3 ressalta que “a escola foi extremamente acolhedora e ofereceu as condições necessárias para que o estágio se tornasse um espaço de aprendizado efetivo. A gestão, professores e demais profissionais demonstraram constante disponibilidade para apoiar minhas ações” (Estagiária 3). O estagiário 2 apresenta uma reflexão semelhante:

> Pude participar ativamente do cotidiano escolar, desde o planejamento das aulas até as reuniões pedagógicas e decisões internas da gestão. Essa abertura me permitiu conhecer de perto a realidade docente, estreitar laços com os alunos e vivenciar, de fato, a prática profissional que venho preparando durante a graduação para exercer. Diferente de outras experiências em que fui pouco acolhido ou tive participação limitada, dessa vez me senti um professor preparado para profissão (Estagiário 2).

Os relatos dos Estagiários 2 e 3 destacam que o acolhimento, a escuta ativa e a disposição para o diálogo tornam o espaço escolar um ambiente fértil para a

ISSN: 2176 - 1396

formação profissional e para a construção da identidade docente. Em contraste, o Estagiário 1 revela uma experiência marcada pela ausência de acompanhamento e acolhimento, o que resultou em uma aprendizagem fragmentada e limitada, evidenciando o impacto negativo da falta de engajamento institucional:

> A escola como instituição não proporciona um aprendizado significativo no estágio, o que vejo são alguns poucos professores que se simpatizam conosco e trocam conhecimento de forma aleatória, quando uma situação específica ocorre. Não há uma política adequada quanto ao estágio; tentamos aproveitar ao máximo as observações e os poucos momentos de protagonismos para o desenvolvimento da prática (Estagiário 1).

No conjunto, os relatos reafirmam que o estágio supervisionado possui um alto potencial formativo, que só se concretiza plenamente quando há intencionalidade, diálogo e compromisso entre os sujeitos e as instituições que compõem o processo formativo.

A rápida inserção no ambiente escolar proporcionada pelo estágio apresenta contribuições também para a articulação de saberes teóricos e práticos. Esse processo revela demandas formativas, principalmente relacionadas à integração entre o domínio dos conteúdos específicos da área e o conhecimento pedagógico necessário para o ensino, com ênfase na complexidade dos contextos de atuação:

> A vivência no cotidiano escolar também possibilitou compreender que o trabalho do professor vai além da aplicação de teorias didáticas, mas também exige lidar com pessoas, conflitos, desigualdades, demandas e fatores externos à escola (Estagiário 2).

Diante dos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, os estagiários foram levados a desenvolver ou observar estratégias que revelam importantes formas de enfrentamento aos desafios. Tais estratégias, muitas vezes construídas de maneira autônoma ou em articulação com colegas e professores mais experientes, demonstram a capacidade de adaptação e resiliência necessária frente às adversidades da profissão. Nesse aspecto, os relatos apresentam trechos que enfatizam essas estratégias e os desafios enfrentados:

> Dentro das salas de aula do Fundamental I, vejo os professores e os copio também, indo até a mesa dos alunos que sabemos que têm uma dificuldade, para com certos atendimentos pontuais buscar uma equivalência de conhecimentos com o restante da turma, criando uma rede de apoio entre

ISSN: 2176 - 1396

> eles, para que aqueles que já sabem ajudem os que não compreenderam ainda (Estagiário 1).

> Diante dos inúmeros desafios vivenciados, especialmente em contextos de desinteresse, evasão e ausência de professores regentes, adotei estratégias de resistência pedagógica centradas na autonomia, empatia e criatividade. [...] Além disso, investi em uma relação mais próxima com os estudantes, compreendendo suas histórias e desafios individuais (Estagiário 3).

Deste modo, a abordagem está centrada na importância do diálogo entre estagiários, professores, estudantes e gestores. Destaca-se ainda, o contraponto entre as metodologias utilizadas pelos estagiários, com ênfase na utilização dos atendimentos pontuais, bem como uma estratégia de criação de vínculos com os estudantes por meio da contextualização da aula, além do trabalho pedagógico em equipe. No conjunto, os relatos revelam que resistir às dificuldades da docência envolve tanto ações individuais quanto práticas colaborativas, sempre atravessadas pela escuta, empatia e compromisso com a formação crítica.

As dimensões colaborativas e investigativas vivenciadas durante o estágio desempenham um papel fundamental na consolidação da identidade docente. Ao se envolver em contextos coletivos de planejamento, discussão e intervenção, o estagiário passa a reconhecer a docência como uma construção contínua, marcada pela interação, pelo diálogo e pela investigação da própria prática. Em vista disso, o Estagiário 1 descreve como raras as práticas colaborativas, sejam elas entre professor/professor, professor/aluno ou até mesmo entre os próprios educandos: “Em raras vezes vemos práticas colaborativas, há uma certa frequência com o Fundamental II, no Médio, nada” (Estagiário 1).

O Estagiário 2, por sua vez, demonstra uma inserção ativa em projetos escolares, com utilização de outras metodologias e o engajamento do corpo docente para tais atividades: “A participação em aulas interdisciplinares, como as de Projeto de Vida e Orientação de Estudos, me permitiu compreender a importância de uma formação integral do aluno, indo além dos conteúdos específicos da matemática” (Estagiário 2).

Já a Estagiária 3 ressalta, em seu relato, o diálogo constante com a coordenação pedagógica e professores como a principal prática colaborativa: “Durante o estágio, mantive constante diálogo com a coordenação pedagógica e com professores mais experientes, o que foi decisivo para meu crescimento profissional” (Estagiária 3). Apesar das diferentes experiências, é evidente a importância de tais

ISSN: 2176 - 1396

práticas para o cotidiano dos professores, como ferramenta de aprendizado, transformação e formação profissional.

As experiências vivenciadas revelam ainda o quanto as relações interpessoais estabelecidas com professores regentes e demais profissionais da escola influenciam diretamente na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos licenciandos. O acolhimento, o diálogo e o apoio por parte da equipe escolar podem promover um ambiente formativo mais seguro e colaborativo, enquanto situações de isolamento ou resistência tendem a gerar insegurança e dificultar a inserção do estagiário. Quanto a esse aspecto, o Estagiário 1 afirma: “No Fundamental, os professores nos acolheram, nos apresentaram à turma e explicaram o porque estávamos ali. Já no período noturno, essa recepção foi sentida apenas com as aulas do professor supervisor (Estagiário 1). No relato do Estagiário 2, esse aspecto também se apresenta:

> Durante o estágio obrigatório, acredito que fui bem recebido, orientado e incluído no cotidiano pedagógico pelos docentes, o que contribuiu para minha integração. [..] Por outro lado, a interação com a equipe gestora foi limitada, havendo poucos momentos de troca significativa com coordenadores e direção (Estagiário 2).

Este momento de inserção no contexto profissional, mesmo ainda sob a condição de formação inicial, configurou-se como um espaço privilegiado de aprendizagem da/na/para a prática docente. Ao vivenciar situações reais do cotidiano escolar, como já discutido anteriormente, o licenciando desenvolve habilidades fundamentais, propiciando momentos de atuação, aliados à reflexão crítica sobre as experiências vividas. Nos relatos se destacam algumas experiências:

> Logo no início do estágio obrigatório, enfrentei a necessidade de reger aulas de forma autônoma, o que me proporcionou um rápido amadurecimento profissional. [...] Essas vivências me ensinaram que a docência exige muito mais do que domínio de conteúdo — ela requer sensibilidade, empatia e disponibilidade para lidar com a diversidade humana (Estagiário 3).

> Quando nos é aberto o espaço de fala, podemos exercitar a oralidade necessária para a carreira, nos atendimentos individuais temos a chance de praticar várias metodologias, desde ensinar a decorar até a aplicação prática daquilo, da centralidade da matéria à interdisciplinaridade (Estagiário 1).

Nestes relatos, podemos observar a importância do estágio para o futuro docente como um espaço de desenvolvimento de habilidades diretamente ligadas à profissão. São relatadas em diferentes níveis de profundidade as experiências vivenciadas, que permitem o desenvolvimento do arcabouço necessário para a

ISSN: 2176 - 1396

carreira docente. Os relatos demonstram de forma complementar que o estágio obrigatório ultrapassa a função de observação, se constituindo em um espaço de formação, na prática, onde a docência se aprende fazendo, refletindo, (re)significando experiências reais e fortalecendo o desenvolvimento da identidade profissional.

Apesar das diferentes vivências, os licenciandos evidenciaram, por meio de seus relatos e de forma convergente, uma compreensão mais crítica da docência, destacando que o conhecimento pedagógico se aprofunda por meio das experiências práticas e do compartilhamento de saberes no cotidiano escolar. Em contraponto, os relatos apresentaram diferentes ênfases: enquanto os Estagiários 2 e 3 apresentam reflexões consistentes sobre a relação entre teoria e prática, o Estagiário 1 ressalta limitações estruturais e as distintas realidades entre as turmas. O reconhecimento de momentos significativos dessa articulação, seja por meio da aplicação direta de conteúdo ou pela participação em processos pedagógicos como o planejamento de aulas, elaboração de avaliações e interações em sala, revela experiências que desafiam os jovens professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado revelaram-se fundamentais para a formação docente, funcionando como uma ponte entre o processo formativo e os desafios concretos do cotidiano escolar. Ainda que marcadas por obstáculos como a precariedade estrutural das escolas, o desinteresse dos alunos e a ausência de apoio institucional em alguns contextos, essas vivências permitiram aos estagiários desenvolverem uma compreensão mais crítica e realista da profissão. A prática em sala de aula, somada à reflexão sobre os próprios limites e estratégias, evidenciou o quanto a docência exige sensibilidade, empatia, criatividade e capacidade de adaptação diante de um cenário escolar por vezes adverso.

Os relatos analisados destacam que a qualidade formativa do estágio está diretamente relacionada ao acolhimento institucional e à existência de espaços colaborativos, nos quais os futuros professores possam compartilhar, planejar e refletir em conjunto com colegas e profissionais mais experientes. A construção da identidade docente, nesse sentido, não se dá de maneira isolada, mas é resultado de interações significativas, de escuta mútua e da vivência de práticas pedagógicas contextualizadas e dialogadas. Quando esses elementos estão presentes, o estágio

não apenas forma, mas também inspira, contribuindo para a permanência e o fortalecimento do compromisso ético e social do professor com a educação pública.

Dessa forma, conclui-se que o estágio supervisionado, pode constituir-se como um potente espaço de indução profissional quando há intencionalidade formativa por parte das instituições envolvidas. Valorizar a escuta dos estagiários, criar condições para práticas colaborativas e fomentar a reflexão sobre a prática são elementos fundamentais para garantir que esse momento inicial seja de fato um alicerce sólido na trajetória docente. Os desafios existem, mas, como demonstrado nos relatos, também existem resistências, aprendizados e potências que indicam caminhos possíveis para uma formação mais comprometida, crítica e transformadora.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos ao IFSP que, por meio de sua Pró-Reitoria de Pesquisa, fomenta o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da instituição, ao Grupo de Pesquisa em Docência e Práticas Colaborativas (GDPRAC) pelo suporte à produção científica, à FAPESP, pelo fomento à formação do pesquisador, fortalecendo o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas no Brasil, e à equipe organizadora da EDUCERE (2025), pela oportunidade de publicizar este trabalho.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, v. 23 n. 53 p. 192-215 jan./mar. 2021.

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

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Itinerários de Pesquisas com Professores Iniciantes. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 32(71), 200-218, ago. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2012.707501.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. e4149114, 2020.

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

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. **Trilhando os caminhos do início da docência:** concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. O diálogo intergeracional em uma rede colaborativa on-line de formação de professores. Cadernos de Pesquisa, 55, Artigo e11586, 2025

LEONEL, Brian Yohan Corrêa Alves.; LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno. PIBID e início da carreira docente: realidades paralelas ou faces de uma mesma existência? **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP Itapetininga, v.11, e024045, p. 1-18, 2024.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n.3, v.3, 11-49, 2010.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 47 n.166, p.1106-1133, 2017.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: Impactos na indução profissional de professores do programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e32723, 2021.

RABELO, Amanda Oliveira. O estágio docente e a prática pedagógica no ensino público: Um elo entre a teoria e prática, a experiência e a inovação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n.2, p. 182-201, Maio/Agosto 2019.

RAGIN, Charles C. The **Comparative Method**: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies. Berkeley: University of California Press, 1987.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, e4139111, jan./dez. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LEI 10.639/03.

Maitê Souza de Jesus[1]

Rafael Araldi Vaz[2]

RESUMO

O presente estudo está vinculado à pesquisa em andamento no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Tem como objetivo analisar produções que contribuam para a formação de professores, no âmbito da educação das relações étnico-raciais e da efetivação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.O problema que orienta este estudo consiste em compreender: de que modo a formação continuada de professores tem contribuído para a aplicação da referida Lei no contexto da educação básica?A metodologia adotada baseia-se em uma revisão sistemática da literatura dos últimos seis anos, com o levantamento de teses, dissertações e artigos, a partir dos descritores “educação étnico-racial”, “formação de professores” e “Lei 10.639/03”, em bases como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES.Foram selecionados e analisados dois artigos, uma dissertação e uma tese que abordam diretamente a temática. Os resultados parciais demonstram que a implementação da Lei nas escolas enfrenta desafios significativos, como a necessidade de descolonizar a formação docente e valorizar os saberes africanos e afro-brasileiros. Embora os dispositivos legais sejam importantes, sua efetividade requer transformações no currículo escolar, nas políticas educacionais e na formação de professores voltada à educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação das relações étnico-raciais. Lei 10639/03.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em uma revisão de literatura vinculada a uma pesquisa em fase inicial, situada no âmbito do mestrado em Educação, cujo objetivo é analisar produções acadêmicas que abordam a temática da educação étnico-racial, com ênfase na aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 — que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-

[1]Mestranda em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: maite.souza@uniplaclages.edu.br

[2] Doutor em História Cultural. Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: rafaelvaz@uniplaclages.edu.br

Brasileira nas escolas — e na formação de professores. A investigação está sendo conduzida por meio de uma revisão de literatura de artigos publicados em periódicos indexados nas bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados para a busca foram: “educação étnico-racial”, “Lei 10.639/03” e “formação de professores”. Dentro desses critérios foram encontrados 06artigos e 86 trabalhos entre teses e dissertações publicados entre os anos de 2019 e 2024. Foram selecionados 02 artigos, 01 dissertação e 01 tese para a leitura integral.Os trabalhos foram analisados e compõem a base deste estudo.

A Lei nº 10.639/03 representa uma importante conquista do movimento negro brasileiro e impõe à educação o compromisso ético e político com a superação do racismo estrutural presente nas práticas escolares (Carneiro, 2005; Gomes, 2012). Como aponta Petronilha Gonçalves e Silva (2001), a implementação dessa legislação exige a reconfiguração do currículo e da formação docente, tendo como horizonte a valorização da identidade negra, a problematização das hierarquias raciais e o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras para a constituição da sociedade brasileira.

Tendo em vista a proposta da Lei 10.639/03, o presente trabalho propõe questionar: De que modo a formação continuada de professores analisadas nos artigos,teses e dissertaçõesdo campo da educação têm contribuído para a aplicação da Lei 10.639/03?

Este trabalho tem como propósito destacar os primeiros achados da pesquisa, evidenciando comparações, contrapontos, desafios enfrentados, práticas pedagógicas relatadas e reflexões metodológicas que emergem das produções analisadas até o presente momento. A partir dessas análises, busca-se contribuir para o debate sobre as condições e possibilidades da formação docente comprometida com uma educação antirracista e decolonial.

2 METODOLOGIA

A revisão de literatura tem por objetivo identificar e analisar produções científicas já realizadas que abordam a aplicação da Lei nº 10.639/2003,

especialmente no que tange à temática da educação étnico-racial e à formação de professores. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 247), a revisão de literatura "consiste em uma síntese, a mais completa possível, referente ao trabalho e aos dados pertinentes ao tema".

A busca foi realizada em duas bases de dados eletrônicas amplamente reconhecidas: Portal de Periódicos da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Durante a busca foram utilizados os seguintes descritores, combinados por meio de operadores booleanos: "Educação étnico-racial" *AND* "Lei 10.639/03" *AND* "formação de professores" com recorte temporal situado entre 2019 e 2024.

A triagem inicial na plataforma CAPES apresentou os seguintes resultados: Na primeira busca com o descritor "Educação étnico-racial" foram obtidos1.140 resultados. Após ser acrescentado o recorte temporal dos últimos 06 anos (2019 a 2024), produção nacional e revisado por pares restou indicado 492 trabalhos. Ao inserir *AND* "Lei 10639/03" a busca caiu para 09 e por fim quando acrescentamos *AND* "Formação de professores" foram obtidos 06 estudos como resultado final. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 02 artigos para a leitura integral.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) se seguiram os mesmos critérios,obtendo-se como resultado: 902 trabalhos publicados com o descritor "étnico-racial". Após o recorte temporal (2019 a 2024) a situação mudou para 513 trabalhos e ao se inserir os operadores booleanos e descritores *AND* "Lei 10639/03" *AND* "formação de professores" o resultado ficou em 86 trabalhos entre teses e dissertações. Após análise mais criteriosa, observou-se que nem todos os trabalhos abordavam os temas com profundidade e de forma integrada, então selecionamos 02 estudos que atenderam os critérios estabelecidos.

Foram considerados, como critérios de inclusão, trabalhos publicados entre 2019 e 2024, que abordassem a vigência da Lei nº 10.639/03e selecionado os textos em língua portuguesa, por se tratar de uma legislação de caráter nacional. Todos os artigos, teses, e dissertações encontrados e selecionados estão situados na área da Educação e são voltados à educação básica.

3. ANÁLISE DOS ARTIGOS, TESE E DISSERTAÇÃO

A Lei nº 10.639/03 representou um marco histórico na luta contra o racismo institucionalizado no sistema educacional brasileiro. No entanto, mais de duas décadas após sua aprovação, os estudos apontamque sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta obstáculos estruturais e simbólicos. Ao se analisar algumas produções acerca do tema, confirma-se esse panorama, qual seja:a recorrente ausência de formação continuada específica, bem como a resistência de alguns profissionais com relação à temática racial no currículo escolar.

Sueli Carneiro (2005), ao discutir o “dispositivo de racialidade” que opera na sociedade brasileira, evidencia como as estruturas educacionais foram historicamente constituídas para silenciar a presença e a contribuição da população negra, naturalizando a negação de sua humanidade. Essa lógica se reflete na dificuldade das instituições escolares em incorporar, de forma crítica e antirracista, os saberes afro-brasileiros e africanos. A análise de artigos selecionados aponta que, mesmo quando há inserção da temática, ela é frequentemente esvaziada de sentido e, por vezes, estereotipada, tratada de maneira superficial ou pontual, sobretudo em datas comemorativas como o 20 de novembro.

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012) argumenta que a implementação da Lei 10.639/03 exige uma ruptura com a formação docente tradicional, ainda presa a um modelo eurocentrado de conhecimento. Para a autora, é fundamental que os processos formativos assumam a perspectiva da diversidade e da equidade racial como princípios estruturantes e não como conteúdos complementares. Os artigos analisados corroboram essa visão ao apontarem que professores muitas vezes se sentem inseguros ou despreparados para trabalhar com temas étnico-raciais, em razão da carência de espaços de reflexão crítica em sua formação inicial e continuada.

Além disso, conforme destaca Petronilha Gonçalves e Silva (2006), a efetivação das diretrizes da Lei 10.639/03 requer o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira e o compromisso com a transformação curricular.

Os estudos revisados indicam avanços pontuais, como experiências pedagógicas baseadas em projetos interdisciplinares ou na articulação com movimentos sociais negros, mas também evidenciam a permanência de currículos normativos que resistem à inclusão de outras epistemologias.

Assim, a literatura recente converge com as contribuições teóricas dessas autoras ao afirmar que a efetivação da Lei 10.639/03 não se dá apenas por normativas legais, mas pela reconfiguração das práticas pedagógicas, da formação docente e do próprio projeto de escola. O desafio central é construir um currículo comprometido com a justiça racial, onde o protagonismo negro não seja exceção, mas parte constitutiva da educação básica brasileira.

A pesquisa "Mapeamento Sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC" de Maria Elizabete Pereira Mota e José Anderson Santos Cruz (2023), tem como objetivo examinar a literatura sobre a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, sua implementação, especialmente no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e investiga como esses desafios têm resultado em um impacto insatisfatório nas políticas educacionais.

O artigo denúncia o epistemicídio curricular da cultura afro-brasileira, a favor da cultura eurocêntrica dominante o que impede o reconhecimento da diversidade como fundamento da educação. Apresenta uma crítica aos livros didáticos que ainda retratam o povo negro de forma estereotipada e folclorizada. A resistência aos conteúdos que tratam das religiões de matriz africana, além de destacar o contexto político conservador que tem ameaçado os avanços da educação antirracista. Quanto à formação continuada de professores evidenciam a ausência de políticas educacionais consistentes para que a temática antirracista esteja institucionalizada e não apareça apenas em datas especificas e lembrada por professores de maneira individual.

O artigo intitulado “A congada como conteúdo de ensino: narrativas de professores congadeiros”, de Juliana Pereira Araújo, Daniane Moreira Manoel e Valéria Landa Alfaiate Carrijo (2020), destaca contribuições significativas para uma educação étnico-racial, o multiculturalismo e à implementação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. A congada é “uma manifestação cultural e

religiosa de origem afro-brasileira que mescla cultos católicos e africanos" (ARAÚJO; MANOEL; CARRIJO, 2020, p. 7). É expressão de resistência negra, cujos saberes, valores e práticas dialogam com a construção de uma educação antirracista e decolonial.

Esse estudo busca através de entrevista com quatro professores congadeiros fazer uma investigação e compreender as dificuldades de inserir a congada como conteúdo curricular na educação básica, diante de uma cidade onde a prática é amplamente praticada e reconhecida socialmente. As autoras denunciam que a Congada é sistematicamente excluída do currículo escolar, como estratégia histórica de silenciamento da cultura negra.

O estudo enfatiza a ausência de formação de professores para a educação antirracista e multicultural. Apesar da implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório a inclusão no currículo escolar conteúdos voltados à temática antirracista. Essa exigência não se efetiva na formação inicial e continuada desses professores para que possam compreender a importância e necessidade de transmitir saberes como a Congada, cultura transmitida oralmente por membros das famílias congadeiras, que são culturas locais que precisam ser valorizadas e preservadas no ambiente escolar como forma de resgate identitário e valorização da memória negra. As autoras ainda ressaltam que mesmo os professores que praticam a Congada não se sentem à vontade para inserir em suas aulas por receio de retaliações, preconceitos e falta de apoio nas escolas que atuam.

A tese de doutorado de Jussara Aparecida de Paula Justino, intitulada "Musicalidades Negras na Educação Musical: Uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei 10.639/03" propõe uma análise crítica sobre a presença da musicalidade negra na formação de professores de música, fundamentada em uma proposta de educação antirracista com base em teorias decoloniais.

A autora aborda como problemática central a invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira nos currículos de formação em música, evidenciando lacunas estruturais que perpetuam uma educação excludente. Nesse contexto, Justino (2024) defende o uso de ferramentas pedagógicas que promovam a

inserção da cultura negra nas escolas, como estratégia fundamental para desconstruir estereótipos e avançar rumo a uma educação decolonial.

Essa perspectiva visa desconstruir as lógicas coloniais ainda presentes nas estruturas curriculares, que tendem a marginalizar certos saberes e manifestações culturais. A pesquisa convoca, portanto, um olhar crítico sobre os currículos de formação docente, questionando quais conteúdos são incluídos e, sobretudo, quais continuam sendo sistematicamente excluídos na educação musical.

A dissertação de Jhaynara Bitencourt Pimentel "A formação continuada de professores(as) e a educação das relações étnico-raciais: os docentes da REE/MG e a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Região dos Inconfidentes", investiga de que maneira a formação de professores impacta no enfrentamento ao racismo na escola pública. A pesquisa analisa como a lei é aplicada no cotidiano escolar, as experiências dos docentes e o papel da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto na articulação e apoio a essas formações.

O estudo visualiza como a Lei 10.639/03 com mais de vinte anos se traduz na prática escolar, contextualizando a luta do movimento negro, a ideia da falsa democracia racial até a promulgação da lei e o distanciamento que encontra entre o que a Lei exige e o que acontece realmente nas escolas. A discussão se dá em torno das fragilidades das relações étnico-raciais nas formações continuadas que muitas vezes são eventos pontuais ligados à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neabi) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Professores relatam que o apoio da superintendência de ensino da região para articulação de projetos oscila dependendo da gestão política do estado, ou seja, é a política influenciando diretamente a formação do professor para efetivação da lei. A reflexão a ser feita está conectada à necessidade de mudança estrutural para que a educação das relações étnico-raciais se torne de fato uma prática contínua e transformadora em todas as escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento busca analisar estudos no âmbito da educação que abordem a temática da implementação da Lei 10639/03, bem como se a formação de professores tanto inicial quanto continuada vem contribuindo para a educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Com intenção de alcançar tal objetivo realizou-se a busca pela literatura e apresentou-se um resultado parcial do que se observou nas análises feitas até o momento.

Os estudos revisados indicam fragilidades com relação à efetivação da legislação, embora haja avanços e experiências pedagógicas pontuais, os obstáculos ainda são grandes para a consolidação de uma formação docente antirracista, decolonial e comprometida com a equidade racial. Ações pontuais não consolidam o currículo. Ainda assim, os estudos destacam o protagonismo de alguns professores que, a partir de suas vivências produzem inserções em contextos locais, mas o sentimento de solidão e a falta de apoio e formação adequada não estruturam essas iniciativas.

O caminho é longo, pois a Lei, por si só, não é suficiente e se mostra vulnerável, o que reforça a necessidade de reconfigurar os currículos de formação docente, garantindo que a educação para as relações étnico-raciais deixe de ser uma exigência legal pouco cumprida para se tornar um princípio estruturante da prática educativa.

Esta etapa da pesquisa confirma a importância de aprofundar a investigação em produções acadêmicas que tematizem criticamente as políticas formativas e suas condições de implementação, contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma educação pública verdadeiramente antirracista e plural.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Juliana Pereira; MANOEL, Daniane Moreira; CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate. A congada como conteúdo de ensino: narrativas de professores congadeiros. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, set./dez. 2020. Disponível em:

https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2918/1625. Acesso em: 02 jul. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062005-102512/. Acesso em: 02 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_gomes_nl_rel__etnico_raciais_educede_scolonizacaodocurriculo.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

JUSTINO, Jussara Aparecida de Paula. **Musicalidades negras na educação musical: uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei 10.639/03.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/6d8b2c32-c421-4527-b7bf-d644e4561d41 Acesso em: 01 jul. 2025

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PEREIRA MOTA, Maria Elizabete; SANTOS CRUZ, José Anderson. Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, e023006, 2023. Disponível em: Mapeamento Sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC | Revista @mbienteeducação Acesso em: 30 jun. 2025.

PIMENTEL, Jhaynara Bitencourt. A formação continuada de professores(as) e a educação das relações étnico-raciais: os docentes da REE/MG e a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Região dos Inconfidentes. 2021. 171 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/items/de7219bd-1461-4e00-9b1f-7791412847db Acesso em: 27 jun. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais: currículo e formação de professores. *In*: BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/secretarias/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/secadi-arquivos/arquivos-pdf/publicacoes/relacoes-etnico-raciais/orientacoes-e-acoes.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: Uma intervenção pedagógica para professores em formação inicial em Ciências da Natureza

Gessiele da Silva Corrêa[1]
Elaine Corrêa Pereira[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, abordagem curricular que busca minimizar barreiras e maximizar a aprendizagem dos estudantes, considerando suas individualidades, particularidades e necessidades, com foco na formação inicial de professores de Ciências da Natureza. Essa abordagem baseia-se em três princípios norteadores: múltiplos meios de representação do conteúdo, múltiplos meios de ação e expressão e, por fim, múltiplos meios de engajamento, a fim de criar caminhos e possibilidades flexíveis de aprendizagem, permitindo que cada estudante possa progredir. O objetivo desta pesquisa é apresentar uma proposta de intervenção pedagógica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para professores de Ciências da Natureza em formação inicial. Para isso, aborda-se de maneira teórica o conceito dessa abordagem curricular atrelado à formação docente. A pesquisa utiliza a metodologia de intervenção pedagógica, que visa promover avanços e melhorias nos processos de aprendizagem, por meio do planejamento e da implementação de práticas de ensino. No contexto desta proposta, a intervenção pedagógica foi dividida em cinco unidades de conhecimento, nas quais foram trabalhados temas fundamentais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, desde seu surgimento até a análise coletiva de planos de aula elaborados pelos participantes. Espera-se, com essa proposta de intervenção pedagógica, que os futuros docentes compreendam e a incorporem em seus planejamentos e práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais efetivo, equitativo e inclusivo.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica; Formação Inicial do Professor; Ciências Naturais.

1 INTRODUÇÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que visa minimizar as barreiras e maximizar a aprendizagem para os estudantes, focando em criar currículos flexíveis que atendam suas diversas necessidades. O conceito de Desenho Universal (DU), criado pelo arquiteto americano Ronald Mace nos anos 1980, embasou o DUA, que foi desenvolvido por Anne Meyer e David Rose, juntamente com outros especialistas do Centro

[1] Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - RS, gessiele.correa@gmail.com
[2] Professora orientadora: Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, elainecorrea@furg.br

de Tecnologia Especial Aplicadas (CAST), tendo como objetivo criar experiências de aprendizagem equitativas e inclusivas (Meyer e Rose, 2014).

A problematização central deste trabalho reside na discussão de que currículos padronizados podem criar barreiras não intencionais, não atendendo às necessidades, particularidades e especificidades dos estudantes. Nesse sentido, o DUA surge como uma proposta inovadora para promover uma melhoria na aprendizagem, oferecendo uma abordagem mais flexível e personalizada. A neurociência embasa o DUA, a partir das três redes amplas de aprendizagem: reconhecimento, estratégica e efetiva. E partindo dessas três redes de aprendizagem propõem seus três princípios norteadores: i) múltiplas formas de representação; ii) múltiplas formas de ação e expressão e, iii) múltiplas formas de engajamento (Meyer e Rose, 2014).

Nesse contexto, a intervenção pedagógica proposta neste trabalho articula-se diretamente com os princípios do DUA, ao buscar concretizar, na prática formativa de futuros docentes, as diretrizes de um ensino mais inclusivo e responsivo à diversidade de estudantes. Através dessa intervenção, pretende-se não apenas apresentar os fundamentos teóricos do DUA, mas também explorar sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

Assim, a intervenção pedagógica configura-se como uma estratégia intencional para promover a efetivação do DUA no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de ensino mais equitativos e acessíveis aos estudantes. Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é apresentar uma proposta de intervenção pedagógica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para professores de Ciências da Natureza em formação inicial.

Neste sentido, além desta introdução, o presente trabalho está organizado nos seguintes tópicos: inicialmente, apresenta-se um apanhado geral e teórico sobre o DUA; em seguida, discute-se a formação de professores à luz dos pressupostos teórico-metodológicos do DUA; posteriormente, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa; e, por fim, apresenta-se as considerações finais acerca da proposta de intervenção pedagógica.

2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Universal Design for Learning (UDL) traduzido como DUA, trata-se de uma abordagem curricular que pretende minimizar as barreiras e maximizar a aprendizagem para os estudantes, segundo os autores Meyer e Rose (2014), primeiros estudiosos dessa temática. Baseada no conceito do Universal Design, traduzido como DU, que foi criado pelo arquiteto americano Ronald Mace, por volta dos anos de 1980 (Meyer e Rose, 2014).

No DU são estabelecidos sete princípios, amplamente adotados em programas de acessibilidade para serviços e produtos. São eles: uso equiparável (igualitário), uso flexível (adaptável), uso simples e intuitivo (óbvio), informação de fácil percepção (conhecido), tolerância ao erro (seguro), baixo esforço físico (sem esforço) e dimensões e espaços apropriados para aproximação e uso (abrangente) (Carletto e Cambiaghi, s.d.).

Com base nos fundamentos do DU, Anne Meyer e David Rose, juntamente com outros especialistas do CAST, foram responsáveis por elaborar a estrutura do DUA e suas diretrizes. O CAST tem como missão liderar, inspirar e unir uma comunidade global na criação de experiências de aprendizagem equitativas e inclusivas por meio do DUA (Meyer e Rose, 2014).

Para Meyer e Rose (2014) cada termo dessa abordagem curricular tem significados distintos. Com isso, o termo “Universal” significa um currículo utilizado e compreendido por todos, onde cada estudante em sala de aula traz sua própria experiência, pontos fortes, necessidades e interesses. E o currículo deve fornecer oportunidades genuínas de aprendizagem para cada estudante.

Ademais, o termo “Aprendizagem” remete que aprender não é uma tarefa simples. A neurociência diz que nosso cérebro tem três redes amplas de aprendizagem, uma para reconhecimento (“o quê” da aprendizagem), uma para estratégias (“o como” da aprendizagem) e uma afetiva (“o porquê” da aprendizagem) (Meyer e Rose, 2014).

E, também, o termo “Desenho” significa pensar e planejar um currículo para que seja flexível, contemple grande parte dos estudantes e permita que as três redes amplas de aprendizagem sejam favorecidas. Projetar um currículo que atenda às especificidades e particularidades da diversidade de estudantes que

povoam as salas de aula é um desafio complexo. Diante disso, é essencial pensar em estratégias variadas para estabelecer objetivos, métodos, materiais e avaliações que sejam eficazes para a maioria dos estudantes (Meyer e Rose, 2014).

Sebastián-Heredero (2020), ressalta que uma importante contribuição do DUA é a tentativa de propor dentro da abordagem curricular estratégias especificas para que os estudantes aprendam, pois estimula propostas flexíveis que atendam a maioria dos estudantes, tendo em vista que não existe uma única maneira de apresentar o conteúdo. Para isso, o autor salienta que é preciso buscar diferentes alternativas para que os estudantes aprendam, expressem e se envolvam com a aprendizagem.

E, pensando em possibilidades de minimizar as barreiras e maximizar as aprendizagens, o DUA, baseando-se nas três redes amplas de aprendizagem, propõe três princípios norteadores para criar caminhos e possibilidades flexíveis na aprendizagem para que cada estudante possa progredir. São eles: i) fornecer múltiplos meios de representação; ii) fornecer múltiplos meios de ação e expressão e, iii) fornecer múltiplos meios de engajamento (Meyer e Rose, 2014).

Para fornecer múltiplos meios de representação é necessário apresentar o conteúdo e as informações de diversas maneiras e fornecer suportes variados, destacando as informações mais pertinentes, ativando o conhecimento prévio dos alunos, apoiando a ampliação do vocabulário para que os estudantes possam adquirir o conhecimento que está sendo ensinado. Em síntese, deve ser mostrado as informações de maneiras diferentes, assim se amplia a possibilidade de alcançar as diferentes maneiras de aprendizado pelos estudantes (Meyer e Rose, 2014).

Para fornecer múltiplos meios de ação e expressão é necessário possibilitar aos estudantes, opções para expressarem o que sabem, fornecendo modelos, feedback e suporte para os diferentes níveis de capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento. Ou seja, permitir que os estudantes demonstrem o que sabem de diferentes maneiras (Meyer e Rose, 2014).

Para fornecer múltiplos meios de engajamento, é fulcral pensar que o que causa entusiasmo em um estudante não é, necessariamente, o mesmo que

causará em outros. Por isso, faz-se necessário possibilitar opções de interesse e autonomia, ajudando-os a arriscar erros e a aprender com eles. Esses desafios os ajudarão a persistir na busca pelo aprendizado, oferecendo opções que envolvam os estudantes e mantenham seu interesse (Meyer e Rose, 2014).

Com isso, o DUA é sinônimo de igual oportunidade de aprendizado para a maioria dos estudantes, lembrando sempre dos objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar, tentando minimizar as barreiras causadas pelos currículos pensados em tamanho único para todos, possibilitando acesso equitativo e significativo. Passando a ser uma referência para melhorar o principal obstáculo presente na sala de aula, que segundo Sebastián-Heredero (2020, p. 735) são “os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado”.

O DUA passa a ser, então, uma possibilidade para promover uma melhora na aprendizagem dos estudantes, que muitas vezes são limitados por currículos inflexíveis. Esses currículos padronizados podem criar barreiras não intencionais para o aprendizado, pois, muitas vezes, são mal elaborados e podem não atender às necessidades dos estudantes. O DUA busca superar essas limitações, oferecendo uma abordagem mais flexível e personalizada para garantir que os estudantes possam alcançar seu pleno potencial (Sebastián-Heredero, 2020).

Por isso, nessa abordagem de ensino, é parte central falarmos sobre os componentes de um currículo baseado no DUA, que são os: i) Objetivos: pensados para serem estratégicos e levando em consideração a diversidade dos estudantes e suas formas diferenciadas de aprendizagem; ii) Métodos: direcionados às necessidades dos estudantes; iii) Materiais: variados e flexíveis e alternativos; iv) Avaliação: é focada no melhoramento do planejamento dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes (Meyer e Rose, 2014 e Sebastián-Heredero, 2020).

Ao seguir os princípios do DUA, é possível minimizar ou eliminar a necessidade de modificações posteriores nos currículos, criando ambientes de aprendizagem mais eficazes. O objetivo não é adaptar os currículos para alguns de forma especial, mas sim fazê-lo de maneira eficaz desde o início e que

contemple a todos. Portanto, faz-se necessário que a formação de professores tenha como foco prepará-los para que tenham o conhecimento sobre os princípios do DUA (Zerbato e Mendes, 2018 e 2021; Vitaliano, Prais e Santos, 2019).

Tendo como base a importância desse conhecimento por parte dos docentes, aprofundaremos a discussão sobre a formação de professores com foco nos princípios teórico-metodológicos do DUA.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM BASE NOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O DUA é uma abordagem curricular que está se tornando uma referência básica em práticas de ensino que objetiva remover as barreiras que impedem o acesso dos estudantes a aprendizagem efetiva. Sem perder de vista a diversidade dos estudantes presente nas salas de aulas, pois somente assim é possível uma organização pedagógica dos objetivos, métodos, materiais e avaliação condizente com as necessidades dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2023).

Com isso, o DUA possibilita a garantia de um ensino de qualidade que respeita as particularidades e singularidades dos estudantes, para maximizar suas aprendizagens. Assim, essa abordagem é uma porta de entrada para uma educação pensada de fato para todos os estudantes, ou seja, uma educação mais equitativa e inclusiva (Carvalho, Moreira e Seibert, 2024).

O DUA a partir dos seus princípios norteadores, pretende elaborar um conjunto de objetivos, ferramentas e práticas pedagógicas visando que acesso e acessibilidade sejam interconectados para que o ensino e aprendizagem dos estudantes seja favorecida. Além disso, essa abordagem fornece subsídios teóricos e práticos para que os professores consigam fornecer acesso e acessibilidade aos estudantes (Prais e Rosa, 2017).

O conhecimento mínimo dos princípios do DUA oferece um auxílio considerável para que os professores consigam planejar aulas que possibilitem o ensino de maneira mais efetiva aos estudantes. No entanto, para

conseguirmos utilizar a abordagem do DUA é preciso planejar a intervenção pedagógica que irá ser realizada com os estudantes, para que possa ser oferecido múltiplos meios de apresentar o conteúdo. Isso permitirá que os estudantes expressem suas aprendizagens de diferentes maneiras e que se motivem a aprender cada vez mais (Nunes e Madureira, 2015).

Os princípios do DUA, quando utilizados pelos professores, podem potencializar a organização curricular, o planejamento de ensino e a construção de recursos, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem dos estudantes (Prais e Rosa, 2017). Nessa abordagem de ensino, os princípios servem para constituir um modelo prático com o intuito de maximizar as oportunidades de aprendizagem para os estudantes, e também, buscar proporcionar aos professores a adoção de modos de ensino adequados e eficientes para os que os estudantes tenham uma aprendizagem eficiente (Zerbato e Mendes, 2018).

Apesar das pesquisas até aqui apresentadas demonstrarem os benefícios que a utilização do DUA pode trazer a estudantes e professores, o crescente avanço de políticas públicas para abordagens inclusivas, trouxe à tona uma preocupação com a formação de professores. Nesse sentido, a formação inicial é fundamental para preparar os professores para uma abordagem prática, possibilitando conceber ambientes de aprendizagem mais acessíveis e estimulantes aos estudantes (Rusconi e Squillaci, 2023).

Com isso, para que os docentes estejam preparados para materializar os princípios do DUA em sua prática de ensino, a formação de professores focada no conhecimento dessa abordagem se faz necessária, pois há de se "ter mais experiência sobre a implementação dos princípios do DUA nas salas de aula, sendo importante integrar esses princípios nos cursos de formação inicial" (Nunes e Madureira, 2015, p. 139).

Com a formação de professores adequada em relação aos princípios teóricos-metodológicos do DUA a aprendizagem será potencializada, adaptando os métodos de ensino, os materiais utilizados e os objetivos de aprendizagem que se deseja alcançar com os estudantes. O maior desafio na educação, é transformar as escolas em espaços de aprendizagem que contemplem todos os

estudantes e que sejam facilitadores de aprendizagem, e o DUA busca proporcionar e auxiliar nessa transformação (Ribeiro e Amato, 2018).

Nos últimos dez anos, pesquisas sobre o DUA e a formação de professores estão cada vez mais sendo ampliadas e, concluem que o DUA auxilia na formação docente, pois provoca um processo de reflexão no planejamento e nas estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem da maioria dos estudantes. Ressaltando que o DUA é uma importante prática de ensino com potencial para promoção de um ensino inclusivo, tornando-se um aliado e demonstrando potencial para aprimorar as práticas pedagógicas e, que fornecem elementos teóricos e práticos para aprimorá-la (Vitaliano, Prais e Santos, 2019).

O professor deve apoiar-se nos pressupostos teóricos-metodológicos do DUA e utilizar-se das diversas possibilidades de tornar a aprendizagem dos estudantes mais flexível e autônoma. Portanto faz-se necessária a ampliação e divulgação do DUA para que cada vez mais os professores possam amparar-se nessa abordagem de ensino para possibilitar uma aprendizagem adequada aos estudantes, levando em consideração suas especificidades e particularidades (Jeremias, Góes e Haracemiv, 2021).

Mas para além da ampliação na divulgação dessa abordagem de ensino, para que o DUA seja amplamente utilizado em sala de aula, os professores precisam ter acesso a formação adequada, principalmente em relação ao planejamento, estratégias e avaliação, pois assim, conseguirá as competências necessárias para atender a diversidade de estudantes. Uma formação adequada de professores, não apenas para que eles saibam sobre as concepções teóricas dessa abordagem, mas também para que possam conhecer sobre o planejamento e execução prática dessa abordagem. Nesse sentido, aliando teoria e prática será possível elaborar aula inclusivas para os estudantes (Oliveira, Munster e Gonçalves, 2019).

O DUA serve como uma lupa que amplia e permite refletir sobre aqueles aspectos que devem ser revistos em relação a aprendizagem dos estudantes. Fazendo com que ao utilizarmos essa abordagem curricular, seja possível planejar os objetivos, métodos, materiais e avaliação que seja possível reverter

para um ensino e uma aprendizagem mais centrada no estudante, tornando-a mais equitativa e de qualidade para todos (Ordõnez e Pérez, 2022).

Tendo em vista as pesquisas e autores citados anteriormente, e com foco na ideia central de que uma intervenção pedagógica baseada na abordagem curricular sobre o DUA, pode possuir todos os requisitos para possibilitar que os professores se tornem profissionais mais inclusivos em suas práticas de ensino, o presente trabalho busca apresentar uma proposta de intervenção pedagógica sobre o DUA para professores de Ciências da Natureza em formação inicial. A seguir apresentaremos e discutiremos a proposta de intervenção pedagógica elaborada para professores em formação inicial.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico apresenta uma proposta de intervenção pedagógica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para professores de Ciências da Natureza em formação inicial. A intervenção pedagógica, conforme apontam Damiani *et al*. (2013), é um tipo de metodologia que se baseia em:

> [...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI *et al*., 2013, p. 58).

Segundo Damiani *et al*. (2013), o método de intervenção pedagógica exige do pesquisador um planejamento cuidadoso, aliados a uma sólida base teórica. Essa abordagem visa não apenas compreender a realidade, mas também implementar intervenções inovadoras que visam resolver desafios práticos na sala de aula, diferenciando-se das pesquisas puramente teóricas. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa busca encontrar soluções criativas para melhorar o processo de aprendizagem, criando um ambiente estimulante e cativante para o ensino de diferentes conteúdos.

As pesquisas de intervenção pedagógica têm como objetivo principal a resolução de problemas práticos, e quando realizada de forma intencional, pode promover o avanço no raciocínio e na conscientização. Esse tipo de pesquisa

permite ao pesquisador uma imersão mais profunda na realidade que está sendo estudada, buscando promover mudanças nas práticas educacionais e possíveis impactos na transformação dos sistemas de ensino (Damiani *et al*., 2013).

Diante do exposto é possível percebermos que a metodologia de intervenção pedagógica está interconectada com os pressupostos teóricos-metodológicos do DUA. Portanto será de grande valia para a formação docente desses futuros professores de Ciências da Natureza.

No contexto desta proposta, a intervenção pedagógica foi dividida em cinco unidades de conhecimento, onde em cada uma delas foi trabalhado temas balizadores sobre o DUA que estão previamente subdividas conforme observado no quadro a seguir: Quadro 1 - Organização da Intervenção Pedagógica sobre o DUA.

Quadro 1 - Organização da Intervenção Pedagógica

	Unidades de Conhecimento	**Breve explicação do que será abordado**
Unidade I	Histórico do DUA	Será trabalhado o surgimento e a definição do DUA a partir do conceito de DU.
Unidade II	Princípios norteadores do DUA	Será trabalhado os três princípios do DUA: múltiplas formas de representação do conteúdo; múltiplas formas de ação e de expressão da aprendizagem, e as múltiplas formas de promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas.
Unidade III	Planejamento a partir dos princípios do DUA	Será trabalhado como se pode elaborar um planejamento materializando os princípios do DUA.
Unidade IV	Apresentação e análise de trabalhos que utilizaram os princípios do DUA, bem como a proposta de elaboração de um planejamento.	Serão apresentadas pesquisas já elaboradas em que os princípios do DUA foram incorporados, e também será proposta a elaboração de um plano de aula para a materialização dos pressupostos teórico-metodológicos do DUA.
Unidade V	Análise coletiva dos planos de aula elaborados.	Será analisado coletivamente os planejamentos elaborados pelos participantes da pesquisa, a fim de promovermos um momento de interação, contribuição e troca de aprendizados, bem como proporcionar um momento de retomada da proposta inicial desta intervenção pedagógica.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Como pode-se perceber com as informações resumidas trazidas no Quadro 1, a proposta desta intervenção pedagógica tem como objetivo principal conduzir os participantes a uma compreensão teórico-prática do DUA, partindo do histórico e definição do conceito até a elaboração e análise de planejamentos pedagógicos baseados em seus princípios. A progressão das unidades visa não apenas apresentar os fundamentos do DUA — como a oferta de múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento —, mas também incentivar sua aplicação concreta no contexto educacional.

Ao longo da intervenção pedagógica, a intenção é de que os participantes sejam levados a refletir sobre como adaptar suas práticas de ensino para torná-las mais acessíveis e inclusivas. A culminância do processo se dá com a apresentação de experiências já realizadas com base no DUA, seguida da elaboração e análise coletiva de planos de aula. Esse percurso favorece a troca de saberes entre os envolvidos, promovendo um ambiente colaborativo de aprendizagem e reforçando o compromisso com a construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e potencializem a participação de todos os estudantes.

Essa proposta foi planejada para ser executada com docentes em formação inicial, matriculados na disciplina de Práticas Pedagógicas I. Os futuros docentes estão cursando um dos cursos de graduação nas seguintes áreas: Licenciatura em Ciências Biológicas, Física ou Química, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense *Campus* Pelotas-Visconde da Graça, localizado na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Salienta-se que essa proposta de intervenção pedagógica está em fase de execução, e faz parte da pesquisa de tese de doutorado da primeira autora deste trabalho.

5 UM CAMINHO AINDA A SER TRILHADO: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para iniciarmos uma discussão sobre o caminho que ainda será trilhado, resgatamos o objetivo geral da presente pesquisa, que trata-se de: apresentar uma proposta de intervenção pedagógica sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem para professores de Ciências da Natureza em formação inicial.

Da maneira como a intervenção pedagógica foi construída e apresentada ao longo desse trabalho, acreditamos e pretendemos deixar claro que possuímos o propósito de que, ao aplicar essa proposta, os futuros docentes consigam, ao final de todo o processo de intervenção pedagógica, além de entender de maneira teórica a abordagem curricular do DUA, possam materializar em seus futuros planejamentos e práticas pedagógicas essa abordagem curricular.

Com isso, espera-se que os futuros docentes, ao compreender a abordagem curricular do DUA e materializá-lo em seus planejamentos e práticas de ensino, consigam proporcionar um ensino mais efetivo, equitativo e inclusivo aos estudantes.

Como mencionado anteriormente, essa intervenção pedagógica é um recorte da tese de doutorado da primeira autora, que ainda está em fase de desenvolvimento com professores em formação inicial da área das Ciências da Natureza. Portanto nossas discussões não serão findadas neste trabalho, pois ainda há um caminho a ser trilhado com a finalização da proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada. Sendo assim, pretendemos em outras oportunidades abrangermos os resultados alcançados com a presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal: um conceito para todos**. [s.n.], [200-?]. 39 p. Disponível em: [https://www.vereadoramaragabrilli.com.br/].

CARVALHO, Jheniely Cardozo Alves de; MOREIRA, Gisele Azevedo e SEIBERT, Thalita Nunes Ruy. Desenho Universal da Aprendizagem: Caminhos para a inclusão em uma instituição pública de ensino em Linhares – ES. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.12, p 1-18, 2024.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues e PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de educação, n. 45, p. 57-67, 2013.

JEREMIAS, Sandra Maria Ferreira; GÓES, Anderson Roges Teixeira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Tecnologias Assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: Investigando a presença do

Desenho Universal e do Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 3005-3019, 2021.

MEYER, Anne; ROSE, David. **Design universal para aprender: A teoria e a prática.** Wakefield, MA: Editoração Profissional CAST, 2014.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Da Investigação às Práticas**, v. 5(2), p.126-143, 2015

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu Van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: Uma revisão sistemática da literatura internacional**. Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, p. 675-690, 2019.

ORDOÑEZ, Antonio Márquez; PÉREZ, José Blas García. **Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula.** ONED. Journal of Neuroeducation, v. 3(1), p. 109-118, 2022.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da Rosa. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no
Brasil**. Revista Ensino Educação em Ciência Humanas**, Londrina, v. 18, p. 414-423, 2017.

RIBEIRO, Glaucia Roxo De Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque De La Higuera. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 18, p. 125-151, 2018.

RUSCONI, Laura; SQUILLACI, Myriam. Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers' Competences: A Systematic Review**. Revista Education Sciences**, v. 13, p. 1-21, 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. A teoria histórico-cultural como base para a constituição do design universal para a aprendizagem. **Revista Educação Especial Santa Maria**, v. 36, p. 1-19, 2023.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza e SANTOS, Katiane Pereira dos Santos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Em Re-Vista**, v. 26, p. 805-827, 2019.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, p. 147-155, 2018.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PROFESSORES(AS) EM INÍCIO DE CARREIRA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Luciana Irene Franco Nishimura de Lima[1]

Léia de Cássia Fernandes Hegeto[2]

A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR com o objetivo geral de investigar o desenvolvimento profissional e os saberes dos professores(as) recém inseridos(as) no quadro de servidores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba e que participaram da formação continuada, ofertada no ano de 2025. Como objetivos específicos elenca-se: Aprofundar, a partir da pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórica sobre formação docente de professores iniciantes, desenvolvimento profissional e cultura escolar; Contextualizar a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o Programa Veredas Formativas e Identificar como se tem organizado a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para os(as) professores(as) iniciantes. Como aportes teóricos relacionados às temáticas Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, são utilizadas autores como André (2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009, 2022), Imbernón (2006), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Tardif (2012) entre outros autores. As discussões sobre a temática Saberes Docentes embasam-se em autores como Pimenta (1996) e Tardif (2012). Os estudos sobre a Cultura Escolar estão fundamentados em Viñao Frago (1995, 2000). A metodologia prevê o estudo do projeto da formação ofertada em 2024 e 2025 e da formação continuada da RME de Curitiba, em abordagem quanti/qualitativa e com a participação dos(as) professores(as) em Formulário on-line e em entrevistas. Os estudos documentais do projeto e da política de formação continuada da RME de Curitiba e do Programa Veredas Formativas (2024 - 2025) revelam a existência de ementas que privilegiam conteúdos programáticos distantes da prática pedagógica e dos sujeitos em formação, o que poderá ser confirmado, a partir dos questionários e entrevistas. Os resultados preliminares evidenciam a necessidade da reelaboração e reestruturação da formação continuada voltada aos professores em início de carreira, como política pública educacional, que considere o desenvolvimento profissional, as especificidades e as necessidades formativas dos docentes pertencentes ao contexto pesquisado.

Palavras-chave: Formação Docente, Desenvolvimento Profissional, Professores Iniciantes.

1 INTRODUÇÃO

Estudos direcionados à temática da formação docente, vêm, com

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, luirene.nishimura@hotamcil.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, leiahegeto@hotmail.com

frequência, apontando a relação direta existente entre essa formação e a qualidade de ensino, à medida em que essas pesquisas consideram os indicativos de aprendizagem como resultados ativamente condicionados ao fator docente, a despeito, inclusive, de condições socioeconômicas e variantes de vulnerabilidade. Logo, estudantes que tiveram seu percurso escolar conduzido por professores melhor qualificados têm mais chance de desenvolver-se acadêmica e profissionalmente (CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2014).

O conceito de formação de professores apontado por Veiga (2009) está articulado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional, a formação inicial é compreendida como aquela que processualmente fornece os subsídios para a atuação profissional concomitante com a aquisição de conhecimentos para o trabalho docente. A formação continuada, especialmente para o professor em início de carreira tem por objetivo promover ações que atendam às necessidades do fazer diário, pois, conforme aponta Marcelo Garcia

> Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transcrição de estudantes para professores e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.(MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Diante da compreensão de que elementos socioculturais, históricos e contextuais afetam os profissionais em seus espaços de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021), a pesquisa apresenta relevância na medida em que oportuniza perceber que a aprendizagem, seja ela referida à de quaisquer sujeitos, não se limita à pura e simples aquisição de conhecimentos, mas a “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Diante disso, os processos relacionados à formação docente passam a ter outra conotação, especialmente quando se trata do período inicial da carreira docente, possibilitando delinear um cenário para discussões sobre propostas de formação continuada direcionada a esse público.Algumas experiências que impactaram diretamente no processo inicial da carreira docente e, posteriormente, a atuação com a formação dos

professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) têm promovido inquietações e reflexões acerca das demandas específicas no que tange ao processo de construção dos saberes e da identidade profissional docente. Essa atuação também proporcionou um olhar mais atento aos desafios que se apresentam aos novos professores que, por razões óbvias, encontram-se num processo de aquisição/composição de comportamentos compatíveis com o exercício de ensinar, ao tempo em que tentam lidar com os conteúdos e a metodologia adequada para que a aprendizagem de seus estudantes aconteça.

Somado a isso, ainda está o ambiente escolar, com seu coletivo que, por vezes, e até em virtude das inúmeras demandas, não compreende e tampouco percebe o acolhimento e estabelecimento dos vínculos como práticas necessárias para a integração, fortalecimento e consolidação dos professores iniciantes no ambiente institucional. Nóvoa (2009) aponta a perspectiva da construção do professor de dentro da profissão, assim, apresenta-se as proposições desta pesquisa, buscando-se compreender de que modo se dá a inserção dos professores iniciantes em ambiente escolar, como são acompanhadas e suprimidas as dúvidas e inquietações próprias desse contexto e se o vínculo e partilha com os profissionais mais experientes pode se constituir como um processo recíproco de formação, que contribua para a construção de conhecimentos basilares para o exercício da atividade docente.

Na perspectiva de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, como defendido por Imbernón (2006), entende-se, que os espaços escolares brasileiros necessitam se constituir como um ambiente voltado também para o acompanhamento de professores em início de carreira. O mesmo autor sustenta que o acompanhamento de professores em início de carreira é crucial para garantir que eles desenvolvam práticas pedagógicas eficazes e se sintam apoiados durante essa fase de adaptação. Além disso, um ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento profissional contínuo tende a ter professores mais motivados e comprometidos, o que, por sua vez, impacta positivamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Diante desse contexto, suscitaram algumas questões que deram origem a essa pesquisa: Como acontece o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes? Como se dá a compreensão das necessidades específicas desse

período? Em que medida as propostas formativas contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade de professores(as) iniciantes?

Para tentar responder a esses questionamentos considerando o cenário das escolas da RME de Curitiba, observa-se a necessidade de debates, estudos e pesquisas acerca da temática apresentada.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo tem como base a compreensão do período inicial da carreira dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba sob a perspectiva de seu desenvolvimento profissional a partir da ação formativa, ofertada no ano de 2025. Para tanto, a metodologia prevê o estudo documental do projeto e política de formação continuada da RME, a construção de fontes a partir das respostas dos(as) professores(as), mediante Formulário on-line, uso da técnica de Entrevistas Semiestruturadas e análise das respostas para compreensão das necessidades formativas no contexto da prática. Diante disso, com a "consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos" (André 2010), o Formulário on-line e a Entrevista Semiestruturada serão os instrumentos utilizados para a construção de fontes de modo a possibilitar que as respostas sejam construídas ao longo do processo de mediação estabelecido pela entrevistadora.

Os encaminhamentos planejados para o desenvolvimento da pesquisa implicam em um processo tanto quantitativo quanto qualitativo, com o objetivo de produzir conhecimentos teórico-práticos relacionados à temática da formação de professores. A pesquisa contará com a análise em abordagem crítica do desenvolvimento profissional e saberes docentes dos professores(as) recém inseridos(as) no quadro de servidores da RME e participantes de formação continuada, tendo em vista que, pesquisas relacionadas ao conhecimento do trabalho docente se desenvolvem com o propósito de contribuir na construção de caminhos que conduzam a uma educação cada vez mais qualificada e comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Como aportes teóricos de pesquisa relacionados às temáticas

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, serão utilizadas as contribuições de André (2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009, 2022), Imbernón (2006), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) e Tardif (2012). As discussões sobre a temática Saberes Docentes estarão embasadas em Pimenta (1996) e Tardif (2012). Por fim, os estudos sobre a Cultura Escolar estarão fundamentados em Viñao Frago (1995, 2000).

São algumas estratégias para o acervo de investigação e a construção dos dados: pesquisa bibliográfica; estudo do programa e do material de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; análise das respostas fornecidas pelo formulário on-line e durante a entrevista e investigação da cultura da escola.

As respostas obtidas por meio do formulário comporão os dados de análise da pesquisa. Considera-se que o formulário on-line e a entrevista podem servir como importantes instrumentos de pesquisa, investigação e produção de dados, a análise das respostas deverá ser conduzida buscando, inicialmente, o que está diretamente ligado ao que foi perguntado e posteriormente as considerações que os participantes julgaram relevantes incluir em suas respostas. A análise dos dados produzidos terá como perspectiva teórica a técnica de Análise de Conteúdo (AC) defendida por Sampaio e Lycarião (2021) como

> Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (SAMPAIO E LYCARIÃO, 2021, p.17)

A análise de conteúdo proposta pelos autores se caracteriza por um processo de três grandes etapas, a saber: conceituação e propósito, desenho, e análise, as quais, se subdividem em um conjunto de doze subetapas específicas, que implica em um rigor detalhado de análise “capaz de ser ampla o suficiente para diferentes abordagens da AC, inclusive as exclusivamente qualitativas” (Sampaio e Lycarião, 2021, p.17). Todas as ações descritas serão documentadas, compondo instrumentos para a produção dos dados, diante do

entendimento de que essas respostas podem se constituir enquanto fontes de análise, obtidas pela mediação com a intencionalidade que exige a pesquisa e a partir do emprego de procedimentos de transcrição e textualização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos documentais do projeto e da política de formação continuada da RME de Curitiba e do Programa Veredas Formativas (2024 - 2025) revelam a existência de ementas que privilegiam conteúdos programáticos distantes da prática pedagógica e dos sujeitos em formação, o que espera-se confirmar e aprofundar, a partir dos questionários e entrevistas.

O programa Programa Veredas Formativas foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em 2018 e, em 2020, passou por uma reformulação para o formato on-line, devido às exigências impostas pela pandemia. Esse programa constitui um conjunto de ações formativas, elaboradas a partir das necessidades dos profissionais e unidades educacionais, no intuito de propiciar diferentes oportunidades de aprendizagem (CURITIBA, 2023).

Resultados preliminares evidenciam a necessidade da reelaboração da formação continuada voltada aos professores em início de carreira, como política pública educacional, que considere o desenvolvimento profissional, as especificidades e as necessidades formativas dos docentes pertencentes ao contexto pesquisado. Além da contribuição para a comunidade científica, espera-se que a pesquisa contribua para a elaboração e/ou reelaboração de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores em início de carreira, além de subsidiar pesquisadores e governantes na compreensão de suas potencialidades e limitações, repertoriando processos de governança.

A educação é um processo incessante, motivado especialmente pela urgência de se adaptar e evoluir de forma contínua. Portanto, a formação, alicerçada sob o paradigma do desenvolvimento profissional, oferece aos docentes a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos, práticas pedagógicas e processos de ensino, coadunando com a definição defendida

por Imbernón (2006, p. 44 e 45) de que "o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais[...]."

Entende-se que, reconfigurar a identidade profissional, favorecer transformações efetivas na formação dos professores e encontrar novas possibilidades para a promoção de uma educação que considere os sujeitos, o contexto e seus desafios, requer estudo constante e elaboração/reelaboração de políticas educacionais. Daí a relevância em promover discussões voltadas a refletir sobre as propostas de formação continuada ofertadas pelas redes de ensino e sua contribuição para o desenvolvimento e a construção da identidade profissional docente, especialmente daqueles profissionais em início de carreira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

CHETTY, R; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. **Measuring the Impacts of Teachers In:** Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. In: American Economic Review 2014, v. 104, n. 9, 2014, p. 2593–2632.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (2009). **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**, en Revista de Educación, Nº 350, Ministerio de Educación, Madrid; pp. 203-218. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In: Rev. Fac. Educ., São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2025.

RAMALHO, B. L, NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SAMPAIO, R.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Brasília: Enap. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, Campinas: SBHE, n. 0, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PROFESSORES(AS) EM INÍCIO DE CARREIRA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Luciana Irene Franco Nishimura de Lima[1]

Léia de Cássia Fernandes Hegeto[2]

A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR com o objetivo geral de investigar o desenvolvimento profissional e os saberes dos professores(as) recém inseridos(as) no quadro de servidores da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba e que participaram da formação continuada, ofertada no ano de 2025. Como objetivos específicos elenca-se: Aprofundar, a partir da pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórica sobre formação docente de professores iniciantes, desenvolvimento profissional e cultura escolar; Contextualizar a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e o Programa Veredas Formativas e Identificar como se tem organizado a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba para os(as) professores(as) iniciantes. Como aportes teóricos relacionados às temáticas Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, são utilizadas autores como André (2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009, 2022), Imbernón (2006), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), Tardif (2012) entre outros autores. As discussões sobre a temática Saberes Docentes embasam-se em autores como Pimenta (1996) e Tardif (2012). Os estudos sobre a Cultura Escolar estão fundamentados em Viñao Frago (1995, 2000). A metodologia prevê o estudo do projeto da formação ofertada em 2024 e 2025 e da formação continuada da RME de Curitiba, em abordagem quanti/qualitativa e com a participação dos(as) professores(as) em Formulário on-line e em entrevistas. Os estudos documentais do projeto e da política de formação continuada da RME de Curitiba e do Programa Veredas Formativas (2024 - 2025) revelam a existência de ementas que privilegiam conteúdos programáticos distantes da prática pedagógica e dos sujeitos em formação, o que poderá ser confirmado, a partir dos questionários e entrevistas. Os resultados preliminares evidenciam a necessidade da reelaboração e reestruturação da formação continuada voltada aos professores em início de carreira, como política pública educacional, que considere o desenvolvimento profissional, as especificidades e as necessidades formativas dos docentes pertencentes ao contexto pesquisado.

Palavras-chave: Formação Docente, Desenvolvimento Profissional, Professores Iniciantes.

1 INTRODUÇÃO

Estudos direcionados à temática da formação docente, vêm, com

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, luirene.nishimura@hotamcil.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná, leiahegeto@hotmail.com

frequência, apontando a relação direta existente entre essa formação e a qualidade de ensino, à medida em que essas pesquisas consideram os indicativos de aprendizagem como resultados ativamente condicionados ao fator docente, a despeito, inclusive, de condições socioeconômicas e variantes de vulnerabilidade. Logo, estudantes que tiveram seu percurso escolar conduzido por professores melhor qualificados têm mais chance de desenvolver-se acadêmica e profissionalmente (CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2014).

O conceito de formação de professores apontado por Veiga (2009) está articulado às ações que visam formar o docente para o exercício profissional, a formação inicial é compreendida como aquela que processualmente fornece os subsídios para a atuação profissional concomitante com a aquisição de conhecimentos para o trabalho docente. A formação continuada, especialmente para o professor em início de carreira tem por objetivo promover ações que atendam às necessidades do fazer diário, pois, conforme aponta Marcelo Garcia

> Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transcrição de estudantes para professores e por isso surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo.(MARCELO GARCIA, 1999, p.113).

Diante da compreensão de que elementos socioculturais, históricos e contextuais afetam os profissionais em seus espaços de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021), a pesquisa apresenta relevância na medida em que oportuniza perceber que a aprendizagem, seja ela referida à de quaisquer sujeitos, não se limita à pura e simples aquisição de conhecimentos, mas a “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Diante disso, os processos relacionados à formação docente passam a ter outra conotação, especialmente quando se trata do período inicial da carreira docente, possibilitando delinear um cenário para discussões sobre propostas de formação continuada direcionada a esse público.Algumas experiências que impactaram diretamente no processo inicial da carreira docente e, posteriormente, a atuação com a formação dos

professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) têm promovido inquietações e reflexões acerca das demandas específicas no que tange ao processo de construção dos saberes e da identidade profissional docente. Essa atuação também proporcionou um olhar mais atento aos desafios que se apresentam aos novos professores que, por razões óbvias, encontram-se num processo de aquisição/composição de comportamentos compatíveis com o exercício de ensinar, ao tempo em que tentam lidar com os conteúdos e a metodologia adequada para que a aprendizagem de seus estudantes aconteça.

Somado a isso, ainda está o ambiente escolar, com seu coletivo que, por vezes, e até em virtude das inúmeras demandas, não compreende e tampouco percebe o acolhimento e estabelecimento dos vínculos como práticas necessárias para a integração, fortalecimento e consolidação dos professores iniciantes no ambiente institucional. Nóvoa (2009) aponta a perspectiva da construção do professor de dentro da profissão, assim, apresenta-se as proposições desta pesquisa, buscando-se compreender de que modo se dá a inserção dos professores iniciantes em ambiente escolar, como são acompanhadas e suprimidas as dúvidas e inquietações próprias desse contexto e se o vínculo e partilha com os profissionais mais experientes pode se constituir como um processo recíproco de formação, que contribua para a construção de conhecimentos basilares para o exercício da atividade docente.

Na perspectiva de um processo de desenvolvimento profissional contínuo, como defendido por Imbernón (2006), entende-se, que os espaços escolares brasileiros necessitam se constituir como um ambiente voltado também para o acompanhamento de professores em início de carreira. O mesmo autor sustenta que o acompanhamento de professores em início de carreira é crucial para garantir que eles desenvolvam práticas pedagógicas eficazes e se sintam apoiados durante essa fase de adaptação. Além disso, um ambiente escolar que valoriza o desenvolvimento profissional contínuo tende a ter professores mais motivados e comprometidos, o que, por sua vez, impacta positivamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Diante desse contexto, suscitaram algumas questões que deram origem a essa pesquisa: Como acontece o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes? Como se dá a compreensão das necessidades específicas desse

período? Em que medida as propostas formativas contribuem para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade de professores(as) iniciantes?

Para tentar responder a esses questionamentos considerando o cenário das escolas da RME de Curitiba, observa-se a necessidade de debates, estudos e pesquisas acerca da temática apresentada.

2 DESENVOLVIMENTO

O estudo tem como base a compreensão do período inicial da carreira dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba sob a perspectiva de seu desenvolvimento profissional a partir da ação formativa, ofertada no ano de 2025. Para tanto, a metodologia prevê o estudo documental do projeto e política de formação continuada da RME, a construção de fontes a partir das respostas dos(as) professores(as), mediante Formulário on-line, uso da técnica de Entrevistas Semiestruturadas e análise das respostas para compreensão das necessidades formativas no contexto da prática. Diante disso, com a "consciência de que questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos" (André 2010), o Formulário on-line e a Entrevista Semiestruturada serão os instrumentos utilizados para a construção de fontes de modo a possibilitar que as respostas sejam construídas ao longo do processo de mediação estabelecido pela entrevistadora.

Os encaminhamentos planejados para o desenvolvimento da pesquisa implicam em um processo tanto quantitativo quanto qualitativo, com o objetivo de produzir conhecimentos teórico-práticos relacionados à temática da formação de professores. A pesquisa contará com a análise em abordagem crítica do desenvolvimento profissional e saberes docentes dos professores(as) recém inseridos(as) no quadro de servidores da RME e participantes de formação continuada, tendo em vista que, pesquisas relacionadas ao conhecimento do trabalho docente se desenvolvem com o propósito de contribuir na construção de caminhos que conduzam a uma educação cada vez mais qualificada e comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Como aportes teóricos de pesquisa relacionados às temáticas

Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, serão utilizadas as contribuições de André (2010), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009, 2022), Imbernón (2006), Ramalho, Núñez e Gauthier (2004) e Tardif (2012). As discussões sobre a temática Saberes Docentes estarão embasadas em Pimenta (1996) e Tardif (2012). Por fim, os estudos sobre a Cultura Escolar estarão fundamentados em Viñao Frago (1995, 2000).

São algumas estratégias para o acervo de investigação e a construção dos dados: pesquisa bibliográfica; estudo do programa e do material de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba; análise das respostas fornecidas pelo formulário on-line e durante a entrevista e investigação da cultura da escola.

As respostas obtidas por meio do formulário comporão os dados de análise da pesquisa. Considera-se que o formulário on-line e a entrevista podem servir como importantes instrumentos de pesquisa, investigação e produção de dados, a análise das respostas deverá ser conduzida buscando, inicialmente, o que está diretamente ligado ao que foi perguntado e posteriormente as considerações que os participantes julgaram relevantes incluir em suas respostas. A análise dos dados produzidos terá como perspectiva teórica a técnica de Análise de Conteúdo (AC) defendida por Sampaio e Lycarião (2021) como

> Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos. (SAMPAIO E LYCARIÃO, 2021, p.17)

A análise de conteúdo proposta pelos autores se caracteriza por um processo de três grandes etapas, a saber: conceituação e propósito, desenho, e análise, as quais, se subdividem em um conjunto de doze subetapas específicas, que implica em um rigor detalhado de análise “capaz de ser ampla o suficiente para diferentes abordagens da AC, inclusive as exclusivamente qualitativas” (Sampaio e Lycarião, 2021, p.17). Todas as ações descritas serão documentadas, compondo instrumentos para a produção dos dados, diante do

entendimento de que essas respostas podem se constituir enquanto fontes de análise, obtidas pela mediação com a intencionalidade que exige a pesquisa e a partir do emprego de procedimentos de transcrição e textualização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos documentais do projeto e da política de formação continuada da RME de Curitiba e do Programa Veredas Formativas (2024 - 2025) revelam a existência de ementas que privilegiam conteúdos programáticos distantes da prática pedagógica e dos sujeitos em formação, o que espera-se confirmar e aprofundar, a partir dos questionários e entrevistas.

O programa Programa Veredas Formativas foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em 2018 e, em 2020, passou por uma reformulação para o formato on-line, devido às exigências impostas pela pandemia. Esse programa constitui um conjunto de ações formativas, elaboradas a partir das necessidades dos profissionais e unidades educacionais, no intuito de propiciar diferentes oportunidades de aprendizagem (CURITIBA, 2023).

Resultados preliminares evidenciam a necessidade da reelaboração da formação continuada voltada aos professores em início de carreira, como política pública educacional, que considere o desenvolvimento profissional, as especificidades e as necessidades formativas dos docentes pertencentes ao contexto pesquisado. Além da contribuição para a comunidade científica, espera-se que a pesquisa contribua para a elaboração e/ou reelaboração de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores em início de carreira, além de subsidiar pesquisadores e governantes na compreensão de suas potencialidades e limitações, repertoriando processos de governança.

A educação é um processo incessante, motivado especialmente pela urgência de se adaptar e evoluir de forma contínua. Portanto, a formação, alicerçada sob o paradigma do desenvolvimento profissional, oferece aos docentes a oportunidade de aquisição de novos conhecimentos, práticas pedagógicas e processos de ensino, coadunando com a definição defendida

por Imbernón (2006, p. 44 e 45) de que "o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais[...]."

Entende-se que, reconfigurar a identidade profissional, favorecer transformações efetivas na formação dos professores e encontrar novas possibilidades para a promoção de uma educação que considere os sujeitos, o contexto e seus desafios, requer estudo constante e elaboração/reelaboração de políticas educacionais. Daí a relevância em promover discussões voltadas a refletir sobre as propostas de formação continuada ofertadas pelas redes de ensino e sua contribuição para o desenvolvimento e a construção da identidade profissional docente, especialmente daqueles profissionais em início de carreira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.527 de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

CHETTY, R; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. **Measuring the Impacts of Teachers In:** Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. In: American Economic Review 2014, v. 104, n. 9, 2014, p. 2593–2632.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE. M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. (2009). **Para una formación de profesores construida dentro de la profesión**, en Revista de Educación, Nº 350, Ministerio de Educación, Madrid; pp. 203-218. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. In: Rev. Fac. Educ., São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2025.

RAMALHO, B. L, NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2ª ed., Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SAMPAIO, R.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Brasília: Enap. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, Campinas: SBHE, n. 0, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM ESCOLAS MUNICIPAIS NO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE A COORDENAÇÃO E AS DEMANDAS DO COTIDIANO

Franciele Carneiro Stefanello[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado em andamento tem como objeto o trabalho dos coordenadores pedagógicos. O objetivo geral é analisar como os coordenadores pedagógicos desempenham suas funções em escolas municipais paranaenses. A pesquisa será fundamentada em autores como Bourdieu (1989), Freire (1990), Giroux (1992) e Placco, Souza e Almeida (2013) que contribuem para a compreensão crítica do campo educacional. A abordagem será qualitativa, com aplicação de questionários e realização de entrevistas em escolas municipais do Paraná que obtiveram notas superiores a 8,5 no IDEB 2023, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) será utilizada para interpretar os dados. Espera-se que o estudo ofereça uma compreensão ampliada da atuação dos coordenadores pedagógicos nesse contexto. Também se busca entender de que maneira essas ações se relacionam com os resultados alcançados no IDEB, considerando as tensões e desafios que permeiam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Trabalho pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento tem como objetivo analisar o trabalho dos coordenadores pedagógicos em escolas municipais no Estado do Paraná, investigando suas estratégias de formação continuada na escola e a mediação pedagógica com os professores. O estudo visa entender como esses profissionais atuam nas escolas municipais, identificando desafios, estratégias e abordagens que influenciam seu trabalho. Para isso, pretende explorar suas práticas e dificuldades, oferecendo uma visão crítica e ampla sobre seu papel no contexto escolar. A pesquisa será fundamentada, principalmente, em autores como Bourdieu (1989), Freire (1990), Giroux (1992), Placco, Souza e Almeida

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, f.uepg@hotmail.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com

(2013), contribuindo para a compreensão da complexidade do trabalho pedagogico desenvolvido nas escolas municipais do Paraná.

Analisar o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais paranaenses, permite compreender como suas práticas são desenvolvidas. Para isso, serão selecionadas as escolas municipais que obtiveram notas acima de 8,5 no IDEB 2023, pois entende-se que embora essas escolas possam ser vistas como casos de sucesso, a pesquisa pode desmistificar a ideia de que a nota elevada no índice é um reflexo absoluto de qualidade, destacando a complexidade das práticas que sustentam esses resultados.

Conforme informações do INEP (2023), o IDEB é construído a partir da combinação de dois aspectos fundamentais para se avaliar a educação: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Seu cálculo considera os dados de aprovação obtidos pelo Censo Escolar e as médias de desempenho registradas nas avaliações do SAEB. Diante disso, a busca por melhores resultados nesses indicadores recai sobre os profissionais da escola, especialmente o coordenador pedagógico, que pode se ver pressionado a promover avanços no ensino e na aprendizagem.

O coordenador pedagógico, enfrenta desafios como a falta de clareza em suas atribuições e uma formação muitas vezes insuficiente. Além disso, segundo Placco, Souza e Almeida (2013), ele lida com tensões internas, oriundas das interações com a equipe escolar e as famílias, e externas, relacionadas às pressões do sistema de ensino e da sociedade, especialmente no que se refere ao desempenho dos alunos em avaliações.

> No exercício profissional do coordenador pedagógico, predominam tensões de três naturezas e origens: as internas à escola, derivadas das relações com o diretor, os professores, pais e alunos, e as externas à escola, que decorrem das relações com o sistema de ensino e a sociedade, sobretudo quando o responsabilizam pelo rendimento ruim do aluno nos processos de avaliação externa. Uma terceira tensão tem origem nas próprias visões, necessidades e expectativas do profissional em relação à sua função e às necessidades da escola e da educação. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2013, p.767)

Para Placco, Souza e Almeida (2013), a burocratização e o acúmulo de demandas impactam significativamente a atuação dos coordenadores pedagógicos, agravados pela baixa remuneração, sobrecarga de

responsabilidades, escassez de tempo e falta de formação específica. Assim, ao investigar sua atuação em escolas bem avaliadas, a pesquisa pode revelar pressões administrativas e limitações que os altos índices de desempenho muitas vezes ocultam.

O estudo poderá revelar se existem pressões administrativas para a obtenção dos resultados, possibilitando uma visão mais crítica da realidade nas instituições com altas classificações no IDEB 2023. A qualidade e o sucesso divulgados, podem, na verdade, mascarar desafios, dificuldades, limitações, que não são evidentes apenas pelos altos índices de desempenho. Concordamos que a definição de qualidade da educação, ou qualidade da escola é bastante complexa, já que

> [...] envolve contextos, atores e situações diversificadas. As pesquisas e estudos, sobretudo qualitativos, indicam como aspectos importantes dessa definição: a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político-pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros. Todos esses aspectos impactam positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem na escola. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 18)

Assim, Dourado, Oliveira e Santos (2007) propõe uma compreensão de qualidade na educação que rompe com visões simplistas e destaca o quanto esse conceito é atravessado por diversos fatores que fazem parte do cotidiano escolar. Essa perspectiva ajuda a perceber que qualidade não se resume a números ou resultados de avaliações externas, mas se constrói no dia a dia da escola, nas relações, nas decisões coletivas e nas condições reais de trabalho e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A investigação adota uma abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2010), busca desvelar processos sociais e contribuir para a construção de novos conceitos e categorias sobre o objeto de estudo.

Inicialmente, com base nos dados divulgados pelo INEP (BRASIL, 2024), foi realizado um levantamento das escolas municipais paranaenses, cujas notas no IDEB 2023 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram superiores a 8,5, totalizando 21 escolas. Após exclusão de escolas localizadas no mesmo município, considerando apenas a que obteve mais nota, chegou-se ao número de 13 instituições. Ressalta-se, contudo, que a escolha das escolas pela pesquisadora não implica alinhamento ou aprovação dos critérios adotados pelo IDEB para avaliar a educação no país. A seleção inicial das escolas serviu como ponto de partida para a delimitação inicial dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Quadro 1: ESCOLAS COM NOTA SUPERIOR A 8,5 NO IDEB-2023 (ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR - ANOS INICIAIS) NO ESTADO DO PARANÁ

UF	MUNICÍPIO	ESCOLA	NOTA NXP 2023
PR	Apucarana	AUGUSTO WEYAND EM	8,7
PR	Cascavel	CARLOS DE CARVALHO EM	9,2
PR	Dois Vizinhos	28 DE NOVEMBRO EM	8,7
PR	Foz do Iguaçu	ANTONIO SAMPAIO EM	8,8
PR	Joaquim Távora	SAO JOSE EM	8,7
PR	Londrina	MELVIN JONES EM	8,8
PR	Matelândia	EBEHARDO EM	8,7
PR	Paranavaí	JAYME CANET EM	9,4
PR	Realeza	SANTO ANTONIO EM	8,5
PR	Santa Terezinha de Itaipu	OLIMPIO SPRICIGO EM	9,0
PR	Serranópolis do Iguaçu	SERRANOPOLIS DO IGUACU EM	8,9
PR	Terra Boa	THEREZINHA AP BAGATIN EM	8,7
PR	Toledo	MIGUEL DEWES EM	8,9

Fonte: MEC/Inep 2024

Entre os instrumentos de coleta de dados, optou-se pelo uso de questionários, que fornecerão uma visão geral sobre o perfil dos coordenadores pedagógicos das escolas municipais analisadas. Além disso, serão examinados

documentos das Secretarias Municipais de Educação referentes à função do coordenador pedagógico e realizadas entrevistas semiestruturadas com esses profissionais.

A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011),

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A análise de conteúdo de Bardin (2011), necessita estar organizada em três etapas. A primeira é a pré-análise, que se configura como o momento de selecionar os documentos que serão analisados e formular hipóteses para a elaboração de indicadores que darão suporte à interpretação final. A segunda fase é a de exploração do material, quando são elencadas unidades de codificação. E, a última etapa é nomeada como tratamento dos resultados - inferência e interpretação, onde os resultados ainda sem o devido tratamento necessitam que o pesquisador os torne claros e com significado. Logo, a principal função da análise do conteúdo é o desvendar crítico, isso é possível seguindo rigorosamente as etapas da análise de conteúdos a fim de obter resultados válidos, que representem a realidade do campo estudado.

Além disso, é essencial garantir uma abordagem ética nesse processo, pois a ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa" (MAINARDES, 2022, p. 5). E como apontam Brooks, Te Riele e Maguire (2017), as pessoas carregam crenças e valores que podem influenciar a forma como interpretam o mundo. Para minimizar interpretações tendenciosas, o rigor metodológico, o distanciamento crítico e o respeito ao que os dados efetivamente revelam são fundamentais.

Um possível resultado da pesquisa é a sobrecarga do trabalho dos coordenadores pedagógicos, influenciada por políticas públicas que frequentemente atendem mais a interesses de mercado do que às necessidades pedagógicas. Domingues (2015), ressalta a importância de uma formação inicial e continuada de qualidade para uma atuação mais reflexiva e eficaz, destacando

que a coordenação não se limita a questionar, mas também a propor, implementar e avaliar mudanças junto à equipe escolar.

Ainda não há dados sobre como ocorre o trabalho dos coordenadores pedagógicos nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Paraná, mas a busca por altos resultados nas avaliações pode gerar sobrecarga, combinando formação continuada, tarefas administrativas e mediação entre gestão e pressões externas. A multiplicidade de funções pode evidenciar a tensão entre compromissos formativos e exigências de desempenho.

Kailer (2022), menciona que os determinantes neoliberais têm imposto à escola um trabalho pedagógico contrário às dinâmicas educativas, acarretando a intensificação da carga de trabalho dos docentes, o desvio das funções do coordenador pedagógico e ações desorganizadas. Além disso, com o avanço da lógica mercadológica na educação, a formação continuada continua restrita a uma perspectiva burocrática que frequentemente é financiada por iniciativas privadas.

As atribuições dos coordenadores pedagógicos são diversas, o que torna o seu trabalho complexo e de extrema importância. Como mencionado por Stefanello (2020), o que se espera da função do coordenador pedagógico é que ele seja responsável por apoiar o trabalho dos professores, promover a aproximação entre a escola e as famílias, atendendo aos seus anseios e incentivando uma atuação colaborativa. Além disso, precisa lidar com exigências burocráticas, como o preenchimento de relatórios e documentos, responder às demandas rotineiras e emergenciais, bem como participar de formações contínuas, tanto como formador quanto como sujeito em constante formação.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação continuada de todos os profissionais da educação, especialmente dos docentes, é uma necessidade permanente e fundamental. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, reconheceu essa importância ao estabelecer metas específicas voltadas à formação continuada dos docentes, como expresso na meta 16. No entanto, os dados mais recentes do Painel de Monitoramento do PNE indicam que os avanços nesse campo ainda são limitados, e as metas permanecem distantes de serem plenamente alcançadas.

Figura 1– Tabela com percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada no Brasil (2013–2024)

Meta: 100% dos profissionais da educação básica com cursos de formação continuada até 2024.

Tabela 1: Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Brasil – 2013-2024

Indicador 16B	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	30,6%	31,6%	31,4%	33,3%	35,1%	36,0%	38,3%	39,9%	40,0%	40,9%	41,7%	42,7%

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (BRASIL, 2024)

Assim, a tabela acima refere-se à proporção de professores da educação básica que participaram de algum curso de formação continuada nos anos elencados, considerando-se apenas cursos com carga horária mínima de 80 horas, em relação ao total de professores da educação básica. Entende-se que apesar de essa meta ser relativamente simples de ser alcançada, os dados mostram que o aumento na participação dos docentes em formação continuada tem sido muito tímido ao longo dos anos. Essa baixa evolução levanta questionamentos sobre a efetividade das políticas públicas e a prioridade dada à formação docente. Nesse sentido, é fundamental que o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleça metas mais claras, mecanismos de acompanhamento rigorosos e cobranças efetivas para garantir que a formação continuada dos professores não apenas seja realizada, mas contribua verdadeiramente para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras.

No contexto da educação, o campo pedagógico é marcado por disputas simbólicas e materiais, o que influencia diretamente as práticas de formação continuada e o trabalho dos coordenadores pedagógicos. Este profissional é frequentemente convocado a cumprir funções que reforçam lógicas de controle e produtividade. Isso pode ser compreendido a partir do conceito de violência simbólica formulado por Bourdieu (1989), que se refere a formas de dominação sutis, exercidas com o consentimento inconsciente dos dominados, essas formas de dominação são naturalizadas e legitimadas no cotidiano. Assim, o coordenador pode reproduzir certas imposições institucionais sem percebê-las como autoritárias, colaborando então com a manutenção de uma estrutura que fragiliza seu papel de formador crítico dentro da escola.

Bourdieu (1989) argumenta que as classes sociais estão envolvidas em disputas simbólicas, nas quais cada grupo busca impor sua própria visão de mundo, alinhada aos seus interesses e posicionamentos ideológicos, que frequentemente refletem lógicas neoliberais. Segundo Bourdieu (1989, p. 15), o poder simbólico "é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder". Também, Kailer (2022, p. 105) destaca que "a escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para a manutenção do Estado e, nesse sentido, os agentes nem sempre têm o domínio da sua atuação". Dessa forma, torna-se essencial considerar a estrutura social e as relações de poder como elementos determinantes na compreensão dos interesses que determinados grupos exercem e reivindicam no campo educacional.

Giroux (1992), afirma que a educação não é neutra, mas reproduz desigualdades sociais e culturais, devendo ser uma ferramenta de transformação. Para Giroux (1992, p.83) "a educação formal não é ideologicamente inocente, nem simplesmente reproduz as relações e os interesses sociais dominantes, mas também gera formas de regulação moral e política".

Destarte, os coordenadores pedagógicos necessitam adotar uma postura crítica frente às pressões externas. A pesquisa, portanto, busca entender como esses profissionais lidam com as contradições entre exigências institucionais e práticas formativas, analisando entrevistas e documentos para identificar estratégias que promovam um modelo educativo mais equilibrado e menos centrado em resultados numéricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto de pesquisa propõe uma investigação sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos em escolas municipais do Paraná, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha das escolas partiu dos dados disponíveis no INEP, sobre o IDEB 2023 (BRASIL, 2024). Não com a intenção de valorizar a nota obtida, mas como uma forma de delimitação inicial do campo empírico. Acredita-se que com esse estudo, será possível

compreender as práticas, mediações e desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano escolar.

A pesquisa parte da compreensão de que o trabalho do coordenador pedagógico é atravessado por múltiplas exigências, pois trata-se de uma função que exige disponibilidade, escuta, planejamento e compromisso com a formação continuada dos docentes e com os processos de ensino e aprendizagem.

Com base nos referenciais teóricos adotados, pretende-se analisar como os coordenadores lidam com as tensões que surgem entre as demandas institucionais e as necessidades formativas da equipe docente. A investigação poderá demonstrar como esses profissionais constroem suas práticas em um campo permeado por pressões externas, muitas vezes marcadas por lógicas de desempenho e resultados.

Ao olhar para o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas municipais paranaenses, esta pesquisa espera contribuir para o debate e formulação de políticas educacionais mais coerentes com as realidades vividas no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: Indicador 16B – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores-educacionais/monitoramento-do-pne. Acesso em: 27 jun. 2025.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROOKS, R.; TE RIELE, K.; MAGUIRE, M. **Ética e pesquisa em educação.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade na educação: conceitos e definições. Brasília, DF: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2007

GIROUX, H. A. **A escola crítica e política cultural**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

KAILER, P. G. da L. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR. 2022.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3765. Acesso em: 25 jun. 2025.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. R.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e a formação docente:** perspectivas e desafios. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

STEFANELLO, F. A. C. **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do ensino fundamental da rede municipal de educação de Ponta Grossa/PR**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PARCERIA ENTRE O PROJETO DE EXTENSÃO NENHUM(A) A MENOS NA ESCOLA E A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR

Josileine Bento Feldthaus[1]

Alexia de Oliveira Dias[2]

Leziany Silveira Daniel[3]

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[4]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as ações do Projeto Nenhum(a) a Menos na Escola, desenvolvido pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino (SEMED) de Almirante Tamandaré/PR, entre 2023 e 2024. A partir do reconhecimento de que as escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social enfrentam desafios estruturais que podem comprometer a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, o projeto propôs ações formativas voltadas à construção de práticas mais equânimes no cotidiano escolar. Os encontros aconteceram de forma presencial no campus Rebouças da UFPR. Metodologicamente, foram realizados encontros de formação continuada, estudos coletivos e momentos de avaliação com representantes das escolas e profissionais da educação. Ressalta-se o apoio do município na disponibilização de transporte, garantindo o acesso ao local das formações, favorecendo a participação e a sustentabilidade das ações. As formações priorizaram o diálogo, a leitura de textos teóricos e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Participaram professoras, pedagogas, diretoras escolares, equipe técnica da SEMED, estudantes extensionistas e docentes da UFPR, em um processo colaborativo voltado à equidade educacional. Os textos discutidos abordaram temas como práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, conforme Colello e Siqueira (2020), educação do corpo e educação física com foco em equidade segundo Vago (2009) e Benevenute e Chaves Junior (2023), e a importância da arte na educação básica, conforme Silva e Czmola (2020), além de avaliação escolar, identidade social e fracasso escolar, segundo Esteban (2002). Conclui-se que, por meio do diálogo estabelecido e das experiências compartilhadas, o projeto alcançou direta e indiretamente muitos sujeitos envolvidos no processo escolar, o que nos aproxima da promoção de uma escola mais justa, que assegure o direito à aprendizagem para todos, todas e todes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Equidade Educacional. Escola Justa. Vulnerabilidade. Escolas Públicas.

---

[1] Estudante de graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná.

[2] Estudante de graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Paraná.

[3] Professora do Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), Universidade Federal do Paraná.

[4] Professora do Setor de Educação, Departamento de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE), Universidade Federal do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola, criado em 2017 no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é fruto de um compromisso ético e político com a promoção de uma educação pública que enfrente as desigualdades escolares em sua complexidade. Desde sua concepção, o projeto busca contribuir com a construção de trajetórias escolares mais equitativas, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais. Sua proposta dialoga com a experiência anterior do Projeto Equidade na Educação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba entre os anos de 2013 e 2016, que também tinha como foco central a justiça educacional. A iniciativa parte do reconhecimento de que a exclusão escolar não é um fenômeno isolado ou pontual, mas sim o resultado de múltiplos processos históricos de opressão e marginalização que se expressam tanto dentro quanto fora da escola (DIAS; DANIEL; ROBALLO, 2023, p. 1616).

Tendo a equidade como princípio estruturante, o projeto reafirma o direito de todos à educação e à aprendizagem, compreendendo que fatores como gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual e condição socioeconômica não devem ser obstáculos à permanência, ao desenvolvimento e ao reconhecimento dos sujeitos no espaço escolar. O enfrentamento das desigualdades exige, portanto, ações que sejam sustentadas por uma escuta sensível, pela valorização das diferenças e pela construção coletiva de práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas formas de existir e aprender. Nesse sentido, o projeto propõe formações que promovam o diálogo entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre saberes acadêmicos e conhecimentos construídos na experiência cotidiana das educadoras e educadores (DIAS; DANIEL; ROBALLO, 2023, p. 1620).

O estudo Cenário da Exclusão Escolar no Brasil (2021) revela dados alarmantes: os meninos ainda representam a maioria dos estudantes fora da escola na faixa etária de 4 a 17 anos, e entre 6 e 14 anos essa taxa de exclusão chega a ser 10% maior do que entre as meninas. O mesmo estudo aponta que crianças e adolescentes pretas(os), pardas(os) e indígenas somam mais de 70% da população excluída do sistema educacional, o que evidencia a persistência do racismo estrutural e das desigualdades sociais no interior das escolas. Esses dados não apenas

escancaram a urgência da intervenção do poder público e da comunidade escolar, mas também reforçam a importância de políticas educacionais pautadas pela justiça social e pelo reconhecimento das diversidades.

Tais dados reafirmam a urgência de iniciativas formativas como o Projeto Nenhum(a) a Menos, que aposta na educação como espaço de resistência, reconhecimento e transformação. Desde 2017, o projeto passou por diferentes fases de implementação e amadurecimento. A Fase I (2017–2020) foi realizada no município de Pinhais (PR), onde as primeiras experiências com formações e rodas de escuta permitiram delinear a identidade e os princípios do trabalho extensionista. A Fase II, em 2022, ampliou o alcance da proposta para seis escolas públicas, fortalecendo as redes locais de educadoras comprometidas com a justiça escolar. A atual Fase III (2023–2024), desenvolvida em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré, tem como foco a formação continuada de profissionais da rede pública municipal. Em cada etapa, o projeto reafirma seu compromisso com a construção de uma escola pública democrática, crítica e acolhedora, onde nenhum(a) estudante seja invisibilizado(a) ou deixado(a) para trás.

De acordo com o Censo 2022 (IBGE), Almirante Tamandaré conta com cerca de 120 mil habitantes. Embora a taxa de escolarização de crianças entre 6 e 14 anos seja elevada (98,36%), o índice de frequência entre crianças de 4 a 5 anos é significativamente mais baixo (71,01%), evidenciando desafios no acesso à educação infantil. Esse cenário reforça a importância de ações educativas voltadas à primeira infância, prioridade assumida nas formações da Fase III do projeto. Além disso, destaca a relevância de uma escuta atenta às singularidades territoriais e das condições de vida das famílias, que impactam diretamente na frequência e na permanência das crianças na escola. Nesse sentido, é preciso compreender a educação infantil não apenas como direito assegurado, mas como uma experiência fundamental para o desenvolvimento integral e a constituição de vínculos sociais e afetivos.

As atividades dessa fase foram realizadas no campus Rebouças da UFPR e contaram com a participação de educadoras da rede municipal, equipe técnica da SEMED, estudantes e docentes de Pedagogia. A metodologia adotada foi colaborativa e formativa, articulando rodas de conversa, estudos teóricos, partilhas de práticas e análise crítica do cotidiano escolar, com foco na construção de uma escola mais justa

e acolhedora. Para garantir a participação efetiva nas formações, a SEMED organizou transporte coletivo para os grupos escolares, com o apoio da Prefeitura Municipal. Essa estratégia não apenas assegurou o acesso físico ao processo formativo, mas também fortaleceu os vínculos entre os participantes, promoveu momentos de convivência e colaborou com a sustentabilidade ao reduzir o uso de transporte individual.

Ancorado na abordagem qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-formação, o projeto articula teoria e prática na perspectiva da formação continuada, valorizando a escuta, a experiência vivida, a memória pedagógica e o diálogo horizontal como ferramentas fundamentais para a transformação do cotidiano escolar. O objetivo central é contribuir para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos, reconhecendo que uma escola democrática se constrói com a participação ativa de todos e todas, e que a luta por equidade é contínua e coletiva.

Nesse caminho, a formação continuada promovida pelo projeto tem priorizado a reflexão sobre os fundamentos que sustentam uma escola pública comprometida com a justiça social. O direito à educação e o princípio da equidade se afirmam como eixos centrais, respaldados por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, que assegura, no artigo 6º, a educação como direito fundamental de todos os cidadãos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta a organização da educação nacional com base nos princípios da liberdade, da dignidade humana e da igualdade de condições para o acesso e permanência.

Ao reafirmar a escola pública como espaço de resistência e de construção de sentidos coletivos, o Projeto Nenhum(a) a Menos na Escola reconhece que as desigualdades escolares não se reduzem a questões de acesso, mas dizem respeito, sobretudo, às formas como as instituições educativas produzem e reproduzem distinções, expectativas e oportunidades desiguais para os estudantes. Nesse debate, Dubet (2004) contribui ao questionar o que caracteriza uma escola justa, propondo que a justiça escolar deve articular três princípios: a igualdade de oportunidades, o reconhecimento das diferenças e a promoção da solidariedade. Para o autor, não se trata apenas de oferecer as mesmas condições a todos, mas de reconhecer as singularidades e, a partir delas, construir práticas pedagógicas que sejam sensíveis às trajetórias e aos contextos de vida dos sujeitos escolares.

Nessa perspectiva, as ações formativas desenvolvidas pelo projeto buscam

justamente fomentar o diálogo sobre o papel ético e político da escola no enfrentamento das desigualdades, ultrapassando concepções meritocráticas que, muitas vezes, desconsideram os condicionantes sociais e culturais que atravessam o desempenho escolar. Como destaca Crahay (2013), a equidade educacional implica a adoção de estratégias diferenciadas e a oferta de apoios suplementares para aqueles que mais necessitam, de modo a corrigir os efeitos das desigualdades extraescolares. Para o autor, a escola deve assumir uma postura ativa, discriminando positivamente os estudantes em situação de vulnerabilidade, garantindo-lhes condições efetivas de aprendizagem e permanência.

Ao mobilizar essas referências, o projeto reconhece a importância de que as escolas se constituam como espaços formadores que, além de assegurar o direito à educação, possibilitem a construção de percursos escolares mais dignos, justos e significativos. A formação continuada proposta, ao articular teoria e prática e valorizar os saberes docentes e comunitários, fortalece a construção de uma escola democrática, capaz de transformar o cotidiano educativo em experiência coletiva de cuidado, escuta e reconhecimento. Assim, as ideias de Dubet e Crahay sustentam a compreensão de que a promoção da equidade não se resume a políticas compensatórias, mas exige o compromisso ético com a construção de relações escolares mais solidárias, respeitosas e emancipadoras.

Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário pensar na permanência dos estudantes com qualidade, reconhecendo os múltiplos fatores que impactam suas trajetórias escolares. Dentre esses, destacam-se as condições socioeconômicas adversas, o preconceito estrutural, a insuficiência de recursos e o descompasso entre currículo e realidades locais, que frequentemente levam à evasão, reprovação e ao abandono escolar. O projeto busca, portanto, fomentar uma educação que não apenas acolha as diversidades, mas que também promova a superação dessas barreiras, investindo em práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e que valorizem o protagonismo dos estudantes. Ao assumir esse compromisso, a formação proposta pelo projeto se coloca como espaço de reconstrução de sentidos para a escola pública, apostando na valorização da diversidade, na escuta ativa e no enfrentamento das práticas excludentes que ainda persistem nas instituições de ensino, fomentando, assim, uma educação pública comprometida com a emancipação

social e o fortalecimento da cidadania.

2 Fase III - A parceria entre Projeto de Extensão e Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré: sobre os encontros de formação

A terceira fase do Projeto Nenhum(a) a Menos na Escola teve início em agosto de 2023, fortalecendo a parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Almirante Tamandaré (SEMED). Esse vínculo marcou o compromisso conjunto com uma educação pública mais justa e sensível às realidades locais, por meio de reuniões que mapearam as necessidades da rede e definiram objetivos para a formação continuada dos profissionais da educação. A escuta das equipes escolares guiou a elaboração do cronograma formativo, que incluiu encontros, ações de extensão, estudos teóricos e acompanhamentos coletivos. Paralelamente, o grupo extensionista da UFPR realizou planejamentos internos focados nos fundamentos político-pedagógicos do projeto. As formações presenciais, realizadas no campus Rebouças da UFPR durante o segundo semestre de 2023, contaram com ampla participação das educadoras e da equipe da SEMED. Os encontros favoreceram a troca, o acolhimento e o diálogo entre teoria e prática, abordando temas como direito à educação, desigualdades, currículo, práticas na educação infantil e políticas públicas de equidade.

O ciclo iniciou com o texto de Roballo e Leal (2020), que suscitou reflexões sobre permanência, evasão e políticas públicas, seguido pelas análises de Veiga (2017) e Seabra (2009) sobre desigualdades estruturais. No eixo do currículo, o estudo de Meira e Marinho, produzido pelo próprio projeto, ofereceu uma visão crítica do currículo como construção política. No fim de 2023, um encontro online com Adriana Klisys, baseado no material Brinquedos do Brasil (SESC, 2018), destacou o brincar e a valorização da cultura infantil, reconhecendo o brincar como linguagem essencial da infância. O segundo ciclo, iniciado em março de 2024, aprofundou temas em diálogo com a prática docente. Destacou-se o planejamento pedagógico e sua relação com a justiça escolar (Roballo; Hegeto, 2023), e a alfabetização como prática social e política, discutida por Daniel e Elias (2023) e Colello (2017). Essas discussões enfatizaram a importância de compreender a alfabetização não apenas como um processo técnico, mas como um ato político que envolve a construção de identidades

e o reconhecimento das diversas formas de expressão cultural presentes nos territórios educativos.

Em sequência, a professora Rebeca Ferreira refletiu sobre práticas pedagógicas sensíveis aos tempos e experiências dos sujeitos (Siqueira; Colello, 2019), destacando a necessidade de escuta ativa e de respeito às trajetórias singulares de aprendizagem. O professor Sérgio Chaves Júnior abordou a educação do corpo como espaço de justiça social (Benvenute; Chaves Junior, 2023; Vago, 2009), ressaltando a importância de superar abordagens tecnicistas e promover práticas inclusivas que valorizem a diversidade corporal e cultural das infâncias e juventudes. Rossano Silva destacou a arte como linguagem fundamental para a formação crítica e sensível, enfatizando sua garantia como direito no cotidiano escolar (Silva; Czmola, 2023), apontando para o potencial da arte em abrir espaços de expressão, resistência e pertencimento. Lucimar Dias enfocou as relações étnico-raciais e as práticas antirracistas, valorizando as culturas afro-brasileira e indígena como parte do currículo e da formação cidadã, e ressaltando a urgência de enfrentar o racismo estrutural que atravessa o ambiente escolar.

No penúltimo encontro, Roballo discutiu avaliação escolar e equidade, ressaltando seu caráter político e ético (Esteban, 2002), propondo práticas avaliativas que promovam a justiça educacional e valorizem o protagonismo dos estudantes. O ciclo encerrou-se com um seminário de avaliação e planejamento, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas justas e inclusivas, fundamentadas em diálogo, reflexão crítica e ação coletiva. Ao longo da trajetória, o projeto constituiu-se em espaço significativo de produção de conhecimento. A documentação em artigos, relatos e capítulos têm ampliado o diálogo acadêmico e com redes de ensino, exemplificado pelas reflexões críticas de Roballo e Hegeto (2023) e Glatz et al. (2024), que apostam na formação como caminho de transformação e resistência diante das desigualdades educacionais.

Como nos lembra Paulo Freire (1992, p. 24):

> O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar [...].

Essa perspectiva reafirma o compromisso do Projeto Nenhum(a) a Menos com a educação como ato político e esperançoso. A prática educativa, articulada à formação permanente dos profissionais da educação, precisa ser entendida como processo contínuo, coletivo, crítico e aberto à escuta, à reflexão e à construção de novos sentidos para a escola pública, que sejam sensíveis às demandas sociais e culturais dos sujeitos que nela vivem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do Projeto Nenhum(a) a Menos na Escola, especialmente na terceira fase, criaram espaços de escuta, estudo e diálogo entre universidade e rede municipal, fortalecendo vínculos entre professoras, coordenadoras, técnicas, estudantes e gestores da escola pública. Apesar dos desafios estruturais ligados à equidade, as formações ampliaram a consciência crítica e o compromisso com práticas pedagógicas justas, que respeitam as singularidades dos estudantes. A experiência da Fase III mostra que investir na articulação entre universidade e escola ressignifica práticas e reforça a educação pública como compromisso com os direitos humanos e a transformação social, reafirmando-a como ato político essencial para uma sociedade mais justa.

As atividades formativas possibilitaram não apenas o aprofundamento teórico, mas também a valorização das experiências docentes como fonte legítima de conhecimento. As educadoras participantes tornaram-se protagonistas na construção de estratégias pedagógicas alinhadas à justiça escolar, abrindo espaço para narrativas que resistem à lógica excludente. Ao reconhecer o valor do cotidiano escolar, o projeto também afirma que a formação deve ser contínua, situada e sensível aos territórios onde a escola acontece.

Os caminhos percorridos não encerram a trajetória, mas apontam possibilidades de transformação, sustentadas pelo engajamento dos sujeitos envolvidos. As experiências até aqui plantaram sementes para práticas acolhedoras e atentas à diversidade. O projeto permanece como uma experiência de resistência e reinvenção, apostando na formação como espaço de cuidado, escuta e ação. Que essas práticas inspirem outras redes e escolas comprometidas com o sonho de uma

educação pública de qualidade para *todos, todas e todes*. Encerramos esta etapa com a certeza de que educar é ato de coragem, afeto e compromisso com a vida. Ao assumir essa tarefa coletivamente, seguimos construindo caminhos para que nenhum(a) estudante seja deixado(a) para trás.

REFERÊNCIAS

BENVENUTE, Patrícia Santos; CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. **Educação do corpo, educação física e equidade na escola: dimensões educativas para um projeto de formação cultural.** In: ROBALLO, Roberlayne et al. (org.). *Nenhum(a) a menos na escola: enfrentando as desigualdades na educação*. Curitiba: UFPR, 2023. Cap. VI.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
Acesso em: 16 maio 2025.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. **Compreender bem para ensinar melhor**. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_676ece43f6d94b7f8347d505a2d3c447.pdf Acesso em: 16 jun. 2025.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos Cenpec, v.3, n.1, 2013. Acesso em: 02 de julho de 2025

DANIEL, Leziany Silveira; ELIAS, Agnes Tarcília. **Alfabetização e equidade: questões para além de método.** In: ROBALLO, Roberlayne et al. (org.). *Nenhum(a) a menos na escola: enfrentando as desigualdades na educação*. Curitiba: UFPR, 2023. Cap. IV.

DIAS, Alexia de Oliveira; DANIEL, Leziany Silveira; ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. **Equidade e justiça escolar: a experiência da formação continuada numa parceria entre o projeto de extensão Nenhum(a) a Menos na Escola e a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais/PR.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 16.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE – SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 9., 25 a 28 set. 2023, Curitiba. *Anais do Congresso EDUCERE*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2023. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/educere/outras3. Acesso em: 18 jun.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p.539-555. Acesso em: 02 julho 2025.
2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Ação escolar e identidade social: conflitos e possibilidades.** In: ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Cap. 1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: amostra - educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/amostra-educacao. Acesso em: 24 jun. 2025.

MEIRA, Leticia Mara de; MARINHO, Julia Ribas. **Onde está o currículo? Reflexões para uma busca no ambiente educacional.** In: ROBALLO, Roberlayne et al. (org.). *Nenhum(a) a menos na escola: enfrentando as desigualdades na educação*. Curitiba: UFPR, 2020.

ROBALLO, Roberlayne; HEGETO, Leia. **Desafios para a construção de uma escola justa: análise do planejamento docente nos anos iniciais.** *Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES*, v. 27, n. 54, 2023. Acesso em 02

SEABRA, Teresa. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais.** *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 59, p. 75–106, 2009.

SESC – Serviço Social do Comércio. **Brinquedos do Brasil: invenções de muitas mãos.** Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2018.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim; COLELLO, Silvia Maria Gasparian. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização.** Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_e0f8f249b43845e08bc0c4b104ec8c50.pdf Acesso em: 16 jun. 2025.

SILVA, Rossano; CZMOLA, Halyne. **A necessidade da arte na educação básica: possibilidades educativas.** *Revista de Educação da Estácio*. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8892/47967887.

VAGO, T. Moura. **Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude.** *Cadernos de Formação RBCE*, p. 25–42, set. 2009. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/issue/archive. Acesso em: 16 jun. 2025.

VEIGA, Cynthia Greive. **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira** (1822–2016): alguns apontamentos. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 158–181, set./dez. 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO PROMAT

Pamela Gonçalves[1]

Dulcyene Maria Ribeiro[2]

RESUMO

Nos cursos de formação de professores o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório que estabelece diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática. Este texto trata de um relato de uma experiência vivenciada no contexto do estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Matemática, cujas etapas foram construídas por reflexões, planejamento e colaboração coletiva para a participação em um projeto de ensino. As atividades ocorreram no segundo semestre de 2024 em uma universidade pública paranaense, desenvolvidas por discentes do quarto ano de graduação e voltadas a alunos do Ensino Médio da rede pública, com o objetivo de prepará-los para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. Assim, o artigo descreve diferentes metodologias aplicadas pelos estagiários, como o uso de resolução de problemas com a atividade dos Pixels para o ensino de Matrizes e a aplicação de um jogo de *Role Playing Game* (RPG) voltado ao ensino da Geometria Analítica. O estágio revelou-se um rico espaço de reflexões e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à prática docente, refletido diretamente na seleção das atividades, metodologias e recursos didáticos utilizados. Além disso, as práticas mostraram que o uso de recursos metodológicos diferenciados foi positivo e contribuiu não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para a motivação dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Projeto de Ensino. Formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática, especialmente no Ensino Médio, enfrenta desafios que vão desde a falta de interesse dos alunos até a dificuldade na compreensão de conceitos abstratos. Frente a esse cenário, as metodologias mais ativas têm se mostrado possibilidades positivas, oferecendo ao aluno o protagonismo no processo de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo relatar, sob o olhar das professoras orientadoras, as experiências vivenciadas por dois grupos de licenciandos em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) durante o Estágio Supervisionado II, realizado no projeto Promat em 2024. São discentes do quarto ano de graduação do curso de Licenciatura em Matemática vinculados à disciplina de Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado II.

[1] Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: pangoncalves@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). E-mail: dulcyenemr@yahoo.com.br

Além de constituir um requisito obrigatório para a formação docente, o estágio supervisionado representa um momento de articulação entre as disciplinas pedagógicas, o conhecimento específico da área e as demandas reais do ambiente escolar. Com as metodologias de ensino, as práticas de estágio vêm assumindo um papel cada vez mais relevante na formação de professores reflexivos e inovadores, capazes de repensar suas estratégias didáticas para tornar a aprendizagem mais significativa. Nesse contexto, as experiências relatadas neste trabalho demonstram o quanto a interação entre teoria e prática contribui para desenvolver competências fundamentais, tais como a capacidade de planejamento, a criatividade no uso de recursos didáticos e a habilidade de adaptação às necessidades dos alunos.

Os discentes, ao se matricularem nessa disciplina, já sabem o que esperar. Investirão 68 horas à parte teórica e um tempo expressivo na elaboração e execução de projetos, que perfazem mais de 100 horas; o restante da carga horária é dedicado às atividades na escola e em projetos de ensino/extensão.

O Promat é um projeto de ensino universitário que visa proporcionar oportunidades de reforço escolar preferencialmente para estudantes da rede pública que desejam ingressar no Ensino Superior, aprimorar os conhecimentos matemáticos etc. Os licenciandos são responsáveis pelo planejamento, aplicação e a avaliação das aulas de Matemática, utilizando recursos didáticos variados e estratégias metodológicas diversas.

Concebemos que o momento do estágio oportuniza vivências sobre a docência por meio da experimentação prática, da imersão no ambiente escolar, compreendendo a dinâmica e gestão de uma sala de aula e propicia a contínua construção da identidade profissional. Nesta perspectiva, é propiciada a inserção do acadêmico em espaços de exercício à prática, amparado no conhecimento teórico construído durante o curso de formação inicial.

2 CONDIÇÕES E NORMATIVAS: O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

A organização do estágio curricular obrigatório é distribuída em duas disciplinas anuais: *Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado I* (alunos do terceiro ano do curso e com execução no Ensino Fundamental) e *Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado II* (alunos do quarto ano do curso e com execução no Ensino Médio).

ISSN: 2176 - 1396

Quanto à carga horária distribuída, as disciplinas de *Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado I e II*, possuem 272 horas cada, organizadas em 68 horas de aulas teóricas na universidade, 18 horas de regência e 16 horas de observações na unidade escolar, 40 horas para execução do projeto, e o restante destinado a socialização, planejamento, reflexões e organização das atividades.

Essas disciplinas envolvem além da prática na escola, a prática em projetos de ensino e extensão, como o caso do projeto Promat. Por se tratar de disciplinas anuais, o projeto ocorre em duas edições, geralmente, no primeiro semestre com a turma do terceiro ano, e no segundo semestre letivo, com a turma do quarto ano. As atividades do projeto são realizadas nas instalações da universidade, com ampla divulgação nas escolas e por meio de divulgação via Núcleo Regional de Educação.

Tradicionalmente, há mais de quinze anos, o projeto Promat propõe um curso de matemática básica, preferencialmente, para os alunos concluintes do Ensino Médio da Rede Estadual da nossa região (as vagas também podem ser preenchidas por egressos do Ensino Médio e calouros de graduação). A carga horária do curso é, habitualmente, de 40 horas-aula por edição, organizada em dez encontros, com quatro horas de duração cada, sempre aos sábados pela manhã.

O curso se realiza nas dependências da universidade e geralmente forma quatro turmas. Os ministrantes são os alunos estagiários das disciplinas de *Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado I* (primeiro semestre) e *II* (segundo semestre letivo). Eles costumam trabalhar em grupos de quatro ou cinco integrantes, e planejam, decidem e elaboram, desde os conteúdos a serem abordados aos planos de aula e os materiais a serem utilizados, sempre com supervisão/orientação docente.

A edição do projeto Promat, tema deste relato, foi desenvolvido em dez encontros, entre agosto e novembro de 2024, pelos discentes da disciplina *Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado II*. Os temas abordados incluíram Análise Combinatória, Probabilidade, Matrizes, Sistemas Lineares, Geometria Analítica e Trigonometria.

Ao final das atividades práticas, cada grupo organiza as atividades realizadas em um único documento[3], composto pelos planos de aula, relatórios de cada aula, cronograma, artigo (com temática à escolha dos alunos) e considerações sobre o

[3] Disponível em: https://dmat-unioeste.mat.br/index.php/grad/estagios-e-regencia/metodologia-ii. Acesso em 30 jun. 2025.

projeto. A seguir descrevemos duas atividades desenvolvidas por dois grupos distintos.

3 VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROMAT

3.1 ATIVIDADE DOS PIXELS

A primeira experiência a ser relatada ocorreu no dia 14 de setembro de 2024 na terceira aula do projeto Promat, com o tema Matrizes. Para a elaboração dessa atividade os estagiários se basearam em uma situação de aplicação também realizada no momento do estágio, descrita em um artigo científico[4]. Ribeiro *et al.* (2019, p. 5) elaboraram essa atividade intencionando que o ensino oportunizasse o reconhecimento de “situações que envolvem matrizes e a sua importância em áreas tecnológicas e no dia a dia, mas sem deixar de nos preocuparmos com o ensino de definição”.

Com objetivos semelhantes, os estagiários repetiram a atividade com o propósito de que os alunos compreendessem o conceito de matriz enquanto objeto matemático e pudessem aplicá-lo na resolução de exercícios, reconhecendo a utilidade prática em situações de vestibular e do cotidiano. Os recursos incluíram quadro, giz, apostila preparada pelos próprios estagiários e listas de exercícios impressas. A metodologia combinou exposição dialogada, resolução de exercícios no quadro e atividades práticas realizadas pelos alunos. Havia 22 alunos presentes.

Para iniciar uma socialização sobre o que é uma matriz e suas utilizações, os estagiários aplicaram uma atividade de resolução de problemas. A atividade consistia em partir do conceito do que é um pixel e formar uma imagem colorindo uma figura partindo dos dados de uma matriz. Para aprofundar o entendimento, foi esclarecido que um pixel é a menor unidade de uma imagem digital, contendo informações sobre sua cor. Assim, combinando as três cores primárias (vermelho, verde e azul), é possível criar mais de 16 milhões de cores diferentes.

[4] RIBEIRO, Dulcyene Maria; ARAUJO, Lucas Campos; OLIVEIRA, Evandro Sozo de; CARISSIMI, Alexandre; RIBEIRO, Elisângela Cristina. Uma abordagem de matrizes na perspectiva de resolução de problemas. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 854–869, 2019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/22794. Acesso em: 4 jul. 2025.

Para explicar a resolução das imagens, os estagiários explanaram que os valores 144 × 256, 240 × 427, 360 × 640, 480 × 853, 720 × 1280 e 1080 × 1920, correspondem a dimensões de imagens. Isso indica a quantidade de pixels em cada imagem. A título ilustrativo, foi entregue aos alunos um material impresso contendo, dentre outras coisas, a seguinte imagem:

Figura 1 - Representação dos pixels cada configuração de resolução

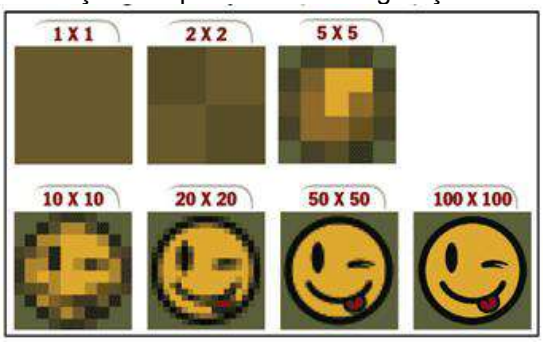

Fonte: Ribeiro *et al.* (2019, p. 7)

Em seguida, no mesmo material impresso fornecido pelos estagiários, foi pedido para que os alunos colorissem um quadro de acordo com as informações das cores descritas por cada número. Os alunos foram orientados a seguir uma ordem de correspondência para colorir: onde estivesse o número 0, deixar em branco, 1 deveria pintar de vermelho, 2 de rosa claro, 3 de azul, 4 de marrom, 5 de preto e o número 6 de amarelo. Veja a figura 2 a seguir a proposta à esquerda e a resolução à direita:

Figura 2 - Proposta de atividade dos pixels

0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
0	0	0	0	4	4	4	2	2	5	2	0	0	0	0	0
0	0	0	4	2	4	2	2	2	5	2	2	2	0	0	0
0	0	0	4	2	4	4	2	2	2	5	2	2	2	0	0
0	0	0	0	4	2	2	2	2	5	5	5	5	0	0	0
0	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	1	3	1	1	3	1	1	0	0	0	0
0	0	0	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	0	0	0
0	0	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0
0	0	2	2	1	3	6	3	3	6	3	1	2	2	0	0
0	0	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	0	0
0	0	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0
0	0	0	0	3	3	3	0	0	3	3	3	0	0	0	0
0	0	0	4	4	4	0	0	0	0	4	4	4	0	0	0
0	0	4	4	4	4	0	0	0	0	4	4	4	4	0	0

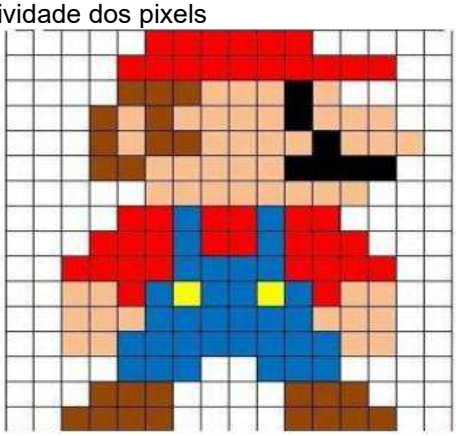

Fonte: Adaptado de Zeni *et al.* (2024, p. 57-58)

Depois disso, os alunos do projeto deveriam responder ao questionamento sobre a possibilidade de padronizar as instruções, no sentido de perceber que ao numerar linhas de cima para baixo começando no número 1, e numerar colunas da esquerda para a direita começando também no número 1, encontra-se conceitos de linha e coluna, caracterizando a notação a_{ij} matricial de posições de cada elemento.

Os alunos mostraram bastante interesse nessa atividade. Quando foi perguntado aos alunos como eles responderam à questão da padronização e identificação das células, eles responderam exemplificando seu uso no jogo batalha naval, no xadrez, mas não relacionaram diretamente com as posições dos elementos de uma matriz.

3.2 ATIVIDADE DE RPG

Outra atividade realizada no Promat de 2024, no sexto encontro, dia 05 de outubro, foi a aplicação de *Role Playing Game* (RPG) para o ensino de Geometria Analítica. A proposta envolveu a criação de um jogo de interpretação de papéis totalmente integrado aos conceitos matemáticos. A atividade foi conduzida por um dos estagiários que, com base em sua experiência anterior com jogos de interpretação, criou um sistema próprio adaptado ao conteúdo matemático com base na resolução de problemas, incentivando o trabalho colaborativo, desenvolvimento de estratégias e o desenvolvimento do pensamento crítico. Por ser uma atividade autoral, os estagiários a nominaram de “Fronteiras da Geometria”.

Dentro da temática de Geometria Analítica foram planejadas ações envolvendo os conceitos de ponto médio, distância entre pontos, interseção de retas, equações da reta e relações entre retas. Esses tópicos foram transformados em "habilidades" dentro do jogo, associadas a personagens (classes) que os alunos podiam escolher. Os mapas foram desenvolvidos digitalmente pelos estagiários, impressos em papel fotográfico e acompanhados de miniaturas impressas em impressora 3D para representar os personagens no tabuleiro. Veja as imagens na figura 3 a seguir:

ISSN: 2176 - 1396

Figura 3 - Imagem dos 16 mapas à esquerda e dois exemplos das miniaturas impressas em 3D à direita.

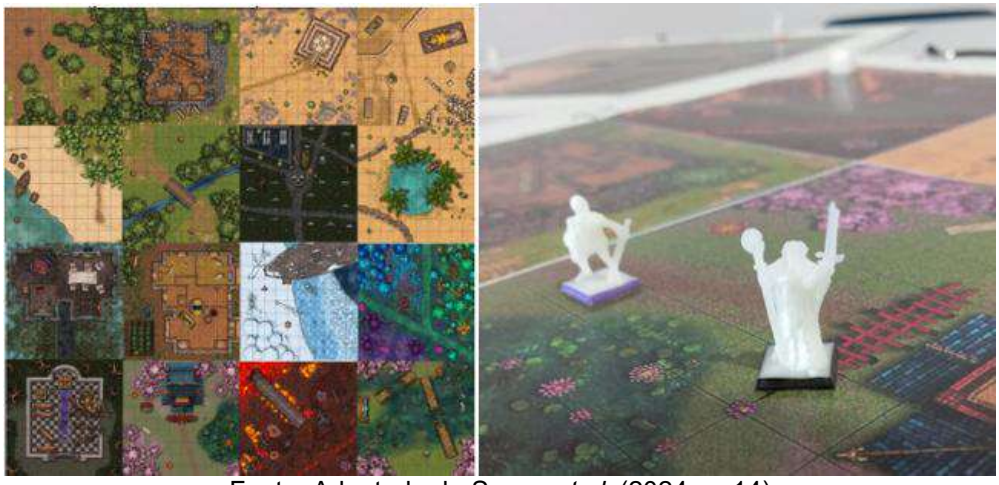

Fonte: Adaptado de Souza *et al*. (2024, p. 14)

O jogo consistia em um RPG de fantasia medieval em que os jogadores farão uma jornada pelos “reinos antigos”, enfrentando desafios matemáticos enquanto aprendem sobre plano cartesiano, distâncias entre pontos e outros conteúdos. Cada tarefa realizada no jogo envolvia cálculos e exercícios, integrando o conteúdo com a narrativa de fantasia. O jogo se passava em um “mundo em que as terras são regidas por poderosas forças geométricas”, composto por regiões chamadas “Planícies Cartesianas”, em que os quadrantes são representados nos mapas (SOUZA *et al.,* 2024, p. 134). Cada quadrante possuía características próprias como clima, terreno, dia ou noite, tipos de criaturas etc, com alterações nessas características ao transitar entre os quadrantes, ação nominada de “cruzar a fronteira”.

O RPG permitia que os alunos escolhessem classes de personagens, cada uma com habilidades matemáticas específicas. Para resolver os enigmas do jogo, os alunos podiam lançar dados, cujo número era ampliado de acordo com o “nível” da habilidade escolhida. Isso criou um equilíbrio entre cálculo manual e resolução simplificada via habilidade, estimulando tanto o raciocínio quanto a estratégia. Veja o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Descrição das classes de personagens e as habilidades

Classe	**Habilidade 1**	**Habilidade 2**
Mago dos Pontos	Ponto de equilíbrio (Ponto médio)	Traço Mestre (equações de reta)
Assassino das Retas	Passo Longo (distância entre dois pontos)	Visão Precisa (distância de um ponto a uma reta)
Arqueiro de Segmentos	Traço Mestre (equações de reta)	Ponto de Convergência (interseção de retas)

Fonte: Adaptado de Souza *et al.* (2024).

Além das classes e habilidades, o jogo “Fronteiras da Geometria” apresentava algumas regras importantes. O sistema de dificuldade definia que os desafios matemáticos variariam em grau de dificuldade de 1 a 3, sendo necessário obter nos dados de seis faces valores altos (4, 5 ou 6) para ter sucesso nas ações. O nível da habilidade dos personagens variava de 1 a 3, determinando quantos dados extras o jogador poderia lançar para tentar resolver o desafio. Há também o conceito de desvantagens, que ocorria quando o aluno utilizava uma habilidade para resolver um conteúdo fora do foco específico daquela classe, o que aumentava a dificuldade do desafio.

Durante a aplicação, os professores estagiários atuaram como “mestres do jogo”, conduzindo a narrativa e propondo os desafios matemáticos de acordo com as escolhas dos jogadores. O engajamento aumentou à medida que os alunos se familiarizavam com o ambiente. Muitos demonstraram entusiasmo com os elementos visuais e a liberdade de exploração.

4 METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A metodologia de Resolução de Problemas figura de forma popular nas opções metodológicas dos estagiários, tanto na aula sobre Matrizes, quanto na experiência com o RPG de Geometria Analítica, oportunizou processos investigativos que se alinharam às práticas propostas nas aulas do Promat.

Esta metodologia, segundo Polya (1973, p. 5), “significa encontrar um caminho onde nenhum é conhecido, a partir de situações novas.” O autor destaca quatro etapas essenciais: compreender o problema, estabelecer um plano, executar o plano e revisar a solução. Durante a aula de Matrizes, por exemplo, os estagiários aplicaram a atividade dos Pixels, propondo um problema visual em que os alunos precisavam identificar a posição dos elementos na matriz para formar uma figura. Essa prática dialoga diretamente com o que o autor expõe, pois instiga o aluno a compreender a situação e desenvolver estratégias de resolução.

Onuchic (1999, p. 15) reforça que “a resolução de problemas é mais do que uma simples técnica; é uma metodologia que promove a autonomia e o pensamento crítico do estudante.” Essa perspectiva pode ser percebida na atividade do RPG, em que os desafios exigiam que os alunos aplicassem conceitos previamente aprendidos.

Cada obstáculo apresentado exigia dos alunos a compreensão do contexto (narrativa), a formulação de estratégias e a tomada de decisões baseadas em conceitos da Geometria Analítica.

Durante o RPG, os alunos vivenciaram problemas contextualizados, como determinar o ponto médio de um segmento no mapa ou calcular a distância entre pontos para mover personagens no tabuleiro. Essa vivência possibilitou aos alunos compreenderem que conceitos como equações de reta, interseção de retas ou determinantes não são apenas operações abstratas, mas ferramentas para resolver desafios concretos. Para Smole e Diniz (2001, p. 19), “ensinar Matemática por meio da resolução de problemas significa criar situações em que aprender é, em essência, resolver problemas.”

Mesmo com resultados, em sua maioria, positivos, de acordo com Ribeiro *et al.* (2019, p. 4) “sua implementação não é uma tarefa fácil devido às diversas interpretações de cada educador”. Isto é, não há uma receita pronta e tão pouco um modelo único para se trabalhar com a Resolução de Problemas. Cabe ao professor determinar seus objetivos e os possíveis meios de alcançá-los, de forma que se torne interessante aos estudantes sem perder o seu propósito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato das experiências vivenciadas no Promat ilustra um cenário positivo na criatividade e diversidade das opções metodológicas adotadas pelos estagiários para o ensino da Matemática. Na aula de Matrizes, a atividade dos Pixels se destacou por transformar um conteúdo abstrato em algo visual e divertido, estimulando o engajamento dos alunos e facilitando a compreensão de conceitos como linhas, colunas e posição de elementos em matrizes.

Já na experiência com o RPG, foi possível perceber que unir narrativa, jogos e conteúdo matemático pode facilitar o aprendizado. O jogo permitiu aos alunos aplicarem conceitos de Geometria Analítica em um ambiente interativo, desenvolvendo habilidades de raciocínio lógico, cooperação e resolução de problemas. A participação dos alunos cresceu à medida que se familiarizavam com a dinâmica, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Diante dos resultados observados, evidencia-se que o estágio supervisionado não se limita a uma atividade burocrática ou meramente obrigatória. Ele se consolida

como espaço importante de formação profissional, pois permite aos licenciandos explorar caminhos para ensinar conteúdos muitas vezes considerados complexos pelos alunos. Assim, o estágio cumpre seu papel formativo, não apenas no domínio técnico do conhecimento, mas também na construção de uma postura docente crítica, criativa e sensível às diferentes realidades escolares.

Nesta perspectiva, Kamii (1990, p. 23) destaca que o aluno “constrói o conhecimento a partir das próprias ações”. Esse princípio esteve presente tanto na aula de Matrizes, em que os alunos preencheram quadros para formar imagens, quanto no RPG, quando interagiram ativamente, criando estratégias próprias para superar obstáculos. A participação dos estudantes no processo de solução reforça a aprendizagem.

Em ambos os casos, o uso de estratégias diferenciadas foi positivo e contribuiu não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para a motivação dos estudantes. As dificuldades encontradas, seja pela alta carga de conteúdo ou pelo tempo reduzido para explorar todas as possibilidades, já são situações naturais e podem ser superadas com ajustes no planejamento.

6 REFERÊNCIAS

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 7 anos. Campinas: Papirus, 1990.

ONUCHIC, José Carlos. **Resolução de Problemas**: metodologia de ensino e aprendizagem. Campinas: Autores Associados, 1999.

POLYA, George. **How to Solve It:** A New Aspect of Mathematical Method. Princeton: Princeton University Press, 1973.

RIBEIRO, Dulcyene Maria; ARAUJO, Lucas Campos; OLIVEIRA, Evandro Sozo de; CARISSIMI, Alexandre; RIBEIRO, Elisângela Cristina. Uma abordagem de matrizes na perspectiva de resolução de problemas. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, *[S. l.]*, v. 3, n. 3, p. 854–869, 2019. DOI: 10.33238/ReBECEM.2019. v.3. n.3.22794. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/22794. Acesso em: 4 jul. 2025.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria Inez. **Ler, escrever e resolver problemas de Matemática**: habilidades básicas para toda a vida. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Alisson Pereira de; COSTA, Anderson David Torres da; BARBOSA, Cassiano Antonio; CAMPOS, Vitor Augusto Resende. **Relatório da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Matemática: Estágio Supervisionado II – PROMAT**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2024.

ZENI, Eduardo Rossoni; KLUMB, Felipe Augusto; SALATESKI, Felipe Simão; HIGASHI, Milena Yumi. **Relatório das atividades desenvolvidas no PROMAT: Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado II**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2024.

CUIDADO E EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Cláudia Bonachini Mendes[1]

RESUMO

Este estudo de natureza teórico-prática apresenta como tema o desenvolvimento das funções psicológicas na primeira infância através do binômio *cuidar e educar,* com potencial para a promoção de saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Evidencia as possibilidades de materialização da Teoria Histórico-Cultural na medida que compreendemos o psiquismo humano como um conjunto de funções psicológicas superiores – percepção, atenção, memória, imaginação, criatividade, controle da vontade, pensamento e linguagem que operam de modo interfuncional – e o seu desenvolvimento se dá como resultado de um processo cognitivo apropriado e objetivado nas interações humanas e pelas atividades dos sujeitos. Assim, quando nós, professores e professoras nos apropriamos dos conceitos que fundamentam a aprendizagem e desenvolvimento humano, temos maiores possibilidades de criar as condições corretas de aprendizagem capazes de promover o máximo desenvolvimento dos bebês. Com essas considerações, procuramos responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira podemos organizar nosso trabalho pedagógico de modo a desenvolver uma prática pedagógica com bebês, pautada nos princípios humanizadores e desenvolventes do ponto de vista teórico e científico? No decorrer da discussão pontuamos a importância da instrumentalização teórica do professor e da professora bem como o lugar ocupado pelos bebês no sistema de relações sociais, como importantes elementos para a criação de condições adequadas para desenvolvimento humano na primeira infância.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano. Educação de bebês.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo de natureza teórico-prática apresenta como tema o desenvolvimento das funções psicológicas na primeira infância através do binômio *cuidar e educar* - ações indissociáveis no processo educativo - com potencial para a promoção de saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o psiquismo humano contempla um conjunto de funções psicológicas superiores – percepção, atenção, memória, imaginação, criatividade, controle da vontade, pensamento e linguagem que operam de modo interfuncional – e o seu desenvolvimento é compreendido, para esta Teoria, como resultado de um processo cognitivo apropriado e objetivado nas interações humanas e pelas atividades dos sujeitos. Assim, quando nós, professores e professoras nos apropriamos dos conceitos que fundamentam a aprendizagem e

[1] Doutora em Educação. Prefeitura Municipal de Araçatuba – São Paulo. Email: bonachini.thc@gmail.com

desenvolvimento humano, temos maiores possibilidades de criar as condições corretas de aprendizagem capazes de promover o máximo desenvolvimento dos bebês.

Pasqualini (2014) esclarece que o ponto essencial para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano fundamenta-se na compreensão da relação criança-sociedade, ou seja, as condições histórico-sociais concretas nas quais a criança está envolvida e o lugar que ela ocupa nessas relações sociais. Nesse sentido, afirma que:

> Ao evidenciar o caráter histórico-cultural das próprias capacidades psíquicas humanas, a psicologia histórico-cultural revela que o desenvolvimento do psiquismo humano depende das mediações que lhe são oportunizadas, ou seja, depende das possibilidades de apropriação da cultura humana que são (ou não) garantidas a cada indivíduo. É por essa razão que as condições objetivas da organização social são determinantes do percurso do desenvolvimento psíquico na ontogênese [...] (PASQUALINI, 2014, p. 195).

Nesse mesmo entendimento, Facci (2006, p. 12) pontua que “as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc.) são produtos da atividade cerebral, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo.” Portanto, é por meio das relações sociais e dos objetos culturais que o psiquismo humano, que tem sua base biológica, pode desenvolver-se.

Vigotski (2016, p.115) ao explicitar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento esclarece que, “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” Isto quer dizer que, o ato pedagógico e intencional do adulto na Educação Infantil configura-se de suma importância para o desenvolvimento psíquico dos bebês, “tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por determinantes biológicos, mas pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais” (LIMA, 2005, p.159).

A partir dessas considerações iniciais, nosso exercício reflexivo se orienta na seguinte questão: de que maneira nós, professores e professoras podemos organizar nosso trabalho pedagógico de modo a desenvolver uma prática pedagógica com bebês, pautada nos princípios humanizadores e desenvolventes do ponto de vista teórico e científico?

A esse respeito Martins (2013, p. 270) afirma que, "não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico". Portanto, se nem todas as experiências propiciadas às crianças são capazes de promover o desenvolvimento psíquico delas, cabe aqui uma reflexão sobre os princípios de uma prática pedagógica com possibilidades de promover o desenvolvimento psíquico. "Com esses pressupostos, falamos em educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil." (MELLO e FARIAS, 2010, p.55).

Ao esclarecer que as qualidades tipicamente humanas não são herança genética e tampouco se desenvolvem de forma natural e espontânea, Vygotski (1995) apresenta o desenvolvimento humano como possibilidade, uma vez que ele é fruto das experiências e relações do indivíduo com o outro, mediatizados pelos elementos da cultura. Nas palavras de Vygostki (2018, p. 90) "o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características nas crianças." Também esclarece que o meio precisa proporcionar forma final e ideal para conduzir a criança ao desenvolvimento pleno de suas funções psíquicas superiores. Em outras palavras, é necessário que o ambiente educativo possibilite às crianças o contato com a cultura mais elaborada.

Com essa defesa, este texto evidencia nossos estudos e pesquisas pautados na Teoria Histórico-Cultural e suas implicações para o trabalho pedagógico na primeira infância, que foram abordados nas ações de estudo – realizadas e intensificadas no início do ano de 2020 a dezembro 2021 no contexto da Pandemia Covid-2019[2] – com a equipe escolar em uma escola municipal de Educação Infantil do interior paulista[3], na qual a autora desempenha o papel de gestora escolar.

[2] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 17/01/2022.

[3] A referida escola, destinada ao trabalho com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, foi *lócus* da pesquisa de doutoramento da autora (Mendes, 2022).

2. CUIDAR E EDUCAR PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na perspectiva histórico-cultural, o trabalho docente tem a finalidade de orientar a atividade de aprendizagem da criança de forma a contribuir para que ela domine o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. Dessa forma proporcionando à criança o seu máximo desenvolvimento, o que corresponde atendê-las nos aspectos afetivos, cognitivos, social e motor, visando orientar a aprendizagem dos conhecimentos, dos afetos, das emoções, culturalmente construídos. Isso exige dos professores pensar, criar, selecionar, organizar a atividade da criança. E, consequentemente, dominar as ferramentas teóricas que lhe garanta a articulação entre os princípios que regem o desenvolvimento infantil e os processos de ensino-aprendizagem (RAMOS, 2011).

Sendo assim, para que o trabalho educativo seja exitoso é preciso conhecer as leis e regularidades do desenvolvimento psíquico das crianças bem como suas particularidades intelectuais e emocionais. Ou seja, o conhecimento sobre as questões que se referem ao desenvolvimento psicológico infantil facilita ao educador o contato com a criança e ajuda-o a dirigir intencionalmente o desenvolvimento infantil evitando assim muitos erros na educação (MUKHINA, 1996, p.12).

Acerca disso, um aspecto que deve ser levado em consideração na organização das práticas pedagógicas é a periodização do desenvolvimento infantil, a qual explicita que cada etapa de desenvolvimento da criança é caracterizada por uma atividade dominante que guia o desenvolvimento humano. Segundo, Leontiev (2016, p. 65) a atividade dominante é “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”. Com essa definição, o autor traz à tona a necessidade de compreender o papel da educação e da organização do ensino a partir da atividade principal da criança.

Assim, as atividades dominantes que guiam o desenvolvimento na primeira infância, 0 a 3 anos, são: comunicação emocional do bebê e a atividade objetal manipulatória. A *comunicação emocional direta dos bebês com os adultos* é a atividade dominante desde os primeiros dias de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação.

Ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a atividade *objetal-manipulatória***,** na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos. A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Daí por diante, a atividade dominante que guiará o curso do seu desenvolvimento dos 4 aos 6 anos é a *brincadeira de papéis sociais*.

Ressaltamos que, quando ampliamos o conhecimento sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, temos mais condições de organizar o trabalho pedagógico de modo a promover o máximo desenvolvimento humano e a apropriação das qualidades psíquicas humanas que constituem a personalidade infantil, portanto, a busca e o esforço - para sustentar a prática pedagógica com rigor teórico e científico - criam possibilidades para a promoção de uma educação que se oriente pela formação e pelo desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas crianças.

Concordamos com Lima (2017), ao argumentar que a atividade docente com possibilidades humanizadoras implica consciência e intencionalidade no sentido de se fazer avançar a formação cultural da inteligência e da personalidade infantil, dirigindo-se às máximas possibilidades de desenvolvimento da criança pequena.

> Esse cenário educativo intencionalmente dirigido implica a intervenção mediadora do professor como profissional habilitado teórica e metodologicamente para o desafio de conduzir conscientemente o caminho e os encontros da criança com a cultura e, com isso, com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua inteligência e personalidade em patamares sofisticados (LIMA, 2017, p. 126-127).

Por essa razão, são essenciais os programas de formação docente em nível inicial e continuado amparados cientificamente de maneira rigorosa e sólida. Em

síntese, a atividade docente exige a apropriação de ferramentas teóricas e científicas.

3. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM POSSIBILIDADES HUMANIZADORAS E DESENVOLVENTES

Conforme já mencionado, as ações de estudos realizadas no contexto escolar impulsionaram a equipe docente e a equipe do berçário a compreenderem em profundidade as possibilidades de condução do desenvolvimento humano na infância. Com esses estudos e das trocas de experiências, surgiu a necessidade de repensar a prática pedagógica intencionalmente organizada desde a mais tenra infância, tendo em vista que a Teoria nos ensina que o pleno desenvolvimento e apropriação das qualidades tipicamente humanas estão condicionadas à ação intencional do professor e da professora que deverá incidir no momento em que tais funções psíquicas estão em vias de formação, ou seja, na primeira infância. Em vista disso, destacamos duas diretrizes para refletirmos sobre a organização da prática humanizadora e desenvolvente: a importância da apropriação teórica do professor e da professora – especificamente de berçário – bem como o lugar ocupado pelos bebês nas relações sociais.

3.1 A importância da apropriação teórica do professor e da professora de berçário

A complexidade do trabalho dos professores e das professoras de bebês e crianças pequenas não nos permite pautar o nosso pensar e as nossas ações no espontaneísmo que sustenta a máxima do senso comum: “sempre foi assim e sempre deu certo”. Esse espontaneísmo pedagógico, além de não atender aos princípios de uma educação humanizadora, coloca o professor em uma condição que o impossibilita ser sujeito de suas ações. Reafirmamos que, “quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar” (MELLO, 2010, p.200). Em síntese, quando nos apropriamos teoricamente sobre tais conceitos, dispomos de elementos para a criação e organização das condições objetivas e necessárias para que os bebês e as crianças pequenas possam participar ativamente do processo educativo.

Figura 1– Proposta: cesto de livros

Figura 2– Proposta: cesto dos tesouros

Fonte: Arquivos da autora (Mendes, 2025).

As imagens acima evidenciam o momento da acolhida no berçário. Essa ação ocorre diariamente. Na acolhida, os bebês são recebidos pela educadora com uma proposta de acolhimento – brincadeiras com bolha de sabão, brincadeiras com caixas, oferecimento de diversos riscadores e suportes, oferecimento de chocalhos caseiros, entre outros - organizada com a finalidade de envolver os bebês em atividades promotoras de aprendizagem e desenvolvimento a partir do contato com diferentes objetos e materiais passíveis de exploração e manipulação pelos bebês. Partimos da premissa de que tratamos os bebês como sujeitos no processo educativo quando os escutamos atentamente e com intencionalidade pedagógica, isto é, seus interesses, gostos e preferências constituem a base do planejamento. Essa atitude investigativa nos ajuda a assumir cada vez mais nosso papel protagonista na organização das práticas nas quais os bebês se tornem cada vez mais ativos em seu processo de aprender e se desenvolver (MELLO, 2017).

Figura 3– Proposta: hora da leitura

Fonte: Arquivos da autora (Mendes, 2025).

A literatura infantil apresenta-se como um contexto no qual as formas final e ideal da linguagem estão presentes contribuindo para a formação e a ampliação do vocabulário dos bebês. Partimos do pressuposto de que:

> As necessidades humanas são ensinadas e aprendidas pelas condições de vida e educação, portanto, se os livros não forem oferecidos às crianças, nelas não se criará o desejo de desvendá-los. Em vista disso, cabe a nós professoras e professores, criar nos bebês e nas crianças pequenas a necessidade de ler (COSTA e MODESTO-SILVA, 2018, p. 208).

Com isso, enfatizamos que ao criarmos as condições para que os bebês possam manusear os livros, escutar uma história, participar ativamente do ato de ler identificando a função social da leitura e da escrita, estamos criando neles a necessidade de se comunicar, interagir e se expressar.

Vale destacar que, uma mudança significativa ocorrida no berçário – após a frequência de atividades propostas – é o fato de os bebês se acomodarem espontaneamente no colchonete quando a educadora se senta trazendo algum objeto. Os bebês se sentem atraídos e curiosos para observar e manipular as “novidades” que lhes são apresentadas diariamente.

As mudanças que foram ocorrendo nas atividades propostas aos bebês dependiam do nível de participação e envolvimento deles. Ou seja, na medida em que foram aumentando seu protagonismo, as propostas foram intensificadas e os materiais e espaços também foram diversificados, como se pode observar no seguinte no exemplo:

Figura 4 – Atividades de expressão artística com materiais diversificados e em espaços diferentes

Fonte: Arquivos da autora (Mendes, 2025).

Ressaltamos que, a qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido está condicionado à elaboração de um planejamento de ações e intenções que considere o lugar ocupado pelos bebês no sistema das relações sociais. Por esta razão, o trabalho dos professores e das professoras de bebês vai além da elaboração de um conjunto de estratégias para a apropriação dos conhecimentos culturais e sistematicamente organizados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão argumentamos e refletimos sobre a importância do planejamento das ações pedagógicas desenvolvidadas com os bebês, pautadas nos pressupostos humanizadores e desenvolventes do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural. Nesse percurso, destacamos o papel a tomada de consciência sobre a importância da instrumentalização teórica do professor e da professora, bem como o lugar ocupado pelos bebês no sistema de relações sociais, como importantes elementos para a criação de condições adequadas para desenvolvimento humano na primeira infância.

As ações de estudo e de formação continuada desenvolvidas pela gestão escolar onde a pesquisa foi realizada evidenciaram que, quando compreendemos o papel da educação na perspectiva humanizadora, as práticas pedagógicas são organizadas intencionalmente levando em consideração a possibilidade de participação e envolvimento ativo dos bebês.

REFERÊNCIAS

COSTA,Yngrid Karoline Mendonça e MODESTO-SILVA, Kênia Adriana de Aquino. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: possibilidades e influências. In: SILVA, José Ricardo *et al.* (Orgs.). **Educação de Bebês**: **cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. P. 185-209.

FACCI, Marilda Gomes Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia socio-histórica. In: ARCE, Alessandra, DUARTE, Newton. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich.; Tradução de: Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14ª edição. São Paulo, Ícone, 2016.

LIMA, Elieuza Aparecida. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: em busca da atitude ativa de professores e crianças. In: MENDONÇA, Suely Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. (Org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas** – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

LIMA, José Milton A brincadeira na Teoria Histórico Cultural: de prescindível a exigência na Educação Infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005. P. 157-180.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

MELLO, Suely Amaral. & FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Acesso em 03/07/2025.

MELLO, Suely Amaral. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: MELLO, Suely Amaral e COSTA, Sinara Almeida. **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. P.87-96.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **A formação do sentido para a atividade docente na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico Cultural. 2022. 205f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da Idade Pré-escolar.** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUKHINA, Valéria. Psicologia infantil, ciência e particularidades do desenvolvimento psíquico da criança. In: MUKHINA, I. **Psicologia da idade pré-escolar**: **um manual completo para compreender e ensinara criança desde o nascimento até os sete anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.05-12.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O sujeito aprendiz da Educação Infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. In: Miller, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, S. G.(Orgs.). **Educação e humanização: perspectivas da Teoria Histórico-Cultural**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

RAMOS, Conceição de Maria Moura Nascimento. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.** Tese (doutorado - Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ed. Ícone, 2016. P.103 - 117.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**, vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia.** Tradução e Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed.Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

METAFORMAÇÃO: EXPECTATIVAS E REALIDADES

Ana Paula Schimmelpfeng Gutmann[1]

Sônia Maria Carvalho[2]

Evelise Maria Labatut Portilho[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo confrontar as expectativas iniciais e as ponderações finais de estudantes universitários em um Programa de Metaformação. A investigação buscou compreender como os estudantes vivenciaram a proposta formativa, especialmente no que diz respeito às interações interculturais, à aprendizagem colaborativa, à educação em perspectiva internacional e aos desafios enfrentados. A fundamentação teórica está pautada nos autores Candau (2008) e Fleuri (2022). Esta pesquisa qualitativa está sob o olhar fenomenológico hermenêutico, fundamentada em Albuquerque & Portilho (2022), a partir da qual interpretamos os sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências, com a análise feita sob a categorização inspirada em Bardin (2016). Participaram da formação 18 estudantes universitários, oriundos do primeiro ano da graduação em Pedagogia e Licenciatura em Educação de uma universidade privada brasileira e de uma instituição pública portuguesa à distância. Os resultados apresentados indicam que as expectativas iniciais estavam fortemente pautadas na valorização da diversidade cultural, na partilha de saberes e na ampliação de horizontes educacionais. No entanto, a realidade vivida revelou tensões, como a baixa participação de alguns participantes, dificuldades de comunicação e limitações na dinâmica colaborativa. Destaca-se que a experiência foi considerada significativa, especialmente no contato com diferentes realidades educacionais e na ampliação da consciência intercultural. A análise destaca que o sucesso da experiência depende não apenas do desejo de interação, mas da construção consciente e coletiva de um espaço dialógico. Diante dos resultados apresentados, sugere-se a elaboração de futuros programas de formação intercultural que invistam na preparação prévia dos estudantes para a interculturalidade e estratégias de engajamento colaborativo. Recomenda-se também que sejam desenvolvidas pesquisas futuras que aprofundem a compreensão de fatores que favorecem ou limitam as interações em grupo, a fim de contribuir para o aprimoramento de experiências formativas entre estudantes de diferentes culturas.

Palavras-chave: Formação Universitária. Metaformação. Interculturalidade. Aprendizagem colaborativa. Expectativas e vivências.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte do fruto de um Programa de Metaformação intitulado “Experiência Intercultural na Formação de Estudantes Universitários”,

[1] Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, anagutmann@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, scarvalho@escola.pr.gov.br
[3] Orientadora, Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, evelise.portilho@pucpr.br

oferecido pelo Grupo de Pesquisa - Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). Este Programa teve como objetivo desenvolver estratégias metacognitivas que favoreçam o incremento da autonomia, a cooperação social e a compreensão da diversidade humana no contexto educativo de estudantes universitários.

Essa proposta foi conduzida exclusivamente *online*, permitindo a participação de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade privada do sul do Brasil (Instituição A) e de estudantes do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação de uma instituição pública de ensino superior, a distância, de Portugal (Instituição B).

A pesquisa teve início com a participação de 18 estudantes, dos quais 11 eram vinculados à Instituição A e 7 à Instituição B. A partir do quinto encontro, 2 participantes da Instituição A interromperam sua participação na formação. Dessa forma, a formação foi concluída por 9 estudantes da Instituição A e 7 da Instituição B. Ressalta-se que, entre os participantes, apenas um era do sexo masculino, sendo este oriundo de Portugal.

Esta Metaformação adotou a estrutura central da metodologia metacognitiva, a qual, conforme descrito por Portilho, Silva e Batista (2023), é composta por cinco etapas essenciais: disparador, conteúdo do encontro, rede de conversa, tarefa e avaliação metacognitiva.

Este artigo justifica-se ao verificar lacunas existentes no percurso de formação dos sujeitos participantes, considerando suas expectativas iniciais e considerações em torno do final deste Programa. Neste contexto, o problema da presente pesquisa é: quais os confrontos identificados entre as expectativas pré-encontro e suas ponderações sobre a realidade vivida por estudantes universitários em um programa de Metaformação?

Portanto, objetivamos confrontar as expectativas iniciais e as ponderações finais dos estudantes universitários em um programa de Metaformação. Para isso, iremos verificar as expectativas apresentadas pelos participantes antes do início da formação e seus apontamentos a respeito de sua experiência após os encontros síncronos.

Como aporte teórico para a análise desta pesquisa qualitativa, sob a perspectiva da fenomenologia hermenêutica, buscou-se abranger a consciência de si e do outro em um movimento interpretativo que contempla a experiência

vivida, os fenômenos emergentes, os sentidos atribuídos e as compreensões construídas ao longo do processo (ALBUQUERQUE & PORTILHO, 2022).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo tem como proposta apresentar um recorte do Programa de Metaformação. Antes do seu início, após a inscrição feita pelos interessados, eles responderam um questionário no formato de formulário *online* para saber sobre suas expectativas em relação a esta formação.

Dentre as etapas da formação, foram propostos sete encontros síncronos com temáticas particulares e instrumentos tecnológicos que pudessem atender aos objetivos da Metaformação e aos temas de cada encontro. As temáticas oferecidas foram: Tomada de consciência no processo de aprendizagem; O perfil da Educação: Brasil e Portugal; Educação na era digital; Trabalho em grupo na formação de estudantes universitários; As dimensões da aprendizagem e do ensino; Diversidade e inclusão: Desafios e potencialidades; A metacognição e o processo de aprendizagem.

Esses encontros síncronos foram realizados semanalmente em grupo no segundo semestre de 2023. Ademais, foram proporcionados uma entrevista e uma mentoria individual entre um participante e dois pesquisadores após os encontros síncronos, com o objetivo de ampliar os dados para pesquisa. Finalmente, foi realizada uma devolutiva coletiva entre todos os envolvidos, para que pudessem expor alguns dados levantados.

Para este artigo, escolhemos analisar dois instrumentos. Primeiramente, as expectativas dos estudantes antes do início da formação, por meio da análise de suas respostas para a pergunta 12 do questionário pós-inscrição: "*O que você espera da interação com estudantes de outro país?*".

Ademais, escolhemos nesta análise, verificar a percepção dos estudantes em relação à sua experiência na Metaformação oferecida, por meio da análise das respostas dadas à pergunta 4 da entrevista realizada após os sete encontros síncronos, na qual indagamos: "*Como está sendo a sua experiência de interação com os participantes do grupo nesta formação?*"

Portanto, por meio da análise das respostas dadas pelos participantes no início da Metaformação e posteriormente aos encontros síncronos, conseguimos

levantar as expectativas dos estudantes e suas percepções sobre a experiência vivida.

Para demonstrar o que os participantes tinham de expectativas e suas considerações posteriores, buscamos levantar e classificar as respostas dos estudantes em categorias de análise. Usamos a proposta de Bardin (2016) como fundamentação teórica, que define categorização como "Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos". (BARDIN, 2016, p. 117).

A pesquisa qualitativa realizada, por meio da categorização das respostas dos estudantes, foi alinhada à visão da abordagem fenomenológico-hermenêutica, a qual valoriza a intersubjetividade, a historicidade e a intencionalidade do ser humano em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo. Desta maneira, compreende-se o sujeito, inclusive o pesquisador, como parte constitutiva do processo, envolvido na produção de sentido e na interpretação das experiências, a partir de sua inserção no meio (Albuquerque & Portilho, 2022).

3 DO DISCURSO À PRÁTICA: O QUE SE MANTÉM E O QUE SE TRANSFORMA

As interações educacionais interculturais são frequentemente cercadas de expectativas idealizadas pelos participantes. O desejo de ampliar horizontes culturais, compartilhar experiências e vivenciar diferentes realidades pedagógicas é recorrente na literatura sobre formação intercultural. Candau (2008) expõe que,

> (...) não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2008, p. 13).

O levantamento das respostas do questionário pós-inscrição, concedidas pelos participantes no Programa de Metaformação, confirma esse contexto ao analisar a questão "*O que você espera da interação com estudantes de outro*

país?". As expectativas antes do início da formação giravam em torno de palavras-chave como troca cultural (P05), aprendizagem de novas perspectivas educacionais (P17), interação com diferentes idiomas (P06) e ampliação de conhecimentos sobre práticas pedagógicas em outros contextos (P18). As respostas iniciais demonstram um imaginário coletivo otimista, que valoriza a diversidade cultural e a construção colaborativa de saberes.

Se por um lado alguns participantes relataram experiências positivas, como a superação de barreiras comunicativas e o enriquecimento por meio do contato com diferentes realidades educacionais, por outro lado, em resposta à pergunta 4 da entrevista realizada durante a Metaformação, após os encontros síncronos, que questionava "*Como está sendo a sua experiência de interação com os participantes do grupo nesta formação?*", surgiram relatos que evidenciaram dificuldades práticas na efetivação das interações propostas.

Problemas como a falta de engajamento de alguns membros (P07), a dificuldade de organização em trabalhos em grupo (P02), as barreiras relacionadas a diferenças de fuso horário (P08) e a comunicação assíncrona foram destacados por diversos participantes. Em alguns casos, a frustração com a falta de colaboração e o isolamento nas atividades em grupo (P13) foi expressa de forma direta, apresentando um distanciamento entre as expectativas iniciais e as experiências vivenciadas.

Ao relacionar as expectativas iniciais dos participantes com suas vivências práticas no Programa de Metaformação, evidencia-se a importância de abordagens formativas que considerem os conflitos e as tensões inerentes aos processos interculturais.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Com base no que propõe Bardin (2016), analisamos as respostas dos participantes e levantamos as seguintes categorias de análise: troca intercultural, compartilhamento e aprendizagem coletiva, educação na perspectiva internacional e desafios colaborativos.

A definição das categorias de análise foi orientada pela recorrência de sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas durante o Programa de Metaformação, demonstradas pelas respostas dadas à questão 12

do questionário pós-inscrição e à questão 4 da entrevista. Com a categorização buscamos organizar e interpretar os dados que emergiram com maior relevância, respeitando a perspectiva fenomenológica-hermenêutica adotada na pesquisa.

A categoria “troca intercultural” foi definida a partir das respostas dos participantes, em que aparecem termos como: descoberta de outras realidades, compartilhamento de experiências culturais e convivência com a diversidade. Esses termos apontam para um processo de construção de sentido em torno da experiência intercultural. Ademais, essa categoria envolve menções às diferenças e semelhanças culturais, percepções sobre o outro, e experiências de contato com outra cultura.

Determinados estudantes esperavam vivenciar contato com novas culturas, aprender com diferenças culturais e linguísticas, e fazer uma "combinação entre culturas". De amplo modo, houve uma forte expectativa de conhecer outras culturas, modos de vida e ampliar o repertório sociocultural, conforme P05: “*Troca de ideias e cultura para adquirirmos mais conhecimento”.*

Após os encontros síncronos, observamos que a vivência intercultural foi marcante para alguns, mas limitada para outros devido à baixa interação, conforme P03 “*temos muitas semelhanças a nível cultural entre Portugal e Brasil, mas também temos muitas diferenças (...) isso acaba por nos enriquecer a nível cultural.*

Assim, verificamos que a troca cultural foi valorizada quando ocorreu, mas foi menos intensa do que o previsto para certos participantes, devido à falta de engajamento ou de comunicação efetiva. Em concordância com o que foi observado, os pressupostos de Candau (2008) oferecem um importante referencial teórico para compreender os relatos acima. Segundo a autora, “a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. (CANDAU, 2008, p. 13).

Considerando o exposto pela autora, que defende uma perspectiva intercultural pautada no reconhecimento do outro, no diálogo entre diferentes grupos socioculturais e na negociação das diferenças, a categoria “troca intercultural” emerge das falas dos participantes como expressão concreta dessa concepção. As respostas destacam a descoberta de outras realidades, o compartilhamento de experiências culturais e a convivência com a diversidade

como aspectos que estão em consonância com uma proposta de educação intercultural.

Na segunda categoria levantada denominada “Compartilhamento e aprendizagem coletiva” a partir das contribuições dos participantes, destacamos expressões como: troca de conhecimentos, aprendizagem mútua e partilha de saberes. As contribuições revelam a valorização do coletivo como elemento central no Programa de Metaformação.

Nesse contexto, para Fleuri (2022), a interação com outra cultura favorece que uma pessoa ou grupo mude sua compreensão da realidade e adquire pontos de vista diferentes de interpretação. Podemos relacionar o que o autor traz com esta categoria, ao destacar que a interação com outras culturas amplia a compreensão da realidade e possibilita novas formas de interpretar e se relacionar com o mundo. No contexto do Programa de Metaformação, essa interação promoveu trocas significativas de saberes entre os participantes, favorecendo a construção conjunta do conhecimento e a aprendizagem mútua, como evidenciado nas experiências relatadas ao longo da formação.

Ao analisar o que os participantes esperavam da formação, verificamos forte expectativa de troca de ideias, partilha de experiências e aprendizagem com os pares. Muitos participantes esperavam experiências de cooperação e construção coletiva do conhecimento, conforme as falas: “*Uma partilha de experiências e de conhecimento”.* (P03); “*Partilha e entreajuda”.* (P04).

Já em relação aos apontamentos pós-encontros, percebemos que alguns participantes de fato relataram que houve compartilhamento produtivo. Outros, no entanto, relataram descompromisso dos colegas e trabalhos feitos sozinhos, o que frustrou essa expectativa. Portanto, certos participantes vivenciaram trocas produtivas, mas muitos relataram falhas na colaboração, “e*u pensava que iria haver mais interesse em realizar esse trabalho (…) infelizmente eu acabei por fazer o trabalho sozinha”.* (P04)

Verificamos que a expectativa de aprendizagem coletiva foi forte, mas houve uma divisão entre quem conseguiu vivê-la e quem sentiu falta de colaboração. A postura dos colegas e fatores organizacionais influenciaram diretamente isso.

Na terceira categoria de análise “Educação na perspectiva internacional” as falas trouxeram palavras e expressões, como: confronto, percepção e

compreensão de diferentes modelos educacionais e práticas pedagógicas em outros contextos. Os relatos sobre a educação em seu país trazem um comparativo educacional entre os dois países.

A concepção de educação "no processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final" (Fleuri, 2022, p. 44). Nesse contexto, essa categoria dialoga com a concepção de educação intercultural ao tratar do confronto e da compreensão de diferentes modelos educacionais como oportunidade de crescimento, e, reforça o caráter formativo do contato com a diversidade educacional.

Nas expectativas trazidas pelos estudantes, muitos esperavam conhecer sistemas educacionais diferentes, novas metodologias e formas de pensar a educação, *"analisar as diferenças educacionais em relação à realidade vivenciada no Brasil".* (P06); "*ter outras visões sobre a educação, troca cultural".* (P13)

Ao comparar os relatos acima com as falas trazidas após os encontros, apuramos que os aspectos das expectativas foram confirmados, visto que denominados participantes destacaram entre outros aspectos, diferenças metodológicas, como o ensino remoto em Portugal, diversidade nas contribuições, e ampliação da visão educacional, com destaque à fala de P15: *"Acho que esta metodologia é muito positiva nesse sentido de aprendizagem, acho que aprendemos muito".*

Nesta categoria, a expectativa foi alcançada para a maioria, e a formação cumpriu o papel de ampliar horizontes educacionais internacionais.

Por fim, a categoria "Desafios colaborativos" emergiu das falas que indicavam situações desafiadoras no âmbito do trabalho em grupo e das interações interculturais, como: sair da zona de conforto, inclusão, adaptação e amadurecimento social e emocional. Nesse contexto, Fleuri (2022, p.37) traz:

> (...) em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Quando Fleuri (2022) propõe novas formas de relação entre sujeitos e grupos culturais diferentes, aponta para a necessidade de adaptação, escuta e superação de dificuldades. O reconhecimento das diferenças culturais e a

construção de relações solidárias exigem amadurecimento social e emocional, aspectos evidenciados nas falas dos participantes ao relatarem os desafios enfrentados nas interações coletivas e interculturais.

Em meio às expectativas pré-formação, poucos participantes anteciparam os desafios que enfrentariam. Alguns previam adaptação, mas de forma genérica, como "*sair da zona de conforto".* (P10) e "*um processo de adaptação e inclusão social para ambos".* (P11)

Porém, nos relatos após os encontros, esse foi um dos aspectos mais citados e criticados, com queixas sobre falta de resposta, trabalhos feitos sozinhos, dificuldade de colaboração e de comunicação por diferença de horários ou desinteresse, como "a *maior dificuldade foi justamente ao realizar alguns trabalhos em grupo... pela falta de comunicação".* (P08)

Portanto, observamos que os desafios foram subestimados. Muitos estudantes não previram as dificuldades colaborativas, que acabaram se tornando um dos maiores pontos de frustração da experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise das falas dos participantes sob o olhar da fenomenologia hermenêutica, por meio do levantamento das categorias de análise das respostas dadas ao questionário pós-inscrição (expectativas) e à entrevista (realidades), percebemos que embora o desejo de aprender com o outro permaneça como uma constante, as condições estruturais e metodológicas de uma formação são determinantes para a qualidade da experiência.

Ao confrontar as expectativas iniciais e as ponderações finais dos estudantes universitários em um programa de Metaformação, pudemos verificar que a troca cultural foi valorizada quando ocorreu, mas foi menos intensa do que o previsto para parte dos participantes, devido à falta de engajamento ou de comunicação efetiva. As expectativas de trabalho em equipe e aprendizagem compartilhada foram frustradas para alguns, indicando que a colaboração real foi menor do que a esperada.

Os desafios colaborativos foram subestimados antes da experiência, mas tornaram-se um dos principais obstáculos vivenciados, revelando a necessidade de apoio e estratégias para promover o engajamento. Aqueles que se mostraram

mais abertos e reflexivos, conseguiram extrair valor mesmo em contextos adversos.

Diante disso, recomenda-se que futuros programas de formação intercultural, mais especificamente os oferecidos na modalidade *online*, invistam em mediação pedagógica ativa, preparação prévia dos estudantes para a interculturalidade e estratégias de engajamento colaborativo. Sugere-se também pesquisas futuras que aprofundem a compreensão de fatores que favoreçam ou limitam as interações em grupo, a fim de contribuir para o aprimoramento de experiências formativas entre estudantes de diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, K. C. C.; PORTILHO, E. M. L. As contribuições da Fenomenologia-Hermenêutica para pesquisas em Educação. **Conjecturas**, 2022, 384–396. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359328710_As_contribuicoes_da_Fenomenologia-Hermeneutica_para_pesquisas_em_Educacao. Acesso em: 04 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2016. (Obra original publicada em 1977). Disponível em: https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf . Acesso em: 29 jun. 2025.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. 2008 In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLEURI, R. M. Educação intercultural e formação de educadores **[recurso eletrônico]** – João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. Disponível em: https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-1/educacao-intercultural-e-formacao-de-educadores-ebook-20-10.pdf . Acesso em: 29 jun. 2025.

PORTILHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. da; BATISTA, G. de P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14912, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14912. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14912 . Acesso em: 29 jun. 2025.

O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: A ESPECIFICIDADE DE UM COLÉGIO ESTADUAL EM CURITIBA-PR

Claudinéia Maria Vischi Avanzini[1]

Welington Tavares dos Santos[2]

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná enfrenta significativos desafios tanto no campo da gestão escolar como na perspectiva político-educacional. Este estudo investiga os principais obstáculos que limitam o acesso e a permanência dos estudantes na EJA, explorando o paradoxo entre o aumento das matrículas e as altas taxas de evasão e repetência escolar. O objetivo deste estudo é identificar e analisar os problemas enfrentados pelos estudantes da EJA em um colégio estadual de Curitiba, sobretudo considerando fatores de exclusão tais como a necessidade de trabalho, problemas de saúde e desinteresse escolar. A metodologia adotada inclui uma análise quantitativa dos dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e revisão da legislação educacional vigente, complementadas por entrevistas com estudantes para verificar as experiências e percepções dos que são diretamente afetados. Esta abordagem, tem por finalidade fornecer uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados na garantia do direito à educação em um contexto de marginalização crescente, visando contribuir para a formulação de políticas públicas mais efetivas e inclusivas. O texto detalha os desafios enfrentados pela EJA, para nas discussões subsequentes e à luz de legislação específica e das políticas públicas atuais, apresentar uma breve avaliação dos impactos dessas políticas no contexto escolar. O aporte teórico conta, além dos documentos legislativos, com textos de Freire (2000 e 2002), Farias (2012) e Faria, Chilante e Avanzini (2021, p. 326). A parte conclusiva do estudo propõe algumas estratégias de intervenção e recomendações para futuras ações no intuito de entender não somente a democratização do acesso ao sistema de escolarização formal, como, numa situação paradoxal ao aumento do número de evasão e repetência escolar. Dentre os vários fatores apontados para essa exclusão dos estudantes do ensino comum, além das repetências consecutivas, necessidade de acesso ao mundo do trabalho, etc. Faria, Chilante e Avanzini (2021, p. 326) indicam que “a subalternização das políticas educacionais de EJA (FARIAS, 2012)” refletem o desmonte paulatino da modalidade, que se efetiva na “diminuição da oferta e o fechamento de escolas e de turmas de EJA” ações apontadas como algumas das muitas perdas pelas quais passa a EJA paranaense.

Palavras-chave: Evasão escolar; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Democratização do acesso; Busca ativa; Direito à educação.

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR), Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR. clauvischi2@gmail.com.

[2] Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Gestão e Tutoria em EaD e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci. tavares.welington@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná enfrenta significativos desafios tanto no campo da gestão escolar como na perspectiva político-educacional. Este estudo investiga quais são os principais obstáculos que limitam o acesso e a permanência dos estudantes na EJA, explorando o paradoxo entre o aumento das matrículas e as altas taxas de evasão e repetência escolar.

O objetivo deste estudo é identificar e analisar os problemas enfrentados pelos estudantes da EJA para concluir essa modalidade de ensino, sobretudo considerando fatores de exclusão tais como a necessidade de trabalho, problemas de saúde e desinteresse escolar.

A metodologia adotada inclui uma análise quantitativa dos dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e revisão da legislação educacional vigente, complementadas por entrevistas com educadores e estudantes para verificar as experiências e percepções dos que são diretamente afetados.

Esta abordagem, tem por finalidade fornecer uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados na garantia do direito à educação em um contexto de marginalização crescente, visando contribuir para a formulação de políticas públicas mais efetivas e inclusivas.

A pesquisa que originou este trabalho tenta detalhar os desafios enfrentados pela EJA, para nas discussões subsequentes e à luz de legislação específica e das políticas públicas atuais, apresentar uma breve avaliação dos impactos dessas políticas no contexto escolar.

O texto está organizado em três seções. Inicialmente, detalha os desafios enfrentados pela EJA, para nas discussões subsequentes e à luz de legislação específica e das políticas públicas atuais, apresentar uma breve avaliação dos impactos dessas políticas no contexto escolar. A parte conclusiva do estudo propõe algumas estratégias de intervenção e recomendações para futuras ações.

2 DESAFIOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Brasil tem lutado historicamente pela democratização do acesso das crianças e adolescentes ao sistema de escolarização formal. Especialmente nas últimas décadas, o número de crianças e adolescentes matriculados cresceu exponencialmente. Entretanto, numa situação paradoxal o número de evasão e repetência escolar tem crescido também, mas de maneira desproporcional ao número de matriculados. Vários são os fatores apontados para essa exclusão dos estudantes do ensino comum, desde repetências consecutivas, necessidade de acesso ao mundo do trabalho, problemas de saúde e desinteresse escolar. No entanto, existe uma legislação específica, que ampara os estudantes a dar continuidade em seus estudos e inclusive voltar a estudar ao longo de sua vida garantindo-lhes o direito à Educação. (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir dos 15 anos os adolescentes e os adultos com 18 anos podem ser matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA sucessivamente. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, no ano de 2023, estimava-se que 22,8% de jovens entre 15 a 17 anos estavam fora da escola no Paraná, sendo que o estado fica entre os dez estados brasileiros com maior número de jovens fora da escola na idade escolar. (IBGE, 2023).

Segundo Freire (2002, p.12)

> (...) não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer.

Neste sentido, é interessante pontuar que “um dos problemas cruciais da educação brasileira erroneamente chamado de *evasão escolar*, na verdade *expulsão escolar* – é político-ideológico” (FREIRE, 2000, p.46, grifos no original). Assim, seria possível sugerir que a responsabilização pelo abandono escolar ocorre por um grupo de elementos determinantes como as condições

socioeconômicas, as práticas pedagógicas, a desvalorização da educação, enfim, fatores culturais e institucionais.

> Por muito tempo, o imaginário escolar e docente aparentou aceitar com muita tranquilidade o fracasso escolar traduzido por aprendizagem ineficiente e evasão escolar como fator social e cultural, se eximindo de toda e qualquer culpa. Contudo, na última década, essa passividade toma outra característica: a dúvida sobre a legitimidade do fracasso escolar voltada para a cultura social e política, segregadora e excludente; ou se a escola ingenuamente não reproduz essa mesma sociedade contribuindo para que os alunos continuem excluídos da sociedade. (CERATTI, 2008, p.17).

Para aprofundar essas questões à delimitação da realidade paranaense, a partir de agora serão apresentados dados de um colégio estadual localizado na região oeste da cidade de Curitiba, a capital do estado, e que atende estudantes da EJA no período noturno. O colégio em questão fica na Cidade Industrial de Curitiba e tem aproximadamente 1400 estudantes matriculados atualmente, sendo destes 124 da Educação de Jovens e Adultos.

Durante o ano de 2024, dos 188 estudantes matriculados na EJA do Colégio Estadual Avelino Antônio Vieira, 38 estudantes abandonaram a escola, o que resulta num percentual de 20,21% dos matriculados. De acordo com dados da Tabela 1, 43,62% foram aprovados, 16,49% reprovados,19,68% transferidos e nenhum estudante foi registrado sem frequência.

Tabela 1 – Estatística do Resultado Final do CE Avelino Antônio Vieira 2024

Descrição	Número	Percentual
Estudantes Aprovados	82	43,62
Estudantes Reprovados	31	16,49
Abandono de Estudantes	38	20,21
Estudantes Transferidos	37	19,68
Estudantes Sem Frequência	0	0

Fonte: Elaborada pelos autores

Esses dados indicam que neste ano, 36,70% dos estudantes da EJA, ou seja 69 estudantes, não tiveram êxito em seus estudos, pois além dos

estudantes que abandonaram a escolarização, 16,49% foram reprovados. Fato esse que nos leva a questionar as causas desse número expressivo de insucesso na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Faria, Chilante e Avanzini (2021, p. 326) “a subalternização das políticas educacionais de EJA (FARIAS, 2012)” refletem o desmonte paulatino da modalidade, que se efetiva na “diminuição da oferta e o fechamento de escolas e de turmas de EJA” concentrando os atendimentos prioritariamente no centro das cidades, assim como, “o fim da organização individual da oferta de turmas que atendiam trabalhadores em turnos e em jornadas específicos (...), a instituição do Programa Colégios cívico-militares que cerceiam, entre outros, o direito ao ensino noturno” são algumas das muitas perdas pelas quais passa a EJA paranaense.

Somando-se a essas questões um dos grandes desafios das Escolas que atendem a EJA no Estado do Paraná, além de montar suas turmas é monitorar diariamente a frequência dos estudantes por conta da falta de contato corretos dos estudantes, que normalmente se matriculam, mas quase sempre não responde ou o telefone cadastrado no colégio não existe, sendo, portanto, necessário realizar a Busca Ativa constante dos estudantes por conta do número excessivo de faltas e frequentes abandonos às aulas.

Com relação às Buscas Ativas, do início das aulas em fevereiro até o final do mês de junho de 2025 os registros desta ação no CE Avelino Antônio Vieria foi a mais realizada pela equipe gestora do colégio, fato que pode ser comprovado no Gráfico 1 que apresenta, dentre todos os Atos de Indisciplina registrados nas turmas do noturno, a Busca Ativa se destacando em maior número, 56,6% o que resulta no registro de 74 Buscas Ativas do total das 119 ações realizadas neste período. Além disso, vale destacar que destes 74 registros de Busca Ativa somente 4 não eram das turmas da EJA, o que resulta em praticamente 95% das buscas realizadas com estudantes desta modalidade de ensino. Isso indica que uma quantidade também grande de estudantes faltaram às aulas no 1º semestre de 2025 e essas faltas excessivas, muito provavelmente, gerará um número também grande de reprovados ou de abandonos também neste semestre, como ocorreu durante o ano de 2024.

Gráfico 1 – Atos de Indisciplina CE Avelino Antônio Vieira 2025

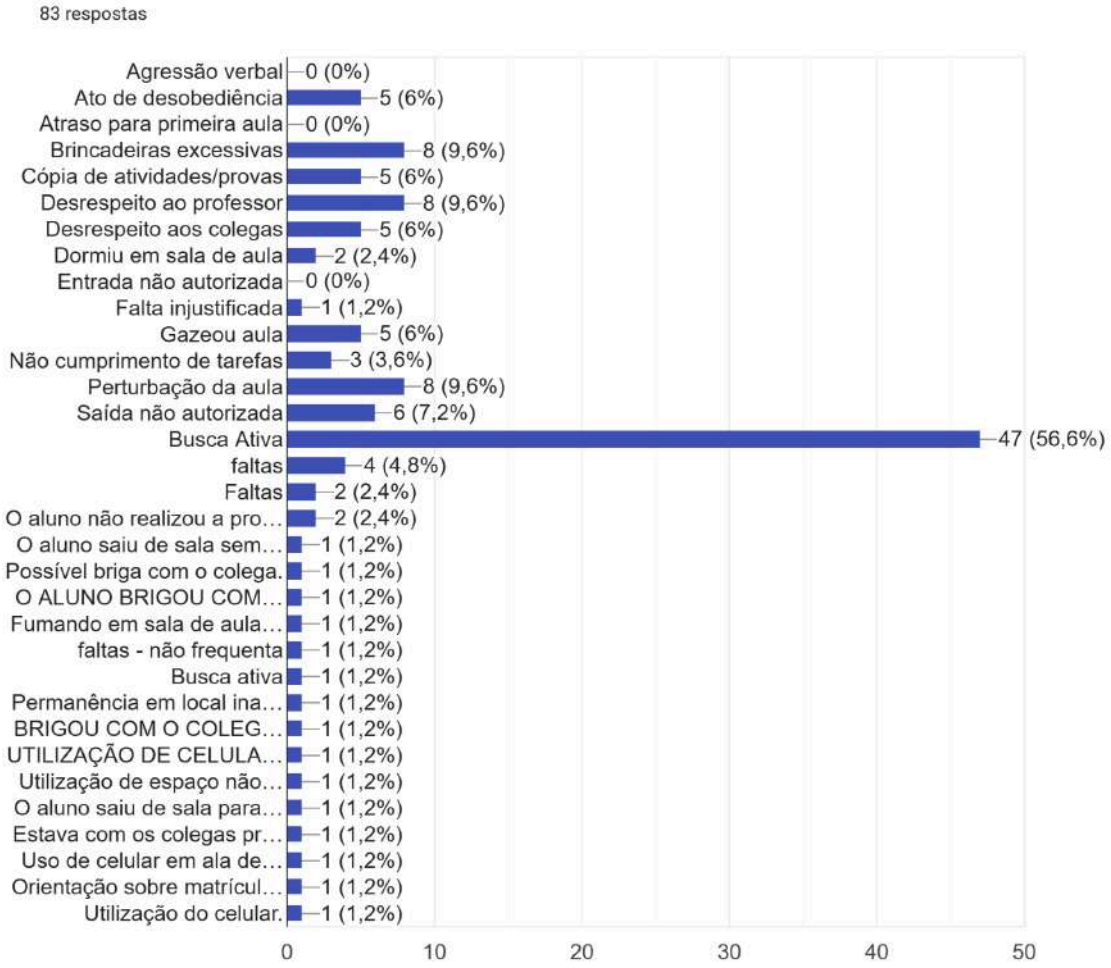

Fonte: CE Avelino Antônio Vieira, 2025.

Além da busca ativa, a indicação de ação a ser desenvolvida a partir deste desafio é a realização de conversas individualizadas com os estudantes mais faltosos de cada turma para identificar os motivos que os levam a faltar excessivamente nas aulas. Desta forma, será possível distinguir se os motivos são extraescolares como problemas de família, saúde, trabalho, econômico, de locomoção ou intra escolares, como dificuldade de relacionamentos entre os estudantes, entre estudantes e professores, com os conteúdos que a muito tempo eles deixaram de estudar na escola e ter salas de aulas de EJA em escolas mais próximo de suas residências.

Com relação a identificação do que está na zona de autonomia das escolas é possível perceber que os motivos intra escolares são mais fáceis de resolver, pois é possível mediar os conflitos que ocorrem no ambiente escolar

para reduzir as dificuldades nos relacionamentos interpessoais, propor aulas mais interativas e próximas da realidade dos estudantes para que professores possam trabalhar os conteúdos das aulas de forma mais integrada.

Contudo, com os motivos extra escolares é indicado fazer um trabalho mais humano com os estudantes da EJA para ouvir seus problemas e tentar acolher da melhor forma possível, indicando possibilidades de resolução. Sendo que as seguintes estratégias são indicadas para atingir os objetivos de redução da evasão escolar na EJA: organização da Hora Atividade coletiva com o intuito de fomentar a observação de sala de aula como uma das possibilidades de auxílio na melhoria da qualidade da aula ministrada pelos professores, pois após essa ação são sugeridas propostas diferenciadas para que as aulas melhorem no intuito de evitar o desinteresse dos estudantes e suas possíveis ausências excessivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados foram a efetivação de momentos de acompanhamento da Hora Atividade dos professores os auxiliando na Organização de seu Trabalho Pedagógico e no entendimento da especificidade do trabalho na EJA, principalmente discutindo propostas coletivas de estratégias de combate ao abandono e à evasão dos estudantes. Sendo que a ação desenvolvida terá continuidade com a organização mensal de momentos de hora atividade coletiva onde serão reunidos os professores para debates e estudos necessários na modalidade e a continuidade no acompanhamento da frequência dos estudantes.

Muitas são as práticas para envolver os estudantes em seu estudo e os manter vinculados ao universo escolar evitando ausências excessivas e abandono das aulas, como exemplo destas atividades podemos citar a visita guiada das turmas do Ensino Médio da EJA ao Teatro Guaíra para assistir à apresentação “Contraponto” do Balé do Teatro Guaíra. A experiência foi altamente significativa para os participantes, despertando admiração pela beleza do espetáculo e do espaço cultural, e evidenciando o potencial dessas vivências na valorização da trajetória escolar.

Tais ações evidenciam que a permanência dos estudantes na EJA está diretamente relacionada à construção de vínculos afetivos e pedagógicos, bem como ao reconhecimento da escola como espaço de pertencimento. Nesse sentido, atividades que promovem o acesso à cultura, ao diálogo e à escuta qualificada potencializam a autoestima dos sujeitos e os motivam a permanecer no processo de escolarização.

Considera-se fundamental que as escolas que ofertam EJA sejam apoiadas por políticas públicas que assegurem condições estruturais e formativas para o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

A garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos pressupõe não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito escolar. Isso demanda um olhar sensível às múltiplas vulnerabilidades desses sujeitos e um compromisso com a formação de professores, o fortalecimento da gestão pedagógica e o reconhecimento da EJA como espaço legítimo de transformação social.

Em um cenário de desigualdades históricas e exclusão educacional, fortalecer a Educação de Jovens e Adultos no Paraná é reafirmar o compromisso ético e político com a justiça social. Que a escola se torne um território de esperança, onde o conhecimento floresça junto com a dignidade.

Entendemos que a EJA não é apenas uma modalidade, é uma resposta concreta à dívida social acumulada, e deve ser tratada com prioridade, respeito e investimento contínuo. Cada ação empreendida, por mais simples que pareça, representa um passo concreto na reconstrução de trajetórias interrompidas e na restituição de um direito essencial: o de aprender em qualquer tempo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1996/12/20. Acesso em: 04 mar. 2021

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – PNAD. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=resultados . Acesso em: 30 ago. 2024.

CERATTI, M. R. N. **Fracasso escolar**: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional – (PDE), SEED/PR. Dez. 2008.

FARIAS, A. M. A subalternidade e emancipação nas políticas de educação de jovens e adultos pós década de 1940. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED- SUL), 9., 2012. **Anais** [...] Caxias do Sul, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2761/250. Acesso em: 30 ago. 2024.

FARIAS, A. M.; CHILANTE, E. N.; AVANZINI, C. M. V. Educação de Jovens e Adultos no Paraná: das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais ao alinhamento à BNCC. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap-UERJ). V. 10. N. 24, maio – agosto de 2021. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58204/39320 Acesso em: 30 ago. 2024.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não.** São Paulo: Olho D'água, 2002.

O PRÍNCIPE VIROU EDUCADOR INFANTIL E NINGUÉM AVISOU O REINO? MASCULINIDADES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Iuri Mailo Parisotto

Daniela Leal

RESUMO

O debate sobre a identidade docente dos professores homens no contexto da educação infantil é um tema emergente e necessário para a compreensão dos desafios enfrentados na educação brasileira, especialmente quando se trata de aspectos frequentemente invisibilizados. Isto porque a partir do momento em que um professor homem assume a regência de uma turma da educação infantil, esse profissional precisa demonstrar para a instituição de ensino e para a sociedade que tem competência, aptidão, habilidade e, ainda, que ser homem não é perigoso para as crianças. Diante desse cenário, pergunta-se: Como se dá a constituição da identidade docente a partir das experiências/vivências de professores homens que atuam ou atuaram na educação infantil? Para responder a esta pergunta, a pesquisa de doutoramento em andamento tem como objetivo apreender as significações de professores homens sobre a constituição de sua identidade docente a partir das experiências/vivências em salas de aula da educação infantil. O referencial teórico que fundamenta a pesquisa é o materialismo histórico dialético, com ênfase na Teoria Histórico-Cultural. De abordagem qualitativa, a pesquisa se utilizará da técnica bola de neve para seleção de participantes, tendo como critério de inclusão professores que são ou já foram regentes de turma. Após o primeiro contato, os participantes serão convidados a responder um questionário online, e por meio deste será selecionado um dos professores para dar continuidade à pesquisa. Nesse momento, buscará mais aprofundamento das experiências/vivências do professor escolhido por meio da história de vida, de forma a apreender os sentidos/significados, a aparência/essência e a experiência/vivência que permearam a prática docente junto da educação infantil. Por fim, durante o processo de análise, utilizar-se-á dos Núcleos de Significação de Aguiar e colaboradores (2021), por estes permitirem um entendimento mais amplo sobre as dinâmicas da educação infantil que levam tanto à constituição da identidade docente, quanto à promoção de um espaço de diálogo e reflexão a respeito da temática pesquisada.

Palavras-chave: Identidade docente. Masculinidade. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A presença de professores homens na educação infantil ainda representa um fenômeno marginalizado, atravessado por estigmas de gênero, preconceitos sociais e desconfianças institucionais. Mesmo com os avanços nas discussões sobre igualdade e diversidade, a docência na primeira infância ainda é vista como campo eminentemente feminino, associada ao cuidado, afeto e dedicação, atributos historicamente atribuídos às mulheres.

O ingresso de homens, em contrapartida, provoca desconforto e desconfiança, especialmente quando se soma à questão da orientação sexual, como no caso de educadores homossexuais. Diante desse cenário, questiona-se: como se dá a constituição da identidade docente a partir das experiências e vivências de professores homens que atuam ou atuaram na educação infantil?

Ao buscar compreender essas trajetórias, objetiva-se apreender as significações atribuídas por esses professores à sua prática docente, seus enfrentamentos cotidianos, bem como os sentidos produzidos sobre si mesmos enquanto profissionais da educação. Neste resumo, portanto, apresenta-se as primeiras impressões sobre a temática, com base na revisão de literatura inicial da tese de doutoramento.

2 “EDUCADORA NATA”: A EDUCAÇÃO INFANTIL ASSOCIADA AO FEMININO

Em um contexto social e político onde se discute o papel dos diferentes gêneros na sociedade, a busca pela desconstrução dos estereótipos sobre o “homem” e a “mulher” ideal, com papéis rigidamente definidos, tem ganho destaque nas discussões de diversas áreas: social, filosófica, biológica e educacional.

Entre as profissões em que o gênero se destaca como um dos fatores que moldam o perfil do profissional no mercado de trabalho, está a docência. Isto porque, ainda hoje, há uma concepção social que associa a escola a uma extensão da família, sugerindo que, assim como no ambiente familiar, é o instinto materno que se torna necessário para a educação infantil nas escolas. Afinal, ao serem “dotadas desse instinto”, a presença das mesmas faz-se fundamental para ensinar e cuidar das crianças nos primeiros anos de vida escolar.

Todavia, ao ver a mulher como um ser "sagrado", capaz de gestar e amamentar, incorpora-se, segundo Arce (2001), a ideia de que para ensinar crianças pequenas, é suficiente ter um amor inato por elas, como se isso fosse uma vocação natural das mulheres. Pensamento este que, segunda a autora, contribui para um distanciamento entre a prática e a reflexão, subestimando fundamentalmente a importância da formação teórica na atuação com crianças.

Diante disso, a relação entre a professora na educação infantil e o trabalho doméstico resulta na atribuição simbólica de “educadora nata”, o que

leva a um olhar reducionista que desqualifica a atividade educativa. Ou seja, esta visão posiciona a mulher como naturalmente dotada de características ou predisposições para cuidar de crianças. Consequentemente, reforça a ideia de que para trabalhar com crianças pequenas basta ter uma vocação para a maternagem (Arce, 2001; Cerisara, 1996).

Diante desse cenário, e antes de abordar questões contemporâneas da educação, como é o caso deste resumo (professores homens na educação infantil), é essencial realizar um resgate histórico para que se possa compreender sobre a construção da masculinidade uma vez que toda situação social resulta de um processo histórico que impacta diretamente o cotidiano da humanidade.

3. MASCULINIDADES EM CONFLITO: QUANDO O HOMEM ENTRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática das masculinidades, embora reconhecida nas ciências sociais desde a década de 1990, ainda carece de uma análise aprofundada, especialmente no contexto educacional. De acordo com Ceccarelli (1997), os homens sempre foram objeto de pesquisa em diversas áreas, incluindo a análise das classes trabalhadoras, gangues, papéis sexuais, sexualidade e identidade. A tematização da masculinidade no campo acadêmico, de forma específica e central, é uma construção relativamente recente.

Gutmann (1999) destaca que, na antropologia, a masculinidade é compreendida sob a ótica dos homens como sujeitos de gênero, o que implica um olhar atento para as diversas formas de expressão e construção da identidade masculina. O autor propõe quatro maneiras de conceber a masculinidade: como tudo o que os homens pensam e fazem; como aquilo que eles pensam e fazem para ser reconhecidos como homens; como a ideia de que alguns homens, por natureza ou escolha, são "mais homens" do que outros; e, por fim, a compreensão da masculinidade como uma instância de distinção em relação ao mundo feminino, reforçando as relações de gênero como fundamentais para a construção dessa identidade.

Esse entendimento da masculinidade, que é marcado por dinâmicas sociais e biológicas, contribui para uma revisão crítica das formas como os papéis sexuais são tradicionalmente concebidos. Uma visão que contrapõe de forma rígida o masculino ao feminino tende a restringir a compreensão das relações de gênero, ignorando fatores como classe social, relações de poder e identidade étnica. Ao romper com essa perspectiva dicotômica, a abordagem crítica da masculinidade propõe uma leitura mais dinâmica e situada dos papéis atribuídos aos sujeitos com base em seu sexo.

Ao invés de assumir uma visão universal dos comportamentos masculinos e femininos, é necessário entender como os papéis de gênero são constantemente negociados e ressignificados, variando conforme as experiências dos indivíduos e os contextos sociais nos quais se inserem. Isso abre caminho para uma análise das diversas "masculinidades" existentes, que se moldam de acordo com as diferentes inserções sociais e culturais de homens em várias esferas da vida.

Conforme aponta Brito (2022, p. 15), é fundamental que a enunciação do termo “masculinidade” seja compreendida de maneira distinta da forma como “masculinidade tóxica” tem sido disseminada nos contextos sociais. Isso porque, com frequência, o uso do termo “masculinidade tóxica” tende a universalizar os sentidos atribuídos ao masculino, naturalizando e homogeneizando as formas de identificação masculina. Em vez de promover uma reflexão crítica sobre os múltiplos modos de ser homem, essa abordagem acaba por reforçar uma visão única e essencialista, limitando a emergência de masculinidades mais plurais, respeitosas e abertas à diversidade.

Essa crítica se mostra especialmente pertinente no contexto escolar, onde a negação de corpos masculinos que fogem das normas tradicionais de comportamento de gênero é uma prática cotidiana. Espera-se que os meninos correspondam a um conjunto específico de características socialmente atribuídas ao masculino: devem ser pouco afeitos aos estudos, gostar de esportes, demonstrar comportamentos indisciplinados e agitados, atitudes que, nesse contexto, são naturalizadas e até toleradas. No entanto, quando um garoto manifesta comportamentos associados ao que se entende como feminino, como

a sensibilidade, dedicação aos estudos ou delicadeza, ele frequentemente se torna alvo de exclusão, tanto por parte de colegas quanto de professores.

4. A IDENTIDADE COMO PROCESSO SOCIAL E HISTÓRICO

A identidade, originalmente ligada ao conceito de essência e individualidade, foi por muito tempo compreendida sob a ótica da "personalidade", uma abordagem psicologizante e classificatória que ignorava os contextos históricos e sociais dos sujeitos. Em contraposição a essa visão, autores como Ciampa (1998) propuseram uma concepção mais crítica e dinâmica da identidade, entendendo-a como um processo de metamorfose contínua, influenciado pelas experiências de vida, pelas relações sociais e pelas condições históricas em que o indivíduo está inserido.

Para Ciampa (1998), identidade não é um estado fixo ou uma representação estática, mas uma construção permanente mediada pela atividade, consciência e pela interação com o outro. Inspirado pelo pensamento de Marx, o autor compreende o ser humano como um ser social e histórico, cuja identidade se produz nas relações de trabalho, cultura e linguagem não como essência imutável, mas como resultado de um processo dialético entre indivíduo e sociedade.

Apesar de não utilizar os fundamentos marxistas de maneira direta em sua elaboração teórica, Ciampa baseou-se em Marx para compreender a atividade humana, entendendo-a como atividade vital que impulsionou o desenvolvimento da humanidade e constitui o núcleo do capitalismo, por meio da exploração do trabalho.

Ciampa (1987) argumenta que a representação da identidade é insuficiente para responder ao que realmente é a identidade, pois ela desconsidera os aspectos constitutivos da sua produção, assim como as implicações recíprocas entre esses elementos. Dessa forma, é essencial refletirmos sobre a maneira como o sujeito estabelece relações com o grupo, consigo mesmo e com o ambiente em que vive.

De acordo com o autor,

> Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais [...] Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...] (Ciampa, 1987, pp. 64-65).

Para Ciampa (1987), identidade é um processo de metamorfose, uma constante constituição do eu que sofre mudanças contínuas devido às condições sociais e de vida nas quais o indivíduo está inserido.

> [...] identidade é identidade de pensar e ser (...). o conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que façamos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida (Ciampa, 1987, pp. 241-242).

Sob este ponto de vista, entende-se que a forma como Ciampa conceitua a identidade não distingue os aspectos biológicos dos sociais e culturais aos quais o sujeito está imerso. Ao nascermos, ingressamos no mundo da cultura e começamos a nos apropriar dele, iniciando o processo de nossa identificação.

Ciampa (1990) lembra que a identidade é construída ao longo da vida, através da história vivida e dos papéis desempenhados pelo indivíduo, que adquire diversas identidades em constante transformação. Esse processo é denominado por Ciampa de metamorfose, para indicar não apenas as mudanças que ocorrem, mas também aquelas que estão por vir, as quais se concretizam de maneira específica a cada momento, conforme as condições históricas e sociais determinadas.

A identidade é um processo em constante movimento e não deve ser entendida apenas de maneira científica e acadêmica, mas, principalmente, como uma questão social e política. O nome não define a identidade, sendo apenas uma representação dela. O autor enfatiza que, para estudar o ser humano, é necessário considerar três categorias fundamentais: atividade, consciência e identidade,

Nesse sentido, a identidade é vista como uma síntese de elementos subjetivos e objetivos, construída na interface entre o eu e o coletivo, entre o vivido e o simbólico. Trata-se de um campo em disputa, onde as experiências individuais se entrelaçam com normas sociais, relações de poder e estruturas materiais, revelando que o sujeito é simultaneamente produtor e produto de sua história. Assim, a identidade é um espaço fluido de significações, que se (re)constrói constantemente à medida que o sujeito se engaja com o mundo e busca novos sentidos para sua existência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, evidencia-se a importância de compreender a constituição da identidade docente dos professores homens na educação infantil como um processo atravessado por relações de gênero, marcadores sociais e tensionamentos históricos. Pois, a presença masculina nesse espaço ainda é lida como estranha, provocando reações que revelam as estruturas normativas que sustentam a associação entre cuidado, infância e feminilidade.

Nesse sentido, a análise do percurso histórico da profissão docente, das construções sociais da masculinidade e das identidades como processos em constante metamorfose, conforme aponta Ciampa, oferece subsídios para problematizar os estigmas enfrentados por esses educadores.

Embora em fase inicial, esta pesquisa já aponta para a urgência de (re)pensar os modos como a docência na educação infantil é socialmente representada, bem como para a necessidade de valorizar outras formas possíveis de ser professor, formas que rompam com a pedagogia da virilidade e ampliem as possibilidades de reconhecimento e pertencimento no espaço escolar.

O aprofundamento das histórias de vida dos participantes, aliado ao uso dos Núcleos de Significação, permitirá lançar luz sobre os sentidos atribuídos à prática docente, à experiência masculina e às trajetórias singulares que desafiam modelos hegemônicos de masculinidade.

Espera-se, ao final do estudo, colaborar com a construção de um espaço educativo mais inclusivo, reflexivo e sensível às diferentes expressões de identidade que compõem a complexidade do fazer docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ymVxKVh33rjkXHMxd45HjBG/?lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/198053147305

ARCE, Alessandra. A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.13, p.167-184, jul. 2001

BRITO, Leandro Teofilo de. "Enfrentar o vírus como homem e não como moleque": quando a masculinidade tóxica se torna genocida. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 150-162, 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.62923. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/62923. Acesso em: 15 jan.2025.

CERISARA, Ana Beatriz. A **construção da identidade das profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação), 1996, 265 f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CECCARELLI, Paulo Roberto. (1997) A Construção da Masculinidade IN Percurso: Revista de Psicanálise Ano X, nº 19, 2º semestre de 1997, pp. 49-56. Disponível em: https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/606/631. Acesso em: 16 mar. 2025

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações,** São Paulo, v. 3, nº. 6, p. 87-101, jul./dez, 1998.

CIAMPA, Antonio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1987.

GUTMANN, M. C. **Traficando con hombres:** la antropología de la masculinidad. Horizonte antropológico. Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 245-286, Maio 1999.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO TECIDO COM AS PROFESSORAS

Andréia Heiderscheidt Fuck[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

Maria Salete Rodrigues Lamin Caetano[3]

RESUMO

Este trabalho utiliza-se de informações específicas de uma pesquisa de doutorado que está em construção. Objetiva apresentar a Pesquisa-Trans-Formação como uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita uma formação que vai sendo tecida COM as professoras do ensino fundamental I-Anos Iniciais, por meio de um percurso formativo, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em diálogo com o autismo. Pesquisa de abordagem qualitativa e crítica, desenvolvida com sete professoras, de uma escola da Rede Municipal de Joinville-Santa Catarina. Tendo como aporte teórico Magalhães (2021), Gatti (2022), Freire (2011, 2013), Nóvoa (1995, 2022), Vigotski, (2000, 2010, 2021), Soares (2020). Foram realizados seis encontros formativos presenciais, de quinze em quinze dias, a cada encontro diferentes estratégias teórico-metodológicas foram planejadas e utilizadas como: roda de conversa, estudo de caso, estudo das escritas espontâneas dos alunos, discussão de textos, elaboração de mapa conceitual, jogos, slides, fragmentos do documentário “A Maçã”, análise de atividades de leitura e escrita dos estudantes, momentos de escrita, fala e escuta. Ao final dos seis encontros as professoras-participantes responderam a um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas relacionadas a sua participação e a contribuição dos encontros para sua prática. Especificamente para esse trabalho, adotamos a análise de conteúdo de Franco (2012), que culminaram na análise e discussão de três categorias: Refletir oprocesso de ensino-aprendizagem e desenvolvimento para tecer a própria prática; O processo de alfabetização e suas especificidades; A importância do coletivo na aprendizagem. As categorias foram constituídas a partir das respostas que as professoras deram ao questionário. Os resultados obtidos evidenciam a potência da Pesquisa-Trans-Formação como proposta teórico-metodológica de formação tecida COM as professoras, pois possibilita uma formação colaborativa, de construção coletiva, que parte das necessidades formativas das participantes, da reflexão-crítica, que se faz olhando para a realidade, possibilita a reflexão a partir da ação, numa relação dialógica, no encontro com a práxis, numa formação que não é apenas realizada na escola, mas COM a escola.

Palavras-chave: Pesquisa-Trans-Formação. Formação Docente. Alfabetização. Autismo. Materialismo Histórico-dialético.

1 INTRODUÇÃO

[1]Mestre e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE),e-mail: 152.andreia@gmail.com.
[2]Doutora e mestre em educação pela PUC/, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e-mail: aliciene_machado@hotmail.com.
[3] Professora da Prefeitura Municipal de Joinville, e-mail: maria.caetano@edu.joinville.sc.gov.br

Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente e ao Projeto de Pesquisa: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa Trans-Formação, financiado pelo CNPq. Como base deste trabalho, utiliza-se informações de uma pesquisa de doutorado que está em construção.

Objetiva apresentar a Pesquisa-Trans-Formação como uma perspectiva teórico-metodológica que possibilita uma formação que foi tecida COM as professoras do ensino fundamental I – Anos Iniciais, por meio de um percurso formativo, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em diálogo com o autismo.

Este termo Pesquisa-Trans-formação, foi cunhado por Luciana Magalhães (2021), em sua tese de doutorado, nasceu da sua ação de pesquisadora-formadora e participante do grupo de pesquisa Atividade Docente e Subjetividade da PUC-SP. Esta perspectiva teórica-metodológica de pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-dialético e na Psicologia Sócio-histórica, tem como foco estudar os processos e não produtos, superar a dicotomia, buscar mediações e as contradições que constituem o fenômeno em questão, com a intenção de atuar direta e colaborativamente na realidade estudada.

Para além de um instrumento ou técnica de produção de informações analíticas, este tipo de pesquisa intenta participar e colaborar com processos de transformação, o que faz todo sentido na presente pesquisa que objetiva por meio de um percurso formativo discutir junto aos docentes como se dá o processo de aprendizagem da alfabetização dos alunos, partindo do coletivo para o individual, problematizando a aprendizagem do aluno autista neste contexto. Mas sobretudo parte do princípio que estas discussões, problematizações e construções precisam ser realizadas COM as professoras, que sentem necessidade de expor suas realidades, serem ouvidas, relatando suas apreensões, discutindo suas condições de trabalho e tecendo suas propostas para efetivar o seu trabalho docente.

Nesta perspectiva, fica no centro das discussões as propostas de formação com suas intencionalidades, assim corroboramos com Gatti (2022, p. 5) quando afirma que é necessário questionarmos “sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país?” As formações têm possibilitado que as professoras explicitem suas necessidades, falem de suas dificuldades, analisem e

reflitam sobre suas práticas? As professoras sentem-se parte do processo de formação, ou apenas participam passivamente, cumprindo um protocolo da função?

Para organizar as discussões o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente esta introdução em que apresentamos de forma breve, os fundamentos da Pesquisa-trans-formação, o objeto de estudo e o objetivo utilizado para esta investigação. Em seguida, apresentamos o aporte teórico-metodológico, bem como a abordagem da pesquisa. Posteriormente, os resultados e discussões, a análise dos dados e por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Gatti (2022) no bojo de nossa tradição histórico-cultural, as propostas de formação docente têm partido de perspectivas abstratamente construídas. Neste sentido, argumenta que pesquisas nacionais e internacionais apresentam propostas de pensar em outra perspectiva, “a partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes” (GATTI, 2022, p. 5), que nos permitam reconstruir propostas formativas mais adequadas a novos contextos.

Para apreender a realidade concreta, a Pesquisa-Trans-Formação compreende a busca da essência dos fenômenos como algo continuado, ao propor o movimento crítico de ir além da aparência num movimento de saturação das determinações. Substancialidade ressaltada por Marx (2008, p.1080) quando atesta que “[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”. Portanto, para Marx, o melhor método não deve ser outro senão aquele que possibilita remover o “místico véu de névoa” (MARX, 2013, p.154) que encobre a realidade, apreender a essência do real e representá-lo como concreto pensado no plano das ideias.

Corroboramos com Freire (2011, p.93), quando afirma que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”, portanto a formação significativa preocupa-se com o desenvolvimento intelectual deste profissional (GIROUX, 2017). Assim, apostamos na formação docente, especialmente aquela tecida com as professoras, como possibilidade de construção de práticas

pedagógicas mais reflexivas e, consequentemente, mais comprometidas com o processo ensino-aprendizagem.

Na tensão dialética entre pesquisar-formar-transformar realiza-se, com rigor metodológico, atividades explícitas de pesquisa, de produção de informações e propõe, simultaneamente, atividades formativas que colaboram criticamente com o desenvolvimento de docentes. Desta forma, nos encontramos com a categoria práxis, que nos auxilia a apreender a realidade sem dicotomizar teoria e prática, o que não se dá sem um método que nos oriente. Neste sentido, precisamos ser coerentes, se temos como método o Materialismo Histórico-Dialético, analisaremos concretamente uma realidade, na perspectiva ontológica e não apenas epistemológica ou gnosiológica (MAGALHÃES e AGUIAR, 2021). Desta forma, os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados na pesquisa devem ser refletidos na sua realização, seguindo a dialogia freireana, que têm o diálogo nas dimensões da ação e da reflexão, exercendo a práxis.

3 METODOLOGIA

Pesquisa de abordagem qualitativa e crítica, desenvolvida com sete professoras do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, de uma escola da Rede Municipal de Joinville – Santa Catarina. Foram realizados seis encontros formativos presenciais, de quinze em quinze dias, com o objetivo de discutir o processo de ensino-aprendizagem, especificamente referente a alfabetização, problematizando questões relacionadas ao estudante autista. No primeiro encontro a pesquisadora-formadora apresentou uma proposta, mas também possibilitou que as participantes falassem sobre suas necessidades formativas, relatando suas expectativas. Desta forma, cada encontro, tornou-se uma oportunidade da formadora rever as propostas e de forma dialógica o percurso foi sendo tecido COM as professoras.

A cada encontro diferentes estratégias teórico-metodológicas foram planejadas e utilizadas como: roda de conversa, estudo de caso, estudo das escritas espontâneas dos alunos, discussão de textos, elaboração de mapa conceitual, jogos, slides, fragmentos do documentário “A Maçã”, análise de atividades de leitura e escrita dos estudantes, momentos de escrita, fala e escuta. Ao final dos seis encontros as professoras-participantes responderam a um questionário eletrônico

com perguntas abertas e fechadas relacionadas a sua participação e a contribuição dos encontros para sua prática.

Especificamente para esse trabalho, que se utiliza de informações específicas do processo de tecitura do percurso formativo, adotamos a análise de conteúdo de Franco (2012, p. 13) que, “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.”

Estas análises resultaram nas categorias: Refletir o processo de aprendizagem e desenvolvimento para tecer a própria prática; O processo de alfabetização e suas especificidades; A importância do coletivo na aprendizagem.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

As categorias que aqui serão discutidas, se constituíram a partir das respostas que as professoras deram ao questionário, relacionadas a sua participação no percurso formativo e a contribuição deste para sua prática, com reflexões referente a aprendizagem dos estudantes autistas e a compreensão do processo de aprendizagem da alfabetização considerando algumas especificidades como: a pré-história da escrita, como a criança aprende e as hipóteses de escrita.

Com destaque inicial para a resposta dada à pergunta referente a sua participação nos encontros, as sete professoras responderam que se sentiram à vontade para falar e participaram ativamente das atividades e discussões.

Afirma-se desse modo, que os encontros promoveram a colaboração, pois foram sendo tecidos por meio da reflexão da própria prática, por discussões teóricas, por troca de saberes, contradições e conhecimentos, promovendo a trans-formação. Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) afirma que:

> Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Para ilustrar as tecituras das professoras participantes elencamos respostas que demonstram as significações dialeticamente constituídas, importantes para a compreensão do processo construído.

4.1 Refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento para tecer a própria prática

Quando refletimos sobre a construção histórica das sociedades, constatamos disparidades de posições que se traduzem em significações sobre o mundo, o ser humano, a criança e que estão intrinsecamente relacionadas às nossas compreensões de educação e que refletem diretamente no fazer pedagógico.

Nas respostas ao questionário, as professoras-participantes escreveram sobre suas significações, sendo possível perceber por meio de seus registros a importância de ter alguém que se interessa em nos ouvir, que nos faça se sentir valorizado quanto a nossa profissão, ser tratado como alguém que detém um conhecimento específico e responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos, a possibilidade de expor a sua opinião se destaca em suas colocações, quando afirmam: *"Pude contribuir com minha opinião durante as discussões, o que me fez sentir parte ativa do processo de aprendizado (PROF. 5)."* Outra traz a seginte reflexão: *"Sou professora iniciante, a formação me ajudou a ampliar meu olhar sobre a minha prática na sala de aula com turmas de 1º e 2º Ano (PROF. 6)."*

> *Os encontros permitiram que eu pudesse refletir sobre a minha prática, mas pensar em diferentes possibilidades quanto a alfabetização com foco no autismo. Estudamos um pouco de teoria, e também realizamos atividades práticas de análise de sondagens e hipóteses de escrita, que ampliou nosso repertório de atividades e estratégias de ensino para com nossos estudantes (PROF.1).*

Seguindo na perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa-trans-formação cada encontro constituiu-se em parâmetro para as próximas propostas, pois ao ouvir as professoras, novos desafios eram percebidos pela pesquisadora-formadora e nesta dialética o percurso foi sendo tecido COM e não para as professoras, numa relação dialética entre teoria e prática.

4.3 O processo de alfabetização e suas especificidades

Soares (2020) reforça o entendimento que é imprescindível que o profissional alfabetizador, se aproprie dos conhecimentos de como a criança aprende este sistema notacional, esta representação culturalmente construída e de quais atividades possibilitam esta construção.

A partir da constatação das necessidades das participantes, do conhecimento da pesquisadora-formadora, do objeto em discussão, iniciamos os estudos referentes a pré-história da escrita, seus precursores e a importância deste no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Constatamos que esta opção foi importante para as professoras-participantes, pois ao responderem no questionário sobre o que foi significativo referente a alfabetização, das sete, três enfatizaram que foi significativo estudar como a criança aprende, três destacaram as hipóteses de escrita e uma a pré-história da escrita. Sendo que quatro respostas evidenciam a importância do conhecimento dos processos precursores da aprendizagem da leitura e escrita.

Seguindo no movimento dialético entre pesquisadora-formadora e professoras-participantes, no tecer deste percurso conjuntamente as percepções das participantes foram sendo evidenciadas, ficando visível a necessidade de ampliação dos conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, que foi acontecendo no decorrer dos encontros. Em suas respostas destacaram: *"Relembrei e aprendi mais sobre as diferentes hipóteses de escrita e como trazer propostas que ajudam os estudantes a avançar (PROF.6)."* Outra professora reforçou *"As hipóteses e como a criança aprende já tinha conhecimento, estudamos mais minuciosamente, porém a pré-história da escrita, foi algo que chamou a minha atenção (PROF. 1)."* Dentre as respostas, também emergiu a questão dos sentidos, significados desta aprendizagem para os estudantes *"A criança não aprende apenas decorando letras ou palavras, mas desenvolve a leitura e a escrita ao se envolver em situações significativas de comunicação (PROF. 5)."*

As respostas nos fazem concluir que durante os encontros as professoras foram significando suas práticas pedagógicas por meio das discussões teóricas, relacionando dificuldades dos estudantes com questões práticas, a discussão referente a fase pictórica (LURIA, 2010), para o entendimento dos processos de desenvolvimento da leitura e escrita enquanto função superior (LURIA,2010), até chegarmos nas hipóteses de escrita (SOARES, 2020).

Nóvoa (1995, p.28), nos provoca a pensar em diferentes caminhos para a formação. Entre eles, apresenta "a formação que não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de procura dos melhores percursos para a transformação da escola", que "desde as suas origens, há cerca de dois séculos,

tem sido sempre atravessada por disputas e controvérsias" (NÓVOA, 2022, p.3).

A transformação neste caso não significa abandonar o processo que já existe, mas rever os fios, as tramas e ressignificar pontos determinantes para novas texturas, que possibilitarão significar mudanças necessárias para se abrir para novos conhecimentos.

4.3 A importância do coletivo na aprendizagem

Ressalta-se que as propostas de discussões referentes ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização em diálogo com o autismo, foram acontecendo de forma imbricada, não isolada, já no primeiro encontro ao ser discutida o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, emergiu discussões relacionadas, a interação, a participação de todas as crianças nas atividades e os desafios de ensinar a todos.

Foi por meio de um estudo de caso, de um aluno autista, que iniciamos as discussões referentes à importância do coletivo para aprendizagem, discutimos Vigotski (2000) e a sua tese que modificou toda compreensão sobre o funcionamento do psiquismo humano: a lei geral do desenvolvimento. Para ele o desenvolvimento emerge duplamente, primeiro no social e depois no individual, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois no psicológico.

Compreender o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, implica compreender como a criança aprende, entender que nos constituímos na interação com o outro. As respostas das professoras, indicam que discutir a importância do coletivo, foi significativo para compreender o processo de aprendizagem das crianças, mas também para entender o trabalho docente, dentre as respostas temos: "*Essas reflexões mostram como o coletivo é fundamental para criar um ambiente educativo que não apenas apoia os alunos autistas, mas também aprimora a todos os envolvidos (PROF.2).*"

> *Quando trabalhamos juntos, podemos compartilhar experiências, conhecimentos e estratégias que beneficiam não apenas os indivíduos com autismo, mas todos ao nosso redor. Além disso, a troca de ideias em um grupo diverso enriquece a compreensão sobre o autismo, ajudando a desmistificar preconceitos e promovendo uma cultura de respeito e empatia (PROF. 5).*

Este entendimento confirma a necessidade de formações realizadas de forma

colaborativa e dialógica COM as professoras, possibilitando o desenvolvimento e a discussão de questões que sejam realmente importantes e necessárias para o seu o desenvolvimento intelectual docente, pois é por meio dos seus conhecimentos, das suas mediações e interações que as propostas de ensino-aprendizagem se materializam para os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam a potência da Pesquisa-Trans-Formação como proposta teórico-metodológica de formação tecida COM as professoras, a partir das necessidades vindas da escola, pois possibilita uma formação colaborativa, de construção coletiva, que parte das necessidades formativas das participantes, da reflexão-crítica, que se faz olhando para a realidade, refletir a partir da ação, numa relação dialógica, no encontro com a práxis.

A principal transformação docente, é a consciência da importância da formação para o desenvolvimento da sua intelectualidade e o impacto desta na aprendizagem dos estudantes. A Pesquisa-Trans-Formação consolidou-se como uma proposta que aproximou os conhecimentos teóricos, acadêmicos com as necessidades vividas na escola. Constituindo-se, assim, numa formação COM as professoras, que fomenta o entendimento da importância, do direito do desenvolvimento da sua intelectualidade, pois a autêntica libertação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93).

É pela ação dialógica que se chega à tomada de consciência da situação vivida, da tão almejada práxis que, segundo Freire (2013), supera a oposição ou a contradição da teoria e prática, situando na realidade concreta do ser humano, o que não se trata de “explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação” (FREIRE, 2013, p. 55) na perspectiva de promover a inserção crítica em sua realidade.

Ressaltamos desta forma, que acreditamos na formação docente como possibilidade de transformação, mas sobretudo, acreditamos na formação que não apenas acontece na escola, mas COM a escola, COM os professores, na escuta, na relação dialógica e no compromisso de entrelaçar teoria e prática para significar e

ressignificar o trabalho docente e as diferentes realidades que se constituem em cada contexto.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo.Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763. Acesso em: 19 jun. 2025.

GIROUX, Henry A. (1997). **Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem.** Artmed.

MAGALHÃES, L. O. R.; AGUIAR, W. M. J. **Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação**. In: MALUF, M. R.; SOUZA, C. P. Relatos de pesquisa em psicologia da educação. V. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021

MARX, K. **O Capital–crítica da economia política**. Trad. Reginaldo Sant´Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**, livro I: O processo de produção do Capital [1867]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de Professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode ler e escrever. São Paulo: Contexto,2020.

VIGOTSKI, L. S.. **Obras escogidas III: Incluye Problemas del desarrollo de la psique**. 2ed. España: Aprendizaje, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de Defectologia**, v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA VIA PLATAFORMAS DIGITAIS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Carine Rodrigues da Costa[1]

Rosemara Perpetua Lopes[2]

RESUMO

A profissão docente tem especificidades, como carga horária de trabalho, preparação de aulas, atividades pedagógicas e administrativas que vão além do tempo em sala de aula. Em função dessas características, a formação de professores via plataformas digitais (PD) tornou-se bem-vinda, com maior intensidade na pandemia de Covid-19, trazendo, a princípio, alguns benefícios. Entretanto, o fenômeno conhecido como plataformização revelou precariedades que necessitam de reflexão. Assim, amparado em estudos sobre tecnologia como artefato sociocultural, formação de professores e plataformização, este trabalho apresenta resultados de uma análise documental que teve por objetivo identificar particularidades do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e do projeto de lei (PL) do novo PNE (2024-2034) referentes à formação continuada de professores da educação básica via PD e como ela se caracteriza. De modo geral, os resultados mostram que o novo PNE legitima as vulnerabilidades da formação continuada relacionadas às plataformas digitais. A não neutralidade das políticas públicas e de tecnologias como PD, aliadas a questões éticas, leva a concluir que são necessárias e urgentes regulamentações e políticas que considerem os efeitos da plataformização na educação, não somente na formação de professores, mas na educação como um todo, evitando acentuar a mercantilização e a precarização do setor público.

Palavras-chave: Educação básica. Formação de professores. Plataformização. Plano Nacional de Educação.

1 INTRODUÇÃO

Para acompanhar a evolução tecnológica e reduzir a sensação de despreparo diante das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), professores vão em busca de cursos de aprimoramento, ou seja, formação continuada (Kenski, 2013).

Dentre os artefatos tecnológicos para a realização de formação docente, estão as plataformas digitais (PD). A flexibilidade oferecida à formação de professores via PD evidenciou-se com maior intensidade durante a pandemia de Covid-19, trazendo benefícios, mas também revelando precariedades no trabalho e na formação de professores (CGI, 2022; Costa; Lopes, 2025).

[1] Doutoranda em Educação (UFG), mestra em Ciência da Computação (UFG), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), carine.rodrigues@discente.ufg.br

[2] Doutora em Educação (Unesp), Universidade Federal de Goiás (UFG), rosemaralopes@ufg.br.

Diante desse cenário, questionamos o que segue: o que o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que norteia a educação brasileira, revela quanto aos usos de PD na formação continuada de professores da educação básica?

Dessa forma, o objetivo deste trabalho consiste em debater o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e o Projeto de Lei (PL) nº. 2.604/2024, do novo PNE (2024-2034), e suas deliberações quanto aos usos de PD na formação docente. Para tanto, adota-se como metodologia a análise documental (Marconi; Lakatos, 2017), promovendo uma discussão reflexiva e argumentativa de cunho qualitativo.

O desenvolvimento inclui fontes documentais primárias, como o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) e o PL do novo PNE (Brasil, 2024b), e fontes secundárias, como relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os documentos analisados são públicos e os locais de coleta correspondem aos *sites* oficiais do governo federal, como a Casa Civil, o Ministério da Educação (MEC) e o Inep.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTES PLATAFORMIZADOS

As plataformas digitais são tecnologias que atuam de forma integrada a outras, como Internet, dispositivos móveis e Inteligência Artificial, tornando o cenário multifacetado. Ao compreender as PD como artefatos socioculturais não neutros, relacionados aos contextos social, político e cultural (Heinsfeld; Pischetola, 2019), questiona-se o processo de “plataformização” em curso em sociedades como a brasileira, termo que refere-se à “[...] penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida.” (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 5).

No campo do trabalho e da formação de professores, as PD têm se firmado como um elemento estruturante, tanto na formação inicial quanto na continuada, e no campo de atuação docente, em seus diversos níveis de ensino (Cerny; Almeida; Espíndola, 2023; Tozetto; Santos, 2024; Costa; Lopes, 2025).

De um lado, as PD podem trazer benefícios, como a organização e o compartilhamento de conteúdos, a gestão de turmas, a comunicação e a aprendizagem colaborativa (Costa; Lopes, 2025). De outro, dão margem a questões complexas, com destaque para termos de uso obscuros, proteção de dados duvidosa para os usuários, limitações e restrições pedagógicas criadas a partir das

estruturas e configurações das PD, apropriação de dados para fins comerciais e opacidade dos processos algorítmicos nas tomadas de decisão (CGI, 2022; Costa; Lopes, 2025).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA VIA PLATAFORMAS DIGITAIS E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) representa um marco importante na formação docente, ao estabelecer a preferência por cursos de nível superior para a formação de professores em todos os níveis de ensino. Todavia, a LDB, assim como outros regulamentos subsequentes e relacionados, reflete a influência de organismos internacionais sobre as políticas educacionais brasileiras, incluindo a formação continuada, com decorrente diminuição da presença estatal na economia, além do acentuado destaque para privatizações (Costa; Ojeda; Lopes, 2025; Oliveira, 2000).

Nesse contexto insere-se o PNE, previsto na Constituição brasileira (Brasil, 1988). Em relação à formação continuada, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) apresenta a meta 16, priorizada neste trabalho. Tal meta tem dois grandes objetivos: o primeiro consiste em prover formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores da educação básica até seu último ano de vigência; o segundo prevê assegurar a todos os profissionais da educação básica (100%) a oferta de formação continuada na área em que atuam, considerando as especificidades, demandas e contextos dos sistemas educacionais.

No relatório do quinto Ciclo de Monitoramento[3] das Metas do PNE (Inep, 2024) verifica-se que o primeiro objetivo da meta 16, explicitado acima, obteve um resultado expressivo em 2023, ano em que 48,1% dos professores da educação básica detinham formação em pós-graduação, sendo 43,7% especialização, 3,3% mestrado e 1% doutorado. Apesar do avanço, o predomínio de cursos de especialização frente aos de mestrado e doutorado levanta questionamentos sobre as formações *lato sensu* e sua efetividade nas práticas pedagógicas, nem sempre acompanhadas do devido aprofundamento teórico sobre o fazer docente.

Esses percentuais sugerem refletir sobre as desigualdades de acesso à

[3] Os cinco relatórios de monitoramento do PNE têm por objetivo contribuir para a condução do PNE, apresentando resultados parciais sobre o contexto atual da educação brasileira. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 30 jun. 2025.

pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo em regiões mais afastadas ou modalidades negligenciadas, como a educação do campo, indígena ou inclusiva. Sugerem, ainda, questionar se o avanço registrado de fato representa qualificação efetiva ou apenas o cumprimento parcial de uma meta centrada em números.

Em relação ao segundo objetivo da meta 16, em 2023, somente 41,7% dos professores realizaram formação continuada[4] (Inep, 2024). Desse modo, o objetivo de assegurar a todos os profissionais da educação básica a oferta de formação continuada na área em que atuam não foi alcançado, permitindo inquirir as políticas públicas subjacentes à formação, bem como a concepção de formação continuada, o monitoramento e a avaliação dessas formações. Além disso, cabe indagar se as ações implementadas foram planejadas para garantir a participação de todos os professores e consideraram as desigualdades regionais e institucionais do território brasileiro.

O processo de monitoramento e avaliação das formações implementadas merece atenção, na medida em que indicadores quantitativos podem ocultar aspectos qualitativos importantes, como qualidade da formação, relevância de seus conteúdos para comunidades locais e convergência com as necessidades dos professores. Ademais, uma nota técnica sobre o novo PNE (Todos pela Educação, 2025) sugere o estabelecimento de metas objetivas e mensuráveis, inclusão de prazos intermediários no decorrer dos dez anos, aprimoramento dos instrumentos de monitoramento e reorganização de estratégias que fortaleçam a colaboração entre os diferentes níveis de governo.

No PNE 2014-2024 não se verifica menção direta ao uso de PD, ao processo de plataformização ou à contratação de serviços relacionados à educação superior (Costa; Ojeda; Lopes, 2025). Partindo dessa constatação, analisou-se se no referido documento o termo “plataforma” comparece nos trechos que tratam especificamente da formação continuada, encontrando-se a seguinte estratégia:

> 15.4. consolidar e ampliar **plataforma** eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos. (Brasil, 2014, p. 79, grifo nosso).

[4] Formação caracterizada por cursos com carga horária mínima de oitenta horas, em campos específicos, por exemplo, anos finais do ensino fundamental; ensino médio; educação indígena; educação e TDIC etc. (Inep, 2024).

No entanto, nos cinco relatórios de monitoramento do PNE 2014-2024 não foi identificada qualquer menção à plataforma ligada à estratégia 15.4, supracitada. Esta configuração dá margem a conjecturas acerca da plataforma responsável por gerir as demandas e ações de formação inicial e continuada. Tendo em vista que a plataforma e-ProInfo, oriunda do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), está inativa, e que a política pública mais recente intitulada Política de Inovação Educação Conectada (PIEC) foi instituída em 2023, presume-se que se trata do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), que oferece cursos por intermédio de instituições públicas e privadas. No entanto, o apontado por Lima *et. al* (2019) permite cogitar ainda, a plataforma Freire, regida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Apesar de não serem contempladas no PNE, no dia a dia da educação brasileira, as PD estão amplamente incorporadas ao trabalho e à formação docente (CGI, 2022). Embora as PD apresentem benefícios relacionados ao acesso e à organização do trabalho pedagógico, elas também facilitam o monitoramento, a coleta de dados e o controle sobre o desempenho de professores e alunos, favorecendo a “cultura do desempenho” denunciada por Santos (2004, p. 1145).

Sendo assim, resgatando Chauí (2010), indaga-se a quem interessa a multiplicação de plataformas na educação pública brasileira, em especial, na formação de professores? Essa questão propõe a assunção de uma postura crítica e investigativa por parte da comunidade escolar, em especial, de professores e gestores, atenta às finalidades da implementação da formação por plataformas.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA TRANSIÇÃO DOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: O QUE MUDA?

A vigência do PNE regido pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº. 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024a).

O PL nº. 2.614/2024 (Brasil, 2024b), elaborado pelo Poder Executivo com base no documento aprovado durante a Conferência Nacional Extraordinária de Educação de 2024, propõe o novo PNE para a próxima década. Atualmente, a proposta está em tramitação na Câmara dos Deputados e deverá ser encaminhada ao Senado para apreciação e encaminhamentos (Agência Senado, 2025).

Enquanto no PNE 2014-2024 a meta 16 sobre formação continuada é explícita, no projeto do novo PNE (Brasil, 2024b) a formação de profissionais da educação, inicial e continuada, está diluída em várias estratégias distribuídas nos variados níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Ainda, no PL do novo PNE, o objetivo 16, intitulado "Profissionais da Educação Básica", é mais abrangente, pois trata de garantir formação e condições de trabalho adequadas aos trabalhadores deste nível de ensino. Porém é mais detalhado que a meta 16 do atual PNE, pois se divide em seis metas distintas, uma delas relacionada à formação continuada (16.f.), voltada à formação em nível de pós-graduação, e seis estratégias (16.2, 16.6, 16.7, 16.9, 16.17, 16.21) referentes à formação continuada. No PL do novo PNE não foram encontradas estratégias que contemplem alguma proposição perante o avanço da plataformização na formação de professores.

No relatório técnico de Gomes *et. al* (2025) relacionam-se estratégias do PL nº. 2.614/2024 às da Lei nº. 13.005/2014, propondo-se alternativas como a ampliação e a reformulação de metas em todo o PNE. No tocante à formação continuada, os autores veem ligação entre a estratégia 15.4 do atual PNE e a 5.12 do futuro PNE[5] e apontam a ausência de prazos definidos para atingir tais metas.

Como dito, o PNE 2014-2024 ainda em vigor prevê a consolidação de uma plataforma voltada à formação de professores. Na proposta do PNE 2024-2034 essa previsão cede lugar a diretrizes mais amplas e genéricas sobre a formação inicial e continuada, sem qualquer alusão direta ao uso de PD. Adicionalmente, a meta sete do PNE em elaboração trata da promoção de uma educação digital para uso crítico, reflexivo e ético das TDIC voltado ao exercício da cidadania (Brasil, 2024b). Conjectura-se que as PD estejam contempladas nessa meta e, dependendo dos modos de inserção e de apropriação, bem como das finalidades subjacentes, podem vir a contribuir para a construção de práticas educativas crítico-reflexivas alinhadas aos ideais de uma sociedade democrática (Costa; Lopes, 2025; Ojeda *et al*., 2024).

Um cenário assim emoldurado dá margem ao seguinte questionamento: em um contexto de intensificação do uso de TD, especialmente no campo da formação

[5] "Estratégia 5.12: Promover políticas de formação inicial e continuada dos professores, com vistas ao aumento da proporção de docentes com formação adequada à área de conhecimento e modalidade que lecionam e ao aperfeiçoamento permanente das práticas pedagógicas, com foco nos desafios dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio." (Brasil, 2024b)

docente, por que as PD foram suprimidas das estratégias oficiais ou camufladas em nomes genéricos, uma vez que, na prática, elas compõem o dia a dia da educação pública, a tal ponto que configuram o que se conhece por plataformização?

Tal contexto pode sinalizar desarticulação entre as políticas públicas e a realidade educacional do país, no que diz respeito à institucionalização e ao uso consciente e crítico das PD como instrumentos de formação. Afinal, que realidade educacional está subentendida em um Plano que deveria ter como ponto de partida e de chegada a educação como ela acontece no Brasil?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de análise documental, este trabalho debateu alguns aspectos do PNE 2014-2024 e do PL do novo PNE (2024-2034) no tocante à formação continuada de professores da educação básica via plataformas digitais.

No PNE 2014-2024 um dos dois objetivos da meta 16 foi parcialmente alcançado com o aumento do número de professores detentores de pós-graduação, apesar do predomínio de especializações e da baixa participação em cursos *stricto sensu*, dados que indicam desafios quanto à qualidade e à efetividade dessas formações, especialmente frente às desigualdades regionais e educacionais. Além disso, apenas 41,7% dos professores participaram de formação continuada em 2023, levantando dúvidas sobre a aderência das políticas públicas, o monitoramento das ações e a concepção destas formações continuadas.

Ademais, a meta 16 estabelece explicitamente objetivos para a formação continuada, incluindo a consolidação de PD para esse fim. Porém, no PL do novo PNE (2024-2034) a meta é mais abrangente, contemplando a formação e o trabalho docente, sem menção direta ao uso de PD na formação de professores. Assim, a nova proposta do PNE pode representar um retrocesso no que diz respeito às PD, uma vez que contraria uma realidade educacional marcada pelo aumento da formação continuada via PD, apesar de a meta sete propor uma educação digital. Hipoteticamente, caso as PD estejam subtendidas nesta meta, requerem tratamento específico, dadas as suas particularidades, não contemplado na propositura do novo PNE.

Em síntese, o projeto do novo PNE parece legitimar de forma significativa as vulnerabilidades da formação continuada, mostrando-se desconectado da realidade

educacional que justifica a sua existência e relegando ao vácuo questões pertinentes à formação de professores via plataformas. A não neutralidade das políticas públicas e de tecnologias como as PD, aliada a questões emergentes que envolvem, por exemplo, inteligência artificial, acentuam a necessidade de regulação e de políticas centradas nos efeitos da plataformização não somente na formação de professores, mas na educação como um todo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Projeto do novo Plano Nacional de Educação tem mais uma audiência na CE.** Senado Notícias: Brasília, 06 jun. 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/06/06/projeto-do-novo-plano-nacional-de-educacao-tem-mais-uma-audiencia-na-ce. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Casa Civil: Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil: Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil: Brasília: 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº. 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Casa Civil: Brasília, 2024a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Projeto de **Lei nº. 2.604, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Casa Civil: Brasília. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

CERNY, R. Z.; ALMEIDA, E. V.; ESPÍNDOLA, M. B. O desenvolvimento de tecnologias pela escola como um processo de luta e resistência contra a hegemônica. **Sisyphus**, Lisboa, v. 11, n. 3, p. 109-133, 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/29422. Acesso em: 28 jan. 2025.

CHAUÍ, M. de S. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2010. 520 p.

COSTA, C. R.; LOPES, R. P. Plataformas digitais na educação brasileira, formação e

trabalho docente. *In*: V Seminário Desafios do Trabalho e Educação: Trabalho com Direitos, Educação Pública e Meio Ambiente, Uberlândia, 2024. **Anais [...].** Uberlândia: Navegando, 2025, p. 969-981. Disponível em: https://www.vsemintertrabalho.com/down-for-maintenance-7. Acesso em: 07 jun. 2025.

COSTA, C. R.; OJEDA, C. M.; LOPES, R. P. Plataformização na educação superior e seus efeitos no Brasil. **Col. Hum.,** Presidente Prudente, v. 22, n. 1, e245047, 2025. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5047. Acesso em: 07 jun. 2025.

CGI. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados:** problemas e conceitos. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2022. Disponível em: https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-dos-dados-problemas-e-conceitos/. Acesso em: 06 ago. 2023.

GOMES, A. V. A.; SILVA, C. M.; CHAVES, J. R. F.; SILVA, D. M. C.; DINIZ, C. C. R. G.; LOPES, B. A.; MARTINS, R. C. R.; CAPUZZO, A. M.; GILIOLI, R. S. P.; MARTINS, P. S.; OLIVEIRA, M. M.; SANTOS, J. R. S. **Plano Nacional de Educação**: subsídios para análise do Projeto de Lei nº 2.614/2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, mar. 2025. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/56868. Acesso em: 18 jun. 2025.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 45, e205167, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 nov. 2024.

INEP. **Relatório do 5° Ciclo de monitoramento das metas do PNE** – 2024. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 15 jun. 2025.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente.** 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. S.; PÓVOA, L. G. S.; PINHO, M. J. Plano Nacional de Educação: uma análise sobre as metas para programas de formação inicial e continuada para professores em exercício da educação básica. *In:* VI Congresso Nacional de Educação, 2019, Fortaleza. 2019. **Anais** [...]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019, p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62051. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OJEDA, C. M. *et al.* **Plataformas digitais e trabalho docente**. Goiânia: Cegraf

UFG, 2024. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/561. Acesso em: 08 jul. 2025.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23112001-150126/es.php. Acesso em: 01 set. 2023.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Plataformização. **Rev. Front. Est. Mid.**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01. Acesso em: 27 jun. 2025.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004. Acesso em: 08 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise aponta partidos, parlamentares e temáticas que lideram emendas para projeto de lei do novo PNE**. São Paulo: Todos pela educação, 02 jun. 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/analise-aponta-partidos-parlamentares-e-tematicas-que-lideram-emendas-para-projeto-de-lei-do-novo-pne/. Acesso em: 18 jun. 2025.

TOZETTO, S. S.; SANTOS, T. C. C. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e sua articulação com a formação continuada nos municípios do Paraná. **Rev. Cocar**, Belém, n. 28, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9140. Acesso em: 17 jun. 2025.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Alice Moro Neocatto[1]
Andréa Forgiarini Cecchin[2]

RESUMO

Esta revisão sistemática tem por objetivo investigar os procedimentos metodológicos e as principais contribuições teóricas a respeito da prática extensionista na formação inicial de professores, para isso foram seguidos os princípios do *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA)*. As buscas foram realizadas em três bases de dados (*Web of science, Scopus e Ebsco*). Como estratégia optou-se por definir os descritores a partir de três temas centrais: formação inicial de professores, extensão universitária e inserção curricular, utilizou-se os descritores em espanhol, inglês e português, usando operadores booleanos nas consultas. Após seleção e aplicação de critérios de inclusão e exclusão, 3 estudos foram incluídos no *corpus* de análise deste estudo. Para fins de análise, buscou-se interpretar as produções a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), com enfoque nos aspectos metodológicos, nos principais autores e teorias citadas sobre as temáticas do objetivo deste trabalho. A produção científica analisada evidencia que a extensão universitária, integrada aos currículos das licenciaturas, tem se consolidado como dimensão formativa essencial na formação inicial docente, ao articular teoria e prática de modo crítico, fortalecer a relação universidade-escola-comunidade e contribuir para a construção de identidades docentes comprometidas com uma educação básica democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Currículo. Prática Extensionista. Saberes Docentes. Relação universidade-escola.

1 INTRODUÇÃO

As instituições de educação superior têm vivenciado, ao longo do tempo, constantes transformações, tanto em dinâmicas internas como também a partir de demandas externas, através das mudanças que nossa sociedade enfrenta.

A extensão universitária, na educação superior brasileira, tem seu percurso histórico marcado por diferentes concepções e modos de organização. As primeiras experiências registradas de extensão universitárias

[1] Mestra em Gestão Educacional e Políticas Públicas, UFSM, alicemoro@ufsm.br.
[2] Doutora em Educação, professora da UFSM, andrea.cecchin@ufsm.br.

são de 1911, na oferta de cursos para população na Universidade de São Paulo, o primeiro registro em documentos legais data de 1931, por meio do Decreto-lei n°19.851/1931 (BRASIL, 1931), que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, a extensão universitária deveria ser efetivada por meio de oferta de cursos e conferências como forma de transmitir os conhecimentos da universidade para a sociedade.

Ao longo dos anos, percebe-se que o fazer extensionista tem se transformado sob diversas influências. Em certos momentos, assume uma abordagem crítica, dialógica e transformadora e em outros, adota uma perspectiva assistencialista, centrada na ideia de que o conhecimento científico é único e deve ser “levado” à população, reforçando a manutenção da hegemonia desse saber.

Após a redemocratização do país, na década de 1980, as discussões sobre a extensão universitária, como função na educação superior, atingem outro patamar. Não se pode deixar de destacar aqui a publicação da Constituição Brasileira de 1988 que estabeleceu, em seu Artigo 207, a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” como princípio para as instituições de ensino superior brasileiras.

Nesse percurso, o ano de 2014 é marcado pela publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014), que estabeleceu em sua meta 12, que extensão universitária deve compor, pelo menos, 10% do total de carga horária dos currículos dos cursos de graduação e que a extensão deve seguir o princípio constitucional da indissociabilidade dos pilares do ensino superior.

Atualmente, a extensão universitária, é regulamentada e tem sua concepção prevista pela Resolução CNE/CES Nº 07/2018 como:

> A atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018. Art. 3º).

Desse modo, o atual contexto da extensão universitária nos currículos dos cursos de graduação é um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para reflexão de como se constitui a formação acadêmica e profissional dos estudantes e, mais especificamente, no contexto das licenciaturas, como se constroem os saberes docentes e a formação de professores nas universidades.

A formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação básica teve suas diretrizes atualizadas a partir da publicação da Resolução CNE/CP Nº 4 de maio de 2024, entre os princípios citados destacam-se: “a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação [...] assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024, p. 3) e “a educação para a construção de um mundo sustentável abordando questões que ameaçam o futuro, tais como a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos [...]”(Brasil, 2024, p.4).

A Resolução CNE/CP 04/2024 apresenta que as Instituições de Educação Superior (IES) na oferta de cursos de formação inicial em nível superior de profissionais da educação básica devem garantir a construção de parcerias com as redes e sistemas de ensino que ofertam a educação básica a fim de colaborar com a formação da compreensão crítica de questões socioambientais, éticas e políticas dos profissionais. Deus (2018) discorre que a extensão universitária promove o contato com diversas realidades, com as diferenças e com outras perspectivas e é aspecto essencial das formações profissional e cidadã.

A formação de professores se constitui na trajetória de construção de saberes necessários para exercer a docência. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são diversos e resultam de diferentes fontes: a formação inicial, a experiência profissional e os conhecimentos disciplinares e curriculares. O autor destaca ainda que há na formação a mobilização de diferentes saberes que constituem a prática docente, entre os quais se destacam: os saberes disciplinares, curriculares, experienciais, e os da

formação profissional. Este último subdivido em saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos.

Sobre a trajetória de formação, Nóvoa (2017) cita que alguns saberes se originam desde a época em que os sujeitos eram estudantes da educação básica, nas vivências familiares, nos exemplos de outros professores, podendo ou não serem ressignificadas. Assim, os saberes que constituem a identidade profissional docente vêm de experiências individuais e coletivas em diferentes contextos.

Diante disso, e considerando o atual cenário da inserção da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura, questiona-se: como as pesquisas recentes têm abordado essa temática e quais as principais contribuições teóricas e procedimentos metodológicos presentes nos estudos sobre a extensão universitária na formação inicial de professores nos últimos cinco anos?

O objetivo deste estudo é investigar os procedimentos metodológicos adotados e os principais autores e teorias mobilizadas nos estudos sobre a extensão universitária na formação inicial de professores.

2 METODOLOGIA

Este estudo utilizou como ferramenta metodológica para organização e desenvolvimento da revisão sistemática de literatura (RSL) o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) que, de acordo com Moher, Liberati, Tetzlaff e Altman (2009), utiliza métodos sistemáticos para investigar criticamente estudos relevantes, para então constituir um *corpus* de análise dos dados para a RSL. Além disso, os autores citam que esta ferramenta pode ser utilizada em diferentes áreas do conhecimento.

Na etapa inicial de busca de estudos foram realizadas buscas em três bases de dados, sendo elas, *Web of Science*, *Scopus e EBSCO*, a partir do acesso via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) do Portal de periódicos

da Capes. A escolha dessas bases se justifica pela abrangência de pesquisas, tanto do Brasil como de outros países. Diante disso, optou-se por realizar a busca combinando descritores em português, espanhol e inglês.

Os descritores utilizados foram organizados em uma “fórmula” com operadores booleanos, a escolha das palavras tem relação com a pergunta que guia este estudo, como estratégia optou-se por definir os descritores a partir de três temas centrais: formação inicial de professores, extensão universitária e inserção curricular. Então definiu-se a seguinte fórmula como padrão para uso nas três bases, sem alterar nenhum dos descritores ou operadores booleanos: ("initial teacher education" OR "preservice teacher education" OR "teacher training" OR "formação inicial de professores" OR "formação docente" OR "licenciatura" OR "formación inicial del profesorado" OR "formación docente") AND ("university extension" OR "extension activities" OR "curricular integration" OR "curriculum inclusion" OR "extensão universitária" OR "atividades extensionistas" OR "inserção curricular" OR "integração ao currículo" OR "extensión universitaria" OR "actividades de extensión" OR "inserción curricular" OR "integración curricular").

No primeiro momento das buscas os filtros utilizados foram os seguintes: a busca foi em todos os campos, estudos nos idiomas espanhol, inglês e português, publicados nos últimos cinco anos (2021-2025). Abaixo segue quadro que demonstra as quatro etapas que constituem o protocolo PRISMA, onde foram definidos os artigos do corpus de análise.

Quadro 1 - Fases do protocolo PRISMA

Fase	**Descrição e Quantitativos**
1. Identificação	- Registros identificados por meio de busca em bases de dados: (n = 102) - *Web of science* (n = 26) - *Scopus* (n = 18) - *Ebsco* (n = 58)
2. Triagem	- Registros após remoção de duplicatas (n = 92) - Registros examinados pelos títulos e resumos (n = 92) - Registros excluídos (n = 75)
3. Elegibilidade	- Artigos completos avaliados: (n = 17) - Artigos excluídos com justificativa: (n = 14) - Não atendem aos critérios de inclusão (n = 14)
4. Inclusão	- Estudos incluídos na revisão qualitativa: (n = 03)

Fonte: autoras (2025)

Conforme descrito no quadro 1, o protocolo PRISMA é dividido em quatro fases: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. Na primeira etapa foi realizado o levantamento preliminar das publicações, após, na fase da triagem passou-se a exclusão de publicações repetidas ou daquelas onde não encontrou-se, pelo menos, dois dos descritores escolhidos no título, resumo ou nas palavras-chave. Na terceira fase, aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão e, por fim, a última etapa, resulta nos estudos que compõem o *corpus* de revisão qualitativa.

Na etapa da elegibilidade, os critérios de inclusão foram: a relevância do tema, os artigos selecionados devem abordar a relação direta entre a formação inicial de professores e a extensão universitária, e a publicação no formato de artigo científico (verificado por pares). A exclusão se deu quando os critérios de inclusão não foram atendidos ou os textos não estavam disponíveis na íntegra para leitura.

A revisão sistemática caracteriza-se por ser um conjunto organizado de ações que busca elucidar e sintetizar produções científicas a partir de um propósito delimitado. A síntese das produções incluídas nesta revisão foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), buscando compreender significados, identificar padrões e tendências nos estudos selecionados, a análise foi categorizada a partir dos aspectos metodológicos e das principais contribuições teóricas e autores utilizados nos estudos selecionados.

3 ESTUDOS SELECIONADOS

O quadro 2 apresenta os estudos que compõem o *corpus* de análise do presente estudo.

Quadro 2 - Estudos selecionados para o corpus de revisão qualitativa

Título	Autor(es)	Periódico	País
(Dis)posições para a formação docente em	Rodrigues e	Educação e	Brasil

um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária.	Cruz (2023)	Pesquisa	
A extensão universitária e a formação de professores de matemática: contribuições no desenvolvimento de saberes docentes	Barros, Silva e Nascimento (2024)	HOLOS	Brasil
Etnoecología en el aula de clase: una propuesta para la formación docente contextualizada en comunidades tradicionales	Martins, Baptista e Almeida (2021)	Praxis e Saber	Colômbia

Fonte: Autoras (2025)

Identifica-se após a leitura dos 17 artigos na fase de elegibilidade que embora os artigos apresentassem um estudo bem elaborado e metodologicamente bem construído, eles não atendiam ao critério de apresentar uma relação direta com a temática do objetivo deste estudo.

Embora este trabalho detenha-se na análise de conteúdo dos 3 estudos selecionados, observou-se, entre os 14 estudos excluídos, uma tendência à apresentação de relatos de experiência de projetos de extensão sem vínculo com a formação de inicial de professores, ou ainda, relatos de experiências extensionistas realizadas durante a pandemia de Covid-19, temas que não abordam diretamente o foco central desta pesquisa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos três estudos selecionados foi construída a partir da pergunta norteadora da pesquisa. Foram considerados aspectos metodológicos, os autores e as principais teorias relacionadas às temáticas do objetivo deste trabalho, bem como as contribuições apresentadas em cada estudo.

Todos os artigos estão bem estruturados, apresentando os procedimentos metodológicos de forma clara, com análise e discussão coerentes com os dados levantados, além disso trazem contribuições para a

discussão da temática da extensão universitária na formação inicial de professores.

Os três artigos analisados apresentam uma abordagem qualitativa, a qual permite uma análise a partir de uma realidade que não pode ser quantificada, com um universo de múltiplos significados, motivos, crenças e valores (Minayo, 2001). Todos os estudos envolvem entre seus participantes os futuros professores em processo de formação inicial e que tinham participação em ações extensionistas.

Rodrigues e Cruz (2023), investigaram o processo formativo de estudantes de Pedagogia a partir de uma análise documental do registro institucional de ações de extensão vinculadas a formação docente e entrevistas com os coordenadores das ações e com os estudantes do curso ~~de pedagogia~~ envolvidos nas ações analisadas. O estudo objetivou analisar como a participação desses alunos e alunas, em atividades de extensão universitária, pode contribuir para o desenvolvimento de (dis)posições para a sua formação docente.

Já o estudo de Barros, Silva e Nascimento (2024), utilizou o método (auto)biográfico, com o registro de experiências de uma futura professora de matemática em um projeto de extensão universitária voltado à educação no sistema prisional, para analisar as possíveis contribuições dessa experiência para a construção e mobilização de saberes profissionais durante a formação inicial.

Com o objetivo de analisar intervenções didáticas desenvolvidas por professores em formação inicial em Biologia, as autoras Martins, Baptista e Almeida (2021), utilizaram diferentes instrumentos de coleta: observação participante, entrevistas, registros em vídeo das aulas e diários de campo, envolvendo 15 licenciandos como sujeitos da pesquisa que participaram de um curso de extensão em uma escola pública.

Observa-se uma tendência dos estudos em investigar a participação de futuros professores em ações extensionistas, buscando analisar, a partir de diferentes instrumentos e técnicas metodológicas, tanto a didática como a

construção e mobilização dos saberes na formação inicial de diferentes cursos, assim como o impacto da extensão universitária em seu percurso formativo.

Para compor as discussões sobre a trama (como fios que se entrelaçam) dos saberes docentes na formação inicial de professores, Barros, Silva e Nascimento (2024), mobilizam Maurice Tardif e Antonio Nóvoa, ao trazer que a participação em ações de extensão é analisada como uma experiência que desenvolve esses saberes, para integrar a utilidade e aplicabilidade na prática, a partir disso as autoras citam que

> A “socialização” é uma das palavras-chave para a relação dos professores com os saberes docentes. Não há como adquirir pelo menos mais de um desses saberes acima sem recorrer ao meio social, e não há maneiras de integrar os saberes à prática docente sem socializá-los com outros (Barros, Silva e Nascimento, 2024, pg. 09).

No estudo de Barros, Silva e Nascimento (2024), a extensão universitária ganha enfoque como dimensão formativa a partir das contribuições de Síveres (2013) e Freire (1985): estes autores abordam a extensão como dimensão formativa essencial que alinha modos de ser, dialogar e aprender na relação universidade/sociedade. Promovem o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares para uma formação profissional e intelectual docente relacionada com o papel de cidadão crítico e reflexivo, comprometido com a realidade social.

As (dis)posições para a formação docente com base em Nóvoa (2017, 2009) e a conceituação de terceiro espaço proposta por Zeichner (2010) estão presentes no estudo das autoras Rodrigues e Cruz (2023) na perspectiva de relação horizontal da universidade, escola e comunidade, onde “a cultura profissional, a postura investigativa e a valorização dos saberes socialmente erigidos são elementos constitutivos de um novo lugar institucional” (Rodrigues E Cruz, 2023, pg. 4) para formação inicial de professores.

A relação da extensão universitária com a formação inicial a partir das iniciativas legais e institucionais de creditação da extensão nos currículos de cursos de graduação, para Rodrigues e Cruz (2023), têm suscitado a emergência de estudos nessas temáticas. Assim, as autoras recorrem a

Coelho (2017) e Kochhann (2017) para referendar a extensão universitária enquanto experiência formativa potente na trajetória inicial da formação profissional docente em nível superior. Elas citam Freire (1987) na perspectiva do potencial da extensão como contribuição para uma formação referenciada na prática concreta, viabilizando o conhecimento de contextos, lacunas e esferas sociais na congregação da práxis (teoria e prática), tornando o professor em formação um participante efetivo das decisões sobre seu percurso formativo e suas práticas na extensão.

O diálogo intercultural, através da extensão universitária, cria uma nova dinâmica do conhecimento na consideração das diversas vozes envolvidas. É o que afirma o estudo das autoras Martins, Baptista e Almeida (2021), ao citar Silva e Rebolo (2017) na concepção da educação intercultural para uma formação científica em diálogo com um mundo complexo. Além disso, o estudo traz Bohm (2005), com o conceito de que o diálogo da prática extensionista ocorre independentemente do número de indivíduos, e uma cadeia de significados surge entre os interlocutores, o que expande o conhecimento.

As contribuições dos saberes tradicionais para a formação inicial no estudo de Martins, Baptista e Almeida (2021) estão referendadas em Fleury (2003) e Canen e Xavier (2011) que defendem a educação intercultural e a valorização dos saberes tradicionais como fundamentais para uma formação inicial docente voltada à diversidade cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção científica selecionada neste trabalho permite verificar que os estudos discorrem sobre práticas extensionistas que impactam a formação inicial de professores em diferentes cursos de licenciatura.

Após a leitura e o enfoque dado aos aspectos metodológicos e as principais teorias citadas nos estudos, percebe-se que as produções dos últimos 5 anos trazem perspectivas sobre a extensão como uma dimensão formativa fundamental na construção dos saberes docentes. Elas promovem

experiências que aliam a teoria e a prática de forma crítica e contextualizada, a partir de diversos espaços de práticas pedagógicas e reforçam a importância da relação universidade-escola-comunidade.

A partir do cenário em vigência, com a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação, as práticas extensionistas adquirem novos significados na formação inicial docente, ao propiciarem para os futuros professores o diálogo com as comunidades e com os saberes tradicionais, permitindo a reflexão sobre a complexidade do trabalho docente e ~~para~~ a construção de suas identidades como professores.

Os estudos evidenciam a importância do reconhecimento e da consolidação da extensão universitária como dimensão curricular, articulada com o ensino e com a pesquisa, conforme as diretrizes nacionais da extensão previstas em resolução, na direção de uma educação mais democrática, reflexiva e socialmente referenciada.

Este desafio permeia as atuais mudanças da educação superior, no contexto da reformulação de currículos das licenciaturas, com a inserção de carga horária de práticas extensionistas, as quais permitem relações mais integradas entre a universidade e a sociedade, sempre na esperança de formar profissionais do magistério qualificados para a atuação na realidade escolar e comprometidos com a transformação da educação básica.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Bruna; SILVA, Juan Carlo da Cruz; NASCIMENTO, Vivianne. A Extensão Universitária e a Formação de Professores de Matemática: Contribuições no Desenvolvimento de Saberes Docentes. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, n. 40, 2024.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES n.° 07/2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Diário Oficial da União, 2018. ed. 243,

seção 1, p. 49. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso: 20 jun 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE (2014-2024) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931. **Dispõe o Estatuto das Universidades Brasileiras**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES n.º 04/2024. D**iretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Diário Oficial da União, 2024. ed. 104, seção 1, p. 26. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf. Acesso: 19 jun. 2025.

COELHO, Geraldo Ceni. A extensão universitária e sua inserção curricular. **Interfaces**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2017.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 16(48), 641-661, 2011.

DEUS, Sandra Fátima B. A extensão universitária e o futuro da universidade. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 624-633, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i3.8567. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8567. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 13a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLEURI, R. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, (23), 16-35, 2003.

KOCHHANN, Andréa. Formação de professores na extensão universitária: uma análise de perspectivas e limites. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 276-292, 2017.

MARTINS, Karina Vieira; BAPTISTA, Geilsa; ALMEIDA, Rosiléia. Etnoecología en el aula de clase: una propuesta para la formación docente contextualizada en comunidades tradicionales. **Prax. Saber**, Tunja , v. 12, n. 28, p. 118-136, Apr. 2021 . Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592021000100118&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mai 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas. The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **PLoS Med**, v. 6, n. 6, 2009. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19621072/. Acesso em: 20 jun. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RODRIGUES, Roberta Pereira; CRUZ, Giseli. Barreto. DA. (Dis)posições para a formação docente em um curso de pedagogia: contribuições da extensão universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e251676, 2023.

SILVA, Vanilda; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, 18(1), 179-190. https://doi.org/10.20435/1984-042x-2017-v.18-n.1(14), 2017.

SÍVERES, Luiz. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In L. Síveres (Ed.), **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem** (p. 19-33). Brasília: Liber Livro, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** 17a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Fabiana Gonçalves

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir das discussões e leituras do filósofo Demerval Saviani e sua Pedagogia Histórico-Crítica. O foco principal é a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a constituição da Docência Compartilhada, com ênfase no trabalho coletivo docente, na mediação do conhecimento e no compromisso com a transformação social. O artigo tem como objetivo analisar as convergências entre a Docência Compartilhada e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando como essa articulação pode contribuir para uma prática educativa mais democrática, coletiva e comprometida com uma formação integral. Busca-se também discutir os desafios e as potencialidades dessa proposta no contexto da educação básica pública, com ênfase na Educação Infantil. A partir do diálogo com autores como Saviani, Libânio, Oliveira- Formosinho e Tardif, defende-se que a Docência Compartilhada, alicerçada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, favorece a construção de práticas pedagógicas intencionais, críticas e comprometidas com a formação integral. A articulação entre esses dois elementos possibilita a superação de práticas tradicionais e tecnicistas, fortalecendo a função social da escola e a centralidade da mediação docente na apropriação do conhecimento sistematizado. Conclui-se que a Docência Compartilhada, associada a uma concepção crítica de educação, pode contribuir significativamente para o fortalecimento do trabalho docente, promovendo a colaboração, a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a formação humana integral

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica, Docência Compartilhada, Educação Infantil, trabalho coletivo docente

1 INTRODUÇÃO

Na disciplina Epistemologia e Educação, oferecida no curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), estudamos contribuições de filósofos e teóricos que possibilitaram aprofundar as discussões sobre a educação. Dentre os estudiosos analisados, destacamos Dermeval Saviani, cuja obra se revela fundamental para a compreensão do contexto educacional brasileiro, com importantes contribuições para as reflexões sobre a educação.

No campo das teorias pedagógicas, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani na década de 70, como uma referência significativa para a reflexão de propostas que objetivam a transformação da prática docente. Essa abordagem parte da concepção de que a educação é uma prática social, histórica e política, para promover a apropriação dos

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

conhecimentos sistematizados contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. Nesse sentido, a articulação entre Docência Compartilhada e Pedagogia Histórico-Crítica possibilita pensar a escola como espaço coletivo, e de práticas pedagógicas como um meio de aproximar conhecimento e realidade de forma crítica.

Os estudos e as reflexões em relação à docência compartilhada têm se firmado como uma busca em compreender como essa prática contribui para a superação de desafios da educação pública, especialmente no que diz respeito ao trabalho coletivo docente. Ao propor a atuação conjunta de dois ou mais professores em um mesmo grupo de crianças, essa organização rompe com a lógica tradicional da docência isolada, fortalecendo a corresponsabilidade e o planejamento integrado.

Este artigo tem como objetivo identificar convergências entre a Docência Compartilhada e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciando como essa articulação pode contribuir para uma prática educativa mais democrática e coletiva. Busca-se também discutir os desafios e as potencialidades dessa proposta no contexto da educação básica pública.

A metodologia utilizada se baseia na revisão bibliográfica, com apoio de autores como Saviani (2008), Oliveira-Formosinho (2009), Tardif (2002) e outros. A reflexão analisa as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a prática da Docência Compartilhada pelos professores, buscando identificar elementos que fortaleçam uma educação voltada para a transformação social.

2.A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÕES

A Pedagogia Histórico-Crítica surge no Brasil no final da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização e às intensas lutas sociais por justiça, igualdade e acesso à educação pública de qualidade. Sua formulação se dá em oposição às pedagogias liberais tanto tradicionais quanto renovadoras e às pedagogias progressistas de vertente tecnicista ou espontaneísta, que, segundo Saviani (2008), não conseguiam romper com a lógica da reprodução das desigualdades sociais. Diante disso, a proposta histórico-crítica se coloca como uma pedagogia de resistência e transformação.

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

Essa pedagogia parte do pressuposto de que a educação, longe de ser neutra, está inserida em um contexto histórico, social e político, sendo, portanto, um instrumento de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Saviani (1991) afirma que,

> "A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista".

Para Saviani (2008), a prática educativa é uma prática social específica, que visa à formação humana por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, construído historicamente pela humanidade. Tal concepção rompe com a ideia de que o aluno deve "construir" o conhecimento espontaneamente e defende que o papel do professor é fundamental na mediação entre o saber e o educando. Para o mesmo autor (2008, p.89), "O professor é aquele que, dominando o conhecimento sistematizado, pode propiciar aos educandos o domínio das condições necessárias para que se situem criticamente na sociedade e nela atuem para transformá-la."

Na perspectiva histórico-crítica, a educação não se limita à transmissão de conteúdos nem à adaptação do aluno à sociedade, mas deve promover a compreensão crítica da realidade e possibilitar a sua transformação. O conhecimento escolar assume, assim, um papel central na formação dos sujeitos, pois é por meio dele que se amplia a capacidade de leitura e intervenção no mundo. Saviani afirma que "não se pode transformar a realidade sem compreendê-la e não se pode compreendê-la sem acesso ao conhecimento acumulado" (SAVIANI, 2008, p. 81).

Quanto à prática pedagógica, a pedagogia histórico-crítica propõe uma sequência didática intencional, baseada em cinco momentos interligados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Saviani propõe uma sequência didática composta por cinco etapas. A prática social inicial é o ponto de partida, onde se identifica o conhecimento prévio dos alunos, ainda que empírico ou fragmentado. Na problematização, o professor provoca o estranhamento e questiona esse saber, estimulando a busca por explicações mais elaboradas. A instrumentalização é o momento de

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

apropriação do conhecimento sistematizado, com base em conceitos e teorias. Em seguida, ocorre a catarse, quando os alunos reelaboram criticamente o que aprenderam, superando suas visões iniciais. Por fim, a prática social final representa o retorno à realidade, agora compreendida de forma mais crítica e transformadora.

Essa estrutura busca articular o saber prévio dos estudantes com o conhecimento sistematizado, numa relação dialética entre o concreto vivido e o pensamento teórico, possibilitando um salto de qualidade na compreensão e na atuação sobre a realidade.

A escola tem como função social garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar ativamente na construção da sociedade. Saviani (1991), a sociedade caracterizada pela desigualdade, a escola, enquanto agente formador atua tanto para a manutenção como para a superação de desigualdades.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Diferente de outras abordagens que minimizam sua função, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece que o professor é essencial para garantir o acesso ao conhecimento. Ele é um profissional comprometido com a formação crítica dos alunos, que domina os conteúdos e os transforma em experiências de aprendizagem relevantes.

Saviani (2008), em seu livro Escola e Democracia, considera que:

> "O papel do professor é o de mediar a apropriação, pelos alunos, do saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade. O professor não é apenas um facilitador ou animador, mas um intelectual que organiza, sistematiza e socializa os conhecimentos."

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma proposta pedagógica que articula teoria e prática, conhecimento e emancipação, ensino e transformação social. Fundamentada na compreensão da educação como prática social, essa perspectiva propõe bases críticas à realidade. Dessa maneira, a escola é concebida como espaço de socialização do saber historicamente produzido, e enquanto agente formador, pode contribuir para a superação de desigualdades.

3. DOCÊNCIA COMPARTILHADA: CONCEITO E PRINCÍPIOS

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

Historicamente, a discussão sobre Docência Compartilhada surge na Alemanha, nos anos 1970, com a bidocência na Escola Flammig, voltada à inclusão de alunos com deficiência. A proposta previa dois professores em sala para garantir a individualização da aprendizagem. No Brasil, chegou em 2005 com Beyer, que defendeu um ensino adaptado às capacidades das crianças com deficiência. A partir daí, o termo “bidocência” foi substituído por “Docência Dompartilhada”, que implica atuação conjunta, planejamento partilhado e corresponsabilidade pedagógica.

Segundo Fernanda e Titton (2019), à Docência Compartilhada responde às demandas atuais da educação por multidisciplinaridade, trabalho coletivo e respeito às diferentes formas de aprender. Tuxi (2009) define: “o trabalho com a co-docência é quando os profissionais trabalham em comunhão, ambos se responsabilizam por todos os alunos, e caso isso não ocorra, o simples fato de existirem dois profissionais em sala é denominado de bidocência”.

A Docência Compartilhada rompe com a prática docente isolada, propondo vínculos profissionais, escuta e valorização dos saberes docentes. Fundamenta-se na mediação coletiva do conhecimento e na ampliação das aprendizagens, fortalecendo a escola como espaço democrático. Tardif (2002) afirma que a docência se insere num contexto de trocas e interações, e os saberes dos professores se constroem na experiência compartilhada.

Para Oliveira-Formosinho (2009), a Docência Compartilhada baseia-se em comunidades educativas de prática, onde os profissionais aprendem juntos e constroem projetos pedagógicos de forma articulada. A escuta ativa, a confiança e a negociação de objetivos são centrais nessa organização do trabalho docente.

As ações coletivas envolvem coplanejamento, revezamento com objetivos complementares, elaboração de materiais, parceria entre professores e formação em serviço. Nóvoa (1991, p. 71) destaca: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

Compartilhar exige empatia e alteridade, aproximando olhares sobre a prática pedagógica e fortalecendo o trabalho em parceria. Saviani (2008) e Tardif

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

(2002) ressaltam a importância da colaboração e do desenvolvimento profissional contínuo.

Entre os desafios estão a falta de tempo para planejamento coletivo, carga horária desigual, ausência de formação específica e a cultura escolar individualista. Saviani (2008, p. 45) observa: “o modelo tradicional de ensino, que sobrecarrega o professor com a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem dos alunos, ainda é um grande desafio a ser superado”.

Apesar disso, a Docência Compartilhada promove trocas de saberes, apoio mútuo e reflexão conjunta. Fernanda Gonçalves (2014) afirma: “A docência se constitui na relação com o outro [...] uma profissão marcada pela interação entre seres humanos, principalmente pela subjetividade”. E completa: “Compartilhar se torna mais apropriado no campo semântico, no qual pressupõe: [...] fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com”.

Assim, a Docência Compartilhada contribui para romper com estruturas hierárquicas, promovendo relações pedagógicas mais empáticas, horizontais e cooperativas, alinhadas à Pedagogia Histórico-Crítica.

4.DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A articulação da Pedagogia Histórico-Crítica com a Docência Compartilhada aponta possibilidades para pensar em práticas pedagógicas que promovam a formação integral das crianças e a democratização do conhecimento. Embora uma seja uma teoria pedagógica e a outra uma maneira de organizar o trabalho dos professores, ambas têm valores em comum, como a valorização do trabalho docente e a importância do conhecimento.

Dessa forma, a partir do levantamento bibliográfico, destacamos três pontos principais, os quais abordamos a seguir:

a) VALORIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DOCENTE

A Docência Compartilhada rompe com o isolamento profissional, promovendo planejamento conjunto e troca de saberes. Essa abordagem

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica, que compreende a prática educativa como uma ação intencional e coletiva (SAVIANI, 2008).

b) MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E PRÁTICA REFLEXIVA

Ambas reconhecem o professor como mediador do conhecimento. A Docência Compartilhada fortalece esse papel ao integrar diferentes experiências docentes. A reflexão conjunta favorece a formação continuada e práticas mais críticas e coerentes com a realidade dos alunos (LIBÂNEO, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

c) COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A FORMAÇÃO INTEGRAL

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Docência Compartilhada compartilham o compromisso com uma educação emancipadora. Promovem práticas colaborativas e inclusivas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e a superação das desigualdades (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1991).

Um dos principais pontos de convergência entre essas abordagens é a valorização do trabalho coletivo como princípio pedagógico. A Docência Compartilhada propõe a ruptura com o isolamento e a individualização do trabalho do professor, fomentando a corresponsabilidade, o planejamento conjunto e a troca contínua de saberes entre os educadores. Essa perspectiva ressoa nas proposições da pedagogia histórico-crítica, para a qual a prática educativa não é um ato individual, mas uma atividade socialmente mediada, em que o professor atua como sujeito histórico, inserido em um projeto coletivo.

Como afirma Saviani (2008), “a prática educativa é sempre uma ação intencional, orientada por um projeto”. Ao partilhar questões pedagógicas com outros docentes, o professor fortalece sua atuação como sujeito político, amplia suas possibilidades de reflexão e ação e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da escola democrática.

4.1 A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA REFLEXIVA

A mediação do conhecimento é um ponto central tanto na Pedagogia Histórico-Crítica quanto na Docência Compartilhada. A primeira defende que o

acesso ao saber sistematizado é condição para a emancipação dos sujeitos, cabendo ao professor o papel de mediador. Na Docência Compartilhada, esse papel se fortalece pela pluralidade de saberes e estratégias dos professores, como no exemplo de dois docentes que planejam atividades de leitura de forma integrada, promovendo um ambiente mais dinâmico e sensível às necessidades das crianças.

A reflexão conjunta favorece o aprofundamento teórico-prático, contribuindo para a formação continuada e para práticas mais coerentes com uma educação transformadora. No entanto, desafios como a resistência a mudanças ou a falta de tempo e recursos ainda dificultam o planejamento coletivo.

Ambas as abordagens reconhecem o papel do professor como organizador intencional das condições de aprendizagem, com base no saber historicamente construído. Para Libâneo (2006), a mediação pedagógica vai além da técnica: é uma ação ética, comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos. Na Docência Compartilhada, esse compromisso exige que os professores reflitam continuamente sobre como suas práticas contribuem para a formação crítica das crianças.

Nesse sentido, a cooperação entre docentes torna o processo de mediação mais rico e diversificado, incorporando múltiplas experiências e estratégias. Como destaca Oliveira-Formosinho (2009), “a co-docência é também co-reflexão e co-responsabilização pela aprendizagem”, o que converge com a perspectiva crítico-emancipadora da Pedagogia Histórico-Crítica.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Docência Compartilhada, destacando convergências como a valorização do trabalho coletivo, a centralidade do conhecimento e o compromisso com a emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica, com base em Saviani, oferece fundamentos para uma prática educativa crítica e intencional. Já a Docência

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

Compartilhada, ao propor colaboração e corresponsabilidade entre professores, viabiliza esses princípios na prática escolar.

A análise evidenciou que, quando planejada e apoiada institucionalmente, a Docência Compartilhada fortalece a formação docente e enriquece a mediação pedagógica. No entanto, sua implementação enfrenta desafios como falta de tempo, formação e resistência a mudanças.

Concluímos que aproximar essas duas perspectivas contribui para práticas pedagógicas mais críticas, democráticas e transformadoras, comprometidas com a construção de uma educação pública emancipadora.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto**. Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Gabriela Ticiani; TITTON, Eliane Machado Corrêa. **Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional.** In: Anais do III Seminário Institucional do PIBID-UCS, 2019.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e prática de ensino:** A formação do educador. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**: História e perspectivas. Lisboa: Editorial 70, 1991.

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia e práticas educativas**: A construção coletiva da escola. Porto: Edições Asa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A supervisão na formação de professores**: da triangulação à supervisão participada. Porto: Porto Editora, 2009.

SAVIANI, D. **Educação e luta de classes**: A pedagogia histórico-crítica e a função social da escola. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação do educador. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**: O desafio da construção de uma nova ordem cognitiva. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUXI, F. **Docência compartilhada:** Uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Mestranda no PPGE – IFC *campus* Camboriú. Email:fabi.pedagoga40@gmail.com

O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Elisete Poncio Aires[1]
Adolfo Kenji Ito[2]
Maria de Fátima Rodrigues Pereira[3]

RESUMO

Nos últimos anos, os níveis de adoecimento dos profissionais de educação têm se caracterizado como um fenômeno crescente no cenário educacional brasileiro, o que aponta para a docência como uma das profissões mais afetadas por distúrbios físicos e psicológicos. O estado do Paraná, segundo dados da APP-Sindicato, encontra-se na liderança nacional em relação ao número de afastamentos por motivos de saúde, especialmente por transtornos mentais relacionados à pressão por metas, assédio, condições de trabalho e uso de plataformas digitais. Este trabalho analisa os principais condicionantes que contribuem para o adoecimento dos profissionais da educação, com ênfase nos aspectos psicossociais, organizacionais e estruturais do trabalho na rede estadual de ensino, bem como identifica iniciativas e mobilizações para enfrentamento ao adoecimento da categoria. O estudo ora apresentado consiste em pesquisa bibliográfica cujas fontes são as produções sobre o tema publicadas entre os anos 2016 e 2025 e dados de pesquisas contratadas pelo Sindicato de Professores(as) e Funcionários(as) de Escolas do Paraná (APP-Sindicato). Como resultados constatamos que a obrigatoriedade de uso das plataformas digitais, bem como a exigência de metas de acesso e sobrecarga de atividades, têm gerado um clima de pressão, assédio e punição nas escolas da rede de ensino paranaense. Além disso, a precarização das condições de trabalho, fazem com que os profissionais sintam-se violados em seus direitos, o que influencia na saúde individual e na qualidade da educação ofertada à rede de ensino. Urge, portanto, que políticas consensuadas entre governo, sindicato e categoria sejam tomadas no sentido de enfrentamento ao adoecimento dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Profissionais da educação. Adoecimento. Condições de trabalho. Rede estadual de ensino. Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o adoecimento dos profissionais de educação tem se tornado um fenômeno crescente e preocupante no cenário educacional

[1] Doutoranda em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: elisete.aires@ifpr.edu.br
[2] Doutorando em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP0. E-mail: kenji_nf@hotmail.com
[3] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: maria.pereira@utp.edu.br

brasileiro. Pesquisas recentes indicam a docência como uma das profissões mais afetadas por distúrbios físicos e psicológicos, resultados de um ambiente de trabalho caracterizado por sobrecarga de atividades e assédio - especialmente a partir da impulsão na utilização e obrigatoriedade de uso das plataformas e submissão a resultados de avaliações em larga escala -, jornadas extensas, diversos vínculos empregatícios, precarização das condições de trabalho e pouco reconhecimento na sociedade. Esses fatores têm contribuído significativamente para o aumento de casos de estresse, síndrome de burnout, depressão, transtornos de ansiedade, além de doenças vocais e musculoesqueléticas entre docentes.

No Paraná, pesquisas do Sindicato de Professores(as) e Funcionários(as) de Escolas do Paraná (APP-Sindicato, 2023) demonstram a intensificação dos índices de adoecimento dos profissionais da educação – especialmente por transtornos mentais (73%) relacionados à pressão e assédio por metas (43%, em 2023) e sobrecarga com a avalanche de novas plataformas, aplicativos e meios tecnológicos somados à cobrança pelo cumprimento de metas (41,5% em 2022; 91%, em 2023). Esse contexto evidencia a necessidade de se investigar com maior profundidade os condicionantes desse adoecimento, não apenas para compreender os impactos sobre a saúde desses profissionais, mas refletir sobre as implicações no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação ofertada, considerando, por exemplo, a dificuldade dos estudantes em lidar com as plataformas (67%, em 2023).

O fenômeno não é exclusivo do Paraná, mas seus índices elevados em termos de adoecimento mental dos profissionais de educação são preocupantes. Além dos afastamentos (89.000 docentes – 13% da categoria e 25,3% dos concursados - em 2024), há relatos de uso de medicamentos por parte dos profissionais e de uma atmosfera de insegurança, desvalorização e entraves institucionais. Esta comunicação visa, portanto, analisar os principais condicionantes que contribuem para o adoecimento dos profissionais da educação, com ênfase nos aspectos psicossociais, organizacionais e estruturais do trabalho na educação na rede pública estadual do Paraná, bem como identificar iniciativas e mobilizações para enfrentamento ao adoecimento da categoria.

2 O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO PARANÁ

Segundo a APP-Sindicato (2025), o adoecimento dos profissionais da educação paranaense tem se intensificado, especialmente nos últimos 12 anos. Apresentamos, em seguida, resultados de estudos relacionados aos condicionantes que levam ao adoecimento dos profissionais.

2.1 Principais condicionantes do adoecimento dos profissionais da educação

A coleta de dados desta pesquisa concentrou-se em artigos, dissertações e teses publicados pela Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Londrina e pesquisas contratadas pela APP-Sindicato relacionadas ao adoecimento dos profissionais da educação paranaense. A busca concentrou-se nos anos de 2016, quando se intensificaram o uso de Fake News e ataques aos direitos dos profissionais da educação (APP-Sindicato) a 2025, e levou em consideração pesquisas em cujos títulos constassem os descritores adoecimento docente, sofrimento mental, condições de trabalho, políticas públicas de educação, plataformização da educação.

Quadro 1 - Estudos analisados

Ano	Autor(es)	Estudo	Título	Local
2016	SOUZA, Marcelo Nogueira de	Dissertação	Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise	Universidade Federal do Paraná
2018	FACCI, M. G. D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F	Artigo	Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento	Revista Psicol. Esc. Educ
2018	TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R.	Artigo	Sofrimento mental de professores do ensino público	Saúde Debate
2018	BARBOSA, R.; ALVES, N.	Artigo	A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos	Revista e-Curriculum
2022	VIEIRA, A. M. D. P.; SILVA, E. F. da.	Artigo	Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná	Revista Espaço

Ano	Autor(es)	Estudo	Título	Local
				Pedagógico
2023	APP- Sindicato	Relatório de pesquisa	Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte I	APP-Sindicato (site)
2023	APP-Sindicato e Instituto de Pesquisa de Opinião (IPO)	Relatório de pesquisa	Percepção dos(as) professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte II Aprendizado e autonomia	APP-Sindicato (site)
2024	GUERREIRO, Natalia Paludeto	Dissertação	Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná	Universidade Estadual de Londrina
2025	HESS, Daniel Schneider.	Dissertação	Valorização docente e mudanças legislativas na Rede Estadual de Ensino do Paraná: implicações para professor efetivos e temporários	Universidade Federal do Paraná
2025	APP-Sindicato		Mais de 8,9 mil professores(as) da rede estadual do Paraná foram afastados(as) para tratamento de saúde mental em 2024	APP-Sindicato (site)

Fonte: BTDT, APP-Sindicato (elaborado pelos autores).

Souza (2016) analisa o processo de valorização da carreira dos professores estaduais em dois períodos distintos: os últimos quatro anos do governo de Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB) e os primeiros quatro anos do governo de Carlos Alberto Richa (PSDB). O estudo considerou como principal variável de análise a contratação de professores temporários (PSS), constatando a ampliação do quadro de professores temporários e precariedade das suas condições de trabalho, especialmente nas regiões periféricas, em que o preenchimento das horas-aula disponíveis ocorre, majoritariamente, por professores temporários, sendo, na maioria das vezes, sua única opção.

Em 2018, Facci, Urt e Barros investigaram a relação estabelecida entre a precarização do trabalho e o adoecimento do professor readaptado. As autoras constataram que as exigências impostas ao trabalhador na atualidade, dentre eles o professor, têm provocado estranhamento em relação à atividade docente, uma ruptura entre sentido e significado na prática profissional e, como consequência, o adoecimento.

Ainda em 2018, Tostes *et al.* investigaram o sofrimento mental de professores do ensino público. Em estudo envolvendo 1.021 professores, o

sofrimento mental foi constatado em grande parcela da amostra (distúrbios psíquicos menores em 75%, depressão em 44% e ansiedade em 70%).

Vieira e Silva (2022) também investigaram os motivos que contribuem para o adoecimento docente nas escolas de Ensino Básico na rede estadual. O estudo constatou que a maioria dos afastamentos de função e licenças médicas decorrem, respectivamente, de enfermidades de cunho emocional e por problemas de desgaste físico e que o 'mal-estar docente" é causado pelo excesso de atribuições do cargo.

Uma pesquisa contratada pela APP-Sindicato (2023) elencou o uso de plataformas na educação, intensificado desde 2019, como um dos principais responsáveis pelo adoecimento dos profissionais (39%). Os docentes alegam sobrecarga (91%), pois se sentem obrigados a usar as plataformas de aprendizagem fomentadas pelo governo estadual (73%), bem como pressão e cobranças por resultados e metas (95%); além de não identificar melhorias na aprendizagem (86%) e apontar queda na assimilação do conteúdo, por parte dos estudantes (36%), devido à dificuldade em acessar as plataformas (67%). Além disso, entendem que o uso das plataformas deveria ser opcional (90%). Para a presidenta do Sindicato, no entanto, "o problema não são as plataformas, mas como é imposto, e como o uso é vinculado a metas" (APP-Sindicato, 2025).

Na mesma linha, Barbosa e Alves (2018) concluíram que as plataformas digitais podem induzir mudanças negativas na própria lógica de organização e gestão do trabalho pedagógico e, portanto, no acesso ao conhecimento científico e no direito à educação, impedindo uma formação emancipatória para os estudantes. Também contribuem para o avanço da privatização, que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado; a padronização pedagógica, que desqualifica e precariza o trabalho docente; e o esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos. Além de intensificarem o controle sobre o trabalho docente e sobre os currículos, com as tecnologias sendo usadas para vigilância e controle dos profissionais.

Estudo de Guerreiro (2024) também considera a sobrecarga de trabalho docente como causa de absenteísmo (51,9%) por problemas de saúde. Dentre os motivos de afastamento destacam-se: problemas respiratórios (2,7%), problemas osteomusculares (13,8%) e transtornos mentais (1,8%).

Recentemente, Hess (2025) constatou que as políticas neoliberais aprofundaram a precarização e burocratização do trabalho docente no Paraná, com a intensificação de práticas meritocráticas e a precarização do trabalho na última década, especialmente entre professores PSS, que manifestam cansaço e desmotivação. O autor analisou as normativas estaduais que regulamentam o trabalho docente dos professores efetivos e temporários da rede estadual, no período de 2004 a 2023. Os resultados revelaram desafios como o cansaço, a alta demanda de trabalho, a desvalorização do plano de carreira e a complexidade dos processos de contratação temporária.

Em audiência pública realizada em 9 de junho último, na Assembleia Legislativa (ALEP), o pesquisador Everton Marcos Grison discorreu sobre o impacto das condições de trabalho vigentes na saúde mental dos profissionais da educação pública. Com mais de três mil profissionais entrevistados, o estudo constatou o uso de medicamentos (41%) para trabalhar, sobrecarga, desrespeito e insatisfação (cerca de 90%) – em ordem decrescente de incidência. Além disso, 2239 apontaram a pressão por resultados e metas como a principal causa de adoecimento, superando as referências à indisciplina estudantil (1160) e a insônia (mais de 1.500) (APP-Sindicato, 2025).

Na mesma audiência, a APP-Sindicato destacou a elevação no número de afastamentos por transtornos mentais, como depressão, distúrbios emocionais e Alzheimer. Do total de 470 mil afastamentos nacionais, 45 mil ocorreram no Paraná, sendo 10,5 mil deles por transtornos mentais e comportamentais.

Na ocasião, a APP-Sindicato também apresentou dados detalhando o acirramento da perseguição a educadores, especialmente a partir de 2016, quando se intensifica a disseminação de *Fake news* e o uso das redes sociais para atacar docentes. E, a partir de 2017, várias casas parlamentares aprovaram leis que atacam direitos dos professores. Segundo estudo de Ziggiotti, membro do Observatório Nacional da Violência contra Educadores, o Paraná é o segundo estado com mais projetos de lei para reduzir a atuação de professores, atrás somente de São Paulo (APP-Sindicato, 2005).

Renata Barbosa, professora da UFPR, também destacou o controle e sobrecarga burocrática intensificado pela tecnologia sobre os professores.

Segundo ela, são mais de R$ 200 milhões dedicados a contratos de plataformas, destinados a empresas privadas, o que sinaliza "uma clara abertura ao mercado e privatização disfarçada da política pública" (ALEP, 2025).

Além disso, outros participantes da audiência pública denunciaram a situação das escolas cívico-militares; a condição dos profissionais aprovados em PSS; a terceirização dos serviços; o adoecimento docente que transforma sua personalidade, afetando a relação consigo próprio; a necessidade de assistentes sociais e pedagogos nas escolas para mediar conflitos; necessidade de desmilitarização das instituições, além da necessidade de revogação da lei que prevê a realização de Parcerias Público-Privadas (PPPs).

2.2 Mobilizações e iniciativas para o enfrentamento ao adoecimento dos profissionais da educação

Diante do quadro exposto, é fundamental que se tomem medidas urgentes para o enfrentamento ao adoecimento dos profissionais da educação. Embora não o suficiente, estão sendo desenvolvidas ações, convocadas especialmente pela APPS-Sindicato, nesse sentido.

Em maio de 2022, o seminário *Plataformização da educação: um debate necessário*, refletiu sobre o tema, a partir da crítica para a ação crítica, construindo estratégias de resistência e enfrentamento.

Em 02/06/2025, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e várias entidades manifestaram publicamente seu repúdio diante do falecimento, em serviço, da professora Silvaneide Monteiro Andrade, trabalhadora da rede estadual de educação paranaense e reforçaram a luta contínua da Anfope por "melhores condições de trabalho, formação, remuneração e saúde dos profissionais da educação, aspectos essenciais para a efetiva valorização dos profissionais da educação" (Anfope, 2025). A nota encerra pedindo pelo fim da plataformização, do assédio institucional e da desvalorização docente.

A audiência pública na ALEP, realizada em 9/6/2025, debateu medidas de enfrentamento ao adoecimento dos profissionais de educação nas escolas públicas estaduais. Na ocasião, foram apresentadas estatísticas da alta

incidência do uso de medicamentos para ansiedade, afastamentos por problemas mentais e insatisfação entre a categoria, ao mesmo tempo que apontam a exigência de metas e o uso crescente de plataformas virtuais como principais responsáveis pelo cenário de sobrecarga. A audiência aconteceu após duas professoras da rede estadual virem a óbito nas escolas em que atuavam, além de ter se tornado público o flagra a um docente participando de um curso de capacitação, durante um período de internação hospitalar. Na ocasião, também foi alegada negligência, por parte do Ministério Público, na investigação de denúncias referentes à violação de direitos dos professores na rede.

Em 12 de junho último, em ato organizado pela APP-Sindicato, com apoio de outras entidades, nomeado como *Dia de Mobilização pelo Fim do Assédio e da Política de Adoecimento da Secretaria de Educação*, professores, funcionários de escolas, alunos e pais paranaenses protestaram contra adoecimentos e pelo fim da plataformização do ensino. Segundo o sindicato, a imposição de metas de acesso às plataformas tem gerado um clima de pressão, assédio e punição nas escolas da rede pública estadual. A Secretaria Estadual de Educação (SEED), no entanto, em nota, informa que as plataformas possuem caráter pedagógico e que não haveria penalização ou prejuízo à remuneração dos professores que optarem por não utilizar esses recursos. Além disso, refuta a afirmativa da existência de sobrecarga ou imposição no uso dessas tecnologias (APP-Sindicato, 2025).

Ainda em junho, no dia 17, 280 pedagogos da rede estadual se reuniram, em evento organizado pela APP-Sindicato, para discutir a plataformização do ensino, a intensificação do trabalho, a crescente burocracia e a vigilância constante da SEED. Também foram tratadas das especificidades da organização do trabalho pedagógico e da necessidade de superação do trabalho por metas obrigatórias exigido pelo uso de plataformas digitais, além de hora-aula de 50 minutos, mais tempo para estudos em horário de trabalho e o retorno a um atendimento pedagógico que não seja pautado em metas obrigatórias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação evidencia a existência de uma grave crise de saúde

mental entre os profissionais de educação paranaense, com altos índices de adoecimento e consequências tanto individuais quanto para a qualidade da educação. Apesar da realização de mobilizações e audiências públicas, faltam políticas concretas e efetiva implementação pela gestão estadual. Urge, portanto, que o governo, sindicatos e sociedade atuem conjuntamente para reverter esse cenário.

Dentre as alternativas possíveis para o enfrentamento do adoecimento dos profissionais da educação, poderiam ser tomadas providências no sentido de: a) possibilitar maior autonomia do docente no plano de aula, podendo usar a plataforma como complemento didático-pedagógico; b) reduzir pressões institucionais ligadas a metas e plataformas, devolvendo a autonomia pedagógica; c) assegurar o cumprimento das leis federais de proteção e qualidade de vida no trabalho docente, como é o caso da Lei Federal 14.681/2023, que trata da Política de Bem-Estar e Qualidade de Vida e Lei 14.819/2024, que aborda a Política Nacional de Atenção Psicossocial; d) estabelecer espaços de denúncia e acolhimento, especialmente em escolas e conselhos de direitos; além de intensificar a fiscalização institucional para coibir o assédio moral e perseguição aos profissionais.

Embora os resultados desta pesquisa contribuam para o entendimento dos condicionantes do adoecimento dos profissionais da educação paranaense, reconhecemos limitações que podem ter influenciado os achados. Por isso, registramos a intenção de intensificar a discussão em trabalho futuros, ampliando a pesquisa a outras fontes e dados. Apesar dessas limitações, os dados obtidos oferecem subsídios relevantes para discussão e reforçam a importância de novas investigações.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Nota de pesar e repúdio pelo falecimento da professora Silvaneide Monteiro Andrade. **Boletim Anfope**, n.1, v. 33, 30 de junho de 2025. Disponível em: https://surl.lt/laftck. Acesso em: 1 jul. 2025.

APP-Sindicato. **Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná** - Parte I. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/ uploads/ 2023/08/ Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

APP-Sindicato. **Percepção dos(as) professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do** Paraná - Parte II - Aprendizado e autonomia. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/ uploads/ 2023/08/ PesquisaPlataformizacaoParteII.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

APP-Sindicato. **Mais de 8,9 mil professores(as) da rede estadual do Paraná foram afastados(as) para tratamento de saúde mental em 2024**. 6 jun. 2025. Disponível em: https://surl.li/viwfhw. Acesso em: 3 jul. 2025.

BARBOSA, R.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. eISSN: 1809 DOI http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619

FACCI, M. G. D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicol. Esc. Educ**., v. 22, n. 2, May-Aug 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546

GUERREIRO, Natália Palludeto. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**, 2024. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual de Londrina, 2024.

HESS, Daniel Schneider. **Valorização docente e mudanças legislativas na Rede Estadual de Ensino do Paraná**: implicações para professor efetivos e temporários. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2025.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná**: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise, 2016, 323 f.. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde Debate,** v. 42, n. 116, jan./mar. 2018. Doi: https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607

VIEIRA, A. M. D. P.; SILVA, E. F. da. Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná. **Revista Espaço Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 28, n. 2, p. 671-688, 2022. DOI: 10.5335/rep.v28i2.11198.

XAVIER, Adão Aparecido. **Violência estrutural e adoecimento docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2015, 165 f. Universidade Federal do Paraná, 2015. v

A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE: Políticas Educacionais e os Impactos na Prática Pedagógica em Tempos de Pandemia

ASTELIENE SOARES MILLES[1]

Drª. SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA MIRANDA[2]

RESUMO

Este artigo aborda a construção do saber docente no contexto das políticas educacionais e seus impactos na prática pedagógica durante a pandemia de COVID-19. O objeto de estudo é o processo de formação e atuação dos professores, considerando as transformações impostas pela crise sanitária. O problema de pesquisa a construção do saber no cenário de ensino remoto. Os objetivos incluem analisar as diretrizes educacionais, identificar os desafios enfrentados pelos professores e discutir as possíveis estratégias para uma formação docente mais efetiva. A metodologia utilizada é qualitativa, com análises documentais de educadores de diferentes níveis de ensino. A pesquisa é fundamentada em autores como Freire (1993), que aborda a política na Educação, Pimenta e Lima (2012), que discutem a formação docente, Tardif (2002), que defende a educação como um ato de liberdade e criação e Perrenoud (1994), que enfatiza a importância da formação contínua e do saber prático do professor. Os resultados apontam que as políticas educacionais emergentes durante a pandemia trouxeram desafios significativos para os professores, como a adaptação ao ensino a distância e a falta de suporte técnico e formativo. No entanto, também foram identificadas oportunidades de inovação e crescimento profissional, com a emergência de novas práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção contínua do saber docente. Em suma, o artigo revela a necessidade de adaptações nas políticas educacionais para melhor atender às demandas da educação contemporânea, especialmente em contextos de crise.

Palavras-chave: Saber docente. Políticas educacionais. Tempos de Pandemia

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e cultural de uma sociedade. No entanto, as crises sanitárias, como a provocada pela pandemia da COVID-19, expuseram fragilidades estruturais e desafios enfrentados por educadores e instituições de ensino. Este artigo busca explorar a construção do saber docente no contexto das políticas educacionais, analisando como essas políticas impactaram a prática pedagógica de

[1] Mestranda em Educação – Universidade Estadual do Maranhão - UEMA – astermilles@gmail.com
[2] Drª em Educação -Universidade Federal do Piauí - UFPI- shirlanesilva@professor.uema.br

educadores em um momento de transição para o ensino remoto e híbrido. O problema central da pesquisa reside na necessidade de compreender de que forma as políticas educacionais implementadas durante a pandemia influenciaram a formação, a prática e as percepções dos docentes. A pandemia não apenas acelerou a adoção de tecnologias educacionais, mas também exigiu adaptações rápidas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão sobre o saber docente se torna imprescindível, uma vez que a experiência dos educadores se revela como um elemento central na mediação entre as diretrizes políticas e a realidade escolar.

Justifica-se este estudo pela urgência de compreender os impactos das políticas educacionais na formação e atuação docente, especialmente em um contexto desafiador e inesperado como o da pandemia. O conhecimento gerado pode contribuir para a elaboração de estratégias que valorizem e qualifiquem a prática docente, proporcionando subsídios para futuras políticas educacionais.

Os objetivos deste artigo são, portanto, analisar as políticas educacionais implementadas durante a pandemia, investigar as mudanças na prática pedagógica dos docentes e refletir sobre as implicações para a construção do saber docente. A pesquisa será fundamentada em referências teóricas de autores como Freire (1993) que aborda a política na Educação, Pimenta e Lima (2012), que discutem a formação docente, e Tardif (2002), que defende a educação como um ato de liberdade e criação, e Perrenoud (1994), que enfatiza a importância da formação contínua e do saber prático do professor.

Por meio de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa será realizada com base na pesquisa bibliográfica com dados retirados de pesquisas do banco da CAPES da produção dos últimos 05 anos. A análise dos dados permitirá uma compreensão mais aprofundada das experiências vivenciadas pelos professores e das adaptações realizadas em suas práticas pedagógicas.

Em suma, este artigo busca iluminar os desafios e aprendizados da prática docente em tempos de pandemia, promovendo um diálogo crítico sobre as políticas educacionais e suas repercussões no cotidiano escolar.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

As políticas educacionais durante a pandemia de COVID-19 enfrentaram um cenário sem precedentes, exigindo adaptações rápidas e efetivas para garantir a continuidade da educação em meio a uma crise sanitária global. A partir de março de 2020, a maioria dos países, incluindo o Brasil, foi forçada a transitar para o ensino remoto, o que trouxe à tona não apenas a necessidade de infraestrutura tecnológica, mas também a urgência por uma formação adequada dos professores (Schmidt et al., 2020).

Estudos indicam que as políticas implementadas nesse contexto variaram em eficácia, dependendo da preparação prévia das instituições e dos educadores. De acordo com Soares (2020), muitos docentes enfrentaram desafios significativos relacionados à falta de formação específica para o uso de tecnologias digitais e à escassez de suporte pedagógico, o que impactou diretamente a qualidade do ensino. Além disso, a desigualdade social preexistente se acentuou, com muitos alunos sem acesso a dispositivos e conexão de internet, o que destacou a necessidade de políticas inclusivas e equitativas (Silva, 2021).

Em contrapartida, a crise também foi vista como uma oportunidade para inovar. De acordo com Tardif (2002), a reflexão sobre a prática docente pode levar a uma recriação do saber pedagógico, e essa situação extraordinária incentivou muitos educadores a desenvolver novas metodologias de ensino, utilizar ferramentas digitais e repensar suas abordagens pedagógicas. Assim, as políticas educacionais de emergência, embora muitas vezes insuficientes, abriram espaço para um debate mais intenso sobre a formação continuada dos professores e a importância de integrar as tecnologias à prática pedagógica de forma significativa Pimenta e Lima (2012).

Diante disso é fato notório que as políticas educacionais de emergência, apesar de suas limitações, desempenharam um papel crucial ao fomentar um diálogo mais aprofundado sobre a formação continuada dos professores e a integração das tecnologias no contexto pedagógico. Esse debate é essencial, pois permite repensar e inovar as práticas de ensino, promovendo uma educação mais dinâmica e conectada com as necessidades contemporâneas dos alunos.

Outrossim a reflexão proposta por Pimenta e Lima (2012) destaca a importância de buscar formas significativas de incorporar as tecnologias, o que, em última análise, pode enriquecer a experiência educacional e preparar melhor os educadores para os desafios do futuro.

Dessa maneira, fica evidente que o impacto das políticas educacionais durante a pandemia transcende os desafios enfrentados, revelando uma necessidade premente de adaptação e inovação na formação docente e na prática pedagógica para responder às demandas do século XXI.

3 DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona uma série de desafios sem precedentes para a prática docente em todo o mundo. O fechamento de escolas e a transição abrupta para o ensino remoto revelaram não apenas as fragilidades das políticas educacionais, mas também as limitações do modelo tradicional de ensino, forçando educadores a repensarem suas abordagens pedagógicas e de formação. O enfrentamento desses desafios exige uma análise crítica das políticas educacionais vigentes.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes durante a pandemia foi a adaptação ao ensino à distância. Segundo Almeida (2020), "a mudança para o ensino remoto exigiu que os professores desenvolvessem novas habilidades tecnológicas e criativas em um curto espaço de tempo". Essa realidade expôs a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos, afetando tanto professores quanto alunos, principalmente em contextos mais vulneráveis. A falta de formação específica para o uso de plataformas digitais e a ausência de suporte técnico foram barreiras significativas para muitos educadores (Silva, 2021).

Além disso, as políticas educacionais muitas vezes não estavam preparadas para lidar com as demandas emergentes da pandemia. De acordo com Tardif (2002), a prática pedagógica deve ser sustentada por políticas que reconheçam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as diretrizes adotadas durante a pandemia foram, em muitos casos, reativas e desarticuladas, resultando em um contexto de incerteza e estresse para os

docentes (Mello, 2020). Esta situação destaca a necessidade de um redesenho nas políticas públicas que priorizem a formação contínua dos professores e o desenvolvimento de habilidades digitais.

Por outro lado, a pandemia também se tornou um catalisador para a inovação na educação. Muitos educadores começaram a experimentar novas formas de interação com os alunos, utilizando recursos digitais e desenvolvendo práticas pedagógicas mais personalizadas (Lima, 2021). Como afirmam Pimenta e Lima (2012), a formação docente deve ser um processo contínuo e adaptativo, capaz de incorporar as novas demandas sociais e tecnológicas.

Em resumo, os desafios na prática docente durante a pandemia exigem uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais e suas implicações na formação de professores. É imperativo que as estratégias adotadas post-pandemia sejam sustentáveis e promovam um ambiente de aprendizado inclusivo e inovador, capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes e formadores.

4 ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE EFICAZ

A formação docente é um elemento crucial para a qualidade da educação. Em tempos de rápidas transformações, como as provocadas pela pandemia de COVID-19, é fundamental que os educadores tenham acesso a estratégias formativas eficazes. Segundo Pimenta e Lima (2012), a formação de professores deve ser contínua e refletir as práticas educativas que realmente acontecem em sala de aula. Nesse sentido, algumas estratégias podem ser destacadas:

- **Formação Continuada e Colaborativa**

Um dos principais desafios enfrentados por professores durante a pandemia foi a adaptação às novas metodologias de ensino remoto. A formação continuada, que permite a troca de experiências entre educadores, pode ser uma solução eficaz. De acordo com Tardif (2002), a troca de saberes entre pares enriquece a prática pedagógica, favorecendo a construção de um conhecimento mais profundo e contextualizado.

A formação continuada e colaborativa, especialmente em um contexto de desafios como o imposto pela pandemia, se revela uma estratégia essencial para a evolução do ensino. Durante o período de ensino remoto, os professores se depararam com a necessidade de se adaptar rapidamente a novas tecnologias e metodologias, o que muitas vezes se mostrou uma tarefa árdua. Nesse sentido, a formação continuada surge não apenas como uma oportunidade de aprendizado, mas como um espaço de troca de experiências entre educadores.

A citação de Tardif (2002) ressalta a importância da troca de saberes entre pares, o que enriquece a prática pedagógica. Essa troca não se limita a discussões sobre técnicas e ferramentas, mas envolve um compartilhamento mais amplo de vivências e estratégias que funcionaram em contextos similares. A colaboração entre professores não apenas multiplica o repertório didático, mas também gera um senso de comunidade e apoio mútuo, essenciais em tempos de incerteza e adaptação.

Além disso, a formação continuada pode facilitar a personalização do ensino, visto que os educadores podem discutir e adaptar suas metodologias de acordo com a realidade de seus alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e contextualizado. Assim, ao valorizar a experiência coletiva, a formação continuada fortalece a resiliência do corpo docente, preparando-os para enfrentar novos desafios que possam surgir no futuro e contribuindo para uma educação de qualidade.

- **Uso de Tecnologias educacionais**

A integração de tecnologias educativas no processo de ensino-aprendizagem se tornou essencial durante a pandemia. As plataformas digitais e ferramentas de gestão de aprendizagem permitem que os docentes criem um ambiente mais interativo. Conforme Costa (2020), a formação docente deve incluir capacitações sobre o uso de tecnologias para o ensino, permitindo que os educadores se sintam mais seguros e preparados para utilizar estas ferramentas em suas aulas.

Ademais, essa integração de tecnologias educativas realmente se tornou fundamental nesse contexto, quando o ensino remoto se tornou a norma, forçando professores e alunos a se adaptarem rapidamente a novas realidades.

As plataformas digitais não apenas possibilitaram a continuidade das aulas, mas também enriqueceram a experiência de aprendizado ao promover interatividade e engajamento. Ferramentas como videoconferências, fóruns de discussão e recursos interativos oferecem aos educadores maneiras inovadoras de se conectar com os alunos e tornar o conteúdo mais acessível e interessante.

A observação de que a formação docente deve incluir capacitações sobre o uso dessas tecnologias é crucial. Muitos professores enfrentaram desafios significativos ao tentar incorporar ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, muitas vezes sentindo-se inseguros ou despreparados. Programas de formação continuada e colaborativa, que envolvem a troca de experiências entre pares e a discussão de boas práticas, podem ser extremamente benéficos. Este apoio não apenas melhora a competência tecnológica dos educadores, mas também promove uma rede de colaboração e apoio emocional entre eles.

Além disso, ao capacitá-los para utilizar ferramentas tecnológicas de forma eficaz, estamos ajudando a moldar uma experiência de aprendizado mais personalizada e centrada no aluno. Isso é essencial para atender a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades dos estudantes. Portanto, investir na formação continuada dos educadores é um passo fundamental para garantir que a educação continue a evoluir, mesmo em tempos desafiadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora apresentado reitera a relevância das políticas educacionais na formação e atuação dos docentes, especialmente em contextos de crise como a pandemia de COVID-19. A pesquisa evidenciou que as diretrizes educacionais emergentes influenciaram significativamente a prática pedagógica, trazendo à tona uma série de desafios que os educadores enfrentaram ao se adaptar ao ensino remoto.

Os resultados mostram que, mesmo diante das dificuldades, como a falta de suporte técnico e as limitações na formação inicial e continuada, surgiram oportunidades de inovação. Educadores relataram experiências de crescimento profissional e a adoção de novas metodologias que podem enriquecer a prática docente no futuro. Essa transformação aponta para a necessidade de revisitar e

reestruturar as políticas educacionais, visando uma formação docente mais robusta e adaptável às exigências contemporâneas do ensino.

Assim, fica evidente que as políticas educacionais devem ser reformuladas para proporcionarem um ambiente mais favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, a articulação entre teoria e prática, um aspecto frequentemente negligenciado, deve ser fortalecida, garantindo que os professores não apenas recebam formação, mas que também se sintam preparados e apoiados para implementar novas abordagens em suas salas de aula.

Por último, o estudo conclui que a construção do saber docente é um processo contínuo que requer colaboração, reflexão e adaptação às novas realidades. O reconhecimento dos desafios enfrentados na pandemia pode servir como um ponto de partida para a promoção de uma educação mais inclusiva e efetiva, onde a formação docente se torne uma prioridade nas políticas educacionais futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **O ensino remoto na pandemia: desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Educação**, 25(78), 47-62, 2020.

COSTA, Roberta Mendes e. **A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos? Uma análise com dados em painel do Censo Escolar. Dissertação (Mestrado)** — Universidade Federal Fluminense, 2020.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

LIMA, J. A. **Inovação na educação:** novas práticas pedagógicas na pandemia. Educação em Tempos de Pandemia, 1(1), 15-30,2021.

MELLO, C. M. **Políticas educacionais em tempos de crise:** reflexões sobre a prática docente**.** Educação e Sociedade, 41(147), 789-805,2020.

PERRENOUD, PH. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote,1994.

PIMENTA, S. G. & LIMA, P. **Formação de Professores:** desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez,2012.

SCHMIDT, M., Costa, A. C., & Almeida, J. **O ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, 25(75), 1-15, 2020.

SILVA, R. **Desigualdade educacional durante a pandemia:** o que as pesquisas têm revelado? Educação e Sociedade, 42(147), 367-385,2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes: saberes de ação e saberes de reflexão. Educação e Pesquisa**, 28(2), 157-172,2002.

SOARES, A. **Desafios da formação docente em tempos de crise:** a pandemia do COVID-19. Revista Brasileira de Formação de Professores, 1(1), 45-60,2020.

TARDIF, M. **O saber docente e a prática da professora**. Petrópolis: Vozes,2022.

TARDIF, M, & Lima, L. M. **Formação de professores:** saberes e práticas. Editora Cortez,2012.

MAPEAMENTO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE ARTE DO IFC E A CRIAÇÃO DO LIPAE: CONSTRUINDO PONTES

Valéria Metroski de Alvarenga[1]

Giovana Bianca Darolt Hillesheim[2]

Emanuele Cristina Siebert[3]

Charles Immianovsky[4]

RESUMO

O Instituto Federal Catarinense (IFC), assim como os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – doravante denominados Institutos Federais (IFs) – , prevê a integração entre ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a construção da autonomia intelectual e para o desenvolvimento social. Contudo, em algumas dessas instituições, a realidade ainda aponta para a necessidade de avançar na cultura da pesquisa e diminuir a dicotomia entre ensinar e pesquisar. Neste trabalho, temos como objetivo apresentar o Laboratório de Ideias e Práticas Artísticas na Educação (LIPAE), primeiro grupo de pesquisa em Arte do IFC, bem como identificar características formativas dos professores de Arte que atuam nessa instituição. Utilizamos uma metodologia quali-quantitativa e adotamos como referencial teórico os trabalhos de Alvarenga (2020) e Amaral (2021), além de documentos institucionais e oficiais do Ministério da Educação (MEC). Os principais resultados indicaram uma predominância de docentes formados em Música ou Artes Visuais, com menor representatividade em Dança e Teatro. Sobre a produção destes docentes no âmbito da pós-graduação, os títulos das produções acadêmicas indicam um panorama diversificado de pesquisas com ressonância nos eixos temáticos do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB) e com as linhas do LIPAE. Considerando que, em 2025, havia 85 grupos de pesquisa registrados no IFC, nenhum deles voltado à Arte, o LIPAE, criado por iniciativa de alguns desses docentes, representa uma tentativa de dar visibilidade à área, além de ampliar as investigações artísticas.

Palavras-chave: Instituto Federal Catarinense. Arte. LIPAE. Perfil docente.

---

[1] Licenciada em Artes Visuais (UFPR). Doutora e Mestra em Artes Visuais (UDESC). Professora de Arte do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia. E-mail: valeria.alvarenga@ifc.edu.br.

[2] Licenciada em Educação Artística (habilitação em Artes Plásticas). Doutora e Mestra em Artes Visuais. Professora de Arte do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul. E-mail: giovana.hillesheim@ifc.edu.br.

[3] Licenciada em Artes (FURB). Doutora em Educação Artística (Porto/Portugal) e Mestre em Educação (FURB). Professora de Artes do Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul. E-mail: emanuele.siebert@ifc.edu.br.

[4] Licenciado em Arte Visuais. Doutor e Mestre em Educação. Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna. E-mail: charles.immianovsky@ifc.edu.br.

INTRODUÇÃO

Enquanto instituições multicampi e pluricurriculares, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representam uma nova concepção do papel e da presença do sistema de ensino federal na oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pautada na articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, e no desenvolvimento da investigação científica. O Instituto Federal Catarinense (IFC) é uma dessas instituições, que busca garantir, por meio do ensino, pesquisa e extensão, uma educação integrada voltada à formação integral, visando à construção da autonomia intelectual e da participação cidadã.

No IFC, a área de Arte está predominantemente vinculada às atividades de ensino dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) e aos cursos de Pedagogia. Até o momento, a instituição não oferece cursos superiores ou tecnólogos que se enquadrem na área de Linguística, Letras e Artes como eixos principais de formação. Essa particularidade do contexto institucional molda o campo de atuação e as possibilidades de pesquisa e extensão para os docentes da área. Assim, a atuação dos docentes de arte no IFC, além da disciplina obrigatória no EMI e algumas nos cursos de Pedagogia, tem se concentrado na promoção de eventos culturais e no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, entendemos que a criação de um grupo de pesquisa em Artes emerge como iniciativa estratégica. Busca ampliar as possibilidades de atuação e pesquisa dos docentes, promover o diálogo e a colaboração entre eles, fortalecer pesquisas já existentes e conferir maior visibilidade institucional à área.

O objetivo deste texto é apresentar o recém-criado Laboratório de Ideias e Práticas Artísticas na Educação (LIPAE), primeiro grupo de pesquisa em Artes do IFC, bem como algumas características formativas dos professores de Arte que atuam nos campi desta instituição. Para isso, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa. Os docentes foram mapeados a partir de consultas ao *site* da instituição e de seus campi. A Plataforma Lattes forneceu dados sobre formação inicial e titulação acadêmica, além dos temas de pesquisa dos docentes de Arte que atuam no IFC.

O artigo está organizado em três partes: (1) *Institutos Federais: surgimento e caracterização*, com uma contextualização histórica e estrutura institucional, apresentando informações mais específicas sobre a organização, localização dos campi e estrutura geral do IFC; (2) *Criação do Laboratório de Ideias e Práticas Artística*

na EDucação – LIPAE, com o processo de organização e finalidades do grupo de pesquisa; e (3) *Quem são os professores de Arte do IFC?*, com o mapeamento da formação, titulação e temas de pesquisa dos docentes.

INSTITUTOS FEDERAIS: SURGIMENTO E CARACTERIZAÇÃO

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), marcando a ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional no Brasil. Os IFs concentram o maior número de unidades da Rede, que deve chegar a 702 até 2026, considerando a criação de 100 novos campi anunciada pelo MEC em 12 de março de 2024.

Os IFs são instituições pluricurriculares e *multicampi* que ofertam cursos superiores (licenciaturas e bacharelados), pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e cursos de EPT, em especial, de nível médio na forma integrada, os chamados cursos de EMI. Sua criação visou ampliar, de forma especializada, a oferta de EPT em diferentes níveis e modalidades, articulando a Educação Superior, a Educação Básica e a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

Os IFs representam uma nova concepção da educação profissional no Brasil, superando a visão restrita de formação para o trabalho. Nessa concepção, a "[...] formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento" (BRASIL, 2010, p. 6). Duas premissas orientam essa concepção: a integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos; e o desenvolvimento da capacidade de investigação científica (BRASIL, 2010). Essa formação integrada e articulada espraia-se em ações de ensino, pesquisa e extensão e na sua indissociabilidade, o que permite que, no mesmo espaço institucional, os profissionais da educação possam construir vínculos na formação profissional entre diferentes níveis e modalidades de ensino. Isso exige desses profissionais um trabalho reflexivo e criativo capaz de promover transposições didáticas contextualizadas que contribuam na construção da autonomia dos educandos, dado que lidar com o conhecimento de forma integrada, articulada e em diferentes níveis requer uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar (BRASIL, 2010).

É também prerrogativa dos IFs reunir, em seu trabalho coletivo e em diálogo com a diversidade sociocultural, princípios e valores alinhados a uma educação em sintonia com os valores universais, o que implica assegurar o lugar da arte e da cultura nessas instituições (BRASIL, 2010).

O IFC é uma das 38 instituições que integram a Rede Federal. Sua origem está na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, antes vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (IFC, 2023a). Atualmente, o IFC possui 16 unidades (15 campi e uma reitoria), distribuídas em 15 cidades, e prevê a criação de dois novos campi: um na cidade de Mafra e outro na cidade de Campos Novos. Alinhado aos arranjos produtivos, culturais e sociais locais, o IFC promove ensino, pesquisa e extensão, ofertando cursos da educação profissional e tecnológica, nas modalidades: qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação – *lato* e *stricto sensu* (IFC, 2023b).

CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS EM EDUCAÇÃO – LIPAE

Embora contem com uma organização diferenciada da jornada de trabalho, docentes dos IFs ainda enfrentam desequilíbrios entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apesar do reconhecimento da importância dessas três dimensões, o cotidiano docente nestas instituições ainda privilegia o ensino, com a pesquisa e a extensão sendo realizadas com o tempo restante após a alocação das aulas nos planos de trabalho. No IFC, essa realidade persiste, sendo necessário fortalecer a cultura da pesquisa e superar a dicotomia entre ensinar e pesquisar. Ainda assim, conforme o relatório da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI), publicado 3 de maio de 2025, o IFC conta com 85 grupos de pesquisa certificados. Desses, 19 estão vinculados à área de Educação, 50 às áreas técnicas e 16 a campos propedêuticos.

Entre esses 16, existe um único grupo voltado às Artes: o recém-criado Laboratório de Ideias e Práticas Artísticas na Educação (LIPAE). As reuniões virtuais para sua criação iniciaram no segundo semestre de 2024, por iniciativa de docentes dos campi de Rio do Sul, Luzerna e Concórdia. O reconhecimento institucional ocorreu no primeiro semestre de 2025. O grupo é atualmente composto por cinco

ISSN: 2176 - 1396

pesquisadores, um técnico e um estudante. Entre os debates que impulsionaram sua criação, destaca-se a percepção de que, embora os IFs promovam diversas ações artísticas voltadas à formação integral dos estudantes, ainda há fragilidade no campo da pesquisa, apesar de alguns estudos e publicações individuais, como as de Amaral (2021) e Immianovsky (2023).

O grupo possui duas linhas de pesquisa: 1) Docência, políticas públicas e ensino de Arte, que investiga a formação inicial e continuada de professores, discute políticas públicas e busca estratégias para qualificar o ensino de Arte na educação básica; e 2) Práticas artísticas contemporâneas, tecnologia e educação, voltada à experimentação e criação nas diferentes linguagens da arte contemporânea, bem como à reflexão sobre as inovações digitais e seus impactos na produção e disseminação da arte no contexto educacional.

Entre os desafios, destaca-se a necessidade de mobilizar agenda para os encontros do grupo de pesquisa e o anseio de encontrar estratégias para que outros professores de Arte da instituição possam partilhar das discussões e contribuir a partir da especificidade de suas formações, uma vez que não acreditamos em agentes isolados, mas sim na força coletiva voltada ao redimensionamento da arte nos IFs para além do aspecto integrativo. Acreditamos na capacidade emancipatória da arte, mas estamos convictos de que a mesma não acontece espontaneamente. Sendo assim, há necessidade de conhecer como vem sendo construído o papel da arte nos institutos federais, identificando sua estrutura, os sujeitos envolvidos e as contradições presentes no processo. Embora a arte tenha vocação crítica e emancipatória, defendemos um olhar vigilante ao apagamento desta característica política, uma vez que a priorização da arte como atividade meramente celebratória pode transformar o saber estético em instrumento de legitimação simbólica e apaziguamento cultural, sendo este olhar cauteloso a principal missão do LIPAE.

QUEM SÃO OS PROFESSORES DE ARTE DO IFC?

Com o objetivo de levantar informações sobre os professores de Arte dos campi do IFC, acessamos os *sites* institucionais em maio de 2025. Destacamos que os *sites* apresentaram variações quanto aos dados disponíveis sobre os docentes; e, além disso, os dados apresentados podem se alterar em pouco tempo, a exemplo de não atualizações em decorrência, por exemplo de processos de remoção e redistribuição.

Após a verificação dos nomes nas listas, consultamos os respectivos Currículos Lattes. No entanto, alguns *sites* e currículos estavam desatualizados. A partir desse procedimento, identificamos 23 professores de Arte em atividade na instituição, distribuídos entre as quinze unidades do IFC. Observa-se uma distribuição desigual, variando entre um e três docentes por campus, o que se deve, principalmente, à demanda específica de cada unidade – como número de cursos, estudantes, disciplinas oferecidas na área de Arte – e à movimentação de pessoal, incluindo remoções ou redistribuições por decisão judicial, interesse da administração, edital ou permuta entre áreas distintas. Quanto à titulação, o Gráfico 1 apresenta o grau de formação dos docentes.

Gráfico 1 – Titulação dos professores de Arte do IFC (2025)

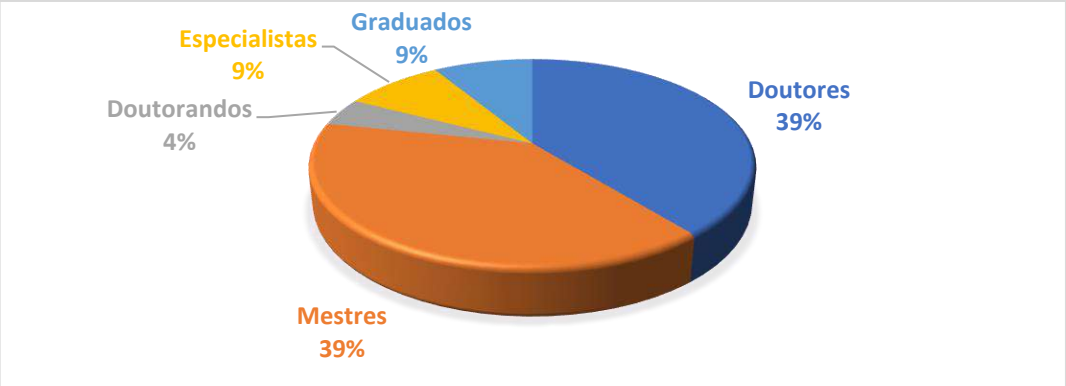

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Identificamos que 39% (nove) dos docentes de Arte do IFC são doutores e 4% (um) cursa doutorado. O mesmo percentual de 39% refere-se aos mestres. Outros 9% (dois) possuem especialização como maior titulação e 9% (dois) são graduados. Os dados indicam que 82% dos docentes são mestres, doutores ou estão em processo de doutoramento, o que condiz com o perfil dos professores dos IFs. A partir de uma amostragem que abrangeu professores de Arte dos IFs a nível nacional, Amaral (2021) também constatou a predominância de docentes com pós-graduação concluída ou em andamento, considerando os seguintes dados: 30% dos professores da amostragem são graduados ou especialistas, 45% mestres e 25% doutores.

Quanto à formação, é importante destacar que, na área de Arte, não há uma única formação, mas especificidades. Na década de 1970, foram criados cursos de Educação Artística com caráter polivalente, o que gerou problemas nas décadas seguintes. A partir da mobilização de professores nos anos 1980 e da promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), os cursos de licenciatura passaram a se especializar nas linguagens da área: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Também foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) específicas para cada curso. No entanto, ainda coexistem cursos com nomenclaturas genéricas, como “Artes”. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os concursos públicos e outros documentos da educação básica ainda não articulam adequadamente a formação específica dos professores de Arte com o desafio da polivalência (ou das “Artes Integradas”). Essa abordagem tende a gerar uma formação superficial em todas as linguagens artísticas, refletindo a inadequação entre formação e prática docente (ALVARENGA, 2020). Considerando essas variações, identificamos as áreas de formação dos professores de Arte do IFC, conforme apresentado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Áreas de formação dos professores de Arte do IFC (2025)

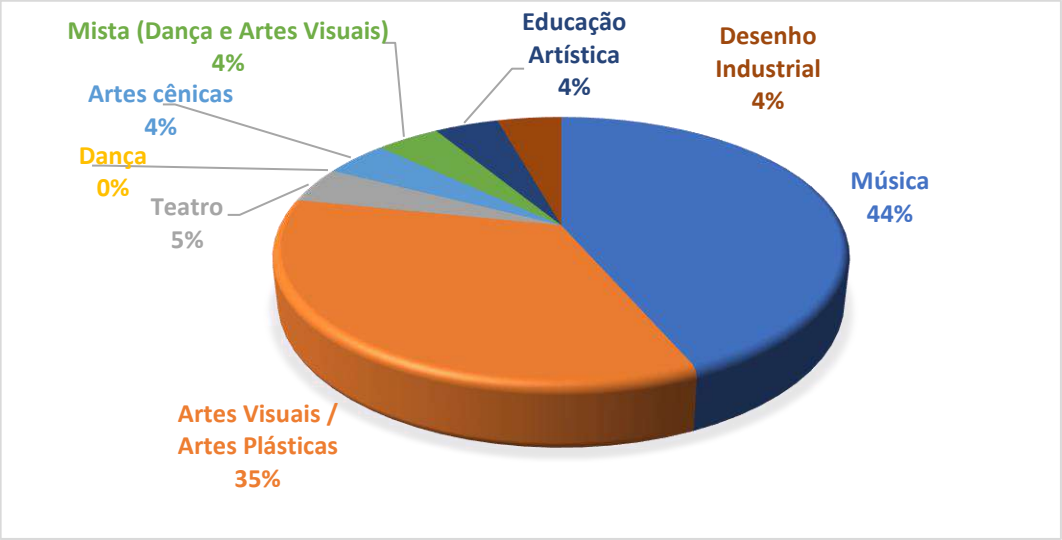

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Com base no Gráfico 2, observa-se a predominância de professores formados em Artes Visuais/Artes Plásticas (35%), correspondendo a oito docentes, e em Música (44%), o equivalente a dez. As demais formações aparecem com 4% cada, correspondendo a um docente por área: Educação Artística, Teatro[5], Artes Cênicas, Desenho Industrial e um professor com formação em Dança e Artes Visuais. Nenhum docente possui formação exclusivamente em Dança. Os dados revelam que Música e

[5] O gráfico arredondou o percentual de Teatro para 5%, mas ele também corresponde a 1 professor.

ISSN: 2176 - 1396

Artes Visuais são as áreas mais presentes entre os professores do IFC, corroborando Amaral (2021), que identificou, entre 806 docentes de Arte nos IFs em 2021, 333 com formação em Artes Visuais, 322 em Música, 39 em Dança e 112 em Teatro. Isso reflete os dados de Alvarenga (2020), que apontam uma maior oferta de cursos de licenciatura em Música e Artes Visuais no país, em comparação ao Teatro e à Dança.

A análise dos títulos de pós-graduação *lato* e *stricto* sensu dos 23 docentes de Arte do IFC, identificados nos Currículos Lattes, revelou os principais focos de pesquisa. Foram coletados 22 títulos, analisados com base nos eixos temáticos do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), permitindo compreender as principais áreas de interesse acadêmico dos docentes do IFC em alinhamento com as discussões nacionais (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação de teses e dissertações em eixos do CONFAEB (2025)

Eixos CONFAEB	Número de títulos
Eixo 1: Fundamentos da Arte/Educação	6
Eixo 2: Poéticas e Estéticas em Arte/Educação	5
Eixo 3: Ensino da Arte: Sujeitos e Processos Educativos	6
Eixo 4: Histórias e Memórias	3
Eixo 5: Professoras(es)	6
Eixo 6: Inclusão, Acessibilidade e Diferença no Ensino de Artes	0
Outros / Não Classificáveis	3
Total	29

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Considerando a classificação, apenas três títulos não se enquadram nos eixos da CONFAEB; são trabalhos que tratam de temas como: regime de internato do IFC, pesquisa de tendências prospectiva e modelo de observatório para a indústria de bens de capital. Nenhum título se alinha diretamente ao Eixo 6 (Inclusão, Acessibilidade e Diferença no Ensino de Arte), evidenciando uma lacuna relevante que poderá ser explorada pelo grupo de pesquisa – LIPAE em futuras investigações.

De modo geral, os dados indicam um panorama diversificado de pesquisas, com forte concentração em pilares fundamentais do ensino de arte que dialogam com as duas linhas do grupo LIPAE.

Na linha Docência, políticas públicas e ensino de Arte, há alinhamento evidente com os Eixos 1, 3 e 5 da CONFAEB, totalizando 18 títulos, com destaque para temas relacionados à formação docente, práticas pedagógicas e fundamentos do ensino de

Arte. A dimensão das políticas públicas também aparece em trabalhos sobre currículo, formação e o contexto institucional do IFC.

Na linha Práticas artísticas contemporâneas, tecnologia e educação há ressonância com os Eixos 1 e 2 da CONFAEB, voltados aos fundamentos, poéticas e estéticas da arte, totalizando 11 trabalhos. Títulos como "Meia paisagem e meia", "(Des)localização do Meio" e "Entre ruínas e jardins" evidenciam interesse pela experimentação, linguagem e processos artísticos, fundamentos das práticas artísticas contemporâneas. O levantamento aponta áreas com maior potencial de apoio mútuo entre os membros do grupo, além de indicar desafios e oportunidades de aprofundamento.

Considerações finais

A pesquisa sobre o perfil dos professores de Arte do Instituto Federal Catarinense (IFC) e a apresentação do Laboratório de Ideias e Práticas Artísticas na Educação (LIPAE) revelam aspectos cruciais da área de Artes na instituição. Apesar da predominância de formações em Música e Artes Visuais, e da menor presença de docentes com formação em Dança e Teatro, o corpo docente do IFC possui alto grau de titulação, com a maioria sendo mestres ou doutores. Esse cenário, impulsionado pelos incentivos à qualificação nos Institutos Federais, demonstra um ambiente propício ao desenvolvimento de pesquisas, embora ainda haja desafios de integração, como compatibilização de horários e aprofundamento de temas por interesse e disponibilidade.

A criação do LIPAE, primeiro grupo de pesquisa em Arte do IFC, representa um avanço significativo. Sua formalização preenche uma lacuna institucional e simboliza um esforço coletivo para dar visibilidade e institucionalizar a investigação artística. As linhas de pesquisa "Docência, políticas públicas e ensino de arte" e "Práticas artísticas contemporâneas, tecnologia e educação", mostram um claro alinhamento com os interesses já mapeados entre os docentes, sugerindo um terreno fértil para colaborações e fortalecimento das investigações existentes. Em suma, o LIPAE é mais que um grupo de pesquisa: é a afirmação da Arte como campo de conhecimento e investigação dentro do IFC. Ao fomentar a colaboração, dar visibilidade à produção artística e abordar lacunas relevantes, o grupo tem o potencial

de qualificar a atuação docente e reafirmar a dimensão crítica e emancipadora da Arte na Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski. **A formação dos professores formadores nos cursos de graduação em Artes Visuais:** estudos comparados entre Brasil e Argentina. 2020. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Udesc, Florianópolis, 2020. Disponível em: sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000081/000081fc.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **O ensino de arte nos Institutos Federais**: mapeamento de resistências na Educação Profissional e Tecnológica. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235591. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf. Acesso em: 6 jun. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais. **Gov.br**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais. Acesso em: 11 jun. 2025.

IFC. Instituto Federal Catarinense. Sobre o IFC. **Gov.br**, 2023a. Disponível em: https://ifc.edu.br/institucional/. Acesso em: 06 jun. 2025.

IFC. Instituto Federal Catarinense. IFC completa 15 anos de criação. **Gov.br**, 2023b. Disponível em: https://ifc.edu.br/noticia-geral/ifc-completa-15-anos-de-criacao/. Acesso em: 11 jun. 2025.

IMMIANOVSKY, Charles. **existiResistir**: arte e educação democrática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em contexto reacionário. 2023. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13488723. Acesso em: 09 jun. 2025.

Plataformas, Controle e Neotecnicismo: A Formação Continuada Docente no Contexto do Sistema Aprende Brasil

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro[1]

Jean Felipe Bortot da Rosa[2]

Camilla Mariano[3]

Glécio Oliveira Barros[4]

Lailson Rogério Santos de Sousa[5]

RESUMO

Este estudo propõe compreender o processo de mercantilização da educação, relacionando-o com a plataformização da formação de professores na atualidade. Com o objetivo de analisar o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação continuada de professores, verificando se ocorre os processos de controle, de regulação e de alinhamento. Propõem-se esta pesquisa diante do contexto da plataformização da educação e dos efeitos causados na formação e no trabalho docente. Entende-se que esta investigação pode contribuir para compreender como esse fenômeno acontece, somando-se às análises de outros autores a respeito do tema. A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, com foco na análise crítica das implicações da plataformização da educação na formação continuada de professores, tendo como objeto o Sistema Aprende Brasil (SAB). O procedimento metodológico utilizado consiste na análise bibliográfica articulada com uma perspectiva sócio-histórica, fundamentada em autores que discutem a mercantilização da educação, a lógica neoliberal nas políticas educacionais e os impactos das tecnologias digitais no trabalho docente, como Ball (2004) Freitas (2014; 2018), Hypolito (2010) e Shiroma (2003). A coleta de dados se deu por meio da seleção criteriosa de documentos acadêmicos, dissertações, artigos científicos e materiais institucionais disponibilizados pelas plataformas do próprio SAB. Os resultados apontam que o modelo de formação adotado pela plataforma do SAB está mais voltado para responder às demandas de avaliações externas e metas de desempenho do que para promover uma formação emancipadora e crítica. A ênfase recai sobre o uso das tecnologias como mecanismo de controle e não como ferramentas pedagógicas autônomas e reflexivas.

Palavras-chave: Plataformização da Educação. Formação Continuada de Professores. Mercantilização. Sistema Aprende Brasil. Neotecnicismo.

---

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), vini.ribeiro8294@gmail.com

[2] Mestrando em Educação em Ciências e Educação em Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), felipejean31@gmail.com

[3] Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), camyllamariano@gmail.com

[4] Mestrando em Biotecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), glecio.barros@outlook.com.br

[5] Licenciado em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - DV), laylsonrogerio@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a educação e a escola estão passando por uma transformação significativa para atender às demandas de um capitalismo plataformizado e em constante mudança, com foco em preparar os alunos para serem aprendizes ao longo da vida, para terem a capacidade de se adaptar, de inovar, de empreender, dentre outras habilidades. Com relação aos professores, seja os que estão em formação ou os que são atuantes em sala de aula, vê-se a implantação de uma dinâmica de formação tecnológica e plataformizada para produzir esse tipo de cidadão.

A esse respeito, Freitas (2018) argumenta que tal projeto educativo é herdeiro da lógica capitalista, que promove a introdução de ferramentas tecnológicas, o aumento da avaliação do processo educativo, a precarização e a intensificação do trabalho e a expansão incessante do mercado. O autor ressalta que tal proposta, historicamente, se constituiu como um tecnicismo, em que a atuação do professor é subordinada aos processos e aos métodos de ensino, bem como a eficiência das finalidades educativas embasada em etapas a serem seguidas. O controle educacional foi refinado com a introdução do neoliberalismo, que enfatizou a padronização e o aumento da fiscalização por meio de avaliações externas de larga escala, as quais se somam aos controles internos já existentes.

O pesquisador acrescenta que o neotecnicismo se apresenta como uma versão mais avançada do tecnicismo, atingindo seu ápice na forma digital, virtualizando e ampliando ainda mais a inspeção sobre os professores e estudantes. Isso é impulsionado pelas mudanças no mundo do trabalho, que mercantilizam as relações sociais, incluindo a relação professor-aluno, que agora é mediada pelas TICs, definindo-se que as finalidades educacionais do sujeito sejam estabelecidas em função da meritocracia (Freitas, 2018).

Observa-se que a sociedade atual está imersa nas transformações das relações de trabalho impulsionadas e acentuadas pela Industria 4.0 sob a hegemonia informacional digital (ANTUNES, 2020), a qual, por sua vez, desempenha um papel significativo na formulação de políticas de formação de professores.

Desse modo, é importante investigar como essa tendência afeta a formação continuada dos professores, uma vez que pode representar uma mudança

significativa nas condições de trabalhos desses profissionais, assim como no próprio processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, diante de uma educação emancipadora.

Diante do exposto, a formação está atrelada aos processos mecanizados de utilização de ferramentas ou de monitoramento da avaliação. Corrobora-se a ideia de Shiroma (2003), em realizar estudos ou análises sócio-históricas que contribuam para a discussão do processo de ensino e de aprendizagem, da mesma forma com a formação de professores, que embora nesta perspectiva não tenham proximidades com os espaços universitários, estimula-se cada vez mais fomentar esse tipo de estudo.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, com foco na análise crítica das implicações da plataformização da educação continuada de professores, tendo como objeto o Sistema Aprende Brasil (SAB). O procedimento metodológico utilizado consiste em uma análise bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a mercantilização da educação, a lógica neoliberal nas políticas educacionais e os impactos digitais no trabalho docente. A análise bibliográfica se articula com uma perspectiva sócio-histórica, visando compreender o fenômeno da reestruturação educativa a partir do contexto histórico, político e econômico em que ele se insere.

A coleta de dados se deu por meio da seleção criteriosa de documentos acadêmicos, dissertações, artigos científicos e materiais institucionais disponibilizados pelas plataformas do próprio Sistema Aprende Brasil. O conteúdo desses materiais foi interpretado à luz da teoria crítica, buscando identificar categorias como performatividade, controle, instrumentalização pedagógica e desprofissionalização docente.

Deste modo, propõem-se compreender o processo de mercantilização da educação por meio do SAB, relacionando-o com a plataformização da formação de professores na atualidade. Em específico, analisar o uso da plataforma Aprende Brasil Digital na formação continuada de professores, verificando se ocorre os processos de controle, de regulação e de alinhamento.

2 SISTEMA APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO (SAB) E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nesta seção, discorre-se sobre a plataforma Aprende Brasil, vinculada ao sistema de ensino oferecido pelo Grupo Positivo, o SAB, objeto desta pesquisa. Nesse sentido, há a preocupação em investigar o cenário da plataformização da educação e seus impactos na formação de professores e no trabalho docente.

Conforme as informações retiradas da própria plataforma do Aprende Brasil (2023), o SAB é um sistema voltado para a Educação Básica, oferecendo recursos e soluções educacionais para as escolas públicas, professores e alunos. Estes são alguns serviços oferecidos pelo SAB: Materiais Didáticos, Plataforma Digital, Formação de Professores e Acompanhamento de Desempenho.

O SAB conta com uma plataforma digital que desempenha um papel crucial no suporte do sistema apostilado; é um instrumento educacional adicional aos alunos e aos professores. A plataforma é bastante atrativa, com uma variedade de recursos interativos, como videoaulas, animações, jogos educacionais e exercícios interativos. Os usuários podem acessar nela conteúdos digitais, como livros didáticos digitais, material suplementar e atividades. Esse recurso também permite a flexibilidade no acesso ao material educacional, pois, por meio da compra, o sistema disponibiliza o material impresso e digital (APRENDE BRASIL DIGITAL, 2023).

De acordo com o relatório de contratos com o setor público, em 2019/2020 o SAB (2020) tinha acordos com municípios, atendendo aproximadamente 1.700 escolas e 265.000 estudantes da rede pública de todo o Brasil.

O SAB atua com a Educação Infantil (G1, G2, G3, G4 e G5) e com o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais). A plataforma Aprende Brasil Educação (2024) não menciona materiais para o Ensino Médio; infere-se, desse modo, que o sistema não atende a essa etapa do ensino por meio desse programa.

A plataforma, ainda, contém recursos de formação e capacitação para professores, instruindo-os com sequências didáticas, dicas dos assessores pedagógicos, videoaulas e uma biblioteca com documentos atuais. O discurso é de que são recursos exclusivos para o uso do professor e que vão contribuir para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Especialmente para os professores e para a equipe pedagógica, a plataforma permite que professores

monitorem o progresso dos alunos e forneça-lhes *feedback*. Esse acompanhamento intenta avaliar o desempenho do estudante e, ao mesmo tempo, a atuação profissional do professor (HOFFMANN, 2020).

A consultoria pedagógica, segundo a plataforma Aprende Brasil Educação (2024), pode acontecer de forma presencial e a distância, de acordo com o plano educacional de cada município. O intuito é auxiliar a Secretaria de Educação na seleção, na articulação e na concretização das atividades educativas em conformidade com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de contribuir com a formação continuada de gestores e professores. A formação, por sua vez, conta com equipe de especialistas, mestres e doutores que elaboram os materiais didáticos, os conteúdos digitais e os suportes necessários para atendimentos personalizados, vinculados à utilização do Livro Didático Integrado, de avaliações e do Aprende Brasil Digital.

Conforme exposto na plataforma Aprende Brasil Educação (2024), a consultoria é realizada em encontros com assessores de Área, voltados para equipes docentes e gestores da rede pública de ensino. Esses encontros, oferecidos para todos os níveis da Educação Básica, abordam as demandas educacionais nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, os atendimentos focam em: Uso dos recursos do SAB; Planejamento e elaboração de cronogramas; Avaliação de aprendizagem (Hábile) e institucional (simeB); Legislação educacional; Troca e experiência entre escolas parceiras do SAB.

No que tange à formação de professores e ao seu trabalho, entende-se que essa etapa desempenha um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, bem como na melhoria da qualidade da educação. A formação ministrada pelo SAB aos professores, a partir de informações que, *a priori*, foram compreendidas por meio do próprio *site* que hospeda o sistema apostilado, oferece recursos e ferramentas formativas para auxiliar os educadores na utilização dos materiais didáticos e recursos digitais disponíveis. As ações consistem no treinamento sobre a plataforma digital, aprendendo a usá-la, incluindo a navegação, a atribuição de tarefas e a análise dos dados de desempenho dos alunos.

Dessa maneira, os professores podem receber orientações sobre as metodologias de ensino específicas que estão alinhadas com os materiais e recursos do SAB, incluindo estratégias de ensino ativas, abordagens diferenciadas e métodos

de avaliação. Os professores também recebem instruções para o acompanhamento e para a avaliação, como usar as ferramentas da plataforma para acompanhar o progresso dos alunos, identificar áreas que precisam de apoio adicional e avaliar o desempenho.

As ideias apresentadas, estimulam pensar que a política escolar é modificada a uma lógica empresarial de controle e de gerenciamento, que sobrevive como uma perspectiva dentro da organização da sociedade capitalista contemporânea, enfatizando a importância da tecnologia e da racionalidade técnica para melhorar a eficiência e a produtividade. Ao ver este percurso de ideias, entende-se que cabe à escola a formação de um novo trabalhador, que atenda às exigências do mercado produtivo e informatizado e à valorização de categorias da flexibilidade, da criatividade, da empregabilidade e do empreendedorismo. Destacam-se medidas de avaliação e de controle dos resultados como solução aos problemas da escola, pois "uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional" (FREITAS, 2014, p. 1088).

Nesse contexto, o pensamento de Ball (2004) vai de encontro à discussão de que a performatividade desempenha um papel fundamental nas políticas públicas, especialmente na área da educação. Ela permite ao Estado monitorar e influenciar as instituições públicas e seus funcionários de forma sutil, sem parecer fazê-lo. A performatividade opera de várias maneiras. Primeiramente, ela muda os significados e as representações das práticas educacionais, transformando o conhecimento e o trabalho educacional em resultados mensuráveis, níveis de desempenho e métricas de qualidade, o que objetifica e mercantiliza o trabalho no setor público. Em segundo lugar, os discursos da responsabilidade, da melhoria, da qualidade e da eficiência que cercam a performatividade tornam as práticas existentes indefensáveis, forçando a mudança, especialmente quando os incentivos estão vinculados ao desempenho.

A performatividade reduz o ensino e a aprendizagem a processos de produção e de fornecimento, alinhados com os objetivos de mercado e de controle de qualidade. Isso envolve o achatamento de processos complexos em representações simplificadas e a perda das especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem. Além disso, a performatividade promove a convergência

das instituições do setor público, como a educação, com práticas do setor privado. Ela enfatiza a eficiência, a competição e o valor financeiro, muitas vezes à custa dos valores éticos e morais.

Nesse aspecto, identifica-se a presença de discursos que desempenham um papel fundamental na promoção da ideia de que as reformas na educação não são apenas necessárias, mas também inevitáveis. Essas reformas são justificadas em parte pela influência da globalização, pelo mercado internacional e pela crescente dependência de uma economia baseada no conhecimento. Hypolito (2010) argumenta que essas forças externas têm moldado as políticas educacionais, conduzindo a mudanças significativas na maneira como a educação é organizada, concebida e desenvolvida.

Uma das implicações mais notáveis desse processo é o deslocamento da esfera política para a esfera econômica no que diz respeito às decisões educacionais. Em outras palavras, as considerações econômicas e a lógica do mercado passam a ser determinantes para as definições e práticas educacionais. Isso levanta preocupações sobre o propósito e a natureza da educação, uma vez que as reformas educacionais são cada vez mais influenciadas por interesses econômicos em detrimento de considerações políticas ou pedagógicas.

A reestruturação educacional está presente nos vários campos educacionais e a sua relação acontece de forma mútua. Por exemplo a avaliação da Educação Básica contém vários programas gerencialistas, tais como:

> Prova Brasil – prova de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova de medição semelhante a anterior, mas realizada por amostra; Provinha Brasil – visa avaliar o progresso de estudantes no processo de alfabetização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova para avaliação do ensino médio, que agora também pode ser utilizada para ingresso em universidades; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

A participação nas avaliações de larga escala tem um grande impacto, pois é com base nesses programas que a qualidade da educação é avaliada e são formuladas políticas de desenvolvimento educacional. Nesse ensejo, vários municípios, a fim de alcançar as metas estabelecidas, buscam apoios com empresas, fundações ou ONGs, com o intuito de obterem um resultado de sucesso educacional e enfaticamente de qualidade.

Assim sendo, as parcerias público-privados ganham destaque por elaborarem materiais direcionados aos programas governamentais de avaliações, além de ofertarem serviços de padronização curricular, de gestão pedagógica, de suporte tecnológico, de formação de professores, dentre outros. Repletas de materiais, as salas de aulas são transformadas para capacitar os alunos para irem bem nas avaliações, deixando de lado a qualidade da educação, acreditando que o resultado obtido é mais importante do que realmente uma educação humanizadora e de qualidade.

Com grandes investimentos, a cobrança para bons resultados é ainda maior; “o que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários” (HYPOLITO, 2010, p. 1344). Nessa direção, busca-se definir uma identidade profissional. Como os professores atuam diante das novas demandas da qualidade educacional, previstas por essas políticas, desempenham as suas atividades com o auxílio do aparato tecnológico.

Diante disto, a educação é vista como reprodutora da ideologia da classe dominante, pois “[...] está voltada exclusivamente para o incremento da capacidade, entendida como o simples aprimoramento da força de trabalho” (MOTTA, 2001, p. 83). A educação é retratada como uma espécie de fábrica de mão de obra que prioriza as necessidades do mercado em vez de promover o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Motta (2001) ressalta que essa abordagem negligencia o desenvolvimento individual, concentrando-se no desempenho quantitativo e qualitativo dos alunos para atender às demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, o indivíduo acaba aceitando passivamente a sua condição de classe, sem se reconhecer como trabalhador, pois, segundo esse tipo de educação, a escola não cria a divisão de classe, uma vez que a própria educação é moldada ideologicamente para prepará-lo para o mercado e inculcar nele um senso de eficiência e utilidade.

A gestão da educação também passa por mudanças, com a introdução de modelos mais corporativos e com pedagogias empresariais. Isso pode levar a uma maior burocratização e à ênfase em metas de desempenho que, por vezes, negligenciam a importância de abordagens de uma formação integral. A pressão para medir o desempenho dos professores e das escolas pode criar um ambiente de

competição que não necessariamente beneficia os alunos e pode ser prejudicial ao bem-estar dos educadores.

A formação de professores é uma das áreas mais impactadas pela reestruturação educativa. O aumento da carga de trabalho, as expectativas cada vez mais altas de resultados, as avaliações padronizadas, a modificação do processo de formação e a constante pressão para se adaptar às mudanças podem levar a níveis elevados de estresse entre os professores. Esses aspectos configuram-se no ajuste, no controle e no alinhamento do trabalho docente, impactando na formação continuada desses profissionais. Assim, "[...] o que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo do que se poderia chamar de uma autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados confundida com profissionalismo" (HYPOLITO, 2010, p. 1346). Isso, por sua vez, prejudica a qualidade do ensino e o entusiasmo dos educadores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas têm sido usadas para avaliar o progresso da formação de professores e de aprendizagem dos estudantes. Nesse aspecto, nota-se o processo de controle de uma gestão educacional, que visa a verificar se as partes estão atingindo os objetivos de aprendizado e se desenvolvendo de acordo com as expectativas.

Nesse sentido, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo influenciam a formação do trabalhador, demandando flexibilidade e adaptabilidade e incentivando a aquisição de habilidades generalizadas em detrimento da especialização. Esses processos moldam as características do trabalhador moderno, ajustando-se às demandas do mercado e às tecnologias emergentes, o que pode culminar no esvaziamento do conhecimento especializado e a uma maior precarização das condições de trabalho.

A descentralização da educação básica tem resultado na transferência de funções do setor público para o setor privado, um movimento que tem implicações profundas para a democratização da educação. Mesmo que as consequências, em longo prazo, ainda não estejam completamente compreendidas, a influência de novos filantropos e do setor empresarial privado no processo educacional é evidente.

Nesse ensejo, a Educação 4.0 exige formação continuada dos professores por meio de programas de capacitação para garantir que eles estejam imersos ao mundo das novas tecnologias. No entanto, há um desalinhamento entre as práticas de formação oferecidas e as demandas reais do contexto educacional em constante mudança. Muitas vezes, esses programas focalizam apenas em aspectos técnicos, negligenciando abordagens pedagógicas e a reflexão crítica sobre o papel do professor no contexto atual. A formação deve, portanto, incluir também questões éticas e de inclusão digital.

Distante de gerarmos uma redundância sobre o que já foi dito, julgamos necessário reiterar que a performatividade na educação revela a existência de uma luta ferrenha em busca da visibilidade, tendo em vista mecanismos como avaliações, relatórios, *rankings* e inspeções para medir o desempenho dos professores. A formação continuada de professores, nessa conjuntura, consiste no treinamento de uso da plataforma digital.

Os educadores, desse modo, recebem orientações sobre as metodologias de ensino específicas que estão alinhadas com os materiais e recursos do SAB, abrangendo estratégias de ensino ativas e métodos de avaliação. Eles também são instruídos sobre como usar as ferramentas da plataforma para acompanhar o progresso dos alunos, identificar áreas que necessitam de apoio adicional e avaliar o desempenho. Essas ideias sugerem que a política escolar está sendo modificada para uma lógica empresarial de controle e de gerenciamento, sobrevivendo como uma perspectiva dentro da organização da sociedade capitalista contemporânea. Sabemos da importância da tecnologia e da racionalidade técnica para melhorar a eficiência e a produtividade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** – 1. ed. – São Paulo : Boitempo, 2020. p. 11-22.

APRENDE BRASIL DIGITAL. Sobre a plataforma. **Aprende Brasil Educação.** 2023. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/aprende-brasil-digital/. Acesso em: 16 set. 2023.

APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO. **Aprende Brasil Digital.** 2024. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/aprende-brasil-digital/. Acesso em: 30 abr. 2024.

APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO. **Consultoria Pedagógica.** 2024. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/consultoria-pedagogica/. Acesso em: 28 jan. 2024.

APRENDE BRASIL. **Aprende Brasil Educação.** 2023. Disponível em: https://aprendebrasil.com.br/. Acesso em: 16 set. 2023.

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 out. 2023.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jan. 2024.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2018.

HOFFMANN, Elíria H. **Sistemas apostilados em redes municipais de ensino no oeste catarinense: a mercadorização da educação pública?** Orientador: Oto João Petry. 2020. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3908. Acesso em: 13 jul. 2022.

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt. Acessado em: 27 out. 2023.

MOTTA, Carlos E.S. Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes,** ano XXI, n. 54, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Lw9dFwTPbjrdwhqDfprGtGq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 out. 2023.

SAB. Contratos com o setor público. **Sistema Aprende Brasil Educação.** 2020. Disponível em: Setor_publico_AB_atualizado.pdf (aprendebrasil.com.br). Acesso em: 28 jan. 2024.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor?. In**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 9, n. 17, 18 nov. 2003.

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: REFLEXÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Karoline da Cruz[1]

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar alguns elementos acerca da implementação da formação de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).* Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Para as análises aqui realizadas utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa parte de inquietações sobre as compreensões e contradições acerca da alfabetização no contexto da Educação Infantil e dialoga com autoras como Magda Soares (2004, 2020), Ana Luiza Smolka (1987, 2014), Maria Fernanda Rezende Nunes; Mônica Correia Baptista; Patrícia Corsino (2023), Estela Souza Castro; Julia da Fonseca Lopes; Gabriela Medeiros Nogueira (2025), Suely Amaral Mello (2012), Fernanda Gonçalves (2019) e Thamirys Frigo Furtado (2016). Os resultados parciais indicam que a formação proposta pelo Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI), vinculado a nova política de alfabetização se afasta de visões reducionistas de alfabetização ao considerar as especificidades da primeira infância, aproximando-se dos conceitos de alfabetização e letramento, os quais nos fazem refletir sobre a indissociabilidade desses conceitos/processos considerando sua perspectiva discursiva.

Palavras-chave: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Formação de professores. Educação Infantil. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se falado do compromisso com a alfabetização e as exigências seja por parte das famílias, das políticas públicas ou dos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores causam dúvidas e inseguranças aos professores de Educação Infantil no que se refere à prática pedagógica e o processo de apropriação da linguagem escrita. Quais compreensões e contradições referentes a alfabetização na Educação Infantil? Existe uma idade adequada para o início do processo de alfabetização das crianças? O que deve ser priorizado no trabalho relacionado a leitura e escrita com crianças de zero a seis anos? É possível desenvolver práticas de leitura e escrita para todas as crianças que frequentam a Educação Infantil? Quais experiências devem ser

[1] Mestranda em educação do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. Karoldacruz@gmail.com

ofertadas para as crianças na Educação Infantil no âmbito das linguagens oral e escrita? Como os professores de Educação Infantil podem acolher as curiosidades das crianças em relação às letras, às palavras e seus significados?

Tais questionamentos surgiram como motivadores do presente estudo, que se constitui em um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense e cujo objetivo é analisar a implementação da formação de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis no âmbito do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)*. Diante das inquietações, desenhou-se um projeto com possíveis caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, sem a pretensão de responder a todas as perguntas ou buscar um esgotamento acerca do assunto, mas sim o início de um diálogo que possa contribuir com a reflexão sobre as ações educativo-pedagógicas realizadas nas Unidades de Educação Infantil no que se refere à linguagem oral e escrita pensando nas especificidades da primeira infância.

Para alcançar o objetivo proposto, optamos por um estudo de cunho qualitativo com análise documental e pesquisa bibliográfica. Iniciamos um diálogo com autoras que nos ajudarão a pensar sobre a relação da alfabetização com a Educação Infantil, como Magda Soares (2004, 2020), Ana Luiza Smolka (1987, 2014), Maria Fernanda Rezende Nunes; Mônica Correia Baptista; Patrícia Corsino (2023), dentre outros.

Além desta introdução, o texto está organizado em três seções. Primeiramente, consideramos importante dialogar acerca da relação entre a alfabetização e a educação infantil, uma vez que a temática causa preocupações entre as profissionais desta etapa educativa como apontamos no primeiro parágrafo. Em seguida, apresentaremos a atual política de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), e o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROLEEI) trazendo uma contextualização inicial de sua implementação. Por fim, destacaremos algumas considerações finais sobre o tema.

2 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E AS ESPECIFICIDADES DA PRIMEIRA INFÂNCIA

As crianças, desde cedo, demonstram interesse pela cultura letrada e mesmo não dominando o sistema alfabético de escrita já indicam seus gostos e preferências, interagindo com a linguagem escrita no contexto em que estão inseridas. É na Educação Infantil que a criança construirá bases sólidas para a construção do processo de alfabetização, ou seja, nesta etapa é necessário propiciar contextos de letramento para construção da oralidade. De acordo com Gonçalves (2019, p. 56), este interesse pela apropriação "[...] do sistema da escrita e de compreendê-lo emerge, justamente, da interação das crianças com a cultura escrita. Nessa relação, as crianças vão elaborando e aprendendo as distintas funções sociais atribuídas ao ato de ler e de escrever".

Portanto, pensar o trabalho na Educação Infantil requer intencionalidade e planejamento das ações pedagógicas com o intuito de propiciar o direito da criança à aprendizagem e acesso aos bens culturais. Proporcionar experiências envolvendo o uso social da escrita na Educação Infantil não significa alfabetizar precocemente as crianças, mas iniciar este processo inserindo práticas que contribuam para o acesso a diferentes formas de linguagens e gêneros textuais. Para Gonçalves (2019, p.61), "o desafio que se coloca para a educação infantil é nos preocuparmos menos com o ensino das letras, numa pedagogia reducionista, e nos atentarmos às construções de bases para que as crianças participem criticamente da cultura escrita". Pensando no papel do professor neste contexto de oferta e mediação das situações de leitura e escrita que se dá a importância de ampliar a formação inicial e continuada desses profissionais.

Não se trata de ignorar ou negligenciar o contato das crianças com a linguagem escrita, tampouco iniciar exercícios mecânicos de codificação e decodificação do sistema alfabético, mas de inserir práticas que possam oportunizar as crianças a interação com o mundo letrado desde a primeira infância. Nessa perspectiva, Mello (2012, p.78) afirma que "promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a escrita em sua função social antecede o processo técnico de ensino dos procedimentos da escrita, pois assim, formamos nelas a atitude de buscar a mensagem no texto escrito". Por este motivo, defendemos a aproximação da criança à cultura letrada na

Educação Infantil, pensando na criação de sentidos para a linguagem escrita e refletindo sobre o próprio conceito de alfabetização.

O termo alfabetização aparece pela primeira vez em 1910 e o letramento surge em 1980 para "nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*" (Soares, 2004, p.6, grifo da autora). A autora defende que um processo não anula o outro, são processos distintos, mas que ocorrem simultaneamente; a alfabetização é a apropriação dos símbolos do sistema de escrita e o letramento é o desenvolvimento de competências para o uso deste sistema em práticas de leitura e escrita. Por isso, defender a especificidade da alfabetização não significa dissociá-la do processo de letramento, mas reconhecer que a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Soares (2004, p.16), destaca ainda a "importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento". Em estudos mais recentes Soares (2020), destaca que:

> [...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos (p.11-12).

Dessa forma, pensar acerca da alfabetização na Educação Infantil significa criar condições para que as crianças possam participar da cultura escrita de forma crítica e ampliar suas experiências e interações com a linguagem oral e escrita. Para Furtado (2016, p.80), ao aproximar as crianças de diferentes formas de escrita e demonstrar seus usos e finalidades, é possível ampliar seu conhecimento e compreensão sobre a leitura e escrita. Para isso, é importante explorar variados gêneros textuais, realizar contações de histórias e apresentar diferentes histórias, pois essas práticas permitem que as crianças tenham contato com os livros e com a cultura letrada, promovendo seu processo de letramento.

Sob tal perspectiva, entende-se que o contato com diferentes gêneros discursivos na mais tenra idade, contribui para a ampliação de repertório cultural e aproximação da leitura e escrita. O Currículo da Educação Infantil da Rede

Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) aponta que as ações pedagógicas relacionadas à linguagem oral e escrita possam permitir que as crianças também sejam autoras dando sentidos a expressão e comunicação com o objetivo de "permitir que a criança desvende o mundo a sua volta e represente o vivido, de forma a ampliar, diversificar e complexificar a oralidade, o vocabulário e a representação gráfica" (Florianópolis, 2015, p.62).

Considerando a perspectiva discursiva de alfabetização trazida por Smolka (2014), a criança imersa no mundo letrado, participando de diferentes formas dessa prática social, opera com e sobre a linguagem e aprende sobre o funcionamento, características, funções e especificidades da escrita em diálogo com os outros e consigo mesma. A "[...] alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. O próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação" (Smolka, 1987, p.19). Sendo assim, a criança vai sentindo-se partícipe deste processo e atribui sentidos de forma significativa.

O CNCA, tem como princípio o reconhecimento da alfabetização como processo discursivo e uma das premissas que orientam a formação continuada relacionada ao Compromisso é pensar na garantia de práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita que dialoguem com as múltiplas linguagens que ocupam os espaços da Educação Infantil. Na próxima seção apresentaremos o CNCA e o PROLEEI, com intuito de apresentar uma contextualização inicial de sua implementação e analisar em que medida se aproximam e/ou se distanciam dos conceitos apresentados.

3 COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA) E O PROGRAMA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (PROLEEI)

No ano de 2023, o governo federal assinou o CNCA com objetivo de promover a melhoria da qualidade do processo e dos resultados de alfabetização. A finalidade do Programa de formação é "garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores(as) Escolares e sua Política de Formação de Professores(as)

Alfabetizadores(as)" (Brasil, 2023a, p.12). A adesão é voluntária por parte dos municípios, estados e distrito federal.

Para compreendermos a implementação do CNCA destacamos os elementos técnicos referente às atribuições dos entes federados no processo de formação:

> **Ministério da Educação e Cultura (MEC) -** elaborar diretrizes para os programas de formação; disponibilizar a plataforma virtual Ava Mec Interativo; avaliar e credenciar programas de formação; disponibilizar assistência técnica e financeira;
> **Estados -** elaborar a Política Territorial de Formação, contemplando seus profissionais e os profissionais das redes municipais; pactuar com os municípios a formação de profissionais das redes municipais; operacionalizar, de modo regionalizado, as ações de formação;
> **Municípios -** aderir à Política Territorial de Formação ou elaborar sua Política Municipal de Formação; operacionalizar a formação no âmbito de sua rede/sistema de ensino. (Brasil, 2023a, p.12)

O município de Florianópolis aderiu ao Compromisso e optou por elaborar sua Política Municipal de Formação, a qual foi lançada no Seminário de Alfabetização, que aconteceu em março de 2024. De acordo com Castro, Lopes, Nogueira (2025, p.16), a atual gestão do MEC (2023-2026) ao propor essas estratégias, no âmbito da formação, em regime de colaboração, reconhece a percepção das especificidades, diversidades e desigualdades locais das diferentes regiões do país e valoriza o protagonismo dos estados, Distrito Federal e municípios na condução local das políticas de alfabetização e letramento.

Um dos objetivos do CNCA, é "garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental" (Brasil, 2023a, p.7), porém cabe salientar que cada etapa terá seu compromisso neste processo, e a educação infantil, diferente do ensino fundamental não tem metas, e sim o compromisso de fomentar a oralidade, leitura e escrita. Castro; Lopes; Nogueira (2025), destacam a fala da coordenadora-geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Rita Coelho (2023), na videoconferência *Educação Infantil: atualizações das políticas e dos programas do MEC,* a qual ela enfatiza a entrada da educação infantil no CNCA com o intuito de reverter a "condição histórica que concebe a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental" reconhecendo a inadequação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual foi substituída pelo CNCA, ao

conceber a educação infantil como etapa de pré-alfabetização priorizando o método fônico.

Muito além de um espaço de preparação para o ensino fundamental ou de mera assistência, a educação infantil deve ser entendida como um direito das crianças e um dever do Estado, pautado em princípios que assegurem sua autonomia, participação e inserção crítica no mundo social. Exige, portanto, reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de interagir, expressar-se e produzir conhecimento desde os primeiros anos de vida, tal como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010).

A nova política de alfabetização vem na perspectiva de corrigir as fragilidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e retomar os elementos positivos, no sentido de trilhar novos caminhos e possibilidades nesse campo. Uma das premissas que orientam a formação continuada relacionadas ao CNCA consiste no:

> Reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita, desenhadas em diálogo e intersecção com as múltiplas e diversificadas linguagens que precisam ocupar as ambiências da Educação Infantil (BRASIL, 2023b, p.17).

Essa visão de alfabetização apresentada nos documentos do CNCA vem ao encontro dos conceitos de alfabetização e letramento trazidos por Magda Soares (2004; 2020), bem como da perspectiva discursiva de alfabetização abordada nos estudos de Smolka (1987; 2014), apresentados na seção anterior.

A proposta de formação adotada no âmbito do CNCA, o PROLEEI, é pautada no “Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)” elaborado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de formar professoras da educação infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas.

O LEEI, de acordo com Castro; Lopes; Nogueira (2025), começou a ser desenvolvido entre 2013 e 2016 como um projeto de formação com material

didático próprio, em um contexto político favorável. Em seguida, foi incorporado ao PNAIC (2017-2018), mas acabou sendo desmantelado e passou a ser usado apenas como material de apoio para as formações. Segundo as autoras, isso ocorreu porque o governo da época, com uma orientação neoliberal, não demonstrou interesse em investir na formação de professores reflexivos, priorizando a produtividade. No contexto atual, o CNCA retoma o projeto com intuito de resgatar as diretrizes originalmente propostas pelo LEEI, que seguem na direção oposta ao que foi estabelecido pelo PNA.

De acordo com as coordenadoras do Projeto Nunes; Baptista; Corsino (2023), o LEEI se propõe a investigar e buscar soluções a partir de uma perspectiva dialógica, conforme as demandas do campo, pois:

> Contradições e disputas têm feito parte do campo da educação infantil no Brasil, especialmente, no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita. Os pêndulos vão do *laissez faire* à sistematização antecipada do processo de alfabetização, dirigida pela professora. Ambas posições não favorecem o debate, pois geram pouca escuta entre pesquisadores, não contribuindo para reflexões potentes nem para apoiar mudanças relevantes e adequadas nas práticas educativas (p. 13)

A escolha dos formadores estaduais e municipais aconteceu por meio de edital e a seleção dos profissionais se deu por pontuação referente à formação acadêmica e experiência profissional. O município de Florianópolis contou com duas formadoras Estaduais selecionadas para atuar na região 7, a qual Florianópolis é o município que sedia a formação (conforme edital). Foram selecionados, também, 18 formadores municipais da microrregião 18.5 – Florianópolis (conforme edital), responsáveis pela formação dos professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O material pedagógico da formação possui oito cadernos formativos, um caderno de apresentação e um encarte destinado as famílias. De acordo com Nunes; Baptista; Cosino (2023), “Pensar uma formação continuada de professoras em exercício na educação infantil, articulando ciência, arte e vida foi uma escolha teórico-metodológica para essa coleção” (p. 4). Apoiadas em Bakhtin as autoras defendem a proposta de fazer com que esses três campos da cultura humana “fossem incorporados à própria unidade dos sujeitos”. As autoras também consideram que a vivência proporcionada pelo Projeto Leitura

e Escrita na Educação Infantil tem potencial para enriquecer os debates acerca do papel da educação infantil na introdução das linguagens oral e escrita na vida de bebês e crianças pequenas. Destacam, ainda, que a abordagem dialógica adotada tanto na concepção quanto na execução do projeto pode inspirar novas reflexões e proposições de pesquisadoras e professoras em torno do direito das crianças ao acesso e à participação na cultura escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou refletir sobre a implementação da formação de professores da Educação Infantil no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), considerando a importância de garantir práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da primeira infância. Por meio do diálogo com estudiosas do campo da alfabetização e da Educação Infantil constatamos que a alfabetização e o letramento não devem ser vistos como processos isolados ou antecipados de forma mecanicista, mas como experiências integradas que permitem às crianças interagir criticamente com a cultura escrita desde a primeira infância.

Os resultados parciais sobre a implementação do PROLEEI no âmbito do CNCA, evidenciaram avanços em relação a políticas anteriores ao propor uma formação continuada que prioriza o diálogo, a escuta atenta, a valorização das curiosidades das crianças e a ampliação de seu repertório cultural e linguístico. Contudo, ainda persistem desafios quanto à efetivação dessa proposta nas realidades locais, considerando as desigualdades existentes entre os territórios. Alguns questionamentos iniciais foram discutidos e outros novos foram surgindo para a continuidade do estudo e futuras pesquisas, como: De que maneira as formações continuadas podem promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, respeitando as singularidades de cada contexto? Quais estratégias podem fortalecer o vínculo entre a formação teórica oferecida pelo PROLEEI e as demandas concretas vividas pelos professores em seu fazer cotidiano? Como garantir que a formação de professores chegue à prática docente nas Unidades de Educação Infantil, superando concepções

reducionistas de alfabetização? Diante disso, deixamos tais questionamentos evidenciando a necessidade de aprofundar as discussões sobre formação docente, políticas públicas e práticas educativas voltadas para alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 01 junho 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf Acesso em: 01 junho 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada Acesso em: 01 junho 2025.

CASTRO, Estela Souza; LOPES, Julia da Fonseca; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI (2013-2023): uma análise em três tempos: an analysis in three moments.** Olhares & Trilhas, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 1–23, 2025. DOI: 10.14393/OT2025v27.n.1.74047. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/74047 Acesso em: 21 jun. 2025.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC:SME, 2015.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas.** In VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. *Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas.* Nova Petrópolis, RJ: Nova Harmonia, 2012.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. **PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO.** Revista Brasileira de Alfabetização, *[S. l.]*, n. 19, p. 1–16, 2023. DOI: 10.47249/rba2023723. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/723 Acesso em: 21 jun. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. [s.n.]

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Alfabetização como processo discursivo. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo. Acesso em: 02 junho 2025.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, v. 25, 2004. p. 5-17.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br Acesso em: 22 jun. 2025.

MARCOS REGULATÓRIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTO INTERNACIONAL

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira[1]
Maria José da Silva Fernandes[2]

Resumo

As políticas públicas de educação são elaboradas de modo a atender as constantes exigências dos documentos propostos pelos organismos multilaterais internacionais. Este artigo tem o objetivo de apresentar e problematizar os marcos regulatórios sobre a formação continuada de professores expressos em alguns documentos relacionados às políticas públicas em âmbito internacional. Foi realizada uma análise crítica desses documentos para compreender como o tema "formação continuada" aparece nos documentos oficiais da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Possibilitando desta forma refletir quais as características estão implícitas nos conceitos relacionados a formação do professor citados nestes documentos? Os principais documentos analisados foram: Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Educação para todos: Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e Declaração de Incheon - Educação 2030 (UNESCO, 2015). Foi possível verificar que houve nos documentos internacionais, uma alteração na concepção de formação continuada, que passou a incluir nesse processo a reflexão sobre a prática profissional. Os documentos internacionais ainda apoiam-se e disseminam perspectivas técnicas e voltadas ao pragmatismo, recorrendo a termos como "treinamento" e "qualificação", muito embora e de forma contraditória afirme ser importante o "contínuo desenvolvimento profissional" e a valorização docente. O principal referencial teórico utilizado foi estabelecido com base em Marin (1995), Torres (2000), Akkari (2017) e Shiroma et al (2017)

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Continuada. Análise Documental.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a menção à formação continuada de professores ganhou destaque em documentos normativos e em práticas realizadas nas redes e sistemas de ensino. Houve uma produção de regulações acerca dessa dimensão formativa. De acordo com Barroso (2005, p. 733), "A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. Desta forma, para além da produção de normas, houve desdobramentos e ajustes na organização das instituições escolares, num movimento micro e macro, nacional, local e internacional, de tal forma que é difícil imaginarmos o trabalho atual do professorado sem considerar a formação

[1] Doutora em Educação Escolar. Grupo de Pesquisa Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade. Email: lidiane_nane@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação Escolar. Unesp. Email: mj.fernandes@unesp.br. Bolsista Produtividade/CNPq.

continuada, que, embora frequente nos discursos e práticas cotidianas, é também marcada por imprecisões e apropriações diversas, englobando desde ações mais estruturadas e de longa duração até aquelas pontuais, pouco planejadas e dispersas no dia a dia das escolas.

Em meados dos anos 90, quando as discussões sobre formação continuada no Brasil passaram a ser mais comuns, Marin (1995) já expressava preocupações com a apropriação de termos e expressões – reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente e formação continuada - além das formas de sua ocorrência e suas repercussões nas práticas docentes. Numa perspectiva progressista a formação continuada deve possibilitar aos docentes condições para o enfrentamento dos desafios da profissão e para o desenvolvimento de uma prática docente intelectual crítica a partir da consciência ideológica e política, porém, nem sempre é o que ocorre, especialmente, quando a apropriação dá-se a partir de uma visão burocrática e utilitarista da formação, visão muito comum em documentos internacionais e suas transposições para determinações locais.

Também não é raro encontrarmos discussões e marcos legais que tratam a formação continuada como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino.

Indiscutivelmente esta dimensão da formação é fundamental para o trabalho do professor e para obtenção de melhores resultados no processo educativo, mas, é preciso reconhecer também os seus limites especialmente porque "[...] salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes" (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196). Pensar a formação pressupõe considerar o contexto no qual o professor se forma e atua, as condições com as quais pode contar, as desigualdades sociais e os desafios vividos nas escolas. Enfim, é contextualizar a formação dentro de uma problemática mais ampla e complexa.

No processo de reconversão docente, discutido por Shiroma et al (2017, p. 23), afirma-se que as políticas atuais de formação buscaram adequar e racionalizar os sistemas educativos às pressões das agências (inter)nacionais, subordinando a formação às demandas do setor produtivo. A formação docente pareceu ter adquirido protagonismo, entretanto, o destaque dado a ela foi ao sentido da responsabilização (por si e pelos estudantes) e da instrumentalização do professorado para responder ao princípio da educação para a transformação produtiva.

Tendo em conta este contexto, este artigo[3] tem o objetivo de apresentar e problematizar como a formação continuada de professores é tratada em alguns documentos relacionados às políticas públicas em âmbito internacional e suas repercussões no contexto brasileiro. Trata-se de uma análise que considerou como corpus os documentos de âmbito internacional, são eles: Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Educação para todos: Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e Declaração de Incheon - Educação 2030 (UNESCO, 2015).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005) a análise documental é importante porque fornece pistas sobre a realidade em cada momento histórico, possibilitando identificar proximidades e contradições. A análise documental nos permite "ler o que dizem, mas também o que não dizem" (2005, p. 432), pois, em suas letras ou em suas ausências, expressam-se condições e intenções políticas. Num cenário marcado pela racionalidade econômica e pela globalização há um esforço de construção de um discurso hegemônico no campo da educação, o que se dá por meio de documentos oficiais obtidos facilmente com o avanço da internet. Desta forma, tanto a disseminação como a influência dos termos defendidos pelas reformas capitaneadas por grupos de países que detém o controle da produção política, expressam disputas e intenções políticas que embora pouco conhecidas pelas escolas e seus atores, repercutem em práticas que lá serão vivenciadas.

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

As mudanças ocorridas na sociedade com repercussões na educação brasileira não são apartadas de um movimento mais amplo que envolve a disseminação de uma dada concepção de formação, seja do estudante ou dos professores, de forte base racional e econômica.

Dentre os movimentos responsáveis pelas modificações nas políticas públicas de formação continuada no Brasil, estão aqueles encabeçados pelos organismos multilaterais internacionais que expressam orientações publicadas em documentos de repercussão mundial. O Banco Mundial (BM) se tornou nos últimos anos o organismo financiador e indutor com maior destaque (TORRES, 2000) e a UNESCO, agência da Organização das Nações Unidas (ONU) especializada em educação, a principal

[3] Traz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado.

responsável pela publicação de documentos internacionais decorrentes de reuniões entre os países. Decker (2017, p. 86) afirma que o BM, criado em 1944, tornou-se uma instituição complexa com atuação em diferentes áreas que articula ações em torno de um projeto educativo útil para a sociabilidade capitalista. A mesma autora afirma que a análise das publicações realizadas por este organismo, ou por ele fomentada, deixam evidente uma atuação assentada em três pontos:

> I) Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; II) Educação como aprendizagem de competências, na perspectiva do Capital Humano, compreendidas como necessárias para formação da classe trabalhadora do século XXI; III) Educação na lógica da padronização e na perspectiva da privatização.

O tema da formação continuada de professores, segundo Torres (2000), denominada pelo BM como “capacitação docente”, ganhou destaque junto a outros elementos, como textos escolares, tempo de instrução e avaliação de aprendizagem a partir da defesa da educação para o desenvolvimento econômico e a equidade social. De acordo com a referida autora, os professores são tratados pelo BM como um problema relacionado a custos financeiros, sendo o salário e a formação vistos como questões críticas, porém, desvinculadas entre si. Especificamente sobre a formação, “[...] o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 2000, p. 162). Entretanto, essa defesa feita pelo BM se choca com a realidade brasileira, pois, sem a formação inicial de qualidade não há como atingir patamares mais elevados na formação continuada:

> [...] não é possível continuar sustentando que a capacitação em serviço é mais efetiva quando, ao mesmo tempo, se reconhece que essa é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má (ou inexistente) formação inicial, sendo ela quem garante o domínio de conteúdo, variável fundamental no desempenho docente; não é possível continuar defendendo a formação docente em termos de oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, quando se reconhece que é o próprio sistema escolar (e a sua melhoria) a fonte mais segura de uma educação geral sólida dos professores [...] (TORRES, 2000, p. 166-167).

A formação continuada em serviço, erroneamente denominada “capacitação” pelo BM, deve ser entendida como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional do professor. Há que se reconhecer a centralidade e importância da formação inicial e continuidade nesse processo, porém como dimensões e objetivos

distintos. Portanto, ambas devem ser valorizadas para a melhoria do sistema escolar, a qualidade social da educação e o alcance das metas educacionais. As orientações do BM disseminam princípios no atacado, sendo direcionadas para diferentes países, apesar das distintas condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas escolas e dos resultados apresentados nas avaliações em larga escala (a despeito das críticas que temos em relação a forma como as avaliações têm sido utilizadas nas políticas atuais).

Os princípios defendidos pelo BM repercutiram em encontros e diretrizes internacionais, como foi o caso Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que resultou na publicação da "Declaração Mundial de Educação para Todos", conhecida como Declaração de Jomtien. Neste documento a formação continuada é abordada como "capacitação docente".

De acordo com Akkari (2017), alguns princípios presentes na Declaração de Jomtien foram levados para a "Declaração de Dakar" em 2000, ainda que mundialmente a maioria deles não tenha sido alcançado. No âmbito desta declaração, são apresentados objetivos voltados à formação continuada que é apontada como importante elemento para melhorar a qualidade do ensino, além de reafirmar o compromisso dos governos, organizações, agências, grupos e associações em "melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores" (UNESCO, 2001, p. 9). No documento, lê-se que:

> Os professores são atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas quer em programas comunitários mais flexíveis; são defensores e catalisadores da mudança. Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e preponderância dos professores. Em todos os níveis de educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente renumerados; ter acesso à formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante ao ensino aberto e a distância; e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e ambiente de ensino. (UNESCO, 2001, p. 24-25).

Destacamos no excerto acima a menção "à formação e ao desenvolvimento profissional e ao apoio permanente", uma mudança em relação à capacitação docente, termo anteriormente adotado em Jomtien. O documento também aborda a participação ativa e a preponderância do professor nas reformas educacionais, afirmando-se que nenhuma delas será bem sucedida sem ter os docentes como "defensores e catalisadores" da mudança. Vejamos, pois, que essa intenção pode não

passar de letras mortas, pois, a concepção ainda subjacente é do professor executor, uma vez que não há referência à participação docente na definição, planejamento e execução das políticas públicas. Nos termos do documento, os professores são "atores" essenciais, mas de um roteiro para o qual não são chamados a definir. No trecho observamos ainda a responsabilização docente na promoção da educação de qualidade e transformação das escolas. Neste sentido, concordamos com Shiroma et al (2017) que afirmam:

> esclareça-se que ser 'responsabilizado' não equivale a 'ser responsável', dado que responsável nós, professores, somos pela seriedade, empenho e compromisso com que realizamos o trabalho pedagógico; o que não é admissível é responsabilizar exclusivamente o professor pelo desempenho de alunos [...] (SHIROMA ET AL, 2017, p. 33).

Embora faça menção ao respeito e remuneração adequada, não há no documento detalhamento sobre como isso se daria, o que se agrava com a referência à formação, apoio e desenvolvimento permanente mediante o ensino aberto e a distância. Embora isso possa aparentemente revelar certa valorização do professorado, não é o que de fato se desdobrará. O indicativo de ensino aberto e a distância abriu a possibilidade de uma infinidade de ações, muitas vezes fragmentadas, na ausência de espaços da universidade, e sob a responsabilização do professor, sem contar ainda o risco de notório saber, aberto e flexível, em substituição à formação de professores em espaços formais.

Ainda em âmbito internacional, destacamos a "Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos" (UNESCO, 2015). Este documento foi elaborado no Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, Coréia do Sul, em 2015. O documento tem como base os legados de Jomtien (1990) e Dakar (2000) e apresenta objetivos e metas para a educação mundial de 2015 a 2030, visando "[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015, p. 01). Akkari (2017, p. 941) considera que esse documento demonstra o crescimento da influência das organizações internacionais na educação e "o mundo se encontra pela primeira vez sobre uma mesma agenda internacional de educação", tentando demonstrar preocupação com as diferentes formas de exclusão e marginalização na educação, assim como as desigualdades de condições de acesso à escola, mas que, porém,

atribui ela e, consequentemente, a seus sujeitos, a responsabilidade por graves e históricos problemas sociais.

Ressaltamos ainda o viés gerencial reafirmado no documento com o uso recorrente de termos como treinamento, que substituiu o anterior “capacitação”, recrutamento e motivação, todos voltados à eficácia e eficiência dos sistemas, contraditoriamente mencionados no mesmo parágrafo em que se defende o empoderamento dos professores:

> Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015, p. 2).

De forma geral, os documentos internacionais foram demonstrando e relacionando mais fortemente uma concepção de qualidade de base gerencial, voltando-se os processos formativos, ao atendimento de metas estabelecidas pelos sistemas. Esta perspectiva coaduna-se com uma formação técnica, de aplicação e baixa reflexão, contrariando a perspectiva de desenvolvimento profissional que tem como centralidade o conhecimento e as dinâmicas interacionais das instituições (MARIN, 1995, p. 17).

O termo “treinamento” associa-se ao “automatismo” e não à manifestação de inteligência” (MARIN, 1995, p. 15), o que contradiz a definição de “empoderamento” como “dar autoridade legal ou dar poder a; dar poder a (alguém), especialmente o de realizar tarefas, atividades, sem precisar da permissão de terceiros”. Para o professor ter essa autoridade legal é necessário ter, além de condições adequadas de trabalho, uma formação inicial e continuada que prime pela reflexão e análise crítica das ações didáticas, opondo-se à perspectiva de treinamento e recrutamento que se associa modelagens de comportamentos e tarefas a serem executadas.

A agenda 2030, apesar de enfatizar a importância de uma boa formação para o professor, associa a formação ao “[...] treinamento de professores em educação inclusiva e de políticas linguísticas para combater a exclusão” (UNESCO, 2016, p. 32). Assim, observamos a ênfase no “treinamento” do professor que aprenderá como desenvolver aulas “de qualidade”.

Em meio a diferentes menções sobre a necessidade de professores qualificados para o bom resultado das políticas públicas e da inclusão, na meta 4.c

(UNESCO, 2016, p. 53) enfatiza-se que se deve "Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento". Portanto, novamente há um destaque para a necessidade de professores "qualificados" para alcançar a qualidade da educação em países em desenvolvimento, indicando-se que, "os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030" (UNESCO, 2016, p. 54), porém, a referência à necessária formação continuada de professores não aparece como parte de um compromisso social com educação, mas como responsabilidade dos professores, cabendo aos sistemas apoiá-los em sua aprendizagem e aperfeiçoamento: "[...] sistemas educacionais bem-sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentram-se em contínuo de desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo de suas carreiras" (UNESCO, 2016, p. 54). Assim, não se enfatiza e mobiliza o poder público para garantir as condições sob os quais deve acontecer a formação continuada. Trata-se, assim, de uma noção genérica apoiada na dispersão acerca de uma condição fundamental para o trabalho docente.

A partir da leitura dos documentos publicados em âmbito internacional, observamos que ao tratar da formação continuada não são feitas referências diretas aos demais profissionais da educação, centrando-se as menções no professorado. Neste sentido, inferimos que a concepção de formação ainda pouco considera o desenvolvimento profissional como decorrência do trabalho pedagógico coletivo e realizado a partir e com a escola. Quando há referências ao desenvolvimento profissional, estas se reduzem ao capacitar e treinar, quase sempre na direção da responsabilização docente pela formação e pelos resultados escolares. Os documentos internacionais, amplamente acessados em diferentes países, poderiam, se fossem elaborados em outra perspectiva, induzir a mudanças mais profundas e significativas na educação. Da forma como se apresentam, provocaram mudanças, a partir de certa transposição nos documentos indutores nacionais, mas sem levar a uma formação continuada de fato significativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto internacional, com base em três declarações elaboradas por organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO e UNICEF), têm sido apontado a

necessidade de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. Esses documentos têm sustentado a criação de marcos regulatórios e políticas públicas, visando a adequação ao contexto global em diferentes partes do mundo, especialmente com o advento dos recursos tecnológicos.

No que se refere à formação continuada, essas normativas apresentam orientações que não estão claras do ponto vista das regulações que diferentes países devem considerar na elaboração das políticas públicas. Alguns conceitos e concepções são sinalizados a partir dos termos utilizados para definir a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores.

Embora apresente mudanças nos termos, os documentos internacionais ainda apoiam-se e disseminam perspectivas técnicas e voltadas ao pragmatismo, recorrendo a termos como “treinamento” e “qualificação”, além de incentivar a educação informal, aberta e a distância, muito embora e de forma contraditória afirme ser importante o “contínuo desenvolvimento profissional” e a valorização docente.

A dimensão da formação continuada como elemento central no desenvolvimento profissional deve ser responsabilidade institucional, assim como as condições de trabalho. E, diferentemente do que sugerem os documentos internacionais, devem ser respeitados os espaços e as especificidades da educação escolar pública.

Referências

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-937.pdf Acesso em 12/05 de 2019.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf Acesso em 04 de maio de 2020.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes,** Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A

tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2017, p. 17-58.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia, 1990. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos). Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por acesso em 12 de janeiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon - Educação 2030:** rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon: Coreia do Sul: UNESCO, maio 2015. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por Acesso em 12 de janeiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Incheon - Educação 2030:** Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida. Paris: UNESCO, dez. 2016. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por Acesso em 14 de janeiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Educação para todos:** compromisso de Dakar. Senegal 20 a 28 de abril de 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de Santo Domingo. Senegal: UNESCO, CONSED, Ação Educativa. 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

PICCININI. C. L; TONÁCIO, G. M. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais da educação. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999 Acesso em 12 de dezembro de 2018.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de.; WARDE, Míriam; HADDAD, Sérgio. (Org.**). O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES: UMA VIVÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

Thaisa da Silva Faria[1]

Thais Pacievitch[2]

RESUMO

O estudo aborda a experiência do estágio supervisionado em gestão escolar, realizado no âmbito da gestão escolar, como parte da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III do curso de Licenciatura em Pedagogia. O estágio, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), visa aproximar teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos futuros educadores. Assim, durante o primeiro semestre de 2025, o estágio em gestão escolar foi realizado no âmbito da Secretaria de Educação do município, junto a Assistência da Coordenadoria de Ensino Fundamental, que integra as quatro gerências responsáveis por diversas ações de gestão pedagógica, nessa Rede Municipal de Ensino (RME). Embora a rotina e a demanda intensa das gerências tenham limitado a participação prática direta, a observação cuidadosa permitiu compreender os processos administrativos e pedagógicos essenciais para o funcionamento das escolas. A experiência evidenciou a complexidade e a importância do trabalho realizado nos bastidores da gestão escolar, que muitas vezes passa despercebido. A partir da experiência em campo de estágio e da análise dos documentos relacionados à formação continuada, surgiu a questão: qual a importância da formação continuada para os gestores? O objetivo geral do estudo é compreender como a formação continuada dos gestores contribui para a prática pedagógica dos educadores e, consequentemente, o desenvolvimento das escolas. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, colocando em diálogo a experiência do estágio com os estudos sobre a gestão escolar e a formação continuada, de autores como Imbernon (2009); Moriconi et al., (2017); Barbosa e Sousa (2021) e Chimentão (2009). A experiência ressaltou a relevância do estágio como espaço de aprendizagem e reflexão sobre a gestão educacional, demonstrando que a formação contínua e permanente dos gestores é fundamental, se constituindo como um elemento-chave para a melhoria da educação básica.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação continuada. Estágio supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico e profissional dos futuros educadores, sendo uma ponte entre a teoria e a prática. Durante esse período, o estudante tem a

[1] Licenciada em Química e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Contato: thaisa.faria@pucpr.edu.br

[2] Professora do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC. Doutora em Educação. Contato: thais.pacievitch@grupomarista.org.br

oportunidade de vivenciar novas experiências e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Além disso, o estágio permite o desenvolvimento de competências essenciais e contribui para a construção da identidade profissional. No caso do Curso de Pedagogia, o estágio em gestão escolar se diferencia dos demais estágios ao longo do curso, pois o foco da experiência se desloca da docência – e na formação para o exercício do trabalho do professor – para a gestão escolar, propiciando uma experiência de aproximação com o exercício do trabalho do pedagogo no exercício da gestão educacional. O estágio é um requisito legal, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), visando a "associação entre teorias e práticas" como um fundamento para a formação nos cursos de licenciatura.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2006), dentre as competências a serem desenvolvidas no curso, consta a capacidade de "participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico", bem como cabe ao curso de formação inicial, promover

> [...] práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, este trabalho apresenta um relato de experiência descritivo a partir da disciplina acadêmica de Estágio Curricular Supervisionado III que, de acordo com a sua ementa, trata da relação teoria-prática no contexto da gestão escolar da educação básica, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

A prática do Estágio ocorreu na Secretaria Municipal de Educação, com presença obrigatória uma vez por semana, durante os meses de março e junho de 2025, no período matutino. A área de desenvolvimento das atividades foi na Coordenadoria de Ensino Fundamental, que ''é responsável pelos processos educativos referentes à orientação e ao atendimento dos estudantes matriculados na RME do 1.º ao 9.º ano, às ações de gestão pedagógica inerentes à organização escolar e aos processos formativos'' (SME).

A Coordenadoria é composta por quatro gerências: Currículo e Avaliação,

Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. Dentre as atividades desenvolvidas pelas gerências, em síntese, realizam o apoio teórico, metodológico e de orientação aos profissionais da RME; desenvolvimento profissional para todos os Componentes Curriculares, Gestão Escolar, Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos; organização curricular em Ciclos de Aprendizagem e gestão democrática e participativa da escola, expressa nas instâncias colegiadas (SME).

Nesse campo de estágio, o grupo era composto por cinco estagiárias: cada estagiária ficou em uma das quatro gerências, e uma acompanhou a Assistência da Coordenadoria do Ensino Fundamental. Cada uma das equipes possui um ritmo e uma dinâmica estabelecidas devido à alta demanda de ofícios e responsabilidades. No escritório, se localizam de forma que, cada gerência está organizada com seus integrantes próximos uns aos outros, em “ilhas”.

Embora todos fossem muito receptivos e dispostos a explicar o que e como realizam as atividades, e urgência dos prazos e especificidade das tarefas não nos possibilitou uma participação prática mais efetiva nas atividades realizadas. Apesar disso, com um olhar atento, foi possível observar as movimentações, as interações em todas as gerências, para compreender como ocorriam os processos.

Quando se fala em educação, todos os olhares são voltados para a escola e todos os processos que dentro dela ocorrem. Mas, durante as observações na Secretaria, foi possível perceber que há um grande trabalho realizado nos bastidores, que dá subsídios para que as escolas possam se desenvolver e funcionar da melhor maneira possível, mesmo que, por vezes, com alguns problemas e dificuldades.

Acompanhando a Assistência na maior parte do tempo, foi possível perceber que tudo o que as gerências realizam, que precisa da autorização da Coordenadora, passa pela Assistência. Sendo assim, foi possível analisar os ofícios dos cursos de formação para os educadores da RMC, e a partir disso, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: qual a importância da formação continuada para gestores? Dessa forma, o objetivo desse estudo é compreender como a formação continuada dos gestores pode contribuir na prática pedagógica dos educadores e, consequentemente, para o desenvolvimento das escolas.

2 A IMPORTÃNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS GESTORES

No âmbito educacional, a formação continuada se constitui em um fator de grande importância para o aumento da qualidade da educação no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014). Sendo assim, a formação continuada é obrigatória e permanente e deve ser ofertada pelo poder público.

A formação continuada de professores tem se afirmado como um elemento essencial para o aperfeiçoamento da prática docente, especialmente frente às demandas cada vez mais complexas da educação atual. O exercício qualificado da docência exige um saber profissional específico, que articula teoria e prática, integrando conhecimentos sobre conteúdos, metodologias e as condições de aprendizagem dos diversos perfis de estudantes (Imbernón, 2009).

Estudos indicam que educadores que assumem uma postura ativa como aprendizes tendem a demonstrar maior envolvimento e eficácia em suas práticas pedagógicas. Além disso, iniciativas de formação que promovem a colaboração entre profissionais da educação favorecem o compartilhamento de experiências, a resolução conjunta de problemas e o fortalecimento de uma cultura pedagógica mais integrada e eficiente (Moriconi et al., 2017).

Desse modo, quando se fala em formação continuada, normalmente se remete aos professores. Apesar disso, assim como eles, é fundamental que o gestor escolar se mantenha atualizado nos conhecimentos e na legislação, visando a qualificação educacional da escola. Nesse sentido, Barbosa e Sousa (2021, p. 278) afirmam que:

> para colocar em prática todas as atribuições administrativas, pedagógicas, humanas e financeiras, o gestor escolar necessita de uma série de saberes que possa ajudá-lo na implantação de uma instituição de ensino inclusiva e de qualidade. Essa formação (ou sua falta) tem consequências positivas ou negativas no gerenciamento do trabalho realizado na escola e, principalmente, no processo ensino-aprendizagem, influenciando decisivamente no desenvolvimento dos alunos.

Embora a formação inicial qualificada seja necessária, a formação

continuada emerge para preencher as lacunas de todas as demandas do contexto escolar que, por vezes, a formação inicial não consegue suprir. Além disso, o avanço dos conhecimentos, as novas exigências do meio social e político impõe aos profissionais da educação a continuidade e o aperfeiçoamento da formação profissional (Chimentão, 2009).

No exercício da gestão escolar, a formação necessária para o profissional ganha contornos específicos, como destaca Franco (2014, p. 168-169):

> Estas especificidades do trabalho requerem investimento em uma formação profissional dos profissionais de gestão, mais comprometida com a compreensão da escola pública e em seus dilemas e avanços na história. [...] Por essa razão, é fundamental que as práticas de gestão escolar se organizem a partir de saberes que articulem teoria e prática, além da compreensão e da intervenção no clima da escola.

Nessa perspectiva, a formação continuada atua como agente transformador dos gestores, uma vez que, por meio de estudo, pesquisa, reflexão e contato com novas concepções, é possível haver mudanças. O processo reflexivo de formação deve perpetuar durante toda a vida profissional dos educadores, ressignificando e aperfeiçoando práticas (Chimentão, 2009).

3 GESTÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Este trabalho traz algumas perspectivas e reflexões a partir das vivências do estágio de gestão escolar que foi desenvolvido na Secretaria da Educação, mais especificadamente na Coordenadoria do Ensino Fundamental. A experiência de acompanhar os movimentos e as dinâmicas que acontecem entre as gerências da Coordenadoria foram muito interessantes no sentido de poder observar o quanto a educação demanda a todo momento de processos, tarefas, ideias, cuidados, aspectos burocráticos, práticos, pedagógicos, administrativos e outros que por vezes, professores e pedagogos, que atuam somente nas escolas e em sala de aula, não vivenciam e nem imaginam como ocorre.

Dentre as atividades desenvolvidas pelas gerências, uma que é constante, se refere as formações de professores, pedagogos e diretores. Com isso, nos foi proposto que, em nosso plano de ação, desenvolvêssemos uma

proposta de curso de formação para diretores com a temática Mediação de Conflitos e Escuta Ativa, o qual seria aplicado, como um pré-teste, aos funcionários de todas as gerências da Secretaria. Como estagiária, propor um curso de formação para pessoas com experiência, que estão na área há tanto tempo, com grande capacitação e que, certamente possuíam conhecimento, nos fez refletir sobre o desafio de abordar um tema com pessoas com vasto conhecimento sobre esse tema, pois pareceu que seria explicar para alguém algo que esse alguém já sabe.

Apesar disso, o momento de desenvolvimento do curso superou todas as expectativas com a participação engajada de várias das profissionais – todas pedagogas ou professoras de área - presentes, que contribuíram com falas importantes e necessárias a partir dos estudos de casos que foram propostos na formação, trazendo soluções, levantando questionamentos e reflexões importantes, inclusive para o contexto de trabalho na SME e não apenas para o ambiente escolar.

Ao se falar de mediação de conflitos e escuta ativa, dentre as diversas estratégias citadas, o diálogo e a escuta foram os mais mencionados. Uma comunicação adequada e uma escuta interessada pode fazer toda a diferença na resolução de um conflito. Parece óbvio dizer que para se resolver um conflito é preciso dialogar e ouvir. Contudo, uma formação continuada, que traga estratégias assertivas de como dialogar e de como ouvir, podem levantar reflexões pertinentes nos educadores.

Por isso, a formação continuada se apresenta como um espaço essencial de ressignificação da prática docente e da gestão escolar. Ela permite que professores e gestores saiam do modo automático imposto pela rotina e passem a olhar com mais atenção para aspectos fundamentais das relações humanas no ambiente escolar. Quando esses momentos são propiciados, os profissionais da educação têm a oportunidade de refletir sobre seus próprios modos de se comunicar, de se posicionar diante dos conflitos e, principalmente, de reconhecer que a necessidade de aprimoramento das habilidades socioemocionais é tão relevante quanto os aspectos pedagógicos ou administrativos.

Desse modo, embora em parte dos encontros não tivéssemos atribuições

práticas que permitissem conhecer mais de perto o desenvolvimento das atividades, a observação mesmo que distante forneceu informações enriquecedoras a formação acadêmica. Além disso, o momento de aplicação do plano de ação, como já citado, foi muito rico e acolhedor com a participação dos profissionais. Por fim, destaca-se que a reflexão sobre as ações, por meio da formação continuada, deve perpassar todos os contextos educacionais, sejam eles escolares ou não.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência vivenciada no estágio na Secretaria da Educação, mais especificamente na Coordenadoria do Ensino Fundamental, foi possível compreender a complexidade e a diversidade de processos por trás da gestão escolar, muitas vezes invisíveis para quem atua somente em sala de aula. O contato com as dinâmicas administrativas e pedagógicas evidenciou a importância de reconhecer a gestão como um espaço que demanda habilidades específicas e formações contínuas, incluindo temas como a mediação de conflitos e a escuta ativa.

Nesse contexto, a elaboração do plano de ação com foco em um curso de formação para diretores, cujo pré-teste foi aplicado com os profissionais da própria Secretaria, foi um momento rico de trocas e reflexões. A participação ativa dos profissionais evidenciou que a formação continuada para os gestores escolares é essencial, pois mesmo aqueles com vasta experiência, podem se beneficiar com a ressignificação de práticas e o aprimoramento de estratégias, confirmando a relevância dos momentos formativos. O diálogo e a escuta, apesar de parecerem práticas óbvias, são ferramentas poderosas tanto para a construção de ambientes escolares mais colaborativos e para a resolução efetiva de conflitos, quanto como estratégia formativa em momentos de formação continuada

Assim, o estágio proporcionou uma compreensão do papel da gestão escolar, destacando que a formação contínua e permanente é fundamental para romper com o automatismo da rotina e promover uma cultura reflexiva entre educadores e gestores. O desenvolvimento do Plano de Ação e a discussão

teórica indicam que a oportunizar espaços para a escuta e a mediação dentro das instituições educativas pode contribuir significativamente para a melhoria do ambiente escolar como um todo.

Por isso, acredita-se relevante aprofundar, em pesquisas futuras, o estudo sobre a formação continuada de gestores, principalmente em contextos e temáticas que não sejam somente administrativas, considerando outras demandas escolares. Além disso, conhecer outras estratégias para mediação de conflitos pode ser de grande valia para aprimorar estratégias para o contexto escolar, ainda mais que, os conflitos não devem ser vistos somente como uma situação negativa dentro do ambiente escolar, ele oportuniza momentos de reflexão que são importantes para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

REFERÊNCIAS

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: **congresso norte paranaense de educação física escolar**. 2009. p. 1-6. Disponível em: https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco moral2.pdf Acesso em: 09 jun 2025

BARBOSA, Carlos Augusto de Andrade; SOUSA, Alexandre Melo de. Formação de professores e a gestão escolar. **Communitas**, v. 5, n. 11, p. 271-284, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4709/3238 Acesso em: 09 jun 2025.

BRASIL. Resolução n.1, 15 de maio de.2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011 2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 09 jun 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 09 jun. 2025.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de pedagogia**. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Didática, Teorias do Ensino e

Práticas Escolares, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. E-book. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321523/ Acesso em: 09 jun 2025

MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia. Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: **FCC**, v. 52, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169 Acesso em: 09 jun 2025

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Departamento do Ensino Fundamental**. Curitiba. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-ensino-fundamental/3762 Acesso em: 09 jun 2025

Programas formativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com foco na Coordenação Pedagógica

Ana Paula Dias[1]

Lúcia Villas Bôas[2]

RESUMO

Este estudo, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo discutir os processos formativos do coordenador pedagógico no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e responder ao seguinte questionamento: Em que medida os cursos ofertados pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) para coordenadores pedagógicos expressam uma intencionalidade formativa que colabora para o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade profissional e de sua função como articulador da formação docente na escola pública. Para tanto, foi realizada uma análise documental de programas formativos disponíveis na Plataforma Acervo Digital da Rede Municipal de Educação de São Paulo - RME no período de 2021 a 2025. A plataforma, organizada pelo Centro de Documentação da Educação Paulistana (CDEP), reúne registros de natureza textual, iconográfica e audiovisual relacionados à história e às práticas formativas da rede. Embora não se configure como base de dados sistematizadas para fins estatísticos ou analíticos, a plataforma foi utilizada com o intuito de identificar documentos institucionais, registros de programas de formação e materiais pedagógicos que compõem o repertório formativo do qual os coordenadores pedagógicos são, em maior ou menor grau, destinatários com o objetivo de investigar tanto o conteúdo e a abordagem dos cursos quanto suas implicações para a profissionalização e valorização do coordenador pedagógico. Também abre espaço para questionar se esses cursos respondem às demandas reais do cotidiano escolar e às dimensões institucionais da função. Do ponto de vista teórico, o trabalho apoia-se, sobretudo, nas discussões que têm sido realizadas por Richard Wittorski, Jean-Marie Barbier, Vera Placco, Laurinda Almeida e Rodnei Pereira acerca da formação de adultos e da profissionalização do trabalho de coordenação pedagógica. Os resultados preliminares indicam a predominância de práticas formativas de caráter normativo e operacional, com baixa sensibilidade às dimensões subjetivas, institucionais e contextuais do trabalho da coordenação.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Profissionalização docente. Identidade profissional. Formação continuada. RME-SP.

1. INTRODUÇÃO

A coordenação pedagógica nas escolas públicas brasileiras tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, como função estratégica para o fortalecimento da prática docente e da formação continuada de professores (PLACCO; ALMEIDA, 2015). No entanto, esse processo não se dá de forma homogênea ou linear. Persistem tensões entre uma concepção burocrática e

[1] Mestranda do Programa de Educação, Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, jm.mesquita_eu@hotmail.com

[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas e Universidade Cidade de São Paulo - UNICID e lboas@fcc.org.br

normativa da função e outra, que reconhece o coordenador pedagógico como sujeito formador, mediador e articulador de saberes no interior da escola (PEREIRA, 2012).

Essa dualidade é especialmente evidente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), em que, apesar dos avanços no campo curricular e da disponibilização de materiais e programas formativos pela Secretaria Municipal de Educação, muitos coordenadores continuam a exercer a função sem formação específica e sem condições institucionais adequadas para atuar como formadores (TEIXEIRA; CARVALHO, 2015). A própria trajetória de muitos profissionais, marcada por experiências de designação transitória, instabilidade e ausência de espaços efetivos de planejamento coletivo, contribui para fragilizar o reconhecimento institucional e simbólico da coordenação pedagógica como profissão (TARDIF, 2013).

Diante desse contexto, o presente estudo, ainda em desenvolvimento, busca discutir em que medida os cursos ofertados pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) para coordenadores pedagógicos expressam uma intencionalidade formativa que colabora para o reconhecimento e fortalecimento de sua identidade profissional e de sua função como articulador da formação docente na escola pública.

Para isso, parte-se de uma base teórica ancorada nas contribuições de Richard Wittorski e de Jean-Marie Barbier, que concebem a profissionalização como processo relacional, situado e identitário, e a formação como mediação entre sujeitos, saberes e contextos (WITTORSKI, 2013; BARBIER, 2013). Também se incorporam as contribuições de autores brasileiros, como Vera Placco, Laurinda Almeida e Rodnei Pereira, que discutem a especificidade da coordenação pedagógica no cotidiano escolar (PLACCO; ALMEIDA, 2015; PEREIRA, 2012).

Ao analisar as formas pelas quais os coordenadores pedagógicos aprendem a exercer sua função – muitas vezes “na prática”, sem preparo prévio – busca-se refletir sobre os limites e possibilidades das políticas formativas atuais, bem como apontar caminhos para a valorização do coordenador como sujeito de formação. O estudo contribui, assim, para o debate sobre a profissionalização do coordenador pedagógico, ampliando a compreensão sobre os desafios enfrentados por ele nas escolas públicas.

2 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE WITTORSKI E DE BARBIER PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO

A compreensão da profissionalização e do desenvolvimento formativo do coordenador pedagógico exige uma abordagem que vá além da dimensão técnica da formação. Para tanto, os estudos de Richard Wittorski e Jean-Marie Barbier oferecem aportes conceituais valiosos, ao defenderem que os processos formativos e a constituição da identidade profissional são profundamente situados, relacionais e subjetivos.

Wittorski (2013; 2022) define a profissionalização como um processo contínuo, que se dá no interior das práticas e por meio das interações que os sujeitos estabelecem com seu contexto de trabalho. Em sua abordagem, o desenvolvimento profissional não é apenas a aquisição de competências, mas também a transformação da identidade e a apropriação crítica da atividade profissional.

Já Barbier (2013) propõe uma leitura praxiológica da formação, compreendendo o saber profissional como uma construção social e simbólica, forjada a partir das práticas e experiências dos sujeitos. A formação, para ele, é mais do que uma etapa preparatória: é um processo de transformação permanente que se dá na relação entre sujeito, saber e contexto. As práticas como a autoanálise do trabalho, a escrita sobre a prática e a engenharia das ações são apresentadas como formas concretas de profissionalização.

A convergência entre os autores reside na valorização da experiência vivida como base para a aprendizagem profissional. Para ambos, o saber não é um dado a ser transmitido, mas algo construído, reconstruído e ressignificado nas situações concretas de trabalho. Essa concepção é especialmente relevante para compreender o papel do coordenador pedagógico como formador de adultos, cuja prática demanda não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade para a escuta, mediação e produção de conhecimento pedagógico em conjunto com os docentes. A abordagem de ambos os autores desafia as instituições formadoras e gestoras públicas a reorientarem suas políticas de formação.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTEXTUALIZAÇÕES

Ao longo das últimas décadas, a função do coordenador pedagógico no Brasil passou por um processo de transformação simbólica e normativa, embora ainda conviva com práticas e representações herdadas do passado. As mudanças recentes no campo educacional, como a institucionalização da BNCC, os marcos da Educação Infantil e as diretrizes curriculares da RME-SP, impõem novos desafios e oportunidades para a ação do coordenador pedagógico. Essa realidade exige competências que vão além da técnica: escuta ativa, liderança ética, capacidade de articulação entre teoria e prática e sensibilidade para lidar com os processos formativos dos professores como sujeitos adultos. Portanto, a atuação do coordenador é marcada por tensões estruturais e simbólicas que exigem uma postura reflexiva, comprometida e situada.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão do problema investigado nesta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica voltada a mapear como a literatura acadêmica vem tratando a profissionalização do coordenador pedagógico e sua constituição identitária formativa.

Para orientar essa investigação bibliográfica, foram definidas quatro palavras-chave: profissionalização, profissionalização docente, coordenador pedagógico, e coordenação pedagógica. A seleção das produções acadêmicas considerou o período de 2004 a 2024. A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas plataformas acadêmicas de reconhecida relevância: a **SciELO** e a plataforma **Educ@,** com formato de artigo, escritos na língua portuguesa.

Quadro 1 – Revisão de literatura

	TÍTULO	AUTOR	ANO
01	A escola, a identidade e o protagonismo dos sujeitos educativos: quando a atuação do coordenador pedagógico faz a diferença	FRANCO; SILVA	2015
02	A experiência social das coordenadoras pedagógicas da educação infantil	SANTOS; BARROSO	2023
03	A identidade profissional da coordenação pedagógica: tensões e perspectivas	CRUZ; PIMENTEL	2022
04	Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção socio-histórica	TEIXEIRA; CARVALHO	2015
05	Avaliação dos valores de professores: possibilidades para uma escola democrática	D'AUREA-TARDELI	2003
06	BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente	SANDRI; GONÇALVES; DEITOS	2024
07	Caracterização do coordenador pedagógico a partir de teses do Catálogo de Teses e Dissertação da Capes	SILVEIRA; LIMA JR.; VIEIRA	2022
08	Dificuldades do coordenador pedagógico na formação	ADAMINSKI;	2023

	continuada de professores do Programa de Educação em Tempo Integral "Escola da Autoria" em MS	SILVA; SANTOS	
09	Dilemas e dificuldades de coordenadoras pedagógicas iniciantes no ensino público do estado do Paraná	GARBOSA; PAPI	2022
10	Engenharia e formação de adultos professores: noções em Jean-Marie Barbier	CORTA; LEAL; MOURA	2024
11	Evasão ou permanência na profissão: politicas educacionais e representações sociais de professores	ENS; EYNG; GISI; RIBAS	2014
12	Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico	ALMEIDA; PLACCO; SOUZA	2016
13	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de politicas públicas	PLACCO; SOUZA; ALMEIDA	2012
14	O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas; entre as questões pedagógicas e o gerencialismo	BELLO; PENNA	2017
15	O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente	FERNANDES	2009
16	O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico	MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA	2014
17	Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente	VILLAS BÔAS	2017
18	Pesquisadora e Educadora Vera Placco: contribuições e repercussões para a pesquisa e formação de professores/as	BARBOSA; SILVESTRE; BENACHIO	2024
19	Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores	GARCIA	2016
20	Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores	PRADO; PROENÇA	2018
21	Referentes e critérios para a ação docente	SILVA; ALMEIDA; GATTI	2016
22	Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para a permanência na profissão	ALMEIDA; PLACCO; SOUZA	2015
23	Subjetividade social docente: um debate sobre "políticas de subjetividade"	ADELINA NOVAES	2015

Fonte: As autoras (2025).

Esse levantamento bibliográfico forneceu subsídios teóricos importantes para a fundamentação da pesquisa, permitindo compreender a constituição histórica e política da função do coordenador pedagógico, as tensões entre ser e estar na função e os desafios que envolvem sua profissionalização e identidade formativa.

Assim, de modo geral, os estudos indicados apontam que a ausência de uma formação inicial voltada especificamente à coordenação pedagógica revela a fragilidade do processo de profissionalização. Muitos coordenadores acessam a função por meio de concursos internos ou designações, sem que tenham sido preparados para exercer o papel formador. Essa lacuna é agravada pela insuficiência de políticas públicas consistentes de formação continuada e pelo excesso de tarefas administrativas que esvaziam o potencial pedagógico da função.

O coordenador pedagógico, ao atuar como formador de professores, precisa transitar entre diferentes papéis: articulador do projeto pedagógico, mediador de conflitos, promotor da formação continuada, leitor do contexto e interlocutor entre políticas públicas e cotidiano escolar. Esse conjunto de atribuições exige não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade, escuta ativa, postura ética e capacidade de liderança democrática. Tais competências não são naturais nem inatas, mas construídas ao longo da experiência e do investimento formativo.

Por isso, é fundamental que as políticas públicas e as redes de ensino ofereçam não apenas formações pontuais, mas percursos formativos integrados, articulados à prática e centrados na reflexão. Tais percursos devem valorizar os saberes da experiência, promover a análise do trabalho, criar espaços de escuta e fortalecer a autonomia do coordenador como sujeito ativo da formação. Quando há intencionalidade formativa e reconhecimento institucional, o coordenador pedagógico se fortalece em sua função e contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da qualidade educativa.

4 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir dos questionamentos levantados sobre a ação do coordenador pedagógico e a partir da demanda levantada sobre como ele constitui sua competência formativa, foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de identificar como a Prefeitura de São Paulo vem pensando e contribuindo para a construção desse profissional. Nesse sentido, foi selecionado o Portal do Acervo Digital da RME-SP com o objetivo de captar os processos formativos promovidos enquanto construção da identidade do coordenador pedagógico que nesta rede se trata de um cargo cujo acesso se dá por meio de concurso de títulos e provas. A escolha dessa plataforma se deve à centralização dos acervos pedagógicos da rede, reunindo em um mesmo ambiente materiais pedagógicos, documentos oficiais, propostas formativas, e cursos facilitando o acesso desses arquivos por parte de profissionais da educação, sejam esses funcionários da administração pública ou não.

Assim, no site do Acervo Digital**,** acessou-se o campo “Propostas Formativas”, uma vez que o foco da investigação era analisar os processos formativos ofertados, e não as publicações pedagógicas institucionais. Para refinar os dados, foram

aplicados os seguintes filtros: “cursos” como tipo de formação, “coordenador pedagógico” como público-alvo, e um recorte temporal compreendido entre os anos de 2021 e 2025, por ser o período de acesso permitido pela plataforma.

Como ponto de exclusão optou-se por elencar todos os títulos que não indicavam como foco central a constituição identitária e formativa do coordenador pedagógico, ou títulos que não deixavam explícito a ideia de trabalhar com os saberes e fazeres do coordenador junto aos docentes. Foram selecionados, desta forma, um total de 18 títulos:

Quadro 2 – Cursos ofertados pela RME-SP disponíveis na Plataforma Acervo Digital

	TÍTULO	ANO
01	A ação do coordenador pedagógico diante das especificidades da educação de jovens e adultos: autonomia, formação e acompanhamento das aprendizagens	2021
02	A construção do conhecimento do coordenador pedagógico na educação infantil por meio das múltiplas linguagens – rede parceira	2021
03	A construção do conhecimento do coordenador pedagógico na educação infantil por meio das múltiplas linguagens – unidades diretas	2021
04	A documentação do coordenador pedagógico e a articulação da prática pedagógica aos princípios do currículo da cidade – educação infantil	2021
05	A equipe gestora e as interfaces dos seus fazeres para potencializar a educação infantil de qualidade (a)	2021
06	A equipe gestora e as interfaces dos seus fazeres para potencializar a educação infantil de qualidade (b)	2021
07	Coordenação pedagógica: desafios da constituição profissional e identitária	2021
08	Coordenação pedagógica: do planejamento do trabalho pedagógico à formação docente	2021
09	Encontro de coordenadoras/es pedagógicas/os – perspectivas para a organização e estudo dos agrupamentos multietários na educação infantil	2021
10	Identidades profissionais em construção: a coordenação pedagógica na rede municipal de São Paulo	2021
11	O coordenador pedagógico e o acompanhamento das aprendizagens no ciclo de alfabetização	2021
12	O papel do coordenador pedagógico como formador, articulador e transformador das práticas pedagógicas	2021
13	Saberes e fazeres do coordenador pedagógico na educação infantil	2021
14	O acompanhamento da coordenação pedagógica da alfabetização inicial	2023
15	O coordenador pedagógico e a formação continuada como espaço coletivo para ressignificar sua teoria e prática	2023
16	Os coordenadores pedagógicos e a legitimidade da ação na continuidade da implementação do currículo da cidade educação infantil	2023
17	Acompanhamento pedagógico e ações formativas na atuação de coordenadores pedagógicos da educação infantil na cidade de São Paulo	2024
18	O coordenador pedagógico e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de matemática	2024

Fonte: As autoras (2025).

A análise desse material, ainda em desenvolvimento, foi realizada considerando os seguintes aspectos: Origem das Propostas Formativas, Títulos, Justificativas, Objetivos, Conteúdos Programáticos, Procedimentos Metodológicos,

Atividade Obrigatória de Finalização, Cronograma e Carga Horária e Bibliografia Utilizada.

5 – RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados iniciais do estudo são apresentados sinteticamente a seguir segundo as categorias de análise indicadas acima:

Quadro 3 – Análise preliminar dos resultados

Categoria	Análise indicada
Origem das Propostas Formativas	• A maioria das propostas (treze de dezoito) foi elaborada e executada pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs). • Apenas cinco propostas foram executadas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e seus núcleos pedagógicos. • Especificamente, a Divisão de Educação Infantil (DIEI) e a Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) contribuíram com duas propostas cada, e a Coordenadoria Pedagógica (COPED) com uma. • Entre as DREs, a DRE de Itaquera se destacou com cinco propostas, incluindo uma replicada. • As DREs de São Mateus e Jaçanã/Tremembé realizaram três e duas propostas, respectivamente. • DREs de Santo Amaro e Butantã apresentaram uma proposta cada. • A distribuição das propostas em apenas algumas DREs, dentre as treze que compõem a SME, indica que a formação do coordenador pedagógico não é amplamente considerada uma prioridade na rede como um todo.
Títulos das Propostas:	• Das dezoito propostas, apenas duas explicitavam no título a figura do coordenador como parte da equipe gestora.
Justificativas:	• Apenas duas das dezoito propostas analisadas apresentavam argumentos claros sobre a promoção da identidade formativa do coordenador pedagógico. • As 16 propostas restantes não explicitavam a real intenção do curso nem estavam alinhadas com seus títulos. • A falta de justificativas claras pode tornar o propósito formativo arbitrário e descontextualizado.
Objetivos	• treze das dezoito propostas não priorizavam a constituição identitária formativa do coordenador pedagógico ou a articulação de seus saberes e fazeres na formação docente. • três propostas mencionavam os saberes e fazeres, mas sem abordar a questão identitária. • Apenas duas propostas demonstravam clara preocupação com o fortalecimento da identidade do coordenador pedagógico. • Este tema é considerado pouco explorado nos processos de formação.
Conteúdos Programáticos	• onze propostas apresentavam temáticas relacionadas aos processos identitários do coordenador pedagógico. • sete propostas não continham temáticas que referendassem seus objetivos e justificativas sobre a formação do coordenador pedagógico. • Temas relevantes para a formação identitária incluem: significado da coordenação pedagógica, coordenador como formador de professores, fazeres do coordenador, desafios e potências, papel na articulação da formação docente, e atribuição na formação docente centrada na escola. • Conteúdos como planejamento docente, currículo e papéis dos gestores, embora úteis, não se vinculam diretamente à constituição da identidade formativa, mas sim às atribuições do cargo. • Conteúdos inadequados ou descontextualizados podem comprometer o sucesso da formação e a qualidade do trabalho educativo.
Procedimentos	• onze propostas não apresentavam procedimentos adequados à temática

Metodológicos	da identidade formativa. • sete propostas incluíam procedimentos que podem auxiliar na busca pela identidade formativa, como análise e reflexão de práticas de acompanhamento pedagógico, relato de experiência e estudos de caso. • Procedimentos metodológicos adequados são vistos como promotores da qualidade da formação e da reflexão contínua das práticas.
Atividade Obrigatória de Finalização:	• dez dos projetos analisados não exigiam qualquer atividade como requisito para finalização do curso. • As oito propostas restantes incluíam atividades como escrita do percurso formativo, textos reflexivos sobre os fazeres da coordenação, planejamentos reflexivos e construção de mapas de formação para docentes. • Essas atividades são consideradas capazes de promover processos de formação identitária ao favorecer a reflexão sobre saberes e fazeres.
Cronograma e Carga Horária	• treze propostas apresentavam carga horária nos períodos da manhã e tarde, quatro no noturno e uma em todos os três períodos. • dez cursos eram presenciais, e os demais a distância. • A carga horária variou, com cinco propostas de 0 a 20 horas, onze entre 21 e 40 horas, e duas acima de 41 horas. • Cursos presenciais geralmente apresentavam maior carga horária e eram oferecidos nos períodos matutino e vespertino. • A complexidade do papel do coordenador pedagógico (gestão, currículo, mediação de conflitos, etc.) exige formação sólida e não é adequadamente desenvolvida em curtos períodos.
Bibliografia Utilizada:	• Seis propostas não incluíam em sua bibliografia autores que abordam a questão do coordenador pedagógico na literatura acadêmica. • Essas propostas focavam em assuntos e temáticas relacionadas à ação direta do professor. • Os demais trabalhos utilizavam como base bibliográfica autoras como Vera Placco, Vera Trevisan e Laurinda Ramalho, além de documentos oficiais da rede. • Uma bibliografia coerente e adequada, amparada em teorias educacionais, é fundamental para validar a prática formativa e ampliar o repertório teórico-metodológico.

Fonte: As autoras (2025).

De modo geral, observa-se que, apesar do esforço em sistematizar conteúdos e organizar trilhas formativas, os dispositivos ofertados não dialogam, em sua maioria, com a complexidade do trabalho do coordenador pedagógico, faltando propostas que incentivem a análise do trabalho, a problematização da prática e a construção colaborativa de saberes. Conforme aponta Barbier (2013), a formação significativa precisa ser situada, construída a partir dos contextos reais e das práticas concretas dos sujeitos.

Nesse sentido, os aportes teóricos de Wittorski (2013; 2022)e Barbier (2013) mostram-se fundamentais. Ambos os autores ajudam a deslocar o olhar da formação como simples aquisição de habilidades para uma compreensão mais ampla, que valoriza a trajetória, a experiência, o contexto e as relações que constituem o sujeito-profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o coordenador pedagógico ocupe um lugar estratégico no interior das escolas públicas, especialmente por sua responsabilidade na mediação dos processos formativos docentes, observa-se, pelos resultados preliminares, que sua função ainda é atravessada por desafios estruturais, simbólicos e institucionais que dificultam sua consolidação como profissão reconhecida e valorizada.

Cabe destacar que a análise é ainda preliminar, uma vez que o trabalho se encontra em fase de desenvolvimento. Os dados analisados até o momento permitem levantar hipóteses e tendências, mas não permitem, ainda, generalizações conclusivas. Mesmo assim, os indícios iniciais apontam para a necessidade de revisar as propostas formativas com base em uma compreensão mais ampla e crítica da função do coordenador pedagógico, reconhecendo a complexidade que envolve sua atuação e os processos de profissionalização que a sustentam.

REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie. **Saber profissional e formação**. São Paulo: Cortez, 2013.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o trabalho coletivo na escola**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PEREIRA, Rodnei. O coordenador pedagógico como formador: possibilidades e desafios. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 123–145.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Luciana B. de; CARVALHO, Marília M. C. Arqueologia dos significados sociais atribuídos ao trabalho do coordenador pedagógico: uma construção socio-histórica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 89–112, maio/ago. 2015.

WITTORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional: entre experiências, saberes e competências**. Tradução de Maria Gatti. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

WITTORSKI, Richard. **Desenvolvimento profissional e profissionalização: conceitos, abordagens e articulações.** Tradução de Maria Gatti. São Paulo: Edições Loyola, 2022.

A AUTONOMIA INVESTIGADORA DE DUAS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO IFC-CAMBORIÚ A PARTIR DA DISCIPLINA DE PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS: APRENDENDO E ENSINANDO A PESQUISAR EM UMA COORIENTAÇÃO DE TRABALHO DE CURSO

Acácia Linhares Tavares[1]

Elisa Mariana Wunderlich Pscheidt[2]

RESUMO

Este artigo relata a experiência de duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, e visa analisar suas vivências enquanto coorientadora e orientanda na elaboração do Trabalho de Curso (TC), produção final da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE), que transversaliza o curso. Os objetivos centrais constituem-se em mapear a organização pedagógica da matriz curricular da PPE e compreender o processo de construção da identidade enquanto pesquisadoras em formação ao microinterpretar a autonomia investigadora a partir dos relatos de experiência de cada estudante. A metodologia da pesquisa baseia-se em um estudo qualitativo de microanálise de experiências narradas autobiográficamente com base, principalmente, nos autores Freire, Vera, Pimenta e Demo, em conjunto com a normatização da PPE, presente na matriz curricular do curso. Os resultados das discussões evidenciam a contribuição da PPE enquanto eixo central para os processos de construção da competência e autonomia pesquisadora, consolidando habilidades essenciais para a pesquisa em educação, evidenciando a indissociabilidade ensino-pesquisa. Conclui-se que as vivências oportunizadas pela PPE foram essenciais para a constituição da autonomia investigadora de ambas as estudantes, promovendo a atribuição de significados ao mundo e às vivências formativas a partir das lentes do conhecimento científico. Paralelamente, a coorientação permitiu o adensamento dos conhecimentos acessados através da PPE em uma troca de aprendizados profunda e coletiva.

Palavras-chave: Identidades de estudantes-pesquisadoras. Autonomia investigadora. Microinterpretação de experiências. Coorientação de Monografia. Trabalho de Curso.

1 INTRODUÇÃO

Os marcos legais do curso de Licenciatura em Pedagogia, que foram influenciados no século XX por um Estado autoritário, sobretudo no período do regime ditatorial brasileiro, reverberam no campo da formação de pedagogos com influências profissionalizantes e técnico-científicas, que focalizam a prática em detrimento da teoria e da reflexão (BRANDT; HOBOLD, 2019). No entanto, no século XXI, mesmo em meio às décadas de fortalecimento do neoliberalismo no Estado

[1] Estudante de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Catarinense *campus* Camboriú, acacia.institucional@gmail.com.
[2] Estudante de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Catarinense *campus* Camboriú, pscheidtelisa@gmail.com.

brasileiro, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - a Resolução CNE 01/2006 - fruto de lutas do professorado brasileiro.

Assim sendo, ampliou-se a atuação do pedagogo, superando a lógica dos currículos para a formação em pedagogia das décadas de 1960 e 1970, que visavam uma formação tecnicista e generalista, fragmentada por habilitações (BRANDT; HOBOLD; FARIAS, 2021). Tais diretrizes compreendem

> a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, [...] desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Ou seja, demarca-se a educação enquanto processo intencional, tal qual afirma Brandão (2002), quando explica que a educação é ideológica, podendo tanto existir imposta por um sistema centralizado de poder, no sentido de retroalimentá-lo, quanto como uma forma de tornar comuns conhecimentos negados a determinados grupos. Da mesma forma, estas diretrizes apontam a imprescindível articulação com o conhecimento científico no ser e fazer do pedagogo. Portanto, é fundamental ressaltar que, de acordo com Meksenas (2002), a pesquisa em qualquer área, mas sobretudo nas ciências humanas e na educação, também é intencional.

Nesse ínterim, Brandt e Hobold (2019) avaliam que, apesar da Resolução CNE 01/2006, ainda há pontos a serem superados na formação em pedagogia, a citar, sobretudo, a transgressão da dicotomia entre teoria e prática, a separação do ensino e da pesquisa e o distanciamento entre a formação acadêmica e as questões práticas encontradas pelos professores no contexto das instituições educacionais. Logo, neste momento optamos por escrever na primeira pessoa do plural, uma vez que nosso ensaio trata de nossas perspectivas, enquanto duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Camboriú, acerca de nossas formações como professoras-pesquisadoras. Cabe ressaltar que, nos capítulos referentes às nossas vivências, cada uma escreverá na primeira pessoa do singular, para narrar de forma mais pessoal nossas experiências individuais.

Portanto, há duas especificidades a serem ressaltadas para contextualizar nossa realidade. A primeira, trata-se do fato de termos contato com a iniciação científica desde o início de nossa formação em pedagogia, por meio da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE), a qual transversaliza o curso. A segunda,

diz respeito à nossa relação de orientanda e coorientadora, visto que uma de nós, estando no último ano da graduação, coorienta a outra, que está no penúltimo ano de curso, em seu TC, ou seja, seu Trabalho de Curso, compreendido como uma pesquisa que não se dá apenas na conclusão de nossa formação.

De acordo com Vera (2014), expressar e estudar a própria experiência em torno da pesquisa educacional significa mostrar seu *devir*, não em um tempo linear, mas sim em uma narrativa que abarca descontinuidades, incertezas, potencialidades e aprendizados que ecoam para nós e para quem entra em contato com nossas narrativas, que visam dar vida à tal temporalidade. Assim, neste estudo qualitativo, primeiramente, apresentamos este componente curricular, para então, microinterpretar nossos relatos de experiência sobre a formação de nossas identidades enquanto pesquisadoras.

Segundo Stake (2011) interpretar é atribuir significado a partir de uma categorização. Então, a metodologia de microinterpretar aparece como uma forma de atribuir significados às pequenas narrativas, às experiências subjetivas de um indivíduo, contextualizando com sua história de vida (STAKE, 2011). Assim, criamos uma categoria de análise chamada *autonomia investigadora*, na intenção de compreender quão confiantes nos sentimos subjetivamente para tomarmos decisões sobre a investigação e os caminhos pelos quais a direcionamos, enquanto pesquisadoras e autoras que refletem juntas no desenvolvimento de um TC.

A seguir, descrevemos como se dá a disciplina de PPE no curso de Licenciatura em Pedagogia do IFC *campus* Camboriú, expondo um panorama dos aprendizados de cada semestre. E, então, tensionamos as dificuldades e as potencialidades encontradas em nossas experiências como orientanda e coorientadora, relacionados os conhecimentos construídos com este componente curricular à luz de autores que discutem a indissociabilidade ensino-pesquisa e as identidades enquanto pesquisadoras em formação.

2 A DISCIPLINA DE PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE *CAMPUS* CAMBORIÚ

A disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE) integra a matriz curricular da Licenciatura em Pedagogia do IFC - Camboriú, de forma transversal e interdisciplinar, do primeiro ao oitavo semestre do curso. De acordo com o documento de Normatização da Disciplina, a PPE "[..] tem como objetivos a formação com pesquisa, bem como a inserção desde o processo inicial de formação nos campos de atuação profissional" (MELO; BRANDT; HOEPERS, 2023, p. 3), assim como o desenvolvimento da capacidade investigadora dos estudantes.

Dois professores ministram este compenente curricular, exercendo a co-docência em sala. Em relação à metodologia aplicada a este componente curricular, o primeiro semestre objetiva a aproximação entre os estudantes e a realidade da profissão, introduzindo a pedagogia como ciência ao articulá-la com a disciplina de Pedagogia e Profissão Docente (MELO; BRANDT; HOEPERS, 2023). Por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas com professores em início, meio e final de carreira, a disciplina objetiva oportunizar o desenvolvimento de competências relacionadas aos "[...] processos teóricos e metodológicos de pesquisa, como dos objetivos, dos instrumentos de coleta de dados, enfim, das facilidades e dificuldades da prática da pesquisa" (MELO; BRANDT; HOEPERS, 2023, p.4).

No segundo semestre, a estrutura curricular é voltada para as observações (sendo quinze horas em cada campo), realizadas nos Anos Iniciais e Educação Infantil, estabelecendo interdisciplinaridade com a disciplina História da Educação, como também, Infância e Pedagogia. Já no terceiro semestre, as observações são em Modalidades da Educação Básica e Espaços Não Escolares, com conteúdos integrados à disciplina de Teorias Educacionais e Curriculares. Ao final destes dois semestres, é elaborado um relatório final, que pode compor a média das demais disciplinas integradas à PPE, "[...] articulando discussões e autores estudados nas disciplinas do semestre com as observações realizadas" (MELO; BRANDT; HOEPERS, 2023, p. 5).

O quarto semestre da disciplina objetiva a elaboração do Projeto de Pesquisa, a partir de um tema escolhido pelo estudante. É nesse momento que os estudantes, orientados pelos professores de PPE, aprofundam seu contato com as linhas de pesquisa, metodologias, meios de coleta e análise de dados para produzir seu Projeto de Pesquisa, que expressa seus interesses que emergiram a partir das

vivências ao longo dos semestres anteriores. Neste momento, o protagonismo e a autonomia do estudante como pesquisador são ainda mais incentivadas.

No início do quinto semestre os acadêmicos farão contato com professores e suas linhas de pesquisa, podendo estes serem os docentes de PPE, escolhendo um orientador para seu Trabalho de Curso. Iniciadas as orientações, os alunos e orientadores devem realizar ao menos nove encontros por semestre, registrados na ficha de orientação. Juntamente à orientação individual com os professores orientadores, os encontros semanais da disciplina de PPE permanecem, sendo organizados no Laboratório de Informática, criando um período semanal de escrita e orientação coletiva com os professores da disciplina.

Portanto, no sexto e sétimo semestre de PPE o foco é o desenvolvimento do Trabalho de Curso, que deve ser finalizado até o oitavo semestre, em que ocorre a apresentação pública do TC, que poderá contituir-se como Artigo Científico ou Monografia. Assim, a avaliação final do Trabalho de Curso acontece por meio da apresentação pública em banca examinadora (MELO; BRANDT; HOEPERS, 2023) e do trabalho escrito - observando as normas da ABNT - sendo a nota final formada a partir da média aritmética simples desses dois processos avaliativos.

3 APRENDENDO A PESQUISAR: A PERSPECTIVA DA ESTUDANTE ORIENTANDA

A presente seção objetiva narrar experiências enquanto estudante orientada no processo de desenvolvimento do Trabalho de Curso da Licenciatura em Pedagogia. Para melhor expressar essa trajetória, a partir deste momento irei escrever em primeira pessoa. Diante desse cenário, ao ingressar na faculdade, já pensava em meu TC, uma vez que minha primeira experiência com a pesquisa acadêmica ocorreu como estudante do ensino médio integrado ao curso técnico em Hospedagem, do IFC *campus* Camboriú (mesma instituição em que curso a graduação), nas disciplinas de metodologia científica.

No decorrer do curso de pedagogia, passei por um processo que Freire (2011) define como “[...] a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza.” (p.32). Entrei na licenciatura com uma grande tendência ao conformismo, essa ingenuidade que Freire (2011)

menciona, me fazia pensar “Que fazer? A realidade é assim mesmo” (p.73) em relação ao contexto que vivenciava enquanto estagiária de Educação Infantil. No entanto, no IFC minhas convicções foram confrontadas por professores que exerciam uma prática docente crítica, a qual “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p.39), em especial nas disciplinas de Pedagogia e Profissão Docente, Infância e Educação Infantil e PPE.

Ocupar este lugar em uma instituição que prioriza a formação crítica, motivou-me a questionar as práticas pedagógicas que experienciei no meu contexto profissional, especialmente em relação aos primeiros anos da docência, mas “[...] como reconhecer a construção do concreto para além do empírico?” (PIMENTA, 2008, p.15). O processo formativo oferecido pela disciplina de PPE mostrou-me as diversas faces do fazer pedagógico, moldando meu olhar através de entrevistas com professores em diferentes fases da carreira docente, bem como, conversas com gestores, observações na Educação Infantil e Anos Iniciais, e até mesmo a escrita de ensaios, relatórios e artigos, entre outras vivências, que pouco a pouco moldaram minha identidade e autoconfiança como pesquisadora nos primeiros anos da formação.

Ao levar em consideração todo este saber consolidado, me vi diante da pergunta que definiria boa parte de minha trajetória discente: “Qual vai ser o tema do meu TC?”. A temática acerca da inserção profissional de professores em início de carreira tornou-se, então, uma possibilidade que dialogava muito bem com meus saberes empíricos adquiridos nos últimos dois anos. Porém, descobri uma grande dificuldade em constituir-me como pesquisadora, alguém que tem de fato um questionamento que “vale a pena” ser feito.

Nesse sentido, Ostetto questiona: “[...] fomos incentivados, nos caminhos da vida escolar, a exercitar a escrita própria, a tomar o espaço da escrita como lugar de autoria, de construção de significados, de exercício de pensamento?” (OSTETTO, 2008, p.24). Então, a autoria mostrou-se uma das principais dificuldades na formação de minha autonomia investigadora, pois eu não sentia-me como alguém que conseguiria fazer esse movimento de tornar concreto o empírico.

No primeiro contato com o referencial teórico e através de discussões com os professores na disciplina de PPE IV, percebi que não era a única que sentia como se

tivesse sobrevivido à inserção profissional na educação infantil, uma vez que, lendo o título de *Sobrevivências no início da docência*, de Emília Lima (2006), compreendi que este caminho de materializar minhas percepções acerca dos primeiros anos de carreira na Educação Infantil seria possível. Ana Arévalo Vera (2014) partilhou deste mesmo sentimento, pois buscava compreender sua própria história ao realizar sua pesquisa e a escrita tornou-se refúgio, dando significado à essa estranheza que sentia. Sendo assim, o tema de meu TC: *Professores em início de carreira e a construção da identidade docente: sobrevivendo aos primeiros anos como professor(a) na educação infantil*, formou-se enquanto expoente de experiências profissionais e discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas da licenciatura em pedagogia.

Após o contato inicial com obras referentes ao tema escolhido e o início das orientações, o que era apenas uma ideia passou a ser real: meu trabalho de curso tomava forma. Assim, lembro-me de como escrever a metodologia (e alterá-la no meio do caminho, conforme comentado na seção acima por minha coorientadora), fez-me olhar para os próximos semestres de escrita como algo concreto e realizável.

Nesse sentido, Pedro Demo afirma que o desenvolvimento dessa competência pesquisadora começa no começo, sendo um processo complexo e evolutivo que exercita "[...] o questionamento sistemático, cultivando sempre o mais vivo espírito crítico" (DEMO, 2015, p.35). Nesse sentido, no estágio atual do desenvolvimento de meu TC, encontro-me ainda no início dessa caminhada e sinto minha identidade enquanto pesquisadora ser cultivada a cada passo, ganhando forma, expressão, contorno e perfil. Portanto, vejo que a experiência de realizar a pesquisa para meu TC, assim como de ser orientada tanto por uma professora do curso quanto por uma colega estudante da pedagogia, é uma possibilidade que tem me permitido desenvolver competências para além da pesquisa, são aprendizados que despertam em mim a reflexão crítica e a autonomia investigadora, contribuindo com a construção de minha identidade enquanto estudante-pesquisadora.

4 ENSINANDO A PARTIR DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA COMO PESQUISADORA INICIANTE: A PERSPECTIVA DA ESTUDANTE COORIENTADORA

Nesta seção, a experiência de tornar-se coorientadora em um Trabalho de

Curso ainda estando no último ano da graduação é o foco de nossa microinterpretação sobre a autonomia investigadora proporcionada a partir da PPE. Por isso, agora, opto por escrever em primeira pessoa, como coorientadora, para narrar minha trajetória neste movimento em que as dimensões ontológicas e epistêmicas mesclam-se em muito aprendizado.

Desde a adolescência, tornar-me pedagoga foi um desejo meu, no disruptivo sentido de “fazer diferente” das opressões que sentia em sala de aula desde criança. Enquanto cursava o ensino médio integrado ao técnico em Controle Ambiental neste mesmo *campus* do IFC em que atualmente faço a graduação, tive contato, então, com a iniciação científica desde o primeiro ano com a disciplina de metodologia científica, e desde então, nos sete anos que se passaram desde o primeiro ano do ensino médio até o último ano da faculdade sempre estive envolvida em projetos de pesquisa e extensão. Não por acaso, ao iniciar a graduação, minha disciplina favorita a partir do início do curso foi PPE, porque ali descobri a potencialidade de, tal qual Meksenas (2002) assegura, desvelar a realidade concreta, e assim, poder dar voz e fundamento científico às inquietações que me há muito tempo me acompanhavam.

Logo, minha identidade docente constituiu-se desde o início paralelamente à minha formação enquanto pesquisadora. Assim, durante os quatro anos de curso, sempre estive envolvida ou em projetos de pesquisa, ou de extensão, o que possibilitou um fortalecimento, ao meu ver, muito sólido, de minha autoconfiança e autonomia no âmbito da pesquisa. Por este motivo, vejo quão potente é a interdisciplinaridade justamente das disciplinas de PPE e Pedagogia e Profissão Docente logo no primeiro semestre.

Assim, ser professora-pesquisadora tornou-se um propósito pessoal e profissional, tanto para oferecer a educação de melhor qualidade aos estudantes com quem encontrarei em um futuro próximo, quanto para saciar minha própria sede de encontrar um lugar profissional onde me veja espelhada. Nesse sentido, Vera (2014) explicita que a relação que uma pessoa estabelece com a realidade, a partir do momento que torna-se pesquisadora, faz-se em um encontro que deixa marcas a cada momento que deixa-se permear pelas experiências as inquietudes pessoais e profissionais que delas emergem. Logo, desde o começo do processo de coorientar um trabalho de curso, tenho este como principal objetivo ao coorientar: promover

condições para que os anseios de minha orientanda tenham a possibilidade de falar através de sua pesquisa.

Assim sendo, adotei como práxis indagar minha orientanda em cada orientação para verificar se o caminho metodológico que estamos escolhendo seguir e o tema de sua pesquisa alinham-se com o que ela, de fato, deseja pesquisar - se a investigação sacia as inquietações para as quais ela deseja descobrir respostas. Por conseguinte, este movimento também foi provocado e viabilizado pela disciplina de PPE, desde quando realizamos observações e entramos em contato com a realidade escolar até nos momentos em que nos é dada a liberdade de descobrir e escolher o tema e a metodologia com a qual desejamos realizar nosso TC.

Dessa forma, aceitei de braços abertos o convite de minha professora orientadora na pesquisa da qual sou bolsista pelo CNPq para coorientar, junto dela, esta estudante com interesse em um dos temas que pesquisamos: os ciclos da docência. No entanto, no meio do caminho entre os encontros com minha então orientanda na sala de estudo da biblioteca de nosso *campus*, percebemos a necessidade de recalcular a rota de sua pesquisa, que inicialmente ocorreria por meio de entrevistas à professoras na fase inicial da carreira na educação infantil. Em um dado momento, as condições concretas fizeram com que, com o protagonismo da orientanda, tomássemos a decisão de recriar caminhos viáveis para a pesquisa, tornando-a bibliográfica. E assim, abarcamos de forma dialógica outro assunto presente em meus estudos: o estado do conhecimento.

Esta situação vai ao encontro de uma fragilidade encontrada neste processo, que por mais emancipatório que seja, ainda está sob a égide das condições que enquanto estudantes-trabalhadoras nos são impostas: o tempo e a possibilidade de dedicar-se para a pesquisa. Apesar disso, coorientar de “corpo inteiro”, com presença e atenção integral para promover o protagonismo da orientanda são meus lemas, no desejo de ir contra a corrente das maiores dificuldades sentidas em processos de orientação de monografia, segundo Azevedo (2011): o desamparo por parte dos orientadores, a falta de práticas dialógicas e colaborativas e a insegurança em relação à autonomia investigadora.

Portanto, entende-se este processo com a compreensão de Vera (2014), ao expressar que investigar em educação é um ato de coragem, pois exige abandonar certezas, habitar contradições e, acima de tudo, aprender a escutar, tal que a

verdadeira metodologia não está nos manuais, mas na capacidade de se deixar afetar pelo mundo que se quer compreender. Por conseguinte, vejo que coorientar ainda sendo estudante de graduação é uma forma emancipatória de fomentar a autonomia investigadora para ambas as estudantes.

Ainda mais, esta potencialidade que transborda liberdade reflete-se também no empoderamento pela conexão intensa que se estabelece entre duas mulheres aprendendo juntas a tornarem-se pesquisadoras. Segundo Estés (1994), a conexão de duas mulheres que aprendem juntas sobre os mistérios da vida torna-se um elo capaz de superar os mais desafiantes problemas - o que se reflete tanto na vida pessoal, quanto na vida acadêmica.

Assim, sinto-me realizada por ter a oportunidade, promovida pelos conhecimentos e experiências que pude acessar através da PPE e da pesquisa do CNPq, de fazer ecoar voz aos anseios de outra pessoa em uma pesquisa. Dessa maneira, sinto que posso contribuir para a formação de uma identidade docente que vai na contramão da dicotomia entre teoria e prática, da separação do ensino e da pesquisa e do distanciamento entre a formação acadêmica e as questões relativas ao chão da sala de aula, tal qual preconizam Brandt e Hobold (2019). Portanto, após os relatos das experiências, na seção seguinte, o texto será concluído na terceira na pessoa do singular, com uso de linguagem acadêmica e objetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Microanalisar a autonomia investigadora de duas estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, unidas pela relação de orientanda-coorientadora evidenciou a disciplina de PPE como pilar fundamental que permite experiências valiosas na construção de suas identidades como professoras-pesquisadoras. Deste modo, a PPE aparece como um elemento central, que não apenas tangencia o assunto da pesquisa em algum período específico do curso, mas oferece condições para realizar um mergulho na iniciação científica de forma transversal e interdisciplinar, partindo da indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, esta disciplina tornou possível o frutífero diálogo entre estudantes de gerações próximas do curso de Licenciatura em Pedagogia, revelando a potencialidade de uma parceira na orientação do Trabalho de Curso. Juntas, ambas

puderam aprofundar os estudos em um constante movimento de troca, superação de dificuldades e aprendizagens mútuas. Não obstante, este estudo demonstrou uma valiosa semelhança: ambas as estudantes de licenciatura em pedagogia realizaram o ensino médio integrado a cursos técnicos no IFC *campus* Camboriú, e destacam a relevância da iniciação científica desde o ensino médio em sua constituição de docentes-pesquisadoras.

Ademais, desvelou-se que a principal dificuldade encontrada pela estudante coorientadora relaciona-se com o tempo e as condições materiais concretas de dedicação para a pesquisa, ao passo que a estudante orientanda percebe o processo de autoria como sendo o mais desafiante. Todavia, dentre as potencialidades que emergiram com este movimento epistemológico, destaca a construção da autoconfiança como pesquisadoras, o que se reflete na autonomia pesquisadora de sentir o encorajamento de escolher o que e como pesquisar. A satisfação de saciar inquietações subjetivas em uma pesquisa também foi um ponto positivo, materializado na medida que as experiências experiências pessoais, acadêmicas e profissionais trouxeram questionamentos científicos.

Sendo assim, até as dificuldades encontradas foram formas de potencializar as reflexões e adensar as reflexões e buscas autônomas por literaturas científicas que amparassem os “recálculos de rota”. Paralelamente, este caso demonstra que a parceria entre duas estudantes em uma coorientação de TC propicia tanto a superação de dificuldades de forma horizontal, como uma conexão que favorece o próprio aprofundamento e exercício prático dos aprendizados de PPE, motivando a autoconfiança no momento de exercitar e desenvolver a autoria. Portanto, conclui-se que a autonomia investigadora foi desenvolvida em ambas as estudantes nestes processos, contribuindo para a atribuição de significados ao mundo e às vivências formativas a partir das lentes do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

VERÁ, A. A. **La experiencia de sí como investigadora**. In: CONTRERAS DOMINGO, José; PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata, 2014. p. 188-198. ISBN 978-84-7112-625-2.

AZEVEDO, M. R. de C. **Ensinar a pesquisar: o que aprendem docentes universitários que orientam monografia?** 2011. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S; FARIAS, I. M. S. de. **Curso de Pedagogia em cenário de (contra)reforma: concepções de formação de professores em disputa**. Formação em Movimento: Revista da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, v. 3, n. 5, p. 50-70, 01 set. 2021. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/660. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. **Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de pedagogia no Brasil**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, São Paulo, v. 5, p. e019027, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8652576. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 16 mai. 2006.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos: Mitos e histórias do arquétipo da Mulher Selvagem**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora. 2006.

MELO, M. M. R.; BRANDT, A. G.; HOEPERS, I. S. (Orgs.). **Normatização Complementar da Disciplina de Pesquisa e Processos Educativos e Trabalho de Curso (TC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Camboriú: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2023. 24 p.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. - (Coleção Ágere).

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação. São Paulo: Edições Loyola. 2008**

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 p. ISBN 9788563899323.

OS LIMITES DA RESILIÊNCIA DOCENTE DIANTE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Ilze M. Coelho Machado[1]

Katia V. Mosconi Mendes[2]

RESUMO

O presente estudo, tem como propósito compreender as demandas docentes e os motivos que têm levado professores ao adoecimento ou desistência da carreira. Isso se justifica pelas observações no ambiente escolar, como também, pela exposição dos professores em grupos específicos em redes sociais. Foram elencados os seguintes objetivos: geral: compreender os elementos presentes na docência do professor da educação básica, que têm causado adoecimento ou desmotivação no magistério; específicos: a) identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar; b) apontar as causas de desmotivação/adoecimento /desistência da carreira docente; c) indicar se a predominância de professores "desmotivados" com a docência depende do ciclo profissional que este se encontra. A pesquisa de abordagem qualitativa, teve o levantamento de dados por meio de questionário on-line, com questões abertas. Os sujeitos da pesquisa, são professores de diferentes disciplinas, atuantes na Rede Pública, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para fundamentar os estudos, as referências são os seguintes autores: Cunha (2015), Formosinho e Ferreira (2009), Hubernan (1992), Romanowski (2007) e Chul Han (2015). Na análise dos dados, foram evidenciados os seguintes resultados: o adoecimento ou mesmo desistência da carreira docente, não acontece de forma isolada ou desprendida da realidade. O desgaste físico e emocional é decorrente das cobranças por resultados, conforme pontuado pelos professores e tem como consequência o adoecimento e até mesmo a desistência da carreira. Dentre os vários fatores, considera-se indispensável ações e políticas públicas que valorizem a profissão docente.

Palavras-chave: Professores. Demandas e desafios docentes. Carreira em questão.

1 INTRODUÇÃO

A dinâmica da sociedade e as constantes mudanças e transformações, interferem de alguma maneira na atuação dos profissionais em geral, os professores, enquanto partícipes desse processo, também vivenciam isso no ambiente da escola, tanto na forma como desenvolvem o trabalho com os estudantes, como pelas exigências das instituições mantenedoras.

[1] Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa Práxis-PUCPR. ilzemaria7@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa Práxis-PUCPR. mosconimendes@gmail.com

A docência, em sua trajetória enquanto profissão, está permeada de muitos desafios, dentre eles, os professores relatam dificuldades em lidar com as questões que surgem no cotidiano, entre elas, aspectos burocráticos da profissão, participação/envolvimento dos estudantes nas propostas pedagógicas, participação da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos, dentre outros. Isso ocorre com professores de diferentes níveis de ensino e formação. Porém, nos últimos cinco anos, no pós-pandemia, algumas questões estão mais evidenciadas com os professores da educação básica, com destaque ao cumprimento de metas e a desvalorização docente.

Conforme Cunha (2015), o mal-estar e a crise profissional sentido por professores, decorre da sobrecarga de trabalho e das diferentes funções e atribuições por eles desenvolvida.

Para Romanowski (2007, p.16), a configuração profissional dos professores abrange o que eles experenciam no dia-dia “referenciadas, cultural e historicamente – no espaço social que unifica e corporifica – conferindo um status social de cada profissão”, a autora continua dizendo que também são “incorporados lutas, conflitos, problemas, avanços de cada categoria”.

Uma questão a observar é como o ritmo exaustivo da vida moderna e as demandas enfrentadas pelos profissionais, em um cotidiano de múltiplas exigências, impacta o desempenho e saúde do professor. A dinâmica educacional vivenciada hoje, influencia o ambiente escolar, trazendo como apelo ao professor um movimento de produtividade, autossuperação e controle que pode conduzi-los ao esgotamento.

Chul Han (2015) analisa em seus estudos, como o excesso de positividade e a auto exploração na sociedade tem trazido como resultado patologias psíquicas, como depressão e Bournout.

Para esta pesquisa, buscamos autores que discutem a formação docente e sua abrangência, como: Cunha (2015); Formosinho e Ferreira (2009); Huberman (1992); Romanowski (2007); Chul Han (2015).

Conforme temos observado, a temática do estudo desenvolvido está centrada nos aspectos desmotivadores da carreira docente. A problemática que nos instigou na pesquisa refere-se a compreensão das demandas docentes e os motivos que têm levado professores ao adoecimento ou desistência da carreira.

Para tanto, elegemos como objetivo geral: compreender os elementos presentes na docência do professor da educação básica, que têm causado adoecimento ou desmotivação no magistério. Elencamos como objetivos específicos: a) identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar; b) apontar as causas de desmotivação/adoecimento /desistência da carreira docente; c) indicar se a predominância de professores "desmotivados" com a docência depende do ciclo profissional deste.

A metodologia de pesquisa utilizada é de abordagem qualitativa, por entender que está abordagem possibilita a análise detalhada das percepções e experiências dos professores. A abordagem qualitativa dá voz ao sujeito e ressalta a importância do ambiente.

Conforme Chizzotti (2002, p.79) "a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito".

Esta abordagem, se apresenta neste estudo como alternativa metodológica mais adequada por compreender a análise da relação entre formação do professor, demandas da docência na atualidade e adoecimento e ou desistência da carreira. Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos como instrumento de levantamento de dados um questionário on-line, com questões abertas, disponibilizado pelo Google, a professores que frequentam grupos de discussões sobre questões profissionais em redes sociais. Os respondentes foram 28 professores, dos quais se manteve sigilo quanto a identificação.

Os sujeitos definidos para a pesquisa, são professores atuantes na educação básica, compreendendo os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de uma Rede Pública Estadual.

2 DEMANDAS E CONSEQUÊNCIAS DE UM MOMENTO HISTÓRICO

Durante o período pandêmico, algumas exigências se fizeram presentes ou até mesmo necessárias, considerando as condições de trabalho possíveis para o momento. Passada essa fase, com o retorno ao ensino presencial, observou-se a continuidade de estratégias utilizadas no período anterior, mesmo com a presença física do professor e estudantes no espaço escolar. É o caso de

plataformas utilizadas na rede estadual de ensino do Paraná.

Dentre as Plataformas Educacionais, disponibilizadas no site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), estão:

a) Desafio Paraná – página com Quizizz para realização das atividades pelos alunos.

b) EJA EAD Paraná – o acesso é restrito e não há informações específicas.

c) ENEM Paraná – trata-se de um aplicativo da Seed-PR, destinado aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, da rede pública estadual, direcionado ao preparo desses estudantes para a participação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os estudantes encontram videoaulas, podcasts, simulados, banco de questões relacionados aos conteúdos do Enem e de vestibulares.

d) Inglês Paraná Higt – desde 2021, estudantes e professores de Língua Inglesa, têm acesso a uma ferramenta para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, em que é oferecido um curso on-line completo, conforme o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contempla habilidades da BNCC e os objetivos de aprendizagem de cada etapa do currículo do estado. Destinado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, das três séries do Ensino Médio, EJA e Cursos Profissionalizantes e aos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual.

e) Inglês Paraná Teens – esse programa é destinando aos estudantes do 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II e aos professores de Língua Inglesa dessas séries. Esse recurso, trata-se de uma ferramenta lúdica, gamificada e com inteligência artificial, desenvolvida para que os professores possam tornar as aulas mais interativas e os estudantes aprimorarem sua aprendizagem do idioma. As atividades estão em consonância com o Currículo priorizado da Rede Estadual do Paraná e em cursos de diferentes níveis, de acordo com o CEFR.

f) Inglês Professor – é uma plataforma disponível desde 2023, como o objetivo de formação continuada aos professores da disciplina, com aulas do idioma ao vivo, duas vezes na semana, em que o professor agenda conforme sua disponibilidade para o estudo.

g) LeiaParaná EduFuturo – a ferramenta tem como propósito, promover o gosto pela leitura, desenvolver competências leitoras, fortalecer o hábito da

leitura, nas diferentes áreas do conhecimento e colaborar com a cultura geral, dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino. Estão disponibilizados na plataforma 60 títulos, com diversas temáticas, de best-sellers aos clássicos da literatura, destinadas a faixas etárias diferenciadas. Para cada obra, são disponibilizados exercícios, elaborados a partir de uma matriz de referência, para avaliar a compreensão e análise crítica de cada obra.

h) Matemática Paraná – Khan Academy – essa plataforma está disponível desde 2022 e tem como público os estudantes do Ensino Fundamental II (8º e 9º ano) e Ensino Médio (as três séries). Tem como objetivo, promover a aprendizagem por domínio, ou seja, o estudante precisa ter o domínio de um conceito antes de dar início a outro mais avançado. Propõe fortalecer a base de conhecimentos e dar apoio em caso de lacunas que ficaram no decorrer do processo de aprendizagem. Os materiais se coadunam com o Currículo da Rede Estadual do Paraná. Está dividido trimestralmente, para as aulas estão disponibilizados vídeos, exercícios, artigos, testes e desafios para verificar o nível de compreensão dos estudantes, bem como, demonstram o quanto de aprendizagem que houve.

i)Matemática Paraná Matific – essa plataforma digital, disponibilizada desde 2021, aos estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, foca nos jogos de Matemática. Oferece mais de 2000 atividades que o professor pode adequar conforme seu planejamento.

j) Redação Paraná – a plataforma pretende apoiar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, no desenvolvimento da escrita por meio de redações de diferentes gêneros textuais e temáticas atuais, para promover o letramento digital. Oportuniza a prática da digitação pelos estudantes e várias propostas completas com textos de apoio ao professor, em conformidade com o currículo estadual.

l) Robótica Paraná – estão disponibilizados projetos de robótica, aulas e desafios para serem desenvolvidos pelos professores, possibilitando a ampliação das habilidades estudantis.

m) Sala Virtual Paraná – a escola precisa estar inscrita em uma conta Google Workspace for education, para que seja possível utilizar o Google Sala de Aula. O professor pode criar uma nova turma ou participar de turma. Não há

mais informações disponibilizadas no site e o acesso é restrito aos professores.

Conforme a SEED-PR as plataformas visam facilitar a prática pedagógica, incorporam uma variedade de recursos interativos como vídeos e quizzes, para ampliar as oportunidades dos estudantes e tornar a aprendizagem mais envolvente. Porém, professores se contrapõe a essa afirmação, mencionando que o que prevalece é a entrega das atividades na plataforma, que a lógica é meramente quantitativa e a aprendizagem não se efetiva a contento.

Os professores e especialistas, atribuem como uma das causas do adoecimento da categoria (em grande parte motivado por crises de pânico e ansiedade) decorrem das cobranças quanto a utilização dessas plataformas digitais, para as quais há metas de engajamento e acompanhamento pela SEED-PR.

Há questionamentos por parte de docentes sobre as plataformas da SEED-PR, como por exemplo, os gastos, a eficiência, exposição de dados de professores e alunos, assédio moral para cumprimento de metas. Conforme relato de professor,

> Está exaustivo para os professores e estudantes a exigência de muitas provas, uso das plataformas e quizzes, inclusive sem recursos suficientes para atender todos os estudantes da turma, pois o número de tablets é insuficiente, ou seja, 20 tablets para uma turma com 35 alunos, um laboratório de informática com 24 computadores para atender turmas com média de 33, 35 alunos (Professor do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual).

A falta de estrutura, recursos e equipamentos em número insuficiente para o trabalho desenvolvido é evidenciado por professores, que para atender as exigências precisam usar seus equipamentos, computador, celular.

Professores de Língua Portuguesa mencionaram que a quantidade de redações que precisam corrigir bimestralmente, oscila entre 150 a 300. Segundo a SEED-PR, a recomendação é de que seja usada semanalmente e que a produção de redação é de uma por aluno, ao mês.

É possível afirmar que a falta de estrutura e recursos somada a alta demanda de tarefas pode trazer impactos significativos na vida dos professores. Essa sobrecarga pode induzir a uma sensação de inadequação e desmotivação, impactando não apenas na qualidade do ensino, como também, no bem estar

do professor, uma vez que este, está submetido a constantes pressões advindas de diferentes segmentos.

Segundo uma professora, seu relato afirma que estão vivendo sobre inúmeras pressões. Em que cita:

> Há pressão para omitir faltas, para usar as plataformas, para produzir nota para aluno desinteressado, para adaptar avaliações nos moldes exigidos pela mantenedora. Conclui dizendo que muitos diretores de escola, esquecem que também são professores, exercendo temporariamente outra função e lhes falta empatia com a categoria.

Os professores clamam por direitos e melhorias para a classe, ignorada pelo poder público. Isso têm provocado desmotivação no trabalho e adoecimento e em alguns casos desistência da carreira, conforme relatos, isso não ocorre somente com professores em início de carreira, mas até mesmo com professores com mais de vinte anos de magistério. As péssimas condições de trabalho a que são submetidos, além de estudantes desinteressados e indisciplinados, incluem fatores sociais, novas estruturas familiares, entre outros. Uma professora menciona que todas as questões giram em torno de resultados e o sistema age na cobrança e mesmo punição dos docentes, isso têm adoecido os professores.

Conforme Romanowski (2007), as preocupações dos professores com a valorização profissional, ocorre desde a década de 1980, em que foram realizados diversos movimentos da categoria para melhores condições de trabalho, formação e salários.

A carreira docente carrega mazelas históricas quanto a desvalorização, os baixos salários, as jornadas extenuantes, entre outros fatores preponderantes para a precarização da carreira do professor e muitas vezes são culpabilizados quando os resultados são considerados insuficientes para os “índices aceitáveis”.

Uma professora, em seu relato menciona que precisou de afastamento do trabalho e o que motivou esse afastamento,

> Fiquei afastada de sala de aula, devido a agressões verbais proferidas por estudantes e também a pressão sofrida pelo gestor (Professora do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual).

Segundo a professora, está realizando tratamento médico e psicológico, devido à pressão sofrida. Esse relato não é um caso isolado, outros relataram que muitos estão a base de medicamentos, para conseguirem ir ao trabalho, isso tem ocorrido também em outros estados.

No estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP) traz como dado: afastamento por saúde mental em 2024 (8.888 professores efetivos), as causas são decorrentes de ansiedade, depressão e stress, entre outros, que representa 23,5% dos professores efetivos da Rede Estadual. Dos 45.000 afastamentos totais, envolvendo docentes da Rede Estadual, incluindo efetivos e contratados, cerca de 10.500, referem-se especificamente a transtornos mentais e comportamentais. No primeiro trimestre de 2024, das 13.874 licenças concedidas, 4.045 (29%) foram por transtornos mentais e comportamentais.

A Secretaria de Educação do Paraná, assevera a criação no ano de 2022, de um programa, denominado “Bem Cuidar”, em parceria com universidade, para atendimento gratuito de psicologia, psiquiatria, nutrição e educação física aos servidores e que mais de 40 mil atendimentos foram realizados.

Os professores, ao iniciarem na docência, demonstram entusiasmo e ao mesmo tempo, sentem ansiedade e “medo de errar”, assim como demais profissionais no início do exercício profissional, o que diferencia, são as questões individuais, a história de vida, a forma como enfrentam as situações novas. Há professores que aludem o apoio que recebem tanto da equipe gestora, como da pedagógica, o que lhes transmite uma certa segurança. Porém, para alguns o caminho é um pouco tortuoso, pois há um certo distanciamento entre equipe pedagógica e professor, há experiências positivas e outras mais desafiadoras, o que pode ser um alerta de permanência ou desistência da docência. Destaque para a importância da acolhida e da coletividade, para bons resultados e que o professor se estabilize na carreira e consiga desenvolver um bom trabalho.

Encontramos na literatura, autores que em seus estudos e pesquisas, definiram alguns ciclos/fases/estágios da carreira docente, cada um deles com características específicas. Na acepção de Huberman (1992) a vida profissional do professor é dividida em ciclos, o primeiro ciclo, se refere a “entrada na carreira”, os demais são, “estabilização” e “descomprometimento em equilíbrio”.

Os dados demonstraram que a desistência da carreira de professor independe do ciclo/tempo de atuação que ele se encontra.

Para Formosinho e Ferreira (2009), cada professor tem um percurso profissional, que engloba sua formação, a experiência obtida nas diferentes escolas em que atuaram ou atuam, as diferentes funções desenvolvidas no ambiente escolar (professor, coordenador, gestor), como também o seu envolvimento em projetos e situações diferenciadas.

Conforme os dados analisados, a vida pessoal e profissional do professor tem sido impactada de alguma forma, devido as próprias condições de trabalho, conforme apontado anteriormente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises aqui apresentadas, evidencia-se que o adoecimento ou mesmo desistência da carreira docente, não acontece de forma isolada ou desligada da realidade atual. A desistência está circunstanciada no resultado de um processo cumulativo de desgaste emocional e físico. A multiplicidade de tarefas impostas aos professores, que vão desde exigências burocráticas, formações impostas e até mesmo o acúmulo de funções que vão para além do ensino, configuram um cenário de pressões e tensões constantes, que comprometem o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

É necessário destacar que este contexto marcado por exigências de produtividade, inovação e assertividade, ou seja, um desempenho alto, via de regra desconsidera as condições objetivas de trabalho e vida do professor e alimenta uma lógica de responsabilização individual, encobrindo assim falhas das próprias políticas educacionais.

O sentimento de produtividade, autossuperação e controle, traz no meio docente um aumento do adoecimento, em especial as questões ligadas a saúde mental, como ansiedade, depressão e Bournout. Fatores que podem contribuir para o abandono da carreira docente.

Dessa maneira, a desistência não pode ser vista como fracasso individual, mas como resposta a um sistema que adoece seus profissionais ao não garantir condições de trabalho justas, que abarcam valorização e

reconhecimento. É necessário repensar os modelos de gestão, formação continuada hoje impostos ao professor e ainda pensar políticas públicas que priorizem o bem estar docente e tornem a carreira do magistério, atrativa ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, António C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos,2015.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernado I. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto, 2009. p. 19-69.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992. v. 4. p. 33-59.

PARANÁ. **Secretaria Estadual de Educação do Paraná** – SEED/PR. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br Acesso em: 11 de junho de 2025.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Administração e da Previdência**. Licenças e afastamentos. Curitiba: SEAP, 2024. Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/Recursos- Humanos/Pagina/Licencas-e-afastamentos Acesso em:28 de junho de 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA:
a importância de espaços coletivos de reflexão sobre a formação docente.

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres [1]

Graciete Tozetto Goes [2]

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos [3]

RESUMO

O objeto deste trabalho é a Pedagogia Universitária desenvolvida a partir de espaços coletivos de reflexão sobre a formação docente. As ações realizadas pelos Programas Institucionais de Formação Continuada de Professores – Entredocentes (UNICENTRO), GEPE (UEL) e DES (UEPG) que, em parceria, por meio de cursos, palestras, oficinas, entre outras ações, buscam capacitar e aprimorar as habilidades pedagógicas dos professores universitários, constituem espaços coletivos de reflexão sobre a Pedagogia Universitária. O problema investigado foi qual a avaliação dos docentes sobre as ações desenvolvidas? Portanto, o objetivo do presente trabalho é apresentar a avaliação dos docentes e a contribuição dos programas para o exercício da docência universitária. Para tanto foram utilizados questionários de avaliação respondidos pelos participantes. É possível verificar que os resultados obtidos, por meio dos programas de formação, são variados e impactam diretamente na qualidade do ensino superior. O estudo fundamenta-se nas produções de Cunha (2018), Azevedo, Xavier e Carrasco (2020), Fagundes (2014), Figueira (2008) e Martinelli (2014). Os participantes adquirem conhecimentos sobre metodologias de ensino, estratégias de avaliação, tecnologias educacionais, gestão de sala de aula e planejamento curricular. Nesse sentido, com intuito de fortalecimento de políticas institucionais para a Formação Continuada Docente foi criada a Rede Estadual Docência no Ensino Superior – REDES, envolvendo as sete universidades estaduais do Paraná, (UNICENTRO, UEPG, UEL, UEM, UNIOESTE, UNESPAR e UENP) objetivando compartilhar experiências de formação continuada, construindo espaços coletivos de reflexão na atuação dos professores das instituições parceiras, bem como estimular as pesquisas sobre a Pedagogia Universitária.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação Docente. Pedagogia Universitária.

1 INTRODUÇÃO

Um campo de estudos e pesquisas que emerge e busca reconhecimento é o da Pedagogia Universitária, pois não há historicamente uma cultura de formação do

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, acpaeslemetorres@uel.br

[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gracieteg@uepg.br

[3] Doutora em Educação – Formação de professores, Universidade Estadual do Centro-Oeste, wanda@unicentro.br

professor universitário. (CANTANO *et al*., 2024, p.3). Nesse contexto, a formação de professores universitários se torna essencial para garantir a qualidade das atividades realizadas pelas instituições de ensino superior, em especial as atividades de ensino, assegurando o alcance dos seus objetivos.

Conforme Azevedo; Xavier e Carrasco (2020, p. 21) “a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada [...] Pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos”. É preciso compreender que a ação pedagógica do professor deve ser investigada, deve ser objeto de estudos e reflexões, além de ser parte de uma política institucional de formação que promova a qualificação para a docência.

Ao discutir sobre a profissionalidade docente Maria Isabel da Cunha (2018, p. 10) argumenta que:

> É importante, porém, reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, a qual se constitui na pedagogia universitária que caracteriza o docente como um profissional professor.

.

Nessa direção os programas institucionais se constituem como espaços coletivos de reflexão sobre a formação para a docência contribuindo para a consolidação da Pedagogia Universitária como campo de estudos e de pesquisas.

Os Programas: Entredocentes – Programa Institucional de Formação de Professores da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; Programa DES - Docência no Ensino Superior da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e o GEPE – Grupo de Estudos de Práticas em Ensino da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Estado do Paraná, surgem como uma resposta à necessidade de capacitação e aprimoramento das habilidades pedagógicas e acadêmicas dos professores universitários.

Portanto, o objetivo do presente trabalho é apresentar a avaliação dos docentes e a contribuição dos programas para o exercício da docência universitária. Os referidos programas vêm realizando eventos em parceria desde 2019, bem como, a partir dessas ações, mobilizaram esforços e articulações políticas para a criação da REDES – Rede Estadual Docência no Ensino Superior na qual participam as sete universidades estaduais do Paraná, (UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNESPAR, UENP e UNIOESTE). A REDES promove orientação e apoio às iniciativas na área pedagógica, de modo a atender às demandas apresentadas pelas instituições

públicas integrantes da rede e fomentando diálogos entre Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) e Grupos de Pesquisa que trabalham com objetivos afins aos da REDES para o desenvolvimento de projetos relacionados à formação pedagógica e outras demandas do ensino de graduação.

2 METODOLOGIA

As ações realizadas ao longo dos anos estão em consonância com as demandas gerais e específicas das IEES. Tais ações caracterizam-se por rodas de conversa, lives, palestras, encontros dialógicos de forma a possibilitar a todos os participantes momentos de trocas de experiência, no formato de comunidade de práticas. As comunidades de práticas pensada por Wenger (MARTINELLI, 2014), caracterizam -se como sendo um processo participativo, em que um grupo de indivíduos se reúnem e se organizam de forma a proporcionar trocas de experiências, onde aprender é indissociável da prática exercida pelo sujeito. O importante é partilhar ideias, ser capaz de ouvir e também trazer questões ao grupo de forma que se possa por meio das ações partilhadas, emergir novos conhecimentos, novas perspectivas.

Outro momento de bastante importância e relevância são os Encontros Estaduais que acontecem anualmente ou bianualmante nas IEES do Paraná.

Assim, ao final de cada evento desenvolvido pelos Programas Entredocentes (UNICENTRO), DES (UEPG) e GEPE (UEL) realizamos uma avaliação, por meio de um questionário pelo Google *Forms*, disponibilizado aos participantes. Na garantia de manter o anonimato utilizamos a identificação alfanumérica (D - docente, seguido de uma ordem numérica de 1 a 5).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entendemos que se constitui um desafio para as universidades a efetivação de programas de formação pedagógica, uma vez que

> se a IES toma o ensino como um valor, investe na sua qualidade e dá condições para o docente realizar o seu trabalho, institui uma cultura que certamente afetará a postura do corpo docente que, por sua vez, precisa ser ouvido sobre seus desafios e necessidade de formação. (FAGUNDES *et al*., 2014, p.146)

Em outubro de 2019, foi realizado o “I ENCONTRO ESTADUAL DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - Formação para a docência universitária: um desafio para as instituições de Ensino Superior” que teve por objetivo criar espaços de

reflexão e debates sobre a formação continuada de professores, favorecendo a troca de experiências de docência universitária entre os profissionais de diversas especialidades, comprometidos com a melhoria da qualidade da docência. O evento aconteceu na UNICENTRO, em Guarapuava – PR e contou com a participação de representantes das Pró-Reitorias de Graduação das IES do Paraná, coordenadores de programas de formação, professores, acadêmicos, pós-graduandos e coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu*, representantes da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI/PR) e demais interessados na docência universitária. A programação incluiu palestras, mesa-redonda, círculo de diálogos e oficinas. Já era esperado que esse momento se constituísse num espaço de avanço sobre os conhecimentos da Pedagogia Universitária, bem como estímulo à criação e o desenvolvimento de uma rede de apoio à docência no Ensino Superior das IES do Paraná.

A realização do II Encontro Estadual de Docência no Ensino Superior deveria ter ocorrido em 2020, no entanto, em função da pandemia, foi adiado.

Dessa forma, em 2022, no mês de junho, foi realizado o “II ENCONTRO ESTADUAL DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – desafios em tempos de aprendizagens complexas”, na Universidade Estadual de Londrina – UEL, que teve como objetivos promover espaço de construção de saberes da Docência no Ensino Superior a partir da reflexão sobre a prática docente e oportunizar a reflexão sobre a importância da Pedagogia Universitária para a melhoria da qualidade do ensino nas IES. O evento contou com palestras e mesas-redondas, bem como com o lançamento do livro Diálogos sobre a docência universitária – desafios e superações, do Grupo de Estudos de Práticas em Ensino – GEPE/UEL.

Em agosto de 2023, realizou-se o “III ENCONTRO ESTADUAL DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA – a urgência de políticas institucionais de formação docente no contexto atual”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG[4] com os objetivos de: discutir sobre as políticas institucionais de formação docente no atual contexto; refletir sobre a formação docente no Ensino Superior e a produção do conhecimento na área; fomentar o desenvolvimento de redes e comunidades de aprendizagem

[4] No II e III Encontros contamos com apoio financeiro da SETI/PR – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. No I Encontro, o apoio foi da UNICENTRO.

capazes de criar cooperação entre as estruturas e os agentes educativos em todas as IES do Estado do Paraná. Palestras, mesas-redondas e roda de conversa ocorreram durante os três dias do encontro. O ponto alto do evento foi a apresentação da REDES – Rede Estadual Docência no Ensino Superior, que congrega as sete universidades estaduais do Paraná[5]. Entre as finalidades da REDES, deseja-se promover, orientar e apoiar iniciativas na área pedagógica atendendo às demandas apresentadas pelas instituições públicas integrantes da rede e fomentar diálogos entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Grupos de Pesquisa que trabalham com objetivos afins aos da Rede Estadual Docência no Ensino Superior – REDES para o desenvolvimento de projetos de formação pedagógica e demais demandas do ensino de graduação. Durante o evento, também foi elaborado um documento que se chamou de “Carta de Ponta Grossa: pela institucionalização da política de formação continuada na docência do Ensino Superior paranaense”.

Essa carta foi entregue em mãos ao Secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI/PR, dias após o encerramento do encontro na UEPG.

Pontos importantes a serem destacados: 1. A criação e/ou fortalecimento de espaços formativos vinculados às Pró-Reitorias de graduação das IEES; 2. A definição de estruturas, orçamento e recursos diversos para a implantação de processos formativos permanentes para os docentes do Ensino Superior; 3. Autonomia institucional para planejamento, intervenção e avaliação das práticas formativas, respeitando a diversidade e as especificidades de cada IEES; 4. Gestão e representação docente sobre as políticas e práticas de formação dos docentes universitários em cada IEES; 5. Reconhecer a REDES como potencializadora da interlocução e cooperação entre as instituições de ensino e os órgãos gestores na formação docente universitária nas IEES-PR.

Além dos Encontros Estaduais que ocorreram na UNICENTRO, UEL e UEPG, as IES desenvolveram algumas atividades de forma *on-line* em parceria.

Alguns deles:

1. Roda de Conversa - Docências na Educação Superior: desafios e tensões em

[5] Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

tempos pandêmicos, com a Prof.ª Dr.ª Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM), 2020.

2. Palestra – Pedagogia Universitária: implicações para a excelência docente, com a Prof.ª Dr.ª Manuela Franco Esteves (Universidade de Lisboa - Portugal), 2021.
3. Palestra – Sobre a Boniteza de Ser Professor, com o Prof. Dr. Júlio Diniz Pereira (UFMG), 2021.
4. Palestra – Vivências Acadêmicas do Estudante Universitário: um olhar sobre os fatores de risco e proteção, com a Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Garcia Dias (UFRGS), 2021.
5. Palestra - Os trabalhos em grupo com Metodologias Ativas: por que e como planejar? com a Prof.ª Dr.ª Maiza Taques Margraf Althaus (UEPG) e a Prof.ª Dr.ª Denise Zanon (UEPG), 2022.
6. Palestra – Autorregulação da Aprendizagem: contribuições para o estudo e adaptação do estudante no contexto universitário, com a Prof.ª Dr.ª Natália Moraes Góes (UEL) e Prof.ª Dr.ª Paula Mariza Zedu Alliprandini (UEL), 2022.
7. Palestra – Sala de aula na Atualidade: inovação e tecnologias, com Prof. Dr. Albino Szesz Júnior (UEPG), 2022.
8. Palestra – Transformando a Educação com Inteligência Artificial: desafios e oportunidades, com o Prof. Dr. Albino Szesz Júnior (UEPG), 2023.
9. Palestra – Criatividade para Processos Educativos, com Vinicius Aranha (Fundador da CRIATIVE-SE), 2023.
10. Palestra – Professores universitários em início de profissão: desafios no contexto da inserção à docência, com a Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Reis da Silva (UFAM),2023.
11. I Conferência da REDES – Rede Estadual Docência no Ensino Superior: ações integradas nas IES do Paraná, na Unicentro, Guarapuava – PR, 2024.
12. REDES - Palestras de sensibilização sobre Inteligência Artificial e Ensino Superior: repensando a formação do professor na era digital – Profa. Sara Trindade (Portugal) e Prof. António Moreira (Portugal), 2025 – Workshop sobre IA no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão.

Em todos os eventos houve a participação de professores/acadêmicos das IEES parceiras e de outras IES. As temáticas das palestras foram sugeridas pelos

professores que participam dos Programas e pela coordenação de cada um deles considerando que são pontos importantes na prática pedagógica do docente universitário.

Os resultados obtidos são variados e têm um impacto direto na qualidade do Ensino Superior. Os professores participantes adquirem conhecimentos sobre metodologias de ensino, estratégias de avaliação, tecnologias educacionais, gestão de sala de aula e planejamento curricular, além de ser espaço de fala e acolhimento de dúvidas e incertezas vivenciadas pelos docentes diante das constantes mudanças sociais e educacionais.

Os Programas de formação de professores universitários desempenham um papel importante na melhoria da qualidade do Ensino Superior. Ao capacitar os professores com conhecimentos atualizados e habilidades pedagógicas avançadas, contribuem para a formação de profissionais qualificados, capazes de oferecer uma educação de excelência aos estudantes. Investir na formação contínua dos professores é fundamental para acompanhar as mudanças na sociedade e nas demandas educacionais, promovendo assim o desenvolvimento sustentável e aprimorando a sociedade como um todo.

As atividades propostas permitem uma aproximação com os conhecimentos específicos da Pedagogia Universitária, o que é ainda mais importante para os professores do bacharelado, cujos projetos pedagógicos não contemplam a formação para a docência.

A seguir, algumas manifestações a respeito das atividades realizadas:

> “Os encontros têm ajudado a refletir como organizar uma aula priorizando o conteúdo a ser ensinado de uma maneira mais didática! Organizar uma aula que traga o conhecimento para o aluno sendo ele o protagonista de seu aprendizado!” (D1 - Docente do curso de Nutrição).

> “Apesar de não conseguir participar de todos os eventos, eles sempre auxiliam na construção da melhoria das nossas atividades pedagógicas e têm vindo ao encontro da forma que penso a docência.”(D2 – Docente do curso de Medicina Veterinária).

> “Os encontros nos levam a refletir sobre a prática docente adotada e se os discentes compreendem o que é repassado pelo professor em sala de aula. Visualizar os alunos de forma individualizada, suas potencialidades e dificuldades para determinar os critérios utilizados nas avaliações deve ser o objetivo do docente.” (D3 – Docente do curso de Nutrição).

> “Eu tenho refletido mais com as oficinas e questionado a intencionalidade pedagógica em minhas aulas e avaliações. Questionado se minhas ações

> realmente contribuem para a formação de meus alunos." (D4 – Docente do curso de Fisioterapia).

> A minha participação nas atividades é movida pelo desejo constante de aprimorar minha prática profissional e contribuir de maneira mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos. Desde o início, percebi a importância de me engajar nesse tipo de atividade, pois elas oferecem oportunidades valiosas de reflexão, atualização e troca de experiências com outros profissionais da educação. (D5 – Docente do curso de Matemática).

Percebe-se que todos os docentes expressam reflexões sobre a sua prática, no intuito de melhorar a construção didática da aula, e questionam o alinhamento entre atividades realizadas nas aulas e o processo de ensino-aprendizagem.

Todo ato educativo obedece a determinados fins e propósitos de desenvolvimento social, cultural e econômico e, em consequência, responde a determinados interesses sociais. Assim, deve levar em conta os interesses institucionais e depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes (alunos, professores e comunidade). Quando este ato é fruto da reflexão docente, considerando as possibilidades educativas para uma formação técnica e crítico-reflexiva, a intencionalidade pedagógica emerge de forma mais efetiva. (FIGUEIRA, 2008).

A participação docente nas diversas atividades realizadas atesta a pertinência dos trabalhos e a contribuição para o exercício da docência no cotidiano da universidade.

A realização da I CONFERÊNCIA DA REDES – REDE ESTADUAL DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ações integradas nas IES do Paraná, em 2024, foi o marco inicial do trabalho em rede da formação continuada de professores do ensino superior do nosso Estado. O objetivo principal foi de apresentar REDES, sendo uma organização social e acadêmica constituída para reunir docentes, gestores (as) e demais profissionais das instituições conveniadas que tenham envolvimento e/ou responsabilidade com os processos de formação (inicial e continuada) de docentes do Ensino Superior. Também intencionamos: 1. Compartilhar experiências formativas em busca do desenvolvimento conjunto de novas diretrizes e investigações acerca da Pedagogia Universitária, com vistas a fomentar práticas docentes socialmente referenciadas, capazes de articular ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmico-pedagógica em consonância com a legislação vigente e as demandas do Ensino Superior no século XXI; 2. Construir

espaços coletivos de reflexão sobre as dimensões da atuação docente nas instituições parceiras; 3. Fomentar ações de formação continuada de docentes para o Ensino Superior; 4. Potencializar as ações desenvolvidas no âmbito da rede e 5. Estimular pesquisas sobre práticas pedagógicas no Ensino Superior e temas afins, considerando o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Participaram representantes das nossas universidades estaduais, além de professores, técnicos administrativos, acadêmicos da graduação e da pós-graduação, bem como comunidade em geral.

Após abertura oficial e a fala do Secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, SETI, importante parceiro da REDES na sequência houve a palestra “Formação docente para a Educação Superior: potencialidades das redes em novos contextos acadêmicos”, com o Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior, Coordenador do Programa EA2/UNICAMP e Coordenador da REDAES – Rede de Apoio ao Ensino Superior do Estado de SP. Cada universidade presente (UNICENTRO, UEPG, UEL, UNIOESTE, UNESPAR, UENP, UEM) apresentou suas ações de formação continuada de professores. Os Anais do evento estão disponíveis em https://www3.unicentro.br/entredocentes/

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as respostas dos professores na sua avaliação sobre as ações desenvolvidas e a contribuição dos programas de formação para o exercício da docência universitária, foi possível verificar que tais programas impactam diretamente na qualidade do ensino superior.

Entendemos que a Pedagogia Universitária se consolida por meio da criação de Programas, bem como a de uma Rede de Formação, que objetivem a reflexão sobre a formação docente de modo institucionalizado. Constitui-se um grande passo para promover o desenvolvimento de habilidades e condições pedagógicas efetivas, bem como para a valorização da docência, principalmente no meio universitário. É importante destacar que, legalmente, não há exigência quanto à formação pedagógica para a docência universitária. Dessa forma, há uma supervalorização da competência científica dos professores, que obviamente é fundamental. No entanto, o conhecimento sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar são a base para a ação docente e a qualidade do ensino de graduação.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R.; XAVIER, A. R. C.; CARRASCO, L. B. Z. Contribuições da Pedagogia Universitária frente ao desafio da interdisciplinaridade e da inovação. In: Maria Antonia Ramos de Azevedo. (Org.). **Pedagogia Universitária em Foco**. 1ed.Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020, v. único, p. 7-26

CANTANO, M. M. Ruiz *et al.* Pedagogia Universitária no Brasil: O que revela a produção bibliográfica? **Educação:** Teoria e Prática. Rio Claro – SP, v. 34, n. 67, 2024, p. 1- 27.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação,** Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6–11, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29725.

FAGUNDES, M. C. V. *et al*. Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente em tempos de expansão da educação superior no Paraná. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014, p. 125-151.

FIGUEIRA, A. P. C. A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados: Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicol. Am. Lat**., México, n. 13, jul. 2008.

MARTINELLI, N.R.B.S. Comunidades de prática como possibilidade de inovação no ensino e na aprendizagem de ciências. **X ANPED SUL,** Florianópolis, outubro de 2014.

PROGRAMA ENTREDOCENTES: https://www3.unicentro.br/entredocentes/

PROGRAMA DES/UEPG: https://www2.uepg.br/programa-des/

GRUPO DE ESTUDOS EM PRÁTICAS DE ENSINO - GEPE/UEL: http://www.uel.br/prograd/?content=gepe/apresentacao.htm

PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES AOS PROFESSORES INICIANTES DE QUÍMICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Leonardo Santos Silva[1]

Silvana Soares de Araujo Mesquita[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma revisão bibliográfica realizada no âmbito de uma pesquisa em andamento de doutorado focalizadas nas temáticas do PIBID, inserção profissional, professores iniciantes e desenvolvimento profissional. Intenciona-se perceber como o campo da formação de professores está articulando as experiências vividas pelos licenciandos no PIBID e a interrelação com o período de inserção profissional, com especial atenção aos professores iniciantes de Química. Entende-se que o período de início de carreira é marcado por um choque de realidade e pelo isolamento, nesse sentido aposta-se que a experiência formativa do PIBID construída no diálogo entre licenciandos, professores da educação básica e professores universitários situadas nas escolas pode contribuir para minimizar os impactos negativos percebidos por professores iniciantes. Foram selecionados 36 estudos, dentre artigos, dissertações e teses. Os resultados mostram que os estudos focalizam nas contribuições do PIBID para os sujeitos envolvidos e na denúncia da falta de estudos na temática investigada. O campo empírico privilegiado das pesquisas são os subprojetos e não o programa como um todo. Além disso, os instrumentos de produção de dados mais utilizados são questionários e entrevistas. Não foi encontrado estudos que estabeleciam uma relação entre as experiências formativas do PIBID e a inserção profissional de professores iniciantes. A partir dos achados deste trabalho, reconhece-se a importância que mais investigações sobre os professores iniciantes sejam realizadas com foco no desenvolvimento profissional entendendo as experiências formativas desde a formação inicial, como o PIBID, passando pela inserção profissional e a formação continuada.

Palavras-chave: PIBID. Professores iniciantes. Revisão bibliográfica. Inserção profissional. Professores de Química.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em fase de revisão bibliográfica. Dada pesquisa intenciona investigar as práticas pedagógicas de professores iniciantes de Química da educação básica que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a sua formação inicial. Busca-se refletir sobre os conhecimentos profissionais construídos através das experiências no programa vislumbrando incorporá-los à formação de professores de Química de modo geral.

O PIBID, programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado em 2007 com o intuito de incentivar o exercício

[1] Mestre em Educação, PUC-Rio, leonardo_santos1879@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação, PUC-Rio, silvanamesquita@puc-rio.br.

docente. Para isso, o programa focaliza sua atuação na formação inicial de professores concedendo bolsas aos licenciandos da primeira metade do curso de graduação a fim de que realizem atividades pedagógicas na educação básica sob a orientação dos professores das escolas e de professores universitários. Quando o PIBID foi criado, tinha-se o foco nos cursos de licenciatura em Química, Biologia, Física e Matemática, áreas que apresentavam carência de profissionais (CAPES, 2013). Todavia, em 2009, após resultados positivos, foi estendido para todas as áreas da educação básica (COCK, 2022).

Segundo Nóvoa (2017), é importante conceber a formação docente na relação dialógica entre licenciandos, professores da educação básica e professores universitários. Dessa forma, o autor anseia que a formação docente se situe em um novo lugar institucional no qual a universidade e a escola sejam coformadoras de professores. A partir disso, espera-se que a formação de professores encontre caminhos para o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais docentes. Nesse sentido, entende-se que o PIBID apresenta potencial para tal desenvolvimento, uma vez que o programa se baseia na construção, aplicação e reflexão de propostas pedagógicas oriundas do diálogo entre graduandos, professores das escolas e professores dos cursos de licenciatura.

Lima (2018), em seus estudos, apresenta que o programa refreou o crescimento da evasão de um curso de licenciatura em Química da região nordeste. O autor diz que a porcentagem de bolsistas do PIBID que permanece e conclui a licenciatura é maior que a da totalidade de licenciandos. A propósito, o índice de licenciandos oriundos do programa que concluem o curso no período regular também é maior em comparação ao universo dos demais estudantes, segundo o autor (LIMA, 2018).

Por conta disso, entende-se que o PIBID proporciona a melhora qualitativa da formação de professores de Química. Contudo, tal evolução não acontece instantaneamente, é oriunda de processos formativos oportunizados pelo programa, cujos fatores principais são os seguintes:

> o conjunto de atividades realizadas no subprojeto; o tempo de permanência no programa; o apoio ao processo formativo já no início do curso; a realização e intensificação de ações na escola; o diálogo constante com o formador e supervisor; o trabalho coletivo; a produção e apresentação de trabalhos científicos; o recebimento da bolsa; e a vivência da universidade (LIMA, 2018, p. 158).

Ainda sobre as contribuições do PIBID, Silva (2016) categorizou os saberes mobilizados e aprofundados por licenciandos de Química ao longo de sua trajetória no programa. O autor expôs que o PIBID promove a articulação entre teoria e prática, a construção de identidade profissional docente dos estudantes e a inserção dos bolsistas em um processo ininterrupto de reflexão no contexto escolar.

É inegável o impacto do programa na formação inicial docente em Química, observado a partir das pesquisas supracitadas. Contudo, este estudo também percebe uma lacuna no mapeamento das contribuições do PIBID.

O programa foi implementado na área de Química no ano de 2007, entretanto, passados mais de 15 anos, ainda não se tem dimensão do impacto da experiência na atuação pedagógica dos professores que outrora foram licenciandos do PIBID. Diante disso, tem-se o questionamento: como a experiência do PIBID contribui na atuação pedagógica dos professores de Química em início de carreira?

No que tange às pesquisas realizadas com professores iniciantes, tem-se algumas considerações a serem colocadas em destaque. Cruz (2023) aponta que, em geral, as instituições de ensino não possuem uma política de inserção profissional dos professores. Os professores não são apresentados aos seus pares, à instituição, à proposta pedagógica ou ao andamento curricular. Ou seja, inicialmente o contato dos professores com a profissão é diretamente com o corpo discente, cujo encontro desvela choques culturais com os estudantes, segundo a autora.

Além disso, Signorelli e André (2019) colocam que

> “é comum que o início da carreira seja envolvido por dúvidas, sentimentos de medo e insegurança e que os professores iniciantes coloquem em questão seus saberes, suas concepções e crenças, entrecortados por manifestações de frustração e desencorajamento” (p. 33).

Nesse caminho, as autoras afirmam que a inserção profissional de professores não se trata apenas de uma simples passagem de discente à docente, mas envolve uma transformação de identidades e categorias sociais de estudante à profissional, de jovem à adulto.

Ainda sobre a temática de professores iniciantes, ressalta-se os conflitos oriundos da dimensão da prática pedagógica, nos quais os docentes recorrem ao seu conhecimento apreendido nos cursos de licenciatura e ao mesmo tempo precisam lidar com o cotidiano escolar (SIGNORELLI e ANDRÉ, 2019).

A partir disso, Ferreira e Anunciato (2020) entendem que o início da carreira é determinante para os docentes, uma vez que é nesse período que o sujeito vai se constituindo e tomando saberes e práticas como fundamentos profissionais. Com isso, este trabalho se justifica, pois opera na interrelação entre a experiência antecipada no contexto escolar oportunizada pelo PIBID e os desafios da inserção profissional de professores iniciantes.

Tem-se como intuito observar se os benefícios percebidos em licenciandos bolsistas do programa se reflete ou contribui com a inserção profissional de professores iniciantes, visto que Cruz (2023), Signorelli e André (2019) e Ferreira e Anunciato (2020) já sinalizam que o período de inserção é conturbado e define características profissionais importantes dos docentes.

Isto posto, na construção do projeto de pesquisa se mostrou necessário o aprofundamento sobre os estudos do PIBID, inserção profissional, professores iniciantes e desenvolvimento profissional, com foco especial nos estudos dessas temáticas voltados aos professores de Química. Com isso, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados encontrados na revisão bibliográfica realizada sobre essas temáticas.

2 METODOLOGIA

Foi utilizada a base de dados *EBSCO Discovery Service* na tentativa de encontrar artigos, dissertações e teses que colaborem com a temática da pesquisa. Em outubro de 2024 foram utilizados descritores ligados às temáticas de interesse na faixa temporal de 2020 a 2024. Apenas na busca utilizando os descritores “PIBID”, “Química” e “licenciado” foi utilizada a faixa temporal de 2015 a 2024 na tentativa de ampliar o quantitativo de resultados.

Após as buscas, o resultado geral foi de 253 trabalhos, sendo feita a leitura do título e dos resumos dos trabalhos, optando pela seleção apenas dos estudos que traziam uma das três temáticas (inserção profissional, desenvolvimento profissional e PIBID) associada à investigação ou elucidações teóricas ligadas aos professores que atuavam na educação básica e/ou que fizeram parte do PIBID durante o curso de licenciatura.

Ao final desta etapa foram selecionados 36 estudos para leitura. Na tabela 1 abaixo, há uma síntese dos descritores e do número de resultados, assim como o quantitativo de estudos selecionados.

Tabela 1 – Descritores, resultados e estudos selecionados.

Descritores	Resultados gerais	Estudos selecionados
• "PIBID"; "Química"; "licenciado"	17	• 1 – dissertação; 1 – artigo
• "PIBID"; "professores iniciantes"	28	• 1 – tese; 2 – artigos
• "professores iniciantes"; "Química"	18	• 2 – artigos
• "professores iniciantes"; "ciências"; "escola"	13	• 1 – dissertação; 1 – artigo
• "inserção profissional"; "professores iniciantes"; "PIBID"	5	• 1 – artigo
• "desenvolvimento profissional"; professores iniciantes"; "PIBID"	3	• Nenhum selecionado
• "PIBID"; "licenciado"	71	• 1 – tese; 4 – artigos
• "desenvolvimento profissional"; "escola"; "professores iniciantes"	64	• 18 – artigos
• "profissão docente"; "desenvolvimento profissional"; "PIBID"	34	• 3 – artigos

Fonte: elaborada pelo autor

Na próxima seção serão apresentados os principais resultados da revisão bibliográfica realizada destacando os eixos sobre as temáticas de interesse desta investigação.

3 RESULTADOS

Após a leitura dos estudos encontrados, a princípio, nota-se dois principais eixos temáticos: as contribuições do PIBID para os sujeitos envolvidos e a denúncia à falta de estudos na temática investigada. Por conta da limitação deste trabalho, somente serão apresentados os achados de alguns estudos que refletem as conclusões encontradas nesta revisão bibliográfica.

Pena e Corrêa (2021) realizaram um estado da arte no qual mapearam os estudos sobre professores iniciantes de Química no banco de teses e dissertações da CAPES e também no google acadêmico de 2010 a 2020. O principal achado da pesquisa se configura no quantitativo baixo de pesquisas que focalizam a temática de

professores de Química. Embora se tenha uma produção em expansão sobre professores iniciantes de modo geral, na área da Química ainda é necessário mais avanço. Foram encontradas 1 tese e 4 dissertações no referido estudo.

Dado resultado é endossado pela pesquisa de Biscaro e Aranda (2022). As autoras mostram que há uma diferença grande de achados quando se coloca o descritor PIBID em comparação à quantidade mínima de estudos quando se coloca "egressos do PIBID". Além disso, os trabalhos encontrados geralmente giram em torno de análises específicas de subprojetos, porém as autoras sentiram a deficiência de trabalhos que olhassem o programa de forma mais ampla.

O resultado das autoras vai ao encontro do que foi encontrado nesta revisão, visto que 24 dos 36 estudos selecionados são focalizados em subprojetos específicos. É importante colocar que este trabalho não considera dadas pesquisas situadas como uma dificuldade para o campo de pesquisa, inclusive, reforça-se que mais pesquisas de subprojetos e seus desdobramentos sejam realizadas, visto que, à luz das ideias de Campelo (2019), entende-se que cada subprojeto é único e suas particularidades precisam ser evidenciadas.

Salienta-se que a maioria dos instrumentos utilizados nos estudos selecionados nesta revisão são questionários e entrevistas com licenciados recém-formados que ainda demonstram certo otimismo com a docência e com as experiências oportunizadas no PIBID, mas pouco informam sobre as experiências de inserção profissional desses professores iniciantes (CRUZ e LISBOA, 2020; DAL-BÓ, 2020; SILVA e RIBEIRO, 2023; TELES, 2024).

Ressalta-se também que os autores mais citados são Carlos Marcelo Garcia (2010) e Antônio Nóvoa (2017) no que tange às temáticas de desenvolvimento profissional docente, inserção profissional, conhecimentos profissionais, coletividade na formação docente e profissão docente. O que afirma os autores como proeminentes no campo diante dessas temáticas.

Em relação aos subprojetos, nesta revisão bibliográfica encontrou-se um estudo realizado no Ceará que também reforça às contribuições do PIBID aos licenciandos, como já citado aqui a partir de outros estudos. Silva *et al* (2023) destacam o indício de que o PIBID contribui na construção da identidade profissional dos professores de Química e também reforçam a necessidade de ampliar o programa para atender mais estudantes.

Ademais, Vale (2023); Torres (2022); Aimi e Monteiro (2022) apontam que o PIBID tem potencial de ajudar aos professores iniciantes na transição de torna-se professor, mas que as tensões e desafios já mencionadas nesse momento de início da carreira são inevitáveis. Contudo, Jacinto e Rausch (2023) mencionam que o acompanhamento dos professores iniciantes por professores experientes pode ajudar a minimizar consideravelmente tais desafios, assim como Cruz *et al* (2022) nos informam em seus estudos sobre indução profissional docente.

Por fim, vale destacar a tese de Moura (2020) que tinha como objetivo analisar o efeito-PIBID sobre a trajetória de egressos (do programa e do curso de licenciatura) com foco em duas trajetórias: ingresso no magistério da educação básica e ingresso na pós-graduação stricto sensu. A partir da análise quantitativa que utilizou dados de todos os cursos de licenciatura presenciais do Brasil, obtidos através do Censo do ensino superior e da base de dados da CAPES, foi observado o efeito-PIBID em todos os componentes curriculares da educação básica.

A autora constatou que de forma geral a proporção de licenciados que ingressam na carreira docente após 2 anos de conclusão do curso é muito baixa, especialmente em Biologia, Física, Química e Matemática (Moura, 2020). O que indica que o objetivo inicial do PIBID que era suprir a demanda de professores destas áreas não está sendo plenamente atendida. Este trabalho tem a hipótese que a ausência de concursos públicos e desvalorização profissional podem também estar interferindo para a baixa inserção no mercado de trabalho.

Moura (2020) percebe também um efeito-PIBID positivo entre o ingresso na carreira e entrada na pós-graduação no que tange a todos os componentes curriculares, mas outros fatores são revelados importantes na pesquisa (gênero, componente curricular, turno do curso de graduação, nível socioeconômico, tempo no PIBID, idade e categoria administrativa da IES). Tais fatores devem ser levados em consideração ao longo do andamento desta pesquisa, uma vez que podem contribuir nas análises.

Em relação à Química, o efeito positivo do PIBID foi percebido entre os mais jovens, o tempo no PIBID tem mais efeito positivo em mulheres e o PIBID aumenta as chances dos mais velhos ingressarem na carreira, de acordo com Moura (2020). Além disso, segundo a autora, o efeito-PIBID para inserção na pós-graduação é muito maior do que para ingressar na carreira. Ressalta-se que não é o objetivo principal do PIBID

a iniciação científica, contudo a continuidade dos estudos se mostra um caminho promissor para os egressos do programa. Dados aspectos observados pela autora no que tange à Química se mostram relevantes para entender como se dá a inserção profissional dos professores iniciantes, objeto deste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados aqui apresentados, notou-se a necessidade de estudos sobre os professores que participaram do PIBID durante a formação inicial, uma vez que foi apontado o quantitativo baixo de pesquisas nesse caminho em comparação às análises dos subprojetos e dos efeitos positivos sobre licenciandos ainda durante a formação inicial.

Embora tenha se encontrado pesquisas que tinham como sujeitos egressos do PIBID, não se tinha o foco na interrelação entre os processos experienciados na formação inicial e a inserção profissional, o que corrobora a necessidade de mais investigações nesse caminho.

Dados estudos selecionados forneceram elementos importantes de análise dos professores iniciantes que participaram do PIBID durante o curso de licenciatura, visto que apontam quais fatores mais influenciam positivamente os licenciandos durante sua permanência no programa, como a idade, tempo no PIBID e entrada na pós-graduação.

Tais elementos devem ser observados em uma pesquisa que se propõe a investigar os professores iniciantes ex-bolsistas, pois permeiam os sujeitos da pesquisa e se relacionam com o processo formativo vivido durante a estadia no PIBID. Afinal, a partir de Garcia (2010), entende-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo que se inicia na formação inicial e se estende à formação continuada, logo todas as experiências formativas vividas no curso de licenciatura e as primeiras experiências da carreira colaboram para a construção das identidades docentes e dos sentidos de docência construídos ao longo da trajetória profissional.

Destaca-se o predomínio de questionários e entrevistas como instrumentos de investigação e os autores Garcia (2010) e Nóvoa (2017) se destacam por serem amplamente citados nos estudos analisados.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica contribuiu com a pesquisa em andamento, uma vez que a falta de estudos sobre a temática evidenciou a necessidade desta investigação, além de que a revisão forneceu elementos importantes para as futuras análises sobre os sujeitos de pesquisa e seus processos formativos, tanto em relação ao PIBID quanto à inserção profissional.

REFERÊNCIAS

AIMI, D. R. S.; MONTEIRO, F. M. A. M. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**, v. 103, n. 264, 2022.

BISCARO, A. F. V.; ARANDA, M. A. M. A produção científica no Brasil acerca das contribuições do Pibid aos licenciados egressos. **Educação e Fronteiras**, v. 12, n. 00, p. e023006, 2022.

CAMPELO, T. S. Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores. **Tese de doutorado** (Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. 249 p.

COCK, J. C. A. N. Quem conduz e para onde vai o PIBID? Arranjos de implementação e modelos formativos de professores: um estudo de caso em uma instituição pública do ensino superior. **Tese de doutorado** (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 332 p.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de gestão PIBID. Brasília, 2013. Disponível em: https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf. Acessado em 31 de julho de 2023.

CRUZ, G. B.; et al. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09072, 2022.

CRUZ, G. B. Formação docente e o início da carreira: desafios atuais no contexto brasileiro. In: CRUZ, G. B.; JIMENEZ-NARVAEZ, M. M. (orgs.). **Formação e inserção profissional docente em contexto**. Jundiaí: Paco, 2023. p. 21-38.

CRUZ, M. M. S.; LISBOA, L. F. A iniciação docente em Educação Física: um estudo com egressos do programa PIBID/UNEB Campus XII. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 9, n. 2, 2020.

DAL-BÓ, A. Estudo das repercussões do PIBID na formação e atuação na percepção de egressos de curso de licenciatura em Química. **Dissertação de mestrado** (Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. 123 p.

FERREIRA, L. C.; ANUNCIATO, R. M. M. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, 2020.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 2, n. 3, 2010.

JACINTO, J.; RAUSCH, R. B. Implicações de um processo formativo-colaborativo ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023111, 2023.

LIMA, J. P. M. Uma luz no fim do túnel: O PIBID como possibilidade de melhoria daformação inicial de professores no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe/ Campus de São Cristóvão. **Tese de doutorado** (Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. 228 p.

MOURA, C. B. C. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o ingresso na carreira docente. **Tese de doutorado** (Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional). Universidade de Brasília, Brasília, 2020. 184 p.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PENA, G. B. O.; CORRÊA, T. H. B. A 'emergência' das pesquisas sobre o início da carreira docente em química. **Debates em Educação**, v. 13, n. Esp2, 2021.

SIGNORELLI, G.; ANDRÉ, M. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professores iniciantes. **Revista Devir Educação**, v. 3, n. 2, 2019.

SILVA, F. A.; RIBEIRO, E. M. Contribuições do PIBID no início da carreira de professores de Matemática. **Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 2023.

SILVA, M. S. Contribuições do PIBID/ Química UEM para o desenvolvimento dos saberes necessários à prática do professor de Química. **Dissertação de mestrado** (Educação para Ciências e Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, W. D. A.; et al. Iniciação à Docência na Licenciatura em Química: Experiências, Olhares e Trajetórias de Egressos de um Subprojeto do PIBID no Centro-Sul do Ceará (2010-2018). **Revista Debates Em Ensino De Química**, v. 9, n. 2, 2023.

TELES, N. C. G. O Programa de Tutoria Educacional da SEMED/Manaus: contribuições ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes. **Revista Profissão Docente**, v. 20, n. 45, 2024.

TORRES, J. O. Programa de Residência Pedagógica da CAPES: possíveis contribuições para o trabalho de professores iniciantes. **Dissertação de mestrado** (Educação). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. 139 p.

VALE, M. C. Q. O PIBID e a construção da profissionalidade do professor de inglês em início de carreira. **Tese de doutorado** (Ciências da linguagem). Faculdade de Letras - Universidade do Porto, Porto, 2023. 285 p.

CRENÇAS E CONFLITOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Renata Cardoso dos Santos[1]
Liliane Silva de Antiqueira[2]
Elaine Corrêa Pereira[3]
Leandro da Silva Saggiomo[4]

RESUMO

Muitos estudantes ingressam na Licenciatura em Matemática impulsionados pelo interesse pela disciplina ou pelo desejo de ensinar. Nesse processo, as crenças que os licenciandos desenvolvem exercem um papel fundamental na construção de sua identidade como docentes. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo compreender as crenças e conflitos vivenciados ao longo do processo formativo de futuros professores de Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Ao total, 13 estudantes matriculados na disciplina Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática I, foram convidados a participar e, mediante aceite, assinaram o termo de consentimento. Os dados foram coletados por meio de um questionário, que ocorreu de forma *online*, por meio do Google Forms. O questionário foi dividido em dois blocos: o primeiro, intitulado Sobre o Curso de Matemática Licenciatura (Formação Inicial), com cinco questões discursivas; e o segundo, Crenças e Conflitos em Sala de Aula, com seis questões abertas. As respostas foram analisadas com base nos referenciais teóricos de autores que versam sobre o tema. Os resultados do estudo apontam que muitos licenciandos ingressam no curso com dificuldades em conteúdos de matemática básica, o que afeta diretamente seu desempenho e gera insegurança. No entanto, observamos que, ao longo do curso, esses estudantes desenvolvem uma postura mais autônoma diante dos desafios, buscando estratégias para superar lacunas formativas e fortalecer sua aprendizagem. Dessa forma, podemos compreender que realizar uma escuta atenta aos licenciandos permite compreender melhor as necessidades e possibilidades da formação inicial, valorizando suas vozes como parte essencial na construção de uma Educação Matemática mais crítica, humana e significativa.

Palavras-chave: Crenças e Conflitos. Professores de Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores desempenha um papel essencial na melhoria da qualidade da educação básica. No caso do ensino de Matemática, esse processo formativo enfrenta o desafio adicional de lidar com uma disciplina frequentemente percebida pelos alunos como difícil, complexa ou pouco conectada ao cotidiano.

[1] Licencianda em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, renatacardosodossantos10@gmail.com;
[2] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lilianeantiqueira@furg.br;
[3] Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, elainecorrea@furg.br;
[4] Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, leandrosaggiomo@furg.br.

Quando o estudante acumula experiências negativas de aprendizagem, é comum que isso gere sentimentos de frustração e desmotivação, o que pode resultar em afastamento da disciplina e até em desinteresse pela própria formação.

Segundo Viza (2022), esse cenário de desânimo diante das dificuldades pode contribuir para o abandono do curso por parte dos estudantes da Licenciatura em Matemática. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja preparado não apenas do ponto de vista teórico, mas também no aspecto humano, desenvolvendo sensibilidade para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e com a realidade dos estudantes.

Tardif (2002) define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). A decisão de seguir a carreira docente em Matemática, especialmente, durante a formação inicial, é atravessada por motivações, crenças e conflitos que moldam e caracterizam a trajetória de cada futuro professor.

Muitos estudantes ingressam na Licenciatura impulsionados pelo interesse pela disciplina ou pelo desejo de ensinar. No entanto, ao longo do curso, deparam-se com desafios diversos, como inseguranças, dificuldades emocionais e o confronto com as complexidades do cotidiano escolar.

Nesse processo, as crenças que os licenciandos desenvolvem exercem um papel fundamental na construção de sua identidade como docentes. Essas crenças englobam as concepções, expectativas e interpretações que os estudantes elaboram sobre si mesmos, sobre o papel do professor e sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

De acordo com Viza (2022), as crenças dos licenciandos influenciam diretamente na maneira como eles se veem enquanto aprendizes e futuros docentes, afetando sua motivação, postura e o grau de envolvimento com a formação. Por isso, compreender essas crenças é fundamental para reconhecer os fatores que favorecem ou dificultam sua permanência e desenvolvimento no curso de Licenciatura em Matemática. Além disso, por meio de diálogos, trocas de vivências e leituras sobre a prática docente, os estudantes têm a oportunidade de refletir criticamente sobre o que ocorre em sala de aula, aprendendo a observar e analisar suas experiências formativas.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo compreender as crenças e conflitos vivenciados ao longo do processo formativo de futuros professores de Matemática. Por meio de uma abordagem qualitativa, torna-se fundamental a compreensão de como esses estudantes lidam com os desafios da formação, constroem estratégias de aprendizagem e desenvolvem sua identidade docente. Para isso, são discutidos relatos coletados por meio de questionário, articulando as vozes dos participantes com os referenciais teóricos que embasam esta investigação. Nesse sentido, essa escrita está organizada, além da introdução, em metodologia, em resultados e discussões e, por fim, em considerações finais.

2 METODOLOGIA

Esse artigo refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se diferencia da quantitativa, pois “É uma lógica que caminha junto à interpretação dos dados construídos pela pessoa e sua equipe que investiga o indagado” (BICUDO, 2021, p. 551). Dessa forma, a pesquisa foi realizada no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2024), a formação tem como objetivo preparar profissionais críticos, éticos e comprometidos com a comunidade, promovendo o respeito à diversidade e ao meio em que estão inseridos.

Essa investigação foi realizada em uma turma da disciplina de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática I, que tem como objetivo incentivar experimentações em pesquisa, docência, gestão escolar e novas formas de expressão da Educação, em contextos escolares e não escolares (PPC, 2024). Ao total, 13 estudantes matriculados na disciplina foram convidados a participar da pesquisa e, mediante o aceite, assinaram o termo de consentimento.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário. Segundo Gil (2022, p.110), “é entendido como questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo interrogado". Essa ferramenta oferece vantagens como o alcance de um maior número de pessoas, o anonimato e a flexibilidade de tempo para resposta. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), é recomendável que, ao se aplicar um questionário, seja incluída uma nota explicativa que informe a natureza e os objetivos da pesquisa, destacando sua relevância e a

importância da participação dos respondentes. Essa orientação visa despertar o interesse dos participantes e incentivá-los a contribuir com respostas reflexivas e completas.

A aplicação do questionário ocorreu de forma *online*, por meio do Google Forms, escolhido para registrar as respostas dos participantes. O questionário foi dividido em dois blocos: o primeiro, intitulado Sobre o Curso de Matemática Licenciatura (Formação Inicial), com cinco questões discursivas; e o segundo, Crenças e Conflitos em Sala de Aula, com seis questões abertas. Os alunos tiveram cerca de duas semanas para responder e, ao final, tivemos o retorno de nove estudantes. O Quadro 1 apresenta as perguntas utilizadas no questionário, sendo que a primeira coluna expõe os questionamentos do primeiro bloco e a segunda coluna, as questões referentes ao segundo bloco.

Quadro 1 - Perguntas do Questionário da Pesquisa

Primeiro Bloco: Sobre o Curso de Matemática Licenciatura (Formação Inicial)	**Segundo Bloco: Crenças e Conflitos em Sala de Aula**
1- Qual foi a maior dificuldade que você encontrou, desde o seu ingresso, no curso de Matemática Licenciatura, e como lidou com ela?	1 - Quais são as suas expectativas em relação à prática docente no ambiente escolar?
2 - Como você descreve a relação entre a teoria estudada no curso e as atividades que envolvem a prática docente, que você tenha participado ou esteja participando (como por exemplo, os estágios supervisionados, monitorias, PIBID, entre outras)?	2 - Quais desafios/dificuldades você acredita que encontrará ao ensinar Matemática em sala de aula?
3 - Em sua opinião, o que poderia ser melhorado no curso para preparar futuros professores de Matemática para os desafios da profissão?	3 - Como você imagina que será a sua relação, enquanto professor(a), com os alunos no contexto da sala de aula?
4 - Quais habilidades ou conhecimentos adquiridos no curso você considera mais relevantes para sua atuação como professor(a)?	4 - Quais são as suas crenças sobre ser professor(a) de Matemática? Como você se enxerga ensinando Matemática?
5 - Você acredita que os conteúdos estudados até agora têm ajudado a desenvolver a confiança para atuar como professor(a)? Explique.	5 - Você acredita que está preparado(a) para lidar com possíveis dificuldades dos alunos em aprender Matemática? Por quê?
	6 - Quais conflitos ou situações desafiadoras você acha que podem surgir entre suas expectativas como professor(a) e a realidade escolar?

Fonte: Os autores

Com base nas respostas do questionário, serão apresentados e discutidos, a seguir, trechos representativos das falas de quatro estudantes, identificados com nomes fictícios. Associado a isso, as respostas serão analisadas com base nos referenciais teóricos de autores que versam sobre o tema, juntamente, em diálogo com os pesquisadores, autores deste artigo.

Assim, a análise permitirá compreender, com maior profundidade, as percepções, crenças e estratégias adotadas ao longo do percurso formativo. A abordagem utilizada no estudo nos possibilita entender como os estudantes desenvolvem sua formação e o desejo de seguir na profissão docente, trazendo à tona sentimentos de motivação e identificação com a docência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi possível observar, a partir dos relatos coletados, que muitos estudantes enfrentam desafios significativos relacionados ao curso, com destaque para dificuldades em matemática básica e em conteúdos que não foram devidamente abordados durante o Ensino Médio. Conforme a aluna A1 relata:

> “Minha maior dificuldade foi na matemática básica. Como fiz o magistério junto com ensino médio simultaneamente, certos conteúdos foram deixados de lado, o que acabou me prejudicando bastante na faculdade”. (ALUNA A1)

Essas dificuldades também podem ser resultado de uma forma de ensinar matemática que é muito focada em repetir exercícios e seguir regras sem entender o real motivo. Esse tipo de ensino, muito comum nas escolas, muitas vezes, não ajuda os alunos a desenvolverem o raciocínio lógico, nem a entenderem os conceitos relacionados à matemática. Fiorentini e Crecci (2016) demonstram a importância de desenvolver boas formas de ensinar matemática, como propor problemas, investigações ou atividades que possibilitem ao professor pensar, repensar e mudar as práticas que são muito mecânicas e automáticas.

O caso da aluna A1 demonstra uma situação comum entre muitos estudantes que ingressam na Universidade, com lacunas na formação anterior, especialmente, em áreas fundamentais para o avanço em disciplinas mais complexas. Por isso, entendemos que é urgente mudar a forma como a matemática básica é ensinada, para que a formação dos estudantes seja mais completa e realmente faça sentido desde as etapas iniciais da escola.

A fragilidade no conhecimento básico, especialmente em conteúdos de matemática, não apenas dificulta o acompanhamento das aulas na Universidade, mas também exige que os estudantes desenvolvam uma postura autônoma frente ao próprio processo de aprendizagem. Diante das lacunas deixadas pela formação da educação básica, muitos alunos relataram no questionário, terem buscado alternativas por conta própria para superar essas dificuldades. Uma postura semelhante é destacada por Viza (2022) ao afirmar que muitos licenciandos continuam engajados juntamente por adotarem uma postura ativa diante dos desafios da formação. Conforme resposta da aluna A1:

> "Tive que recorrer a vídeos no Youtube para aprender certos conteúdos básicos, os quais deveria ter aprendido na escola." (ALUNA A1)

A busca por estratégias individuais é evidenciada em diversas respostas do questionário, nas quais os estudantes revelam como têm lidado com suas limitações e procurado construir uma base de conhecimentos mais sólida. O relato do aluno A2 mostra bem esse movimento:

> "Para lidar com isso tive que correr atrás desses conteúdos de ensino médio pela internet para poder acompanhar a matéria da faculdade". (ALUNO A2)

Essa resposta mostra que, mesmo diante dos desafios, os alunos passam a assumir uma postura ativa sobre à própria formação, tomando iniciativas para garantir sua aprendizagem. Essa atitude de enfrentamento das dificuldades está diretamente ligada ao desejo de permanência e à motivação dos estudantes para continuar na graduação.

Como afirma Viza (2022), os alunos demonstram que permanecem na formação por acreditarem ter feito a escolha certa de curso e de instituição, por manterem o sonho de se tornarem professores e estarem dispostos a enfrentar os desafios do percurso. Dessa forma, mesmo com as dificuldades enfrentadas, os estudantes mostram uma postura de resistência e força, ao reconhecerem suas fragilidades, buscam superá-las com dedicação e esforço próprio, motivados por objetivos pessoais e profissionais.

Outro ponto que aparece bastante nas respostas é a importância de relacionar a teoria aprendida no curso com a prática docente. Os relatos mostram uma crença compartilhada: a prática não só confirma a teoria, mas também amplia a compreensão dos conteúdos e do próprio papel do docente. Segundo o aluno A3

descreve:

> "Certos momentos a teoria e a prática andam de mãos dadas, mas devemos considerar que muitas vezes a realidade da sala de aula apresenta desafios que não são completamente abordados na teoria, exigindo do professor adaptação e criatividade para lidar com essas situações". (ALUNO A3)

Além disso, embora a formação teórica seja fundamental, a vivência em sala de aula traz situações imprevisíveis e complexas, exigindo dos futuros professores uma postura flexível, sensível e criativa para lidar com as diversas realidades escolares. Isso mostra que a prática não deve ser encarada como simples aplicação da teoria, mas como um espaço de aprendizagem contínua e de reconstrução do saber docente.

Essa compreensão dialoga diretamente com o que aponta Zat (2012), ao destacar que os aprendizados construídos a partir da experiência prática, especialmente durante o estágio, são fundamentais para a formação docente. Por meio dessas vivências, os futuros professores passam a valorizar a matemática como área do conhecimento, ao mesmo tempo em que reconhecem fragilidades na sua própria formação, como a falta de domínio de certos conteúdos escolares.

Ademais, ficou evidente nas falas dos participantes, a recorrência de expressões que revelam os conhecimentos construídos ao longo da formação. Essas respostas demonstram a crença de que o curso tem contribuído significativamente para o desenvolvimento como futuros professores, não apenas no domínio de conteúdos matemáticos, mas também na apropriação de metodologias pedagógicas e práticas docentes. De acordo com a aluna A4:

> "Considero que os conhecimentos adquiridos em aulas de docência e didática sobre metodologias do ensino são extremamente relevantes para minha atuação como futura professora, pois fornecem ferramentas para planejar e conduzir aulas de forma competente". (ALUNA A4)

As declarações dos participantes revelam que as vivências ao longo do curso impactam de forma direta de como os estudantes percebem sua própria aprendizagem e o papel que desejam desempenhar como docentes. Percebemos que, ao se sentirem mais preparados e confiantes, os alunos fortalecem suas crenças positivas em relação ao ensino e à própria capacidade de ensinar com qualidade.

Desde o início da formação, os futuros professores compartilham a crença de que ensinar matemática vai além da transmissão de fórmulas. Muitos desejam tornar

a disciplina mais acessível, interessante e significativa para os alunos, utilizando metodologias ativas e inovadoras, fazendo uma conexão entre o ensino e o cotidiano do aluno. É pensado também que um bom professor deve ser um facilitador na aprendizagem, alguém capaz de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Essa compreensão se alinha ao que afirma Chacón (2003), ao destacar que as experiências vividas ao aprender matemática estão profundamente ligadas às emoções, atitudes e crenças do sujeito, criando um ciclo contínuo entre o que se vivencia e o que se acredita. De um lado, a trajetória formativa provoca diferentes reações emocionais e cognitivas, que moldam as crenças dos estudantes; de outro, essas crenças influenciam diretamente a forma como eles se envolvem nas situações de aprendizagem e, consequentemente, sua capacidade de aprender e ensinar.

Assim, podemos perceber que os conhecimentos construídos ao longo do curso contribuem significativamente para ampliar a compreensão sobre o ensino de matemática. Além disso, esses aprendizados exercem um papel importante na formação da identidade profissional dos estudantes, fortalecendo seu envolvimento com a profissão docente e sua confiança na futura atuação em sala de aula.

Em síntese, os relatos dos estudantes revelam que o percurso formativo na Licenciatura em Matemática envolve tanto obstáculos, quanto aprendizados significativos. As dificuldades enfrentadas, especialmente em relação à matemática básica e à articulação entre teoria e prática, impulsionam os alunos a desenvolverem estratégias autônomas e a refletirem sobre sua futura atuação docente.

Para concluir, as respostas evidenciaram a valorização da prática pedagógica e a construção de crenças positivas sobre o ensinar. Além disso, a repetição de ideias e termos semelhantes nas falas coletadas indica que essas percepções, valores e expectativas não são apenas experiências individuais, mas sim partilhadas por um grupo de estudantes que vivenciam trajetórias formativas semelhantes, o que reforça a importância de escutar essas vozes como expressão de um sujeito coletivo em formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de matemática, como destacado ao longo desta pesquisa, é um processo complexo, atravessado por motivações, desafios, inseguranças e descobertas. Ao buscar compreender as crenças, conflitos e estratégias adotadas por licenciandos do curso de licenciatura em matemática, foi possível perceber que a construção da identidade docente não se dá de forma direta, mas se constrói a partir das experiências individuais e coletivas vividas ao longo do curso.

Os relatos dos participantes revelaram que muitos ingressam no curso com lacunas significativas em conteúdos básicos de matemática, o que, inicialmente, gera insegurança e dificuldade de acompanhamento. No entanto, ao longo da formação, esses mesmos estudantes demonstram desenvolver autonomia, resiliência e iniciativa para enfrentar essas barreiras. Esse movimento mostra que, apesar das fragilidades herdadas da educação básica, é possível reinventar trajetórias por meio do esforço próprio e do apoio institucional.

Além disso, as respostas dos estudantes reforçam a importância de uma formação que não se limite aos conteúdos matemáticos, mas que também envolva o desenvolvimento de metodologias eficazes, a reflexão crítica sobre o ensino e a construção de vínculos afetivos com a profissão. Ao longo do curso, muitos licenciandos passam a enxergar com mais confiança e clareza em relação ao papel que desejam desempenhar como educadores.

Assim, enquanto pesquisadores, é impossível não reconhecer o quanto essas trajetórias dizem respeito a muitas outras histórias dentro da Licenciatura em Matemática. Ouvir os estudantes, compreender suas angústias e perceber suas conquistas foi também uma forma de refletir sobre os caminhos da docência e sobre o compromisso coletivo que temos com a formação de professores mais preparados, acolhidos e conscientes de seu papel transformador.

Dessa maneira, esta pesquisa reforça a relevância de escutar os licenciandos, valorizando suas vozes como fonte legítima de conhecimento sobre os processos formativos. Que essas vozes continuem sendo ouvidas, contribuindo para pensar uma formação docente mais humana, crítica e comprometida com a construção de uma Educação Matemática mais justa e significativa.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados.** *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 9, n. 22, p. 540–552, 2021.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. **Problematização de Práticas de Ensinar-aprender Durante a Formação Inicial de Professores de Matemática.** *Educação Matemática em Revista*, v. 21, n. 49B, p. 71-79, 2016.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa*.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática emocional:** Os afetos na aprendizagem matemática. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. ***Fundamentos de metodologia científica*.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional*.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PPC. ***Projeto Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura*.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. Rio Grande: FURG, 2024.

VIZA, Hedlayne da Silva. ***Por que eu não desisto de ser professor(a) de matemática?.*** 2022.

ZAT, Ancilla Dall'Onder. ***A formação docente e as crenças de professores em relação à matemática: uma ruptura possível?.*** 2012.

ISSN: 2176 - 1396

ÉTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA RECOMENDAÇÃO DA UNESCO

Lilian Amaral da Silva Souza[1]
Jurema Ortiz[2]
Patrícia Lupion Torres[3]

RESUMO

A Inteligência Artificial (IA) tem se consolidado como uma força transformadora em diversos setores, inclusive na educação. Suas aplicações no campo educacional abrangem desde a personalização da aprendizagem até o suporte a estudantes com necessidades específicas. No entanto, a incorporação da IA também levanta preocupações éticas, exigindo uma abordagem crítica e responsável. Neste contexto, a Recomendação da UNESCO sobre a Ética da IA, publicada em 2021, propõe diretrizes globais para garantir que o desenvolvimento e o uso da IA estejam alinhados a valores como direitos humanos, inclusão, equidade e sustentabilidade. Este artigo objetiva analisar criticamente essa Recomendação à luz das práticas educativas, articulando os princípios propostos com contribuições teóricas e com percepções de pesquisadores do grupo de estudos denominado Prática Pedagógica na Educação Presencial e a Distância: Metodologias e Recursos Inovadores de Aprendizagem PRAPETEC, da PUCPR. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, incluiu duas interações com 12 participantes, que destacaram valores fundamentais como responsabilidade, justiça e cidadania. Os resultados evidenciam a necessidade de uma cultura digital crítica e de uma formação docente ética, capaz de lidar com os desafios impostos pelas tecnologias emergentes. Defende-se que a ética da IA na educação deve ir além das boas práticas técnicas, configurando-se como um horizonte formativo para escolas e políticas públicas. Conclui-se que a Recomendação da UNESCO pode ser um instrumento potente de reflexão e transformação, desde que apropriado de forma contextualizada, crítica e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ética; Educação; UNESCO

1 INTRODUÇÃO

A inteligência na Inteligência Artificial (IA) é a capacidade de raciocinar, resolver problemas, aprender e integrar várias funções humanas, como percepção, atenção, memória, linguagem ou planejamento (KAR; CHOUDHARY; SINGH, 2022). A IA tem impactado significativamente as organizações, as sociedades e os indivíduos (DWIVEDI et al., 2023) e, como ferramenta de auxílio, ela é essencial para a gestão de negócios, para a automatização de processos, para a definição de estratégias

[1] Lilian Amaral da Silva Souza, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/1364442098902651
[2] Jurema Ortiz, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). http://lattes.cnpq.br/0996567477719722
[3] Patrícia Lupion Torres. Doutora em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/2662372508607004

inovadoras na cadeia produtiva, para a análise de mercados e de desempenho de recursos humanos (RAIMUNDO; SEBASTIÃO, 2021).

O potencial transformador da IA é assim expresso pelo Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (BRASIL, 2025, p. 15):

> A inteligência artificial representa uma das forças tecnológicas mais transformadoras de nosso tempo, com potencial para remodelar praticamente todos os setores da atividade humana. A emergência da IA generativa, capaz de gerar conteúdos significativos, novos ou aperfeiçoados a partir de dados existentes, amplia ainda mais esse potencial transformador. A IA já está reformulando setores inteiros, desde a educação até o entretenimento, exigindo uma reavaliação contínua das políticas públicas para garantir que seu uso seja benéfico e ético.

Projeções globais reforçam o potencial transformador da IA em diversas áreas. Segundo estimativas da PwC (2019), a IA poderá adicionar até US$ 15,7 trilhões à economia global até 2030, impulsionando significativamente a produtividade e a inovação. Complementarmente, o McKinsey Global Institute (2023) aponta que a incorporação da IA em diferentes setores poderá gerar um aumento de lucros entre 20% e 25% nos próximos anos e, no setor educacional, as perspectivas também são expressivas: de acordo com a HolonIQ (2022), espera-se que o mercado de soluções baseadas em IA cresça a uma taxa média anual de 45% até 2027. Portanto, rapidamente, a IA se consolidou como uma força transformadora em uma ampla variedade de setores, incluindo a educação (KAMALOV et al., 2023) e, com o avanço tecnológico, surgem novas possibilidades de aplicação da IA para aprimorar a experiência educacional e o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2023).

No contexto educacional, sua incorporação pode trazer benefícios como personalização da aprendizagem, produção de conteúdo, otimização de processos avaliativos, expansão e aprimoramento de recursos pedagógicos, contemplando inclusive alunos com necessidades especiais (FILATRO; PORTO, 2024), e, complementando, a IA pode ser utilizada para ampliar o alcance e a eficácia do ensino, fornecer suporte personalizado aos estudantes e melhorar a eficiência dos processos educacionais (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

Por outro lado, a IA também suscita preocupações legítimas e debates sobre questões éticas, como a privacidade e a segurança de dados, e o uso indevido de informações pessoais (MARCOM; PORTO, 2023). No cenário tecnológico de rápido avanço de hoje, a integração da IA em vários setores inaugurou mudanças

transformacionais com implicações éticas (FLORIDI et al., 2018). A respeito do uso da IA, Filatro e Porto (2024, p. 80) ponderam:

> [...] é importante abordar a integração da IA na educação com um planejamento cuidadoso, considerações éticas e avaliação contínua para garantir que sua implementação esteja alinhada com os objetivos e valores educacionais.

Para Albino e Lima (2023), é importante notar que, como em qualquer tecnologia, torna-se necessário considerar aspectos éticos e legais ao utilizar ferramentas de IA e ciência de dados, de modo a evitar a violação da privacidade, e isso inclui assegurar que essas ferramentas sejam aplicadas de forma ética e legal, além de garantir que as decisões baseadas em dados sejam justas e imparciais.

Com o intuito de orientar os países na adoção ética da IA, a UNESCO publicou, em 2021, uma recomendação que propõe diretrizes éticas globais para o desenvolvimento e uso dessas tecnologias. O documento estabelece valores universais e princípios reguladores que buscam assegurar a centralidade dos direitos humanos, a inclusão social, a equidade e a sustentabilidade.

Neste artigo, examina-se a Recomendação da UNESCO (2021) à luz das práticas educativas, por meio de uma análise crítica do documento e do diálogo com contribuições de pesquisadores da área. Refletiu-se sobre como os princípios éticos globais para a IA podem ser incorporados no contexto educacional, promovendo a centralidade dos direitos humanos, a inclusão, a equidade e a sustentabilidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A IA em muitos setores deu às empresas uma vantagem competitiva ao simplificar processos, reduzir custos operacionais e melhorar a experiência de atendimento ao cliente (STANLEY, 2018) e vem sendo amplamente utilizada devido à crescente procura por métodos mais rápidos, fáceis e efetivos na realização de atividades cotidianas (TAI, 2020). Conforme Lopes (2025), a interseção entre IA e ética tem se tornado uma área de crescente relevância na academia e na sociedade em geral. A reflexão sobre as implicações éticas da inteligência artificial é essencial para enfrentar os desafios decorrentes de seu desenvolvimento e aplicação. Segundo Fernandes et al. (2024), o uso da IA na educação envolve uma série de considerações

éticas que precisam ser avaliadas com cuidado, a fim de garantir que sua utilização esteja alinhada a princípios éticos fundamentais.

Conforme Russell e Norvig (2016), a IA cria indiscutivelmente grandes ondas de entusiasmo em negócios e pesquisas e se refere a um amplo conjunto de técnicas que permite às máquinas a capacidade de executar diversas funções semelhantes à produção humana, como perceber, raciocinar, aprender e até criar. A IA também apresenta desafios e desvantagens para a educação. Um dos principais desafios é a atualização constante dos sistemas, já que a tecnologia evolui rapidamente e é necessário acompanhar essas mudanças para que a IA possa ser efetivamente aplicada na educação e, além disso, há a preocupação em garantir a privacidade e segurança dos dados dos estudantes, bem como a possibilidade de discriminação algorítmica (PICÃO et al., 2023).

Nesse sentido, a recomendação da UNESCO (2021) estabelece diretrizes éticas universais para orientar a criação, implementação e avaliação de sistemas de IA. Trata-se de um documento normativo internacional que propõe uma estrutura baseada em valores fundamentais como dignidade humana, justiça social, inclusão, sustentabilidade e paz. Esses princípios éticos devem orientar todas as fases do ciclo de vida da IA – desde o *design* e desenvolvimento até a sua descontinuação.

Entre os objetivos gerais propostos, destacam-se: garantir que os benefícios da IA sejam compartilhados globalmente; minimizar seus riscos; e proteger os direitos humanos, a dignidade, a equidade, a diversidade e os ecossistemas. A Recomendação também define objetivos específicos (UNESCO, 2021, pp. 4 e 6), como: criar um referencial global para políticas públicas; promover o respeito à diversidade cultural e aos direitos fundamentais; assegurar o acesso justo e equitativo aos avanços da IA; e estimular a cooperação internacional e o diálogo interdisciplinar.

De acordo com o documento, os sistemas de IA devem ser transparentes, auditáveis e passíveis de responsabilização. A governança desses sistemas exige o fortalecimento de estruturas institucionais e jurídicas que garantam a inclusão digital, a equidade de gênero, a sustentabilidade ambiental, a proteção de dados e a autodeterminação dos indivíduos. Entre os princípios centrais (UNESCO, 2021, p. 8 a 11), destacam-se:

- **Dignidade e direitos humanos**: a IA deve promover o bem-estar das pessoas, sem reproduzir discriminações por raça, gênero, idade, deficiência, orientação sexual ou condição socioeconômica;

- **Justiça e inclusão social**: é necessário mitigar desigualdades e evitar o aprofundamento de vulnerabilidades já existentes;
- **Responsabilidade e transparência**: atores públicos e privados devem ser responsabilizados pelos impactos sociais e éticos dos sistemas de IA;
- **Privacidade e proteção de dados**: a coleta e o tratamento de dados exigem consentimento livre, informado e respeitoso à legislação vigente;
- **Sustentabilidade ambiental**: a IA deve estar alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), considerando os impactos ecológicos de sua produção e uso.

Esses fundamentos partem da compreensão de que os sistemas inteligentes não são neutros. Como tecnologias sociotécnicas, seus impactos dependem das estruturas políticas, econômicas e culturais em que se inserem. Por isso, sua implementação exige uma leitura crítica e situada das realidades em que operam, evitando a naturalização dos algoritmos e de suas decisões automatizadas.

No contexto educacional, a Recomendação afirma que a IA deve contribuir para a promoção de sociedades equitativas e justas, assegurando a diversidade cultural, a equidade de gênero e o direito à educação de qualidade. A tecnologia deve apoiar os processos de ensino e aprendizagem, ampliar o acesso, reduzir desigualdades e fomentar a inclusão digital, especialmente em contextos historicamente marcados por exclusão.

Como defendem Giraffa e Kohls-Santos (2023), o exercício docente, no uso de tecnologias emergentes, requer domínio técnico aliado à consciência ética e sensibilidade pedagógica. Isso implica revisar práticas pedagógicas, reorganizar metodologias e reposicionar o professor como mediador crítico no uso da IA em sala de aula.

Para Santaella (2021), os algoritmos operam em esferas invisíveis de controle e predição, muitas vezes escapando à percepção dos sujeitos. Isso reforça a importância da formação docente crítica, capaz de desvelar os processos tecnológicos e compreender seus desdobramentos sociais. Freire (2022) já alertava que ensinar é um ato ético, político e estético, e que a prática educativa deve se pautar pela coerência entre discurso e ação. Na concepção freireana, formar não é adaptar sujeitos a sistemas, mas prepará-los para questionar, transformar e humanizar as relações, inclusive as mediadas por tecnologias. Nas palavras de Freire (2021, p. 32), “educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”.

A perspectiva ética proposta pela Recomendação dialoga também com a ética planetária de Morin (2000), centrada na solidariedade, na responsabilidade coletiva e

na preservação da vida. Isso exige uma formação capaz de integrar saberes científicos, culturais e afetivos, em uma visão complexa da educação e da tecnologia.

Nessa direção, a ética da IA aplicada à educação não se resume a boas práticas técnicas. Requer uma abordagem formativa, que reconheça os sujeitos como protagonistas do processo educativo e valorize o diálogo, a diversidade e a justiça. A escola, como espaço de socialização e produção de conhecimento, tem o desafio de promover uma cultura digital crítica, que questione o uso indiscriminado das tecnologias e promova a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

3 METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, a pesquisa tem natureza exploratória do tipo documental (Mattar; Ramos, 2021). Utilizou-se do documento de Recomendação da UNESCO (2021) e da apresentação produzida para fins de formação, articulada à literatura especializada sobre ética, educação e tecnologias digitais. A coleta empírica foi realizada com 12 integrantes do grupo de pesquisa PRAPETEC, entre eles mestres, doutores e pós-doutores e mestrandos e doutorandos, por meio de duas interações via Mentimeter. Eles foram convidados a expressar suas percepções sobre a ética da IA na educação respondendo, por meio de palavras, a duas perguntas:

1. Quais palavras ou conceitos vêm à sua mente quando falamos sobre ética na Inteligência Artificial?
2. Quais valores ou princípios você acredita que devem ser inegociáveis na relação entre Inteligência Artificial, educação e sociedade?

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos do estudo e apresentados na sequência deste trabalho.

4 RESULTADOS

Na primeira interação, sete participantes registraram palavras que associam à ética da IA. As mais recorrentes foram: responsabilidade, respeito, integridade, coerência, justiça, direitos humanos e propriedade intelectual. Esses termos apontam para uma compreensão ampliada da ética, que vai além da normatização técnica e se ancora em valores humanos e sociais.

Figura 1 – Primeira interação

Fonte: As autoras

Na segunda interação, cinco participantes destacaram princípios considerados inegociáveis na relação entre IA, educação e sociedade. Entre eles, destacaram-se ética, cidadania, respeito à vida, inclusão, equidade e justiça. As respostas revelam uma postura crítica diante da IA e a defesa de um uso orientado pelo compromisso com a dignidade humana e com os direitos coletivos.

Figura 2 – Segunda interação

Fonte: As autoras

Esses resultados estão em consonância com a Recomendação da UNESCO, reforçando a necessidade de uma abordagem ética, crítica e democrática no uso da IA na educação. Tais percepções também se articulam à proposta de Giraffa e Kohls-

Santos (2023), ao enfatizarem que o fazer docente contemporâneo exige sensibilidade cultural, domínio técnico e consciência ética diante dos desafios trazidos pelas tecnologias.

Alves (2023) alerta para o risco de uma adesão tecnocêntrica ou tecnofóbica à IA, propondo uma cultura digital crítica, que reconheça os limites, os riscos e as potencialidades das tecnologias emergentes. Nessa direção, Sasseron e Carvalho (2008) defendem que a competência científica deve ser compreendida como uma articulação entre conhecimento, atitudes e valores, em um processo formativo ético, investigativo e reflexivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Recomendação da UNESCO sobre a Ética da IA, em diálogo com as contribuições do grupo PRAPETEC, evidencia a urgência de integrar de forma crítica e sistemática o debate ético sobre tecnologias no campo da formação docente. A IA, como tecnologia complexa, disruptiva e transversal, não pode ser dissociada das dimensões sociais, políticas, culturais e humanas que a constituem e que dela emergem. Trata-se de uma inovação que desafia não apenas o fazer pedagógico, mas também os fundamentos do convívio democrático em uma sociedade cada vez mais mediada por dados, algoritmos e decisões automatizadas.

Nesse cenário, a escola assume um papel estratégico na formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender os impactos dos processos algorítmicos, de questionar suas opacidades e de atuar com responsabilidade ética e social em um mundo digitalizado. A ética da IA, portanto, deve configurar-se como um horizonte formativo transversal, orientando não apenas as práticas pedagógicas, como também a formulação de políticas públicas e o desenvolvimento de tecnologias educacionais que respeitem os direitos humanos, a diversidade e a dignidade das pessoas.

Em ambas as interações, “responsabilidade” foi a palavra mais utilizada. “Responsabilidade” é também um dos princípios identificados pela IEEE Global Initiative for Ethical Considerations in Artificial Intelligence and Autonomous Systems. Essa iniciativa internacional é do IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), uma das principais organizações mundiais de padronização e pesquisa em engenharia elétrica, computação e tecnologia. Segundo Lopes (2025, p. 5), “esses

princípios são fundamentais para garantir que a pesquisa em IA não apenas avance tecnologicamente, mas também considere as implicações éticas de suas aplicações".

Dessa forma, espera-se que a Recomendação da UNESCO seja apropriada pelos sistemas educacionais não como um modelo rígido ou prescritivo, mas como um instrumento dialógico e orientador. Um convite à construção de políticas e práticas educacionais comprometidas com a justiça social, a equidade, a inclusão e a sustentabilidade – princípios essenciais para uma educação ética e humanizadora em tempos de inteligência artificial.

REFERÊNCIAS

ALBINO, João Pedro; LIMA, Ana Cláudia Pires Ferreira de. Inteligência artificial utilizada para garantia de direitos. In: ALBINO, João Pedro; VALENTE, Vânia Cristina Pires Nogueira (Org.). **Inteligência artificial e suas aplicações interdisciplinares**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2023. Cap. 2.

ALVES, Lynn (Org.). ***Inteligência Artificial e Educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos.* Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **REBENA – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246-269, 2023. ISSN 2764-1368. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index. Acesso em: 1 jul. 2025.

DWIVEDI, Yogesh K. et al. "So what if ChatGPT wrote it?": Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. **International Journal of Information Management**, [S. l.], v. 71, 2023, p. 102642. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642. Acesso em: 1 jul. 2025.

FERNANDES, Allysson Barbosa et al. A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** – REASE, São Paulo, v. 10, n. 3, mar. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13056.

FILATRO, Andrea.; PORTO, Stella. A dimensão tecnológica: o fator acelerador da transformação na educação. *In*: FILATRO, Andrea; PORTO, Stella. **Transformação digital na educação**. São Paulo: Saraiva Uni, 2024.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FLORIDI, Luciano. et al. AI4People – An ethical framework for a good AI society: opportunities, risks, principles, and recommendations. **Minds and Machines**, v. 28, p.

689-707, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5. Acesso em: 1 jul. 2025.

GIRAFFA, Lucia; KOHLS-SANTOS, Pricila. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 116–134, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p116. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48127. Acesso em: 11 jul. 2025.

HOLONIQ. (2022). **Education Technology Investment Trends**: 2023 Mid Year Update. Retrieved from https://www.holoniq.com/research.

KAMALOV, Firuz; CALONGE, David Santandreu; GURRIB, Ikhlaas. **New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution**. Sustainability, [S.l.], v. 15, n. 16, p. 12451, 2023. Acesso em: 5 jul. 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/su151612451.

KAR, Arpan Kumar; CHOUDHARY, Shweta Kumari; SINGH, Vinay Kumar. How can artificial intelligence impact sustainability: A systematic literature review. **Journal of Cleaner Production**, v. 376, p. 1-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134120.

LOPES, Gabriel César Dias. IA e ética: a interface entre tecnologia, moralidade e sociedade. **Brazilian Journal of Technology**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 01-11, 2025. Disponível em:

https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJT/article/view/78693/54481. Acesso em: 19 jun. 2025.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase à formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 24, n. 3, p. 229-246, set./dez. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. **The economic potential of generative AI**: The next productivity frontier. 2023. Disponível em:

https://www.mckinsey.com/mgi/overview/2023/economic-potential-of-generative-ai. Acesso em: 1 jul. 2025.

MORIN, Edgar. ***A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUcCHETI, Tatiane Alves. Inteligência artificial e educação: como a IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 5, p. 197-201, 2023.

PWC. (2019). **Análise e transformação de IA: libere todo o potencial da análise e inteligência artificial para ajudar a revolucionar o seu negócio**. Recuperado de https://www.pwc.com.br/pt/consultoria-negocios/data-analytics/transformacao-analitica.html.

RAIMUNDO, António; SEBASTIÃO, Pedro. **Novos modelos de negócio com recurso à inteligência artificial**. Portugal: Audax/IAPMEI, 2021.

RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial**. São Paulo: Campus, 2016.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos**. Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios**. SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 74-89, jul./dez. 2023. e-ISSN: 2674-905X.

TAI, Michael Cheng-Tek. **The impact of artificial intelligence on human society and bioethics**. Tzu Chi Medical Journal, v. 32, n. 4, p. 339-343, 2020. Disponível em: https://journals.lww.com/TCMJ/fulltext/2020/32040/The_impact_of_artificial_intelligence_on_human.5.aspx. Acesso em: 7 jul. 2025. DOI: 10.4103/tcmj.tcmj_71_20.

UNESCO. ***Recomendação sobre a ética da Inteligência Artificial***. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em:

https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000381137_por. Acesso em: 20 maio 2025.

Mediação pedagógica em contextos vulneráveis: estratégias de acolhimento na escola pública

Gabriel Fernandes Munhoz Costa[1]

Cristiane Fernanda Gavlak Fortunato[2]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[3]

RESUMO

Este trabalho investiga a mediação pedagógica em contextos vulneráveis, focando em estratégias não punitivas utilizadas por pedagogos em escolas públicas situadas em regiões de vulnerabilidade social. O problema da pesquisa é: como ocorre o trabalho do(a) pedagogo(a) em uma escola pública situada em região periférica? O objetivo é discorrer sobre estratégias de mediação utilizadas por pedagogos aos estudantes de uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social. A metodologia empregada foi o relato de experiência, em uma abordagem teórico-prática, com reflexões sobre experiências vivenciadas na escola pública e a aplicação de um protocolo de atendimento que inclui escuta ativa e entrega de um kit pedagógico para expressão de sentimentos. O aporte teórico é fundamentado na obra de Juliatto (2013), que enfatiza a necessidade de uma educação que promova valores positivos, e Libâneo (2004), que discute a função social do trabalho pedagógico. Os resultados relatam a percepção de uma redução significativa nas reincidências de comportamentos inadequados entre os estudantes atendidos, evidenciando que a mediação pedagógica, quando pautada em acolhimento e valorização da história de vida dos estudantes, pode levar a mudanças comportamentais significativas. Este estudo ressalta a relevância de se aprofundar na formação de pedagogos e na implementação de práticas que respeitem a complexidade do contexto social em que atuam, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e significativa.

Palavras-chave: Prática profissional. Formação de professores. Mediação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

O interesse por desenvolver este trabalho[4] surgiu de nossa experiência profissional na Educação Básica, em uma instituição pública de ensino. O estudo decorre do exercício de abstração e teorização sobre as abordagens que utilizamos com os estudantes, a partir do chão da escola. Partimos da pergunta:

---

[1] Mestre em Educação, PUCPR, e-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

[2] Especialista em Orientação Escolar, Supervisão e Gestão Escolar, UNINTER, e-mail: cristianefg@gmail.com.

[3] Doutora em Educação, PUCPR, e-mail: alboni@alboni.com

[4] Esta é uma versão ampliada do trabalho publicado inicialmente como capítulo do livro "FORMAÇÃO, IDENTIDADE E SABERES DOCENTES: Reflexões, Diálogos e Práticas – Vol. 2", em 2024, pela editora Bagai. Disponível em: https://editorabagai.com.br/product/reserva1/. Acesso em: 07 jul. 2025.

como ocorre o trabalho do(a) pedagogo(a) em uma escola pública situada em região periférica? Nosso objetivo é discorrer sobre estratégias de mediação utilizadas por pedagogos aos estudantes de uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social. Para tanto, como percurso metodológico, realizamos discussão teórico-prática (*práxis*) acerca das noções orientadoras de nossa prática, apresentamos as estratégias adotadas pela equipe pedagógica e comunicamos nossas considerações a respeito dessas experiências.

2 DESENVOLVIMENTO

No cotidiano de nossa prática profissional atuantes como pedagogos(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social, é comum surgirem dúvidas sobre quais são as atividades dos(as) pedagogos(as). Entre atribuições de natureza pedagógica e administrativa, diariamente nos defrontamos com estudantes que são conduzidos à sala da coordenação por apresentarem mau comportamento – sejam eles inadequados e/ou agressivos, conflitos com seus colegas, desrespeito aos professores, uso de vocabulário inapropriado, problemas de higiene, crises de ansiedade, revelações espontâneas de violências sofridas no ambiente doméstico, entre muitas outras situações que apresentam diferentes níveis de gravidade e que interferem no trabalho pedagógico para além da sala de aula.

Partimos do pressuposto segundo o qual um professor encaminha estudantes à sala da coordenação, durante o momento de aula com uma turma repleta de outros estudantes, porque vê suas tentativas de mediação esgotadas, isto é, não resultarem no resultado esperado: na mudança comportamental. Diante do esforço hercúleo frustrado, o professor pode se ver impotente e provavelmente percebeu que o estudante demanda mediação em outra instância. Ao encaminhar à coordenação pedagógica é possível, muitas vezes e involuntariamente, transmitir a ideia de ser um local punitivo em que o estudante será sujeito passivo e receberá repreensões severas acerca de seu comportamento inapropriado.

A depender da abordagem utilizada pela equipe pedagógica, os

pressupostos teóricos que fundamentam as mediações, este temor pode ser confirmado ou refutado. Podemos afirmar, a partir de nossas experiências, que muitas vezes os estudantes chegam a nós com uma compreensão negativa equivocada de que a sala da pedagogia é um ambiente coercitivo e punitivo. Contrariamente à visão tradicional, argumentamos que a sala de coordenação deve ser considerada, acima de tudo, um espaço privilegiado para a formação humana dos diversos sujeitos dentro da escola. Nesse ambiente, pressupomos que profissionais qualificados têm a responsabilidade de atender à comunidade escolar de maneira competente, promovendo a conscientização crítica em relação a aspectos fundamentais da aprendizagem e do comportamento.

Em essência, compreendendo o espaço em que se encontram os pedagogos como um dos possíveis para a realização do ato educativo no interior da escola, consideramos tratar-se de um ambiente dedicado à formação integral dos indivíduos.

> É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, *sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação*. [...] A *Pedagogia*, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação (Libâneo, 2004, p. 32).

Nesse sentido, a mediação empregada pela equipe pedagógica na especificidade de um contexto vulnerável constituiu uma das questões da prática profissional dos pedagogos nem sempre discutida, muito menos na particularidade de uma escola pública. Entendemos que essas questões precisam ser privilegiadas nas discussões teóricas, pois está estreitamente relacionada à função social do trabalho pedagógico, seu impacto nas vidas dos estudantes e a representação que a escola e a educação passam a ter para eles.

Após realizarmos muitos atendimentos aos estudantes na escola e refletirmos sobre as abordagens utilizadas, desenvolvemos estratégias de mediação orientadas sobre alguns princípios sob os quais notamos bons resultados e acreditamos caracterizarem boas práticas de mediação pedagógica.

2.1 Questões de contexto: situando a escola

Ao discorrer qualitativamente sobre as experiências práticas em uma escola pública, primeiramente observamos a necessidade de caracterizá-la social, cultural e historicamente, de modo que seja uma fotografia do momento atual sobre dados que compõem a realidade concreta. Não temos, com isso, a pretensão de realizar uma extensa e exaustiva pesquisa quantitativa sobre o cenário estudado, visto que utilizamos uma abordagem qualitativa. Adotamos, no entanto, uma base objetiva sob a qual faremos uma reflexão maior em que as variáveis se tornam dificilmente quantificáveis.

A escola em que atuamos está situada no município de Araucária, região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná. Ela foi criada em 2019, com o objetivo de oferecer aos moradores da região em que está inserida, as modalidades do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EF-AI) no período diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. O início de seu funcionamento, no entanto, ocorreu somente no ano seguinte, em 2020, período em que as primeiras turmas foram ofertadas na modalidade de ensino remoto, visto os protocolos impostos pela de pandemia de COVID-19. Atualmente, a instituição registra 671 estudantes matriculados, dos quais: 559 no ensino regular, 44 de inclusão, 58 em suporte pedagógico, 20 em sala multifuncional, 34 na modalidade EJA e nove imigrantes. O corpo docente é composto por 64 professores. Há 14 funcionários terceirizados cujas atividades são de suporte operacional.

Ao pensar na organização do trabalho pedagógico buscamos considerar o contexto social em que a escola está inserida, pois muitas das situações de conflito que vivenciamos com estudantes no cotidiano escolar, consideramo-las expressões da condição de desestrutura familiar, vulnerabilidade social, falta de saneamento básico, situação de pobreza e questões que decorrem da realidade das famílias atendidas. Pois, se falta clareza sobre qual é o trabalho do pedagogo, esta é uma das dimensões que lhe compete.

> [...] a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação

> educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesse social em conflito na sociedade (Libâneo, 2004, p. 29-30).

Visto a importância de uma compreensão globalizante sobre o fenômeno educativo, os processos envolvidos no ato pedagógico e os interesses que permeiam a escola, para que pedagogos bem desempenhem sua função, é necessário envolver a comunidade para fazer um mapeamento do que ocorre no entorno da instituição.

Em uma pesquisa realizada pela própria instituição para a elaboração de sua Proposta Pedagógica, com a participação de 183 famílias, constatamos uma concentração de pessoas que vivem na mesma residência. Dos entrevistados, 37,7% habitam lares com quatro pessoas, 26,2% com três, 14,8% com cinco e 12% com seis. A maioria das famílias participantes relatou residir em moradias com até quatro cômodos, sendo que muitas delas vivem em imóveis de apenas dois cômodos. Além disso, uma família informou que sua residência não possui banheiro. A maioria das famílias (55,2%) reside em moradia própria, seguida por 10,4% que vivem em casas alugadas, 4,4% em moradias emprestadas e 30,1% em áreas de ocupação. No geral, 82% têm acesso à água encanada.

Em relação à situação de trabalho e renda, constatamos que três quartos das famílias estão em condições de emprego precário. Todavia, uma contradição está posta: a maior parte se identifica como empresários (25,7%), seguida por microempreendedores individuais (24,6%) e autônomos (19,1%), enquanto apenas 14,2% possuem carteira assinada. Essa alta taxa de autodeclaração dos participantes se reconhecendo como empresários pode refletir uma interpretação distorcida, acreditamos que se trata de ausência de consciência crítica sobre a própria realidade, já que 48,1% das famílias são beneficiárias do programa Auxílio Brasil, 66,1% recebem até um salário mínimo e 21,2% até dois salários mínimos. Referente à composição familiar, constatamos que é predominantemente formada por pai, mãe e filhos (50,3%), seguida por arranjos familiares de mãe e filho (24,6%). Apenas uma minoria é composta por mãe, companheiro e filhos (10,9%). Esses dados revelam que quase metade dos estudantes atendidos vive sem a presença da figura paterna.

Em nosso cotidiano escolar, a partir das mediações com estudantes, observamos que a ausência da figura paterna está frequentemente associada a casos de comportamentos inadequados e/ou conflituosos que são encaminhados à coordenação pedagógica.

2.2 A experiência vivenciada pela equipe pedagógica

Durante nossa experiência na escola pública, buscamos identificar em quais situações nós, professores e estudantes, realmente nos olhamos nos olhos. Com base em nossa observação empírica, notamos que é mais comum mantermos o contato visual com os estudantes durante momentos de repreensão e correção, tanto em relação à aprendizagem quanto ao comportamento. No entanto, questionamos se esse mesmo investimento em contato visual ocorre quando estamos elogiando, incentivando e promovendo o desenvolvimento dos estudantes.

Reconhecemos que o(a) pedagogo(a) também possui uma dimensão de professor(a). Algumas diferenças estão postas, tal como, o(a) pedagogo(a) desempenhar funções gerenciais e sistematizadas dentro do trabalho pedagógico mais amplo no contexto escolar. Em sua especificidade, Libâneo (2004) dispõe que,

> O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe, etc (Libâneo, 2004, p. 62-63).

No entanto, sua prática pedagógica se manifesta principalmente pelas mediações que realiza com professores, para o fortalecimento da prática pedagógica, com o intuito de atingir os estudantes. Para que o(a) pedagogo(a) seja um bom professor, nessa perspectiva, é fundamental que ele(a) também se caracterize como um(a) bom educador(a), como destaca Juliatto (2013). Por isso, é importante transmitir valores positivos a serem cultivados, em vez de se

limitar a intervenções meramente punitivistas.

> É essencial procurar despertar entre os alunos o interesse pelo estudo e pelo conhecimento. O conhecimento sempre está disponível e, quando aproveitado, eleva a cultura das pessoas. Ensinar os alunos a se avaliarem e a se analisarem no que fazem e no que aprendem, a reconhecerem seus progressos e fracassos, a perceberem suas qualidades e defeitos, a otimizarem seus talentos, a estabelecerem elevados objetivos para si, a cuidarem de sua evolução espiritual, de maneira a se aprimorarem sempre mais (Juliatto, 2013, p. 239).

Promover uma relação acolhedora e de confiança a professores e estudantes, assim como entre professores e estudantes, articulando esse processo ao progresso na aprendizagem de ambos, constitui um grande desafio para despertar o encanto pelo conhecimento.

Ao nos colocarmos em frente a estudantes que por algum motivo foram encaminhados à sala da coordenação buscamos, primeiramente e internamente, desconstruir a noção punitivista com a qual crescemos em nossa formação escolar mais elementar, a qual decorre de períodos históricos registrados na história da educação brasileira. Isto porque, quando um estudante se comporta mau, imaginamos que aquele comportamento pode e deve ser a expressão de alguma dor – a qual, no contexto de vulnerabilidade social, muitas vezes está relacionado à violação de algum direito.

Nos diversos atendimentos que realizamos, decidimos empregar em nossas abordagens estratégias de acolhimento, respeito e escuta ativa para identificar quais foram os motivos causadores daquele comportamento. Ao questionar o estudante sobre o motivo raiz da atitude que tomou, investigando as condições concretas em que a família vive, a relação que mantém com membros de sua família, seus colegas e professores, seus medos e sonhos, acreditamos valorizar sua história de vida e oportunizar reflexões significativas.

> Ensine seus alunos a agir com perspicácia, a prestar atenção no que fazem, a examinarem as consequências dos seus atos, a refletirem antes de falar, a serem sinceros no que dizem, a respeitarem sempre a verdade, a aperfeiçoarem o próprio caráter, a respeitarem os outros e a não zombarem de ninguém, a serem honestos e humildes e a detestarem as asquerosas posições de arrogância e prepotência (Juliatto, 2013, p. 239).

É um fato que, em muitas situações mediadas, diante dos

questionamentos elaborados pela equipe pedagógica, os estudantes relataram problemas de convivência familiar, necessidade de atenção, sentimentos de insegurança em relação à vida, revolta e desamparo diante de dificuldades materiais, longas jornadas de trabalho de seus responsáveis e a ausência de um convívio familiar adequado. Não raramente, esses estudantes mencionaram ter irmãos estudando nesta mesma escola.

Em relação aos casos de agressão física aos colegas, percebemos predominar ocorrências com estudantes do sexo masculino os quais, em sua maioria, afirmaram não conhecer, não possuir ou não conviver com a figura paterna, em tom entristecido. Também expressaram, em determinados momentos da mediação, alguma forma de rejeição emocional. Atendemos, com frequência, situações em que estudantes caçoavam uns dos outros pelo fato deles não possuírem pai – regularmente, o próprio autor dos comentários também era órfão de figura paterna. Em relação às estudantes meninas, os conflitos se davam em tom de difamação da conduta alheia e tentativa de imprimir uma imagem estigmatizada de suas colegas – com reforço de estereótipos de gênero e expressões de conotação sexualizada.

Diante desse cenário desafiador, a equipe pedagógica, composta por duas pedagogas e um pedagogo, estabeleceu protocolo de atendimento complementar ao fluxo de notificação oficial aos órgãos competentes. A equipe pedagógica empregou acolhimento, escuta ativa, reflexões críticas e entrega de Kit pedagógico. Esse Kit é composto por um caderno para desenhar, um caderno para escrever e uma caixa com lápis de cor tons de pele, embrulhados em envelope, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Kit Pedagógico empregado pela equipe pedagógica

Fonte: acervo dos pesquisadores (2025)

Os pedagogos informaram que o estudante poderia expressar seus

sentimentos através daquele material, seja em palavras ou por meio de desenhos. E que não havia a obrigatoriedade de nos mostrar, salvo em caso de vontade própria. Embora o material seja algo simples ao olhar de uma pessoa adulta, os estudantes demonstraram entusiasmo ao recebê-lo. Relembramos que muitos estudantes apresentam dificuldade para adquirir até mesmo o material escolar mais elementar como lápis, borrachas e cadernos.

Após a implementação deste protocolo de atendimento aos estudantes, notamos que as reincidências deles diminuíram significativamente. Dos encaminhamentos realizados semanalmente, notamos o retorno de poucos estudantes no decorrer de um trimestre. O Kit, importante dizer, é uma ferramenta concreta que auxilia o estudante a se expressar. No entanto, destacamos a importância dos princípios adotados na mediação, da escuta ativa e da valorização da história de vida desses estudantes para sua mudança comportamental através do desenvolvimento de maior consciência crítica acerca de seu comportamento.

O fato da equipe pedagógica possuir um membro do sexo masculino foi um aspecto que também nos pareceu importante para o atendimento desses casos, em razão da condição de muitos dos estudantes não possuírem referência da figura paterna, assim como pela característica da área ser predominantemente ocupada por mulheres.

Estar de frente a situações desafiadoras como as relatadas neste trabalho pode, para alguns profissionais, causar sentimentos de receio e frustração. Acreditamos, entretanto, que o exercício de pesquisar sobre a realidade vivenciada em busca de teorizar nossas práticas é um processo contínuo no qual “é possível também encontrar motivação renovadora na prática, desde que se saiba partir criticamente dela, colocando em cheque precisamente o chão que pisamos” (Demo, 1996, p. 41).

Compreendemos que os achados positivos dessas práticas se referem diretamente aos casos vivenciados e seria uma grande pretensão universalizar prescritivamente a abordagem, pois em outros contextos os resultados podem se apresentar diferentes. Na realidade em que atuamos, no entanto, estamos convencidos de que a abordagem baseada em estratégias de acolhimento, respeito e escuta ativa complementada pela oferta do Kit Pedagógico resultaram

em efeitos positivos de valorização da história de vida dos estudantes e de mudança comportamental.

3 CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho objetivamos discorrer sobre estratégias de mediação utilizadas por pedagogos aos estudantes de uma escola pública situada em região de vulnerabilidade social. Acreditamos que refletir sobre trabalho pedagógico e o modo como encaminhá-lo, além de aprimorar o atendimento oferecido a toda comunidade escolar, em especial aos estudantes, também oferece contribuições para a construção da identidade profissional dos pedagogos, na e pela prática profissional.

A formação inicial de qualidade é um pilar fundamental na preparação de um(a) pedagogo(a) bem instrumentalizado(a) e comprometido(a) com a educação, principalmente para se desvencilhar de compreensões equivocadas e preconcebidas acerca do processo educativo. É no processo de articulação entre teoria e prática, diante das situações que aparecem no cotidiano da escola pública, porém, que se complementam o repertório teórico com o olhar mais cuidadoso do atendimento educacional, focalizando o impacto na vida dos estudantes.

Reconhecemos como atividade importante, enquanto profissionais atuantes na educação básica, o esforço para teorizar o chão em que pisamos como um caminho possível para interrogar práticas, seja com a finalidade de aprimorá-las ou afastá-las das abordagens empregadas cotidianamente. Além disso, pesquisar também pode constituir um fator de motivação e proporcionar ressignificação da prática profissional.

Consideramos, finalmente, que as práticas relatadas neste relato resultaram em efeitos positivos com estudantes inseridos na realidade em que atuamos. Incentivamos, portanto, a realização de mais estudos e pesquisas sobre esta temática, especialmente no que diz respeito às estratégias de mediação utilizadas por pedagogos em escolas públicas ao lidarem com situações que envolvem estudantes em regiões de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Um Brasil mal-educado**. Curitiba: Champagnat. 1996.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando de educação. Curitiba: Champagnat, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ENSINO CRÍTICO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: IMPACTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Giovana Leonardo de Moura[1]

Silvio Cesar Nunes Militão[2]

RESUMO

Este estudo aborda os desafios para o ensino crítico da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, frente aos desafios da formação docente polivalente e das políticas educacionais neoliberais. Nesse cenário, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais são os principais fatores que obstaculizam a concretização de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação e as condições de trabalho dos professores? Com base nessa indagação, o estudo tem como objetivo compreender, à luz da literatura, os fatores que dificultam a efetivação de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamenta-se em autores como Vesentini (2015), Callai (2005), Straforini (2002), que discutem a evolução da Geografia escolar crítica e autores que discutem a formação inicial docente em Pedagogia, tais como Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) e Pimenta, et al. (2017). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão de literatura. Os resultados indicam que o desconhecimento do conteúdo específico, a fragilidade da formação em Pedagogia, a priorização de currículos padronizados e avaliações externas, além das condições precárias de trabalho e falta de materiais, comprometem uma abordagem crítica da Geografia. Evidencia-se a importância da articulação entre universidade e escola e democratização dos conhecimentos geográficos para o enfrentamento dos desafios identificados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. Anos Iniciais. Políticas educacionais. Geografia Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco as contribuições do ensino crítico da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que memorizar nomes de lugares ou localizar elementos em mapas, o ensino de geografia nessa etapa deve favorecer a construção de uma consciência espacial que permita às crianças compreender criticamente a realidade em que vivem. Nesse sentido, a Geografia escolar contribui para a reflexão sobre os processos sociais, econômicos e culturais que constituem o espaço, valorizando a diversidade e a

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, UNESP-Presidente Prudente, gl.moura@unesp.br.

[2] Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática, UNESP-Marília, silvio.militao@unesp.br.

alteridade em um mundo cada vez mais marcado por lógicas de homogeneização (CALLAI, 2005). Para alcançar este objetivo, o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve ter clareza epistemológica, domínio dos conhecimentos geográficos e uma metodologia que parta da realidade do aluno, articulando as escalas local global (CALLAI, 2005; STRAFORINI, 2002).

Contudo, docentes dos anos iniciais enfrentam dificuldades no ensino desse componente. Este fato se relaciona diretamente com a fragilidade e superficialidade da formação oferecida aos pedagogos. Com currículos extensos e sobrecarregados, esses cursos acabam por não contemplar integralmente os saberes essenciais para o exercício profissional (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA et al., 2017). Além disso, políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal agravam os desafios através da imposição de uma racionalidade técnica que fragiliza a autonomia docente e compromete a formação crítica dos professores (Pimenta, 2023). Quando somadas à precarização salarial e à desvalorização profissional, tais condições compõem um cenário adverso para o ensino crítico.

Diante desta realidade, surge a seguinte questão de pesquisa: Quais são os principais fatores que obstaculizam a concretização de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação e as condições de trabalho dos professores? Para responder a essa indagação, este trabalho aprofunda a análise sobre os anos iniciais, articulando dados empíricos recentes a uma crítica mais focalizada à formação polivalente e às imposições das políticas educacionais.

Sendo assim, temos por objetivo compreender, a luz da literatura, fatores que dificultam a efetivação de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva da prática docente e das condições que a influenciam. Para isso, depreende-se uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico-analítico, baseada em revisão bibliográfica.

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Até o século XIX, a geografia no Brasil não se configurava como disciplina escolar autônoma, estando incorporada a outras áreas do currículo (ROCHA, 2000). É apenas com a criação do Imperial Colégio de Pedro II que a geografia ganha espaço no ensino secundário, ainda com caráter conteudista e voltado à memorização (VLACH, 2015; ROCHA, 2000). No início do século XX, torna-se mais sistematizada, embora ainda marcada por uma abordagem descritiva, nacionalista e voltada à formação das elites (VLACH, 2015).

Entre a Proclamação da República e a década de 1950, cresceu entre as elites a ideia de que era preciso educar o povo. Nesse contexto, a Geografia escolar se consolida como disciplina obrigatória, voltada ao reforço da identidade nacional, porém desconsiderando aspectos sociais e políticos do espaço (VLACH, 2015). Com o golpe militar de 1964, é incorporada aos Estudos Sociais, passando por um processo de simplificação e despolitização. A redemocratização, a partir dos anos 1970, impulsiona o debate crítico e culmina, na década de 1980, na consolidação da Geografia crítica no Brasil, inspirada por movimentos sociais e correntes teóricas como o marxismo e o anarquismo (VESENTINI, 2015). Para o autor, a geografia crítica nasce nas salas de aula e se consolida na academia, sendo pautada pela criticidade e pelo engajamento político.

Straforini (2002, p. 97) pontua que “O ensino de Geografia para crianças não deve ter objetivos tão díspares dos demais níveis de ensino.”. Em essência, o autor reafirma a necessidade de formar criticamente alunos para analisarem, refletirem e intervirem no espaço, unindo pressupostos geográficos e pedagógicos. Nessa mesma direção, Callai (2005) defende que a criança deve ser capaz de ler o espaço, compreendendo-o a partir de conhecimentos específicos da Geografia.

No entanto, abordagens tradicionais, de cunho fortemente mnemônico acabam por reduzir a ciência geográfica a algo mecânico e desconectado da realidade onde se insere o indivíduo (CALLAI, 2005). Já abordagens com foco exclusivo na realidade imediata, como o estudo do meio em círculos concêntricos, embora partam da realidade do aluno, tendem a simplificar o espaço e sua complexidade (CALLAI, 2005). Diante disso, ambos os autores defendem a articulação entre o local e o global, reconhecendo que, em um

mundo marcado por múltiplas escalas e dinâmicas interdependentes, é preciso partir da realidade dos alunos e ampliá-la por meio de práticas que promovam conexões significativas entre diferentes escalas espaciais.

Dessa forma, a Geografia nos anos iniciais assume um papel formativo que vai além da simples transmissão de conteúdos, ao favorecer uma leitura crítica do espaço vivido e contribuir para o processo de letramento (CALLAI, 2005), trabalho essencial para favorecer uma construção gradual e sólida do pensamento geográfico. Apesar das potencialidades, a implementação de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais encontra sérios entraves, sobretudo relacionados à formação dos professores. Para compreender esses limites, é preciso retomar a origem histórica dessa formação enquanto campo de disputas.

3 A FORMAÇÃO POLIVALENTE E SEUS DESAFIOS

A formação de professores ganha relevância após a Revolução Francesa, visando atender ao trabalho fabril e difundir valores burgueses e culmina na criação da primeira escola normal em 1795. Esse modelo se espalha durante o século XIX e chega ao Brasil em 1835, com a criação da primeira escola normal no Rio de Janeiro. Por décadas, a formação para o magistério permaneceu sob a responsabilidade dessas instituições.

A partir da década de 1930, surgem no Brasil as licenciaturas voltadas à formação de professores do ensino secundário, como no caso do curso de Geografia, e o curso de Pedagogia voltado para a formação dos formadores das escolas normais. Já a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil apenas começa a ser assumida pela universidade a partir da década de 1980 (SAVIANI, 2005), o que marca um avanço, mas também evidencia o quanto esse campo formativo permaneceu à margem dos espaços de produção de saber mais legitimados.

A formação universitária para atuação nos anos iniciais só se consolida com a LDB/1996, que determina a exigência do ensino superior para o exercício docente. Contudo, a criação dos Institutos Superiores de Educação e a baixa exigência para a docência básica resultaram, segundo Saviani (2005), em um “nivelamento por baixo”, agravando a desprofissionalização do magistério,

historicamente foi tratado como de menor complexidade e prestígio. Comparada à formação nas licenciaturas específicas, a Pedagogia sofreu historicamente com a indefinição de suas funções.

Mesmo com avanços, os currículos dos cursos de Pedagogia seguem sobrecarregados e pouco articulados à prática docente. Esse quadro é evidenciado por Gatti e Barreto (2009), que ao analisarem as ementas de 71 cursos, apontam a falta de padronização, descrições genéricas e o fato de que apenas 30% do currículo é destinado à formação específica, tratada de forma superficial e pouco articulada à prática. De modo semelhante, Libâneo (2010), ao investigar o currículo de 25 instituições em Goiás, revela uma média inferior a 30% da carga horária dedicada à formação específica, além da ausência de articulação entre teoria e prática. Pimenta et al. (2017), por sua vez, ao analisarem 144 matrizes curriculares no Estado de São Paulo, apontam que os conhecimentos relativos à formação docente compõem apenas 38% da carga horária total dos cursos, o que reforça fragilidades formativas, que refletem diretamente nas práticas em sala de aula.

Em relação à Geografia, Braga (2007), destaca que a carência de conteúdos geográficos na formação do pedagogo leva os professores, em geral, a se sentirem insatisfeitos com o ensino que desenvolvem, ao mesmo passo em que não encontram condições de transgredir essas práticas devido à falta de fundamentos teórico-metodológicos. De forma semelhante, Straforini (2002) ressalta que o fortalecimento do ensino de Geografia nos anos iniciais depende do domínio de saberes específicos da área. Para o autor, “uma disciplina só se sustenta e toma corpo quando ela se fundamentar teórico-metodológico e epistemologicamente na própria disciplina e nas teorias educacionais” (STRAFORINI, 2002, p.96).

No entanto, o enfrentamento dessas deficiências encontra limitações no cenário das políticas educacionais. A partir dos anos 1990, a educação brasileira passou a ser fortemente influenciada por políticas neoliberais alinhadas a organismos internacionais, como o Banco Mundial (ROCHA, 2000). Tais políticas, como expõe Pimenta (2023), se alastram e ampliam ainda mais após a segunda década do século XXI, com a imposição de currículos padronizados, avaliações em larga escala e uma racionalidade técnica que fragiliza a

autonomia docente. A formação do professor torna-se, então, cada vez mais instrumental, voltada para o cumprimento de metas e índices, distanciando-se de uma proposta crítica e reflexiva.

4 ENTRAVES À GEOGRAFIA CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS

Diante desse cenário, o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental mantém-se predominantemente ancorado em práticas tradicionais (instituídas), ainda que coexistam traços discretos de propostas que buscam desafiar o paradigma hegemônico (instituíntes) (BRAGA, 2007). Essa permanência de abordagens tradicionais é reforçada pelos dados de Silva e Leão (2016), ao aplicarem questionários a 30 estudantes de Pedagogia da UFSJ, identificaram que 90% dos estudantes de Pedagogia investigados consideram as práticas docentes observadas nos estágios insatisfatórias, marcadas pela ênfase na memorização e repetição de conteúdos.

Estudos como os de Neu (2012), Silva e Leão (2016), Silva e Silva (2016), Oliveira, Santos e Silva (2021) e Oliveira e Santos (2022) apontam o predomínio do uso de livros didáticos, da memorização e da reprodução de conteúdos em sala de aula, com poucas experiências metodológicas inovadoras. Ainda que algumas professoras relatem o uso de estratégias alternativas, como músicas, mapas e visitas de campo, tais práticas são pontuais e não configuram a realidade predominante (Neu, 2012; Silva; Silva, 2016; Oliveira; Santos; Silva, 2021). Mesmo docentes com discursos progressistas, como em Silva e Silva (2016), enfrentam dificuldades para traduzir suas concepções em práticas pedagógicas. Isso permite supor que essas iniciativas possivelmente esbarrem no domínio conceitual e nas limitações impostas pelas condições concretas das salas de aula, diretamente influenciadas pelas políticas educacionais.

Embora a realidade vivida pelos alunos seja essencial para uma abordagem significativa da Geografia, apenas 13% das professoras entrevistadas por Silva e Leão (2016) afirmaram utilizá-la como recurso didático. De forma semelhante, Silva e Silva (2016) evidenciam que apenas uma das duas professoras participantes relatou considerar sempre os conhecimentos prévios dos alunos. A esse quadro soma-se a análise de Lemes e Lopes (2020), que

identificaram, nas falas de professoras de Maringá, dificuldades em compreender as escalas de análise local-global como princípio estruturante do pensamento geográfico, e não como conteúdos. Esse cenário reflete a ausência de um aprofundamento conceitual em Geografia na formação docente, comprometendo a construção de práticas pedagógicas mais críticas e significativas. Como destaca Straforini (2002), mesmo que as crianças ainda não compreendam plenamente essa totalidade, elas têm o direito de conhecê-la — o que implica a necessidade de um ensino que ultrapasse o imediato estimule a reflexão sobre o mundo em sua complexidade.

São evidenciados em alguns estudos sentimentos de despreparo entre as professoras. Em Silva e Leão (2016), 37% das docentes da rede pública se declararam inseguras para lecionar Geografia. Lemes e Lopes (2020) indicam que grande parte das professoras pesquisadas não atribui importância ao ensino de geografia nos anos iniciais e o secundariza em relação a outros componentes curriculares. Assim, além das defasagens conceituais, os estudos evidenciam que a formação inicial tem falhado em transmitir a relevância dessa disciplina, resultando na invisibilização da Geografia como área fundamental para a atuação docente nas séries iniciais e comprometendo, em somatória com a política educacional, sua efetiva inserção e desenvolvimento em sala de aula.

Os desafios no ensino de Geografia incluem desde limitações materiais (Silva; Leão, 2016), domínio e da produção de materiais didáticos (Lemes; Lopes, 2020) até a desvalorização da disciplina frente a outras áreas como Português e Matemática (Oliveira; Santos; Silva, 2021). Também são frequentes dificuldades de ordem conceitual, relatadas por Silva e Silva (2016), bem como por 60% das professoras participantes do questionário proposto por Lemes e Lopes (2020). Ademais, as professoras descrevem desafios com questões didáticas, tais como adaptar conteúdos complexos para o público infantil (Silva; Leão, 2016; Oliveira; Santos; Silva ,2021).

Isto posto, os achados deste estudo não apenas confirmam diagnósticos já apontados pela literatura, mas também avançam ao articular de forma integrada os impactos da formação polivalente, das políticas educacionais e das condições concretas de trabalho no ensino de Geografia nos anos iniciais. Ao reunir e confrontar evidências empíricas recentes com os pressupostos teóricos

do ensino crítico, esta análise evidencia o descompasso persistente entre teoria e prática, apontando para a invisibilização da Geografia como campo formativo fundamental e para os desafios ainda não superados na construção de uma prática pedagógica mais reflexiva e emancipadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender, à luz da literatura especializada, os fatores que dificultam a efetivação de um ensino crítico de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva da prática docente e das condições que a influenciam. A análise permitiu identificar que, de modo geral, se manifestam dificuldades relacionadas tanto ao domínio dos conteúdos relativos ao conhecimento espacial quanto à abordagem didática e ao uso e construção de materiais didáticos diversificados. Tais problemáticas corroboram as reflexões de Straforini (2002) e Callai (2005), ao destacarem que os professores dos anos iniciais carecem de um domínio epistemológico e metodológico essencial ao ensino de Geografia.

Não obstante, reforçamos que essa lacuna não se deve apenas à formação inicial, mas também às políticas educacionais historicamente adotadas. A centralidade conferida ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, associada à rigidez curricular, ao uso obrigatório de livros didáticos e às pressões por desempenho em avaliações externas, acaba por marginalizar a Geografia tanto na formação docente quanto na prática pedagógica.

Diante disso, aponta-se a necessidade de democratizar o conhecimento específico da Geografia para os anos iniciais, ampliando o acesso a esses saberes. Ressalta-se, ainda, a importância de uma articulação mais efetiva entre universidade e escola, que possibilite não apenas a circulação dos conhecimentos produzidos academicamente, mas também o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos professores e a construção conjunta de alternativas. Por fim, é imprescindível valorizar as práticas pedagógicas inovadoras e críticas existentes, buscando formas de socializá-las com os professores de maneira aplicável, considerando desafios cotidianos enfrentados.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria Cleonice B. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 28, p. 129–148, 2007. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/226. Acesso em: 9 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, v. 25, n. 66, p. 227–247, maio 2005

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

LEMES, Robson de Oliveira.; LOPES, Claudivan Sanches Estudo das necessidades formativas em geografia para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 10, n. 20, p. 148–173, 2020. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/897. Acesso em: 14 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 17 dez. 2010.

NEU, Marcia Rosa. Da leitura das palavras à leitura de mundo: o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Poiésis**, v. 5, n. Esp. 2, p. 176-190, 2012. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1279. Acesso em: 22 jun. 2025.

OLIVEIRA, Guilherme Matos de; SANTOS, Mirian Rocha dos; SILVA, Ana Paula Evangelista. Itinerários da práxis pedagógica de professoras no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 226–237, 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/70849. Acesso em: 2 jul. 2025.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins; SANTOS, Ivaneide Silva dos. Oficinas pedagógicas e aprendizagem significativa no ensino de geografia. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/84-105. Acesso em: 2 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In:* LONGAREZI, Andréa

Maturano, PIMENTA, Selma Garrido, PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica No Brasil**. 1° ed. São Paulo: Cortez Editora e Livraria, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, jan. 2017

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, *[S. l.]*, n. 15, p. 129–144, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364. Acesso em: 16 jun. 2025.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 2, p. 11–26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, Maria José Barros; SILVA, Marcos Nicolau Santos da. A metodologia e o ensino da geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo em Grajaú-MA. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v.4, n.08, p.64-92, jul./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/geoamazonia/article/view/12485. Acesso em: 29 jun. 2025.

SILVA, Samara Mirelly; LEÃO, Vicente de Paula. Anos Iniciais do Ensino Fundamental: por onde anda a Geografia? / Early years of elementary school: where is the Geography?. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 46, p. 382–395, 2016. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/geografia/article/view/P.2318-2962.2016v26n46p382. Acesso em: 27 abr. 2025.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 1, n. 18, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/203. Acesso em: 13 jun. 2025.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015, p. 219 – 248.

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015, p. 187 – 218.

LATIFÚNDIOS X FUNÇÃO SOCIAL DA TERRA: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA) PARA OS ASSENTADOS DO MOVIMENTO SEM TERRA (MST)

Luciana de Souza[1]

Deisiane De Toni Alves[2]

Queli Ghilardi Cancian[3]

Andreia Florêncio Eduardo de Deus[4]

Marco Antonio Batista Carvalho[5]

RESUMO

Desde a divisão inicial do território brasileiro, persiste o fenômeno dos latifúndios. A partir do Estatuto da Terra (1964) e da Constituição Federal (1988), consolida-se o princípio da função social da terra, base que sustenta o Movimento Sem Terra (MST) e a defesa da Reforma Agrária, promovendo o acesso democrático à terra. A Educação é pilar central desse movimento, que luta pela universalização da escola pública de qualidade, da Educação Básica ao Ensino Superior. Em função do elevado número de analfabetos que constituíam o MST na década de 1990, por meio de muita luta e resistência, em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O objetivo deste estudo é investigar, por meio de revisão bibliográfica do tipo estado do conhecimento, de que forma o PRONERA beneficia os assentados do MST. Nesse caminho, busca-se contribuir para a manutenção, aprimoramento e a possível criação de novas políticas públicas voltadas para a Educação do campo. Como resultado, seis artigos foram analisados, os quais contribuíram, direta ou indiretamente, para a constatação de que o PRONERA promove a justiça social no campo através da democratização do acesso à Educação, pois tem o compromisso com a Educação como instrumento público para possibilitar a implementação de novos padrões de relações sociais, priorizando o coletivo em detrimento do individualismo, estabelecendo uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e o Estado.

Palavras-chave: Movimento Sem Terra. Função Social da Terra. Reforma Agrária. Educação do Campo. PRONERA.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, luciana.souza02@escola.pr.gov.br.
[2] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, deisi200180@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, quelicancian@gmail.com.
[4] Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.eduardo@uffs.edu.br.
[5] Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

Desde a implementação da divisão do litoral brasileiro em 15 grandes faixas de terra, sistema nomeado de Capitanias Hereditárias, realizado em 1534 pelo Rei Português D. João III, que correspondiam a 14 capitanias, entregues à responsabilidade dos donatários, nobres de confiança do rei, a divisão dessas terras foi injusta e é a principal causa dos latifúndios que perduram até hoje no Brasil. Esse contexto, contribuiu para a origem do movimento social pela realização da Reforma Agrária e a democratização do acesso à terra em 1984. Adiante, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, *a*firma que:

> [...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] XXIII – a propriedade atenderá a sua função social (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Além de garantir o direito à propriedade a todos os brasileiros, sejam eles natos ou naturalizados, essa propriedade deve atender, necessariamente, a sua função social. Nesse momento, emerge o questionamento: Mas o que significa atender a função social da propriedade? Vale destacar que a função social da propriedade já estava expressa no Estatuto da Terra de 1964, que dispõe sobre a Reforma Agrária e a promoção da Política Agrícola conforme

> Art. 1º que é assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.
> § 1° A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:
> a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
> b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
> c) assegura a conservação dos recursos naturais;
> d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (BRASIL, 1964, Art. 1º).

Diante disso, é possível questionar se os latifúndios ‘grandes propriedades privadas’, muitas vezes improdutivas ou voltadas à monocultura de exportação, como a soja, cumprem a função social prevista no Estatuto da Terra (1964) e na Constituição Federal de 1988. Conforme Costa (2024),

> A função social da terra é um conceito que emerge da necessidade de garantir que o uso do solo beneficie a sociedade como um todo. Historicamente, a terra foi vista principalmente como um bem econômico, mas a função social sedimentou a noção de que terra deve promover o bem-estar coletivo e a justiça social (COSTA, 2024, p. 12).

De acordo com Silvério e Silva (2024), o MST busca a requalificação dos latifúndios privatizados em prol da aplicação da função social da terra, determinada no Estatuto da Terra de 1964 e na Constituição Federal de 1988. Essa movimentação é fundamental no tensionamento da lógica capitalista vigente, forçando o funcionamento de uma ferramenta prevista em lei. A luta do MST é indispensável para alcançar autonomia, independência financeira, qualidade de vida, soberania alimentar e ultrapassar as barreiras do analfabetismo imposto pela lógica do sistema vigente.

A Educação é uma das bandeiras prioritárias de atuação e mobilização do MST, visto que, desde a sua origem, incentiva e desenvolve processos educativos que priorizam a luta pela universalização do direito à escola pública de qualidade, desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Conforme dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Censo da Reforma Agrária de 1997 apontou um elevado índice de analfabetismo entre os assentados, o que impulsionou os representantes de instituições de Ensino Superior a se reunirem para discutir a participação no processo educacional direcionado a esse público (BRASIL, 2024).

No ano seguinte, foi criado o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Conforme Campos, Henrique e Koling (2022), o programa tem em suas raízes a marca de intensas lutas sociais, com sofrimento, marchas, conquistas e sonhos realizados, ao destinar verbas específicas para viabilizar o acesso de jovens camponeses sem terra ao Ensino Superior em instituições federais. Logo, emerge o questionamento que conduz o presente estudo: O que o PRONERA pode promover para os assentados do MST? Se estabelece assim como objetivo, investigar de que forma o PRONERA beneficia os assentados do MST.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o impacto do PRONERA na realidade dos assentados do MST, evidenciando como o acesso à Educação contribui para a efetivação da função social da terra e promove maior

justiça social no campo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, objetivo exploratório-descritivo, desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento**,** que, conforme Romanowski e Ens (2006), analisa um recorte específico da produção acadêmica sobre determinado tema. Para localização dos estudos, realizou-se busca na plataforma de pesquisa *Google Acadêmico*, utilizando os termos-chave “Movimento Sem Terra - MST” *AND* “Função Social da Terra” e “Movimento Sem Terra - MST” *AND* “PRONERA”. Como recorte temporal, estabeleceu-se os últimos 10 anos, abrangendo o período entre 2015 e 2025. Como critério de inclusão, definiu-se que os termos-chave deveriam estar presentes tanto no título quanto nos resumos dos artigos. Desse modo, foram localizados 45 estudos, sendo 40 descartados por não atenderem tal critério.

Os cinco artigos selecionados foram analisados conforme critérios da análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). No desenvolvimento destas, constatou-se que o artigo de Molina (2004), citado no texto Camacho (2017), apresentava contribuições significativas, sendo então integrado ao *corpus* do estudo, conforme apresenta-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos selecionados e analisados

Autor	Título	Ano
Molina, M. C.	Pronera como construção prática e teórica da Educação do campo.	2004
Fernandes, B. M.; Tarlau, R	Razões para mudar o mundo: a Educação do campo e as contribuições do PRONERA	2017
Camacho, R. S.	Educação do campo: o protagonismo dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses no PRONERA	2017
Diniz D. F.; Lerrer D. F.	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política para a democratização do Estado no Brasil	2018
Costa T. B.	A importância da regularização fundiária rural para a efetivação do direito à moradia e da função social da terra	2024

Silvério B. B.; Silva F. F. A.	A posse de terras no Brasil através dos séculos e a importância do MST na luta pela justiça social no campo	2024

Fonte: Autores (2025)

A partir das análises, extraiu-se a categoria final, conforme a sistematização apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Sistematização da análise

Unidades de registro	Categorias iniciais	Categoria final
Concentração fundiária e lógica do agronegócio; Função social da terra; Distanciamento entre prática agrária e legislação vigente	Disputa de Projetos de Sociedade e Território	(In)cumprimento da Função Social da Terra e a Educação do Campo
Educação do campo como estratégia política e pedagógica de resistência; Produção acadêmica pautada em perspectiva emancipatória e protagonista; PRONERA como instrumento de democratização do acesso à Educação Universidade como território em disputa entre classes sociais.	Educação do Campo como Instrumento de Transformação Social	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Da análise dos dados emergiu a categoria final *(In)cumprimento da Função Social da Terra e a Educação do Campo*, que revela a contradição entre o modelo agrário vigente, marcado pela concentração fundiária e pela lógica do agronegócio, e os princípios constitucionais que atribuem à terra uma função social. Nesse contexto, a Educação do campo se apresenta não apenas como política pública, mas como estratégia política, cultural e pedagógica de resistência, emancipação e afirmação identitária, com impacto direto nas transformações sociais dos territórios rurais.

(In)cumprimento da Função Social da Terra e a Educação do Campo

Fernandes e Tarlau (2017, p. 547), explicitam, de forma abrangente, que “em um mundo urbanizado, são poucas as mentes e olhos que se voltam para o campo”, e de forma mais enfática, chamam a atenção para a área da Educação

camponesa. Para compreender esse paradoxo entre latifúndios e função social da terra, relacionado à Educação, os autores apontam que é necessário entender que

> O mundo está em movimento constante, impulsionado pela correlação de forças que o disputa. São classes sociais defendendo diferentes sistemas políticos que determinam os usos dos territórios, exploram a natureza e o trabalho. Nesses sistemas, distintas classes sociais determinam o poder de decisão sobre a gestão da acumulação, procurando sustentar a manutenção do sistema, produzindo desigualdades econômicas, políticas e territoriais. Definem as relações entre capital, trabalho, Estado, mercado e tipos de propriedade a partir de suas compreensões sobre a produção, concentração e distribuição da riqueza comum, da terra e de território. Delimitam os monopólios, fusões, concorrências sob controle do capital ou do Estado. Ditam as tecnologias e os modos de vida, demarcando territórios, liberdade, subordinação e, evidentemente, produzindo diferentes modelos de desenvolvimento. As pessoas que formam as classes desses sistemas determinam a correlação de forças que pode mudar ou manter o sistema (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 547).

De um lado temos o latifúndio, característica do capitalismo, da concentração dos poderes econômico, político, cultural e social nas mãos de poucos e, do lado oposto, a luta pela Reforma Agrária, visando o fim do capitalismo, haja vista que almeja a superação das desigualdades, a melhoria da qualidade de vida por meio da sustentabilidade. Compreendida por Fernandes e Tarlau (2017, p. 548) “como recriação das condições naturais de existência e tecnologias apropriadas para o desenvolvimento de relações sociais, em que os poderes de decisão sejam de todas e de todos em uma democracia participativa”.

No entanto, o neoliberalismo, que é uma corrente de pensamento econômico e político que defende a intervenção mínima do Estado na economia e tem o foco no livre mercado e na desregulamentação deste, tem ganho cada vez mais adeptos ao reproduzir tais pensamentos na sociedade. A exemplo, as empresas capitalistas, “fundações, centros de pesquisa, movimentos, associações empresariais e universidades privadas, estão dominando os territórios públicos e governos em todas as instâncias, ministérios, secretarias, universidades e escolas” (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 549).

O foco do pensamento neoliberal é o mercado, o qual é o centro do sistema capitalista, logo seu objetivo é a garantia e permanência da liberdade do

capitalismo, conforme apontam Fernandes e Tarlau (2017, p. 550) “a falta de perspectivas de nossas instituições públicas é resultado de sua subordinação à razão neoliberal”. E é justamente contra a razão neoliberal e capitalista que estão concentradas as lutas do MST, “cujo lema é “terra para quem nela trabalha”, e declara seus principais objetivos: a luta pela terra, por reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil” (SILVÉRIO; SILVA, 2024, p. 2, grifos dos autores).

Em conformidade com Silvério e Silva (2024, p. 4) “o MST considera a terra como um bem comum e combate a ideia de que bens comuns se tornem mercadoria ou sejam privatizados por grupos privados, empresas, políticos e governos a serviço do lucro”. O movimento defende, assim como Fernandes e Tarlau (2017, p. 555) que “a educação é um direito, condição essencial para o desenvolvimento. Essas são referências fundamentais para compreender o processo de construção da educação do campo”. Prontamente,

> [...] uma educação melhor leva a maior prosperidade, à melhoria da agricultura, a melhores resultados de saúde, a menos violência, a mais igualdade entre os sexos, a capitais sociais mais elevados e a um ambiente natural melhorado. A educação é a chave para ajudar as pessoas em todo o mundo a compreender por que o desenvolvimento sustentável é um conceito tão vital para nosso futuro comum (UNESCO, 2016, p. 5).

Tal ideário vai ao encontro do que o PRONERA promove: a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à Educação, “na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas do campo e na formação técnico-profissional de nível médio, superior, residência agrária e pós-graduação lato sensu e stricto sensu” (BRASIL, 2016, p. 8). Destarte, pode-se perceber o seu compromisso com a Educação como instrumento público para possibilitar a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, bem como na organização do território e nas relações com a natureza, áreas de reforma agrária e demais territorialidades do campo (BRASIL, 2016).

> O PRONERA nasce da grande visibilidade da luta pela terra e pela Reforma Agrária no país, protagonizada por diferentes movimentos sociais, mas com grande destaque do MST e de docentes e pesquisadores vinculados a universidades federais brasileiras. É a partir desse contexto que o PRONERA vem contribuindo para a

> inclusão no cenário educacional do país de uma nova modalidade de pensar a educação em suas práticas e finalidades, ou seja, ao materializar a educação do campo como política pública aplicada via gestão participativa por parte do público que delas fará uso e, assim, colocando uma nova ordem do discurso para as práticas da gestão pública no interior do Estado e ampliando as possibilidades dos espaços em que se podem figurar práticas de democracia participativa – na sociedade civil e no interior do próprio Estado (DINIZ; LERRER, 2018, p. 4).

Em suma, ao longo desses anos, pode-se afirmar que o PRONERA contribuiu para "fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à Educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras" (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 557). Uma vez que "seu objetivo é fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais" (BRASIL, 2016, p. 8). Silvério e Silva (2024) alinham-se a essa afirmativa, ao apontar que os objetivos do MST não se limitam à questão da soberania alimentar no que tange à melhora na qualidade de vida das pessoas, mas lutam também pela garantia da Educação popular pública e de qualidade. Conforme Fernandes e Tarlau (2017),

> [...] o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (IPEA, 2015), o PRONERA promoveu — desde sua criação, em 1998, até 2011 — a realização de 320 cursos nos níveis: educação de jovens e adultos (EJA) fundamental, ensino médio e ensino superior — envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Esses cursos qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, contribuindo com a qualidade de vida e desenvolvendo seus territórios. No período, foram 320 cursos realizados em 880 municípios e em todas as unidades da federação, [...] Nenhuma outra política educacional criou tantos cursos como o PRONERA para a população camponesa em áreas de reforma agrária. Chegou no que outras políticas não chegaram, levando condições de acesso à educação em diversos níveis, [...] A maioria dos cursos foi de alfabetização de jovens e adultos, o que contribuiu para diminuir o índice de analfabetismo. A diversidade de cursos de nível médio foi resultado da procura pela profissionalização para a formação de jovens lideranças para as comunidades, como também profissionais de nível superior de fora do território, mas que passaram a atuar nos assentamentos, com a criativa experiência dos cursos de Residência Agrária. Esses graduados de diversas áreas do conhecimento atuaram nos assentamentos e em políticas de desenvolvimento. Destacamos o acesso ao ensino superior com a criação de 54 cursos no período, como, por exemplo: pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais,

> agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros. Dessas experiências, surgiram vários cursos de pós-graduação em educação do campo e desenvolvimento territorial, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 557).

Em face do exposto, Molina (2024) evidencia duas características principais: a primeira é o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de uma política pública que almeja a construção de uma nova visão sobre o campo, e a segunda, é a produção de conhecimentos pelos próprios movimentos camponeses. Além disso, "a universidade, enquanto representação de uma instituição estatal, é a materialização de um território em disputa entre as classes sociais" (CAMACHO, 2017, p. 219).

O fio condutor entre MST, PRONERA e assentados é a transformação social, visando a superação do capitalismo. E nessa perspectiva, "a relação dos movimentos sociais com professores–educadores comprometidos com a transformação social tem permitido a efetivação da Educação do Campo no nível superior" (CAMACHO, 2017, p. 219). Na mesma direção, o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (IPEA), contribui ao apresentar as experiências agroecológicas e a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores, fortalecendo o espírito coletivo e cooperativo (BRASIL, 2016). Por fim,

> Os dados analisados e as realidades transformadas evidenciam que o PRONERA se tornou uma referência de política pública pelo seu potencial de mudar o mundo. É importante compreender que essa transformação é um processo multiescalar que possui uma longa temporalidade em movimento constante. Essa política expandiu a educação do campo para todo o Brasil e possibilitou a milhares de pessoas o acesso à educação em todos os níveis. Isto é um exemplo de como se muda o mundo (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 562).

O PRONERA "mostra que as comunidades camponesas também podem ser protagonistas de sua própria história e inovar com formas de gestão educacional, mas a partir de outra perspectiva e de outra razão para mudar o mundo" (FERNANDES; TARLAU, 2017, p. 565). Para elucidar o discurso

anterior, é importante mencionar exemplos do que foi organizado com base em uma parceria construída entre a Via Campesina – Brasil,

> a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF); a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (CAMACHO, 2017, p. 217).

É importante destacar que, a partir do relacionamento entre os Movimentos sociais e a Universidade, estes trazem uma outra lógica de se relacionar com o saber, “esta forma de conhecimento crítico intrinsecamente ligado à realidade ajuda a construir uma postura teórica-política-ideológica comprometida com a transformação social” (CAMACHO, 2017, p. 221). Diferentemente da forma de produção de conhecimento que predomina na academia, segundo Molina (2004), baseado em um aprofundamento técnico e neutro, desvinculado com a realidade, sem o compromisso da superação das relações de dominação existentes.

Logo, os Movimentos Sociais trazem para a Universidade a formação de valores necessários para a ruptura com o conhecimento científico produzido de maneira burocrática e desvinculado das lutas sociais (MOLINA, 2004). Consequentemente, o resultado é a construção de uma Educação pública de melhor qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos artigos analisados, foi possível constatar que o PRONERA promove a justiça social no campo através da democratização do acesso à Educação, pois tem o compromisso com a Educação como instrumento público para possibilitar a implementação de novos padrões de relações sociais, priorizando o coletivo em detrimento do individualismo, fomentando uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado.

No que tange a coletividade, isso emerge do fato do PRONERA ser um programa criado, idealizado e enraizado na realidade de um grupo que luta e

resiste em função de um objetivo comum: a Reforma Agrária, com base na efetivação do cumprimento da legislação que afirma que a propriedade deve cumprir a sua função social, que valoriza a agricultura familiar e a preservação do meio ambiente, pensando no cultivo e produção de forma sustentável, em prol do bem comum, haja vista que o meio ambiente é um direito difuso.

Uma dos principais pilares do MST é uma Educação pública e de qualidade social, desde a Educação Básica até a Superior. Isso foi fomentado pelo fato da maioria dos assentados serem analfabetos quando o movimento foi constituído. Assim surge o PRONERA, fundamentado na construção de uma Educação emancipadora, baseada no coletivo, no diálogo e na sustentabilidade da terra, em oposição a uma Educação capitalista, individualista e neoliberal, centrada na valorização do agronegócio, das empresas e indústrias. Nesse modelo excludente, quem produz não usufrui dos frutos do próprio trabalho, gerando tensões e impulsionando lutas sociais.

Uma das grandes contribuições do PRONERA é a reinserção do campo na agenda de pesquisas das Universidades públicas brasileiras. Uma área historicamente marginalizada passa a ganhar visibilidade, e a realização deste estudo representa parte da superação desse paradigma. A produção acadêmica sobre essa temática fortalece os movimentos camponeses ao se basear em uma perspectiva teórico-político-ideológica emancipatória e protagonista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2016.

BRASIL, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. **Estatuto da Terra**. Brasília, 30 nov. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 mai. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):** Manual de Operações. Brasília-DF, 2016. 145 p. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_PRONERA__18.01.16.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma - Incra. **PRONERA chega aos 26 anos com cursos em todos os níveis voltados à população do campo**. 2024. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/PRONERA-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo#:~:text=Institu%C3%ADdo%20por%20meio%20da%20Portaria,de%20Estado%20voltado%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária:** pesquisa qualitativa no Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 2016.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo: O Protagonismo dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses no PRONERA. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas/Ms, n. 26, p. 216-229, nov. 2017.

CAMPOS, João Carlos de; HENRIQUE, Paulo; KOLING, Edgar. **PRONERA: 24 anos de conquista e resistência na Educação do Campo**. 2022. Disponível em: https://mst.org.br/2022/04/16/PRONERA-24-anos-de-conquista-e-resistencia-na-educacao-do-campo%ef%bf%bc/. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTA, Thainara Barroso da. **A importância da regularização fundiária rural para a efetivação do direito à moradia e da função social da terra**. 2024. 38 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Estadual de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2024.

DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA):** uma política para a democratização do Estado no Brasil. Inter-Ação, Goiânia. v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 140, p. 545-567, set. 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Relatório de Monitoramento Global da Educação.** Representação da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SILVÉRIO, Bruna Barisson; SILVA, Fabiana Felix do Amaral e. A posse de terras no Brasil através dos séculos e a importância do MST na luta pela justiça social no campo. In: XXVIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 28, 2024, São José dos Campos-Sp. **Anais INIC 2024.** 2024: Universidade do Vale do Paraíba/Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento, 2024. p. 1-6. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2024/anais/arquivos/1092_1029_01.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

INCLUIR PARA TRANSFORMAR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA DE PROFESSORES E GESTORES.

Sarah Rosindo Daher de Barros[1]

Wanda Maria Junqueira de Aguiar[2]

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[3]

RESUMO

Esta apresentação refere-se a uma dissertação de mestrado em andamento que tem como objetivo analisar sentidos e significações de professores e gestores da rede municipal de ensino de Taubaté sobre inclusão, considerando a perspectiva da interseccionalidade. A pesquisa está ancorada em um projeto maior intitulado "Pesquisa-Trans-Formação e a categoria Dimensão Subjetiva como recursos teórico-metodológicos para apreensão e transformação da realidade educacional", desenvolvido num grupo interinstitucional, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e autorização formal para o uso de seu banco de dados. Essa pesquisa guarda-chuva é coordenada pela Professora Dra. Wanda Junqueira de Aguiar (PUC-SP – PED), em parceria com a Professora Dra. Luciana Magalhães (UNITAU). A dissertação tem como base a Psicologia Sócio-histórica, tendo aporte no método Materialista Histórico- dialético, que compreendem o sujeito constituído nas relações sociais e históricas. A abordagem é qualitativa, priorizando o contexto institucional, a escuta sensível e a participação colaborativa dos participantes da pesquisa na produção de informações e conhecimento. Adotou-se os Núcleos de Significação como ferramenta de análise, por meio de uma abordagem crítica e dialética na explicitação e explicação das informações produzidas. Atualmente, a pesquisa encontra-se em fase de tratamento e interpretação das informações, no entanto, a fundamentação teórica já permite situar a inclusão como campo de disputas simbólicas e políticas, atravessado por múltiplas opressões interseccionais de classe, gênero, raça e deficiência. Busca-se, com essa investigação, contribuir para o debate sobre uma inclusão escolar que transcenda o mero cumprimento da legislação, articulando-se a um projeto coletivo, crítico e na perspectiva da transformação social. Assim, essa apresentação, busca se debruçar sobre as significações atribuídas por professores e gestores à inclusão no cotidiano escolar, colaborando para a construção de práticas educativas mais críticas, sensíveis às desigualdades e comprometidas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Interseccionalidade. Psicologia Sócio-histórica.

[1] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. E-mail: sarahhdahher@gmail.com
[2] Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br
[3] Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/MPE), UNITAU. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

Significações. Pesquisa-Trans-Formação.

1. INTRODUÇÃO

A proposta de investigação se inspira e se motiva nos debates teórico-práticos que englobam a inclusão como um fenômeno atravessado por marcadores sociais devido às suas singularidades. Nesse sentido, adota-se uma perspectiva interseccional, que possibilita a compreensão das múltiplas formas de exclusão e de silenciamentos presentes no cotidiano no âmbito escolar.

O foco recai sobre as significações constituídas pelos professores e gestores de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo acerca de suas práticas inclusivas, reconhecem suas mediações e seus posicionamentos diante dos conflitos e contradições que permeiam o campo educacional. Parte-se da premissa de que a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico ao espaço educativo, mas se configura como um compromisso ético-político e com a valorização das diferenças (Freire, 1996; Skliar, 1999; Sarmento, 2021).

A pesquisa e se integra o projeto interinstitucional, intitulado “Pesquisa-Trans-Formação e a categoria Dimensão Subjetiva como recursos teórico-metodológicos para apreensão e transformação da realidade educacional”, autorização formal para o uso de banco de dados. Essa pesquisa guarda-chuva é coordenada pela Professora Dra. Wanda Junqueira de Aguiar (PUC-SP – PED), em parceria com a Professora Dra. Luciana Magalhães (UNITAU), se iniciou 2023 com o total de 6 encontros com professores e gestores e atualmente está no processo de análise dos dados.

2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa sustenta-se sob as bases da Psicologia Sócio-histórica e no materialismo histórico-dialético. Ambas interpretam o sujeito como um ser historicamente constituído pelas relações sociais, mediadas pela linguagem e pelas práticas culturais. (Vigotski, 2000; Aguiar, Aranha & Soares, 2021).

Nesse horizonte, o desenvolvimento humano é entendido como processo de transformação coletivo e contínuo, implicado na transformação ativa

da realidade, numa contínua produção de **significações.**

Optou-se por uma abordagem qualitativa, na qual os **Núcleos de Significação** são utilizados como ferramenta analítica, permitindo a apreensão das significações produzidas por professores e gestores em relação à inclusão escolar. Os dados foram produzidos por meio de encontros de formação, registrados por gravação de áudios e transcrições, posteriormente formando os pré-indicados que constituem indicadores e formaram os núcleos para produção das análises. Considerando a intencionalidade de mediar a realidade investigada, a modalidade inspirada na Pesquisa- Trans-Formação (Magalhães, Aguiar, 2021) se apresenta como um manejo investigativo que alude a produção de informações e processo de formação.

A concepção desloca o entendimento da aprendizagem para além da aquisição individual de conhecimentos, enfatizando seu caráter coletivo e historicamente situado. O processo educativo, nesse sentido, torna-se uma prática em que os sujeitos não apenas se adaptam às condições sociais, mas participam ativamente.

A orientação teórico-metodológica assume o compromisso de investigar como são produzidas, as significações desse grupo de professores e gestores acerca da inclusão escolar.

3. ANÁLISE TEÓRICA DA INCLUSÃO ESCOLAR COMO PROJETO POLÍTICO

Ao pensar a inclusão em uma perspectiva crítica, torna-se indispensável compreender como ela é significada por diferentes sujeitos que compõem na sociedade na escola na esfera desta pesquisa e em todos outros âmbitos.

> Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. Ao falar sobre talento, detemo-nos especialmente no modo como a cultura nivela as diferenças de talento e como o desenvolvimento cultural apaga ou, mais precisamente, converte em histórica a superação natural do desenvolvimento orgânico incompleto. (Vigotski,2013, p.863)

É necessário compreender que a deficiência é social. A deficiência vem de padrão de normalidade. Nesta pesquisa dialoga com autores que reconhecem uma prática atravessada por disputas simbólicas e políticas. Skliar (1999) e Sarmento (2021) denunciam a naturalização da norma e a construção da deficiência como desvio, propondo uma virada epistemológica que desestabiliza os discursos capacitistas. Em articulação a isso, Vigotski (2000) propõe uma atuação para além das limitações orgânicas, focando nos processos de mediação social que possibilitam o desenvolvimento cultural dos sujeitos.

Tal compreensão não pode ser descolada das determinações políticas e econômicas que atravessam a escola pública brasileira historicamente marcada por um projeto social seletivo e excludente. Como adverte Magalhães (2021), a inclusão escolar precisa ser entendida como um fenômeno dialético, cujas contradições revelam tanto os limites quanto as possibilidades de transformação no interior da escola. Não se trata, portanto, de um processo técnico ou neutro, mas de um campo em permanente disputa, no qual diferentes projetos de sociedade e de educação se confrontam.

Nesse sentido, a autora retoma o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico capaz de revelar as determinações estruturais que sustentam a segregação e o capacitismo. Como afirma Marx (p. 43, 2011):

> [...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, e sim sob circunstâncias diretamente encontradas, legadas e transmitidas do passado.

No contexto educacional, essas “circunstâncias” se materializam em currículos excludentes, em precarização do trabalho docente e na resistência conservadora à presença de alunos com deficiência nas salas de aula comuns.

A inclusão escolar, entendida como projeto político, exige, portanto, a ruptura com o discurso neoliberal da responsabilização individual e da culpabilização dos sujeitos. A escola, nesse projeto emancipatório, deixa de ser um mero espaço de adaptação e passa a ser concebida como “uma mediação fundamental e privilegiada que viabiliza a humanização” (MAGALHÃES, 2021, p. 27). desvendar o ser humano em sua historicidade, contradições e potencial de transformação.

É preciso, como aponta Mészáros (2008), recusar a lógica perversa que

reduz o direito à educação à lógica do mercado, convertendo a inclusão em mercadoria ou privilégio. A luta pela inclusão escolar, nesse horizonte, articula-se à luta maior por emancipação social, questionar o projeto de sociedade que naturaliza desigualdades e tenta obscurecer as raízes de sua produção.

Ao incorporar a categoria de Dimensão Subjetiva da Realidade (Aguiar; Bock, 2016), a presente pesquisa desvela o modo como as práticas de inclusão são atravessadas por significações coletivas e individuais, que ora reproduzem, ora tensionam as determinações estruturais. Assim, concernir os sentidos atribuídos pelos professores à inclusão é também albergar as contradições que movem esse processo e as possibilidades de superação que emergem da práxis. Essa perspectiva crítica convoca a formação docente para além do tecnicismo. Como lembra Freire (p. 79, 1981), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Remete a compreensão que a formação de professores em qualquer âmbito e no caso aqui, para a inclusão não pode se limitar a conteúdos normativos ou protocolos operacionais. Exige o enfrentamento das contradições estruturais, o desmonte dos discursos naturalizados e a construção coletiva de outros sentidos possíveis para a educação, portanto para emancipação.

A inclusão escolar, longe de ser um simples arranjo administrativo ou pedagógico, constitui-se em uma arena de disputa política e simbólica, na qual se joga o próprio projeto de sociedade em curso. A defesa da inclusão implica recusa à lógica segregacionista, à institucionalização como destino e à pedagogia da caridade. Requer, como afirma Magalhães (p. 30, 2021), “pensar no devir, nas potencialidades inerentes e, às vezes, latentes da atividade docente”, envolvendo que as contradições do presente carregam em si a semente das possibilidades de transformação.

4. DESENVOLVIMENTO INICIAL DOS DADOS

As primeiras leituras das significações e aproximações ao campo empírico revelam a presença de barreiras institucionais que dificultam a efetivação de práticas inclusivas. Entre elas, destacam-se a sobrecarga docente e a ausência de suporte técnico e político por parte das instâncias administrativas e contradições no processo de ensino-aprendizagem: tanto em relação à

constituição do currículo quanto das práticas pedagógicas.

Além disso, observa-se uma recorrente conflito entre os princípios políticos da inclusão e as condições concretas da escola, marcada por precariedades e contradições. Os gestores aparecem como figuras centrais na mediação entre política e prática, mas muitas vezes reduzem a inclusão à adaptação curricular ou ao cumprimento da legislação, deixando de lado a dimensão da provocação crítica que os processos de inclusão escolar podem impulsionar, algo inextricável da dimensão política e transformadora que a função da gestão escolar deve assumir.

5. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Embora a pesquisa esteja em andamento, os dados preliminares indicam a urgência de se incorporar a inclusão para além dos marcos legais e normativos. Trata-se de reconhecer a escola como espaço de luta e contradição, em que as significações atribuídas à inclusão são construídas em conflito com os projetos de disputa.

Diante disso reforça-se a importância de alcançar a inclusão como um processo coletivo, histórico e situado, que demanda a escuta ativa, o enfrentamento das desigualdades estruturais e o compromisso ético com a transformação social. A construção de uma escola exige rupturas com paradigmas normativos e capacitistas e a abertura para práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de existir e aprender.

Ao propor a inclusão como um projeto interseccional realizado no coletivo, essa pesquisa busca afirmar a centralidade da escuta, da formação docente crítica e da mobilização da comunidade escolar como pilares para a construção de práticas educativas na perspectiva da transformação social. Nesse processo, o esforço teórico-metodológico se orienta pela necessidade de desvelar as mediações constituintes das significações atribuídas à inclusão e explicitar as contradições que atravessam o cotidiano escolar e o próprio projeto educacional.

Reconhecemos, contudo, como limitação, a ausência de continuidade no acompanhamento dos professores e a impossibilidade de aprofundar as intervenções pedagógicas. Além disso, os desafios institucionais e estruturais

como a falta de políticas duradouras, a sobrecarga docente e as resistências às mudanças dificultam a concretização propostas.

Ainda assim, espera-se que os dados que estão/serão produzidos ao longo desta pesquisa possam contribuir significativamente para as práticas educativas, visando auxiliar a desconstrução de barreiras e de certa forma contribuir ações inclusivas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e07305, 2021.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. A constituição do sujeito na psicologia sócio- histórica. São Paulo: Cortez, 2016.

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

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, L. C. de; SANTOS, L. F. dos. *Educação inclusiva e interseccionalidade*. Campinas: Papirus, 2021.

MARX, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. *A revolução de Vigotski*. Psicologia da educação, v. 53, p. 118-122, 2021.

MÉSZÁROS, I. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

SARMENTO, V. N. Ex/inclusão da pessoa com deficiência em tempos de pandemia: velhos debates, novos desafios. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M. (Orgs.). Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada.

Maceió: Edufal, 2021. p. 12-17.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 739-760, jul./set. 2013.

A Internacionalização da Educação Superior Brasileiro no Século XX: História, Críticas e Perspectivas

Josemara Schvinden de Oliveira [1]

Karen Elizabeth Mariano [2]

Vanessa Krueger [3]

James Dadam [4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a trajetória da internacionalização da educação superior brasileira desde o século XX até a contemporaneidade, destacando seus marcos históricos, políticas públicas, desafios e paradigmas em constante transformação. Partimos da seguinte problemática: como o processo de internacionalização da educação superior no Brasil evoluiu ao longo do tempo e quais desafios se mantêm no cenário atual? O estudo, fundamenta-se em revisão bibliográfica de fontes institucionais e governamentais, identificando os marcos históricos e as principais políticas públicas que estruturaram esse percurso. Destacam-se fases como a formação acadêmica no exterior no início do século XX; a ampliação e diversificação universitária nas décadas de 30 e 60; a reconfiguração neoliberal e mercantil da internacionalização nos anos 1990; e a expansão e consolidação de políticas públicas e programas governamentais, como o Ciência sem Fronteiras (2011–2015), que promoveu a mobilidade acadêmica, mas também suscitou críticas quanto à sua sustentabilidade e alcance social. No século XXI, evidencia-se a emergência de desafios ligados a colonialidade do saber, as desigualdades regionais e a necessidade de práticas mais plurais e solidárias. A pandemia da COVID-19 acelerou a digitalização e apresentou novos cenários para a democratização do acesso internacional. Este estudo fundamenta-se na crítica decolonial de Quijano (2005) e Santos (2014), que evidencia a colonialidade do saber e o epistemicídio; nos modelos de internacionalização multifacetada Knight (2020), De Wit (2017); e na análise da mercantilização educacional neoliberal Sguissardi (2008). Ao final, o artigo propõe a necessidade de se repensar os modelos vigentes de internacionalização a partir de perspectivas críticas, solidárias e pluriepistêmicas, alinhadas à democratização e à emancipação da educação superior no país.

Palavras-chave: Internacionalização. Colonialidade do Saber. Educação Superior. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é um fenômeno global que tem ganhado centralidade no debate acadêmico e político desde o final do século XX.

[1] Mestranda em Educação, bolsista gratuidade, FURB, jschvinden@furb.br.
[2] Mestranda em Educação, bolsista CAPES, FURB, kemariano@furb.br.
[3] Mestranda em Educação, bolsista FAPESC, FURB, vanessakrueger@furb.br.
[4] Doutor em Educação, FURB, jamesd@furb.br.

Inicialmente associada à mobilidade de estudantes e pesquisadores, passou a abranger múltiplas dimensões institucionais, curriculares e epistêmicas, e foi progressivamente incorporada como estratégia de desenvolvimento e excelência pelas universidades em todo o mundo. Por ser um fenômeno multifacetado, envolve atividades de pesquisa e cooperação acadêmica entre países, programas de intercâmbio, formação conjunta e ações institucionais que ultrapassam fronteiras, assumindo diferentes significados conforme o contexto em que se insere (De Wit, 2017). Essa ampliação reflete transformações profundas no papel das universidades, que passam a atuar como atores globais, respondendo demandas econômicas, políticas e culturais diversas.

Antes de constituir-se como política institucional, a internacionalização foi praticada por meio da formação acadêmica de elites no exterior, revelando relações desiguais de produção e circulação de saberes (Mignolo, 2020). Partindo da problemática “como o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil evoluiu ao longo do tempo e quais desafios se mantêm no cenário atual?”, este artigo analisa a trajetória histórica, políticas públicas e paradigmas em transformação. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental. O referencial teórico articula três eixos: crítica decolonial (Quijano, 2005; Santos, 2013, 2014), que evidencia a colonialidade do saber e o epistemicídio; modelos de internacionalização multifacetada (Knight, 2020; De Wit, 2017); e análise da mercantilização educacional neoliberal (Sguissardi, 2008). O objetivo é identificar marcos, assimetrias e perspectivas para um modelo sustentável e emancipatório, contribuindo a uma reflexão crítica sobre estratégias contemporâneas e futuras.

2 A FORMAÇÃO ACADÊMICA NO EXTERIOR NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a formação das elites intelectuais brasileiras ocorreu predominantemente no exterior, em países europeus. Tal dinâmica materializou a colonialidade do saber (Quijano, 2005), estabelecendo hierarquias epistêmicas assimétricas: o conhecimento europeu era internalizado como universal, enquanto saberes locais eram marginalizados. Para Santos (2014), essa lógica desencadeou um "epistemicídio", a aniquilação sistêmica de epistemologias não-ocidentais pela imposição de um paradigma científico

monocultural.

Durante a Primeira República (1889–1930), o Brasil não possuía universidades consolidadas, mas faculdades isoladas como as de Direito, Medicina e Engenharia, que não desenvolviam pesquisa, nem formavam quadros acadêmicos especializados, e a configuração da educação superior brasileira divergiu radicalmente de outros países latino-americanos no século XX (Schwartzman, 2008). Essa diferença estrutural explica a dependência histórica brasileira de modelos estrangeiros para pesquisa científica. A busca pelo conhecimento não se restringia a qualificações técnicas, mas envolvia um projeto de distinção social e de acesso à modernidade eurocêntrica, o que levou a mobilidade ser viabilizada por recursos próprios ou por vínculos diplomáticos. A formação europeia reforçava a dependência epistemológica. Para Quijano (2005), tratava-se da imposição do conhecimento europeu como universal. A internacionalização brasileira repete aqui o paradoxo da inclusão excludente denunciado por Santos (2014), silenciando saberes periféricos. Essa configuração inicial, centrada na mobilidade seletiva de elites e na dependência epistemológica, evidenciou a necessidade de estruturar um sistema universitário nacional. A partir da década de 1930, o Brasil inicia um processo de modernização e institucionalização da educação superior.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO E MODERNIZAÇÃO (1930-1960)

A criação da USP em 1934 marca o início da universidade moderna no Brasil. Com a contratação de professores estrangeiros como Lévi-Strauss e Braudel, estabeleceu-se um modelo inspirado na universidade francesa (Vassalo, 2025). A influência do modelo humboldtiano (ensino, pesquisa, extensão) torna-se dominante. A chamada “ciência de reprodução” resultou do projeto modernizador das elites brasileiras, que buscavam replicar modelos dos países centrais para aproximar a nação subdesenvolvida do ideal de desenvolvimento ocidental (Santos, 2003). A criação da CAPES[5] e do CNPq[6] em 1951 impulsionou a formação de docentes no

[5] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1951, é reconhecida no Brasil e no exterior por sua atuação na pós-graduação brasileira, garantindo parâmetros de qualidade e fomentando bolsistas em Mestrado e Doutorado.
[6] O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação

exterior. Organismos como UNESCO apoiaram o desenvolvimento universitário, com missões técnicas e financiamento. Acordos bilaterais consolidaram a internacionalização como estratégia de modernização. Apesar dos avanços, persistiram desigualdades e assimetrias. O cenário estruturado nas décadas de 1930 a 1960, e o fortalecimento da cooperação internacional estabeleceu as bases para a expansão da pós-graduação no Brasil, processo que se intensificaria nas décadas seguintes.

4 1970 E 1980: PÓS-GRADUAÇÃO E COOPERAÇÃO TÉCNICA

A pós-graduação stricto sensu brasileira foi sistematizada a partir da década de 1970, com o apoio da CAPES e do CNPq. A internacionalização se deu por meio do envio de bolsistas ao exterior, convênios de cotutela e vinda de especialistas estrangeiros (Lopes, Oliveira, 2018). Entre 1970 e 1985, mais de 8 mil bolsistas foram financiados pela CAPES e pelo CNPq, com destino às principais universidades dos EUA, França, Alemanha e Reino Unido (Capes, 2025). Um aspecto importante refere-se à forte influência norte-americana na implantação dos primeiros cursos. Assim, a pós-graduação no Brasil reflete o dualismo epistêmico característico de sua trajetória, moldando o sistema nacional de ciência e tecnologia (Santos, 2003). A educação superior passa a ser concebida como vetor de formação de capital humano, mas desigualdades regionais e a subordinação epistemológica às potências do Norte Global persistiram. Segundo Nunes (1978), essa dinâmica levou a reprodução de saberes importados e desatualizados, que ignoravam a realidade do país: muitas vezes, desconsideravam problemas superados nas nações desenvolvidas, mas cujo conhecimento permanecia essencial para os países dependentes. A partir dos anos 1990, com o avanço da globalização e a ascensão do neoliberalismo, a educação superior brasileira passou por transformações estruturais.

5 GLOBALIZAÇÃO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E A EXPANSÃO ASSIMÉTRICA

A década de 1990 reconfigurou radicalmente a internacionalização da

---

de recursos humanos qualificados para a pesquisa. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução de políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação.

educação superior brasileira sob o paradigma neoliberal, vinculando-a à competitividade acadêmica e rankings globais em um contexto de redemocratização e abertura econômica, aprofundando contradições e desigualdades regionais e epistemológicas. A ascensão do neoliberalismo implicou na reestruturação do Estado em moldes gerenciais, com base em princípios de eficiência, avaliação de resultados e privatização. Na educação, isso se traduziu na reforma da educação superior implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), do Plano Decenal de Educação para Todos e da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A internacionalização é motivada também por seu impacto na atuação geopolítica; na contemporaneidade, marcada pela relevância das classificações globais, ela é encarada como uma estratégia para elevar a posição e a reputação de instituições ou nações. Entre outros objetivos estão a formação de estudantes como cidadãs/os globais e o fomento a pesquisas colaborativas internacionais capazes de solucionar problemas planetários (Knight, 2020). Nesse período, a internacionalização deixou de ser exclusivamente uma prática de cooperação acadêmica e passou a integrar o mercado global de educação superior, com instituições disputando rankings, estudantes e recursos. Knight (2020) destaca que essa nova lógica, na qual a internacionalização é tratada como estratégia institucional associada à excelência acadêmica, promoveu cooperação solidária entre nações para qualificar a educação superior, refletida na ampliação das redes brasileiras de cooperação Sul-Sul, consolidação de acordos bilaterais, criação do Fórum de Assessores das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), e transição da CAPES/CNPq para financiamento de internacionalização institucional além de bolsas individuais. Sguissardi (2008) denuncia a mercantilização da educação superior, que dissolve fronteiras entre público e privado, mantendo ensino de elite para poucos e massificação de baixa qualidade para muitos, aprofundando desigualdades e impondo modelos universitários financeiramente inviáveis para países periféricos, subordinados a agendas hegemônicas. Assim, a década de 1990 aprofundou tensões: a excelência produtivista marginalizou universidades do Norte/Nordeste; a colonialidade do saber reafirmou conhecimentos do Norte Global como universais (Quijano, 2005); e a fragmentação institucional transformou a educação superior em mercadoria via massificação mercantilizadora (Sguissardi, 2008), inviabilizando sua democratização.

A partir dos anos 2000, o Brasil testemunha um processo de institucionalização mais sistemática da internacionalização da educação superior. Diferentemente das décadas anteriores, o fortalecimento de políticas públicas progressistas reforçou a ciência e tecnologia e buscou inserir o Brasil de forma mais estratégica no sistema global de produção de conhecimento. Contudo, a expansão ocorreu de forma desigual e frequentemente tensionada entre lógicas de cooperação solidária e pressões mercadológicas. A internacionalização tornou-se indicador formal nos sistemas de avaliação da CAPES/MEC, enquanto universidades passaram a competir em rankings globais (QS, Times Higher Education)[7]. Essa lógica ampliou a pressão por publicações em inglês, parcerias com países do Norte e visibilidade internacional (UNESCO, 2010). Apesar dos avanços, a internacionalização ainda se mostrou assimétrica: universidades do Sul e Norte do país continuaram com acesso desigual a redes globais e a mobilidade seguiu elitizada. A internacionalização foi institucionalizada, mas não democratizada. Desse modo, tais políticas não devem se restringir às nações convencionais do Norte Global, mas avançar mediante complementariedade com a busca de internacionalização latino-americana e Sul-Sul (Morosini, 2024). Nesse contexto de institucionalização assimétrica da internacionalização, o governo brasileiro lançou, em 2011, o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), considerado um dos maiores esforços focado apenas em mobilidade acadêmica já realizados no país. Apresentado como estratégia para ampliar o acesso à formação internacional e fortalecer a produção científica nacional, o programa se destacou pelo volume de investimentos e pela abrangência geográfica. No entanto, sua implementação também revelou contradições e fragilidades, resultando em seu fim em 2015.

6 PÓS-2015: RETROCESSOS, NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O período pós-2015 configura inflexão na internacionalização da educação superior brasileira, com crise econômica, instabilidade política e cortes orçamentários. A pandemia de COVID-19 agravou o cenário, impondo adaptações urgentes às atividades acadêmicas em meio a restrições sanitárias e incertezas econômicas

[7] QS World University Rankings são classificações universitárias anuais publicadas pela Quacquarelli Symonds (QS), do Reino Unido. A editora originalmente lançou seus rankings em publicação conjunta com a Times Higher Education (THE) entre 2004 e 2009 sob o nome Times Higher Education-QS World University Rankings.

(Gonçalves, 2023). Este evento acelerou transformações na internacionalização, suspendendo mobilidades presenciais e programas de cooperação (Leal, 2024). Com o retorno abrupto de estudantes/pesquisadores ao Brasil com a descontinuação do Ciência sem Fronteiras e cortes orçamentários federais (2018-2022), as universidades públicas adotaram protocolos emergenciais. A implementação do ensino remoto evidenciou desigualdades no acesso digital, exigindo ajustes a desafios globais como crises sanitárias e instabilidades políticas (Knight, 2020). A impossibilidade de deslocamentos impulsionou a internacionalização digital e o foco deslocou-se para a "internacionalização em casa", priorizando aprendizagem colaborativa internacional on-line e integração de dimensões interculturais no currículo e ações de extensão (Knight, 2020). A internacionalização deixa de ser vista apenas como sinônimo de mobilidade e intercâmbio, abrindo portas para a internacionalização em casa e do currículo, ganhando dimensões interculturais (Morosini, 2021). Contudo, persistem desafios como a desigualdade tecnológica, limitações pedagógicas e resistências culturais (Dias, Ramos, 2022). O cenário pós-pandêmico demanda equilíbrio entre mobilidade presencial-virtual, fortalecimento de redes Sul-Sul e investimento em infraestrutura digital para uma internacionalização inclusiva e sustentável.

A internacionalização da educação superior mantém-se central na agenda acadêmica global, mas transforma-se em contexto de globalização acelerada, crises econômicas, avanços tecnológicos e demandas por justiça social, exigindo modelos mais equitativos e sustentáveis. Dados da UNESCO (2023) confirmam sua multipolaridade: embora o Norte Global permaneça dominante, emergem novos polos na Ásia e América Latina (Knight, 2020). A pandemia acelerou o desenvolvimento de modalidades virtuais, como mobilidade on-line, Massive Open Online Courses (MOOCs) e plataformas colaborativas. Essas modalidades permitem maior inclusão, porém requerem atenção à infraestrutura digital e à qualidade pedagógica. As mobilidades internacionais seguem concentradas em universidades federais do Sudeste e Sul; cresce o interesse por programas de dupla titulação e parcerias institucionais estratégicas. Destacam-se iniciativas como a expansão de programas de mobilidade internacional via CAPES e CNPq, com foco em bolsas curtas e cotutela de tese; incentivos à internacionalização em casa, incorporando internacionalização curricular, pesquisa colaborativa e interculturalidade; e programas voltados para o fortalecimento da cooperação Sul-Sul. Estudos recentes indicam que o acesso à

mobilidade internacional e às oportunidades de cooperação ainda é desigual, reproduzindo barreiras socioeconômicas, raciais e regionais (Andreotti, 2021). A busca por posicionamento em rankings internacionais continua a influenciar as estratégias institucionais, o que pode comprometer a diversidade acadêmica e a autonomia universitária (Altbackh *et al*., 2021). Autores como Santos (2013) e Andreotti (2021) propõem uma internacionalização pautada na justiça cognitiva, na equidade e na solidariedade entre instituições e comunidades. A incorporação de tecnologias digitais deve ser pensada para ampliar o acesso e promover intercâmbios culturais significativos. A atuação em redes multilaterais de cooperação Sul-Sul e em alianças estratégicas é vista como um caminho para a construção de um sistema internacional mais equilibrado e respeitoso das diversidades. As críticas à colonialidade do saber se intensificam, exigindo que a internacionalização incorpore pluralidades epistemológicas e culturais, valorizando saberes locais e tradicionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século XX consolidou no Brasil um modelo de internacionalização universitária baseado na dependência epistêmica de centros hegemônicos. Se a formação no exterior qualificou quadros acadêmicos, reforçou simultaneamente a colonialidade do saber e a exclusão de epistemologias locais. Períodos-chave como as décadas de 1970, 1980 e 1990 aprofundaram assimetrias, vinculando a educação superior a lógicas globais excludentes. A fase de institucionalização nos anos 2000 ampliou o alcance das relações internacionais, mas manteve a subordinação a rankings e métricas neoliberais. Programas como o Ciência sem Fronteiras evidenciaram os paradoxos da internacionalização quantitativa: ganhos em mobilidade e visibilidade, porém com elitismo, desarticulação pedagógica e reforço da hierarquia Norte-Sul. O contexto pós-2015 expôs fragilidades estruturais. A COVID-19 acelerou a digitalização, mas também desigualdades tecnológicas.

Conclui-se que, superar as contradições históricas exige um projeto contra-hegemônico pautado em justiça cognitiva, cooperação solidária e equidade digital. Assim, a internacionalização só cumprirá seu potencial transformador se romper com a colonialidade e o utilitarismo econômico. Isto implica reconhecer a educação superior como direito social, adotar práticas curatoriais decoloniais e garantir que a

inserção global sirva à democratização do conhecimento e à emancipação das periferias epistemológicas.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; PINHO, Ricardo; FENG, Xueli. Global University Rankings and Their Impact. International Higher Education, n. 104, 2021.

ANDREOTTI, Vanessa. Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education: New York, 2021.

BRASIL Portaria Interministerial Nº 1, de 9 de janeiro de 2013. Ficam instituídas as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União, 11 jan. 2013.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. País terá R$ 3,16 bi para formar cientistas. Brasília, DF, 28 jul. 2011c. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/bolsistas-e-investimentos-1/atracao-de-pesquisadores . Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União, 14 dez. 2011b.

CAPES. Memória CAPES. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [s.d.]. Disponível em: https://memoria.capes.gov.br/. Acesso em: 29 jun. 2025.

CAPES. Relatório de Gestão – Ciência sem Fronteiras. Brasília: CAPES, 2015.

CNPQ. Apresentação institucional. Portal Administrador CNPq. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Disponível em: http://portal-adm.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/. Acesso em: 29 jun. 2025.

DE WIT, H. (2017). Misconceptions about (the end of) internationalization, challenges and opportunities for the future. Revista Educación Superior y Sociedad, 21(21), 65-78, .2017.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, n. 158

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

KNIGHT, Jane. Internacionalização da educação superior: conceitos, razões e marcos de referência. In: KNIGHT, J. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEAL, Cinthia de Oliveira Santos. A internacionalização em casa: desafios e perspectivas no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco / Cinthia de Oliveira Santos Leal. - Recife, 2024.

LOPES, Débora de Oliveira; OLIVEIRA, Ítalo Martins de. Órgãos de fomento da pós graduação brasileira: a história do CNPq e da CAPES. In: Anais do CONEDU 2018 – Congresso Nacional de Educação, [s. l.], 2018. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID5045_10092018131740.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter. Descolonizar o Conhecimento, Revoltar-se Contra o Colonialismo Global. São Paulo: Edusp, 2020.

MOROSINI, Marilia. Internacionalização da educação superior em tempos de movimentos regionais: entrevista com Marilia Morosini. Entrevistadora: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas SP, v. 11, e025047, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8676267. Acesso em: 28 jun. 2025.

NUNES, L.C.P. Análise da política de pós-graduação no Brasil. 1978. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SCHWARTZMAN, Simon (org). Universidades e desenvolvimento na América Latina: experiências exitosas de centros de pesquisas. Belo Horizonte: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNESCO. Instituto de Estatística. Fluxo global de estudantes de nível terciário . 2010. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutsearch>. Acesso em29 de junho de 2025.

VASSALO, Roberta. A história dos primeiros professores da Universidade. Jornal da USP. Disponível em: https://jornal.usp.br/universidade/usp-83-anos-a-historia-dos-primeiros-professores-da-universidade/ acesso em 28 de junho de 2025.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES, AÇÃO EDUCATIVA E CONTEXTOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO E ENSINO

Nájela Tavares Ujiie[1]

Viviane da Silva Batista[2]

RESUMO

O trabalho apresentado tem por intuito aprofundar questões caras e relevantes à formação de professores e à melhoria da ação docente em diferentes vertentes educativas. Frente ao exposto, a ação atua no âmbito da formação permanente de professores em contexto em duas frentes: 1) formação inicial nas turmas de Pedagogia em que as pesquisadoras ministram aulas, sendo articulista de prática de ensino e curricularização da extensão, e, 2) formação continuada de professores, de acordo com as demandas e parcerias estabelecidas com redes públicas, via projeto de extensão "Formar em Ação". Desse modo, integra aspectos da ação formativa e educativa, tanto da formação de professores em si (graduação em Pedagogia – formação inicial), quanto da práxis educativa a ser constituída no âmbito cotidiano das unidades educacionais (formação de professores em serviço – formação continuada). A atividade respalda-se pela pesquisa-ação formativa e colaborativa (Junges, 2016) e formação de professores em contexto (Ujiie, 2019). Nesse bojo, tem por participantes estudantes do curso de Pedagogia, das turmas em que as pesquisadoras atuam e professores das redes públicas parceiras (conveniadas), que estabeleceram parceria formativa, no ano letivo 2024, rede pública municipal de Astorga, Mandaguari e Mirador, cidades do interior paranaense. Assim, a atividade vincula a missão universitária de ensino, pesquisa e extensão ao passo que desenvolve pesquisas de iniciação científica e curricularização da extensão vinculada às disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciência e Meio Ambiente e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e vem demonstrando que a formação de professores articulada à realidade e ao contexto é demanda essencial ao percurso e processo de ser e tornar-se professor, no ciclo de permanente desenvolvimento profissional via formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia. Formação de Professores. Ensino-Aprendizagem. Extensão Universitária.

1 INTRODUÇÃO

Temos nos dedicado à formação de professores a um bom tempo e implementado ações formativas no âmbito do curso de Pedagogia via prática de

[1] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail: najelaujiie@yahoo.com.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3405-4894 Lattes: http://lattes.cnpq.br/1242945275956878

[2] Doutora em Educação (UEM). Professora Adjunta e Coordenadora da Curricularização da Extensão do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí (UNESPAR-Pvaí). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: viviane.batista@ies.unespar.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2126-7778 Lattes: http://lattes.cnpq.br/1271151080789859

ensino e curricularização da extensão, e, na esfera educativa escolar via formação de professores em contexto, no espaço-tempo das redes públicas municipais, unidades escolares, centros e núcleos de atendimento à infância, em parceria com as redes públicas e as profissionais da área: secretárias, diretoras, coordenadoras e professoras da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nossa atuação na Universidade tem dimensionamento no ensino, na pesquisa e na extensão. Uma ação que se materializa em sala de aula com pesquisas de naturezas variadas e na parceria e envolvimento com a extensão universitária (PEMU, AFATI, Em(n)cantos com a Literatura Infantil, EduCine, Formar em Ação e outros), na materialidade de atividades universitárias articuladas (cursos, eventos e publicações) e com nucleação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR).

Neste estudo, temos por intuito apresentar e aprofundar questões caras e relevantes à formação de professores e à melhoria da ação docente em diferentes vertentes educativas, mediatizadas pela experiência vivida e vivenciada no ano letivo 2024, via pesquisa-ação formativa e colaborativa e/ou formação permanente de professores em contexto: inicial e continuada. Para tanto, na tessitura deste trabalho a seguir ordenamos três seções: a primeira dedicada aos pressupostos teóricos de base que primam por discutir a formação permanente de professores em contexto (inicial e continuada), a dialogicidade e os aspectos da educação emancipatória; a segunda voltada à articulação entre a discussão e os resultados; e, por fim, a terceira verticalizada às considerações do trabalho.

2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A formação de professores em contexto configura-se como um caminho construído por meio da mediação dialógica, da comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais. De acordo com Ujiie (2019), essa formação tem como eixo central a articulação entre ensino e pesquisa que, por sua vez, constitui-se como coluna dorsal da (re)construção do conhecimento. Essa

articulação ocorre via ação investigativa, que é simultaneamente formativa e educativa, contribuindo para a constituição do conhecimento praxiológico.

No século XXI, a formação de professores se torna pilar essencial à qualidade do ensino brasileiro e ao desenvolvimento profissional docente. Por essa via, os *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1999) demarcam mudanças significativas nas práticas de formação docente, além de evidenciar uma demanda imanente por criação de sistemas de formação de professores mais eficazes e articuladores dos processos de formação inicial e continuada, pautados por demandas da realidade.

De acordo com Nóvoa (2013), no século XXI vivenciamos o terceiro momento da formação de professores: a formação humana e profissional. Essa etapa ocorre, preferencialmente, no âmbito universitário, por meio de parcerias que articulam teoria e prática, promovendo a cooperação educativa e formativa. No contexto atual, essa concepção exige um olhar atento à realidade e uma formação docente comprometida social, política e pedagogicamente com os desafios contemporâneos da educação.

A formação permanente de professores se estende por toda a trajetória do professor, formação inicial, atuação profissional, reflexão sobre a prática e ação educativa. De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), trata-se, portanto, de um processo contínuo de desenvolvimento profissional que visa aprimorar as práticas pedagógicas e conhecimentos dos docentes ao longo de suas carreiras.

As propostas de formação de professores elaboradas nas últimas décadas visam a formação de um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil, com intuito de promover a formação integral, a partir da mais tenra idade, em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos, políticos e sociais.

Os aportes legais e os debates constituídos na esfera acadêmica têm apontado para a necessidade da formação permanente de professores, mais abrangente e unificadora das demandas profissionais, que comporte especificidades didáticas, procedimentais e atitudinais na dimensão do tornar-se e ser professor, atuando diretamente, como já mencionado, na qualidade educacional e no desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito à formação permanente, Carvalho e Gil-Pérez (2011)

a concebem como atividade de pesquisa e inovação, em estreita relação com o cotidiano educativo, capaz de atuar na ressignificação de aspectos científicos, didáticos e psicossociopedagógicos da ação do professor.

Imbernón (2016), ao considerar a formação permanente, pontua a importância da formação no território educativo, que considera as situações problemáticas contextuais, ou seja, as necessidades institucionais e reais dos professores. Por esse viés, entendemos que temos necessidades e demandas reais tanto no processo de tornar-se professor (formação inicial) quanto no processo de ser professor (formação continuada). O objetivo da formação de professores é, portanto,

> [...] possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos, na eleição dos conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional (Brasil, 1999, p. 56).

Em coaduno com o exposto, a *Resolução nº 2 CNE/CP*, de 1 de julho de 2015, que dispõe as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada* considera:

> [...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (Brasil, 2015, p. 16).

Nesse bojo, é imprescindível compreender as interpretações dos professores em e sobre a sua realidade. Melo (2015, p. 107) corrobora com o exposto ao demarcar que, na pesquisa em educação e ensino,

> [...] o importante é captar os sentidos que os sujeitos envolvidos na prática educativa constroem sobre o que fazem, seja na relação fundamental professor-alunos, seja na relação entre os próprios professores, entre estes e a instituição, entre pais e escola, entre professores e suas práticas etc.

Segundo Pimenta (2018), na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência, considerando a totalidade em todas as suas determinações e evidenciando as contradições nele presentes. Isto significa que o pressuposto básico da formação de professores para qualquer nível de ensino, na contemporaneidade, pauta-se na realidade e sua apreensão, na reflexão e na ação sobre o contexto que é próprio e peculiar das unidades educacionais.

A título de compreensão, a formação continuada de professores em contexto é aquela que tem como elemento definidor a aproximação entre o professor formador e o professor em formação inicial ou já consolidado da Educação Básica no seu lócus de trabalho, tendo por ponto de referência formativo as demandas escolares e a realidade eminente dos professores e da docência. Assim, a formação de professores em contexto corresponde à formação inicial que considera o real e a formação continuada, que tem por fonte de retroalimentação a realidade, a captação e a absorção do contexto, espaço-tempo físico, relacional e social, em que as experiências educativas são forjadas, organizadas, propostas e desenvolvidas (Ujiie, 2017). Nessa dimensão temos a dialogicidade freiriana e o diálogo como categoria instrumentalizadora da ação, sendo essenciais à formação de professores que é um ato relacional (Freire, 1996).

A ideia de captação do contexto, aproximação e parceria como fonte primária para uma formação continuada se evidencia em Blaszko e Ujiie (2014), que defendem e valorizam a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica como estratégica formativa profícua. Essa articulação é concebida como promotora do diálogo, do ensino colaborativo, da pesquisa, da construção do conhecimento e da abordagem investigativa - elementos estruturantes da formação docente. Essas dimensões se mostram alinhadas à abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), que dimensiona nossos estudos.

A formação permanente de professores é aqui compreendida como pauta de interação e parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica, seja pela vertente da formação inicial, que deve se articular com o campo da escola, na busca da construção da práxis educativa que congrega teoria e prática, ou na vertente da formação continuada, que prima por configurar um sistema formativo

que promova o desenvolvimento profissional.

Assim, a formação permanente de professores em contexto é arcabouço e elemento salutar à pesquisa-ação colaborativa, que se estrutura na e com a ação interventiva e construtiva na formação inicial em Pedagogia e na formação continuada, como buscaremos pormenorizar na seção que segue.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM CONTEXTO INICIAL E CONTINUADA

A pesquisa-ação/formação de professores em contexto tem a dimensão participante e colaborativa como elemento estrutural de sua ação. Assim, a construção da pesquisa/formação ocorre de modo dialógico, ao passo que todos os envolvidos têm voz e vez: professores em construção, professores consolidados da Educação Básica e professores formadores. “A pesquisa-ação é vista em sua concepção formativo-emancipatória como uma metodologia que se situa entre avaliação, pesquisa e formação” (Pimenta, 2018, p. 12) e constitui ação nucleada pelo GEPE e seus membros (pesquisadores, mestrandos e graduandos).

Dentro da correlação explicitada nesta seção, apresentamos o delineamento e breves resultados nas vertentes constitutivas, sendo elas: 1) prática de ensino *Literatura Infantil e Ensino de Ciências: Pesquisa Colaborativa* vinculada a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio ambiente, com vinculação a iniciação científica *Avaliação e Acompanhamento da Prática de Ensino de Ciências e Meio Ambiente* e a dissertação em andamento *Alfabetização Científica Mediatizada via Literatura Infantil: uma proposição a partir do CREP para o primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais*; 2) curricularização da extensão *EduCine,* vinculada à disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, e, 3) projeto de extensão *Formar em Ação*, vinculado ao *Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR)*, que tem por objetivo fundante atender à comunidade, por meio de ações formativas e educativas de ampla capilaridade.

A investigação realizada na disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Meio ambiente tem enquadramento metodológico pela pesquisa-ação

colaborativa partilhada entre acadêmicos do 1º ano de Pedagogia, pesquisadora iniciante, mestranda e professora/orientadora que, motivadas pela alfabetização científica contextualizada, estabeleceram como objetivos atuar na formação inicial de professores de ciência, na catalogação de obras literárias e na criação de sequências didáticas significativas ao ensino de ciências. Em 2024, a pesquisa contou com a participação de 30 acadêmicos, resultando na coleta de 90 obras. Após a unificação e catalogação dos materiais, foram excluídos as obras repetidas, compondo um banco de dados com 79 obras literárias voltadas ao ensino de Ciências, sendo utilizadas 28 dessas obras em 30 sequências didáticas elaboradas, 13 voltadas à Educação Infantil e 17 aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados da prática de ensino evidenciam interdisciplinaridade entre as obras literárias e o ensino de ciência, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem, a alfabetização científica e a formação de cidadãos conscientes no escopo do Curso de Pedagogia que, por sua vez, reverberarão as aprendizagens construídas na Educação Básica via ação docente com foco no ensino de ciências.

A consolidação do Projeto *EduCine*, via curricularização da extensão na sociedade, atingiu oito municípios da região Noroeste do Paraná, dezessete escolas, 593 partícipes, sendo 567 crianças e 26 profissionais da educação, dentre eles diretores, coordenadores e professores. (Batista; Giraldelli; Ujiie, 2024). Ponderamos que a ação do projeto teve contribuição formativa e a dinâmica socioeducativa. A participação no *EduCine* permitiu aos acadêmicos vivenciar, na prática, a importância da investigação científica e da escuta ativa das crianças, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das realidades escolares. Ao integrar a pesquisa como parte da rotina educacional, o projeto não apenas ampliou as possibilidades metodológicas para o ensino, mas também incentivou o desenvolvimento de um olhar sensível e reflexivo nos futuros professores, fortalecendo a construção de abordagens que respeitam a curiosidade infantil e promovam a autonomia intelectual. No que se refere ao desenvolvimento das sessões de cinema nas unidades educacionais, estas foram cuidadosamente ambientadas, considerando a preparação do espaço, a acolhida das crianças e a mediação pedagógica como elementos fundamentais para a experiência formativa. Entre os filmes utilizados estiveram *Divertida*

Mente, Divertida Mente 2, Rio, Gato de Botas 2: O Último Pedido, Wall-E, Tainá: A Origem, Trolls e outros. O projeto *EduCine* abordou temas essenciais para o desenvolvimento da oralidade e da educação científica, promovendo reflexões sobre questões CTS. Dessa forma, concluímos que a educação científica e o cinema, quando articulados pedagogicamente, corroboram para a promoção do pensamento crítico, da sensibilidade estética e da consciência social, preparando os estudantes para uma participação ativa, cidadã e transformadora na sociedade.

No decurso de 2024, o projeto *Formar em Ação* acolheu um anseio antigo da comunidade interna ao PPIFOR de criação e consolidação de um periódico do Programa (*Revista FormAção*), estabeleceu parcerias e viabilizou formação continuada de professores em três municípios paranaenses (Astorga, Mandaguari e Mirador). Assim, o *Formar em Ação* viabilizou aproximação entre Universidade e Sociedade, construção de aprendizagens junto à equipe editorial de implementação do periódico e junto às atividades de formação continuada de professores, ganhou materialidade no caminhar, mediante parceria, olhar e escuta sensível, dialogicidade freiriana, mediatizando consolidação educativa e formativa a todos os envolvidos.

No estabelecimento de parcerias com Secretarias Municipais de Educação e unidades de ensino, o projeto *Formar em Ação* viabilizou formação continuada de professores da Educação Infantil, no ano letivo 2024, em dois municípios paranaenses, com um total de 106 participantes. Junto a Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari integrou a ação formativa da rede com a conferência *Matematicando na Educação Infantil*, com 4h e participação de 80 profissionais. No decurso de agosto a dezembro, ministrou em um CMEI de Astorga 40h de formação síncrona via *Google Meet*, a 26 profissionais com a intervenção nominada *Formação Continuada de Professores em Contexto em um CMEI*. Firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mirador para ação formativa em 2025, a qual está em andamento. A experiência do projeto *Formar em Ação* reafirma a potência formativa e transformadora da extensão universitária quando compreendida como dimensão constitutiva do fazer acadêmico na pós-graduação. Ao articular ensino, pesquisa e extensão com os saberes e realidades dos territórios, o projeto evidencia que a formação

de professores não pode estar dissociada da escuta sensível, da dialogicidade e da construção coletiva do conhecimento.

Evidencia-se que os projetos desenvolvidos reafirmam o compromisso com uma formação docente contextualizada, dialógica e sensível à realidade, fortalecida pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Sustentadas pela mediação freiriana e pela integração entre saberes acadêmicos e cotidianos, tais ações consolidam a formação permanente de professores como processo contínuo e transformador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação educativa e formativa desencadeada nas duas vertentes possibilitou refletir sobre a importância da formação permanente de professores aos implicados, sejam eles da formação inicial em Pedagogia ou das redes parceiras na qual foram realizadas atividades de curricularização da extensão e formação continuada de professores em contexto.

Outrossim, compreendemos que, no bojo de uma pesquisa-ação colaborativa/formação de professores em contexto, proporcionamos a elaboração de conhecimento significativos e praxiológicos aos acadêmicos de Pedagogia, às pesquisadoras iniciantes, às estagiárias de docência do mestrado, à professora/formadora/pesquisadora orientadora, às secretárias, diretoras, coordenadoras e professoras das redes parceiras, num contínuo processo de ensino-aprendizagem e regulação de sua ação docente e investigativa no campo do ensino com pesquisa e na configuração praxiológica da formação docente e humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Viviane da Silva; GIRALDELLI, Taís Renata Maziero; UJIIE, Nájela Tavares. Curricularização da extensão na Pedagogia via EduCine: relato de experiência. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 20, e2424647, p. 1–22, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/24647. Acesso em: 08 de dez. de 2024.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 08 de dez. de 2024.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. Educação pública de qualidade e a formação continuada e em serviço: o estabelecimento da parceria entre o ensino superior e a educação básica. In: CHAVES, Priscila M.; ROCHA, Sheila F. M. **Educação pública e pesquisa na pós-graduação:** anseios e ensaios. São Leopoldo: Oikos, 2014, p. 67-76.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências:** tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, Eliane Paganini da; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em educação:** dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba-PR: Íthala, 2016, p. 128-143.

MELO, Alessandro de. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores e nas transformações do ambiente escolar. In: TOZETTO, Susana Soares. **Professores em formação:** saberes, práticas e desafios. Curitiba-PR: Intersaberes, 2015, p. 100-135.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; PAGOTTO, Maria Dalva Silva *et al* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013, p. 199-210.

PIMENTA, Selma Garrido. Introdução. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação**: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 7-14.

UJIIE, Nájela Tavares. Formação continuada de professores em contexto na Educação Infantil: aportes e nuances em destaque In: **Anais XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba-PR: Champagnat, v.13, 2017, p. 2861-2973.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto:** asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

TEMPO INTEGRAL E TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: SENTIDOS E ORIENTAÇÕES NORMATIVAS NA POLÍTICA DE TURNO ÚNICO

Luísa Figueiredo do Amaral e Silva[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem como questão central compreender quais são as principais orientações da política de turno único, no município do Rio de Janeiro, a respeito do trabalho docente. Para tal, tem como objetivo analisar a política voltada para a oferta de tempo integral nesse município e suas orientações e direcionamentos para o trabalho docente. Para tal, parte da premissa de que a educação é um ato político (Freire, 2001) e que as políticas são construídas, interpretadas e traduzidas por diversos atores, em diferentes instâncias (Ball; Maguire; Braun, 2016). Metodologicamente, foram utilizadas as orientações da pesquisa qualitativa e para a obtenção dos dados foram desenvolvidas as pesquisas bibliográfica e documental (Oliveira, 2007; Pimentel, 2001; Gil, 2002), cujos textos e documentos foram levantados em diferentes repositórios digitais. Dessa forma, essa pesquisa buscou compreender como que a atual política de tempo integral está concebendo e direcionando o trabalho dos professores dessa rede, apresentando novas configurações e funções para as práticas docentes. Como resultados, destaca-se um cenário em que, por um lado, identifica-se um avanço no campo normativo quanto à regulação de uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e, por outro lado, observa-se que esse trabalho em escolas de tempo integral pode compreender diferentes projetos educacionais – o que pode acarretar em desafios distintos.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Educação integral. Trabalho docente. Políticas educacionais

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema da escola pública de tempo integral tem suas matrizes históricas apoiadas em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No âmbito das políticas educacionais, esse tema se faz presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) até o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024)[2] e sua sexta meta, motivando o desdobramento de políticas e programas em diferentes entes federados. Em um contexto recente, o governo federal instituiu o "Programa Escola em Tempo Integral" (Brasil, 2023) com o objetivo de fomentar a criação de matrículas em tempo integral na educação básica, em uma perspectiva de educação integral. Tal fato evidencia que a oferta do tempo integral nas escolas públicas permanece em destaque nas políticas educacionais federais, mas também

[1] Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora do PPGE/UNESA, e-mail: luisafigueiredoamaral@gmail.com.
[2] Prorrogado até dezembro de 2025 por meio da Lei nº 14.934/2024.

nas políticas estaduais e municipais – instâncias fundamentais à oferta da educação básica.

Nesse sentido, em âmbito municipal, o Rio de Janeiro vem se constituindo em um interessante recorte para a compreensão sobre as atuais políticas educacionais de tempo integral, uma vez que instituiu uma política de turno único com a promulgação da Lei Municipal nº 5.225 de 2010. Essa Lei estabeleceu a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, para toda a rede municipal. Destaca-se, nesse contexto, que a política de turno único no Rio de Janeiro traz em si a necessidade de toda a rede se adaptar a ampliação da jornada escolar, exigindo às escolas novos arranjos organizacionais. Desde então, é possível depreender que as escolas do município do Rio de Janeiro vêm sendo afetadas pela oferta do tempo integral de diferentes maneiras e que discentes, docentes e responsáveis vêm sendo igualmente atravessados pela ampliação da jornada escolar em tempo integral.

Em meio a esse cenário, essa pesquisa volta seu interesse para os professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que trabalham em escolas de tempo integral. Nesse sentido, Coelho e Hora (2013) apontam para a centralidade do professor na oferta do tempo integral e evidenciam que não é incomum que esse se depare com um contexto de precarização nessa oferta, em que as condições concretas encontradas nem sempre são condizentes com os ideais propagados pelas políticas educacionais.

A presente pesquisa visa, assim, compreender quais são as principais orientações da política de turno único, no município do Rio de Janeiro, a respeito do trabalho docente. Para tal, parte da premissa de que a educação é um ato político (Freire, 1983) e que a oferta de tempo integral nesse município tem afetado o trabalho docente trazendo à tona novas problemáticas associadas à ampliação da jornada escolar.

Metodologicamente, foram utilizadas as orientações da pesquisa qualitativa (Minayo, 2000) e para a obtenção dos dados, as pesquisas bibliográfica e documental (Oliveira, 2007; Pimentel, 2001; Gil, 2002). Os documentos e textos apresentados nesse trabalho foram selecionados a partir de pesquisa realizada de fevereiro a junho de 2025, nos seguintes repositórios digitais e sites: *Scielo*, Google acadêmico, Portal

Carioca Digital[3] e site da Câmara Municipal do Rio de Janeiro[4]. Este encaminhamento buscou a construção de uma investigação exploratória, a fim de compreender e analisar a atual política para a oferta de tempo integral no Rio de Janeiro e suas orientações ao trabalho docente.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Essa pesquisa compreende que a educação é uma prática eminentemente política, acompanhada por conflitos sociais, jogos de interesses, e contradições que se dão no corpo da sociedade e que se refletem nas escolas (Freire, 2001). Assim, de acordo com Freire (2001, p. 49) “as escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo”, evidenciando que a: “[...] prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática.” (Freire, 2001, p. 25)

Considerando a educação como fenômeno social e político, compreende-se que as políticas públicas educacionais se fazem presentes nas escolas de diferentes formas, evidenciando uma estreita interação entre as políticas e os docentes que atuam na educação pública. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19), “[As políticas] ‘falam’ de formas diferentes para grupos específicos da escola [...] e são encenadas/atuadas de formas diferentes por diferentes atores de políticas.

Assim, compreende-se que as políticas interferem diretamente no sentido e organização do trabalho docente. De acordo com Marcondes e Leite (2014), a definição de trabalho docente vem se modificando significativamente ao longo das últimas décadas. Na década de 1970, foi marcado pelas ideias tecnicistas, de cunho taylorista-fordista. Na década de 1980, por sua dimensão política, apoiada principalmente nas ideias marxistas e gramscianas. E, nos anos 1990, foi fortemente influenciado pelas ideias de profissionalização e formação docente. No entanto, Marcondes e Leite (2014) chamam a atenção para as transformações ocorridas no

[3] Site mantido pela prefeitura do Rio de Janeiro para consulta à legislação municipal. Disponível em: https://carioca.rio/servicos/legislacao-municipal.

[4] Site mantido pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro e disponível em: https://www.camara.rio/atividade-parlamentar/legislacao/municipal

trabalho docente após o advento da reforma do Estado e das reformas educacionais. Após a década de 1990, as ideias de "performatividade e desempenho" ganharam espaço na configuração do trabalho do professor (Marcondes; Leite, 2014, p. 160) – gerando novos significados para o seu trabalho.

Nesse contexto, se faz relevante situar que os professores, sobretudo os das redes públicas de ensino, têm suas práticas afetadas por um novo paradigma educacional, relacionado à Nova Gestão Pública, que segundo Ball (2002), exporta, da economia para a educação, conceitos como "regulação" e "avaliação de desempenho". Tais aspectos se colocam como fundamentais para a compreensão sobre a escola pública de tempo integral e seu corpo docente na atualidade, em um contexto em que "[o]s desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspecção." (Ball, 2002, p. 4). Uma vez que comumente as políticas de tempo integral são associadas aos investimentos na qualidade da educação pública, é possível inferir que sua materialização nas escolas possivelmente será influenciada por tais princípios, guiados pela "[...] busca pela competitividade econômica dos Estados, deixando de lado questões relacionadas aos 'propósitos sociais da educação'" (Ball, 2001, p. 100).

De acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente pode ser compreendido em sua dimensão codificada e flexível. Codificada, no sentido de ser um trabalho socialmente reconhecido, desenvolvido por um grupo profissional que possui uma formação especializada, está inserido em um quadro organizacional e submetido a uma série de normas. É ainda flexível enquanto um trabalho que é composto por diferentes variáveis, ambiguidades, elementos informais, incertezas etc. Assim, para esses autores, o trabalho docente se constitui nesse diálogo entre seus aspectos codificados e flexíveis, visto que permite ao docente algum espaço para interpretar e realizar sua tarefa. (Tardif; Lessard, 2014, p. 44).

Compreende-se, ainda, que "[...] discussão que se estabelece entre trabalho (docente) e educação (em tempo integral) implica reconhecer os diferentes projetos de educação em disputa e compreender o trabalho como princípio educativo, enquanto atividade criativa inerente ao ser humano." (Martins; Coelho, 2022, p. 60)

Em relação as conceituações assumidas por essa pesquisa sobre os temas da educação integral e do tempo integral, faz-se importante, primeiro, uma distinção:

apesar desses temas frequentemente aparecerem associados, eles representam conceitos distintos. Neste sentido, enquanto existe atualmente uma definição em âmbito legal[5] sobre o significado de tempo integral, não há um consenso sobre o conceito de educação integral, visto que existem diferentes concepções em disputa nas políticas educacionais (Coelho, 2009).

A respeito do significado de tempo integral, destaca-se que, mesmo havendo uma definição no âmbito normativo, o sentido que este assume nas políticas pode variar conforme o contexto em que se apresenta. Neste bojo, de acordo com Cavaliere (2007, 2009), a escola de tempo integral é complexa e multifacetada, sendo a sua função social interpretada de diferentes maneiras e influenciada, entre outros aspectos, pelo público a que se destina. Assim, essa autora evidencia que mesmo sendo uma escola que oferece sete horas diárias de atividades educativas, a forma como essas horas serão colocadas em prática e o sentido que esse tempo a mais vai assumir podem variar significativamente – em um prisma que pode ir de uma concepção assistencialista a uma concepção democrática e pode tanto fortalecer a estrutura da escola, a fim de dar-lhe condições de funcionar em tempo integral, quanto manter a atual estrutura de turnos.

Neste mesmo caminho, o conceito de educação integral também permite múltiplas interpretações. Esse vem sofrendo modificações ao longo do tempo, tornando-se atualmente um campo de disputas de diferentes grupos sociais pela definição do que possa ser uma formação integral (Silva, 2017). A este respeito, de acordo com Coelho (2009, p. 83) é possível "[...] discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo."

Assim, diante dos pressupostos teóricos apresentados, essa pesquisa espera descobrir quais são as orientações aos professores das escolas públicas do município

[5] De acordo com o artigo 11, do Decreto n.º 10.656 de 2021, que regulamenta sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, (Fundeb), considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar de um estudante que permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo.

do Rio de Janeiro, advindas das políticas de tempo integral e suas normativas e documentos. Dessa forma, é apresentado a seguir os resultados e análises construídos por meio desta pesquisa.

3. O TRABALHO DOCENTE EM FOCO NA POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL

A política de turno único no município do Rio de Janeiro teve início em 2010, com a promulgação da Lei Municipal n.º 5.225. Essa Lei estabeleceu a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, para toda a rede municipal, prevendo: (1) a construção de novas escolas, (2) a reorganização da matriz curricular, (3) a criação de novos cargos públicos para atuar nas escolas de tempo ampliado e (4) uma proposta de educação de tempo integral, para toda a rede de ensino — e não somente a um grupo específico de estudantes (Rio de Janeiro, 2010). Ainda em relação à essa política, observa-se que o município alterou[6] a redação do art. 1º da Lei nº 5.225, estabelecendo "[...] o turno único de, no mínimo, sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo improrrogável até 2031" (Rio de Janeiro, 2022), o que indica um cenário favorável à continuidade dessa política nos próximos anos.

Destaca-se, nesse contexto, que a política de turno único no Rio de Janeiro traz em si a necessidade de toda a rede se adaptar à ampliação da jornada escolar exigindo à Secretaria Municipal de Educação (SME) e às escolas novos arranjos políticos e organizacionais. Desde então, é possível depreender que os docentes e seu trabalho vêm sendo igualmente atravessados pela ampliação da jornada escolar em tempo integral.

Além disso, faz-se relevante observar que de acordo com o site da SME[7], para além das escolas da rede regular de ensino, a política de turno único comporta também as escolas: (1) do Programa Bilíngue (Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Mandarim); (2) dos Ginásios Educacionais Olímpicos (GEOs); (3) do Ginásio Educacional de Arte (GEA); (4) do Ginásio Educacional de Música (GEM); (5) do Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE); (6) dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs) e (7) da Escola Cívico-Militar (ECIM). O que

[6] Por meio da lei nº 7.453, de 8 de julho de 2022.
[7] Informações obtidas em 30 de abril de 2025, por meio do Site da SME – Rio de Janeiro: https://educacao.prefeitura.rio/sube-educacao-integral/

evidencia que o trabalho docente nas escolas de tempo integral no Rio de Janeiro, mesmo tendo em comum um horário de 40 horas semanais, vem se configurando em um cenário disperso e com propostas de naturezas distintas, que se encaminham em diferentes frentes de organização e atuação. O que demanda ao professor a adequação de seu trabalho à diferentes projetos educativos. Nesse sentido, compreende-se que, se por um lado essas diferentes propostas de escola de tempo integral podem representar uma diversificação dessa oferta e dos projetos que as embasam, por outro podem afetar na construção da "claridade política" (Freire, 2001, p. 25) dos professores, em relação ao projeto político e pedagógico da escola em que trabalham.

O município do Rio de Janeiro também se constitui em um cenário representativo sobre as políticas de tempo integral e suas implicações para o trabalho docente pois, em meio a um cenário de lutas e tensões, aprovou em 2013 por meio da Lei nº 5.623, um Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da SME, que regula sobre a jornada de 40h. Destaca-se em seu art. 27, que determina que "poderá ser implantada a jornada de trabalho de quarenta horas semanais, respeitado o direito de opção e a habilitação específica [...]" (Rio de Janeiro, 2013). Segundo Martins (2018, p. 56), esse plano "expressa as tensões provenientes da reestruturação da rede para ampliação do atendimento em tempo integral e das disparidades entre os regimes de trabalho dos cargos do magistério, como o Professor II e o recém-criado PEF – anos iniciais, em regime de 40h.".

Em 2020, dando sequência à necessidade de migrar parte do magistério da rede para 40 horas, foi promulgada a Lei nº 6.799. Em seu artigo 26 é estabelecido que o "servidor que originalmente possuir matrícula com carga horária inferior a quarenta horas semanais e que esteja em pleno exercício da função de magistério, deverá perceber o valor constante da tabela de vencimentos correspondente à jornada de trabalho de quarenta horas semanais[...]"

Em um contexto ainda mais recente, a Portaria conjunta E/SUBE - E/CTRH nº 01, publicada em janeiro de 2025, corrobora com a necessidade de regular sobre o trabalho docente com jornada de trabalho de 40 horas semanais, estabelecendo, em seu artigo 9º, a sua prioridade de lotação nas Unidades Escolares com funcionamento em horário integral – turno único.

Essas normativas vistas em conjunto, revelam que esse município, ao prever a oferta do tempo integral para toda sua rede, precisou adequar a regulação sobre o trabalho de seus docentes, para a jornada semanal de 40 horas. Nesse sentido, evidenciando as características codificadas e flexíveis do trabalho docente (Tardif; Lessard, 2014), observa-se que a política de tempo integral, em seu processo de construção, precisou atuar nessas duas dimensões: (1) a "frente" codificada do trabalho docente, estabelecendo regras e contornos válidos para toda a rede e (2) na "frente" flexível desse trabalho, projetando diferentes modelos de escola de tempo integral, com projetos políticos e pedagógicos igualmente distintos.

Tal contexto pode ser interpretado como uma estratégia importante para a consolidação dessa política. No entanto, é importante considerar que esses ajustes não se efetivam sem conflitos e disputas de interesses (Martins; Coelho, 2022). E ainda, que as novas configurações para o trabalho docente, nessa rede de ensino, também são atravessadas pelas ideias de "performatividade e desempenho" (Marcondes; Leite, 2014, p. 160) e afetadas pelo paradigma educacional relacionado à Nova Gestão Pública (Ball, 2002).

Em relação ao tipo de docente que essa política preconiza, encontra-se no documento orientador da SME sobre as eletivas, componente responsável pela parte diversificada do currículo escolar, que o "Papel e Perfil do Professor" desejado para o trabalho nas escolas de turno único, prevê "que os professores apresentem algumas características como criatividade, flexibilidade, bom relacionamento com os estudantes e conhecimento do conteúdo a ser abordado." (Rio de Janeiro, 2022, p. 11). Nesse sentido, estudos como os desenvolvidos por Félix e Bernado (2023) e Martins (2018), enfatizam a centralidade do professor nesta oferta em contraposição às suas condições de trabalho e evidenciam a importância da sua vinculação à uma instituição de ensino e seu regime de trabalho de 40 horas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que a ampliação do tempo na rede municipal de ensino deverá continuar nos próximos anos, compreende-se que existe a necessidade de uma maior e melhor compreensão sobre a política de tempo integral e suas orientações e implicações para o trabalho docente, a fim de garantir que essa ampliação não resulte

em “mais do mesmo” (Paro, 2009). Destaca-se que o município do Rio de Janeiro assumiu o tempo integral enquanto uma política para toda a rede e regulou sobre o seu funcionamento – o que incluiu a normatização da jornada de trabalho de 40 horas semanais. Nesse movimento, observa-se que esse município vem atuando dentro de um modelo de oferta de escola de tempo integral (Cavaliere, 2009), o que, em tese, pode favorecer o direcionamento de investimentos mais sólidos para a estrutura dessas escolas e de seus profissionais.

No entanto, pondera-se que muitas vezes as políticas são escritas baseadas em escolas ideais, que só existem na “imaginação febril” dos que a escreveram (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14) e os discursos proferidos pelas políticas podem mascarar, “uma política imperativa, que limita os professores a um papel de ‘profissional técnico’, de quem pouca crítica é exigida” (Idem). Assim, diante das orientações normativas analisadas nesse trabalho, essa pesquisa espera avançar na busca por uma compreensão mais densa e crítica sobre a política de turno único e suas implicações para o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria.Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, nº 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, nº 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: v. 22, nº 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins, Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência

questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Ligia Coimbra da Costa (org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 216-236.

FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos; DA SILVA BERNADO, Elisangela. A implementação do turno único nas escolas do município do Rio de Janeiro: Percepções dos gestores escolares e educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023118-e023118, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, FLÁVIA SILVA. **Trabalho docente em escolas de tempo integral**. Dissertação de mestrado. Rio de janeiro: UNIRIO, 2018.

MARTINS, Flávia Silva; DA COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra. O trabalho docente na política de Turno Único-RJ. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 58-76, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p. 179-195, 2001.

RIO DE JANEIRO. **Lei municipal nº 5.225/2010**. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público rede pública municipal nas escolas da rede pública municipal. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO. **Lei municipal nº 5.623/2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO. **Lei municipal nº 6.799/2020**. Altera a Lei nº 5.623, de 2013, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

RIO DE JANEIRO. **Lei municipal nº 7.453/2022**. Altera a redação do art. 1º da Lei Municipal nº 5.225, de 2010, que dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Diário Oficial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria Conjunta E/SUBE – E/CTRH nº 01/2025.** Dispõe sobre a organização do quadro de horários e as regras referentes à alocação de professores [...]. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ÉTICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Lilian Amaral da Silva Souza [1]
Gabriele Vitória Oliveira Ungari[2]
Raquel Pasternak Glitz Kowalski [3]
Patrícia Lupion Torres [4]

RESUMO

Este artigo discute as implicações pedagógicas e éticas do uso da Inteligência Artificial (IA) na educação básica pública, com base em uma formação continuada realizada com professores da rede municipal. O objeto deste estudo é a inserção da IA como ferramenta pedagógica no contexto escolar. O problema de pesquisa se refere à ausência de domínio crítico dos docentes sobre o funcionamento, os riscos e as potencialidades da IA no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo geral é analisar como a formação docente pode promover o uso ético e inovador da IA na prática pedagógica. Os objetivos específicos incluem: apresentar os fundamentos técnicos e históricos da IA; discutir suas aplicações na educação; e fomentar o desenvolvimento de competências para o uso crítico dessas tecnologias. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, com base em uma experiência formativa estruturada em momentos teóricos e práticos, envolvendo atividades de sensibilização, análise de ferramentas de IA e reflexão colaborativa. O aporte teórico inclui autores como Harari (2018), que discute a urgência de ensinar a pensar criticamente na era digital; Freire (2022), que fundamenta a prática pedagógica na ética e na autonomia; e documentos internacionais como as Diretrizes da UNESCO (2021) sobre IA e educação. Os resultados indicam que os professores demonstraram interesse, mas também insegurança diante da complexidade do tema, reconhecendo a necessidade de formação continuada. A IA foi compreendida como ferramenta de apoio — não de substituição — à ação docente, desde que mediada por práticas éticas, inclusivas e conscientes. Conclui-se que a formação docente em IA é urgente e deve ser alicerçada por políticas públicas que assegurem equidade digital, valorização docente e compromisso com uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Formação Docente; Educação Básica; Inovação Educacional; Ética Digital.

1 INTRODUÇÃO

A expansão acelerada da Inteligência Artificial (IA) nas últimas décadas tem modificado as dinâmicas sociais, profissionais e educacionais. No campo da educação, tais transformações impõem desafios urgentes, sobretudo à escola

[1] Lilian Amaral da Silva Souza, Doutoranda em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/1364442098902651
[2] Gabriele Vitória Oliveira Ungari, Mestre em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/4391268783525647
[3] Raquel Pasternak Glitz Kowalski, Doutora em educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/2926131746008333
[4]. Patrícia Lupion Torres. Doutora em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). CV: http://lattes.cnpq.br/2662372508607004

pública e à formação de professores, no sentido de integrar criticamente essas tecnologias às práticas pedagógicas. O uso da IA no ambiente escolar exige que sejam considerados tanto seus potenciais para o ensino quanto os cuidados éticos e pedagógicos necessários à sua aplicação. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essas ferramentas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem sem comprometer a autonomia docente, a qualidade da mediação pedagógica e os princípios que orientam a educação básica.

Este artigo apresenta uma reflexão oriunda de uma formação continuada realizada com professores da rede pública municipal, com foco na compreensão crítica e ética da IA como recurso pedagógico. Parte-se do entendimento de que o professor precisa desenvolver competências técnico-reflexivas para explorar o potencial das tecnologias digitais de forma alinhada às finalidades educativas e sociais da escola. O texto organiza-se em três eixos: os fundamentos históricos e técnicos da IA; suas aplicações na prática docente; e os desafios éticos que emergem de sua incorporação no contexto escolar.

2 A Inteligência Artificial na Educação: Aproximações Conceituais, Ética e Implicações Pedagógicas

A Inteligência Artificial (IA) pode ser definida como um sistema computacional projetado para simular atividades humanas por meio de algoritmos capazes de aprender com dados, identificar padrões e tomar decisões de forma autônoma (Oliveira et al., 2023). Trata-se de uma tecnologia que se aperfeiçoa continuamente a partir do processamento de grandes volumes de dados, aplicando modelos estatísticos e redes neurais para gerar soluções inovadoras. Sua origem pode ser situada na década de 1950, com a formulação do “Teste de Turing”, idealizado por Alan Turing como forma de avaliar se uma máquina poderia pensar. Poucos anos depois, em 1956, durante a Conferência de Dartmouth, John McCarthy propôs oficialmente o termo “Inteligência Artificial”, consolidando o início de uma nova área científica (Russell & Norvig, 2013).

> O campo da inteligência artificial, ou IA, vai ainda mais além: ele tenta não apenas compreender, mas também construir entidades inteligentes. (Russell & Norvig, 2013, p. 24)

O desenvolvimento da IA seguiu uma linha de evolução marcada por marcos tecnológicos. Na década de 1960, foram criados os primeiros sistemas programados para realizar tarefas simples. Nos anos 1970, avançou-se na modelagem computacional, abrindo caminho para as redes neurais artificiais, que ganharam destaque nos anos 1980 ao introduzirem capacidades básicas de aprendizado. A partir de 2000, o aumento do poder computacional e o acesso a grandes bancos de dados possibilitaram o aprimoramento de técnicas como o Machine Learning e o Deep Learning, resultando em aplicações cada vez mais presentes no cotidiano, como assistentes virtuais, plataformas de recomendação e geração de conteúdos personalizados — um movimento que se intensificou especialmente a partir de 2010 (Kaufman & Santaella, 2020). Kaufman e Santaella (2020) destacam que, na segunda década do século XXI, a convergência de tecnologias como internet das coisas, blockchain, plataformas digitais e robótica, aliada à Inteligência Artificial, tem permitido que máquinas executem tarefas antes restritas aos humanos, muitas vezes com maior rapidez e precisão. Conforme representado na Figura 1, a seguir, apresenta-se uma síntese cronológica da trajetória da IA, desde sua concepção até sua incorporação no cotidiano. Conforme representado na Figura 1, a seguir, apresenta-se uma síntese cronológica da trajetória da IA, desde sua concepção até sua incorporação no cotidiano.

Figura 1 - Linha do tempo da evolução da Inteligência Artificial.

Fonte: Elaboração das autoras com base no material
no material utilizado na formação (2025).

Atualmente, a IA está presente no cotidiano por meio de sistemas de recomendação, reconhecimento de voz, chatbots e geração automática de textos e imagens. No campo educacional, suas aplicações têm se ampliado, abrangendo desde a personalização do ensino até a automação de tarefas pedagógicas e administrativas. Ferramentas como ChatGPT, Canva com IA, Adobe Firefly e Elevenlabs têm sido utilizadas por educadores para planejar aulas, criar conteúdos e oferecer suporte aos estudantes. Ainda que esses sistemas não "criem" de forma autoral, mas recombinem padrões com base em probabilidades, sua funcionalidade tem impactado diretamente as rotinas escolares (Santaella, 2023).

Apesar das promessas de inovação, a inserção da IA na educação exige uma abordagem crítica. O uso indiscriminado e descontextualizado dessas tecnologias pode acarretar riscos como a perda de protagonismo docente, a padronização das práticas educativas, a violação da privacidade dos dados e a ampliação das desigualdades no acesso à tecnologia (Henry, Hernalesteen & Collard, 2021). Por isso, seu uso pedagógico requer mais do que domínio técnico: exige intencionalidade, reflexão ética e posicionamento político

Nesse cenário, torna-se essencial reafirmar o papel central da inteligência humana no processo educativo. Harari (2018) destaca a importância de ensinar “como pensar” e não “o que pensar”, reforçando a mediação docente como elemento insubstituível, desde que orientada por princípios pedagógicos sólidos e valores democráticos.

Nesse mesmo horizonte, a UNESCO (2021) oferece diretrizes éticas para o uso da Inteligência Artificial, entendendo-a como um compromisso estruturado com a dignidade humana, os direitos fundamentais, a inclusão digital e a governança democrática. Seus princípios centrais envolvem: Prevenção de danos e segurança, com uso proporcional e avaliação contínua dos impactos da IA em alinhamento aos ODS; Garantia de direitos e supervisão humana, assegurando inclusão, diversidade, privacidade e decisões com participação humana; Responsabilização e governança participativa, por meio da

transparência algorítmica, da auditabilidade e da participação multissetorial na formulação de políticas.

Esses princípios sustentam uma visão ética da Inteligência Artificial como meio para promover justiça social e transformação educativa. Freire (2022) adverte que reduzir a educação ao treinamento técnico compromete seu caráter formador. Ensinar, segundo ele, implica compromisso ético, coerência e disposição para revisar concepções à luz de valores assumidos.

Educar, assim, é formar sujeitos éticos, críticos e conscientes. O uso de tecnologias, como a Inteligência Artificial, deve estar vinculado à formação moral dos estudantes e a projetos pedagógicos transformadores. A formação docente precisa ir além do instrumental, oferecendo subsídios teóricos, éticos e reflexivos para decisões responsáveis. Inserida nesse horizonte, a Inteligência Artificial pode ser uma aliada, desde que comprometida com a autonomia dos sujeitos, os direitos humanos e a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

3 METODOLOGIA

A condução metodológica deste estudo baseou-se na abordagem qualitativa, por ser a mais adequada à investigação de fenômenos complexos e contextualizados que envolvem percepções, valores e práticas profissionais. Conforme defende Yin (2005), a pesquisa qualitativa permite uma análise profunda de um fenômeno em seu contexto real, favorecendo a interpretação das experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Adotou-se o delineamento de estudo de caso, segundo as orientações de Dresch, Lacerda e Antunes (2015), por permitir a observação aprofundada de um evento formativo específico: a capacitação de professores da rede pública municipal sobre o uso ético e pedagógico da Inteligência Artificial (IA). O processo metodológico seguiu três fases: a etapa exploratória; a coleta de dados

com múltiplos instrumentos; e a análise interpretativa com base em Ludke e André (2014).

A coleta de dados foi realizada durante um encontro presencial no município de Ibiporã, no estado do Paraná. Esse encontro integrou uma das etapas da formação em Tecnologias Digitais e Inclusivas, com a participação de aproximadamente 30 professores da educação básica, atuantes desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.. Foram utilizados registros escritos e a plataforma interativa Mentimeter, que permitiu a aplicação de duas perguntas-chave durante a formação, com respostas anônimas e em tempo real. Segundo Marconi e Lakatos (2003), instrumentos como o questionário são úteis quando respondidos de forma autônoma, possibilitando aos participantes expressarem livremente suas percepções. No entanto, dificuldades técnicas como a instabilidade da internet e problemas na leitura do QR code impediram que todos participassem das duas atividades propostas.

A primeira pergunta, aplicada no início do encontro, utilizou o formato de nuvem de palavras com a seguinte provocação: “O que vem à sua mente quando falamos em Inteligência Artificial?”. A segunda, aplicada ao final da formação, propôs a questão: “Quais habilidades precisaremos desenvolver para o futuro?”, exigindo uma resposta discursiva. A análise dos dados visou identificar não apenas os conteúdos expressos nas respostas, mas também possíveis deslocamentos de percepção ao longo do processo formativo.

4 RESULTADOS

Os dados obtidos durante a formação revelam aspectos importantes sobre as percepções docentes a respeito da Inteligência Artificial e sobre as competências consideradas essenciais para a prática educacional futura. A primeira pergunta, apresentada no início do encontro, buscou captar o imaginário dos participantes por meio da construção coletiva de uma nuvem de palavras. Dos 30 professores presentes, 26 conseguiram acessar a atividade e registrar suas impressões iniciais sobre o tema.

As palavras mais destacadas na nuvem — por frequência e tamanho — foram “inovação”, “agilidade”, “praticidade”, “tecnologia”, “facilidade”, “habilidade”, “funcionalidade” e “modernidade”. Também surgiram termos como “inteligência”, “interação”, “eficiência”, “auxílio pedagógico”, “rapidez”, “realidade”, “competência”, além de referências culturais como “Star Wars” e expressões mais críticas como “exterminador do futuro”. A diversidade semântica indica que, embora os professores associem a IA majoritariamente à inovação e ao potencial tecnológico, também há percepções carregadas de dúvida, distanciamento ou receio, especialmente no que diz respeito à substituição do trabalho humano, conforme a Figura 2 que segue abaixo.

Figura 2 – Primeira pergunta

Fonte: Autores (2025)

A segunda pergunta foi aplicada ao final da formação e contou com a participação de 19 docentes. Essa etapa propiciou a emergência de uma perspectiva mais analítica e propositiva por parte dos participantes. A pergunta “Quais habilidades precisaremos desenvolver para o futuro?” mobilizou respostas que evidenciam a valorização de competências socioemocionais e pedagógicas consideradas essenciais no cenário educacional contemporâneo. Entre os termos mais recorrentes destacam-se: criatividade, senso crítico, inteligência emocional, uso das tecnologias na educação, aprendizado contínuo, comunicação, aprendizagem tecnológica e interesse em buscar novos conhecimentos, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Segunda pergunta

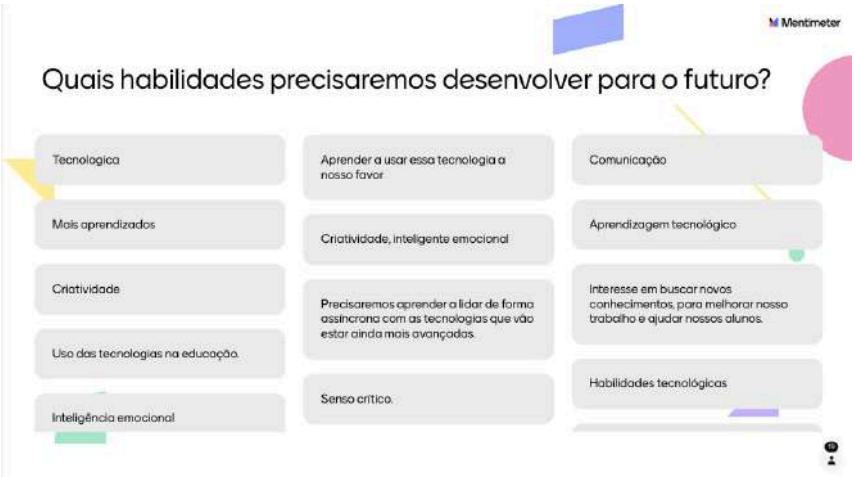

Fonte: Autores (2025)

A comparação entre as respostas da primeira e da segunda pergunta revela um deslocamento importante: de uma visão predominantemente técnica e instrumental da IA, observada na nuvem de palavras, para uma visão mais crítica, ética e orientada ao desenvolvimento humano nas respostas finais. Esse movimento reflete os efeitos da formação enquanto espaço de escuta, problematização e ressignificação.

Tais resultados reiteram a importância de formações continuadas que integrem teoria e prática, oferecendo subsídios para que os professores compreendam a IA não como substituta de sua função, mas como uma aliada, desde que utilizada com mediação crítica e intencionalidade pedagógica. A esse respeito, Behrens (2012) argumenta que a escola, na abordagem do ensino com pesquisa, precisa articular docentes e discentes para uma formação diferenciada, crítica e reflexiva, à altura das exigências contemporâneas. Como destaca Libâneo (1998, p. 28, apud Behrens, 2012, p. 56), a escola deve ser compreendida como um espaço produtivo, que ofereça “formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética”.

Assim, ao articular práticas tecnológicas com formação ética e reflexiva, é possível promover uma apropriação da IA que fortaleça a autonomia docente e contribua para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, justas e transformadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados obtidos durante a formação evidenciou que os professores da educação básica demonstram tanto curiosidade quanto inquietação diante da Inteligência Artificial. A formação permitiu que percepções inicialmente centradas em uma visão técnica, limitada ou até distanciada do contexto pedagógico, evoluíssem para uma compreensão mais crítica, ética e propositiva do uso da IA na educação.

A experiência revelou que espaços formativos reflexivos são essenciais para reposicionar o papel docente frente às tecnologias emergentes, promovendo um uso intencional, contextualizado e humanizador das ferramentas de IA. Ao integrar fundamentos éticos, pedagógicos e sociais, a formação docente pode garantir que essas tecnologias sejam apropriadas de maneira crítica e voltadas para a emancipação dos sujeitos e a transformação da prática educativa.

Conclui-se que a Inteligência Artificial pode ser uma aliada na potencialização do trabalho docente, desde que sua utilização esteja vinculada a projetos educativos fundamentados em princípios democráticos, equidade digital e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Cabe às políticas públicas assegurar formação contínua e condições materiais para que os educadores possam exercer esse papel com autonomia, ética e criatividade.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. ***O paradigma emergente e a prática pedagógica***. 8. ed. Curitiba: Champagnat, 2012.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). ***Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022***. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Edição bilíngue: português/inglês. ISBN 978-65-85417-18-1. Disponível em: cetic.br. Acesso em: 15 jun. 2025.

DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES, J. A. V. ***Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia***. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

HARARI, Y. N. ***21 lições para o século 21***. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HENRY, G.; HERNALESTEEN, M.; COLLARD, A. ***Ethics and AI in Education: European Perspectives***. Brussels: EdTech Europe, 2021.

KAUFMAN, L.; SANTAELLA, L. ***A inteligência artificial na sociedade contemporânea***. São Paulo: Paulus, 2020.

KAUFMAN, Dora; SANTAELLA, Lucia. O papel dos algoritmos de inteligência artificial nas redes sociais. Revista FAMECOS, [S. l.], v. 27, n. 1, p. e34074, 2020. DOI: 10.15448/1980-3729.2020.1.34074. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/34074. Acesso em: 10 jun. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. ***Fundamentos de metodologia científica***. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, C. F. et al. ***Inteligência Artificial na Educação: fundamentos e práticas***. Curitiba: Appris, 2023.

RODRIGUES, A.; RODRIGUES, M. ***Educação e inteligência artificial: desafios da prática docente***. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. ***Inteligência artificial***. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2013.

SANTAELLA, L. ***Navegar no ciberespaço: o papel da educação em tempos de IA***. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

UNESCO. ***Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial***. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137. Acesso em: 7 jun. 2025.

YIN, R. K. ***Estudo de caso: planejamento e métodos***. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS SIGNIFICADOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DO CELULAR NO AMBIENTE ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Cristiane Lopuch Nogueira[1]

Regina Cely de Campos Hagemeyer[2]

RESUMO

As tecnologias digitais estão presentes em todas as áreas da vida humana na sociedade contemporânea. Na pandemia do COVID-19, o uso de atividades online tornou-se indispensável na educação escolar. Após esse período, a utilização das tecnologias digitais avançou no ambiente escolar e passou a ser indispensável a todos os sujeitos envolvidos na educação, professores, estudantes e seus familiares, necessitam das ferramentas digitais para vivenciar os processos da educação escolar. Observou-se também mudanças nas formas de comunicação e interação, principalmente nos alunos da escola contemporânea, que passaram a ser chamados de nativos digitais. Em 2025, foi sancionada a Lei 15.100 que restringe o uso dos aparelhos eletrônicos pessoais, incluindo o celular, em sala de aula. Este artigo objetiva refletir sobre o papel da formação docente continuada, diante das experiências e necessidades observadas por professores considerando as mediações tecnológicas utilizadas no ensino da escola básica, relacionando à Lei 15.100. Embora a legislação tenha contado com a aceitação de boa parte dos sujeitos envolvidos na educação, torna-se um tema a ser discutido com relação às necessidades educacionais, inserção cultural, alcance e consequências para a formação de professores. Para isso, propõe-se a seguinte problematização: Diante das necessidades da educação escolar atual, que compreensões cada profissional deve desenvolver sobre o seu papel docente, considerando os significados e utilizações das tecnologias e dos aparelhos eletrônicos como o celular? O estabelecimento de um diálogo entre os autores Carlos Marcelo Garcia e António Nóvoa, pesquisadores da formação docente continuada e tecnologias com grandes contribuições ao tema nas duas últimas décadas, são os elementos teóricos e epistemológicos utilizados. Além disso, há contribuições de Schlemmer e dados da pesquisa TIC 2023, no aporte teórico da discussão. De acordo com os autores, a formação de professores é ponto crucial e demanda maior estruturação, para que possa ser ministrada de maneira fundamentada e dialogada entre os pares, e formadores, a fim de que os profissionais venham a desenvolver a docência com intencionalidade e consistência, sem posicionamentos extremistas, para contribuir com a formação integral dos estudantes, incluindo a digitalidade.

Palavras-chave: Uso de celulares. Formação de professores. Lei 15.100/2025. Ambiente escolar. Desenvolvimento profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, as tecnologias digitais influenciam todas as áreas da vida humana, e estão presentes nas atividades diversas do cotidiano das instituições, notadamente da educação escolar, em que se constitui com demandas

[1] Mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná, cristianelopuch77@gmail.com .
[2] Professora Doutora na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, regicely15@gmail.com .

urgentes para a atuação e formação de professores. Estas demandas não se resumem somente ao uso de instrumentos tecnológicos, mas em seus significados, no alcance de novas formas de pensar e se comunicar nas redes sociais, ou de exercer e considerar suas consequências psíquicas e de saúde mental aos estudantes, no que se refere à formação e desenvolvimento humano.

Nos anos de 2020 a 2024 a pandemia do Covid-19, que afetou a saúde humana em escala mundial, provocou mudanças nas formas sociais e culturais decorrentes das mediações tecnológicas adotadas no contexto do isolamento social pandêmico. Os professores, embora já tivessem familiaridade com o uso das tecnologias digitais, passaram a retomar e e/ou aprimorar o uso das ferramentas digitais, para que o processo de ensino-aprendizagem tivesse continuidade nas escolas, minimizando os prejuízos pedagógicos, do tempo de isolamento social pandêmico.

Desde o momento de pandemia, até os dias atuais, uma outra grande preocupação surgiu no cenário da escola básica e se refere ao uso de aparelhos eletrônicos pessoais, como os celulares, já indispensáveis na comunicação cotidiana. Em 2025, foi sancionada a lei que regulamentou a proibição do uso do celular em sala de aula", e considera (BRASIL, 2025) "como sala de aula, todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação" afirmando que o uso do celular é permitido para fins estritamente pedagógicos. Além disso, assegura que com a finalidade de garantir a acessibilidade, a inclusão, o atendimento às condições de saúde do estudante e garantir seus direitos fundamentais, o uso é permitido, independentemente da etapa de ensino e do local. A nova legislação contou com a aceitação de boa parte dos pais de alunos e de professores. No entanto, torna-se um tema a ser discutido com relação às necessidades educacionais, alcance e consequências, na formação docente na escola básica.

Ao se relacionar, a existência das tecnologias digitais na escola contemporânea e suas múltiplas funcionalidades, com as necessidades da formação continuada de professores, formula-se neste artigo, uma questão: Diante das necessidades da educação escolar atual, que compreensões cada profissional deve desenvolver sobre o seu papel docente, considerando os significados e utilizações das tecnologias e dos aparelhos eletrônicos como o celular? Para refletir sobre as questões presentes na pergunta formulada, propõe-se estabelecer um diálogo entre os autores Carlos

Marcelo Garcia e António Nóvoa, pesquisadores da formação docente continuada e tecnologias com grandes contribuições nas duas últimas décadas, aos processos formativos na escola atual. Em suas produções, nos oferecem elementos teóricos e epistemológicos que aprofundam o entendimento das necessidades dos professores ao estabelecer mediações pedagógicas e conectivas na educação escolar dos dias atuais.

Diante das questões tratadas, tem-se como objetivo principal deste artigo, refletir sobre o papel da formação docente continuada, diante das experiências e necessidades observadas por professores, considerando as mediações tecnológicas utilizadas no ensino da escola básica. A partir dessas experiências é importante considerar ainda a proibição do uso do celular em sala de aula, como determinação legislativa. Esta questão demanda compreensões mais aprofundadas sobre os significados das formas de pensar e se comunicar entre os estudantes, o que implicará na discussão de novos procedimentos e condutas.

Considerando o alcance, as vantagens e as consequências de decisões quanto aos significados das tecnologias e seus dispositivos, bem como o não uso do celular, propõe-se refletir sobre a necessidade destas discussões nas atividades da formação docente continuada, ofertadas nas universidades, secretarias de educação, mantenedoras e suas redes de ensino.

2 A NECESSIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

No período de pandemia, na área educacional escolar foi necessário buscar soluções de forma rápida, diante das contingências pandêmicas nas diversas atividades de ensino e formação. Respeitando as trajetórias e características das redes de ensino e das realidades locais, o ponto comum observado, e que representou mudanças significativas, foi o uso das tecnologias digitais para os fins da educação escolar. Observou-se este uso no acompanhamento das atividades virtuais e impressas, no desempenho escolar dos estudantes, na realização de conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas e no armazenamento de dados. Esta utilização tecnológica foi observada ainda, em relação à comunicação entre professores e profissionais pedagogos para o planejamento e avaliação das aulas, e na comunicação com os estudantes, visando o envolvimento de familiares e da comunidade.

Durante as vivências dessas experiências, houve repercussão quanto ao fato de que a Educação passaria por uma transformação, ao utilizar os recursos digitais nas relações humanas, interações sociais, ao habitar espaços físicos e digitais, e nas mediações do ensinar e do aprender. É importante retomar o momento contingencial, porém sem esvaziar a função histórica social e cultural escolar, segundo Nóvoa,

> A Covid-19 deu um grande impulso a essas tendências, que se apresentam, agora, como uma "inevitabilidade" para o futuro. Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do "consumismo pedagógico" e do "solucionismo tecnológico" (NÓVOA, 2021, p. 3).

Durante o período da pandemia e pós-pandemia (2020 a 2024), houve um expressivo aumento de publicações nas plataformas de pesquisas, com interesse de pesquisa voltado ao uso das tecnologias digitais por professores. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apresenta 3359 resultados na pesquisa, quando se usa as palavras-chave: formação de professores e tecnologias, no período de 2020 a 2024.

Embora a necessidade da formação de professores com relação ao domínio das tecnologias, tenha sido impulsionada por ocasião da pandemia, pesquisadores têm desenvolvido estudos e investigações há bastante tempo, como é o caso de Marcelo Garcia (2000), que encabeça grupos de pesquisa, relacionando a estrutura da formação de professores pela Internet, ao uso de estratégias didáticas, considerando o perfil do aprendiz e as tutorias.

Segundo Nóvoa (2021), "[...] hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à virtualidade". É perceptível que a temática da formação de professores e o uso de tecnologias digitais, integra de forma significativa as pesquisas acadêmicas da graduação e da pós-graduação na área educacional e formativa da docência.

3 O ENSINO ESCOLAR PÓS-PANDEMIA: INFLUÊNCIAS DOS NATIVOS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A partir do final do ano de 2022 e início de 2023, as unidades educacionais retomaram o ensino presencial. Houve grande incentivo ao uso das tecnologias digitais na área educacional, como ferramenta que confere uma

metodologia mais atual e pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes em todas as etapas de ensino (Infantil, Fundamental e Superior).

A mudança no perfil dos estudantes, nascidos na era digital, deve ser considerada, tornando-se ponto crucial para pensar a formação dos professores que atuam nesse contexto com o intuito de (re) conhecer esse novo perfil e poder atuar de acordo com as demandas do público que frequenta as unidades escolares. De acordo com Marcelo Garcia, os alunos têm papel fundamental na construção da identidade profissional docente, e esse ponto se torna relevante para a formação de professores. Reafirma Marcelo Garcia:

> [...]Mas se os alunos desempenham um papel importante na configuração da identidade profissional docente, não é menos verdade que os alunos de hoje em dia tenham mudado em relação àqueles de algumas décadas atrás. Os chamados “nativos digitais” – jovens que nasceram na era da computação, familiarizados com os celulares e a comunicação sincrônica, habituados a se exercitarem confortavelmente no hipertexto, amantes dos videogames e com capacidade de processamento flexível de múltiplas fontes de informação – começaram a povoar nossas escolas e centros de ensino. E essas mudanças devem ser levadas em conta pelos docentes, para saber a que tipo de alunos estamos nos dirigindo (MARCELO GARCIA, 2009, p.123).

No contexto contemporâneo pós-pandêmico, a utilização das tecnologias digitais passou a fazer parte do cotidiano dos estudantes das redes de ensino público e privado, seja na utilização das plataformas digitais para a realização de leituras de livros, ou na maneira de fazer os treinos de escritas de textos e mesmo nas plataformas utilizadas para avaliações, como a Prova Paraná Digital, utilizada pela rede de ensino do estado do Paraná. Os estudantes passaram a acessar as plataformas, e a utilizar os recursos digitais para cumprir os programas educacionais, na realização de tarefas e atividades avaliativas.

Os professores e profissionais que atuam na Educação, viram-se diante de mais uma necessidade referente ao cotidiano escolar: como utilizar as plataformas de leitura e de escrita com os estudantes em sala de aula? Aos professores tornou-se necessário dominar novas ferramentas tecnológicas. As avaliações, a depender da etapa de ensino, podem ser realizadas virtualmente e demandam dos profissionais o conhecimento de seu funcionamento. Para a organização pedagógica escolar, os processos têm sido desenvolvidos por meio do uso das tecnologias digitais, como as plataformas de acompanhamento do desempenho escolar e da frequência, que demandam o acesso constante para realimentação pelos profissionais. Por outro lado,

é importante que os professores estejam abertos a aprender com os estudantes, uma vez que como “nativos digitais”, já dominam o uso destas ferramentas, e de parte dos programas.

Os responsáveis e/ou familiares dos estudantes (e os próprios estudantes, a depender da etapa da escolarização), utilizam as ferramentas digitais para preencher cadastros de matrícula, integrar filas de espera para vagas, acompanhar o desempenho acadêmico, auxiliar nas tarefas de casa, que envolvem a leitura e/ou a escrita nas plataformas digitais.

Percebe-se que todos os sujeitos envolvidos na educação, direta ou indiretamente, necessitam dos artefatos digitais e, por vezes, a maneira mais fácil de acesso é utilizando o celular, pois o aparelho gradativamente tornou-se parte da cultura digital de crianças jovens e adultos, até por tratar-se do instrumento e recurso mais acessível às comunidades escolares.

4 APARELHOS ELETRÔNICOS PESSOAIS E A PROIBIÇÃO DO USO DO CELULAR NA ESCOLA BÁSICA

Perante o que foi exposto, é perceptível que o celular tornou-se uma ferramenta digital importante para a realização de diversas tarefas cotidianas, seja no meio pessoal ou profissional, pois tarefas antes realizadas presencialmente, tornaram-se efetivamente virtuais.

De acordo com a pesquisa TIC [3]Educação (2023, p. 74), “a disseminação de uso de dispositivos móveis entre os estudantes tem apresentado crescimento, mesmo entre as crianças mais novas”, os dados produzidos pela TIC Educação em 2022, afirmam que 83% dos alunos participantes da pesquisa telefone celular, e 67% dos alunos de 9 a 10 anos que participaram, também possuíam celular.

Em 2025, foi sancionada a Lei 15.100 de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais (incluindo o celular) nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. A lei tem o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes e, proíbe o uso destes aparelhos eletrônicos durante a aula,

[3]TIC Educação 2023 A Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras visa informar à sociedade os dados coletados, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, referentes à disseminação e à qualidade da conectividade nas instituições de Educação básica do país.

ISSN: 2176 - 1396

o recreio ou intervalo entre as aulas, podendo ser utilizado apenas nas aulas, para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais da educação.

Retomando a pesquisa TIC Educação (2023, p. 24), para a maior parte dos estudantes “o telefone celular era uma forma relevante de participação nos ambientes digitais, uma vez que não contavam com outros dispositivos e recursos de acesso à Internet”, e na continuidade, o texto da análise dos resultados da referida pesquisa, ainda afirma que restringir o uso do “celular nas escolas pode ser uma limitação para esses estudantes que não contam com outros recursos para acesso a conteúdos digitais” (TIC, 2023, p. 75). No mesmo documento, há uma sugestão da UNESCO que, para as escolas em que não há conectividade adequada, pode ser adotado um modelo em que cada aluno traga o seu próprio dispositivo eletrônico. No entanto, há preocupação em que esse modelo não amplie as desigualdades de acesso entre os estudantes, uma vez que a sociedade contemporânea necessita de atividades no meio digital.

Neste sentido, cada vez mais percebe-se a necessidade da formação continuada de professores em relação ao uso das tecnologias e em especial, do aparelho celular, pois a escola também tem o papel de ensinar a ler as novas modalidades de gêneros textuais, conforme especifica a BNCC (p. 265), “Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita [...]” . Em outros trechos, orienta a produção de textos em meio digital e também quando estabelece o estudo do léxico BNCC (p. 264), por meio de “usos de linguagem em meio digital: *internetês*” [4].

Há necessidade de espaço para estudo aprofundado da Lei 15.100/2025, para o diálogo entre os professores e profissionais da educação escolar, para que cada um entenda sua responsabilidade, não apenas em proibir o uso do celular, mas em desenvolver maior consciência em relação ao uso dessa ferramenta como fonte de pesquisa, comunicação e interação no mundo. É certo que o uso indiscriminado do celular no espaço educacional traz prejuízos ao processo de ensino e ao estudante, mas a completa proibição também os acarreta. Como afirma o relatório TIC Educação (2023, p. 75), para alguns especialistas, apenas proibir o uso do celular no ambiente escolar “pode não ter efeitos positivos efetivos entre os estudantes se tal ação não

[4] Expressão utilizada para identificar a linguagem informal utilizada no meio digital.

estiver vinculada a iniciativas de educação digital e de desenvolvimento de habilidades críticas".

Alerta Schlemmer (2021), com relação aos desafios da digitalidade, com relação ao acesso e exploração de novos conhecimentos, nas atividades dos cursos de formação docente:

> No mundo de hoje, época da hipercomplexidade, não é mais possível criar verdades absolutas em nenhuma área do conhecimento. É preciso formar nossos estudantes para exercerem a cidadania global, num contexto em constantes e contínuas transformações operadas pela digitalidade e pela conectividade, percorrer caminhos inexplorados. Diante do paradigma de que não basta ter acesso, é preciso cartografar, investigar e explorar conhecimentos; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta dez competências gerais para que a nova geração possa viver num mundo mais equânime, justo e solidário. Esse paradigma não pode ser diferente na formação de professores (SCHLEMMER et al., 2021, p. 36).

Diante desse cenário, a formação de professores pode contribuir amplamente na criação de um espaço dialógico, de crescimento e fortalecimento entre profissionais, estudantes e sociedade. Alerta Marcelo Garcia (2009) que,

> [...]também se fracassa quando se pretende "atualizar" os professores, isto é, fazer com que se comprometam com atividades que promovam sua aprendizagem contínua, quando as modalidades que se oferecem não vão além de cursos curtos, descontextualizados, distantes dos problemas concretos e sem aplicação prática nem continuação (MARCELO GARCIA, 2009, p. 125).

Neste espaço, importa que a reflexão sobre as necessidades da vida contemporânea com relação às compreensões sobre os significados das trocas e mediações tecnológicas, possam ser exploradas, aprofundados para o planejamento de projetos, pesquisas sobre novas linguagens e conhecimentos, entre outras atividades. Propõe-se desta forma, que o uso de telas, celulares e redes sociais, não causem danos a crianças e jovens da escola pública, e que o processo de ensino-aprendizagem, tão almejado durante a escolarização, seja alcançado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constatações de mudanças bruscas que vêm ocorrendo na área educacional desde o período da pandemia e pós-pandemia, no que tange à digitalidade, evidencia-se a necessidade da formação continuada em direção ao desenvolvimento profissional.

ISSN: 2176 - 1396

Na acepção de Marcelo Garcia (2009, p. 7), “o desenvolvimento profissional pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos”, que vem ao encontro das ideias aqui apresentadas e ao avanço tecnológico pertinente à escola e à sociedade contemporânea.

Neste momento, é importante buscar o entendimento da Lei 15.100/2025 que considera o equilíbrio entre os propósitos pedagógicos e didáticos que podem ser desenvolvidos, e o uso dos aparelhos eletrônicos individuais. Este ensino e domínio, demanda o diálogo entre pares, visando utilizar o aparelho celular para demandas acadêmicas e pessoais.

A lei não apenas dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis nos estabelecimentos de ensino, como também orienta a elaboração de estratégias para tratar do tema sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes, informando sobre riscos, sinais e prevenção no que se refere ao uso excessivo dos aparelhos. Importa ainda, possibilitar treinamentos periódicos para a detecção, prevenção e abordagem dos sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental, decorrentes do uso constante e indiscriminado das telas.

Para isso, a formação de professores é ponto crucial e demanda maior estruturação, o que implica em que seja ministrada de maneira fundamentada e dialogada entre os pares, a fim de que os profissionais consigam desenvolver seu trabalho de maneira mais consistente, sem posicionamentos extremistas e que possam contribuir com a formação integral dos estudantes.

Ao finalizar, retoma-se a acepção de Nóvoa (2021), que defende a união entre as universidades, a escola fundamental e os professores, como interação fundamental para que a formação docente possa levar à autonomia e a um protagonismo mais assertivo dos professores, ao exercer a docência na escola de ensino fundamental, no complexo contexto da escola contemporânea .

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL, Governo Federal. **Ministério da Saúde**. Covid-19. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL, Governo Federal. Planalto. LEI 15.100/ 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. **TIC Educação**: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras. 2023. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Revista de Ciência da Educação, n. 8, jan./abr. 2009, p. 7-22. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/MARCELO%20Garcia%20_Desenvolvimento_profissional_docente.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009, p. 109-131. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8. Acesso em: 27 jun. 2025.

NÓVOA, António. Alvim, Yara Cristina. **Os professores Depois da Pandemia.** Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. Educação e Sociedade, v. 42, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.249236. Acesso em: 27 jun. 2025.

SCHLEMMER, Eliane *et.al*. **O habitar do ensinar e do aprender OnLife: vivências na educação contemporânea** (recurso eletrônico). São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 35 a 54. Disponível em: https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/3705. Acesso em: 27 jun. 2025.

Redução de Danos nas Escolas: Desafios e Potencialidades da Formação de Professores na Prevenção ao Uso de Drogas

Leticia Moreira Viesba[1]

Pedro Luiz Rosalen[2]

RESUMO

A formação de professores é um elemento essencial para a prevenção ao uso de álcool e drogas no ambiente escolar, especialmente sob a perspectiva da Redução de Danos. O presente estudo realiza uma revisão integrativa da literatura para analisar ações e práticas formativas, bem como apresenta os desafios e lacunas ao trabalhar sobre o tema, considerando as diferenças socioculturais e regionais. Foram utilizadas as Plataformas de busca ERIC e Pubmed, usando as palavras-chaves em inglês: "*teacher training*", "*alcohol and drug prevention*", "*harm reduction*". Aplicados os critérios de exclusão e inclusão, os artigos foram lidos por completo e resultaram em 16 para serem discutidos e apresentados neste congresso. Os resultados evidenciam que, em países diferentes, os dados apontam os mesmos déficits demonstrando que o investimento na capacitação dos educadores é um fator determinante para o sucesso das iniciativas de prevenção. Programas como #Tamojunto2.0 no Brasil, outros semelhantes no Peru e modelos de formação continuada no Canadá e na Malásia ressaltam essas demandas, apontando que professores bem preparados podem desempenhar um papel fundamental na redução do uso de substâncias entre adolescentes, promovendo um ambiente escolar mais seguro e saudável. No entanto, desafios como falta de formação contínua, resistência institucional e dificuldades na integração do tema ao currículo escolar ainda são barreiras significativas. Conclui-se que a implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores pode maximizar o impacto das ações preventivas, reduzindo os índices de consumo de álcool e drogas entre adolescentes.

Palavras-chave: Educação em saúde, educação preventiva, adolescentes, Intervenção pedagógica

1 INTRODUÇÃO

O uso abusivo de álcool e outras drogas é uma preocupação crescente ao redor do mundo (UNOCD, 2024). Segundo o último relatório da Organização das Nações Unidas, cerca de 292 milhões de pessoas (entre 15 e 64 anos) usaram algum tipo de droga em 2022, o que reflete cerca de 1 a cada 81 pessoas do mundo, 20% a mais do que na última década (UNOCD, 2024). Sobre o uso de drogas por adolescentes, esse fenômeno causa ainda mais prejuízos diretos, podendo afetar o desempenho

[1] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Alfenas – MG, contato: leticia.viesba@sou.unifal-mg.edu.br.

[2] Professor da Universidade Federal de Alfenas – MG no Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas, contato: pedro.rosalen@unifal-mg.edu.br.

acadêmico dos estudantes, e tem repercussões significativas em seu bem-estar socioemocional e desenvolvimento pessoal (Merikangas *et al*., 2010).

Entre os ambientes de relacionamentos, a escola se destaca pelo acesso à população de risco para o início do consumo, que em geral acontece na adolescência, além do potencial para disseminar conhecimento e sensibilização sobre a prevenção ao uso de álcool e drogas por adolescentes (Garcia, *et al*., 2011), porém a principal barreira, segundo autores como Pereira *et al*. (2016) é a formação adequada dos professores para atuar com esse tema de forma efetiva e responsável junto à comunidade de estudantes.

A formação continuada de professores, por sua vez, é um processo de desenvolvimento profissional que auxilia nesse *déficit*, visando atualizar e aprimorar as competências dos educadores ao longo de sua carreira (Gatti, 2010; Saviani, 2011).

Entretanto, a formação continuada ainda enfrenta diversos desafios no Brasil. A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada nas escolas pode dificultar a implementação de programas de formação de qualidade (Silva, 2024). Além disso, muitos professores enfrentam dificuldades para conciliar a participação em cursos de formação continuada com suas responsabilidades diárias de ensino e vida pessoal. A escassez de tempo e o excesso de carga de trabalho são obstáculos significativos que precisam ser superados para garantir a participação efetiva dos professores em programas de formação (Freitas e Pacífico, 2020; Moriconi *et al*., 2023).

1.1 Objetivo

Portanto, esse artigo busca analisar a formação de professores acerca do tema de prevenção ao uso de álcool e outras drogas, a nível nacional e internacional, sob a perspectiva da Redução de Danos, por meio de revisão integrativa da literatura. Espera-se que a revisão ressalte boas ações e práticas formativas, bem como apresente os desafios e lacunas ao trabalhar sobre o tema, considerando as diferenças socioculturais e regionais.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma revisão integrativa da literatura, essa por sua vez é definida como um método que reúne e sintetiza resultados de estudos acerca de determinado tema ou objeto, de forma sistemática e

ordenada (Botelho *et al*., 2011; Mendes *et al*., 2008). A diferença desse método para outros de revisão da literatura é a inclusão simultânea de pesquisa experimental e quase-experimental, resultando em combinações de estudos teóricos e empíricos, o que torna mais ampla a compreensão do objeto ou tema investigado (Cavalcante; Oliveira, 2020). Essa multiplicidade pode ampliar a profundidade e abrangência da pesquisa, bem como tornar a análise mais complexa e demorada em comparação com outros métodos.

A revisão foi conduzida em duas plataformas de busca: ERIC e Pubmed. Foi criada uma estratégia de busca combinando as palavras chave principais do tema, em inglês, com os operadores booleanos AND e OR: (“Formação de Professores” OR “Capacitação docente) AND (“Prevenção do uso de drogas” OR “Álcool e drogas” OR “Redução de danos”) AND (“Capacitação docente” OR “Educação Básica. Os critérios de inclusão dos trabalhos foram artigos publicados entre 2015 e 2025, disponíveis na íntegra, em português, inglês ou espanhol, e que abordassem de forma direta a formação docente relacionada à prevenção do uso de álcool e/ou outras drogas na educação básica, com ou sem enfoque na Redução de Danos. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos simples ou expandidos em anais de eventos, revisões de literatura e publicações que, após leitura completa, não demonstraram aderência ao objetivo do estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Cada etapa do levantamento de trabalhos resultou em quantidades distintas de resultados. Com o uso das palavras chave em inglês, no Pubmed, obteve-se 94 resultados, nas palavras chave em inglês, no ERIC, foram 121 resultados. Depois de aplicado os critérios de inclusão e exclusão restaram 16 artigos a serem apresentados e discutidos nesse congresso.

4.1 Aspectos socioculturais do uso de álcool e drogas no mundo

Abágio, *et al*. (2024) aponta que as consequências relacionadas ao consumo de álcool são frequentemente subestimadas. Mesmo sabendo que o risco de desenvolver consequências negativas está diretamente relacionado a quantidade de álcool consumido os autores apontam que a existência do problema de

subdiagnósticos, e por consequência subtratamento de transtornos pelo uso de álcool (TUA) e por uso de substâncias (TUS).

Bailey, *et al*. (2024) aponta que para os adolescentes a escola e a dedicação dos professores podem ser agentes para o cuidado e atenção na relação entre as questões sociais, os problemas mentais e o uso de substâncias.

Para ser mais específico, Brent e Loeber (2015) apresentam uma realidade que demonstra possíveis relações entre problemas de conduta e possíveis detenções, à situação do ambiente familiar, escolar e comunitário, pobreza, práticas parentais, habilidades sociais e acadêmicas, além do temperamento (Brent e Loeber, 2015). Os autores apresentam em seu artigo um programa chamado Fast Track, desenvolvido nos Estados Unidos (EUA), que causou intervenções positivas em adolescentes e demonstrou que após dez anos do término das intervenções os jovens que participaram apresentaram menor prevalência de transtornos psiquiátricos e uso de substâncias (59% *versus* 69% no grupo de controle), além de menores taxas de transtorno de personalidade antissocial, abuso de álcool e substâncias, comportamento sexual de risco, crimes violentos e condenações relacionadas ao uso de substâncias (Brent e Loeber, 2015).

Para corroborar com esse processo, Francis, *et al* (2020) apresenta um programa de telemedicina que tem como objetivo treinar 120 profissionais de saúde primária e 20 enfermeiros escolares, para coordenar melhor os esforços de prevenção ao uso de substâncias nas áreas rurais da Pensilvânia (EUA) (Pennsylvania Youth Survey, 2017).

O estudo de Handrianto, *et al* (2021) demonstra a autoeficácia dos professores e seu impacto na redução do abuso de substâncias nas escolas da Malásia, considerando que a educação sobre drogas nas escolas é uma das estratégias do governo. Os resultados mostraram que a contribuição dos professores para a qualidade da educação sobre drogas é devida a cinco componentes dominantes, são eles: desempenho do ensino em sala de aula; desenvolvimento da aprendizagem cooperativa; envolvimento pessoal dos professores; treinamento de professores e engajamento dos alunos na prevenção ao uso de drogas. Os autores também recomendaram que o governo promovesse ativamente programas de capacitação para professores na prevenção ao uso de substâncias e busque mais dados empíricos

sobre a autoeficácia dos docentes nessa área, com investimento em pesquisas cientificar na área (Handrianto, *et al*, 2021).

Paschall, *et al* (2022) demonstrou experiências no Peru sobre o tema, analisando 28 escolas, em três regiões do país, divididas entre grupo controle e de intervenção, todas elas receberam um currículo atualizado sobre o tema (*Unplugged* - um programa de prevenção ao uso de substâncias para adolescentes de 10 a 14 anos, focado no desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico e recusa ao uso de drogas).

O currículo *Unplugged* é um currículo escolar para a prevenção do uso de substâncias entre estudantes de 12 a 14 anos, desenvolvido por uma equipe de profissionais de saúde pública e pesquisadores europeus no primeiro projeto EU-Dap. Além de ter sido utilizado por Paschall, *et al* (2022), também foi citado por Melo, *et al* (2022), que utilizou o programa europeu como inspiração para a elaboração do #Tamojunto2.0.

Melo, *et al* (2022) analisou 13 professores, 8 gestores escolares e 1 profissional de treinamento de 10 instituições públicas em São Paulo e Fortaleza e demonstrou que ficou evidente e evidenciado as lacunas na formação dos professores e necessidade de maior suporte contínuo, dificuldade para encaixar o programa na carga horária escolar, e, portanto, o programa foi encurtado ou modificado ao ser aplicado. Os resultados também demonstraram que escolas que tiveram a gestão apoiando a implementação do programa tiveram melhores resultados, professores mais próximos dos alunos conseguiram maior engajamento e que docentes motivados garantiram maior adesão.

4.2 O papel da escola na prevenção ao uso

No Canadá é legalizado o uso de cannabis, que é a segunda substância mais utilizada pelos jovens no país, perdendo apenas para o álcool. Downey, *et al*. (2024) apresentou uma pesquisa sobre a percepção dos professores ao falar sobre o assunto em sala de aula. Quase todos os educadores (95,9%) acreditavam que o acesso a informações baseadas em evidências é essencial, e 100% defendiam que os alunos deveriam receber informações honestas sobre os danos relacionados ao uso de substâncias. No entanto, ao serem questionados sobre o quão confortáveis se sentiam para ensinar sobre o tema, observou-se uma queda nas respostas

afirmativas: 86,5% sentiam-se confortáveis para abordar o álcool, 83,5% para cannabis e apenas 55,9% para substâncias não regulamentadas (Downey et al., 2024).

Para complementar, as ações e esforços dos professores Narváez e Blanco (2020) ressaltam que as instituições educacionais são centros promotores de educação para a saúde, e, portanto, tem o objetivo de prevenção dos problemas de saúde mais comuns e a criação de espaços de ações preventivas eficazes com jovens. E que para isso, é necessário o domínio dos fundamentos teóricos da pedagogia, contemporânea e dos métodos modernos de ensino, para que ao transmitir esse tipo de educação, não ocorra apenas um processo de transferência de conhecimentos em grande escala, mas sim de impacto e vínculo afetivo que produza manifestações no comportamento (Narváez e Blanco, 2020).

O estudo demonstra que no Equador o consumo de álcool nas escolas é um problema multicausal e complexo, provocado por diferentes fatores pessoais, familiares e sociais. Esse regulamento estabelece procedimentos adequados para que as autoridades educacionais lidem com casos de posse e consumo dessas substâncias, para isso, em 2013, o Ministério da Educação (MinEduc) do Equador emitiu o Acordo Ministerial 208-13 (Narváez e Blanco, 2020) que sai da abordagem exclusivamente repressiva e entra a prevenção baseada em direitos, vínculos e promoção de saúde — muito alinhada com os princípios da redução de danos e das diretrizes da UNESCO e UNODC para prevenção nas escolas

A fim de compreender a provisão de Educação Antialcoólica e sobre drogas nas escolas da Inglaterra, Thurman e Boughelaf (2015) apresentaram um levantamento de entrevistas com estudantes e professores, Mostraram que 48% dos alunos consultados receberam educação sobre drogas uma vez por ano ou menos, e 38% dos alunos acreditavam que o tempo dedicado era "insuficiente". Como resposta os professores identificaram a falta de tempo no currículo como o maior obstáculo para oferecer uma educação de qualidade (Thurman e Boughelaf, 2015).

Em muitas escolas, policiais ou pessoas com experiência pessoal em uso de substâncias eram convidados para palestras, mas essas intervenções não demonstram benefícios adicionais e podem ter efeitos negativos. Segundo Thurman e Boughelaf (2015), o uso de palestras isoladas de especialistas externos também

compromete a continuidade do aprendizado, impedindo os professores de reforçar as lições em aulas futuras.

Essa é uma realidade presente também no Brasil com a ação do Programa PROERD (O Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência) que é uma iniciativa da Polícia Militar que visa prevenir o uso de drogas e a violência entre jovens, usando de palestras e ações concretas dentro das escolas. Uma iniciativa semelhante, porém, em menor escala, foi apresentada por Soares e Santos (2021), que aplicaram oficinas pedagógicas em uma escola no Município de Goiânia/GO, que consistiu na aplicação de quatro oficinas para estudantes do ensino médio no período noturno. Nessa ocasião as oficinas foram acompanhadas pelos militares, porém os autores afirmam que não houve qualquer interferência ou censura.

4.3 Formação de professores acerca do tema

Diante de todo o discutido, até agora, essa análise enfatizou a importância da escola nesse processo, bem como a responsabilidade do professor como agende multiplicador e ativo na prevenção ao uso de álcool e drogas. Alguns trabalhos demonstraram como a formação continuada dos professores podem auxiliar nesse processo (acho que poderia citar quais estudos demonstraram. Só citando as referências mesmo).

Knevitz, Béria e Schermann (2017) apontam como principais dificuldades relatadas sobre a educação preventiva, a formação insuficiente bem como a baixa participação da família no processo. Oliveira, *et al* (2023) realizou uma pesquisa semelhante ao entrevistar 35 professores de uma instituição de ensino de Águas Lindas de Goiás, na região circundante ao Distrito Federal. Esses docentes reforçaram as lacunas de conhecimento e dificuldades em tratar sobre a prevenção no uso de álcool e drogas e em situações inesperadas na escola. Para isso os autores sugerem que as ações sejam realizadas em conjunto com gestão institucional para a coordenação de práticas pedagógicas e de formação constante de professores. Por fim, ressaltaram a urgência de novas pesquisas intervencionistas, que promovam o debate incentivando a mudança de comportamento entre os adolescentes colaborando com a comunidade acadêmica (Oliveira, *et al*, 2023).

Coelho, Monteiro e Luz (2021) apresentam uma experiência efetiva de formação online de professores sobre educação, drogas e saúde nas escolas,

centrada na perspectiva da Redução de Danos. A formação foi de 30 horas (12 semanas ininterruptas), divididos em 10 fóruns temáticos, um por semana, contou com a participação de 51 professores do Rio de Janeiro. Os autores ressaltaram a importância de cursos online, além do acesso facilitado como já citado em outros artigos, essa frisa na relevância de tratar temas ausentes das formações regulares, e ainda o momento histórico pós covid-19. Os resultados mostraram potencial e motivadores para a formação continuada dos professores, explorando as experiências de vida e os saberes técnicos e pedagógicos dos participantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores é um elemento crucial para fortalecer a prevenção ao uso de álcool e drogas no ambiente escolar, sobretudo sob a perspectiva da Redução de Danos. A presente revisão da literatura evidenciou que, embora existam iniciativas eficazes em diferentes países, ainda há desafios estruturais e institucionais que limitam a implementação de programas preventivos. A falta de capacitação adequada, resistência institucional e dificuldades na integração do tema ao currículo escolar são barreiras significativas que precisam ser superadas para que a escola possa desempenhar plenamente seu papel na conscientização e prevenção do uso de substâncias entre adolescentes.

Os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas que priorizem a qualificação docente, investindo em programas de formação baseados em evidências científicas e adaptados às realidades socioculturais das comunidades escolares. Modelos como o **#Tamojunto2.0 no Brasil, Unplugged no Peru e iniciativas no Canadá e na Malásia** demonstram que a formação adequada dos professores impacta diretamente na redução do consumo de substâncias entre estudantes. Portanto, o fortalecimento dessas estratégias pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais seguro e saudável, promovendo o bem-estar dos adolescentes e a minimização dos riscos associados ao uso de álcool e drogas.

REFERÊNCIAS

AGABIO, R.; DOMENICALI, M.; ZAVAN, V.; ADDOLORATO, G. Education and Training in Alcohology in Italy. **Eur Addict Res**. 30(3):145-148. doi: 10.1159/000537799. 2024.

BAILEY, S, *et al*. Mental ill-health and substance use among sexuality diverse adolescents: The critical role of school climate and teacher self-efficacy. **Australian & New Zealand Journal of Psychiatry**, Vol. 58(2) 162–174. 2024

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. A., & MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade***, 5*(11), 121-136. 2011.
BRENT, D.A.; LOEBER, R. The Prevention of Detention. **Am J Psychiatry** 172:1, January 2015.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

COELHO, F. J. F.; MONTEIRO, S.; LUZ, M. R. M. P. Formação de Professores em um Curso On-line sobre Drogas: Contribuições da Redução de Danos e da Aprendizagem Colaborativa. **EaD em Foco,** v. 11, n. 1, e1215, 2021. doi: https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1215

DOWNEY, M. K.; BISHOP, L. D.; DONNAN, J. R.; ROWE, E. C.; HARRIS, N. A survey of educator perspectives toward teaching harm reduction cannabis education. PLoS ONE 19(5): e0299085. 2024. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0299085

FRANCIS, E. M. S.; *et al*. Reducing Alcohol and Opioid Use Among Youth in Rural Counties: An Innovative Training Protocol for Primary Health Care Providers and School Personnel. **JMIR Res Protoc.** vol. 9, iss. 11, e21015, p. 9. 2020

FREITAS, S. L.; PACIFICO, J.M. Continuing education: a collaborative study with Rondônia High School's teachers. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020

GARCIA, J. J.; PILLON, S. C.; SANTOS, M. A. Relações entre contexto familiar e uso e drogas em adolescentes de ensino médio. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. May-June; 19 Spe No:753-61. 2011.

GATTI, B. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HANDRIANTO, C.; JUSOH, A. J. J.; CHOO, P. G S.; RASHID, N. A.; SAPUTRA, E. Teachers` Self-Efficacy as a Critical Determinant of the Quality of Drug Education among Malaysia Students. **Ashdin Publishing Journal of Drug and Alcohol Research** .Vol. 10 Article ID 236113, 07 pages. 2021.
KNEVITZ, M. F.; BÉRIA, J. U.; SCHERMANN, L. B. Percepções e demandas de professores sobre educação preventiva ao abuso e álcool e outras drogas. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 04. 2017

MELO, M. H. S., FREITAS, I. S., BRANDÃO, L. C., GUBERT, F. A., REBOUÇAS, L. N., & SANCHEZ, Z. M. Evaluation of the implementation process of the #Tamojunto2.0 prevention program in Brazilian schools. Paidéia (Ribeirão Preto), 32, e3220. 2022. doi:https://doi.org/10.1590/1982-4327e3220

MENDES, K. D. S., SILVEIRA, R. C. C. P., & GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto de Enfermagem**, *17*(4), 758-64. 2008.

MERIKANGAS, K. R.; *et al* Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication—Adolescent Supplement (NCS-A). **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 49(10), 980–989. 2010.

MORICONI, G. M. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental [livro eletrônico]: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras**. 1. ed. – São Paulo: D3e, 2023.

NARVÁEZ, P. F. M. L.; BLANCO, D. M. L. La orientación familiar en la prevención del consumo de alcohol en adolescentes de la unidad educativa alejo lascano de Jipijapa. **Revista Cognosis.** Vol. V. Año 2020. Número 3, Julio-Septiembre

OLIVEIRA, P. C. de, *et al*. Conhecimentos e habilidades de enfrentamento aos fenômenos das drogas e violência por docentes. **Brazilian Journal of Health Review**. Curitiba, v. 6, n. 2, p.6632-6651, mar./apr., 2023

PASCHALL, M. J.; SILVA, F. S.; SLOBODA, Z.; RINGWALT, C. L.; GRUBE, J. W. Effects of the Universal Prevention Curriculum for Schools on Substance Use Among Peruvian Adolescents: A Randomized Trial. **Journal of Drug Education**: Substance Abuse Research and Prevention, Vol. 51(3-4) 82–100. 2022

Pennsylvania Youth Survey (PAYS): Empowering Communities to Develop Strategic Prevention Programming. The Pennsylvania State University.: Bach Harrison, L.L.C; 2017. URL: https://www.pccd.pa.gov/Juvenile-Justice/Documents/PAYS/2017%20PAYS%20State%20Report%20Final.pdf

PEREIRA, A. P. D.; PAES, Â. T.; SANCHEZ, Z. M. Fatores associados à implantação de programas de prevenção ao uso de drogas nas escolas. **Rev Saude Publica**. 50:44. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.; pp.07-19. 2011

SILVA, L. F. Continuing training of basic education teachers in Brazil: realities and needs. **Revista owl (owl journal)** ISSN: 2965-2634 vol. 2, n. 1, Campina Grande, jan. 2024.

SOARES, Z. M. P.; SANTOS, N. R. L. Educação sobre drogas como projeto de intervenção no estágio. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v.16, e8896, 2021 DOI: https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8896

THURMAN, B.; BOUGHELAF, J. “We don’t get taught enough”: An assessment of drug education provision in schools in England. **Drugs and Alcohol Today**, Vol. 15 No. 3, 2015, pp. 127-140

UNODC. **World Drug Report 2024.** New York, 2024

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: ACESSO ÀS DISCIPLINAS DA ÁREA PEDAGÓGICA

Zenira Maria Malacarne Signori[1]

RESUMO

Este texto tem por objetivo analisar em que medida as disciplinas da área pedagógica estão presentes no percurso formativo de professores universitários, e como percebem a relevância dessa dimensão para sua prática. Sustentou esta análise pesquisa empírica, resultado de tese de doutorado (Signori, 2023), cuja base de dados constitui-se de entrevista semiestruturada com professores universitários em início de carreira. A análise dos dados evidencia que a dimensão pedagógica ocupa um lugar periférico na trajetória formativa dos professores universitários, sobretudo daqueles oriundos de cursos de bacharelado que relatam não ter acessado em seus cursos de formação (graduação e pós-graduação) disciplinas voltadas às teorias pedagógicas. Observamos ainda distintas percepções dos professores participantes sobre a relevância da formação pedagógica. De acordo com os relatos, alguns professores entendem que os conhecimentos técnicos da área e a experiencia prática são suficientes para dar uma boa aula, enquanto outros, reconhecem, ainda que timidamente, a importância das teorias pedagógicas para superar a reprodução de modelos vivenciados enquanto estudantes

Palavras-chave: Professores universitários. Processo formativo. Dimensão pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior pública no Brasil, sobretudo a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), viabiliza a interiorização da universidade pública, ampliando o acesso de estudantes, o que, por consequência, amplia as vagas para docentes. Esse contexto leva a outro que é o ingresso de professores jovens, recém-formados em um movimento sequencial (graduação, mestrado e doutorado) que ao concluírem seus estudos ingressam nas universidades com pouca ou nenhuma experiência de docência, mesmo em outros níveis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Muitos autores (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006; MASETTO, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; dentre outros) sinalizam que a docência universitária é um processo complexo, contraditório e um tanto desconhecido, pois, via de regra, estes profissionais iniciam a carreira docente identificando-se muito mais como

[1] Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: zenira.signori@ufsc.br

pesquisadores de um campo científico do que como professores. Desse modo, assumem a docência universitária agregando grande conhecimento de suas respectivas áreas de pesquisa, mas, com incipiente conhecimento das teorias pedagógicas.

Historicamente, perpetua-se a ideia de que o domínio do conhecimento específico e ser um pesquisador de excelência são suficientes para uma prática docente exitosa, desconsiderando que, ser professor e fazer frente as mais diversas situações em sala de aula requerem a apropriação de múltiplos saberes e conhecimentos, sobretudo da área pedagógica. Pimenta (2014, p. 15) ao analisar a docência na educação superior enfatiza que “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade” para poder fazer frente as mais diversas situações, por vezes, ambíguas, conflitivas e até violentas.

Tardif (2002) explicita que exercer a docência significa integrar diferentes saberes. O autor define saber docente como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sendo assim, os saberes profissionais dos professores são plurais, heterogêneos, temporais, personalizados e situados e, portanto, carregam as marcas do ser humano (TARDIF, 2002, p. 36).

Nessa direção, com o intuito de ampliar o debate sobre a trajetória formativa do professor universitário, objetivamos, neste texto, analisar em que medida as disciplinas da área pedagógica estão presentes no percurso formativo de professores universitários, e como percebem a relevância dessa dimensão para sua prática.

Metodologicamente, a base de dados da pesquisa empírica constitui-se de entrevista semiestruturada com 4 professores em início de carreira dos cursos, cujos professores participantes estão vinculados. Os critérios de seleção dos participantes: professores no início da carreira com até três anos de ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, *campus* Blumenau e que ingressaram na instituição por meio de concurso público. A entrevista, com roteiro prévio definido foi na forma virtual/*online* por videoconferência. Importa sublinhar que visando a não identificação dos participantes, usamos uma letra (A, B, C, D) para identificá-los.

Cabe dizer que quando se trata do professor que está no início da carreira na universidade, o exercício da docência torna-se ainda mais complexo. Huberman

(2013) relaciona essa fase da docência com o ciclo de vida dos professores destacando que, nos três primeiros anos, o professor passa por um momento de *sobrevivência e de descoberta*, sendo que ambas caminham juntas. A *sobrevivência* para o autor significa o "choque do real", é quando o professor constata a complexidade da docência, percebe a distância entre o que idealizou e a realidade que se apresenta na sala de aula, a fragmentação do trabalho. A *descoberta*, ainda de acordo com o autor, é um momento de entusiasmo, experimentação, de sentir-se responsável pela aula, pelos estudantes, pelos programas.

Nessa perspectiva, entendemos que o professor, para além de compreender e mobilizar os códigos e conceitos do campo científico de sua área, também, precisa acionar outros conhecimentos e saberes para que o ensinar responda às exigências de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa contribui para repensar e atualizar os processos formativos dos professores universitários. A seguir, realizamos uma reflexão a partir das falas dos professores participantes da pesquisa empírica.

2. ANÁLISE DOS DADOS

Buscamos aqui identificar se os professores universitários, participantes da pesquisa, acessaram disciplinas ligadas à área pedagógica durante o processo formativo (graduação e pós-graduação) e como percebem a relevância dessa dimensão para sua prática.

Ao falar do seu percurso formativo, o professor **PA** nos diz que:

> *Quando eu converso com meus colegas ou com o feedback dos alunos eu não vejo que estou perdendo alguma coisa por não ter tido essas disciplinas. Na maneira de dar aula, vejo que não tem muita diferença, então eu não sei, sem fazer uma pesquisa, se realmente influenciou ou não, mas, na prática, pelo que eu vejo, diria que não, não faz diferença eu não ter tido essas disciplinas* ***(PA).***

Ainda, para o professor **PA**, a experiência tem papel preponderante e determinante para uma boa aula: "*[...] acho que o que mais pesa mesmo é a experiência. São as coisas que você faz, por exemplo a mentoria que eu fiz, acho que isso pesa mais para mim como um professor e a maneira que eu vou dar a aula do que qualquer outra coisa.* ***(PA)".*** Concordamos com **PA** que os saberes da experiência, oriundos da época de estudante, monitoria ou que emergem da prática cotidiana de professor, constituem-se em elementos importantes para enfrentar e resolver questões do seu trabalho, sobretudo, no início da carreira, quando a experiência do ofício representa, muitas vezes, a única referência para guiá-los. Contudo, é preciso ter o entendimento de que a experiência por si só não é suficiente e tão pouco se sobrepõe ao conhecimento das teorias pedagógicas. Nessa direção, Cunha (2010, p. 23) adverte que "saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado 'aprender fazendo'". Saberes, diz a autora "requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor".

O professor **PB** reconhece a importância de um saber pedagógico para o ato de ensinar, e esclarece que embora em sua trajetória acadêmica cursou três disciplinas da área da educação, estas não proporcionaram uma formação significativa, sendo que, a formação proporcionada em curso preparatório para assumir a docência no ensino técnico foi o que de fato o fortaleceu para a docência.

> *No mestrado e no doutorado eu tive as disciplinas de Estágio de Docência, que na verdade não era bem um estágio, era só um relatório que preenchia, mas esse relatório é de uma aula que dava para o meu orientador, não era aquele estágio realmente que você passa o semestre inteiro dando aula. Considero que tive sorte porque entrei no sistema S no SENAI como docente do curso técnico, e ali sim tive uma bagagem pedagógica muito boa, pois fiz uma preparação de seis meses de um curso de Trainee Docente, toda uma preparação pedagógica e não só pedagógica, mas administrativa junto, [...]. No meu curso de graduação eu tive Metodologia de Ensino e tive uma outra disciplina que não me recordo o nome, que era voltada para essa parte pedagógica, mas foi uma pincelada muito por cima (***PB***).*

A professora **PC** sublinha que em seu processo formativo, de graduação e pós-graduação não teve nenhuma disciplina que tratasse das teorias pedagógicas. Diante disso, perguntamos se considerava que não ter frequentado disciplinas dessa

área fazia falta para atuar na docência e a resposta foi: "*olha, se a gente tivesse ao menos uma disciplina que falasse, poderia ter ajudado um pouco mais, porque a engenharia, não vem para que a gente seja professor, a engenharia nos prepara para a indústria".*

Saliento que o professor **PA** diverge da colega uma vez que foi enfático em dizer que, para ele, não ter cursado disciplinas das teorias pedagógicas não fez diferença, expressando que quando conversa com os pares, sobretudo das licenciaturas, não vê em nenhum momento eles falando *"eu faço desse jeito porque eu li não sei quem lá na graduação e isso tá me ajudando".* E acrescenta *"eu nunca vi ninguém falar isso, o que pesa na maneira que você vai dar a disciplina, é a experiência que você teve".* É recorrente nas palavras de **PA** a sobreposição da experiência à teoria. Assumimos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82, grifos do autor) que diante do desafio de construir a identidade de professor universitário e saber ensinar "não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes *pedagógicos e didáticos*".

Ainda no entendimento da professora **PC**:

> *[...] quando a gente vai ser professor começa a lembrar de como que o professor avaliou a gente, como o professor se comportava conosco, então a imagem, as nossas atitudes como professor é das atitudes que o professor fazia conosco em sala de aula[...] nós como engenheiros não temos uma formação de como ser professor, quando eu fui fazer essa minha especialização de Tecnologia em Educação eu pensei que eu ia ter técnicas para ser um professor, mas não, cheguei lá e fiquei estudando sobre teóricos, sobre metodologia e eu falei "tá e como é que eu vou ser professor?" eu só tive uma aula de oratória* ***(PC).***

A professora sinaliza o quanto não ter disciplinas que a preparassem para ser docente fez com que lançasse mão das experiências que vivenciou como estudante para dar a sua aula e de sua representação do que é ser professor. É importante observar que para suprir essa lacuna, busca cursos de curta duração na perspectiva de receber técnicas (receitas), como se ensinar fosse um movimento estático ou um ato mecânico.

Importa esclarecer que a teoria é necessária e fundamental, não como técnica para uma aplicação linear, mas para subsidiar a ação e reflexão do professor

universitário sobre sua prática. Nesse sentido, Franco (2009, p. 14) observa que: "Essa concepção da Pedagogia como tecnologia é muito forte entre docentes brasileiros, dando sentido à concepção muito arraigada de que, os saberes pedagógicos deveriam ser receitas de como se dar aula".

Por certo, ensinar é um ato complexo, como já salientamos anteriormente, que exige saberes e conhecimentos que não se adquire em algumas horas de formação, com técnicas prescritivas, mas sim, em um processo formativo sistematizado e intencional, cujo proposito seja fornecer fundamentos no sentido de promover o desenvolvimento profissional. A professora **PD** também explicita que não teve disciplinas que abordassem as teorias pedagógicas:

> *[...] tinha até uma disciplina como optativa, mas a gente só poderia escolher uma disciplina optativa do outro departamento da Faculdade de Educação, então acabei escolhendo disciplinas que estavam mais relacionadas com a nossa tese ou com a nossa dissertação, então acabava não pegando. É isso que eu vejo, depois você vai amadurecendo e vai percebendo a importância desse tipo de disciplina, então hoje eu sinto falta e, por exemplo, se tivesse uma formação aqui da instituição com essas teorias é algo que eu iria fazer pra tentar me aprimorar, então eu vejo que é algo que eu sinto falta* ***(PD).***

No relato da professora fica evidente o lugar marginal que ocupa as disciplinas de cunho pedagógico nos cursos de bacharelado, uma vez que, além de serem ofertadas de forma optativa, não despertam o interesse dos estudantes. Somente com o tempo, quando escolhem o caminho da docência é que percebem a sua importância, como lembra Anastasiou (2011, p. 65) com o tempo o professor percebe que "lhe são exigidos saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objeto de estudo e sistematização em seus percursos anteriores".

De acordo com Moraes e Torriglia (2003), está em curso um processo de empobrecimento do conhecimento epistemológico, em que os processos formativos são reduzidos a uma formação de competências. Moraes (2003) denuncia um movimento que secundariza os debates teóricos, causando um retrocesso para as pesquisas e diretrizes educacionais, cunhado pela autora como "recuo da teoria" uma vez que promove o aligeiramento das reflexões teóricas. Ainda de acordo com a autora, a "marcha-ré intelectual e teórica" nas pesquisas e processos formativos se

dá pelas políticas educacionais vigentes em âmbito nacional e internacional e que promovem, por meios de suas propostas, uma redução dos debates teóricos.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados evidencia que a dimensão pedagógica ocupa um lugar marginal na trajetória formativa dos professores universitários, sobretudo daqueles oriundos de cursos de bacharelado, quando a possibilidade de acesso se restringe muitas vezes à disciplinas optativas, pois, de um modo geral, relatam não ter acessado em seus cursos de formação (graduação e pós-graduação) disciplinas voltadas às teorias pedagógicas, e, mesmo quando essas disciplinas faziam parte do currículo, não se mostraram significativas em termos formativos. Entretanto, os participantes reconhecem a necessidade da formação continuada e buscam investir na formação profissional, de forma solitária ou acessando cursos de curta duração.

A realidade sobre a formação de professores na educação superior no Brasil é apresentada por Mizukami (2002, p.151) ao dizer que a “formação para a docência nesse nível é ainda um território que apresenta iniciativas tímidas” e que boa parte das poucas iniciativas “tem permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade”.

Observamos ainda distintas percepções dos professores participantes sobre a relevância da formação pedagógica. De acordo com os relatos, alguns professores entendem que os conhecimentos técnicos da área e a experiencia prática são suficientes para dar uma boa aula, enquanto outros, reconhecem, ainda que timidamente, a importância das teorias pedagógicas para superar a reprodução de modelos vivenciados enquanto estudantes, e, encontrar estratégias de ensino que fortaleçam o processo de aprendizagem. Queremos crer que essa tensão entre dimensão pedagógica e experiência indica uma compreensão incipiente do ato de ensinar e da docência como uma atividade intelectual.

Ressaltamos que o conjunto de saberes que constituem o eixo para o exercício da docência universitária precisam ter como base os conhecimentos das teorias pedagógicas, da psicologia, da história, da filosofia, da sociologia, entre outros que são as ferramentas que possibilitam ao professor definir as melhores estratégias para que o ensino não seja reduzido à “manipulação de ‘pacotes prontos’ de

conhecimento, de acordo com os indicadores de desempenho e aceitação no mercado e a posição que nele ocupamos" (Moraes, 2003, p. 153).

Com base na literatura e na empiria desta pesquisa, entendemos que muitos dos desafios apresentados pelos professores universitários em início da carreira estão relacionados, em grande medida, à formação incipiente ou nula das teorias pedagógicas. Sendo assim, arriscamos dizer que, se os cursos de pós-graduação, independente da área, se voltassem mais para docência o professor chegaria na instituição mais fortalecido teoricamente, especialmente, no que diz respeito as teorias pedagógicas, condição necessária para administrar com mais autonomia seus desafios e, sobretudo, exercer a criticidade.

Sinalizamos, a partir dos dados empíricos, que os professores participantes não são acompanhados formalmente no período inicial, apenas informalmente quando se aproximam de colegas com mais experiência na profissão docente. Nesse sentido, observamos que a ausência de uma formacao intencional voltada à docência universitária e de uma política de acompanhamento do professor universitário comprometem o desenvolvimento profissional, sobretudo no início da carreira. Nessa direção, Romanowski (2012) enfatiza que atualmente não há uma política de acompanhamento, apoio ou mesmo formação continuada voltada para os professores iniciantes, o que implica que poucos professores se envolvem em práticas de acolhimento e de trabalho junto aos iniciantes, corroborando para falta de estudos sobre o tema.

Concluímos que é necessário repensar os currículos de formação do professor universitário, de modo que contemple efetivamente disicplinas da área pedagógica que, a nosso ver, são fundamentais para estruturar a universidade como um espaço que propicia uma formação intelectual e cultural das futuras gerações, promovendo um ensino de qualidade com base nos pressupostos de uma educação crítica e emancipadora, condição necessária para a constituição de cidadãos intelectualizados, com capacidade de analisar, interpretar e participar ativamente do meio social em que estão inseridos. Afirmamos com Gramsci (2006, p. 189) que "a universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal".

4.REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasilia, DF, CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência universitária e inovações: a complexidade da formação e da práticapedagógica dos professores. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidade de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária** – USP, 2009. Disponível em http://www.usp.br/prg . Acesso em 20 janeiro 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno do cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2006.

HUBERMAN, Michäel. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. Recuo da Teoria. *In*: MORAES, Maria Celia Marcondes de (Org.). **Iluminismos às avessas**: produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Celia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. *In*: MORAES, Maria Celia Marcondes de (Org.). **Iluminismos às avessas:** produção do conhecimento e política de formação docente. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência na educação superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SIGNORI,Zenira Maria Malacarne Signori. **Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado**

brasileiro. Tese(doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÒN PROFESIONAL A LA DOCENCIA**, 2012, Santiago do Chile. Disponível em: <http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=195>. Acesso em 10 de março de 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM PORTUGAL: CONVERGÊNCIAS ENTRE OS DECRETOS-LEIS E A VOZ DE FORMADORES – DA TÉCNICA À AGÊNCIA

Idorlene da Silva Hoepers[1]

Paulo Marinho[2]

RESUMO

A necessidade de formar professores para a inclusão e diversidade em Portugal tornou a formação inicial estratégica e fundamental para colocar em prática a flexibilização curricular e o poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) dos professores. Ancorados nos pressupostos da pesquisa qualitativa na perspectiva analítica, descritiva, compreensiva (STAKE, 2011) com análise de conteúdo a partir de Bardin (2009), neste texto apresentamos recorte de pesquisa pós-doutoral realizada na Universidade do Porto, a partir das entrevistas realizadas com quatro professores universitários formadores de estudantes-futuros professores que, em momentos históricos distintos, foram protagonistas nas reformas educativas e curriculares de Portugal. Neste texto temos o objetivo de discutir as respostas de uma das questões referentes a formação inicial de professores no contexto superior, mais especificamente quanto as possibilidades para formar professores mais preparados para operar em contextos de uma educação inclusiva, flexibilização e autonomia curricular e com maior poder de agência. O referencial teórico ancora-se principalmente nas publicações de Leite (1999; 2000; 2007), Fernandes (2007), Leite, Marinho e Sousa-Pereira (2023), Marinho, Leite e Sousa-Pereira (2024) entre outros, além da Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo (1986) e nos Decretos-Leis nº 54/2018, 55/2018 e 9-A/2025. As análises realizadas a partir dos diplomas legais portugueses sobre o contexto de formação inicial de professores possibilitam afirmar que embora as entrevistas tenham sido realizadas antes da publicação do Decreto-Lei nº 9-A/2025, há convergência entre as respostas e a atual legislação quanto à necessidade de desenvolver processos formativos dialogando entre a teoria e a prática por meio da colaboração dos professores e escolas da educação básica e secundária para que os estudantes vivenciem os desafios inerentes aos saberes profissionais nos diversos espaços das escolas praticando a formação interpelativa como possibilidade de fortalecimento do poder de agência.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores. Políticas Educativas. Poder de Agência. Portugal. Flexibilização Curricular.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional português, a política de formação de professores é estratégica e as instituições de Ensino Superior nomeadamente Universidades e Institutos Politécnicos cumprem importante função nos processos formativos iniciais e continuados dos professores. O ingresso de Portugal na União Europeia ocorrido no ano de 1986, ano em que também foi publicada a Lei nº 46/1986 de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo marcou intenso movimento de readequação da legislação

[1] Drª., Instituto Federal Catarinense (IFC) idorlene.hoepers@ifc.edu.br
[2] Dr., Universidade do Porto, Porto, Distrito do Porto, Portugal, pmtmarinho@fpce.up.pt

portuguesa às novas demandas que reforçavam a necessidade de alterações nas políticas educativas, especialmente as curriculares e de formação de professores. Conforme exposto no artigo 33 da referida Lei, entre os princípios gerais da formação de professores está a formação inicial que deverá ocorrer em nível superior e a formação continuada como processo permanente de atualização.

> A Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; b) Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente; (PORTUGAL, 1986, p. 12).

Com a necessidade de formar professores para a diversidade em uma escola como direito de todos assente aos princípios da multiculturalidade e dos processos inclusivos (LEITE, 1999; 2006) e a crescente falta de profissionais para exercer as funções do magistério, a formação inicial e continuada de professores foi recontextualizada (BERNSTEIN, 1996) e passou a exigir um novo perfil profissional que implicou na compreensão como processo que transversaliza a constituição da profissionalização do professor, uma vez que ocorre em diferentes tempos e espaços de aprendizagem ao longo da vida (NUNES; NUNES, 2013), inclusive com as experiências de formação pregressas. Ao longo de sua trajetória pessoal e profissional em tempos e espaços multifacetados, por meio de redes intrínsecas de relações e tensões ocorre a formação do professor, entre eles as dimensões do percurso biográfico, suas histórias de vida, formação acadêmica e prática pedagógica cotidiana (GOODSON, 1999), tanto individual quanto coletiva, influenciada pela ação estatal na tessitura das políticas de formação e ação do professor que contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

A defesa por currículos e processos formativos mais próximos dos desafios que se avolumaram com os movimentos migratórios vividos em Portugal, especialmente a partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, e as críticas à escola monocultural que pouco dialogava com uma sociedade cada vez mais marcada pelo multiculturalismo que considerava os mesmos pontos de partida para todas as crianças e jovens, foram os principais argumentos para a defesa sob os pressupostos da escola multicultural e inclusiva (LEITE, 2002). Tais mudanças impeliram a repensar as concepções de formação, de educação, gestão e organização da escola e do

currículo para uma escola que acolhe as diferenças, suas culturas e pontos de partida diversos conforme as realidades locais. Nesta perspectiva, a formação e o currículo flexível necessita dialogar com os contextos e situações reais nas quais o professor atua em seu cotidiano (LEITE, 1999; 2000; 2007; FERNANDES, 2007).

O projeto intitulado Gestão Flexível do Currículo – Decreto-Lei nº 6/2001 estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão curricular, marcando um importante movimento de reorganização visando adequar os currículos ao contexto de cada escola. Consideradas as diferentes orientações políticas governamentais que se sucederam no decorrer dos anos 2000, houve momentos que a autonomia e flexibilização curricular tiveram suas garantias esmaecidas enquanto em outros, a exemplo da Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018) e autonomia e flexibilização curricular (Decreto-Lei nº 55/2018) foram fortalecidos. Essas legislações também estão a ter efeitos nos processos formativos dos professores e no perfil de ação esperado no contexto de atuação profissional no âmbito das escolas. Neste sentido assenta-se a "impossibilidade desta formação ser concebida numa perspectiva homogênea, linear e a-histórica (NUNES; NUNES, 2013, p. 201). A formação precisa ocorrer de modo a aproximar-se da realidade escolar, bem como dos desafios e problemas sentidos pelos professores no binômio do contexto de trabalho e contexto de formação (NÓVOA, 2009).

A partir da problemática anunciada, neste texto temos o objetivo de discutir as respostas de uma das questões referentes a formação inicial de professores no contexto superior, mais especificamente quanto as possibilidades para formar professores mais preparados para operar em contextos de uma educação inclusiva, flexibilização e autonomia curricular e com maior poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Na sequência apresentamos os aspectos metodológicos, o enquadramento legal da formação de professores, a discussão dos dados produzidos com as entrevistas em diálogo com o referencial teórico, as considerações finais e as referências.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente esta pesquisa ancora-se nos pressupostos qualitativos, na perspectiva analítica, descritiva, compreensiva (STAKE, 2011) com análise de conteúdo a partir de Bardin (2009). O texto aqui apresentado faz parte de pesquisa de

pós-doutorado realizada na Universidade do Porto (U. Porto/Portugal), no período de setembro/2024 a janeiro/2025. Trata-se de entrevistas realizadas com quatro professores que atuam no ensino superior português como formadores de professores (informantes-chave), que em distintos momentos históricos, participaram ativamente da elaboração das políticas educativas no contexto português.

O roteiro foi composto por 12 questões abertas com entrevistas previamente agendadas, gravadas, transcritas e submetidas à validação dos respondentes. Após o aceite, as respostas foram organizadas em planilhas observando aproximações e distanciamentos na análise sistemática e objetiva do conteúdo conforme movimento requerido pela técnica anunciada. A identificação dos participantes foi organizada conforme a ordem de realização das entrevistas pela inicial da palavra Professor (P) seguido do número (1, 2, 3, 4) correspondente a ordem da entrevista P1, P2, P3, P4.

Além das entrevistas, foi também realizada uma análise documental aos enquadramentos legais da formação inicial de professores, com o intuito de compreender o contexto normativo que orienta esta etapa da formação docente em Portugal.

O objetivo geral da pesquisa em questão era analisar os desdobramentos que a atual política educativa referente a autonomia e flexibilidade curricular - Decreto-Lei nº 55/2018 e os princípios e normas da educação inclusiva - Decreto-Lei nº 54/2018 direcionados às escolas vêm provocando nas ações práticas dos professores, considerados como principais agentes de mudança. Neste recorte discutimos as respostas de uma das questões referentes a formação inicial de professores no contexto superior, mais especificamente quanto as possibilidades para formar professores mais preparados para operar em contextos de uma educação inclusiva, flexibilização e autonomia curricular e com maior poder de agência

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, apresentamos a discussão dos dados, iniciando pela análise do enquadramento legal da formação inicial de professores e, em seguida, a análise das entrevistas realizadas com informantes-chave e protagonistas das políticas de formação inicial de professores em Portugal.

3.1 Análise ao enquadramento legal da formação de professores

Considerando a temática de formação inicial de professores aqui proposta, a atual regulação está definida no Decreto-Lei nº 9-A/2025 que trata sobre o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário que alterou o Decreto-Lei nº 79/2014, bem como no Decreto-Lei nº 55/2018 referente a autonomia e flexibilidade curricular e Decreto-Lei nº 54/2018 sobre os princípios e normas da educação inclusiva. Conforme já referido, desde o final da década de 1990 o sistema educativo português vem investindo no aprimoramento da formação de professores, uma vez que estes cada vez mais são considerados centrais para o sucesso da educação ao exercerem seu poder de agência durante o exercício profissional.

Desde o projeto de Gestão Flexível do Currículo – Decreto-Lei nº 6/2001, consideradas as diferentes orientações políticas que ocorreram durante o tempo decorrido, há um crescente discurso em defesa da flexibilização curricular, autonomia das escolas e professores, respeito à diversidade cultural especialmente quanto à escola inclusiva, dimensões estas que precisam ser praticadas nas experiências formativas iniciais no diálogo entre a teorização e os contextos reais das escolas. Os Decretos nº 54 e 55/2018 reafirmam a visão holística e prioridade política dos processos formativos e a necessidade de concretizar "uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades" (DECRETO-LEI nº 55/2018), conferindo às escolas a autonomia de gerir até 25% do currículo para atender as especificidades dos contextos locais. A inclusão é compreendida como "processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (DECRETO-LEI nº 54/2018, art.1º).

No enquadramento legislativo referente à formação inicial de professores, temos ainda, o Decreto-Lei nº 9-A/2025 que apesar de manter muitos dos enunciados do Decreto-Lei nº 79/2014, a exemplo das escolas cooperantes (que recebem os estudantes) e orientadores cooperantes (que colaboram na formação como orientadores), amplia a perspectiva emancipatória, bem como potencializa as práticas inclusivas na formação para a autonomia pedagógica dos futuros professores apoiada pela gestão flexível do currículo, inclusive com previsão de "suplemento

remuneratório" aos orientadores cooperantes, que no Decreto anterior apresentava maior indução ao tecnicismo e redução nos processos formativos presentes nos componentes de formação geral. Esta ação valoriza o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, lócus de formação prática dos futuros professores e aproxima ainda mais as instituições formadoras de professores à medida que intensifica a vivência e reflexão entre os saberes teóricos e práticos dos professores.

3.2 Análise às entrevistas

Reconhecer que a formação inicial de professores é uma das dimensões que conforme já referido neste texto, exerce influência na construção da identidade profissional e nas práticas pedagógicas desenvolvidas, significa considerar que esta etapa da formação também apresenta desafios uma vez que "deve proporcionar a estudantes/futuros docentes oportunidades de contacto e de vivência do conjunto de situações inerentes ao exercício da profissão" (LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023, p. 29). Entre os desafios, formar para o exercício do poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) significa também exercitar a reflexão na teoria e experienciar na prática a autonomia para tomar decisões que influenciam no currículo e nos processos de aprendizagem.

Os professores entrevistados consideram que no processo formativo, cabe ao Ensino Superior:

> *Produzir conhecimento novo,* então tem de trabalhar com os estudantes numa forte relação com o envolvimento dos estudantes em *processos de investigação*, neste caso da educação e do que são os cotidianos das escolas (P1);
> A primeira dimensão da intervenção é este apelo ao pensar. *A formação dos professores nomeadamente a nível do ensino superior, tem que ser uma formação num registro interpelativo,* colocar os professores a pensar colocar os professores a debater, *colocar os professores a pesquisar,* colocar os professores a procurar, colocar os professores a construir a sua identidade (P2);
> Em primeiro lugar é aquela perspectiva da formação do ensino superior que nós chamamos o isomorfismo, isto é, nós procurarmos *fazer uma formação no ensino superior que seja em tudo semelhante às competências que nós queremos que as pessoas venham a adquirir* (P3);
> *Pôr os futuros professores [...] a trabalhar mais conosco*, nós, os professores da academia, a estar com eles em contexto da escola, *a discutir os problemas que surgem e depois virem para a universidade e trabalhar investigativamente sobre isto*, estudando e depois aprofundar, com certeza contributos teóricos, mas com esta dinâmica (P4).

Como pode ser observado nos enunciados destacados, todos os entrevistados enfatizam os processos formativos pautados na investigação a partir das situações

reais e desafios cotidianos da profissão, ou seja, na necessidade de exercitar o poder de agência ao situar os professores como agentes de decisão curricular para que tenham autonomia profissional como protagonistas, ultrapassando a barreira de meros consumidores de currículos produzidos por outros (LEITE; FERNANDES, 2010; LEITE, 2003). Conforme argumentamos em momento anterior deste texto, o processo de formação inicial e continuado dos professores é composto pelas experiências anteriores advindas da formação e do contexto profissional, tanto individual como coletivo (NUNES; NUNES, 2013; GOODSON, 2024).

> A formação inicial de futuros professores desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais competentes e bem preparados para promoverem aprendizagens nas crianças e jovens a quem estão a formar. Por isso, tem sido reconhecida a importância de, durante essa formação, os estudantes/futuros professores, vivenciarem situações de exercício profissional e refletirem sobre efeitos gerados pelos modos de trabalho seguidos e sobre como poderiam atuar para os melhorar (MARINHO; LEITE; SOUSA-PEREIRA, 2024, p. 6).

A partir das relações estabelecidas entre a teoria e prática durante o processo formativo abre-se a possibilidade de exercitar a reflexão sobre o enfrentamento de situações reais bem como interferir nos resultados a partir das ações desenvolvidas. Conforme o modelo proposto por Priestley, Biesta e Robinson (2015) o poder de agência é formado por dimensões iterativas (histórias de vida pessoais e profissionais), projetctiva (curto e longo prazo) e prático-avaliativa (aspectos, culturais, estruturais e materiais) que se complementam, ou seja, ao vivenciar situações reais do exercício profissional os sentidos da ação, do currículo e da própria ação também vão sendo recontextualizados.

Sobre a necessidade de desenvolver trabalho colaborativo entre instituição formadora do Ensino Superior, as escolas e os professores mais experientes, os enunciados informam:

> *Diálogo de pessoas com diferentes experiências, com diferentes conhecimentos e na perspetiva do investigador coletivo que, coletivamente interage com as instituições de Educação Básica e de Educação Secundária* [...] é trabalhar com esses professores e essas instituições para coletivamente se construir um saber que seja indutor de melhorias e promotor da justiça social [...] criar um diálogo intercultural [...] a Universidade não estar numa ilha isolada da sociedade e assumir também esta responsabilidade de contribuir para esta interação (P1);
> O papel dos professores do ensino superior na formação de professores é basicamente gerar dinâmicas de ensinar o que não se sabe. *Ensinar o que não se sabe é pesquisar, é procurar, é descobrir quais são os problemas e como é que nós podemos nos organizar para lhes dar resposta* (P2);

> *Temos que aumentar muito a transversalidade dos conteúdos no ensino superior,* quer dizer, temos que deixar de estar tão compartimentados no ensino superior (P3);
> Tem que ser o que nós queremos, é a mesma coisa do perfil. Qual é o perfil do professor*? Eu quero alguém que seja capaz de analisar, trabalhar com os outros, de desmontar e de investigar aquilo que não sabe. É sobre isso que a formação tem que incidir* (P4).

É importante considerar que após o Processo de Bolonha (1999) e visando a adequação dos processos formativos, a formação inicial de professores "em Portugal, passou a ocorrer em duas etapas (DL n.º 74/2006), sendo ao nível da segunda, isto é, do mestrado, que é obtida a formação profissional para o exercício da docência (LEITE; MARINHO; SOUSA-PEREIRA, 2023, p.15). Os respondentes destacaram a importância de proporcionar coletivamente diferentes experiências aos estudantes no diálogo entre a instituição de ensino superior, as escolas e profissionais da educação básica e secundária.

A pesquisa e a transversalidade dos conteúdos e discussões fazem parte do itinerário formativo, por meio da análise para conhecer o que não se sabe. Os elementos constituintes dos processos formativos com vistas ao uso do poder de agência dos professores, estão presentes no atual Decreto-Lei nº 9-A/2025 que reforça os argumentos dos respondentes sobre a formação inicial de professores em consonância com os Decretos de 2018 quanto à inclusão e a flexibilização curricular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise das duas dimensões centrais desta investigação — o enquadramento legal da formação inicial de professores e os contributos das entrevistas com informantes-chave —, é possível afirmar que do ponto de vista normativo, verifica-se uma evolução significativa no modelo de formação de professores. O Decreto-Lei nº 79/2014 apresentava uma perspectiva mais técnica e centrada na estruturação formal da formação, com menor ênfase na autonomia pedagógica e na articulação entre instituições formadoras e escolas. Em contraste, o Decreto-Lei nº 9-A/2025 introduz mudanças que reforçam a dimensão colaborativa, a valorização das práticas inclusivas e o papel das escolas como contextos vivos de formação. Esta mudança normativa acompanha e legitima as vozes dos formadores entrevistados, apontando para um modelo de formação mais coerente com os desafios da flexibilização curricular e da educação inclusiva, e mais promotor do poder

de agência dos futuros professores.

É nesse sentido, que as entrevistas realizadas com professores do ensino superior, protagonistas nas políticas de formação em Portugal, revelam uma visão convergente quanto à necessidade de uma formação inicial mais próxima da realidade escolar, sustentada na investigação, na reflexão crítica e na colaboração. Os formadores destacam a importância de vivências concretas durante o percurso formativo, que desafiem os futuros professores a agir com intencionalidade, autonomia e responsabilidade. A construção do poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) surge, neste contexto, como um processo que articula teoria e prática, permitindo aos docentes em formação experienciar e refletir sobre os desafios da profissão em contextos reais, em diálogo com as escolas e os seus profissionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

FERNANDES, P**. E depois do projecto de "gestão flexível do currículo"?** 2007 Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/15277. Acesso em: set. 2024.

GOODSON, I. **The educational researcher as a public intellectual**. British Educational Research Journal, v. 25, n. 3, p. 277-297, 1999.

LEITE, C. **Pontes entre a flexibilidade curricular e uma educação face à diversidade cultural.** 1999. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82258. Acesso em: set. 2024.

LEITE, C. A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva 2000 Título: **Território Educativo:** Revista Da Direcção Regionalde Educação do Norte n. 7 Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/62377. Acesso em: set. 2024.

LEITE, C. Sinais e percursos da educação e do currículo em Portugal, nas últimas três décadas, 2002 título: **currículo e produção de identidades:** Actas do V Colóquio Questões Curriculares. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/100122. Acesso em: set. 2024.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa, 2003.

LEITE, C. **A política da diferença nas mudanças curriculares nesta transição de séculos e o imperativo de uma educação intercultural**. 2006. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/17829. Acesso em: set. 2024.

LEITE, C. **Modos de fazer escola e a flexibilização curricular**. 2007. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5496. Acesso em: set. 2024.

LEITE, C.; FERNANDES, P**.** Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, C.; MARINHO, P.; SOUSA-PEREIRA, F**.** Os professores cooperantes na formação inicial de futuros docentes. **Revista Lusófona de Educação**, 59, 13-34 13, 2023. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article. Acesso em: jun. 2025.

MARINHO, P.; LEITE, C.; SOUSA-PEREIRA, F. A Graduação em Educação Básica em Portugal como pré-requisito para o acesso a mestrados que habilitam para a docência nos seis primeiros anos de escolaridade. **Educação**, Santa Maria v. 49, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: jun.2025.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, C. do S. C.; NUNES, E. S. da. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser. **Educação em Perspectiva**, **Viçosa**, **v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013.**

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** 1986. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986. Acesso em: set. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 06/2001. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/decreto-lei/6-2001-338986. Acesso em: out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 55/2018. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/decreto-lei/55-2018-115652962. Acesso em: out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54/2018. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/decreto-lei/54-2018-115652961. Acesso em: out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 79/2014. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/decreto-lei/79-2014-25344769. Acesso em: out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 9-A/2025. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/decreto-lei/9-a-2025-907406911. Acesso em: jun. 2025.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? Em R. Kneyber, & J. (Evers, **Flip the system**: **Changing education from the bottom up** (pp. 134-148). London: Routledge, 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

POTENCIALIDADES E CONTRIBUIÇÕES DOS REGISTROS REFLEXIVOS PARA O PLANEJAMENTO DOCENTE: NOTAS DE UMA PESQUISA EM FASE INICIAL

Rafaela Elert Strelow[1]

Marta Nörnberg[2]

Marcia Lorena Saurin Martinez[3]

RESUMO

O presente estudo, em fase inicial, apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade Federal Brasileira. Tem como intencionalidade apresentar e discutir as potencialidades dos registros reflexivos enquanto ferramenta de reflexão e sistematização que pode colaborar na qualificação dos planejamentos desenvolvidos por estagiárias do curso de Pedagogia em formação inicial. Para isso, apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento, a partir dos aspectos observados por meio do levantamento bibliográfico das publicações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES concluídas entre os anos de 2019 a 2024. Como metodologia para a realização da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa. A primeira fase da pesquisa, já finalizada, envolveu a revisão de literatura, etapa que fornece elementos para a continuidade do processo de análise do corpus empírico. Os dados obtidos por meio dos estudos selecionados apontam que apesar do baixo número de pesquisas que tratam do tema entre os anos de 2019 a 2024, as produções analisadas oferecem indícios de que a prática do escrito, enquanto atividade sistemática, intencional e reflexiva, pode potencializar os planejamentos elaborados, na medida que propicia reflexões críticas acerca das práticas e dos recursos e metodologias empregados, compreendo a flexibilidade dos planos desenvolvidas e permitindo uma maior consciência da intencionalidade pedagógica no fazer docente.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio curricular. Registro reflexivo. Planejamento docente.

1 INTRODUÇÃO

[1]Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação pela UFPEL (PPGE/UFPEL). Bolsista CAPES DS. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Contato: strelowrafaela@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL) e do Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista produtividade em pesquisa/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE). Contato: martanornberg0@gmail.com.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Bolsista Doc-Fix FAPERGS/CNPq. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Contato:martinezmarcialorena@gmail.com.

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado acadêmico de um Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa encontra-se em fase inicial e tem como objetivo principal analisar os registros reflexivos de estagiárias do curso de Pedagogia Vespertino de uma Universidade Federal Brasileira, que atuaram em classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano), observando e descrevendo as contribuições dos registros para a sua formação e o seu planejamento docente. Destaca-se que o estudo está sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (Bolsa DS/CAPES).

Neste estudo será apresentado e discutido um recorte da referida pesquisa, em andamento, a partir dos aspectos observados por meio do levantamento bibliográfico das publicações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES concluídas entre os anos de 2019 a 2024. O mapeamento dos trabalhos forneceu importantes subsídios teóricos para compreensão do campo de estudo e para percepção de como a temática vem sendo tratada em estudos realizados em diferentes Universidades do país, além de subsidiar a construção de alguns pontos e hipóteses para encaminhar o processo de análise do corpus empírico da pesquisa que vem sendo realizada.

Neste estudo, para discutir a formação de professores de forma articulada ao processo de reflexão docente, recorre-se às contribuições de Tardif e Moscoso (2018); Pimenta (2008); Zeichner (2008). No que tange às potencialidades dos registros reflexivos, busca-se apoio em Cava; Nörnberg (2020); Pachalski; Nörnberg (2019); Nörnberg (2017); Souza *et al.* (2012). Já no que se refere ao processo de planejamento docente no ciclo de alfabetização, sustenta-se o estudo com base nos postulados de Soares (2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os debates acerca do professor como um profissional reflexivo passaram a emergir a partir dos anos 1990 por meio das contribuições de

Donald Schön. Termos como “reflexão” e “professor prático reflexivo” tornaram-se, desde então, recorrentes nas pesquisas e reformas do campo educacional (LIBÂNEO, 2008; PIMENTA, 2008; ZEICHNER, 2008).

Desde então, sucessivos estudos têm buscado se debruçar acerca da temática, como forma de compreender como essas discussões vêm contribuindo no processo de formação docente. Autores como Libâneo (2008), Pimenta (2008), Tardif e Moscoso (2018) e Zeichner (2008), sinalizam o esvaziamento de sentidos e o empobrecimento dessas terminologias, que passaram a ser adotadas como adjetivos, destacando a necessidade da retomada de novas formas de compreender a reflexão enquanto conceito, em sua totalidade e inteireza.

Considerando estes aspectos, os registros reflexivos são entendidos como um valioso instrumento de escrita e reflexão utilizado pelos docentes, e podem se tornar uma importante ferramenta para fomentar o processo crítico-reflexivo ainda no período de formação inicial de professores. Isto porque se compreende “a prática do registro como uma atividade cognitiva e sensitiva que cria condições para pensar a escola, a docência e a própria capacidade de compreensão do fenômeno educativo” (CAVA; NÖRNBERG, 2020, p. 911).

Destaca-se que os registros reflexivos são textos produzidos durante os estágios docentes em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por estagiárias do curso de Pedagogia Vespertino da Universidade em questão. Estes escritos contêm sistematizações, reflexões e relatos das estagiárias acerca de aspectos vivenciados no cotidiano escolar por meio do estágio docente, e são compartilhados com as professoras orientadoras da Universidade.

A adoção do termo registros reflexivos se dá por uma grande influência das contribuições de Weffort (1996). O trabalho da autora em questão é amplamente estudado e debatido em componentes curriculares anteriores ao estágio, e que visam a preparação para o estágio docente, discutindo aspectos acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar, tais como, o planejamento, o registro, a avaliação e a reflexão. De acordo com Weffort (1996, p. 44) “ [...] é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá

forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico".

Desse modo, ao se valer dos registros reflexivos enquanto ferramenta pedagógica e estratégia formativa (CAVA; NÖRNBERG, 2020), condições são possibilitadas às estagiárias para a avaliação do seu fazer docente, das práticas pedagógicas realizadas, dos planejamentos e estratégias didático-pedagógicas elaboradas, potencializando-se consequentemente a qualificação dos planejamentos de acordo com as necessidades observadas e objetivos de aprendizagens pretendidas, pois "pensar sobre a ação que realizamos - de ensino, de acompanhamento das aprendizagens, de produção de conhecimento - é atividade humana inerente e essencial ao trabalho e desenvolvimento da profissionalidade docente" (NÖRNBERG; CAVA, 2017, p. 69).

Assim, pode-se potencializar o processo de alfabetização, entendido por Soares (2017) como um processo multifacetado e complexo, mas que deve ser trabalhado em sua totalidade e inteireza, articulando a alfabetização e letramento de forma sistemática e integrada.

Em seus estudos, Soares (2017) defende a importância de um ensino explícito e sistemático da língua escrita, por meio de situações e práticas que levem o estudante a mobilizar seus conhecimentos a partir de situações reais de comunicação, de escritos presentes em seu dia-a-dia, reconhecendo a função social da leitura e da escrita.

É nesse sentido que se torna importante um planejamento articulado, contínuo e sistemático, que leve em consideração as metas de aprendizagem que devem ser atingidas. Assim, o planejamento e a ação docente podem ser qualificados, pensados e acompanhados por meio dos registros reflexivos, pois como ressalta Soares (2017, p. 350):

> [...] é preciso pensar toda essa tessitura permeada pela faceta sociocultural: atividades das facetas interativa e linguística desenvolvidas em contextos em que a língua escrita esteja inserida em situações reais de uso, marcadas pelo contexto cultural em que ocorrem.

Os aspectos teóricos relacionados orientam a condução do estudo em

andamento oferecendo subsídios para realizar o processo de análise dos registros reflexivos elaborados pelas estagiárias do curso de Pedagogia Vespertino. Com base nesses aportes, tem-se como hipótese teórica a posição de que a prática de escrever e refletir sobre a cena pedagógica constitui-se como uma ação altamente formativa por articular um momento de pausa para sistematizar aspectos da docência desenvolvida e, ao mesmo tempo, projetar sua continuidade.

3 METODOLOGIA

Adotou-se como metodologia para a realização da pesquisa a abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2002, p.21-22),

> trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O desenvolvimento do estudo prevê três etapas: mapeamento de estudos; análise dos registros reflexivos; e, produção e discussão das cartas pedagógicas. Neste trabalho, é focalizada a primeira etapa, já finalizada, que refere-se ao mapeamento e análise de produtos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES acerca do tema.

A escolha do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como repositório a ser investigado por meio do levantamento bibliográfico, se deu por este banco de produções acadêmicas comportar um grande número de estudos desenvolvidos em diferentes Programas de Pós-Graduações do país. Ao que se refere o recorte temporal adotado (2019-2024), buscou-se conhecer pesquisas no campo da formação de professores que foram realizadas nos períodos pré-pandêmicos, pandêmicos e pós-pandêmicos, tendo em vista que a Pandemia de COVID 19 trouxe outras formas de pensar e organizar a escola, a docência e a própria formação do professorado. A pandemia instituiu outros modos de estágios e novas perspectivas para compreender o papel dos professores e o lugar da sala de aula. Ao analisarem os impactos da pandemia

para a educação, Nóvoa; Alvim (2021, p. 13, grifos dos autores) argumentam que:

> Com a pandemia, o futuro mudou muito. A tragédia da Covid-19 acordou-nos? Ainda bem. Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros. Nem tudo se esgota no imediatismo do presente [...]. Voltar à normalidade? Não. Este é o tempo de inventar, isto é, de construir coletivamente *uma outra* educação.

Para o mapeamento das pesquisas foram utilizadas combinações de termos junto aos operadores booleanos, adotando-se critérios de inclusão e exclusão de trabalhos, a fim de identificar os trabalhos diretamente relacionados ao foco de estudo, evitando-se resultados genéricos e demasiadamente abrangentes e possibilitando uma compreensão mais aprofundada do que se pretende investigar (GERHARDT *et al*., 2009).

A combinação dos descritores e os critérios estabelecidos para o refinamento da pesquisa podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 1- Descritores e critérios para o mapeamento de pesquisas.

Mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	
Descritores e combinações realizadas	Critérios para inclusão e exclusão de pesquisas
-"Diários" OR “Registros reflexivos” AND “estágio”; -"Diários" OR “Registros reflexivos” AND “Pedagogia”; -"Diários" OR “Registros reflexivos” AND “Planejamento docente”; -"Diários" OR “Registros reflexivos” AND “alfabetização”; -"Diários" OR “Registros reflexivos” AND “formação inicial”; -"Diários" AND “Estágio” AND “Pedagogia”; -Diários" AND “Estágio” AND “Planejamento”; -"Diários" AND “Estágio” AND “Alfabetização”.	-Pesquisas realizadas no Mestrado Acadêmico e Doutorado entre 2019 a 2024 ; -Pesquisas realizadas a partir ou com base nos estágios docentes da graduação em Pedagogia; -Pesquisas que tratavam acerca dos estágios realizados em classes de Alfabetização (1º ano 3º ano do Ensino Fundamental).

Fonte: elaborado pelas autoras

Depois de selecionados os estudos, os materiais foram lidos de forma completa, documentados e organizados em fichamentos que facilitam a compreensão do estudo e análise dos dados (SEVERINO, 2016). A seguir serão apresentados os resultados obtidos a partir da busca realizada.

4 RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa, já concluída, foram encontradas cinco produções que tratam sobre a temática, sendo quatro dissertações e uma tese, produzidas em distintos Programas de Pós-Graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), sendo três em Universidades Federais, uma em uma Universidade Estadual e uma em uma Universidade Privada, considerando o sexênio 2019-2024 (Quadro 2).

Quadro 2- Pesquisas selecionadas na primeira fase do estudo

Estudos selecionados no sêxenio 2019-2024		
Ano da produção e tipo do material	**Programa/IES**	**Estudo selecionado**
2019 (Tese)	PPGE/UCB	Práticas pedagógicas reflexivas e metodologias ativas: possibilidades na escola pública municipal em São Luís-MA Autoria: Mônica Maria Avelar de Carvalho Nunes Ano de defesa: 2019
2020 (Dissertação)	PPGE/UFPEL	Conhecimentos e experiências docentes construídas na formação inicial: o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais? Autoria: Luiza Kerstner Souto Ano de defesa: 2020
2021 (Dissertação)	PPGED/UFS	Formação de professores(as) para a prática reflexiva: o estágio supervisionado em questão Autoria: Cássia Machado Ribeiro Dantas Ano de defesa: 2021
2022 (Dissertação)- (2)	PPGE/USF	O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencantos e as experiências em tempo de pandemia Autoria: Suelen Aparecida de Carvalho Rela Ano de defesa: 2022
		Diários narrativos de professoras-estudantes do

ISSN: 2176 - 1396

	POSEDUC/UERN	PARFOR/UERN: espaços formativos e de aprendizagens Autoria: Edna Maria de Oliveira Ano de defesa: 2022
Total de pesquisas selecionadas: 05		

Fonte: elaborado pelas autoras

No processo de busca, evidenciou-se o baixo número de estudos que tratam do tema no período de 2019 a 2024. A maioria das produções localizadas versam sobre os estágios realizados nas áreas de Ciências da Natureza e Educação Infantil. Os estudos que enfocam a temática trazem poucas contribuições sobre a escrita de diários ou registros reflexivos enquanto ferramenta para o planejamento docente.

No entanto, os estudos localizados, ainda que de forma sucinta, sinalizam a compreensão da flexibilidade dos planos desenvolvidos, apontando a importância do planejamento como orientador das práticas e ações pedagógicas. Destacam a qualificação dos planejamentos, da prática e do fazer docente, bem como das metodologias, conhecimentos e estratégias utilizadas pelos professores iniciantes.

Além disso, esses estudos apontam que os registros reflexivos permitem uma maior consciência da intencionalidade pedagógica no momento de planejar por meio das reflexões e análises realizadas, além de fomentar um planejamento mais articulado com as metas de aprendizagem que se pretende atingir por parte dos professores em formação.

Por fim, destacam-se alguns elementos e hipóteses com base nesses estudos para analisar os registros reflexivos de estagiários como forma de potencializar o planejamento docente. Dentre os elementos e hipóteses, citam-se: 1) A prática do registro permite ao professor alcançar uma maior clareza sobre princípios e metas pedagógicas; 2) Os registros reflexivos contribuem para a compreensão sobre a importância do ato de planejar como uma forma de guiar e de reprogramar as práticas desenvolvidas; e, 3) Há uma maior probabilidade de se qualificar os planejamentos e as estratégias utilizadas por meio das análises e reflexões sistematizadas nos registros reflexivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos observados a partir do mapeamento realizado é possível tecer algumas considerações que colaborarão também para a continuidade da pesquisa a qual este estudo se integra. Nota-se, inicialmente, o baixo investimento em estudos no âmbito da Pós-Graduação em Educação, durante os últimos seis anos, em relação ao uso do registro e reflexão sistemática como ferramenta que pode colaborar nos planejamentos e ações didáticas elaboradas por estagiários dos cursos de Pedagogia.

No entanto, os estudos encontrados revelam-se pertinentes para o campo da formação de professores pelos aspectos apresentados, oferecendo importantes elementos para pensar as análises futuras das demais etapas da pesquisa proposta.

Os estudos selecionados, mesmo que não tenham como foco de suas análises as possíveis contribuições e impactos dos registros reflexivos no processo de planejamento docente de estagiários, oferecem indícios de que a prática do escrito enquanto atividade sistemática, intencional e reflexiva, pode potencializar os planejamentos elaborados, na medida que propicia reflexões críticas acerca das práticas e dos recursos e metodologias empregados, compreendo a flexibilidade dos planos desenvolvidas e permitindo uma maior consciência da intencionalidade pedagógica no fazer docente.

REFERÊNCIAS

CAVA, Patrícia Pereira; NÖRNBERG, Marta. As práticas de registro em contexto de estágio. *In:* CRUZ, Gisele Barreto da; *et al.* (org). *In:* **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas:** tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020, p.901-934.

FREITAS, Ana Lúcia S.de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação,** Pelotas, Seção temática, n. 65, p. 1-14, out. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de**

Pesquisa. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 65-89.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores:outra oscilação do pensamento pedagógico brasieliro?. *In:* PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008, p. 53-79.

MINAYO, Maria Cecília de S.(org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NÖRNBERG, Marta (org). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional.** São Leopoldo: OIKOS, 2017.

PACHALSKI, Lissa; NÖRNBERG, Marta. Teoria e prática na docência nos anos iniciais: dimensões (in)dissociáveis? **Educação Temática Digital,** Campinas**,** v. 21, n. 4, p. 994-1012, out/dez 2019.

PIMENTA, Selma G. *et al.* (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de *et al.* A escrita de Diários na formação docente. **Educação em Revista,** Belo Horizonte: v. 28, nº 01,p. 181-210, mar./2012.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.168, p.388-411, abr/jun.2018.

WEFFORT, Madalena Freire (et.al.). **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 103, p. 535-554, mai-ago/2008.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA LDB SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Kássia Roberta Coelho da Silva[1]

RESUMO

Este artigo tem como objeto a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. O problema de pesquisa central consiste em compreender em que medida a legislação educacional incorpora uma concepção de aprendizagem historicamente situada e socialmente mediada, contribuindo para a formação integral dos sujeitos. O objetivo é investigar a presença e a ausência de elementos da Psicologia Histórico-Cultural na LDB, com ênfase na formação integral e nos sentidos atribuídos à aprendizagem. Para isso, adota-se uma metodologia qualitativa e teórico-bibliográfica, baseada na análise interpretativa de artigos selecionados da LDB (1º, 2°, 3º, 12º, 26º e 32°), escolhidos por sua proximidade com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O aporte teórico fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky, Leontiev e Luria (2019), interpretadas por autores brasileiros como Rego (2013) e Oliveira (1997), que concebem a aprendizagem como processo mediado culturalmente, histórico e socialmente situado, e ampliam a formação para além do cognitivo, incluindo aspectos éticos, simbólicos e sociais. Os resultados indicam uma distância significativa entre os princípios legais da LDB e sua aplicação prática nas escolas públicas, evidenciando contradições entre o discurso normativo e as condições materiais e institucionais existentes. Observa-se que, apesar de haver dispositivos legais que valorizam a diversidade e propõem a articulação entre educação, cultura e desenvolvimento, tais propostas são frequentemente desconsideradas no planejamento pedagógico. Conclui-se que a efetivação dos princípios histórico-culturais no campo educacional exige não apenas sua inclusão formal na legislação, mas também a produção de políticas públicas estruturantes, formação docente crítica e compreensão ampliada da aprendizagem. Nesse sentido, a articulação entre teoria e política torna-se essencial para que a escola pública cumpra seu papel de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-cultural. LDB. Educação Integral. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada por contradições estruturais que se atualizam historicamente nas políticas públicas e no cotidiano das escolas. Em um país atravessado por desigualdades sociais profundas e persistentes, a legislação educacional não pode ser analisada de forma neutra ou descolada dos interesses políticos, econômicos e ideológicos que a sustentam. Assim,

[1] Psicóloga e Mestranda em Educação, UNIRIO e kassiaaroberta@edu.unirio.br.

compreender os sentidos atribuídos à aprendizagem, ao currículo e ao desenvolvimento humano requer ir além da leitura normativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996.

A LDB apresenta, em seus princípios, elementos que indicam uma possível valorização da diversidade, do desenvolvimento integral dos estudantes e da gestão democrática da escola. No entanto, conforme apontam Rosa e Goi (2024), há uma lacuna estrutural entre esses princípios e as práticas escolares cotidianas, especialmente no que se refere às condições concretas de efetivação desses direitos. Essa contradição também é explorada por autores como Cavaliere (2007), ao problematizar a distância entre o tempo legal da escola integral e a qualidade real da experiência educativa proporcionada.

Nesse sentido, a crítica de Dewey reforça a ideia de que a escola precisa ser mais do que tempo ampliado: ela precisa se comprometer com práticas formativas significativas e situadas. Nesse sentido, a crítica de Dewey reforça a ideia de que a escola precisa ser mais do que tempo ampliado: ela precisa se comprometer com práticas formativas significativas e situadas (Westbrook; Teixeira, 2010).

Nessa direção, Cavaliere (2007) defende que a escola de tempo integral, orientada por uma concepção democrática, deve promover experiências culturais, pensamento crítico e vivência democrática, e não apenas estender o tempo de permanência dos estudantes. Portanto, a integralidade educacional exige mais do que a previsão legal: requer intencionalidade formativa e condições concretas para que a escola cumpra um papel verdadeiramente emancipador.

Diante desse cenário, este estudo propõe uma análise crítica da LDB à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, compreendida como uma abordagem que reconhece o sujeito como constituído histórica e socialmente, por meio da mediação cultural. A partir das contribuições de Vygotsky, Leontiev e Luria (2019), interpretadas por autoras como Rego (2013) e Oliveira (1997), entende-se que a aprendizagem não é apenas um processo individual e cognitivo, mas uma atividade social complexa, enraizada nas relações entre sujeito, cultura e linguagem.

Sob essa perspectiva, a formação dos sujeitos não pode ser reduzida a um acúmulo de competências técnicas ou cognitivas, como frequentemente preconizam os documentos oficiais. Ela envolve dimensões simbólicas, afetivas, éticas e políticas que raramente encontram espaço nas políticas curriculares hegemônicas (TAVANO; ALMEIDA, 2018; ARROYO, 2015). A ausência de uma concepção ampliada de sujeito nas legislações e orientações educacionais revela um modelo de escola ainda vinculado à lógica da adaptação, da padronização e da eficiência.

Além disso, é fundamental destacar que as políticas educacionais brasileiras enfrentam desafios relacionados à fragmentação dos sistemas de ensino, à diversidade regional e cultural, e à precariedade dos investimentos públicos. Essas condições impactam diretamente a operacionalização dos princípios previstos na LDB, especialmente no que tange à implementação de uma formação integral e de qualidade. A articulação entre teoria e prática revela-se, portanto, um desafio complexo, que exige o engajamento simultâneo de diversos atores sociais, como gestores, professores, famílias e estudantes.

É importante ter em mente que este estudo se limita a uma análise empírica da aplicação dos princípios da LDB em escolas públicas, sem pretensão de abarcar a diversidade nacional, dada a extensão territorial e a multiplicidade sociocultural do país. Além disso, por adotar como foco a formação integral, outras abordagens, como a prática docente ou as contradições internas da legislação, não foram aprofundadas, mas podem ser exploradas em investigações futuras.

Desta forma este artigo busca analisar a presença — ou ausência — de elementos da Psicologia Histórico-Cultural na LDB, com ênfase nas concepções de aprendizagem e formação integral. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa e teórico-bibliográfica, centrada na análise interpretativa dos artigos 1º, 2°, 3º, 26º e 32° da LDB, escolhidos por se relacionarem diretamente com os conceitos de mediação, cultura e desenvolvimento humano. Trata-se de um recorte que visa não apenas identificar aproximações formais, mas compreender os limites e as potências da legislação brasileira frente aos desafios históricos enfrentados pela escola pública, com o objetivo de trazer novamente olhares de leitura psicossocial para as análises educacionais.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES E TENSÕES

Discutir em que medida a LDB de 1996 incorpora uma concepção histórico-cultural de aprendizagem implica, antes de tudo, problematizar a própria noção de formação integral presente nos marcos legais. Embora tal princípio tenha respaldo constitucional — como expressa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 — sua formulação tem sido progressivamente esvaziada por discursos tecnocráticos que submetem a educação a lógicas de produtividade, padronização e gestão por resultados (BRASIL, 1988; CAVALIERE, 2007; TAVANO; ALMEIDA, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), especialmente em seus artigos 2º

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

E 3° que apresenta princípios como

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
>
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...]
>
> VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
>
> IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
>
> X - valorização da experiência extra-escolar;
>
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
>
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
>
> XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996)

Esses princípios, ainda que relevantes, permanecem genéricos e dependem de interpretações locais para ganharem sentido formativo real.

Desta forma fala-se de um ideal de formação ampliada que articule dimensões do desenvolvimento para além do cognitivo, também da amplitude social e cultural daquele inserido na escola. Entretanto, como alertam Rosa e Goi (2024), essa diretriz muitas vezes não se concretiza, tanto pela precarização das condições materiais das escolas públicas quanto pela crescente hegemonia de políticas curriculares pautadas por indicadores de desempenho. A racionalidade técnico-administrativa que guia documentos como a BNCC contribui para o esvaziamento da perspectiva emancipadora da educação, descolando-a da experiência vivida e do território cultural dos estudantes.

A Psicologia Histórico-Cultural, em contraste, propõe uma concepção de formação que integra desenvolvimento intelectual, subjetivo e social. Para Vygotsky, Leontiev e Luria (2019), o aprendizado escolar não é mero acúmulo de saberes, mas um processo ativo e culturalmente mediado, no qual o sujeito se constitui nas interações sociais, por meio de ferramentas simbólicas e da linguagem. A aprendizagem, portanto, é uma atividade estruturada historicamente, voltada à internalização de significados coletivamente construídos (REGO, 2013; OLIVEIRA, 1997).

Em termos legais, alguns dispositivos da LDB, como os artigos 3º, já citado, e 26º a seguir que afirma que

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Sugerem certa abertura à incorporação dessa concepção, ao reconhecerem a necessidade de articulação entre educação, trabalho, cultura e vida comunitária. Todavia, a partir de Fernandes et al. (2023) e Costa-Beber e Maldaner (2011), tais aproximações são frequentemente apenas discursivas. A organização curricular — especialmente após a BNCC — opera em sentido oposto ao da historicidade e da mediação cultural, ao normatizar conteúdos e competências segundo um modelo fragmentado e descontextualizado de formação.

O artigo 32 da LDB estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996). No entanto, cabe questionar se o simples aumento da carga horária é suficiente para consolidar uma concepção ampliada de educação integral. A recente retomada desse debate com o Programa Escola em Tempo Integral (PETI), instituído pela Lei nº 14.640/2023, sinaliza a intenção de promover uma formação voltada à totalidade do sujeito (BRASIL, 2023).

Contudo, como alerta Cavaliere (2007), o tempo estendido, por si só, não assegura o aprofundamento das experiências educativas. Sem intencionalidade pedagógica, formação docente crítica e condições institucionais adequadas, a ampliação da jornada escolar corre o risco de ser ocupada por práticas repetitivas ou disciplinadoras, esvaziando seu potencial formativo e emancipador.

Essa tensão remonta a experiências anteriores de expansão da jornada escolar, como os programas Mais Educação e Novo Ensino Médio, que igualmente prometeram reorganizar o tempo e o espaço da escola a partir de propostas integradoras, mas que encontraram barreiras estruturais, metodológicas e ideológicas. A ideia de um sujeito integral, portanto, não pode ser descolada de um currículo comprometido com a realidade social, com a diversidade cultural e com a escuta das juventudes. Conforme discutido por Arroyo (2015), a formação integral não se dá por acréscimo de horas, mas por

reconfiguração do sentido da escola, das práticas pedagógicas e das relações que nela se estabelecem.

A Psicologia Histórico-Cultural oferece elementos teóricos fundamentais para uma crítica a esse modelo. Ao conceber o currículo como mediação entre sujeito e cultura, ela permite pensar a escola não como espaço de reprodução, mas como possibilidade de emancipação simbólica e social. Nesse sentido, formação integral não se limita à soma de competências, mas envolve a constituição de sujeitos éticos, críticos e historicamente situados. Como argumenta Paula (2023), isso demanda currículos abertos às culturas juvenis, às narrativas locais e à diversidade de experiências que habitam o cotidiano escolar.

Portanto, embora a LDB traga elementos compatíveis com a Psicologia Histórico-Cultural, seu potencial emancipador encontra limites estruturais, políticos e epistemológicos. A concepção de formação integral, quando descolada das condições reais de trabalho docente, da gestão democrática e da valorização da diversidade como eixo formativo, torna-se um ideal abstrato. A Psicologia Histórico-Cultural, ao conceber o desenvolvimento humano como processo culturalmente mediado, oferece mais que uma referência teórica: ela interpela a prática educativa e desafia a escola a se reinventar como espaço de construção de sentidos, de historicidade e de humanização.

3 A MEDIAÇÃO ENTRE ESCOLA, CULTURA E DESENVOLVIMENTO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA

O artigo 1º da LDB (BRASIL,1996) afirma

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Ou seja, que a educação se desenvolve em diferentes contextos — escolares e não escolares — como a vida familiar, o trabalho, as práticas sociais

e as manifestações culturais. Essa formulação amplia a noção de campo educativo e rompe com a ideia reducionista de que a aprendizagem ocorre exclusivamente no interior da escola. Tal perspectiva dialoga com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento como resultado da mediação entre sujeito e meio, realizada por meio da linguagem, dos instrumentos culturais e da atividade coletiva (VYGOTSKY, 1998; LEONTIEV, 1978).

A concepção vygotskyana exige que se reconheça o caráter social e histórico do processo de aprendizagem e, consequentemente, o papel central da escola como espaço privilegiado de mediação cultural. Esse papel, contudo, exige mais do que tempo de permanência. Requer intencionalidade pedagógica, conexão com os territórios e políticas públicas que sustentem práticas educativas enraizadas nas experiências dos sujeitos. No contexto da escola de tempo integral, por exemplo, a proposta de "oferecer um aprendizado que vá além do currículo formal, integrando aspectos do desenvolvimento social, emocional e cultural" (KONRAD et al., 2024, p. 1), se torna apenas um ideal normativo sem condições concretas para sua realização.

Apesar do reconhecimento legal da diversidade de espaços formativos, a realidade das escolas públicas evidencia a manutenção de práticas escolares centradas no currículo prescrito, descoladas das vivências dos estudantes. Como advertem Cavalieri (2007) e Oliveira (1997), a ausência de articulação entre escola, cultura e comunidade produz uma sobrecarga institucional que atribui à escola funções para as quais ela não dispõe de suporte material, simbólico ou intersetorial. Espera-se da escola que eduque, acolha, cuide, proteja e transforme — sem que outras instâncias sociais assumam corresponsabilidade.

No entanto, para além da dimensão normativa, é preciso considerar que a materialidade da escola — seus recursos, sua infraestrutura e, sobretudo, as condições de trabalho dos profissionais — influencia diretamente a possibilidade de se implementar uma formação integral. A Psicologia Histórico-Cultural enfatiza que a mediação pedagógica é uma atividade social que depende da

qualidade das interações entre sujeitos historicamente situados, em contextos concretos e culturalmente mediados (VYGOTSKY, 1998; REGO, 2013). Assim, a precariedade das condições institucionais interfere na constituição do sujeito enquanto agente ativo do seu próprio desenvolvimento, fragilizando a mediação cultural que deveria ser o cerne da aprendizagem escolar.

Essa fragmentação é reforçada por políticas públicas que, ao invés de promoverem uma ação articulada entre educação, assistência social, saúde e cultura, permanecem operando de forma setorializada, desresponsabilizando o Estado e individualizando os desafios escolares (ARROYO, 2015). Como consequência, o potencial transformador da escola se esvazia, e a mediação entre cultura e desenvolvimento se reduz a atividades pontuais e desvinculadas do projeto pedagógico.

É nesse cenário que a escola pública, especialmente em territórios vulnerabilizados, se vê pressionada a assumir funções que deveriam ser partilhadas com outras políticas públicas, como a garantia da segurança alimentar, o cuidado com a saúde mental e o atendimento a situações de violência. A ausência de articulação intersetorial compromete a função mediadora da escola, isolando-a como única instância responsável pela formação dos sujeitos. A Psicologia Histórico-Cultural, ao destacar o papel do outro, das instituições e da cultura na constituição do psiquismo, evidencia que a formação humana demanda um esforço coletivo e integrado, não restrito aos muros escolares.

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é inseparável da internalização das práticas culturais, mediadas por interações sociais significativas. A aprendizagem não ocorre em abstração, mas em contextos concretos, simbólica e historicamente construídos (REGO, 2013; OLIVEIRA, 1997). Assim, uma escola que ignora as experiências culturais e comunitárias dos estudantes opera sob uma lógica assimilacionista, apagando as múltiplas vozes que compõem o território escolar (GOMES, 2018).

A valorização da cultura local e da diversidade linguística exige políticas educacionais que reconheçam o currículo como construção coletiva e

historicamente situada. O artigo 12º da LDB diz “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;” (BRASIL, 1996), apontando para a possiblidade de autonomia pedagógica das escolas, mas sua efetivação ainda é limitada. Como observam Nascimento, Oliveira e Giorgi (2020), a integração entre currículo e vida comunitária depende de condições de trabalho, formação docente crítica e investimento institucional contínuo, o que raramente ocorre nas redes públicas de ensino.

Essa contradição revela que a LDB, apesar de prever uma concepção ampla de formação, ainda convive com um modelo educacional marcado pela padronização e pela instrumentalização da aprendizagem, onde a ênfase recai sobre o cumprimento de metas e indicadores quantitativos. Essa lógica técnico-administrativa acaba por desconsiderar as dimensões simbólicas, éticas e afetivas da formação humana, componentes essenciais destacados pela Psicologia Histórico-Cultural como fundamentais para o desenvolvimento integral (TAVANO; ALMEIDA, 2018; ARROYO, 2015).

Algumas iniciativas, entretanto, apontam caminhos possíveis. O Programa Escola Aberta, desenvolvido em parceria com a UNESCO, propõe a abertura das escolas públicas aos finais de semana, oferecendo atividades formativas em diálogo com a comunidade (MEC, 2011). Da mesma forma, eventos como a Feira Literária e Cultural da Mangueira, realizada em parceria entre escola pública e movimentos culturais locais no Rio de Janeiro (cidade), demonstram que a escola pode se tornar espaço de resistência simbólica e de valorização dos saberes populares (RIO DE JANEIRO, 2024).

Essas experiências reforçam a ideia de que o papel da escola pública como mediadora entre cultura e desenvolvimento exige mais do que boas intenções. Pressupõe políticas públicas articuladas, gestão democrática, currículo plural e valorização da cultura dos territórios. Em última instância, o que está em jogo não é apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a construção de uma escola comprometida com o pleno desenvolvimento humano, em sua complexidade e singularidade. Como nos ensina Vygotsky (1998), o

sujeito só se desenvolve em relação com o outro — e a escola, enquanto espaço de mediação cultural, deve ser parte ativa dessa relação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou em que medida a LDB/1996 incorpora fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e contribui para a formação integral dos sujeitos. Constatou-se que, embora a legislação dialogue com princípios relevantes, como a valorização da diversidade, da cultura e do desenvolvimento humano, há um descompasso entre o ideal normativo e as condições concretas das escolas públicas.

Apesar dessas limitações, a LDB contém elementos que indicam avanços importantes e potenciais pontos de apoio para práticas educativas que considerem a historicidade e a mediação cultural. Dispositivos que reconhecem a autonomia pedagógica das escolas, a articulação entre educação, trabalho e cultura, e a necessidade de uma formação ampla e pluralizada são exemplos de bases legais que podem ser fortalecidas por políticas públicas e práticas docentes comprometidas.

A efetivação da formação integral, entendida como desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas mediadas pela cultura, exige, portanto, mais do que a simples formalização legal. Requer políticas públicas estruturantes, formação docente crítica e continuada, gestão democrática e o investimento em condições materiais e simbólicas que permitam que o currículo dialogue com as realidades locais e as experiências dos estudantes.

A Psicologia Histórico-Cultural oferece subsídios teóricos e metodológicos essenciais para essa tarefa, ao destacar a aprendizagem como processo social, mediado culturalmente e situado historicamente. Nesse sentido, a articulação entre teoria e política torna-se fundamental para que a escola pública possa superar as barreiras existentes e cumprir seu papel emancipatório, promovendo o desenvolvimento humano em sua complexidade e totalidade.

Assim, o desafio posto pela LDB não é apenas superar seus limites, mas também reconhecer e potencializar seus avanços, construindo uma escola verdadeiramente integral, que valorize a diversidade, amplie os sentidos da aprendizagem e promova a mediação cultural como eixo central da formação dos sujeitos. Esse caminho demanda o engajamento coletivo de toda a comunidade educativa, em um compromisso permanente com a transformação social e a democratização da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 47-68, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100047&script=sci_abstract. Acesso em: 14 de jul 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de jul 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 de jul 2025.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 14 de jul 2025.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015–1035, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/. Acesso em: 14 de jul 2025.

COSTA-BEBER, Laís Basso; MALDANER, Otávio Aloísio. Cotidiano e Contextualização na Educação Química: discursos diferentes, significados próximos. **Atas ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências; Campinas-SP**, 2011. https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1376-1.pdf. Acesso em: 14 de jul 2025.

FERNANDES, João Pedro Macedo Nascimento et al. Prática pedagógica no ensino de geometria e a teoria socioconstrutivista de vygotsky. **Connection line-revista eletrônica do UNIVAG**, n. 29, 2023. Disponível em: https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2217. Acesso em: 14 de jul 2025.

GOMES, Manoel Messias. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Educação Pública**: [s.l.]. 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem. Acesso em: 14 de jul 2025.

KONRAD, Ana Paula et al. A perspectiva da educação para crianças que frequentam escola e creche de período integral: qual o impacto desse ensino na vida desses estudantes. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/784. Acesso em: 14 de jul 2025.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Aleksandr R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança**. São Paulo: Ícone, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Saiba Mais - EAB**. Brasília, DF: MEC, 2011 Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16738. Acesso em: 17 jul. 2025.

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini di. A elaboração de Planos Municipais na perspectiva da análise institucional e da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100122&script=sci_arttext. Acesso em: 14 de jul 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 4 ed., 1997.

PAULA, Alexandre da Silva de. Introdução a teoria histórico-cultural: Apontamentos sobre a educação e desenvolvimento. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 4, n. 1, 2023.. https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/recet/article/view/2163. Acesso em: 14 de jul 2025.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2013.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Feira Literária e Cultural da Mangueira agita a quadra da escola de samba, em parceria com a SME.** Rio de Janeiro: SME, 3 maio 2024. Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/noticias/feira-literaria-e-cultural-da-mangueira-agita-a-quadra-da-escola-de-samba-em-parceria-com-a-sme/. Acesso em: 17 jul. 2025.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26

de março de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais. Acesso em: 14 de jul 2025.

TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 1, p. 29-44, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/66998341/20085.pdf. Acesso em: 14 de jul 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fonte, 4. ed., 1998.

VYGOTSKY, L., LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, ed. 16, 2019.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Trad. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AUTO REFLEXÕES SOBRE O APRENDER: UMA EXPERIÊNCIA DE METAFORMAÇÃO INTERCULTURAL COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Beatriz Gomes Vaz[1]

Elizandra Jackiw[2]

Evelise Maria Labatut Portilho[3]

Maria Inês Gomes da Silva[4]

RESUMO

O objetivo deste estudo é identificar os aspectos do processo de aprendizagem que os estudantes universitários consideram passíveis de revisão e ajuste, com base em suas vivências em um Programa de Metaformação. O contexto mais amplo de investigação insere-se em uma pesquisa intercultural desenvolvida em parceria entre uma universidade privada do sul do Brasil e uma instituição pública de ensino superior à distância de Portugal. O embasamento teórico está ancorado nos estudos de Pozo (2008), Portilho (2024), Santaella (2010) e Vygotsky (2007). A pesquisa é de natureza qualitativa, cujos participantes são 18 estudantes de graduação em Pedagogia (Brasil) e Licenciatura em Educação (Portugal) que participaram dos encontros formativos e responderam a uma questão aberta, reflexiva, acerca de seus processos de aprendizagem no último encontro. O material empírico foi analisado com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016). As discussões sinalizam que os aspectos que os estudantes universitários consideram passíveis de revisão são as estratégias de aprendizagem utilizadas no momento de estudos, uma vez que percebem a necessidade de explorar novas formas aprender; os modos de interação entre os pares, pois consideram que precisam reaprender a trabalhar em grupo; e o letramento digital com fins acadêmicos e formativos. Tais aspectos revelam a consciência dos estudantes quanto à necessidade de desenvolver uma aprendizagem mais autônoma, colaborativa e crítica. Os resultados também apontam que o Programa de Metaformação, ao estimular a escuta ativa, o diálogo e a reflexão sobre si, constitui-se como um espaço formativo potente, capaz de mobilizar ajustes significativos nas práticas individuais de aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Interação. Letramento digital. Metaformação.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vivencia-se profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam os modos de ensinar e aprender. Nesse contexto,

[1] Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: gomesvazbeatriz@gmail.com
[2] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: elizandra.jackiw@gmail.com
[3] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: eveliseportilho@gmail.com
[4] Mestrado em Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: silva.g.ines@gmail.com

compreender como os estudantes universitários percebem e elaboram seus próprios processos de aprendizagem a partir de experiências formativas que priorizam a autorreflexão torna-se fundamental, pois desloca-se a formação centrada na transmissão para uma perspectiva centrada na consciência do aprender. E foi sob esta perspectiva que se pensou um Programa de Metaformação para estudantes universitários.

O Programa "Experiência Intercultural de Metaformação para Estudantes Universitários" foi elaborado por um grupo de pesquisa dedicado à aprendizagem e à prática docente, a partir de uma parceria entre uma universidade privada do sul do Brasil e uma instituição pública de ensino superior à distância em Portugal. Seu objetivo foi desenvolver estratégias metacognitivas voltadas à ampliação do grau de autonomia, da cooperação social e da compreensão da diversidade humana no processo educativo de estudantes universitários.

O Programa de Metaformação fundamentou-se na metodologia metacognitiva, desenvolvida pelo próprio grupo de pesquisa, que busca estimular o aprender a aprender em programas de formação. Sua estrutura segue uma forma específica de desenvolver os encontros de modo a favorecer "a ampliação de estratégias metacognitivas por meio da tomada de consciência e regulação do processo de aprendizagem, com vistas à transformação do processo de aprendizagem" (Portilho, Silva e Batista, 2023, p. 2).

Foram realizados sete encontros, no formato *online*, entre os meses de outubro e novembro de 2023. Participaram 18 estudantes, sendo 10 brasileiros, alunos do curso de Pedagogia e 08 portugueses, estudantes do curso de Licenciatura em Educação.

De acordo com a metodologia metacognitiva, cada encontro apresentava cinco etapas: disparador, conteúdo, roda de conversa, tarefa e avaliação metacognitiva. Dentre os instrumentos, a tarefa realizada pelos estudantes no último encontro foi selecionada para análise e será o objeto de estudo do presente artigo que tem como objetivo identificar os aspectos do processo de aprendizagem que os estudantes universitários consideram passíveis de revisão e ajuste, com base em suas vivências em um curso de Metaformação.

Para efeitos de organização, este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente descreve-se o percurso metodológico adotado para análise dos dados,

em seguida apresenta-se a interpretação e reflexão das categorias apresentadas com base no referencial teórico sobre aprendizagem. Por fim, apresenta-se as considerações finais em que retoma-se o objetivo traçado e as análises realizadas com vistas ao enriquecimento das futuras formações docentes.

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Para este trabalho, apresenta-se a descrição e análise dos resultados obtidos a partir da última atividade proposta no programa de Metaformação, cuja consigna era: "*Tendo em vista as tarefas que realizou em cada encontro vivido até o momento, e as conclusões que chegou por meio das redes de conversa, escreva abaixo três aspectos que considera rever e ajustar em seu próprio processo de aprendizagem".* Responderam a esta tarefa 18 participantes, que enviaram seus arquivos via plataforma virtual de aprendizagem escolhida pelo grupo de pesquisa.

Os dados foram organizados em categorias temáticas que emergiram do próprio material empírico, respeitando os princípios e as fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016). Para esta autora, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, buscando suas significações. Para tanto, a pesquisadora aponta que esta técnica pode ser dividida em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante do material empírico, na qual foram delineadas as primeiras impressões e hipóteses, bem como os indicadores que estabeleceram os parâmetros de busca da análise.

Na fase de exploração do material, realizou-se primeiramente a codificação dos dados. Essa etapa corresponde a catalogação da informação para que possa ser organizada em partes menores, mais fáceis de serem consultadas, contabilizadas ou articuladas umas com as outras (Bardin, 2016). Também foi realizada a contagem das unidades de registro a partir da frequência com que apareciam. Assim, as codificações que emergiram foram as seguintes: trabalho em grupo, interação, comunicação, reflexão sobre o conteúdo, estratégias de aprendizagem, reflexão sobre a

aprendizagem, gestão do tempo, mediação da aprendizagem, uso das tecnologias na aprendizagem, letramento digital e ensino *on-line*.

Em seguida, essas codificações foram agrupadas em categorias. As categorias correspondem a "rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos" (BARDIN, 2016, p.117). No caso desta pesquisa, as categorias que emergiram foram: interação, estratégias de aprendizagem e letramento digital. Para a visualização do processo de codificação e categorização e a frequência com que apareceram, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1.

Quadro 1 - Processo de codificação e categorização da pesquisa e frequência de manifestação

Codificação	Categorias	Frequência
Trabalho em grupo	Interação	12
Interação		
Comunicação		
Reflexão sobre o conteúdo	Estratégias de aprendizagem	24
Estratégias de aprendizagem		
Reflexão sobre a aprendizagem		
Gestão do tempo		
Mediação da aprendizagem		
Uso das tecnologias na aprendizagem	Letramento digital	09
Letramento digital		
Ensino on-line		

Fonte: as autoras (2025)

As interpretações e inferências sobre os dados analisados fazem parte da seção a seguir.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Interação

A primeira categoria identificada pela análise dos dados, reconhecida pelos participantes como um aspecto passível de revisão e ajuste em seus processos de aprendizagem, refere-se a um conceito central nas teorias clássicas sobre aprendizagem. Vygotsky (2007) já mencionava a importância da interação quando definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Considerando que existe uma distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, esta teoria defende a ideia de que a aprendizagem desperta processos

internos que só podem atuar quando há interação entre o aprendiz e as pessoas ao seu redor. A aquisição de conhecimento por meio da mediação com outro pode ser ilustrada pela fala de uma das participantes:

> P01: Eu simplesmente amei essa metodologia de ensino pelo fato de podermos nos expressar e conversar sobre nosso entendimento e ponto de vista do assunto, assim como também podemos analisar e adquirir conhecimento com a fala do próximo. [...] Ou seja, a partir dessa formação percebi que para o meu aprendizado devo atribuir as redes de conversa aos meus métodos de ensino.

A importância dos momentos de partilha foi frequentemente assinalada pelos estudantes portugueses ao longo da experiência intercultural, os quais estavam habituados com uma modalidade de ensino assíncrono do seu curso de origem. Observa-se que a proposta de encontros síncronos do Programa de Metaformação e, portanto, a interação entre os aprendizes, foram valorizadas no sentido de potencializar a troca de conhecimento, as experiências e a aprendizagem de todo o grupo.

Santos e Carvalho (2022) investigaram o desenvolvimento de competências sociais para a adaptação e desempenho acadêmico de estudantes universitários. Neste estudo, pode-se concluir que a comunicação assertiva foi identificada como uma habilidade fundamental para a adaptação acadêmica. Dessa forma, a necessidade de rever sua forma de comunicação para aprimorar seu processo de aprendizagem foi destacada pelos estudantes:

> P04 [...] adaptar o meu discurso para conseguir entender e fazer-me entender.
> P07: [...] quanto mais eu conseguir partilhar/dar e receber informações e conhecimentos, mais e melhor saberei produzir conhecimento e desenvolver a minha metacognição.

Com base nas falas dos participantes da pesquisa, observa-se uma valorização do trabalho em grupo como estratégia para promover o desenvolvimento de competências interpessoais, como a escuta ativa, a tolerância às diferenças e a sensibilidade para compreender o outro. Além disso, destaca-se o potencial do trabalho coletivo para ampliar as perspectivas de interculturalidade, conforme o próprio objetivo do Programa de Metaformação ressaltava:

> P12: O primeiro ponto que considero muito importante e pretendo melhorar em minhas atividades diz respeito aos trabalhos em grupos [...]
> P13: esta experiência intercultural, pode considerar-se um método de estudo, através da interação com pessoas de nacionalidades e vivências diferentes;

> P16: O trabalho em grupo ou equipa pode melhorar as competências de trabalho cooperativo. [...] A capacidade de trabalhar bem em grupo é uma competência valiosa tanto no ambiente educacional quanto no profissional.
> P19: Acredito que o primeiro aspecto a ser destacado é o modo de trabalhar em grupo, tendo a sensibilidade de ouvir e tentar compreender o outro da melhor forma e saber que há muito o que se aprender com a ideia do colega.

Assim, os relatos sugerem que o trabalho em grupo pode configurar um desafio atual para os estudantes considerando as intenções de revê-lo como estratégia pedagógica. Foi possível reconhecer que atividades coletivas são fundamentais para a aprendizagem no contexto universitário, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas essenciais para a formação integral do estudante. Assim como Johnson, Johnson e Smith (2014) apontam que a aprendizagem cooperativa estimula o engajamento, a motivação e a construção do conhecimento de forma mais eficaz do que abordagens individualizadas.

Portanto, as práticas colaborativas não apenas potencializam os processos de aprendizagem, mas também preparam os estudantes para os desafios da vida profissional, onde as habilidades interpessoais são cada vez mais valorizadas.

3.2 Estratégias de Aprendizagem

Outra categoria que emergiu a partir da análise dos dados foi a de estratégias de aprendizagem. A compreensão sobre essas estratégias tem evoluído significativamente no campo da educação (FRANCISCAO et al., 2023) e merece atenção nos processos de aprender. O conceito de estratégias de aprendizagem adotado neste trabalho coaduna-se com as ideias de Pozo (2008, p. 236) ao afirmar que “podemos considerar uma estratégia como um uso deliberado e planificado de uma sequência composta de procedimentos dirigida para alcançar uma meta estabelecida.” O autor enfatiza a importância de distinguir estratégias de técnicas, destacando que essa diferenciação se torna ainda mais relevante na formação docente.

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas em cognitivas e metacognitivas, sendo ambas fundamentais para a construção ativa do conhecimento. De acordo com Portilho (2024) as estratégias cognitivas podem ser classificadas como um conjunto de atividades ou técnicas a serviço da aprendizagem. A mesma autora

descreve as metacognitivas como as que "regulam tudo que está relacionado ao conhecimento. As estratégias metacognitivas decidem quais devem ser aplicadas, quando e como e, além disso, controlam a ação das mesmas" (PORTILHO, 2024, p. 91). Sendo assim, é possível afirmar que as estratégias cognitivas constituem a base para os progressos cognitivos, enquanto as metacognitivas oferecem suporte para a reflexão e o monitoramento do processo cognitivo. Tais conceitos ficaram evidenciados nos relatos dos participantes:

> P13: [...] e fazer avaliações regulares do meu processo de aprendizagem.
> P15: A reflexão sobre a prática pedagógica é importante para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.
> P18: [...] outro aspecto é a reflexão sobre aquelas informações novas, sobre os conteúdos que estamos estudando.

Essas manifestações ilustram uma postura reflexiva diante do próprio processo de aprender, característica do uso eficaz das estratégias de aprendizagem, segundo a literatura (POZO, 2008; PORTILHO, 2024, FRANCISCAO, 2023).

Os dados da pesquisa evidenciaram um movimento consciente por parte dos participantes em direção à autorregulação da aprendizagem com o objetivo de alcançar melhores resultados. A presença de elementos como autoavaliação, definição de metas, monitoramento da produtividade e análise crítica da prática pedagógica revelaram o engajamento dos participantes, como afirmaram: P1:[...] poder olhar para si e avaliar o seu desenvolvimento; e P2:[...] identificar períodos de maior produtividade, estabelecer metas realistas.

Franciscao e Boruchovitch (2023) destacam que tais estratégias não apenas favorecem o desempenho acadêmico, mas também promovem a autonomia e a reflexão crítica sobre o próprio processo de aprender. Essa perspectiva é crucial para a formação docente contemporânea, que exige que os futuros professores sejam capazes de aprender de maneira contínua e adaptativa. Além disso, a seguinte evocação evidenciou uma compreensão do papel da metacognição:

> P16: Eu espero continuar a incorporar práticas regulares de metacognição, como a análise crítica de meu próprio desempenho, a identificação de estratégias de aprendizagem eficazes e a definição de metas educacionais claras.

A fala reflete o que Pozo (2008) denomina como a "nova cultura da aprendizagem", na qual aprender exige estratégias conscientes, deliberadas e

ajustáveis às exigências de cada situação. Essa concepção rompe com a visão tradicional de aprendizagem como mera absorção de conteúdos. Ao adotarem estratégias que envolvem análise, seleção e reorganização de informações, os aprendizes desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também capacidades auto reflexivas fundamentais ao exercício docente. Como aponta Portilho (2024), o educador deve ter, além do domínio do conteúdo, consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem para que possa mobilizar estratégias reflexivas em seus aprendizes.

Dessa forma, os dados apontam para a importância dada pelos estudantes universitários para que ocorram ajustes nos seus processos de aprendizagem, referente às estratégias adotadas. Ficou evidenciado que as formações devem ir além da técnica e do conteúdo e instigar reflexões sobre o modo de aprender. Isso implica o fortalecimento do ensino de estratégias, cognitivas e metacognitivas, desde a formação inicial.

3.3 Letramento digital

A terceira categoria que veio à tona na análise dos dados se refere ao letramento digital. Os participantes da pesquisa apontam para a necessidade do letramento digital também para fins acadêmicos e de formação continuada, pois afirmam que precisam modificar e/ou ampliar suas práticas de uso das tecnologias digitais, superando o caráter meramente instrucional ou recreativo:

> P07: tenho de estar atenta e buscar formação e conhecimento das ferramentas digitais para que possa chegar e receber os conhecimentos que são necessários para desenvolver novas aprendizagens.
> P10: Mais foco no ensino online [...].
> P11: Observo que devo aprofundar mais sobre a educação na era digital, pois na sociedade atualmente é uma das ferramentas mais utilizadas, mas então como utilizá-la ao favor do ensino dentro do ambiente escolar.
> P16: Penso que pode ser interessante refletir sobre a forma como utilizo a tecnologia no meu processo de aprendizagem. Isso inclui a utilização de recursos online, ferramentas digitais e plataformas educacionais. Penso que há seguramente oportunidades para explorar novas tecnologias que possam enriquecer as minhas experiências de aprendizagem, tornando-as mais interativas e de acordo com as exigências modernas da era digital.

Estas manifestações encontram ressonância naquilo que Levy (2015, p.32) declara, ao afirmar que “estamos assistindo ao surgimento de uma nova forma de inteligência coletiva que se baseia na rede e nos processos de interação e troca de

conhecimento entre indivíduos, instituições e máquinas". Isso implica desenvolver competências que permitam a utilização crítica e criativa dos recursos digitais, tanto na busca e seleção de informações quanto na produção de conteúdos relevantes para a aprendizagem autônoma.

Ao reconhecerem as limitações em seus modos atuais de interação no e com ambientes digitais, os estudantes revelam a urgência de uma formação que promova o domínio das ferramentas tecnológicas em consonância com os objetivos educacionais, favorecendo a construção de saberes em rede, a atualização permanente e a atuação ética e consciente no ciberespaço.

Isso está intimamente relacionado ao próprio conceito de letramento digital. De acordo com o glossário da UNESCO, o termo se refere à "utilização confiante e crítica de um amplo conjunto de tecnologias digitais para informação, comunicação e resolução de problemas básicos em todos os aspectos da vida". Tal definição pressupõe que esse letramento envolve não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de uso crítico das tecnologias digitais, o que é essencial tanto para o exercício profissional quanto para a cidadania digital. Santaella (2010) também destaca que o letramento digital requer a formação de um olhar mais atento e sensível às diferentes linguagens e modos de produção do conhecimento no ciberespaço, ampliando o repertório intelectual e pedagógico dos sujeitos.

Nesse contexto, a formação universitária precisa incorporar práticas que desenvolvam o letramento digital em sua dimensão crítica, contribuindo para a construção da autonomia e para o fortalecimento de uma postura ética e criativa frente aos desafios contemporâneos da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados e no referencial teórico, evidenciou-se que os estudantes universitários participantes do Programa de Metaformação reconheceram a necessidade de revisar e ajustar aspectos relacionados às suas estratégias de aprendizagem, modos de interação e do letramento digital em seus processos de aprendizagem. As práticas colaborativas e a interação entre pares emergiram como dimensões centrais para potencializar a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e auto reflexivas. A formação universitária,

nesse sentido, deve promover um aprender mais consciente e contextualizado, incorporando práticas que fortaleçam estratégias de aprendizagem auto reflexivas, ações colaborativas e o letramento digital.

Os resultados apontam que o Programa de Metaformação, ao promover o diálogo e a reflexão, configura-se como um ambiente formativo relevante, com potencial para provocar mudanças na forma como os estudantes universitários compreendem o processo de aprender, favorecendo o desenvolvimento de uma atitude mais crítica, participativa e alinhada aos desafios contemporâneos da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FRANCISCAO, Daniel; BORUCHOVITCH, Evely. **As estratégias de aprendizagem na formação inicial de docentes: uma revisão sistemática da literatura**. Educ. Form., Fortaleza , v. 8, e10022, 2023 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832023000100213&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jun. 2025. Epub 18-Jul-2023.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 25, n. 4, p. 85–118, 2014.

PORTILHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. da; BATISTA, G. de P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14912, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14912. Acesso em: 29 fev. 2024.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut (2024). ***Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição***. 3. ed. Curitiba: WAK Editora.

POZO, Juan Ignacio (2008). ***Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem***. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, J. F.; CARVALHO, P. A. O desenvolvimento de competências sociais e adaptação acadêmica. **Revista Científic@ Universitas**, Itajubá, v.9, n.3, p.131-154, 2022. Disponível em: http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/833/pdf_166. Acesso em: 30 de jun 2025.

UNESCO. **Glossário: letramento digital.** Montreal: UNESCO for statistics. Disponível em: https://uis.unesco.org/en/glossary-term/digital-literacy Acesso em 30/06/2025.v

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENTRE A NEUTRALIDADE E A CENSURA: O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Camila Machado Ribeiro da Silva[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a relação entre poder, governo e escolas democráticas no Brasil, com foco na influência do Movimento Escola Sem Partido e suas implicações para a democracia e a prática docente na educação pública. O problema central investigado consiste em compreender de que maneira o Movimento Escola Sem Partido e as recentes ações governamentais influenciam na consolidação de práticas democráticas nas escolas públicas, especialmente quanto à formação crítica dos estudantes e à autonomia dos professores.
Tem como objetivo geral, analisar os efeitos do Movimento Escola Sem Partido e das políticas relacionadas sobre a democracia escolar, destacando os desafios e ameaças à autonomia docente e à formação cidadã. Os objetivos específicos incluem: investigar a origem e ascensão do movimento, examinar seus argumentos e intenções, discutir as relações entre educação, política e democracia a partir dos referenciais de Demerval Saviani, Zacarias Gama, e Paulo Freire, e por fim busca identificar impactos na prática pedagógica e refletir sobre a resistência docente.
Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e pesquisa bibliográfica, com caráter analítico e interpretativo. Os resultados apontam que o Movimento Escola Sem Partido, ao propor uma suposta neutralidade e restringir debates sobre temas sociais, políticos e de gênero, ameaça à liberdade de expressão docente e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. O artigo conclui ressaltando a importância da defesa de uma educação democrática, emancipadora e transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade assim como a influência da formação continuada para a qualificação da prática docente.

Palavras-chave: Movimento Escola Sem Partido. Educação Pública. Escolas Democráticas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo promover reflexões acerca dos temas poder, governo e escolas democráticas, articulando-os à proposta do movimento Escola Sem Partido, a partir de discussões desenvolvidas nas aulas de Epistemologia e Educação, disciplina obrigatória do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Camboriú. Além disso, apresenta considerações sobre a relevância do curso para a qualificação da prática

[1] Mestranda em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú.
E-mail: camila_machado_1997@icloud.com

docente. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica e análise documental, com abordagem qualitativa, de caráter analítico e interpretativo.

Durante o desenvolvimento da disciplina, por meio da leitura, discussão e problematização de textos, foi possível compreender os processos educativos na contemporaneidade, aprofundar o conhecimento sobre diferentes tendências epistemológicas e educacionais e fomentar uma reflexão crítica sobre as práticas de Educação Democrática. Destaca-se, ainda, a necessidade de resistência das escolas públicas frente aos ataques do governo e o papel dos educadores em promover o pensamento crítico acerca do currículo, metodologias e ideologias presentes no ensino evidenciando a importância de uma educação emancipatória e seu potencial transformador. As escolas democráticas refletem essa perspectiva, valorizando a participação ativa de alunos e professores na construção do conhecimento.

Com base nas discussões realizadas na disciplina, fundamentadas em autores como Demerval Saviani, Zacarias Gama e foi possível compreender, sob uma perspectiva teórica, as ameaças enfrentadas pelas escolas democráticas, destacando-se como a principal e mais prejudicial delas o movimento Escola Sem Partido, conhecido popularmente como a “Lei da Mordaça” dos professores.

O artigo aprofunda as reflexões sobre a importância da Educação Democrática e sua influência na formação de cidadãos críticos, capazes de atuar na sociedade, bem como analisa as formas de intervenção do governo nesse processo. O segundo capítulo contextualiza o cenário político em que surge o Movimento Escola Sem Partido, discute sua crescente popularidade e examina as ideias defendidas por seus idealizadores.

O terceiro capítulo aborda a origem do movimento na Câmara dos Deputados, detalhando sua tramitação até 2019. No quarto capítulo, estabelece-se uma relação entre escola e política com base nas reflexões de Demerval Saviani e Paulo Freire, apresentando críticas ao movimento Escola Sem Partido. Por fim, o artigo conclui com considerações atuais e relevantes acerca da importância de uma educação pública democrática, emancipadora e transformadora.

2 A ASCENSÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO E SUAS MARCAS NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

O movimento Escola Sem Partido teve início entre 2003 e 2004, idealizado inicialmente pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Narciso Urbano Nagib. A motivação para sua criação foi o descontentamento de Nagib ao saber que o professor de história de sua filha havia feito uma comparação entre Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, e São Francisco de Assis, o que ele considerou um caso de doutrinação.

A repercussão do episódio gerou preocupação entre pais e responsáveis, que passaram a temer uma possível “contaminação política e ideológica” a que seus filhos estariam expostos nas escolas, desde o ensino básico até o superior.

O movimento Escola Sem Partido surgiu inicialmente como uma ONG e ganhou força a partir de 2014, à medida que a democracia brasileira demonstrava fragilidades em meio às polêmicas envolvendo grandes figuras políticas durante a Operação Lava Jato, conduzida pelo Ministério Público e pela Polícia Federal para investigar o desvio de recursos públicos. O avanço do movimento Escola Sem Partido reforça a percepção de que as relações de poder permeiam o campo educacional, sendo impulsionado por grupos políticos interessados em controlar o acesso ao conhecimento e a formação de cidadãos. Segundo Gama (2024, p. 176),

> O movimento Escola sem Partido (EsP) se apresenta como a principal voz desta onda neoliberal e antidemocrática no campo educacional. Sua luta mais visível é pelo fim do “abuso da liberdade de ensinar” e se alastrou pelo país afora como rastilho de pólvora.

Os partidos de extrema direita aproveitaram o momento político para lançar movimentos anticorrupção. Após o impeachment de Dilma Rousseff — até hoje sem justificativa clara e redundante — a crise na democracia, já instalada, sofreu mais um golpe. A Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, resultou na redução dos investimentos em Educação, abrindo precedentes para o sucateamento das escolas públicas. Sem recursos, torna-se inviável contratar professores qualificados, investir em

formação continuada e garantir aos alunos não apenas o acesso, mas também a permanência na Educação Básica.

Esse cenário evidencia como o governo, ao adotar tais medidas e apoiar projetos como o Escola Sem Partido, direciona o destino da Educação Pública, afetando diretamente a qualidade do ensino e a formação dos estudantes. O projeto Escola Sem Partido, como instrumento de força e cerceamento da liberdade de expressão, é o mais novo meio de restrição às liberdades democráticas no âmbito escolar (GAMA, 2024, p.177). Essa restrição configura uma forma de exercício de poder inserida nas disputas legislativas e nas práticas escolares, revelando o papel central do governo na legitimação ou contestação dessas iniciativas.

Segundo seus idealizadores, as principais intenções do movimento seriam a manutenção da família tradicional, a oposição à “ideologia de gênero”, a prevenção da “doutrinação ideológica” e o combate aos professores “comunistas”. O movimento repercutiu em todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Também denominado movimento liberalista, defende que a escola deve se preocupar apenas com a instrução, ou seja, o ensino de conteúdos e o desenvolvimento de aptidões, reduzindo a função da escola ao desenvolvimento de competências e habilidades. Já a educação, entendida como formação do caráter e das concepções ideológicas, religiosas, políticas e de gênero, deveria ficar a cargo da família.

> Somente de um ponto de vista metafísico poderiam ser consideradas isoladas, como se deixassem de sofrer influências recíprocas. A educação de qualidade referenciada socialmente não pode prescindir da instrução, mas também qualquer programa instrucional jamais deve ser esvaziado de elementos educacionais de qualidade que prezem a vida extraescolar e a situem no mundo das relações sociais (GAMA,2024, p.177).

A qualidade da educação deve transcender a mera transmissão de conteúdo, incorporando aspectos que promovam a formação integral do aluno, considerando suas condições sociais, culturais e econômicas. Dessa forma, garante-se que os estudantes sejam capazes de refletir sobre sua realidade e intervir nela.

A perspectiva freiriana combate fortemente a ideia de transmissão unilateral do conhecimento pelo professor, afirmando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 1996, p. 25). Segundo Freire, o aluno chega à escola com sua bagagem cultural, e é por meio da socialização dessa bagagem que professor e aluno aprendem juntos. Por isso, ele ressalta a importância das relações democráticas, nas quais todos os sujeitos envolvidos no processo educativo possam se expressar livremente e aprender a partir da realidade em que estão inseridos.

Além dos ataques aos currículos, com a proposta de uma educação neutra e imparcial, os idealizadores e apoiadores do projeto Escola Sem Partido acreditam que os professores das escolas públicas estariam contrariando sua função educativa. Segundo eles, esses docentes desconstruiriam os modelos tradicionais de família e sociedade, persuadindo os alunos em relação à sua sexualidade e agindo em favor de uma suposta doutrinação ideológica.

Ao tentar excluir das escolas os valores não cognitivos — sociais, políticos, filosóficos e morais — o projeto busca criminalizar e silenciar os professores, impedindo que proponham ações educativas socialmente contextualizadas, que promovam a reflexão e a emancipação social dos alunos. Assim, ao defender uma suposta neutralidade, o movimento visa, na verdade, calar vozes dissonantes e manter a hegemonia de determinados grupos sociais.

3 TRAMITAÇÃO DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO NA CÂMARA

A tramitação do PL 7.180/2014 teve início em 2014 na Comissão de Educação, relatado pelo deputado Ariosto Holanda do Partido Republicano da Ordem Social do Ceará (PROS/CE), que foi contra a aprovação, alegando que os documentos norteadores da Educação Brasileira, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecem a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias, não especificando a inibição de convicções religiosas. O parecer não foi votado pela Comissão e o PL foi arquivado.

Já em 2015, o PL foi desarquivado e passou novamente pela Comissão de Educação, desta vez, com o relator o deputado Diego Garcia do partido Humanista da Solidariedade do Paraná (PHS/PR), que se posicionou positivamente a respeito da aprovação. Um ano depois, foi criada a Comissão Especial com a finalidade de articular um parecer ao Projeto de Lei n°7.180 de 2014 que seria formado em outubro.

Teve como presidente o deputado Marcos Rogério, do Democratas de Rondônia (DEM/RO), e como vice-presidentes os deputados, Pastor Eurico (PHS/PE), Lincoln Portela do Partido Republicano Brasileiro de Minas Gerais (PRB/MG), Hildo Rocha, do Movimento Democrático Brasileiro do Maranhão (MDB/MA) e como relator, o deputado Flavinho, do Partido Socialista Brasileiro de São Paulo (PSB/SP).

Durante os anos de 2017 e 2018 foram realizadas audiências públicas para discutir o projeto, a última audiência ocorreu em 17 de abril de 2018, com o relator deputado Flavinho (PSB/SP), que apresentou parecer favorável à aprovação do PL, sob o argumento que de a lei não tem o objetivo de acabar com o pensamento crítico dentro das escolas e sim com a militância político-partidária.

Algumas proposições foram incorporadas no substitutivo, os professores deveriam adotar procedimentos para que os direitos dos pais sejam respeitados e seus filhos recebam uma educação de acordo com seus valores morais, e ainda deveriam ser fixados nas salas de aula um cartaz sobre a lei. Por fim, a PL indicava a alteração no artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo um inciso que determinasse a precedência da ordem familiar sobre a educação escolar e para finalizar, propõe a proibição de políticas de ensino relacionadas a “ideologia de gênero” ou usarem os termos “gênero” e “orientação sexual”.

O apoio dos setores do Executivo e de bancadas conservadoras ao Projeto Escola Sem Partido é uma demonstração de como o governo pode contribuir para a restrição do pluralismo de ideias e da autonomia pedagógica dos professores, com a intenção de favorecer interesses específicos em detrimento ao direito à uma educação democrática. No fim de 2018, o projeto foi arquivado devido a obstrução de votações. Em 2019 o PL foi desarquivado, mas

uma comissão não chegou a ser constituída, após este ano, poucas movimentações foram feitas a respeito do PL, que se mantém assim.

4 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Neste capítulo, será discutido o PL 7.180 sob a perspectiva de Demerval Saviani e Paulo Freire. Os idealizadores do programa Escola sem Partido defendem uma escola sem influência partidária, mas por trás disto, há uma intenção. Saviani defende a educação como um ato político, pois segundo ele a educação é subordinada à política, não sendo neutro, o campo da educação reflete os interesses políticos ou projetos de sociedade, uma das ideias mais popularizadas por apoiadores do programa é neutralidade da educação e a cisão entre política e escola o que evitaria uma “doutrinação ideológica”.

Entretanto, considerar a educação desvinculada da política significa entregá-la às mãos das classes dominantes, excluindo as camadas populares. Outro ponto defendido pelo movimento é a censura aos professores, especialmente os das escolas públicas, que, para combater suas supostas “doutrinações ideológicas”, seriam reduzidos a meros transmissores de conhecimentos neutros. Dessa forma, os únicos beneficiados seriam as classes dominantes, pois, sem a possibilidade de conhecer os conteúdos a partir da realidade vivida, os alunos das camadas populares se contentariam com o que lhes é imposto. Privados da reflexão crítica sobre sua própria realidade, as classes dominantes permaneceriam intocadas e manteriam seu poder.

Freire (1996), em uma de suas inúmeras contribuições para a educação brasileira, defende “educação como prática da liberdade”. Assim, a ideia de que os professores sejam reduzidos a meros transmissores de conteúdo é inconcebível. Corroborando com o tema, em sua obra Pedagogia da Autonomia, ressalta que:

> Nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da natureza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por experiência, é aquele em que se treinam os educandos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 50).

A partir do exposto, pode-se deduzir que Freire demonstra aversão à neutralidade, pois o professor, enquanto socializador do conhecimento, tem a responsabilidade de potencializar nos estudantes o pensamento crítico. E de acordo com os ideais defendidos pelo Movimento Escola sem Partido, os professores seriam censurados, ou seja, proibidos de lecionar sobre determinados conteúdos, por questões de gênero, identidade ou religiosas. Segundo Saviani, é de interesse das classes dominantes que cada vez mais o conhecimento historicamente construído se distancie das classes populares.

> Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p.85).

A dimensão política da educação se dá em uma sociedade onde a democracia é exercida, a educação pública possui investimentos, que são refletidos em melhorias na educação, sejam elas físicas, nas instituições, ou na contratação de professores qualificados, há oferta de formações continuadas para os professores e condições de trabalho adequadas são oferecidas, a dimensão política também pode ser relacionada para manter no poder a classe dominante como é o caso do Movimento Escola sem Partido.

Já a dimensão educativa da política, está relacionada a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interferir e modificar a realidade em que vivem, esta dimensão atua fortalecendo ou enfraquecendo os grupos sociais. Saviani defende a dependência política entre educação e política:

> A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc (SAVIANI, 2018, p 68).

É possível perceber que o autor tem ideais que vão de encontro com os defendidos pelo movimento, ao defender a Teoria Histórico-Crítica que propõe que a educação deve ter um caráter emancipatório, ou seja, precisa contribuir para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Isso implica em uma prática pedagógica que potencialize a reflexão, a análise crítica e a transformação social.

Para Saviani (2011), o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Nesse sentido, a ação pedagógica só se preenche de sentido se carrega em si a possibilidade de atingir a igualdade em termos sociais no ponto de chegada do processo, ou seja, a prática pedagógica tem sentido se ao final do processo se reduz as desigualdades instauradas na sociedade, isto seria o que ele considera como “idealismo” na educação.

> [...]agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa “escola sem partido” que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando. (SAVIANI, 2018, p. 784).

Diante do exposto, cabe ressaltar que o Movimento Escola sem Partido é mais um “golpe” para cessar os direitos dos cidadãos e manter a classe dominada sob seu controle, cabe a nós professores sermos realistas em educação. Segundo Saviani, é preciso reconhecer que cada vez mais precisamos ser resistentes à Educação imposta pelas classes dominantes, é preciso ser a voz das camadas populares, defender uma educação justa e de qualidade que transforme os alunos em cidadãos críticos, capazes de interferir em sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o Movimento Escola Sem Partido representa uma ameaça significativa à

democracia escolar, à autonomia docente e à formação crítica dos estudantes. A partir das discussões promovidas na disciplina de Epistemologia e Educação, foi possível aprofundar a compreensão sobre a relação entre educação, política e poder, fundamentando a necessidade de uma educação pública democrática, emancipadora e transformadora. O estudo reforça a importância da resistência dos educadores frente a projetos que buscam silenciar vozes críticas e restringir o pluralismo de ideias, destacando o papel fundamental da formação continuada para a qualificação da prática docente. Assim, conclui-se que a defesa de uma escola democrática é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seus direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 2018a. **Parecer 1 do Relator do Projeto de Lei nº 7.180/2014 na Comissão Especial**. Deputado Flavinho (PSC/SP) em 8 de maio de 2018. Brasília, DF: Câmara dos Deputados . Disponível em: https://bit.ly/3QRQ8I3 Acesso em: 08 maio. 2025.

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

GAMA, Zacarias**. Instructio ou Educatio? A educação que queremos. In: Educação democrática: antídoto ao escola sem partido.** Organização Fernando Penna, Felipe Quieróz e Gaudêncio Frigotto.. 2.ed. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2024. Acesso em 07 de maio de 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Entrevista. In: HERMIDA, J. F. e LIRA, J. de S. **Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set. 2018.

Silva, F. L. G. R., Martini, T. A., & Possamai, T. (2022). **A face obscura do escola "sem" partido e seu caráter político, ideológico e conservador**. HOLOS, 4. Recuperado de https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/ Acesso em 07 de maio de 2025.

O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO FORMATIVO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MODELO LESSON STUDY

Flaviele Amaral Barros[1]

Franciane Mable Silva De Lima[2]

Sérgio Camargo[3]

Tania Teresinha Bruns Zimer[4]

RESUMO

Este artigo propõe uma sequência didática voltada para o ensino de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando o Conselho de Classe como eixo formativo e fundamentando-se no modelo do *Lesson Study*. A proposta visa potencializar o Conselho de Classe não apenas como momento de avaliação, mas como espaço de formação docente, reflexão coletiva e melhoria das práticas pedagógicas. A proposta de sequência didática aqui desenvolvida orienta os professores na elaboração, aplicação e análise de aulas de Matemática, promovendo uma cultura de estudo e aperfeiçoamento profissional, além de auxiliar gestão escolar na elaboração de ações e estratégias que melhorem o ensino da escola. Este estudo fundamenta-se na Teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau (1986), na qual o professor é colocado diante de ações, validações e institucionalizações que o desafiam na construção do conhecimento, e no modelo *Lesson Study* (LS), possibilitando a identificação de objetivos de aprendizagens significativos, o planejar coletivamente, reflexão coletiva, assim como o registro e disseminação das aprendizagens. Ambas as teorias oferecem subsídios Teórico-metodológicos para a realização do trabalho proposto. A expectativa é que a proposta contribua para vislumbrar o Conselho de Classe, como um espaço formativo, reflexivo e intencional, que valorize os processos de reflexões coletivas em suas potencialidades para melhoria do ensino da Matemática.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Formação de Professores. Ensino de Matemática. Lesson Study. Sequência Didática.

1 INTRODUÇÃO

O Conselho de Classe, tradicionalmente visto como um espaço para avaliação do desempenho estudantil, também pode ser ressignificado como um ambiente de formação docente. Um dos desafios enfrentados por coordenadores pedagógicos e

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, pela Universidade Federal do Paraná, flavieleformiga@hotmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná, francianeestudante@gmail.com.
[3] Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, pela Universidade Federal do Paraná, s1.camargo@ufpr.br.
[4] Professora Dra. do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, pela Universidade Federal do Paraná, taniatbz@ufpr.br.

gestores escolares é ressignificar espaços coletivos já instituídos na rotina escolar, como os Conselhos, de modo que deixem de ser momentos meramente avaliativos e passem a desempenhar um papel efetivo na formação continuada dos professores. Nesse contexto, surge a seguinte questão: como transformar o Conselho de Classe, tradicionalmente um espaço de avaliação, em um ambiente efetivo de formação docente e melhoria das práticas pedagógicas no ensino de Matemática, por meio de uma proposta de sequência didática baseada no modelo *Lesson Study*? A presente problemática foi o elemento disparador para o desenvolvimento deste estudo que apresenta uma proposta de sequência didática fundamentada no modelo japonês *Lesson Study* (LS), aplicada ao contexto dos Conselhos de Classe, com foco no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A proposta fundamenta-se na Teoria das Situações Didáticas (TSD), desenvolvida por Guy Brousseau na década de 1970, que busca compreender como o conhecimento pode ser construído a partir de situações organizadas intencionalmente pela gestão escolar. Nessas situações, os professores interagem com problemas, formulam hipóteses, testam estratégias e constroem saberes por meio da reflexão, enquanto a gestão atua como mediadora desses processos.

O objetivo central é investigar como os Conselhos de Classe podem ser ressignificados como espaços formativos para professores de Matemática, por meio da implementação de uma sequência didática baseada no modelo LS. Para isso, propõe-se potencializar os conselhos como momentos colaborativos de planejamento, aplicação e análise pedagógica, estruturados em três ciclos anuais. A sequência será aplicada nos intervalos e durante os Conselhos, com foco na prática docente e na aprendizagem dos estudantes, permitindo avaliar os impactos da proposta e refletir sobre os desafios e possibilidades dessa articulação no contexto escolar.

2 O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO FORMATIVO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seus artigos 12 e 13 tratam sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes quanto à avaliação do rendimento escolar, à articulação pedagógica e à definição de estratégias para o ensino-aprendizagem. Embora não mencione o

Conselho de Classe diretamente, a LDB dá respaldo para sua implementação como instância colegiada de gestão pedagógica.

Conforme definição no Regimento Escolar (2017), o Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa sobre questões do trabalho pedagógico, tendo por objetivos acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e os serviços pedagógicos da escola. Esse Conselho possui a obrigatoriedade de ocorrer três vezes ao ano, sendo organizado e encaminhado pela direção e coordenação pedagógica das escolas, nos momentos de: pré-conselho, conselho participativo, conselho de classe geral e pós-conselho. O Conselho de Classe pode ultrapassar a mera função de avaliar rendimentos escolares e ser um momento de análise e planejamento pedagógico colaborativo segundo Freitas (2005). Tal reconfiguração implica um Conselho mais reflexivo e menos burocrático.

O professor passa por diferentes fases durante o ciclo de sua profissionalização. Segundo Nóvoa (2019) o processo de formação continuada é muito importante para redimensionar a prática pedagógica do professor e tem papel importante no ciclo profissional. O autor destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, enfatiza a necessidade de fortalecer as dimensões coletivas do professorado, reconhecendo que o tradicional modelo de ensino centrado no professor está evoluindo para um paradigma mais colaborativo e participativo. Essa mudança na construção pedagógica demanda uma nova mentalidade por parte dos professores, que precisam se engajar em um trabalho em equipe com outros professores. Nesse sentido, os momentos de Conselho de Classe se mostram propícios para fomentar esse trabalho colaborativo.

3 O MODELO *LESSON STUDY*

O *Lesson Study*, denominado no Brasil por “Estudo de Aula”, originou-se no Japão e é uma metodologia colaborativa de desenvolvimento profissional que promove o estudo detalhado e reflexivo das práticas pedagógicas, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa metodologia proporciona aos professores o planejamento conjunto de uma aula, que é aplicada, observada e posteriormente discutida quanto aos efeitos na aprendizagem dos estudantes,

segundo Fernandes (2012). Tal modelo promove uma formação baseada na prática real, fomentando a reflexão crítica.

Essa proposta de sequência didática, elaborada em conjunto com essa metodologia, justifica-se pela necessidade de proporcionar aos professores, uma formação continuada que seja significativa e que esteja alinhada às suas necessidades cotidianas e as dos estudantes relacionadas ao ensino da Matemática, ambas percebidas e apresentadas durantes os momentos de Conselho de Classe que ocorrem no ano letivo. No contexto dos Anos Iniciais, onde se constrói a base do conhecimento matemático, é fundamental que os professores disponham de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados e diversificados para garantir o desenvolvimento das competências matemáticas dos seus estudantes. A gestão escolar deve estar junto neste contexto de planejamento, reflexão, estudo detalhado e de formação, contribuindo para fortalecer ainda mais o trabalho dos professores.

4 A TEORIA DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS E OS SEUS QUATRO MOMENTOS

A Teoria das Situações Didáticas (TSD), proposta pelo francês Guy Brousseau, busca compreender como o saber matemático pode ser construído pelo estudante por meio de situações organizadas e planejadas pelo professor. Segundo Freitas (2000), para isso Brousseau propõe que o estudante seja desafiado por situações que o levem a construir seu próprio conhecimento.

A resolução de problemas é central no ensino, sendo essencial a escolha de problemas pertinentes ao nível de conhecimento dos estudantes segundo Brousseau (2008). Para analisar esse processo, a teoria se estrutura em quatro momentos principais: *Ação:* o estudante busca resolver o problema de forma experimental, sem interferência direta do professor e sem necessidade de justificar teoricamente sua solução. *Formulação:* o estudante começa a expressar sua estratégia de resolução, utilizando argumentos ainda iniciais, voltados mais à descrição do que à explicação formal. *Validação:* o estudante passa a justificar suas ideias com base em argumentos matemáticos, identifica erros, apresenta contraexemplos e comunica seu raciocínio com clareza. *Institucionalização:* o professor assume o papel de sistematizar e formalizar o saber construído, conferindo-lhe caráter universal e tornando-o aplicável em diferentes contextos.

Os conhecimentos relacionados aos conteúdos de Matemática e ao seu ensino são essenciais para a prática docente dos professores. Shulman (1986) destaca a importância de transformar o conhecimento do conteúdo em algo compreensível para os estudantes, permitindo que o professor crie conexões entre o conteúdo Matemático e as formas de pensar, motivações e experiências. Isso significa não apenas conhecer fatos e conceitos, mas compreender seus significados e fundamentos de forma aprofundada. Esse domínio do conteúdo é indispensável para que o professor consiga promover a compreensão dos estudantes de maneira clara e efetiva

Não basta ao professor saber o conteúdo, entender equações, por exemplo, ou dominar técnicas didáticas como o uso de jogos ou recursos visuais, tampouco apenas possuir valores educacionais, como acreditar na autonomia dos estudantes. Para Shulman (1986), o elemento chave é a transformação desse conhecimento do professor, ele precisa se transformar em práticas concretas dentro da sala de aula, ou seja, em ações e representações pedagógicas. Para Brousseau (2008), as atividades em que a situação que envolvem resolução de problemas têm grande potencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente de Matemática e, devem iniciar-se com a escolha de um bom problema que norteará toda a situação, considerando o nível de conhecimento do estudante e a realidade da sala de aula.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática fundamentada no modelo *Lesson Study*, voltada à formação continuada de professores de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem metodológica é qualitativa, de natureza interventiva e formativa, com os Conselhos de Classe sendo ressignificados como espaços de análise, reflexão e replanejamento da prática pedagógica. A proposta foi construída a partir de estudos sobre o LS, a Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau (1986) e referenciais sobre formação docente. Analisa-se os três momentos anuais do Conselho como oportunidades cíclicas de reorganização do trabalho pedagógico. A sequência contempla as etapas do *Lesson Study*: planejamento coletivo, aplicação da aula, análise dos resultados e replanejamento. Ela é aplicável a escolas dos Anos Iniciais com a participação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, a proposta busca fortalecer o

desenvolvimento profissional docente, promover a aprendizagem dos estudantes e integrar a gestão pedagógica como parceira ativa nesse processo.

6 ETAPAS DA PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA REALIZADA NO CONSELHO DE CLASSE

A proposta de sequência didática é elaborada para ser aplicada ao longo de três Conselhos de Classe consecutivos que acontecem anualmente nas escolas. No primeiro, realiza-se o diagnóstico e planejamento inicial; no segundo, apresenta-se a análise dos resultados intermediários e realiza-se o replanejamento; e no terceiro acontece a avaliação final e a sistematização dos aprendizados com as suas melhorias no ensino da Matemática. Tais melhorias exigem ações integradas entre gestão escolar (direção e coordenação pedagógica) e corpo docente. Nesse contexto, a gestão atua como organizadora de situações de ensino-aprendizagem para os professores, valorizando a prática reflexiva, a formação colaborativa e o planejamento coletivo.

Essa proposta de sequência didática é composta por oito encontros e por etapas articuladas com um processo coletivo, prático e situado no contexto real da escola, considerando as dificuldades dos estudantes evidenciadas nos resultados das avaliações externas do ano anterior, nos momentos de pré-conselhos e nos Conselhos de Classe.

6.1 Observação inicial diagnóstica para definição de foco da aula observada

O primeiro encontro ocorre durante o momento de estudo dos professores. Com apoio dos coordenadores pedagógicos, o diretor apresenta os resultados das avaliações externas das turmas dos Anos Iniciais. Esses dados serão analisados nos pré-conselhos para embasar decisões coletivas sobre os principais desafios no ensino de Matemática. A equipe discute os casos de estudantes com maiores dificuldades, identificando aqueles que exigem maior intervenção. A partir da análise dos materiais dos estudantes e dos índices por turma, definem-se, de forma colaborativa, os conteúdos que precisam ser reforçados em sala de aula, bem como os descritores das avaliações externas com maior índice de erro.

6.2 Organização colaborativa dos docentes para estudo e planejamento

No segundo encontro, os professores estudam a metodologia do *Lesson Study,* que será apresentada pelo diretor. Neste encontro, apresenta-se o *Lesson Study* para todos os participantes do Conselho de Classe e é realizada a leitura do artigo intitulado: “Prática Formativa Criativa E Inovadora No Programa De Residência Pedagógica Matemática Em Contexto De Estudo De Aula” de Guérios, Zimer e Agranionih (2024). Durante este estudo, a gestão deve promover o trabalho colaborativo e garantir tempo, espaço e recursos para os presentes.

6.3 Conselho de Classe e formação de grupos de trabalho

No terceiro encontro, realiza-se o primeiro Conselho de Classe, momento coletivo em que os professores compartilham as análises feitas nos encontros anteriores. Cada docente apresenta as principais dificuldades de sua turma no ensino da Matemática, as estratégias já aplicadas e os conteúdos que precisam ser reforçados. Em seguida, os docentes se organizam em grupos por ano de atuação e, com o apoio da gestão, definem o foco das intervenções pedagógicas. Cada grupo planeja uma aula voltada à superação de um desafio específico, organiza os recursos necessários e identifica demandas que dependem da adesão do diretor. Além disso, escolhem um professor que será responsável por ministrar a aula, enquanto os demais a observam. A gestão deve garantir os materiais e as condições para que todos os membros do grupo acompanhem a aplicação.

6.4 Implementação da aula

Neste quarto encontro, realizado após o Conselho de Classe, os professores escolhidos por cada grupo irão aplicar a aula planejada e os demais colegas irão observar. Concomitantemente os professores que observam, irão registrar evidências da aprendizagem dos estudantes. Com auxílio da coordenação pedagógica, esses professores deverão direcionar seu olhar para a aprendizagem, evidenciando as estratégias didáticas utilizadas - ou não - pelo professor que está aplicando a aula. A

gestão escolar deverá organizar os momentos de permanência e estudo dos professores observadores, de modo que as observações ocorram no mesmo dia da aplicação, possibilitando que todos acompanhem a aula ministrada.

6.5 Socialização da observação e registros

No quinto encontro, realizado durante o momento de estudo com a gestão escolar, os professores observadores compartilham suas percepções sobre a aula aplicada, com foco na aprendizagem dos estudantes e no método utilizado pelo professor que lecionou. Em seguida, discute-se coletivamente os dados observados, propondo ajustes e novas hipóteses para melhorar o ensino da Matemática naquele determinado ano de ensino. Também é realizada uma roda de conversa, em que os docentes expressam como se sentiram ao aplicar a aula e ao serem observados. Esse momento busca promover reflexões sobre a prática docente, incentivando um ambiente acolhedor e colaborativo de troca de experiências.

A socialização das observações e percepções dos professores é feita com os grupos formados. E desta socialização que acontece neste momento coletivo, encaminha-se para o replanejamento da aula, que será discutida no segundo conselho de classe.

6.6 Realização do segundo conselho e replanejamento

No sexto encontro, realiza-se o segundo Conselho de Classe, e nele um representante de cada grupo irá socializar com os demais anos de ensino como foi a aplicação da aula e o que perceberam durante a observação e os registros realizados, assim como quais são as ações do professor que devem ser mantidas, iniciadas e ou intensificadas. Com base nas reflexões de cada grupo, os professores analisam os dados coletados, avaliam o que funcionou e o que precisa ser ajustado. Revisam aspectos como clareza das instruções, estratégias didáticas, tempo das atividades e compreensão dos conceitos pelos estudantes. O foco neste segundo conselho é a aula replanejada e ela tem como parâmetro os resultados da aula que foram discutidos nos momentos de estudo com a equipe gestora. Esse replanejamento, mediado pela coordenação pedagógica, aprimora as práticas pedagógicas e promove o

desenvolvimento profissional, fortalecendo a colaboração, a escuta ativa e a aprendizagem entre pares. Ao planejarem juntos, os professores aprofundam sua compreensão sobre como os estudantes aprendem Matemática, consolidando um ensino mais intencional e reflexivo.

6.7 Reaplicação da aula

No sétimo encontro, acontece a reaplicação da aula. Este é o momento de colocar em prática os ajustes realizados coletivamente com base na análise da primeira aplicação. Os professores reaplicam a aula de Matemática, com um olhar mais atento às estratégias que favorecem a compreensão dos estudantes, ao tempo didático e às intervenções mais assertivas. O foco principal está em promover melhor aprendizagem, considerando as dificuldades observadas anteriormente e propondo caminhos mais acessíveis e significativos para que os estudantes avancem em seus conhecimentos matemáticos. Durante a reaplicação, o grupo de professores observa novamente a aula, registra evidências da aprendizagem e reflete sobre os efeitos das mudanças realizadas. Esse momento revela a importância do planejamento colaborativo, da escuta ativa entre professores e da disposição para revisar a própria prática.

6.8 Terceiro Conselho de Classe e avaliação final da reaplicação da aula

No oitavo encontro, realiza-se o terceiro e último Conselho de Classe. Neste momento, o grupo de professores realiza a avaliação final da aula reaplicada. Toda a equipe discute de forma sistemática os resultados obtidos na aula reaplicada, analisam as mudanças ocorridas, com base nas observações e reflexões anteriores, contribuindo efetivamente para melhorar a aprendizagem dos em Matemática. Neste encontro, os professores irão retomar os seus registros da aula reaplicada como produções dos estudantes, observações em sala e a análise dos pré-conselhos, comparando-os com os da primeira aula. O objetivo é analisar aspectos do planejamento e estratégias da prática que contribuíram para avanços na compreensão dos conteúdos matemáticos e nas aprendizagens que se tornaram mais evidentes.

7 RESULTADOS ESPERADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta proposta fortaleça a ideia de que o ensino de Matemática deve ser continuamente repensado com base na observação da aprendizagem real dos estudantes. Além de valorizar o potencial formativo do *Lesson Study,* busca-se ressignificar o Conselho de Classe como um espaço de reflexão coletiva, cujas decisões pedagógicas sejam sustentadas por evidências concretas da sala de aula. A aplicação da proposta da sequência didática estimula uma cultura de colaboração e aprimoramento contínuo, ampliando as possibilidades de planejamento e fortalecendo o Conselho como espaço formativo na escola.

Ao articular a Teoria das Situações Didáticas e o *Lesson Study*, esta proposta transforma o Conselho de Classe, antes apenas avaliativo, em um momento formativo e colaborativo. A proposta de sequência didática apresentada valoriza o planejamento coletivo, a reflexão sobre a prática e o saber docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, o fortalecimento da gestão escolar e a melhoria do ensino de Matemática, beneficiando professores e estudantes e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

FERNANDES, Domingos. ***Lesson Study****:* Um modelo de formação para a melhoria da prática pedagógica. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2012.

FREITAS, José Luiz Magalhães de**.** Situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. *et al.* (orgs.). **Educação Matemática**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Conselho de Classe e Avaliação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUÉRIOS, E. C.; ZIMER, T. T. B.; AGRANIONIH, N. T. **Prática formativa criativa e inovadora no Programa de Residência Pedagógica Matemática em contexto de Estudo de Aula**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. esp. 2, e024076, 2024. https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.2.18573.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade: Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em 17/06/2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PIRAQUARA. *Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino*. Piraquara, 2017.

SHULMAN, Lee S. "*Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*". *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: ESPAÇO LEGITIMADO PARA O AVANÇO DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Josililian Alberton[1]

Sueli Pereira Donato[2]

RESUMO

Este estudo, constitui um recorte de uma pesquisa realizada no contexto de uma dissertação de Mestrado, que teve como objeto de pesquisa a Curricularização da Extensão universitária no curso de licenciatura em Pedagogia em uma Faculdade da rede privada no Litoral do Paraná. Como problema, apresentou os possíveis debates e embates sobre Extensão universitária presentes nesse curso. Para tanto, delineou-se como objetivo geral analisar os debates e embates sobre a curricularização da Extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do Litoral do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo. Como metodologia, adotou-se a abordagem qualitativa no tratamento dos dados da pesquisa, para elucidar a subjetividade do fenômeno social em destaque no lócus pesquisado como também, apoiou-se em interpretação documental sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP) e uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica da IES pesquisada. Os resultados apresentados e analisados, nessa Dissertação, apontaram para o entendimento do que determina a legislação para a Curricularização da Extensão na IES pesquisada bem como, demonstrou possibilidades para que a Extensão universitária seja compreendida como espaço fecundo no que tange ao entendimento sobre o essencial saber acadêmico e os fundamentais conhecimentos da sociedade dispostos em legislação, que permitem adicionar valor para a formação do pedagogo. A base de análise obtidos está ancorada em autores como: Freire, Gadotti, Gatti, Libâneo, Nogueira, Rios, Sacristán, Saviani, Souza, Vasconcellos, Zanon, entre outros que contribuíram para o avançar do conhecimento sobre o objeto pesquisado, bem como na legislação que estrutura a formação Universitária para o *lócus* da Pedagogia.

Palavras-chave: Extensão Universitária; Curricularização da Extensão; Curso de Licenciatura em Pedagogia.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, e-mail: josililian@isepe.edu.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, e-mail: sueli.donato@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este estudo constitui um recorte de dissertação de mestrado denominada: Curricularização da Extensão no curso de Pedagogia em uma instituição particular do Litoral paranaense: debates e embates (ALBERTON, 2024), e tem como propósito, tema e objeto de pesquisa a Curricularização da Extensão no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Sob esse entendimento, as motivações que levam à escolha do tema de pesquisa, emergem de inquietações pessoais advindas de muitas vivências e experiências e o que estas impactaram na aprendizagem sobre as realidades educacionais e sociais, vividas pela pesquisadora; de inquietações acadêmicas, para o avanço do entendimento da Extensão Universitária e como esta reverbera sobre a prática pedagógica, docente e educativa no meio institucionalizado; de inquietações no exercício da cidadania, no que tange ao entendimento, de como Ensino Superior e Comunidade comungam de profícuos avanços.

Com o apoio dessas justificativas, levanta-se como problema de pesquisa: Quais debates e embates sobre a curricularização da extensão estão presentes no curso de Pedagogia em uma IES particular do litoral paranaense? Para responder à essa questão central de pesquisa, elege-se como objetivo geral: analisar os debates e embates sobre a extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do Estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo.

Na busca por alcançar o objetivo geral delineia-se os seguintes objetivos específicos: a) Historicizar o contexto e a estrutura da matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na IES da rede privada no estado do Paraná, especialmente no que respeita à curricularização da extensão; b) Identificar a proposição e desenvolvimento da curricularização da extensão no curso de licenciatura em Pedagogia, mediante o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Nessa perspectiva, a ancoragem do trabalho como um todo se pauta sobre as ideias de Freire (1996, 2000, 2013, 2022), na compreensão da Extensão universitária, como natureza de dialogicidade dos sujeitos que

compõem o Ensino Superior. Para os fundamentos teóricos sobre e sua legalidade, apresentam-se as obras de Brasil (1931, 2014, 2019, 2023), FORPROEX (2001, 2012, 2016), Gadotti (2017), Zanon (2022), entre outros.

Ademais, conforme nos revela Freire (1996, 2000, 2022), sob a condição em seus manifestos sobre a Educação, urge nos apresentarmos como sujeitos em constante aprimoramento, para que possamos compreender o que perpassa na formação do pedagogo, aqui retratada, e, em sua profissionalidade. Assim sendo, entendendo que para estar no 'mundo', compreender o mundo e a si mesmo é preciso sonhar sonhos possíveis, como nos convoca a refletir Freire (2015), para que conhecendo as coisas como são, consigamos pensá-las e interpretá-las conforme as demandas de cada tempo e espaço.

Diante do disposto, a pesquisa, em conformidade com seu tema, objeto, problematização justificativas e objetivos, apontou que a partir do entendimento por seus membros – gestores, professores e acadêmicos – frente as demandas normativas válidas para o contexto do Ensino Superior e para a Extensão universitária, consegue-se avançar na formação dos acadêmicos de forma consciente e transformadora de suas realidades.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PROPÓSITO NA E PARA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Revistando a trajetória histórica da Extensão universitária, encontramos seus primeiros registros advindos de Portugal no século XVIII. Pouco depois, na Inglaterra no século XIX, a Extensão universitária apresenta-se claramente, com ênfase em palestras para as comunidades, que não tinham acesso à universidade e sequencialmente nos Estados Unidos, com a ideia de prestação de serviços pontuais, no processo de expansão das universidades.

No Brasil, com a chegada da família real, no século XIX temos o início da instalação do Ensino Superior com Faculdades isoladas, mas somente no século XX surge a primeira Universidade do Rio de Janeiro datada no ano de 1920. Para o marco extensionista, na América Latina, conforme Zanon (2022) elucida, tem-se o Movimento Estudantil na Universidade de Córdoba.

Assim sendo, percebe-se que o espaço da Extensão universitária, foi sendo conquistado paulatinamente inclusive com avanço para a legislação brasileira no Ensino Superior. Segundo Gadotti (2017), por vários motivos a Universidade brasileira nasce tardiamente e somente a partir da década de 1960 é que desperta para o compromisso social devido a influência dos movimentos sociais pelas inserções de Paulo Freire.

Sob a condição e a conquista da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/1961), encontramos o compromisso com a Extensão universitária, citada no Art. 69. E, para o ano de 1968 surge a Lei Nº 5.540, fixando normas sobre o funcionamento do Ensino Superior articulado com as escolas médias e a obrigatoriedade das *ações extensionistas* citadas em seu Art. 20 (Brasil, 1968).

Após quase uma década, em 1975, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação de Extensão Universitária, apresenta o Plano de Trabalho de Extensão Universitária na tentativa de política educacional para o Ensino Superior, destacando a concepção de Extensão que contempla a troca de saberes científicos e populares (BRASIL, 1975), tendo Paulo Freire como base de referência para o entendimento da Extensão acadêmica, por meio das camadas populares como agentes principais desse processo.

Não muito distante dessa conquista, em 1980 acontece o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, que impulsiona as reflexões sobre a definição das diretrizes e políticas para a Extensão universitária, para afirmar a Extensão como processo educativo entre ensino e sociedade e passando a demonstrar compromisso com seus espaços de pertencimento, dentro de relações mais orgânicas, interdisciplinares e dialógicas.

Sob um longo tempo de estagnação, entre pequenos avanço e abissais tempos de espera, é sancionada a segunda Lei de nº 9.394 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN – e para o Ensino Superior com ideário no entrelaçar de conhecimentos para a transformação da realidade social disposto em seu Art. 43, inciso VII.

Adentrando ao século XXI, mais precisamente em 2012, o FORPROEX avança em seus propósitos e estabelece para a Extensão universitária, diretrizes

defendendo seu papel inovador e chamando atenção para a interdisciplinaridade, interprofissionalidade e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Logo em seguida, em 2014, sob a Lei Nº 13.005, entra em vigor o novo Plano Nacional de Educação – PNE – com maiores garantias para o avanço do Ensino Superior e com ele ampliação dos horizontes para a Extensão universitária pela gestão democrática. Em sua meta 12 e estratégia 12.7 assegura, "no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social" (Brasil, 2014).

Nessa mesma esteira, pela Resolução nº 7 de 2018, as Instituições de Ensino Superior recebem a normativa regulamentando as atividades acadêmicas de Extensão, para os cursos de graduação, vinculando à formação dos estudantes, conforme previstos em seus Planos e Projetos institucionais e nos demais documentos normativos próprios (Brasil, 2018).

Nesse sentido, pensar e refletir sobre a Educação formativa do país, em evidência para o momento – Ensino Superior e a Extensão universitária - nos remete a atitudes que urgem refazer-se. Dito de outro modo, se faz necessário (re)conhecer as coisas como são. E para isso, exige-se experienciar, viver, pensar, interpretar para que concomitantemente se possa conhecer os propósitos que se apresentam imbricados em cada contexto e assim, acredita-se que as ações educacionais sejam efetivas.

2.1 O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O currículo integrado, com sua característica interdisciplinar tem sido apontado como uma estratégia básica para superar uma visão linear, fragmentada e disciplinar. Avançando para uma visão, global e emancipatória do conhecimento, essa ideia enfatiza, a necessidade de construir o currículo na formação acadêmica, a partir do que os acadêmicos trazem consigo, do que é significativo para as distintas identidades.

A Extensão universitária, como preceito legal sob a Resolução nº7 de 2018, traz o indicativo para que o currículo se apresente como *política educacional* para compor nova matriz curricular na formação docente e contribua sem ressalvas, para modificar o ensino e consequentemente a aprendizagem, que até então se mostrava linear para o contexto. Segundo Sacristán (2000), o currículo praticado, não pode estar desvinculado de seu contexto, pois é objeto social e histórico.

Sob esse olhar, mais uma vez se esclarece que vivemos em uma cultura educacional que *não* possui neutralidade em suas proposições. Em estudos de Souza (2016), essas ideias se compactuam quando diz que nas práticas pedagógicas encontram-se múltiplos determinantes – externos e internos - entre eles valores, ideias, processos que se intercruzam e interagem em prática tão complexa como a do ensino e seus significantes.

Sendo assim, o ensino estabelece interações entre teorias, realidades, aprendizagens, professores e alunos, entrelaçam interações complexas no que tange as relações sociais, conteúdos, metodologias e desta forma, contribui para conhecimento amplo de todos que participam das intenções nos múltiplos contextos.

De acordo com Timm (2018, p. 63), “A finalidade de toda a formação de professores é desenvolver os conhecimentos e competências práticas dos professores, não só para reproduzir essas práticas, mas também para prepará-los para uma prática dinâmica, interativa e reflexiva”.

Por esse viés, a formação docente inclui em sua totalidade, tudo o que perpassa pelo conhecimento construído historicamente nas teorias que sustentam os procedimentos, nos feitos cotidianos, que impactam diretamente no entendimento das realidades e as regulamentações que sustentam tal atividade, entendendo-se como responsáveis pelo preparo do profissional da Educação dentro de um arcabouço teórico, para que cada sujeito adquira conhecimentos e postura profissional necessária para o exercício de sua profissionalidade.

Em Rios (2011), encontram-se profundos questionamentos sobre o significado de ser professor, qual papel desempenha, o que compete, ao professor, na sociedade brasileira atualmente.

Vasconcellos (2013), valida tal reflexão e questiona a capacidade de discurso do professor universitário, que não internalizado o conhecimento, reproduz discurso vazio e, por sua vez, seus estudantes passam a reproduzir tal feito, acreditando que realmente tal discurso está encharcado de sabedoria.

A princípio, tem-se a clareza da relevância de um currículo integrado com os saberes populares para a transformação daquilo que é ensinado e por conseguinte, daquilo que é aprendido e apreendido, na superação da configuração de reproduções acadêmicas. Para que se possa avançar sobre estas questões curriculares e seus feitos, se faz urgente pensar sobre a prática docente e educativa que permeiam os espaços educacionais e que representa os propósitos da vida como um todo. Sobre esse ponto de preocupação, Vasconcellos (2013, p.24) compreende que “Cabe, pois, repensar com muito carinho e coragem o currículo [...]”.

Por certo, entender Educação como historicamente situada, é conceber a ideia de processo dialético. Assim sendo, vislumbrar o que a realidade produz e o que os sujeitos produzem no Ensino Superior e para o momento, na formação docente, significa entender seus propósitos, seus processos, suas intencionalidades e porque não dizer de investigação científica para poder avançar em ações que sejam relevantes.

Ademais, para a formação docente, que sugere avanços de conhecimentos imbricados na realidade e para a realidade que os acolhe, se torna imprescindível pensar em uma Educação que ultrapasse o importante aporte das teorias e se estabeleça na e para a realidade e, assim sendo, para esta possibilidade se apresenta na Extensão universitária, como lugar de grandes possibilidades e avanços educacionais para o lugar chamado formação docente.

3 METODOLOGIA

Uma investigação sempre concede a oportunidade para que as dúvidas em determinado contexto, se amenizem pela busca de cientificidade do trabalho do pesquisador. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo, possibilitou

apreender o aspecto multidimensional do fenômeno em sua manifestação natural como fundamentam Lüdke e André (1986).

A fim de alcançar o objetivo proposto, qual seja: analisar os debates e embates sobre a extensão presentes no curso de Pedagogia em uma instituição da rede privada do Estado do Paraná e suas contribuições para a formação do pedagogo, se propõe duas etapas: inicialmente, foi realizada leitura e interpretação dos documentos que norteiam as atividades da IES como: [...] “o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC)”[...]. (PPC, 2023, p.8,9), entendidos por Lüdke e André (1986) e Cellard (2021), como fundamentais na aquisição de informações relevantes e pontuais. Em momento posterior, se utiliza como técnica para produção de dados, uma entrevista semiestruturada com a diretora pedagógica da IES, apresentada por roteiro pré-estabelecido, compondo-se de cinco (5) perguntas. Tal entrevista, fora realizada no interior da IES pesquisa, em local reservado com espaço apropriado para a interação entre pesquisadora e pesquisada, com a finalidade de coletar informações acerca da curricularização da extensão e em si, bem como as ações extensionistas praticadas na IES pesquisada.

Tais dados, foram elaborados e analisados sob a proposta de método hermenêutico esclarecido por Minayo (2021), que se reporta a atores da pesquisa situados em seu contexto, para que a compreensão daquilo que é dito como ponto de partida, seja entendido como o interior da fala em sua essência e o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Por conseguinte, a autora também entendeu que os resultados de uma pesquisa se constituem sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida apenas a um dado quantitativo.

Para a interpretação dos dados coletados na entrevista semiestruturada, ancora-se em Minayo (2021), balizando os resultados na ordenação dos fatos, na classificação dos dados e na análise final para as articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões com base em

seus objetivos. E assim, pode-se entender, quando a entrevistada responde que, de imediato após a promulgação Da Resolução de nº 7, de 18 de dezembro de 2018, a solicitação foi acatada sob o entendimento que tal norma traria avanços para o curso de Pedagogia em si e que elas se fizeram presentes em discussões em reuniões em que o Núcleo Docente Estruturante (NDE), participou ativamente para reorganização de normatização no processo de revisão e adequação do Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C) comungando com o que aponta Freire (2013, p.18) “O conhecimento, exige presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”.

Ao finalizar a entrevista, houve um tempo de reflexão da pesquisadora para que pudesse entender o caminho realizado pela IES, para o que tange o delineamento da curricularização da extensão e seus propósitos no curso de Pedagogia, bem como para a formação de seus estudantes. Deste modo, a análise é seguramente construída por meio destas particularidades, nas interpretações feitas pela pesquisadora, acerca dos significados e propósitos em consonância com o objeto.

Diante disso, se observa grandes desafios para a IES, porém muitos avanços já estabelecidos em relação a curricularização da extensão e para suas ações extensionistas contando ainda com um desbravar desafiador no que tange o entendimento dos que participam deste processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desdobramento desses escritos, entende-se que os saberes precisam ser compartilhados, produzido em esferas de interrelações para que seus sujeitos se percebam no mundo, com o mundo e para o mundo do qual fazem parte. Sob esse olhar, a pesquisa realizada possibilita, agora, esclarecer à problemática formulada quanto à curricularização da extensão no curso de Pedagogia, ancorada sob a concepção teórica da ação dialógica Freire, que apresenta em sua essência, o diálogo como fundamento entre seres humanos, a tomada de consciência no trato das relações e a mediação para que se possa

entender os contextos de pertencimentos e as intencionalidades no entendimento para a transformação individual e coletiva.

Como delineamento para a compreensão da real intenção da problemática, pode-se afirmar primeiramente, que o espaço encontrado dentro da graduação em especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a Extensão e sua curricularização, abre embates para que se compreenda os enfrentamentos.

Em consonância a esses enfrentamentos, também convergem os debates - as demandas - que se delineiam sob a condição de 'sensibilização' que se representa para a comunidade acadêmica interna (IES) e externa (seu entorno) na compreensão do que venha a ser a formação sob um currículo integrado.

Relevante dizer, nesse momento, que a pesquisa teve como objeto de estudo a curricularização da extensão numa IES particular do Estado do Paraná, e esse objeto abriu oportunidade e espaço para que se refletisse sobre aquilo que está proposto na legislação e o que de fato se entende e se efetiva para tal quefazer frente as ações extensionista.

Sendo assim, refletir sobre a importância da curricularização da extensão e suas ações extensionistas na e para a Licenciatura em Pedagogia, foi conseguir a possibilidade de fomentar transformações profícuas no ensino, na aprendizagem e na cientificidade que pairam sobre esse processo.

O que então se anuncia a partir deste contexto que revela tais entendimentos para a IES pesquisada? Prefere-se acreditar, que talvez seja o nascimento de um alvorecer encharcado de oportunidade deveras, para a transformação anunciada dos conhecimentos e saberes sem fronteiras.

Por fim, se espera que a partir deste estudo sobre o quefazer da IES na arte da formação, outros olhares bem mais alongados sobre a condição de uma educação emancipadora se articulem, com mais estreiteza no encontro das necessidades de si e de seu entorno.

6 REFERÊNCIAS

ALBERTON, Josililian. **Curricularização da Extensão no curso de Pedagogia em uma instituição particular do litoral paranaense**: debates e embates.

Dissertação (Mestrado em Educação),Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024.

BRASIL. **Decreto Nº19.581, 11 de abril de 1931**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931 505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968 359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 2 de jun. 2025.

BRASIL. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**. Brasília: MEC/DAU, 1975.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. p.27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de jun. 2025.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federa, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001a. Acesso em: 10 de jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra. 2014. Disponível em: 02 set. 2023. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 de jun. 2025.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 19 de dezembro de 2018**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49. Acesso em: 02 jun. 2025

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

FORPROEX, 2001. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília: MEC/SEB/UFPR/UESC-BA.

FORPROEX, 2012. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus – 2012.

FORPROEX, 2016. **Carta de São Bernardo**. São Bernardo: FORPROEX.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. UNESP,2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de sonhos possíveis**. Org. Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária para quê?** Instituto Paulo Freire, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Edu.,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PPC. **Projeto Pedagógico de Curso**. Instituto superior de educação Isepe – Guaratuba, 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Maria Antônia. Sobre o conceito de práticas pedagógicas. In. SILVA, Maria Cristina Borges da. (org.) **Práticas pedagógicas e elementos articuladores.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

TIMM, Ursula Tatiana. **A curricularização da extensão universitária**: possibilidades em um curso de matemática licenciatura. Canoas, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2013.

ZANON, Denise Puglia. **O processo de curricularização da extensão universitária na formação de licenciados na UEPG.** Ponta Grossa, 2022. 293f.

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DO PROGRAMA DE MONITORIA NO CURSO DE QUÍMICA: UMA PERSPECTIVA EVOLUTIVA

Neusa Nogueira Fialho[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise do programa de monitoria no curso de Licenciatura em Química de uma universidade de grande porte da cidade de Curitiba-Pr. O estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: como o programa de monitoria no curso de Licenciatura em Química, na modalidade de educação a distância (EAD) contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e para a otimização do atendimento às suas dúvidas e necessidades pedagógicas? O objetivo é analisar a efetividade do programa de monitoria nos cursos EAD de Licenciatura em Química na universidade. A monitoria nesta instituição, implementada recentemente nesta modalidade, busca promover maior engajamento dos estudantes e qualificar o processo formativo. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Cunha Júnior (2015), Demelash, Andargie e Belachew (2024), Lima e Sousa (2023), Pereira (2023), Sousa et al. (2019) e Zingra et al. (2018). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com procedimento metodológico do tipo relato de experiência. A análise apresentada tomou por base os relatórios finais dos anos de 2024 e 2025, sendo cada ano com a atuação de uma monitora diferente. Os critérios de análise foram focados na organização e evolução das práticas da monitoria, no desempenho dos estudantes, na redução das consultas via canal "Fale com a Gente". Os resultados apresentados indicam que a monitoria no curso de Licenciatura em Química na educação a distância não só se consolidou como uma prática positiva e indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, como também evidenciou um progresso significativo em sua eficácia.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica. Licenciatura em Química. Educação a Distância Ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) tem se consolidado como uma modalidade estratégica no cenário do ensino superior brasileiro, sobretudo por ampliar o acesso à formação acadêmica e possibilitar uma aprendizagem flexível. No entanto, essa modalidade também apresenta desafios específicos, como a dificuldade de interação contínua entre estudantes e docentes, a dispersão no acompanhamento das atividades e a necessidade de maior autonomia por parte dos estudantes. Nesse contexto, torna-se essencial implementar estratégias de apoio que promovam o engajamento dos estudantes e a efetividade do processo educativo. A monitoria acadêmica é uma dessas estratégias, funcionando como um elo entre estudantes,

[1] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail: nogueira.neusa@pucpr.br.

professores, coordenação e instituição.

A monitoria desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade presencial como na educação a distância, funcionando como um elo essencial entre o conteúdo didático e a compreensão efetiva dos estudantes. Em um ambiente virtual, onde a interação face a face é limitada, o monitor se torna um facilitador do aprendizado, auxiliando na resolução de dúvidas complexas, na explicação de conceitos abstratos e na orientação para a realização de atividades práticas e teóricas.

No curso de Licenciatura em Química da instituição em questão, o programa de monitoria foi introduzido como uma iniciativa recente nos cursos à distância, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico, auxiliar na superação de dificuldades pedagógicas e estimular práticas de aprendizagem mais colaborativas e participativas. A monitoria se apresenta, assim, como uma resposta concreta às necessidades de apoio pedagógico na EAD, especialmente em cursos com alto grau de complexidade teórica e prática, como é o caso da Química.

A introdução da monitoria no curso de Licenciatura em Química EAD da instituição foi impulsionada por observações sistemáticas realizadas pela professora-tutora ao longo de sua experiência nas disciplinas ofertadas. Tais observações subsidiaram a elaboração de um projeto que delineou os principais desafios previstos para a execução da monitoria, incluindo a necessidade de aprimorar o engajamento estudantil, o senso de pertencimento, a interatividade e o hábito de estudo.

A monitoria desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, tanto na modalidade presencial quanto na educação a distância (EAD). Em contextos virtuais, onde a interação face a face é inerentemente limitada, o monitor emerge como um facilitador essencial do aprendizado. Sua atuação abrange desde o auxílio na resolução de dúvidas complexas e a explicação de conceitos abstratos até a orientação para a execução de atividades práticas e teóricas, estabelecendo um elo vital entre o conteúdo didático e a compreensão efetiva dos discentes.

Na Licenciatura em Química EAD da instituição em questão, o programa de monitoria foi implementado recentemente, visando otimizar o desempenho acadêmico, superar dificuldades pedagógicas e incentivar práticas de aprendizagem colaborativas e participativas. Dessa forma, a monitoria configura-se como uma resposta estratégica às demandas de apoio pedagógico em ambientes de EAD, particularmente em cursos caracterizados por elevado grau de complexidade teórica e prática, como é o caso da Química.

A introdução da monitoria no curso de Licenciatura em Química EAD da instituição foi impulsionada por observações sistemáticas realizadas pela professora-tutora ao longo de sua experiência nas disciplinas ofertadas. Tais observações subsidiaram a elaboração de um projeto que delineou os principais desafios previstos para a execução da monitoria, incluindo a necessidade de aprimorar o engajamento estudantil, o senso de pertencimento, a interatividade e o hábito de estudo.

As dificuldades pedagógicas a serem enfrentadas pelos estudantes foram identificadas e apresentadas no projeto com ênfase em cálculos químicos e matemáticos, além das reações químicas, temas que perpassam as disciplinas abrangidas pela monitoria. A proposta central era que a monitoria oferecesse um suporte diferenciado, por meio de momentos síncronos e interativos com o propósito de apoiar os estudantes não apenas nas dificuldades específicas das disciplinas, mas também na organização dos estudos e na entrega pontual das atividades avaliativas.

Adicionalmente, as observações realizadas pela professora-tutora evidenciaram a necessidade de ampliar a comunicação entre os pares, de modo a favorecer o esclarecimento oportuno de dúvidas e, com isso, viabilizar a realização adequada das avaliações. Verificou-se, também, a relevância de intensificar o engajamento e a interatividade entre os estudantes, a professora-tutora e a instituição de ensino, bem como aprimorar a participação discente nos encontros síncronos, considerados estratégicos para o fortalecimento do processo formativo.

Esses aspectos foram devidamente contemplados no projeto de monitoria, que passou a orientar a estruturação dos momentos síncronos com ênfase na promoção da interatividade, na estimulação do pensamento crítico-reflexivo e no incentivo à autonomia intelectual dos estudantes. A proposta busca, portanto, não apenas o apoio imediato às atividades acadêmicas, mas também a consolidação de práticas que contribuam para a formação integral dos discentes, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Assim, a monitoria passou a desempenhar um papel estratégico no processo educacional, configurando-se como uma ação pedagógica que responde às demandas emergentes da modalidade EAD, especialmente em cursos que exigem elevado grau de abstração e raciocínio lógico, como a Licenciatura em Química.

A justificativa deste estudo reside na importância de avaliar com profundidade os efeitos dessa ação dentro do contexto da educação a distância, compreendendo em que medida a monitoria contribui para a aprendizagem dos estudantes, para a otimização do suporte institucional e para o desenvolvimento da formação docente

das monitoras. Considerando o cenário atual de expansão dos cursos EAD e a crescente demanda por estratégias eficazes de mediação pedagógica, torna-se imprescindível analisar práticas como a monitoria de forma sistemática e fundamentada.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, abordagem que tem como foco a descrição, reflexão e análise crítica de práticas vivenciadas em contextos educacionais específicos. Esse tipo de pesquisa não busca a generalização dos resultados, mas sim a compreensão aprofundada de uma realidade concreta, valorizando a experiência prática como fonte legítima de conhecimento. Ao relatar e examinar as ações desenvolvidas pelas monitoras nos anos de 2024 e 2025, o estudo assume uma perspectiva reflexiva, destacando tanto os desafios enfrentados quanto os avanços observados, contribuindo para o aprimoramento de programas de apoio no ensino superior à distância.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar a efetividade do programa de monitoria no curso EAD de Licenciatura em Química de uma instituição de grande porte de Curitiba, com base na atuação desenvolvida em dois ciclos distintos.

A análise considera o impacto da monitoria sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, a redução da demanda por atendimentos via canais institucionais, a evolução das estratégias pedagógicas adotadas e o desenvolvimento das competências docentes das monitoras. Ao explorar essa prática sob uma perspectiva evolutiva e experiencial, pretende-se contribuir para o fortalecimento de ações pedagógicas inovadoras e eficazes no contexto da educação a distância.

2 DESENVOLVIMENTO

A monitoria é uma prática pedagógica que vai além do simples apoio acadêmico, ela representa uma ponte entre o corpo docente e discente, promovendo o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao atuar como mediadores, os monitores contribuem para a construção de um ambiente mais colaborativo, acessível e dinâmico, onde o conhecimento é compartilhado de forma significativa. Cunha Júnior (2018) destaca que a monitoria, quando bem orientada, contribui para a formação de vínculos entre os estudantes e fortalece a aprendizagem por meio da troca de saberes entre pares. A monitoria acadêmica é reconhecida como um serviço

de apoio pedagógico essencial que promove o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades técnicas nos estudantes, contribuindo para seu aperfeiçoamento geral (Zingra et al, 2018; Pereira, 2023).

No contexto geral do ensino, a monitoria favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimula a responsabilidade acadêmica e proporciona aos monitores uma rica experiência formativa, muitas vezes sendo o primeiro contato com a prática docente. Tanto monitores quanto alunos se beneficiam da monitoria: os primeiros desenvolvem habilidades docentes e senso de responsabilidade, enquanto os segundos encontram um ambiente mais acessível para sanar dúvidas e organizar seus estudos (Zingra et al, 2018; Pereira, 2023).

Na educação química, a monitoria assume um papel ainda mais estratégico. Por se tratar de uma disciplina que envolve conceitos abstratos, linguagem simbólica e práticas laboratoriais, o apoio de monitores pode ser decisivo para a compreensão dos conteúdos. Eles auxiliam na resolução de exercícios, na preparação para avaliações e, especialmente, no acompanhamento de atividades práticas, onde reforçam normas de segurança, orientam procedimentos e ajudam a consolidar a relação entre teoria e prática. Assim, a atuação do aluno-monitor favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, permitindo a troca de experiências entre discentes e docentes, e estimulando o protagonismo estudantil por meio de metodologias ativas (Lima e Sousa, 2023; Sousa et al, 2019).

A monitoria em Química pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias ativas, como grupos de estudo, oficinas experimentais e tutorias entre pares, tornando o aprendizado mais atrativo e contextualizado. Essa atuação também favorece a formação de uma cultura científica entre os estudantes, incentivando o pensamento crítico e a curiosidade investigativa.

Sendo assim, a monitoria acadêmica é compreendida como uma atividade que vai além do apoio técnico, sendo uma oportunidade de formação docente e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, ao mesmo tempo em que contribui para o processo de ensino-aprendizagem dos colegas (Lima e Sousa, 2023; Sousa et al, 2019). Portanto, a monitoria não apenas complementa o trabalho docente, mas também enriquece a formação dos envolvidos, promovendo uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz — especialmente em áreas desafiadoras como a Química.

2.1 Organização dos Trabalhos da Monitoria: Estratégias e Evolução

Nos dois anos avaliados, a organização da monitoria demonstrou um planejamento cuidadoso e uma adaptação contínua às necessidades dos estudantes na modalidade EAD. Inicialmente, em meados de 2024, as primeiras semanas foram dedicadas à organização de materiais e ao planejamento metodológico. Uma estratégia fundamental foi o envio de um formulário aos estudantes para identificar sua disponibilidade e preferência de horários para a participação ativa nos encontros on-line. Com base nisso, foram definidos horários fixos para as monitorias, por exemplo, nos meses de agosto a outubro, em 2024 a monitoria atuou nas segundas-feiras à noite e quartas-feiras à tarde; similarmente, no período de março a maio de 2025, os encontros ocorreram semanalmente às segundas-feiras, no período noturno.

A divulgação e o engajamento foram prioritários em ambos os ciclos. No ano de 2024 foram utilizados folders informativos, como o exemplo apresentado na Imagem 1, e foram amplamente divulgados nos grupos de *WhatsApp* do curso, na comunidade de Química e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa divulgação foi complementada por vídeos convidativos gravados pela monitora. No ciclo posterior, essa prática foi mantida por se mostrar eficiente no trabalho da monitoria.

Um elemento central e de grande relevância em ambos os períodos foi a criação de grupos de *WhatsApp* específicos para a monitoria. Esses grupos funcionaram como canais privados para os estudantes compartilharem dúvidas e dificuldades, além de serem utilizados para o envio dos links de acesso aos encontros e para a disponibilização de materiais de apoio e gravados. A praticidade e agilidade da comunicação via *WhatsApp* foram destacadas como pontos muito positivos, permitindo uma interação efetiva entre estudantes, monitora, professora-tutora e coordenação do curso.

Diante do desafio da indisponibilidade dos estudantes para participação nos momentos síncronos, que é comum na modalidade EAD, a monitoria demonstrou capacidade de adaptação. Assim, uma das iniciativas foi a de criar um canal no *YouTube* para armazenar as gravações dos encontros, disponibilizando os links via *WhatsApp*. Essa estratégia permitiu que os estudantes acessassem o material em um momento flexível, sem a necessidade de participação ativa no horário síncrono. Outra iniciativa foi gravar os encontros síncronos e disponibilizar os vídeos no AVA, dentro das disciplinas específicas.

A produção de materiais didáticos diversificados e inovadores foi uma constante, dentre eles citamos: vídeos explicando práticas dentro do laboratório virtual da instituição, vídeos com experimentos utilizando materiais de baixo custo, quizzes, jogos utilizando o site *Wordwall*, apresentações em *PowerPoint*, *podcasts* e *cards*, conforme exemplo apresentado na Figura 1.

Figura 1: Convite para a monitoria

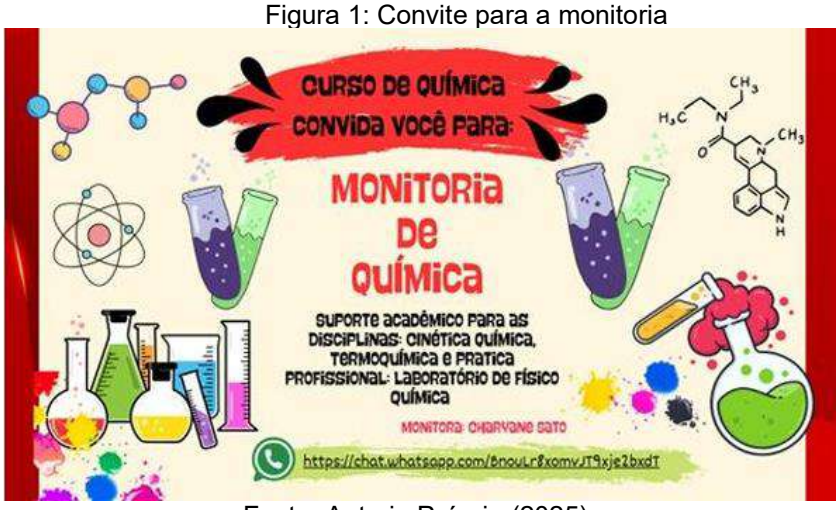

Fonte: Autoria Própria (2025).

A presença de monitores em ambientes de aprendizagem que utilizam metodologias inovadoras favorece a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no estudo da Química (Demelash, Andargie e Belachew, 2024, tradução nossa).

A monitora também criou formulários para sugestão de conteúdo e podcasts sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Houve um foco significativo em vídeos explicativos e resolução gravada de exercícios, especialmente para conteúdos mais complexos, como os de Cinética Química. Essa adaptação foi, inclusive, uma resposta direta a pedidos dos estudantes para auxiliar na compreensão de cálculos complexos.

A colaboração com as professoras-tutoras e a coordenação foi outro pilar da organização com destaque para a realização de encontros regulares entre a monitora e a professora-tutora para esclarecimento de dúvidas, auxílio administrativo, discussão de metodologias e estratégias de engajamento. A coordenação do curso também ofereceu apoio contínuo na divulgação dos materiais, além de trocar ideias para favorecer o engajamento dos estudantes. Essas parcerias foram cruciais para a adaptação e o aprimoramento do trabalho da monitoria.

2.2 Efetividade das Práticas de Monitoria: Desempenho dos Estudantes

A monitoria demonstrou um impacto positivo e quantificável no desempenho acadêmico dos estudantes, superando desafios como cálculos químicos e matemáticos, e reações químicas. A atuação dos monitores acadêmicos, segundo Pereira (2023), está associada a um impacto positivo no desempenho dos estudantes, especialmente quando a monitoria é integrada a práticas colaborativas e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Comparando os anos de 2023 e 2024, observou-se melhoria nas médias finais nas disciplinas atendidas: na disciplina de Prática Profissional: Laboratório de Química Orgânica, o percentual de estudantes com média final acima de 7,0 aumentou de 44,44% em 2023 para 50% em 2024; na disciplina de Química Orgânica, a melhora foi ainda mais significativa, com o percentual de estudantes com média final acima de 7,0 saltando de 57,14% em 2023 para 80% em 2024.

Os dados apurados de 2024 e 2025, evidenciaram um crescimento ainda mais expressivo na taxa de aprovação nas disciplinas elencadas para a monitoria: na disciplina de Cinética Química, o número de aprovados (média final > 7,0) aumentou de 50% em 2024 para 75% em 2025, enquanto o número de reprovados diminuiu de 33,3% para 12,5%; na disciplina de Prática Profissional: Laboratório de Físico-Química, a melhora foi notável, com o percentual de estudantes com média final acima de 7,0 passando de 42,9% em 2024 para 100% em 2025, e o número de reprovados zerando completamente.

Esses dados comprovam que a monitoria é, de fato, fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, contribuindo para ganhos e melhoria significativa no desempenho. Zingra et al. (2018) destacam que a presença de monitores no ambiente educacional contribui para a superação de dificuldades acadêmicas, sendo percebida por professores e alunos como um fator que favorece o rendimento escolar.

2.3 Efetividade das Práticas de Monitoria: Redução de Mensagens no "Fale com a Gente"

Outro indicativo robusto da efetividade da monitoria é a diminuição significativa das mensagens enviadas ao canal oficial "Fale com a Gente" da instituição para esclarecimento de dúvidas relacionadas a conteúdos. Este canal, por vezes

sobrecarregado, recebia muitas dúvidas pontuais. Comparando os anos de 2023 e 2024 notou-se que: a disciplina de Química Inorgânica viu uma redução de 11 mensagens em 2023 para 9 em 2024, embora a maioria ainda fosse sobre atividades somativas; as disciplinas de Química Orgânica e Prática Profissional: Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Química zeraram as mensagens em 2024 (eram 2 e 11, respectivamente, em 2023).

Já, em 2025, a melhoria foi ainda mais expressiva: observou-se uma melhora de 100% nas mensagens sobre conteúdos via "Fale com a Gente" em 2025 em comparação com 2024. Em 2025, não houve mensagens de estudantes com dúvidas nos conteúdos das disciplinas, apenas dúvidas relacionadas à estruturação das atividades avaliativas. Essa redução significativa no fluxo de mensagens evidencia o comprometimento e a eficácia da monitora em seu trabalho, minimizando as dificuldades dos estudantes e facilitando o trabalho do professor-tutor. A monitoria redirecionou o suporte, tornando-se o principal ponto de contato para dúvidas de conteúdo.

2. 4 Evolução e Impacto Abrangente do Trabalho da Monitoria

A comparação entre os períodos citados revela uma evolução consistente e um aprimoramento contínuo no programa de monitoria. Inicialmente, a monitoria focou em estabelecer sua presença em um contexto EAD recente, com estratégias de divulgação e organização de horários. A adaptação à indisponibilidade de estudantes levou à criação de recursos assíncronos, como o canal no *YouTube*, por exemplo. Essa flexibilidade foi consolidada com a disponibilização de materiais gravados diretamente no AVA, e a proatividade da monitora em criar vídeos específicos solicitados pelos estudantes para cálculos complexos, mostrando uma capacidade de resposta mais refinada.

O engajamento dos estudantes, inicialmente um desafio tímido, demonstrou progresso, com comentários positivos no grupo de *WhatsApp* e elogios diretos na pesquisa de satisfação, como o depoimento de uma estudante à monitora.

Além dos ganhos acadêmicos para os estudantes, a monitoria também se mostrou um espaço fundamental para o crescimento pessoal e profissional das monitoras. Destaca-se o notável desenvolvimento da monitora que atuou nessa ação em 2024 apresentando melhora significativa na escrita acadêmica, na produção de materiais didáticos relevantes, compatíveis com metodologias ativas e dinâmicas,

incluindo a produção de artigos para apresentação em eventos, e um artigo científico intitulado: Interconexão universidade/escola e tecnologias digitais no contexto do ensino de química, publicado na revista *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, no mesmo ano de atuação. Com relação à monitora do ano de 2025 enfatizamos as habilidades como organização, escuta ativa, paciência, gestão de grupo e comunicação clara, essenciais para a futura docência, especialmente em ambientes virtuais.

Para ciclos futuros, as análises apontam para a continuidade da preocupação com o engajamento síncrono dos estudantes, com propostas de criação de grupos no Instagram e de estudo, e agendas de estudo, além de maior diversificação de materiais, foco em vídeos e exercícios comentados, encontros online mais interativos e o uso de recursos práticos, como simulações online. O uso de simulações no ensino de Química, quando acompanhado por monitores capacitados, contribui para a compreensão de conceitos abstratos e aumenta o engajamento dos alunos nas atividades propostas (Demelash, Andargie e Belachew, 2024, tradução nossa). Ademais, planos para ampliar a oferta de horários e introduzir atividades diferenciadas demonstram o compromisso com a melhoria contínua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados evidenciam que a monitoria no curso de Licenciatura em Química na modalidade EAD não apenas se estabeleceu como uma ação positiva e essencial para o processo de ensino e aprendizagem, mas também demonstrou uma evolução notável em sua efetividade. Através de uma organização flexível e estratégias adaptativas, como o uso intensivo de plataformas digitais (*WhatsApp*, *YouTube*, AVA, *Microsoft Teams*) e a produção de materiais didáticos variados, a monitoria conseguiu melhorar significativamente o desempenho acadêmico dos estudantes e reduzir a demanda por suporte em canais oficiais, otimizando o trabalho dos professores-tutores.

A constante busca por feedback e a capacidade de integrar novas abordagens, aliadas ao desenvolvimento profissional das monitoras, solidificam a monitoria como um pilar fundamental para o sucesso e a qualidade da educação a distância na instituição. A mediação realizada pelos monitores agrega valor e aproxima estudantes, monitoria, professores-tutores, coordenação e universidade.

REFERÊNCIAS

CUNHA JÚNIOR, Fernando Rezende da. **Monitoria: uma possibilidade de transformação no ensino médio**. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/18687963. Acesso em: 3 jul. 2025.

DEMELASH, Minale; ANDARGIE, Dereje; BELACHEW, Woldie. **Enhancing secondary school students' engagement in chemistry through 7E context-based instructional strategy supported with simulation**. Pedagogical Research, [S. l.], v. 9, n. 2, art. em0189, 2024. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1421121.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

LIMA, Antonia Lorena Vieira; SOUSA, Caroline Ribeiro de. **Metodologia ativa como instrumento na monitoria acadêmica: um relato de experiência**. Quixadá: UNICATÓLICA, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378348793. Acesso em: 3 jul. 2025.

PEREIRA, Raphael. **A monitoria acadêmica como potência na aprendizagem colaborativa e autorregulada: analisando suas ressonâncias no desempenho dos estudantes**. Revista Foco, v. 16, n. 2, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368285469. Acesso em: 3 jul. 2025.

SOUSA, Maiza Silva de *et al*. **A monitoria acadêmica como instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem no curso de enfermagem: um relato de experiência**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336887633. Acesso em: 3 jul. 2025.

ZINGRA, Karina Negrão; BRANCO JUNIOR, Arlindo Gonzaga; REIS, Ana Raquel Paz dos; SOUZA, Thairini Fuza de; SOUSA, Camila Maciel de. **Monitores no processo de ensino-aprendizagem: avaliação da tríade envolvida.** EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/91767539.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A MATEMÁTICA COMO ALIADA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

NEVES, Fabiana[1]

SILVA, Grasiela Pereira da[2]

RESUMO

A pesquisa tem como premissa identificar a relação inicial da matemática para estudantes do curso de Pedagogia e na sequência, busca mobilizá-los para um processo ensino-aprendizagem fluido e efetivo para a construção do pensamento alfabético matemático, promovendo uma aprendizagem que seja prazerosa, lúdica, fundamentada no sentido do que se aprende. Traz como fundamentação teórica a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, e autores como Kamii (1990) referendando a criança, a construção de conceitos matemáticos e o número; Smole (2000) trazendo a relevância do trabalho envolvendo as Inteligências Múltiplas e o potencial da criança pequena envolvida nesse processo; e por fim, ainda que brevemente a Teoria dos Campos Conceituais, defendida por Vergnaud, na perspectiva de como a criança aprende e constrói conhecimentos. A pesquisa é qualitativa. A produção de dados se deu por meio da pesquisa-ação, segundo contribuições de Oliveira (2014). A apresentação de dados se pautou nos estudos de Bardin (2011), considerando a trajetória de quatro meses, de vinte e dois estudantes envolvidos em disciplina específica da graduação[3]. Os resultados deflagraram o impacto da formação inicial na prática docente, no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem prazerosa, lúdica e fundamentada no desenvolvimento humano. A repulsa inicial pela disciplina e aquisição de conhecimentos matemáticos, em quatro meses transformou-se em aprendizagem e engajamento.

Palavras-chave: Formação Inicial. Matemática. Educação Infantil. Pedagogia. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios do ensino da matemática na contemporaneidade são diversos. Entre eles, a necessidade de tornar a disciplina mais acessível e atrativa para as crianças e estudantes, uma vez que é sabido que muitas pessoas têm dificuldades ou certa resistência às aprendizagens que envolvem matemática.

---

[1] Doutora em Educação pela UFPR. Professora no Ensino Superior e Pedagoga Especializada da SME de Curitiba. Contato: fabiana.educacao@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela UFPR. Instituição vinculada: UNIBRASIL, UFPR e Rede Municipal. Contato: prof.grasisilva@gmail.com

[3] Disciplina intitulada: Construção do Pensamento Alfabético Matemático, turma do 3º período do Curso de Pedagogia, 2025, de uma instituição particular do município de Curitiba.

Referente aos estudantes do curso de Pedagogia, transpor esse desafio é essencial, pois só poderão de fato construir conceitos e saberes matemáticos com seus futuros alunos (as), a partir de um relacionamento saudável, significativos e criativo com a disciplina. Isso mesmo, para além de adequação as novas tecnologias utilizando recursos digitais, abordagens interativas e que produzem sentido aos conteúdos propostos, é necessário que se rompa com o ciclo inibitório de aprendizagem[4], que por vezes, foi construído ao longo da vida escolar e acadêmica dos nossos futuros professores. Outro desafio é desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de aplicar a matemática na vida real, trazendo funcionalidade ao que é ensinado.

Estudos de Danyluk (1991) evidenciaram que a relação de futuros professores com a matemática foi, e é um tema desafiador. Os alunos do Magistério revelaram que não sabiam ensinar matemática e não gostavam dessa ciência. Afirmavam que haviam escolhido o curso por acreditar que “não teriam muito de matemática”, também sentiam incapazes de entende-la (p.18).

> Se os futuros professores não conseguem assimilar e internalizam a Matemática como ciência dura, difícil de tratamento didático e pedagógico, não conseguindo conduzir o processo de ensino e aprendizagem em matemática, como os alunos vão gostar desta mesma matemática que o professor lhes ensina? Eles não entenderão nem compreenderão a disciplina, consequentemente não perceberão a importância e a complexidade em estudá-la (Santos et.al, 2017, p. 51)

A partir do exposto, busca-se identificar, como a formação inicial dos professores da criança pequena e bem pequena, pode contribuir para que os mesmos, utilizem a matemática de forma efetiva e significativa no processo de construção de saberes das crianças, promovendo uma aprendizagem que seja prazerosa, lúdica e fundamentada no sentido do que se aprende.

2 METODOLOGIA

O tema, se tornou emergente, no início das primeiras aulas de uma disciplina que envolve construção do pensamento matemático, para o 3º período do curso de Pedagogia de uma instituição particular, com 22

[4] Conceito trazido pela psicopedagoga Laura Monte Serrat Barbosa.

estudantes matriculados. A pesquisa teve duração de aproximadamente quatro meses, correspondente a um semestre. É uma pesquisa qualitativa, baseada em pesquisa-ação, a partir de pressupostos de Oliveira (2014), ao conceitua-la como tipo de pesquisa social com base empírica, a partir da busca de resolução de um problema coletivo, de modo que pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. A interpretação de dados de baseou nos estudos de Bardin (2011), frente a análise de conteúdos a partir de duas questões inicias e respectivas categorizações.

Cabe descrever que no primeiro encontro da respectiva disciplina, a professora responsável promoveu uma roda de conversa, como forma de valorizar os saberes construídos pelos estudantes, bem como, possibilitar o compartilhar de ideias referente a disciplina, quando que, de forma surpreendente, praticamente por unanimidade, os estudantes externaram suas dificuldades, frustrações e medos ao saber que teriam que cursar essa disciplina. Naquele momento, a docente foi escuta pedagógica atenta, e ao mediar, propôs, que as (os) estudante (s), ao longo da disciplina, se permitissem mudar de lente. Fez uma sensibilização, evocando o antônimo daqueles sentimentos todos, construindo uma "árvore"[5] com novos sentimentos, ainda que entrelaçado por receios, medos e inseguranças.

A partir dessa dinâmica, a respectiva docente, desassossegada por suas observações iniciais, assumiu uma postura de pesquisadora, com um compromisso frente a população pesquisada, a fim de buscar coletivamente alternativas para resolução das situações que afligiam esses estudantes e professores em potencial.

3 TRANSCORRER DAS AULAS

Ao mediar as aulas da disciplina Construção do Pensamento Alfabético Matemático a docente percorreu conteúdos de acordo com ementa orientada envolvendo as seguintes temáticas: o número e a construção do conhecimento lógico-matemático; os processos de aprendizagem da matemática; a

[5] Utilizou uma dinâmica, como forma de encorajar as (os) estudantes a pensar de forma diferente, por diferentes prismas.

matemática e as outras áreas do conhecimento; a comunicação em matemática; a construção da experiência matemática; ler e compreender matemática; a resolução de problemas; a matemática lúdica; corpo, espaço e matemática; a matemática do dia a dia; e metodologias do ensino da Matemática.

Entretanto, para a pesquisa traremos pontualmente abordagens sobre a Construção do número, a Inteligência lógico-matemática e a Teoria dos campos conceituais, bem como, suas respectivas contribuições para o ensino da matemática na Educação Infantil frente as orientações da BNCC.

3.1 A Criança e o Número

Sobre a criança e a construção do número segundo pressupostos de Constance Kamii, influenciada pelos estudos de Piaget, trata da natureza do número, considerando: a) Conhecimento Físico (conhecimento dos objetos a partir dos seus atributos físicos – cor, forma, peso, etc; b) Conhecimento Lógico (qual a relação que a criança estabelece entre um e outro); e c) Conhecimento Social do número (KAMII, 1990).

Baseado nos estudos piagetianos, destacamos características das crianças, em diferentes faixas etárias: a) até 4 anos – Nível I – a criança não igual e não conserva; b) com 4/5 anos – Nível II – a criança iguala, mas não conserva; e c) partir dos 6/7 anos – a criança iguala e conserva. Esse conhecimento, reforça a necessidade da criança pequena e bem pequena, ser estimulada por meios de experiências diversas, jogos, brincadeiras e atividades corporais para a construção de conhecimentos e formação de conceitos frente a sua atuação no meio que está inserido.

Segundo Kamii (1990, p.15) “o conhecimento lógico-matemático consiste na coordenação de relações”. A autora esclarece que isso ocorre, quando a criança coordena as relações de igual e diferente, mais e menos, maior e menor, bem como, relação entre 2 números, duas quantidades, exemplo: 2+3=5 e 2x3. Trata como desafio, levar a criança da abstração empírica simples (propriedades dos objetos, onde focaliza uma propriedade e ignora as outras) para a abstração do número, denominada por Piaget de abstração

reflexiva, que envolve as relações entre os objetos, e isso é uma construção mental complexa. Ainda segundo a autora, os números são aprendidos pela abstração reflexiva, à medida que a criança constrói relações.

Dando sequência a construção do número, Lorenzato (2008) apresenta de forma sistemática sete processos mentais básicos para a aprendizagem da matemática na Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, maximizando o pensamento matematizador, ou seja, auxiliando a criança a estabelecer relações entre objetos, situações, locais e pessoas. Os primeiros elementos e conceitos a serem trabalhados com a criança pequena a fim de desenvolver nela o senso numérico, letramento matemático e ambiente matematizador são: I) correspondência - é o ato de estabelecer relação um a um; II) comparação - é o ato de estabelecer semelhanças e diferenças; III) classificação – é o ato de separar em categorias de acordo com semelhanças e diferenças; IV) sequenciação - é o ato de fazer suceder a cada elemento um outro sem considerar a ordem entre eles; V) seriação ou ordenação – é o ato de organizar uma sequência segundo um critério; VI) inclusão - é o ato de fazer abranger um conjunto a outro a inclusão hierárquica se refere a capacidade que a criança tem de incluir um em dois, dois em três, três em quatro e assim sucessivamente; e VII) Conservação: ato de contar objetos um a um, independentemente de sua disposição espacial.

Referente ao ensino dos números o mesmo ocorre de forma progressiva: 1ª parte – 1 a 7; 2ª parte – 8 a 15 e 3ª parte – 15 a 30. Para a construção dos grandes números é importante facilitar o desenvolvimento dos mesmos processos cognitivos, que resultam na construção dos números menores. Cabe ao professor encorajar a criança a pensar ativamente (a colocar as coisas em relação), estimulando dessa forma o desenvolvimento da estrutura mental (KAMII, 1990).

Dessa forma, Kamii (1990) destaca a importância do professor estabelecer relação da matemática com o cotidiano da criança. Ora, desde o horário que o relógio desperta para início das atividades matutinas, a quantidade de água gasta para tomar banho, a distribuição de pratos e xícaras na hora do café da manhã, a escolha de roupa para ir para a escola, a quantidade de materiais que se leva na mochila, a forma de organizá-los, o

transporte utilizado para ir até a escola, a rotina escolar, os horários previstos, as atividades com começo/meio e fim, o tempo de recreio, as formas de execução das atividades, a ordem para saída e entrada em sala de aula. Todas essas ações podem se transformar em um ambiente matematizador[6], quando o docente age intencionalmente, colocando as crianças/estudantes em situações de aprendizagem.

O foco inicial não é resposta correta, mas oportunizar formas de se relacionar com os números (pensar sobre os números). Ou seja, o ambiente pode delongar ou agilizar o desenvolvimento lógico-matemático na criança. Para Kamii (1990), ensinar número é um ensino indireto, quer dizer, proporcionar no ambiente condições de acesso, vivências e relações para que processos mentais sejam acionados e assim a criança seja instrumentalizada para a construção de número.

As crianças, precisam ser encorajadas a pensar, o professor deve ser um bom indagador, ao invés de intervir com respostas prontas. Conceitos como primeiro/segundo, perto/longe, mais/menos, antes/depois, correspondência um a um, maior/menor, alto/baixo, ajudam a criança a pensar, refletir e agir. Também a correlação entre o espaço, tempo, causalidade, quantidades físicas, número, lógica, imagens mentais, desenvolvimento moral, animismo e artificialismo devem permear o ensino intencional, oportunizando desenvolvimento e novas aprendizagens.

Kamii (1990), propõe que a matemática perpasse por três princípios de ensino a saber: 1) “Encorajar a criança a estar alerta e colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações” (p. 43); 2) “Encorajar a criança a pensar sobre o número e quantidades de objetos quando esses sejam significativos para elas”; “encorajar a criança a quantificar objetos logicamente e a comparar conjuntos” (em vez de encorajá-las a contar) (p.48); e “encorajar a criança a fazer conjuntos com objetos móveis” (p. 56); e 3) “Encorajar a criança a trocar ideia com seus colegas” (p.61) e “imaginar como a criança está pensando e intervir de acordo com o que parece que está sucedendo em sua cabeça” (p.64).

[6] Autores contemporâneos utilizam esse termo, referente a formação de ambientes de aprendizagem que promovam a compreensão e o uso da matemática de forma integrada, contextualizada e funcional.

Nessa perspectiva valorizar os saberes trazidos pelas crianças é primordial, mas também, percebê-las em suas potencialidades. Dessa forma seguimos as aulas com discussões e conhecimentos correspondentes as Inteligência Múltiplas.

3.2 As Inteligências Múltiplas como maximizadoras de saberes

Referente as Inteligências Múltiplas, foi trabalhado em sala de aula com a obra de Smole (1996), intitulada "A Matemática na Educação Infantil: a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar". A autora, integra, com maestria, a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner na prática pedagógica da educação infantil, com enfoque no ensino da matemática.

Gardner (apud Smole 1996) destaca que cada criança possui diferentes tipos de inteligência, nomeando-as de: lógico-matemática, linguística, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista, e existencialista[7]. Reconhecer essa diversidade de inteligência, faz com que os as pessoas sejam percebidas em suas potencialidades, com entendimento que as mesmas não precisam dominar 100% de tudo.

Smole (1996) sugere que atividades matemáticas devem ser variadas e adequadas às múltiplas inteligências, propõe ainda a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a exploração e a resolução de problemas de forma lúdica. Enfatiza, em seus estudos, que a matemática na infância deve ser vivenciada de forma concreta, com materiais manipuláveis e experiências sensoriais, proporcionando a formulação de conceitos e por consequência, compreensão dos mesmos. Sua obra traz exemplos práticos de atividades que envolvem jogos, brincadeiras, músicas e movimentos, integrando diferentes inteligências. Assim, ela incentiva os professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, buscando uma abordagem mais inclusiva e estimulante. O objetivo é promover o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico desde cedo, respeitando as particularidades de cada criança. A matemática na educação infantil deve ser

[7] Para aprofundar conhecimentos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas sugiro a leitura do livro GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática**.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

uma experiência prazerosa, significativa e adequada às múltiplas formas de aprender.

3.3 A Teoria dos Campos Conceituais

Outra temática proposta, e portanto presente, nas aulas do semestre foi sobre a Teoria dos Campos Conceituais de Gerard Vergnoud e suas contribuições para o desenvolvimento do pensamento matemático. Esta abordagem busca entender como as crianças constroem seus conhecimentos e conceitos. Entende que o processo de aprendizagem ocorre a partir de "campos conceituais", que são áreas de conhecimento relacionadas, como números, espaço ou tempo. Dentro desses campos, as crianças constroem seus conceitos por meio de experiências e interações, e esses conceitos evoluem à medida que elas enfrentam novos desafios. Tem como base a formulação de situações problema, e busca de estratégias para resolução (CUSATI, 2016). Considera o contexto e as experiências que as crianças/estudantes vivenciam, reforçando a importância da construção de um ambiente matematizador na sala de aula atrelada as propostas de ensino intencionais (SANTANA, 2015).

3.4 A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil

As abordagens supracitadas contribuem para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil como norteadora do trabalho com a criança pequena e bem pequena. A mesma prevê direitos de aprendizagem que devem ser garantidos no trabalho pedagógico são eles: direito de brincar, direito de explorar, direito de expressar, direito de aprender, direito de conhecer-se e direito de participar. Ou seja, as crianças têm o direito de brincar livremente; devem ter oportunidades de conhecer e experimentar o ambiente ao seu redor, seja na natureza, na cidade ou na escola; devem ser respeitadas e ouvidas; a convivência, o respeito às diferenças e a troca de experiências com seus pares, professores e familiares são importantes para o crescimento social e emocional da mesma; cada criança tem seu tempo e forma de aprender; o aprendizado deve ocorrer por meio da curiosidade,

atividades lúdicas, prazerosas e que instiguem a resolução de situações, bem como, diferentes usos de estratégias (BRASIL, Ministério da Educação, 2018).

Para além a BNCC, prevê para o trabalho com a Educação Infantil cinco campos de experiência: *O eu, o outro e o nós* onde as crianças exploram suas emoções, identidades e relações com os outros; *Corpo, gestos e movimentos* onde as crianças experimentam o corpo, seus movimentos, coordenação motora e expressão corporal; *Traços, sons, cores e formas* onde as mesmas tem contato com manifestações artísticas e culturais, como desenho, pintura, música, dança e teatro (estimula a criatividade, a sensibilidade e a expressão artística); Escuta, fala, pensamento e *imaginação* onde o foco é na linguagem, na comunicação, na escuta ativa, na imaginação e no *pensamento; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* onde a criança estabelece relações entre objetos, pessoas, ambientes, sobre o tempo, as quantidades, as relações espaciais e as mudanças ao seu redor (BRASIL, Ministério da Educação, 2018).

Os campos de experiência estão integrados e os conhecimentos matemáticos podem perpassar por todos eles, com maior possibilidades no último supracitado. Importante o professor ao planejar as aulas indagar: como planejar? O quê planejar? E para quê planejar (ARAÚJO, 2023).

Embora haja críticas sobressalientes referente a BNCC como padronização excessiva do ensino; falta de considerar aspectos culturais e regionais do vasto território nacional; enfoque excessivo em habilidades e competências, a base é norteadora da educação brasileira, e dessa forma deve ser utilizada e considerada como referência a construção dos projetos políticos pedagógicos institucionais e currículos escolares.

4 REPERCUSSÃO DA DISCIPLINA AO LONGO DO SEMESTRE

Duas questões abertas foram aplicadas para as (os) estudantes do 3º período do curso de Pedagogia, como parte da reflexão sobre o componente curricular matemática.

A primeira indagação foi a seguinte, compondo as discussões iniciais dos primeiros dias de aula da disciplina: “conte como foi sua experiência com a matemática ao longo da sua infância”. As respostas dos vinte e dois estudantes

deflagraram a necessidade de um trabalho de sensibilização sobre a relevância da disciplina. Partindo dos pressupostos de Bardin (2011) para análise do conteúdo das respostas das (os) estudantes, as mesmas foram classificadas em duas categorias: a) experiências exitosas e b) experiências desestabilizadoras.

Sobre as experiências exitosas das vinte e duas respostas, três admitiram um bom vínculo com a matemática referente as suas experiências na Educação Infantil e Ensino Fundamental e uma estudante utilizou o termo “tranquila” para Educação Infantil, relatando o aumento de complexidade da disciplina a partir do Ensino Fundamental – anos finais, relatando pontualmente dificuldade para compreensão da tabuada.

Referente as experiências desestabilizadoras das vinte e duas respostas destaco palavras chave utilizadas pelas (os) estudantes: cansativa (1), relação de raiva (1), pavor (1), assombro (1), problema (1), terror (1), professor impaciente (1), tristeza (1), vergonha (1), complicada (1), traumatizante (2), relação de ódio (2), medo (3), e a palavra dificuldade apareceu 10 vezes.

Com base nos conhecimentos trabalhados e construídos ao longo das aulas, no semestre, envolvendo a construção do número, as Inteligências Múltiplas, a Teoria dos Campos Conceituais e conhecimento sobre pressupostos da BNCC, a segunda indagação foi a seguinte: Após quatro meses de aula, como você se sente para trabalhar a construção do pensamento alfabético matemático na Educação Infantil? Vinte e dois estudantes responderam a questão. Partindo dos pressupostos de Bardin (2011) para análise do conteúdo das respostas das (os) estudantes, as mesmas foram classificadas em três categorias: a) Sente-se apto a trabalhar com a matemática na Educação Infantil; b) O que mudou na forma de compreender a disciplina?; e c) Papel do futuro professor frente a disciplina.

Referente a sentir-se apto para trabalhar com a matemática na Educação Infantil, cinco estudantes responderam que sim, uma estudante disse estar confiante e outra relatou que a forma de condução da professora que ministrou a disciplina ajudou a percebê-la positivamente, outra aluna respondeu que se sentia realizada e feliz e uma estudante disse que se sentia “sem medos”.

Sobre “o que mudou na forma de compreender a disciplina” as (os) estudantes responderam que entenderam que: os alunos são protagonistas do processo ensino aprendizagem; compreenderam a importância dos jogos, músicas, movimentos corporais, danças e brincadeiras para construção de conceitos; entenderam que a matemática está em todo lugar; conceberam a matemática como significativa e fácil. Ao longo das aulas desmistificou-se que matemática é complicada; matemática passou a ser percebida como um campo de conhecimento de possibilidades, descobertas, estímulos e curiosidades; importância em respeitar o tempo e forma de aprender da criança. Ao contextualizar os conteúdos traz sentido e facilidade para execução das atividades. Nessas perspectivas criança pode errar, testar e apresentar soluções; e a construção dos números ocorre por meio de experiências reais das crianças.

Em se tratando da categoria “papel do professor frente a disciplina”, as (os) estudantes disseram que a disciplina aproximou teoria e prática; que ao professor cabe mediar o processo ensino X aprendizagem de forma leve, criativa, gostosa de aprender, lúdica e com brincadeiras. Também, que a disciplina proporcionou a construção de memórias “confortáveis” (saberes possíveis); ao professor cabe aprender sempre mais (processo de formação é contínuo), importância de ressignificar a matemática dando-lhe sentido e que o diferencial da prática docente é a intencionalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das aulas foram utilizadas as seguintes formas de ensino: contrato pedagógico; escuta pedagógica; aulas expositivas e dialogadas; metodologias ativas; imagens para reflexão; estudo de textos e apresentações com mediação docente; discussões e debates com base teórica; vivências e discussões de práticas contextualizadas a disciplina; confecção de jogos; estações de aprendizagem, valendo-se em todas elas da metacognição, ou seja pensar sobre como aprendo. Essas formas de ensino, certamente proporcionaram em sala de aula um ambiente matematizador, potente, onde os estudantes de Pedagogia exerceram seu protagonismo.

Os dados levantados deflagraram o impacto da formação inicial na prática docente, no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem prazerosa, lúdica e fundamentada no desenvolvimento humano. Uma situação avessa, no caso a repulsa inicial pela disciplina e aquisição de conhecimentos matemáticos, em quatro meses transformou-se em aprendizagem, engajamento e mudança de lentes, frente ao ensino e presença da matemática no cotidiano das pessoas.

Revela dessa forma a importância que o professor tem, frente a uma escuta pedagógica atenta, ação pedagógica mobilizadora e que a intencionalidade do que se realiza em sala proporciona engajamento, mudança de comportamento e ampliação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. S. R. de (et.al). **A matemática na educação infantil no âmbito da BNCC: um diagnóstico das propostas e pesquisas na área.** CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, v.15, n.2, p. 1706-1729, 2023. Disponível em: [https://ava.unibrasil.com.br/pluginfile.php/382159/mod_resource/content/1/Artigo.pdf]. Acesso em: [10 de julho de 2025].

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto. Edições 70: São Paulo, 2011.

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

CUSATI, Iracema Campos. **O ensino da Matemática na Educação Infantil: uma proposta de trabalho com a resolução de problemas.** Educação e Fronteiras, v. 6 (17), p. 5-19, 2016. Disponível em https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5783. Acesso em 14 de fev. de 2025.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização Matemática: o cotidiano da vida escolar.** Caxias do Sul: Educs, 1991.

KAMII, Constance. **A criança e o número.** 11ª edição. São Paulo: Papirus, 1990.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e Percepção Matemática.** 2ª edição revisada e aplicada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª edição. Petrópolis: RJ: Vozes, 2014.

SANTANA, Eurivalda; ALVES, Alex Andrade; NUNES, Célia Barros. **A Teoria dos Campos Conceituais num Processo de Formação Continuada de Professores**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 1162-1180, dez. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/bolema/a/6rHfN88Ccn67444CKmgssDQ/abstract/?lang=pt]. Acesso em: [10 de julho de 2025].

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; OLIVEIRA, Camila Rezende. **Alfabetização Matemática: concepções e contribuições no ensinar e aprender nos primeiros anos do Ensino Fundamental.** Revista de Educação, Ciências e Matemática v.7 n.1 jan/abr 2017.

SMOLE Katia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil: a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Nilzilene Imaculada Lucindo[1]

Regina Magna Bonifácio de Araújo[2]

RESUMO

Este trabalho toma como objeto de estudo o pedagogo em espaços de privação de liberdade e representa o recorte de uma pesquisa de Doutorado que investigou a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem em espaços de Educação Não Escolar (ENE), especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos), no Estado de Minas Gerais. A pesquisa foi embasada nos estudos de Franco (2012); Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta *et al* (2017); Pimenta, Pinto e Severo (2021); Severo (2017), dentre outros. De cunho qualitativo, a investigação adotou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo que fez uso do questionário e da entrevista. Os dados produzidos foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo. O objetivo deste trabalho é descrever o perfil formativo e profissional dos pedagogos que atuam nos espaços de privação de liberdade em MG e evidenciar as ações que desenvolvem nesses *loci*. Os resultados revelaram que os profissionais que atuam nos espaços de privação de liberdade em Minas Gerais ocupam o cargo de Analista Executivo de Defesa Social – Pedagogo, cujo requisito para ingresso foi a Graduação em Pedagogia. Eles estão lotados em unidades como presídios, penitenciárias, centros socioeducativos, superintendência educacional de segurança pública e centro de remanejamento provisório, que constituem a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). As ações que desenvolvem estão vinculadas à educação, escolarização, qualificação, profissionalização do público atendido, além da formação em serviço. Os dados demonstraram que em virtude da presença da educação, a Pedagogia também adentra outros *loci* além da educação escolarizada tendo em vista seu papel na emancipação dos sujeitos e na transformação de suas condições de existência. Assim, outros campos de trabalho apresentam uma abertura para os pedagogos, contudo, se faz necessário uma compreensão mais aprofundada dessa profissão e da área de conhecimento que embasa a formação desses profissionais.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogos. Espaços de Privação de Liberdade. Perfil Profissional. Atuação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Observa-se em nosso país, principalmente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a expansão de diversos direitos sociais, dentre eles, a educação. Legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Lei de Execução Penal

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, nilzilenelucindo@yahoo.com.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, regina.araujo@ufop.edu.br

(LEP) (BRASIL, 1984), preconizam o direito à educação, inclusive, em contextos que situam além da escola. Em âmbito internacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) proclamam a relevância e defendem o direito das pessoas à educação.

Em meio a uma diversidade de ações educativas que se desenvolvem em variados contextos, face às demandas de formação requeridas pela atual conjuntura social, a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que a orienta a formação de pedagogos salientou a necessidade dos cursos de Pedagogia contemplar o conhecimento a respeito dos espaços não escolares. Assim, outros *loci* de atuação distintos do escolar, a exemplo dos espaços de privação de liberdade, se apresentam como possibilidades para a inserção desse profissional.

Ao realizar o Estado do Conhecimento acerca do pedagogo em espaços não escolares foram identificadas entre os anos de 2006 a 2018 quatro pesquisas que focalizaram os pedagogos e os espaços de privação de liberdade (MENDES, 2016; OLIVEIRA, 2015; SANTOS, 2009; SOUZA, 2015). Essas investigações fizeram referência ao direito das pessoas privadas de liberdade à educação, à formação, às atribuições e à relevância do trabalho do profissional de Pedagogia nos espaços de privação de liberdade. Evidenciaram também as especificidades desses espaços; como essas influenciam a atividade pedagógica; as lacunas em relação à discussão da temática; as fragilidades e a falta de preparação dos pedagogos para trabalhar nesses espaços; os desafios do trabalho do pedagogo nesse *lócus e* a necessidade de pesquisas que explorem esse tema.

A pesquisa de Doutorado que subsidiou a elaboração deste trabalho tomou como objeto de estudo o pedagogo em espaços de Educação Não Escolar (ENE), sendo a ENE compreendida como as “práticas consideradas formativas situadas fora da escola” (SEVERO, 2017, p. 136). Sua finalidade consistiu em investigar a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem nesses espaços, especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos), no Estado de Minas Gerais.

Esse estudo de abordagem qualitativa adotou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Teóricos como Franco (2012); Libâneo e Pimenta (2011); Pimenta *et al* (2017); Pimenta, Pinto e Severo (2021); Severo (2017), dentre outros, fundamentaram a pesquisa. Um questionário elaborado no *Google Forms* e a entrevista semiestruturada foram utilizados para produzir os dados, os quais foram tratados pela análise de conteúdo. Participaram da investigação os pedagogos que atuavam nos espaços de ENE supracitados, identificados a partir da delimitação de três áreas: saúde, cultura e segurança.

Após o mapeamento das instituições dessas áreas que contavam com a presença de pedagogos, se constituíram como campo de pesquisa: a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), que agrega presídios, penitenciárias, centros socioeducativos; superintendência educacional; a Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG); a Escola de Saúde Pública (ESP); hospitais e museus universitários, bem como museus da esfera municipal e estadual.

Este trabalho representa um recorte dessa tese e tem por objetivo descrever o perfil profissional e formativo desses pedagogos, além de evidenciar as ações desenvolvidas por esses profissionais nos espaços de privação de liberdade em Minas Gerais.

Ao trazer à cena peculiaridades acerca dos profissionais que atuam nesse *lócus* e do trabalho que realizam, a pesquisa se propõe a refletir sobre a multidimensionalidade da Pedagogia e a necessidade de repensar os processos de formação inicial do pedagogo. Se a Pedagogia constitui uma ciência que toma a educação como objeto de estudo, reflete sobre essa, parte da prática e a ela se volta, é necessário considerar nos processos formativos os novos cenários de ação profissional que se situam além do âmbito escolar e que, na atualidade, se apresentam como campo de trabalho para os pedagogos. Afinal, nesses contextos, a Educação e a Pedagogia também se fazem presentes e possuem objetivos delimitados.

2 PEDAGOGOS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Os dados explicitados nesta seção foram produzidos a partir dos questionários e das entrevistas. Nos espaços de privação de liberdade no Estado de Minas Gerais foram identificados 93 profissionais, dos quais, 23 responderam ao questionário e desses, 06 concederam a entrevista.

2.1 Do perfil formativo e profissional

Os profissionais atuantes na SEJUSP são servidores públicos efetivos e ocupam o cargo de Analista Executivo de Defesa Social – Pedagogo, cujo requisito para ingresso foi a Graduação em Pedagogia. Esse dado indica a existência de outros campos de trabalho para o pedagogo além da docência e dos espaços de educação regular.

Severo (2017) e Libâneo e Pimenta (2011) possuem uma concepção ampliada acerca da profissão de pedagogo. Para esses autores, o âmbito de atuação desse profissional abrange esferas diversificadas. Segundo Libâneo e Pimenta (2011, p.36),

> [...] os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes das novas necessidades e demandas sociais [...]. Tais campos são: as escolas e os sistemas escolares; os movimentos sociais; as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas da saúde, as empresas; os sindicatos e outros que se fizerem necessários.

Na SEJUSP, os pedagogos estão lotados em unidades como presídios, penitenciárias, centros socioeducativos, superintendência educacional de segurança pública e centro de remanejamento provisório.

Quanto aos setores de trabalho foram identificados: pedagógico; núcleo de ensino e profissionalização; núcleo de ensino a distância; pedagogia; diretoria pedagógica; diretoria de ensino e profissionalização; técnico e pedagógico. São setores afetos às atividades de educação, formação e ensino, desde o planejamento e a implementação de programas e projetos até ao seu desenvolvimento e a sua avaliação.

Do total de 23 profissionais de Pedagogia, apenas 02 são do sexo masculino, sinalizando a maciça presença feminina nos cursos de Pedagogia conforme

registraram Gatti *et al.* (2019) e demais estudiosos do campo da formação de professores.

A faixa etária dos participantes é apresentada no Gráfico 01.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa

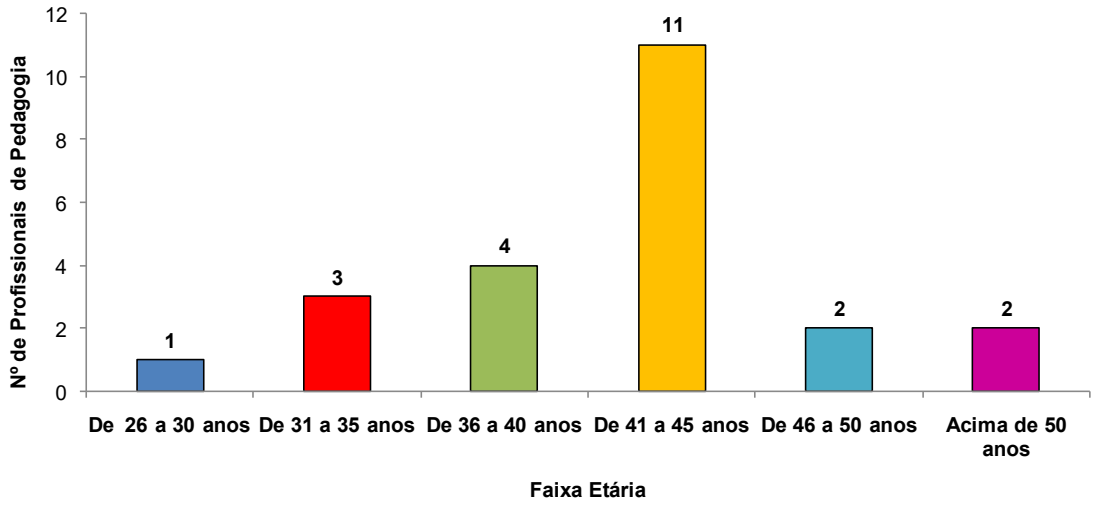

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Observa-se um público mais experiente, que já possui uma trajetória de atuação profissional e determinada experiência no cargo. Na identificação da raça ou cor, 9 pedagogos se declararam de cor parda, 07 preta e 07 branca.

O ano de ingresso no cargo é indicado na Tabela 01.

Tabela 1 – Ano de ingresso no cargo em que atuam

Ano	Nº de Profissionais
2008	8
2009	1
2011	1
2012	2
2014	8
2016	1
2017	1
2021	1
Total	**23**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Esse dado demonstra o tempo de experiência no cargo e que, possivelmente, colabora com sua prática e os saberes que são inerentes a esses espaços. Constata-se um expressivo quantitativo de profissionais que contam com mais de uma década de experiência.

A Tabela 1 também sinaliza que nos últimos anos não houve uma entrada significativa de novos profissionais o que pode estar relacionado com a ocupação das vagas que vem se mantendo, bem como, não haver por parte do poder público uma ampliação dessas, o que pode impor aos profissionais que ali atuam certa intensificação do trabalho.

Acerca de experiência profissional precedente ao cargo ocupado, 22 pedagogos informaram que já possuíam algum tipo de experiência antes de ingressar no cargo e apenas um ingressou sem ter tido uma experiência. Desses 22 participantes, 10 já atuaram como pedagogo no espaço escolar e em demais instituições do sistema de ensino e 14 informaram que também possuam experiência docente.

Em relação à graduação, 6 pedagogos concluíram o curso em uma instituição de ensino superior (IES) Federal, 5 em IES Estadual e 12 em IES privada. O ano em que a graduação foi concluída pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Ano de conclusão da Graduação

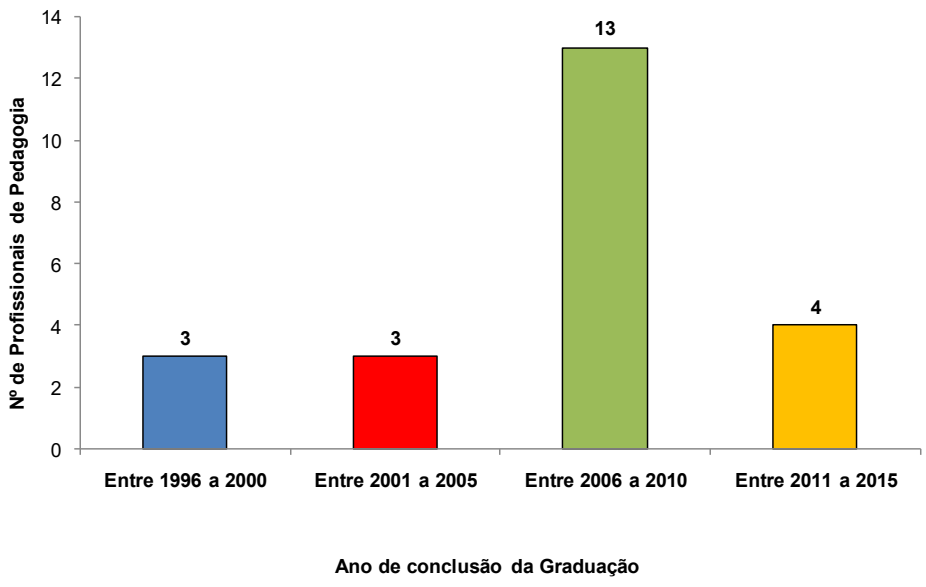

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Conforme revela o Gráfico 2, a maior parte dos profissionais foi formada sob a vigência da Resolução CNE/CP Nº 01/2006 (BRASIL, 2006). Deste modo, na sua formação deveria ter sido contemplado o conhecimento a respeito dos espaços não escolares, todavia, alguns estudos (SEVERO, 2017; PIMENTA *et al.*, 2017) já

explicitaram indícios de que essa formação não tem sido privilegiada nos cursos de Pedagogia.

Alguns sujeitos certamente não tiveram na sua formação o conhecimento alusivo a esses espaços em razão do tempo histórico em que se formaram e que enfocavam, por exemplo, a formação do especialista de educação (Supervisor, Orientador, Administrador e Inspetor Escolar) que atuaria nas escolas e em órgãos do Sistema Educacional. Logo, os espaços de ENE não era objeto de formação.

Embora 17 profissionais tenham se formado na vigência das atuais diretrizes que regulamentam o curso de Pedagogia, apenas 4 declararam “não obtive habilitações, pois conclui o curso após as DCN de 2006 quando as habilitações foram extintas”. Os demais pedagogos indicaram que o curso os habilitou para a docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (15); Orientação Educacional (10); Inspeção Escolar (05); Administração Escolar (08); Magistério das Matérias Pedagógicas (07); Supervisão Pedagógica (16). Fato que pode ser explicado em virtude do ano em que se formaram, em função do tempo de transição para a implementação das novas diretrizes ou ainda, por entenderem que na atualidade o curso de Pedagogia contempla todas essas ênfases formativas.

Dos 23 participantes, 21 cursaram uma Pós-Graduação e apenas 02 não a fizeram. O nível dessa pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Nível da Pós-Graduação

Nível da Pós-Graduação	Nº de Profissionais
Especialização Lato Sensu	18
Doutorado em curso	1
Especialização Lato Sensu, Mestrado e Doutorado	1
Especialização Lato Sensu e Mestrado	1
Total	**21**

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

2.2 Das ações dos pedagogos nos espaços de privação de liberdade

O quadro 1 permite conhecer um pouco mais dos seis profissionais de Pedagogia atuantes nas unidades da SEJUSP que concederam a entrevista.

Quadro 1 - Caracterização dos Pedagogos atuantes nos Espaços de Privação de Liberdade

Entrevistado **Código** **Espaço de Atuação**	**Faixa etária e Gênero**	**Cor**	**Ano de conclusão do curso e Rede de Ensino**	**Pós-Graduação**	**Cargos ocupados nas Escolas e no Sistema Educacional**	**Ano de Ingresso no espaço de ENE**
Pedagogo 04 PED04P Centro Socioeducativo	41 a 45 F	Branca	1997 - Privada	Doutorado em Educação (em curso)	Pedagogo/Coordenador Pedagógico/Supervisor Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Docente da Educação Profissional, Docente Universitário	2014
Pedagogo 05 PED05P Superintendência Educacional de Segurança Pública	41 a 45 M	Branca	2003 - Privada	Especialização em Psicopedagogia; Inspeção e Supervisão Escolar; Libras; Planejamento em EaD	Pedagogo/Coordenador Pedagógico; Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2009
Pedagogo 06 PED06P Centro Socioeducativo	36 a 40 F	Preta	2006 - Estadual	Especialização em Socioeducação e Gestão de Políticas Públicas; Psicopedagogia clínica e institucional.	Inspetor Escolar na S.R.E.	2008
Pedagogo 09 PED09P Presídio	31 a 35 F	Parda	2012 - Privada	Especialização Educação em Prisões (em curso)	Monitora da Educação Infantil e Docente da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio)	2016
Pedagogo 10 PED10P Penitenciária	41 a 45 F	Preta	2007 - Federal	Especialização em Psicopedagogia		2008
Pedagogo 13 PED13P Penitenciária	Acima de 50 F	Parda	2006 - Privada	Especialização em Mídias na Educação		2008

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário aplicado

Os pedagogos atuantes nos espaços de privação de liberdade realizam atividades intrinsecamente relacionadas com a educação do público-alvo vinculado a esses espaços. A educação a que se refere aqui é tomada em sentido ampliado, já que comportam ações relativas à educação na sua acepção mais ampla e também compreende ações inerentes à escolarização, qualificação e profissionalização.

Na concepção de Franco (2012, p.32), “a Pedagogia como ciência procura compreender / transformar / direcionar a prática educativa. Assim, a Pedagogia organiza uma direção de sentido naqueles espaços onde a educação se realiza”. Ela enquanto prática social implica, nas palavras da autora, em “uma intervenção no coletivo”. No entendimento de Pimenta, Pinto e Severo (2021, p.42), o papel da Pedagogia consiste em “estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da Educação, entre os quais o(a) professor(a), para promover condições de uma Educação humanizadora”.

Nos espaços investigados as atribuições dos pedagogos, de uma forma geral, estão relacionadas às ações de profissionalização, promoção e desenvolvimento de oficinas e projetos diversos, organização e acompanhamento das atividades educacionais que são ofertadas, dentre outras demandas. Eles trabalham com o propósito da ressocialização.

Os relatos que seguem são ilustrativos no sentido de explicitarem as ações de educação propostas e desenvolvidas pelos profissionais. A Pedagoga PED10P ressaltou que suas atividades incluem o acompanhamento dos estudos e a proposição de atividades conforme a demanda do espaço; o estímulo, o acompanhamento e a organização das atividades ofertadas pelos parceiros. Além de participar da Comissão Técnica de Classificação (CTC), participa também do Conselho Disciplinar. Ainda produz relatórios, propõe qualificação e atividades voltadas para a reintegração social dos presos e coordena o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

PED09P desenvolve atribuições relacionadas ao incentivo à leitura, ao esporte, a arte educação, ao ensino profissionalizante e à profissionalização, coordena o ENCCEJA e o ENEM e participa da CTC.

Ao mencionar suas funções PED05P afirmou que:

> [...] Eu trabalhei bastante tempo, cinco anos, mais ou menos, só com treinamento prisional. Depois, ampliou um pouco. Eu comecei a trabalhar com outros treinamentos, não só do prisional, mas, socioeducativo, áreas integradas como a Política Militar, Civil, Bombeiros, Guarda Municipal. Todas as forças integradas. Hoje, nos últimos três anos, eu tenho trabalhado só com a educação a distância [...] (PED05P)

Esse profissional também destacou questões alusivas ao levantamento de demandas e ao planejamento dos cursos que serão ofertados. Embora não atue diretamente nos espaços de privação de liberdade, PED05P que trabalha no órgão central, ao expressar as atividades que desenvolve, aparenta possuir uma atuação diferenciada dos demais profissionais que estão inseridas no socioeducativo, nas penitenciárias e nos presídios. Essa diferenciação não se dá apenas em função do público atendido e do *lócus* de inserção, mas, em termos de objetivos a serem alcançados. A sua atuação se volta mais para a formação para o trabalho, pois, desenvolve as ações de formação continuada que são destinadas aos trabalhadores que atuam no âmbito da SEJUSP.

PED06P ao tratar de suas atribuições, apresentou um comparativo entre as atividades das profissionais da Escola que ocupam o cargo de Supervisoras Pedagógicas e aquelas que são de sua competência no Sistema Socioeducativo.

> [...] Essa rotina que nós elaboramos e acompanhamos, nela estão inclusas as atividades escolares. Então nela está inserida a escola. Essa rotina, ela vai contemplar além da escola [...] acesso a cursos profissionalizantes. Então nós acompanhamos, executamos, fazemos a inscrição, todo o processo que a gente acompanha e inclui na rotina. Nós também temos que garantir o funcionamento de uma rotina que tenha oficinas técnicas das diversas áreas: da saúde, da profissionalização, dos estudos orientados. Então tem as oficinas técnicas que somos nós também que coordenamos e acompanhamos com os parceiros externos. Temos também que garantir uma rotina que tenha assistência religiosa. [...] (PED06P)

Além de garantir, segundo PED06P, a rotina em outras áreas como esportes, lazer, saídas externas, elaborarem relatórios para o juiz acerca do desenvolvimento do adolescente e prestarem orientação profissional.

É relevante ressaltar que uma ação comum aos pedagogos que atuam em espaços de ENE é a organização do trabalho pedagógico, ação que inclui o diagnóstico, a proposição, o planejamento, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades educacionais e dos sujeitos que delas participam. Neste sentido, conclui-se que

> A presença pedagógica nos diferentes territórios sociais é uma chave importante na construção de alternativas de Educação para o desenvolvimento humano na medida em que se identifica com práticas orientadas por um princípio ético-político de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, formação de consciências críticas, comprometimento emancipatório e engajamento comunitário. [...] (SEVERO; ZUCCHETTI, 2021, p.34).

Nos relatos dos pedagogos, fica evidente que a relevância do seu trabalho está em contribuir para que os indivíduos privados de liberdade percebam na educação um caminho para mudar a sua escolha, mostrar que com a educação ele se emancipa e transforma. O trabalho é conduzido de forma a promover mudanças de postura do indivíduo, para que esse enxergue novos horizontes. É tomar a educação como ferramenta de transformação.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O artigo trouxe à cena a discussão do Pedagogo em espaços de privação de liberdade. Expôs o perfil desses e um pouco das ações que desempenham nesse espaço. No caso de Minas Gerais, identificamos profissionais atuando no presídio, na penitenciária, em centro socioeducativo, na superintendência educacional de segurança pública e em centro de remanejamento provisório. Cada um desses espaços possui suas especificidades em função dos objetivos a que se propõe e do público atendido, exigindo dos profissionais o conhecimento e respeito a essas.

Os processos educativos implementados nesses cenários são propostos, desenvolvidos e acompanhados pelos profissionais de Pedagogia, os quais assumem a missão de garantir a materialização do direito à educação ao público com o qual lida. A Pedagogia possui uma finalidade formativa, e neste sentido, os pedagogos são os responsáveis pelos processos educacionais com vistas a propiciar a emancipação dos sujeitos e a transformação de suas condições de existência. Assim sendo, suas ações estão atreladas a oferta de educação, escolarização, qualificação e profissionalização, sendo de sua competência a organização do trabalho pedagógico. Ainda há o profissional que tem como foco a formação em serviço dos agentes atuantes na SEJUSP.

Evidenciar que há pedagogos atuando fora do âmbito e revelar o que fazem nesses âmbitos sinaliza que os processos formativos necessitam contemplar o

conhecimento acerca da ENE. Trazer a cena aspectos do trabalho do pedagogo em espaços distintos do escolar se torna fundamental para legitimar a Pedagogia enquanto ciência que orienta os processos formativos tanto no *lócus* laboral quanto no *lócus* de formação de pedagogos, para aprofundar a compreensão acerca dessa profissão e do profissional a ser formado.

Esses dados reiteram que o pedagogo pode continuar atuando na profissão que escolheu, mas seu campo de trabalho não está restrito à educação escolarizada. A área de segurança pública assim como outras áreas torna-se uma opção, visto que onde a educação e a ciência pedagógica estiverem presentes também haverá um campo aberto para o pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 16 mai. 2006, seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. (Acesso em: 21 dez. 2013.)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/%20constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei n.º 7210, de 11 de julho de 1984. Institui a **Lei de Execução Penal**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. (Acesso em: 23 dez. 2013.)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação - Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In:* Pimenta, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-61.

MENDES, Maxicimira Carlota Zolinger. **Educação em prisões:** um estudo sobre o percurso histórico e o papel do pedagogo no Complexo Penitenciário de

Guarapuava - Paraná. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **A formação do pedagogo para atuar no sistema penitenciário**. 2015. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em:16 jan.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *et al*. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. (Acesso em: 24 set. 2018.)

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (Orgs.). **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021, p. 39-72.

SANTOS, Jussara Resende Costa. **Políticas Públicas de Educação nos presídios:** o papel do pedagogo em novos espaços como agente de transformação social. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In:* SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais.** São Paulo: Cortez, 2017, p. 127-162.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Teresa. Pedagogia na/para a Educação Não Escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo (a). *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L.; (Orgs*).* **Pedagogia: teoria, formação, profissão.** São Paulo: Cortez, 2021. cap. 12, p.321-349.

SOUZA, Anderson Soares de. **Atribuições profissionais de pedagogos da Fundação Casa/SP:** entre o prescrito e as práticas cotidianas. 2015. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE JUÍZES NO BRASIL

Michelle Ariane de Lima Seabra[1]

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira[2]

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação profissional de magistrados no Brasil e investiga quais os processos históricos, sociais, políticos e econômicos que deram origem e sustentação à institucionalização da formação profissional de magistrados no Brasil. Trata-se de uma pesquisa histórico-documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa, orientada pelo pressuposto teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. O objetivo foi analisar o contexto sócio-histórico que resultou no desenvolvimento desse tipo específico de formação humana. O estudo fundamenta-se, principalmente, nos aportes teóricos de Fernandes (1987), Cury (1995), Kuenzer (2005) e Seabra e Vieira (2024). Os resultados indicam que a formação de magistrados é fruto da intensificação das contradições sociais geradas pelo avanço do capitalismo, da consolidação do constitucionalismo moderno e da evolução do papel do Judiciário como instância mediadora dessas contradições. Especialmente após a Constituição Federal de 1988, as escolas de formação passaram a assumir a responsabilidade de preparar magistrados para lidar com a complexidade dos conflitos sociais contemporâneos e de intervir, de maneira qualificada, na consolidação de direitos voltados ao alívio das iniquidades, com vistas à manutenção da ordem social e produtiva vigente. Com isso, o Estado, por meio da atuação do Judiciário, passou a exercer uma função mediadora, buscando harmonizar interesses por vezes antagônicos. Ao mesmo tempo em que procura assegurar as condições materiais necessárias à continuidade do modelo de produção, o Judiciário precisa, igualmente, agir concretamente para atenuar os impactos das múltiplas crises: sociais, econômicas, políticas, entre outras; que resultam das contradições inerentes à lógica de acumulação do capital.

Palavras-chave: Educação e trabalho, Formação profissional, Escola de Formação de Magistrados

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional de magistrados no Brasil constitui um fenômeno educativo construído historicamente, em estreita relação com a crescente complexificação das relações sociais e com a evolução do papel do Estado diante das

[1] Mestre e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, mihseabra@hotmail.com.

[2] Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Graduada em Direito pela UFPR e Licenciada em Pedagogia pela PUC/PR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, alboni@alboni.com.

contradições sociais intensificadas pelo processo de modernização do mundo ocidental.

Este estudo consiste em uma investigação histórico-documental e bibliográfica, orientada pela abordagem qualitativa e fundamentada no pressuposto teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético. A pesquisa buscou compreender os fatores históricos e sociais que levaram à criação das escolas de formação de juízes no país, analisando a sua inserção no sistema de justiça e seu papel na preparação de magistrados para os desafios da atividade jurisdicional.

O problema de pesquisa questiona quais os processos históricos, sociais, políticos e econômicos que deram origem e sustentação à institucionalização da formação profissional de magistrados no Brasil. Como objetivo buscou-se analisar o contexto sócio-histórico que resultou no desenvolvimento desse tipo específico de formação humana. A justificativa reside na relevância de se compreender essa formação como um produto de transformações mais amplas no campo da Educação, do Direito e da organização do Estado.

A pesquisa teve início com a investigação do processo histórico que levou ao surgimento das escolas de formação de magistrados, considerando um contexto mais amplo e os marcos históricos fundamentais para compreender a formação profissional de juízes na atualidade. Na sequência, a análise voltou-se ao percurso histórico brasileiro, examinando como essas instituições foram incorporadas ao sistema de justiça e quais fatores impulsionaram a consolidação desse modelo formativo no país.

2 MODERNIDADE, ESTADO E DIREITO: FUNDAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MAGISTRADOS

A origem das escolas de formação de magistrados está profundamente relacionada ao surgimento do Estado Moderno, consolidado a partir das revoluções burguesas do século XVIII. Esse processo, marcado pela substituição do modelo feudal pelo modo de produção capitalista, promoveu profundas transformações nas estruturas políticas, sociais e econômicas, exigindo do Judiciário uma nova postura diante da sociedade. Como explica Fernandes (1987), a revolução burguesa instaurou um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais e políticas que

culminaram no domínio da burguesia sobre os diversos aspectos da vida social, tornando-a a classe social hegemônica.

Com a consolidação do capitalismo, novas formas de organização do trabalho se estabeleceram, acentuando as desigualdades sociais, intensificando os conflitos e tornando as relações sociais cada vez mais complexas e litigiosas. Nesse cenário, o Judiciário assumiu um papel estratégico ao atuar na mediação dos conflitos sociais e na contenção das tensões geradas pelas desigualdades, contribuindo diretamente para a estabilidade da ordem capitalista. Progressivamente, esse novo papel passou a exigir de seus agentes uma formação voltada para a atuação profissional em contextos marcados por incertezas e desigualdades. De acordo com Seabra e Vieira (2024), essa exigência formativa decorre justamente da intensificação desses processos e do avanço do constitucionalismo moderno, que passaram a demandar do Estado uma atuação mais ativa diante das contradições sociais instaladas.

A formação do Estado Moderno também esteve vinculada ao Iluminismo, movimento que exaltava a razão como fundamento da organização social, política e jurídica. Influenciadas por esse pensamento, as revoluções burguesas do século XVIII romperam com o modelo feudal e absolutista, impulsionando a constituição de uma nova ordem social baseada na racionalidade, na ciência e na codificação das normas (Fernandes, 1987; Hobsbawm, 1977; Odalia, 2006).

Nesse cenário, ganhou força o positivismo jurídico, uma corrente que concebe o Direito como um sistema normativo produzido exclusivamente pelo Estado, dissociado de fundamentos morais, religiosos ou metafísicos. De acordo com Diniz (2019), o juspositivismo reconhece apenas o direito positivo como válido e eficaz, restringindo o conhecimento jurídico-científico ao estudo da legislação formal. Essa perspectiva foi fortemente influenciada pelo pensamento de Auguste Comte (1978), que concebia a sociedade como regida por leis tão invariáveis quanto as leis naturais.

A consolidação dessa visão jurídico-política contribuiu para o surgimento do constitucionalismo moderno, inicialmente no formato liberal, marcado pela instituição de Constituições escritas com o objetivo de limitar os poderes do Estado e assegurar as liberdades individuais. Segundo Canotilho (2000, p. 45), o constitucionalismo moderno pode ser compreendido como “a teoria (ou ideologia) que ergue o princípio do governo limitado indispensável à garantia dos direitos em dimensão estruturante

da organização político-social". O constitucionalismo liberal ou clássico abarcou o final do século XVIII e o fim da Primeira Guerra Mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial, teve início uma nova fase do constitucionalismo: o neoconstitucionalismo, fortemente marcado pela centralidade da dignidade da pessoa humana e pela ampliação dos direitos fundamentais. Esse movimento está diretamente relacionado ao pós-positivismo, que promoveu uma reaproximação entre o Direito e a Moral, reconhecendo força normativa aos princípios jurídicos.

Nesse contexto, a Constituição passou a ser concebida como norma jurídica suprema, com força vinculante e capaz de orientar todo o ordenamento jurídico. Assim, a figura do juiz também sofre uma transformação significativa: deixa de ser vista apenas como a de um aplicador da norma para ser compreendida como a de um intérprete engajado, responsável por construir a decisão judicial com base nos princípios constitucionais e nas demandas concretas da sociedade. Essa mudança impacta diretamente a formação profissional dos magistrados, que passa a requerer o desenvolvimento de competências profissionais compatíveis com a complexidade e os desafios do exercício jurisdicional contemporâneo (Seabra, Vieira, 2024).

3 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS

As primeiras instituições educativas formais de formação de juízes surgiram fora do Brasil. Em 1947, o Japão criou a primeira escola voltada especificamente à formação de juízes. Em 1958, o Congresso Internacional de Magistrados, realizado em Roma, recomendou a criação de centros destinados à formação técnica e ética da magistratura. No mesmo ano, a França instituiu a École Nationale de la Magistrature (ENM), que se tornou uma referência internacional na área.

O processo de modernização brasileiro não seguiu o mesmo padrão de ruptura observado na Europa com as revoluções do século XVIII. No Brasil, segundo Fernandes (1987, p. 203), não houve uma ruptura, mas "o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa". Essa recomposição marcou, conforme o autor, o início da modernidade no país.

A partir da segunda metade do século XIX, o positivismo europeu passou a exercer forte influência no Brasil. No entanto, a forma como o Estado e os setores dominantes da sociedade se articularam garantiu a continuidade das políticas e da estrutura social vigentes. A oligarquia rural conseguiu moldar e determinar o próprio padrão de dominação burguesa no Brasil (Fernandes, 1987).

A introdução do modelo capitalista intensificou-se na década de 1930, alicerçada no capital, na cultura e nas políticas agrárias que, gradualmente, instituíram relações urbano-industriais. Esse processo consolidou o país, historicamente, como exportador de produtos primários, sendo marcado por crescimento desigual e profundas iniquidades sociais.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas à formação de magistrados surgiram no âmbito das associações de juízes, por meio de encontros informais entre magistrados experientes e os recém-ingressos na carreira, sem uma intencionalidade formativa definida (Bacellar, 2016). A relevância desses encontros periódicos levou à sanção da Lei n.º 1371, de 24 de maio de 1951, que reconheceu a atuação da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), fundada em 1949, como instituição de utilidade pública. Com o tempo, essas práticas se institucionalizaram, dando origem às primeiras escolas de formação de juízes ligadas às associações e aos tribunais. (Brasil, 1951).

Esse movimento impulsionou a criação das primeiras escolas oficiais de formação profissional no país, como a do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, em 1977, e a da Associação dos Magistrados do Rio Grande do Sul, em 1980. A partir de então, diversas instituições semelhantes foram implantadas ao longo das décadas seguintes. Com isso, o reconhecimento da importância dessa formação profissional passou a ser progressivamente incorporado ao ordenamento jurídico.

A formação profissional de magistrados no Brasil passou a ser delineada normativamente a partir da Constituição de 1934, que estabeleceu o concurso público como forma de ingresso na carreira. No entanto, apenas em 1977, durante o regime militar, a Emenda Constitucional nº 7 (Brasil, 1977) introduziu a possibilidade de exigir a habilitação em curso preparatório como requisito para a magistratura. Essa previsão foi incorporada à Constituição de 1967 e posteriormente à Lei Orgânica da Magistratura Nacional (LC nº 35/1979), que autorizou a exigência de cursos oficiais tanto para ingresso quanto para promoção na carreira. (Brasil, 1979).

A Constituição Federal de 1988 reforçou a obrigatoriedade da formação profissional no artigo 93, inciso IV (Brasil, 1988), posteriormente reformulado pela Emenda Constitucional nº 45/2004 (Brasil, 2004), que condicionou o vitaliciamento à participação em cursos oficiais de formação inicial e continuada. A partir dessa reforma, a formação tornou-se etapa obrigatória nos processos de ingresso e progressão na magistratura. Além disso, desde então, é exigido do candidato ao cargo de juiz substituto, além da graduação em Direito e do mínimo de três anos de prática jurídica, a aprovação prévia no Exame Nacional da Magistratura (ENAM), cuja obrigatoriedade foi instituída pela Resolução nº 531/2023 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). (CNJ, 2023).

4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE JUÍZES NA AGENDA INTERNACIONAL: A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL

A reforma do Judiciário no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000, foi fortemente influenciada por organismos internacionais, como o Banco Mundial. O Documento Técnico nº 319, publicado em 1996, apontava para a necessidade de reformar os sistemas judiciais da América Latina, com foco na eficiência, previsibilidade e na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento econômico.

A Emenda Constitucional nº 45/2004 está relacionada às orientações apresentadas nesse documento, que defende que o Judiciário deve oferecer resoluções de conflitos transparentes e igualitárias. Destaca, ainda, a necessidade de reformas que assegurem a independência judicial, aprimorem a administração das cortes, ampliem o acesso à justiça e invistam na formação dos juízes. (Brasil, 2004).

A atuação do Banco Mundial tornou-se mais incisiva a partir da década de 1970, sob influência do contexto neoliberal, passando a impor condições para concessão de empréstimos, inclusive em áreas ligadas às políticas públicas. No Brasil, o reconhecimento oficial da atuação desses organismos ocorreu com o Decreto nº 21.177, de 1946. (Brasil, 1946). As reformas introduzidas pela EC nº 45/2004 refletem essas diretrizes, com medidas que vão desde a criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) até a exigência de formação profissional para os magistrados.(Brasil, 2004).

O documento também evidencia a baixa qualidade dos cursos de Direito nos países analisados e a consequente falta de preparo dos juízes, recomendando

programas de formação inicial (como estágios) e educação jurídica continuada. Essa formação deve abranger aspectos técnicos, administrativos e sociais, com atenção a novos direitos e demandas contemporâneas.

Além disso, o Banco Mundial apresenta dois modelos de formação jurídica: o das escolas de Direito, mais estruturado e comum em países de tradição de direito codificado; e o modelo de aprendizado em grupo, vinculado ao Judiciário e usual nos países de tradição consuetudinária. No caso brasileiro, o documento registra que “a Constituição de 1988 determina a criação de cursos jurídicos especiais, e alguns estados têm implementado esse preceito por sua própria iniciativa” (Banco Mundial, 1996, p. 51).

A criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), em 2004, por meio da Emenda Constitucional nº 45, ocorreu em consonância com as orientações propostas pelo Documento Técnico nº 319 do Banco Mundial, publicado em 1996. Esse documento defendia reformas estruturais no Poder Judiciário dos países da América Latina, com destaque para a formação inicial e continuada de juízes como eixo estratégico de qualificação institucional. Nesse contexto, a ENFAM foi instituída com a finalidade de assegurar a unidade, a regulamentação e a fiscalização dos cursos oficiais exigidos para ingresso, promoção e vitaliciamento na carreira da magistratura, atuando em todo o território nacional.

Com isso, a ENFAM passou a desempenhar papel central na uniformização da formação inicial e continuada da magistratura, sendo responsável por estabelecer diretrizes pedagógicas, curriculares e metodológicas, além de fiscalizar a atuação das escolas oficiais.

Seu surgimento se insere em um cenário mais amplo de reformas do Judiciário, intensificadas após a Constituição Federal de 1988, que ampliou os direitos fundamentais e reposicionou o Judiciário no centro das mediações políticas e sociais. Como observa Sadek (2010), essas transformações ultrapassam o campo técnico-administrativo, assumindo dimensões políticas e sociais relevantes, em razão da tensão entre a modernização econômica e a efetivação dos direitos constitucionais. Com isso, a formação profissional de juízes passou a ser compreendida como instrumento fundamental para preparar magistrados diante da complexidade crescente da atuação jurisdicional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou os fundamentos históricos e sociais que possibilitaram o surgimento e a consolidação da formação profissional de magistrados no Brasil. O problema de pesquisa questiona quais processos históricos, sociais, políticos e econômicos que deram origem e sustentação à institucionalização da formação profissional de magistrados no Brasil. A análise, orientada pelo materialismo histórico-dialético, foi construída a partir das seguintes categorias de conteúdo: complexificação das relações sociais, constitucionalismo moderno e evolução do papel do Judiciário. Essas categorias foram articuladas às categorias metodológicas da contradição, mediação e totalidade, conforme os estudos de Cury (1995) e Kuenzer (2005).

A interpretação das fontes de pesquisa a partir das categorias mencionadas evidenciou que o surgimento das instituições educativas voltadas exclusivamente à formação profissional de juízes é produto das crescentes contradições sociais geradas pela dinâmica capitalista, que intensificaram a demanda por um Poder Judiciário mais atuante na mediação de conflitos sociais. Ainda que experiências internacionais na formação de juízes já estivessem em andamento, como a criação da primeira escola de formação de magistrados no Japão em 1947 e da École Nationale de la Magistrature na França em 1958, no Brasil esse processo teve início apenas nas décadas seguintes.

Essas iniciativas representaram marcos importantes na institucionalização da formação de magistrados no país e abriram caminho para a criação de outras escolas nas décadas seguintes, consolidando a formação profissional como uma etapa indispensável à atuação na magistratura A criação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, em 2004, no contexto da reforma do Judiciário promovida pela Emenda Constitucional nº 45, é um exemplo dessa influência. O principal desafio dessas instituições consiste em formar magistrados capazes de compreender e mediar os conflitos sociais complexos da contemporaneidade.

Nesse contexto, as escolas de formação passaram a assumir a responsabilidade de preparar magistrados para lidar com a complexidade dos conflitos sociais contemporâneos e de intervir, de maneira qualificada, na consolidação de direitos voltados ao alívio das iniquidades, com vistas à manutenção da ordem social e produtiva vigente. Com isso, o Estado, por meio da atuação do Judiciário, passou a

exercer uma função mediadora, buscando harmonizar interesses por vezes antagônicos. Ao mesmo tempo em que procura assegurar as condições materiais necessárias à continuidade do modelo de produção, o Judiciário precisa, igualmente, agir concretamente para atenuar os impactos das múltiplas crises: sociais, econômicas, políticas, entre outras; que resultam das contradições inerentes à lógica de acumulação do capital.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Roberto Portugal. **Administração judiciária: com justiça.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

BANCO MUNDIAL. **O setor judiciário na América Latina e no Caribe: elementos para a reforma.** Documento técnico 319. Washington, DC: Banco Mundial, 1996.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2000.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BRASIL. Decreto nº 21.177, de 27 de maio de 1946. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 27 maio 1946.

BRASIL. Lei nº 1.371, de 24 de maio de 1951. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 25 maio 1951.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 7, de 13 de abril de 1977. **Diário Oficial da União:** *seção 1*, Brasília, DF, 13 abr. 1977.

BRASIL. Lei Complementar nº 35, de 14 de março de 1979. **Diário Oficial da União:** *seção 1*, Brasília, DF, 14 mar. 1979.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União***: seção 1*, Brasília, DF, 31 dez. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Resolução nº 531, de 28 de junho de 2023**. Dispõe sobre o Exame Nacional da Magistratura – ENAM, como requisito para ingresso na carreira da magistratura, nos termos do art. 93 da Constituição Federal. Brasília, DF: CNJ, 2023. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4636. Acesso em: 13 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito.** 27. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções***: 1789–1848*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 55–75.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 159–169.

SADEK, Maria Tereza. A organização do poder judiciário no Brasil. In: SADEK, Maria Tereza (Org.). **Uma introdução ao estudo da justiça**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. p. 1–16.

SEABRA, M. A. DE L.; VIEIRA, A. M. D. P.. Escolas de formação de juízes: antecedentes históricos da formação profissional de magistrados no Brasil. **Pro-Posições**, v. 35, p. e2024c1105BR, 2024.

PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

Luiza Muniz Zoraski[1]

Karina Aires Reinlein Fernandes[2]

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação docente no ensino superior, com foco nos professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e investiga como esses profissionais têm investido em sua formação continuada, especialmente no que diz respeito aos cursos de caráter pedagógico. O problema central parte da constatação de que, embora os docentes universitários possuam sólida formação técnica e científica, muitas vezes apresentam lacunas no domínio pedagógico, o que dificulta a adoção de metodologias alinhadas ao paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin. Esse paradigma defende uma educação interligada, ética, crítica e reflexiva, que promova a articulação entre saberes e enfrente os desafios humanos e sociais contemporâneos. A pesquisa teve como objetivos: realizar uma revisão teórica sobre o paradigma da complexidade e sua relação com a docência universitária; mapear os currículos Lattes dos docentes da PUCPR; categorizar os cursos realizados em formação pedagógica e específica; e analisar os dados à luz dos referenciais adotados. O estudo utilizou abordagem qualitativa e descritiva, por meio da coleta de dados nos currículos Lattes disponíveis no site da instituição, organizados em uma tabela com subdivisões específicas. O aporte teórico baseou-se nas contribuições de Morin (2011), Behrens (2008), Junges e Behrens (2015) e Lourenço et al. (2016), que destacam a necessidade de romper com a fragmentação disciplinar e fortalecer políticas institucionais de formação docente. Os resultados mostraram que a distribuição entre cursos pedagógicos e específicos varia conforme a área analisada, refletindo tanto o perfil de formação inicial dos docentes quanto a cultura formativa das unidades. A pesquisa conclui que ainda não há um padrão homogêneo de investimento na formação pedagógica, o que reforça a importância de ações institucionais mais estruturadas e contínuas. Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados, contribuindo para a reflexão sobre a qualificação docente no ensino superior contemporâneo.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Superior. Paradigma da Complexidade. Educação Interligada. Prática Docente.

1 INTRODUÇÃO

Os paradigmas científicos exercem papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que fornecem novos referenciais para compreender e investigar a realidade e a sociedade. Segundo Behrens e Oliari (2007, p. 55) “A aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais em todas as áreas do conhecimento”, esses paradigmas estão em constante transformação, visto que

[1] Graduanda do Curso de: Letras Português Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, luiza.zoraski@pucpr.edu.br
[2] Drª em Linguística Aplicada - UFPR, Agente de Internacionalização, Professora e Coordenadora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, karina.reinlein@pucpr.br

se modificam de acordo com a necessidade de cada momento histórico.

Na contemporaneidade, destaca-se o paradigma da complexidade, proposto por Morin (2002), que propõe uma visão interligada, dinâmica e integrada do mundo. No campo da educação, o paradigma da complexidade busca uma proposta pedagógica que entenda o ser humano como multidimensional e a sociedade como diversa. O principal objetivo é educar para que os estudantes se tornem pessoas críticas, reflexivas e investigativas. Para que isso aconteça é necessário um investimento na formação pedagógica do docente em atuação.

Na esfera do ensino superior, os professores são especialistas e com vasta experiência em suas áreas de atuação, porém, em alguns casos, possuem pouca formação na área pedagógica, resultando em dificuldades metodológicas, linguísticas, burocráticas e motivacionais. Devido à valorização acadêmica, os docentes universitários preferem investir em formações específicas das suas áreas a formação continuada específica para seu desenvolvimento pedagógico. Observa-se, portanto, que muitos professores carecem de formação pedagógica, o que dificulta a aplicação do paradigma da complexidade. Isso ocorre porque essa abordagem inovadora propõe uma nova perspectiva educacional, que exige do docente um processo contínuo de qualificação e atualização em metodologias e recursos didáticos. Sem uma base pedagógica, essa adaptação torna-se um desafio.

Assim sendo, torna-se relevante investigar o perfil dos docentes universitários, especialmente no que diz respeito às suas formações específicas e complementares, com foco em cursos de curta e longa duração voltados à prática pedagógica. O presente estudo tem como objeto a formação docente no ensino superior, com ênfase nos professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). O mapeamento dos currículos Lattes permitiu compreender quais investimentos vêm sendo realizados pelos docentes na própria qualificação pedagógica.

Essa investigação justifica-se tanto por sua relevância acadêmica quanto por seu impacto institucional. Cientificamente, a pesquisa contribui para a discussão sobre a formação pedagógica no ensino superior em diálogo com os pressupostos do paradigma da complexidade. Institucionalmente, os resultados poderão oferecer subsídios para aprimorar políticas de formação continuada

dentro da universidade.

O objetivo geral da pesquisa é mapear a formação dos professores da PUCPR, conforme declarada em seus currículos Lattes, com a intenção de traçar um panorama da formação docente na universidade. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: (a) realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o paradigma da complexidade e sua relação com a docência universitária; (b) delimitar as escolas e campi que terão seus professores analisados; (c) coletar os currículos Lattes dos docentes; (d) categorizar e analisar os dados coletados; e (e) identificar, por meio da triangulação, padrões e lacunas na formação pedagógica dos professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO

A fundamentação teórica deste trabalho tem como eixo central o paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin (2002) e desenvolvido na área da educação por autores como Behrens (2008), Junges e Behrens (2015) e outros pesquisadores contemporâneos. O paradigma da complexidade propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, ao enfatizar a relação entre saberes, a multiplicidade de olhares sobre o conhecimento e a formação do sujeito de forma crítica, reflexiva e investigativa (Morin, 2002).

Behrens (2008) destaca que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores universitários devem considerar esse novo paradigma, uma vez que ele demanda uma postura docente mais dialógica, inovadora e comprometida com a realidade dos estudantes. Nesse contexto, a formação continuada aparece como elemento indispensável para que o docente possa acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam diretamente sua prática em sala de aula.

Segundo Junges e Behrens (2015), a formação pedagógica no ensino superior deve ir além do domínio técnico e disciplinar, incorporando práticas que favoreçam a autonomia, a criticidade e a responsabilidade ética dos docentes. Isso exige investimento institucional e pessoal na qualificação permanente do professor universitário, por meio de cursos, capacitações, especializações e outras formas de atualização.

No livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Edgar Morin (2011) propõe uma profunda reflexão sobre a fragmentação do conhecimento na educação contemporânea. Para o autor, o pensamento fragmentado, que separa os saberes e as disciplinas, compromete a capacidade de compreender os fenômenos em sua complexidade. Essa crítica é especialmente relevante no contexto da docência universitária, onde a lógica da especialização técnica e disciplinar frequentemente é priorizada em relação a formação pedagógica. Morin (2011) destaca que a educação do futuro deve articular os saberes e promover a compreensão global dos desafios humanos, sociais e ambientais. Isso implica, entre outras coisas, rever os currículos de formação de professores para que contemplem não apenas o domínio de conteúdo, mas também o desenvolvimento de competências didáticas, éticas e críticas.

Essa lacuna entre o domínio técnico e a formação pedagógica é amplamente discutida por Lourenço, Lima e Narciso (2016), que evidenciam a omissão da legislação brasileira e dos programas de pós-graduação quanto à preparação pedagógica dos docentes universitários. Segundo as autoras, embora a LDB reconheça a necessidade da pós-graduação para o exercício do magistério superior, essa formação é quase sempre voltada à pesquisa e à produção de conhecimento científico, negligenciando os aspectos relacionados à prática de ensino. A formação pedagógica, quando existe, limita-se a disciplinas pontuais, como “Metodologia do Ensino Superior”, geralmente de curta duração e escasso impacto. Essa realidade corrobora a crítica de Morin (2011) à visão reducionista da formação, que prioriza a “preparação” técnica em detrimento de uma formação integral e humanista.

A similaridade entre os autores evidencia a urgência de uma transformação institucional no ensino superior. A universidade precisa assumir o compromisso com uma cultura formadora, como propõe Lourenço et al. (2016), indo além de exigências formais ou estágios docentes pontuais. É necessário instaurar espaços permanentes de formação e reflexão, como seminários, laboratórios pedagógicos e programas de desenvolvimento docente. Morin (2011) alerta que não haverá reforma educacional verdadeira sem uma reforma do pensamento e das estruturas que sustentam o ato de ensinar.

> Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser tarefa da educação do futuro. (Morin, 2011, p.104)

Assim, formar professores no paradigma da complexidade é reconhecer que o ensino superior não pode mais se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve ser um espaço de formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma ética e integrada no mundo contemporâneo.

Por meio desses embasamentos teóricos, torna-se possível refletir criticamente sobre a formação dos docentes da PUCPR, à luz das exigências do paradigma da complexidade. As leituras realizadas permitem compreender os desafios enfrentados na implementação de políticas de formação continuada e reforçam a importância de uma abordagem que integre conhecimentos específicos e pedagógicos na atuação docente.

3 METODOLOGIA

Para atingir o objetivo de mapear a formação dos professores da PUCPR e suas trajetórias na formação docente, considerando o paradigma da complexidade. Foi utilizado o site da PUCPR que disponibiliza uma lista dos docentes com link de acesso ao currículo Lattes de cada um. Posteriormente, os dados coletados foram adicionados à uma tabela criada no Microsoft Excel.

No primeiro momento dessa etapa de coleta de dados utilizamos o site da PUCPR com o nome dos docentes, nesse mesmo site tem o link de acesso para o perfil da plataforma Lattes. Ao acessar a plataforma, filtramos as informações necessárias para a nossa pesquisa e elas foram adicionadas à uma tabela intitulada "Tabela Dados".

Nessa tabela, há subdivisões em formato de colunas, que diferenciam os dados extraídos do currículo dos professores, visando facilitar a organização das informações coletadas.

A “Tabela Dados” está organizada da seguinte forma.

Tabela 1 - Divisão da tabela de Dados

Título da Coluna	Informações contidas
Nome do Professor	Nome do docente, como apresentado em seu currículo Lattes.

Escola	Identificação de qual escola da PUCPR o docente atua.
Link do Lattes	*Hiperlink* de acesso à plataforma.
Última atualização	Qual a data da última atualização do currículo Lattes
Formação Acadêmica	Formações acadêmicas dos docentes, como cursos técnicos, graduações, especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados.
Formação Complementar Pedagógica	Cursos realizados que possuem foco em formação/preparação pedagógica.
Formação Complementar Específica	Cursos realizados que sejam ligados a área de formação dos docentes, não possuem ligação com pedagogia.
Formação Complementar de Idiomas	Cursos realizadas que seja focado em aprendizagem de línguas estrangeiras, como cursos de idiomas u cursos livres.
Conhecimentos Linguísticos	Informações sobre o nível de conhecimento das línguas estrangeiras.

FONTE: As autoras, 2025.

Nas colunas “Formação Complementar Pedagógica”, “Formação Complementar Específica” e “Formação Complementar Idiomas” existem as subdivisões “Nome do Curso”, “CH” e “ANO”, e na coluna “Conhecimento Linguístico” é composta pelas subdivisões “Idioma” e “Nível”. As informações estão conforme mostradas na tabela 2.

Tabela 2 - Subdivisão Tabela de Dados

Título da Subdivisão	**Informações contidas nas subdivisões**
Nome do Curso	Nome do curso informado na plataforma Lattes.
CH	Carga horária desse curso, quando informada.

ANO	Ano que o curso iniciou e terminou, conforme informado na plataforma Lattes.
Idioma	Qual a língua estrangeira informada no Lattes.
Nível	Qual o nível de conhecimento linguístico do idioma: Básico, intermediário ou avançado.

FONTE: As autoras, 2025.

Na Plataforma Lattes, os docentes selecionam a combinação que melhor representa seu domínio de cada idioma, utilizando os níveis “Bem”, “Razoavelmente” ou “Pouco” para as habilidades de “Fala”, “Escrita”, “Leitura” e “Compreensão”. Para realizarmos a classificação do nível de habilidade linguística em língua estrangeira de cada professor, foi feita a seguinte relação: considerando o nível mais frequente na combinação indicada, os dados foram organizados no Excel, adotando as categorias “Avançado”, “Intermediário” e “Básico”, correspondentes, respectivamente, a “Bem”, “Razoavelmente” e “Pouco”.

ANÁLISE DE DADOS

Após uma análise dos Currículos Lattes, dos docentes da Escola de Educação e Humanidades (EEH) da PUCPR, foram identificados

Tabela 3 – Dados coletados

Tipo de Formação	Total de Cursos
Formação Complementar Pedagógica	43
Formação Complementar Específica	28

Fonte: As autoras, 2025.

Nesta amostra, há maior número de cursos com foco pedagógico, o que representa uma inversão em relação à tendência observada em outras amostras anteriores. Os dados desta amostra revelam uma valorização significativa da formação pedagógica entre os docentes da EEH. Isso pode estar relacionado à natureza da formação inicial desses profissionais, muitos com graduação e pós-graduação em educação ou áreas correlatas, e ao compromisso institucional com práticas de ensino alinhadas ao paradigma da complexidade.

Ainda assim, o número expressivo de cursos específicos (28) demonstra que os professores não deixam de buscar aprofundamento técnico, mas o fazem em equilíbrio com o aprimoramento didático. Essa proporção equilibrada pode servir de referência para outras escolas da PUCPR, sugerindo que o estímulo à formação pedagógica contínua pode resultar em práticas mais críticas, inovadoras e integradoras.

Gráfico 1 – Formações Complementares dos Docentes da EEH

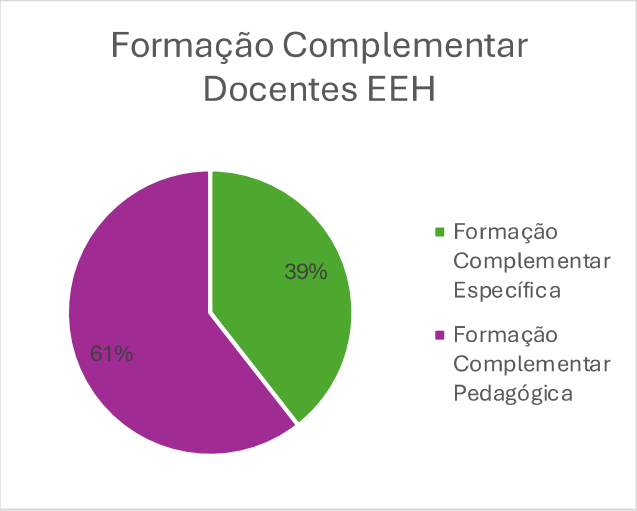

Fonte: As autoras, 2025.

O gráfico acima ilustra o contraste entre os dois tipos de formação. A maior incidência de cursos pedagógicos sugere um movimento crescente de investimento docente na qualificação para o ensino e aprendizagem.

Com base na análise de três diferentes conjuntos de dados de docentes da PUCPR, realizados pelas pesquisadoras Gabriela Quadros (2025) e Eduarda Rios (2025), referentes a distintas escolas e unidades acadêmicas, foi possível traçar um panorama sobre a natureza da formação complementar realizada por esses profissionais.

Tabela 4 – Comparativo Geral

Área Analisada	Cursos Pedagógicos	Cursos Específicos	Total de Currículos Analisados
Escola de Educação de Humanidades – Coleta de Zoraski (2025)	43	28	10
Escolas Diversas – Coleta de Quadros	65	95	143

(2025)			
Escola de Medicina e Ciências da Vida – Rios (2025)	91	59	36

Fonte: As autoras, 2025.

A análise revela três cenários distintos, o primeiro deles sendo em relação a EEH na qual há uma maior ênfase na formação pedagógica, o que pode ser explicado pela formação inicial dos docentes, já voltada à área da Educação, o que naturalmente leva a uma continuidade nos estudos pedagógicos e metodológicos.

O segundo cenário é voltado as escolas pesquisadas por Quadros (2025) no qual constata-se um predomínio da formação específica (técnica). A diversidade de áreas e perfis de docentes pode influenciar na priorização do aprofundamento em conhecimentos técnicos, especialmente em cursos como Direito, Medicina ou Ciências da Vida, onde há uma tradição de pouca ênfase na formação docente propriamente dita.

Por fim, o terceiro cenário de acordo com a pesquisa de Rios (2025) Campus Londrina e Maringá surpreendentemente há uma predominância da formação pedagógica. Este resultado pode refletir uma mudança institucional promovida dentro da PUCPR, com incentivo à adoção de metodologias ativas e abordagens centradas no estudante.

Possíveis explicações para as variações surgiram durante essa pesquisa e análise de dados. O perfil da formação inicial, tal como professores formados em licenciaturas ou áreas da educação tendem a manter um vínculo mais estreito com a formação pedagógica. O reconhecimento da prática docente, em algumas áreas, ainda prevalece a ideia de que o domínio técnico é suficiente para o ensino superior. Isso se reflete em menor adesão voluntária a cursos de didática ou metodologias ativas.

A variação entre os dados demonstra que não há um padrão homogêneo na formação continuada dos docentes da PUCPR. Enquanto alguns grupos demonstram forte compromisso com a qualificação pedagógica, outros ainda mantêm o foco prioritário em conteúdos técnicos. O mapeamento realizado é, portanto, uma ferramenta valiosa para que a universidade possa ser identificado uma lacuna nas formações dos docentes, bem como o planejamento de ações

direcionadas a resolução dessa lacuna e a estimulação da integração entre saberes técnicos e didáticos, em sintonia com o paradigma da complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou um panorama diverso e, ao mesmo tempo, curioso sobre a formação docente no ensino superior. Os dados analisados demonstraram que, em algumas unidades da PUCPR, há predominância de cursos de formação específica (técnico-científica), enquanto em outras observa-se um investimento mais acentuado na formação pedagógica, voltada às práticas de ensino e aprendizagem. Essa diversidade aponta para um cenário em que a formação docente ainda se configura de maneira desigual, desarticulada e, muitas vezes, deixada à iniciativa individual dos professores.

Tal cenário pode ser explicado e analisado na literatura acadêmica. Conforme argumentam Lourenço, Lima e Narciso (2016), a formação do professor universitário no Brasil ainda é marcada pela valorização quase exclusiva dos saberes específicos, em detrimento dos saberes pedagógicos. A legislação brasileira, como a LDB, e os programas de pós-graduação stricto sensu ainda não asseguram uma formação didático-pedagógica adequada, o que acaba comprometendo a qualidade da docência universitária. A formação para o ensino superior, quando existe, costuma ser fragmentada, limitada e desvinculada da realidade cotidiana do professor.

É nesse ponto que a contribuição de Morin (2011) torna-se relevante. Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, o autor defende uma formação baseada na complexidade, que considere a integração dos saberes, o enfrentamento das incertezas, a condição humana e a ética do gênero humano. Morin (2011) propõe uma educação que ultrapasse os compartimentos disciplinares e promova a reconexão entre o conhecimento técnico, o saber pedagógico e os desafios sociais contemporâneos.

A partir desse paradigma, torna-se evidente que a formação docente no ensino superior deve ser repensada. É necessário investir em políticas institucionais que incentivem e valorizem a formação pedagógica contínua, para que os professores possam não apenas dominar o conteúdo, mas também compreender como esse conteúdo se articula com os sujeitos, contextos e práticas sociais.

Nesse sentido, a PUCPR apresenta avanços significativos em algumas de suas unidades, especialmente naquelas onde a formação pedagógica já supera numericamente a formação específica. Isso sugere que, quando há incentivo institucional e cultura formativa consolidada, os docentes se engajam mais profundamente no aprimoramento didático.

Em relação aos objetivos propostos pela pesquisa, pode-se afirmar que foram plenamente alcançados. Foi possível realizar uma fundamentação teórica consistente sobre a formação docente e o paradigma da complexidade, bem como mapear, a partir dos currículos Lattes, os cursos complementares realizados por docentes de diferentes escolas da PUCPR. Dessa forma, foram analisados dados à luz dos referenciais teóricos e, por fim, compreendeu-se o cenário atual da formação docente na instituição.

Esses resultados oferecem um panorama real e reflexivo que pode subsidiar futuras ações institucionais de formação continuada e reforçam a importância de articular os saberes científicos, pedagógicos e humanos na construção de uma universidade mais comprometida com a complexidade da educação no século XXI.

Portanto, conclui-se que a consolidação de uma formação docente integral, que articule ciência, técnica, pedagogia e ética, é condição indispensável para que a universidade cumpra seu papel social e formativo. Essa transformação requer, além de iniciativas isoladas, uma mudança paradigmática, que reconheça a complexidade do ato de ensinar e o compromisso da universidade com a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2742. Acesso em: 9 jul. 2025.

BEHRENS, M. A.; THOMÉ OLIARI, A. L. A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO: DO PENSAMENTO CIENTÍFICO TRADICIONAL À COMPLEXIDADE. **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 7, n. 22, p. 53–66, 2007. DOI: 10.7213/rde.v7i22.4156. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4156. Acesso em: 9 jul. 2025.

JUNGES, K. DOS S.; BEHRENS, M. A.. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211–229, jan. 2016. Disponível em: SciELO - Brasil - Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior . Acesso em 9 jul. 2025.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis , v. 33, n. 1, p. 285-284, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732015000100285&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 9 jul. 2025. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p285.

LOURENÇO, C. D. DA S. et al. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 3, p. 691–718, 1 nov. 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação**. [s.l], 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo ; Brasília, Df Cortez: Unesco, 2011.

VIVÊNCIAS NO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Larissa Caroline de Oliveira Prado[1]

Ana Paula Franciosi[2]

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma política pública fundamental para a formação inicial de professores no Brasil, ao fomentar a inserção de licenciandos em escolas públicas de educação básica e qualificar a compreensão sobre o cotidiano escolar e os desafios da profissão. Este trabalho objetiva relatar e analisar as contribuições multifacetadas do programa para a solidificação da identidade docente e para o fortalecimento da permanência estudantil no ensino superior. A partir da articulação de experiências vivenciadas por licenciandas das áreas de Pedagogia e Educação Física, o texto investiga os impactos do PIBID na assimilação das problemáticas inerentes à prática educativa, no amadurecimento profissional e no engajamento qualificado com a docência. Adota-se a metodologia do relato de experiência ao articular observações reflexivas às proposições teóricas de autores que discutem a formação docente pela práxis e pela integração dialética entre teoria e prática. Os resultados evidenciam que o programa contribui significativamente para a aproximação entre universidade e escola, ao expandir o repertório pedagógico dos licenciandos e desenvolver sua autonomia e identidade profissional, e proporcionar vivências formativas que favorecem a construção de saberes que transcendem o ensino formal. Além disso, sublinha-se a relevância da bolsa como mecanismo de permanência acadêmica e valorização simbólica, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Conclui-se que o PIBID exerce papel estratégico na valorização da profissão docente, ao capacitar futuros professores com a oportunidade de vivenciar, refletir e ressignificar a prática educativa em contextos escolares diversificados.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Iniciação à docência.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios que envolvem a articulação entre teoria e prática, a valorização da docência e as condições de permanência dos licenciandos no ensino superior. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em ação conjunta com o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de

[1] Graduanda do 7º semestre de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. larissa.c.prado@uel.br

[2] Doutoranda em Educação Física; Professora da Rede Municipal de Londrina–PR; Professora Colaboradora do Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina.

Desenvolvimento da Educação (FNDE), surge como uma iniciativa relevante (Farias Silva e Cardoso, 2021). O programa visa promover a inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas de educação básica desde os primeiros períodos da graduação, o que contribui para a valorização do magistério e aproximando a universidade dos contextos reais de ensino. Dessa forma, busca superar a lacuna existente no sistema educacional, onde a universidade e a escola frequentemente se encontram isoladas.

O contato com a prática educativa desde os primeiros anos do curso permite aos estudantes desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade escolar, identificar suas afinidades com a profissão docente, reconhecer os desafios da atuação nas instituições públicas e refletir criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essa vivência precoce possibilita o desenvolvimento de saberes profissionais que transcendem o ensino formal, como competências relacionais, éticas, técnicas e políticas (Marcelo, 2009). Além disso, a concessão de bolsa mensal aos bolsistas do programa representa um importante fator de permanência estudantil, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, auxiliando para que possam dedicar-se à formação de maneira mais consistente.

Este trabalho possui como objetivo relatar e analisar experiências vivenciadas por duas licenciandas, oriundas dos cursos de Pedagogia e Educação Física, em diferentes momentos de participação no PIBID. A proposta é refletir sobre os impactos do programa na formação inicial, a partir da perspectiva de quem o vivenciou em contextos escolares diversos. Adota-se, como metodologia, o relato de experiência, compreendido como instrumento legítimo de produção de conhecimento na área da educação, por meio da sistematização de práticas, vivências e reflexões construídas ao longo do percurso formativo. Tal abordagem permite enfatizar a práxis docente como um processo de constante aprendizado e transformação, onde teoria e prática se articulam dialeticamente, fundamentando a ação transformadora da realidade social (Gimenes, 2021).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contribuições do PIBID na formação inicial de professores

A inserção dos licenciandos nos espaços escolares desde os primeiros semestres da graduação configura-se como um diferencial crucial no processo de formação docente. Tradicionalmente, os cursos de licenciatura concentram a carga horária de estágio supervisionado nos anos finais do curso, o que pode gerar uma dissociação entre os conteúdos teóricos abordados na universidade e as práticas pedagógicas vivenciadas na escola pública. Essa separação reforça a ideia equivocada de que teoria e prática são dimensões estanques, o que compromete a construção de um conhecimento profissional integrado e significativo (Gimenes, 2021).

Nesse sentido, a literatura educacional aponta para a importância da colaboração efetiva entre universidades e escolas, que possibilita experiências formativas contextualizadas e mais próximas da realidade escolar. Tardif (2002) destaca que a formação docente deve estar ancorada na prática concreta, o que torna imprescindível o trabalho conjunto entre universidade e escola para a construção do saber profissional. Complementando, Zeichner (2010) enfatiza que a integração entre teoria e prática fortalece as competências dos futuros professores, permitindo-lhes compreender a complexidade do ambiente escolar e suas demandas específicas.

O PIBID emerge como um programa inovador ao romper com o modelo tradicional de estágio burocrático, proporcionando aos licenciandos experiências reais de observação, intervenção e reflexão crítica desde o início da formação. Essa antecipação do contato com a escola pública reduz o impacto do "choque de realidade" no início da carreira docente, promovendo uma inserção mais consciente e segura (Bartochak; Sanfelice, 2023).

Além disso, estudos recentes indicam que o PIBID amplia o engajamento dos estudantes com a docência, favorece o desenvolvimento de competências profissionais e desperta maior interesse pelos componentes curriculares e atividades acadêmicas. Ao enfrentarem os desafios concretos da sala de aula, os licenciandos passam a compreender com mais clareza as finalidades do curso e a reconhecer o papel social da educação. A prática, mediada por supervisores e coordenadores experientes, é acompanhada de momentos de estudo, planejamento coletivo e

avaliação contínua, o que fortalece a dimensão formativa da ação docente (Fernandes; Lima, 2024).

No campo da Educação Física, por exemplo, o PIBID possibilita o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e críticas, essenciais para atuar em contextos marcados por desigualdades sociais, infraestrutura limitada e desvalorização da disciplina no currículo escolar (Silva, 2023). Essa imersão na cultura escolar contribui para a construção da identidade docente e para a valorização do magistério, alinhando a formação acadêmica à realidade da educação básica.

De forma semelhante, no curso de Pedagogia, o PIBID proporciona aos licenciandos uma vivência aprofundada da prática educativa em diferentes segmentos da educação básica, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão escolar, mediação pedagógica e intervenção comunitária. Essa experiência amplia a compreensão dos futuros pedagogos sobre a complexidade do trabalho docente, a importância da escuta ativa e o papel do educador como agente de transformação social. Além disso, o programa estimula a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a construção de projetos educativos que dialoguem com as necessidades reais das escolas públicas (Paniago; Sarmento, 2017).

Por fim, a articulação entre teoria e prática, mediada pelo programa, contribui para a formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade e os desafios da escola pública, promovendo uma educação de qualidade e socialmente comprometida.

2.2 A vivência de diferentes contextos escolares

A participação no PIBID em distintos momentos da trajetória acadêmica e em variados contextos escolares oferece aos licenciandos uma oportunidade ímpar de ampliar sua compreensão sobre a complexidade da prática docente. Conforme relatado pelas autoras, a atuação em diferentes ciclos, faixas etárias e instituições com dinâmicas institucionais diversas possibilita o desenvolvimento de uma visão multifacetada sobre a escola pública e seus desafios, o que é fundamental para a formação de professores críticos e reflexivos (Tardif, 2002; Libâneo, 2013).

A vivência em contextos escolares heterogêneos – sejam eles diferentes níveis de ensino, diversidade socioeconômica ou localização geográfica – permite aos futuros docentes perceber a pluralidade das realidades educacionais brasileiras. No caso da estudante de Pedagogia, a atuação em dois ciclos distintos do programa, com turmas de faixas etárias e dinâmicas institucionais diversas, ampliou sua compreensão sobre os múltiplos aspectos da prática docente. Para a licenciada em Educação Física, a experiência se desenvolveu em diferentes níveis de ensino, contextos geográficos e sociais distintos, e em diversas instituições educacionais. Essa diversidade exige do professor a capacidade de adaptação e a construção de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades de cada comunidade escolar (Freire, 1996; Zeichner, 2010).

Além disso, a atuação em diferentes escolas promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a escuta ativa, a sensibilidade e a mediação pedagógica. Tais competências são essenciais para estabelecer relações de confiança e para a gestão de conflitos no ambiente escolar (Gandin; Morosini, 2011), favorecendo uma prática docente que valoriza o diálogo e o respeito à diversidade cultural e social dos estudantes. Em todas essas escolas, a vivência no PIBID foi de grande valia para a formação e atuação profissional, uma vez que a experiência prévia em sala de aula, proporcionada pelo programa, atenuou o impacto das problemáticas inerentes à realidade escolar. Esse contato antecipado com a prática docente contribui para um início de carreira mais consciente e seguro, facilitando a transição de estudante a professor e a construção da identidade profissional.

Apesar dos ganhos proporcionados pelo PIBID, é importante destacar que a realidade escolar pós-formação pode apresentar desafios adicionais, como a dificuldade de diálogo com a equipe docente e a resistência a novas práticas pedagógicas. Essa tensão entre o que foi vivido no programa e o cotidiano profissional evidencia a necessidade de políticas e formações continuadas que apoiem o jovem professor na consolidação de sua prática (Gatti, 2009).

A articulação entre formação inicial e continuada, aliada ao suporte institucional, é fundamental para que os professores possam enfrentar os desafios da profissão com segurança e competência, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública (Franciosi; Saladini, 2021).

2.3 O papel da bolsa como fator de permanência e valorização

Além da dimensão pedagógica e formativa, o PIBID cumpre uma função social e econômica fundamental ao oferecer bolsa mensal aos estudantes participantes. No contexto do ensino superior público brasileiro, onde muitos estudantes enfrentam limitações financeiras significativas, a concessão da bolsa representa um importante mecanismo de permanência estudantil. O auxílio financeiro possibilita que os licenciandos dediquem mais tempo às atividades acadêmicas, ao reduzir a necessidade de conciliar estudos com empregos externos e, consequentemente, favorecer o engajamento e o desempenho no curso (Gimenes, 2021).

O valor da bolsa do PIBID, inicialmente fixado em R$ 400 mensais desde a criação do programa em 2013, no governo da presidenta Dilma Rousseff, foi reajustado para R$ 700 mensais em fevereiro de 2023 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse aumento de 75% faz parte das ações de valorização da formação docente do governo Luís Inácio Lula da Silva.

As autoras deste trabalho e diversas pesquisas (Ribeiro; Silva, 2021) destacam que esse valor tem um impacto direto na continuidade e no comprometimento com a graduação. O auxílio financeiro é frequentemente utilizado para custear despesas básicas como deslocamento, alimentação e materiais de estudo, tornando-o um suporte indispensável para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ao reduzir a pressão financeira, a bolsa permite que o estudante se dedique mais plenamente às atividades formativas, participe com maior frequência de eventos, projetos e atividades de extensão, contribuindo significativamente para a redução da evasão e o aumento da permanência no ensino superior.

Além do aspecto econômico, o recebimento da bolsa possui um valor simbólico importante, representando o reconhecimento institucional da dedicação e do investimento, exigidos pela formação docente. O PIBID, enquanto política pública, reafirma a centralidade do professor na construção de uma educação pública de qualidade e a necessidade de políticas estruturantes que valorizem a profissão desde a formação inicial (Bartochak; Sanfelice, 2023).

Entretanto, apesar do papel positivo na permanência acadêmica, estudos apontam que o PIBID nem sempre resulta na efetiva inserção dos egressos na carreira docente da educação básica. Isso se deve, em parte, às condições estruturais da profissão, como remuneração insuficiente e precariedade das condições de trabalho, que ainda afetam a atratividade da carreira (Garcia; Santos, 2023). Assim, embora a bolsa do PIBID seja um componente importante, ela não é suficiente para garantir a valorização plena do magistério e a fixação dos profissionais na educação básica.

Diante desse cenário, destaca-se que a continuidade e o fortalecimento do programa, assim como o reajuste adequado do valor das bolsas, são essenciais para que o PIBID continue cumprindo seu papel social e formativo (UNE, 2023). Essa política contribui para a democratização do acesso e permanência no ensino superior e para a formação de professores comprometidos e preparados para os desafios da escola pública.

2.4 Saberes e reflexões construídos na prática

A experiência no PIBID permite aos licenciandos vivenciar o cotidiano da escola não apenas como observadores, mas como sujeitos ativos no processo educativo. Essa vivência promove a construção de saberes profissionais que vão além do que é ensinado nos livros ou nas salas de aula da universidade. Conforme Tardif (2002), o saber docente é multifacetado, envolvendo não apenas o conhecimento científico, mas também o saber fazer, o saber ser e o saber conviver, dimensões que se consolidam no contato direto com a prática escolar.

No âmbito do PIBID, os licenciandos desenvolvem competências relacionais, éticas, técnicas e políticas essenciais para a atuação crítica e comprometida do professor (Santos, 2019). Essas competências incluem habilidades para lidar com a diversidade cultural e social do ambiente escolar, a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o engajamento com as questões políticas que permeiam a educação pública (Freire, 1996).

Além disso, o programa contribui significativamente para a formação inicial ao favorecer o planejamento de aulas e a experimentação de metodologias diferenciadas, promovendo o exercício da autonomia profissional e a construção da

identidade docente (Tardif, 2002; Libâneo, 2013). Essa autonomia é fundamental para que o futuro professor possa adaptar suas práticas às especificidades de cada contexto escolar, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes.

As reflexões geradas a partir da prática, seja por meio de registros individuais, reuniões pedagógicas ou formações promovidas pelo programa, são elementos centrais para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos licenciandos. Segundo Schön (1987), a reflexão na ação permite que o profissional pense sobre suas práticas enquanto as executa, promovendo um aprendizado contínuo e a capacidade de lidar com a complexidade da realidade escolar.

Diferentemente de um modelo de formação prescritivo, o PIBID aposta em uma formação contextualizada e experiencial, que parte das práticas vividas para retornar a elas com novos olhares e sentidos (Vygotsky, 1998). Essa abordagem possibilita que os licenciandos desenvolvam a capacidade de elaborar atividades, planos de aula e estratégias pedagógicas inovadoras, ajustando-se à diversidade das realidades das salas de aula.

Essa dinâmica contribui para a consolidação da autonomia e da identidade profissional dos futuros docentes, que passam a reconhecer a importância de uma prática reflexiva e crítica para a melhoria da qualidade da educação (Libâneo, 2013; Tardif, 2002).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas neste trabalho evidenciam a relevância do PIBID como política pública voltada à qualificação da formação inicial de professores. Ao promover a inserção dos licenciandos em escolas públicas desde os primeiros anos da graduação, o programa contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida, crítica e comprometida com os desafios da educação básica.

O contato direto com o ambiente escolar possibilita aos estudantes compreenderem de forma concreta as múltiplas dimensões da prática educativa. Esse processo formativo transcende a mera aquisição de técnicas de ensino, ao concentrar-se no desenvolvimento de competências para observar, escutar, planejar, intervir, refletir e edificar relações pedagógicas significativas. A aproximação entre universidade e escola, promovida pelo PIBID, fortalece a práxis pedagógica, pois

proporciona aos licenciandos experiências que superam a formação acadêmica tradicional e contribuem para a construção de sua autonomia e identidade profissional.

Tal percurso formativo qualifica os docentes para enfrentarem os desafios da prática, visto que auxilia no impulso da capacidade de reinvenção e inovação na profissão. Adicionalmente, a concessão de bolsas de iniciação à docência revela-se fundamental para a permanência estudantil, provendo suporte material e valorizando simbolicamente o engajamento dos licenciandos, o que lhes permite maior dedicação à formação.

Diante do exposto, conclui-se que o PIBID deve ser compreendido como uma política essencial à valorização da docência e à melhoria da qualidade da educação pública. Investir na formação inicial, que garanta experiências pedagógicas qualificadas e apoio institucional, é um passo necessário para a constituição de professores mais preparados, engajados e conscientes de seu papel social.

REFERÊNCIAS

BARTOCHAK, Antony Vinícius; SANFELICE, Gustavo Roese. Impactos da política pública do Pibid nas trajetórias formativas de ex-bolsistas: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, n. 5597, p. 1-18, 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e225968, 2021.

FERNANDES, Bibiana V. M.; LIMA, Carla C. Contribuições do PIBID para a formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e816.

FRANCIOSI, Ana Paula; SALADINI, Ana Cláudia. Formação continuada: contribuições da didática para a docência no ensino superior. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Luís Armando; MOROSINI, Marília. **Gestão democrática e formação de professores:** desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, José Luis da Silva; SANTOS, Lorene dos. A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1-23, e4343021, jan./dez. 2023.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20180096, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 02, p. 771-792, 2017.

RIBEIRO, Danielle França; SILVA, Napiê Galvê Araújo. Programa de assistência estudantil: impactos da bolsa permanência para estudantes da modalidade EAD. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 185-203, 2021.

SANTOS, Lozicler Maria Moro dos. **Contribuições do subprojeto Pibid/Matemática/UFN: percepções de egressos do programa**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, 2019.

SILVA, Gustavo Augusto Santos. **PIBID e Educação Física: análise da produção científica sobre a temática.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37765/1/PIBIDEduca%C3%A7%C3%A3oF%C3%ADsicaAn%C3%A1lise.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNE – União Nacional dos Estudantes. **Luta estudantil garante a permanência do PIBID.** 2023. Disponível em: https://www.une.org.br/noticias/luta-estudantil-garante-a-permanencia-do-pibid/.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre cursos universitários e experiências de campo na formação de professores. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010.

UM EXERCÍCIO DE REFLEXIVIDADE: A DIDÁTICA COMO LUGAR DE AUTORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Everton Viesba[1]
Letícia Viesba[2]
Lara Costa[3]
Marilena Rosalen[4]
Eric Passone[5]

RESUMO

Este estudo propõe uma reflexão teórica sobre a didática como lugar de autoria na formação de professores, articulando os aportes da extensão universitária e das comunidades de prática. O problema central investigado é: de que forma a didática pode ser compreendida como um espaço de autoria docente, quando vinculada a práticas extensionistas e formativas colaborativas? O objetivo consiste em evidenciar os sentidos e desafios dessa compreensão, a partir de uma análise crítica sustentada por vivências concretas no campo da formação inicial de professores de Ciências. A metodologia adotada é qualitativa, de cunho reflexivo e documental, ancorada na experiência de uma atividade extensionista realizada na disciplina de Didática, no âmbito de um curso de licenciatura. A proposta envolveu a elaboração coletiva de planos de aula a partir de demandas reais de escolas públicas, com participação de professores, licenciandos e pós-graduandos. O aporte teórico baseia-se em autores como Libâneo (2022), Gatti (2017), Freire (1977) e Wenger (1998), que defendem uma formação docente crítica, situada e participativa. Os resultados apontam que, ao deslocar a didática de um lugar técnico-instrumental para um campo de produção de sentidos pedagógicos, os estudantes passaram a experienciar a docência como prática reflexiva e colaborativa, ressignificando o planejamento como exercício autoral e ético. Conclui-se que a sala de aula universitária, nesse contexto, configurou-se como uma comunidade de prática temporária, marcada por trocas intensas, escuta e produção coletiva de saberes.

Palavras-chave: Didática crítica; Formação de professores; Autoria docente; Extensão universitária; Comunidades de prática.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo complexo e atravessado por tensões epistemológicas, políticas e pedagógicas. Em tempos de reconfigurações nas políticas educacionais e ataques à universidade pública, a necessidade de fortalecer experiências

[1] Doutorando em Educação (PPGE-UNICID), Coord. ObES-UNIFESP, eviesba@gmail.com
[2] Doutoranda em Ciências Farmacêuticas (PPGCF)
[3] Mestranda em Ensino de Ciências (PECMA-UNIFESP)
[4] Doutora em Educação, Professora adjunto no PECMA-UNIFESP.
[5] Doutor em Educação, Professor e Vice-Coordenador no PPGE-UNICID.

formativas que valorizem a autoria docente, a reflexão crítica e o diálogo com os territórios torna-se ainda mais urgente. Nesse contexto, este estudo propõe uma reflexão sobre a didática como lugar de autoria, tendo como eixos articuladores os princípios da extensão universitária e a dinâmica das comunidades de prática. O debate sobre a didática, muitas vezes reduzido a um "como fazer" instrumental, precisa ser resgatado em sua dimensão crítica e político-pedagógica. Para Libâneo (2022), a didática deve ser compreendida como o campo do conhecimento que investiga as condições de concretização da prática educativa intencional, considerando os sujeitos, os conteúdos e os contextos, assim:

> [...] não faz sentido uma didática separada da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e, especialmente, das peculiaridades epistemológicas das disciplinas e dos seus métodos de investigação (Libâneo, 2018, p. 16).

Mais do que métodos e técnicas, a didática envolve decisões éticas, políticas e culturais que atravessam o cotidiano escolar e a formação dos professores. É neste terreno que a ideia de autoria ganha centralidade: formar-se também é autorizar-se como sujeito que pensa, constrói e reconfigura práticas. Gatti (2010) reforça essa perspectiva ao discutir a importância da prática reflexiva e da autonomia intelectual na formação docente. A autora destaca que o professor, longe de ser um mero executor de políticas ou repetidor de conteúdos, deve ser reconhecido como agente epistêmico, produtor de conhecimento e articulador de saberes, posto que:

> os avanços mais recentes no campo são constituídos a partir das práticas para as teorizações, voltando-se para novas práticas em um movimento dialético contínuo, o que fecunda a ciência didática (Gatti, 2017, p. 1160).

Essa concepção desafia os modelos formativos tradicionais, frequentemente centrados em transmissões lineares, e abre espaço para práticas educativas mais colaborativas, contextualizadas e autorais.

Nesse sentido, a extensão universitária emerge como campo privilegiado para o exercício da autoria e da práxis pedagógica. Conforme a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), a extensão deve estar comprometida com a transformação social, com a escuta ativa das comunidades

e com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e ação. A experiência extensionista cria territórios de formação onde teoria e prática se entrelaçam, promovendo o engajamento dos futuros docentes em realidades concretas, desafiadoras e, por isso mesmo, profundamente pedagógicas (Stumpp; Rosalen; Viesba, 2022). O movimento extensionista também pode ser potencializado pela atuação em comunidades de prática, espaços coletivos em que sujeitos se reúnem para compartilhar experiências, construir repertórios comuns e aprender juntos em torno de um interesse mútuo (Wenger, 1998).

A partir dessas incursões, este estudo propõe como problema central: destacar de que forma a didática pode ser compreendida como um lugar de autoria na formação de professores, quando articulada às práticas de extensão e às comunidades de prática? Trata-se de uma investigação teórica e reflexiva, sustentada por experiências concretas no campo da formação docente, que busca identificar sentidos, possibilidades e limites para uma didática que não apenas ensine, mas emancipe.

A justificativa para esta proposta reside na urgência de enfrentar os modelos formativos prescritivos, centrados na reprodução e descolados da realidade vivida pelos professores. Ao compreender a didática como prática situada e criativa, deseja-se contribuir para o fortalecimento de experiências que valorizem o protagonismo docente, a escuta das comunidades escolares e o compromisso com a justiça social. Em contextos marcados por desigualdades e fragmentações, pensar uma didática autoral é também pensar uma formação comprometida com a democracia e com os direitos humanos.

Entre as experiências que motivam e sustentam este estudo, destaca-se a realização de uma atividade de extensão universitária vinculada à disciplina de Didática, no curso de Licenciatura em Ciências. A proposta consistiu na elaboração coletiva de planos de aula a partir de demandas reais, de escolas parceiras e envolvendo a escuta de professores da rede pública e privada que compõem uma rede de colaboração. Tal experiência constituiu-se como espaço fértil de autoria docente e formação crítica, mobilizando os estudantes a compreenderem a didática não como um roteiro fechado, mas como prática situada, sensível e transformadora, a partir da elaboração e publicização de planos de aula contextualizados.

Com isso, espera-se contribuir para o debate contemporâneo sobre formação de professores, oferecendo subsídios teóricos e político-pedagógicos que reforcem a importância de uma didática crítica, situada e relacional. Trata-se, enfim, de afirmar a docência como prática de liberdade e de reconhecer nos processos formativos para além do acúmulo de técnicas, focando-se em exercícios contínuos de autoria, escuta e invenção.

2 DIDÁTICA E AUTORIA DOCENTE: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

A didática, tradicionalmente entendida como a “arte de ensinar”, foi por muito tempo associada ao domínio técnico-instrumental da prática pedagógica. No entanto, tal concepção limita a complexidade da docência e desconsidera o professor como sujeito criativo e crítico. Segundo Libâneo (2022), a didática é, antes de tudo, uma mediação teórico-prática que articula objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação, mas sempre situada em contextos socioculturais específicos. A centralidade da didática está, portanto, na possibilidade de compreender a prática educativa como ato intencional, ético e político.

Essa perspectiva ressignifica a docência como práxis – isto é, como ação consciente, reflexiva e transformadora. Gatti (2010) contribui com essa discussão ao enfatizar que a formação docente deve fomentar a autonomia intelectual, a capacidade de análise crítica da realidade e a produção de sentidos no ato de ensinar. Para a autora, a prática docente não pode ser reduzida a uma operação técnica: ela exige elaboração, autoria e implicação. Nesse sentido, o professor não apenas aplica saberes alheios, mas os constrói, reconstrói, recria e reelabora com base em sua experiência, repertório e contexto. Ao conceber a didática como lugar de autoria, desloca-se o foco da transmissão de conteúdos para a construção de sentidos pedagógicos. A prática docente passa a ser entendida como lugar de escolhas – de como ensinar, com quais recursos, em que tempos e com que intencionalidades. Esse processo, entretanto, exige condições concretas para se desenvolver: tempo para refletir, espaços de escuta e troca, valorização da experiência e incentivo à pesquisa na prática. Não se

trata apenas de inovar metodologias, mas de assumir a docência como lugar de elaboração de saberes e afirmação de subjetividades profissionais (Fiorese e Trevisol, 2024).

Portanto, infere-se que a formação docente deve assumir a tarefa de desenvolver competências pedagógicas associadas as posturas éticas e políticas comprometidas com a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada. A didática crítica, como propõe Libâneo, tem papel fundamental na formação de professores capazes de atuar com consciência política, domínio dos conteúdos e sensibilidade pedagógica, articulando teoria e prática na produção de respostas educativas contextualizadas.

A ideia de autoria docente também dialoga com os processos de formação contínua, especialmente quando vinculados à extensão universitária e às comunidades de prática. Esses espaços formativos ampliam o conceito de didática ao incluir o território, os saberes populares e as práticas colaborativas como elementos constitutivos do ensinar (Viesba et al., 2024). A autoria, aqui, não é individualista, mas relacional, se constrói com os outros e nos vínculos com o mundo. Deste modo, compreender a didática como lugar de autoria é reposicionar o professor como sujeito epistêmico e criador de caminhos pedagógicos. Tal compreensão desafia os currículos padronizados, os roteiros prescritos e os indicadores estéreis de desempenho. Ao contrário, abre espaço para uma docência que se reinventa, que se implica, que se faz junto. Uma didática autoral é, por excelência, uma didática da liberdade.

3 A EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A extensão universitária, no campo da formação docente, representa uma ponte entre o conhecimento acadêmico e as realidades vividas nas escolas e comunidades. Compreendida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa (FORPROEX, 2012), a extensão cria condições para que o futuro professor atue desde cedo como sujeito implicado na vida social, enfrentando desafios reais e produzindo respostas pedagógicas contextualizadas. Mais do que um “complemento” à formação, a extensão se constitui como campo epistemológico e político de formação.

Paulo Freire (1977), propõe uma pedagogia do diálogo, da escuta e da problematização quando critica a noção tradicional de extensão como imposição de saberes. Para ele, a verdadeira extensão é aquela que reconhece os saberes dos territórios e constrói, com os sujeitos, caminhos de transformação. Quando aplicada à formação de professores, essa concepção de extensão favorece a construção de uma postura docente investigativa, sensível ao outro e aberta à escuta. O professor em formação, assim, se torna menos um “aprendiz de técnicas” e mais um educador em processo de leitura crítica do mundo.

Foi sob essa inspiração que se organizou, no curso de Licenciatura em Ciências, uma proposta extensionista ancorada na disciplina de Didática. Os estudantes foram desafiados a construir planos de aula autorais, baseados em diálogos com professores da rede pública e em observações das realidades escolares a partir de cenários previamente indicados. Os planos não eram meramente exercícios acadêmicos: tratava-se de propostas reais, formuladas para atender demandas concretas das escolas. A atividade deslocou o processo de elaboração didática da abstração para a experiência, promovendo uma imersão no cotidiano da docência e fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Essa vivência rompeu com a lógica da formação centrada apenas no estudo de manuais ou modelos prontos de planejamento. Ao contrário, os estudantes foram convidados a assumir o papel de autores de suas práticas, elaborando propostas que respondiam a contextos específicos – como escolas de periferia urbana, turmas multisseriadas e realidades com alta vulnerabilidade social. Nesse processo, emergiram debates sobre currículo, avaliação, linguagem, equidade e engajamento. A didática tornou-se, nesse cenário, campo de invenção e não de reprodução.

A atividade revelou, ainda, o papel da extensão na constituição de comunidades de prática em torno da formação docente. Ao estreitar laços entre colegas e com pós-graduandos, os estudantes puderam compartilhar dilemas, escutar estratégias e construir repertórios comuns. Essa dimensão coletiva do planejamento docente aproximou-os da realidade profissional e promoveu um sentimento de pertencimento à profissão. Como defende Silva e Laurino (2020), são nesses espaços intersticiais entre universidade e território que se tecem os fios afetivos e epistemológicos da docência.

4 A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA

Sabe-se que a formação docente ganha densidade quando é compreendida como processo coletivo, situado e relacional. Longe de ser um caminho individual, trata-se de uma travessia feita em companhia, onde vozes diversas se entrelaçam na construção de sentidos pedagógicos. É nesse horizonte que se pode reconhecer a própria sala de aula universitária, especialmente aquela em que se realiza uma atividade de extensão, como uma comunidade de prática pontual: um espaço onde estudantes, docentes e monitores pós-graduandos se implicam, compartilham saberes e elaboram, em conjunto, modos de ser e agir como professores. Inspirando-se em Wenger (1998), entende-se comunidade de prática como um grupo que compartilha um domínio de interesse, engaja-se mutuamente em interações significativas e desenvolve um repertório comum. No caso da disciplina de Didática, esse domínio é o próprio campo do ensinar: seus dilemas, suas escolhas e suas possibilidades. Durante o semestre, a turma “estuda” didática, mas também a vive, ao construir coletivamente planos de aula, refletir sobre práticas reais, dialogar com professores e elaborar propostas autorais. Há, portanto, um engajamento concreto na produção de saberes da e sobre a docência.

O papel da professora da disciplina não é o de transmissora de conteúdos, mas de tecelã de sentidos, que instiga perguntas, acolhe dúvidas, tensiona certezas e estimula a autoria. Os monitores e pós-graduandos atuam como mediadores, criando pontes entre teoria e prática, entre os textos estudados e os desafios da construção didática. Já os estudantes de graduação, ao se reconhecerem como sujeitos capazes de planejar, propor e justificar suas escolhas pedagógicas, experienciam o processo formativo como um exercício real de autoria.

Diferente de comunidades de longa duração, como aquelas formadas em redes docentes permanentes, a comunidade que se constitui ao longo do semestre é temporária, mas não menos relevante. Sua força reside na intensidade das trocas, na confiança que se constrói e na partilha de desafios reais. A experiência extensionista vivenciada no curso – ao articular escola,

universidade e planejamento conjunto – amplia o repertório da turma e tensiona os modelos tradicionais de ensino de didática, mostrando que o aprender a ensinar se dá na prática compartilhada, na experimentação coletiva, na escuta dos outros. Ao final do semestre, ainda que a comunidade se desfaça formalmente, muitos de seus efeitos permanecem. Estudantes carregam repertórios, modos de pensar o planejamento, estratégias de escuta e vínculos construídos em meio ao fazer pedagógico. Professores reelaboram sua docência a partir do que escutam dos alunos e dos contextos escolares. Monitores refinam sua própria formação, entrelaçando mediação e pesquisa. A sala de aula, nesse sentido, se transforma em espaço-tempo de comunhão didática, onde se exercita não apenas o ensino, mas a própria constituição do ser-professor.

Essa compreensão reafirma o argumento central deste trabalho: a didática é lugar de autoria quando se enraíza em práticas coletivas, afetivas e situadas. As comunidades de prática, mesmo aquelas de duração efêmera, são laboratórios de autoria, onde o saber docente deixa de ser conteúdo a ser decorado e passa a ser experiência a ser partilhada. Nesse processo, todos os envolvidos tornam-se coautores de uma didática viva, relacional e comprometida com a transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da provocação central: é possível compreender a didática como um lugar de autoria na formação de professores? A resposta, construída ao longo da análise teórica e da vivência extensionista relatada, aponta para uma compreensão da didática não como território de aplicação de métodos, mas como campo de produção de sentidos pedagógicos, onde o professor, em formação ou em exercício, age como sujeito que pensa, escolhe, elabora e se compromete com o ensino. Quando adotou-se uma abordagem que articula extensão universitária, comunidades de prática e a concepção crítica de didática, foi possível evidenciar como a formação docente se torna contextualizada quando vivida em coletivo, em contextos reais e em diálogo com as contradições do cotidiano escolar. O problema da alienação da didática como prática técnica foi enfrentado diretamente na experiência pedagógica relatada: a

construção de planos de aula baseados contextos reais e situados com o cotidiano dos estudantes, além da transformação dessa produção em um livro coletivo de produções autorais, organizado por estudantes, professores e monitores.

Essa prática constituiu-se como exercício de autoria, mas também de corresponsabilidade: os planos elaborados não eram exercícios simulados, mas propostas endereçadas a realidades concretas, marcadas por desafios sociais, estruturais e curriculares. Ao longo do semestre, a sala de aula universitária assumiu a forma de comunidade de prática temporária, onde sujeitos com diferentes trajetórias – licenciandos, docentes da universidade e monitores pós-graduandos – compartilharam saberes, dilemas e experiências, tecendo coletivamente modos de ser professor. A elaboração do livro, fruto da prática extensionista, não se deu como encerramento, mas como desdobramento simbólico e formativo da vivência. Cada plano de aula publicado expressa uma tentativa singular de intervir no mundo por meio da educação, e, ao mesmo tempo, reflete um gesto de autoria que só foi possível em ambiente de confiança, escuta e cooperação. A materialização dessa produção reforça o compromisso com a valorização dos saberes dos estudantes, reconhecendo-os como autores legítimos de práticas pedagógicas transformadoras.

Frente aos objetivos propostos, este estudo alcançou a meta de refletir criticamente sobre a didática como campo de autoria e evidenciar, por meio da prática, como a extensão e as comunidades de prática fortalecem essa dimensão formativa. O problema central – a fragmentação e o esvaziamento crítico da didática nos cursos de licenciatura – foi enfrentado para além do plano teórico, atuando nas escolhas metodológicas e na vivência docente. E a resposta construída aponta para a necessidade urgente de reconectar a didática ao chão da escola, à vida concreta dos sujeitos e às redes de colaboração docente.

Conclui-se, portanto, que a formação docente não se esgota nos conteúdos ministrados ou nas metodologias adotadas, mas se realiza nas experiências que conferem sentido à prática pedagógica. Quando estudantes são convidados a planejar com os outros, para os outros e em diálogo com o território, a didática deixa de ser uma disciplina e passa a ser uma experiência de autoria, compromisso e invenção.

REFERÊNCIAS

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2012). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: MEC.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FIORESE Cristiane Elizete, TREVISOL Maria Teresa Ceron. Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores(as) formadores(as) que atuam em cursos de pedagogia. **Educ rev [Internet].** 2024.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 31(113), 2010, 1355–1379. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

GATTI, Bernadete. **Didática e formação de professores**: provocações. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2022

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita e restritiva de educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, P. 44-87.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da; LAURINO, Débora Pereira. Cartografia de redes de conversação entre os profissionais da educação básica e superior nos estágios e práticas de formação docente. **Revista Brasileira De Educação**, *26*, e260050, 2021. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260050

STUMPP, Taiza; ROSALEN, Marilena; VIESBA, Everton. (Orgs). **Extensão Universitária:** experiências na integração Universidade-Sociedade. Diadema: V&V Editora, 2022.

VIESBA, Everton. et al. Colaborar para algo em comum - a formação de professores. In: ROSALEN, Marilena; SANTANA, Lara; VIESBA, Everton. (Org.) **Movimentos Docentes**: o futuro da formação, comunidades e redes de colaboração. Santo André: V&V Editora, 2024, p. 10-14.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PLANEJAMENTO COMPARTILHADO COM VISTAS À RELIGAÇÃO DE SABERES: UMA PRÁTICA FORMATIVA NA IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Andréia Alves Correia[1]

Lucia Carolina Silva de Morais[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido na rede municipal de educação de São José dos Pinhais, no ano de 2024. O principal objetivo da ação foi realizar um planejamento pedagógico compartilhado entre docentes de diferentes unidades educacionais, com base na perspectiva da religação dos saberes. A proposta buscou promover momentos de reflexão coletiva e a elaboração de encaminhamentos metodológicos contextualizados, a partir das experiências e necessidades concretas do cotidiano escolar. A ação envolveu professores regentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e foi organizada em dois momentos iniciais: o primeiro abordou a religação de saberes entre elementos da Língua Portuguesa; o segundo, realizado quinze dias depois, tratou da religação entre elementos da Matemática. As atividades ocorreram entre os meses de junho e outubro de 2024. Essa experiência contribuiu para o fortalecimento dos conceitos específicos de cada componente curricular e ampliou a percepção sobre as possibilidades de integração entre diferentes áreas do conhecimento. Ao privilegiar problemáticas reais e significativas, aproximadas da realidade dos estudantes, foi possível ressignificar as práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens mais contextualizadas e conectadas com a vida cotidiana. Ensinar para a vida, no cenário da própria vida, foi o princípio orientador dessa proposta.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Matemática. Religação de saberes. Pensar Completo. Planejamento.

1 INTRODUÇÃO

O século XVII, também denominado “século do método”, foi marcado pela Revolução Científica, cujos fundamentos foram amplamente influenciados pelos estudos de René Descartes. A perspectiva cartesiana propunha a decomposição do todo em partes para análise, o que favoreceu o surgimento de paradigmas que valorizavam a fragmentação e a dicotomia entre razão e

[1] Mestre em Educação, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, andreia.correa@edu.sjp.pr.gov.br.

[2] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, carol.morais@edu.sjp.pr.gov.br .

emoção, objetividade e subjetividade, causa e efeito. Tal racionalidade reducionista excluía as incertezas, imprevisibilidades e movimentos que desestabilizavam a linearidade do pensamento, culminando na valorização das especializações, muitas vezes transformadas em hiperespecialização. Como consequência, os problemas passaram a ser analisados de maneira fragmentada, desconsiderando fatores essenciais para sua compreensão global.

Esse modelo influenciou significativamente diversos setores da sociedade, inclusive a educação, que passou a ser organizada com base na segmentação disciplinar. As áreas do conhecimento foram isoladas em compartimentos estanques, descontextualizados da realidade vivida. Morin (2003) aponta que os sistemas de ensino passaram a valorizar a separação entre saberes e disciplinas, promovendo a dissociação dos problemas, em vez de integrá-los para uma compreensão mais ampla e significativa. Diante da complexidade das questões contemporâneas, que demandam pensamento crítico, reflexão contextual e tomada de decisão responsável, a fragmentação proposta pelo paradigma cartesiano mostra-se insuficiente e limitante, gerando incompreensão e alienação em relação ao todo.

A mobilização para a religação dos saberes, portanto, propõe ampliar conexões entre conhecimentos, atitudes e valores, fomentando a consciência crítica e a responsabilidade social diante das realidades locais e globais. Nesse sentido, Moraes (2015, p. 100) destaca que “o que nos rodeia está inscrito dentro de cada um de nós”, o que evidencia a necessidade de superação das divisões artificiais entre o ser humano e o mundo que o cerca. O desafio consiste em promover uma reforma do pensamento a partir da lógica do Pensamento Complexo, proposta por Edgar Morin (2015), que não entende a complexidade como complicação, mas como “aquilo que é tecido em conjunto”, integrando múltiplos olhares e dimensões da realidade.

O Pensamento Complexo, ao ser incorporado à educação, contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, direcionando-as à formação integral de sujeitos críticos, éticos, solidários e transformadores. Essa concepção é contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta a formação integral como princípio norteador das políticas

educacionais. Com base nesse direcionamento, o Município de São José dos Pinhais publicou, em 2020, seu Referencial Curricular, que adota o Pensamento Complexo como base conceitual para a aprendizagem, sustentado por abordagens inter e transdisciplinares.

Neste contexto, o presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, desenvolvida em 2024, que propôs a religação dos saberes por meio da implementação do *Planejamento Compartilhado*. A relevância deste estudo justifica-se por seu potencial de contribuir para a consolidação de uma política pública de formação continuada, fundamentada na superação da fragmentação e na promoção de práticas pedagógicas integradoras.

2 A RELIGAÇÃO DE SABERES NA SUPERAÇÃO DAS FRAGMENTAÇÕES DO PARADIGMA CARTESIANO.

A construção de projetos educacionais é impulsionada por ideais que visam à formação de uma sociedade mais reflexiva, solidária, autônoma, consciente e participativa. Nesse contexto, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a concretização desses ideais, ao promover uma formação voltada para a integralidade do sujeito. Garantir o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas — pensar, ser e agir — constitui o cerne de uma proposta educacional comprometida com a transformação social.

Nessa perspectiva, o município de São José dos Pinhais, em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais de revisão dos documentos orientadores da educação, elaborou seu Referencial Curricular fundamentado na Teoria da Complexidade. Tal abordagem visa à formação integral do sujeito por meio da religação dos saberes, da valorização das diferentes dimensões humanas e do reconhecimento das múltiplas realidades culturais e contextuais. A proposta busca, assim, contribuir para uma educação mais humanizada e sensível à diversidade, alinhando-se aos desafios contemporâneos da prática pedagógica.

> Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a realidade. mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos,

> mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mas atos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para aventura da vida. (Morin, 2015, p.68).

A religação dos saberes configura-se como um desafio contemporâneo, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma necessidade premente no contexto educacional. Conforme São José dos Pinhais (2020, p. 37), trata-se de “restituir as relações de interdependências, as articulações e as totalidades com as especificidades; a complexidade viva, humana, a qual é bio/antropo/psicossocial/histórica”.

Com o objetivo de promover essa religação de forma efetiva, para além de uma simples junção disciplinar, e possibilitar a integração de múltiplas dimensões do conhecimento que extrapolam os limites físicos e conceituais da escola, a proposta municipal ora apresentada fundamenta-se nos Eixos Articuladores (Quadro 1). Esses eixos visam integrar os saberes escolares a uma visão de mundo crítica, reflexiva e transformadora.

A proposta pedagógica do município prevê que a religação dos saberes ocorra de forma transversal, contemplando temáticas contemporâneas de alta relevância social. A transversalidade promove diálogos interdisciplinares significativos e contextualizados, favorecendo a formação integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (cognitiva, ética, estética, emocional e social), sem negligenciar os conceitos específicos de cada área do conhecimento.

Essas temáticas são denominadas, no Referencial Curricular de São José dos Pinhais, como Eixos Articuladores, conforme apresentado no Quadro 1 abaixo.

QUADRO 1 - Quadro de Eixos Articuladores do Referencial Curricular de São José dos Pinhais.

Ambiente - consciência planetária	Diversidade - raça, gênero, cor, sexo	Paz, justiça e democracia	Saúde, educação e moradia	Inclusão Digital	Todas as pessoas como sujeitos de direitos	Educação alimentar e nutricional

fonte: Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2020)

3 PLANEJAMENTO COMPARTILHADO: UM ENSAIO REFLEXIVO-METODOLÓGICO NA PERSPECTIVA DA RELIGAÇÃO DE SABERES

Considerando que grande parte dos docentes da rede municipal teve sua formação básica nas décadas de 1980 e 1990, período marcado pela predominância da concepção tecnicista de educação, que orientava as abordagens didático-metodológicas, observa-se um enraizamento de práticas pedagógicas influenciadas por esse paradigma. Entre essas práticas, destacam-se a repetição mecânica de conteúdos, a fragmentação do conhecimento, a descontextualização das propostas e a utilização de “pseudo-contextos”. Tais elementos ainda estão fortemente presentes nos espaços escolares da atualidade.

Essa constatação foi evidenciada por meio de relatos de professores durante formações continuadas, visitas técnicas às unidades escolares e análises dos encaminhamentos metodológicos adotados. Além disso, os resultados das avaliações municipais indicam dificuldades por parte dos estudantes em realizar tarefas que exigem raciocínio crítico e contextualizado, extrapolando a mera aplicação de técnicas repetitivas.

Diante desse cenário, e com base nos pressupostos do Referencial Curricular de São José dos Pinhais, que propõe uma abordagem epistemológica centrada na religação dos saberes, na reflexão sobre os antagonismos e complementaridades do contexto e na valorização das interdependências entre seres humanos e ambiente, identificou-se a necessidade de promover uma prática pedagógica mais ampla, crítica e humanizadora.

Para atender a essa demanda, foi organizada uma ação formativa direcionada a todos os professores regentes do 1º ao 5º ano das 58 escolas

municipais, abrangendo diferentes regionais dos núcleos de trabalho. A formação ocorreu no período de junho a outubro de 2024 e contou com a participação de 823 profissionais, conforme demonstrado no Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1: PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES REGENTES NO PLANEJAMENTO COMPARTILHADO

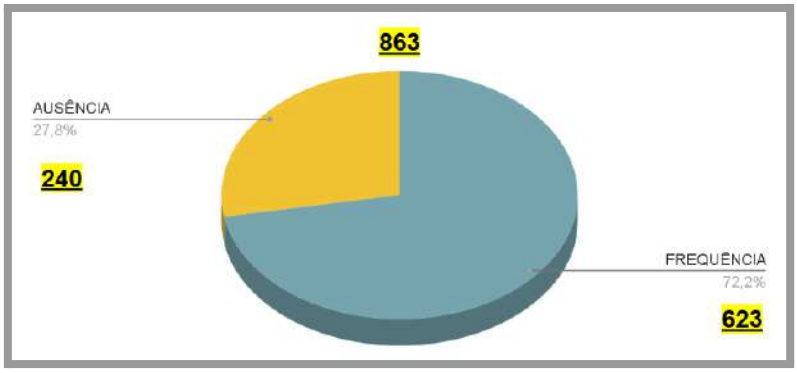

FONTE: As autoras (2025)

A formação realizada apresentava caráter indispensável, tendo em vista sua relevância para o fortalecimento das práticas pedagógicas alinhadas ao Referencial Curricular. No entanto, observou-se a ausência de parte dos docentes convocados, ainda que os encontros tenham sido organizados de forma acessível, em locais próximos às unidades escolares dos respectivos núcleos.

As turmas foram compostas por, no máximo, 25 professores, de modo a garantir a qualidade das interações e a efetividade das atividades propostas. Cada grupo participou de dois encontros formativos: um com foco em Língua Portuguesa e, transcorrido o intervalo de 15 dias, outro com ênfase em Matemática, ou na ordem inversa, conforme o cronograma estabelecido.

Em relação à participação de docentes por turma, tem-se as informações de acordo com a Tabela 1:

TABELA 1 - Participação de docentes por turma no Planejamento Compartilhado de Língua Portuguesa e Matemática

COMPONENTES	1º ANO (190)	2º ANO (191)	3º ANO (162)	4º ANO (150)	5º ANO (169)
LÍNGUA PORTUGUESA	125	142	122	85	119
MATEMÁTICA	137	149	118	96	116

FONTE: As autoras (2025)

Cabe destacar que o número total de participantes, não é obtido pela soma dados da tabela, visto que trata-se do mesmo grupo que participou dos 2 momentos, porém com a diferença de alguns participantes, que foram em um dos encontros e não foram em outro.

4 O OLHAR PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NA RELIGAÇÃO DE SABERES

No contexto da abordagem do pensamento complexo, o componente curricular de Língua Portuguesa, conforme previsto no *Referencial Curricular de São José dos Pinhais*, adota uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Essa concepção fundamenta o ensino da leitura e da escrita em situações reais de comunicação, tendo os Eixos Articuladores como elementos fundamentais para a religação dos saberes.

Diferentemente de propostas centradas na repetição e memorização de regras ortográficas e gramaticais, a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais tem o texto como unidade central da aprendizagem. Esse texto reflete o contexto de vivência do estudante, trazendo para o ambiente escolar os elementos linguísticos que expressam sua realidade social, cultural e afetiva.

A elaboração do Plano de Trabalho Docente de Língua Portuguesa foi estruturada em duas etapas. Na primeira, os professores foram organizados em quatro grupos, a partir dos campos de atuação definidos pela Base Nacional Comum Curricular: Campo da Vida Cotidiana, Campo Artístico-Literário, Campo da Vida Pública e Campo das Práticas de Estudo e

Pesquisa. Para cada campo, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação indicou quatro gêneros textuais. Os grupos deveriam, então, selecionar um gênero como base para a construção do Plano de Trabalho.

Na segunda etapa, cada grupo escolheu um Eixo Articulador para orientar a abordagem pedagógica. O objetivo era oferecer aos estudantes textos autênticos, alinhados à realidade contemporânea, que possibilitasse o desenvolvimento dos objetos de conhecimento do componente curricular. A escolha dos gêneros também considerou temáticas transversais relevantes, como: Educação Ambiental, Educação Alimentar, Cultura Digital, Paz, Justiça e Democracia, Criança como Sujeito de Direitos, Diversidade, Cultura, Raça, Gênero e Sexualidade, entre outras.

Com o gênero e a temática definidos, os grupos iniciaram a seleção dos objetos de conhecimento a serem trabalhados nas quatro práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Escrita, assegurando a escolha de, no mínimo, um objeto para cada prática. Antes da elaboração do encaminhamento metodológico, os professores realizaram uma análise aprofundada dos objetos selecionados, com o intuito de compreender suas implicações pedagógicas e explorar suas potencialidades.

Com o gênero textual, o eixo temático e os objetivos de aprendizagem definidos, os docentes iniciaram a elaboração colaborativa do Plano de Trabalho Docente, com duração prevista de 15 a 20 dias letivos. As atividades foram organizadas a partir do texto selecionado, envolvendo discussões, proposições de estratégias didáticas e construção conjunta dos encaminhamentos metodológicos. A equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação teve papel essencial nesse processo, oferecendo orientações metodológicas, sugestões pedagógicas, apoio na análise dos objetivos curriculares e incentivo ao intercâmbio de experiências entre os grupos.

Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 67), o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar experiências que ampliem os letramentos dos estudantes, promovendo sua participação crítica nas práticas sociais que envolvem a oralidade, a escrita e outras linguagens. O texto, em suas diferentes formas de composição e apresentação, deve ser o elemento central no processo de aprendizagem da língua, contribuindo de

maneira significativa para a religação de saberes.

5 O OLHAR PARA A MATEMÁTICA NA RELIGAÇÃO DE SABERES

Adotar uma abordagem complexa, conforme a perspectiva de Edgar Morin, implica em estabelecer conexões e promover a integração dos saberes. No contexto do componente curricular de Matemática, essa integração requer atenção a dois elementos fundamentais: os conceitos e os contextos.

O planejamento pedagógico, orientado por essa perspectiva, teve início com a identificação e análise dos conceitos matemáticos estruturados nas Unidades Temáticas. Segundo São José dos Pinhais (2020, p. 501), essas unidades representam "saberes da área com suas especificidades dentro do conceito de cada uma, articuladas, interdependentes e atendendo aos objetivos de aprendizagem a serem tecidos ao longo do Ensino Fundamental".

No componente de Matemática, as cinco Unidades Temáticas definidas são: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, e Probabilidade e Estatística. Cada uma dessas unidades organiza dimensões distintas da matemática, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada, articulada e contextualizada dos conteúdos.

Considerando essas especificidades, a organização docente foi estruturada em grupos de estudo voltados à leitura e análise dos objetivos de aprendizagem (habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC). O objetivo dessa atividade formativa foi fomentar a reflexão crítica sobre o "o quê", "como" e "para quê" do ensino da Matemática.

Cada grupo formativo era composto por aproximadamente 20 a 30 professores, distribuídos inicialmente em cinco grupos, cada qual focado em uma Unidade Temática distinta. Para garantir a efetividade das discussões, as formadoras atuaram como mediadoras, acompanhando os grupos, esclarecendo dúvidas e utilizando materiais manipuláveis como recursos didáticos, promovendo, assim, a construção coletiva do conhecimento.

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DE EQUIPES POR UNIDADE TEMÁTICA

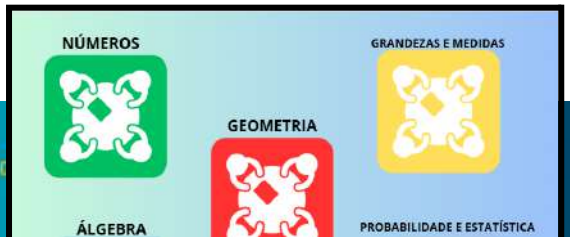

ISSN: 2176 - 1396

FONTE: MORAIS (2025)

Após a discussão, exploração e esclarecimento de dúvidas junto às formadoras sobre os conhecimentos indicados em cada Unidade Temática, os professores passaram a demonstrar maior compreensão e segurança na abordagem dos conteúdos, evidenciando maior autonomia na seleção de materiais manipulativos e na proposição de atividades didáticas.

Na etapa seguinte, procedeu-se à reorganização das equipes, de forma a constituir grupos compostos por representantes que participaram dos estudos de cada Unidade Temática. Com esse novo arranjo, os docentes, agora com maior domínio sobre os conteúdos, puderam compartilhar saberes com os colegas das demais Unidades, favorecendo o intercâmbio de conhecimentos e a identificação de possibilidades de integração entre os diferentes eixos temáticos da Matemática.

FIGURA 2: REORGANIZAÇÃO DE EQUIPES COM DIFERENTES UNIDADES TEMÁTICAS

FONTE: MORAIS (2025)

Um exemplo elucidativo foi o trabalho de uma equipe composta por representantes das diferentes Unidades Temáticas, que iniciou a discussão a partir do objeto de conhecimento "Medida de Temperatura", pertencente à Unidade Temática *Grandezas e Medidas*. A partir dessa temática, o representante da Unidade Temática *Números* identificou a oportunidade de abordar os números racionais na forma decimal, considerando que esse é o formato usual de registro em termômetros corporais (por exemplo: 37,5 ºC).

Na sequência, o representante da Unidade Temática *Probabilidade e Estatística* contribuiu sugerindo a representação da variação de temperaturas por meio de gráficos de linhas, o que amplia as possibilidades de análise e interpretação de dados. Por sua vez, os representantes das Unidades Temáticas *Geometria* e *Álgebra*, que inicialmente não identificaram conexões diretas com o tema em discussão, justificaram sua posição, apresentando as especificidades das abordagens de seus respectivos conteúdos.

Em um segundo momento, com o intuito de contextualizar essas possíveis articulações, as formadoras provocaram os docentes a refletirem sobre situações reais em que tais conexões pudessem emergir a partir de problemáticas significativas para os estudantes. Nesse sentido, foi sugerida a abordagem do tema "aquecimento global", com ênfase em suas causas e consequências, como uma temática transversal vinculada ao Eixo Articulador *Consciência Planetária*.

A discussão evidenciou que diversas problemáticas do cotidiano podem ser analisadas por meio de números aparentemente isolados, reforçando o potencial da matemática como ferramenta para a compreensão da realidade. O planejamento compartilhado demonstrou, assim, a viabilidade de religar saberes não apenas no interior do componente curricular de Matemática, mas também em diálogo com outros campos do conhecimento, formais e informais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao priorizar a formação de cidadãos críticos, reflexivos e, sobretudo, a constituição integral do ser humano em suas múltiplas dimensões, torna-se essencial contemplar os diversos aspectos do conhecimento. Tal abordagem

visa ao desenvolvimento de habilidades de análise, argumentação e reflexão diante de problemáticas concretas, promovendo uma compreensão mais profunda da realidade. Nesse sentido, destaca-se a imprescindibilidade da religação dos saberes como estratégia para ampliar a capacidade de leitura de mundo, incorporando diferentes perspectivas para sua interpretação.

A ação formativa do Planejamento Compartilhado desencadeou, na rede municipal de ensino, um movimento voltado à compreensão aprofundada dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O foco principal foi o aprimoramento conceitual que possibilita articulações com outros campos do saber e com diversas esferas da realidade (escolar, ambiental, social, cultural, entre outras).

Essa experiência contribuiu para fomentar, entre os docentes, a reflexão acerca da necessidade de superar a fragmentação do conhecimento – frequentemente caracterizada pelo ensino compartimentalizado – e promover uma formação mais integrada. Assim, ultrapassam-se os limites metodológicos da abordagem meramente multidisciplinar, estimulando conexões significativas entre saberes e favorecendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 02 de julho de 2025.

Morin (2003)

Morin, 2015

Moraes (2015

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de São José dos Pinhais. (2020) Disponível em: https://www.sjp.pr.gov.br/referencial-curricular/ . Acesso em 02 de julho de 2025.

total de **3.737 palavras**.

O texto pode ter até 4.200 palavras

ISSN: 2176 - 1396

A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE SUAS POTENCIALIDADES E DESAFIOS

André Henrique Boazejewski Pereira[1]

RESUMO

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo valorizar a formação inicial docente, aproximando os licenciandos da realidade escolar, proporcionando um contato mais aprofundado e reflexivo com a práxis pedagógica. Diante disso, nos últimos anos, tem se discutido a possibilidade de tornar o PIBID obrigatório para os cursos de licenciatura, bem como sua viabilidade como alternativa aos estágios supervisionados tradicionais. Assim, este trabalho, de caráter preliminar e exploratório, busca analisar as implicações legais, estruturais e educacionais da obrigatoriedade do PIBID para as licenciaturas, refletindo sobre seus desafios e potenciais benefícios. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos normativos, tendo como principais referências Gatti et al. (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017), Oliveira, Rezende e Carneiro (2021). Os resultados preliminares indicam que o PIBID possui vantagens significativas para a formação docente, tendo uma experiência mais aprofundada e qualitativa do que o estágio supervisionado, tanto pela carga horária ampliada quanto pela articulação entre teoria e prática. No entanto, sua obrigatoriedade levanta desafios que precisam ser considerados, como a necessidade de adaptações curriculares, infraestrutura adequada nas escolas participantes e um modelo de implementação que respeite as especificidades de cada licenciatura. Conclui-se que, para que o PIBID cumpra esse papel de maneira efetiva, sua obrigatoriedade deve vir acompanhada de investimentos estruturais, suporte institucional e políticas públicas que garantam sua plena execução e integração com os cursos de licenciatura.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Estágio Supervisionado, Práxis Educativa.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, tem sido amplamente reconhecido por sua contribuição significativa à formação inicial de professores. Entre seus principais méritos estão a aproximação entre universidade e escola pública, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, o incentivo à reflexão crítica sobre o fazer docente e a valorização da carreira desde os primeiros períodos das licenciaturas (GATTI et al.,2014; ANDRÉ, 2015; DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

[1] Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba, Egresso do PIBID UNINTER, boazejewskia@gmail.com;

Além disso, pesquisas apontam que o Programa impacta positivamente indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao mesmo tempo em que promove experiências formativas mais qualificadas (DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

Diante de tais benefícios, não é incomum que se defenda a obrigatoriedade do PIBID como parte integrante e estruturante dos cursos de licenciatura. No entanto, esta pesquisa parte justamente da hipótese de sua obrigatoriedade como política nacional, buscando analisar, de forma crítica, os impactos e desafios dessa proposta. Longe de negar o valor do Programa, o estudo propõe um aprofundamento sobre seus possíveis desdobramentos caso venha a ser incorporado de maneira compulsória à formação docente.

A partir da experiência dos autores no PIBID UNINTER, adota-se aqui uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental (SEVERINO, 2016), considerando normativas legais e produções de autores como Gatti et al. (2014), André (2015), Dominschek e Alves (2017) e Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), entre outros. O objetivo é discutir como a obrigatoriedade do PIBID poderia afetar a estrutura curricular das licenciaturas, os estágios supervisionados e a organização institucional dos cursos, destacando que a institucionalização do Programa, embora desejável, exige planejamento, diálogo com a comunidade acadêmica e superação de desafios logísticos, financeiros e pedagógicos.

2 BREVE ANÁLISE SOBRE ALGUNS IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE DO PIBID

2.1 As Bolsas do PIBID e o Seu Financiamento

A instabilidade dos programas educacionais no Brasil, especialmente aqueles voltados à formação docente, gera preocupações quanto à sua continuidade e eficácia. O PIBID, embora reconhecido por seus avanços, ainda não foi consolidado como política de Estado, mantendo-se vulnerável a mudanças políticas e cortes orçamentários. Como alerta Marli André (2015, p. 74), “ele entrou como um programa, e programas podem terminar”.

Essa fragilidade torna-se ainda mais crítica diante da hipótese de sua obrigatoriedade. A adoção compulsória do PIBID exigiria garantias legais e financeiras sólidas, sob pena de comprometer a segurança institucional e acadêmica dos licenciandos.

Além da ausência de regulamentação estável, o PIBID depende de recursos orçamentários variáveis, o que dificulta sua consolidação. Como apontam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), sua continuidade tem sido afetada pela instabilidade financeira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela falta de um marco legal que assegure sua permanência.

Os efeitos dessa vulnerabilidade são evidentes: em 2018, o programa sofreu uma redução de 33% nas bolsas, excluindo 14 mil bolsistas (UFRGS, 2020). Já em 2021, atrasos nos pagamentos afetaram 528 estudantes da UFSM, comprometendo atividades pedagógicas em mais de 50 escolas (UFSM, 2021).

Dessa forma, tornar o PIBID obrigatório sem um financiamento garantido e planejamento sólido pode institucionalizar um modelo frágil e instável. A dependência da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem um sistema de financiamento duradouro, reforça os riscos de descontinuidade, prejudicando licenciandos, instituições e escolas públicas.

2.2 A Relação Entre o PIBID e a Estrutura Curricular das Universidades

A obrigatoriedade do PIBID envolve não apenas questões financeiras e regulatórias, mas também repercussões significativas na estrutura curricular das licenciaturas. Um dos principais desafios seria a necessidade de reorganizar os componentes curriculares para incorporar o programa sem sobrecarregar os licenciandos. Como destacam Gatti et al. (2014), as licenciaturas no Brasil já enfrentam dificuldades na articulação entre teoria e prática, e a inclusão compulsória do PIBID exigiria ajustes profundos, especialmente na relação com os estágios supervisionados e a carga horária mínima estipulada pelo MEC.

Além disso, a ausência de diretrizes unificadas sobre a integração do PIBID pode gerar disparidades entre as Instituições de Ensino Superior (IES). Algumas universidades teriam condições de adequar suas matrizes curriculares,

enquanto outras enfrentariam limitações estruturais, especialmente aquelas cujos cursos já são densos e fortemente pautados pelos estágios. A recente Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) atribui às próprias IES a responsabilidade pela adaptação do programa, o que pode acirrar desigualdades e dificultar a padronização de sua implementação.

Um exemplo análogo ocorreu com a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019 e da BNC-Formação (BRASIL, 2020), que impuseram mudanças curriculares rápidas e pouco dialogadas nas universidades federais, resultando em desorganização, perda de autonomia e dificuldades práticas (LIRA; ASSIS, 2024; SILVA; GOMES, 2023). Críticos apontam que esse modelo promove uma padronização que ignora especificidades locais, desestimula a inovação pedagógica (PORTELINHA, 2021) e contribui para a evasão nos cursos de licenciatura (AMORIM et al., 2024).

Dessa forma, a obrigatoriedade do PIBID, se não for precedida por um diagnóstico criterioso das condições institucionais, pode repetir os erros das reformas recentes. Como alertam Rodrigues, Silva e Miskulin (2013), transformações estruturais na formação docente devem ser cuidadosamente planejadas para não gerar efeitos colaterais indesejados à formação e ao percurso acadêmico dos futuros professores.

2.3 O Amparo Qualitativo do PIBID

Apesar dos avanços trazidos pela Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024), a obrigatoriedade do PIBID suscita preocupações quanto à manutenção de sua qualidade formativa. Como defendem Dominschek e Alves (2017), o valor pedagógico do programa está na imersão crítica dos licenciandos no ambiente escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática. No entanto, essa qualidade depende de estruturas institucionais que assegurem acompanhamento constante e reflexão docente, o que nem sempre ocorre de forma eficaz.

Relatos apontam que, em algumas instituições, a exigência do PIBID entra em conflito com a carga horária dos cursos, gerando experiências superficiais e desarticuladas (GATTI et al., 2014). A falta de integração entre

universidade e escola também compromete o planejamento das atividades, desviando os bolsistas de sua função formativa para papéis operacionais (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021). Além disso, desafios estruturais como resistência de gestores, ausência de espaços adequados e escassez de materiais impactam negativamente a prática pedagógica dos licenciandos (PARO, 2016).

Assim, a expansão do programa exige mais do que ampliar o número de vagas: é necessário garantir condições reais para que a formação docente se dê com qualidade. Sem planejamento, diretrizes claras e adaptações às realidades institucionais, o PIBID corre o risco de tornar-se uma exigência burocrática, esvaziada de seu potencial crítico e emancipador.

2.4 Os Supervisores do PIBID

Outro fator determinante para o sucesso do PIBID é o papel dos professores supervisores, responsáveis por orientar os licenciandos e mediar a integração entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da escola. Segundo Oliveira, Rezende e Carneiro (2021), os supervisores desempenham um papel essencial na articulação entre teoria e prática, auxiliando os futuros docentes a compreenderem os desafios concretos da sala de aula e a desenvolverem estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes. No entanto, apesar de sua importância, esses profissionais frequentemente enfrentam dificuldades que comprometem a efetividade do programa.

A sobrecarga de trabalho é um dos principais desafios. Muitos professores supervisores acumulam múltiplas funções dentro da escola, o que reduz o tempo disponível para o acompanhamento dos licenciandos. Além disso, a falta de reconhecimento institucional e de incentivos financeiros adequados desestimula a participação desses docentes no programa. Estudos indicam que, em algumas escolas, os supervisores assumem suas funções de maneira voluntária, sem contrapartida salarial ou redução de carga horária, o que pode comprometer a qualidade da orientação oferecida aos licenciandos (OLIVEIRA; REZENDE; CARNEIRO, 2021).

Embora a Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) reconheça a importância dos supervisores na formação inicial docente, o documento não apresenta diretrizes concretas para sua valorização profissional. Isso significa que, caso o PIBID se torne obrigatório, há o risco de que a atuação dos supervisores continue sendo subestimada, o que pode comprometer a qualidade da formação oferecida aos licenciandos. Como argumenta Marli André (2015), a formação inicial de professores deve ser vista como um processo coletivo, que envolve não apenas os acadêmicos, mas também os docentes das escolas básicas que desempenham a função de formadores em contexto real de ensino. Se não houver incentivos adequados, há o risco de que a supervisão se torne uma atividade secundária para os professores da educação básica, reduzindo a efetividade do PIBID como experiência formativa.

2.5 Os Estágios Supervisionados Diante da Obrigatoriedade do PIBID: Um Impasse Delicado

A eventual obrigatoriedade do PIBID levanta um impasse complexo em relação aos estágios supervisionados obrigatórios nas licenciaturas. Enquanto estes visam uma imersão progressiva e regulamentada na realidade escolar, com foco nas especificidades de cada área (PIMENTA, 2019), o PIBID se propõe a antecipar essa vivência por meio de uma inserção qualificada, imersiva e contínua no cotidiano da escola (GATTI et al., 2014). Nesse cenário, surge uma dúvida legítima: o PIBID substituiria o estágio ou se tornaria uma exigência adicional?

Estudos indicam que a dupla exigência pode gerar sobrecarga, especialmente porque o PIBID e o estágio, embora distintos, compartilham finalidades formativas semelhantes. A Portaria nº 90/2024 (BRASIL, 2024) não prevê equivalência entre os dois, o que inviabiliza juridicamente uma substituição direta e acarreta o risco de tornar a formação docente mais extenuante, levando inclusive ao abandono do curso (DOMINSCHEK; ALVES, 2017; GATTI et al., 2014).

Além disso, a obrigatoriedade do PIBID pode comprometer a flexibilidade curricular das licenciaturas, que hoje se organizam com autonomia para adequar

suas práticas às realidades regionais e institucionais (RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2013). A coexistência entre PIBID e estágio, portanto, exigiria um planejamento integrado e criterioso, capaz de evitar a duplicação de exigências e assegurar a convergência pedagógica entre teoria e prática.

Uma solução viável seria permitir que as atividades do PIBID, quando coerentemente articuladas com os objetivos do estágio, fossem validadas como parte da carga horária obrigatória, assegurando a continuidade das contribuições formativas do programa sem impor mais um encargo aos licenciandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, é possível que o leitor tenha ficado com a impressão de que nós nos posicionamos contra a obrigatoriedade do PIBID. No entanto, essa não é a questão central da nossa análise. Pelo contrário, *reconhecemos a importância do programa e defendemos sua ampliação como um instrumento fundamental para a qualificação da formação inicial docente*. *O verdadeiro problema não reside na obrigatoriedade em si, mas na ausência de um planejamento sólido que garanta sua implementação de forma estruturada e eficaz*.

A precarização da Educação Básica, a falta de regulamentação clara, a insuficiência de recursos financeiros e a carência de infraestrutura adequada são fatores que, se não forem devidamente considerados, podem comprometer a efetividade do programa e transformar sua obrigatoriedade em um entrave, ao invés de um avanço. Além disso, é essencial que qualquer proposta de universalização do PIBID contemple as especificidades regionais, respeitando a diversidade de contextos educacionais do Brasil e garantindo que todas as licenciaturas possam integrar o programa sem comprometer sua autonomia formativa.

Dessa forma, os desafios identificados ao longo deste estudo apontam para a necessidade de um modelo estruturado de financiamento, que assegure a continuidade do PIBID sem que ele dependa de variações políticas e cortes orçamentários. Também se faz necessária uma regulamentação clara sobre sua articulação com os currículos das licenciaturas, evitando sobrecargas

acadêmicas e garantindo que sua implementação ocorra sem comprometer outras experiências formativas essenciais, como os estágios supervisionados. Outro aspecto crucial diz respeito à valorização dos professores supervisores, cuja atuação é determinante para a qualidade do programa, mas que atualmente enfrentam sobrecarga e falta de incentivos institucionais.

Nesse sentido, este artigo busca contribuir para o debate acadêmico sobre a formação docente no Brasil, levantando questões fundamentais sobre a viabilidade da obrigatoriedade do PIBID. Contudo, novas pesquisas se fazem necessárias para aprofundar alguns pontos que ainda permanecem em aberto, como a viabilidade da integração curricular entre o PIBID e os estágios supervisionados, modelos de sustentabilidade financeira para o programa e impactos da sua expansão sobre diferentes redes de ensino. Esperamos que estas reflexões possam subsidiar futuras discussões e contribuir para políticas educacionais que garantam a valorização da docência, assegurando que a formação inicial dos professores brasileiros ocorra de maneira mais qualificada, equitativa e estruturada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verônica Francine de Souza et al. A formação inicial e continuada dos professores no Brasil: uma leitura das legislações pós-1990. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 01-20, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-332. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8403/5067. Acesso em: 10 de julho de 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. “O PIBID deveria ser transformado em política de formação de professores”. Entrevistador: Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, jul/dez, 2015. DOI: 10.14212/veras.vol5.n2.ano2015.art229. Disponível em: http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/229/143. Acesso em: 10 de julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria CAPES nº 90, de 25 de março de 2024**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 59, p. 33-36, 26 mar. 2024. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542. Acesso em: 10 de julho de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020, p. 46-49. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de julho de 2025.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839. Acesso em: 10 de julho de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al*. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6. Acesso em: 10 de julho de 2025.

LIRA, Rita de Cassia Santos de; ASSIS, Lenilton Francisco de. Formação de professores de geografia na UFPB e UFCG: mudanças e desafios da nova reforma curricular. **Revista OKARA**: Geografia em Debate, v. 18, n. 2, p. 375-397, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/71592/40090. Acesso em: 10 de julho de 2025.

OLIVEIRA, Sandra Alves de; REZENDE, Dayselane Pimenta Lopes; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Processos formativos de professores supervisores no âmbito do PIBID: sentidos atribuídos às atividades experienciadas na universidade e na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 982–998, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14932. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14932. Acesso em: 10 de julho de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In:* CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2025.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de pedagogia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8925. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841. Acesso em: 10 de julho de 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. *In*: II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014. **Anais Eletrônicos**, São Paulo: UNESP; PROGRAD, p. 7984-7996. 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6338775a-b761-40a8-93e3-0f8165c5375f. Acesso em: 10 de julho de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877/10614. Acesso em: 10 de julho de 2025.

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cortes ameaçam continuidade do PIBID.** *Jornal da UFRGS*, Porto Alegre, 01 de março de 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/cortes-ameacam-continuidade-do-pibid/. Acesso em: 10 de julho de 2025.

UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Moção pelo pagamento imediato das bolsas PIBID e Residência Pedagógica e contra os cortes na ciência.** *Portal UFSM*, Santa Maria, 29 de outubro de 2021. Disponível em: https://www.ufsm.br/2021/10/29/mocao-pelo-pagamento-imediato-das-bolsas-pibid-e-residencia-pedagogica-e-contra-os-cortes-na-ciencia. Acesso em: 10 de julho de 2025.

COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO PARA AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Lara Costa [1]
Everton Viesba[2]
Eric Passone[3]
Marilena Rosalen [4]

RESUMO

As Mudanças Climáticas têm exigido práticas educacionais transformadoras como ferramenta de enfrentamento e mitigação de seus efeitos ambientais, econômicos e sociais. Comunidades de Prática como o Movimentos Docentes, fundada em 2010, oferecem um espaço colaborativo onde educadores, de todos os níveis de ensino compartilham reflexões e práticas pedagógicas e participam de capacitações voltadas à construção de conhecimento crítico e emancipatório, firmado sob a perspectiva da pedagogia freireana. O trabalho, de metodologia qualitativa, com uso de levantamento bibliográfico, discutiu o papel da Comunidades de Prática, Movimentos Docentes, na formação para as Mudanças Climática, evidenciando a importância da Educação, como ferramenta de transformação social, frente a Urgência Climática.

Palavras-chave: Comunidades de Prática. Formação Docente. Mudanças Climáticas.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas tem trazido junto aos aprimoramentos tecnológicos, as problemáticas do avanço da crise ambiental. A Emergência Climática destaca-se, não só por sua complexidade, mas pela manifestação de seus efeitos para além do meio ambiente, com impactos observados nos cotidianos sociais e econômicos. Nesse cenário, a capacitação sobre as Mudanças Climáticas na Educação (Leff, 2001; Costa & Loureiro, 2024), torna-se fundamental para a promoção de práticas de enfrentamento e mitigação.

A luz da pedagogia freireana (Freire, 1987), compreende-se a Educação como uma ferramenta de transformação social, ao passo que promove a formação de cidadãos críticos e articulados, especialmente em contextos de crise. (Freire, 1994; Loureiro, 2007)

Castells (1999), na obra A Sociedade em Rede define que as relações humanas, institucionais e produtivas são estruturadas por meio de redes digitais globais. Segundo o autor, essas redes redefinem as concepções de poder,

[1] Mestranda em Ensino de Ciências (PECMA-UNIFESP). Santana.lara@unifesp.br
[2] Doutorando em Educação (PPGE-UNICID), Coord. ObES-UNIFESP
[3] Doutor em Educação, Professor e Vice-Coordenador no PPGE-UNICID.
[4] Doutora em Educação, Professora adjunto no PECMA-UNIFESP.

cultura e comunicação, vez que a informação se torna o principal recurso estratégico no século XXI. Contextualizados na era das redes e mídias digitais, as trocas e interações à distância são mais do que corriqueiras - a de se concordar, que o novo não-comum são as comunicações *in persona*. O distanciamento, ocasionado pela pandemia de Covid-19, forçou-nos a desenvolver mecanismos e ferramentas que possibilitassem - tanto quanto o período pré-pandemia, a riqueza do aprendizado, da formação e da comunicação. (Vieira & Silva, 2020)

Foi sob a urgência do distanciamento social, que a Comunidade de Prática, Movimentos Docentes, fundada em 2010 como um grupo de pesquisa na Universidade Federal de São Paulo, assumiu o desafio de se adaptar aos novos ambientes de aprendizagem, evoluindo para uma Rede de Colaboração.

As Comunidades de Prática oferecem um ambiente propício para a troca de conhecimentos e experiências entre educadores. Promovendo aprendizagem e reflexão coletiva e colaborativa, essas comunidades apresentam-se como ferramentas essenciais para o crescimento profissional, vez que, aliadas às Redes de Colaboração, viabilizam a comunicação entre educadores, alcançando comunidades e contextos de diferentes regiões, o que por sua vez, facilita o compartilhamento de recursos e a inovação pedagógica com o fortalecimento da formação continuada. (Viesba, Rosalen e Santos, 2024)

A Urgência Climática, surge em resposta ao aumento progressivo dos impactos ocasionados pelas Mudanças Climáticas. Discutindo-o não apenas como estudo, mas enfatizando preocupações éticas e políticas associadas a estes efeitos, a Urgência Climática posiciona-se como um movimento que força-nos a refletir sobre o papel de cada indivíduo na luta de enfrentamento às Mudanças Climáticas (Scielo, 2019).

Tal reflexão, coloca em xeque o papel da Educação, em especial Educação Ambiental, que assumem papel estratégico na construção de respostas à crise climática, possibilitando a construção de uma sociedade crítica, comprometida com o planeta e principalmente, capaz de compreender e intervir nos desafios contemporâneos (Vasconcelos, 2024). Neste cenário, o papel do professor ganha destaque, vez que

> “Pesquisas mostram que professores bem treinados têm maior

> capacidade de mediar discussões significativas e de criar estratégias que envolvam os estudantes em questões complexas, como a relação entre mudanças climáticas e justiça social (Costa, Viesba e Rosalen, 2025; Anderson e Santos, 2023)"

Sendo assim, não apenas a Educação torna-se protagonista diante da Urgência Climática (Jacobi, 2011), como tambem o professor, e é neste cenário que as Comunidades de Prática, como o Movimentos Docentes, podem diante da exigência de capacitação em Educação e Clima (Zezzo e Coltri, 2022; Costa, Viesba e Rosalen, 2024) atuarem como espaços de formação e de aprendizagem colaborativos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Comunidades de Prática

O conceito de Comunidade de Prática (CoP), foi formulado por Etienne Wenger e Jean Lave nos anos 1990, sendo consolidado como um referencial teórico essencial na compreensão dos processos de aprendizagem coletiva que ocorrem em espaços não formais de ensino. O saber nas CoPs se dá por meio da troca de experiências entre os sujeitos que a compõe, possibilitando a partilha e o desenvolvimento de atividades significativas. Elas propõem três dimensões essenciais: o domínio compartilhado de interesse, o engajamento dos participantes – de forma mútua e o repertório comum – desenvolvido ao longo do tempo. As CoPs, ajudam educadores a romperem com modelos tradicionais, hierárquicos e fragmentados de ensino, assegurando um ambiente de formação contínua – e continuada, colaborativa e horizontal.

As CoPs são relevantes para a formação docente, pois oferecem espaços de reflexão, diálogo e construção de saberes a partir de práticas cotidianas. Com o avanço das tecnologias digitais, as CoPs virtuais (VCoPs) – como plataformas digitais, grupos em redes sociais e fóruns online reconfiguraram a definição de espaço-tempo de formação e ofertam conexões entre professores de diferentes culturas e regiões. Autores como Schlager e Fusco (2023) esclarecem que a mediação em ambientes digitais, exige uma curadoria de conteúdo e facilitação para evitar que haja dispersão e superficialidade nos vínculos.

Estudos como o de Trust e Horrocks (2017) analisam a efetividade das

CoPs digitais, sob a ótica da promoção da aprendizagem docente. Os autores trazem – com base em pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, que a colaboração online contribui para o desenvolvimento profissional contínuo, além do fortalecimento da identidade do docente e da adoção de novas metodologias-competências pedagógicas.

Ainda que este trabalho explore as potencialidades das Comunidades de Prática na formação – de professores em especial, é importante salientar que mesmo bem articulada e adaptada, as CoPs enfrentam obstáculos, como a qualidade das interações e a intencionalidade destas – como o papel das emoções, afetos e vínculos, por exemplo (Lima, Guimarães e Guarnieri, 2020). Tais obstáculos são justificados pela circulação desenfreada de informações nas redes, o que dificulta a construção de referenciais, e por tal motivo, a manutenção das CoPs exigem planejamento, ética na colaboração – baseada na escuta, a valorização da partilha de experiências e intencionalidade pedagógica.

Movimentos Docentes como uma Rede de Colaboração

A comunidade Movimentos Docentes foi fundada em 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, como estratégia formativa para docentes em isolamento. A comunidade é oriunda do grupo de pesquisa Movimentos Docentes fundado por Marilena Rosalen em 2010 na Universidade Federal de São Paulo. Há 15 anos, o Movimentos Docentes vem a partir de eventos como o I Encontro Nacional (outubro/2020), e o Congresso Internacional Movimentos Docentes – que tem edições anuais, estruturando-se como uma rede comprometida com as tecnologias digitais e a troca de práticas pedagógicas.

O ingresso na comunidade Movimentos Docentes é gratuito e promovido por seus próprios integrantes, que contabilizam mais de 65 mil professores, pesquisadores, estudantes de licenciatura e pós-graduação de todas as regiões do Brasil e de mais de 30 países – entre eles, Moçambique, Portugal, Angola, Chile e México, dado este, que reforça o alcance transnacional de suas atividades e projetos e a postura de colaboração em rede.

Seu “nascimento”, durante a pandemia de 2020, reflete como afirma Wenger (1998) que as CoPs surgem em resposta a uma necessidade

compartilhada. Neste sentido, com o distanciamento social, imposto entre os anos de 2020-2021 incitaram o desejo coletivo por espaços de escruta e aprendizado, por meio do compartilhamento de saberes e experiências.

Foi partindo do entendimento sobre as CoPs e sua postura diante de necessidades compartilhadas, que o Movimentos Docentes estruturou desde 2020 uma formação para as Mudanças Climáticas, por meio de palestras, cursos de formação, minicursos e mesas de debate em eventos anuais, dos programas online – transmitidos pelo canal do Movimentos Docentes no YouTube e através de publicações – como artigos, livros, capítulos, resumos e trabalhos publicados (em anais de evento).

Educação e Clima

A relação entre Educação e Clima é essencial no enfrentamento dos desafios impostos pelas Mudanças Climáticas no século XXI. Compreende-se que a Educação, assume um papel importante diante das crises ambientais, pois atua como um eixo capaz de promover a construção de uma nova consciência crítica e emancipadora. As Mudanças Climáticas presenciadas desde a Revolução Industrial, são intensificadas dada a ação humana, manifestando-se em fenômenos climáticos extremos, como o aumento da temperatura global e perda da biodiversidade. Essas alterações, conforme apontam os relatórios do IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), revelam um cenário alarmante que por sua vez exige uma mobilização colaborativa, entre entes governamentais, civis e educacionais.

É nesse contexto que a Educação Ambiental se insere. Desde os anos 1960, a EA tem sido amplamente discutida por educadores, pesquisadores e ambientalistas, que demonstram preocupação acerca dos impactos da ação humana no meio ambiente, atuando na promoção de uma reflexão crítica sobre o uso dos recursos naturais, incentivando práticas sustentáveis. Documentos como a Declaração de Tbilisi (1977) e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) reforçam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, crítica e transformadora frente aos desafios da crise ambiental. Pesquisadores como Jacobi (2003) e Antunes (2018) entendem a Educação Ambiental como promotora de uma cidadania

ambientalmente responsável e socialmente justa.

Como ampliação à Educação Ambiental, surge a Educação para a Sustentabilidade (EpS), impulsionada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas. A EpS propõe uma formação interdisciplinar e dialógica – aqui destacamos a formação voltada aos professores, empenhada em discutir a preservação dos recursos naturais e a manutenção da vida em prol das futuras gerações. (Costa, Viesba e Rosalen, 2024)

A união entre Educação Ambiental e EpS fortalece a perspectiva de que a Educação pode e deve ser o ponto de partida para o enfrentamento das Mudanças Climáticas, e neste cenário, destaca-se a urgência de práticas que promovam ferramentas concretas para sua mitigação. Encontros internacionais, como a COP26 e a próxima COP30 (Brasil, 2025), reforçam a importância da atuação conjunta, destacando – novamente, o papel da Educação como ponte entre conhecimento, conscientização e ação. Contudo, para que essa transformação se concretize é fundamental promover a capacitar da formação docente.

Lara Costa, Everton Viesba e Marilena Rosalen (2025) propõem dez competências pedagógicas para o enfrentamento das Mudanças Climáticas, articulando saberes interdisciplinares - inspirados na pedagogia freireana e nos 7 Saberes necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin (2000), como educação Interdisciplinar; pensamento crítico; soluções criativas; capacitação digital; empatia e justiça social; aprendizagem baseada em projetos; comunicação eficaz; liderança transformacional; resiliência emocional e engajamento cívico. Neste sentido, compreende-se que Educação e Clima são dimensões inseparáveis na construção do Desenvolvimento Sustentável, e principalmente, na formação de professores para que possam lidar com o desafio de ensinar, sensibilizar e capacitar as futuras gerações na mitigação, adaptação e enfrentamento às Mudanças Climáticas.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Costa, Viesba, Passone e Rosalen integram a Comunidade de Prática,

Movimentos Docentes e têm desenvolvido ao longo dos últimos anos trabalhos que exploram o uso de metodologias qualitativa e quali-quanti (mista) em suas respectivas pesquisas. A autora Lara Costa, por exemplo, investiga em sua dissertação de mestrado, por meio de metodologia quali-quanti, os aspectos que envolvem a formação de professores frente ao desafio das mudanças climáticas globais. O autor Everton Viesba, em sua tese de doutorado, busca trazer uma compreensão ampliada sobre como redes de colaboração e comunidades de prática podem contribuir para a formação docente em ambientes mediados por tecnologias digitais, considerando os atravessamentos entre cultura, subjetividade e profissionalidade docente e potenciais contribuições para políticas públicas que versam sobre a formação de professores.

A pesquisa se desenvolve a partir de uma metodologia qualitativa, com ênfase na abordagem construtivo-interpretativa, e adota a revisão integrativa da literatura como estratégia para mapear os referenciais teóricos, modelos e práticas que sustentam o uso do design colaborativo no contexto educacional. A investigação busca compreender como a participação em comunidades de prática pode favorecer processos formativos autorais, colaborativos e sustentáveis, especialmente quando atravessados por elementos da cultura digital e das práticas pedagógicas emergentes.

Para este trabalho, optou-se por utilizar metodologia qualitativa, com uso de levantamento bibliográfico (Martins, 2004) - acerca das publicações que abordaram o papel da Comunidade de Prática, Movimentos Docentes, na formação para as Mudanças Climáticas, assim como de demais referências que subsidiaram a discussão sobre como se constituem as Comunidades de Prática e o papel da Educação na capacitação e enfrentamento de professores diante da Urgência Climática.

4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho buscou refletir sobre o papel das Comunidades de Prática diante da formação para as Mudanças Climáticas. Firmada em três eixos – pesquisa-ensino-extensão, o Movimentos Docentes é um espaço de promoção de diálogos, experiências e reflexões, que partilha saberes e conhecimentos sobre as mais diversas práticas de ensino-aprendizagem.

Esse ambiente de troca tem apresentado excelentes resultados, seja através das discussões nos V-CoPs, onde cada vez mais acompanha-se o ingresso de mais professores, estudantes do ensino superior, pesquisadores e entusiastas da Educação, como pela participação recorrente dos autores deste trabalho, e demais integrantes do Movimentos Docentes em eventos que promovam a Ciência Aberta.

Recentemente, foi realizado o Curso Intensivo – Introdução às Mudanças Climáticas, promovido e organizado pelo Movimentos Docentes e Costa, Viesba e Rosalen - autores. O curso propôs uma introdução abrangente às mudanças climáticas globais, abordando fundamentos conceituais, causas naturais e antrópicas, evidências científicas e projeções futuras. Analisou os impactos multissetoriais nos ecossistemas, recursos hídricos, saúde, agricultura e segurança alimentar. Discutiu estratégias de mitigação, incluindo transição energética, economia circular e políticas públicas, e explorou práticas de adaptação diante dos novos cenários climáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os autores orgulham-se dos trabalhos desenvolvidos ao longo destes últimos anos, e a oportunidade em divulgar um pouco de suas ações e percepções sobre o papel da Educação. Espaço de discussão como este reafirmam a importância da pesquisa e da extensão acadêmica, voltada à divulgação dos trabalhos à comunidade, de forma articulada e objetiva. Este trabalho não esgota o estudo sobre a importância das Comunidades de Prática, como tão pouco, encerra a discussão sobre a formação para Mudanças Climáticas. Em outras publicações, tivemos a oportunidade de explorar as nuances e carências da formação de professores, em especial no que diz respeito à concepção sobre temas – hoje vinculados às Mudanças Climáticas, como a Educação Ambiental e à Sustentabilidade.

Tais pesquisas identificaram que há no Brasil, uma carência significativa de formações voltadas à Educação e Clima (Zezzo e Coltri, 2022; Costa, Viesba e Rosalen,2024;2025, Costa, 2023), o que evidencia ainda mais o papel da formação contínua – promovida por Comunidades de Prática, frente a necessidade coletiva de capacitação nesta área.

A conscientização para e sobre as Mudanças Climáticas, só se dá por meio de ações colaborativas, entre entes da sociedade – que juntos promovem a resiliência frente aos desafios globais e apresenta-se diante do futuro do planeta de forma ativa e sensibilizada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L., SANTOS, M. Educação para a Sustentabilidade: uma abordagem interdisciplinar. Revista Brasileira de Educação Sustentável, v.12, n.3, p. 45-67, 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jan. 2025.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, L.S.C. Concepções de Sustentabilidade e Educação Ambiental na prática de professores de Ciências/ Lara Santana Correia Costa. – Diadema, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências – Licenciatura) – Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema, 2023.

COSTA, C. A. S; LOUREIRO, C. F. Paulo Freire e Educação Ambiental Crítica: Por uma Práxis Intercultural de Libertação. Revista da Faculdade de Direito da UFG, v. 47, n. 3, 2024.

COSTA, L.; VIESBA, E.; ROSALEN, M. ENTRE O SABER E O FAZER: COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, n°1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.DOI: 10.48075/ri. v27i1.34795

COSTA, L.S.C; VIESBA, E; ROSALEN, M. Sustentabilidade e Educação: carências formativas de professores de ciências. In: Pedro Luis Castrillo Yague; Everton Viesba. (Org.). Educação para Sustentabilidade: pesquisas e práticas locais para mudanças globais. 1ed.Santo André: V&V Editora, 2024, p. 6-368.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

JACOBI, P. et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, 2011.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFF, E. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIMA, E.; GUIMARÃES, D.; GUARNIERI, P. Docência e formação docente: por uma pedagogia do cuidado. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, 2020.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: Elementos para Construção de uma Práxis Educativa Emancipatória. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, H. H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

SCHLAGER, M. S.; FUSCO, J. Teacher Professional Development, Technology, and Communities of Practice: Are We Putting the Cart Before the Horse? The Information Society, v. 19, n. 3, p. 203–220, 2023.

TRUST, T.; HORROCKS, B. 'I never feel alone in my classroom': Teacher professional growth within a blended community of practice. Professional Development in Education, v. 43, n. 4, p. 645–665, 2017.

VASCONCELOS, V.S.Educação Ambiental Crítica, Sociedade e Cidadania – Questões para o Cotidiano. PUC Minas, 2024.

VIEIRA, M.F; SILVA, C.M.S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, 2020.

WENGER, E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEZZO, L. V.; COLTRI, P.P.Educação em Mudanças Climáticas no Contexto Brasileiro: Uma Revisão Integrada. Terra e Didatica, v. 18, 2022.

RUMO A UMA PEDAGOGIA DA INICIATIVA: PROPOSTA DE UM NOVO ETHOS DOCENTE A PARTIR DA CONEXÃO ENTRE PAULO FREIRE E A TEORIA DA EFETUAÇÃO

Cleber Lopes[1]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski[2]

RESUMO

Este artigo teórico apresenta a proposta da Pedagogia da Iniciativa, um novo arcabouço pedagógico que busca promover uma abordagem mais humanizada e criativa para a educação. A proposta surge como alternativa às práticas de educação empreendedora que, muitas vezes, priorizam perspectivas mais individualistas. O estudo parte do desafio de incentivar a criação e protagonismo de educadores e estudantes, sem renunciar a uma visão coletiva e transformadora. O objetivo é construir uma síntese teórica que valorize a iniciativa de ambos, inspirando-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire e na Teoria da Efetuação de Saras D. Sarasvathy. A metodologia utilizada baseia-se em uma análise conceitual e comparativa entre as duas abordagens. Freire contribui com sua ênfase na humanização e na práxis, enquanto Sarasvathy oferece elementos para agir de forma criativa em contextos incertos. O artigo propõe que a lógica efetual, centrada em recursos disponíveis, perdas acessíveis e parcerias colaborativas, pode dialogar com os princípios freirianos. Como contribuição, sugere-se um novo ethos docente: o professor como cocriador efetual, que, ao considerar o contexto e as leituras de mundo dos educandos, estimula a construção de projetos significativos e autorais, fortalecendo sua autonomia e protagonismo na construção de futuros possíveis.

Palavras-chave: Pedagogia da Iniciativa. Paulo Freire. Teoria da Efetuação. Formação de Professores. Empreendedorismo.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se em uma encruzilhada, tensionada entre paradigmas aparentemente opostos, mas que convergem na limitação do potencial humano. De um lado, persiste o modelo de educação bancária, magistralmente denunciado por Paulo Freire, que concebe o educando como um recipiente passivo de conhecimentos depositados por um educador detentor do saber (FREIRE, 1987).

[1] Mestre. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. cleber.lopes@pucpr.edu.br
[2] Doutora. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. raquel.pasternak@pucpr.br

Do outro lado, emerge uma corrente modernizante, a educação empreendedora. Sob um discurso de autonomia, proatividade, inovação e protagonismo, essa abordagem promete preparar os jovens para um futuro incerto, capacitando-os a identificar oportunidades e a gerir as suas próprias carreiras (LIMA et al., 2014; FRESE et al., 2014).

Uma análise crítica revela que, em muitas de suas manifestações, especialmente no Brasil e em outros contextos globais, essa pedagogia funciona como um veículo para a disseminação de uma racionalidade neoliberal (CARMO et al., 2021; ALVES; KLAUS; LOUREIRO, 2021).

Evidencia-se uma lacuna: a ausência de um arcabouço pedagógico que cultive a iniciativa de uma forma genuinamente crítica, libertadora e humanizadora. É premente a necessidade de uma pedagogia que vá além de capacitar sujeitos para abrir um negócio ou gerir a própria marca. O desafio é fomentar a capacidade de intervir no mundo de forma consciente, de ler a realidade para reescrevê-la e, assim, criar coletivamente futuros mais justos e dignos.

Este artigo postula que há uma conexão teórica entre dois campos aparentemente díspares — a Teoria da Efetuação, da cientista da gestão Sara D. Sarasvathy, e a pedagogia crítica de Paulo Freire — podem oferecer as bases para preencher essa lacuna. A ideia é que a lógica de ação *efetual* (o como da ação criadora em contextos de incerteza) pode ser desvinculada de seu contexto econômico padrão e articulada com o propósito existencial *freiriano* (o para quê da humanização e da libertação).

A Efetuação, enquanto teoria processual, descreve como os empreendedores peritos agem para criar o, partindo de recursos disponíveis em vez de metas pré-definidas (SARASVATHY, 2001). Paulo Freire, por sua vez, oferece o *telos*, o horizonte ético-político para essa ação: a busca pelo Ser Mais (FREIRE, 1987).

Buscar a formulação de um *novo ethos docente*: um professor que transcende o papel de transmissor de conteúdo ou de treinador de competências para se tornar um facilitador da práxis, um cocriador efetual que, junto com seus alunos, parte da realidade concreta para construir projetos de intervenção que materializam a esperança e a liberdade.

2 FUNDAMENTOS DA EFETUAÇÃO: UMA LÓGICA PARA A CRIAÇÃO DE FUTUROS

A Teoria da Efetuação, desenvolvida por Sara D. Sarasvathy a partir de seus estudos com empreendedores, representa uma mudança de paradigma na compreensão da tomada de decisão e da ação em ambientes de incerteza (SARASVATHY, 2001). Em vez de ver o empreendedorismo como um processo de descoberta de oportunidades pré-existentes, a Efetuação o enquadra como um processo de criação, onde novos produtos, mercados e futuros são construídos através da agência humana (SARASVATHY, 2008).

O pensamento gerencial e estratégico tradicional é fundamentado no que Sarasvathy denomina *lógica causal*. Este modelo de raciocínio parte de um objetivo específico e pré-definido e, em seguida, foca na seleção dos meios mais eficientes e eficazes para alcançar esse fim (SARASVATHY, 2001).

Neste ponto, a analogia com a educação bancária de Freire é direta. O modelo educacional tradicional opera sob uma lógica causal: o efeito desejado é um conjunto de conhecimentos e competências definido pelo currículo; os meios são as aulas expositivas, os livros didáticos e as avaliações padronizadas, utilizados para depositar esse conteúdo nos alunos de forma eficiente (FREIRE, 1987). O futuro do aluno (sua aprovação, sua qualificação) é previsto com base na execução bem-sucedida desse plano de ensino.

A Efetuação inverte a sequência causal: ela toma um conjunto de meios como dado e foca na seleção entre os possíveis efeitos que podem ser criados com esse conjunto de meios (SARASVATHY, 2001). A lógica efetual é, portanto, orientada por meios e dependente do ator. Sua máxima fundamental é a inversão da causalidade: na medida em que posso controlar o futuro, não preciso prevê-lo (SARASVATHY, 2001).

Essa inversão representa uma mudança filosófica profunda. O futuro deixa de ser algo a ser previsto ou descoberto e passa a ser algo a ser feito, criado e moldado pela ação humana (SARASVATHY, 2008).

2.1 Os Cinco Princípios da Lógica Efetual: Uma Anatomia da Ação Criadora

A lógica efetual não é um conceito abstrato, mas um conjunto de heurísticas práticas e observáveis que guiam a ação de empreendedores. Sarasvathy sistematizou essa lógica em cinco princípios inter-relacionados.

Iniciando com o Pássaro na Mão (Bird-in-Hand), que é o princípio de partida. Em vez de começar com uma ideia de negócio ou um objetivo de mercado, a ação efetual começa com um inventário dos meios que o agente tem sob seu controle imediato (SARASVATHY, 2008). Sarasvathy organiza esses meios em três categorias fundamentais: *Quem eu sou:* Meus traços de personalidade, gostos, valores e habilidades intrínsecas; *O que eu sei:* Minha educação formal, treinamento, expertise profissional e experiências de vida; *Quem eu conheço:* Minhas redes de contatos sociais e profissionais (SARASVATHY, 2001).

O segundo princípio, a Perda Acessível (Affordable Loss), redefine a abordagem ao risco. A lógica causal foca na maximização do retorno esperado (*expected return*), o que exige previsões sobre o potencial de ganho de um projeto. Em um ambiente de alta incerteza, tais previsões são pouco confiáveis. A lógica efetual, por outro lado, foca no controle do risco negativo (*downside*). O empreendedor não se pergunta: quanto eu posso ganhar com isso? Mas sim, O que eu posso me permitir perder para dar o próximo passo? (SARASVATHY, 2008).

O princípio de número três, Colcha *de Retalhos (Crazy Quilt),* aborda a interação com outros atores. A lógica causal vê o ambiente de negócios como um campo competitivo, onde o objetivo é derrotar os concorrentes. A lógica efetual, por sua vez, vê o ambiente como um espaço de cocriação. Como o empreendedor efetual parte sem um mercado pré-definido, a análise competitiva detalhada tem pouco valor (SARASVATHY, 2008). Em vez disso, o foco está na construção de parcerias com *stakeholders* auto-selecionados.

A *Limonada (Lemonade, quarto princípio,* inspirado no ditado “Se a vida lhe der limões, faça uma limonada”, este princípio trata da atitude perante o inesperado. A lógica causal busca evitar surpresas, pois elas desviam o projeto de seu plano pré-definido. Na lógica efetual, onde não há um plano rígido, as surpresas, as contingências e até mesmo as más notícias não são vistas como

ameaças, mas como fontes valiosas de informação e oportunidade (SARASVATHY, 2008).

E o quinto princípio, o *Piloto no Avião (Pilot-in-the-Plane),* é o princípio unificador que sustenta todos os outros. Ele representa a crença de que o futuro não é algo a ser descoberto, previsto ou que segue tendências inevitáveis, mas sim algo que é *feito* através da agência humana (SARASVATHY, 2008).

Ao focar em atividades que estão sob seu controle (seus meios, suas perdas, seus parceiros, suas reações às surpresas), o empreendedor efetual molda ativamente uma fatia do futuro. Essa visão de mundo empoderadora substitui a ansiedade da previsão pela confiança na ação e na cocriação, estabelecendo a base para uma pedagogia da iniciativa.

3 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA: UMA PRÁXIS PARA A LIBERTAÇÃO

Se a Efetuação nos oferece uma gramática da ação criadora, a pedagogia de Paulo Freire nos fornece seu propósito último: a libertação humana. Para construir a ponte com a Efetuação, é preciso revisitar os pilares de seu pensamento.

O ponto de partida da pedagogia freiriana é uma crítica contundente ao modelo educacional hegemônico, que ele metaforicamente denominou *educação bancária* (FREIRE, 1987). Essa prática, segundo Freire, é fundamentalmente desumanizadora. Ela nega o diálogo, inibe a criatividade e a criticidade, e serve aos interesses da classe opressora, pois seu objetivo implícito é a domesticação e a adaptação dos indivíduos à realidade tal como ela é, em vez de capacitá-los para sua transformação (FREIRE, 1987). A educação bancária pressupõe uma dicotomia entre o homem e o mundo; o conhecimento é um conjunto de fatos e informações desconectados da experiência vivida dos sujeitos.

Como alternativa radical, Freire propõe a *educação problematizadora*. Esta abordagem rompe com a verticalidade da relação educador-educando e institui uma nova dinâmica, na qual ambos se tornam co-investigadores críticos da realidade que os cerca (FREIRE, 1987). A educação problematizadora não se baseia na transferência de conhecimento, mas no ato de desvelar a realidade

para conhecê-la criticamente (FREIRE, 1987). A educação deixa de ser um ato de depósito para se tornar um ato de conhecimento e transformação.

A educação problematizadora se sustenta sobre três pilares conceituais indissociáveis, que constituem o núcleo da proposta libertadora de Freire. O primeiro e mais fundamental é o *diálogo*.

É no encontro dialógico, mediado pelo mundo, que os sujeitos pronunciam a realidade, nomeando-a e, ao fazê-lo, recriando-a. O diálogo autêntico exige fé nos homens, humildade, esperança e pensamento crítico. É um ato de amor e coragem que se opõe à arrogância, ao autoritarismo e à manipulação da educação antidialógica. É a essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987).

O segundo pilar é a *práxis*. Inspirado na tradição marxista, Freire define a práxis como a unidade inseparável e dialética entre reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987). A educação libertadora é, em si mesma, uma práxis, opondo-se tanto ao verbalismo (a reflexão sem ação) quanto ao ativismo (a ação sem reflexão), que se torna cega e ineficaz.

A práxis autêntica implica que a reflexão crítica sobre a realidade deve conduzir a um engajamento transformador, e que a ação transformadora, por sua vez, deve ser constantemente iluminada pela reflexão crítica. É por meio desse movimento contínuo que os homens e mulheres fazem a sua história (FREIRE, 1987).

O terceiro pilar, que emerge do diálogo e da práxis, é a *conscientização*. Este não é um mero tomar consciência em um sentido psicológico, mas um processo político e epistemológico profundo. A conscientização é a passagem de uma consciência ingênua ou mágica, que não percebe as causas profundas dos problemas e os atribui ao destino ou à sorte, para uma consciência crítica, que é capaz de apreender a realidade em suas contradições sociais, políticas e econômicas (FREIRE, 1987).

4 RESSIGNIFICANDO OS MEIOS: DA TRÍADE DE SARASVATHY À LEITURA DE MUNDO FREIRIANA

O ponto de partida da Pedagogia da Iniciativa é o princípio efetual do *Pássaro na Mão* (*Bird-in-Hand*): começar com os meios disponíveis

(SARASVATHY, 2008). No entanto, a síntese com Freire exige uma ressignificação profunda do que constitui os meios do educando. Na formulação de Sarasvathy, os meios são quem eu sou, o que eu sei, quem eu conheço — uma tríade focada em atributos, conhecimentos e redes individuais, frequentemente interpretada em um contexto profissional ou de negócios (SARASVATHY, 2001).

Na Pedagogia da Iniciativa, essa tríade é expandida e politizada. Os meios fundamentais do estudante não são apenas suas competências individuais, mas, sobretudo, sua realidade concreta e vivida, seu capital cultural, suas experiências, suas contradições e sua leitura de mundo (FREIRE, 1987). O trabalho do professor-efetualista-freiriano começa, portanto, com um processo dialógico de investigação, análogo à investigação do universo temático de Freire.

As perguntas que guiam o início do processo pedagógico não são quais são suas habilidades para o mercado? mas sim:

- *Quem somos nós?* (Uma exploração da identidade individual e coletiva, das histórias, dos valores, das culturas presentes na sala de aula).
- *O que sabemos sobre nosso mundo?* (Um levantamento dos saberes da experiência, das percepções sobre a comunidade, o bairro, a cidade, seus problemas e suas potencialidades).
- *Quem conhecemos em nossa comunidade?* (Um mapeamento das redes de relações, das associações, dos movimentos sociais, dos agentes locais que podem se tornar parceiros).

Essa abordagem transforma o ponto de partida da ação educativa. Ela ancora a aprendizagem na existência concreta dos alunos, validando seus saberes e experiências como recursos legítimos e poderosos. A leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1987), e essa leitura de mundo se torna o principal meio a partir do qual projetos e futuros podem ser criados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da constatação de uma encruzilhada na educação contemporânea: a estagnação de modelos passivos e a ascensão de um discurso empreendedor que, sob a bandeira da iniciativa, promove uma lógica individualista e mercadológica.

Argumentou-se que a superação dessa falsa dicotomia exige um novo arcabouço teórico-prático. A ideia central, desenvolvida ao longo desta análise, é que a fusão da lógica de ação da Teoria da Efetuação de Sara Sarasvathy com o propósito ético-político da pedagogia libertadora de Paulo Freire oferece essa terceira.

A conexão proposta não é uma simples justaposição, mas uma síntese transformadora. A Efetuação, com seus princípios do Pássaro na Mão, Perda Acessível, Colcha de Retalhos e Limonada, fornece uma gramática concreta para a ação em um mundo incerto. Ela oferece o como: um método para partir de recursos existentes, agir de forma incremental, construir alianças e transformar o inesperado em oportunidade. No entanto, desprovida de um propósito claro, essa lógica de ação corre o risco de ser cooptada para qualquer fim, inclusive para a reprodução da exploração e do individualismo que a educação empreendedora de viés neoliberal promove.

É aqui que a pedagogia de Freire se torna indispensável. Ela fornece o para quê, o horizonte ético inegociável: a humanização, a libertação da opressão e a busca coletiva pelo Ser Mais. Freire ancora a ação em um compromisso com a justiça social, o diálogo e a práxis. Ao infundir a lógica efetual com o propósito freiriano, a Pedagogia da Iniciativa nasce como um modelo que equipa os estudantes com as heurísticas para navegar e criar, ao mesmo tempo que os fundamenta em um compromisso ético com a transformação do mundo.

O resultado é uma pedagogia onde a iniciativa não é a capacidade de se adaptar ao mundo como ele é, mas a coragem e a competência para, coletivamente, criar o mundo como ele deveria ser. A Pedagogia da Iniciativa propõe, assim, um novo ethos docente: o professor como um cocriador efetual, um facilitador da práxis que parte da leitura de mundo dos alunos para construir projetos que lhes permitam ser sujeitos de sua própria história.

As implicações futuras desta proposta são vastas. Elas apontam para a necessidade de pesquisas empíricas, idealmente utilizando a Pesquisa Baseada em Design (DBR), para testar, refinar e adaptar este modelo em diversos contextos educacionais. Indicam também a urgência de uma reformulação profunda na formação de professores, que deve ir além da didática de conteúdos para cultivar este novo ethos de facilitador da agência e da criticidade. Acima de

tudo, esta proposta convida a um debate mais amplo e corajoso sobre os verdadeiros fins da educação em uma sociedade que se pretende democrática.

Em última análise, a Pedagogia da Iniciativa é um chamado para que a educação retome sua vocação mais nobre: ser, como Freire sonhou, uma autêntica prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226115, 2021.

CARMO, Luana J. O. et al. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. 1, p. 18–31, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESE, Michael et al. The effectiveness of an entrepreneurship training program in a developing country: A randomized controlled trial. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 23, n. 5, p. 733-748, 2014.

LIMA, E. et al. **GUESS - Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey - Relatório Brasil 2013/2014**. Recife: UFPE, 2014.

SARASVATHY, Saras D. Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, p. 243-263, 2001.

SARASVATHY, Saras D. **Effectuation: Elements of entrepreneurial expertise**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2008.

PARA ALÉM DA COMPETÊNCIA: RESSIGNIFICANDO O FRAMEWORK ENTRECOMP PARA UMA PRÁXIS DOCENTE NO CONTEXTO LUSÓFONO

Cleber Lopes[1]

RESUMO

O presente artigo teórico, de natureza ensaística e com base em revisão bibliográfica, tem como objeto o Framework de Competências de Empreendedorismo (EntreComp). O problema de pesquisa reside na sua aplicação acrítica, que arrisca promover uma visão instrumental da educação, alinhada a uma lógica neoliberal, desvinculada de propósitos sociais. O objetivo central é propor uma ressignificação do EntreComp, adequando-o às diversas realidades do espaço lusófono. Como aporte teórico, o estudo estabelece um diálogo crítico entre o framework, o pensamento de Paulo Freire (com conceitos como práxis, conscientização e leitura crítica do mundo) e a teoria da Efetuação de Saras Sarasvathy (com sua lógica de ação baseada em recursos disponíveis). A metodologia consiste na análise conceitual e na articulação desses referenciais para traduzir pedagogicamente as competências do EntreComp. Como principal resultado, argumenta-se que as competências do framework, quando ressignificadas, podem ser transformadas de meros descritores técnicos em pilares para uma Pedagogia da Iniciativa com foco na emancipação. O artigo conclui com uma proposta de apropriação crítica do EntreComp, utilizando-o como ferramenta para desenhar percursos formativos que unam inovação pedagógica e transformação social.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Empreendedora. Framework EntreComp. Paulo Freire. Efetuação.

1 INTRODUÇÃO

O Framework de Competências de Empreendedorismo, conhecido como EntreComp, emergiu como uma política pública da União Europeia (UE), desenvolvido pelo Joint Research Centre (JRC) em nome da Direção-Geral do Emprego, Assuntos Sociais e Inclusão (DG EMPL) (BACIGALUPO et al., 2016). Esta iniciativa insere-se num esforço mais amplo, iniciado em 2006, de definir o sentido de iniciativa e empreendedorismo como uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida numa sociedade baseada no conhecimento (UNIÃO EUROPEIA, 2006).

A disseminação do EntreComp, não ocorre de forma homogénea. A sua viagem da Europa para outros contextos, nomeadamente o espaço lusófono, revela um complexo processo de tradução cultural e ideológica. Em Portugal, a sua adoção é explícita e direta, servindo como referencial para uma miríade de iniciativas que vão da formação profissional a projetos para a juventude,

[1] Mestre, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cleber.lopes@pucpr.edu.br

alinhando o país com as diretrizes europeias (BACIGALUPO et al., 2016; UNIÃO EUROPEIA, 2021).

Este cenário de adoção direta contrasta agudamente com a realidade brasileira. No Brasil, embora a educação empreendedora tenha sido integrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a sua implementação ocorre frequentemente sob uma ótica neoliberal. Conceitos como protagonismo e projeto de vida são cooptados para servir a uma agenda de flexibilização do trabalho e individualização da responsabilidade, mascarando desigualdades estruturais com uma retórica de mérito pessoal, como apontam Cássio e Goulart (2022). Esta abordagem representa, portanto, uma tradução ideológica da tendência global.

Expandindo a análise para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como Angola e Moçambique, a educação empreendedora é enquadrada como uma estratégia para o desenvolvimento socioeconómico e para o combate a altas taxas de desemprego juvenil. Nestes contextos, a política é vista como uma necessidade desenvolvimentista, mas a sua implementação enfrenta desafios estruturais, de formação docente e de adequação curricular que podem levar a uma aplicação superficial ou a um silenciamento curricular, onde a política existe no papel, mas não se efetiva na prática pedagógica.

Esta diversidade de apropriações lança a questão central que orienta este artigo: Como pode este framework apoiar uma formação de professores que seja simultaneamente crítica e contextualmente relevante para as realidades díspares de Portugal, Brasil, Angola e Moçambique?

A tese aqui defendida é que a aplicação acrítica do EntreComp se arrisca a consolidar uma nova forma de educação bancária (FREIRE, 1987), focada no desenvolvimento de competências técnicas desprovidas de propósito social. Contudo, argumenta-se que o framework não precisa ser descartado. Ao ser colocado em um diálogo crítico com o pensamento de Paulo Freire, que funciona como uma bússola ética, e com a teoria da Efetuação de Saras Sarasvathy, que oferece uma lógica para a práxis, o EntreComp pode ser traduzido pedagogicamente.

Esta tradução o transforma de um manual de conformidade para o mercado em um mapa para uma Pedagogia da Iniciativa, cujo objetivo é formar

professores capazes de fomentar a agência cidadã e a transformação social em seus contextos específicos. O objetivo deste artigo é, portanto, analisar criticamente o Framework EntreComp à luz destes referenciais, propondo uma apropriação que fundamente uma formação docente empreendedora com sentido social e emancipatório.

2 O FRAMEWORK ENTRECOMP: UMA LINGUAGEM COMUM E O RISCO INSTRUMENTAL

Para realizar uma análise crítica do EntreComp, é primeiro necessário compreender a sua estrutura e o seu valor instrumental, para depois desvelar os riscos ideológicos que uma leitura superficial pode acarretar.

2.1 Análise Estrutural do Documento

O EntreComp foi concebido para ser um quadro de referência abrangente e flexível. A sua estrutura é organizada de forma lógica e hierárquica, composta por três áreas de competência interligadas, que se desdobram em um total de 15 competências específicas (BACIGALUPO et al., 2016).

As três áreas do EntreComp são constituídas pelas Ideias e Oportunidades; Recursos; Em Ação. O valor instrumental desta estrutura é inegável. Ao fornecer um vocabulário comum e uma arquitetura clara, o EntreComp ajuda a tornar o conceito multifacetado de empreendedorismo menos abstrato e mais operacionalizável (BACIGALUPO et al., 2016).

Para formuladores de políticas e educadores, ele oferece um referencial partilhado que facilita o diálogo, o desenho curricular e a criação de ferramentas de avaliação, promovendo uma compreensão mais coesa do que significa desenvolver uma mentalidade empreendedora.

2.2 A Crítica à Competência Neutra: O Risco da Educação Bancária 2.0

A aparente clareza e neutralidade técnica do EntreComp escondem, no entanto, um risco significativo. A crítica fundamental de Paulo Freire à educação reside na sua recusa da neutralidade: nenhuma prática educativa é um ato neutro; ela serve ou à domesticação dos indivíduos, conformando-os à realidade

existente, ou à sua libertação, capacitando-os para a transformar (FREIRE, 1987; 1996).

O conceito de competência, se desvinculado de um projeto ético-político de mundo, torna-se problemático. Lido de forma superficial e descontextualizada, o EntreComp pode facilmente converter-se numa ferramenta de domesticação para a ideologia neoliberal. Uma competência como autoeficácia pode ser interpretada não como a consciência do poder de transformar, mas como a resiliência individual para suportar um mercado de trabalho precário. (CÁSSIO; GOULART, 2022).

Esta abordagem instrumental ecoa diretamente o que Freire (1987, p. 57) denominou de educação bancária. Neste modelo, o educador deposita conhecimentos ou, neste caso, competências, nos educandos, vistos como recipientes passivos.

Se o EntreComp for utilizado como uma lista de verificação de habilidades a serem transmitidas e mensuradas, ele torna-se uma cartilha moderna que, sob o disfarce da inovação e do empreendedorismo, reforça o individualismo e a competitividade, minando a solidariedade e a ação coletiva (ROBERTS, 2017).

A própria estrutura do EntreComp (Ideias → Recursos → Ação) sugere um fluxo linear que privilegia uma lógica causal: primeiro, define-se um objetivo (a oportunidade); depois, reúnem-se os meios (recursos); por fim, executa-se um plano para alcançar esse objetivo. Esta lógica, como demonstrado por Sarasvathy (2001), é eficaz em contextos previsíveis, mas inadequada para a incerteza inerente à criação de algo novo. A transformação social, por sua natureza, é um processo incerto e emergente.

A práxis freiriana não é um plano linear, mas um ciclo dialético de ação-reflexão-ação, onde os objetivos e os meios se transformam mutuamente através do engajamento com a realidade (FREIRE, 1987). Portanto, a estrutura implícita do EntreComp, se não for problematizada, pode induzir os educadores a adotarem uma pedagogia prescritiva e linear, diametralmente oposta à pedagogia dialógica e problematizadora que se busca.

3 O CONTRAPONTO ÉTICO-PRÁTICO: AS BÚSSOLAS DE FREIRE E SARASVATHY

Para resgatar o EntreComp do seu risco instrumental e transformá-lo numa ferramenta para a emancipação, é necessário ancorá-lo em dois referenciais teóricos robustos: a pedagogia crítica de Paulo Freire, como horizonte ético, e a teoria da Efetuação de Saras Sarasvathy, como lógica da práxis.

3.1 A Práxis Libertadora como Horizonte Ético (Paulo Freire)

O pensamento de Paulo Freire oferece a bússola ético-política para orientar a aplicação de qualquer framework educacional. Vários dos seus conceitos-chave são fundamentais para a ressignificação proposta. Pela práxis que é mais do que a simples prática, a práxis é a união indissolúvel e o ciclo contínuo entre ação e reflexão, com o propósito explícito de transformar o mundo. (FREIRE, 1987).

Pela conscientização o processo pelo qual os indivíduos e as comunidades desenvolvem uma consciência crítica das forças sociais, políticas e económicas que moldam a sua realidade, transitando de uma consciência ingénua para uma consciência crítica. Este processo não é um ato puramente intelectual, mas um despertar que impulsiona à ação transformadora.

A Leitura do Mundo e da Palavra que para Freire, é a alfabetização autêntica que precede a decodificação de letras. Começa com a leitura do mundo, ou seja, a capacidade de interpretar criticamente o próprio contexto social. (FREIRE, 1996).

O Inédito-Viável é o conceito que representa a utopia concreta de Freire. Não se trata de um sonho inatingível, mas de uma possibilidade histórica, ainda não realizada, que emerge da denúncia das situações-limite (as barreiras opressoras da realidade) e do anúncio de uma nova realidade. O inédito-viável é o que alimenta a esperança e mobiliza a luta pela transformação.

E por fim, o Diálogo vs. Cultura do Silêncio já que o diálogo é o encontro de sujeitos que mediatizam o mundo para o compreender e transformar juntos. Pressupõe igualdade, respeito e amorosidade. Opõe-se à cultura do silêncio, um estado social no qual os oprimidos são impedidos de nomear a sua própria realidade, internalizando a voz do opressor (FREIRE, 1987).

3.2 A Efetuação como Lógica da Ação Transformadora (Saras Sarasvathy)

Se Freire oferece o porquê e o para quê da ação educativa, a teoria da Efetuação de Saras Sarasvathy oferece uma poderosa descrição do como. Desenvolvida a partir do estudo de empreendedores peritos em ambientes de alta incerteza, a Efetuação é uma lógica de ação não-preditiva que contrasta com a lógica causal tradicional (SARASVATHY, 2001; 2008).

Em vez de começar com um objetivo e procurar os meios para o atingir (causalidade), a Efetuação começa com os meios disponíveis e imagina os fins possíveis (efetuação). Os seus cinco princípios fornecem uma metodologia prática notavelmente alinhada com a práxis freiriana:

Bird-in-Hand (Pássaro na Mão): Começar com os meios que se tem à mão: quem eu sou (identidade, valores), o que eu sei (conhecimentos, experiências) e quem eu conheço (redes sociais). Esta abordagem, que parte do concreto e do existente, é a perfeita operacionalização da pedagogia freiriana, que sempre parte dos saberes de experiência feitos e da realidade vivida pelos educandos.

Affordable Loss (Perda Acessível): Investir apenas o que se está disposto a perder, em vez de calcular o retorno esperado. Este princípio protege os atores de se exporem a riscos catastróficos e promove a ação de base, que não depende de grandes financiamentos externos, mas da mobilização de recursos comunitários. Fomenta a autonomia e reduz a dependência, valores centrais para Freire.

Crazy Quilt (Colcha de Retalhos): Construir o futuro por meio de parcerias com stakeholders que se auto selecionam e se comprometem com o projeto. O projeto é cocriado por esta rede de parceiros. Esta é a materialização do diálogo freiriano e da ação coletiva. A transformação não é obra de um visionário solitário, mas de uma comunhão de sujeitos que tecem juntos uma nova realidade.

Lemonade (Limonada): Tratar as surpresas, os erros e os imprevistos não como obstáculos, mas como oportunidades para aprender e descobrir novos caminhos. Este princípio reflete a natureza dialética da práxis, onde a reflexão

crítica sobre a ação e os seus resultados (esperados ou não) realimenta e redireciona a ação futura de forma contínua.

Pilot-in-the-Plane (Piloto no Avião): O futuro não é algo a ser previsto ou descoberto, mas a ser criado através da ação humana. Este princípio rejeita o fatalismo e a passividade, afirmando os seres humanos como sujeitos da sua própria história, capazes de intervir e moldar a realidade. É a essência da visão de Freire sobre o ser humano como um ser de transformação (SARASVATHY, 2001).

A junção destes dois referenciais revela uma sinergia profunda. A efetuação pode ser vista como uma microteoria da práxis. Enquanto Freire articula a grande filosofia da libertação, Sarasvathy fornece um conjunto de princípios e heurísticas que descrevem como indivíduos e grupos podem agir de forma eficaz e transformadora em contextos de incerteza, utilizando recursos locais e construindo alianças. A Efetuação oferece a gramática da ação para a filosofia da libertação de Freire, e é esta fusão que permite ressignificar o EntreComp de forma robusta e coerente.

4 RESSIGNIFICANDO O ENTRECOMP: UM DIÁLOGO PARA A PRÁXIS DOCENTE

A aplicação do duplo filtro teórico – a bússola ética de Freire e a lógica prática da Efetuação – permite batizar cada competência do EntreComp com um novo propósito, transformando-as de habilidades técnicas para o mercado em capacidades para a práxis cidadã. Esta seção detalha essa ressignificação, estruturada em torno das três áreas do framework.

Da Oportunidade de Mercado ao Inédito-Viável (Área: Ideias e Oportunidades)

Nesta área, a mudança fundamental é deslocar o foco da identificação de lacunas de mercado para a identificação de lacunas de justiça e dignidade na comunidade. A competência identificar oportunidades é ressignificada como a capacidade de realizar uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1996). Em vez de procurar dores de consumidores, o professor e os alunos aprendem a investigar e a identificar as situações-limite da sua comunidade. A oportunidade deixa de ser um nicho de mercado para se tornar um inédito-viável. A Criatividade

transcende a geração de ideias de negócio para se tornar a capacidade de pronunciar o mundo de forma original e coletiva (FREIRE, 1987).

Da Mobilização de Capital à Efetuação Solidária (Área: Recursos) Aqui, a lógica da acumulação de capital é substituída pela lógica da articulação de recursos comunitários. A competência Autoconsciência e autoeficácia é radicalmente ressignificada como conscientização (FREIRE, 1987). Não se trata de uma crença individualista no sucesso, mas do processo coletivo de se reconhecer como sujeito histórico. A competência mobilizar recursos torna-se a práxis da Efetuação solidária. Em vez de priorizar a busca por financiamento externo, a ação começa com os princípios Bird-in-Hand e Crazy Quilt (SARASVATHY, 2001).

Da Iniciativa Individual à Práxis Coletiva (Área: Em Ação) A ação deixa de ser o ato isolado de um empreendedor-herói para se tornar o movimento engajado de uma comunidade. Assumir a iniciativa é ressignificada como o ato de coragem de romper com a cultura do silêncio e decidir pela práxis (FREIRE, 1987). O Planeamento e gestão é substituído pela navegação da incerteza através da lógica efetual, cocriado com os parceiros da colcha de retalhos. Por fim, aprender com a experiência torna-se o coração da práxis e a encarnação do princípio da Limonada, o movimento dialético de ação-reflexão-ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que o Framework EntreComp, apesar dos seus riscos de instrumentalização neoliberal, não precisa ser categoricamente rejeitado pelos educadores comprometidos com uma pedagogia crítica. Pelo contrário, ele pode ser um poderoso aliado na formação de professores no contexto lusófono, mas apenas sob uma condição crucial: que seja utilizado não como um manual de instruções ou uma cartilha a ser seguida, mas como um mapa a ser navegado com a bússola ética de Paulo Freire e a lógica de ação da Efetuação.

A proposta aqui delineada não é de substituição, mas de apropriação crítica e ressignificação. Trata-se de transformar o conceito de empreendedorismo, frequentemente associado ao individualismo e ao mercado,

numa Pedagogia da Iniciativa com foco na agência cidadã, na ação coletiva e na transformação social.

As implicações práticas desta abordagem para a formação de professores são profundas e concretas. Em vez de programas que ensinam os futuros docentes a replicar modelos de planos de negócios, a formação passaria a concentrar-se no desenvolvimento de capacidades para a práxis comunitária. Os currículos de formação docente poderiam ser redesenhados para incluir metodologias de diagnóstico comunitário participativo, técnicas de mapeamento de recursos e saberes locais, estratégias de articulação de parcerias e metodologias de projeto baseadas em ciclos de ação-reflexão.

Este modelo ressignificado oferece um arcabouço teórico-metodológico que permite um diálogo construtivo entre as diferentes realidades do espaço lusófono. Ele fornece uma linguagem comum (a estrutura do EntreComp) que é, simultaneamente, flexível o suficiente para ser preenchida com os conteúdos e desafios específicos de uma comunidade rural em Moçambique, uma periferia urbana no Brasil ou uma freguesia em Portugal. Permite, assim, transcender a dicotomia entre a importação acrítica de políticas globais e a recusa total delas, abrindo um terceiro caminho: o da tradução crítica e da adaptação emancipatória.

Este artigo, sendo de natureza teórico-propositiva, reconhece as suas limitações e aponta para a necessidade de investigações futuras. A validação e o refinamento desta proposta dependem da sua experimentação no terreno, através de estudos de caso, pesquisas-ação e estudos comparativos que analisem o impacto de abordagens distintas da educação empreendedora no desenvolvimento da agência, da consciência crítica e do engajamento cívico dos estudantes e das suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BACIGALUPO, Margherita; KAMPYLIS, Panagiotis; PUNIE, Yves; VAN DEN BRANDE, Geert. **EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework**. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016. Disponível em: https://eige.europa.eu/resources/lfna27939enn.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora. Apropriação/tradução de Paulo Freire na BNCC e na Reforma do Ensino Médio. **Lusotopie**, n. 21, 2022. Disponível em: https://journals.openedition.org/lusotopie/7035. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROBERTS, Peter. Neoliberalismo Impuro: Uma crítica Freiriana das Tendências Dominantes na Educação Superior. **Rizoma Freiriano**, n. 22, 2017. Disponível em: https://www.rizoma-freireano.org/articles-2222/neoliberalismo-impuro-uma-22. Acesso em: 20 ago. 2024.

SARASVATHY, Saras D. Causation and Effectuation: Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency. **Academy of Management Review**, v. 26, n. 2, p. 243-263, 2001.

SARASVATHY, Saras D. **Effectuation**: Elements of Entrepreneurial Expertise. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2008.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE). **Jornal Oficial da União Europeia**, L 394/10, 30 dez. 2006. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962. Acesso em: 20 ago. 2024.

UNIÃO EUROPEIA. **EntreComp: a practical guide, easing the access to entrepreneurship**. 2021. Disponível em: https://eismea.ec.europa.eu/news/entrecomp-practical-guide-easing-access-entrepreneurship-2021-06-22_en. Acesso em: 20 ago. 2024.

DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA E DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Andressa Maris Rezende Oliveri[1]

RESUMO

Este trabalho analisa a experiência de formação pela/para pesquisa dos professores da educação básica que participaram do programa Observatório da Educação (OBEDUC), atuando como professores pesquisadores da educação básica, em uma pesquisa em rede desenvolvida por três universidades dos estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo. Para compreender a experiência de formação na/para pesquisa e suas contribuições para a formação continuada destes professores, no contexto da instituição do interior de Minas Gerais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e a análise documental dos documentos elaborados pelo governo federal e pela instituição de ensino sobre o programa. O arcabouço teórico que subsidiou as análises contempla a formação de professores na perspectiva crítica e reflexiva (Pimenta, 2012; Curado Silva, 2018), bem como a pesquisa na educação básica (Lüdke, 2001; André, 2012). Dentre os resultados, destaca-se a importância do OBEDUC para a formação continuada desses professores, no que se refere à compreensão da formação, profissão e identidade docente; à organização do trabalho pedagógico; ao desenvolvimento de pesquisas e projetos na escola; e à análise de políticas, programas e currículos educacionais e sua influência neste espaço. Observou-se, ainda, que a formação pela/para pesquisa implicou a participação ativa dos docentes em todas as etapas do processo investigativo. A parceria entre universidade e escola promoveu a troca de conhecimentos entre professores experientes e iniciantes, abordando a atividade de pesquisa, a formação docente, a política educacional e as condições de trabalho. Embora o OBEDUC não tivesse como objetivo principal a formação continuada dos professores da educação básica, a maneira como ele foi desenvolvido nesta instituição contribuiu para o processo formativo destes profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor pesquisador. Política educacional. Obeduc. Educação básica.

1 INTRODUÇÃO

No final dos anos 2000, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a educação e a formação de professores experimentaram um período de investimentos e a proposição de ações para o desenvolvimento destas áreas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para dar sequência as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2004-2024), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Além da promulgação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009, que instituiu os

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto - andressaroliveri@gmail.com

programas de formação de professores como o Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As ações de formação de professores são organizadas em regime de colaboração entre União, estados e municípios, com a atuação das instituições federais de ensino superior (IFES) na mediação e operacionalização dos programas em parceria com as redes estaduais e municipais de educação.

O Obeduc foi criado em 2006 e visava a formação de pesquisadores no âmbito do Ensino Superior e da Educação Básica para discussão de temáticas relativas à educação em uma perspectiva de formação crítica e reflexiva aliada à pesquisa, e de aproximação entre escola e universidade. Os professores são percebidos como produtores do conhecimento, já a escola e a universidade como espaços de formação inicial e continuada. Esta compreensão da formação de professores se aproxima da concepção de formação crítica que entende o professor como profissional que reflete, questiona e examina sua prática pedagógica. A pesquisa constitui-se em um elemento importante do processo formativo, pois auxilia o professor no processo de reflexão crítica sobre seu trabalho, além de produzir conhecimentos e propor diferentes caminhos para o aprimoramento de sua prática.

O presente trabalho apresenta algumas reflexões a respeito da experiência de formação pela/para pesquisa dos professores da educação básica que participaram do programa OBEDUC, atuando como professores pesquisadores da educação básica, em uma pesquisa em rede entre três instituições de ensino superior do Ceará, Minas Gerais e São Paulo. O texto está organizado em quatro seções, além da introdução e considerações finais. A segunda seção aborda a importância da pesquisa na formação de professores, a terceira se refere a contextualização do programa no âmbito federal, a quarta trata dos aspectos metodológicos, e a quinta seção apresenta as reflexões a respeito da experiência formativa dos docentes da educação básica no programa.

2 A PESQUISA NA/PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores em uma perpectiva crítica e reflexiva envolve a ação orientada para a construção de saberes e conhecimentos, por meio da formação teórica e sólida, tempo para reflexão no coletivo de professores na escola, condições de trabalho, autonomia docente, carreira, salário, profissionalização. E perpassa a construção de currículos que privilegiem a interligação entre teoria, prática e pesquisa. Essa integração auxilia os docentes no desenvolvimento de suas atividades de maneira articulada, ultrapassando a visão de aplicação do conhecimento teórico apenas para a resolução de problemas ou produção de materiais didáticos.

Os projetos formativos devem priorizar a valorização dos conhecimentos teóricos, pedagógicos e dos saberes docentes, tornando os docentes protagonistas de seu processo formativo e de sua prática educativa nas escolas. Para Pimenta (2012), o processo de formação inicial e continuada deve ser organizado

> a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola) (Pimenta, 2012, p. 25-26).

A escola e a universidade são vistas como parceiras neste trabalho formativo que também envolve a pesquisa e a reflexão teórica sobre a prática, compreendidas para além de treinamentos ou desenvolvimento de práticas para serem aplicados pelos professores na resolução de problemas na sala de aula. Para Pimenta (2012), o saber docente é formado pela prática e também pelas teorias da educação, as quais auxiliam os professores na construção de diferentes pontos de vista para a compreensão dos contextos histórico, social, político, cultural, de organização da escola e da educação, bem como de si próprios como profissionais.

A teoria é importante na construção dos saberes e conhecimentos porque é por meio dela que se pode fazer “uma análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir do conhecimento da prática (*práxis*) (Pimenta, 2012, p. 51)”. Já a prática é o fundamento da teoria, porque é partir das “necessidades práticas do homem é que se constituem as teorias, sendo

indissociáveis na formação docente, de modo que se tenha sujeitos éticos, críticos e autônomos (Curado Silva, 2018). Para Freire (1996, p.17) , "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Em vista disso, percebe-se a profissão docente como uma atividade política na promoção da formação e construção do conhecimento em uma perspectiva crítica, autônoma e emancipadora.

A formação pela pesquisa constitui-se em um elemento importante na formação docente, pois, como ressalta Lüdke (2001) e André (2012), colabora para o debate e reflexão sobre os diferentes aspectos que constituiem a formação, a prática docente e os desafios enfrentados pelos professores na escola e na universidade, como também a proposição de temas de estudo e pesquisa para a apreensão da realidade educacional. Para Charlot (2000), a construção dos conhecimentos se dá pela interação dos sujeitos entre si e com mundo, a partir de uma postura problematizadora, indagativa, observadora e reflexiva.

Os pesquisadores como Zeichner (1998), Lüdke (2001) e André (2012) convergem ao afirmar que a pesquisa realizada pelo professor em sala de aula é fundamental para uma compreensão aprofundada do trabalho docente e da prática educativa. Eles reconhecem a atuação ativa e participativa dos educadores como pesquisadores de seu próprio contexto escolar. Já Lüdke e Cruz (2005) e Pimenta (2012) enfatizam a necessidade de integrar a pesquisa à rotina dos docentes. Mas para que isso se concretize, é crucial a disponibilidade de condições adequadas, incluindo apoio físico, material, tempo e financeiro para que ela ocorra nas escolas.

3 O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO – OBEDUC

O programa Observatório da Educação (OBEDUC) foi criado a partir do Decreto nº 5.803/2006, e teve como objetivo "[...] proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de

mestrado e doutorado" (BRASIL/CAPES, 2008). O desenvolvimento deste programa parte da percepção da docência como complexa que envolve o conhecimento teórico e prático que se entrelaça às experiências, saberes, conhecimentos, pesquisa e a parceria entre universidade e escola.

O OBEDUC propunha a integração entre professores do ensino superior, docentes da educação básica, alunos de pós-graduação, estudantes da graduação no desenvolvimento de pesquisa, valorizando "[...] a ciência, despertando a vocação de novos pesquisadores e propor metodologias ativas e experimentais" (BRASIL/DEB/OBEDUC, 2013, p. 6). Desta forma, trata-se de um programa que propôs o estabelecimento do diálogo com os vários atores envolvidos no processo educacional nos espaços da escola e da universidade. O programa disponibilizava bolsas para os alunos da graduação, da pós-graduação e para os professores da educação básica integrados nos projetos educacionais.

4 METODOLOGIA

O OBEDUC foi desenvolvido no período de 2014 e 2016, por meio de uma pesquisa em rede, que envolveu três instituições de ensino superior nos estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo, cujo objetivo foi compreender aspectos relativos à inovação pedagógica e ao desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica que participaram do PIBID. As discussões apresentadas neste texto referem-se às entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco docentes da educação básica que atuaram como professores pesquisadores do OBEDUC na instituição de Minas Gerais. Os tempo de participação dos entrevistados no projeto variou entre 2 e 4 anos. E todos eles eram docentes experientes, alguns já estavam em fase de aposentadoria.

Além disso, foi realizada a análise documental referente aos documentos oficiais produzidos pelo governo federal e pela instituição mineira sobre o programa como leis, decretos, projetos e relatórios para compreender o seu desenvolvimento no contexto nacional e na instituição pesquisada. Para a

análise do dados, utilizou-se o referencial teórico sobre formação de professores, professor pesquisador, profissão e identidade docente, política educacional.

5 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS PROFESSORES PESQUISADORES DO OBEDUC

No âmbito da implementação das políticas de formação de professores, Oliveri e Jardilino (2024) destacam que o entendimento dos docentes acerca da política e o modo como atuam e organizam os projetos nas instituições de ensino são fatores que influenciam sua percepção sobre a profissão, a prática docente e o desenvolvimento de seu trabalho.

As atividades do projeto foram marcadas pelo trabalho coletivo e pela troca de experiências e conhecimentos entre professores universitários, professores da educação básica e estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Esse processo fomentou a reflexão crítica sobre temas essenciais como a formação, profissão, identidade docente, política educacional, práticas educativas e o desenvolvimento de pesquisas.

As ações destacadas pelos entrevistados foram os seminários formativos, as atividades de desenvolvimento de habilidades para a escrita acadêmica, apresentação de trabalhos em congressos, a produção de artigos, organização dos seminários entre os núcleos das universidades participantes. Os aspectos relativos à elaboração e ao desenvolvimento da pesquisa, às etapas que constituem este processo, aos procedimentos metodológicos de produção e análise de dados, confecção de artigos para publicação em periódicos, bem como sua importância na formação e no desenvolvimento profissional docente também foram contemplados.

A compreensão crítica da profissão docente auxiliou uma entrevistada na afirmação de sua postura como profissional preparada para exercer a docência e na rejeição das imagens de “tia” e cuidadora, sobre as quais não se identificava. Deste modo, a reflexão entre os pares sobre a docência e a profissão fortaleceu sua identidade profissional, desconstruindo a concepção de uma profissão meramente assistencialista ou voluntarista.

Para além do trabalho em sala de aula, alguns entrevistados, que no momento estavam nas áreas de coordenação e gestão, relataram a importância de compartilhar com docentes iniciantes da escola estas percepções sobre a profissão e a identidade docente, de forma a auxiliá-los nesta fase inicial da profissão que é marcada por incertezas e desafios. Imbernón (2011) afirma que a socialização profissional e as reflexões entre os pares sobre a profissão docente, auxilia na desconstrução e no enfrentamento da concepção do professor como um técnico-continuísta, a qual tem o intuito de adaptá-lo a ordem social e econômica de desvalorização do seu trabalho. Além disso, colabora para a constituição de sua identidade e *habitus* docente.

Outro aspecto mencionado se refere à participação nos grupos de estudo e reflexão sobre os aspectos políticos, sociais e pedagógicos que perpassam sua atuação na sala de aula ou na gestão escolar. Os entrevistados revelam a ampliação de seus conhecimentos no que se refere à compreensão das políticas e programas educacionais, dos currículos, dos materiais didáticos e da sua influência em seu trabalho e na escola. Esta formação lhes proveu mais subsídios para fundamentar o debate sobre a educação e a importância da escola pública, como também na busca por melhorias das condição de trabalho e justiça social.

A organização do trabalho pedagógico relativa à organização dos planos de aula, dos tempos e das atividades, da importância do tempo para os estudos e pesquisas para o aprimoramento da prática educativa foram aspectos também abordados pelos professores pesquisadores da educação básica entrevistados. A vivência das etapas de desenvolvimento da pesquisa, contribuiu também para o entendimento da importância do planejamento na proposição e desenvolvimento de projetos individuais e com grupos de professores, do estabelecimento dos objetivos e da coordenação das ações referentes a cada etapa do projeto para que tenham êxito.

Assim, observa-se uma preocupação na formação na/para pesquisa dos professores pesquisadores da educação básica, de forma que eles pudessem desenvolver esta atividade na escola seja na gestão dos processos educacionais ou no contexto da prática docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a experiência formativa dos professores da educação básica, que atuaram no programa OBEDUC como professores pesquisadores da educação básica, em uma pesquisa em rede que abrangeu três universidades dos estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo. Neste trabalho, tratou-se, especificamente, da vivência dos professores pesquisadores vinculados à instituição de ensino superior de Minas Gerais.

A proposta formativa do OBEDUC desenvolvida pelo governo federal tinha como objetivo a articulação entre universidade e escola no desenvolvimento de pesquisadores nestas instâncias para a realização de pesquisas e compreensão da realidade educativa no país. Esta integração fomenta o diálogo entre professores experientes e iniciantes, alunos das licenciaturas e da pós-graduação na construção de saberes e conhecimentos sobre a pesquisa e docência. Além da formação de pessoal especializado para atuação em diferentes áreas educacionais.

A proposição de políticas e programas focados na formação crítica, na reflexão e na pesquisa é fundamental para a valorização da profissão docente e do trabalho desenvolvido pelos professores da educação básica. Torna-se importante reconhecer que esses esforços devem ser acompanhados por investimentos contínuos na escola pública, incluindo melhores salários e condições de trabalho. Tais investimentos são cruciais para que os docentes da educação básica possam, de fato, se dedicar à pesquisa e à sua formação continuada, visando ao aprimoramento de suas práticas.

Embora o OBEDUC não tivesse como premissa central a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica, ele colaborou significativamente para a formação destes docentes integrantes da pesquisa do núcleo mineiro. Esta colaboração destaca o potencial da pesquisa em rede para impulsionar a formação de professores experientes e iniciantes, conforme discutido por Farias, Jardilino e Silvestre (2016).

No contexto da experiência da instituição de Minas Gerais, observou-se a ampliação do conhecimento sobre os temas da profissionalidade, das

condições de trabalho, da valorização da profissão, do amadurecimento da compreensão dos aspectos teóricos e práticos da docência. Além da formação social e política para interpretação e atuação sobre o currículo, políticas, programas e demais documentos que chegam à escola. A colaboração entre universidade e escola na formação docente é fundamental para o desenvolvimento da postura investigativa dos professores. Isto permite uma compreensão aprofundada dos desafios inerentes à sala de aula e ao contexto escolar, fomentando soluções baseadas na teoria e na investigação

Por fim, observa-se que a implementação de políticas sofre variações nos diferentes contextos em que é implementada, devido a interpretação e tradução dos responsáveis pela construção e desenvolvimento dos projetos. Em vista disso, as experiências dos sujeitos, suas percepções, vivências influenciam o modo como as políticas e programas serão desenvolvidas e percebidas nas instituições de ensino e nos setores do governo federal.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55-69.

BRASIL. Decreto nº 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2006.

BRASIL/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão**: Observatório da Educação 2009-2013. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, 2013. p. 118. Relatório.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n.1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.; Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.1, n.1, p. 34-42, jan.-jun. 2014.

FARIAS, Isabel M. S. de; JARDILINO, José Rubens L.; SILVESTRE, Magali. A. Contribuições do OBEDUC como pesquisa em rede para a formação do professor. **Revista Educação Matemática em Foco**, v. 5, n. 1, p. 12-29, jan./jun. 2016.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga (Coord). **O professor e a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

OLIVERI, Andressa M. R.; JARDILINO, José Rubens. L.. Os efeitos dos programas de formação de professores Obeduc e Pibid no desenvolvimento profissional dos docentes do Ensino Superior**. Ensaio***:* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 32, n. 123, ago. 2024. ISSN 1809-4465.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-231.

REDES DE INFLUÊNCIAS NAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RESOLUÇÃO CNE/CP 04/2024 EM FOCO

Evelisa Meirinho Lima[1]

Priscila Cortes Ramos[2]

Idorlene da Silva Hoepers[3]

RESUMO

Este artigo objetiva discutir as redes de influências formadas por alguns pareceristas da Resolução CNE/CP n. 04/2024, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, envolvidos com empresas públicas, privadas, nacionais, internacionais e/ou multilaterais. Para tanto, a metodologia adotada é de caráter qualitativo e interpretativo e a análise realizada com a etnografia de redes, método proposto por Ball (2022), que possibilita mapear e entender a articulação, efetivação e evolução das redes políticas e os diferentes segmentos envolvidos. A pesquisa adota abordagem bibliográfica e documental, coletando dados primários por meio de notícias em mídias digitais e conteúdos dos *websites* oficiais da de empresas vinculadas aos pareceristas da Resolução CNE/CP n. 04/2024. Os resultados obtidos a partir da análise da governança multinível, revelam uma rede complexa de influências que articulam políticas públicas educacionais vinculadas à formação inicial de professores, agendas globais e atores educacionais, destacando a interferência neoliberal dessas conexões, voltadas aos interesses do capital. Ao transitarem entre as instâncias superiores do Conselho Nacional de Educação e as agendas de interesses dos grupos empresariais, os pareceristas facilitam a inserção de ideias e projetos que transformam a educação em produto conforme os interesses do edunegócio.

Palavras-chave: Rede de influências. Formação inicial de professores. Resolução CNE/CP n. 04/2024. Etnografia de redes.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa no Mestrado em Educação em uma instituição pública federal. Fundamentados em Ball (2022), entendemos que as redes de influências apresentam uma importante organização de governança global que impacta os processos educacionais no Brasil e no mundo globalizado. Tais relações estabelecem parcerias entre os setores público e privado, e através delas,

[1] Mestranda em Educação (PPGE), Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, evelisalima@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação (PPGE), Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, priscilacortesramos@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação (PPGE) em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, idorlene.hoepers@ifc.edu.br.

promovem transformações nas políticas educacionais visando o alcance dos interesses individuais, para além dos discursos proferidos em prol da melhoria na educação pública.

Especialmente sobre a legislação que trata da formação de professores temos a Resolução CNE/CP n. 4/2024, que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), que representa um campo de disputas e antes da sua aprovação recebeu várias críticas de associações. Entre elas, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), manifestou-se contrariamente na defesa "[...] pela não homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024; pela revogação das Resoluções CNE/CP n. 02/2019 e n. 01/2020, com o arquivamento desse processo, e; pela imediata retomada da Resolução CNE/CP n. 02/2015" (ANFOPE, 2024, p. 8). As críticas destacam a falta de especificação sobre a valorização dos profissionais da educação, incluindo planos de carreira, e a ausência de comunicação com entidades educacionais, desconsiderando seus posicionamentos.

A partir do contexto apresentado, este trabalho visa discutir as redes de influências formadas por alguns pareceristas da Resolução CNE/CP n. 04/2024, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, envolvidos com empresas públicas, privadas, nacionais, internacionais e/ou multilaterais A metodologia adotada é de caráter qualitativo e interpretativo, com análises vinculadas a etnografia de redes proposta por Ball (2022), que possibilita o exercício de compreensão sobre como as redes políticas se articulam, se efetivam e evoluem entre os diversos segmentos envolvidos. Na lógica da política global, a educação se torna um campo de disputas e concorrências em busca de ganhos econômicos. Isso tenciona o poder do Estado, permitindo que o setor privado ofereça modelos de gestão e serviços (Ball, 2022).

Para a formação das redes de influências, foi imprescindível proceder à coleta de informações sobre os 16 pareceristas da comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprovaram por unanimidade o Parecer CNE/CP nº 4/2024 culminando na Resolução CNE/CP nº 4/2024. Para a pesquisa foram utilizadas as

plataformas *Lattes*, *LinkedIn* e Escavador, a partir das quais foram selecionados sete perfis, que serão apresentados no decorrer deste texto. Com base nessa seleção, analisamos os *websites* das empresas com as quais os pareceristas identificados possuem vínculos ou parcerias. Na sequência apresentamos a etnografia de redes e as redes de influências formadas pelos pareceristas, além das considerações finais e referências.

2 ALÉM DO VISÍVEL: ETNOGRAFIA DE REDES COMO ABORDAGEM PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

As redes políticas, conforme abordado por Stephen J. Ball (2022), representam uma nova forma de organização social, caracterizada por relações dinâmicas, fluxos e movimentos que transcendem as estruturas tradicionais de poder. Essas redes são impulsionadas por interesses diversos, incluindo os econômicos e mercadológicos, e exercem uma influência significativa sobre as políticas públicas, especialmente no campo da educação. Conforme Pacheco (2018), no contexto da globalização, essas relações estabelecem parcerias entre setores público e privado, promovendo transformações que muitas vezes visam interesses individuais, em detrimento do discurso de melhoria da educação pública.

A interferência dessas redes na educação é notável, pois direciona as políticas educacionais para atender aos interesses do capital, comprometendo a função social, emancipatória, ética e crítica da educação. O Estado, nesse cenário, pode ter sua capacidade de controle sobre os sistemas de ensino reduzida, transferindo decisões políticas para grupos privados com grande influência (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). Isso se manifesta, por exemplo, na elaboração de diretrizes curriculares que refletem uma visão mercadológica, em vez de priorizar a educação como um direito social fundamental.

Para analisar essa complexa teia de relações e influências, a etnografia de redes, proposta por Stephen J. Ball (2022), emerge como uma abordagem metodológica crucial. Este método permite mapear como os discursos circulam, e como alianças e conflitos se manifestam em diferentes espaços, como documentos oficiais, manifestos e eventos. A etnografia de redes desloca o foco de estruturas rígidas para as mobilidades e interconexões, oferecendo um arcabouço adaptativo

para investigar a organização e os processos das relações em rede no terreno mutável da governança contemporânea. Ela busca identificar os atores nas redes, seus poderes e capacidades, e a forma como exercem esses poderes nas relações, compreendendo como as políticas se movem e se transformam através das interações e mobilidades dos atores e organizações.

O conceito de governança global, intrinsecamente ligado às redes políticas, refere-se à forma como decisões e políticas são formuladas e implementadas em um cenário transnacional, envolvendo uma variedade de atores que incluem órgãos internacionais, governos nacionais, empresas filantrópicas, ONGs e consultores. No âmbito educacional, a governança global influencia a direção das políticas, muitas vezes promovendo modelos e reformas que se alinham a agendas supranacionais e interesses econômicos, reconfigurando a autonomia dos estados-nação na definição de suas próprias diretrizes educacionais (VERGER, 2019).

Na próxima seção, a Seção 3, aprofundaremos a análise dessas redes de influências, apresentando estudos de caso específicos e detalhando como os fundamentos teóricos da etnografia de redes e da governança global se aplicam à compreensão das dinâmicas que moldam as diretrizes para a formação de professores. Serão exploradas as conexões e os impactos práticos dessas redes, ilustrando a complexidade e a relevância de se investigar as forças que atuam nos bastidores da política educacional.

3 REDES DE INFLUÊNCIAS E OS PARECERISTAS DA RESOLUÇÃO CNE/CP nº 4/2024

Os argumentos de Ball e seus colaboradores mostram que as redes de influências, guiadas por interesses econômicos e mercadológicos, direcionam a educação para os interesses do capital, comprometendo sua função social, emancipatória, ética e crítica. As redes políticas são baseadas em relações sociais, de fluxos e de movimentos, bem como por interesses econômicos comuns. Esse modelo de redes políticas, é descrito como sendo “[...] um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (BALL, 2022, p. 29).

De acordo com o autor, dentro dos processos de globalização há um grande

movimento neoliberal nas relações de interesses, “as pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos de carreiras em política e governança que podem ser construídas dentro delas” (BALL, 2022, p. 29). Analisando os autores que elaboraram o Parecer CNE/CP nº 4/2024 que culminou na Resolução CNE/CP nº 4/2024, podemos visualizar a rede de influências e os interesses intrínsecos.

A primeira parecerista é Amábile Aparecida Pacios, que assinou o parecer como presidente do (CNE), atuando simultaneamente nas funções de vice-presidente da Central Brasileira de Empresários do Setor de Serviços (CEBRASSE). Por sua vez, a CEBRASSE tem como mantenedora o SINDEPRESTEM que é o representante oficial do Brasil junto a entidades internacionais como a WEC *Global – World Employment Confederation* (Confederação Mundial do Emprego). Ter uma representante como Pacios, traduz a inserção dessas empresas no processo de formulação de políticas públicas, proporcionando-lhes maior controle, visibilidade e oportunidades para moldar o setor de serviços conforme suas estratégias e interesses econômicos.

Outra parecerista é Márcia Teixeira Sebastiani, que foi consultora da UNESCO em 2017, tendo sido sócia e consultora da MAIS Consultoria em Educação LTDA e do Grupo Positivo até 2018, onde também foi Pró-Reitora Acadêmica. Segundo Domingues (2017), conglomerados como o Grupo Positivo tratam a educação como produto qualificado, não como direito social. A atuação de Sebastiani na UNESCO ampliou seu reconhecimento nacional e internacional, fortalecendo sua rede de contatos e sua influência em políticas públicas educacionais.

A trajetória de Sebastiani no Grupo Positivo é marcada por alta remuneração e ganhos de reputação como autora, ilustrando como a empresa usa especialistas para ampliar sua influência no setor (REVISTA POSITIVO, 2013). Alinhado ao foco comercial do grupo, que prioriza lucro sobre a formação humana integral (DOMINGUES, 2017), essa influência alcança a formulação de políticas educacionais, permitindo moldar diretrizes formativas segundo seus interesses econômicos. O controle sobre a formação de professores garante profissionais alinhados às metodologias e valores do Positivo, mantendo um padrão educacional que favorece seu modelo de negócio.

Elizabeth Regina Nunes Guedes, irmã do ex-ministro Paulo Guedes, tem sua experiência concentrada na carreira executiva. Atua como diretora nas Universidades

Internacionais Laureate, coordenando o programa de Relacionamento Institucional com entidades do ensino público e privado, além dos Ministérios da Educação, Ciência e Tecnologia e das Comissões de Educação do Congresso. Também preside a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP), o que lhe permite influenciar normas, diretrizes e políticas públicas (ANUP, 2022). Essa atuação favorece os interesses do setor privado, ampliando suas oportunidades e margens de atuação no mercado educacional.

Ilona Maria Lustosa Becskeházy Ferrão de Sousa, trabalhou mais de 16 anos na direção de empresas como o Instituto Ismart, organização sem fins lucrativos ligada a empresários do setor privado, com foco em projetos socioeducacionais para jovens de escolas públicas. Atuou também como Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. Em seu currículo lattes constam outras informações como seu vínculo com a Lemann *Foundation*, onde ocupou cargo de diretora executiva entre os anos de 2001 e 2011 (FARIAS, 2021).

Sua relação com o Instituto Ismart, oportunizou participação de projetos de grande impacto social e educacional e com a Lemann, obteve posição estratégica na interface entre políticas públicas e iniciativas privadas e *networking*. A Lemann *Foundation*, em conjunto com outras organizações, impõe conteúdo curricular em todos os níveis de educação, para controlar as formas de agir da classe docente, delineando o tipo de indivíduo necessário para a legitimação das formas de exploração do capitalismo (FARIAS, 2021).

Leila Soares de Souza Perussolo foi secretária de Estado da Educação e Desporto de Roraima na gestão de seu cunhado, o governador Antonio Denarium. Essa condição da parecerista exemplifica a instrumentalização do aparato estatal descrita por Faoro (2012). Ao controlar o maior orçamento do estado e nomear cargos de confiança, a gestão opera segundo lógicas de patronagem para fortalecer o grupo hegemônico dos "donos do poder" (FAORO, 2012, p. 35), afastando-se do interesse coletivo.

Perussolo também foi vice-presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima e, em 2022, foi designada conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE. Como conselheira, teve influência significativa em decisões sobre a BNCC, Reforma do Novo Ensino Médio, BNC-Formação e Material Didático. A ocupação

desses cargos confere capital político relevante, permitindo influenciar diretamente a formulação de políticas públicas nacionais (OLIVEIRA, 2012).

Paulo Fossatti é reitor da Universidade LaSalle, instituição privada sem fins lucrativos com parcerias como *Amazon Web Services Academy*, *Microsoft* e *Google for Education*. Em 2022, foi nomeado para o CNE, atuando na Câmara de Educação Superior. Presidiu a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) nas gestões de 2014-2016 e 2018-2020 (UNIVERSIDADE LASALLE, 2022). Atualmente, é Segundo Vice-Presidente da Sub-região Brasil da Organização das Universidades Católicas da América Latina e do Caribe (ODUCAL) e integra seu Conselho de Administração para 2022-2025 (UNIVERSIDADE LASALLE, 2022).

Paulo Fossatti ganhou visibilidade como reitor da Universidade La Salle, recebendo homenagens, como o Prêmio Mérito Educacional Católico da ANEC em 2025 (LASALLE, 2025). Sua relação com a ANEC lhe conferiu influência na formulação de políticas públicas educacionais e na defesa das instituições católicas. Na ODUCAL, sua participação proporcionou envolvimento em projetos de internacionalização e intercâmbio acadêmico, ampliando o alcance de suas atividades e sua interferência em temas estratégicos da educação superior na América Latina.

A ODUCAL representa majoritariamente universidades católicas privadas, atendendo os interesses dessas instituições por meio de redes de cooperação acadêmica. Na formação inicial de professores, sua influência é indireta, articulando-se com empresas e órgãos públicos como o Ministério da Educação, propondo modelos alinhados a seus valores. Com o avanço do ideário neoliberal desde a década de 1990, as políticas públicas vêm sofrendo pressões conservadoras e tecnicistas, tornando a formação inicial docente dependente dos poderes que impulsionam políticas de controle, moldando uma formação profissional subordinada e vulnerável ao contexto político e social (IMBERNÓN, 2024).

Valseni José Pereira Braga é CO (Diretor Geral) da Rede Batista de Educação, além de ocupar o cargo de Diretor de Assuntos Educacionais do Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais (SINEPEMG, 2021). O SINEPE mantém parcerias com diversas empresas do segmento educacional evangélico como a Comissão Nacional Presbiteriana de Educação (CONAPE) e Associação Nacional de Escolas Presbiterianas (ANEP). Estas estão associadas a outras como o Sistema Mackenzie de Ensino e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas

(ABIEE).

A atuação como parecerista revela a captura da esfera regulatória por interesses setoriais, levando a agenda das escolas particulares ao centro do poder decisório para modular a política educacional. Segundo Freitas (2012, p. 379), a ocupação de espaços estratégicos no Estado é tática dos "reformadores empresariais" para promover diretrizes alinhadas a seus modelos de negócio, como a facilitação da adoção de sistemas privados e parcerias público-privadas. Essa posição legitima uma visão particular, incorporando a perspectiva educacional evangélica/confessional nas diretrizes nacionais, convertendo interesses privados em política de Estado.

A rede de influências e relações dos sete pareceristas identificados anunciam possibilidades outras, de articulação de interesses para além das relações com o Estado. Esses agenciamentos modernos envolvem uma variedade de atores, que inclui órgãos internacionais, governos nacionais, empresas filantrópicas e ONGs, consultores, empresas privadas nacionais e internacionais. Nesse sentido, o Estado perde a capacidade de controlar seus sistemas de ensino, reduzindo sua responsabilidade nas ações voltadas ao bem-estar social, transferindo as decisões políticas públicas educacionais para grupos privados com grande influência (Ball, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes de influências formadas por alguns dos pareceristas da Resolução CNE/CP n° 4/2024, revelam a complexidade das relações entre o setor público, privado e organizações multilaterais na formulação de políticas para a formação de professores no Brasil. Essas relações apresentam dinâmicas de ação para a manutenção do poder de determinados grupos à medida em que afastam a possibilidade de amplo debate com pesquisadores do campo educacional. Assim, cria-se um círculo vicioso que fragiliza os processos formativos dos professores e submete a formação aos interesses do capital e do edunegócio.

Tais conexões mostram a atuação de conglomerados e fundações que possuem representantes no CNE para dar voz diretamente aos seus interesses, convertendo as políticas públicas aos seus desígnios. Percebe-se que na elaboração

das diretrizes curriculares, tais pareceristas, muitas vezes priorizam uma visão mercadológica da educação em detrimento de uma perspectiva crítica e socialmente comprometida. A consequência é a reconfiguração da própria finalidade da educação, que passa a servir aos interesses do capital, e a formação docente deixa de ser desenvolvida sob uma perspectiva humana integral.

A ausência de diálogo amplo com a comunidade acadêmica e a predominância de interesses corporativos reforçam a necessidade de maior transparência e participação democrática. O déficit de legitimidade gerado por esse processo decisório fechado fragiliza a política e reitera a urgência de mecanismos que assegurem que a formação docente e a educação básica sejam tratadas como direitos sociais fundamentais, e não como produtos de mercado.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Nota da ANFOPE sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** Publicada em abril/2024 na página institucional da entidade. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-con-tent/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

ANUP. **Presidente da ANUP, Elizabeth Guedes é nomeada para a Câmara de Educação Superior do CNE**. Diógenes Santos. Publicada em novembro/2022. Disponível em: https://anup.org.br/noticias/presidente-da-anup-elizabeth-guedes-e-nomeada-para-a-camara-de-educacao-superior-do-cne/. Acesso em: 24 jan. 2025.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 04, de 29 de maio de 2024**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 24 jan. 2025.

DOMINGUES, Analeia. **Inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público**: a educação sob o controle do empresariado. Florianópolis, 2017.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerados de Aparelhos Privados de hegemonia empresarias Lemann e sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador. v. 13, n.2, p.735-765. ago. 2021.

FAORO, Raymundo.**Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **E-curriculum**. São Paulo. v. 22, p. 1-18. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v22/1809-3876-curriculum-22-e65534.pdf. Acesso em: 27 mai. 2025.

LASALLE. **Ir. Fossatti recebe Mérito Educacional Católico**. 2025. Disponível em: https://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/noticia-detalhe/27840. Acesso em: 10 jun. 2025.

OLIVEIRA, Jaelson B. C. de. O Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: o público e o privado em questão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba. v. 6, n. 11, p. 39-51. jan/jun. 2012.

PACHECO, José Henrique. **Neoliberalismo e educação**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e Redes de Governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados. v. 4, n. 11, p. 21-38. mai/ago. 2014.

SINEPEMG. **Somos todos Sinepe! Inovando na Educação - Gestão 2021-2025**. 2021. Disponível em: https://www.sinepemg.org.br/diretorial. Acesso em: 10 jun. 2025

UNIVERSIDADE LASALLE. **Reitor da Universidade LaSalle é eleito Segundo Vice-Presidente da sub-região Brasil da ODUCAL**. 2022. Disponível em: https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/reitor-da-universidade-la-salle-e-nomeado-para-o-conselho-nacional-de-educacao. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNIVERSIDADE LASALLE. **Reitor da Universidade LaSalle é nomeado para o Conselho Nacional de Educação**. 2022. Disponível em: https://www.unilasalle.edu.br/canoas/noticias/reitor-da-universidade-la-salle-e-eleito-segundo-vice-presidente-da-sub-regiao-brasil-da-oducal. Acesso em: 14 jun. 2025.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 14, n. 1, p. 9-33. jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v14n1/1809-4309-praxeduc-14-01-0009.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

COMO A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SE CONFIGURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO DIALÉTICO

Carolina Bosi Tadielo[1]

Silvânia Derossi Lemos de Souza[2]

RESUMO

Este artigo apresenta como a constituição da identidade docente se configura no processo de formação, a partir da perspectiva do materialismo dialético. Fundamenta-se nos aportes teóricos de Dermeval Saviani e Antonio Gramsci, compreendendo a identidade profissional como uma construção histórica, social e política, resultante das práticas pedagógicas inseridas em contextos contraditórios. Metodologicamente, adota uma abordagem qualitativa, com análise bibliográfica de referenciais críticos que tratam da formação docente e da constituição identitária. Os resultados indicam que a identidade docente, longe de ser uma essência fixa, emerge das relações sociais e das práticas formativas, assumindo um caráter transformador e emancipatório quando orientada por uma consciência crítica. O trabalho realizado revelou que a perspectiva do materialismo dialético oferece fundamentos teórico-práticos para pensar a formação de professores comprometida com a transformação social e a superação das desigualdades.

Palavras-chave: Identidade docente. Formação de professores. Materialismo histórico-dialético. Prática pedagógica. Educação crítica.

1 INTRODUÇÃO

A constituição da identidade docente é um processo complexo e multifacetado, que envolve dimensões históricas, sociais e políticas. No campo da educação, compreender como essa identidade se forma e transforma é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Sob a perspectiva do materialismo dialético, a identidade profissional do professor não se apresenta como um dado natural, mas como uma construção social e histórica, resultante da inserção do sujeito nas contradições inerentes ao modo de produção capitalista e às lutas sociais que permeiam o campo educacional.

[1] Mestranda em Educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, carolinatadielo@uniplaclages.edu.br.
[2] Mestranda em Educação, Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC. silvaniaderossi@uniplaclages.edu.br

Este artigo busca responder à seguinte questão: como a constituição da identidade docente se configura no processo de formação, a partir da perspectiva do materialismo dialético? Para tanto, mobiliza os aportes teóricos de Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social historicamente situada, e de Antonio Gramsci, cuja concepção de intelectual orgânico revela o papel do professor como agente ativo na disputa ideológica travada no espaço escolar.

Assim, o presente estudo visa contribuir para a reflexão sobre a formação docente como um processo indissociável das condições materiais e sociais nas quais se desenvolve, evidenciando o caráter transformador e político da identidade docente. A metodologia adotada baseia-se em uma revisão bibliográfica crítica, com o intuito de construir uma análise fundamentada e comprometida com a superação das práticas pedagógicas alienadas e reprodutoras.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Compreendendo a Identidade Docente como Construção Histórica

A identidade docente constitui-se como um constructo histórico-social, moldado nas relações entre sujeitos, instituições e políticas educacionais. Longe de ser estática, é uma construção contínua, atravessada por experiências formativas e disputas ideológicas (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002; SAVIANI, 2003).

Para Nóvoa (1992), essa identidade emerge da prática profissional, articulando experiências pessoais e coletivas com o reconhecimento social do magistério. Já Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são forjados na prática e tensionados por contextos institucionais e discursos normativos. Saviani (2003), por sua vez, enfatiza o caráter político da prática educativa, defendendo uma formação crítica voltada à emancipação dos sujeitos.

2.2 Formação Docente e Produção de Saberes na Prática

Pimenta (2012) defende que a formação docente deve valorizar os saberes construídos na prática, em diálogo com a teoria, superando modelos tecnicistas. Ciavatta (2009) amplia essa perspectiva ao compreender o trabalho docente como atividade complexa, relacionada ao trabalho, à cultura e à política. A formação, nessa

ótica, deve favorecer a leitura crítica da realidade e a emancipação do sujeito professor.

2.3 Materialismo Dialético e a Identidade Docente

O materialismo dialético oferece um referencial potente para compreender a constituição da identidade docente como síntese das contradições históricas e sociais. A identidade se forma na articulação entre as condições objetivas de trabalho e a subjetividade do professor (MARX; ENGELS, 2007), sendo determinada por relações de poder e pelas lutas de classe.

Saviani (2013) reforça que a educação, como prática social, atua tanto na reprodução quanto na transformação da sociedade. Assim, a identidade docente se constrói na práxis pedagógica, mediada pela reflexão crítica e pela ação consciente diante das condições concretas de ensino.

2.4 O Professor como Sujeito Histórico e Intelectual Orgânico

Gramsci (1979), em diálogo com Frigotto e Neves (2005), concebe o professor como intelectual orgânico, inserido nas disputas ideológicas dentro da escola, vista como um campo de luta. O professor é, portanto, agente ativo na formação de consciências e na construção de projetos contra-hegemônicos.

2.5 Formação Docente e Compromisso com a Transformação Social

A formação docente, orientada pelo materialismo dialético, exige o abandono de práticas pedagógicas acríticas, promovendo a construção de uma identidade profissional comprometida com a justiça social e a democratização do conhecimento (SAVIANI, 2013; GRAMSCI, 1979; CIAVATTA, 2009). Esse processo implica reconhecer as contradições do trabalho docente e fortalecer sua dimensão crítica, coletiva e historicamente situada.

3 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza analítico-interpretativa, situada no campo da epistemologia da educação. Fundamenta-se nos pressupostos do materialismo dialético, que compreende a realidade social como contraditória, histórica e transformável. Essa escolha metodológica permite evidenciar as tensões entre estrutura e agência no processo de constituição da identidade docente, sem reduzi-lo a determinismos nem a abordagens individualistas.

A investigação ocorreu no âmbito de um programa de formação continuada oferecido a professoras do Ensino Fundamental I da rede pública municipal de ensino. Os encontros formativos foram organizados a partir da problematização da prática docente e da articulação com referenciais teóricos críticos. Foram promovidos espaços de escuta, reflexão e análise coletiva das experiências vividas, com ênfase na dialogicidade, no acolhimento das narrativas e na mediação teórica da práxis.

Como instrumento de produção de dados, utilizou-se o registro de narrativas escritas e orais emergidas durante as oficinas, as quais foram sistematizadas e organizadas em núcleos temáticos críticos. Esses núcleos expressam sentidos atribuídos à docência e foram construídos a partir da recorrência de determinadas problematizações e do deslocamento subjetivo provocado pelo exercício de análise coletiva da prática escolar. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico, especialmente em diálogo com as categorias de práxis, alienação e emancipação.

4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados produziu três núcleos temáticos centrais, que revelam as tensões vividas pelas professoras no cotidiano escolar e suas elaborações sobre a identidade docente. O primeiro núcleo tematiza a avaliação escolar como espaço de escuta, mediação e conflito. As professoras relatam a pressão por resultados e o uso da avaliação como instrumento de controle, mas também apontam movimentos de resistência e ressignificação, nos quais buscam tornar-se a avaliação mais humana, dialógica e formativa.

O segundo núcleo diz respeito à responsabilização individual frente às desigualdades estruturais. As participantes evidenciam como as políticas de

desempenho escolar tendem a culpabilizar o professor por dificuldades de aprendizagem que têm raízes sociais profundas. Ao problematizarem esse discurso, reconhecem que sua prática pedagógica não pode ser dissociada das condições materiais dos sujeitos que aprendem, e reivindicam o direito à formação crítica como possibilidade de enfrentamento dessas contradições.

O terceiro núcleo aborda o tensionamento entre a performance técnica e o compromisso com a formação humana. As docentes identificam a fragmentação do tempo pedagógico, a padronização curricular e a sobrecarga de registros como entraves à construção de vínculos significativos com os estudantes. Ao refletirem sobre isso, elaboram sentidos outros para sua atuação, recuperando a dimensão ética, política e afetiva do trabalho educativo.

Esses núcleos, embora não esgotem a complexidade do trabalho docente, revelam que a formação continuada pode se constituir como espaço privilegiado para a produção de sentidos e para a constituição de uma identidade docente crítica, situada e politicamente engajada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da identidade docente, conforme demonstrado neste estudo, é um processo em disputa, forjado nas contradições entre as exigências institucionais e os projetos de formação crítica que emergem das práticas pedagógicas. A formação continuada, quando orientada por princípios dialógicos e pela articulação entre teoria e prática, mostra-se potente para deslocar sentidos cristalizados e para fomentar processos de emancipação do sujeito-professor.

A análise dos núcleos temáticos revela que a práxis docente se constrói na tensão entre a alienação imposta por políticas padronizadoras e o movimento ético-político de resistência e reinvenção da docência. A identidade profissional, nesse contexto, deixa de ser concebida como uma essência a ser descoberta e passa a ser entendida como um processo histórico, coletivo e situado, permanentemente reconfigurado nas interações sociais e institucionais.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada, ao ser assumida como espaço de escuta, reflexão crítica e produção de conhecimento a partir da experiência docente, pode se constituir em território fecundo de transformação. É preciso romper

com os modelos tecnicistas e normativos de formação e afirmar a docência como campo de criação, resistência e luta por uma educação emancipadora e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2002.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho e formação humana: desafios teóricos e metodológicos.** São Paulo: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JESUS, Rudvan Cicotti Alves de; JESUS, Iêda Cicotti de; JESUS, Lurian Cicotti Alves de. **Identidade docente: a formação de professores como requisito imprescindível para a qualidade da educação.** Revista Educação Pública, v. 19, n. 21, 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/identidade-docente. Acesso em: 3 jul. 2025.

NÓVOA, Antônio**. Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: Educa, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

Ma. Stephany de Souza Pereira[1]

Ma. Vilma Pereira da Luz Santos[2]

RESUMO

Este artigo tem por objeto de estudo a formação de professores, inicial e contínua, e como objetivo busca apresentar reflexões e possibilidades para uma prática transformadora a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora (Silva, 2011) e crítico reflexiva (Nóvoa, 1995). Aborda a concepção de formação inicial (Kochhann; Guedes, 2023) e continuada embasada na sistematização coletiva do conhecimento a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (Santos, 1992; Martins, 1996), além da formação em contexto (Oliveira-Formosinho, 2016) e variadas formas de formação, com ênfase na práxis e nas possibilidades reais de transformação (Freire, 1987; Vázquez, 2002; Silva, 2018). Espera-se com essa leitura e reflexões, enfatizar a importância de uma formação inicial e continuada em sua dimensão política e epistemológica, capaz de promover mudanças efetivas no contexto da escola e na sociedade, e, pautada na perspectiva de Freire (2020), onde a educação é capaz de transformar as pessoas, e as pessoas, capazes de transformar a sociedade, pensar uma formação que considera a bagagem e experiências trazidas pelos indivíduos e que assim, possibilita a reflexão e transformação de suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Inicial. Formação continuada. Práxis. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discorrerá a respeito da função da formação, que está em estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores e professoras meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1995). Essa concepção de formação docente levanta críticas aos modelos tradicionais e passivos, que são centrados na transmissão de conteúdo, uma vez que, a formação docente precisa assumir uma perspectiva dialógica e crítica, a qual não nega a autonomia dos sujeitos, e não os impeça de desenvolver pensamentos críticos e reflexivos.

De acordo com Kochhann; Guedes (2023, p. 3) “a formação inicial e

[1] Mestra em Educação, SME, steh.spereira.21@gmail.com
[2] Mestra em Educação, SME, vilmaluz230@gmail.com

continuada do professor tem uma característica fundamental que não deve ser esquecida, pois é um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas". Sendo assim, pressupondo a formação de professores enquanto um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, para além dos anos de curso de Pedagogia ou acúmulo de cursos de aperfeiçoamento, pautando-se pela reflexão coletiva do trabalho, antes e durante a carreira profissional, iniciamos reflexões a respeito da concepção de formação de professores a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora (Silva, 2011). Em definição, a autora discorre:

> A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (Silva, 2018, p. 233).

Um currículo voltado para uma formação que assegura a emancipação no trabalho pedagógico, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes onde os pedagogos atuam, acaba por integrar teoria e prática de maneira indissociável.

Compreendemos, que a formação inicial e contínua precisa proporcionar ambientes que incentivem discussões sobre as necessidades reais dos sujeitos, levando em conta seu contexto histórico e cultural, promovendo assim uma formação crítica e emancipadora através da práxis (Kochhann; Guedes, 2023, p. 764). Nesse sentido, este artigo permeará por conceitos e modelos de formação que conversem entre si e suas relações com a práxis.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTINUADA

Voltados para a formação inicial dos professores e professoras, estudos apontam para uma concepção de formação profissional em que os saberes

transmitidos pelas instituições formadoras estejam articulados à realidade da prática profissional docente nas escolas (Marcelo Garcia, 1999). Dessa maneira, o conhecimento adquirido na base da formação parte das vivências e contextos do cotidiano escolar, estabelecendo uma constante dialética entre a formação teórica e a prática profissional.

A formação inicial, portanto, busca inserir os acadêmicos na prática profissional dos professores em exercício e fazer deles práticos reflexivos (Tardif, 2002). Compreender a prática e refletir sobre ela torna-se, assim, um dos objetivos centrais da formação inicial dos professores e professoras.

Nesse sentido, a fim de sustentar o exercício da docência, compreende-se que a formação se dá em um processo coordenado e contínuo, organizado em sucessivas etapas. Por ser contínua, começa, portanto, na formação inicial — entendida como a base da profissão docente — mas não se esgota nela. Ao contrário, a formação continua e se aprofunda ao longo da trajetória profissional dos professores e professoras.

Em um contexto educacional mais amplo, a formação refere-se ao processo de aprendizagem e desenvolvimento permanente. Em consonância com Kochhann e Guedes (2023, p. 761), “para conceituar a formação continuada de professores, torna-se necessário entendê-la, de forma original, como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional do professor, em continuidade com a sua formação”. Pensamos, portanto, a formação continuada não como ações pontuais ou cursos isolados, mas como um processo permanente, que acompanha as vivências do cotidiano escolar, com todos os seus desafios e possibilidades.

É nessa vertente que se busca uma formação contínua que contribua para a constituição da identidade docente dos professores e professoras, possibilitando reflexões consistentes sobre suas práticas pedagógicas. No entanto, reconhece-se que existem variados modelos de formação continuada e, dentro de uma perspectiva emancipadora, propõe-se aqui apresentar conceitos e modelos que dialoguem entre si. Segundo Nóvoa (2002, p. 23, apud Azeredo; Pizzollo; Bitencourt, p. 155), “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Nessa perspectiva, a formação continuada em lócus possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica a partir de uma proposta coletiva. Assim, a concepção de desenvolvimento profissional dos professores e professoras consiste em entender a escola como um espaço onde surgem — e podem ser enfrentados — a maior parte dos problemas de ensino. Para tanto, os sujeitos inseridos no contexto escolar, por compreenderem suas necessidades e particularidades, são capazes de pensar e propor soluções que promovam mudanças significativas e favoreçam o crescimento profissional (Marcelo, 2009, p. 171, apud Pereira, 2022).

2.2 PERSPECTIVA SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Partindo da prática, consideramos a escola como o lócus prioritário para a formação continuada. Nessa perspectiva, autores como Martins (2006) e Oliveira-Formosinho (2016) desenvolvem ideias e propostas formativas que reforçam essa compreensão. Oliveira-Formosinho (2016, apud Pereira, 2022) entende a formação como mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, ou seja, a práxis promove a ação profissional, a qual possibilita o desenvolvimento de práticas que dialogam com a teoria e a investigação.

Por sua vez, Martins (2006) afirma que o processo formativo se constitui a partir de quatro momentos articulados. O primeiro momento é o da caracterização e problematização da prática pedagógica, em que se identifica a prática tal como é — e não como deveria ser —, sendo que os indivíduos envolvidos (professores, pedagogos) organizam o processo de trabalho, detectando os problemas e buscando alternativas criadas por si mesmos para superá-los.

Em seguida, o segundo momento consiste na explicação da prática mediada por um referencial teórico. Após o movimento inicial de levantamento dos problemas, promovem-se mediações que expliquem e deem suporte teórico para transformar essa prática.

No terceiro momento, busca-se a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, ou seja, um aprofundamento que vá além da explicação,

permitindo discussões acerca dos determinantes históricos, sociais e políticos, com base na sistematização das concepções que norteiam as diferentes tendências da educação.

Esse movimento, por sua vez, culmina no quarto e último momento, denominado elaboração de propostas para intervenção da prática. Nesse estágio, os envolvidos constroem coletivamente um referencial teórico que orientará suas ações, criando condições para a análise e sistematização teórica do processo vivido.

Segundo Diniz-Pereira (2014) a continuidade da formação se concretiza pelas propostas de formação continuada que podem estar sustentadas em diferentes paradigmas baseados nos modelos: da racionalidade técnica; da racionalidade prática ou da racionalidade crítica. No modelo da racionalidade técnica, prioriza-se a aplicação de teorias e técnicas de ensino, onde o professor é técnico e aprenderá o conhecimento científico para que possa aplicá-lo na prática. Tardif (2002) levanta críticas a esse modelo, compreendendo que a superação dele, implica em valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como coaboradores e parceiros nas práticas formativas. No modelo da racionalidade prática, a formação do professor prioriza a relação entre a teoria e a prática, assim, o professor é visto como um profissional que possui uma prática e reflete sobre ela. No caso do modelo da racionalidade crítica, a formação do professor parte da problematização da prática como atividade social e busca a transformação, corroborando assim, como os modelos já descritos.

Pensar a formação com vistas a possibilidades reais de transformação, conversa também com a perspectiva freiriana, de um posicionamento que dá voz aos oprimidos na luta por emancipação a partir de uma educação popular junto à organização política subsidiada por uma proposta de ensino que concebe a transformação social como processo construído historicamente por meio das lutas dos trabalhadores. Essas discussões nos conduzem ao conceito: práxis.

2.3 A PRÁXIS COMO CATEGORIA CENTRAL NA EDUCAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA

Freire (1987, p. 25) fala que "[...] práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]. De acordo com VÁZQUEZ (2002, p. 151-152 *apud* Soares; Júnior, 2012).

> Transformar, sim, e em primeiro lugar, mas transformar com base na interpretação, no conhecimento, na teoria. Interpretar, conhecer, teorizar, também, mas em relação com a prática. Dessa maneira, a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo – mas em virtude de seu nexo com a prática.

Para Silva (2018, p 334) "A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação".

O conceito de práxis está atrelado ao conceito de um ser social que age no mundo para transformá-lo. Compreender os sujeitos nesse contexto, os conecta ao papel de transformadores das suas realidades. Compreendemps, portanto, que as práticas produzidas pelos sujeitos não são neutras, e, destas práticas resulta a produção de conhecimento, como uma construção social.

A construção coletiva do conhecimento é um dos fundamentos epistemológicos sobre a teoria como expressão da prática (Santos, 1992; Martins, 1996). Nessa perspectiva, a formação continuada de professores orienta-se a partir de um processo metodológico, fundamentado na proposta da sistematização coletiva do conhecimento. Sendo assim, a formação continuada parte da prática pedagógica produzida pelos sujeitos que são considerados em seu contexto histórico e social. As reflexões passam a ser coletivas e assumem potencial para promover mudanças (Pereira, 2022).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a construção de práticas educativas reflexivas e transformadoras é necessária uma política formativa comprometida com a práxis e com a realidade vivenciadas pelos sujeitos. Essa formação, compreendida enquanto um processo permanente e coletivo, permite a constituição de espaços formativos que favoreçam o diálogo, a reflexão crítica e a ação transformadora.

Nesses contextos, enfatizamos a importância da formação continuada, que considera a bagagem e experiências trazidas pelos indivíduos, o que possibilita a reflexão e transformação de suas práticas. Essa concepção de formação reconhece o processo formativo que permite aos pares a reflexão e a ação sobre a prática pedagógica, a partir do seu lugar de fala nos contextos em que estão inseridos.

Dessas práticas resulta a produção de conhecimento como uma construção social, movimento este, que fundamenta uma educação para a emancipação, a qual concebe um sujeito reflexivo, que no coletivo possui capacidade para a construção de uma sociedade emancipada. À luz dessas reflexóes, reafirmamos uma formação continuada a partir de uma perspectiva crítico-emancipadora e fundamentada na articulação entre teoria e prática, a qual constitui um caminho essencial para a ressignificação da prática pedagógica e para o fortalecimento da identidade docente.

Portanto, considerando a valorização da formação continuada, em sua dimensão política e epistemológica, capaz de promover mudanças efetivas no contexto da escola e na sociedade, e, pautada na perspectiva de Freire (2020), onde a educação é capaz de transformar as pessoas, e as pessoas, capazes de transformar a sociedade, pressupõe-se que as práticas produzidas pelos sujeitos são intencionais, sendo assim, não são neutras, compreendemos então a educação enquanto um ato político, pois implica escolhas, intencionalidades e compromissos com a transformação social.

É nessa perspectiva que Kochhann e Guedes (2023) nos convida a entender o ato de educar para além da transmissão de conhecimento, pois, afirma que “o ato de educar parte de uma concepção problematizadora, onde o conhecimento construído e adquirido é crítico e reflexivo”. Nessa abordagem problematizadora, o educador assume a responsabilidade de estimular o pensamento autônomo e crítico dos estudantes, promovendo não apenas o saber técnico, mas a capacidade de intervir no mundo de forma ética e emancipatória.

4 REFERÊNCIAS

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUEDES, J. F. S.; KOCHHANN, A. Epistemologia da práxis crítico-emancipadora na formação de professores: uma abordagem sob as últimas resoluções. **Peer Review**, v. 5, n. 21, p. 760–770, 2023.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. Lições de didática. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 1-13.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-27.

PEREIRA, S. S. **A prática pedagógica das equipes gestoras na formação continuada dos professores da educação infantil do Município de Ponta Grossa-PR/2000-2020**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2022.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SILVA, K. C. P. C.; A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan. /abr. 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos[1]
Sabrina Araújo de Almeida[2]
Maurecilde Lemes da Silva Santana[3]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo descrever um relato de experiência de ensino da Educação Física Inclusiva acerca do tema deficiência visual, envolvendo as possibilidades, as estratégias e os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem sobre essa temática. Utilizou-se como base teórica as dimensões de conteúdo (Darido; Souza Júnior, 2007), relacionando os conhecimentos da aula de Educação Física com as três dimensões dos conteúdos: conceitual (o que se deve saber?), procedimental (o que se deve fazer?) e atitudinal (como se deve ser?). A metodologia foi dividida da seguinte forma: cenário da experiência, apresentando o contexto em que ocorreu a experiência de ensino acerca da Educação Física Inclusiva, metodologia e desenvolvimento da proposta de ensino sobre a deficiência visual – caracteriza o estudo e demonstra cada etapa de desenvolvimento do conteúdo de deficiência visual, sendo elencadas a visão subnormal e a cegueira, com conceitos a serem desenvolvidos durante as aulas, e seu processo de avaliação. Como conclusão, os discentes puderam entender e discutir a importância de se ter aulas de Educação Física inclusivas articuladas com Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira a colocar todos os agentes sociais no debate a respeito de uma escola e uma sociedade mais inclusiva.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Educação Física Inclusiva. Ensino Fundamental II. Deficiência visual.

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Educação Física têm por base os princípios da diversidade, da categoria de conteúdos e da inclusão (Betti; Zuliani, 2002). Em relação à inclusão, é apontado que sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas (Darido; Rangel, 2005; Santos *et al*., 2018). Com isso, busca-se reverter

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Educação Física efetivo na Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, Vice-líder do Laboratório de Estudo em Representações, Práticas Sociais e Ensino – LARPSE.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - campus Engenheiro Paulo de Frontin e no Mestrado em Educação, Programa PROFEPT, Colégio Pedro II - campus São Cristóvão.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora titular e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (Brasil, 1998; Santos, 2017).

Neste sentido, planejar práticas que envolvam todos os alunos durante a aula, motivá-los e incentivá-los a participar são finalidades da Educação Física na escola, a fim de que os educandos se sintam parte do processo educativo, ou seja, se sintam-se incluídos (Pimentel e Silva; Filho; Lima e Silva, 2025).

Diante desses pontos iniciais, é importante ressaltar que as aulas de Educação Física no contexto escolar contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, nos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social, por meio das práticas corporais (Darido; Souza Junior, 2011). Isto é, recomendam-se que as ações pedagógicas do professor de Educação Física abarquem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de modo a trabalhar todas as dimensões do ser humano.

Com isso, o presente trabalho tem por objetivo descrever uma experiência de ensino da Educação Física Inclusiva acerca do tema deficiência visual, envolvendo as possibilidades, as estratégias e os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem sobre essa temática.

Para tanto, a metodologia foi dividida da seguinte forma: cenário da experiência, no qual apresenta-se o contexto em que ocorreu a experiência de ensino acerca da Educação Física Inclusiva, tendo como tema a deficiência visual e o referencial teórico que fundamentou sua implementação; metodologia e desenvolvimento da proposta de ensino sobre a deficiência visual – caracteriza o estudo e demonstra cada etapa de desenvolvimento do conteúdo de deficiência visual, destacando-se a a visão subnormal e a cegueira, com conceitos a serem desenvolvidos durante as aulas, e seu processo de avaliação; resultados – evidencia a conclusão do estudo por meio dos dados obtidos na experiência de deficiência visual fundamentada nas “dimensões de conteúdo”, conforme Darido; Souza Júnior (2007).

As propostas idealizadas por Coll et al. (2000), Zabala (1998) e Darido e Souza Júnior (2007), que relacionam os conhecimentos da aula de Educação Física com as três dimensões dos conteúdos: conceitual (o que se deve saber?),

procedimental (o que se deve fazer?) e atitudinal (como se deve ser?) constituem base teórica para este estudo.

Para exemplificar, na dimensão conceitual, pode-se trabalhar as transformações pelas quais a sociedade passou, no que se refere aos hábitos de vida e associá-las às necessidades atuais de atividade física e qualidade de vida (Darido; Rangel, 2005).

Na dimensão procedimental, é pertinente proporcionar aos alunos a experiência da prática das habilidades básicas e específicas dos esportes, das lutas, dança e ginástica (Darido; Souza Júnior, 2011).

A dimensão atitudinal se refere ao conhecimento de si mesmo, às atitudes e aos valores de uma pessoa. Exemplo dessa dimensão é a valorização do patrimônio dos jogos e brincadeiras populares, o respeito ao adversário, aos colegas e à resolução de problemas com atitudes de diálogo (Darido et. al, 2018).

Cabe destacar que na ação pedagógica não existe a divisão dos conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Ainda que possa haver destaque em determinada dimensão, elas acontecem integradamente.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativao, de caráter descritivo, e apresenta-se como um relato de experiência por apontar as sequências pedagógicas contruídas e aplicadas, detalhando a viabilidade, as estratégias e os desafios da prática do ensino do tema deficiência visual nos anos finais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, com base nas dimensões do conteúdo (Darido; Souza Júnior, 2007).

O estudo foi realizado no primeiro semestre do ano de 2025, em uma escola pública estadual da cidade de Belford Roxo, estado do Rio de Janeiro, a qual compreende em uma turma de 9° ano do Ensino Fundamental II no turno vespertino. O contexto das aulas sobre Educação Física Inclusiva – tema deficiência visual – abarcou 30 alunos. As aulas de Educação Física ocorreram durante quatro aulas com a frequência de uma aula semanal, com duração de 1 hora e 40 minutos, sendo realizadas na sala de aula e na quadra de esportes.

Conferindo voz aos educandos, os relatos da prática proporcionam a reflexão das ações sobre o objeto a ser conhecido, no caso, a deficiência visual. Assim, a descrição de experiência é tida como experiência vivida, antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes, portanto, é ela que desperta o poder de conhecimento (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Então, o relato de experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, mediante a aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (Neira, 2017; Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Para a elaboração do relato, foi utilizada a sequência pedagóogica construída e aplicada da seguinte forma: problematização sobre a importância de uma aula de Educação Física na escola que inclua todos os alunos, exposição dos conceitos de Educação Física Inclusiva, deficiência visual (visão subnormal e cegueira) e o processo avaliativo ao final dos conteúdos (Neira, 2011).

3 DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA TEMÁTICA DEFICIÊNCIA VISUAL

Como ponto de partida das ações didáticas, foi perguntado aos alunos: “o que eles entendiam como Educação Física Inclusiva?”; “na sua visão, as aulas de Educação Física incluem todos os alunos?” Posteriormente, perguntou-se “se eles tinham conheciam ou tinham contato com alguma pessoa que apresentava alguma deficiência?”.

As questões foram tratadas e debatidas em pequenos grupos de estudantes, em uma aula teórica introdutória. O grupo levou um tempo para ficar à vontade e arriscar algumas respostas. Essa atitude se justifica, pois nem sempre a opinião dos estudantes deles é solicitada e valorizada.

As respostas giraram em torno de uma aula de Educação Física que todos pudessem possam participar, sem exclusões de alguns alunos por apresentarem pouca habilidade esportiva, tipo de deficiência, cor de pele e biotipo. As

respostas giraram em torno de uma aula que todos possam participar, sem exclusões de alguns alunos por apresentarem pouca habilidade esportiva, tipo de deficiência, cor de pele e biotipo.

Em relação, ao contato com alguma pessoa com deficiência, responderam que tinham relação próxima a familiares cadeirantes, com deficiência visual, amputados. Também foi exposto que, nas ruas, já tinham observado pessoas com algum tipo de deficiência andando pelas calçadas, atravessando a rua, subindo em ônibus.

Após essa etapa, foi proposto, como aula expositiva, a conceituação e explicação do que seria uma aula de Educação Física Inclusiva, com destaque para a deficiência visual. Foram apresentados exemplos de atividades inclusivas durante as aulas de Educação Física em diversos espaços na escola, como sala de aula, auditório, pátio e quadra.

O conceito de deficiência visual (dimensão conceitual) foi trabalhado de modo que os alunos entendessem que ser deficiente não é ser incapaz, mas que é preciso que suas potencialidades sejam desenvolvidas durante as aulas de Educação Física. Depois, foram trazidas as ideias de visão subnormal e cegueira para complementar o conceito de deficiência visual. O objetivo era ampliar o conhecimento teórico e histórico acerca da temática abordada.

Posteriormente, foi solicitada uma primeira prática (a dimensão procedimental), para que os estudantes pudessem experenciar a sensação de ser uma pessoa cega. Para tanto, o professor levou para a sala de aula faixas da cor preta a serem colocadas na região dos olhos, a fim de que os alunos não tivessem a visão da sala, e um cabo de vassoura como espécie de bengala para a locomoção. Antes da execução da atividade, o professor explicava ao aluno o caminho (um corredor entre as cadeiras) que ele deveria percorrer.

Após a aplicação da atividade com os alunos, o professor fez as seguintes perguntas: “qual foi a sensação de estar vendado?”; “quais foram as principais dificuldades de locomoção num ambiente conhecido, porém estando vendado?” (dimensão atitudinal).

Os alunos explicaram que a sensação foi de medo, ansiedade, dificuldade de andar com venda, pois mesmo conhecendo o ambiente de sala de aula e

estando próximo ao professor, não enxergar traduz uma insegurança grande na ação de se movimentar.

Na segunda aula, inicialmente, o professor relembrou os conceitos, práticas, atitudes vivenciadas na aula anterior sobre Educação Física Inclusiva e deficiência visual. A partir disso, foi proposto aos alunos que formassem duplas. Um membro da dupla era vendado e o outro deveria conduzí-lo pelo corredor da escola. Após chegar no final do corredor, seria trocado o participante da dupla que seria vendado. Cabe destacar que antes dos alunos saírem de sala de aula, o professor os orientou sobre os possíveis obstáculos com quais deveriam tomar cuidado, como extintores, bebedouros, cadeira, corrimão, escada e lixeiras.

Ao final dessa atividade, os educandos voltaram a sala e o professor levantou um debate sobre a experiência que eles tiveram nessa prática. Foi questionado aos alunos sobre “quais foram as dificuldades apresentadas não mais numa sala de aula, mas sim no corredor da escola para a locomoção estando vendado?”; quais sentimentos eles tiveram ao executar essa atividade com venda ou guiando?”; quais sentidos foram usados na transposição da sala de aula-corredor-sala de aula?”

Os alunos responderam que andar num corredor, mesmo sendo guiado, é muito difícil, pois não usar a visão causa insegurança, ansiedade, medo, pavor, mesmo tendo um companheiro guiando. Somando-se a isso, os obstáculos no corredor também se apresentam como barreiras para alcançar o objetivo, que era de chegar no final do corredor e voltar guiando o colega.

Também, foi exposto pelos educandos que outros sentidos foram utilizados na locomoção no corredor, como o tato e a audição, aguçando a capacidade de atenção dos estudantes, para compreender os elementos que compõem o ambiente escolar.

Na terceira aula, foi apresentada aos alunos uma atividade mais complexa do que as duas anteriores. O professor explicou que nas duas primeiras aulas foram expostas experiências sensoriais em ambiente fechado, como a sala de aula e o corredor da escola. Já na terceira aula a prática seria uma atividade em dupla, como ocorreu na segunda aula, entretanto, eles deveriam ser guiados pelo pátio da escola, seguindo para a quadra poliesportiva. Lá, o professor

montou com bambolês, cones e uma bola de futsal, um conjunto de atividades visando a simular uma a trajetória de uma pessoa cega na rua. Então, antes dos estudantes irem para a quadra, o professor descreveu o trajeto que seria percorrido por eles: um terreno plano, um terreno com um pequeno declive, parte com grama e chão de terra. Ou seja, os alunos que conduziriam os colegas vendados deveriam redobrar os cuidados, o respeito e os limites dos amigos que estavam na condição de cegos.

Chegando na quadra, o professor informou que eles trocariam as vendas com os colegas para executar a prática na quadra. Os alunos deveriam passar entre dois cones fixados na entrada da quadra, seguir passando por dez cones em fila e, depois, virar para a direita, transpor cinco bambolês, virando mais uma vez à direita, andar em zigue-zague por cones colocados no chão e, finalizando o percurso através dos materiais, mais cones e bambolês.

Ao término da atividade da quadra, os alunos foram convidados, em duplas, um vendado e outro guiando, a se posicionarem na marca do pênalti do futsal para chutarem a gol. O guia indicava, por meio do tato dos pés do colega, onde estava a bola e a direção que ele deveria chutá-la. O professor ficava ao lado das balizas do gol utilizando um sinal sonoro, de forma a instruir os cobradores entre a distância do aluno cobrador e as balizas do gol.

Após a realização das práticas, o professor pediu que os alunos se posicionassem no centro da quadra e os indagou: “nessa atividade, quais seriam as principais dificuldades encontradas por uma pessoa cega na rua?”; como vocês se sentiram ao saírem da sala de aula com os olhos vendados, passando pelas atividades entre cones e bambolês e chutando a gol?”; “vocês acham que a escola está preparada para receber estudantes com deficiência visual?”; “vocês se sentiram mais seguro com uma pessoa os guiando o tempo todo nas atividades?”

As dificuldades relatadas pelos alunos estão na mesma medida das expostas nas atividades anteriores, como ambientes irregulares, muitos sons diferentes, maior capacidade de atenção no andar e na tentativa de confiar no colega que os estava guiando. Em relação aos sentimentos, a ansiedade, o medo e a insegurança foram os mais citados pelos alunos. Contudo, uma pequena parte da turma indicou ter confiado nos colegas que os conduziram.

De modo a avaliar as atividades elaboradas na temática deficiência visual, o professor criou um questionário a partir das dinâmicas realizadas durante a aulas, tendo como ponto fundamental os relatos dos alunos, a ser debatido em grupos de cinco alunos, cujo resultado seria apresentado à turma ao final do tempo determinado pelo professor, que foi de 50 minutos.

O questionário continha as seguintes perguntas: “na opinião de vocês, o que seria uma aula de Educação Física Inclusiva?”; “para vocês, qual é a importância de se ter uma aula de Educação Física na abordagem inclusiva?”; “na opinião de vocês, quais as principais dificuldades encontradas pelo deficiente visual na nossa sociedade?”; e “se vocês fossem prefeitos(as) de suas cidades, quais medidas tomariam para melhorar as condições dessa população?”

Com relação à primeira questão, os alunos pontuam que seria uma aula que não excluísse ninguém, independentementede qualquer deficiência, uma aula que incluísse todos os tipos de pessoas, principalmente os deficientes, o trabalho em grupo, a atitude de respeito. Um grupo relatou o seguinte trecho: “que todas as pessoas possam participar mesmo sendo deficientes e ajudar todas as pessoas a se desenvolver nas atividades físicas”.

Quanto à segunda questão, os estudantes apontaram que uma Educação Física na abordagem inclusiva seria baseada na participação de todos nas aulas, com o sentimento de inclusão e acolhimento, visando fazer novas amizades e aprender a cooperar. Um dos grupos descreveu como seria as aulas de Educação Física na abordagem inclusiva: “é importante que as pessoas que têm a capacidade de enxergar, se coloquem no lugar do outro, conseguindo entender e ajudar mais o próximo que não tem a mesma capacidade”.

Para a questão sobre as principais dificuldades encontradas pelo deficiente visual na nossa sociedade, os grupos relataram golpes envolvendo dinheiro, atravessar ruas, buracos na calçada, bueiros abertos, dificuldade para identificar coisas e pessoas, conseguir emprego, inclusão social, além de se locomover em espaços públicos, seja lugares dirigindo ou em usando ou utilizando transportes públicos.

Na última pergunta, é indicado pelos estudantes que se fossem prefeitos criariam uma lei para que as pessoas com deficiência visual tivessem obrigatoriamente acompanhantes, aumentariam o tamanho das salas de aulas e

corredores das escolas, melhorariam a educação, a pavimentação das ruas e a segurança na sociedade, adaptariam mais ônibus e os semáforos para os deficientes.

A partir desses relatos, o professor organizou uma discussão sobre as respostas e abriu espaço para que os alunos dialogassem entre si à medida que fossem apresentando suas alegações.

Por fim, o docente analisou com os alunos todas as aulas sobre a abordagem de Educação Física na perspectiva inclusiva, tendo como temática a deficiência visual. Ele discutiu com os discentes a importância não só de se ter aulas de Educação Física inclusivas, assim como a ampliação dessas práticas em outras disciplinas, a articulação com Projeto Político Pedagógico da escola, de maneira a colocar todos os agentes sociais no debate a respeito de uma escola e uma sociedade mais inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de Educação Física deve abarcar a construção dos processos de ensino e aprendizagem, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos do conhecimento. Também deve buscar legitimação das diversas possibilidades de aprendizagem que se estabelecem com base na consideração das dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (Brasil, 1998; Santos; Campos, 2020).

Os conteúdos na categoria conceitual, procedimental e atitudinal devem ser entrelaçados durante o planejamento, a execução e a avaliação das aulas, de modo a apontar para a necessidade de o aluno vivenciar experiências que possuem objetivos concretos para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física podem contribuir para inclusão de todos os alunos a partir do planejamento do professor(a), organizando e sistematizando os conteúdos à medida que os discentes vão evoluindo no aprendizado, intencionando propor por meio das práticas corporais, o desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):73-81.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLL, César *et. al*. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina *et al*. **Práticas corporais**: Educação Física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de Almeida. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 48, p. 60-77, Out-Dez, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 53-103, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino:** educação física. São Paulo: Blucher, 2011.

PIMENTEL E SILVA, Rosângela de Souza; PAULA FILHO, Galdino Xavier de; LIMA E SILVA, Raullyan Borja. A importância da Educação Inclusiva no contexto social das escolas públicas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 14, 16 de abril de 2025 Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/14/a-importancia-da-educacao-inclusiva-no-contexto-social-das-escolas-publicas

SANTOS, Bruno Viviani dos. Representação social do desenvolvimento psicomotor por professor de Educação Física Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v.14, n.37, pp. 425- 445, 2017.

SANTOS, Bruno Viviani dos; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Relações entre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas representadas pelos professores de educação física. **Revista Teias**, v. 21, ago. 2020, Edição Especial.

SANTOS, Bruno Viviani dos *et. al*. Representações sociais da aula de educação física por alunos do ensino fundamental II. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 03, nº. 01, p.125-143, Jan-Jul., 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: SUPERANDO A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Jefferson dos Santos Silva[1]

Eva Gislane Barbosa[2]

RESUMO

Este artigo investiga a persistente dicotomia entre teoria e prática na formação e atuação docente, um debate central na educação. Diferente de outras áreas, a educação enfrenta resistência para incorporar a pesquisa acadêmica à sala de aula, levantando a questão: por que persiste essa lacuna? Com o objetivo de analisar a importância de integrar teoria e prática na formação docente, com foco no professor-pesquisador, este trabalho identifica os motivos dessa separação, critica os modelos de conhecimento e sugere caminhos para formar um professor crítico e reflexivo. A metodologia é uma pesquisa bibliográfica, baseada principalmente na análise do artigo de Débora Nunes (2008). A autora discute como a lacuna entre pesquisa e prática compromete as políticas pedagógicas, apresentando dois modelos de conhecimento: o linear, que vê a ciência como algo a ser aplicado passivamente, e o pragmático, que valoriza apenas a experiência, ignorando a pesquisa formal. Ambos falham. Como alternativa, Nunes defende o professor-pesquisador, um docente que não apenas aplica o conhecimento, mas o produz, investigando sua própria prática. No entanto, essa transição é dificultada por fatores como falta de tempo, de formação em investigação e de incentivo institucional. Conclui-se que superar essa dicotomia exige mudanças na formação e nas políticas educacionais. É preciso reconhecer o professor como um produtor de conhecimento e garantir que as licenciaturas incorporem a pesquisa como eixo central. A formação de professores-pesquisadores é um caminho promissor para fortalecer a educação como uma profissão socialmente relevante e comprometida com a realidade escolar

Palavras-chave: Professor-pesquisador; Formação docente; Teoria e prática; Pesquisa em educação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a formação do professor-pesquisador e os desafios sistêmicos para superar a persistente dicotomia entre teoria e prática no campo educacional. Por meio da análise do artigo de Débora Nunes (2008), buscamos entender as razões históricas e estruturais que levaram à desconexão entre os saberes produzidos pela pesquisa acadêmica e a prática pedagógica vivenciada nas escolas. A temática é de crucial relevância, pois, como TARDIF (2000) nos lembra, a profissionalização docente exige um conhecimento que se constrói na e pela prática, superando a visão de um saber meramente técnico. A

[1] Graduando em Pedagogia pela UFPR, jeffersonsantos1@ufpr.br
[2] Doutoranda em Teologia Ético Social pela PUCPR, evagislane40@gmail.com (Bolsista CAPES)

integração desses dois campos é, portanto, essencial para a construção de um ensino de qualidade, socialmente comprometido e contextualizado.

A formação de um professor que seja também um pesquisador representa a chave para romper com modelos limitantes de produção de conhecimento. O modelo linear, que enxerga o professor como um aplicador passivo de teorias acadêmicas, falha ao ignorar a complexidade do cotidiano escolar e a individualidade de cada aluno. Da mesma forma, o modelo pragmático, que valoriza apenas o saber empírico e a experiência pessoal, desconsidera a riqueza da pesquisa sistemática e impede a renovação pedagógica. Em nosso percurso acadêmico em Pedagogia, temos observado que a maioria dos cursos de licenciatura, ao separar teoria e prática em disciplinas estanques, acaba por reforçar essa dicotomia, preparando o futuro docente mais para ser um consumidor de teorias do que um produtor de novos saberes.

A resistência em incorporar a pesquisa na prática não é uma questão de vontade individual, mas o reflexo de fatores estruturais, políticos e formativos. O cotidiano do professor brasileiro é marcado pela sobrecarga de trabalho, pela falta de tempo para a pesquisa e por uma infraestrutura precária nas escolas. As políticas educacionais, muitas vezes centradas em avaliações padronizadas e currículos rígidos, deixam pouco espaço para a autonomia e para o professor se enxergar como um intelectual que investiga sua própria ação (SCHÖN, 2000).

Diante desse cenário, este artigo não se limita a expor o problema. Ele tem como objetivo principal analisar como a formação de professores pode ser reestruturada para incorporar a pesquisa como um eixo central e indissociável da prática docente. Argumentamos que apenas com uma formação que prepare o professor para investigar, refletir e transformar sua própria realidade de sala de aula será possível superar essa dicotomia histórica, construindo uma educação que não apenas reproduz, mas também inova e se adapta às necessidades reais de seus alunos. O professor-pesquisador, portanto, emerge não como um ideal distante, mas como uma necessidade urgente para fortalecer a educação como uma ciência e uma profissão socialmente relevante no Brasil.

2 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A lacuna entre teoria e prática na educação é um debate central na área. Diferente da medicina ou da engenharia, onde a prática profissional se baseia fortemente em evidências científicas, a educação ainda enfrenta resistência para

incorporar a pesquisa acadêmica à sala de aula. Esse distanciamento levanta uma questão crucial: por que persiste uma lacuna entre a produção científica em Educação e a prática pedagógica nas escolas?

Objetivo Geral

Refletir criticamente sobre a integração entre teoria e prática na formação docente, destacando o papel do professor-pesquisador como agente transformador.

Objetivos Específicos

- Analisar os fatores que historicamente causam a dissociação entre teoria e prática na educação.
- Criticar os modelos linear e pragmático de produção e aplicação do conhecimento educacional.
- Propor caminhos para a formação de um docente crítico, reflexivo e capaz de articular teoria, prática e pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, tendo como base principal a análise do artigo "Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador", de Débora Regina de Paula Nunes (2008). O texto foi complementado por reflexões críticas desenvolvidas na disciplina de Redação e Produção no Espaço Acadêmico do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Paraná. Os dados foram organizados em categorias analíticas como: dicotomia entre teoria e prática, modelos de incorporação do conhecimento e formação do professor-pesquisador**.**

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A autora Débora Nunes (2008) discute a lacuna existente entre a pesquisa científica e a prática docente. Segundo ela, essa separação compromete a efetividade das políticas públicas e das propostas pedagógicas, uma vez que as decisões educacionais muitas vezes ignoram evidências científicas sólidas.

Para explicar essa desconexão, Nunes apresenta dois modelos de incorporação do conhecimento:

O modelo linear enxerga a ciência como produtora de saberes que são aplicados de forma passiva pelos professores. Essa abordagem desconsidera o contexto sociocultural, as experiências do docente e o cotidiano escolar.

O modelo pragmático, por sua vez, valoriza o conhecimento que emerge exclusivamente da prática, sem a necessidade de validação científica formal. No entanto, isso pode ser problemático, pois leva à desvalorização da pesquisa sistemática.

A falta de articulação entre pesquisa e prática é evidente em iniciativas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2003), que, embora produza dados valiosos, muitas vezes não se traduzem em ações pedagógicas concretas no cotidiano das escolas.

Como alternativa, Nunes utiliza autores como Shulman (1986) e Schön (2000) para defender o conceito do professor reflexivo. Neste modelo, o docente não é apenas um aplicador, mas um produtor de conhecimento, capaz de investigar sua própria prática e refletir criticamente sobre sua atuação. Essa postura crítica exige uma formação que articule de forma inseparável a prática, a teoria e a pesquisa, promovendo a construção do professor-pesquisador.

Tal visão encontra eco em Tardif (2000), que destaca a importância de reconhecer os saberes que os professores constroem em seu cotidiano, a partir de sua experiência e formação, como parte fundamental de sua profissionalização. A essência das profissões está na natureza do conhecimento que sustenta a prática, como destaca Tardif (2000). O conhecimento profissional exige mais que mera aplicação de regras: ele demanda improvisação e adaptação. Diante de situações novas e únicas, o profissional deve usar a reflexão e o discernimento para entender o problema, definir objetivos claros e escolher os melhores meios para alcançá-los. Essa capacidade de pensar criticamente na ação é o que realmente diferencia o profissional

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do artigo de Débora Nunes (2008) e as reflexões acadêmicas revelam que a separação entre pesquisa e prática pedagógica é causada por fatores estruturais, políticos e de formação. Um dos principais obstáculos é a dificuldade dos professores em aplicar resultados de pesquisa, devido à falta de tempo, de formação em investigação e de incentivo institucional.

Nunes destaca que a maioria dos docentes da educação básica não tem contato com a pesquisa. Por isso, suas práticas acabam se baseando em experiências

pessoais ou tradições escolares. Essa realidade fortalece o modelo pragmático, onde o conhecimento tácito se sobrepõe ao científico.

Em contrapartida, o modelo linear também é ineficaz ao impor práticas padronizadas que ignoram as particularidades dos contextos escolares. A alternativa é valorizar o professor como um agente ativo, capaz de produzir conhecimento por meio da reflexão sobre sua própria ação. Essa visão, inspirada em Schön (2000) e Shulman (1986), defende a articulação entre conhecimento prático e teórico para superar a dicotomia.

Um professor-pesquisador aplicaria uma nova metodologia de alfabetização de forma crítica e adaptativa, em um processo que vai além da simples aplicação de um método. O processo seria um ciclo contínuo de ação, reflexão e ajuste, superando a lógica dos modelos linear e pragmático.

Aqui está um exemplo de como ele faria isso, passo a passo:

Questionamento Inicial (Pesquisa): Em vez de apenas receber a nova metodologia (modelo linear), o professor-pesquisador faria um estudo inicial. Ele pesquisaria a fundamentação teórica, a metodologia utilizada na pesquisa original e os resultados obtidos em contextos similares. Ele questionaria: "Essa metodologia foi testada em alunos com a mesma realidade socioeconômica e cultural que a minha? Quais foram as dificuldades encontradas?"

Diagnóstico da Turma (Prática e Reflexão): Antes de aplicar qualquer coisa, o professor faria um diagnóstico detalhado de seus próprios alunos. Ele avaliaria não apenas o nível de alfabetização, mas também os saberes prévios, as experiências familiares com a escrita e as particularidades culturais da turma. Ele usaria esse conhecimento prático (Tardif, 2000) para informar a adaptação da metodologia.

Adaptação e Planejamento (Articulação): O professor não aplicaria a metodologia "pronta" (modelo linear). Ele a adaptaria. Por exemplo, se a metodologia propõe o uso de textos informativos, mas seus alunos demonstram maior interesse por narrativas orais, ele ajustaria o material para incluir histórias locais. Ele criaria um plano de ação detalhado, mas flexível, que articula a teoria com a realidade da sua turma.

Ação e Coleta de Dados (Pesquisa na Prática): Durante a aplicação da metodologia, o professor passaria a atuar como um pesquisador em sua própria sala de aula. Ele registraria suas observações, faria anotações sobre o engajamento dos alunos, coletaria amostras da escrita deles e faria entrevistas informais. Ele usaria as

ideias de Schön (2000) sobre "conhecer-na-ação" para ajustar o plano pedagógico em tempo real, refletindo sobre o que está funcionando e o que precisa ser mudado.

Análise e Conclusão (Produção de Conhecimento): Ao final do processo, o professor-pesquisador não se limitaria a dizer se a metodologia funcionou ou não. Ele analisaria os dados coletados (observações, escritos, etc.) e produziria um conhecimento novo. Ele poderia concluir que "a metodologia funcionou melhor para alunos com experiência prévia de leitura em casa, mas que precisou ser adaptada com recursos visuais para os demais". Esse novo saber é produzido a partir da sua prática e pode ser compartilhado com outros professores, enriquecendo a pesquisa em educação.

Esse processo demonstra a superação da dicotomia, pois o professor não é um mero consumidor de teoria (modelo linear) nem um praticante isolado (modelo pragmático). Ele se torna um profissional que articula teoria e prática de forma contínua, usando a pesquisa como ferramenta para aprimorar sua atuação e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento relevante para sua área.

Outro fator que observamos leva a reflexão sobre os fatores estruturais, políticos e formativos é, de fato, crucial para entender por que a dicotomia entre teoria e prática persiste. Não basta apenas a vontade do professor; o ambiente de trabalho e o sistema educacional precisam permitir e incentivar essa articulação.

5.1 Fatores Estruturais e a Realidade da Escola

Os fatores estruturais referem-se às condições concretas e organizacionais em que o professor atua. A falta de tempo é, talvez, o maior obstáculo. Com jornadas de trabalho que incluem tempo em sala de aula, planejamento, correção de atividades e atendimento a pais, os professores raramente têm horas dedicadas à leitura de artigos acadêmicos ou à elaboração de projetos de pesquisa. A infraestrutura precária agrava a situação. Escolas sem bibliotecas atualizadas, computadores, acesso à internet de qualidade ou laboratórios impedem que o professor tenha as ferramentas básicas para investigar e aplicar novos conhecimentos. O alto número de alunos por turma também limita a capacidade do docente de realizar avaliações mais aprofundadas ou de testar metodologias que exijam atenção individualizada.

5.2 Fatores Políticos e as Prioridades do Sistema

Os fatores políticos dizem respeito às decisões e prioridades do sistema educacional. Muitas políticas públicas focam em resultados de larga escala, como testes padronizados, e em um currículo rígido a ser cumprido. Essa abordagem cria uma pressão para que o professor se concentre na "entrega de conteúdo", deixando pouco espaço para a autonomia pedagógica, a experimentação e a reflexão crítica sobre a prática. A pesquisa, nesse contexto, é vista como algo externo ao trabalho docente, e não como uma ferramenta para melhorá-lo. Além disso, a falta de investimento em programas de formação continuada que realmente incentivem a pesquisa desmotiva os professores a seguirem esse caminho.

5.3 Fatores Formativos e o Percurso do Professor

Por fim, os fatores formativos estão ligados à maneira como os professores são preparados. Historicamente, as licenciaturas foram moldadas por um modelo que separa a teoria (disciplinas de didática, história da educação) da prática (estágios supervisionados), reproduzindo a própria dicotomia que se pretende superar. A pesquisa é ensinada como uma disciplina teórica e não como uma prática intrínseca ao fazer pedagógico. Isso faz com que o futuro docente não se veja como um produtor de conhecimento, mas sim como um consumidor de saberes. Sem essa base formativa, o professor tem pouca preparação para transformar suas questões cotidianas em objetos de pesquisa, o que o leva a recorrer a experiências pessoais ou tradições em vez de buscar soluções baseadas em evidências.

A formação do professor-pesquisador no Brasil enfrenta obstáculos que começam na sua própria origem: o curso de licenciatura. Como acadêmicos de pedagogia, observamos de perto como a estrutura curricular, historicamente, perpetua a dicotomia entre teoria e prática. A pesquisa, um pilar fundamental da atuação docente crítica, é frequentemente relegada a um segundo plano, sendo vista como uma atividade extracurricular ou um mero requisito formal para a conclusão do curso.

Ainda hoje, o modelo pedagógico predominante nos cursos de licenciatura separa as disciplinas teóricas (como Didática, Sociologia e Filosofia da Educação) das atividades práticas, como o estágio supervisionado. Essa fragmentação cria uma barreira artificial, reforçando a ideia de que a pesquisa é uma tarefa de acadêmicos em gabinetes, enquanto a docência se limita à aplicação de métodos e rotinas em sala de aula. O resultado é um futuro professor que conclui a graduação com pouca ou

nenhuma vivência investigativa, sem se enxergar como um produtor de conhecimento, mas sim como um mero consumidor de teorias prontas.

Essa lacuna é um dos principais fatores que impedem a transição do professor tradicional para o professor-pesquisador. Há uma vasta quantidade de pesquisas sendo realizadas nas universidades, produzindo saberes valiosos sobre novas metodologias, neurociência da aprendizagem e estratégias de inclusão. No entanto, o distanciamento entre a academia e a sala de aula se torna gritante quando esses resultados não são discutidos, analisados ou sequer apresentados durante a formação inicial. O estudante de pedagogia se depara com a teoria em livros, mas raramente com os resultados práticos de pesquisas que poderiam enriquecer sua futura prática.

A falta de um eixo estruturante de pesquisa ao longo do curso tem consequências diretas. O professor, ao chegar na escola, não possui as ferramentas metodológicas necessárias para transformar seus desafios cotidianos em objetos de investigação. Ele não foi preparado para formular hipóteses, coletar dados sobre o desempenho de seus alunos ou refletir criticamente sobre o impacto de suas ações. Em vez de basear suas decisões em evidências científicas, ele se apoia na experiência pessoal ou em tradições escolares.

Portanto, para formar o professor-pesquisador, é essencial que as licenciaturas passem por uma reestruturação. É preciso integrar a pesquisa em todas as etapas do curso, não como um apêndice, mas como uma forma de pensar e agir. O futuro professor deve ser estimulado a questionar, a investigar a própria prática e a construir pontes entre o saber acadêmico e a realidade do "chão da escola", pois é nessa articulação que reside o potencial de uma educação de qualidade e socialmente relevante.

Não há teoria sem prática, e a prática se torna instável sem uma teoria que a sustente. Apesar dessa interdependência, persiste uma lacuna entre a pesquisa educacional e a prática docente, onde professores raramente utilizam saberes acadêmicos para fundamentar seu trabalho.

Historicamente, essa dissociação pode ser relacionada à herança de um modelo educacional que, influenciado pelo industrialismo, fragmentou o trabalho docente. O professor foi relegado ao papel de técnico executor de currículos, enquanto a produção de conhecimento ficou restrita a especialistas em universidades.

A solução, segundo a metodologia de Paulo Freire, reside na práxis. Como ele mesmo defende, "a educação, como práxis, é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo." (Freire, 1987). Ao invés de ser um mero receptor de teorias, o professor deve se tornar um intelectual que investiga sua própria realidade, problematizando-a. Ao refletir criticamente sobre sua prática, o docente se torna capaz de transformar sua realidade, fazendo do próprio ato de ensinar um ato de pesquisa e, assim, superando a dicotomia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar a dicotomia entre teoria e prática exige uma reforma na formação docente e nas políticas educacionais. É fundamental reconhecer o professor como um produtor de conhecimento, e não apenas um aplicador. Para isso, as licenciaturas precisam incorporar a pesquisa como parte essencial do currículo, preparando futuros educadores para investigar e transformar sua própria prática.

Essa articulação não pode ser imposta; deve ser construída de forma colaborativa entre universidades, escolas e gestores. Apenas com esse esforço conjunto será possível formar professores-pesquisadores comprometidos com uma educação de qualidade, que é ao mesmo tempo baseada em evidências e sensível à realidade do chão da escola. A valorização do professor reflexivo e a promoção da pesquisa no cotidiano escolar são caminhos promissores para fortalecer a educação como uma profissão socialmente relevante.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NUNES, Débora Regina de Paula. **Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97–107, jan. 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COMPLEXIDADE DA SUA ATUAÇÃO

Ana Aparecida Antunes Cordeiro[1]

Vera Maria Nigro de Souza Placco[2]

RESUMO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), cujo objetivo central foi compreender a complexidade da coordenação pedagógica no contexto escolar e sua influência na formação docente continuada. A questão investigada trata de como os múltiplos aspectos da função do coordenador pedagógico interferem diretamente em sua capacidade como formador, especialmente diante de uma rotina marcada por demandas administrativas, pedagógicas e relacionais. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, porque buscou compreender as demandas da natureza da função do coordenador pedagógico, tendo como procedimento de produção de dados, entrevistas semiestruturadas e análise dos dados inspiradas na análise de prosa. Os resultados apontam que as múltiplas atribuições dos coordenadores pedagógicos, muitas vezes, inviabilizam o pleno exercício da prática formativa, dificultando a mediação entre teoria e prática docente. Evidencia-se a necessidade de valorização institucional desse profissional, com compreensão mais clara de suas atribuições e com condições reais para que atue como articulador entre as demandas do cotidiano escolar e os processos de formação docente. Conclui-se que o fortalecimento da coordenação pedagógica passa pela construção de espaços formativos sistemáticos e contextualizados, capazes de responder aos desafios emergentes da profissão docente e de favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Complexidade da formação. Coordenação pedagógica. Formação docente. Espaço escolar.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se da coordenação pedagógica e sua complexidade relacionada a função deste profissional, uma vez que seu campo de atuação é múltiplo no espaço escolar. Diante disso, a coordenação pedagógica ao exercer sua atividade *in loco* depara com questões relacionadas à gestão, ao planejamento e à formação continuada dos docentes. Nesse contexto, parece que lhe fica impossibilitado de prestar atendimento aos professores e aos alunos de acordo as atribuições que lhe

[1] Bacharel em Administração, especialização em Gestão Educacional Escolar, Mestre em Educação: Formação de Formadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). adm201239@yahoo.com.br.

[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em Psicologia Social na *École Des Hautes Études en Sciences* Sociales (EHESS), França. veraplacco7@gmail.com

são devidas dificultando o desempenho das tarefas do cotidiano.

A coordenação pedagógica tem como atribuição primordial a formação docente, no entanto, no cotidiano escolar essa função, muitas vezes é consumida pelas multitarefas. Nessa linha de raciocínio, a questão de investigação é: como os múltiplos aspectos da coordenação pedagógica e suas implicações interferem na formação docente e nas situações reais do cotidiano.

A pesquisa se justifica por refletir sobre alguns conceitos da coordenação pedagógica para compreender a função do profissional que a exerce. Atualmente, o conceito implica em várias definições, porém, ao exercer na prática este profissional se depara com algumas atividades além do próprio cargo, como: plano de ação, formação docente, acompanhamento dos estudantes e familiares, e, assistência à direção escolar. Além disso, se ocupa de atividades administrativas ou de caráter burocrático.

Diante desse cenário, percebe-se que a coordenação pedagógica ultrapassa os limites de um cargo técnico para se configurar como uma função estratégica e humana dentro da escola. O coordenador pedagógico precisa lidar, simultaneamente, com as demandas da equipe docente, as necessidades dos estudantes, os encaminhamentos administrativos e as expectativas da gestão escolar. Essa multiplicidade de atribuições exige do profissional uma escuta qualificada, capacidade de mediação de conflitos, organização de tempos e saberes, além de compromisso com a formação continuada dos professores.

Diante disso, é necessário que a coordenação pedagógica articule a equipe docente para um trabalho coletivo na elaboração de ação do trabalho educativo escolar para que esses profissionais assumam ao que lhe compete, ao longo do semestre para que a aprendizagem seja evolutiva. Esse plano de ação possibilitará que a CP trabalhe, de maneira reflexiva, as demandas da instituição escola, como elencar prioridades e atentar às exigências reais do colégio.

Essa complexidade também se expressa na maneira como o coordenador articula as ações pedagógicas com as necessidades reais da comunidade escolar. Ao assumir um papel de liderança educativa, se torna ponte entre teoria e prática, planejamento e execução, acolhimento e cobrança. Nesse processo, o coordenador precisa construir relações de confiança, respeitar a singularidade de cada sujeito e, ao mesmo tempo, garantir a coerência do trabalho pedagógico com os princípios e

metas da escola. Por isso, compreender a amplitude de sua atuação é essencial para valorizar o papel desse profissional no fortalecimento da educação.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA COMPLEXIDADE

A coordenação pedagógica, segundo Placco, Almeida e Souza, (2015), objetiva estimular o espaço escolar para romper paradigmas de atuação, como aprimoramento das atividades, práticas pedagógicas e articulação entre saber e conhecimento. Diante disso, esse profissional torna-se agente moderador da teoria-prática.

Na análise dos dados produzidos na pesquisa, foi constituída uma categoria intitulada, ações da coordenação pedagógica, seus desafios e suas expectativas. Isso surgiu por meio dos temas: planejamento e definições de prioridades de trabalho. Enquanto, os desafios permitiram o fortalecimento da relação escola e família através de projetos interdisciplinares, e avaliação contínua no processo formativo. O último tópico abordado foi a expectativas dos professores em relação a atuação da coordenação pedagógica, considerando o aprimoramento do educador para superar os desafios da profissão.

As ações da coordenação pedagógica em uma escola são complexas, e sua função envolve toda comunidade escolar. Assim, é crucial que articule as ações para executar o planejamento de forma acessível. Nessa lógica, muitos são os desafios enfrentados no cotidiano da escola, porém, a CP compreende a importância do alinhamento entre corpo docente, proposta pedagógica e expectativa dos pais ou responsáveis quanto à aprendizagem dos filhos.

Nessa perspectiva, a CP traz um equilíbrio entre teoria, prática letiva e prática didática, à medida que se constitui como significativo a aprendizagem do aluno e mantém uma estreita relação entre família e escola. As relações estabelecidas entre essas instituições se dão, por meio da parceria existente, que atentam às solicitações das famílias para que essa afinidade seja cada vez mais fortalecida.

Assim, assevera Vasconcelos (1999, p. 80) que: “cabe à escola organizar metas e horários para melhor integrar as famílias nos trabalhos escolares, tornando pais e filhos conscientes da necessidade dessas instituições, família e escola andarem juntas para um melhor desempenho frente à sociedade”. Nesse contexto, as relações entre essas instituições se estabelecem através das reflexões e ponderações

realizadas em conjuntos, pois uma complementa a outra para avançar no processo de aprendizagem do aluno, de modo que a intencionalidade é fortalecida pela aprendizagem dos estudantes no aprimoramento interdisciplinar, favorecendo uma reflexão crítica e possibilitanto posicionamento.

O fazer pedagógico pauta-se nos conhecimentos relacionados à aprendizagem docente e leva em consideração as questões pertinentes ao pré-preparo do planejamento. Sendo assim, as questões relacionadas à indisciplina e à gestão de sala de aula perpassam as análises críticas e cuidadosas da CP, pois a não observação reverberará na aprendizagem dos estudantes.

Nesse entendimento, considerando o tempo atual, um dos desafios da CP é desenvolver a cultura digital com os docentes. Por isso, é fundamental que o plano formativo contemple essa temática, uma vez que o sistema educacional passa por grandes transformações, especificamente ao se tratar das novas tecnologias, nesse caso, a internet como aliada à aprendizagem. Por esse viés, o aluno precisa ser estimulado e direcionado à aprendizagem para executar pesquisa e ter ciência dos conteúdos estudados nos espaços escolares e fora deles, de modo que venha a favorecer a possibilidade de acesso à ciência e à formação científica.

Segundo Fuentes (2012, p. 10), “a ciência vem se tornando cada vez mais importante na vida cotidiana, principalmente em decorrência dos avanços tecnológicos, de tal forma que a formação científica adequada passou a ser um requisito indispensável da educação das novas gerações”.

O autor acima evidencia a crescente relevância da ciência no cotidiano das pessoas, impulsionada, sobretudo, pelos avanços tecnológicos que transformam constantemente a sociedade. A educação científica deixa de ser apenas um conteúdo curricular para se tornar uma necessidade fundamental na formação das novas gerações. Isso implica dizer que a escola precisa preparar os estudantes para compreender e interagir criticamente com os fenômenos científicos e tecnológicos que impactam suas vidas, desenvolvendo competências que os tornem cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões fundamentadas e acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, por isso, pode ser considerada uma ação complexa.

Diante das transformações tecnológicas aceleradas, é pertinente destacar o papel dos investimentos realizados nas escolas, especialmente no que se refere à infraestrutura e aos recursos tecnológicos. Essas melhorias mostraram-se decisivas

para favorecer o processo de ensino e aprendizagem, impactando diretamente no desempenho dos estudantes. Nesse sentido, Demo (2007, p. 11) ressalta que: "[...] investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente", o que reforça a necessidade de acreditar na formação continuada como elemento essencial para que os processos educativos se consolidem com eficácia.

Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume um papel central na mediação entre as inovações tecnológicas e as práticas educativas, atuando como articulador de estratégias que promovam a alfabetização e o letramento digital no ambiente escolar. Cabe a esse profissional incentivar o uso pedagógico dos recursos disponíveis, orientar os professores na apropriação crítica das tecnologias e garantir que as ações formativas estejam alinhadas às necessidades reais da equipe docente.

Ao compreender que a formação continuada é um caminho para o aprimoramento da prática educativa, o coordenador contribui diretamente para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, consolidando uma gestão pedagógica comprometida com a inclusão digital e com a qualidade do ensino.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DE UMA REDE CONFESSIONAL

Refletir sobre formação docente e os desafios da avaliação, não são tarefas fáceis, no entanto, a partir da produção dos dados, foi possível a realização de entrevistas a coordenadoras pedagógicas de duas unidades escolares de uma mesma rede confessional.

A categoria, a qual é tema para esta comunicação oral, traz aspectos importantes relacionadas ao planejamento e suas ações, que precisam estar de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Assim reforça Camila no seu depoimento:

> *"Então, [...] no meu plano de ação, tem todas as funções cotidianas, por isso, eu estabeleço prioridades. [...] estão planejadas as observações de aula, estão planejadas as minhas análises e avaliações de plano de ensino, de avaliações constantes. [...]. Hoje, [a avaliação] [...] é processual e é tudo programado. [...]. Por meio deste plano de ação, uma série de ações acontece. Se não faço isso, eu sou engolida pelo cotidiano."*

A prática pedagógica da coordenadora Camila revela uma postura formativa consciente e comprometida. Em seu relato, assim, evidencia a importância da

observação de aulas como parte essencial de sua atuação, não apenas como supervisora, mas como a gente que valoriza o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, essa coordenadora reitera e evidencia uma postura ética e profissional diante de sua função como coordenadora pedagógica. Ao afirmar que realiza avaliações semestrais junto aos professores e que permanece integralmente durante as observações de aula, demonstra respeito pelo tempo didático e pelo trabalho docente. Sua decisão de não permitir interrupções durante esse momento sinaliza o reconhecimento da aula como espaço formativo, tanto para o professor quanto para si, enquanto formadora. Essa atitude fortalece o vínculo de confiança com os docentes e reafirma a importância da escuta sensível e da observação qualificada como estratégias fundamentais para uma coordenação pedagógica comprometida com a melhoria da prática educativa.

Por esse viés, ter esse posicionamento reforça a compreensão da coordenadora sobre a relevância da escuta e da observação ativa como estratégias para o fortalecimento do trabalho docente. Ao prezar pela permanência integral nas aulas observadas, essa profissional constrói um vínculo de confiança junto aos professores, criando um espaço propício à devolutiva dialógica e à formação continuada, baseada na prática cotidiana.

No mesmo sentido, a coordenadora Kátia compartilha sua percepção sobre a necessidade de alinhamento pedagógico entre os membros da equipe escolar. Por isso, destaca que um dos desafios enfrentados está relacionado à implementação do novo modelo de avaliação na Rede Santa Paulina (RSP), especialmente quanto à sua compreensão por parte dos docentes e estudantes.

A fala da coordenadora Kátia revela, de forma clara, o processo de transição e amadurecimento pedagógico vivenciado na Rede, no que se refere à concepção e à prática da avaliação. Ao reconhecer os avanços já alcançados, também evidencia a necessidade de continuidade nos estudos e formações sobre avaliação, apontando que a mudança não se dá de forma homogênea entre os profissionais da rede.

Destaca-se, na análise, a consciência da CP sobre a desigualdade na apropriação dos novos conceitos, como: “experienciar”, “protagonizar” e “conceituar”, sendo esse último mais facilmente compreendido pelos docentes, por sua afinidade com modelos tradicionais de avaliação. Kátia expressa, com lucidez, a expectativa de que todos os professores atinjam um mesmo nível de entendimento, sinalizando que

o domínio conceitual compartilhado é condição para a efetividade das práticas formativas e para a superação dos desafios cotidianos.

Sua fala aponta que o alinhamento pedagógico entre os membros da equipe é fundamental para a consolidação de um projeto educativo coerente. O entendimento comum da linguagem e das intencionalidades pedagógicas permite não apenas a melhoria da prática avaliativa, mas também a redução de conflitos e entraves na rotina escolar, fortalecendo a cultura colaborativa na rede.

De acordo com a coordenadora Kátia, o esforço de consolidação do processo avaliativo que, embora recente, já apresenta avanços significativos. A mudança surgiu como resposta aos desafios do ensino remoto, inicialmente num dos colégios da rede, evoluindo para uma discussão mais ampla, em nível de Rede. A partir de 2021, esse novo modelo foi gradualmente implantado, ganhando maior robustez com a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), em 2022, passando a ser adotado por todas as unidades escolares.

O modelo está estruturado em três dimensões interdependentes: experienciar, protagonizar e conceituar, conforme definido Projeto Político Pedagógico (2022, p. 133-134):

> **Experienciar**: possibilita ao estudante levantar hipóteses, articular saberes, analisar criticamente e aplicar conhecimentos de maneira contextualizada, reconhecendo-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem; **Protagonizar**: incentiva a elaboração de projetos investigativos, estimulando o protagonismo estudantil e promovendo momentos de autoavaliação, respeitando as particularidades de cada faixa etária; **Conceituar**: favorece a sistematização de conteúdos, o desenvolvimento de hábitos de estudo e a interpretação crítica de conceitos por meio de avaliações mais tradicionais, como provas e questões analíticas (**grifos nossos**).

Essa mudança na concepção avaliativa revela uma ruptura com práticas cristalizadas, dando lugar a uma abordagem processual, que acompanha a trajetória do estudante e considera suas singularidades. Esse fato está em consonância da perspectiva encontrada no respaldo em Hoffmann (2001), ao defender que a avaliação da aprendizagem não deve ser limitada à compreensão imediata do conteúdo, pois cada aprendiz segue seu próprio ritmo.

Assim, afirma Hoffmann (2001, p.47):

> O processo avaliativo não deve ser centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos

> caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos.

Por essa lógica de raciocínio, entende-se a visão tradicional de avaliação pautada na uniformidade e imediatismo da aprendizagem, reconhecendo a singularidade de cada estudante em seu percurso educacional. Ao destacar que não há paradas ou retrocessos na evolução do aprendiz, amplia o conceito de avaliação para um processo contínuo e dinâmico, respeitando os diferentes ritmos e caminhos individuais.

Na mesma direção, Luckesi (1995, p. 95) argumenta que a avaliação precisa orientar-se pela qualidade dos resultados da aprendizagem, a partir de uma análise criteriosa e ética: "[...] como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais [...] e uma tomada de decisão que direcione o aprendizado".

Nesse sentido, Neli afirma:

> *"Vejo que esse ano a nossa avaliação [na ação do] percurso protagonizar faz referência ao trabalho interdisciplinar desenvolvido nas turmas, são momentos que a gente sempre tem que deixar um tempo para alinhar esses projetos interdisciplinares que acontecem."*

Essa perspectiva crítica contribui para a valorização da diversidade cognitiva e para práticas avaliativas mais inclusivas e formativas. Contudo, sua aplicação demanda mudanças estruturais e culturais nas escolas, o que representa um desafio significativo para educadores e gestores. Desse modo, esse depoimento está de acordo com Luckesi (1995) e Hoffmann (2001).

Nesse sentido, vale destacar a importância do trabalho interdisciplinar, permanente, entre sujeitos envolvidos no processo avaliativo e compreender que o diálogo é primordial na articulação entre as áreas do conhecimento e na construção desse percurso. Assim expressou Camila: *"Eu não posso falar para um professor: eu quero um projeto interdisciplinar e gestão de sala de aula. Se reúnam por WhatsApp. Eu preciso que o meu professor me olhe e veja em mim uma pessoa que estará com ele para planejar ações e não resolver problemas."*

Com base nos depoimentos das coordenadoras pedagógicas, percebe-se que os desafios enfrentados no cotidiano escolar são múltiplos, exigindo clareza de propósitos e engajamento coletivo. A presença ativa da família nas discussões e

inovações pedagógicas aparece como um fator que contribui para fortalecer o processo educativo e ampliar as possibilidades de aprendizagem significativa.

O novo modelo de avaliação implantado na RSP tem impactado diretamente as práticas de ensino, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes. A partir do trabalho colaborativo e da formação contínua, os professores também se tornam aprendizes, aprimorando suas estratégias didáticas e contribuindo para uma escola mais comprometida com a qualidade da educação.

A atuação eficaz das coordenadoras pedagógicas, nesse contexto, depende da integração entre todos os envolvidos, equipe gestora, professores, estudantes e famílias, além da disposição para superar obstáculos com foco em soluções formativas. Assim, o percurso avaliativo deixa de ser apenas um instrumento técnico e passa a ser um elemento vital do projeto educativo.

4 CONSIDERAÇOES FINAIS

A prática formativa é apresentada como fruto da articulação entre oportunidades institucionais e busca individual por aprimoramento. Camila reconhece que seu crescimento profissional decorre tanto das formações oferecidas pela escola quanto de seu esforço pessoal em ampliar horizontes acadêmicos. Assim, revela satisfação com sua trajetória junto a escola confessional e reforça o papel inspirador em sua formação. Ao rememorar suas experiências na instituição, expressa gratidão e reconhecimento por ter encontrado um ambiente propício à aprendizagem e à valorização profissional, onde pôde desenvolver seu protagonismo pedagógico.

A formação docente contínua é compreendida como caminho indispensável para manter-se atualizado diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas. A coordenadora entende que, para acompanhar essas transformações, é necessário um compromisso pessoal com a própria formação, o que exige planejamento, disciplina e abertura ao novo. Essa ponderação destaca a importância de políticas voltadas à valorização dos formadores, reconhecendo os professores como agentes fundamentais na construção do conhecimento e na preservação da cultura escolar como. Dessa forma, a qualificação profissional impacta diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes.

A atuação da coordenação pedagógica, embora desafiadora, é marcada por expectativas positivas voltadas à formação contínua da equipe escolar. As falas das coordenadoras revelam uma postura cuidadosa, propositiva e comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes. Camila, por exemplo, demonstra forte valorização do diálogo e da presença afetiva junto aos professores, compreendendo que a formação não se restringe ao âmbito técnico, mas envolve relações humanas e escuta sensível. Seu entusiasmo fortalece o ambiente escolar, que se organiza como espaço coletivo de partilhas e de esperança, mesmo diante de contextos adversos.

Por fim, destaca-se o compromisso das CP em promover ações formativas que fortaleçam o corpo docente e reduzam a rotatividade, especialmente no Ensino Médio, como mencionado por Kátia. A coordenadora reconhece que uma equipe estável e bem preparada contribui significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A valorização de experiências externas e o diálogo com outras escolas são estratégias adotadas por ela para aprimorar práticas e enfrentar os desafios institucionais. Assim, evidencia-se que o trabalho da coordenação pedagógica vai além da gestão: é um exercício contínuo de liderança, escuta, formação e cuidado com o outro.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.144, p. 49-51, agosto, 2001.

FUENTES, Selma Simonstein. O porquê e o como das ciências na Educação Infantil. **Ciência na Educação Infantil.** Pátio, n. 33, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Retrato do coordenador pedagógico brasileiro:** nuanças das funções articuladoras e transformadoras. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2015.

REDE SANTA PAULINA. **Projeto Político Pedagógico**., 2022, p. 133-134

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos de Formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. In: **Revista de Educação da AEC**, nº 111. Brasília: 1999, p.80-95.

A DOCÊNCIA COMO EIXO FORMATIVO: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PEDAGOGIA

Patricia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi[1]

Roberta Negrão de Araújo[2]

Sandra Regina dos Reis[3]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a configuração do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, considerando seu papel formativo na constituição da identidade docente. A investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada na análise documental de pareceres, resoluções e diretrizes curriculares nacionais publicadas entre os anos de 2001 e 2024, que orientam a formação inicial de professores no Brasil. O objeto de estudo centra-se nas especificidades do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, compreendido como espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, a vivência da realidade escolar e a construção dos saberes profissionais docentes. A discussão parte de uma contextualização histórica da formação docente no Brasil, destacando a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996 e o reconhecimento da docência como eixo estruturante do curso de Pedagogia. A análise percorre os principais marcos normativos que regulamentam o estágio supervisionado. Tais documentos revelam avanços, retrocessos e disputas em torno da concepção de formação docente, especialmente no que tange à valorização do estágio como prática investigativa, crítica e formativa. O estudo fundamenta-se em autores que contribuem para a compreensão do estágio como eixo articulador da prática pedagógica com a construção da identidade profissional. Os resultados apontam que o estágio supervisionado, quando articulado ao currículo e à realidade das escolas públicas, pode fortalecer uma formação docente ética, crítica e socialmente comprometida, reafirmando seu papel central na formação inicial dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Pedagogia. Diretrizes Curriculares. Identidade Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil é uma discussão que merece destaque no contexto das políticas públicas, já que se constitui fator relevante para o desenvolvimento educacional. Pesquisadoras como Pimenta (2000) e (Gatti (2020, 2021) apontam a necessidade de políticas formativas que considerem a complexidade da profissão docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática, no reconhecimento da docência como campo profissional específico e na valorização da formação inicial e continuada.

[1] Mestre, Universidade Estadual do Norte do Paraná e patricia.formaggi@uenp.edu.br.
[2] Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná e robertanegrao@uenp.edu.br.
[3] Doutora, Universidade Estadual do Norte do Paraná e sandraregina@uenp.edu.br.

Os cursos de licenciatura são responsáveis pela formação de professores para as três etapas da Educação Básica. Dentre eles, a Pedagogia ocupa lugar de destaque, tanto pelo número de matrículas quanto pela função que desempenha na preparação de docentes para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2023), trata-se de um dos cursos com maior número de ingressantes, e sua relevância está associada à formação de professores para atuar junto à criança no Brasil.

A formação inicial para o ensino das primeiras letras teve início no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, que correspondiam ao nível secundário. Ao longo do século XX essas instituições passaram a funcionar em nível médio, mantendo-se como principal via de formação docente até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 939496 (LDBEN), que passou a exigir a formação de professores em nível superior, por meio de cursos de licenciatura.

Nesse percurso histórico, diversas intenções formativas foram incorporadas ao currículo do curso de Pedagogia, o que contribuiu para constituí-lo como uma licenciatura de identidade que compõe o domínio de uma pluralidade de conhecimentos, voltada não apenas ao ensino, mas também à gestão escolar, à coordenação pedagógica e à atuação em espaços educativos não escolares. Essa complexidade estrutural e formativa confere à Pedagogia uma identidade peculiar no conjunto das licenciaturas, refletindo diretamente na organização curricular, nas práticas formativas e, de modo especial, no estágio supervisionado.

O estágio supervisionado constitui-se como um dos pilares da formação inicial. Compreendê-lo como fator relevante para a formação docente vai além de sua regulamentação legal, exigindo situá-lo na dinâmica dos cursos, nas articulações entre teoria e prática e nas experiências formativas efetivamente vivenciadas pelos licenciandos. É nesse contexto que se insere a presente investigação, que tem como foco o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Embora integre o conjunto das licenciaturas, este curso apresenta especificidades importantes que influenciam diretamente o estágio, conferindo-lhe características próprias e singulares.

Este artigo objetiva analisar a configuração do estágio supervisionado no curso de Pedagogia a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada na análise documental de normativas que orientam a formação inicial docente no Brasil. Foram examinadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do

Conselho Nacional de Educação (CNE) publicadas entre os anos de 2001 e 2024, com o intuito de compreender as implicações para os processos formativos no contexto universitário, discutindo de que forma o estágio pode contribuir para a prática pedagógica, articulando fundamentos teóricos e reflexão crítica sobre o trabalho docente.

Para situar a discussão proposta e evidenciar a relevância do estágio supervisionado como componente estruturante da formação docente, este artigo apresenta, em perspectiva normativa, as principais concepções que orientam a formação inicial de professores no Brasil. Inicialmente, abordam-se os fundamentos da docência como eixo identitário do curso de Pedagogia, destacando os movimentos e documentos que reafirmaram essa centralidade. Em seguida, discute-se a evolução das diretrizes que regulam a prática pedagógica e o estágio supervisionado, com foco nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015, nº 1/2019 e nº 4/2024. Por fim, são analisados os desafios e as possibilidades formativas que se colocam diante das exigências contemporâneas, reafirmando a importância de uma formação comprometida com a realidade escolar e com os princípios de uma educação crítica, ética e socialmente referenciada.

2 A DOCÊNCIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia, ao longo de sua trajetória histórica, passou por diferentes configurações e finalidades formativas. Desde a criação do curso, a docência sempre esteve presente como elemento central, ainda que em constante disputa com outras funções atribuídas ao pedagogo, como a gestão escolar, a supervisão e a orientação educacional.

Essa multiplicidade de finalidades gerou, ao longo do tempo, uma identidade multifacetada ao curso de Pedagogia. No entanto, a partir da década de 1980, movimentos como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) passaram a defender a centralidade da docência na formação do pedagogo, buscando superar a fragmentação curricular e a dicotomia entre teoria e prática, características do modelo tecnicista predominante nas décadas anteriores. Conforme defende Brzezinski (1996), esse reposicionamento visava recolocar o

professor no centro das discussões formativas, reafirmando a docência como eixo estruturante da formação.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 posteriormente, fortaleceu essa concepção ao explicitar que o curso de Pedagogia deve ter como base comum a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse marco normativo reafirmou a docência como a principal finalidade do curso, deslocando para o campo da pós-graduação ou das habilitações específicas a formação para outras áreas da educação.

Nesse sentido, compreender o estágio supervisionado a partir da centralidade da docência exige reconhecer que essa atividade formativa está profundamente vinculada ao desenvolvimento de saberes profissionais que se constroem na articulação entre a base teórica do curso e a vivência pedagógica no cotidiano escolar. A docência, como eixo formativo, dá sentido às experiências desenvolvidas no estágio, constituindo-se como referência fundamental para a análise das práticas educativas e para a construção da identidade profissional do futuro professor.

3 A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA E O LUGAR DA DOCÊNCIA

Desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939, diversas modificações o marcaram. Em determinados períodos, o curso teve a função de preparar docentes para atuar em disciplinas pedagógicas do antigo magistério (2º grau). Em outro momento, dedicou-se à capacitação de especialistas em educação, em áreas como orientação, supervisão, administração e inspeção escolar. A partir da década de 1980, observa-se um redirecionamento do curso para a formação de docentes destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

Assim, ao longo dos anos, o curso de Pedagogia ampliou suas habilitações, adaptando seus currículos às demandas sociais e históricas do país. Na década de 1970, a proliferação de habilitações e o enfoque tecnicista geraram debates sobre a formação docente, marcada por uma dicotomia entre teoria e prática. A teoria era abordada de forma isolada e aplicada posteriormente sem conexão com a realidade educacional. Essa organização resultou em uma formação desarticulada do contexto escolar, comprometendo a preparação dos professores para os desafios da sala de aula. Esse contexto de fragmentação e ênfase em especializações levou a

movimentos de reformulação curricular, como o protagonizado pela ANFOPE nos anos 1980.

De acordo com Brzezinski (1996), o movimento pela reformulação da formação docente defendeu a ideia de uma formação que colocasse o professor no centro dos debates e das investigações sobre a educação. Essa proposta tornou-se central nas lutas da ANFOPE, que passou a defender que o eixo articulador do curso de Pedagogia deveria ser a docência. O documento defende que: "[...] a superação da estrutura curricular que tende a dar primeiro uma base teórica, para depois o teórico ser praticado, grosso modo, na prática de ensino e nos estágios supervisionados" (BRZEZINSKI, 1996, p. 202).

Para Evangelista (2008), a ANFOPE compreende a Pedagogia como um campo teórico e investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico na práxis social. Defende a ideia de uma “pedagogia plena”, que integra licenciatura e bacharelado, formando docentes, gestores educacionais e pesquisadores. A formação se estrutura em três eixos principais: (i) docência, (ii) gestão e (iii) produção de conhecimento, com atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto em espaços escolares quanto não escolares.

Com base nessas concepções, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 consolidaram a docência como eixo estruturante da formação do pedagogo, indicando que: “[...] a docência se constitui como a base da identidade do curso de Pedagogia, sendo essa a referência para as demais formas de atuação do profissional, inclusive na gestão educacional e nos espaços educativos não escolares” (BRASIL, 2006).Tais diretrizes afirmam que a docência é a base para a constituição da identidade do pedagogo, sendo referência para outras atuações possíveis do profissional. Nesse sentido, a docência não é apenas uma função entre outras, mas o núcleo estruturador da formação. Essa perspectiva está diretamente relacionada à forma como se organiza o estágio supervisionado que, ao articular teoria e prática, expressa a centralidade da docência como eixo formativo e identitário.

4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Compreender o estágio supervisionado como fator relevante para a formação docente vai além de sua regulamentação legal e exige situá-lo na dinâmica dos

cursos, nas articulações entre teoria e prática e nas experiências formativas efetivamente vivenciadas pelos licenciandos.

A prática pedagógica no curso de Pedagogia articula o conhecimento acadêmico à realidade escolar, embora essa relação tenha sido historicamente marcada por uma dissociação entre teoria e prática. Segundo Pimenta (2012), até os anos 1960, a formação docente se baseava na reprodução de modelos, com foco na observação e repetição de práticas. Esse modelo técnico perdurou até os anos 1980, quando movimentos como a ANFOPE promoveram uma ressignificação do estágio, agora visto como espaço investigativo e articulado ao currículo, reconhecendo a prática como eixo integrador da formação.

Pimenta (2012, p. 73), ao analisar os documentos elaborados por movimentos coletivos da formação docente, destaca que o estágio supervisionado “não se resuma à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria”. Ao invés disso, deve possibilitar ao licenciando uma imersão crítica no cotidiano escolar, articulando saberes teóricos, experiências pedagógicas e os desafios da prática profissional.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 incorporou essa perspectiva ao estabelecer que o estágio supervisionado deveria ocorrer ao longo do curso, articulado ao currículo e inserido em contextos reais da Educação Básica. Essa orientação visava superar a prática como momento terminal e isolado da formação, consolidando o estágio como componente integrador e reflexivo. Desse modo, a articulação entre teoria e prática por meio do estágio constitui um dos desafios centrais do curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo, representa uma potente ferramenta de construção da identidade docente, favorecendo a compreensão crítica do fazer pedagógico e da realidade escolar.

A partir dos anos 2000, com as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, observa-se um esforço para organizar e normatizar a prática e o estágio supervisionado. Tais documentos passaram a diferenciar a “prática como componente curricular”, desenvolvida ao longo de todo o curso, do “estágio curricular supervisionado”, previsto para a segunda metade da formação. Essas normativas estabeleceram parâmetros mais objetivos quanto à carga horária diante da necessidade de integração entre teoria e prática, além da articulação com as escolas-

campo, fortalecendo a concepção de estágio como experiência formativa planejada e supervisionada.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 deu continuidade a esse movimento ao reforçar a necessidade de uma formação comprometida com a articulação entre teoria e prática desde os primeiros momentos do curso. Estabeleceu, de forma explícita, que a prática como componente curricular deveria perpassar toda a formação, estando integrada às demais unidades curriculares, e que o estágio supervisionado deveria ocorrer em articulação com essa base formativa. A diretriz também reafirmou a obrigatoriedade de 400 horas de estágio supervisionado, compreendendo-o como um momento investigativo e de imersão crítica nos espaços escolares, com acompanhamento e supervisão docente qualificados. Esse marco reafirma o papel do estágio como elemento formativo central e estruturante, e não como mera exigência formal. Entretanto, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2019, que instituiu a primeira versão da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), observou-se uma inflexão no discurso formativo.

A proposta de 2019 priorizou uma abordagem por competências, com foco em resultados de aprendizagem, o que resultou em inúmeras críticas por desconsiderar as especificidades das licenciaturas e reduzir a complexidade do processo formativo a uma lógica prescritiva. No campo do estágio supervisionado, houve um rebaixamento da concepção investigativa, deslocando o foco para o cumprimento de metas e atribuições vinculadas ao desenvolvimento de competências previamente definidas. Essa mudança gerou tensões nas instituições formadoras, especialmente nos cursos de Pedagogia, que historicamente defendem uma formação ancorada na realidade escolar e no exercício reflexivo da docência.

Em 2024 o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Essa nova diretriz instituiu uma nova Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, alegando resgatar os princípios formativos pautados na indissociabilidade entre teoria e prática, na valorização da pesquisa e na defesa de uma formação situada na realidade das escolas públicas. Inúmeras são as contradições que as novas DCN carregam, sobretudo no que se refere ao estágio, permanecendo o debate em torno de seu papel como prática formativa crítica, articulada ao currículo e comprometida com a construção da identidade docente.

5 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO À CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O estágio supervisionado, compreendido como parte integrante da formação inicial, constitui-se como um espaço privilegiado para a construção da identidade docente. No curso de Pedagogia, essa etapa formativa ganha contornos particulares, pois não se limita ao ensino de conteúdos ou ao exercício técnico da docência, mas envolve múltiplas dimensões do trabalho pedagógico e da organização escolar.

Segundo Pimenta (2010), a prática pedagógica e, em especial, o estágio supervisionado, deve ser concebida como um espaço formativo que articula saberes teóricos e práticos, permitindo ao licenciando refletir sobre sua futura atuação profissional. Essa reflexão crítica sobre a realidade educativa é fundamental para a constituição da identidade docente, pois promove o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade ética e do compromisso com a transformação social. Essa construção não se dá de maneira linear. Ao contrário, envolve vivências, confrontos, descobertas e reelaborações constantes. O estágio, ao proporcionar o contato com a escola, com os sujeitos da prática educativa e com os desafios concretos do cotidiano escolar, favorece a elaboração de sentidos sobre o ser professor.

Nesse sentido, o estágio supervisionado não pode ser entendido como um momento apenas avaliativo ou de encerramento do curso. Ele deve ser concebido como espaço de formação contínua, em que o estudante tem a possibilidade de confrontar a teoria com a prática e, a partir dessa interlocução, construir uma identidade profissional que reflita criticidade, responsabilidade e compromisso com a educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças nas DCN para a formação de professores nos últimos anos evidenciam uma trajetória de avanços e disputas em torno da concepção de formação docente. Neste cenário, o estágio supervisionado continua sendo um campo de disputas, especialmente no que diz respeito à sua concepção. O desafio consiste em garantir que ele não seja reduzido a um momento burocrático, mas que se consolide como uma prática formativa significativa, articulada à realidade das escolas e à

construção da identidade docente. A formação inicial precisa assegurar aos futuros professores o direito de vivenciar experiências pedagógicas que os permitam refletir criticamente sobre sua atuação e desenvolver as competências exigidas para o exercício da docência.

A compreensão do estágio como espaço investigativo, como defendido pela ANFOPE, ainda se mostra atual e necessária. A articulação entre teoria e prática, a vinculação com a realidade escolar, o acompanhamento docente qualificado e o planejamento coletivo das ações de estágio são alguns dos aspectos que precisam ser fortalecidos pelas instituições formadoras.

Além disso, o curso de Pedagogia, por sua identidade multifacetada e pela responsabilidade de formar docentes para a base da Educação Básica, demanda uma atenção especial à organização curricular do estágio. É preciso garantir que ele cumpra sua função não apenas como cumprimento legal, mas como espaço de aprendizagem profissional, que permita ao licenciando experimentar, refletir e construir sentidos sobre o ser e o tornar-se professor.

A presente investigação contribui para esse debate ao lançar luz sobre as especificidades do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Ao fazê-lo, reafirma a importância de uma formação docente comprometida com a realidade das escolas públicas brasileiras, com os direitos das crianças e com os princípios de uma educação democrática, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf&ved=2ahUKEwig-v2djL2OAxXsrZUCHWc7OFwQFnoECAIQAQ&usg=AOvVaw1kQvkB2UKbVVd6IaFaL8bp Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de outubro de 2019.** Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 out. 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file&ved=2ahUKEwj64vy0jb2OAxWropUCHWKXMXoQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw2Pz677SiL0uGqYPXoyt8PH Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e institui nova BNC-Formação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 maio 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 551-570, jul./dez. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749. Acesso em: 10 jul. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, São Paulo, v. 42, n. esp. 2, 2021. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941. Acesso em: 10 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido**. Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido**. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

SE VIRA! ENTRA NO BARCO AÍ. E APRENDE A NADAR NO MEIO DO MAR: UM RETRATO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO REMOTO

Roseli Zen Cerny
Marina Bazzo de Espíndola

RESUMO

Nesse artigo nos debruçamos na discussão sobre a formação dos professores para o ensino remoto, utilizando a fala dos nossos entrevistados que, acreditamos, retrata o momento vivenciado nesse período. Nossa pergunta problematizadora é: como foi realizada a formação dos professores para atuarem no ensino remoto? Os dados da pesquisa são originários de entrevistas semiestruturadas, com professores da educação básica, com intuito de investigar a formação para a integração das TDIC aos currículos, especialmente durante a pandemia da Covid-19. Na análise das falas dos pesquisados identificamos que uma parcela não recebeu nenhuma formação, precisaram, como diz um deles, "aprender a nadar no meio do mar". Uma parcela dos professores relatou ter participado de treinamentos técnicos para aprender a operar as TDIC. Percebemos que a ausência das redes de ensino na formação fez com que os professores trocassem entre eles os caminhos possíveis, gerando um processo colaborativo, compartilhando suas angústias e desafios para atuação no ensino remoto.

Palavras-chave: formação docente; tecnologias digitais de informação e comunicação; ensino remoto.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021 fomos obrigados ao isolamento social devido a pandemia de Covid-19. A grande maioria dos trabalhadores foi compelida ao trabalho remoto, não sendo diferente para os professores. Possivelmente, esse tenha sido o maior desafio enfrentado pela categoria docente, pois em pouco tempo fizeram uma enorme mudança nos seus cotidianos profissionais, necessitando adaptar suas atividades para o ensino remoto e utilizarem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para continuarem a desenvolver suas atividades.

Historicamente, pesquisadores que trabalham com a temática das TDIC na educação tem defendido que as tecnologias poderiam ser uma oportunidade de romper com o ensino transmissivo (VALENTE, 2014; COSTA, 2013; ALMEIDA, 2010; BELLONI; BÉVORT 2009), mas o que vimos nas atividades do ensino remoto foi a transmissão na sua expressão máxima (GIROUX *et al*, 2020), pois, sem as condições e a formação necessária, os professores foram pelo caminho possível. Esse cenário reafirma que a entrada das TDIC nas escolas sempre esteve mais

focada na distribuição de dispositivos e menos na formação dos sujeitos da escola. Os dispositivos tornaram-se "um grande negócio no mercado educacional", gerando a exclusão de alunos e professores no debate de como gostariam de utilizar as tecnologias na educação (ALONSO, 2017, p. 25).

Trazemos para discussão neste artigo o processo formativo dos professores da educação básica para o ensino remoto. Um breve histórico das políticas públicas para a formação dos professores para as TDIC e uma discussão sobre algumas bases teóricas da formação de professores para integração das tecnologias aos currículos constituem-se nos referenciais para a análise dos dados de uma pesquisa realizada em três escolas públicas de Florianópolis.

Formação docente para a integração das TDIC ao currículo

Almeida (2020) defende que as ações de formação estejam integradas com a prática e assim, poderia se "propiciar ao professor a compreensão das contribuições, limites e especificidades da integração das TDIC ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo" (s.p.). A autora defende que os processos formativos para a integraćão das TDIC sejam realizados na formação inicial e na continuada. Segundo Alava (2002) formar os professores para o uso das tecnologias crítica e criativamente é tarefa complexa, pois

> na visão dos professores, a essência do ofício reside na compreensão disciplinar ou pedagógica, enquanto as competências técnicas têm pouco valor. Assim, a forma como as tecnologias levarão a evolução nas competências didáticas ou pedagógicas é uma questão primeira. A questão tecnológica repousa, portanto, na questão da inovação pedagógica, que está no centro da inovação dos professores (ALAVA, 2002, p. 20).

Dessa forma, a formação de professores para a integração de TDIC não permite soluções prontas, porque envolve a compreensão de como novas propostas educativas são percebidas ou implementadas. Os processos de formação de professores devem ser pensados como espaços de troca de conhecimentos, reflexão e aprofundamento coletivos sobre os desafios educativos e possíveis soluções.

Para Alonso (2017, p.29), sem ignorar a polarização entre os entusiastas das tecnologias e os tecnofóbicos, o problema da integração das TDIC recai sobre "à marginalização dos professores e dos alunos no discutir e pensar o como gostariam de utilizá-las". A formação, se isolada da prática, carece dos contextos e da

complexidade envolvida nos cenários de ensino e aprendizagem. Da mesma forma uma prática dissociada da pesquisa e da reflexão teórica gera pouca inovação efetiva na educação.

A formação para integração das tecnologias aos processos pedagógicos deveria acontecer na formação inicial e continuada dos professores, mas essa é uma realidade que ainda não faz parte integrante dos currículos das licenciaturas. Pesquisadores (Almeida; VALENTE, 2012; ALONSO, 2017; ALMEIDA; SILVA, 2011) identificam um abismo entre a formação inicial e a prática pedagógica do professor no que se refere a este tema.

Silvestre (2022) investigou a formação dos estudantes de um curso de graduação para integração das tecnologias ao currículo e o uso das TDIC na formação, quando acontece é predominantemente instrumental. Essas pesquisas constatam que no âmbito da formação inicial muito pouco temos avançado para uma integração crítica das tecnologias aos currículos.

Analisar e refletir sobre a presença das tecnologias digitais no currículo significa identificar as formas de sua utilização, os pressupostos teórico-metodológicos que as direcionam, bem como os efeitos didático-pedagógicos decorrentes de sua inserção. Assim, pensar nas tecnologias digitais como integrantes do currículo significa considerar os aspectos políticos, filosóficos, culturais e pedagógicos, de forma a ir além de uma perspectiva meramente instrumental ou metodológica.

Dessa forma, reconhecemos as TDIC como não neutras (Feenberg, 2018), sendo representativas da força motriz da sociedade atual, não podendo ser pensadas à margem das relações sociais que as engendram. O nosso entendimento é de que a integração de TDIC na educação não é determinada somente pela dimensão técnica-tecnológica, mas pelo processo de relação entre indivíduos e contextos de apropriação destes recursos.

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa romper com o uso meramente instrumental e possibilitar uma apropriação consciente das tecnologias, ponderando suas potencialidades, limites, riscos e condicionantes sociais e ideológicos (FEENBERG, 2018; SELWYN, 2017).

2. METODOLOGIA

ISSN: 2176 - 1396

Nossa perspectiva metodológica ancora-se nas abordagens qualitativa e quantitativa (*quali-quanti*), à medida que compreendemos que ambas as perspectivas metodológicas não são incompatíveis, mas complementares, no que tange à busca por um maior aprofundamento analítico e interpretativo (MINAYO, 2000).A pesquisa foi realizada em três escolas públicas do estado catarinense, duas localizadas na cidade de Florianópolis e uma na cidade de São José, das redes municipais e estaduais, contemplando os diferentes níveis da educação básica – da educação infantil ao ensino médio.

Desenvolvemos a pesquisa em duas etapas: a primeira foi a aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, buscando conhecer os perfis dos professores. A partir do questionário, os professores foram convidados a continuarem contribuindo com a pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi dividido em cinco pontos: (1) Analisar as formas de integração das TDIC nos currículos escolares, nos diferentes níveis e modalidades da educação; (2) Identificar as possibilidades para a integração das TDIC ao currículo, considerando as experiências vivenciadas no contexto da pandemia; (3) Investigar o potencial da escola para desenvolver e recontextualizar as tecnologias educativas; (4) Investigar a formação docente para a integração das TDIC aos currículos, durante a pandemia da Covid-19; e, (5) Investigar os principais pontos de controle que as TDIC vêm exercendo nos contextos escolares sobre os sujeitos que integram o cotidiano da escola. Neste artigo nos debruçamos sobre o item quatro – formação docente para integração das TDIC, durante a pandemia.

Foram realizadas oito entrevistas cujo o procedimento de análise iniciou-se com a transcrição dos dados com base na análise de conteúdo. Optamos por esse número de entrevistas, pois identificamos nas primeiras entrevistas que os professores tinham uma enorme necessidade de falar sobre o período da pandemia, gerando um extenso material de pesquisa, então a opção foi trabalhar com um número menor de entrevistas para explorar melhor as falas dos entrevistados. A análise do conteúdo segue as fases definidas por Bardin (2016): Pré-análise; Exploração do material e tratamento dos resultados. Optamos por definir as categorias a posteriori, ou seja foram definidas pelo agrupamento dos temas e seguimos a sugestão de Mendes, Ferreira e Cruz (2007, p. 46) que propõe que "o

nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma. Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito". As categorias que serão trabalhadas neste artigo são: (a) *Se vira. Entra no barco aí. E aprende a nadar no meio do mar;* (b) *Ficou muito colaborativo, acabou unindo mais o grupo;* (c) *Fiz treinamentos técnicos*. Os sujeitos da pesquisa foram identificados com a letra P e um número sequencial.

Um olhar sobre a formação dos professores para a atuação no ensino remoto

Retomamos aqui nossa problematização inicial, procurando responder, a partir das falas dos docentes pesquisados, qual a situação da formação dos professores da educação básica para atuar no ensino remoto. A análise está organizada a partir de categorias definidas *a posteriori*.

Se vira. Entra no barco aí. E aprende a nadar no meio do mar

Identificamos que uma parcela significativa não recebeu nenhuma formação, precisaram como diz um dos nossos pesquisados "aprender a nadar no meio do mar". As falas abaixo deixam bem claro essa situação:

> Então, a gente não teve nenhuma formação pra usar as mídias, né? Tanto drive, Google Drive… A gente aprendeu na marra. Ninguém ensinou pra gente. Eu aprendi porque me virei, procurei, busquei edição de vídeo também, gravar vídeo, tudo isso a gente teve de fazer e se virar pra aprender, porque ninguém parou e deu um curso, uma formação pra gente. (P4)

> Eu fui na minha escola pra ver se alguém podia ajudar, fui até odiretor mas aí eles também não tinham essa essa formação, pouco podiam ajudar. Então foi precário! Esse suporte a gente não tinha - o suporte técnico, o de usar [as tecnologias], então foi: Se vira. Entra no barco aí. E aprende a nadar no meio do mar. (P3)

Com a pandemia, os professores e os alunos tiveram que utilizar novos recursos para manter as atividades escolares, como as plataformas virtuais, até então utilizados prioritariamente no ensino superior nos cursos na modalidade a distância. Essa situação gerou grandes desafios e tensões para os professores, pois a grande maioria não estava preparada para utilizar esses recursos, aliado ao desafio de transformar o ambiente familiar em espaço de trabalho e estudo (ARRUDA; NASCIMENTO, 2021; BAADE *et al*, 2020; ALVES *et al*, 2021).

ISSN: 2176 - 1396

A aprendizagem solitária estava muito presente no discurso dos professores pesquisados. O depoimento abaixo, também, traz a aprendizagem sobre as tecnologias na formação inicial.

> É, formação para trabalhar com as tecnologias, não! Nem da escola e nem da universidade que eu esteja lembrado também [...] Então, usar as tecnologias é algo que eu aprendi sozinho e aí, como eu já usava, eu tinha uma certa facilidade. Mas eu percebo que muitos professores têm dificuldade ainda agora, que já até já voltou presencial, eles ainda têm dificuldade com as tecnologias. (P6)

Essa fala é representativa do contexto da formação inicial de professores, com as pesquisas indicando que o tema tecnologias é, em muitos cursos, ausente no currículo, reafirmando os achados da pesquisa de Lopes e Furkotter (2016) e Silvestre (2022).

Ficou muito colaborativo, acabou unindo mais o grupo…

Percebemos que a ausência das redes de ensino na formação, durante a pandemia, fez com que os professores trocassem entre eles os caminhos possíveis, gerando um processo colaborativo.

> Então, a gente não teve nenhuma formação, nenhuma instrução, Nada, foi tudo se virando. Nas reuniões alguns davam dicas, né? A dica é do que faziam, né? E assim era. Mas não tivemos nenhuma ajuda em nenhum sentido. (P4)

A colaboração e a troca ficaram evidenciados nesse processo, os professores utilizaram canais próprios para a troca de informações como o Whatsapp.

> *Ela {prefeitura} disponibilizou um portal educativo, vamos dizer assim, onde a gente utilizou como centro, onde a gente postava nossas propostas de educação [...] E aí a gente conversou em algumas reuniões pedagógicas e a gente não teve formação específica sobre isso. E aí a gente montou a nossa estratégia e que também a gente colocaria todas as nossas propostas no WhatsApp. Ficou muito colaborativo, acabou unindo mais o grupo… (P7).*

Os processos colaborativos aconteceram de diferentes formas, entre os professores, com a equipe administrativa e de gestão, conforme relatado pelo entrevistado P3.

> *A gente não teve formação com relação às tecnologias. Assim, as meninas também ajudavam bastante tudo que elas iam descobrindo, né? Tanto a parte diretiva como as meninas da secretaria, tudo que elas iam descobrindo das ferramentas elas iam compartilhando com a gente. Iam passando, mas realmente a gente não teve uma formação para aprender a usar. Eu até tentei me inscrever numa [formação] que a prefeitura deu, mas aí não consegui vaga, já tinha esgotado, só a minha auxiliar, que a minha professora*

> *auxiliar de educação especial que fez, daí ela que ajudava bastante assim ela compartilhava bastante com a gente (P3).*

Acreditamos que a colaboração foi favorecida pelas tecnologias, propiciando a comunicação e mediação entre os sujeitos da escola, contribuindo nos processos de aprendizagem. Para Alonso e Vasconcelos (2012, p. 65) “é longínqua a ideia de que a incorporação das TICs pelas escolas possa, imediatamente, apoiar trabalho que implique professores e alunos numa perspectiva de aprendizagens calcadas na colaboração”. A partilha dos problemas e das soluções encontradas, contribuiu sobremaneira para o enfrentamento dos dilemas vivenciados durante o período pandêmico.

Fiz treinamentos técnicos

Uma parcela dos professores relatou ter participado de treinamentos exclusivamente técnicos para aprender a operar as TDIC, especialmente nos momentos iniciais da pandemia, como ilustra a fala a seguir:

> No primeiro momento da pandemia, eu não estava em sala de aula, então eu acompanhei afastado mas observando o que acontecia no estado, né? Aí eu participei de um curso de formação. Mas era um curso assim mais voltado para ensinar a usar as ferramentas, não tanto uma discussão de currículo. (P8)

Os treinamentos, também ignoram os conhecimentos que os professores já tinham das ferramentas e com isso torna-se difícil avançar em práticas pedagógicas que pudessem fazer sentido aos alunos e aos próprios docentes, como relata o docente P1, eles foram descobrindo a partir da própria prática e na troca com os pares.

> Então eu já tinha um pouquinho de Google sala de aula, já tinha um pouquinho de ferramenta, do que poderia fazer, né? Então alguma ideia eu já tinha, não sabia como fazer de que maneira, né? De que passar isso pro aluno, mas sabia que eu tinha um pouquinho do olhar das ferramentas, o que eu poderia utilizar, mas como eu ia utilizar isso de maneira pra atingir o aluno, isso foi na prática mesmo que vai acontecendo. (P1)

Um dos professores entrevistados avaliou a qualidade da formação recebida e relatou que não passou de uma instrução para “apertar botão”.

> Teve uma formação do Estado. O estado fez uma formação, mas muito ruim. Assim, muito ruim…. Era mais assim, no sentido de como é que faz para postar uma atividade no Google, vai apertar esse botão aqui? Tu vai fazer isso aqui, tu vai pegar, não sei o que vai Pá Pá Pá, pá, pá e tu vai

> pesquisar no YouTube vai botar o link aqui e vai escrever aqui e vai enviar aqui? (P8)

O professor P8 vai adiante no detalhamento da formação instrumental recebida. Os questionamentos levantados por ele nos permitem inferir que a formação passou longe de abordar a integração das tecnologias à prática pedagógica do professor.

> Foram os 2. [treinamentos] Era. Era um ao vivo. Eram Lives que ficavam gravadas. Para se ver e tinha aí também tinham os vídeos curtinhos assim, né? Como o que que é o Google Classroom? O que que é o Google docs? O que que ele faz, o que que não sei que é? Então assim, nada que acrescentasse, sabe, não teve uma discussão, por exemplo, há o que que é um currículo diante da cultura digital, como que a gente pode repensar as práticas? Sabe, essas coisas é que possibilidades a gente tem, que escolas tá surgindo agora durante a pandemia, que escola remota é essa? Sabe o como a gente vai combater as desigualdades? De nada foi discutido, sabe? Essas questões mais de fundo assim, parecia que não existia, sabe? E aí eu ficava assim, poxa, mas espera aí. (P8).

As análises categoria “fiz treinamentos técnicos” revela uma continuidade dos processos formativos ao longo do tempo, pois como abordamos no referencial teórico a formação de professores para uso das tecnologias nas práticas pedagógicas traz uma forte marca numa abordagem instrumental e com o advento da pandemia e a necessidade do ensino remoto há uma reprodução dos processos formativos, adicionado a entrada massiva das empresas de tecnologia nos sistemas educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos um retrato sobre a formação de professores, com foco na temática da integração de tecnologias ao currículo. Ficou evidente a lacuna de formação dos professores quando se trata da temática das tecnologias digitais. A maioria dos professores relata que foi jogada à própria sorte no período de ensino remoto, deslocando a responsabilidade da formação do Estado para os próprios sujeitos. Nesse movimento os professores conseguiram superar inúmeras dificuldades e organizar processos colaborativos de formação, apoiados no compartilhamento de experiências e aprendizagens. No entanto, esses processos tiveram um viés essencialmente prático de resolução de problemas imediatos postos por uma situação emergencial, voltado unicamente para a apropriação instrumental das TDIC. Por mais significativas que essas iniciativas possam ser, elas não foram capazes de superar a dimensão técnica da integração das tecnologias ao currículo.

ISSN: 2176 - 1396

Alertamos que uma formação puramente voltada a aprender a operar as TDIC, pode gerar um processo de incorporação acrítica dessas tecnologias nas escolas, sem reflexão e sem questionamento sobre quais tecnologias devem ser utilizadas, por que e para que, favorecendo a colonização dos espaços educativos por interesses outros que não os da comunidade escolar.

4. REFERÊNCIAS

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, v.7, p.1 - 19, 2011. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002. Acesso em: 4 ago. 2023.

ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais. Conferência proferida na **72ª Reunião Anual SBPC,** 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1TqfVDAOGKA. Acesso em 4 ago. 2024.

ALONSO, K. M.; VASCONCELOS, M. A. M. As tecnologias da informação e comunicação e a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 58-67, abr. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142012000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 ago. 2024.

ALONSO, K. M. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, R. Z. et al. **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. E-book. Disponível em: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

ALVES, A. S. A. et al. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 86, n. 1, pp. 61-78, 2021. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/4373/4180. Acesso em: 2 mai. 2023.

ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. Estratégias de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: um estudo de caso no 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Thema**, v. 20, 2021, p. 37-54. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1851/1787. Acesso em 2 mai. 2024.

BAADE J. H. et al. Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19. **Revista Holos**, ano 36, v. 5, 2020. Disponível em:

https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf. Acesso em 2 mai. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set. / dez. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 2 mai. 2024.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B. de; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Orgs.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FEENBERG, A. **Tecnologia, modernidade e democracia**. Tradução de Eduardo Beira. Portugal: Inovatec, 2018.

GIROUX, H.; RIVERA-VARGAS, P.; PASSERON, E. Pedagogía pandémica: Reproducción funcional o educación antihegemónica. ***Revista Internacional de Educación para la Justicia Social***, 9 (3), 1-7, 2020. Disponível em: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199/12076. Acesso em 11 mai. 2023.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educ rev.**, 32 (4), p. 269 - 96, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698150675. Acesso em: 4 jun. 2025.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C.; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmica, ergonomia, psicometria. *In*: MENDES, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 89-110.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SELWYN, N. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. *In*: ROCHA, C. H. et al (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. *[S. l.]*: Pontes, 2017. p. 15–40. *E-book*.

SILVESTRE, G. H. M. **Integração crítica das TDIC na formação inicial de professores: a perspectiva dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, Florianópolis, 2022.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

EDUCAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA DIGITAL CRÍTICA E CONSCIENTE

Sulamita Linsmeyer Santos[1]

Célia Regina de Carvalho[2]

RESUMO

Este artigo pretende analisar através de um levantamento bibliográfico, as reflexões de Vygotsky sobre as transformações da sociedade e como elas podem nos auxiliar a entender os desafios da educação no século XXI, numa sociedade sob a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e seus efeitos sobre o trabalho, as relações sociais e a formação do sujeito. A teoria histórico-cultural de Vygotsky é apontada como fundamental para promover o pensamento crítico e a construção do conhecimento por meio da mediação docente. O papel do professor deve ser ativo, criativo e cientificamente embasado, indo além da mera transmissão de conteúdos. A escola, por sua vez, precisa estar conectada à vida, possibilitando experiências reais e transformadoras aos estudantes. Assim, uma formação docente sólida e contextualizada é essencial para a formação de cidadãos conscientes e autônomos, para isso é preciso que haja programas de formação inicial e continuada como apoio à profissão docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação. Cidadania Digital.

1 INTRODUÇÃO

O homem tem ressignificado sua existência por meio de suas invenções, criando e aperfeiçoando suas tecnologias para atender suas necessidades. Ao decorrer dos milênios foi moldando a sua maneira de viver, de produzir, de pensar e de compartilhar o conhecimento. Mas foi no último século que houve um avanço significativo na transformação da sociedade.

O surgimento de uma nova cultura consolidada no universo digital tem influenciado o modo como pensamos, agimos e nos comunicamos, transformando conceitos e perspectivas. Dentro deste contexto se criaram outras formas de comunicação, tornando possível o compartilhamento de pensamentos

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), UFMS, linsmeyer.santos@ufms.br

[2] Doutora e pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), UFMS, celia.carvalho@ufms.br

políticos, valores morais, culturais, religiosos, etc, através das chamadas redes sociais.

Embora as tecnologias digitais tenham contribuido para as mudanças nas intereções humanas, encurtando as distâncias, nos últimos anos é comum vermos ataques nas redes sociais como racismo, misoginia, homofobia e outros tipos de discriminação, tornando-se um desafio para a sociedade moderna o convivio social.

O refletir sobre nossos deveres e direitos exige que pensemos criticamente sobre a convivência em sociedade, como o que fazemos e dizemos pode afetar a outras pessoas. Como pensamos e vemos o mundo depende do contexto em que crescemos, os conhecimentos adquiridos com o passar do tempo, a educação tem um papel fundamental nessa construção.

Pérez Gómez (2015), reflete sobre as transformações das últimas décadas devido à revolução tecnológica, de como ela tem transformado a vida da sociedade moderna. A avalanche de informações a que todos somos submetidos tem modificado de maneira radical a forma como percebemos e vivenciamos o mundo, como também, tem exposto a fragilidade e precariedade da vida dos seres humanos.

> O cenário social, local e global se transformou tão radicalmente que os seres humanos, como cidadãos, enfrentam um clima de insegurança, incerteza e medo, tanto como de possibilidades, aspirações e oportunidades imprevistas, em um mundo de fluxos globais, cujos valores, interesses, códigos e aspirações ultrapassam amplamente os padrões culturais familiares e as possibilidades de que os adultos próximos se constituam em exemplos úteis (Pérez Gómez, 2015, p.17).

Para Pérez Gómez (2015), é importante pensar em como a tecnologia tem influenciado as atividades do trabalho humano, deixando as “rotinas manuais de caráter reprodutor e algorítmico, que os computadores executam facilmente, de maneira fiel e rigorosa”, para um trabalho voltado ao cognitivo, de cuidado humano, artístico, criativo, incluindo as relações humanas.

Pensando nessas novas relações de trabalho e sociais, os jovens têm vantagens sobre os mais velhos como pais, mães e professores na utilização das poderosas ferramentas digitais para acessar e processar informações que interferem na vida econômica, social e política, cabe a reflexão de como eles

interagem com toda essa informação e até onde ela se torna conhecimento (PÉREZ-GÓMEZ, 2015).

Todo esse processo de absorção de informação pelos jovens, a interação através das redes sociais e a falta de maturidade pode causar um déficit numa abordagem lógica e independente para administrar suas emoções e ações. Esse novo cenário global exige mudanças no sistema educacional para preparar os futuros cidadãos, uma mudança profunda que deve englobar todo o processo educativo e não substancial como se tem percebido (PÉREZ-GÓMEZ, 2015).

Bittar (2025), observa que ao final da década de 1970, com o avanço das tecnologias digitais evidenciou-se a necessidade de mudanças na escola, já que a forma como ela se apresentou até então não mais satisfazia as demandas de um mundo novo que surgia de uma revolução tecnológica.

Mas o uso da tecnologia como ferramenta no ambiente escolar não deve se resumir somente a aquisição de equipamentos e infraestruturas de rede e sim o de atender as demandas para uma educação que capacite os alunos a lidar com situações desconhecidas nos campos sociais, pessoais ou profissionais e para tanto os professores também precisam estar preparados para este novo cenário (PÉREZ GÓMEZ, 2015).

Buscaremos analisar como a teoria de Vygotsky pode fundamentar práticas educativas que estimulem o pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes, destacando a importância da mediação docente na era digital e a necessidade de preparar o professor para os desafios da tecnologia na educação.

Foi realizado levantamento bibliográfico que atendesse compreender as contribuições da teoria vygotskyana na formação acadêmica do professor e para a formação do pensamento crítico na sociedade contemporânea. Para Gil (2008, p. 50), uma “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2. A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO SOCIAL

Para Piatti (2024, p. 129), as pesquisas de Vygotsky explicam as funções psicológicas superiores como aquelas que caracterizam o funcionamento

psicológico tipicamente humano, e estes não são de caráter biológico, ou seja, não está dada pronto no momento do nascimento, antes se desenvolve durante a vida com a apropriação "da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, advindas da produção intelectual, da comunicação e de seus recursos, que podem ser efetivados pela fala".

De acordo com Vygotsky (2003), o pensamento pode ser compreendido como uma conversa interna, inacabada e voltada exclusivamente à própria pessoa, uma definição que transcende culturas e épocas, sendo aceitável tanto para um indivíduo de sociedades primitivas quanto para um cientista moderno.

Na psicologia da linguagem, essa concepção se articula com a ideia de que a linguagem cumpre duas funções fundamentais: ela é, ao mesmo tempo, um meio de coordenação social da experiência e o principal instrumento do pensamento. Isso revela o caráter social do pensamento e sugere que a estrutura da personalidade humana reflete as relações sociais (VYGOTSKY, 2003).

Vygotsky (2003, p.176) enfatiza que o papel do professor não deve ser o de mero controlador e organizador da disciplina, antes deve ser o de colaborador para a construção do conhecimento do aluno, levando em consideração que "o pensamento não é apenas o mecanismo que torna mais complexa e precisa nossa interação com o mundo externo, mas também ele organiza o aspecto interno de nosso comportamento".

3. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DIGITAIS COMO FERRAMENTAS CULTURAIS

Os comportamentos sociais não são inatos, mas adquiridos através do contexto sociocultural em que cada pessoa está inserida. Internalizar práticas sociais, fruto de construções históricas, é fundamental para a convivência em sociedade (AMIGUES, 2004).

O desenvolvimento acadêmico não está associado à idade biológica do cérebro, mas sim ao seu contexto histórico-cultural que pode facilitar ou dificultar este processo. A trajetória de cada estudante e sua apropriação do conhecimento quanto mais ativa se torna mais ágil na contextualização de novas

operações mentais para compreender novos conceitos e novas formas de manifestações de linguagem (AMIGUES, 2004).

Conforme o homem evolui, ele cria ferramentas para auxiliar o desenvolvimento do seu trabalho, assim como na educação com o passar do tempo são inseridas novas ferramentas ou instrumentos para auxiliar na construção do conhecimento.

Vygotsky (1996) afirma que os processos de aquisição de ferramentas, aliados ao desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e à capacidade de organizar o próprio comportamento de forma funcional, são os elementos que definem o desenvolvimento cultural da mente.

O desenvolvimento cultural se caracteriza pela emergência de processos mediados no comportamento humano. Tais processos reformulam as ações com base na utilização de signos como estímulos. Esses padrões de comportamento, adquiridos ao longo da vivência cultural, também transformam as funções psicológicas básicas (VYGOTSKY, 1996).

Vygotsky (1996, p. 190), explica que a construção da nossa memória está condicionada, aos recursos psicológicos auxiliares (ferramentas e signos), “à obtenção de controle sobre associações e imagens individuais, bem como à aprendizagem de como utilizá-los funcionalmente para fins de rememorar”.

Ao estudar a memória no homem cultural moderno, deve-se considerar dois aspectos principais: os recursos externos utilizados para auxiliar a lembrança (como anotações e signos organizados socialmente) e as transformações nos processos mentais internos provocadas pela experiência cultural, sua evolução e pelo uso desses recursos produzidos pelo homem (VYGOTSKY, 1996).

Mediante os experimentos Vygotsky e Luria (1996), constatou-se que a cultura desenvolve em nós métodos novos durante sua apropriação, transformando a memória natural (biológica) em memória cultural, o efeito da escola é comparável: ela oferece um conjunto rico de experiências, introduz diversos métodos auxiliares complexos e expande significativamente os potenciais da atividade humana natural.

Para Vygotsky (1996), nos seres humanos, os mecanismos da fala vão além de simples reações expressivas, eles exercem uma função específica ao

contribuir para a organização do comportamento futuro. É por meio do planejamento verbal antecipado que o indivíduo alcança formas culturais superiores à atividade intelectual, o que possibilita construir novas ferramentas transformando o meio social.

Durante os anos escolares as crianças se apropriam de novos signos, desenvolvendo a fala, onde as palavras e as formas lógicas começam a desempenhar o papel de ferramentas decisivas para a rememoração, então a fala se torna a ferramenta cultural mais utilizada enriquecendo, reestruturando e estimulando o pensamento (VYGOTSKY, 1996).

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A MEDIAÇÃO DO PENSAMENTO

Para Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo. Como professor ele entendia que não cabia ensinar somente os conteúdos da matéria que lecionava, mas antes, devia ser um testemunho ético ao ensiná-los.

Neste sentido, os humanos são completamente determinados por fatores externos, mas também não estamos completamente “livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nós achamos referidos” (Freire, 1996, p. 51). Como professor, é seu papel mediar a realidade dos alunos aos conteúdos aplicados.

Vygotsky (2003), faz um comparativo entre a escola czarista e a escola soviética, enfatizando que o papel do professor não era mais o de um simples transmissor de conteúdos, mas sim de um mediador do conhecimento auxiliando o aluno a alcançar sua emancipação, orientando a buscar o próprio conhecimento através da pesquisa.

> O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue - assim como tudo na vida - no próprio processo de trabalho e da conquista do saber (VYGOTSKY, 2003, p. 296).

Se trouxermos para os dias atuais a teoria de Vygotsky (2003), o

professor precisa se tornar o mediador do ambiente social, que é o único fator educativo. Quando atua apenas como um transmissor de conhecimentos, sobrecarregando os alunos com informações, pode facilmente ser substituído por livros, dicionários, *sites* de busca e outros meios em que possa encontrar informações.

Ao ministrar uma aula ou explicar um conteúdo, ele exerce apenas parte de sua função docente, justamente no momento em que cria conexões entre o aluno e os elementos do ambiente que influenciam sua formação. No entanto, quando limita-se a apresentar conteúdos fragmentados e pré-preparados, ele perde sua verdadeira essência como educador (VYGOTSKY, 2003).

Para Vygotsky (2003), o professor deve estar atento para não se sentir no papel de instrumento da educação, transmitindo conteúdos que são impostos por currículos como se não tivesse voz própria. A profissão docente pode imprimir em seu portador traços típicos permanentes, criando lamentáveis figuras que assumem o papel de apóstolos da redundância.

Ao observar a correlação econômica de forças de sua época, Vygotsky (2003) comenta que a profissão docente se tornara um refúgio para os frustrados que sofreram fracassos em todos os campos de suas vidas. Criou-se na profissão uma seleção natural de um material humano fraco, impróprio e mutilado. Nesse contexto, a pedagogia deveria ser trilhada de maneira diferente, aperfeiçoando a profissão, buscando pessoas que conhecessem as leis e técnica dos caminhos pelos quais se cria na alma infantil a própria inspiração.

Sendo a ciência o caminho mais seguro para a vida, então o trabalho docente deve ser pautado no conhecimento científico, por isso, a formação do professor antes de ser uma aquisição de conteúdos deve ser uma formação científica (VYGOTSKY, 2003).

Apenas o domínio de conhecimentos precisos, o raciocínio lógico e o pensamento claro podem se tornar ferramentas verdadeiramente eficazes no exercício da docência. Espera-se que o professor possua não apenas um conhecimento profundo de sua disciplina, mas também domínio técnico sobre os métodos e práticas do seu ofício (VYGOTSKY, 2003).

> Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O

> maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (VYGOTSKY, 2003, p. 300, 301).

Para Vygotsky (2003), o professor do futuro seria um agente ativo na sociedade, conectando o ensino com a vida em todas as suas dimensões — científica, profissional e social. Seu trabalho pedagógico não seria isolado, mas integrado ao esforço coletivo de cientistas, políticos, economistas e artistas.

Imaginar a falta de relevância do docente na escola é tão equivocado quanto pensar que a participação humana na produção mecânica foi eliminada. Embora à primeira vista o papel do professor possa parecer automatizado, na realidade ele se torna ainda mais complexo e essencial. Isso exige do educador uma compreensão mais profunda da vida, para que a educação se torne, de fato, uma expressão criativa dessa vida em constante transformação (VYGOTSKY, 2003).

Para que o professor possa realmente exercer seu papel como mediador das transformações educacionais, em sua formação o seu letramento não deve se restringir aos conteúdos formais adquiridos durante a formação inicial. É essencial que ele desenvolva a capacidade de produzir conhecimento e atribuir significado à sua prática, compreendendo que esse processo é atravessado por fatores culturais, pelas formas como os indivíduos se relacionam com o mundo, pela posição social que ocupam e pelas oportunidades de desenvolvimento que lhes são oferecidas (DROGUI, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise da teoria vygotskyana, observamos que para a emancipação do docente como agente social, é preciso que ele invista no seu próprio conhecimento e entenda o seu lugar na sociedade. No entanto, o professor não pode se apropriar do conhecimento avançado se não encontrar espaço para seu desenvolvimento pessoal, ele precisa de apoio tanto da instituição de trabalho quanto de programas governamentais.

Se entendermos os meios tecnológicos e digitais como ferramentas pedagógicas, o domínio técnico destas podem ajudar o professor nos métodos e práticas do seu trabalho. Durante a prática da docência, este conhecimento pode auxiliar os alunos a entenderem sua realidade social e a usar as TDICs com criticidade como meio para a plena usufruição dos seus direitos como cidadãos.

Como observado o professor precisa de formação inicial e continuada para se apropriar do conhecimento, e fica uma reflexão, existem programas suficientes e apropriados para essa construção? Quando o professor solicita a sua instituição capacitação ela atende a contento, sem que este tenha dispêndios financeiros além do curso pretendido? Qual a flexibilidade que o professor tem para sua formação continuada? Somente o empenho do professor não é suficiente se não houver programas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento docente.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, p. 35-53, 2004.

BITTAR, Marisa. **História da Educação diferentes épocas, culturas e escolas.** São Carlos. Pedro & João Editores, 2025.

DROGUI, Amábile Piacentine. **Letramentos acadêmico-científicos: movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais**. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. –** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Anna Rachel.(Org.) **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

PIATTI, Célia Beatriz. Clássicos Metodológicos para a Pesquisa em Educação [livro eletrônico] / Organizador Rafael Rossi. 1. ed. Campo Grande, MS: Télos Educativa, 2024.

VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**, trad. Lólio Lourenço de Oliveira. - Porto Alegre Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**/Liev Semionovich Vigotski; trad. **Claudia Schilling-Porto Alegre: Artmed**, 2003.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A LEGISLAÇÃO: OS NOVOS DESAFIOS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EAD

Deisily de Quadros[1]

Simone Barbosa Prestes[2]

Gustavo Henrique Silva[3]

RESUMO

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação do acadêmico, principalmente nos cursos de licenciatura. Permite que os estudantes vivenciem a práxis no campo profissional, aplicando os conhecimentos teóricos elaborados nos demais componentes curriculares ao longo da graduação. Para que o estágio aconteça de forma exitosa, proporcionando o desenvolvimento de habilidades e competências docentes, é preciso que fluxos estejam bem estabelecidos a partir da observância da legislação vigente. Com a crescente expansão do ensino EaD no Brasil, surgem novos desafios relacionados à regulamentação e à efetivação do estágio supervisionado, conforme previsto na Lei nº 11.788/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Nesse sentido, objetivamos, neste artigo, refletir sobre como o estágio supervisionado está configurado a partir do Decreto nº 12.456/2025 (Marco Regulatório da EaD) e da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 e as mudanças que a nova legislação imprime nas licenciaturas EaD. Para tanto, nos valeremos da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e nos pautaremos em autores como Pimenta e Lima (2012); Paniago et al. (2018); Nóvoa (1992; 2009) que dão corpo à fundamentação teórica do estudo. A nova legislação, embora avance ao reconhecer o estágio como um componente essencial da formação, não reconhece as especificidades da EaD na atividade de estágio. Cabe, diante da nova resolução e do marco regulatório da EaD, que os cursos de licenciatura EaD busquem estratégias inovadoras e colaborativas para cumprir a legislação vigente, assegurando que o estágio cumpra sua função formadora e prepare o futuro professor para os desafios do exercício docente com qualidade, responsabilidade e compromisso com a educação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Decreto nº 12.456/2025. Licenciaturas EaD.

1 INTRODUÇÃO

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica. Essas diretrizes impactam diretamente o estágio supervisionado, que é um componente essencial na formação de professores.

A resolução reforça a necessidade de que as instituições de ensino superior

[1] Doutora, Uninter e deisily@uol.com.br.
[2] Especialista, Uninter e simone.p@uninter.com.
[3] Mestre, Uninter e gustavo.sil@uninter.com.

garantam que o estágio supervisionado seja bem estruturado e alinhado às exigências legais, promovendo uma formação prática de qualidade. Além disso, destaca a importância da integração entre teoria e prática, permitindo que os futuros docentes desenvolvam competências pedagógicas fundamentais para a profissão.

Além da referida resolução, o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da regulamentação da educação a distância (EaD) em cursos de graduação oferecidos por Instituições de Educação Superior no Brasil (IES), também interfere na compreensão e fluxos do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura EaD. Embora o Decreto não mencione diretamente o estágio supervisionado, ele impacta indiretamente essa etapa dos cursos de graduação, especialmente os ofertados na modalidade a distância, à medida em que reforça a importância de momentos presenciais como parte essencial da formação acadêmica e destaca a necessidade de interação entre estudantes e docentes (da IES e da escola).

A partir do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025 e da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, procuraremos elucidar a caracterização legal do estágio supervisionado para as licenciaturas e os desafios das instituições que ofertam cursos EaD na implementação desse estágio.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024

Datada de maio de 2024, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Define que cabe à Instituição de Ensino Superior (IES)

> o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando (BRASIL, 2024, p. 6).

Viabilizar a atividade de estágio em parceria com as instituições que ofertam a Educação Básica já era tarefa atribuída à IES na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 vem reforçar o planejamento e execução do estágio por parte da IES. Outro ponto reforçado é a parceria entre os sujeitos no momento do estágio - estudante estagiário, supervisores da escola e orientadores da IES: “a

realização de estágio curricular supervisionado, com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das IES" (BRASIL, 2024, p. 6).

O estágio curricular supervisionado compõe o Núcleo IV na organização estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, enquanto componente curricular obrigatório de forma a assegurar uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão:

> componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula" (BRASIL, 2024, p. 11).

Dessa forma, o estágio promove a práxis nas instituições de educação básica, com 400 (quatrocentas) horas "distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso" (BRASIL, 2024, p. 13). Deve ser realizado exclusivamente em escolas que ofertam a educação básica "integralmente de forma presencial tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos ofertados na modalidade a distância" (BRASIL, 2024, p. 14).

O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura deve considerar "uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes", além de "estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos" (BRASIL, 2024, p. 13). Portanto, as 400h de estágio devem ser organizadas respeitando a progressão e complexidade gradativa das atividades, dialogando com os demais componentes curriculares do curso, de forma a assegurar a práxis.

Ademais, o estudante em atividade de estágio deve "contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura" e com o apoio de professores "integrantes dos quadros docentes das escolas [...], com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio" (BRASIL, 2024, p. 13). Com isso, é estabelecida a tríade estudante - supervisor (escola) - orientador (IES) responsável pelo desenvolvimento da atividade de estágio

nos cursos de licenciatura. Dessa forma, o licenciando não assume a regência principal, mas é supervisionado por docentes da IES e por profissionais da educação básica, garantindo orientação teórico-prática contínua e reforçando o papel central da integração entre a IES e a comunidade escolar na formação inicial docente.

Outro dado relevante que consta na Resolução CNE/CP nº 4/2024 é acerca do registro do desenvolvimento da atividade de estágio na escola de educação básica: deve ser realizado em

> documentação adequada, seja em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento, onde observações sejam anotadas, bem como as reflexões críticas, os planejamentos didáticos, os relatos de experiência, dentre outras evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência" (BRASIL, 2024, p. 6).

Dessa forma, a documentação criteriosa das experiências vividas pelo estagiário, por meio de portfólios e registros reflexivos, constitui ferramenta fundamental para o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício docente.

A implementação da Resolução CNE/CP nº 4/2024 no que diz respeito ao estágio supervisionado obrigatório é um desafio para as IES. Afinal, mudanças requerem estudos, nova organização, diálogo do colegiado, escrita de PPC. Discutimos, no tópico que segue, os desafios para as licenciaturas EaD implementarem o estágio supervisionado conforme determinação da nova resolução.

3 A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024: O ESTÁGIO E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS EAD

Ao considerar as exigências estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidencia-se a necessidade de nova organização do componente curricular de estágio nos cursos de licenciatura. Abordaremos, aqui, as licenciaturas EaD.

É preciso considerar 400h de estágio presenciais exclusivamente em escolas que ofertem as etapas da educação básica. Ou seja, a resolução revoga a possibilidade de realizar o estágio em ambientes não formais. Consideramos essencial a atividade de estágio presencial nas escolas, espaço em que a maior parte dos licenciandos atuará depois de concluída a graduação. A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 já estabelecia 400h de estágio, carga horária mantida pela nova resolução. Propomos então uma reflexão acerca da obrigatoriedade de que as 400h sejam

realizadas na escola de educação básica, não permitindo a vivência do ensino em diferentes contextos. Ao licenciando é vedado o estágio em hospitais, empresas, Ongs, editoras, escolas de línguas, museus, que são espaços de atuação do pedagogo, do profissional de letras, do historiador. Consideramos essencial que a maior parte da carga horária seja realizada em escolas, mas uma perda o veto de estagiar em espaços de educação não formal, de diferentes contextos de ensino.

A distribuição das 400 horas de estágio ao longo do curso e a necessidade de progressão gradativa nas tarefas do licenciando demonstram o compromisso com uma formação que privilegia a práxis, o planejamento didático e o diálogo constante entre teoria e prática. No entanto, não nos parece acertada a exigência de que o estágio seja disponibilizado ao aluno já no primeiro semestre do curso. Os estudantes estão ainda conhecendo o seu curso, o funcionamento das disciplinas, o sistema de avaliação. São calouros tateando com imensa curiosidade o ambiente da IES e reconhecendo as atividades e atribuições do estudante de graduação. O estágio no primeiro semestre do curso gera ansiedade em estudantes ainda elaborando a sua condição de acadêmico. A disciplina de estágio sendo disponibilizada no segundo semestre garantiria a práxis ainda no primeiro ano de curso, o que é de grande relevância para a formação do professor e para o reconhecimento do ambiente de atuação docente. E teríamos estudantes mais bem preparados para receberem o componente curricular de estágio.

A exigência de progressão de atividades (observação → planejamento → atuação) requer o planejamento das ementas e plano de atividades das disciplinas de estágio de modo a contemplar a complexidade gradativa das ações solicitadas na escola. As primeiras atividades devem ser voltadas à observação participativa do espaço escolar e sua comunidade, seguidas de atividades de planejamento, como planos de aula e projetos, culminando na atuação por meio de regências, por exemplo. Essa progressão garante o respeito ao desenvolvimento do estudante em campo de estágio, na práxis, ou seja, no “desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34). E requer também uma avaliação que respeite essa aprendizagem gradativa.

O estágio deve estar claramente articulado às disciplinas – demais componentes curriculares da matriz do curso do estudante. Isso, apesar de não ser

uma novidade trazida pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, permanece sendo um desafio para as IES, à medida que exige pleno diálogo entre os docentes e componentes curriculares do curso. Pensar as disciplinas de forma articulada e não fragmentada significa reconhecer que o processo formativo do estudante deve ocorrer de maneira integrada, promovendo a interdisciplinaridade e o diálogo constante entre teoria e prática. Afinal,

> a perspectiva técnica do estágio gera um distanciamento e da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 39).

Nesse sentido, o estágio supervisionado se configura como espaço privilegiado para consolidar saberes, no diálogo com os demais componentes curriculares do curso, permitindo que o aluno compreenda a aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas e desenvolva competências profissionais de forma contextualizada e reflexiva. Para tanto, é fundamental que haja um planejamento institucional que favoreça essa articulação, com participação ativa e articulada de professores, coordenadores e orientadores de estágio.

A articulação sinalizada na Resolução CNE/CP nº 4/2024 entre as instituições de ensino superior e as escolas do sistema de educação básica também é uma questão desafiadora quando compreendemos essa articulação para além do convênio de estágio. Junto à IES e à escola, o Decreto Nº 12.456/2025 traz ainda a figura do polo de poio presencial: "O Polo EaD funcionará como local de conexão entre a Instituição de Educação Superior e os campos de práticas profissionais e de estágio supervisionado, e como espaço de interação com a comunidade para a promoção de atividades de extensão" (BRASIL, 2025, p. 8). O acompanhamento efetivo do estudante estagiário por supervisores e orientadores reforça o papel central da integração entre a universidade e a comunidade escolar na formação inicial docente, tornando o estágio supervisionado um espaço de construção coletiva do conhecimento prático e pedagógico.

No entanto, o que percebemos, muitas vezes, é o descompasso entre IES, escola e estagiário: os papéis são cumpridos de forma fragmentada. A IES não consegue viabilizar que o orientador de estágio dos cursos de licenciatura EaD esteja de forma presencial na escola. Esse acompanhamento é realizado muitas vezes de forma virtual. Paniago et al. (2018) destacam que a supervisão do estágio curricular

supervisionado apresenta fragilidades estruturais e pedagógicas, especialmente quando o acompanhamento in loco por parte da IES é mínimo ou inexistente. Essa ausência compromete significativamente a qualidade da formação docente. E a escola, por sua vez, com professores com jornadas extenuantes, turmas superlotadas, falta de recursos tem o estagiário como mais uma atribuição, o que torna a supervisão por parte do professor da turma fragilizada. Pimenta e Lima (2012) trazem a fala de uma estudante do curso de Pedagogia que ilustra bem a falta de estrutura pedagógica da escola para receber os estagiários:

> Tenho muito cuidado com tudo que vou fazer lá. Poucas possibilidades de contribuir com a escola estou conseguindo vislumbrar. A escola já tem tantos problemas! O pessoal da administração e os professores tentando minimamente dar conta de suas inúmeras tarefas. [...] Tenho a sensação de estar atrapalhando (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 105).

Dessa forma, a tríade estagiário – escola – IES torna-se fragmentada e a supervisão, por sua vez, bastante frágil, não garantindo um desenvolvimento pleno do estagiário e a tão almejada práxis. Deixamos claro que não fazemos aqui uma crítica às escolas, mas constatamos as dificuldades que a escola e os professores vivenciam no desenvolvimento das suas atividades, incluindo a supervisão de estágio.

Como último tópico, destacamos a importância da documentação criteriosa das experiências vividas pelo estagiário, realizada por meio de portfólios e registros reflexivos. Esses instrumentos não apenas sistematizam o percurso formativo, mas também se configuram como ferramentas pedagógicas essenciais para o acompanhamento da aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício docente. Zeichner (2008) defende que a reflexão na formação docente não deve ser apenas técnica, voltada à resolução de problemas imediatos, mas sim crítica e contextualizada, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos da prática educativa.

Para Nóvoa (1992), a construção da identidade profissional do professor passa pela valorização da experiência e da narrativa docente. Nesse sentido, os portfólios funcionam como espaços de autoria e memória, nos quais o estagiário constrói sua trajetória formativa. Assim, o portfólio, ao reunir evidências do processo de ensino e aprendizagem, permite ao licenciando revisitar suas práticas, identificar avanços, reconhecer desafios e construir uma narrativa autoral de sua trajetória. Já os registros reflexivos, quando realizados com intencionalidade e profundidade, favorecem a metacognição, promovendo uma postura investigativa e crítica sobre o fazer

pedagógico. Como afirma Nóvoa (2009, p. 182), "o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor".

Mais do que solicitar uma produção conceitual pontual ao final da atividade de estágio, é necessário planejar a avaliação como um processo contínuo, que envolva devolutivas formativas e o compartilhamento das reflexões com os pares e os supervisores. Essa dinâmica fortalece o diálogo entre teoria e prática, amplia a consciência profissional do estagiário e contribui para a construção de uma identidade docente mais sólida e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Essas determinações Resolução CNE/CP nº 4/2024, portanto, impõem desafios significativos para as licenciaturas ofertadas na modalidade EaD, sobretudo no que diz respeito à viabilização de experiências presenciais progressivas, acompanhamento in loco e à manutenção da qualidade das interações formativas, exigindo das instituições estratégias inovadoras, parcerias sólidas e mecanismos de supervisão que garantam o cumprimento dos requisitos legais e a efetividade do estágio enquanto componente estruturante da formação do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um importante marco na formação docente ao reafirmar a necessidade da presencialidade nos estágios curriculares supervisionados. Ao exigir que essas experiências ocorram em contexto escolar real, mesmo nos cursos ofertados a distância, a norma valoriza o contato direto com a prática educacional e aproxima os futuros professores dos desafios concretos do cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da supervisão compartilhada entre as IES e as escolas de educação básica. Essa articulação entre professor orientador e supervisor escolar promove um acompanhamento mais formativo, dialógico e comprometido com a qualidade das experiências vivenciadas pelos estagiários, contribuindo para uma formação mais crítica e integrada. No entanto, as IES que ofertam licenciaturas EaD precisam viabilizar a presença física do orientador de estágio na escola, e uma estratégia é se valer da parceria do polo de apoio presencial, conforme coloca o Decreto Nº 12.456/2025. E a escola, que atualmente se esforça

para se equilibrar na corda bamba que o sistema lhe impõe, precisa consolidar-se como espaço de educação de qualidade e emancipadora, com políticas públicas que reconheçam e valorizem o profissional da educação e viabilizem recursos e uma organização que possibilitem uma escola de qualidade, capaz de supervisionar o licenciando dentre suas atribuições, somando com a sua formação.

Adicionalmente, a obrigatoriedade de que os estágios sejam disponibilizados no primeiro semestre do curso geram ansiedade em alunos ainda calouros que não estão academicamente maduros para estagiarem. Isso ainda vai de encontro com o diálogo do estágio com demais componentes curriculares do curso: o estudante pouco cursou da sua matriz curricular, logo, a práxis será prejudicada. O estágio no segundo semestre do curso garantiria melhor compreensão do curso e da vida acadêmica, vivência maior de componentes curriculares e contato com a escola ainda no primeiro ano de curso, de modo a relacionar a teoria e a prática e a experenciar a escola.

Propusemos também a reflexão de que os estágios ocorram exclusivamente em instituições de educação básica, o que favorece a construção de uma identidade profissional pautada na articulação contínua entre teoria e prática, proporcionando ao estudante uma imersão formativa progressiva ao longo de sua graduação. No entanto, impede que o licenciando vivencie a docência em espaços não formais em que poderão atuar depois de formados, limitando a práxis à escola.

Por fim, a valorização do portfólio como instrumento de registro, reflexão e avaliação da trajetória do estágio reforça a dimensão autoral e crítica da formação docente. Esse recurso se configura como espaço de construção de saberes a partir da experiência e contribui para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão profissional, consolidando o estágio como campo formativo essencial. A documentação, se bem conduzida, avaliada, compartilhada, torna-se um instrumento de reflexão, resistência e transformação, e não apenas de avaliação.

Diante dessas considerações, fica evidente que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 apresenta avanços significativos para o fortalecimento da formação de professores, mas também lança desafios práticos e pedagógicos que exigem diálogo, planejamento e compromisso das IES, escolas e gestores públicos. Cabe, portanto, que a implementação dessa normativa seja acompanhada de políticas de apoio, investimentos estruturais e estratégias colaborativas que garantam condições reais para o estágio cumprir seu papel transformador, assegurando que a vivência na

escola não seja apenas requisito burocrático, mas experiência de formação crítica emancipadora e comprometida com a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. **Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: 2025. Disponível em: Planalto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: 2020. Disponível em: Ministério da Educação. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília: 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4. Acesso em: 30 jun. 2025.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Ed. Porto, 1992.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J.; MEDEIROS, J.; NUNES, P. G. Um cenário de possibilidades para o Estágio Curricular Supervisionado no contexto de um Instituto Federal. *Revista Ensaio — Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, e11044, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/epec/a/BchTkfRJFjDVZqMgzgrdb6t/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 jun. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Eduarda Rios de Castro[1]

Karina Aires Reinlein Fernandes[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem a formação docente no ensino superior, especialmente os da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como objeto da análise. A investigação foi baseada na constatação da falta de continuidade, por parte dos professores, em suas formações pedagógicas. A problemática está no fato de que apesar dos docentes universitários possuírem vasto conhecimento a respeito dos temas os quais lecionam, há pouco investimento no conhecimento pedagógico, dificultando o ensino a partir do paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin e muito adequado para o estudo. Para traçar um panorama baseado na proposta desse paradigma – que propõe uma visão integradora e não linear da realidade, reconhecendo a incerteza, a interdependência e a emergência como partes fundamentais do ensino, foi feito um embasamento teórico a cerca do paradigma e sua relação com ensino superior, um mapeamento dos Currículos Lattes dos professores da PUCPR, uma categorização dos cursos em pedagógicos ou específicos e, por fim, uma análise dos dados. Os resultados mostraram que a diferença entre formações pedagógicas e específicas varia de acordo com área analisada, levando a um perfil individual dos professores e suas respectivas áreas. Na maioria dos casos, há discrepância entre o empenho em formações pedagógicas e formações específicas; o que evidencia a necessidade de iniciativas institucionais mais consistentes e permanentes. Os propósitos do estudo foram integralmente atingidos, favorecendo a reflexão acerca da formação docente no ensino superior atual.

Palavras-chave: Docência. Formação docente. Ensino Superior. Paradigma da complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Os paradigmas nos ajudam a analisar a educação num geral, visto que apresentam diferentes maneiras de compreender a realidade e a sociedade. Estes paradigmas se modificam para melhor adaptação ao contexto histórico, na modernidade, destaca-se o paradigma da complexidade de Edgar Morin (2002), que propõe uma visão integradora, dinâmica e de interdependência acerca do mundo.

Na educação, esse paradigma busca entender a sociedade e sua

[1] Estudante do ensino médio integrante do Programa de Iniciação Científica Júnior da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, eduarda.rios@pucpr.edu.br
[2] Doutora e Mestre em Linguística Aplicada – UFPR, Agente de Internacionalização, Professora e Coordenadora na PUCPR. Estágio Pós Doutoral em Educação - PPGE/PUCPR. E-mail: karina.reinlein@pucpr.br

diversidade, e o ser humano como multidimensional. Formando cidadãos com senso crítico e reflexivo, que consigam compreender melhor o mundo; para tal feito, é necessário investir na formação pedagógica dos docentes. No ensino superior, os docentes têm amplo conhecimento no que diz respeito a suas áreas específicas, porém, em vários casos, não buscam aperfeiçoamento na área pedagógica. Isso acontece porque essa proposta inovadora introduz uma nova forma de compreender a educação, demandando do professor um processo constante de aprimoramento e renovação em práticas metodológicas e ferramentas didáticas. Na ausência de uma formação pedagógica sólida, essa transição se torna desafiadora.

Nesse contexto, urgiu a necessidade de maior atenção a formação do docente, visto que professores com formação pedagógica exercem o papel de transmissor do conhecimento de forma mais completa, com maior compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem mais eficiente para o contexto em que está inserido.

O objetivo geral da pesquisa é mapear a formação dos professores da PUCPR, com base em seus Currículos Lattes, com a intenção de traçar um panorama da formação docente na universidade. Para isso, foram definidos como objetivos específicos: realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o paradigma da complexidade e sua relação com a docência universitária; delimitar as escolas e campi que terão seus professores analisados; coletar os Currículos Lattes dos docentes; categorizar e analisar os dados coletados; e identificar, por meio da triangulação, padrões e lacunas na formação pedagógica dos professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo explora a capacitação de professores no ensino superior, focando nos docentes da PUCPR, e se apoia nas teorias de Morin (2002), Behrens (2008) e Junges. Seus trabalhos oferecem uma análise reflexiva e crítica dos desafios da educação no mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à necessidade de uma formação mais abrangente, contínua e interdisciplinar.

Morin (2002), ao apresentar o paradigma da complexidade, defende que devemos ir além da separação do conhecimento e adotar uma visão que cruze as disciplinas, considerando a incerteza, a conexão e a diversidade. Ele enfatiza que a educação deve preparar os alunos para um mundo complexo e imprevisível, o que exige uma mudança radical na forma de ensinar e aprender. Para isso, é fundamental capacitar professores que desenvolvam uma visão crítica, reflexiva e unificada, com base em uma formação pedagógica consistente e contínua.

Behrens (2007) expande essa discussão ao tratar especificamente do ensino no nível superior. Para ela, é essencial que os professores universitários deixem de ser apenas especialistas em suas áreas e compreendam a importância de seu papel como educadores. Ela argumenta que a complexidade exige práticas de ensino mais participativas, abertas ao diálogo e relevantes, focadas no desenvolvimento integral do aluno. Além disso, ela ressalta a importância de políticas institucionais para a formação contínua, já que muitos professores têm falhas em sua preparação pedagógica, o que pode dificultar a implementação de novas formas de ensino.

Junges (2006) contribui com uma visão ética e humanizadora da prática de ensino. Ela enfatiza que ensinar não é apenas transmitir conhecimento técnico, mas também formar indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a mudança social. A educação, segundo Junges, deve ser baseada em valores como respeito à diversidade, empatia e responsabilidade, e isso só é possível por meio de uma formação de professores que abranja tanto os aspectos pedagógicos quanto os éticos. Sua abordagem se conecta diretamente com as ideias da complexidade, ao valorizar a formação do ser humano como um todo.

Assim, ao unir as ideias de Morin, Behrens e Junges, esta pesquisa se baseia em uma visão de formação de professores que vai além da especialização técnica. Parte-se do princípio de que o professor do ensino superior precisa estar sempre se atualizando, não apenas no conteúdo, mas também nas formas de ensinar, nos valores e nas práticas que orientam seu trabalho.

3 METODOLOGIA

Para a coleta de dados, foi utilizado o site da PUCPR, que contém uma seção com uma lista com todos os docentes e o link de seus Currículos Lattes. Nem todos os dados disponibilizados foram utilizados, então, para melhor organização, foi criada uma tabela no Excel com nome de “Tabela de Dados”, com as seguintes colunas:

Tabela 1 - Divisão da Tabela de Dados

Título da Coluna	Informações contidas
Nome do Professor	Nome do docente, como apresentado em seu Currículo Lattes.
Escola	Identificação de qual escola da PUCPR o docente atua.
Link do Lattes	*Link* de acesso à plataforma.
Última atualização	A data da última atualização do Currículo Lattes.
Formação Acadêmica	Formações acadêmicas dos docentes, como cursos técnicos, graduações, especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados.
Formação Complementar Pedagógica	Cursos realizados que possuem foco em formação/preparação pedagógica.
Formação Complementar Específica	Cursos realizados que sejam ligados a área de formação dos docentes, não possuem ligação com pedagogia.
Formação Complementar de Idiomas	Cursos realizados que seja focado em aprendizagem de línguas estrangeiras, como cursos de idiomas u cursos livres.
Conhecimentos Linguísticos	Informações sobre o nível de conhecimento das línguas estrangeiras.

FONTE: As autoras, 2025.

As colunas “Formação Complementar Pedagógica”, “Formação Complementar Específica”, “Formação Complementar Idiomas” e “Conhecimento Linguístico” possuem subdivisões, as quais especificam os dados contidos na coluna. As três primeiras, contêm as subdivisões “Nome do Curso”, “CH” e “ANO”, enquanto a última possui as subdivisões “Idioma” e “Nível”. As informações são organizadas desta maneira:

Tabela 2 – Subdivisão Tabela de Dados

Título da Subdivisão	Informações Contidas na Subdivisão
Nome do Curso	Nome completo do curso, conforme identificado no Currículo do docente.
CH	Carga horária especificada no Currículo.
ANO	Ano em que o curso foi iniciado e ano em que foi finalizado.
Idioma	Nome da língua estrangeira citada no

	Currículo Lattes.
Nível	Nível de habilidade na língua estrangeira.

FONTE: As autoras, 2025.

A coluna de “Conhecimento Linguístico” era preenchida com “Avançado”, “Intermediário” e “Básico”, de acordo com o informado pelo docente no Lattes; lá, o professor apresentava seu conhecimento linguístico, nas habilidades “Fala”, “Escreve”, “Lê” ou “Compreende”, como “Bem”, “Razoavelmente” ou “Pouco”, sendo “Avançado” correspondente a “Bem”, “Intermediário” correspondente a “Razoavelmente” e “Básico” correspondente a “Pouco”.

ANÁLISE DE DADOS

Após a análise dos Currículos Lattes dos docentes do Câmpus Londrina e Maringá, foram contabilizados:

Tabela 3 – Dados coletados

Tipo de formação	Quantidade de cursos
Formação Complementar Pedagógica	381
Formação Complementar Específica	271

Nestes dados, há maior número de cursos pedagógicos, o que vai ao contrário da tendência observada anteriormente. Esta amostra indica crescente valorização do aperfeiçoamento pedagógico por parte dos docentes universitários. No entanto, a grande quantidade de cursos específicos mostra que os professores também buscam atualizações em suas áreas.

Gráfico 1 – Formação Complementar dos Docentes do Câmpus Londrina e Maringá

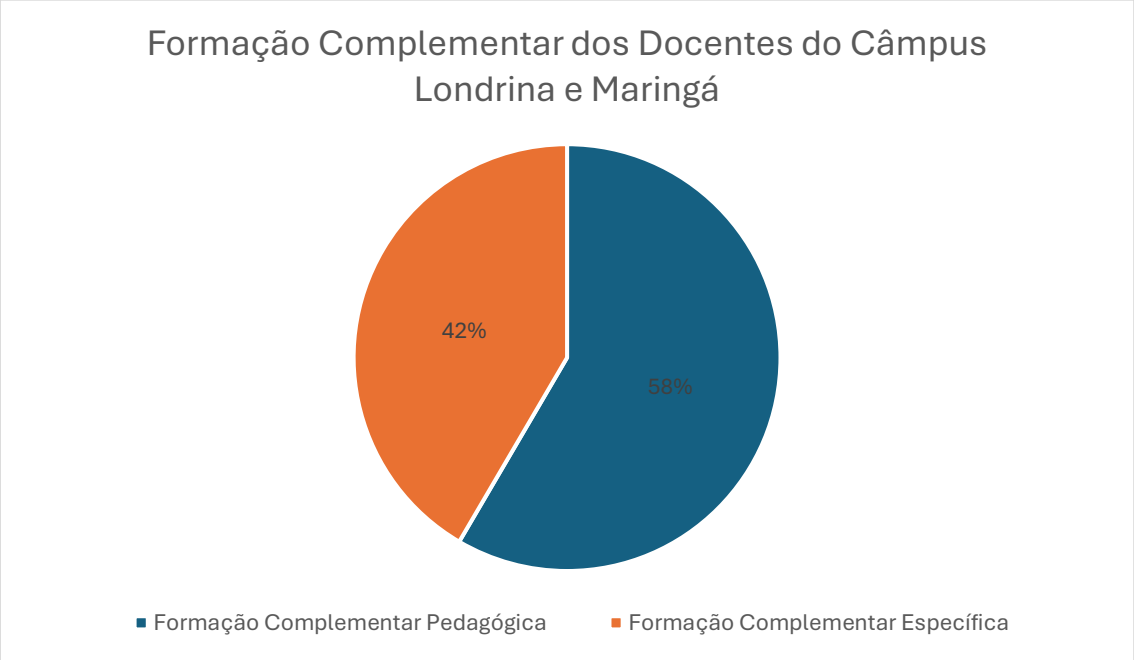

Fonte: As autoras, 2025.

O gráfico demonstra a superioridade numérica dos cursos de formação pedagógica com relação aos de habilidades específicas, deixando claro o aumento da procura, por parte dos docentes, de cursos de aperfeiçoamento pedagógico.

Foram realizadas coletas de dados por outras duas pesquisadoras: Gabriela Quadros e Luiza Zoraski, referentes a outras escolas e unidades. Ao serem analisados, os dados refletiram panoramas a respeito da formação complementar desses profissionais.

Tabela 4 – Coleta de outras pesquisadoras

Unidade analisada	Cursos Pedagógicos	Cursos Específicos
Escolas diversas – Coleta de Rios	381	271
Escola de Educação e Humanidades – Coleta de Zoraski	43	28
Escola de Medicina e Ciências da Vida – Coleta de Quadros	394	392

Fonte: As autoras, 2025.

Esta análise nos revelou três cenários diferentes. O primeiro refere-se à Escola de Educação e Humanidades, a qual, como o esperado, os profissionais

buscam formação pedagógica com frequência, o que pode ser explicado pela sua formação acadêmica em áreas voltadas à Educação, fazendo-os continuarem com formações complementares sobre ensino e aprendizagem.

O segundo cenário diz respeito a pesquisa realizada por Quadros, sobre a Escola de Medicina e Ciências da Vida, que surpreendentemente tem mais cursos pedagógicos. Esta realidade pode refletir uma mudança na instituição PUCPR, visto que, ao cobrar metodologias atualizadas de seus professores da área da saúde, os obriga a procurarem atualizações em seus conhecimentos como docentes.

Por fim, o terceiro cenário diz respeito a escolas diversas, que contêm maior superioridade numérica de formações pedagógicas em relação a formações específicas. Apesar da predominância pedagógica, notou-se um padrão nas áreas as quais buscavam tais cursos; os cursos de Administração, Engenharias e Ciências Contábeis têm a menor concentração de docentes com ampla formação voltada ao ensino, com apenas 32% dos cursos contabilizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo dessa pesquisa deixou claro os desafios envolvidos na docência no ensino superior. Através do mapeamento dos Currículos Lattes dos professores, foi possível identificar três cenários que retratam o perfil da formação dos professores na PUCPR: professores com grande enfoque na formação pedagógica em áreas naturalmente ligadas à Educação, um crescente investimento na área educacional por parte dos docentes da saúde e certa resistência dos professores de áreas ligadas às Ciências Exatas em procurar formação pedagógica.

Tais cenários refletem o quanto a formação dos professores do ensino superior é marcada pela valorização do conhecimento específico ao conhecimento pedagógico. A qualidade do ensino nas universidades fica comprometida, pois não há formação adequada sobre metodologias, e quando há, segue antigos padrões: fragmentados e fora da realidade.

Neste ponto, é possível contarmos com Morin (2002) para analisar; Em seu livro *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro,* o autor propõe

uma reflexão sobre como a educação deve evoluir para atender aos desafios do futuro. Ele aponta que a educação, em sua forma tradicional, tem falhado ao fragmentar o conhecimento e ignorar as complexidades da vida humana e do mundo ao nosso redor. Para ele, a educação precisa se tornar mais integrada, capacitando os indivíduos a lidarem com as incertezas e os problemas que surgem em um mundo em constante mudança.

Partindo desse paradigma, fica claro que a formação docente universitária necessita de mudanças. É cada vez mais urgente o investimento em formação didática adequada e de qualidade, incentivando e valorizando os professores que sejam engajados nesta parte.

Nesse sentido, a PUCPR, têm investido em formações de qualidades para seus professores, investimento que reflete nos dados da pesquisa, com alta participação em cursos docentes de praticamente todas as escolas.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados com sucesso, com fundamentação teórica e análise dos dados, foi possível obter resultados satisfatórios acerca da formação docente na PUCPR; resultados esses, que revelam um panorama real que pode servir como incentivo para futuras ações relacionadas com o tema, contribuindo para uma universidade cada vez mais comprometida com a complexidade da educação no século atual.

Pode-se concluir que para uma formação docente alinhada com o Paradigma da Complexidade, é necessário engajamento por parte dos professores e das instituições na valorização de, não só iniciativas pequenas, mas também mudanças culturais na educação universitária, para que a Educação que vá além da simples transmissão de conhecimentos e que forme cidadãos capazes de pensar criticamente, agir de forma ética e lidar com a complexidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2742. Acesso em: 11 jul. 2025.

JUNGES, K. DOS S.; BEHRENS, M. A.. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211–229, jan. 2016. Disponível em: SciELO - Brasil - Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior . Acesso em 11 jul. 2025.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis , v. 33, n. 1, p. 285-284, abr. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732015000100285&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 jul. 2025. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p285.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação**. [s.l], 2002.

O QUE É ISTO, (RE)PROVAÇÃO ESCOLAR? ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO DE UM ETHOS DA (RE)PROVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM UMA CRE DE SC

Autor[1] Alessandra Nichele Magro

Co-autor[2] Victor Renato de Morais Maia

Co-autor[3] Anderson Luiz Tedesco

RESUMO

O presente estudo analisa os índices de aprovação e reprovação no Ensino Médio em escolas públicas de abrangência de uma Coordenadoria Regional de Educação de Santa Catarina no ano de 2024. O objetivo foi identificar os fatores associados à reprovação escolar, analisaram-se as disparidades entre turnos e interpretaram-se os dados à luz das contribuições de Vitor H. Paro e Bernard Charlot. Através de uma abordagem exploratória-descritiva e correlacional, foram analisados dados de 3.227 estudantes matriculados no ensino regular e técnico profissionalizante, extraídos do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). A metodologia incluiu análise estatística descritiva e categorização temática dos dados, considerando variáveis como frequência escolar, desempenho acadêmico e turno de estudo. Os resultados revelaram uma taxa de reprovação de 10,51%, com disparidades significativas entre os turnos. Do total de reprovações, 54,17% ocorreram por desempenho escolar insuficiente e 45,83% por baixa frequência. O turno noturno apresentou índices mais elevados em ambos os critérios: 10,25% de reprovação por desempenho e 9,94% por frequência insuficiente, comparados a 4,49% e 3,48% respectivamente no turno diurno. Estes resultados evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades de cada educando, bem como programas de apoio e acompanhamento estudantil para reduzir a exclusão no ambiente escolar, as taxas de reprovação e a qualidade educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio; Aprovação escolar; Reprovação escolar; Desempenho escolar; *Ethos* da educação.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem configura-se na Educação Básica como um processo sistemático de aferição do desenvolvimento das competências e habilidades dos(as) estudantes, orientando a práxis docente para garantir a progressão curricular adequada (Santa Catarina, 2025). Este componente fundamental do processo educativo, conforme destaca Benvenutti (2017), não apenas orienta as intervenções pedagógicas, mas também subsidia o planejamento

[1]Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, alemagro657@gmail.com
[2]Doutorando em Filosofia, Universidad Castilla-La Mancha, victorrenato.morais@alu.uclm.es
[3]Doutor em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, anderson.tedesco@unoesc.edu.br

do ensino, fornecendo dados essenciais para a retroalimentação da aprendizagem. Em outras palavras, o instrumento avaliativo possibilita ao docente compreender se os estudantes desenvolvem certas habilidades, bem como apreender da cultura o que lhes foi apresentado.

Da mesma forma, o processo avaliativo é ferramenta primordial na autocrítica, em que o docente avalia sua própria prática pedagógica. É através do instrumento avaliativo que o professor elabora uma análise sobre sua própria prática, avaliando se suas práticas foram adequadas ou não no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o instrumento avalia mais o docente do que o discente. No contexto do Ensino Médio (EM), os conceitos de aprovação e reprovação ultrapassam significativamente a dimensão administrativa, assumindo papel determinante na trajetória educacional dos(as) jovens. Como consequência de uma cultura meritocrática e celetista estabelecida no decorrer da história, acabam por fazer parte do *ethos* escolar.

A aprovação, quando "[...] baseada em uma abordagem contínua, processual e centrada na(o) educanda(o)" (Schneeberger; Benvenutti, 2024, p. 15), constitui-se como elemento fortalecedor da autoestima, do engajamento estudantil e da aprendizagem contínua. Em contrapartida, a reprovação, tradicionalmente concebida de maneira reducionista como mecanismo de garantia da qualidade educacional, tem sido objeto de extensa problematização no campo pedagógico, principalmente diante de evidências empíricas que apontam seus efeitos adversos, como o incremento dos índices de evasão escolar e a estigmatização dos(as) estudantes retidos.

Nessa perspectiva avaliativa, constitui-se o *ethos educativo,* intimamente ligado ao social e ao individual. Para Vaz (2002, p. 38), o *ethos* é uma “realidade sócio-histórica”, mas só existe, concretamente, na *práxis* dos indivíduos; “[...] é essa *práxis* que deixa seus traços nos documentos e testemunhos que possibilita o acesso à fisionomia própria de um determinado ethos histórico”. Esse exercício reflexivo sobre as acepções do vocábulo *ethos* nos traduz duas situações: a) um *ethos* que caracterizou as cicatrizes da (re)provação no Oeste catarinense; e b) um *ethos* que correspondeu à constituição dos hábitos, dos costumes e das tradicionais formas de avaliação, sem considerar os contextos das juventudes do Ensino Médio. Dito isso, Vaz (2002, p. 40), considera que o *ethos* “[...] trata-se de um legado – o

mais precioso – que as gerações se transmitem (*tradere, traditio*) ao longo do tempo e mostra, por outro lado, não menos extraordinária capacidade de assimilação de novos valores e de adaptação a novas situações". Por conseguinte, horizontes outros de entendimentos serão constituídos dos processos de avaliação desse *ethos*.

Neste contexto, o presente estudo visa analisar os índices de aprovação e reprovação dos(as) estudantes do EM em 13 municípios, estes sob a abrangência de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Santa Catarina durante o ano letivo de 2024. Para isso, serão utilizados como base os dados registrados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC). Esta análise fundamenta-se na premissa de que o debate sobre a cultura da aprovação e reprovação deve contemplar as múltiplas dimensões do processo educativo, considerando as condições institucionais, profissionais, políticas e socioemocionais que impactam a permanência e o sucesso escolar dos(as) estudantes. Além disso, o estudo sugere analisar as disparidades entre os turnos diurno e noturno quanto aos fatores que afetam o rendimento e a permanência escolar; interpretar os dados à luz das concepções de Vitor Paro (2021) e Bernard Charlot (2001) sobre a reprovação escolar e a relação com o saber. Por fim, propor estratégias pedagógicas e gerenciais que possam contribuir à redução da reprovação e exclusão escolar no Ensino Médio.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória-descritiva, pois busca identificar e analisar os fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio. O estudo também possui caráter correlacional (*ex-post-facto*), uma vez que examina as possíveis relações entre variáveis como frequência escolar, notas e aprovação, ou seja, estuda "um fenômeno já ocorrido, tentamos explicá-lo e entendê-lo" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

A população do estudo compreende os dados de todos os estudantes matriculados no Ensino Médio das 19 escolas selecionadas durante o ano letivo de 2024. Os dados foram extraídos do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) através de relatórios padronizados, preservando o anonimato dos estudantes e seguindo os protocolos éticos.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se análise estatística descritiva, incluindo distribuição de frequências, medidas de tendência central e dispersão. Os

dados qualitativos foram analisados através de categorização temática, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fatores associados ao desempenho escolar. Após, a análise qualitativa, foram diagnosticadas importantes variáveis a serem aprofundadas para mediação e proposição de soluções para cada unidade escolar envolvida. Nota-se que a frequência escolar é elemento substancial na análise a ser discutida com os gestores escolares, pois do índice total de reprovados que é 10,51% do total de estudantes matriculados(as), 45,83% desse universo é aluno evadido, ou seja, reprovado por faltas.

Os critérios de inclusão na análise foram: matrícula ativa durante o ano letivo de 2024, registro completo de notas e frequência no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) e pertencimento às escolas estaduais selecionadas da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Santa Catarina. Assim, nesta breve investigação, apresentaremos os dados obtidos, seguidos de uma breve análise, dialogando com alguns autores que possam trazer à luz uma explicação sobre as causas dos mesmos.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Vejamos os resultados obtidos, considerando o total de alunos do ensino médio matriculados na rede estadual em escolas públicas estaduais de abrangência de uma Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, no ano de 2024.

Tabela 1 - Dados Gerais, Ensino Médio Diurno e Noturno

Situação	Geral (n= 3197)		Diurno (n = 2.553)		Noturno (n = 644)	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Aprovados	2861	89,49%	2347	91,93%	514	79,81%
Reprovados por desempenho	182	5,69%	116	4,49%	66	10,25%
Reprovados por infrequência	154	4,82%	90	3,48%	64	9,94%

Total	3197	100%	2553	100%	644	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

A análise dos resultados desta pesquisa suscita importantes reflexões sobre os processos de aprovação e reprovação no Ensino Médio, especialmente quando subsidiados nas contribuições teóricas de Vitor Paro (2021) e Bernard Charlot (2001). As taxas de reprovação identificadas por desempenho escolar e infrequência (10,51%) revelam a persistência de um modelo educacional que, como argumenta Paro (2021), ainda se ancora em práticas seletivas e excludentes, perpetuando desigualdades educacionais.

Charlot nos oferece uma perspectiva fundamental para compreender estes resultados quando propõe a análise da relação com o saber. As disparidades significativas entre os turnos diurno e noturno, bem como o desempenho escolar insuficiente responsável por 54,17% reprovações (do total de 336 estudantes), podem ser interpretadas através sob esta lente teórica, considerando que a relação que os(as) estudantes estabelecem com o conhecimento é profundamente influenciada por suas condições subjetivas de vida e trabalho. Para o autor, os indivíduos só aprendem quando estudam e têm uma atividade intelectual. Todavia, somente faz um esforço intelectual aquele que vê sentido e sente prazer nesta atividade intelectual (Charlot, 2001).

Além disso, Paro (2021) argumenta que a reprovação não pode ser compreendida apenas como um fenômeno pedagógico isolado, mas como expressão de relações sociais mais amplas e contextos históricos que se reproduzem no ambiente escolar. Esta análise encontra respaldo nos dados apresentados, uma vez que do total de reprovados (336 estudantes), 45,83% ocorreram por baixa frequência, sugerindo que fatores externos à sala de aula também exercem influência determinante no processo.

As contribuições de Paro (2021) sobre a necessidade de democratização das práticas escolares e de transformação da estrutura administrativa ganham particular relevância quando analisamos as disparidades entre os turnos. O autor argumenta que a organização escolar precisa se adaptar às necessidades e características de seu público, algo que os dados sugerem não estar ocorrendo de maneira efetiva, especialmente no período noturno.

Por fim, os autores supracitados podem proporcionar importantes *insights* para compreender os dados apresentados sobre a reprovação escolar. A significativa taxa de reprovação por baixa frequência (45,83% dos 336 estudantes), pode indicar um distanciamento entre as expectativas dos(as) estudantes e a realidade escolar, sugerindo a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as formas de organização do trabalho escolar.

3. REPROVAÇÃO COMO PRÁTICA ANTIPEDAGÓGICA: TRAÇOS DO *ETHOS* ESCOLAR BRASILEIRO

Paro (2021) explica que o insucesso escolar seria uma síntese entre fatores determinantes, provenientes das esferas socioculturais, psicográficas, institucionais e didático-pedagógicas. A prática da reprovação, assim sendo, também é consequência desses fatores, sendo reflexos de características intrínsecas da cultura nacional, características absorvidas herdadas desde a colonização.

Essa prática tem como *modus operandi* culpar o educando por um sistema que ele não construiu, mas foi obrigatoriamente inserido, como se estes fossem os únicos responsáveis por seu fracasso escolar (Paro, 2021). Desse modo, a reprovação seria um eficiente forma de manter um sistema educacional meritocrático, celetista e de exclusão, que agrava ainda mais os problemas educacionais e a desigualdade social.

Em consequência disso, a reprovação torna-se arraigada à prática docente, transformando a escola em um centro de *seleção* e retenção. Inadequadamente, os professores “se prendem ao formato de escola seriada, com a possibilidade de reprovação no final do ano letivo sendo parte da prática pedagógica” (Almeida & Neves, 2021, p. 19), mesmo sem qualquer fundamentação teórica que a sustente.

Do mesmo modo, constata-se uma crença instalada na comunidade escolar. Infelizmente, acredita-se de modo geral que o estudante é o único responsável pelo processo educativo e pelo seu fracasso, que “se ele estuda e se esforça, passa” (Paro, 2021, p. 144). Assim, os envolvidos concluem que a ameaça da reprovação fará com que o educando se dedique e que reprova-lo é, em consequência, algo justo a ser feito, já que a crença é de que o estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Assim, a pedagogia da ameaça à reprovação, e a própria

reprovação, tornam-se parte do *ethos* escolar.

Assim, cabe aqui elucidarmos filosoficamente o conceito de crença. De acordo com o filósofo espanhol Ortega y Gasset (2018, p. 39),

> Crenças são todas aquelas coisas com que contamos absolutamente, ainda que não pensemos nelas. De tanto estarmos seguros de que não existem e de que são tal como cremos, não as colocamos em questão, e automaticamente nos comportamos levando-as em conta. [...] Em todo momento, nossa vida está apoiada sobre um enorme repertório de crenças semelhantes.

Assim, os envolvidos consideram a reprovação escolar como correta, contam absolutamente com ela, a consideram como sustentação às suas ações, se comportam automaticamente de acordo com tal crença e não a questionam logicamente. Por certo, esta prática faz parte do *ethos* escolar.

Lembramos que, a palavra *ethos* tem origem no grego (ἔθος), a qual é comumente traduzida como caráter. Desde as grandes tragédias gregas, como a trilogia tebana de Sófocles, *ethos* foi usada para indicar o "conjunto de traços e modos de comportamento que representam o caráter, a forma de agir de uma coletividade, de uma cidade-estado" (Biasoli, 2021, p. 434). Sendo assim, por *ethos* escolar entendemos aqui como o conjunto de comportamentos e maneiras de agir no ambiente educacional, em suma, seu caráter.

Consequentemente, a reprovação é um traço antipedagógico deste *ethos.* De acordo com Paro (2021, p. 57), na educação "O objeto de trabalho é necessariamente o sujeito e, como tal, deve *querer* aprender para que o aprendizado se dê". Claro está que o sujeito só aprende enquanto sujeito, enquanto indivíduo que, em sua autonomia, expressa a vontade de aprender.

Ademais, ao contrário da produção material, onde o produto final é realizado exclusivamente por motivações extrínsecas, "isso não se dá com a educação, porque esta supõe a motivação intrínseca como um de seus componentes" (Paro, 2021, p. 58). Portanto, sem esta motivação interna não há processo educacional.

Por outro lado, o educador tem participação fundamental para que surja essa vontade, pois ela se dá no processo dialético entre educador e educando. O motivo da falta de vontade em aprender pode estar no fato de que os educadores esquecem que "sua principal tarefa é levar o educando a querer aprender. Para o estudante desprovido desse valor, de pouco adiantam os mais sofisticados métodos

e recursos" (Paro, 2021, pp. 57-58).

Alguns estudos demonstram que métodos estimulantes, como por exemplo a sala de aula invertida, incentivam um maior envolvimento dos estudantes. Essas práticas estimulam o aprendizado crítico e reflexivo dos educandos, os colocando de forma ativa no processo (Borges; Alencar, 2014).

Ainda sobre a importância da diversificação dos métodos, de acordo com Souza *et al.* (2023, p. 14-19) o método da sala de aula invertida, por exemplo,

> incentiva os alunos a aprender em seu próprio ritmo e incentiva os professores a ensinar efetivamente os assuntos de várias maneiras. Essencialmente, os professores podem usar esse método para ensinar assuntos de maneira envolvente e eficaz.

Por certo, uma prática docente baseada em métodos dessa natureza proporciona aos educandos ambientes mais apropriados e acolhedores, aumentando seu engajamento e facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Paro (2021) afirma que o sujeito só aprende quando tem vontade de aprender, sendo que tais práticas estariam de acordo com tal afirmação.

Não obstante, quando a prática docente sedimenta-se nestas repetições, elas desestimulam os estudantes. Isso ocorre porque produzem um ambiente entediante. Por conseguinte, quanto menos interessante é o ambiente escolar, menor é a vontade de aprender e, portanto, menor será o aprendizado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa revelam desafios significativos em relação ao *ethos* educativo, principalmente no contexto do Ensino Médio. Ademais, alertam à necessidade de intervenções específicas para cada contexto.

A melhoria dos índices de aprovação requer uma abordagem multifacetada que deva incluir: (1) o fortalecimento das práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada turno; (2) a implementação de programas de apoio e acompanhamento estudantil; (3) o desenvolvimento de estratégias para aumentar o engajamento e a frequência escolar; e (4) a articulação com a rede de proteção social para apoiar os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade.

As evidências apresentadas neste estudo podem subsidiar o planejamento de políticas educacionais mais efetivas e contextualizadas, contribuindo para a redução das taxas de reprovação e melhoria da qualidade da educação ofertada da região estudada.

Além disso, os objetivos propostos foram plenamente alcançados: identificaram-se possíveis fatores associados à reprovação escolar, analisaram-se as disparidades entre turnos e interpretaram-se os dados à luz das contribuições de Vitor H. Paro e Bernard Charlot. Isso possibilitou evidenciar como o *ethos* educacional da região do Meio Oeste Catarinense ainda reproduz lógicas meritocráticas e seletivas, distantes de uma concepção emancipadora e democrática da educação. A persistência de práticas como a reprovação, naturalizadas no cotidiano escolar, demonstra a urgência de repensar o papel da avaliação, as metodologias de ensino e o compromisso ético-político da escola com a formação cidadã.

A análise da relação com o saber, conforme proposta por Charlot, mostrou-se fundamental para compreender os mecanismos subjetivos e objetivos que influenciam o sucesso escolar, especialmente no turno noturno, onde as condições socioeconômicas limitam a mobilização dos(as) estudantes. Igualmente, a crítica de Paro (2021) à reprovação convida gestores e educadores a uma revisão profunda das práticas pedagógicas, avaliativas e administrativas ainda vigentes no ambiente escolar.

Dessa forma, os resultados deste estudo contribuem para o diagnóstico da realidade escolar da região em questão, bem como para delinear propostas que visem uma escola mais justa, equitativa, humanista e comprometida com o direito à aprendizagem. A superação do paradigma excludente da reprovação exige um movimento coletivo de transformação do *ethos* escolar, que coloque o educando no centro do processo, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação nos processos de aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BIASOLI, Luis Fernando. A educação do ethos na Antígona de Sófocles. Griot : **Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 433–443, 2021. DOI:

10.31977/grirfi.v21i2.2402. Disponível em: https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/2402. Acesso em: 4 jul. 2025.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante:** o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em revista, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os Jovens e o Saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, Abril, 2010. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador - Entrevista com Bernard Charlot. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400012. Acesso em: 4 jul. 2025.

ORTEGA Y GASSET, José. **Ideias e Crenças**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar:** Renúncia à educação. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

SANTA CATARINA. Portaria n° 874 de 01/04/2025. Regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2 abr. 2025. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2025/20250402/Jornal/22484.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

SCHNEEBERGER, André Henrique; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. Avaliação das aprendizagens na educação de pessoas jovens, adultas e idosas de acordo com as diretrizes federais e estaduais. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, p. e023078, 2024. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1747. Acesso em: 16 abr. 2025.

SOUZA, Alcione Santos de *et al*. Como trabalhar a sala de aula invertida no ensino médio. In: DUQUE, Cássia *et al.* **Metodologias ativas e didáticas para o ensino no cotidiano**. Educação Transversal Edições, 2023. p. 13-27.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de Filosofia IV:** introdução à ética filosófica I. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CONHECENDO A INFÂNCIA MIGRANTE DE CURITIBA: UMA CONTRIBUIÇÃO COM O LETRAMENTO CIENTÍFICO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Samira A. Jalil[1]

Natalia Maria Gomes Puchalski[2]

Raphaella Aparecida Teodoro de Oliveira[3]

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) “Educação, infância e migração em Curitiba: um retrato” e seus impactos na formação de duas de suas estudantes voluntárias, tanto sob a ótica da docente orientadora quanto das professoras em formação inicial. O projeto, desenvolvido pelo Departamento Acadêmico de Fundamentos da Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, parte da problemática de que, apesar das garantias legais, crianças e adolescentes migrantes estão em estado de maior vulnerabilidade e podem ter dificuldades no seu processo de acolhimento e integração ao sistema educacional brasileiro. Em virtude disso, faz-se mister, particularmente quando se pensa em formação docente inicial, que se promova reflexões sobre a infância migrante da cidade, para que assim, essas crianças possam ser melhor acolhidas e integradas à sociedade a partir do ambiente escolar. É sabido que a participação em projetos de iniciação científica em muito contribui com a formação do professor pesquisador em termos de letramento científico e de (trans)formação humana e social. Assim, o processo formativo das estudantes-pesquisadoras incluiu estudos teóricos, cursos da Escola Nacional de Administração Pública (Enap) sobre legislações e políticas públicas voltadas à população migrante, rodas de conversa e formação teórico-metodológica voltada às temáticas do projeto: infância, migração, bilinguismo, interculturalidade crítica, políticas públicas educacionais e linguísticas, práticas pedagógicas para atuação em contextos sociolinguisticamente complexos, entre outros. Como resultados além do processo formativo das discentes, destacam-se a produção de conhecimentos interdisciplinares e a publicação de dois artigos científicos baseados em entrevistas com especialistas. Dessa forma, pode-se concluir que a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial de docentes pode contribuir para o desenvolvimento de profissionais comprometidos e mais bem preparados para compreender, problematizar e intervir criticamente em contextos educacionais diversos.

Palavras-chave: Infância migrante. Migrações. Formação docente. Iniciação científica. Relato de experiência.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduada em Pedagogia e Letras Inglês, Espanhol e Português; Especialista em Psicologia Organizacional; Mestre e Doutora em Linguística Aplicada. Docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. samirajalil@utfpr.edu.br.
[2] Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. nataliapuchalski@alunos.utfpr.edu.br.
[3] Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. raphaellaoliveira@alunos.utfpr.edu.br.

O presente artigo tem como objetivo descrever e relatar a trajetória do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) “Educação, infância e migração em Curitiba: um retrato”, trazendo não somente a perspectiva da docente orientadora, quanto das docentes em formação inicial participantes. O referido projeto, protocolado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Utfpr) e vinculado ao Departamento Acadêmico de Fundamentos da Educação (Daedu-CT), visa contribuir com as reflexões sobre migração infantil e Educação em Curitiba. Iniciado em outubro de 2023, o projeto foi inspirado em outro, intitulado “Migração e infância: aspectos sociais, linguísticos e culturais na educação fronteiriça”, coordenado pela professora Laura Amato, da Universidade Federal da Integração Latino-America (Unila), em Foz do Iguaçu[4], com o intuito de ampliar o projeto inicial, originado em Foz do Iguaçu, para uma investigação mais ampla e que incorpore as diversas regiões do Estado do Paraná.

Enquanto parte de seus objetivos específicos, pretende-se, com este projeto: (1) analisar as referências epistemológicas dos conceitos de infância, migração, direitos humanos, multilinguismo, interculturalidade; (2) conhecer as políticas públicas locais para acolhimento da população migrante; (3) elaborar um banco de dados com documentos e bibliografias sobre infância em contexto migratório; (4) delinear o perfil da infância migrante de Curitiba.

2 DESENVOLVIMENTO

É sabido que o direito à infância é garantido a toda a população pela Constituição Federal Brasileira, artigo 227, onde se lê:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

[4] Agradecemos imensamente à professora Laura Amato, que nos confiou seu projeto para que pudesse ser adaptado à realidade Curitiba, ao mesmo tempo em que tem nos prestado todo o auxílio necessário para a realização deste projeto.

Para a população migrante, esse direito é reforçado pela nova lei de migração - lei nº 13.445/2017, particularmente em seu artigo 4º, em que se lê: “Ao migrante é garantida no território nacional, *em condição de igualdade com os nacionais*, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 2017, destaque nosso). Em seu artigo 3º, que trata dos princípios que regem a Lei da Migração (2017), ela garante igualdade de tratamento e oportunidades (Art. 3º, inc. IX); acolhida humanitária (Art. 3º, inc. VI); inclusão social, laboral e produtiva (Art. 3º, inc. X); acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, entre outros (Art. 3º, inc. XI); repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo, e a quaisquer formas de discriminação (Art. 3º, inc. II).

Apesar da garantia de atendimento a esses direitos, na prática, ainda há uma grande dificuldade em se implementar políticas e ações que sejam verdadeiramente eficazes para o acolhimento dessa população em particular, sejam migrantes refugiados ou não. Dentre os obstáculos, pode-se citar: (1) o conhecimento parcial da realidade migrante em Curitiba, apesar dos esforços da Acnur e do Ibge em incluir, no censo de 2022, a população refugiada (ACNUR, 2022); (2) a situação dos venezuelanos, que não estão registrados oficialmente como refugiados/solicitantes ou são indocumentados (ACNUR, 2020); e (3) a fragilidade da lei do refúgio no caso da migração infantil, já que as crianças não são mencionadas nela.

A situação das crianças acaba sendo de uma maior vulnerabilidade, uma vez que, apesar de se ter direitos garantidos (no geral, enquanto crianças), a sua regularização para acesso aos serviços e benefícios sociais está condicionada à regularização da situação de seus responsáveis (CANTINHO, 2018, p. 169). Para crianças desacompanhadas, a situação torna-se mais grave ainda, uma vez que somente são visibilizadas no Brasil com a conclusão de processo judicial.

Sabendo que é dever do Estado Brasileiro proteger essas crianças e seus direitos, especialmente à educação, propõe-se conhecer esse sujeito migrante e a complexidade que o constitui, com vistas à mais bem acolher essa população

em nossa cidade. Para tal, há a necessidade premente de se delinear o perfil da infância migrante em Curitiba, para que, a partir do conhecimento dessas informações, possa-se planejar e implementar políticas públicas de acolhimento das crianças migrantes e incluí-las no sistema educacional brasileiro de forma eficaz.

Diante do exposto, optou-se pelo caminho do investimento na formação acadêmica das quatro estudantes voluntárias do projeto, que são professoras em formação, com vistas a mais bem prepará-las para lidar, de maneira sensível, com a diversidade linguística e intercultural que compõem o universo de crianças que frequentam o sistema educacional em Curitiba. Iniciamos com os estudos, não necessariamente nesta ordem, sobre: os conceitos que fundamentam as ações do projeto (migração, direitos, infância, bilinguismo, interculturalidade, entre outros); a legislação brasileira; políticas públicas para a população migrante; práticas pedagógicas para contextos sociolinguisticamente complexos (metodologias de ensino; avaliação; análise, adaptação e elaboração de materiais didáticos).

Essa etapa de formação das pesquisadoras culminou com a realização de entrevistas com especialistas em migração. Assim como qualquer pesquisa qualitativa, a entrevista com especialistas, de orientação fenomenológica, tem como objetivo a compreensão subjetiva de fenômenos e as percepções sobre eles. Importante ressaltar que:

> Em contraste com as entrevistas biográficas, há aqui um menor interesse no entrevistado enquanto pessoa (como um todo) do que em sua capacidade de ser um especialista para um determinado campo de atividade. Elas são integradas ao estudo não como um caso único, mas representando um grupo (de especialistas específicos) (FLICK, 2009, p. 158).

Em se tratando da busca por conhecimentos sobre contextos sociolinguisticamente complexos na interface da Linguística Aplicada com a Educação, busca-se, além de elucidações teóricas, as nuances do contexto investigado na perspectiva particular dos especialistas selecionados. Citando Meuser e Nagel (1991), Reis Filho (2019, p. 2) comenta que:

> estes atores especialistas são aqueles que de alguma forma são responsáveis pela concepção, implementação e/ou controle sobre

> determinado campo, são aqueles que, por suas trajetórias, possuem acesso antecipado ou privilegiado a informações sobre setores, atividades, locais, contextos, grupos, conselhos administrativos e tomadas de decisão.

Diante do exposto, é notória a contribuição desse processo de realização de pesquisa com a formação das voluntárias, que são estudantes da Graduação em Letras, enquanto professoras pesquisadoras. Além do conteúdo apreendido com as entrevistas realizadas com os especialistas em contextos sociolinguisticamente complexos e de migração, as estudantes precisaram pesquisar a produção dos pesquisadores escolhidos, compreender bem sobre a temática das entrevistas, para somente daí elaborar o roteiro de perguntas da entrevista para realizá-la. Após todo esse processo de geração dos dados, apresentaram suas pesquisas em evento científico, escreveram resumos expandidos e ainda produziram artigos, apresentando o conteúdo das entrevistas e fazendo apontamentos reflexivos sobre aquilo que foi aprendido, em termos de conteúdo e experiências, com as entrevistas realizadas.

É relevante salientar que a participação dessas estudantes em um projeto de iniciação científica é fundamental para a formação delas e para a construção de suas identidades docentes – identidades plurais, autônomas e críticas, mais bem preparadas para lidar com a diversidade linguística e cultural que as cerca. Na atualidade, é importante considerar que as licenciaturas não devem se limitar a formar professores que estejam aptos, pedagogicamente falando, a ministrar aulas. Considerando a sociedade líquida (BAUMAN, 2000) e superdiversa (VERTOVEC, 2007) em que vivemos, o desenvolvimento de uma postura investigativa não só da prática docente, mas também dos contextos sociais em que estamos inseridos é fundamental. De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2001, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,

> É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar

> continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. (...) Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos de pesquisa: levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático (BRASIL, 2001, p. 35-36).

Enquanto orientadora do projeto, realizei um resumo deste e algumas ponderações acerca do processo de realização de pesquisa na formação inicial de docentes conscientes e capazes de atuarem em contextos sociolinguisticamente complexos. A seguir, repasso a palavra a duas das quatro voluntárias do projeto, para que elas mesmas narrem as motivações e as contribuições deste com suas jornadas acadêmicas[5].

Natalia Maria Gomes Puchalski

Na busca por compreender melhor algumas das complexidades envolvidas no contexto educacional brasileiro atual, o interesse neste projeto de iniciação científica inicialmente surgiu a partir das reflexões e anseios de jovens professoras em formação frente a experiências pessoais e inquietações despertadas ao longo da graduação, como por exemplo o contato com o ensino de Pfol (Português para Falantes de Outras Línguas), uma iniciativa da Utfpr. Dessa maneira, o então apenas entusiasmo pela temática foi sendo alimentado pelo desejo de aprofundar os conhecimentos, pois:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Reconhecendo, portanto, a importância de se pensar em um ensino mais sensível às especificidades sociolinguísticas e culturais dos sujeitos em desenvolvimento, o projeto despertou a possibilidade de um possível caminho

[5] Diante do espaço reduzido deste artigo e da finalidade de apresentação em evento, limitaremos a próxima parte deste artigo ao relato das docentes em formação, sem a análise das suas narrativas por parte da professora orientadora-formadora.

para ampliar perspectivas de investigação e de formação docente que já me mobilizava desde os primeiros semestres na universidade, especialmente no que se refere a políticas de acolhimento dos migrantes no Brasil.

A experiência de participar do Projeto de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) proporcionou uma série de vivências que ultrapassaram a dimensão teórica de capacitação. Desde o início, estar envolvida em um projeto de pesquisa exigiu que se desenvolvessem habilidades que vão além da leitura e da escrita acadêmica. Foi preciso, por exemplo, expandir o arsenal de conhecimentos teóricos, trazendo aspectos interdisciplinares, como os do Direito, para entender, antes de qualquer outro passo, o funcionamento das políticas públicas voltadas à população migrante e as legislações que sustentam o direito ao acolhimento educacional. Em conjunto, tive que aprender a dialogar com diferentes campos do saber – como Linguística Aplicada, Sociologia e Educação – e a construir um olhar mais atento e crítico diante das realidades apresentadas. Desse modo, a pesquisa me levou a adotar uma postura mais ativa e responsável diante do conhecimento, entendendo que o papel do professor-pesquisador não é neutro, mas sim comprometido com os sujeitos com os quais se relaciona e com as transformações que deseja provocar por meio da investigação.

Ao longo da trajetória no projeto, tive a oportunidade de participar de formações adicionais que contribuíram para consolidar os conhecimentos trabalhados. Enquanto grupo, fizemos cursos oferecidos pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), como o “Direitos dos Imigrantes e Orientações para o Atendimento”, “Políticas Públicas e Programas para Migrantes”, “Crianças e Adolescentes Migrantes” e “Docência Plural - Formação em Interculturalidade e Bilinguismo”, que foram imprescindíveis para a nossa formação integral. Ademais, ofereceram fundamentos conceituais, jurídicos e políticos cuja importância deu-se no aprimoramento acerca dos direitos das populações migrantes e o papel da escola como espaço de acolhimento.

Com base nos temas propostos pelos cursos, reunimo-nos em rodas de conversa e discussão sobre nossos pontos de vista atrelados às leituras

realizadas, e também utilizamos outras referências teóricas e legais além dos cursos, em diversos momentos. Tais encontros foram de valor ímpar no amadurecimento dos preceitos que eu já outrora tinha, o que favoreceu a conexão de ideias até então dispersas e favoreceu a construção de compreensões mais articuladas a respeito do tema do projeto e, em sequência de minha pesquisa individual. A título de exemplo, tivemos a oportunidade de participar de uma roda de conversa especialmente dedicada à discussão sobre a infância, com a presença de um professor convidado experiente na área; e estudamos a legislação brasileira e outros conteúdos produzidos por pesquisadores especialistas nas áreas de interesse, tais como Baeninger (2020); Assis (2018); Ghirardelli Jr. (2001); Marchi (2010); Schlatter. Bula e Costa (2020), entre outros.

Outra vivência que destaco é a realização das entrevistas com as professoras especialistas nas temáticas as quais escolhemos examinar. De modo a acessar conhecimentos mais aprofundados, foi optado por esse tipo de procedimento metodológico, reconhecendo, como sugere Flick (2009, p. 158), que entrevistas com especialistas podem ser úteis quando se busca explorar saberes técnicos e experiências acumuladas em contextos profissionais e/ou acadêmicos específicos. A preparação para esse momento envolveu as leituras prévias citadas anteriormente, bem como algumas complementares, a fim de organizar os principais tópicos a serem abordados no roteiro de entrevista. Após essa etapa, pudemos nos aproximar de perspectivas teóricas e, sobretudo, com práticas diretamente relacionadas aos nossos interesses de investigação.

Dentre os possíveis campos de atuação do projeto, optei por trabalhar com os materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA). Essa escolha surgiu da compreensão de que esses materiais vão além de instrumentos de apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como salientado por Bizon e Diniz (2019), mas são instrumentos de política linguística, pois também veiculam ideologias e práticas culturais, influenciando a percepção dos estudantes sobre a língua e seu uso social. Diante de minha decisão, entrevistei a professora Dra. Helena Regina Esteves de Camargo, cuja bagagem

acadêmica e profissional auxiliou a enriquecer meus saberes referentes ao assunto.

A minha participação neste projeto tem me oferecido um aprimoramento com relação a diferentes dimensões de minha formação enquanto professora. Na esfera acadêmica, viabilizou um aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos que, por muitas vezes, não são possíveis de trabalhar de forma mais densa no decorrer da graduação, além de permitir-me desenvolver a leitura crítica, a escrita científica e a articulação conceitual em torno de um recorte de pesquisa próprio. Profissionalmente, por sua vez, levou-me a construir condutas mais conscientes frente a contextos heterogêneos de ensino, atribuindo o devido valor ao acolhimento de individualidades. E, por fim, todos esses aprendizados culminaram na sensação de competência em poder elaborar o meu trabalho de conclusão de curso seguindo essa área – mais do que uma etapa a ser completada na minha vida acadêmica, este está sendo o fruto de um longo percurso formativo.

Raphaella Aparecida Teodoro de Oliveira

Esta pesquisa nasce de uma urgência política de transformação social. A imersão no tema do acolhimento educacional de crianças migrantes partiu de um compromisso ético e afetivo, diante da constatação de que instituições ainda podem reproduzir violências simbólicas contra corpos racializados e culturalmente marginalizados. Essa percepção dialoga com autores decoloniais, como Walsh (2013), ao entender a educação como campo de disputa, marcado pela colonialidade que invisibiliza os saberes migrantes.

A escolha do tema se deve aos encontros concretos, pesquisas, debates com o grupo de Iniciação Científica e, sobretudo, da orientação sensível da Prof.ª Dr.ª Samira Abdel Jalil. Esses momentos trouxeram à tona aquilo que Sassen (2014) denomina “expulsões sistêmicas”: processos em que populações migrantes são ao mesmo tempo integradas ao território e excluídas de direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade. Foi esse cenário legislativo e político, somado ao compromisso com uma pesquisa engajada, nos moldes de Santos (2007), que defende uma “ecologia de saberes” frente à

monocultura do conhecimento eurocêntrico, que guiou todo o percurso investigativo, motivando a participação no projeto “Educação, infância e migração em Curitiba: um retrato” e a delimitação do tema pesquisado.

A pesquisa qualitativa que realizei concentrou-se no acolhimento e desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes migrantes, possibilitando a análise dos desafios emocionais, socioculturais e educacionais enfrentados por esse público. Além disso, considerou como o conceito de “entre-lugar”, proposto por Bhabha (1998), ao descrever identidades híbridas e os sentimentos de não pertencimento vivenciados por esses indivíduos, pode impactar diretamente o desenvolvimento educacional, linguístico e social dessa população.

Entre as etapas da pesquisa, destaca-se a entrevista realizada com a Prof.ª Dr.ª Ana Cecília Cossi Bizon da Unicamp, referência nacional em políticas linguísticas e na educação de populações vulneráveis. A conversa trouxe importantes reflexões sobre a necessidade de uma “educação meta-reflexiva” (BIZON, 2024), ressaltando a importância da sensibilização docente frente à diversidade cultural e linguística no ambiente escolar. A entrevista deu origem ao artigo intitulado “Infância migrante e acolhimento: um panorama sobre o desenvolvimento educacional em entrevista com Ana Cecília Cossi Bizon” (OLIVEIRA; JALIL, 2025), no prelo, no momento de escrita deste artigo.

Além disso, a participação em cursos da Escola Nacional de Administração Pública (Enap), como “Direitos dos Imigrantes e Orientações para o Atendimento”, entre outros. Somados a reuniões mensais com o grupo de pesquisa, rodas de conversa e leituras teóricas que articularam saberes da linguística aplicada crítica (MOITA LOPES, 2006), da sociolinguística e dos direitos humanos (FRASER, 2008). Toda essa formação complementar contribuiu para o aprofundamento teórico e prático da pesquisa, possibilitando uma compreensão sensível e contextualizada das múltiplas realidades vivenciadas por migrantes infanto-juvenis.

A Iniciação Científica foi decisiva para o desenvolvimento de habilidades da prática acadêmica, de acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa demanda não apenas rigor metodológico, mas também sensibilidade ao

contexto, habilidades estas que serão igualmente mobilizadas na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. Onde o projeto influenciou diretamente a delimitação da sua temática, que também tratará sobre políticas linguísticas e outras questões da linguística aplicada, voltadas às populações migrantes no contexto escolar. Academicamente, essa experiência aprofundou a compreensão acerca das políticas públicas e da educação inclusiva, e quanto ao plano pessoal, fortaleceu ainda mais, meu engajamento com a justiça social, sempre em consonância com a perspectiva de Freire (1996, p. 32) de que “A educação é um ato político”.

Assim, este projeto tem sido, para nós, um espaço fértil de formação acadêmica, ética e política, ao possibilitar não apenas o aprofundamento crítico em uma temática urgente observada diariamente no contexto atual, mas também a construção de uma postura interrogativa comprometida com a integridade da população migrante. Precisamos de mais pesquisas nessa temática, uma vez que se torna essencial que as escolas deixem de ser locais de reprodução da exclusão e assumam seu papel como territórios vivos de escuta, acolhimento e justiça social. (OLIVEIRA; JALIL, 2025, no prelo).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citado anteriormente neste mesmo artigo, Paulo Freire já dizia que não há ensino sem pesquisa e vice-versa (1996, p. 14). Portanto, o letramento científico de docentes em formação inicial é peça-chave para a formação deles, não somente em termos de criticidade acerca do processo de ensino e aprendizagem, mas também do desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural enquanto futuro docente e formador de pessoas. Tal embasamento pode contribuir com a formação de professores, que deixam de ser meros consumidores de teorias produzidas por uma academia muitas vezes desconhecedora das especificidades dos contextos em que os profissionais da educação atuam, e passem a ser produtores dessas teorias, a partir das próprias experiências vividas. Esse é o princípio da Pedagogia da Praticalidade, um dos três pilares do Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001; JALIL, PROCAILO, 2009).

REFERÊNCIAS

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Global trends: forced displacement in 2019**. Relatório. Copenhagen, 2020. Disponível em: https://www.unhcr.org/5ee200e37/#_ga=2.84354969.1064123054.1613073752-1547763601.1613073752. Acesso em: 11 fev. 2021.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Censo 2022 chega a abrigo de pessoas refugiadas e migrantes em Curitiba nesta 6ª feira**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2022/09/08/censo-2022-chega-a-abrigo-de-pessoas-refugiadas-e-migrantes-em-curitiba-nesta-6a-feira/. Acesso em: 23 ago. 2023.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. Nova Lei de Migração no Brasil: avanços e desafios. In: BAENINGER, Rosana *et al* (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018. p. 609-623.

BAENINGER, Rosane. Lei de Migração e política interna das migrações internacionais: a distribuição espacial da população migrante no brasil. In: CAMARGO, Amanda de Souza *et al* (org.). **Nova Lei de Migração: os três primeiros anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - Nepo; Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/Fadisp, 2020. p. 349-362.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 43, p. 155-191, jun. 2019.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Infância migrante e acolhimento: um panorama sobre o desenvolvimento educacional em entrevista com Ana Cecília Cossi Bizon**. [9 jul. 2024]. Entrevistadora: Raphaella O. Curitiba: UTFPR, 2024. 1h 20min. Entrevista concedida ao projeto voluntário de iniciação científica "Infância e migração em Curitiba: um retrato".

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de Julho de 1997. **Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras**

providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

CANTINHO, Isabel. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O Social em Questão**, Ano XXI, nº 41, pg 155 - 176, Mai a Ago/2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**: repensando o espaço político em um mundo globalizado. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. As Concepções de Infância e as Teorias Educacionais Modernas e Contemporâneas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, 2000. Jan A Jun/2000.

JALIL, Samira A.; PROCAILO, Leonilda. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. In: Anais IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202, fev. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Raphaella; JALIL, Samira A. **Infância migrante e acolhimento**: um panorama sobre o desenvolvimento educacional em entrevista com Ana Cecília Cossi Bizon. Curitiba: Transmutare, 2025 (no prelo).

REIS FILHO, Paulo. Subjetividade e Entrevistas com Especialistas. **Artigos Técnicos**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 1-10, 2019. Disponível em:

https://inovacao.ufrj.br/images/vol_31_subjetividade_entrevistas_especialistas_2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007. p. 11–22.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 13–80.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

SOMERVILLE, Margaret. Postmodern emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, vol 20, no 2, p. 225 - 243, 2007.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic And Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01419870701599465. Acesso em: 10 jul. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23; 145; 403–421.

PARECERES DESCRITIVOS: DISCURSOS QUE CONSTITUEM OS DOCENTES E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Swelen Freitas Gabarron Peralta[1]
Rosilda Ferreira Paredes[2]
Paula A. M. de S. F. Marcondes [3]
Giane Patrícia de Souza Andrade [4]
Dislaine Bini[5]

RESUMO

Esse trabalho parte da contextualização histórica vivenciada no primeiro semestre do ano de 2025 no Cmei Professora Dorinha Luci Mosson Trazskos, em Araucária-PR. A Educação Infantil, historicamente no município, passou por diversos percursos políticos e sociais para que hoje, as chamadas “professoras de educação infantil” alcançassem esse cargo e fossem incluídas na categorização de profissionais do magistério com a inserção da categoria no sindicato e nas prerrogativas legais presentes no município que subsidiam a carreira do profissional do magistério municipal. Mesmo diante desse feito, as professoras de educação infantil ainda são vistas pela administração municipal e pelas famílias como profissionais aquém de conhecimentos científicos para as funções que competem à docência na educação infantil. Deste modo, as ações no que competem as escritas dos documentos necessários para a avaliação na educação infantil, como é o caso do parecer descritivo, demandam estudo, reflexão e apropriação para que as ações sejam compreendidas e levadas até as famílias, com escritas que visem a integralidade da criança na educação infantil. A análise sobre os Pareceres Descritivos se deu numa sala de infantil 5, turma B, em como as professoras observavam as crianças e como o documento era escrito e como foi entregue para as famílias no término do primeiro semestre. Procuramos analisar as dificuldades das docentes nos registros e informações e em como a mantenedora realiza o auxílio tanto para os docentes como para a equipe-pedagógica da unidade. Tendo como aporte teórico autores que estudam a infância e a criança na vertente da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como Martins (2013), Prestes (2010), Pasqualini (2022), Lazaretti (2022), Claro e Cossentin (2019) e documentos municipais que subsidiam as práticas pedagógicas dentro dos centros municipais de educação infantil. Desta forma, pudemos perceber que as concepções pedagógicas docentes ainda não convergem com a proposta pedagógica que consta nos documentos oficiais do município, e que o instrumento de avaliação das crianças necessita de orientação, revisão e estudo para que atinja os fins propostos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Parecer Descritivo. Valorização Docente. Araucária. Pedagogia Histórico-Crítica

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, bolsista Prosup Capes, swelen.freitas@educacao.araucaria.pr.gov.br
[2] Especialista, Prefeitura Municipal de Araucária, rosilda.paredes@educacao.araucaria.pr.gov.br
[3] Especialista, Prefeitura Municipal de Araucária, paula.marcondes@educacao.araucaria.pr.gov.br
[4] Especialista, Prefeitura Municipal de Araucária, giane.andrade@educacao.araucaria.pr.gov.br
[5] Especialista, Prefeitura Municipal de Araucária, dislaine.bini@educacao.araucaria.pr.gov.br

O ano é 2021, em dezembro, a administração municipal aprova a Lei nº 3820/2021, está que é um marco para a Educação Infantil do município de Araucária. A partir desse momento os Educadores II que atuavam nos mais de 40 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) passaram a compor a carreira do magistério municipal. Muitos se perguntam o que isso quer dizer; além da valorização expressiva da carreira, pois o título de “docente” possui um peso maior na sociedade do que de um “educador”, o fator trabalhista é o que mais importa. Esses profissionais que antes pertenciam ao Quadro Geral passaram a ser reconhecidos no Quadro Próprio do Magistério, com direito a aposentadoria especial com 25 anos de contribuição, inserção no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Municipal, direito a hora-atividade de 33%, cumprimento integral do calendário escolar, com direito aos recessos e férias instituídas por este e principalmente, valorização da profissão que, historicamente é nova no Brasil.

Como foi descrito, parece que da noite para o dia esses Professores de Educação Infantil foram valorizados e reconhecidos perante a importância que a sua função tem no desenvolvimento das crianças que frequentam os Cmeis. Infelizmente sabemos que a realidade não é bem assim, e que ainda, esses professores carecem de reconhecimento da função, equiparação salarial, melhores condições de trabalho e formação para que a sua atuação seja pautada em princípios claros que subsidiem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Desta forma, por mais que a cidade de Araucária tenha instituído seu sistema próprio de educação, segundo explicitado por Peralta (2024, p. 87/88):

> Assim, desde a promulgação da Lei Municipal nº 1527/2004, que instituiu o Conselho Municipal de Educação, como “órgão colegiado, integrado ao Sistema Municipal de Educação, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação (Art. 1º).” O município de Araucária passou a subsidiar, como segue a lei:
>
> *O Conselho Municipal de Educação exercerá as funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador, propositivo e de controle social sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município. (Araucária, 2004. p.4)*

> Partindo dessa legalidade, o então Sistema Municipal de Educação instituiu sua primeira Diretriz Municipal de Educação em 2004, com a continuidade da sua concepção pedagógica ser histórico-crítica, seguindo a normativa do governo estadual. (PERALTA, 2024, p. 87/88)

no ano de 2004, somente no ano de 2009 a educação infantil começou a ter documentos comprobatórios sobre a atuação curricular no sistema de ensino. Com a Diretriz Municipal de Educação de 2012, esta que está em vigência até os dias atuais, foi que a educação infantil passou a ter um capítulo delineando o que a concepção pedagógica municipal espera dessa modalidade de ensino.

Com a promulgação da BNCC em 2017, todos os documentos oficiais tiveram que passar por ajustes para atender a nova lei federal instituída. O município realizou os diversos estudos e adaptou a sua organização curricular seguindo os pressupostos elencados procurando manter a sua concepção de base para que os profissionais da educação continuassem com o trabalho pautado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Tendo concluído esses estudos e sistematizações, hoje o município segue o documento denominado: Organização Curricular de Araucária: Um compromisso com o direito ao conhecimento. A partir deste, outros documentos foram disponibilizados pelo Departamento de Educação Infantil visando subsidiar o trabalho dos professores de educação infantil e ser o suporte para as formações oferecidas a esses profissionais em efetivo serviço.

O estudo se pauta em como se deu o movimento da escrita dos pareceres, nesse primeiro semestre de 2025, no chamado carinhosamente por Cmei Dorinha, na cidade de Araucária. A dupla de professoras regentes, Giane Andrade e Dislaine Bini, mediante as dificuldades apresentadas, aceitaram o desafio de rever o documento, refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala e começar as mudanças na forma de registrar e observar as crianças nesse primeiro semestre, subsidiando desta forma, o trabalho apresentado.

Desta forma, a metodologia pautada no Materialismo Histórico-Dialético é utilizada para que as concepções de trabalho e educação sejam discutidas e analisadas. Partindo de autores que se utilizam desse método para realizar as suas proposições sobre a educação infantil, o exposto será subsidiado. Entendemos que além de fazer parte do escopo da concepção pedagógica municipal, essa metodologia é elencada pelas autoras por fazer parte do que

acreditam enquanto educação e sociedade, uma vez que segundo Sousa (2014): "As pesquisas realçam as críticas e o compromisso do estudo em denunciar ideologias ocultas ou implícitas. Preocupação em desvelar os pressupostos de discursos sociais, contradições e interesses antagônicos". O autor ainda diz que no que se refere aos pressupostos ontológicos, a concepção de homem é determinada pelo "contexto econômico, político, cultural e transformador, ao mesmo tempo".

Nesse sentido, a abordagem materialista histórico-dialética vem ao encontro do que acreditamos enquanto pressupostos para o entendimento científico da realidade à medida que ainda preconiza o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e objeto bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento.

Explicitado o que compete o escrito, passaremos para as observações realizadas no campo descrito, um Cmei do município de Araucária, turma infantil 5 B.

2 AVALIAÇÃO, UM FIM EM SI MESMA?

O município de Araucária elenca que o Parecer Descritivo é esse documento formal de avaliação das crianças de zero a cinco anos que estão matriculadas no sistema de ensino oficializado pelo artigo 29 da resolução nº 11 de 202 do Conselho Municipal de Educação de Araucária. Esse documento é elaborado pelo professor, semestralmente, como documento que demonstra o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês/crianças, a partir das observações e registros feitos ao longo do período e das reflexões feitas nas horas-atividades, pré-conselhos e conselhos de classe em conjunto com a equipe que acompanha a criança, ou seja, professores regentes, professores de organização do tempo pedagógico (os que cobrem as horas-atividades) e equipe pedagógica-administrativa.

Ainda, na prerrogativa legal, o parecer descritivo, acompanha a criança na mudança de instituição, seja esta dentro do município ou fora deste. É o documento que subsidia as ações e resultados elencados pelo professor para o desenvolvimento integral das crianças.

Mas, para tanto, o professor precisa entender a grandiosidade e complexidade desse documento para que ele não se torne mais uma demanda estritamente burocrática e que se finda na sua escrita, não considerando as reflexões existentes no processo inicial e final.

Claro e Cossentin (2019), discorrem que:

> Logo, ao tratar de avaliação também é necessário abordar sobre todos os aspectos que circundam o trabalho pedagógico da escola e que acabam por definir concepções e formas de avaliar, pois, concepções que norteiam o trabalho pedagógico engendram o pensar as formas de avaliação construídas. (CLARO E COSSENTIN, 2019, p. 110)

Desta forma, concordamos com o que Lazaretti e Melo (2018, p. 117) afirmam que: “Esse desafio se torna ainda mais espinhoso quando estendido para a educação infantil, tendo em vista que há um construto por alguns pesquisadores da área de que essa etapa educacional deve privilegiar o *não–ensino.*” Assim, além da rede de ensino ter pressupostos claros do que se espera para essa etapa da educação, o professor deve compreender qual é o seu papel no trabalho pedagógico com as crianças e o que e como deve ser ensinado e posteriormente, avaliado.

Contudo, segundo Claro e Cossentin (2019, p. 119) “só se sabe o que avaliar após os objetivos a serem alcançados terem sido definidos”, todavia, quando os objetivos não são definidos, os professores caem na cultura meritocrática da avaliação; aquela que é realizada sem reflexão e que visa a categorizar os melhores e piores. Isso não ocorre somente com notas, mas sim, com conceitos, pois quando nos deparamos com adjetivos que descrevem as crianças como inteligentes, educadas, comportadas em comparação com as que não se concentram, as que não permanecem sentadas e/ou as que não concluem as atividades, presenciamos claramente os conceitos de uma sociedade meritocrática que procura a gratificação e a punição das crianças nas atividades realizadas:

> Ao compararmos as crianças uma com as outras, as “mais inteligentes com as mais fracas” estamos buscando um ideal de aluno, uma criança perfeita que na realidade não existe. Não existe na medida em que compreendemos que cada criança se desenvolve de um jeito diferente, e que esse desenvolvimento não é linear. (CLARO; COSSENTIN, 2019. p. 123)

Segundo Martins (2015), os processos de aquisição das particularidades humanas são desenvolvidos através das relações intra e inter pessoais oferecidas na mediação dos outros indivíduos, nesse caso, o professor, e por meio dos processos educativos.

Ainda, para que esses processos ocorram, Martins (2015) destaca que “a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se as referidas desigualdades.” Ou seja, na sociedade de classes, meritocrática e desigual a qual vivemos, a revolução se dá a partir da educação, e quando o professor pertencente a uma concepção pedagógica que preconiza esses conceitos, como é o caso dos docentes do município de Araucária, não enxergam os processos educativos na sua totalidade estão indo contra o que preconiza a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, focando nas dificuldades e nas observações limítrofes, esquecendo do todo, em como cada indivíduo percebe as interações e na superação dele com ele mesmo.

Para que esses processos ocorram, há de se conhecer a especificidade da educação escolar, seus objetivos e finalidades. Segundo Saviani (2013, p. 13) desta forma:

> [...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.
> Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados) trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”, [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2013. p. 13)

Para atingir o conceito de clássico, o professor precisa compreender que na educação infantil precisamos ter um currículo claro e objetivo do que deve ser preconizado e refutado, Saviani em seu livro *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações* (2013) já deixava exposto que não podemos perder de vista o que é fundamental e o que é secundário na composição dos conteúdos, pensemos em planejamento também, pois quando há trabalho com conteúdos

isolados feitos por meio de projetos, datas comemorativas e/ou aleatórios, a função educativa se esvazia ou como explica Lazaretti (2013): “Em outras palavras, a escola de educação infantil deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas por meio da mediação da aprendizagem escolar.”

Assim, levar em conta se a criança sabe as letras do alfabeto, os números, a escrita do nome com auxílio ou sem, torna o ensino vazio, sem conceitos formativos do que se espera com essas atividades, quais foram as habilidades adquiridas e/ou desenvolvidas pelas crianças? Ou foi somente uma observação pautada em dizer sim ou não? Quando o parecer descritivo se torna um apanhado de atividades nas quais são elencadas um certo e um errado estamos falhando na observação dos cotidianos da infância, no desenvolvimento infantil, na formação humana omnilateral, em uma perspectiva de humanização.

Partindo do exposto, iremos apresentar como aconteceu a escrita dos pareceres descritivos na referida turma observada.

3 RELATAR PARA JULGAR OU PARA ENCANTAR?

O instrumento designado como Parecer Descritivo foi compartilhado com os professores do Cmei Dorinha a partir de pastas compartilhadas no Google Drive com um texto pré-elaborado, visando a facilitar a escrita do documento. Num primeiro momento, como a diretora e pedagoga eram novas na unidade, realizaram o compartilhamento sem questionamentos, mas, quando os textos começaram a ser escritos, os problemas vieram à tona.

A primeira questão evidenciada, foi de que o texto modelo serviu de texto base para todos os escritos, em todas as turmas, deixando o documento com um ar de que a criança do infantil bebê realizava e era observada com os mesmos critérios da criança do infantil 5. Foi nessa primeira leitura que a equipe pedagógica-administrativa refletiu sobre o que fazer.

Parecia simples, mas, o próximo entrave surgiu: O grupo de professores “não sabia” escrever de outra forma e não era instigado a observar as crianças além da “resolução das atividades propostas”. Foi nesse momento que a então diretora e pedagoga, que estavam no primeiro ano na unidade, constataram que a questão não era somente no registro, mas sim nas observações e no

entendimento das questões sobre o que era oferecido pedagogicamente às crianças.

Para um momento curto, a dupla de professoras escolhidas para realizar uma nova maneira de pensar nos pareceres foi escolhida, vista a compreensão de que o modelo vigente engessava a visão sobre a criança, a disponibilidade em querer fazer diferente e a vontade de refletir e visualizar a infância por uma ótica diferente das que estavam habituadas. Ressaltamos que outras duplas foram consultadas para fazer a escrita numa outra perspectiva, mais ainda por medo negaram e preferiram continuar com o modo que estavam habituadas. Salientamos que pelo pouco tempo o fato foi respeitado, pois entendemos que o movimento de reflexão também tem que partir do professor e não como imposição da equipe pedagógica.

Para que tal fato aconteça, o professor deve entender a educação infantil, segundo Pasqualini e Lazaretti (2022):

> [...] a educação infantil passa a ser entendida como um espaço de relações educativo-pedagógicas, centralizadas nas vivências, de forma livre e espontânea, nos processos e nas manifestações naturais das crianças, o que delega novas atribuições ao professor: a) aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados; b) aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que elas podem aprender sozinhas; c) aprender a ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade; d) aprender a perceber e escutar as crianças e o que demonstram por si.

Assim, o professor aprende e reaprende com as crianças, segue as especificidades elencadas por elas e não pelo preenchimento de planilhas e sistemas burocráticos sem a devida finalidade que é a da integralidade da criança no ambiente a qual ela está inserida.

Partindo dessas reflexões, os pareceres da turma do Infantil 5B deixaram de seguir um roteiro estabelecido, pré-determinado, e começaram a exaltar as particularidades das crianças. Focado nas interações, nomes de colegas que se relacionam, exemplo de comportamentos e sentimentos perante as vivências proporcionadas e, acima de tudo, respeito a individualidade de cada uma.

O documento não ficou igual para todas, pois partindo do princípio da singularidade não há como isso existir, o olhar foi aguçado, encarado de que

cada um tem a sua história, o seu desenvolvimento e a sua integração perante o que lhe é proporcionado durante as horas passadas no ambiente educativo.

Segue um dos relatos sobre uma criança autista de suporte três:

> Sua interação com materiais riscantes ainda é bastante sutil, apresentando uma pega quase nula. Apesar disso, Arthur vem desenvolvendo pequenos, mas significativos, avanços no seu processo de desenvolvimento global. Um exemplo disso é sua evolução no parque: no início do semestre, não subia no escorregador nem com auxílio, e atualmente já consegue subir sozinho, demonstrando autonomia crescente e superação de limites. (ARAUCÁRIA, 2025. p. 2)

O parecer segue para a finalização com a seguinte frase:

> Arthur percorreu este semestre com leveza, acolhimento e descobertas silenciosas, mas muito significativas. Com seu jeito único de se expressar e se conectar, viveu cada experiência com o olhar atento de quem observa o mundo com encanto e curiosidade. Mesmo em silêncio, ensinou sobre os diferentes modos de se comunicar, de se encantar, de aprender. (ARAUCÁRIA, 2025. p. 3)

Desta forma, por mais que pareça pouco, observamos um registro pautado na superação dos limites e não no foco das dificuldades, palavras tão frequentes em pareceres, portfólios e relatórios sobre as crianças púbico alvo da educação especial. Poderíamos eleger diversas escritas, pois cada criança é única em personalidade e desenvolvimento, mas as crianças portadoras de alguma característica que as diferem das demais, são constantemente taxadas e exaltadas nas suas dificuldades e não nos seus avanços, por isso esse relato foi escolhido.

Esperamos que no decorrer do próximo semestre, olhares sensíveis, escritas pautadas na individualidade infantil e apreço a infância com seus processos únicos sejam evidenciados nos documentos que norteiam a educação infantil no Cmei ao qual fazemos parte, fazendo com que a criança, a família e principalmente os professores possam registrar e compreender a infância e a mágica que há por traz de todos esses processos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil visto o carater assistencialista que permaneceu, e permanece, no país faz com que muitos ainda a descaracterizem enquanto

modalidade da educação e etapa inicial da educação básica. Essa descaracterização não acontece somente com as famílias, mas com as redes de ensino e também por parte de alguns docentes que ainda não visualizam a importancia dessa etapa para a criança e que o seu papel de professor é fundamental para esse fim.

Dessa forma, estudo, reflexão e observação são primordiais para que os processos deixem de ser meramente burocráticos e assumam a postura da onmilateralidade do sujeito e da contextualização educativa que o ato deve ter.

Assim, agir por meio de ações organizadas cotidianamente e cuidadosamente descritas no planejamento, estas acompanhadas de um olhar sensível e individual na avaliação constante dos bebês e crianças se faz necessario para que o instrumento denominado Parecer Descritivo não seja algo estritamente burocrático e sim, seja um caminho para alcançar uma educação que contribua na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Ainda sonhar e realizar um processo formativo que defende as infancias, valoriza os percursos, respeita as diversidades, abre possibilidade para onovo e faz a diferença no mundo em que se está inserido, este deve ser o proposito esperado pelos envolvidos pela educação, principalmente a educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Lei nº 3820/2021. Promulgada em 27/12/2021**. Altera o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro Específico do Magistério de Araucária, instituído pela Lei nº 1835/2008; e dá outras providências. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr - Acesso em 09/07/2025.

ARAUCÁRIA. **Resolução CME/Araucária nº 11/2021.** Institui Normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Araucária. 2021.

CLARO, Nássara Regina; COSSETIN, Márcia. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: discussões a partir do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR**. In: ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucyelle Cristina; COSSETIN, Márcia. **Educação infantil: em defesa de uma formação humanizadora em tempos de lutas e resistências.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. PASQUALINI, Juliana Campregher. **Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas.** Bauru, SP: Mireveja. 2022.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. MELLO, Maria Aparecida. **Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança.** In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PERALTA, Swelen Freitas Gabarron. **As diretrizes municipais de educação em Araucária-Paraná: uma análise a luz da pedagogia histórico-crítica.** 2024.146f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2024

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica Primeiras Aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. Entrevista concedida a Newton Duarte. **Colloquium Humanarum,** Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12, abr./jun. 2019.

SOUSA, José Vieira de. **Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: O caso do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012).** *In:* CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de, SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores Associados. 2023.

"DISSE: 'NÃO, ISSO É REALMENTE O QUE EU QUERO'": EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA EM BIOLOGIA

Naianndra Nery de Sousa[1]

Francisco Antonio Machado Araujo[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o papel da formação inicial docente no processo de constituição da atividade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores de Biologia em início de carreira. Considerando a educação como atividade humana fundamental no desenvolvimento da consciência, discute-se como a formação inicial atua como mediação na identificação profissional, na apropriação dos saberes pedagógicos e na preparação para a prática educativa crítica. Trata-se de uma pesquisa orientada pela abordagem histórico-cultural, com análise de entrevistas reflexivas de professores e revisão bibliográfica. Os resultados apontam que experiências como monitoria e participação no PIBID contribuem significativamente para o exercício docente, funcionando como dispositivos que articulam teoria e prática. No entanto, críticas recorrentes aos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas revelam um distanciamento entre os conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, dificultando a formação contextualizada e crítica. A análise revela que os conhecimentos e vivências da formação inicial estão em estreita correlação com o desenvolvimento da atividade docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais. Conclui-se que o fortalecimento da formação inicial docente, com ênfase em práticas integradoras e reflexivas, é condição necessária para que os professores possam desenvolver uma atividade educativa que possibilite a apropriação das objetivações humanas e a transformação social.

Palavras-chave: formação inicial docente. identidade profissional. licenciatura em biologia. prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto atividade humana fundamental, é uma das condições necessárias para o desenvolvimento da consciência e da constituição do ser social. Nesse sentido, pensar a formação docente implica compreender que o processo de ensinar está diretamente relacionado à possibilidade de mediação entre os saberes historicamente produzidos e a formação plena dos sujeitos. A formação inicial, portanto, é etapa decisiva para a constituição do profissional da educação e para a organização de uma atividade docente que

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Piauí, naianndranery@ufpi.edu.br.

[2] Doutor em Educação, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, franciscoaraujo@ufdpar.edu.br.

vise à transformação da realidade.

Este artigo é derivado de uma pesquisa realizada no âmbito do mestrado em educação, desenvolvida por Sousa (2014) e têm como objetivo refletir sobre o papel da formação inicial de professores de Biologia na constituição da atividade docente em início de carreira. As análises aqui apresentadas têm como base dados produzidos em entrevistas reflexivas realizadas com dois professores de Biologia em início de carreira no ano de 2023, participantes da pesquisa de dissertação previamente desenvolvida. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos os pseudônimos "Cecília" e "João". As entrevistas foram autorizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e são citadas ao longo do texto como “Entrevista Reflexiva” (ER), acompanhadas do nome fictício e do ano de realização.

Com base nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2004), parte-se da concepção de que a docência é uma atividade humana orientada por objetivos sociais, sendo mediada por instrumentos culturais e organizada de modo a permitir o desenvolvimento das potencialidades humanas.

As significações atribuídas pelos professores às suas experiências durante a formação inicial, sobretudo em atividades como monitoria e PIBID, evidenciam a importância dessas vivências para o exercício da docência. Por outro lado, as críticas aos currículos engessados dos cursos de licenciatura, que fragmentam os saberes e mantêm a primazia das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, revelam desafios estruturais na formação docente. Assim, torna-se necessário discutir as implicações dessas mediações na constituição da atividade educativa e nas possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação, desenvolvimento da consciência e Formação Humana

A educação é uma prática social histórica, marcada por contradições e disputas, mas também por sua potência transformadora. Fundamentada nos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008) e da Psicologia

Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2004), entende-se que a educação escolar cumpre papel essencial na formação humana, ao criar condições para que os sujeitos se apropriem das objetivações produzidas historicamente pela humanidade. Esse processo de apropriação não é espontâneo: exige mediação, organização intencional do ensino e uma atividade docente que compreenda sua função formadora.

Formar professores, nesse contexto, não é apenas habilitar indivíduos a ensinar conteúdos, mas prepará-los para uma prática educativa crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento do gênero humano. A formação inicial, portanto, precisa promover experiências que articulem teoria e prática e que desafiem os futuros docentes a compreenderem o sentido social da sua atuação. O conhecimento crítico é uma potência de transformação social, e essa potência só se realiza plenamente por meio de um trabalho educativo intencional (ROSAR, 2020).

2.2 Experiências significativas na Formação Inicial

Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2022 e 2024, que teve como objetivo investigar a dialética entre a formação inicial e a atividade docente de professores de Biologia em início de carreira. A investigação evidenciou que experiências como a monitoria acadêmica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram fortemente significadas como práticas que contribuíram para o desenvolvimento da atividade docente. Tais vivências funcionaram como um “motor” que impulsionou não apenas o percurso formativo, mas também a compreensão sobre o exercício da docência nos primeiros anos da carreira.

Essas experiências possibilitaram o contato direto com o cotidiano escolar, promovendo a aproximação entre teoria e prática e favorecendo a construção de uma identidade docente mais crítica e comprometida. Estudos como os de Fior e Mercuri (2004, 2009), Coulon (2017) e Santos Filho e Jacinto (2021) sustentam essa perspectiva ao apontarem que a vivência de práticas concretas, articuladas à reflexão teórica, potencializa a formação profissional e contribui para a constituição do professor como sujeito que aprende, se transforma e transforma o outro.

2.3 A fragmentação curricular e seus efeitos na formação docente

Apesar das experiências positivas relatadas, a análise revelou tensões presentes no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Um dos principais problemas apontados pelos participantes foi a estrutura curricular "engessada", que promove a separação rígida entre os componentes específicos e pedagógicos, dificultando a compreensão integrada do conhecimento e sua contextualização no ensino.

Essa crítica já é recorrente na literatura sobre formação docente. Pesquisadores como Candau (1999), Pimenta (1995, 2005) e Gatti (2010) destacam que os cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, tendem a valorizar excessivamente os conteúdos específicos em detrimento das dimensões pedagógicas, dificultando a construção de uma prática docente que considere os sujeitos e seus contextos.

No caso dos professores de Biologia em início de carreira, esse distanciamento compromete a compreensão dos fundamentos da atividade educativa e enfraquece a capacidade de organização intencional do ensino. Assim, ainda que o curso proporcione conteúdos científicos robustos, a ausência de articulação com os fundamentos pedagógicos limita a formação crítica e emancipadora que se espera de um professor comprometido com a transformação social.

2.4 Formação e exercício docente: mediações e continuidades

A formação inicial, embora fundamental, não se esgota no momento da graduação. A transição para o exercício da docência impõe novos desafios, exigindo do professor o aprimoramento contínuo de sua atividade. Entretanto, os dados da pesquisa demonstram que as primeiras experiências da formação inicial — sobretudo aquelas que envolvem mediações concretas com o ambiente escolar — têm papel decisivo na constituição de referenciais que sustentam a prática profissional nos anos seguintes.

A trajetória acadêmica, nesse sentido, não é apenas preparatória, mas constitutiva da identidade e da atividade docente. Como aponta Leontiev (2004), a atividade humana é sempre orientada por motivos e objetivos que se

desenvolvem em relação com as condições sociais e históricas em que o sujeito atua. Compreender a docência como atividade requer, portanto, reconhecer que a formação é um processo contínuo de significações, escolhas e reorganizações, e que as mediações estabelecidas durante a licenciatura são determinantes para a prática futura.

3. SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: TRAJETÓRIAS E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Corroborando a discussão iniciada, selecionamos trechos narrativos analisados na pesquisa de dissertação anteriormente mencionada, por meio da qual identificamos que as experiências vivenciadas durante a formação inicial — especialmente aquelas relacionadas a atividades extracurriculares — exerceram um papel central no processo de identificação profissional. A Profa. Cecília, ao rememorar sua trajetória, destaca com entusiasmo o efeito positivo de sua participação em monitorias, estágios, eventos acadêmicos e na estruturação do herbário do campus. Seu relato expressa não apenas aquisição de competências técnicas, mas também a construção de afetações positivas que desenvolveram sentimento de pertencimento institucional:

> Tenho essa experiência (a graduação) e que eu trago pra vida, inclusive, principalmente o herbário, essa parte de flora, a parte de taxonomia, docência também ... tenho essa memória mesmo, essa lembrança inclusive afetiva (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Essas experiências fortaleceram sua identidade profissional, revelando um perfil proativo e determinado. Como ela mesma relata:

> Professora, eu não sei nada disso, eu não tenho experiência prática de nada, mas eu tenho vontade de aprender e mesmo com medo eu sou da que tá com medo e vai com medo mesmo (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Esse tipo de atitude, de enfrentamento mesmo diante das incertezas, revela como a subjetividade e os vínculos estabelecidos com professores e colegas são determinantes no processo formativo. A identidade profissional só é

construída pelas das relações estabelecidas com pessoas que desempenham papéis sociais fundamentais na vida do indivíduo. As suas próprias escolhas pessoais e profissional se mobilizam a partir das afetações sociais (Soares, 2002).

Entendemos com Molina Neto (1996) que ao longo da formação inicial de professores, os sujeitos vão sendo inseridos na cultura docente e para que essa inserção ocorra de forma positiva, as relações sociais precisam ser estabelecidas no decorrer desse processo, colaborando com a identificação e desenvolvimento profissional do docente. Em síntese, a identidade profissional é construída por meio das relações sociais com outros atores, sendo moldada pela participação em experiências concretas.

Ao participar da implantação de um importante equipamento de ensino e pesquisa (o Herbário Delta do Parnaíba), Cecília associa tal experiência ao desenvolvimento da sua trajetória profissional, na medida em que se identifica com a área da botânica e dá continuidade a esse percurso na pós-graduação e na docência.

> Sou da primeira turma de biologia da federal, daqui do campus Parnaíba, e aí tenho todo esse ciclo e cá estou de volta... hoje, falando de um ciclo, eu retorno, eu já posso dar uma aula na especialização (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Com base em Moita (1995), compreendemos que essas memórias estão carregadas de sentidos formativos que conectam história de vida, interações sociais e escolhas profissionais. A identificação com a docência não se dá apenas por decisão racional, mas é atravessada por afetações, medos, desejos e descobertas, como a própria Cecília afirma:

> Eu fui, porque eu queria, permitia e almejava. E aí eu fui me descobrindo, disse: 'Não, isso é realmente o que eu quero' (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Essas descobertas não se limitaram ao espaço do campus. A professora relata, por exemplo, sua inserção em projetos fora da universidade, o que contribuiu para ampliar sua formação:

> Fiz cursos, fiz certos aperfeiçoamentos... pesquisas que levaram a trabalhos, trabalhos que levaram a resumos e resumos que levaram a eventos... e daí a gente foi incrementando... e aí fiz monitorias, eu fui monitora cinco vezes (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Moita (1995) nos explica que compreender o processo formativo de dada pessoa é encontrar as multiplicidades que atravessam a vida, porque ninguém se forma no vazio. O processo de formação prevê trocas, experiências, interações sociais, infinitas relações. É nesse sentido que conhecer a trajetória de formação é apreender as particularidades de uma história, mas também entender o modo com cada pessoa pensa, sente e age em diferentes contextos.

O Prof. João, por sua vez, também reconhece a formação inicial como estruturante de sua trajetória, especialmente devido à sua intensa participação no PIBID. Ao circular por diversas escolas, com perfis distintos, ele mobiliza sentidos de preparação, experiência e compreensão do ofício docente:

> A minha iniciação à docência foi muito efetiva, pelo fato de eu ter ficado tanto tempo em um programa de iniciação à docência... fui pra umas quatro escolas durante o programa, de ensino fundamental ao ensino médio, e cada uma com realidades distintas (JOÃO, Entrevista Reflexiva, 2023).

A fala do professor reforça a importância da inserção precoce nos espaços escolares como um diferencial para o desenvolvimento da atividade docente. O PIBID, como política governamental de formação de docentes em nível superior, valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação básica, tem sido objeto de estudo em várias pesquisas que sinalizam positivamente para a formação neles vivenciadas pelos licenciandos. Na pesquisa de Duré e Abílio (2019), por exemplo, foi demonstrado três projetos extracurriculares citados pelos professores como exitosos em sua formação inicial, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PROLICEN (Programa de Apoio às Licenciaturas) e as monitorias. Entre os três, o PIBID foi o projeto mais valorizado, sendo citado por 50% dos professores entrevistados.

Certamente, o fato de a Professora Cecília não ter participado desse programa durante sua formação inicial pode tê-la levado a considerar o ensino em seu curso de ciências biológicas como engessado e complexo. Isso sugere uma dificuldade em integrar aspectos pedagógicos, teóricos e científicos em seu

processo de ensino-aprendizagem, apesar das diversas atividades extracurriculares que realizou, conforme relata:

> [...] na minha época de formação inicial não tinha, (PIBID, PIBIC...) era muito, como eu falei, engessado, então era pedagógico, teórico, científico, biológico, muito complexos, chegar lá e falar os nomes científicos: “Ah, os nomes científicos assim e assim”. Sim, e como é que eu vou contextualizar isso pra um menino, entendeu? Como é que faz sentido? Como é que vai fazer sentido? (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Essas significações expressas pelos professores João e Cecília evidenciam a relevância dos processos formativos vivenciados no curso de graduação, mas também nos direcionam para a importância dos conhecimentos, competências e atitudes necessários à formação que orienta o exercício profissional. Garcia (1999) ao abordar a formação inicial de professores, esclarece que o conhecimento a ser apropriado pelos estudantes em formação para desenvolver um bom ensino deve emanar da reflexão sobre as experiências dos professores, dos trabalhos de estudantes, da observação de professores especialistas e de reflexões sobre a atividade.

O professor João enfatiza que, embora a universidade ofereça múltiplas possibilidades, é necessário que o estudante se engaje nessas experiências:

> Esse processo de formação inicial depende... do profissional que quer se tornar alguém que faça algum diferencial (JOÃO, Entrevista Reflexiva, 2023).

As narrativas revelam que, embora singulares, as trajetórias dos dois professores convergem na percepção de que a formação inicial foi significativa. Contudo, também apontam lacunas no processo formativo, especialmente na articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, como destaca Cecília:

> Enquanto a pedagógica vai te nortear com embasamento... ela é muito teórica, enquanto aqui, o carro-chefe, que são as específicas... é muito engessado e nem sempre acessível a uma linguagem popular (CECÍLIA, Entrevista Reflexiva, 2023).

Essas reflexões reiteram a importância de que os currículos das licenciaturas promovam uma formação integrada, sensível à realidade educacional, que valorize o saber pedagógico e a experiência docente como

elementos centrais na formação de professores conscientes e comprometidos com a transformação da educação escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a formação inicial docente é uma etapa fundamental para a constituição da atividade educativa e da identidade profissional, especialmente no contexto da docência em Biologia. As experiências significadas positivamente, como a monitoria e o PIBID, revelaram-se mediadoras importantes na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de um professor mais consciente do seu papel social.

Ao mesmo tempo, as críticas ao currículo fragmentado dos cursos de licenciatura revelam desafios persistentes que comprometem a efetivação de uma formação realmente integrada e crítica. O distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas limita a compreensão do ensino como prática social e dificulta a construção de uma atividade docente orientada pela formação humana.

Reafirma-se, assim, a necessidade de repensar os currículos e fortalecer as experiências formativas que possibilitem aos futuros professores não apenas ensinar conteúdos, mas organizar conscientemente o ensino para que os alunos se apropriem das objetivações humanas. A formação inicial, quando pautada por uma perspectiva crítica e emancipadora, pode se constituir como base sólida para uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ravi Cajú Duré; BRASIL, Francisco José Pegado Abílio. A formação inicial na concepção docente: um estudo fenomenológico com professores de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 345–371, 2019. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u345371.

CANDAU, Vera Maria. **Formação de professores:** desafios e perspectivas. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 49, p. 59-71, 1999.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2017.

FIOR, Gilberto; MERCURI, Eliana. Formação de professores e o início da docência: contribuições da pesquisa. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 125-146, 2009.

FIOR, Gilberto; MERCURI, Eliana. Práticas docentes no ensino superior: o caso das licenciaturas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 85, n. 211, p. 52-67, 2004.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. Introdução e cap. 1, p. 11–46.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 25–44.

MOLINA NETO, Victor. **La cultura del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

ROSAR, Maria Alice. **Educação, práxis e transformação:** fundamentos para a prática docente crítica**.** Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS FILHO, Geraldo; JACINTO, Paulo. A importância da monitoria na formação inicial docente. **Revista LES,** Teresina, v. 2, n. 3, p. 45-60, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem e do adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Naianndra Nery de. **Formação Inicial e Atividade Docente do Professor de Biologia em início de carreira:** Análise Histórico-Crítica da relação teoria e prática. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

"DISSE: 'NÃO, ISSO É REALMENTE O QUE EU QUERO'": EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA EM BIOLOGIA

Naianndra Nery de Sousa[1]

Francisco Antonio Machado Araujo[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o papel da formação inicial docente no processo de constituição da atividade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores de Biologia em início de carreira. Considerando a educação como atividade humana fundamental no desenvolvimento da consciência, discute-se como a formação inicial atua como mediação na identificação profissional, na apropriação dos saberes pedagógicos e na preparação para a prática educativa crítica. Trata-se de uma pesquisa orientada pela abordagem histórico-cultural, com análise de entrevistas reflexivas de professores e revisão bibliográfica. Os resultados apontam que experiências como monitoria e participação no PIBID contribuem significativamente para o exercício docente, funcionando como dispositivos que articulam teoria e prática. No entanto, críticas recorrentes aos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas revelam um distanciamento entre os conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, dificultando a formação contextualizada e crítica. A análise revela que os conhecimentos e vivências da formação inicial estão em estreita correlação com o desenvolvimento da atividade docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais. Conclui-se que o fortalecimento da formação inicial docente, com ênfase em práticas integradoras e reflexivas, é condição necessária para que os professores possam desenvolver uma atividade educativa que possibilite a apropriação das objetivações humanas e a transformação social.

Palavras-chave: formação inicial docente. identidade profissional. licenciatura em biologia. prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

A educação, enquanto atividade humana fundamental, é uma das condições necessárias para o desenvolvimento da consciência e da constituição do ser social. Nesse sentido, pensar a formação docente implica compreender que o processo de ensinar está diretamente relacionado à possibilidade de mediação entre os saberes historicamente produzidos e a formação plena dos sujeitos. A formação inicial, portanto, é etapa decisiva para a constituição do profissional da educação e para a organização de uma atividade docente que vise à transformação da realidade.

Neste sentido, o trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel da formação

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Piauí, naianndranery@ufpi.edu.br.

[2] Doutor em Educação, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, franciscoaraujo@ufdpar.edu.br.

inicial de professores de Biologia na constituição da atividade docente em início de carreira. As análises aqui apresentadas têm como base dados produzidos em entrevistas reflexivas realizadas com dois professores de Biologia em início de carreira no ano de 2023, participantes da pesquisa de dissertação previamente desenvolvida. Para preservar a identidade dos sujeitos, utilizamos os pseudônimos "Cecília" e "João". As entrevistas foram autorizadas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e são citadas ao longo do texto como “Entrevista Reflexiva” (ER), acompanhadas do nome fictício e do ano de realização (Parecer consubstanciado do CEP, nº 6.238.402).

Com base nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001; Leontiev, 2004), parte-se da concepção de que a docência é uma atividade humana orientada por objetivos sociais, sendo mediada por instrumentos culturais e organizada de modo a permitir o desenvolvimento das potencialidades humanas.

As significações atribuídas pelos professores às suas experiências durante a formação inicial, sobretudo em atividades como monitoria e PIBID, evidenciam a importância dessas vivências para o exercício da docência. Por outro lado, as críticas aos currículos engessados dos cursos de licenciatura, que fragmentam os saberes e mantêm a primazia das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, revelam desafios estruturais na formação docente. Assim, torna-se necessário discutir as implicações dessas mediações na constituição da atividade educativa e nas possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação, desenvolvimento da consciência e Formação Humana

A educação é uma prática social histórica, marcada por contradições e disputas, mas também por sua potência transformadora. Fundamentada nos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2001; Leontiev, 2004), entende-se que a educação escolar cumpre papel essencial na formação humana, ao criar condições para que os sujeitos se apropriem das objetivações produzidas historicamente pela humanidade. Esse processo de

apropriação não é espontâneo: exige mediação, organização intencional do ensino e uma atividade docente que compreenda sua função formadora.

Formar professores, nesse contexto, não é apenas habilitar indivíduos a ensinar conteúdos, mas prepará-los para uma prática educativa crítica, consciente e comprometida com o desenvolvimento do gênero humano. A formação inicial, portanto, precisa promover experiências que articulem teoria e prática e que desafiem os futuros docentes a compreenderem o sentido social da sua atuação. O conhecimento crítico é uma potência de transformação social, e essa potência só se realiza plenamente por meio de um trabalho educativo intencional (Rosar, 2020).

2.2 Experiências significativas na Formação Inicial

Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado realizada entre os anos de 2022 e 2024, que teve como objetivo investigar a dialética entre a formação inicial e a atividade docente de professores de Biologia em início de carreira. A investigação evidenciou que experiências como a monitoria acadêmica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram fortemente significadas como práticas que contribuíram para o desenvolvimento da atividade docente. Tais vivências funcionaram como um “motor” que impulsionou não apenas o percurso formativo, mas também a compreensão sobre o exercício da docência nos primeiros anos da carreira.

Essas experiências possibilitaram o contato direto com o cotidiano escolar, promovendo a aproximação entre teoria e prática e favorecendo a construção de uma identidade docente mais crítica e comprometida. Estudos como os de Fior; Mercuri (2004; 2009), Coulon (2017) e Santos Filho; Jacinto (2021) sustentam essa perspectiva ao apontarem que a vivência de práticas concretas, articuladas à reflexão teórica, potencializa a formação profissional e contribui para a constituição do professor como sujeito que aprende, se transforma e transforma o outro.

2.3 A fragmentação curricular e seus efeitos na formação docente

Apesar das experiências positivas relatadas, a análise revelou tensões presentes no currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Um dos principais problemas apontados pelos participantes foi a estrutura curricular

"engessada", que promove a separação rígida entre os componentes específicos e pedagógicos, dificultando a compreensão integrada do conhecimento e sua contextualização no ensino.

Essa crítica já é recorrente na literatura sobre formação docente. Pesquisadores como Candau (1999), Pimenta (1995; 2005) e Gatti (2010) destacam que os cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, tendem a valorizar excessivamente os conteúdos específicos em detrimento das dimensões pedagógicas, dificultando a construção de uma prática docente que considere os sujeitos e seus contextos.

No caso dos professores de Biologia em início de carreira, esse distanciamento compromete a compreensão dos fundamentos da atividade educativa e enfraquece a capacidade de organização intencional do ensino. Assim, ainda que o curso proporcione conteúdos científicos robustos, a ausência de articulação com os fundamentos pedagógicos limita a formação crítica e emancipadora que se espera de um professor comprometido com a transformação social.

2.4 Formação e exercício docente: mediações e continuidades

A formação inicial, embora fundamental, não se esgota no momento da graduação. A transição para o exercício da docência impõe novos desafios, exigindo do professor o aprimoramento contínuo de sua atividade. Entretanto, os dados da pesquisa demonstram que as primeiras experiências da formação inicial — sobretudo aquelas que envolvem mediações concretas com o ambiente escolar — têm papel decisivo na constituição de referenciais que sustentam a prática profissional nos anos seguintes.

A trajetória acadêmica, nesse sentido, não é apenas preparatória, mas constitutiva da identidade e da atividade docente. Como aponta Leontiev (2004), a atividade humana é sempre orientada por motivos e objetivos que se desenvolvem em relação com as condições sociais e históricas em que o sujeito atua. Compreender a docência como atividade requer, portanto, reconhecer que a formação é um processo contínuo de significações, escolhas e reorganizações, e que as mediações estabelecidas durante a licenciatura são determinantes para a prática futura.

3. SIGNIFICAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL: TRAJETÓRIAS E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Corroborando a discussão iniciada, selecionamos trechos narrativos analisados na pesquisa de dissertação anteriormente mencionada, por meio da qual identificamos que as experiências vivenciadas durante a formação inicial — especialmente aquelas relacionadas à atividades extracurriculares — exerceram um papel central no processo de identificação profissional. A Profa. Cecília, ao rememorar sua trajetória, destaca com entusiasmo o efeito positivo de sua participação em monitorias, estágios, eventos acadêmicos e na estruturação do herbário do campus. Seu relato expressa não apenas aquisição de competências técnicas, mas também a construção de afetações positivas que desenvolveram sentimento de pertencimento institucional, é o que podemos observar com esse relato: “Tenho essa experiência (a graduação) e que eu trago pra vida, inclusive, principalmente o herbário, essa parte de flora, a parte de taxonomia, docência também... tenho essa memória mesmo, essa lembrança inclusive afetiva” (Cecília, entrevista 01, 2023).

Essas experiências fortaleceram sua identidade profissional, revelando um perfil proativo e determinado. Como expresso nesse relato sobre a primeira conversa de Cecília com sua futura orientadora, uma conversa informal que a motivou entrelaçando-a na área da botânica: “Professora, eu não sei nada disso, eu não tenho experiência prática de nada, mas eu tenho vontade de aprender e mesmo com medo eu sou da que tá com medo e vai com medo mesmo” (Cecília, entrevista 01, 2023).

Esse tipo de atitude, de enfrentamento mesmo diante das incertezas, revela como a subjetividade e os vínculos estabelecidos com professores e colegas são determinantes no processo formativo. A identidade profissional só é construída pelas das relações estabelecidas com pessoas que desempenham papéis sociais fundamentais na vida do indivíduo. As suas próprias escolhas pessoais e profissional se mobilizam a partir das afetações sociais (Soares, 2002).

Entendemos com Molina Neto (1996) que ao longo da formação inicial de professores, os sujeitos vão sendo inseridos na cultura docente e para que essa inserção ocorra de forma positiva, as relações sociais precisam ser estabelecidas no decorrer desse processo, colaborando com a identificação e desenvolvimento profissional do docente. Em síntese, a identidade profissional é construída por meio

das relações sociais com outros atores, sendo moldada pela participação em experiências concretas.

Ao participar da implantação de um importante equipamento de ensino e pesquisa (o Herbário Delta do Parnaíba), Cecília associa tal experiência ao desenvolvimento da sua trajetória profissional, na medida em que se identifica com a área da botânica e dá continuidade a esse percurso na pós-graduação e na docência: “Sou da primeira turma de biologia da federal, daqui do campus Parnaíba, e aí tenho todo esse ciclo e cá estou de volta... hoje, falando de um ciclo, eu retorno, eu já posso dar uma aula na especialização” (Cecília, entrevista 01, 2023).

Com base em Moita (2013), compreendemos que essas memórias estão carregadas de sentidos formativos que conectam história de vida, interações sociais e escolhas profissionais. A identificação com a docência não se dá apenas por decisão racional, mas é atravessada por afetações, medos, desejos e descobertas, como a própria Cecília afirma, “Eu fui, porque eu queria, permitia e almejava. E aí eu fui me descobrindo, disse: ‘Não, isso é realmente o que eu quero’” (Cecília, entrevista 01, 2023).

Essas descobertas não se limitaram ao espaço do campus. A professora relata, por exemplo, sua inserção em projetos fora da universidade, o que contribuiu para ampliar sua formação, é o que podemos entender por meio deste trecho narrativo: “Fiz cursos, fiz certos aperfeiçoamentos... pesquisas que levaram a trabalhos, trabalhos que levaram a resumos e resumos que levaram a eventos... e daí a gente foi incrementando... e aí fiz monitorias, eu fui monitora cinco vezes” (Cecília, entrevista 01, 2023).

Moita (2012) nos explica que compreender o processo formativo de dada pessoa é encontrar as multiplicidades que atravessam a vida, porque ninguém se forma no vazio. O processo de formação prevê trocas, experiências, interações sociais, infinitas relações. É nesse sentido que conhecer a trajetória de formação é apreender as particularidades de uma história, mas também entender o modo com cada pessoa pensa, sente e age em diferentes contextos.

O Prof. João, por sua vez, também reconhece a formação inicial como estruturante de sua trajetória, especialmente devido à sua intensa participação no PIBID. Ao circular por diversas escolas, com perfis distintos, ele mobiliza sentidos de preparação, experiência e compreensão do ofício docente:

> A minha iniciação à docência foi muito efetiva, pelo fato de eu ter ficado tanto tempo em um programa de iniciação à docência... fui pra umas quatro escolas durante o programa, de ensino fundamental ao ensino médio, e cada uma com realidades distintas (João, entrevista 02, 2023).

A fala do professor reforça a importância da inserção precoce nos espaços escolares como um diferencial para o desenvolvimento da atividade docente. O PIBID, como política governamental de formação de docentes em nível superior, valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação básica, tem sido objeto de estudo em várias pesquisas que sinalizam positivamente para a formação neles vivenciadas pelos licenciandos. Na pesquisa de Duré e Abílio (2019), por exemplo, foi demonstrado três projetos extracurriculares citados pelos professores como exitosos em sua formação inicial, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PROLICEN (Programa de Apoio às Licenciaturas) e as monitorias. Entre os três, o PIBID foi o projeto mais valorizado, sendo citado por 50% dos professores entrevistados.

Certamente, o fato de a Professora Cecília não ter participado desse programa durante sua formação inicial pode tê-la levado a considerar o ensino em seu curso de ciências biológicas como engessado e complexo. Isso sugere uma dificuldade em integrar aspectos pedagógicos, teóricos e científicos em seu processo de ensino-aprendizagem, apesar das diversas atividades extracurriculares que realizou, conforme relata:

> [...] na minha época de formação inicial não tinha, (PIBID, PIBIC...) era muito, como eu falei, engessado, então era pedagógico, teórico, científico, biológico, muito complexos, chegar lá e falar os nomes científicos: “Ah, os nomes científicos assim e assim”. Sim, e como é que eu vou contextualizar isso pra um menino, entendeu? Como é que faz sentido? Como é que vai fazer sentido? (Cecília, entrevista 01, 2023).

Essas significações expressas pelos professores João e Cecília evidenciam a relevância dos processos formativos vivenciados no curso de graduação, mas também nos direcionam para a importância dos conhecimentos, competências e atitudes necessários à formação que orienta o exercício profissional. Garcia (1999), ao abordar a formação inicial de professores, esclarece que o conhecimento a ser apropriado pelos professores em formação para desenvolver um bom ensino deve emanar da reflexão sobre as experiências dos professores, dos trabalhos de estudantes, da observação de professores especialistas e de reflexões sobre a

atividade.

"Esse processo de formação inicial depende... do profissional que quer se tornar alguém que faça algum diferencial" (João, entrevista 02, 2023). O professor João enfatiza que, embora a universidade ofereça múltiplas possibilidades, é necessário que o estudante se engaje nessas experiências. As narrativas revelam que, embora singulares, as trajetórias dos dois professores convergem na percepção de que a formação inicial foi significativa.

Em contraste a esse processo, os relatos também apontam lacunas no processo formativo, especialmente na articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, como destaca Cecília: "Enquanto a pedagógica vai te nortear com embasamento... ela é muito teórica, enquanto aqui, o carro-chefe, que são as específicas... é muito engessado e nem sempre acessível a uma linguagem popular" (Cecília, entrevista 01, 2023).

Essas reflexões reiteram a importância de que os currículos das licenciaturas promovam uma formação integrada, sensível à realidade educacional, que valorize o saber pedagógico e a experiência docente como elementos centrais na formação de professores conscientes e comprometidos com a transformação da educação escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a formação inicial docente é uma etapa fundamental para a constituição da atividade educativa e da identidade profissional, especialmente no contexto da docência em Biologia. As experiências significadas positivamente, como a monitoria e o PIBID, revelaram-se mediadoras importantes na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de um professor mais consciente do seu papel social.

Ao mesmo tempo, as críticas ao currículo fragmentado dos cursos de licenciatura revelam desafios persistentes que comprometem a efetivação de uma formação realmente integrada e crítica. O distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas limita a compreensão do ensino como prática social e dificulta a construção de uma atividade docente orientada pela formação humana.

Reafirma-se, assim, a necessidade de repensar os currículos e fortalecer as experiências formativas que possibilitem aos futuros professores não apenas ensinar

conteúdos, mas organizar conscientemente o ensino para que os alunos se apropriem das objetivações humanas. A formação inicial, quando pautada por uma perspectiva crítica e emancipadora, pode se constituir como base sólida para uma prática educativa comprometida com a transformação da realidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ravi Cajú Duré; BRASIL, Francisco José Pegado Abílio. A formação inicial na concepção docente: um estudo fenomenológico com professores de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, p. 345–371, 2019. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u345371.

CANDAU, Vera Maria. Formação de professores: desafios e perspectivas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 59-71, 1999.

CECÍLIA. **Entrevista 01.** Entrevista concedida a Naianndra Nery de Sousa. Teresina, 2024.

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2017.

FIOR, Gilberto; MERCURI, Eliana. Formação de professores e o início da docência: contribuições da pesquisa. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 125-146, 2009.

FIOR, Gilberto; MERCURI, Eliana. Práticas docentes no ensino superior: o caso das licenciaturas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 85, n. 211, p. 52-67, 2004.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

JOÃO [PSEUDÔNIMO]. **Entrevista 02.** Entrevista concedida a Naianndra Nery de Sousa. Teresina, 2024.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999. Introdução e cap. 1, p. 11–46.

MOITA, Maria Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 25–44.

MOLINA NETO, Victor. **La cultura del profesorado de Educación Física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

ROSAR, Maria Alice. **Educação, práxis e transformação: fundamentos para a prática docente crítica.** Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS FILHO, Geraldo; JACINTO, Paulo. A importância da monitoria na formação inicial docente. **Revista LES,** Teresina, v. 2, n. 3, p. 45-60, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional do jovem e do adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUSA, Naianndra Nery de. **Formação Inicial e Atividade Docente do Professor de Biologia em início de carreira: Análise Histórico-Crítica da relação teoria e prática.** 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A PEDAGOGIA JURÍDICA: ESPAÇOS E FUNÇÕES DO(A) PEDAGOGO(A) NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAZONAS

Bruna Talita de Souza Gomes[1]

Maria Lúcia do Nascimento de Oliveira[2]

Carolina Brandão Gonçalves[3]

RESUMO

Este artigo investiga a constituição e a atuação da Pedagogia Jurídica no âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM), reconhecendo a Pedagogia como uma ciência que se expande para além da docência e dos espaços escolares, ocupando também instituições jurídicas. A pesquisa parte da problemática: como a pedagogia jurídica tem se constituído no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM)? O objetivo geral foi investigar a presença e atuação da pedagogia jurídica nos Tribunais de Justiça no Estado do Amazonas. Os objetivos específicos envolveram i) Investigar como se dá a pedagogia jurídica nos tribunais de justiça no Brasil; ii) Mapear os setores que possuem pedagogas(os) no Tribunal de Justiça do Amazonas e iii) verificar quais as funções desempenhadas pelos(as) pedagogos(as) em instituições do poder judiciário. A pesquisa é de natureza qualitativa, com base no método fenomenológico, e utiliza as técnicas de Revisão Sistemática da Literatura (RSL), revisão bibliográfica e pesquisa exploratória/descritiva. O recorte temporal da RSL abrange os últimos cinco anos, buscando identificar produções científicas que discutam a atuação do(a) pedagogo(a) no contexto jurídico pela plataforma CAPES. A atuação pedagógica no TJAM está consolidada em setores como a EJUD, ESMAM, mediação, conciliação e áreas administrativas, revelando a importância da Pedagogia na promoção de uma justiça mais humanizada e cidadã. Contudo, ainda há escassez de produções acadêmicas sobre a temática, indicando a necessidade de ampliação das discussões nos cursos de Pedagogia e o fortalecimento do campo da Pedagogia Jurídica como espaço legítimo de atuação profissional.

Palavras-chave: Pedagogia Jurídica. Tribunal de Justiça. Atuação do pedagogo. Espaços não escolares. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O campo da Pedagogia ultrapassa a docência, os espaços escolares e a educação formal. Tal ciência também compõe os eixos estruturantes de instituições jurídicas e demais órgãos governamentais pelo fato de que essas instâncias necessitam de “modos de pensar, agir e decidir, juridicamente e pedagogicamente,

[1] Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Graduação em Pedagogia pela Martha Falcão Wyden e btdsg.edc25@uea.edu.br.

[2] Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA e mldndo.edc25@uea.edu.br.

[3] Professora Doutora do curso de graduação e pós-graduação da UEA, pela Universidade do Minho (UMINHO/Portugal) e cbgoncalves@uea.edu.br.

numa perspectiva humanizadora e emancipatória" (LIBÂNEO, 2021, p. 11). Por essa razão é necessário elucidar as atribuições específicas do(a) pedagogo(a) jurídico(a), embasados em referenciais científicos que assegurem os atributos desse exercício profissional e o legitimem nesse contexto.

O exercício pedagógico em diferentes instituições e espaços sociais está pautado na realidade de que a Pedagogia ocorre em diversos âmbitos e especificidades, pois as atividades de seu campo profissional estão imbuídas por reflexões e análises "sistemáticas sobre finalidades da educação e suas condições de efetivação em uma variedade de lugares [...]" (LIBÂNEO, 2021, p. 13). Portanto, ao haver uma demanda concreta das práticas e conhecimentos jurídicos institucionais por intervenções pedagógicas, o(a) pedagogo(a) jurídico(a) deve estudar e conhecer as normativas legais.

As discussões sobre Pedagogia Jurídica no Brasil desvelam caminhos abertos para o diálogo e o esclarecimento conceitual, metodológico e procedimental das ações dos(as) pedagogos(as) jurídicos(as). A literatura científica tem dado largos passos nessa direção quando lança consciência e abstração sobre as práticas pedagógicas em espaços não-formais, especificamente as que são direcionadas ao atendimento de demandas concretas da infância, adolescência e famílias (LIBÂNEO, 2021).

Carvalho (2020, p. 16) delineia a Pedagogia Jurídica como um "campo emergente de conceitos e práticas, um âmbito do trabalho pedagógico não escolar que instiga a ressignificação do que se compreende por Pedagogia". A atuação pedagógica no âmbito judicial faz parte de uma equipe interprofissional e visa "preservar o estado de desenvolvimento da criança e do adolescente no processo da proteção e promoção de direitos e deveres" fornecendo laudos e informações do ponto de vista técnico, em audiência, para as autoridades jurídicas.

A Pedagogia Jurídica no Brasil se desenvolve a partir das normativas da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Somada a essas normas, há a Recomendação nº 02/2006, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), "com finalidade de adotar providências para a inserção de equipes interprofissionais [...], em causas envolvendo a família, crianças e adolescentes" (AMARAL; SEVERO; ARAÚJO, 2021, p. 18).

O Provimento nº 36/2014 do CNJ e as Leis de Organização Jurídica dos Estados também compõem as normativas legais que demandam por uma Pedagogia no ambiente jurídico (AMARAL; SEVERO; ARAÚJO, 2021).

Esse novo campo em construção reverbera no próprio curso de Pedagogia que trata de “formar profissionais aptos(as) para atuar em contextos escolares e não escolares” (AMARAL; SEVERO; ARAÚJO, 2021, p. 19). Os Tribunais de Justiça (TJ’s) do Brasil é um desses contextos que necessita de um trabalho pedagógico com suas diferentes práticas no âmbito jurídico, atividade que precisa ser refletida e reconhecida como uma especificidade da ação de pedagogos(as) jurídicos(as).

Amaral, Severo e Araújo (2021) apontam uma lacuna na formação inicial de pedagogos(as) no Brasil acerca da atuação pedagógica em espaços não-formais, como exemplo, o judiciário. Parece ser um desafio para os cursos de Pedagogia ultrapassarem a tese de que a docência é a única identidade possível da Pedagogia, por isso consideramos importante que na matriz curricular dos cursos, haja componentes curriculares que discutam e problematizem sobre os espaços de atuação do profissional de pedagogia, talvez uma disciplina do tipo: “Introdução à Pedagogia” a fim de, compreendê-la como Ciência da Educação, esteja esta referindo-se aos espaços formais ou não formais.

A profissão pedagógica desdobra-se em um processo dinâmico que ultrapassa as vivências escolares e revela-se em “experiências profissionais desenvolvidas por pedagogo(a)s em contextos não escolares” (SEVERO, 2021, p. 22). O registro dessas experiências é fundamental para trazer ao conhecimento como ocorrem as ações pedagógicas no jurídico e, assim, fortalecer teórico-metodologicamente a ciência da Educação.

Frente a esse cenário surge a seguinte pergunta: como a pedagogia jurídica tem se constituído no Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM)? Para resolver esse questionamento estipulou-se o objetivo geral de investigar a presença e atuação da pedagogia jurídica nos Tribunais de Justiça no Estado do Amazonas. Como objetivos específicos: i) Investigar como se dá a pedagogia jurídica nos tribunais de justiça no Brasil; ii) Mapear os setores que possuem pedagogas(os) no Tribunal de Justiça do Amazonas e iii) verificar quais as funções desempenhadas pelos(as) pedagogos(as) em instituições do poder judiciário.

Há um caminho sendo percorrido pela Pedagogia Jurídica no Brasil, será feito um recorte temporal de 5 anos da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), possibilitando uma aproximação das pesquisadoras com essa trajetória já iniciada (RAMOS; FARIA; FARIA, 2014). A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando as técnicas da RSL e revisão bibliográfica, exploratória/descritiva e propõe uma discussão teórica acerca da atuação do(a) pedagogo(a) em espaços não-formais (SAKAMOTO; SILVEIRA, 2014).

2 A PEDAGOGIA JURÍDICA NOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA NO BRASIL

Para a realização da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) os termos de busca utilizados foram “Pedagogia Jurídica” AND “Tribunal de Justiça” AND “Brasil”. No Portal de Periódicos da CAPES nenhum resultado foi encontrado, na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) nenhum resultado, no Repositório Institucional da UFAM houve 107 retornos, mas não eram sobre a temática pretendida nesta pesquisa. No Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas (RI/UEA) nenhum resultado.

Ao utilizar apenas o termo “Pedagogia Jurídica” cinco resultados apareceram na BDTD dos quais um foi selecionado, sessenta e dois no RI UEA, porém não sobre o tema, no Repositório Institucional da UFAM, mil quinhentos e cinquenta e dois trabalhos retornaram, porém sem conexão com a temática aqui pretendida. No Portal de Periódicos da CAPES o retorno foi de doze estudos, dos quais três foram selecionados. Os critérios de inclusão foram estudos sobre a Pedagogia Jurídica como campo epistêmico, curso e profissão.

Tabela 1 - Produções selecionadas

Título	Autor(es)	Tipo/Ano	Link da pesquisa
Pedagogia Jurídica: A atuação de pedagogas nas equipes multidisciplinares do Fórum da Infância e Juventude de João Pessoa-PB	Sara Barros Monteiro de Carvalho (UFPB)	Dissertação/2020	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24050?locale=pt_BR
Pedagogia Jurídica:	Ana Paula Villar Galo	Artigo/2023	https://revistas.uepg.

perspectivas humanizadoras e emancipatórias no trabalho com infância e juventude judicializadas	(PGE/UFPB.) Simony Freitas de Melo (PGE/UFPB.) José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB)		br/index.php/olharde professor/article/view /21249
A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/a jurídico	José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB) Simony Freitas de Melo (UFPB)	Artigo/2021	https://periodicos.uni santos.br/pesquisedu ca/article/view/1162
Contribuições da pedagogia de Darcy Ribeiro para a educação jurídica	Jailson Alves Nogueira - Universidade de Brasília (UnB)	Artigo/2022	https://dspace.almg.g ov.br/handle/11037/4 9576

Fonte: Autoral, 2025.

Silva, Silva e Melo (2019) pontuam sobre a Pedagogia Jurídica ser um campo ainda em construção, por isso os estudos na área são incipientes, porém é um campo que vem sendo explorado e as discussões estão sendo ampliadas principalmente a partir da Recomendação nº 2, de 25 de abril de 2006, do CNJ sobre implantação de equipe interprofissional em todas as comarcas do Estado. Algumas produções científicas têm apontado a incipiência de estudos na área, “bem como a necessidade de investimento em pesquisas e produções científicas que versem sobre o tema” (GALO; MELO, 2021, p. 107).

Os(as) pedagogos(as) iniciam suas atividades no campo jurídico versando sobre a área da Infância e da Juventude resguardada pela proteção integral, mas ao longo do percurso passa a atuar, também, em Varas diversas, a exemplo a da família, e em outros órgãos do sistema de justiça. Nesses espaços o(a) pedagogo(a) “preocupa-se com os aspectos formativos de humanização dos sujeitos, buscando garantir o exercício pleno dos seus direitos e deveres, através de intervenções pedagógicas planejadas” (SEVERO; MELO, 2021, p. 869).

3 A PEDAGOGIA JURÍDICA NOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA NO BRASIL

Bernardes (2025) dialoga sobre o que o(a) pedagogo(a) vem construindo com sua prática no âmbito do sistema de justiça brasileiro, essa atuação é denominada como pedagogia jurídica e resulta em uma construção de saberes tanto no campo profissional, quanto no campo teórico. A investigadora ressalta que essa área de atuação é nova, está em construção e surge a partir de uma demanda social pelo conhecimento pedagógico na esfera judicial.

A inserção do(a) pedagogo(a) no aparato judicial está atrelado a um contexto histórico de Pós-Guerra onde a necessidade de proteger os direitos humanos foi latente e os direitos das crianças e dos adolescentes passaram a ser vistos e fortalecidos. Várias movimentações sociais e articulações internacionais ocorreram, como a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989 e culminaram em um processo de redemocratização política, tendo como um dos marcos a nova Constituição Federal de 1988 (BERNARDES, 2025).

Após a redemocratização do país e em consonância com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, foi criado o ECA que pontua em seus artigos 150 e 151 as atribuições da equipe interprofissional e destaca a importância dessa equipe na justiça de infância e juventude (BRASIL, 1990). A partir daí, surgem outras determinações que inserem o(a) pedagogo(a) nesse corpo técnico interdisciplinar, como o Provimento nº 36 de 2014 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Amaral, Severo e Araújo (2021) constataram que a inserção dos(as) pedagogos(as) nas várias instâncias do poder judiciário ocorreu dentro dos anos 2000, em especial pelas varas de infância e juventude nas quais o profissional da pedagogia integra uma equipe multiprofissional e apresenta avaliações técnicas da sua área de conhecimento em diálogo com o assistente social e o psicólogo para assessorar as decisões dos juízes (BERNARDES, 2025, 16 min - 21 min 11 s).

4 SETORES QUE POSSUEM PEDAGOGAS(OS) NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAZONAS

No âmbito do Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM), profissionais da Pedagogia ocupam espaços estratégicos, sobretudo nos setores voltados à formação, gestão do conhecimento, desenvolvimento humano e mediações.

Um dos principais setores que conta com a atuação de pedagogas(os) é a Escola Judicial do TJAM (EJUD) e Escola Superior da Magistratura do Estado do

Amazonas (ESMAM). Essa unidade possui uma Divisão ou Coordenadoria de Gestão Pedagógica, responsável pelo planejamento, elaboração e acompanhamento de cursos de formação continuada, oficinas, seminários e demais eventos formativos destinados a magistrados(as), servidores(as) e colaboradores da instituição. Nesse contexto, pedagogas(os) atuam diretamente na elaboração de ementas, definição de metodologias de ensino, gestão de conteúdos e certificações, contribuindo com sua expertise para garantir práticas formativas alinhadas às necessidades do Judiciário.

Além das atividades diretamente vinculadas à EJUD e ESMAM, pedagogas(os) também atuam como analistas judiciários em diferentes setores administrativos, cerimoniais, apoio institucional e mediação e conciliação. Esses profissionais contribuem para a gestão de projetos educacionais internos, para o acolhimento de públicos diversos e para o fortalecimento de práticas humanizadas no serviço público. Há registros oficiais de servidoras com formação em Pedagogia e estagiárias em formação no curso de pedagogia que foram homenageadas por sua atuação no TJAM, o que evidencia a relevância desse perfil profissional no contexto judiciário.

Em suma, a presença de pedagogas(os) no TJAM está consolidada principalmente na área de formação institucional, mas se expande também para setores administrativos e estratégicos da Corte, sempre com o compromisso de contribuir para uma justiça mais humanizada, ética e comprometida com os direitos sociais.

5 FUNÇÕES DESEMPENHADAS PELOS(AS) PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DO PODER JUDICIÁRIO.

Freitas (2012, p. 18) apresenta as funções desempenhadas pelo(a) pedagogo(a) no cargo de analista judiciário afirmando que esses profissionais são lotados em Varas especializadas, área de Recursos humanos, no setor de Treinamento de Pessoal, atuam “diretamente em ações judiciais, de forma a subsidiar as decisões dos juízes e juízas, em matérias como guarda, alimentos, curatela, adoção, lesão corporal, execução de penas, entre outras” e Escolas judiciárias.

Linhares e Fernandes (2021, p. 79) categorizam as demandas de trabalho solicitadas ao(a) pedagogo(a) jurídico(a) e especificam os saberes pedagógicos necessários à realização deste trabalho, ressaltando que “o modo de atuação do

pedagogo irá depender do tipo de demandas de trabalho solicitadas por cada tribunal”6111 Ao atender as demandas do judiciário, a(o) pedagoga(o) ancora-se nos fundamentos da educação apreendidos na graduação, como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia da Educação, Gestão Escolar e à luz desses conhecimentos constitui sua prática.

Como parte do corpo técnico multidisciplinar, o(a) pedagogo(a) atua com profissionais de outros campos do conhecimento, “esse(a) pedagogo(a), por ter uma visão ampliada sobre o humano e o social e consubstanciada sobre o fenômeno educativo” fica com a incumbência de articular a interdisciplinaridade entre o(a) psicólogo(a) e assistente social para, juntos, atender não apenas normas e regulamentos, assim como pensar as especificidades do desenvolvimento humano (LINHARES; FERNANDES, 2021, p.81).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do(a) pedagogo(a) no Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM) evidencia a ampliação dos espaços educativos para além da escola, reafirmando a Pedagogia como ciência plural e comprometida com as transformações sociais. Embora a Pedagogia Jurídica ainda seja um campo em construção, a pesquisa demonstrou que sua presença no TJAM já se concretiza em setores estratégicos como EJUD, ESMAM e mediação, onde pedagogas(os) exercem funções formativas, técnicas e interdisciplinares.

A análise das produções científicas revelou a escassez de estudos sobre a temática, apontando a necessidade de aprofundar teorias, metodologias e práticas formativas. Torna-se urgente que os cursos de Pedagogia incluam em sua formação discussões sobre atuações em espaços não escolares.

Conclui-se que a Pedagogia Jurídica representa uma real expansão do fazer pedagógico, fortalecendo o papel do(a) pedagogo(a) como agente de transformação social e colaborador na construção de uma justiça mais humanizada.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. **Pedagogia jurídica no Brasil (livro eletrônico): questões teóricas e práticas de um campo em construção.** Maria Gerlaine

Belchior Amaral, José Leonardo Rolim de Lima Severo, Talita Medeiros de Araújo (organizadores). – 1. ed. – Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (orgs.). **Pedagogia jurídica no Brasil (livro eletrônico): questões teóricas e práticas de um campo em construção**. 1. ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

BERNARDES, Cyntia Aparecida de Araújo. **Live: Semana de comemoração do dia da/o pedagoga/o - dia 03**. Goiás: Canal Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia - ReePPed. Brasil, 22 de mai. de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/R2prSLcErsg> Acesso em: 27 de jun. de 2025.
BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento nº 36/2014. Dispõe sobre a estrutura e procedimentos das Varas de Infância e Juventude**. 2014. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/ images/imprensa/provimento36.pdf. Acesso em: 04 de jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação nº 22, de 25 de abril de 2006**. Conselho Nacional de Justiça**.** Disponível em: https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Recomendacao-CNJ-no-022006-de-25-de-abril-de-2006. Acesso em: 04 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 04 de jun. de 2025.

CARVALHO, Sara Barros Monteiro de. **Pedagogia jurídica: a atuação de pedagogas nas equipes multidisciplinares do fórum da infância e juventude de João Pessoa-PB**. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24050. Acesso em: 08 de julho de 2025.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: Os desafios da inovação no exercício profissional**. Belém, 2012. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertriane.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2025.

GALO, Ana Paula Villar; MELO, Simony Freitas de. Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica nas ações de medida de proteção no âmbito das Varas da Infância e da Juventude. p. 104 - 128. *In*: **Pedagogia jurídica no Brasil:** questões teóricas e práticas de um campo em construção. 1. ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/ >. Acesso em: 15 de junho de 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia jurídica no Brasil (livro eletrônico): questões teóricas e práticas de um campo em construção (Prefácio).** Maria Gerlaine Belchior Amaral, José Leonardo Rolim de Lima Severo, Talita Medeiros de Araújo (organizadores). – 1. ed. – Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

LINHARES, Maria Sheila Alves da Costa; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Especificidades do trabalho do pedagogo no âmbito da Pedagogia Jurídica. *In*: **Pedagogia jurídica no Brasil**: questões teóricas e práticas de um campo em construção. 1. ed. Fortaleza: Editora da UECE, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/ >. Acesso em: 15 de junho de 2025.

RAMOS, Altina; M. FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 17–36, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269. Acesso em: 23 jun. 2025.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. - São Paulo: Paulus, 2014.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; MELO, Simony Freitas. A Pedagogia como Campo Epistêmico, Curso e Profissão: Indicativos para pensar o trabalho do/a pedagogo/jurídico. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N.31, Especial, p.857-876, novembro 2021. Disponível em: < https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1162/961>. Acesso em: 14 de julho de 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Para pensar o(s) lugar(es) da pedagogia hoje: ciência, profissão e seu agir transformador**.** p. 21 - 34 In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de. **Pedagogia jurídica no Brasil**: questões teóricas e práticas de um campo em construção. – 1. ed. – Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

SILVA, Pedro Rodrigo da; SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; MELO, Simony Freitas de. **As práticas do pedagogo nos tribunais de justiça brasileiros: a emergência de uma pedagogia jurídica?** Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6344_30082019132234.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2025.

SILVA, Pedro Rodrigo da; SILVA, Mirelly Shyrleide Praseres da; MELO, Simony Freitas de. **As práticas do pedagogo nos tribunais de justiça brasileiros: a emergência de uma pedagogia jurídica?** Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6344_30082019132234.pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2025.

REPERCUSSÕES DO NEOLIBERALISMO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO 2023

Ademilson Antonio Einsweiler[1]
Claudeni Bezerra de Oliveira Belaver[2]
Eide Sauer Fritzen Nikoseit[3]
Joziane Rovaris Manenti[4]
Sueli Perazzoli Trindade[5]

RESUMO

A formação inicial de professores torna-se fundamental para a qualidade da educação, pois neste período, os futuros docentes adquirem conhecimentos teóricos e práticos, que são necessários e essenciais para exercerem com competência sua futura vida profissional. No contexto brasileiro, nas últimas décadas, a formação inicial dos profissionais da educação foi influenciada por vários fatores históricos, políticos e econômicos, advindos do neoliberalismo que impactaram diretamente no currículo do ensino superior. A problemática indaga, de que maneira o neoliberalismo, como política de estado tem moldado as instituições formadoras de docentes, especialmente sob a lógica de mercado, marcada pela privatização e expansão do ensino a distância. Sendo assim, justifica-se a importância do estudo no crescente impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais, o que exige reflexão crítica sobre os rumos da formação docente e seus efeitos na qualidade e função social da educação. O objetivo do trabalho é analisar como o neoliberalismo tem atuado na organização das instituições de formação inicial de professores. Neste sentido, questiona-se: De que maneira o Neoliberalismo, como política de estado brasileiro, tem influenciado a formação inicial de professores? Para isso, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa e quantitativa com base na pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e análise de dados do Censo da Educação Superior. O estudo fundamenta-se em autores como Apple e Gentili (1995), Dardot e Laval(2014) e Saviani(2013), que oferecem aportes teóricos para discutir os efeitos do neoliberalismo na educação. Os resultados da pesquisa indicam um avanço significativo da educação a distância nas instituições privadas, especialmente as com fins lucrativos, que hoje concentram a maior parte das matrículas em cursos de licenciatura. Entre 2001 e 2023, as matrículas em EAD aumentaram de forma expressiva nas IES privadas, enquanto o ensino presencial foi reduzido, evidenciando a transformação da formação docente em um serviço orientado por interesses econômicos. Portanto, conclui-se que o modelo formativo atual, guiado pela racionalidade neoliberal, traz implicações na qualidade da formação inicial dos professores.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Ensino Superior. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores torna-se fundamental para a qualidade da

[1] Mestrando, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), ademilson@sed.sc.gov.br
[2] Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), belaver.clau@gmail.com
[3] Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), eidimaria@yahoo.com.br
[4] Mestranda, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), jr.manenti@gmail.com
[5] Doutora, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), perazzolis65@gmail.com

educação, pois neste período, os futuros docentes adquirem conhecimentos teóricos e práticos, que são necessários e essenciais para exercerem com competência sua futura vida profissional.

No contexto brasileiro, a formação inicial dos profissionais da educação foi influenciada por fatores históricos, políticos e econômicos que impactam diretamente no currículo do ensino superior. Assim sendo, na segunda metade da década de 1990, evidenciou-se o aumento das reformas na educação superior relacionadas aos princípios do neoliberalismo, caracterizada pela flexibilização, privatização e a expansão da oferta, com ênfase na educação à distância.

Este estudo está referenciado em autores que retratam as concepções do Neoliberalismo: Apple e Gentili (1995), Dardot e Laval (2014) e Saviani (2013). Estes autores e suas obras nos auxiliaram a analisar e compreender o neoliberalismo de forma crítica, explorando seus impactos sociais, econômicos e políticos, bem como sua influência junto ao sistema educacional e sua organização.

Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar como o neoliberalismo tem atuado na organização das instituições de formação inicial de professores. Neste sentido, questiona-se: De que maneira o Neoliberalismo, como política de estado brasileiro, tem influenciado a formação inicial de professores?

Quanto a metodologia versa de uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa e quantitativa com levantamento bibliográfico e documental, com coleta e análise de dados do Censo da Educação Superior.

Segundo Severino (2016, p.107) “trata-se de uma pesquisa descritiva porque analisa os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” e de uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa “pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (SEVERINO, 2016, p. 103).

A pesquisa como bibliográfica, porque “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc” e como documental, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos

legais" (SEVERINO, 2016, p. 106)

A estrutura do artigo está organizada em três partes: a primeira é composta pelo estudo da trajetória das políticas de formação de professores no Brasil, desde a redemocratização até 2024, com base em marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação(CNE). Na segunda, a relação entre neoliberalismo e educação, com base teórica dos autores como Saviani (2013), Apple e Gentili (1995), Laval e Dardot (2014). E na terceira, apresenta o levantamento de dados com análise crítica do Censo da Educação Superior sobre a formação inicial de professores, a partir da redemocratização com o avanço do neoliberalismo.

2 TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988.

Nos anos oitenta, o Brasil começou a respirar os ares da democracia, com o fim da ditadura. Neste momento, surgiram movimentos sociais, coletivos, sindicatos e instituições de ensino que lutavam por mais direitos e por uma participação mais ativa da população nas decisões políticas. Esse movimento de mobilização popular foi essencial para a construção da Constituição de 1988, que marcou a redemocratização do país.

Ao mesmo tempo, porém, ganhavam força as ideias neoliberais**,** impulsionadas por grupos e organizações, tanto no Brasil quanto no exterior. Essas ideias passaram a influenciar as políticas públicas, inclusive na educação, trazendo consigo uma lógica de gestão mais próxima do setor empresarial. Aos poucos, essa abordagem foi se consolidando, práticas típicas do pensamento neoliberal no cotidiano das políticas educacionais.

> O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2014)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V, estabelece princípios fundamentais para a educação, entre eles a valorização dos profissionais do ensino. Essa valorização foi expressa na forma de garantias como a existência de planos de carreira, piso salarial, ingresso por concurso público e um regime jurídico específico para os profissionais das instituições mantidas pela União.

No entanto, embora essas previsões legais representem avanços formais, elas também demonstram limitações importantes. Valorizar os educadores não pode se restringir a diretrizes normativas; é preciso assegurar condições reais de trabalho e formação continuada, sob pena de transformar uma promessa constitucional em uma formalidade sem efeito prático.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), surgiu uma visão de educação mais democrática, plural, visando a importância da educação como base na construção de uma sociedade mais justa e consciente. Estabelecendo caminhos para que os profissionais da educação tenham uma formação sólida, que una teoria e prática, e que os prepare para os desafios da sala de aula e da realidade de suas comunidades.

Neste contexto a LDB, prevê que o professor tenha formação superior, em cursos de licenciatura para atuar como profissional da educação. E o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu ações direcionadas à reorganização da formação docente, buscando maior coerência e integração entre os níveis de ensino.

> Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos Estados e a diversificação e a descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. (SAVIANI, 2013)

Em julho de 2015, após quatorze anos da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), o CNE apresentou à sociedade as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), formuladas no Parecer CNE/CP nº 2/2015 e oficializadas pela

Resolução CNE/CP nº 2/2015, reafirmando o compromisso com a qualificação e valorização da carreira docente.

A formação inicial de professores no Brasil tem passado por sucessivas reformas nas últimas décadas. De um modelo marcado pela fragmentação e desvalorização da docência, caminha-se em direção a propostas que buscam articular conhecimentos pedagógicos, conteúdos específicos e práticas contextualizadas.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, mais recente apresenta um novo olhar sobre a formação de professores para a Educação Básica, no âmbito do ensino superior. O texto traz princípios, fundamentos e diretrizes curriculares que as instituições de ensino superior devem adotar, com o objetivo de assegurar uma formação docente coerente com os marcos legais atuais, com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e com os critérios definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O artigo 11º trata das diretrizes voltadas à formação inicial de professores, apresentando orientações sobre os diferentes tipos de cursos e sua conexão com as políticas de valorização da docência. Um dos pontos centrais é a ênfase na formação majoritariamente presencial, respeitando as múltiplas realidades e demandas da Educação Básica.

A resolução também propõe uma organização cuidadosa da formação dos professores, estruturando os cursos em núcleos que dialogam entre si e fortalecem a construção do conhecimento. Ela valoriza uma base sólida, que combine teoria e prática de forma coerente e significativa, preparando o futuro docente para os desafios reais da sala de aula.

Para isso, determina uma carga mínima de 3.200 horas de trabalho acadêmico, assegurando tempo suficiente para que o estudante vivencie experiências formativas diversas, desde o aprofundamento dos saberes pedagógicos até a inserção gradual no cotidiano escolar. Trata-se de uma proposta que aposta na formação integral do professor, respeitando seu tempo de amadurecimento e sua trajetória de construção profissional.

Em linhas gerais, a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, apresenta orientações consistentes para a formação inicial de docentes da Educação Básica, com o objetivo de aproximar a formação às exigências atuais da sociedade brasileira e às

múltiplas realidades que compõem o cenário educacional do país. A proposta busca responder aos desafios contemporâneos, respeitando a pluralidade de contextos e fortalecendo o compromisso com a qualidade da educação.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

O Neoliberalismo e a educação estão relacionados com seus ideais capitalistas e políticas de privatizações, as quais influenciaram a precarização e sucateamento do ensino público, bem como o corte de investimentos nas universidades públicas.

Para Saviani (2013, p.430) “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. Dessa forma, as ideias pedagógicas neste contexto ideológico trazem como lema “aprender a aprender” , ou seja, o importante é aprender a estudar, a buscar os conhecimentos, e o professor apenas auxilia o aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

A partir de 1990, com influências de políticas neoliberais, popularizou-se as Pedagogias das Competências, um modelo de educação que tem como foco o desenvolvimento de habilidades práticas e atitudes comportamentais, um modelo ligado às demandas do mercado de trabalho que valoriza o saber fazer, mais do que o conhecimento teórico. Por outro lado, a pedagogia das Competências não substitui a formação crítica, cidadã e humanista e tem como desafio equilibrar o saber prático com o saber pensar e transformar o mundo.

A educação como capital humano nos anos 90, na visão da teoria de economia entende a educação como um investimento que aumenta a produtividade dos indivíduos, onde quanto mais a pessoa estuda, mais capacitada ela fica para contribuir com a economia. E a escola passa a ter o objetivo de formar trabalhadores produtivos adaptados ao mercado e o foco deixa de ser a formação cidadã e crítica e passa a ser o desempenho individual.

O neoliberalismo enfatiza conteúdos práticos e instrumentais, por meio de testes padronizados e avaliação de desempenho. O papel do professor está em executar apenas conteúdos prontos, ou seja, a educação tem sua dimensão crítica e

reflexiva reduzida, padronizando o estudo e desvalorizando a diversidade cultural e regional.

O Neoliberalismo como um marco ideológico e político de diversos países e as políticas educacionais sofreram interferências dessa ideologia, gerando discussões de perspectivas críticas de diversos estudiosos que analisam os efeitos da exclusão social e da polarização ocasionados pela aplicação dessas políticas

Para Apple e Gentili (1995) o neoliberalismo é um movimento ainda inacabado, mas que já é possível fazer uma análise em países mais ricos onde essa ideologia já perdura a mais de quinze anos. Economicamente, o neoliberalismo fracassou, e socialmente atingiu um de seus objetivos, que seria o de criar uma sociedade com desigualdade. E na política, o neoliberalismo alcançou êxito, disseminando a ideia de que todos temos que nos adaptar às normas.

No entanto, o modelo neoliberal está infiltrado nas escolas, fazendo com que a educação se transforme em um produto a ser consumido, logo, modificou o papel do professor e o sentido do conhecimento. Sob a influência do neoliberalismo houve uma crescente exclusão social que reflete diretamente nas salas de aula.

> O mercado, como uma alternativa de política pública "educação como monopólio público", caracteriza claramente o tom da política educacional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental. Corremos o risco de vê-lo ser transformado em inevitável. Existe atualmente, na política educacional, uma poderosa bem-estabelecida e complexa ideologia do mercado e, relacionada a isso, uma cultura de escolha, as quais estão baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento de mercado, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo "lucro", na área da educação (APPLE; GENTILI, 1995, p. 196)

Sendo assim, a relação entre neoliberalismo e educação, destacando como as políticas neoliberais impactam o sistema educacional. Educação como mercadoria, onde o neoliberalismo transforma a educação em um produto de mercado, promovendo privatizações e competição entre instituições, onde o currículo escolar reflete interesses econômicos e políticos, favorecendo grupos dominantes, aumentando a desigualdade social. Neste contexto as reformas neoliberais tendem a ampliar a exclusão, beneficiando aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas enfraquecendo resistências e alternativas, em que se propõe uma educação crítica e emancipatória, que desafie a lógica do mercado e promova justiça social.

A evolução do neoliberalismo e seu impacto na sociedade contemporânea possibilita uma análise profunda de seu processo, mostrando como ele se tornou uma nova racionalidade do capitalismo, moldando tanto as ações dos governantes, quanto a conduta dos indivíduos. “O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida” (DARDOT; LAVAL, 2014, p. 15).

Portanto, as mudanças provocadas pelo neoliberalismo, onde as instituições funcionam com um conjunto de regras e mecanismos próprios, promovem a exclusão de sujeitos, os quais envolvidos nesta ideologia perderam a ideia do coletivo e da importância de sua atuação no processo de construção de uma sociedade justa.

4 PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para melhor evidenciar o avanço do neoliberalismo a partir da redemocratização do Brasil na formação inicial de professores recorremos aos dados do censo da Educação Superior disponibilizados na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e aos gráficos do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP).

O gráfico (01) apresenta a evolução do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil fazendo um paralelo entre o crescimento das instituições públicas e privadas As instituições privadas aumentaram no período de 1990 a 2023 225,29%, enquanto que as públicas tiveram apenas 42,34% de aumento. Em 2023, 87,75% das IES eram privadas. Neste sentido, podemos visualizar que rumo tomou a formação inicial dos professores. A expansão das instituições privadas de ensino superior no Brasil, a partir da década de 1990 está diretamente relacionada à adoção de políticas neoliberais iniciadas no governo Collor (1990–1992) e aprofundadas nos governos subsequentes, independente de partido. Collor iniciou um novo ciclo de políticas econômicas no Brasil,conforme Saviani (2013) alinhado ao ideário neoliberal apregoado pelo Consenso de Washington.

Gráfico 1 - Evolução do número de instituições de Ensino Superior no Brasil

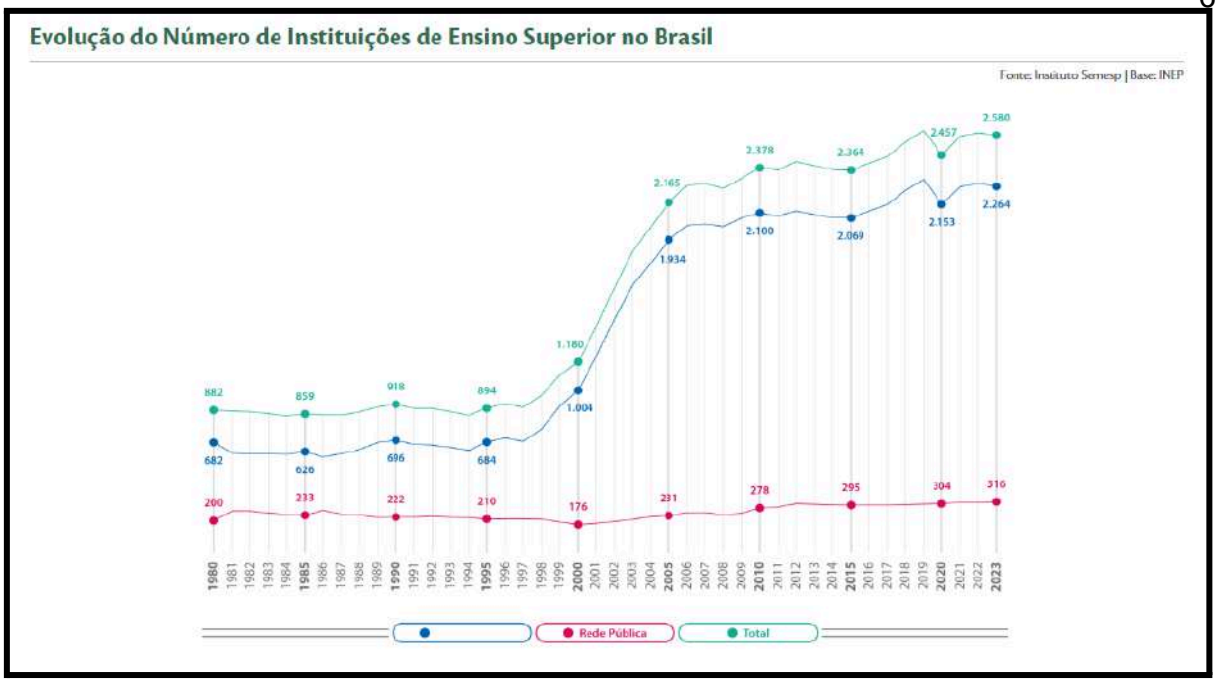

Fonte : https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/. Acesso em: 3, jun. 2025

No Brasil, a política neoliberal na prática se traduziu na redução do papel do Estado na economia, na abertura comercial e financeira, nas privatizações de empresas estatais, no enxugamento dos gastos públicos e na ênfase na lógica de mercado também nos serviços sociais, como saúde e educação. Neste sentido, Dartot e Laval (2014) afirmam que o neoliberalismo trouxe mudanças na dimensão do estado e consequentemente a perda do significado próprio de serviços públicos, influenciando a ideia de sujeito político e a própria dimensão do que é política, onde a esfera do coletivo e do bem comum dá lugar ao egoísmo imediato. Não só o estado, mas a sociedade como um todo passa a ser concebida como um mercado, o sujeito como empresa em contínua concorrência e essa nova racionalidade passa a mediar todas as relações sociais.

O gráfico (02) apresenta o quantitativo de Instituições de Ensino Superior (IES) em 2023 por categoria administrativa e apresenta o viés econômico que o Brasil construiu em relação ao Ensino Superior, no qual evidenciamos que das 2.580 IES, 57,06% são instituições da rede privada com fins lucrativos.

Gráfico 2 - Instituições por Categoria Administrativa

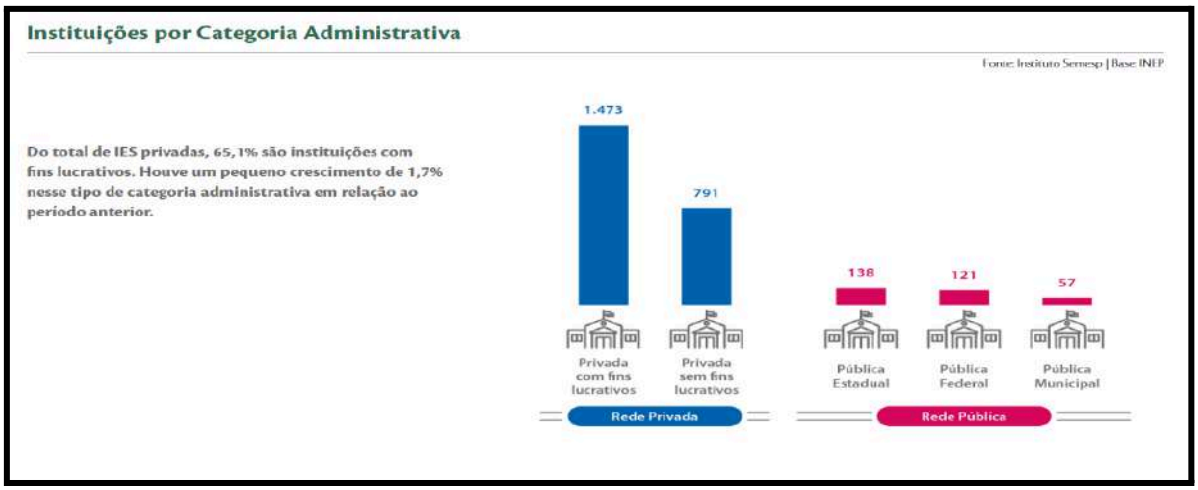

Fonte : https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/. Acesso em: 3, jun. 2025

Para melhor analisar onde se concentram as matrículas da formação inicial dos professores, construímos a (Tabela 1) contendo as matrículas das licenciaturas no Brasil. Para tanto nos valemos dos dados do Censo da Educação Superior do INEP tendo por corte o ano de 2001, último ano em que não havia nenhuma matrícula de licenciatura a distância nas IES privadas.

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas nos IES nos cursos de Licenciatura no Brasil.

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS IES NOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL							
ANO	BRASIL	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA PRESENCIAL	PRIVADA PRESENCIAL	PÚBLICA A DISTÂNCIA	PRIVADA A DISTÂNCIA
2001	648.666	295.939	352.727	290.580	352.727	5.359	0
2002	789.575	391.417	398.158	357.095	393.669	34.322	4.489
2003	885.384	425.320	460.064	385.516	452.677	39.804	7.387
2004	928.599	427.265	501.334	391.276	485.864	35.989	15.470
2005	970.331	417.175	553.156	373.745	518.184	43.430	34.972
2006	1.023.582	403.784	620.057	365.779	507.787	37.746	112.062
2007	1.062.073	407.784	654.289	359.895	486.450	47.889	167.839
2008	1.159.750	454.086	705.664	352.594	466.038	101.492	239.626
2009	1.191.763	458.768	732.995	361.245	410.885	97.523	322.571
2010	1.354.989	561.721	793.268	458.737	470.011	102.984	323.257
2011	1.356.329	588.329	768.000	483.544	443.236	104.785	324.764
2012	1.366.559	604.483	762.076	495.663	420.930	108.820	341.146
2013	1.374.174	599.718	774.456	501.922	421.059	97.796	353.397
2014	1.466.635	604.623	862.012	504.347	421.595	100.276	440.417

2015	1.471.930	578.997	892.933	491.035	415.895	87.962	477.038
2016	1.520.494	579.114	941.380	497.233	382.934	81.881	558.446
2017	1.589.440	601.839	987.601	491.694	354.278	110.145	633.323
2018	1.628.676	612.427	1.016.249	498.689	313.099	113.738	703.150
2019	1.687.367	608.253	1.079.114	502.515	285.635	105.738	793.479
2020	1.663.681	558.515	1.105.166	454.046	222.406	104.469	882.760
2021	1.648.328	587.374	1.060.954	476.794	166.619	110.580	894.335
2022	1.669.911	571.929	1.097.982	466.716	131.337	105.213	966.645
2023	1.710.983	562.407	1.148.576	451.634	115.310	110.773	1.033.266

Fonte: Tabela construída pelos autores a partir dos dados das sinopses da educação superior e dos resumos técnicos do censo da educação superior do INEP de 2000 a 2023.

Os dados apresentam a grande influência do neoliberalismo na formação inicial de professores evidenciada pelo número de matrículas nas licenciaturas nas IES privadas. De 2001 a 2023 há um crescimento de 225,71% de matrículas nessas instituições, enquanto nas instituições públicas o crescimento foi de 90,06%. Em se tratando da educação presencial neste período, o número de matrículas nas IES públicas aumenta de 290.550 para 451.634, enquanto nas instituições privadas diminuem de 352.727 para 115.310, ou seja, há um declínio em 67,31% nas matrículas na formação presencial nas particulares, o que não ocorre nas públicas, pois nestas há um aumento de 55,44%.

Analisando o crescimento das matrículas na Educação a Distância (EaD) no ensino superior percebemos o aumento nas IES privadas, que parte do 0 (zero) em 2001 para 1.033.266 em 2023, enquanto comparado com as IES públicas este viés é bem mais conservador neste período, partindo de 5.359 para 110.773 matrículas. Ao fazer um comparativo do total de matrículas no Brasil (1.710.983) incluindo as IES públicas e privadas observamos que 1.033.266 estão nas IES privadas EaD representando um percentual de 60,37%. E destas 1.033.266 matrículas a distância 922.207 (89,26%) estão nas IES privadas com fins lucrativos.

Na análise dos dados (tabela 1 e gráfico 3), apresenta a evolução, ou melhor, a retração do número de matrículas na modalidade presencial das IES privadas. No intuito de aprofundar mais a questão do crescimento das IES privadas sob a perspectiva do neoliberalismo recorreu-se novamente às bases de dados do Censo da Educação Superior com um recorte diferenciando as IES privadas sem fins lucrativos das com fins lucrativos. O recorte ocorre desde 2014 quando há nos

dados do Censo a diferenciação descrita. O Gráfico abaixo apresenta o panorama encontrado no referente às matrículas da educação presencial nestas instituições.

Gráfico 3 - Evolução do número de instituições de Ensino Superior no Brasil

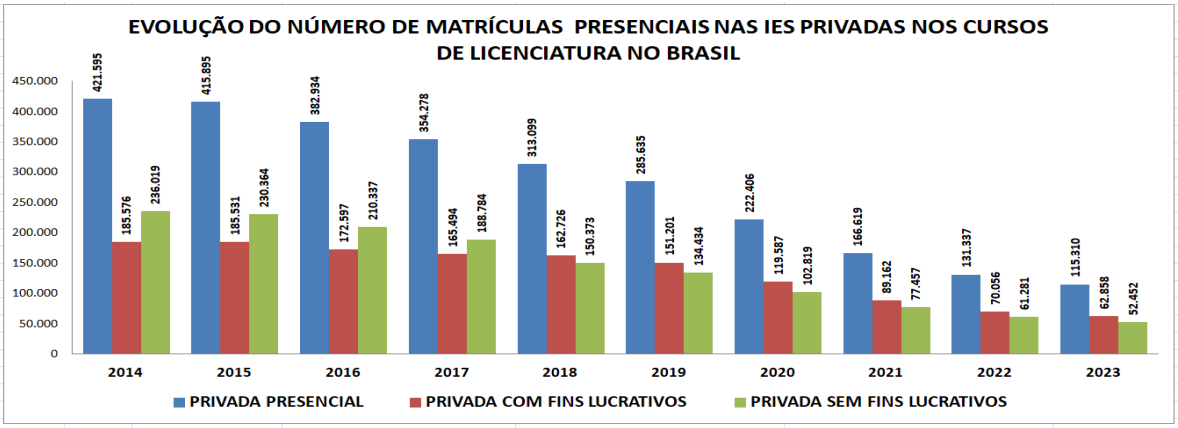

Gráfico 03: Gráfico construído pelos autores a partir dos dados dos resumos técnicos do Censo da Educação Superior INEP 2010, 2020, 2023.

Como já evidenciado nota-se o declínio na educação presencial nas IES privadas, que em uma década se reduz em 72,65% das matrículas.

Em contraponto, (gráfico 4) representa a evolução das matrículas na EaD nas IES privadas, diferenciando novamente as de fins lucrativos e as sem fins lucrativos.

Gráfico 4 - Evolução do número de instituições de Ensino Superior no Brasil

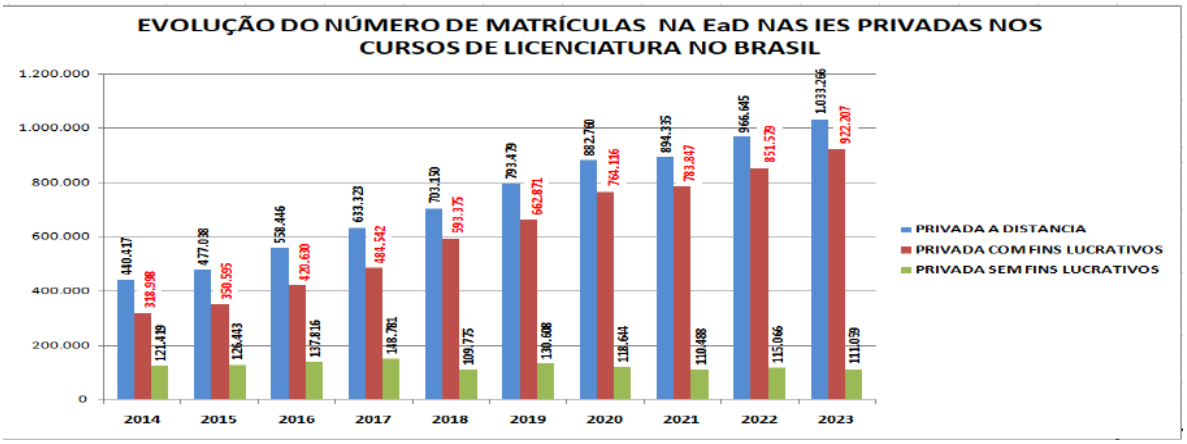

Fonte: Gráfico construído pelos autores a partir dos dados dos resumos técnicos do Censo da Educação Superior INEP 2010, 2020, 2023.

Os dados revelam que entre 2014 a 2023, as matrículas aumentaram em 189,04% nas IES privadas com fins lucrativos indo de 318.998 para 922.207

ISSN: 2176 - 1396

enquanto há um decréscimo de 8,53% nas IES com fins lucrativos passando 121.419 para 111.059 nos respectivos anos.

Com a análise dos dados na pesquisa do Censo da Educação Superior possibilitou a compreensão de que maneira o avanço do neoliberalismo influenciou as políticas e a organização da formação inicial de professores no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida no presente trabalho possibilitou a compreensão do processo da formação inicial de professores no Brasil, a qual teve impactos do neoliberalismo nas últimas décadas no contexto das políticas educacionais. Sendo assim, a expansão vertiginosa das instituições privadas de ensino superior, especialmente aquelas com fins lucrativos, bem como o crescimento expressivo da modalidade a distância (EaD), revelam um modelo de formação docente que prioriza a lógica de mercado em detrimento da qualidade formativa e do compromisso com a função social da educação.

Os dados extraídos do Censo da Educação Superior evidenciam uma mudança significativa no perfil da oferta formativa: o que antes era majoritariamente presencial e vinculado a instituições públicas, passou a ser absorvido por redes privadas, com forte presença da EaD. Essa configuração, embora tenha ampliado o acesso ao ensino superior, sobretudo entre as classes populares, também impôs novos desafios, como a fragilização das condições formativas, a precarização do trabalho docente e o distanciamento entre teoria e prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa apresentaram um avanço significativo da educação a distância nas instituições privadas com fins lucrativos atingiu 60,37% das matrículas das licenciaturas nesta modalidade. Entre 2001 e 2023, as matrículas em EAD aumentaram de forma expressiva nas IES privadas, enquanto o ensino presencial foi reduzido, evidenciando a transformação da formação docente em um serviço orientado por interesses econômicos. Portanto, conclui-se que o modelo formativo atual, guiado pela racionalidade neoliberal, traz implicações na qualidade da formação inicial dos professores.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W; GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 23 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 2 de julho de 2019.** Brasília: CNE/CP, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019 . Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024.** Brasília: CNE/CP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024 . Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: resultados.** Brasília, DF: INEP, [2025].Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: 3 jun. 2025.

DARDOT Pierre, LAVAL Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Coleção estado de sítio: Boitempo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SEMESP**. Mapa do Ensino Superior no Brasil** – *Edição 15.* Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-15/brasil/. Acesso em: 3 jun. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

O ETHOS DOCENTE NA ERA DA FLUIDEZ: O DESAFIO DE FORMAR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS FRENTE ÀS TECNOLOGIAS EMERGENTES

Evary Elys Anghinoni[1]

Dilmeire SantAnna Ramos Vosgerau[2]

RESUMO

A formação docente universitária enfrenta desafios significativos diante da fluidez social e da incorporação acelerada de tecnologias emergentes nos contextos educacionais. O modelo tradicional de formação, frequentemente centrado em competências técnicas e na transmissão de conteúdos, mostra-se limitado diante das exigências de um mundo caracterizado pela fluidez, fragmentação e complexidade. Este artigo propõe uma análise teórico-reflexiva sobre os fundamentos de uma formação docente que valorize o *ethos* pedagógico como eixo estruturante da prática educativa. Parte-se da premissa de que a docência universitária, para além da competência técnica, demanda um compromisso ético-relacional que sustente uma educação integral e humanizadora, e defende a necessidade de um paradigma formativo que valorize a subjetividade, o pensamento crítico, o cuidado e a conexão. A discussão fundamenta-se em quatro pilares teóricos: Zygmunt Bauman, com a noção de liquidez e fragilidade dos vínculos na sociedade contemporânea; Paulo Freire, com sua pedagogia crítica e dialógica; António Nóvoa, ao destacar a centralidade do professor como sujeito da transformação educativa; e Edgar Morin, cuja abordagem da complexidade oferece subsídios para pensar a formação como processo integrador, articulando razão, emoção, ética e conhecimento. Ao articular a crítica à desumanização imposta pelo contexto tecnológico com a valorização das dimensões relacionais da docência, o artigo contribui para a construção de uma proposta formativa que destaca o professor como agente fundamental para enfrentarmos os desafios éticos e humanos do século XXI.

Palavras-chave: Formação docente 1. Ethos pedagógico 2. Tecnologias emergentes 3. Complexidade 4. Humanização 5.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos uma era marcada pela fluidez dos vínculos sociais, pela aceleração das transformações tecnológicas e pela crescente complexidade dos contextos educativos. Neste cenário, a formação do professor universitário enfrenta um desafio central: manter viva a dimensão humana da prática docente em meio à fragmentação das relações e à tecnicização dos processos formativos. As tecnologias emergentes, embora ofereçam novas possibilidades para a educação, também impõem riscos de desumanização, isolamento e esvaziamento do sentido ético e relacional da docência.

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, evary.anghinoni@pucpr.br
[2] Doutora em Ciências da Educação, PUCPR, dilmeire.vosgerau@pucpr.br

A intensificação dos processos de transformação tecnológica e a instabilidade das estruturas sociais tradicionais caracterizam o que Zygmunt Bauman (2001) denomina modernidade líquida, um contexto no qual vínculos, identidades e instituições tornam-se progressivamente mais voláteis. Inserida nesse cenário, a educação superior enfrenta um duplo desafio: acompanhar as inovações trazidas pelas tecnologias emergentes e, simultaneamente, preservar sua função humanizadora e formativa.

No centro desse dilema está a formação docente universitária, cujo modelo tradicional segue ainda fortemente ancorado na transmissão de conteúdos e no treinamento técnico, revelando-se insuficiente frente às demandas do presente, correndo o risco de negligenciar o desenvolvimento das habilidades humanas essenciais para a profissão. A complexidade contemporânea exige do professor não apenas competências pedagógicas e domínio de ferramentas digitais, mas, sobretudo, o cultivo de um *ethos* que valorize o cuidado, o diálogo e a responsabilidade ética diante dos estudantes e da sociedade. Como Paulo Freire (1996) enfatiza, a educação é um ato político e de amor, que exige do educador uma postura dialógica e crítica, fundamental para a libertação humana.

A crescente valorização de competências digitais e operacionais, embora necessária, não pode obscurecer a importância das dimensões ético-afetivas da docência. A ausência de um *ethos* pedagógico orientado por princípios de diálogo, cuidado e responsabilidade pode contribuir para uma formação fragmentada. Nesse sentido, repensar o modelo formativo vigente exige uma abordagem que articule criticamente os impactos da tecnologia com a necessidade de resgatar e fortalecer relações humanas, conforme apontado por António Nóvoa (2023) em suas reflexões sobre a profissionalidade docente.

Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos de uma formação docente humanizada, crítica e relacional frente às tecnologias emergentes, a partir de uma perspectiva teórico-reflexiva ancorada nas contribuições de Paulo Freire, Zygmunt Bauman, Edgar Morin e António Nóvoa, bem como de artigos que discutem as implicações da IA no ambiente acadêmico. Pretende-se, com isso, discutir como o *ethos* docente pode ser compreendido como elemento estruturante de práticas pedagógicas comprometidas com a ética, a empatia e a mediação significativa da aprendizagem em contextos marcados pela fluidez e pela complexidade. Ao propor um deslocamento do paradigma técnico para um ecossistema formativo pautado na

conexão e no cuidado, busca-se contribuir para o fortalecimento do professor como agente importante na construção de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito e com a transformação social.

Para alcançar esse objetivo, serão abordados os seguintes pontos específicos: discutir a modernidade líquida e as tecnologias emergentes como contexto desafiador para a formação do professor, observando os riscos de fragmentação e desumanização; explorar o conceito de *ethos* docente à luz dos teóricos propostos, destacando valores de uma prática pedagógica promotora de autonomia e ética diante das transformações tecnológicas e sociais; e identificar uma proposta formativa docente que posicione o professor como um agente de transformação do educando.

Tal artigo pauta-se na proposição de que a formação do professor na era da fluidez e tecnologias emergentes deveria transitar de um modelo predominantemente técnico para um ecossistema de cuidado e conexão, de forma a capacitar o docente universitário para a *práxis* de aprendizagem que busca a construção de uma comunidade acadêmica que resiste à fragmentação imposta pela fluidez da modernidade e pela onipresença da tecnologia.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Era da Fluidez e os Desafios da Formação Docente

A contemporaneidade é marcada por transformações que afetam profundamente as formas de organização social, especialmente os vínculos institucionais, os espaços de estabilidade e os referenciais de orientação coletiva. Zygmunt Bauman (2001) denomina esse cenário de “modernidade líquida”, caracterizado pela dissolução das estruturas sólidas que, no passado, conferiam previsibilidade e segurança às trajetórias humanas.

> O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos "poderes de derretimento" da modernidade. Primeiro, eles afetaram as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os estamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. (Bauman, 2001, p.13)

Desta forma, a docência, historicamente ancorada em estruturas duradouras e em pactos simbólicos de confiança e autoridade, é tensionada pela lógica de transitoriedade, fragmentação e constante reformulação, acarretando uma pressão

por constante adaptação. Bauman (2001, p.14) observa que os "padrões, códigos e regras [...] estão cada vez mais em falta" e, portanto, nesse contexto, a responsabilidade pela construção de sentido e coerência passa a recair sobre o próprio professor, agora compelido a operar em um ambiente marcado por instabilidade estrutural e impermanência institucional.

Um dos aspectos mais contundentes dessa modernidade é o processo de individualização. Segundo Bauman (2001, p. 37),

> ...a 'individualização' consiste em transformar a 'identidade' humana de uma 'dado' em uma 'tarefa' e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização.

No campo educacional, isso se traduz no deslocamento do eixo formativo da coletividade para o desempenho individual, reforçando a lógica da autogestão e da autoimagem profissional em detrimento de práticas colaborativas e comprometidas com o comum. O docente é interpelado como empreendedor de si, sendo responsabilizado por sua formação contínua, sua adaptabilidade e seus resultados pedagógicos, ainda que as condições para tal desempenho sejam precárias ou instáveis.

A aceleração tecnológica intensifica esse quadro. A presença de sistemas de inteligência artificial nos processos educacionais, por exemplo, modifica o papel do professor ao introduzir mecanismos de decisão automatizada, muitas vezes opacos ou ininteligíveis. Karasinski e Candiotto (2024) discutem a metáfora da "caixa-preta" para referir-se à dificuldade de compreender os critérios e operações internas desses sistemas, alertando que tal opacidade pode comprometer princípios como transparência e responsabilidade. A integração acrítica dessas ferramentas acarreta o risco de deslocamento da mediação humana, sobretudo quando os padrões algorítmicos passam a reger práticas pedagógicas em função de inferências preditivas que ignoram a singularidade dos sujeitos.

Além disso, pode haver riscos sistêmicos associados ao aumento da complexidade e à dificuldade de controle humano sobre sistemas de IA. Como argumentam Candiotto e Karasinski (2022), o principal risco não está em uma eventual superação da inteligência humana, mas na tendência de naturalizar decisões algorítmicas como se fossem neutras ou superiores, anulando a criticidade do juízo docente. Tal situação é agravada pela assimetria de conhecimento técnico entre os

usuários e os sistemas, o que pode reforçar uma dependência operacional pouco questionada.

Diante desse cenário, a formação docente não pode limitar-se à aquisição de competências técnicas para uso de tecnologias digitais. Ela exige a compreensão crítica do contexto em que essas ferramentas operam e das lógicas que as sustentam. A fluidez das estruturas educativas, combinada com a presença crescente de sistemas automatizados de ensino, demanda do professor não apenas domínio funcional, mas capacidade de interpretar, intervir e resistir a modelos que esvaziam o valor da mediação pedagógica. Nesse sentido, repensar os processos formativos é fundamental para que a docência se mantenha como prática reflexiva.

3 O CONCEITO DE *ETHOS* PEDAGÓGICO

A docência universitária, ao ser convocada a responder aos desafios contemporâneos, requer mais do que domínio de técnicas ou adaptação a ferramentas digitais: exige um modo de ser e estar no mundo educacional que ultrapasse os limites operacionais das profissões. Essa dimensão, aqui compreendida como *ethos* pedagógico, refere-se ao conjunto de disposições éticas, posturas relacionais e compromissos existenciais que estruturam a prática docente como ação situada, implicada e responsável.

A noção de *ethos* docente emerge, ainda que de forma não nominal, no pensamento de Paulo Freire (1996), ao descrever o educador como alguém que ensina no encontro com o outro. Para o autor, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE,1996, p.13). Nesse sentido, o *ethos* pedagógico em Freire manifesta-se na coerência entre discurso e ação, na escuta ativa, na amorosidade crítica e no compromisso com a construção de sujeitos conscientes. Ensinar não é apenas um gesto técnico, mas um ato político e ético, no qual o professor se compromete com a liberdade do educando, com a transformação do mundo e com o diálogo como fundamento da ação pedagógica.

Em convergência, António Nóvoa (2009) destaca a centralidade da formação subjetiva e identitária do professor em sua trajetória profissional. Para ele, é necessário superar o foco exclusivo nas competências e reconhecer “que é impossível

separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos" (NÓVOA, 2009, p. 39). Essa perspectiva exige compreender o professor não como executor de prescrições pedagógicas, mas como sujeito de decisão, reflexão e responsabilidade. O *ethos* docente, nessa abordagem, se constrói em diálogo com a prática, com os outros professores, com os estudantes e com os desafios concretos do seu tempo.

Edgar Morin (2011) contribui para o debate em uma perspectiva ainda mais ampla ao propor uma reforma paradigmática da educação, baseada na complexidade, na ética e na solidariedade. O autor propõe que a educação futura forme sujeitos capazes de integrar razão e emoção, ciência e consciência, técnica e sentido. A educação deve conduzir à antropoética "que compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária (MORIN, 2011, p.94). Na visão de Morin, o *ethos* pedagógico implica o reconhecimento da interdependência humana e da necessidade de formar professores comprometidos com o destino coletivo. Essa postura ética não é acessória, mas fundante, pois sustenta a possibilidade de mediação em contextos marcados pela complexidade e pela fragmentação.

Dessa forma, o *ethos* pedagógico pode ser compreendido como a disposição subjetiva que confere sentido à ação docente e orienta sua prática para além da técnica, na direção da responsabilidade, da escuta e do compromisso com o outro. Ele é, portanto, o eixo que permite à docência universitária resistir aos efeitos da modernidade líquida, reposicionando o professor como autor da experiência de aprendizagem em tempos de instabilidade e inovação.

4 ECOSSISTEMA DE CUIDADO E CONEXÃO: PROPOSTA FORMATIVA

Os cenários anteriormente relatados, exigem da formação docente uma revisão não apenas de métodos e ferramentas, mas também de critérios sobre o que sustenta a ação pedagógica. Em vez de insistir na dicotomia entre competências técnicas e relacionais, é necessário construir um novo paradigma formativo, capaz de afirmar o professor como sujeito de saber, de decisão e de vínculo.

Tal paradigma requer uma virada conceitual: da ênfase exclusiva nas competências técnico-instrumentais para o reconhecimento e cultivo do que António Nóvoa (2023) denomina de "conhecimento profissional docente". Segundo o autor,

trata-se de um “terceiro gênero de conhecimento”, distinto tanto do conhecimento disciplinar quanto do conhecimento científico em Educação, e que se constitui na e pela prática. “Não é um conhecimento facilmente reconhecível, pois escapa aos parâmetros habituais” (NÓVOA, 2023, p. 67).

Esse conhecimento não é derivado, nem subordinado, mas próprio da profissão docente — e deve ser reconhecido como tal no desenho das políticas e práticas formativas. A formação de professores, portanto, não pode se reduzir a processos de atualização técnica ou absorção de modelos teóricos prontos. Ela precisa promover o desenvolvimento, a explicitação e a legitimação desse saber específico, que se manifesta em três dimensões fundamentais: contingente, coletivo e público.

O conhecimento profissional docente é, primeiramente, contingente: ele se produz na ação, em situações concretas, em que o professor precisa tomar decisões pedagógicas sob condições de incerteza, diversidade e imprevisibilidade. Ele emerge da experiência prática e não pode ser completamente antecipado por modelos preestabelecidos. Assim, a formação deve criar dispositivos que estimulem o julgamento situado, a capacidade de interpretar contextos e a adaptação criativa, se contrapondo à padronização das práticas via protocolos ou algoritmos, como alerta Karasinski e Candiotto (2024).

Em segundo lugar, esse conhecimento é coletivo. Ele se forma e se transforma no interior do coletivo profissional, por meio do diálogo, da colaboração e da partilha entre pares. Nóvoa (2023) defende que a constituição de uma identidade docente não se faz de forma isolada, mas exige uma transição da identidade individual para uma identidade coletiva, construída em comunidades de prática. A formação inicial e continuada, nesse sentido, deve ser estruturada em torno de espaços de escuta mútua, coavaliação, escrita colaborativa e análise de práticas, onde o saber pedagógico circula e se reinventa coletivamente. O isolamento docente, reforçado por culturas institucionais fragmentadas ou pela atuação solitária em ambientes digitais, deve ser combatido por políticas de formação que estimulem a pertença e a coautoria.

Por fim, o conhecimento profissional docente é também público. Para que tenha existência legítima, ele deve ser produzido, elaborado e socializado em registros que o projetem para além da prática individual. Isso implica incentivar a escrita pedagógica, a documentação reflexiva e a publicação de narrativas de experiência como instrumentos de afirmação pública da docência. Nóvoa (2023) sustenta que tornar esse conhecimento visível é condição para que os professores tenham voz no

debate educacional e para que sua prática seja reconhecida como produtora de saber e não como mera aplicação de saberes alheios. O espaço formativo deve, portanto, incluir práticas de escrita e expressão que alimentem essa dimensão pública, devolvendo ao professor sua autoridade discursiva.

Esses três eixos apontam para a necessidade de um ecossistema de cuidado e conexão na formação docente: um espaço formativo que promova o reconhecimento do saber da experiência, a constituição de coletivos docentes e a legitimação pública da prática pedagógica. Esse ecossistema não se opõe à tecnologia, mas a integra de forma crítica, orientada por uma lógica de sentido e não de substituição. Ao valorizar o conhecimento profissional docente em sua complexidade, a formação contribui para preservar o papel do professor como autor de sua prática, de construção de significados e de sustentação dos vínculos em contextos cada vez mais desafiadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente universitária, diante dos desafios impostos pela modernidade líquida e pela presença crescente das tecnologias emergentes na educação, exige uma profunda revisão de seus fundamentos. Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que não se trata apenas de atualizar currículos com novas competências digitais, mas de repensar o papel do professor como sujeito epistêmico, relacional e ético, capaz de atuar com discernimento em contextos instáveis e tecnologicamente mediados.

Ao longo deste artigo, foi possível observar que a adesão acrítica a modelos técnico-instrumentais de formação pode acentuar a perda de sentido da docência, especialmente quando ignora os riscos associados à desumanização das relações pedagógicas e ao apagamento da autoria docente em ambientes mediados por inteligência artificial. A partir da leitura de autores como Zygmunt Bauman, Paulo Freire, António Nóvoa e Edgar Morin, sustentamos que o enfrentamento desses desafios requer a centralidade de um *ethos* pedagógico que oriente a prática docente.

O reconhecimento do conhecimento profissional docente, conforme propõe Nóvoa (2023) como um terceiro gênero de saber, contingente, coletivo e público, é fundamental para essa reconstrução. Ele deve ser não apenas considerado, mas cultivado e legitimado nas políticas e práticas de formação, por meio de espaços de

escuta, partilha e autoria que devolvam ao professor sua relevância pública e importância social.

Ao apresentar o ecossistema de cuidado e conexão como proposta formativa, este artigo aponta caminhos para a superação da lógica individualizante e tecnicista que permeia parte das propostas atuais de formação docente. Tal ecossistema deve integrar tecnologias de forma crítica e situada, sem abrir mão daquilo que constitui a singularidade da docência: a presença ética, a leitura sensível dos contextos, a mediação interpretativa e a capacidade de sustentar vínculos de aprendizagem significativos.

A formação docente, portanto, não pode mais ser pensada apenas como um processo de adequação a novas demandas técnicas. Ela deve ser compreendida como um campo político e epistêmico de disputa de sentidos, onde o professor é convocado a afirmar sua responsabilidade diante do outro e sua potência de transformação do presente. Ao fortalecer esse lugar, a formação universitária contribuirá não apenas para responder aos desafios da era da fluidez, mas para projetar uma educação mais consciente, conectada e comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDIOTTO, Kleber; KARASINSKI, Murilo. Inteligência artificial e os riscos existenciais reais: uma análise das limitações humanas de controle. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2022. DOI: 10.4013/fsu.2022.233.07. Disponível em: https://www.revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/e23307. Acesso em: 11 jun. 2025.

KARASINSKI, Murilo; CANDIOTTO, Kleber Bez Birolo. AI's black box and the supremacy of standards. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-13, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.13. Disponível em: https://www.revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/e25113. Acesso em: 11 jun. 2025.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Cortez; UNESCO, 2011.

NÓVOA, António Nóvoa. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FORMAÇÃO DOCENTE E GOVERNAMENTALIDADE: DIFERENÇA, SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA SOB A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA

Silvânia Derossi Lemos de Souza [1]

Carolina Bosi Tadielo[2]

Cristian Roberto de Oliveira Antunes[3]

RESUMO

O presente trabalho propõe uma análise crítica das práticas de formação docente à luz da epistemologia pós-estruturalista, focalizando os efeitos dos dispositivos formativos na produção de subjetividades reguladas. Parte-se do problema: como os processos de formação continuada têm operado como dispositivos de governamentalidade e de que modo é possível tensionar esses discursos a partir de uma pedagogia da diferença? O objetivo é analisar como as práticas formativas produzem subjetividades docentes no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A metodologia é qualitativa, com inspiração etnográfica, baseada em observações participantes e relatos informais coletados em formações continuadas na rede pública. Os referenciais teóricos centrais incluem Foucault, Deleuze, Guattari, Butler, Skliar e Larrosa. Espera-se evidenciar os mecanismos de normalização que atravessam a formação docente, bem como as brechas de resistência e invenção que emergem das práticas cotidianas. O estudo defende uma pedagogia da diferença como possibilidade ética e política de reinvenção da formação de professores.

Palavras-chave: Formação docente. Governamentalidade. Subjetivação. Pedagogia da diferença. Pós-estruturalismo.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, ao longo da história das políticas educacionais no Brasil, tem operado sob a égide de um modelo normativo e prescritivo, que tende a ignorar os saberes experienciados e construídos no cotidiano da docência. Essa estrutura formativa, longe de constituir-se como um espaço dialógico e emancipador, assume frequentemente o lugar de um dispositivo de regulação dos modos de ser professor, produzindo subjetividades ajustadas às demandas de um projeto educacional tecnicista, orientado por lógicas de produtividade, padronização e controle. Neste

[1] Mestranda em educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, silvaniaderossi@uniplaclages.edu.br.
[2] Mestranda em educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, carolinatadielo@uniplaclages.edu.br.
[3] Pós-doutorado em educação, Universidade Federal de Santa Catariana – UFSC, cristian.oliveira@educacaolages.sc.gov.br

cenário, a formação continuada não se apresenta como um campo de escuta e reconhecimento da diferença, mas como uma engrenagem de governamentalidade que atua no refinamento da normatividade, desqualificando a experiência docente e instaurando discursos que reduzem os professores a meros operadores de políticas.

É nesse contexto que este trabalho se inscreve, propondo uma análise crítica dos processos formativos contemporâneos à luz da epistemologia pós-estruturalista. Tomando como eixo norteador a pergunta “formar para normatizar ou formar para escutar?”, buscamos compreender como os dispositivos de formação produzem subjetividades docentes reguladas e, ao mesmo tempo, tensionar tais práticas a partir de uma pedagogia da diferença. Inspirado nas contribuições teóricas de Michel Foucault (1995, 2008), especialmente em suas formulações sobre governamentalidade e produção de sujeitos, o estudo parte do princípio de que o poder educacional não opera apenas por repressão, mas pela constituição de modos de existência, conduzindo condutas, moldando desejos e instaurando critérios de normalidade.

Nesse processo, os professores são frequentemente interpelados como sujeitos deficitários, “não capacitados”, “não atualizados” ou “resistentes às inovações”. A formação, em vez de provocar deslocamentos ético-políticos e epistemológicos, muitas vezes se limita à reprodução de uma lógica da tutela, que silencia a escuta e impõe uma forma única de ser professor. Em contrapartida, autores como Skliar (2003) e Larrosa (2002) propõem uma virada ética na formação, reivindicando a escuta da experiência como fundamento para a construção de outras possibilidades formativas. A pedagogia da diferença, nesse sentido, não apenas reconhece a pluralidade dos modos de ensinar e aprender, como tensiona as estruturas institucionais que se sustentam na homogeneização e na exclusão daquilo que escapa ao padrão.

Assim, este estudo propõe-se a analisar, a partir de uma abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, os efeitos subjetivos e políticos das práticas de formação continuada vivenciadas por professores da rede pública de ensino. Interessa-nos compreender como os docentes significam essas experiências e quais estratégias de resistência emergem em meio aos processos formativos. Mais do que denunciar as limitações dos modelos tradicionais de formação, pretendemos evidenciar as brechas e fissuras que, mesmo em contextos de controle, possibilitam a reinvenção do ser

professor. A aposta epistemológica e política deste trabalho reside justamente nessa tensão: entre o formar para normatizar e o formar para escutar, entre o governo das condutas e a invenção de si.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Formação Docente e Suas Contradições

A formação docente no Brasil é atravessada por tensões históricas, políticas e epistemológicas que revelam as contradições entre os discursos oficiais e as práticas formativas vividas pelos professores. Como evidenciam Nóvoa (1992) e Pimenta (2010), as políticas de formação têm sido marcadas por um viés centralizador e técnico, no qual as diretrizes são elaboradas por instâncias externas ao cotidiano escolar e implementadas de forma verticalizada. Esse distanciamento entre quem elabora e quem vivencia a formação resulta em um modelo pouco sensível às realidades locais e às necessidades concretas dos professores.

Nesse contexto, a formação assume um caráter prescritivo, estruturado a partir de conteúdos padronizados, metodologias impositivas e avaliações normativas. O professor é concebido como alguém a ser modelado, disciplinado e corrigido, em detrimento do reconhecimento de sua trajetória, saberes e experiências. A formação torna-se, assim, um processo unilateral, onde o docente é objeto — e não sujeito — da ação formativa. Isso compromete a possibilidade de construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e emancipatórias, pois desconsidera o saber que emerge da experiência vivida e da interlocução com os estudantes e com o território escolar.

Tardif (2002) ressalta que o saber docente é constituído por uma pluralidade de fontes — experiências pessoais, saberes profissionais, formação acadêmica — e que sua negação representa uma forma de silenciamento epistêmico. Portanto, a insistência em modelos que ignoram esse saber plural evidencia uma contradição central: pretende-se formar professores críticos e reflexivos a partir de métodos que os tratam como receptores passivos. O desafio, então, é romper com essa lógica e afirmar a formação como um espaço de diálogo, criação e valorização da subjetividade docente.

2.2 A Visão Deficitária dos Professores

A manutenção de uma visão deficitária sobre os professores constitui-se como um dos pilares das políticas de formação continuada orientadas por lógicas neoliberais e dispositivos de controle. Essa concepção, como analisada por Foucault (1995), opera por meio da produção discursiva de sujeitos “em falta” — sujeitos que devem ser constantemente corrigidos, aperfeiçoados e adaptados a padrões externos. Nesse regime de verdade, o professor é convocado não como sujeito de saber, mas como alguém “a ser consertado”, alguém cuja prática precisa se alinhar a metas institucionais, parâmetros curriculares e indicadores de desempenho.

Esse tipo de discurso atua como forma de desqualificação simbólica e institucional, apagando a potência criadora que reside na experiência docente. Professores são frequentemente apresentados como carentes de formação, culturalmente empobrecidos ou despreparados para lidar com as transformações da sociedade contemporânea. Com isso, promove-se uma pedagogia da desconfiança, que reduz a autonomia docente e reforça o lugar da tutela sobre o saber prático, em vez de apostar no diálogo, na escuta e na problematização crítica das práticas.

Essa lógica reforça a culpabilização do professor frente às mazelas educacionais, deslocando o foco das condições estruturais da escola pública — como precarização, desvalorização salarial, sobrecarga de trabalho e falta de infraestrutura — para a suposta incompetência dos profissionais da educação. A formação, então, torna-se mais um espaço de controle e vigilância do que de fortalecimento profissional. Tal cenário reforça o que Deleuze (1992) denominou de sociedades de controle, nas quais a formação contínua é usada como técnica de subjetivação e docilização.

2.3 A Governamentalidade e o Controle na Formação Docente

A noção de governamentalidade, proposta por Michel Foucault (1999), permite compreender como a formação docente se insere em uma lógica mais ampla de regulação das condutas. Trata-se de um conjunto de dispositivos que, sob o pretexto de promover o aperfeiçoamento profissional, acabam por fabricar subjetividades conformadas, ajustadas às expectativas de rendimento, produtividade e eficiência impostas pelas políticas educacionais contemporâneas.

Nesse quadro, os instrumentos de controle se multiplicam: avaliações padronizadas, sistemas de meritocracia, plataformas de desempenho docente e diretrizes curriculares que operam como tecnologias de poder, disciplinando o corpo docente a partir de padrões externos. A governamentalidade se manifesta na forma como os professores são interpelados a se autoavaliar, a se autocorrigir e a se responsabilizar por resultados escolares que, muitas vezes, fogem do seu controle. Cria-se, assim, um regime de responsabilização individual que mascara as desigualdades estruturais do sistema educacional.

A formação, nesse contexto, deixa de ser espaço de emancipação e passa a ser um mecanismo de captura, no qual o professor é inserido em uma lógica de autogestão da própria precariedade. A autonomia, longe de ser ampliada, é recodificada como adaptação aos dispositivos de controle. Como alerta Ball (2005), a política educacional contemporânea não apenas prescreve o que o professor deve fazer, mas molda o que ele deve ser — um sujeito eficiente, resiliente, empreendedor e ajustado às reformas gerencialistas.

2.4 Propostas de Mudança e Ressignificação da Formação

Diante desse panorama, é urgente (re)significar o sentido da formação docente. Mais do que pensar a formação como um processo de capacitação técnica, é preciso compreendê-la como um espaço de escuta, diálogo e produção de subjetividades singulares. A pedagogia da diferença, conforme defendida por Skliar (2003), propõe justamente esse deslocamento ético e político: escutar o professor não como objeto de intervenção, mas como sujeito de experiência e de saber.

Larrosa (2002) nos convoca a considerar a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma. A partir dessa perspectiva, a formação deve ser concebida como um encontro com a alteridade, com o outro e consigo mesmo, onde o professor possa narrar sua prática, ressignificar suas vivências e reconstruir sua identidade profissional em diálogo com seus pares. Não se trata de excluir o conhecimento teórico ou acadêmico, mas de reconhecê-lo em tensão e complementaridade com os saberes da experiência.

A construção de espaços formativos horizontalizados e coletivos implica romper com a lógica da normatização e apostar na invenção pedagógica. Como propõem

Deleuze e Guattari (1995), é na diferença que reside a potência da criação. A formação, nesse sentido, deve ser um campo de experimentação, onde a subjetividade docente possa emergir não como produto da conformidade, mas como expressão da multiplicidade e da resistência.

3 METODOLOGIA

A pesquisa possui inspiração etnográfica, o que implica um mergulho nos contextos formativos por meio da observação participante e da escuta atenta aos relatos docentes. A etnografia, neste caso, não busca a representação total da realidade, mas sim captar os sentidos atribuídos pelos professores às formações vividas, em seus contextos cotidianos, tensionando as práticas institucionais com base nas experiências singulares.

A metodologia adotada para este estudo será de caráter qualitativo, com ênfase na observação participante e relatos informais. A pesquisa será conduzida por meio de observações das práticas formativas oferecidas aos professores da rede municipal, buscando compreender como essas práticas são recebidas pelos docentes, suas críticas e as possíveis limitações que percebem nesse processo. O estudo não utilizará dados quantitativos nem amostras formais, mas se concentrará na análise das percepções dos professores sobre o modelo de formação imposto.

3.1 Observações e Relatos Informais

A observação será realizada em encontros formativos, onde será possível captar as reações dos professores, suas dificuldades e percepções sobre a formação proposta. Relatos informais de professores também serão coletados, buscando compreender suas experiências e a maneira como veem a relação entre a formação e sua prática pedagógica no cotidiano escolar.

3.2 Análise Qualitativa

A análise dos dados será feita por meio de uma leitura crítica dos relatos e das observações, buscando identificar padrões, tensões e contradições nas práticas

formativas. A partir disso, será possível desenvolver uma compreensão mais aprofundada sobre as implicações do modelo formativo atual e identificar possíveis caminhos para uma reformulação mais alinhada com as necessidades reais dos professores.

4 RESULTADO ESPERADO

Espera-se que, ao problematizar os dispositivos de formação docente sob a perspectiva da governamentalidade, este estudo contribua para o deslocamento de uma lógica de correção para uma ética da escuta. Pretende-se evidenciar os modos como professores resistem aos processos de normalização, apontando brechas e linhas de fuga que possibilitam pensar a formação para além da tutela. A pesquisa também almeja visibilizar os saberes que emergem das experiências docentes e seus efeitos na constituição de outras subjetividades profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto tem como objetivo questionar a visão autoritária e ultrapassada que ainda permeia as práticas de formação de professores, propondo uma reflexão crítica sobre como as políticas educacionais moldam a profissão docente. Ao mesmo tempo, busca abrir espaço para a valorização do saber docente, oferecendo uma alternativa para uma formação que seja mais respeitosa com a experiência e o conhecimento dos educadores.

A transformação do modelo de formação deve ser encarada como uma necessidade urgente para a qualidade da educação no Brasil, considerando as especificidades das escolas e as demandas dos professores. Um modelo mais horizontal e inclusivo é fundamental para criar uma educação mais democrática, onde os professores sejam vistos como sujeitos ativos na construção do conhecimento e na transformação da educação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença: o sujeito e a ética da alteridade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: COMPREENDENDO A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

Virgínia Soares de Campos[1]

Cristhianny Bento Barreiro[2]

RESUMO

O ingresso na docência é um processo marcado por tensões, descobertas e aprendizados, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde muitos docentes iniciantes são bacharéis ou tecnólogos. Este estudo tem como objetivo compreender o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes na EPT, a partir da análise de suas experiências, necessidades formativas e dos desafios enfrentados no início da carreira. A pergunta orientadora é: como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, bacharéis ou tecnólogos, na EPT? A pesquisa está inserida no campo da formação de professores e adota uma abordagem qualitativa. Utiliza duas estratégias complementares entre si: o Estado do Conhecimento e uma investigação empírica em andamento, com base na metodologia biográfico-narrativa. O referencial teórico articula autores como Kuenzer (2007) e Escott (2020), sobre a EPT; Barreiro e Campos (2021), para contextualizar a docência em EPT; Bollmann (2010), sobre carreira docente; Huberman (1995), sobre o ciclo de vida profissional docente; Martins e Papi (2010), sobre o conceito de professor iniciante. A análise do Estado do Conhecimento evidenciou três eixos centrais: necessidades formativas, produção de formação e início da carreira e aprendizagem. Os resultados parciais indicam lacunas nas políticas institucionais de acolhimento e formação, além da carência de estratégias que considerem as especificidades da EPT. Como desdobramento, espera-se construir subsídios para a formulação de políticas públicas e institucionais que apoiem a formação de professores iniciantes, bem como propor a criação de um programa de acolhimento docente, fundamentado nas narrativas e experiências dos próprios professores.

Palavras-chave: Professor iniciante. Educação Profissional e Tecnológica. Ingresso na docência. Formação de professores. Desenvolvimento profissional.

1 INTRODUÇÃO

Iniciar uma carreira profissional é um momento de tensões, desafios e descobertas, desta forma é, também, o ingresso na carreira docente. Ingressar na docência não é um acontecimento pontual, mas um processo contínuo de construção identitária e profissional.

Conforme Vaillant e Marcelo García (2014),

[1] Doutoranda em Educação e Tecnologia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: vivirginiasc@gmail.com

[2] Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

> [...] a inserção à docência é um período intenso de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2014, p.124).

Esse percurso torna-se ainda mais complexo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente quando se trata de professores bacharéis ou tecnólogos, cuja formação inicial não contempla a dimensão pedagógica. Neste contexto, compreender como se dá o desenvolvimento profissional desses docentes iniciantes é fundamental para a construção de políticas institucionais que promovam acolhimento, formação e permanência.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sobretudo a partir da criação dos Institutos Federais em 2008, resultou em uma crescente demanda por professores, muitos deles oriundos de áreas técnicas e científicas. Desta forma, a carência de formação pedagógica, aliada à especificidade da EPT, impõe desafios significativos à iniciação da prática docente.

A questão que direciona esta pesquisa é: “como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, bacharéis e tecnólogos, na Educação Profissional e Tecnológica?”

Este estudo tem, portanto, o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Para isto, buscou-se identificar e analisar as pesquisas já realizadas a respeito de professores iniciantes da EPT; analisar os principais conceitos teóricos que sustentam o desenvolvimento deste estudo; compreender os desafios e necessidades formativas de professores bacharéis iniciantes por meio de suas narrativas.

Contextualizar a temática e a sua relevância é essencial, por este motivo é importante ressaltar que a pesquisa aqui apresentada se insere no campo da Educação, mais especificamente da formação de professores, em que pese a necessidade de estudar a docência de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, este trabalho é uma síntese da pesquisa desenvolvida até o momento em minha tese de doutoramento e apresenta alguns de seus resultados, além do que se espera com sua continuidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao perguntar o significado de ser professor, sabemos identificar algumas características por nossas experiências ao longo da vida. Entende-se que ensinar exige saberes que vão além do conteúdo técnico, englobando ética, diálogo e compromisso com a transformação da realidade.

> [...] o exercício da docência é muito mais denso, em decorrência da própria complexidade da educação, e se constata que, para ser professor, não basta ensinar em um estabelecimento de ensino. O processo de ensinar exige formação, preparo, suporte, dedicação aos alunos e à educação. Para ser professor, conhecimentos como planejar, organizar, observar, disciplinar, conciliar devem estar em pleno desenvolvimento, deparando-se diariamente com situações inusitadas que precisam rapidamente de intervenção (DOMINGUES, 2020, p.14).

Para compreender o objeto desta pesquisa, é imprescindível contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Historicamente, a EPT foi concebida com um viés assistencialista, voltada às camadas “menos favorecidas” da população (ESCOTT, 2020). Enquanto as elites buscavam continuidade de formação, o Estado, a partir de 1909, criou escolas de artes e ofícios com a função de "educar pelo trabalho" “os órfãos, pobres e desvalidos da sorte” (KUENZER, 2007), buscando capacitar os menos favorecidos para o mercado de trabalho.

Durante muitos anos, a finalidade de preparar para o mercado foi o foco central da EPT, contudo, autores como Vieira J. e Vieira M. (2014) defendem que se deve ir além da simples preparação técnica, promovendo uma formação crítica e cidadã.

Com a criação dos Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008, houve um crescimento acelerado da oferta de cursos da EPT, o que gerou um aumento significativo de demanda por docentes. Muitos desses profissionais, bacharéis ou tecnólogos, passaram a lecionar sem que tivessem uma formação pedagógica anterior, o que produziu desafios na sua atuação (DORNELLES; CASTAMAN; VIEIRA, 2021).

Embora tenham ocorrido avanços na qualificação desses profissionais, as políticas públicas voltadas à formação docente na EPT ainda são fragmentadas e desconectadas das necessidades reais. Conforme Barreiro e Campos (2021),

> [...] apesar de desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional apontar a necessidade de professores habilitados para atuar na educação

> básica — por meio de cursos superiores de licenciatura, permanecendo como única exceção a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para as quais a habilitação pode se dar em cursos de magistério (Brasil, 1996) —, a educação profissional e tecnológica enfrenta enormes dificuldades para que de fato essa profissionalização seja a regra para os docentes que atuam nas disciplinas de conteúdos específicos (BARREIRO; CAMPOS, 2021).

Para Bollmann (2010, p.1), a carreira docente

> [...] consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica [...] Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação.

No contexto da carreira docente, o conceito de "professor iniciante" refere-se àquele que se encontra nos primeiros anos de atuação — geralmente entre os três e cinco anos iniciais (MARTINS; PAPI, 2010).

Huberman (1995) apresenta o “Ciclo de Vida Profissional dos Professores”, composto por sete fases, atribuindo um caráter cíclico à carreira docente. A fase inicial, para o autor é marcada pelo "choque de realidade", em que o professor enfrenta a complexidade da prática docente, além de vivenciar sentimentos de entusiasmo, associado à "exploração". É, portanto, um período de descobertas e, ao mesmo tempo, de “sobrevivência”. O autor identifica a importância das experiências iniciais para a permanência na profissão e para a constituição da identidade docente.

A seguir, apresentamos o trajeto pensado para a pesquisa.

3 METODOLOGIA

Pensando que a pesquisa em educação é um processo contínuo, de investigação permanente e inacabado, devido à complexidade intrínseca à Educação (DE TONI; NORA, 2024, p.303), a pesquisa que embasa este trabalho se insere neste contexto complexo, à medida em que busca compreender o processo de ingresso na carreira e desenvolvimento profissional de professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica.

Este estudo está sendo desenvolvido com base em duas estratégias complementares entre si: o Estado do Conhecimento e uma investigação empírica em andamento.

A primeira etapa consistiu na realização de um estudo do tipo Estado do Conhecimento, que se propôs a mapear e analisar a produção acadêmica sobre o tema. Conforme Morosini e Fernandes (2014), esse tipo de pesquisa consiste em

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

O desenvolvimento dessa etapa seguiu passos que se iniciaram com a construção do *corpus* e seguiram a proposta de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada.

Para esta etapa, os bancos de dados selecionados foram o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram '"professor iniciante" AND "educação profissional e tecnológica"', alinhados ao objetivo desta pesquisa, resultando em 2 trabalhos em periódicos e 3 trabalhos de teses e 3 dissertações, sem recorte de tempo ou quaisquer outros filtros de busca. E foi possível perceber que se trata de tema pouco pesquisado quando atrelado ao contexto investigativo em questão.

É importante ressaltar que a escrita de um Estado do Conhecimento traz a ideia de que "trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço" (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p.23), apontando para a busca da compreensão do objeto de estudo em um determinado contexto e momento histórico.

A segunda etapa, ainda em desenvolvimento, consiste em uma investigação com professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica, atuantes em um Instituto Federal. A proposta é compreender como os professores percebem seu ingresso na carreira docente, os desafios enfrentados e os apoios recebidos (ou não), a partir de suas narrativas. Essa abordagem busca valorizar a experiência como fonte de saber, reconhecendo os professores como autores de sua trajetória profissional.

Para conhecer a perspectiva de professores bacharéis iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica e entender os desafios e as necessidades de formação docente destes professores, será desenvolvida uma pesquisa biográfico-narrativa, tendo como foco central a narrativa dos professores, conforme Bolívar (2005, p.4):

> La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

A escolha por uma pesquisa biográfico-narrativa se justifica por ser utilizada para o estudo da vida, da formação e dos saberes mobilizados por professores, trabalhando com a história de vida de professores narrada por si próprios com significações atribuídas também por eles. E, ao trabalhar com histórias de vida, permitimos ao professor, participante da pesquisa, a reflexão sobre o seu projeto de vida, construindo sentido a ele.

Segundo Cunha (2010, p.201),

> A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Para desenvolver esta pesquisa, os instrumentos selecionados para a produção de dados foram a Entrevista Narrativa e o Diário do Professor Iniciante.

Além destes instrumentos, ao longo da pesquisa será constituído o diário de campo da pesquisadora, no qual serão escritas as notas de campo, com impressões, sentimentos, ideias, considerações e interpretações que surgirão a partir da interação com os professores participantes e com os materiais e textos estudados.

As entrevistas narrativas serão transcritas e analisadas por Análise Qualitativa de Conteúdo, de acordo com as técnicas descritas por Guerra (2006, p.68), como um processo simplificado da proposta de Poirier e Valladon, desenvolvida em 1983. O mesmo processo de análise acontecerá com o Diário do Professor Iniciante de cada um dos participantes.

A seguir serão apresentados os primeiros resultados da pesquisa e os resultados esperados com a próxima etapa.

4 PRIMEIROS RESULTADOS E O QUE AINDA SE ESPERA

Com a primeira fase da pesquisa concluída, o Estado do Conhecimento, já é possível constatar resultados importantes, referentes às principais temáticas que emergem das pesquisas já realizadas sobre os professores iniciantes na EPT, que

geraram as seguintes categorias de análise: Necessidades Formativas; Produção de Formação; e, Início da Carreira e Aprendizagem Docente.

A categoria “Necessidades Formativas” apresenta os estudos de Pena (2018), Arraes (2022) e Barros (2017), que tratam as necessidades formativas dos professores ingressantes da Educação Profissional e Tecnológica, de diferentes óticas.

As pesquisas indicam que os professores iniciantes, especialmente os bacharéis e tecnólogos, enfrentam dificuldades que vão além do domínio do conteúdo, envolvendo aspectos pedagógicos, planejamento, relações institucionais e articulação com a realidade dos estudantes. Tais desafios evidenciam necessidades formativas que poderiam ser contempladas em programas institucionais de acolhimento e desenvolvimento profissional. É preciso, portanto, pensar e realizar a formação docente com base nas necessidades dos professores e alinhada à realidade em que se insere.

Na categoria “Produção de Formação”, são analisados os trabalhos de Miranda e Sales (2020) e Freitas (2022), sobre a constituição de formação para professores, entendendo que “produção de formação” é o pensar e construir formações docentes que reflitam na carreira e prática do professor.

Os estudos analisados indicam a importância de uma formação docente que promova escuta sensível e reflexiva, permitindo ao professor iniciante reconhecer-se, compartilhar experiências, aprender com o outro e desenvolver-se profissionalmente, o que pode impactar de forma significativa o início da carreira e a construção de seus saberes docentes.

A categoria “Início da Carreira e Aprendizagem Docente” contempla a análise das pesquisas de Neves (2022), Espíndola (2022) e Paiva (2017), que discutem a aprendizagem docente que está presente no início da carreira e o desenvolvimento de saberes que ocorre nesta fase.

A análise desses estudos revela que a aprendizagem docente ocorre principalmente na prática, por meio da interação com pares, estudantes e no cotidiano institucional. Os professores iniciantes tendem a vivenciar um percurso de desenvolvimento de saberes de forma mais individualizada, o que, aliado à multiplicidade de tarefas e desafios, pode impactar negativamente seu desenvolvimento profissional.

A partir dos resultados encontrados na primeira etapa da pesquisa, é possível pensar o que é esperado ao final da pesquisa empírica. Espera-se, portanto:

- Identificar lacunas e potenciais de políticas institucionais de formação;
- Contribuir para práticas pedagógicas mais contextualizadas, sensíveis às experiências e necessidades dos docentes iniciantes;
- Subsidiar a elaboração de políticas públicas e institucionais de formação docente na EPT;

Espera-se, portanto, com esta pesquisa, conhecer as experiências de professores iniciantes na EPT, os desafios que encontram ao se inserir no contexto da docência e as necessidades formativas que emergem deste processo. A partir das narrativas dos professores iniciantes pretende-se desenvolver um programa de acolhimento institucional, considerando as especificidades da EPT e os desafios enfrentados pelos ingressantes, um espaço em que possam compartilhar seus temores e ansiedades.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) apresenta-se como um processo desafiador, especialmente para bacharéis e tecnólogos, cuja formação inicial não contempla, de maneira geral, a dimensão pedagógica. Este estudo buscou compreender o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes por meio de uma pesquisa que articula o Estado do Conhecimento com uma investigação empírica ainda em desenvolvimento, de abordagem biográfico-narrativa.

Os primeiros resultados revelam uma produção acadêmica ainda escassa sobre o tema, ao mesmo tempo em que destacam importantes desafios enfrentados pelos docentes iniciantes, como lacunas na formação pedagógica e a ausência de políticas institucionais de acolhimento. Estes achados reforçam a necessidade de repensar os processos formativos com base nas experiências e vivências dos professores, valorizando suas narrativas e os saberes construídos na prática.

Ao adotar a abordagem biográfico-narrativa, esta pesquisa reconhece os professores iniciantes como sujeitos ativos em sua formação, capazes de ressignificar suas trajetórias e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas institucionais.

Espera-se que os resultados possam subsidiar políticas públicas e institucionais relacionadas às especificidades da EPT.

REFERÊNCIAS

ARRAES, M. de V. Formação de professores iniciantes para o ensino médio integrado: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Vitória, 2022.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out. 2021.

BARROS, C. M. F. de. A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade ou desinteresse. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

BOLIVAR BOTIA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2025.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CUNHA, M. I. da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações:** perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DE TONI, D. L. P.; NORA, D. D. Pesquisa em Educação. In: FERREIRA, L. S.; CASTAMAN, A. S.; SIQUEIRA, S. de; ANDRIGHETTO, M. J. (orgs.) **Glossário sobre o trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica.** Curitiba: CRV, 2024.

DOMINGUES, T. de G. **Conhecimentos docentes:** a educação profissional e tecnológica em questão. Curitiba: Appris, 2020.

DORNELLES, F. R. B.; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. **Revista Exitus**, v. 11, p. 1 - 22, 2021

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2020.

ESPÍNDOLA, C. A. A Constituição da Aprendizagem Docente na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e dilemas. 022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

FREITAS, T. P. R. de. Uma proposta de programa de acolhimento para professores de um Instituto Federal envolvendo a tríade: educação profissional, científica e tecnológica. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2022.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Editora Lucerna, 2006. 95p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p 31-59.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, P.L.O.; PAPI, S.O.G. Professor Iniciante. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MIRANDA, N. M. dos S.; SALES, M. A. Tornar-se professor: o ordinário e o extraordinário formativo das professoralidades na educação profissional e tecnológica. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4118124, 2020. DOI: 10.14244/198271994118. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4118. Acesso em: 20 out. 2023.

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

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento.** Curitiba: CRV, 2021.

NEVES, R. M. de S. Práticas Docentes dos Professores Iniciantes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: uma constituição múltipla. 2022. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Paulo, 2022.

PAIVA, S. Y. de. Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PENA, G. A. de C. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e7280, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7280. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280. Acesso em: 20 out. 2023.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A. Produção de conhecimentos na educação profissional. **HOLOS**, [S.1], v.2, p.24-36, mar. 2014. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1994. Acesso em: 18 nov. 2020.

ENTRE SABERES E PRÁTICAS: FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES DO PLANALTO SERRANO

Naiara Gracia Tibola[1]

Carolina Bosi Tadielo[2]

Lidiane Falcão Martins[3]

RESUMO

Este texto apresenta um relato de experiência sobre a formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, realizada em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), no contexto da contrapartida ao Programa Universidade Gratuita. A formação ocorreu entre julho e dezembro de 2024, contemplando docentes das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) de Lages, São Joaquim e Curitibanos, com foco nos desafios locais enfrentados nas escolas públicas. O recorte abordado concentra-se na CRE de Curitibanos, especialmente com professores iniciantes, muitos formados via Educação a Distância. A proposta formativa incluiu palestras e oficinas sobre temas como teorias de aprendizagem, metodologias ativas e gestão de sala de aula. Fundamentada em autores como Freire (1993), Tardif (2002), Nóvoa (1992) e Imbernón (2019), a experiência destaca a formação continuada como processo coletivo, reflexivo e situado. A escuta ativa dos participantes e a valorização dos saberes docentes demonstraram o potencial transformador da formação quando articulada entre universidade e escola. Conclui-se que, para consolidar práticas educativas significativas, é essencial instituir políticas públicas permanentes de formação docente, pautadas na valorização profissional e no fortalecimento da escola pública.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação pública. Prática docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da escola pública. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações curriculares, sociais e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário que os professores tenham acesso a espaços formativos que valorizem suas experiências, promovam o diálogo entre teoria e prática e respeitem as especificidades dos contextos escolares.

[1] Doutora em Educação, Universidade do Planalto Catarinense-Uniplac, profa.naiara@uniplaclages.edu.br
[2]Mestranda em Educação, Universidade do Planalto Catarinense-Uniplac, carolinatadielo@uniplaclages.edu.br
[3]Mestranda em Educação, Universidade do Planalto Catarinense-Uniplac, lidianefalcao@uniplaclages.edu.br

Esta pesquisa apresenta um relato de experiência sobre formação continuada realizada com professores da Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina, desenvolvida em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), localizada na Serra Catarinense no ano de 2024. A proposta formativa tem início a partir da Instrução Normativa nº 1.328, de 22 de maio de 2024, que dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Universidade Gratuita. As demandas apresentadas pelos gestores das CREs surgem a partir das necessidades apontadas pelos professores, considerando tanto os desafios enfrentados no cotidiano das escolas quanto os contextos locais que atravessam a prática educativa. As formações ofertadas pela Universidade da Serra Catarinense atendem a três Coordenadoria Regionais de Educação: Lages, São Joaquim e Curitibanos.

Foram abordados, ao longo do percurso, diversos temas relacionados à prática docente e à realidade das escolas públicas, entre eles Ética profissional; Identidade profissional; Teorias de Aprendizagem; Avaliação; Metodologias Ativas de Ensino e outros temas. A diversidade temática reflete a complexidade do trabalho docente e a necessidade de formações que se adaptem às múltiplas realidades vividas nas salas de aula.

Como metodologia adota-se o Relato de Experiência da formação continuada realizada junto a Coordenadoria Regional de Curitibanos, formação esta voltada para os professores iniciantes. Este relato é expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, quando é reconhecida a importância de discussões sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e a aprendizagens advindas das experiências socioculturais “o seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos” (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018, p. 63).

O relato de experiência traz para o contexto acadêmico as descrições de experiências vivenciadas e sua valorização por meio do espaço acadêmico-científico explicativo, da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018) e de experiências de determinado fato. Na maior parte das vezes

não provém de pesquisas, pois é apresentada a experiência individual ou de um certo grupo/profissionais sobre uma determinada situação.

Em um país onde a docência enfrenta desafios estruturais históricos, como a desvalorização profissional e a precarização das condições de trabalho, torna-se urgente refletir sobre quais modelos de formação podem de fato transformar a prática pedagógica. Como lembra Freire (1996, p. 43), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O objetivo deste texto é compartilhar as principais estratégias adotadas na formação, refletir sobre os processos de escuta e construção coletiva do conhecimento e discutir os impactos percebidos pelos participantes ao longo do percurso. Mais do que relatar um conjunto de atividades, busca-se evidenciar como a formação continuada pode ser concebida como um espaço de valorização docente, de fortalecimento da identidade profissional e de articulação entre universidade e escola pública.

2 FUNDAMENTOS E CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é entendida como um processo permanente e articulado ao fazer docente, que se estende ao longo da carreira profissional e se constitui como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Não se trata apenas da atualização de conteúdos, mas da criação de contextos formativos que possibilitem aos professores ressignificar saberes, trocar experiências e enfrentar coletivamente os desafios da profissão.

Historicamente, as ações formativas voltadas aos professores da rede estadual de ensino catarinense foram, em grande parte, realizadas de forma virtual ou conduzidas diretamente pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Embora importantes, tais formações nem sempre consideravam as especificidades dos territórios escolares nem proporcionavam abordagens pedagógicas diferenciadas, condizentes com os desafios vivenciados pelos grupos docentes. Além disso, observava-se a ausência de investimentos estruturados e sistemáticos voltados à valorização e ao fortalecimento da formação continuada, o que limitava o alcance e o impacto das ações realizadas.

Nesse contexto, o governo estadual passa a utilizar a Instrução Normativa nº 1.328, de 22 de maio de 2024, que estabelece os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Universidade Gratuita como uma importante estratégia para fomentar a formação continuada de professores da rede estadual. A normativa possibilita a articulação entre universidades e a Secretaria de Estado da Educação para a oferta de ações formativas presenciais desenvolvidas em espaços diferenciados, que favorecem a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente cotidiana. Conforme Freitas e Pacífico (2020, p. 143), “a formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil atualmente e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor”.

O texto relata uma experiência que evidencia a relevância dessa iniciativa, demonstrando os impactos positivos de formações continuadas construídas de maneira colaborativa, atentas aos contextos escolares e às demandas reais dos professores. Não se pode perder de vista, no entanto, que tais ações, embora significativas, não substituem a necessidade de garantia permanente do direito à formação continuada como uma política pública consolidada, com recursos, planejamento e institucionalização que assegurem a todos os profissionais da educação oportunidades formativas de qualidade ao longo de sua trajetória docente.

> A formação continuada proporciona aos professores oportunidades de aprimoramento e atualização, enquanto a Educação ao longo da vida enfatiza a importância da aprendizagem contínua ao longo de toda a vida, destacando a necessidade de os professores estarem preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. Ambos os aspectos são fundamentais para o aprimoramento da prática docente e para garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos (FARINA; BEVENUTTI, 2024, p. 43).

Autores como Tardif (2002) e Nóvoa (1992) ressaltam a importância do professor como sujeito ativo em seu processo formativo, portador de saberes que se constituem na e pela prática. Nesse sentido, a formação continuada deve considerar os saberes experienciais, valorizando o cotidiano escolar como espaço legítimo de produção de conhecimento. Além disso, a formação em serviço, realizada no contexto da escola ou em articulação com instituições formadoras, é apontada por pesquisas como uma das estratégias mais potentes para promover mudanças significativas nas práticas

pedagógicas (IMBERNÓN, 2010; CANDAU, 2011). Nessa perspectiva, a formação continuada não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove a reflexão coletiva, a problematização da prática e o desenvolvimento profissional colaborativo.

Assim, entende-se que a formação continuada, quando planejada a partir das demandas reais dos professores e promovida em ambientes de troca e escuta, pode contribuir significativamente para a valorização docente, o aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade da educação pública.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A formação continuada aqui relatada foi desenvolvida no âmbito de uma parceria entre uma instituição de Ensino Superior da Serra Catarinense e a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, por meio da Coordenadoria Regional de Curitibanos, voltada a professores atuantes na rede estadual de ensino. As formações realizadas nesta CRE atenderam mais de 80 professores, oriundos de diferentes municípios da região, com atuação em variadas áreas do conhecimento.

O percurso formativo ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2024, e foi organizado a partir de encontros presenciais, conforme cronograma estabelecido entre a universidade e as CRE. A seleção dos temas a serem trabalhados foi construída em diálogo com os gestores da rede e com os próprios professores, priorizando demandas reais do cotidiano escolar e das necessidades observadas pelas Coordenadorias de Educação.

3.1 DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

As formações realizadas na Coordenadoria Regional de Educação de Curitibanos tiveram um enfoque diferenciado, especialmente voltado aos novos professores com até cinco anos de atuação na educação básica, cuja formação inicial ocorreu, em sua maioria, por meio do ensino a distância, bem como aos docentes dos cursos técnicos com formações em áreas como Administração, Direito, Sistemas de Informação, entre outras. O Quadro 1, na sequência, traz os temas trabalhados nas formações continuadas.

Quadro 1 – Organização da Formação para a CRE de Curitibanos

CRE	TEMA DA FORMAÇÃO	ATIVIDADE
Formação 1 – Formação Continuada de Mobilização		
Curitibanos	Processo de Ensino e Aprendizagem e a interação com os estudos da mente	Palestra
	Metodologias de Ensino	Palestra
Formação 2 – Primeiros Passos na Docência: Formação Continuada Para Professores Iniciantes		
Curitibanos	Introdução à Carreira Docente	Oficinas
	Teorias de Aprendizagem.	Oficinas
	Gestão de Sala de Aula	Oficinas
	Processo de Aprendizagem.	Oficinas
	Metodologias Ativas de Ensino	Oficinas
	Avaliação da Aprendizagem	Oficinas
	Reflexão e Prática Docente	Oficinas
	Encerramento e Avaliação do Projeto	Oficinas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 1 evidencia a estruturação da proposta formativa instituída pela Coordenadoria Regional de Educação de Curitibanos, organizada em dois momentos distintos: **Formação 1 – Formação Continuada de Mobilização** – e **Formação 2 – Primeiros Passos na Docência: Formação Continuada Para Professores Iniciantes**. Essa divisão permite observar tanto um movimento inicial de engajamento e sensibilização dos docentes quanto uma ação mais específica, voltada ao acolhimento e desenvolvimento profissional dos que estão em início de carreira.

A **Formação 1**, composta por palestras sobre *Processo de Ensino e Aprendizagem e os estudos da mente* e *Metodologias de Ensino*, assumiu um papel mobilizador com todos os professores pertencentes à CRE de Curitibanos, voltado à reflexão sobre o fazer docente e à introdução de temáticas contemporâneas que desafiam os professores na atualidade. A ênfase em aspectos cognitivos e metodológicos sinaliza um compromisso com a atualização profissional e com a promoção de espaços de escuta e diálogo.

Já a **Formação 2** é direcionada a professores com até cinco anos de atuação, caracterizando-se como uma ação de formação continuada específica para iniciantes. Essa proposta contempla um conjunto de oficinas práticas que abordam desde temas introdutórios, como *Carreira Docente*, *Teorias da Aprendizagem* e *Gestão de Sala de Aula*, até conteúdos mais específicos, como *Metodologias Ativas*, *Avaliação da*

Aprendizagem e *Prática Reflexiva*. A presença de um momento de *Encerramento* e *Avaliação do Projeto* indica, também, a preocupação com o acompanhamento e a avaliação da própria ação formativa e a escuta dos professores.

Essa organização reforça a importância de reconhecer os diferentes estágios da trajetória docente e de oferecer formações contextualizadas que dialoguem com as necessidades reais dos professores em cada fase da carreira. Lopes e Guedes (2021) compreendem que o processo de formação continuada possibilita a aquisição de saberes diretamente relacionados à prática profissional, favorecendo, dessa forma, uma nova compreensão sobre o saber-fazer docente, a relação pedagógica e o contexto educacional. Além disso, essa proposta formativa alinha-se à concepção defendida por Nóvoa (1992), ao reconhecer o professor como sujeito de sua formação, e por Imbernón (2010), ao destacar que os processos formativos devem ser coletivos, reflexivos e situados no contexto real de trabalho. Dessa forma, a formação em Curitibanos não apenas responde a uma demanda institucional, mas também assume um papel político-pedagógico, contribuindo para a valorização e o fortalecimento da profissão docente.

Figura 3 – Eixos da Formação Continuada para Novos Professores

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025).

Destacam-se os eixos centrais da formação continuada voltada a novos professores, que participaram ativamente dos encontros realizados entre os meses de agosto e novembro de 2024. Muitos desses docentes tiveram sua formação inicial no formato de Educação a Distância (EaD), em razão do afastamento entre os municípios

onde residem e as universidades que ofertam cursos de Licenciatura na modalidade presencial.

Uma das questões que mais chamou a atenção dos professores formadores foi o pedido, por parte dos cursistas, de sugestões de textos e indicações de livros para leitura, evidenciando uma lacuna percebida por eles em sua formação inicial.

Esse cenário evidencia a importância de uma formação continuada que vá além da instrumentalização técnica, contemplando, também, a ampliação do repertório teórico e crítico dos docentes. A solicitação por referências bibliográficas demonstra o desejo de aprofundamento e o reconhecimento da leitura como ferramenta de qualificação profissional. Como destaca Freire (1996), o ato de ensinar exige a construção permanente do conhecimento, o que implica compromisso ético e político com a prática educativa. Tardif (2002), por sua vez, argumenta que os saberes docentes são constituídos historicamente e resultam da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e cultura vivida. Nesse sentido, a formação continuada torna-se um espaço de ressignificação da trajetória docente, fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica fundamentada, reflexiva e contextualizada.

Como leciona Gatti *et al.* (2019, p. 187),

> A dimensão prática nos currículos de formação inicial e nos programas e práticas de formação continuada é concebida como um elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na Teoria.

Evidencia-se uma compreensão ampliada da dimensão prática na formação docente, tanto inicial quanto continuada, reconhecendo-a como elemento articulador entre teoria e ação pedagógica. Ao afirmar que a prática não se restringe ao “fazer”, mas constitui-se como uma atividade reflexiva apoiada na teoria, rompe-se com a visão reducionista e técnica da prática educativa, tradicionalmente associada apenas à aplicação de conteúdos ou métodos.

Assim, ao integrar teoria e prática como dimensões indissociáveis, a formação docente contribui para o desenvolvimento de professores autônomos, críticos e conscientes de seu papel no processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formações como essa reforçam a importância da articulação entre universidade e educação básica, da escuta ativa e da construção de espaços de aprendizagem colaborativa. A continuidade de iniciativas dessa natureza depende do investimento em políticas públicas de valorização docente, do fortalecimento das redes de apoio formativo e do reconhecimento da complexidade do trabalho pedagógico.

É fundamental compreender que ações pontuais, embora relevantes, não substituem a necessidade de uma política estruturante e permanente de formação continuada, integrada às práticas escolares e alinhada às realidades dos profissionais da educação. Somente assim será possível consolidar processos formativos que impactem de forma efetiva o cotidiano escolar, promovendo inovação pedagógica, fortalecimento da autonomia docente e melhoria da aprendizagem dos estudantes. A experiência aqui relatada evidencia o potencial da formação continuada como prática coletiva, situada e comprometida com a realidade da escola pública e da região do Planalto Serrano. Ao colocar os professores no centro do processo formativo, valorizando seus saberes e trajetórias, é possível construir percursos mais significativos e transformadores.

Espera-se que o relato aqui apresentado possa inspirar outras propostas de formação que considerem os sujeitos, os territórios e as práticas educativas em sua pluralidade e riqueza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_educacao_especial.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

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

CANDAU, Vera Maria. **Formação docente e cotidiano escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico. **Revista Educação Pública**, Rio de

Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-£££

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores:** perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

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

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Interações Campo Grande**, v. 21, n. 1, p. 7–26, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/. Acesso em: 28 mai. 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Laurilene Cardoso da silva; GUEDES, Neide Cavalcante. A formação continuada de professores e a escola como lócus de aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 49, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/2819/2591. Acesso em: 24 maio 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTA CATARINA**.** Secretaria de Estado da Educação**. Instrução Normativa nº 1.328, de 22 de maio de 2024**. Dispõe sobre os critérios, procedimentos e orientações relacionados à contrapartida do Programa Estadual Universidade Gratuita, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina: edição 22.271, Florianópolis, SC, 22 maio 2024. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2024/20240522/Jornal/22271.pdf. Acesso em: 30 mai. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma da Mão**. Florianópolis: SED, 2025. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/. Acesso em: 25 mai. 2025.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, [*S. l.*], v. 2, n. 1, p. 212-224, 2024. DOI:

10.5281/zenodo.10602413. Disponível em: https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/142. Acesso em: 24 maio 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

A INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA BREVE REFLEXÃO

Rafaela Moraes Cardoso[1]

Adriana Justin Cerveira Kampff[2]

RESUMO

O artigo discute como a integração das tecnologias educacionais ainda representa um desafio significativo e persistente na formação inicial de professores, mesmo após décadas de debate e diversas iniciativas implementadas. O estudo busca identificar a origem dessas discussões e analisar iniciativas institucionais e governamentais voltadas à incorporação das tecnologias da informação e comunicação nos contextos educativos. O objetivo central é compreender e analisar a importância da efetiva incorporação das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial de professores, considerando as exigências do contexto digital contemporâneo e suas constantes transformações, que impactam diretamente o ensino e a aprendizagem. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Moran, Tardif, Lévy, Valente e Almeida, além de diretrizes nacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Educação Digital. O estudo também contempla iniciativas de formação continuada, com o intuito de identificar boas práticas que possam inspirar e fortalecer a formação inicial docente, ampliando o repertório de educadores em formação. Os resultados evidenciam experiências bem-sucedidas, mas indicam a necessidade de maior articulação entre políticas, instituições e propostas formativas, de modo a garantir não apenas o domínio técnico, mas, sobretudo, a intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, desde a formação inicial.

Palavras-chave: Formação docente. Tecnologias Digitais. Formação Inicial de Professores. Tecnologias Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a incorporação de tecnologias digitais na formação docente remonta a década de 1970, período desde o qual o tema vem sendo debatido por pesquisadores que identificavam nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como eram e em alguns casos ainda são chamadas até hoje, um potencial de transformação nos processos de ensino e aprendizagem.

Iniciativas pioneiras nas universidades brasileiras são atribuídas à UFRGS (1973) e à UNICAMP (1975), quando os computadores ainda estavam

[1] Mestre, doutoranda em educação na PUCRS, rafaela.cardoso@edu.pucrs.br.
[2] Doutora, PUCRS, adriana.kampff@pucrs.br.

restritos ao meio acadêmico universitário (ANDRIOLA; GORDIANO, 2022). Essa realidade começou a mudar com os Seminários Nacionais de Informática em Educação, realizados em 1981 e 1982, que estimularam o envolvimento do Ministério da Educação (MEC) na criação de estratégias colaborativas para a inserção de computadores nas escolas. A partir desses eventos, foi concebido o Projeto EDUCOM, considerado o primeiro programa brasileiro voltado ao uso de tecnologias digitais na educação, com foco em pesquisa, capacitação e formulação de políticas públicas (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

No entanto, mesmo após décadas de avanços tecnológicos e mudanças nos contextos educacionais, a presença estruturada dessas tecnologias nos currículos de formação inicial de professores ainda é, muitas vezes, superficial ou inexistente. Portanto o objetivo geral do presente estudo visa analisar a importância da efetiva incorporação das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial de professores, acompanhado dos seguintes objetivos específicos: a) Resgatar brevemente o histórico da inserção das tecnologias digitais na educação brasileira, com ênfase em políticas públicas e programas institucionais; b) Identificar iniciativas exitosas e desafios persistentes na formação inicial e continuada de professores frente à cultura digital; c) Contribuir para a discussão sobre o papel da formação docente no enfrentamento das transformações educacionais contemporâneas.

A pesquisa parte do seguinte problema: por que, mesmo após décadas de debate sobre tecnologias na educação, ainda existem fragilidades na sua inserção nos currículos de formação docente inicial e continuada?

A crescente presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem impactado profundamente os modos de ensinar e aprender, exigindo uma formação docente que vá além do domínio técnico e promova um uso pedagógico crítico e reflexivo dessas ferramentas. No cotidiano das instituições de ensino, o uso de tecnologias digitais já é uma realidade concreta: plataformas como o Moodle e Google Classroom são utilizadas como ambientes virtuais de aprendizagem de sala de aula, e ferramentas como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre outras, viabilizam aulas síncronas a distância.

Este estudo justifica-se porque apesar dessa inserção evidente das tecnologias no contexto educacional, observa-se que sua presença nos

currículos de formação inicial de professores ainda é limitada, revelando uma lacuna que precisa ser discutida e enfrentada, que também se faz presente na formação continuada.

2 REFRENCIAL TEÓRICO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano educacional tem suscitado diferentes interpretações sobre seus impactos na formação docente e nas práticas pedagógicas. Remontando a estudos mais antigos, Moran (1995, p. 5) alerta que “as tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica”, pois podem ser utilizadas tanto para reforçar abordagens conservadoras quanto para potencializar práticas interativas e participativas. Assim, o modo como o professor se apropria dessas ferramentas é condicionado por sua postura pedagógica e por sua formação. Uma pessoa com perfil autoritário, segundo o autor, tende a usar o computador para intensificar o controle, enquanto uma mente aberta pode transformar essas tecnologias em instrumentos de interação e colaboração.

Nessa direção, Valente (1999) destaca que a mudança pedagógica desejada envolve a superação de um modelo de ensino centrado na instrução e na transmissão de informações, rumo à criação de ambientes de aprendizagem ativos, nos quais os estudantes possam construir conhecimento por meio da experiência. Para que isso aconteça, é necessário que o professor seja capaz de refazer o contexto dos saberes adquiridos em sua formação para sua realidade concreta de sala de aula (VALENTE, 1999).

Complementando essa perspectiva, Lévy (1999) propõe o conceito de ciberespaço como “um universo oceânico de informações” (p. 17), que abarca não apenas a infraestrutura tecnológica, mas também os sujeitos que o produzem e o habitam. Nesse novo cenário, o autor destaca que “a direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da aprendizagem cooperativa” (LÉVY, 1999, p. 171). Assim, o papel do professor transforma-se: ele se torna um mediador das trocas simbólicas e um animador da inteligência coletiva, estimulando a construção

colaborativa de saberes e personalizando os percursos de aprendizagem dos alunos.

Por fim, ao refletir sobre a preparação para o exercício da docência, Tardif (2002) contribui ao apontar que a formação docente está ancorada em um conjunto de saberes construídos ao longo da vida, tanto em contextos formais quanto informais, que estruturam a identidade profissional do futuro professor. Segundo o autor, “ao longo de sua vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros” (TARDIF, 2002, p. 72). Essa construção subjetiva influencia diretamente a forma como os professores se relacionam com as tecnologias digitais e as integram em suas práticas pedagógicas.

Já em discussões mais recentes, Cerutti (2014) investigou se professores nativos digitais apresentavam diferenças pedagógicas em relação a gerações anteriores por terem familiaridade com tecnologias e concluiu que tal fato não garante sua apropriação pedagógica nas práticas de sala de aula. Conforme apontado por Cerutti (2014), embora os licenciandos dominem o uso cotidiano das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação esse domínio técnico não se traduz automaticamente em planejamento e organização didática apoiada em tais recursos. Cerutti (2014) destaca que:

> Possuir domínio e ambiência com as tecnologias digitais não faz com que os professores associem estes conhecimentos em situações didáticas. Torna-se necessária a formação docente para uso dos recursos tecnológicos como apoio ao ensinar e ao aprender. (Cerutti, 2014, P.9).

Essa afirmação dialoga diretamente com Moran (1995) e Valente (1999), que já alertavam que o uso pedagógico crítico das tecnologias depende da postura reflexiva do professor e de sua capacidade de contextualizar saberes técnicos a partir das experiências de formação. De forma complementar, Cerutti (2014) explicita a necessidade de uma formação que não apenas insira as tecnologias nos currículos, mas que, sobretudo, desenvolva competências estratégicas, como planejamento, mediação e avaliação integrando as tecnologias digitais, para que os futuros docentes possam transformar essa ambiência digital em prática pedagógica significativa.

Quando se trata de políticas públicas, com o avanço da era digital, documentos normativos passaram a reconhecer a importância da formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Um marco significativo nesse processo foi a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. A resolução enfatiza a necessidade de integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos currículos de licenciatura, defendendo a articulação entre conhecimento tecnológico, científico e pedagógico como eixo formativo essencial (BRASIL, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, também sinaliza essa mudança ao propor, entre suas competências gerais, o desenvolvimento do letramento digital, da cultura digital e da capacidade de utilizar tecnologias de forma crítica e significativa (BRASIL, 2018). Tais diretrizes impactam diretamente os cursos de formação inicial, que devem preparar os futuros professores para mediar processos de ensino e aprendizagem em contextos mediados por tecnologias.

Mais recentemente, a criação do Marco Legal da Educação Digital, sancionado em 2023 por meio da Lei nº 14.533, reforça a urgência de políticas integradas entre União, estados e municípios para a promoção da inclusão digital, da conectividade educacional e da formação continuada de professores com foco na cultura digital (BRASIL, 2023). A lei estabelece diretrizes para o uso pedagógico das tecnologias e reconhece a importância da equidade no acesso, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Esses documentos evidenciam uma mudança significativa no cenário da formação docente, que passou de uma abordagem pontual e técnica das tecnologias digitais para uma concepção mais ampla e integrada, vinculada à inovação pedagógica e à justiça social. Ainda que os desafios sejam persistentes para sua concretização, os avanços normativos representam um passo importante na consolidação de políticas públicas que reconhecem a importância das tecnologias na formação inicial de professores.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica. Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituindo-se principalmente de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais.

A escolha pela revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de compreender e discutir os aportes teóricos e a cronologia de discussão sobre a incorporação de tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores, bem como analisar as iniciativas desenvolvidas no decorrer do tempo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A trajetória da incorporação das tecnologias digitais na formação inicial de professores no Brasil apresentou avanços importantes, em termos de políticas públicas, porém ainda enfrenta desafios significativos para sua concretização prática. Desde as primeiras iniciativas da década de 1970, como os programas da UFRGS e UNICAMP e o Projeto EDUCOM, o país deu passos importantes para inserir os computadores no ambiente educacional, principalmente no ensino superior (ANDRIOLA; GORDIANO, 2022; VALENTE; ALMEIDA, 1997). No entanto, apesar dessa longa história, observa-se que a presença estruturada e crítica das tecnologias digitais nos currículos das licenciaturas ainda é desigual e, muitas vezes, insuficiente para preparar os futuros professores diante das demandas contemporâneas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforçam a necessidade da integração das tecnologias digitais como componente essencial na formação docente. Além disso, o Marco Legal da Educação Digital (BRASIL, 2023) e o Marco Digital na Educação (BRASIL, 2022) ressaltam a urgência de capacitar professores para mediar processos de ensino e aprendizagem em ambientes digitais, considerando a equidade no acesso e a diversidade dos contextos escolares.

Contudo, a formalização dessas diretrizes nem sempre se traduz em mudanças efetivas nas práticas formativas, indicando uma lacuna entre políticas públicas e implementação curricular. Nesse sentido, a reflexão teórica contribui para compreender essa complexidade. Moran (1995) destaca que as tecnologias não determinam por si só a transformação pedagógica, podendo tanto reforçar posturas autoritárias quanto ampliar interações e construções colaborativas.

Essa lacuna entre políticas públicas e práticas curriculares, entretanto, tem sido enfrentada por meio de iniciativas formativas que colocam os professores como protagonistas do processo de apropriação tecnológica. Experiências relatadas em diferentes contextos escolares evidenciam que, quando há incentivo à formação continuada e à troca de saberes entre pares, os resultados podem ser bastante positivos.

Um exemplo disso é o relato de Souza e Carvalho (2021), que descrevem uma formação realizada com professores do Colégio Estadual Professora Luzia Carvalho Silva, na Bahia, durante a Jornada Pedagógica Paulo Freire. Os docentes foram convidados a explorar e compartilhar o uso de diferentes ferramentas digitais, o que resultou em maior abertura para a experimentação tecnológica e maior interação entre os profissionais. Segundo os autores, “a troca de experiências entre os professores mostrou-se um fator fundamental para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” (SOUZA; CARVALHO, 2021, p. 12). A experiência demonstrou que, mesmo diante de dificuldades estruturais, o engajamento coletivo pode potencializar o uso pedagógico das tecnologias.

De forma semelhante, Souza e Costa (2020) relatam um minicurso realizado com professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com foco na introdução à linguagem de programação por blocos com o uso do Scratch. A proposta, desenvolvida no contexto do Programa de Residência Docente, teve como base uma abordagem freiriana, centrada na autonomia, na criatividade e na colaboração. Os autores concluíram que, ao se apropriarem da tecnologia de forma crítica e contextualizada, os professores puderam ampliar suas práticas pedagógicas e repensar o papel da tecnologia na mediação do conhecimento (SOUZA; COSTA, 2020).

Além dos relatos sobre o uso produtivo de tecnologias digitais, há também experiências bem-sucedidas com a introdução de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) em escolas de Ensino Médio. No estudo de Freitas et al. (2022), os autores apresentam o relato de um curso de IA para jovens, concluindo que:

> Os estudantes adquiriram autonomia para investigar aplicações da IA em seu cotidiano e passaram a compreender a importância de pensar criticamente sobre as implicações dessa tecnologia. (FREITAS et al., 2022, p. 200).

Esses resultados reforçam a necessidade de que os currículos de formação inicial acolham experiências que desenvolvam não apenas competências tecnológicas, mas também éticas, reflexivas e investigativas nos futuros professores. Esses relatos reforçam a ideia defendida por Valente (1999), de que é preciso criar condições para que o professor consiga contextualizar a aprendizagem e vivências formativas em suas realidades escolares. Também mostram, na prática, a perspectiva de Moran (1995), de que o uso das tecnologias depende fundamentalmente da postura do educador, e que a mediação crítica é o que transforma as ferramentas digitais em instrumentos pedagógicos de interação e construção coletiva. Assim, o desafio que permanece é o de garantir que as políticas e os currículos de formação inicial de professores promovam não apenas o acesso às tecnologias digitais, mas também o desenvolvimento de competências críticas, pedagógicas e éticas para seu uso, fortalecendo a educação na cultura digital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção das tecnologias digitais nos currículos de formação inicial de professores é um desafio que atravessa décadas e, embora conte com avanços importantes nas políticas públicas e na produção acadêmica, ainda apresenta lacunas significativas no âmbito da prática pedagógica. Esta breve reflexão evidenciou que a presença das tecnologias digitais nas instituições formadoras nem sempre se traduz em uma formação crítica, ética e contextualizada, como exigem os novos cenários educacionais mediados pela cultura digital. Também é possível identificar, frente a essa lacuna, diversas iniciativas de formação continuada, que visam complementar o processo formativo docente, mesmo daqueles recém-formados.

A análise histórica e normativa, aliada ao diálogo com autores como Valente, Moran, Lévy e Tardif, demonstrou que a questão não está apenas no acesso às tecnologias, mas sobretudo na qualidade e na intencionalidade de seu uso pedagógico. A formação docente precisa ir além da instrumentalização, fomentando posturas investigativas, colaborativas e reflexivas que permitam aos futuros professores atuarem como mediadores ativos no processo de aprendizagem.

As experiências exitosas analisadas, como formações continuadas e o uso de Inteligência Artificial no ensino médio, mostram que a tecnologia pode transformar práticas educativas quando há autonomia e colaboração, evidenciando a importância de políticas integradas e currículos alinhados às demandas da sociedade conectada. Portanto, é urgente que os cursos de licenciatura assumam o compromisso de promover não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas principalmente a formação de professores capazes de atuar de forma crítica e criativa diante das possibilidades e dos limites do digital na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J.; VALENTE, J. A. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 15–22, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui o Marco Legal da Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 9, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Marco Digital na Educação: transformações e competências digitais para uma educação inovadora e inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/marco-digital-na-educacao. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 2, p. 41, 3 jan. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web

/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-236534136. Acesso em: 29 jun. 2025.

CERUTTI, Elisabete Regina. Concepções do aluno em relação à docência nos cursos de licenciatura em tempos de cibercultura. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5808. Acesso em: 29 jun. 2025.

FREITAS, K.; BATISTA, I.; LIMA, W.; SILVA, P.; RIBEIRO, R. Apresentando Inteligência Artificial para jovens do ensino médio: um relato de experiência. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO (WEI), 30., 2022, Niterói. Anais. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022. p. 192-203. DOI: 10.5753/wei.2022.223075.

LÉVY, P. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. O uso de novas tecnologias na educação presencial e a distância. São Paulo, 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUZA, J. B. de; CARVALHO, T. dos S. Formação de professores para o uso de tecnologias digitais: um relato de experiência no Colégio Estadual Professora Luzia Carvalho Silva. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e33710414156, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14156 Acesso em: 29 jun. 2025.

SOUZA, M. F. de; COSTA, C. S. Ensino, tecnologia e formação continuada docente: relato de experiência de minicurso desenvolvido no âmbito do programa de residência docente do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, v. 7, n. 2, 2020. DOI: 10.20396/tsc.v7i2.14874. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14874. Acesso em: 29 jun. 2025.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. A telepresença na formação de professores da área de informatica em educação: implantando o construcionismo contextualizado. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 25–36, 1998.

VALENTE, J. A. Diferentes formas de uso do computador na educação. In: _____. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p. 25–36 e p. 111–122.

SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR- UMA SÍNTESE SISTEMÁTICA DE PESQUISA

Cristiane Ferreira do Nascimento de Andrade[1]

Susana Soares Tozetto[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma síntese sistemática de pesquisa sobre o que vem sendo produzido no Brasil, tomando como escopo as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador. A proposta está fundamentada em um levantamento de teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024, disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Inicialmente, buscou-se palavras-chave separadamente, bem como o referencial teórico, a metodologia empregada e os resultados alcançados. A questão de pesquisa formulada foi: O que vem sendo discutido nas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, que contribuem na compreensão sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador? A abordagem utilizada na pesquisa foi de caráter descritivo e qualitativo e fundamentada teoricamente no conceito de síntese sistemática apresentado por Diniz (2022). Foi observado que os professores precisam de um conjunto de propostas que os conduzem a melhorar continuamente seu trabalho. A investigação e a pesquisa desde que numa visão crítica, contribui para um alargamento do horizonte do trabalho docente. Os professores precisam de espaços de discussão e reflexão sobre a sua prática na escola com seus pares. A reflexão sobre a prática pedagógica, feita pelo professor, aliada à troca de experiências, contribui para entender melhor seus problemas em sala de aula.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Saberes, Experiência.

1- INTRODUÇÃO

Há décadas, o tema ‘alfabetização’ vem sendo amplamente debatido pela comunidade acadêmica. O professor encontra, em sua trajetória profissional, muitos desafios que precisam ser superados, sobretudo entre os profissionais que atuam no ciclo de alfabetização, pois a tarefa de ensinar requer preparo científico, emocional, físico e afetivo, além do compromisso com o próprio processo de ensino e aprendizagem (Freire, 1922). As pesquisas apontam que

[1] Mestranda, membra do grupo de Pesquisa GEPTRADO, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 23040201019@uepg.br.
[2]Doutora em educação e docente do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/UEPG, Líder do Grupo de Pesquisa GEPTRADO. Universidade Estadual de Ponta Grossa, tozettosusana@hotmail.com.

nosso país apresenta um grande atraso com relação à leitura e a escrita, apresentando poucos avanços (Brasil, 2019-2021). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), percebemos que essas pessoas de alguma forma não tiveram seus direitos garantidos por inúmeras razões que precisam ser analisadas e discutidas criteriosamente (Melo; Pezzato, 2022). Pensando no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, nesse cenário apontado nas pesquisas, impulsiona-se o seguinte questionamento: O que vem sendo discutido nas pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, que contribuem na compreensão sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador?

No intuito de ter uma visão geral do que vem sendo produzido, tomando como escopo as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil, realizou-se uma síntese sistemática, na área de conhecimento em questão. Inicialmente, buscou-se as palavras-chave separadamente sendo elas: **prática pedagógica, experiência e saberes,** tendo como recorte temporal as pesquisas nacionais realizadas na área acadêmica no período de 2015 e 2024. Consideramos esse período de tempo suficiente para termos conhecimentos do quantitativo de produções científicas que foram realizadas, mediante as transformações tecnológicas que vem ocorrendo, bem como, contribui para o cumprimento da meta de erradicação do analfabetismo, que é uma das diretrizes do PNE, Plano Nacional de Educação 2014-2024.

As consultas foram feitas nos bancos de dados da CAPES, coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior. A escolha da CAPES como fonte desta pesquisa se justifica pela contribuição e desenvolvimento proporcionado no meio científico e educacional, oferecendo acesso a informações consolidadas e que refletem as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro.

Compreender os saberes necessários para o professor alfabetizador a partir das reflexões do que vem sendo discutido nas pesquisas, permite uma visão ampla das necessidades e desafios enfrentados. Essas informações

podem subsidiar políticas de formação e desenvolvimento profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

2- DESENVOLVIMENTO

A síntese sistemática em questão foi desenvolvida por meio de quatro passos, segundo Diniz (2022), a saber: 1º passo: levantamento; 2º passo: refinamento; 3º passo: sistematização; 4º passo: análise. Desse modo, o primeiro foi o levantamento de todas as teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024, na área do conhecimento: Educação; na área de avaliação: Educação; nos programas de: Educação; na área de concentração de: Educação. **(Tabela1).** Após essa busca, passamos a selecionar trabalhos que se relacionavam com anos iniciais e alfabetização **(Tabela 2).** Quantidade de trabalhos por ano **(Tabela 3).** Ao final do refinamento, iniciamos a sistematização dos resumos dos trabalhos. Observamos, então, principalmente os títulos das teses e das dissertações, às palavras-chave e os resumos. A presença das palavras chave no título, ou nos resumos, após uma leitura cuidadosa, foi a tomada de decisão sobre o conjunto dos documentos escolhidos para serem analisados.

TABELA 1: Levantamento de todas as teses de Doutorado e das dissertações de Mestrado defendidas no período entre 2015 e 2024 relacionados às palavras-chave na área Educação.

Palavras-chave	Teses	Dissertações	Total
Prática pedagógica	1.189	2.398	3.587
Saberes	1.039	1.646	2.685
Experiência	1.252	2.033	3.361

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES.(2025)

TABELA 2: Trabalhos relacionados com **anos iniciais e alfabetização.**

Palavras-chave	Teses	Dissertações	Total
Prática pedagógica	4	23	27

Saberes	7	13	20
Experiência	6	20	26

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES. (2025)

TABELA 3- Quantidade de trabalhos por ano:

Prática pedagógica -2015 (5) -2016 (4) -2017 (4) - 2018 (14)
saberes -2015 (1) - 2019 (6) - 2021 (6) - 2022 (5) - 2023 (2)
Experiência 2016(1) - 2019 (7) - 2021 (7) - 2022 (7) -2023 (4)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de dados CAPES. (2025)

Com o intuito de sinalizar o que os estudos vêm discutindo a partir do levantamento bibliográfico feito com as palavras-chave citadas, foi feita uma análise dos conhecimentos já elaborados. Para tanto, **7** trabalhos foram selecionados relacionados à **Prática pedagógica.**

Para Scos (2018), a prática pedagógica é entendida como o fazer essencial no contexto educativo. Os professores não são mais reconhecidos apenas como executores de tarefas, mas, sim, sujeitos críticos que produzem conhecimentos por meio de práticas em movimentos. Os professores, portanto, como agentes de sua prática, vão refletindo criticamente e recriando novos caminhos para atuação educativa. A pesquisadora investigou 40 escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, cujos sujeitos foram 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuavam no primeiro ano das escolas da Rede Municipal. Concluiu que a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes perpassa pela compreensão que se faz, algumas vezes, em períodos de inseguranças, incertezas, medos instabilidades e desafios.

Ao analisar o programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada, Cunha (2018), percebeu que as concepções e práticas sobre alfabetização e letramento foram impactadas pela proposta do programa PNAIC, pois ocorreram alterações em suas ações alfabetizadoras. A pesquisa evidenciou que, para que essas mudanças pedagógicas se tornem permanentes na prática pedagógica do

professor alfabetizador, faz-se necessário o sincronismo de ações entre as IES (instituições formadoras), Secretaria de Educação (unidade gestora), gestão escolar e professores alfabetizadores.

A tese “Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática”, Corais (2018), parte do pressuposto de que a alfabetização é um processo essencialmente discursivo, ou seja, a apropriação da linguagem escrita não se dá como aquisição de uma tecnologia. Os resultados indiciam que uma proposta que considera os sujeitos que produzem o discurso e as condições sociais e culturais dessa produção, apresenta grande possibilidade de levar as crianças a se apropriarem da linguagem escrita, não somente do sistema de escrita, tornando-se leitoras e escritoras desde o início dessa aprendizagem. O estudo das práticas docentes em alfabetização também revelou que as lembranças do processo de alfabetização e até mesmo experiências vivenciadas ao longo da trajetória pessoal são fortes influências no trabalho docente de professoras alfabetizadoras.

Para Machado (2018) e Ebert (2016) nas práticas de produção de textos orais e escritos no ciclo de alfabetização, depreende-se que o professor tem um papel fundamental, pois sendo o parceiro mais experiente do processo ensino/aprendizagem, é o responsável por conduzir o aluno/autor/leitor às práticas de textos eficazes. Cabe a ele, oportunizar momentos de interação com o texto, de análise e reflexão sobre a língua e assim ampliar o olhar desses autores/leitores para àquilo que sozinhos ainda não são capazes de “ver”.

A Tese de Doutorado de Clarindo (2018), apresenta um estudo que buscou investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública que apresentou resultados favoráveis em uma Avaliação Nacional que avalia o nível de aprendizagem e o fluxo escolar dos estudantes – o IDEB. Teve como critério a opção pela busca de boas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo da alfabetização. Conclui que, para a realização de práticas pedagógicas significativas de leitura e de escrita, faz-se importante um trabalho pedagógico que tenha como objetivo trabalhar para que a criança tenha a possibilidade de concluir o primeiro ano lendo e com uma escrita alfabética.

Segundo Pinto (2022), após a realização de um estudo de caso de caráter qualitativo sobre os saberes das alfabetizadoras de uma escola de rede privada de ensino de Porto Alegre, visando compreender de que forma as suas práticas, as metodologias ativas e a aprendizagem significativa contribuem com o processo de alfabetização e letramento aponta que as metodologias ativas unidas à reflexão constante da prática pedagógica e dos saberes docentes, podem ser potencializadoras da aprendizagem significativa no contexto da alfabetização e do letramento.

Por fim, podemos perceber que os assuntos que predominam nas pesquisas, com base nas palavras-chaves, perpassam pela formação do sujeito, a sólida formação docente e as abordagens metodológicas efetivas para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os autores em questão apontam a influência dos saberes docentes na construção do processo de ensino e aprendizagem do sujeito. A partir desta perspectiva, ao analisar os **3** trabalhos relacionados aos **Saberes**, este pensamento vai ao encontro com Vale (2015), Melo (2019), ao dizer que os saberes docentes presentes na atuação dos professores pesquisados abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. Os saberes docentes são construídos no contexto, (re)criando estratégias didáticas, com os recursos disponíveis na escola, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças.

Ferreira (2019), salienta ainda, que é escassa a formação continuada na área da alfabetização para as professoras, a ausências da formação enquanto a prática alfabetizadora e que mesmo com a formação inicial na área específica, as docentes se (auto)formam muito com/na prática pedagógica cotidiana. A pesquisadora destaca a desvalorização docente e que se faz necessário repensar a formação de professores (inicial e continuada). Repensar “implica melhorar a qualidade da educação, que deveria iniciar pelos profissionais, por meio da elaboração de projetos que visem romper com as barreiras encontradas nas escolas. ” Percebe-se ainda que um dos principais problemas dos programas de formação é que são fragmentados e fragilizados, pois, quando elaborados, são empobrecidos e descontínuos.

No que tange a palavra-chave **experiência** e aos saberes da experiência, as **4** pesquisas analisadas apontam que se trata das vivências acumuladas na vida, dos embates com as teorias e as práticas e na troca com os seus pares, o que vai construindo um jeito particular de ser professor. Moura (2016), afirma que a entrada na carreira docente é marcada por sentimentos contraditórios, pois o iniciante na docência é aquele profissional repleto de aspirações e expectativas, que, ao mesmo tempo, se sente inseguro e desamparado. Sua prática está carregada de afetividade e emoção e tem um caráter singular, pois é única para cada sujeito, delimitada entre o período de 01 a 05 anos de experiência docente. Ainda segundo os resultados de sua pesquisa, é comum durante as atribuições de aulas, os professores iniciantes assumirem as turmas consideradas mais difíceis, para além de situações superficiais. Essas pesquisas evidenciam uma tendência de apontamento dos aspectos que são dificultados no início da carreira.

Farias (2019) ao analisar os dados evidenciou que as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida e formação das professoras colaboraram para a superação das dificuldades encontradas na sala de aula. Os sucessos alcançados pelas professoras foram considerados também os advindos das histórias vividas no contexto família, nas experiências adquiridas no início da carreira docente, nas vivências entre amigos no período de estudante, e na relação com os colegas professores no espaço escolar, enquanto docente. Ficou evidente, nas reflexões das referidas professoras, a necessidade de aperfeiçoar cada vez mais o fazer pedagógico no contexto da sala de aula, a fim de melhorar a prática docente e favorecer a aprendizagem de seus alunos.

Dados apontaram ainda que, durante a trajetória docente, as professoras buscaram o desenvolvimento profissional nas formações centradas nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação e em outros espaços, incluindo os acadêmicos. Fonseca (2022), aponta o papel dos grupos colaborativos no desenvolvimento profissional docente indicando que são espaços que fomentam as novas aprendizagens, a troca de experiência, o apoio profissional e a reflexão sobre a própria prática e concepções do professor. Para Almeida (2023), uma concepção resinificada de trabalho, por meio das ações em diálogo com as

crianças, pode favorecer a relação de aprendizagem docente e discente. Ser um profissional reflexivo e crítico é fundamental nas ações em sala de aula, uma vez que cada turma é diferente, cada aluno é único na sua forma de aprender, cada aula acontece em um momento distinto.

Devido a importância de conhecer outros estudos já elaborados na área de conhecimento Diniz (2022), destaca um dado positivo em relação ao campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: “a produção acadêmica nele vem sendo sistematicamente analisada por aproximadamente 50 anos ininterruptos! ” Por meio do desenvolvimento de estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento e levantamentos bibliográficos realizados por pesquisadoras/es desse campo”, esse dado é animador, entretanto, esta síntese sistemática aponta lacunas relacionadas aos saberes dos professores alfabetizadores.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou uma visão geral do que vem sendo produzido na área dos saberes do professor alfabetizador e, o que se percebeu na investigação foi a importância de uma visão crítica, pois a mesma, contribui para um alargamento do horizonte do trabalho docente. Foi observado na maioria das pesquisas que os professores precisam de um conjunto de propostas que os conduzam a melhorar continuamente seu trabalho. Da mesma forma, precisam de espaços de discussão e reflexão sobre a sua prática na escola com seus pares. A reflexão sobre a prática pedagógica, feita pelo professor, aliada à troca de experiências, poderá contribuir para discussão de seus problemas em sala de aula.

A concepção sobre alfabetização é determinada e determinante das práticas docentes, uma vez que decorre de um processo histórico demarcado pelas demandas sociais de diferentes períodos e processos produtivos da sociedade. Destaca-se em todas as pesquisas que o professor alfabetizador é um profissional que necessita de saberes variados para orientar o seu trabalho no cotidiano escolar, saberes esses oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e principalmente experienciais. Entre os

saberes destaca-se saber que para alfabetizar é necessário ter compromisso social.

Esta síntese sistemática revela que ainda temos poucas pesquisas relacionadas aos saberes dos professores alfabetizadores, e aponta para a necessidade de valorização desse profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lygia Nascimento de. **O ENCANTAMENTO EM SALA DE AULA:** Narrativas Reflexivas De Experiências Pedagógicas De Uma Professora Alfabetizadora. 2023.Undefined F. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2023.

BRITO, Marly De Souza. **Professoras Alfabetizadoras Bem-Sucedidas:** Narrativas Autobiográficas Do Desenvolvimento Profissional Docente, 2019. 172 F. (Mestrado Em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis, Mato Grosso, 2019.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um Estudo Sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo De Alfabetização de uma Escola Pública da Cidade de Pelotas – RS**. 2018.177 F. (Doutorado em Educação), Instituição De Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas , 2018.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização Como Processo Discursivo:** princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**.** 2018 .386 f. (Doutorado em Educação) Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CUNHA, Ruth Araujo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**.2018.123 f. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa** [online]. 2022, vol.17. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100106. Acesso em 8 de abril de 2025.

EBERT, Sintia Lucia Fae. **Práticas Pedagógicas De Leitura E Escrita:** Um Estudo Investigativo No Ciclo Da Alfabetização Porto Alegre 2016' ,2016 215 f. (Doutorado em Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, Lucimar Gracia. **Trajetórias de professoras alfabetizadoras:** (des)encontros e (des)encantos no processo de formação.2019. 118 f. (Mestrado

em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2019.

FONSECA, Celestina Cruz Pedroni Da. **O papel de um grupo colaborativo no desenvolvimento profissional docente de professoras dos anos iniciais**. 2022. 102 f. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1922.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Taxa de analfabetismo**. Conheça o Brasil. Disponível em:https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.

MACHADO, Regina Celia Marino. **Produção textual oral e escrita:** concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. 2018. 153 f. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Rio Claro, Rio Claro, 2018.

MELO, Lourdes Cavalcante Couto de. **Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora:** entre a teoria e a prática no processo de alfabetização .2019. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2019.

MOURA, Tais Aparecida De. **Práticas De Alfabetização De Professoras Alfabetizadoras Iniciante E Experiente No 1º Ano Do Ensino Fundamental**. 2016. (Mestrado Em Educação: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Campus Araraquara, Araraquara,2016.

PINTO, Isadora Gobi. **As Percepções Das Alfabetizadoras De Uma Escola Privada De Porto Alegre Sobre Suas Práticas E A Aprendizagem Significativa**. 2022. 99 F. (Mestrado em Educação). Universidade La Salle, Canoas, Canoas,2022.

SCOS, Josemary. **Processo De Produção da Prática Pedagógica de Professoras Alfabetizadoras Iniciantes**. 2018. 105 f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,2018.

VALLE, Rosane De Camillis Dalla. **Professora alfabetizadora:** saberes docentes nos anos iniciais. 2015. 82 f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

CURRÍCULOS DECOLONIAIS INCIPIENTES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ABYA YALA

Henri Luiz Fuchs[1]

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre a formação docente no contexto da Abya Yala sob a perspectiva decolonial. O tema está relacionado com os desafios para uma formação contextualizada, em meio a uma investida crescente dos grupos hegemônicos de poder que buscam homogeneizar os currículos baseados nas competências e habilidades neoliberais. A retomada do tecnicismo e do pragmatismo impactam no crescente cerceamento da liberdade de cátedra e no controle das práticas educativas através de plataformas digitais que burocratizam o trabalho dos professores, bem como tentam limitar os currículos a parâmetros quantificáveis. A decolonialidade, movimento criado nos anos 1990, por pesquisadores, lideranças sociais e movimentos populares, apontam para uma educação que aponta para as experiências e vivências dos povos e grupos culturais que estão enraizadas nos seus contextos histórico-culturais e epistemológicos suleadores. As experiências decoloniais, emergentes, apontam para currículos que partem das relações sociais e culturais nas quais as práticas educativas são desenvolvidas. Dessa forma, não se busca contrapor os currículos hegemônicos, mas apontar para uma perspectiva libertadora, decolonial, que rompe com as relações de ser, saber e poder que exploram, excluem e matam as diversas formas de vida que não estão situadas no centro do poder mundial. A metodologia adotada para produzir este trabalho está baseada em pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, com análise qualitativa. O referencial teórico está baseado em autores como Enrique Dussel (1994), Fuchs (2019), Quijano (2005), Walsh (2005), entre outros. Em diferentes contextos da Abya Yala, foram localizadas e identificadas experiências de currículos com perspectivas decoloniais que buscam aproximar a formação docente com a realidade com vistas a transformar as relações coloniais por meio de percursos baseados na dialogicidade, horizontalidade, participação e produção de conhecimentos que retomam os vínculos entre a humanidade e as outras formas de vida encontradas na natureza. Foram analisadas as experiências nos cursos da Universidad Ixil, Guatemala, Universidad de Antioquia, Colombia e Universidade do Recôncavo Baiano, Brasil. Conclui-se que a decolonialidade está contribuindo para a construção de currículos que dialogam e articulam epistemologias outras e objetivam a construir um outro mundo possível.

Palavras-chave: 1. Currículo 2. Decolonialidade 3. Formação Docente 4. Metodologia. 5. Epistemologias do Sul

[1] Doutor em Educação. IFRS. henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br. Integrante do GEFOR – IFRS e GPEI – UNILASALLE.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Básica é tensionada pelos interesses econômicos, políticos e sociais que constituem as sociedades contemporâneas. Como um pêndulo, a história da educação tem sido influenciada por movimentos libertadores e, também, conservadores. Considero que a história tem sido registrada e contada sob a perspectiva do colonizador, do aparente vencedor de uma relação de poder que não está alicerçada nas dimensões da existência humana, mas, principalmente, nas relações de exploração de tudo o que há no planeta por um grupo que busca controlar as ações humanas como se fosse um jogo de marionetes na mão de criativos malfeitores que se comprazem com o sofrimento e a destruição das diferentes formas de vida. A educação é uma das bases para a organização da vida em sociedade. Por meio dela, os seres humanos são introduzidos na sociedade que se move entre o passado, presente e o futuro, tempos que se conjugam neste momento em que o coração pulsa e alimenta os sonhos, as esperanças, as memórias do já vivido, do que está sendo vivenciado e o que ainda não está, mas que já apresenta sinais dos novos tempos da vida no planeta habitado por seres históricos e não alienígenas. A educação colonial buscar formar os seres humanos na lógica meritocrática, em que, ilusoriamente, a realização humana está relacionada ao esforço individual e à exploração da força de trabalho e da natureza. Essa formação atrela o currículo a um paradigma vinculado ao mercado baseado no capital. A forma de organização dos espaços e tempos de formação escolar, a gestão, os conteúdos, o financiamento, a (des)valorização profissional e da própria educação são pensados a partir de centro de poder que distribui os conhecimentos de acordo com as necessidades do mercado consumidor. Essa formação atende os anseios, os interesses, as necessidades e as possibilidades das populações que vivem em regiões fora desse centro de poder mundial colonizador que vive da exploração, exclusão e destruição das diferentes formas de vida? A decolonialidade emerge dos movimentos sociais, acadêmicos e políticos no contexto da Abya Yala, nos anos 1990 e apontam para uma organização da vida humana na perspectiva dos povos e suas culturas,

histórias e formas de estar no mundo. Os sujeitos históricos são homens e mulheres que carregam as suas narrativas e formas de ser e estar em relação ao que os e as cercam e com as e os quais interagem imbricadamente, sem apontar para o antropocentrismo, mas numa perspectiva integrativa de todas as formas de vida existentes em seus territórios. Diante desse quadro, refletiremos o currículo decolonial na formação de professores que atuarão nos diferentes territórios. A seguir, refletiremos sobre o currículo na perspectiva colonial.

2 O CURRÍCULO COLONIAL

O currículo é um tema central quando refletimos sobre a formação escolar, seja na Educação Básica ou Superior. A escola tem buscado padronizar o currículo a partir dos fundamentos da ciência cartesiana que se fundamenta nos princípios da previsibilidade planejada e nas planilhas estatísticas com suas métricas definidas em fórmulas matemáticas. Dussel, ao analisar a influência cartesiana, afirma que

> [...] tem um “movimento” de Sul a Norte, de Leste a Oeste, na Europa do século XV ao século XVII que é aproximativamente o seguinte: a) do Renascimento italiano do Quatrocentos (não considerado por Toulmin); b) a Reforma luterana alemã; c) a Revolução científica do século XVII; e culmina com d) a Revolução política burguesa inglesa, norte-americana e francesa. Observe-se a curva do processo: da Itália, a Alemanha, a França para a Inglaterra e Estados Unidos (DUSSEL, 2015, p. 13).

A fragmentação dos conhecimentos objetiva apresentar a realidade em partes assimétricas que impedem perceber a complexa integralidade e conectividade da vida com as diferentes formas culturais de estar no mundo. Esse currículo científico colonizador é encontrado de norte a sul, de leste a oeste, nos territórios geográficos que existem fora do centro de poder mundial. Miglono compreende que

> [...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras

> palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade. (Mignolo, 2016, p. 2).

Esse poder colonial mundial cujo paradigma moderno se funda nos princípios da filosofia greco-romana que idealiza a sociedade, o ser humano e o trabalho. Dessa forma, transforma a educação num processo de transmissão de conhecimentos pré-determinados e sem conexão com a realidade dos sujeitos históricos que vivem em culturas e territórios específicos, com carcaterísticas e culturas próprias.

O currículo colonial se fundamenta na modernidade "intra' europeia, eurocêntrica, autocentrada, ideológica, feita desde a centralidade do Norte da Europa e a partir do século XVIII e que foi imposta até os nossos dias." (DUSSEL, 2015, p. 13). Essa lógica racial moderna sustenta essa educação colonial possui as marcas do "macho branco, civilizado, cristão, heterossexual" (FUCHS, 2019, p. 71). Santos (2010) aponta para a pretensa missão salvífica e redentora da educação eurocêntrica para com os povos indígenas e negros, bem como para as mulheres. Dessa forma, esses povos e grupos devem reproduzir suas inferioridades e negar suas memórias e culturas e simultaneamente celebrar as datas comemorativas que marcam suas histórias, de forma exótica, nos currículos turísticos da escola (FUCHS, 2001).

O currículo, portanto, é o lugar de disputa de visões de mundo, de estar no mundo. Há somente esse percurso colonizador de corpos e mentes? Há outros conhecimentos e outras formas de estar no mundo? A colonialidade se manifesta e é constituinte do Estado por meio das relações de poder, ser e saber que controla a economia, a autoridade, o gênero e a sexualidade, o conhecimento e a subjetividade. Quijano (2005, p. 135-136) compreende que "a colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno".

A educação decolonial, conforme Walsh, emerge das lutas, da margunalização e resistência. São pedagogias compreendidas "como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com" (WALSH, 2013, p. 19).

A formação de professores é a base, o fundamento da educação escolar. Por isso, há uma constante e permanente disputa entre os diferentes grupos sobre a concepção de currículo e seus conteúdos. As constantes reformas educacionais demonstram e revelam a dimensão profunda que a educação possui em termos de influência sobre os destinos da humanidade. Quanto mais precária a formação, mais manipulável é a sociedade, numa perspectiva colonial. Há outras perspectivas curriculares para a formação de professores? Essa é o tema do próximo capítulo.

3. CURRÍCULO DECOLONIAL

O movimento decolonial, compreendido como epistemológico, metodológico e curricular, foi desencadeado pelo Grupo Modernidad/Colonialidad composto por “teóricos, líderes de movimentos sociais e grupos organizados das diferentes sociedades culturais que vivem no território da Abya Yala” (FUCHS, 2019, p. 20). A decolonialidade não deve ser compreendido como

> um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de sulear a educação. O movimento decolonial é uma busca por novos mundos, novas realidades ainda não visíveis, mas possíveis através do resgate da história, da participação e do envolvimento dos sujeitos localizados em seus tempos e espaços existenciais (FUCHS, 2019, p. 23).

A decolonialidade propõe “[...] atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (WALSH, 2013, p. 55). A educação decolonial, consequentemente, é desafiada a pensar propostas curriculares que superem a colonialidade e suas nefastas consequências para os povos subalternizados que vivem em territórios distantes do centro de poder mundial. Há, portanto, possibilidades de construir outros mundos possíveis, ou melhor, há mundos outros, que resistem, existem e insistem em formar seres humanos que dialogam, interagem e se inter-relacionam com a natureza e com a diversidade

cultural que se manifesta onde a colonialidade não consegue exercer seu poder por meio do Estado e seu aparato policialesco.

A educação decolonial busca um currículo que dialogue com as realidades locais, com as ancestralidades, com as histórias e culturas identitárias que mantém relações com a Mãe-Terra, pois não se compreende a vida desconectada do *húmus* da qual é constituída a humanidade. Como afirma Mota Neto (2015, p. 16), é necessário analisar "todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica." Dessa forma, a educação retoma a conexão com a toda a humanidade, na medida que se conecta umbilicalmente com a mãe-terra que é, segundo Walsh (2012, p. 68)

> la madre de todos los seres – es la que establece y da orden y sentido al universo y la vida, entretejiendo conocimientos, territorio, historia, cuerpo, mente, espiritualidad y existencia dentro de un marco cosmológico, relacional y complementario de con-vivencia.

Essa relação, segundo Ribeiro (2017, p. 46), está presente, entre outros, no "movimento negro, quilombola, feminista, indígena, pacifista, ecologista". Esses movimentos intersetoriais mobilizam um conhecimento interdisciplinar que rompe com a lógica fragmentadora do conhecimento cientifico. Para Santos (2000, p. 50), a interdisciplinaridade é a "possibilidade de um discurso intercambiável, com a fertilização mútua de conceitos que, apesar dos jargões respectivos, não serão impenetráveis". Nessa perspectiva, a decolonialidade, com base em um currículo interdisciplinar, aponta para a interculturalidade que "se revela como um projeto de intervenção na realidade multicultural, buscando um intercâmbio enriquecedor entre os diferentes grupos que convivem em determinado espaço" (MUNSBERG, FUCHS, SILVA, 2020, p. 8).

O currículo decolonial, no contexto da América Latina, nome cunhado pelos europeus, parte da "multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana" (BARBOSA, 2015, p. 151).

A educação decolonial pressupõe um currículo que compreende

> [...] a luta pela educação das relações étnico-raciais que tem se intensificado nos últimos anos; a luta dos indígenas

> e dos povos do campo por uma educação específica e diferenciada, entre outras. [...] a escola é território de Diferenças Coloniais, mais do que de diferenças culturais. Ou seja, a questão da Colonialidade sobre o currículo e a avaliação escolar não é meramente a presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam. Assim, a Diferença Colonial na escola, no currículo e na avaliação expressa o conflito entre cosmovisões que em tensão se reconfiguram historicamente (SILVA, 2015, p. 56).

Decorrente dessa concepção, a formação docente implica em outros currículos, não coloniais. No entanto, a decolonialidade ainda é um movimento incipiente, que ainda está em articulação em meio aos controles do Estado regulador dos conflitos pela hegemonia do poder, ser e saber que compõem o currículo de formação de professores. Nesse sentido, a seguir, analisaremos algumas experiências instituintes de currículos decoloniais na formação de professores.

4. CURRÍCULOS DECOLONIAIS INCIPIENTES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A partir de um levantamento em universidades da Abya Yala, foram analisados e selecionados alguns projetos pedagógicos nos quais foram encontrados aspectos da decolonialidade. O levantamento foi realizado por meio de consulta aos sítios eletrônicos das instituições de formação professores. Foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na Guatemala, Colômbia e Brasil.

Na Universidade Ixil, na Guatemala, não reconhecida pelo Estado guatemalteco por não se adequar às exigências coloniais de formação, não forma professores, mas “cursos voltados para a inserção e transformação da realidade a partir dos conhecimentos originários e das lideranças comunitárias” (FUCHS, 2019, p. 84). De acordo com seu projeto pedagógico, a teoria e a prática se articulam de forma dialética e se baseiam

> na sabedoria dos anciãos, dos líderes religiosos, das lideranças comunitárias, na economia, na religiosidade, na organização social, na participação da comunidade no processo de formação inicial até a final, quando é

> apresentado um trabalho acadêmico com uma proposta de solução de um problema social na presença das lideranças e dos demais membros da comunidade (FUCHS, 2019, p. 85).

Percebe-se que a preocupação maior não está no conhecimento erudito, mas nos conhecimentos originários e nas lideranças comunitárias indígenas. A formação de lideranças deve abranger, segundo Walsh (2009, p. 37), a dimensão "ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial (WALSH, 2009, p. 37). Essa dimensão somente é acessível na medida que se modifica a base epistemológica, superando o cartesianismo cientificista e excludente. Como formar um ser humano integral e integrado à vida sem contemplar essas dimensões decoloniais que Walsh aponta, se não ocorre uma ruptura radical e profunda com a colonialidade que usa dos aparatos estatais para controlar a vida de povos ancestrais? Esse movimento decolonial é buscado nas práticas formativas da comunidade indígena Ixil.

Na Universidade de Antioquia, Colômbia, o processo de construção do projeto pedagógico do curso de *Pedagogia da Mãe-Terra* teve a participação ativa de representantes de comunidades originárias indígenas e parte da relação com a Mãe-Terra para organizar o currículo. Segundo Fuchs (2019, p. 85), o currículo "propõe uma ênfase na pesquisa, na intervenção na realidade e não somente a leitura de livros, apostilas e compêndios escritos por pensadores teóricos que ensinam o pensamento colonial".

O objetivo deste curso é "formarnos maestros y maestras líderes de los pueblos y a la vez, líderes maestros y maestras con pedagogía y corazón bueno" (UdeA, 2018). Esse coração bom está atrelado à compreensão da integração da vida humana às demais formas, pois todos fazem parte da criação, não somente o ser humano, mas "los planetas, las estrellas, los animales, los árboles, los ríos, el aire, la lluvia, porque ella es madre protectora de todo lo soñado y todo lo creado, vivimos en ella y por ella" (UdeA, 2018).

Através dessa concepção de educação, a formação dos seres humanos deve contemplar uma "visión integral, intercultural y comunitaria que participa en la construcción de políticas públicas y estrategias de desarrollo local de las comunidades indígenas y la sociedad en general siempre en defensa de la

Madre Tierra (UdeA, 2018). Walsh (2013), argumenta, com base em intelectuais como Manuel Zapata Olivella, Malcolm X e Juan García, que a tarefa epistêmica do currículo decolonial é romper as correntes que ainda estão nas mentes, desescravizar as mentes, desaprender o que foi aprendido e voltar a aprender. Fanon (1979) compreende que a colonialidade aliena e distancia os que aprendem e os que ensinam da realidade e os tornando desumanos, colonizados e colonizadores. De acordo com Fuchs (2019, p. 109),

> A decolonialidade curricular pressupõe um movimento dialético, pluriversal e multicultural que envolve a relação com os espaços, lideranças e anciãos, portadores de conhecimentos que não são capturados pela formação colonial dos livros, enciclopédias e aulas desenvolvidas em prédios e salas fechadas nas quais a luz do dia somente penetra por pequenas janelas que oportunizam um olhar reduzido para a realidade.

Na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, o curso de Pedagogia é uma instituição pública, gratuita, que atende uma demanda local e regional por meio de ações articuladas com metodologias e currículos que não se enquadram nos padrões científicos coloniais. Dessa forma, componentes curriculares como, por exemplo, “Educação e relações étnico-raciais”, “Educação, gênero e sexualidade”, “Projeto Integrador: Educação Integral, saúde e corpo”, “Leitura Orientada” e “Seminário” (UFRB, 2018) possibilitam ampliar os estudos sobre saberes outros, integrantes da vida concreta dos seres humanos que vivem na região. Esses conhecimentos são constantemente negligenciados na formação dos profissionais que trabalham na fase inicial da Educação Básica.

Nas análises de currículos brevemente apresentadas, conforme Fuchs (2019, p. 167), “há indicativos para o suleamento epistemológico à medida que se busca a pesquisa, a práxis, a inter-relação entre os componentes curriculares, mesmo que ainda estejam condicionados aos parâmetros ditados pelo Estado colonial”. Esse sulear freireano não quer ser uma outra colonização do poder, ser e saber, mas o fundamento para

> la práxis de una matriz alterna, matriz andina, matriz de los pueblos de Abya Yala: pensada más allá de la simple relación entre culturas, como proyecto político, epistémico, ético [...] y que tiene como meta la transformación y la construcción de un nuevo poder social, como una

> ´posibilidad de aportar en uma nueva visión que permita um desarrollo armónico, equitativo, en la que el hombre y la naturaleza se constituyen en la base del desarrollo de la vida y el fin último de la existencia: ali causay, sumak kausay[i]...(VIÑAN, 2005, 105).

Essas perspectivas curriculares decoloniais devem ser baseadas em uma metodologias outras, dialógicas, que, segundo Walsh (2017, p. 32), requerem "un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidade para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina vida" (WALSH, 2017, p. 32).

O currículo decolonial é um desafio em meio aos movimentos de recrudescimento da colonialidade do poder, ser e saber. Há brechas e espaços para uma formação decolonial cujos fundamentos metodológicos e epistemológicos estão vinculados às experiências e saberes ancestrais, da vida comunitária, das formas de relacionar e cuidar da natureza, de incluir as diferentes formas de vida nos processos educativos.

A metodologia da investigação-ação-participante, de Fals Borda (1987), aponta para uma participação reflexiva, ativa, coletiva e transformadora tanto da episteme quanto da práxis. Mota Junior (2015, p. 16) compreende que a decolonialidade revela "todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica". Em decorrência, essa metodologia não estuda os subalternos, mas com os subalternos, pois "o conhecimento próprio e de cada pessoa e comunidade deve ser considerado como um elemento central" (FUCHS, 2019, p. 30). Dessa forma, podemos olhar no espelho eurocêntrico (Quijano, 2005) e lutar pela libertação, pois, se olharmos para o que somos e não para o que não somos, poderemos construir conhecimentos outros, humanizados e humanizantes. É, portanto, uma metodologia de "criação, invenção, conformação e co-construção" (FUCHS, 2019, p. 168).

A formação docente em currículos decoloniais não está atrelada à educação bancária que transmite o modo de estar no mundo do sistema "o sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal"

(FUCHS, 2019, p. 168). A formação docente interdisciplinar requer um "desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-otros, las esperanzas pequeñas" (WALSH, 2017, 31). Essa formação decolonial

> não virá numa parusia, num evento espetacular e sobrenatural, mas será resultado da construção e tensionamentos no decorrer do processo formativo, abrindo brechas e espaços através de componentes curriculares, metodologias disruptivas, dialógicas, participativas, práticas (inter)(trans)disciplinares, gestões mais democráticas, que provoquem o ser colonizado internalizado em cada indivíduo que insiste em usar o poder, o saber e o próprio ser como forma de opressão e controle sobre o outro a se libertar dessa herança e participar de um processo coletivo de superação dos padrões científicos e sociais coloniais (FUCHS, 2019, p. 182).

Depois dessas reflexões, podemos considerar que o currículo decolonial emerge das urgências e emergências dos povos que vivem à margem, na periferia, do centro de poder mundial que explora, exclui e mata os que não são necessários ao sistema econômico hegemônico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um dos principais temas de disputa por ser a base para a educação das crianças, em especial, e de todos os seres humanos em diferentes etapas da vida. A colonialidade do poder, ser e saber busca impor uma forma única de estar no mundo a partir da epistemologia produzida pelo centro de poder mundial. A colonialidade está relacionada com a educação bancária, reprodutiva, autoritária, excludente que transmite conhecimentos estranhos à vida de pessoas que vivem fora dos territórios produtores dos conhecimentos que são distribuídos pelas universidades por meio de livros e demais ferramentas utilizadas para ensinar estudantes que ingressam nos espaços escolares.

O currículo é o eixo articulador dos processos formativos, por isso, nada escapa do planejamento científico cartesiano que representa a lógica do sistema econômico, político e social. No entanto, com os movimentos decoloniais

emergentes, pesquisadores, educadores, lideranças e grupos culturais buscam romper essa lógica colonizadores de corpos e mentes. A decolonialidade não visa ser uma oposição ao pensamento decolonial, mas uma alternativa ao status quo colonial.

A decolonialidade aponta para as brechas, as possibilidades criativas que de formação de professores em currículos que ousam ir além das formulações e orientações legais que restringem os percursos formativos a conhecimentos pré-estabelecidos em territórios longínquos que tentam padronizar a forma de estar no mundo atrelada aos preceitos brancos, héteros, cristãos, machistas que estão na base da colonialidade racial que sobrevive aliada ao sistema econômico capitalista. A

A formação de professores em currículos decoloniais aponta para as relações com a natureza, com o outro ser humano e consigo mesmo, relevando a essência e não a aparência, com metodologias dialógicas, coletivas, participativas, transformadoras das relações e realidades que estão interligadas e inter-relacionadas. Não há vida acima ou abaixo do ser humano, mas integrada com a totalidade das formas de vida existentes, em co-participação ativa.

O currículo decolonial não é mero reprodutor de conhecimentos produzidos por grupos estranhos à Abya Yala, mas produtor de conhecimentos que revelam as correntes que aprisionam corpos e mentes ao colonialismo eurocêntrico. Esse currículo interdisciplinar, oportuniza a construção de conhecimentos através da práxis, da conexão e inserção com a comunidade que vive e luta por um mundo outro possível, produzido e construído no Sul. Os diferentes currículos analisados de forma sucinta, revelam que há possibilidades de construir processos formativos decoloniais, inclusive fora dos parâmetros de reconhecimento do Estado colonial. A decolonialidade emerge da margem, da borda, em círculos, em rodas, integrando e construindo novos conhecimentos em diálogo com o passado e o futuro a partir do tempo presente.

6 REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas: sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 46. jan/jun. 2015, p. 11-44.

FALS BORDA, Olando, Brandao Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019.
FUCHS, Henri Luiz. **O sujeito e o currículo**: Alguns dilemas pedagógicos entre fé e cidadania a partir da contribuição teológica de Lutero. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2001.

MIGNOLO, W. D. (2012), "Decolonial aisthesis and other options related to aesthetics". In: LOCKWARD, Alanna, MIGNOLO, Walter. (orgs.). ***BE.BOP 2012 Black Europe Body Politics***. Disponível em: <http://globalstudies.trinity.duke.edu/wp-content/uploads/2012/04/be-bop-2012interaktiv.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: http://reposito-rio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf Acesso em: 4 jun. 2016.

MUNSBERG, João Alberto Steffen, FUCHS, Henri Luiz, SILVA, Gilberto Ferreira. **Por uma decolonização do currículo escolar na perspectiva da colaboração intercultural**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1921_24082020133733.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. A **colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf. Acesso em: 07 jan. 2017.

RIBEIRO, Débora. Descolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação quilombola. **Identidade**. São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 42-56, jan. - jun. 2017. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/arti-cle/download/2985/2878. Acesso em: 13 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr., 2006.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.49-64, jan. a abr. de 2015. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/down-load/rec.2015.v8n1.049064/13124. Acesso em: 10 fev. 2017

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. **Pedagogía**. Disponível em: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academi-cas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia . Acesso em: 15 fev. 2018.

UNIVERSIDAD IXIL. **Porque la Universida Ixil**. Estudio y Práctica del Pensamiento Maya Ixil para el buen vivir. Disponível em: http://www.uitc-edu.org/filead-min/user_upload/Images/FOTOS_Newsletter/mai_2014/Universi-dad_Ixil_2014_Por_que_la_Universidad_Ixil.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE Federal do Recôncavo Baiano. **Curso**: Licenciatura em Pedagogia. Currículo Reformulado pela Comissão a partir do último parecer da PROGRAD e Prof. Fabiano. 2008. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/documentos/category/40-ppcs-do-cfp?download=302:pcc-pedagogia-noturno. Acesso em: 13 jun. 2018.

VIÑÁN, Patrício Noboa. La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidade. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento Crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. (ed.) **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. (ed.) **Pensamiento Crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones Latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. **Fanon y la Pedagogía Decolonial**. Disponível em: https://www.scribd.com/document_downloads/direct/140192682?exten-sion=pdf&ft=1539525696&lt=1539529306&show_pdf=true&user_id=216657695&uah. Acesso em: 15 jun. 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial**: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: https://redinterculturalidad.files.word-press.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf. Acessado em 01/05/2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (De)coloniales de nuestra época. Quito, Equador: Universidad Andina Simon Bolivar, Ediciones Abya-Yala, 2009. Disponível em: http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf. Acesso em: 13 mar. 2017.

WALSH, Catherine. Son posibles unas ciências sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. **Nômadas**, n. 26, abr. 2007, Universidad Central - Colômbia.

---

[i] Sumak Kawsay é um termo dos povos originários andinos que remete à harmonia entre a natureza e a comunidade com o objetivo de alcançar o bem-estar de todos. https://pachamama.org/sumak-kawsay.

ENSINO LÚDICO E FORMAÇÃO PERMANENTE: Relato de experiência sobre a contribuição da extensão universitária na sensibilização para um ensino mais lúdico

MOYA, Leisi Fernanda[1]

MONTEIRO, Andréa Cristina Gomes[2]

RESUMO

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar uma análise sobre uma proposta de curso de formação permanente ofertada pelo Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú (IFC-CC) desde 2011. O curso se caracteriza como multidisciplinar, envolve docentes de diversas áreas de conhecimento e o eixo central é a ludicidade no processo de ensino aprendizagem. No contexto contemporâneo vivemos sob o prisma da racionalidade e da dicotomia sobre o modo como conhecemos e lidamos com o saber acadêmico, nesse sentido, a ludicidade ocupa um dos pólos e a racionalidade outro. A perspectiva de um ensino aprendizado pautado nos pressupostos da ludicidade, o espaço pertencente ao corpo e ao brincar na escola vem sendo debatido, questionado e defendido há um bom tempo, por diversos pensadores, como Brougére (2004, 2010), Kishimoto (1994, 1998), Luckesi (2002, 2014, 2022), dentre outros. Do mesmo modo, há tempos acompanhamos uma ampla discussão sobre a formação de professores. Entre os pesquisadores, em especial: Freire (1979, 1996); Hobold (2018); Pimenta (2000); Palma, A. (2001); Araújo *et al* (2015); Candau e Lelis (1999); Silva Curado (2018) existe uma consonância no que tange a necessidade de uma formação permanente entre os professores. Diante disso, compreendemos como necessário a oferta de cursos de formação permanente e destacamos a importância da extensão universitária nessa democratização e expansão de acesso ao saber. Outro ponto que consideramos essencial é o espaço que o lúdico tem ocupado, ou não, nas salas de aula, a partir disso, nossa questão norteadora é: como podemos contribuir com o processo de formação permanente dos professores e sensibilizá-los para a importância da ludicidade na escola? Para respondermos a questão, nos apoiamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com uso da técnica de relato de experiência (RE). Utilizamos a revisão bibliográfica e relatos dos cursistas, obtidos por meio das avaliações realizadas ao longo dos cursos, para a coleta e discussão dos dados. Os dados obtidos reforçam o quanto esse tipo de proposta de formação pode contribuir de maneira positiva para a formação permanente dos professores e, consequentemente, provocar mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Permanente de Professores. Ludicidade. Ensino-aprendizagem. Extensão Universitária.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente e toda sua complexidade é objeto de estudo e debate há um longo tempo. A década de 1990 se destaca como período em que a discussão da necessidade de ofertar possibilidades de ampliação, ou continuidade da

[1] Doutora em Ciências da Linguagem, Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, leisi.moya@ifc.edu.br
[2] Mestre em Educação, Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, andrea.monteiro@ifc.edu.br

formação docente fosse considerada como uma "das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor", como afirmam Araújo *et al* (2015, p. 59), ainda de acordo com os pesquisadores "a formação permanente dos professores emerge, simultaneamente, como uma necessidade intrínseca dos sistemas de ensino e um direito de todos os professores" (*ibidem*). Pesquisadores ligados à educação, dentre esses, Freire (1979, 1996), Hobold (2018); Pimenta (2000), Palma, A. (2001); Araújo *et al* (2015); Candau e Lelis (1999); Silva Curado (2018) entre outros, têm se dedicado à discussão sobre a formação docente e processos de formação permanente.

Ao nos aproximarmos do pensamento freireano e de seu legado, entramos em consonância com um de seus pensamentos mais conhecidos e reiterados, de que somos seres inacabados, ou "inconclusos", estamos em constante processo de aprendizado e reconstrução. Nas palavras de Freire: "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente" (1996, p. 64). Do mesmo modo, compreendemos que a cultura e os saberes não são estanques, ou seja, estão sempre em um processo de reelaboração, ressignificação e reapropriação.

Compreendemos que existe uma consonância entre diversos estudiosos no que tange a necessidade de uma formação permanente entre os professores. Sabemos que muitos profissionais, ao saírem de uma graduação não se sentem totalmente preparados para atuação docente e para a realidade das escolas. Tal fato se deve, em parte, às lacunas deixadas na formação inicial e, de modo especial, à complexidade que envolve a sociedade contemporânea e, por consequência, à docência. Tendo em vista essa dinâmica, compreende-se a necessidade de oportunizar espaços e possibilidades para uma formação permanente dos docentes e de primar pela democratização de acesso à essa formação. Diante disso, partimos da questão: como podemos contribuir com o processo de formação permanente dos professores e sensibilizá-los para a importância da ludicidade na escola?

O processo de formação permanente pode ser realizado de diversas maneiras, o importante é que o profissional busque refletir criticamente sobre o seu papel como educador, elaborando e reelaborando conhecimentos de maneira crítica, organizada, com uma intencionalidade que permita uma satisfação, melhora de sua

prática docente e, consequentemente, na sua maneira de ensinar. Tal pressuposto vai ao encontro do que Hobold (2018, p.428) afirma a respeito do sujeito professor:

> Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, consequentemente, profissional.

Corroboramos com os pressupostos da autora, sobretudo, com a concepção de que as experiências e vivências são importantes elementos na caminhada de formação do professor. É imprescindível que o professor mantenha-se atualizado, pela própria natureza do saber pedagógico que, por ser proveniente da práxis, é histórico e inacabado. No entanto, diante de um cenário quase esmagador no que se refere a sobrecarga de trabalho e atribuições dos professores/as, é preciso que reflitamos sobre as condições dadas a esses profissionais para se qualificarem. Estando em uma instituição pública, que apresenta diversas possibilidades de formação de professores, nos vemos em uma situação privilegiada para contribuir com a formação permanente dos professores. Tal pressuposto dialoga com o que Hobold (2018, p.430) apresenta em suas reflexões:

> Quando há um esforço por parte dos formadores de professores para criar situações de aprendizagem aos professores (ou futuros professores), essa situação reverbera-se nas salas de aula, pois poderá haver (sem garantia desse processo) outro esforço de criação para ensinar-se nas salas de aulas.

Esse esforço coletivo em relação à formação docente tem sido feito por um grupo de professoras atuantes no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú (IFC-CC) que, dentre tantas outras propostas realizadas pelo campus, têm proposto um curso de formação, via projeto de extensão, cujo enfoque é: “ampliar a discussão e a reflexão sobre a importância de atividades lúdicas como instrumentos de ensino-aprendizagem” (Moya e Walter, 2016). A perspectiva de um ensino-aprendizado pautado nos pressupostos da ludicidade, o espaço pertencente ao corpo e ao brincar na escola vem sendo defendido por esse coletivo de professores há mais de uma década. Essa perspectiva encontra ressonância nas pesquisas de diversos pensadores, como: Brougére (2004, 2010), Kishimoto (1994, 1998 e 2016), Luckesi (2002, 2014, 2022), dentre outros.

No contexto contemporâneo, vivemos sob o prisma da racionalidade e da dicotomia sobre o modo como conhecemos e lidamos com o saber acadêmico, nesse sentido, a ludicidade tende a ocupar um dos pólos e a racionalidade outro. Não é incomum afirmativas como: “Estudar é coisa séria, não é brincadeira”, no entanto, precisamos de fato colocá-los em polos distintos? Será possível aprender e ensinar de modo lúdico e ao mesmo tempo significativo? Considera-se que a educação ao apropriar-se da ludicidade, garantindo seu espaço na escola, tende a ser mais significativa e qualitativa.

Nesse mesmo sentido temos uma ampla discussão sobre a importância de oportunizar uma educação em que se respeite o corpo dos educandos e todas as suas habilidades e necessidades, dentre elas, a necessidade de se movimentar e brincar. Sabemos que conhecimentos e vivências que envolvem manifestações corporais e culturais, que podem ser potencialmente lúdicas, geram insegurança por parte dos professores, que por vezes não sabem, ou não se sentem capazes o suficiente para trabalhar a ludicidade no âmbito escolar. Corroboramos com Kishimoto (1994) e Brougère (2010) quando afirmam que o jogo e a brincadeira não são inatos ao ser humano e sim algo que faz parte de uma construção social. Ou seja, não nascemos sabendo jogar, precisamos aprender, da mesma maneira o professor não nasce professor, precisa aprender esse ofício. Vale ressaltar que o jogo aplicado à educação deve buscar um equilíbrio entre a função lúdica de propiciar diversão e a função pedagógica de promover aprendizagem. Uma função não pode ser supervalorizada em detrimento da outra. Se o prazer é privilegiado pode-se perder de vista o objetivo proposto. Da mesma forma, se a função educativa é prioridade, o jogo torna-se apenas mais uma ferramenta de trabalho do educador e não uma atividade rica de emoções e significados (Kishimoto, 1994). Esse pressuposto é válido para outras manifestações corporais e culturais.

Considerando que a cultura lúdica pode estar presente em diversas manifestações, destacamos algumas que temos privilegiado nos cursos ofertados: jogos e brincadeiras com diferentes temáticas, danças, recursos midiáticos, literatura, contação de história, entre outras. Por meio dessas manifestações, variadas temáticas são abordadas como: inclusão escolar, relações étnico-raciais, relações interpessoais, cooperação, entre outras. Desse modo, vamos tecendo essa rede de diversas possibilidades que o pensar e agir ludicamente nos permite.

Perpassamos por diferentes áreas de conhecimentos, variadas estratégias de ensino, vivências, e discussões, na ânsia de construirmos um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo, lúdico e atraente mas, não menos comprometido com o processo de ensino-aprendizagem e humanização de nossos estudantes.

Considerando que já contemplamos um número significativo de cursistas ao longo desses anos, dentre estes, profissionais já formados e atuantes nas redes de ensino, tanto particular, como pública; acadêmicos de cursos de licenciatura em diversas áreas de conhecimentos e estudantes de magistério, esse relato de experiência tem como objetivo principal destacar e dar voz aos participantes, no sentido de compartilhar as impressões e avaliações dos cursistas ao longo desses anos. Para atingir o objetivo proposto e responder nossa questão problematizadora, nos apoiamos nos conceitos da pesquisa de abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos do relato de experiência (RE). O RE é considerado por Mussi, Flores e Almeida (2021, p.63) como uma “expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento”. Para elaboração do relato serão utilizadas avaliações realizadas ao longo dos anos que o curso foi ofertado, destacando em especial as falas sobre a importância do curso e relevância das temáticas desenvolvidas.

2 AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO DO CURSO: dando voz e espaço de fala para os cursistas.

Ao elaborarmos esse relato de experiência consideramos que seria de suma importância nos reportarmos às avaliações realizadas ao longo do tempo, com as impressões dos participantes sobre o curso. Destacamos que, ao longo desses anos, diferentes instrumentos de análise foram utilizados, como: portfólios, resenhas, questionários, formulários, relatos de experiência, elaboração e desenvolvimento de planos de ensino, entre outros. Importante esclarecermos que todos os participantes assinaram um termo permitindo a utilização das avaliações e relatos para futuras pesquisas e publicações. Reforçamos que tomamos todos os cuidados para que nenhum participante seja identificado.

Focaremos nossa análise e relato nas falas que tiveram consonância com a

resposta de outros participantes e se fazem pertinentes para esse relato. Por uma questão de organização e limitação de espaço, optamos por analisar apenas os relatos referentes a importância do curso e as reflexões sobre a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Salientamos que esses relatos são de turmas e anos diferentes, não de uma edição específica do curso. Destacamos relatos de participantes em que os comentários nos permitam compreender e analisar se o curso promoveu reflexões críticas sobre a pertinência das temáticas desenvolvidas.

O primeiro relato foi extraído de um relatório realizado por três participantes que iniciam o texto com a seguinte reflexão: “O curso para nós foi muito proveitoso nos impulsionou a refletir sobre nossa prática em sala de aula, pois víamos nossos alunos apenas como um ser estático sem movimento e atitude. As aulas, as dinâmicas, as trocas de experiência entre os colegas, os movimentos rítmicos, nosso envolvimento nas mesmas fez nos perceber e melhor ainda, perceber nossos alunos como seres ativos e criativos”. Nesse caso, percebemos que as práticas e diálogos desenvolvidos ao longo do curso contribuíram para que pudessem compreender a importância do movimento corporal e da percepção de corpo, contemplando um dos objetivos do curso. Além disso, é perceptível na fala do cursista que as trocas realizadas entre os pares ao longo do curso também contribuíram para melhor percepção do tema abordado e de sua visão como docente.

Em outro depoimento, destacamos alguns trechos em que os participantes mencionam a importância da ludicidade e da formação permanente: “Compreender a importância do lúdico na escola é compreender a singularidade da infância, de como as crianças vivem o mundo e só podemos perceber esta singularidade se nos permitimos resgatar no tempo a nossa infância, e respaldar nossas vivências com a teoria (...) para tanto necessitamos de formação acadêmica de qualidade, mas não podemos nos iludir pensando que somente a graduação poderá dar conta de todo conhecimento para a prática docente, ela é apenas o início (...). Nessa fala destaca-se a importância da formação permanente e o quanto o lúdico pode contribuir com um retorno à infância e a valorização desse período de vida tão importante e singular. Encontramos consonância desse relato com os pressupostos de Luckesi (2014, p.14):

> O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita

> aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando.

Vivenciar e compreender o quanto as estratégias lúdicas podem favorecer um aprendizado mais significativo para nossos educandos é um dos objetivos do curso, por isso utilizamos como recurso didático a epistemologia da práxis, que abrange atividades “práticas”, como vivências corporais e recursos “teóricos” como análise de audiovisuais, leituras, discussão de textos, entre outras possibilidades. Temos visto que essas estratégias têm sido exitosas, como nos relata outra participante do curso: “podemos perceber que as atividades lúdicas tornam o ensino-aprendizagem das crianças mais significativas. No ato do brincar, as crianças podem desenvolver muitas capacidades importantes, tais como a atenção, imitação, memória e a imaginação”. Nesse relato vemos uma apropriação crítica dos benefícios das atividades realizadas durante a formação, o que vai ao encontro do pressuposto de Freire (1996, p.24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo”. Essa percepção de que a teoria e a prática devem caminhar juntas no ato de ensinar encontra consonância também nas concepções de Silva Curado (2018) e Candau e Lelis (1999), que retificam que a formação docente deve estar pautada na união entre teoria e prática, uma vez que são indissociáveis. Silva Curado (2018) ao defender a indissolubilidade entre teoria e prática argumenta que para uma formação em que se objetiva contribuir com a emancipação e autonomia do ser humano, precisamos repensar as propostas de formação, no sentido de que é necessário superar um modelo pautado apenas na racionalidade técnica. A autora defende uma epistemologia da práxis, em que o professor seja capaz de “interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz” (Silva Curado, 2018, p. 333-334).

Em outro relato fica evidente a necessidade da vivência e experimentação prática para sensibilizar corpos já adultos do quanto a infância é importante e o quanto aprendemos por meio de brincadeiras, jogos, danças: “Esta foi uma experiência onde não só aprendemos como lidar com o mundo infantil, mas nos possibilitou também sentir o que as crianças sentem, relembrando assim alguns momentos da nossa própria infância, já guardados na memória a algum tempo”. É

gratificante retomar essas avaliações feitas pelos participantes e observar que a formação tem gerado reflexões, percepções, sentimentos importantes não tão somente para o ato de educar, mas também para a constituição e reconhecimento dos cursistas como 'ser humano/docente'. Nos apoiando novamente na teoria freireana, relembramos que um dos seus ensinamentos é que ultrapassemos a experiência de formação como "puro treinamento técnico", ou seja, é preciso sensibilizar e nos sensibilizarmos ao longo do processo de formação e de educar (Freire, 2024, p.37). Ademais, em muitas pesquisas que investigam a relação do lúdico com o processo de ensino-aprendizagem vemos o quão exitosa pode ser essa associação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste relato de experiência está pautada na possibilidade de oportunizar aos leitores um momento para repensar as próprias práticas e sensibilizar os professores que atuam na formação docente sobre a importância da extensão universitária como um dos caminhos para democratizar a formação permanente dos professores. Propostas pautadas em manifestações e vivências corporais variadas, em que a ludicidade seja privilegiada como estratégia no processo de ensino aprendizagem vêm ao encontro do que muitos estudiosos já têm nos afirmado: o quanto o aprendizado pode se tornar mais interessante e significativo quando é lúdico. Reiteramos que as atividades e vivências lúdicas em si, podem gerar aprendizado, interação social, entre outros benefícios, no entanto, é preciso saber utilizá-las com a intencionalidade, criticidade e conscientização que o ato de ensinar nos exige. Para tanto, precisamos aprender a utilizá-las e, sobretudo, precisamos compartilhar e oportunizar aos professores esses saberes, nesse sentido, a oferta de cursos de formação permanente, gratuítos e de qualidade, pode ser um caminho promissor.

Como encaminhamentos futuros indicamos uma revisão do projeto que vem sendo proposto e a análise de possibilidades de mudanças e melhorias. Compreendemos que o processo de avaliação, quando feito com a intenção de tomada de consciência, pode promover tomadas de decisões e melhorias qualitativas no que vem sendo feito.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Clarissa M.; ARAÚJO, Everson M.; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57–73, jan./abr. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146820. Acesso em: 17 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano 25, n. 230, mar. 2010. Disponível em: https://revistaescola.org.br/. Acesso em: 30 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.56-72.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

HOBOLD, Márcia de S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425–442, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 17 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M.; SANTOS, Maria W. dos (orgs.). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LUCKESI, Carlos C. *Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições*. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Carlos C. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13–23, jul./dez. 2014.

LUCKESI, Carlos C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir de experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (org.). *Educação e ludicidade*. Ensaios, n. 2. Salvador: GEPEL/FACED, UFBA, 2002. p. 22–60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 30 jun. 2025..

MOYA, Leisi F.; WALTER, Flávia. O espaço do lúdico, do jogo e da dança na escola: uma proposta de formação continuada de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, 2., 2016, Criciúma. *Anais [...]*. Criciúma: [s.n.], 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18616/ce.v0i0.2948. Acesso em: 30 jun. 2025.

MUSSI, Ricardo F. de F.; FLORES, Fábio F.; ALMEIDA, Cláudio B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010. Acesso em: 29 jun. 2025.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria. *A educação física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBAS, Mariná H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SILVA CURADO, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Perspectiva*, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330. Acesso em: 2 jul. 2025.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E OS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS: UM OLHAR PARA RESOLUÇÃO CNE/CP N° 04/2024

Diellen Soares Chesca[1]
Julianna Karine Schenknecht[2]
David Pereira Faraum Junior[3]
Silvia Zamberlan Costa Beber[4]
Rosana Franzen Leite[5]

RESUMO

O objetivo deste ensaio foi identificar as concepções epistemológicas, ainda que implícitas, presentes nos primeiros 16 artigos da Resolução CNE/CP n° 04/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, articulando-os a referenciais teóricos-epistemológicos de Bombassaro (1992), Santos (2004), Hessen (2000) e Demo (1995). Esses autores foram selecionados a partir das leituras propostas na disciplina de Teoria do Conhecimento, como parte de um exercício avaliativo orientado à articulação entre epistemologia e formação docente. Este estudo interpretativo demonstrou que, embora redigida em linguagem normativa, a Resolução contempla fundamentos que, interpretados criticamente, apontam para uma formação pautada na articulação entre teoria e prática, investigação, justiça cognitiva e compromisso ético-social. Nesse sentido, destacam-se elementos como a valorização da diversidade epistêmica, a mediação pedagógica, a pesquisa como princípio formativo e à docência como práxis situada. Assim, reafirma-se que a formação docente em Química exige mais do que domínio técnico ou disciplinar: requer uma base epistemológica sólida, que permita ao futuro professor compreender criticamente a ciência e seu papel social. Isso implica integrar, nos currículos formativos, discussões sobre os fundamentos do conhecimento, a historicidade da ciência e as condições concretas de sua produção, em sintonia com práticas educativas emancipadoras.

Palavras-chave: Formação Docente; Epistemologia; Ensino de Química; Licenciaturas; Formação Crítica.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO BRASIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (DCNs)

[1]Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, diellen.chesca@unioeste.br
[2]Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UNIOESTE, julianna.schenknecht@unioeste.br
[3]Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PECEM UEL. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura. davidfaraum@gmail.com
[4]Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. silvia.beber@unioeste.br.
[5]Doutora em Educação para Ciência e Matemática, UEM. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química/PPGQUI Unioeste. rosana.leite@unioeste.br.

constituem o principal instrumento normativo para a organização e o desenvolvimento dos cursos de formação inicial de professores da educação básica no Brasil (Brasil, 2015; 2019; 2024). Ao longo das últimas décadas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu atualizações significativas nessas diretrizes, em resposta às demandas educacionais contemporâneas e às transformações sociais e científicas.

A trajetória normativa da formação docente em Química no Brasil inicia com a Lei n° 2.800/1956, que criou os Conselhos Federal e Regionais de Química e regulamentou o exercício profissional dos licenciados na área. Posteriormente, a Lei n° 4.024/1961 e a n° 5.692/1971 estabeleceram as primeiras bases curriculares da docência, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n° 9.394/1996, que consolidou a licenciatura plena como exigência para o exercício do magistério (Brasil, 1956; 1961; 1971; 1996). A Figura 1 sintetiza esses principais marcos históricos da formação docente no país.

Figura 1- Trajetória histórica da formação de professores no Brasil

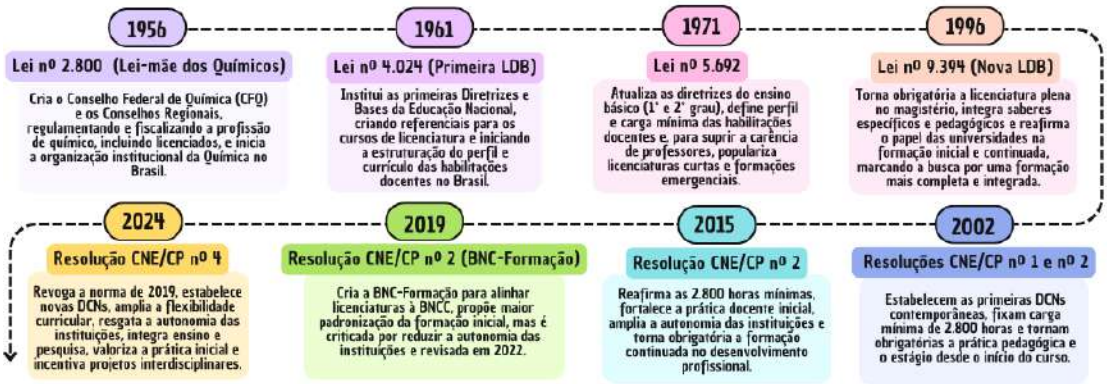

Fonte: Autores (2025).

A partir dos anos 2000, as DCNs passaram a ocupar papel central na regulamentação da formação inicial. A Resolução CNE/CP n° 01/2002 introduziu a noção de competências, com articulação entre teoria, prática e reflexão crítica. A Resolução n° 02/2015 reforçou a prática desde o início da formação e valorizou a formação continuada. Em 2019, a Resolução n° 02 instituiu a BNC-Formação, alinhando a formação docente à BNCC e estabelecendo diretrizes mais prescritivas (Brasil, 2002; 2015; 2019).

A Resolução CNE/CP n° 04/2024, atualmente em vigor, atualiza e revoga as normas anteriores, incorporando elementos centrais como a flexibilização

curricular, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a valorização da prática docente desde o início do curso e o reconhecimento de trajetórias formativas diversas. Na Figura 2 apresentamos um esquema comparativo que evidencia as principais mudanças nessas resoluções.

Figura 2 - Esquema comparativo das resoluções sobre formação docente

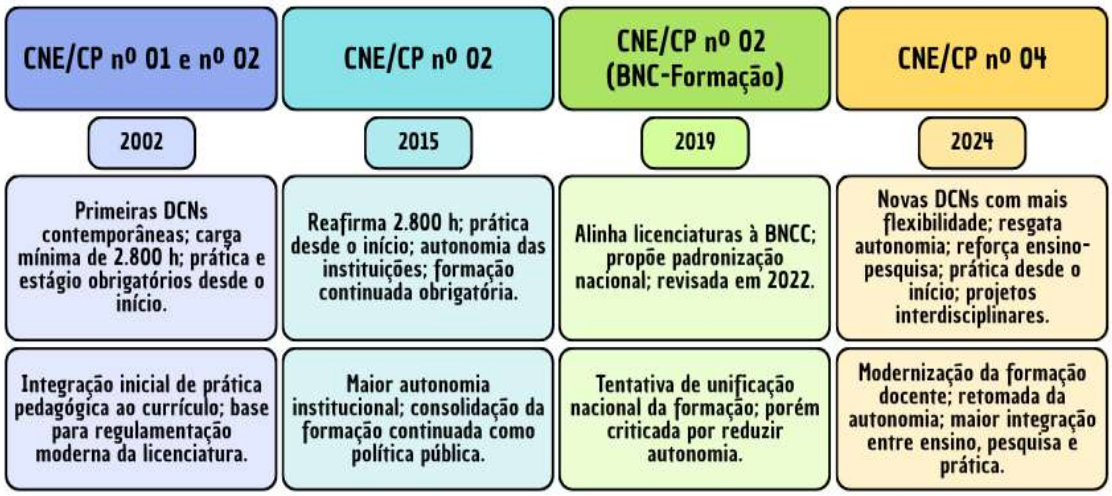

Fonte: Os autores (2025).

Na Licenciatura em Química, as transformações formativas indicam para a articulação entre saberes científicos, pedagógicos e investigativos, em diálogo com a realidade escolar e social. Ostermann e Cavalcanti (2011), por sua vez, afirmam que considerar os fundamentos epistemológicos da ciência é condição para uma docência menos reprodutora e mais reflexiva. Desta forma, neste ensaio, buscamos identificar aproximações entre esses fundamentos e os dispositivos da Resolução CNE/CP n° 04/2024.

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Para fundamentar esse olhar da Resolução CNE/CP n° 04/2024, foram escolhidos autores representativos de distintas correntes epistemológicas, Demo (1995), Santos (2004), Hessen (2000) e Bombassaro (1992), discutidos na disciplina de Teoria do Conhecimento de um programa de pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática do Oeste do Paraná. A partir de suas ideias, buscamos evidenciar as concepções epistemológicas presentes nas diretrizes da formação docente, mesmo que formuladas de modo implícito e normativo.

2.1 Fundamentos Epistemológicos na Formação Docente: Leituras e Interpretações da Resolução CNE/CP n° 4/2024

A Resolução CNE/CP n° 04/2024 orienta a formação inicial de professores, trazendo fundamentos para além do aspecto normativo. Por meio deste ensaio buscamos evidenciar de que forma seus artigos ultrapassam a dimensão normativa e se articulam com as contribuições dos autores citados. Os artigos da resolução foram organizados em categorias conforme Figura 3.

Figura 3 - Categorias dos artigos analisados da Resolução 04/2024.

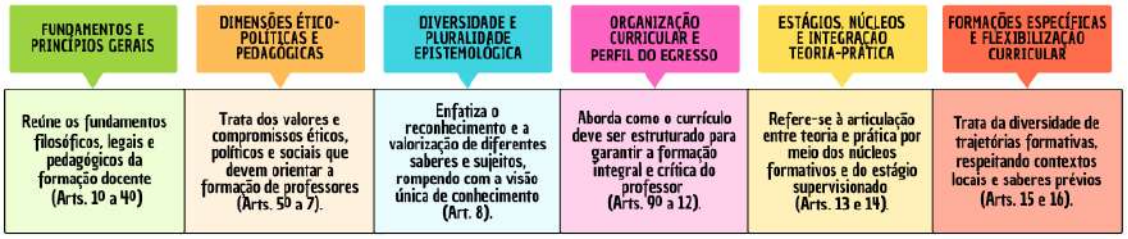

Fonte: Os autores (2025).

Após a definição das categorias, organizadas em eixos interpretativos com base nos artigos da Resolução CNE/CP n° 04/2024, realizamos o diálogo de cada eixo à luz das concepções epistemológicas, conforme sistematizado na Figura 4. Em cada eixo, identificamos como os fundamentos epistemológicos, mesmo que implicitamente, se manifestam nos artigos legais, relacionando-os às concepções de conhecimento, ciência, prática docente e formação crítica sustentadas por esses autores.

Figura 4 - Eixos à luz das concepções epistemológicas

Fonte: Os autores (2025)

A seguir, o estudo interpretativo dos artigos da Resolução, organizada por categorias, de modo a evidenciar como os fundamentos desses autores contribuem para compreender criticamente os dispositivos normativos que orientam a formação inicial de professores no Brasil. Iniciamos pela categoria que trata dos fundamentos e princípios gerais.

2.1.1 Fundamentos e princípios gerais: Os primeiros artigos estabelecem os fundamentos estruturantes da formação docente, articulando políticas públicas, concepções de ciência, compromisso social e organização.

O Art. 1° define o escopo das Diretrizes como “fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo” (Brasil, 2024, art. 1º), e reforça, no §1°, o alinhamento a “políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2024, art. 1°, §1°). Ainda que o termo “crítico” não esteja explicitado, isso indica uma concepção de formação apontada por Bombassaro (1992), que entende que o conhecimento não se dá como reprodução da realidade ou construção solitária do sujeito, resulta da interação entre o sujeito e o objeto em uma determinada situação histórica e cultural.

O Art. 2° aprofunda essa visão ao afirmar que a formação deve garantir “a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar” (Brasil, 2024, art. 2°, §1°). Essa ênfase alinha-se aos fundamentos da epistemologia de Hessen (2000), que analisa correntes como empirismo, racionalismo e o criticismo; oferecem fundamentos distintos para o conhecimento, destacando que as diferentes correntes gnoseológicas conduzem a diferentes concepções do saber e da ciência. Ainda neste artigo, o §3° amplia a abordagem ao incluir dimensões “científica, estética, técnica e ético-política” (Brasil, 2024, art. 2°, §3°). Nesse sentido, Klüber (2016) reforça a importância da epistemologia como componente formativo, ao destacá-la como espaço de vigilância crítica, capaz de problematizar imagens deformadas da ciência e de orientar o pesquisador a superar práticas dogmáticas e ingênuas.

No Art. 3°, a formação é definida como “processo dinâmico e complexo”, vinculado às “políticas públicas de valorização do magistério e à formação continuada” (Brasil, 2024, art. 3°, III). Essa compreensão rompe com modelos tecnicistas e dialoga com Demo (1995), que propõe a práxis como articulação entre reflexão crítica, ação e produção do conhecimento; a formação deve desenvolver a autonomia intelectual e a atitude investigativa.

Por fim, o Art. 4° exige que a formação esteja fundamentada em “pressupostos epistemológicos, técnicos e ético-políticos” (Brasil, 2024, art. 4°, II), o que reforça o compromisso com uma prática pedagógica crítica. Os incisos

III e IV ampliam essa exigência ao tratar da relação entre teoria e prática e da superação das desigualdades educacionais, vinculando-as às "dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira" (Brasil, 2024, art. 4°, IV). Essa perspectiva apresenta aproximações com as ideias de Santos (2004), ao defender a ecologia de saberes como alternativa à monocultura da racionalidade científica moderna.

2.1.2 Dimensões ético-políticas e pedagógicas: Esses artigos destacam as dimensões ético-políticas da formação docente, orientando-a para o compromisso com a justiça social, a equidade e a transformação da realidade.

O Art. 5° explicita que essa formação deve desenvolver competências ancoradas em valores como direitos humanos, inclusão, solidariedade e sustentabilidade (Brasil, 2024). Tal orientação inscreve à docência em disputas éticas e epistêmicas, dialogando com a proposta de Santos (2004), sobre a Ecologia de Saberes e a luta contra o epistemicídio.

O Art. 6° amplia essa compreensão ao afirmar que a formação inicial deve contemplar os fundamentos ético-políticos, epistemológicos, históricos, sociais, culturais, ambientais, linguísticos, estéticos e técnicos da educação nacional (Brasil, 2024, art. 6°). O inciso III explicita que "a práxis profissional dos docentes deve articular teoria e prática, numa perspectiva crítica e transformadora" (Brasil, 2024, art. 6°, III), alinhando com Demo (1995), ao compreender a pesquisa como elemento constitutivo da práxis e condição para a autonomia e autoria docente. Nessa direção, Klüber (2016) evidencia que a reflexão epistemológica é indissociável de uma formação ética e política, pois prepara o pesquisador/professor para atuar de forma consciente, comprometida e transformadora.

O Art. 7° reforça essa direção ao dispor que "a valorização da pesquisa e da extensão" deve ocorrer "na perspectiva de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, em consonância com o princípio da indissociabilidade que orienta a educação superior" (Brasil, 2024, art. 7°). A pesquisa, nesse contexto, deixa de ser complementar e passa a constituir um eixo estruturante da formação, o que reafirma a docência como práxis investigativa, crítica e transformadora. Assim, os artigos 5° a 7° afirmam uma concepção de formação ética, reflexiva e situada,

articulada com os aportes de Santos (2004) e Demo (1995), cujas obras compreendem o conhecimento como instrumento de leitura crítica da realidade e meio de intervenção social.

2.1.3 Diversidade e pluralidade epistemológica: A Resolução CNE/CP n° 4/2024 afirma a diversidade como princípio estruturante da formação docente, reconhecendo de diferentes formas de produzir e validar saberes.

O Art. 8° determina que os cursos considerem a diversidade de sujeitos, saberes, culturas e territórios, abrangendo aspectos geracionais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosas, de classe social, condição física, intelectual, entre outros (Brasil, 2024, art. 8°). O §1° reforça a necessidade de ações contra práticas discriminatórias e formas de violência, e que contribuam para a promoção da igualdade e da equidade (Brasil, 2024, art. 8°, §1°); o inciso I prevê o “ensino intercultural e bilíngue” para populações indígenas.

Essas diretrizes rejeitam a monocultura epistêmica da ciência moderna e indicam a abertura para uma ecologia de saberes (Santos, 2004), que propõe a valorização de conhecimentos historicamente marginalizados, como os saberes Indígenas, Quilombolas, populares ou periféricos, como condição para a justiça cognitiva e para a superação do epistemicídio. De forma convergente, Bombassaro (1992) denuncia o imperialismo epistemológico da racionalidade ocidental, argumentando que todo conhecimento é histórico e culturalmente situado, atravessado por interesses e valores.

O §2° do artigo articula a formação docente a marcos legais como as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008, bem como às normativas voltadas à Educação Especial, do Campo, Quilombola e Indígena, reforçando o compromisso com epistemologias contra hegemônicas e práticas educativas mais justas e inclusivas. Assim, o Art. 8° sustenta uma concepção plural e situada de conhecimento, alinhada às proposições de Santos (2004) e Bombassaro (1992), fortalecendo uma docência comprometida com o reconhecimento da diversidade como potência formativa.

2.1.4 Organização curricular e perfil do egresso: “A organização curricular e o perfil do egresso [...] não devem ser concebidos como neutras ou técnicos,

mas como expressões de concepções epistemológicas e ético-políticas" (Brasil, 2024, art. 10°).

O Art. 9° prevê que os Projetos Pedagógicos devem estar fundamentados em princípios claros de planejamento, organização curricular e progressão de saberes, considerando os fundamentos epistemológicos que sustentam os processos formativos (Brasil, 2024, art. 9°, I). Tal exigência implica reconhecer o currículo como projeto formativo fundamentado em escolhas teóricas, e não como mera sequência de conteúdo. Essa perspectiva encontra respaldo em Hessen (2000), ao evidenciar que diferentes paradigmas epistemológicos conduzem a distintas compreensões sobre a origem e a validade do conhecimento.

O Art. 10° estabelece que o egresso deve demonstrar conhecimento e compreensão da organização epistemológica dos conceitos e das estruturas das áreas em que atuará como docente (Brasil, 2024, art. 10°, I), exigindo uma formação que vá além da reprodução técnica e instrumental.

Os Arts. 11° e 12° enfatizam a necessidade de articulação entre conteúdos e práticas formativas. O Art. 11° estabelece os tipos de cursos que compõem a formação inicial e destaca que a estrutura curricular deve estar vinculada às áreas de atuação. O Art. 12° inciso II prevê a integração entre “saberes acadêmicos e escolares, mediante experiências formativas interdisciplinares, interprofissionais e interinstitucionais” (Brasil, 2024, art. 12°, II). Tais diretrizes exigem um currículo integrador, reflexivo e coerente com os contextos de atuação docente; conforme Demo (1995) compreende o currículo como construção ético-política e defende a práxis como articulação entre teoria, prática e pesquisa, com foco na autonomia e na autoria do professor.

Assim, os artigos 9° a 12° orientam uma formação crítica, reflexiva e situada, fundamentada em uma epistemologia consciente e comprometida com a transformação social. A articulação entre Hessen (2000) e Demo (1995) sustenta uma concepção de currículo como expressão de valores, escolhas e compromissos formativos.

2.1.5 Estágios, núcleos e integração teoria-prática: Os artigos 13° e 14° da Resolução CNE/CP n° 4/2024 propõem a superação da histórica fragmentação

entre teoria e prática na formação docente, ao estabelecer uma estrutura curricular de articulação entre saberes acadêmicos e experiências pedagógicas.

O Art. 13° define que os cursos de formação inicial devem ser organizados em quatro núcleos estruturantes: (I) Estudos de Formação Geral; (II) Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos; (III) Atividades Acadêmicas de Extensão; e (IV) Estágio Curricular Supervisionado (Brasil, 2024, art. 13°). A centralidade atribuída ao estágio, conforme o Art. 14°, §1°, indica uma concepção integrada de formação, em oposição ao modelo compartimentalizado que historicamente marcou os cursos de licenciatura.

O Art. 14° reforça a articulação entre teoria e prática como princípio educativo, determinando a carga mínima de 400 horas para o estágio curricular supervisionado e de 10% da carga horária para as atividades acadêmicas de extensão, ambas desenvolvidas prioritariamente em instituições da Educação Básica e desde o início do curso (Brasil, 2024, art. 14°, incisos III e IV). Esse artigo expressa uma concepção de formação crítica e investigativa, em que o conhecimento se constrói na práxis: a mediação entre reflexão e ação. Em sintonia, Demo (1995) critica a separação entre teoria e prática e propõe a pesquisa como princípio educativo, orientando a formação docente para a autoria, a criticidade e o compromisso com a realidade.

Essa perspectiva dialoga com os Artigos 13° e 14° da Resolução CNE/CP n° 4/2024, que estruturam a formação em núcleos articulados e valorizam a integração entre teoria e prática como princípio educativo. Demo (1995) sustenta a formação crítica, pois a práxis docente exige investigação, autoria e reflexão sobre os saberes produzidos na experiência. A Resolução reafirma a importância de formar professores com consciência epistemológica e capacidade de transformar sua própria prática.

2.1.6 Formações específicas e flexibilização curricular: Os artigos 15° e 16° da Resolução CNE/CP n° 4/2024 reconhecem a legitimidade de trajetórias formativas diversas, articuladas às experiências profissionais e às realidades locais. O Art. 15° determina que os cursos de formação pedagógica e de segunda licenciatura devem respeitar “os princípios e fundamentos estabelecidos nesta Resolução”, assegurando “o aproveitamento de estudos e

experiências profissionais anteriores, inclusive no magistério" (Brasil, 2024, art. 15°, §§1° e 2°). Tal artigo rompe com o academicismo excludente, ao valorizar saberes adquiridos em contextos formais e não formais como partes constitutivas da formação docente.

O Art. 16° destaca a importância de que os cursos respeitem as especificidades locais e regionais, conforme os princípios da Resolução (Brasil, 2024, art. 16° e §1°). Essa diretriz valoriza uma concepção situada de conhecimento, alinhada a Bombassaro (1992), que critica o imperialismo epistêmico e defende a historicidade dos saberes. Santos (2004) propõe a ecologia de saberes como superação da monocultura científica, promovendo o diálogo entre saberes.

Os artigos 15° e 16° fundamentam uma proposta de formação docente flexível e atenta à pluralidade epistêmica. Ao incorporar os aportes de Bombassaro (1992) e Santos (2004), a proposta rompe com modelos uniformizadores e valoriza os saberes da experiência e as trajetórias formativas diversas, ancoradas em princípios de justiça social e pluralidade epistêmica.

Portanto, a interpretação da Resolução CNE/CP n° 4/2024 evidenciou, ainda que muitas vezes implícitas, algumas aproximações com as correntes epistemológicas consideradas críticas e situadas. Neste sentido, consideramos que esta resolução pode favorecer na formação docente mais reflexiva e crítica de professores, principalmente da área das ciências exatas e da natureza, como a Química, que apresentam visões, muitas das vezes, reducionistas sobre a produção do conhecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora redigida em linguagem normativa, a resolução analisada incorpora princípios que, sob leitura crítica, favorecem uma concepção de docência como práxis ético-política, historicamente situada e voltada à transformação social. Tal perspectiva é especialmente relevante para a formação de professores de Química, ao contribuir para a superação de visões reducionistas da ciência e valorizar o conhecimento como construção plural, contextual e culturalmente mediada.

Autores como Demo (1995), Santos (2004), Hessen (2000) e Bombassaro

(1992) oferecem fundamentos para interpretar os artigos da Resolução como expressões, ainda que implícitas, de epistemologias diversas. A ênfase na articulação entre teoria e prática, na pesquisa e na diversidade epistêmica aponta direções formativas potentes.

Reconhecemos, por fim, que este estudo interpretativo é apenas uma introdução aos fundamentos epistemológicos da formação docente previstos na Resolução, havendo amplo campo para pesquisas que aprofundem suas repercussões na formação de professores, como por exemplo, a obrigatoriedade do estágio obrigatório desde o 1° ano da graduação. Consideramos que tal exigência dificulta o acesso de pessoas aos cursos de licenciaturas, já que em sua grande maioria são ofertados no período noturno e são frequentados por indivíduos da classe trabalhadora.

4. REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Luís. Carlos. As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Lei n.º 2800, de 18 de junho de 1956. Cria o Conselho Federal de Química, os Conselhos Regionais e dispõe sobre o exercício da profissão de químico. Brasília: 1956. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l2800.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores.

Brasília: 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. Brasília: 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica (licenciatura e segunda licenciatura). Brasília: 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558 . Acesso em: 21 jun. 2025.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OSTERMANN, Fernando; CAVALCANTI, Cláudio José Horta. Formação inicial de professores de Ciências e os pressupostos da ciência moderna: algumas implicações para o ensino. Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 1, p. 81-99, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100006. Acesso em: 21 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura. Souza. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

KLÜBER, Tiago Emanuel. A disciplina de epistemologia e a formação de pesquisadores na área de ensino. Revista Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 14, supl. esp., p. 6–17, 2016. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/1182 . Acesso em: 15 jul. 2025.

ENTRE REDES, CADERNOS E REFLEXÕES: A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2020–2025)

Sirley Terezinha Golemba Costa
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[1]
Pura Lucia Oliver Martins
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo do tipo “estado da arte”, com foco na sistematização coletiva do conhecimento como eixo estruturante da formação continuada de professores no contexto pós-pandêmico. A partir da revisão e análise de publicações nacionais e internacionais (ERIC, SciELO, CAPES), foram identificadas evidências de que práticas colaborativas, redes de aprendizagem, comunidades de prática e coautoria do saber têm sido fundamentais para a reconstrução da formação docente. O objetivo é compreender como essas estratégias se consolidaram como legado pedagógico e quais implicações apresentam para as políticas de formação, sob uma perspectiva crítica e transformadora.

Palavras-chave: Formação docente. Sistematização do conhecimento. Redes colaborativas. Educação pós-pandemia. Coautoria.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 impôs desafios inéditos à educação, exigindo respostas urgentes e profundas transformações nos modos de ensinar, aprender e formar professores. Entre os múltiplos impactos, destaca-se a necessidade de reconfigurar os processos formativos, deslocando o foco da formação tecnicista para práticas mais colaborativas, reflexivas e situadas. Nesse cenário, a sistematização coletiva do conhecimento emerge como estratégia central na construção de uma nova gramática da formação docente. Este artigo tem como objetivo identificar, analisar e sistematizar produções acadêmicas que abordam essa temática, por meio de uma abordagem do tipo estado da arte, buscando compreender como essa prática contribuiu para a reconstrução da formação docente no período pós-pandemia

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3331-1238

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa do tipo estado da arte, abordagem metodológica que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), visa mapear, descrever, analisar e interpretar criticamente a produção acadêmica existente sobre determinado tema, a fim de identificar lacunas, recorrências, avanços teóricos e tendências emergentes no campo investigado. Trata-se, portanto, de um tipo de revisão bibliográfica que ultrapassa a mera compilação de estudos, assumindo um caráter analítico-sintetizador, com o intuito de construir um panorama articulado do conhecimento produzido em determinado recorte temporal e temático.

Neste caso, o objetivo central da pesquisa é mapear, analisar e sistematizar as produções acadêmicas que abordam a sistematização coletiva do conhecimento como componente estruturante da formação continuada docente, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19 e no período subsequente. Reconhecendo o impacto profundo da crise sanitária nas práticas educativas e nos modelos de formação profissional, buscou-se compreender de que maneira a prática da sistematização coletiva emergiu como resposta pedagógica, teórica e política diante dos novos desafios impostos à educação básica.

Para tal, foram utilizadas três bases de dados acadêmicos reconhecidas por sua relevância e abrangência: ERIC (Education Resources Information Center), representando a literatura internacional; SciELO (Scientific Electronic Library Online), como repositório de produções científicas nacionais; e o repositório de teses e dissertações da CAPES, por meio da plataforma EducaPES, que reúne pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação no Brasil.

Os critérios de seleção adotados incluíram a delimitação temporal entre os anos de 2020 e 2025, período diretamente relacionado aos impactos da pandemia e às respostas formativas construídas nesse intervalo. Os descritores utilizados na busca contemplaram as seguintes palavras-chave e combinações: “formação docente”, “sistematização do conhecimento”, “práticas colaborativas”,

"comunidades de aprendizagem", "inovação educacional" e "educação pós-pandemia".

Após a coleta dos materiais, foi realizado um processo de leitura analítica e fichamento das publicações selecionadas, com o objetivo de identificar categorias emergentes e recorrentes nas produções. Os dados foram organizados por meio de eixos temáticos interpretativos, que permitiram o agrupamento das contribuições em torno de aspectos centrais, como os dispositivos formativos utilizados, os conceitos de colaboração e autoria, os espaços coletivos de reflexão docente e os impactos pedagógicos da sistematização do conhecimento nas práticas educativas.

Essa estratégia metodológica possibilitou construir uma visão crítica e ampliada do campo, ao integrar diferentes fontes e perspectivas sobre a sistematização coletiva do conhecimento na formação de professores, respeitando os contextos culturais e institucionais distintos presentes nas produções analisadas. Além disso, ao articular literatura internacional, nacional e pesquisas acadêmicas originais, buscou-se garantir a pluralidade de olhares e a densidade analítica necessárias para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Sistematização Coletiva na Literatura Internacional (ERIC)

A pesquisa do tipo estado da arte, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), visa mapear, analisar e interpretar a produção científica existente sobre determinado tema, com o intuito de identificar lacunas, recorrências e tendências no campo investigado. Romanowski e Ens (2006) reforçam que essa abordagem vai além da descrição bibliográfica, ao oferecer uma análise crítica e integradora das produções. Para Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa permite o reconhecimento das transformações em curso no campo educacional, especialmente em momentos de crise, como durante a pandemia da COVID-19.

Com base nesse referencial metodológico, foram analisadas produções disponíveis nas bases ERIC, SciELO e CAPES, publicadas entre 2020 e 2025,

que abordam temáticas relacionadas à formação docente, colaboração e sistematização do conhecimento. As análises foram organizadas por eixos temáticos.

No âmbito internacional, os estudos catalogados no ERIC destacam a relevância das redes colaborativas de aprendizagem docente (teacher networks) como ferramentas para a reconstrução do saber profissional. Pesquisas como Teacher Learning in Networks (ERIC, ED613197) evidenciam que práticas de coautoria, reflexividade e horizontalidade entre educadores favorecem ambientes propícios à sistematização de saberes emergentes, valorizando o conhecimento prático, experiencial e compartilhado. Outro exemplo é Reimagining Teacher Professional Development in the Wake of COVID-19 (ERIC, EJ1295796), que defende um desenvolvimento profissional híbrido, situado e centrado na troca entre pares como estratégia eficaz de formação docente no cenário pós-pandêmico.

3.2 A Sistematização Coletiva na Literatura Nacional (SciELO)

No contexto brasileiro, diversos estudos apontam que a sistematização do conhecimento na formação continuada de professores transcende a formalização de experiências, assumindo o caráter de prática social, dialógica e crítica. Piovesan e Bernardi (2023) ressaltam que as comunidades de aprendizagem atuam como espaços de coautoria, onde o saber docente é continuamente reelaborado a partir da experiência, da escuta ativa e da construção coletiva de significados. Tal perspectiva ecoa a concepção de Freire (1996), para quem ensinar exige risco, escuta, crítica e invenção.

Essa abordagem converge com a ideia de formação situada e colaborativa (Tardif, 2002; Imbernón, 2010), que reconhece o saber docente como resultado das interações com os pares e com o cotidiano escolar. Estudos como Formação prática na Residência Pedagógica e Formação de professores em coletivo evidenciam a importância de vínculos profissionais, da reflexão compartilhada sobre a prática e da documentação colaborativa dos saberes — por meio de portfólios reflexivos, cadernos de práticas e registros compartilhados.

Essas ações fortalecem não apenas a profissionalização docente, mas também uma ética da corresponsabilidade na formação, pautada na horizontalidade do processo educativo. André (2010) e Nóvoa (2020) apontam que a sistematização coletiva opera como instrumento de empoderamento profissional, ao romper com a cultura de isolamento e afirmar o professor como sujeito do conhecimento.

A literatura nacional também destaca a necessidade de incorporar essas práticas aos programas institucionais de formação, como o PIBID e a Residência Pedagógica, valorizando a documentação reflexiva e os momentos coletivos de socialização das aprendizagens como componentes centrais do processo formativo.

3.3 Evidências em Teses e Dissertações (CAPES / EducaPES)

As produções acadêmicas brasileiras analisadas reforçam os achados anteriores, trazendo evidências contextualizadas sobre como a sistematização coletiva do conhecimento foi mobilizada na formação docente durante e após a pandemia. A dissertação de Sampaio (2024), realizada no Ceará, mostra que rodas de conversa e grupos de estudo foram práticas decisivas na (re)construção do saber docente frente aos desafios do ensino remoto. Tais espaços configuraram-se como comunidades de prática (Wenger, 1998), nas quais o conhecimento emergiu da experiência compartilhada.

No mesmo sentido, Motta (2023), ao investigar experiências em Mato Grosso, identifica os grupos de estudo como dispositivos orgânicos de produção, registro e ressignificação de saberes pedagógicos. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Nóvoa (1992; 2009), segundo a qual o conhecimento profissional é construído na e pela prática. A pesquisa evidencia práticas como a produção de cadernos coletivos, oficinas reflexivas e a governança compartilhada da formação, expressando um movimento de valorização da autonomia docente e da construção coletiva do currículo formativo.

Essas experiências mostram que os processos de formação continuada promovidos durante a pandemia foram além de respostas emergenciais, instaurando uma nova lógica de trabalho docente baseada na colaboração horizontal e na sistematização coletiva dos saberes. Imbernón (2010) afirma que

a formação continuada só é transformadora quando acontece em contextos significativos, ancorada na prática e no sentido coletivo. As teses e dissertações analisadas não apenas confirmam os achados internacionais e nacionais, como também aprofundam a discussão ao revelar práticas formativas enraizadas na realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização coletiva do conhecimento consolida-se, à luz do estado da arte, como um dos principais legados pedagógicos do período pandêmico. Essa prática transforma os processos formativos em experiências mais significativas, democráticas e contextualizadas, reconhecendo o professor como sujeito ativo na construção do saber. As evidências nacionais e internacionais apontam para a emergência de uma nova gramática formativa, baseada na coautoria, na horizontalidade e na documentação compartilhada. Para o fortalecimento da formação continuada no futuro, recomenda-se o investimento em políticas públicas que integrem essas práticas e fomentem espaços coletivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Professores:** saberes da docência e identidade docente. Campinas: Papirus, 2010.

ERIC. **Teacher learning in networks**: rebuilding collective knowledge post-COVID-19. Washington, DC: Education Resources Information Center, 2022. (ED613197). Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED613197. Acesso em: 15 jul. 2025.

FERREIRA, N. S. C. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte".** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 257–272, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3bv8wqtVbYTR3YqtTkZsCdN. Acesso em: 15 jul. 2025.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 15–33, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z7pQpTrT6yYmjgn8qqYHksp. Acesso em: 15 jul. 2025.

PIERSON, J. **Reimagining teacher professional development in the wake of COVID-19**. ERIC, EJ1295796, 2021. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1295796. Acesso em: 15 jul. 2025.

PIOVESAN, J. C.; BERNARDI, L. M. S. **Formação continuada docente como lugar de experiências:** comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia da Covid-19. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/esci/a/YR8vTR7tTz6pXm8GrQbYtQx. Acesso em: 17 jun. 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SAMPAIO, A. M. dos S. Formação continuada e pandemia da COVID-19: experiência docente no ensino fundamental em Ipueiras-CE. 2024. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

MOTTA, V. L. da. Formação continuada e modelos de grupos de estudo em Mato Grosso. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZHAO, Y.; GLASSMAN, M. Collaborative professional learning: a pathway to build teachers' collective efficacy in post-pandemic education. ERIC, EJ1369285, 2022. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1369285. Acesso em: 15 jul. 2025.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: PROPOSIÇÕES A PARTIR DA PROVA PARANÁ

Renata Tullio[1]

Cristiane de Fátima Budek Dias[2]

Micheli Bordoli Amestoy[3]

RESUMO

Este trabalho refere-se a um recorte de uma pesquisa maior, a qual apresenta como objeto de análise a Prova Paraná (PP) - avaliação externa em larga escala aplicada em todas as escolas públicas paranaenses desde 2019. Diante disso, apresenta a seguinte problemática de pesquisa: em que medida a Prova Paraná, enquanto uma política de avaliação em larga escala, viabiliza a qualidade da educação pública paranaense? Para isso, faz-se necessária uma retomada dos contextos de influência e de consolidação das políticas de avaliação externa no Brasil. A partir disso, este texto propõe-se a uma reflexão teórica sobre a PP e as porosidades das influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais, em especial, no estado do Paraná, a partir dos impactos de uma política neoliberal e gerencialista na educação pública. Tais aspectos são discutidos a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. Como resultados até o momento, percebe-se ainda poucos estudos voltados para a PP e seus impactos no ensino e no trabalho docente. E uma intensificação nos últimos anos de pautas a partir de agendas neoliberais e gerenciais, em detrimento ao processo de desmonte das pautas democráticas, sociais e locais. Assim, a PP tem se caracterizado como um instrumento de regulação e controle das práticas pedagógicas e do trabalho docente, em busca de melhorias nos *rankings* e índices educacionais.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Prova Paraná. Agenda Internacional. Políticas educacionais. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala estão presentes no contexto brasileiro, com maior ênfase, desde o final da década de 1980 e início da década de 1990, e vem sofrendo grande influência de contextos internacionais. Tais avaliações podem decorrer de programas e sistemas de avaliação federal, estadual ou

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: renataizaias@hotmail.com

[2] Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Ponta Grossa), Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), e-mail: cristianebudekdias@gmail.com

[3] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: mbamestoy@uepg.br

municipal. De modo geral, são diferentes iniciativas que têm, em sua gênese, a premissa da avaliação da qualidade do processo educativo, com vistas ao fomento de ações para a melhoria desse processo.

Este texto trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, a qual tem como foco a avaliação em larga escala realizada no estado do Paraná, expressa pela Prova Paraná (PP). Essa avaliação foi instituída no ano de 2019 a todas as escolas da rede pública de ensino do estado e, por adesão, às redes municipais. A PP é realizada trimestralmente e seus resultados pretendem servir para a análise do desempenho dos estudantes em componentes curriculares específicos das áreas de conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

Uma das discussões advindas das avaliações externas, é a pressão por resultados a qual compromete a autonomia docente, levando professores e instituições a direcionarem suas práticas ao "treinamento para o teste", em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e contextualizada. A crítica central reside na simplificação da complexidade do processo educativo, que ignora dimensões sociais, emocionais e culturais dos estudantes, além das particularidades regionais e disciplinares, empobrecendo o sentido formativo da educação (Dossena, 2022; Savaris, 2022) e, ainda, aquelas específicas dos objetos de conhecimento de cada componente curricular (Nakonieczny, 2022; Prado, 2023).

Cabe destacar aqui, que a crítica desenvolve-se no que está sendo feito com os resultados dessas avaliações, e não, sobre as avaliações em si, que são uma importante ferramenta para oferecer subsídios à formulação de melhorias na educação, por meio da implementação de políticas educacionais. As pesquisas sobre a Prova Paraná ainda são insuficientes para uma análise mais pormenorizada sobre seus impactos sobre a qualidade do ensino e sobre o trabalho nas escolas, já que se tem somente três anos de aplicações e, ainda, com um intervalo nas edições que deveriam ocorrer no ano de 2020 e início de 2021, devido à reorganização gerada pela Pandemia da Covid-19 em todo território nacional. Além disso, ainda são poucas as pesquisas que se dedicam aos impactos e repercussões da PP no ensino de Ciências e Biologia, por exemplo (Tullio; Dias; Amestoy, 2025; Annunziato; Amestoy; Dias, 2024).

Diante disso, entende-se a necessidade desse tipo de análise e de pesquisas que subsidiem reflexões sobre as repercussões da Prova Paraná sobre a qualidade do ensino paranaense, pensando-se nas repercussões sobre as escolas e seus atores, principalmente, sobre prática pedagógica e a formação docente, pois tem-se por pressuposto que a qualidade não está desvinculada desses processos. Diante disso, este estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: em que medida a Prova Paraná, enquanto uma política de avaliação em larga escala, viabiliza a qualidade da educação pública paranaense?

Nesse sentido, este texto propõe-se a uma reflexão teórica sobre a PP e as porosidades das influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais, em especial, no estado do Paraná, a partir dos impactos de uma política neoliberal e gerencialista na educação pública. Tais aspectos são discutidos a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), sendo que, devido às limitações de extensão do texto, aqui se discute apenas o contexto de influência.

2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado em 1990, foi um primeiro grande passo no monitoramento das escolas públicas brasileiras. Esse sistema foi influenciado por modelos internacionais, tais como aqueles utilizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), especialmente seu Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), que procurava medir a proficiência dos alunos em diferentes partes do mundo promovendo uma visão competitiva e mercantilizada da educação (Bonamino, 2002).

Ainda, como influências internacionais para o desenvolvimento de avaliações externas em larga escala no Brasil se tem a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Durante essa conferência, falou-se sobre a necessidade de um compromisso global com a melhoria da educação, e o Brasil, como signatário, se comprometeu a adotar avaliações nacionais como uma forma de medir a eficácia do ensino e melhorar a gestão educacional (Delors, 1996).

Nessa mesma linha, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tiveram grande influência na formulação das políticas educacionais no Brasil. Eles condicionam o financiamento de programas educativos à reforma estrutural, o que incluiu as avaliações externas em larga escala. A adoção de modelos de gestão baseados em resultados, típicos do neoliberalismo, foi reflexo dessa influência externa voltada para garantir a efetividade dos investimentos internacionais em educação no país (Amestoy, 2019).

A partir da década de 1990, sob pressão dessas organizações, o Brasil intensificou a organização de sistemas de avaliação que vinculam diretamente os resultados educacionais à gestão escolar. Essa gestão por resultados, encontra-se atrelada a políticas de responsabilização. Essa “responsabilização”, é baseada na medição de desempenho por meio de testes padronizados que se tornaram o foco principal das políticas educacionais (Shiroma; Evangelista, 2011).

Além disso, essas avaliações também passaram a exercer um papel central na formulação de políticas de incentivo e sanções às escolas e aos professores. Com base nos resultados das provas, são distribuídos recursos e estabelecidos programas de bonificação ou penalização para os profissionais da educação, o que reforça a lógica de mercado aplicada à gestão educacional. Essa política é vista como um reflexo das reformas neoliberais adotadas em países desenvolvidos e replicadas em nações em desenvolvimento, como o Brasil (Carnoy; Loeb, 2002).

Avaliações em larga escala como o SAEB são exemplos claros de influência internacional nas políticas educacionais brasileiras. Essas avaliações seguem os padrões globais estabelecidos por órgãos como a OCDE, com o objetivo de comparar o desempenho dos alunos em todo o mundo. No entanto, essa padronização dos testes tem sido criticada por reduzir a autonomia do professor e empobrecer o currículo, que muitas vezes se adapta às exigências do teste, em vez de se concentrar de forma mais ampla em uma educação contextualizada (Esteban; Fetzner, 2015; Amestoy, 2019).

3 PERFIL DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: O CASO DO PARANÁ

Com o surgimento das avaliações externas no Paraná, que ganharam relevância após ações nacionais, como o SAEB, buscou-se a nível estadual avaliar o desempenho dos estudantes. Assim, além das aplicações das avaliações externas nacionais, o Paraná elaborou instrumentos de avaliação específicos com o objetivo de mensurar a aprendizagem de seus estudantes.

No ano de 2019 foi lançada a Prova Paraná, uma avaliação diagnóstica de larga escala que tem como intuito a verificação da qualidade da educação pública estadual. Esta não é a primeira iniciativa paranaense nesse tipo de diagnóstico sobre a rede estadual de ensino. Na retrospectiva apresentada por Horta Neto (2007) o Paraná aparece como um dos estados com avaliações de larga escala no país, com o Programa de Avaliação do Rendimento Escolar do Paraná (AVA), instituído em 1995 e vigente até o ano de 2002. A pesquisa de Gonçalves (2005) apresenta uma análise desse programa e indica a base do modelo utilizado advinda do sistema de avaliação nacional, o Saeb, reiterando que o estado se aliava, à época, ao esforço nacional pela avaliação da qualidade da educação.

Em 2012, a partir de uma parceria com o CAEd/UFJF, é criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), com vistas à disponibilização de informações sobre desempenho cognitivo dos estudantes e buscando-se o fomento de mudanças para uma educação de qualidade (Adrião *et al*., 2018; Savaris, 2022). A aplicação das provas ocorreu nos anos de 2012 e 2013, com estudantes do 6º e 9º do Ensino Fundamental e da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Nos anos subsequentes não houve aplicação de provas, voltando-se apenas no ano de 2017, com aplicação para os estudantes do 9º do Ensino Fundamental e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio. Segundo Savaris (2022) não há uma justificativa da secretaria para a interrupção entre os anos de 2014 a 2016.

A partir do ano de 2019, o SAEP é redesenhado, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEED), para o implemento de melhorias que pudessem elevar os indicadores educacionais do estado. Surge, como parte dessa

reestruturação, a Prova Paraná, a Prova Paraná Mais e a Prova Paraná de Fluência. A Prova Paraná de Fluência objetiva a verificação da fluência em leitura dos estudantes em processo de alfabetização e é parte do Programa Educa Juntos, da SEED (Dossena, 2022).

A Prova Paraná Mais é uma avaliação diagnóstica de desempenho que é aplicada uma vez ao ano, já a Prova Paraná é aplicada trimestralmente (Paraná, 2025). Segundo Savaris (2022), a Prova Paraná surge no contexto pós 2016, período em que ocorreram mudanças nas políticas públicas que impactam diretamente no campo educacional, como, a PEC 241 ou PEC 55, relativa à imposição de “um teto para os gastos públicos com despesas primárias e acaba por comprometer o que diz a legislação brasileira sobre Educação (Constituição Federal, 1988; LDB, 1996; PNE, 2014), no que se refere à garantia da qualidade (p.19)” (Savaris, 2022, p. 19). Além disso, recentemente, essa avaliação assumiu uma nova função no contexto educacional do Paraná, convertendo-se em uma das modalidades de admissão ao ensino superior nas universidades estaduais. A alteração foi normatizada pelo Decreto Estadual n.º 5.835, datado de 20 de maio de 2024, o qual define a Prova Paraná Mais, a partir de 2025, como um critério para a seleção de candidatos para o preenchimento de uma parte das vagas disponíveis nas instituições de ensino superior públicas do estado.

A Prova Paraná tem como objetivo “identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem” (Paraná, 2025). É uma avaliação censitária e ocorre trimestralmente, com a aplicação de testes cognitivos para todas as turmas de estudantes da rede pública estadual. No ano de sua implementação, foram realizadas três edições, contemplando-se os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo estudantes da rede estadual e municipal. A partir da segunda edição a PP passa a contemplar todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Segundo Savaris (2022) nesse processo, há um impacto imediato nas escolas, que passam a se organizar para a aplicação trimestral dos testes, com todos os alunos.

No ano seguinte, houve a ampliação para testes de Língua Inglesa, já na primeira edição e seriam adicionados os componentes relativos às áreas das

Ciências Humanas e da Natureza, para o Ensino Fundamental e Médio. Todavia, a segunda edição de 2020, foi aplicada somente no ano seguinte, em 2021, devido às paralisações e reorganização das práticas nas escolas, geradas com a pandemia da COVID-19. Com o retorno gradual das aulas no formato presencial, no ano de 2021, houve a aplicação da prova no mês de setembro, sendo esta realizada em dois dias, no primeiro, os testes contemplaram os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa e, no segundo dia, testes de Ciências da Natureza, Geografia e História, para os alunos do Ensino Fundamental e de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), para os estudantes do Ensino Médio.

No ano de 2022, foram realizadas as três edições que contemplam a Prova Paraná, nos meses de maio (1ª edição), agosto/setembro (2ª edição) e novembro (3ª edição). Nesse ano, também foram avaliados alunos da Educação de Jovens e Adultos, da Fase II, com testes dos componentes de Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática e das áreas de Ciências da Natureza e Humanas (Geografia e História); e da EJA de Ensino Médio, com testes de Língua Portuguesa e Inglesa, Matemática, Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia) e Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Nos anos de 2023 e 2024, a aplicação ocorreu nos meses de abril (1ª. edição), agosto (2ª. edição) e novembro (3ª. edição). Na primeira edição de 2023, além dos componentes curriculares já incluídos nas provas dos anos anteriores, houve a inserção do componente de pensamento computacional e educação financeira, para os estudantes do Ensino Médio. Assim, houve, também, a inserção de descritores específicos na Matriz de Referência da prova. Neste ano de 2025, a aplicação da 1ª edição ocorreu no mês de maio e a 2ª edição está prevista para o mês de agosto. Assim, há uma alteração sobre a periodicidade dessa avaliação. Não há uma explicação clara quanto aos motivos pelos quais haverá apenas duas aplicações, o que se tem cogitado é por ser ano de aplicação dos testes cognitivos do SAEB.

Em relação aos descritores e matriz de referência, estão alinhados com o Currículo da Rede Estadual e o Referencial Curricular do Paraná e são publicados a cada edição da prova (Paraná, 2025). No site da Prova Paraná é

possível encontrar, além desses referenciais para os testes, cadernos de orientações e *links* que direcionam para as aulas do Registro de Classe Online (RCO), sinalizando ao professor o trabalho com os descritores a serem avaliados. A SEED, também fornece as provas impressas e um aplicativo para a correção dos testes. Essa correção é feita pela escola, e os resultados devem ser amplamente divulgados e discutidos com os professores e estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo uma reflexão teórica sobre a Prova Paraná e as porosidades das influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais, em especial, no estado do Paraná. A partir da escrita desse texto, é possível notar que vivenciamos um cenário na educação pública paranaense, de uma intensificação nos últimos anos das influências de uma agenda internacional, em que os discursos e as pautas das agendas neoliberais e gerenciais são legitimadas, em detrimento ao processo de desmonte das pautas democráticas, sociais e locais.

A Prova Paraná tem se caracterizado como um instrumento de regulação e controle das práticas pedagógicas e do trabalho docente, em busca de melhorias nos *rankings* e índices educacionais, ou seja, uma espécie de preparação para as avaliações externas que compõem o IDEB. A contribuição desta produção teórica está na possibilidade de uma análise comprometida com a análise e compreensão crítica da realidade. Nesse sentido, este texto não esgota a reflexão aqui tecida, e outras pesquisas poderão ser expoentes para explorar diferentes formas de análise de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. (Coord.) et al. **Mapeamento das estratégias de privatização das redes estaduais de educação (2005- 2015). 2018**. Disponível em: https://www.greppe.fe.unicamp.br/pf-greppe/download_do_e-book.pdf. Acesso em 05 jun. 2025.

AMESTOY, M. B. **A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar**: um estudo no município de Santa Maria/RS. 2019. 265p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19401/TES_PPGECQVS_2019_AMESTOY_MICHELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jun. 2025.

ANNUNZIATO, M. E.; AMESTOY, M. B.; DIAS, C. F. B. Avaliações externas na educação básica: uma revisão sistemática sobre a Prova Paraná. **Revista De Produtos Educacionais E Pesquisas Em Ensino**, v. 8, n. 2, 24–48, 2024. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/reppe/article/view/1806. Acesso em: 02 jul 2025.

BALL, S.J. **Educational reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional:** o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 jul 2025.

CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes?: a cross-state analysis. **Educational Evaluation & Policy Analysis**, Washington, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DOSSENA, G. A. **Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6109. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESTEBAN, M. T.; FETZNER, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **EDUCAR EM REVISTA**, p. 75-92, 2015.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/GgrT6m3X86rnxfjqgMQzXNJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 jul. 2025.

GONÇALVES, L. F. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná - AVA - 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/6032?locale-attribute=pt_BR. Acesso em 22 de maio de 2025.

HORTA NETO, J. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, ISSN 1681-5653, Vol. 42, Nº. 5, 2007, v. 42, 1 abr. 2007. Disponível em: https://rieoei.org/rie/article/view/2398. Acesso em: 02 jul 2025.

NAKONIECZNY, A. C. O. **Prova Paraná**: Uma análise de situações-problema multiplicativas e sua relação com o livro didático. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí.

PARANÁ. **Prova Paraná**. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/. 2025.

PRADO, S. M. M. **Vai cair na prova de língua portuguesa? As avaliações em larga escala no Estado do Paraná e suas reverberações no ensino**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7071. Acesso em: 10 jun. 2025.

SAVARIS, S. B. **Os impactos da Prova Paraná em escolas das redes municipal e estadual de educação básica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6259. Acesso em: 10 jun. 2025.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. *29,* n. 1, 127–160, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127. Acesso em 02 jul. 2025.

TULLIO, R., DIAS, C. de F. B., AMESTOY, M. B. As pesquisas sobre a prova Paraná: caminhos e perspectivas. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, v. 17, n. 5, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8440. Acesso em: 02 jul 2025.

ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENTRECOMP: UM MODELO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Sandra Mara de Lara[1]

Luiza Leticia Carvalho de Lara[2]

Cleber Lopes[3]

RESUMO

Este artigo analisa a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil e o Quadro de Referência de Competências para o Empreendedorismo (EntreComp) da Comissão Europeia, com o objetivo de propor um modelo teórico para a formação de professores em Educação Empreendedora. A metodologia consiste em uma análise documental e teórica dos referenciais, fundamentada nos conceitos de "Empreendedorismo" e "Educação Empreendedora" da obra *Empreendipédia*. Os resultados revelam uma profunda sinergia filosófica e estrutural entre a BNCC e o EntreComp, identificando o componente "Projeto de Vida" como o nexo central para a implementação de uma pedagogia empreendedora. A discussão aprofunda essa articulação ao propor o Modelo C-A-P (Conhecimento, Atitude e Prática) como um arcabouço para o desenvolvimento docente, que integra o domínio dos referenciais teóricos, o cultivo de uma mentalidade empreendedora no próprio educador e a aplicação de metodologias ativas. Conclui-se que a articulação proposta oferece um roteiro viável para a formação de professores, capacitando-os a fomentar uma Educação Empreendedora que transcende a lógica de negócios e se alinha à formação integral e cidadã preconizada pela BNCC.

Palavras-chave: Educação Empreendedora; Formação de Professores; Base Nacional Comum Curricular; EntreComp; Projeto de Vida.

1 INTRODUÇÃO

A educação no século XXI enfrenta o imperativo de preparar estudantes não apenas para absorver conhecimento, mas para aplicá-lo de forma criativa e crítica em um mundo de complexidade crescente. Neste cenário, o empreendedorismo emerge não como um apêndice focado na criação de empresas, mas como uma "característica inerente ao Homem", uma "aplicação

[1] Mestre e doutoranda em educação pela PUCPR, atua na Faculdade Unina como Professora tutora EaD. E-mail: carvalho.mara@pucpr.edu.br
[2] Mestranda Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email luizalara1798@gmail.com
[3] Cleber Lopes. Mestre em educação UFPR doutorando em Educação PUCPR com estágio doutoral sanduiche na Universidade Aberta de Portugal, professor na PUCPR na Especialização em Designer Educacional e na Must University no Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação. cleber.lopes@pucpr.edu.br.

prática da inteligência humana para o desenvolvimento da própria humanidade" (ALMEIDA, 2019, p. 249).

A Educação Empreendedora é aqui conceituada como uma abordagem pedagógica na qual a aprendizagem é executada de modo proativo pelo sujeito que, através de uma "inventividade social", reconhece problemas e constrói soluções (SILVA, 2019). Esta perspectiva distingue-se da "Educação *para* o Empreendedorismo", que foca na criação de empresas, ao passo que a Educação Empreendedora visa fomentar o "espírito empreendedor" aplicável a todas as esferas da vida (SILVA, 2019).

No contexto brasileiro, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco regulatório que formaliza a transição para uma educação orientada por competências (BRASIL, 2018). A BNCC, ao incluir o "empreendedorismo" como eixo estruturante do Novo Ensino Médio e como competência para o "Projeto de Vida" dos estudantes, estabelece um mandato claro para a integração de uma cultura empreendedora no currículo nacional (BRASIL, 2018).

A efetivação dessa diretriz depende de um corpo docente devidamente preparado, o que suscita o problema central desta pesquisa: como formar professores para que possam, de maneira eficaz e fundamentada, desenvolver a Educação Empreendedora em suas práticas pedagógicas?

Para responder a essa questão, este artigo propõe analisar a articulação entre a BNCC e o Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo (EntreComp), desenvolvido pela Comissão Europeia (BACIGALUPO et al., 2016). A relevância deste estudo reside na proposição de um modelo teórico para a formação docente que não apenas alinha a prática educativa brasileira a um referencial internacional, mas, fundamentalmente, instrumentaliza os professores para que possam cumprir o mandato da BNCC de forma eficaz, transformando o potencial dos estudantes em ação e valor.

2. ARTICULAÇÃO ENTRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENTRECOMP

2.1 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico, desenvolvido a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica. A metodologia empregada consiste na análise comparativa de três documentos centrais: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o quadro de referência EntreComp, em sua versão original (BACIGALUPO et al., 2016) e traduzida (DIAS-TRINDADE; MOREIRA; JARDIM, 2020), e os verbetes conceituais de “Empreendedorismo” e “Educação Empreendedora” da obra *Empreendipédia* (ALMEIDA, 2019; SILVA, 2019).

O procedimento analítico buscou identificar as convergências filosóficas, estruturais e de competências entre os referenciais, utilizando as definições da *Empreendipédia* como lente teórica para a interpretação. A partir da identificação dessas sinergias, procedeu-se à construção de um modelo teórico para a formação de professores, que articula os achados da análise documental com princípios pedagógicos contemporâneos.

2.2 RESULTADOS: ANÁLISE COMPARATIVA DOS REFERENCIAIS

A análise dos documentos revela uma profunda compatibilidade entre a BNCC e o EntreComp, que se manifesta tanto em suas filosofias centrais quanto em suas estruturas de competências.

O EntreComp, desenvolvido pela Comissão Europeia, define empreendedorismo como a capacidade de agir sobre oportunidades e ideias para transformá-las em valor para os outros, seja este financeiro, cultural ou social (BACIGALUPO et al., 2016).

Essa definição ampla e humanista, que foca na ação de “transformar ideias em ações” (DIAS-TRINDADE; MOREIRA; JARDIM, 2020, p. 13), transcende a visão restrita de criação de negócios. Sua estrutura organiza-se em três áreas inter-relacionadas: “Ideias e Oportunidades”, que abrange a concepção do processo empreendedor (identificar oportunidades, criatividade,

visão, valorizar ideias, pensamento ético e sustentável); “Recursos”, que foca na mobilização de meios para levar as ideias adiante (autoconsciência e autoeficácia, motivação e perseverança, mobilizar recursos, literacia financeira e mobilizar terceiros); e “Em Ação”, que se refere à implementação concreta (tomar a iniciativa, planejar e gerir, lidar com a incerteza, trabalhar com outros e aprender com a experiência).

Essas 15 competências são detalhadas em um modelo de progressão de oito níveis, reforçando a premissa de que o empreendedorismo pode ser ensinado e aprendido (BACIGALUPO et al., 2016).

A BNCC, documento normativo para a educação brasileira, tem como pilar filosófico a transição para um currículo focado no desenvolvimento de competências, definidas como a “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Essa definição converge com a do EntreComp ao valorizar o saber mobilizado para a ação. O coração da BNCC são as dez Competências Gerais da Educação Básica, que devem ser desenvolvidas de forma transversal. Dentre elas, a Competência Geral 2, que preconiza “exercitar a curiosidade intelectual [...] e a criatividade, para [...] criar soluções”, e a Competência Geral 10, que visa “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, dialogam diretamente com as áreas e competências do quadro europeu.

A BNCC endossa explicitamente o empreendedorismo como eixo estruturante dos itinerários formativos do Ensino Médio e como um valor a ser promovido para a construção do “Projeto de Vida” dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 472-473).

A articulação entre os dois referenciais torna-se explícita ao mapear como as competências do EntreComp operacionalizam as da BNCC.

A área “Ideias e Oportunidades” do EntreComp, por exemplo, que inclui competências como *identificar oportunidades* e *criatividade*, materializa

diretamente a Competência Geral 2 da BNCC. Da mesma forma, a competência *visão* do EntreComp é fundamental para a construção do "Projeto de Vida", objetivo da Competência Geral 6.

A área "Recursos" do EntreComp, com competências como *autoconsciência e autoeficácia*, conecta-se à Competência Geral 8 ("conhecer-se, apreciar-se"), enquanto *motivação e perseverança* são uma tradução direta dos termos "resiliência e determinação" da Competência Geral 10.

A área "Em Ação" do EntreComp, que inclui *tomar a iniciativa*, *planejar e gerir* e *trabalhar com outros*, encapsula a essência da ação autônoma, responsável e cooperativa descrita nas Competências Gerais 9 e 10 da BNCC.

Nesse processo de articulação, o componente "Projeto de Vida" da BNCC emerge como o nexo central e o campo mais fértil para a implementação da Educação Empreendedora. A jornada de construção de um projeto de vida é, em sua essência, um processo empreendedor. Ela se inicia com uma fase de exploração e visão, correspondente à área "Ideias e Oportunidades" do EntreComp, na qual o estudante explora seus interesses e identifica desafios no mundo.

Segue-se uma etapa de autoconhecimento e mobilização, alinhada à área "Recursos", em que o jovem analisa suas próprias capacidades e busca os meios para realizar sua visão. Finalmente, a jornada culmina no planejamento e na ação, espelhando a área "Em Ação", na qual o estudante aprende a tomar a iniciativa, gerir seu percurso e aprender com a experiência (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020).

Um professor capacitado no referencial EntreComp está instrumentalizado para mediar o componente "Projeto de Vida" de forma estruturada e empoderadora.

2.3 DISCUSSÃO: PROPOSIÇÃO DE UM MODELO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A sinergia identificada entre a BNCC e o EntreComp fornece as bases para um modelo de formação docente que capacite os educadores a se tornarem agentes da Educação Empreendedora. Tal formação deve ser guiada por princípios pedagógicos que reposicionem o papel do professor e a cultura escolar.

O educador deve transitar de um mero transmissor de conteúdo para um facilitador de processos de aprendizagem, onde o protagonismo é do aluno (SEBRAE-SC, 2025). É preciso, também, cultivar uma cultura que abraça o erro como parte do processo de aprendizagem, em linha com a competência “aprender com a experiência” do EntreComp (BACIGALUPO et al., 2016).

O professor deve ser incentivado a agir como um “intraempreendedor” em sua própria escola, identificando problemas e criando soluções inovadoras. Por fim, a Educação Empreendedora deve ser compreendida como um fio transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento, e não como um componente curricular isolado (SEBRAE, 2025).

Para traduzir esses princípios em um programa estruturado, propõe-se o Modelo C-A-P, que aborda três dimensões indissociáveis do desenvolvimento profissional do educador: Conhecimento, Atitude e Prática.

A dimensão do **Conhecimento (Saber)** foca na base teórica e conceitual. O professor precisa dominar os referenciais que guiarão sua prática, incluindo um estudo aprofundado da BNCC e do EntreComp, e, crucialmente, internalizar a matriz de articulação entre eles, sendo capaz de identificar como uma atividade específica desenvolve simultaneamente competências de ambos os quadros.

A dimensão da **Atitude (Saber Ser)** é, talvez, a mais transformadora, pois foca em cultivar a mentalidade empreendedora nos próprios professores. A formação deve incluir atividades e workshops onde os educadores apliquem as competências do EntreComp a si mesmos, por exemplo, desenvolvendo um “Projeto de Vida Profissional”. O objetivo é que o professor se torne um modelo vivo das atitudes que deseja fomentar nos alunos.

A dimensão da **Prática (Saber Fazer)** equipa os professores com um repertório de metodologias ativas, que são o veículo natural para a Educação Empreendedora por colocarem o aluno no centro do processo (PEREIRA FILHO; CORREIA, 2022). A formação deve ir além da teoria, envolvendo o planejamento e a simulação da aplicação de abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), o Design Thinking, a Gamificação e a Sala de Aula Invertida (VALE ,2022).

A implementação sistêmica deste modelo de formação requer, ainda, uma estratégia que transcenda a capacitação individual do professor. A gestão escolar desempenha um papel crucial, devendo ser aliada no processo, criando uma cultura de inovação e fornecendo o suporte necessário. A criação de comunidades de prática entre os educadores formados é igualmente essencial para sustentar o desenvolvimento profissional contínuo.

Adicionalmente, a alavancagem de parcerias estratégicas, como a já existente entre o Ministério da Educação (MEC) e o Sebrae, pode acelerar a disseminação e a escala do modelo proposto, enriquecendo as iniciativas existentes com o rigor conceitual e o potencial de avaliação do EntreComp (BRASIL, 2022).

3. CONCLUSÃO

Este artigo demonstrou a profunda e estratégica sinergia entre a Base Nacional Comum Curricular e o Quadro de Referência EntreComp, especialmente quando interpretados à luz de uma concepção humanista de empreendedorismo.

A análise revelou que a BNCC, ao estabelecer o mandato para uma formação integral e cidadã, encontra no EntreComp o arcabouço detalhado e acionável para o desenvolvimento das competências específicas que materializam essa visão.

O componente “Projeto de Vida” foi identificado como o nexo catalisador dessa articulação, transformando-se em um espaço pedagógico concreto para o fomento da mentalidade empreendedora.

Com base nessa articulação, o Modelo C-A-P (Conhecimento, Atitude e Prática) foi proposto como um referencial teórico para a formação de professores. Este modelo transcende a mera transmissão de conteúdo, visando, fundamentalmente, cultivar no próprio educador uma atitude intraempreendedora, capacitando-o com o conhecimento dos referenciais e com as metodologias ativas necessárias para facilitar o protagonismo juvenil.

A implementação deste modelo tem o potencial de transformar a sala de aula brasileira em um ecossistema de inovação, onde os estudantes são preparados não apenas para o mercado de trabalho, mas para se tornarem cidadãos capazes de identificar problemas, propor soluções e criar valor — social, cultural ou econômico — para si e para a sociedade. A articulação entre BNCC e EntreComp, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio poderoso para alcançar essa visão transformadora.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos empíricos que avaliem a aplicação do modelo C-A-P em diferentes contextos de formação docente, a fim de validar e refinar suas estratégias e mensurar seu impacto na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Evangelista. Empreendedorismo. In: JARDIM, Jacinto; FRANCO, José Eduardo (dir.). **Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo**. Lisboa: Gradiva, 2019. p. 249-255.

BACIGALUPO, Margherita; **EntreComp:** The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação empreendedora para professores incentiva estudantes brasileiros**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/educacao-empreendedora-para-professores-incentiva-estudantes-brasileiros. Acesso em: 3 jul. 2025.

DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José Antônio; JARDIM, Jacinto (Trad.). **ENTRECOMP: Quadro de Referência das Competências para o Empreendedorismo**. Lisboa: Theya Editores, 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Como o projeto de vida pode potencializar o empreendedorismo social?**, 2020.Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/como-o-projeto-de-vida-pode-potencializar-o-empreendedorismo-social/. Acesso em: 3 jul. 2025.

PEREIRA FILHO, Evadio; CORREIA, **Deyse Morgana das Neves;** Metodologias ativas para o ensino de empreendedorismo: uma proposta pedagógica. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2022.

SEBRAE. **Formação pedagógica: empreendedorismo e BNCC**., 2023. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/cursosonline/formacao-pedagogica,55ee16d291e4d710VgnVCM100000d701210aRCRD. Acesso em: 3 jul. 2025.

SEBRAE. **O Sebrae e a BNCC**., 2022. Disponível em: https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/sebrae-e-a-bncc,59570fd17ef41710VgnVCM1000004c00210aRCRD. Acesso em: 3 jul. 2025.

SEBRAE-SC. **Metodologias ativas na educação empreendedora: como aplicar em sala de aula**., 2025. Disponível em: https://www.sebrae-sc.com.br/blog/metodologias-ativas-educacao-empreendedora. Acesso em: 3 jul. 2025.

SILVA, Jacques Fernandes da. Educação Empreendedora. In: JARDIM, Jacinto; FRANCO, José Eduardo (dir.). **Empreendipédia: Dicionário de Educação para o Empreendedorismo**. Lisboa: Gradiva, 2019. p. 227-232.

VALE, Leandra. **Como implementar a educação empreendedora na sua escola**., 2022. Disponível em: https://conhecimento.sebraers.com.br/wp-content/uploads/2023/10/12334-DOT-Como-implementar-a-educacao-empreendedora-na-sua-escola-Conteudo-Completo__-1.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

Epistemologia e Construção do Conhecimento: Reflexões a Partir da Experiência de uma Mestranda em Contabilidade

DANTAS, Daizy Nascimento[1]

RESUMO

Este relato de experiência tem como objetivo descrever a trajetória formativa de uma mestranda em Contabilidade durante sua participação na disciplina "Epistemologia do Conhecimento", cursada em uma universidade federal do sul do Brasil. A disciplina foi estruturada com base na produção semanal de *short paper*, com foco na reflexão crítica acerca de diferentes concepções epistemológicas que fundamentam o conhecimento científico. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, descritiva e exploratória, alinhando-se à perspectiva de Minayo (2014) e à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A vivência permitiu à discente aprofundar-se em concepções de autores como Bachelard, com a noção de ruptura epistemológica, e Popper, com o critério de falseabilidade, que questionam a linearidade do avanço científico. A visão paradigmática de Kuhn, o pensamento complexo de Morin e a crítica ao reducionismo cartesiano também foram amplamente debatidos. Piaget e Vygotsky contribuíram com reflexões sobre o processo cognitivo e a influência das interações sociais na construção do conhecimento. Já Foucault ampliou a análise ao explorar as relações entre saber e poder. A experiência evidenciou que a epistemologia vai além da análise lógica das teorias científicas, integrando aspectos históricos, políticos e sociais na compreensão do conhecimento. Conclui-se que os *short paper* foram instrumentos potentes de aprendizagem ativa, promovendo o desenvolvimento da escrita crítica e da autonomia intelectual ao longo da disciplina.

Palavras-chave: Epistemologia. *Short paper*. Formação acadêmica. Construção do conhecimento. Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

A epistemologia, ramo da filosofia que estuda o conhecimento científico, baseia-se nas contribuições de diversos pensadores de renome. A epistemologia, como ramo da filosofia, dedica-se ao estudo do conhecimento científico, trata-se do estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências, destinado a determinar sua base lógica (não psicológica) e seu valor objetivo (LALANDE, 1926).

Bachelard, com sua noção de 'ruptura epistemológica', Morin, com o pensamento complexo, e Popper, com o critério de falseabilidade, são exemplos de pensadores que ampliaram o entendimento sobre a construção do conhecimento científico. Popper, em particular, revolucionou a epistemologia ao propor que o conhecimento científico avança por meio da falsificação, e não da confirmação de teorias. Nesse sentido, uma teoria só é científica se for passível de ser refutada, o que

[1] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Graduada em Ciências Contábeis (FURG). Email: daizy.dantas@hotmail.com.

implica que o progresso científico ocorre por meio de um processo contínuo de teste e revisão (POPPER, 1934). Essa ideia contrasta com a visão tradicional de que a ciência se baseia na acumulação de verdades absolutas.

No contexto mencionado, a epistemologia não deve ser vista apenas como uma análise do que se sabe, mas como uma reflexão crítica sobre os processos que possibilitam a produção do conhecimento (JAPIASSÚ, 1992). Além do mais, o papel da epistemologia está centrado na reconstrução racional do conhecimento científico, buscando compreender e examinar todo o processo de produção do saber científico sob perspectivas lógicas, linguísticas, sociológicas, interdisciplinares, políticas, filosóficas e históricas (MARTINS E QUINTANA, 2020). Nesse sentido, Kuhn (1962), oferece uma perspectiva complementar ao discutir a noção de paradigmas científicos.

Sendo assim, a ciência não avança de forma linear, mas por meio de revoluções paradigmáticas, nas quais um paradigma dominante é substituído por outro (KUHN, 1962). Seguinte o entendimento proposto pelo autor, essas revoluções ocorrem quando anomalias acumuladas no paradigma vigente levam a uma crise, resultando em uma mudança radical na forma como a comunidade científica entende o mundo. Desse modo, a epistemologia, portanto, deve considerar não apenas a lógica interna das teorias, mas também o contexto social e histórico em que elas surgem e são aceitas.

Bachelard (1938), também contribui para a epistemologia com a noção de "ruptura epistemológica", que destaca a necessidade de superar obstáculos epistemológicos para o avanço do conhecimento científico. O autor argumenta que o progresso científico não ocorre de forma contínua, mas por meio de rupturas que desafiam as concepções prévias e estabelecem novos paradigmas. Demo (1996), também contribui de modo relevante ao discutir a demarcação científica e a importância do contexto social na produção do conhecimento. O autor argumenta que a ciência deve ser vista como uma prática social, que envolve valores e interações humanas.

Em síntese, a epistemologia, ao longo da história, tem se desenvolvido como um campo de estudo que busca não apenas compreender os fundamentos do conhecimento científico, mas também refletir criticamente sobre os processos sociais, históricos e políticos que o influenciam. As contribuições de pensadores como Popper, Kuhn, Foucault, Bachelard e Demo ampliam essa visão, mostrando que a ciência é

uma atividade dinâmica e contextual, que não pode ser dissociada das condições em que é produzida. Ao integrar perspectivas lógicas, históricas e sociológicas, a epistemologia continua a ser uma ferramenta essencial para a compreensão crítica do conhecimento científico e seu papel na sociedade.

Diante do exposto, o objetivo do estudo é descrever a experiência de uma mestranda em contabilidade durante sua participação na disciplina de epistemologia do conhecimento, utilizando como base os *short paper* como ferramenta de estudo e reflexão.

2 METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, caracterizando-se como um relato de experiência no contexto da formação acadêmica em nível de mestrado. De acordo com a literatura, a metodologia qualitativa prioriza a interpretação dos significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, buscando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos (MINAYO, 2014). Além disso, foi empregada a análise de conteúdo sob método proposto por Bardin, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar e sistematizar dados textuais, visando identificar padrões, temas e significados subjacentes. esse método consiste em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

O relato foi desenvolvido com base na experiência vivenciada na disciplina 'Epistemologia do Conhecimento', ofertada no segundo semestre de 2024 no Mestrado Acadêmico em Contabilidade de uma universidade federal do sul do Brasil. Destaca-se que participei diretamente da disciplina como aluna regular, vivenciando todas as atividades propostas, o que confere legitimidade à narrativa e análise crítica desenvolvida.

Diante disso, ressalta-se que parte da avaliação realizada na disciplina consistiu na elaboração de *short paper*, enviados semanalmente tratando dos autores mais representativos na temática “epistemologia do conhecimento”. O período letivo compreendeu um total de 15 semanas.

De acordo com a organização definida para a disciplina, o objetivo da construção dos *short paper*, além de proporcionar uma compreensão mais aprofundada acerca da epistemologia do conhecimento, foi de abordar diferentes

entendimentos acerca do tema, sob a ótica autores renomados, favorecendo a formulação de opiniões fundamentadas.

No que tange a estruturação e regras estabelecidas para o andamento da disciplina, ficou acordado que a avaliação dos *short paper* compreenderia 30%, sendo os demais 70% compostos por participação em aula e os seminários apresentados. Os artigos elaborados deveriam ser estruturados em no máximo duas páginas, contendo título, identificação do aluno e referências ao final, para sua elaboração era necessário realizar a leitura do material disponibilizado pelo professor na plataforma AVA (ambiente virtual de aprendizagem), por onde também era realizado o envio tendo prazo até às 23:59 horas do dia anterior a cada aula.

A devolução dos materiais corrigidos pelo professor que ministrou a disciplina era feita via e-mail na semana seguinte ao envio. Os textos corrigidos eram devolvidos por e-mail com o conceito atribuído (de C a A+), acompanhado de comentários no corpo do texto, indicando pontos fortes e aspectos a melhorar, evidenciando a evolução ao longo do semestre.

A organização desta narrativa considerou, além dos registros textuais, a reflexão crítica sobre a trajetória formativa, orientada pelos princípios da análise de conteúdo e da construção subjetiva da experiência acadêmica.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência, de natureza descritiva e exploratória, apresenta a vivência em uma disciplina de “Epistemologia do Conhecimento” cursada no mestrado acadêmico em Contabilidade de uma universidade federal do sul do Brasil. A disciplina utilizou a produção de *short paper* como estratégia avaliativa e pedagógica, promovendo o exercício da escrita e a reflexão crítica sobre diferentes perspectivas epistemológicas na construção do conhecimento científico. A metodologia proposta incentivou a troca de ideias, a discussão de autores clássicos e o desenvolvimento de argumentos fundamentados.

Os *short paper* foram elaborados a partir da leitura de textos selecionados, sempre vinculados à temática central da epistemologia. Cada produção explorou um aspecto específico da construção do conhecimento, permitindo analisar como ele é gerado, validado e transmitido, bem como os desafios e críticas que envolvem esse processo. O primeiro texto, intitulado “A Formação do Espírito Científico: Obstáculos

e Reflexões", com base nas ideias de Gaston Bachelard, abordou a necessidade de ruptura com o senso comum e com as impressões iniciais, destacando que a ciência exige constante revisão crítica (BACHELARD, 1938).

Bachelard defende que o espírito científico precisa ser formado contra a natureza, por meio de rigor conceitual, o que também se aplica às ciências sociais, como a contabilidade. Chapman (2012, 2018) e Fogarty (2014) discutem a falta de diversidade metodológica na área contábil, reforçando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva. Além disso, Bachelard (1938) critica a homogeneização dos materiais didáticos, que tendem a afastar o conhecimento da realidade cotidiana.

Outro tema discutido foi a demarcação entre ciência e pseudociência. Para Demo (1996), é essencial considerar o papel do sujeito, da cultura e do contexto social na produção do saber. Em contraponto, Popper (1934) propôs a falseabilidade como critério essencial de cientificidade, afirmando que uma teoria só é científica se puder ser refutada. Kuhn (1962) criticou essa abordagem, introduzindo a noção de paradigmas científicos e revoluções científicas como elementos fundamentais no avanço da ciência. Diante dos desafios contemporâneos como a desinformação, a abordagem de Demo (1996) se mostra relevante, ao reforçar o compromisso social da ciência.

Na sequência, abordou-se a epistemologia genética de Piaget, segundo a qual o conhecimento é construído em estágios cognitivos ao longo da vida, por meio dos processos de assimilação e acomodação (PIAGET, 1970). Cada estágio representa uma forma específica de interação com o mundo. A teoria de Piaget é complementada por Vygotsky (1978), que enfatiza o papel das interações sociais e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky introduz a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destacando que o aprendizado antecede o desenvolvimento e é mediado por ferramentas culturais como a linguagem, a escrita e os símbolos matemáticos. Sua perspectiva amplia a compreensão do aprendizado como um processo essencialmente social.

Em continuidade, foram analisadas as ideias de Edgar Morin, defensor do pensamento complexo como alternativa ao reducionismo cartesiano. Para Morin (2000), a ciência deve integrar múltiplos saberes e refletir criticamente sobre seus impactos sociais. A complexidade é entendida como interação entre ordem, desordem e auto-organização, exigindo uma abordagem holística que valorize a

interdisciplinaridade. Apesar das críticas sobre rigor metodológico (SOKAL, 2008; BUNGE, 2003), essa visão é adotada em áreas como ecologia e educação, sendo apoiada por autores como Capra (2002), que destacam a necessidade de respostas sistêmicas a problemas globais contemporâneos.

Popper foi revisitado para aprofundar sua contribuição à filosofia da ciência, com a defesa da falseabilidade como critério para distinguir ciência de não-ciência (POPPER, 1934). Embora sua visão tenha sido criticada por Kuhn (1962), Popper sustentou que o progresso científico depende da abertura à crítica e à refutação. A visão de Lakatos (1978), com os programas de pesquisa científica, também contribui ao debate sobre como a ciência avança — seja por progressos internos ou por mudanças estruturais. Apesar das limitações, a perspectiva popperiana continua relevante como base para um método científico crítico e autônomo.

Por fim, o pensamento de Michel Foucault trouxe à discussão a relação entre poder, conhecimento e subjetividade. Para o autor, o saber está vinculado a estruturas de poder que moldam o que é considerado verdadeiro (FOUCAULT, 1975). Conceitos como biopoder e arqueologia do saber demonstram como as instituições (escolas, prisões, hospitais) exercem formas sutis de controle. Foucault propôs que o conhecimento é historicamente construído, sendo sua “verdade” produto de discursos dominantes (FOUCAULT, 1966). Apesar das críticas por relativismo (HABERMAS, 1985; CHOMSKY, 1971), sua obra continua influente e tem sido expandida por autores como Butler (1990) e Deleuze (1986), contribuindo para a análise crítica das práticas discursivas e das estruturas de poder.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os textos estão conectados pela preocupação em compreender como o conhecimento é produzido, validado e transmitido. Bachelard e Popper discutem a importância da crítica e da falseabilidade no avanço científico, enquanto Kuhn e Morin destacam a necessidade de considerar o contexto social e histórico na construção do conhecimento. Piaget e Vygotsky oferecem perspectivas complementares sobre o desenvolvimento cognitivo, enfatizando a interação entre o indivíduo e o ambiente. Por fim, Foucault amplia a discussão ao explorar como o poder e as relações sociais moldam o conhecimento e a subjetividade. Juntos, esses textos mostram que a

epistemologia é um campo dinâmico e multifacetado, que requer uma abordagem crítica e reflexiva para compreender a complexidade do conhecimento científico.

A epistemologia, como campo de estudo do conhecimento científico, oferece uma visão crítica sobre como o saber é construído, validado e transmitido. Pensadores como Bachelard, com sua noção de "ruptura epistemológica", e Popper, com o critério de falseabilidade, destacam a importância da crítica e da refutação no avanço da ciência. Bachelard argumenta que o conhecimento científico deve romper com as primeiras impressões e o senso comum, enquanto Popper defende que uma teoria só é científica se for passível de ser refutada. Essas ideias mostram que a ciência não é um processo linear de acumulação de verdades absolutas, mas sim um empreendimento dinâmico, marcado por questionamentos e revisões constantes.

Thomas Kuhn complementa essa visão ao introduzir a noção de paradigmas e revoluções científicas, argumentando que o progresso científico ocorre por meio de mudanças abruptas, e não de forma contínua. Para Kuhn, as revoluções paradigmáticas acontecem quando anomalias acumuladas no paradigma vigente levam a uma crise, resultando em uma transformação radical na forma como a comunidade científica entende o mundo. Essa perspectiva ressalta que a ciência não é apenas um processo lógico, mas também social e histórico, influenciado pelo contexto em que é produzida. A ideia de Kuhn dialoga com a proposta de Edgar Morin, que defende uma ciência complexa, capaz de integrar diferentes áreas do saber e refletir sobre seus próprios impactos sociais, superando a fragmentação do conhecimento.

A epistemologia genética de Piaget e a teoria do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky trazem uma perspectiva mais focada no indivíduo e no processo de aprendizado. Piaget enfatiza que o conhecimento é construído por meio da interação com o ambiente, enquanto Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo. Ambos os teóricos mostram que o aprendizado é um processo ativo e dinâmico, mas Vygotsky amplia essa visão ao argumentar que o desenvolvimento cognitivo é mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, e que o aprendizado ocorre primeiro no nível social para depois ser internalizado. Essa abordagem ressalta a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento, algo que também é abordado por Foucault ao discutir a relação entre poder e conhecimento.

Foucault argumenta que o conhecimento não é neutro, mas está profundamente enraizado em estruturas de poder que moldam o que é considerado verdadeiro ou válido em um determinado contexto histórico. Sua análise das relações de poder e subjetividade mostra como as instituições modernas, como escolas e hospitais, exercem controle sobre os indivíduos, muitas vezes de forma sutil. Essa perspectiva crítica complementa as ideias de Morin e Kuhn, ao destacar que a ciência não pode ser dissociada das condições sociais e políticas em que é produzida. Em conjunto, esses pensadores mostram que a epistemologia deve ser uma reflexão crítica e multifacetada, capaz de integrar perspectivas lógicas, históricas e sociológicas para compreender o conhecimento científico e seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1938.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1975.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1962.

LAKATOS, Imre. **A metodologia dos programas de pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1978.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** Paris: Presses Universitaires de France, 1926.

MARTINS, Roberto A.; QUINTANA, Aparecida C. **Epistemologia e metodologia científica.** São Paulo: Editora Unesp, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1934.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE FISIOTERAPEUTAS DOCENTES DOS CURSOS DE FISIOTERAPIA NO ESTADO DE GOIÁS

Raimundo Márcio Mota de Castro[1]

RESUMO

A formação de professores no Brasil é amplamente observada por inúmeras pesquisas em educação. Em que pese a amplitude debruçar-se sobre a formação de professores para a educação básica, o ensino superior não tem sido negligenciado. No entanto, pensar a formação de professes para o ensino superior de cursos de bacharelado e tecnólogo ainda tem sido um desafio. Esta pesquisa em andamento objetiva desvelar as trajetórias de fisioterapeutas-docentes dos cursos de Fisioterapia que atuam nas instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás. Para isso, parte-se da seguinte problemática: como as vivências e experiências possibilitam entender a trajetória de fisioterapeutas docentes que atuam no ensino superior no estado de Goiás? O percurso metodológico aproxima-se do método fenomenológico, recorrendo a abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica tendo como instrumento de coleta de dados as entrevistas narrativas autobiográficas. O aporte teórico sustenta-se em Pimenta; Anastasiou (2014); Nóvoa (2002); Coutinho (2021) entre outros que colaboram na elaboração resolutiva do problema. Verifica-se que há registrado o Ministério da Educação a oferta de trinta e cinco cursos de bacharelado em Fisioterapia, ofertados por Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, em formato presencial, nas diversas regiões do Estado. Pouco se sabe sobre a atuação de docentes nesses cursos. Após o levantamento de literatura sobre o tema e o mapeamento das ofertas, a pesquisa encontra-se em tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa para então realizar a escuta dos sujeitos. Supõe-se que por ser um curso de bacharelado eminentemente técnico, a formação docente para atuar na formação de profissionais da área seja em grande parte negligenciada.

Palavras-chave: Trajetórias docentes. Formação de professores. Bacharelado em Fisioterapia.

1 INTRODUÇÃO

Este manuscrito apresenta as reflexões do projeto de pesquisa “vivências e experiências de fisioterapeutas docentes dos cursos de fisioterapia no estado de Goiás”, em adamento no Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, da Universidade Estadual de Goiás. No cenário atual da educação superior no Brasil, observa-se ampla oferta de cursos na área da saúde, entre os quais o Curso de Fisioterapia. A garantia de qualidade desses cursos está atrelada a diversos fatores que vão desde uma infraestrutura que responda as

[1] Doutor em Educação. Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião. Programa de Pós-Graduação Stricto Senso Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). prof.marcas.posgrad@gmail.com

necessidades de formação das áreas até a qualificação do quadro docente. Para além dos conhecimentos específicos o quadro docente deveria ser capaz de promover a relação de ensino-aprendizagem ancorada em amplo conhecimento didático-pedagógico.

Os docentes bacharéis possuem bases teóricas específicas da área, mas por não ter como objetivo principal o ensino, não lhes é disponibilizado na formação inicial conhecimentos relacionados a estratégias pedagógicas e didáticas para desempenhar o processo de mediação do ensino e aprendizagem, sendo necessária a busca por aperfeiçoamento (Coutinho, 2021) a fim de preencher os espaços vazios quanto às questões pedagógicas da docência (Cavalcante; Mourão; Sales, 2023).

Nesse contexto, podemos refletir que para exercer a docência com qualidade seja necessário buscar aprimoramento por meio da formação continuada (Consaltér; Fávero; Tonieto, 2019). Entendemos que devido a lacuna da formação inicial, é importante que os docentes bacharéis estejam dispostos a buscar, por meio da formação continuada, as competências e habilidades necessárias para exercer a docência (Coutinho, 2021).

A pesquisa pretende responder o seguinte problema: Como as vivências e experiências possibilitam entender a trajetória de fisioterapeutas docentes nos cursos de fisioterapia, das instituições de ensino superior no Estado de Goiás? A propositura de tal problema, reside no entendimento de que se tem amplamente discutido a formação de professores para atuação na educação básica, no entanto, a formação de professores para atuar no ensino superior continua sendo um desafio a ser enfrentado.

Como objetivo geral a pesquisa visa desvelar as vivências e experiêmcias de fisioterapeutas docentes do curso de fisioterapia de instituições de Ensino Superior (pública/privada) presentes no Estado de Goiás. Para esse alcance, foi elaborado os seguintes objetivos específicos: i) mapear e identificar o percurso de criação dos cursos de fisioterapia nas Instituições de Ensino Superior no Estado de Goiás e o processo de formação de professores para atuação nesses cursos; ii) Compreender os percursos de formação inicial e continuada de fisioterapeutas docentes; iii) Entender as ações didáticas-pedagógicas que consolidam a prática de fisioterapeutas docentes; e, iv) Descrever o processo de

formação e prática de fisioterapeutas docentes a partir de suas vivências e experiências.

Desse modo, justifica-se a realização do trabalho proposto, por contribuir com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na área da saúde, em particular, da subárea da Fisioterapia. Entende-se que estudos sobre o desvelar da trajetória de docentes fisioterapeutas, por meio de suas vivências e experiências, pode contribuir para a compreensão a docência se constrói a partir de suas trajetórias. A relevância social da pesquisa está na possibilidade de levantar reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores bacharéis de Fisioterapia, considerando suas ações didáticas-pedagógicas em sala de aula posto que muitos não possuem formação específica em pedagogia e enfrentam desafios em sua prática ao ensino universitário. Ademais, no aspecto científico a literatura evidencia lacunas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos docentes, particularmente no que diz respeito às de questões didáticas-pedagógicas. Dessa forma, há uma necessidade de se pensar e propor novas demandas de estudo e pesquisa sobre formação dos fisioterapeutas que assumem a prática da docência no ensino superior.

O percurso metodológico aproxima-se do método fenomenológico. A fenomenologia dá significados as experiências, as concepções e fenômenos qualitativos, ou seja, traz uma compreensão de modo profunda, interpreta e descreve detalhado as experiências dos sujeitos. Nesse contexto, a fenomenologia nos permite compreender as vivências e experiências por meio da linguagem que é contada pelo sujeito:

> experiências vividas podem assumir diferentes destaques, conforme a intenção de dizer daquele que as vivencia. [...] Os modos de expressão descrevem o vivido, ainda que em diferentes graus de elaboração da linguagem. Mais do que isso, fica nítido que a experiência vivida que é dada ao conhecimento sempre por mediação da linguagem (Bicudo, 2011, p. 43).

Nesse sentido, entendemos que as formas de linguagem são fundamentais para narrar e dar significado a subjetividade dos sujeitos, descrevendo suas experiências e captando qualquer detalhe por meio das variadas formas de linguagem. O estudo e de abordagem qualitativa, pois busca

compreender as vivências dos/as participantes a partir do seu ponto de vista, e não do pesquisador. Nesta perspectiva, Moreira (2004, p. 59) afirma que o foco se centra no "ser humano enquanto agente, e cuja visão de mundo é o que realmente interessa".

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois de acordo com Gil (2002), o propósito principal é o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições viabilizando uma maior familiaridade com o problema. Como procedimento optou-se por pesquisa bibliográfica e de campo.

Como instrumento de recolha de dados, a opção foi pela entrevista narrativa, que permite ao narrador contar histórias sobre fatos relevantes de sua história ou do contexto do qual faz parte. A ideia básica da entrevista narrativa, conforme Bauer; Gaskell (2002, p.93), é "reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível". As narrativas valorizam o desenvolvimento profissional dos docentes, seus saberes, experiências e vivências construídas em sua trajetória de vida (Souza; Cabral, 2015).

O público alvo do estudo serão os docentes dos cursos de fisioterapia da IES que ofertam o curso no estado de Goiás. Como requisitos para participação no estudo, delimita-se que sejam docentes do curso de fisioterapia que atuem no ensino superior da instituição de Ensino ao menos por 2 anos. Serão inclusos todos os docentes do curso, sendo a participação livre e espontânea.

2 O INÍCIO DE UM LONGO PERCURSO: ENTRE DIÁLOGOS E PRÁTICAS

O preparo pedagógico do professor nem sempre está presente de forma adequada no contexto educacional. No caso do fisioterapeuta que ingressa na área da docência, essa transição por muitas vezes, se dá apenas pelo seu conhecimento específico e técnico, desvinculado da formação didática e pedagógica. Consequentemente, as aulas e as avaliações dos alunos são realizadas de maneira tradicional, reproduzindo os métodos que foram ensinados em sua formação (Palácio; Berbel, 2011). A falta de embasamento pedagógico repercute na prática dos fisioterapeutas docentes posto que muitos mostram-se inseguros no exercício da facilitação do conhecimento.

No Brasil não está regulamentada a formação docente para atuar no ensino superior em forma de curso específico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o omissa a essa questão, apenas pontuando no artigo 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996), disso supõe-se a permissão que docentes sejam capacitados em cursos de pós-graduação stricto sensu ou lato sensu (Pimenta; Anastasiou, 2014). As autoras ressaltam que:

> [...] se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do ensinar e do formar no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 24).

No entanto, não encontramos relatos que possam referendar a afirmação das autoras. As queixas de docentes que atuam no ensino superior e de que as instituições não possibilitam momentos formativos que contribuam para o exercício da docência. Vale destacar que o profissional fisioterapeuta concluindo sua graduação possui capacidade técnico-científica em sua área de formação, mas no decorrer da formação acadêmica, não foi preparado para exercer a docência universitária e quando percorre esse caminho é responsável pela sua construção e reconstrução do conhecimento (Queiros; Aroeira, 2020).

Dessa forma, refletir sobre a trajetória acadêmica dos docentes em seus processos e formas de formação no ensino superior é também refletir sobre sua formação profissional e nas estratégias pedagógicas escolhidas, contudo, a prática docente universitária se caracteriza em um processo contínuo e de construção da identidade do docente, a sua base reside em saberes de experiências, construídos no exercício profissional, por meio da prática dos saberes específicos das áreas de conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014) não tendo relação direta com o exercício da atividade docente..

Nota-se que os docentes da área de saúde (como os demais bacharéis) possuem amplo conhecimento técnico, mas nem sempre estes conhecimentos estão alinhados à promoção de um ensino-aprendizagem significativo, dando a perceber que a docência se torna meramente técnica e não exige do discente

perceber outras facetas que envolvem as questões ambientais, pedagógicas e situacionais que requerem um entendimento diferenciado pela docência. Bertoni (2021), ressalta que a formação continuada é essencial para que docentes fisioterapeutas consigam desenvolver habilidades pedagógicas que vão além do domínio técnico, acompanhando as exigências e as transformações que exigem o ensino superior.

Compreendemos que na docência, os saberes não são constituídos por um saber específico, mas se constituem por saberes diferentes, que se alteram conforme as vivências e experiências do profissional, que dará suporte a prática docente. As vivências melhoram a metodologia de ensino, possibilitando exemplos reais, o que torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e pertinentes para os alunos. Assim, constrói-se um ensino que não se limita à técnica.

Silva (2011) evidencia que o profissional fisioterapeuta não é preparado para a docência em sua formação inicial, que não abrange disciplinas sobre estratégicas pedagógicas e didáticas para uma prática assertiva. Diante disso, nota-se na docência realizada por muitos fisioterapeutas, um entrelaçamento da trajetória docente com sua história de vida e de formação, uma vez que esses sujeitos,

> Entram em sala de aula e constituem, praticam, realizam e vivenciam práticas pedagógicas semelhantes às que tiveram quando eram estudantes desde a Educação Básica e enquanto acadêmicos do Ensino Superior, porque sem formação pedagógica formal, se espelham naqueles que, para eles, foram bons professores, confirmando positivamente a importância dos saberes experienciais que foram construídos na sua prática docente e vivências na sala de aula desde suas vidas como estudantes (Coutinho, 2021, p. 19-20).

A docência é moldada por experiências e trajetórias pessoais, profissionais e institucionais de cada docente, atravessadas pela dimensão pedagógica. (Cavalcante; Mourão; Sales, 2023). Ao longo de suas trajetórias na docência, os fisioterapeutas-docentes aprimoram suas práticas por meio de desafios em sala de aula, o que demonstra relevância da formação continuada como suporte no processo de ensino aprendizagem (Coutinho, 2021).

No século XXI, as discussões em volta do ensino superior salientam a necessidade de profissionalização docente. Essas discussões evidenciam a

importância de se investir em educação continuada dos docentes universitários, uma vez que ingressam na docência sem preparo adequado, consequentemente surge inúmeros desafios significativos no processo de ensino e aprendizagem. Freitas et al., (2016) destaca que os docentes necessitam estar preparados para utilizar de práticas pedagógicas consolidadas (Freitas et al., 2016). Este preparo é urgente, pois nota-se um aumento significativo de docentes para atuar no ensino superior.

O censo da educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2022, pontua que no Brasil há 2.595 instituições de educação superior. Os docentes da categoria pública somam 173.637 pessoas, em contrapartida os da categoria privada são 152.549. Na categoria pública, para os diferentes graus de formação, observa-se predominância masculina (54,7% dos doutores, 55,7% dos mestres e 57,8% dos até especialistas). Diferentemente, na categoria privada, o percentual de mulheres supera o de homens entre os doutores (51,3%) e mestres (50,6%), e os homens são predominantes entre os até especialistas (53,4%) (Brasil, 2022, p. 50- 51).

Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2022), apresentam o crescimento da educação superior sendo urgente a necessidade de iniciativas de formação continuada, pois muitos profissionais bacharéis atuam na docência sem o preparo pedagógico adequado.

> São inúmeros profissionais com formação bacharelado que atuam na docência e não tiveram formação pedagógica de forma escolarizada para ajudar no amadurecimento intelectual pedagógico, pois [...] a formação continuada, também tendo esse enfoque, é de extrema importância para otimizar o seu desempenho em sala de aula (Coutinho, 2021, p. 19).

A pesquisa do INEP, demonstra ainda que, o percentual de docentes em atuação na educação superior em graduação no Estado de Goiás é de 43% doutores e 37% mestres (Brasil, 2022). Esse crescimento da educação superior nas últimas décadas ampliou as necessidades de contratação de docentes para atuar nesse nível de ensino. Segundo Fávero; Marques (2013), profissionais de diversas áreas do conhecimento, encontram na docência uma maneira de ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes exercendo o papel de docente

de maneira improvisada, colocando em prática experiências e comportamentos com base em seus professores anteriores, utilizando métodos aleatórios, testando na prática o que funciona de fato.

Barros; Dias (2016) apontam que, nas últimas décadas, pesquisadores que atuam na área da educação têm demonstrado inquietações pela falta de preparo pedagógico de profissionais que decidem atuar ou já atuam na docência na educação superior. As brechas existentes da prática sem preparo adequado influenciam diretamente suas práticas em sala de aula.

Em geral, o corpo docente do curso de Fisioterapia é formado por fisioterapeutas-professores que ingressam na docência com conhecimentos técnicos em sua área, mas sem preparação pedagógica, específica para o ensino. Deste modo, as práticas pedagógicas são constantemente aprendidas durante a prática em sala de aula, uma vez que a graduação os preparou tecnicamente para atuar em clínicas, consultórios, hospitais, mas não para o ensino (Marques; Giordani; Freitas, 2011).

Nóvoa (2002, p. 38) ressalta que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Nesse contexto, a formação continuada exerce um papel importante na qualificação profissional, proporcionando não apenas o aperfeiçoamento técnico do professor, mas também auxiliando como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias à atuação do docente, atendendo às demandas do ensino contemporâneo. Nessa perspectiva, se torna ainda mais relevante a formação continuada diante do crescimento da educação superior no Brasil e do aumento de profissionais fisioterapeutas atuando na docência sem preparação pedagógica adequada. Santos (2023, p. 90) afirma que:

> A formação contínua implica num processo que se faz após a formação inicial, por meio de cursos promovidos por instituições de ensino superior, ou secretarias de educação, MEC, e através de diversas modalidades, programas, projetos e outras atividades como congressos, seminários, oficinas, simpósios, formações em serviço, etc., com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos, já que estes estão em constante transformação e desenvolvimento, ou aperfeiçoar, reavaliar e reconstruir os saberes que se dispõe, objetivando seu crescimento profissional, pessoal e social, proporcionando principalmente mudanças nos processos didáticos, com vistas, principalmente a garantir, qualidade da formação dos discentes.

Dessa maneira, a formação continuada surge como uma alternativa relevante para o profissional fisioterapeuta-docente, a fim de suprir lacunas deixadas pela sua formação inicial, colaborando para a consolidação de práticas pedagógicas à atuação docente.

A formação continuada oferece aos professores-fisioterapeutas condições mínimas para exercer sua função com mais conhecimento e segurança. Esse processo formativo contribui para a compreensão das questões pedagógicas, possibilitando que o docente ajuste sua prática as demandas da sala de aula (Santos, 2023).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fisioterapeuta-docente precisa compreender a importância das necessidades educacionais contemporâneas e dos conhecimentos específicos pedagógicos. É preciso não apenas dominar conteúdos técnicos-científicos, mas também é preciso ensinar com base no saber pedagógico, garantindo que sua prática docente não seja exercida/conduzida de maneira intuitiva ou arbitrária (Morais, 2008). Verifica-se que as IES necessitam investir na formação continuada, não colocando tal responsabilidade apenas nos pós-graduação, posto que nem sempre estas têm por objetivo a docência, mas tornar o saber cada vez mais técnico dentro de uma determinada área do conhecimento.

Como a execução da pesquisa está em fase inicial, temos muito a refletir e avançar sobre o tema e esperamos contribuir para o debate e amplia-lo para todas as áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto **Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

BARROS, Conceição. De Maria Pinheiro.; DIAS, Ana Maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado

da Questão. **Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 42-74, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848. Acesso em: 11 Ago. 2024.

BAUER, Martin. W; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERTONI, Daniel Diniz. **A docência no ensino superior na área da saúde: percepções sobre a formação e prática docente**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: https://repositorio.unaerp.br/handle/12345/445. Acesso em: 11 ago. 2024.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

COUTINHO, Giselle Athayde Xavier. **A formação continuada do professor bacharel como construção pedagógica da profissão docente.** 2021. Dissertação (Mestrado) –
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, 2021 Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11509821. Acesso em: 24 Mai. 2024.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; MOURÃO, Romina Andrea de Arruda; SALES, Maria Julieta Fai Serpa e. Ensino Superior em Fisioterapia: os (des) caminhos da construção da docência universitária. **Revista Cocar.** V.18. N.36 / 2023. P. 1-21. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar. Acesso em: 13 ago. 2024.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, MG, v. 10, p.1-14, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7121/5627. Acesso em: 13 ago. 2024.

FÁVERO, Altair. Alberto; MARQUES, Marta. A investigação-ação na docência universitária. **Signos**, v. 34, n. 1, p. 69-79, 2013. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index. php/signos/article/view/745/735. Acesso em: 20 Mai. 2024.

FREITAS, Daniel Antunes. et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde**.** **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, n. 57, p. 437–448, 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/icse/a/SgvYjZrHVm94nXfkqrn6JRM/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 13 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Rosana Niederauer; GIORDANI, Estela Maris; FREITAS, Deisi Sangoi. Formação pedagógica do docente de estágio curricular supervisionado no curso de fisioterapia como fator de responsabilidade social. **Atos do Congresso Responsabilidade e Reciprocidade**– Fundação Antônio Meneghetti & Faculdade Antônio Meneghetti – Recanto Maestro, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/64966250/Forma%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_do_docente_de_est%C3%A1gio_curricular_supervisionado_no_curso_de_fisioterapia_como_fator_de_responsabilidade_social. Acesso em: 25 Jul. 2024.

MORAIS, Eliane Gouveia de. **Docência Universitária- o Professor Fisioterapeuta no Curso de Fisioterapia.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Uberlândia. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13731/1/DocenciaUniversitariaProfessor.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

PALÁCIO, Siméia Gaspar; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Uma análise crítica da avaliação da aprendizagem num curso de fisioterapia. **Diálogos & Saberes,** v. 7, n. 1, p. 73-84, 2011

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. **Professores em Docência no Ensino Superior: formação e desafios didático-pedagógicos no atual cenário brasileiro.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v. 12, n. 26, p. 18-36, jan.-abril, 2020. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/945. Acesso em: 14 ago. 2024.

SANTOS, Adriano Fernandes dos. **Formação continuada de professores em uma escola do rio Mamuru, no município de Juruti - pará: desafios e perspectivas.** 2023. TCC (Graduação)-Universidade Federal do Amazonas-UFA. Parintins-AM. 2023. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6872/14/TCC_AdrianoSantos.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

SILVA, Angela Cristina Ferreira da. **Os sentidos da docência universitária para um grupo de Professores fisioterapeutas.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul. 2011. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/218. Acesso em: 15 ago. 2024.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

Regiane Isabel Elias Jorge[1]

Lúcia Villas Bôas[2]

RESUMO

Este trabalho, atualmente em fase de desenvolvimento, tem como propósito central analisar e discutir a formação continuada de professores realizada no espaço escolar, mais especificamente no contexto da Rede Municipal de Educação de São Paulo, tomando como principal dispositivo organizador o Projeto Especial de Ação (PEA).Criado na década de 1990, o PEA consolidou-se como um importante instrumento para a estruturação e o planejamento do horário coletivo nas unidades escolares, reconhecendo esse momento como espaço potente para a produção de conhecimento, para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e para o aprimoramento das ações docentes no cotidiano escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e, nesta etapa, apresenta dados obtidos por meio de análise documental. O embasamento teórico articula as contribuições de autores como Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Marli André, Bernardete Gatti, Donald Schön, Isabel Alarcão e Vera Placco, que compartilham a perspectiva de que a formação docente deve ultrapassar a dimensão conteudista, assumindo um caráter crítico, reflexivo e colaborativo, centrado na construção coletiva de saberes.Nesse contexto, o estudo propõe uma breve contextualização da formação continuada de professores no Brasil, discute o horário coletivo como espaço privilegiado de formação e examina o PEA enquanto dispositivo de desenvolvimento profissional na rede municipal paulistana. As reflexões e análises reunidas até o momento oferecem subsídios relevantes para compreender os desafios, limites e possibilidades da formação continuada como prática coletiva, situada e conectada às demandas reais da escola e de seus profissionais, contribuindo, assim, para o fortalecimento da autonomia docente e da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Formação continuada.Prática docente. Projeto Especial de Ação.Horário coletivo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, ainda em desenvolvimento, visa a discutir a formação continuada realizada no espaço escolar, no contexto da Rede Municipal de

[1]Mestranda em Educação, Unicid, regianeelias.1978@gmail.com
[2]Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas e Unicid.lboas@fcc.org.br

Educação de São Paulo, tendo como principal dispositivo organizador o Projeto Especial de Ação (PEA). Inserido na política pública da rede na década de 1990, o PEA consolidou-se como mecanismo importante para a estruturação e planejamento do horário coletivo na escola, reconhecendo-o como espaço potente para produção de conhecimento, reflexão e aprimoramento das práticas docentes.

A formação docente, considerada como estratégia indispensável para o aprimoramento e transformação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, tem sido alvo de um conjunto significativo de pesquisas na área da educação. No entanto, apesar dos avanços, boa parte dos achados de pesquisas problematiza o distanciamento percebido entre a teoria e a prática na formação indicando uma tensão, e até desmotivação, gerada a partir dos programas de formação continuada descolados dos contextos e necessidades concretas da escola.

Autoras como Gatti (2019) e André (2012) destacam que, para ser efetiva, a formação continuada precisa dialogar com os desafios enfrentados pelos docentes, valorizando seus saberes e promovendo o desenvolvimento profissional dos professores, em articulação com as demandas da prática.

No bojo dessa discussão, a pesquisa que está sendo desenvolvida tem, como enfoque, a abordagem qualitativa utilizando, como procedimentos metodológicos, a análise documental e a entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos e professores da Educação Básica, em uma Unidade Educacional de Ensino Fundamental I e II da rede municipal de São Paulo de modo adiscutir a formação contínua na escola à luz de referencial teórico que aborda a formação docente sob uma perspectiva crítica e reflexiva, com destaque para as contribuições de Imbernón (2010), Nóvoa (1992), Tardif (2002), André (2010), Gatti (2019), Schön (1992), Alarcão (2001), Placco (2001), entre outros.

Esses autores defendem uma formação que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que promova o desenvolvimento da autonomia profissional, da investigação sobre a própria prática e da construção coletiva de saberes no espaço escolar.

Desse modo, o problema de pesquisa constitui-se em compreender o

que pensam os professores sobre o trabalho com projetos no PEA e a relação com as transformações em sua prática profissional. Nesse caso, a proposta e o trabalho com projetos no PEA voltam-se para a investigação das situações desafiadoras advindas de demandas reais, que são estudadas à luz dos referenciais teóricos e, assim, promovem ações educativas e discussões na busca de soluções.

Além desta introdução, o texto está estruturado em mais dois tópicos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica, sob o título “Notas de contexto da formação continuada de professores no Brasil”, construída a partir dos autores já mencionados. O último, denominado “O horário coletivo como espaço de formação”, discute o papel formativo desse momento na escola, abordando também a origem e a consolidação do PEA, além de trazer uma breve análise sobre o que a literatura aponta em relação ao PEA como dispositivo de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Por fim, apresentam-se algumas considerações parciais sobre os resultados e reflexões alcançados até o momento.

2 NOTAS DE CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

A trajetória da formação continuada de professores no Brasil é marcada por processos históricos e políticos que refletem transformações nas concepções de educação e profissionalização docente. Desde os primeiros movimentos educacionais do século XX, já se identificava a preocupação com a valorização da prática pedagógica e a necessidade de atualização permanente dos professores.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, é um dos marcos iniciais desse percurso. Defendendo uma escola pública, laica e democrática, o manifesto já apontava para a necessidade de uma formação sólida e contínua dos educadores, como condição para a construção de um sistema educacional de qualidade. Segundo Saviani (2007), esse documento representou uma virada na concepção de escola e formação docente, ao articular o ideal de formação crítica e o compromisso com a transformação

social.

Nas décadas seguintes, especialmente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), houve um início de sistematização das diretrizes da educação brasileira, embora ainda sem enfatizar a formação continuada. A Reforma Universitária de 1968, ao estabelecer os cursos de pós-graduação, ampliou a formação dos profissionais da educação, influenciando futuramente as políticas voltadas à formação em serviço (NÓVOA, 1992).

Com a Constituição Federal de 1988, a valorização dos profissionais da educação foi elevada à condição de princípio constitucional, incluindo o compromisso com sua formação inicial e continuada. A partir desse marco, a formação permanente passa a ser compreendida como um direito do professor e um dever do Estado, vinculada à melhoria da qualidade do ensino. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 1996, consolida essa perspectiva ao dedicar dispositivos específicos à formação continuada, reconhecendo-a como parte integrante do desenvolvimento profissional docente (SILVA; MARTINS, 2024).

No final dos anos 1990 e início dos 2000, o governo federal passou a implementar programas específicos de formação continuada, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Em 2004, foi lançada a Plataforma Freire, com o objetivo de organizar e democratizar o acesso às ações formativas oferecidas. No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com destaque para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (São Paulo, 2025), em parceria com instituições públicas de ensino superior. Imbernón (2010) observa que essas políticas devem romper com modelos tecnicistas e priorizar práticas formativas colaborativas e contextualizadas.

A década de 2010 intensificou a institucionalização da formação continuada com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece metas voltadas à qualificação dos professores em exercício (Brasil, 2014). Paralelamente, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a promover formações alinhadas às demandas das

avaliações em larga escala, como o IDEB e a Prova Brasil. Tardif (2002) alerta para o risco de que tais ações reforcem uma lógica de controle externo, desconsiderando os saberes docentes construídos na prática.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefine as diretrizes para a formação de professores da educação básica, a formação continuada passou a ter foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Diniz-Pereira (2020) aponta que, embora a BNCC traga uma proposta estruturada, há riscos relacionados à padronização excessiva e à redução da autonomia docente.

A partir de 2020, com a pandemia de covid-19, novas modalidades formativas, como o ensino remoto e o modelo híbrido, tornaram-se mais comuns, exigindo reestruturações nas propostas de formação dos sistemas públicos. Oliveira e Barreto (2021) destacam que o contexto pandêmico escancarou desigualdades e exigiu dos professores novas competências tecnológicas e metodológicas.

Garcia (1999) ressalta que a formação continuada deve ser entendida como um processo que favoreça o desenvolvimento da identidade profissional e da autonomia docente. Para isso, é necessário que os programas formativos considerem os contextos reais de atuação dos professores e valorizem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Nóvoa (1992) propõe uma inversão de perspectiva, ao defender que a formação deve partir da escola e das necessidades formativas reais dos professores: “É preciso abandonar os modelos centrados na transmissão de conteúdos e investir em dispositivos formativos baseados na experiência e na colaboração” (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa visão favorece o entendimento da formação como espaço de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento da profissionalidade docente.

A valorização da escola como espaço formativo é um aspecto central nas propostas mais recentes de formação docente. Segundo Gatti (2019), é na escola que se concretizam as condições reais do trabalho pedagógico, e é nela que os processos formativos devem ocorrer de forma mais intensa e significativa. Práticas como grupos de estudos, comunidades de aprendizagem e projetos de pesquisa colaborativa têm sido apontadas como estratégias

eficazes para integrar teoria e prática. Essas estratégias permitem que os professores aprendam uns com os outros, construindo conhecimento a partir de problemas reais, em contextos reais.

3 O HORÁRIO COLETIVO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

A institucionalização do PEA pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) configura-se como uma das principais estratégias de formação em serviço na rede pública. Criado na década de 1990, o PEA passou por diversas reformulações ao longo das gestões municipais, consolidando-se como instrumento que organiza os percursos formativos no Horário Coletivo de Formação (HC).

O PEA tem como objetivo articular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola às diretrizes curriculares da rede, promovendo a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas docentes. Nesse sentido, o documento orienta que o horário coletivo seja um espaço de formação continuada em serviço, ancorado nas necessidades da escola, no protagonismo docente e na mediação da equipe gestora e dos coordenadores pedagógicos (SÃO PAULO, 2014). Atualmente, o PEA compõe a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), em que dois dias do horário coletivo são destinados ao seu estudo e desenvolvimento.

Segundo André (2010), os espaços de formação no interior da escola ganham relevância na medida em que favorecem a articulação entre teoria e prática, promovendo a construção de saberes docentes a partir da experiência. O PEA se insere nessa perspectiva ao propor ações formativas situadas, fundamentadas nas demandas reais da unidade escolar e articuladas às políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Na última década, os princípios e concepções orientadores do PEA previam a elaboração autônoma de projetos formativos pelas escolas, considerando as especificidades dos ciclos e modalidades de ensino, articulando temas como direitos de aprendizagem, currículo integrador, cultura digital e interdisciplinaridade. As normatizações dos últimos cinco anos, no

entanto, incorporaram novos referenciais como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, o Currículo da Cidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), além de uma ênfase maior nos resultados das avaliações externas.

A partir de 2022, o PEA passou a ser compreendido não apenas como parte do projeto pedagógico, mas também como estratégia institucional de formação continuada, com foco na análise diagnóstica dos contextos escolares, na superação das desigualdades e na articulação entre os ciclos, etapas e modalidades de ensino. A organização do documento é realizada todo início de ano letivo, seguindo o prazo estabelecido pelo calendário da SME. O processo de elaboração é compartilhado com os professores que não participam da JEIF, em Reuniões Pedagógicas e em momentos de Hora Individual (HI) desses professores.

A versão de 2025 da normativa consolida essa perspectiva colaborativa ao reconhecer o PEA como eixo estruturante da política formativa da rede municipal de ensino, orientado pelos princípios da equidade, inclusão e educação integral. Percebe-se na evolução das normativas a ênfase dada aos resultados das avaliações externas como indicadores do planejamento do projeto para o ano seguinte. Nesse caso, referem-se às avaliações como a Prova São Paulo, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como aos índices de desenvolvimento educacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No que diz respeito à literatura, há poucos trabalhos publicados que, em linhas gerais, consideram que a efetividade do PEA está diretamente relacionada ao grau de apropriação dos sujeitos envolvidos. Embora represente um avanço institucional, sua continuidade ano a ano enfrenta desafios como a rotatividade de professores, a ausência de tempo adequado para a reflexão coletiva e a sobrecarga de tarefas administrativas, fatores que impactam a qualidade da formação (FREITAS, 2018; PEREIRA, 2020). No mesmo sentido, Martins (2021), em estudo sobre os impactos das Diretrizes Curriculares de 2015 na reorganização do PEA, argumenta que houve uma

tentativa de alinhar as ações formativas das escolas aos princípios da equidade, direitos de aprendizagem e avaliação formativa. Contudo, destaca que esse alinhamento depende da mediação crítica dos coordenadores pedagógicos e da superação de uma lógica apenas executiva das propostas enviadas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Almeida (2021) analisou a implementação do PEA em escolas da DRE Capela do Socorro e concluiu que o projeto contribui para fortalecer a autonomia pedagógica das unidades escolares, especialmente quando há participação efetiva dos docentes na construção coletiva das ações. No entanto, identificou desafios como o uso burocrático dos registros e a sobreposição de demandas, que esvaziam o caráter formativo do HC.

Outro ponto de crítica em relação à organização e planejamento do PEA reside no espaço de escuta dos docentes, conforme nos sinaliza Silva, R. (2019), que investigou os efeitos do PEA na prática pedagógica em escolas da DRE Penha. Constatou que, embora o PEA proponha uma estrutura organizada de planejamento, muitas vezes os professores não se reconhecem como protagonistas no processo, o que indica a necessidade de ampliar os espaços de escuta e corresponsabilidades nas definições das pautas formativas.

Na mesma direção, Silva, M. (2019), ao investigar as significações atribuídas ao PEA por um grupo de docentes da Educação Infantil, identificou que o projeto é percebido como um espaço potente de formação, mas também suscita críticas quanto à forma e metodologia dos encontros, que podem se tornar repetitivos ou burocráticos. A autora defende uma formação crítico-colaborativa, pautada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes docentes construídos na prática, alinhando-se à abordagem da Pesquisa Crítica de Colaboração.

Fazendo uso de um aporte teórico mais voltado para a área da psicologia, Beltran (2012) também reforça essa perspectiva ao evidenciar que os PEAs, para além de instrumentos pedagógicos, operam como tecnologias de governo, influenciando modos de ser docente. A autora, com base em Foucault, demonstra que o horário coletivo se torna um espaço de normalização e subjetivação, articulando elementos de controle institucional

com a autonomia profissional. Esse campo tensionado exige reflexão crítica sobre os efeitos formativos e discursivos produzidos no coletivo.

Já Gomes (2021) analisou dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Educação da PUC-SP (FORMEP) sobre o PEA e destacou que esses trabalhos geraram importantes ressignificações na prática dos formadores, ao enfatizarem a valorização da experiência docente, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Gomes observa que o PEA tem potencial formativo quando reconhecido como conquista histórica da categoria e quando viabiliza espaços de pertencimento e profissionalização, especialmente nos horários coletivos.

Esses estudos convergem para a compreensão de que o PEA não é apenas um instrumento técnico de planejamento, mas um dispositivo político e formativo, cuja efetividade depende da mediação pedagógica dos coordenadores, da escuta das demandas docentes e da construção colaborativa dos percursos formativos. Os horários coletivos, nesse contexto, tornam-se espaços privilegiados para a reflexão crítica da prática, desde que não sejam capturados por uma lógica meramente burocrática.

Os capítulos de metodologia, análise e discussão dos dados e considerações finais da pesquisa original estão em desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A análise realizada até o momento evidencia que a formação continuada dos professores na Rede Municipal de Educação de São Paulo tem passado por um processo gradual de institucionalização, especialmente por meio da consolidação do Projeto Especial de Ação (PEA). Os documentos oficiais, bem como os estudos analisados, indicam que o PEA desempenha papel estratégico na organização do horário coletivo e na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e colaborativas.

Observa-se que, ao longo das últimas décadas, houve avanços importantes na valorização da formação em serviço, com ênfase nas necessidades reais das escolas, na escuta dos docentes e na construção

coletiva de saberes. No entanto, os desafios persistem — como a burocratização dos processos, a sobrecarga de tarefas, a rotatividade de profissionais e o predomínio de lógicas externas de controle avaliativo — elementos que podem limitar a potência formativa do PEA.

A literatura aponta que a efetividade da formação está diretamente ligada ao grau de apropriação crítica por parte dos professores e coordenadores pedagógicos, exigindo mediações consistentes e espaços genuínos de protagonismo docente. As experiências formativas que valorizam a prática, o diálogo e a colaboração têm se mostrado mais significativas na transformação das realidades escolares.

Dado que a pesquisa da qual este artigo se origina encontra-se em andamento, estas reflexões devem ser compreendidas como considerações parciais, sujeitas a complementações e aprofundamentos a partir da análise e discussão dos dados empíricos que estão sendo coletados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.

ALMEIDA, Sandy Katherine Weiss. **O diretor de escola e a gestão escolar**: formação e prática em escolas municipais paulistanas. 2021. 213 f. Dissertação(Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa como prática formativa: investigar a própria prática. *In*: ANDRÉ, Marli E. D. A. **Formação de professores**: pensar e fazer. Campinas: Papirus, 2010.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação**: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em:

https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 jul. 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação docente no contexto da BNCC**: retrocessos e resistências. In: NUNES, Clarice; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente em tempos de BNCC. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 19-38.

FREITAS, Helena Cássia de Almeida. **Política de formação docente e prática educativa**: tensões e desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 783-800, 2018.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. *et al*. **Políticas docentes**: formação e profissão docente no Brasil. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Elizete. **Projeto Especial de Ação**: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Ana Paula. A**s diretrizes curriculares nacionais e a reorganização do PEA na cidade de São Paulo**: convergências e tensões. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; BARRETO, Raquel Fontes. **Educação e pandemia**: desiguais impactos, novas e velhas demandas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PEREIRA, Marcos Paulo da Silva. Formação docente na rede municipal de São Paulo: desafios e perspectivas do Projeto Especial de Ação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 60, p. 123-140, 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Coordenação pedagógica**: compromisso com a formação continuada. São Paulo: Loyola, 2001.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 2 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 5.930, de 22 de outubro de 2014**. Institui o Projeto Especial de Ação – PEA. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 23 out. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SILVA, Maria Daiane Cavalcante da. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Rita de Cássia; MARTINS, Vanessa. Formação continuada de professores: desafios e possibilidades nas redes municipais de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 29, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CÁLCULO EM ENGENHARIA

Débora Agráz Cutino Nogueira[1]

RESUMO

Este artigo insere-se no campo das discussões sobre a formação de professores, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas no ensino superior, com ênfase no ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia. O foco da análise recai sobre os desafios enfrentados pelas instituições diante da crescente presença de estudantes ingressantes que apresentam defasagens significativas oriundas de uma Educação Básica marcada por desigualdades históricas, estruturais e sociais. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como os docentes lidam com essa realidade em sala de aula e quais estratégias são mobilizadas para promover a aprendizagem significativa e a inclusão acadêmica desses sujeitos. De abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se teoricamente em Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. A partir de Freire, são abordados conceitos como dialogicidade, conscientização e a importância de uma pedagogia crítica e libertadora. Bourdieu contribui com a compreensão dos *habitus* profissionais dos docentes e das condições objetivas que estruturam suas práticas, enquanto Moscovici é utilizado para discutir as representações sociais sobre os estudantes e o ensino da Matemática no contexto da Engenharia. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão com professores da área de Exatas. Os dados revelam que, embora existam ações voltadas ao acolhimento, como programas de nivelamento, uso de recursos tecnológicos e tentativas de implementação de metodologias ativas, essas iniciativas ainda enfrentam limitações frente à diversidade de perfis dos alunos e às fragilidades estruturais e institucionais dos cursos. Evidencia-se a permanência de práticas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na lógica do rendimento, o que acaba por excluir os estudantes que mais demandam mediação e suporte. O estudo, em andamento, mostra que é fundamental investir na formação continuada dos docentes, fomentar a reflexividade sobre suas práticas e construir políticas institucionais que favoreçam um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, a equidade e o respeito à heterogeneidade dos estudantes desde o início da graduação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Educacionais. Ensino de Cálculo. Acolhimento. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no campo das discussões sobre a formação de professores, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas no ensino superior, com ênfase nas dificuldades enfrentadas no ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia. Essas dificuldades se acentuam diante da crescente presença de estudantes que ingressam com defasagens significativas oriundas de

[1] Doutoranda, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), deboraagraz11@gmail.com

uma Educação Básica marcada por desigualdades históricas e estruturais (BASTOS; OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2012). Esse cenário desafia as instituições a repensarem seus currículos, metodologias e formas de acolhimento, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre em abstração, mas está profundamente vinculada às condições sociais dos sujeitos (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2012).

A esse respeito, autores como Dourado e Siqueira (2020) alertam para os efeitos da padronização das políticas formativas e da intensificação do trabalho docente, que compromete a criação de espaços pedagógicos mais críticos e acolhedores. Abdalla (2016, 2024) reforça que a formação inicial e continuada deve considerar a complexidade do saber docente, articulando dimensões éticas, políticas, culturais e afetivas da docência. Além disso, os baixos índices de desempenho em Matemática apontados por avaliações como SARESP e ENEM (INEP, 2022) revelam que muitos estudantes chegam ao Ensino Superior sem domínio de competências fundamentais, o que impacta diretamente sua permanência e êxito em cursos como Engenharia.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções dos docentes de Engenharia sobre suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ensino de Cálculos Matemáticos. Busca-se investigar de que maneira esses professores acolhem estudantes com dificuldades oriundas da Educação Básica, quais estratégias utilizam para minimizar os efeitos dessas defasagens e em que medida se sentem apoiados pelas políticas institucionais e educacionais vigentes. O estudo também pretende analisar como as práticas pedagógicas se articulam (ou não) com os referenciais críticos da formação docente e com os princípios de uma educação transformadora.

A fundamentação teórica mobiliza os conceitos de dialogicidade, autonomia e conscientização, conforme proposto por Paulo Freire (1996), para quem ensinar é um ato político que exige escuta ativa e compromisso com a formação integral dos estudantes. Pierre Bourdieu (1996, 1998) contribui com os conceitos de *habitus*, capital cultural e campo, os quais permitem compreender como as trajetórias sociais interferem nas relações com o saber matemático, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes. Já Serge Moscovici (2012), com a Teoria das Representações Sociais, oferece subsídios para interpretar como as crenças e imagens construídas pelos professores impactam suas decisões pedagógicas e a forma como percebem os estudantes.

Desse modo, o presente artigo pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores e o aprimoramento das práticas pedagógicas, propondo uma pedagogia crítica e inclusiva que reconheça a diversidade dos sujeitos e promova a equidade no acesso e permanência nos cursos de Engenharia. Trata-se de pensar o ensino de Cálculo não apenas como conteúdo técnico, mas como campo de disputa simbólica, social e política, demandando sensibilidade pedagógica, apoio institucional e políticas públicas consistentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Políticas educacionais e formação docente

A trajetória das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), evidencia um esforço formal em reconhecer a formação docente como elemento estruturante da qualidade educacional. A LDB, ao regulamentar os sistemas de ensino, destacou a formação como requisito para o exercício profissional e como fundamento para a valorização docente (BRASIL, 1996). Contudo, as últimas décadas têm revelado um processo ambíguo: ao mesmo tempo em que se amplia o debate sobre a profissionalização do magistério, observa-se um movimento de regulação, normatização e padronização que tensiona a autonomia pedagógica e desconsidera a complexidade dos saberes que constituem o ofício de ensinar (DOURADO; SIQUEIRA, 2020; FREITAS, 2012).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, e de documentos subsequentes como a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b), suscitou intensas críticas de pesquisadores e entidades educacionais. Abdalla (2024) destaca que a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela nova Resolução nº 4/2024 compromete a articulação entre formação inicial e continuada, esvaziando o conceito de profissionalização docente e enfraquecendo a valorização do magistério como política de Estado. Dourado e Oliveira (2021, p. 9) alertam para o “risco de uma formação docente reduzida a competências instrumentais, descolada da realidade escolar e das dimensões humanas, sociais e políticas do trabalho docente”.

Além dos limites legais, há um contexto estrutural que agrava a situação: a intensificação do trabalho docente, marcada por múltiplas jornadas, acúmulo de funções, exigências burocráticas e pressão por resultados. Oliveira (2008) analisa essa intensificação como um processo que fragmenta o tempo e o espaço de atuação do professor, impedindo o planejamento coletivo, a formação crítica e o cuidado com o estudante. Nesse mesmo sentido, Abdalla (2016) argumenta que tais condições dificultam a constituição de um *habitus* profissional pautado na reflexividade e na construção coletiva do saber docente.

Compreender a formação docente, portanto, exige ir além da perspectiva técnica. É necessário adotar um olhar crítico, capaz de reconhecer que os saberes docentes são históricos, culturais e relacionais, como propõem Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998). Tais saberes não se resumem a conteúdos acadêmicos, mas são produzidos na experiência, nas interações institucionais e nas lutas cotidianas pelo reconhecimento profissional.

Neste cenário, o acolhimento de estudantes com trajetórias escolares marcadas por desigualdades não pode ser delegado apenas à iniciativa individual de docentes comprometidos. Exige políticas institucionais articuladas, ambientes de formação continuada e condições concretas de trabalho que favoreçam o exercício ético, crítico e responsável da docência. Como reforça Freire (1996, p. 119*), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*, o que implica reconhecer as tensões do presente sem abrir mão do compromisso com a transformação social.

.

2.2 Acolhimento e inclusão no ensino de Cálculo

O ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia configura-se como um dos maiores desafios da docência universitária, especialmente no que se refere à permanência e ao sucesso dos estudantes ingressantes. A literatura da área tem demonstrado que grande parte desses alunos chega ao Ensino Superior com fragilidades significativas em conceitos fundamentais como operações algébricas, raciocínio lógico, funções e resolução de problemas, o que compromete o acompanhamento dos conteúdos mais complexos do ciclo básico das Engenharias (ALMEIDA; ALVES, 2019; BICUDO; BORBA, 2010).

Os dados das avaliações em larga escala, como o SARESP, o ENEM e o ENADE, evidenciam tais lacunas, mas, conforme Freitas (2012), a leitura desses instrumentos deve ser crítica, pois tais avaliações, ao reduzirem a aprendizagem a números, desconsideram os múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo. Ravitch (2011), em análise semelhante sobre o sistema estadunidense, adverte que a centralidade dos testes padronizados desvia o foco da formação humana e pode contribuir para políticas de responsabilização injustas, voltadas mais ao controle que à emancipação dos sujeitos.

No âmbito do Ensino Superior, as percepções dos docentes sobre as dificuldades dos alunos têm gerado respostas pedagógicas relevantes, como a criação de projetos de nivelamento, oficinas interdisciplinares, uso de metodologias ativas e incorporação de tecnologias digitais. No entanto, como apontam os estudos de Bianchini, Lima e Gomes (2019) e Rodrigues e Mogarro (2020), essas práticas ainda são desarticuladas e, em muitos casos, dependem do engajamento individual dos professores, sem respaldo em políticas institucionais contínuas.

Freire (1996) lembra que a docência crítica exige acolhimento, escuta e compromisso com o contexto do educando. Para o autor, ensinar é um ato de generosidade política e intelectual, que requer diálogo com os saberes prévios dos estudantes e com suas realidades sociais. Nesse sentido, a inclusão no ensino de Cálculo deve ser entendida não como uma adaptação simplificadora dos conteúdos, mas como uma prática comprometida com a superação das desigualdades educacionais, com a mediação ativa e com a produção coletiva do conhecimento.

A inclusão efetiva também pressupõe a valorização da formação docente continuada e de espaços institucionais que favoreçam a colaboração entre pares. Como destacam Abdalla (2017) e Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática e precisam ser reconhecidos, partilhados e atualizados em processos formativos que articulem teoria e experiência. Quando o ensino de Cálculo é compreendido como uma ação coletiva e contextualizada, torna-se possível avançar para práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e transformadoras, alinhadas aos princípios de uma educação comprometida com a justiça social.

2.3 Contribuições de Freire, Bourdieu e Moscovici

A análise das práticas pedagógicas no contexto do ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia exige um referencial teórico que considere as dimensões éticas, sociais e cognitivas da docência e da aprendizagem. Nesse sentido, os aportes de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Serge Moscovici se mostram fundamentais para interpretar as relações que se estabelecem em sala de aula e os sentidos atribuídos por professores e estudantes ao processo educativo.

Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia pautada na dialogicidade, na escuta ativa e na valorização da experiência do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para o autor, ensinar não é transferir conteúdos, mas sim estabelecer um encontro entre sujeitos que compartilham saberes, histórias e expectativas. O acolhimento, a empatia e o respeito à trajetória de cada estudante são princípios estruturantes dessa proposta. Como afirma o autor, “ensinar exige alegria, acolhimento e disponibilidade para o outro” (FREIRE, 1996, p. 118), o que implica, na prática, reconhecer as dificuldades dos estudantes não como limitações individuais, mas como expressões de desigualdades educacionais estruturais que demandam mediação crítica e comprometida.

Complementarmente, os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural elaborados por Pierre Bourdieu (1996, 1998) oferecem ferramentas para compreender como as trajetórias sociais e escolares dos estudantes influenciam sua relação com o saber matemático. O *habitus*, entendido como um sistema de disposições incorporadas, molda a forma como o estudante interpreta e reage aos desafios acadêmicos, muitas vezes refletindo experiências anteriores marcadas pela exclusão e pelo fracasso escolar. Ao mesmo tempo, os docentes também carregam um *habitus* profissional, constituído na interface entre sua formação, sua posição no campo acadêmico e as estratégias que desenvolvem para lidar com as exigências institucionais (ABDALLA, 2017; MALMANN, 2021). A análise da prática docente sob essa ótica revela que as ações pedagógicas não são neutras, mas estão imersas em relações de poder, distinção e reprodução social.

Já a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2012), permite refletir sobre as crenças, valores e imagens que os professores constroem sobre seus alunos e sobre o próprio ensino de Matemática. Tais representações, longe de serem meras opiniões, atuam como organizadoras do

pensamento e da ação pedagógica, influenciando decisões metodológicas, relações interpessoais e expectativas de aprendizagem. Como destaca Doise (2001), as representações sociais cumprem uma função simbólica e reguladora, legitimando práticas muitas vezes excludentes ou naturalizando desigualdades. Nesse sentido, desconstruir representações cristalizadas e promover novos sentidos sobre os sujeitos e o conhecimento é condição para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e efetivas (ABDALLA, 2008; OLIVEIRA; BRITO, 2015).

A articulação entre esses três referenciais permite uma compreensão mais profunda e integrada dos desafios enfrentados no ensino de Cálculo. Trata-se de reconhecer que ensinar envolve dimensões técnicas, mas também éticas, simbólicas e políticas — e que a transformação das práticas docentes passa necessariamente pela escuta dos sujeitos, pela problematização dos contextos e pela valorização da formação crítica do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções docentes sobre o ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia evidencia uma realidade multifacetada, atravessada por desafios de ordem histórica, estrutural e formativa. As falas dos professores revelam que a presença recorrente de estudantes ingressantes com defasagens significativas em conteúdos fundamentais da Matemática — oriundas das desigualdades da Educação Básica — exige posturas pedagógicas que transcendam o modelo tradicional de ensino, baseado na exposição conteudista e na cobrança por desempenho técnico e imediato. Ensinar Cálculo, nesse contexto, não pode ser compreendido como mera aplicação de fórmulas ou domínio mecânico de algoritmos, mas como uma prática ético-política, comprometida com a aprendizagem de todos.

Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar é um ato de escuta, diálogo e compromisso com o outro. A dialogicidade, enquanto princípio fundante da pedagogia freireana, convoca os professores a reconhecerem as vivências e saberes prévios dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e emancipatória. Freire defende que o acolhimento não é um gesto assistencialista, mas uma exigência da práxis docente que busca superar a lógica bancária e promover a autonomia intelectual dos educandos.

Nesse horizonte, Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender como as trajetórias sociais dos estudantes — permeadas por diferentes acessos ao capital cultural e simbólico — impactam diretamente sua relação com o saber matemático. Ao reconhecer a existência de habitus distintos entre professores e alunos, o ensino universitário se depara com o desafio de construir pontes simbólicas que permitam a mediação entre experiências diversas, sem recorrer à culpabilização individual ou à naturalização do fracasso escolar. O reconhecimento dessas diferenças deve vir acompanhado de estratégias pedagógicas capazes de canalizar o habitus profissional dos docentes para práticas mais equitativas, reflexivas e transformadoras.

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2012), contribui para pensar como as imagens e crenças construídas pelos professores sobre seus estudantes e sobre o próprio ensino de Cálculo moldam suas decisões didáticas. Tais representações, quando não problematizadas, podem reforçar estigmas, expectativas baixas e práticas excludentes. Por outro lado, ao serem desconstruídas, podem abrir espaço para uma pedagogia mais inclusiva e comprometida com a equidade.

Práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas, projetos de nivelamento e estratégias interdisciplinares, têm sido adotadas por parte dos docentes como resposta às dificuldades enfrentadas. No entanto, tais ações ainda são pontuais e pouco articuladas com políticas institucionais mais amplas. A construção de uma proposta de ensino de Cálculo que seja crítica e acolhedora requer não apenas iniciativas individuais, mas também o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada, condições adequadas de trabalho e apoio institucional às ações docentes.

Conclui-se, portanto, que a melhoria do ensino de Cálculo nos cursos de Engenharia passa por reconhecer os sujeitos em sua complexidade, enfrentar as desigualdades educacionais com sensibilidade e rigor, e construir práticas pedagógicas que aliem competência técnica, consciência social e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem. A superação dessas desigualdades exige uma ação coletiva, crítica e comprometida com a inclusão, a justiça social e a formação integral dos futuros engenheiros.

.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A pedagogia da escuta e o acolhimento de estudantes: desafios para a docência universitária. Revista Didática e Prática de Ensino**, v. 8, n. 1, p. 73-89, 2008.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação docente e saberes profissionais: uma abordagem reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O habitus profissional e a docência no ensino superior: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 20, n. 3, p. 419-435, 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Parecer sobre a nova Resolução CNE/CP nº 4/2024. São Paulo: Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, 2024.

ALMEIDA, Maria A. P.; ALVES, Luciano T. **Desafios do ensino de cálculo no ensino superior: reflexões sobre práticas docentes**. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 19., 2018, Recife. Anais [...]. Recife: UFPE, 2019. Disponível em: https://endipe.com.br/anais2019. Acesso em: 16 jul. 2025.

BIANCHINI, Fernanda C.; LIMA, Ricardo F.; GOMES, Thaís **A. Acolhimento e estratégias didáticas no ensino de cálculo: experiências na engenharia**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 38, n. 2, p. 25-41, 2019.

BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo C. **Educação matemática: uma leitura crítica da produção científica**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2017/12/versao-final-da-bncc-e-entregue-ao-cne. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2024. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/legislacao. Acesso em: 16 jul. 2025.

DOISE, Willem. **Representações sociais: investigações e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. **A política de formação de professores no Brasil: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 1, p. 9-29, 2021.

DOURADO, Luiz F.; SIQUEIRA, Marlucy P. **Formação de professores e políticas educacionais: tensões e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2020.

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

FREITAS, Luiz C. de. **Avaliação, controle e exclusão social**. In: FREITAS, Luiz C. de (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MALMANN, Adriana. **Formação de professores universitários: entre o habitus e a reflexividade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. **A intensificação do trabalho docente: um olhar sobre as condições de trabalho dos professores**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1077-1096, 2008.

OLIVEIRA, Rosângela F.; BRITO, Fátima S. **Práticas docentes e representações sociais: desafios para uma educação inclusiva**. Revista Educação em Questão, v. 53, n. 40, p. 121-144, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**. Porto Alegre: Penso, 2011.

RODRIGUES, Maria J.; MOGARRO, Maria J. **Políticas públicas e inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas**. Revista Lusófona de Educação, v. 49, p. 135-152, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CÁLCULO EM ENGENHARIA

Débora Agráz Cutino Nogueira[1]

RESUMO

Este artigo insere-se no campo das discussões sobre a formação de professores, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas no ensino superior, com ênfase no ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia. O foco da análise recai sobre os desafios enfrentados pelas instituições diante da crescente presença de estudantes ingressantes que apresentam defasagens significativas oriundas de uma Educação Básica marcada por desigualdades históricas, estruturais e sociais. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender como os docentes lidam com essa realidade em sala de aula e quais estratégias são mobilizadas para promover a aprendizagem significativa e a inclusão acadêmica desses sujeitos. De abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se teoricamente em Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Serge Moscovici. A partir de Freire, são abordados conceitos como dialogicidade, conscientização e a importância de uma pedagogia crítica e libertadora. Bourdieu contribui com a compreensão dos *habitus* profissionais dos docentes e das condições objetivas que estruturam suas práticas, enquanto Moscovici é utilizado para discutir as representações sociais sobre os estudantes e o ensino da Matemática no contexto da Engenharia. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão com professores da área de Exatas. Os dados revelam que, embora existam ações voltadas ao acolhimento, como programas de nivelamento, uso de recursos tecnológicos e tentativas de implementação de metodologias ativas, essas iniciativas ainda enfrentam limitações frente à diversidade de perfis dos alunos e às fragilidades estruturais e institucionais dos cursos. Evidencia-se a permanência de práticas tradicionais, centradas na exposição de conteúdos e na lógica do rendimento, o que acaba por excluir os estudantes que mais demandam mediação e suporte. O estudo, em andamento, mostra que é fundamental investir na formação continuada dos docentes, fomentar a reflexividade sobre suas práticas e construir políticas institucionais que favoreçam um projeto pedagógico comprometido com a inclusão, a equidade e o respeito à heterogeneidade dos estudantes desde o início da graduação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas Educacionais. Ensino de Cálculo. Acolhimento. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se no campo das discussões sobre a formação de professores, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas no ensino superior, com ênfase nas dificuldades enfrentadas no ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia. Essas dificuldades se acentuam diante da crescente presença de estudantes que ingressam com defasagens significativas oriundas de

[1] Doutoranda, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), deboraagraz11@gmail.com

uma Educação Básica marcada por desigualdades históricas e estruturais (BASTOS; OLIVEIRA, 2010; FREITAS, 2012). Esse cenário desafia as instituições a repensarem seus currículos, metodologias e formas de acolhimento, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre em abstração, mas está profundamente vinculada às condições sociais dos sujeitos (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2012).

A esse respeito, autores como Dourado e Siqueira (2020) alertam para os efeitos da padronização das políticas formativas e da intensificação do trabalho docente, que compromete a criação de espaços pedagógicos mais críticos e acolhedores. Abdalla (2016, 2024) reforça que a formação inicial e continuada deve considerar a complexidade do saber docente, articulando dimensões éticas, políticas, culturais e afetivas da docência. Além disso, os baixos índices de desempenho em Matemática apontados por avaliações como SARESP e ENEM (INEP, 2022) revelam que muitos estudantes chegam ao Ensino Superior sem domínio de competências fundamentais, o que impacta diretamente sua permanência e êxito em cursos como Engenharia.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções dos docentes de Engenharia sobre suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no ensino de Cálculos Matemáticos. Busca-se investigar de que maneira esses professores acolhem estudantes com dificuldades oriundas da Educação Básica, quais estratégias utilizam para minimizar os efeitos dessas defasagens e em que medida se sentem apoiados pelas políticas institucionais e educacionais vigentes. O estudo também pretende analisar como as práticas pedagógicas se articulam (ou não) com os referenciais críticos da formação docente e com os princípios de uma educação transformadora.

A fundamentação teórica mobiliza os conceitos de dialogicidade, autonomia e conscientização, conforme proposto por Paulo Freire (1996), para quem ensinar é um ato político que exige escuta ativa e compromisso com a formação integral dos estudantes. Pierre Bourdieu (1996, 1998) contribui com os conceitos de *habitus*, capital cultural e campo, os quais permitem compreender como as trajetórias sociais interferem nas relações com o saber matemático, tanto por parte dos estudantes quanto dos docentes. Já Serge Moscovici (2012), com a Teoria das Representações Sociais, oferece subsídios para interpretar como as crenças e imagens construídas pelos professores impactam suas decisões pedagógicas e a forma como percebem os estudantes.

Desse modo, o presente artigo pretende contribuir para o debate sobre a formação de professores e o aprimoramento das práticas pedagógicas, propondo uma pedagogia crítica e inclusiva que reconheça a diversidade dos sujeitos e promova a equidade no acesso e permanência nos cursos de Engenharia. Trata-se de pensar o ensino de Cálculo não apenas como conteúdo técnico, mas como campo de disputa simbólica, social e política, demandando sensibilidade pedagógica, apoio institucional e políticas públicas consistentes.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Políticas educacionais e formação docente

A trajetória das políticas educacionais brasileiras, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), evidencia um esforço formal em reconhecer a formação docente como elemento estruturante da qualidade educacional. A LDB, ao regulamentar os sistemas de ensino, destacou a formação como requisito para o exercício profissional e como fundamento para a valorização docente (BRASIL, 1996). Contudo, as últimas décadas têm revelado um processo ambíguo: ao mesmo tempo em que se amplia o debate sobre a profissionalização do magistério, observa-se um movimento de regulação, normatização e padronização que tensiona a autonomia pedagógica e desconsidera a complexidade dos saberes que constituem o ofício de ensinar (DOURADO; SIQUEIRA, 2020; FREITAS, 2012).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2017, e de documentos subsequentes como a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b), suscitou intensas críticas de pesquisadores e entidades educacionais. Abdalla (2024) destaca que a substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela nova Resolução nº 4/2024 compromete a articulação entre formação inicial e continuada, esvaziando o conceito de profissionalização docente e enfraquecendo a valorização do magistério como política de Estado. Dourado e Oliveira (2021, p. 9) alertam para o “risco de uma formação docente reduzida a competências instrumentais, descolada da realidade escolar e das dimensões humanas, sociais e políticas do trabalho docente”.

Além dos limites legais, há um contexto estrutural que agrava a situação: a intensificação do trabalho docente, marcada por múltiplas jornadas, acúmulo de funções, exigências burocráticas e pressão por resultados. Oliveira (2008) analisa essa intensificação como um processo que fragmenta o tempo e o espaço de atuação do professor, impedindo o planejamento coletivo, a formação crítica e o cuidado com o estudante. Nesse mesmo sentido, Abdalla (2016) argumenta que tais condições dificultam a constituição de um *habitus* profissional pautado na reflexividade e na construção coletiva do saber docente.

Compreender a formação docente, portanto, exige ir além da perspectiva técnica. É necessário adotar um olhar crítico, capaz de reconhecer que os saberes docentes são históricos, culturais e relacionais, como propõem Tardif (2014) e Gauthier et al. (1998). Tais saberes não se resumem a conteúdos acadêmicos, mas são produzidos na experiência, nas interações institucionais e nas lutas cotidianas pelo reconhecimento profissional.

Neste cenário, o acolhimento de estudantes com trajetórias escolares marcadas por desigualdades não pode ser delegado apenas à iniciativa individual de docentes comprometidos. Exige políticas institucionais articuladas, ambientes de formação continuada e condições concretas de trabalho que favoreçam o exercício ético, crítico e responsável da docência. Como reforça Freire (1996, p. 119*), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"*, o que implica reconhecer as tensões do presente sem abrir mão do compromisso com a transformação social.

.

2.2 Acolhimento e inclusão no ensino de Cálculo

O ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia configura-se como um dos maiores desafios da docência universitária, especialmente no que se refere à permanência e ao sucesso dos estudantes ingressantes. A literatura da área tem demonstrado que grande parte desses alunos chega ao Ensino Superior com fragilidades significativas em conceitos fundamentais como operações algébricas, raciocínio lógico, funções e resolução de problemas, o que compromete o acompanhamento dos conteúdos mais complexos do ciclo básico das Engenharias (ALMEIDA; ALVES, 2019; BICUDO; BORBA, 2010).

Os dados das avaliações em larga escala, como o SARESP, o ENEM e o ENADE, evidenciam tais lacunas, mas, conforme Freitas (2012), a leitura desses instrumentos deve ser crítica, pois tais avaliações, ao reduzirem a aprendizagem a números, desconsideram os múltiplos fatores sociais, culturais e institucionais que atravessam o processo educativo. Ravitch (2011), em análise semelhante sobre o sistema estadunidense, adverte que a centralidade dos testes padronizados desvia o foco da formação humana e pode contribuir para políticas de responsabilização injustas, voltadas mais ao controle que à emancipação dos sujeitos.

No âmbito do Ensino Superior, as percepções dos docentes sobre as dificuldades dos alunos têm gerado respostas pedagógicas relevantes, como a criação de projetos de nivelamento, oficinas interdisciplinares, uso de metodologias ativas e incorporação de tecnologias digitais. No entanto, como apontam os estudos de Bianchini, Lima e Gomes (2019) e Rodrigues e Mogarro (2020), essas práticas ainda são desarticuladas e, em muitos casos, dependem do engajamento individual dos professores, sem respaldo em políticas institucionais contínuas.

Freire (1996) lembra que a docência crítica exige acolhimento, escuta e compromisso com o contexto do educando. Para o autor, ensinar é um ato de generosidade política e intelectual, que requer diálogo com os saberes prévios dos estudantes e com suas realidades sociais. Nesse sentido, a inclusão no ensino de Cálculo deve ser entendida não como uma adaptação simplificadora dos conteúdos, mas como uma prática comprometida com a superação das desigualdades educacionais, com a mediação ativa e com a produção coletiva do conhecimento.

A inclusão efetiva também pressupõe a valorização da formação docente continuada e de espaços institucionais que favoreçam a colaboração entre pares. Como destacam Abdalla (2017) e Tardif (2014), os saberes docentes são construídos na prática e precisam ser reconhecidos, partilhados e atualizados em processos formativos que articulem teoria e experiência. Quando o ensino de Cálculo é compreendido como uma ação coletiva e contextualizada, torna-se possível avançar para práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e transformadoras, alinhadas aos princípios de uma educação comprometida com a justiça social.

2.3 Contribuições de Freire, Bourdieu e Moscovici

A análise das práticas pedagógicas no contexto do ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia exige um referencial teórico que considere as dimensões éticas, sociais e cognitivas da docência e da aprendizagem. Nesse sentido, os aportes de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Serge Moscovici se mostram fundamentais para interpretar as relações que se estabelecem em sala de aula e os sentidos atribuídos por professores e estudantes ao processo educativo.

Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia pautada na dialogicidade, na escuta ativa e na valorização da experiência do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para o autor, ensinar não é transferir conteúdos, mas sim estabelecer um encontro entre sujeitos que compartilham saberes, histórias e expectativas. O acolhimento, a empatia e o respeito à trajetória de cada estudante são princípios estruturantes dessa proposta. Como afirma o autor, “ensinar exige alegria, acolhimento e disponibilidade para o outro” (FREIRE, 1996, p. 118), o que implica, na prática, reconhecer as dificuldades dos estudantes não como limitações individuais, mas como expressões de desigualdades educacionais estruturais que demandam mediação crítica e comprometida.

Complementarmente, os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural elaborados por Pierre Bourdieu (1996, 1998) oferecem ferramentas para compreender como as trajetórias sociais e escolares dos estudantes influenciam sua relação com o saber matemático. O *habitus*, entendido como um sistema de disposições incorporadas, molda a forma como o estudante interpreta e reage aos desafios acadêmicos, muitas vezes refletindo experiências anteriores marcadas pela exclusão e pelo fracasso escolar. Ao mesmo tempo, os docentes também carregam um *habitus* profissional, constituído na interface entre sua formação, sua posição no campo acadêmico e as estratégias que desenvolvem para lidar com as exigências institucionais (ABDALLA, 2017; MALMANN, 2021). A análise da prática docente sob essa ótica revela que as ações pedagógicas não são neutras, mas estão imersas em relações de poder, distinção e reprodução social.

Já a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2012), permite refletir sobre as crenças, valores e imagens que os professores constroem sobre seus alunos e sobre o próprio ensino de Matemática. Tais representações, longe de serem meras opiniões, atuam como organizadoras do

pensamento e da ação pedagógica, influenciando decisões metodológicas, relações interpessoais e expectativas de aprendizagem. Como destaca Doise (2001), as representações sociais cumprem uma função simbólica e reguladora, legitimando práticas muitas vezes excludentes ou naturalizando desigualdades. Nesse sentido, desconstruir representações cristalizadas e promover novos sentidos sobre os sujeitos e o conhecimento é condição para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e efetivas (ABDALLA, 2008; OLIVEIRA; BRITO, 2015).

A articulação entre esses três referenciais permite uma compreensão mais profunda e integrada dos desafios enfrentados no ensino de Cálculo. Trata-se de reconhecer que ensinar envolve dimensões técnicas, mas também éticas, simbólicas e políticas — e que a transformação das práticas docentes passa necessariamente pela escuta dos sujeitos, pela problematização dos contextos e pela valorização da formação crítica do professor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções docentes sobre o ensino de Cálculos Matemáticos nos cursos de Engenharia evidencia uma realidade multifacetada, atravessada por desafios de ordem histórica, estrutural e formativa. As falas dos professores revelam que a presença recorrente de estudantes ingressantes com defasagens significativas em conteúdos fundamentais da Matemática — oriundas das desigualdades da Educação Básica — exige posturas pedagógicas que transcendam o modelo tradicional de ensino, baseado na exposição conteudista e na cobrança por desempenho técnico e imediato. Ensinar Cálculo, nesse contexto, não pode ser compreendido como mera aplicação de fórmulas ou domínio mecânico de algoritmos, mas como uma prática ético-política, comprometida com a aprendizagem de todos.

Paulo Freire (1996) enfatiza que ensinar é um ato de escuta, diálogo e compromisso com o outro. A dialogicidade, enquanto princípio fundante da pedagogia freireana, convoca os professores a reconhecerem as vivências e saberes prévios dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e emancipatória. Freire defende que o acolhimento não é um gesto assistencialista, mas uma exigência da práxis docente que busca superar a lógica bancária e promover a autonomia intelectual dos educandos.

Nesse horizonte, Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender como as trajetórias sociais dos estudantes — permeadas por diferentes acessos ao capital cultural e simbólico — impactam diretamente sua relação com o saber matemático. Ao reconhecer a existência de habitus distintos entre professores e alunos, o ensino universitário se depara com o desafio de construir pontes simbólicas que permitam a mediação entre experiências diversas, sem recorrer à culpabilização individual ou à naturalização do fracasso escolar. O reconhecimento dessas diferenças deve vir acompanhado de estratégias pedagógicas capazes de canalizar o habitus profissional dos docentes para práticas mais equitativas, reflexivas e transformadoras.

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2012), contribui para pensar como as imagens e crenças construídas pelos professores sobre seus estudantes e sobre o próprio ensino de Cálculo moldam suas decisões didáticas. Tais representações, quando não problematizadas, podem reforçar estigmas, expectativas baixas e práticas excludentes. Por outro lado, ao serem desconstruídas, podem abrir espaço para uma pedagogia mais inclusiva e comprometida com a equidade.

Práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas, projetos de nivelamento e estratégias interdisciplinares, têm sido adotadas por parte dos docentes como resposta às dificuldades enfrentadas. No entanto, tais ações ainda são pontuais e pouco articuladas com políticas institucionais mais amplas. A construção de uma proposta de ensino de Cálculo que seja crítica e acolhedora requer não apenas iniciativas individuais, mas também o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada, condições adequadas de trabalho e apoio institucional às ações docentes.

Conclui-se, portanto, que a melhoria do ensino de Cálculo nos cursos de Engenharia passa por reconhecer os sujeitos em sua complexidade, enfrentar as desigualdades educacionais com sensibilidade e rigor, e construir práticas pedagógicas que aliem competência técnica, consciência social e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem. A superação dessas desigualdades exige uma ação coletiva, crítica e comprometida com a inclusão, a justiça social e a formação integral dos futuros engenheiros.

.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A pedagogia da escuta e o acolhimento de estudantes: desafios para a docência universitária. Revista Didática e Prática de Ensino**, v. 8, n. 1, p. 73-89, 2008.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Formação docente e saberes profissionais: uma abordagem reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2016.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O habitus profissional e a docência no ensino superior: reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 20, n. 3, p. 419-435, 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Parecer sobre a nova Resolução CNE/CP nº 4/2024. São Paulo: Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais, 2024.

ALMEIDA, Maria A. P.; ALVES, Luciano T. **Desafios do ensino de cálculo no ensino superior: reflexões sobre práticas docentes**. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 19., 2018, Recife. Anais [...]. Recife: UFPE, 2019. Disponível em: https://endipe.com.br/anais2019. Acesso em: 16 jul. 2025.

BIANCHINI, Fernanda C.; LIMA, Ricardo F.; GOMES, Thaís **A. Acolhimento e estratégias didáticas no ensino de cálculo: experiências na engenharia**. Revista de Ensino de Engenharia, v. 38, n. 2, p. 25-41, 2019.

BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo C. **Educação matemática: uma leitura crítica da produção científica**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2017/12/versao-final-da-bncc-e-entregue-ao-cne. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2024. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/legislacao. Acesso em: 16 jul. 2025.

DOISE, Willem. **Representações sociais: investigações e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. **A política de formação de professores no Brasil: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 1, p. 9-29, 2021.

DOURADO, Luiz F.; SIQUEIRA, Marlucy P. **Formação de professores e políticas educacionais: tensões e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2020.

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

FREITAS, Luiz C. de. **Avaliação, controle e exclusão social**. In: FREITAS, Luiz C. de (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Campinas: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MALMANN, Adriana. **Formação de professores universitários: entre o habitus e a reflexividade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. **A intensificação do trabalho docente: um olhar sobre as condições de trabalho dos professores**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1077-1096, 2008.

OLIVEIRA, Rosângela F.; BRITO, Fátima S. **Práticas docentes e representações sociais: desafios para uma educação inclusiva**. Revista Educação em Questão, v. 53, n. 40, p. 121-144, 2015.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema educacional americano**. Porto Alegre: Penso, 2011.

RODRIGUES, Maria J.; MOGARRO, Maria J. **Políticas públicas e inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas**. Revista Lusófona de Educação, v. 49, p. 135-152, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATOS DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS A RESPEITO DA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Carmen Regina Gonçalves Ferreira[1]

Marcia Lorena Saurin Martinez [2]

RESUMO

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do estado do Rio Grande do Sul (RS). O termo recomposição das aprendizagens refere-se às estratégias e ações pedagógicas implementadas com o objetivo de garantir que os estudantes recuperem conhecimentos e habilidades que não foram plenamente desenvolvidos devido à ineficácia da implementação do Ensino Remoto Emergencial, sobretudo, para as classes populares durante a pandemia da covid-19 (Tassoni; Melo; Osti, 2024, Macedo, et al., 2024). O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio dos relatos de docentes de diferentes regiões do estado, quais estratégias têm sido adotadas para promover essa recomposição. O *corpus* de análise, delimitado neste texto, consiste nos enunciados representativos de um grupo de 25 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul, organizado com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa-formação (Josso, 2004). Os dados foram coletados por meio de encontros mensais *on-line* em 2024, via plataforma *Meet*, que foram gravados e as falas transcritas para compor o *corpus* de análise e após foram tratados conforme a análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados indicam que, até o momento, não há um planejamento estratégico unificado por parte da Secretaria de Educação do Estado ou das secretarias municipais no RS. Diante dessa ausência de diretrizes, alguns professores têm proposto estratégias de recomposição muitas vezes contando com o apoio de outros profissionais, como os responsáveis pelas salas de recursos ou professores de hora atividade, buscando mitigar os efeitos das lacunas de aprendizagem causadas pelo período de ensino não presencial. Diante desse cenário, destaca-se a necessidade urgente de implementação de políticas educacionais específicas para enfrentar essa problemática. A adoção de ações estruturadas é fundamental para evitar o acúmulo de lacunas de aprendizagem que podem impactar os anos seguintes, além de reduzir o risco de aumento nas taxas de reprovação e evasão escolar. A pesquisa reforça a importância de ações coordenadas e planejadas para garantir uma recuperação efetiva das aprendizagens e promover a equidade no acesso ao conhecimento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Anos Iniciais. Pós-pandemia. Recomposição das Aprendizagens.

1. INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br Bolsista de Pós-doutorado CNPq Processo: 172468/2023-0
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: martinezmarcialorena@gmail.com Bolsista Doc-Fix FAPERGS/CNPq.

Em 2020, o mundo literalmente parou. Todos os estabelecimentos públicos, incluindo as escolas, tiveram que fechar devido a uma grande crise sanitária de alcance global causada pela pandemia da covid-19[3]. Os impactos dessa crise têm sido objeto de estudo de diversas pesquisas, que indicam que esses efeitos ainda serão sentidos por muitos anos em diferentes setores, especialmente na educação.

Um desses impactos está relacionado à forma como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado, sobretudo para as crianças das classes populares que, na época, frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) na rede pública. Esse período foi marcado pela falta de infraestrutura adequada e de processos formativos que atendessem às necessidades dos professores nessa situação, além do fato de os alunos terem sido privados de recursos materiais, tecnológicos e de acesso à internet.

Diante desse cenário complexo, para muitas crianças das escolas públicas, a continuidade do ensino durante a pandemia se resumiu à retirada de materiais impressos na escola pelos pais e/ou responsáveis, que muitas vezes não eram alfabetizados (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022). No retorno às aulas presenciais, sem investimentos significativos do setor público, os professores enfrentaram uma realidade, em grande parte prevista, de acentuadas defasagens de aprendizagem. Essas dificuldades foram mais evidentes entre os alunos que, durante o período pandêmico, não tiveram acesso às tecnologias e à internet, sendo os mais prejudicados (Tassoni; Melo; Osti, 2024).

Diante dessa problemática, o objetivo deste texto é refletir sobre esse contexto de educação no estado do Rio Grande do Sul (RS), buscando compreender quais medidas têm sido ou foram tomadas para planejar a recomposição das aprendizagens no retorno ao ensino presencial a longo prazo. Para isso, investigou-se essa questão a partir dos relatos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de diferentes regiões do RS, considerando que esses profissionais são os principais agentes capazes de esclarecer o que realmente vem sendo feito pelos gestores, dirigentes escolares ou mesmo por iniciativas dos próprios professores.

[3] A covid-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo Corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A rápida proliferação em escala mundial do vírus levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a recomendar o distanciamento social como uma estratégia para diminuir o contágio e a sua propagação.

Assim, apresenta-se uma breve contextualização do momento pós-pandemia vivenciado no RS, com o objetivo de compreender seus impactos na escolarização. Em seguida, descreve-se a metodologia do trabalho, que consistiu em encontros de pesquisa-formação (Josso, 2004) com um grupo de professores dos anos iniciais do EF. E por fim, são apresentados os resultados obtidos a partir da construção e análise dos dados empíricos.

2. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NO PERÍODO PÓS-ENSINO REMOTO

O período pandêmico, marcado pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi um dos momentos mais desafiadores na história da educação. Criado em 2020, durante a pandemia da covid-19, em caráter excepcional, substituiu as aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial. Esse, se constituiu em um ensino mediado pelas "tecnologias e plataformas digitais para apoiar processos de ensino e aprendizagem" (Oliveira *et al.*, 2020, p. 11), que pressupõe o distanciamento físico dos docentes e de seus alunos e que foi implementado de forma temporária por instituições educacionais para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

No entanto, esse modelo de ensino não presencial apresentou diversas limitações que impactaram a qualidade da aprendizagem. Desde o seu início foi extremamente complexo, pois no caso específico do Brasil, não houve um planejamento por parte do poder público para sanar a falta de recursos como computadores, material didático e acesso à internet, visto que 58% dos domicílios brasileiros não possuem computadores e 33% não dispõem de conexão à internet (CGI.br, 2019).

Entre os principais obstáculos estavam, também, a falta de formação adequada para os professores, as desigualdades no acesso aos recursos educacionais e a dificuldade de participação das crianças, especialmente aquelas matriculadas em escolas públicas. Além disso, o acompanhamento dos processos de aprendizagem pelos docentes foi bastante prejudicado (Macedo et al., 2024).

No estado do Rio Grande do Sul, retorno às aulas presenciais ocorreu, em maio de 2021, ainda em meio à pandemia da covid-19. Desse modo, os pais e/ou responsáveis tiveram que decidir se seus filhos(as) frequentariam o ensino presencial ou se continuariam acompanhando as atividades de modo remoto, contudo, essa não

foi uma decisão fácil. Se, por um lado, a escola é um importante espaço de convívio social, de aprendizagem e de troca de saberes, por outro lado, manter as crianças em casa, com segurança, era uma questão que envolvia cuidado e proteção com as suas vidas e as de seus familiares. No entanto, independe da escolha tomada pelos familiares, ainda assim se corria o risco de "aumentar as defasagens escolares entre as redes, entre os(as) alunos(as) de uma mesma escola ou até da mesma turma, sem contar a defasagem entre o ensino público e privado" (DIEESE, 2020, p. 7).

Além disso, o retorno às aulas presenciais, nesse período foi marcado pela ausência de investimentos do setor público e pela falta de ações pedagógicas específicas voltadas à recomposição das aprendizagens (Ferreira, Michel, Nogueira, 2022).

Com o avanço das campanhas de imunização, que passaram a incluir as crianças, e a redução dos índices de mortalidade e contágio, o ERE foi encerrado em 2022, e as escolas passaram a receber todos os alunos presencialmente. No entanto, essa reabertura também foi marcada pela ausência de um planejamento pedagógico elaborado em conjunto com os professores, para enfrentar as dificuldades que os estudantes poderiam apresentar, tanto a curto quanto a longo prazo, devido às lacunas deixadas pelo ensino remoto.

Com o retorno às aulas presenciais, ficou evidente que os estudantes que não tinham acesso às tecnologias e à internet foram os mais prejudicados. De modo geral, observou-se um impacto negativo na aprendizagem desses alunos (Tassoni; Melo; Osti, 2024, p. 152). Diante dessa realidade, a elaboração de um planejamento pedagógico focado na recuperação do que não foi possível ensinar durante o período de ensino não presencial seria fundamental para atender às necessidades individuais de cada estudante.

A recomposição das aprendizagens, neste texto, é vista como todo o tipo de estratégias didáticas planejadas para o enfrentamento das lacunas de aprendizagens oriundas do período pandêmico, "incluindo ações de acolhimento, priorização curricular, estratégias avaliativas, adaptação das práticas pedagógicas, formação de professores, acesso a materiais didáticos adequados" (Tassoni; Melo; Osti, 2024, p. 159-160).

O termo *recomposição* é considerado mais adequado do que *recuperação*, pois refere-se à oportunidade de oferecer atividades de aprendizagem sobre conteúdos que, por algum motivo, não foram ensinados, ao contrário da recuperação, que implica

revisar conteúdos já trabalhados. Assim, a recomposição das aprendizagens busca minimizar os efeitos negativos do ensino remoto emergencial e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Desse modo, essas ações são fundamentais para reduzir as desigualdades educacionais, que, embora já existentes antes da covid-19, foram agravadas pelo contexto pandêmico. Ao fortalecer as bases do conhecimento, a recomposição das aprendizagens pode permitir que os estudantes avancem em seu desenvolvimento e potencializem suas habilidades, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994) que vem sendo realizada em nível de pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e que integra uma pesquisa nacional mais ampla que investiga os impactos do Ensino Remoto Emergencial na educação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental[4].

Esta pesquisa segue a abordagem metodológica da pesquisa-formação, que estabelece uma relação estreita entre a ação reflexiva do sujeito e a ressignificação da experiência por meio da narrativa. Essa abordagem possibilita aos participantes questionarem suas próprias identidades e práticas culturais (Josso, 2004). Partindo desse pressuposto, constituiu-se um grupo de 25 docentes que atuavam à época das coletas com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em diferentes municípios do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que os nomes atribuídos aos docentes neste texto são fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2024, por meio de quatro encontros mensais realizados de forma on-line, via plataforma *Meet*. Essas sessões foram gravadas e posteriormente transcritas para compor o corpus de análise. Para este trabalho, selecionou-se os dados do primeiro encontro, realizado em agosto com duração de 2h13min. As questões que nortearam o diálogo com os docentes

[4] Essa pesquisa é conduzida pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE (AlfaRede), formado no primeiro semestre de 2020, constituído inicialmente por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. https://www.alfarede.net.br/

abordaram os desafios da alfabetização diante da presença ou ausência de planos de ação pedagógica para o processo de recomposição das aprendizagens após o ensino remoto.

A análise dos dados foi realizada conforme os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

4. AS AÇÕES DE RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS A PARTIR DA PERSPECTIVA DE DOCENTES DOS ANOS INCIAIS NO RS

De acordo com os relatos das docentes participantes da pesquisa, observa-se que na grande maioria dos municípios do estado do Rio Grande do Sul (RS), não houve um planejamento estratégico por parte da secretaria do estado ou dos municípios. Assim como no período da pandemia, os professores se sentiram solitários e tiveram de enfrentar mais um desafio: constatar que alunos do 4º ou 5º anos estavam semianalfabetos.

Um das docentes que atuava profissionalmente em um município da serra gaúcha, mencionou que além da secretaria municipal não apresentar nenhum tipo de projeto para a recomposição das aprendizagens, a equipe diretiva da escola onde trabalhava não forneceu nenhuma forma de auxílio frente as acentuadas lacunas de aprendizagem de seus alunos. Segundo a docente, quando chegou a questionar a diretora da escola a esse respeito essa lhe respondeu: “É teu aluno. Agora te vira!” (Prof.ª Sofia, 5º ano do EF). Como se pode observar a problemática das não aprendizagens seguiu ignorada pelas mantenedoras e equipes diretivas das escolas, as quais deveriam fornecer todo o suporte para que os docentes fossem capazes de realizar o trabalho pedagógico com foco nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

O depoimento dessa docente lamentavelmente não é um caso isolado no estado. A grande maioria dos professores relataram que o discurso da gestão ignorava completamente as lacunas deixadas pela pandemia e, quando questionada, a equipe diretiva reforçava que esse tema não mais fazia parte das pautas das reuniões pedagógicas. A consequência, conforme relatam os docentes, vai se refletir num futuro próximo em um alto índice de retenção no 6º ano. Convém ressaltar, que esses dados têm sido mascarados, prova disso “foi o crescimento artificial do Ideb, de 2019 para 2021, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, de 4.6 para 4.9, como resultado da taxa de aprovação, já que houve por parte do Conselho Nacional de Educação

(CNE) a recomendação para não reprovar os estudantes nesse período pandêmico" (Dias; Ramos, 2022, p.03). E mesmo após esse contexto sanitário, o governo e secretarias continuam facilitando de diferentes formas a aprovação dos alunos, independente de apresentarem condições de avançar, segundo os docentes participantes da pesquisa.

A situação de descaso com a problemática das não aprendizagens se repete entre docentes dos municípios do extremo sul do estado, como salienta a docente: "Essa é a nossa realidade. Estamos nos virando como podemos" (Prof.ª Tamires, 4º e 5º anos do EF). De acordo com os relatos dos professores dessa região, algumas iniciativas surgiram de docentes que tentaram parcerias com outras colegas, como as que trabalhavam nas salas de recursos ou na hora atividade, propondo atividades com foco nas dificuldades de cada aluno que era atendido de forma particular, fortalecendo, desse modo, o esforço e a responsabilidade dos docentes com a produção de estratégias de ensino que mitigassem os efeitos das não aprendizagem resultantes do ERE. No entanto, esses docentes julgaram que precisariam de outras ações que tivessem como foco a recomposição das aprendizagens, em especial, para os alunos que vivenciaram de forma precária o ERE, tendo em vista o número significativo de alunos que precisaria ser atendido.

O relato da professora Patrícia de um município ao sul do estado é ainda mais intrigante, pois disse que a sua escola dispunha em 2023 de recurso humano para desenvolver um projeto de recomposição das aprendizagens, que foi apresentado à secretaria de educação, mas o pedido foi negado, que segundo ela "A secretaria disse que isso não era importante" (Prof.ª Patrícia, 4º e 5º anos do EF). Observa-se que mesmo com a disponibilidade de um profissional, a problemática das não aprendizagens não parece ser prioridade para os gestores municipais, como o caso relatado por essa professora.

O que se tem observado é que no retorno ao presencial segue em curso o que foi observado durante o ERE: os docentes tentaram garantir o direito à educação período em que "[...] criaram e lançaram mão de diferentes estratégias, técnicas e tecnologias, físicas e digitais, para alcançar as crianças e suas famílias e manter a escola aberta desde o início da pandemia" (Nörnberg; Cordeiro, 2024, p. 3-4). Na reabertura das escolas, também foram esses profissionais da educação que, após quase dois anos de ERE, sem uma rede de apoio ou espaços de formação docente, enfrentaram os desafios dos recomeços criando formas de amenizar os prejuízos

deixados pelo ERE (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022).

Segundo o grupo participante da pesquisa, a cada ano percebem que seus alunos apresentam inúmeras dificuldades que não são sanadas nem mesmo nos anos seguintes. Constatam que sem o investimento de uma verdadeira rede de apoio e formação docente das equipes diretivas, bem como das secretarias de educação com ações de recomposição das aprendizagens, os números de evasão e retenção tendem a subir de forma alarmante no RS.

A adoção de ações pedagógicas estruturadas é fundamental para evitar o acúmulo de lacunas de aprendizagem que podem impactar os anos seguintes, além de reduzir o risco de aumento nas taxas de reprovação e evasão escolar. Os docentes ressaltam a importância de ações coordenadas e planejadas para garantir uma recuperação efetiva das aprendizagens e promover a equidade no acesso ao conhecimento, sem mascarar o real panorama da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, entende-se assim como a Tassoni, Melo e Osti, (2024) que é preciso defender que a recomposição de aprendizagem seja garantida e compreenda o planejamento de estratégias com foco na defasagem de aprendizagem oriundas do período do pandêmico, mas também, que sejam incluídas ações de acolhimento, organização curricular, práticas pedagógicas e ações avaliativas coerentes em conjunto com a disponibilidade de materiais didáticos adequados e formação docente que corresponda às reais necessidades de cada contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados parciais desta pesquisa, procurou-se analisar, por meio dos relatos de um grupo de docentes de diferentes regiões do estado do RS, quais estratégias têm sido adotadas para promover a recomposição das aprendizagens. Os resultados sinalizam que, até o momento, não houve efetivamente um planejamento estratégico unificado por parte da Secretaria de Educação do estado ou das secretarias municipais para se investir em ações de recomposição das aprendizagens.

Diante dessa ausência de diretrizes, alguns docentes acabaram criando formas de garantir minimamente ações de recomposição das aprendizagens muitas vezes contando com o apoio de outros profissionais, como os responsáveis pelas salas de recursos ou os professores de hora atividade, buscando mitigar os efeitos

das lacunas de aprendizagem causadas pelo período de ensino não presencial, embora reconheçam que apenas isso não resolve o problema.

Frente a esse contexto, destaca-se a relevância de implementação de políticas educacionais específicas para enfrentar essa problemática. Reforça-se a importância de ações coordenadas e planejadas para garantir uma recuperação efetiva das aprendizagens e promover a equidade no acesso ao conhecimento, pois essa responsabilidade não é unicamente da classe docente.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC DOMICÍLIOS 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: http://twixar.me/DhlT. Acesso em: 16 fev. 2025.

DIAS, Érika Dias; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.30, n.117, p. 859-870, out./dez. 2022.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Nota Técnica nº 244 Educação**: a pandemia da Covid-19 e o debate da volta às aulas presenciais. [S.l.], n. 244, 23 jul. 2020. Disponível em:<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec244covidEducacao.html>. Acesso em: 16 fev. 2025.

FERREIRA, Carmen R. G.; MICHEL, Caroline B.; NOGUEIRA, Gabriela M.. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas.** Florianópolis, v.23, n. 51, p. 112-139, jan./abr. 2022.

JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Macedo, M. S. A. N. *et al* (org.); ***Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede***. Curitiba: Ed. CRV, 2024.

NÖRNBERG, Marta; CORDEIRO, Nilton J. N. Percepções de docentes dos anos iniciais sobre a volta ao ensino presencial. **Debates em Educação**. Alagoas. vol. 16. nº. 38, p.1-21, 2024.

TASSONI, Elvira C. M.; MELO, Raimunda A. M.; OSTI, Andréia. A educação escolar no pós-pandemia: reflexões sobre o contexto educacional paulista. *In:* MACEDO,

Maria do Socorro A. N. *et al.*(org.) **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede.** Curitiba: Ed. CRV, 2024. p.151-166.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Lima. *et al*. **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: EDUFRPE, 2020.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE ESTÁGIO: INTENÇÃO, PAPEL E NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Juliana Pedroso Bruns[1]

Shirlei de Souza Corrêa[2]

Eliane Kormann[3]

RESUMO

Este estudo apresenta um ensaio teórico-reflexivo fundamentado nas contribuições de Zabalza (2014) acerca do papel do professor orientador de estágio na formação de futuros docentes, com base em três dimensões essenciais para essa prática: a intenção, o papel e o nível de envolvimento na formação dos futuros docentes. O objetivo é analisar como essas três dimensões são vivenciadas no contexto da prática por meio da atuação de três professoras orientadoras de estágio que atuam em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na formação dos futuros docentes. A partir das experiências práticas das autoras enquanto professoras orientadoras e do diálogo com a literatura especializada, a pesquisa busca integrar teoria e prática, aprofundando a compreensão sobre como esses elementos influenciam o processo formativo dos futuros professores. Em relação à intenção, observamos que o orientador deve assumir um compromisso ético e pedagógico de formar professores críticos e autônomos, promovendo o diálogo aberto e o compartilhamento de experiências. Essa dimensão fortalece a identidade profissional dos estagiários e sustenta a orientação como um ato de responsabilidade e comprometimento com a educação. No que tange ao papel, o estudo destaca que a atuação do orientador vai além da supervisão técnica, requerendo paciência, sensibilidade e a capacidade de se adaptar à diversidade dos estudantes, que apresentam diferentes níveis de preparo, motivações e estilos de aprendizagem. Essa dimensão evidencia a necessidade de uma postura ética e reflexiva para lidar com os desafios cotidianos do estágio. Quanto à dimensão envolvimento, percebe-se que ele varia conforme o contexto institucional e a interpretação pessoal do orientador sobre sua tarefa. Por fim, este estudo reforça a importância da reflexão crítica na supervisão de estágio, destacando o orientar é um processo mútuo de aprendizagem e construção profissional entre orientadores e estagiários. Essa relação fortalece a identidade docente e reafirma o compromisso com uma educação ética e transformadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Pedagogia. Formação inicial de professores.

1 INTRODUÇÃO

À luz dos estudos desenvolvidos por Pimenta e Lima (2006) e Zabalza (2014), compreendemos o estágio supervisionado como um campo de produção de

[1] Doutora em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. E-mail: juliana.bruns@unifebe.edu.br
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE e no Programa de Pós-graduação de Educação Básica da UNIARP. E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br
[3] Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora, assessora e coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia no Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque – UNIFEBE. E-mail: eliane.kormann@unifebe.edu.br

conhecimento que envolve, de modo indissociável, professores, supervisores de campo e estudantes. Assim, conforme sinalizam Pimenta e Lima (2006), o Estágio Supervisionado constitui-se como um componente essencial na formação docente, devendo ser concebido não apenas como uma atividade de natureza prática, mas como um processo teórico-metodológico que fundamenta a práxis educativa, entendida como ação reflexiva e intencional, capaz de provocar transformações na realidade escolar e no próprio sujeito que ensina.

Os autores também destacam a relação indissociável entre teoria e prática no processo formativo, afirmando que, sem o respaldo teórico, a aprendizagem baseada na experiência perderia uma parte essencial de sua riqueza. Para eles, é justamente a articulação entre esses dois campos que potencializa a construção do conhecimento e torna a formação docente mais crítica, consciente e significativa.

É posto que o componente curricular de Estágio Supervisionado, no curso de licenciatura, configura-se como um momento imprescindível na formação dos futuros docentes, sendo a porta de entrada para o contato direto com o cotidiano escolar. Simultaneamente, o estágio representa uma oportunidade formativa também para os professores orientadores, que refletem sobre suas práticas e se envolvem em processos de acompanhamento e ressignificação de suas experiências pedagógicas.

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2014), quando destaca que atuar como professor orientador de Estágio Supervisionado traz benefícios também para quem desempenha essa função, uma vez que possibilita um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática, de aprendizagem contínua e de renovação do compromisso com a formação docente.

Aderindo a esses pressupostos, ressaltamos três dimensões indicadas pelo autor, quando se propõe a atuação profissional: a intenção; o papel; e, o nível de envolvimento. O objetivo deste texto é analisar, à luz da teoria de Zabalza (2014), como essas três dimensões são vivenciadas no contexto da prática por meio da atuação de três professoras orientadoras de estágio que atuam em uma Instituição de Ensino Superior (IES) na formação dos futuros docentes.

Para além desses elementos introdutórios, serão apresentados a metodologia, as três dimensões que indicarão o diálogo reflexivo por meio das experiências das professoras orientadoras de estágio e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Este estudo configura-se como um ensaio teórico-reflexivo, cuja proposta é fundamentar a análise e a discussão com base na literatura especializada, com ênfase em Zabalza (2014), e das experiências práticas das professoras orientadoras de estágio e autoras deste estudo.

As orientadoras de Estágio Supervisionado atuam como docentes em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina.

Alinhado ao objetivo de refletir teoricamente sobre a importância da **intenção**, do **papel** e do **nível de envolvimento** do orientador na formação dos futuros docentes, o estudo busca integrar teoria e prática para aprofundar a compreensão destes aspectos fundamentais e suas implicações na formação docente.

De acordo com Severino (2014), o ensaio teórico tem como princípios norteadores a exposição lógica e reflexiva, além da argumentação minuciosa, com elevado grau de interpretação e julgamento. Esses elementos tornam o estudo teórico-reflexivo uma metodologia adequada para analisar e aprofundar questões complexas, como os aspectos que envolvem a orientação de estágio e a formação docente, ao permitir um diálogo crítico entre a teoria e a prática.

Na sequência, apresentamos o referencial teórico.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UM CAMPO DE CONHECIMENTOS

O Estágio Supervisionado representa uma etapa fundamental no processo de formação inicial de docentes, configurando-se como uma potente aproximação entre a teoria estudada no ambiente universitário e a prática vivenciada no espaço escolar. Mais do que um requisito curricular, o Estágio Supervisionado constitui-se como uma oportunidade de inserção gradual no contexto educativo, permitindo que os futuros docentes desenvolvam competências profissionais essenciais para o exercício crítico e reflexivo da docência.

Nesse sentido, todo o processo que envolve o Estágio Supervisionado deve ser compreendido não apenas como um momento de aplicação dos conceitos adquiridos, mas também como um movimento que propõe aquisição e reelaboração de conhecimentos. De modo que essa ação, que é intencional, propicie a reflexão sobre a prática, e impulsione a busca por fundamentos teóricos (Zabalza, 2014). Essa interação entre teoria e prática é essencial, pois permite ao docente em formação compreender os desafios da prática em sala da aula, repensar suas escolhas pedagógicas e reorganizar suas concepções sobre o ensino.

O Estágio Supervisionado, portanto, deve ir além da simples aplicação de atividades e metodologias. Ele precisa ser um espaço de criação e reflexão, no qual a prática é orientada pela teoria, e a teoria é alimentada pelas experiências práticas vividas no cotidiano escolar (Pimenta; Lima, 2006).

Zabalza (2014) discute que esse processo de formação inicial que envolve o Estágio Supervisionado mobiliza diferentes ações, como por exemplo: a aquisição de diferentes linguagens para o exercício profissional, a construção de objetivos adequados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, e o mais importante, as vivências que contribuem para o desenvolvimento pessoal e a construção da identidade profissional.

A mediação dos professores orientadores, portanto, participantes no processo que ocorre tanto da universidade quanto na escola, é essencial para garantir essa construção da identidade profissional por meio da articulação entre teoria e prática. Esse processo formativo só é possível porque esses profissionais contribuem para que os futuros docentes construam os saberes necessários à docência, elaborem estratégias pedagógicas eficazes e desenvolvam autonomia intelectual e profissional.

Assim, o Estágio Supervisionado deixa de ser um espaço isolado de reprodução e transmissão de conhecimentos adquiridos e passa a ser reconhecido como um processo formativo complexo, dinâmico e transformador, pois prepara os futuros docentes para enfrentarem os desafios reais da sala de aula, e também fortalece o compromisso com uma prática pedagógica ética, crítica e comprometida com a transformação social.

4 ANÁLISE DOS ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO: INTENÇÃO, PAPEL E ENVOLVIMENTO

Com base em Zabalza (2014), este ensaio teórico-reflexivo foi interpretado a partir de três dimensões fundamentais para a prática e atuação no Estágio Supervisionado: i) a intenção; ii) o papel; e iii) o nível de envolvimento. Cada uma dessas dimensões será explorada nesta seção, em articulação com as reflexões das professoras orientadoras e autoras deste estudo.

4.1 A intenção

Zabalza (2014) nos instiga a refletir sobre o verdadeiro sentido de assumir a função de orientador de estágio. Ele questiona: o que leva um professor a aceitar esse papel? Segundo o autor, essa decisão deveria partir de uma opção pessoal, de um compromisso consciente com a formação de novos profissionais da educação. Muitos docentes relatam que o fazem por acreditarem que têm algo a ensinar, especialmente aos mais jovens, e, nesse gesto, veem uma forma de perpetuar seus conhecimentos, valores e experiências, contribuindo para o aprimoramento contínuo da prática docente.

Assumir a orientação de estágio, para nós, autoras deste estudo, é justamente isso: um ato de responsabilidade e um ato de generosidade com o próximo. É entender que a docência não se resume à sala de aula, mas também se realiza no acompanhamento cuidadoso e reflexivo de quem está em processo de formação. Acreditando nesse propósito, nosso papel é também de mediadoras entre a teoria e a prática, promovendo um espaço de diálogo, escuta e reflexão crítica.

Inspiradas pelos fundamentos de Zabalza (2014), entendemos o Estágio Supervisionado como uma etapa essencial para a construção da identidade profissional docente. Não basta acompanhar tecnicamente o processo; é preciso encorajar o pensamento autônomo, a problematização da realidade educacional, o compromisso ético com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de práticas transformadoras.

Nesse meio, em que nos vemos condutoras dessas práticas, nossa intencionalidade sempre tem um viés pedagógico. Ainda que gestoras do processo, as orientações de estágio têm como objetivo final o desenvolvimento de competências profissionais nos futuros docentes e, principalmente, a garantia da aprendizagem para os estudantes que também participam desse processo.

E aí que se configura a profissionalidade docente e a constituição da identidade profissional. Para Contreras (2012), são três dimensões que compõem essa dinâmica: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Com relação à obrigação moral, compreende-se que está associada ao compromisso com a ética da profissão. É aí que nossa intenção de orientadoras de estágio se potencializa, uma vez que ancoramos nossas decisões profissionais a serviço da prática desenvolvida com e para os orientandos. Na mesma linha, essa intencionalidade tem total aproximação com o desenvolvimento de vínculos com a

comunidade, principalmente pela responsabilidade pública que a profissão docente carrega.

Com relação a última dimensão indicada pelo autor, compreende-se que a competência profissional se refere aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas que orientam a ação didática (Contreras, 2012). Daí a importância da atuação do orientador de Estágio Supervisionado, sobretudo a partir da análise e reflexão sobre a prática desenvolvida.

Portanto, ainda que pedagogicamente comprometidas, nossa intenção pessoal é contribuir para que cada estagiário viva esse momento de forma significativa, reconhecendo-se como sujeito ativo do processo formativo. Ao orientar, também aprendemos, revisitamos nossas próprias práticas e continuamos nosso percurso como educadoras. É nesse encontro de descobertas e vivências de experiências que se renova o sentido de ser professor.

4.2 O papel

O papel do orientador de Estágio Supervisionado vai muito além do acompanhamento técnico de atividades realizadas na escola. Trata-se de uma função essencialmente formativa, que exige escuta atenta, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com a formação de novos docentes. É o orientador quem acolhe, provoca, questiona, estimula e, principalmente, ajuda o futuro docente a construir uma postura profissional crítica, segura e comprometida com a educação.

Durante o estágio, os estudantes vivem uma fase de transição entre a formação teórica e a prática concreta da docência. Esse momento, embora enriquecedor, costuma ser atravessado por dúvidas, inseguranças e medos. Por isso, é fundamental que o orientador de estágio crie um ambiente que transmita entusiasmo para os futuros docentes (Zabalza, 2014). Salienta Zabalza (2014, p. 255) que “embora não seja tarefa simples entusiasmar, esta é uma condição fundamental para poder iniciar esse processo de incorporação a uma comunidade profissional com expectativas positivas”. Todavia, cabe refletir que

> O fato é que os coordenadores de estágio vão receber estudantes muito heterogêneos seja na perspectiva da motivação, preparação, nos conhecimentos, disponibilidade, na capacidade de trabalho, no estilo de vida. Saber se adaptar a eles não é nada fácil. [...]. Por isso, insiste-se em que uma das qualidades fundamentais de um bom coordenador é a paciência.

> Sobretudo para quem for trabalhar com estudantes mais jovens, em seus primeiros anos de universidade. Eles são jovens, o que tem seu lado positivo e o seu lado mais difícil. É muito diferente quando se trata de fazer as práticas com estudantes de mestrado ou doutorado. Estes já estão mais amadurecidos, têm interesses mais concretos e consolidados, consolidaram com maior intensidade a qualidade do esforço e da disposição em aceitar as condições da situação em que estão ingressando para dar continuidade à sua formação (Zabalza, 2014, p. 257).

Nessa direção, coadunamos com Zabalza (2014), pois lidar com essa heterogeneidade exige de nós, professoras orientadoras não apenas conhecimento pedagógico, mas, sobretudo, sensibilidade, escuta ativa e paciência. Especialmente nos primeiros anos da formação universitária, na qual os alunos estão construindo sua identidade profissional, testando seus limites e compreendendo o real significado da docência. Nesse processo, o papel do orientador é acolher, orientar e ajustar sua prática às necessidades de cada estudante, reconhecendo que o desenvolvimento de cada um se dá em tempos e ritmos distintos.

Logo, entendemos que o Estágio Supervisionado é um espaço privilegiado de formação docente, no qual teoria e prática se encontram de forma viva e desafiadora. Nesse contexto, o papel do professor orientador vai além da supervisão técnica: ele se torna também um parceiro formativo, um sujeito que compartilha caminhos, escolhas e aprendizados com os futuros professores.

Zabalza (2014) ressalta, também, a importância da aprendizagem nesse processo, ao afirmar que os professores supervisores devem dialogar e refletir com os estagiários sobre as práticas pedagógicas. O que se espera, portanto, não é a transmissão de respostas prontas, mas a abertura para a escuta, o questionamento e a construção conjunta de sentidos sobre a docência.

Nesse movimento, o compartilhamento de experiências por parte do orientador torna-se fundamental. Ao narrar situações vividas, decisões tomadas e até mesmo os erros cometidos, o orientador humaniza a prática docente e oferece ao estagiário uma visão realista, mas também esperançosa da profissão. Isso mostra que a docência é feita de escolhas cotidianas, de dúvidas constantes e de reinvenções necessárias, e que o erro faz parte do processo formativo.

Nesse viés, a partir da nossa própria experiência enquanto professoras orientadoras, concordamos com Zabalza (2014) ao reconhecer que o estágio não deve se limitar à execução de tarefas pedagógicas, mas sim se constituir como um espaço de formação crítica, ética e humana. Para nós, o compartilhamento de

experiências na orientação de estágio não é apenas uma estratégia pedagógica, e sim uma prática ética e formadora, que fortalece vínculos, estimula o pensamento crítico e contribui de maneira significativa para a construção da identidade profissional dos futuros docentes.

Quando narramos nossas vivências, dúvidas, desafios e conquistas, mostramos aos estagiários que a docência é uma profissão construída dia após dia, com base em escolhas conscientes, tentativas, erros e aprendizados constantes. Criamos, assim, um ambiente de escuta, acolhimento e confiança, que encoraja os futuros professores a refletirem sobre sua própria prática com autonomia e segurança.

Como destaca Zabalza (2014), mais do que oferecer respostas prontas, o orientador precisa dialogar, refletir e construir com o estagiário os sentidos e os caminhos da prática docente. É nesse processo de troca e reflexão conjunta que a formação se torna mais significativa, pois o estagiário passa a se reconhecer como sujeito ativo, capaz de intervir de forma crítica e sensível na realidade escolar.

Com base em Sacristan (1996), se reforça a ideia do professor “artesão”, aquele que faz e sabe fazer, trazendo como origem a prática desenvolvida em contextos reais e baseada em intenções e interpretações subjetivas. O que propõe a reflexão da própria prática, por meio da construção coletiva.

Nessa direção, Nóvoa (2017) afirma que a profissionalidade docente se constrói no interior de uma pessoalidade do professor, uma vez que é impossível separar as duas dimensões (pessoais e profissionais). Para ele, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 212). Daí a importância de se fazer um trabalho de autorreflexão e autoanálise, como o papel que assumimos durante as orientações de estágio, enfatizando a dimensão humana e relacional da docência.

Assim, reafirmamos que orientar futuros docentes é também ser artesão, seguindo Sacristan (1996). É aprender constantemente e ter a certeza de que nossa trajetória como orientadoras se enriquece a cada nova experiência compartilhada. Ao formarmos novos docentes, também renovamos o nosso próprio compromisso com a educação e com a construção de uma prática docente cada vez mais consciente, ética e transformadora.

Cabe ainda, refletir nesta dimensão do papel do orientador, o quanto ele representa na dimensão extensionista da universidade, neste caso, com as comunidades em que as escolas estão inseridas, e isso traz a ele uma

representatividade social. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), a extensão universitária deve superar a lógica unidirecional do saber, promovendo uma relação dialógica entre universidade e comunidades, o que confere ao orientador um papel socialmente representativo nessa mediação.

4.3 O nível de envolvimento

Zabalza (2014) destaca que o nível de envolvimento por parte do professor orientador de estágio é indispensável para a qualidade da função exercida por ele.

> Como qualquer atividade acadêmica, as tarefas que a supervisão exige do estágio são consideradas morosas (*time-consuming*), condição que, nos tempos de hoje e as pressões convergentes sobre os docentes, acaba supondo uma carga a mais em suas agendas. Carga tanto mais pesada quanto maior for o número de estudantes a serem supervisionados (Zabalza, 2014, p. 260).

Por esse motivo, Zabalza (2014) assevera que os níveis de envolvimento do professor orientador variam de acordo com o contexto institucional e com a forma como cada docente compreende sua tarefa e o compromisso que assume com ela. Essa compreensão influencia diretamente na maneira como o estágio é conduzido e no tipo de relação que se estabelece com os estagiários. Assim, surgem diferentes modalidades de supervisão, que não são uniformes, pois dependem das condições organizativas do estágio, das políticas e diretrizes da instituição de ensino e, sobretudo, da postura formativa adotada pelo orientador.

Nesse sentido, ser orientador de estágio exige flexibilidade, sensibilidade e responsabilidade para adaptar a ação pedagógica às realidades diversas, sem perder de vista o propósito maior da formação docente: formar profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação da prática educativa.

Enquanto professoras orientadoras de estágio, concordamos com Zabalza (2014) ao elucidar que o envolvimento com a orientação deve partir de uma escolha consciente e ética, baseada no compromisso com a formação de novos docentes. Assumimos essa responsabilidade com seriedade, buscando sempre promover espaços de diálogo, reflexão e crescimento profissional.

Da mesma forma, reconhecemos que também estamos em constante processo de aprendizagem, e que, por vezes, podemos cometer equívocos ao longo do caminho. Orientar exige sensibilidade, escuta e equilíbrio, e nem sempre acertamos

em todas as decisões ou abordagens. Ainda assim, acreditamos que é justamente nesse exercício contínuo de reflexão sobre a nossa própria prática que nos tornamos melhores educadoras, capazes de acolher, orientar e aprender com nossos estagiários. Afinal, a formação docente é sempre uma via de mão dupla: ensina-se, mas também se aprende.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das contribuições teóricas de Zabalza (2014), reconhecemos que o papel do orientador inclui não apenas o acompanhamento técnico, mas também a paciência e a capacidade de se adaptar à diversidade dos estagiários, considerando suas diferentes motivações, níveis de preparo e estilos de aprendizagem. Além disso, o orientador deve ajustar sua atuação às condições e exigências específicas de cada contexto institucional, entendendo que o nível de envolvimento pode variar conforme a interpretação individual do docente e as particularidades do estágio.

Por fim, ressaltamos que orientar é um processo recíproco e dinâmico, no qual orientadores e estagiários aprendem e se constituem profissionalmente juntos. Essa troca constante fortalece a identidade profissional dos futuros docentes e reafirma o compromisso com uma educação ética, crítica e transformadora, capaz de enfrentar os desafios da realidade escolar com autonomia e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006. DOI: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 12 jun. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ISSN: 2176 - 1396

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: LÓCUS DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO OU MAIS UM CASO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

Alessandra Silva Oliveira1

RESUMO

Com o objetivo de melhorar os indicadores de aprendizagem uma das metas do Governo Federal é ampliar as matrículas em tempo integral, ofertando apoio técnico e financeiro às secretarias de educação dos estados e municípios. Também, nesse sentido, apresentam-se iniciativas de organizações não governamentais para o cumprimento dessa agenda. Nesse cenário questiona-se: e os professores? as condições de trabalho? a qualidade da educação? Tais questionamentos, em meio a tantos documentos sobre o tema levaram-me a formular o seguinte problema: A escola em tempo integral seria um lócus de apropriação do conhecimento historicamente produzido ou mais uma forma de intensificação/precarização do trabalho docente? Essa política onde o aluno passa mais tempo na escola institui novas regulações sobre o trabalho docente e engendra certa identidade profissional atrelada à lógica do capital (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015). Não por acaso, cabe ressaltar também o foco na gestão e pouco apoio técnico aos professores (MAIER, BAVARESSCO e CORÁ, 2025). Os panoramas descritos pelos pesquisadores que estudam de forma crítica a problemática da educação integral mostram que os movimentos visando esta perspectiva de formação no Brasil estão em meio a muitos desafios (CAVALIERE, 2009; CASTRO e LOPES, 2011; DANTAS e THIESEN, 2016; LEANDRO, 2016; SILVA e ROSA, 2016; MAIER, BAVARESCO e CORÁ, 2025). É preciso que compreendamos o território escolar como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. Acredita-se que por esta ótica torna-se possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Trabalho Docente. Relação Público/Privada.

1 INTRODUÇÃO

O Governo Federal lançou em julho de 2023 o Programa Escola em Tempo Integral. Com o objetivo de promover a ampliação das matrículas em tempo integral em todas as modalidades da Educação Básica fornecendo assistência técnica e financeira, dispondo de um plano de monitoramento e avaliação entre 2023 e 2026 (MEC, 2023). Sabe-se que essa não é a primeira proposta de política nacional para consolidação dessa modalidade de ensino.

No âmbito nacional, apresentam-se as iniciativas de organizações governamentais e não governamentais para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

Sendo uma das principais referências o Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Desde 2013 sua gestão é realizada pela Associação Cidade Escola Aprendiz e tem como parceiros o Instituto Alana, Itaú Social, Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), AVANTE – Educação e Mobilização Social, Comunidade Educativa – CEDAC, Cenários Pedagógicos, British Council, Instituto Rodrigo Mendes, MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social, Fundação Vale, Cenpec, Oi Futuro, Unesco, Fundação Santillana, Fundação Gol de

1Licenciatura plena em Educação Física, UFRGS e Mestre em Educação UNISUL; Professora da Rede Municipal de Imbituba-SC; aso3183@gmail.com

Letra, Unicef, FLACSO e as consultoras Pilar Lacerda e Cleuza Repulho (CREI, 2013).

Nesse movimento também destacamos o Observatório da Educação Integral do Instituto Unibanco https://www.observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br e o Observatório Nacional da Educação Integral https://www.obedin.com.br . Bem como o Instituto Ayrton Senna https://institutoayrtonsenna.org.br/ e o Instituto Natura https://www.institutonatura.org/.

Promovendo seminários para suporte de tal política, no âmbito global, está o Banco Mundial, organizando e apresentando experiências educacionais em tempo integral em diversos países (BANCO MUNDIAL, 2024).

Faz-se necessário esclarecer conceitos e concepções a cerca da educação integral, escola em tempo integral e das políticas indutoras que se consolidaram no país no referido período.

Em meio a tantas referências, publicações de documentos e estudos a cerca do assunto surgem então muitos questionamentos. Em especial, como essa “nova” relação social impacta o trabalho docente e o cotidiano das escolas. Acredita-se que estudos sobre o tema e suas possíveis contradições tenham relevância para o campo da educação e contribuir com a luta da categoria docente, como classe trabalhadora, focando as estratégias de regulação do trabalho docente, da carreira e da luta da categoria. Considera-se a necessidade de contribuir com a produção acadêmica que analisa os documentos e publicações e suas relações com o cotidiano escolar, com a práxis docente.

Procura-se adicionar esforços com os demais pesquisadores no sentido, não apenas de problematizar os impactos dessa política materializada no cotidiano de algumas escolas da rede pública brasileira, mas também de investigar a impositividade dos interesses nela ocultos e sua articulação com a lógica do capital (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009; HYPOLITO, 2010).

2 O ESPAÇO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao analisar os documentos oficiais produzidos pelo governo, tais como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e a segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei n. 9394, de 1996, e o documento produzido em 2010 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) referente à educação no estado de Santa Catarina, verificou-se o enaltecimento a profissão docente com destaque a sua valorização.

No entanto, na prática essa valorização não acontece, pelo contrário, observam-se contradições entre o discurso e a prática. Ao recorrer à literatura, (COSTA e RODRIGUES, 2020) esta por sua vez apontava para outra direção, ou seja, as políticas educacionais implantadas na América Latina e, sobretudo, no Brasil, com ênfase, a partir da década de 1990 tendem a distanciar na linha do horizonte a possibilidade de construção de um sistema nacional de educação com qualidade socialmente referenciado, que oportunizem aos docentes a valorização de fato. Onde os professores sofrem com a precarização e intensificação do seu trabalho.

A estratégia do Governo Federal para chegar a 3,2 milhões de novas matrículas até 2026 na modalidade tempo integral, com os objetivos de melhorar os indicadores de aprendizagem, possibilitar inclusão e proteção social e avançar na qualidade social da educação brasileira orienta 5 eixos: eixo ampliar, eixo formar, eixo fomentar, eixo entrelaçar, eixo acompanhar.

No que diz respeito ao eixo formar cabe ressaltar que o foco não são apenas os professores, cita-se: gestores, equipes técnicas, profissionais da educação, liderança pública e articuladores.

Em um cenário onde o número de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6% em 2014 para 15,1% em 20212. “A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja conseqüência do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, dos materiais, da relação com os recursos e saberes do território, da escuta e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar” (MEC, 2022).

Observa-se nos documentos oficiais norteadores do tema (MEC 2022, MOLL, 2012) que os professores pouco são citados. Ressalta-se a importância da gestão, das equipes técnicas e da sociedade civil. Pode-se observar que a função primordial do professor fica comprometida, com isso é atribuído ao professor muitas outras funções onde, por exemplo, ao minimizar conflitos sociais fazendo de tudo um pouco tem sua “especificidade profissional relegada a segundo plano” (LEANDRO 2016, p.18).

Com o discurso: “Mais tempo na escola para mais oportunidades de aprender, de desenvolvimento integral e participação na vida comunitária”, questiona-se: e os professores? as condições de trabalho? a qualidade da educação? Tais questionamentos, em meio a tantos documentos sobre o tema levaram-me a formular o seguinte problema: A escola em tempo integral seria um lócus de apropriação do conhecimento historicamente produzido ou mais uma forma de intensificação/precarização do trabalho docente? Nesse breve artigo busca-se iniciar algumas reflexões.

Tenho com hipótese que apesar do discurso adotado, essa política onde o aluno passa mais tempo na escola institui novas regulações sobre o trabalho docente e engendra certa identidade profissional atrelada à lógica do capital. De um lado documentos afirmando que mais tempo na escola possibilitaria mais oportunidades de aprender e por outro estudos que apontam a prática onde as condições são precárias.

Infelizmente, somos obrigados a reconhecer que a dualidade educacional é uma herança nefasta que até hoje permanece em nosso país, contribuindo com a imensa e inabalável desigualdade social. Sabe-se que os alunos matriculados na referida escola são filhos da classe trabalhadora (com ou sem emprego), órfãos de uma educação capaz de contribuir na superação das mazelas causadas pelo capital, justamente, aqueles que têm quase inviabilizado o acesso a outros espaços, situações e relações favorecedoras à apropriação da cultura humana.

2Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE (Plano Nacional de Educação), Inep/2022

Não por acaso o Estado neoliberal, em sua atuação no campo educacional, atende crianças e jovens empobrecidos a partir de um ‘olhar piedoso’ e ‘clientelístico’. Se, por um lado, o aumento do tempo na escola pode significar um “aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas e o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 58), não podemos perder de vista que tal atendimento aos estudantes, especialmente das classes populares, não pode se transformar em um mero/proposital “atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um PPP, organizados como uma espécie de mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Sendo assim, não sendo a escola unicamente o lugar de apropriação do conhecimento, visto o horizonte que apontam as políticas para fomento da escola em tempo integral, permite-se que o professor seja secundarizado, onde a abertura para outros profissionais (oficineiros, voluntários, monitores,etc) (MEC, 2022). Cabe ressaltar também o foco na gestão e pouco apoio técnico aos professores. Como por exemplo, é citado no estudo de Maier, Bavaressco e Corá (2025), onde na região Sul, a formação do Programa Escola em Tempo Integral previu como público-alvo Secretários de Educação e Dirigentes Municipais de Educação, além de técnicos de Secretarias, totalizando duas vagas por ente federado. Portanto, foram ofertadas 2.382 vagas. Mas não se prevendo uma formação posterior especifica para os professores que iriam atuar nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, aponta-se a relação entre essa política e seus impactos sobre o trabalho docente, em especial sobre a identidade desse docente, as condições de trabalho, as funções da escola que incidem diretamente na escolarização dos filhos da classe trabalhadora (LEANDRO, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES DE ALGUNS INTELECTUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATIVIDADE DOCENTE

No campo do debate teórico e dos movimentos da política educacional e curricular que se faz hoje no Brasil em torno da temática da educação integral é possível situar pelo menos três contextos dominantes: o estatal, orientando e dando suporte legal e financeiro na ideia de ampliação da jornada escolar como indução à formação integral, mas de modo geral sem “alterar” substancialmente os modelos de escola vigente; o privado, que, associado ao primeiro, toma carona nas propostas do Estado e adentra os sistemas públicos de ensino com as chamadas ‘soluções pedagógicas e curriculares’ e também, os de natureza acadêmica, que procuram compreender estes movimentos à luz das diferentes perspectivas teóricas (DANTAS e THIESEN, 2016).

Na reflexão desse texto não se pretende dar conta de todos esses enfoques, mas sim refletir inicialmente como a política de escola em tempo integral pode ressignificar a função dos docentes ali inseridos.

Ainda, de acordo com os autores acima citados, existe a necessidade de considerar que a ampliação do tempo e dos espaços escolares não podem justificar, por si mesmos, ações de mudança nas finalidades formativas. O que se observa, em geral, nos projetos de educação integral sem a devida discussão epistemológica e política, é a adoção de concepções que confirmam o chamado “mais do mesmo” (ARROYO, 2011).

Segundo a literatura (ADRIÃO, ARELARO BORGHI e GARCIA, 2009), comumente no Brasil, especialmente nos sistemas municipais de educação, a ampliação da jornada escolar, tem se dado mantendo-se o mesmo formato curricular da escola de tempo parcial. Em muitos casos acrescenta-se aos componentes curriculares convencionais outras atividades de natureza cultural, esportiva ou tecnológica sem a devida integração com os componentes na Base Nacional Comum. E o mais grave é que este acréscimo ocorre no chamado contra turno, legitimando-se a ideia de duas escolas em uma (CAVALIERI, 2009).

Alguns estudos, como por exemplo, Silva e Rosa, 2016, apontam a relação entre a precarização do Trabalho docente e a ampliação da política de Escola em tempo integral, por diversos motivos, entre eles: a intensificação do trabalho docente, a falta de condições adequadas para o exercício da profissão e a desvalorização da carreira.

A falta de infraestrutura adequada, como laboratórios, bibliotecas, refeitórios e espaços de descanso, muitas vezes impede a efetivação da educação em tempo integral, especialmente em escolas em áreas de maior vulnerabilidade social. Além disso, a falta de formação específica para educadores que trabalham com essa modalidade também é um obstáculo a ser superado (LOPES e CASTRO, 2011).

Nesse contexto surgem novas orientações para o papel do professor na escola. Onde novas responsabilidades surgem articuladas a novas funções desse docente nesse cenário. Entre outros autores que tratam do tema, Shiroma e Evangelista, 2015, problematizam o desprestígio do professor pela descaraterização de suas funções, atreladas a mudanças na forma de gestão e organização do trabalho na escola, reestruturando assim o trabalho docente, colocando-o em segundo plano em relação ao ensino, a transmissão do conhecimento e função primária dos docentes.

Documentos do MEC apontam para uma política que requer novos saberes e novas responsabilidades, ora reduzindo ora ampliando as funções dos professores. Retirando do professor o que de mais particular ele teria, a possibilidade de lecionar, num sentido amplo, ministrar aulas, instruir, educar, enfim retirando assim da escola a possibilidade de transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 1991).

No balanço da produção acadêmica não é novidade que o professor trabalhe, não só se tratando da escola em tempo integral ou da educação integral, em condições precárias em diversos aspectos (ADRIÃO, ARELARO BORGHI e GARCIA, 2009; CAVALLIERE, 2009; ARROYO, 2011; EVANGELISTA e PEREIRA, 2016; DANTAS e THIESEN, 2016), entre outros tantos autores. Condições essas ainda mais sobrecarregadas quando se trata da escola integral por conta da extensão da jornada de trabalho.

Sendo assim, pode se sugerir uma sobrecarga ainda maior a esse docente. Acredita-se ainda que nesse contexto o trabalho do professor é redimensionado, o sujeito requerido por essa política precisa além de tudo também saber gerir pessoas e saberes de natureza distintas.

Então esse docente além de preparar seu conteúdo em relação aos saberes científicos precisa adequar-se a sua potencialidade de formar futuros trabalhadores/cidadãos, adaptando-se as mais variadas condições expropriando-se muitas vezes de seus direitos e assim contribuindo para o sistema capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os panoramas descritos pelos pesquisadores que estudam de forma crítica a problemática da educação integral mostram que os movimentos visando esta perspectiva de formação no Brasil estão em meio a muitos desafios. É preciso que se lute por diversos pontos, dentre eles uma formação de qualidade dos professores. Também cabe destacar o quanto o avanço da lógica de "mercadorização" da educação, por dentro dos próprios sistemas de ensino público, dificulta o processo de priorização, distribuição e aplicação de recursos financeiros na educação pública, além de tantos outros desafios que se apresentam (ARROYO, 2011; CAVALIERE, 2009; DANTAS e THIESEN, 2016).

Em perspectiva mais ampla, é preciso enxergar a dimensão sociopolítica da escola em tempo integral como cenários em disputas por projetos societários e pela manutenção de hegemonias econômicas e culturais, ou seja, é preciso que compreendamos o território escolar como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. No caso de sociedades como a nossa, as lutas se configuram na relação de forças entre resistência e manutenção do sistema socioeconômico vigente. Acredita-se que por esta ótica torna-se possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

A escola em tempo integral, embora ofereça potencialidades para aprimorar a educação, também pode levar à precarização do trabalho docente. Em suma, vista sob a ótica da luta de classes, pode ser analisada como um espaço de disputa por direitos e pela construção de uma sociedade justa. A ampliação da jornada escolar, principalmente para alunos em situação de vulnerabilidade, é vista como uma forma de proteção social e de combate à pobreza, ao mesmo tempo em que pode ser um campo de reprodução de desigualdades, dependendo de como é implementada e de quais valores são priorizados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teise; ARELARO, Lisete Regina Gomes; BORGHI, Raquel; GARCIA, Tatiana. **Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de "Sistemas de Ensino" por Municípios Paulistas**. in: Interfaces entre o Público e o Privado para a Oferta Educacional: Desafios Contemporâneos. Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n.108, p. 799 a 818, out. 2009.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral.** Grupo Banco Mundial, abril de 2024. *Disponível em:https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2024/04/11/educacao-em-tempo-integral-estrategia-para-enfrentar-a-crise-de-aprendizagem (acesso em 1°outubro de 2024).*

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **Escola Integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: avaliação e política pública em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Disponível em: https://educacaointegral.org.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

COMEDI. **Resolução COMEDI Nº 001: Institui a política de educação integral na rede municipal de ensino de imbituba e define as diretrizes gerais e objetivos a serem alcançados**. *Disponível em: https://diariomunicipal.sc.gov.br publicado em de 2 de maio de 2024 (acesso em 1° de outubro de 2024).*

COSTA, Áurea de Carvalho e RODRIGUES, Robson da Silva**. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas.** Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 41-52, outubro/novembro/dezembro 2020.

DANTAS, Jéferson Silveira; THIESEN, Juares da Silva. **Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral.** Revista Professare, ISSN 2238-9172, Caçador, v. 5, no 1, p. 101-116, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira, **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n.113, p. 1337 a 1354, out-dez. 2010.

LEANDRO, Karine de Sousa. **Vida e morte (?) dos professores na Educação Integral.** In: Nós da Rede: A educação Básica Municipal na Voz dos seus Professores/Organizadores, Olinda Evangelista, Elizangela Pereira – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SEDUCE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE. **Projeto escola na perspectiva de tempo integral**. Imbituba, 2021. *Disponível em: https://imbituba.sc.gov.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MAIER, Lidiane Ronsoni; BAVARESCO, Joel ; CORÁ, Elsio José. **Escola em tempo integral: formação continuada para secretarias de educação da região sul do Brasil.** In: Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia / Organização: Alexandre Carvalho de Moura, Alexandre Mauricio Matiello, Ana Cecilia

Teixeira Gonçalves, Danusa de Lara Bonotto, Gilza Maria de Souza-Franco, Katia Aparecida Seganfredo. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2025.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Brasil, 2022. *Disponível em: www.gov.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

MOLL, Jaqueline. **Políticas de educação integral em jornada ampliada.** Gesuína de Fátima Elias Leclerc Jaqueline Moll (Organizadoras). Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012.

NETO, Otavio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. **A Escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

UNESCO. **Declaração mundial para todos.** Jontiem, Tailândia, 1990.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: LÓCUS DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO OU MAIS UM CASO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE?

Alessandra Silva Oliveira[1]

RESUMO

Com o objetivo de melhorar os indicadores de aprendizagem uma das metas do Governo Federal é ampliar as matrículas em tempo integral, ofertando apoio técnico e financeiro às secretarias de educação dos estados e municípios. Também, nesse sentido, apresentam-se iniciativas de organizações não governamentais para o cumprimento dessa agenda. Nesse cenário questiona-se: e os professores? as condições de trabalho? a qualidade da educação? Tais questionamentos, em meio a tantos documentos sobre o tema levaram-me a formular o seguinte problema: A escola em tempo integral seria um lócus de apropriação do conhecimento historicamente produzido ou mais uma forma de intensificação/precarização do trabalho docente? Essa política onde o aluno passa mais tempo na escola institui novas regulações sobre o trabalho docente e engendra certa identidade profissional atrelada à lógica do capital (SHIROMA e EVANGELISTA, 2015). Não por acaso, cabe ressaltar também o foco na gestão e pouco apoio técnico aos professores (MAIER, BAVARESSCO e CORÁ, 2025). Os panoramas descritos pelos pesquisadores que estudam de forma crítica a problemática da educação integral mostram que os movimentos visando esta perspectiva de formação no Brasil estão em meio a muitos desafios (CAVALIERE, 2009; CASTRO e LOPES, 2011; DANTAS e THIESEN, 2016; LEANDRO, 2016; SILVA e ROSA, 2016; MAIER, BAVARESCO e CORÁ, 2025). Nessa breve revisão da literatura busca-se que compreendamos o território escolar como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. Acredita-se que por esta ótica torna-se possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Trabalho Docente. Relação Público/Privada.

1 INTRODUÇÃO

O Governo Federal lançou em julho de 2023 o Programa Escola em Tempo Integral. Com o objetivo de promover a ampliação das matrículas em tempo integral em todas as modalidades da Educação Básica fornecendo assistência técnica e financeira, dispondo de um plano de monitoramento e avaliação entre 2023 e 2026 (MEC, 2023). Sabe-se que essa não é a primeira proposta de política nacional para consolidação dessa modalidade de ensino.

[1]Licenciatura plena em Educação Física, UFRGS e Mestre em Educação UNISUL; Professora da Rede Municipal de Imbituba-SC; aso3183@gmail.com

No âmbito nacional, apresentam-se as iniciativas de organizações governamentais e não governamentais para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.

Sendo uma das principais referências o Centro de Referências em Educação Integral (CREI). Desde 2013 sua gestão é realizada pela Associação Cidade Escola Aprendiz e tem como parceiros o Instituto Alana, Itaú Social, Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), AVANTE – Educação e Mobilização Social, Comunidade Educativa – CEDAC, Cenários Pedagógicos, British Council, Instituto Rodrigo Mendes, MAIS – Movimento de Ação e Inovação Social, Fundação Vale, Cenpec, Oi Futuro, Unesco, Fundação Santillana, Fundação Gol de Letra, Unicef, FLACSO e as consultoras Pilar Lacerda e Cleuza Repulho (CREI, 2013).

Nesse movimento também destacamos o Observatório da Educação Integral do Instituto Unibanco https://www.observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br e o Observatório Nacional da Educação Integral https://www.obedin.com.br . Bem como o Instituto Ayrton Senna https://institutoayrtonsenna.org.br/ e o Instituto Natura https://www.institutonatura.org/.

Promovendo seminários para suporte de tal política, no âmbito global, está o Banco Mundial, organizando e apresentando experiências educacionais em tempo integral em diversos países (BANCO MUNDIAL, 2024).

Faz-se necessário esclarecer conceitos e concepções acerca da educação integral, escola em tempo integral e das políticas indutoras que se consolidaram no país no referido período.

Em meio a tantas referências, publicações de documentos e estudos acerca do assunto surgem então muitos questionamentos. Em especial, como essa “nova” relação social impacta o trabalho docente e o cotidiano das escolas. Acredita-se que estudos sobre o tema e suas possíveis contradições tenham relevância para o campo da educação e contribuir com a luta da categoria docente, como classe trabalhadora, focando as estratégias de regulação do trabalho docente, da carreira e da luta da categoria. Considera-se a necessidade de contribuir com a produção acadêmica que analisa os

documentos e publicações e suas relações com o cotidiano escolar, com a práxis docente.

Procura-se adicionar esforços com os demais pesquisadores no sentido, não apenas de problematizar os impactos dessa política materializada no cotidiano de algumas escolas da rede pública brasileira, mas também de investigar a impositividade dos interesses nela ocultos e sua articulação com a lógica do capital (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009; HYPOLITO, 2010).

2 O ESPAÇO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao analisar os documentos oficiais produzidos pelo governo, tais como o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e a segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei n. 9394, de 1996, e o documento produzido em 2010 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) referente à educação no estado de Santa Catarina, verificou-se o enaltecimento a profissão docente com destaque a sua valorização.

No entanto, na prática essa valorização não acontece, pelo contrário, observam-se contradições entre o discurso e a prática. Ao recorrer à literatura, (COSTA e RODRIGUES, 2020) esta por sua vez apontava para outra direção, ou seja, as políticas educacionais implantadas na América Latina e, sobretudo, no Brasil, com ênfase, a partir da década de 1990 tendem a distanciar na linha do horizonte a possibilidade de construção de um sistema nacional de educação com qualidade socialmente referenciado, que oportunizem aos docentes a valorização de fato. Onde os professores sofrem com a precarização e intensificação do seu trabalho.

A estratégia do Governo Federal para chegar a 3,2 milhões de novas matrículas até 2026 na modalidade tempo integral, com os objetivos de melhorar os indicadores de aprendizagem, possibilitar inclusão e proteção social e avançar na qualidade social da educação brasileira orienta 5 eixos: eixo ampliar, eixo formar, eixo fomentar, eixo entrelaçar, eixo acompanhar.

No que diz respeito ao eixo formar cabe ressaltar que o foco não são apenas os professores, cita-se: gestores, equipes técnicas, profissionais da educação, liderança pública e articuladores.

Em um cenário onde o número de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6% em 2014 para 15,1% em 2021[2]. “A ampliação do tempo de permanência do estudante na escola é uma das estratégias que possibilitam a materialização da proposta de um currículo de Educação Integral, mas não a única. É essencial que a ampliação e organização do tempo integral seja conseqüência do projeto político-pedagógico e do currículo escolar, associado aos espaços dentro e fora da escola, dos materiais, da relação com os recursos e saberes do território, da escuta e da participação dos estudantes e comunidades escolares nos processos educativos e na gestão escolar” (MEC, 2022).

Observa-se nos documentos oficiais norteadores do tema (MEC 2022, MOLL, 2012) que os professores pouco são citados. Ressalta-se a importância da gestão, das equipes técnicas e da sociedade civil. Pode-se observar que a função primordial do professor fica comprometida, com isso é atribuído ao professor muitas outras funções onde, por exemplo, ao minimizar conflitos sociais fazendo de tudo um pouco tem sua “especificidade profissional relegada a segundo plano” (LEANDRO 2016, p.18). Entre outros fatores, junto a falta de condições materiais, essa realidade acaba por precarizar ainda mais o trabalho desses docentes.

Com o discurso: “Mais tempo na escola para mais oportunidades de aprender, de desenvolvimento integral e participação na vida comunitária”, questiona-se: e os professores? as condições de trabalho? a qualidade da educação? Tais questionamentos, em meio a tantos documentos sobre o tema levaram-me a formular o seguinte problema: A escola em tempo integral seria um lócus de apropriação do conhecimento historicamente produzido ou mais uma forma de intensificação/precarização do trabalho docente? Nesse breve artigo busca-se iniciar algumas reflexões.

---

[2]Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE (Plano Nacional de Educação), Inep/2022

Tenho com hipótese que apesar do discurso adotado, essa política onde o aluno passa mais tempo na escola institui novas regulações sobre o trabalho docente e engendra certa identidade profissional atrelada à lógica do capital. De um lado documentos afirmando que mais tempo na escola possibilitaria mais oportunidades de aprender e por outro estudos que apontam a prática onde as condições são precárias.

Infelizmente, somos obrigados a reconhecer que a dualidade educacional é uma herança nefasta que até hoje permanece em nosso país, contribuindo com a imensa e inabalável desigualdade social. Sabe-se que os alunos matriculados na referida escola são filhos da classe trabalhadora (com ou sem emprego), órfãos de uma educação capaz de contribuir na superação das mazelas causadas pelo capital, justamente, aqueles que têm quase inviabilizado o acesso a outros espaços, situações e relações favorecedoras à apropriação da cultura humana.

Não por acaso o Estado neoliberal, em sua atuação no campo educacional, atende crianças e jovens empobrecidos a partir de um ‘olhar piedoso’ e ‘clientelístico’. Se, por um lado, o aumento do tempo na escola pode significar um “aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas e o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais” (CAVALIERE, 2009, p. 58), não podemos perder de vista que tal atendimento aos estudantes, especialmente das classes populares, não pode se transformar em um mero/proposital “atendimento, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um PPP, organizados como uma espécie de mercado” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Sendo assim, não sendo a escola unicamente o lugar de apropriação do conhecimento, visto o horizonte que apontam as políticas para fomento da escola em tempo integral, permite-se que o professor seja secundarizado, onde a abertura para outros profissionais (oficineiros, voluntários, monitores,etc) (MEC, 2022). Cabe ressaltar também o foco na gestão e pouco apoio técnico aos professores. Como por exemplo, é citado no estudo de Maier, Bavaressco e Corá (2025), onde na região Sul, a formação do Programa Escola em Tempo Integral previu como público-alvo Secretários de Educação e Dirigentes Municipais de Educação, além de técnicos de Secretarias, totalizando duas

vagas por ente federado. Portanto, foram ofertadas 2.382 vagas. Mas não se prevendo uma formação posterior especifica para os professores que iriam atuar nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, aponta-se a relação entre essa política e seus impactos sobre o trabalho docente, em especial sobre a identidade desse docente, as condições de trabalho, as funções da escola que incidem diretamente na escolarização dos filhos da classe trabalhadora (LEANDRO, 2016).

3 CONSIDERAÇÕES DE ALGUNS INTELECTUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL E ATIVIDADE DOCENTE

No campo do debate teórico e dos movimentos da política educacional e curricular que se faz hoje no Brasil em torno da temática da educação integral é possível situar pelo menos três contextos dominantes: o estatal, orientando e dando suporte legal e financeiro na ideia de ampliação da jornada escolar como indução à formação integral, mas de modo geral sem “alterar” substancialmente os modelos de escola vigente; o privado, que, associado ao primeiro, toma carona nas propostas do Estado e adentra os sistemas públicos de ensino com as chamadas ‘soluções pedagógicas e curriculares’ e também, os de natureza acadêmica, que procuram compreender estes movimentos à luz das diferentes perspectivas teóricas (DANTAS e THIESEN, 2016).

Na reflexão desse texto não se pretende dar conta de todos esses enfoques, mas sim refletir inicialmente como a política de escola em tempo integral pode ressignificar a função dos docentes ali inseridos.

Ainda, de acordo com os autores acima citados, existe a necessidade de considerar que a ampliação do tempo e dos espaços escolares não podem justificar, por si mesmos, ações de mudança nas finalidades formativas. O que se observa, em geral, nos projetos de educação integral sem a devida discussão epistemológica e política, é a adoção de concepções que confirmam o chamado “mais do mesmo” (ARROYO, 2011).

Segundo a literatura (ADRIÃO, ARELARO BORGHI e GARCIA, 2009), comumente no Brasil, especialmente nos sistemas municipais de educação, a ampliação da jornada escolar, tem se dado mantendo-se o mesmo formato curricular da escola de tempo parcial. Em muitos casos acrescenta-se aos

componentes curriculares convencionais outras atividades de natureza cultural, esportiva ou tecnológica sem a devida integração com os componentes na Base Nacional Comum e sem a devida estrutura material, como áreas de esporte e lazer, refeitórios ambiente para descanso, enfim uma estrutura adequada a proposta (LEANDRO, 2016). E o mais grave é que este acréscimo ocorre no chamado contra turno, legitimando-se a ideia de duas escolas em uma (CAVALIERI, 2009).

Alguns estudos, como por exemplo, Silva e Rosa, 2016, apontam a relação entre a precarização do Trabalho docente e a ampliação da política de Escola em tempo integral, por diversos motivos, entre eles: a intensificação do trabalho docente, a falta de condições adequadas para o exercício da profissão e a desvalorização da carreira.

A falta de infraestrutura adequada, como laboratórios, bibliotecas, refeitórios e espaços de descanso, muitas vezes impede a efetivação da educação em tempo integral, especialmente em escolas em áreas de maior vulnerabilidade social. Além disso, a falta de formação específica para educadores que trabalham com essa modalidade também é um obstáculo a ser superado (LOPES e CASTRO, 2011).

Nesse contexto surgem novas orientações para o papel do professor na escola. Onde novas responsabilidades surgem articuladas a novas funções desse docente nesse cenário. Entre outros autores que tratam do tema, Shiroma e Evangelista, 2015, problematizam o desprestígio do professor pela descaraterização de suas funções, atreladas a mudanças na forma de gestão e organização do trabalho na escola, reestruturando assim o trabalho docente, colocando-o em segundo plano em relação ao ensino, a transmissão do conhecimento e função primária dos docentes.

Documentos do MEC apontam para uma política que requer novos saberes e novas responsabilidades, ora reduzindo ora ampliando as funções dos professores. Retirando do professor o que de mais particular ele teria, a possibilidade de lecionar, num sentido amplo, ministrar aulas, instruir, educar, enfim retirando assim da escola a possibilidade de transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade (SAVIANI, 1991).

No balanço da produção acadêmica não é novidade que o professor trabalhe, não só se tratando da escola em tempo integral ou da educação

integral, em condições precárias em diversos aspectos (ADRIÃO, ARELARO BORGHI e GARCIA, 2009; CAVALLIERE, 2009; ARROYO, 2011; EVANGELISTA e PEREIRA, 2016; DANTAS e THIESEN, 2016), entre outros tantos autores. Condições essas ainda mais sobrecarregadas quando se trata da escola integral por conta da extensão da jornada de trabalho.

Sendo assim, pode se sugerir uma sobrecarga ainda maior a esse docente. Acredita-se ainda que nesse contexto o trabalho do professor é redimensionado, o sujeito requerido por essa política precisa além de tudo também saber gerir pessoas e saberes de natureza distintas.

Então esse docente além de preparar seu conteúdo em relação aos saberes científicos precisa adequar-se a sua potencialidade de formar futuros trabalhadores/cidadãos, adaptando-se as mais variadas condições expropriando-se muitas vezes de seus direitos e assim contribuindo para o sistema capitalista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os panoramas descritos pelos pesquisadores que estudam de forma crítica a problemática da educação integral mostram que os movimentos visando esta perspectiva de formação no Brasil estão em meio a muitos desafios. É preciso que se lute por diversos pontos, dentre eles uma formação de qualidade dos professores. Também cabe destacar o quanto o avanço da lógica de “mercadorização” da educação, por dentro dos próprios sistemas de ensino público, dificulta o processo de priorização, distribuição e aplicação de recursos financeiros na educação pública, além de tantos outros desafios que se apresentam (ARROYO, 2011; CAVALIERE, 2009; DANTAS e THIESEN, 2016).

Em perspectiva mais ampla, é preciso enxergar a dimensão sociopolítica da escola em tempo integral como cenários em disputas por projetos societários e pela manutenção de hegemonias econômicas e culturais, ou seja, é preciso que compreendamos o território escolar como arena de forças que se movem em torno de interesses distintos. No caso de sociedades como a nossa, as lutas se configuram na relação de forças entre resistência e manutenção do sistema socioeconômico vigente. Acredita-se que por esta ótica torna-se

possível enxergarmos os movimentos da chamada pauta da educação integral desde uma perspectiva ampliada.

A escola em tempo integral, embora ofereça potencialidades para aprimorar a educação, também pode levar à precarização do trabalho docente. Em suma, vista sob a ótica da luta de classes, pode ser analisada como um espaço de disputa por direitos e pela construção de uma sociedade justa. A ampliação da jornada escolar, principalmente para alunos em situação de vulnerabilidade, é vista como uma forma de proteção social e de combate à pobreza, ao mesmo tempo em que pode ser um campo de reprodução de desigualdades, dependendo de como é implementada e de quais valores são priorizados. Apesar dessa política ser apresentada pelo poder público como indutora da melhoria da qualidade da educação brasileira ela, nas atuais condições, fomenta uma formação limitada que dificulta a construção de uma consciência social de classe e muito menos se compromete com a formação humana em sentido amplo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teise; ARELARO, Lisete Regina Gomes; BORGHI, Raquel; GARCIA, Tatiana. **Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de "Sistemas de Ensino" por Municípios Paulistas**. in: Interfaces entre o Público e o Privado para a Oferta Educacional: Desafios Contemporâneos. Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n.108, p. 799 a 818, out. 2009.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Experiências Internacionais em Educação em Tempo Integral.** Grupo Banco Mundial, abril de 2024. *Disponível em:https://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2024/04/11/educacao-em-tempo-integral-estrategia-para-enfrentar-a-crise-de-aprendizagem (acesso em 1°outubro de 2024).*

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **Escola Integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: avaliação e política pública em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Disponível em: https://educacaointegral.org.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

COMEDI. **Resolução COMEDI Nº 001: Institui a política de educação integral na rede municipal de ensino de imbituba e define as diretrizes gerais e objetivos a serem alcançados**. *Disponível em: https://diariomunicipal.sc.gov.br publicado em de 2 de maio de 2024 (acesso em 1° de outubro de 2024).*

COSTA, Áurea de Carvalho e RODRIGUES, Robson da Silva**. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas.** Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 41-52, outubro/novembro/dezembro 2020.

DANTAS, Jéferson Silveira; THIESEN, Juares da Silva. **Desafios, trajetórias e perspectivas para a escolarização em tempo integral.** Revista Professare, ISSN 2238-9172, Caçador, v. 5, no 1, p. 101-116, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira, **Políticas Curriculares, Estado e Regulação**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n.113, p. 1337 a 1354, out-dez. 2010.

LEANDRO, Karine de Sousa. **Vida e morte (?) dos professores na Educação Integral.** In: Nós da Rede: A educação Básica Municipal na Voz dos seus Professores/Organizadores, Olinda Evangelista, Elizangela Pereira – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SEDUCE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTE. **Projeto escola na perspectiva de tempo integral**. Imbituba, 2021. *Disponível em: https://imbituba.sc.gov.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. **Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MAIER, Lidiane Ronsoni; BAVARESCO, Joel ; CORÁ, Elsio José. **Escola em tempo integral: formação continuada para secretarias de educação da região sul do Brasil.** In: Tempos de Outro Aprender: A Educação Integral como Caminho para a Humanização e a Prática da Democracia / Organização: Alexandre Carvalho de Moura, Alexandre Mauricio Matiello, Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, Danusa de Lara Bonotto, Gilza Maria de Souza-Franco, Katia Aparecida Seganfredo. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2025.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Brasil, 2022. *Disponível em: www.gov.br (acesso em 1° de outubro de 2024).*

MOLL, Jaqueline. **Políticas de educação integral em jornada ampliada.** Gesuína de Fátima Elias Leclerc Jaqueline Moll (Organizadoras). Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012.

NETO, Otavio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. **A Escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNICENTRO - ENTREDOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos[1]

Rita de Cássia Fonseca[2]

Maria Paula Costa[3]

RESUMO

O Programa Entredocentes é o Programa Institucional de Formação de Professores da Unicentro. Criado em 2015, tem como objetivo oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada. Desenvolve-se através de cursos, oficinas, palestras e conferências sobre assuntos relativos à Educação Superior nos *campi* de Guarapuava e Irati. O público-alvo são os professores recém-contratados e que se encontram em estágio probatório, no entanto participam também professores em regime temporário e efetivos já com estabilidade. Diante disso, uma questão se coloca: **de que forma a participação no Programa contribuiu para melhoria da sua prática pedagógica em sala de aula na universidade?** Para responder essa questão, solicitamos que os professores que participaram das atividades, respondessem um questionário disponibilizado pelo *Google Forms*, buscando averiguar como o Programa tem contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento das suas práticas. Por meio dos dados coletados, e das vivências constatadas, foi possível verificar que o Programa fornece requisitos propulsores para que seus docentes se sintam acolhidos no ambiente de trabalho e disponham de recursos diversificados para o ato de ensinar e orientar. A partir das ações de parceria com programas de formação DES, da UEPG e GEPE da UEL, mobilizamos esforços e articulações políticas para a criação da REDES – Rede Estadual Docência no Ensino Superior na qual participam as sete universidades estaduais do Paraná, (UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNESPAR, UENP e UNIOESTE), promovendo orientação e apoio às iniciativas na área pedagógica, de modo a atender às demandas apresentadas pelas instituições públicas integrantes da rede e fomentando diálogos entre Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) para o desenvolvimento de projetos relacionados à formação pedagógica e outras demandas do ensino de graduação.

Palavras-chave: Formação continuada. Programa de formação. Professor universitário. Prática docente. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é sempre um tema relevante e atual, fazendo-se necessária "[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus de Irati – PR, wanda@unicentro.br
[2] Doutora em Tecnologia e Sociedade, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus Santa Cruz – Guarapuava – PR, rcfonseca@unicentro.br
[3] Doutora em História, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Câmpus Santa Cruz - Guarapuava – PR, mariapaulacosta@gmail.com

práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre." (CHRISTOV, 2005, p. 9).

Assim sendo, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que precisam e podem ocorrer na prática docente.

A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Entre os aspectos que vêm sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, como a formação desse profissional, estão a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre a profissão. A formação é o aspecto que, nesse momento, para nós, tem proporcionado maiores reflexões. Essa preocupação se justifica pelo fato de os professores universitários nem sempre receberem formação específica para o exercício de sua profissão.

Assim sendo, a nosso ver, a construção de espaços formativos e a adoção de programas de desenvolvimento profissional de forma institucionalizada podem ser caminhos para a superação dos desafios impostos pelo contexto universitário e que se refletem nos desafios da docência, porque são lugares para se repensar a prática e de maneira coletiva, uma comunidade que junta aprende a ensinar e a aprender.

Entendemos também que esses espaços, segundo Xavier (2025) devam caminhar na direção da valorização da observação e da crítica, porque, na medida em que as práticas não são questionadas e problematizadas, "é possível que funcionem como limitações das capacidades dos professores para avaliarem o seu trabalho" (DAY, 2001, p. 104). Esse exercício de reflexão crítica é um importante movimento de transformação profunda da pedagogia no ensino superior e permite que os próprios professores tomem consciência de suas decisões para, assim, melhorarem o seu saber-fazer profissional (VIEIRA, 2014; XAVIER, 2025).

A partir desse olhar, o Programa Entredocentes, destinado à formação continuada de professores da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro - Guarapuava - PR), desde 2015, desenvolve e acolhe projetos que tenham como perspectiva o atendimento das necessidades dos professores universitários durante sua prática docente.

A metodologia de trabalho do Programa centra-se, de modo especial, em ações formativas diversificadas, tais como cursos de curta duração, grupos de

estudos, mesas de debates, palestras, encontros pedagógicos e oficinas. Tais iniciativas estão organizadas em projetos de trabalho, que têm suas especificidades, mas que mantêm uma relação com o objetivo geral do Programa, que se caracteriza por buscar a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão no âmbito da comunidade interna e externa à universidade. O público-alvo são os professores recém-empossados por meio de concurso público e que se encontram no período do estágio probatório; no entanto, participam também professores em regime de trabalho temporário.

2 METODOLOGIA

Para esse trabalho foi utilizada a abordagem metodológica denominada pesquisa qualitativa, que conforme Creswell (2007) é aquela em que o pesquisador coleta dados emergentes abertos tendo como objetivo principal ampliar os temas a partir dos dados.

Esse estudo foi construído a partir de um levantamento de dados com professores que participaram das atividades, buscando averiguar como o Programa tem contribuído para o desenvolvimento e aprimoramento da sua prática pedagógica.

Esses professores foram contatados por telefone para responderem ao questionamento no *Google Forms* que traziam a seguinte questão: Considerando sua participação no Programa Entredocentes – Programa Institucional de Formação de Professores da Unicentro, relate de forma sucinta qual (is) foi (foram) a contribuição (ões) das atividades do Programa na sua prática pedagógica em sala de aula.

Recebemos respostas de professores das diversas áreas, nos três campi da Unicentro, em Guarapuava (Santa Cruz e Cedeteg) e Irati. Esses professores serão apresentados como P1, P2, P3 e assim por diante, seu curso e se pertence ao campus em Guarapuava (G) ou Irati (I).

De posse dos dados, foram realizadas as análises, com base em Bardin (2009), buscando-se captar significados e informações/comentários dos professores participantes, sob a luz dos autores que estudam e pesquisam a formação continuada de professores, em especial no ensino superior.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores (as) que responderam ao questionamento possuem

graduação nas áreas de: Administração, História, Fisioterapia, Matemática, Ciências Contábeis, Medicina, Medicina Veterinária e Química.

Eles (as), apontaram as contribuições que o Programa vem ocasionando em suas vidas, e de que forma corroboram/corroboraram para o desenvolvimento como docente.

Em resposta a essa questão, o professor P1 (Administração/G) diz:

> Ao longo dos anos de 2018 e 2019, participei do Projeto Integração: conhecendo a UNICENTRO, uma iniciativa vinculada ao Programa Entredocentes que buscava acolher e orientar os novos professores da Unicentro. Como coordenadora administrativa, atuei diretamente na organização e acompanhamento das ações do projeto. Desenvolvemos um conjunto de oficinas presenciais, voltadas à apresentação da estrutura pedagógica, administrativa e normativa da UNICENTRO. A cada edição, reunimos representantes das pró-reitorias, coordenadorias e setores estratégicos para apresentar aos docentes os fluxos, as possibilidades institucionais e os caminhos para atuação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Além de transmitir informações práticas, o projeto, a meu ver, teve um papel formativo e político importante, ao fomentar a reflexão sobre o papel docente e incentivar uma cultura de participação e pertencimento.

Importante destacar que a participação do docente em estágio probatório no “Projeto Integração: conhecendo a Unicentro” é obrigatória, além da integralização de carga horária complementar nas demais atividades oferecidas pelo Programa. (Res. n. 10-CAD/UNICENTRO, de 29 de julho de 2021).

Sobre as contribuições à sala de aula, outros se manifestaram dizendo que:

> No geral eu sempre aprendi muito com as atividades, especialmente a ter um olhar mais generoso com a licenciatura, já que sou bacharel. (P4 – Matemática)
>
> A formação continuada: troca de saberes, ampliação da aprendizagem em conteúdos, teorias e práticas que posso implementar na minha profissão de professora, em sala de aula, com os acadêmicos, no ensino superior. (P7 – Química)
>
> O programa me auxiliou nas minhas reflexões e para que tentasse cada vez mais melhorar as minhas práticas pedagógicas em sala, fazer atividades diferentes dependendo do perfil da turma e do ano. (P5 – Ciências Contábeis)
>
> As mudanças dos grupos discentes nos impelem a uma busca constante de renovação. O trabalho em grupo e a troca de experiências apresentadas nas atividades de assessoramento são sempre importantes e atuais. (P8 – Medicina Veterinária)
>
> O diálogo constante com colegas de diferentes áreas do conhecimento proporcionou uma rica troca de experiências, contribuindo para a construção de uma prática mais colaborativa. (P2 – História)
>
> Oportunizou o contato com colegas especialistas em diversas áreas que abordaram temas do interesse da docência, como: uso da voz, cuidados com

ISSN: 2176 - 1396

> o processo avaliativo, uso de ferramentas contemporâneas para motivação dos estudantes, relação aluno-professor, estratégias para conter a evasão dos alunos, etc. (P6 – Administração)

> As reuniões com workshops e palestras sempre me mantém atualizada quanto às questões que envolvem o pedagógico, além de me instigar a aperfeiçoar minhas práticas pedagógicas. (P3 – Fisioterapia)

Notamos que nessa linha de contribuições, além do âmbito físico e estrutural, e sim no quesito pedagógico, o Programa oportuniza, por meio da troca de experiências, aos docentes mais e maiores opções de olhares pedagógicos sobre o ensino, pesquisa e extensão, agregando novas formas e posicionamento de conduzir suas aulas, favorecendo ao aluno além de uma aula mais prazerosa com maior grau de entendimento.

Como destaca Ercorsin e Gisi (2008), a formação do professor do ensino superior só terá possibilidades de avanço se o processo for coletivo e se caracterizar pela reflexão sobre sua prática docente, de modo a permitir a autopercepção de seu trabalho e as necessidades de aprimoramento da ação docente.

Dessa forma, observamos que as metodologias utilizadas nos encontros do Programa têm dado resultados positivos para a formação de cada docente integrante, pois a troca de saberes entre pessoas de diferentes contextos de formação, as quais passaram por distintos modelos metodológicos de aprendizagem, faz com que haja reflexão sobre a prática do dia a dia na sua atuação em sala de aula e fora dela. Essa interação é propulsora para uma universidade com mais qualidade e com seus docentes em sintonia.

Foi possível, através dos dados coletados, perceber a importância dada por cada professor ao Entredocentes, valorizando o Programa e incentivando sua continuidade a cada encontro, oficina ou palestra.

Sordi (2019, p.148) destaca que

> Os professores precisam ocupar e dar vida aos espaços de formação. Sem sua presença protagônica e sua postura dialogante, os espaços de formação agonizam, verdadeiros elefantes brancos por onde não transitam pessoas, atores sociais, professores em relação de ajuda e aprendizagem mútuas e interprofissionais.

Dessa forma, acreditamos que a relevância do Programa (de formação continuada) está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências que viabilizem a construção e a ressignificação de saberes e se reflitam em mudanças nas práticas pedagógicas. (ANTICH e FORSTER, 2012).

ISSN: 2176 - 1396

Concordamos com Xavier (2025) que espaços como esse possam favorecer,

> o desenvolvimento de ações de formação que colocam o docente como um pesquisador da própria prática, de quem é requerida uma produção sistemática e explícita dos saberes e conhecimentos da profissão: o trabalho do professor é, portanto, tomado como objeto de reflexão, assim como sua aula se transforma em um laboratório propício à observação e à investigação sobre a prática pedagógica. (p.57)

Nesse sentido, Zabalza (2004) e Garcia (1999), citados por Isaia (2006, p. 78), sustentam “a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente”.

Atualmente, o Programa Entredocentes conta com um regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade. Esse regulamento estabelece as diretrizes para as atividades de formação continuada e organiza a estrutura do Programa, que compreende uma coordenação, uma vice-coordenação e um grupo gestor composto por docentes de diferentes áreas do conhecimento. Essa composição enriquece o diálogo e fortalece as propostas de ações.

Destaca-se, ainda, o apoio institucional conferido pela Reitoria e o vínculo direto com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), elementos que conferem organicidade ao Programa. Tal estruturação é fundamental para que as atividades desenvolvidas sejam concebidas no âmbito institucional e articuladas com as práticas docentes, possibilitando problematizar o lugar dos saberes pedagógicos e fomentar uma cultura de formação continuada no ensino superior.

Outro aspecto relevante é a diversidade de áreas representadas entre os participantes, o que promove uma perspectiva interdisciplinar e fortalece o entendimento do Programa como um espaço de formação que reconhece o docente como sujeito em permanente processo de aprendizagem. Essa concepção rompe com a visão reducionista e naturalizada da docência, compreendendo-a como uma prática que exige constante (re)construção. Tais características são reiteradas nos depoimentos dos (as) docentes participantes, conforme já mencionado.

Essa concepção formativa promove uma ruptura com a ideia de docência universitária como prática meramente técnica ou inata, reconhecendo que o ato de ensinar demanda reflexão, investigação e reelaboração constante. Ao articular a formação pedagógica com os saberes específicos de cada área, o Programa

possibilita que os docentes ressignifiquem suas práticas e desenvolvam uma postura crítica diante dos desafios educacionais contemporâneos. A valorização da experiência docente e o estímulo à interdisciplinaridade contribuem, ainda, para a construção de uma identidade profissional mais sólida e consciente de seu papel social.

Dessa forma, o Entredocentes consolida-se como uma iniciativa estratégica no âmbito da Unicentro, ao articular dimensões administrativas e pedagógicas em prol de uma formação docente mais integrada e comprometida com a qualidade do ensino. Sua estrutura normativa, o apoio institucional e a abertura ao diálogo interdisciplinar constituem pilares essenciais para a consolidação de uma cultura institucional de formação continuada, que compreende o ensinar como um processo permanente de reflexão, reconstrução e aprendizagem coletiva.

4. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das falas dos entrevistados, podemos dizer que os objetivos do Programa Entredocentes – que foi criado em 2015 - têm sido atingidos, já que lhes proporcionam, além da troca de experiências, construção de conhecimentos (em especial didático-pedagógicos) e acolhimento no âmbito da universidade.

A participação docente atesta a pertinência dos trabalhos e a contribuição para o exercício da docência no cotidiano da universidade.

Entendemos que se constitui um desafio para as universidades a efetivação de programas de formação pedagógica, uma vez que se a instituição investe na qualidade do ensino e oportuniza ao professor esses momentos de reflexão sobre sua própria prática, poderá instituir uma cultura na postura do corpo docente que precisa ser ouvido sobre suas necessidades de formação e os desafios que enfrenta.

Vale ressaltar que a Unicentro, através do Programa Entredocentes, desenvolve desde 2019, parcerias com outros dois programas de formação, Programa DES da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e GEPE da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Esses surgem como uma resposta à necessidade de capacitação e aprimoramento das habilidades pedagógicas e acadêmicas dos professores universitários.

A partir dessas ações, essa parceria mobilizou esforços e articulações políticas para a criação da REDES – Rede Estadual Docência no Ensino Superior na qual participam as sete universidades estaduais do Paraná, (UEM, UEL, UEPG,

UNICENTRO, UNESPAR, UENP e UNIOESTE). A REDES promove orientação e apoio às iniciativas na área pedagógica, de modo a atender às demandas apresentadas pelas instituições públicas integrantes da rede e fomentando diálogos entre Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) e Grupos de Pesquisa que trabalham com objetivos afins aos da REDES para o desenvolvimento de projetos relacionados à formação pedagógica e outras demandas do ensino de graduação.

REFERÊNCIAS

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. S. Formação Continuada na modalidade de Grupo de Estudos: repercussões na prática docente. **Anais do IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Universidade de Caxias do Sul, RS, p. 1-13, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. Formação continuada do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais**... Curitiba: PUC/PR, p. 94-104, 2008.

GARCIA, C. M. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-detoque. In: ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. **Educação Superior em Debate**, Brasília, n. 5, p. 63-84, 2006.

SORDI, M.R. L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun, 2019.

XAVIER, Amanda R. C. Novas práticas pedagógicas docentes nos processos de ensino e aprendizagem: o papel das Assessorias Pedagógicas Universitárias e as possibilidades de formação pedagógica para a aprendizagem permanente da docência. In: PINTO JÚNIOR, A.; CONSONNI, S. R. **Formação docente para Educação Superior Desafios e Potencialidades em Novos Contextos Universitários.** Campinas, SP: Editora UNICAMP/BCCL, p. 43-62, 2025.

PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Fernanda Marcon Moura[1]

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[2]

Wanda Maria Junqueira de Aguiar[3]

RESUMO

A Pesquisa-Trans-Formação, modalidade de pesquisa, proposta pelo Grupo Atividade Docente e Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fundamenta-se teórica e metodologicamente no Materialismo Histório-dialético e na Psicologia Sócio-histórica. Tal forma de investigação tem como elemento essencial a relação dialética e indissolúvel objetividade-subjetividade, entendendo o sujeito como um ser que produz cultura e é afetado por ela, que é histórico e social, ao mesmo tempo único, individual, fruto da síntese de múltiplas determinações. Como compromisso social visa a transformação da realidade concreta, e, para tanto, propõe ações de pesquisa e de formação de modo não dicotômico e não naturalizador por meio de variadas estratégias didático-pedagógicas, desenvolvidas em encontros formativos, que preconizam práticas colaborativas e não hierarquizadas entre participantes e pesquisadoras/es. Busca compreender a gênese e os movimentos dos fenômenos estudados para pensar juntamente com as/os partícipes de cada pesquisa maneiras de superação e possibilidades da auto-organização do coletivo. Neste texto abordaremos dois projetos de pesquisa (CNPQ e CAPES- EPIDEMIAS) que são desenvolvidos pelo grupo e que mesmo tendo sido realizados em territórios e em momentos diversos, com objetivos específicos diferentes são capazes de demonstrar e evidenciar as potencialidades das ações de pesquisar-formar-transformar, frente aos desafios vivenciados no interior das escolas.

Palavras-chave: Pesquisa-Trans-Formação. Formação Continuada. Psicologia Sócio-histórica.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professoras e professores, apesar de ser muito estudada, é ainda bastante desafiadora frente à complexidade da realidade concreta das escolas brasileiras. Fundamental para a construção de uma educação humanizadora que fomente a construção do saber com foco na transformação social segue, por vezes, sendo oferecida de maneira pontual, descontextualizada e em uma perspectiva reprodutora. Frente a isso é essencial repensar a formação continuada

[1] Doutoranda em Psicologia da Educação, PUC/SP. E-mail: fernandamarcon.fe@gmail.com
[2] Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/MPE), UNITAU. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br
[3] Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br

em sua forma e em seu conteúdo.

O Grupo Atividade Docente e Subjetividade (GADS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vem desenvolvendo estudos acerca da temática por meio de projetos, dissertações e teses.

E de maneira coerente com sua base teórico-metodológica, o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Sócio-histórica, tem proposto a Pesquisa-Trans-Formação, uma forma de investigação do real que articula pesquisa-formação e tem o devir orientado pela transformação social como horizonte.

Com rigor metodológico, busca apreender a essência, ou seja, a gênese e o movimento dos fenômenos estudados, num movimento de superação de análises dicotomizadas.

A Pesquisa-Trans-Formação

> [...] é uma ação acadêmica com uma intencionalidade: a produção de conhecimento científico por meio da realização de processos de formação de grupos sociais com o propósito de provocar reflexões e ações individuais e coletivas que resultem em transformações. A intencionalidade é que estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político (MAGALHÃES, 2021, p 265).

Com esse propósito encontra em sua fundamentação teórico-metodológica os substratos para subsidiar os processos de análise das informações produzidas, considerando a historicidade de cada processo e da inter-relação entre eles, bem como as mediações constitutivas e a dialética da relação do fenômeno estudado com a totalidade social.

Este artigo tem a intenção de discutir a Pesquisa-Trans-Formação como possibilidade de produção de conhecimento e estratégia para uma formação continuada crítica que viabilize a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento, provocando processos de ressignificação e transformação, na perspectiva da emancipação política e humana.

Para tanto, abordaremos dois projetos empreendidos pelo grupo: o primeiro, realizado em parceria com o Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias da Universidade de Taubaté, com fomento do CNPq - 407152/2021-0, desenvolvido em 2024, e o segundo, projeto que faz parte do edital CAPES EPIDEMIAS, cujo processo de análise das informações produzidas está sendo finalizado.

Os dois projetos, ainda que desenvolvidos em espaços e tempos diferentes, utilizaram a mesma modalidade de pesquisa e tinham como propósito a contribuição na superação dos desafios vivenciados in loco.

PROJETO: PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO E A CATEGORIA DIMENSÃO SUBJETIVA COMO RECURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA APREENSÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL

Projeto realizado em parceria com a Universidade de Taubaté teve a aproximação da realidade escolar e a pesquisa acadêmica como base central de suas ações, entendendo os sujeitos como seres históricos, ativos e em constante relação com o meio social.

Realizado por pesquisadoras/es da PUC - São Paulo, do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU e por estudantes do mestrado e doutorado dos referidos programas buscou, de maneira dialética, a produção de conhecimento e a promoção de atividades potencialmente transformadoras da realidade vivenciada, na perspectiva da transformação social, para que as/os participantes pudessem ampliar o entendimento de seus modos de pensar, sentir e agir na e sobre a escola.

Mais especificamente, intentou:

- Promover o fortalecimento de processos de auto-organização interna da formação docente, envolvendo temáticas advindas das necessidades formativas da própria escola;
- Construir conhecimento coletivamente, na tríade pesquisar-formar-transformar;
- Colaborar com a reflexão-crítica sobre os processos de formação continuada das/os professoras/es na escola.

Participaram desse movimento investigativo-formativo todas/os as/os professoras/es da escola (Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais) e as duas coordenadoras.

Iniciou-se com a compreensão da realidade da escola e o levantamento dos temas considerados relevantes pelas/os professoras/es, para estudo e discussão para, posteriormente, serem realizados cinco encontros formativos, dentro da proposta dos Círculos de Cultura (FEIRE,1991).

As análises das informações produzidas foram feitas a partir do Procedimento dos Núcleos de Significação (AGUIAR, 2006; AGUIAR, ARANHA, SOARES, 2021).

PROJETO: PANDEMIA COVID-19 E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E PROPOSIÇÕES INTERVENTIVAS NA ESCOLA

A pandemia da COVID-19 impactou as estruturas sociais de modo imensurável. A educação escolar precisou se reinventar, em curto período, para dar continuidade ao calendário letivo e garantir o direito à educação.

Nesse processo, antigos problemas da educação se intensificaram e outros emergiram: evasão escolar, falta de acesso das/os estudantes à internet, precarização do trabalho docente, necessidade de assumir funções humanitárias.

A escola, no período pandêmico e pós pandêmico, passou a ser um lugar de referência para a comunidade escolar, ampliando suas funções, exercendo papeis de acolhimento das/os estudantes e famílias nas suas vulnerabilidades e fragilidades, além intentar desenvolver seu papel central de ensino-aprendizagem, apesar das condições fragilizadas, desfavorecidas para tal.

Com a intenção de investigar os impactos da Pandemia de Covid-19 na educação básica, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e a Universidade da Região de Joinville, de Santa Catarina, vêm trabalhando em parceria, cada uma dentro de sua realidade.

Em São Paulo, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da periferia da cidade. Foram realizados encontros com grupos de docentes, coordenadoras e gestoras, estudantes e familiares de estudantes.

As informações produzidas estão sendo analisadas também por meio do Procedimento dos Núcleos de Significação e estão em sua fase final.

Para este momento aprofundaremos a discussão do projeto considerando a Pesquisa-Trans-Formação e a categoria Dimensão Subjetiva como recursos teórico-metodológicos para apreensão e transformação da realidade educacional, e tendo como subsídio os resultados ressurtidos dos trabalhos realizados no ano de 2024, na cidade de Taubaté.

2 DESENVOLVIMENTO

Com abordagem crítica e de cunho qualitativo, as práticas de pesquisa e de formação foram realizadas com todo o corpo docente e com a equipe de coordenação pedagógica de uma escola da rede municipal, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Inicialmente apresentou-se a proposta de pesquisar-formar e fez-se uma entrevista com a equipe gestora da escola-participante para identificar os principais desafios vivenciados e as necessidades formativas das professoras e professores.

Em seguida realizou-se um encontro com as/os educadoras/es-participantes para formalizar o convite e verificar os temas que o grupo tinha interesse em estudar e debater, tendo sido escolhida a “educação inclusiva”.

Deu-se, então, início aos movimentos de reflexão-crítica colaborativa que foram desenvolvidos em cinco encontros formativos, dentro da proposta dos Círculos de Cultura, sistematizados por Paulo Feire (1991).

Diversas estratégias didático-pedagógicas foram selecionadas para fomentar o debate, ampliar a compreensão da realidade objetiva, apoiar a construção de conhecimento acerca do tema definido pelas/os participantes, provocar a reflexão sobre a própria prática para, coletivamente, pensar formas de superação dos desafios cotidianamente enfrentados.

Como fechamento do processo investigativo-formativo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com as coordenadoras para apreender suas significações sobre os movimentos da pesquisa e os desdobramentos na formação continuada do grupo em questão.

Os encontros foram gravados, transcritos e as informações produzidas foram analisadas por meio do Procedimento de Núcleos de Significação, que de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), tem a intenção de apreender o sujeito/grupo de sujeitos participantes da pesquisa, síntese de múltiplas determinações históricas, sociais e culturais.

Este procedimento de análise propõe movimentos de abstração, interpretação e síntese a partir das falas das/os participantes da pesquisa.

Utiliza-se conjuntos de palavras com significação que se relacionam ao objetivo da investigação. Esses conjuntos de palavras com significação são chamados de Pré-

indicadores. À articulação dos Pré-indicadores dá-se o nome de Indicadores. E em um novo movimento de síntese, os Indicadores são articulados e constituem os Núcleos de Significação.

Com a mediação da teoria os Núcleos de Significação são analisados um a um e posteriormente é feita uma Análise Internúcleos.

A seguir, apresentamos uma ilustração explicativa do Procedimento dos Núcleos de Significação.

Imagem 1: Procedimento de Núcleos de Significação

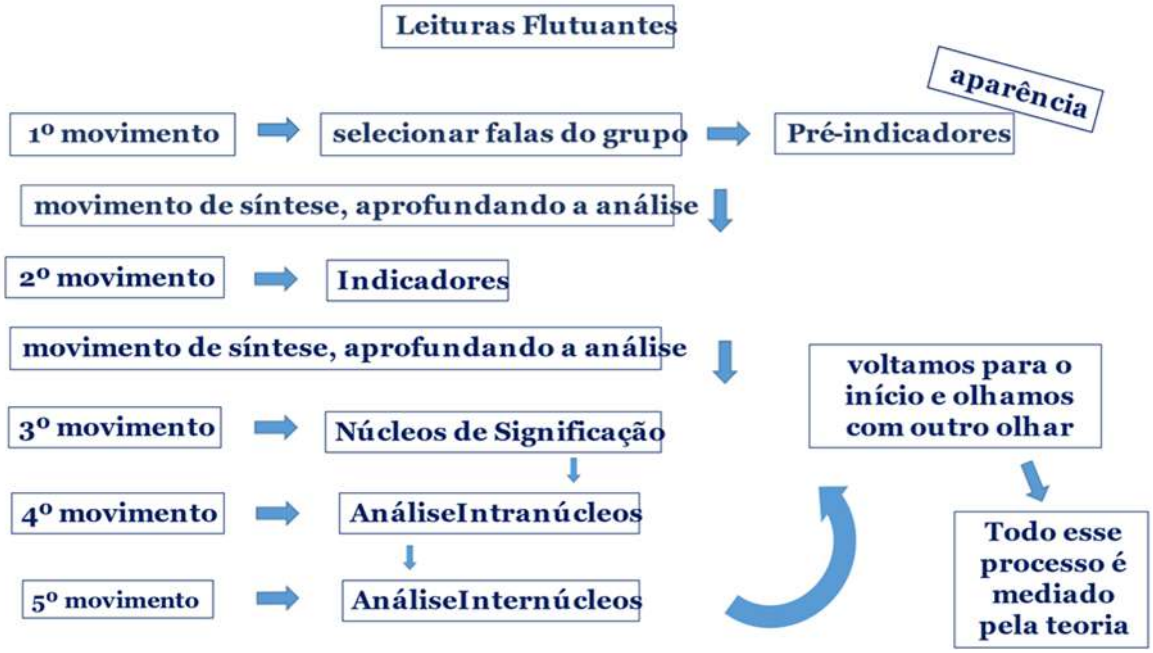

Fonte: Moura (2023, p.73)

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

Após variadas leituras flutuantes do material transcrito da entrevista semiestruturada, feita com as duas coordenadoras, deu-se início aos movimentos de interpretação e de síntese, na busca pela compreensão das significações das representantes da equipe gestora acerca do processo investigativo-formativo, da participação e dos processos de ressignificação vivenciados pelas/os docentes e por elas mesmas.

Em função das dimensões desse texto, abordaremos aqui um dos Núcleos de Significação constituídos. O núcleo intitulado: Embates entre o velho e o novo nos

processos de transformação – “Saiu da sala de formação e foi para a sala de aulas deles”.

As falas, a seguir, demonstram a percepção das coordenadoras acerca das mudanças nas práticas pedagógicas das/os professoras/es e em suas próprias práticas formativas.

> *O grupo todo foi impactado. Se movimentou, se sentiu incomodado. Outros foram além do incômodo, né? De uma forma ou de outra gerou alguma ação. Nem que seja só interior. (Coordenadora A)*

> *Os encontros promoveram um start, conseguiram promover mudança, uma ressignificação, conseguiram chegar a ponto de mudar a prática. As coisas que estavam decantadas, no fundo, apareceram. E não tem como voltar atrás, uma vez que levantou, uma vez que eu vi. (Coordenadora B)*

As coordenadoras relataram que inicialmente as/os professoras/es não demonstraram muito interesse em participar da pesquisa, preocupadas/os com o formato em que seria proposta, tendo como referência experiências anteriores de formações demasiadamente cansativas e com teorias apartadas da prática.

Contudo, no desenrolar desta Pesquisa-Trans-Formação, o grupo mostrou-se positivamente surpreso, sobretudo por ter tido a oportunidade de escolher o tema a ser debatido, um fenômeno vivenciado cotidianamente: a inclusão escolar.

Outra questão salientada pelas entrevistadas foi a metodologia utilizada durante os encontros formativos. A escuta respeitosa e o ambiente propício à fala e à discussão acerca das crenças e dificuldades frente à educação inclusiva foram apontados como um facilitador para o compartilhamento e troca entre as/os participantes, como expresso na fala abaixo. Há que se ressalvar, contudo, que a utilização da palavra “neutra” foi feita no sentido de que a postura das pesquisadoras não foi autoritária, tendenciosa ou manipuladora, mas, sim, democrática, assertiva, acolhedora e transparente, ainda que necessariamente militante, pois carrega consigo a dimensão da emancipação política e humana que está na gênese da Pesquisa-Trans-Formação.

[...] a abordagem que vocês fizeram foi neutra. Ela permitiu que as pessoas se colocassem e não se sentissem julgadas por isso. (Coordenadora B)

Importante ressaltar que o grupo era composto por docentes experientes que tiveram suas concepções questionadas pelas reflexões propostas e conhecimentos construídos ao longo da pesquisa.

A abordagem colaborativa também se mostrou promotora de movimentos de ressignificação, possibilitando que essas/esses professoras/es construíssem novas relações com as/os estudantes e com o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo experimentou novas práticas e discutiu coletivamente nos encontros a viabilidade de ações mais inclusivas.

Com relação às próprias coordenadoras, quando perguntado como a pesquisa as tinham afetado, relataram que

A partir do que vocês trouxeram, me provocou a buscar mais informação. (Coordenadora A)

Estava pensando [...] em mim provocou uma ação ou uma reação? Acho que em mim provocou uma reação porque eu não tinha propriedade para tratar desse assunto da inclusão. (Coordenadora B)

Eu me lembro que vocês vieram pela primeira vez, na segunda vez, eu já fui procurar um pouco, como é que era a inclusão num aspecto mais amplo? (Coordenadora B)

Para além disso, também relataram que fizeram uso de algumas estratégias didáticas utilizadas pelas/os pesquisadoras/es.

Ficou evidenciado que para elas foi um processo provocador, que as instigou a buscar e a ampliar seus conhecimentos para dar continuidade à discussão com o grupo e para apoiar as novas experiências desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao olharmos tanto para as práticas docentes das/os professoras/es, como para as práticas formativas das coordenadoras fica evidente a presença de movimentos de ressignificação e o surgimento de novas formas de pensar e agir. Entendendo a

mudança como um processo, assim como defendido por Guskey (1986), podemos afirmar que novas possibilidades poderão ser gestadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das intenções centrais da Pesquisa-Trans-Formação, a criação de Situações Sociais de Desenvolvimento (SSD), que provoquem a reflexão-crítica, o debate e o enfrentamento coletivo dos desafios vivenciados revelou-se um ponto alto dessa investigação.

Nessa medida, foi possível afirmar que as SSDs criadas apoiaram o desenvolvimento profissional e os movimentos de ressignificação e transformação, na perspectiva da emancipação política e humana, visto que todo o grupo passou a compreender melhor os processos inclusivos, a propor práticas pedagógicas mais acessíveis, pensando em todas e todos, entendendo-as como fundamental para a construção de uma educação emancipadora.

A Pesquisa-Trans-Formação ao promover a construção coletiva de conhecimento a partir da realidade em foco, demonstrou ser uma estratégia de formação continuada potente e capaz de superar os formatos pontuais, instrumentalizadores e padronizados.

Pode-se também ressaltar a potencialidade da Pesquisa-Trans-Formação como estratégia de formação docente, uma formação coletiva que parte da reflexão-crítica sobre a própria prática, aprofundada na práxis, articulação teoria-prática.

A Pesquisa-Trans-Formação consolida-se como uma proposta de conexão universidade-escola, pesquisa-formação, pretendendo criar propostas formativas que contribuam com mediações necessárias aos processos de transformação na escola, sempre em perspectiva a transformações sociais radicais, significativas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília,

v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07305. https://doi.org/10.1590/198053147305. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GUSKEY, T.R. Staff development and the process of change. **Educational Researcher**, v. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MOURA, F. M. **Significações de professoras e professores acerca da avaliação para a aprendizagem em Educação Física: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação**. 2023. (Mestrado em Educação), UNITAU, Taubaté, 2023.

A OBRIGATORIEDADE DO PROGRAMA PIBID E SUA RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: POSSIBILIDADES CONCRETAS

André Henrique Boazejewski Pereira[1]

Desiré Luciane Dominschek[2]

Vinicius Bonin Alves[3]

RESUMO

Este trabalho analisa a hipótese da obrigatoriedade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura, propondo sua articulação com os estágios supervisionados obrigatórios, sem substituições entre os dois componentes. Fundamentado em pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória (SEVERINO, 2016), bem como nas experiências dos autores com o Programa, o estudo preliminar ampara-se em pesquisadores como Gatti et al. (2014), Dominschek e Alves (2017), Pimenta (2019) e Carvalho (2013), entre outros, com foco na formação docente crítica, reflexiva e investigativa. Defende-se que os estágios supervisionados, por sua estrutura obrigatória, abrangem dimensões diversas da prática pedagógica — ensino, gestão e contextos não escolares — e promovem uma práxis articulada à realidade escolar concreta. Já o PIBID, que possui amparo qualitativo e criticidade própria, como política de iniciação à docência, oferece experiências orientadas e colaborativas com foco na prática em sala de aula, contribuindo de forma diferente para a aproximação antecipada dos licenciandos à profissão de forma reflexiva. A análise demonstra que, embora a obrigatoriedade do PIBID possa representar um avanço na democratização da formação, sua implementação deve respeitar os tempos formativos e evitar sobreposições que fragilizem a função crítica dos estágios. Duas possibilidades práticas são discutidas em: a realização do PIBID no contraturno ou sua integração planejada à grade curricular. Conclui-se que, para assegurar uma formação plena e comprometida com a transformação da realidade educacional brasileira, é preciso garantir a coexistência qualificada entre os dois componentes, preservando suas especificidades e articulando suas contribuições para a construção de uma identidade docente crítica, autônoma e socialmente comprometida.

Palavras-chave: PIBID. Estágio Supervisionado. Formação Docente. Licenciatura. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil é regulamentada por dispositivos legais que

[1] Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Egresso do PIBID UNINTER, Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba, boazejewskia@gmail.com;
[2] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER, desire.d@uninter.com;
[3] Licenciando em Pedagogia e Pibidiano pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

asseguram, entre outras exigências, a realização dos estágios supervisionados obrigatórios como parte indissociável da licenciatura. Paralelamente, programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e reformulado por sucessivas portarias do MEC e da CAPES, têm se consolidado como experiências exitosas de aproximação entre universidade e escola pública, articulando a prática docente desde os primeiros períodos do curso com uma proposta pedagógica fundamentada, coletiva e reflexiva .

Embora atualmente facultativo, o PIBID tem sido reconhecido por seu potencial de formação prática e crítica dos licenciandos, o que tem gerado, no campo da pesquisa e da formulação de políticas públicas, o debate sobre sua possível obrigatoriedade.

Este trabalho preliminar parte, portanto, de um cenário hipotético em que o PIBID se torne componente obrigatório da formação inicial em todas as licenciaturas, ao lado dos estágios supervisionados já exigido pela legislação educacional brasileira. Essa proposta levanta uma questão crucial: é possível conciliar, de forma articulada e sem prejuízos à formação, o PIBID e os estágios supervisionados obrigatórios como experiências complementares na licenciatura?

Dessa forma, essa pesquisa tem por objetivo analisar a possibilidade de articulação entre o PIBID e os estágios supervisionados obrigatórios, assumindo como hipótese central que ambos podem coexistir sem que um substitua o outro. Defende-se, com base em uma leitura crítica da legislação e da prática formativa, que a manutenção simultânea dos dois componentes — mesmo sob a condição da obrigatoriedade do PIBID — possa ser possível, desde que se reconheçam suas finalidades específicas e se estabeleçam estratégias institucionais que evitem sobrecarga, garantam a qualidade formativa e promovam o desenvolvimento integral do futuro professor.

Portanto para responder ao objetivo proposto, este estudo adota uma abordagem qualitativa, orientada por uma pesquisa bibliográfica e exploratória (SEVERINO, 2016), tendo por base autores que defendem o PIBID como política formativa relevante, como Gatti et al. (2014), Dominschek e Alves (2017) e Biscaro (2023), bem como estudiosos que valorizam os estágios supervisionados em sua função investigativa e crítica, como Pimenta (2019),

Carvalho (2013).

2 O PROGRAMA PIBID E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

2.1 As funções distintas de cada componente na formação docente

Os estágios supervisionados e o PIBID ocupam lugares diferentes na formação inicial do professor, ainda que ambos dialoguem com a prática pedagógica. Os estágios são parte obrigatória da matriz curricular e, segundo Pimenta (2019), configuram-se como um espaço de síntese entre teoria e prática, com função investigativa e reflexiva. Já o PIBID é um programa formativo que visa aproximar o licenciando da realidade escolar por meio da iniciação à docência, como demonstram Gatti et al. (2014) em sua avaliação nacional.

A tentativa de substituir os estágios pelo PIBID ignora suas funções distintas, podendo comprometer a complexidade da formação docente. Como destaca Biscaro (2023), o PIBID contribui na dimensão didático-pedagógica, mas não deve ocupar o lugar do estágio, que possui diretrizes, núcleos e finalidades próprias.

2.2 As diferentes dimensões formativas dos estágios e a centralidade do ensino no PIBID

Um ponto crucial para distinguir os estágios supervisionados do PIBID está na amplitude das experiências formativas que cada componente proporciona. Os estágios supervisionados têm maiores possibilidades de se vincularem ao eixo da Extensão universitária, por meio da imersão do licenciando em contextos reais e diversos do campo educacional, enquanto o PIBID se insere prioritariamente no eixo do Ensino, com interseções pontuais na Pesquisa, ao articular teoria e prática de forma orientada à docência em sala de aula.

Nesse sentido, os estágios supervisionados apresentam uma complexidade interna expressa em *três grandes núcleos de atuação: (1) o núcleo do Ensino*, que envolve a prática docente direta em turmas da Educação Infantil,

do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e no próprio Magistério; *(2) o núcleo da Gestão e Supervisão Escolar*, mais evidenciado nas licenciaturas em Pedagogia, onde os estudantes acompanham o trabalho pedagógico em setores como secretaria, coordenação e direção; e *(3) os Diferentes Contextos Educacionais*, em que os estágios se estendem a instituições como hospitais, empresas e unidades do sistema prisional, reconhecendo a abrangência do trabalho pedagógico para além da escola tradicional.

Já o PIBID, mesmo com sua inegável contribuição à iniciação à docência, se concentra prioritariamente no primeiro núcleo: o da sala de aula. O foco do Programa está em inserir o licenciando nas atividades didático-pedagógicas escolares, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, execução e avaliação do ensino (GATTI et al., 2014; RODRIGUES; SILVA; MISKULIN, 2014). Essa delimitação, embora formativa, ocorre em níveis e modalidades institucionais e sociais complexas diferentes, quando comparado com os estágios supervisionados.

Dessa forma, equiparar ou substituir os estágios pelo PIBID - mesmo que somente a substituição do eixo do ensino - comprometeria significativamente a formação docente, pois reduziria a experiência do licenciando à dimensão da docência formal, negligenciando os demais espaços e funções educativas que compõem a realidade escolar e extraescolar. O equilíbrio entre os dois componentes reside, portanto, no reconhecimento de suas especificidades e complementaridades.

2.3 O lugar da pesquisa em cada proposta

A presença da pesquisa nos componentes formativos da licenciatura é incontornável. Contudo, a forma como ela se concretiza nos estágios supervisionados e no PIBID apresentam focos, métodos e intencionalidades distintas, o que reforça a especificidade de cada um.

Nos estágios supervisionados, especialmente quando orientado por concepções críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica, a pesquisa é concebida como um processo ativo, investigativo e reflexivo da prática escolar, fundamentado em bases teóricas sólidas (CARVALHO, 2013). Essa pesquisa

tem como objetivo compreender as contradições do espaço educativo e transformá-las a partir de uma práxis crítica e fundamentada. Para Pimenta (2019), os estágios representam o momento privilegiado da síntese entre teoria e prática, sendo uma pesquisa que parte da realidade escolar para produzir conhecimento e intervir de forma qualificada. Carvalho (2013) complementa ao afirmar que essa prática investigativa nos estágios exige rigor metodológico e análise crítica, superando abordagens meramente empíricas ou descritivas.

Já no âmbito do PIBID, a pesquisa também está presente e é sistematizada. Os participantes do Programa elaboram relatórios, desenvolvem projetos interdisciplinares, constroem produtos pedagógicos e frequentemente apresentam seus trabalhos em eventos acadêmico-científicos — o que atesta seu caráter de iniciação à pesquisa (DOMINSCHEK; ALVES ,2017; BISCARO, 2023). No entanto, a pesquisa no PIBID está geralmente voltada para a prática pedagógica em sala de aula, com foco na elaboração e avaliação de intervenções didáticas. Como destacam Dominschek & Alves (2017), o Programa articula teoria, prática e pesquisa com centralidade na experiência docente e na resolução de problemas concretos da realidade escolar.

Portanto, embora ambos os componentes envolvam pesquisa, os estágios supervisionados a orientam como análise crítica e teórica da prática escolar em sua totalidade, enquanto o PIBID a direciona à prática docente colaborativa e ao desenvolvimento pedagógico aplicado. Essa diferença não implica hierarquia, mas reforça a complementaridade entre ambos os percursos formativos, o que justifica sua coexistência, sem que um substitua o outro.

2.4 As contribuições formativas do PIBID e dos Estágios Supervisionados: complementaridade e especificidades

Tanto o PIBID quanto os estágios supervisionados oferecem contribuições valiosas e distintas à formação docente. O PIBID, enquanto política de iniciação à docência, aproxima o licenciando da realidade escolar por meio de atividades colaborativas, planejamentos pedagógicos, vivência de sala de aula e participação em projetos de ensino. Sua estrutura coletiva, orientada por professores da escola e da universidade, proporciona um ambiente fértil para o

desenvolvimento de competências didáticas e para o fortalecimento do vínculo com a educação básica (DOMINSCHEK; ALVES, 2017). Além disso, o Programa exige a elaboração de planos, relatórios e participação em eventos, incentivando o exercício da pesquisa, ainda que voltada à prática pedagógica (GATTI et al., 2014).

Os estágios supervisionados, por sua vez, são um componente curricular obrigatório, com função estruturante e síntese da formação inicial. Ao longo de seus três núcleos — *ensino, gestão e diferentes contextos educacionais* — os estágios permitem ao licenciando experienciar a complexidade do trabalho educativo em sua totalidade. Trata-se de um momento que exige protagonismo investigativo, elaboração de diagnósticos, planos de ação e intervenções, sendo compreendido, em abordagens críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica, como práxis formativa (PIMENTA, 2019; CARVALHO, 2013). Assim, tanto o PIBID quanto os estágios impulsionam a aproximação inicial com a docência, consolidam a autonomia e identidade profissional, a reflexão crítica e a capacidade de intervenção, no entanto em níveis, momentos e focos diferentes.

2.5 Propostas de conciliação entre os Estágios Supervisionados e PIBID obrigatório

Considerando a hipótese de que o PIBID se torne um componente obrigatório para a formação docente, torna-se indispensável discutir formas práticas e viáveis de conciliação com os estágios supervisionados, sem que um substitua o outro. Ambos possuem objetivos distintos e contribuições complementares para a constituição da identidade docente. Qualquer proposta de integração, portanto, exigirá planejamento institucional, diálogo intersetorial e responsabilidade formativa.

Duas alternativas principais podem ser pensadas:

1: PIBID no contraturno

Essa proposta consiste em organizar a realização do PIBID em contraturno, tendo por referência a oferta dos estágios supervisionados dentro

da carga horária do curso, uma vez que o turno comum refere-se ao horário matriculado pelo estudante. A vantagem é a preservação das cargas horárias e estruturas já existentes. No entanto, essa configuração impõe uma sobrecarga significativa ao estudante, sobretudo considerando que o PIBID deixaria de ser optativo e passaria a ser obrigatório. É fundamental destacar que essa jornada já é vivida por muitos estudantes que optam por participar do PIBID atualmente, conciliando-o com os estágios e estudos extracurriculares. Mas, ao tornar-se componente compulsório, a sobrecarga também se torna compulsória — gerando impactos negativos à saúde mental, à qualidade do desempenho acadêmico e à permanência estudantil, especialmente nos cursos mais vulneráveis.

2: PIBID dentro do turno de matrícula

A alternativa consiste em alocar o PIBID e os estágios dentro da grade horária ofertada pela Instituição de Ensino Superior, destinando alguns dias ao primeiro e outros ao segundo. Essa organização permite respeitar os tempos formativos de cada componente, reduzindo a sobrecarga e mantendo a qualidade da formação. Exige, no entanto, um esforço de articulação entre as instituições formadoras e as escolas-campo, com apoio de órgãos reguladores e flexibilização institucional, principalmente em razão da reorganização da carga horária dos cursos de licenciatura, que já são extensas por si só (GATTI, 2010).

Ambas as propostas não são isentas de desafios, mas apontam para a possibilidade concreta de coexistência entre os dois componentes, sem que um seja reduzido ao outro. A efetiva formação docente depende dessa articulação cuidadosa, garantindo o respeito às suas finalidades específicas e evitando retrocessos na política de formação de professores no Brasil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da hipótese de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pudesse se tornar um componente obrigatório nos cursos de licenciatura. Embora esse cenário ainda seja hipotético,

defendemos que sua efetivação representa uma possibilidade promissora para o fortalecimento da formação docente no Brasil. Acreditamos que a obrigatoriedade do PIBID, quando bem estruturada, pode contribuir para uma vivência mais ampla e qualificada da docência, garantindo a todos os licenciandos o direito a uma formação ancorada nas realidades escolares.

Contudo, essa hipótese exige atenção. Se, por um lado, o PIBID obrigatório pode democratizar o acesso a práticas significativas de iniciação à docência, por outro, não pode substituir ou esvaziar os estágios supervisionados, componente também fundamental e com funções distintas no percurso formativo. Nesse ponto, lançamos um alerta crítico*: o risco de sobreposição entre as funções dos dois componentes pode provocar uma leitura reducionista da docência, centrada exclusivamente na atuação em sala de aula, em detrimento de outras dimensões igualmente importantes, como a gestão escolar, os diferentes contextos educativos e a compreensão da escola como totalidade social.*

Esse risco se torna ainda mais grave diante de propostas que buscam reduzir ou eliminar os núcleos dos estágios que não envolvem diretamente o ensino, ou mesmo extinguir a dupla diplomação em cursos que preveem bacharelado e licenciatura. Conforme demonstra os estudos de Santos e Diniz-Pereira (2016), tais movimentos desconsideram a complexidade da formação docente e esvaziam sua função crítica, investigativa e transformadora.

Dessa forma, reafirmamos: PIBID e estágio supervisionado devem coexistir como componentes articulados, mas não substitutivos. A ampliação do PIBID, mesmo como política obrigatória, deve vir acompanhada de planejamento institucional, diálogo entre universidade e escola, e compromisso com uma formação docente ampla, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BISCARO, Adriana De Fátima Vilela. **Contribuições do PIBID aos Licenciados Egressos:** desafios para a política e para a gestão educacional. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2023.

Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/5351/1/AdrianadeFatimaVilellaBiscaro.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2025.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 321-339, set., 2013. ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640245. Acesso em: 10 de julho de 2025.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 624-644, dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839. Acesso em: 10 de julho de 2025.

GATTI, Bernadete A. *et al*. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6. Acesso em: 10 de julho de 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In:* CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (Orgs.). **Formação Docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2025.

RODRIGUES, Márcio Urel; SILVA, Luciano Duarte da; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. *In*: II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014. **Anais Eletrônicos**, São Paulo: UNESP; PROGRAD, p. 7984-7996. 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6338775a-b761-40a8-93e3-0f8165c5375f. Acesso em: 10 de julho de 2025.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no

Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 de julho de 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Juliane Kelm Ramos[1]

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa duas experiências de formação continuada em letramento audiovisual desenvolvidas no âmbito do mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO-UFPR): uma oficina presencial e um curso assíncrono, ambos voltados a docentes da área. A pesquisa teve como objetivo avaliar o potencial formativo do letramento audiovisual, por meio do cinema, na qualificação crítica das práticas pedagógicas no ensino de Sociologia. Partiu-se de um diagnóstico aplicado a 28 professores da rede pública paranaense, que evidenciou o uso instrumental do cinema em sala de aula e a ausência de formação específica em análise fílmica. A oficina "Montando o Quebra-Cabeça", estruturada a partir do curta-metragem *Baile* (Bittar, 2019), mobilizou procedimentos de desmontagem técnica e leitura sociológica de *frames*. Já o curso "Letramento Audiovisual", realizado de forma assíncrona, foi organizado em quatro módulos e utilizou o filme *Bacurau* (Mendonça Filho; Dornelles, 2019) como estudo de caso principal. A metodologia qualitativa incluiu análise das produções dos participantes, questionários avaliativos e registros de discussões coletivas. Os resultados indicaram apropriação significativa da linguagem cinematográfica e interesse dos cursistas em incorporar práticas críticas de análise fílmica às suas aulas. O estudo conclui que o letramento audiovisual constitui uma estratégia promissora para articular imaginação sociológica, análise estética e prática pedagógica, contribuindo para superar o uso normativo do cinema na educação básica.

Palavras-chave: Letramento Audiovisual; Formação Docente; Imaginação Sociológica; Análise Fílmica; Cinema na Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo investiga o letramento audiovisual como estratégia de formação continuada para professores de Sociologia, diante dos desafios impostos pelos repertórios culturais e midiáticos dos estudantes da educação básica. Em um contexto de ubiquidade das imagens digitais (Beiguelman, 2021), o cinema se apresenta como linguagem formativa e crítica (Fresquet, 2013).

A pesquisa pergunta: De que modo o letramento audiovisual pode ser integrado à formação continuada de professores de Sociologia, contribuindo

[1] Mestra em Sociologia (PROFSOCIO-UFPR), especializanda em Mídias na Educação (UFPR/UAB). Graduada em Sociologia pela PUC-PR e professora da Educação Básica do Paraná. E-mail: ramoskelmjuliane@gmail.com

para práticas pedagógicas críticas na educação básica? Justifica-se pelo uso ainda ilustrativo do cinema nas escolas e pela falta de formação específica (Ramos, 2025). Com base em autores como Kleiman (1995), Soares (2009), Metz (1980) e Mills (1969), analisam-se dois produtos desenvolvidos no PROFSOCIO-UFPR: uma oficina com o curta *Baile* (2019) e um curso com o filme *Bacurau* (Mendonça Filho; Dornelles, 2019). O objetivo deste estudo é avaliar o potencial formativo do letramento audiovisual na formação continuada de professores de Sociologia, considerando sua capacidade de articular análise estética, imaginação sociológica e prática pedagógica crítica.

2.METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do mestrado profissional em Sociologia (PROFSOCIO-UFPR), com base na dissertação *A Sociologia em Cena: Explorando o Letramento Audiovisual na Formação Continuada* (2025). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando investigação teórica e intervenção prática voltada à formação docente.

A primeira etapa consistiu no diagnóstico das práticas de 28 professores de Sociologia da rede pública do Paraná, complementado por análise de políticas educacionais (Lei 13.006/2014 e BNCC) e avaliação crítica de 210 vídeos do Canal do Professor/SEED-PR.

A intervenção formativa compreendeu dois produtos principais: uma oficina presencial de 6 horas (*Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem e análise fílmica*), com análise do curta *Baile* (Bittar, 2019), e um curso assíncrono *de Capacitação em Letramento Audiovisual* de 60 horas realizado via Google Classroom, estruturado em quatro módulos e centrado no estudo do filme *Bacurau* (Mendonça Filho; Dornelles, 2019).

A avaliação das experiências envolveu análises fílmicas elaboradas pelos participantes e questionário. Os dados evidenciaram avanços na apropriação crítica da linguagem cinematográfica e apontaram desafios estruturais para a consolidação de propostas formativas nessa área.

A construção das atividades e dos instrumentos avaliativos foi orientada por uma perspectiva freireana de educação e fundamentada em referenciais sobre letramento crítico (Kleiman, 1995; Soares, 2009), linguagem

cinematográfica (Aumont & Marie, 2003; Metz, 1980) e imaginação sociológica (Mills, 1969).

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO LETRAMENTO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A proposta de letramento audiovisual como política formativa docente fundamenta-se em três eixos teóricos: os estudos sobre letramento como prática social e crítica; os aportes da linguagem cinematográfica como mediação simbólica; e as contribuições da Sociologia para a leitura de mundo, com destaque para o conceito de imaginação sociológica.

Antes do desenvolvimento dos produtos formativos, foi aplicado um questionário diagnóstico a 28 professores de Sociologia do PROFSOCIO-PR, com o objetivo de mapear percepções, desafios e práticas relacionadas ao uso do cinema em sala de aula. Os dados indicaram um uso frequente, porém limitado, do audiovisual, geralmente restrito à função ilustrativa, além da ausência de formação específica em linguagem cinematográfica.

A sobrecarga de trabalho, falta de tempo e infraestrutura foram apontadas como barreiras à participação em atividades formativas. Esses achados reforçaram a proposta de letramento audiovisual e orientaram sua concepção metodológica, com foco em clareza conceitual, concisão e aplicabilidade prática.

3.1 Letramento como prática social e crítica

A noção de letramento, conforme Kleiman (1995) e Soares (2009), ultrapassa o domínio técnico da leitura e da escrita, sendo compreendida como uma prática social situada, ideológica e culturalmente mediada. Kleiman (1995) destaca que o letramento envolve usos reais da linguagem em contextos específicos, exigindo do educador uma postura crítica diante das formas de significação e poder.

Soares (2009) reforça essa perspectiva ao destacar a pluralidade dos letramentos, compreendidos como práticas sociais diversas que envolvem diferentes formas de leitura e produção de sentido. Embora não enumere explicitamente letramentos como o audiovisual, sua abordagem reconhece a existência de múltiplas linguagens que circulam na sociedade contemporânea. Para a autora, cabe à escola promover o acesso crítico a essas linguagens,

considerando suas materialidades, funções sociais e efeitos ideológicos.

No campo da Educação, o letramento audiovisual ultrapassa a decodificação de imagens e sons, envolvendo a leitura crítica de representações e discursos midiáticos. Formar professores nessa perspectiva é formar sujeitos críticos, capazes de mediar com os estudantes uma leitura reflexiva do mundo.

3.2 A linguagem cinematográfica como forma de conhecimento

O cinema é uma linguagem estética e narrativa dotada de códigos próprios, que articula imagem, som, movimento e tempo de maneira simbólica (Metz, 1980). Para Marcel Martin (2005), seus elementos técnicos — como enquadramento, plano, montagem, som e *mise-en-scène* — não são escolhas neutras, mas dispositivos que moldam o olhar e afetam diretamente a recepção do espectador.

Compreender as estruturas da linguagem cinematográfica contribui para que o cinema deixe de ser utilizado apenas como recurso ilustrativo e passe a ser tratado como linguagem. Essa perspectiva está alinhada com as proposições de Fresquet (2013), que defende uma abordagem crítica e sensível do cinema na escola. O letramento audiovisual, nesse contexto, contribui para a leitura crítica das imagens, desnaturalizando discursos e revelando as disputas simbólicas presentes nas representações sociais.

Beiguelman (2021) amplia essa discussão ao afirmar que as imagens funcionam como tecnologias de poder nos ambientes digitais, moldando regimes de visibilidade, controle e subjetivação. Assim, formar professores leitores críticos da linguagem cinematográfica implica também reconhecer as dimensões políticas e tecnológicas da imagem no campo educacional contemporâneo.

3.3 Imaginação sociológica e análise fílmica

A articulação entre cinema e ensino de Sociologia se sustenta no conceito de imaginação sociológica, formulado por C. Wright Mills (1969), entendido como a capacidade de perceber as conexões entre experiências individuais e estruturas sociais mais amplas, relacionando biografia e história, cotidiano e contexto.

No ambiente escolar, esse exercício implica incentivar os estudantes a

compreenderem suas vivências a partir das mediações sociais, econômicas, políticas e culturais que as atravessam. O cinema, enquanto linguagem sensível e narrativa, contribui para esse processo ao representar conflitos, identidades, relações de poder e dilemas éticos, funcionando como mediador simbólico da realidade social.

Berger e Luckmann (2004) reforçam essa perspectiva ao afirmar que o real é construído por meio de processos simbólicos. Nessa chave, o cinema opera como artefato cultural que não apenas reflete, mas participa da construção do mundo social, configurando-se como ferramenta legítima para o desenvolvimento da análise sociológica crítica.

3.4 Políticas de Formação Docente e o Audiovisual na Escola

No Paraná, o Canal do Professor (SEED-PR) consolidou-se como plataforma digital de formação continuada, com ênfase no formato audiovisual. Contudo, a Resolução nº 3.659/2024, que regulamenta essas ações, carece de critérios claros de certificação e controle de participação, comprometendo sua efetividade.

A análise de 210 vídeos publicados em 2024 evidenciou predominância de conteúdos institucionais e ausência de diálogo com os docentes. Sem comentários ou mediação ativa, o canal atua de forma unidirecional, priorizando a transmissão de diretrizes da mantenedora. À luz de Bourdieu (2007), trata-se de uma estratégia de reprodução simbólica, na qual o Estado impõe um arbitrário cultural e invisibiliza os saberes docentes.

Como apontam Tozetto e Domingues (2023), essa lógica de formação padronizada reforça o papel do professor como reprodutor de normas, esvaziando sua potência crítica. Embora a BNCC (2018) valorize o uso de múltiplas linguagens e o pensamento reflexivo, o cinema segue subutilizado e raramente problematizado nas formações oficiais.

Os dados do questionário diagnóstico aplicado a 28 professores vinculados ao PROFSOCIO-PR confirmam esse cenário: 91,3% relataram falta de tempo para debates fílmicos e 77% nunca receberam formação em linguagem cinematográfica. Nesse contexto, a oficina e o curso apresentados neste estudo se colocam como propostas críticas que reconhecem o cinema como linguagem

e espaço de disputa simbólica.

4 PRODUTOS FORMATIVOS: LETRAMENTO AUDIOVISUAL

A presente seção tem como objetivo descrever e analisar as práticas formativas desenvolvidas a partir da proposta de letramento audiovisual, estruturadas em dois momentos principais: a oficina *Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem e análise fílmica* e o curso assíncrono de *Capacitação em Letramento Audiovisual*.

4.1 Oficina "*Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem e análise fílmica*"

A oficina *Montando o Quebra-Cabeça: desmontagem e análise fílmica* foi concebida como uma experiência formativa para professores de Sociologia, com o objetivo de promover o letramento audiovisual por meio da análise técnica e simbólica da linguagem cinematográfica. Realizada presencialmente com a turma de 2024 do PROFSOCIO-UFPR, teve certificação de 6 horas e abordou, de forma integrada, conceitos como plano, enquadramento, ângulo, mise-en-scène e montagem.

A proposta foi organizada em cinco etapas: (1) apresentação dos objetivos e do referencial metodológico; (2) exibição integral do curta *Baile* (2019), de Cíntia Domit Bittar; (3) discussão coletiva das impressões iniciais; (4) análise técnica e interpretativa de uma cena específica (10min30s a 11min01s); e (5) atividade prática em duplas, com análise de frames entregues em envelopes, acompanhados por ficha com questões orientadoras.

Inspirada em Metz (1980), Vanoye e Goliot-Lété (2012), Aumont e Marie (2003), Berger e Luckmann (2004) e Mills (1969), a oficina articulou leitura estética e leitura social, compreendendo o cinema como linguagem que comunica sentidos, mobiliza emoções e expressa disputas simbólicas. A escolha do curta *Baile* (Bittar, 2019) deve-se à sua riqueza visual e à delicadeza com que aborda pertencimento, gênero e invisibilidades sociais, permitindo múltiplas camadas de interpretação.

4.2 O curso de capacitação "Letramento Audiovisual para Professores de Sociologia"

O curso de capacitação em letramento audiovisual, principal produto da

dissertação, foi ofertado de forma assíncrona no *Google Classroom*, entre setembro e outubro de 2024. As videoaulas, com duração entre 7 e 18 minutos, priorizaram clareza didática e densidade conceitual, considerando a sobrecarga relatada por 28 professores de Sociologia vinculados ao PROFSOCIO-PR, conforme questionário diagnóstico.

As videoaulas foram gravadas em tom conversacional, buscando evitar uma abordagem verticalizada e criar aproximações com a dialogicidade freiriana, mesmo em ambiente assíncrono — o que constitui, por si só, um desafio. Ainda que o formato não tenha possibilitado a construção ao vivo do diálogo, a proposta firma o compromisso da valorização dos saberes docentes e a provocação de reflexões críticas. Em alguns momentos, o material dialogava diretamente com os professores; em outros, alternava o formato, explorando recursos de edição do aplicativo CapCut — como o uso de narração em voz sintética sobreposta a trechos de filmes exibidos ao fundo, buscando diversificar o olhar e estimular diferentes formas de escuta e leitura crítica. Com 60 horas certificadas pela UFPR, foi estruturado em quatro módulos: Introdução ao Cinema; Cinema Brasileiro e as Fronteiras Globais; Imaginação Sociológica e Linguagem Cinematográfica; Legislação e Edição.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tanto a oficina quanto o curso demonstraram a apropriação progressiva dos conteúdos, a ampliação do repertório analítico dos participantes e indícios de superação do uso tradicional do cinema como mero recurso ilustrativo. Ao priorizarem o olhar, a escuta e a construção de sentidos, ambas as propostas reafirmaram o potencial do letramento audiovisual para a formação crítica de professores de Sociologia.

Quadro 1 – Sistematização das Análises Fílmicas nas Experiências Formativas

Atividade	Recursos Cinematográficos Analisados	Temas e Processos Sociais Identificados	Afetos e Reações Estéticas Suscitadas
Oficina – Análise de *Baile* (Bittar, 2019).	Planos médios e próximos, *mise-en-scène* cotidiana, ângulos ao nível dos olhos.	Exclusão social, envelhecimento, relações de poder.	Compaixão, nostalgia, cansaço, justiça.
Curso – Análise Crítica de Filmes Livres.	*Close-ups* de rostos, cortes abruptos, luz e sombra, som diegético.	Racismo estrutural, colonialismo, conflito de classes.	Angústia, indignação, surpresa, inquietação.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A análise integrada das respostas dos participantes nas duas experiências formativas revela uma apropriação crítica da linguagem cinematográfica articulada à imaginação sociológica. Na oficina, os cursistas demonstraram domínio gradual de categorias técnicas — como plano, ângulo, *mise-en-scène* e mixagem —, relacionando-as a aspectos simbólicos e sociais presentes nos *frames* do curta *Baile* (Bittar, 2019). A atividade em grupo, guiada por perguntas estruturadas, estimulou leituras sensíveis sobre desigualdade, envelhecimento, trabalho e pertencimento.

No curso, os participantes mobilizaram recursos como planos fechados, som diegético e montagem para analisar filmes escolhidos por eles, conectando forma e conteúdo em interpretações sobre racismo estrutural, autoritarismo e conflito de classes. As produções textuais evidenciaram assimilação dos conceitos propostos e sensibilidade às camadas expressivas do cinema, indicando um processo formativo em construção.

Esses achados dialogam com autores que reconhecem o cinema como linguagem complexa e formativa. Metz (1980) e Fresquet (2013) destacam sua dimensão simbólica e narrativa; Beiguelman (2021) aponta a centralidade das linguagens visuais na cultura digital; e, do campo dos letramentos críticos, Kleiman (1995) e Soares (2009) defendem práticas pedagógicas situadas, capazes de ampliar o engajamento e a agência docente.

Ao cruzar elementos estéticos, emoções e categorias sociológicas, os participantes ampliaram suas possibilidades interpretativas. Como aponta Metz (1980), o cinema mobiliza formas de identificação e desejo que ultrapassam a linguagem verbal. Para hooks (2023), trata-se também de um campo de disputa simbólica, no qual as imagens produzem significados, desestabilizam ideologias e moldam percepções individuais e coletivas.

Os resultados evidenciam a urgência de políticas públicas que reconheçam o audiovisual como linguagem formativa na educação básica e na formação continuada. A ausência de espaços institucionais para a análise crítica de imagens e sons — como evidenciado na análise do Canal do Professor da SEED-PR, onde predominam conteúdos normativos e de reprodução ideológica compromete práticas pedagógicas mais críticas (RAMOS, 2025).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas formativas analisadas neste artigo evidenciaram apropriação da linguagem cinematográfica e indícios de deslocamento em relação ao uso ilustrativo do audiovisual em sala de aula. Os resultados sugerem que o letramento audiovisual se configura como prática contínua, vinculada à ampliação de repertórios metodológicos e à leitura do cinema como linguagem estética. Ambos os produtos mostraram potencial de replicação. No curso assíncrono, uma limitação observada foi a baixa adesão à atividade avaliativa final, exigida para certificação, aspecto relacionado à sobrecarga de trabalho. Como desdobramento, está em desenvolvimento um repositório digital de curtas com fichas pedagógicas voltadas ao ensino de Sociologia. Os achados também fundamentam uma proposta de investigação em nível de doutorado, voltada à análise do cinema como forma de pensamento social.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Papirus, 2003.

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho; Juliano Dornelles. Produção: Emilie Lesclaux, Saïd Ben Saïd e Michel Merkt. Brasil: CinemaScópio Produções, SBS Productions, 2019. 1 filme (131 min).

BAILE. Direção: Cíntia Domit Bittar. Brasil, 2019. 1 filme (curta-metragem).

BEIGUELMAN, Gisele. **Políticas da imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: **crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern, Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 16 jun. 2024.

CANAL DO PROFESSOR. Formação Continuada SEED-PR. **YouTube**, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCFPIwM0tgqzhSlm0U78AOxQ. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

hooks, bell. Cinema vivido. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2023

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Revisão de Nuno Marques. Lisboa: Dinalivro, 2005.

METZ, Christian. **O significante imaginário**: **psicanálise e cinema.** Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 3.659/2024 – GS/SEED*. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/12643/res_36592024.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMOS, Juliane Kelm. **A sociologia em cena: explorando o letramento audiovisual na formação continuada.** 2025. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaiane de Góis. A formação continuada padronizada do professor: uma análise do Projeto da SEED-Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21589, p. 1–18, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21589. Acesso em: 15 jul. 2025.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas: Papirus, 2012.

A MATERIALIDADE DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA COMO FUNDAMENTO DO PROGRAMA PIBID: RELATOS E VIVÊNCIAS

André Henrique Boazejewski Pereira[1]

Desiré Luciane Dominschek[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), compreendendo-a como subsídio didático-metodológico para a formação inicial docente. Trata-se de um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia do autor, agora ampliado com base na materialidade dos relatos de pibidianos, os quais evidenciam que os cinco momentos da PHC são vivenciados concretamente no interior do Programa. No momento da prática social como ponto de partida, o pibidiano ingressa na escola e no PIBID com uma visão fragmentada da docência, marcada por experiências empíricas e sem articulação teórica, sendo acolhido em um ambiente ainda desconhecido. Na problematização, passa a identificar contradições e desafios da realidade escolar — desde dificuldades de aprendizagem até a precariedade de infraestrutura — e começa a formular questões sobre o papel do professor, da escola e de sua identidade docente. Com a instrumentalização, apropria-se de saberes científicos e didáticos por meio dos encontros formativos, participação em eventos, projetos de intervenção e da observação sistematizada da prática pedagógica. No momento da catarse, elabora uma compreensão mais crítica sobre a escola pública, sobre o sentido da formação docente e sobre sua inserção político-pedagógica. Por fim, na prática social como ponto de chegada, passa a atuar com maior intencionalidade, propondo intervenções pedagógicas significativas, refletindo coletivamente e transformando qualitativamente sua própria práxis. Assim, ao integrar os fundamentos da PHC, o PIBID evidencia-se como espaço privilegiado de formação crítica, articulando teoria e prática na realidade concreta da escola. Como metodologia, utilizou-se a abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e análise documental (SEVERINO, 2016) dos relatórios produzidos por estudantes do PIBID entre 2018 e 2020, ancorada em autores como Bernadete Gatti (2010, 2014), Dermeval Saviani (2013, 2018), Dominschek e Alves (2017), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Sánchez Gamboa (2012), Severino (2016), Vitor Henrique Paro (2016).

Palavras-chave: PIBID. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Docente .

1 INTRODUÇÃO

[1] Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Egresso do PIBID UNINTER, Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba, boazejewskia@gmail.com;
[2] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER, Coordenadora do PIBID UNINTER desire.d@uninter.com

Criado em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo a valorização da formação inicial de professores, promovendo uma aproximação qualificada entre universidade e escola pública, a integração entre teoria e prática, o fortalecimento da identidade docente e a construção de uma práxis pedagógica fundamentada e crítica (GATTI, 2014; DOMINSCHEK; ALVES, 2017). Nesse processo, o licenciando tem a oportunidade de vivenciar de forma concreta o cotidiano da escola básica, compreendendo suas múltiplas determinações e desafios.

Tanto a proposta formativa do PIBID quanto a inserção progressiva do licenciando na realidade escolar se articulam profundamente com os pressupostos teóricos, didáticos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), elaborada por Dermeval Saviani. Estruturada em cinco momentos dialeticamente articulados — prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada — a PHC oferece uma base potente para pensar a formação docente como mediação crítica entre conhecimento sistematizado e transformação da realidade (SAVIANI, 2018).

Este artigo tem como objetivo analisar e fundamentar o PIBID à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo-a como subsídio didático-metodológico para a formação docente inicial. Trata-se de um desdobramento da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia do autor, que investigou os impactos do Programa na formação de licenciandos e, agora, amplia-se ao evidenciar como os princípios da PHC podem ser concretamente vivenciados no interior do PIBID.

A metodologia adotada é qualitativa (SEVERINO, 2016), com base em revisão bibliográfica e análise documental dos relatórios produzidos por pibidianos entre 2018 e 2020. Esses relatos, autorizados pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER (CAAE: 46094021.0.0000.5573), são utilizados como registros empíricos que ilustram de forma concreta como os cinco momentos da PHC podem ser efetivados na prática formativa do Programa, demonstrando sua viabilidade e potência no campo da iniciação à docência.

2 PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é estática, isto é, finalizada, imutável, linear, fixa e limitada. Pelo contrário, trata-se justamente de uma construção coletiva, intencional, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (SAVIANI, 2013, 2018).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na "[...] transformação da sociedade e não sua manutenção" (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta vai justamente de encontro com a concepção do PIBID para a formação inicial de professores. Segundo Dominschek e Alves (2017):

> O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica. *O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura* (p. 634, destaque nosso).

Sendo assim, o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

Considerando tal concepção, também é válido destacar que o programa

não consiste em participações descontextualizadas ou com uma atuação indireta dos orientandos, pois o PIBID, em sua proposta, se caracteriza justamente pela aproximação e atuação direta do licenciando com a instituição vinculada, de forma intencional e crítica (PASSOS, 2014, p. 00815).

Portanto, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018), possibilitando uma aproximação entre ambos.

2.1 Os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Critica no PIBID

O primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica, *a prática social como ponto de partida*, refere-se à inserção concreta dos sujeitos na realidade educativa. No início do processo formativo, segundo Saviani (2018), os licenciandos partem de uma visão sincrética — desordenada e fragmentada —, marcada por vivências empíricas e imediatas, enquanto os professores orientadores operam com uma visão sintética, mais articulada, ainda que provisória.

No contexto do PIBID, essa diferença se expressa na prática: os professores, embora dominem a dinâmica do Programa, elaborem planejamentos com os demais docentes da escola, escolham textos para estudo, definam conteúdos, participem de eventos e organizem os cronogramas das ações formativas, ainda não conhecem profundamente a turma com a qual atuarão. Sua compreensão inicial, embora estruturada, é uma “síntese precária” (SAVIANI, 2018, p. 56). Já os pibidianos, ao ingressarem no Programa, ainda não conseguem articular plenamente a experiência pedagógica e suas implicações sociais, iniciando um percurso que será progressivamente ressignificado pela práxis.

> Iniciei no programa em setembro de 2020 [...] .Realizei minha inscrição, passei no processo seletivo e fiquei bem ansiosa e apreensiva para saber mais sobre. *Com o tempo, pesquisas e as reuniões fui*

> *entendendo que se tratava de um programa de iniciação a docência*, financiado pela Capes, afim de aprimorar nossas formações como estudantes de licenciatura através da aproximação da realidade prática de atividades pedagógicas em escolas públicas (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 25, p. 1, 2020, destaque nosso).

O segundo momento, isto é, a *problematização*, trata-se "de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar" (SAVIANI, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os pibidianos quanto os docentes, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que permeiam sua relação formativa.

> é necessário se pensar como a escola no tempo presente tem sido refletida, não se limitando ao papel de ler, escrever, operações aritméticas e conhecimentos desarticulados, haja vista como esse espaço tem atingido os sujeitos que compõem (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 26, p. 10, 2020).

Já o terceiro momento da PHC, a *instrumentalização,* trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (SAVIANI, 2018), onde parte destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo.

No PIBID, esses instrumentos podem ser sintetizados em três eixos principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades nucleares desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos. Assim, os *encontros formativos* ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes; *as visitas semanais na escola* que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático-

metodológica, tendo envolvimento com o corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas; e as *pesquisas e participação em eventos*, promovendo a integração científico-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os resultados das investigações propostas no âmbito educativo, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (SEVERINO, 2016).

> O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na pratica e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 13, p.10, 2018).
>
> aprendi na parte prática as dificuldades que as coordenações e professores tem com certas questões de materiais e divisões de sala (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019).
>
> as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 14, p. 5, 2020).
>
> Um ponto positivo que vejo no PIBID é o material que é passado, sempre mostrando o que esta acontecendo, trazendo para nós os acontecimentos atuais (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 23, p. 2, 2020).
>
> Com as reuniões de formação foi possível compreender , como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...] . Com os eventos foi possível interagir sobre diversos temas relacionados a educação e ao programa Pibid. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática alguns itens mostrados no minicurso das Normas ABNT (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 4, 2020).

O quarto momento da PHC**,** a *catarse*, refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras transformação e compreensão, pois altera-se direta e indiretamente a relação

qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política.

Nessa linha de raciocínio, diante do PIBID, o momento catártico pode vir a ocorrer quando o licenciando, ao vivenciar e se apropriar dos três eixos nucleares do Programa, compreende não só o objetivo deste, mas sim, a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social; a realidade escolar, seus insumos e materialidade, bem como e seus desdobramentos institucionais, legais e culturais (PARO, 2016); a práxis educativa junto a sua questão qualitativa; a inferência didático-metodológica das atividades realizadas; a construção coletiva, intencional, pedagógica e sistematizada do conhecimento; a função da escola e do professor; entre outros pontos.

> Nota-se o quão fundamental é o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na formação dos licenciandos, no qual ele possibilita suprir as defasagens existentes na graduação, com a prática que muitas vezes apenas os estágios obrigatórios não suprem esta lacuna. *A valorização da formação docente, a realidade do cotidiano escolar e o porquê lutar pela escola pública se evidenciam mais ainda com o programa, além do desenvolvimento crítico e humano* (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 27, p. 7, 2020, destaque nosso).
>
> Os princípios articuladores na formação para a docência, existe uma conexão entre teoria e pratica, uma integração entre escola básica e instituição formadora, articulação entre ensino pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Tudo isso qualifica a formação a educação e isso é possível qualificar com os programas (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 2, 2020).

Por fim, o “último” momento da PHC é a *prática social como ponto de chegada,* a qual tanto o discente quanto o docente possuem suas compreensões e dimensionamentos críticos mais orgânicos, qualitativos (SAVIANI, 2018), “evoluídos”. De mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem e em si mesmo, tendo maior confiança e consciência acerca das relações escolares, suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza.

> Como futura educadora, hoje é possível ver de uma forma mais nítida a importância da pesquisa, leitura e interpretação dos textos acadêmicos e artigos, *em vista do meu saber quando iniciei ao projeto ao meu saber atual* notei que meu aprendizado ao longo deste ano foi muito grande, fazendo com que eu pudesse melhorar no âmbito acadêmico, em sala de aula com meu aprendizado e também disseminando a pesquisa e sua importância com meus colegas (PIBIDIANA, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019, destaque nosso).

> A interação entre os alunos, a troca de ideias e a apresentação de ângulos diferentes do mesmo tema produz um efeito enriquecedor, oferece argumentações possíveis e formas de apresentar diferentes, *essas novas perspectivas deixam-nos mais à vontade para a apresentação de soluções e explanação de ponto de vista e defesa dos mesmos* (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 7, p. 19 , 2018, destaque nosso).

3 PHC: UM PASSO A PASSO, FASES OU MOMENTOS ARTICULADOS?

É comum ouvirmos, mesmo em espaços formativos, a leitura equivocada de que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) propõe uma sequência rígida de etapas, como se fosse uma receita didática a ser seguida ponto a ponto. Nada mais distante de sua proposta. Saviani (2018, p. 60) é enfático ao afirmar que os cinco momentos da PHC compõem um movimento *único, orgânico e articulado, cuja duração e peso variam conforme o contexto em que se realiza a prática pedagógica.*

Essa compreensão advém de sua base dialética, que recusa fragmentações e entende o processo educativo em sua totalidade histórica, social e cultural. Como destaca Sánchez Gamboa (2012), a concepção dialética exige considerar as múltiplas determinações da realidade concreta, tais como contradição, temporalidade, historicidade, trabalho e transformação — entendendo o ser humano como sujeito inserido e condicionado por um contexto histórico maior, que, ao mesmo tempo, é capaz de transformá-lo.

Seguindo esse raciocínio, Galvão, Lavoura e Martins (2019) reforçam que os momentos da PHC não se sucedem mecanicamente, mas estão em constante inter-relação. A prática social é também catarse, pois já contém em si elementos da realidade que, ao serem vividos e compreendidos, produzem transformação. Do mesmo modo, problematização e instrumentalização são práticas sociais, pois os problemas detectados e os instrumentos culturais mobilizados para sua superação são originários da própria realidade vivida — e não algo externo a ela.

Mais ainda: esses mesmos momentos também são movimentos catárticos, pois afetam a forma como o sujeito compreende o mundo e a si mesmo, modificando sua consciência e tornando-o capaz de ação crítica. Nesse sentido, ao vivenciar o PIBID — em seus encontros formativos, intervenções escolares e participação em eventos — o licenciando não percorre uma trilha linear, mas mergulha num processo formativo dialético, no qual teoria e prática se fundem em atos de reflexão, apropriação crítica e transformação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, ao articular estudos teóricos, vivências escolares e participação em eventos, proporciona aos licenciandos uma imersão concreta na docência, revelando a materialidade da educação em suas múltiplas dimensões. As atividades desenvolvidas, os desafios cotidianos enfrentados, os conflitos pedagógicos, a organização administrativa da escola e as relações com o corpo docente e discente permitem aos pibidianos reconhecer de forma mais clara as necessidades dos estudantes, suas potencialidades e os caminhos possíveis para intervenção pedagógica crítica.

Essa experiência concreta contribui para a compreensão ampla dos recursos escolares, abrangendo desde os espaços físicos e infraestrutura até os objetos didáticos — como livros, brinquedos, materiais de jogos —, além das formas de gestão, planejamento e encaminhamento das práticas pedagógicas, com suas contradições e limitações (PARO, 2016). Em outras palavras, vivencia-se a especificidade da escola enquanto mediação entre saber sistematizado e realidade social (SAVIANI, 2013).

Ao integrar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o PIBID favorece uma formação docente comprometida com a transformação social, superando visões tecnicistas ou assistencialistas. A articulação entre teoria e prática, por meio da práxis educativa, consolida-se como eixo central, permitindo que docentes e discentes elaborem compreensões mais críticas sobre o sistema educacional, as políticas públicas, os processos didáticos e os sentidos sociais da escola (SAVIANI, 2018).

REFERÊNCIAS

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839. Acesso em: 12 de julho de 2025.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GATTI, Bernadete A. *et al*. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, 2014. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6. Acesso em: 12 de julho de 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais Eletrônicos.** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2025.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

A INDÚSTRIA DA PATOLOGIZAÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA ATUAÇÃO DE POLÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA E PARA VIDA

Andréia Heiderscheidt Fuck[1]

Peterson Vitorio dos Santos[2]

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir o impacto da implementação (atuação) das/em políticas que norteiam e regulamentam a educação, sua efetivação no contexto escolar, especificamente as que se referem ao autismo e suas implicações no processo de medicalização e patologização da vida numa sociedade regida pelo neoliberalismo. Numa abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, tendo como referenciais autores que problematizam as políticas que sustentam os projetos meritocráticos, dissimulados por *slogans* como "Educação para todos" Freitas (2018), com destaque para Ball, Maguire e Braun (2016), com o livro "Como as escolas fazem as políticas", Peroni (2015), Krawczyk e Marangón (2010), Dardot e Laval (2016) estabelecendo diálogo com Sawaia (2001), Moysés e Collares (2020) que discutem os processos de assujeitamento e patologização da vida. Estabelece diálogo entre a legislação vigente referente ao autismo, documentos norteadores e textos que discutem e problematizam as políticas neoliberais, que visam naturalizar a meritocracia, a concorrência, a competição na sociedade, nos espaços e dos sujeitos, em todos os aspectos da vida. As atuações de políticas baseiam-se e relacionam-se juntamente a três aspectos-constitutivos da realidade confusa da vida da escola: materiais, interpretativos e discursivos, tomados em conjunto, tornam-se uma versão de "semiótica de materiais", ou seja, são interpretados e colocados em prática a partir dos diferentes contextos, sobretudo porque na maioria das vezes são pensadas e formuladas por um grupo de pessoas distante da realidade escolar (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Essa questão se encontra inserida em um contexto escolar cujas complexidades não podem ser ignoradas em uma análise crítica: movimentos neoliberais que buscam transformar a educação em mercadoria Laval, (2019), movimentos de patologização e medicalização da vida, que transformam tudo que escapa às normas em problemas médicos individuais, Moysés e Collares (2020). Diante das discussões que atravessam a patologização e a medicalização da vida, nos encontramos com a temática da desmedicalização da educação. Concluimos assim, que o processo de desmedicalização é um compromisso social em prol da vida, antes de encaminhar as crianças para serem submetidas a diagnósticos e obterem laudos, é importante revisitarmos a didática, a lógica competitiva que está sendo socialmente imposta e consolidada nas escolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Neoliberalismo. Medicalização. Patologização. Autismo.

1 INTRODUÇÃO

[1]Mestre e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. E-mail: 152.andreia@gmail.com
[2]Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Bolsista CAPES. E-mail: peterson.vittorio@gmail.com

A partir de uma análise conjuntural da atualidade, este trabalho objetiva discutir o impacto da implementação (atuação) das/em políticas que norteiam e regulamentam a educação, sua efetivação no contexto escolar, especificamente as que se referem ao autismo e suas implicações no processo de medicalização e patologização da vida numa sociedade regida pelo neoliberalismo.

Destacamos que, os números absolutos de estudantes diagnosticados autistas matriculados nas escolas de ensino básico estão crescendo de forma exponencial de ano a ano, tendo passado de quase 500 mil em 2023, para mais de 600 mil em 2024 (INEP, 2024). Esses dados estão associados a leis como a Lei 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2012, 2015), que destacam que a pessoa com deficiência e, especificamente, a pessoa autista, devem estar matriculadas nas escolas regulares, cabendo às instituições realizarem as adequações necessárias para receber esses alunos.

Embora o Brasil adote o modelo social da deficiência, destacando-se ser este o modelo presente na Lei 13.146 (2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, o modelo médico permanece predominante em campos como a psicologia e a educação escolar (FRANCO; MENDONÇA E TULESKI, 2020, 2022). Atualmente o autismo é definido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2022), como um transtorno identificado quando há tanto déficits de comunicação e interação social quanto padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, devendo essas características estarem presentes desde a infância e causarem prejuízos significativos à vida do indivíduo.

Ao afirmar adotar o modelo social de deficiência, mas, ao mesmo tempo, adotar documentos que trazem em sua essência visões meramente biologizantes, que apontam todos os *déficits* que caracterizam a pessoa, desconsiderando outras possibilidades e singularidades, é possível afirmar que estamos diante da contradição.Uma análise aligeirada da legislação, das diretrizes para a educação e dos dados estatísticos relacionados à inclusão escolar de estudantes autistas, pode levar à crença de que a questão da inclusão educacional deste grupo de estudantes encontra-se resolvida, já que o percentual de estudantes autistas matriculados nas escolas regulares de ensino está cada vez mais próximo de 100% (INEP, 2024)

Estes dados, no entanto, não revelam como os diagnósticos estão sendo realizados, nem tão pouco conseguem dimensionar a qualidade com que essa inclusão vem sendo realizada. Além disso, a matrícula não pode ser compreendida

como inclusão, uma vez que ainda precisamos discutir as condições de permanência, participação e aprendizagem, conforme prescreve a Lei Brasileira de Inclusão.

Esse quadro indica que vivemos em um momento de medicalização não apenas das enfermidades, mas de medicalização da própria vida! Orientada pela lógica causa e efeito, observamos desde diagnósticos até propagandas creditando o sujeito como responsável exclusivo pelas suas condições de vida. Em outras palavras:

> Inscritos no paradigma positivista, trazem embutidos em si concepções alienadas e alienantes sobre ciências, saberes e conhecimentos, mundo, sujeitos e a própria vida; por meio de diagnósticos-rótulos e laudos, têm sido duplamente instrumentos de violência, seja pela violência que provocam ao abstrair o sujeito e retirar a vida de cena, seja por escamotearem situações de violência vividas por crianças e adolescentes, constituindo-se em um álibi que acalma consciências, silencia conflitos e isenta a todos de suas responsabilidades (Moysés e Collares, 2020, p. 36).

Nessa concepção retiram-se do cenário todos os processos característicos da vida em sociedade: a historicidade, a cultura, os valores, os afetos, a organização social, as inquietudes, as contradições de inserção e de acesso. Em outras palavras, é a redução da complexidade da vida, da sua diversidade, a apenas o aspecto biológico. Essa redução é uma característica fundamental desta epistemologia positivista que entende que o conhecimento das partes permitirá conhecer o todo, culpabilizando os indivíduos por seus sucessos e fracassos, desconsiderando os contextos a que estes são inseridos e submetidos, o que prevalece é a visão meritocrática.

Posto isto, Kosik (1976) discute que quando se trata da compreensão da realidade histórica, a ciência que outrora se debruçava na investigação de fatos isolados, está cada vez mais orientando seus pressupostos teóricos e metodológicos, para compreensão dos processos e das relações de forma dialética. Essa premissa leva em consideração que a realidade é histórica, contraditória e multideterminada. Sendo assim, não é possível que os sujeitos e as políticas educacionais, sejam compreendidos sem que estejam situados em um tempo histórico.

Para organizar as discussões o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente esta introdução em que apresentamos o objeto de estudo o objetivo utilizado para esta investigação, seguindo com a fundamentação teórica,

metodologia, para chegar nos resultados e discussões e porfim as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse contexto, é possível que as práticas pedagógicas que deveriam contribuir para o acolhimento, a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos estejam, em muitos casos corroborando com a lógica mercadológica, excludente, contribuindo para que se encontrem inseridos no que Bader Sawaia denomina inclusão perversa (SAWAIA, 2001), pois para além de um número de matrícula, estar na escola significa participar, vivenciar, ocupar espaços, aprender, o que inclui respeito as individualidades, as potencialidades, sobretudo exige condições de trabalho para docentes e discentes.

Para Ball, Maguire, Braun, (2016) as atuações de políticas baseiam-se e relacionam-se juntamente a três aspectos-constitutivos da realidade confusa da vida da escola: materiais, interpretativos e discursivos, tomados em conjunto, tornam-se uma versão de “semiótica de materiais”, ou seja, são interpretados e colocados em prática a partir dos diferentes contextos. Sobretudo, porque na maioria das vezes são pensadas e formuladas por um grupo de pessoas distante da realidade escolar. Krawczyk e Marangón (2010), nos apresentam pesquisas sobre a implementação de políticas em países latino-americanos com constatações similares:

> Que ao crescimento da matrícula escolar nos diferentes sistemas educativos da região, durante os anos 60, correspondeu uma crise da qualidade do Sistema, que se tornou mais aguda nos anos 80. A ausência de uma gestão do orçamento, de uma organização institucional adequada e de propostas pedagógicas acordes com a heterogeneidade sociocultural da população incorporada teria produzido a ineficiência do Sistema para responder às necessidades próprias do capitalismo neste momento histórico. (KRAWCZYK E MARANGÓN, 2010, p.34).

No Brasil estudos apontam que na década de 1990, a partir de pesquisas desenvolvidas na área da Psicologia Escolar, constatou-se um aumento significativo na medicalização de comportamentos e dificuldades de aprendizagem nas escolas. Isso ocorreu em um contexto em que diagnósticos como Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outros transtornos começaram a ser mais comuns, levando à prescrição de medicamentos como solução para problemas educacionais (FACCI; ANACHE E CALDAS, 2021).

Nesse cenário, naturalizou-se a utilização de fatores orgânicos para explicar as dificuldades na escolarização de crianças e adolescentes. Em contrapartida, surge como agenda importante, o questionamento de tais processos, com destaque para os trabalhos da médica pediatra e pesquisadora Maria Aparecida Affonso Moysés e da pedagoga e pesquisadora Cecília Azevedo Lima Collares.

Já que a normalidade é definida a partir de padrões instituídos, essas questões nos orientam a pensar que a patologização da vida que resulta na medicalização da mesma, surge como dispositivo de organização social das políticas vigentes. Sempre importante considerar que os contextos histórico, social e econômico no qual os sujeitos estão inseridos interferem, decisivamente, no modo de lidar com o processo saúde-doença, normal-anormal.

3 METODOLOGIA

Numa abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, tendo como referenciais autores que problematizam as políticas que sustentam os projetos meritocráticos, dissimulados por *slogans* como “Educação para todos” Freitas, (2018), com destaque para Ball, Maguire e Braun,(2016), com o livro “Como as escolas fazem as políticas”, Peroni (2015), Krawczyk e Marangón (2010), Dardot e Laval (2016) estabelecendo diálogo com Sawaia (2001), Moysés, Collares, (2020) que discutem os processos de assujeitamento e patologização da vida em sociedade.

Este trabalho se constitui a partir do diálogo com a legislação vigente referente ao autismo, documentos norteadores e textos que discutem as políticas neoliberais, que naturalizam a meritocracia, a concorrência, a competição na sociedade, nos espaços e dos sujeitos, em todos os aspectos da vida. Dardot e Laval (2016) afirmam que o que está em jogo, é a forma da nossa existência. No campo político, há a conquista o poder pelas forças neoliberais; no econômico, pelo rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado; no social, a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres; no aspecto subjetivo, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Pensar a educação, mais precisamente, a escolarização de sujeitos autistas, implica muito mais do que efetivar matrículas nas instituições educativas ou implementar terapias centradas em treinamentos comportamentais. Isto é, não é mais possível pensar no autismo apenas como uma “disfunção individual” independente do coletivo. Como já indicou Vigotski (2021), a lei geral de desenvolvimento é a mesma para todos, com isso, a tarefa pedagógica não pode ser guiada pela lógica da “normalização”, da patologização. Como bem destacam Moysés e Collares (2020, p. 34),

> A patologização é primordial na desconstrução de direitos, uma violência contra a pessoa capturada em sua teia. Ao ocultar os problemas de ordem coletiva que atingem as pessoas e atribuir a causas individuais, inatas, seus modos de agir, reagir, aprender, sentir, afetar e ser afetado, de viver, de sofrer conflitos e imposições em uma sociedade construída no discurso da igualdade, porém fundada na desigualdade de fato, os processos medicalizantes constituem novas formas de violência contra as pessoas. Novos modos de vigiar, novos modos de punir.

Nessa perspectiva, a individualização de problemas complexos leva a soluções que também serão individuais: remédios, terapias individuais, adaptações específicas, treinamento comportamental, isto é, o foco é sempre o sujeito e apenas o sujeito. Essa lógica, cada vez mais forte no nosso momento histórico, acaba sempre culpabilizando o sujeito pela sua deficiência, pela sua depressão, pelos seus fracassos sociais; e para solucionar todos os males deste século, a solução não é questionar, modificar as formas de relacionamento, o modo de produção, as exigências cada vez maiores de produtividade. A solução é consertar os sujeitos e, com isso, a indústria farmacológica avança.

Os movimentos relacionados à inclusão escolar em uma sociedade profundamente individualista, meritocrática e excludente não podem ser desprovidos de contradições marcantes: de um lado, leis e políticas públicas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), impulsionaram as matrículas de estudantes autistas na rede regular de ensino (INEP, 2024). De outro, professores que não estudaram sobre educação especial em sua formação inicial se sentem inseguros em como ensinar adequadamente esses alunos autistas que, por

sua vez chegam à escola acompanhados de laudos médicos que os descrevem em termos de déficits e falhas (Andrade e Cordeiro, 2023).

Destaca-se que essa questão se encontra inserida em um contexto escolar cujas complexidades não podem ser ignoradas em uma análise crítica: movimentos neoliberais que buscam transformar a educação em mercadoria (Laval, 2019), movimentos de patologização e medicalização da vida, que transformam tudo que escapa às normas em problemas médicos individuais (Moysés; Collares, 2020).

Peroni (2015) buscando olhar a totalidade das relações sociais, alerta que apesar dos aparentes avanços conquistados, a atual política de educação especial, reconfigura em favor da manutenção de uma lógica que favorece instituições privadas e fomenta um pensamento hegemônico de descrédito da escola pública.

Com justificativas mascaradas em melhorias para educação, as políticas de privatização da educação têm se intensificado, fomentando a concorrência entre escolas e professores em um livre mercado, que se apresenta mascarado em um "conceito de qualidade da educação" objetivando o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado. Freitas (2018, p.44) nos alerta:

> É surpreendente que se tenha justificado essa abordagem com a afirmação de que ela diminuiria a segregação escolar, quando o fato de se lançar a educação (escolas, professores e estudantes) em uma espécie de "darwinismo social" somente poderia, como aconteceu, vir a agravar os processos de segregação – produto da própria concepção meritocrática que está na base do neoliberalismo.

Assim, defender a vida, resistir aos processos de medicalização, questionar os processos de naturalização, pode significar a resistência a este projeto de patologização e a projeção de um futuro em que todas as pessoas sejam sujeitos e não assujeitadas, com possibilidades de decidirem sobre seu presente e tendo possibilidades de futuros mais dignos. E, no caso específico de sujeitos autistas, é também aprender novos caminhos possíveis para o ensino, não para adaptar, mas para efetivamente repensar nosso modelo de escola, de sociedade e desmedicalização da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, precisamos problematizar a patologização da vida, mas acima de tudo questionar os padrões hegemônicos impostos pelo sistema social e político ao qual estamos submetidos. Pois é neste sistema que tudo que se diferencia da proposta hegemônica imposta incomoda e portanto deve ser eliminado, o projeto vigente visa a naturalização de uma vida desprovida de direitos, para que o projeto de reificação da vida prevaleça.

Assim, entendemos que é urgente e necessário pensarmos na desmedicalização da educação, devendo esta temática ser debatida não apenas nos espaços escolares, mas também deve ser discutida na sociedade e em suas instituições, como por exemplo, nos cursos de formação na área da saúde. Entendemos que o processo de desmedicalização é um compromisso social em prol da vida. É fundamental pensar os processos educativos pela perspectiva da pedagogia, isto é, antes de encaminhar as crianças para as “fábricas de laudos”, é importante revisitarmos a didática, a lógica competitiva que está sendo consolidada nas escolas, o ensino por sistemas que reduzem professor/a e crianças a reprodutores de conteúdo.

Enfim, importante pensar o processo educacional para além da lógica do sujeito meramente biológico, precisamos pensar os processos de ensino-aprendizagem como potenciais e não como classificatórios, precisamos revisitar as rotinas e modos de padronização de aulas e de corpos que ainda são a base de nossas escolas. Tudo isto antes de procurar as deficiências e transtornos nas crianças, e no caso das crianças autistas, precisamos achar quais os caminhos para ensiná-las, e não simplesmente tentando consertá-lo com terapias e medicamentos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM 5-Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Jeferson; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O Trabalho Pedagógico do Segundo Professor de Turma da Educação Especial: um estudo das influências no seu decurso profissional. Revista Educação Especial, [s.l.], p. e24/1-21, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66514. Acesso em: 9 fev. 2024 https://doi.org/10.5902/1984686X66514

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Acesso em: 16 de jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Acesso em: 16 de jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins (org.). **Por que a Psicologia na Educação?**: em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: Crv, 2021. 200 p. Acesso em: 17 de jul. 2025.

FRANCO, Adriana de Fátima; MENDONÇA, Fernando Wolff; TULESKI, Silvana Calvo. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 38-59, 1 dez. 2020. Nuances Estudos Sobre Educação. http://dx.doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8289. 17 de jul. 2025.

FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando Wolff. Enfrentando a medicalização no chão da escola: pesquisa, teoria e prática. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.L.], p. 177-197, 1 fev. 2022. PPUFU - Portal de Periódicos da Universidade Federal de Uberlândia. http://dx.doi.org/10.14393/obv6n1.a2022-64390. 17 de jul. 2025.

FREITAS, LC. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/31542/a-reforma-empresarial-da-educaao-nova-direita-velhas-ideias.pdf

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut; MARANGÓN, Vera Lucía Vieira. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latino-americana de Educación Comparada: RELEC**, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/srQ8tJgxVKRFRrsjNDFRtNm/?lang=pt

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima **Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida.** Educação, Sociedade & Culturas, n. 57, p. 31–44, 4 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de Defectologia**, v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Prestes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DIÁLOGO ENTRE IRMÃOS: AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COMO POTÊNCIA PARA PENSAR AS DIMENSÕES ÉTICO-AFETIVAS DO ADOECIMENTO DE TRABALHADORAS DOCENTES NA AMÉRICA LATINA[1]

Camila Schlickmann Ribeiro[2]

Alicia Alves[3]

Yasmim Iara Maia Gorriarán[4]

Allan Henrique Gomes[5]

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir a dimensão ético-afetiva do adoecimento das trabalhadoras docentes (SAWAIA) no contexto da América Latina (KILOMBA, DUSSEL, MIGNOLO) e abordar o potencial das metodologias participativas (STRECK, BRANDÃO, GAJARDO) no campo da formação de professoras. Diante do seu viés transformador, que rompe com a lógica colonizadora que separa pesquisador e pesquisado, a abordagem participativa valoriza os saberes do Sul e promove relações horizontais na produção do conhecimento. No campo da educação promovem a escuta, o diálogo e o protagonismo, fundamentais para a construção de práticas educativas mais democráticas, emancipatórias e sensíveis às realidades locais. O tema é emergente e se desdobra na complexa análise das condições de trabalho, saúde e adoecimento, aprendendo ainda a desigualdade de gênero, uma vez que a docência é predominantemente um campo de trabalho feminino. À luz das reflexões tecidas, evidencia-se que o contexto atual do trabalho docente na América Latina é muitas vezes sufocado pela lógica neoliberalista e mercantilista, o que impacta diretamente as condições de trabalho dessa categoria. Essas condições, marcadas por precarização e desvalorização, caracterizam o grupo docente como atravessado pelo sofrimento ético-político. A promoção de um espaço de escuta e diálogo a partir das metodologias participativas pode contribuir para uma formação ética e decolonial.

Palavras-chave: Formação de professores. América Latina. Adoecimento docente. Dimensão ético-afetiva. Pesquisa participativa.

1 INTRODUÇÃO

O estudo concentra-se na reflexão acerca da dimensão ético-afetiva do adoecimento das trabalhadoras docentes no contexto da América Latina, constituindo-se como desdobramento de um projeto de pesquisa cujo objetivo é

[1] Este trabalho é um resultado parcial do projeto "Dimensão ético-afetiva do adoecer das trabalhadoras docentes na América Latina", contemplado pela chamada pública 03/2024 da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).
[2] Doutoranda, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), camila.acka@gmail.com
[3] Mestranda, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), psi.aliciaalves@gmail.com
[4] Mestranda, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), psi.yasmimg@gmail.com
[5] Doutor em Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), allanhg@gmail.com

discutir a relação entre saúde e adoecimento dessas profissionais. A relevância do tema se evidencia à medida que o adoecimento das docentes revela a precarização das condições de trabalho e de vida enfrentadas por essas trabalhadoras. Essa premissa se desdobra, *a uma*, na qualidade e na atratividade da profissão docente[6], *a duas*, nas dimensões subjetivas e objetivas das trabalhadoras de educação.

O sofrimento ético-político configura, no dizer de Bader Sawaia (2014) a experiência cotidiana das dinâmicas sociais predominantes em cada período histórico, especialmente o sofrimento decorrente de ocupar uma posição social marcada pela inferiorização, subalternidade e desvalorização. Nesse contexto, o sofrimento ultrapassa a esfera individual, tornando-se expressão de processos coletivos que atravessam o sujeito e impactam na sua saúde física e mental. Para as trabalhadoras docentes, essa condição se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto nas estruturas institucionais, evidenciando a necessidade de compreender o adoecimento não apenas como uma questão biológica ou psicológica, mas como fenômeno profundamente enraizado nas desigualdades sociais e nas condições de trabalho impostas pelo contexto histórico e político em que estão inseridas.

A pesquisa será conduzida sob a perspectiva da pesquisa participativa, com base na teoria histórico-cultural e na pedagogia crítica, e englobará: *i)* a investigação documental, com o levantamento documental das normas, leis e outros documentos que orientem a formação e o trabalho das docentes na educação básica de cada país; *ii)* a empiria, por meio de entrevistas com 4 professoras de cada país. No Brasil, serão realizadas oficinas estéticas com 6 professoras, tencionando a superação da lógica racional moderna que divide razão e emoção. As entrevistas visam a escuta das docentes acerca dos fatores de adoecimento e eventuais estratégias utilizadas por elas para manutenção da saúde.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa participante, ao se consolidar historicamente na América Latina, assumiu uma perspectiva transformadora tanto para as práticas investigativas em educação quanto para os movimentos sociais, buscando romper com a lógica

[6] Conforme levantamento realizado pelo Instituto Península com 1.600 estudantes do Ensino Médio, Técnico e Magistério, apenas 5% tem interesse em ser docente (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021).

colonizadora que separa pesquisador e pesquisado e reduz o outro a uma simples fonte de dados, mormente denominado *objeto de pesquisa*. Brandão e Borges (2007, p. 53), definem a pesquisa participante como: "[...] um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa."

Para Streck (2006, p. 259), ela deve ser entendida como "[...] um ato e uma forma de pronunciar o mundo." Ela se orienta para compreender a realidade do outro, assumindo um compromisso social e político por parte do pesquisador. Dessa forma, a pesquisa participante se orienta pelo propósito de integrar teoria e prática, buscando construir e reconstruir o conhecimento a partir de uma sucessão de práticas analisadas de forma crítica e reflexiva (BRANDÃO; BORGES, 2007).

A pesquisa participativa conecta-se à realidade latino-americana e propõe a superação da matriz civilizatória eurocêntrica. Essa abordagem busca se distanciar da produção de conhecimentos subservientes e da "[...] manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que temos caracterizado como colonialidade." (STRECK, ADAMS, 2014, p. 35). Assim, atravessada pelas perspectivas decoloniais, objetiva "[...] relações horizontais, na prática da produção de conhecimentos, a incorporação dos autores sociais e análise da realidade, a ruptura do monopólio do saber e do conhecimento [...]" (GAJARDO, 1986, p. 85).

A hegemonia epistêmica, presente tanto no meio acadêmico quanto fora dele, se ancora no paradigma da modernidade eurocêntrica, estabelecido e aceito como referência de um saber que se autodefiniu como superior e universal, resultando na consequente mácula dos saberes do sul (STRECK; ADAMS, 2014). Frente a esse cenário, esses saberes propõem um giro epistemológico, incorporando o caráter político às práticas de pesquisa.

Isso significa, a grosso modo, o levantamento de três temas imprescindíveis à pesquisa quando se trata de prática política, quais sejam: a impossibilidade de neutralidade, incessantemente destacada como critério de validade pela epistemologia eurocêntrica; a objetividade necessária para comunicação com o outro; e a exigência metodológica como compromisso ético e profissional (STRECK; ADAMS, 2014).

A intencionalidade política é um dos pilares da pesquisa participativa, pois assume um compromisso explícito com a transformação social. Essa abordagem integra investigação, educação e participação social, promovendo uma prática científica engajada com as demandas e realidades dos grupos envolvidos. Ao distanciar-se dos métodos eurocêntricos, reconhece e valoriza a pluralidade de experiências, saberes e trajetórias, promovendo uma desobediência epistêmica frente à hegemonia imposta pelo Norte Global. Esse movimento desafia a centralidade dos paradigmas tradicionais e abre espaço para a emergência de vozes e perspectivas historicamente marginalizadas.

Segundo Mignolo, a desobediência epistêmica representa uma ruptura com a razão imperial, a qual se consolidou como uma “identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero)” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Essa ruptura também se manifesta na desconstrução das dicotomias impostas pelo paradigma moderno europeu: "[...] humano x não-humano; quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado [...]" (SANTOS, V., 2018, p. 7).

A pesquisa participativa não apenas questiona a supremacia de modelos hegemônicos de conhecimento, mas também propõe alternativas que dialogam com a diversidade e a complexidade das experiências sociais, ao descolonizar o saber e criar novas configurações de conhecimento e poder (KILOMBA, 2016), ressaltando, conforme Kilomba (2016), a urgência da desobediência epistêmica como estratégia de resistência ao processo colonial.

No campo da formação docente, a pesquisa participativa é estratégica para promover a reflexão crítica, valorizar saberes locais e construir alternativas democráticas. Ela parte das experiências e necessidades das comunidades escolares, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos educadores, e integra teoria e prática para a construção de projetos educativos alinhados a um projeto societário democrático e emancipador. Ao privilegiar o diálogo, a horizontalidade e a valorização dos saberes do Sul, consolida-se como uma metodologia potente para enfrentar os desafios contemporâneos e promover a transformação social a partir da escola e da formação docente.

3 TERRITÓRIOS EM DISPUTA: SABERES, COLONIALIDADE E ADOECIMENTO DOCENTE

Enrique Dussel propõe que o ano de 1492 marca o nascimento da Modernidade, momento em que Europa deixa de ser periferia do mundo muçulmano e passa a se constituir como centro do sistema-mundo, a partir da invasão e colonização das Américas. Dussel argumenta que a chegada de Colombo à América não foi apenas um evento geográfico, mas o início de uma nova ordem mundial, em que a Europa se coloca como centro e define o "Outro" (os povos indígenas) como periferia, inferior e passível de dominação (DUSSEL, 1993).

O processo de colonização não apenas subjugou os povos originários, mas os encobriu, negando sua identidade e humanidade. Nesse sentido, o dito descobrimento foi, na verdade, um encobrimento, pois o indígena não foi visto como um sujeito autônomo (DUSSEL, 1993), mas alguém a ser doutrinado de acordo com a matriz cognitiva civilizatória. Portanto, no dizer de Dussel (1993), 1492 foi o momento em que a Europa se constituiu como centro do mundo moderno e inaugurou um sistema de dominação global fundamentado no encobrimento e na negação do *Outro*. A Modernidade, portanto, nasce marcada pela violência colonial e pelo mito de superioridade europeia, elementos que permanecem estruturantes até os dias atuais.

A decolonialidade, enquanto perspectiva crítica, propõe a ruptura com as estruturas de poder, saber e cultura herdadas do colonialismo europeu, que ainda marcam profundamente as sociedades do Sul Global. No campo da educação, implica repensar as práticas pedagógicas e as relações escolares, visando superar o eurocentrismo e valorizar os saberes historicamente marginalizados. Há, portanto, um incentivo a construção de uma teoria e prática que dialoga com as realidades locais e respeita as identidades dos sujeitos, promovendo uma escola mais democrática e inclusiva.

No campo da formação docente, as perspectivas sulistas representam a valorização das experiências, saberes e trajetórias das trabalhadoras em educação, reconhecendo-as como agentes de transformação e não apenas como executoras de políticas ou currículos impostos. Dessa forma, os percursos formativos visam o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e da autorreflexão, permitindo

que as docentes se posicionem diante das desigualdades e das relações de poder presentes na escola e na sociedade.

O adoecimento docente não se restringe a fatores físicos ou psicológicos individuais, mas está profundamente enraizado em processos históricos e sociais de opressão, exclusão e desvalorização. A colonialidade do saber e do ser, ao impor padrões eurocêntricos e hierarquias de valor, produz contextos escolares marcados por desigualdades, racismo, sexismo e precarização do trabalho, que afetam diretamente a saúde mental e emocional dos docentes.

4 DOCÊNCIA E GÊNERO: PRECARIZAÇÃO E SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO

Em que pese os avanços na presença das mulheres em espaços públicos e profissionais, a desigualdade de gênero permanece marcante no Brasil, mormente nas esferas econômica, do trabalho não remunerado e do acesso a posições de decisão e à vida pública. Dados do IBGE (2024) apontam que em 2022 as mulheres dedicaram quase o dobro de horas do que os homens aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, sendo 21,3 horas contra 11,7 horas. Os dados demonstram ainda a evidente diferença quando se trata de trabalho não remunerado, o que impacta diretamente desenvolvimento profissional e econômico.

No mercado de trabalho, as mulheres recebem, em média, 12,6% a menos que os homens, mesmo exercendo as mesmas funções, e a desigualdade é ainda mais acentuada entre mulheres negras: O recorte por cor ou raça indica, por sua vez, que as mulheres pretas ou pardas estavam mais envolvidas com o trabalho doméstico não remunerado que as mulheres brancas (1,6 hora a mais) (IBGE, 2024).

No cenário internacional, o Brasil ocupa a 72ª posição dentre os 146 países, conforme divulgação realizada pelo Global Gender Gap Report, com uma paridade geral de 72%. Em relação à participação econômica, o país está na 96ª posição, com apenas 66,2% da lacuna de gênero fechada. No campo político, houve leve avanço, mas a paridade permanece baixa, com apenas 24% de representação feminina em cargos de liderança política (GLOBAL GENDER GAP REPORT, 2025).

A análise do perfil docente no Brasil revela uma predominância feminina significativa, especialmente na educação infantil, em que as mulheres representam

96,2% do corpo docente, mantendo-se como maioria também nos ensinos fundamental e médio (INEP, 2023). Em que pese essa predominância, explicada pela lógica doméstica em que às mulheres é destinada a função de cuidado (RIBEIRO, 2023), a profissão enfrenta desafios que vão além da representatividade, como condições de trabalho e de vida precárias, que afetam diretamente a saúde e o bem-estar das educadoras.

A precarização se reflete no adoecimento docente e na baixa atratividade da carreira, conforme aponta pesquisa realizada pelo Instituto Península em 2021. Dos 1.600 estudantes de Ensino Médio, Técnico e Magistério entrevistados, apenas 5% pretendem seguir a carreira docente, enquanto metade nunca considerou essa possibilidade. Entre os principais fatores que influenciam a escolha profissional, destacam-se aspectos pessoais e o retorno financeiro, indicando que a valorização da docência encontra-se em crise e está fortemente relacionada às condições de trabalho oferecidas.

Essa desvalorização decorre de uma racionalidade neoliberal, que transforma a educação em mercadoria, resultando não apenas na deterioração material da profissão, mas também em sua desvalorização social. Os desdobramentos da precarização repercute diretamente nas dimensões subjetivas e objetivas das trabalhadoras de educação e configura o que Bader Sawaia denomina de sofrimento ético-político que, em síntese: “retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor [...]” (SAWAIA, 2014, p. 106).

Dessa forma, fica evidente que as desigualdades de gênero no Brasil resultam de fatores estruturais que atravessam o cotidiano das mulheres, especialmente no que tange à sobrecarga do trabalho não remunerado, à disparidade salarial e à pouca representação em espaços de poder e decisão. No campo educacional, não obstante a superioridade numérica das mulheres docentes na educação básica, enfrentam condições de trabalho precarizadas e um processo contínuo de desvalorização profissional e social, que impacta diretamente na saúde e bem-estar. A atual baixa atratividade da carreira docente reflete não apenas a crise de valorização da profissão, mas também a necessidade de novos olhares à

profissão e a promoção da equidade de gênero, subvertendo as raízes históricas e sociais da desigualdade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a dimensão ético-afetiva do adoecimento das trabalhadoras docentes na América Latina evidencia a urgência de repensar as condições de trabalho, saúde e formação dessas profissionais à luz de uma perspectiva crítica, decolonial e participativa. No Brasil, a docência é predominantemente feminina e está marcada por precarização, desvalorização e profundas desigualdades de gênero, que atravessam tanto o cotidiano escolar quanto a vida social das educadoras.

O adoecimento docente não é apenas resultado de fatores individuais, mas está enraizado em processos históricos de exclusão, subalternização e imposição de modelos eurocêntricos de saber e poder. Essa realidade é agravada pela lógica neoliberal, que transforma a educação em mercadoria, intensificando a deterioração material e simbólica da profissão docente e impactando negativamente a saúde física e mental das trabalhadoras.

Promover um espaço de escuta e diálogo a partir das metodologias participativas pode contribuir para uma formação ética e decolonial. As oficinas estéticas podem contribuir como um espaço de reconexão com o fazer docente, revisitando suas trajetórias e possibilitando relembrar o cerne de suas práticas, por vezes esquecido por conta da rotina extremamente sobrecarregada.

As condições de trabalho na categoria docente caracterizam esse grupo como um grupo atravessado pelo sofrimento ético-político. O trabalho como parte constitutiva do homem (Engels, 2004) é um possível potencializador para o adoecimento. A sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, salas de aulas lotadas entre muitos outros fatores podem contribuir para o sofrimento dessas trabalhadoras. Através do diálogo e da escuta atenta, acreditamos que é possível dar local para essas inquietações, abrindo assim espaço para pensar formas de resistências e enfrentamentos.

Ainda é um campo novo, e que urge maiores investimentos na área da pesquisa, no entanto, apostamos na potência de olhar para o contexto

latinoamericano, para buscar referencial teórico e diálogo. Esse processo pode influenciar na identidade e pertencimento enquanto sujeitos latino-americanos, e ajudar a romper as fronteiras impostas por colonizadores que se achavam donos das nossas terras a um tempo atrás.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina — FAPESC.
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**. v. 6, p. 51/52, jan/dez. 2007. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro.Tradução Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ENGELS. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GLOBAL GENDER GAP REPORT 2025. **World Economic Fórum.** Disponível em: https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais.** 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=publicacoes. Acesso em: 03 jul. 2025.

INEP. **Censo Escolar.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Profissão docente:** atratividade da carreira docente no Brasil. Ago, 2021. Disponível:

https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Pesquisa-atratividade-2021.pdf. Acesso em 03 jul. 2025.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento:** Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba. Tradução, Oliveira, J. São Paulo, Goethe-Institut, 2016. Disponível em: https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf?fbclid=IwAR3X-ofIthwv3eEuz2awm-WCc333f05ragO-kUldx9RH0CM2zK0CV8uC37c. Acesso em: 03 ul. 2025.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF.** n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

RIBEIRO, Camila Schlickmann. **Repercussões do Avanço Neoconservador nas Práticas Pedagógicas de Mulheres Educadoras em Joinville:** Olhares a partir da Equidade de Gênero. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, 2023.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade.** v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112. Acesso em: 03 jul. 2025.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2014. Petrópolis: Vozes, 2014.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337. Acesso em: 03 jul. 2025.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideiais e letras, 2006.

ECOS DO SILÊNCIO: a crise do apagão docente e o futuro da sala de aula

COSTA, Dirno Vilanova da[1]

RESUMO

Este artigo discute a crise da falta de professores e o apagão docente na educação básica no Brasil, pelo crescente afastamento de professores (as) da sala de aula e ausência de jovens interessados na profissão e com o Brasil poderá enfrentar um apagão docente nas próximas décadas, resultando em salas de aula sem professores capacitados e comprometidos com educação de qualidade. Este texto tem como questão central a seguinte: Que fatores determinam a crise da falta de professores da educação básica nas próximas décadas? Por meio de uma revisão de literatura, este artigo tem como objetivo geral compreender os elementos que determinam o abandono da profissão docente e, especialmente, conhecer os impactos da falta de atratividade da carreira e revelar os indícios de um possível "apagão" docente na educação básica nas próximas décadas. Do ponto de vista metodológico, este texto é de cunho bibliográfico, de abordagem qualitativa e foi elaborado com base nas produções disponíveis nas plataformas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), referente aos últimos 10 (dez) anos. O aporte teórico de sustentação desta produção tem como base produções científicas de Masson (2017); Gatti et al. (2019); Melo e Moura (2024) Antunes (2018) entre outros. Os resultados evidenciam que o apagão docente, pode acontecer entre outros fatores, pela baixa atratividade da carreira de professor, as condições precárias de trabalho, a sobrecarga de

Palavras-chave: Docência. Condições de trabalho. Remuneração docente. Adoecimento docente. Valorização docente

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de uma nação, e a qualidade do ensino está intrinsicamente ligada à valorização dos profissionais que o exercem. No entanto, o Brasil enfrenta uma crise alarmante conhecida como "apagão docente", caracterizada pela escassez de professores qualificados e pela desvalorização da carreira docente. Este artigo geral objetivo geral compreender os elementos que determinam o abandono da profissão docente. Destacamos que fatores como: as condições precárias de trabalho, a sobrecarga de atividades e o adoecimento dos educadores têm contribuído para um cenário preocupante, onde muitos profissionais abandonam a carreira e poucos se dispõem a ingressar nela.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí. E-mail:dirnovilanova@gmail.com

Segundo Gatti et al. (2019), a falta de reconhecimento e valorização da profissão é um dos principais elementos que agravam essa situação. Cericato (2016) complementa essa análise ao destacar que as condições de trabalho adversas e a pressão constante enfrentada pelos educadores têm levado a um aumento significativo no adoecimento mental e físico desses profissionais. Este artigo se justifica pela ausência histórica e valorização da profissão docente no Brasil.

Dados Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (2023) evidenciam a crescente dificuldade em atrair novos docentes para a profissão, o que pode comprometer ainda mais a qualidade da educação no país. Neste contexto, buscamos refletir sobre as medidas necessárias para reverter essa tendência e promover uma valorização efetiva da carreira docente

2 A CRISE DO APAGÃO DOCENTE E O FUTURO DA SALA DE AULA

No início deste século, Frigotto (2007) abordou de maneira incisiva as questões e consequências que envolvem o que ele denominou de "apagão docente", um fenômeno que se refere à escassez de professores qualificados e ao desinteresse pela profissão. Esse apagão não é apenas uma questão de quantidade, mas também de qualidade, refletindo uma crise mais ampla na educação brasileira. O autor argumenta que a profissão docente não é valorizada, e essa desvalorização se perpetua mesmo em momentos em que os governos federais demonstraram preocupação com a educação e questões sociais. A falta de reconhecimento e apoio à carreira docente resulta em um ciclo vicioso que compromete a qualidade do ensino e a formação dos estudantes.

Segundo Ligia Martins (2010), a formação de professores é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da educação no século XXI. O legado deixado por uma formação sólida e atualizada reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos, bem como na capacidade dos educadores de se adaptarem às constantes mudanças e desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, é essencial que os professores estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento, adquirindo novos conhecimentos e práticas pedagógicas que possam contribuir para uma educação inovadora e inclusiva.

Masson (2017, p. 852) complementa essa análise ao destacar o "desinteresse crescente dos jovens pela profissão docente". Esse desinteresse é alimentado por uma série de fatores, incluindo a baixa atratividade da carreira, que se reflete em

salários inadequados, condições de trabalho precárias e a falta de perspectivas de crescimento profissional. A formação inicial dos professores, muitas vezes marcada por uma abordagem teórica e desconectada da realidade das salas de aula, também contribui para a dificuldade de aprovação nos cursos de formação e para a insegurança em relação à prática docente. Assim, a baixa qualidade na formação se torna um obstáculo significativo para a atração de novos profissionais para a educação.

A precariedade das condições de trabalho é um aspecto central na discussão sobre o apagão docente. Silva (2024, p. 374) enfatiza que a estruturação das carreiras docentes no Brasil é marcada por uma série de desafios, incluindo a falta de políticas que garantam a valorização do professor. A ausência de um plano de carreira claro e de incentivos adequados resulta em um ambiente de trabalho desmotivador, onde os educadores se sentem desvalorizados e desamparados. Essa precariedade não apenas afeta a qualidade do ensino, mas também contribui para a evasão de profissionais qualificados da profissão, perpetuando o ciclo de desinteresse e desvalorização.

Gatti et al. (2019) também abordam a questão da formação docente, ressaltando que a formação inicial deve ser repensada para que os futuros professores se sintam mais preparados e motivados a ingressar na carreira. Eles argumentam que é essencial promover uma formação que articule teoria e prática, permitindo que os educadores desenvolvam competências relevantes para o contexto em que atuarão. Essa articulação é fundamental para que os professores se sintam seguros em sua prática e possam enfrentar os desafios do cotidiano escolar. As autoras evidenciam a necessidade de que a formação docente seja entendida como um processo contínuo, que não se limita à formação inicial, mas que deve incluir a formação continuada ao longo da carreira. Essa perspectiva é crucial para garantir que os professores estejam sempre atualizados em relação às novas metodologias e às demandas do sistema educacional. A formação continuada deve ser vista como uma oportunidade de valorização e reconhecimento do trabalho docente, contribuindo para a construção de uma carreira mais atrativa e sustentável.

A falta de interesse dos jovens pela docência deve-se a diversos fatores, que vão desde a descrença em mudanças positivas e ascensão profissional até a internalização da ideia de que a profissão docente é secundária, além de ser uma profissão feminizada e desgastante, considerando que lidar com crianças,

adolescentes e jovens, em um universo comandado pela tecnologia, faz com que a figura do professor perca sentido para os estudantes. A falta de interesse dos jovens em seguir carreiras na área da educação pode ter diversas causas e consequências que impactam diretamente o sistema educacional e a formação de novas gerações. Diante do desinteresse dos jovens pelas licenciaturas e da possibilidade de um apagão docente nas próximas décadas, é urgente que medidas sejam tomadas para valorizar a carreira docente e atrair novos talentos para a área da educação.

A falta de expectativa por uma vida melhor não é apenas uma questão de estatística, mas sim um reflexo da desigualdade estrutural que permeia a nossa sociedade desse modo muitos jovens das classes mais pobres podem não optar pela docência pela descrença na mudança de vida, por outro lado, inferimos que também não podem pagar uma facilidade particular, o que termina ficando talentos mora do mercado de trabalho e na escola por não acreditarem em si própria e nessa sociedade, a capitalista que impõe a individualismo, a concorrência e a exclusão.

Segundo Cericato (2009), um dos fatores, que pode evidenciar a falta de interesses dos jovens pela docência, está a questão salaria e ausência de condições concretas de trabalho. Para a autora “o salário relaciona-se com o desprestígio social, na medida em que a função docente passa a ser considerada uma ocupação de quem não conseguiu algo melhor, principalmente em uma sociedade em que o status social é estabelecido em termos de poder”

O trabalho docente, concebido como uma unidade, deve ser considerado em sua totalidade, não se reduzindo à soma das partes, mas sim às suas relações essenciais e aos elementos articulados que são responsáveis por sua natureza, produção e desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas — como a formação do professor — e as condições objetivas, que englobam as condições efetivas de trabalho, desde a organização da prática (participação no planejamento escolar, preparação de aulas etc.) até a remuneração do professor.

Com a desvalorização da profissão docente, a degradação das condições de trabalho e a baixa remuneração, os professores entram em um processo severo de proletarização e precarização do trabalho docente, o que afasta os jovens professores da docência. Alves (2000, p. 30), ao investigar o fenômeno da proletarização docente, afirma que:

> As linhas de análise da tese da proletarização do trabalho do professor, especialmente do ensino fundamental e médio, fazem referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, como também, às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores, que, em vista disso, passaram a se organizar politicamente.

Diante desse cenário, é evidente que o apagão docente é um fenômeno complexo que exige uma abordagem multifacetada. A valorização da profissão docente, a melhoria das condições de trabalho e a reestruturação da formação inicial e continuada são passos fundamentais para reverter esse quadro. É necessário garantir condições objetivas de trabalho para aqueles que optam pela docência, pois muitos que escolhem essa carreira acabam desistindo dela.

Para Melo e Moura (2024, p. 10):

> A decisão de saída da carreira docente não acontece repentinamente, mas é resultado de um processo que pode culminar no afastamento definitivo da sala de aula. Observa-se na literatura que, antes da saída definitiva, podem acontecer saídas temporárias, o pedido de remoção ou de acomodação.

Essa realidade denota a falta de reconhecimento e prestígio da profissão de professor, o que pode levar à desmotivação e ao desinteresse pela carreira. Os professores enfrentam dificuldades em lidar com comportamentos desafiadores e, em alguns casos, agressivos por parte dos alunos, o que pode tornar o ambiente escolar hostil e estressante. A remuneração inadequada para o trabalho realizado, que não condiz com a importância da educação, pode levar à insatisfação e ao abandono da profissão.

A REMUNERAÇÃO DOCENTE, QUALIDADE DE VIDA, E CUIDADO COM A SAÚDE DOS PROFESSORES

A remuneração docente da educação básica no Brasil tem se tornado um problema histórico, e a complexidade do auto ensino tem se intensificado. Para Masson (2017, p. 858), “no que diz respeito às demais profissões, os professores têm seus salários significativamente inferiores, mesmo tendo o mesmo nível de formação.” A baixa remuneração docente é um dos principais fatores que contribuem para a precarização da profissão de professor no Brasil, gerando um ciclo vicioso que afeta não apenas a saúde física e mental dos educadores, mas também a qualidade da

educação oferecida aos alunos. Estudos de diversos autores, como Wanderley Codó (1999; 2024), Cericato (2017), Gatti et al. (2019) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010), evidenciam como a desvalorização da carreira docente se reflete em condições de trabalho insustentáveis, sobrecarga de atividades e um ambiente escolar que, muitas vezes, carece de apoio e reconhecimento. Melo e Moura (2024, p. 10), ao discutirem as causas da saída de professores da carreira docente na educação básica, destacam que:

> No Brasil, essa desvalorização é percebida na remuneração dos docentes, que em algumas regiões o salário pode ser menor que o piso nacional. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — IPEA (2020) mostram que em 2016 havia uma mediana de remuneração de R$ 1.757,00 no estado de Alagoas, enquanto a mediana do Distrito Federal era de R$ 8.494,00, o que mostra valores discrepantes e gera uma mediana nacional de R$ 3.666,00. Em 2016 o piso nacional era de R$ 2.135,64. A remuneração faz parte da atratividade e valorização de todas as carreiras e deve ser considerada na hora de escolher uma profissão, assim como o ambiente de trabalho e o reconhecimento social

As condições precárias das escolas brasileiras têm um impacto profundo e multifacetado na saúde física e emocional dos docentes, refletindo uma crise que se estende além das paredes da sala de aula. A realidade enfrentada por muitos educadores é marcada por infraestrutura inadequada, falta de recursos, sobrecarga de trabalho e um ambiente escolar que, muitas vezes, carece de apoio e reconhecimento. Esses fatores não apenas comprometem a qualidade do ensino, mas também geram um cenário propício ao adoecimento físico e mental dos docentes.

Para Oliveira (2021, p. 8), “a precarização e a intensificação têm sido marcas das condições de trabalho dos professores [...] Além das precárias instalações das escolas, a sobrecarga de trabalho e a quantidade excessiva de alunos nas turmas são fatores que corroboram para a desvalorização dos docentes.” Em muitas escolas, a infraestrutura é deficiente, com salas de aula mal conservadas, falta de materiais didáticos e, em alguns casos, ausência de serviços básicos como água potável e banheiros adequados. Essa realidade, conforme apontado por Gatti et al. (2019), cria um ambiente hostil que dificulta o exercício da profissão. Professores que trabalham em condições adversas frequentemente relatam altos níveis de estresse e exaustão, o que pode levar a problemas de saúde como hipertensão, doenças cardíacas e distúrbios psicológicos. A falta de um ambiente de trabalho saudável e seguro não apenas afeta a capacidade de ensino, mas também compromete a saúde integral do

educador. Além da infraestrutura, a sobrecarga de trabalho é um fator crítico que contribui para o adoecimento dos professores.

Segundo Codó (2004), o burnout não é apenas um problema individual; ele afeta a dinâmica da sala de aula, prejudicando a relação entre professores e alunos e, consequentemente, a qualidade do aprendizado.

A falta de reconhecimento e valorização da profissão também desempenha um papel significativo no adoecimento dos educadores. A desvalorização salarial e a ausência de políticas de valorização profissional criam um sentimento de desmotivação e frustração. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que a falta de apoio institucional e a ausência de um ambiente de trabalho que valorize o educador contribuem para a deterioração da saúde mental dos professores. A sensação de não ser valorizado pode levar a um ciclo de desânimo e desengajamento, afetando não apenas a saúde emocional, mas também a capacidade de ensinar de forma eficaz.

Outro aspecto que merece destaque é a relação entre a saúde dos professores e o comportamento dos alunos. O desinteresse e a indisciplina, muitas vezes reflexos de uma falta de apoio familiar e comunitário, criam um ambiente de tensão nas salas de aula. Os professores se veem frequentemente em situações de conflito, o que pode gerar estresse e ansiedade. A pressão para manter a disciplina e engajar os alunos em um contexto de desinteresse pode ser avassaladora, levando a um aumento dos níveis de estresse e, em última instância, ao adoecimento.

Wanderley Codó (2004) já alertava para a relação entre a remuneração dos professores e a sua saúde mental, afirmando que "a desvalorização salarial não é apenas uma questão econômica, mas um fator que impacta diretamente a autoestima e a motivação do docente". Essa afirmação se torna ainda mais pertinente quando se considera que muitos educadores enfrentam jornadas de trabalho extensas, muitas vezes acumulando funções e responsabilidades que vão além do que é esperado. Cericato (2017) complementa essa visão ao afirmar que "a sobrecarga de trabalho, aliada à baixa remuneração, gera um estado de exaustão que pode levar ao adoecimento físico e mental dos professores". Essa exaustão não se limita apenas ao cansaço físico, mas se estende a questões emocionais, como ansiedade e depressão, que se tornam cada vez mais comuns entre os educadores.

Além disso, a ausência de políticas públicas efetivas que promovam a saúde física e mental dos professores é um fator crítico. Wanderley Codó (2004) enfatiza que "o Estado tem um papel fundamental na criação de programas que visem à saúde

integral do docente, mas a falta de investimento e de atenção a essa questão perpetua a precarização da profissão". A falta de suporte institucional para lidar com o estresse e a pressão do dia a dia escolar pode levar a um aumento significativo nos índices de adoecimento entre os professores, resultando em afastamentos e, em casos extremos, na desistência da carreira.

Em suma, a baixa remuneração docente está intrinsecamente ligada a uma série de fatores que afetam a saúde e o bem-estar dos professores. A sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento, o desinteresse dos alunos e a ausência de apoio familiar e estatal criam um ambiente de trabalho hostil e insustentável, que contribui para o desinteresse dos jovens pela profissão docente e para o abandono daqueles que estão em atividade. A infraestrutura inadequada, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e o ambiente escolar hostil geram um cenário que não apenas compromete a qualidade da educação, mas também cria um ciclo de adoecimento que pode ser difícil de romper.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo que discute, o apagão docente na educação básica no Brasil revelou resultados alarmantes sobre a escassez de professores nas próximas décadas. O estudo, que analisou dados de diversas fontes, indica que, se as tendências atuais persistirem, o país poderá enfrentar uma crise sem precedentes na formação de educadores. Entre os principais achados, destaca-se que mais de 50% dos professores em atividade consideram deixar a profissão nos próximos anos, devido a fatores como baixos salários, condições de trabalho precárias e falta de apoio institucional.

Além disso, a pesquisa aponta que a formação de novos docentes não está acompanhando a demanda crescente, com uma queda significativa nas matrículas em cursos de pedagogia e licenciaturas. Os resultados sugerem que, sem intervenções urgentes, como a valorização da carreira e a melhoria das condições de trabalho, o Brasil poderá enfrentar uma grave falta de professores qualificados, comprometendo a qualidade da educação básica e, consequentemente, o futuro das novas gerações. A pesquisa conclui que é fundamental implementar políticas públicas eficazes para reverter esse cenário e garantir um sistema educacional robusto e sustentável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo evidenciamos a gravidade da crise do apagão docente, um fenômeno que se manifesta não apenas na escassez de professores qualificados, mas também na desvalorização crescente da profissão. A baixa atratividade da carreira docente, impulsionada por condições de trabalho precárias, sobrecarga de atividades e o adoecimento dos educadores, configura um cenário alarmante que compromete a qualidade da educação no Brasil. A análise realizada ao longo do texto revela que esses fatores não operam isoladamente; ao contrário, eles se interconectam, criando um ciclo vicioso que perpetua a desmotivação e a evasão de profissionais da educação.

A desvalorização da carreira docente é um reflexo de uma sociedade que, muitas vezes, não reconhece a importância fundamental dos educadores na formação de cidadãos críticos e conscientes. A falta de reconhecimento e apoio, tanto por parte das instituições quanto da sociedade em geral, contribui para um ambiente de trabalho hostil e insustentável. Essa realidade não apenas afeta a saúde mental e física dos professores, mas também repercute diretamente na experiência de aprendizagem dos alunos, que se veem privados de uma educação de qualidade.

Assim, este artigo conclui que a crise do apagão docente é um desafio que requer uma abordagem multifacetada e integrada. É necessário um compromisso coletivo para transformar a realidade da educação no Brasil, garantindo que os professores sejam valorizados e respeitados, e que suas condições de trabalho sejam dignas. Somente assim poderemos vislumbrar um futuro mais promissor para as salas de aula e, consequentemente, para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES.Wanderson Ferreira.TRINTA ANOS DE UM TEXTO-FETICHE: MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA E O TEMA DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO . **Educ. Soc., Campinas, v. 43**, e258419, 2022, disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/tbdzC3mYkGBp44LXXKJs5JF/abstract/?lang=pt Acesso em fev., 2024.

ANTUNES, Ricardo. **A uberização do trabalho: o que é e quais suas consequências**. 2018.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Other Themes Educ.,** Apr-Jun 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/abstract/?format=html&lang=pt#. Acesso fev., 2025.

CODÓ,Wanderley, **Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação.** Petrópolis: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006. 432 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, educação e saúde,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In.: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul. 2017.

MELO, José Rodrigo Silva de; MOURA, Diego Luz. **A saída da carreira docente na educação básica: uma revisão sistemática.** Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290073, 2024 1. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wpT333Srh3TY7LjSFftBd6B/?format=pdf&lang=pt, Acesso em fev., 2024

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Segmentações históricas e contemporâneas da profissão docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 26 e260095 2021, disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mvbY5JgtLcBPHGttv6bgtg/, acesso em: fev., 2024

SILVA, Jeane Medeiros. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA AVALIAÇÃO. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA (FINOM)** - ISSN: 1809-1628-- vol. 53- out. a dez. 2024

TODOS PELA EDUCAÇÃO – site: **Todos pela Educação.**https://todospelaeducacao.org.br/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAn9a9BhBtEiwAbKg6foS_EiR0SR5jaGEbrDVbxZ-, acesso, em fev., 2024

TÍTULO EM PORTUGUÊS

Autor[2]

Co-autor[3]

Co-autor[4]

RESUMO

O resumo do trabalho deve ser escrito em fonte *Arial*, tamanho 11, espaçamento simples, justificado, sem recuo de parágrafo, contendo de 200 a 350 palavras. Apresentar de forma objetiva o objeto, o problema de pesquisa, os objetivos, metodologia, aporte teórico (principais autores) e resultados. Resumo. Resumo. Resumo

a) A configuração da página deve ter margens superior e esquerda com 3 cm, inferior e direita com 2 cm;
b) A fonte do corpo do artigo deve ser *Arial*, tamanho 12;
c) Espaçamento entre linhas 1,5 cm, com recuo de 1,25 cm na 1ª linha dos parágrafos, sem espaçamento antes e depois dos parágrafos;
d) Para o destaque de palavras/frases no texto utilizar, apenas, o recurso *itálico*, ou seja, não utilizar negrito e/ou sublinhado ou outro destaque;
e) As notas de rodapé devem ter a seguinte formatação: fonte *Arial*, tamanho 10, espaçamento entre linhas: simples e justificado[5]. Sugerimos que as notas de rodapé devem ser evitadas sempre que possível. No entanto, se não houver outra possibilidade, devem ser enumeradas por algarismos arábicos.;
f) Siglas e abreviações devem ser utilizadas logo após suas significações e entre parênteses.
g) Um espaço antes e um espaço depois de cada tópico ou subtópico;
h) Os tópicos devem ser escritos em letras maiúsculas, alinhados à esquerda e em negrito;
i) A numeração dos tópicos do artigo é sequencial e segue as determinações da norma NB-69 da ABNT (NBR 6024);
j) Os subtópicos devem ser escritos apenas com inicial maiúscula, alinhados à esquerda e em negrito;
k) As citações devem ser indicadas no texto, informando o sobrenome do autor citado (em caixa alta dentro dos parênteses ou caixa alta e baixa quando fizerem parte do texto), o ano e a página onde se encontra a informação na obra consultada. Por exemplo: (SILVA, 2017, p. 20) ou Silva (2017, p. 20).
l) Nas citações indiretas, no corpo do texto, os nomes dos autores devem ser referendados usando maiúsculas e minúsculas. Caso esteja entre parênteses devem ser grafados em letra maiúscula. Por exemplo: Silva (2017) ou (SILVA, 2017).
m) Citações diretas com mais de três linhas devem ser feitas seguindo as normas da ABNT, com recuo de 4 cm a partir da margem esquerda, espaçamento simples, sem aspas, fonte *Arial*, tamanho 10. Seguem alguns exemplos de citações diretas:

[5] Nota de rodapé devem ser numeradas a partir da segunda página. Nas notas da primeira página constam apenas as credenciais dos autores.

De acordo com Lins (2012, p. 14),

> Quem produz uma enunciação é o autor. O autor fala sempre na direção de um leitor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo autor. Quem produz significado para um resíduo de enunciação é o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo o leitor [...].

Ou ainda, se tratando de citação direta com mais de três linhas podemos encontrar a seguinte forma de apresentação da referência.

> Quem produz uma enunciação é o autor. O autor fala sempre na direção de um leitor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo autor. Quem produz significado para um resíduo de enunciação é o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído (produzido, instaurado, instalado, introduzido) pelo leitor [...] (LINS, 2012, p.14).

Observem que o número da página da citação deve vir junto com o ano, antes ou após o texto citado.

As citações diretas com, no máximo, três linhas: devem ser inseridas no corpo do texto, contidas entre aspas duplas. Exemplo: “Na primeira dessas facetas, levamos em conta as crenças, e, na segunda, os processos metacognitivos do professor de matemáticas” (GODINO et al., 2017, p.133). Ou ainda, de acordo com Godino et al. (2007, p. 133) “Na primeira dessas facetas, levamos em conta as crenças, e, na segunda, os processos metacognitivos do professor de matemáticas”.

n) Sugerimos evitar a citação de citação (*apud*) e utilizar, sempre que possível, a citação da obra original (ou tradução);
o) Todas as citações diretas ou indiretas devem ser incorporadas ao texto e constar nas referências.

É interessante apresentar, sempre que possível (de acordo com as bases teóricas-metodológicas-epistemológicas) uma fundamentação teórica sobre os pressupostos metodológicos da pesquisa realizada: abordagem, tipo, sujeito, *lócus*, instrumentos e procedimentos utilizados, além do contexto, entre outros elementos necessários para situar a metodologia que orientou a pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO (Nomear os títulos e subtítulos, inserindo quantos tópicos e subtópicos forem necessários)

Os referenciais teóricos servem de fundamentação para o estudo e são usados na análise dos resultados apresentados posteriormente. Sem desconsiderar os clássicos da área o trabalho deve considerar também publicações recentes, de periódicos especilizados/conceituados, de livros, dissertações, teses ou ainda de trabalhos apresentados em eventos da área.

As citações serão dispostas de acordo com as normas técnicas ABNT/NBR 10523 da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

As figuras e quadros devem ficar o mais próximo possível de sua chamada no corpo do texto. O título das figuras deve ser suficientemente claro em relação à imagem, de modo que não seja necessário consultar o corpo do texto. Apenas o número do objeto e a palavra designativa deverão utilizar negrito. Todo o conteúdo das figuras deve seguir a instrução: letra *Arial* tamanho 10, espaçamento simples. Sempre mencionar a fonte.

Figura 1 – Título da figura 1

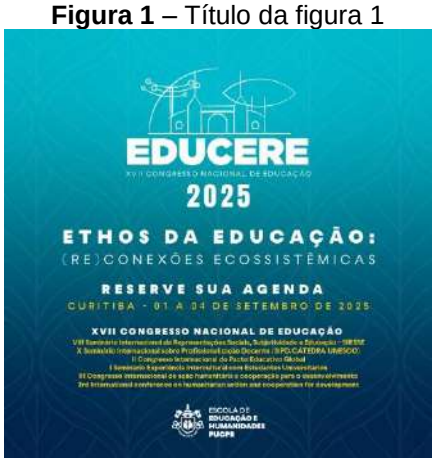

Fonte: Nome da fonte ou sobrenome do autor (ano, p.)

Utilize uma boa resolução de imagem, de modo que seja legível para os leitores em 100% de zoom, sempre respeitando as margens do documento.

Os quadros apresentam informações descritivas, redigidas na forma de texto. Todo o conteúdo do quadro deve seguir a instrução: letra *Arial* tamanho 10, espaçamento simples. Sempre mencionar a fonte. Exemplo 1:

Quadro 1 – Título do Quadro 1

Acontecimento apresentado na tarefa	Probabilidade estimada por Humberto
Um número par?	Possível
Um número ímpar?	Possível
O número 1?	Há alguma possibilidade

Fonte: Nome da fonte ou sobrenome do autor (ano, p.)

As tabelas são formas gráficas nas quais os dados numéricos se destacam como informação central. A identificação das tabelas deverá vir na parte superior, precedida da palavra Tabela (em negrito), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos (em negrito); em seguida, inserir o respectivo título (sem negrito). O título da tabela deve ser escrito em fonte *Arial*, tamanho 12, e deve ser separado da respectiva numeração por um "–" (hífen). Sempre mencionar a fonte.

Inserir a Tabela o mais próximo possível de sua chamada no corpo do texto.

O conteúdo da tabela, bem como as fontes e notas, deve ser grafado em fonte *Arial*, tamanho 10, espaçamento entre linhas simples. Exemplo 1:

Tabela 1 – Distribuição das alturas dos 140 alunos da escola X

Alturas (cm)	Número de alunos
[145, 150[	2
[150, 155[	8
[155, 160[	25
[160, 165[	40
[165, 170[	27
[170, 175[	21
[175, 180[	10
[180, 185[	7
Total	**140**

Fonte: elaborada pelo autor

Quadros, tabelas e equações devem estar em um formato possível de ser editados. Não serão aceitas imagens. A utilização de expressões como "a Tabela acima" ou a "Figura abaixo" não devem ser utilizadas porque no processo de editoração a localização delas pode ser alterada. As tabelas devem ser apresentadas segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Normas de Apresentação Tabular, 1993.

3 TEXTO

Texto texto texto

Texto texto texto

é obrigatório inserir os links para acessar as referências disponibilizadas na internet para que os avaliadores e leitores possam consultar imediatamente após (ou durante) a leitura do artigo, principalmente quando se refere à artigo online (em periódicos ou anais de eventos), livro e/ou capítulo de livro em ebook, teses e dissertações.

Para a melhor compreensão e visualização, a seguir são transcritos exemplos de referências de diversos tipos de materiais.

Livros com 1 autor:
CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Livros com 2 autores:
GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O foco triplo:** uma nova abordagem para a educação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Livros com 3 autores:
FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Herminia Prado. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica.** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2017.

Livros com mais de 3 autores:
MOROSINI, Marília *et al*. **Internacionalização da educação superior:** práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

Dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso:
FRAZÃO, Sheila Cristina. **A orientação da pesquisa na perspectiva do professor de ensino médio.** 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. **Análise bibliométrica de teses sobre letramento disponíveis na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (1997-2016).** 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Trabalhos de eventos:
HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: 16 de mar. 2023

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos

parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

ISSN: 2176 - 1396

APROXIMAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS ESCOTEIRAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Rossetin, Ana Paula Dallagassa [1]

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre as contribuições do Movimento Escoteiro para a formação de professores, à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Parte-se do entendimento de que a formação docente do século XXI exige o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, envolvendo dimensões éticas, afetivas, sociais e cognitivas. A análise da dissertação de Sandra Joyce Silva de Souza (2021) permitiu identificar um conjunto significativo de competências desenvolvidas no escotismo, como autonomia, liderança, empatia, criatividade e pensamento crítico que dialogam diretamente com as habilidades exigidas no contexto educacional contemporâneo. Com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo articula essas competências com os sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Morin (2000), destacando a importância de integrar práticas da educação não formal à formação inicial e continuada de professores. O escotismo é apresentado como uma experiência formativa potente, capaz de inspirar uma docência humana, sensível e conectada à complexidade do mundo atual.

Palavras-chave: Formação docente; Movimento Escoteiro; Pensamento complexo; Educação não formal; Competências.

1 INTRODUÇÃO

O cenário da educação atual apresenta desafios que vão muito além do simples domínio dos conteúdos e das metodologias tradicionais. Formar professores para o século XXI exige prepará-los para lidar com as incertezas, as complexidades e as múltiplas realidades de um mundo em constante transformação social. Por isso, é fundamental repensar os modelos de formação docente, incorporando dimensões éticas, afetivas, sociais e cognitivas, que favoreçam a construção de profissionais reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

Nesse contexto, experiências da educação não formal podem contribuir de maneira significativa para a formação docente. O Movimento Escoteiro, presente em mais de 170 países e atuando no Brasil desde 1910, é um exemplo

[1] Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Curitiba; Faculdade Modelo anapdrossetin@hotmail.com

disso. Baseado na pedagogia do “aprender fazendo”, em valores éticos, no trabalho em equipe e na vivência ao ar livre, o escotismo desenvolve competências humanas essenciais, muitas das quais também fundamentais para o exercício da docência.

Partindo da análise da dissertação de Sandra Joyce Silva de Souza (2021), que investigou as competências desenvolvidas no escotismo em consonância com as exigências do mercado de trabalho atual, conforme o relatório "The Future of Jobs Report 2015" do Fórum Econômico Mundial, este artigo propõe um olhar atento e ampliado sobre as possíveis conexões entre essas vivências e a formação de professores. Para isso, recorre-se ao pensamento complexo de Edgar Morin (2000), que defende uma formação que ultrapasse o aspecto técnico, abraçando o ser humano em sua totalidade, que leve em consideração as suas emoções, valores, dúvidas e vínculos.

Assim, este estudo busca compreender de que maneira as experiências formativas do Movimento Escoteiro podem inspirar práticas na formação docente, contribuindo para a construção de professores sensíveis, éticos, acolhedores e preparados para atuar em um mundo cada vez mais interligado, incerto e diverso. Trata-se de explorar os encontros possíveis entre a educação formal e a não formal, na esperança de fortalecer uma prática pedagógica viva, integral e transformadora.

Para isso adotou-se uma abordagem qualitativa e interpretativa, o estudo foca na compreensão dos sentidos, experiências e relações formativas presentes na dissertação de Souza (2021). Conforme destaca Minayo (2014), a abordagem qualitativa é ideal para analisar fenômenos sociais em profundidade, valorizando a subjetividade, o contexto e os significados atribuídos. A dissertação foi tratada como fonte documental e sua análise seguiu os princípios da análise documental qualitativa propostos por Denzin e Lincoln (1994, p. 2), “estudar as coisas em seu setting natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos nos termos das significações que as pessoas trazem para estes”. Essa etapa envolveu uma leitura cuidadosa e interpretativa, buscando categorias relacionadas às competências escoteiras, aos desafios da formação docente e aos pressupostos do pensamento complexo.

Além disso, uma técnica de análise cruzada permitiu relacionar três eixos centrais: as competências escoteiras identificadas, os saberes necessários à formação docente e os sete saberes para a educação do futuro, conforme Morin (2000). Essa metodologia possibilitou compreender como as práticas do escotismo podem vir a contribuir para uma formação docente sensível, integrada e alinhada aos desafios da complexidade do mundo contemporâneo, conforme apontado por Moraes (2021)

> Uma aprendizagem significativa que privilegia uma rede de conversações mais harmoniosa em termos de relações, cooperações, responsabilidades e solidariedade, onde prevalece o respeito ao outro, a compreensão e o bem-querer, condutas e dimensões humanas que fertilizam a vida e fortalecem as relações entre Eu, Tu e Nós.

2 O MOVIMENTO ESCOTEIRO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO HUMANA

De acordo com o livro “Escotistas em ação”, publicado pela União dos Escoteiros do Brasil (2015) o Movimento Escoteiro surgiu em 1907, na Inglaterra, idealizado pelo militar Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, que buscava uma proposta educativa para além dos muros escolares, capaz de promover o desenvolvimento integral dos jovens. Com o sucesso do primeiro acampamento experimental na Ilha de Brownsea, o escotismo logo se espalhou por diversos países, tornando-se uma das maiores organizações de educação não formal do mundo. Atualmente, o movimento reúne mais de 54 milhões de membros em 171 países, sendo mais de 111 mil apenas no Brasil. De acordo com o Estatuto da União dos Escoteiros do Brasil (2013, p. 12)

> Um movimento educacional de jovens, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, raças e crenças, de acordo com seu propósito, seus princípios.

Desde sua origem, o escotismo foi concebido como um espaço educativo não formal, pautado por valores como responsabilidade, respeito, solidariedade, autonomia e serviço ao próximo. Sua missão visa contribuir para a formação de cidadãos conscientes, úteis à sociedade e comprometidos com a construção de um mundo melhor. Esses princípios são sintetizados na Promessa e na Lei Escoteira, que orientam as ações dos jovens e dos adultos voluntários envolvidos.

2.1 A educação não formal e a pedagogia do "aprender fazendo"

O escotismo se insere no campo da educação não formal, caracterizando-se como uma prática educativa intencional, organizada e orientada por objetivos formativos, mas que acontece fora do ambiente escolar tradicional. Segundo a UNESCO (2011), a educação não formal é complementar à formal e desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

A metodologia escoteira tem como base o "aprender fazendo" princípio esse que visa valorizar a experiência como engrenagem principal da aprendizagem. As atividades escoteiras são construídas a partir de vivências concretas, desafios práticos e projetos colaborativos que estimulam a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e o protagonismo juvenil. Trata-se de uma aprendizagem ativa e significativa, alinhada à concepção de aprendizagem proposta por Ausubel (1968) em que o novo saber se ancora em experiências reais e nas interações sociais.

Um dos aspectos centrais do escotismo é seu sistema de progressão pessoal. Por meio dele, cada jovem percorre uma trilha individual de crescimento, na qual conquista insígnias e distintivos que representam habilidades desenvolvidas, conhecimentos adquiridos e atitudes demonstradas em diversas áreas do saber e da convivência.

Nesse processo, o escotista, que é o adulto voluntário, desempenha um papel formativo essencial. Longe de ser uma figura autoritária ou instrutora, o escotista atua como facilitador, observador e mediador, apoiando o jovem em sua jornada de desenvolvimento. Sua função é propor desafios adequados, escutar, orientar, dar feedback e promover um ambiente de segurança, cooperação e confiança.

3. COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESCOTISMO E SUAS CONEXÕES COM A DOCÊNCIA

A partir da análise da dissertação de Souza (2021), foi possível observar como as competências desenvolvidas no Movimento Escoteiro se alinham às demandas profissionais destacadas pelo Fórum Econômico Mundial para o ano

de 2020. A pesquisa revelou que os jovens que participam do escotismo vivenciam, ao longo de sua trajetória no movimento, o desenvolvimento de um conjunto significativo de competências, cognitivas, socioemocionais e éticas e que também são valorizadas no contexto profissional contemporâneo, marcado por mudanças rápidas, incertezas e alta complexidade.

Entre essas competências, destacam-se: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, inteligência emocional, capacidade de julgamento e tomada de decisões, orientação para o serviço, negociação, trabalho em equipe, flexibilidade cognitiva e gestão de pessoas. Essas habilidades, conforme apresentado por Souza (2021), são desenvolvidas de maneira prática, contextualizada e significativa, por meio das experiências vividas nos grupos escoteiros.

O escotismo, ao proporcionar situações desafiadoras e reais, como acampamentos, projetos de serviço comunitário, trabalhos em patrulha e responsabilidades individuais, promove a internalização de atitudes e habilidades que se integram de maneira natural ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

3.1 Habilidades docentes requeridas na atualidade

Ao analisar as competências mencionadas acima, foi possível estabelecer uma estreita relação entre elas e as habilidades essenciais à formação e atuação de professores no contexto educacional contemporâneo. A docência, hoje, exige mais do que domínio de conteúdo e técnicas, ela demanda uma postura ética, empática, flexível e colaborativa diante da complexidade das relações escolares e das transformações sociais.

A resolução de problemas complexos, por exemplo, é uma competência-chave tanto para o ambiente escolar quanto para o escotismo. O professor, assim como o jovem escoteiro, precisa lidar com situações imprevisíveis, tomar decisões em contextos incertos e encontrar soluções criativas para desafios diversos. Da mesma maneira, o pensamento crítico, a inteligência emocional e a capacidade de trabalho em equipe são habilidades que atravessam a prática docente e estão presentes nas experiências escoteiras. Além disso, a

metodologia de progressão pessoal adotada no escotismo, com metas, avaliação formativa e estímulo à autonomia, pode vir a inspirar práticas pedagógicas centradas no estudante e em seu percurso individual de aprendizagem, algo cada vez mais necessário nas escolas.

3.2 A vivência escoteira como base para a formação humana do professor

O escotismo se destaca não apenas por promover o desenvolvimento de competências técnicas e cognitivas, mas principalmente por cultivar uma formação ética e integral, que considera o ser humano em sua totalidade. Os jovens aprendem, desde cedo, a conviver com as diferenças, a respeitar os limites do outro, a cooperar para o bem comum e a cuidar do planeta.

Esses valores, quando experienciados de maneira concreta, se incorporam à identidade dos indivíduos e se manifestam em suas ações, inclusive na atuação profissional. No caso da docência, esse aspecto é especialmente relevante, pois educar é, antes de tudo, um ato relacional e ético. Um educador que passou por experiências significativas de pertencimento, respeito mútuo, superação de desafios e serviço ao próximo, como ocorre no escotismo, tende a construir uma prática pedagógica mais sensível, humanizadora e transformadora.

As competências desenvolvidas no Movimento Escoteiro ultrapassam o escopo da preparação para o mercado de trabalho e dialogam diretamente com os pilares de uma formação docente voltada para a complexidade do mundo atual. Essa aproximação será aprofundada na seção seguinte, por meio da articulação com o pensamento complexo de Morin (2000).

4. O PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Morin (2000), filósofo francês e um dos principais pensadores da contemporaneidade, propôs em sua obra Os sete saberes necessários à educação do futuro (2000) uma crítica contundente à fragmentação do conhecimento e uma defesa vigorosa da necessidade de formar sujeitos

capazes de compreender e agir no mundo de maneira mais integrada, ética e crítica.

Os sete saberes apresentados por Morin (2000) constituem uma base epistemológica e pedagógica para repensar os processos formativos em todos os níveis educacionais. São eles: cegueira do conhecimento: ensinar que todo conhecimento é uma construção com limites, incertezas e riscos de erro. Os princípios do conhecimento pertinente: compreender que o conhecimento deve articular diferentes dimensões e contextos. Ensinar a condição humana: reconhecer o ser humano como uma unidade biológica, psicológica, social, cultural e espiritual. Ensinar a identidade terrena: desenvolver a consciência planetária e ecológica. Enfrentar as incertezas: preparar os sujeitos para agir com responsabilidade em cenários instáveis. Ensinar a compreensão: cultivar o diálogo, a empatia e o entendimento mútuo. A ética do gênero humano: promover uma ética da solidariedade e da responsabilidade compartilhada.

Esses saberes constituem um convite a uma formação ampla, que ultrapasse a lógica disciplinar, técnica e instrumental, e que valorize a complexidade da existência humana. Para Morin (2000), a educação deve ser um processo de humanização profunda, em que o sujeito se reconhece como parte de um todo maior e assume responsabilidade pela sua própria vida, pelas relações que estabelece e pelo mundo em que vive.

Aplicando os princípios do pensamento complexo ao campo da formação de professores, Morin (2000) denuncia a maneira como os currículos formativos, se estruturam de modo fragmentado, centrados em saberes técnicos e descontextualizados, com pouca articulação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e vivência humana, segundo Morin (2000, p. 32) “o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo”.

A formação reducionista, fragmentada, acaba comprometendo a capacidade do futuro professor de compreender os fenômenos educativos em sua inteireza e de agir de maneira reflexiva e criativa diante das situações complexas da realidade escolar. Além disso, reforça uma postura de transmissão de conteúdos e de controle das ações educativas, em detrimento de uma pedagogia dialógica, crítica e comprometida com a transformação social. Morin

(2000, p. 63) corrobora "é preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo no humano".

Frente a isso, Morin (2000) propõe uma educação que acolha a incerteza, que articule saberes diversos, que valorize a experiência e que reconheça a complexidade do humano como base do processo formativo. Segundo Morin (2000, p. 80)

> As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto.

A formação docente, nesse sentido, deve preparar o docente não apenas para ensinar conteúdos, mas para lidar com dilemas éticos, afetivos, sociais e políticos, globais para compreender a diversidade dos estudantes, para trabalhar em rede e para aprender continuamente com a experiência.

4.1 Educação como formação ética, integral e planetária

A partir da perspectiva de Morin (2000), educar é formar o ser humano em todas as suas multidimensões. Isso significa promover uma formação ética, comprometida com o bem comum, integral, que considere as dimensões cognitivas, emocionais, físicas, espirituais e sociais e planetária, que reconheça a interdependência entre todos os seres humanos e o meio ambiente, nesse sentido Morin (2000, p. 47) complementa "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana".

Essa visão encontra consonância com os princípios do Movimento Escoteiro, que desde sua origem defende uma formação do caráter pautada na vivência de valores, no cuidado com a natureza, no trabalho coletivo e no serviço à comunidade. Ao propor atividades ao ar livre, práticas de solidariedade e responsabilidades individuais e coletivas, o escotismo promove experiências educativas que estão alinhadas à proposta de Morin (2000) de formar cidadãos planetários, conscientes de si, do outro e do mundo.

Assim, o pensamento complexo oferece um referencial teórico potente para compreender e valorizar as contribuições do escotismo na formação de professores. Ambos se encontram no desejo de uma educação mais humana, sensível e conectada com as exigências éticas e existenciais do nosso tempo.

5 – ARTICULAÇÃO: ESCOTISMO E FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

O Movimento Escoteiro, ao longo de sua trajetória centenária, consolidou-se como uma prática educativa que promove o desenvolvimento integral do ser humano. Suas atividades, fundamentadas no aprender pela experiência, na vivência em grupo e na construção progressiva da autonomia, possibilitam a formação de competências que dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelos educadores na contemporaneidade.

A partir da análise da dissertação de Souza (2021), observa-se que o escotismo favorece o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a criatividade, a inteligência emocional, o trabalho em equipe e a liderança. Essas competências, desenvolvidas em contextos reais e vivenciais, extrapolam o universo escoteiro e se mostram fundamentais na formação de professores para um mundo complexo, incerto e interconectado. Nesse sentido optou-se na construção do quadro 1, com o objetivo de estabelecer uma ponte entre as competências escoteiras, os saberes do pensamento complexo e as possíveis contribuições para a formação docente.

Quadro 1 – Diálogo entre competências escoteiras e os saberes do pensamento complexo

Saberes do pensamento complexo (Morin, 2000)	Competências escoteiras relacionadas	Contribuição para a formação docente
O conhecimento pertinente	Trabalho em equipe, pensamento crítico	Superação da fragmentação disciplinar, visão integrada do ensinar
A condição humana	Inteligência emocional, empatia, ética	Reconhecimento da diversidade e da singularidade do outro
A identidade terrena	Responsabilidade social, cuidado com o meio ambiente	Formação cidadã e consciência ecológica
Enfrentar as incertezas	Flexibilidade, autonomia, resolução de problemas	Preparação para lidar com imprevistos e transformações

Saberes do pensamento complexo (Morin, 2000)	Competências escoteiras relacionadas	Contribuição para a formação docente
A compreensão humana	Escuta, convivência, cooperação	Relações pedagógicas respeitosas e dialógicas
A ética do gênero humano	Serviço comunitário, senso de coletividade	Formação de um professor comprometido com o bem comum
A cegueira do conhecimento e o erro	Aprender com a experiência e com os erros nas práticas escoteiras	Postura investigativa e humilde diante do processo de aprendizagem

Fonte: Organizado pela autora e adaptado de UEB 2013 e Morin (2000).

Observa-se no quadro acima, uma ponte de correspondência entre os elementos que convergem com os princípios do pensamento complexo de Morin (2000), especialmente no que diz respeito à necessidade de formar docentes que compreendam o humano em sua pluralidade, que saibam enfrentar a incerteza, que cultivem a solidariedade e que estejam preparados para integrar diferentes saberes e experiências em sua prática pedagógica. Por exemplo, ao promover a vivência da ética do gênero humano por meio do serviço comunitário e da valorização do outro, o escotismo oferece ao futuro professor experiências concretas que o ajudam a construir uma postura ética e responsável. A inteligência emocional, desenvolvida na convivência entre pares e no enfrentamento de situações desafiadoras, contribui para que o docente compreenda a si mesmo e aos seus alunos com empatia e sensibilidade, elementos fundamentais no ensino-aprendizagem significativo.

Outro ponto de aproximação importante analisado é a valorização da incerteza e da complexidade como parte do processo educativo. No escotismo, nem tudo é planejado com rigidez, há espaço para a descoberta, para o erro, para a adaptação. Esse ambiente formativo ensina o futuro professor a lidar com imprevistos, a ajustar estratégias, a tomar decisões diante do inesperado. Essa flexibilidade é vital para o cotidiano escolar, marcado por múltiplas variáveis e constantes mudanças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao considerar o escotismo como um espaço educativo rico e intencional, se reconhece um campo de formação alinhado à proposta de uma docência acolhedora, humana, crítica, ética e sensível à complexidade da vida. Integrar práticas escoteiras à formação de professores, seja por meio de projetos, metodologias ativas, vivências comunitárias, estágios ou reflexões sobre valores, representa um caminho possível para ampliar os horizontes formativos e fortalecer o vínculo entre a educação formal e a educação não formal.

Portanto essa articulação não significa a simples transposição de práticas de um campo para outro, mas a construção de pontes, de diálogos férteis que permitam a emergência de um novo olhar sobre o que significa formar um professor no mundo de hoje, alguém que seja capaz de ensinar com o coração, pensar com profundidade e agir com compromisso ético e social.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Sandra Joyce Silva de. **A contribuição do Movimento Escoteiro na formação do Profissional do Ano 2020.** 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL. **Estatuto 2013**. Disponível em: <http://www.escoteiros.org.br/arquivos/documentos_oficiais/estatuto_UEB_2011.pdf >. Acesso em: 17 jul. 2025.

AUSUBEL, D.P. **Education psychology**: A cognitive view. New York, 1968. Holt, Rinehart and Winston Inc

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of Qualitative Research**. Califórnia: Sage Publications, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Sirley Terezinha Golemba Costa
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[1]
Pura Lucia Oliver Martins
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[2]

RESUMO

A gestão escolar exerce papel estratégico na melhoria da qualidade da educação básica, sendo reconhecida como um dos principais fatores intraescolares que impactam os resultados de aprendizagem. Este artigo analisa os desafios e potencialidades da formação de gestores escolares no Brasil, com ênfase na formação continuada como instrumento de fortalecimento da liderança pedagógica. A pesquisa, de cunho exploratório e qualitativo, foi realizada com 18 gestores da rede pública paulista, participantes de uma formação presencial de 30 horas. Os resultados revelaram carência de conhecimento sobre as dimensões da gestão, dificuldades em conciliar estudos com as demandas diárias e a necessidade de programas formativos mais articulados com a prática escolar. Conclui-se que a formação dos gestores deve ser contínua, contextualizada e crítica, considerando as competências previstas na Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar e a diversidade dos contextos educacionais.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Formação Continuada; Competências; Políticas Públicas; Liderança Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui um dos pilares centrais para a promoção da qualidade na educação básica brasileira, sendo amplamente reconhecida como um dos fatores intraescolares de maior impacto nos resultados de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2021). O papel do gestor transcende as funções administrativas e a mediação de conflitos, consolidando-se como liderança pedagógica estratégica, com forte influência sobre o clima institucional, a motivação dos professores, a participação da comunidade e a implementação efetiva do projeto político-pedagógico (LÜCK, 2009; PARO, 2012).

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3331-1238

Na perspectiva de Paro (2012), a gestão escolar deve estar orientada por princípios democráticos e participativos, sendo compreendida como uma prática mediadora entre as condições objetivas da escola pública e o ideal de educação emancipadora. Já Lück (2009) destaca que o gestor escolar atua como catalisador de processos de desenvolvimento docente e discente, influenciando diretamente a cultura organizacional e a aprendizagem.

Nóvoa (1997; 2022), ao tratar da profissionalização da docência e da liderança educacional, reforça que o desenvolvimento de competências profissionais exige uma formação contínua, reflexiva e situada, na qual o gestor se reconheça como sujeito da transformação institucional e não apenas como executor de normas. Nesse sentido, a formação continuada emerge como um eixo estruturante para o fortalecimento das práticas de gestão, sobretudo em tempos marcados por desafios complexos e instabilidade nas políticas públicas educacionais.

Entre os principais entraves à qualificação da gestão escolar, destacam-se: a desigualdade no acesso à formação, a frágil articulação entre teoria e prática, o desconhecimento dos marcos legais e normativos da educação, bem como a diversidade e complexidade dos contextos em que as escolas públicas estão inseridas (GARCIA, 2009; LÜCK, 2011). Tais fatores exigem programas formativos que sejam críticos, contextualizados e transformadores, alinhados às necessidades reais das escolas e dos territórios.

Neste cenário, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC/CNE, 2021) apresenta-se como um importante referencial para nortear a formação e a prática dos gestores escolares, ao estabelecer competências que articulam dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e éticas da função gestora. O documento explicita a centralidade da liderança educacional na construção de uma escola democrática, inclusiva e orientada para a aprendizagem de todos.

Este estudo tem como objetivo analisar as condições de formação dos gestores escolares no Brasil, identificando entraves e potencialidades das iniciativas de formação continuada à luz dos referenciais legais e das contribuições teóricas que compreendem o gestor como agente estratégico da qualidade educacional. Ao problematizar a formação como prática social e

política, pretende-se contribuir para o debate sobre a valorização da gestão escolar como dimensão essencial das políticas públicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a garantia do direito à educação de qualidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reconheçam, em seus fundamentos, a importância da valorização dos profissionais da educação, observa-se uma lacuna histórica no que tange à formação específica dos gestores escolares. A LDB estabelece diretrizes gerais sobre qualificação e aperfeiçoamento de docentes e demais profissionais da educação, mas não aprofunda as particularidades da função gestora, muitas vezes relegada a uma dimensão meramente técnico-administrativa.

Foi somente com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 que se firmou um marco mais enfático em relação à formação dos gestores escolares, especialmente por meio da Meta 16, que estabelece a garantia de formação continuada para todos os profissionais da educação, incluindo os responsáveis pela gestão das unidades escolares. Ainda assim, estudos apontam que tais diretrizes nem sempre se traduzem em políticas públicas eficazes, contínuas e alinhadas às reais demandas da escola pública (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

Nesse sentido, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, publicada em 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, representa um avanço importante ao sistematizar as competências fundamentais para o exercício da função gestora. Organizada em seis dimensões interdependentes — pedagógica, administrativa, de pessoas, democrática, de infraestrutura e de resultados educacionais —, a matriz articula conhecimentos, habilidades e atitudes que devem orientar a atuação dos diretores escolares, consolidando uma visão mais integrada e estratégica da gestão educacional.

Autores como Libâneo (2004), Lück (2009; 2010) e Paro (2012) defendem que a competência do gestor vai além da operacionalização de rotinas escolares, envolvendo sua capacidade de promover a aprendizagem por meio da liderança

pedagógica, do diálogo com a comunidade e da gestão democrática. Para isso, torna-se indispensável uma formação que articule aspectos teóricos e práticos, integrando conhecimento técnico-administrativo, sensibilidade social, domínio das normativas legais e compreensão crítica das políticas educacionais.

Como enfatiza António Nóvoa (1997; 2022), a formação de gestores precisa ser pensada como prática reflexiva, situada e contínua, reconhecendo o diretor escolar como sujeito ativo da transformação institucional. Essa perspectiva reafirma a importância de políticas formativas que não apenas capacitem para a gestão de sistemas, mas que formem lideranças capazes de enfrentar as desigualdades educacionais com compromisso ético, visão coletiva e responsabilidade social.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender os efeitos e desafios da formação continuada na atuação de gestores escolares, realizou-se uma pesquisa de natureza exploratória, fundamentada na abordagem qualitativa proposta por Severino (2007), a qual privilegia a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. O estudo envolveu 18 gestores de escolas públicas do estado de São Paulo, atuantes desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, que participaram de uma proposta formativa presencial com carga horária de 30 horas.

Ao longo dos encontros, emergiram de forma recorrente questões estruturais que afetam o desenvolvimento profissional desses sujeitos, tais como: ausência de formação específica para a função gestora, acúmulo de tarefas administrativas e escassez de tempo para estudo, planejamento e reflexão pedagógica. Os depoimentos reforçam a precariedade das condições objetivas para o exercício da liderança pedagógica. Conforme relatou um dos participantes: “Aproveito os horários de fim de semana, utilizando tópicos para resumir o conteúdo da formação, senão não consigo acompanhar” (Sujeito 14). Outro gestor ressaltou: “É um desafio importante para nosso crescimento profissional, pois nos leva a rever nossas práticas e buscar melhorar o nosso trabalho” (Sujeito 7).

As evidências colhidas apontam para a necessidade urgente de institucionalização de programas estruturados de formação continuada, que estejam alinhados às condições reais de trabalho dos gestores escolares. Tais programas devem promover espaços colaborativos de reflexão crítica, que articulem teoria e prática e incentivem o desenvolvimento de competências estratégicas, sobretudo no campo da liderança pedagógica, da gestão democrática e da mediação de conflitos escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de gestores escolares no Brasil ainda enfrenta o desafio de superar modelos tecnicistas, fragmentados e descontextualizados, que permanecem arraigados em muitas redes públicas de ensino. Essa abordagem reducionista, baseada em prescrições administrativas e normativas, tem limitado a compreensão da gestão como um processo educativo, coletivo e estratégico. Como destaca Libâneo (2001, p. 78), “a administração escolar, reduzida a rotinas burocráticas, desconsidera a função pedagógica da escola e sua inserção no contexto social”.

O fortalecimento da liderança pedagógica requer propostas formativas que articulem teoria e prática, com base em uma compreensão crítica da escola e do papel do gestor como sujeito político e pedagógico. Para Lück (2009), a liderança do diretor escolar deve promover a construção de uma cultura organizacional voltada à aprendizagem, à cooperação e à inovação. Isso implica valorizar o protagonismo dos gestores, reconhecendo suas experiências e saberes como ponto de partida para o desenvolvimento profissional contínuo.

Nesse contexto, a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, publicada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação em 2021, representa um marco regulatório significativo. A Matriz sistematiza as competências esperadas para a atuação dos diretores escolares em seis dimensões interdependentes: pedagógica, administrativa, de pessoas, democrática, de infraestrutura e de resultados educacionais. Ela orienta os sistemas de ensino a estruturarem processos formativos e avaliativos mais coerentes com as atribuições complexas do cargo, promovendo uma visão mais

sistêmica e ética da gestão educacional (BRASIL, 2021).

Entretanto, para que essas diretrizes se concretizem em práticas efetivas de formação, é imprescindível que as instâncias governamentais garantam condições objetivas e estruturais que possibilitem a participação ativa dos gestores escolares. Isso inclui a oferta de tempo institucionalizado na jornada de trabalho, apoio técnico-pedagógico, recursos didáticos adequados e reconhecimento profissional. Como alerta Nóvoa (1997), “ninguém se forma sozinho; é na relação com os outros, no confronto com os desafios da prática e no compromisso com a transformação que se dá a verdadeira formação”.

A consolidação de uma cultura institucional de formação permanente torna-se, portanto, condição essencial para que os diretores escolares assumam seu papel como líderes educacionais capazes de transformar a realidade escolar. Investir na formação crítica, situada e colaborativa dos gestores é investir na qualidade, na equidade e na justiça social que a educação pública brasileira tanto necessita.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar. Acesso em: 18 jul. 2025.

GARCIA, Almerinda Novaes. **Desenvolvimento profissional de professores: políticas, saberes e práticas**. São Paulo: Papirus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. F**ormação de gestores escolares: uma abordagem baseada em competências**. Curitiba: Positivo, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **O tempo e a promessa da escola: ensaios sobre educação, política e cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

A ATUAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Driele Andressa dos Santos Rieger[1]

Marilúcia Antônia de Resende Peroza[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, já finalizada, que teve como objeto o trabalho formativo das Assessoras Pedagógicas (APs) no contexto da Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que a formação continuada enfrenta múltiplos desafios, entre eles a sobrecarga de demandas administrativas, a escassez de recursos materiais e humanos e a fragmentação das políticas públicas educacionais, fatores que impactam diretamente a efetividade do assessoramento pedagógico nas instituições de ensino. Apesar dessas limitações, reconhece-se o papel estratégico das APs na promoção da formação continuada docente, especialmente quando essa atuação é orientada por práticas reflexivas e por uma concepção formativa que valorize a autonomia e o protagonismo das professoras. Defende-se, neste estudo, uma concepção de teoria não como ponto de partida prescritivo, mas como instrumento que emerge da prática e permite compreendê-la e transformá-la. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática no processo formativo contribui para o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante do fazer pedagógico e reforça a importância das APs como mediadoras na construção coletiva do conhecimento. As análises foram fundamentadas em autores que discutem a teoria como expressão da prática e a formação docente em uma perspectiva crítica e colaborativa (Martins, 2006; 2009; Gatti, 2013; André, 2010). Concluímos que a formação continuada não deve ser compreendida como mera aplicação de conteúdos teóricos, mas como um processo coletivo, dialógico e contextualizado, no qual se valoriza a produção sistematizada do conhecimento a partir da experiência vivida.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica. Processos formativos. Teoria e Prática. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre a educação demanda uma análise associada ao seu contexto econômico e político, pois é nesse cenário que se evidenciam as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e impõem impactos significativos no ambiente educacional. Sob a lógica neoliberal, a educação

[1] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na rede municipal de Ensino de Ponta Grossa. E-mail: drielerieger@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela PUCPR. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: malu.uepg@gmail.com.

tende a ser concebida como uma mercadoria, submetida a princípios de eficiência, produtividade e competitividade, em detrimento de sua função social, formativa e emancipadora, o que se acentua nas contradições intrínsecas ao processo educativo.

Martins (2009, p. 51) afirma que “o vínculo de dependência desenvolvido nas escolas, hoje, não é de responsabilidade exclusiva de professor e alunos: ele é determinado, antes de tudo, pelo conjunto da estrutura econômica, social e política, que tem seus mecanismos opressivos montados na instituição escolar”. Se o objetivo é construir uma educação comprometida com a superação dos padrões historicamente estabelecidos de dominação e dependência, é importante repensar a própria experiência formativa dos futuros docentes. É necessário estar preparado para “uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento” (Gatti, 2013, p. 53). Isso implica a difusão de relações pedagógicas pautadas na autonomia, na criticidade e na reflexão coletiva.

É nesse contexto de tensões e contradições estruturais que se insere a presente análise acerca da atuação das Assessoras Pedagógicas (APs) e as reflexões sobre a relação entre teoria e prática. Compreende-se que a Assessoria Pedagógica ocupa um lugar estratégico nas redes de ensino, com o objetivo de desenvolver um trabalho de mediação entre as diretrizes educacionais, os fundamentos teóricos da educação em suas diferentes etapas e as práticas desenvolvidas nas escolas. Inseridas nesse espaço de articulação, essas profissionais constantemente transitam entre a teoria, muitas vezes representada nas políticas de educação, documentos curriculares e concepções pedagógicas, e a prática vivida nos cotidianos escolares, marcada por múltiplas realidades, contradições e urgências.

Com essas considerações iniciais, apresenta-se parte de uma pesquisa de mestrado que investigou o trabalho formativo das APs no contexto da Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que o trabalho formativo é a práxis que constitui a atividade profissional docente e a profissionalidade docente não consiste apenas em adquirir competências e conhecimentos técnicos, mas está relacionada diretamente às condições materiais e históricas que estão presentes no contexto de trabalho. Sendo assim, um dos objetivos do

estudo foi identificar como se constituem os processos de formação de professores da Educação Infantil, por meio da ação formativa das APs, tendo como *lócus* o Município de Ponta Grossa, cujos resultados apresentamos de forma breve.

Neste trabalho busca-se discorrer sobre a atuação das APs, com ênfase nas articulações e tensões entre teoria e prática no processo formativo. Nesse sentido, toma-se como referência um dos tópicos abordados durante a geração de dados em roda de conversa realizada com as Assessoras Pedagógicas, na qual elas compartilham suas percepções sobre a articulação entre teoria e prática nas ações formativas desenvolvidas.

Na organização deste estudo, optou-se por iniciar pela apresentação dos procedimentos metodológicos, com o objetivo de contextualizar o percurso da pesquisa e as estratégias utilizadas para gerar e analisar os dados. Em seguida, destacam-se os principais fragmentos das falas das Assessoras Pedagógicas, compreendidas como vozes centrais na construção deste trabalho, por meio das quais é possível caracterizar suas experiências e percepções sobre os processos formativos. Por fim, abre-se o diálogo entre os dados gerados e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, a fim de interpretar criticamente as implicações dessas experiências no contexto educacional e na articulação entre teoria e prática.

2 METODOLOGIA

Parte-se da compreensão de que, muitas vezes, a roda de conversa é associada a práticas cotidianas e informais de diálogo que fazem parte da nossa vivência coletiva. Esses momentos constituem espaços legítimos de escuta, partilha de experiências, expressão de afetos e construção de vínculos. No entanto, tais práticas vêm, ao longo do tempo, perdendo espaço em meio à rotina acelerada da vida contemporânea. No contexto da formação docente e do trabalho pedagógico, a roda de conversa ressurge como uma metodologia potente e significativa, justamente por dialogar com esse gesto ancestral e cotidiano de troca de saberes e afetos.

No fazer profissional da Educação Infantil, a roda de conversa já integra o dia a dia como um espaço de escuta ativa, reflexão coletiva e construção conjunta de sentidos, sendo, portanto, um instrumento legítimo de produção de conhecimento na pesquisa em educação. Assim, a escuta pode ser entendida como gesto formativo, que envolve presença, atenção e abertura ao outro, como bem expressa Warschauer (2001, p. 179).

> Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...].

Reconhecendo o caráter intencional da roda de conversa e as possiblidades que oferece, foi utilizado este instrumento de pesquisa, como forma de promover um diálogo e troca de ideias ressaltando a percepção das participantes sobre o cotidiano e o trabalho a ele relacionado. A roda de conversa foi realizada em uma sala disponibilizada na sede da Secretaria Municipal de Educação (SME), contando com a participação de três Assessoras Pedagógicas. Foram selecionados, no conjunto de dados gerados, aqueles que narram sobre as práticas nos processos formativos e as relações estabelecidas com a teoria.

3 REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS FORMATIVOS

Para identificar as articulações e tensões nos processos formativos realizados pelo assessoramento pedagógico, é preciso considerar os desafios condicionados pelo sistema educacional e reconhecer a tensão constante que caracteriza este trabalho formativo. No entanto, entende-se que é precisamente nessas contradições que reside a possibilidade de transformação nos processos educativos, por meio do trabalho enquanto práxis. Assim,

> Em consonância com o conceito de trabalho em geral, o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional. O professor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só constitui a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (André *et al*., 2010, p. 126).

Ao incentivar a reflexão crítica e propor práticas que desafiem a lógica estabelecida, o trabalho formativo assume a frente do processo de construção de uma consciência coletiva. Essa consciência, por sua vez, pode impulsionar processos de resistência e de ressignificação das relações sociais que se estabelecem no interior das instituições de ensino.

Na roda de conversa, uma questão propunha que as APs falassem o que consideram importante para os momentos de formação que realizam, o que se destacou nas respostas foi a ênfase nas propostas de natureza prática.

Quadro 1- Dados da Roda de conversa

Citrino	*Através das **propostas práticas**, a gente quer mostrar para elas (professoras) que dá certo sim, só que depende também delas, elas precisam ter a persistência de diariamente trabalhar com as crianças.*
Ametista	*As formações da Rede são momentos organizados por setor para coordenadores pedagógicos, uma vez ao mês. Os coordenadores das unidades multiplicam esta formação aos seus professores. No **compartilhamento de práticas*** (formações para professores das unidades*) também são mensais, conduzidas por coordenadores pedagógicos que **desenvolvem práticas exitosas** em suas unidades e realizam um momento de troca de experiências.*
Água Marinha	*Quando a gente faz as formações, eu penso assim, a gente sempre conversa com as meninas, como que seria se eu estivesse dentro de uma sala? Que forma eu queria que chegasse para mim essa formação?* *Então **não é somente a teoria**. A teoria é muito importante, vai basear prática, mas assim, e a prática? Às vezes, a **teoria é muito fora do contexto da prática**. Então, às vezes eu formo um professor, ele vai absorver aquilo, mas e a prática? Então eu vou colocar isso na prática, a gente sempre procurou fazer as formações desde que nós entramos aqui, mesmo na época da pandemia que nós fizemos por meet, **a gente sempre procurou fazer a prática.***

Fonte: A autora, 2024

Dos trechos destacados, nos quais sobressaem reflexões sobre a relação entre teoria e prática na formação continuada, evidenciamos a importância de compreendê-las como indissociáveis no processo formativo docente. Longe de ser uma aplicação de conteúdos ou de apenas pensar na prática, a formação continuada exige uma postura crítica, investigativa e reflexiva dos sujeitos formadores e docentes. Nessa perspectiva, Martins (2006, 2009) destaca que a teoria deve ser concebida como uma elaboração conceitual que emerge das necessidades concretas da prática social, sendo, portanto, expressão e não imposição sobre o fazer pedagógico.

Em nossa pesquisa reconhecemos a necessidade de se conhecer o contexto e suas especificidades, mas ressaltamos que quando a formação continuada está voltada para a solução do imediato, pode mascarar a compreensão das questões estruturais da educação. Como mencionado por Martins (2009),

> O plano do imediato é uma dimensão importante do real, mas não é a totalidade. É necessário ultrapassá-lo, caso contrário se cairá no espontaneísmo, acreditando que basta partir da prática para solucionar as contradições experimentadas no dia a dia. Embora o imediato seja importante, e constitua, por isso, o ponto de partida, existem dimensões mais profundas a ser consideradas. É preciso buscar a compreensão da razão de ser dos problemas que geram as contradições (Martins 2009, p. 85-86).

Assim como Gatti (2013), defendemos que a formação continuada precisa estar relacionada com as demandas reais da escola e dos professores, promovendo processos colaborativos de produção de conhecimento, capazes de ressignificar a prática a partir do diálogo com os saberes docentes. Mas, é necessário investigar e reconhecer os fatores históricos, sociais, culturais e econômicos que permeiam a educação.

Com isso, os dados apresentados apontam para a urgência de práticas formativas que não apenas valorizem o saber-fazer em si, mas que também estimulem a análise crítica do contexto educacional, fortalecendo a autonomia e a intencionalidade pedagógica das profissionais da educação infantil. Compreender essa relação é importante para evitar que a ação pedagógica dos docentes se reduza a práticas mecanizadas ou meramente reprodutivas.

As falas destacadas também revelam, ainda que de maneira implícita, a dinâmica coletiva que perpassa a formação continuada: as Assessoras Pedagógicas assumem a função de formadoras das coordenadoras pedagógicas, que, por sua vez, são responsáveis por multiplicar esse processo junto às suas equipes docentes. Essa cadeia formativa reforça a importância de que todas as etapas estejam alinhadas a uma concepção crítica de formação, capaz de fomentar práticas pedagógicas mais autônomas, contextualizadas e transformadoras no âmbito da Educação Infantil.

O distanciamento entre teoria e prática evidencia desafios persistentes no processo de assessoramento, como as resistências por parte das equipes escolares e as dificuldades de articulação entre os sujeitos da prática formativa.

Tais questões dialogam com as reflexões de Gatti (2013), ao apontar que a formação continuada precisa ultrapassar modelos prescritivos e burocratizados, sendo articulada às necessidades reais da escola e à valorização do conhecimento docente construído na experiência.

Dessa forma, aprofundando a reflexão entre teoria e prática no processo formativo, compreendemos que essas dimensões não são opostas ou hierarquizadas, mas fazem parte um processo complementar na construção de conhecimento docente. A prática, por sua natureza concreta e situada, emerge como base fundamental para a formulação teórica, uma vez que o saber nasce das necessidades humanas reais e se desenvolve por meio da interação dialética entre a experiência vivida e a elaboração conceitual. Nesse movimento, teoria e prática não se opõem, mas se alimentam mutuamente, contribuindo para a formação crítica e significativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Martins (2009, p. 46), defende que:

> [...] no processo dialético, o que importa não é a crítica pela crítica, mas a crítica que permita uma compreensão dos determinantes de uma dada prática sobre a realidade, possibilitando alterá-la e transformá-la, tanto no nível do conhecimento quando no nível histórico-social. Além disso, a dialética materialista sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis, expressando a unidade das duas dimensões do conhecimento, ou seja, teoria e prática.

Neste sentido, os processos formativos docentes precisam ser concebidos como um processo voltado à constituição de sujeitos históricos. Portanto, a formação docente precisa se apoiar na articulação inseparável entre teoria e prática, desenvolvidas a partir da experiência do trabalho. Essa formação visa proporcionar aos professores a capacidade de compreender criticamente a realidade socioeconômica e política em que estão inseridos, como forma de intervir e transformar as condições que os afetam. (Silva, 2018).

Esse cenário evidencia a necessidade de que a formação continuada proponha alternativas formativas que ultrapassem a mera crítica ou a simples constatação dos desafios enfrentados pelas docentes. É fundamental que esses processos não se limitem ao cumprimento das diretrizes normativas, mas que se orientem para a construção de práticas reflexivas, transformadoras e contextualizadas, capazes de responder às demandas reais do cotidiano educacional superando a mera reprodução de práticas. Nesse sentido, Martins

(2006, p. 148) reforça que "[...] essa superação não se dá radicalmente de um dia para o outro, mas ocorre num processo gradativo, de pequenos avanços e recuos rumo à transformação possível."

Nesse contexto, torna-se pertinente questionar quais fatores têm dificultado a efetivação de uma formação continuada articulada com a realidade concreta das instituições educacionais. Tais entraves podem estar relacionados a aspectos estruturais, como a sobrecarga de demandas burocráticas, a fragmentação das políticas públicas de formação docente, a escassez de tempo institucionalizado para o acompanhamento pedagógico e, ainda, a ausência de espaços legítimos de escuta e participação docente. Compreender esses obstáculos é fundamental para repensar estratégias formativas mais significativas, contextualizadas e comprometidas com a transformação das práticas educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cerne desta investigação, concentrou-se atenção sobre as percepções das APs em relação à articulação entre teoria e prática no processo formativo, evidenciando alguns pontos chave que sintetizam os achados da pesquisa e reforçam a relevância do estudo. Os limites impostos à formação apontam para a necessidade de repensar as condições do trabalho formativo das Aps e reconhecer a complexidade dessa atuação. O estudo evidenciou a complexidade do trabalho como mediadoras entre as diretrizes da rede de ensino e o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

As participantes, embora associem seu trabalho à promoção da qualidade da educação infantil, nem sempre demonstram uma compreensão aprofundada da formação como um processo crítico, voltado ao desenvolvimento da autonomia e da intencionalidade docente. Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se observa a estrutura em cadeia da formação.

Conforme as autoras que ancoram este trabalho, a formação continuada não pode ser compreendida como uma reprodução de conteúdo teóricos, mas como uma prática contextualizada, colaborativa e vinculada ao fazer pedagógico concreto.

Dessa forma, conclui-se que fortalecer a atuação das Assessoras Pedagógicas implica repensar os tempos, espaços e sentidos da formação continuada, garantindo que ela não apenas atenda às exigências normativas da rede, mas que esteja conectada com os desafios reais do trabalho docente. É necessário, portanto, compreender a teoria como expressão da prática, como propõe Martins (2006; 2009) e investir em processos formativos que deem lugar à escuta, à coletividade e à reflexão crítica. Deste modo, compreendemos ser possível consolidar uma formação que não se limite à orientação técnica, mas que contribua efetivamente para a transformação da prática pedagógica, valorizando o protagonismo das docentes da Educação Infantil.

Conclui-se, portanto, que a superação da cisão entre teoria e prática requer não apenas mudanças metodológicas, mas também estruturais e políticas, capazes de assegurar uma formação docente crítica, emancipadora e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patricia C. Albieri de; HOBOLD. Marcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS. Laurizete Ferragut; MANRIQUE. Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n227/v91n227a08.pdf. Acesso em: 03 jan 2025.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática prática**: para além do confronto. 8. ed. SãoPaulo: Edições Loyola, 2006.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, pág. 51-67, 2013. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 jan 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro da. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329199396_Epistemologia_da_praxis_na_formacao_de_professores_perspectiva_critica_emancipadora. Acesso em: 11 fev 2025

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FORMAÇÃO DE DIRETORES E AUTORREGULAÇÃO: UM ESTUDO COM GESTORES DA REDE PÚBLICA

Sirley Terezinha Golemba Costa
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[1]
Pura Lucia Oliver Martins
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[2]

RESUMO

Este artigo analisa a autorregulação como uma competência essencial no processo de formação de gestores escolares. A autorregulação é compreendida como a capacidade de monitorar, controlar e ajustar os próprios processos de aprendizagem, emoções e comportamentos de forma autônoma e proativa. A pesquisa, de cunho exploratório e abordagem qualitativa, foi realizada com 20 diretores de escolas da rede pública de um município do interior de São Paulo, por meio de questionário semiestruturado. O objetivo foi identificar a presença de práticas autorregulatórias na organização dos estudos desses profissionais. Os resultados indicaram que, embora existam esforços para manter a formação continuada, há desafios recorrentes relacionados à gestão do tempo e conciliação com as demandas do cotidiano escolar. Conclui-se que a formação de gestores escolares deve incluir o desenvolvimento da autorregulação como competência estruturante, contribuindo para a liderança pedagógica, a autonomia profissional e a melhoria da qualidade da educação.

Palavras-chave: Autorregulação. Gestores escolares. Formação continuada. Liderança pedagógica. Aprendizagem autônoma.

1 INTRODUÇÃO

A formação de gestores educacionais ultrapassa a transmissão de conteúdos e requer um processo reflexivo, interativo e crítico sobre a prática profissional (NÓVOA, 1997). Nesse contexto, a autorregulação emerge como elemento central, pois envolve a capacidade do sujeito em gerir seus processos de aprendizagem, suas emoções e comportamentos com autonomia e responsabilidade. A gestão escolar contemporânea exige, além de conhecimentos técnicos, a habilidade de liderar processos pedagógicos, promover a formação docente e articular a comunidade escolar. A presente investigação parte da hipótese de que a autorregulação favorece tais atribuições ao promover uma postura ativa e reflexiva por parte dos gestores escolares.

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3331-1238

2 DESENVOLVIMENTO

A autorregulação, enquanto competência central no desenvolvimento profissional, encontra respaldo teórico na perspectiva da agência humana proposta por Bandura (2001), segundo a qual os indivíduos são capazes de exercer controle intencional sobre seus pensamentos, emoções e comportamentos em função de metas que eles mesmos estabelecem. Essa capacidade de agir sobre si, e não apenas reagir ao ambiente, é fundamental para contextos de alta complexidade, como o da gestão educacional. No campo da educação, a autorregulação é entendida como um processo ativo e cíclico, conforme defendem Zimmerman (2002; 2013) e Schunk (2012), envolvendo fases de planejamento, monitoramento, autorreflexão e ajuste de estratégias. Esses autores destacam que tal competência se sustenta em quatro dimensões interdependentes — cognitiva, motivacional, afetiva e social —, as quais moldam a forma como o gestor lida com os desafios cotidianos da escola.

Importa salientar que a autorregulação não é uma característica inata, mas uma habilidade desenvolvida progressivamente ao longo da trajetória formativa e profissional. Como ressaltam Zimmerman (2013) e Panadero (2017), sua aquisição está vinculada à vivência de experiências sistemáticas de aprendizagem que favoreçam a reflexão crítica, o feedback construtivo e a metacognição. Nesse sentido, Boruchovitch (2014) aponta que profissionais autorregulados tendem a apresentar maior autonomia, resiliência emocional e capacidade adaptativa, fatores indispensáveis em um cenário de transformações constantes como o da educação pública brasileira.

A partir da psicologia educacional, autores como Dembo e Eaton (2000) evidenciam que o desenvolvimento da autorregulação está relacionado à autopercepção de eficácia, isto é, à crença de que o indivíduo é capaz de alcançar determinados objetivos por meio de esforço e estratégia. Essa noção de autoeficácia, diretamente vinculada à teoria de Bandura, contribui para a persistência diante de obstáculos e para a manutenção do engajamento em tarefas complexas, características essenciais no desempenho de funções gestoras.

No campo da gestão educacional, Lück (2009) salienta que é

imprescindível que a formação dos gestores vá além das competências técnico-administrativas, incorporando aspectos relacionais e pedagógicos da liderança. A autora propõe que o gestor contemporâneo deve ser capaz de articular equipes, mediar conflitos, comunicar-se com clareza e promover uma cultura de aprendizagem coletiva. Essa visão é compartilhada por Bolívar (2011), que reforça o papel do gestor como líder pedagógico comprometido com o desenvolvimento profissional da equipe e com a construção de uma escola democrática, voltada à melhoria dos resultados educacionais.

Além disso, autores como Schön (1992) e Imbernón (2011) contribuem para essa discussão ao enfatizarem o papel da reflexão sobre a prática como instrumento de formação contínua e transformação profissional. A prática reflexiva, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento da autorregulação, uma vez que permite ao gestor analisar suas ações, compreender suas consequências e redesenhar caminhos de atuação. Essa perspectiva também dialoga com as contribuições de Alarcão (2003), ao defender que a formação do gestor deve contemplar a construção de saberes experienciados, articulando teoria e prática em um movimento constante de aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, o desenvolvimento da autorregulação constitui-se como um dos pilares para a consolidação de práticas de liderança mais efetivas e humanizadas, alinhadas às exigências da escola contemporânea. A incorporação dessa competência no processo formativo dos gestores educacionais amplia sua capacidade de agir estrategicamente, de sustentar decisões éticas e pedagógicas e de inspirar suas equipes em direção a uma cultura institucional pautada no diálogo, na corresponsabilidade e na melhoria contínua.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, com o objetivo de compreender as percepções e práticas autorregulatórias de diretores escolares no âmbito de sua formação continuada. A opção metodológica se justifica pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve dimensões subjetivas, sociais e institucionais da prática

gestora (MINAYO, 2012; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A investigação ancorou-se na perspectiva da pesquisa empírica aplicada à educação, que busca analisar a realidade a partir da escuta dos sujeitos e da compreensão de seus sentidos e significados (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Os participantes do estudo foram 20 diretores escolares da rede municipal de um município do interior do estado de São Paulo, todos em exercício de suas funções e com experiência mínima de três anos na gestão. A seleção se deu por amostragem intencional, considerando o vínculo ativo com a rede e a participação recente em programas de formação continuada promovidos pela própria secretaria municipal.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, elaborado com base nos referenciais teóricos sobre autorregulação, gestão do tempo e liderança pedagógica (ZIMMERMAN, 2013; BANDURA, 2001; LÜCK, 2009). O instrumento foi aplicado de forma remota, via Google Forms, garantindo o anonimato dos respondentes e possibilitando a livre manifestação de suas opiniões. O questionário incluiu questões abertas e fechadas, abordando aspectos como: estratégias de organização dos estudos, formas de planejamento profissional, gestão do tempo, definição de metas e superação de obstáculos.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), com ênfase na categorização temática das respostas. As falas mais representativas dos sujeitos foram destacadas como elementos ilustrativos das tendências encontradas, possibilitando a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos mobilizados na pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados permitiram identificar padrões e singularidades nas práticas de autorregulação adotadas pelos gestores escolares em seus processos formativos. De maneira geral, os depoimentos revelam uma consciência crescente sobre a importância da autorregulação para o exercício da liderança pedagógica, embora ainda coexistam dificuldades concretas relacionadas à gestão do tempo e à sistematização das rotinas de estudo.

Em relação às estratégias de organização pessoal, os diretores

descreveram ações como a leitura prévia de materiais indicados, a separação de horários específicos para estudo e o uso de anotações e cronogramas. Um dos respondentes afirmou: “Faço leitura prévia dos livros indicados” (Sujeito 7), indicando uma postura ativa diante do processo formativo. Outro participante destacou: “Busco separar algumas horas por semana para leituras” (Sujeito 3), o que evidencia um esforço em construir uma rotina de aprendizagem, ainda que limitada pelo tempo disponível.

A gestão do tempo aparece como um dos principais desafios enfrentados. Muitos dos entrevistados mencionaram a dificuldade em conciliar as exigências da função com os momentos dedicados ao estudo. Como relatou um dos sujeitos: “Os desafios para organizar o tempo são grandes, mas percebo que posso evoluir no aspecto da gestão” (Sujeito 12). Esse tipo de reconhecimento aponta para um processo incipiente de autorreflexão e abertura ao aprimoramento, características fundamentais da autorregulação (BORUCHOVITCH, 2014; PANADERO, 2017).

Outro aspecto observado foi a ausência de sistematização nas estratégias de estudo, o que reforça a necessidade de formações que incorporem, intencionalmente, o desenvolvimento da autorregulação como competência formativa. De acordo com Zimmerman (2013), a autorregulação se fortalece quando o sujeito é estimulado a planejar suas metas, monitorar seus avanços e ajustar suas ações de maneira contínua. No entanto, os dados sugerem que essa competência ainda é pouco tematizada nas formações oferecidas, o que compromete a consolidação de práticas autônomas e sustentáveis de desenvolvimento profissional.

A análise também revelou uma lacuna entre a intenção e a prática dos gestores. Embora haja o reconhecimento da importância de estudar e se atualizar, a efetivação dessas práticas muitas vezes esbarra na sobrecarga de tarefas administrativas e na ausência de uma cultura institucional que valorize o tempo destinado à formação contínua. Tais elementos dialogam com as contribuições de Imbernón (2011), ao afirmar que a formação de gestores exige ambientes institucionalmente favoráveis à aprendizagem, onde o tempo para refletir e aprender seja protegido e incentivado.

Por fim, os resultados reforçam a relevância de se investir em políticas

públicas de formação continuada que considerem a autorregulação como eixo estruturante da liderança pedagógica. Gestores que desenvolvem essa competência tendem a exercer um papel mais propositivo, articulador e crítico dentro das escolas, favorecendo a construção de ambientes colaborativos, éticos e voltados para a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo (LÜCK, 2009; BOLÍVAR, 2011).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a autorregulação configura-se como uma competência central para o exercício qualificado da gestão escolar, especialmente em contextos marcados por transformações sociais, políticas e educacionais contínuas. Ao analisarmos as falas dos gestores participantes, ficou claro que o desenvolvimento da autorregulação favorece uma postura mais reflexiva, estratégica e proativa, promovendo a autonomia intelectual e emocional necessária para liderar processos pedagógicos complexos e promover ambientes escolares mais colaborativos.

Os achados indicam que, embora os gestores reconheçam a importância de organizar o tempo, estabelecer metas e manter uma rotina de estudos, ainda enfrentam dificuldades para integrar essas práticas de forma sistematizada em seu cotidiano. Tais entraves revelam não apenas desafios individuais, mas também estruturais — como a sobrecarga administrativa, a ausência de cultura institucional voltada à formação contínua e a falta de apoio para a profissionalização da gestão. Esses fatores limitam o fortalecimento de uma liderança autorregulada e, consequentemente, a consolidação de projetos educativos com maior coerência, sustentabilidade e inovação.

Com base nesse cenário, reforça-se a necessidade de que os programas de formação continuada de gestores incorporem, de modo intencional, estratégias voltadas ao desenvolvimento da autorregulação. Isso implica repensar as metodologias formativas, valorizando práticas que estimulem a autorreflexão, o planejamento pessoal, o acompanhamento do próprio percurso formativo e a análise crítica da prática (SCHÖN, 1992; IMBERNÓN, 2011). Tais estratégias podem incluir o uso de portfólios reflexivos, tutorias personalizadas, rodas de conversa entre pares, autoavaliações guiadas e a criação de planos de

desenvolvimento individual com metas claras e monitoráveis.

Além disso, é fundamental que as secretarias de educação e os órgãos formadores reconheçam a complexidade da função gestora e ofereçam condições institucionais adequadas para que os diretores possam exercer sua liderança de forma autorregulada e transformadora. Isso inclui garantir tempo protegido para formação, acesso a materiais atualizados, espaços de troca de experiências e acompanhamento técnico-pedagógico contínuo.

Em síntese, a autorregulação deve ser compreendida não apenas como uma habilidade individual, mas como um eixo estruturante da profissionalização da gestão educacional. Promover a cultura da autorregulação é, portanto, investir em uma educação mais consciente, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos. Estudos futuros podem aprofundar essa temática com recortes longitudinais, incluindo observação direta das práticas gestoras e avaliação do impacto da autorregulação na melhoria dos resultados escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso**: uma alternativa de pesquisa em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 51–54, fev. 1983.

BANDURA, A. **Social cognitive theory**: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, v. 52, p. 1–26, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Liderazgo educativo y desarrollo profesional del profesorado**. Revista de Educación, Madrid, n. 355, p. 195–217, 2011.

BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem**: reflexões e propostas de intervenção. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 31, n. 3, p. 349–359, 2014.

DEMB0, M.; EATON, M. **Self-regulation of academic learning in middle-level schools**. The Elementary School Journal, v. 100, n. 5, p. 473–490, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Educação: direitos sociais e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 31–42, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PANADERO, E. **A review of self-regulated learning**: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, v. 8, p. 422, 2017.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SCHUNK, D. H. **Teorias de aprendizagem**: uma perspectiva educacional. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZIMMERMAN, B. J. **Becoming a self-regulated learner:** An overview. Theory into Practice, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. **From cognitive modeling to self-regulation:** A social cognitive career path. Educational Psychologist, v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013.

GRUPOS DE ESTUDOS COLETIVOS: SABERES E INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Evânia Cunha de Medeiros e Silva[1]

Regina Célia Linhares Hostins[2]

RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender as experiências colaborativas de formação continuada por meio de grupos de estudos coletivos e sua articulação com a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em um Centro de Educação Infantil de um Município Catarinense. Parte-se do pressuposto de que a formação continuada docente, ancorada em processos coletivos, democráticos e reflexivos é essencial para promover uma educação infantil de qualidade, em consonância com os direitos da criança e os princípios das políticas educacionais. A pesquisa está vinculada aos estudos de mestrado de um Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior. A metodologia adotada é qualitativa, de caráter colaborativo, com uso da técnica de grupo focal. O aporte teórico articula autores como Freire (1996, 2003), Nóvoa (2022, 2009) e Tardif (2012) para discutir formação docente e conexões com as políticas educacionais. Os resultados apontam que os grupos de estudos funcionam como espaços potentes de formação em serviço, contribuindo para a construção coletiva de saberes, o fortalecimento da identidade docente e a articulação entre teoria e prática. Observa-se ainda que a formação continuada, quando enraizada no contexto escolar e promovida de maneira colaborativa, potencializa o desenvolvimento profissional e qualifica as práticas pedagógicas, fortalecendo o PPP como instrumento vivo e político.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação Infantil. Projeto Político-Pedagógico. Saberes docentes. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A educação como direito social fundamental, previsto no artigo 6º da Constituição Federal, visa garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento em todas as fases da vida, desde a Educação Infantil. Essa etapa inicial da Educação Básica é responsável por assegurar o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. Para que esse processo seja efetivo, é imprescindível que os

[1]Mestranda em Educação. Universidade do Vale do Itajai -UNIVALI. Cunhaevania76@gmail.com
[2] Profª Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajai - UNIVALI. reginalh@univali.br

docentes estejam em constante formação, unindo saberes construídos na formação inicial com os desafios e aprendizados da formação continuada. Nesse sentido, os grupos de estudos coletivos surgem como estratégia de valorização da prática docente, espaços de escuta, diálogo e articulação com o projeto pedagógico da unidade educacional.

A pesquisa desenvolvida a partir da realidade de um Centro de Educação Infantil municipal (CEIM) do estado de Santa Catarina, busca compreender como essas práticas de formação em serviço colaboram com a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), integrando saberes docentes e políticas públicas educacionais.

A participação nas discussões dos processos educativos são oportunidades que nos proporcionam aperfeiçoamentos em nosso devir docente. Levando em conta a importância e a responsabilidade da gestão na articulação de todos os processos (administrativo, pedagógico e financeiro) em atividade no Centro, percebe-se a necessidade do envolvimento do corpo docente e demais profissionais, na qualificação da prática pedagógica e na construção colaborativa de estudos. Iniciou-se, em 2021, uma experiência de grupos de estudos coletivos do CEI, como alternativa à formação continuada da equipe.

Na ocasião, buscou-se discutir coletivamente os interesses, as propostas, e necessidades de formação em determinados temas, que exigiam cautela, articulação intersetorial e envolvimento de outros setores como a saúde e a assistência social, por exemplo, nas questões de aprendizagem das crianças e de garantia dos melhores serviços oferecidos. As reflexões sobre as diferentes formas de ensinar e aprender, diziam respeito à saúde, assistência, segurança, insegurança, miséria, fome, desemprego, medo, sentimento de fracasso pelos professores. Difícil lidar com educação infantil sem colos e abraços, sem poder ocupar os mesmos espaços, sem interação, festas, risos, movimentos e cantorias. Dessa forma, pretendia-se contribuir para a superação dos desafios frequentemente apontados pelos profissionais, relacionados às legislações, aos saberes e práticas de professores. Afinal, conforme Novoa (2009, p. 6) é importante “devolver a formação dos professores aos professores”, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação, só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

Em face da experiência de formação continuada construída nesse espaço de educação infantil, (ainda que com recortes de todo o processo de investigação desenvolvido) a pesquisa tem por objetivo compreender as experiências colaborativas de formação continuada na perspectiva da negociação e construção do PPP em um Centro de Educação infantil do Município Catarinense. Considerou-se que por meio de grupos focais seria possível estudar o modo como esses processos colaborativos em sua multiplicidade de opiniões documentadas, observadas, verbalizadas, contribuíram para a formação dos professores do CEI.

O desenvolvimento da pesquisa está ancorado em duas dimensões principais: a análise documental do histórico dos grupos de estudos do CEI e a investigação de campo realizada com professores e gestores envolvidos nessas ações. Toma-se como referenciais teóricos os estudos de Tardif (2012), Novoa (2022, 2009) e Pimenta (2019) sobre saberes docentes formação reflexiva e cultura profissional. Discute-se as relações entre formação, política e prática pedagógica.

Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando grupos focais com profissionais da educação infantil: professores regentes, gestores, técnicos e especialistas do CEI. Segundo Morgan (1997), o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta informações a partir de entrevistas grupais, utilizando as interações entre os participantes como fonte de dados. Com abordagem colaborativa, os dados foram coletados por meio de observação participante e registros de áudio e vídeo dos encontros do grupo focal.

Os encontros foram realizados em dois turnos (matutino e vespertino) e contou com cinco sessões presenciais, e uma sessão online, cada uma com duração de 1h30min. As discussões seguiram o roteiro previamente elaborado pela pesquisadora, tendo como eixos centrais: Apresentação do projeto de pesquisa; Grupos de estudos coletivos; Políticas educacionais; Saberes, experiências, valores e negociações no processo de discussão coletiva sobre o projeto de educação infantil almejado.

A coleta e análise dos dados respeitaram os princípios éticos da pesquisa científica, estando a investigação aprovada pelo Comitê de Ética da

Universidade (Parecer Consubstanciado 7.018.870 aprovado em 20 de agosto de 2024). A análise de dados foi organizada em categorias, conforme a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2009). Deseja-se educadores que além de assumir um compromisso com a educação das crianças façam parte de um sistema que os valoriza e lhes forneça os recursos e os apoios necessários, professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (Nóvoa,1995, p.26). Faz parte da natureza prática a indagação, a busca, a pesquisa, o anseio por resultados cada vez mais positivos, resultados que muitas vezes não dependem apenas do professor, é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática. Mediante as alegações apresentadas, destaca-se a relevância de aprofundamentos e do fomento às discussões sobre o tema com os atores envolvidos no processo de investigação.

DESENVOLVIMENTO

A proposta dos grupos de estudos coletivos analisada neste trabalho, tem como foco as experiências concretas de formação continuada no cotidiano escolar de profissionais envolvidos com a educação infantil. Foram convidados para o estudo 29 pessoas, mas apenas oito (08) participaram do estudo, cujo perfil destaca-se no quadro 01.

Quadro 1- Perfil Profissional dos participantes da pesquisa

Partic	Data de Nascimento	Graduação	Tempo de Atuação EI	Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu
P1	06/04/1983	Pedagogia e Administração	8 meses	Não
P2	03/08/1981	Pedagogia	21 anos	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares
P3	17/08/1963	Pedagogia	7 anos	Educação Infantil e Anos Iniciais
P4	07/12/1982	Pedagogia Incompleto	9 anos	Não
P5	29/09/1989	Licenciatura em História, geografia e Pedagogia	2 anos	Mídias na Educação
P6	19/03/1985	Pedagogia	18 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental
P7	12/03/1979	Pedagogia	11 anos	Práticas Pedagógicas Interdisciplinares

Partic	Data de Nascimento	Graduação	Tempo de Atuação EI	Pós-Graduação Lato e/ou Stricto Sensu
P8	27/08/1981	Pedagogia	7 anos	Gestão, coordenação e supervisão escolar (em conclusão)

Fonte: Dados coligidos na pesquisa.

No contexto educacional, a formação e a experiência de profissionais que atuam na Educação Infantil desempenham um papel crucial no desenvolvimento pedagógico e na eficácia das práticas educativas. O quadro 1 descreve o perfil dos profissionais, evidenciando que a maioria apresenta formação inicial em pedagogia, mas com uma diversidade significativa de formações e experiências no âmbito da pós-graduação Lato e Stricto Sensu, o que contribui para a compreensão das diferentes trajetórias profissionais e acadêmicas dos entrevistados.

Vale ressaltar que para as discussões nos encontros do grupo focal foram mobilizados documentos legais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e demais normativas que amparam a formação de professores. Considerou-se que as discussões da legislação como ponto de partida, parte da compreensão de Paulo Freire (2003), que destaca a conscientização como um processo educativo que não só permite compreender a realidade, mas também promove a capacidade de tomada de decisões sobre as posturas que educadores podem e devem assumir diante do mundo.

A LDB nº 9.394/1996 estabelece, em seu artigo 11, as atribuições dos municípios, incluindo a organização e manutenção dos sistemas de ensino, o credenciamento das instituições e a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas. Essas atribuições visam a democratização, ampliação e fortalecimento da educação infantil, em consonância com as políticas federais, estaduais e municipais. A partir do artigo 62 da LDB, os municípios devem garantir a formação inicial e continuada dos professores, sendo que os conselhos municipais de educação têm o papel de assegurar esses direitos, articulando os interesses locais e nacionais.

As políticas públicas educacionais buscam solucionar os problemas identificados por meio de leis e programas, em cumprimento ao Art. 205 da

Constituição Federal, que garante educação para todos. No entanto, tais políticas precisam ser compreendidas por todos os atores envolvidos no processo educacional. Reflexões e discussões sobre os desafios enfrentados nas escolas, a partir das vivências dos professores, podem trazer soluções viáveis e politicamente engajadas, atendendo à realidade social e pedagógica**.**

Essa base teórica fundamenta o PPP como um processo vivo que se constrói a partir das interações e reflexões no coletivo, na valorização da prática, no fortalecimento de vínculos e desenvolvimento da identidade institucional. A sociedade contemporânea, marcada por transformações rápidas e incertezas, destaca a crescente importância da formação inicial e continuada dos professores, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre a prática docente e compreender os limites e as possibilidades dessa formação é essencial para a construção de uma práxis educativa crítica e transformadora.

Os resultados demonstraram que os grupos de estudos se consolidaram como estratégia potente a formação docente em serviço, por promover reflexões críticas sobre a prática pedagógica, fortalecer a identidade dos professores e favorecer a construção democrática do PPP. As experiências relatadas evidenciam o papel da formação continuada na ressignificação das práticas, no enfrentamento dos desafios cotidianos e na promoção de uma cultura profissional colaborativa.

A análise do conteúdo das falas revelou três categorias principais que merecem ser aqui discutidas: (1) valorização da formação como prática coletiva; (2) articulação entre teoria e prática; (3) construção do PPP como processo político-pedagógico;

Em relação à categoria 1 os profissionais entrevistados consideram que, no CEI, há um movimento de apoio mútuo, demonstrando uma motivação genuína por conhecimento. Esse movimento, acontece de forma contínua e coloca cada participante no centro da produção de saberes. Nesse sentido afirma uma das entrevistadas:

> *Se não tivermos espaços para refletir, conversar e cuidar uns dos outros, a educação se torna mecânica. O CEI tem conseguido criar esses espaços, estimulando decisões coletivas e respeitando os sentimentos e necessidades dos profissionais. Qual é o apoio necessário? Qual suporte a unidade pode oferecer para promover bem-estar e qualificar ainda mais o trabalho? (P05).*

Através dessa prática colaborativa, os profissionais atualizam seus conhecimentos e se consolidam como estudiosos e pesquisadores da própria atuação. Isso revela o compromisso de cada um com a qualidade da educação. No entanto, é essencial destacar que, embora o esforço individual seja importante, é imprescindível que o grupo, a instituição e toda a rede de ensino invistam e valorizem esse movimento formativo.

Segundo Nóvoa (2022), não é primeiro a teoria e depois a prática, mas é antes um entrelaçamento que permite uma prática mais refletida, mais consciente e uma teoria que ganha novos sentidos e significados. O autor reforça ainda que é urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores, com possibilidade de voz coletiva, que garanta visibilidade aos docentes nos debates e decisões sobre a educação. Para o autor, deseja-se educadores que, além de assumirem um compromisso com a educação das crianças, façam parte de um sistema que os valorize e forneça os recursos e apoios necessários. No entanto, importante destacar que muitos resultados não dependem apenas do professor. Somente ao pensar criticamente sobre a prática de hoje é possível melhorar a próxima prática.

Em relação a categoria 2 da articulação entre teoria e prática os entrevistados revelam que quando se estuda junto e se traça um mesmo objetivo, os resultados são visivelmente mais significativos. "*Teoria e prática devem ser vistas como indissociáveis, sendo essa perspectiva a base para compreender a formação docente como uma atividade humana transformadora. Essa diferença é percebida tanto por quem atua diretamente na unidade quanto por aqueles que apenas ouvem falar de suas práticas."* (P02)

O sentimento de pertencimento e de valorização coletiva é um dos pilares que sustentam também a discussão do PPP, conforme discutido na categoria 3:

> [...] *e tudo isso é esse movimento do grupo que se manteve assim articulado na discussão do PPP do CEI. Eu acho que no geral, os profissionais dão a devida importância ao PPP não é só um livro que tá lá na gaveta, porque tem que existir, tá lá, e seguir. E a gente cumpre e repensa, importante a retomada contínua, pois algumas coisas que às vezes na última atualização se pensava de uma maneira e agora já se pensa de outra maneira, se sente na necessidade de estar sempre revisitando, revendo, mudando* (P03).

Ao integrar saberes docentes, políticas educacionais e práticas reflexivas, a formação continuada pode promover mudanças significativas nas escolas. E esse reconhecimento foi identificado por uma das entrevistadas:

Os dados indicaram ainda que o engajamento dos profissionais nos grupos de estudos está diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento institucional, à escuta ativa e à criação de espaços seguros para o compartilhamento de saberes e experiências e formação contínua que reflete em todo o espaço educacional principalmente se envolvermos todos os profissionais inclusive os estagiários neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que investir na formação continuada por meio de grupos de estudos coletivos fortalece os processos de autoria docente, de escuta pedagógica e de construção coletiva do conhecimento. Reforça-se, portanto, a necessidade de políticas públicas que valorizem e institucionalizem esse tipo de formação em serviço, reconhecendo o professor como protagonista de sua trajetória formativa e corresponsável pela qualidade da educação oferecida às crianças.

A educação requer a participação ativa dos cidadãos na sociedade em que estão inseridos. Para fortalecer o trabalho dos professores e favorecer o desenvolvimento das crianças, é essencial construir espaços de confiança, diálogo e compartilhamento de experiências e responsabilidades. Dessa forma, todos os atores da escola desempenham um papel ativo e sentem-se motivados a enfrentar desafios e construir significados sobre si e o mundo social ao qual pertencem.

Recomenda-se que futuras pesquisas explorem mais profundamente essa temática, com vistas a potencializar as práticas pedagógicas, importante que sejam criados espaços para que os professores possam interagir e compartilhar experiências com seus pares, fortalecendo uma prática reflexiva e emancipatória. A implementação dessas comunidades, Grupos de Estudos, representa uma verdadeira mudança de paradigma: a antiga cultura do trabalho solitário dá lugar a uma prática mais colaborativa, integradora e solidária. Como

observa Nóvoa (2019, p. 13), *"a contradição consiste em que novas práticas de ensino só nascem com a recusa do individualismo, mas, historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas."*

Assim, ao romper com a lógica do isolamento, a formação continuada se fortalece como um instrumento essencial para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e significativa. A proposta reconhece a potência da formação continuada em serviço como meio de fortalecimento da identidade docente e de promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais. Como desdobramento, recomenda-se o aprofundamento de investigações que articulem formação docente, práticas colaborativas e gestão democrática, contribuindo com a construção de uma escola pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 maio 2024

FREIRE, M. A**. Formação permanente**. In: FREIRE, Paulo. *Trabalho, comentário, reflexão.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

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

FREIRE, Paulo**. Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOMBA, Maria Lucia Rezende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270055, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBZBBHnmYPgFBJ4WJBnFGcf. Acesso em: 19 maio 2025.

MORGAN, D**.** *Focus group as qualitative research.* Qualitative Research Methods Series, v. 16. London: Sage Publications, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote ,2019

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 15-33.

PIMENTA, S. G**. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal**. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G. C. (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

TARDIF, Maurice**. *Saberes docentes e formação profissional*.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE CULTURA DE ORALIDADE: DESAFIOS NA GUINÉ-BISSAU

Juliana Pompeo Helpa [1]

Karina Inês Paludo [2]

RESUMO

A formação de professores em contextos de cultura de oralidade exige abordagens metodológicas específicas que valorizem os saberes locais e a comunicação oral como forma legítima de construção do conhecimento. Este artigo investiga como a cultura de oralidade pode ser integrada ao processo formativo docente na Guiné-Bissau, país marcado por forte tradição oral, diversidade étnica e baixos índices de desenvolvimento educacional. Diante de uma realidade em que grande parte da população se comunica prioritariamente através da oralidade, é urgente que a formação docente reconheça e incorpore práticas culturais que valorizem o conteúdo oral como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, utilizando revisão sistemática de literatura. A base teórica fundamenta-se em autores como Ong (2002), Le Goff (2000), Bruner (1996) e Marcuschi (2010), que discutem a oralidade como eixo estruturante da cognição, da aprendizagem e da cultura. Os resultados indicam que a oralidade, quando compreendida em sua complexidade, pode ser incorporada à formação docente através de metodologias que promovam a aprendizagem concreta, participativa, contextualizada e dialógica. Dito isso, aspectos como memória, performance, repetição e empatia revelam-se essenciais na mediação pedagógica em culturas orais. Conclui-se que a valorização da oralidade contribui para práticas educativas mais equitativas, inclusivas e culturalmente sensíveis, especialmente em contextos pós-coloniais como o da Guiné-Bissau, onde a escola representa um espaço de encontro entre culturas, saberes e formas diversas de expressão do conhecimento.

Palavras-chave: Formação docente. Cultura de oralidade. Guiné-Bissau. Aprendizagem.

[1] Doutoranda em Educação, Florida Christian University, Mestre em Educação Por Princípios, Flórida Christian University,Especialista em Gestão e Planejamento da Educação (UERJ), Licenciada em Matemática (UTFPR). E-mail: julianahelpa@hotmail.com. ORCID 0009-0004-9670-4412.

[2] Doutora e Mestre em Educação. Neuropsicóloga. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Psicóloga clínica e Pedagoga. Pesquisadora e Professora universitária. Florida Christian University (FCU) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Email: karina.paludo@pucpr.br.ORCID 0000-0002-4685-4525.

1 INTRODUÇÃO

A educação é reconhecida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma nação. Nesse sentido, a formação docente tem um papel central na busca pela melhoria e avanço educacional de um país, segundo Carvalho (2010). Esse cenário se faz presente nos diferentes contextos culturais, como é o caso da República da Guiné-Bissau.

Situado na costa oeste do continente africano, o país possui pequena uma extensão territorial, marcada pelo contexto multilíngue e pela cultura de oralidade (SANTOS, 2023). Integra o grupo de países com os menores índices de desenvolvimento humano (IDH) do mundo, com um valor de 0,483 em 2021, colocando-o na 177ª posição entre 189 nações e territórios (UNESCO, 2023). No tocante à educação, os indicadores apontam para uma baixa qualidade de ensino, greves frequentes de professores, elevadas taxas de evasão escolar e um déficit de infraestrutura, agravados por uma forte tradição oral e pela dificuldade de acesso à cultura letrada (RODRIGUES, 2024).

A formação docente em Guiné-Bissau também é um tema relevante, sendo um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional do país. Apesar de esforços para a melhoria da qualidade da formação de professores, ainda persistem lacunas significativas (MORAES, 2022).

Dito isso, acredita-se que a formação de professores em contextos marcados pela diversidade cultural, linguística e social, como o da Guiné-Bissau, exige uma abordagem que vá além da simples reprodução de modelos educacionais importados. A formação docente, nesse sentido, deve estar comprometida com a construção de currículos que dialoguem com a realidade sociocultural dos territórios, promovendo uma prática pedagógica sensível às particularidades locais e orientada pelos princípios da justiça social, do respeito à diversidade e da valorização dos saberes comunitários.

Diante do exposto, o problema a ser investigado neste artigo refere-se a como integrar a cultura de oralidade no processo de formação docente, a fim de contribuir com a qualidade da educação no país? O objetivo geral é investigar estratégias metodológicas para a formação de professores que considerem as especificidades da cultura de oralidade.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que se volta para a investigação de um fenômeno que considera seu contexto e significados atribuídos por quem o vivencia (MINAYO, 2001). É de natureza exploratória por se debruçar em um recorte de pesquisa pouco conhecido e com lacunas (GIL, 2008). A escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade e singularidade do fenômeno estudado, que exige a compreensão de significados e práticas culturais.

Para a sistematização dos dados e fundamentação da análise, adota-se o procedimento da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), conforme orientações metodológicas de Galvão e Ricarte (2020). A RSL visa identificar, avaliar e sintetizar de maneira rigorosa e transparente as evidências disponíveis na literatura sobre um determinado tema, permitindo mapear o estado da arte, reconhecer lacunas e propor novos caminhos investigativos.

A seleção dos estudos para a RSL abarca critérios de inclusão baseados na pertinência temática (estudos que tratem da oralidade na formação docente), recorte temporal (publicações entre 1988 e 2025), tipo de fonte (artigos científicos e teses) e qualidade metodológica.

A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas utilizando os descritores: "formação docente", "cultura de oralidade", "educação em contextos orais", "Guiné-Bissau", "aprendizagem oral", "letramento" e "práticas pedagógicas em culturas orais". Foram considerados artigos científicos, livros, dissertações e relatórios técnicos.

Os critérios de inclusão abrangeram textos que abordassem diretamente a formação de professores em contextos marcados pela oralidade. A sustentação teórica da pesquisa foi ancorada em autores que discutem a centralidade da oralidade na constituição do pensamento e da cultura, como Bruner (1996), Le Goff (2000), Ong (2002) e Marcuschi (2010). Esses referenciais permitiram compreender a oralidade não como ausência de letramento, mas como uma forma própria e legítima de organização do conhecimento, com potencial significativo para enriquecer os processos educativos, sobretudo em territórios onde a escrita ainda não se consolidou como prática social hegemônica.

2 CULTURA LETRADA E CULTURA DE ORALIDADE

A expressão oral pode existir e, na maioria das vezes, existiu sem qualquer escrita, a escrita nunca sem oralidade (ONG, 2002, p. 16).

A oralidade é uma característica fundamental da comunicação humana, anterior e independente da escrita (ONG, 2002). Todos os seres humanos vivenciam a fase de oralidade nos primeiros anos de vida e à medida em que crescem, dependendo do contexto cultural no qual estão inseridos, terão menor ou maior contato com a cultura letrada, de acordo com Ong (2002). Desse modo, segundo o mesmo autor, a relação entre cultura de oralidade e cultura letrada aborda as distinções e interações entre as formas de transmissão do saber, considerando os impactos sociais, históricos e cognitivos de cada uma.

Galvão e Batista (2006) afirmam que as culturas humanas se distinguem, em grande parte, pelo papel que atribuem à linguagem oral e à linguagem escrita em suas dinâmicas sociais. Em diversas comunidades, especialmente em contextos nos quais a escolarização formal ainda é limitada, a oralidade permanece como o principal meio de transmissão de saberes, normas sociais e valores coletivos.

Na perspectiva de Le Goff (2000), a transição das sociedades orais para a cultura escrita representou uma transformação estrutural profunda. A escrita passou a funcionar como tecnologia de fixação da memória coletiva, permitindo o registro permanente de conhecimentos que, anteriormente, dependiam exclusivamente da oralidade e de suas estratégias de rememoração. A cultura letrada, consolidada nas sociedades ocidentais a partir da invenção da imprensa no século XV, passou a valorizar o texto escrito como o veículo mais legítimo para a preservação, circulação e legitimação do saber (ONG, 2002).

A proliferação de impressos — livros, jornais, documentos oficiais e, mais recentemente, mídias digitais — alterou as formas de produzir e acessar conhecimento, gerando novas exigências cognitivas e pedagógicas. Como observa Ong (2002), nas culturas centradas na escrita, a aprendizagem formal pressupõe habilidades específicas de leitura e produção textual, exigindo dos sujeitos maior capacidade de abstração, análise lógica e distanciamento crítico.

No entanto, é importante reconhecer que a predominância do modelo letrado não elimina a relevância da oralidade, especialmente em contextos nos quais o acesso à escolarização ainda é limitado. A valorização da oralidade, nesse sentido, não representa um retrocesso ou uma alternativa inferior à escrita, mas sim o reconhecimento de uma racionalidade própria, que organiza o saber de modo narrativo, performático, comunitário e contextualizado.

3.1 Aprendizagem em Cultura de Oralidade

A distinção entre cultura de oralidade e cultura letrada permite uma análise mais acurada das formas como diferentes sociedades constroem, compartilham e legitimam seus saberes. Para Ong (2002), a oralidade é marcada por uma lógica comunicativa centrada na performance, na repetição e na memória, elementos fundamentais em culturas nas quais a escrita não é predominante. Esse tipo de comunicação mobiliza habilidades cognitivas específicas, com destaque para a construção coletiva de sentidos por meio da narrativa, da corporalidade e da escuta ativa.

Le Goff (2000) acrescenta que, em sociedades de tradição oral, como é o caso da Guiné-Bissau, a aprendizagem ocorre predominantemente através da transmissão direta de conhecimentos por meio da fala, por narrativas míticas, músicas, expressões artísticas e outras formas de linguagem simbólica, como danças e dramatizações. Tais práticas configuram-se como mecanismos legítimos de mediação cultural e educativa, operando a partir de códigos próprios e profundamente enraizados na vivência comunitária.

Marcuschi (2010) reforça a centralidade da oralidade nas sociedades contemporâneas, ressaltando que essa modalidade de linguagem é adquirida naturalmente nos contextos informais de interação social. Para o autor, a fala não apenas viabiliza a comunicação cotidiana, mas também participa da construção das identidades culturais dos sujeitos, atuando como vetor de socialização e pertencimento. A escrita, por sua vez, embora seja valorizada institucionalmente por sua capacidade de registrar e preservar o conhecimento, não elimina a importância da oralidade.

Nesse sentido, Marcuschi (2010) argumenta que a transição da oralidade para a escrita não deve ser compreendida como uma evolução linear, mas como um processo complexo, que exige operações cognitivas e linguísticas específicas. A escrita, segundo ele, constitui uma modalidade autônoma, regida por convenções próprias, e deve ser analisada em sua singularidade, sem que se estabeleça uma hierarquia em relação à oralidade.

O autor propõe compreender a relação entre fala e escrita como um contínuo de práticas interligadas, imersas em contextos históricos, sociais e culturais. Ambas compartilham uma gramática comum, mas apresentam características distintas: enquanto a fala tende à espontaneidade e à interação direta, a escrita exige planejamento, distanciamento e normatização. Assim, rejeita-se a visão dicotômica entre essas modalidades e defende-se que elas exercem funções comunicativas complementares, adequadas a diferentes situações e propósitos.

Essa diferenciação é sistematizada no Quadro 1, que apresenta um comparativo entre as culturas orais e letradas, evidenciando os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais que caracterizam cada uma:

Quadro 1 – Quadro Comparativo entre Cultura Oral e Cultura Letrada

CULTURA ORAL	**CULTURA LETRADA**
Pensamento concreto	Pensamento abstrato
Raciocínio prático	Raciocínio lógico
Atividade artesanal	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	Inovação constante
Ritualismo	Analiticidade
FALA	**ESCRITA**
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Helpa,J. (2025)

A oralidade exerce influência significativa na forma como as experiências humanas são organizadas cognitivamente. Em culturas de tradição oral, por exemplo, os sistemas jurídicos não se estruturam com base em registros escritos, mas são

expressos através de provérbios, fórmulas mnemônicas e narrativas coletivas que constituem o próprio arcabouço normativo da sociedade (ONG, 2002). Nesses contextos, o pensamento é moldado pelas exigências da memória e da coletividade, sendo intrinsecamente vinculado à prática social e à interação cotidiana.

Esses aspectos evidenciam que a oralidade organiza o pensamento de modo integrado à experiência concreta, promovendo uma relação dinâmica, afetiva e contextualizada com o mundo. Marcuschi (2010) também enfatiza que tanto a oralidade quanto a escrita são práticas sociais igualmente relevantes, cada qual com seus recursos, limites e finalidades. A transição do pensamento oral para a escrita não se dá por substituição, mas por transformação: envolve uma reorganização dos processos cognitivos, comunicativos e culturais. Enquanto a oralidade se ancora na presença e na coparticipação dos interlocutores, a escrita requer planejamento discursivo, abstração e distanciamento do destinatário, promovendo estruturas mais lineares, permanentes e analíticas de expressão (BRUNER, 1996).

Desse modo, compreender os modos de aprendizagem em culturas orais exige o reconhecimento de suas racionalidades específicas e de suas formas próprias de significação.

3.2 Formação de Professores em Cultura de Oralidade

A argumentação supracitada ressalta a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação de professores, frequentemente baseados em paradigmas ocidentais e na primazia da escrita. Reconhecer a oralidade não apenas como uma característica cultural, mas como um recurso pedagógico legítimo e estruturante, é um passo fundamental para a construção de uma formação docente mais contextualizada, inclusiva e significativa.

A revisão sistemática da literatura permitiu identificar um conjunto de propostas metodológicas que valorizam a oralidade como eixo estruturante do processo formativo docente, especialmente em contextos socioculturais nos quais a escrita não é a principal forma de produção e transmissão do conhecimento. Santos (2023), ao propor uma pedagogia da oralidade, destaca a importância de práticas educativas inspiradas nos modos tradicionais de ensinar e aprender, como a contação de

histórias, as rodas de conversa e as dramatizações, reconhecendo nelas potentes estratégias para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas.

Rodrigues (2024), ao analisar o contexto educacional da Guiné-Bissau, argumenta que a inserção de provérbios, canções e narrativas orais nas formações docentes contribui significativamente para a construção de pontes entre os saberes locais e os conhecimentos acadêmicos. Para a autora, essas práticas não apenas fortalecem a identidade cultural dos professores em formação, como também estimulam o pensamento crítico a partir de estruturas discursivas que lhes são familiares.

Na mesma direção, Moraes (2022) defende que as políticas públicas educacionais mais eficazes são aquelas que reconhecem a oralidade como recurso pedagógico legítimo e não como obstáculo à aprendizagem. O autor aponta como exemplo programas que utilizam a dramatização de situações do cotidiano como ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica, além de promoverem oficinas formativas que incentivam o uso da oralidade como instrumento de planejamento pedagógico, incluindo a elaboração coletiva de sequências didáticas.

Galvão e Batista (2006) ressaltam o valor da oralidade na formação escolar. Para os autores, seu uso intencional em sala de aula favorece o desenvolvimento de competências como argumentação, escuta ativa, organização lógica do discurso e expressão pessoal. Estratégias como debates orais, relatos de experiências e produções em formato de podcast ou gravações simples são reconhecidas na literatura como metodologias compatíveis com contextos de tradição oral e com alto potencial formativo.

Os achados apresentados no presente estudo sustentam que a valorização das práticas orais promove, possivelmente, maiores possibilidades de aprendizagem. A integração de elementos culturais locais não apenas favorece a aprendizagem, como amplia o engajamento dos sujeitos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a formação docente que reconhece e incorpora as práticas de oralidade, estabelece pontes entre os saberes locais e os conhecimentos escolares, contribuindo para uma transição gradual e respeitosa ao letramento formal. Dessa forma, a oralidade não é apenas ponto de partida, mas também um eixo estruturante da formação docente, capaz de articular identidade, cultura e aprendizagem em um projeto educativo mais equitativo, inclusivo e emancipador.

4 CONCLUSÃO

A presente investigação demonstrou que integrar a cultura de oralidade à formação docente constitui uma estratégia promissora para o fortalecimento da educação na Guiné-Bissau. Com base na revisão sistemática da literatura e na análise de referenciais teóricos, compreendeu-se que a oralidade é uma modalidade comunicativa legítima, complexa e culturalmente densa, dotada de valor cognitivo, social e pedagógico.

Em contextos nos quais o acesso à cultura escrita ainda é limitado, considerar a oralidade como ponto de partida para a formação de professores significa respeitar as práticas culturais locais, fortalecer as identidades coletivas e potencializar a aprendizagem através de estratégias pedagógicas contextualizadas e participativas.

A valorização de elementos como narrativas, provérbios, dramatizações, rodas de conversa e canções tradicionais revela-se eficaz não apenas para a preservação dos saberes comunitários, mas também para a construção de competências cognitivas que favoreçam a transição ao pensamento abstrato e ao letramento formal.

Assim, reafirma-se que a articulação entre oralidade e formação docente não se opõe à cultura letrada, mas amplia as possibilidades educativas rumo à equidade, à inclusão e à justiça social. Este estudo, portanto, oferece subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de diretrizes e estratégias de formação docente sensíveis às especificidades culturais da Guiné-Bissau e de outros contextos marcados pela centralidade da oralidade.

Diante das constatações desta pesquisa, torna-se pertinente a realização de novos estudos que aprofundem a aplicação prática das estratégias formativas baseadas na oralidade, especialmente em contextos educacionais com características socioculturais semelhantes às da Guiné-Bissau. Investigações futuras podem explorar, por exemplo, como programas de formação inicial e continuada podem incorporar metodologias orais de modo sistemático, avaliando seus impactos na prática pedagógica e no desempenho dos alunos. Tais pesquisas contribuiriam para o avanço do campo da formação docente em contexto de cultura de oralidade, promovendo uma educação enraizada na realidade dos sujeitos e comprometida com a transformação social.

5 REFERÊNCIAS

BRUNER, J. S. **The Culture of Education**. Harvard University Press, 1996.

CARVALHO, Fernanda A. H. de. **Neurociências e educação:** uma articulação necessária na formação docente. Trabalho, Educação e Saúde, v. 8, p. 537-550, 2010.

GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. **Oralidade e escrita**: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 403–432, mai. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** LOGEION: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 1 mar. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória:** história. V. 1. 6 ed. Lisboa: edições 70, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, Cris. **Políticas educacionais e formação docente no ensino superior da Guiné-Bissau**. Revista de Sociedade, Educação e Desenvolvimento, 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33. Disponível em: Repositório da Universidade de Lisboa. Acesso em: 8 ago. 2025

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 2002.

RODRIGUES, Faustino Manuel. **Desigualdade de acesso escolar e avaliação de políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau: desafios e avanços**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, 9 abr. 2024. Acesso em: 23 maio 2025.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. Elementos para uma pedagogia da oralidade na escola. **Entreletras**, v. 14, n. ja/abr. 2023, p. 77-91, 2023. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p77-91>. Acesso em: 18 abr. 2025.

UNESCO. **Guiné-Bissau**: estudo de viabilidade e roteiro para utilização do crioulo e outras línguas nacionais como meio de ensino. Genebra: UNESCO Bureau Internacional de Educação, 2023. Disponível em: https://www.ibe.unesco.org. Acesso em: 7 ago. 2025..

O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Sandra Regina dos Reis[1]

Michele Maria Roseno Michelato [2]

RESUMO

O estágio supervisionado é fundamental nos cursos de formação de professor. Porém, nem sempre recebe a devida importância, sendo relegado a um componente burocrático, meramente formal e de reprodução. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de conhecer como este é compreendido e estruturado nos cursos de licenciatura. Para tal, foi realizado uma pesquisa com o fim de responder como o estágio supervisionado é pensado e organizado em um Curso de Pedagogia. O trabalho tem como objetivo analisar o estágio supervisionado em um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. A pesquisa se desdobrada em estudo bibliográfico, realizado na plataforma *scielo* e *google* acadêmico, tendo o estágio no curso de Pedagogia como aspecto central. Também, foi pautado na análise documental, sendo analisado o projeto pedagógico. Os resultados apontam que, no tocante ao estágio, o curso atende à legislação vigente, porém caminha no sentido de uma formação mais crítica que promove discussões sobre estágio, formação e atuação do professor, bem como a integração com as demais disciplinas. Espera-se assim, contribuir com a reformulação de cursos de Pedagogia e com a reflexão sobre o espaço ocupado pelo estágio supervisionado.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Curso de Pedagogia. Formação do professor. Projeto pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação nascem com seu projeto pedagógico. Este não constitui apenas um documento burocrático, mas delineia os componentes curriculares, as disciplinas, os conteúdos, as atvidades práticas e todas as demais de um curso. Contém ainda, a história, concepção, organização, estrutura e outros aspectos. Estender o olhar sobre um projeto, possibilita a conhecer o curso em sua integralidade.

O estágio supervisionado é um componente obrigatório e fundamental na formação do professor. Muito tem sido estudado sobre estágio, mas, apesar da volumosa produção nos diversos cursos, muitas questões ainda permanecem instigando estudos e necessitam ser mais conhecidas e aprofundas.

Buscando conhecer como o estágio é pensado e organizado, foi realizado esse

[1] Doutora em Educação - Unesp, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, sandraregina@uenp.edu.br
[2] Pedagoga, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e michelemichelato.sw@gmail.com.

estudo que tem como objetivo, analisar o estágio supervisionado em um curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. Consiste em uma investigação qualitativa que envolveu pesquisa bibliográfica e análise documental. O levantamento bibliográfico foi realizado na plataforma *scielo* e *google* acadêmico, tendo como fundo o estágio no curso de Pedagogia. O levantamento de produções sobre a temática, revelou a existência de uma quantidade imensa, que se ramifica para diversas áreas relacionadas ao estágio. Em função das limitações da natureza desse estudo, que constitui um trabalho de conclusão de curso e do curto prazo para produção, foi realizado um refinamento concentrado a busca em estudos publicados a partir de 2020.

O estudo teve como fundo o curso no qual estão inseridas as pesquisadoras. No entanto, conhecer um curso implica que se conheça seu projeto pedagógico, direcionando o olhar também para uma análise documental. As fontes documentais podem propiciar dados ricos e suficientes. Da mesma forma, contribui para o conhecimento da produção de trabalhos sobre determinado tema (Reis, 2015).

Esse estudo teve como cerne, o projeto pedagógico elaborado pela instituição, destacando a forma como o estágio supervisionado é pensado e realizado. Novamente foi necessário realizar um recorte, centrando o estudo na análise do estágio apenas na edição de projeto pedagógico iniciado no ano de 2019.

Apesar de se consituir um estudo pequeno, esperamos contribuir com a reflexão sobre o espaco ocupado pelo estágio supervisionado na reformulação de cursos de Pedagogia.

2 O CAMINHO PERCORRIDO PELO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO PROFESSOR

O Estágio Supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de formação de professores, já previsto no Art. 61 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que prevê como um de seus fundamentos, a associação entre teorias e práticas, assegurada nos estágios. Reitera ainda, o Art. 82 da Lei, que cabe aos sistemas de ensino o estabelecimento das normas para a realização dos estágios.

Reforçando o já regulamentado na LDB nº 9394/96, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, normatiza o estágio no ensino superior, compreendendo-o como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa

à preparação para o trabalho produtivo do aluno. Para além da legislação, o estágio proporciona benefícios para a aprendizagem e para a formação do profissional, em especial do professor.

Na formação do professor, o estágio supervisionado possibilita que o aluno se perceba professor, enfrentando o desafio de interagir, se comunicar e compreender linguagens e conhecimentos presentes o espaço de trabalho do professor (Pimenta; Lima, 2017). Permite também, o contato com a realidade escolar e auxilia na experiência profissional essencial para inserção na prática docente. Inserido na sala de aula da educação básica, o aluno estagiário tem a chance de vivenciar situações reais boas ou ruins, isto é, lidar com situações reais (Da Silva Miranda; Do Nascimento; Soares, 2023).

Imerso no ambiente escolar da Educação Básica, o estagiário insere-se em atividades de observação, participação, regência em sala de aula (Passerini, 2007) e outras. Vivencia situações reais, as quais pode conhecer formas diversificadas de atuação docente. De volta às atividades no curso de formação, pode refletir, discutir e propor formas de intervenção, tendo em vista os estudos realizados no seu curso de formação. O estágio supervisionado assume o papel de elo entre o conhecimento estudado e adquirido durante o curso e a prática realizada no ambiente escolar.

Assim, o estágio supervisionado constitui um componente curricular que, ainda necessita ser valorizado, tendo um espaço reconhecido no curso de formação de professores. No seu contexto histórico, foi restringido à “condição burocrática para o cumprimento de um requisito legal, realizado sem planejamento, com aspecto meramente formal, desvinculados da Didática e das demais disciplinas do curso” (Reis, 2015, p. 89).

A importância do estágio supervisionado na formação de professores tem sido defendida por estudiosos como Pimenta e Lima (2017) e outros. Segundo Reis (2015), historicamente a forma como o estágio tem sido tratado nas resoluções, o coloca como complementar e secundarizado no processo de formação do professor. Para Pimenta e Lima (2017), não pode ser reduzido nem só a prática, nem só a teoria. O estágio constitui um “campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante do projeto curricular” (Pimenta; Lima, 2017, p. 88).

O estágio supervisionado é uma atividade prática e teórica, possibilitando um diálogo entre ambas. Nele, o aluno estagiário pode construir o saber específico da docência e ressignificar aqueles constituído nas discipçlinas teóricas, promovendo um

movimento de construção inicial da *práxis* (Cerda; Amorim, 2024). Torna-se assim instrumentalizador da *práxis*, sendo essa entendida aqui como relação dialética, na qual há a indissociabilidade entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2017). “O estágio é o ponto de partida e o ponto de chegada” (Pimenta; Lima, 2017, p. 69). Aproxima o aluno da realidade de sua área de formação e atuação. Proporciona uma compreensão mais aprofundada das teorias que orientam o ser professor.

> [...] para uma real aproximação com o futuro campo profissional, é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29).

O estágio supervisionado necessita ser compreendido para além, de mero componente ou apêndice do currículo de formação do professor. Não deve acontecer de forma isolada, isto é, necessita integrar-se ao corpo de conhecimentos, articular-se ao conjunto de disciplinas, de forma a constituir um trânsito pelos saberes necessários à formação docente.

> Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhes desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

Para além de uma atividade burocrática e de reprodução, o estágio provoca situações e reflexões que necessitam ser subsidiadas pelos conhecimentos das disciplinas do curso. Na relação com essas, promove um movimento que é fundamental para a formação da identidade profissional, bem como para a formação e atuação docente.

Ainda que relegado a somente à atividade prática, o estágio supervisionado tem sido citado nas resoluções, mesmo que alocado em segundo plano na formação do professor. No tocante ao curso de Pedagogia, em 2006, o estágio ganhou novos contornos com a implantação da Resolução CNE/CP nº 01/2006, que fixou diretrizes específica para o curso e direcionou o curso para a formação à docência na Educação

Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental. A gestão passou a ser integrada à docência. A carga de estágio permaneceu em 300 (trezentas) horas, devendo ser realizado desde a metade do curso.

Apesar dos pequenos ensaios de mudanças apresentados na Resolução CNE/CP nº 01/2006, em muitos cursos, o estágio ainda constitui “atividades teóricas, revelando a valorização da teoria sobre a prática, na composição da formação do pedagogo, reduzindo-o a práticas modelares” (Reis, 2015, p. 101). O tratamento a ele dispensado, continua de forma ínfima e com poucas mudanças implantadas. Segundo Gatti e Nunes (2009, p. 31) “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos alunos de Pedagogia nas escolas”.

Pode-se dizer que a Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, que fixa as diretrizes para formação de professores, trouxe um pouco mais de valorização ao estágio supervisionado, reconhecendo-o como componente curricular obrigatório e articulador da teoria e prática.

3 A FACE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O estágio supervisionado proporciona ao aluno experiências no seu futuro campo de trabalho, desempenhando papel importante na sua formação. No curso de Pedagogia, essa necessidade se faz ainda mais evidenciada, pois consiste na formação do professor para atuar na Educação Infantil, no Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar e Não Escolar.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia analisado nesse estudo, revela a preocupação com a vivência e com a proximidade com o campo de trabalho do pedagogo. No estágio supervisionado o aluno tem a “oportunidade de vivenciar e experienciar os conhecimentos teóricos em articulação com a prática” (Da Silva Miranda; Do Nascimento; Soares, 2023, p. 15). O estágio é citado como eixo articulador da articulação teoria e prática e da organização das disciplinas do curso, desempenhando papel importante na aprendizagem da profissão docente. Para Pimenta e Lima (2017), a dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas. Desconsiderar essa articulação, pode imputar ao estágio um viés técnico.

> A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem o curso de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre (Pimenta; Lima, 2017, p. 39).

Apesar da proposta de superação da perspectiva técnica demonstrada no projeto, ainda persiste a presença do conhecimento predominantemente teórico nos primeiros anos do curso. A organização que privilegia os fundamentos da educação, pode conduzir a uma visão distorcida da articulação e teoria e prática e do que é ser pedagogo. Certamente, a passagem pela educação básica, a ambientação nas instituições de ensino e a vivência de situações reais desde o início do curso, fortalece a formação, uma vez que coloca o aluno em contato direto com a docência.

O estágio constitui um elo entre a formação e o campo de trabalho. Essa preocupação é ressaltada no projeto do curso de Pedagogia, com a proposição de uma disciplina semestral que oferece suporte ao aluno durante a realização dos estágios e auxilia na aproximação do campo de atuação. Demonstra concordância com os estudos de Pimenta e Lima (2017), ao afirmar que o estágio supervisionado não constitui apenas o cumprimento de atividade curricular, instituída por exigências legais que lhe confere um caráter reprodutivista e modelador da prática docente. Compreende-o como movimento, isto é

> [...] um ir e vir permeado por discussões que transitam pela teoria e prática, pelo saber e fazer, pensar e agir, trabalho individual e coletivo, sendo construído no interior de uma instituição situada em um contexto histórico, político, social e cultural (Reis, 2015, p. 130).

O estágio é defendido como *práxis*, sendo essa contemplada como “relação dialética, na qual a ação-reflexão-ação se faz presente no fazer docente, desenvolve-se por meio da atividade docente, que não é uma prática isolada, mas ocorre em um contexto social” (Reis, 2015, p.129).

Os momentos de vivência no campo de estágio promovem reflexões acerca de vários aspectos, tais como, o que é ser professor, a identidade docente, o fazer docente, o que fundamenta esse fazer e outras. Refletir sobre essas questões subsidiadas pela teoria presentes nas disciplinas e pelos discursos e estudos do curso, possibilita que o estágio se efetive como *práxis*.

> Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como

> alternativa no preparo para sua inserção profissional (Pimenta; Lima, 2017, p. 41).

É presente ainda no projeto do curso, a atenção à formação do professor e à complexidade da realidade educacional no contexto geral. Destaca o compromisso social local do curso e da instituição, com a oferta de formação voltada ao contexto regional. Nesse contexto, reconhece que o estágio "possibilita a reflexão sobre a prática docente e a proposição de ações sobre o ensino e a aprendizagem" (Reis, 2015, p.107).

No regulamento específico anexo ao projeto, o estágio supervisionado é reconhecido como componente curricular e parte do processo de ensino e aprendizagem. Concorda que "a concepção de prática como componente curricular deve estar presente nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional e nos momentos de estágio, destacando-os como momentos nos quais se exercita a atividade profissional" (Reis, 2015, p. 91). O exercício da atividade ocorre pela vivência e convivência no ambiente profissional. Possibilita ainda, a reflexão na e sobre a prática docente (Pimenta; Lima, 2017).

O papel da teoria no estágio, assentada em estudos como de Pimenta e Lima (2017), é destacado tanto no corpo do projeto como no regulamento do estágio. Reconhece assim, a compreensão de que o estágio "conduz o aluno a essa reflexão, pois constitui uma atividade teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da *práxis*" (Pimenta; Lima, 2017, p. 41). O regulamento do estágio demonstra o cuidado com a *práxis* e com a formação. voltada à interação com a realidade profissional do professor pedagogo e à reflexão relacionada à realidade local e ao contexto social, político e econômico.

Também, é presente a articulação do estágio com os demais componentes, promovendo um entrosamento do estágio com todo o percurso de formação do professor. O estágio supervisionado é visto

> [...] como um campo e conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29).

A proposta de estágio presente no projeto do curso, contempla a reflexão sobre a realidade escolar, considerando seus determinantes históricos e explorando possibilidades de intervenção. Direciona as atividades, prioritariamente às instituições

ISSN: 2176 - 1396

públicas de Educação Básica, com 400 (quatrocentas) horas a serem realizadas a partir do 4º semestre, ou seja, antes da metade do curso, como prevê as diretrizes da resolução CNE/CP nº 01/2006.

O curso apresenta uma estruturação de estágio centrada na docência e gestão escolar. No 4º semestre, possui 80 horas voltadas à Formação do Gestor. Envolve atividades como: estudos teóricos sobre educação, escola e sua organização, gestão escolar, a atuação do pedagogo nesses espaços e outros; visitas às instituições escolares (escolas campo) para observação, análise documental e caracterização do ambiente escolar; elaboração de projetos de intervenção do pedagogo nos espaços escolares, produção de relatório final e participação em atividade final.

No 5º e 6º semestres, são dedicadas 160 horas à Ação Docente na Educação Infantil, com atividades que envolvem: estudos teóricos voltados às áreas de conhecimento da Educação Infantil; visita às instituições de Educação Infantil para análise documental, caracterização desse espaço, observação, participação e intervenção; elaboração de projetos e/ou planos de aula e docência na Educação Infantil; produção de relatório final e participação em atividade final.

A Ação Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é concentrada nos 7º e 8º semestres, também com 160 horas e incluem atividades similares às da Educação Infantil. Porém, são realizadas em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante os estágios, são produzidos momentos específicos de trocas sobre as experiências de regência, sendo pródigos na discussão sobre o ideal de docência e a realidade escolar (Cerda; Amorim, 2024). Subsidiada por essas discussões, as atividades são registradas em documento escrito. A produção da atividade escrita propicia reflexões e atuam como instrumento fortalecedor da formação docente (Cerda; Amorim, 2024).

Durante todo o desenvolvimento do estágio, o aluno estagiário conta com uma coordenação e um professor orientador, docente da universidade. Todo o processo é subsidiado por documentação específica, como plano de estágio, termo de compromisso, documento de aceite a escola campo, ficha de acompanhamento e outros, conforme a necessidade explicitada no estágio.

Apesar da concepção expressa nos documentos, o estágio ainda resguarda aspecto do modelo tradicional sendo “pautado na observação, participação e regência” (Reis, 2015, p. 153). A visão de estágio apresentada no projeto pedagógico

do curso apresenta avanços e retrocessos, sendo ora defendida a visão emancipadora e ora proposto um modelo mais tradicional de estágio. Porém, é perceptível a existência da reflexão do corpo docente, que traduz o momento de transição que se encontra, não só o estágio, mas todo o curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que o estágio supervisionado no curso de Pedagogia estudado, constitui um componente importante, pois contempla teoria e prática. Não valoriza apenas na teoria e nem possui somente viés técnico. Envolve a articulação desses elementos, superando a concepção de atividade complementar e promevendo a visão de estágio como *práxis*.

Estender o olhar para o estágio supervisionado, reitera a necessidade de se refletir constantemente, de forma a superar a visão de atividade burocrática que cumpre meramente um requisito legal na formação do professor. O discurso crítico presente no projeto e no regulamento de estágio, revela a visão de estágio como um elemento integrador e articulador do currículo, explicitando uma visão abrangente de formação e atuação do professor presente no curso.

O curso analisado demonstra atendimento aos preceitos legais que envolve o estágio e a formação do professor. Atividades como observação e regência são presentes, porém vão além da mera repetição de modelos. Há ainda, uma disciplina que promove amparo às discussões gerais sobre estágio, formação e atuação do professor, bem como a integração com as demais disciplinas.

A análise do estágio supervisionado em um curso não reduz os dados somente a ele, mas possibilita a extensão para outros cursos. Espera-se que esse estudo contribua com as reformulações desse e de outros cursos de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e significações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file Acesso em: 15 de novembro de 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 16 de março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de agosto de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. A formação de professores no curso de Pedagogia: aspectos formativos do estágio supervisionado. **Paradigma**, p. *45*(1), e2024010, 2024. Disponível em: em:íhttps://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1555/1404. Acesso em: 24 de março de 2024.

DA SILVA MIRANDA, Shirlane Maria Batista; DO NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; SOARES, Ana Luiza Ferreira Pinheiro. Estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: contribuições e dificuldades para os futuros professores. **Revista Foco**, v. 16, n. 7, p. e2324-e2324, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2324. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

GATTI, B. A.; NUNES, M. N. R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Textos FCC, v. 29, p. 155-155, 2009.

PASSERINI, G. A. O **estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

REIS, Sandra Regina dos – **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância**: aproximações e diferenças do ensino presencial. 2015. [s.n.]. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente,

2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/fcc8d2e1-49fe-47bf-b194-79983275de5f/content. Acesso em: 27 de março de 2024.

ISSN: 2176 - 1396

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Autor[1]: Ivonete Maciel – UNOCHAPECÓ
Co-autor[2]: Prof. Dr. Odilon Luiz Poli - UNOCHAPECÓ

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da formação continuada de professores na compreensão e nas práticas pedagógicas relacionadas à consciência fonológica na educação infantil. O estudo aborda as dificuldades de pronúncia e alfabetização em crianças e a escassez de formação especializada para educadores. Teve como objetivo compreender a importância da consciência fonológica na literatura, avaliar a compreensão inicial dos professores e analisar as transformações conceituais e práticas após um programa de formação continuada. Utilizando uma abordagem qualitativa e descritiva, alinhada à pesquisa-ação, o estudo envolveu oito professoras da educação infantil de um município no oeste de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários pré e pós-formação e entrevistas com três participantes. A análise de conteúdo guiou a interpretação dos saberes conceituais e experienciais, das práticas pedagógicas e das trajetórias profissionais. Os resultados confirmaram que as professoras possuíam inicialmente um conhecimento superficial sobre consciência fonológica. Contudo, após a formação, houve um aumento significativo na clareza conceitual e transformações notáveis em suas práticas pedagógicas. A formação incentivou a adoção de novas atividades, direcionou o foco para níveis mais específicos da consciência fonológica e aprofundou a intencionalidade das práticas existentes, especialmente com o uso de música e manipulação de sílabas e fonemas. Embora progressos significativos tenham sido alcançados, persistem desafios, principalmente no domínio de conceitos mais complexos, como a manipulação de fonemas, ressaltando a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo e adaptado. O estudo reafirma o papel crucial da formação continuada de professores na melhoria da qualidade da educação infantil e na preparação das crianças para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Formação Continuada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a relevância da consciência fonológica no desenvolvimento infantil e sua relação intrínseca com a prática docente na educação infantil. A motivação para este estudo surgiu da observação de dificuldades recorrentes na pronúncia e nos desafios enfrentados no processo de alfabetização em crianças, aliada à percepção de uma notável carência de formação especializada para professores nesta área. O estudo buscou, assim, compreender como a formação

continuada pode impactar significativamente as concepções teóricas e as práticas pedagógicas de educadores da educação infantil. O objetivo geral desta investigação foi analisar a contribuição efetiva da formação continuada para a transformação das concepções e das práticas docentes sobre consciência fonológica. Para tanto, os objetivos específicos delineados incluíram: primeiramente, identificar a compreensão inicial das professoras sobre consciência fonológica antes da intervenção formativa; em segundo lugar, analisar as transformações conceituais e práticas ocorridas após a participação em um programa de formação continuada específico; e, por fim, verificar a importância atribuída à consciência fonológica no contexto educacional, conforme preconiza a literatura especializada.

A justificativa para esta pesquisa reside na lacuna existente entre a reconhecida e amplamente documentada importância da consciência fonológica para o sucesso do processo de alfabetização, conforme apontam Morais (2019), Oliveira e Blanco (2018) e Capovilla e Capovilla (1997), e a escassez de estudos que abordem de maneira aprofundada a relação direta entre programas de formação continuada e a aplicação prática desse conhecimento pelos educadores. O trabalho sistemático com a consciência fonológica, especialmente nos últimos dois anos da educação infantil, é um pilar fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais que subsidiam a aquisição da leitura e da escrita. Do ponto de vista social e profissional, espera-se que esta pesquisa contribua diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil, capacitando os professores, como sugerem Arteman e Vargas (2021), a compreender o conceito de consciência fonológica e a conduzir atividades didáticas adequadas e eficazes. Academicamente, o estudo visa aprofundar a investigação sobre a influência da formação continuada na prática docente, oferecendo subsídios valiosos para a formulação de políticas educacionais e programas de desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para a elevação da qualidade da educação infantil e o desenvolvimento pleno das crianças brasileiras. A estrutura desta pesquisa abrange desde a delimitação do contexto e a revisão bibliográfica aprofundada, passando pelos fundamentos teóricos que a sustentam, os procedimentos metodológicos detalhados da coleta e análise de dados, e culminando na apresentação e discussão dos resultados obtidos, oferecendo uma visão completa e integrada do fenômeno investigado.

2 DESENVOLVIMENTO

Um estudo de "estado do conhecimento" mapeou a produção acadêmica brasileira sobre consciência fonológica, formação de professores e alfabetização nos últimos cinco anos. A pesquisa, que abrangeu plataformas como CAPES e SciELO, selecionou 24 documentos de um universo de 108. A análise revelou concentração de pesquisas no Sudeste e Sul, com foco em alfabetização, consciência fonológica e práticas pedagógicas. Identificou-se 8 estudos de intervenção, 6 sobre formação na educação infantil e 4 bibliográficos. A maioria dos trabalhos empíricos (15) focou em crianças, enquanto 5 abordaram professores. As conclusões indicam a eficácia de intervenções em consciência fonológica para leitura/escrita e a necessidade de formação docente contínua. Esta pesquisa se alinha a esses estudos, preenchendo lacunas ao investigar as transformações conceituais e práticas no oeste catarinense.

3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A consciência fonológica emerge como uma habilidade crucial e inegociável para a aquisição bem-sucedida da leitura e da escrita, um postulado amplamente corroborado por uma vasta gama de estudos na área da psicopedagogia e da linguística aplicada, conforme investigado e validado por autores de referência como Capovilla e Capovilla (2000a) e Oliveira e Blanco (2021). O aprimoramento contínuo dessa prática pedagógica fundamental é substancialmente enriquecido e potencializado por programas de formação continuada bem estruturados. Tais programas têm a capacidade de abordar de forma sistemática tanto os desafios intrínsecos quanto as oportunidades inerentes à sua aplicação eficaz em sala de aula, fornecendo aos educadores um repertório diversificado de estratégias didáticas, que são simultaneamente lúdicas, engajadoras e, acima de tudo, eficazes para o desenvolvimento dessa habilidade nas crianças.

Dessa forma, a presente pesquisa busca, em seu cerne, aprofundar o entendimento e a aplicação prática da consciência fonológica na educação infantil. Para isso, valoriza a colaboração ativa entre os professores e adapta as estratégias de formação às suas necessidades específicas, visando superar o conhecimento vago e superficial que frequentemente caracteriza o ponto de partida dos educadores em relação a esse conceito fundamental. O objetivo é capacitar os professores a

transformarem suas práticas, garantindo que a consciência fonológica seja efetivamente incorporada como um pilar do desenvolvimento linguístico na primeira infância.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, concebida como um "labor artesanal" que busca não apenas a aquisição de conhecimento, mas também uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais (MINAYO, 2001), foi cuidadosamente planejada em todas as suas etapas para garantir sua viabilidade e rigor metodológico. No que tange à abordagem, o estudo adota uma natureza descritiva, buscando retratar de forma precisa e sistemática as características do fenômeno investigado, sem manipular variáveis, mas sim observando-as e registrando-as em seu contexto natural (GIL, 2010; RAMPAZZO, 2005). Além disso, a pesquisa é de natureza qualitativa, privilegiando a exploração da complexidade dos fenômenos subjetivos, das percepções, dos significados e das experiências dos indivíduos em profundidade, o que permite uma compreensão rica e contextualizada dos dados (LARA E MOLINA, 2011; BARDIN, 2016). Para a análise do vasto corpus de dados textuais gerados, a técnica empregada foi a análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2011, 2016), que permite identificar padrões, categorias e inferências significativas nos materiais coletados.

O delineamento geral da pesquisa se aproxima do modelo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; FRANCO, 2005), caracterizando-se por ser uma metodologia participativa, intrinsecamente voltada para a transformação da realidade. Neste estudo, o foco foi compreender a influência da formação continuada nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, buscando não apenas descrevê-las, mas também intervir para gerar mudanças positivas. A pesquisa-ação permite ao pesquisador assumir um duplo papel – o de investigador e o de participante ativo do processo –, o que confere flexibilidade para ajustar as atividades e estratégias conforme as necessidades emergentes do grupo envolvido. Esse processo ocorre em espirais cíclicas de planejamento, ação, observação e reflexão (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005), permitindo um aprimoramento contínuo da intervenção e da compreensão do fenômeno.

A população do estudo foi composta por oito professoras regentes da educação infantil (classes de Pré-I e Pré-II) de uma única escola municipal, localizada em um município no oeste de Santa Catarina. Essa escolha foi estratégica, pautada pela proximidade geográfica e pela consequente facilidade de acesso e acompanhamento contínuo das participantes ao longo de todo o processo de pesquisa.

Para a geração das materialidades empíricas, que constituíram a base para a análise, foram utilizados dois questionários e entrevistas. O primeiro questionário foi aplicado em julho de 2024, no início do processo, com o propósito de caracterizar as práticas pedagógicas existentes e o entendimento prévio das professoras sobre o tema da consciência fonológica. Após essa etapa diagnóstica, um processo de formação continuada foi cuidadosamente desenvolvido e implementado, abordando tanto os aspectos teórico-conceituais quanto os prático-metodológicos da consciência fonológica, com base nas diretrizes e propostas de Morais e Silva (2019). O segundo questionário foi aplicado ao final do semestre letivo, após a conclusão do programa de formação, com o objetivo de captar as transformações nas concepções e práticas docentes. Complementarmente aos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três das participantes selecionadas, as quais permitiram aprofundar a compreensão sobre o tema, explorar as nuances de suas trajetórias profissionais e detalhar os impactos do processo de formação em suas percepções e ações.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa propôs-se a analisar de que forma a formação continuada, enquanto processo de desenvolvimento profissional, transforma as concepções teóricas e as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil no que tange à consciência fonológica. Para alcançar esse objetivo central, diversos objetivos específicos foram traçados, incluindo a compreensão da importância do tema na literatura, a identificação do nível de compreensão das professoras antes e após a formação, e a análise detalhada das transformações observadas em suas práticas. O trabalho de campo, que serviu de base para a coleta de dados, foi estruturado em quatro momentos distintos e sequenciais: a aplicação de um questionário prévio (Questionário 1), que buscou traçar um panorama inicial; a implementação de um processo de formação continuada, que representou a intervenção propriamente dita;

a reaplicação de um questionário pós-formação (Questionário 2), para mensurar as mudanças; e, por fim, a realização de entrevistas aprofundadas com três das professoras participantes, visando captar nuances e percepções mais detalhadas. Os resultados obtidos com o questionário prévio confirmaram, de forma consistente, a primeira hipótese do estudo: a grande maioria das professoras participantes, de fato, possuía um conhecimento inicial que se revelava superficial ou impreciso sobre o conceito de consciência fonológica e suas implicações pedagógicas.

6 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação continuada, realizado ao longo do segundo semestre de 2024 com oito professoras da pré-escola, foi concebido com uma metodologia multifacetada para maximizar o engajamento. Ele incluiu encontros presenciais para trocas diretas e atividades práticas, reuniões online via Google Meet para continuidade das discussões, um grupo de WhatsApp para comunicação rápida e compartilhamento de materiais, além de visitas de acompanhamento às salas de aula para observação e feedback individualizado.

Os encontros presenciais foram estruturados para cobrir tanto os aspectos teóricos da consciência fonológica (seu conceito e importância para a alfabetização) quanto as dimensões prático-metodológicas. Foram apresentadas e exploradas diversas atividades lúdicas, como "A casa que rimava" e "Aniversário do Senhor Alfabeto", e um repertório rico de músicas e brincadeiras focadas em rimas e sílabas, visando estimular a percepção sonora da língua. A formação aprofundou o conhecimento sobre a hierarquia das habilidades da consciência fonológica – desde as suprassegmentais até as mais complexas como consciência de palavras, silábica e fonêmica – discutindo seus níveis de dificuldade e estratégias facilitadoras. Os encontros online complementaram, focando na análise das práticas em sala de aula, enquanto o WhatsApp e as visitas monitoravam a aplicação das estratégias e incentivavam a reflexão sobre o envolvimento da comunidade, como a "Maleta Viajante da Leitura". Ao final, as professoras foram estimuladas a refletir coletivamente sobre os aprendizados, avanços e desafios, como a adequação de currículos extensos.

O engajamento variou entre as participantes: Professoras como P3 e P7 demonstraram entusiasmo notável, tornando-se multiplicadoras. P5, inicialmente

reticente, engajou-se gradualmente ao perceber a aplicabilidade prática. Contudo, P1 mostrou maior resistência a novas abordagens. Apesar dessas diferenças, a maioria das professoras manifestou genuíno interesse em aprender e aprimorar suas práticas, e o ambiente colaborativo fomentou a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Observou-se que a professora com mais de 25 anos de experiência, embora interessada, enfrentou maiores dificuldades em adaptar-se e incorporar as novas abordagens, sugerindo uma resistência à mudança associada à rigidez de práticas pedagógicas consolidadas.

7 CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A pesquisa investigou a apropriação do conceito de consciência fonológica pelas professoras participantes, reconhecendo a essencialidade de um sólido embasamento conceitual para a docência eficaz. A análise comparativa dos questionários pré e pós-formação revelou uma evolução significativa na compreensão desse conceito.

Inicialmente, as respostas do Questionário 1 demonstravam que a maioria das professoras possuía um conhecimento vago, impreciso ou mesmo ausente sobre a consciência fonológica. Algumas docentes, como P2, P6, P7 e P8, limitavam-se a expressar sua importância sem conseguir articulá-la conceitualmente. P1 confundia a consciência fonológica com a ortográfica, enquanto P4 e P5 restringiam a relação com sons à identificação de sons iniciais, sem abarcar sílabas ou fonemas. Apenas P3 já demonstrava uma apropriação mais consolidada, compreendendo a capacidade de perceber e manipular sons, a composição silábica e fonêmica das palavras, e a reflexão sobre os segmentos sonoros. Essa análise prévia confirmou a hipótese de que as professoras possuíam um conhecimento inicial superficial ou impreciso.

Após a intervenção formativa, as respostas do Questionário 2 evidenciaram uma notável evolução na compreensão do conceito. O elemento "capacidade de perceber e manipular os sons da fala" passou a ser explicitamente ou implicitamente mencionado pela grande maioria das professoras (sete das oito), indicando que a formação impactou a compreensão central do conceito. Embora elementos mais específicos, como a composição das palavras por sílabas e fonemas, ou a reflexão sobre segmentos sonoros, tenham sido mencionados por um número menor de participantes (apenas P3 e P7 para alguns aspectos), o avanço geral na clareza

conceitual foi inegável para a maioria. A capacidade de perceber e manipular os sons da fala consolidou-se como o elemento mais apropriado e compreendido. Essa mudança nos padrões de resposta, com maior precisão e apropriação conceitual, confirmou que a formação continuada resultou em maior clareza conceitual sobre a consciência fonológica.

8 SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A formação continuada impactou positivamente as práticas pedagógicas, resultando na adoção de novas atividades e maior intencionalidade. As práticas foram categorizadas em Jogos de Rimas, Segmentação de Sílabas, Identificação de Fonemas e Manipulação de Fonemas.

Antes da formação, a maioria das professoras (P1, P5, P6) não relatava atividades específicas ou as descrevia de forma generalista e sem clareza. Outras (P2, P4, P7, P8) mencionavam ações genéricas ou limitavam-se a Jogos de Rimas. Apenas P3 já demonstrava um repertório mais diversificado e intencional.

Após a formação, houve uma notável evolução. Embora P1 ainda não apresentasse mudanças significativas, as demais professoras progrediram. P2 focou em Segmentação de Sílabas com leitura e escrita, P3 aprofundou práticas com poesia e rimas, P4 passou a identificar Fonemas. Professoras como P5 e P6, que antes não tinham práticas explícitas, começaram a relatar atividades em Jogos de Rimas e Identificação de Fonemas, com P6 explicitando a conexão entre treino da fala e escrita. P7 aprofundou o uso de música e rimas, e P8 incorporou brincadeiras de Segmentação de Sílabas.

Contudo, a categoria "Manipulação de Fonemas" permaneceu sem relatos em ambos os momentos, sugerindo sua complexidade ou lacunas na formação. Apesar da efetividade e profundidade da incorporação variarem, as transformações indicam o impacto positivo da formação na conscientização e implementação de práticas voltadas para a consciência fonológica, ressaltando a necessidade de suporte contínuo para sua consolidação.

9 ENTREVISTAS

As entrevistas com Cinderela, Rapunzel e Ariel aprofundaram os dados revelando trajetórias profissionais únicas marcadas por vocação, desafios pessoais e valorização da prática pedagógica, demonstrando notável capacidade de evolução. No tocante à consciência fonológica, o tema se mostrou fundamental: Cinderela a considera "essencial" e Ariel, que já a aplicava intuitivamente, ampliou sua segurança e eficácia após a formação. As professoras destacaram o uso da música, rimas e manipulação de sílabas como ferramentas potentes, percebendo que a formação ampliou conhecimentos e, crucialmente, a segurança e flexibilidade no planejamento, tornando as práticas mais lúdicas e acessíveis às crianças.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais confirmaram as hipóteses iniciais: as docentes possuíam conhecimento superficial sobre consciência fonológica, mas a formação continuada gerou uma mudança generalizada na apropriação do conceito, tornando-o mais preciso. Nas práticas pedagógicas, houve uma transformação positiva, com professoras adotando novas atividades e aprofundando a intencionalidade das existentes, especialmente com música e manipulação de sílabas. Apesar do progresso, desafios persistem, como a apropriação de conceitos mais complexos (manipulação de fonemas) e a sustentabilidade das novas práticas. O estudo reforça que a formação continuada é uma ferramenta poderosa para transformar a docência, aprimorar a educação infantil e pavimentar o caminho para a alfabetização, sendo um investimento crucial no futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ALBUQUERQUE, A. M.; ALVES, M. **Habilidades Iniciais de Alfabetização em português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil.** ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, 2017.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARTEMAN, A. de M. L.; VARGAS, P. D. da S. **Consciência fonológica na educação infantil: uma análise de práticas pedagógicas.** 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 23(2), 2011. https://doi.org/10.21573/vol23n2 2007.19127

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230021, 2018. Disponível em: dx.doi.org. Acesso em: 6 jan. 2025.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 6 jan. 2025.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico.** 2. ed. São Paulo: Memnon, Fapesp, CNPq, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 13, n. 1, p. 7-24, 2000a.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica**. São Paulo: Memnon, 2000b.

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020. Disponível em: doi.org. Acesso em: 5 jan. 2025.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica.** Chapecó: Argos, 2015.

DAVIS, C. L. F**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

STEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula dos professores e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, L. A. Mentoria e formação continuada. **Educação em Revista**, v. 11, n. 4, p. 95-110, 2005.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** v. 6. (Coleção questões da nossa época). Disponível em: Minha Biblioteca, (26ª edição). Cortez, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GHEDIN, E. A formação de professores para a autonomia profissional: um desafio para a política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 308-323, 2012.

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

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, M. L. de. **Consciência fonológica na alfabetização de alunos com deficiência visual: uma proposta didática.** Ilhéus, BA: UESC, 2020.

LARA, A. M. B.; MOLINA, A. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas.** Maringá: EEduem, 2011.

LIMA, L. M. da C**. A Importância da consciência fonológica na escrita.** Escola Superior de Educação Infantil, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora Unesp, 1995.

MORO, C.; NUNES, M. F. R. Educação infantil, práticas educativas e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa**, Volume: 49, Número: 174, Publicado: 2019.

MOURA, E. F.; MENDES SEGUNDO, R. J.; AQUINO, M. C. A precarização do trabalho docente: um panorama da pesquisa na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, e12046, 2021.

NASCIMENTO, S. M. de B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 35, p. 99-116, jan./jun. 2017.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 74-89. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de.; BLANCO, M. B. B. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na educação infantil.** Cornélio Procópio, 2019.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RAMOS, N. S. C. Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, S. Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento pessoal de professores. 2008. Tese (Doutorado**). Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A relevância da formação continuada educação infantil para uma prática reflexiva. **Universidade Estadual de Londrina**, 2014.

SOARES, L. F. **Estudos sobre infâncias e Educação Infantil: reflexões e debates no campo.** Salvador, 2019.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. E-book. ISBN 9786555414059. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555414059/. Acesso em: 03 out. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Editora Contexto, 2016. E-book. ISBN 9786555414103. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555414103/. Acesso em: 03 out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 08-09-2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

Autor[1]: Ivonete Maciel – UNOCHAPECÓ
Co-autor[2]: Prof. Dr. Odilon Luiz Poli - UNOCHAPECÓ

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência da formação continuada de professores na compreensão e nas práticas pedagógicas relacionadas à consciência fonológica na educação infantil. O estudo aborda as dificuldades de pronúncia e alfabetização em crianças e a escassez de formação especializada para educadores. Teve como objetivo compreender a importância da consciência fonológica na literatura, avaliar a compreensão inicial dos professores e analisar as transformações conceituais e práticas após um programa de formação continuada. Utilizando uma abordagem qualitativa e descritiva, alinhada à pesquisa-ação, o estudo envolveu oito professoras da educação infantil de um município no oeste de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários pré e pós-formação e entrevistas com três participantes. A análise de conteúdo guiou a interpretação dos saberes conceituais e experienciais, das práticas pedagógicas e das trajetórias profissionais. Os resultados confirmaram que as professoras possuíam inicialmente um conhecimento superficial sobre consciência fonológica. Contudo, após a formação, houve um aumento significativo na clareza conceitual e transformações notáveis em suas práticas pedagógicas. A formação incentivou a adoção de novas atividades, direcionou o foco para níveis mais específicos da consciência fonológica e aprofundou a intencionalidade das práticas existentes, especialmente com o uso de música e manipulação de sílabas e fonemas. Embora progressos significativos tenham sido alcançados, persistem desafios, principalmente no domínio de conceitos mais complexos, como a manipulação de fonemas, ressaltando a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo e adaptado. O estudo reafirma o papel crucial da formação continuada de professores na melhoria da qualidade da educação infantil e na preparação das crianças para o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Formação Continuada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a relevância da consciência fonológica no desenvolvimento infantil e sua relação intrínseca com a prática docente na educação infantil. A motivação para este estudo surgiu da observação de dificuldades recorrentes na pronúncia e nos desafios enfrentados no processo de alfabetização em crianças, aliada à percepção de uma notável carência de formação especializada para professores nesta área. O estudo buscou, assim, compreender como a formação

continuada pode impactar significativamente as concepções teóricas e as práticas pedagógicas de educadores da educação infantil. O objetivo geral desta investigação foi analisar a contribuição efetiva da formação continuada para a transformação das concepções e das práticas docentes sobre consciência fonológica. Para tanto, os objetivos específicos delineados incluíram: primeiramente, identificar a compreensão inicial das professoras sobre consciência fonológica antes da intervenção formativa; em segundo lugar, analisar as transformações conceituais e práticas ocorridas após a participação em um programa de formação continuada específico; e, por fim, verificar a importância atribuída à consciência fonológica no contexto educacional, conforme preconiza a literatura especializada.

A justificativa para esta pesquisa reside na lacuna existente entre a reconhecida e amplamente documentada importância da consciência fonológica para o sucesso do processo de alfabetização, conforme apontam Morais (2019), Oliveira e Blanco (2018) e Capovilla e Capovilla (1997), e a escassez de estudos que abordem de maneira aprofundada a relação direta entre programas de formação continuada e a aplicação prática desse conhecimento pelos educadores. O trabalho sistemático com a consciência fonológica, especialmente nos últimos dois anos da educação infantil, é um pilar fundamental para o desenvolvimento das habilidades linguísticas essenciais que subsidiam a aquisição da leitura e da escrita. Do ponto de vista social e profissional, espera-se que esta pesquisa contribua diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas na educação infantil, capacitando os professores, como sugerem Arteman e Vargas (2021), a compreender o conceito de consciência fonológica e a conduzir atividades didáticas adequadas e eficazes. Academicamente, o estudo visa aprofundar a investigação sobre a influência da formação continuada na prática docente, oferecendo subsídios valiosos para a formulação de políticas educacionais e programas de desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para a elevação da qualidade da educação infantil e o desenvolvimento pleno das crianças brasileiras. A estrutura desta pesquisa abrange desde a delimitação do contexto e a revisão bibliográfica aprofundada, passando pelos fundamentos teóricos que a sustentam, os procedimentos metodológicos detalhados da coleta e análise de dados, e culminando na apresentação e discussão dos resultados obtidos, oferecendo uma visão completa e integrada do fenômeno investigado.

2 DESENVOLVIMENTO

Um estudo de "estado do conhecimento" mapeou a produção acadêmica brasileira sobre consciência fonológica, formação de professores e alfabetização nos últimos cinco anos. A pesquisa, que abrangeu plataformas como CAPES e SciELO, selecionou 24 documentos de um universo de 108. A análise revelou concentração de pesquisas no Sudeste e Sul, com foco em alfabetização, consciência fonológica e práticas pedagógicas. Identificou-se 8 estudos de intervenção, 6 sobre formação na educação infantil e 4 bibliográficos. A maioria dos trabalhos empíricos (15) focou em crianças, enquanto 5 abordaram professores. As conclusões indicam a eficácia de intervenções em consciência fonológica para leitura/escrita e a necessidade de formação docente contínua. Esta pesquisa se alinha a esses estudos, preenchendo lacunas ao investigar as transformações conceituais e práticas no oeste catarinense.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, concebida como um "labor artesanal" que busca não apenas a aquisição de conhecimento, mas também uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais (MINAYO, 2001), foi cuidadosamente planejada em todas as suas etapas para garantir sua viabilidade e rigor metodológico. No que tange à abordagem, o estudo adota uma natureza descritiva, buscando retratar de forma precisa e sistemática as características do fenômeno investigado, sem manipular variáveis, mas sim observando-as e registrando-as em seu contexto natural (GIL, 2010; RAMPAZZO, 2005). Além disso, a pesquisa é de natureza qualitativa, privilegiando a exploração da complexidade dos fenômenos subjetivos, das percepções, dos significados e das experiências dos indivíduos em profundidade, o que permite uma compreensão rica e contextualizada dos dados (LARA E MOLINA, 2011; BARDIN, 2016). Para a análise do vasto corpus de dados textuais gerados, a técnica empregada foi a análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2011, 2016), que permite identificar padrões, categorias e inferências significativas nos materiais coletados.

O delineamento geral da pesquisa se aproxima do modelo da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; FRANCO, 2005), caracterizando-se por ser uma metodologia

participativa, intrinsecamente voltada para a transformação da realidade. Neste estudo, o foco foi compreender a influência da formação continuada nas concepções e práticas pedagógicas dos professores, buscando não apenas descrevê-las, mas também intervir para gerar mudanças positivas. A pesquisa-ação permite ao pesquisador assumir um duplo papel – o de investigador e o de participante ativo do processo –, o que confere flexibilidade para ajustar as atividades e estratégias conforme as necessidades emergentes do grupo envolvido. Esse processo ocorre em espirais cíclicas de planejamento, ação, observação e reflexão (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005), permitindo um aprimoramento contínuo da intervenção e da compreensão do fenômeno.

Para a geração das materialidades empíricas, que constituíram a base para a análise, foram utilizados dois questionários e entrevistas. O primeiro questionário foi aplicado em julho de 2024, no início do processo, com o propósito de caracterizar as práticas pedagógicas existentes e o entendimento prévio das professoras sobre o tema da consciência fonológica. Após essa etapa diagnóstica, um processo de formação continuada foi cuidadosamente desenvolvido e implementado, abordando tanto os aspectos teórico-conceituais quanto os prático-metodológicos da consciência fonológica, com base nas diretrizes e propostas de Morais e Silva (2019). O segundo questionário foi aplicado ao final do semestre letivo, após a conclusão do programa de formação, com o objetivo de captar as transformações nas concepções e práticas docentes. Complementarmente aos questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três das participantes selecionadas, as quais permitiram aprofundar a compreensão sobre o tema, explorar as nuances de suas trajetórias profissionais e detalhar os impactos do processo de formação em suas percepções e ações.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente pesquisa propôs-se a analisar de que forma a formação continuada, enquanto processo de desenvolvimento profissional, transforma as concepções teóricas e as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil no que tange à consciência fonológica. Para alcançar esse objetivo central, diversos objetivos específicos foram traçados, incluindo a compreensão da importância do

tema na literatura, a identificação do nível de compreensão das professoras antes e após a formação, e a análise detalhada das transformações observadas em suas práticas. O trabalho de campo, que serviu de base para a coleta de dados, foi estruturado em quatro momentos distintos e sequenciais: a aplicação de um questionário prévio (Questionário 1), que buscou traçar um panorama inicial; a implementação de um processo de formação continuada, que representou a intervenção propriamente dita; a reaplicação de um questionário pós-formação (Questionário 2), para mensurar as mudanças; e, por fim, a realização de entrevistas aprofundadas com três das professoras participantes, visando captar nuances e percepções mais detalhadas. Os resultados obtidos com o questionário prévio confirmaram, de forma consistente, a primeira hipótese do estudo: a grande maioria das professoras participantes, de fato, possuía um conhecimento inicial que se revelava superficial ou impreciso sobre o conceito de consciência fonológica e suas implicações pedagógicas.

5 PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação continuada, realizado ao longo do segundo semestre de 2024 com oito professoras da pré-escola, foi concebido com uma metodologia multifacetada para maximizar o engajamento. Ele incluiu encontros presenciais para trocas diretas e atividades práticas, reuniões online via Google Meet para continuidade das discussões, um grupo de WhatsApp para comunicação rápida e compartilhamento de materiais, além de visitas de acompanhamento às salas de aula para observação e feedback individualizado.

Os encontros presenciais foram estruturados para cobrir tanto os aspectos teóricos da consciência fonológica (seu conceito e importância para a alfabetização) quanto as dimensões prático-metodológicas. Os encontros online complementaram, focando na análise das práticas em sala de aula, enquanto o WhatsApp e as visitas monitoravam a aplicação das estratégias e incentivavam a reflexão sobre o envolvimento da comunidade, como a "Maleta Viajante da Leitura". Ao final, as professoras foram estimuladas a refletir coletivamente sobre os aprendizados, avanços e desafios, como a adequação de currículos extensos.

O engajamento variou entre as participantes: Professoras como P3 e P7 demonstraram entusiasmo notável, tornando-se multiplicadoras. P5, inicialmente reticente, engajou-se gradualmente ao perceber a aplicabilidade prática. Contudo, P1 mostrou maior resistência a novas abordagens. Apesar dessas diferenças, a maioria das professoras manifestou genuíno interesse em aprender e aprimorar suas práticas, e o ambiente colaborativo fomentou a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Observou-se que a professora com mais de 25 anos de experiência, embora interessada, enfrentou maiores dificuldades em adaptar-se e incorporar as novas abordagens, sugerindo uma resistência à mudança associada à rigidez de práticas pedagógicas consolidadas.

6 CONCEITO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Inicialmente, as respostas do Questionário 1 demonstravam que a maioria das professoras possuía um conhecimento vago, impreciso ou mesmo ausente sobre a consciência fonológica. Algumas docentes, como P2, P6, P7 e P8, limitavam-se a expressar sua importância sem conseguir articulá-la conceitualmente. P1 confundia a consciência fonológica com a ortográfica, enquanto P4 e P5 restringiam a relação com sons à identificação de sons iniciais, sem abarcar sílabas ou fonemas. Apenas P3 já demonstrava uma apropriação mais consolidada, compreendendo a capacidade de perceber e manipular sons, a composição silábica e fonêmica das palavras, e a reflexão sobre os segmentos sonoros. Essa análise prévia confirmou a hipótese de que as professoras possuíam um conhecimento inicial superficial ou impreciso.

Após a intervenção formativa, as respostas do Questionário 2 evidenciaram uma notável evolução na compreensão do conceito. O elemento "capacidade de perceber e manipular os sons da fala" passou a ser explicitamente ou implicitamente mencionado pela grande maioria das professoras (sete das oito), indicando que a formação impactou a compreensão central do conceito. Embora elementos mais específicos, como a composição das palavras por sílabas e fonemas, ou a reflexão sobre segmentos sonoros, tenham sido mencionados por um número menor de participantes (apenas P3 e P7 para alguns aspectos), o avanço geral na clareza conceitual foi inegável para a maioria. A capacidade de perceber e manipular os sons da fala consolidou-se como o elemento mais apropriado e compreendido. Essa

mudança nos padrões de resposta, com maior precisão e apropriação conceitual, confirmou que a formação continuada resultou em maior clareza conceitual sobre a consciência fonológica.

7 SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A formação continuada impactou positivamente as práticas pedagógicas, resultando na adoção de novas atividades e maior intencionalidade. As práticas foram categorizadas em Jogos de Rimas, Segmentação de Sílabas, Identificação de Fonemas e Manipulação de Fonemas.

Antes da formação, a maioria das professoras (P1, P5, P6) não relatava atividades específicas ou as descrevia de forma generalista e sem clareza. Outras (P2, P4, P7, P8) mencionavam ações genéricas ou limitavam-se a Jogos de Rimas. Apenas P3 já demonstrava um repertório mais diversificado e intencional.

Após a formação, houve uma notável evolução. Embora P1 ainda não apresentasse mudanças significativas, as demais professoras progrediram. P2 focou em Segmentação de Sílabas com leitura e escrita, P3 aprofundou práticas com poesia e rimas, P4 passou a identificar Fonemas. Professoras como P5 e P6, que antes não tinham práticas explícitas, começaram a relatar atividades em Jogos de Rimas e Identificação de Fonemas, com P6 explicitando a conexão entre treino da fala e escrita. P7 aprofundou o uso de música e rimas, e P8 incorporou brincadeiras de Segmentação de Sílabas.

Contudo, a categoria "Manipulação de Fonemas" permaneceu sem relatos em ambos os momentos, sugerindo sua complexidade ou lacunas na formação. Apesar da efetividade e profundidade da incorporação variarem, as transformações indicam o impacto positivo da formação na conscientização e implementação de práticas voltadas para a consciência fonológica, ressaltando a necessidade de suporte contínuo para sua consolidação.

8 ENTREVISTAS

As entrevistas com Cinderela, Rapunzel e Ariel aprofundaram os dados, revelando trajetórias profissionais únicas marcadas por vocação, desafios pessoais e

valorização da prática pedagógica, demonstrando notável capacidade de evolução. No tocante à consciência fonológica, o tema se mostrou fundamental: Cinderela a considera "essencial" e Ariel, que já a aplicava intuitivamente, ampliou sua segurança e eficácia após a formação. As professoras destacaram o uso da música, rimas e manipulação de sílabas como ferramentas potentes, percebendo que a formação ampliou conhecimentos e, crucialmente, a segurança e flexibilidade no planejamento, tornando as práticas mais lúdicas e acessíveis às crianças.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais confirmaram as hipóteses iniciais: as docentes possuíam conhecimento superficial sobre consciência fonológica, mas a formação continuada gerou uma mudança generalizada na apropriação do conceito, tornandoo mais preciso. Nas práticas pedagógicas, houve uma transformação positiva, com professoras adotando novas atividades e aprofundando a intencionalidade das existentes, especialmente com música e manipulação de sílabas. Apesar do progresso, desafios persistem, como a apropriação de conceitos mais complexos (manipulação de fonemas) e a sustentabilidade das novas práticas. O estudo reforça que a formação continuada é uma ferramenta poderosa para transformar a docência, aprimorar a educação infantil e pavimentar o caminho para a alfabetização, sendo um investimento crucial no futuro da educação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn J. **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ALBUQUERQUE, A. M.; ALVES, M. **Habilidades Iniciais de Alfabetização em português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil.** ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, 2017.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ARTEMAN, A. de M. L.; VARGAS, P. D. da S. **Consciência fonológica na educação infantil: uma análise de práticas pedagógicas.** 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 23(2), 2011. https://doi.org/10.21573/vol23n2 2007.19127

CHAVES, Marta. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. esp., p. 227-232, 2020. Disponível em: doi.org. Acesso em: 5 jan. 2025.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica.** Chapecó: Argos, 2015.

DAVIS, C. L. F**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros.** São Paulo: FCC/DPE, 2012.

STEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula dos professores e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, L. A. Mentoria e formação continuada. **Educação em Revista**, v. 11, n. 4, p. 95-110, 2005.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** v. 6. (Coleção questões da nossa época). Disponível em: Minha Biblioteca, (26ª edição). Cortez, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GHEDIN, E. A formação de professores para a autonomia profissional: um desafio para a política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 308-323, 2012.

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

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

de Ciências Humanas. Maringá: EEduem, 2011.

LIMA, L. M. da C**. A Importância da consciência fonológica na escrita.** Escola Superior de Educação Infantil, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora Unesp, 1995.

NASCIMENTO, S. M. de B.; LIRA, A. C. M. Marcos legais para a formação de professores da educação infantil e desafios à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 35, p. 99-116, jan./jun. 2017.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1992. p. 13-34.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022. p. 74-89. Disponível em: https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versaodigital-fevereiro-2022.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de.; BLANCO, M. B. B. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na educação infantil.** Cornélio Procópio, 2019.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RAMOS, N. S. C. Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, S. Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento pessoal de professores. 2008. Tese (Doutorado**). Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009.

SILVA, Ana Maria; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. A relevância da formação continuada educação infantil para uma prática reflexiva. **Universidade Estadual de Londrina**, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

A GERAÇÃO REUNI DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA FASE INTERMEDIÁRIA DA CARREIRA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM UM LEVANTAMENTO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Elisa Mariana Wunderlich Pscheidt[1]

Luíza dos Santos Borges[2]

RESUMO

Este estudo faz parte do projeto de pesquisa interinstitucional denominado *A constituição da docência da geração REUNI de professores universitários federais no Brasil: desafios e práticas em tempos contraditórios*. Foram levantadas produções científicas sobre a fase intermediária da carreira docente universitária e o programa REUNI, mapeando pesquisas que articulem os impactos do programa com a fase mais crítica da vida profissional, segundo Huberman (2000). Inspirado no método e na metodologia estado do conhecimento (MOROSINI, 2015), realizaram-se dois movimentos de busca nas bases Capes e BDTD entre 2008 e 2024, selecionando quatorze estudos. A análise em categorias revelou que sete trabalhos abordavam os ciclos da docência na educação básica (apenas um sobre fase intermediária) e sete o ensino superior (somente um tratando do REUNI e dois relacionando-o aos ciclos profissionais, sem ênfase na fase intermediária). Essa fase da carreira docente é caracterizada por Huberman (2020) como diversificação ou questionamento, que corresponde ao meio da carreira e define um período de tensionamento entre desinvestir ou sustentar o compromisso com a docência. Constatou-se uma lacuna significativa na integração entre REUNI e fase intermediária da carreira docente, caracterizada por questionamentos e decisões profissionais cruciais. Conclui-se que a pesquisa em desenvolvimento apresenta originalidade ao preencher essa lacuna, contribuindo para a compreensão das necessidades específicas dos docentes da geração REUNI nessa complexa fase profissional.

Palavras-chave: Docência universitária. REUNI. Fase intermediária. Estado do Conhecimento. Ciclo de vida profissional.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo originou-se da pesquisa interinstitucional *A constituição da docência da geração REUNI de professores universitários federais no Brasil: desafios, e práticas em tempos contraditórios*, idealizada pela Prof.ª emérita Maria Isabel da Cunha, Ph.D. Financiada pela Chamada Universal CNPq/MCTI nº 10/2023, esta pesquisa em andamento tem o objetivo de compreender como e se esta geração de professores na fase intermediária da carreira imprime condições peculiares de docência e que possíveis impactos trazem para a prática pedagógica universitária, em tempos contraditórios.

[1] Bolsista CNPq [Edital nº 10/2023], estudante de Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Catarinense *campus* Camboriú, pscheidtelisa@gmail.com
[2] Bolsista CNPq [Edital nº 10/2023], estudante de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Santa Maria, euluizaborges@gmail.com

Vale ressaltar que a pesquisa que deu origem a este estudo do tipo estado do conhecimento está sendo realizada coletivamente pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFSCPA) e Instituto Federal Catarinense (IFC).

Nesse cenário, percebeu-se ser necessário levantar pesquisas que se relacionam com a fase intermediária da carreira docente universitária e com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no sentido de contemplar não apenas conhecimentos científicos para incrementar a sustentação teórica da pesquisa, mas também, fundamentando sua originalidade - tornando-se uma tarefa protagonizada pelas bolsistas do projeto. Assim, para cumprir este objetivo, o caminho metodológico escolhido foi o desenvolvimento de um estudo do tipo estado do conhecimento, detalhado na próxima seção.

2 CARACTERÍSTICAS DESTE ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO E O CAMINHO TRILHADO A PARTIR DESTE MÉTODO-METODOLOGIA

De acordo com Morosini (2015), o estado do conhecimento é tanto um método quanto uma metodologia. Para ela,

> estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI, 2015, p. 102).

Realizar esse tipo de estudo implica contato direto com a literatura científica, permitindo uma visão panorâmica do que já foi produzido sobre o tema. Inspirando-se nesse método, este levantamento buscou expor os resultados da triagem e análise interpretativa das categorias que emergiram a partir deste processo, os chamados “achados”.

Foram utilizadas três bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e, diante da ausência de resultados na SciELO, o Portal de Periódicos

da Capes. O recorte temporal foi de 2008 a 2024, com base no início do REUNI (CUNHA, 2023). Os critérios de inclusão foram: pesquisas de campo com docentes brasileiros da área da educação, preferencialmente em fase intermediária da carreira (de 7 a 25 anos, segundo Huberman, 2000), com acesso gratuito. Foram excluídas pesquisas exclusivamente bibliográficas; com docentes apenas no início ou fim da carreira; com foco na educação básica; em língua estrangeira; ou referentes a instituições privadas. Para a busca, combinaram-se os descritores: “docência universitária” ou “educação superior”; “fases da carreira docente” ou “ciclo de vida profissional”; e “REUNI”. No segundo momento, foram incluídos: “fase intermediária da docência”, “fase de diversificação” e “fase de questionamento”.

Dada a escassez de estudos específicos sobre a fase intermediária, flexibilizaram-se os critérios de inclusão e exclusão, incluindo também trabalhos com docentes da educação básica. Sendo assim, organizaram-se duas seções atribuídas primeiramente às teses e dissertações, e depois, aos artigos. A seção dos achados de teses e dissertações foram dispostos em duas categorias principais: (1) Ciclos de vida profissional docente e (2) Impactos do REUNI na docência universitária. Já a seção referente às pesquisas expressas em artigos, dividiu-se entre as categorias (1) Docência na educação básica e (2) Docência universitária. Dessa maneira, pôde-se perceber distanciamentos e aproximações destes conjuntos de estudos em relação à pesquisa que originou este movimento, não com o objetivo de esgotar a temática, mas sim de perceber em que focos há a necessidade de investigar novos horizontes ainda não tão explorados.

3 OS ACHADOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

As pesquisas na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em ambos os movimentos permitiram selecionar quatro teses e duas dissertações. A principal forma de agrupamento encontrada foi o fato dos trabalhos penderem ou para uma análise que abordasse o REUNI, ou que enfocasse os ciclos da vida profissional dos docentes. Portanto, as investigações foram subdivididas em duas categorias: “Ciclos de vida profissional” e “Impactos do REUNI na docência universitária”.

A categoria Ciclos de vida profissional engloba as pesquisas de Silva (2022), Silva (2014), Biasoli (2009) e Silva (2009), que por sua vez, têm em comum a característica de trazer os ciclos de vida profissional em suas análises, de forma que as referências a Huberman (2000) transversalizaram todas as investigações. Assim, ao abordar temas como trajetórias profissionais, desenvolvimento docente, identidade e saberes pedagógicos, tais estudos contribuem ao desnaturalizar a carreira docente como um percurso linear, bem como, ao destacar a forte influência das condições institucionais no compromisso e no bem-estar docente.

Este agrupamento de estudos não discute os efeitos das políticas de expansão do ensino superior brasileiro, em especial o programa REUNI, focando em outras dimensões da docência universitária ou da educação básica, mas traz percepções aprofundadas e relevantes sobre temas que podem dialogar com os desafios pós-expansão universitária. Todas as pesquisas desta categoria expõem que a docência é inevitavelmente influenciada por fatores pessoais, contextos institucionais e condições laborais. A sobrecarga de trabalho, a falta de formação pedagógica adequada e a precariedade das condições institucionais são problemas recorrentemente revelados.

As quatro pesquisas aproximam-se ao compreender que a complexidade da trajetória docente se dá por suas diferentes características ao longo do tempo, de acordo com a fase do ciclo da vida profissional em que os docentes vivem, e reconhecem a importância de levar em consideração as fases da vida profissional nos estudos acerca da docência. Nesse quesito, destaca-se a pesquisa de Silva (2009), que traz contribuições valiosas sobre a fase intermediária da docência, mesmo tendo o recorte de professores do ensino fundamental, ao perceber identidades opostas que emergem neste período, que costumam pender para dois extremos: ou para a desistência da carreira docente, ou para o crescimento profissional.

Já a categoria Impactos do REUNI na docência universitária abarca as investigações de Ribeiro (2016) e Santana (2018). Estes estudos trazem consigo a característica em comum de abordarem o Programa REUNI em seus recortes pesquisados. Ribeiro (2016) aborda as repercussões materiais e organizacionais do programa, tais quais a sobrecarga de trabalho, a infraestrutura deficiente e as desigualdades entre cursos, com um olhar crítico sobre os desafios imediatos e

permanentes impostos pela expansão, revelando tensões entre democratização do acesso e qualidade do ensino.

Já Santana (2018) traz contribuições mais filosóficas a partir de seu estudo ao revelar que o REUNI acaba por reproduzir uma lógica gerencialista que, em nome da eficiência, engendra a competitividade, bem como, o descompasso entre o crescimento de cursos e estudantes frente à infraestrutura, corroborando para certa tendência em naturalizar o produtivismo acadêmico e a intensificação do trabalho docente. Sendo assim, ambos os estudos desta categoria abordam em maior profundidade a relação entre o REUNI e seus impactos nos professores do ensino superior, no entanto, não possuem a pretensão de compreender o contexto das condições e trajetórias docentes levando em consideração a fase da vida profissional em que se encontram.

4 OUTROS ACHADOS: OS ARTIGOS

Após os dois movimentos de busca, foram selecionados oito artigos, articulados em categorias para compreender como os mesmos abordam a temática original da pesquisa coordenada por Cunha, com aproximações e distanciamentos. Sendo assim, foi possível categorizar as pesquisas em duas vertentes: as que investigam professores da educação básica, e as pesquisas cujos sujeitos são docentes universitários.

A primeira categoria, nomeada de “Docência na educação básica” é composta pelos artigos de Coutinho e Moreira (2023), Folle *et al.* (2009), Krug *et al*. (2019), Ogo e Laburú (2011) e Rossi e Hunger (2012), que unem-se por analisarem as trajetórias e os desafios enfrentados por professores da educação básica em diferentes fases de suas carreiras, utilizando como referencial teórico as fases do ciclo de vida profissional propostas por Huberman (2000). Justamente por não se tratar da pedagogia universitária, a categoria em questão não aborda a política REUNI.

No entanto, todos estes artigos possuem pontos de convergência em seus resultados por meio de temas que demonstram sua importância nesta análise. Ao contribuir com as compreensões de que os aprendizados e as transformações na profissão docente ocorrem durante toda a carreira, tais artigos destacam a

potencialidade de reconhecer os diferentes ciclos da carreira e suas especificidades no contexto da docência, bem como, de ouvir aos professores.

Todavia, mesmo que os ciclos mudem, todos os artigos desta categoria demarcam que sempre há desafios a serem enfrentados, e, geralmente, a precarização da carreira se faz presente em todas as fases na educação básica. Ademais, vale ressaltar também que, no artigo de Folle *et al*. (2009), aponta-se a necessidade de superar o caráter de generalidade que demarca modelos de pesquisa no âmbito do desenvolvimento profissional docente, ressaltando a relevância de ouvir e reconhecer trajetórias distintas, mesmo que elas façam parte de uma mesma fase da carreira.

Nenhum dos artigos desta categoria trata especificamente da fase intermediária da docência, a não ser a pesquisa de Ogo e Laburú (2011) cuja amostra de professores entrevistados encontra-se na fase de diversificação ou questionamento, que corresponde ao meio da carreira, de acordo com os estudos de Huberman (2000). Nesse sentido, o artigo explica que tais fases são relativas à permanência na carreira, e trazem arranques e descontinuidades próprias que podem ou não culminar em um desinvestimento ainda na metade da vida profissional. Por isso, ressalta-se como sendo fundamental compreender o que mantêm estes professores na carreira, e então, criar políticas públicas alinhadas com as principais necessidades desses profissionais (OGO; LABURÚ, 2011).

A segunda categoria foi nomeada de “Docência universitária”, tal que os artigos de Prates, Both e Rinaldi (2019), Rhoden e Rhoden (2017) e Gomes *et al*. (2021) investigam professores do ensino superior. Sendo assim, enquanto Gomes *et al*. (2021) e Prates, Both e Rinaldi (2019) abordam docentes universitários de apenas uma área do conhecimento (respectivamente, ciências contábeis e educação física), Rhoden e Rhoden (2017) trazem um panorama do perfil docente e da formação continuada em várias áreas, relacionando-se com o que também é um objeto de estudo da presente pesquisa, além da fase intermediária da docência: a política REUNI.

As pesquisas de Prates, Both e Rinaldi (2019) e Gomes *et al*. (2021) levantam reflexões acerca de um propósito na profissão docente, uma motivação intrínseca, que parece, mesmo nas fases com mais desafios intrincados dentre os ciclos da docência, sustentar a permanência na carreira. Todos estes artigos evidenciam que

a docência é um processo impermanente, e que o docente universitário, além de professor, também acumula a função de pesquisador, e de outros papéis que transcendem apenas uma transmissão de conteúdos. Assim, sobretudo nos artigos de Rhoden e Rhoden (2017) e Gomes *et al*. (2021) evidencia-se a tamanha responsabilidade e imprescindibilidade de realizar e aplicar políticas públicas e institucionais de melhoria das condições de trabalho docente no ensino superior.

Já em relação aos ciclos da docência, os artigos desta categoria abordam as fases da docência de maneira geral, sem focar no meio da carreira. Sendo assim, as abordagens destas investigações compreendem as mudanças e a dinamicidade das diferentes fases da vida profissional do professor, porém também demonstram a carência de pesquisas que aprofundem a docência universitária, sobretudo, na fase intermediária da carreira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de trabalhos do tipo estado do conhecimento foi realizado em três bases de dados ao longo de dois movimentos de busca, sendo o primeiro com oito diferentes combinações de descritores, e o segundo, com quinze. Este processo permitiu encontrar quatorze pesquisas ao total que, de alguma maneira, relacionassem-se com a temática da política de REUNI e/ou com a fase intermediária da docência.

As investigações encontradas subdividem-se em quatro teses, duas dissertações e oito artigos. Destes estudos, sete são sobre professores da educação básica - sendo cinco artigos (COUTINHO; MOREIRA, 2023; FOLLE *et al*., 2009; KRUG *et al*., 2019; OGO; LABURÚ, 2011; ROSSI; HUNGER, 2012), e duas dissertações (BIASOLI, 2009; SILVA, 2009). Apesar de todos estes estudos abordarem o ciclo da vida profissional dos docentes, apenas o artigo de Ogo e Laburú (2011) aprofunda sua investigação no recorte sobre as especificidades da fase intermediária da carreira docente, tal que os sujeitos pesquisados foram professores de ciências da educação básica na terceira fase descrita por Huberman (2000), de diversificação ou questionamento.

Assim, os outros sete estudos trataram sobre a docência no ensino superior - sendo três teses (SILVA, 2022; RIBEIRO, 2016; SANTANA, 2018), uma dissertação

(SILVA, 2014) e três artigos (PRATES, BOTH e RINALDI, 2019; RHODEN; RHODEN, 2017; GOMES *et al*., 2021). Destas sete pesquisas, quatro abordam a docência universitária unicamente a partir dos ciclos da vida profissional (SILVA, 2022; SILVA, 2014; PRATES, 2019; GOMES *et al* 2021), e uma traz o tema exclusivamente da política REUNI como foco principal (RIBEIRO, 2016). No entanto, a tese de Santana (2018) e o artigo de Rhoden e Rhoden (2017) interseccionam os elementos dos ciclos da docência com a política REUNI. Enquanto Rhoden e Rhoden (2017) traçaram o perfil dos docentes da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) a partir do contexto do REUNI, abarcando a fase inicial, intermediária e final da carreira, Santana (2018) analisou as implicações da implementação do Programa REUNI no trabalho de docentes universitários com mais de dez anos de carreira - abrangendo, também, o meio da vida profissional.

Dessa maneira, ainda que Ogo e Laburú (2011) tratem do tema da fase intermediária da carreira, seu recorte são professores da educação básica. Paralelamente, mesmo que Rhoden e Rhoden (2017) e Santana (2018) tratem da docência universitária, da política REUNI e das fases da carreira docente, também não há uma análise específica sobre a tão emblemática fase intermediária da carreira. Portanto, conclui-se que nenhuma pesquisa investiga a política REUNI com enfoque na fase intermediária da docência, demonstrando uma lacuna de pesquisas neste assunto na área da educação.

Assim, evidencia-se a originalidade da pesquisa *A constituição da docência da geração REUNI de professores universitários federais no Brasil: desafios, e práticas em tempos contraditórios*. Analogamente, reflete-se sobre a preocupação de estudar estes professores na fase intermediária da carreira, tal que, segundo Huberman (2000), este é o momento em que os professores encontram-se em um período de autoquestonamentos profundos acerca de desinvestir ou sustentar seu compromisso na docência. Logo, ressalta-se a importância de ouví-los e entender suas realidades, sobretudo com tamanha pesquisa interinstitucional, de modo a mapear os desafios encontrados e criar melhores condições para o ensino universitário brasileiro.

REFERÊNCIAS

BIASOLI, C. L. A. **Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional**. 2009. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1733?locale-attribute=es. Acesso em: 21 jan. 2025.

COUTINHO, A. P.; MOREIRA, A. F. B. O ciclo de vida profissional: um estudo com professores da ETEJLN - FAETEC. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128248/90508. Acesso em: 1 fev. 2025.

CUNHA, M. I. da (Org.). **A metamorfose necessária: a prática pedagógica universitária em contextos emergentes**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2023. 240 p. Disponível em: https://editora.pucrs.br/livro/1666/. Acesso em: 20 set. 2024.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. do. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3014. Acesso em: 15 fev. 2025.

GOMES, A. R. V.; SANTOS, T. C. B. dos; SILVA, S. C. da; SOUZA, R. F. de. O professor de Ciências Contábeis: problemas e desafios da docência em instituições públicas e privadas. **Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, v. 20, n. 38, p. 96-121, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/27316. Acesso em: 1 fev. 2025.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R.; KRUG, M. de R.; KRUG, M. M.; TELLES, C. As dificuldades pedagógicas em diversas fases da carreira de professores de educação física na educação básica. **Horizontes - Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 7, n. 13, p. 223-246, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/8700. Acesso em: 15 fev. 2025.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

OGO, M. Y.; LABURÚ, C. E. A permanência na carreira do professor de ciências: uma leitura baseada em Charlot. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 101-118, 2011. Disponível em: https://repositorio.uel.br/items/1d95fd7d-0081-4a79-961d-65f38f9962f2. Acesso em: 5 mar. 2025.

PRATES, M. E. F.; BOTH, J.; RINALDI, I. P. B. Os professores de Educação Física e a paixão pela atividade docente. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p.

3015, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3015. Acesso em: 18 nov. 2024.

RIBEIRO, G. M. **As repercussões do REUNI no fazer docente de professores universitários**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/7751. Acesso em: 14 out. 2024.

RHODEN, V.; RHODEN, J. L. M. O perfil do professor e a política de formação continuada dos docentes da Unipampa. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 29-54, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.103. Acesso em: 22 jan. 2025.

SANTANA, K. de C. **As condições de expansão da UFV e do REUNI e suas repercussões no trabalho docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/19d5767b-4509-4236-8ca5-5f4a16ec7e34. Acesso em: 21 nov. 2024.

SILVA, D. C. C. **Qualificação docente: reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional**. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, M. E. da. **O ciclo de vida profissional dos docentes de pedagogia da UEG**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/46494. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, M. F. G. da. **Os saberes docentes na história de vida do professor de educação física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/90082. Acesso em: 22 jan. 2025.

SILVA, W. dos R. **Desenvolvimento profissional do médico professor: um estudo de caso na UFU**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13973. Acesso em: 6 dez. 2025.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/45902/49505. Acesso em: 15 mar. 2025.

PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: UM ESTUDO COM ALUNOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Camila Iantas[1]

Ericka Taemy Christane[2]

Viviane Terezinha Koga[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo os relatórios finais produzidos por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ao término da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Assim, tem como objetivo analisar as considerações finais de relatórios produzidos por alunos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de identificar percepções, reflexões e aprendizados expressos pelos licenciandos. O referencial teórico fundamenta-se principalmente em autores como Pimenta e Lima (2004), Darling-Hammond (2015) e Fiad e Silva (2009), que discutem a articulação entre teoria e prática e a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente. A fonte de dados utilizada foram os relatórios produzidos por licenciandos em Ciências Biológicas para a disciplina de Estágio Supervisionado I de uma universidade pública do Paraná. Para compor o *corpus* da pesquisa foram selecionados 44 relatórios, mais especificamente a seção das considerações finais. A análise se deu com auxílio do *software* Iramuteq. Os resultados revelam cinco classes, sendo elas: Experiência e formação profissional; Planejamento; Certeza da escolha profissional; Sentimentos/ reflexões e Ensino. A análise indica que os licenciandos veem o estágio como um espaço de relação entre a teoria e a prática, de confirmação de escolha profissional, de enfrentamento de desafios reais da docência e de desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Portanto, destaca-se o estágio curricular supervisionado como um momento formativo essencial, desafiador e transformador para a construção da identidade e de saberes docentes.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Ciências Biológicas. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A realização do estágio obrigatório supervisionado nos cursos de licenciatura exerce um papel fundamental na formação dos futuros professores, pois proporciona aos licenciandos uma vivência concreta que não é, muitas vezes, plenamente percebida ao longo da graduação. Essa prática é regulamentada pelo artigo 61 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece:

[1]Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, camilaiantas6@gmail.com.
[2]Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 240403300012@uepg.br.
[3] Doutora em Educação e Professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vivianekoga@gmail.com.

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são, dentre outros aspectos, os que tiveram a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

O estágio supervisionado caracteriza-se, portanto, como uma disciplina teórico-prática de formação no curso de licenciatura, na qual o acadêmico vai para a escola atuar diretamente na rotina escolar. Ele é dividido em etapas ou horas que precisam ser cumpridas, conforme a carga horária definida pela instituição universitária e pelas normas educacionais. Durante o estágio, o acadêmico é acompanhado por um professor supervisor da escola e também por um professor orientador da universidade, os quais orientam, acompanham e avaliam seu desempenho. O estudante tem a oportunidade de observar aulas, planejar e ministrar suas próprias atividades, lidar com os desafios do cotidiano escolar e auxiliar o professor em tarefas cotidianas da escola. Além disso, ele deve registrar suas experiências e reflexões em diários de campo, que ajudam a consolidar o aprendizado, e geralmente, ao final do estágio, esses registros são convertidos em um relatório que é entregue ao professor orientador, que tem a função de ler e avaliar este material, no qual o estudante deve apresentar as considerações sobre sua experiência, suas dificuldades, aprendizados e percepções sobre a profissão docente.

Segundo Peres e Nunes Júnior (2021), o estágio é essencial pois é nesse momento que o futuro professor tem a chance de se aproximar de sua área de atuação, refletir sobre sua prática e buscar formas de aprimorar o processo de ensino e as técnicas que pretende aplicar em sala. Dessa forma, aproximar o licenciando da realidade escolar ainda durante a graduação contribui significativamente para um desempenho melhor no futuro exercício da docência. Essa visão é corroborada também por Bernardy e Paz (2012), que defende que a formação docente acontece, em grande parte, na vivência da prática em sala de aula, por meio da articulação entre teoria e prática e da reflexão constante sobre o próprio fazer pedagógico.

No entanto, ao considerar a importância do estágio, faz-se necessário evidenciar como os licenciandos percebem e refletem sobre essa experiência, visão que muitas vezes é expressa em seus relatórios. De tal modo, o objetivo deste trabalho é analisar as considerações finais de relatórios produzidos por alunos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Ciências

Biológicas, a fim de identificar percepções, reflexões e aprendizados expressos pelos licenciandos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio supervisionado, mais do que um componente do currículo, deve ser compreendido como parte integrante do total de um curso de licenciatura, ou seja, ele não apenas possui um espaço específico, mas também pode atravessar todas as disciplinas, articulando teoria e prática, levando os licenciandos a refletir sobre tudo que vivem durante a graduação, sobre as formas de aplicar e ensinar tudo que aprendem e veem. Seu papel é promover atividades que incentivem o conhecimento, a análise crítica e a reflexão sobre o trabalho docente em sua complexidade, seus desafios, impasses e possibilidades de transformação, sempre à luz dos saberes construídos ao longo da formação (PIMENTA; LIMA, 2004).

O estágio tem a finalidade de aproximar o acadêmico/a da realidade na qual irá atuar, portanto, ele deve ser encaminhado a partir da reflexão da realidade. Não podem ser burocratizados, carregados de fichas e documentos, pois dessa forma se tornam míopes (PIMENTA; LIMA, 2004,). De tal modo, não é uma atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da *práxis* docente. “É atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da *práxis*” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45).

Apesar das dificuldades que permeiam a vida docente, estudos apontam que professores que passaram por uma preparação mais sólida tendem a ser mais confiantes em sala de aula do que aqueles com pouca ou nenhuma formação específica para o magistério. De acordo com Darling-Hammond (2015) programas de formação que integram teoria e prática de maneira mais articulada contribuem para a formação de docentes mais bem preparados, com maior probabilidade de ingressar na profissão e nela permanece, além disso, um dos ganhos importantes proporcionados por esse tipo de formação é o desenvolvimento da habilidade de olhar para o ensino a partir da perspectiva dos alunos, considerando suas experiências e contextos diversos.

Isso é corroborado por Pimenta e Lima (2004) que afirmam também que o estágio supervisionado contribui para a formação de uma prática docente pautada na

coletividade, considerando que o ensino não deve ser entendido como uma ação isolada do professor, pelo contrário, a tarefa educativa são construções coletivas entre docentes e está inserida em práticas institucionais marcadas por contextos sociais, históricos e culturais.

E neste contexto vemos a importância de um relatório escrito pelos docentes ao final do estágio, trazendo suas visões, experiências e aprendizado, definido como um trabalho escrito que tem como foco principal relatar a experiência vivida pelo estudante. Mais do que reunir referências teóricas, ele se propõe a descrever, contar, expor, destacar, selecionar, comentar, comparar e avaliar aspectos da prática. É um exercício de reflexão sobre o percurso formativo, construído a partir do que foi vivido, observado e aprendido, onde além de “corrigir”, os professores precisam ter a sensibilidade de ler, compreender e acompanhar as experiências narradas pelos alunos (FIAD; SILVA, 2009).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fonte de dados utilizada foram os relatórios produzidos por licenciandos em Ciências Biológicas para a disciplina de Estágio Supervisionado I de uma universidade pública do Paraná, nos anos de 2022, 2023 e 2024, portanto, período pós-pandemia, contabilizando, ao todo, 44 relatórios.

A seção das considerações finais foi selecionada, para compor o *corpus* da pesquisa, as quais foram extraídas e organizadas em um banco de dados do *Word*, com uma linha de comando contendo número do sujeito, gênero (feminino e masculino), escola (central, próxima ao centro e periférica) e ano (2022, 2023 e 2024).

A análise foi realizada com auxílio do *software* Iramuteq, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que tem como base o *software R*, permitindo diferentes análises textuais, desde análises simples, como a lexicografia básica até análises mais avançadas, como a classificação hierárquica descendente (CHD) e análises de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Neste trabalho, foi utilizado o método de CHD e a Árvore de Similitude. No primeiro, os segmentos de texto são classificados de acordo com seus vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. Assim, essa análise faz a criação de classes de segmentos de texto que possuem vocabulário

parecidos. Em seguida, o *software* organiza a relação entre as classes em um dendograma. Neste método, é possível realizar a descrição de cada uma das classes, principalmente pelo vocabulário característico e variáveis que são fornecidos como resultado pelo programa. Já a Árvore de Similitude é construída por meio de uma catalogação hierárquica, resultando em estruturas que apresentam diferentes graus de intensidade e força, possibilitando a categorização e o agrupamento das palavras conforme seus níveis de intensidade (CAMARGO; JUSTO, 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *corpus* constituído pelos 44 textos foi separado em 364 segmentos de texto (UCEs), com aproveitamento de 80,22% na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). A Figura 1 mostra o dendograma formado pela CHD, que ao ser lido da região superior para a região inferior apresenta a organização do *corpus* em cinco classes distintas, evidenciando a relação entre elas. Ela ainda apresenta a porcentagem de aproveitamento dos UCEs em cada uma das classes (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Figura 1 - Dendograma ilustrando as classes

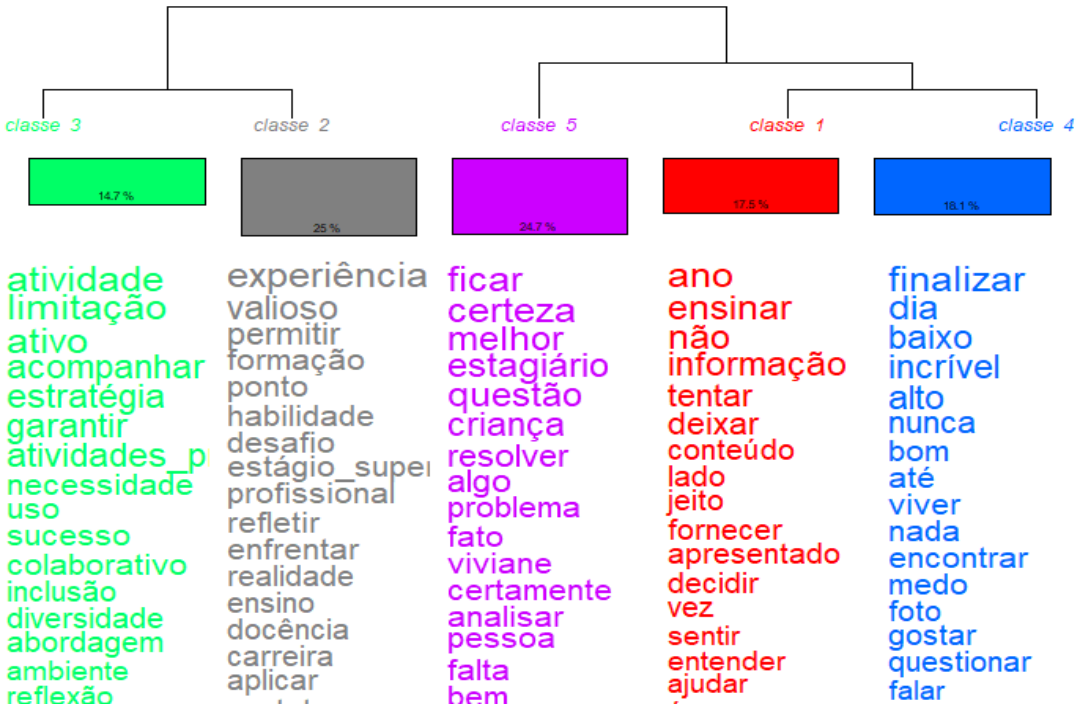

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A partir do dendograma identificamos que a estrutura hierárquica das classes temáticas ficou agrupada inicialmente em dois blocos distintos. Do lado direito, o

corpus sofre uma divisão originando a classe 5 (Certeza da escolha profissional), representada na cor roxa, e a partir de uma segunda divisão origina as classes 1 (Ensino), na cor vermelha, e 4 (Sentimentos e reflexões), na cor azul. Do lado esquerdo, o *corpus* sofre uma nova divisão formando as classes 2 (Experiência e formação profissional), em cinza, e 3 (Planejamento), em verde. A denominação das classes foi feita a partir das palavras que compõem cada uma delas.

Analisando-as de forma separada, verifica-se que a classe 2 (25% UCEs) foi a mais significativa. Ela foi denominada 'Experiência e formação profissional', pois nela aparecem as palavras experiência, valioso, formação, desafio, profissional, refletir, enfrentar, realidade, carreira, entre outras. Portanto, ela expressa a valorização da vivência proporcionada pelo estágio supervisionado enquanto espaço formativo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e identidade profissional docente, corroborando com os aspectos discutidos por Pimenta e Lima (2004) relativos à instrumentalização da *práxis* docente. Apresenta-se como exemplo, um dos segmentos de texto que foi significativo nessa classe e que auxilia na sua compreensão:

> A realização dos estágios obrigatórios pode apresentar diversas dificuldades, como a adaptação ao ambiente de trabalho e a conciliação com a carga horária dos estudos. No entanto, essas experiências também trazem pontos positivos significativos. O estágio permite principalmente o desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais, fundamentais para o mercado de trabalho. A vivência na prática proporciona um entendimento mais profundo da profissão [...] (SUJ_42; GEN_1; ESC_2; ANO_2024).

A classe 3, denominada 'Planejamento' (14,7% UCEs), reúne palavras como atividade, limitação, estratégia, garantir, necessidade, sucesso, inclusão, diversidade, reflexão, etc. Essa classe aponta a importância do planejamento tanto no estágio quanto na profissão da docência, como, por exemplo, a importância de adaptar as atividades ao tempo de aula disponível e a busca por atividades diversas para que todos os alunos consigam acompanhar o conteúdo. Entretanto, também apresenta as limitações que eles acabaram encontrando durante esse processo, como a inclusão, limitação de recursos e a necessidade de desenvolver diferentes estratégias, como, por exemplo, uma "carta na manga". Do segmento de texto extraído da análise, é possível identificar essa relação no trecho a seguir:

> [...] algumas dificuldades surgiram ao longo do estágio. Uma delas foi a necessidade de adaptar o planejamento das atividades ao tempo disponível e ao nível de compreensão dos alunos. Em alguns momentos, foi preciso reorganizar o tempo das aulas e ajustar o conteúdo para garantir que todos os alunos pudessem acompanhar e participar de forma ativa. Essas

> dificuldades, longe de serem um obstáculo, foram oportunidades de aprendizado que me mostraram a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação em sala de aula. [...] O estágio evidenciou a importância de construir um ambiente de ensino que valorize a diversidade de estratégias e metodologias[...] (SUJ_29; GEN_1; ESC_3; ANO_2024).

Partindo para o lado direito do dendograma, a classe 5 (24,7% UCEs), denominada ‘Certeza da escolha profissional’, remete ao estágio supervisionado como um período de certeza, para ver se a docência é a decisão certa ou não, apresentando, de forma breve, os desafios enfrentados na realidade escolar, com palavras como ficar, certeza, criança, resolver, problema, analisar, falta, entre outras. Essa classe se relaciona com o envolvimento direto a situações reais do cotidiano escolar durante o período de estágio, de aproximação e vivência da realidade escolar na qual irá atuar (PIMENTA; LIMA, 2004), como também é discutido no trecho a seguir:

> A realização de estágio foi a confirmação do que eu já tinha certeza que é eu amo lecionar eu amo a ideia de ser professor e que posso mudar a vida de pessoas através da educação e com certeza não existe profissão mais gratificante de saber que você mudou histórias pra melhor (SUJ_13; GEN_2; ESC_2; ANO_2022).

A classe 4 (18,1% UCEs) foi denominada ‘Sentimentos e reflexões’. Nela destaca-se a presença de elementos como finalizar, dia, baixo, incrível, bom, viver, encontrar, medo, gostar e questionar, os quais evidenciam a experiência do encerramento do estágio, incluindo sentimentos bons, ruins, de superação e até mesmo de insegurança, mas todos contribuindo de alguma forma para a formação, como é apresentado no trecho do sujeito 2:

> Apesar do desânimo e das dificuldades encontradas, não posso negar que ir ao estágio era muito bom, o carinho que os alunos tinham comigo era algo incrível a recepção deles, as histórias contadas, os presentes, as perguntas e o interesse que os alunos tinham eram coisas únicas e me proporcionaram experiencias incríveis que nunca vou esquecer.

Por fim, na classe 1 (17,5%), denominada ‘Ensino’, apresenta elementos como ensinar, informação, deixar, conteúdo, fornecer, entender e ajudar, expressando a própria prática de ensinar dentro do estágio supervisionado, onde os licenciandos precisaram atuar como mediadores do conhecimento mesmo diante de limitações e incertezas. Além disso, nessa classe aparece também a relação de amizade que muitas vezes precisa acontecer, onde o professor não precisa apenas saber ensinar o conteúdo, mas também aprender a escutar e acolher o aluno.

O mesmo banco de dados ainda foi analisado pelo Iramuteq possibilitando a formação da Árvore Máxima de Similitude (Figura 2). Para um melhor aproveitamento da análise feita pelo *software*, algumas padronizações de terminologias foram realizadas, a fim de manter a real significação dos termos, como, por exemplo, o emprego do *underline* (_) em palavras compostas, para que não fossem fragmentadas durante a análise. A coocorência das palavras está indicada pelo tamanho da fonte, espessura das linhas e valores que mostram a frequência com que foram mencionadas juntas.

Figura 2 - Árvore de Similitude

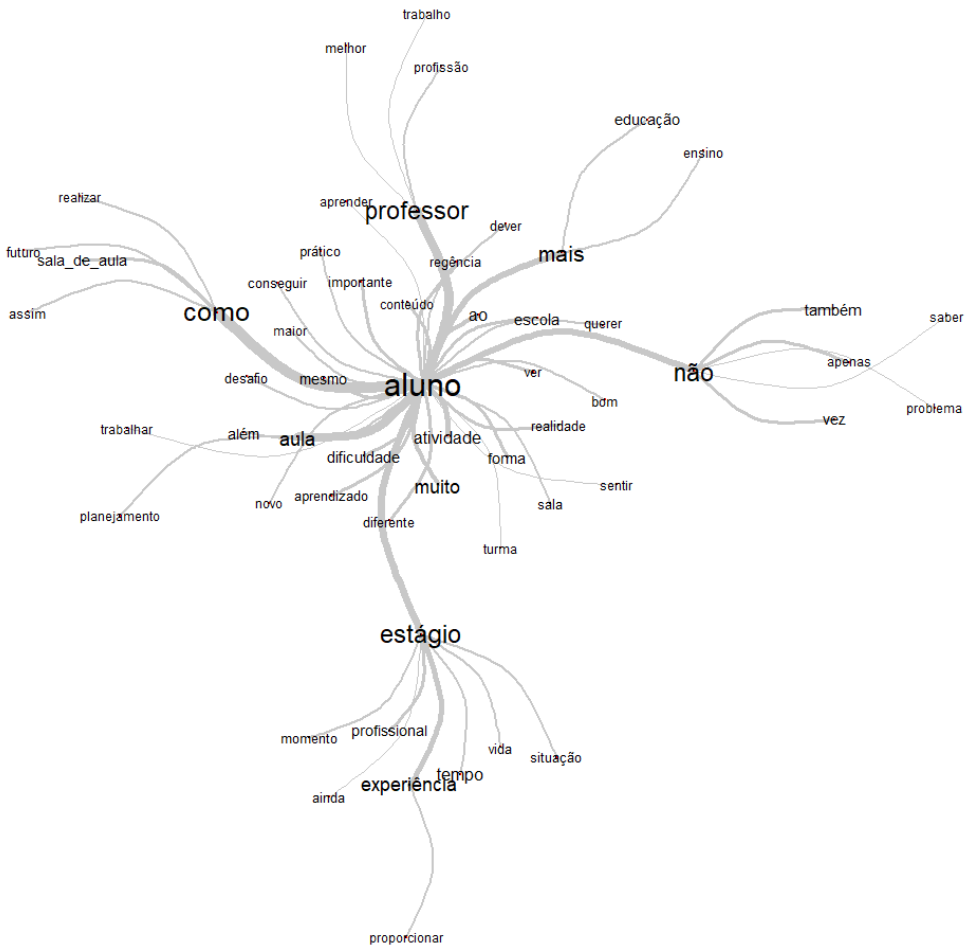

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao observar a figura 2, é possível verificar que o eixo estruturante da árvore está nas palavras ‘aluno’, ‘professor’, e ‘estágio’, mostrando que todos os campos estão interligados. Entretanto, o termo ‘aluno’ é o centro da árvore, indicando que o

olhar dos licenciandos está fortemente voltado para a relação e interação com os alunos das escolas em que realizam os estágios. É o termo com maior número de conexões, associando-se a elementos como escola, conteúdo, importante, prático, aula, planejamento, dificuldade, aprendizado e realidade, evidenciando o aluno como foco da prática pedagógica e elemento formador na trajetória dos professores em formação inicial. Vale destacar a importância disso na medida em que os professores em formação estão atentos ao aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, isso faz do ensino de ciências em particular e da educação como um todo um processo mais humano, atento e preocupado com o aluno.

Na parte superior aparece a palavra ‘professor’ conectada aos termos melhor, trabalho e profissão, relacionando-se justamente à profissão de professor. Ao relacionar essas palavras, os licenciandos parecem refletir criticamente sobre sua atuação e a busca de aprimoramento, reconhecendo que exige esforço, adaptação e desenvolvimento. Isso evidencia o processo de reflexão na formação docente, que permite compreender e problematizar as situações vivenciadas a partir de uma postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2004).

Na parte inferior da árvore, a palavra ‘estágio’ associa-se aos elementos profissional, momento, experiência, tempo, vida, situação e proporcionar, o que indica que os licenciandos entendem a disciplina de estágio supervisionado não apenas como um requisito curricular, mas como um marco na formação docente, proporcionando vivências e experiências significativas carregadas de significados pessoais e profissionais. Essas relações mostram o estágio curricular supervisionado como uma oportunidade de aproximação da teoria com a prática, de *práxis* com a realidade docente.

Assim, essa análise corrobora com o que já foi dito anteriormente, onde os licenciandos enxergam o estágio como um espaço formativo importante, porém desafiador, na medida em que se aproximam do exercício da docência, dos alunos, do planejamento de aulas e das situações dentro da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como propósito analisar as considerações finais de relatórios produzidos por alunos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado I do

curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de identificar percepções, reflexões e aprendizados expressos pelos licenciandos. Para a análise dos dados foram utilizados os relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado I, mais especificamente dos anos de 2022, 2023 e 2024, e a seção de considerações finais, totalizando ao todo 44 textos compondo o *corpus*.

Os textos achados permitem compreender que os licenciandos atribuem um grande valor à vivência proporcionada nessa etapa de formação. O estágio supervisionado se mostra como um momento onde eles relacionam a teoria com a prática, possibilitando um enfrentamento de desafios reais da docência e a construção da identidade profissional. Os resultados obtidos por meio da CHD revelam o estágio como um espaço de aprendizado significativo, onde há a presença de sentimento de insegurança, descobertas, superações e a confirmação da escolha pela docência. Elementos como o planejamento das aulas, o contato com a diversidade de alunos e a adaptação às realidades escolares foram recorrentes nas falas dos sujeitos.

Portanto, é evidente a importância de se valorizar a disciplina de Estágio Supervisionado não apenas como uma disciplina prática obrigatória, mas como um componente essencial para a formação e o desenvolvimento de professores preparados e comprometidos com a educação.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz**, p. 1-4, 2012. Disponível em: https://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

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

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais. Acesso em: 29 jun. de 2025.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 4, n. 2, 2015.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 31, n. 2, p. 123-

131, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426642017. Acesso em: 06 jul. 2025.

PERES, Gleison Peralta; NÚNES JÚNIOR, Dijalma Pereira. A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 8, n. 1, p. 153-164, 2021. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5726. Acesso em: 06 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 06 jul. 2025.

Constituição identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios de uma gestora escolar no processo de formação continuada num mundo mutável Pós Pandemia de Covid-19

Jinlova de Oliveira Pantaleão[1]

RESUMO

Este artigo traz uma pesquisa que pretende analisar a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas em um contexto Pós pandemia de Covid-19, tendo como objetivos específicos 1- identificar os desafios que os professores enfrentam para refletir sobre suas práticas docentes; 2- elaborar princípios formativos que apontem caminhos para uma proposta formativa para construção identitária docente, enfatizando a formação continuada do professor realizada no âmbito da escola. Esta será uma pesquisa qualitativa, a metodologia utilizada será um questionário aplicado a toda equipe pedagógica de uma escola estadual de anos iniciais, e uma entrevista com a Coordenadora Pedagógica, uma professora regente de classe e um professor(a) especialista em uma das disciplinas da parte diversificada do currículo. Buscaremos compreender como se deu a construção desse trabalho com a necessidade do uso de plataformas digitais, e como os professores construíram essas práticas junto aos seus pares e seus alunos. Esperamos com esta pesquisa, contribuir para pensar a formação continuada dos professores para a construção de práticas com uso de tecnologias no contexto da educação básica.

Palavras Chave: Formação D o c e n t e Continuada; Práticas Pedagógicas; Afetividade; Pandemia do Covid-19

---

[1] Mestre em Educação, PUC-SP , jinlovaop@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação : Formação de Formadores , da PUC-SP,em uma escola estadual de anos iniciais do Ensino Fundamental e busca aprofundamentos no tocante à importância da construção da identidade profissional docente por meio da formação continuada em serviço , em um momento pós pandemia do Covid-19. Durante a pandemia do novo coronavírus, a escola passou a utilizar-se das tecnologias da informação e comunicação como importantes ferramentas não apenas de comunicação, mas passou a consolidar esse uso nos processos de ensino-aprendizagem. Esse tema impacta de diversas formas a discussão sobre formação de professores: as práticas pedagógicas numa sociedade digital é uma questão que ainda oferece várias possibilidades de reflexão e análise críticas. Essa situação teve início em março de 2020, quando se acreditava que ela duraria aproximadamente 30 dias; no entanto, ela já se estende por 14 meses, com momentos de flexibilização e outros de restrições em lockdown. Esse contexto levou-me a uma mudança brusca nas minhas práticas enquanto diretora de uma escola estadual de anos iniciais, com *home office*, plantões semanais, exigindo de mim e de toda a equipe da escola um domínio maior de aplicativos e plataformas tecnológicas que até então não faziam parte do nosso cotidiano. Senti diariamente os anseios das professoras quanto às aulas on-line, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e as dúvidas e incertezas quanto ao futuro. Quanto tempo ainda ficaríamos afastados? Como seria nossa rotina no retorno às aulas? Por conta das atividades on-line, também fiquei me perguntando: até que ponto o professor faz falta? Naquele momento, com a suspensão das aulas presenciais, nossos alunos foram sendo assistidos em casa por seus pais, avós ou alguém que possa auxiliá-los em suas lições. Nem sempre essas pessoas conseguem ter êxito devido à falta de tempo e de metodologia para o ensinar, algo que compete ao professor. Entendo que o professor faz falta, sim, e, nesse momento, de suspensão de aulas, as atividades on-line ou remotas são um complemento, e não substituem a atuação do

professor e da escola como local de convivência com grupos de aprendizagem. Nesse cenário, fomos obrigados a desenvolver habilidades do mundo digital e a capacidade de aprender e ensinar à distância.

A quarentena privou nossas crianças de conviver em grupos. Com a perda da convivência diária presencial e sentindo uma agonia com as lacunas afetivas, percebi a necessidade emergente de reordenar novas maneiras de ensinar. Penso que a escola no formato presencial faz falta, a convivência faz falta; convivência de alunos - alunos e alunos- professores, destacando aqui a figura do professor, que exerce um papel importante na vida dos alunos, para além do conteúdo. As professoras estavam preocupadas com o retorno às aulas presenciais: além dos cuidados com a prevenção do contágio, houve o receio sobre até que ponto conseguiriam superar as defasagens de aprendizagem dos alunos. Eu me preocupo com as perdas emocionais: como vamos lidar com os lutos desses alunos e dessas professoras? Como vamos enfrentar as perdas de pessoas, dos empregos, dos trabalhos que essas pessoas sofreram nesse período, tentando lutar pela sobrevivência? É certo que a turbulência traz novas exigências, e não podemos ficar sentados à beira do caminho, é preciso seguir em frente, mesmo com tantas dúvidas e incertezas. E isso se dá a partir do acolhimento, do cuidado como outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon" (Almeida, 2011, p. 42). Então, se somos geneticamente sociais, construímo-nos pessoas pelo cuidar do outro. Souza (2012, p. 29) reforça que "só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar coma as críticas, expor os não saberes, confrontar-se com as faltas".

Outra questão que merece igual atenção é a discussão que se realiza nos momentos de formação continuada docente – seja na formação continuada institucionalizada, quando promovida pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação, seja no processo de formação que ocorre no âmbito da unidade escolar –, nos momentos assim destinados, como é o caso das ATPCG (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo e Geral), das reuniões pedagógicas ou dos momentos forjados pela prática. De qualquer forma, esses momentos e espaços diferenciados de formação continuada docente podem influenciar o discurso e a prática do professor quando se busca pela realização de seu trabalho. No trabalho empreendido diariamente na escola, percebo a resistência de alguns professores, expressa na falta de disposição para utilizar as mídias digitais em sala de aula e por

meio de um relativo desconhecimento de sua identidade profissional . Uma questão preocupante é quando os professores assimilam um discurso mascarado de inovação, qualidade ou trabalho coletivo, no entanto, é um discurso e uma prática desprovidos de qualquer relação com a realidade concreta. Isso pode acontecer nos momentos de formação, inicial ou continuada, quando estes repercutem, muitas vezes, somente no âmbito do discurso, sem que a prática seja realmente revista ou alterada. Dessa forma, é preciso ir para além do discurso para compreender como se dá, de fato, a implementação de propostas no âmbito da educação formal e como os aspectos ligados a essa formação do professor viabilizam (ou não) a concretização de tais aspirações.

Partindo da premissa da importância da profissionalização docente, Gorzoni (2016,p. 26) define como

> um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social. Não é qualquer um que pode exercer a profissão. É fundamental ter preparo e competência.

A autora ainda ressalta que a profissionalização pode ter como estratégia a metacognição, ou seja, o profissional ter consciência a respeito dos mecanismos que utiliza para aprender, para desenvolver sua função, em um processo dialético de construção de identidade social e reconhecimento. Levando-se em consideração que o trabalho interdisciplinar prepara os alunos para enfrentar as situações reais, pois as questões abordadas ultrapassam o limite de uma disciplina, desenvolvendo a capacidade de posicionar-se criticamente diante da vida, é importante conhecer o ser humano hoje (Fazenda, 2002, p. 82). Não se pode negar a centralidade do professor no processo educativo, sendo que este, por vezes, acaba tratado como referente passivo diante de processos de ensino ou, ainda, se deixa apanhar pelas “ideias da moda” em lugar de uma análise rigorosa do trabalho que realiza e de sua profissão (Nóvoa, 1995). Essas reflexões me levam a questionar: como a formação continuada pode contribuir para a construção da identidade no contexto da prática docente? De acordo com Morin (2007), para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, faz-se

necessária uma “reforma do pensamento”, que é paradigmática e essencial para organizar o conhecimento. Pensando na educação do futuro, há uma inadequação cada vez mais ampla com os saberes divididos e compartimentados e as demandas das realidades cada vez mais globais e multidimensionais. É necessário que o conhecimento seja significativo, fazendo-se necessário contextualizá-lo, não tratando as informações de forma isolada; seja global, relacionando o todo e as partes [...] considerando ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as partes [...]. Assim tornando o conhecimento multidimensional e, por fim, complexo, significando, para Morin, a união entre a unidade e a multiplicidade. (Pascal, 1976, apud Morin, 2007, p. 37-38). Muito se fala sobre a formação dos professores, em suas diferentes vertentes e sobre as dificuldades nelas enfrentadas, mas, em meio a tantos discursos proeminentes, ficam implícitas algumas dúvidas: quem e como se forma o formador? Como tornar possível , para o docente, desenvolver um processo permanente de olhar para si a partir do olhar do outro, tendo clareza do que é seu ou do que é do outro (Placco, 2010).

A autora Fazenda (2011) elabora algumas formas de entender o conceito:

> É propor a interação entre conhecimento racional e o conhecimento sensível, através da relação entre saberes diferentes, mas que são fundamentais para o sentido da vida. Interação e integração entre diferentes saberes e áreas indissociáveis na produção de sentido da vida. [...] Quando juntamos as disciplinas para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Geralmente realizado por meio de projetos envolvendo mais de uma área do conhecimento. [...] É uma forma de ensinar que leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que aprende de uma forma globalizada, ligando várias áreas do conhecimento em uma única proposta. (p. 14-18).

2 DESENVOLVIMENTO E METODOLOGIA

Partindo desse cenário, remetendo-nos ao período pandêmico para refletir sobre o hoje pós pandêmico, este artigo traz incrustados em suas reflexões os objetivos de compreender as relações interpessoais que foram estabelecidas no espaço escolar. Buscando entender os desafios que os professores enfrentaram, intentamos refletir sobre as práticas docentes realizadas para refletir criticamente

sobre princípios formativos que apontem caminhos para uma proposta formativa para construção identitária docente, enfatizando a formação continuada do professor realizado no âmbito das escolas.

Assim, Dubar (2005), a respeito da construção biográfica de uma identidade profissional, por ser social, afirma que "os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações" (p. 151). Para Fazenda (2011, p. 48-49), o exercício da interdisciplinaridade deve implicar simultaneamente uma transformação profunda da Pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

> passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos.

Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico e o animador por excelência.

> Interação e integração entre diferentes saberes e áreas indissociáveis na produção de sentido da vida. [...] Quando juntamos as disciplinas para tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Geralmente realizado por meio de projetos envolvendo mais de uma área do conhecimento. [...] É uma forma de ensinar que leva em consideração a construção do conhecimento pelo aluno, que aprende de uma forma globalizada, ligando várias áreas do conhecimento em uma única proposta. (p. 14-18).

Semanalmente, a escola realiza uma reunião da equipe gestora, composta ppela diretora, a vice-diretora e a professora de Coordenação Pedagógica, em conjunto com as professoras, intitulada Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo e Geral (ATPCG), momento de discussão com foco nas ações pedagógicas. Em 2021, no momento de retomada às aulas presenciais, na semana de planejamento, discutimos sobre avaliação bimestral dos alunos, e sobre como cada professora estava se sentindo nesta fase de distanciamento social, com aulas remotas, e como poderíamos organizar o retorno das aulas presenciais. Foi uma conversa que gerou ideias sobre a adequação dos espaços da escola, com aquisição

de brinquedos permanentes para o pátio e a realização de uma grande festa, com muita música, lanche com cachorro-quente, algo que as crianças adoram, e com a participação de toda comunidade escolar.

As professoras compartilham que estavam ansiosas para o retorno às aulas presencias, assim como seus alunos. Neste momento de pandemia e distanciamento social, toda a equipe e eu passamos a perceber a complexidade das estruturas sociais, a instabilidade e as mudanças constantes nas ações pedagógicas, conduzindo-nos à reflexão permanente quanto aos novos valores culturais. Tudo indicava que nada seria como antes. Como encontrar forças após o caos que atingiu a humanidade do planeta? É preciso nos libertarmos e instaurarmos novas maneiras de recomeçar.

Os problemas metodológicos não são novos. A pandemia apenas os acelerou e nos levou a mobilizarmos para as mudanças. Nada é construído com esforços individuais; agora, mais do que nunca, é necessário estarmos juntos; repensar a escola para novos tempos, aprendendo em comum para vivermos juntos. Com o ensino remoto, percebemos que a educação está além dos muros da escola, ou seja, ela está em todos os lugares, exigindo das famílias uma nova função, o olhar com cuidado para a função da escola em casa. Hoje, grande parte das famílias reconhece o trabalho dos professores. A pandemia não levou à “morte” as escolas. Apesar da necessidade do distanciamento social, a escola continua sendo um dos melhores espaços para combater as desigualdades, vista como um espaço da inclusão e da diversidade, a escola precisa se transformar, passar por uma metamorfose, incentivando um trabalho contínuo de comunicação e mantendo uma relação mais ampla com as famílias. Dado que um dos nossos objetivos específicos foi o de elaborar princípios formativos que apontem caminhos para uma proposta formativa interdisciplinar, entendemos que um caminho para isto seria refletirmos sobre nossos saberes e nossas dificuldades para construirmos novas práticas pedagógicas por meio da formação continuada dos professores, em que há diversidade e pluralidade, levando em consideração que a formação pertence aos professores e pode ser realizada de forma continuada. Esta reflexão coletiva sobre as transformações, suscita o trabalho coletivo e o pensar no currículo com convergências de saberes, com tempo para viver, para errar e para aprender. Faz-se necessária a pedagogia do encontro.

Encontro dos professores com professores, alunos com alunos,

escola com a comunidade, alunos com novos conhecimentos, ou seja, uma pedagogia do relacionamento humano, com afeto, não dissociando o saber e o sentir. É impossível saber sem sentir. Durante o período de pandemia, muitas vezes, tivemos mais dúvidas do que certezas, em um processo constante de adaptações ao ensino remoto, on-line, híbrido; todavia, não devemos perder de vista a capacidade do encontro, no comum das nossas diferenças.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foi elaborada uma revisão da literatura sobre a constituição da identidade docente, fundamentada nas contribuições de Dubar (2005) e Placco (2010), dentre outros. Este trabalho buscou um entendimento desses estudos, contextualizando suas principais ideias e a relevância para a temática.

Para Dubar (2005), a constituição da identidade ocorre por meio de um processo marcado por constante tensão entre dois aspectos principais: os atos de atribuição, que se referem ao que os outros dizem sobre o sujeito; e os atos de pertença, nos quais o indivíduo reconhece e se identifica com as atribuições recebidas, aderindo às identidades conferidas. Enquanto a atribuição reflete a identidade construída para os outros, a pertença expressa a identidade para si mesmo. Assim, o processo de constituição identitária reside na aceitação ou rejeição das atribuições recebidas, as quais dependem do contexto social em que se está inserido — neste caso, o ambiente escolar.

Nesse cenário, Placco (2010) afirma que a profissionalização do educador está diretamente ligada à sua práxis, condicionada às atividades de contínuo estudo, reflexão, discussão, experimentação — sempre dialogando com o grupo de professores, emancipando-se, desenvolvendo seu senso crítico e reconhecendo a si mesmo, na compreensão de sua identidade profissional.

Logo, a identidade docente é construída a partir de uma complexa articulação da atuação do professor no mundo e de elementos como vivências, conhecimentos, emoções e aspirações pessoais. Esse processo é profundamente influenciado pelas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, nos sindicatos e nas interações com colegas e outros agentes que integram o quadro educacional.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo retrata reflexões advindas de uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida junto ao Programa de Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP e busca aprofundamentos no tocante à importância da construção da identidade profissional docente por meio da formação continuada em serviço , em um momento pós pandemia do Covid-19

Para tal intuito, fez-se necessário uma reflexão sobre a intersecção entre identidade docente, saberes pedagógicos e tecnologias digitais. Essa abordagem permitiu compreender os desafios e possibilidades que emergem no contexto da educação contemporânea.

A introdução das tecnologias digitais, embora desafiadora para muitos educadores, foi reconhecida como um elemento transformador durante a pandemia, capaz de expandir as possibilidades de ensino e aprendizagem. No entanto, ficou evidente que a simples adoção de ferramentas tecnológicas não foi suficiente. É essencial que os professores desenvolvam competências que integrem o domínio técnico dessas tecnologias com uma abordagem pedagógica intencional e inclusiva, alinhada às demandas dos diferentes contextos educacionais.

Percebemos a necessidade de investimentos em formação continuada que contemplem tanto a apropriação das tecnologias quanto a construção coletiva de saberes docentes. Essa formação deve incentivar a adoção de metodologias ativas e práticas pedagógicas híbridas, as quais, ao promoverem a participação ativa dos estudantes, se alinhem às exigências de uma sociedade conectada e digitalizada.

Em síntese, para pensar no fazer docente pós pandemia, são necessárias iniciativas que promovam a articulação entre saberes docentes, identidade profissional e inovação tecnológica. Este movimento, além de beneficiar os próprios professores em sua prática, representa um passo fundamental para uma educação mais inclusiva, colaborativa e significativa, respondendo aos desafios e às oportunidades da contemporaneidade.

Imbernón (2002, p. 33) defende que “será necessário formar o professor na mudança, para mudança”. Com todas as dificuldades, as escolas continuam sendo

os melhores espaços de transformação para nos tornarmos seres humanos melhores; não melhores do que os outros, mas melhores do que nós mesmos. 6550

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DUBAR, C. A **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade - Um Projeto Em Parceria.** 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. v. 13. (Coleção Educar).

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GORZONI, S. de P**. A profissionalização docente: um estudo de revisão integrativa**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19310/2/S%c3%adlvia%20de%20Paula%20 Gorzo ni.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020

IMBERNÓN, F**. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MORIN, E**. Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995. (Col. Ciências da Educação). _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Caderno de pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out/dez.2017. Disponível em: 72 https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt Acesso em: 18 marc. 2021

A CULTURA MAKER COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA FASE CRECHE DA EDUCAÇAO INFANTIL

João Raimundo dos Santos Silva Júnior[1]

Jennifer Rodrigues Castro de Brito[2]

Veracilda Izidio de Oliveira[3]

RESUMO

A cultura maker é um movimento que despontou nos Estados Unidos da América (EUA), tendo como pilares: a criatividade, a colaboração, a sustentabilidade e a escalabilidade. Segundo Duque et al. (2023), ela está alicerçada na filosofia mão na massa, que suscita o protagonismo e a autonomia da pessoa na resolução de problemas inerentes as atividades do cotidiano, com o uso ou não dos distintos artefatos tecnológicos e digitais. No âmbito educativo, ela pode se configurar como uma estratégia didático-pedagógica do professor, inclusive na fase creche da educação infantil, viabilizando intervenções educativas, por meio dos eixos: interações e brincadeiras, bem como envolvendo os campos de experiências e os direitos de aprendizagem como institui Brasil (2010; 2018). Por essa razão, os professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/MAO), planejaram e executaram um curso de formação continuada envolvendo a temática com os docentes da fase creche da educação infantil da rede pública municipal de Manaus. O mencionado curso formativo foi dividido em dois módulos, com o objetivo de abordar com os docentes os pressupostos teórico-metodológicos e as possibilidades de aplicação da cultura maker nas atividades pedagógicas no segmento infantil. Para isso, ocorreram encontros mensais com os professores, na modalidade presencial, momento em que os professores formadores prestavam informações teóricas e orientações pedagógicas, no término, foi aplicado um formulário, com perguntas fechadas e abertas, que os cursistas responderam individualmente, as informações coletadas foram submetidas ao método análise de conteúdo restruturado por Franco (2012). Os resultados indicaram que os professores assimilaram as nuances da cultura maker, assim como, admitiram a possibilidade de aplicá-los como uma estratégia didático-pedagógica nos processos de aprendizagens dos bebês e das crianças bem pequenas. Contudo, a imersão da cultura maker na fase creche exige maior aprofundamento por meio da realização de estudos experimentais e de pesquisas na realidade educacional manauara, especialmente na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Cultura maker. Tecnologias. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo – PUC/SP, joao_psicologo@hotmail.com.
[2] Especialista pelo Curso de Psicopedagogia da Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB, jennifer.brito@semed.am.manaus.gov.br.
[3] Especialista pelo Curso de Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, veracilda.oliveira@semed.am.manaus.gov.br.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, restruturou o sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, a legislação uniu o atendimento a bebês e as crianças bem pequenas realizados em creches sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, juntamente com as práticas educacionais com crianças pequenas executadas em pré-escolas sob a jurisdição do Ministério da Educação (MEC), e as transformou na primeira etapa da educação formal. E, dessa forma, se configurou a educação infantil em nosso país (BRASIL, 1996).

A creche desde a sua inserção no sistema educacional brasileiro, como a fase inicial da educação infantil vem paulatinamente sofrendo transformações para corresponder com as demandas educacionais do segmento infantil. Nesse sentido, as políticas públicas implantadas fomentaram as adequações da infraestrutura predial, a exigência da formação docente, elaboração de currículos específicos e a adoção de metodologias de ensino própria (SILVA JÚNIOR e SOUSA, 2021). Desse modo, criou-se uma cultura escolar que considera as peculiaridades do desenvolvimento infantil desde a tenra infância.

As práticas educacionais efetivadas nas creches[4] com os bebês e as crianças bem pequenas exigem atenção e cuidado com o manejo. Elas impõem aos professores a adoção de métodos, técnicas e instrumentos didático-pedagógicos que respeitem as particularidades do desenvolvimento biopsicossocial-histórico-cultural na primeira infância, uma vez que esse momento é delicado, sensível e relevante, pois ele marcará as vivências e experiências futuras dos pequenos dentro e fora do sistema educacional (BRASIL, 2010; 2018). Dessa maneira, a situação evidencia as precauções e cautelas na postura do professorado.

No cotidiano das creches, os professores realizam a rotina consistindo numa sequência de atividades que envolve o cuidar/educar de forma indissociável em suas práxis profissionais (NUNES, CORSINO e DIDONET, 2011). No entanto, todas as ações executadas, desde a higienização, a alimentação, a socialização, as brincadeiras e o descanso/soninho visam a construção de habilidades motoras, sociais, cognitivas e afetivas pelos bebês e

[4] Essa nomenclatura também é utilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, como o local onde são realizados os serviços educativos aos bebês e as crianças bem pequenas.

crianças bem pequenas. Desse modo, garantindo sua autonomia e o protagonismo em seu desenvolvimento integral.

Durante a rotina da fase creche os professores promovem as experiências pedagógicas abordando os objetos de conhecimentos, como: o trânsito, a família, meio ambiente e outros, contemplados pelos currículos municipais de educação infantil (MANAUS, 2024). Nesse momento, os docentes podem explorar diferentes recursos didático-pedagógicos estruturados ou não considerando as características físicas de textura, coloração, grossura, forma, peso, volume, quantidade e tamanho, expostos aos bebês e as crianças bem pequenas. Contudo, essas ações possuem intencionalidade pedagógica.

Diante desse contexto, emerge a cultura maker como uma estratégia didático-pedagógica para o manejo nas práticas educativas nas creches do município de Manaus. O uso pedagógico de materiais recicláveis e reutilizáveis pelos professores podem viabilizar aos pequenos vivências englobando os campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2010; 2018). Sendo assim, ela colabora para o processo de aprendizagem.

A Cultura Maker possui origem no movimento intitulado de faça você mesmo, que surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), partir da década de 1950. Ele disseminava a filosofia mão na massa, que fomentava a criatividade, a inovação, a colaboração e a experimentação das pessoas na resolução de problemas, inclusive na reutilização e a ressignificação de materiais recicláveis balizado em uma concepção ecologicamente sustentável (DUQUE et al., 2023). Portanto, as nuances teórico-práticas da cultura maker podem servir de alicerce para a prática pedagógica na educação infantil.

As práticas educacionais balizadas numa abordagem maker possibilitam processos de aprendizagem mais construcionistas e significativos, uma vez que, suscita no docente o compromisso de planejar e disponibilizar um ambiente educativo dinâmico e interativo, constituído por atividades e recursos estruturados ou não em que os pequenos podem conhecer, manipular, explorar e imaginar no interior das creches (COSTA JÚNIOR et al., 2023). Por isso, as atividades makers estimulam o desenvolvimento das dimensões humanas dos

bebês e crianças bem pequenas de forma integral.

A possibilidade de aplicar os pressupostos da cultura maker nas práticas educacionais para o segmento infantil faz-se necessário considerar a formação docente. Haja vista, a qualificação do professorado é um elemento essencial na adoção e na inovação metodológica na fase creche da educação infantil (SILVA JÚNIOR e SOUSA, 2021). Os docentes precisam conhecer os métodos e as técnicas propostas de implementação, para assim, saberem manejá-las com segurança e confiança pedagógica. Dessa forma, buscando garantir o êxito do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, os professores formadores da Gerência de Tecnologia Educacional (GTE), vinculada a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), elaboraram um curso de formação continuada aos professores da Educação Infantil voltada a Cultura Maker como estratégia didático-pedagógica na fase creche, com a finalidade de abordar com os docentes os seus pressupostos teórico-metodológicos e suas possibilidades de aplicação em atividades pedagógicas. Sendo assim, uma iniciativa pioneira na rede pública de ensino para o segmento infantil.

O curso foi planejado e organizado, sendo dividido em dois módulos realizados na modalidade presencial: o primeiro, consistia na exposição histórica, definição teórica e os pilares da cultura maker ao professorado; e o último, evidenciava as práticas pedagógicas fundamentadas no arcabouço teórico nos espaços educativos das creches. Para isso, os professores formadores adotaram a sala de aula invertida, aula dialogada, fragmentos de vídeos, dinâmicas e jogos. Dessa forma, a formação foi alicerçada na filosofia mão na massa.

Para realizar a avaliação do curso formativo, os professores formadores aplicaram um formulário, ao término de cada módulo. Nessa direção, o instrumento era composto por perguntas fechadas e abertas, as quais foram respondidas individualmente pelos cursistas, em seguida, as informações foram compiladas e submetidas ao método análise de conteúdo (FRANCO, 2012). Os resultados indicavam que a cultura maker coaduna para uma metodologia lúdica, interativa e dinâmica na fase creche. Portanto, ela poderia ser utilizada como uma estratégia didático-pedagógica na rede pública de ensino de Manaus.

Os professores formadores durante a produção deste trabalho adotaram os procedimentos técnicos e éticos inerentes a pesquisa. Nesse sentido, os profissionais pediram autorização do professorado quanto ao uso das imagens e das informações cedidas por eles, assim como, nas análises mantiveram a impessoalidade dos relatos. Para Brasil (2012; 2016) nas investigações com seres humanos, deve ser garantir a segurança e o bem-estar dos participantes sem expô-los a situações constrangedoras. Contudo, os pesquisadores seguiram as diretrizes das resoluções da Conselho Nacional de Saúde.

A elaboração deste relato de experiência por professores formadores reforça a importância da produção do conhecimento científico na área das ciências da educação, uma vez que busca alternativas metodológicas que viabilizem a qualidade no serviço educacional ao segmento infantil, mas também evidencia a postura do professorado enquanto pesquisador em seu próprio campo de atuação, que fortalece o exercício do magistério na fase creche da educação infantil. Portanto, o trabalho se configura como um mecanismo de compartilhamento de práticas educacionais entre profissionais da educação.

2 A CULTURA MAKER E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

A partir desta seção será apresentado o resultado das análises realizadas com as informações prestadas pelos professores que atuam em creche da Secretaria Municipal de Manaus, que participaram do curso formativo. Nessa direção foi possivel a construção de duas categorias analíticas: a cultura maker como uma alternativa de aprendizagem do professor e a cultura maker como enriquecedora da prática pedagógica docente. Desse modo, elas serão expostas acompanhadas pela apreciação de uma fundamentação teórica da área.

A primeira categoria – a cultura maker como uma alternativa de aprendizagem do professor da creche (Figura 1) – torna-se evidente quando eles alegaram que a formação continuada viabiliza a apropriação de saberes e fomenta a reflexão de suas práxis, suscitando a ruptura do comodismo ou da zona de conforto, que contribui para a mesmice e monotonia nas atividades executadas na sala de referência, muitas vezes, limitando o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Para Silva Júnior e Sousa (2021) a

formação docente deve desencadear inquietações e mudanças profisionais.

Figura 1 – Formação Continuada e a Cultura Maker (Módulo 1)

Fonte: Brito (2024).

Os docentes perceberam que ao adotarem a estratégia da cultura maker devem assumir uma postura mediadora da educação na fase creche. Nessa direção, eles serão os facilitadores dos processos de aprendizagem, ou seja, eles planejarão a sequência de atividades, providenciarão os recursos didático-pedagógicos estruturados ou não a serem utilizados, organizarão os espaços makers e incentivarão a participação dos pequenos (DUQUE, et al. 2023). Desse modo, o processo educacional estaria centrando nos bebês e nas crianças bem pequenas, jamais na figura do professor.

Ao centrar o processo educacional na pessoa do bebê e da criança bem pequena privilegiamos o seu protagonismo e autonomia (BRASIL, 2018). Por essa razão, toda ação educativa é planejada para que os pequenos possam dentro ou fora da sala de referência experienciar momentos da produção de conhecimento sobre as coisas e sobre o mundo, de forma sistemática, lúdica e interativa, que o uso dos recursos tecnológicos manuais e digitais possam perpassar colaborando para a construção de sentidos e sginificados da existência humana. Dessa forma, o cultura maker contribui para o que preconiza as diretrizes educacionais para a educação infantil.

Os professores constataram que o trabalho pautado nos pilares da cultura maker aumenta a possibilidade de intervenções educativas criativas na sala de referência. Nesse sentido, a criatividade e a colaboração contribuem para a coleta de materiais reciclavéis e a produção de recursos didático-pedagógicos

não estruturados, bem como, a sustentabilidade e escalabilidade propiciam confeccioná-los em quantidade suficiente para que cada bebê e criança bem pequena tenha o seu objeto. Afinal, como salienta Cool e Monereo (2016), precisamos superar os desafios educacionais impostos no século XXI.

Na segunda categoria – a cultura maker como enriquecedora da prática pedagógica docente – a maioria dos cursistas ao terem contato com o tema da formação reconheceram tais práticas, como aplicadas em suas atividades no cotidiano da fase creche, porém admitiram que não tinham o aprofundamento teórico, muitas vezes, exploravam de uma forma superficial e na perspectiva do entretenimento com os bebês e as crianças bem pequenas. Para Duque et al. (2023) o uso consciente da cultura maker propicia enorme avanço no processo educativo.

Nessa perspectiva de enriquecimento das práticas docentes, inclusive na educação infantil, Azevedo (2019) enfatiza:

> quanto às contribuições da cultura maker no processo de ensino e aprendizagem, a cultura maker fomenta a autonomia, o trabalho colaborativo, incentiva a resolução de problemas, o pensamento crítico, o engajamento dos alunos e o gerenciamento do tempo, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de habilidades que não são trabalhadas no ensino tradicional (AZEVÊDO, 2019, p.66).

Os professores compreenderam que a cultura maker não se limita ao uso de materiais reciclaveis, a partir de uma visão sustentável. Ela é um arcabouço teórico que está fundamentada em uma filosofia que opera ativamente o processo de produção, inclusive do conhecimento (DUQUE, et al. 2023). Nela os bebês e as crianças bem pequenas não são concebidas como seres passivos, ao contrário, eles são estimulados e incentivados a participarem do seu processo de aprendizagem desde a higienização, alimentação e o descanso/sono na fase creche. Por isso, ela emerge como uma alternativa pedagógica nas práxis educativas.

Os docentes alegaram que o conhecimento aprofundado da cultura maker reforça a segurança e a confiança no seu trabalho pedagógico na fase creche. Eles se sentiam preparados para responderem as críticas, muitas vezes, de natureza depreciativa sobre o uso de materiais não estruturados em suas práxis. Cabe ressaltar que eles ao utilizarem as tampinhas coloridas, as garrafas pet, as

caixas de papelão e outros, disponibilizam aos bebês e crianças bem pequenas artefatos tecnologicos manuais, que facilitavam a manipulação sem o risco de quebrar e/ou danificar. Dessa maneira, asseguravam vivências dos campos de experiências (BRASIL, 2010).

A introdução dos bebês e das crianças bem pequenas na cultura maker pode ocorrer por meio das práticas educativas do professor em creche. Pois, salienta Henrique Filho (2023):

> É importante que a cultura [maker] seja inclusiva e acessivel para todas as pessoas, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou de gênero. Isso implica fornecer acesso a ferrametas e materiais adequados, assim como fomentar a educação e formação para que todas as pessoas possam aprender e participar da cultura criadora (HENRIQUE FILHO, 2023. p 07).

Essa consciência educativa dos professores impõe a responsabilidade de garantir os espaços makers, constituídos de atividades e recursos pedagógicos estruturados ou não com a intenção de proprocionar os bebês e as crianças bem pequenas vivenciarem experiências singulares e interativas, suscitando o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, Duque et al. (2023) enfatiza que a cultura maker é uma estratégia que estimula a criação e a inovação do profissional, utilizando seus saberes e sua experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução da cultura maker como estratégia didático-pedagógica na fase da creche da educação infantil é possível. Nesse sentido, os seus fundamentos teórico-metodológicos coadunam para o que preconizam as diretrizes curriculares para a educação infantil em nosso país, as quais estimulam o trabalho pedagógico baseado no protagonismo e na autonomia dos bebês e das crianças bem pequenas assistidas pela rede pública e privada do sistema de ensino brasileiro.

O processo de inclusão da cultura maker como estratégia didático-pedagógica perpassa pela promoção da formação continuada aos professores. Nessa direção, não podemos pensar em sua implementação sem preparar o professorado, inclusive da educação infantil, para que ele possa saber dos

conhecimentos teóricos e das técnicas da cultura maker. E, dessa forma, ele possa utilizá-la em suas práxis profissionais, visando a qualificação dos processos de aprendizagem.

A cultura maker é um movimento balizado na filosofia mão na massa, ela concebe a pessoa como um ser ativo, em seus processos de aprendizagem. Por isso, ela compreende os bebês e as crianças bem pequenas como seres dotados de conhecimentos específicos inerentes ao seu período de desenvolvimento, os quais precisam ser reconhecidos, valorizados e ampliados pelo professorado. Desse modo, a cultura maker torna-se uma alternativa para o fazer pedagógico com o segmento infantil, uma vez que, vislumbra as habilidades motoras, sociais, cognitivas, afetivas e intelectuais dos pequenos.

REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, L. S. **Cultura maker**: uma nova possibilidade no processo de ensino e aprendizagem. 2019, Dissertação (Mestrado em inovação em tecnologias educacionais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28456. Acesso em: 10 de abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: MS/CNS, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental,

com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 17 de jul. 2025.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: MONEREO, C.; et al. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

COSTA JÚNIOR, J. F.; et al. A importância do Espaço Maker na Escola. In: DUQUE, R. de C. S.; et al. (Orgs.). **A Cultura Maker**: e suas implicações no contexto educacional. Vitória, Espírito Santo: Editora Educação Transversal, 2023.

DUQUE, R. de C. S.; et al. (Orgs.). **A Cultura Maker**: e suas implicações no contexto educacional. Vitória, Espírito Santo: Editora Educação Transversal, 2023.

HENRIQUE FILHO. P. Prefácio. In: DUQUE, R. de C. S.; et al. (Orgs.). **A Cultura Maker**: e suas implicações no contexto educacional. Vitória, Espírito Santo: Editora Educação Transversal, 2023.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Escolar Municipal**: educação infantil. Manaus: Semed, 2024.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

SILVA JÚNIOR, J. R. S.; SOUSA, C. P. As Políticas Públicas e seus Impactos na Formação de Professores para Atuar em Creches no Brasil. In: SILVA, D. A. **Educação Infantil:** políticas práticas e formação professoras(es). Ponta Grossa, Paraná: Atena, 2021.

POSSIBILIDADES DE MATERIALIZAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Cláudia Bonachini Mendes[1]

RESUMO

Este trabalho configura-se como um recorte da pesquisa de doutoramento realizada em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no interior paulista entre os anos de 2018 a 2022. Partiu-se da hipótese que a formação continuada pautada em princípios teóricos humanizadores é essencial para a compreensão de uma prática pedagógica que acolha a infância, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural. Para análise da hipótese anunciada foram realizadas ações de mapeamento da produção acadêmica relacionada à formação de professores para a atuação na Educação Infantil tendo como base o recorte temporal de 2000 a 2020. A análise do material evidenciou elementos para organização e sistematização das ações de estudo que buscaram responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação continuada dos professores que atuam na EI pode ser organizada de modo a possibilitar a apropriação e a objetivação da Teoria e ao mesmo tempo possibilitar a formação humana na perspectiva histórico cultural? A partir do problema anunciado, buscamos na Teoria Histórico-Cultural embasamentos para fundamentar e dinamizar os processos de formação continuada de maneira a criar um ambiente de aprendizagem com possibilidades de apropriação e objetivação dos conceitos teóricos que embasam o desenvolvimento humano. Neste recorte da pesquisa, são destacados alguns princípios teóricos para fundamentar o pensamento e a ação docente discutidos nas ações formativas de estudo e o modo como a equipe docente foi se apropriando desses princípios e na sequência são apresentados alguns indícios que nos permitiram constatar as objetivações da Teoria na prática pedagógica.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Formação de professores. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de um recorte da pesquisa de doutoramento realizada em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no interior paulista entre os anos de 2018 a 2022 e emerge de minhas inquietações acerca da formação continuada de professores atuantes na Educação Infantil (EI). Partiu-se do pressuposto de que a formação continuada pautada em princípios teóricos humanizadores é essencial para a compreensão de uma prática pedagógica que acolha a infância, reconhecendo sua dimensão social, histórica e cultural, e que, como atividade prática, tem possibilidades de potencializar e ampliar o desenvolvimento profissional do professor.

[1]Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, Marília-SP. Prefeitura Municipal de Araçatuba–SP. Email: bonachini.thc@gmail.com

Nesse sentido, compreender a EI como primeira etapa da Educação Básica implica pensarmos sobre a necessidade de diminuir a distância entre o que é proposto nos documentos oficiais (BRASIL, 2006 e 2009), no que se refere à criança como sujeito histórico social de direitos e o que se tem traduzido em orientações e práticas pedagógicas.

Para compreender tal questão, foi realizada ações de mapeamento da produção acadêmica relacionada à formação de professores para a atuação na EI o que evidenciou elementos para a compreensão de como os processos formativos foram organizados e quais as implicações para as práticas pedagógicas dos professores.

As buscas realizadas nas bases de dados: Acervus – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Athena – Universidade Estadual Paulista (Unesp); Dédalus – Catálogo de acervo de livros e teses (USP), teve como base o recorte temporal de 2000 a 2020 e a análise dos trabalhos acadêmicos revelou a complexidade para a organização de estratégias motivadoras e provocadoras de transformação do pensamento e das ações docentes a partir das condições objetivas nas quais estamos inseridos. De maneira geral, os trabalhos analisados forneceram indicações para a organização de processos formativos dos quais ressalto:

● A adoção de uma referência teórica para direcionamento das ações e intenções formativas e sua relevância para a formação do professor;

● A necessidade de se apropriar das concepções de infância, educação e desenvolvimento humano para aprimorar os fazeres pedagógicos;

● A importância da atividade de estudo do professor como um dos aspectos essenciais de sua profissionalidade;

● O papel do professor como mediador das aprendizagens e sua função primordial em apresentar a cultura em suas formas mais elaboradas para as crianças;

● A relevância da formação em contextos embasadas nas necessidades formativas dos professores e,

● Criação de espaços para discussão, reflexão e trocas de experiências entre os pares (MENDES, 2022).

Assim destaco que a formação de professores implica o reconhecimento de que o processo de aprendizagem ocorre primeiramente no coletivo (processo interpessoal) para transformar-se em apropriações teóricas individuais (processo intrapessoal) a partir do contexto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos. Desse modo,

> [...] o movimento de desconstrução e de novas elaborações, resultante do confronto entre aquilo que já se conhece – saber cristalizado e difícil de ser abandonado – e um outro conhecimento que se desvela, é o que denominamos de "movimento de formação", condição que propicia uma nova qualidade ao sujeito frente a sua atividade (SFORNI; VIEIRA, 2008, p. 239).

Com isso, compreendo que a aprendizagem do professor também acontece na lógica marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação a seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é, na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO, 2009).

Com essas considerações, partiu-se do pressuposto de que a melhoria e o aprimoramento da prática docente implica pensarmos na formação e no desenvolvimento profissional do professor no próprio contexto de trabalho. Mediante o exposto, nosso exercício reflexivo se orientou a partir da seguinte questão: de que maneira a formação continuada dos professores que atuam na EI pode ser organizada de modo a possibilitar a apropriação e a objetivação da Teoria e ao mesmo tempo possibilitar a formação humana na perspectiva histórico cultural? A vista disso, buscamos na Teoria Histórico-Cultural embasamentos para fundamentar e dinamizar os processos de formação continuada de maneira a criar um ambiente de aprendizagem com possibilidades de apropriação e objetivação dos conceitos teóricos que embasam o desenvolvimento humano.

Para esta reflexão destaco alguns princípios teóricos para fundamentar o pensamento e a ação docente discutidos nas ações formativas de estudo e o modo como a equipe docente foi se apropriando desses princípios e na sequência

apresento alguns indícios que nos permitiram constatar as apropriações e objetivações da Teoria na prática pedagógica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho de natureza qualitativa enquadra-se na pesquisa-ação. Essa abordagem metodológica é justificada, pois, ela é configurada de forma a exigir do pesquisador um planejamento das ações formativas, implementação, descrição e avaliação dos processos observados (THIOLLENT, 1986).

Participaram da pesquisa 9 (nove) professoras e 2 (duas) educadoras que trabalham em uma escola municipal de EI no município de Araçatuba-SP. A proposta de formação continuada teve início em fevereiro de 2020 e término em dezembro de 2021, totalizando 114h de estudos. Ressalto que os estudos tiveram início de forma presencial no mês de fevereiro, entretanto, em março, devido às circunstâncias impostas pela Pandemia da COVID-19[2], passamos a realizar os estudos de maneira remota utilizando a plataforma *Google Meet*. Os encontros aconteceram nos horários de trabalho do professor determinados, legalmente, para esta finalidade. Da carga horária de estudos realizados, 7% do total das horas ocorreu no horário de HTPP e 93% das horas ocorreram no horário de HTPC. As reuniões de estudos presenciais ocorreram em uma das salas de referência de turma – na escola não há sala de professores – e as reuniões de estudos à distância ocorreram com o uso de aplicativos de reunião online. Os dados foram produzidos com base em 5 (cinco) fontes, das quais eu destaco apenas 3 (três) neste trabalho:

a) **Registros autorreflexivos** – São registros elaborados pelos professores após a e leitura e a discussão dos textos. Na organização desses registros, os professores seguiam como roteiro as seguintes perguntas: a) quais ideias foram abordadas no texto; b) como essas ideias mexem com as minhas ideias?; c) como essas ideias mexem com a minha prática? A finalidade foi mobilizar o professor a refletir sobre a leitura, articular essa às ideias do texto com as próprias concepções e, a partir daí, refletir sobre suas implicações para o trabalho pedagógico, numa tentativa de provocar a superação do discurso que não chega à prática.

[2] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-COV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 17/01/2022.

b**) Diálogos com os professores** – São registros transcritos, literalmente, a partir dos áudios das reuniões de estudo. A intenção foi analisar a compreensão dos professores a partir dos diálogos, das reflexões, das dúvidas e também a transformação do discurso surgida neste processo.

c) **Observação de práticas** – Trata-se de algumas observações pontuais realizadas com o retorno presencial das crianças, o que ocorreu gradualmente em 2021. O objetivo foi analisar as implicações dos estudos na prática pedagógica.

3 REGISTROS E DIÁLOGOS COM PROFESSORES: CAMINHOS PARA A ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA E DA PRÁTICA COM A TEORIA

A teoria desvinculada da prática configura-se como contemplação, mas a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. Se o idealismo prioriza a teoria sobre a prática, o pragmatismo fará o contrário. Já a práxis, configura-se na articulação de teoria e prática. É um movimento prático que se alimenta da teoria para o esclarecimento do sentido que vai direcionar a prática (SAVIANI, 2003). Nesta seção apresento a sistematização dos registros autorreflexivos e os trechos de diálogos com os professores os quais possibilitaram aferir os indicadores da apropriação dos princípios de uma prática pedagógica humanizadora, na perspectiva histórico-cultural, para a compreensão do objeto de estudo.

No decorrer da proposta de formação, os estudos versavam sobre as questões práticas do trabalho do professor: planejamento de ações pedagógicas, currículo para a EI, projetos de trabalho, organização do tempo e do espaço na EI e o papel da tríade no processo educativo: professor, criança e cultura. Na análise dos dados produzidos, surgiram no discurso as seguintes categorias de análise: educação como processo de humanização, tríade: criança, adulto e meio social no desenvolvimento humano, a lei genética geral do desenvolvimento cultural e a atividade-guia no desenvolvimento humano.

3.1 Educação como processo de humanização: uma expressão que causa estranhamento

Compreender a Educação como um processo de humanização é essencial para a organização da prática em uma perspectiva desenvolvente e isso implica o entendimento de que o sujeito humaniza-se na relação com o outro mediado pela

cultura que é a fonte das qualidades humanas. A princípio, a ideia de que nos humanizamos por meio da Educação causou estranhamento entre os professores, como relatou a professora P9:

> P9: Uma parte do texto que eu achei bem interessante é que para a Teoria Histórico-Cultural, a criança não nasce um ser humano, ela vai se transformando de acordo com elementos da cultura e com a mediação dos mais experientes, no caso, as crianças mais velhas e os adultos. Aí o papel do professor é de fundamental importância para garantir elementos enriquecidos da nossa cultura para apresentar para essa criança. **Eu achei bem interessante, porque eu nunca tinha pensado desse jeito assim...que ela não nasce humana, é estranho até falar, eu nunca tinha pensado nesse contexto.** Ela (a autora do texto) bate bastante na tecla de que a gente tem que apresentar elementos da cultura para humanizar as crianças. Essa foi a parte mais interessante do texto em minha opinião (REUNIÃO DE HTPC, JUNHO, 2020, grifos da pesquisadora).

A esse respeito, a professora P2 escreveu e comentou como essa ideia lhe parece, por vezes, perturbadora, num primeiro momento:

> P2: **Mexeu com minhas ideias entender que nós seres humanos não nascemos prontos**, somos seres desenvolvidos pelo meio que convivemos e que nossa personalidade não se desenvolve e forma-se sozinha, sem influências externas. Na verdade, somos sim fruto de nossas vivências e experiências, hábitos, costumes, crenças, sentimentos que nos rodeiam desde o nascimento e que proporcionam o desenvolvimento e a personalidade. E a educação é fundamental nesse processo (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).

Considerando o ponto de vista de que "[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (LEONTIEV, 1978, p. 267), observamos, nessas colocações, o esforço dos professores em se apropriar de outros conceitos além daqueles que já estão consolidados em sua identidade profissional. Nesse sentido, o espaço da formação continuada assume um papel que não se limita apenas a trabalhar os conceitos científicos e práticos que serão posteriormente aplicados na prática; vive-se a teoria no próprio processo ao possibilitar a reflexão e a participação ativa.

Ao discutir sobre os fatores biológico e social do comportamento, Vigotsky (2010, p.65) afirma que "o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando". Segundo o autor, a experiência pessoal da criança é a base principal do trabalho pedagógico e o meio

social é a alavanca que impulsiona o processo educativo. Logo, o papel do professor consiste em direcionar a alavanca.

3.2 Compreendendo a tríade: criança, adulto e o meio social no desenvolvimento humano

A compreensão do lugar ocupado pela criança e pelo adulto nas relações sociais e o papel do meio no desenvolvimento humano, dá um novo direcionamento para a atividade docente. Isso implica compreender que os três elementos da tríade têm o mesmo grau de importância no processo educativo.

> P4: [..] **se o professor observa, ele tem maiores possibilidades de incentivar as crianças.** Ele consegue **organizar o ambiente** para atender às necessidades da criança. O tempo não pode ser organizado de maneira improvisada e o ambiente deve ser acolhedor, comunicativo. Ao ter uma **atitude de escuta**, de investigação e reflexão, ele **organiza melhor seu trabalho**. E isso é importante porque toda atividade que é desejada pela criança é enriquecedora para o seu desenvolvimento, para o desenvolvimento harmonioso da personalidade (REUNIÃO DE HTPC, JULHO, 2020, grifos da pesquisadora).

> P7: A inteligência e a personalidade dos pequenininhos se formam com experiências vividas**, dependendo do lugar que eles ocupam nessas experiências**: do como atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam. Só de forma ativa o seu desenvolvimento avança. A maneira como entendemos e conduzimos este trabalho forma a inteligência a personalidade de cada criança e depende de nós e do trabalho que realizamos formar cada criança para ser o máximo. Esse processo não esgota na pequena infância, mas começa aí (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).

Vigotski (2018, p.74) afirma que “o papel do meio no desenvolvimento pode ser evidenciado apenas quando levamos em consideração a relação entre a criança e o meio”, isso porque os eventos têm influências distintas em cada indivíduo e essa distinção está condicionada à atividade-guia definida pelos estágios de desenvolvimento, ou seja, a influência é diferente, porque a própria criança se modifica. (ELKONIN, 2017). Contudo, “o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (VIGOTSKI, 2018, p. 83). E sobre o desenvolvimento da linguagem, o autor discute a necessidade de proporcionar, no meio, a forma final ou ideal da fala e explica: “ideal no sentido de que se consiste em um modelo do que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, ou terminal no sentido de que é essa forma que a criança, ao final do

desenvolvimento, deverá alcançar" (VIGOTSKI, 2018, p. 85). A importância da apropriação teórica do professor justifica-se no fato de que o melhor momento para as intervenções pedagógicas deve ocorrer quando as funções psíquicas estão em vias de formação.

3.3 A aplicação prática da lei genética geral do desenvolvimento cultural

Compreender o adulto como o criador de mediações, intencionalmente, provocadoras do desenvolvimento humano, impõe a necessidade de organização das condições próprias para a intervenção nas qualidades psíquicas que estão em pleno desenvolvimento na primeira infância. Tal conceito apareceu em um dos registros da P1 da seguinte maneira:

> P1: No processo de educação, **as crianças vivenciam experiências que posteriormente serão internalizadas e que elas irão externar em meio a essas relações, no processo de novas experiências**, novos compartilhamentos; do social para a criança e da criança para o social. Durante o desenvolvimento da criança, **as funções psicointelectuais aparecem duas vezes: nas atividades coletivas (interpsíquicas) e nas atividades individuais (intrapsíquicas)** (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).

A apropriação desse conceito, assim como dos outros amplamente defendidos pela Teoria, constituem-se possibilidades para assegurar que as propostas de atividades dirigidas à criança pequena se distanciem de um trabalho baseado na naturalidade e na espontaneidade.

3.4 A atividade-guia no desenvolvimento humano

Compreender a atividade-guia que orienta o desenvolvimento humano, é outro conceito necessário para a organização da prática do professor. O interesse pelo tema surgiu como expectativa dos professores antes mesmo de abordá-lo nos estudos. "Eu queria saber dentro da Teoria Histórico-Cultural, qual é o papel da criança em cada faixa etária, porque eu entendo que pra nós essa parte é fundamental para a organização do trabalho com as crianças" (P4, REUNIÃO DE HTPC, MAIO, 2020). Após as discussões, a compreensão sobre o conceito de atividade-guia apareceu da seguinte maneira nos registros das professoras P1e P2:

> P4: Eu entendi que **cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal ou dominante que se define pelo que move o interesse da criança na sua relação com o mundo e a partir da qual se estruturam as suas relações com a realidade social** (primeiro ano-comunicação emocional com os adultos; evoluindo para experimentação de

> objetos e depois para o jogo de papéis na idade pré-escolar) (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).
>
> *P2: Como professora do maternal 1 e, partindo de todos os elementos trabalhados nos estudos,* ***vejo a necessidade de pensar no planejamento para faixa etária das crianças e sua atividade guia*** *que é o interesse pela manipulação e exploração dos objetos* (REGISTRO AUTORREFLEXIVO, 2020, grifos da pesquisadora).

Assim, destacamos que tão importante quanto saber como criar condições para o pleno desenvolvimento humano na infância é saber como adequá-las de modo a responder às necessidades e aos interesses próprios de cada idade.

4. INDÍCIOS DA APROPRIAÇÃO E DA OBJETIVAÇÃO DA TEORIA NAS PRÁTICAS

Os indícios de apropriação e de objetivação da Teoria é evidenciada pelas novas formas de o professor organizar os contextos de aprendizagem com vistas à atividade da criança, considerando as formas de gerenciar o tempo, o espaço, os materiais e as relações sociais. Com o retorno semipresencial das atividades na escola, foi possível constatar a organização de práticas pedagógicas que dialogam com a Teoria Histórico-Cultural, como por exemplo: a introdução de atividades de rotina no Maternal 1 como a realização de chamada com uso de fotos; realização de roda de conversa no Maternal 1(com propostas significativas e pensadas com foco no desenvolvimento do pensamento e da linguagem; realização da roda de leitura no Maternal 1 (com propostas orientadas pelo objetivo de estabelecer o contato da criança com a cultura escrita); livros colocados na altura dos pequenos (antes eram dispostos em prateleiras fora do alcance dos pequenos, com os estudos a equipe docente compreendeu o uso social, bem como a preservação do objeto precisa ser aprendido por eles); experimentação das técnicas freinetianas (essa experimentação surgiu a partir do interesse particular de uma professora ao perceber que as técnicas difundidas por Celestin Freinet[3] (1896-1966) dialogavam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural); atividades compartilhadas com turmas de diferentes idades (proposta organizada e executada com foco na partilha, na comunicação e na cooperação entre as crianças); criação e cultivo de horta comunitária (atividade que

[3] Celéstin Freinet (1896-1966) pedagogo francês. Desenvolveu um trabalho pedagógico orientado pelos princípios da livre expressão, cooperação, autonomia e trabalho Suas propostas estão baseadas em investigações a respeito da maneira de pensar da criança e de como ela constrói o seu conhecimento. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lestin_Freinet

geraram diversas formas de acompanhamento, de registros, de cuidados e o envolvimento de todas as turmas), entre outras propostas.

Desse modo, a prática pedagógica intencional é edificada a partir da compreensão de que o sujeito se humaniza na medida em que se apropria da cultura historicamente acumulada. Assim, a educação é condição essencial para o desenvolvimento cultural e o papel do professor é primordial para mediar o acesso aos bens culturais e ao dar a oportunidade de as crianças reproduzirem para si as funções sociais neles incrustadas (LIMA, 2005).

Compartilhando da mesma ideia, ao analisar as propostas das professoras parceiras da pesquisa, procurei evidenciar indicadores de um novo sentido para a atividade docente, isto é, como as professoras passaram a organizar os contextos para a atividade das crianças. No sentido de reforçar minha intenção, dialoguei com elas sobre suas propostas, criando condições para que refletissem sobre os impactos da teoria na qualificação e na ampliação de suas práticas.

Concluo este trabalho ressaltando que não existem receitas prontas, roteiros infalíveis e aplicáveis em qualquer contexto. O processo de formação continuada é uma síntese de múltiplas determinações, isto é, cada indivíduo envolvido no processo traz consigo suas aspirações, histórias de vida, visões de mundo, anseios e necessidades que constituíram sua identidade profissional ao longo de sua carreira. Portanto, no processo de formação de professores, o lugar ocupado por ele no sistema das relações sociais é que irá deflagrar os caminhos a serem trilhados pelo formador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.S. Mediação e aprendizagem docente. In: **Encontro Nacional De Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE**: Construindo a Prática Profissional Na Educação Para Todos, IX, 2009, São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15.

BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília.

BRASIL (2009). Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. *Diário Oficial da União*.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A.M. e PUENTES, R.V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental** (Antologia) Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. P. 149-172.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, Elieuza Aparecida de**. Infância e teoria histórico-cultural:** (des) encontros da teoria e da prática. 2005. 276f. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. **A formação do sentido para a atividade docente na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd. Campinas: Autores Associados, v.12, n.34. 2003. P.152-165. Disponível em:https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt#. Acesso em: 10 jan.2022.

SFORNI, Maria Salete de Fátima e VIEIRA, Rosimar de Andrade. **Ensinar e aprender**: o acadêmico em atividade docente. Educação, Porto Alegre, v.31, n.3, set./dez., 2022, p. 239- 244.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PARADIGMA INACABADO

Aline Pelissari Kravos[1]

Claudiane Ribeiro[2]

RESUMO

A formação de professores é e sempre será uma constante reflexão para pesquisadores em todos os espaços educacionais e principalmente no debate sobre a educação e suas diferentes vertentes de estudo. Atualmente temos algumas Políticas Públicas relacionadas à formação de professores, sendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o sustento principal de todas, e mesmo que de maneira superficial, garantem a formação inicial e continuada de professores de todos os níveis de atuação. A formação inicial por muito tempo foi exclusivamente realizada no curso do Ensino Médio Normal, conhecido como Magistério, porém atualmente a formação inicial de professores é realizada na maior parte nos cursos de licenciatura, dando aquele aporte teórico e prática inicial para a carreira docente, essa mudança na formação inicial do professores é essencialmente relevante na busca de qualidade na formação inicial. Com isso, a formação continuada dá continuidade na garantia dos subsídios necessários para que o professor possa refletir sobre sua práxis e seu cotidiano, tendo-a como suporte para a sua prática, a qual está em constante transformação conforme as demandas e desafios que emergem no dia a dia. Ambas as formações, inicial e continuada, garantem fundamental relevância na vida docente do professor, cada uma no momento em que se encontra na vida do professor, contribuindo e transformando a prática e a identidade do professor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Formação Inicial.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática com grande dedicação para os pesquisadores e está constantemente presente em espaços destinados a reflexões sobre à educação e a formação inicial e continuada de professores. Desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em que são dadas as especificações da formação de professores atuantes e a criação de políticas públicas para garantir a formação inicial e continuada desses profissionais, os debates têm se tornado ainda mais frequentes.

A formação inicial já transpassou a época na qual era realizada exclusivamente no Cursos Normal (Magistério), onde sua maioria frequentado por mulheres, formava as jovens estudantes no Ensino Médio Profissionalizante, o qual se qualificava a atuar nos primeiros anos no Ensino

[1] Mestra em Educação. UFFS - PPGPE. e-mail: alinepkravos10@hotmail.com.
[2] Mestra em Educação. UFFS - PPGPE. e-mail: claudianemarau@gmail.com.

Fundamental. A formação inicial atualmente, quase que em sua grande maioria, é realizada a partir dos cursos de licenciatura nas mais diferentes áreas de ensino, isso demonstra como a educação mesmo que passos miúdos, vem sendo valorizada e sua qualidade sendo elevada, desde a formação inicial. Mesmo que o caminho de valorização ainda seja longo e árduo, para que realmente exista a real valorização, a formação inicial ser o curso de licenciatura e não apenas o Curso Normal de nível médio, eleva os padrões de qualidade da formação inicial dos professores..

Ainda, a formação continuada demonstra igual e fundamental relevância na construção da vida docente e da sua prática diária. Ela que dá subsídios diante das necessidades que surgem no cotidiano da escola, e por conta disso que a formação em lócus com a instituição e suas demandas emergentes internas se tornam tão relevantes, pois a formação tem esse intuito, trabalhar na busca constante de aperfeiçoamento do profissional em relação a sua realidade e as transformações que precisa exercer sobre ela. Enfim, ambas demonstram sua relevância na vida profissional docente, devem ser valorizadas e ter qualidade.

2 O INÍCIO DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Quando falamos da formação inicial e continuada de professores, todos profissionais apresentam uma opinião sobre o assunto, alguns acreditam que a formação inicial é a mais importante, outros, veem a formação continuada e a constante atualização como algo superior, todavia, ambas têm a vida relevância na construção do ser docente, elas são peças fundamentais em diferentes momentos da vida docente. Segundo as autoras Veiga e Silva (2012), a formação de professores é uma ação contínua e gradual, ou seja, é permanente. Ela envolve diferentes momentos, espaços e temáticas que agregam uma qualidade significativa à prática pedagógica do professor, sendo uma experiência contínua de formação.

A formação inicial dos professores é importante para a construção do sujeito profissional na sua essência, momento em que emergem suas imperfeições e se descobre o que é ser professor por meio da aquisição de conhecimentos que o ajudam a compreender e problematizar a realidade a

teoria e a prática como aliadas na construção da identidade docente (Veiga e Silva, 2012). Dessa forma, o profissional tem a possibilidade de intervir na própria prática e avaliá-la de maneira correta, a partir das vivências que tem até aquele momento.

A história da formação de professores dentro das universidades revela-se uma gigantesca desvantagem, defronta a formação do profissional professor em comparação com a formação de outras profissões como direito e medicina, cursos estes, que deram origem às primeiras universidades. Podemos perceber frente a isso, que a preocupação com a profissão do professor é secundária e quase nula perante a sociedade (Nóvoa, 2002, p. 64), visto que, ser professor é uma profissão que há séculos existe, mas que ainda é taxada como menos importante pela sociedade capitalista na qual vivemos. A formação de professores é vista como necessária apenas na academia, como se ao término dos cursos o ciclo fosse encerrado e o profissional estivesse completo para todos os desafios do cotidiano.

Como a formação de professores, com o passar do tempo, deixou de ser exclusiva das escolas Normais de Ensino Médio, passando grande responsabilidade para o Ensino Superior, a qual não tem responsabilidades apenas diante da formação inicial de qualidade mas, também, sobre a formação continuada dos professores da sua comunidade interna e externa. Contudo, não podemos acreditar que todos os problemas estão resolvidos por conta da formação de inicial de professores estar prioritário no Ensino Superior, para que seja possível avançar consideravelmente e adequadamente na formação, de nada adianta oferecer disciplinas insatisfatórias cujos conteúdos são esquecidos pelos estudantes, buscar autores renomados e não buscar a fonte do problema. Pois o primeiro passo da mudança da formação é sobretudo "[..] reconhecer a existência de um problema. Para quem defende que as estruturas actuais de formação de professores são adequadas e que o único "problema" é a falta de [...] recursos, a mudança não se faz necessária" (Nóvoa, 2017, n.p.).

O professor nunca estará preparado para toda e qualquer situação, isso é fato, mas em constante e permanente formação, na busca de conseguir transformar os problemas diários em realidades sociais. É viável afirmar que a

formação continuada do professor é ininterrupta ao exercício docente, formação e exercício docente andam lado a lado. O professor precisa estar sempre buscando, pesquisando, estudando, formando-se e transformando-se, pois “o professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto” (VEIGA; SILVA, 2012, p. 37), e a pesquisa é uma peça referência para o futuro professor compreender a realidade que o cercará, para assim ter a possibilidade de transformá-la quando for necessário, agindo por meio de uma postura problematizadora, mas também propositiva em relação ao o que ocorre (VEIGA; SILVA, 2012).

A formação do professor não vem apenas da teoria lida e estudada nos cursos de formação inicial, mas é a práxis do cotidiano que fundamenta o desenvolvimento profissional. Com isso, refletindo perante a teoria e prática, temos na formação do professor emerge em diferentes modalidades e momentos, como os estágios, que muitas vezes tornam-se o primeiro contato do acadêmico com o mundo da instituição escolar na prática e com as crianças, sendo este momento de fundamental importância para esse ser humano e profissional em formação mas que geralmente ocorre tardiamente apenas no fim do curso. Freire (1986) descreve que a universidade na formação de professores tem um papel grandioso, além de seus cursos de graduação; é preciso ajudar a desenvolver um esforço sério, rigoroso, tendo em foco a formação permanente que garanta o pensamento crítico em relação à própria prática cotidiana, a fim de guiá-los teoricamente.

É visto, e relevante discutirmos, que para a formação inicial se efetivar e ser concreta, “[...] o futuro professor precisa ser dotado de conhecimentos educacionais e culturais mais amplos que lhe possibilitem atuar com desenvoltura nas situações pedagógicas inusitadas, desafiadoras, pois a realidade não é estática” (Borges, 2012). A formação é primordial à constituição da identidade profissional dos professores para se tornarem críticos, reflexivos e éticos. Por sua vez, Nóvoa (2016) contribui explicando que este é mais um motivo da relevância dos professores saírem da academia tendo uma formação inicial de qualidade, que possam constituir a sua identidade nos primeiros anos de profissão, pois estes são os mais importantes nesse processo na vida de

um professor, posto que trazem muitos marcos na relação professor e aluno, com os colegas e principalmente com nós a profissão.

> A formação de professores não ocorre separadamente da formação pessoal, não estando desvinculada de seu contexto, de suas vivências; ao contrário, é permeada pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Por essa razão, o professor é o agente mediador que pode contribuir para transformações educacionais e para o desenvolvimento de práticas que possibilitem essas mudanças na sala de aula. Partindo de uma nova maneira de olhar a formação de professores, sentimos e temos a necessidade de incluir um lugar especial para a leitura e a literatura (2018, p. 86).

O professor é sobretudo um estudante permanente e reflexivo. Somos seres incompletos em todos os sentidos e buscamos conhecimento constante e informações atualizadas, sobretudo no meio profissional, e a formação inicial é apenas a “ponta do iceberg”, pois ainda há um conhecimento nato a ser explorado e compreendido. Para Veiga, refletir sobre a formação inicial de professores é crucial, pois é de suma importância para o futuro professor “aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la” (2009, p. 97), neste sentido o professor precisa conhecer as suas fragilidades como atuante.

O professor, em uma visão geral, cumpre um papel altamente complexo diante dos sujeitos e da comunidade em que está inserido, é um formador de opiniões, é um profissional que busca propagar e produzir conhecimentos, contribuindo assim com o desenvolvimento humano e cultural. Seu comprometimento torna-se fundamental com a sociedade, garantindo-lhe ser mais crítica, autônoma e reflexiva, e nesta sociedade a formação de professores surge como algo recorrente mas, com imensas fragilidades, que necessita de pesquisa e reflexão diante das práticas.

O campo de estudos e pesquisa de formação de professores é algo visto como relativamente novo, e para que este se fortaleça existe a demanda de produção de pesquisas que contribuem para a melhoria da educação e da formação docente no país (Loss, 2015, p. 42). O professor, por cumprir um papel tão complexo e importante na sociedade atual, ao longo de todo a sua formação, ele também cria a sua própria identidade, a qual se constrói e

transforma ao longo do seu cotidiano, da reflexão diante da sua práxis, pela busca de aprender e pesquisar, por estar sempre em constante formação.

A identidade do professor é construída a partir de todas as vivências que o constitui como ser docente. A teoria e a prática, sendo indissociáveis, tornam-se de maneira cautelosa, ao longo do cotidiano, se constitui a identidade do professor. Segundo Nóvoa, são necessários professores que:

> [...] não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (1999, p. 39).

O ato de ser um professor reflexivo não sobre sua prática e formação não é algo fácil, mas é necessário se debruçar diante da sua própria prática para que seja possível refletir sobre aquilo que está sendo feito, examinar o que está sendo bom e o que precisa mudar, como leituras, práticas, compartilhamentos e reflexões a fim de que sejam realizadas as mudanças necessárias (André, 2016). Portanto, é a partir da sua constante formação que o professor consegue oportunizar meios mais apropriados para as crianças se apropriarem do que vem sendo explorado e com isso transformar realidades, e futuramente auxiliar a torná-los cidadãos mais críticos e reflexivos, mas tudo isso inicia pelo professor.

3. APRENDER SEMPRE: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PRÁTICA PERMANENTE

A formação continuada surge na docência para que, aos poucos, o professor possa redescobrir, repensar, refletir, olhar para a sua prática, replanejar, refazer, aprimorar, buscar o melhor para seus alunos. Com isso, surgem grupos de debates, rodas de conversa, compartilhamento de propostas e exposição de experiências. Nóvoa (2019) afirma que “A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida.”. E aqui, gostaríamos de corroborar com os dizeres do autor; estar em constante formação é de imensurável valor à construção do ser docente, do ser professor, mediador, reflexivo, crítico.

Por sua relevância a formação continuada na construção do docente ao longo da sua carreira, sendo disponibilizada pela entidade mantenedora ou de forma autônoma pelo professor: em plataformas gratuitas ou pagas, leituras, pesquisas, grupos de debates, grupos focais, cursos de curta duração ou até mesmo cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado. Independentemente da natureza, a formação precisa prezar pela qualidade e não pela quantidade. Entretanto, salientamos aqui a relevância da formação continuada em lócus com a escola na qual estamos cotidianamente, pois é aliás onde todas as demandas emergem para a necessidades de formações continuadas, Nóvoa (2002) destaca que a escola é importantíssima no processo de formação docente, sendo entendida como um ambiente educativo no qual o trabalho e a formação docente sejam atividades que se completam. Sobretudo, a formação continuada precisa ser realizada principalmente no ambiente da escola, buscando refletir sobre as fragilidades daquele local e daqueles sujeitos,

A educação continuada de professores constitui um dos principais desafios enfrentados no campo educacional, sobretudo diante das exigências contemporâneas por práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. Para os profissionais da educação, esse processo representa a busca por cursos e experiências formativas que proporcionem não apenas a atualização de conteúdos, mas, sobretudo, o fortalecimento de referenciais teóricos e metodológicos que promovam a análise crítica de suas práticas. Por outro lado, para os responsáveis pela organização dos programas de formação continuada, o desafio se intensifica ao tentar romper com a lógica historicamente instituída de transmissões unilaterais, centradas na distribuição de receitas prontas, técnicas e métodos engessados. Conforme apontado por estudiosos da área, é necessário desconstruir esse imaginário coletivo que ainda permeia muitas iniciativas formativas, substituindo-o por práticas que valorizem a escuta, a construção coletiva do conhecimento e a contextualização das experiências docentes.

A formação continuada precisa ser pensada pela entidade mantenedora, principalmente se considerarmos as demandas que as professoras relatam. De pouco vale a formação de um tema pouco emergente naquele momento para

as professoras, que não as aproprie de novos conhecimentos, e não ampliem a sua bagagem de experiências para enriquecer a sua práxis.

As formações continuadas devem partir das demandas existentes e percebidas que estão em sala de aula "[...] que se estabelece num continuum" (NÓVOA, 2002, p. 2), por ser contínua, ela precisa contribuir com os professores na sua práxis, no cotidiano, no real no qual cada um está inserido.

> Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (Nóvoa, 2002, p. 2).

A escola contemporânea mudou, então as formações de professores também precisam mudar, a imagem do professor precisa ser transformada para um ser reflexivo de sua práxis, pesquisador e mediador. Nóvoa nos leva a refletir que o "ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada" (Nóvoa, 2019, n. p.), sendo assim, inacabada, já que a formação continuada se dá ao longo de toda a vida profissional, sempre mudando conforme as necessidades reais.

> A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada (NÓVOA, 2019, n. p.).

Refletindo diante do exposto, a ideia de professores em pedestais, que repassam conhecimentos para alunos que não têm conhecimento e precisam ser mergulhados em conteúdos infinitos, se dissolveu, ou pelo menos deveria ter se dissipado em nossa sociedade atual. Os professores têm um papel muito além do simples ensinar conteúdos, seu papel é comprometido com a

transformação social da comunidade na qual está inserido

Portanto, a formação inicial e continuada tem, de maneira muito relevante papel fundamental e indispensável na constituição do ser professor. Estudar e focar apenas em técnicas, metodologias e atividades engessadas é algo inviável na educação contemporânea, pois o professor atualmente tem o papel de mediador e não de alienador. Discutir a formação de professores é necessário, e apenas Políticas Públicas não são o suficiente para afirmar que a formação está apropriada, principalmente se o professor não for comprometido com o seu papel de transformação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar as reflexões realizadas no texto, reafirmamos que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui-se em um processo permanente, inacabado e essencial à construção da identidade docente. O professor não nasce pronto mas sim, forma-se em meio às experiências, reflexões e interações com a realidade educacional que o cerca. A formação inicial, ainda que limitada por lacunas estruturais e pedagógicas, representa o início dessa trajetória, oferecendo os primeiros instrumentos teóricos e práticos para o exercício da docência. Por sua vez, a formação continuada possibilita ressignificações constantes da práxis, permitindo que o professor compreenda melhor a realidade da sua prática, reavalie caminhos e se reconstrua diante das transformações sociais e escolares.

As discussões aqui desenvolvidas deixam evidente que apenas a existência de políticas públicas não garante, por si só, a qualidade da formação docente. É necessário que tais políticas estejam alinhadas às reais necessidades do cotidiano escolar e promovam espaços coletivos, colaborativos e críticos de formação. Como apontam os autores estudados, especialmente Nóvoa, Veiga e Freire, o professor deve ser compreendido como sujeito histórico, pesquisador, mediador e agente de transformação, cuja prática precisa estar atrelada à reflexão e à busca contínua por sentido e qualidade na educação.

Portanto, a formação docente é um paradigma inacabado não por falha, mas por natureza, é uma construção e transformação constante. Ela deve ser

assumida como um movimento contínuo, um compromisso ético e político com a educação, com os alunos e com a sociedade. Um professor em constante formação é aquele que reconhece sua incompletude, sua potência e sua responsabilidade na construção de uma escola mais humana, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papirus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.393/96.** Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106. Acesso em: jun 2025.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf . Acesso em: nov 2022.

PINHEIRO, Ana Paula. Ensino Médio - Curso Normal: Desafios e Perspectivas Do Estágio Curricular para Formação Docente. UFFS: PPGPE, 2019 (Dissertação). Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3858/1/PINHEIRO.pdf . Acesso em: maio 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009

VEIGA, Ilma Alencastro; SILVA, Edileuza (Orgs.). **A Escola mudou, que mude a formação de professores!** 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FORMAÇÃO DO AUTOR DE LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS PARA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Lucimara Fabricio[1]

Alisson Antonio Martins[2]

RESUMO

Este estudo investigou o reconhecimento da autoria de livros didáticos como campo de atuação profissional nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Pedagogia, em 23 universidades públicas brasileiras. Foram analisados 90 cursos por meio de suas páginas institucionais, utilizando-se a análise do conteúdo como referencial metodológico. Os referenciais teóricos de Caria (2006), Dubar (1997; 2000); Tardif (2012) e Contreras (2002) fundamentaram a discussão sobre a identidade e autonomia docentes, articuladas ao desenvolvimento profissional docente. Os resultados revelam que apenas 16 cursos (17,7%) mencionam explicitamente a autoria como possibilidade profissional, sendo: 1 curso de Pedagogia, 3 de Biologia, 5 de Física e 7 de Química. Em termos regionais, universidades da região Norte (UFPA e UFT), Nordeste (UFC, UFPE, UFBA), Sudeste (USP, UFES), Centro-Oeste (UFG) e Sul (UFPR, UTFPR) foram as únicas a apresentar essa possibilidade formativa. Em termos percentuais, a presença da autoria, como possibilidade de atuação profissional, aparece com mais frequência nos cursos de Química (44%), seguidos por Física (31%), Biologia (19%) e Pedagogia (6%). Os resultados evidenciam que a formação docente nas universidades pouco contempla a dimensão autoral do professor, o que reforça a percepção de que "a autoria de livros didáticos não se aprende na universidade". Tal constatação suscita reflexões sobre o distanciamento entre a formação acadêmica e as exigências práticas da docência, sobretudo no que tange à produção de livros e materiais didáticos, essenciais à prática pedagógica. O presente estudo aponta, assim, a urgência de ampliar o entendimento da práxis docente para além do ensino em sala de aula, incluindo a atuação em espaços não formais e na produção de saberes pedagógicos.

Palavras-chave: Autoria. Livros didáticos. Licenciaturas. Ciências da Natureza.

1 INTRODUÇÃO

As condições atuais da educação brasileira ensejam reflexões acerca das características assumidas pela formação e pelo desenvolvimento profissional docente, devendo estar, ambos, fundamentados em bases científicas e técnicas consistentes, que contemplem todas as suas possibilidades de atuação profissional. Considera-se que esta fundamentação científica e técnica contribui para a construção de uma nação soberana, justa e inclusiva, na qual os cursos

[1] Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, UTFPR/PPGFCET, lfabricio@educacao.curitiba.pr.gov.br.
[2] Doutor em Educação, UTFPR/PPGFCET e UFPR/PPGE, amartins@utfpr.edu.br.

de licenciatura sejam capazes de desenvolver, nos docentes formadores e nos graduandos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais aos saberes e fazeres que compõem o trabalho docente, atendendo às demandas impostas e enfrentando os desafios sociais que o ensino como prática requer.

Neste contexto, esta pesquisa apresenta o seguinte problema de investigação: como os cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Pedagogia, nas universidades públicas brasileiras, reconhecem (ou não) a autoria de livros didáticos como um campo de atuação profissional docente, e quais são as implicações dessa ausência para a formação de professores?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar se há reconhecimento da autoria de livros didáticos como campo de atuação profissional nos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Pedagogia.

Apresenta-se, portanto, uma reflexão sobre a forma como a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente têm negligenciado — ou mesmo falhado — na constituição do professor como autor de livros didáticos. Essa lacuna pode impactar diretamente sua cultura profissional, restringindo sua autonomia e limitando sua atuação em diferentes campos educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante da carência de reflexões que promovam e orientem discussões capazes de contribuir para a definição da identidade profissional do professor nos diversos saberes inerentes à docência, em todos os campos de sua atuação, esta pesquisa discute a necessidade de reflexão sobre os processos formativos do futuro profissional, especialmente para aqueles que irão trabalhar no campo da produção de livros didáticos.

Assim, com base nos referenciais teóricos de Caria (2006), Dubar (1997, 2000), Tardif (2012) e Contreras (2002), esta pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os processos de construção da identidade profissional docente, considerando suas múltiplas dimensões: a relação com o saber, os desafios impostos pela crise de identidade no exercício da docência e a centralidade da autonomia na constituição do profissional da educação. Esses elementos são tomados como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento

profissional docente, especialmente no que diz respeito à atuação do professor como autor de livros didáticos.

Ao reconhecer que a autoria se constitui não apenas uma prática técnica, mas uma expressão da autonomia intelectual e pedagógica do professor, o estudo busca evidenciar a necessidade de integrar essa dimensão aos processos formativos, contribuindo para uma concepção mais ampla e crítica da práxis docente.

As representações simbólicas que orientam o modo de ser, agir e pensar dos profissionais de uma determinada área, é construída historicamente e compartilhada socialmente no interior de um grupo profissional, influenciando como seus membros percebem sua identidade, sua função social e os limites e possibilidades de sua atuação. Portanto, de acordo com Caria, por cultura profissional compreende-se:

> …estamo-nos a referir aos **grupos ocupacionais** cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma **qualificação escolar** de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstrato e científico em ações que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores. A tradição de investigação em Sociologia das Profissões tem posto em evidência o facto do poder profissional resultar de **processos sócio-históricos** de afirmação simbólica e política, relativos ao capital social e simbólico que determinados grupos ocupacionais evidenciam ter para formatarem o modo como a oferta de profissionalismo ocorre na sociedade, e por esta via determinar e limitar a procura social de profissionalismo. Em consequência, ocorre a proteção legal do Estado sobre os mercados profissionais, contra a concorrência de amadores e outros profissionais, e ao mesmo tempo ganha-se reconhecimento académico e garante-se uma **equivalência social entre título escolar, emprego e tipo de trabalho** na estrutura funcional das organizações (CARIA, 2006, p.4. Grifos nossos).

A noção de cultura profissional, segundo Caria (2006), enfatiza a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento "*que conjuga práticas sociais com identidades coletivas e estas com a reflexividade sobre o uso do conhecimento*".

Abordando-se essa temática a partir do conceito de formas identitárias formulada por Dubar (1997), emprega-se uma abordagem histórica sobre a

formação da categoria profissão, quais seus pressupostos, contexto e controvérsia, pois, segundo este autor:

> [...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p.105).

Para Dubar (1997), a identidade é como uma via de mão dupla, onde pessoas influenciam seu mundo social, ao mesmo tempo em que são influenciadas por ele. As identidades são construções sociais e de linguagens, relativas a uma determinada época histórica e a um determinado contexto sociopolítico. Toda a contextualização do autor, tem como foco diferenciar como o conceito de profissão desde cedo se diferenciou do conceito de ofício ou ocupação.

Em outro trabalho, Dubar (2000) nos apresenta, a partir de uma análise do capitalismo, pistas sobre as evoluções do emprego ocorridas pelas transformações do trabalho e do ponto de vista de seu significado, assim como, das relações sociais que representam simbolicamente.

O autor chamou uma dessas pistas de "*forma corrente de modernização*", referindo-se ao processo em que os detentores do capital destroem constantemente as antigas formas de produção e as substituem por outras formas, mais modernas e inovadoras, proporcionando ao mesmo tempo técnicas mais eficazes e financeiramente mais rentáveis. Para Dubar (2000), a modernização vem tornando as forças produtivas decisivas da racionalização capitalista moderna, permitindo adquirir vantagens competitivas não só a curto prazo (início de oportunidades), mas a médio e longo prazo (domínio da tecnologia, do saber produzir).

Destaca-se também o pensamento de Tardif (2002) que afirma que os saberes docentes são constituídos a partir das necessidades postas pelo real e pelas reflexões sobre suas ações: saberes pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experimentais. Para este autor, o desenvolvimento profissional docente é sustentado justamente pela construção desses saberes, em um processo plural, contínuo e dinâmico, que ultrapassa os limites da formação formal e envolve diferentes contextos de aprendizagem ao

longo da trajetória profissional. Para Tardif (2002), é no contexto de uma socialização profissional, onde se incorporam, se modificam e se adaptam os saberes, em função dos momentos e das fases de uma carreira.

O movimento de profissionalização tem como uma de suas principais características o fortalecimento da formação docente, que proporciona a elevação da qualificação do profissional da educação.

Neste contexto, Contreras (2002, p. 35) aponta que

> Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é a de sua condição de profissional [...] e de autonomia profissional, enquanto qualidade do trabalho docente.

Para Contreras (2002), existe autonomia na docência quando professores são conscientes de sua insuficiência e parcialidade, quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes. Portanto, para Contreras, para ter autonomia, exige-se do profissional um distanciamento crítico e análise da sua própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam e condicionam, ultrapassando os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão mais ampla. Porém, logo a rotina, o isolamento e a cobrança por resultados retomam espaço e refletem uma desqualificação da docência como atividade intelectual.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é uma parte que integra uma tese de doutorado em Educação que teve como objetivo analisar a autoria de livros didáticos como campo de atuação docente, considerando suas dimensões formativas e identitárias, com o intuito de subsidiar a criação de uma disciplina optativa nos cursos de licenciatura voltada à formação de autores

Para a produção desse *corpus*, recorreu-se, inicialmente, às páginas de apresentação e matrizes de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza (Química, Física e Ciências Biológicas), além dos cursos de Pedagogia[3], para

[3] Incluiu-se o curso de licenciatura em Pedagogia por ser a segunda formação mais comum entre os docentes autores de livros didáticos de Ciências destinados ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

realizar um movimento de reconhecimento e afirmação da presença da autoria nos cursos de licenciatura. Foram sondadas 23 universidades públicas, em diferentes regiões brasileiras, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Nomes das instituições sondadas

Região Brasileira	Instituições pesquisadas
Norte	Universidade Federal do Acre – UFAC Universidade Federal do Pará - UFPA Universidade Federal do Tocantins - UFT Universidade Federal do Amazonas - UFAM Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN Universidade Federal da Paraíba - UFPB Universidade Federal do Ceará - UFC Universidade Federal da Bahia – UFBA
Sudeste	Universidade de São Paulo – USP Universidade de Campinas - UNICAMP Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás – UFG Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS Universidade de Brasília – UnB
Sul	Universidade Federal do Paraná – UFPR Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
Total	23

Fonte: autoria própria (2025).

Os dados foram interpretados a partir da análise do conteúdo. As diferentes fases da Análise do Conteúdo, organizaram-se em torno dos polos cronológicos: a pré-análise das páginas de apresentação e das matrizes dos cursos, a análise das informações, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Contudo, não há fronteiras nítidas entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação.

4 RESULTADOS

Foram analisados 90 cursos entre os de licenciatura em Biologia, Química e em Física, além do curso de Pedagogia, distribuídos nas 5 regiões brasileiras, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Presença da autoria como campo de atuação docente

Região brasileira	Total de universidades	Universidades Presença da autoria	Quantitativo nas Licenciaturas
Norte	5	UFPA e UFT	Química (2), Física (1) e Biologia (1).
Nordeste	5	UFC, UFPE e UFBA	Química (2) e Pedagogia (1).
Sudeste	5	USP e UFES	Química (1), Física (1) e Biologia (2).
Centro-oeste	4	UFG	Física (1)
Sul	4	UFPR e UTFPR	Química (2) e Física (2)
Total	23	10	Química (7), Física (5), Biologia (3) e Pedagogia (1)

Fonte: autoria própria (2025).

Quanto aos resultados encontrados, das cinco universidades da região Norte, duas apresentaram, em algum dos cursos analisados, a presença da autoria como campo de atuação do futuro licenciado, sendo elas: a UFPA (Química) e a UFT (Ciências Biológicas, Física e Química).

Quanto ao Nordeste, das cinco universidades analisadas, três apresentaram, em algum dos cursos analisados, a presença da autoria como possibilidade de atuação do futuro licenciado, sendo elas: UFC (Pedagogia), UFPE (Química) e UFBA (Química).

Já no Sudeste, das cinco universidades analisadas, duas apresentaram a presença da autoria como campo de atuação do licenciado: a USP (Ciências Biológicas e Física) e a UFES (Ciências Biológicas e Química).

Das quatro universidades analisadas do Centro-Oeste, apenas uma apresentou a autoria como possibilidade de atuação, a UFG (Física). E, por fim, das quatro universidades analisadas na região Sul, duas mostraram a presença

da autoria como campo de atuação do futuro licenciado, ambas para os cursos de Física e de Química, ou seja, a UFPR e a UTFPR.

Da análise, percebeu-se que a UTFPR é a única universidade em que aparece uma disciplina optativa, nomeada “Manuais e livros didáticos de Física e de Ciências: história, avaliação e uso”, em que são abordadas temáticas relativas aos livros didáticos.

Quanto à análise por curso, dos 90 cursos analisados, em apenas 16, apareceu a autoria como campo de atuação. São eles: Pedagogia n=1, Ciências Biológicas n=3, Física n=5 e Química n=7, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Presença da autoria como campo de atuação nos cursos

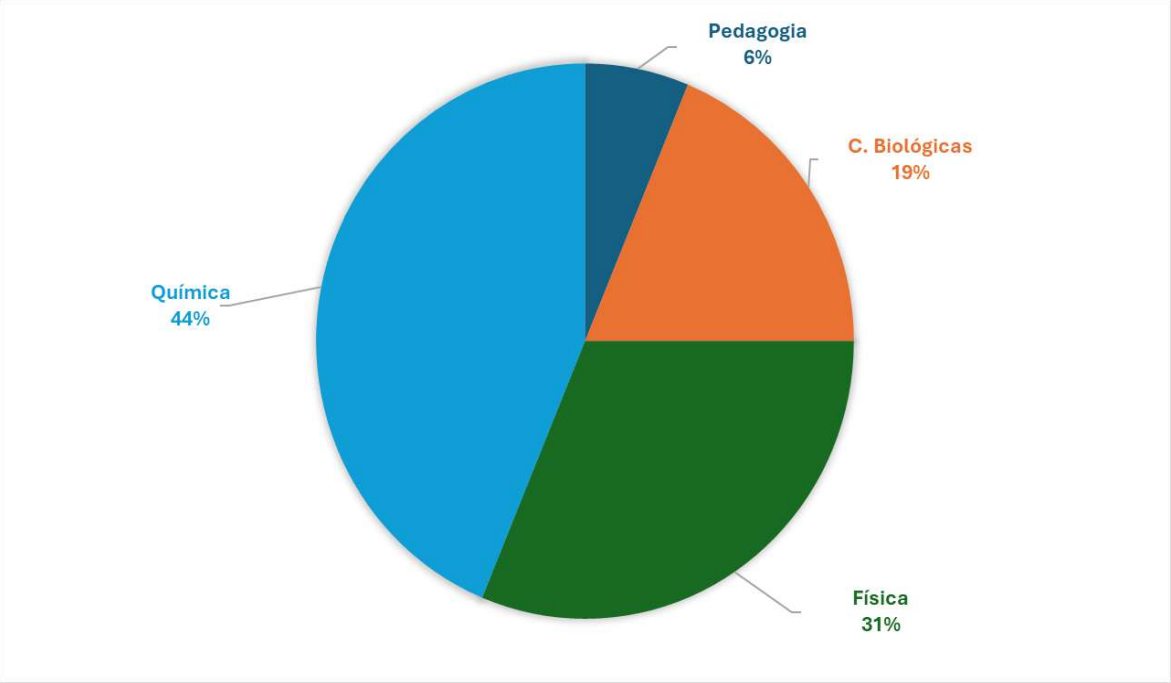

Fonte: autoria própria (2025).

Os resultados apresentam indícios de que são poucas as universidades que demonstram, de forma explícita, a autoria de livros didáticos ou o trabalho em editoras como uma das possibilidades de campo de atuação do egresso dos cursos das áreas investigadas.

Em termos percentuais, do total de vezes que apareceu esta possibilidade, foram: 31% nos cursos de Física, 19% em Biologia, 44% em Química e 6% em Pedagogia. Esses resultados mostram que as instituições de Ensino Superior podem não estar reconhecendo suficientemente seu papel na ampliação do leque de possibilidades formativas.

Assim, salienta-se a necessidade de buscar compreender as possibilidades de realização do fazer pedagógico, seja do licenciado ou do pedagogo, enquanto profissionais da educação em espaços não-formais ou não escolares buscando ampliar os conhecimentos sobre a práxis pedagógica, além de identificar quais os saberes necessários para esse profissional atuar nestes espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram uma situação preocupante: a autoria de livros didáticos ainda é um campo marginalizado nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, embora ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), artigo 62 reconheça a atuação do licenciado em múltiplos espaços educativos, incluindo o campo editorial. E poucas instituições de ensino superior brasileiras contemplam de forma explicita essa dimensão na formação docente.

Analisando os resultados, a percepção que se tem é que “a autoria de livros didáticos não se aprende na universidade”. Este enunciado tem significado, ou seja, as universidades não estão formando licenciados para atuar como autores e editores.

Essa ausência reforça a percepção de que a produção de livros didáticos não faz parte da identidade profissional do professor em formação, sendo muitas vezes adquirida de forma não sistematizada, apenas na prática, pela experiência e por iniciativa individual. Isso implica não apenas uma negligência institucional, mas também a perda de uma oportunidade de valorizar e potencializar a atuação docente como autora de saberes e práticas educativas.

Essas primeiras constatações e percepções, em termos de graduação, fomentam discussões e preocupações que evidenciam a distância existente entre o que é ensinado e discutido nestas instituições e muitos dos saberes que os docentes necessitam mobilizar para o exercício de seu trabalho na/para a escola.

Ao invisibilizar essa dimensão da práxis, as licenciaturas acabam por reproduzir uma concepção restrita do papel do professor, limitando sua atuação ao espaço da sala de aula e desconsiderando seu potencial criador e transformador. Reverter esse quadro exige uma mudança de paradigma na formação inicial, incorporando discussões sobre autoria, produção de materiais didáticos e inserção no mercado editorial como parte essencial da construção da identidade e da autonomia profissional docente. Dessa forma, a pesquisa contribui para a reflexão sobre a autoria como um espectro legítimo de sua atuação nas universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

CARIA, Telmo, Humberto Lapa. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, António; TORRES, Carlos Alberto. **Educação crítica & utopia: perspectivas emergentes para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Ed., 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo: Edusp, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HÁBITOS DE ESTUDO E DESAFIOS DE ADAPTAÇÃO DOS INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO IFC ARAQUARI SOB A PERSPECTIVA DAS ESTAGIÁRIAS DE LICENCIATURA

Eduarda Nicolau Padilha[1]

Juliany Cristina Marques[2]

Nabilly de Oliveira Pedro[3]

Vânia Meneghini da Rocha[4]

Priscila Carvalho Monteiro[5]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência das estagiárias de licenciatura na participação em diversas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica, realizadas no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, com foco na compreensão e no apoio aos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado (EMI), a partir da análise de seus hábitos de estudo e da contribuição do estágio na formação inicial docente. O problema de pesquisa centra-se nos desafios de adaptação e da transição do Ensino Fundamental para o EMI e na necessidade de apoio aos estudantes ingressantes. A metodologia adotada é uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, baseada no relato de experiência das estagiárias de licenciatura. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário online sobre hábitos de estudo, aplicado aos estudantes ingressantes no início do ano letivo. Os dados foram tabulados, categorizados e interpretados com base em literatura correlata sobre EMI, hábitos de estudo e acompanhamento pedagógico. As ações de acompanhamento pedagógico incluem acolhimento, apoio e orientação. Os resultados obtidos com a participação de 235 estudantes revelaram um reconhecimento, pela comunidade, da qualidade do ensino, a necessidade de maior planejamento da rotina de estudos devido ao volume de componentes curriculares no EMI, uma boa autopercepção da aprendizagem, mas muitos estudantes enfrentam dificuldades com tarefas complexas e em disciplinas como Matemática, buscando ajuda em videoaulas, colegas e professores. Em conclusão, a transição para o EMI impõe desafios complexos de organização e carga horária, demandando acompanhamento pedagógico contínuo para diminuir os impactos da sobrecarga acadêmica e promover a autonomia e o bem-estar dos estudantes. O estudo ressalta a importância de conhecer os estudantes para auxiliá-los no desenvolvimento do autoconhecimento e autonomia pessoal, bem como revela as contribuições do estágio não obrigatório na formação inicial docente.

Palavras-chave: Hábitos de Estudo. Ensino Médio Integrado. Acompanhamento Pedagógico. Adaptação Escolar. Estágio Docente.

[1] Graduanda em Pedagogia, Centro Universitário Leonardo da Vinci, eduardanapadilha@gmail.com.
[2] Graduanda em Licenciatura em Ciências Agrícolas, Instituto Federal Catarinense, ju.cmarques0@gmail.com
[3] Graduanda em Licenciatura em Química, Instituto Federal Catarinense, nabillydeoliveira@gmail.com
[4] Mestre em Educação, Instituto Federal Catarinense, vania.rocha@ifc.edu.br.
[5] Mestre em Educação, Instituto Federal Catarinense, priscila.monteiro@ifc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A transição dos estudantes do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Integrado (EMI), em instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa um período de desafios e de adaptações significativas. Sabemos que os hábitos de estudos desempenham importante papel no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para esta adaptação, sendo assim, este artigo tem como objetivo relatar a experiência das estagiárias de licenciatura na participação em diversas ações de acompanhamento e intervenção pedagógica, realizadas no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, com foco na compreensão e no apoio aos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado (EMI), a partir da análise de seus hábitos de estudo e da contribuição da prática de estágio na formação inicial docente.

A pesquisa insere-se na área da Educação, sendo caracterizada como descritiva, conforme Gil (2002), por buscar compreender as características de um grupo específico. Sendo assim, adotamos uma abordagem qualitativa, através do relato de experiência das estagiárias de licenciatura que atuam com a equipe pedagógica. Utilizamos também o levantamento, por meio da aplicação de um questionário sobre hábitos de estudo aos estudantes ingressantes no Ensino Médio Integrado, regularmente empregado pela equipe pedagógica no início do ano letivo. A análise foi subsidiada por estudos acerca do tema. Os dados coletados foram tabulados, categorizados e interpretados com base na literatura e em pesquisa correlata. Parte-se da ideia de que responder ao questionário favorece a autoavaliação e o “autoquestionamento” (Góes e Boruchovitch, 2020), promovendo benefícios à aprendizagem, como maior atenção, controle e autonomia.

O questionário visa obter um panorama sobre a organização dos estudantes, a fim de promover a reflexão sobre seus métodos de estudos, a análise e a reestruturação da nova rotina.

Sendo assim, neste artigo, buscamos apresentar o contexto e a fundamentação do acompanhamento pedagógico realizado pela equipe de atendimento ao estudante do IFC – Campus Araquari, abordando também os desafios enfrentados pelos ingressantes na transição e adaptação ao novo ambiente escolar, bem como as ações de acolhimento, apoio e orientação pedagógica

oferecidas. Em seguida, destacamos a importância do estágio curricular não obrigatório das estagiárias de licenciatura e seu papel no fortalecimento das ações de acompanhamento. Por fim, apresentamos os dados e resultados de uma dessas ações, com a caracterização dos participantes, o instrumento de coleta utilizado e os principais achados.

2 CONTEXTO E FUNDAMENTAÇÃO DO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

2.1 O Ensino Médio Integrado no IFC Araquari

O IFC é uma instituição constituinte da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, e atualmente oferece cursos desde o Ensino Técnico Integrado ao até a Pós-Graduação, estando presente em 16 municípios do Estado de Santa Catarina.

De 2012 à 2017, um grupo de trabalho do IFC desenvolveu estudos e reflexões sobre o EMI, norteando um movimento de construção de diretrizes e de reestruturação dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, os quais passaram a ser ofertados somente na forma integrada, visando a construção de propostas pedagógicas comprometidas com a educação integral, indo além da qualificação profissional. Pois, é preciso capacitar os estudantes da classe trabalhadora a compreender a realidade e a lutar por uma sociedade mais justa. Para isso, os projetos pedagógicos e os currículos integrados devem possibilitar a compreensão crítica dos contextos profissional, social, político, econômico, cultural e científico. (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2017).

Diante disso, para atender os estudantes matriculados no EMI, a equipe multiprofissional do IFC Campus Araquari, elabora propostas de acompanhamento para que os estudantes sejam atendidos e observados, considerando que a formação integral envolve perceber o estudante em sua totalidade. Sendo que o contexto da escola, de sala de aula e o contexto familiar não estão dissociados. Nesse sentido, para a elaboração de práticas pedagógicas que contribuam para a formação integral é necessária a ação conjunta entre os docentes e a equipe multiprofissional.

2.2 Ações de Acolhimento, Apoio e Orientação Pedagógica no IFC Araquari

No IFC Campus Araquari, enquanto estagiárias, participamos junto à equipe multiprofissional de ações para acolhimento e acompanhamento dos estudantes do EMI, com o objetivo de promover vínculos, oferecer apoio e facilitar a superação de desafios. Com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e buscar estratégias para enfrentá-las, foram desenvolvidos projetos de ensino voltados a qualificar as ações da equipe pedagógica e contribuir para a formação docente dos/as estagiários/as que atuam junto a essa equipe.

No ano de 2025, nos primeiros dias de aula, os estudantes participaram de gincanas e atividades lúdicas, organizadas pela Coordenação Geral de Ensino Técnico com apoio de outros estudantes do Grêmio Estudantil. Neste período, as estagiárias aplicaram atividades denominadas “Sondagem de Matemática e Redação”, elaboradas com apoio de docentes, para conhecer o panorama das habilidades de produção escrita e conhecimentos de matemática fundamental, além de identificar possíveis dificuldades.

Em seguida, após feita a leitura e correção pela equipe, alguns estudantes que apresentaram maior dificuldade são selecionados para participar das Oficinas de Matemática e de Produção Textual, desenvolvidas no âmbito do projeto Fortalecendo Conhecimentos, que tem por objetivo fortalecer conhecimentos linguísticos e matemáticos provenientes dos estudos realizados nos anos finais do Ensino Fundamental aos estudantes ingressantes e proporcionar suporte às atividades de ensino, através de ações temáticas voltadas à promoção da aprendizagem e ao auxílio aos estudantes que apresentam maior dificuldade na aprendizagem dos conteúdos escolares. Isso, pois, consideramos que, entrar no EMI é uma mudança muito abrupta, por isso, é importante empreender esforços para amenizar essa adaptação, para que o estudante não se sinta tão pressionado.

Uma das intervenções, logo na primeira semana, é a aplicação de um questionário sobre hábitos de estudos para compreender um pouco mais sobre o perfil dos estudantes e das turmas.

Esse questionário também promove, no momento do preenchimento, uma valiosa autorreflexão sobre suas próprias estratégias e dificuldades, pois, como ressaltam Maciel et al. (2015, p. 29), "à educação escolar não cabe apenas

transmitir saberes, mas também ajudar o estudante a desenvolver capacidades que lhe permitam aprender de forma autônoma, mesmo após concluir a escolaridade".

Ainda na primeira semana, também é realizado um encontro, com todos os ingressantes, conduzido pela equipe multiprofissional para orientações, dicas e estratégias para potencializar a aprendizagem. Depois disso, ao longo do ano, após analisar as respostas do questionário, a equipe pedagógica busca visitar cada turma para apresentar as respostas, de modo geral, e também orientá-los sobre estratégias de estudo mais apropriadas para essa etapa de ensino, sobre a rotina dinâmica, formas de recuperação e formas de apoio, destacando que também podem contar com apoio das estagiárias de licenciatura que integram a equipe pedagógica e que buscam auxiliar nesse processo de adaptação e reorganização.

3 O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Para dialogarmos sobre a prática no estágio na equipe multiprofissional do Campus Araquari, inicialmente vamos contextualizá-la. No ano de criação da Rede Federal essa equipe era composta por pedagogas, técnica em assuntos educacionais e assistentes de estudantes. Ao longo dos anos, a equipe foi se estruturando e passou a contar com os seguintes profissionais: psicóloga, assistente social e enfermeira. Esse processo contribuiu para a formação da equipe multiprofissional que, em 2020, resultou na criação do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE), em cada campi do IFC.

Desde 2014 a equipe conta com a colaboração de estagiários de licenciatura, na forma de estágio não curricular, com duração de até dois anos. Importante destacar que, a atuação dos estagiários junto ao Núcleo Pedagógico e à equipe do SISAE contribuiu para ampliação de ações voltadas à melhoria da aprendizagem no EMI, como a criação de projetos de ensino e de extensão.

Em dez anos, 14 estagiários atuaram junto à equipe, contribuíram com diversas ações pedagógicas e apresentaram 16 comunicações em eventos acadêmicos nos últimos cinco anos (KLABUNDE e ROCHA, 2024). Assim sendo, percebemos que sua participação na equipe e nos projetos de ensino proporcionam tanto para a equipe quanto para os estagiários uma reflexão crítica de todo o

processo de ensino e aprendizagem e contribuem para a formação dos profissionais quanto dos estagiários.

Atualmente, duas estagiárias de licenciatura integram a equipe, sendo uma da Licenciatura em Ciências Agrícolas, do próprio campus e a outra, da licenciatura em Pedagogia, de outra instituição. Para a equipe, a presença das estudantes de licenciatura oferece um olhar ampliado sobre os desafios enfrentados pelos estudantes, estimulando o estudo, o planejamento e a participação nas ações de acompanhamento e apoio aos estudantes matriculados nos cursos do IFC, principalmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

3.1 Reflexões sobre as Contribuições do Estágio para a Formação Inicial Docente

Durante a escrita deste artigo, realizamos uma reflexão sobre as contribuições que esta vivência na escola tem nos proporcionado. O estágio não obrigatório é uma modalidade de estágio, não exige cumprimento de carga horária mínima e pode durar até dois anos e é regulamentado pela lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Sendo assim, o estágio ocorre de segunda à sexta, atuando junto à equipe pedagógica, em articulação com os demais profissionais da equipe multiprofissional, aos docentes, coordenações e estudantes do IFC Araquari.

De acordo com as nossas percepções, por mais que não estejamos atuando diretamente em sala de aula, já notamos melhor compreensão sobre o espaço escolar e formação docente. Essa observação inicial oferece contribuições relevantes para, de forma mais ampla, entender o campo educacional, compreendendo que o estágio não se dá apenas por atividades práticas mas, “mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (Pimenta; Lima, 2009, p. 45).

O estágio também contribui de diversas maneiras para a realização desta pesquisa, pois, permite-nos utilizar exemplos reais nas discussões da faculdade, ao mesmo tempo em que favorece pensar estratégias de atuação unindo tais experiências com os conhecimentos teóricos do curso. Essa junção fortalece a formação docente, nos transformando em licenciandas mais preparadas para os desafios da profissão. Também destacamos uma diferença significativa entre teoria e a prática. A teoria tende a apresentar a docência como uma tarefa mais simplificada,

enquanto o estágio revela a complexidade da atuação em sala de aula, situações inesperadas, diversidade de perfis estudantis e exigências específicas de cada contexto escolar exigem flexibilidade, muitas vezes além do que é abordado em sala de aula durante a formação teórica.

No que diz respeito aos aprendizados adquiridos até o momento, consideramos as experiências enriquecedoras, como a participação ativa em conselhos de classe, acompanhamento de orientações pedagógica, o contato direto com estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Ainda, consideramos positivo o impacto em relação à influência da pesquisa na escola e na formação docente, pois a pesquisa foi elaborada com o intuito de auxiliar estudantes com dificuldades, sejam elas educacionais ou de outra natureza, sendo um oportunidade para ampliar a análise do contexto escolar, bem como desenvolver habilidades como pesquisadores a partir de situações de estágio, “elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Pimenta; Lima, 2009, p. 46).

Entretanto, também observamos diversos desafios, como a dificuldade de estabelecer vínculos com estudantes que necessitam de maior atenção e apoio. Despertar o interesse e a motivação desses estudantes é uma tarefa difícil e exaustiva, porém, necessária e fundamental para o sucesso das ações pedagógicas. A pesquisa e a prática de estágio trouxe novos olhares e questionamentos, permitindo que fosse possível desempenhar diversos papéis enquanto aprofundamos os nossos conhecimentos em diferentes temáticas. Isso contribui diretamente para a produção de uma pesquisa acadêmica mais sólida e conectada com a verdadeira realidade escolar.

4 PERCEPÇÕES SOBRE OS HÁBITOS DE ESTUDOS DOS INGRESSANTES

O levantamento contou com a resposta de 235 ingressantes, destes, 98 são do curso Técnico em Agropecuária, 104 do Técnico em Informática para Internet e 33 do Técnico em Química, de um total de 245 ingressantes, somando mais de 95% de participação. Através de 34 perguntas, os temas se interligam, formando categorias, que podem ser assim apresentadas: organização e planejamento;

hábitos de estudo; aprendizagem e autopercepção; busca por ajuda e interação; interesses e expectativas. Em casos onde o estudante apresenta dificuldades ao longo dos primeiros meses de adaptação, os dados são relevantes para compreendê-lo e apoiá-lo.

Durante a análise, observou-se que a qualidade do ensino foi o principal fator que os motivou a estudar no IFC Araquari, seguido pelo desejo de estudar na instituição em si, o interesse na área do curso, a influência familiar e o orgulho em estudar no IFC.

Em relação ao planejamento, 36 estudantes indicaram que não têm hábito de planejar a semana, os demais indicaram que sempre ou às vezes planejam. Sendo que, a maioria, mais de 80%, afirma cumprir com os compromissos da semana, em relação a entrega de trabalhos e tarefas. Um pouco menos, em torno de 60% dos estudantes, indicou que costuma conferir estes compromissos, verificar se tudo foi feito e entregue. Interessante observar que, a maior parte dos estudantes não costumava ter horários específicos para realizar as atividades escolares ou fazia, às vezes. Sobre esses aspectos, nos momentos de orientação com os estudantes do campus, sempre é necessário enfatizar sobre o planejamento da semana, uma vez que a rotina e o volume de componentes é consideravelmente maior no EMI.

Nesse sentido, refletimos que a transição do Ensino Fundamental para o EMI dos Institutos Federais é um período desafiador para os estudantes, marcado por mudanças na rotina, maior carga horária, diversidade de conteúdos e convivência com novos colegas e professores. Essa adaptação pode gerar ansiedade, medo e dificuldades de organização.

Por isso, perguntamos sobre a organização dos materiais, onde em torno de 80% dos estudantes indicou que organiza em um só local da casa, em contraste, a organização virtual, que será muito requisitada no EMI, apresenta mais desafios, pois apenas em torno de 35% se consideram aptos a utilizar algumas ferramentas online. Observamos uma grande variação entre aqueles que têm conhecimento das datas de provas e entregas de trabalhos sem precisarem ser lembrados, em torno de 50%, diante dos demais que às vezes tem esse controle, ou não tem. Como instrumento de registro sobre tarefas e datas, o caderno é o principal meio utilizado.

Em relação aos hábitos de estudos, mais de 90% indicou que costuma anotar às vezes ou sempre. As formas complementares de estudos mais citadas foram:

assistir videoaulas e realizar exercícios, seguidos por estudar com colegas sozinho/a. Outras estratégias citadas foram: fazer resumos, grifar trechos, ensinar os colegas, fazer mapas mentais, pedir auxílio a professores.

Sobre sua aprendizagem e autopercepção, observamos que mais de 75% dos estudantes indicaram que conseguem perceber quando realizaram um bom trabalho, antes mesmo da correção do professor. Da mesma forma, a autopercepção sobre sua própria distração e retomada da concentração é alta. Por outro lado, observamos que, diante de uma tarefa considerada difícil, em torno da metade dos estudantes se encoraja a fazê-la, enquanto a outra metade se encoraja às vezes ou não.

Na aprendizagem de conteúdos, é interessante observar que a Matemática surge como ponto forte entre aproximadamente 50% dos estudantes, bem como ponto fraco, em torno de 43%. Em outras áreas que os estudantes consideram que se destacam, surgiram História e Língua Portuguesa. E, quanto às dificuldades, além da Matemática, surgiram Física, Língua Portuguesa e Química.

Sobre esses dados, ressaltamos que muitos ingressantes enfrentam obstáculos decorrentes de defasagens escolares anteriores, assim como questões psicossociais, educacionais e econômicas. Por isso, é fundamental oferecer apoio e orientação para minimizar os riscos de sofrimento físico e mental. Nesse sentido, questionamos o que os estudantes costumam fazer quando têm dúvidas sobre um determinado assunto, ao que responderam novamente, assistir videoaulas, em seguida perguntar para os colegas e perguntar para os professores.

Por fim, um último campo do formulário foi disponibilizado para anotar algo a mais sobre seus hábitos de estudos, neste campo vieram algumas respostas interessantes, das quais destacamos aqui a preocupação com a procrastinação, dificuldades em manter o foco/concentração, bem como anseio por aulas dinâmicas e atividades práticas.

Numa pesquisa realizada por Almeida e Silva (2024), sobre a adaptação dos estudantes do EMI, os dados revelaram também o reconhecimento da qualidade do ensino da instituição pela comunidade, uma característica que marca os Institutos Federais. Por outro lado, também aponta com preocupação com

> um aumento impactante de número de disciplinas, carga horária e nível de exigência, de forma que essa transição acabe não ocorrendo de forma progressiva e gradual, fazendo com que a sobrecarga de

> demandas acadêmicas se constituam em um fator de risco para o adoecimento físico e mental (ALMEIDA e SILVA, 2024, p. 30).

Em suma, os resultados revelam que, embora os estudo no IFC Araquari seja reconhecido pela qualidade do ensino, a transição para o EMI impõe desafios complexos relacionados à organização, planejamento e à carga horária dos cursos, demandando acompanhamento pedagógico contínuo para diminuir os impactos dessa sobrecarga, reforçando a necessidade de ações que promovam o desenvolvimento da autonomia e do bem-estar dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa representou um instrumento importante de formação, pois promoveu a ampliação de conhecimentos tanto do pesquisador quanto daqueles que têm acesso ao trabalho produzido, foi relevante para entender o campo educacional de atuação, do processo de adaptação e transição dos ingressantes para o Ensino Médio Integrado, bem como seus hábitos de estudos, dificuldades, necessidades, contribuindo para que possamos pensar ações de acolhimento, apoio e orientação pedagógica no IFC Araquari.

Já o levantamento, foi pensado com o propósito de conhecer os estudantes e promover a autorreflexão sobre seus próprios hábitos de estudos, no qual percebemos a relevância da tecnologia como ferramenta de estudo, ao mencionar com frequência videoaulas como forma complementar de estudo e como alternativa para situações onde têm dúvidas sobre um determinado conteúdo. Também observamos a matemática sendo considerada como ponto forte e ponto fraco para os estudantes, reforçando ações como a Oficina de Matemática, desenvolvida no primeiro semestre.

Em conclusão, a transição para o EMI impõe desafios complexos de organização e carga horária, demandando acompanhamento pedagógico contínuo para diminuir os impactos da sobrecarga acadêmica e promover a autonomia e o bem-estar dos estudantes. O estudo ressalta a importância de conhecer os estudantes para auxiliá-los no desenvolvimento do autoconhecimento e autonomia pessoal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Kênia Barros; SILVA, Adriano Larentes da. O Processo de Adaptação dos Estudantes Ingressantes no Ensino Médio Integrado: Um estudo em um Instituto Federal de Educação. **Revista da ANFOPE:** *Formação Em Movimento,* v.6, n.12, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/view/949>. Acesso em: 22 jul 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Ensino Médio Integrado: estudos e reflexões.** Blumenau: Editora IFC, 2017.

KLABUNDE, Noara Teófilo; ROCHA, Vânia Meneghini da. NÚCLEO PEDAGÓGICO IFC ARAQUARI: DEZ ANOS COMO CAMPO DE ESTÁGIO PARA ESTUDANTES DE LICENCIATURA. In: **Anais do Fórum de Formação de Professores: pela valorização da profissão docente.** Anais...Araquari(SC) IFC Campus Araquari, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/viiffp/965314-NUCLEO-PEDAGOGICO-IFC-ARAQUARI--DEZ-ANOS-COMO-CAMPO-DE-ESTAGIO-PARA-ESTUDANTES-DE-LICENCIATURA. Acesso em: 12/07/2025

MACIEL, Ana Cecília de Medeiros; SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de; DANTAS, Marilda Aparecida. Estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Médio. **Psicol. Ensino & Form**., Brasília , v. 6, n. 1, p. 14-32, 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari - 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA (2019-2022)

Davi Alexandre Schoenardie[1]

Marcio Giusti Trevisol[2]

Maria de Lourdes Pinto de Almeida[3]

RESUMO

Este estudo integra um edital de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem o intuito de refletir sobre a formação do pedagogo na América Latina. As Universidades envolvidas são a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidad Católica del Maule (Chile) e a Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Neste recorte, o objetivo foi mapear os egressos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), de modo a identificar suas condições de trabalho, condições socioeconômicas e satisfação com a formação inicial. O problema investigativo se formula no seguinte questionamento: onde estão e como estão os professores formados no curso de Pedagogia da Unoesc? Para essa questão, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, objetivo exploratório e descritivo, com foco nas experiências dos egressos dos campus de Capinzal e Campos Novos, que se formaram entre 2019 e 2022. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, organizado a partir da Escala Likert. Os resultados sugerem que, apesar de a maioria dos egressos estarem empregados na área da educação, diversos desafios ainda persistem, como a falta de oportunidades, a desvalorização financeira e a prevalência de contratações temporárias. Além disso, muitos relataram a ausência de políticas de formação continuada e de incentivo à pesquisa como fatores limitantes para o avanço de suas carreiras. A pesquisa reflete a realidade de precarização do trabalho docente, agravada por reformas neoliberais, baixos salários e condições de trabalho instáveis. Embora os egressos reconheçam a importância da formação inicial e continuada, a falta de políticas públicas adequadas para valorizar o profissional de educação e as dificuldades de acesso à formação continuada representam desafios persistentes. Desse modo, é necessário a construção e implementação de políticas públicas que favoreçam a efetivação de professores recém-formados, a criação de incentivos trabalhistas que estimulem a permanência dos pedagogos no mercado de trabalho e o fomento à programas de formação continuada.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Trabalho docente. Satisfação profissional. Formação. Professores.

---

[1] Pós-graduando em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: davi.schoenardie@unoesc.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: malu04@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O acompanhamento de egressos dos cursos de licenciatura, sobretudo de pedagogos, tem se consolidado como uma temática relevante na pesquisa educacional no Brasil. Este movimento, que busca monitorar a trajetória dos professores e suas contribuições para a área, é necessário para repensar e aperfeiçoar os processos formativos na Educação Superior. No entanto, o estudo das políticas de formação docente no Brasil não é um fenômeno recente, pois remonta a uma longa história de embates e lutas pela educação.

Tal cenário começa com a chegada dos portugueses e a intervenção dos jesuítas na educação dos povos originários. Desde então, a educação no Brasil tem sido marcada por um processo contínuo de resistência e adaptação às dinâmicas sociais, políticas e culturais (Silva e Lopes, 2025). Ao longo dessa trajetória histórica, o campo da Pedagogia no Brasil foi se constituindo como um espaço de reflexão teórica e prática que, no entanto, a partir da década de 90, passou a ser fortemente influenciada por uma lógica neoliberal.

Essa transição reflete um movimento mais amplo de mercantilização do conhecimento e de adaptação dos processos de formação à dinâmica do mercado de trabalho global (Caldas e Tibola, 2025). Conforme argumenta Harvey (2016), essa racionalidade neoliberal reconfigura o campo educacional ao impor um discurso hegemônico centrado na produtividade, na eficiência e na competitividade, deslocando o foco da formação humana integral para o adestramento técnico funcional. Nesse contexto, a universidade, historicamente tensionada entre os interesses do capital e os projetos de emancipação social, passa a operar sob uma lógica instrumental, voltada à reprodução das exigências do mercado em detrimento de uma formação crítica, ética e cidadã.

Sob essa perspectiva, a formação de professores se inscreve no interior de um modo de produção capitalista que estrutura as relações em sociedade e, por isso, não pode ser analisada de forma desconexa das movimentações materiais e das divisões do trabalho. O discurso em torno do acompanhamento de egressos, nesse contexto, tende a naturalizar uma perspectiva funcionalista e gerencial da educação (Reis, Vieira e Barbosa, 2025). Nessa esteira, a

"qualidade" do ensino-aprendizagem não pode ser reduzida à capacidade de adaptação do egresso ao mercado, mas também deve analisar a contribuição do professor como um agente de transformação social.

Ao tratar os egressos, em determinada margem, como ativos institucionais que podem validar pragmaticamente os cursos, as universidades reproduzem uma lógica gerencialista que se alinha à razão instrumental. Diante disso, o acompanhamento dos egressos é uma proposta legítima para a autoavaliação institucional, mas se inserida em um contexto de reformas educacionais que visam, em última instância, reduzir o custo do trabalho docente e garantir a expansão da educação sem comprometer os interesses econômicos do Estado e do capital, a sua eficácia fica limitada. À vista disso, o problema investigativo se formula na seguinte pergunta: onde estão e como estão os professores formados pela Unoesc no curso de Pedagogia?

Do seio dessa discussão, surge este estudo, parte de um projeto macro de pesquisa de um edital de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo deste recorte do estudo macro é mapear os egressos em pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), de modo a identificar suas condições de trabalho, condições socioeconômicas e satisfação com a formação inicial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de objetivo exploratório, com coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado, enviado pela plataforma *Google Forms* e tabulados por meio da Escala Likert. A pesquisa foi enviada para todos os egressos do Curso de Pedagogia dos Campus de Capinzal e Campos Novos – SC formados entre os anos de 2019 a 2022. Do total de 55 formados, participaram da pesquisa 21 egressos.

2 O CAMPO DE DISPUTA IDEOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL

A educação representa um campo de disputa fundamental entre projetos de classes sociais historicamente constituídas. Nesse contexto, as reestruturações ocorridas entre o século XX e início do século XXI nas políticas para educação superior no Brasil são, para além de respostas técnicas ao

crescimento populacional, produtos históricos das contradições da sociedade capitalista (Dalla Corte e Sarturi, 2016). As sucessivas reestruturações são moldadas segundo o paradigma neoliberal e favorecem um processo de precarização do ensino, de modo a minar a qualidade da formação docente e restringir o acesso ao conhecimento crítico, transformador e emancipatório (Dalla Corte e Sarturi, 2016).

Nessa esteira, a adesão estatal a tais políticas revela a subordinação do projeto educacional aos interesses do capital, impondo às Redes e Sistemas de Ensino a função de reproduzir uma lógica estrutural de desigualdades e exclusão social. Um dos projetos dominantes, dentre outros, é a mercantilização do ensino, centrada na formação de indivíduos competitivos e funcionais, formados para um mercado capitalista (Frigotto, 2010). Tal mercantilização do conhecimento não é um fenômeno neutro, pois trata-se da expressão do modo de produção capitalista e de suas intrínsecas contradições, que transformam o saber em mercadoria e subordinam a formação dos sujeitos às necessidades da classe ideologicamente dominante.

No que tange à formação docente, documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002 (Brasil, 2002), revelam avanços ao ampliar a visão da formação, contemplando práticas curriculares que ultrapassam o espaço da mera transmissão de conteúdos para abarcar uma práxis transformadora. Isso implica resistir às pressões pela racionalização gerencial e mercadológica dos cursos e programas universitários, cujos modelos de gestão são gradativamente moldados por interesses neoliberais. Porém, esses avanços ocorrem em meio a políticas educacionais tensionadas por ataques neoliberais sobretudo após 2019, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou orientações que subjugam a educação às demandas do mercado e às exigências da lógica mercadológica capitalista.

O campo formativo do pedagogo, assim como sua atuação profissional, tem se expandido e refletido nas múltiplas demandas formativas impostas pela sociedade contemporânea. Tal fenômeno, produto histórico e social das contradições estruturais, tem sido permeado por um currículo normatizado, cujas escolhas são ditadas por uma visão ideológica e cultural (Lucindo et *al.*,

2025). No contexto brasileiro, com uma trajetória de mais de 85 anos, os cursos de pedagogia têm passado por sucessivas reformas curriculares que espelham as transformações político-econômicas e sociais do país, inclusive as imposições e resistências frente a paradigmas hegemônicos (Lucindo et *al.*, 2025). O curso, nesse sentido, é orientado por um currículo e organização atrelado às necessidades imediatas do mercado que priorizam a função instrumental da formação docente, o que torna segundo plano o seu potencial emancipatório.

A transição da organização do curso que extinguiu as habilitações e passou a enfatizar a base comum nacional, pode ser interpretada como uma medida para homogeneizar e padronizar o perfil do profissional às lógicas de controle gerencial (Lucindo et *al.*, 2025). Essa lógica curricular instrumentaliza o professor e reduz sua formação a um treinamento técnico e funcional para a manutenção de um aparelho ideológico de Estado. Ademais, tal padronização elimina sistematicamente a diversidade epistemológica, política e cultural que poderia constituir o pedagogo como sujeito crítico, capaz de intervir nas contradições sociais e colaborar na luta pela superação do modo de produção capitalista (Figueira, 2025).

Por consequência, a formação docente é subordinada aos padrões de competências e habilidades de interesse de uma fração da classe dominante, desvinculadas à realidade concreta das contradições sociais. Tal método materializa a precarização da formação e da atuação do professor, tendo como resultado a formação de um sujeito docente instrumentalizado, que por vezes passa a reproduzir uma condição formativa sem a sua própria criticidade e historicidade. Nessa senda, o entendimento dos egressos é condição essencial no processo de avaliação formativa, uma vez que, por meio disso, é possível o conhecimento de estratégias para aperfeiçoar o ensino.

3 O ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA (2019-2022)

O curso de pedagogia deve partir da compreensão do currículo como um espaço de disputa ideológica, construção de identidade docente e objeto capaz

de tornar o professor um profissional que repensa sua prática diante do contexto histórico, cultural e social em que está inserido. Nessa conjuntura, o acompanhamento dos egressos se torna uma condição central para que a Universidade tome consciência de sua condição social e do modo como tem formado os profissionais. Tal ferramenta é fundamental para comparar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida acadêmica com as necessidades profissionais, de modo a aprimorar os processos pedagógicos e de gestão.

Dito isso, esta pesquisa foi enviada aos 55 egressos do curso de pedagogia da Unoesc dos Campus de Capinzal (SC) e Campos Novos (SC), formados entre os anos de 2019 e 2022, sendo obtidas 21 respostas. Quando questionados sobre o ano de conclusão do curso, 20% dos respondentes declararam ter concluído em 2019, 40% em 2020, 10% em 2021 e 30% em 2022.

No que diz respeito ao exercício da docência, 60% dos egressos afirmaram atuar na área de formação, enquanto 20% trabalham na educação, mas em áreas distintas da Pedagogia. Além disso, 10% relataram desempenhar funções educacionais não docentes e 10% indicaram não atuar no campo educacional. Esses dados sugerem um elevado grau de empregabilidade do curso de Pedagogia da Unoesc nos campus estudados. Entretanto, os índices não devem ser interpretados de forma isolada, pois coexistem com o sentido do fenômeno estrutural da precarização do trabalho docente, que não elimina a instabilidade, fragmentação e intensificação das jornadas.

Em termos de vinculação institucional, 80% dos participantes atuam na rede pública de ensino, ao passo que 20% estão na rede privada. Tal contexto se apresenta mesmo diante da predominância do setor privado no ensino superior brasileiro, onde aproximadamente 76,9% das vagas são ofertadas por instituições privadas, indicando uma tendência para o mercado público nas oportunidades para docentes. À vista disso, embora a formação inicial ocorra em uma instituição comunitária, a trajetória profissional dos egressos tende a convergir para o mercado de atuação público, que reflete a configuração histórica e estrutural do sistema educacional brasileiro.

Quanto à carga horária semanal, 60% dos egressos trabalharam 40 horas semanais, enquanto 40% não cumprem esta carga completa. Não foram registradas respostas indicando jornada superior a 40 horas, contradizendo pesquisas anteriores, como a de Barbosa et *al.* (2018), que identificou 5% dos professores paulistas com carga horária excedente. Outrossim, referente à distribuição do trabalho entre unidades escolares, 40% dos participantes relataram atuar em apenas uma escola, 30% em duas unidades e 10% em três ou mais. Tal panorama pode ser interpretado sob a influência das reformas trabalhistas neoliberais, que promovem flexibilização nas relações contratuais e impactam a organização do trabalho docente.

No que tange à remuneração, 80% dos egressos recebem entre R$ 2.000,00 e R$ 4.000,00, enquanto 20% percebem valores inferiores a R$ 2.000,00. Estes resultados corroboram percepções de desvalorização profissional associadas às reformas trabalhistas, à redução das taxas de sindicalização e ao discurso predominante que aponta supostas ineficiências na educação, além da adoção de modelos gerenciais pautados na produtividade (Hypolito, 2011). Diante disso, o salário dos professores é produto de um conflito histórico e sua desvalorização, somada à redução das garantias trabalhistas e à erosão do poder sindical, cria uma condição estrutural de precariedade, que impede a reprodução plena da força de trabalho docente e ameaça a qualidade do ensino.

Sobre a formação continuada, ao serem indagados sobre a realização ou intenção de realizar pós-graduação, 50% declararam possuir Especialização Lato Sensu, 10% Doutorado, 10% Mestrado, e 30% não realizaram nem possuem intenção de cursar uma Pós-graduação. Quanto às áreas de interesse, 30% demonstraram preferência por Psicopedagogia, 25% por mestrado em Educação, 20% por Especialização em Gestão Educacional, 10% por especialização em Educação Ambiental e 15% por Mestrado ou Doutorado em Educação. Com base nisso, a preferência por áreas como psicopedagogia e Gestão Educacional, em detrimento de Mestrado e Doutorado em Educação, tensiona para um campo específico da educação que prioriza intervenções técnicas e gerenciais. Além disso, a busca por Especializações Lato Sensu, muitas vezes mais curtas e focadas em habilidades aplicadas, pode ser

impulsionada pela necessidade imediata de qualificação para o mercado de trabalho e para o enfrentamento de problemas pontuais do cotidiano escolar.

Com relação à formação continuada em serviço, os egressos reconheceram a importância da formação continuada como condição para qualificação profissional. Nesse sentido, ao serem inquiridos sobre a realização de cursos de formação continuada nos últimos 12 meses, 40% dos egressos responderam que realizaram até 20 horas, 30% responderam que realizaram até 40 horas, 20% afirmaram que realizaram mais que 40 horas e 10% responderam que não realizaram nenhum curso, ainda que, em pergunta anterior, tenha assinalado que 100% das redes de educação promove formação continuada para seus professores.

Outro dado importante diz respeito à relação entre a Unoesc e os egressos a partir da participação dos mesmos em cursos de formação continuada. Quando questionados sobre se participaram de atividades de formação continuada na Unoesc no ano de 2022, 60% responderam afirmativamente e 40% responderam negativamente. O resultado indica um distanciamento entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e os egressos, e as dificuldades dos professores retornarem ao ambiente universitário. Desse modo, é importante ampliar e fortalecer as políticas institucionais de acompanhamento dos egressos e estabelecer metas estratégicas no curso de pedagogia para a continuidade dos egressos em atividades do Curso, especialmente, àquelas de formação abertas ao público externo.

Por conseguinte, o último eixo da lista de critérios de análise relaciona-se a satisfação dos egressos com a profissão, sobre esse tópico foram realizadas duas questões. Para os egressos, o campo da pedagogia se apresenta promissor, o que revela otimismo com a profissão. Quando somados os que concordam plenamente e concordam, a porcentagem chega a 90%. Apenas 10% discordam da afirmação e, portanto, revelam uma perspectiva pouco otimista com relação ao campo de atuação profissional. Nesse sentido, a satisfação docente no campo das licenciaturas nos primeiros anos de inserção profissional se assenta no pressuposto de que as condições de exercício docente influenciam significativamente o processo de construção da identidade profissional.

Da mesma forma dos dados anteriores, apenas 10% dos egressos manifestaram que não estão realizados pessoalmente e profissionalmente no campo da pedagogia. A satisfação pessoal, como aponta Tardif (2002), é uma das condições decisivas para a aprendizagem, para a participação dos professores em cursos de formação continuada e para a construção de sua identidade profissional. Deste modo, a satisfação pessoal com a profissão envolve uma série de saberes e de práticas que vão moldando e construindo a identidade profissional e consolidando o sentimento de pertencimento ao campo docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mapear os egressos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), é possível reafirmar que o curso de pedagogia deve ser compreendido enquanto espaço estratégico de disputa ideológica e construção identitária. Por um lado, se percebe um alto grau de empregabilidade diante do universo de estudo, com uma tendência à condição de trabalho em apenas uma escola e com um unânime panorama sobre a importância dos estágios curriculares. Por outro lado, se expôs o sucateamento e a desvalorização das condições de salário, com um índice expressivo de contratação temporária.

O acompanhamento dos egressos revelou como o processo formativo está intrinsecamente ligado à construção da autoria docente e à capacidade de problematização e intervenção no contexto histórico, social e cultural em que se inserem. Nesse sentido, evidencia-se um quadro ambíguo, que combina um alto índice de empregabilidade na rede pública com condições de trabalho precarizadas em um cenário neoliberal. A fragmentação das jornadas e a necessidade de atuação em múltiplas escolas expõem a influência direta das reformas trabalhistas e das políticas mercadológicas na reprodução das desigualdades estruturais. Essa realidade impõe desafios formativos que necessitam urgentemente ser enfrentados por um projeto pedagógico comprometido com a justiça social.

A valorização da formação continuada apontada pelo levantamento, embora apresente aspectos positivos, também revela fragilidades institucionais,

especialmente no que se refere à continuidade do vínculo entre os egressos e a Instituição de Ensino Superior. A distância percebida entre Universidade e profissionais aponta para uma insuficiência das políticas institucionais no sentido de fortalecer processos formativos que respeitem a historicidade da docência e a multiplicidade dos contextos de atuação, evidenciando que o investimento em uma formação permanente e reflexiva é condição insubstituível para a resistência à mercantilização da educação.

Os resultados apresentados ilustram a realidade diária de pedagogos, que têm sua formação e condições de trabalho influenciadas por uma lógica mercantilizada, de modo a transformar seu conhecimento em força de trabalho. Há, com isso, a necessidade de que as Universidades articulem políticas e práticas formativas que reconheçam os docentes como sujeitos históricos e sociais, cuja qualificação ultrapasse uma condição técnica e instrumentalizada. O diálogo ampliado e permanente com os egressos deve ser prioridade, fortalecendo redes de resistência e construção coletiva do conhecimento crítico, capaz de avançar tanto na qualificação profissional quanto na transformação social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; AGUIAR, Thiago Borges. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Edu.pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.2, p. 01-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/CKkcb8c8Jt4wNwhvVsqSptm/?format=pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF, seção 1, p.31, 09 abr. 2002.

CALDAS, M. B.; TIBOLA, N. G. Formação de professores: as concepções epistemológicas e a perspectiva internacional em uma política pública brasileira. **Educ. Form**., [S. l.], v. 10, p. e15456, 2025. DOI: 10.25053/redufor.v10.e15456. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/15456. Acesso em: 15 jul. 2025.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R, C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 160–181, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v1i2.7430. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650528. Acesso em: 22 jul. 2025.

FIGUEIRA, . T. da S. Docência que Aproxima: a Formação de Pedagogos na Espessura Sensível e Emergente na Educação Superior. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 200–212, 2025. DOI: 10.58422/repesq.2025.e1793. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1793. Acesso em: 22 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59–78, jan./jun.2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

LUCINDO, N.; OLIVEIRA DE JESUS LIMA, P.; MARIA FERNANDES NUNES, C.; MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO, R. Educação, Currículo e Formação de Pedagogos na Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 77, p. 15–34, 2025. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n77.p15-34. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/21698. Acesso em: 22 jul. 2025.

REIS, F. A.; VIEIRA, T. B.; BARBOSA, G. K. A. A interiorização do ensino superior: expectativas e realidades dos egressos do curso de economia da UFRPE-Uast no mercado de trabalho. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. e90773, 2025. DOI: 10.5902/2318133890773. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/90773. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, I. M. de O.; LOPES, C. E. O curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, e suas implicações na formação de pedagogos/as e professores/as para educação básica. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 7, p. e15941, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n7-007. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15941. Acesso em: 15 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SABERES DA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Bruna Heloísa Silva Raiol[1]

Roberta Pasqualli[2]

Marizete Bortolanza[3]

RESUMO

Este artigo analisa os saberes docentes e os processos de formação crítica de professores da Educação Profissional em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais (IFEs). Fundamentado nas Pedagogias Histórico-crítica e Histórico-cultural – de Saviani (2008) e Freire (1996), e nos aportes de Tardif (2002), Pimenta (2002), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1987), discute-se a necessidade de repensar a formação inicial e continuada desses educadores. O professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa posição singular ao articular saberes técnicos e pedagógicos em contextos marcados pelo mercado. A formação emancipadora e dialógica pode transformar a prática educativa em instrumento de autonomia e desenvolvimento humano. Identificam-se desafios institucionais, políticos e culturais, exigindo políticas públicas que valorizem a formação omnilateral. Conclui-se pela urgência em reconhecer os saberes docentes como construções históricas e promover espaços formativos que favoreçam a práxis crítica. As reflexões originadas na disciplina *Formação de Professores para a EPT* contribuíram para uma concepção de docência técnica comprometida com justiça social, formação cidadã e transformação da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Médio; Formação de Professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Pedagogia Histórico-Cultural; Saberes da Docência.

1 INTRODUÇÃO

A docência, enquanto prática social e histórica, encontra na Educação Profissional e Tecnológica, de nível Médio, um campo singular de expressividade. Este segmento educacional, muitas vezes negligenciado pelas políticas públicas de formação docente, revela contradições profundas entre o fazer pedagógico e as exigências do mundo do trabalho. Aqui, a formação do professor não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas implica, necessariamente, um engajamento

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *e-mail:* bruna.raiol@ifsc.edu.br.
2 Doutora em Educação, docente do IFSC/ProfEPT, *e-mail:* roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.
3 Doutora em Educação, docente docente do IFSC/ProfEPT, *e-mail: marizete.bortolanza@ifsc.edu.br.*

crítico com os saberes profissionais, com os sujeitos que ensinam e com os contextos que interpelam as práticas educativas (SAVIANI, 2009).

No que tange à complexidade da docência nesse campo, pode-se dizer que é um desafio às concepções tradicionais de ensino, pois o professor da Educação Profissional precisa articular conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, ao mesmo tempo em que forma cidadãos críticos e conscientes de sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade. No entanto, essa articulação exige mais do que competência técnica, pois ela demanda uma consciência política, uma postura reflexiva e um compromisso ético com a transformação social (FREIRE, 1996).

Historicamente, a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil se deu de maneira fragmentada, emergencial e descontinuada. Como apontam Burnier (2005) e Oliveira (2000), os programas de qualificação docente nesse campo foram majoritariamente provisórios, desprovidos de um projeto político-pedagógico de longo alcance. Tal precariedade compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a identidade profissional dos educadores envolvidos.

Nesse cenário, os saberes docentes assumem uma centralidade que não pode ser negligenciada. Segundo Tardif (2002), os saberes que o professor mobiliza em sua prática derivam de múltiplas fontes: da formação acadêmica, da experiência profissional, das interações com os pares e, sobretudo, de sua trajetória de vida. Desse modo, compreender a constituição desses saberes é essencial para pensar políticas e práticas de formação que dialoguem com as realidades dos docentes da Educação Profissional, sobretudo, àqueles que integram a Rede Federal de Ensino, pelos IFEs.

Durante esse percurso formativo, esta pesquisadora compreendeu que a formação crítica do professor, especialmente no contexto da Educação Profissional, não pode ser concebida a partir de modelos tecnicistas e reprodutivistas. Pelo contrário, exige uma abordagem omnilateral, pautada na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática. É nesse horizonte que se inscrevem as contribuições de autores como Freire (1996), Pimenta (2002) e Gauthier et al. (1998), que defendem uma formação docente comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a democratização do saber.

A docência crítica, tal como delineada por Paulo Freire (1996), é um ato de rebeldia contra a naturalização das desigualdades sociais e educacionais, pois o educador crítico é aquele que se recusa a ser um mero reprodutor de conteúdos,

assumindo-se como sujeito histórico capaz de intervir no mundo por meio da educação. Nessa perspectiva, ensinar é um ato político, e a formação docente é, antes de tudo, um processo de construção de consciência e de autonomia (Freire, 2001). Não à toa, constitui-se em uma pedagogia contra hegemônica e que se desencontra com o proposto no sistema de ensino brasileiro. Contudo, ao abordar os saberes da docência e a formação crítica de professores na Educação Profissional em Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, torna-se imprescindível reconhecer a historicidade e a especificidade desse campo formativo.

Nesse âmbito, a trajetória dos docentes, marcada por experiências diversas, tanto na indústria quanto nas salas de aula, revela tensões e contradições que precisam ser compreendidas para que se possa propor uma formação que não apenas instrumentalize, mas que emancipe (BURNIER, 2005; SAVIANI, 2008).

Os dados empíricos extraídos do artigo de Burnier (2005), por exemplo, evidenciam que muitos professores da Educação Profissional ingressam na docência por contingência e não por vocação. Oriundos de áreas técnicas, muitos deles trazem consigo uma visão pragmática da educação, o que pode tanto enriquecer quanto limitar suas práticas pedagógicas, dependendo do modo como são (ou não) formados para a docência. Eis, então, nessa conjuntura, o maior desafio de ser um docente que ingressa no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação.

Neste ínterim, faz-se mister aprofundar o debate sobre os currículos de formação docente, especialmente aqueles voltados à Educação Profissional, visto que a dualidade histórica entre teoria e prática, entre saber técnico e saber pedagógico, precisa ser superada por meio de propostas curriculares integradoras que promovam a reflexão crítica e a práxis transformadora (SHULMAN, 1987; CARDOSO, 2017).

Portanto, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar os saberes docentes e os processos de formação crítica de professores no âmbito da Educação Profissional Técnica de nível Médio, com a intenção de contribuir para a compreensão das especificidades desse campo e, assim, oferecer subsídios teóricos e metodológicos que orientem políticas públicas mais justas e coerentes com as demandas contemporâneas da educação, tendo como aporte um tema gerador que retrata sobre estratégias de ecoformação e cocriação em Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, no âmbito do Instituto Federal de Santa

Catarina (IFSC), nos câmpus mapeados que ofertam esse nível e modalidade de ensino.

Ao longo desta investigação, discutir-se-á as tensões entre o saber fazer e o saber ensinar, entre a técnica e a pedagogia, entre a prática profissional e a formação acadêmica. Isso será realizado a partir de uma abordagem dialética, ancorada nas contribuições de autores como Saviani (2008), Tardif (2002), Pimenta (2002), Freire (1996) e outros estudiosos que vêm refletindo criticamente sobre os desafios da docência na contemporaneidade.

Assim, espera-se oferecer uma contribuição significativa para o campo da Educação Profissional, resgatando a centralidade dos professores enquanto sujeitos de saberes e práticas e reafirmando o papel da formação crítica como instrumento de transformação social. Afinal, como nos ensina Paulo Freire, “[…] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Quanto à justificativa para esta pesquisa, há que apontar que a EPT técnica de nível médio é estratégica para formação de sujeitos autônomos e críticos, mas carece de políticas públicas consistentes para qualificação docente (BURNIER, 2005; OLIVEIRA, 2000). Assim, lacunas históricas na formação refletem fragmentação que privilegia conhecimento técnico em detrimento de saberes pedagógicos, gerando cisão entre *saber fazer* e *saber ensinar* (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998). Portanto, ressignificar a docência na EPT como atividade intelectual e política – não mera transmissão de competências – exige valorizar saberes experienciais, históricos e contextuais dos professores (PIMENTA, 2002; FREIRE, 1996).

Ademais, a maioria dos docentes ingressa sem preparo pedagógico, condição que pode ser potência ou limitação conforme os processos formativos (BURNIER, 2005). Experiências anteriores no mundo industrial influenciam significativamente suas práticas. Todavia, fundamentos freireanos evidenciam que a formação crítica ultrapassa o tecnicismo, capacitando o educador para reflexão, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Além do mais, a instabilidade institucional, a precarização laboral e a falta de espaços para formação continuada exigem políticas que assegurem o direito à formação permanente e construção coletiva de saberes (SAVIANI, 2008; COSTA, 2013).

Ao considerar os fundamentos freirianos da educação como prática de liberdade, esta análise reflexiva busca dar visibilidade a uma abordagem formativa que ultrapassa os limites do tecnicismo. A formação crítica, conforme Paulo Freire (2001), é aquela que capacita o educador a refletir sobre sua prática, a dialogar com a realidade de seus alunos e a promover, com eles, um processo coletivo de construção do conhecimento. Por outro lado, os desafios enfrentados pelos professores da Educação Profissional, como a instabilidade institucional, a precarização das condições de trabalho e a falta de espaços para formação continuada, tornam ainda mais urgente o debate sobre a docência crítica. É preciso criar políticas que assegurem o direito à formação permanente e à construção coletiva de saberes que dialoguem com a realidade concreta dos educadores e de seus alunos (SAVIANI, 2008; COSTA, 2013).

Esta pesquisa se justifica, então, pela realização destas reflexões com o que esta autora vem também dissertando e idealizando como seu Produto Educacional, que é um Ciclo de Formação para todos os servidores que atuam em Cursos que compõem o Ensino Médio Integrado, via Projetos Criativos Ecoformadores, pelo ineditismo de sua abordagem e pela contribuição que pretende oferecer ao campo educacional. Pois, ao articular os saberes docentes com a formação crítica e ao enfocar a especificidade da Educação Profissional Técnica, propõe-se a fomentar reflexões e ações capazes de impactar positivamente a formação de professores e a qualidade social da Educação Profissional no Brasil.

1.2 Metodologia

No que tange à metodologia nesta pesquisa, adotou-se a pesquisa explicativa conforme Marconi e Lakatos (2011), que busca registrar, analisar e interpretar fatos para identificar causas, ampliar generalizações e estruturar modelos teóricos mediante dedução lógica. Este estudo emprega o método dedutivo como abordagem principal, partindo do princípio de que premissas verdadeiras levam necessariamente a conclusões válidas. Conforme Lakatos e Marconi (2003), na dedução o conteúdo factual da conclusão já reside implicitamente nas premissas, constituindo argumentos logicamente verificáveis.

A pesquisa bibliográfica, base metodológica central, foi conduzida mediante análise crítica de material publicado – incluindo livros, artigos científicos, teses e

fontes digitais (PRODANOV; FREITAS, 2013). Complementarmente, incorpora-se a perspectiva dialética (LAKATOS; MARCONI, 1991), que compreende os fenômenos como processos dinâmicos em constante transformação, onde o término de um ciclo inaugura novos desenvolvimentos. Essa dupla abordagem permitiu sintetizar evidências com rigor teórico, utilizando fontes secundárias qualificadas sobre o tema.

Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em materiais já elaborados, proporcionando acesso ao conhecimento consolidado. Adicionalmente, adotou-se pesquisa documental com análise de registros não tratados analiticamente, visando descrever características de fenômenos e estabelecer relações entre variáveis (GIL, 2002). Esta combinação metodológica, de natureza qualitativa, assegurou tratamento crítico das fontes e consistência analítica ao estudo.

2 SABERES DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

2.1 Docência como prática social, crítica e transformadora

A docência na EPT é uma prática intencional e política, mediadora entre ensino, trabalho e formação humana, pois ultrapassa domínio técnico, constituindo compromisso ético com transformação existencial (FREIRE, 1996). O professor é, portanto, mediador cultural e sujeito histórico, não mero transmissor – o que exige superação de modelos tecnicistas (GAUTHIER et al., 1998).

Enfatiza-se que docentes oriundos de trajetórias técnicas (BURNIER, 2005) desafiam sistemas formativos a articular saberes profissionais e docentes. Nesse contexto, a pedagogia freireana da autonomia (2001) propõe romper com a educação *bancária,* formando educadores reflexivos e intervenientes. Sob esse viés, Tardif (2002) enfatiza que saberes docentes se constroem na interseção de experiências formativas, profissionais e vitais.

Embora tensionadas pelas demandas do mercado – que priorizam a formação de trabalhadores *produtivos* – e pela necessidade de formação cidadã, essas contradições podem, na verdade, impulsionar pedagogias transformadoras (CARDOSO, 2017). Nesse contexto, Saviani (2008) defende que o trabalho como princípio educativo exige a ressignificação do saber técnico à luz da formação

omnilateral. Por conseguinte, a docência crítica pressupõe não apenas a leitura do mundo e a atuação pedagógica contra desigualdades (COSTA, 2013), mas também a constituição de espaços dialógicos de produção coletiva.

Ademais, Saviani (2009) reforça o papel do professor como intelectual orgânico (Gramsci), isto é, um formulador de sentidos comprometido com a justiça social. Para tanto, a formação crítica deve incluir necessariamente o estudo das políticas educacionais, das relações de poder e da função social da escola técnica, evitando assim uma mera adaptação funcional (SOUZA, 2010). Logo, espaços coletivos (como grupos de estudo e fóruns) revelam-se vitais para articular saberes acadêmicos e experiências docentes (BURNIER, 2005).

2.2 Saberes profissionais e identidade docente na EPT

Partindo dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) - que emergem das vivências industriais e técnicas – estes se configuram como traço constitutivo da identidade docente na EPT, promovendo assim maior aproximação entre escola e mundo do trabalho. Nesse processo, a construção identitária envolve complexa ressignificação, uma vez que técnicos e operários transformam-se em educadores, mediante um processo dialógico com estudantes e desafios pedagógicos (SOUZA, 2010).

Contudo, as lógicas fabris ainda presentes nas escolas – as quais compartimentalizam o ensino e subestimam a dimensão pedagógica – limitaram tanto práticas críticas quanto a autonomia docente. Diante disso, validar e articular sistematicamente esses saberes profissionais em processos de formação continuada torna-se essencial para garantir formação integral. Acrescente-se que, conforme Freire (1996), a identidade docente constitui-se como processo inacabado, o que exige políticas públicas que reconheçam os saberes experienciais, garantam formação pedagógica crítica e assegurem condições dignas de trabalho.

2.3 Formação crítica e emancipadora: fundamentos freireanos

Ancorada na pedagogia freireana (1996), que fundamenta a formação docente na EPT como ato político e amoroso, esta abordagem rompe radicalmente com modelos *treinistas.* Consequentemente, a formação crítica exige o

desenvolvimento da consciência histórica e social do professor, capacitando-o não apenas a identificar opressões, mas também a elaborar estratégias emancipatórias (SAVIANI, 2009).

Ao incorporar a Pedagogia do Oprimido, convoca-se o docente técnico a transformar a escola em espaço de formação integral, onde o trabalho se constitui como práxis – e não como destino inevitável (COSTA, 2013).

Contudo, programas formativos raramente assimilam sistematicamente esses fundamentos, o que perpetua uma visão instrumental da educação. Para superar essa limitação, exige-se políticas ancoradas em três eixos centrais: diálogo permanente, reflexão coletiva e escuta ativa, além de currículos iniciais que articulem pedagogia crítica e especificidades da EPT.

2.4 Saberes docentes e práxis pedagógica

Fundamentalmente, a práxis pedagógica – enquanto síntese dialética entre ação e reflexão – configura-se como eixo nuclear da educação crítica. Nesse contexto, os saberes docentes (TARDIF, 2002) se constituem precisamente na interação dinâmica entre teoria, prática, cultura e experiência, sendo que valorizar a experiência não equivale a validar o improviso, mas sim a reconhecer o fazer docente como prática social e historicamente situada.

Nesse processo, a reflexão crítica – conforme Pimenta (2002) - possibilita ao professor não apenas questionar métodos estabelecidos, como também buscar alternativas pedagógicas transformadoras. Ressalte-se que a EPT, ao integrar organicamente teoria e prática, favorece singularmente o desenvolvimento da práxis. Por conseguinte, a formação continuada deve necessariamente fomentar comunidades de prática colaborativas, transformando assim a docência em tríplice dimensão: criação contínua, pesquisa engajada e ação política consciente.

2.5 Cultura institucional e desenvolvimento docente

Conforme Cardoso (2017), culturas institucionais hierárquicas e rígidas – heranças de lógicas industriais – efetivamente inibem tanto a autonomia quanto a inovação docente. Em contrapartida, segundo Saviani (2009), culturas democráticas com gestão participativa não apenas fortalecem práticas colaborativas, mas também

potencializam processos de formação interna.

Nesse cenário, os professores emergem como agentes culturais ativos, capazes de ressignificar práticas escolares. Para tanto, as instituições devem necessariamente promover três eixos estratégicos: formação continuada consistente, escuta docente efetiva e valorização sistemática de inovações pedagógicas.

Dessa forma, a EPT – ao articular organicamente técnica e humanidade – pode liderar essa transformação institucional, assumindo assim sua função social contra-hegemônica.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

3.1 Desafios da formação inicial para docência técnica

Constatou-se que a formação inicial para a EPT tem sido historicamente negligenciada, operando frequentemente por improviso e empirismo (BURNIER, 2005), o que resulta em docentes que ingressam sem base pedagógica sólida, comprometendo assim práticas críticas e dialógicas (FREIRE, 1996).

Entre as principais fragilidades, destacam-se: a fragmentação curricular com ínfima integração teoria-prática (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002); a falta de preparo para lidar com a diversidade e trajetórias escolares truncadas dos estudantes; e, sobretudo, a ausência de discussão sistemática sobre o “trabalho como princípio educativo” (SAVIANI, 2008).

Diante desse cenário, urge reformular os currículos das licenciaturas, incorporando pedagogia crítica, epistemologia da prática e valorização da experiência, bem como estabelecendo diretrizes específicas que enfatizem interdisciplinaridade e ética profissional (FREIRE, 2001).

3.2 Formação continuada e desenvolvimento profissional

Reconhecida como processo permanente para atualização pedagógica, técnica e política (COSTA, 2013), a formação continuada enfrenta, contudo, programas frequentemente pontuais, desarticulados da prática cotidiana e excessivamente focados em aspectos técnicos, o que acaba por negligenciar sua

dimensão crítica essencial.

Para alcançar efetividade transformadora, conforme Freire (1996), esta formação deve se constituir como espaço dialógico de escuta ativa e reflexão coletiva, colocando os professores como protagonistas do processo.

Nesse sentido, estratégias como comunidades de prática e pesquisa colaborativa mostram-se fundamentais para fortalecer a identidade docente crítica (PAULA JÚNIOR, 2014), exigindo que as instituições não apenas incluam a formação continuada em seus projetos político-pedagógicos, mas também garantam tempo institucional e recursos adequados para sua implementação consistente.

3.3 Relações com mundo do trabalho e políticas públicas

A formação docente na EPT encontra-se tensionada, conforme Freire (1996), entre demandas capitalistas por trabalhadores *flexíveis* e a concepção da educação como direito emancipatório. Nesse contexto, as políticas públicas não apenas oscilam entre abordagens críticas e gerencialistas, mas também se materializam em programas frágeis e descontínuos, ampliando assim os desafios estruturais.

Consequentemente, os docentes enfrentam cotidianamente mudanças curriculares constantes, avaliações externas padronizadoras e pressões por desempenho imediatista, o que exige políticas que transformem a formação continuada em ato de resistência pedagógica.

Outrossim, para efetivar essa mudança, a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas escolares requer necessariamente a valorização do professor como intelectual e agente político, capaz de elaborar propostas curriculares organicamente alinhadas às realidades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que a docência na Educação Profissional Técnica transcende a mera transmissão técnica, constituindo-se como prática atravessada por disputas simbólicas e políticas que demandam formação sólida e dialógica (FREIRE, 1996; TARDIF, 2002). O professor emerge como mediador cultural e articulador entre saberes laborais e cidadania, cuja atuação deve fundamentar-se na

escuta ativa, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento (GAUTHIER et al., 1998), rejeitando reducionismos operacionais.

Identificou-se, conforme Saviani (2008), graves fragilidades na formação inicial: currículos fragmentados que negligenciam a integração teoria-prática (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002) e omitem discussões sobre o trabalho como princípio educativo. Esta lacuna compromete a compreensão crítica da prática docente, exigindo reformulações curriculares que dialoguem com realidades sociais e superem o tecnicismo.

A formação continuada, todavia, revela-se como um instrumento crucial à ressignificação prática, porém conforme Costa (2013), requer programas que valorizem a experiência docente, fomentem debates coletivos e criem espaços efetivos de produção pedagógica. Tal abordagem é fundamental para consolidar identidade docente crítica e compromisso social, convergindo com propostas de produtos educacionais como ciclos formativos.

Outrossim, embora contextos adversos – marcados por precariedade de recursos, sobrecarga laboral e políticas frágeis (PAULA JÚNIOR, 2014; CARDOSO 2017) - desafiem a prática, experiências demonstram que a resistência pedagógica permanece viável. Contudo, a ausência de valorização institucional (planos de carreira, condições materiais) ameaça transformar a docência em ofício mecânico, exigindo que escolas técnicas assumam postura contra-hegemônica frente às pressões mercadológicas.

Neste trabalho, procurou-se destacar que o professor técnico, quando bem formado, pode ser um agente revolucionário dentro da escola. Ele transforma não apenas conteúdos, mas vidas. Ele abre horizontes, questiona certezas e semeia possibilidades. A formação crítica é a ferramenta que lhe permite fazer isso com lucidez e compromisso. É preciso, portanto, que os cursos formadores e as instituições escolares compreendam que formar para a docência técnica é formar para o inusitado, para a complexidade, para o humano. E que essa formação deve ser contínua, coletiva e coerente com os valores da democracia, da equidade e da justiça social.

Evidencia-se, então, com base nos estudos de Shulman (1987) e Tardif (2002), a urgência de políticas públicas participativas que garantam formação omnilateral – articulando técnica, cultura e humanidade – mediante reconhecimento dos saberes docentes como construções histórico-sociais.

Como recomendação, quiçá a criação de um Plano Nacional de Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, com foco na valorização da experiência, na articulação entre os saberes técnicos e pedagógicos e na promoção de uma cultura de formação permanente, comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Conclui-se, assim, que este estudo reafirma o potencial transformador da docência crítica. Visto que os professores, quando bem formados e valorizados, são capazes de produzir uma educação libertadora, ética e socialmente comprometida. Investir neles é investir em um futuro mais humano e igualitário para o Brasil.

REFERÊNCIAS

BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In: **Anais do GT 08 – Formação de Professores**. CEFET-MG: FAPEMIG, 2005.

CARDOSO, Aliana. **A formação do professor da educação profissional:** saberes, práticas e experiências. Curitiba: Appris, 2017.

COSTA, Maria Auxiliadora da. **Educação profissional e formação de professores:** entre o trabalho e a formação humana. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da prática pedagógica.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Formação docente na educação técnica:** diálogos entre prática e teoria. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching:** Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1–22, 1987.

SOUZA, Francisco das Chagas. **Docência na educação profissional:** caminhos de construção. Fortaleza: UFC, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

O ETHOS NOS REGULAMENTOS DA TELECONSULTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Wagner Valentim de Alão[1]
Patrícia Vicente Camardella[2]
Glaucio Aranha[3]

RESUMO

Este estudo examina o *ethos* que estrutura os marcos regulatórios da teleconsulta no Brasil e seus efeitos sobre a formação em saúde. Entendendo *ethos* como o horizonte de valores que legitima práticas educativas e de cuidado, investigamos como a Portaria GM/MS nº467/2020, a Lei nº 13.989/2020 e a Resolução CFM nº 2.314/2022, dirigem-se também ao campo da educação profissional em saúde, instituem uma racionalidade tecnocrática que naturaliza o domínio técnico e silencia competências relacionais, éticas e comunicacionais indispensáveis ao cuidado mediado por tecnologia. À luz da Análise do Discurso de linha francesa, realizamos pesquisa qualitativa documental cujo *corpus* compreende esses três atos normativos. A análise identificou formações discursivas de excepcionalidade emergencial, tecnificação procedimental e silenciamento formativo, revelando um *ethos* de eficiência que redefine o cuidado como cumprimento de protocolos e desconsidera a dimensão subjetiva do encontro clínico. Tal configuração produz um profissional "adaptado" à lógica da plataforma, porém sem preparo crítico para os desafios afetivos do ambiente digital. Concluímos que a consolidação da teleconsulta exige disputar esse ethos, articulando políticas formativas que integrem técnica, humanização e reflexão ética, de modo a alinhar-se às diretrizes do SUS e às demandas contemporâneas de saúde digital. Conclui-se, ainda, que é preciso aproximar, na educação superior em saúde, processos educativos, subjetivação profissional e práticas de cuidado, oferecendo subsídios para repensar a formação em saúde diante da virtualização crescente dos serviços.

Palavras-chave: teleconsulta; análise do discurso; formação em saúde; humanização; regulação.

1. INTRODUÇÃO

A rápida institucionalização da teleconsulta no contexto brasileiro, catalisada pela emergência sanitária da COVID-19, marcou não apenas uma mudança operacional nos serviços de saúde, mas a emergência de um novo campo de disputas discursivas acerca do que significa cuidar, formar e exercer a profissão em saúde. Nos interessa, sobretudo, os impactos e desafios desses fenômenos para a educação superior em saúde. Documentos como a Portaria GM/MS nº 467/2020, a Lei nº

1 Graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, mestrando em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, wagner.valentim@gmail.com
2 Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida, mestranda em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, patriciacamardella@gmail.com
3 Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, glaucioaranha@ufrj.br

13.989/2020 e a Resolução CFM nº 2.314/2022 legitimaram juridicamente a prática clínica mediada por tecnologia, conferindo-lhe centralidade no ordenamento do trabalho em saúde e instituindo um novo regime de verdade para o cuidado remoto. Abriram também novas lacunas para o processo formativo e os currículos de saúde.

Apesar da formalização, essas regulações evidenciam uma tensão entre a normatização minuciosa de procedimentos técnicos — enfatizando aspectos como segurança de dados, certificação digital e protocolos — e o tratamento periférico atribuído à formação profissional específica para a modalidade remota. Em geral, aspectos pedagógicos, comunicacionais e éticos aparecem como notas laterais e sem detalhamento metodológico, consolidando um *ethos* que privilegia a eficiência instrumentada pela tecnologia e silencia sobre a formação de competências fundamentais para o cuidado humanizado à distância.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Pêcheux (2012; 2014) e Eni Orlandi (2015), entende-se aqui que tal silenciamento não é meramente uma “lacuna”, mas efeito de formações discursivas que naturalizam a tecnificação como resposta suficiente aos desafios contemporâneos. Isso tem impacto direto na definição dos currículos, nas práticas docentes e na subjetivação dos futuros profissionais, que são interpelados a se adaptar ao ambiente digital sem problematização das exigências afetivas, éticas e comunicacionais implicadas nesse processo.

Tal cenário é particularmente problemático quando confrontado com as diretrizes da Política Nacional de Humanização (PNH) do SUS (Brasil, 2004), que propõe o cuidado como relação, acolhimento e escuta sensível, princípios pouco visíveis na cena regulatória da teleconsulta. O distanciamento físico, a mediação tecnológica e a virtualização da presença ampliam desafios para manter o vínculo terapêutico e a escuta qualificada. Estas são competências que não emergem unicamente do domínio técnico, mas de processos formativos específicos e reflexivos.

Diante deste quadro, se torna relevante indagar: que *ethos* está sendo instituído nos discursos regulatórios da teleconsulta quanto à formação em saúde? Quais valores, expectativas e silêncios atravessam ou restringem as possibilidades de um cuidado verdadeiramente integral, mesmo em ambientes mediados por tecnologia? Ao analisar tais regulações, este estudo pretende evidenciar que a formação profis-

sional não é apenas uma etapa técnica na preparação para o cuidado, mas um campo simbólico fundamental na produção de sentidos, subjetividades e práticas para o bom desempenho dos profissionais de saúde.

Este artigo, portanto, propõe analisar discursivamente o *ethos* estruturante dos marcos normativos da teleconsulta no Brasil e suas implicações para a formação profissional, evidenciando tensões entre a racionalidade tecnocrática dominante e a necessidade de práticas formativas alinhadas à integralidade, à ética e à humanização. Aspectos estes que são pilares do SUS desde a sua fundação e que exigem uma íntima vinculação com a educação no processo formativo. Espera-se, assim, contribuir para o debate sobre os desafios e caminhos possíveis para a formação em saúde, especialmente em nível superior, diante da crescente virtualização dos processos de cuidado e a imposição de novas competências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O *ethos* é o horizonte de valores que legitima práticas sociais, pedagógicas e institucionais. Tradicionalmente, em Aristóteles (2005), *o ethos* representa o caráter que confere credibilidade ao orador. Assim, quando um conjunto normativo fala sobre a inserção da teleconsulta nas práticas em saúde e na formação em saúde, ele está também enunciando um modo de ser e de agir esperado dos sujeitos envolvidos (profissionais, gestores, docentes e discentes).

Bernstein (2000) se refere à gramática normativa dos processos educativos, que regulariam o tipo de conhecimento, interações possíveis e distribuição de poder. Somando estas visões à perspectiva de Certeau (1984), para quem as práticas sociais convivem com tensões e resistências cotidianas. Os discursos dos textos normativos não são mandatórios, pois as práticas “mínimas” dos sujeitos (docentes, discentes e profissionais em formação) podem reescrever, modificar ou tensionar os imperativos institucionais.

No campo da saúde, os discursos regulatórios se tornam dispositivos disciplinares no sentido foucaultiano (Foucault, 1999), atuando tanto sobre corpos quanto sobre subjetividades: ao normatizar, disciplinam condutas, forjam expectativas e silenciam competências não reconhecidas pelo paradigma técnico dominante. Nesse

enquadramento, o profissional idealmente adaptado para a teleconsulta é aquele eficiente, disciplinado, ajustado às exigências da plataforma e da conectividade, mas cuja dimensão ética, afetiva e relacional é marginalizada ou invisibilizada.

A PNH (Brasil, 2004), por sua vez, assume a humanização como eixo estruturante do SUS, propondo o cuidado como relação, escuta qualificada e corresponsabilização. Contudo, se percebe uma tensão cada vez mais clara entre a ênfase em procedimentos, protocolos e dispositivos (tecnologias duras e leve-duras, nas palavras de Merhy, 2002) e a valorização das tecnologias leves, baseadas no vínculo, na sensibilidade e na escuta. A presença remota, mediada por tela, amplia os desafios do cuidado, exigindo novas habilidades interpessoais, sensibilidade comunicacional e abertura ao imprevisível, que extrapolam o domínio instrumental ou informatizado.

Assim, não basta formar para a teleconsulta entendendo competência apenas como domínio de ferramentas digitais ou cumprimento de protocolos técnicos. A mediação remota convoca processos formativos críticos e reflexivos, capazes de integrar saber-fazer técnico à dimensão ética e comunicacional, colocando em questão o próprio *ethos* do cuidado e da formação profissional para a saúde digital.

Nessa perspectiva, compreender os discursos normativos da teleconsulta exige localizar seus sentidos na articulação entre técnica, ética e subjetividade, interrogando os silenciamentos e tensionando a naturalização da racionalidade instrumental. Dessa forma, a análise não se limita à descrição de dispositivos legais, mas busca evidenciar os efeitos de sentido, as posições de sujeito e as disputas simbólicas que (des)autorizam modos de cuidar e formar na saúde contemporânea.

3. METODOLOGIA

A base teórica (dispositivo teórico) deste estudo está fundamentada na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Pêcheux (2012; 2014) e Eni Orlandi (2015). Para a AD, o discurso não é somente um conjunto de enunciados, mas materializa relações de poder, ideologia e história. Conforme Pêcheux (2012), todo dizer é atravessado por formações discursivas que condicionam sentidos, silenciando possibilidades e legitimando outras. O sujeito do discurso, por sua vez, é sempre atravessado por posições enunciativas e determina-

da memória discursiva, isto é, falar sobre a teleconsulta e a formação em saúde é, necessariamente, inscrever-se em cadeias históricas de sentidos que operam (e omitem) certos valores.

Orlandi (2007) aprofunda essa concepção destacando o papel do silêncio como constituinte do discurso: não existe apenas ausência de fala, mas operações ativas de exclusão e esquecimento que delimitam o que pode ou não ser tematizado. No caso dos marcos normativos recentes da teleconsulta, o silêncio entorno da dimensão formativa não se apresenta como acaso ou omissão técnica, mas como gesto discursivo que naturaliza a centralidade tecnocrática e o domínio instrumental em detrimento de abordagens críticas e humanizadoras para o cuidado remoto.

O *corpus* da pesquisa foi composto por três atos normativos fundamentais à institucionalização da teleconsulta no Brasil: 1) a Portaria GM/MS nº 467/2020, que regulamenta emergencialmente ações de telemedicina durante a pandemia de COVID-19; 2) a Lei nº 13.989/2020, que autoriza em caráter excepcional e temporário a prática da telemedicina; e 3) a Resolução CFM nº 2.314/2022, que estabelece os marcos regulatórios para o exercício definitivo da telemedicina no país. Estes documentos foram selecionados devido à sua relevância no ordenamento jurídico e à autoridade discursiva na delimitação do campo de atuação, formação e cuidado em saúde mediado por tecnologias.

A análise foi conduzida em cinco etapas articuladas: (1) leitura flutuante e atenta dos documentos, buscando apreender as evidências discursivas e as condições de produção dos enunciados; (2) identificação das formações discursivas predominantes relativas à constituição do sujeito profissional e à representação do cuidado remoto; (3) mapeamento de regularidades, contradições e silêncios estruturantes no que concerne à formação profissional em saúde; (4) análise dos efeitos de sentido produzidos pelos silenciamentos e pela legitimação ou exclusão de determinadas competências e valores; e (5) articulação desses sentidos com os conceitos centrais da AD, tais como posição de sujeito, memória discursiva, interdiscurso e *ethos*.

O foco metodológico esteve na identificação de enunciados que organizam a compreensão da competência profissional necessária para o exercício da teleconsul-

ta, bem como nos silenciamentos que atravessam os marcos normativos sobre acerca da dimensão formativa, ética e relacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos marcos regulatórios da teleconsulta no Brasil — Portaria GM/MS nº 467/2020, Lei nº 13.989/2020 e Resolução CFM nº 2.314/2022 — permitiu identificar efeitos de sentido que configuram um *ethos* institucional baseado na tecnificação do cuidado, na excepcionalidade emergencial e no silenciamento das dimensões formativas, éticas e relacionais do trabalho em saúde mediado por tecnologias.

4.1 Excepcionalidade e tecnificação como *ethos* dominante

A Portaria GM/MS nº 467/2020 e a Lei nº 13.989/2020 emergem em resposta à crise sanitária da COVID-19 e instituem a teleconsulta como medida excepcional e temporária. Esse discurso da urgência legitima a intensificação da informatização dos processos de atenção e reforça a centralidade do procedimento técnico. A Resolução CFM nº 2.314/2022 transforma o que era excepcional em definitivo, consolidando a virtualização das práticas médicas e de saúde no país.

Observa-se, nestes documentos, um detalhamento rigoroso dos procedimentos técnicos e das exigências relativas à assinatura digital, registro de dados, consentimento informado e protocolos de segurança. O cuidado aparece associado à eficiência tecnológica e ao cumprimento normativo. Em contrapartida, a dimensão formativa, especialmente as competências éticas, comunicacionais e afetivas, é tratada com superficialidade ou permanece não explicitada. Esses silêncios, configuram-se como produções discursivas ativas (Orlandi, 2009) que naturalizam a crença de que a adaptação técnica é o suficiente para garantir qualidade no cuidado remoto, impactando sobre a dimensão formativa como mera necessidade de formação técnica da tecnologia, no lugar de pensar este ambiente como um novo espaço sociocultural.

4.2 Efeitos do silenciamento formativo na constituição do sujeito-profissional

Ao legitimar um modelo de cuidado centrado na habilidade instrumental e no domínio das plataformas, os regulamentos produzem o efeito de verdade de que ser um bom profissional significa, prioritariamente, cumprir protocolos digitais. Em nenhum dos documentos analisados há detalhamento curricular, metodológico ou mesmo diretrizes sobre processos formativos específicos para os desafios das práticas remotas, embora se identifique como destinado também à dimensão educacional. Mesmo que a Lei nº 13.989/2020, em seu artigo 3º, e a Resolução CFM nº 2.314/22, refira-se à aplicabilidade dessas normas à promoção da saúde, serviços educacionais em saúde (Considerandos) e à educação (art. 1º), no corpo das referidas normas tais aspectos não são efetivamente contemplados.

O silêncio, nesse contexto, opera como estratégia discursiva. Ele esvazia o debate sobre as necessidades de formação para competências singulares: como sustentar vínculos à distância, reconhecer dificuldades expressivas do paciente mediado pela tela, manejar a escuta clínica em contextos instáveis e promover acolhimento em ambientes não presenciais. O sujeito esperado é técnico, eficiente e adaptado ao regime tecnológico, em sintonia com o que Foucault (1999) denomina como “docilização dos corpos”, agora ampliada à esfera digital.

Ao mesmo tempo, este *ethos* invisibiliza a dimensão subjetiva do encontro entre profissional e paciente, apagando aspectos humanizadores do cuidado previstos pela PNH. A priorização das tecnologias duras e dos procedimentos sobre tecnologias relacionais fragiliza a integralidade do cuidado na saúde digital, e contraria princípios essenciais do SUS.

4.3 Para além da dicotomia: desafios e possibilidades para o cuidado humanizado na teleconsulta

Se, de um lado, o discurso regulatório impõe uma racionalidade tecnocrática e emergencial, de outro lado, emerge a necessidade de pensar processos formativos que transcendam a lógica da simples adaptação técnica. A literatura e as experiências de formação em saúde apontam que competências comunicacionais, empatia, escuta qualificada e gestão da imprevisibilidade são essenciais e ainda mais desafiadoras na mediação virtual (Merhy, 2002).

A análise indica que existe a necessidade para tensionar o *ethos* dominante nos currículos de graduação e nos processos de educação permanente. Isso inclui: desenvolver atividades que simulem situações de teleconsulta complexas; formar para a construção do vínculo em múltiplos contextos; e promover reflexões éticas a respeito dos limites e potencialidades do cuidado remoto. Essas iniciativas resistem à naturalização do automatismo e promovem uma prática formativa crítica, alinhada aos ideais da PNH.

4.4 Efeitos de sentido: disputas e resistências na formação em saúde digital

A análise discursiva sugere que o *ethos* instituído nos regulamentos da teleconsulta não é homogêneo nem imutável. Docentes, estudantes e profissionais criam brechas e promovem microrresistências no cotidiano, reinterpretando protocolos, ressignificando práticas e colaborando na emergência de novas formas de cuidado remoto. Seguindo os passos de Certeau (1984), entendemos que o discurso institucional, mesmo ao tentar padronizar, encontra fissuras na experiência de sujeitos que praticam o desvio, a reinvenção e a humanização.

Sendo assim, disputar o sentido da formação para o uso da teleconsulta implica reconhecer a formação profissional como campo de lutas simbólicas, e não um mero apêndice técnico do cuidado. Cabe aos projetos pedagógicos, às políticas de saúde e à atuação coletiva abrir espaço para uma formação ética, reflexiva e humanizadora. Trata-se de uma condição necessária para que o avanço da saúde digital ocorra sem ruptura com os princípios de integralidade, equidade e acolhimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva dos regulamentos da teleconsulta no Brasil evidenciou que o *ethos* dominante desses marcos está fortemente baseado em uma racionalidade tecnocrática, centrada no domínio instrumental e na eficiência dos procedimentos técnicos. Tal configuração, ao privilegiar a normatização detalhada do fazer digital, silencia e marginaliza aspectos fundamentais para o cuidado integral, como as competências éticas, comunicacionais e afetivas indispensáveis à práxis em saúde.

O resultado é a construção de um sujeito profissional adaptado à lógica das plataformas e das conectividades, mas frequentemente desprovido de formação crítica para lidar com as complexidades e singularidades do cuidado mediado por tecnologias.

Essa constatação reforça a urgência de reorientar as políticas formativas, aproximando os processos educativos das reais demandas produzidas pela virtualização do cuidado. A ausência de diretrizes claras relacionadas a formação para a teleconsulta, observada nos documentos analisados, evidencia uma lacuna no gesto discursivo que naturaliza a suficiência do domínio técnico, subordinando a humanização a um papel secundário. Falta reconhecer o cuidado como relação e aposta na potência do vínculo, da escuta sensível e da ética da presença, mesmo quando ela se faz remotamente.

Portanto, a consolidação da teleconsulta como prática na saúde depende da disputa de sentidos sobre o que se entende por formação em saúde. É necessário articular, de modo indissociável, as dimensões técnica, ética e humanizadora, superando a dicotomia artificial entre a tecnologia e o cuidado. Isso implica rever currículos, metodologias e práticas pedagógicas; experimentar novas estratégias educativas centradas tanto no saber-fazer quanto no saber-ser e no saber-cuidar.

Por fim, reafirma-se que a virtualização dos serviços de saúde não deve ser entendida como um obstáculo à promoção de práticas humanizadoras, mas como um convite à invenção de novas possibilidades formativas e relacionais. Cabe aos atores institucionais, gestores, docentes e estudantes construir coletivamente alternativas que promovam a integralidade do cuidado, respeitando o princípio fundamental do acolhimento, da escuta e do agir com humanidade como práticas também prioritárias no território digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. Retórica. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Edições 70, 2005.

BERNSTEIN, Basil. A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução de Maria Alice Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020. Dispõe sobre o uso da telemedicina durante a crise causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/im-

prensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=16/04/2020&totalArquivos=95 . Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 467, de 20 de março de 2020. Dispõe, em caráter excepcional e temporário, sobre as ações de telemedicina. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 mar. 2020. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=601&pagina=1&data=23/03/2020&totalArquivos=1 . Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. *HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humaniza_sus_marco_teorico.pdf . Acesso em: 08 jul. 2024.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM nº 2.314, de 20 de abril de 2022. Define e regulamenta a telemedicina como forma de serviços médicos mediados por tecnologias. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 mai. 2022. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2022/2314_2022.pdf . Acesso em: 07 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MERHY, Emerson Elias. Saúde: a cartografia do trabalho vivo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 7. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

CERTIFICAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS: A RELEVÂNCIA DAS CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Gislene Miotto Catolino Raymundo[1]

Tiago Morais Nunes[2]

RESUMO

A certificação de saberes e competências constitui uma política pública da Educação Profissional e Tecnológica, atualmente regulamentada pela Portaria MEC nº 902/2024, que determina às instituições ofertar gratuitamente processos de certificação profissional para atender aos jovens, adultos e idosos trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de conhecimentos, saberes e de competências profissionais adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e na atividade laboral. Nesse sentido, as instituições de ensino, especialmente as públicas, ao ofertarem o processo de certificação de saberes e competências precisam considerar que o perfil desses trabalhadores é constitutivo de múltiplos fatores decorrentes das condições de produção da sua existência e das diferentes experiências adquiridas por eles ao longo da vida. Neste estudo temos por objetivo refletir sobre a relevância em conhecer o perfil identitário dos trabalhadores que participam do processo de certificação de saberes e competências, destacando o quanto é relevante conhecer que o perfil desses sujeitos é constituído em sua maioria de trabalhadores que produzem e organizam as suas vidas além dos muros da escola. A heterogeneidade desses trabalhadores, com suas histórias e trajetórias socioculturais, é um fator crucial para o sucesso do processo formativo. Ter o conhecimento desses sujeitos como portadores de saberes e culturas, adquiridos em diferentes contextos, permite às escolas planejar um processo equitativo e indutor de mudanças sociais. Em 2019, dados estatísticos da PNADc evidenciaram a grande demanda por certificação profissional no país, com milhões de pessoas que não concluíram o ensino médio ou nunca tiveram acesso à educação formal, muitas vezes devido à necessidade de trabalhar. Dessa forma, a certificação oportuniza a essas pessoas, a inserção profissional e de superação da vulnerabilidade social e econômica, validando seus conhecimentos e experiências e promovendo seu desenvolvimento humano e social. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e bibliográfico fundamentado em uma abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Certificação. Trabalhadores. Saberes. Competências. Perfil Identitário.

[1] Doutorado em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Gislene.miotto@ifsc.edu.br

[2] Mestrado no Ensino da Física, Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, tiago.nunes@ifsc.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A certificação de saberes e competências, constitui uma política pública da Educação Profissional e Tecnológica e que atualmente é regulamentada pela Portaria nº 902, de 9 de setembro de 2024. Esta Portaria determina que as instituições ofereçam gratuitamente processos de certificação profissional para atender aos jovens, adultos e idosos trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de conhecimentos, saberes e de competências profissionais adquiridos ao longo de sua trajetória de vida e na atividade laboral.

Nesse sentido, as instituições de ensino, especialmente as públicas, ao ofertarem o processo de certificação de saberes e competências precisam considerar que o perfil desses trabalhadores é constitutivo de múltiplos fatores decorrentes das condições de produção da sua existência e das diferentes experiências adquiridas por eles ao longo da vida. Reconhecer esses trabalhadores como sujeitos sociais que produzem e organizam as suas vidas além dos muros da escola, com trajetórias vivenciadas em diferentes contextos, é fator relevante para a permanência e êxito.

Conhecer a diversidade do perfil identitário dos trabalhadores que participam do processo de certificação de saberes e competências possibilita às instituições de ensino planejar o processo formativo com equidade. Dessa forma, é importante que a escola os conheça! Especialmente os jovens e adultos que apresentam um histórico de descontinuidade, ou mesmo, não tiveram acesso à educação básica na idade regular.

Para isso, é importante conhecer esses trabalhadores enquanto sujeitos socioculturais. Mas por que é necessário conhecer o perfil desses jovens, adultos e idosos, enquanto sujeitos socioculturais? Conhecê-los como sujeito sociocultural é reconhecer que eles trazem à escola um saber, seu modo de ser, de pensar e agir, seus hábitos e valores, conhecimentos, necessidades e possibilidades de aprendizagem a partir das experiências vivenciadas em diferentes contextos (Dayrell, 2006).

Dayrell (2009, p. 140) esclarece que compreender que esses sujeitos trazem à escola um saber, uma cultura, o seu modo de ser, de pensar e agir, seus hábitos e valores a partir das experiências vivenciadas em diferentes

espaços sociais, implica em concebê-los como sujeitos socioculturais, superando “a visão homogeneizante e estereotipada do concepção de aluno, atribuindo-lhe outro significado”, no qual a sua historicidade é relevante para o processo formativo.

A partir do momento em que a escola valorizar os saberes, compreender as necessidades, as possibilidades e as expectativas dos trabalhadores, terá a possibilidade de assumir o seu papel de indutora de mudanças sociais. Nessa perspectiva, a escola pode fazer a diferença na vida desses jovens, adultos que necessitam ter seus saberes e competências reconhecidos no mundo trabalho. Sendo assim, neste estudo temos por objetivo de refletir sobre a relevância em conhecer o perfil identitário dos trabalhadores que participam do processo de certificação de saberes e competências, destacando o quanto é relevante conhecer que o perfil desses sujeitos é constitutivo de múltiplos fatores decorrentes das condições de vida e das diferentes experiências vividas em seus contextos sociais e laborais.

Este estudo é de caráter descritivo e bibliográfico fundamentado em uma abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos, (2022, p. 71) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Acreditamos que essa abordagem permite ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, a visão de mundo e as relações entre os sujeitos envolvidos e a significação que esses sujeitos atribuem ao fato pesquisado, consistindo em instrumento fundamental para desvelar a complexidade da realidade investigada.

2 O PERFIL IDENTITÁRIO DOS TRABALHADORES E A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO

No Brasil, a certificação de saberes e competências ocorre desde 2014 com a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific), por meio da Portaria Interministerial nº 5/MEC/MTE,

de 2014, que instituiu a Rede Certific e dispôs o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais, no âmbito do Ministério da Educação. Está Portaria foi revogada pela Portaria do MEC nº 24 de 2021, que instituiu o Re-Saber, que teve por finalidade atender os trabalhadores que buscam a certificação de saberes e competências desenvolvidas nos múltiplos espaços sociais e laborais. Por sua vez, a Portaria de 2021 foi revogada pela Portaria nº 902, de 9 de setembro de 2024, que atualmente instituiu a Rede Nacional de Certificação Profissional no âmbito do Ministério da Educação - Rede Certifica.

Para realizar uma oferta com equidade e que compreenda as necessidades e possibilidades dos jovens, adultos e idosos trabalhadores que buscam o reconhecimento de seus saberes é primordial conhecer o perfil identitário destes sujeitos que não concluíram os estudos em idade regular ou mesmo nunca tiveram acesso ao processo de escolarização.

Perrenoud (1999) afirma que a heterogeneidade dos sujeitos que chegam à escola jamais deve ser menosprezada. A heterogeneidade representa a marca fundamental desses trabalhadores adolescentes, jovens, adultos e idosos que têm o seu perfil identitário constituído a partir das suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social (Paiva, 2019). Nesta perspectiva, Arroyo (2006, p. 22) também afirma que esses trabalhadores que chegam à escola "são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia". Conhecê-los a partir da sua diversidade e singularidade contribui para que as instituições de ensino possam ofertar um processo formativo para atendê-los com equidade, inclusive os que buscam as instituições de ensino para a Certificação Profissional.

No entanto, no processo para o levantamento de informações sobre o perfil identitário desses sujeitos nos deparamos com a dificuldade em obtermos um retrato preciso sobre quem são esses sujeitos que participam nas instituições de ensino de um processo de certificação profissional que os habilitem ao exercício de uma profissão ou prosseguimento dos estudos.

Moraes e Albuquerque (2019), na publicação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números de formação de

trabalhadores, explicam que as limitações metodológicas dos censos educacionais brasileiros não possibilitam obter dados específicos sobre o público atendido pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica. Os autores salientam que a "exclusão não é simplesmente de estudantes, mas de trabalhadores e aprendizes que buscam na educação a possibilidade de sua construção social, a partir do trabalho" (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 20).

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE/PNADc, 2019) também registra dificuldade semelhante relatada por Moraes e Albuquerque (2019), quanto à coleta de informações sobre a EPT. Neste relatório a PNADc, 2019, a dificuldade retratada é especificamente sobre os cursos de Qualificação Profissional. Mas qual a relação entre a certificação e os cursos de qualificação?

Então, é exatamente nesses cursos de qualificação que encontramos os sujeitos que participam do processo de qualificação de saberes e competências. Por isso é importante compreender a abrangência desses cursos e a relevância das instituições de ensino incluírem em suas ofertas cursos de certificação profissional.

Na Rede Federal a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, determina que Instituto Federais "exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais" (Brasil, 2008). No entanto, apesar desta determinação legal a atuação dos Institutos Federais como instâncias certificadoras de competências ainda é ínfima diante da demanda de "milhares de trabalhadores que apesar de não terem vivenciado um processo de escolarização formal desenvolveram ao longo da vida competência e saberes" (Gruber; Allain; Wollinger, 2018, p. 14). A afirmação dos autores é confirmada pelo PNADc de 2019 que apresentam alguns dados estatísticos sobre o acesso dos brasileiros à educação formal e que expressam a demanda pela certificação profissional:

i. em 2019, tínhamos 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que por diversos motivos não tiveram acesso ao ensino regular;

ii. jovens de 14 a 29 anos do Brasil, representam quase 50 milhões de pessoas. Destes 10 milhões (20,2%) não concluíram o ensino médio, seja por

terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca tê-la frequentado;

iii. o principal motivo, apontado pelas pessoas, pelo abandono ou nunca terem frequentado a educação formal, foi a necessidade de trabalhar;

iv. das 79,9 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade que estudavam até o ensino fundamental e aquelas que frequentaram, no máximo, o ensino médio sem completá-lo, 461 mil (0,6%) estava frequentando algum curso de qualificação profissional;

v. Em 2019, dos quase 171 milhões de pessoas de 14 anos ou mais, 26,7 milhões (15,6 %) já haviam frequentado algum curso de qualificação.

Figura 1 – Panorama PNADc 2018-2019

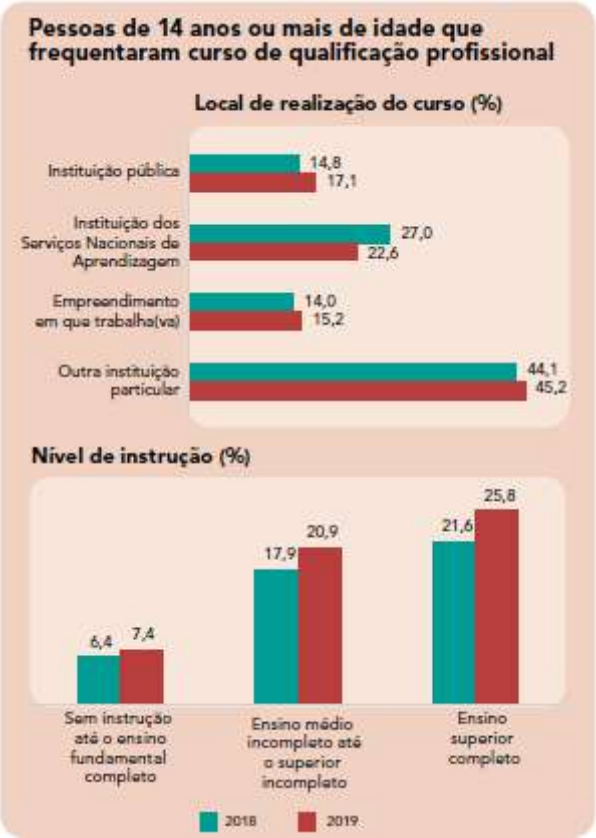

Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018-2019

Diante desse panorama, constatamos que no Brasil há milhares de pessoas que apresentam um histórico de descontinuidade dos estudos ou que não concluíram regularmente a educação básica. Essas pessoas como não

tiveram acesso ao processo de escolarização formal e também não estão inseridas profissionalmente, vivem à margem da sociedade, por impossibilidade de trabalho, já que não possuem reconhecimento dos seus saberes e competências, acentuando as suas condições de vulnerabilidade social e econômica.

Sendo assim, terem a oportunidade de participarem de um curso de qualificação pode transformar as vidas dessas pessoas completamente, pois ampliam as possibilidades de sua inserção profissional e consequentemente de conseguirem uma ocupação, pois terão uma certificação que comprove os seus saberes-fazeres em determinada ocupação no mundo do trabalho.

Dessa forma, ao terem validados os seus saberes adquiridos fora dos muros da escola esses sujeitos se conscientizam do valor de seus saberes e experiências, possibilitando o seu desenvolvimento profissional, social e humano resultando em benefícios para eles e também para a sociedade.

Podemos constatar a relevância dos cursos de Formação Profissional ao lermos o artigo de Karasinski (2019) que relata em sua pesquisa a efetividade de um curso de formação inicial e continuada de trabalhadores na área de flexografia. Esse pesquisador compartilha depoimentos de trabalhadores que conseguiram ascensão profissional na empresa correlacionada a realização do curso de flexografia. Também salienta que “ficou evidente a influência que o curso trouxe para a atividade laboral deles, tanto em relação às novas tecnologias, quanto em relação aos conhecimentos para a formação cidadã” (Karasinski , 2019, p. 16).

Dessa forma, percebemos que as instituições de ensino têm a possibilidade de assumirem o seu papel de indutoras de mudanças sociais na vida de inúmeras pessoas ao proporcionarem um curso de qualificação profissional para certificação de saberes e competências. A oportunidade de participar de um curso de qualificação certamente promoverá o desenvolvimento humano, social, econômico e profissional desses sujeitos que vivenciam uma situação de vulnerabilidade social e econômica.

Neste estudo, consideramos que seja necessário esclarecer o que é um curso de qualificação profissional no contexto da EPT. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc, 2019) explica que os cursos de

Qualificação Profissional constituem a modalidade mais acessível da educação profissional, sendo constituído de diversos cursos que têm por objetivos qualificar o indivíduo para o exercício de uma determinada ocupação no mundo do trabalho. A especificação desta ocupação deve considerar as denominações das ocupações na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e também a legislação específica pertinente. Esses cursos também podem ser ofertados de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, "são de relevância, pois qualificam trabalhadores para um conjunto de fazeres-saberes facilmente reconhecíveis no mundo do trabalho, por exemplo: auxiliar de cozinha, pedreiro, eletricista, camareiro" (Gruber; Allain; Wollinger, 2018, p.08). Podem ser ofertados pelas instituições de ensino pública e também pelas Instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Dessa forma, ao planejarem a oferta de uma de Certificação Profissional é importante lembrar que o perfil desses trabalhadores é constitutivo de múltiplos fatores decorrentes das condições de vida e das diferentes experiências vividas em seus contextos sociais e profissionais, culminando na diversidade de características identitárias. Essas pessoas mesmo apresentando conhecimentos e experiências em determinada ocupação não conseguem um trabalho por não terem uma certificação que comprove os seus saberes-fazeres.

O perfil identitário em sua maioria é constituído de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade econômica e social, pois no decorrer da sua existência não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade regular ou mesmo nunca tiveram acesso ao processo de escolarização. E mesmo quando conseguiram continuar frequentando a escola tiveram que conciliar estudo e trabalho. Outra característica importante sobre o perfil desses sujeitos é que apresentam uma significativa diversidade quanto à idade variando entre 14 (catorze) e 60 (sessenta) anos ou mais (Plataforma Nilo Peçanha, 2020).

No entanto, mesmo sendo complexo obtermos um retrato preciso sobre quem são esses sujeitos é importante que as instituições de ensino, especialmente as públicas, ao ofertarem a Certificação Profissional considerem a diversidade de características identitárias desse público. Portanto, acreditamos que na oferta de um curso de Certificação Profissional, as instituições de ensino,

devem considerar a cultura, conhecimentos, hábitos e valores a partir das experiências vivenciadas por esses sujeitos nos múltiplos espaços sociais e laborais e que apresentam correspondências às competências que podem ser certificadas pela escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tivemos o objetivo refletir sobre a relevância em conhecer a diversidade sociocultural do perfil dos trabalhadores para a oferta de cursos para a Certificação Profissional.

Nesse sentido salientamos a importância das instituições de ensino, especialmente as públicas, ao ofertarem o processo de certificação, reconhecimento de saberes e competências reconhecerem que os trabalhadores trazem consigo conhecimentos, hábitos e valores a partir das experiências vivenciadas nos múltiplos espaços sociais e laborais e que apresentam correspondências às competências que podem se certificadas pela escola.

Portanto, salientamos a importância de as instituições de ensino cumprirem a sua função social e política no atendimento de trabalhadores que buscam a certificação profissional de saberes e competências desenvolvidas ao longo da vida, ampliando as possibilidades de milhares de sujeitos a condições laborais e sociais mais dignas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOBANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. (Acesso em: 25 jun. 2025)

DAYRELL, J. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, L.; Giovanetti,M. A.; Gomes, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, (2009).

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. A educação profissional a partir da experiência de seus educadores. **Boletim Técnico do Senac**, v. 44, n. 1, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.665. Acesso em: 25 de jun. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: educação: 2018. Rio de Janeiro, 2019.
MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana EM. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. **Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, 2019.

DO NASCIMENTO KARASINSKI, Eduardo. A formação docente e a permanência e êxito na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. e8603-e8603, 2019.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1999.

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (SETEC/MEC). Plataforma Nilo Peçanha.. 2020. Disponível: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br. Acesso em: 06 de julho de 2025.

TÍTULO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍSICA POR MEIO DAS OBRAS DIDÁTICAS DO PNLD: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Jussara das Graças Trindade e Silva[1]
Alisson Antonio Martins[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões de um estudo em andamento, que objetiva analisar as características, potencialidades e limitações dos manuais didáticos destinados à formação continuada dos professores de Ciências da Natureza. Metodologicamente, este estudo, de natureza qualitativa, investigou a pertinência do tema por meio de uma revisão de literatura, que consistiu na busca de publicações nacionais na base de dados dos periódicos da CAPES, entre 2009 a 2021, período em que o livro didático de Física foi incluído nos programas governamentais de compra e distribuição de livros didáticos. A partir desse recorte, a intenção foi localizar, na produção científica, elementos que apresentassem aspectos sobre como o PNLD direciona propostas para a formação dos professores da Física. O estudo evidenciou que muitas pesquisas já foram realizadas na área da formação de professores, sobretudo no campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias voltadas para os manuais didáticos de Física. Entretanto, as pesquisas são direcionadas sobre a aplicação das metodologias e uso do livro didático com delimitação de temas específicos desse componente curricular. Todavia, a revisão de literatura não identificou trabalhos de pesquisa, os quais relatassem propostas oferecidas pelo PNLD sobre a formação de professores que atuam na Física. Logo, o debate se faz necessário, na expectativa de estabelecer diálogos sobre a temática e aprofundar o estudo. Considerando que o livro didático pode ser utilizado pelos professores na escola como instrumento da formação continuada, reforça-se a urgência de pesquisas que retratem as ações do PNLD para melhoria na profissionalização docente no campo da Física.

Palavras-chave: PNLD. Manual didático. Formação de professores. Física.

1 INTRODUÇÃO

A crise na educação brasileira tem sido objeto de análise nos programas de pesquisas em diversas instituições públicas e privadas. Uma das ideias centrais tem sido identificar de que modo tem ocorrido o fracasso escolar, representado pelos índices de evasão e repetência dos alunos, seja na educação básica ou no ensino superior. Outro fator preocupante é a escassez de professores em determinadas áreas do conhecimento, que tem implicado na contratação de profissionais sem formação específica para ministrar as aulas. Além disso, os baixos salários, turmas superlotadas, extensas jornadas de trabalho, indisciplina, violência, problemas de saúde, decorrentes do cotidiano escolar, são fatores que contribuem com a escassez de profissionais da

[1] Doutoranda em Educação, UFPR/PPGE, jussaratrindade@yahoo.com.br
[2] Doutor em Educação, UTFPR/PPGFCET e UFPR/PPGE, amartins@utfpr.edu.br

educação, cada vez mais, observados no momento da escolha pela docência, em especial, as licenciaturas.

A pesquisa sobre a evasão num curso de licenciatura em Física, de Silva e Cabral (2020) aponta que, quando questionados sobre as razões que os levaram ao ingresso no Ensino Superior, os estudantes destacaram três situações: a primeira se refere à localização da instituição próxima a sua moradia, a segundo sobre o interesse na Física e a terceira razão seria o interesse pela docência. A partir dessa constatação, é possível tomar como pressuposto que o fato de a docência estar como terceira opção no acesso ao curso, seja justificada pelos aspectos mencionados sobre os problemas presentes no campo de atuação docente. Todavia, segundo os autores, a evasão acontece pelas dificuldades de aprendizagem e falta de sensibilidade em relação a essas dificuldades.

Ainda em relação a formação docente, dados do MEC/INEP evidenciam duas preocupações: primeira, são poucos os professores que atuam na Física e a outra preocupação é a falta de formação específica para os profissionais que ministram a disciplina. (KURI; SANTOS, 2012).

A prática do ensino visando à formação de futuros profissionais, sempre se constituiu como um grande desafio àqueles que escolheram a carreira do magistério como profissão. Entre os desafios está a integração dos componentes curriculares nas áreas de conhecimento e a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a pluralidade presente nas salas de aula.

É neste contexto que podemos perceber a necessidade das ações em prol da educação, realizadas por órgãos públicos e privados. Entre as principais ações para melhoria do ensino no país está o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), política pública educacional reconhecida mundialmente. Esta política é uma ação executada pelo governo brasileiro para avaliação, aquisição e distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias destinadas à Educação Básica.

Ao tomar como premissa o fato de que o livro didático é um dos principais recursos utilizados pelos professores, podemos inferir que suas características indicam uma condição instrucional e prescritiva, por abordar metodologias e propostas didáticas que permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas

de amplo acesso e grande referencial teórico. Neste sentido, segundo Choppin (20024, p. 552), os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que são: (i) referencial, (ii) instrumental, (iii) ideológica e cultural e (iv) documental. Para o autor, essas funções, podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

Sendo caracterizado como um importante referencial pedagógico para o ensino e para a aprendizagem, parte-se da premissa de que o livro didático, sobretudo o manual do professor, ocupa um papel de relevância nas diretrizes do PNLD. Neste contexto, compreende-se que o programa apresenta o livro didático como difusor de informações para promoção do desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo, além de recurso fundamental como meio de preservação da história e da cultura. (BRASIL, 2021).

Nesta perspectiva, o PNLD 2021, apresentou uma categoria inédita destinada à Formação Continuada de professores das escolas públicas de Ensino Médio, identificadas, no edital, como Objeto 3. O ineditismo e a oferta deste objeto, teve como objetivo auxiliar os professores quanto à integração dos componentes curriculares nas áreas de conhecimento, a partir da implantação e orientações para o Novo Ensino Médio e dos princípios norteadores deliberados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante refletir que, essa obra chega nas escolas num momento político exaltado para aqueles que atuam no Ensino Médio, marcado por contradições políticas, discussões no meio acadêmico e incertezas nas instituições escolares, fatores que impactaram na organização da oferta dos componentes curriculares e sua forma de integração nas áreas de conhecimento.

Tomando como referência as informações apresentadas, desenvolveu-se essa revisão de literatura para levantar estudos sobre os manuais didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinados à formação continuada dos professores de Ciências da Natureza que atuam na Física. A centralidade da discussão se volta para o estudo da Física por corroborar com estudo realizado por Garcia (2012), em que o autor afirma ser de grande relevância pesquisas para esse componente curricular, por entender que

os conteúdos e métodos muitas vezes são pautados pelo uso do quadro de giz e registros no caderno. Compreender a presença de obras didáticas para Física permite lançar um olhar para Ciências da Natureza e refletir sob a integração entre os componentes curriculares dessa área de conhecimento.

Com a intenção de investigar a pertinência do tema e promover a continuidade da pesquisa sobre os manuais didáticos destinados à formação continuada dos professores de Ciências da Natureza que atuam na Física, esse trabalho recorreu à revisão de literatura, que consistiu na busca de publicações nacionais na base de dados dos periódicos da CAPES, demarcando artigos sobre o assunto, datados entre 2009 a 2021, período em que o livro didático de Física foi incluído no PNLD como oferta para Ensino Médio.

2 O PNLD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Para Santos (2012) uma política educacional, seja na instância coletiva ou individual, legitima, constrói ou desqualifica um projeto na sociedade pela intervenção nos processos formativos que são realizados. Ao considerar a política de distribuição de livros e materiais didáticos, que tem como um de seus objetivos contribuir com o desenvolvimento da Educação Básica, é fundamental buscar respostas sobre de que forma o PNLD direciona propostas para formação de professores da Física que atuam no Ensino Médio. Os resultados das respostas podem evidenciar o impacto que o programa causa na sociedade, ou seja, ele pode construir melhorias na qualidade de ensino ou apenas legitimar práticas já existentes.

No Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, realizado em Brasília em 2002, autores já discutiam sobre a função do livro didático como formador de professores. O debate atribuía às instituições de ensino superior e escolas de ensino médio a preparação para formação docente pela via do magistério, reforçando que é função desses cursos preparar alunos, futuros professores, inclusive para produção de materiais didáticos utilizados em sala de aula. Naquele período, não houve consenso na discussão, entretanto, nos editais atuais de convocação para o processo de inscrição, avaliação e distribuição de obras didáticas encontra-se a seguinte descrição:

> O manual do professor deve oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2015, p.2).

Em outro trecho aponta que, será observado se o manual,

> estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos de e sobre Física, bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino. (BRASIL, 2015, p.59).

Os excertos acima citados, apresentam indícios de que o livro didático pode ser recurso de formação para o professor ao instrumentalizar suas práticas de ensino. As exigências e o rigor nos critérios de aprovação ou exclusão de uma obra, são bem definidos no ato da inscrição de uma coleção, tanto para o livro do estudante quanto o do professor. A observância das características e finalidades do manual didático o define como parte de orientação teórico-metodológica aos docentes, permitindo atualização e reflexão da prática. Essa definição ocorre, pelo fato de o livro e os manuais serem artefatos culturais e refletirem as ideias e intenções que muitas vezes servirão como principal, se não único recurso didático para melhorar a profissionalização daquele professor que não obteve êxito na sua formação inicial.

Sendo o manual do professor um elemento de atualização e reflexão, cabe ao livro oferecer recursos para promover a continuação da aprendizagem que o professor obteve na sua formação inicial. Entretanto, é necessário refletir sobre as considerações trazidas pelos editais do PNLD, segundo Dionísio (2002), o fato de o livro didático obter um carimbo de aprovação no PNLD não garante coerência teórica e metodológica, pois, para o autor, é tarefa da instituição de ensino formar o professor, inclusive em como usar o livro didático nas aulas. Para Libâneo (2005 apud BUFREM; ANDRÉ, 2016), o livro didático é um material voltado para dirigir intencional e conscientemente o ensino da experiência cultural e social. Já Santos (2007 apud BUFREM; ANDRÉ, 2016) considera o livro didático como elemento da cultura escolar, o qual se altera quando passa a fazer parte da cultura da escola. Por fim, Apple (2011 apud

BUFREM; ANDRÉ, 2016) assevera que estudar o livro didático é conhecer nas reformas educacionais, os modos de distribuir o conhecimento legitimado. Uma vez que as reformas educacionais são elaboradas por um pequeno grupo da sociedade, vale a pena refletir sobre a intencionalidade e interesses desse grupo, sobretudo quanto às políticas curriculares. Para Apple, são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para ensino e aprendizagem em sala de aula de muitos países, logo, são os textos desses livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995).

Neste contexto, de acordo com Forquin (1992), a distribuição do poder e do controle social está no modo como a escola organiza suas disciplinas, na distribuição do saber, na classificação e seleção dos conteúdos produzidos histórica e culturalmente pela humanidade e isso se expressa, também, por meio dos livros didáticos, considerados como elementos da cultura escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o livro didático é uma forma de distribuição do saber e o manual do professor está atrelado a ele, e ambos são originados de uma política pública importante para educação, buscou-se, no Portal de Periódicos da CAPES, estudos que apresentassem discussões sobre a formação continuada de professores que atuam na Física e o PNLD. A delimitação da escolha do componente curricular se deu pelo fato de ser uma disciplina em que alguns casos não são professores formados na área que ministram as aulas, muitas vezes são profissionais que atuam em outras esferas, por isso, o tema desse estudo está diretamente relacionado ao ensino da Física no Ensino Médio. A revisão de literatura buscou artigos nacionais relacionados ao PNLD, manual didático, formação de professores e a Física, datados no período de 2009 à 2021, na área de Ciências Exatas e da Terra. Foi realizada leitura dos resumos de 182 trabalhos, dos quais foram selecionados 21 artigos para leitura completa do texto.

4 RESULTADOS

Os trabalhos analisados identificaram assuntos direcionados a vários aspectos de modo bem abrangente, tais como: as mudanças no PNLD 2021, livros didáticos e a formação de professores, formação docente e o Novo Ensino Médio, política nacional do livro didático e o PNLD, a utilização do livro didático no Ensino Médio, estudos sobre o ensino de Física a partir do livro didático, o manual do professor no livro de Física do PNLD 2018, como o os livros do PNLD trabalham conceitos sobre a Mecânica Clássica, Eletromagnetismo e Termodinâmica, Teoria da Relatividade Restrita e das primeiras teorizações em Física Quântica.

Entre os artigos selecionados, alguns temas discorrem sobre a apresentação das mudanças do novo Ensino Médio a partir do PNLD 2021, destacando o apoio do PNLD à BNCC e as formas de oferta como: as obras pedagógicas, os softwares, os jogos educacionais e os livros destinados à formação continuada de professores e gestores. De acordo com Fernandes, Vasconcelos e Carvalho (2021) o edital do PNLD 2021, aponta uma das maiores mudanças nos últimos 20 anos, objetivando o fortalecimento do protagonismo juvenil. Entretanto, as ações voltadas para o Novo Ensino Médio ainda são incipientes, principalmente quanto à quantidade de obras ofertadas, tendo em vista a necessidade de profissionais capacitados para desenvolver a utilização dos recursos incorporados como: videoaulas, instrumentos pedagógicos como planos e provas bimestrais, trimestrais, semestrais e anuais, sequências didáticas, relatórios, indicadores de acompanhamento da aprendizagem, itens de avaliação resolvidos e conectados. (BRASIL, 2021).

Para afirmar que o edital do PNLD 2021 promove o protagonismo juvenil e capacita ao enfrentamento de desafios, careceria de novos estudos in loco para aferir e melhor mensurar tais considerações. Colocar em prática os recursos disponíveis pelo PNLD 2021 é de fato o maior desafio, uma vez que as escolas ainda estão em processo de adequação e distribuição na carga horária do Novo Ensino Médio.

Neste contexto, Freitas e Figueredo (2024) destacam que a organização do Novo Ensino Médio enfrenta desafios e problemas, principalmente no campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tendo em vista os ajustes na carga horária, conteúdos descontextualizados refletidos nos livros didáticos e a necessidade de professores preparados para lidar com a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular e a inovação pedagógica. Ainda em relação à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Santos e Curi (2012) constataram há mais de uma década que os professores que ministram a disciplina de física no Ensino Médio são, na maioria, licenciados em matemática.

Essa constatação é recorrente, evidenciando a necessidade daqueles que atuam em Ciências da Natureza dominarem métodos e práticas de pesquisa, bem como a linguagem específica, podendo ser limitada para aqueles formados em outro campo de saber. Nesta perspectiva, pode-se tomar como pressuposto que o programa de avaliação, aquisição de livros didáticos pode contribuir com propostas dirigidas à formação do professor em serviço, a partir de propostas teórico e metodológicas, capazes de articular a integração dos componentes curriculares dessa área de conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma das mais importantes políticas públicas executadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Logo, o livro didático é um dos principais recursos utilizados nas salas de aulas do país, com presença significativa na organização do trabalho pedagógico, capaz de legitimar as práticas educativa desenvolvidas pelos professores. Logo, é certo que o programa de distribuição de materiais didáticos contribui para melhoria na qualidade de ensino no país, entretanto, é de grande relevância ampliar as ações para atender àqueles professores que não obtiveram êxito na sua formação inicial e que buscam na prática, subsídios teóricos e metodológicos, para melhoria no desempenho no processo de profissionalização.

Ao analisar os textos da revisão de literatura, encontramos, na maioria, títulos sobre a aplicação do livro didático de Física, com prescrições e instruções

do melhor uso desse recurso, ou sugestões e críticas aos PNLD dirigidos aos Ensino Médio. Não identificamos trabalhos, os quais sinalizassem proposições dirigidas à formação continuada dos professores que atuam na Física, oferecidas pelo PNLD.

A partir das leituras, constatou-se que o PNLD oferece prescrições para o uso do livro didático e manuais de professores, no entanto, embora tenha como um dos objetivos, promover a melhorias na prática pedagógica oferecendo materiais de qualidade, movimento que certamente contribui com a formação de professores, as propostas dirigidas especificamente para formação, exceto no edital do PNLD 2021 conforme objeto 3, são incipientes.

Apesar de o PNLD estar em consonância com a legislação que rege a educação brasileira e ter como objeto de oferta o livro e manuais didáticos, toma-se como pressuposto de que, enaltecer o saber docente, alinharia o descompasso na profissionalização entre aquilo que está proposto no livro didático e o domínio do objeto de conhecimento, neste caso, da Física. É preciso reforçar a ideia de que a formação do professor é responsabilidade das instituições de ensino, entretanto, o livro didático e manuais são elementos difusores do saber, neste caso, podem ir além da prescrição, oferecendo suporte para melhorar a prática docente. Por isso, há necessidade de pesquisas que investiguem essa ação, na tentativa de ampliar estudos sobre os manuais didáticos para formação continuada dos professores que atuam na Física.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Cultura e comércio do livro didático. In: **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2021**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2021>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2018**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali

as=39561-pnld-2018-edital-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de jun. 2025.

BUFREM, L. S.; ANDRE, T. C. O livro didático na visão de Michael Apple. In: HAGEMEYER, R. C. C.; GABARDO, C. V.; SÁ, R. A. (Orgs.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. 1. ed. Curitiba: W&A Editores, 2016. p. 109-134.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva**. O livro didático e a formação de professores**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1. : 2001 : Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.

FERNANDES, Natália da Silva; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; CARVALHO, Windson Viana de. **Programa Nacional do livro e do material didático (PNLD):** um estudo de seu funcionamento e apresentação das mudanças nos materiais à luz do novo ensino médio a partir de 202. Conex. Ci. e Tecnol. Fortaleza/CE, v.15, 01-10, e021023, 2021. Disponível em: < https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2099> . Acesso em 15 de jun de 2025.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARCIA, Nilson M.D. **Livro didático de Física e de Ciências**: contribuições das pesquisas para a transformação do ensino. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.44, p.145-163, abr./jun. 2012. Editora UFPR.

SANTOS, Cintia Aparecida Bento; CURI, Edda. A formação dos professores que ensinam física no ensino médio. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 4, p. 837-849, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWm43BrvphjP5cbhdL3yssw/?lang=pt&format=pdf.
Acesso em 12 de jun de 2025.

SANTOS, P. S. M. B. Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos. 1. ed. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2012.

SILVA, André Coelho da; CABRAL, Tairine de Carvalho. A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física. Proposições. Vol. 33.Campinas: São Paulo, 2022 p.1-27.Disponível em : SciELO Brasil - A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física. Acesso 10 de jun de 2025.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES À LUZ DA COMPLEXIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Sirley Terezinha Golemba Costa
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[1]
Pura Lucia Oliver Martins
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR[2]

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as perspectivas da formação de gestores escolares à luz dos paradigmas educacionais emergentes, destacando a necessidade de superação de modelos conservadores ainda predominantes na educação pública brasileira. A pesquisa-ação foi conduzida com profissionais da educação da região Centro-Oeste do Brasil, com o objetivo de identificar práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para a ressignificação do papel do gestor como liderança formativa e transformadora. A fundamentação teórica baseou-se em autores contemporâneos que discutem a inovação crítica, a complexidade e a liderança educacional democrática. Os resultados revelam que a inovação não se restringe à introdução de tecnologias, mas exige mudanças culturais profundas na atuação dos gestores, na dinâmica das formações continuadas e na organização escolar. Conclui-se que a transformação da prática pedagógica passa pela consolidação de lideranças escolares comprometidas com a autonomia profissional, a justiça social e a construção coletiva de projetos educacionais emancipatórios.

Palavras-chave: Gestão escolar. Liderança pedagógica. Inovação educacional. Formação de gestores. Paradigmas emergentes.

1 INTRODUÇÃO

A formação de gestores escolares ocupa lugar central no enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação básica, especialmente em um contexto marcado pela intensificação das desigualdades, pela crise sanitária da pandemia de Covid-19 e pelas exigências de um mundo em constante transformação. A gestão escolar, nesse cenário, ultrapassa funções administrativas e assume um papel estratégico na mediação entre políticas públicas, cultura escolar e projetos pedagógicos voltados à aprendizagem com equidade.

[1] Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR costa.sirley@pucpr.edu.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1639-07982
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR pura.oliver@pucpr.br Rua Imaculada Conceição, 1155 – Prado Velho. CEP 81.611-970 – Curitiba PR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3331-1238

Lideranças escolares são chamadas a atuar como agentes de mudança, articulando dimensões pedagógicas, organizacionais e comunitárias em prol de uma escola pública crítica, democrática e inovadora. No entanto, muitos programas de formação ainda se pautam em modelos tradicionais, distantes das demandas reais do cotidiano escolar.

Este artigo parte de uma pesquisa-ação realizada com profissionais da educação da região Centro-Oeste do Brasil, buscando compreender como práticas pedagógicas inovadoras podem ser incorporadas à formação continuada de gestores escolares. A análise está ancorada em referenciais teóricos atualizados sobre liderança transformadora, complexidade e paradigmas educacionais emergentes, com vistas à construção de um novo ethos formativo, mais contextualizado e emancipador.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação de professores e gestores tem sido amplamente discutida como um campo estratégico para o fortalecimento da qualidade da educação. Segundo Marcelo (2013), é necessário articular práticas reflexivas e colaborativas que promovam o desenvolvimento profissional contínuo. Essa perspectiva está em consonância com autores como Freire (2020), Nóvoa (2020), Behrens (2003) e Lück (2022), que defendem a superação do paradigma transmissivo e a construção de um modelo formativo pautado na autonomia, no diálogo e na ação coletiva.

Behrens (2003) propõe uma distinção entre os paradigmas tradicionais, centrados na figura do professor como transmissor de conteúdos, e os paradigmas emergentes, que valorizam a aprendizagem significativa, o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. Nesse novo horizonte formativo, o gestor deixa de ser apenas um executor de normas e passa a atuar como articulador de processos pedagógicos e promotor de uma cultura organizacional inovadora.

Lück (2022) reforça a ideia de que o gestor escolar do século XXI precisa ser um líder transformador, capaz de mobilizar a equipe em torno de metas comuns e de construir, coletivamente, uma visão compartilhada de escola. Essa

liderança exige competências que ultrapassam a dimensão técnico-administrativa, envolvendo também habilidades comunicativas, sensibilidade para as diversidades, capacidade de escuta e postura propositiva frente aos desafios do território.

A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC/CNE, 2021) sintetiza essas demandas ao propor uma estrutura de formação baseada em quatro dimensões interdependentes: a gestão pedagógica, a gestão administrativa, a gestão de pessoas e a gestão de resultados. Essa matriz orienta a construção de trajetórias formativas mais integradas, com foco na resolução de problemas reais e no fortalecimento da liderança pedagógica.

Nesse contexto, é preciso compreender que a inovação educacional vai além do uso de tecnologias digitais ou da adoção de metodologias ativas. Trata-se de uma mudança de cultura, que requer o engajamento de gestores como formadores de equipes e como sujeitos políticos capazes de construir sentidos coletivos para a escola. A Agenda 2030 da ONU, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, reitera o papel central da liderança escolar na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, alinhada aos princípios de justiça social e desenvolvimento sustentável.

Assim, a formação de gestores escolares não pode prescindir de uma abordagem crítica, situada e participativa, que articule teoria e prática na busca por transformações efetivas no cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida insere-se no campo da abordagem qualitativa, ancorada no método da pesquisa-ação, compreendida como um processo colaborativo e formativo que articula investigação e intervenção na realidade educacional. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação visa transformar a prática ao mesmo tempo em que a estuda, envolvendo diretamente os sujeitos sociais na construção do conhecimento e na proposição de soluções. Trata-se, portanto, de um processo cíclico, participativo e crítico, que se alinha à proposta deste estudo, centrado na formação continuada de gestores escolares.

Inspirada também nas contribuições de Barbier (2002) e Tripp (2005), a

pesquisa-ação aqui adotada configura-se como uma metodologia emancipatória, na medida em que promove a conscientização dos sujeitos sobre sua prática e potencializa a autonomia profissional a partir da reflexão coletiva e da problematização de suas experiências cotidianas. Os encontros formativos foram concebidos não como momentos de transmissão de saberes prontos, mas como espaços de diálogo horizontal, escuta ativa e construção compartilhada de significados.

O estudo foi realizado ao longo de seis encontros formativos presenciais, com duração média de três horas cada, totalizando 18 horas de trabalho colaborativo com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da rede pública de ensino da região Centro-Oeste do Brasil. Os encontros seguiram uma estrutura metodológica composta por três momentos integrados: (1) exposição dialogada de referenciais teóricos contemporâneos sobre paradigmas educacionais, inovação crítica e liderança transformadora; (2) análise coletiva de situações-problema vivenciadas nas escolas; e (3) elaboração de propostas de intervenção pedagógica articuladas ao projeto político-pedagógico de cada unidade escolar.

Durante os encontros, os participantes aprofundaram o conceito de paradigma educacional, analisando criticamente os modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e no papel passivo do aluno. Com base nos referenciais de autores como Behrens (2003), Morin (2000), Freire (2020), Nóvoa (2020) e Lück (2022), os profissionais passaram a compreender a inovação não apenas como introdução tecnológica, mas como um processo que implica transformação nas práticas pedagógicas, fortalecimento do protagonismo estudantil e ressignificação do papel do gestor como articulador do projeto político-pedagógico da escola.

Os relatos dos participantes – registrados em diários reflexivos, rodas de conversa e produções escritas – evidenciaram uma mudança paradigmática importante: a transição de uma concepção restrita de inovação, atrelada majoritariamente à tecnologia, para uma visão mais ampla e crítica, fundamentada na autonomia docente, na aprendizagem significativa e na reconstrução coletiva da cultura escolar.

Foi recorrente a constatação de que a ruptura com paradigmas

conservadores exige mudanças estruturais nos modos de organizar a escola, incluindo as metodologias de ensino, os currículos, os processos avaliativos e os modelos de gestão. Nesse sentido, os participantes reconheceram a formação continuada como espaço essencial de experimentação, escuta e construção coletiva de soluções, legitimando o conhecimento construído a partir da prática e das vivências escolares.

O desenvolvimento profissional, nesse contexto, foi compreendido como um processo dinâmico, situado e contínuo, que contribui para o fortalecimento da identidade dos gestores como líderes transformadores e agentes de mudança institucional. A metodologia da pesquisa-ação revelou-se, assim, não apenas como ferramenta investigativa, mas como prática formativa e mobilizadora, capaz de incidir diretamente na cultura organizacional das escolas públicas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante os seis encontros formativos realizados, os participantes foram convidados a revisitar criticamente o conceito de paradigma educacional, à luz dos desafios contemporâneos enfrentados pela escola pública. A partir de dinâmicas reflexivas, análises de casos reais e discussões coletivas, emergiu uma compreensão ampliada dos limites do modelo tradicional de ensino, caracterizado pela centralidade do professor como transmissor de conteúdos e pela passividade atribuída aos alunos no processo de aprendizagem.

Inspirados em referenciais como Behrens (2003), Freire (2020), Morin (2000) e Lück (2022), os profissionais da educação passaram a conceber a inovação educacional como um processo complexo, situado e necessariamente contextualizado, que ultrapassa o mero uso de recursos tecnológicos ou a adoção pontual de metodologias ativas. A inovação, conforme emergiu das discussões, foi compreendida como uma transformação estrutural e cultural da prática pedagógica, envolvendo a ressignificação dos papéis docentes e gestores, a valorização da escuta e da participação estudantil, e a integração de todos os atores escolares em torno de um projeto político-pedagógico crítico e emancipador.

Os registros e relatos dos participantes evidenciaram uma mudança

paradigmática significativa: a superação de uma visão tecnicista e instrumental da inovação para uma concepção fundamentada na autonomia docente, no protagonismo estudantil e na construção coletiva do conhecimento. Essa transição foi acompanhada por reflexões profundas sobre as condições objetivas e subjetivas que sustentam os paradigmas conservadores ainda vigentes, como a fragmentação curricular, a padronização das avaliações, a verticalização das decisões gestoras e a desvalorização da cultura colaborativa nas escolas.

Os sujeitos da pesquisa apontaram, de forma recorrente, que a ruptura com esse modelo tradicional exige não apenas novas ferramentas pedagógicas, mas sobretudo uma mudança de mentalidade institucional: é necessário repensar os currículos de forma interdisciplinar, ressignificar as formas de avaliação em direção à aprendizagem significativa, implementar metodologias participativas e promover a descentralização das decisões por meio de processos democráticos de gestão.

Nesse contexto, a formação continuada foi reconhecida como um espaço privilegiado de reconstrução de sentidos e fortalecimento da identidade profissional. Os encontros formativos se consolidaram como territórios de escuta ativa, troca de saberes, experimentação pedagógica e elaboração conjunta de soluções concretas para os desafios cotidianos enfrentados pelas escolas públicas.

O desenvolvimento profissional, por sua vez, deixou de ser percebido como um processo linear ou prescritivo, passando a ser entendido como uma trajetória formativa contínua, situada e dialógica, em que os gestores se reconhecem como líderes transformadores, capazes de mediar conflitos, inspirar mudanças e sustentar projetos pedagógicos coerentes com os princípios da equidade, da justiça social e da democracia educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de gestores escolares deve ser urgentemente repensada a partir de uma perspectiva crítica, emancipatória e situada, capaz de dialogar com as complexidades e contradições que atravessam a escola pública contemporânea. Essa formação não pode restringir-se à capacitação técnica ou ao cumprimento de normativas administrativas, mas deve fomentar o

desenvolvimento de lideranças pedagógicas engajadas com a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

O paradigma da complexidade, conforme proposto por Morin (2000), nos convoca a romper com modelos reducionistas, fragmentados e hierárquicos, que ainda predominam em muitas práticas formativas e estruturas escolares. Esse novo paradigma exige que a gestão escolar seja compreendida como um campo de articulação entre múltiplos saberes, que envolvem não apenas aspectos organizacionais, mas também culturais, políticos e éticos. Assim, promover uma liderança educacional transformadora implica valorizar a colaboração entre os sujeitos, estimular a criatividade nas práticas cotidianas e assumir o compromisso ético com a transformação social, especialmente em contextos marcados pela desigualdade e vulnerabilidade.

As evidências desta pesquisa-ação revelam que a inovação na educação pública brasileira está intrinsecamente relacionada à formação de gestores capazes de inspirar, mobilizar e construir sentidos coletivos junto às suas equipes. O exercício da liderança pedagógica, nesse sentido, vai além da execução de tarefas administrativas: ele exige sensibilidade para a escuta, capacidade de mediação de conflitos, domínio de saberes pedagógicos e competência para construir redes de apoio e confiança dentro da escola e com a comunidade.

A superação dos obstáculos estruturais e culturais enfrentados pelos gestores passa, necessariamente, pela consolidação de políticas públicas consistentes, que garantam condições materiais, valorização profissional e formação continuada de qualidade. A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (MEC/CNE, 2021) e o ODS 4 da Agenda 2030 da ONU reforçam que a liderança escolar é elemento-chave para a garantia do direito à educação com qualidade, inclusão e equidade. No entanto, sem investimento contínuo e políticas sustentáveis, os gestores permanecem sobrecarregados e isolados, dificultando a efetivação de práticas verdadeiramente transformadoras.

É, portanto, indispensável que os processos formativos sejam concebidos como espaços permanentes de escuta, análise crítica e reconstrução coletiva das práticas escolares. Ao reconhecer os gestores como intelectuais orgânicos (Gramsci, 1991), formadores de suas equipes e sujeitos políticos de seu tempo,

reafirma-se a centralidade da liderança pedagógica como motor de mudança nas instituições educativas.

Investir na formação crítica dos gestores escolares é investir em um projeto de educação que reconhece o direito de todos à aprendizagem, à participação cidadã e à dignidade humana. Somente assim será possível construir escolas que sejam, de fato, espaços de emancipação e de resistência às lógicas excludentes que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e organização da cultura**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LÜCK, Heloísa. **Liderança transformadora:** um exercício de construção de sentido na escola. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

MARCELO, Carlos. **Políticas docentes na Europa**: formação, desenvolvimento profissional e carreira. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 16-43, jan./abr. 2013. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2183. Acesso em: 22 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores: o discurso e a prática**. Lisboa: Educa, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4**: educação de qualidade. ONU Brasil, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 22 jul. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009. Acesso em: 22 jul. 2025.

CONSTRUINDO UMA ESCUTA BONITA: O EDUCADOR QUE EDUCA-SE, NARRATIVAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO MESTRADO

Carlos Antônio de Souza Ferreira Júnior[1]

Simone Vieira de Souza[2]

RESUMO

O presente trabalho objetivou apresentar o processo e algumas sínteses reflexivas construídas a partir das vivências em um Estágio de Docência, em nível de Mestrado, realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Por meio de uma pesquisa ancorada na abordagem qualitativa, onde adotou-se uma metodologia autobiográfica, na qual o pesquisador — aqui também estagiário docente e autor — não somente vive, mas imerge em si e nos ecos mobilizados para modificar o vivido em experiência formativa. A realização desse estudo justifica-se a partir da necessidade de produzir conhecimentos científicos que preencham a lacuna quanto às elaborações bibliográficas que versam sobre o Estágio Curricular no âmbito Stricto sensu, principalmente na modalidade de relato de experiência. Ou seja, é relevante para o aperfeiçoamento da formação docente universitária no país. No percurso da escrita, evidenciou-se a importância da realização de movimentos que promovam o desenvolvimento de práxis no campo da pós-graduação e a formação de seres humanos que decidem construir-se professores-pesquisadores. É notório que não basta responsabilizar os programas de pós-graduações pela formação docente universitária no Brasil, faz-se necessário a aplicação de políticas públicas que subsidiem as condições fundamentais para a formação integral de docentes-pesquisadores. Mais que isso, ficou nítida não apenas a potencialidade de relatos de experiência como fontes críticas científicas de reflexão, como também o fato de ser indispensável a humanização e o sentimento de pertencimento para fazeres educativos empáticos, dialógicos, democráticos e decoloniais. Para que, assim, seja efetiva uma formação pedagógica crítica, sensível e humanizada, especialmente quando pensamos em uma educação voltada para a justiça social, para o combate às opressões e para a escuta sensível das experiências dos sujeitos historicamente marginalizados.

Palavras-chave: Relato de experiência; Estágio docência; Pertencimento; Autonarrativas.

1 BÚSSOLA DA ESCRITA

No âmbito da academia, cada vez mais, as autonarrativas e os relatos de experiências vêm conquistando espaços, enquanto intencionalidade e um modo

[1] Mestrando em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pedagogo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – carlos.mestrado.ufsc@gmail.com

[2] Mestre em Psicologia, doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - simonesouza.ufsc@gmail.com

de ser, estar e fazer pesquisa. Principalmente nos campos das ciências sociais e humanas, que de forma crítica busca compreender as subjetividades e travessias contextuais nos percursos dos pesquisadores e na formação de saberes científicos epistemologicamente estratégicos. Logo, entender as narrativas de si como ferramentas funcionais, inseridas em cenários antropológicos temporais e culturais, no processo formativo e reflexivo requer a validação e sensibilidade sobre as experiências e vivências coletivas e individuais como origens autênticas para a construção de conhecimentos (Delory-Momberger, 2010).

Assim, esta produção irá apresentar o processo e algumas sínteses reflexivas construídas a partir das vivências em um Estágio de Docência, em nível de Mestrado, realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este texto visa relatar e tensionar a respeito das práxis desenvolvidas na disciplina Educação e Infância IV: conhecimento, jogo, brincadeira e linguagem, com a turma da sexta fase do curso de Pedagogia, ministrada pela professora Simone Vieira de Souza, que também é orientadora da pesquisa de dissertação do autor deste trabalho.

A luz disso, destaca-se também que está disposto no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB), que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Contudo, apenas direcionar a responsabilidade aos programas de pós-graduações e suas respectivas instituições não garantem uma formação de qualidade para o exercício do magistério no ensino superior, é crucial refletir a respeito dos atravessamentos existentes nessas dinâmicas acadêmicas.

Viver e enfrentar questões como: qual é o meu papel neste local? Como minha subjetividade atribui sentidos a esse momento da minha vida pessoal e profissional? Como está o meu sentimento de pertencimento em meio às travessias e mudanças da vida? Tenho consciência da importância dessas questões para me autoavaliar com autocompaixão e criticidade? Consigo identificar a relação entre esses pontos e seus reflexos em minha atuação docente?

Considero, todas essas interrogações, fundamentais para o processo formativo de um educador, que antes de tudo, de quaisquer rotulações biológicas e sociais, é um ser em construção com sua subjetividade, quereres, limitações e decisões. Compreendendo, assim, que a caminhada em direção ao pertencimento parte da mudança, deixando o papel de espectadores das nossas vidas e a habitando inspirado em hooks (2023).

Mais que isso, Soares e Cunha (2010) postulam uma problemática que surge com base nessas indagações, qual seja, a tendência dos programas stricto sensu a priorizarem o campo da pesquisa, favorecendo a formação de sujeitos pesquisadores, cenário no qual se enraíza uma concepção equivocada de que o fato de se constituir um pesquisador intrinsecamente resulta na formação de um docente suficientemente capacitado para o ensino superior.

Somado a isso, verifica-se a necessidade de elaborar estudos que preencham a lacuna quanto às produções bibliográficas que versam sobre o Estágio Curricular no âmbito do mestrado, principalmente na modalidade de relato de experiência (RE), congruente com a lente teórica defendida por Daltro e Faria (2019, p. 235) que nos dizem que:

> O RE está compreendido como um trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais. Configura-se como narrativa que, simultaneamente, circunscreve experiência, lugar de fala e seu tempo histórico, tudo isso articulado a um robusto arcabouço teórico, legitimador da experiência enquanto fenômeno científico.

Ou seja, com esse viés, podemos considerar e justificar a relevância deste trabalho para o campo da formação docente universitária. A partir do que foi exposto até aqui, enfatiza-se que esta pesquisa se ancora em uma abordagem qualitativa que não pretende encoleirar-se aos impostos da escrita burocrática e academicista, caminhamos na direção do que Minayo (2011, p. 622) diz “[…] acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora”.

Espera-se construir uma escrita científica, com reflexões críticas e sínteses para o próprio autor através de suas escrevivências. Conceito inspirado

nos escritos de Conceição Evaristo (2020). A escrevivência foi cunhado pela escritora negra e brasileira que advoga que a "Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência" (Evaristo, 2020, p. 34). Nesse panorama, o Estágio de Docência torna-se um espaço-tempo no qual o pesquisador é um indivíduo em processo formativo.

Ao transformar, com rigor científico, a vivência e experiência do Estágio de Docência em objeto de análise com fundamentação teórica, adota-se uma metodologia autobiográfica. Isto é, não é o simples ato de lembrar, e sim, transformar-se através do narrar. "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (Larrosa, 2002, p. 21).

2. SOBRE O CAMINHAR

Assim, após alguns encontros remotos para orientação e planejamento com a professora, deram-se continuidades às aulas com a turma a partir do Plano de Ensino e cronograma proposto. Vale ressaltar que simultâneo a este processo, ocorria na UFSC a III Semana PPGE, a qual, entre os dias 16 e 20 de setembro, no auditório do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), celebrou e promoveu debates riquíssimos em homenagem aos 50 anos do programa. Destaco que participar deste evento, sobretudo, com a companhia da minha orientadora, foi de suma importância para minha ambientação e afinidade com a instituição, com o corpo docente e as realizações do PPGE, quiçá, aqui iniciei, ainda que timidamente, minha experiência de pertencimento (hooks, 2023).

Tendo como objetivo de a disciplina compreender os princípios teórico-metodológicos do jogo, da brincadeira, da participação e das múltiplas linguagens como centrais na prática pedagógica com crianças, o percurso fez-se por construções e desconstruções referentes às bases conceituais do campo das infâncias, reflexões sobre múltiplas linguagens e a produção cultural das e para as crianças, bem como diálogos que tratassem de estratégias para a ação pedagógica com crianças em diferentes contextos educativos.

No primeiro e segundo encontro com a turma, ocorreram respectivamente dois convites, inicialmente que realizassem a leitura da introdução do livro "Pertencimento: um chamado à humanidade", da ilustre pensadora bell hooks, onde ela aborda temas profundos ligados à identidade, lugar, memória, comunidade, ancestralidade e justiça social, ancorada numa perspectiva pessoal, política e afetiva.

Em seguida, instigou-se que cada estudante escolhesse um capítulo do livro mencionado para se aprofundar e socializar com a turma suas inquietações, sensibilizações, indagações e demais atravessamentos, com a intenção não só de exercitar a leitura, a interpretação e a oralidade, mas também de germinar o sentimento de pertencer, buscando antes de mais nada "[…] uma dimensão amorosa, encorajando-nos recorrentemente a seguir em busca do pertencimento e da cura, por meio da formação e da manutenção de comunidades de cuidado e de amor" conforme hooks (2023, p. 18).

Em outras palavras, acreditando que a formação docente está intrinsecamente ligada com a formação humana de cada indivíduo e suas subjetividades, este foi um chamado para que nos reconectássemos com nossos lugares de origem, com nossas raízes culturais, e com a comunidade aberta de aprendizagem, com base no exercício da liberdade para emancipação dos sujeitos (hooks, 2023).

Um adendo em relação à organização da disciplina é que ela estava organizada no cronograma letivo de forma fragmentada. Os dias destinados para o seu desenvolvimento eram as terças e sextas-feiras em horários reduzidos no turno vespertino. Essa configuração se apresentou inicialmente como um desafio, considerando que para alguns discentes o tempo reduzido – na interpretação do autor enquanto estagiário docente – pareceu ser entendido como sinônimo de presença facultativa.

Identificado este aspecto na percepção dos professores, a orientadora e o mestrando, junto com a turma, buscaram discutir possíveis propostas que intervissem nessa realidade, evitando um provável percurso com uma formação fragilizada pelas ausências e reprovações por frequência insuficiente. Desse modo, atualizaram-se os acordos pedagógicos entre docentes e acadêmicos, ancorados no "O olhar atento, a escuta sensível e a postura dialógica [...] para a

compreensão dos limites e das possibilidades de atuação dos educadores" (Costa, Martins e Cavalcante, 2023, p. 52).

Posteriormente, nos dias 10, 13, 17, 24 e 27 de setembro foram destinados à leitura, estudos, diálogos, registros e introspecções mediante ao livro "Como ser um educador antirracista" da autora Bárbara Carine, que defende a existência de engrenagens que se manifestam no funcionamento do racismo estrutural na sociedade, e sustenta que frente a esses processos não pode haver omissão, pois isso é cumplicidade com agentes e dispositivos de opressão.

Esta obra é um manifesto pedagógico e, simultaneamente, um manual político, ético, estético e prático. Bárbara Carine parte de sua própria trajetória como mulher negra, periférica, educadora e cientista para propor ações concretas no enfrentamento ao racismo nas escolas e universidades brasileiras, promovendo rompimentos reais com a colonização. O que nos faz recordar que a descolonização é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É sobretudo uma questão de cura (Rufino, 2021).

Oportunizar um espaço para essas rupturas é compreender que não se faz uma educação capaz de mudar pessoas sem as sensibilizar. Constituir-se um educador antirracista é um processo constante, que envolve revisões pessoais, epistemológicas e pedagógicas. É uma prática que começa com o reconhecimento da própria posição social e racial (Pinheiro, 2023).

Nos próximos três encontros, foram realizados outros debates e exposições dialogadas a respeito das temáticas antirracistas e formação de professores. Além disso, houve o movimento avaliativo com base na leitura coletiva do livro e em outras referências de estudo sobre o tema, bem como experiências vividas que marcaram as trajetórias nos percursos formativos. A proposta consistiu no convite para que cada discente escrevesse uma carta endereçada para si, intitulada: Reflexões de um(a) professor(a) antirracista em formação. Essa ação evidenciou a potencialidade de fomentar o autoconhecimento por meio de imersões críticas intrínsecas, embasando a construção de encruzilhadas entre teoria e prática. Além de nutrir a consciência racial, sabendo que

> O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que

> estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruirmos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

Mais que isso, alguns momentos das aulas foram reservados para que os acadêmicos participassem de atividades para além da classe, como a Plenária semestral do Fórum das Licenciaturas da UFSC, socializações dos estágios, defesas de TCC e da Semana de Pedagogia (SePed). Corroborando com a ideia de proporcionar o sentimento de pertencimento e engajar os graduandos em suas jornadas acadêmicas. Ou seja, a formação é relacional e "Nesse contexto, acredita-se que as atividades extracurriculares são umas das possibilidades de auxiliar no processo de permanência e afiliação à cultura universitária […]" (Filho e Jacinto, 2021, p. 384).

Nesse cenário, também foi proposto um momento de conversa pautado na ideia de "comunidade aberta de aprendizagem" de hooks (2019), onde a turma pudesse avaliar e construir os próximos momentos avaliativos da disciplina. Como encaminhamento optou-se por um seminário, que foi sugerido pela docente e bem recebido pela maioria do coletivo. Entretanto, destaco um acontecimento, o instante em que após a sugestão da professora para a realização de seminários, obteve-se como interjeição a seguinte frase: "Então, a ideia é que a gente dê aula no seu lugar?" A princípio, essa fala me causou estranheza, desconforto e irritação. Mas o ato político democrático de dialogar requer saber escutar, compreender e não ser reativo impulsivamente, sobretudo, em um compromisso com a docência inspirada em bell hooks.

Contudo, faltaria com a verdade e a ética se mascarasse o meu incômodo, que inicialmente interpretou o comentário como ausência de decoro e um "inaceitável" distanciamento do conhecimento pedagógico por parte da acadêmica. Na contramão de minhas percepções iniciais, fez-se necessário um exercício analítico e quase que instantâneo desencadeou o questionamento: Como eu, um professor que digo defender a ruptura com o controle de corpos e com o silenciamento das subjetividades poderia me colocar em um lugar de rotular e sancionar o "decoro ideal", determinando o que é "aceitável" ou exigir que todos estejam no mesmo nível de aprendizagem?

A partir de algumas reflexões concluí que a minha dificuldade em receber o que foi dito não se originava apenas com a minha indignação e julgamento do fato de uma estudante – que já cursou mais da metade do curso de pedagogia demonstrar uma concepção, a meu ver, no momento, tão medíocre sobre uma metodologia ativa potente. Desaguava também do meu carinho e apreço pela orientadora, consequentemente, nessa rede de contato e afetos, fui atravessado por esse estado, fiz o que popularmente chamamos de “tomar as dores”, o que faz parte das relações.

Entendimentos que nos levam a questionar uma tendência que o atravessamento de nossas crenças e afetos possuem em nossas dinâmicas docentes-discentes, talvez lhe faltasse conhecimento específico? Talvez só não fosse algo do seu agrado ou que funcionasse para ela? Quem sabe ela tenha se expressado mal? Muitas interrogações possíveis, mas nada suprime a necessidade que em momentos como esses, precisamos olhar para o todo e suas partes, agir com compreensão do caminho e da intencionalidade pedagógica que estão colocados, o que foi feito com maestria pela professora ao simplesmente responder: “Não, a proposta é que vocês tenham espaço para construírem conhecimentos coletivamente, em um processo dialogado e mediado por mim, para que ninguém perca o fôlego”. O que foi esplêndido, tendo em vista que

> […] o seminário também é uma aprendizagem de procedimentos para o apresentador, pois os estudantes ao prepararem o seminário desenvolvem a capacidade de pesquisar, produzir conhecimentos, de comunicação e fundamentação de suas ideias (Fagundes e Sepel, 2022, p. 2).

Vale lembrar que antes de qualquer ofício, somos sujeitos, sujeitos a humanidades, e um dos atos mais humanos e constitutivos do nosso processo de vir-a-ser é o sentir. Talvez aí esteja uma das principais justificativas para a expressão “existem professores e PROFESSORES”. Ou seja, ser um professor decolonial, transgressor e libertário não está vinculado só ao fato de contrastar com métodos tradicionais. Mas também está intrinsecamente relacionado com a ação de humanizar-se constantemente, autoconhecer-se e autorregular-se (hooks, 2019).

Destarte, prosseguiu-se com o desdobramento da matéria, em um trilhar dialógico, coletivo e respeitoso. Com as apresentações e discussões coletivas, findando com uma roda de conversa a respeito das experiências, vivências, anseios, receios e olhares experimentados no decorrer do semestre.

3 FECHAMENTO DE CICLO

No decorrer deste texto, apresentaram-se o processo e algumas sínteses reflexivas construídas a partir de vivências em um Estágio de Docência, em nível de Mestrado, realizado no âmbito do PPGE da UFSC. Nesse percurso, ficou evidente a importância da realização de movimentos que promovam o desenvolvimento de práxis no campo da pós-graduação e a formação plena de seres humanos que decidem construir-se professores-pesquisadores.

Como dito, não basta responsabilizar os programas de pós-graduações stricto sensu pela formação docente universitária no país, faz-se necessário a aplicação de políticas públicas que subsidiem as condições fundamentais para a formação integral de docentes-pesquisadores. Estar matriculado em um mestrado ou doutorado não necessariamente significa estar constituindo-se professor, é preciso ter inteireza no processo. Não somente uma performance.

Destaco que unicamente a intenção de “viver a pós-graduação em sua completude” não é suficiente, quando não há um ambiente harmonioso e propício a esses processos. Muitas das vezes as realidades não são apenas cheias de obstáculos, também são repletas de limitações. Como dedicar-se integralmente a algo que não lhe remunera adequadamente, isso nos casos singulares que conseguem remuneração, quando você está em um sistema capitalista? Ou como manter a qualidade e a saúde em boas condições quando você possui direito às licenças remuneradas, para aqueles concursados que se aventuram na vida acadêmica, mas isso não sai da letra da lei?

E por fim, registro que ficou nítida não apenas a potencialidade de relatos de experiência como fontes críticas e científicas de reflexão, como também o fato de ser indispensável a humanização e o sentimento de pertencimento para fazeres educativos empáticos, dialógicos, democráticos e decoloniais. Transgredir não é apenas ir contra o tradicional instituído, requer possibilitar

discordâncias e mudanças, por mais que desconfortáveis. Sabendo que escutar é muito mais do que ouvir, e respeitar vai além do tolerar.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, Elisangela André da Silva, MARTINS Elcimar Simão. CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Contributos da professora Selma Garrido Pimenta ao estágio supervisionado: uma construção girassoleira In: D'ÁVILA, Cristina. SEVERO, Leonardo Rolim. ALMEIDA, Maria Isabel. (Org.) **Pedagogia, didática e escola pública: itinerâncias da vida de Selma Garrido Pimenta** – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Mélia de. (2019). **Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade.** *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, *19*(1), 223–237.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Pesquisa biográfica em educação: fundamentos epistemológicos.** *Educação em Revista*, v. 27, n. 1, p. 333–346, 2010.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância. NUNES, Isabella Rosado (Org.); LOPES, Goya (Ilustr.). **Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FAGUNDES, Leidines Seibel; SEPEL, Lenira Maria Nunes . **Aplicação de seminários com revisão por pares: uma proposta de metodologia ativa no ensino de ciências nos anos finais**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , *[S. l.]* , v. 11, n. 2, p. e39311225478, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25478.

FILHO, Adelmo dos Santos; JACINTO, Pablo Mateus dos Santos. **O impacto das atividades extracurriculares no desenvolvimento estudantil.** Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 382–397, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOOKS, bell. **Pertencimento: um chamado à humanidade.** Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2023.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Morula, 2021.

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Maria Isabel da. **Programa de Pós-Graduação em Educação: lugar de Formação da Docência Universitária?** Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v.7, n. 14, p. 577-604, 2010.

A QUALIDADE DA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÕES E REFERENCIAIS A PARTIR DOS ESTUDOS ACADÊMICOS

Rubian Mara de Paula[1]

Catarina Moro[2]

RESUMO

O presente artigo socializa parte da pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada: Acesso e oferta da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Piraquara/Paraná, que teve como objetivo geral: compreender o acesso, a expansão e as condições da oferta pública de Educação Infantil no município de Piraquara - Paraná. Dentre outros procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico em plataformas digitais, a fim de mapear o que tem sido considerado como qualidade necessária para a oferta da Educação Infantil, assim como possíveis referenciais (parâmetros, princípios, dimensões, indicadores, áreas, aspectos ou critérios). É possível verificar que há um arcabouço de estudos acadêmicos alinhados em relação ao conceito de qualidade, o qual é contextual, socialmente referenciado e construído e precisa considerar as condições necessárias e adequadas para a realização de um projeto educativo que atenda às especificidades das crianças pequenas, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) e, consequentemente, assegure os direitos das de se desenvolverem integralmente, nos aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, por meio de práticas pautadas nas interações e brincadeira, assim como em experiências variadas com múltiplas linguagens. As referidas publicações também apresentam diversos referenciais fundamentais que se articulam e complementam, embora alguns deles, sejam citados de forma inexpressiva.

Palavras-chave: Qualidade. Referenciais de qualidade. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo socializa parte da pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada: *Acesso e oferta da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Piraquara/Paraná*, que teve como objetivo geral: compreender o acesso, a expansão e as condições da oferta pública de Educação Infantil no município de Piraquara.

Para que esse objetivo fosse alcançado, dentre outros importantes procedimentos metodológicos, foi realizado, em julho de 2023, um levantamento bibliográfico nas seguintes plataformas digitais: Biblioteca Digital

[1] Doutora, UFPR, rubianpaula@yahoo.com.br
[2] Doutora, UFPR, moro.catarina@gmail.com

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Capes, Portal Educ@ e Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*), a fim de mapear o que tem sido considerado como qualidade necessária para a oferta da Educação Infantil, assim como possíveis referenciais (parâmetros, princípios, dimensões, indicadores, áreas, aspectos ou critérios).

2 DESENVOLVIMENTO

O levantamento bibliográfico mapeou teses, dissertações e artigos científicos produzidos entre 2009 e 2023, considerando que esse período abrange a publicação e vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) e o debate sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c), fundamentais para a discussão e constituição de padrões de qualidade na Educação Infantil.

Foram utilizadas as palavras-chave: qualidade *AND* Educação Infantil. Conforme a quantidade de estudos obtidos, aplicaram-se estratégias adicionais de seleção, como o uso de aspas na palavra-chave completa ou em apenas uma das palavras. Também foram aplicados filtros de seleção, considerando o período cronológico (2009-2023), produções em língua portuguesa e pertencentes à área da educação.

A partir das publicações obtidas, foi possível verificar a aderência dos estudos ao tema da qualidade na Educação Infantil, utilizando-se os seguintes critérios de inclusão: produções publicadas entre os anos de 2009 e 2023; disponíveis digitalmente e em sua versão completa; e que apresentassem o termo "qualidade" no título, nas palavras-chave ou no resumo. Como critérios de exclusão, consideraram-se: publicações não acessíveis na íntegra por meio digital; duplicações (mantendo-se apenas o registro encontrado na primeira base de dados consultada); e estudos não relacionados à área da Educação ou especificamente à Educação Infantil.

Também foram excluídos os estudos desenvolvidos em âmbito internacional, a fim de priorizar as experiências nacionais; aqueles que não tinham como objetivo principal analisar ou discutir a qualidade da Educação Infantil, assim como aqueles que se dedicaram a pesquisar um único indicador

de qualidade[3], tendo em vista que uma das finalidades do levantamento era identificar um conjunto de referenciais necessários à construção da qualidade.

Inicialmente, foram obtidos 529 estudos científicos, sendo uma tese e 12 dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; 239 artigos científicos do Portal de Periódicos da Capes; 126 artigos no Portal SciELO; e 151 artigos no Portal Educ@. Após a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave, bem como a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o *corpus* de análise foi constituído conforme apresentado na Tabela 1. Ressalta-se que nove artigos identificados no Portal SciELO e 10 no Portal Educ@ foram excluídos por já constarem no Portal de Periódicos da Capes, sendo mantidos nesta última base.

Tabela 1 – *Corpus* de análise final do levantamento bibliográfico sobre qualidade na Educação Infantil

Catálogo de Teses e Dissertações Capes		Portal de Periódicos da Capes	Scielo	Educ@	Total
Tese	Dissertação				
1	9	26	03	06	45

FONTE: Elaborada pelas autoras (2023).

Dessa maneira, o *corpus* de análise foi composto por 45 produções, sendo uma tese e nove dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; 26 artigos científicos presentes no Portal de Periódicos da Capes, três no Portal SciELO e seis no Portal Educ@.

Os 45 estudos científicos levantados foram lidos e analisados a fim de identificar o conceito de qualidade e os possíveis referenciais que podem constituir os padrões dessa qualidade na Educação Infantil.

Por meio do levantamento e da análise do conceito de qualidade da Educação Infantil presente nos estudos científicos, conclui-se que há convergência, inter-relação e complementaridade entre eles, e que todos buscam assegurar as especificidades dessa etapa, não se apoiando em conceitos de outras etapas ou modalidades educativas.

[3] Há estudos que enfatizam a contribuição de um único referencial para construção da qualidade na Educação Infantil. Se o presente levantamento acolhesse esses estudos, geraria um *corpus de análise* muito ampliado, não sendo possível analisa-los detalhadamente.

Assim, é possível destacar que o conceito de qualidade da Educação Infantil:

- É continuamente construído de forma coletiva, por meio do diálogo, da participação e das interações de todos os sujeitos envolvidos no processo, em meio a tensões e contradições, o que exige negociação;
- é constituído por condicionantes históricos, sociais, culturais, por valores, escolhas e subjetividades. Desse modo, não é neutro, único, universal ou permanente;
- corresponde às condições necessárias e adequadas para garantir o acesso à matrícula, à permanência e ao desenvolvimento de um projeto educativo que promova a aprendizagem e o desenvolvimento integral, a partir dos seguintes pressupostos: a criança enquanto protagonista; respeito aos direitos das crianças e de suas famílias; acolhimento e respeito às necessidades, especificidades e individualidades das crianças em relação ao aspecto etário, assim como da realidade social, cultural e territorial em que estão inseridas;
- o acesso à matrícula, acompanhado da oferta de qualidade, compõe o direito à Educação Infantil.

Todos os estudos do *corpus* de análise reconhecem a necessidade de estabelecer referenciais que possam auxiliar na construção de padrões de qualidade da Educação Infantil, assim como a maioria deles apresenta algumas possibilidades, que estão demonstradas na Tabela 2:

Tabela 2 – Referenciais para construção dos padrões de qualidade e quantitativos de estudos que indicam o Referencial de Qualidade da Educação Infantil

Referenciais	Quantidade
Currículo e práticas pedagógicas que atendam às especificidades das crianças pequenas (planejamento, avaliação da aprendizagem)	39
Infraestrutura, espaços, materiais, insumos e mobiliários	35
Formação e condições de trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais	32
Gestão do sistema/da rede de ensino e da instituição	22
Relação e participação das famílias;	12
Interações entre as crianças e entre crianças e adultos	12
Práticas de cuidado, promoção da saúde, segurança e bem-estar	12
Financiamento, transparência e controle social	10
Acesso à matrícula	10
Tamanho das turmas e a quantidade adequada de professores(as) por grupo de crianças	06

Avaliação Institucional	04
Rede de proteção social	04
Planejamento institucional	04
Equipe de gestão e de especialistas	03
Relações étnico-raciais e de gênero	03
Pesquisas e produção de conhecimento na área da primeira infância	02
Existência de Proposta Curricular, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar	02
Adequação às Necessidades Especiais	01
Intersetorialidade	01
Oferta pública e gratuita	01
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	01
Proximidade à residência	01

FONTE: Elaborada pelas autoras (2023).

Vale explicar que oito estudos não especificam referenciais de qualidade, mas reconhecem a importância e/ou sugerem a consulta a documentos normativos ou orientadores. Os referenciais apresentados na Tabela 2 foram levantados, analisados, agrupados conforme suas similaridades e quantificados. O referencial Currículo e práticas pedagógicas é o mais citado, está presente em 39 estudos e contempla uma variedade de aspectos relacionados à experiência educativa, tais como o planejamento, a avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento de práticas que atendam às especificidades das crianças pequenas. Trinta e cinco estudos reconhecem a necessidade da infraestrutura, espaços, materiais, insumos e mobiliários adequados e em quantidade suficiente. A formação e as condições de trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais são reconhecidas como fundamentais à implementação da qualidade por 32 estudos. O referencial Gestão do sistema/da rede de ensino e da instituição, mencionado por 22 estudos, é bastante amplo e abrange vários aspectos relacionados ao acesso e às condições da oferta, tais como: organização, estrutura e funcionamento, planejamento, financiamento; ou seja, envolve até mesmo outros referenciais que foram citados de maneira individual.

Embora os demais referenciais indicados na Tabela 2 não tenham sido apresentados pela maioria dos estudos, todos são pertinentes à realidade da Educação Infantil, se inter-relacionam e se complementam. Assim, constituem elementos fundamentais para se constituir padrões de qualidade.

Também foram levantados, nos estudos científicos, os principais autores, documentos normativos e orientadores utilizados para fundamentar o

conceito de qualidade da Educação Infantil, os quais correspondem a, no mínimo, 73 referências diferentes, sendo que dessas: 59 são teses, dissertações, artigos ou livros, e 14 correspondem a documentos normativos ou orientadores. É necessário ressaltar que um mesmo estudo pode ter utilizado mais de um autor e/ou documento.

Os(as) autores(as) referenciados(as) por três ou mais vezes foram: Alan Pence, Anna Bondioli, Angela Scalabrin Coutinho, Beatriz Abuchaim, Bianca Correa, Catarina Moro, Donatella Savio, Eliana Bhering, Gizele de Souza, Gunilla Dahlberg, Jodete Füllgraf, Maria Malta Campos, Miguel Zabalza, Nelson Gimenes, Peter Moss, Rita de Cassia Coelho, Silvia Helena Vieira Cruz Verena. Outros(as) 45 autores(as) também foram referenciados(as), uma ou duas vezes apenas.

Dos(as) autores(as) referenciados(as), a maioria é brasileira e desenvolve seus estudos com ênfase na Educação Infantil. Seis dos(as) autores(as) - Alan Pence, Anna Bondioli, Donatella Savio, Gunilla Dahlberg, Miguel Zabalza e Peter Moss - realizam estudos em países da Europa, porém possuem grande expressividade no Brasil.

Em relação aos principais documentos normativos e orientadores referenciados pelos estudos científicos que compõem o *corpus* de análise e, enfatizam a qualidade da Educação Infantil, destacam-se os apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 – Principais documentos normativos e orientadores utilizados pelos estudos científicos

Documento	Referenciado
Indicadores de qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c).	27
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 1 (Brasil, 2006a) e Volume 2 (Brasil, 2006b).	18
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b).	13
Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 1995; Brasil, 2009d).	08
Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (Brasil, 2012).	08
Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006c).	06
Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016).	06
Contribuições para a Política Nacional: avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (Brasil, 2015).	04
Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Resumo Executivo (Brasil, 2013).	03

Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2018).	03
Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (Brasil, 1998). Material suspenso e substituído pelo documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2005).	02
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2005).	01
Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES: sistema de avaliação da educação pública de Vitória/Prefeitura de Vitória (Vitória, 2012).	01
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Brasil, 2010a; Brasil, 2010b).	01

FONTE: Elaborado pelas autoras (2023).

Os documentos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006a; Brasil, 2006b) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) são os mais referenciados pelos estudos analisados, mas todos os demais apresentam fundamentos ou aspectos relevantes para se analisar, discutir e implementar melhoria de qualidade na Educação Infantil.

Ao analisar os objetivos e as principais conclusões do *corpus* de análise, é possível identificar que a qualidade da Educação Infantil está relacionada a, pelo menos, sete aspectos, apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Aspectos relacionados ao conceito de qualidade

FONTE: Elaborada pelas autoras (2023)

A maioria dos estudos analisados (25) indica que, para assegurar o direito à oferta de qualidade, são fundamentais o monitoramento e a avaliação da mesma, assim como dos próprios processos avaliativos desenvolvidos. Assim, a avaliação, numa perspectiva democrática, pode contribuir para a constituição do conceito de qualidade, assim como orientar e/ou redirecionar ações que venham a promovê-la. Destacam, ainda, que há muitas experiências avaliativas estrangeiras, bem como propostas nacionais que podem fundamentar o processo.

Outros oito estudos afirmam que, para se assegurar a oferta de qualidade, faz-se necessária a implementação de políticas públicas e financiamento adequados, os quais, historicamente, foram ampliados, mas continuam sendo insuficientes. Cinco estudos enfatizam que determinados indicadores ou referenciais auxiliam na construção da qualidade, sendo eles: infraestrutura; práticas pedagógicas; gestão democrática; e participação das famílias.

As produções de Flores, Brusius e Santos (2018), Mesquita e Gisi (2021) e Soares (2015) evidenciam que a expansão da oferta da Educação Infantil deve ocorrer acompanhada de condições de qualidade, o que não foi devidamente assegurado na história dessa etapa educacional. Conforme apontado por três estudos, esse direito está garantido pelo arcabouço legal brasileiro, assim como pelos documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC), podendo, inclusive, ser solicitado por meio da judicialização, como destacam Taporosky e Silveira (2018). As pesquisas de Flores e Peroni (2018) e Oliveira (2013) alertam que a expansão da oferta, acompanhada de qualidade, pode ser prejudicada em decorrência da relação público-privada, que está sendo ampliada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que a qualidade da Educação Infantil segue em pauta e vem sendo pesquisada e debatida por teóricos(as) e/ou pesquisadores(as) da área, tanto em âmbito internacional quanto nacional, com

destaque para aqueles(as) que foram referenciados(as) nas publicações acadêmicas que compuseram o *corpus* de análise.

Todas as publicações acadêmicas analisadas buscam fundamentação em autores(as) e/ou pesquisadores(as), documentos normativos e orientadores específicos da Educação Infantil, reconhecendo que o conceito de qualidade é contextual, socialmente referenciado e construído e precisa considerar as condições e os aspectos fundamentais para uma Educação Infantil que assegure os direitos das crianças pequenas de se desenvolverem integralmente.

As referidas publicações também apresentam diversos referenciais fundamentais à construção da qualidade da Educação Infantil, os quais se articulam e se complementam. No entanto, é preciso evidenciar que alguns desses referenciais, foram citados de forma inexpressiva, como é possível visualizar na Tabela 2, dentre eles: Adequação às necessidades especiais e Oferta pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 20/2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 05/2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de julho de 2010a, Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil:** subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional:** avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Maria Malta Campos; Fulvia Rosemberg (Coords.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Maria Malta Campos; Fulvia Rosemberg (Coords.). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Relatório do **Monitoramento do uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Resumo Executivo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 4/2010, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, Seção 1, p. 894, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**.** Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**.** Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 2 volume.** Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental**.** Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – 1 volume.** Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. União Nacional dos Dirigentes Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/Undime, 2018a.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSIUS, Ariete; SANTOS, Claudéria dos. Expansão da pré-escola em instituições com oferta de ensino fundamental: reafirmando o direito das crianças à qualidade. **Revista Zero-a-seis**. Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 339-359, Jul./dez. 2018.

FLORES, Maria Luiza; PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 133-154, jan./abr. 2018.

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A expansão da educação infantil nas políticas públicas e o direito à educação de qualidade. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 91-106, 2021, Edição Especial.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos. **O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil:** um olhar sobre as condições de oferta. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista - Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SOARES, Ademilson de Souza. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da Educação Infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, 34, e189508, 2018.

VITÓRIA. Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Pública de Vitória-ES.** Vitória: Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física escolar e formação de professores-Gepefe: contribuições para a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010-2024)

Silvia Christina de Oliveira Madrid[1]

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é apresentar as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física escolar e formação de professores (Gepefe) para a pesquisa, em 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado), na Linha de pesquisa de Ensino Aprendizagem (LPEA), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG). A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, um estudo de caso, descritivo, são explicitados os principais aspectos da produção acadêmica no âmbito da EFE, FPEF e EI no PPGE/UEPG. O estudo circunscreve-se ao ano de 2007, a instituição do Gepefe ocorreu no final de 2006 (UEPG/CNPq), assim considera-se a produção acadêmica de 2010 a 2024. Destaca-se a contribuição do Gepefe para fomentar a produção acadêmica nos âmbitos da EFE, FPEF e EI, em 30 anos do PPGE/UEPG na LPEA. Verifica-se que o espaço da pesquisa nos referidos âmbitos foi ampliado significativamente no PPGE/UEPG a partir da instituição do Gepefe.

Palavras-chave: Educação Física. Formação de professores. Pós-Graduação em Educação. Gepefe.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo principal apresentar as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física escolar e formação de professores (Gepefe) para a pesquisa, em 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado/Doutorado), na Linha de pesquisa de Ensino Aprendizagem (LPEA), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

Destaca-se os principais aspectos da contribuição acadêmica do Gepefe (UEPG/CNPq) na produção acadêmica no âmbito da 'Educação Física escolar e Formação de professores', sendo estes os eixos norteadores dos estudos e pesquisas realizadas no referido Grupo. Os estudos realizados no PPGE/UEPG

[1] Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte (UNILEON/ES), e Pós Doutora em Educação Física (UFSC), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PPGE), profsilviamadrid@gmail.com.

na LPEA, considerados nesse artigo, tem suas temáticas relacionadas aos eixos norteadores e às Linhas de pesquisa do Gepefe (UEPG/CNPq).

Madrid (2020, p. 2) apresenta o espaço da pesquisa em Educação Física (EF) no contexto escolar e da Formação de professores (FP) “em 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR)”.

A autora afirma que a pesquisa em EF e FP esteve presente desde o início do PPGE/UEPG (1994), e identifica dois períodos dessa produção acadêmica no Programa (1996-2002; 2010-2018). No primeiro período (1996-2002), toda a produção foi incluída desde a implantação do PPGE/UEPG, independentemente da Linha de pesquisa (MADRID, 2020, p. 4).

O período de 2003 a 2009 indica uma lacuna na produção acadêmica do PPGE/UEPG no âmbito da EF no contexto escolar e da FP, nenhuma dissertação foi realizada, cuja pesquisa apresentasse relação com eixos temáticos desse âmbito (MADRID, 2020, p. 5).

No final de 2006 ocorreu a instituição do Gepefe (UEPG/CNPq) e no início de 2007 dois professores de Educação Física foram credenciados no PPGE/UEPG na LPEA, a partir de então, a produção acadêmica em EF no contexto escolar e da FP foi expandido significativamente, possibilitando que professores de Educação Física ingressassem no Programa. Assim, o segundo período (2010-2018), caracterizou-se como “uma nova etapa de produções acadêmicas no PPGE/UEPG, na Linha de Pesquisa de EA, que culminou em 2018 com a conclusão de 20 dissertações” (MADRID, 2020, p. 6).

Neste artigo evidenciam-se os aspectos que contribuíram para fomentar a pesquisa em Educação Física Escolar (EFE), Formação do professor de Educação Física (FPEF) e Educação Infantil (EI), no desenvolvimento do PPGE/UEPG na LPEA, considera-se a produção acadêmica de 2010 a 2024, vinculada ao Gepefe, que inclui dissertações e teses no âmbito da EF no contexto escolar e da FP. Optou-se metodologicamente por uma abordagem quanti-qualitativa (GAMBOA, 2012), um estudo de caso, descritivo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Como questões argumentativas deste artigo apontam-se: Quais as contribuições do Gepefe para a pesquisa em 30 anos do PPGE/UEPG na LPEA?

Quais os principais aspectos das pesquisas efetivadas pelos membros do Gepefe, de 2010 a 2024, no PPGE/UEPG na LPEA?

A vinculação do Gepefe (UEPG/CNPq), no PPGE/UEPG, no final de 2006, foi um marco que tem contribuído para desenvolver a produção acadêmica no âmbito da EF no contexto escolar e da FP na LPEA. Assim, evidencia-se o espaço acadêmico em 18 anos do Grupo, para o desenvolvimento das pesquisas em EFE, FPEF e EI, explicitando-se os principais aspectos da produção acadêmica de 2010 a 2024.

Efetiva-se a análise e discussão dos dados do estudo indicando-se os resultados. Conclui-se o artigo com as considerações finais sobre o espaço acadêmico do Gepefe para o desenvolvimento das pesquisas sobre a EFE, FPEF e EI, apontam-se os avanços para a ampliação desse espaço, por meio das ações desenvolvidas no Gepefe (UEPG/CNPq), destaca-se que a pesquisa nesse contexto se difundiu de forma significativa nos últimos 18 anos do PPGE/UEPG.

2 CONTRIBUIÇÕES DO GEPEFE PARA A PESQUISA NO PPGE/UEPG NA LINHA DE PESQUISA DE EA

No sentido de destacar as contribuições do Gepefe, em 30 anos do PPGE/UEPG na Linha de pesquisa de EA (LPEA), para a pesquisa em EFE, FPEF e EI, considera-se o número de dissertações e teses produzidas no período de 2010 a 2024, como também são explicitados os principais aspectos da produção acadêmica nesses âmbitos e período.

Neste artigo apresenta-se os dados da produção acadêmica do Gepefe no PPGE/UEPG quantitativamente, mas principalmente de forma qualitativa, considerando-se: os marcos que contribuíram para desenvolver a produção acadêmica nos âmbitos da EFE, FPEF e EI; os principais aspectos da produção acadêmica nos âmbitos da EFE, FPEF e EI, em 18 anos do Gepefe no PPGE/UEPG; o aporte acadêmico do Gepefe na produção de saberes e conhecimentos nos âmbitos da EFE, FPEF e EI no período de 2010 a 2024.

Desse modo, a pesquisa é quanti-qualitativa (GAMBOA, 2012), sendo um estudo de caso, descritivo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 640), destacam que os exemplos mais comuns para o estudo de caso, são aqueles que focalizam apenas uma unidade, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento.

A pesquisa descritiva requer do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, bem como deve conhecer a comunidade participante da pesquisa. De acordo com Triviños (1987) esse tipo de estudo visa descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. A “população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 112).

Os dados da pesquisa foram obtidos no site do PPGE/UEPG, em junho de 2024, considerando-se a produção acadêmica que inclui as dissertações e teses realizadas no período de 2010 a 2024, que apresentaram ao menos um dos seguintes critérios: o estudo tratar de uma das seguintes temáticas - Educação Física escolar (EFE), Formação do professor de Educação Física (FPEF), Educação Infantil (EI); no título do estudo constar um dos seguintes termos - Educação Física (EF), Educação Física escolar (EFE), Formação do professor de Educação Física (FPEF), Educação Infantil (EI); o autor ser da área de Educação Física; o orientador ser da área de Educação Física e/ou pesquisador líder do Gepefe.

Os resumos das pesquisas selecionadas foram lidos, a fim de identificar a temática e as palavras-chave em cada um dos estudos, a finalidade foi identificar as proximidades entre os mesmos considerando-se os âmbitos da EFE, FPEF e EI.

Evidencia-se que a instituição do Gepefe (UEPG/CNPq) e sua vinculação, no final de 2006, no PPGE/UEPG na LPEA, bem como o ingresso concomitante de dois docentes da área de EF, no início de 2007, contribuíram para alavancar a produção acadêmica nos âmbitos da EFE, FPEF e EI.

A vinculação do Gepefe (UEPG/CNPq), no PPGE/UEPG na LPEA, possibilitou espaço acadêmico para que professores de Educação Física, da educação básica e do ensino superior, bem como estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física, se aproximassem com o ambiente de estudos e pesquisas na universidade.

No ano de 2010 iniciou-se uma nova etapa de produções acadêmicas no PPGE/UEPG na LPEA, foi finalizada uma dissertação com a temática da EFE, culminando em 2024 com a conclusão de 19 dissertações. As temáticas dessas dissertações versam sobre a EFE, FPEF e EI, cujas autorias são de pesquisadores do Gepefe (UEPG/CNPq), 17 destas pesquisas têm como autores professores de EF, e duas dissertações foram elaboradas por professores da área de Pedagogia.

Em 2010 foi instaurado no PPGE/UEPG o Doutorado em Educação, as duas primeiras teses foram defendidas em 2014. Em 30 anos do PPGE/UEPG, pode-se dizer que o Programa de Doutorado é recente, pois está no seu 15º ano de funcionamento.

No PPGE/UEPG, na LPEA, de 2016 a 2022 foram concluídas cinco teses, cujos autores são pesquisadores do Gepefe (UEPG/CNPq), que tiveram a orientação da professora de EF pesquisadora líder do Gepefe. As referidas teses estão relacionadas aos eixos “Educação Física escolar e Formação de professores”, os quais são norteadores dos estudos e das pesquisas realizadas no Gepefe, sendo que as Linhas de pesquisa do Grupo são compatíveis a esses eixos.

Diante desses dados, constata-se que a produção acadêmica no PPGE/UEPG na LPEA, no período de 2010 a 2024, nos âmbitos da EFE, FPEF e EI, em termos quantitativos foi mais expressiva no Programa de Mestrado, o Programa de Doutorado implantado posteriormente (2010), apresentou a primeira tese na LPEA, elaborada por um pesquisador do Gepefe em 2016.

Considerando-se o total da produção acadêmica no PPGE/UEPG na LPEA, no período de 2010 a 2024, de acordo com os critérios estabelecidos nesse estudo, a mesma é de 19 dissertações e cinco teses, totalizando 24 pesquisas, as quais foram realizadas pelos pesquisadores membros do Gepefe. Da totalidade de 24 pesquisas 22 foram orientadas pela docente da área de EF, líder do Gepefe que ingressou no PPGE/UEPG em 2007.

A contribuição do Gepefe (UEPG/CNPq) tem sido fundamental para ampliar o espaço da pesquisa no âmbito da EF no contexto escolar e da FP, assim é importante destacar os principais aspectos contributivos das pesquisas dos membros do Gepefe, realizadas de 2010 a 2024, no PPGE/UEPG na LPEA,

indicar os meios de veiculação das pesquisas, e evidenciar o espaço de inserção dos pesquisadores no âmbito da Educação, alguns ampliaram tal inserção, outros obtiveram a mesma a partir da conclusão dessa etapa acadêmica no Programa.

3 CONTRIBUIÇÕES DO GEPEFE (UEPG/CNPQ) PARA A PESQUISA NO PPGE/UEPG NA LPEA

O espaço acadêmico proporcionado no Gepefe (UEPG/CNPq) tem contribuído para o desenvolvimento de reflexões, análises, estudos, discussões e ações que tem resultado em pesquisas, publicações e intervenções que visam colaborar para redimensionar o desenvolvimento da EF no contexto escolar e da FPEF inicial e continuada.

A relação dos estudos com as temáticas das Linha de pesquisa do Gepefe apresenta-se da seguinte forma: a maioria das pesquisas (13) vincula-se a linha ‘Educação Física escolar: conhecimentos e metodologia’; cinco (5) estudos relacionam-se com a linha ‘Formação de professores de Educação Física’; quatro (4) pesquisas vinculam-se a linha ‘Educação infantil, corpo e ludicidade’; uma pesquisa tem relação com a linha ‘Corpo, corporeidade e Educação Física escolar’; e uma pesquisa tem conexão com a linha ‘Educação Física, Esporte e Educação para a Paz: dimensões conceituais, metodológicas e na formação de professores’.

O trabalho realizado no Gepefe (2006) tem como eixo central ações relacionadas à temática “Educação Física e Formação de professores”, o objetivo tem sido oferecer um espaço acadêmico para que professores de Educação Física da educação básica, do ensino superior e acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, possam discutir, refletir, trocar experiências e desenvolver pesquisas, a fim de contribuir para ampliar o conhecimento no âmbito da EF no contexto escolar e da FP.

Os membros do Gepefe, em 18 anos de efetivo trabalho, tem desenvolvido reflexões, análises, estudos, discussões, pesquisas, publicações e intervenções a fim de redimensionar o desenvolvimento da EF no contexto escolar e da FP.

A contribuição do Gepefe se estende também no âmbito da Pedagogia, pois as linhas de pesquisa pertinentes as questões relacionadas a Educação Infantil, como o brincar e o corpo em movimento, tem possibilitado o desenvolvimento de estudos e pesquisas também por professores formadores desta área.

Desse modo, o âmbito acadêmico constituído por meio das atividades empreendidas no Gepefe, tem contribuído efetivamente para fomentar a pesquisa nos âmbitos da EF e da FP, contribuindo para ampliar significativamente a produção acadêmica em 30 anos do PPGE/UEPG.

Os estudos e pesquisas realizadas pelos pesquisadores do Gepefe tem sido divulgadas em eventos acadêmicos e científicos, por meio da apresentação e publicação dos trabalhos efetivados. Os membros do Gepefe tem investido na publicação de artigos em periódicos, e em quatro coletâneas (2014, 2017, 2019, 2021) do Grupo. A primeira coletânea (2014) do Gepefe versa sobre os saberes da Educação Física escolar, a prática pedagógica e a Formação de professores, destaca-se a publicação da sua segunda edição em 2023. A segunda coletânea (2017) do Gepefe tem como objetivo principal abordar o esporte, considerando-o como fenômeno multicultural, relacionando os estudos, proposições e debates com o contexto da Educação Física escolar. Evidencia-se que esta obra foi ampliada e publicada em sua segunda edição em 2021.

A coletânea três (2019) reúne a produção acadêmica da Educação Física escolar e Formação de professores, efetivada em 25 anos do PPGE/UEPG. A coletânea quatro (2021) reúne quatro pesquisas de membros do Gepefe, duas teses e duas dissertações. A tese concluída em 2016 aborda sobre a Educação para a Paz como componente curricular de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. A tese de 2019 trata da gestão escolar na prática pedagógica da Educação Infantil. As duas dissertações que constam na coletânea (2021) tratam de questões voltadas para o âmbito escolar, ambas (2018, 2019) desenvolvidas nas rede públicas de ensino, estadual e municipal respectivamente, em diferentes municípios do estado do Paraná.

O Gepefe tem realizado ações com o objetivo de propiciar um espaço acadêmico para divulgar o que tem sido realizado no Grupo, no sentido de

possibilitar a atualização e fomentar as discussões sobre temáticas relacionadas a EF no âmbito escolar, profissional e da FPEF.

Nesse sentido cabe destacar que o Gepefe realizou três Seminários (2017, 2018, 2019), houve grande repercussão entre a comunidade acadêmica da EF. Em 2017 realizou-se o 'I Seminário de Educação Física Escolar: perspectivas no âmbito da pesquisa e da prática pedagógica'. No evento foram divulgadas as pesquisas sobre o contexto da Educação Física escolar e de formação de professores, bem como apresentadas práticas pedagógicas inovadoras realizadas no contexto escolar, finalizando com reflexões e discussões nos âmbitos da Educação Física escolar e de formação de professores. No ano seguinte, em 2018 realizou-se o '2º Seminário do Gepefe: BNCC consequências e perspectivas para a Educação Física Escolar', no evento o foco foi no fomento de reflexões e discussões sobre os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Física escolar, também foram apresentadas pesquisas dos membros do Gepefe (UEPG/CNPq) sobre temáticas da Educação Física escolar e Formação de professores.

Em 2019 foi realizado 3º Seminário do Gepefe, "A pesquisa em Educação Física escolar e formação de professores em 25 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG", os objetivos do evento foram: Evidenciar o espaço acadêmico em 25 anos do PPGE/UEPG, para o desenvolvimento das pesquisas no âmbito da Educação Física no contexto escolar e da formação de professores, explicitando-se os principais aspectos dessa produção acadêmica; Apontar os marcos que contribuíram para desenvolver a produção acadêmica no âmbito da Educação Física no contexto escolar e da formação de professores: evidenciar os marcos que contribuíram para ampliar a pesquisa no PPGE/UEPG, na Linha de pesquisa de EA; Destacar a contribuição acadêmica do Gepefe na produção de saberes e conhecimentos no âmbito da "Educação Física escolar e formação de professores"; Apresentar parte da produção acadêmica no âmbito da Educação Física no contexto escolar e da formação de professores, em 25 anos do PPGE/UEPG.

Verifica-se que o âmbito acadêmico constituído para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), por meio das atividades empreendidas no Gepefe, tem resultado

em reflexões, discussões, estudos, publicações e intervenções que visam contribuir para redimensionar o desenvolvimento da Educação Física no contexto escolar e de formação de professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço acadêmico do Gepefe tem possibilitado predominantemente aos professores de Educação Física, da educação básica e do ensino superior, o desenvolvimento de pesquisas sobre temáticas relacionadas a EF no contexto escolar e de FP, também agrega professores da área de Pedagogia que desenvolvem estudos no âmbito da Educação Infantil, ampliando assim o olhar investigativo dos seus membros sobre as questões educacionais.

As diversas Linhas de pesquisa do Gepefe visam atender os diferentes objetivos dos estudos dos seus membros, ampliar as reflexões, discussões e estudos em relação ao contexto escolar e de formação de professores em Educação Física.

A repercussão acadêmica dos estudos dos pesquisadores membros do Gepefe, se dá por meio da publicação de artigos em periódicos, trabalhos completos e resumos publicados em anais de eventos científicos, publicação de livros, capítulos de livros e ainda outras produções.

Em relação aos avanços do Gepefe destacam-se os seguintes: participação dos professores em eventos científicos com publicação de trabalhos em anais; publicações de artigos em periódicos científicos na área de Educação e Educação Física; inserção de alguns participantes do Grupo em Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física; publicação de quatro Coletâneas do Gepefe (2014, 2017, 2019, 2021); realização de três Seminários (2017, 2018, 2019) que envolveram a comunidade acadêmica da Educação Física.

O desenvolvimento das ações do Gepefe tem possibilitado a comunidade acadêmica da Educação Física, uma maior proximidade e entendimento do que vem sendo abordado e discutido na área, bem como o enriquecimento das discussões e dos estudos em torno da Educação Física escolar e das questões relacionadas à formação de professores. Assim sendo, tais ações tem

contribuído no fomento da produção acadêmica divulgada em eventos científicos na área da Educação e Educação Física e em publicações em periódicos científicos.

Espera-se que por meio dos encaminhamentos e ações desenvolvidas no Gepefe, a comunidade acadêmica continue a usufruir do espaço no contexto da universidade para ampliar e divulgar conhecimentos, compartilhar experiências pedagógicas, perspectivar encaminhamentos e o redimensionamento pedagógico para a Educação Física no contexto escolar e de formação de professores, bem como elaborar e divulgar pesquisas em eventos científicos e periódicos na área da Educação e da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais.** 1ª. ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó, SC: Argós, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. 1ª. ed. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1ª. ed. Ijuí, RGS: Editora UNIJUI, 1998.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: https://gepefe.webnode.page/ Acesso em: 20 de jun. 2025.

MADRID, Silvia Christina de Oliveira. A pesquisa em Educação Física escolar: a prática pedagógica e a aprendizagem nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1-20, 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Disponível em: http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/ Acesso em: 25 de jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TROCA-SE EDUCAÇÃO POR NEGÓCIO: ANÁLISES DAS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES EM TEMPO DE PANDEMIA, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

SARAH ROSINDO DAHER DE BARROS[1]

PRISCILA SOLLITO CARDOZO[2]

KAMILA GOMES FONSECA[3]

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES[4]

WANDA MARIA JUNQUEIRA AGUIAR[5]

RESUMO

O trabalho é um recorte da pesquisa "Pandemia da COVID-19, seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola", que propõe analisar os impactos da pandemia numa escola pública da periferia de São Paulo, sendo produção de informações durante o primeiro semestre de 2024. O **problema de pesquisa** abordou como a pandemia afetou o trabalho docente, a gestão escolar, os processos de ensino-aprendizagem e as relações entre a escola, professores e famílias. **Objetivo** iminente é compreender, analisar a realidade das instituições de ensino/escola pública, apontando os processos de superação necessários. A **metodologia** utilizada foi a Pesquisa-Trans-Formação (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021), fundamentada na **Psicologia Sócio-Histórica (PSH)**, no Materialismo Histórico-Dialético. As análises foram estruturadas pelos Núcleos de Significação (AGUIAR, ARANHA & SOARES, 2021), busca-se captar a Dimensão Subjetiva do impacto da pandemia, por meio das significações (sentidos e significados). O **aporte teórico** principal é **Psicologia Sócio-Histórica** de **Vygotsky** (1989), que destaca a gênese social do desenvolvimento humano. Autores como **Duarte** (2001), **Dunker** (2015), **Tonet** (2019), **Laval e Dardot** (2016) e **Paro** (2007) foram essenciais para discussão sobre as manifestações e contradições do **neoliberalismo** na educação pública. Proponha-se apresentar como resultados provisórios o NS: ***O projeto neoliberal para a precarização da escola pública tensionado pela intencionalidade de superação das desigualdades.*** NS evidenciam contradições que permeia a prática docente: de um lado, a incorporação de propostas alinhadas ao ideário neoliberal; de outro, a tentativa de responder, de forma crítica, às desigualdades vividas no cotidiano escolar. A fala de uma professora expressa bem esse movimento: ***"Eu tento trazer jogos online e estou tentando montar um projeto com os nonos anos, que é de empreendedorismo, para que eles possam, digamos assim, gerir um negócio próprio."*** A análise reverbera como a lógica de mercado, centrada na responsabilização individual e nos resultados mensuráveis, se infiltram na escola, atravessa a constituição da subjetividade docente. Simultaneamente que há a intenção de empoderar os estudantes diante das dificuldades socioeconômicas, essa proposta pouco contribui para a ampliação da consciência social. Assim, ainda que haja o desejo de superação das

[1] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. E-mail: sarahhdahher@gmail.com
[2] Mestranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. E-mail:prisollito@gmail.com
[3] Mestranda em Educação: Formação de Formadores, PUC/SP., diretora de escola na EMEI Professora Edalzir Sampaio Liporoni, da Secretaria Municipal de Ensino (SME/SP) . E-mail:kamila@pjsp.org.br
[4]Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/MPE), UNITAU. E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br
[5]Doutora em Psicologia da Educação, PUC/SP, professora no Programa de Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br

desigualdades, as condições efetivas para isso acabam não sendo criadas.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Empreendedorismo. Escola pública. Psicologia Sócio-Histórica.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola”. Analisamos os impactos da pandemia em uma escola pública da periferia de São Paulo, com produção de dados iniciada no primeiro semestre de 2024. O foco está em como a pandemia afetou o trabalho dos docentes, a atuação da equipe gestora, os processos de ensino-aprendizagem e as relações entre professores, estudantes, escola e famílias.

A base teórico-metodológica da pesquisa é a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético. Utilizamos a modalidade Pesquisa-Trans-Formação (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021), que combina produção de conhecimento e processos de transformação. As análises seguem o procedimento Núcleos de Significação (AGUIAR, ARANHA & SOARES, 2021). A seguir, apresentamos a estrutura teórico-metodológica e as sínteses provisórias obtidas.

2 MÉTODO

O posicionamento ético-político desta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos que orientam nossa atuação como colaboradoras na construção de processos transformadores no contexto educacional. Nosso objetivo é fomentar a compreensão da realidade concreta nas instituições de ensino e, junto ao grupo, evidenciar os processos de superação necessários à escola. A (PSH), ancorada no materialismo histórico-dialético, oferece base teórica para uma compreensão crítica do desenvolvimento humano, superando a dicotomia entre subjetividade e objetividade. Nessa abordagem, destaca-se a categoria *Dimensão Subjetiva da Realidade* como ferramenta teórico-metodológica para apreender a complexa dinâmica dos processos educacionais. Essa dimensão trata dos registros simbólicos e emocionais (BOCK; GONÇALVES, 2005), revelando como os sujeitos são afetados por suas atividades ao produzirem sentimentos, ideias, significações, memórias e pensamentos, e ao expressá-los por meio de linguagens e comportamentos.

Outras categorias da PSH que orientaram a investigação são pensamento, linguagem, significações e a articulação entre sentidos e significados. Sob uma perspectiva dialética, subjetividade e objetividade se constroem mutuamente pela atividade humana que transforma a realidade. Ao modificar o plano objetivo, o indivíduo altera sua subjetividade, projetando-a na nova realidade em transformação. Assim, subjetivo e objetivo convergem na produção da materialidade, com a subjetividade refletindo esse processo no sujeito. Inspiradas em Vygotski (1989), as teorias da gênese social do desenvolvimento humano afirmam que os sujeitos são produtos das relações sociais, sem perder sua singularidade.

Nesse contexto, a historicidade surge como categoria central para captar contradições e movimentos dialéticos no campo educacional, articulando políticas públicas, gestão escolar e formação docente ao longo do tempo.

A Pesquisa-Trans-Formação destaca-se por seu potencial de produzir e disseminar conhecimento sobre os processos educacionais, promovendo mudanças nas escolas e formando coletivos engajados na superação das desigualdades. Essa modalidade utiliza diversos recursos, estratégias e procedimentos formativos que estimulam a produção coletiva de saberes.

Nos primeiros encontros, são apresentados o grupo de pesquisa, a concepção marxista de realidade e os principais temas em debate. A participação voluntária inaugura uma situação-problema que estimula o debate e evidencia contradições. As informações coletadas nesses momentos foram essenciais para o planejamento dos encontros seguintes, configurando um esforço colaborativo entre pesquisadores, grupo participante e dados analisados previamente.

Neste momento, nossa meta é a emancipação política. Por isso, a ação investigativa e formativa busca criar microcosmos capazes de compreender a realidade para além da aparência, desvelando suas contradições e movimento histórico. Acreditamos que essa abordagem viabiliza a emancipação humana, entendida como a construção de alternativas às lógicas de opressão, exploração e desigualdade social (MAGALHÃES; AGUIAR, 2021).

2 DISCUSSÃO

O neoliberalismo não representa uma superação do capitalismo, mas sim sua configuração contemporânea, surgida em resposta às tensões teóricas e às crises econômicas e sociais da segunda metade do século XX. Sua consolidação ultrapassa

a esfera político-econômica, estabelecendo-se, sobretudo, como uma racionalidade governamental.

Na educação, o neoliberalismo se manifesta por meio da precarização da escola pública, em contradição com o discurso de superação das desigualdades. Essa tensão é central para compreender como a lógica neoliberal infiltra-se e molda o sistema educacional.

O cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por múltiplas desigualdades, revela essas contradições nas falas e práticas dos docentes. Um exemplo disso está no Núcleo de Significação NS3: "[…] eu tento trazer jogos online e estou tentando montar um projeto com os nonos anos, que é de empreendedorismo, para que eles possam, digamos assim, gerir um negócio próprio."

Os Núcleos de Significação (NS) foram organizados pelos pesquisadores com base na articulação de indicadores que sintetizam recorrências e movimentos presentes nas falas dos participantes. Embora não seja possível detalhar aqui todo o percurso analítico que levou à formulação desses indicadores, é importante destacar que eles expressam significações produzidas ao longo da pesquisa, resultantes do entrelaçamento entre teoria, escuta e interpretação.

No NS3, foram articulados os seguintes indicadores:(II) Boa prática interdisciplinar voltada à superação das dificuldades em matemática e ao enfrentamento do desemprego no pós-pandemia; (III) Perspectiva docente alinhada ao discurso neoliberal; (IV) Elementos de uma gestão democrática na escola; (V) Políticas neoliberais como mediações que mantêm as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

A proposta de um projeto de empreendedorismo com os estudantes revela traços do discurso neoliberal, que vincula o sucesso à iniciativa individual e à lógica de mercado, transferindo a responsabilidade coletiva para o sujeito. Essa lógica, muitas vezes disfarçada de protagonismo estudantil, esvazia o papel da docência e naturaliza a ideia de que os alunos devem "se virar sozinhos" diante das adversidades como se evidenciou fortemente durante a pandemia. Assim, práticas que se pretendem emancipadoras acabam reproduzindo formas alienadas de responsabilização individual, como alerta Duarte (2001, p. 28):

> A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema [...] para a superação do problema, isto é, um caminho para uma

> formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Os pré-indicadores e os indicadores associados ao **NS3** explicitam uma problemática central: o discurso que enfatiza a autonomia e a autorresponsabilidade dos estudantes tem sido apresentado como caminho natural para o empreendedorismo. No entanto, muitas vezes incorporada sem a devida problematização, contribuem para o esvaziamento da função docente. Como revela o professor A, ao comentar sobre a experiência de seus alunos:

> Poxa vida, a minha mãe está desempregada, o meu pai está desempregado, a professora me mostrou o caminho pra eu fazer no meu cotidiano. Criar um produto, vender o meu produto, fazer propaganda na internet, no meio social. (Professor A)

A dimensão aponta para uma ação docente sensível ao contexto social momentâneo, mas não permanente. É preciso distinguir as verdadeiras iniciativas de democratização do conhecimento daquelas que, disfarçadas de modernidade e inovação, apenas perpetuam a exclusão. Como professor B, evidencia, na busca por meios paliativos, muitas vezes se negligenciavam as superações que exigem enfrentamentos mais profundos nas rupturas estruturais.

> É, o projeto consiste neles criarem um produto que pode ser feito por eles mesmos a qualquer momento. Então o que eles mais sugeriram foi comida. Fazer bolo, bolo de pote, cupcake, essas coisas. Pra vender. (Professor B)

É preciso lembrar que o discurso que valoriza a autorresponsabilidade dos alunos tem se alinhado a posições que favorecem o esvaziamento do trabalho docente. Sob a aparência de inovação e autonomia, esse tipo de proposta pode reforçar lógicas de mercado e responsabilização individual, deslocando o foco das condições estruturais de exclusão e precarização.

Dunker (2015), em sua análise sobre a ascensão do capitalismo cognitivo, argumenta que a lógica neoliberal transforma o conhecimento e a própria subjetividade em mercadoria. Na educação pública, isso se traduz na crescente pressão por resultados mensuráveis e padronizados, muitas vezes em detrimento da formação inclusiva e crítica. A escola é vista como uma empresa, e os alunos, como “clientes” ou “produtos” a serem otimizados para o mercado de trabalho.

Essa perspectiva, embora justificada pela busca por eficiência e competitividade, frequentemente leva à desvalorização do corpo docente, à redução de investimentos em infraestrutura e à flexibilização dos currículos para atender a

demandas de curto prazo do setor produtivo. Esta situação, foca especialmente na redução e esvaziamento da função docente, que não pode ser vista como casual, mas como algo que vem ao encontro de uma intencionalidade essencial ao neoliberalismo, a mercantilização da educação. Segundo o Laval, a maior parte dos alunos deverá:

> aprender a viver em uma comunidade mais ou menos ampla, com estruturas hierarquizadas, cuja atividade é subentendida pela persecução de um objetivo de realização: produzir e vender mais, aumentar o lucro, ampliar a fatia de mercado, criar novos produtos" (LAVAL, 2019, p. 80).

Essa lógica gerencial se infiltra no cotidiano escolar e, muitas vezes, orienta decisões pedagógicas. Por exemplo, na fala do Professor C, ao relatar uma atividade realizada em sala:

> Redução de alunos por sala de aula, para gente conseguir atender de uma forma mais eficaz. Políticas públicas em relação à segurança, à cultura, às questões sociais… tem muita coisa para ser feita. E tudo culmina aqui dentro da educação, né? O que depende da gente, a gente está correndo atrás. (Professor C)

No âmbito da educação, o neoliberalismo se manifesta por um projeto de precarização da escola pública. Essa aparente contradição é central para compreender como a lógica neoliberal se infiltra e influencia o sistema educacional.

Segundo Paro (2007), as políticas neoliberais contribuem para o sucateamento da educação pública por meio da diminuição do financiamento estatal e dão incentivo à privatização. Ressalta-se que a autonomia da escola, anunciada como fator de elevação da qualidade do ensino, significa, na prática, ausência de apoio do órgão central e remissões para a própria escola em questões para as quais não tem solução. A argumentação subjacente é que a competição entre instituições educacionais, incluindo a entrada de *players* privados, levaria a uma melhoria geral da qualidade. No entanto, observa -se que na prática aprofundamento das desigualdades.

> A atividade surgiu com uma provocação da Renata. Ela disse que como nós temos os índices ruins em matemática, né? Nós e noventa por cento das escolas. Então ela falou que eles talvez aprendessem melhor se eles vissem uma aplicabilidade prática da matemática. (Professor D).

Enquanto escolas privadas, acessíveis apenas a uma parcela da população, oferecem recursos e condições mais favoráveis para a aprendizagem, escolas públicas sofrem com a falta de recursos, a superlotação e a desvalorização profissional. Essa dinâmica não só perpetua, muitas vezes, agrava as disparidades sociais, já que a qualidade da educação se torna diretamente proporcional ao poder aquisitivo das famílias.

A intenção de superar as desigualdades, frequentemente articulada nos discursos neoliberais sobre educação, talvez entre em contradição com as práticas que visam a precarização. A promessa de igualdade de oportunidades, por meio da meritocracia e do empreendedorismo, não se concretiza num cenário no qual o acesso à educação de qualidade é crescentemente mercantilizado.

As políticas educacionais neoliberais, ao invés de atenuar, reforçam as estruturas de desigualdade social, criando um sistema onde quem já possui privilégios são os mais aptos a prosperar, enquanto a grande maioria fica à margem. Essa dialética entre o discurso da superação da desigualdade e a realidade da precarização da escola pública é um ponto crucial para entender as complexas relações entre neoliberalismo e educação. É por meio dessa análise crítica que desvelar-se os mecanismos pelos quais o sistema busca consolidar sua hegemonia, mesmo que isso implique em consequências adversas para o bem-estar social e o desenvolvimento humano.

> Os meus filhos, na escola particular, têm uma disciplina específica de empreendedorismo. Interdisciplinaridade, quando um conteúdo está ligado com o outro ele fica mais contextualizado pra eles, né? Eles conseguem enxergar e se envolver naquela atividade e aprender melhor. (Professor E)

Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo transformou a educação em um bem de consumo, alterando sua função social para se alinhar a um modelo de mercado. Embora o discurso dominante defenda a educação como meio de ascensão social, na prática, o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades estruturais, mantendo o status quo. Nesse contexto, a lógica educacional passa a se organizar em torno da concorrência e do desempenho individual.

Essa lógica aparece nas falas dos professores, que frequentemente atribuem o sucesso acadêmico e profissional unicamente ao esforço pessoal. A crença de que “quem se dedica aos estudos terá um bom futuro” é recorrente entre docentes e alunos. Durante a pandemia, a mercantilização da educação se intensificou por meio da plataformalização, da avaliação centrada no desempenho individual, da privatização, de parcerias com o setor privado e do enfraquecimento da colaboração, em favor da competição. Mesmo quando se adota a metodologia de projetos, observa-se a reprodução dessa lógica, como revela a seguinte fala:

> A gente sempre tenta estar buscando metodologias diferentes. Eu tento trazer jogos, eu tento trazer jogos online e estou tentando montar um projeto com os nonos anos, que é de empreendedorismo, para que eles possam digamos assim gerir um negócio próprio (Professor F).

Essas significações reflete o cenário criticado por Freitas (2018). Ao propor o empreendedorismo como parte do projeto educativo, o professor, mesmo que de forma não intencional, reforça uma visão em que a escola serve para preparar o jovem a ser "*empresário de si mesmo"*. Trata-se de uma forma sutil de responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso, deslocando o debate das desigualdades sociais para o campo da meritocracia e da iniciativa individual. Como Freitas (2018,p.29) alerta:

> A educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um 'serviço' que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. (FREITAS, 2018, p.29)

O processo não ocorre apenas na promoção direta do empreendedorismo, mas também pela forma como conceitos de "protagonismo" são ressignificados e esvaziados de seu potencial emancipatório. A fala do Professor F ilustra esse movimento:

> É a atividade da professora que traz pros alunos esse envolvimento no sentido de protagonista, de protagonismo. Então os alunos deixam de ser só aquele que recebe o conhecimento para se tornar protagonistas. (Professor G).

Os jovens são convocados a participar da sociedade através de projetos que, embora apresentem a promessa de protagonismos, cidadania e autonomia, carecem de uma verdadeira formação política emancipadora. Esses projetos acabam mascarando a necessidade de um engajamento efetivo nas lutas por políticas sociais, direcionando os jovens para a reprodução do projeto hegemônico (FREITAS, 2018). Ainda assim, as falas docentes revelam que nem todos os estudantes absorvem esses discursos de forma automática ou acrítica. Alguns, como aponta o Professor G, demonstram desconfiança ou, pelo menos, uma percepção mais crítica diante dessas propostas.

> Os alunos têm me perguntado quando que a gente vai retomar. Alguns gostaram bastante da proposta e estão levando fé, outros estão encarando como uma brincadeira, eles acham que vão brincar de cozinhar aqui e está tudo certo. Mas alguns levaram a sério a proposta, né? Alguns pensaram nisso sério. (Professor H).

No relato, o professor reconhece que os alunos tiveram percepções distintas sobre a mesma atividade. Parte deles identificou suas limitações e questionou o sentido da proposta, indicando uma leitura crítica inicial. Essas significações revelam uma escola cada vez mais permeada por discursos superficiais. Alguns estudantes, ainda que de forma fragmentada, percebem que termos sedutores como

empreendedorismo e protagonismo escondem uma lógica que camufla desigualdades, limita possibilidades formativas e os prepara para a adaptação a um mercado precarizado e excludente, e não para o exercício pleno da cidadania.

O trecho a seguir ilustra como certas práticas se tornam naturalizadas no cotidiano escolar, mascarando fragilidades importantes. A forma como os conteúdos são apresentados, mediados por experiências apressadas, ansiosas e dispersas. Parece não apenas esvaziar o sentido formativo, mas também reforçar uma adesão superficial à inovação/ transformação.

> Então, se eu dou aula para 600 alunos, eu posso dizer que, sei lá, um décimo deles conseguiriam mudar socialmente a sua realidade a partir da educação, seja conseguir um emprego a partir de uma boa formação acadêmica, ou seja, abrindo um próprio negócio. [...] Assim, eu sinto que os alunos, de maneira geral, eles não têm tanto interesse, não é por tipo uma coisa, como eu posso dizer, por falta de interesse próprio deles. (Professor I).

Ademais uma professora ao comentar sobre a postura dos alunos: **"eu deixo meus monitores colocarem música que eles gostam para ouvir de fundo enquanto eu estou fazendo atividades. Eles têm a incapacidade de não terminar a música que eles escolhiam, então, eles mesmos colocaram...".** O relato, ainda que informal, aponta para uma experiência marcada por uma certa urgência, impaciência e desconexão, sintomas de um cotidiano que espelha a lógica fragmentada das propostas a que esses estudantes são expostos. Ainda que isso nem sempre seja nomeado, há indícios de resistência. Os estudantes, mesmo que de forma fragmentada, percebem as contradições envolvidas nessas propostas.

> [...] as formações que existem para professor é sempre visando, é sempre um mercado tem sempre um financiador com o objetivo capitalista ali sabe e não para uma formação efetiva de como fazer esse elo entre função social e pedagógica. Existe isso, mas eu acho que a gente faz muita coisa boa assim na escola, né? (Professor H).

Assim, ao articular as falas dos professores com as reformas empresariais na educação, embora apresentadas como inovações motivadoras e baseadas na escolha individual, acabam transferindo ao estudante uma responsabilidade que deveria ser coletiva. Diante disso, o grande desafio é criar espaços de resistência e reflexão crítica dentro da escola, defendendo uma educação pública, emancipadora e socialmente comprometida. A escola, apesar de ser apenas um fragmento da sociedade, possui um grande potencial transformador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao procuramos desvelar as mediações constituintes das significações dos professores, explicamos as contradições do processo educacional. Esse trabalho orientado pela modalidade Pesquisa-Trans-Formação contribui com a reflexão crítica dos professores sobre suas próprias condições e possibilidades, fomentando processos de conscientização como condição para romper com a lógica neoliberal.

Os dados e reflexões até então gerados podem subsidiar futuras pesquisas e práticas educativas, desafiando o individualismo e promover uma educação emancipadora em todos os âmbitos.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. A. **Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos.** In: GONZÁLES REY F. (Org) Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 109-125, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2001.

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros.** São Paulo: Boitempo. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

MAGALHÃES, L. O R; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. In. MALUF, M. R; SOUZA, C. P. **Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação**, 1ª ed. Vol. 6, Campinas, Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PARO, V. H. (2007). **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática.

VYGOTSKY, Lev**. Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A REAÇÃO DO TEMPO: UTILIZAÇÃO DO RELÓGIO DE IODO PARA ENSINAR CINÉTICA QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO

Luiza dos Santos Penkal [1]

Ágatha Amadeu Quadros[2]

Barbara Duarte da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência didática desenvolvida com turmas do 2º ano do Ensino Médio, com o objetivo de promover a compreensão de conceitos fundamentais de cinética química por meio da realização do experimento conhecido como “Relógio de Iodo”. A escolha da temática fundamenta-se na correspondência com os conteúdos previstos no currículo escolar e na relevância do estudo dos fatores que influenciam na velocidade das reações químicas. A proposta buscou articular teoria e prática por meio de uma abordagem experimental lúdica, acessível e motivadora. A atividade foi aplicada em quatro turmas do Colégio Estadual Paulo Leminski, localizado em Curitiba/PR (2A, 2B, 2C - Ensino Médio e 2N – do curso Técnico em Meio Ambiente), utilizando materiais alternativos em razão da limitação de reagentes disponíveis no laboratório escolar. A metodologia consistiu em preparar duas soluções, sendo a solução A contendo iodato de potássio e solução B composta por amido de milho, vitamina C e vinagre. As soluções foram misturadas em diferentes proporções, possibilitando a observação da variação no tempo de reação até a mudança de cor. Inicialmente, alguns alunos expressaram ceticismo quanto à efetividade do experimento, especialmente devido à lentidão da primeira reação. Como aporte teórico, este estudo apoia-se em autores como Mortimer (2000), que ressalta a importância das atividades experimentais no ensino de Química, e Zabala (1998), que defende metodologias ativas para a construção de aprendizagens significativas. Os resultados evidenciam que a utilização do experimento contribuiu para o aumento da participação discente, a estimulação da curiosidade e a compreensão dos conteúdos, reforçando a importância da experimentação no processo de ensino-aprendizagem em Ciências.

Palavras-chave: Cinética Química; Ensino de Química; Experimentos Didáticos; Relógio de Iodo; Aprendizagem Significativa.

---

[1] A Reação do Tempo: Utilização do Relógio de Iodo para Ensinar Cinética Química no Ensino Médio, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, penkal.luiza@pucpr.edu.br

---

[1] Graduanda de química e bolsista no programa PIBID - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, penkal.luiza@pucpr.edu.br

[2] Graduanda de química e bolsista no programa PIBID - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, quadros.agatha@pucpr.edu.br

[3] Professora de química pelo Estado do Paraná. Orientadora do projeto PIBID. Bacharel, Licenciada e Mestre em Química Analítica pela Universidade Federal do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Química no Ensino Médio enfrenta desafios históricos relacionados à abstração dos conceitos, à fragmentação do conteúdo e à desmotivação dos estudantes diante de abordagens excessivamente teóricas e descontextualizadas. A disciplina, tradicionalmente centrada na transmissão de fórmulas, equações e nomenclaturas, muitas vezes se distancia da realidade do estudante, reforçando uma percepção negativa quanto à aplicabilidade prática desses conhecimentos. Esse cenário contribui para a baixa adesão e o desinteresse dos alunos, impactando significativamente o processo de aprendizagem e, por conseguinte, os índices de desempenho escolar (MORTIMER, 2000).

Nesse contexto, a utilização de atividades experimentais surge como uma estratégia pedagógica fundamental para superar essas dificuldades. A experimentação permite que os estudantes estabeleçam relações entre fenômenos observáveis e conceitos abstratos, favorecendo uma aprendizagem significativa, tal como propõe Ausubel (2003), ao possibilitar que novos conhecimentos se conectem a estruturas cognitivas pré-existentes. Essa abordagem é amplamente defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do desenvolvimento de competências investigativas e da autonomia intelectual, bem como da articulação entre teoria e prática no ensino de Ciências da Natureza (BRASIL, 2018).

Nesse cenário, destaca-se a importância das metodologias ativas como ferramentas que estimulam a participação discente, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Quando associadas à experimentação, tais metodologias ampliam a capacidade de engajamento, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas. A Química, ao ser vivenciada no laboratório, deixa de ser percebida como um conjunto estático de regras e passa a ser compreendida como uma ciência em constante investigação e aplicação.

Dentro desse panorama, o presente trabalho apresenta uma experiência didática voltada ao ensino de cinética química, ramo da Química responsável por estudar a velocidade das reações químicas e os fatores que a influenciam. Trata-se de um conceito central na compreensão de processos químicos, com relevância direta em fenômenos do cotidiano e em aplicações industriais, farmacêuticas e ambientais.

Para mediar a aprendizagem desse conteúdo, optou-se pela aplicação do experimento do Relógio de Iodo, adaptado para o uso de reagentes alternativos de baixo custo, com o objetivo de torná-lo acessível a escolas públicas com restrições estruturais. A escolha do tema justifica-se por sua relevância no currículo do 2º ano do Ensino Médio e pela possibilidade de promover um trabalho interdisciplinar com conteúdos de Físico-Química, além de despertar a curiosidade dos estudantes por meio de uma abordagem lúdica e investigativa.

A atividade foi desenvolvida no mês de abril de 2025, após a realização de aulas teóricas, em quatro turmas do Colégio Estadual Paulo Leminski, localizado em Curitiba/PR, envolvendo estudantes do Ensino Médio regular e do curso Técnico em Meio Ambiente. Cada turma possuía, em média, 30 alunos, divididos em seis grupos de trabalho.

Diante das limitações do laboratório escolar, a prática experimental foi adaptada, demonstrando que a falta de recursos não impede a realização de experiências científicas significativas. O uso de reagentes simples, como vinagre, amido de milho e vitamina C, exemplifica a possibilidade de reinventar práticas pedagógicas sem comprometer o rigor conceitual.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 DESENVOLVIMENTO

Metodologia utilizada

A metodologia adotada para a atividade foi baseada em um modelo de ensino *diagnóstico, planejamento, execução e avaliação*, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa por meio da prática experimental.

O *diagnóstico* inicial consistiu na análise dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos conceitos de cinética química. Essa etapa foi realizada por meio de uma breve conversa e perguntas introdutórias durante a aula teórica, o que permitiu identificar o nível de compreensão dos alunos sobre tópicos como tempo de reação e fatores que influenciam a velocidade das reações químicas.

O *planejamento* envolveu a escolha do experimento conhecido como "Relógio de Iodo", por ser uma prática simples e visualmente atrativa, que possibilita a observação direta das variações no tempo de reação. Foi elaborado um plano de aula que combinava teoria e prática, com a introdução dos conceitos teóricos seguidos pela realização da atividade em laboratório.

A *execução* do experimento ocorreu em uma aula com duração aproximada de 50 minutos, sendo 10 minutos reservados para a locomação dos estudantes para o laboratório de química e organização do espaço. Os estudantes foram organizados em grupos distribuídos em bancadas (1A e 1B, 2A e 2B, 3A e 3B), totalizando cerca de 30 alunos por turma.

Na primeira parte da aula (10 min) os alunos receberam as instruções teóricas e participaram de uma breve revisão conceitual sobre os fatores que influenciam a velocidade das reações.

A aula prosseguiu com a demonstração do experimento pelos professores (5 min) e, posteriormente, os grupos realizaram a prática de forma autônoma, observando a variação do tempo de reação e a mudança de coloração das soluções (15min).

A *avaliação* da aprendizagem foi conduzida de forma qualitativa, a partir da observação direta da participação dos estudantes durante a prática e do envolvimento nas discussões em grupo. Ao final da atividade, realizou-se um debate coletivo no qual os alunos puderam analisar e interpretar os resultados obtidos, articulando-os aos conceitos abordados na etapa teórica (10 min).

Figura 1 – Experimento feito na bancada dos professores

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Intervenção e Materiais Utilizados

A intervenção consistiu em realizar uma experiência prática em que os alunos puderam observar as reações de iodação e perceber como diferentes concentrações influenciam o tempo de reação.

Tabela 1 – Reagentes e suas respectivas quantidades

Materiais	Quantidades
Iodato de potássio (KIO_3)	2,5g
Amido de milho	1 colher
Vitamina C	3 comprimidos de 1g
Vinagre de álcool	150mL
Água quente	200mL
Água em temperatura ambiente	300mL
Béquer	2 para cada grupo
Erlenmeyer	2 para cada grupo
Pipetas graduadas com pera	1 para cada grupo

Fonte: Elaborada pelo autor

Procedimento Experimental

Cada grupo de alunos foi responsável por realizar a mistura envolvidas no experimento, conforme instruções previamente estabelecidas.

A *Solução A* foi preparada mediante a dissolução de 2,5 g de iodato de potássio (KIO_3) em 500 mL de água à temperatura ambiente.

A *Solução B* foi composta pela combinação de duas soluções auxiliares: B1 e B2.

- *Solução B1:* Dissolver uma colher de amido de milho em 50 mL de água à temperatura ambiente. Em seguida, adicionar 200 mL de água quente e aquecer a mistura até o ponto de ebulição, mantendo-a em fervura por aproximadamente dois minutos. Após esse tempo, a solução foi deixada em repouso para resfriamento.

- *Solução B2:* Em 300 mL de água à temperatura ambiente, dissolver três comprimidos triturados de vitamina C (ácido ascórbico), com 1 g cada. Após a dissolução completa, adicionar 150 mL de vinagre de álcool (solução aquosa de ácido acético).

A *Solução B* final foi obtida pela mistura da solução B1 (amido) com a solução B2 (ácido ascórbico + vinagre), em diferentes proporções, com o objetivo de investigar as variações no tempo de reação a partir da influência da concentração dos reagentes.

O experimento foi conduzido de forma colaborativa, permitindo a participação

ativa de todos os estudantes na preparação das soluções, na realização da reação e na análise dos resultados. Essa dinâmica favoreceu a troca de conhecimentos entre os membros dos grupos e estimulou o desenvolvimento de habilidades práticas e argumentativas, em consonância com os princípios das metodologias ativas.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A prática experimental realizada neste trabalho também se apoia em estudos que exploram o potencial do experimento do “Relógio de Iodo” no ensino de cinética química.

Segundo *Barrera (2018),* variações da experiência, inclusive com adaptações de baixo custo e menor geração de resíduos, podem ser eficazes tanto em contextos de ensino médio quanto superior, promovendo maior envolvimento dos estudantes e compreensão dos conceitos de velocidade de reação. Tais abordagens reforçam a relevância de atividades experimentais no processo de aprendizagem em Química, especialmente quando associadas à investigação ativa dos fenômenos químicos.

Além disso, a atividade proposta se apoia na concepção de ensino como prática ativa e transformadora, em sintonia com os princípios da pedagogia freiriana. Para *Paulo Freire (1996)*, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção e produção do saber pelos próprios alunos. A experiência com o experimento do relógio de iodo representa, nesse sentido, uma *estratégia de mediação pedagógica*, em que os alunos se tornam protagonistas do processo de aprendizagem. Ao interagirem com os materiais, preverem resultados e debaterem os fenômenos observados, constroem sentido sobre os conceitos científicos, em um movimento de diálogo constante.

A proposta também se alinha à *metodologia ativa* defendida por *Zabala (1998)*, que valoriza o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa por meio da prática. Da mesma forma, *Mortimer (2000)* ressalta o papel das atividades experimentais no ensino de Química como forma de contextualizar os conteúdos e facilitar a compreensão de fenômenos abstratos. A aplicação prévia da aula teórica, seguida da prática em laboratório, favoreceu essa articulação entre saberes teóricos e práticos, reforçando a construção coletiva do conhecimento científico.

Essa abordagem está em harmonia com o plano de ação da escola, que propõe

a *aprendizagem da Química de forma lúdica*, centrada na curiosidade e no envolvimento dos estudantes. A experimentação permitiu desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e comunicativas, como a cooperação, o respeito à vez do outro e o espírito investigativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados indica que a prática experimental foi eficiente para a compreensão dos conceitos de cinética química. A mudança de cor foi um estímulo visual que motivou a formulação de hipóteses, favorecendo uma postura investigativa. A atividade também permitiu trabalhar habilidades previstas na BNCC, como argumentação científica, trabalho colaborativo e resolução de problemas.

Além disso, a adaptação com reagentes acessíveis demonstra que é possível inovar no ensino mesmo em contextos de restrição orçamentária, valorizando a criatividade docente. Essa estratégia pode ser replicada em outras escolas, ampliando o acesso a práticas experimentais e reduzindo a dependência de materiais tradicionais.

Registros Significativos

Durante o experimento, foram feitos registros de observação pelos alunos, que incluíam anotações sobre o tempo que cada solução levou para mudar de cor e os conceitos sobre a cinética química.

Tabela 2 – relação entre as proporções das soluções e o tempo de mudança de cor

Volume B1 (mL)	Volume B2 (mL)	Tempo médio (s)
10	90	48
20	80	35
30	70	25
40	60	15

Fonte: Elaborada pelo autor

Participação dos Estudantes

Os alunos participaram ativamente da atividade, expressando entusiasmo e curiosidade, embora alguns inicialmente tenham manifestado dúvidas quanto à eficácia do experimento. A observação das diferenças nos tempos de reação entre os diferentes béqueres gerou surpresa e interesse, incentivando questionamentos e hipóteses por parte dos estudantes.

Ao término do experimento, promoveu-se um debate orientado, no qual os alunos foram convidados a compartilhar suas percepções e interpretações sobre os fenômenos observados. Essa etapa foi essencial para a consolidação dos conceitos de cinética química, possibilitando a retomada teórica de fatores como concentração e temperatura, e sua relação com a velocidade das reações químicas. O momento também favoreceu o desenvolvimento de competências argumentativas, permitindo que os estudantes articulassem os dados experimentais aos conhecimentos científicos previamente discutidos em aula.

Figura 2 – Experimento feito pelos alunos

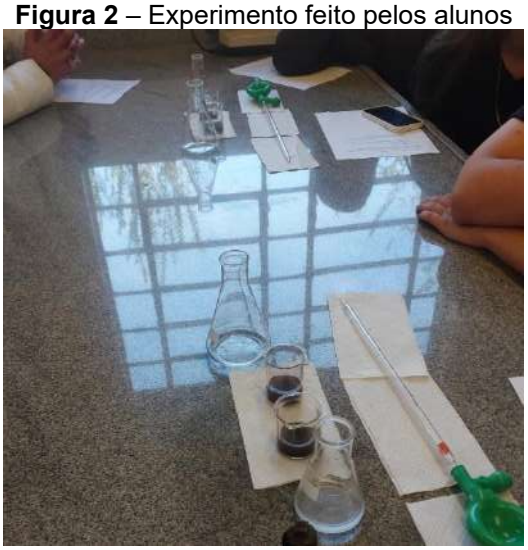

Fonte: Acervo pessoal do autor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste projeto evidenciou a viabilidade de abordar conteúdos abstratos da Química, como os princípios da cinética química, por meio de práticas experimentais adaptadas à realidade das escolas públicas.

A atividade desenvolvida com o experimento do *Relógio de Iodo* demonstrou que, mesmo diante de limitações estruturais e ausência de reagentes tradicionais, é possível promover o ensino de Ciências com rigor conceitual, utilizando materiais

alternativos de fácil acesso, como vinagre, vitamina C e amido de milho.

A prática revelou o potencial pedagógico da experimentação como ferramenta de mediação no processo ensino-aprendizagem. A participação ativa dos estudantes, aliada ao interesse despertado pelas variações nos tempos de reação, indicou que a abordagem prática favoreceu a construção de conhecimento significativo. A curiosidade gerada pelo experimento e os questionamentos que surgiram durante a atividade revelou uma postura investigativa por parte dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades científicas e argumentativas.

O planejamento e a execução colaborativa da atividade permitiram integrar teoria e prática de forma articulada, respeitando os princípios das metodologias ativas. O processo envolveu desde a análise do conhecimento prévio dos estudantes até o debate final, promovendo uma abordagem reflexiva e contextualizada do conteúdo.

A experiência também reforça que a superação de limitações materiais não apenas é possível, como pode se transformar em oportunidade de inovação pedagógica. A adaptação de procedimentos e o uso de recursos alternativos não comprometeram a qualidade do ensino, mas, ao contrário, valorizaram a criatividade, a contextualização e a acessibilidade dos conteúdos.

Trabalhar o conteúdo de cinética química com turmas do 2º ano do Ensino Médio, por meio do experimento do *Relógio de Iodo*, foi mais do que aplicar uma estratégia didática: foi um ato pedagógico intencional, voltado a aproximar o conteúdo curricular de uma vivência concreta, acessível e significativa. Desde o início, as limitações do laboratório do Colégio Estadual Paulo Leminski eram conhecidas, o que exigiu criatividade e sensibilidade no planejamento. A ausência de reagentes tradicionais, como soluções padronizadas e substâncias puras, inicialmente foi um obstáculo, mas acabou se tornando um ponto de reinvenção: a substituição por vitamina C, vinagre de álcool e amido de milho demonstrou que é possível fazer ciência com materiais cotidianos, sem renunciar ao rigor conceitual.

Essa ressignificação transformou a limitação em potência pedagógica. A reação dos alunos durante a prática confirmou o valor da experimentação como estratégia de ensino: entre o ceticismo inicial e o encantamento ao observar a mudança de cor nas soluções, os estudantes demonstraram curiosidade, engajamento e vontade de compreender os fenômenos observados. Esses momentos de descoberta revelaram o potencial das metodologias experimentais para promover aprendizagens

significativas e estimular o interesse pela Química.

Dessa forma, conclui-se que práticas experimentais bem planejadas e executadas, mesmo em contextos de recursos restritos, são capazes de potencializar o ensino de Química, promovendo o engajamento dos estudantes e contribuindo para uma formação científica crítica e significativa.

Importante salientar a importância do projeto PIBID, motivando a construção coletiva de proposta educacionais, envolvendo bolsistas e docentes. O projeto desenvolvido tornou-se um marco na formação de futuros professores de Química, por vivenciarem todas as etapas do processo educacional: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. Ademais, permitiu articular teoria e prática de maneira concreta, especialmente no contexto do ensino público, onde os desafios estruturais são recorrentes, mas também onde florescem amplas possibilidades de inovação pedagógica

A criatividade, planejamento e escuta atenta aos estudantes, desperta o interesse pelo conhecimento científico e contribuindo para uma educação mais crítica e emancipadora. Assim, o ensino de Química pode ser não apenas acessível, mas também transformador.

6 REFERÊNCIAS

BARRERA, Luis A.; ESCOBOSA, Alma C.; ALSAIHATI, Laila S.; NOVERON, Juan C. Conducting a low-waste iodine clock experiment on filter paper to discern the rate law. **Journal of Chemical Education**, Easton, v. 96, n. 1, p. 165–168, jan. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00458. Acesso em: 08 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/41229425/Pedagogia_do_Oprimido_Paulo_Freire. Acesso em: 08 jul. 2025.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **A linguagem da ciência no ensino de ciências.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. Disponível em: https://www.editoraufmg.com.br/loja/produto/a-linguagem-da-ciencia-no-ensino-de-ciencias/. Acesso em: 08 jul. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: https://doceru.com/doc/0g4c9s6. Acesso em: 08 jul. 2025.

Regulamentação do Coordenador Pedagógico no Sistema Municipal de Educação de Lages/SC

Ana Paula de Bona Sartor[1]
Eri Cristina dos Anjos Campos[2]
Daniela Oliveira de Sá Toigo[3]
Cristian Roberto Antunes de Oliveira[4]

RESUMO

Este trabalho descreve a função do Coordenador Pedagógico – programa implementado nas instituições de ensino do Sistema Municipal de Educação de Lages. Essa função será ocupada por um professor estável do quadro do magistério. O Coordenador Pedagógico atuará como sujeito capaz de mobilizar ações significativas junto à comunidade escolar, trazendo como ponto fundamental o diálogo, a cooperação e ressignificação do fazer diário docente. O Coordenador Pedagógico mediará o processo de formação continuada e permanente em serviço, contribuindo para que o professor ressignifique e consolide sua identidade profissional com base em vivências, produzam reflexões e sistematizem suas experiências, como também, contribuirá para a melhoria dos índices de aproveitamento, acompanhará as aprendizagens das crianças e estudantes, consolidará a parceira com a direção escolar e aproximará as famílias do trabalho pedagógico. A pesquisa é documental, se fundamenta numa concepção dialética da história, que reconhece o percurso formativo como base para construção da identidade. Apoiando-se nas obras de Saviani (2013) e Vasconcellos (2011), tais autores contribuem com a reflexão sobre como a escola pode ser um ambiente profícuo para a construção e consolidação de aprendizagens significativas levando em consideração a totalidade, contradições e subjetividades que envolvem o itinerário humano, ainda reconhecendo as crianças e estudantes como protagonistas. Para tanto, reconhecemos o Coordenador Pedagógico como profissional que poderá contribuir para que seja assegurado uma educação mais justa, equânime e com qualidade social.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Identidade Profissional. Formação Continuada e Permanente em Serviço.

1 INTRODUÇÃO

> *Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" suigeneris, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.*
>
> (Rubem Alves - Conversas com quem gosta de ensinar, 2012)

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação-SC, anapauladebonasartor@gmail.com
[2] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, eri.campos.nk@gmail.com
[3] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, dscursosdani@gmail.com
[4] Doutor em Educação, Secretaria Municipal da Educação-SC, cristian.oliveira@educacaolages.com.gov.br

Este trabalho descreve o programa implementado pelo Sistema Municipal de Educação de Lages, com propósito de instituir a função de Coordenador Pedagógico nas instituições educacionais deste sistema. Esse profissional atuará como sujeito capaz de mobilizar ações significativas junto à comunidade escolar, trazendo como ponto fundamental o diálogo, a cooperação e ressignificação do fazer diário docente. Neste sentido, o Coordenador Pedagógico em conjunto com a Direção Escolar, será o profissional responsável por estimular os professores, crianças, estudantes e famílias para a constituição e materialização de uma educação integral.

Diante da realidade apresentada, os desafios contemporâneos são inúmeros e acabam contribuindo para que as crianças e estudantes apresentem baixos índices de aproveitamento. Dessa maneira, é necessário reorganizar o projeto educacional lageano, construir melhores condições de trabalho para que os professores possam desempenhar sua função. O compromisso ético dos educadores, o empenho e a responsabilidade, para que todos aprendessem, sempre foram constantes. Contudo, muitas vezes o professor não recebia o apoio necessário, pois falta nas instituições um profissional que realize o acompanhamento pedagógico, dando suporte, contribuindo com escolhas de estratégias, construção de material, bem como um olhar respeitoso para o processo de ampliação e reconhecimento de saberes de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, justifica-se a criação da função do Coordenador Pedagógico, haja vista que a educação é, sem dúvida, um investimento fundamental e necessário para a sociedade. Como qualquer bom investimento, seus resultados são decorrentes de ações coletivas, as quais necessitam do suporte de diferentes sujeitos. Com o propósito de alcançar o objetivo proposto, de maneira específica pretendemos:

- contribuir para a melhoria dos índices de aproveitamento;
- acompanhar as aprendizagens das crianças e estudantes;
- consolidar a parceira com a direção escolar;
- aproximar as famílias do trabalho pedagógico.

Assim, este documento apresenta as atribuições do Coordenador Pedagógico no exercício das suas funções junto aos Centros de Educação Infantil Municipal – CEIMs, Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs e Escolas Municipais de Educação Fundamental – EMEFs. É importante ressaltar que o compromisso do Coordenador Pedagógico estará voltado ao fortalecimento do ensino público municipal lageano.

2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A contemporaneidade vem nos mostrando que precisamos mudar, é necessário rememorar a história e ressignificar os percursos construídos ao longo dos anos pelos professores, ainda, reconhecer que algumas práticas pedagógicas foram fundamentais para a construção da identidade profissional dos professores. Nesse contexto, é importante compreender que a identidade vai além do reconhecimento da profissão “professor”, mas também como Profissional da Educação, um sujeito de direito que se compreende fazendo parte da construção dos processos formativos, como articulador, como colaborador, como mediador, que sua atuação é fundamental para garantia do desenvolvimento de diferentes saberes. Nesta perspectiva, Saviani (2013, p.13), colabora com a reflexão:

> ...a educação não se reduz ao ensino – este sendo um aspecto da educação, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Neste sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica subsiste no interior da prática social global.

Além disso, compreendendo as relações como um trabalho não material, o qual não separa o ato de produção de identidade profissional e pessoal, visto que as ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos são necessários à formação humana e que se produzem, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas nas relações sociais (SAVIANI, 2013).

Assim, a educação, deve apoiar-se em escolhas necessárias para a concretização de projetos que contribuam para a construção da identidade profissional dos docentes. Desse modo, este projeto apresenta-se em consonância com a perspectiva do protagonismo das crianças e estudantes,

garantindo seus direitos de aprendizagens através do desenvolvimento das aprendizagens essenciais para cada etapa da educação básica.

> O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, é o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p.13).

Dessa maneira, estruturar um projeto com vistas na coletividade em que todos os profissionais da educação são responsáveis pela construção do conhecimento, a partir da integralidade do ser, sem perder de vista as subjetividades e historicidade dos sujeitos, através dos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para colaborar com a nossa reflexão, o documento Currículo Base do Território Catarinense (2019), descreve a formação integral como:

> A formação integral do ser humano implica compreender a Educação Básica em um movimento contínuo de aprendizagens, um percurso formativo no qual a elaboração de conhecimento vai se tornando complexa de maneira orgânica e progressiva, independentemente das etapas de organização das instituições escolares (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

Assim sendo, faz-se necessário reconhecer as decisões pedagógicas como estratégia para garantir a construção de conhecimentos significativos junto às crianças e estudantes a partir da mediação e orientadas para o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania. Nesse sentido, “o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que educação é mediação significativa, produz sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam” (SAVIANI, 2013, p. 45).

Dessa forma, é possível afirmamos que o conceito de mediação é fundamental para reconhecer a educação como ação edificante para a constituição social que visa à formação e ao desenvolvimento humano global, e nos leva compreender a consolidação do conhecimento como não linear, desfazendo as concepções reducionistas que privilegiam apenas o cognitivo, mas compreende que o desenvolvimento afetivo, psicológico, social e emocional

é tão importante quanto o intelectual. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral das crianças e dos estudantes (BRASIL, 2017). Colaborando com nossa análise, Saviani (2013) aponta o saber como fomento para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

> O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se (SAVIANI, 2013, p.68).

Portanto, a educação pública municipal visa o desenvolvimento global das crianças e estudantes, a partir do fortalecimento da identidade profissional dos trabalhadores que compõem o quadro funcional desta secretaria. Contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma educação de boa qualidade para todas as crianças e estudantes matriculados nas instituições de ensino público municipal.

3 MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES

O Coordenador Pedagógico, será um professor estável do Sistema Municipal da Educação de Lages. É importante ressaltar que as atribuições e as competências deste profissional estarão sempre voltadas para o fortalecimento da boa qualidade do ensino, o desenvolvimento profissional dos docentes e a promoção de um ambiente educacional produtivo e inclusivo.

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico desempenhará papel importante na gestão participativa e democrática das instituições de ensino, tendo em vista que dialogará dialeticamente com o diretor, para promover a construção coletiva do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o Coordenador Pedagógico atuará como um elo entre os diversos membros da comunidade escolar, incluindo crianças, estudantes, pais, professores e equipe administrativa.

> Cabe ao coordenador desenvolver a sensibilidade para com o outro, buscar, investigar a realidade em que se encontra, conhecer e respeitar a cultura do grupo, suas histórias, seus valores e crenças. Esta prática se aproxima do conceito psicanalítico de *maternagem*: engendramento do outro, acolher, metaforicamente, dar colo, ser o útero protetor. Por outro lado, ao PCP[5] cabe também o desafiar, o provocar, o subsidiar, o trazer ideias e visões novas, questionar o estabelecido, desinstalar, estranhar as práticas incorporadas (para isto, exige-se sua capacitação: estudo, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática). Esta

[5] PCP – Professor Coordenação Pedagógico.

> postura se aproxima do conceito psicanalítico de *paternagem*: ser firme, porto seguro, mobilizar certa dose de agressividade, lutar por suas ideias, trazer a tradição, a norma, a cultura (VASCONCELLOS, 2011, s/p.)

Dando continuidade à reflexão realizada por Vasconcellos (2011), podemos afirmar que uma das principais responsabilidades do Coordenador Pedagógico é estimular a participação ativa dos professores no planejamento e no desenvolvimento das práticas educativas. Para tanto, tal ação envolve a criação de espaços de diálogo e reflexão, nos quais os docentes possam compartilhar experiências, construir conhecimentos e discutir estratégias pedagógicas inovadoras. A participação dos professores no processo decisório fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de uma identidade coletiva na escola.

> Cabe ao PCP coordenar a elaboração e a realização interativa do Projeto Político-Pedagógico da Escola; elaborar o seu plano setorial, qual seja, o Projeto de Trabalho da Coordenação Pedagógica; colaborar com os professores na construção e realização interativa do Projeto de Ensino-Aprendizagem/Plano de Ensino, assim como dos planos de unidade, sequências didáticas, projetos de trabalho, semanários, planos de aula; coordenar as reuniões pedagógicas semanais (Hora-Atividade, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); o acompanhamento individual dos professores (supervisão não com sentido de controle autoritário, mas de “outra”-visão); puxar para o todo (superando o foco muito localizado de cada professor); participar da educação da Mantenedora e da Comunidade, etc.(VASCONCELLOS, 2011).

Outro aspecto relevante que emerge do fazer diário no ambiente educacional é o planejamento, sendo este, ação fundamental para a realização do trabalho pedagógico. Desta maneira, o Coordenador Pedagógico desenvolverá seu trabalho em parceria com os professores no apoio da elaboração e na execução dos projetos, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos. Dessa forma, auxiliará no planejamento, na seleção de recursos didáticos, na definição de estratégias de avaliação e na organização das atividades. Ainda, considerando, que teoria e prática se entrelaçam na atuação do fazer docente, o Coordenador Pedagógico, contribuirá para que o enlace seja materializado a partir da tessitura dos saberes necessários à profissão docente. Nesta perspectiva, Zabalza (2004, p. 137), contribui com nossa reflexão descrevendo o estudo como ação estruturante da prática pedagógica:

> Não é a prática por si mesma que gera o conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. Boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes, sem estudo. Sem olhar para trás, impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

O autor atribui relevância ao registro, à prática reflexiva, ao estudo, à observação, ao planejamento, o Coordenador Pedagógico deverá ser, portanto, mobilizador da ação-reflexão-ação. Para tanto, com a valorização dos fazeres pedagógicos partindo da perspectiva de educação global e orgânica, neste sentido, o planejamento necessita ser vivo, assegurando os direitos das aprendizagens essenciais das crianças e estudante e perpassando pelo trabalho colaborativo do professor e coordenador pedagógico.

A atribuição do Coordenador Pedagógico tem sua centralidade junto a formação continuada e permanente em serviço, uma vez que desempenhará papel fundamental no acompanhamento e suporte pedagógico para a promoção de uma educação de qualidade. Dessa maneira, o Coordenador Pedagógico atuará diretamente nas instituições municipais de ensino, colaborando com os professores, as crianças, os estudantes e famílias.

Dessa forma, a coordenação pedagógica terá a função mediadora, articuladora e formadora. O esquema abaixo ilustra cinco as categorias que configuram os objetos de trabalho do Coordenador Pedagógico:

Figura 1 – Objetos de trabalho do Coordenador Pedagógico

Fonte: PEREZ; DIAZ, 2023

Portanto, o Coordenador Pedagógico, por meio de um trabalho articulado com a comunidade escolar, contribuirá para que a escola cumpra sua missão de oferecer uma educação emancipatória, equânime e principalmente considerando a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que a Coordenação Pedagógica tem potencial para contribuir com a construção da identidade profissional dos professores, partindo de uma concepção histórica e dialógica, entre as experiências vividas diante da totalidade e contradições que circundam o ideário educacional.

Em síntese, a função de Coordenador Pedagógico tem por objetivo contribuir para que sejam assegurados os direitos e as aprendizagens essenciais, a partir do trabalho junto aos professores numa perspectiva ética, colaborativa e mediadora. Além disso, o Coordenador Pedagógico terá o papel importante na premissa da gestão democrática e participativa, contribuindo com a prática reflexiva que reconhece as crianças e estudantes como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, como também, reconhece o professor como sujeito histórico e cultural que participa ativamente no desenvolvimento de uma educação com qualidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

PEREZ, Tereza; DIAZ, Patrícia. **Coordenação Pedagógica**: identidade, saberes e prática.- São Paulo: Moderna, 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. – Florianópolis: Secretária de Estado da Educação, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários.** Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/ acesso em: 05/01/2025.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAR PARA ENSINAR: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nicole Pacheco Barbieri[1]

Roberta Pasqualli[2]

Marizete Bortolanza[3]

RESUMO

Este ensaio crítico-reflexivo discute a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da observação de desafios no desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Assim, os objetivos da pesquisa são elencar alguns dos desafios relacionados ao processo de formação continuada de professores da EPT no contexto do IFSC e apresentar uma crítica reflexiva a respeito de tais desafios. Com base na análise de documentos da instituição e nas elaborações realizadas a partir da leitura das obras de referência e dos artigos de periódicos científicos que constituem o referencial teórico da pesquisa - Freire (2002), Tardif (2024), Spessatto e Carminati (2018) e Paula Júnior (2012) - foram elencados como desafios: o número significativo de professores com formação inicial em bacharelado, a falta de identidade docente e a percepção de que basta que os professores tenham domínio dos conteúdos para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. A crítica reflexiva construída acerca de cada um dos desafios elencados indica a necessidade de propostas formativas que integrem as dimensões pedagógicas, do conteúdo e da experiência, de modo que se possa resgatar o sentido da profissionalidade docente e da sua mobilização para a promoção da formação humana integral e da transformação social.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação de Professores. Saberes Docentes. Identidade Docente.

1 INTRODUÇÃO

O campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil envolve desafios relacionados principalmente à origem e à história da modalidade, assim como à organização das instituições que a ofertam. Destaca-se que a formação de professores para esse campo se deu de forma descontínua e, desde a criação das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, até a consolidação dos Institutos Federais, a partir de 2008, houve uma constante tensão entre o caráter técnico e pedagógico da

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT), nicole.barbieri@ifsc.edu.br.
[2] Doutora em Educação, docente do IFSC/ProfEPT, roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.
[3] Doutora em Educação, docente do IFSC/ProfEPT, marizete.bortolanza@ifsc.edu.br.

formação, muitas vezes resolvida em favor do tecnicismo e da subordinação da dimensão educativa à lógica da produção (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Nas décadas de 1930 a 1970, por exemplo, a figura do instrutor técnico prevalecia sobre a do professor, sendo o saber fazer mais valorizado que o saber ensinar. Mesmo com as reformas educacionais realizadas após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a valorização da docência na EPT permaneceu subordinada a concepções mercadológicas e operacionais. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ainda que tenha representado um avanço, não superou as lacunas estruturais da formação docente na área, sobretudo quanto à exigência da formação em licenciatura e ao desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para a modalidade.

Nesse sentido, a atuação da pesquisadora como pedagoga lotada na Coordenadoria Pedagógica de um dos câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e, no exercício da função, o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, permitiram observar e refletir acerca da importância do desenvolvimento de ações para a formação continuada dos professores que atuam na instituição. Desse modo, foram elencadas temáticas prioritárias que poderiam contribuir para que o trabalho docente estivesse voltado a uma formação integrada e baseada nos princípios da Formação Humana Integral, conforme determina o Projeto Pedagógico Institucional do IFSC (2025), e deu-se início a uma série de ações, individuais e coletivas, que se constituem como ações para a formação continuada dos professores. No entanto, alguns desafios foram percebidos durante o processo, motivando o interesse de conhecer documentos e publicações a respeito da temática da formação de professores da EPT por meio da realização de uma pesquisa exploratória e de elaborar um ensaio crítico-reflexivo a partir das reflexões que surgissem durante a pesquisa.

Assim, estabeleceu-se como tema desta pesquisa a formação de professores da EPT e o problema de pesquisa constituiu-se a partir dos desafios encontrados no processo de desenvolvimento de ações para a formação continuada de professores. Delineou-se o problema a partir da pergunta: Quais desafios estão relacionados à formação de professores da

EPT no contexto do IFSC?

Para orientar a busca de respostas à pergunta de pesquisa, foram determinados os seguintes objetivos: elencar alguns dos desafios relacionados ao processo de formação continuada de professores da EPT no contexto do IFSC e apresentar uma crítica reflexiva a respeito de tais desafios com base na análise de documentos da instituição - o edital de abertura de concurso público nº 09/2023, o regimento interno do Câmpus Urupema do IFSC e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC para os anos de 2025 a 2029 - e nas elaborações realizadas a partir da leitura das obras de referência e dos artigos de periódicos científicos que constituem o referencial teórico da pesquisa - os escritos de Freire (2002) sobre os saberes necessários à prática educativa e os estudos de Tardif (2014) sobre os saberes docentes e a formação profissional, de Spessatto e Carminati (2018) sobre os professores bacharéis e de Paula Júnior (2012) sobre o conceito de profissionalidade.

Assim, a pesquisa que fundamenta a escrita deste ensaio é de abordagem qualitativa e pode ser classificada em relação aos objetivos como exploratória, ao passo que tem o propósito de "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (GIL, 2022, p.42). Ainda, considerando a natureza das fontes, é classificada como pesquisa documental e bibliográfica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no IFSC

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no IFSC tem como base teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, e é orientado por uma concepção institucional pautada nos princípios da formação humana integral, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na articulação entre as diversas dimensões que constituem os conhecimentos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem, portanto, seja entendido como uma mediação intencional que visa promover a emancipação dos sujeitos por meio da apropriação crítica do conhecimento

científico, tecnológico, artístico e cultural. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2025).

Nesse contexto, os profissionais que atuam nas coordenadorias pedagógicas da instituição - pedagogos, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais e assistentes de alunos - desempenham um papel estratégico no acompanhamento, articulação e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Entre o rol de competências do setor estão as atividades de orientação e acompanhamento de discentes, docentes e técnicos administrativos em educação no que diz respeito a questões pedagógicas; de proposição, realização, acompanhamento e avaliação de ações para a formação continuada dos docentes e dos técnicos administrativos em educação; da assessoria aos coordenadores de área, nível e curso em questões pedagógicas; de organização, junto às coordenações de curso, das atividades de avaliação semestral, tais como a semana pedagógica, os pré-conselhos e os conselhos de classe, estimulando a integração e a reflexão da prática pedagógica e fortalecendo a gestão democrática, a promoção da integração entre os diferentes setores e a valorização do trabalho coletivo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2023a).

No desenvolvimento de tais atividades, o pedagogo atua viabilizando o trabalho pedagógico coletivo, estudando medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, participando da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; participando do processo de qualificação de servidores e discentes na instituição; realizando mediação pedagógica junto aos coletivos discentes e docentes e contribuindo com o desenvolvimento e o suporte a ações de acesso, permanência e êxito escolar em articulação com outros profissionais do IFSC, de modo a contribuir com a superação de abordagens acríticas, tecnicistas e fragmentadas de educação e promovendo o diálogo entre diferentes saberes, experiências e contextos socioculturais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2023b).

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no IFSC é diretamente impactado pelo trabalho das coordenadorias pedagógicas

e pela atuação do pedagogo, que deve instrumentalizar as demais equipes a partir de aspectos pedagógicos orientados pelas concepções previstas nas normativas institucionais. Entre as atividades que podem permitir tal instrumentalização está a formação continuada dos professores da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 A não identidade docente e seu impacto na formação de professores para a EPT

A partir de depoimentos de professores da EPT, Spessatto e Carminati (2018) evidenciam que muitos profissionais ingressam na carreira docente por questões como estabilidade e segurança, não por identificação com a docência, o que impacta a formação de uma identidade docente, gerando uma prática repetitiva, pouco reflexiva e desvinculada de intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, Pryjma e Oliveira (2016) afirmam que tais docentes costumam se ver como engenheiros, químicos ou analistas que "dão aula", mas que não se reconhecem como professores, o que prejudica a compreensão do seu papel social. Freire (2002), reafirma esse compromisso ao apresentar a consciência de que a educação é uma forma de intervenção no mundo como um saber necessário à prática docente. Para o autor,

> [...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná- los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2002, p. 40).

Quando a identidade docente não se estabelece, a coerência levantada por Freire não se sustenta e a docência passa a ser percebida como uma função meramente transmissora, não como uma profissão que envolve saberes próprios. Nóvoa (2019) corrobora essa ideia ao afirmar que a identidade docente é construída na e pela prática, exigindo um trabalho constante de reflexão e reelaboração. Nesse sentido, a ausência de da identidade docente

prejudica o reconhecimento do professor como sujeito formador e mediador crítico do conhecimento e essa lacuna impede o fortalecimento de coletivos docentes, o envolvimento em projetos pedagógicos institucionais e o compromisso com processos de formação de professores. Para o autor, "[...] tornar-se professor [...] obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores" (NÓVOA, 2019, p. 6).

Historicamente, a formação de professores para a EPT no Brasil se constituiu de forma fragmentada, pautada por soluções emergenciais e aligeiradas. Souza e Rodrigues (2017) explicitam que a formação docente para o ensino profissional foi marcada por cursos rápidos e voltados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação integral. Mesmo com a institucionalização da Rede Federal e as diretrizes recentes, persiste a previsão legal das complementações pedagógicas, o que reafirma a ideia de que a formação docente pode ser resolvida por meio de certificações rápidas, ignorando a complexidade da prática pedagógica e desconsiderando a mediação crítica necessária ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a profissionalidade, que para Paula Júnior (2012, p. 4) se constitui como o aperfeiçoamento docente na busca por desenvolvimento profissional e pessoal, a "[...] própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade", perde espaço para uma certificação que nem sempre está relacionada a um processo formativo significativo e alicerçado sobre bases consolidadas e alinhadas às concepções institucionais.

Assim, a continuidade de práticas formativas descontínuas, com baixa articulação entre as diversas dimensões que constituem o conhecimento e o pouco espaço para problematizações, reflexões e discussões constitui-se como um entrave à consolidação da profissionalidade docente na EPT.

2.3 Saberes docentes para além do domínio dos conteúdos

As pesquisas acerca dos saberes docentes evidenciam sua pluralidade, por integrar saberes oriundos de várias origens, entre elas a formação profissional e a experiência, afastando a visão que reduz a relação entre professores e conhecimentos à mera transmissão de conteúdos prontos (TARDIF, 2014). Na mesma direção, Shulman (2005) propõe o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, destacando que ensinar requer a transposição didática dos conteúdos, de maneira que estejam acessíveis aos estudantes, e Paulo Freire (2002) evidencia a docência em sua esfera ético-política, defendendo a prática docente como um ato de amor, coragem e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Assim, compreende-se a necessidade que a formação docente envolva processos de apropriação, ressignificação e articulação de saberes para além dos relacionados apenas ao conteúdo.

Nesse contexto, sabendo que os aspectos pedagógicos compõem os saberes docentes, a crença na suficiência do domínio dos conteúdos torna-se um paradoxo da docência na EPT. Acerca dessa questão, Spessatto e Carminati (2018) afirmam que muitos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possuem mestrado ou doutorado, mas não participaram de processos de formação que envolvessem elementos relacionados ao ensino e à aprendizagem, o que contribui para a fragilidade no estabelecimento de uma identidade docente comprometida com os processos formativos dos estudantes e com o projeto educativo da instituição.

Esse cenário reafirma o que Libâneo (1998) define como desprofissionalização docente: uma atuação descolada da formação ética e pedagógica, marcada por uma prática centrada na exposição de conteúdos, desconsiderando os sujeitos a quem se ensina, as especificidades do processo de aprendizagem e as mediações necessárias à formação de sujeitos críticos. Trata-se de uma docência tecnicista, marcada pela crença equivocada de que basta o domínio do conteúdo para conferir legitimidade à prática docente, ignorando que ensinar exige o desenvolvimento de habilidades comunicativas, didáticas e relacionais.

A preponderância do saber disciplinar esvazia, assim, a importância do conhecimento didático-pedagógico, tornando o processo educativo um espaço

de verticalidade e exclusão, reduzindo a prática pedagógica à exposição do saber e distanciando-a da construção de sentidos compartilhados com os estudantes. Como aponta Gatti (2021), os esforços para qualificar a formação de professores no Brasil têm esbarrado na fragmentação e descontinuidade das políticas públicas, dificultando a consolidação de uma cultura formativa institucional voltada à valorização da docência como profissão. Em meio a esse cenário, torna-se essencial que a formação docente – tanto inicial quanto continuada – assuma como eixo estruturante a integração entre os saberes da ciência, da pedagogia e da experiência, garantindo aos professores da EPT condições reais de desenvolver uma prática educativa crítica, reflexiva e comprometida com os princípios da formação humana integral e da transformação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados na formação de professores da EPT não se restringem à ausência de formação pedagógica inicial, mas revelam lacunas estruturais que atravessam as dimensões da identidade docente, da valorização da pluralidade que constitui os saberes docentes e da concepção de profissionalidade. A realidade institucional do IFSC, marcada por um número expressivo de docentes oriundos do bacharelado sem que haja um compromisso com uma formação para a docência alinhada às bases conceituais da EPT e às normativas institucionais, contribui para a manutenção de uma concepção de docência atrelada majoritariamente ao domínio técnico ou científico dos conteúdos das áreas específicas de formação.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de propostas formativas que integrem, de maneira intencional e crítica, as dimensões pedagógica, do conteúdo e da experiência, para que, no entrelaçamento de tais dimensões, possa emergir a profissionalidade docente como eixo estruturante de um fazer educativo ético, reflexivo e comprometido com a formação crítica dos sujeitos.

O papel estratégico das coordenadorias pedagógicas e da formação continuada no IFSC, nesse contexto, pode surgir não apenas como instrumento

de desenvolvimento profissional individual, mas como ação coletiva e institucionalizada, contribuindo para a construção de sentidos compartilhados sobre o trabalho docente.

Para que isso seja possível, é necessário superar concepções pontuais e desarticuladas de formação, que não dialogam com a prática cotidiana ou com os fundamentos filosóficos e políticos da instituição. A fragmentação das ações formativas e a descontinuidade das políticas públicas, como evidencia Gatti (2021), apenas reforçam a urgência de que as instituições federais assumam, com autonomia e intencionalidade, o protagonismo na elaboração de programas formativos coerentes com sua missão institucional.

Resgatar o sentido da profissionalidade docente é, nesse contexto, um ato político que busca reconhecer a docência como uma prática social que envolve escolhas, compromissos e mediações, e que deve ser continuamente qualificada por meio de ações formativas enraizadas na realidade concreta da escola e dos sujeitos que nela atuam. Significa, ainda, fortalecer a docência como profissão, o que demanda não apenas investimento em políticas de valorização e condições de trabalho, mas sobretudo, o reconhecimento da formação continuada como um direito e uma necessidade estruturante da atuação profissional. Nesse sentido, o enfrentamento dos desafios da formação de professores da EPT requer que o IFSC, como instituição comprometida com a formação humana integral, invista em propostas formativas sistemáticas, críticas e integradoras. Somente assim será possível consolidar uma cultura institucional que valorize a docência em sua complexidade e contribua efetivamente para a construção de uma educação pública emancipatória e socialmente referenciada.

4 REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Versão digital, 2002. 92 p.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. *E-book.* p.42. ISBN 9786559771653. Disponível em:

https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/. Acesso em: 23 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2025-2029**. Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/documentos-norteadores/resoluo_164_consup_pdi_2025-2029_1. Acesso em: 9 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Resolução Consup nº 55, de 11 de dezembro de 2023**. Aprova o Regimento Geral do Câmpus Urupema do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina. Florianópolis: IFSC, 2023a. Disponível em: https://www.pdi.ifsc.edu.br/documents/d/campus-urupema/resolucao_55_consup_regimento_geral_do_campus_urupema-atualizado-em-dezembro-de-2023. Acesso em: 10 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. **Edital nº 09/2023 de Abertura de Concurso Público.** Porto Alegre: Fundatec, 2023b. Disponível em: https://concursos-publicacoes.s3.amazonaws.com/723/publico/edital_abertura/edital_2_64d104abb4592.pdf?id=68827af5964fd. Acesso em: 12 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 51 p.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 1-15, jan. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt. Acesso em: 20 jul. 2025.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Sobral/Ce, v. 1, n. 1, p. 1-20, jun. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf . Acesso em: 06 jul. 2025.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 37, n. 136, p. 841-857, 19 set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016151055. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 jul. 2025.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Rev Currículum Form. Prof., v.9, n.2, 2005. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 621-638, 20 out. 2017. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935. Acesso em: 13 maio 2025.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; CARMINATI, Celso João. Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (Reid)**, [S.L.], v. 1, n. 20, p. 23-40, 7 jul. 2018. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3801/3248. Acesso em: 5 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

ANÚNIOS E OU DENÚNCIAS: O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS TESES DE DOUTORADO- UM OLHAR A PARTIR DAS DIRETRIZES

Ieda Pertuzatti[1]

Sivia Regina Canan[2]

RESUMO

Apresentamos neste ensaio os resultados encontrados em estudo de tese desenvolvida junto ao PPGEDU da URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Frederico Westphalen- RS. O foco nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores produzidas nas primeiras décadas do Século XXI sustentou a pesquisa de cunho qualitativo e orientada pelo materialismo histórico-dialético que culminou na análise de 31 teses selecionadas. Respondendo ao problema: "as pesquisas, geradoras de teses sobre a formação de professores, defendidas a partir da homologação das Diretrizes Curriculares, de 2002, e das demais vindas posteriormente, ao serem produzidas, tecem perspectivas de anúncio ou de denúncia em relação a formação docente?", apresentamos parte de nossa análise da tese que considerou os conceitos de anúncio e denúncia a partir de Paulo Freire. Os resultados apresentados confirmaram a hipótese inicial da pesquisa e nos permitiram concluir que há a existência de um esforço no viés crítico que se mostra na perspectiva das denúncias apresentadas pelas teses e que estas se dedicam, de modo mais detido, em apontar as disparidades nas políticas educacionais, enquanto as perspectivas anunciadoras de novas possibilidades, são menos evidenciadas nos textos analisados. O objetivo da pesquisa em tela não se encontra no campo da crítica às teses produzidas, mas sim, em analisar como elas desenvolveram suas ideias a partir dos conceitos de anúncio e denúncia, que nos propusemos estudar.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O resumo em tela apresenta parte dos estudos desenvolvidos em pesquisa, realizada entre 2020 e 2024, que resultaram na tese de doutorado realizada junto ao PPGEDU da URI cuja temática envolveu a formação de professores e as políticas de formação de professores. Dentre os focos da pesquisa propusemos analisar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, produzidas nas primeiras décadas do Século XXI, a concepção de

[1] Doutora em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Erechim/SC. Orcid: 0000-0001-9360-7765, E-mail: ieda.pertuzatti@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Orcid 0000-0003-4504-3680 Email: silvia@uri.edu.br.

formação de professores que estas ensejavam, bem como analisar as teses defendidas, neste mesmo período, que citam estas diretrizes, buscando conhecer o que apresentaram em suas análises sobre as normativas em questão.

Buscou-se compreender se os textos selecionados, ao serem produzidos, foram propositivos de anúncios e/ou denúncias, na perspectiva de buscar respostas para a questão: qual é a tese das teses? Ou seja, buscamos entender qual a proposta de tese apresentada pela pesquisa que resultou nas teses de doutorado. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com orientação teórico/epistemológica no materialismo histórico-dialético, pressupondo a utilização coerente da concepção de mundo, de ser e de agir, de um método que se fosse aporte para a compreensão da realidade.

O processo de pesquisa teve como ancora a concepção dialógica e os conceitos de anúncios e denúncias apresentados por Paulo Freire para análise das teses. Estes termos ganham destaque na obra *Pedagogia do Oprimido*, “[...] não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação”. (Freire,2002, p. 50). Para o autor, a denúncia precisa ser acompanhada do anúncio, palavras dialógicas e com compromisso histórico, a primeira com função de desvelar a realidade “desumanizante” e a segunda com o intento de demonstrar a “realidade em que o homem possa ser mais”, esse processo não acontece sem a *práxis* (Freire, 2006, p. 48).

> Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é, também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver” (Freire, 2000, p. 54).

Essa práxis, intimamente ligada com a possibilidade de transformação da realidade, uma prática movida pela esperança, pela utopia, enquanto ato dialógico de enfrentamento do contexto social, que encara a possibilidade de anunciar denunciando ou denunciar anunciando. (Streck, Redin, Zitkosko, 2010). Considerando a evidente preocupação de Freire em apontar caminhos e sua

inquietude na busca pela construção de uma realidade mais justa e igualitária, encontramos nos termos anúncio e denúncia suporte para a percepção crítica e dialógica que movimentou a pesquisa, duas categorias que foram fundamentais no pensamento freiriano e que neste estudo são apresentadas como categorias essenciais e pilares no movimento de análise das teses.

A orientação teórica no materialismo histórico-dialético que propusemos nesta pesquisa pressupunha a utilização coerente da concepção de mundo, de ser e de agir, de um método que sugere compreender a realidade, buscando a transformação social:

> [...] o método está vinculado a uma concepção da realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este se constitui em uma espécie de mediação do processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Além do mais, a produção de conhecimento embasada na perspectiva dialética permite a compreensão de problemas reais, suas contradições e o encontro de possíveis resoluções destes. A proposta de análise das teses produzidas e a busca por proposições ou denúncias prevê exatamente o ideário do materialismo histórico-dialético, de produzir conhecimento a partir da interpretação da realidade, propondo transformações.

O tema gerador do estudo foi: “Teses produzidas no Brasil, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica”, o qual deu o suporte para a nossa hipótese inicial do trabalho, de que as pesquisas em educação desenvolvidas nas últimas décadas, concentram seus esforços, de forma majoritária, no espaço da denúncia, aprofundando os escritos na crítica e na busca por disparidades entre as políticas educacionais de formação de professores, ficando em segundo plano as tessituras anunciadoras de novas possibilidades para a formação docente.

A pesquisa direcionou um olhar atencioso para todas as normativas aprovadas com a finalidade de compreender o que estes documentos direcionam ao processo de formação de professores bem como as alternâncias que estes apontaram no decorrer do período. Totalizando quatro documentos

analisados, DCNs de 2002, de 2015, 2019 e a mais recente, aprovada durante o finalizar da tese, a DCNs de 2024, a qual também foi incluída no estudo.

Para a análise das teses, foram selecionadas as pesquisas encontradas no estado do conhecimento que após passarem por uma triagem resultaram em 31 teses selecionadas, de suas leituras, compilamos os resultados da nossa pesquisa. Resultado este que compartilhamos neste ensaio e que nos permitiu concluir a pesquisa respondendo aos objetivos propostos e confirmando nossa hipótese inicial.

O percurso da pesquisa portanto, se baseou no anseio de encontrar as convergências e divergências que as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores apresentam na concepção da formação de professores, bem como compreender se as teses produzidas, que fazem menções a estes documentos, apresentam para o contexto da formação de professores perspectivas de anúncio ou ficam no campo da denúncia.

2 O OLHAR DAS TESES E SOBRE AS TESES

Para responder ao objetivo inicial da pesquisa a análise das teses selecionadas fez-se fundamental. O destaque se dá ao olhar direcionado para estas teses, o qual não se propões ser definitivo, nem, tão pouco, avaliativo. Foi pretensão, sim, através das leituras e entendimentos realizados compor uma pesquisa partindo de nossas convicções teóricas, mas também, da subjetividade de nossas experiências.

Tomar como alicerce de pesquisa o olhar sobre outras pesquisas é um ato extremamente árduo e complexo, não nos cabe aqui julgar ou desmistificar qualquer movimento acadêmico já avaliado e concluído em seus espaços de pesquisa, mas sim tomar como subsídios movimentos de colegas pesquisadores de diferentes espaços acadêmicos, regionais, culturais e sociais, como suporte na construção da nossa pesquisa.

Portanto, retomando a indagação que movimenta este percurso, apresentamos as percepções encontradas após a leitura minuciosa das 31 teses selecionadas, promovendo o diálogo com o objetivo de: Pesquisar as teses

defendidas no período entre 2002 e 2021 e o conhecimento produzido por meio delas, a fim de conhecer quais são as teses que elas apresentam ou defendem; ainda: Analisar, nas teses concluídas no período entre 2002 e 2021, elementos que proponham novas perspectivas e avanços na formação do professor, verificando se essas discussões ficam centradas, especialmente, no campo da denúncia, ou se propõe novos olhares para a formação de professores, na tentativa de evidenciar qual a tese das teses.

Buscando compreender se as teses produzidas, que fazem menções a estes documentos, apresentam para o contexto da formação de professores perspectivas de anúncio ou ficam no campo da denúncia, tomamos como horizonte, os conceitos de anúncio e denúncia partindo de escritos freirianos, que aqui tomamos a liberdade de reinventar[3], buscando atender ao contexto da pesquisa.

As leituras e os diálogos com os livros e seus autores nos possibilitaram ousar dizer que, entendemos por anúncio a provocação de novas possibilidades que podem ajudar a superar obstáculos denunciados; enquanto a denúncia é a percepção, a inquietação de algo que está posto, mas que pode ser refletido e com essa reflexão buscar a sua superação, é o que não se encaixa na sociedade democrática de direito e precisa ser revisto, alterado. Para denunciar precisamos da percepção de que algo não está sendo justo, indiferente de quem esteja implicado nesta injustiça. Para anunciar, após a reflexão da realidade, entendemos ser importante ter a percepção de um mundo igualitário e justo como alicerce.

Destacamos que a leitura das teses ocorreu de forma aleatória, porém estas foram agrupadas por períodos de publicação, teses do período de 2002 a 2014 tratando do documento das DCNs de 2002, teses sobre os dois documentos, DCNs 2002 e de 2015, publicadas entre 2015 e 2018 e, por fim,

[3] Os conceitos de anúncio e denúncia baseados no contexto freiriano foram descritos no decorrer da pesquisa, portanto, uma descrição mais detalhada sobre estas categorias encontra-se na integra da pesquisa. Apropriamo-nos, portanto, das categorias anúncio e denúncia como suportes indispensáveis para as análises das teses, compreendendo que estas categorias representam o olhar crítico do pesquisador, assim podemos, na pesquisa, sermos anunciadores de novos caminhos diante das políticas de formação de professores, enquanto apontamos críticas ao que está exposto, denunciando a realidade que se apresenta, ou mesmo, após a constatação da denúncia, realizando ponderações e apresentando novos caminhos e/ou possibilidades (anúncio)

teses que pudessem contemplar os três documentos das diretrizes, 2002, 2015 e 2019, que remetem as pesquisas públicas entre 2019 e 2021. Por se tratar de uma pesquisa em processo de conclusão do ano de 2024, e o estado do conhecimento ter acontecido no ano de 2021, o último documento das diretrizes aprovado em 2024, ficou fora desta análise das teses, por ora não possuímos teses sobre este.

Para a realização da leitura das teses, a fizemos em sua totalidade, optando por lançar um olhar mais aprofundado e cuidadoso, principalmente nas partes introdutórias e conclusivas das teses, espaços que entendemos ser possível encontrar as categorias propostas no percurso por responder o objetivo geral da pesquisa. Ainda assim, em muitas teses foi necessário leituras mais aprofundadas em outras partes e capítulos.

3 ANÁLISE DAS TESES E DAS DIRETRIZES NOS DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS: O OLHAR DAS TESES E SOBRE AS TESES

Ao finalizar o percurso da pesquisa, entendemos que processo é carregado de intensas aprendizagens, muitos desafios e buscas por compreender mais efetivamente as políticas de formação de professores do Brasil e suas complexidades. Ainda assim, não entendemos como concluída a discussão, uma vez que a formação de professores sempre será ponto relevante e fundamental para o desenvolvimento da educação, podendo contribuir, efetivamente, para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, como também, permitindo que a valorização dos professores se torne uma realidade mais concreta.

A síntese que apresentamos se fundamenta na análise das teses selecionadas, defendidas no período compreendido entre 2002 e 2021. Totalizando 31 teses, analisadas e apresentadas. O recorte temporal escolhido se refere a um tempo histórico, uma vez que desenha as primeiras décadas governamentais, pós-ditadura militar e início de governos democráticos no país (Estado Democrático de Direito, instituído pela Constituição de 1988). Contando com a normatização da educação, a partir da Constituição Federal, de 1988, a qual garante o direito ao acesso educacional para todos os cidadãos brasileiros

e com a aprovação da LDB/96, que normatizou a educação nacional.

Este período conta também com a formulação de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, prevista pela LDB/96, com a intenção de normatizar, legislar e organizar a formação de professores no Brasil. Com isso, a LDB/96, marco político-institucional, constitui-se no meio que deu e continua dando suporte para que as exigências constitucionais pudessem regulamentar o processo.

Destacando que no ano de 2024, foi aprovado um novo documento, com novas diretrizes, permitindo que fizéssemos uma análise de menor profundidade, uma vez que o documento é recente e por conta disso não há currículos construídos a partir da nova normativa, também não existem pesquisas concluídas sobre ou a partir dele.

As dimensões que as pesquisas analisadas demonstram sobre a formação de professores, considerando as categorias anúncio e denúncia, permitiu que ousássemos extrair conclusões em respostas às questões levantadas no início da pesquisa. Esse movimento de leitura e análise das teses possibilitou confirmar a hipótese no início do estudo, o que nos permite apresentar a tese de que as pesquisas em educação, desenvolvidas nas últimas duas décadas (anos 2002 a 2021), demonstram um esforço mais acentuado na perspectiva da denúncia, aprofundando as escritas no espaço crítico e na busca por apontar as disparidades nas políticas educacionais, ficando menos evidenciadas as tecituras anunciadoras de novas possibilidades e conexões possíveis entre o que está normatizado e no que podemos avançar.

A confirmação da tese se solidifica no encontro de aspectos de anúncio e denúncia nas teses analisadas, muito embora, a maioria destas apresentem elementos anunciadores e propositores de mudanças, estes elementos não sobressaem sobre os aspectos denunciadores e críticos sobre as políticas e os espaços de formação de professores. Além dessa constatação, outro elemento que pudemos observar foi que, nas pesquisas analisadas, muitas vezes, o aprofundamento ou mesmo as menções sobre os documentos normativos apareceram de forma tímida e isolada, sendo que em algumas nem foram citados.

Algumas percepções de denúncias podem ser percebidas em Lauande

(2010) que cita que a formação de professores, baseada em competências, tornava-se individual e técnica, e Rodrigues (2005) destacou o esvaziamento da formação docente quando se centrava nas competências, dando ênfase primordial à prática em detrimento da relação entre teoria e prática. Em sua tese, Schnneider (2007), ressaltou a formação de docentes essencialmente eficientes, em que a utilização de competências, conforme o documento de 2002, não criava paradigmas novos, mas sim, mantinha os princípios conservadores do sistema capitalista, em uma versão mais contemporânea. Em sua tese, Canan (2009), mencionou que as competências apresentadas pelas DCNs de 2002, estavam afinadas com conceitos mercadológicos, defendeu que, para uma formação docente de qualidade, o conhecimento específico, mais técnico, é necessário e imprescindível, porém não é suficiente, argumentando que o conhecimento da área pedagógico-didática é fundamental para os professores e precisa ser parte da formação com igual grau de importância.

As teses analisadas foram demonstrando a chegada de novos elementos no espaço educacional do decorrer do período estudado, como é o caso do livro didático, a ideia de um professor reflexivo, a presença mais efetiva da avaliação enquanto processo de regulação e regulamentação dos cursos de formação, inclusão escolar, entre outros, além de teses direcionadas a uma licenciatura em específico.

Também percebemos que em várias pesquisas o espaço da Universidade é percebido como um espaço determinante no resultado das mudanças propostas pelos documentos normativos, a exemplo da pesquisa de Santos (2017), que confirmou sua hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto pelas legislações e a prática nos cursos de Licenciatura em Química e que, embora a legislação preveja uma articulação entre teoria e prática, ela não possui garantias de ser desenvolvida no processo de formação.

É importante destacar que, embora as primeiras diretrizes curriculares tenham sido estabelecidas em 2002, alguns anos após a orientação da LDB/96, as discussões sobre o processo de formação de professores, iniciadas antes da promulgação dessa normativa, permanecem atuais e continuam sendo amplamente debatidas nos âmbitos acadêmico, científico, político, social e econômico. Podemos, contudo, ressaltar que as normativas de regulamentação

tendem a apresentar soluções inéditas para os desafios educacionais e da formação docente, muitas vezes ignorando os avanços já construídos e discutidos ao longo da história.

Além das políticas, também percebemos que o tema da formação de professores e as tensões entre teoria e prática no processo de formação docente perpassaram a grande maioria das teses analisadas. No decorrer de mais de duas décadas, período que compreende nosso recorte cronológico, a dicotomia e a disputa que teoria e prática apresentam no processo de formação de professores se destacou nas pesquisas, parece claro que há tentativas de mitigar ou solucionar essas questões por meio de normativas que muito pouco dialogam entre si, mas antes tentam se sobressair uma da outra.

Ao longo dos anos, a educação nacional buscou resolver suas lacunas no processo de ensino, ao mesmo tempo em que tentava responder aos anseios sociais, econômicos e globais. Neste movimento, o processo de formação dos profissionais responsáveis por ensinar sempre esteve em debate. A pesquisa nos permitiu perceber que as políticas, geralmente, evidenciam alguns elementos que pretendem responder aos aspectos tensionados, servindo estas, também, como suporte para suprimir o debate que se estende entre a construção formativa e os espaços da teoria e da prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos, reconhecemos os limites da pesquisa, principalmente considerando os espaços e momentos histórico pesquisados, os quais são geradores de conflitos e divergências, resultados de forças que impulsionam novos caminhos e outros olhares, provocando mudanças, nem sempre adequadas, no espaço da prática pedagógica.

No entanto, consideramos que essa pesquisa poderá oferecer contribuições importantes para novos estudos e processos de formação de professores, podendo ser geradora de outras pesquisas que a tomem como ponto de partida, em um movimento dialético, em que o conhecimento produzido possa gerar um novo conhecimento

No que diz respeito às políticas de formação de professores em nosso

país, destacamos, enquanto pesquisadores da educação, que precisamos estar sempre atentos aos aspectos da denúncia, pois ela é anunciadora dos descompassos que a educação possa estar vivendo, porém, as discussões precisam ser acompanhadas de novos anúncios, que sejam inspiradores, que mantenham viva a esperança, para que avanços possam ocorrer.

A pesquisa educacional precisa ser mais valorizada e considerada nas discussões de políticas públicas e para isso ela precisa cumprir sua função de subsidiar a formulação das políticas para que, com base nos resultados dos estudos feitos, sejam construídas de modo a se tornarem mais efetivas, duradouras atendendo os anseios e necessidades do campo educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, seção 1, p. 27833, dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, seção 1, p. 5, fev. 2002.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Educação Física na Educação Básica**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, seção 1, p. 5, jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores da educação básica**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, seção 1, p. 6, dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, seção 1, 2024.

CANAN, Silvia Regina. **Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de Formação de Professores**: uma leitura a partir da análise do programa especial de formação de professores para a educação básica – PROEB/UFMA. 2010. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2010.

PERTUZATTI, Ieda**. Anúncios e/ou denúncias: o lugar da formação de professores nas teses de doutorado: um olhar a partir das diretrizes** – Tese de Doutorado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. – 2024.

RODRIGUES, Marli Fátima. **Da racionalidade técnica à**: “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. 2005. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba/PR, 2005.

SANTOS, Eduardo Lima dos. **Relações macro e micro na formação de professores e estágio no curso de Química da Universidade Federal de Alagoas.** 2017. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-graduação em Educação, Marília/SP, 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: das determinações legais às práticas institucionalizadas. 2007. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.

STRECH, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

GESTÃO ESCOLAR: ENTRE A ESPERANÇA CRÍTICA E A IMOBILIDADE DOCENTE

Welington Tavares dos Santos[1]
Claudinéia Maria Vischi Avanzini[2]

RESUMO

A Gestão Escolar é o mote deste artigo que apresenta um relato de experiência da equipe gestora de uma escola pública localizada no Sul do Brasil e que oferta o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do trabalho é caracterizar um cenário de tensões institucionais, desafios históricos e condicionantes políticos que demandam abordagens críticas e engajadas por parte da gestão escolar numa perspectiva emancipadora. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e da legislação educacional, complementadas por levantamento de dados a respeito dos professores e profissionais de educação vinculados à escola pesquisada para verificar as experiências e percepções daqueles que são diretamente afetados pelas políticas públicas vigentes. O texto detalha os desafios enfrentados pela equipe gestora, para, nas discussões subsequentes e à luz da legislação educacional vigente, de bibliografias específicas e das políticas públicas atuais, apresentar uma breve avaliação dos impactos dessas políticas no contexto escolar. O aporte teórico conta, com contribuições de Ball (1993), Freire (1992), Scherer e Cóssio (2020), Costa (2024), Esteve (1999), Nóvoa (1992), Oliveira e Campos (2021), além de reflexões gramscianas mediadas por Dore (2006). A parte conclusiva do estudo propõe algumas estratégias de intervenção e recomendações para ações no intuito de investir em uma gestão sensível, comprometida com a escuta e com a responsabilidade coletiva com o propósito de superação da imobilidade institucional e subjetiva dos docentes por meio da coesão ética entre discurso e prática por parte da gestão para gerar confiança e demonstrar que o compromisso com uma gestão aberta e dialógica não deve ser episódico, mas estruturante, sendo que a sustentação dessas práticas devem ser pautadas na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade para reafirmar o papel da escola como espaço de convivência democrática e de produção de sentidos por meio de uma esperança crítica como prática concreta construída cotidianamente nos espaços possível da escola pública.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Direito à Educação; Formação Docente; Políticas Públicas; Escuta ativa.

---

[1] Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Gestão e Tutoria em EaD e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci. tavares.welington@pucpr.br.

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR), Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR. clauvischi2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência de uma equipe gestora atuante em uma escola pública que oferta o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica. A instituição está localizada em uma área de vulnerabilidade social, em uma região urbana do sul do Brasil.

Embora a descrição do contexto evite identificações específicas por questões éticas, os elementos apresentados são suficientes para caracterizar um cenário de tensões institucionais, desafios históricos e condicionantes políticos que demandam abordagens críticas e engajadas por parte da gestão escolar.

Inspirada pelos princípios da esperança crítica freiriana, o grupo de diretores escolar apostou em estratégias de escuta ativa, corresponsabilidade e formação ética como fundamentos de uma ação gestora transformadora. Ressalta-se que essa equipe assume a direção escolar no período pós pandemia e em meio a um cenário político fortemente condicionado por propostas de governo marcadas por racionalidades técnico-gerenciais, meritocráticas e performativas.

Tais propostas, embora muitas vezes apresentadas como neutras ou científicas, operam por meio da padronização de processos, da quantificação de resultados e da responsabilização individual dos docentes, desconsiderando as desigualdades estruturais e a complexidade da prática educativa (ANDRADE; COSTA, 2024).

Afonso (2001), aponta que o discurso da eficácia e da qualidade total reconfigura o papel da escola e dos professores, submetendo-os a mecanismos de regulação externa que limitam sua autonomia e criatividade.

Nesse contexto, a gestão escolar encontra-se diante de um duplo desafio: por um lado, cumprir as determinações oficiais e metas institucionais e, por outro, atuar estrategicamente nos espaços possíveis de autonomia, haja vista que a escola também é um espaço de disputa e transformação, passível de ser tensionado por práticas contra hegemônicas. (DORE, 2006)

A equipe gestora também identificou, após meses de atuação, que além

dos desafios de ordem organizacional e estrutural existe uma terceira barreira mais profunda e complexa no ambiente escolar: o enfrentamento de um *ethos* docente (Oliveira; Campos, 2021), marcado por anos de desvalorização, frustração com promessas políticas não cumpridas e perda de sentido do trabalho educativo.

A sobrecarga de tarefas, a falta de reconhecimento institucional e o desgaste emocional acumulado produzem um mal-estar docente que se expressa tanto na apatia quanto na resistência velada a proposições inovadoras.

O termo mal-estar refere-se a isolamento ou incômodo indefinível, e tal expressão é caracterizada como resultado do caráter negativo de elementos que afetam a personalidade do professor e trata-se de uma doença produzida pela sociedade, tanto do ponto de vista dos objetivos como das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (SOUZA; SANTOS; ALMEIDA, 2016).

Essa imobilidade se configura como forma de autoproteção: uma recusa silenciosa, mas potente, frente a um ambiente percebido como hostil. Para Andrade e Costa (2024), esse quadro é agravado pelas políticas de performatividade que induzem os professores a construírem uma “identidade performática”, moldada mais pela necessidade de responder a metas externas do que pela construção de sentidos pedagógicos próprios.

2. NOVA EQUIPE DIRETIVA E O PLANO DE AÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR

A instituição de ensino em que se desenvolve esta experiência de gestão é caracterizada como uma escola pública de grande porte, com cerca de 1.200 estudantes distribuídos nos níveis fundamental e médio e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino técnico profissional.

Com funcionamento nos três turnos — manhã, tarde e noite —, a escola mantém, atualmente, 19 turmas no período diurno e cinco turmas no noturno, demandando uma estrutura de organização robusta e uma gestão atenta às múltiplas dinâmicas que coexistem no cotidiano institucional.

A comunidade escolar é composta por aproximadamente 150 trabalhadores da educação, entre professores, pedagogas, profissionais da equipe administrativa, inspetores, merendeiras, pessoal da limpeza e serviços gerais.

Essa complexidade organizacional exigiu, desde o início da gestão, uma abordagem estratégica e articulada, capaz de compreender as diversas dimensões da vida escolar e suas interdependências.

A equipe diretiva, composta por uma socióloga, uma pedagoga e um professor de arte, assumiu a gestão da escola com o compromisso de fortalecer o espaço democrático, promover o desenvolvimento social e humano e, sobretudo, tornar a instituição uma referência na formação técnico-profissional.

A direção escolar parte do princípio que a gestão escolar é, antes de tudo, um processo coletivo e político, que exige sensibilidade para escutar os sujeitos, capacidade de articular interesses diversos e disposição para construir práticas fundadas na ética da corresponsabilidade, no compromisso com a justiça social e na valorização da cultura escolar como expressão viva do território em que a escola está inserida.

Para isso, foi elaborado um plano de gestão que orientasse todas as ações do coletivo e conferisse unidade às iniciativas pedagógicas e administrativas desenvolvidas. Esse plano foi estruturado a partir de cinco frentes de atuação, conforme orientação da mantenedora, consideradas prioritárias para a reorganização e fortalecimento da escola:

1. **Melhoria da aprendizagem**
2. **Redução da reprovação**
3. **Redução do abandono**
4. **Superação das fragilidades administrativas**
5. **Gerenciamento financeiro e vida legal da instituição**:

As metas e ações previstas em cada frente foram pensadas de forma articulada, a fim de promover avanços sistêmicos e sustentáveis no ambiente escolar. O plano de gestão serviu, inicialmente, como um **roteiro orientador** das práticas da equipe, estruturando as prioridades e organizando os eixos de atuação.

No entanto, a vivência cotidiana revelou que a realidade escolar é marcada por múltiplas camadas de complexidade, por relações imprevisíveis e por sujeitos em constante transformação.

Como aponta Nóvoa (1992), a escola é um espaço de cultura viva, onde os atores educacionais não apenas respondem às políticas e normativas, mas também produzem sentidos, negociam significados e constroem práticas que escapam ao planejamento linear.

Assim, embora a proposta inicial de gestão tenha oferecido diretrizes fundamentais para o trabalho da equipe, foi necessário, ao longo do tempo, reconfigurar estratégias e repensar ações a partir da escuta dos sujeitos e da observação atenta das dinâmicas escolares.

A idealização, portanto, não se confundiu com rigidez. A equipe gestora compreendeu desde cedo que a eficácia da gestão não reside na fidelidade a um plano pré-estabelecido, mas na capacidade de interpretá-lo criticamente, adaptando-se ao contexto e promovendo a participação efetiva de todos os envolvidos.

Esse movimento — entre ideal e real, entre planejamento e prática — foi fundamental para consolidar uma gestão comprometida com o diálogo e com a construção coletiva de soluções.

3. ETHOS DOCENTE: ENTRE A CONFORMIDADE E A ESPERANÇA CRÍTICA

Ao assumir a direção da escola, a equipe gestora deparou-se com um desafio que extrapolava os limites das normativas oficiais: o enfrentamento de um *ethos* docente marcado por frustrações, descrença e retraimento diante de propostas de mudança.

Mais do que resistências pontuais, o que se revelou no cotidiano escolar foi um modo de ser e agir profissional, que, na leitura da equipe diretiva, foi constituído historicamente em meio à desvalorização, à sobrecarga e à precarização das condições de trabalho.

Trata-se de um *ethos* docente moldado por frustrações acumuladas, por sucessivas reformas educacionais implementadas sem diálogo e por uma cultura

institucional marcada pela descontinuidade de políticas públicas e pela invisibilidade das vozes docentes.

A compreensão desse quadro exige um olhar sistêmico e empático, capaz de considerar que a apatia, o ceticismo ou mesmo a negação de propostas inovadoras muitas vezes constituem estratégias de autopreservação frente a um ambiente que pouco acolhe ou reconhece a complexidade do fazer docente.

Assim, em vez de tratar a resistência como obstáculo a ser combatido, a equipe gestora passou a entendê-la como expressão legítima de um mal-estar profissional e institucional que demanda escuta, diálogo e reconstrução de vínculos.

O conceito de *ethos*, aqui, refere-se ao *habitus* construído coletiva e subjetivamente por professores que, ao longo do tempo, passaram a desenvolver posturas de autoproteção diante de um sistema que muitas vezes os ignora ou penaliza. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2021)

Trata-se de um *ethos* ambíguo: por um lado, ainda comprometido com o ideal da docência como prática transformadora; por outro, permeado por mecanismos de defesa que se expressam na apatia, no conformismo funcional ou na rejeição silenciosa a qualquer proposta que demande engajamento ou reposicionamento profissional.

Essa postura encontra eco na análise de Esteve (1999), ao descrever o mal-estar docente como uma manifestação subjetiva de um sofrimento objetivo: professores que, submetidos a pressões crescentes, a políticas instáveis e à ausência de reconhecimento simbólico, desenvolvem um estado de desencanto que compromete sua vitalidade profissional.

O reflexo dessa condição é a tendência à imobilidade, ou seja, à limitação do trabalho ao estritamente necessário, acompanhada por um discurso de resignação frente à suposta impossibilidade de mudança.

Segundo Freire (1996), quando a formação docente desconsidera a dimensão ética e política da educação, ela (a formação) tende a produzir educadores tecnicamente treinados, mas epistemologicamente conformados, com baixa capacidade de interrogar o mundo e propor alternativas.

Ball (2001), por sua vez, argumenta que as políticas de performatividade reforçam esse processo ao reconfigurar a identidade docente segundo critérios de produtividade e responsividade a indicadores externos.

Nesse contexto, o educador é estimulado a desenvolver uma "identidade performática", voltada ao cumprimento de metas e à adaptação às demandas institucionais, em detrimento da reflexão crítica e do projeto pedagógico autônomo.

A equipe gestora reconheceu que, para que qualquer transformação institucional fosse possível, seria necessário intervir nesse plano subjetivo. Nesse sentido, foi desenvolvida a metáfora da “terceira parede”, inspirada na ideia da “quarta parede” do teatro — aquela que separa os atores da plateia e sustenta a ilusão cênica.

4. A TERCEIRA PAREDE E AS AÇÕES CONCRETAS PARA MOBILIZAR O TRABALHO DOCENTE E QUALIFICAR A APRENDIZAGEM

Ao identificar que parte do imobilismo presente no cotidiano da escola se relacionava ao que neste relato foi denominado de “terceira parede” — uma barreira simbólica, subjetiva e inconsciente que restringe a ação crítica e a ressignificação da prática docente — a equipe gestora compreendeu que não bastavam respostas técnicas ou medidas administrativas.

Era necessário intervir sobre as disposições subjetivas que bloqueavam o engajamento pedagógico, instaurando estratégias que dialogassem com o campo das relações humanas, da formação ética e do compromisso institucional com a proteção e a dignidade dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, a gestão passou a investir em quatro frentes articuladas: o fortalecimento formativo da equipe pedagógica, a qualificação do clima escolar, a adoção sistemática da comunicação não violenta e a orientação docente quanto às práticas de escuta, acolhimento e atendimento humanizado.

Tais orientações foram ancoradas nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nos protocolos da Rede de Proteção, compreendidos não como instâncias externas, mas como parte de uma corresponsabilidade que

demanda preparo técnico, escuta empática e ação pedagógica comprometida com os direitos fundamentais.

Essas medidas buscaram não apenas resolver conflitos pontuais, mas reconstruir o tecido institucional fragilizado, reafirmando a escola como espaço de cuidado, mediação e desenvolvimento integral

O propósito foi enfrentar não apenas os condicionantes sistêmicos, mas também mobilizar os sujeitos escolares em torno de um novo projeto coletivo de Educação. Inicialmente, reconhecendo os limites institucionais e a obrigatoriedade de participação em programas de governo, a gestão optou por não ignorar essas exigências, mas sim ressignificá-las à luz do contexto local.

As metas e indicadores não foram tratados como fim, mas como parte de um esforço mais amplo de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Em paralelo, foram criadas frentes de atuação que permitissem abrir frestas de transformação institucional. Essas frentes combinaram ações estruturais, pedagógicas e simbólicas, compondo um movimento sistêmico voltado à reconstrução do clima escolar e à reconfiguração do sentido da ação docente.

Mesmo diante de resistências — compreendidas como resultado de um *ethos* fragilizado e de um histórico de frustrações —, foi possível promover mudanças perceptíveis no cotidiano, tais como:

- Requalificação dos espaços escolares, com a renovação do espaço físico.
- Disponibilização de recursos materiais.
- Organização de aulas de campo.
- Aprimoramento do acompanhamento pedagógico.
- Integração de atividades extracurriculares, envolvendo projetos extracurriculares.
- Promoção de espaços formativos interativos.
- Parcerias com instituições do sistema de justiça, como o Ministério Público, o Tribunal de Justiça, a Justiça do Trabalho e a Procuradoria de Justiça.
- Realização de eventos de integração da comunidade escolar.
- Estimular momentos de celebração dos encerramentos de cada ciclo de aprendizagem por meio de incentivo a eventos como formatura dos 3º

anos do Ensino Médio ou o jantar de encerramento do semestre com todas as turmas de Ensino Médio da EJA celebrando o êxito dos estudantes que conseguem terminar seus estudos no colégio com a entrega de um certificado simbólico e registro de imagens com becas e de todos os estudantes que se formam;

- Abertura da sala da direção como espaço permanente de escuta ativa e acolhimento. Essa iniciativa incluiu a reorganização física da sala da direção, com reforma do ambiente, inserção de mobiliário confortável e elementos simbólicos de hospitalidade como livros e plantas, criando um espaço estético, ético e relacional de referência para a comunidade.

Essas ações, articuladas entre si, não apenas produziram resultados tangíveis, mas também reconfiguraram os vínculos entre os sujeitos escolares. A escola passou gradualmente a ser percebida não apenas como espaço de passagem, mas como lugar de permanência, pertencimento e possibilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investir em uma gestão sensível, comprometida com a escuta e com a responsabilidade coletiva, foi possível iniciar o lento — porém consistente — processo de superação da imobilidade institucional e subjetiva que caracteriza a “terceira parede”.

A superação dessa barreira subjetiva não ocorreu sem tensões. Em diversos momentos, foi necessário recuar, escutar novamente, reformular propostas e insistir na construção de vínculos. Entretanto, a coesão ética entre discurso e prática por parte da gestão foi essencial para gerar confiança e demonstrar que o compromisso com uma gestão aberta e dialógica não era episódico, mas estruturante.

Ao sustentar práticas pautadas na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade, a equipe gestora reafirmou o papel da escola como espaço de convivência democrática e produção de sentido. A esperança crítica, tão cara à pedagogia freiriana, começou a emergir não como promessa abstrata, mas

como prática concreta — construída cotidianamente nos espaços possíveis da escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; COSTA, Antônia Rafaela da Cruz. **Performatividade, avaliação educacional e trabalho docente**: reflexões sobre o modelo teórico de Stephen Ball e o Spaece. 2024. *Revista Debates Insubmissos*, 7(25), 67–90. https://doi.org/10.32359/debin2024.v7.n25.p67-90

SCHERER, Susana Schneid; CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas educacionais: efeitos da performatividade na docência escolar. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL**, 13., 2020. Eixo Temático 04 – Estado e Política Educacional.

BALL, Stephen J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203 Acesso em 20 jul 2025.

DORE, Rosimary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cad. CEDES 26 (70). Dez 2006 Disponível em https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004. Acesso em 20 jul 2025.

ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. **Bauru, Edusc,1999.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões. **Ethos Profissional Docente**: Um percurso constitutivo por discursos e saberes . Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 6, p. 81–103, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/549. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA, Indiara Rodrigues de; SANTOS, Maria Evany Rodrigues dos; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. **Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais**. *Humanidades & Inovação*, Araguaína, v. 3, n. 2, p. 45–58, 2016. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/180 Acesso em: 24 jul. 2025.

SCHERER, Susana Schneid; CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas educacionais: efeitos da performatividade na docência escolar. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL**, 13., 2020. Eixo Temático 04 – Estado e Política Educacional.

Outras masculinidades pelo exercício da docência em uma pesquisa bibliográfica

Thiago de Souza Moura

A pesquisa mapeou de que forma a masculinidade se apresenta na docência por meio de uma pesquisa bibliográfica entre os anos de 2010 e 2023. as questões norteadoras centrais dessa pesquisa, destacam-se nos seguintes eixos: (1) Quais os modelos de masculinidade que existem vigentes nas concepções de professoras e professores? (2) Há diferenças em relação aos gêneros? (3) De que forma a masculinidade pode contribuir para a compreensão da atuação docente na escola? (4) Que elementos da atuação docente repercutem (ou não) nas concepções investigadas? O referencial teórico se fundamenta nos estudos acerca do tema das masculinidades, Connell (1995, 2003) e Connell & Messerschmidt (2013). Além disso, em uma perspectiva relacional, a docência é analisada a partir do olhar do outro e por meio de si mesmo a respeito do seu desenvolvimento professoral na escola (Mesquita, 2018). Nesse período foram selecionados nove artigos que versam acerca das masculinidades, ora reproduzindo a masculinidade hegemônica com ênfase ao papel dos homens na docência, ora com a mitigação de suas emoções no exercício do magistério ou mesmo na exclusão da profissão, sobretudo no caso dos pedagogos. O estudo contribuiu para a compreensão da masculinidade no exercício da docência assim como da própria docência no desenvolvimento de outras masculinidades.

Palavras-chave: Masculinidades; Docência; Pesquisa Bibliográfica; Gênero; Educação.

1. Introdução

Esta pesquisa possui como objeto de estudo a compreensão de outras possibilidades da masculinidade pelo exercício da docência por meio de uma pesquisa bibliográfica. O conceito de masculinidade hegemônica, tensionado neste estudo, representa um movimento de ascensão dos homens perpetuado pela cultura, instituições e por intermédio das relações sociais, podendo ser representado como um padrão de práticas que possibilitou a continuação da dominação dos homens sobre as mulheres e masculinidades consideradas subordinadas (Connell, 1995; 2016).

A construção da masculinidade é central neste estudo, pois oferece uma perspectiva para compreender os processos de presença e ausência do homem na sociedade. Fora do ambiente escolar, em contextos sociais, econômicos e culturais, a figura do homem se manifesta de maneira marcante, como evidenciado em casos de violência sexual, nos quais o homem frequentemente assume o papel predominante na prática dessas agressões (Cerqueira et al., 2017).

Para o desenvolvimento do trabalho, de caráter qualitativo e documental, nove artigos foram selecionados, com temas que abordassem a masculinidade e a docência no âmbito escolar. A pesquisa bibliográfica se fundamenta em um procedimento metodológico que se apresenta de forma flexível, com destaque na construção de cada etapa, permitindo que o trabalho seja revisto para o desenvolvimento das análises e discursos construídos ao longo de todo o processo, gerando um movimento de leituras e releituras para aprofundamento do material produzido no campo em questão (LIMA, MIOTO, 2007). Como intuito de situar o estudo no campo da pesquisa educacional foi realizado um levantamento bibliográfico abrangendo consultas realizadas nas seguintes bases de indexação: Google Scholar e o Repositório da Divisão de Bibliotecas e Documentação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O Repositório da Puc se justifica, porque apresenta em sua constituição uma base integrada de busca com outros canais e fontes de informação e dados.

O período analisado abrangeu de 2010 a 2023, e as palavras-chave utilizadas na busca foram: masculinidades, docência, magistério, professores e professoras.

Assim, as questões norteadoras centrais dessa pesquisa, destacam-se nos seguintes eixos: (1) Quais os modelos de masculinidade que existem vigentes nas concepções de professoras e professores? (2) Há diferenças em relação aos gêneros? (3) De que forma a masculinidade pode contribuir para a compreensão da atuação docente na escola? (4) Que elementos da atuação docente repercutem (ou não) nas concepções investigadas?

No objetivo geral, almejo tanto compreender as concepções de masculinidade no exercício da docência de professores e professoras. Assim como contribuir para reflexões acerca do tema na promoção e desenvolvimento da docência na escola. Para tanto, os objetivos específicos do estudo foram

sistematizados em: (i) analisar as concepções de professoras e professores sobre o processo de construção das masculinidades na sociedade e consequentemente na escola; (ii) identificar nas percepções de professoras e professores as diferenças e aproximações sobre a influência de gênero, classe, raça e religião no tema da masculinidade; e, por fim, (iii) investigar o papel da docência nas concepções de professoras e professores sobre a atuação docente e a masculinidade.

À luz do exposto, os elementos referidos acima, com ênfase na presença e ausência da masculinidade na sociedade e na atuação docente na escola, despertaram meu interesse pela compreensão desses dois temas: docência e masculinidade. Dessa forma, o objeto de estudo deste trabalho está voltado para a análise da relação entre o ser-homem e a atuação docente, investigando como a masculinidade pode influenciar as práticas pedagógicas de professores, sejam eles homens ou mulheres, no exercício de sua função. Desse modo, quais seriam os aspectos de sua formação pessoal, profissional e acadêmica que moldam a maneira como esses docentes desempenham sua docência? Como esses fatores influenciam a construção e a reprodução de suas práticas pedagógicas e vivência profissional, especialmente no que tange à questão de gênero com ênfase às masculinidades em debate e à docência?

2. Masculinidades e educação

Acerca do tema das masculinidades, Connell (1995, 2003) e Connell & Messerschmidt (2013) apresentam em seus estudos quatro modelos de masculinidades: a hegemônica, a cúmplice, a subordinada e a marginalizada. A primeira delas é caracterizada pela busca do poder, competição e monopólio das oportunidades e existência nos espaços e lugares. Isso não quer dizer, que a masculinidade hegemônica seja a realidade de todos os homens em todas as situações do cotidiano.

A masculinidade cúmplice, por sua vez, ocupa uma posição de beneficiária das vantagens proporcionadas pela proximidade - direta ou indireta - com a masculinidade hegemônica. Os homens que se encaixam nessa categoria usufruem dos privilégios do patriarcado sem necessariamente exercer a dominação masculina de forma explícita ou violenta.

Já a masculinidade subordinada se apresenta por meio dos sujeitos que ocupam posições de marginalização na hierarquia social em relação aos homens que incorporam a masculinidade hegemônica. Esse grupo inclui mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, especialmente aquelas cuja expressão de gênero se aproxima mais do feminino. No entanto, as masculinidades subordinadas, por meio das lutas sociais, têm desafiado e transformado as dinâmicas de poder, tensionando e ressignificando o papel da masculinidade subordinada na sociedade.

Por fim, a masculinidade marginalizada se configura pelas diferenças de classe e relações étnico-raciais, principalmente na figura do homem negro e pobre. É a expressão da masculinidade representada pela classe trabalhadora e periférica que é excluída, devido à desigualdade social, de oportunidades e de seu território, bem como sofre os efeitos da marginalização de sua raça e etnia.

O modelo de masculinidade hegemônica tem sido muito criticado nos últimos anos, inclusive pela sua própria autora. Connell & Messerschmidt (2013) revisitaram o conceito de masculinidade apontando seus limites, sobretudo no reconhecimento da existência das masculinidades alternativas. Isto é, modelos de masculinidades que se expressam de forma diferente frente ao modelo hegemônico vigente: heterossexual, branco, classe média e cristão. Os autores reconhecem essas masculinidades alternativas como múltiplas, adotando uma abordagem que dialoga com modelos mais complexos na representação das hierarquias de gênero e na construção de uma geografia das masculinidades, considerando as especificidades dos territórios em níveis local, regional e global. Devide (2021) critica a hierarquização das masculinidades, conforme retratadas por Connell, argumentando que elas deveriam ser entendidas de forma relacional, dado o caráter dinâmico, permeado por disputas, tensões e relações de poder.

Diante dessa realidade e das repercussões nas esferas culturais, os estudos sociológicos apontam que a escola pode se apresentar como um espaço reprodutor das mazelas do cotidiano (Carvalho (2004, 2012). Desse modo, a figura do professor acaba ganhando destaque como um dos elementos a ser visto e analisado como norteador na relação dos estudantes com a escola e com seu processo de ensino-aprendizagem (Mesquita, 2016). Em uma profissão marcada pela feminização, questiona-se como o papel social e até “sexual” do

homem vem sendo construído nos cotidianos da escola e a influência (ou não) dessas ações (direcionadas ou ocultas) no desenvolvimento da masculinidade dos docentes.

Silva Júnior & Canen (2015) realizaram um levantamento bibliográfico direcionado para estudos sobre os conceitos de gênero, heteronormatividade, sexualidades, masculinidade hegemônica e raça na escola e nas práticas curriculares. Os autores apontaram em seu trabalho uma lacuna ao que se refere a implementações de ações reflexivas e concretas voltadas ao cotidiano escolar que enfatizassem debates, problematizações e práticas pedagógicas capazes de incitar considerações sobre as questões de masculinidades relacionadas às questões de gênero, sexualidades, raça e classe nos anos finais do ensino fundamental.

No que se refere à necessidade de se desenvolver um estudo sobre masculinidade e escola de forma relacional (gênero, etnia e classe), a autora Veiga (2017) apresenta, em uma perspectiva histórica-analítica, a associação entre a discriminação social e a desigualdade escolar brasileira na história política educacional. Elementos como a dificuldade de acesso à educação foram destacados nas análises, assim como o processo de precarização institucional do ensino público, gratuito e de qualidade. A autora identifica um processo histórico de exclusão dos meninos e homens negros na escola. Nesse sentido, questiona-se de que maneira esse contexto histórico da masculinidade negra, aliado à exclusão escolar, influencia a docência dos professores na escola atual. Como essas questões estruturais e históricas reverberam na docência e na formação das subjetividades dos docentes ao lidar com a diversidade de seus alunos na atualidade, especialmente os sujeitos negros?

Por outro lado, entende-se que a escola promove uma educação de gênero e raça ocultas ou mesmo explicitadas nos currículos escolares, que se manifestam de maneira muito concreta nas práticas pedagógicas diárias de professores e professoras, seja na reprodução de estereótipos de gênero e raça ou no esforço para rompê-los. Nesse sentido, é fundamental adotar um olhar atento para a docência, o ser-professor e suas subjetividades. Assim, surge a necessidade de analisar, de forma relacional, como a masculinidade no universo escolar interage com as práticas pedagógicas dos docentes, influenciando e sendo influenciada nesse processo.

3. Elementos da Docência

O exercício da docência se fundamenta em determinados elementos como a vida dos professores, dentro e fora da escola, tempo na profissão e experiências profissionais.

Nóvoa (2022) destaca a necessidade de se considerar a vida dos professores, reconhecendo sua importância para compreender como ela influencia suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, surge a questão de como a masculinidade do próprio professor reflete em suas práticas educacionais. Quem é o “homem” professor na escola, seja ele docente ou professora? De que maneira ele vivencia ou reproduz sua masculinidade nesse ambiente?

Dubet (1994) argumenta que a subjetividade do professor exerce uma influência significativa sobre suas lógicas de ação, isto é, sobre o seu “eu-professor”. Nesse sentido, refletir sobre o exercício da docência exige uma articulação com a formação de professores, visto que tanto a “vida dos professores” (Nóvoa, 2022) quanto a “subjetividade docente” (Dubet, 1994) são compreendidas como processos contínuos que fundamentam o desenvolvimento profissional docente e impactam diretamente suas ações e concepções.

As concepções dos professores, neste estudo, justificam-se como um mecanismo para a elaboração de análises acerca da influência do desenvolvimento profissional como constructo para a compreensão dos saberes e sentidos das masculinidades na escola. Assim, assim como a masculinidade hegemônica influencia as ações cotidianas e, consequentemente, o ambiente escolar, questiona-se se a própria docência poderia, de alguma forma, impactar a construção da masculinidade. Afinal, a identidade docente se encontra atrelada conforme os saberes de referência da profissão através da reflexão de sua prática (Nóvoa, 1995). Os saberes que se formam dessas experiências se constituem através das diversas relações sociais que geram influência na disposição profissional dos professores.

Em uma perspectiva relacional, a docência é configurada a partir do olhar do outro sobre o desempenho do professor na escola. Mesquita (2018) identificou quatro dimensões que podem contribuir para o bom desempenho dos

docentes: a dimensão do conhecimento, a dimensão estratégica, a dimensão relacional e a dimensão motivacional. Dentre essas, destaca-se, neste estudo, a dimensão relacional, que se refere ao trabalho realizado a partir das interações humanas. Dessa forma, a docência se alicerça e se desenvolve por meio de uma competência relacional.

4. Resultados e Discussão

Os artigos selecionados abordaram temas que se situam na esfera de ensino da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, curso normal, EJA e o ensino superior, vide tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos artigos (2010 a 2023).

Artigos	Temas	Autoras e autores	Ano
1	Magistério dos homens normalistas do século XIX	Jumara Pedruzzi & Mônica Jinzenji	2022
2	Homens na docência no Ensino Médio em Portugal	Maria Santos; Antônio Marques & Catarina Delgado	2023
3	Docência na educação infantil no contexto da roça	Antônio Xavier; Fernando Seffner & Maria Barbosa	2021
4	Docência dos homens nos anos iniciais	Marciano Silva & Allene Lage	2018
5	Dados quantitativos sobre docência dos homens na educação infantil carioca	Alexandra Pena & Rodrigo Moreno	2020
6	Pesquisa bibliográfica sobre masculinidade nos anos iniciais	Luís Lopes	2022
7	Docência e masculinidade no ensino superior	Rafael Garcia & Erik Pereira	2021
8	Docência dos homens no curso de Pedagogia	Jairo Filho; Brena Gonçalves & Luyamara Ferreira	2022

9	EJA e masculinidades	Avelino Neto; Rita Silva & Robério	2021
10	Gênero e sexualidade com adolescentes	Neyson Nascimento; Thais Lima; Rosigleyse Felix; Nelane Silva & Sandra Bastos	2023

Fonte: dados produzidos pelo autor

Os artigos analisados apresentaram exemplos de masculinidades que reproduzem a masculinidade hegemônica, ora favorecendo os professores homens na profissão, ora inibindo a expressão de suas emoções e, por vezes, excluindo-os da docência, especialmente na condição de pedagogos.

Em relação às possíveis vantagens dos homens na docência, Pedruzzi & Jinzenji (2022) investigaram o magistério dos homens normalistas da Escola Normalista de Ouro Preto nas últimas décadas do século XIX. Embora nesse período tenha ocorrido um aumento expressivo do número de mulheres no curso normal, persistia uma tradição herdada dos séculos anteriores, que privilegiava a presença masculina por meio da figura do mestre-escola. O estudo apontou que a trajetória familiar, marcada pelo vínculo com a docência, pode ter influenciado a escolha por essa profissão. No contexto analisado, o principal diferencial parece residir no fato de esses sujeitos terem experimentado um processo de produção de hierarquias no exercício da docência, pois o curso normal conferia legitimidade e uma posição diferenciada aos formandos.

Na contemporaneidade, o mesmo tema ganhou destaque em Portugal, onde Santos et al. (2023) analisaram os possíveis efeitos negativos associados aos homens docentes que atuam no ensino médio português, bem como as estratégias adotadas por eles para exercerem sua profissão em um contexto predominantemente feminino. Apesar do fenômeno da feminização, os homens demonstraram certas vantagens na profissão, sem sofrerem a mesma pressão de desempenho que as professoras enfrentam. As experiências dos professores homens e as percepções das professoras sugerem a existência de uma pressão para que os homens evidenciem, enquanto docentes, os traços da masculinidade hegemônica. O sucesso dos professores homens tende a ser

enaltecido e reconhecido de forma mais intensa do que o das professoras, com suas conquistas sendo atribuídas a mérito próprio, como se competências e mérito fossem características inatas do homem.

No que se refere à atuação dos homens na educação infantil, Xavier et al. (2021) identificaram que esses docentes tratavam os alunos – embora crianças – como se fossem adultos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. As aulas apresentavam um caráter repetitivo e careciam de uma abordagem lúdica. Além disso, o peso das imposições relativas ao corpo, à sexualidade, às feminilidades e masculinidades no contexto da roça ficou evidente nas aulas dos três professores, que reproduziam um modelo de docência fundamentado na figura do “macho de verdade”.

Uma realidade semelhante foi observada no estudo de Silva & Lage (2018), que propôs a reflexão sobre questões que permeiam à docência masculina nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse trabalho, experiências profissionais de professores homens atuantes no município de Caruaru, no agreste pernambucano, foram analisadas, apontando um conjunto de estigmatizações, preconceitos e, simultaneamente, resistências quanto à inserção e ao exercício profissional desses sujeitos.

Adicionalmente, Pena & Moreno (2020) apontam que o número de professores homens na educação infantil tem aumentado nos últimos anos na Educação Básica. Um exemplo é o Município do Rio de Janeiro, que investiu nesse segmento por meio de três concursos específicos para o cargo de Professor de Educação Infantil, realizados em 2010, 2012 e 2016. Esses concursos não só propiciaram mudanças no cenário da docência masculina na educação infantil, mas também fomentaram o desenvolvimento de diversas questões relativas à sua atuação.

Por outro lado, Lopes (2022) contestou a quantidade de pesquisas acerca da masculinidade e docência nos anos iniciais, realizando um estudo bibliográfico sobre a docência dos homens e as masculinidades nessa etapa por meio da análise de dissertações e teses. Apesar do aumento de estudos sobre o tema, em comparação com outros recortes de pesquisa na educação, o autor constatou que o investimento em pesquisas que relacionem a temática dos professores homens nos anos iniciais ainda é incipiente, especialmente no que tange aos trabalhos sobre gênero e masculinidades nessa área.

Dois estudos abordaram a influência da docência e da masculinidade no ensino superior, especificamente nos cursos de Educação Física e de Pedagogia. No primeiro caso, Garcia e Pereira (2021) investigaram as concepções de masculinidade em quatro disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os autores enfatizaram que, entre os estudantes, aqueles que se aproximavam da masculinidade hegemônica, no contexto da cis heterossexualidade, demonstravam maior representação de poder e de possibilidades, objetificando mulheres e outras identidades de gênero, sexualidades e masculinidades que se distanciavam do modelo tradicional. Houve poucas problematizações ao longo das aulas, o que limitou a oportunidade dos licenciandos para refletirem sobre as relações de gênero, masculinidades e feminilidades presentes na Educação Física.

No curso de Pedagogia, Barduni Filho et al. (2022) realizaram um estudo sobre a docência infantil com estudantes homens. Os resultados apontaram para uma resistência inicial por parte das mulheres em relação aos homens que cursam Pedagogia, evidenciando um preconceito relacionado às práticas de higienização das crianças, associado ao estereótipo do homem pedófilo. Segundo os entrevistados, quando o estudante de Pedagogia é um homem gay, sua presença não é questionada; a tensão e o deslocamento recaem sobre o homem heterossexual que opta por essa graduação. Essa situação, em alguns casos, pode prejudicar o desempenho acadêmico do estudante, favorecendo a evasão e a falta de interesse pela área de formação.

Em relação à Educação de jovens e adultos (EJA), aos autores Lima Neto et al. (2021) abordaram o tema da masculinidade a partir de docentes da EJA: um pedagogo, um professor de Geografia e outro de Educação Física. No que tange a sensibilidade e emoções, os três professores relataram um histórico na infância de uma vida sem a possibilidade de expressão de suas emoções ou a manifestação de qualquer tipo de fraqueza pelo simples fato de serem homens. O estudo considerou que a negação da sensibilidade foi um passo fundamental para início aos violentos rituais da masculinidade hegemônica como forma de identidade. Apesar disso, dentre os três professores, dois apresentavam maior sensibilidade inclusive visível na sua docência. O docente que apresentava dislexia acabou estabelecendo um olhar para as demandas dos alunos de forma

mais sensível e empática. Esse professor teve uma forte relação emocional com sua avó que lhe estimulava ao exercício do diálogo consigo mesmo. O segundo professor relatou que teve uma mudança em sua vida quando conheceu um professor de jiu-jítsu. Essa experiência lhe serviu de inspiração para futuramente ser professor de Educação Física e ao mesmo tempo aprendeu a importância da manifestação dos sentimentos e de estar mais próximo às pessoas.

No âmbito da escola nos anos finais do ensino fundamental, Nascimento et al. (2023) realizaram um estudo em 2021 sobre gênero e sexualidade com adolescentes (alunos do 9º ano de ensino em uma escola pública do Pará) durante a pandemia. Os alunos reproduziram alguns estereótipos de gênero no que se refere ao corpo de um homem. Contudo, quando questionados com a questão: “O que te faz um homem?”, a abstenção prevaleceu entre os meninos respondentes. O modelo tradicional de masculinidade não foi confirmado em aspectos como: “Dar conta do tranco; gostar de futebol, não pode chorar, nem ser sensível, evitar amizades com homens gays, gostar de mulher, se muito competitivo, ser sempre corajoso, ser pegador, ter a voz grossa, ter barba e ter pênis” (Nascimento et al., 2023, p. 7). Entre a concordância, discordância e abstenção, a última opção prevaleceu entre os meninos. A pesquisa apontou que isso pode ser uma evidência de que esses adolescentes estejam questionando a masculinidade tradicional.

5. Considerações finais

Os artigos evidenciam a versatilidade da masculinidade hegemônica, que predomina na educação ao conferir vantagens aos homens. A masculinidade cúmplice se estabelece dessa forma, mesmo em um espaço marcado pela presença das mulheres como no magistério (Connell, 1995). Contudo, o preço dessa vantagem inclui a supressão de suas emoções e a perda de oportunidades na dimensão relacional consigo mesmos e com os outros. Apesar disso, dois estudos destacaram a importância da figura masculina e propuseram questionamentos acerca da masculinidade hegemônica: um trabalho realizado na EJA, no qual os professores abordaram suas emoções, e outro que observou

alunos meninos do nono ano que não reproduziram um padrão tradicional de masculinidade. Brito (2018) conclama a urgência pela defesa de novas formas de masculinidades na sociedade onde os homens possam expressar suas emoções e vivências de acordo com seus anseios e especificidades para além do modelo tradicional de ser-homem.

6. Referências bibliográficas

BARDUNI FILHO, J.; GONÇALVES, B. M.; FERREIRA, L. G. **Pedagogia é "coisa de mulher"? Estereótipos de gênero e masculinidades na docência com crianças.** Margens: Revista Interdisciplinar | e-ISSN:1982-5374 | V. 16 | N. 26 | Jun., 2022, pp. 239-259

BRITO, L. T. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol: leituras em horizonte queer.** Tese de Doutorado. UERJ. 228 páginas, 2018.

CARVALHO, M. **O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça.** Cad. Pagu [online]. 2004, n.22, pp.247-290.

_____, Marília Pinto de. **O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula.** *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21 n. 46, p. 401-412, May/Aug. 2012.

CERQUEIRA, D.; COELHO, D.; FERREIRA, H. **Estupro no Brasil: vítimas, autores, fatores situacionais e evolução das notificações no sistema de saúde entre 2011 e 2014.** Textos para discussão – Rio de Janeiro – n. 2.313, jun. 2017.

CONNELL, R. **Políticas da masculinidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez., 1995.**

_____. **Masculinidades.** México: PUEG-UNAM, 2003.

_____ **Gênero em tempos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito.** Revista Estudos Feministas. V: 21, n.1, 2013.

DEVIDE, F. P. **Estudos das masculinidades na Educação Física e no esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewyn Connell e Eric Anderson**. Estudos das masculinidades na educação física e no esporte. Organização: Fabiano Pries Devide, Leandro Teofilo de Brito. – São Paulo: nVersos Editora, 2021.

DUBET, François**. A Sociologia da Experiência***.* Lisboa: Porto, 1994.

LIMA; MIOTO. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento**

científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LIMA NETO, A. A.; SILVA, R. C. A.; MAIA, R. N. **Pedagogias da masculinidade: reflexões acerca de processos de subjetivação de homens professores da EJA**. Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n. 2, e4378, maio/ago. 2021.

LOPES, L.F.M. **Levantamento das produções stricto sensu que tematizam os profissionais docentes homens nos anos iniciais do ensino fundamental i: masculinidade(s) e docência.** Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 09, n. 20, p. 213-228, maio/ago. 2022.

MESQUITA, S. S. A. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia.** Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. P. 286, 2016.

_____. **Professor, ensino médio e juventude: entre a prática relacional e a construção de sentidos.** – Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Numa Editora, 2018.

NASCIMENTO, N. A. T.; LIMA, T. V. C.; FELIX, R. C. S.; SILVA, N. S. M.; BASTOS, S. N. D. **Corpo, gênero e masculinidades no ensino de ciências: (re)leituras do silêncio.** Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio - ISSN: 2763-8898 vol. 16, nesp.1, p. 1036-1061, 2023

NÓVOA, António. **Escolas e professores: Proteger, transformar e valorizar**. Salvador, BA, 2022.

PENA, A. C.; MORENO, R. R. M. **Um diálogo entre o macro e o micro: o que os números revelam sobre a docência masculina na educação infantil e o contexto carioca.** Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 437 – 452, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, M. H., MARQUES, A. M., DELGADO, C. **Gênero e ensino secundário: experiências e estratégias dos professores.** Cad. Pesqui., São Paulo, v.53, e10118, 2023, e-ISSN 1980-5314.

SILVA JUNIOR, P. M., CANENN, A. **O que dizem as teses e dissertações sobre questões de sexualidades, masculinidades e gênero nas escolas?** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 10-35, jan./jun. 2015.

VEIGA, C. G. (2017). **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos.** *Revista História Da Educação*, *21*(53), 158–181.

IDENTIDADE DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Jurandi Serra Freitas[1]

Caroline Carmona Marques Gonçalves[2]

RESUMO

Este artigo explora a interseção crescente entre tecnologia digital e a construção da identidade profissional docente no ensino superior. Originado de debates no Doutorado em Educação da PUCPR, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Raquel P. Glitz Kowalski, nosso objetivo é investigar os desafios e oportunidades que as inovações tecnológicas impõem à prática pedagógica universitária. Em um cenário de rápida evolução digital, a adaptação dos professores levanta questões complexas, mas também abre caminhos para aprimoramento contínuo e colaboração. Além de discutir os desafios, buscamos explorar as potencialidades das ferramentas digitais para a melhoria da prática docente e o enriquecimento da experiência de ensino-aprendizagem. A metodologia deste estudo teórico baseia-se em conceitos da identidade profissional docente, da incorporação de tecnologias digitais na educação e suas implicações. Analisamos como a identidade do professor universitário é moldada e reconfigurada pelas demandas do cenário digital, utilizando teóricos que abordam a subjetividade docente, a profissionalidade e as transformações do papel do professor. Exploramos o panorama das tecnologias e recursos educacionais no ensino superior, com foco na perspectiva construtivista e na pedagogia da inovação. Aprofundamos a discussão teórica sobre como a interação com as tecnologias digitais afeta a percepção do docente sobre sua própria identidade profissional, considerando as tensões e sinergias. Os principais resultados indicam que a tecnologia atua tanto como um desafio – pela necessidade de constante atualização – quanto um catalisador para o desenvolvimento profissional. Professores engajados com inovações digitais tendem a reconfigurar sua identidade, percebendo-se como facilitadores de aprendizagem e designers de experiências educacionais. A integração construtivista de recursos digitais fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades pedagógicas, exigindo reflexão sobre a prática e o papel no cenário educacional contemporâneo. Este estudo aponta para a urgência de políticas de formação continuada que apoiem os professores nessa transição, capacitando-os não só no uso técnico, mas na ressignificação de suas identidades para aproveitar plenamente o potencial das tecnologias digitais em prol de um ensino superior mais inovador e engajador.

Palavras-chave: Identidade docente. Tecnologias digitais. Ensino superior. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional docente.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – jufreitas1512@yahoo.com.br

[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – caroline.carmona@pucpr.edu.br

A contemporaneidade educacional é marcada pela crescente interseção entre tecnologia digital e a identidade profissional docente no ensino superior, um campo de estudo em profunda reconfiguração. Tradicionalmente ancorada em realizações acadêmicas, interações e experiências de ensino e pesquisa, essa identidade dinâmica é agora moldada pela influência contínua das inovações tecnológicas e recursos educacionais (PAULISTA; ALVES, 2022).

Este artigo, fruto dos debates travados na disciplina de Tecnologias Digitais e Recursos Educacionais do programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Raquel P. Glitz Kowalski, explora os desafios e as oportunidades que as inovações tecnológicas impõem à prática pedagógica universitária.

No cenário de rápida evolução tecnológica, a adaptação dos professores a um ambiente digital em constante transformação suscita questões multifacetadas, ao mesmo tempo em que abre portas para o aprimoramento pedagógico contínuo e uma colaboração acadêmica mais robusta (MURAKAMI, 2022). Assim, este estudo teórico investiga a dinâmica da identidade profissional do professor universitário frente à expansão das tecnologias digitais e dos recursos educacionais, buscando explorar as perspectivas e potencialidades que essas ferramentas oferecem para a melhoria da prática docente e o enriquecimento da experiência de ensino e aprendizagem no ensino superior.

A fundamentação teórica deste estudo aborda a identidade profissional docente e a incorporação de tecnologias digitais na educação, analisando como a identidade do professor universitário é moldada e reconfigurada pelas demandas do cenário digital. Para isso, são utilizados teóricos que discutem a subjetividade, a profissionalidade e as transformações do papel docente diante das novas tecnologias. O estudo também explora o panorama das tecnologias digitais e recursos educacionais que têm impactado o ensino superior, com foco na perspectiva construtivista do uso de tecnologias e na pedagogia da inovação.

Aprofundamos a discussão sobre como a interação com as tecnologias digitais afeta a percepção do docente sobre sua própria identidade profissional, considerando as tensões e sinergias geradas por essa relação, explorando como a tecnologia pode ser um desafio e um catalisador para o desenvolvimento

profissional.

2 IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A identidade profissional do docente no ensino superior, campo de estudo na contemporaneidade educacional, está em profunda reconfiguração frente à crescente influência das tecnologias digitais e dos recursos educacionais (MURAKAMI, 2022; PAULISTA; ALVES, 2022). Tradicionalmente, essa identidade era caracterizada pelas realizações acadêmicas, interações com colegas e alunos, e experiências de ensino e pesquisa(GARCIA; VAILLANT, 2009). O avanço tecnológico, com ferramentas digitais como ensino a distância, plataformas de aprendizado online e redes sociais acadêmicas, tem remodelado o panorama educacional.

Nesse contexto de rápida evolução, a adaptação dos professores a um ambiente digital em constante mudança apresenta tanto desafios multifacetados quanto oportunidades únicas para o aprimoramento pedagógico e a colaboração acadêmica. A reflexão sobre a carreira docente e os processos de desenvolvimento profissional têm sido objeto de grande interesse (Purificação, 2021; Silva, 2025). O desafio digital não se restringe a especificações técnicas, mas abrange os diversos papéis profissionais que são desempenhados e transformados ao longo do desenvolvimento do professor (SILVA, 2025).

A ampla gama de desafios inclui exigências institucionais, acadêmicas, tecnológicas e curriculares, englobando ensino e pesquisa, que se mesclam com responsabilidades administrativas, gerando dilemas e desequilíbrios na carreira profissional (MAGALHÃES; LIMONTA, 2016). Existe a expectativa de que todas essas funções sejam realizadas com elevados padrões de qualidade, responsabilidade e autonomia (SILVA, 2025).

Um dos principais desafios da docência no ensino superior reside na complexidade da identidade profissional, muitas vezes fragmentada entre os papéis de professor, pesquisador e gestor, o que pode gerar uma crise identitária. Essa tensão é acentuada pela predominância da pesquisa como critério fundamental para ingresso e progressão na carreira acadêmica,

impulsionando os docentes a uma alta produtividade científica em detrimento da qualificação pedagógica, frequentemente relegada a um segundo plano e baseada em experiência acumulada ou ausência de preparação específica (ALVES; BRANCHER, 2021; PURIFICAÇÃO, 2021; VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016).

A relevância da pesquisa, em comparação com outras áreas profissionais, é evidenciada nos critérios de ingresso na profissão. Na prática docente, além da qualificação acadêmica na disciplina específica, o profissional precisa se inserir em projetos de pesquisa e ter alta produção científica para disputar posições em instituições de ensino superior (MAGALHÃES; LIMONTA, 2016), enquanto a qualificação para a docência é frequentemente considerada secundária, baseada principalmente na experiência acumulada e, muitas vezes, sem exigência de preparação específica para essa função (ALVES; BRANCHER, 2021; PURIFICAÇÃO, 2021).

Paralelamente, a pesquisa é valorizada como critério fundamental para avaliação e progressão acadêmica. O sucesso é associado à produtividade científica, manifestada em publicações, que consome tempo e energia dos professores (MAGALHÃES; LIMONTA, 2016). Essa ênfase é central para a competitividade e reputação das instituições de ensino superior públicas. Por conseguinte, resta pouca oportunidade para investir no desenvolvimento pedagógico da prática docente (VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016).

3 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A formação continuada docente desempenha um papel fundamental na construção da identidade profissional de professores do ensino superior, particularmente diante das rápidas transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais (SILVA, 2025). Nessa conjuntura, a formação continuada docente emerge como um pilar indispensável. Ela é estratégica para capacitar professores – muitos dos quais formados em um ambiente analógico – a implementar abordagens pedagógicas ativas e superar os conflitos com a cultura digital.

Essa capacitação deve ir além do uso técnico, focando no desenvolvimento de habilidades críticas para a compreensão e uso responsável das tecnologias, englobando conceitos como letramento e competência digital (COPPI et al., 2022; PAULISTA; ALVES, 2022). A formação continuada, portanto, é crucial para que o ensino superior seja de qualidade e alinhado aos desafios contemporâneos, equipando o docente com a flexibilidade, a criatividade e o autoconhecimento necessários para evoluir eficazmente na era digital (PURIFICAÇÃO, 2021; WUNSCH; ALVES, 2020).

A reflexão sobre a carreira docente e seus processos de desenvolvimento profissional tem despertado grande interesse, especialmente porque os desafios do ambiente digital transcendem as especificações técnicas, abrangendo a transformação dos múltiplos papéis que o professor desempenha. Tais desafios envolvem lidar com exigências institucionais, acadêmicas, tecnológicas e curriculares, que se entrelaçam com responsabilidades administrativas, gerando desequilíbrios (MURAKAMI, 2022; PURIFICAÇÃO, 2021). A expectativa de que todas essas funções sejam realizadas com altos padrões de qualidade, responsabilidade e autonomia ressalta a necessidade de um desenvolvimento contínuo.

Nesse cenário complexo, a identidade profissional docente pode gerar uma crise ao tentar conciliar os papéis de professor, pesquisador e gestor. Essa dificuldade é acentuada pelo desequilíbrio entre áreas de atuação, como ensino e pesquisa, onde a pesquisa, muitas vezes, detém um poder significativo como critério fundamental para ingresso e progressão na carreira acadêmica. Essa busca por produtividade científica frequentemente absorve grande parte do tempo e energia dos professores, limitando os investimentos em seu desenvolvimento profissional pedagógico (ALVES; SAMPAIO, 2019; VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016).

Nesse panorama, a formação continuada adquire um papel estratégico ao capacitar o professor que se depara com desafios consideráveis(SILVA, 2025), visto que grande parte de seus educadores foi formada em um contexto analógico e agora necessita implementar abordagens pedagógicas ativas para atender a estudantes que vivem imersos na cultura digital. Essa capacitação é

vital para superar os conflitos entre essas culturas e desenvolver a flexibilidade e criatividade exigidas pelo mundo digital.

Murakami, (2022) destaca que as tecnologias podem ser instrumentos importantes para aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, mas ressalta a necessidade de capacitação dos professores no uso inteligente das tecnologias disponíveis. Desse modo, a formação contínua precisa se concentrar em desenvolver capacidades essenciais para a correta compreensão e o emprego ético das tecnologias digitais, abrangendo noções como alfabetização digital e competência tecnológica. Coppi *et al.*, (2021) reforçam que o letramento digital é uma competência necessária para o sucesso educacional, definida como a capacidade de obter, compreender, avaliar e utilizar informações em diversos contextos de tecnologia digital.

Assim, a formação continuada precisa abranger a identidade multifacetada dos professores, capacitando-os a integrar mídias e tecnologias em sua prática, avaliando estratégias de ensino, utilizando ferramentas de avaliação formativa online e promovendo competências sociais e colaborativas (ALVES; BRANCHER, 2021; PURIFICAÇÃO, 2021; VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016; WUNSCH; ALVES, 2020).

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento identitário do professor, fomentando apreciação, conexão, competência, compromisso e visão de carreira. Ao alinhar valores e planejar trajetórias, ela fortalece a *professoralidade* (ALVES; BRANCHER, 2021; PURIFICAÇÃO, 2021). Desse modo, ao refinar competências pedagógicas e tecnológicas além do domínio disciplinar, a formação continuada capacita o docente para uma evolução identitária na era digital, promovendo inovação, flexibilidade e autoconhecimento para um ensino superior de qualidade (FERREIRA et al., 2025)

4 O PAPEL DO PROFESSOR NO CENÁRIO DIGITAL: UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE IDENTIDADE, TECNOLOGIA E TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Em um cenário de rápida evolução tecnológica, a adaptação dos professores apresenta desafios multifacetados, mas também desvela oportunidades singulares para o aprimoramento pedagógico e a colaboração

acadêmica (VOZNIAK; MESQUITA; BATISTA, 2016). As tecnologias digitais, com seu vasto potencial, oferecem novas possibilidades de mediação, acesso a conteúdos e atividades, além de fomentar a autonomia e interatividade no processo de aprendizagem. A integração construtivista desses recursos fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades pedagógicas, exigindo reflexão sobre a prática e o papel do professor no cenário educacional contemporâneo (FERREIRA *et al.*, 2025).

A identidade docente, nesse sentido, não é estática, mas um construto dinâmico que se reconfigura continuamente pelas experiências formativas e profissionais, sendo influenciada pela agenda das novas tecnologias e pela necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Paralelamente, a docência universitária enfrenta uma valorização significativa da pesquisa como critério fundamental para a avaliação e progressão na carreira acadêmica. A ideia de sucesso, nesse cenário, está ligada à produtividade na área científica, que se manifesta no volume de publicações, especialmente em periódicos de grande circulação, e na obtenção de financiamentos (PAULISTA; ALVES, 2022).

Essa predominância da pesquisa acaba por absorver a maior parte do tempo e energia dos professores, que se veem impulsionados a aumentar o fluxo e a frequência de publicações (MAGALHÃES; LIMONTA, 2016). Consequentemente, a qualificação para a docência é frequentemente considerada secundária, baseada principalmente na experiência acumulada e, muitas vezes, sem a exigência de preparação pedagógica específica (ALVES; BRANCHER, 2021). Esse cenário resulta em pouca margem para que indivíduos e instituições invistam em atividades de desenvolvimento profissional voltadas especificamente para a dimensão pedagógica da prática docente (PAULISTA; ALVES, 2022).

Nesse panorama, a formação continuada adquire um papel estratégico ao capacitar o professor a lidar com uma realidade escolar que se depara com desafios consideráveis. Grande parte dos educadores foi formada em um contexto analógico e agora necessita implementar abordagens pedagógicas ativas para atender a estudantes que vivem imersos na cultura digital (MURAKAMI, 2022). Essa capacitação é vital para superar os conflitos entre

essas culturas e desenvolver a flexibilidade e criatividade exigidas pelo mundo digital.

Contudo, surgem tensões e desafios, como a resistência de alguns docentes à adoção de novas práticas, a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a necessidade de capacitação contínua para o uso eficiente das tecnologias educacionais (FERREIRA et al., 2025). Apesar das tensões, a sinergia entre metodologias ativas e tecnologias digitais representa uma estratégia importante para a inovação pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem mais participativa, autônoma e significativa.

A formação continuada deve considerar a identidade multifacetada dos professores, abrangendo não apenas as características individuais, mas também as influências sociais e profissionais (WUNSCH; ALVES, 2020). Ela deve capacitar o docente a integrar mídias e tecnologias em sua prática, avaliando a eficácia das estratégias de ensino, utilizando ferramentas de avaliação formativa online e promovendo competências sociais e colaborativas (SILVA, 2025).

A identidade do professor, que é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de quem se é e quem se quer tornar, é dinamicamente sustentada em relação à percepção coletiva que os outros têm de seu papel. Desse modo, o desenvolvimento profissional docente, permeado por desafios e oportunidades, exige uma abordagem contínua e humana para que os educadores possam atuar de forma eficaz e engajada no complexo e em constante transformação cenário digital (ALVES; SAMPAIO, 2019; WUNSCH; ALVES, 2020).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises apresentadas, torna-se evidente que a identidade profissional do docente no ensino superior encontra-se em processo de profunda reconfiguração, impulsionada pela crescente influência das tecnologias digitais e dos recursos educacionais. A era digital, ao mesmo tempo em que apresenta desafios, também desvela oportunidades singulares para os professores universitários, demandando adaptação contínua às transformações tecnológicas e reflexão persistente sobre suas práticas pedagógicas.

Nesse cenário de mutação, os docentes do ensino superior defrontam-se com a complexa tarefa de conciliar múltiplas identidades profissionais, que englobam as dimensões do ensino, da pesquisa e da gestão. Observa-se pressão para o incremento da produtividade em pesquisa, o que, frequentemente, ocorre em detrimento do investimento no desenvolvimento pedagógico. A predominância da pesquisa como critério basilar para a progressão na carreira acadêmica tem, por sua vez, restringido a alocação de recursos em iniciativas de desenvolvimento profissional focadas na dimensão didática da docência.

Contudo, é inegável que as tecnologias digitais se apresentam como ferramentas catalisadoras, oferecendo possibilidades únicas para o aprimoramento da prática pedagógica e o fomento da colaboração acadêmica. Torna-se imperativo que os professores cultivem competências tecnológicas robustas e integrem de forma eficaz as mídias e tecnologias em suas atividades de ensino, a fim de atender às necessidades de uma comunidade discente imersa na cultura digital.

A construção da identidade profissional docente no ensino superior é um processo multifacetado, influenciado por elementos como o ambiente de trabalho, as interações com estudantes e pares, e as oportunidades de desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, é fundamental que os educadores demonstrem abertura às inovações, cultivem a flexibilidade comportamental e busquem contínuo autoconhecimento de suas aptidões e limitações, a fim de corresponder às demandas dinâmicas da profissão.

Assim sendo, a formação continuada dos professores emerge como um pilar indispensável. Esta formação deve transcender o domínio de conteúdos específicos, englobando o aprimoramento de competências pedagógicas e tecnológicas, aspecto crucial para assegurar um ensino superior de excelência, em consonância com os desafios e as expectativas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula; BRANCHER, Vantoir Roberto. Reflexões acerca do processo de constituição da(s) indentidade(s) docente(s) de professores que não realizaram formação pedagógica. **Humanidades & Inovação**, [*s. l.*], v. 8,

n. 41, Formação de professores em tempos de crise: diferentes contextos II, p. 331–343, 2021.

ALVES, Daniel Cardoso; SAMPAIO, Andrecksa Viana Oliveira. Formação de identidade docente, representações socioespaciais e autonomia universitária: o complexo caso de uma universidade pública mineira. **Revista Internacional de Educação Superior**, [*s. l.*], v. 7, n. p. e021017, p. 1–31, 2019.

COPPI, Marcelo *et al.* O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. **Práxis Educativa**, [*s. l.*], v. 17, n. e19842, p. 1–20, 2022.

FERREIRA, Joelson Miranda *et al.* Metodologias ativas e tecnologias digitais: práticas inovadoras no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [*s. l.*], v. 11, n. 6, p. 5370–5386, 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** [*S. l.*]: Narcea, 2009. v. 11

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no Ensino Superior. **InterMeio**, [*s. l.*], v. 17, n. 34, revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 110–132, 2016.

MURAKAMI, Marlene A. M. Tecnologias integradas à sala de aula: desafios da educação do século XXI. **Desleituras**, [*s. l.*], v. 8, p. 251–264, 2022.

PAULISTA, Cristian Augusto; ALVES, Renato dos Santos. TDIC – Utilização de tecnologias digitais na educação superior: das possibilidades e inovações à superação de barreiras e desafios. **Interface tecnológica**, [*s. l.*], v. 19, n. 2, p. 35–42, 2022.

PURIFICAÇÃO, Edinaldo Alves da. Docência no ensino superior: identidade e profissão docente na licenciatura. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação.**, [*s. l.*], v. 7, n. 6, p. 1129–1144, 2021.

SILVA, Silvane dos Santos Ferreira da. Aprendizagem ao longo da vida: práticas e obstáculos no desenvolvimento profissional docente no Brasil. **Linguística, Letras e Artes**, [*s. l.*], v. 29, n. 147/JUN2025, 2025. Disponível em: https://revistaft.com.br/aprendizagem-ao-longo-da-vida-praticas-e-obstaculos-no-desenvolvimento-profissional-docente-no-brasil/. Acesso em: 20 jun. 2025.

VOZNIAK, Luciano; MESQUITA, Isabel; BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação. Santa Maria**, [*s. l.*], v. 41, n. 2, p. 281–296, 2016.

WUNSCH, Luana Priscila; ALVES, Felipe Ferreira. Desenvolvimento profissional ao longo da vida e o professor visto como pessoa: por uma

perspectiva humana da formação de professores. **Revista Panorâmica**, [*s. l.*], v. 29, Docência: saberes, fazeres e processos formativos, p. 68–84, 2020.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO INTERCULTURAL

Vanessa Cavalcante Queiroz[1]

Armando Julião Paruque[2]

Marco Antonio Batista Carvalho[3]

RESUMO

Este artigo, desdobramento de um trabalho em desenvolvimento, propõe uma análise das políticas educacionais brasileiras voltadas à formação de professores indígenas e não indígenas, com ênfase nos desafios e nas possibilidades para a construção de uma educação intercultural, comprometida com o reconhecimento da diversidade e a valorização de saberes originários. A investigação parte da seguinte questão: como as políticas educacionais brasileiras têm influenciado a formação docente para a atuação em contextos interculturais, e quais são os principais obstáculos enfrentados nesse processo? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de revisão documental e entrevistas com professores que atuam em comunidades indígenas, buscando compreender como se dá o processo formativo desses profissionais e de que forma suas práticas refletem experiências de resistência, protagonismo e reinvenção pedagógica. Parte-se do entendimento de que uma formação fundamentada na interculturalidade crítica e no diálogo entre saberes é essencial para superar as lacunas entre as diretrizes legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 11.645/2008 e programas como o Prolind e as realidades vivenciadas nas escolas indígenas. O estudo busca contribuir com o debate sobre a formação docente, evidenciando a importância de políticas públicas que respeitem as epistemologias indígenas, promovam o direito à diferença e consolidem uma educação plural, democrática e socialmente comprometida.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas educacionais. Educação intercultural. Povos indígenas. Saberes tradicionais

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores indígenas e não indígenas, no contexto das escolas indígenas brasileiras, configura-se como um campo permeado por

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: vanny_queiroz@hotmail.com
[2] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Mestre em Educação – Universidade Europeia de Atlantico. E-mail: paruquelevy@gmail.com
[3] Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

tensões, desafios e possibilidades. Este trabalho, ainda em andamento, tem como foco os docentes que atuam no Aldeamento Indígena Rio das Cobras, situado na Cidade de Nova Laranjeiras Região Oeste do Estado do Paraná, e parte da hipótese de que, embora a legislação educacional brasileira tenha avançado significativamente nas últimas décadas, sua efetivação plena ainda encontra entraves históricos, políticos e estruturais.

Com base em uma abordagem qualitativa, o estudo buscará compreender como professores indígenas e não indígenas percebem e vivenciam os efeitos das políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade cultural. Parte-se da premissa de que há uma distância significativa entre os princípios orientadores dessas políticas e a realidade das práticas pedagógicas nas escolas indígenas.

Pretende-se investigar, por exemplo, como as licenciaturas interculturais têm contribuído para o fortalecimento identitário e o empoderamento de professores indígenas, e em que medida esses programas respondem às necessidades de formação continuada, valorização profissional e melhoria das condições de trabalho nesses contextos. A hipótese é que a formação docente que reconhece os saberes locais, que valoriza as línguas originárias e as práticas culturais tradicionais, pode potencializar o protagonismo pedagógico dos professores indígenas e fortalecer sua atuação comunitária.

Quanto aos professores não indígenas, o estudo parte da observação preliminar de que muitos ingressam nesses espaços com pouca ou nenhuma formação específica sobre as diferentes culturas, línguas e cosmovisões indígenas. A expectativa é que a pesquisa revele lacunas significativas na formação inicial desses docentes, marcada ainda por uma lógica eurocêntrica que desconsidera os princípios da interculturalidade e o respeito às especificidades socioculturais dos povos originários.

O estudo também pretende analisar o papel formativo das experiências vividas no cotidiano escolar indígena. Para este aspecto, parte-se da hipótese de que o contato direto com estudantes, famílias e lideranças indígenas pode provocar deslocamentos nas práticas pedagógicas dos professores não indígenas, incentivando posturas mais abertas, dialógicas e respeitosas frente aos saberes tradicionais.

Outro aspecto a ser explorado diz respeito à ausência de material didático intercultural construído com participação ativa das comunidades indígenas. A investigação buscará compreender como os professores lidam com essa lacuna, de que forma produzem ou adaptam conteúdos, e quais os impactos dessa realidade na qualidade da prática pedagógica.

Espera-se compreender como os docentes, indígenas e não indígenas, lidam com os desafios da educação bilíngue, e qual o papel da formação linguística na construção de uma pedagogia inclusiva e sintonizada com a realidade local.

A relação entre escola e comunidade será observada como um eixo central na construção de uma educação intercultural autêntica. A partir da literatura e do contato inicial com o campo, acredita-se que a escola pode funcionar como um espaço de fortalecimento cultural, articulando-se aos saberes e práticas tradicionais, respeitando o tempo, os ciclos e os rituais próprios das comunidades indígenas.

Além disso, o estudo pretende refletir sobre o papel dos professores não indígenas nesse processo, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto os limites formativos que enfrentam. A formação docente voltada para contextos interculturais precisa considerar a escuta ativa, o respeito às lideranças e a disposição para aprender com a alteridade, superando visões etnocêntricas e práticas homogeneizadoras.

Com base nas reflexões de autores como Paulo Freire, Gersem Baniwa, Edson Kayapó, Ailton Krenak e Célia Xakriabá, o estudo se ancora na compreensão de que a formação de professores deve ir além da simples transmissão de conteúdos. Ela precisa ser um processo que vise a conscientização crítica, de emancipação e de construção coletiva do conhecimento, fundamentado no diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes originários.

Por fim, este trabalho parte do pressuposto de que a construção de uma educação verdadeiramente intercultural exige não apenas a existência de marcos legais, mas também ações concretas e comprometidas, que envolvam a escuta ativa das comunidades, a participação dos povos indígenas na

formulação das políticas públicas e a atuação das instituições formadoras com uma perspectiva ética, crítica e decolonial.

Fundamentação Teórica

A formação docente é um elemento fundamental no processo de construção de uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e o reconhecimento das múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira. Em contextos interculturais, esse desafio torna-se ainda mais complexo e necessário, uma vez que envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também históricos, éticos e políticos. Os professores indígenas e não indígenas são protagonistas na mediação entre diferentes saberes e práticas educativas, sendo, portanto, essenciais para a efetivação de uma educação que valorize os povos originários, seus saberes, seu território, suas línguas e epistemologias.

As políticas educacionais reconhecem a importância da formação de professores para a efetivação de uma educação escolar intercultural. No entanto, muitos programas formativos ainda operam sob uma lógica monocultural e eurocêntrica, desconsiderando os saberes indígenas e as especificidades socioculturais dos territórios. Diante disso, surge a seguinte questão-problema: Como as políticas educacionais brasileiras têm influenciado a formação de professores indígenas e não indígenas para atuação em contextos interculturais e quais são os principais desafios enfrentados nesse processo? Esse trabalho tem como objetivo analisar como as políticas educacionais brasileiras têm orientado a formação de professores indígenas e não indígenas, discutindo seus impactos, desafios e possibilidades no contexto da educação intercultural além de compreender os fundamentos legais e epistemológicos das políticas voltadas à formação de professores indígenas e não indígenas, assim refletir sobre os desafios enfrentados por professores indígenas e não indígenas em sua formação inicial e continuada.

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado significativamente nas políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade cultural. A Constituição Federal de 1988 marcou um momento decisivo ao reconhecer os

direitos dos povos indígenas a uma educação específica, que seja bilíngue e intercultural. A partir dessa conquista, foram implementadas diversas ações para garantir que os povos indígenas tenham acesso à educação em sua própria língua e em consonância com seus costumes, valores e formas de viver. A própria Constituição de 1988 assegura que:

> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988, s/p).

Destacam-se nesse cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 78, e a Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas da educação básica.

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrado de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, s/p, sic).

Esses marcos legais e normativos, evidenciam um compromisso institucional com a promoção de uma educação plural, que supere os paradigmas eurocêntricos e monoculturais historicamente impostos à escola brasileira. No entanto, quando se observa a realidade cotidiana das escolas sobretudo daquelas localizadas em territórios indígenas ou que atendem estudantes indígenas, percebe-se que há uma considerável distância entre o que está garantido nas leis e o que é efetivamente praticado. A escassez de políticas públicas consistentes, a fragmentação das ações formativas e a ausência de investimentos contínuos na formação docente intercultural são alguns dos fatores que contribuem para esse descompasso.

Assim, para garantir o funcionamento das escolas indígenas e a formação de seus professores, as diretrizes curriculares são estabelecidas por meio das resoluções contidas no Parecer CNE/CEB nº 7/2022, as quais apresentam orientações específicas que determinam:

> [...] educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas indígenas, é reconhecida a sua condição de possuidores de normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
> Art. 45. Na organização de escola indígena, deve ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I – suas estruturas sociais; II – suas práticas socioculturais e religiosas; III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV – suas atividades econômicas; V – edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI – uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena. (BRASIL, 2022, s/p).

Dessa forma, é fundamental pensar criticamente sobre a importância das políticas educacionais na formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes que trabalham (ou virão a trabalhar) em contextos educativos com a presença de povos indígenas.

Freire enfatiza que:

> Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996, p. 77).

Mais do que apenas conhecer aspectos culturais dos povos indígenas, esses profissionais precisam ser formados com base em princípios éticos, epistemológicos e pedagógicos que valorizem o diálogo intercultural, a escuta ativa, a valorização dos saberes tradicionais e o enfrentamento ao racismo estrutural.

Isso implica romper com modelos formativos coloniais, que ainda

predominam nas universidades e institutos de formação de professores, e construir currículos e metodologias que reconheçam os povos indígenas como sujeitos de conhecimento.

Diante do aumento significativo da presença de estudantes indígenas nas escolas ao longo dos últimos anos, o Prof. Dr. Gersem Baniwa destacado representante dos povos indígenas afirma:

> O acesso à educação escolar tem sido uma das bandeiras de luta prioritária dos povos indígenas do Brasil nas últimas décadas. A política de universalização do ensino fundamental adotada pelo governo brasileiro desde a década de 1990 contribuiu para que hoje a maioria das aldeias indígenas tivesse algum tipo de atendimento escolar principalmente quanto à primeira etapa do ensino fundamental (BANIWA, 2011, p. 41).

Segundo Freire (1996), a reflexão crítica acerca da prática docente é um alicerce imprescindível na formação continuada dos professores. Nas suas palavras, “é por meio da análise crítica das experiências passadas e presentes que se torna possível aprimorar as futuras” (FREIRE, 1996, p. 43). Desse modo, revisitar as práticas pedagógicas, ajustar métodos e explorar novas abordagens pode gerar transformações profundas na atuação docente, favorecendo um ensino mais eficaz e sintonizado com as necessidades dos estudantes.

Por outro lado, é igualmente necessário garantir que os professores indígenas tenham acesso a processos formativos que dialoguem com suas realidades, respeitem suas línguas e valorizem seus saberes. Iniciativas como as licenciaturas interculturais, desenvolvidas por meio de programas como o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior de Professores Indígenas), representam importantes avanços nesse sentido, mas ainda enfrentam limitações de ordem política, estrutural e financeira.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão sobre como as políticas educacionais brasileiras têm direcionado a formação de professores indígenas e não indígenas, com foco nos desafios e nas possibilidades de construção de uma prática pedagógica verdadeiramente intercultural e decolonial. A investigação parte da seguinte questão-problema: Como as políticas educacionais brasileiras têm influenciado a formação de professores indígenas e não indígenas para atuação em contextos interculturais, e quais são

os principais desafios enfrentados nesse processo?

Ao explorar essa questão, busca-se contribuir para o debate sobre a formação docente no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas públicas que efetivem o direito à diferença, respeitem as epistemologias indígenas e promovam uma educação voltada para a equidade e o reconhecimento da pluralidade cultural do país.

Com este estudo se espera também compreender, de forma mais aprofundada, como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas e quais são os principais desafios vivenciados por professores indígenas e não indígenas em sua prática cotidiana. Busca-se ainda identificar as especificidades dessas experiências pedagógicas, reconhecendo as necessidades formativas desses profissionais e as particularidades do contexto em que atuam.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa será desenvolvida no território indígena Rio das Cobras, considerado o maior aldeamento indígena do Estado do Paraná, localizado no município de Nova Laranjeiras, na região Oeste. Participarão do estudo duas escolas indígenas da comunidade, envolvendo quatro professores dois indígenas e dois não indígenas que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a obtenção dos dados, será empregada a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico. Essa técnica, segundo Triviños (1987), possibilita que os entrevistados compartilhem suas vivências de forma espontânea, colaborando de maneira significativa com a construção do conhecimento ao longo da pesquisa.

A análise dos dados será realizada com base na técnica de análise de conteúdo, seguindo a metodologia proposta por Bardin (2011). A sustentação teórica do estudo se apoiará em referências como Paulo Freire e em pensadores indígenas, como Gersem Baniwa, Edson Kayapó, Ailton Krenak e Célia Xakriabá.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises já realizadas até o momento, evidenciam que embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado nas últimas décadas em relação à valorização da diversidade cultural e à formação docente intercultural, ainda persistem inúmeros desafios para a concretização de uma educação que seja, de fato, plural, democrática e comprometida com os direitos dos povos indígenas. A criação de licenciaturas específicas voltadas para a formação de professores indígenas, como as licenciaturas interculturais, bem como a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no currículo da educação básica, são conquistas significativas que refletem um esforço institucional por reconhecer a importância da diferença e do diálogo entre saberes no ambiente escolar.

Contudo, esses avanços legais e normativos ainda encontram dificuldades para se consolidarem em práticas pedagógicas efetivas nas escolas. A realidade vivenciada por professores indígenas e não indígenas demonstra que as condições estruturais, o apoio formativo contínuo e o reconhecimento das epistemologias indígenas como legítimas ainda são insuficientes ou inexistentes em muitos contextos. A presença de políticas públicas pontuais, descontinuadas e, muitas vezes, desarticuladas com as realidades dos territórios, compromete a efetividade das ações e gera frustrações entre os profissionais que atuam nas escolas indígenas.

Nesse cenário, torna-se imperativo repensar os modelos de formação docente, de modo que eles sejam orientados por uma perspectiva intercultural crítica. Isso significa ultrapassar o enfoque multicultural superficial que muitas vezes se resume à valorização de aspectos folclóricos ou exóticos das culturas e investir em processos formativos que promovam o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento, a escuta ativa das comunidades indígenas e o protagonismo desses povos na construção de propostas pedagógicas e curriculares. É fundamental que as universidades, os institutos de formação de professores e os sistemas de ensino assumam um compromisso mais profundo com a superação das lógicas coloniais ainda presentes na educação.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa garantir aos professores indígenas e não indígenas condições adequadas de trabalho, acesso a materiais pedagógicos contextualizados, programas estáveis e construídos em diálogo com as comunidades. Mais do que preparar tecnicamente os professores, trata-se de formá-los para uma atuação ética, crítica, reflexiva e sensível à diversidade sociocultural que compõe o Brasil. É nessa perspectiva que a educação intercultural se afirma não apenas como uma demanda dos povos indígenas, mas como uma urgência de toda a sociedade brasileira, que historicamente se constituiu sobre processos de exclusão, apagamento e silenciamento das vozes originárias.

Portanto, formar professores capazes de atuar em contextos interculturais é um compromisso ético, político e pedagógico que deve ser assumido coletivamente. Apenas por meio de uma formação enraizada na justiça social, na valorização das diferenças e no reconhecimento das múltiplas formas de saber e viver será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, emancipadora e comprometida com os direitos dos povos indígenas e com a construção de um país mais equitativo e plural.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. (Gersem José dos Santos Luciano) **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. (Tese de Doutorado em Antropologia Social). UNB, Brasília-DF, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

SABERES DOCENTES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTOS BI/ MULTILÍNGUES

Katia Bruginski Mulik[1]

Karina Aires Reinlein Fernandes[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os saberes essenciais à atuação docente em contextos bi/multilíngues, especialmente em realidades atravessadas por processos de internacionalização, mobilidade e migração. Como problemática central apontamos para a necessidade de compreender de que maneira a formação docente pode responder de forma crítica e inclusiva à diversidade linguística e cultural presente nesses contextos. Este estudo é de natureza teórica e toma como base contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada e da Educação. O aporte teórico utilizado apoia-se principalmente em autoras e autores como Jordão (2006, 2007), Megale e El Kadri (2022, 2023), Lopes, Fraga e Dolz (2023), Spinillo, Mota e Correa (2010), entre outros. A discussão está organizada em quatro eixos de saberes docentes: saberes linguísticos e concepção de língua; saberes relacionados à interculturalidade; saberes pedagógicos; e saberes sobre políticas linguísticas, documentos oficiais e direitos linguísticos. Tais discussões ressaltam a importância de uma concepção discursiva de língua, o reconhecimento de repertórios linguísticos diversos, a valorização da interculturalidade e o papel da educação linguística crítica. Também destacamos a urgência da formação docente que contemple legislações e políticas educacionais voltadas à educação bi/multilíngue, as quais propiciem posturas profissionais mais críticas, sensíveis e colaborativas.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Bi/multilíngue. Formação de professores. Pluralidade linguística e cultural. Teorias sobre educação bi/multilíngue.

1. INTRODUÇÃO

A educação bi/multilíngue tem se consolidado como um fenômeno cada vez mais presente, impulsionado não apenas pela valorização da diversidade linguística e cultural, mas também marcada pelos fluxos migratórios que reconfiguram as dinâmicas sociais, culturais e educacionais. Nesse contexto, cresce a demanda por cursos — de curta e longa duração — voltados à formação docente, que exigem novos olhares, posturas críticas e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a inclusão.

[1] Doutora em Estudos Linguísticos e Literários (USP); mestre em Estudos Linguísticos e Literários (UFPR); professora de Língua Inglesa (IEPPEP). E-mail: katiamulik@yahoo.com.br

[2] Doutora e Mestre em Linguística Aplicada (UFPR); Agente de Internacionalização, Professora e Coordenadora (PUCPR). Estágio pós-doutoral em Educação (PPGE/PUCPR). E-mail: karina.reinlein@pucpr.br

Há diferentes maneiras de se conceituar a educação bi/multilíngue. Megale (2022, p. 60) problematiza a ideia equivocada de que todo contexto bi/multilíngue, por si só, promove automaticamente uma formação multicultural, apenas pelo fato de envolver trocas entre diferentes línguas. No entanto, a existência dessas interações linguísticas não garante, por si, um ambiente formativo crítico e inclusivo. Por isso, discutir o papel da formação docente nesse contexto, bem como os objetivos e implicações pedagógicas da educação bi/multilíngue, torna-se imprescindível.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os saberes essenciais à atuação docente em contextos bi/multilíngues, especialmente em realidades marcadas por processos de internacionalização, migração e mobilidade que integram estudantes com repertórios linguísticos diversos. Trata-se de um trabalho de natureza teórica, que busca fomentar o diálogo necessário sobre os desafios e possibilidades que emergem nos contextos educacionais frente à pluralidade linguística e cultural.

Para isso, tomamos como referência contribuições de pesquisadoras e pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação, com o intuito de apresentar alguns dos saberes considerados fundamentais à prática profissional nesse cenário. Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, discutimos os seguintes eixos de saberes docentes — saberes linguísticos e concepção de língua; saberes relacionados à interculturalidade; saberes pedagógicos; e saberes sobre políticas linguísticas, documentos oficiais e direitos linguísticos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e reflexões a partir das discussões desenvolvidas.

2. SABERES LINGUÍSTICOS E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

A forma como compreendemos e interpretamos o que é a língua influencia diretamente nossas práticas pedagógicas e as relações que estabelecemos com essa língua. A respeito disso Jordão (2006, p. 7) destaca que “não se ensina simplesmente um código linguístico transparente e neutro, dissociado dos processos de construção de identidades, dos contextos envolvidos na interação”. A língua que ensinamos é marcada sempre por relações de poder que são atravessadas e que fazem parte dos processos históricos e culturais atrelados a essa língua. Diante

disso, é papel do professor desenvolver uma *consciência político-crítica* sobre as línguas que ensina e os discursos a elas associados, como destacam Megale e El Kadri (2022). Ensinar uma língua, portanto, é também "ensinar a perceber diferentes formas de construir significados, elaborar procedimentos interpretativos e produzir sentidos no e sobre o mundo" (JORDÃO, 2006, p. 7).

O contato e o ensino de uma língua possibilita oportunidades para confrontar visões de mundo distintas. Partindo de uma concepção bakhtiniana a linguagem não é um sistema neutro, mas sim uma *arena de conflitos*, onde diferentes vozes e ideologias se confrontam o tempo todo. Lopes, Fraga e Dolz pontuam que "a interação linguística não se realiza necessariamente em situações de acolhimento ou de receptividade pacífica, mas, invariavelmente, em meio a conflitos quase sempre gerados e atravessados por relações de poder". Os autores ainda completam que essas relações são "muitas vezes acompanhada [s] por representações de força simbólica ligadas à língua "nacional" e/ou "oficial" (2023, p.12).

Partimos do princípio de que o aprendiz de língua estrangeira frequentemente recorre ao conhecimento que possui sobre sua(s) língua(s) de origem como suporte ou referência no processo de aprendizagem de uma nova língua. Ao atuar em contextos bi/multilíngues é necessário identificar quais línguas fazem parte dos repertórios dos estudantes, pois a partir disso práticas pedagógicas mais conscientes e significativas podem ser desenhadas. A aprendizagem de uma língua envolve fatores emocionais que podem potencializar ou não esse processo. Diante disso, é papel do professor fomentar práticas que estimulem o desenvolvimento da *consciência metalinguística* dos estudantes, compreendida como a capacidade de refletir sobre o funcionamento das línguas, suas semelhanças, diferenças e usos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010).

Ao estabelecer uma relação direta entre a concepção de língua e as práticas de ensino, torna-se fundamental compreendê-la, no contexto da educação bi/multilíngue, a partir de uma *perspectiva discursiva*. Essa visão implica pensar o espaço da sala de aula para a formação de subjetividades e negociação de sentidos e identidade. Portanto, o trabalho com língua deve ir além do caráter instrumental buscando priorizar o valor educativo que esse ensino pode ter na vida do estudante conduzindo-o à "reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu

papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam" (JORDÃO, 2006, p.8).

Para consolidação desse tipo de abordagem o professor pode desenvolver atividades pedagógicas que abrangem variedades e registros linguísticos diferentes que busquem incluir reflexões sobre as línguas que circulam no espaço educativo. Isso permite não apenas o reconhecimento das línguas como práticas sociais, mas também a valorização dos saberes linguísticos que os estudantes já trazem consigo. Ao incorporar diferentes repertórios linguísticos, dialetos, sotaques e formas de expressão, o ensino de línguas contribui para a desconstrução de hierarquias linguísticas e culturais, combatendo visões normativas e excludentes.

3. SABERES RELACIONADOS À INTERCULTURALIDADE

Os saberes pedagógicos relacionados à sensibilidade intercultural na educação emergem como uma competência indispensável para a construção de ambientes escolares inclusivos, capazes de promover a valorização da diversidade cultural. Nunes (2019, p. 211) destaca que "cabem às instituições de ensino a contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes, na perspectiva do desenvolvimento das múltiplas dimensões, sendo elas, intelectual, emocional, social, física e cultural".

Esse olhar enfatiza a importância de reconhecer as perspectivas únicas de cada indivíduo, constituídas por suas experiências, valores e contextos culturais. Ao desenvolver uma compreensão ampla sobre essas diferenças, os educadores podem criar práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a singularidade de cada estudante, fomentando uma convivência harmoniosa e enriquecedora no âmbito escolar. Nesse sentido, a sensibilidade intercultural não se limita ao conhecimento superficial sobre outras culturas, mas implica na capacidade de cultivar empatia, promover o diálogo e estabelecer uma comunicação eficiente, fatores essenciais para fortalecer o clima de respeito mútuo e inclusão.

Moreira (2001) corrobora com a ideia da sensibilidade intercultural quando menciona os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas, ainda segundo o autor, não estamos acostumados a vê-los,

ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso etc.

Além de promover o respeito e a compreensão, a sensibilidade intercultural na educação desempenha um papel central na resistência às manifestações de preconceito e discriminação dentro do ambiente escolar. Ao promover a igualdade de oportunidades e a inclusão efetiva de todos os estudantes, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e empáticos. A troca de experiências interculturais, estimulada por práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, potencializa o aprendizado mútuo e reafirma o compromisso da escola com a formação de uma sociedade mais justa e plural. Assim, a educação intercultural se configura como uma estratégia pedagógica transformadora, capaz de promover o crescimento individual e coletivo, consolidando-se como um princípio fundamental para o desenvolvimento de uma escola verdadeiramente democrática.

Conforme argumentam Megale e El Kadri (2023, p. 42) “não existem processos educativos que não estejam imersos na cultura do contexto em que estão inseridos” e isso implica na impossibilidade de compreender a experiência pedagógica desvinculada dos aspectos culturais da sociedade. Língua e cultura são intrínsecas. Refletir sobre o trabalho docente em um contexto bi/multilíngue requer compreender que o ato de ensinar uma língua é também um ato político e formativo, profundamente vinculado ao exercício da cidadania. Nessa direção, Jordão (2007) nos provoca a repensar o papel do ensino de línguas, para além de sua funcionalização ao mercado ou às lógicas do capital. A autora propõe o rompimento com visões homogêneas e fixas de cultura, sugerindo a compreensão da língua como um *terceiro espaço, ou seja,* um território simbólico de trânsito, desaprendizagens e negociações identitárias, marcado por construções híbridas, provisórias e contextuais. Aprender línguas, nessa perspectiva, é aprender a interpretar criticamente o mundo e, ao mesmo tempo, a exercer a cidadania de

forma ativa, situada e plural valorizando e respeitando a diversidade cultural existente. É, conforme defende Megale e El Kadri (2023, p.39), “aproximar os estudantes de outras narrativas e outras possibilidades de ser, estar, sentir e se relacionar”.

Ainda no âmbito da sensibilidade intercultural, compreendemos ser necessário refletir e promover práticas pedagógicas voltadas à construção de uma educação antirracista e antixenofóbica. Tais práticas devem valorizar a diversidade, a inclusão e a equidade, oferecendo oportunidades para desconstruir preconceitos, estereótipos e condutas discriminatórias, contribuindo, assim, para o enfrentamento tanto do racismo estrutural quanto da xenofobia. Reforçamos a importância do reconhecimento das contribuições de diferentes culturas, da formação de professores preparados para lidar com questões raciais e étnico-culturais e da implementação de políticas afirmativas e espaços permanentes de diálogo. Nesse sentido, essas práticas pedagógicas podem corroborar para o combate de discursos de ódio, microagressões e exclusões, promovendo a interculturalidade, a integração de imigrantes e refugiados e a conscientização coletiva para uma educação mais justa, plural e inclusiva.

4. SABERES PEDAGÓGICOS

Cada professor constitui-se profissionalmente percebendo as influências do contexto habitado pelas relações sociais e pelos papéis assumidos ao longo da vida. Visto como um sujeito sociocultural, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos nos espaços de confrontos, reflexões atendendo a demanda do contexto histórico e social, percorrendo um caminho de formação vivido nos variados espaços sociais.

Fernandes (2021, p. 54) menciona que “muito da prática dos professores vêm de suas crenças, ou seja, do que acreditam ser eficaz ou não no momento de ensinar”. Graves (2000) acredita que muitas das escolhas realizadas pelos professores são baseadas em seus contextos, experiência, local de trabalho e crenças (as quais são reforçadas pelas experiências e locais de trabalho). A autora ainda acrescenta que a crença desses professores sobre a melhor maneira de se aprender fará com que reproduzam no seu modo de ensinar, ou seja, suas crenças

sobre aprendizagem refletirão em suas crenças sobre o ensino, mesmo que de maneira inconsciente.

Desse modo, quando inserido em contextos bi/multilíngues, sua capacidade de elaborar aulas que integrem mais de uma língua, quando pertinente, dependerá de suas experiências relacionadas ao local de ensino, o contexto sociolinguístico em que se insere, à sua trajetória pessoal e profissional, bem como à concepção de língua que orienta sua prática (HACK, FERNANDES, 2024). Isso não significa que o docente precisa ser fluente em todas as línguas presentes no ambiente escolar, mas sim que desenvolva um olhar atento e sensível aos diferentes processos de aprendizagem vivenciados por seus estudantes, reconhecendo e valorizando os múltiplos repertórios linguísticos presentes.

Ao desenvolver um alinhamento construtivo de um curso/disciplina, especialmente em contextos bi/multilíngues, o professor precisa considerar uma série de decisões pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural dos estudantes. Graves (2000) sugere quatro estágios: o primeiro deles seria o planejamento do curso, ou seja, analisar a real necessidade de seu desenvolvimento considerando os repertórios linguísticos e contextos socioculturais envolvidos, bem como os objetivos educacionais. O segundo, a prática de ensino, explicitando, a execução do curso em si, articulando conteúdos, metodologias e materiais. O terceiro, o replanejamento do curso e possíveis modificações, considerações a serem repensadas. E, por último, a reaplicação dele, sendo assim, sua nova execução, pensando nos quatro estágios como um processo cíclico interdependentes.

Complementando a ideia de Graves, Fernandes (2021) explora ainda mais sobre o alinhamento construtivo. Segundo a autora, é necessário refletir sobre quais seriam as necessidades dos estudantes inseridos no contexto proposto para então se saber a abordagem realizada no curso. Em seguida, determinar propósitos, objetivos e intenções do curso, além de refletir o que os estudantes precisarão para atingir esses intuitos. Para então contextualizar o conteúdo refletindo sobre qual seria o esqueleto ensinado e o que será incluído no programa de ensino, considerando ainda os aspectos linguísticos envolvidos em contextos bi/multilíngues. E finalmente, selecionar e desenvolver materiais e atividades pensando sobre o que será ensinado, o papel do professor e dos estudantes.

Nessa direção, compreende-se que o processo de aprendizagem exige nos diferentes desafios que englobam as conexões internacionais, a capacidade dos estudantes desenvolver competências interculturais e linguísticas, as quais podem ser limitadas a depender da metodologia, regimento ou interação em sala de aula que não oferecem suporte adequado ao desenvolvimento dessas habilidades (HACK, FERNANDES, 2024).

Após essas reflexões iniciais, o professor poderá buscar em suas práticas um repertório de metodologias e uso de recursos visuais, gestuais e tecnológicos conforme as necessidades de seu contexto. Trata-se de adotar ferramentas que favoreçam a compreensão e a expressão em diferentes línguas, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que considerem, de forma integrada, os saberes pedagógicos, linguísticos e interculturais.

5. SABERES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO E DIREITOS LINGUÍSTICOS

A diversidade e a pluralidade linguística evidenciam a urgência de políticas linguísticas que garantam o direito à aprendizagem, assegurando o respeito às línguas de origem dos sujeitos. O conhecimento sobre esses documentos e sobre essas políticas não apenas é essencial, mas também possibilita que os professores desenvolvam práticas pedagógicas mais conscientes e fundamentadas, contribuindo para que os estudantes tenham acesso real e efetivo de seus direitos. Ao conhecer sobre as políticas linguísticas, professores podem corroborar para a construção de uma escola mais democrática em que a pluralidade é entendida como parte importante no processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento sobre os diferentes documentos oficiais de ensino se faz necessário também uma vez que é, a partir desses documentos que políticas linguísticas e educacionais são desenhadas. Considerando o contexto brasileiro, o Parecer do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. O surgimento desse documento se deu em função do crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues. O referido documento apresenta os fundamentos legais, concepção da

educação bi/ plurilíngue, aspectos relacionados à educação na América Latina e no Brasil explicitando alguns exemplos de iniciativas já existentes, bem como algumas recomendações ao Ministério da Educação. O documento também tece conexões com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando que “as competências e habilidades dispostas na BNCC devem constituir o arcabouço para a elaboração das diversas possibilidades de programas de educação plurilíngue do país” (BRASIL, 2020, p. 19).

A educação é um processo que envolve diferentes agentes, portanto o trabalho voltado para uma educação multicultural e crítica exige o envolvimento de um coletivo. Para isso, a formação de professores precisa se voltar para o desenvolvimento e a promoção de uma educação linguística crítica a qual não pode ser desenvolvida sem “um trabalho sistemático e intencionalmente planejado que perpasse todos os componentes curriculares” (MEGALE, 2022, p. 60). O projeto educacional voltado para o desenvolvimento de uma formação multicultural crítica no contexto bi/multilíngue exige que os profissionais conheçam a legislação, bem como as diretrizes e documentos oficiais vigentes e sejam capazes de interpretar como esses documentos podem auxiliar na construção de práticas e projetos locais e contextualizados os quais atendam as necessidades dos estudantes que integram esse espaço.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos educacionais estão sempre imersos em relações interculturais. Porém a formação multicultural não se dá de maneira automática conforme sinalizou Megale (2022). Ela exige a preparação intencional de profissionais que disponham de um conjunto sólido de saberes pedagógicos, linguísticos e interculturais capazes de sustentar e potencializar práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Tomando essa premissa como base e considerando as demandas contemporâneas de formação docente, o objetivo deste artigo foi refletir sobre os saberes essenciais frente à atuação docente em contextos bi/multilíngues considerando a diversidade cultural e linguística que tem integrado os processos de internacionalização, migração e mobilidade cada vez mais presentes. Para isso, tomamos com base

discussões teóricas na área da Linguística Aplicada e da Educação, alinhando os aspectos mais pertinentes.

A partir da discussão apresentada destacamos a importância de integrar esses diferentes saberes com vistas à promoção de uma formação crítica e cidadã dos estudantes, capaz de prepará-los para atuar de forma ética, reflexiva e situada em contextos plurais e complexos. Nesse sentido, compreendemos que a atuação do professor precisa valorizar o trabalho diante de uma educação linguística que possa ir de encontro com as mais diferentes formas de usar a língua nos mais variados contextos. Esse exercício docente, segundo Mulik (2023, p. 37-38), “convida o estudante a se perceber nesse processo, pois a constituição de sua identidade linguística ocorre durante o duplo processo de observar e se deixar transformar pelo outro”.

Somado ao conjunto de saberes profissionais que podem fundamentar e informar a prática para atuação em contextos bi/multilíngue, cabe aos professores assumirem posturas éticas, sensíveis e colaborativas que considerem não apenas o trabalho pedagógico, mas o entorno composto pelas famílias e comunidades linguísticas dos estudantes. Essa postura exige que o profissional esteja aberto à aprendizagem permanente seja em situações formalizadas tais como cursos e palestras como também com os próprios estudantes, pois a escuta ativa e sensível se faz primordial se desejamos transformar nossos processos educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de educação plurilíngue. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, [s. n.], 09 jul. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2020 . Acesso em: 25 jul. 2025

HACK, Katleen da Silva; FERNANDES, Karina Aires Reinlein. A Educação Intercultural sob a perspectiva dos estudantes em um Programa de Internacionalização em Casa da PUCPR. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 13, n. 5, e-3674, dez. 2024.

FERNANDES, Karina. Curso De Formação Local Para Professores De Inglês Como Meio De Instrução – Elaboração, Pilotagem, Resultados. Orientador: Ron Martinez. 2021. 202 p. **Tese doutorado (Doutorado)** - Doutorado, UFPR, 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.** União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discursos: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; FRAGA, Eulália Vera Lúcia Leurquin; DOLZ, Joaquim. Contextos multilíngues e interações: políticas linguísticas, relações interculturais e práticas de ensino e aprendizagem. **SCRIPTA**, v. 27, n. 60, p. 10-34, 2º quadrimestre de 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/scripta/issue/view/1445/389 Acesso em: 22 jul. 2025.

MEGALE, Antonieta. Por uma Educação Bilíngue intercultural comprometida com a promoção da justiça social. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini Saviolli; MOLINARI, Andressa Cristina. (Orgs.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 61-78.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue: (trans) formando saberes na educação de professores**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, set/out/nov/dez, 2001.

MULIK, Katia Bruginski. **Educação intercultural no ensino de línguas:** conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2023.

NUNES, Letícia Bastos. Competências cognitivas e socioemocionais: Possibilidades estratégicas de Internacionalização. In: MOROSINI, Marília. **Guia para a internacionalização universitária**. EdiPUCRS, Porto Alegre, 2019.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SOARES, Maria Elias. CORREA, Tamires Huguenin. ROCHA, Waldyr Imbroisi. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Rev. de Letras**, Fortaleza, v. 33, n. 1, p. 102-112, jan./jun. 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PROMOVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS

Taline Ienk[1]
Marilúcia Antônia de Resende Peroza[2]

RESUMO

Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o estudo tem como objetivo analisar de que maneira a formação continuada pode contribuir para a transformação das concepções e práticas pedagógicas de professoras de creche. Os dados, produzidos por meio de entrevistas narrativas e grupo focal com 11 docentes da rede pública de Educação Infantil de Ponta Grossa/PR, revelaram compreensões ainda naturalizadas sobre o afeto e o desenvolvimento infantil, muitas vezes restritas à expressão física do cuidado e à maturação biológica. Tais concepções refletem-se em práticas pouco intencionais, centradas no adulto, com baixa oferta de experiências culturais às crianças. A análise destaca a necessidade de processos formativos que promovam a elevação da consciência pedagógica, por meio da atividade de estudo, do diálogo entre teoria e prática e da ressignificação dos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Conclui-se que a formação continuada, quando planejada de forma crítica e teórico-prática, pode favorecer propostas pedagógicas mais intencionais e humanizadoras, que consideram a criança como sujeito histórico, ativo e de direitos.

Palavras-chave: Formação continuada; creche; Teoria Histórico-Cultural; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, é um campo de conhecimento e prática que tem ganhado relevância nas últimas décadas, tanto nas políticas públicas quanto nas pesquisas acadêmicas. No entanto, ainda é possível identificar, no cotidiano pedagógico, práticas marcadas por concepções naturalizadas sobre o desenvolvimento infantil, que reduzem a criança à sua dimensão biológica e limitam suas possibilidades de apropriação da cultura. Tais compreensões, muitas vezes, se expressam nas ações docentes de forma não intencional, revelando lacunas formativas que impactam diretamente o processo educativo.

[1] Doutoranda em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, tali.ienk@gmail.com
[2] Doutora em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). GEPEEDI – Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – CNPq/UEPG, malu.uepg@gmail.com.

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), surge das inquietações construídas ao longo da trajetória como professora de Educação Infantil, psicóloga da infância e pesquisadora. Os resultados de uma investigação anterior (Ienk, 2023) evidenciaram que muitas professoras[3] compreendem o afeto como mera expressão física de carinho e o desenvolvimento como resultado de processos de maturação, revelando um distanciamento de concepções teóricas que subsidiem práticas intencionais e potencializadoras do desenvolvimento humano.

As compreensões sobre infância, desenvolvimento e o papel da escola na vida das crianças pequenas orientam diretamente as ações pedagógicas cotidianas das professoras, mesmo quando não são explicitamente fundamentadas em uma teoria. Os resultados da pesquisa evidenciaram a prevalência de concepções naturalizadas e maturacionistas, que restringem o desenvolvimento a aspectos biológicos e o afeto a manifestações físicas de cuidado. Tais compreensões se refletem em práticas pouco intencionais, centradas no adulto e com baixa oferta de experiências culturais significativas às crianças.

Diante desse cenário, emergiu a necessidade de discutir a formação continuada como uma estratégia possível para promover processos de ressignificação teórica e transformação prática no cotidiano da creche. Com base nesse referencial, o presente estudo tem como foco a formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Defende-se que a prática pedagógica é sempre sustentada por uma teoria — ainda que não explicitada — sendo necessário que as(os) docentes conheçam e reflitam criticamente sobre os fundamentos que orientam sua ação. Nesse sentido, a formação continuada não pode restringir-se a repasses pontuais de conteúdos, mas deve constituir-se como espaço coletivo de estudo, reflexão e reconstrução do fazer pedagógico.

[3] Optamos pelo uso do termo "professoras" no feminino por se referir, majoritariamente, a mulheres que atuam na Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, conforme o recorte empírico desta pesquisa.

A Teoria Histórico-Cultural, ancorada nos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria, compreende o desenvolvimento humano como resultado da mediação entre sujeito e cultura, em um processo historicamente situado. Nessa perspectiva, o papel da professora é o de favorecer a relação entre a criança e os objetos da cultura, cabendo-lhe organizar situações pedagógicas que promovam experiências significativas, que desafiem, mobilizem e ampliem o potencial das crianças. Assim, entende-se a educação como processo de humanização, sendo a creche um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

Neste sentido, entende-se que a formação das professoras precisa ter como objetivo a apropriação de fundamentos teóricos que lhes permitam compreender o desenvolvimento infantil como processo social e histórico, e o afeto como elemento constitutivo das relações humanas e da mediação pedagógica.

Justifica-se, portanto, a presente investigação pela urgência em repensar o papel da formação continuada de professoras da creche, não como mecanismo de atualização técnica, mas como espaço que favoreça a elevação da consciência das docentes sobre a própria prática pedagógica. Ao reconhecer que toda ação educativa expressa uma concepção, torna-se imprescindível criar condições para que as docentes possam identificar, analisar e transformar os sentidos que atribuem ao seu fazer educativo.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral analisar, a partir dos resultados da pesquisa de mestrado, de que maneira a formação continuada pode constituir-se como uma via de transformação das concepções e práticas pedagógicas de professoras de creche. Parte-se do pressuposto de que, ao propor o estudo teórico, a reflexão crítica e o diálogo com a prática, é possível construir sentidos mais elaborados sobre o trabalho educativo, contribuindo para a constituição de práticas pedagógicas mais intencionais, conscientes e humanizadoras.

2 DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento do presente trabalho, toma-se por fundamento os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendida como base

epistemológica capaz de sustentar uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento humano e à humanização das relações educativas na Educação Infantil. Formulada a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria, essa teoria considera o ser humano como constituído histórica e socialmente, sendo a apropriação da cultura acumulada ao longo da história a principal condição para o seu desenvolvimento (Vigotski, 1996; Leontiev, 2004; Mello; Lugle, 2014).

De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento infantil não é resultado apenas de processos internos e maturacionais, mas se dá pela interação entre a criança e o meio social, mediada pela linguagem, pela atividade e pela relação com o outro. Assim, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, assumindo um papel essencial no processo de humanização. A escola, e no caso específico desta pesquisa, a creche, é compreendida como um espaço privilegiado para essa mediação, pois possibilita o acesso à cultura mais elaborada e a construção de novas formas de pensar e agir.

Desta forma, a atuação docente adquire centralidade no processo educativo. Como destacam Pederiva, Costa e Mello (2017), é fundamental que a professora compreenda sua prática como mediadora entre a criança e os objetos culturais, superando concepções espontâneas e naturalizadas sobre o desenvolvimento. As ações educativas devem, portanto, ser intencionais, conscientes e planejadas a partir de uma teoria pedagógica que subsidie o trabalho com crianças pequenas.

A formação continuada, nesse contexto, não pode se restringir a experiências pontuais e fragmentadas. Ela deve ser contínua, sistemática e organizada de forma a promover a apropriação crítica dos conceitos teóricos fundamentais, criando condições para a transformação das práticas. Pensar o desenvolvimento humano e as atividades que guiam esse complexo processo, aponta-se a atividade de estudo como uma das formas mais desenvolvedoras de apropriação do conhecimento, sendo essa atividade essencial na formação docente que se pretenda transformadora.

A formação continuada, entendida aqui como processo coletivo de reflexão, estudo e elaboração de novas práticas, visa romper com a lógica da transmissão e avança na direção da construção compartilhada do conhecimento.

Os estudos de Akuri (2022) e Octaviani (2003) apontam que, ao organizar a formação a partir da atividade de estudo, o professor é convidado a reconstruir suas compreensões sobre infância, desenvolvimento e educação, apropriando-se de fundamentos que dão sentido ao seu fazer pedagógico.

Entendemos por atividade de estudo o tipo de atividade humana na qual se garante a realização da tarefa de estudo. Elkonin (1987) aponta que o objetivo e resultado de tal atividade consiste em modificar o próprio sujeito atuante, dominando determinados modos de ação.

O presente estudo toma como ponto de partida para a análise da atividade de estudo na formação docente tendo como base os resultados da pesquisa de mestrado (Ienk, 2023), na qual constatou-se que muitas professoras da creche compreendiam o afeto como manifestação física de cuidado e o desenvolvimento como processo exclusivamente biológico. Essas concepções, ainda presentes nas práticas cotidianas, revelaram a necessidade de processos formativos que problematizassem esses entendimentos e promovessem a compreensão da criança como sujeito histórico, cultural e social. A compreensão da infância como categoria histórica (Cambi, 1999; Peixoto, 2015) e da criança como sujeito de direitos (Arantes, 2003; Schmitt, 2014) é essencial para a constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com a humanização das crianças.

Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural oferece os fundamentos para uma formação docente que reconhece o professor como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento profissional, mediado pela atividade de estudo e pelas interações significativas com os conhecimentos sistematizados. Ao organizar a formação continuada como um espaço de escuta, estudo e reflexão sobre a própria prática, busca-se não apenas a transformação das ações pedagógicas, mas a ressignificação dos sentidos que sustentam o trabalho docente na creche.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho decorre de uma investigação que resultou na produção de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A pesquisa teve

como campo empírico três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede pública do município de Ponta Grossa/PR, envolvendo a participação de 11 professoras que atuavam com bebês e crianças bem pequenas.

Para a produção dos dados, optou-se por utilizar dois instrumentos principais: entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2002) individuais e grupo focal (Gatti, 2005). As entrevistas narrativas foram realizadas com o intuito de compreender, a partir das histórias de vida e experiências profissionais das participantes, as compreensões sobre afeto, desenvolvimento infantil e os sentidos atribuídos ao trabalho na creche. Já o grupo focal permitiu aprofundar as discussões coletivas sobre os temas abordados nas entrevistas, por meio de um momento formativo, favorecendo a emergência de reflexões compartilhadas e de contradições presentes no cotidiano pedagógico.

A análise dos dados foi realizada com base em categorias temáticas construídas a partir da análise de conteúdo, orientada pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria permitiu interpretar os sentidos produzidos pelas professoras sobre suas práticas, bem como os vínculos entre essas compreensões e as ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças pequenas.

Os resultados apontaram para a predominância de concepções centradas no senso comum, tanto sobre o afeto quanto sobre o desenvolvimento, revelando práticas pedagógicas pouco intencionais e escassamente fundamentadas teoricamente. Com base nessas constatações, a discussão aqui proposta se volta à formação continuada como possibilidade de enfrentamento dessas limitações, defendendo a organização de processos formativos que considerem a prática como ponto de partida, mas que promovam, por meio da atividade de estudo, a ressignificação das concepções docentes.

Embora este trabalho não apresente um novo processo formativo em si, ele se constitui como desdobramento analítico e propositivo da pesquisa anterior, apontando caminhos para investigações e intervenções futuras. Ao enfatizar a centralidade da formação continuada fundamentada teoricamente, busca-se contribuir para o fortalecimento de propostas formativas significativas para a construção de práticas mais humanizadoras na Educação Infantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados produzidos por meio das entrevistas narrativas e do grupo focal evidenciou a existência de compreensões ainda incipientes, por parte das professoras da creche, sobre os conceitos de afeto e desenvolvimento infantil. De modo geral, o afeto foi associado a manifestações físicas de carinho, como abraços, beijos e colo, sendo compreendido como expressão de cuidado e vínculo, mas desvinculado de sua dimensão pedagógica e de sua potência como instrumento de mediação. O desenvolvimento, por sua vez, foi concebido majoritariamente como um processo natural, determinado por aspectos biológicos e maturacionais, o que reduz o papel do professor a um agente observador e cuidador, mais do que propositor de experiências intencionais que possam promover aprendizagens.

Essas concepções, presentes nos discursos e práticas das participantes, reverberam diretamente no cotidiano das creches. Observou-se uma organização pedagógica marcada por atividades repetitivas, com baixa variabilidade de experiências culturais, reduzido tempo destinado à brincadeira livre e poucas oportunidades de interação significativa com objetos de conhecimento. A centralidade do adulto na condução das atividades e a ênfase em rotinas de cuidado físico demonstram um entendimento da criança como dependente e passiva, em vez de sujeito ativo na construção do seu próprio desenvolvimento.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, tais práticas revelam a ausência de mediações intencionais que promovam a apropriação da cultura e, portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como destacam Mello e Farias (2010), a escola – e, por extensão, a creche – deve ser compreendida como espaço privilegiado para o acesso à cultura mais elaborada, em que o professor atua como ser humano mais experiente que, por meio de ações intencionais, favorece a relação da criança com a cultura mais elaborada para provocar a apropriação de conhecimentos e da cultura pela criança.

As falas das professoras revelaram, ainda, pouco conhecimento sobre o papel da teoria na sustentação da prática pedagógica. Muitas ações são justificadas por experiências pessoais ou por intuições, reforçando a ideia de que “cuidar bem” é suficiente para garantir o desenvolvimento infantil. Contudo, como

afirmam Pederiva, Costa e Mello (2017), toda prática expressa uma teoria, ainda que não reconhecida como tal. O desafio está em tornar essa teoria consciente, elaborada e orientadora de práticas mais intencionais e reflexivas.

Diante desse quadro, torna-se evidente a necessidade de processos formativos que ultrapassem a lógica da reprodução de técnicas ou da aplicação de conteúdos, e que se orientem pela atividade de estudo como prática transformadora. Akuri (2022) defende que a formação continuada, quando organizada a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, possibilita a construção de motivos conscientes para o estudo, favorecendo a ressignificação das concepções docentes e a reorganização das ações pedagógicas.

Assim, ao refletir sobre os resultados da pesquisa, reafirma-se a importância de se pensar a formação continuada como espaço coletivo de produção de sentido, em que a teoria e a prática dialogam, tensionam-se e constroem novos caminhos. É nesse movimento que se vislumbra a possibilidade de transformação do trabalho docente na creche, rumo a práticas pedagógicas humanizadoras, capazes de reconhecer e potencializar a singularidade e a cultura da infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados ao longo desta investigação, oriunda da pesquisa de mestrado, revelam um panorama preocupante no que se refere às compreensões e práticas pedagógicas de professoras da creche. As noções de afeto e desenvolvimento infantil, ainda fortemente marcadas por entendimentos espontâneos e biologizantes, têm impacto direto na forma como as crianças pequenas são vistas, tratadas e educadas no cotidiano da instituição. A centralidade da dimensão física do cuidado, a escassez de ações intencionais e a ausência de um vínculo consciente com fundamentos teóricos evidenciam a urgência de processos formativos que promovam rupturas e ressignificações.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o desenvolvimento humano é fruto da mediação com o outro e da apropriação da cultura. Nesse contexto, a ação pedagógica deve ser intencional, planejada e orientada por uma teoria que a sustente. A ausência de tais mediações, como demonstrado nos dados analisados, limita o potencial educativo da creche e

compromete o processo de humanização das crianças, sobretudo das que mais dependem da instituição para o acesso à cultura mais elaborada.

Com base nessas constatações, reafirma-se a necessidade de pensar a formação continuada de professoras da Educação Infantil como um espaço de estudo e reflexão, ancorado em fundamentos teóricos sólidos, que promovam a elevação da consciência pedagógica e favoreçam a transformação das práticas. A formação deve permitir que as professoras compreendam suas ações como parte de um projeto educativo comprometido com a promoção do desenvolvimento pleno das crianças e com a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Como desdobramento da pesquisa de mestrado, esta investigação aponta caminhos para futuras ações e estudos voltados à organização de processos formativos sustentados pela Teoria Histórico-Cultural. Tais processos devem priorizar a atividade de estudo, a análise crítica da prática, o diálogo entre teoria e cotidiano, e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo a consolidação da formação docente e o reconhecimento da creche como espaço educativo potente.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada, quando concebida de forma intencional, crítica e teórico-prática, pode contribuir significativamente para que as professoras da creche ressignifiquem suas concepções e se apropriem de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito histórico, ativo, cultural e de direitos. Ao investir na formação das professoras, investe-se também no direito das crianças à educação de qualidade e no fortalecimento da creche como espaço de desenvolvimento, cultura e humanização.

REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M. **Atividade de estudo para a formação teórica de professores:** implicações para a organização de um currículo humanizador na creche. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

ARANTES, M. M. **Educação física na educação infantil:** concepções e práticas de professores. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274968 Acesso em: jul. 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M.(org.) **La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

IENK, Taline. **Desenvolvimento e afeto na compreensão de professoras de bebês e crianças bem pequenas:** uma análise Histórico-Cultural. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MELLO, S. A.; LUGLE, A. M. C. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, v. 14, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: www.univali.br/periodicos Acesso em: set. 2023.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.53-68, jan./abr. 2010. DOI: https://doi.org/10.5902/198464441603 Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil:** um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11-24

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta:** a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8516 Acesso em: jul. 2021.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380 Acesso em: jul. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo IV, Madri, Visor, 1996.

MEMÓRIAS DO VIVIDO COMO POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS INCLUSIVAS

Iara Gonçalves de Aguiar Sant' Anna[1]

Laurinda Ramalho de Almeida[2]

RESUMO

O presente trabalho decorre de uma pesquisa de mestrado que buscou alternativas para a formação docente com foco na atuação com estudantes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. Justifica-se pelo aumento significativo desse público nas escolas regulares e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem. Como objeto de pesquisa elegemos a memória de professores na construção de conhecimentos pedagógicos com relação a inclusão da pessoa com deficiência. Como objetivo geral: identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência. Objetivos específicos: 1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com pessoa com deficiência; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos. Como metodologia, foi feito um questionário de caracterização dos sujeitos participantes, uma proposta de escrita de um incidente crítico e entrevista semi estruturada. Para análise das informações produzidas tomamos como base a análise de prosa (André,1983). A principal referência da pesquisa é a teoria psicogenética de Henri Wallon (1986), complementada por Mahoney, Almeida(2005) e Prandini (2010). Outros autores contribuíram para aprofundar a discussão, tais como Gatti (2014), Bosi (1994), Damásio (2022), Ezpeleta, Rockwell (1989), Ludke, André(1986). Os resultados evidenciaram que a afetividade e a evocação de memórias são responsáveis pela construção dos saberes da docência, advindos da prática, elementos essenciais à formação de professores, para além dos conhecimentos das disciplinas.

Palavras-chave: Formação docente. Afetividade. Memória. Inclusão. Anos finais do Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é fruto de uma inquietação nascida durante anos de trabalho em escolas regulares que recebem matrículas de estudantes com deficiência e que apresentam dificuldades em construir propostas assertivas para esse público, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Entendemos que tais dificuldades tem estreita relação com a formação docente para a atuação com pessoas com deficiência (PcD). Se ainda existe na formação inicial um caminho a ser percorrido para que os meandros da inclusão sejam mais

[1] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP. E-mail: cpiaraaguiar@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, PUC/SP. E-mail: laurinda@pucsp.br.

bem compreendidos, validamos a experiência profissional de professores como contribuição para sua própria formação, admitindo como pressuposto que são intelectuais produtores de conhecimentos e cultura e que os saberes aprendidos na docência podem ser reconhecidos e sistematizados pela evocação de memórias.

A prática, que se dá pela inserção do corpo em situações concretas, abriga a relação entre afetividade e cognição, originando conhecimentos. Por essa razão, o tema da pesquisa é “a psicogenética walloniana e a formação de professores”. O problema de pesquisa é a memória de professores na construção de conhecimentos pedagógicos com relação à inclusão escolar da PcD.

O objetivo geral do trabalho é identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência.

Os objetivos específicos são:1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com PcD; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º - identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos.

2 DESENVOLVIMENTO

Durante o desenvolvimento da pesquisa utilizamos termos que podem ser compreendidos genericamente, como “memória” ou “afetividade”, o que tornou necessário reafirmar nossos posicionamentos conceituais para elucidar exatamente quais são as bases deste estudo.

Sobre a memória, Bosi (1994) afirma que ela funciona como o “lado subjetivo do conhecimento das coisas” (p. 47) e interfere decisivamente no processo de representações do presente. Deste modo, memórias são elementos vivos e atuantes, que se manifestam por meio de sentimentos, pensamentos e desejos, deixando transparecer no momento atual as marcas impressas anteriormente em diversos âmbitos da vida de uma pessoa, podendo alterar suas percepções e redirecionar ações.

As memórias individuais, ainda que cada indivíduo faça suas leituras e atribua significações únicas às experiências vividas, revelam características da sociedade onde o indivíduo se insere. Elas só existem em relação de dependência com o

coletivo, com o mundo externo.

> seria o caso então de distinguir duas memórias que chamaríamos, se o quisermos, a uma interior ou interna, a outra exterior; ou então a uma memória pessoal, a outra memória social. Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte de uma história em geral. (HALBWACHS, 1990, p. 55).

Todas as pessoas, imersas em um determinado contexto, carregam consigo as construções do memorial coletivo que direcionam o individual. Dessa forma, as memórias participam ativamente na reprodução de padrões sociais, modos de ser e ideologias, estando incorporadas à rotina do grupo e gerando identificação do indivíduo com ele.

O caráter social da memória pode ajudar a justificar o funcionamento excludente de alguns grupos, especificamente quando pensamos no sistema educacional. É comum que a escola que temos atualmente nas sociedades capitalistas sirva ao Estado, reproduzindo através das gerações os valores e conhecimentos que o grupo dominante considera importantes. E, sendo capitalista, tem suas bases num modelo de produção que se volta para o lucro, o que automaticamente exclui as pessoas que não alcançam o padrão de produtividade almejado, o que inclui grande parte das PcD.

Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 12) nos alertam para algo que precisamos refletir: “a escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Nesta interpretação, a escola é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação”. Deste modo, quais memórias de educação inclusiva teriam professores que não experienciaram esse modelo? A escola estaria fadada a ser sempre uma máquina reprodutora da exclusão?

As mesmas autoras apontam possibilidades de mudanças por meio de uma brecha chamada cotidiano, que permite que as pessoas, na vivência diária, elaborem suas experiências, algo que escapa completamente ao controle estatal. Essa é oportunidade para refletir sobre imposições sistêmicas e propor saídas à exclusão, especialmente nos momentos de enfrentamento de situações que o sistema não apresenta soluções, propiciando a construção de novos conhecimentos pedagógicos nascidos na prática.

> É verdade que uma leitura "reproducionista" da vida escolar, por nós constatada, é possível e até convincente, dada a predominância de ideologias e práticas alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista. Contudo, se não se procede seletivamente na análise, ao menos neste nível de cotidiano, o conceito de reprodução é insuficiente para dar conta de "tudo" que aí acontece. A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma herança acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 28).

O cotidiano é repleto de subjetividades e isso refuta a concepção naturalista como explicação única para todas as coisas, porque o homem é biológico, mas é também social. Ele é capaz de extrapolar os contornos estatais e promover mudanças em sua realidade a partir do momento em que percebe que alguma situação o afetou.

Nos valemos de estudos de Psicologia do Desenvolvimento realizados por Wallon, bem como os de estudiosos de sua obra, para conceituar a afetividade: "refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (Mahoney; Almeida, 2005, p. 17). Ela é um dos três conjuntos funcionais do organismo (motor, cognitivo e afetivo) que, integrados e com alternância de predominância, atuam na constituição da pessoa. Outro fator que participa nesse processo é a integração desse organismo com o meio.

Segundo Wallon, o meio social "coloca, também, condições de existência coletivas, mas bem mais variadas, mais móveis e frequentemente mais transitórias e sobre as quais podem destacar-se diferenciações individuais" (1986, p. 168). Para ele, o meio se sobrepõe ao biológico.

> Dessa forma, compreender a constituição da pessoa como um processo em que se integram organismo e meio significa reconhecer que o ser humano se desenvolve a partir de seu organismo, capaz de vir a ser homem, e que as funções potenciais do organismo surgem de acordo com as etapas biológicas de desenvolvimento e realizam-se de acordo com as circunstâncias que encontra no meio (Prandini, 2004, p.26)

A afetividade é mola propulsora para o desenvolvimento humano. Estudos recentes de neurociência, além de confirmarem a teoria walloniana de que o homem não pode ser pensado fora da relação afetiva que acontece no social, afirmam que a

convivência humana só é possível porque a natureza criou condições adequadas para isso. Hoje sabemos da existência do cérebro social, que é a rede interconectada de regiões cerebrais que processam as informações sociais e possibilitam o estabelecimento de interações entre pessoas (Kandel, 2020).

A percepção de sentimentos, emoções e intenções se dá pela presença dos neurônios espelho. Eles formam redes que são constantemente rearranjadas a partir das informações culturais e afetivas recebidas nas interações sociais, promovendo a empatia, que é mais refinada forma de convivência por garantir comportamentos cooperativos e a evolução da espécie.

Neste momento, cabe retomar que todo o referencial teórico exposto até o momento iluminou aspectos que estão presentes no complexo fazer docente. Apresentou ponderações sobre memórias individuais e coletivas, estabelecendo relação dessas com os ciclos de perpetuação de modelos sociais excludentes. Apresentou também uma breve leitura sobre o aparelhamento da escola para imposição de modelos que interessam aos grupos dominantes em sociedades capitalistas, com destaque para o cotidiano, ou seja, para a forma como as pessoas afetam e são afetadas como possibilidade de mudanças a partir das subjetividades dos indivíduos, refutando a concepção naturalista para explicação única da realidade. Ainda, caminhou pela constituição humana a partir da ótica walloniana (integração dos três conjuntos funcionais e do organismo com o meio), considerando o cérebro com a base neurobiológica para o processamento das relações sociais.

A prática pedagógica é atravessada pelas questões apresentadas e a compreensão delas é fundamental quando o objetivo é fomentar práticas inclusivas. A todo momento o professor toma decisões que direcionam o seu fazer, mas a pergunta que fica é: existe consciência em suas escolhas ou apenas está dando respostas repetidas aos velhos problemas? O professor dá a devida importância à afetividade durante o exercício da profissão? Como é afetado e que conhecimentos produz?

Damásio (2022) defende que sentir não é saber, mas para saber é preciso sentir. Isso significa que os afetos são parte constituinte do conhecimento; o sentimento é uma contrapartida mental, representação das experiências, que dá início à aprendizagem, portanto, ao saber.

Já a consciência está entre o sentimento e o saber. A necessidade de encontrar soluções em momentos de sofrimento, procurando respostas criativas, leva ao

exercício de consciência a partir do vivido, gerando conhecimento e cultura. Por outro lado, a consciência acerca das situações agradáveis promovem a melhoria das condições favoráveis à vida humana.

> A consciência possibilita experiências mentais em conjunto com tudo o que percebemos, memorizamos, relembramos e manipulamos enquanto descrevemos o mundo que nos cerca e o mundo dentro de nós no processo de observar, pensar e raciocinar (Damásio, 2022, p. 95)

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa é qualitativa, pois

> envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BODGAN, BIKLEN, 1982 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

Também é engajada (GATTI, 2014), pois o pesquisador investiga problemas de sua própria realidade, buscando alternativas de solução, além de ser um momento formativo, permitindo que os participantes critiquem a própria ação, construindo novos conhecimentos.

Foram utilizados três instrumentos: questionário de caracterização dos sujeitos na plataforma Google Forms, escrita de incidente crítico e entrevista semi estruturada.

Os incidentes críticos são

> [...]momentos e episódios altamente energéticos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashs* que iluminam fortemente, em um momento, algum aspecto ou aspectos problemáticos do papel do professor, e que apresentam, no mesmo instante, a solução [...] São fatores-chave na socialização de professores e no seu processo de afirmação. (WOODS, 1993 apud ALMEIDA, 2009, p. 187).

A escrita de incidentes críticos no gênero micronarrativa biográfica convida os sujeitos a evocarem memórias, realizando um exercício de consciência e produzindo conhecimentos a partir dos fatos ocorridos.

A entrevista semi estruturada é flexível e permite que adequações ao roteiro inicial, facilitando a compreensão mais profunda sobre as aprendizagens dos participantes durante a pesquisa, que foi realizada numa escola pública municipal da

cidade de São Paulo. Foi escolhida pela presença de estudantes com deficiência em turmas do 7º ao 9º ano e pela facilidade de acesso pelas pesquisadoras.

São participantes sete professores de 7º a 9º ano (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Artes, Educação Física e Inglês) que já atuaram com estudantes com deficiência:

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações foram analisadas com base na análise de prosa (ANDRÉ, 1983), que prevê a criação de tópicos e temas que surgem do próprio material coletado. Segundo Mills (1959 apud André, 1983): tópico é um assunto e tema é uma ideia. Sigalla e Placco (2022) entendem que assunto (tópico) é algo amplo que pode ser desdobrado em vários temas.

O principal procedimento de análise foi a realização de diversas leituras dos materiais produzidos (questionários, incidentes críticos e transcrição das entrevistas), com anotações de temas recorrentes ou temas que apareceram uma única vez, mas apresentaram relevância.

Elaboramos quadros com excertos dos textos onde consideramos que havia informações fundamentais, de acordo com os objetivos da pesquisa. Posteriormente, os temas recorrentes foram agrupados, o que nos permitiu encontrar os tópicos (ou assuntos) e temas e discuti-los, chegando às conclusões.

5 RESULTADOS

Foram identificadas duas categorias de saberes docentes, quais sejam:

1. Constituição profissional do professor e suas necessidades;
2. Conhecimentos pedagógicos indicativos para elaboração de propostas.

A primeira categoria deu origem ao quadro 1 e a segunda ao quadro 2, conforme se observa a seguir.

Quadro 1: Constituição profissional do professor e suas necessidades

Tópicos	Temas	Discussão
1º Tópico	**Tema 1**	Quando não souberam como lidar com estudantes com deficiência, professores experimentaram

Afetividade de professores	Emoções e sentimentos de professores em situação de crise	emoções e sentimentos com tonalidades desagradáveis, como frustração, susto, desespero, despreparo, trauma, limitação, culpa, incômodo, dificuldade, preocupação, derrota, incapacidade e impotência.
	Tema 2 Emoções e sentimentos de professores em situação de sucesso	Quando arriscaram nova estratégia com resultado positivo, professores experimentaram emoções e sentimentos de tonalidade agradável, como felicidade, surpresa, alívio, curiosidade, orgulho e imersão num momento mágico que talvez possamos traduzir como encantamento.
2º Tópico Aprendizagens docentes	**Tema 1** Aprendizagem a partir de situações desafiadoras	Mediante problemas sem respostas, professores se viram desafiados a encontrar uma solução, sendo que os sentimentos de tonalidades desagradáveis desempenharam papel preponderante nas tomadas de decisão.
	Tema 2 Aprendizagem mediada pelo afeto	Sem respostas para as situações de crise, professores buscaram compreender os estudantes com deficiência por meio da emulação de seus comportamentos, o que permitiu entender como são afetados.
	Tema 3 Aprendizagem pela observação/experimentação	Práticas não planejadas, quando refletidas e sistematizadas, ampliam o campo de saberes docentes, aproveitando-se, inclusive, de conhecimentos de outras áreas.
3º Tópico Estratégias pedagógicas	**Tema 1** Estratégias elaboradas entre pares	O trabalho em grupo exige responsabilidade coletiva e vai além das propostas feitas, alcançando uma dinâmica que é baseada em afetos e nas contrapartidas mentais que geram conhecimentos.
	Tema 2 Estratégias pautadas em memórias pessoais da vida particular	Professores encontram, em suas vivências ao longo da vida, recursos que facilitam a aprendizagem de estudantes, por isso promovem uma espécie de espelhamento delas em sua prática pedagógica.
	Tema 3 Estratégias pautadas em suas próprias experiências docentes	Professores utilizam suas próprias experiências docentes ao mesmo tempo em que formam novas memórias, que poderão ser evocadas posteriormente. As memórias da docência são um tipo de conhecimento pedagógico.
	Tema 4 Estratégias pautadas em memórias do tempo de estudante	As memórias de tempo de estudante na escola básica são responsáveis pela concepção de escola que cada professor tem e recebem, com o passar dos anos, novas significações. Essas memórias são utilizadas na prática pedagógica. As memórias da graduação tendem a garantir a sustentação da profissão por meio dos conhecimentos teóricos e podem ser confrontadas com as concepções anteriores.
	Tema 1 Parceria da equipe gestora	A parceria da equipe gestora confere unicidade ao grupo, equipara os valores das diferentes funções e sugere segurança, pois permite que o grupo

ISSN: 2176 - 1396

		participe dos debates e decisões numa posição respeitosa.
	Tema 2 Formação presencial	A formação presencial permite que impressões sejam trocadas, que as relações se estabeleçam de forma a contribuir para o progresso do fazer pedagógico, uma vez que se aprende a ser professor estando no ambiente onde esse profissional atua e no trabalho com ele.
4º Tópico Necessidades docentes	**Tema 3** Estrutura para a formação em trabalho	A rotina dos professores é tão exaustiva que a garantia do tempo de estudos dentro da jornada de trabalho é fundamental para o avanço das ações inclusivas. Ademais, no espaço onde se atua, é possível discutir casos reais, e isso é significativo para mudar culturas escolares excludentes.
	Tema 4 Aspectos fundamentais para momentos formativos	Professores reconhecem que não bastam estudos dos conteúdos das disciplinas, é preciso tempo para reflexão crítica do dia a dia à luz das teorias, como garantia da práxis e da evolução do fazer pedagógico. Existe a necessidade do olhar para o outro, para individualidade e para a afetividade.
	Tema 5 Tempo para conhecer as necessidades de estudantes com deficiência	É necessário tempo para conhecer estudantes com deficiência, e essa demanda é estrutural, uma vez que as redes de ensino determinam o esquema de funcionamento das escolas, jornadas, horários, atribuição de aulas etc. Isso prejudica projetos pensados pelas unidades escolares, que ficam com pouca mobilidade para contemplar essa necessidade.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025).

Nos quatro tópicos, professores explicitaram elementos fundantes para o bom exercício da docência, que exige mais do que o saber que se aplica aos alunos, exige antes que saiba sobre si mesmo, sobre o que significa ser professor e sobre quais bases se assenta sua profissionalidade.

A segunda categoria, nascida da análise dos incidentes críticos, apresenta o que os professores consideram necessário saber para o trabalho com PcD. Não se trata de uma “receita pedagógica”, mas de indicativos para elaboração de propostas. Os nomes são fictícios para preservar o sigilo da identidade.

Quadro 2: Conhecimentos pedagógicos indicativos para elaboração de propostas.

Profissional	Incidente Crítico	Conhecimentos pedagógicos decorrentes

Professor Adalberto	Estudante autista que reagiu de forma violenta mediante uma proposta para aula de Artes e que modificou seu comportamento quando o professor alterou a estratégia com ajuda de pares mais experientes.	- Importância de conhecimentos específicos sobre a deficiência em pauta para adequar propostas. - Construção de estratégias com apoio de pares avançados.
Professora Bianca	Estudante com Síndrome de Down que apresentava momentos de agressividade durante as aulas e que mudou seu comportamento quando passou a trabalhar com o colega preferido.	- Reconhecimento do trabalho em equipe e não ter receio de procurar ajuda. - A importância de observar o aluno para compreender o que lhe causava bem estar.
Professora Elisa	Estudante autista que não conseguia realizar registros convencionalmente e nem se organizar com o material, apesar de apresentar bom desempenho oral, e que encontrou, no uso de imagens, uma forma de se organizar e referir-se aos conteúdos discutidos.	- A importância de estabelecer vínculos com estudantes por meio de estratégias que valorizem aquilo que o estudante gosta e tem como referência (no caso deste estudante, a imagem do time de futebol).
Professor Kaique	Estudante com baixa visão que não conseguiu realizar a atividade sozinho por não haver material adaptado para suas necessidades e foi ajudado por colegas.	- Necessidade de levar em conta as características dos alunos da turma para propor atividades. - Os colegas gostam de prestar ajuda.
Professora Lívia	Estudante com dislexia e discalculia que apresentava dificuldades para acompanhar as metodologias utilizadas nas aulas e que apresentou bom desempenho quando a professora modificou, com sugestões dos pares, as circunstâncias para realização da tarefa.	- Necessidade de reorganizar tempos, espaços e estratégias de modo a atender necessidades de estudantes em suas dificuldades. - Os pares têm muito a contribuir.
Professora Luciana	Estudante autista que não compreendia o sistema de numeração decimal com atividades convencionais para a idade e que rapidamente aprendeu com o uso de material concreto ofertado pela professora.	- Diferentes formas de aprender e de ensinar. - Importância de utilizar recursos variados para favorecer a aprendizagem conforme as necessidades de cada estudante.
Professora Nara	Estudante com Síndrome de Down que se recusava a participar das aulas e mantinha-se isolada dos colegas, até que mudou de atitude quando a professora conquistou sua confiança após várias tentativas, levando-a pela mão para participar das atividades.	- Importância da criação de laços de confiança para possibilitar a aproximação e o desenvolvimento das atividades. - Reconhecimento de que os laços de confiança se constroem gradualmente.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2025)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou que a neurociência confirma a atualidade da teoria de Wallon, que defende que o indivíduo é constituído a partir das condições biológicas em integração com os meios onde se insere. Isso nos confere a responsabilidade de compreender sempre mais sobre como as relações atuam no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

As informações produzidas pelos participantes comprovam essa necessidade e, pela evocação de memórias durante a escrita dos incidentes críticos e entrevistas, professores encontraram o fio para suas decisões, trazendo à tona muitos saberes que não eram reconhecidos como pedagógicos, mas que puderam ser sistematizados a partir do ato consciente, que é quando “descrevemos o mundo que nos cerca e o mundo dentro de nós no processo de observar, pensar e raciocinar” (Damásio, 2022, p. 95).

Cumpre observar que a pesquisa transformou percepções sobre a inclusão tanto para participantes como para a pesquisadora, que interagiram e se afetaram mutuamente.

Os objetivos foram atingidos e podem contribuir para processos futuros de formação.

Acreditamos na potência dos conhecimentos produzidos na atuação profissional como fonte de novas possibilidades formativas e de construção de novas práticas educacionais que sejam humanas e inclusivas. E finalizamos lembrando a afirmação de Wallon de que a formação psicológica dos professores não deve ficar limitada aos livros, mas também ter como referência suas próprias experiências pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 19, p. 181-200, 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/820 . Acesso em 15 de ago. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise dos dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491 . Acesso em 12 set. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de** velhos. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, António. **Sentir e saber: as origens da consciência**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais**. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

LAMEIRA, Allan Pablo. GAWRYSZESKI, Luiz Gonzaga de. JR, Antonio Pereira. Neurônios espelho. **Psicologia USP**, 2006, 17(4), 123-133.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *In*: **Psicologia da Educação**. São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp.11-30.

PLANO LANGEVIN-WALLON. *In*: MERANI, A. L. *Psicologia y pedagogia:* las ideas pedagógicas de Henri Wallon. México: Grijalbo, 1969.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.p. 25-46.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Tradução de Elvira Souza Lima. *In*: **Henri Wallon**. WEREBE, Maria José Garcia. NADEL-BRULFERT, Jacqueline(orgs.). São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO REFLEXIVO E DIALÓGICO

Ana Paula de Bona Sartor[1]

Eri Cristina dos Anjos Campos[2]

Vanessa Goulart Branco[3]

Gustavo Cezar Waltrick[4]

Cristian Roberto Antunes de Oliveira[5]

RESUMO

O presente trabalho apresenta as diretrizes para o desenvolvimento do Conselho de Classe. O Conselho de classe não é uma ação que se finda em um único momento, é constituído por diferentes momentos com o objetivo de contribuir para o fortalecimento desse espaço como instância privilegiada de reflexão, planejamento e reorganização do trabalho pedagógico. O Conselho de Classe é um momento de construção coletiva em que a comunidade escolar realiza análises sobre as evidências das aprendizagens consolidadas ou não pelas crianças e estudantes no decorrer do trimestre ou semestre. Dessa maneira considerar o percurso formativo de cada sujeito, para tanto cabe compreender a avaliação como meio de identificar os avanços ou as habilidades que precisam ser retomadas e a ação avaliativa como caráter analítico, observador, com potencial para contribuir para que sejam tomadas as melhores decisões didático-pedagógicas que contribuirão para a consolidação das aprendizagens. As análises foram realizadas a partir de pesquisa bibliográfica e para entrelaçar as concepções que circundam os fazeres educacionais utilizamos uma das maiores pesquisadoras brasileiras da área da educação no campo da avaliação, as reflexões de Hoffmann (2018), como meio de compreensão do papel da avaliação como ato pedagógico, investigativo, aproximação da teoria e a prática, nos diferentes momentos da realização do Conselho de Classe.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Percurso Formativo. Aprendizagem. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Educação, Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, anapauladebonasartor@gmail.com
[2] Mestre em Educação, Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, eri.campos.nk@gmail.com
[3] Mestre em Educação, Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, vanessagbranco@gmail.com
[4] Mestre em Educação, Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, gustavo.waltrick@educacaolages.sc.gov.br
[5] Doutor em Educação, Secretaria da Educação do Município de Lages/SC, cristian.oliveira@educacaolages.sc.gov.br

A Secretaria Municipal de Educação de Lages apresenta as Diretrizes para o Conselho de Classe, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento desse espaço como instância privilegiada de reflexão, planejamento e reorganização do trabalho pedagógico. O Conselho de Classe configura-se como um momento de análise dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas a decisões que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e dos estudantes.

O documento busca apoiar as equipes gestoras e os professores na construção de um olhar abrangente e inclusivo sobre o desenvolvimento das crianças e estudantes, com base nos princípios da avaliação formativa, da equidade e da gestão democrática. A participação de diferentes atores da comunidade escolar, é essencial para garantir a corresponsabilidade pela aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos estudantes e pela melhoria contínua da prática pedagógica.

2 Conselho de Classe: Espaço de Reflexão e Organização do Trabalho Pedagógico

O Conselho de Classe deve ser compreendido como uma instância de natureza deliberativa, formativa e diagnóstica, cuja finalidade principal é a análise dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo ajustes e intervenções pedagógicas eficazes.

Não se limita à avaliação do rendimento escolar ou do comportamento das crianças e dos estudantes, mas deve considerar os fundamentos do Projeto Político Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar, o currículo, o planejamento, as práticas docentes e os Direitos de Aprendizagem, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais.

Nesse sentido, o Conselho de Classe é um espaço de construção coletiva, momento em que a comunidade escolar realiza analises sobre as evidências das aprendizagens consolidadas ou não pelas crianças e estudantes no decorrer do trimestre. É possível afirmar que o Conselho de Classe representa um dos momentos mais significativos realizados pelas instituições de

ensino, pois nesses momentos são tomadas decisões a respeito dos desafios que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Conselho de Classe tem a função de contribuir para que a avaliação seja reconhecida como ação formativa e processual. Ademais, o Conselho de Classe é espaço dialógico em que se leva em consideração o percurso formativo vivenciado pelas crianças e estudantes. Para tanto, se faz necessário realizar registros em que descrevam as experiências vividas e evidenciem as nuances das aprendizagens.

Ainda nesse sentido, Hoffmann (2018, p.17), afirma que precisamos estabelecer a contraposição entre "...uma concepção classificatória de avaliação, de julgamento de resultados, e a concepção de avaliação mediadora como ação pedagógica reflexiva". A afirmação da autora colabora com a perspectiva de desenvolvimento integral que valoriza o processo percorrido, as experiências vivenciadas, uma prática pedagógica para além de simples resultados. Uma avaliação que sirva para mensurar os interesses das crianças e estudantes, como também, subsidie o professor na realização do seu planejamento. A avaliação deve contemplar os seguintes princípios:

- Visão global e processual da aprendizagem e desenvolvimento;
- Participação ativa de todos os segmentos escolares;
- Compromisso com a inclusão e a equidade;
- Articulação entre planejamento, execução e avaliação pedagógica (ação-reflexão-ação).

Dessa forma, Magnata; Santos (2020, p. 2), aponta que

> o Conselho de Classe colabora para a discussão e reflexão conjunta das práticas pedagógicas, estabelece o diálogo entre professores, orientadores, alunos e gestão através de uma avaliação que ressalta o conhecimento construído e que permite a reformulação de estratégias a fim de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante do exposto, o Conselho de Classe é um espaço de encontro formal, sistematizado e extremamente reflexivo, para tanto, sua materialização deve ser pautada em uma abordagem metodológica capaz de reafirmá-lo como

espaço de discussão, valorização do processo de aprendizagem, ressignificação das práticas pedagógicas.

2.1. Análise do Desempenho dos Estudantes

A avaliação deve ser reconhecida como singular, refere-se ao processo de desenvolvimento de cada criança e estudante nas diferentes etapas da Educação Básica, dessa maneira considerar o percurso formativo de cada sujeito, para tanto cabe compreender a avaliação como meio de identificar os avanços ou as habilidades que precisam ser retomadas. Nesse sentido, a ação avaliativa tem caráter analítico, observador e que contribuirá para que sejam tomadas as melhores decisões didático-pedagógicas que contribuirão para a consolidação das aprendizagens, como também, a avaliação tem uma energia que faz pulsar o planejamento e nutre todo processo de ensinar e aprender.

2.1.1. Registro do Percurso Formativo

Diante do exposto cabe reconhecer a observação como ponto fundante para que a prática seja um processo reflexivo e dialético. Os registros escritos vão além do preenchimento do diário de classe, cabe reconhecê-los como sendo um documento que serve para tomada de consciência, ainda, ferramenta primordial para compreender o percurso formativo vivenciado pelas crianças e estudantes em diferentes momentos do desenvolvimento sem que haja discriminações ou comparações. Nessa perspectiva, Hoffmann (2005, p.5), colabora com nossa reflexão afirmando que o registro é

> A tomada de consciência, por parte dos professores do ensino fundamental, dos caminhos ou rotas de aprendizagem dos alunos e, até mesmo das suas, torna-se relevante para que estes se reconheçam como capazes, não apenas de produzir um resultado, mas, principalmente, para compartilhar um processo de aprendizagem mediada. Busca-se compreender como o indivíduo organiza e entra em contato com as informações, como organiza seu pensamento e, consequentemente, como se utiliza dessas informações, construídas por meio de seus processos mentais para consolidar novos saberes.

Em consideração a isso, reconhecer que as crianças e estudantes são sujeitos históricos e que devemos levar em consideração os diversos contextos vivenciados por esses indivíduos e garantir seus direitos de aprendizagens. Por esse motivo, os professores precisam desenvolver uma escuta aguçada, um

olhar observador quanto as manifestações do aprendizado das crianças e estudantes e registrar essas evidências que emergem do itinerário escolar.

Dessa forma, faz-se necessário realizar o registro, tal documento é reconhecido como Registro do Percurso Formativo**.** O documento emerge das evidências das aprendizagens das crianças e dos estudantes, mensurar avanços ou mesmo retrocessos, de modo a servir como base para o redirecionamento do planejamento. Cabe reconhecê-lo como instrumento avaliativo, formativo e processual e enaltecerá o percurso vivido pelas crianças e estudantes durante o trimestre e ano letivo.

> os registros das atividades discentes partem da reflexão sobre uma realidade individual e coletiva, para que, assim, o professor possa pensar, planejar e efetivar uma avaliação qualitativa, pois esses registros, constituem-se, ainda, instrumentos de pesquisa imprescindíveis a uma educação que prima por ajustes pedagógicos quanto às heterogeneidades discentes. Os registros, enquanto instrumentos pedagógicos, oportunizam reflexões sobre a prática docente, permitindo, ao mesmo tempo, compreensões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças (LINHARES: FRANÇA: COSTA, 2020, p.1265).

O Registro do Percurso Formativo será formado pelas evidências que emergem da prática pedagógica realizada pelos professores junto as crianças e estudantes durante o trimestre letivo, nesse sentido, cabe ressaltar que o registro se materializará a partir do olhar aguçado, intencional e reflexivo sobre o percurso formativo vivido por cada criança e estudante.

3. Etapas do Conselho de Classe

Reconhecendo o Registro do Percurso Formativo como base para a avaliação, o Conselho de Classe é materialização de um processo orgânico de aprendizagem, em que serão consideradas todos os aspectos do desenvolvimento das crianças e estudantes. Compreendemos o Conselho de Classe como ação coletiva, deliberativa e reflexiva.

O Conselho de Classe é um momento privilegiado de escuta, análise crítica e planejamento coletivo. Ele deve promover o diálogo entre os diversos programas e ações educacionais em vigor no município, visando ao fortalecimento do trabalho pedagógico.

Partindo dessa perspectiva, não acontece apenas em um único dia, o conselho de classe é um conjunto de ações construída em três momentos distintos:

Figura 1

Fonte: criado pelos autores

3.1. Pré-Conselho

Ação realizada pela Direção e Coordenador Pedagógico junto aos professores regentes, professores do AEE, professores de apoio e estagiárias. Nesse momento os professores apresentam suas percepções a respeito do desenvolvimento do percurso formativo consolidado durante o trimestre, a partir das seguintes ações:

- Levantamento de dados sobre o desenvolvimento integral (cognitivo, social, emocional, afetivo), das crianças e dos estudantes;
- Levantamento da frequência;

3.2. Conselho de Classe

Momento em que a comunidade escolar se reúne para analisar as evidências que emergem dos registros do percurso formativo e traçar estratégias que contribuam para a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças e dos estudantes, a partir das seguintes ações:

- Análise coletiva das situações pedagógicas de cada turma;

- Análise coletiva do percurso formativo individuais das crianças e dos estudantes;
- Deliberação de ações conjuntas para superar as dificuldades;
- Planejamento de intervenções pedagógicas.

3.3. Pós-Conselho

Nesta etapa servirá para colocar em prática as ações e estratégias traçadas pelo coletivo da escola no momento do Conselho de Classe, a partir das seguintes ações:

- Implementação e materialização das decisões tomadas;
- Acompanhamento das ações planejadas;
- Replanejamento contínuo com base nas novas evidências das aprendizagens e desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Conselho de Classe é um momento privilegiado de escuta, análise crítica e planejamento coletivo, com objetivo de assegurar os direitos de aprendizagens das crianças e dos estudantes a partir do acompanhamento da interpretação e intervenção durante o percurso formativo. Nessa perspectiva, o conselho de classe é um espaço organizado em diferentes tempos que visa identificar e contribuir para a consolidação das aprendizagens a partir da reflexão constante das atividades desenvolvidas durante o trimestre para o Ensino Fundamental, semestralmente para a Educação Infantil.

Conclui-se que a essência do Conselho de Classe enquanto concepção formativa tem sua centralidade no desenvolvimento integral das crianças e estudantes, os professores são os sujeitos responsáveis pela mediação consciente e olhar atento às potencialidades e fragilidades que se evidenciam durante o percurso. Ainda, o desenvolvimento se consolida a partir de situação significativas em que são levadas em consideração as experiências vividas coletivamente.

REFERÊNCIAS

LINHARES, Francisco Reginaldo; FRANÇA, Letícia Bezerra; COSTA, Maria da Conceição. **Análises dos registros de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental.** Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora:UFJF, v.10, n.2, dez/2020.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **O conselho de classe como instrumento de avaliação formativa da aprendizagem.** Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Recife: PE, 2014. Disponível em: dd85394a-32be-4904-bda5-f75e0401f74a acesso em:15/05/2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

JUSTIÇA CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO

Deizi Domingues da Rocha[1]
Diego Orgel Dal Bosco Almeida[2]

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de desenvolver uma reflexão teórica sobre formação inicial de professores(as) de Educação Física e suas relações com a justiça curricular. Nesse sentido, problematizar o currículo como campo de disputa política e epistemológica e refletir sobre os desafios da formação inicial frente às exclusões históricas da área representam uma investida significativa para o processo de formação de professores(as) que se pretenda crítico, sensível e emancipatório. A metodologia adotada é teórico-bibliográfica, constituída por um ensaio sustentado em revisão e diálogo com aporte teórico das contribuições de Nancy Fraser (2002, 2022) e Iris Marion Young (2009, 2021), que discutem a justiça social em suas dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação como pilares centrais de uma sociedade mais justa; Branca Jurema Ponce (2018), que formula o conceito de justiça curricular em diálogo com o GEPEJUC; além de referências como Apple (2006), Kunz (2003) e Larrosa (2003), que discutem currículo, formação de professores, movimento humano e formação crítica. Os resultados, apontam que a justiça curricular pode se configurar como um horizonte ético e político fundamental na formação de professores(as), ao propiciar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis à diversidade e voltadas à superação das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Física. Justiça curricular.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil, especialmente no campo da Educação Física, tem sido atravessada por tensões históricas que envolvem disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas. Nesse contexto, a discussão sobre justiça curricular emerge como uma temática relevante para compreender como as práticas formativas estão (ou não) atuando frente às desigualdades estruturais que marcam a educação brasileira.

A busca por justiça tem se configurado como um dos desafios do campo educacional contemporâneo. Em um contexto atravessado por desigualdades históricas e estruturais, refletidas nas práticas pedagógicas e a partir das políticas

[1] Doutoranda em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) – deizirocha@unochapeco.edu.br
[2] Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Doutor em História com Pós-doutorado em Educação (PUC-RS e Unisc) - diegodlbosco@unochapeco.edu.br.

curriculares, (re)pensar a formação de professores em perspectiva crítica, sensível e comprometida com a transformação social torna-se uma necessidade urgente. Em meio a esse cenário, o conceito de justiça curricular emerge como uma possibilidade teórica, política e ética fundamental para analisar e compreender os modos pelos quais os currículos podem tanto reproduzir quanto enfrentar as desigualdades existentes.

Este ensaio teórico corresponde a um recorte do projeto de pesquisa em desenvolvimento no âmbito de doutorado em Educação vinculando-se ao campo de estudos da formação de professores(as) e do currículo, e busca refletir sobre a justiça curricular na formação inicial de professores(as) de Educação Física (EF). O ponto de partida é a noção balizadora de que o currículo se configura como um campo de disputa no qual forças sociais, políticas e culturais se entrecruzam, configurando o acesso (ou não) aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

O currículo não é neutro, mas atravessado por relações de poder que determinam quais saberes são legitimados, quais são silenciados e como esses processos incidem sobre diferentes sujeitos e grupos sociais. Apple (2006) afirma que o currículo é um produto social e político, profundamente influenciado pelas relações de poder e pelos interesses de diferentes grupos.

Inspirada em aportes da teoria crítica (NOBRE, 2004), a reflexão propõe um diálogo com referências como Nancy Fraser (2002, 2022) e Iris Marion Young (2009, 2021), que discutem justiça social em suas dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação como pilares centrais de uma sociedade mais justa. A essas contribuições somam-se as reflexões de Branca Jurema Ponce (2018) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Justiça Curricular (GEPEJUC), que vêm formulando o conceito de justiça curricular como “um dos processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste” (PONCE; ARAÚJO, 2019, p. 1054).

O objetivo do presente estudo está em desenvolver uma reflexão teórica sobre a formação inicial de professores(as) e suas possíveis relações com a justiça curricular, tomando como referência as disputas em torno do currículo da Educação Física e suas implicações para o acesso ao conhecimento, especialmente no contexto de uma sociedade plural e desigual.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CURRÍCULO PARA ENFRENTAR AS MARCAS HISTÓRICAS DA INJUSTIÇA

A formação de professores(as) é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos, mas também a constituição de sujeitos capazes de atuar com criticidade e sensibilidade diante das múltiplas realidades sociais. No caso específico da Educação Física, essa complexidade se intensifica ao se considerar que esta área do conhecimento é historicamente atravessada por discursos excludentes e práticas seletivas que, muitas vezes, reforçam estigmas relacionados ao corpo, à deficiência, ao gênero e à classe social.

A formação inicial, nesse sentido, não pode se restringir à preparação técnica para o exercício da docência. Precisamos compreender que formar professores(as) de Educação Física implica em criar condições para que eles(as) problematizem os currículos, reconheçam as desigualdades presentes na escola e desenvolvam práticas pedagógicas orientadas pela justiça social. Tardif (2002, p. 84), defende a formação inicial como "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho", ou seja, momento determinante para o futuro profissional, de construção de suas identidades e de começar a elaborar sentidos sobre o que significa a docência.

Nesse processo, é fundamental reconhecer que a formação de professores tem sido marcada por diferentes modelos, alguns deles centrados na racionalidade técnica, voltados para a transmissão de conteúdos e para a reprodução de métodos, e outros orientados por uma racionalidade crítica, que busca articular teoria e prática a partir de uma perspectiva transformadora. Como destaca Diniz-Pereira (2008, p. 145), os modelos técnicos "têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais pragmática, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto". Assim, os modelos contra-hegemônicos de formação de professores propõem um ensino voltado para a emancipação, a partir do compromisso ético-político com a construção de uma sociedade mais justa.

A Educação Física, historicamente associada a uma lógica tecnicista e a uma concepção restrita de corpo, enfrenta o desafio de ressignificar suas práticas pedagógicas. Isso exige uma formação que possibilite ao professorando(a) compreender as múltiplas manifestações da cultura corporal de movimento como expressões legítimas de conhecimento e identidade, e que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Como aponta Kunz (2003), é preciso superar a fragmentação e a repetição de modelos excludentes, e investir em propostas que promovam o sentir, o pensar e o agir como dimensões integradas da prática pedagógica. E a formação inicial, de acordo com Rezer (2010, p. 247) como "um espaço de laboratório para aprender sobre EF", ou seja, um momento de experimentação, reflexão crítica e construção de saberes da área. Assim, formar professores é também prepará-los para intervir a partir e com o movimento humano, respeitando as singularidades dos sujeitos, mas afirmando o valor e a complexidade do conhecimento específico da Educação Física e o seu potencial formativo.

Formar professores(as) de Educação Física comprometidos(as) com a justiça curricular demanda reflexão crítica, abertura ao diálogo e disposição para enfrentar os desafios impostos por uma sociedade marcada por desigualdades. Como afirma Larrosa (2003, p. 11), ser professor é instigar no sujeito diferentes possibilidades de descobertas, no qual, "[...] o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo". Isso tudo envolve, ainda, o reconhecimento de que os saberes docentes se constroem na articulação entre vivências, experiências, conhecimentos acadêmicos, culturais e contextos sociais.

3 POSSIBILIDADES ENTRE JUSTIÇA SOCIAL E JUSTIÇA CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo, na perspectiva crítica, representa uma construção social carregada de intencionalidades e disputas. Longe de ser neutro ou técnico, o currículo é atravessado por relações de poder que definem o que é considerado conhecimento legítimo e quem tem acesso a ele. Apple (2006), alerta que o currículo é expressão de escolhas políticas e culturais, moldado por interesses que muitas vezes excluem determinados sujeitos e saberes do processo educativo.

Compreender o currículo como um campo de forças onde ocorrem lutas simbólicas e materiais se torna fundamental, na medida em que reconhecêssemos que tais disputas não dizem respeito apenas à inclusão ou exclusão de determinados conteúdos, mas envolvem também o reconhecimento de diferentes formas de conhecimento e a valorização de experiências historicamente marginalizadas. De acordo com Pautasso (2020), o currículo se apresenta como um campo de disputa, resultado de processos contínuos de conflito, negociação e articulação de interesses diversos de sociedade.

Na formação de professores de Educação Física, esse entendimento do currículo como campo de disputa é essencial. A área, por sua trajetória histórica, foi marcada por discursos que priorizaram determinadas práticas, sobretudo esportivas, em detrimento de outras expressões da cultura corporal de movimento. Essa seletividade curricular contribuiu para reforçar exclusões e estigmas, principalmente no que diz respeito às questões de deficiência, gênero, raça e à classe social.

A justiça curricular, nessa perspectiva, propõe não apenas a ampliação do acesso aos conteúdos, mas a reconstrução das lógicas que estruturam o próprio currículo. Isso exige como defendem Costa, Araújo e Ponce (2023), um olhar atento para os sentidos e intencionalidades das políticas curriculares, bem como para os modos como elas se concretizam nos cursos de formação de professores. Assim, pensar a justiça curricular implica problematizar os critérios que orientam a seleção e a organização dos conhecimentos na formação de professores.

O debate sobre currículo e justiça ultrapassa a dimensão que se apresenta apenas como pedagógica, inscrevendo-se no terreno político, ético e epistemológico. Trata-se de pensar que tipo de formação se quer construir, para qual sociedade e com quais sujeitos. Ao articular currículo e poder, a proposta da justiça curricular se insere a uma visão de educação comprometida com a equidade, a pluralidade e a transformação social, valores centrais para uma formação de professores que se pretenda crítica, sensível e democrática.

A justiça social, no campo da educação, tem como princípio orientador práticas pedagógicas que reconhecem e enfrentam as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Compreendê-la implica reconhecer que os sujeitos não partem de um ponto comum e que as opressões vividas por determinados grupos, como pessoas com deficiência, populações negras, mulheres, povos indígenas e

sujeitos LGBTQIAPN+[3] são historicamente construídas e reproduzidas por políticas, instituições e discursos que naturalizam a exclusão.

Nancy Fraser e Iris Marion Young oferecem importantes contribuições para uma compreensão ampliada da justiça social. Fraser (2002, 2022) propõe uma abordagem tridimensional composta por redistribuição, reconhecimento e representação. A redistribuição diz respeito à correção das desigualdades materiais; o reconhecimento refere-se à valorização das identidades culturais e à superação de formas de desrespeito simbólico; e a representação trata da participação equitativa dos sujeitos nos espaços de decisão e na esfera pública. Esses três eixos articulam dimensões econômicas, culturais e políticas da justiça, e revelam que o combate às desigualdades exige estratégias integradas.

Iris Marion Young (2009, 2021), por sua vez, amplia o debate ao identificar cinco "faces da opressão": exploração, marginalização, impotência, imperialismo cultural e violência. Para a autora, a justiça não pode se reduzir à mera distribuição de bens, devendo considerar os processos sociais que produzem e sustentam as desigualdades. Young defende uma abordagem relacional da justiça, atenta às estruturas que condicionam as possibilidades de participação plena dos sujeitos na sociedade. Essas categorias são fundamentais para compreender como determinados grupos são sistematicamente excluídos e subordinados, inclusive no espaço escolar.

No campo educacional, essas reflexões têm sido incorporadas por pesquisadoras como Branca Jurema Ponce, que propõe pensar a justiça curricular como uma via para a justiça social. Em diálogo com o grupo GEPEJUC, Ponce (2018) destaca que o currículo pode se constituir como espaço de cuidado, convivência democrática e valorização do conhecimento em sua diversidade. Assim, a justiça curricular não se restringe à distribuição de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento em sua pluralidade e complexidade.

A justiça curricular, nesse sentido, pode ser compreendida como um princípio ético e político que orienta a construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e comprometidas com a equidade. Para Costa, Araújo e Ponce (2023), ela oferece

[3] Utilizamos a sigla LGBTQIAPN+, corroborando com Greco (2025, p. 310) "[...] anunciamos que a nossa intenção é que sejamos o mais inclusivo possível, tentando levar em conta todos os agrupamentos desse universo [...] e pelo menos tenta atingir o maior número de populações".

uma lente para analisar as disputas e os interesses que permeiam as escolhas curriculares, permitindo problematizar as formas pelas quais o currículo pode reforçar ou desafiar as desigualdades. Trata-se de um conceito que se articula com a ideia de currículo como campo de poder, reforçando a importância de escutar vozes historicamente silenciadas e de reconhecer saberes marginalizados.

Ao articular justiça social e justiça curricular, vislumbramos a possibilidade da formação de professores(as) se orientar não por uma dimensão técnica, mas pelo compromisso com a transformação das estruturas que sustentam a exclusão. Essa articulação exige um currículo formativo que, ao invés de homogeneizar, acolha as diferenças como princípio constitutivo da prática pedagógica e como condição para uma educação democrática.

Refletir sobre o currículo da Educação Física à luz da justiça curricular significa confrontar essas marcas históricas e propor novas formas de ensinar e aprender que respeitem e valorizem a diversidade. Isso implica considerar as múltiplas manifestações da cultura corporal de movimento, tais como: dança, lutas, jogos, esportes, práticas corporais populares e atividades rítmicas, não como repertório fixo, mas como expressões vivas e plurais, passíveis de ressignificação a partir dos sujeitos (e corpos) em diferentes contextos. Um currículo atento às desigualdades sociais que atravessam as diferentes manifestações do corpo.

De acordo com Ponce e Araújo (2019, p. 1060) a justiça curricular valoriza os diferentes formatos possíveis de proporcionar os conhecimentos, ela “se ancora não apenas no aspecto cognitivo, mas também no corporal, nas percepções e nas emoções dos sujeitos”. A partir da perspectiva crítica, o ensino da Educação Física pode ser compreendido como um espaço de produção de sentidos, onde a vivência corporal (corpo próprio que “se-movimenta”) configura-se oportunidade para o diálogo, a escuta, o reconhecimento de si, do outro e a construção de vínculos. Nesse cenário, a justiça curricular se apresenta como um horizonte ético para a ação pedagógica, quando orienta a necessidade de romper com uma formação pautada em modelos normativos e hierárquicos, promovendo uma prática docente aberta à escuta, à problematização e à construção coletiva do saber.

Além disso, o compromisso com a justiça curricular na formação de professores(as) exige o enfrentamento de políticas curriculares que, muitas vezes, privilegiam resultados, desempenho e padronização em detrimento da diversidade,

da criatividade e da experiência vivida. A defesa de uma Educação Física crítica e inclusiva passa, por uma análise cuidadosa das diretrizes e currículos oficiais, das matrizes curriculares, dos projetos pedagógicos dos cursos e das práticas cotidianas que estruturam a formação e a atuação docente.

Como aponta Larrosa (2003), em relação aos significados da docência, é importante considerar o movimento de abertura à experiência e ao outro, no qual ser professor(a) torna-se espaço de criação, de afeto e de compromisso com a dignidade humana. Assim, reconhecer a Educação Física como espaço formativo para a justiça social é reconhecer também o papel dos(as) professores(as). A formação inicial de professores(as) de Educação Física não deve prescindir da discussão acerca das dimensões políticas e éticas do currículo. Deve se posicionar criticamente diante das injustiças aberto às experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre justiça curricular na formação inicial de professores(as) de Educação Física nos convida a pensar o currículo como instrumento ético, político e pedagógico na construção de uma educação comprometida com a equidade.

A partir da articulação entre as contribuições de Nancy Fraser, Iris Marion Young, Branca Jurema Ponce e autores(as) do campo da teoria crítica, vem sendo possível reconhecer que as desigualdades presentes na sociedade se reproduzem, e podem ser enfrentadas, nas escolhas curriculares, nas práticas pedagógicas e nas políticas de formação. A justiça curricular, enquanto conceito operatório, pode ampliar a análise das políticas educacionais ao incorporar as dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação, e propor um currículo orientado pela diversidade, pelo cuidado, pela convivência democrática e pelo direito ao conhecimento.

No campo da Educação Física, a justiça curricular se revela ainda mais necessária frente a um histórico de exclusões que limitam o acesso de muitos estudantes ao universo da cultura corporal de movimento. A formação inicial precisa, assim, oferecer condições para que os professorandos(as) desenvolvam uma escuta sensível, um olhar crítico e uma ação pedagógica que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da escola e da sociedade.

Promover a justiça curricular na formação de professores de Educação Física significa romper com modelos pedagógicos normativos, superar práticas excludentes e instaurar espaços de diálogo, reflexão e criação coletiva. Exige também que as universidades se posicionem politicamente frente às desigualdades educacionais, assumindo o compromisso com uma formação que não apenas instrumentalize, mas que emancipe, sensibilize, questione e transforme. Olhar para justiça curricular pode representar uma docência comprometida com a dignidade humana, com a ampliação de oportunidades e com a valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley B.; PONCE, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1–22, 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de formação de professores: racionalidades técnicas, práticas e críticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 1, p. 139-149, jan./abr. 2008.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça: repensando a justiça no mundo globalizado**. Tradução de César Benjamin. São Paulo: Boitempo, 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era "pós-socialista". In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribuição ou reconhecimento?** Um debate político-filosófico**.** São Paulo: Boitempo, 2006. p. 21-113.

GRECO, Pedro Teixeira Pinos. LGBTQIAPN+ como conceito autônomo de refúgio: como fazer prova da sua própria condição de pessoa humana? **Periódicus**, Salvador, n. 21, v. 3, maio-jun. 2025 – Revista de estudos indisciplinares em gêneros e sexualidades Publicação periódica vinculada ao Núcleo de Pesquisa NuCuS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA ISSN: 2358-0844 – Endereço: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus. Acesso em 10 de julho de 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

PAUTASSO, Diego Alessandro. Currículo, cultura e poder: a justiça curricular como possibilidade de enfrentamento das desigualdades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016102, 2020.

PONCE, Branca Jurema. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em 08 de jan. de 2025.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1o45-1074 jul./set. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074. Acesso em: 21 fev. 2023.

REZER, Ricardo. **O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas**. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YOUNG, Iris Marion. **Responsabilidade por justiça**. Tradução de Heloisa H. C. Siqueira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

YOUNG, Iris Marion. Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 2, p. 193- 214, jul.-dez, 2009. Disponível em: <http://rbcp.unb.br/artigos/rbcp-n2-24.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2025.

GESTÃO ESCOLAR: ENTRE A ESPERANÇA CRÍTICA E A IMOBILIDADE DOCENTE

Welington Tavares dos Santos[1]
Claudinéia Maria Vischi Avanzini[2]

RESUMO

A Gestão Escolar é o mote deste artigo que apresenta um relato de experiência da equipe gestora de uma escola pública localizada no Sul do Brasil e que oferta o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do trabalho é caracterizar um cenário de tensões institucionais, desafios históricos e condicionantes políticos que demandam abordagens críticas e engajadas por parte da gestão escolar numa perspectiva emancipadora. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e da legislação educacional, complementadas por levantamento de dados a respeito dos professores e profissionais de educação vinculados à escola pesquisada para verificar as experiências e percepções daqueles que são diretamente afetados pelas políticas públicas vigentes. O texto detalha os desafios enfrentados pela equipe gestora, para, nas discussões subsequentes e à luz da legislação educacional vigente, de bibliografias específicas e das políticas públicas atuais, apresentar uma breve avaliação dos impactos dessas políticas no contexto escolar. O aporte teórico conta, com contribuições de Ball (1993), Freire (1992), Scherer e Cóssio (2020), Costa (2024), Esteve (1999), Nóvoa (1992), Oliveira e Campos (2021), além de reflexões gramscianas mediadas por Dore (2006). A parte conclusiva do estudo propõe algumas estratégias de intervenção e recomendações para ações no intuito de investir em uma gestão sensível, comprometida com a escuta e com a responsabilidade coletiva com o propósito de superação da imobilidade institucional e subjetiva dos docentes por meio da coesão ética entre discurso e prática por parte da gestão para gerar confiança e demonstrar que o compromisso com uma gestão aberta e dialógica não deve ser episódico, mas estruturante, sendo que a sustentação dessas práticas devem ser pautadas na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade para reafirmar o papel da escola como espaço de convivência democrática e de produção de sentidos por meio de uma esperança crítica como prática concreta construída cotidianamente nos espaços possível da escola pública.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Direito à Educação; Formação Docente; Políticas Públicas; Escuta ativa.

---

[1] Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Gestão e Tutoria em EaD e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci. tavares.welington@pucpr.br.

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Especialista em Educação Social (UNISAL), Educação Especial (CEUCLAR) e Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE (SEED/SETCT/UFPR), Professora Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e da Secretaria Municipal de Educação de Araucária – PR. clauvischi2@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência de uma equipe gestora atuante em uma escola pública que oferta o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional e Tecnológica. A instituição está localizada em uma área de vulnerabilidade social, em uma região urbana do sul do Brasil.

Embora a descrição do contexto evite identificações específicas por questões éticas, os elementos apresentados são suficientes para caracterizar um cenário de tensões institucionais, desafios históricos e condicionantes políticos que demandam abordagens críticas e engajadas por parte da gestão escolar.

Inspirada pelos princípios da esperança crítica freiriana, o grupo de diretores escolar apostou em estratégias de escuta ativa, corresponsabilidade e formação ética como fundamentos de uma ação gestora transformadora. Ressalta-se que essa equipe assume a direção escolar no período pós pandemia e em meio a um cenário político fortemente condicionado por propostas de governo marcadas por racionalidades técnico-gerenciais, meritocráticas e performativas.

Tais propostas, embora muitas vezes apresentadas como neutras ou científicas, operam por meio da padronização de processos, da quantificação de resultados e da responsabilização individual dos docentes, desconsiderando as desigualdades estruturais e a complexidade da prática educativa (ANDRADE; COSTA, 2024).

Afonso (2001), aponta que o discurso da eficácia e da qualidade total reconfigura o papel da escola e dos professores, submetendo-os a mecanismos de regulação externa que limitam sua autonomia e criatividade.

Nesse contexto, a gestão escolar encontra-se diante de um duplo desafio: por um lado, cumprir as determinações oficiais e metas institucionais e, por outro, atuar estrategicamente nos espaços possíveis de autonomia, haja vista que a escola também é um espaço de disputa e transformação, passível de ser tensionado por práticas contra hegemônicas. (DORE, 2006)

A equipe gestora também identificou, após meses de atuação, que além

dos desafios de ordem organizacional e estrutural existe uma terceira barreira mais profunda e complexa no ambiente escolar: o enfrentamento de um *ethos* docente (Oliveira; Campos, 2021), marcado por anos de desvalorização, frustração com promessas políticas não cumpridas e perda de sentido do trabalho educativo.

A sobrecarga de tarefas, a falta de reconhecimento institucional e o desgaste emocional acumulado produzem um mal-estar docente que se expressa tanto na apatia quanto na resistência velada a proposições inovadoras.

O termo mal-estar refere-se a isolamento ou incômodo indefinível, e tal expressão é caracterizada como resultado do caráter negativo de elementos que afetam a personalidade do professor e trata-se de uma doença produzida pela sociedade, tanto do ponto de vista dos objetivos como das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (SOUZA; SANTOS; ALMEIDA, 2016).

Essa imobilidade se configura como forma de autoproteção: uma recusa silenciosa, mas potente, frente a um ambiente percebido como hostil. Para Andrade e Costa (2024), esse quadro é agravado pelas políticas de performatividade que induzem os professores a construírem uma “identidade performática”, moldada mais pela necessidade de responder a metas externas do que pela construção de sentidos pedagógicos próprios.

2. NOVA EQUIPE DIRETIVA E O PLANO DE AÇÃO PARA GESTÃO ESCOLAR

A instituição de ensino em que se desenvolve esta experiência de gestão é caracterizada como uma escola pública de grande porte, com cerca de 1.200 estudantes distribuídos nos níveis fundamental e médio e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ensino técnico profissional.

Com funcionamento nos três turnos — manhã, tarde e noite —, a escola mantém, atualmente, 19 turmas no período diurno e cinco turmas no noturno, demandando uma estrutura de organização robusta e uma gestão atenta às múltiplas dinâmicas que coexistem no cotidiano institucional.

A comunidade escolar é composta por aproximadamente 150 trabalhadores da educação, entre professores, pedagogas, profissionais da equipe administrativa, inspetores, merendeiras, pessoal da limpeza e serviços gerais.

Essa complexidade organizacional exigiu, desde o início da gestão, uma abordagem estratégica e articulada, capaz de compreender as diversas dimensões da vida escolar e suas interdependências.

A equipe diretiva, composta por uma socióloga, uma pedagoga e um professor de arte, assumiu a gestão da escola com o compromisso de fortalecer o espaço democrático, promover o desenvolvimento social e humano e, sobretudo, tornar a instituição uma referência na formação técnico-profissional.

A direção escolar parte do princípio que a gestão escolar é, antes de tudo, um processo coletivo e político, que exige sensibilidade para escutar os sujeitos, capacidade de articular interesses diversos e disposição para construir práticas fundadas na ética da corresponsabilidade, no compromisso com a justiça social e na valorização da cultura escolar como expressão viva do território em que a escola está inserida.

Para isso, foi elaborado um plano de gestão que orientasse todas as ações do coletivo e conferisse unidade às iniciativas pedagógicas e administrativas desenvolvidas. Esse plano foi estruturado a partir de cinco frentes de atuação, conforme orientação da mantenedora, consideradas prioritárias para a reorganização e fortalecimento da escola:

1. **Melhoria da aprendizagem**
2. **Redução da reprovação**
3. **Redução do abandono**
4. **Superação das fragilidades administrativas**
5. **Gerenciamento financeiro e vida legal da instituição**:

As metas e ações previstas em cada frente foram pensadas de forma articulada, a fim de promover avanços sistêmicos e sustentáveis no ambiente escolar. O plano de gestão serviu, inicialmente, como um **roteiro orientador** das práticas da equipe, estruturando as prioridades e organizando os eixos de atuação.

No entanto, a vivência cotidiana revelou que a realidade escolar é marcada por múltiplas camadas de complexidade, por relações imprevisíveis e por sujeitos em constante transformação.

Como aponta Nóvoa (1992), a escola é um espaço de cultura viva, onde os atores educacionais não apenas respondem às políticas e normativas, mas também produzem sentidos, negociam significados e constroem práticas que escapam ao planejamento linear.

Assim, embora a proposta inicial de gestão tenha oferecido diretrizes fundamentais para o trabalho da equipe, foi necessário, ao longo do tempo, reconfigurar estratégias e repensar ações a partir da escuta dos sujeitos e da observação atenta das dinâmicas escolares.

A idealização, portanto, não se confundiu com rigidez. A equipe gestora compreendeu desde cedo que a eficácia da gestão não reside na fidelidade a um plano pré-estabelecido, mas na capacidade de interpretá-lo criticamente, adaptando-se ao contexto e promovendo a participação efetiva de todos os envolvidos.

Esse movimento — entre ideal e real, entre planejamento e prática — foi fundamental para consolidar uma gestão comprometida com o diálogo e com a construção coletiva de soluções.

3. ETHOS DOCENTE: ENTRE A CONFORMIDADE E A ESPERANÇA CRÍTICA

Ao assumir a direção da escola, a equipe gestora deparou-se com um desafio que extrapolava os limites das normativas oficiais: o enfrentamento de um *ethos* docente marcado por frustrações, descrença e retraimento diante de propostas de mudança.

Mais do que resistências pontuais, o que se revelou no cotidiano escolar foi um modo de ser e agir profissional, que, na leitura da equipe diretiva, foi constituído historicamente em meio à desvalorização, à sobrecarga e à precarização das condições de trabalho.

Trata-se de um *ethos* docente moldado por frustrações acumuladas, por sucessivas reformas educacionais implementadas sem diálogo e por uma cultura

institucional marcada pela descontinuidade de políticas públicas e pela invisibilidade das vozes docentes.

A compreensão desse quadro exige um olhar sistêmico e empático, capaz de considerar que a apatia, o ceticismo ou mesmo a negação de propostas inovadoras muitas vezes constituem estratégias de autopreservação frente a um ambiente que pouco acolhe ou reconhece a complexidade do fazer docente.

Assim, em vez de tratar a resistência como obstáculo a ser combatido, a equipe gestora passou a entendê-la como expressão legítima de um mal-estar profissional e institucional que demanda escuta, diálogo e reconstrução de vínculos.

O conceito de *ethos*, aqui, refere-se ao *habitus* construído coletiva e subjetivamente por professores que, ao longo do tempo, passaram a desenvolver posturas de autoproteção diante de um sistema que muitas vezes os ignora ou penaliza. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2021)

Trata-se de um *ethos* ambíguo: por um lado, ainda comprometido com o ideal da docência como prática transformadora; por outro, permeado por mecanismos de defesa que se expressam na apatia, no conformismo funcional ou na rejeição silenciosa a qualquer proposta que demande engajamento ou reposicionamento profissional.

Essa postura encontra eco na análise de Esteve (1999), ao descrever o mal-estar docente como uma manifestação subjetiva de um sofrimento objetivo: professores que, submetidos a pressões crescentes, a políticas instáveis e à ausência de reconhecimento simbólico, desenvolvem um estado de desencanto que compromete sua vitalidade profissional.

O reflexo dessa condição é a tendência à imobilidade, ou seja, à limitação do trabalho ao estritamente necessário, acompanhada por um discurso de resignação frente à suposta impossibilidade de mudança.

Segundo Freire (1996), quando a formação docente desconsidera a dimensão ética e política da educação, ela (a formação) tende a produzir educadores tecnicamente treinados, mas epistemologicamente conformados, com baixa capacidade de interrogar o mundo e propor alternativas.

Ball (2001), por sua vez, argumenta que as políticas de performatividade reforçam esse processo ao reconfigurar a identidade docente segundo critérios de produtividade e responsividade a indicadores externos.

Nesse contexto, o educador é estimulado a desenvolver uma "identidade performática", voltada ao cumprimento de metas e à adaptação às demandas institucionais, em detrimento da reflexão crítica e do projeto pedagógico autônomo.

A equipe gestora reconheceu que, para que qualquer transformação institucional fosse possível, seria necessário intervir nesse plano subjetivo. Nesse sentido, foi desenvolvida a metáfora da “terceira parede”, inspirada na ideia da “quarta parede” do teatro — aquela que separa os atores da plateia e sustenta a ilusão cênica.

4. A TERCEIRA PAREDE E AS AÇÕES CONCRETAS PARA MOBILIZAR O TRABALHO DOCENTE E QUALIFICAR A APRENDIZAGEM

Ao identificar que parte do imobilismo presente no cotidiano da escola se relacionava ao que neste relato foi denominado de “terceira parede” — uma barreira simbólica, subjetiva e inconsciente que restringe a ação crítica e a ressignificação da prática docente — a equipe gestora compreendeu que não bastavam respostas técnicas ou medidas administrativas.

Era necessário intervir sobre as disposições subjetivas que bloqueavam o engajamento pedagógico, instaurando estratégias que dialogassem com o campo das relações humanas, da formação ética e do compromisso institucional com a proteção e a dignidade dos sujeitos escolares.

Nesse sentido, a gestão passou a investir em quatro frentes articuladas: o fortalecimento formativo da equipe pedagógica, a qualificação do clima escolar, a adoção sistemática da comunicação não violenta e a orientação docente quanto às práticas de escuta, acolhimento e atendimento humanizado.

Tais orientações foram ancoradas nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nos protocolos da Rede de Proteção, compreendidos não como instâncias externas, mas como parte de uma corresponsabilidade que

demanda preparo técnico, escuta empática e ação pedagógica comprometida com os direitos fundamentais.

Essas medidas buscaram não apenas resolver conflitos pontuais, mas reconstruir o tecido institucional fragilizado, reafirmando a escola como espaço de cuidado, mediação e desenvolvimento integral

O propósito foi enfrentar não apenas os condicionantes sistêmicos, mas também mobilizar os sujeitos escolares em torno de um novo projeto coletivo de Educação. Inicialmente, reconhecendo os limites institucionais e a obrigatoriedade de participação em programas de governo, a gestão optou por não ignorar essas exigências, mas sim ressignificá-las à luz do contexto local.

As metas e indicadores não foram tratados como fim, mas como parte de um esforço mais amplo de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Em paralelo, foram criadas frentes de atuação que permitissem abrir frestas de transformação institucional. Essas frentes combinaram ações estruturais, pedagógicas e simbólicas, compondo um movimento sistêmico voltado à reconstrução do clima escolar e à reconfiguração do sentido da ação docente.

Mesmo diante de resistências — compreendidas como resultado de um *ethos* fragilizado e de um histórico de frustrações —, foi possível promover mudanças perceptíveis no cotidiano, tais como:

- Requalificação dos espaços escolares, com a renovação do espaço físico.
- Disponibilização de recursos materiais.
- Organização de aulas de campo.
- Aprimoramento do acompanhamento pedagógico.
- Integração de atividades extracurriculares, envolvendo projetos extracurriculares.
- Promoção de espaços formativos interativos.
- Parcerias com instituições do sistema de justiça, como o Ministério Público, o Tribunal de Justiça, a Justiça do Trabalho e a Procuradoria de Justiça.
- Realização de eventos de integração da comunidade escolar.
- Estimular momentos de celebração dos encerramentos de cada ciclo de aprendizagem por meio de incentivo a eventos como formatura dos 3º

anos do Ensino Médio ou o jantar de encerramento do semestre com todas as turmas de Ensino Médio da EJA celebrando o êxito dos estudantes que conseguem terminar seus estudos no colégio com a entrega de um certificado simbólico e registro de imagens com becas e de todos os estudantes que se formam;

- Abertura da sala da direção como espaço permanente de escuta ativa e acolhimento. Essa iniciativa incluiu a reorganização física da sala da direção, com reforma do ambiente, inserção de mobiliário confortável e elementos simbólicos de hospitalidade como livros e plantas, criando um espaço estético, ético e relacional de referência para a comunidade.

Essas ações, articuladas entre si, não apenas produziram resultados tangíveis, mas também reconfiguraram os vínculos entre os sujeitos escolares. A escola passou gradualmente a ser percebida não apenas como espaço de passagem, mas como lugar de permanência, pertencimento e possibilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investir em uma gestão sensível, comprometida com a escuta e com a responsabilidade coletiva, foi possível iniciar o lento — porém consistente — processo de superação da imobilidade institucional e subjetiva que caracteriza a “terceira parede”.

A superação dessa barreira subjetiva não ocorreu sem tensões. Em diversos momentos, foi necessário recuar, escutar novamente, reformular propostas e insistir na construção de vínculos. Entretanto, a coesão ética entre discurso e prática por parte da gestão foi essencial para gerar confiança e demonstrar que o compromisso com uma gestão aberta e dialógica não era episódico, mas estruturante.

Ao sustentar práticas pautadas na escuta, no acolhimento e na corresponsabilidade, a equipe gestora reafirmou o papel da escola como espaço de convivência democrática e produção de sentido. A esperança crítica, tão cara à pedagogia freiriana, começou a emergir não como promessa abstrata, mas

como prática concreta — construída cotidianamente nos espaços possíveis da escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; COSTA, Antônia Rafaela da Cruz. **Performatividade, avaliação educacional e trabalho docente**: reflexões sobre o modelo teórico de Stephen Ball e o Spaece. 2024. *Revista Debates Insubmissos*, 7(25), 67–90. https://doi.org/10.32359/debin2024.v7.n25.p67-90

SCHERER, Susana Schneid; CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas educacionais: efeitos da performatividade na docência escolar. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL**, 13., 2020. Eixo Temático 04 – Estado e Política Educacional.

BALL, Stephen J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/0159630930130203 Acesso em 20 jul 2025.

DORE, Rosimary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cad. CEDES 26 (70). Dez 2006 Disponível em https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000300004. Acesso em 20 jul 2025.

ESTEVE, José M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. **Bauru, Edusc,1999.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; CAMPOS, Jailma Bulhões. **Ethos Profissional Docente**: Um percurso constitutivo por discursos e saberes . Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 6, p. 81–103, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/549. Acesso em: 25 jul. 2025.

SOUZA, Indiara Rodrigues de; SANTOS, Maria Evany Rodrigues dos; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. **Mal-estar docente: a saúde do professor e seus desafios nos dias atuais**. *Humanidades & Inovação*, Araguaína, v. 3, n. 2, p. 45–58, 2016. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/180 Acesso em: 24 jul. 2025.

SCHERER, Susana Schneid; CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas educacionais: efeitos da performatividade na docência escolar. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd-SUL**, 13., 2020. Eixo Temático 04 – Estado e Política Educacional.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A IMPORTÂNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFPR

Einy de Fátima Ribas de Lima [1]

RESUMO

Este trabalho refere-se a um projeto de pesquisa que tem como foco o objetivo analisar as contribuições do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR (PPGETPEN), para a formação de professores que atuam na Educação Básica. O problema que envolve esta pesquisa diz respeito a quais são essas contribuições. Considerando os desafios contemporâneos enfrentados por este nível de ensino, a pesquisa busca compreender como a formação *stricto sensu* influencia a prática docente e a qualidade da educação pública. O Mestrado Profissional em Educação é importante para a formação de professores, fortalecendo a autonomia dos docentes, incentiva a inovação pedagógica e estreita os laços entre a universidade e a escola básica. Esta pesquisa é de abordagem quanti-qualitativa do tipo documental, uma vez que utilizará como material empírico as dissertações produzidas por egressos do programa no período de 2015 até 2024, identificando temáticas recorrentes, metodologias, autores citados e contribuições práticas destes trabalhos no ambiente escolar. Os principais autores que fundamentam esse estudo são principalmente André (2012), Campos e Guérios (2016, 2017), Cunha e Agranionih (2017) e Pooli e Baiersdorf (2023). Espera-se que os resultados desta pesquisa evidenciem as principais contribuições deste programa para a formação de profissionais da Educação Básica, avaliando como a produção de conhecimento científico pode transformar práticas pedagógicas e aumentar a qualidade da educação.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Paraná, Formação de professores, Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A formação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, pode ser considerada formação continuada, que é importante no desenvolvimento de competências específicas ligadas à investigação científica. As universidades contribuem, oportunizando cursos de pós-graduação *stricto sensu* para qualificação de professores da educação. O mestrado profissional em educação, além da produção de conhecimentos, apresenta programas com rigor científico e compromisso social, ampliando sua atuação para fora dos muros universitários. Versa questões de ordem

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná, einylima2014@gmail.com

teóricas e capacita os professores, que ao se tornarem pesquisadores, também podem descobrir como resolver os problemas reais vivenciados na escola.

Nesse processo de formação permanente, o Mestrado Profissional em Educação é uma oportunidade de aprimoramento docente, articulando teoria e prática, ao possibilitar que os professores aprofundem seus saberes e investiguem a realidade educacional em que atuam. O Mestrado Profissional oferece formação estruturada, enquanto modalidade *stricto sensu*, é uma proposta que busca articular teoria e prática de ensino, para o docente que vivencia o chão da escola, e enfrenta desafios próprios desse ambiente, envolvido nas situações que, muitas vezes, não se preparou pedagogicamente para resolver, ocorrências inesperadas e que requerem urgência, como a resolução de problemas concretos do cotidiano escolar.

Esta pesquisa enquadra-se no campo da Educação, pensando também na formação de professores e nas contribuições da pós-graduação *stricto sensu* para a qualificação da prática pedagógica na Educação Básica. Academicamente justifica-se pela necessidade de compreender o papel do PPGETPEN da Universidade Federal do Paraná, na produção de conhecimento científico aplicado às práticas de ensino. Tem como objetivo investigar as dissertações dos discentes do programa PPGETPEN, nos anos de 2015 a 2024 para analisar as contribuições para a formação de professores que atuam na Educação Básica.

Ao realizar uma revisão sistemática das dissertações defendidas em uma década, esta pesquisa busca identificar autores citados, tendências, temáticas e áreas de atuação que refletem as preocupações e os desafios que surgem no cotidiano escolar. A relevância acadêmica deste estudo está na sua capacidade de contribuir com o mapeamento e a análise das produções científicas do PPGETPEN, apresentando informações para futuras pesquisas, revisões curriculares e reflexões sobre articulações entre teoria e prática no âmbito da formação docente.

O problema que motiva o desenvolvimento desta pesquisa é compreender quais as contribuições do Programa de Pós-graduação Educação: Teoria e prática de ensino para a Educação Básica, na formação de professores na Educação Básica. A investigação será delimitada às dissertações que apresentam propostas ou reflexões com aplicação direta nas práticas pedagógicas da Educação Básica. Serão selecionados os trabalhos da linha de pesquisa Educação: Teoria e prática de ensino,

considerando as dissertações disponíveis no repositório institucional da Universidade Federal do Paraná. O recorte temporal de dez anos é para um levantamento das pesquisas realizadas dentro deste programa.

Esta pesquisa será de abordagem quanti-qualitativa, também conhecida como Metodologia Mista. A combinação das duas abordagens, ou seja, Metodologia Mista, reúnem características e pontos fortes, oferecendo uma análise mais completa e aprofundada ao tema pesquisado. Creswell (2010, p.238): “Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa”. Será do tipo de estudo documental, no qual investigaremos os resumos das dissertações dos mestrandos, do programa citado. Com a natureza documental da pesquisa, oportunizará tanto o aprofundamento inicial das ideias quanto a descrição detalhada da realidade investigada.

A pesquisa será realizada com consulta ao acervo de documentos da UFPR, onde constam cerca de quatrocentas dissertações defendidas por discentes do programa PPGETPEN, cujos estudos estão relacionados à Educação Básica. Também usaremos durante todo o processo de escrita, o memorando, para registrar anotações informais. Após a coleta dos dados, realizada no Campos Rebouças da UFPR, será possível analisar a produção acadêmica voltada para os desafios e avanços nesse campo educativo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 - Mestrado Profissional no Brasil

Na Legislação Brasileira, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996 estabelece princípios para a educação superior que incluem a promoção da pesquisa e da formação científica. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) é responsável por fomentar e fortalecer a pós-graduação *stricto sensu* por meio de ações como: avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação, concessão de bolsas de estudo, apoio à produção científica e a cooperação internacional e formação de professores da educação básica.

O mestrado profissional no Brasil na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, para formação avançada de profissionais, envolve conhecimentos teóricos

vinculados às práticas profissionais e resolução de problemas reais, diferente do mestrado acadêmico, entre as duas modalidades a principal diferença, para Ribeiro (2005) "[...] é o produto, isto é, o resultado almejado"

> No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor às suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social (RIBEIRO, 2005, p.15).

Com foco em ampliar a qualificação dos indivíduos no mercado de trabalho, o mestrado profissional surgiu no Brasil para qualificação técnica e científica voltada à prática profissional. Foi implantado a pouco tempo, com relação a outras áreas do conhecimento, André e Princepe (2017, p. 104): "sua implantação vem sendo marcada por muita controvérsia, muitos impasses, resistências e desconfianças". Estas autoras afirmam que foi aprovado em 2009 e somente em 2010 iniciou as atividades. Sobre o mestrado profissional, a CAPES na Portaria Normativa nº 389, de 23 de março de 2017, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu.*

A legalização do mestrado profissional no Brasil aumentou a qualificação em várias áreas, sobretudo na Educação, contribuindo para a formação de professores, com competências para desafios práticos. Esse tipo de formação tem como objetivo a articulação entre teoria e prática, estas investigações correspondem diretamente às demandas do contexto escolar, solucionar problemas reais da escola. Fortalece a autonomia dos docentes, incentiva a inovação pedagógica e estreita os laços entre a universidade e a escola básica. O início foi em 2009, afirmam Campos e Guérios (2017, p. 38): "De lá para cá, houve um forte movimento para expansão desta modalidade formativa na Pós-Graduação brasileira".

Desde o primeiro Mestrado Profissional em Educação, houve uma grande procura por este tipo de pós-graduação, que continua de forma crescente em todo o Brasil. Ao consultar a plataforma Sucupira da CAPES, que mostra em tempo real os programas e cursos recomendados e reconhecidos pelo Ministério da Educação, constatamos que no Brasil são 731 Mestrados Profissionais, distribuídos por regiões, sendo a Região Sudeste a com maior número de oferta de MP, com 341 cursos, Região Nordeste com 149 cursos, Região Sul com 119 cursos, Região Centro-Oeste e Norte com 61 cursos cada uma. Estes dados demonstram que existe uma procura crescente por formação de docentes.

O Mestrado Profissional em Educação valoriza as relações sociais incentivando o pesquisador a desenvolver um olhar investigativo no cotidiano. Não se limita apenas às discussões teóricas, vivencia a prática e pode contribuir com a solução ou, ao menos, amenizar os problemas reais que existem na Educação básica, trazendo reflexões sobre seu campo de atuação. Gomes e Berg (2013, p. 249): “Essa retomada da relação pesquisa-escola colabora para que o professor-mestrando tenha maior consciência da necessidade de avaliar sua própria práxis pedagógica”.

O fato de os mestrandos serem profissionais em exercício, exige que esta modalidade de mestrado ofereça maior flexibilidade quanto à dedicação aos estudos, visto que não é possível contar com empenho exclusivo desses professores ao curso, pelo menos não presencialmente. A CAPES e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), como informa Tuiuti (2017): “se sensibilizaram a este cenário e aboliram a exigência de dedicação exclusiva, que vigorou até 2010”.

O MEC normatizou o Mestrado Profissional, Portaria nº 389, de 23 de março de 2017, como uma pós-graduação *stricto sensu* com carga horária mais flexível, facilitando que os profissionais em atividade conciliem o curso com suas funções. Destacando que o mestrado profissional foi pensado para atender à realidade de profissionais que não podem se dedicar exclusivamente ao curso, ao contrário do que ocorre no Mestrado Acadêmico.

Para fortalecer a educação básica no Brasil, através da formação continuada de professores, o MEC e a CAPES criaram o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). O apoio da CAPES será na concessão de bolsas e incentivos, nas modalidades presencial e à distância. Estão entre os objetivos à medida que:

> promove a formação continuada de professores da rede pública [...], institui uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais [...], valoriza as experiências advindas da prática do professor [...], cria uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro [...] (GOV.BR, 2024).

A CAPES, através do ProEB, também oferece uma formação alinhada às necessidades concretas da prática docente. Com uma estrutura diversificada e voltada para diferentes áreas do conhecimento, o programa busca atender às demandas específicas da Educação Básica, respeitando as particularidades de cada campo de atuação. Atualmente, são disponibilizados cursos em doze áreas distintas,

cada curso possui características próprias, os detalhes podem ser consultados nas páginas específicas de cada área do programa.

No cenário acadêmico, acontecem anualmente fóruns que se constituem muito relevantes porque são espaços para trocar ideias, discussões e aprofundamento de conhecimentos. Docentes e discentes pesquisadores podem participar, divulgar pesquisas, compartilhar experiências, por exemplo o X Fórum dos Programas Profissionais em Educação (FOMPE) ocorreu em dezembro de 2024, no Maranhão no Centro de Ciências Sociais, na Cidade Universitária. O evento tem por objetivo debater temas relevantes e promoção da pesquisa e desenvolvimento profissional.

Nota-se que existe um movimento crescente de e para professores que buscam ampliar seus conhecimentos e se capacitar profissionalmente, e com o aumento das ofertas de mestrado, torna-se mais fácil o ingresso desses profissionais nos programas. A UFPR iniciou o Mestrado Profissional com foco e a preocupação com a formação dos Profissionais da Educação Básica, que trataremos a seguir.

2.2 - Mestrado Profissional na UFPR

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a oferta inicial era de mestrado acadêmico, mas, em 2013, foi estabelecido um marco importante para o programa: o mestrado profissional em educação, e foram instaurados os primeiros encaminhamentos para a sua efetivação. Neste mesmo ano, foi realizado o primeiro processo seletivo. Campos e Guérios (2017, p. 43) “Nesse contexto desafiador e até então desconhecido, foram instaurados os primeiros encaminhamentos necessários para dar vida ao Programa”.

Spatti, Serafim e Dias (2016, p. 343) destacam: “[...] questões e elementos centrais para compreender os condicionantes sócio-político-econômicos das transformações pelas quais as universidades e o ensino público brasileiro vêm sendo pressionados”. Dentre as demandas dessas transformações, surge a necessidade da ampliação e diversificação das modalidades de pós-graduação. O Mestrado Profissional difere do Mestrado Acadêmico, e compreender a natureza e os objetivos dessas formas *stricto sensu*, é essencial, a definição oficial

> De acordo com o texto da Portaria normativa nº 17, publicada no *Diário Oficial da União* do dia 28 de dezembro de 2009, define-se que “O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a

> alguma demanda do mercado de trabalho" (CAMPOS E GUÉRIOS, 2017, p. 37).

No quadro atual da educação, observa-se a crescente importância da formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo diante dos desafios que os sistemas de ensino enfrentam. O Mestrado Profissional pode ser uma alternativa estratégica a essas necessidades, oferecendo uma formação que articula a teoria à prática e incentiva a investigação a partir das experiências concretas dos profissionais da Educação Básica. Para Pooli e Baiersdorf,

> [...] com atenção sobre como os sistemas de ensino articulam suas proposições, o mestrado profissional se abre ao atendimento da demanda por formação, de onde a pesquisa educacional se torna necessária para a consolidação de sistemáticas de estudos segundo perspectivas investigativas geradoras de questionamentos e dúvidas sobre o rumo de tais investidas, e ainda comprometendo-se em abranger, nessa produção de conhecimento, o notório saber dos profissionais da educação básica através de suas práticas profissionais (POOLI E BAIERSDORF, 2023, p. 6).

Os docentes deveriam movimentar-se constantemente, buscando formações que não se limitam à simples transmissão de conteúdo. É imprescindível que resultem em um ambiente acadêmico que favoreça o pensamento crítico, a criatividade e a diversidade de ideias. Os processos formativos que integram investigação e prática educativa consolidam nossa atuação. Pooli e Baiersdorf (2023, p. 6) pontuam a importância de: "Possibilidades para o pensar livre e plural, na academia buscado e direcionado ao magistério, e de acordo com processos formativos voltados à pesquisa e à prática educativa".

Os Mestrados Profissionais em Educação se destacam como uma modalidade de formação acadêmica em que é possível condizer teoria e prática, capacitando profissionais para enfrentar os desafios do ambiente escolar de maneira criativa, visando produção de conhecimento aplicados e relacionados a resolução de problemas concretos do cotidiano escolar. É possível identificar uma tendência neste tipo de formação,

> Logo, a identidade que os Mestrados Profissionais em Educação vêm moldando caracteriza-se pela formação voltada para a prática profissional e para a possibilidade de incorporar a essa prática inovações fundamentadas em pesquisas científicas, analises teóricas e práticas capazes de resolver problemas peculiares no ambiente escolar, promovendo avanços (CUNHA e AGRANIONIH, 2017, p.121).

Os profissionais que vivenciam o dia a dia escolar, que têm ampla experiência nesta área, compreendem que a prática e a teoria estão intrinsecamente relacionadas. Toda a ação educativa envolve reflexão e construção de conhecimento. A pesquisa é

uma ferramenta para a transformação da prática pedagógica, Pooli e Baiersdorf (2023, p. 1): "[...] a compreensão de que fazer é pensar, reivindicando a abertura para práticas de pesquisa em educação, implicadas para pensar a atividade pedagógica em profundidade para interferir no modo de fazer educação".

Os Mestrados Profissionais propiciam a aproximação entre a universidade e a escola básica, oportunizando o aperfeiçoamento do ensino e valorização da prática docente apoiada em evidências e reflexões teóricas sólidas. A UFPR, através do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, ao instituir o Mestrado Profissional em Educação, procurou atender as necessidades reais da Educação Básica, com o compromisso de formação continuada de professores e com a qualificação das práticas pedagógicas escolares articuladas com a teoria. Essa proposta teve o cuidado de compreender e interpretar as características dos objetivos que foram escolhidos como guias,

> Os seguintes objetivos foram estabelecidos: a) promover processo de formação complementar em uma perspectiva crítica e reflexiva necessária à atuação do professor na Educação Básica; b) relacionar os conhecimentos pedagógicos e experiências sociais às estratégias de resolução de problemas do cotidiano escolar; c) articular teorias e práticas de ensino orientadas pelos objetivos da Educação Básica; d) estimular a autonomia do professor, fornecendo-lhe instrumentos para busca por conhecimento e desenvolvimento profissional de forma permanente; e) incentivar a pesquisa, a produção de materiais e práticas pedagógicas diferenciadas para o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem em sua área de atuação na escola (CAMPOS e GUÉRIOS, 2017, p. 47).

Esses objetivos indicam o compromisso da UFPR com uma formação docente que ultrapassam a mera aquisição de conteúdos, acreditando na construção de professores reflexivos, com autonomia e envolvidos na transformação da realidade escolar, contribuindo para a formação destes. Nessa modalidade de pós-graduação, a UFPR busca estreitar a relação entre a pesquisa acadêmica e os desafios que surgem no cotidiano escolar, voltando-se à resolução de problemas práticos e ao desenvolvimento profissional daqueles que atuam na educação básica, considerando a sua experiência como base para a geração de conhecimentos. Isso contribui para a valorização da carreira docente e para práticas pedagógicas nas escolas de ensino fundamental.

O Mestrado Profissional impulsiona a criação de soluções reais para os obstáculos do dia a dia no chão da escola. Essa perspectiva é reforçada por programas que incentivam a investigação científica comprometida com a realidade

das escolas, não apenas qualificando os docentes, mas oportunizando mudanças significativas, alinhando formação, pesquisa e ação pedagógica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa, será possível analisar as contribuições para a formação de professores que atuam na Educação Básica, através do mapeamento dos resumos das dissertações dos discentes do programa PPGETPEN. Acreditamos que a formação continuada *stricto sensu* é uma via essencial que contribui para práticas pedagógicas mais reflexivas e inovadoras no âmbito da educação. O Mestrado Profissional em Educação, destaca-se como uma alternativa que articula a investigação acadêmica com as demandas concretas da prática docente.

No caso do Mestrado Profissional em Educação da UFPR, especificamente o programa PPGETPEN, temos a oportunidade de analisar de forma organizada a produção científica dos seus mestrandos ao longo da última década. Com cerca de quatrocentas dissertações defendidas, será possível, através da análise dos resumos, identificar tendências temáticas, metodologias, autores mais citados, entre outros dados, que poderão demonstrar a pertinência das contribuições dessa instituição para a melhoria da educação básica.

Ainda que os dados estejam por ser explorados, espera-se que essa análise demonstre que realmente a pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores ajuda a melhorar a qualidade da educação pública. Também consideramos que os resultados obtidos possam fortalecer políticas públicas de formação docente, incentivando a expansão e valorização dos programas de mestrado profissional como oportunidades para enfrentar os desafios educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.) et.al. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, M., & PRINCEPE, L. (2017). **O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação.** *Educar Em Revista*, *33*(63), p. 103–117. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49805

BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 21 abr/2025

CAMPOS, M. A. T., & GUÉRIOS, E. (2017). **Mestrado Profissional em Educação:** reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educar Em Revista*, *33*(63), p. 35–51. Recuperado de https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49806

CAPES Portaria nº 389 disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=241 Acesso: 02 jun. 2025.

CRESWELL, John, W. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda França Lopes. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CUNHA, C. M., & AGRANIONIH, N. T. (2017). **Mestrado Profissional em Educação:** Teoria e Prática de Ensino - qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. *Educar Em Revista*, *33*(63), p. 119–135. Recuperado de https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49807

RIBEIRO. R. J. **O mestrado profissional na política atual da CAPES.** Revista Brasileira de Pós-graduação. v. 2, n. 4, p. 8-15 jul. 2005. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72/69 Acesso: 07 abr. 2025.

GOMES, L. M. de J. B.; BERG, R. da S. **Mestrado Profissional:** reflexão e ação na Educação Básica. Revista Polyphonía, Goiânia, GO v. 24, n. 2, p. 19–28, 2015. DOI: 10.5216/rp.v24i2.37936. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37936. Acesso em: 18 abr. 2025.

POOLI, J. P., & BAIERSDORF, M. (2023). **Mestrado Profissional em Educação da UFPR:** teoria e prática como um desafio para o futuro da formação de professores da Educação Básica. *Educar Em Revista*, *39*, e92773. Recuperado de https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/92773

SPATTI, Ana C.; SERAFIM, Milena P.; DIAS, Rafael de B. **Universidade e pertinência social:** alguns apontamentos para reflexão. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. v. 21, n. 2, p. 341-360, jul. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/zfPZR3576WvmpTtrggCTmCR/?lang=pt Acesso: 21 mai. 2025.

UNIVERSIDADE TUIUTI, blog 18/10/2017. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/blog/mestrado-e-doutorado-exigem-dedicacao-exclusiva/ acesso: 25/06/2025.

ESTRATÉGIAS FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO NARRATIVA

Autor
Tathiana Augusta R. Lourenço Martinez[1]
Coautor
Ecleide Cunico Furlanetto[2]

RESUMO

Este estudo está articulado a uma pesquisa mais ampla que apresenta reflexões articuladas entre a formação continuada na educação infantil, estratégias formativas e narrativas em processos de formação.

O problema aqui apresentado gira em torno das estratégias formativas utilizadas na formação continuada de professores da Educação Infantil, com ênfase nas práticas sensíveis mediadas por narrativas. Neste estudo o objetivo é apresentar os resultados de uma revisão narrativa onde é possível conhecer um panorama do campo sobre estudos voltados para estratégias formativas na etapa Educação Infantil publicadas recentemente.

Por meio de uma Revisão Narrativa da produção científica entre 2021 e 2025, foram analisados três estudos centrais: *Educação Infantil, Práticas Educativas e Formação de Professores*; *Formação de Professores e Coordenadores da Educação Infantil: uma Experiência a partir de suas Necessidades Formativas*; e *A Formação de Professores na Educação Infantil: Desafios e Estratégias para uma Prática Reflexiva*.

A metodologia se apoia em autores como: ERCOLE (2014), TOLEDO, GÓNGORA E BASTOS (2017), FARO e PEREIRA (2013). E as análises estabelecem interlocução com: JOSSO (1978); FURLANETTO (2008); IMBERNÓN (2011), ALARCÃO (2011), SCHÖN (2000), entre outros.

Os textos analisados permitiram compreender de forma mais ampla quais as contribuições do campo sobre formação continuada, estratégias formativas e educação infantil e as relações existentes entre estes temas.

A partir dos estudos revisados, evidencia-se que a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil demanda estratégias que transcendem modelos prescritivos e tecnicistas. Indicam que as estratégias formativas podem fortalecer os vínculos entre professores, coordenadores e formadores, ampliando o entendimento sobre si e sobre sua atuação profissional. As narrativas emergem como ferramenta potente para mobilizar experiências e promover formação significativa. Bem como, ocupam lugar sensível nos processos de formação, ressignificação das epistemologias e qualificação das práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada 1. Educação Infantil 2. Estratégias formativas 3. Revisão Narrativa 4.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores na Educação Infantil tem exigido abordagens que considerem a complexidade das práticas pedagógicas, bem como as especificidades e peculiaridades de cada unidade educacional. Cada coletivo profissional e cada contexto escolar podem ser concebidos como territórios singulares, a serem

[1] Mestranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo tathianaaugusta@gmail.com

[2] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo ecleide@terra.com.br

explorados, conhecidos e compreendidos em sua multiplicidade de sentidos e desafios. Esses espaços produzem saberes a partir da experiência cotidiana, revelando nuances que demandam escuta qualificada e atenção às práticas construídas historicamente.

Nas redes de ensino, observa-se um movimento crescente de iniciativas que articulam currículo e formação, destacando-se o papel estratégico dos formadores das secretarias de educação e dos assessores técnicos, que atuam como mediadores tanto das aprendizagens quanto das diretrizes das políticas educacionais.

Neste cenário, as práticas de formação de forma situada e dialógica, podem ser compreendidas como espaço de escuta, acompanhamento e reflexão coletiva sobre a complexidade do cotidiano escolar do qual explicitamos anteriormente.

Num esforço de tornar o espaço da formação continuada em uma rede de pesquisa e formação baseadas em diálogo, docentes, coordenadores pedagógicos, formadores e demais profissionais que atuam no cotidiano das escolas, potencializam a construção coletiva de novos conhecimentos e a articulação entre pesquisa, docência e políticas públicas de educação, que são próprias de cada rede de ensino.

Tal concepção está alinhada com o que Imbernón (2005, 2016) define como comunidades de aprendizagem, sustentadas no diálogo entre docentes, coordenadores pedagógicos, formadores e demais profissionais da educação. Sendo assim, fortalece a ideia de aprendizagem coletiva e colaborativa entre pares.

Neste caminho, a escuta, o levantamento das necessidades de aprendizagens junto ao grupo e as narrativas tem se revelado como práticas discursivas que produzem sentidos e identidades, e suas análises permitem compreender os processos formativos em sua profundidade, aproximar discursos e práticas, articular teoria e prática, atender assim, as necessidades de aprendizagem autênticas de um grupo.

A partir dessas reflexões, emerge a inquietação que mobiliza o presente estudo: quais as implicações das estratégias formativas utilizadas na formação continuada de professores da Educação Infantil?

*Sendo assim o objetivo deste estudo é a*presentar os resultados de uma revisão narrativa onde é possível conhecer um panorama do campo sobre estudos voltados para estratégias formativas na etapa Educação Infantil publicadas recentemente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada de professores da Educação Infantil é uma dimensão crucial para a qualificação profissional, sendo compreendida como um processo permanente de desenvolvimento, no qual o sujeito é convocado a posicionar-se como agente ativo de sua trajetória educativa.

Para tanto, é necessário considerar dispositivos formativos que promovam não apenas o aprimoramento técnico-pedagógico, mas também o fortalecimento da identidade docente, em diálogo com os desafios e sentidos construídos no cotidiano escolar.

No campo da formação docente, autores como Imbernón (2011) e Alarcão (2011) defendem a prática reflexiva, a formação situada e a valorização da experiência como elementos centrais da profissionalização. Schön (2000), por sua vez, contribui para esta discussão ao conceber o profissional reflexivo como aquele que aprende na ação e sobre a ação. A noção de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação proposta pelo autor oferece base epistemológica para práticas formativas que valorizam os saberes emergentes do cotidiano escolar e estimulam o pensamento crítico em situações reais de ensino e diante de crianças também reais e não idealizadas.

Nessa direção, Furlanetto (2008) propõe que as práticas formativas devem estimular a escuta sensível dos professores, considerando suas inquietações, saberes e desafios enfrentados na realidade escolar. A formação torna-se, assim, espaço de interlocução genuína, no qual o educador pode revisar suas práticas à luz de novas possibilidades, favorecendo o fortalecimento de sua autonomia intelectual e profissional

A garantia de espaços para a formação continuada em articulação com práticas reflexivas de formação que colocam o sujeito no centro do seu próprio processo de autoformação permite ao profissional acessar sua própria trajetória ao pensar sobre ela de maneira crítica.

Para conhecer as contribuições mais atuais sobre as estratégias formativas que envolvem a formação de profissionais da Educação Básica, especificamente aqueles que atuam na Educação Infantil, realizamos um sobrevoo sobre artigos publicados em diálogo com o objeto desta pesquisa.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

A Revisão Narrativa é frequentemente utilizada na área da Saúde (ERCOLE,

2014), mas ainda pouco aplicada no campo educacional. Para Toledo, Góngora e Bastos (2017), essa metodologia foi introduzida para complementar a abordagem quantitativa predominante na Saúde, sendo considerada especialmente relevante para sintetizar questões de interesse em determinados campos do conhecimento. A revisão narrativa, busca construir informações sintetizadas a respeito das abordagens de determinado tema, considerando os materiais abordados.

Nesse sentido, a Revisão Narrativa busca estabelecer conexões entre estudos, levantando questões, identificando temas frequentes, apontando tendências, e localizando conceitos e metodologias de pesquisa emergentes na literatura analisada. Dessa forma, ela contribui para a atualização e a disseminação do conhecimento científico, por meio de uma perspectiva ampla que permite identificar os núcleos que reúnem e compartilham saberes sobre um determinado tema ou campo (FARO; PEREIRA, 2013).

Assim, trata-se de uma revisão, especialmente útil para introduzir um tema, identificar lacunas no conhecimento, levantar hipóteses e propor novas perspectivas ou abordagens de pesquisa, pois não apresenta critérios rígidos de inclusão e exclusão de estudos, o que a torna ideal para explorar temas amplos e multifacetados e fornecer uma visão abrangente sobre o assunto.

No campo educacional, a Revisão Narrativa ganha destaque por seu potencial interpretativo. Ela permite construir um panorama analítico sobre determinado tema, reunindo informações a partir de múltiplas fontes, com base em leituras críticas e articuladas. Ao invés de seguir critérios rígidos de inclusão e exclusão, essa modalidade privilegia a contextualização, a conexão entre ideias e a valorização da experiência do pesquisador na análise da literatura.

A escolha deste método deu-se em razão da possibilidade de fazer um sobrevoo sobre publicações que relacionam estratégias formativas na etapa específica da Educação Infantil.

Conduzimos uma Revisão Narrativa da produção científica publicada entre 2021 e 2025, nas plataformas Scielo e Educa, a partir dos descritores “estratégias formativas” e “educação infantil”. Os artigos selecionados estão organizados no quadro:

Título do Artigo	Autores	Data de Publicação	Revista	Plataforma	Resumo
Educação Infantil, Práticas Educativas e Formação de Professores	Diversos (Dossiê)	2021	Cadernos de Pesquisa	SciELO	Discute práticas educativas e formação docente na educação infantil, com foco em políticas públicas e abordagens metodológicas.
Formação de Professores e Coordenadores da Educação Infantil: uma Experiência a partir de suas Necessidades Formativas	Maria Aparecida de Souza et al.	2022	Revista e-Curriculum	Educa	Apresenta uma proposta formativa baseada nas necessidades dos profissionais da educação infantil, com foco na escuta e construção coletiva.
A Formação de Professores na Educação Infantil: Desafios e Estratégias para uma Prática Reflexiva	Juliana Ferreira Lima	2025	Cuadernos de Educación y Desarrollo	Educa	Aborda os desafios da formação docente e propõe estratégias para uma prática pedagógica reflexiva e valorização do professor.

Fonte: Lourenço e Furlanetto, 2025

Os estudos revisados reafirmam a relevância da formação continuada como eixo estruturante para a qualificação das práticas educativas e valorização da atuação dos profissionais da Educação Infantil. As estratégias formativas que promovem escuta sensível, participação ativa e construção coletiva de conhecimentos contextualizados têm ocupado lugar central tanto nas pesquisas acadêmicas quanto na atuação de formadores engajados na implementação de políticas educacionais comprometidas com a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

O dossiê publicado nos *Cadernos de Pesquisa* (2021), ao abordar as estratégias formativas, ressalta que a formação voltada aos profissionais da Educação Infantil deve partir do reconhecimento das especificidades dessa etapa, contemplando uma abordagem que respeite a singularidade do contexto infantil e assegure o compromisso ético e político com os direitos das crianças. Este reconhecimento exige

que os processos formativos não sejam estruturados com base em grupos idealizados e homogêneos, mas sim articulados a partir das realidades concretas das instituições educativas e dos sujeitos que nelas atuam.

Nesse sentido, Souza et al. (2022) enfatizam a importância de localizar as necessidades formativas a partir da escuta ativa dos profissionais envolvidos, compreendendo que a construção de propostas formativas situadas e significativas deve ser orientada por princípios de trabalho coletivo, colaboração efetiva e valorização das experiências vividas. Tais práticas não apenas fortalecem a autonomia docente, como também permitem a emergência de saberes construídos no fazer cotidiano, respondendo aos desafios específicos enfrentados por cada grupo de educadores.

Lima (2025) destaca o papel fundamental da reflexão como eixo estruturante dos processos de autoformação. Para a autora, a relação entre teoria e prática é essencial para que os profissionais possam compreender, ressignificar e transformar suas ações pedagógicas. Essa articulação confere profundidade ao desenvolvimento profissional, favorecendo o reconhecimento dos saberes construídos na experiência e o aprimoramento das práticas educativas voltadas à infância.

As publicações analisadas nesta revisão evidenciam que as narrativas têm emergido como dispositivos formativos potentes. Elas funcionam como ferramentas capazes de impulsionar o levantamento das necessidades de aprendizagem e dos conhecimentos dos profissionais. Ao narrar suas vivências, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e demais sujeitos educativos constroem novos sentidos sobre suas práticas, atualizam seus conceitos, revisitam suas metodologias e problematizam seus modos de ação. Trata-se de um processo dinâmico de escuta e elaboração de experiências, que favorece a ressignificação pessoal e coletiva da prática docente (Souza et al., 2022; Lima, 2025).

Dando continuidade às abordagens narrativas no campo da formação, Furlanetto (2011) contribui com o conceito de matrizes pedagógicas, corroborando os achados desta pesquisa. A autora afirma que os processos de formação atravessam repertórios que não se limitam à técnica ou à teoria, mas adentram camadas afetivas, subjetivas, simbólicas e valorativas. Cada profissional possui uma matriz pedagógica singular, que se constrói ao longo da trajetória pessoal e profissional, configurando modos de pensar, sentir e agir que influenciam diretamente suas escolhas didáticas e

sua relação com o ensinar. Ao ser encorajado a refletir criticamente sobre si mesmo o docente acessa essas camadas – por vezes inconscientes – e pode abrir-se a processos de transformação formativa que emergem da narrativa de suas vivências, dos conflitos enfrentados e dos dilemas que o atravessam. Nesse movimento, a formação continuada torna-se espaço para reconstrução de sentidos e superação de tensões, promovendo aprendizagens significativas e sustentáveis (Furlanetto, 2011, p. 132).

Essa concepção expande a visão tradicional de formação docente, ao reconhecer que o ato de ensinar está intimamente ligado à história de vida de cada profissional, aos afetos que compõem sua trajetória e aos modos como cada sujeito se subjetiva na prática educativa. Isso implica compreender que a formação não pode ser pensada como processo linear e padronizado, mas como percurso complexo que demanda abertura ao outro, escuta legítima e disponibilidade para o diálogo.

No texto “Os caminhos de construção de pesquisa simbólica”, Furlanetto (2008) propõe uma abordagem formativa que transcende a racionalidade técnica, ao incorporar imagens, sonhos, metáforas e expressões simbólicas como componentes da prática pedagógica. Para a autora, as matrizes pedagógicas representam espaços discursivos nos quais o professor fala de si, de suas crenças, angústias, inspirações e contradições, abrindo possibilidades para interpretações ampliadas da docência. Ao ser provocada por experiências formativas centradas na escuta, na narrativa e na reflexão crítica, essa matriz não permanece estática, mas se reorganiza, viabilizando ressignificações profundas nos modos de ensinar e aprender.

Articulando os estudos revisados com as contribuições dos teóricos referenciados, evidencia-se que a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil demanda estratégias que transcendam modelos prescritivos e tecnicistas. Os pilares da escuta ativa, da construção colaborativa de saberes e da contextualização das experiências formativas revelam-se como fundamentos estruturantes para o fortalecimento da prática pedagógica e da identidade profissional docente. A articulação consistente entre teoria e prática, mediada por processos reflexivos e por experiências que respeitam e acolhem os sujeitos em sua integralidade, configura-se como chave para uma formação verdadeiramente comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças.

As contribuições deste campo apontam para uma perspectiva de formação

docente que valoriza os sujeitos reais das instituições educativas – com suas histórias, demandas, potências e limitações –, reconhecendo que suas necessidades formativas devem ser levantadas a partir de contextos concretos, e não projetadas idealmente. Promover espaços formativos onde teoria e prática se articulam, investigando as práticas por meio de múltiplas formas de narrar e revisitar experiências, é essencial para garantir que os processos de formação contribuam efetivamente para o exercício de uma educação infantil democrática, crítica e socialmente comprometida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações localizadas demonstram que ainda há uma lacuna que merece ser melhor explorada no que tange aos processos formativos que envolvem os profissionais da Educação Infantil. Etapa que faz parte da Educação Básica formal e que, para atendimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, necessita de profissionais bem preparados e amparados em processos contínuos de aprimoramento profissional.

Concluímos que as práticas de formação caracterizadas por um movimento dialógico, participativo e inclusivo promovem aproximação entre coordenação pedagógica, professores e políticas curriculares, fortalecendo vínculos e ampliando a compreensão das propostas educacionais.

Os percursos de formação descritos nos textos analisados para esta revisão narrativa revelam experiências marcadas por afetos, compromisso e necessidade de reconhecimento institucional, apontando para uma formação que se dá nos entremeios da política, da subjetividade e da prática.

Indicam a necessidade de uma formação continuada promovida por políticas públicas de educação e formação que não tornem os professores submetidos a métodos e receituários pedagógicos. Por outro lado, ressalta a importância de uma formação que fortaleça o reconhecimento, por parte dos professores e demais profissionais, de sua responsabilidade social e compromisso ético no exercício da profissão.

Os dados apontam um caminho estratégico para os processos de formação sustentado por princípios de escuta, ética e valorização da experiência docente, reconhecendo a importância da mediação pedagógica como dispositivo que transforma práticas, reconhece cada território e humaniza a formação.

Tudo isto implica reposicionar o olhar institucional sobre as práticas cotidianas

de formação continuada ofertadas pelas redes de ensino. Implica também apostar na construção coletiva de conhecimento, onde as narrativas ocupam lugar central para pensar o presente e projetar transformações.

É preciso reconhecer que as necessidades formativas emergem de contextos reais, repletos de singularidades, e que a formação comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças deve ser construída com base na escuta dos profissionais que vivem, diariamente, os desafios da prática. Apenas assim será possível promover políticas de formação que sejam coerentes, significativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ERCOLE, F. P. **Revisão narrativa: uma alternativa para a sistematização de conhecimento**. *Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 44–50, jan./mar. 2014.

FARO, A.; PEREIRA, C. R. **Revisão narrativa: conceitos e diretrizes para sua condução.** *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 25–35, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela et al . **Formação de professores e coordenadores da educação infantil** e-Curriculum, São Paulo , v. 20, n. 3, p. 1243-1262, jul. 2022 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo. acessos em 15 jul. 2025. Epub 02-Jan-2023. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1243-1262.

FONSECA, A. C. A.; USSLER, A. V. R.; DA SILVA DOS SANTOS, L.; MILHOMENS FONTES DE MOURA , A. M.; SILVA GOMES, F. C.; NUNES GAMBARY, D. C.; BARBOSA RODRIGUES COELHO, C.; COUTINHO , M.; SAMPAIO VIENNA AQUINO, I.; AMARAL DA CONCEIÇÃO , R. **A formação de professores na educação infantil: desafios e estratégias para uma prática reflexiva**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e7988, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7988. Acesso em: 15 jul. 2025.

FURLANETTO, Ecleide Cunico (Org.). ***Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes.*** Curitiba: Editora CRV, 2018.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Matrizes pedagógicas e formação de professores: um olhar sobre as histórias.** *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 123–135, jul./dez. 2008. Disponível em: Revista @mbienteeducação. Acesso em: 13 jul. 2025.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Os caminhos de construção de pesquisa simbólica**. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89–102, jan./jun. 2008. Disponível em: Revista @mbienteeducação. Acesso em: 13 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. ***Formação permanente do professorado: novas tendências*.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. ***Da formação do sujeito ao sujeito da formação***. Natal: Editora da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. A. **A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam.** *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 109–134, 2016. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878. Acesso em: 28 out. 2024.

MORO, C.; NUNES, M. F. R.. EDUCAÇÃO INFANTIL, **PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 10–15, out. 2019.

NÓVOA, António. ***Professores: libertar o futuro***. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). ***Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SCHÖN, Donald A. ***Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). ***(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*.** Salvador: EDUFBA, 2011.

TOLEDO, R. F.; GÓNGORA, A.; BASTOS, J. A. V. **Revisão narrativa: reflexões sobre um método.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3819–3829, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO COMO PROCESSO EMANCIPATÓRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2015–2025)

Salvadori, Aline,[1]

Fagundes, Maurício C. Vitória,[2]

RESUMO

Com foco na formação docente inicial, sob a perspectiva de educação como processo emancipatório, esta pesquisa traz à luz as recentes produções nesta temática. O problema investigado questiona se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que orientam os currículos das licenciaturas, possibilitam a construção de um perfil de egresso comprometido com a educação como processo emancipatório, conforme consta na atual legislação, CNE/CP n. 04/2024, Cap. III, Art. 6ª. O objetivo geral é analisar a ótica advinda das últimas pesquisas sobre a formação inicial dos professores, especialmente após o deferimento da última diretriz, (CNE/CP n. 04/2024), perscrutando saber em que medida as diretrizes contemplam a construção de currículos fundamentados na concepção emancipatória da educação. Como metodologia, adota-se a revisão integrativa de literatura, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), a partir de buscas nas bases SciELO e CAPES com critérios de inclusão e exclusão, abrangendo produções publicadas entre 2015 e 2025. A fundamentação teórica para compreensão do conceito de emancipatório é ancorada em Paulo Freire. Estudos da professora Bernardete Gatti e documentos de entidades como ANFOPE e ANDES fundamentam a formação docente no Brasil. Os resultados revelam um significativo número de produções sobre a tendência de tecnicismo e padronização curricular nas reformas educacionais recentes, apontando para o esvaziamento da formação crítica dos docentes. No entanto, os artigos analisados não relacionam diretamente a última diretriz curricular sancionada e o perfil do egresso presente na mesma à prática da formação docente, apontando uma lacuna de pesquisa neste sentido. Conclui-se que, embora as diretrizes mais recentes mencionem a educação emancipatória, elas carecem de aprofundamento conceitual e participação democrática em sua formulação, o que reforça a urgência de repensar os currículos das licenciaturas como espaços de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Formação Docente Inicial. Diretrizes Curriculares Nacionais. Educação como processo emancipatório. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil, e consecutivamente da educação em nosso país, é marcada por decisões a favor de determinados grupos sociais, com o propósito de manter seu status quo. Para Freire (2024) “na medida em que as classes populares emergem [...] estas elites, assustadas, na proporção em que se

[1] Mestranda em educação, UFPR, alinesalvadori@ufpr.br
[2] Pós doutorado em educação, UFPR, mc.fagundes@ufpr.br

encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas" (p. 114).

Ao longo das décadas, a educação tem sido produto, suscetível à inclusão e exclusão de temáticas que corroborem com as formas de produção de sua época. Em "Pedagogia da Esperança" (1994), o autor sublinha que "a educação não pode ser neutra; ela é uma prática social que deve ser voltada para a transformação da realidade" (p. 41). Mais do que isso, a educação como processo emancipatório pressupõe um docente ciente do contexto histórico e social em que atua, e das implicações políticas implícitas em suas práticas pedagógicas. Neste ponto, destaca-se a necessidade de pensarmos as diretrizes que orientam a formação docente em nosso país.

No Brasil, principalmente na década de 1980, devido ao processo de redemocratização pelo qual o país passou, houve uma adequação dos documentos às políticas neoliberais. Por isso, apesar de existirem marcos legais anteriores à LDB n. 9394/96, que narram a história da formação docente, é a partir desta promulgação que as formações – iniciais e continuadas – ganharam um olhar específico às licenciaturas, além de relevância em pesquisas e discussões. Após sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação foi impelido a elaborar Diretrizes Curriculares para a formação de professores. A primeira foi publicada em 2002 (CNE/CP n. 01/2002), a segunda em 2015 (CNE/CP n. 02/2015), a penúltima em 2019 (CNE/CP n. 02/2019), e por fim, uma nova diretriz surge em 2024 (CNE/CP n. 04/2024). Ao longo deste período mencionado, ocorreram inúmeras mudanças no cenário político brasileiro, as quais impactam diretamente sobre as concepções de políticas educacionais. Com a aprovação da Lei nº 13.005/2014, institui-se o PNE – Plano Nacional de Educação – tendo cinco de suas metas voltadas às estratégias de formação dos profissionais de educação e sua valorização. A partir de então, por meio de debates e articulações, foi aprovado em 2015 o primeiro documento orgânico que articulou formação inicial e continuada, as DCNs para Formação Inicial em nível superior (licenciaturas) e para Formação Continuada. A resolução CNE/CP n.2/2015 foi três vezes prorrogada e, em meio a troca de governo, após a aprovação da BNCC em 2017, mesmo que diversas entidades educacionais tenham reiterado a defesa pela manutenção da resolução em vigor, em novembro de 2019 ela foi

revogada e nova diretriz curricular, CNE/CP n. 2/2019 foi aprovada. De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, “as ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores” (ANFOPE, 2020). Com nova mudança de governo e, na tentativa de retomar às importantes discussões pensadas e escritas à muitas mãos na CNE/CP n.2/2015, em 2024 foi promulgada uma nova diretriz para orientar os cursos de formação docente.

Apesar de manter o texto introdutório semelhante ao da CNE/CP n.02/2015, a atual diretriz não foi, novamente, articulada de forma democrática e dialógica, além de permanecer pautada na matriz de competências e habilidades para a formação de professores. Ao não considerar os documentos produzidos e o espaço de discussão assegurados às entidades de educação, muitas passaram a se mobilizar em pró de sua revogação, conforme evidenciado em nota técnica produzida pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2024):

> destacaram vários aspectos que caracterizam a atual Resolução como uma “bricolagem" de concepções distintas e opostas, fundamentada numa perspectiva [...] pragmatista, utilitárias, sem articulação entre formação inicial, formação continuada e trabalho docente, esvaziada de uma visão crítica da educação e da sociedade.

O documento CNE/CP Nº 4/2024 dispõe de 24 artigos, distribuídos em cinco capítulos. Apesar de não se ver alterações importantes na carga horária e em sua distribuição, nem tampouco ser possível perceber uma preocupação de articular teoria e prática ou desfragmentar o modelo de currículo estanque, a descrição de “perfil do egresso da formação inicial” constante no capítulo III do referido documento, destaca em seu Art. 6º que: “A formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional pautada pela: I - concepção de educação como processo emancipatório e permanente”. (Brasil, 2024, p.4)

Embora o documento promulgado afirme esta importante concepção como fundamento para o perfil dos egressos nas licenciaturas, buscando pelo conceito de educação emancipatória no decorrer dos demais capítulos e artigos, encontram-se apenas duas menções. O documento também carece de

referencial bibliográfico, impossibilitando a clareza quanto aos teóricos que tenham embasado os fundamentos descritos.

Tendo a pesquisa o objetivo de ser caminho na busca de respostas para um problema, é necessário que se tenha clareza sobre quais óticas este problema já foi – ou não – estudado e discutido. Dessa forma justifica-se a relevância desta pesquisa que busca narrar os achados e as lacunas do problema exposto por meio de uma investigação sistematizada das pesquisas realizadas acerca do tema.

2 REVISÃO INTEGRATIVA COMO PESQUISA

De acordo com Botelho (2011, p.123) por meio da definição das etapas a serem seguidas na revisão, temos uma organização sistemática das análises a serem realizadas, as quais permitirão a elaboração de sínteses pautadas em tópicos, e consecutivamente, a compreensão sobre o conhecimento científico produzido acerca do tema.

A construção desta pesquisa foi estruturada por meio de revisão sistemática, utilizando como base a obra “O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais”, de Botelho, Cunha e Macedo (2011). A “Revisão Integrativa” pode ser descrita como um método específico para que possamos realizar análise de conhecimento produzido sobre um determinado tema, por meio de etapas, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Para seleção dos artigos, foram observadas e verificadas as etapas que são apresentadas por Botelho (2011, p. 129-132), sendo elas: 1ª Etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; 2ª Etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3ª Etapa: Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4ª. Etapa: Categorização dos estudos selecionados; 5ª. Etapa: análise e interpretação dos resultados; 6ª Etapa: apresentação da revisão/ síntese do conhecimento.

A primeira etapa consiste em identificar o tema e formulação da pergunta de pesquisa, bem como definir as estratégias de busca, os descritores e as bases de dados. Devido a complexidade da temática e as diferentes problemáticas subjetivas a ela, foi necessário destrinchar a problemática em

perguntas que remetam ao objetivo principal da pesquisa: O currículo proposto, por meio das diretrizes, na formação inicial das licenciaturas, possibilita a construção do perfil de egresso voltado à educação como processo emancipatório? Após a delimitação da pergunta, foram eleitas as palavras-chaves para pesquisa: Formação docente inicial, licenciaturas, diretrizes curriculares, currículo e educação emancipatória.

Utilizando as palavras-chave somadas aos operadores Boleanos, “AND” e “OR”, foram definidos os seguintes descritores:

1 – Currículo OR diretrizes AND educação emancipatória.

2 - Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares.

3 - Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares AND educação emancipatória.

Para realização da revisão sistemática integrativa, utilizou-se a base de dados SciELO – Scientific Electronic Library Online - Plataforma de pesquisa para área de Educação, e a base de dados CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nas quais os trabalhos publicados foram revisados por pares.

A segunda etapa consistiu em estabelecer critérios de inclusão e exclusão para os achados (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Como critérios de inclusão foram considerados os seguintes elementos: temática relacionada ao campo da educação; pesquisas que evidenciem a relação das diretrizes curriculares com a realidade da prática docente; materiais publicados nos últimos 10 anos (período de 2015 a 2025), disponibilidade de texto completo em suporte eletrônico; textos em outras línguas possíveis de serem traduzidos que atendam a temática em questão; textos que se apresentam nas categorias Qualis A1 e A2.

3 ACHADOS DA PESQUISA: UM OLHAR ACADÊMICO SOB A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Partindo dos critérios anteriormente mencionados, e, tendo iniciado a busca, foi necessário planificar os achados de forma a registrar os caminhos percorridos e os dados coletados.

Os quadros abaixo evidenciam o mapeamento de revisão literária realizada:

QUADRO 1- Busca de produções na base SCieLO

	Descritores	Revisado por Pares	Leitura do Título	Leitura do Resumo	Leitura do Trabalho Completo	Seleção Final
	1 - Currículo OR diretrizes AND educação emancipatória.	1	1	1	1	1
	2- Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares.	16	16	6	3	2
	3- Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares AND emancipatório	1	1	1	1	1
Total de Artigos		18	18	8	5	4

Fonte: Salvadori e Fagundes (2025).

QUADRO 2- Busca de produções na base capes

	Descritores	Revisado por Pares	Leitura do Título	Leitura do Resumo	Leitura do Trabalho Completo	Seleção Final
	1- Currículo OR diretrizes AND educação emancipatória.	33	33	7	4	1
	2- Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares.	498	498	21	15	7
	3- Formação docente OR formação inicial OR licenciatura AND diretrizes curriculares AND emancipatório	4	4	1	1	1
Total de Artigos		535	535	29	20	9

Fonte: Salvadori e Fagundes (2025).

Na etapa seguinte se fez então necessário desenvolver categorias analíticas que “auxiliem na ordenação e sumarização” (Botelho, 2011). Tratando-se de uma revisão integrativa, no que diz respeito à integração das pesquisas, conceitos e seus achados acerca da temática de currículo na formação docente inicial e suas possibilidades na constituição de uma educação como processo emancipatório, as categorias eleitas para colocar ambas as pesquisas em diálogo foram: problema, metodologia, referências e principais conclusões.

É fundamental destacar a relevância deste processo de pesquisa, e de igual forma a contribuição de cada um dos artigos, teses e dissertações

referenciados. Por meio destas pesquisas é possível analisar diferentes aspectos que constituem a historiografia da formação docente no Brasil, bem como comparar e trazer luz às diretrizes que orientam os currículos das licenciaturas. As pesquisas analisadas estão descritas e citadas nos quadros abaixo:

QUADRO 3 – Artigos selecionados da base Scielo

DESCRITOR	AUTOR/A, TÍTULO, PERIÓDICO, LOCAL, ANO e LINK
1	Oliveira, I. B. D., & Süssekind, M. L.. (2017). Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. Revista Brasileira De Educação, 22(71), e227157. https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227157
2	Osório, M. R. V. (2018). Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa?. Educação & Realidade, 43(1), 171–186. https://doi.org/10.1590/2175-623661426
2	Leite, E. A. P., Ribeiro, E. da S., Leite, K. G., & Uliana, M. R.. (2018). Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. Educação & Sociedade, 39(144), 721–737. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273
3	Gontijo, A. A., Peixoto, A. G., Machado, L. C., Almeida, N. C. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Pro.fessores da Educação Básica. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 104, e5694, 2023. Link: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5694

FONTE: Salvadori e Fagundes. (2025)

QUADRO 4 – Artigos selecionados da base capes

DESCRITOR	AUTOR/A, TÍTULO, PERIÓDICO, LOCAL, ANO e LINK
1	Silva, Priscila Juliana da. **Currículo de Graduação em Pedagogia em busca da emancipação através da práxis**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/293193162_Curriculo_de_Graduacao_em_Pedagogia_em_busca_da_emancipacao_atraves_da_praxis
2	Giareta, Paulo Fioravante; Ziliani, Arlete Cristina Motovani; Silva, Ligiane Aparecida da. **A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa.** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023031, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8670364. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364 . Acesso em: 3 abr. 2025.
2	Libâneo, José Carlos; Santos, Fabiano Antonio Dos; Marques, Hellen Jaqueline. **As finalidades educativas e a formação de professores no Brasil**: por uma escola socialmente justa. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 25, n. 00, p. e023061, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671371. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371 . Acesso em: 3 abr. 2025.

2	Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617 . Acesso em: 7 abr. 2025.
2	Albino, Ângela C. A.; Rodrigues, A. C. Da S.; Dutra-Pereira, F. K. **A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras.** Educ. Form., *[S. l.]*, v. 9, p. e14103, 2024. DOI: 10.25053/redufor.v9.e14103. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103 . Acesso em: 2 abr. 2025.
2	Dourado, L. F.. (2015). **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educação & Sociedade, 36(131), 299–324. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909
2	Silva, Wanderson Diogo Andrade Da; Gomes, Suzana Dos Santos. **As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019).** Debates em Educação, *[S. l.]*, v. 15, n. 37, p. e14877, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14877. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877 . Acesso em: 7 abr. 2025.
2	Lima, Valdineia Rodrigues; Gomes, Ana Clédina Rodrigues**. Em tempos de retrocesso: o que definem as "novas" diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica**. Perspectiva, *[S. l.]*, v. 41, n. 4, p. 1–22, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e86657. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86657. Acesso em: 7 abr. 2025.
3	Matos, Manoela Pessoa; Sá Martins, Ana Patricia Sá Martins; De Oliveira, Jucenilde Thalissa. **Formação inicial de professores e a hegemonia da modernidade: por um paradigma decolonial à pedagogia das competências**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, *[S. l.]*, v. 9, n. 3, p. 165–183, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.76681. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/76681 . Acesso em: 7 abr. 2025.

FONTE: Salvadori e Fagundes. (2025)

Apesar de perceber que todas as pesquisas encontradas são orientadas por metodologias qualitativas e exploratórias, documentais por meio de bibliografia referenciada, e que, de forma geral, faltam pesquisas em abordagens mais dialógicas, com participantes de pesquisa inseridos no contexto pesquisado, suas contribuições são inestimáveis para que se possa desenhar o cenário educacional sobre o qual esta pesquisa se fundamenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise integrativa dos artigos apresentados, é possível identificar diversos pontos de convergência em relação às perguntas que nortearam esta etapa da pesquisa: O currículo proposto, por meio das diretrizes,

na formação inicial das licenciaturas, possibilita a construção do perfil de egresso voltado à educação como processo emancipatório? Quais saberes na prática dos egressos são indicativos que afirmem a efetivação da alocução “educação como processo emancipatório”? Os artigos lidos analisam criticamente tanto as políticas curriculares quanto as práticas formativas nos cursos de licenciatura, e, apesar das diferenças de enfoque teórico e metodológico, convergem em torno de alguns saberes e condições estruturantes essenciais para uma formação docente crítica, reflexiva e emancipatória. Os principais pontos de convergência observados estão brevemente descritos abaixo:

Em relação à tendência tecnicista e padronização curricular, os artigos de Gontijo et al. (2023), Giareta et al. (2022), Libâneo et al. (2023) e Albino et al. (2024) denunciam o avanço de reformas curriculares alinhadas ao ideário neoliberal, que priorizam competências, habilidades técnicas e padrões homogêneos. Esse modelo enfraquece a formação crítica dos docentes, desprofissionaliza a carreira e desvaloriza a diversidade cultural e educacional, além dos contextos locais. Tais reformas são consideradas contrárias ao ideal de educação emancipatória, pois desvinculam o papel docente de sua dimensão social e política. Outros artigos analisados sublinham a importância da articulação entre teoria e prática, sendo a separação destas apontada como uma das principais fragilidades dos currículos de licenciatura no Brasil (Leite et al., 2018; Silva, 2015). Tais artigos apontam em suas conclusões que os saberes curriculares devem estar baseados numa práxis crítica, que promova a reflexão sobre a realidade educacional e possibilite a ação transformadora. O artigo de Oliveira e Sussekind (2017) evidencia a persistência das teorias críticas no campo curricular, mesmo com o avanço de abordagens pós-críticas. Ambas as vertentes dialogam com projetos políticos emancipatórios e contribuem para uma visão crítica do currículo. Isso aponta para a necessidade de os currículos incorporarem saberes teóricos que sustentem análises sociais profundas. Na mesma perspectiva, outros artigos como Silva & Gomes (2023); Albino et al. (2024) e Dourado (2015) mostram como os currículos de licenciatura estão no centro de disputas políticas entre concepções tecnocráticas e humanizadoras de educação. Para que haja uma formação emancipatória, os saberes curriculares precisam ser resultado de projetos pedagógicos democráticos e críticos, e não

impostos por organismos de controle e interesses empresariais. Em alguma medida, todos os artigos analisados convergem em validar esta a relevância desta pesquisa ao destacarem a importância acerca da compreensão crítica das DCNs, BNCC e BNC-Formação como expressões de projetos ideológicos, possibilitando posicionamento consciente diante das reformas e desenvolvimento de capacidades de resistência.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em:http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia 01032020.pdf
Acesso em: 10 fev. 2024.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e sociedade. 5ª ed. Belo Horizonte, MG: Gestão e Sociedade, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 12 de março de 2024. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf
Acesso em: 10 out. 2024.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. Revista Pro-Posições, v. 25, n. 2 (74), p. 103-120, maio/ago. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 4. ed. Rio de Janeira: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas: **Educ. Soc**., v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em:https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba. Intersaberes, 2016.

MARCAS QUE ALFABETIZAM: O QUE A ESCOLA ESCREVE NA ALMA DAS CRIANÇAS

Silvânia Derossi Lemos de Souza[1]

RESUMO

Este artigo propõe uma análise crítica e sensível sobre os processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tensionando os sentidos que a escola imprime sobre a infância e os impactos que o professor pode provocar na vida das crianças. Com base em uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na perspectiva histórico-cultural e em autores que tratam da escuta, da subjetividade e da docência como ato ético, o texto articula reflexões teóricas e uma narrativa ficcional baseada em experiências docentes reais. Defende-se que alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever: é produzir marcas de pertencimento ou exclusão. A partir da pergunta "o que a escola escreve na alma das crianças?", discute-se a presença (ou ausência) do professor como elemento estruturante da experiência escolar. O artigo convida a repensar a prática docente como campo de escolha e implicação ética, em que escutar a criança é reconhecer sua potência. Além disso, a abordagem considera os aportes de Rosemberg (2001), que compreende a infância como uma construção social, e de Abramowicz (2005), que nos alerta para os riscos de uma escolarização que apaga as singularidades infantis.

Palavras-chave: alfabetização; infância; escuta; subjetividade; presença docente; marcas escolares.

1 INTRODUÇÃO

Alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever. É, antes, atravessar mundos em construção, tocar subjetividades em formação e, acima de tudo, reconhecer a infância como um tempo de potência. Neste texto, propomos uma reflexão que emerge da docência e da escuta cotidiana das crianças nos anos iniciais. A partir da pergunta "que marcas a escola escreve na alma das crianças?", buscamos tensionar as relações entre alfabetização, presença docente e escuta.

A discussão se ancora em uma narrativa ficcional baseada em experiências reais de sala de aula e é sustentada por referenciais da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Smolka, Ferreiro, Soares), do pensamento sobre a infância (Sarmento, Corsaro, Angela Gonçalves) e da docência como experiência ética

[1] Mestranda em educação, Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, silvâniaderossi@uniplaclages.edu.br.

(Larrosa, Skliar, Kohan). Defendemos que não há neutralidade na prática docente: a presença ou ausência do professor deixa marcas profundas, que ultrapassam as metas de alfabetização na idade certa.

2 JUSTIFICATIVA

Em tempos em que a educação é pressionada por indicadores, metas e testagens padronizadas, a escuta das crianças tem sido frequentemente silenciada. A alfabetização, entendida como processo tecnicista e funcional, tem deixado de lado os afetos, os sentidos e os modos singulares com que cada criança se relaciona com a linguagem. Como afirma Smolka (2012), "a linguagem não é só instrumento, mas lugar de constituição de sujeitos".

Alfabetizar, portanto, é um gesto que pode gerar pertencimento ou abandono. Por isso, é urgente recolocar a infância no centro da reflexão pedagógica e pensar o professor como aquele que marca, que escreve junto com a criança o sentido de estar na escola.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Se, por um lado, a escola é chamada a garantir resultados mensuráveis de aprendizagem, por outro, parece não escutar os sentidos que a alfabetização assume para as crianças. Como conciliar o compromisso com os indicadores e, ao mesmo tempo, promover uma educação que respeite os tempos, as vozes e as experiências infantis? De que modo a presença docente, quando marcada pela escuta e pela implicação afetiva, pode contribuir para uma alfabetização significativa e duradoura? Que práticas estão sendo legitimadas e que outras estão sendo silenciadas no cotidiano escolar?

Essas são questões que atravessam a experiência de quem alfabetiza e desafiam a escola contemporânea a não apenas ensinar letras e palavras, mas reconhecer a criança como sujeito de saberes, desejos e direitos.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Analisar os sentidos da alfabetização para as crianças e o papel da presença docente na produção de marcas escolares.

4.2 Objetivos específicos:

- Compreender como a escuta e o reconhecimento da infância potencializam os processos de alfabetização.
- Discutir a relação entre docência, afetividade e subjetivação.
- Problematizar a alfabetização como prática cultural e política.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste artigo está organizada em três eixos que dialogam entre si: (1) a infância como categoria epistemológica e política; (2) a alfabetização como prática cultural, simbólica e subjetiva; e (3) à docência como presença ética e escuta implicada.

5.1 A infância como categoria epistemológica e política

A concepção de infância aqui adotada rompe com a noção tradicional que associa a criança a uma fase preparatória da vida adulta. Acompanhamos os estudos de Sarmento (2003), que compreende a infância como categoria social e epistêmica, marcada por modos próprios de ver, viver e produzir sentidos sobre o mundo. Corsaro (2011) fortalece essa perspectiva ao propor que as crianças são produtoras e participantes ativas da cultura, ou seja, sujeitos que não apenas aprendem o mundo, mas o co-constroem. Skliar (2001), por sua vez, tensiona a função colonizadora da escola sobre as infâncias, defendendo uma pedagogia da diferença que desestabilize os discursos hegemônicos e normativos.

Kohan (2007) contribui ao propor a infância como uma categoria filosófica — não reduzida ao biológico ou cronológico —, mas compreendida como potência de pensamento, como condição de inquietação e de alteridade. Angela Gonçalves (2013) reforça a necessidade de escutar as crianças como sujeitos que pensam, questionam e ressignificam as práticas escolares, não sendo meras receptoras da pedagogia. Ao considerar a infância como instância legítima de produção de conhecimento,

deslocamos o olhar do ensino centrado na transmissão para uma educação que se constrói na interrogação, na experiência e na presença.

Na prática cotidiana da docência, contudo, vivencia-se um currículo engessado, muitas vezes distante das realidades escolares e alheio aos contextos culturais dos estudantes. Esse currículo prescrito frequentemente ignora os saberes locais, as expressões infantis e a potência criadora das crianças. Ao invés de tornar o aluno sujeito da aprendizagem, a escola tende a normalizar comportamentos, ritmos e modos de aprender. O exemplo da professora Ana, que será apresentado mais adiante na narrativa, não é um caso isolado ou excepcional: é, na verdade, uma expressão recorrente do que vivemos cotidianamente nas salas de aula. São situações reais, multiplicadas em diferentes formatos e intensidades, em que a escuta, o afeto e a abertura ao inesperado se contrapõem ao planejamento rígido e às metas quantificáveis. A presença docente que escuta e se afeta pelas crianças é um gesto de resistência frente à lógica da homogeneização escolar.

5.2 A alfabetização como prática cultural, simbólica e subjetiva

A alfabetização, enquanto prática escolar, não é neutra nem universal. Ela se inscreve em contextos históricos, culturais e ideológicos, sendo, portanto, marcada por disputas de sentidos e por diferentes formas de apropriação da linguagem. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) compreende a linguagem como mediação essencial na constituição do pensamento, indicando que aprender a ler e escrever é também formar-se como sujeito. Leontiev (2004), ao aprofundar a noção de atividade, aponta que todo fazer humano está carregado de intencionalidade e sentido, o que inclui o ato de alfabetizar.

Smolka (2012) reforça que a linguagem, mais do que um código a ser decodificado, é espaço de subjetivação. A criança se constitui como sujeito na medida em que interage com o mundo simbólico — e esse mundo é povoado de palavras, textos, vozes e silêncios. Ferreiro (1999), com sua teoria da psicogênese da língua escrita, demonstra como as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento da escrita desde muito cedo, revelando a potência cognitiva que muitas vezes é ignorada por práticas escolares rígidas.

Soares (2003) diferencia alfabetização de letramento, alertando que aprender a ler e escrever deve ocorrer em contextos reais de uso da linguagem, conectados à vida social da criança. A alfabetização, assim, não pode ser reduzida a cartilhas ou a avaliações que medem apenas o domínio técnico da leitura. Trata-se, como aponta Passos (2012), de uma experiência que articula desejo, corpo, tempo e mundo — e por isso, é profundamente política.

Nas salas de aula, vivencia-se diariamente a tensão entre as práticas que acolhem os processos singulares de aprendizagem e aquelas que demandam resultados homogêneos e metas externas. O cotidiano do professor alfabetizador é atravessado por essas exigências, mas também é o lugar em que gestos de escuta, adaptação, afeto e criatividade se materializam. Ao perceber uma criança que “escreve o que sente”, que “lê com o corpo”, que “fala antes de saber escrever com letras”, o professor que se permite escutar e criar com ela promove um tipo de alfabetização que inscreve marcas subjetivas e afetivas duradouras.

5.3 A docência como presença ética e escuta implicada

A docência, especialmente no campo da alfabetização, não se reduz a um conjunto de técnicas transmissivas. Ela é, acima de tudo, uma prática relacional, constituída na e pela experiência. Como afirma Larrosa (2002), educar é produzir experiências, e essas experiências deixam marcas — não apenas no percurso cognitivo, mas na constituição do sujeito. O professor que escuta, que se implica, que se permite afetar e ser afetado, assume a docência como um lugar de encontro ético com o outro.

Skliar (2001), ao refletir sobre as vozes silenciadas na escola, nos convoca a escutar o que não é dito, a valorizar o que escapa às normas. Escutar, nesse sentido, não é apenas ouvir: é acolher, dar lugar, reconhecer a existência e a diferença. Rinaldi (2014) propõe a escuta como uma postura epistemológica e política — uma escuta que constrói conhecimento a partir do diálogo com as múltiplas linguagens da infância. A escuta, portanto, não é acessória, mas fundante da prática pedagógica que deseja ser ética e transformadora.

Sonia Kramer (2003) nos alerta sobre os perigos da antecipação da escolarização e da adultização precoce das crianças, fenômenos cada vez mais

comuns diante das pressões por desempenho. Elisabeth Macedo (2006), por sua vez, denuncia os efeitos normativos dos currículos prescritivos que negam as diferenças e padronizam corpos e trajetórias. Ambas nos provocam a pensar que a presença docente não pode ser apenas vigilância ou controle, mas precisa ser afeto, abertura e disposição para o inusitado.

Na vivência cotidiana das salas de aula, o que se observa é um tensionamento constante entre o que se planeja e o que emerge da escuta real das crianças. Quando uma aluna diz: “Profe, eu não sei escrever, mas posso desenhar o que aconteceu?”, ela está pedindo passagem para um modo de narrar que ainda não foi legitimado. Quando outra pergunta: “Eu posso escrever do meu jeito, mesmo que não seja igual ao livro?”, ela está buscando espaço para ser autora. Essas falas, reais e cotidianas, são convites para que o professor se desloque do lugar de correção para o lugar da construção partilhada do conhecimento.

A presença docente, portanto, não é apenas física. Ela é simbólica, afetiva, política. É presença que marca — para o bem ou para o esquecimento. Quando o professor escuta, valoriza, escreve com a criança e não por ela, ele transforma a sala de aula em espaço de autoria, pertencimento e resistência. E é nessa escuta implicada que reside o que chamamos aqui de alfabetização com alma: aquela que reconhece a infância como potência e o professor como sujeito ético, sensível e crítico diante da tarefa de ensinar.

Como destaca Fúlvia Rosemberg (2001), as infâncias não são categorias naturais, mas construções sociais atravessadas por marcadores de classe, gênero, etnia e cultura. Nesse sentido, alfabetizar não pode se limitar a práticas homogêneas, pois as crianças que chegam à escola trazem repertórios diversos e modos próprios de se expressar no mundo.

6 METODOLOGIA E NARRATIVA PEDAGÓGICA

A escrita deste artigo parte de uma abordagem qualitativa inspirada na perspectiva da docência como experiência, onde a prática cotidiana se torna solo fértil para a reflexão pedagógica. As narrativas que seguem foram vividas e registradas pela autora do projeto, professora dos anos iniciais, e representam fragmentos de um cotidiano escolar marcado por encontros inesperados, escutas que transbordam o plano de aula e marcas que se inscrevem muito além do papel.

A hora do nome

Era o segundo mês de aula. Eu organizava minha rotina com empenho: registro do tempo, chamada, leitura compartilhada, atividades no caderno. Tudo fluía até que, ao propor a escrita do nome próprio, percebi que Lara não havia começado. Estava com a cabeça baixa, o lápis na mão, mas nenhuma letra no papel. Me aproximei devagar e, com voz suave, perguntei:

— Lara, por que não começou?

Com os olhos marejados, ela respondeu:

— Eu não sei escrever meu nome... E ninguém nunca me ensinou.

Aquelas palavras me atravessaram como um soco. Aquela menina de seis anos, que todas as manhãs chegava sorridente, carregava uma ausência que os planejamentos não previam. Lembrei da ficha diagnóstica, das metas do trimestre, dos murais com os objetivos da semana — e, naquele instante, tudo isso perdeu o sentido. Sentei ao lado de Lara e, com o dedo, desenhei no ar cada letra do nome dela. Usei meu corpo como quadro, o silêncio como escuta e a presença como resposta.

Nos dias seguintes, Lara passou a escrever não só seu nome, mas palavras que inventava. Desenhava letras com flores, corações, sorrisos. A palavra virou afeto. E eu entendi que, mais do que ensinar a escrever, havia escutado um pedido: “me reconheça”. E respondi com presença.

A aula que não estava no plano

Era uma segunda-feira comum. Estávamos lendo um texto simples sobre um cachorro que havia fugido do quintal. Ao final da leitura, Lorena levantou a mão e disse:

— Meu cachorro também fugiu, mas ele voltou porque escutou minha voz.

Sorri, emocionada e respondi:

— A voz que chama é a voz que importa.

Pedi que Lorena escrevesse essa frase em seu caderno. Aos poucos, outras crianças quiseram também escrever suas histórias, suas vozes, suas saudades. Aquela aula não estava no plano. Mas estava na escuta. E foi ali, na quebra da rotina, que a alfabetização encontrou sua alma.

Essas duas narrativas são metáforas vivas do que acontece todos os dias nas escolas. Entre os espaços do currículo e os tempos das tarefas, há crianças que pedem, com o corpo e com o olhar, para serem vistas. Alfabetizar é, também, estar ali — escutando o que não está dito, acolhendo o que não se planejou. É nessa escuta que se recusa à lógica da produtividade e se abre ao imprevisível que reside uma ética da docência comprometida com o humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é um convite a olhar para o processo de alfabetização para além dos indicadores de desempenho e dos currículos prescritivos. Ele propõe uma escuta sensível às infâncias que habitam as salas de aula — infâncias plurais, múltiplas, que não cabem nas planilhas nem nas avaliações padronizadas. A partir da narrativa da professora Ana, vemos que é no gesto ético da escuta e da implicação que se constroem experiências significativas e que deixam marcas afetivas e simbólicas na trajetória das crianças.

Inspirada em Abramowicz (2005), a compreendo que a escola pode ser, ao mesmo tempo, espaço de pertencimento e de exclusão simbólica. Cabe ao professor o gesto ético de escutar e reencantar a experiência escolar.

Alfabetizar, nessa perspectiva, é mais do que decodificar letras: é reconhecer sujeitos. É assumir que a escola pode ser espaço de reconhecimento ou de apagamento, de autoria ou de silenciamento. E que o professor, ao se fazer presente de maneira ética, sensível e crítica, pode tornar-se aquele que reencanta a experiência de aprender.

“Como afirma Larrosa (2002), a experiência não é aquilo que se passa, mas aquilo que nos passa — e, por isso, é irrepetível. ” Quando o professor escuta a criança, ele se deixa atravessar por ela. E, nesse encontro, ambos se transformam. Esse é o convite que este artigo deixa: que possamos escrever, com e pelas crianças, histórias que valham serem lembradas. Histórias de reconhecimento, de afeto, de presença e de esperança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A escola e a infância: entre o controle e a invenção**. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. (org.). **Infância e educação: saberes e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**. O que é educação.** 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CORCINI LOPES, Maura. **A escuta como experiência ética e estética**. Revista Educação & Realidade, v. 40, n. 3, p. 783-800, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALLO, Silvio. **Ética e educação: o cuidado de si como prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização e linguagem.** In: KRAMER, Sonia (org.). **Alfabetização: questões e perspectivas**. São Paulo: Ática, 1991. p. 15-41.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, Alice Casimiro. **O currículo como experiência estética e política**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-22, 2011.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo: território contestado.** São Paulo: Cortez, 2017.

PASSOS, Lilian Lopes Martin da Silva. **Sentidos da alfabetização: um estudo sobre a produção de subjetividades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2012.

RINALDI, Carlina. **Escutar as crianças: a pedagogia da escuta como fundamento para uma nova educação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Infância e escolarização: uma análise crítica das políticas educacionais.** Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 5-20, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia da diferença: o que podemos aprender com a diferença?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 67-87.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante**. A criança na fase inicial da escrita: as relações entre desenvolvimento e aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISSN: 2176 - 1396

As tendências do ensino de ciências na formação inicial e atuação de professores iniciantes

Luis Gustavo Souza de Oliveira[1]

Letícia Sathler Larizzatti Oliveira[2]

RESUMO

Nas últimas décadas, o campo da Educação em Ciências tem se fortalecido no Brasil, mas, apesar desses avanços, a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios que repercutem diretamente na qualidade do ensino. Nesse cenário, o debate sobre as tendências pedagógicas para o ensino de Ciências se intensifica, revelando perspectivas teóricas e práticas que orientam, consciente ou inconscientemente, a atuação docente. Tais tendências não são estanques e se manifestam de forma híbrida nas práticas dos professores, articulando elementos formativos e contextuais. Este trabalho tem como objetivo analisar a aparição dessas tendências do ensino de ciências em professores iniciantes de uma universidade particular da cidade de São Paulo. A metodologia adotada consistiu na análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas com professores egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, atualmente atuando nos anos iniciais da docência. As entrevistas compuseram um banco de dados de uma pesquisa mais ampla sobre a aprendizagem da docência. Os resultados apontam para a presença significativa de características das abordagens cognitivista e CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Os professores demonstram valorização da construção ativa do conhecimento, da contextualização social e ambiental da ciência e de práticas investigativas. Tais aspectos evidenciam influências tanto da formação recebida quanto das condições concretas das escolas onde atuam, indicando que a prática docente se constitui em meio a múltiplos referenciais e realidades educacionais.
Palavras-chave: ensino de ciências. Formação inicial. Tendências. Ciência.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de Ciências no Brasil tem se consolidado como campo de investigação acadêmica, acompanhado por uma crescente valorização da pesquisa voltada à formação docente e às práticas pedagógicas (KRASILCHIK, 2000). Esse movimento ganhou força especialmente a partir da década de 1970, com a promulgação da lei 5.692/1971 e a reforma universitária de 1968 que deu à escola um tom mais profissionalizante. Bizzo (2004) explica que essas alterações fizeram do Ensino Médio, um local em que os estudantes teriam mais aprofundamento das áreas de ensino preparando-os para cursos do ensino superior – o que deu origem aos “cursinhos”.

[1] Mestre em Educação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. luisgsdeoliveira@gmail.com.
[2] Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie. leticiaslarizzatti@gmail.com.

De certo modo, houve também avanço no campo acadêmico em pesquisas relacionadas à educação. Elas foram o ponto de guinada que repercutiu em mudanças no cenário político-educacional, refletidas na elaboração de outros documentos oficiais como diretrizes curriculares e parâmetros nacionais, com o intuito de orientar o ensino de ciências nas escolas (KRASILCHIK, 2000; BIZZO, 2004; BORGES e LIMA, 2007; GATTI, 2010; DE OLIVEIRA, 2022). Mais do que normativas, essas diretrizes indicam a necessidade de repensar o papel da ciência na educação básica, sobretudo no que diz respeito à sua integração com práticas pedagógicas que respeitem os processos formativos dos professores. Afinal, são os docentes que, em última instância, operam escolhas metodológicas e epistemológicas em sala de aula.

Além disso, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de expansão acelerado, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação básica. No entanto, esse crescimento não foi acompanhado por investimentos proporcionais na qualidade da formação docente, resultando em um cenário de fragilidade no preparo de professores para lidar com as complexidades do ensino (NÓVOA, 2007; 2019). A insuficiência de políticas estruturantes voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional docente tem gerado impactos significativos, refletidos tanto na permanência de profissionais na carreira quanto na qualidade das práticas pedagógicas. Projeções recentes indicam que, se esse quadro persistir, o país poderá enfrentar uma escassez crítica de professores nos próximos anos (SEMESP, 2022).

Diante desse panorama, torna-se ainda mais relevante compreender as diferentes tendências pedagógicas que orientam o trabalho docente no ensino de Ciências. Essas tendências, muitas vezes apropriadas de forma tácita ou intuitiva, funcionam como marcos de referência para as escolhas metodológicas dos professores, sendo incorporadas ao longo da trajetória profissional, a partir da reflexão sobre a prática e de processos avaliativos institucionais (MARANDINO, 2002). Embora a análise da eficácia dessas avaliações seja um tema pertinente, ela escapa aos objetivos deste estudo. O que se busca aqui é lançar luz sobre como essas tendências vêm sendo manifestadas no trabalho de professores iniciantes, sobretudo em um contexto de formação que ainda enfrenta desafios estruturais (KRASILCHIK, 1987; 2004).

Ainda assim, é importante retomar continuamente a discussão sobre o que está

sendo ensinado e como isso se relaciona com o saber que se quer construir. Nesse sentido, destacam-se algumas tendências contemporâneas no ensino de Ciências: abordagem cognitiva, abordagem histórico-filosófica da ciência, abordagem experimental, abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente (CTSA), utilização de espaços não formais de ensino e uso de tecnologias da informação e comunicação (MARANDINO, 2022). A maneira como essas abordagens são apropriadas e colocadas em prática guarda estreita relação com os modos de aprender a ensinar, sobretudo no início da carreira docente.

Por isso este trabalho objetiva analisar a aparição dessas tendências do ensino de ciências em professores iniciantes de uma universidade particular da cidade de São Paulo.

2 DESENVOLVIMENTO

Compreender as tendências que orientam o ensino de Ciências requer uma breve retomada histórica sobre os caminhos percorridos pela educação brasileira antes da consolidação do campo específico da Educação em Ciências. Até a década de 1970, o ensino de Ciências nas escolas era marcado, predominantemente, por uma abordagem enciclopédica, centrada na memorização de conteúdos e na transmissão vertical do conhecimento (GATTI, 2010; PECHLIYE, 2010). As práticas pedagógicas estavam fortemente influenciadas por modelos tradicionais, nos quais o professor ocupava a posição central como detentor do saber e os alunos eram considerados receptores passivos das informações (FREIRE, 2019; MIZUKAMI, 2019). Nesse cenário, havia pouco espaço para questionamentos, experimentações ou a valorização de contextos sociais e culturais dos estudantes.

A partir das transformações político-educacionais e do fortalecimento de pesquisas voltadas à formação docente e à didática das Ciências, o pensamento sobre o fazer ciência nas escolas precisou de uma revisão crítica desses modelos. O que fica claro é a grande influência que a sociedade tem no campo da ciência, colocada como uma das características preponderante de sua natureza (DE OLIVEIRA, 2022). Deste modo, essas tendências refletem não apenas novas formas de ensinar, mas também novas formas de compreender a relação entre ciência,

educação e sociedade. A seguir, apresentaremos um quadro com as principais características de cada uma das tendências trazidas por Marandino (2002).

Quadro 1 – Principais tendências no ensino de ciências, de acordo com Marandino (2002).

Abordagem ou tendência	Definição/Referência Teórica	Como se dá o Ensino de Ciências	Dificuldades/Críticas
Cognitiva	Fundamenta-se nas teorias de Piaget e Vigotski, com ênfase na construção do conhecimento por meio da interação do sujeito com o meio e com outros sujeitos.	Valoriza as concepções prévias dos alunos e promove sequências didáticas voltadas à mudança conceitual. O ensino é um processo contínuo e ativo.	Rotina escolar tradicional dificulta práticas desse tipo e demanda tempo pedagógico ampliado.
Histórico-filosófica da ciência	Baseada em autores como Kuhn, Bachelard e Popper; vê a ciência como processo histórico e não como produto acabado.	Busca contextualizar o conhecimento científico a partir de sua construção histórica, epistemológica e filosófica. Estimula visão crítica da ciência.	Formação docente pouco voltada a temas históricos e filosóficos; escassez de materiais didáticos adequados.
Experimentação	Inspirada em projetos de renovação do ensino de Ciências nos Estados Unidos e Inglaterra; destaca o valor da experiência empírica.	Foca na formulação de hipóteses, resolução de problemas e na vivência do método científico como forma de aprender.	Risco de instrumentalização da prática experimental; excesso de foco no método pode empobrecer a reflexão teórica.
Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)	Surge com os movimentos ambientalistas e propõe educação científica crítica e contextualizada.	Integra questões sociais e ambientais ao ensino de Ciências; promove tomada de decisão e formação cidadã.	Tendência à superficialização conceitual; dificuldades na articulação curricular interdisciplinar.
Espaços não formais e divulgação científica	Valoriza ambientes de aprendizagem fora da escola (museus, mídias, exposições etc.); promove experiências educativas ampliadas.	Complementa o ensino formal com vivências investigativas e culturais; favorece a aprendizagem significativa.	Pouca integração com o currículo; escassa articulação com licenciaturas; planejamento pedagógico complexo.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)	Foca no uso de recursos digitais e midiáticos como ferramentas de apoio ao ensino.	Estimula novas formas de interação e acesso ao conhecimento; aproxima os conteúdos escolares do cotidiano dos alunos.	Uso acrítico da tecnologia; substituição de práticas pedagógicas sem reflexão; expectativa excessiva de engajamento automático.

Fonte: elaborada pelos autores

METODOLOGIA

Anteriormente a esse trabalho foi elaborada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico, com dados produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas; esses dados coletados serviram de base para este trabalho. Para a pesquisa primária, o critério de seleção dos participantes envolveu o contato com alunos egressos de um curso superior em Ciências Biológicas de uma universidade privada da região central da cidade de São Paulo e atuais professores da educação básica. As entrevistas deram-se de forma online, foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Após a transcrição, foram destacados trechos literais das falas dos participantes, onde são evidenciadas características das tendências anteriormente descritas. A seguir, na seção de resultados, teremos o cotejo entre as falas dos participantes e o referencial teórico deste trabalho. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, cada fala sucederá da correspondência P1, P2, P3 e P4, indicando cada participante da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, reunimos em tabelas os excertos das falas dos participantes. A segunda coluna da tabela mostra à qual tendência anteriormente descrita a fala se relaciona e, após a apresentação das falas, segue uma análise conjunta das falas.

Quadro 2 – Excertos das falas de P1.

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"Eu vejo o professor como um auxiliador no desenvolvimento deles."	Abordagem cognitiva

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"Eu vejo que na área pedagógica, independentemente da idade, a gente vai estar usando algumas partes de psicologia, de didática, métodos."	Abordagem cognitiva
"Tem outras coisas que a gente trabalha mesmo sem necessidade nenhuma, porque, de novo, a pessoa teria que ir pra essa área."	História e Filosofia da Ciência
"No oitavo ano que o tema é corpo humano [...] eu trabalho divisão celular com eles, só que não é uma divisão celular que eu vou falar [...] na prófase, na anáfase, na metáfase…"	Abordagem da experimentação
"Ciência não é só laboratório. [...] Vocês na sua casa podem fazer Ciência."	CTSA

Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 3 – Excertos das falas de P2.

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"A minha aula hoje é isso: eu separo a metade inicial para uma discussão [...] eu conversando com eles sobre o tema que a gente está trabalhando, pergunto se eles têm dúvidas sobre aquilo [...]"	Abordagem cognitiva
"Aí a gente sempre tenta formalizar depois o que a gente conversou. [...] formaliza ou em um texto na lousa [...] ou peço para que eles formalizem no caderno o que a gente discutiu."	Abordagem cognitiva
"Eu gosto de colocar isso nas minhas provas também. Sempre deixo uma questão a mais e falo para os meus alunos que eles podem eliminar uma questão [...]"	Abordagem da experimentação
"Pra mim um dos maiores desafios é que eu me sinto muito sozinho como profissional. Como professor, é uma coisa muito solitária [...] muito pela escola que eu trabalho, como eu falei, que a gente não tem um momento de discussão [...]"	Espaços não formais de educação e divulgação científica
"É sempre no corredor quando você está trocando de sala [...] Então lá é um ambiente que eu não consigo ter essa troca com outros professores [...] por todos estarmos no processo de aprendizagem constante, é muito importante essa troca."	Espaços não formais de educação e divulgação científica

Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 4 – Excertos das falas de P3.

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"Seria realmente de tentar dar autonomia para o aluno para que ele faça parte do processo de aprendizado."	Abordagem cognitiva
"Eu acho que a minha formação como eu te falei, porque as minhas professoras são a minha base e já está internalizado."	Abordagem cognitiva
"Ciência pra mim é a gente tentar produzir conhecimento, mas [...] 'É isso' agora, depois a gente pode ter uma outra ideia a respeito disso."	História e Filosofia da Ciência (HFC)

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"Minha preocupação é tanta com isso que eu tenho uma listinha de coisas que eu acho que em todas as aulas eu devo tentar me aproximar disso [...] tentar sempre trazer o social para a aula."	CTSA
"As nossas experiências da nossa vida, acabam entrando na nossa prática."	Espaços não-formais de educação e divulgação científica

Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 5 – Excertos das falas de P4.

Trecho literal da fala	Tendência relacionada
"Eu precisei muito da teoria, eu acho ela extremamente necessária. [...] A prática pedagógica está em constante transformação."	Abordagem cognitiva
"Eu levo tão a sério, eu acho tão importante [...] refletir sobre as coisas que eu falei, nas brincadeiras que eu fiz."	Abordagem cognitiva
"Eu busco esses diferentes estímulos, nunca só um, mas o máximo que eu conseguir, [...] para poder ficar dinâmico."	Abordagem da cognitiva
"Meu objetivo principal é dar esse encantamento. [...] Eu quero que eles olhem Ciência e faça tipo assim: 'NOSSA! QUE LEGAL!'"	Abordagem da Experimentação
"O que eu acho essencial é encontrar uma aproximação do conteúdo que você vai abordar com o cotidiano do aluno."	CTSA

Fonte: elaborada pelos autores.

As falas dos professores iniciantes revelam a presença de diferentes tendências do ensino de Ciências, que se manifestam de modo integrado e adaptado às vivências profissionais e formativas desses sujeitos (MARANDINO, 2002). Longe de seguirem uma única abordagem pedagógica, os entrevistados demonstram um percurso formativo múltiplo, no qual elementos das tendências cognitiva, CTSA, experimentação, histórico-filosófica da ciência e, pontualmente, de espaços não formais e divulgação científica, emergem como referências para a construção de suas práticas docentes. Essa é uma característica comum da docência em ciências, que articula dinamicamente as visões de ciência e aprendizagem, atravessadas pelos contextos institucionais e pelas experiências formativas (KRASILCHIK, 2000; 2004; MARANDINO, 2002; NÓVOA, 2007; 2019).

Em especial, a tendência cognitiva aparece de forma marcante nas falas que enfatizam a importância da reflexão sobre a própria prática, da valorização da dúvida dos estudantes e da construção ativa do conhecimento. Quando relatam processos

de tratar o erro e valorizar a adaptação frente às avaliações como forma de aprendizado, os professores demonstram uma visão de ensino distante de um modelo mais tradicional, marcado pela transmissão-recepção passiva de conhecimento (MIZUKAMI, 2019; FREIRE, 2019), como pode ser visto na fala de P2 sobre a prova e na de P3 sobre a autonomia de seu aluno.

Nessa linha, é a postura reflexiva que faz a fricção com a prática, trazendo a experimentação de uma outra forma. Essa tendência, quando não se limita ao uso de atividades práticas em sala, se manifesta como atitude investigativa por parte do professor, também enseja bons frutos. O relato de experiências vivenciadas na escola revela como o planejamento, a aplicação e a reavaliação de aulas tornam-se, para os docentes, momentos formativos fundamentais, como na fala de P2 também sobre a prova e na P4 quando cita a empolgação almejada quando ensina seus alunos. Nesse sentido, há uma aproximação com a perspectiva de que a experimentação deve ser entendida também como prática investigativa do professor sobre o próprio ensino (MARANDINO, 2002; BORGES e LIMA, 2007).

Conectada a essas experiências, destaca-se ainda a tendência CTSA, presente nas tentativas de relacionar os conteúdos científicos com questões sociais e ambientais relevantes. Ainda que nem sempre de forma sistematizada, os professores demonstram intenção de tornar os conteúdos mais significativos ao vinculá-los à realidade dos estudantes, como destacado na fala de todos os entrevistados. Tal postura está alinhada às ideias de Krasilchik (1987; 2000) e De Oliveira (2022), que defendem uma abordagem contextualizada para o ensino de Ciências, com foco na formação crítica e cidadã.

Em menor escala, observa-se também uma aproximação com a tendência histórico-filosófica da ciência, especialmente quando os professores propõem reflexões sobre o que é ciência ou discutem sua construção ao longo do tempo, conforme a fala de P3 em relação a um contexto que ele procura fazer ao ensinar. Para Marandino (2002), essa abordagem contribui para uma compreensão mais crítica da ciência, rompendo com a visão de neutralidade e universalidade do conhecimento científico tradicional.

Por fim, ainda que de maneira indireta, algumas falas apontam para a tendência de espaços não formais e divulgação científica, quando os professores demonstram desejo de ampliar os contextos de aprendizagem para além da sala de aula,

reconhecendo os limites do ambiente escolar e a importância da troca com outros profissionais. A ausência de menções à tendência de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode refletir tanto as poucas condições materiais nas escolas quanto a pouca ênfase dada a esse eixo na formação inicial dos participantes (MARANDINO, 2002).

Em conjunto, as falas analisadas evidenciam a presença de múltiplas influências teóricas e práticas no exercício docente dos professores iniciantes, esclarecendo a complexidade da ação pedagógica. Isso porque esses profissionais mobilizam saberes oriundos da formação e da experiência, reelaborando-os continuamente conforme os desafios da prática (NÓVOA, 2007, 2019; DE OLIVEIRA, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as tendências do ensino de Ciências não se manifestam de forma isolada ou rígida na prática docente. Embora características das abordagens cognitiva e CTSA tenham sido mais recorrentes nas falas dos professores, elas aparecem de maneira inter-relacionada, revelando a complexidade do fazer docente. As tendências funcionam como referências, e não como categorias fechadas, sendo inadequado rotular os professores com base em uma única abordagem, uma vez que suas práticas são atravessadas por múltiplas influências.

Ficou evidente que a formação inicial exerce papel central na constituição das práticas docentes, pois muitos elementos recorrentes nos discursos remetem às experiências formativas vividas pelos professores. No entanto, essas influências não atuam de forma isolada: o contexto escolar atual também desempenha papel decisivo na forma como os docentes interpretam e colocam em prática os saberes construídos ao longo da formação. A cultura institucional, as demandas locais e as interações com os estudantes e colegas ressignificam continuamente suas escolhas pedagógicas.

Apesar das contribuições do estudo, reconhece-se a limitação de seu recorte temporal. Para compreender mais profundamente como os professores se apropriam das diferentes tendências ao longo do tempo, seria necessário um acompanhamento longitudinal que permitisse observar a evolução de suas práticas em contextos

variados. Ainda assim, os dados obtidos apontam para a importância de reconhecer a docência como prática complexa e situada, que articula elementos formativos, institucionais e subjetivos na construção do ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

BIZZO, N. Ciências biológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em 18 de jul de 2025.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Eletrónica Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, 2007. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen06/ART10_Vol6_N1.pdf. Acesso em 15 jul de 2025.

DE OLIVEIRA, L. G. S. **Aprendizagem da docência: narrativas de professores de Ciências e de Biologia de uma universidade particular da cidade de São Paulo**. 2022. 237f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2022

FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113. 2010.

KRASILCHIK, M. **O professor o currículo das ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. Reformas e realidade: o caso de ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 22 de jul de 2025.

MARANDINO, M. **Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências**. São Paulo, USP, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Ensino: **As abordagens do processo. Temas básicos de Educação e Ensino**. São Paulo. EPU. 2019.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo: **Sinpro**, 21. 2007.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Sociedade**: Porto Alegre, 44(3). 2019.

PECHLIYE, M. M. **Reflexões e análises do cotidiano do curso de formação de ciências e/ou biologia**. São Paulo: USP, 2010. 246f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

SEMESP: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. **Pesquisa SEMESP 2022.** Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS UEPG: EXPERIÊNCIAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS COM JUVENTUDES DO CAMPO

Marcela Teixeira Godoy[1]

Viviane Terezinha Koga[2]

Mayra Gomes[3]

RESUMO

O Programa Universidade Sem Fronteiras é uma política de Extensão criada a partir de uma iniciativa da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná. Tem como objetivo o fortalecimento dos laços entre a Instituição de Ensino Superior, neste caso a UEPG, e a comunidade rural e urbana nos municípios com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). O presente trabalho traz um relato de experiência de seis meses de trabalho de uma equipe multidisciplinar, ligada a UEPG em Projeto financiado pela SETI, a qual desenvolve ações formativas no âmbito de uma escola pública do interior do Paraná, com estudantes do curso técnico em Agronegócio, em nível de Ensino Médio. Esse trabalho tem por objetivo compartilhar experiências educacionais resultantes de intervenções realizadas na área de Ciências Biológicas, no projeto Temas Emergentes: Juventudes do campo. A presente proposta tem embasamento teórico-metodológico situada na formação de professores a partir de Pimenta, Lima (2008), no planejamento pedagógico de Muenchen; Delizoicov (2014) e Libâneo (2008), bem como nos saberes docentes construídos a partir das intervenções, a partir de Tardif (2004). Dentre as atividades já realizadas na área destacam-se o diagnóstico inicial dos temas emergentes que incluíram o trabalho com a alimentação, saúde e bem-estar, questões de gênero, relações ecológicas e noções de zoologia. Em seis meses de projeto, percebeu-se a importância das ações desenvolvidas tanto para a formação inicial e continuada da equipe executora como para o público-alvo, os alunos/as participantes.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Educação Científica. Educação Básica. Extensão. Universidade Sem Fronteiras.

1. INTRODUÇÃO

O Programa “Universidade Sem Fronteiras” (USF), em conformidade com a Lei Estadual nº 16.643/2010 (PARANÁ, 2010), tem por objetivo executar uma política de extensão nas instituições públicas e/ou privadas, sem fins lucrativos que praticam a disseminação de conhecimentos via projetos de extensão, priorizando o

[1] Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa. mtgodoy@uepg.br
[2] Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. vivikoga@uepg.br
[3] Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Ponta Grossa, mayra.g.oliveira@hotmail.com

financiamento de projetos que serão executados em áreas consideradas estratégicas, ou seja, aquelas que privilegiam os municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), bem como, em áreas de pobreza das periferias das cidades paranaenses;

As ações do Programa de Extensão USF/SETI visam o desenvolvimento da extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, da capacitação e da produção tecnológica, cultural e o desenvolvimento social voltadas para a inovação e a melhoria da qualidade de vida da população paranaense.

O referido programa visa, portanto, contribuir com o cumprimento da função social das Instituições de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada, visando à implementação de políticas públicas voltadas ao seu desenvolvimento socioeconômico e cultural.

O Projeto desenvolvido foi denominado “Temas Emergentes: Juventudes do Campo” e caracteriza-se por ser interdisciplinar. Ele é composto por uma equipe de 10 pessoas, sendo duas profissionais recém formadas, uma com Licenciatura em Pedagogia e outra com Licenciatura em Ciências Biológicas, duas estudantes de graduação (Engenharia da Computação, Zootecnia) e seis docentes das áreas de Pedagogia (2) Biologia (2), Zootecnia (1) e Engenharia de Computação (1). Além disso, estão envolvidas as equipes gestora, pedagógica e os professores do Colégio onde as atividades estão sendo desenvolvidas. Alguns eixos temáticos se articulam do planejamento à execução do projeto, sendo eles o trabalho, a educação ambiental, gênero, arte, relações étnico-raciais e tecnologias. A população estimada do município atendido é de 15.327 habitantes, sendo que 4.889 residem na área urbana, sobretudo, em núcleos urbanos pequenos e 9.261 residem na área rural (IBGE, 2022).

O principal objetivo do Projeto é promover a formação dos jovens do campo como futuros profissionais e cidadãos éticos com conhecimentos alicerçados no senso crítico, que valorizem a compreensão multicultural e que sejam capazes de enfrentar os atuais desafios educacionais, sociais, tecnológicos, ambientais e de gênero, integrados com práticas de preservação de sua cultura local.

O projeto tem, portanto, delineadas seis metas a serem atingidas, a saber: 1) Identificar a realidade em que os jovens do campo, participantes do projeto, estão inseridos, verificando seus interesses de estudo, pesquisa, anseios profissionais e, principalmente, as relações que são estabelecidas com a cultura local camponesa,

por meio do debate sobre a educação do campo; 2) Capacitar jovens do campo para incorporação das tecnologias emergentes, preparando-os para enfrentar os desafios cotidianos no cultivo da agricultura, visando a sustentabilidade com mínimo e/ou sem prejuízo ao meio ambiente; 3) promover ações formativas, culturais, artísticas com discussões relativas ao respeito do próprio corpo e de outra pessoa; gênero; a saúde mental e seus desdobramentos no cotidiano; alteridade; o letramento étnico racial e plural; 4) propiciar discussões e reflexões a respeito das temáticas referentes à produção da bovinocultura de leite com sustentabilidade e aos cuidados e comportamentos para medidas de preservação da fauna silvestre; 5) divulgar amplamente as produções formativas e científicas resultantes do projeto, e, 6) realizar a prestação de contas de maneira precisa e organizada, garantindo que todos os processos financeiros sejam devidamente documentados.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Embora o Projeto Temas Emergentes: Juventudes no Campo seja mais amplo, optamos, no presente trabalho, por trazer as experiências relacionadas a área de Ciências Biológicas, logo, o referencial dialoga com as demandas de formação de professores nas principais etapas da *práxis* docente: planejamento, execução e avaliação/reflexão das ações.

O embasamento teórico fundamenta-se na reflexão acerca das ações e atividades de ensino desenvolvidas no USF, considerando, os três momentos pedagógicos (MUENCHEN, DELIZOICOV, 2014), bem como os aspectos do planejamento propostas por Libâneo (2008) para quê (objetivos), o que? (conteúdos), como? (métodos/ técnicas/ avaliação) e ainda as 3 fases do planejamento: preparação (estruturação do plano), desenvolvimento (plano em ação) e o aperfeiçoamento (avaliação/ reflexão) (LIBÂNEO, 2008).

A Lei nº 9.394/96 que trará das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) traz a discussão a respeito da formação dos profissionais da educação em seus artigos 61, 62, 63 e 64. Nela afirma-se que tais profissionais serão formados em cursos de nível superior e que poderão ter uma formação continuada em serviço, sendo os pesquisadores formados nos cursos de pós-graduação como especializações, mestrados e doutorados. Diante do que traz a referida Lei, este

projeto se propõe a ampliar o escopo de discussão e alcance de formação e atuação de todos os envolvidos, uma vez que há estudantes de graduação, profissionais recém formados e pesquisadoras envolvidas.

Nessa mesma esteira, Tardif (2004) centrou seus estudos na formação profissional do professor e elencou algumas características necessárias à construção da identidade docente. Ainda as categorizou em “saberes” que se complementam e se entrecruzam, na *práxis.* Tais saberes embasaram epistemologicamente o presente relato de experiência e foram transpostos para o fazer docente da área das Ciências Biológicas. São eles: *saberes pessoais*, ou seja, saberes oriundos da história de vida e da relação que se constrói com a docência; *saberes disciplinares*, aqueles que envolvem o domínio de um conjunto de conhecimentos técnicos específicos necessários ao exercício da docência e que se realizam com os alunos do projeto: Genética, Botânica, Astronomia, Física, Química, Zoologia, Sexualidade, Gênero, Relações Étnico-Raciais, entre outros; saberes da *formação profissional* que são representados pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas que deveriam oferecer os conteúdos principais para a compreensão das dimensões humanas da prática docente como Psicologia da Educação, Didática, Filosofia da Educação entre outras; saberes *curriculares*, que deveriam embasar sobre estrutura e funcionamento da Educação Básica, proporcionando conhecimentos sobre livros didáticos, programas de ensino, documentos oficiais, instrumentos burocráticos, plano de carreira docente, sindicato, entre outros; e saberes *experienciais,* aqueles oriundos do exercício do trabalho, ou seja, aquelas atividades que colocam os futuros docentes em contato com a realidade da sala de aula, como o Projeto Juventudes no Campo vem fazendo.

Cunha (1997) ressalta que a proposta de formação depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político social como saberes integrantes da formação de professores. A ênfase em um desses elementos é que diferem nos contextos. Lemke (2011) sugere que os conhecimentos construídos por meio do Ensino de Ciências e Biologia, devem ter o potencial de proporcionar uma formação global, baseada em diferentes linguagens e humanizada. Uma educação científica sem ênfase demasiada na técnica e na formação de trabalhadores. Uma formação que não seja alienante e superficial. Uma formação que proporcione uma relação mais estreita com a Ciência através de um conteúdo sólido que subsidie as

tomadas de decisão sobre seu corpo, sua saúde e seu meio. A educação científica atual se isolou demais das questões da vida cotidiana. Contudo, possui um grande potencial, sobretudo se forem construídas novas formas de pensar, de ensinar e de aprender.

O presente referencial teórico engloba ainda estudos a respeito das práticas restaurativas em contexto escolar. As ações dialógicas que já aconteceram e acontecem com o grupo da Biologia, tem por base Pranis (2011), que por meio da dinâmica circular de fala e escuta ativa, tem proporcionado ações significativas. Não obstante, o projeto tem também como encaminhamento pedagógico e científico os pressupostos da pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011), uma pesquisa pedagógica, dentro da perspectiva de um exercício configurado na ação reflexiva e problematizadora da prática educativa, a qual concebe a formação inicial e continuada a partir da emancipação dos sujeitos pela própria prática.

2.2 Atividades desenvolvidas pela área de Ciências Biológicas

Dentre as primeiras atividades desenvolvidas foi realizada a Ambientação, Observações e o Diagnóstico socioeducacional da escola. Após a reunião de apresentação do projeto para a direção e coordenadoras e a divulgação para os alunos, foram traçadas as estratégias para o reconhecimento da escola e do público do projeto.

Em paralelo, com a equipe executora foram realizados estudos e formação sobre o processo de observação e registro no caderno de campo com vistas a identificação do contexto socioeducacional da escola (PIMENTA; LIMA, 2008). Esse processo teve por objetivo, identificar as necessidades educacionais dos alunos e da escola parceira, bem como da comunidade do entorno, evidenciar possíveis temas para as intervenções.

O planejamento das atividades e escolha dos temas a serem abordados foi realizado a partir do diagnóstico inicial, e do primeiro encontro com os alunos, em que foi realizado um círculo restaurativo, promovendo o diálogo e a escuta ativa, para que pudéssemos verificar o conhecimento prévio que tinham da área e quais eram suas expectativas para o trabalho a ser realizado em conjunto, buscando valorizar a cultura local, para que assim, as professoras coordenadoras, junto com a acadêmica bolsista

definissem as estratégias e os recursos necessários para a execução das atividades. Importante ressaltar que as atividades de formação visaram a diversificação, a melhoria dos materiais didático-pedagógicos e das práticas pedagógicas institucionais, considerando a acessibilidade e inclusão, bem como a formação continuada.

Consideramos sempre a participação da equipe em reuniões de formação e planejamento, não somente na área das ciências biológicas, como nas demais, para o entendimento da dinâmica escolar e melhor efetividade nos resultados das ações. As atividades de ensino e ações didático-pedagógicas no interior da sala de aula as quais acontecem mensalmente, têm sido conduzidas pela bolsista e pelas professoras coordenadoras em todas as suas etapas: planejamento, execução e (auto) avaliação.

Entre as ações pedagógicas já efetuadas, estão reuniões, círculos, debates, aulas práticas, estudos de caso etc. Essas intervenções foram realizadas tomando por base temas transversais e/ou demandas emergentes do cenário social, educacional e cultural local, a partir das observações e diagnóstico prévio, conforme pode ser visualizado no quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Intervenções realizadas

Encontro/ data	Temas abordados	Atividades	Meta atingida
1º encontro: 19/02/2025	Apresentação do projeto a comunidade escolar	Reunião com a equipe gestora e coordenação pedagógica. Divulgação do projeto nas turmas	Meta 1
2º encontro: 03/04/2025	Diagnóstico inicial do público a ser trabalhado	Dinâmica circular de fala e escuta ativa realizada com os alunos participantes do projeto	Meta 1
3º encontro: 29/04/2025	Relações ecológicas, Preservação do Meio Ambiente e Noções de Zoologia	Dinâmica “Quem sou eu?”, Prática animais peçonhentos e Primeiros Socorros em caso de acidente	Meta 2
4º encontro: 12/06/2025	Alimentação, Saúde, Bem-estar e PANCs	Dinâmica de análise de rótulos alimentícios, Construção de Pirâmide alimentar e Degustação de PANCs	Metas 2 e 3
5º encontro: 03/07/2025	Sexualidade e gênero	Estudos de casos a partir de debate circular. Autoconhecimento sexual, respeito ao próprio corpo, as suas escolhas e ao outro.	Meta 3

Fonte: As autoras (2025)

A partir do quadro acima vê-se que no decorrer dos primeiros meses do projeto abordamos a zoologia, com foco na importância da conservação da biodiversidade animal, nas interações que ocorrem entre espécies e entre estas e o meio ambiente. Percebemos ainda a necessidade de trabalhar algumas faces da nutrição, esta ação foi realizada por meio de análise de rótulos alimentícios com os estudantes, dando ênfase aos prejuízos à saúde e aos impactos ambientais causados pela produção de alimentos ultraprocessados. Apresentamos alternativas que fazem parte dos seus cotidianos, visando a ampliação do repertório alimentar, utilizando as plantas alimentícias não convencionais (PANCs). Abordamos também a temática de gênero e sexualidade, objetivando o conhecimento do próprio corpo, o respeito a si mesmo e ao outro, além de reflexões, promovendo o pensamento crítico para desconstrução de preconceitos.

Há ainda alguns temas previamente propostos que dependem da aderência da comunidade escolar e externa, como o letramento étnico-racial, enfrentamento e prevenção à violência na escola, a relação arte-ciência, saúde mental, entre outros. Para além das intervenções realizadas na escola com os alunos participantes do projeto podemos elencar também atividades desenvolvidas pela equipe executora do projeto como: a) participação em eventos de socialização das atividades, reuniões de planejamento e encontros formativos para planejamento das ações, a integração com a equipe executora do USF, o intercâmbio e a troca de informações, com a comunidade, b) reuniões de Estudo e Formação quinzenais coletivas, realizadas sob a orientação das professoras Coordenadoras, envolvendo estudo e leituras, levantamento bibliográfico relacionado aos temas emergentes do diagnóstico socioeducacional da escola e da comunidade, para subsídio às ações; c) construção coletiva de textos/artigos e/ou resumos para a divulgação científica das ações realizadas no USF em eventos científicos e na forma de publicações, fortalecendo os conhecimentos teórico-práticos da equipe a respeito do seu contexto de atuação e sobre todas as atividades desenvolvidas; d) avaliação periódica por meio de construção de relatos de experiência e relatórios, nos quais serão registradas e divulgadas todas as atividades e ações desenvolvidas no âmbito científico e na comunidade escolar e externa; e) saídas de campo e atividades de estudo que contemplam os temas emergentes do cenário social, educacional e cultural do país e local, além de conteúdos específicos da área.

Os trabalhos desenvolvidos são socializados em eventos institucionais realizados na Instituição de Ensino Superior ao qual o projeto está vinculado e fora dela em seminários e/ou congressos das áreas de Ensino de Ciências e Educação. A avaliação pela coordenação se dá a partir do envio e aprovação dos trabalhos, bem como pela participação da equipe nesses eventos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo relatar experiências educacionais resultantes de intervenções realizadas pela área de Ciências Biológicas no projeto “Temas Emergentes: Juventudes do Campo” vinculado ao USF/SETI.

Nos primeiros seis meses de execução do projeto foram realizados cinco encontros da área, os quais aconteceram mensalmente e incluíram desde a apresentação do projeto à comunidade escolar até o diagnóstico inicial dos temas emergentes do grupo de alunos participantes. Estes incluíram até o momento o trabalho com as Relações Ecológicas, a Preservação do Meio Ambiente, Noções de Zoologia, Alimentação, Saúde, Bem-estar, Sexualidade e Gênero. Para os próximos meses estão previstos na área o trabalho com letramento étnico-racial, enfrentamento e prevenção à violência na escola, relação arte-ciência, saúde mental e sustentabilidade, dando continuidade à valorização da cultura local com divulgação dos trabalhos realizados à comunidade e o estreitamento de laços entre a educação básica e o ensino superior.

Na medida em que nos aproximamos da conclusão deste texto destacamos a importância das ações desenvolvidas para a formação inicial e continuada da equipe executora do projeto, na medida em que elas envolvem a *práxis* docente (planejamento, execução e avaliação/reflexão acerca das atividades realizadas). De tal modo, elas têm contribuído para a construção da identidade docente e dos saberes necessários para o exercício da docência. Não obstante as ações realizadas pela área contribuíram para que os alunos participantes construam conhecimentos alicerçados no senso crítico, que valorizem a compreensão multicultural, sendo capazes de enfrentar os atuais desafios educacionais, sociais, tecnológicos, ambientais e de gênero, integrados com práticas de preservação de sua cultura local.

REFERÊNCIAS

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

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p.115-126.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LEMKE, Jay. Investigar para El futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Ensenanza de lãs Ciencias**, v. 24, n. 1, p. 5-12, 2006. Disponível em: https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73528 Acesso em 23 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciênc. educ**., Bauru, v.20, n.3, Jul- Set. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-73132014000300007

PARANÁ. Lei Nº 16643, de 24 de novembro de 2010 · **Institui o Programa de Extensão "Universidade Sem Fronteiras**". Diário Oficial, 29 de novembro de 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PRANIS, K. **Processos Circulares**. Teoria e Prática. Série da reflexão a prática. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia de Pesquisa - Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEMÓRIAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS: 10 ANOS DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO E AS AMEAÇAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL-INCLUSIVA

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[1]

Laurinda Ramalho de Almeida[2]

Iara Gonçalves de Aguiar Sant' Anna[3]

RESUMO

A proposta deste artigo é, à luz dos 10 anos de existência da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146 de 06/07/2015), tecer reflexões críticas sobre as barreiras e embates travados em busca de processos inclusivos no ambiente escolar. A partir de memórias das autoras educadoras que vivenciaram práticas escolares excludentes desde a década de 1960 até os anos 1990, e, trazendo para os dias atuais, são pontuadas as persistentes ameaças à possibilidade de participação social de pessoas com deficiência. Como marco simbólico e concreto da luta da pessoa com deficiência, a existência/resistência da LBI, reconhecida como o Estatuto das Pessoas com Deficiência no Brasil, é o ponto de partida destas reflexões. As experiências trazidas à discussão desvelam processos históricos de capacitismo estrutural no cotidiano escolar, local que ainda enfrenta barreiras à implementação de políticas inclusivas. Articulando essas vivências com a legislação vigente, especialmente a LBI, o texto remonta a uma forte ameaça à inclusão, vivenciada com a promulgação de um decreto no ano de 2020, que se configurava como um desmonte à perspectiva inclusiva presente em nossa política. Para essa análise, conta com contribuições teóricas de autores como Henri Wallon e Lev Vigotski, apontando para a necessidade de uma transformação cultural e pedagógica nas escolas. Conclui-se que a educação especial na perspectiva inclusiva é um campo de muitas disputas, que exige compromisso ético-político e envolvimento crítico-afetivo dos profissionais da educação, reafirmando o direito de todas as crianças aos processos de ensino-aprendizagem e à participação social.

Palavras-chave: Lei Brasileira de Inclusão. Educação Especial-Inclusiva. Capacitismo. Afetividade. Práticas inclusivas.

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); Professora na Universidade de Taubaté; luciana.magalhaes@unitau.br.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); Professora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; laurinda@pucsp.br
[3] Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP); Coordenadora pedagógica da rede municipal de São Paulo; cpiaraaguiar@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No mês de julho de 2025, completaram-se 10 anos de existência da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), data para se rememorar e se comemorar esse marco legal que concretiza uma luta histórica por direitos, reafirmando o compromisso político e cultural por transformações sociais. A Lei Brasileira de Inclusão, LBI, é o Estatuto da Pessoa com Deficiência e representa não apenas um avanço político e legal, mas um projeto civilizatório que desafia práticas históricas de exclusão, segregação e invisibilização desse segmento da sociedade.

Não devemos desconsiderar as contradições que permeiam esse caminho: a década que marca a vigência da LBI também é um convite à incontornável reflexão crítica sobre persistentes entraves à sua efetivação, notadamente no campo educacional. Estes obstáculos são gestados histórica e estruturalmente, numa sociedade que se forja em processos de discriminação às diferenças, naturalizando a desigualdade que daí se origina. Para compreendermos a sociedade hodierna no que tange aos processos de inclusão escolar da pessoa com deficiência, é importante fazermos um passeio pelas mediações históricas que constituem nossas sentidos e significados sobre este tema.

Trazendo à discussão memórias e experiências das autoras, que vivenciaram práticas escolares desde a década de 1960, deparamo-nos com um modelo educacional excludente, estruturado por concepções capacitistas e por políticas públicas descontinuadas, que, à época, não tinha ainda nenhuma intencionalidade inclusiva. A recorrente recusa de docentes em assumir turmas com alunos com deficiência, e o uso naturalizado de termos como "alunos de inclusão" são práticas existentes que denotam e denunciam resquícios desse passado, não muito distante, de intolerância à diversidade. Revelam também as significações históricas atribuídas às diferenças, ainda justificadas por um modelo medicalizante de compreensão sobre o que é ser uma pessoa com deficiência.

A luta pela inclusão escolar, tal como prevista nos artigos da LBI, demanda

o enfrentamento de muitas barreiras, sendo a principal delas, a atitudinal. As experiências passadas nos remetem a um tempo em que alunos com deficiência eram considerados "problema", sendo relegados a espaços paralelos sob a justificativa de “melhor atendimento”, uma narrativa que persiste em novas roupagens e continua desafiando a perspectiva de uma escola em que todos e todas tenham acesso e acessibilidade. Essa segregação tácita, muitas vezes naturalizada, contribuiu para a “deseducação” de gerações inteiras sobre a diversidade humana e para a manutenção de um imaginário coletivo que associa a diferença à incapacidade, gerando desigualdades.

É inegável que o Brasil é dotado de um corpo jurídico robusto nesta área. É um país que tem participado como signatário de todas as convenções internacionais que garantem direitos pautados na diversidade. Relevante destacar conquistas importantes, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), e a própria LBI. Temos, desde 2008, uma Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva, um marco emancipatório que traz a síntese e intencionalidade clara de uma proposta de educação que abarque todas as necessidades educacionais específicas.

Diante de todo esse arcabouço legal, conquistas políticas imprescindíveis para avanços em relação a conquistas sociais radicais, ainda se observam retrocessos, como propostas de políticas que pretendem retomar ambientes especializados e segregados, apartados do ambiente escolar, como solução para as dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino. Tais propostas, longe de garantirem direitos, reafirmam a ideologia capacitista e colocam em risco os avanços conquistados. Não devemos olvidar de que tivemos a vigência, por um curto período – de setembro de 2020, revogado em 1º de janeiro de 2023 – do Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que trouxe a promulgação de um grande retrocesso legal. Um decreto que trouxe a ameaça de retirar a perspectiva inclusiva do processo de escolarização, que priorizava a “liberdade de escolha” das famílias para retirarem seus filhos das escolas, incentivando a reabertura de instituições especializadas, o que culminaria com o esvaziamento da função da escola e retorno de pessoas com deficiência a espaços segregados (ALMEIDA

et al, 2020). Contradições vivenciadas, que serviram para fortalecer a discussão em favor da manutenção de uma educação especial na perspectiva inclusiva, a nossa política, nosso pilar que sustenta a via de desenvolvimento das crianças brasileiras com deficiência pelo caminho da escolarização, priorizando as diferenças.

Foi necessário muito debate e resistência para rechaçarmos de vez o retorno dessas velhas práticas. A convivência na diferença, o reconhecimento das singulares e diferentes sensorialidades e corporalidades, que se expressam em variadas formas de aprender são pilares para a educação que se pretende inclusiva.

Ao rememorar trajetórias escolares marcadas pela luta contra a invisibilidade das pessoas com deficiência, reafirma-se a importância de uma atuação docente crítica, politizada e comprometida com os princípios da equidade. A Lei Brasileira de Inclusão, ao completar uma década, convoca não apenas à celebração, mas ao engajamento contínuo em prol de uma transformação cultural profunda. Afinal, como apontam os movimentos sociais: é preciso resistir para existir!

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISPUTA: MEMÓRIAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIA

As trajetórias históricas da exclusão escolar das pessoas com deficiência se manifestam de maneira contundente nas memórias de profissionais da educação que, direta ou indiretamente, vivenciaram práticas marcadas pela segregação institucionalizada. Tais lembranças revelam como a escola, enquanto instituição social, assumiu por décadas um papel ambíguo: ao mesmo tempo em que declarava compromisso com o direito à educação para todos, organizava-se para manter crianças com deficiência afastadas dos espaços de convivência coletiva, do aprendizado comum e da própria visibilidade social.

A década de 1960, por exemplo, ilustra com clareza esse modelo. Professoras iniciantes, muitas vezes sem formação específica, eram alocadas em turmas de “deficientes mentais” isoladas fisicamente dos demais alunos,

reforçando a lógica de separação entre os “normais” e os “outros”. A própria arquitetura escolar espelhava esse *apartheid* simbólico e funcional: as classes especiais eram relegadas a fundos de prédios, acessos secundários ou subsolos, onde a invisibilização era estratégia e norma. A orientação institucional seguia os pareceres do então Serviço de Higiene Mental, responsável por emitir laudos classificatórios que determinavam o afastamento dos alunos considerados “inaptos” para a convivência com seus pares ditos regulares (ALMEIDA et al, 2024).

Faz-se importante olhar para esse cenário no passado para entender a relevância da LBI como ruptura do *status quo*. Ao estabelecer que a deficiência não pode justificar exclusão e que todo cidadão tem direito à educação inclusiva em igualdade de oportunidades, a legislação rompe com um modelo biomédico e assistencialista, centrado na deficiência como incapacidade, e inaugura uma perspectiva de direitos, fundada na eliminação de barreiras e na valorização da diversidade humana. No entanto, como evidenciam os relatos, a resistência a esse novo paradigma ainda encontra raízes profundas nas estruturas educacionais.

Entretanto, a prática da exclusão, algo que já foi formalizado explicitamente em legislação, segue se perpetuando por meio de discursos e ações cotidianas. A recusa simbólica ao compartilhamento de espaços comuns — como casos de crianças com deficiência sem acesso ao pátio ou ao parquinho da escola — traduz uma negação tácita do direito à convivência e à cidadania. A justificativa recorrente baseada nas limitações físicas ou cognitivas esconde uma concepção capacitista que deslegitima a presença desses sujeitos nos espaços sociais, inclusive os escolares. Capacitismo estrutural e estruturante que insiste em habitar as subjetividades... Forma de preconceito e discriminação de pessoas com deficiência que incide sobre o que ele é ou não considerado capaz de realizar. Por que crianças com deficiência não tinham acesso a parquinhos infantis? Como nos afirma Vigotski (1924-1931/2011), a deficiência é social: é a sociedade que necessita criar estratégias para eliminação de barreiras à plena participação de todas e todos, considerando todas as diferenças (BRASIL, 2015).

A década de 1990 marca um momento de inflexão nesse percurso, com a promulgação do Decreto nº 33.891/1993 na cidade de São Paulo, que instituiu a política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal. Tal medida, ainda que limitada em sua abrangência, representou um passo importante rumo à inclusão escolar, ao abrir caminho para o ingresso gradual de alunos com deficiência nas escolas regulares. Experiências vividas em instituições como a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) dentre outras instituições especializadas, revelam o impacto profundo dessa transição: crianças antes restritas a espaços terapêuticos começaram a ocupar as salas de aula, os corredores, os brinquedos — os direitos.

Esses processos de inclusão, por mais incipientes que tenham sido, provocaram deslocamentos importantes não apenas na vida dos alunos, mas também no repertório profissional de muitos educadores. O envolvimento com a diversidade desafiou certezas pedagógicas, provocou (e provoca) buscas formativas, exigiu (e exige) adequações curriculares e, sobretudo, vem impulsionando a constituição de processos coletivos de produção de conhecimento. Não raras vezes, foi por meio da escuta atenta, da observação sensível e da disposição para experienciar as diferenças, que educadores conseguiram romper com o isolamento imposto às crianças com deficiência, promovendo novas formas de ensinar e aprender.

Estudantes antes considerados ineptos para o convívio com os demais, passam a se destacarem, mostrando possibilidade de colaborar com colegas na classe regular. São muitos os exemplos que confirmam o quanto os estigmas podem ser desfeitos quando se aposta no potencial do outro. Como estabelece a LBI, é dever do Estado, da família e da sociedade garantir à pessoa com deficiência igualdade de oportunidades em todos os aspectos da vida — e isso inclui, fundamentalmente, a escola como lugar de convivência e de desenvolvimento integral.

As experiências inclusivas também revelam a relevância do afeto e do envolvimento emocional no processo educativo. Em sintonia com a teoria de

Henri Wallon, que considera a afetividade um dos pilares constitutivos do desenvolvimento humano (MAHONEY; ALMEIDA, 2005), é possível afirmar que a escola inclusiva não se faz apenas com estrutura física ou legislação adequada, mas também com vínculos, reconhecimento mútuo e empatia. A prática pedagógica é também um campo de disputas simbólicas, afetivas e políticas.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a educação especial-inclusiva não se resume à inserção física de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns. Trata-se de uma transformação profunda das relações pedagógicas, curriculares e institucionais. A existência da LBI é, sem dúvida, um marco fundamental dessa transformação, mas sua efetividade depende da construção coletiva de uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a valorização da diferença como potência.

Assim, a memória dos tempos de segregação escolar, longe de ser apenas lembrança dolorosa, torna-se fonte de aprendizado e instrumento de resistência. E se há algo que as experiências compartilhadas nos ensinam é que, mesmo diante de tantos desafios e retrocessos, o caminho da inclusão é irreversível, pois, como afirmam os movimentos sociais e como ecoa nas práticas transformadoras de tantas educadoras e educadores, este é um movimento de resistência, potencializando as diferentes existências.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar memórias de práticas escolares e as condições históricas em que ocorreram, torna-se possível compreender com mais profundidade os mecanismos que historicamente negaram a milhares de crianças com deficiência o direito de conviver, aprender e se desenvolver em contextos educacionais inclusivos. As narrativas resgatadas neste artigo evidenciam que a exclusão escolar não foi apenas resultado de omissões estruturais, mas de escolhas políticas, de normativas institucionalizadas e de práticas pedagógicas marcadas por concepções capacitistas.

O percurso de 10 anos da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

simboliza um importante divisor de águas na luta por direitos das pessoas com deficiência no Brasil, mas também revela o quanto ainda é necessário resistir para garantir sua efetividade. A LBI não apenas assegura o direito à educação inclusiva como princípio legal, mas também obriga a sociedade e o poder público a se organizarem para eliminar todas as barreiras – físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais – que impedem a plena participação das pessoas com deficiência em igualdade de condições com os demais.

Contudo, é sempre importante enfatizar que a legislação por si só não transforma realidades. O cotidiano escolar ainda convive com práticas que negam a presença do outro, especialmente quando este outro rompe com os padrões normativos hegemônicos de desempenho, comportamento ou corporeidade. A insistência em discursos de “tratamento especial”, o uso ainda frequente da lógica dos laudos como justificativa para ações segregacionistas, são na verdade negação à acessibilidade a espaços e metodologias; são formas contemporâneas de atualização de uma exclusão histórica, engodo disfarçado de boas intenções ou preocupações técnicas.

Frente a esse cenário, é urgente reconhecer o papel estratégico da formação docente, não apenas em termos técnicos, mas como espaço de reflexão crítica sobre as relações de poder que atravessam a escola. Muitos professores, interpelados por afetos, revertem as indignações em motor de ação pedagógica e de mudança institucional. A educação inclusiva, portanto, exige uma atuação ética e comprometida no mundo, que compreenda o ensino como prática de liberdade, como nos ensinou Paulo Freire (1999).

A construção de uma escola inclusiva é tarefa coletiva e contínua, atravessada por disputas políticas e ideológicas. É também uma oportunidade histórica de reconfiguração do que entendemos por educação de qualidade, rompendo com o paradigma da homogeneidade e reconhecendo a diferença como um valor a ser cultivado. Em tempos de retrocessos normativos, como os ensaiados por decretos excludentes e por políticas de retorno a modelos segregadores, torna-se ainda mais necessário reafirmar que a inclusão não é concessão, é direito.

As vivências aqui rememoradas seguem como símbolo de um projeto de sociedade que ainda está em disputa. Estratégias inclusivas, que devem ser construídas coletivamente por educadores, estudantes, famílias e militantes, devem seguir ecoando nas escolas: se estudantes com deficiência estão nas escolas, é porque podem estar. E devem. Porque a escola, em sua essência mais profunda, é o lugar de todos e de cada um. Porque o lugar da pessoa com deficiência é onde ela quiser estar, sendo nosso dever e devir social a continuada luta por acessibilidade e eliminação de barreiras de toda ordem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda R.; SANT ANNA; CORREA, Ana Claudia E.; MAGALHÃES, Luciana O. R. Mas ele tem laudo! Retomando a questão do decreto 10.502/2020. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 56, 1º sem. de 2023, pp. 113-119.

ALMEIDA, Laurinda R; ANTUNES, Mitsuko A. M.; MAGALHÃES, Luciana O. R.; SANTOS, Ruzia C. Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psicologia da Educação.** no.51 São Paulo jul./dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União. Revogado pelo Decreto 11.370/2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação** [online]. 2005, n.20, pp.11-30.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (1924-1931). *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

ENTRE O GIZ E O LATTES: AS BARREIRAS PARA O ACESSO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA À FORMAÇÃO STRICTO SENSU

Geani Machado Dalcim[1]
Rayza Sielski[2]
Cristiane Viana Paim[3]
Ariane Bremen[4]

RESUMO

Este artigo se debruça sobre os caminhos - muitas vezes sinuosos - trilhados por professoras da educação básica brasileira em sua busca por acesso à pós-graduação *stricto sensu*. A partir de suas próprias memórias formativas, que carregam marcas de resistência, renúncia e reinvenção, propõe-se uma reflexão sensível e crítica sobre as possibilidades e os entraves que se impõem nesse percurso. Com base numa abordagem qualitativa, sustentada por narrativas autobiográficas ancoradas em Passeggi e Delory-Momberger, o estudo lança luz sobre como fatores sociais, econômicos e institucionais atravessam essas histórias, ora como ventos contrários, ora como brisas de alento. Em diálogo com autores como Nóvoa (2009), Tardif (2014), Imbernón (2011), uma análise costurando as vivências de quatro docentes que, apesar dos desafios do percurso, insistem em afirmar o próprio direito à formação acadêmica. Como resultado, o texto defende a urgência de políticas institucionais que reconheçam o papel fundamental dessas mulheres no debate científico e aponta possibilidades concretas para a democratização do acesso à pós-graduação *stricto sensu* no país.

Palavras-chave: Formação de professoras da educação básica. Pós-graduação stricto sensu. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de mudanças, a formação continuada de professores da educação básica se torna essencial para a construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e sintonizadas com os desafios que batem à porta da escola todos os dias. No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado - desponta como um dos principais espaços de produção e circulação de saberes acadêmicos. No entanto, o acesso a esses espaços, para quem atua na educação básica, ainda é um caminho tortuoso, permeado por barreiras que não são de hoje.

A verdade é que, embora o discurso oficial insista em valorizar a formação continuada como estratégia para melhorar a qualidade do ensino, pouco se discute - com a devida honestidade - sobre as condições reais de

[1] Pedagoga, professora da Educação Básica, mestranda em educação pelo PPGE da UNIVILLE/SC, professorageani@gmail.com.
[2] Pedagoga, professora da Educação Básica, mestranda em educação pelo PROFEI - UDESC/SC, rayzasielski@gmail.com.
[3] Pedagoga, professora da Educação Básica, assessoriasecbbs@gmail.com.
[4] Pedagoga, professora da Educação Básica, arianebremen1306@gmail.com.

acesso e permanência dos docentes da escola pública nesses programas. A concentração dos cursos nas grandes cidades, os custos com deslocamento, o acúmulo de jornadas de trabalho e a falta de políticas de incentivo formam uma muralha invisível que muitos não conseguem transpor. E quando conseguem, é à custa de sobrecarga, renúncias e, muitas vezes, do próprio bem-estar.

Mais do que dificuldades materiais, o que se revela é uma espécie de silêncio institucional: uma ausência de políticas que, na prática, exclui esses professores do debate acadêmico. Isso perpetua uma exclusão simbólica e epistemológica - como se o saber que nasce na sala de aula da escola pública não fosse legítimo o suficiente para circular na universidade. Como se pensar a prática, com os pés no chão da escola, não fosse também produzir ciência.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e as dificuldades enfrentadas por professoras da educação básica no ingresso e na permanência na pós-graduação *stricto sensu*. Mais do que levantar dados, pretende-se ampliar o debate sobre a democratização dessa etapa formativa, reconhecendo esses profissionais como sujeitos legítimos da produção do conhecimento e da invenção de práticas pedagógicas alinhadas às múltiplas realidades das escolas públicas. Ao escancarar as barreiras que ainda se impõem, o estudo busca colaborar com a formulação de políticas mais justas, que garantam não só o acesso, mas a permanência qualificada desses docentes nos espaços de pesquisa e formação e, por extensão, uma educação básica mais potente e transformadora.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS: da vivência à escrita.

Este estudo se ancora numa abordagem qualitativa, guiada pela força das narrativas formativas como ferramenta de produção de um conhecimento que nasce do vivido, pulsa no cotidiano e se reflete na escuta atenta de si e do outro. A pesquisa narrativa, nesse sentido, se consolida como um campo fecundo na formação docente, pois valoriza a experiência como fonte de saber legítimo.

Como aponta Marli André (1995, p. 13), a pesquisa qualitativa “[...] caracteriza-se pela ênfase no significado, nas particularidades e na compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais.” Mais do que isso, a

autora lembra que o pesquisador, nessa abordagem, é ele próprio um instrumento do processo investigativo, o que exige reflexão constante sobre sua prática, seus pressupostos e seus afetos.

Assumimos, então, a experiência como território formativo e a escrita de si como um gesto político e epistêmico. Participaram desta pesquisa quatro professoras da educação básica, mulheres que, à sua maneira, trilham o percurso da pós-graduação *stricto sensu*. A coleta de dados foi realizada em julho de 2025, por meio de um questionário on-line via *Google Forms*, com perguntas abertas desenhadas para provocar não respostas automáticas, mas reflexões genuínas sobre suas trajetórias formativas, os obstáculos encontrados e os sentidos atribuídos ao mestrado. A seleção das participantes foi feita por conveniência, considerando a afinidade com o tema e a vivência concreta de exclusão e resistência na formação docente. Todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, assegurado no próprio formulário, conforme os princípios éticos da pesquisa em educação.

Nossa aposta metodológica se inspira em Delory-Momberger (2008, p. 75), que entende a narrativa de vida como uma forma de dar sentido às experiências vividas, articulando o que se viveu com o que se pensou sobre o vivido:

> A narrativa de vida permite apreender os sentidos atribuídos às experiências por aqueles que as vivem, numa articulação entre o vivido e o pensado. Trata-se de uma forma de dar inteligibilidade ao percurso individual e de inscrevê-lo em uma história coletiva.

Assim, a escolha metodológica se sustenta na convicção de que a formação docente não se dá de forma neutra, muito menos linear. Ela se entrelaça com condições sociais, econômicas e institucionais — marcas que atravessam e moldam a experiência. Como defende Passeggi (2011, p. 92):

> Narrar a própria trajetória profissional é um ato de (re)construção identitária, em que se misturam memória, desejo, crítica e projeto. A escrita de si não é mera exposição autobiográfica, mas uma forma de resistência epistêmica à lógica da objetividade e da impessoalidade científica que historicamente excluiu os professores da escola básica como sujeitos produtores de conhecimento.

Os relatos foram produzidos por quatro professoras da educação básica, com idades entre 30 e 44 anos, atuantes em diferentes segmentos (educação infantil, ensino fundamental I e ensino médio), com diferentes formas de acesso

ao stricto sensu: disciplina isolada, mestrado regular em universidade comunitária e PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional.

Dessa forma, ao narrarmos nossos percursos, buscamos lançar luz sobre os desafios enfrentados pelas professoras da educação básica que lmejam a formação *stricto sensu*. Nossas vivências não são exceção, mas sintoma de um sistema que ainda impõe barreiras para quem ousa ocupar espaços historicamente negados. Ao trazer essas histórias para o centro da discussão, inscrevemo-nos na luta por uma ciência mais plural, situada e sensível à realidade da escola pública.

3. OS OBSTÁCULOS DA FORMAÇÃO STRICTO SENSU PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada dos professores da educação básica ocupa lugar de destaque nas discussões sobre qualidade do ensino e valorização do magistério. No papel, essa ideia ocupa lugar de honra nas políticas públicas e nos discursos institucionais. Mas, quando o assunto é o acesso dos professores da educação básica à pós-graduação *stricto sensu*, a conversa muda de tom. Entram em cena dificuldades históricas e estruturais que, por conveniência ou negligência, seguem sendo empurradas para debaixo do tapete. A análise dos questionários, vinculados aos referenciais teóricos da pesquisa, propõe uma reflexão teórica sobre esses entraves, organizados em dois eixos: as políticas e condições institucionais e a distância simbólica entre universidade e escola pública.

3.1 Políticas e condições institucionais: formação para quem, afinal?

As políticas educacionais brasileiras, ao menos em seus documentos e intenções, reconhecem a importância da formação continuada. Porém, quando olhamos com lupa para as iniciativas voltadas à pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica, o cenário revela um conjunto de ações ainda tímidas, desarticuladas e, em boa parte dos casos, distantes dos professores.

Os programas de mestrado profissional, criados como alternativa mais

próxima da prática docente, até representam avanços - mas são gotas num oceano de demanda reprimida. Para se ter uma ideia, há 2 milhões de professores de educação básica nas redes municipais e estaduais do Brasil (CENSO, 2023), destes, 48,3% possuem formação *lato* ou *stricto sensu*, segundo o PNE 2014-2024, sem que haja dados específicos sobre a formação em nível de mestrado ou doutorado. O que se percebe nas redes de ensino é que este índice representa, em mais de 90%, os profissionais formados em especialização *lato sensu*, na maioria das vezes, cursada na modalidade EAD.

O acesso ao stricto sensu é, ainda, uma realidade distante da maioria dos professores da educação básica, que recebem formação genérica, instrucional e descontextualizada da realidade escolar.

Os programas de *stricto sensu*, assim como as bolsas de incentivo, na maioria das vezes, exige a disponibilidade de horário incompatível com a carga-horária docente, produção científica - artigos, publicações, eventos -, disponibilidade para participação em grupos de pesquisa, entre outras demandas, que infelizmente, se tornam insustentáveis para um professor que atua, com jornada integral, na educação pública.

> "Eu nem preenchia o Lattes antes de tentar o mestrado, para quê?" (Professora 2)
>
> O jeito dos editais de bolsa, tipo o da FAPESC, que validam as produções como artigos e publicações; nos excluem, não produzimos pesquisa." (Professora 3)

Esse dado revela o impacto da lógica meritocrática nos processos seletivos, que favorece quem já está inserido no meio acadêmico e universitário, reforçando a exclusão de professoras que ainda constroem suas trajetórias na prática escolar.

A dura realidade vivida por grande parte dos docentes da educação básica - marcada por baixos salários, jornadas extenuantes e múltiplas funções - transforma o sonho de fazer um mestrado ou doutorado em um projeto quase impossível. A precarização das condições de trabalho e a falta de políticas de incentivo constroem um cenário em que a formação parece privilégio de poucos.

> "Tem a lei que dá direito à redução da carga-horária, mas precisa de anuência do prefeito e foi negado." (Professora 2)

> "Não temos tempo ou formação de qualidade na escola. Os gestores estão preocupados com os resultados, não com os processos, com os professores." (Professora 3)

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são historicamente desvalorizados e produzidos em contextos de resistência, e a possibilidade de formação em nível avançado esbarra, muitas vezes, em questões materiais e estruturais:

> O saber docente não é apenas aquele produzido nas universidades ou nos institutos de pesquisa. Ele se constrói e se reconstrói cotidianamente no espaço escolar, mesmo que em condições precárias e de grande adversidade. Contudo, as políticas de formação insistem em desconsiderar esse saber da experiência, reforçando a ideia de que o professor da escola básica é apenas um aplicador de teorias alheias (Tardif, 2014, p. 49).

Aqui, o que se vê é uma dupla exclusão: material e simbólica. De um lado, a ausência de recursos e tempo; de outro, o desprezo institucional por aquele saber que nasce da prática, da escuta e da invenção cotidiana. Tudo isso mina a autoestima profissional, fragiliza o vínculo com a pesquisa e relega o professor a um papel subalterno no processo formativo.

3.2 A distância entre universidade e escola pública: um diálogo interrompido

Se há um fio de tensão que atravessa essa discussão, ele se chama afastamento. A relação entre universidade e escola pública, que deveria ser de parceria e escuta mútua, ainda é marcada por distâncias históricas e posturas que beiram o elitismo acadêmico. Nóvoa (2009) alerta para a urgência de reconstruir esse diálogo, reconhecendo o professor da educação básica como intelectual e pesquisador de sua prática. As participantes descreveram experiências de solidão, insegurança e deslocamento, como se estivessem sempre um passo atrás.

> "Foi bem solitário e desconfortável para mim."(Professora 1)
> "Eu me sentia insegura de participar, mesmo vivendo na prática as questões da educação. Alguns colegas, que nem sequer estudaram na escola pública, têm muita crítica ao nosso trabalho. Isso me deixou triste em alguns momentos." (Professora 2)
> "Senti preconceito por estar em disciplina isolada."(Professora 4)

O não-pertencimento, aqui, não é metafórico: ele se faz sentir no corpo, no silêncio das rodas de conversa, na falta de tempo para ler ou participar, no sentimento de estar "invadindo" um espaço que, historicamente, não foi feito para as professoras.

Em uma reflexão incisiva sobre o papel da universidade e a formação docente, Nóvoa afirma:

> As universidades precisam, com urgência, abrir suas portas para os professores que estão na educação básica. É necessário que esses docentes sejam reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como receptores de teorias. A escola é lugar de pesquisa e de produção intelectual, mas isso só será possível quando as instituições acadêmicas se dispuserem a romper com suas tradições excludentes e elitistas (Nóvoa, 2009, p. 23).

Nesse mesmo tom, Imbernón (2011) defende que a formação continuada precisa se sustentar no reconhecimento dos saberes docentes construídos no cotidiano escolar:

> A formação continuada deve ser pensada como um espaço de reconhecimento e de legitimação dos saberes construídos no exercício da docência. O professor não pode ser visto apenas como um executor de decisões alheias, mas como sujeito que reflete, investiga e transforma sua prática. Para isso, é fundamental que as instituições acadêmicas considerem as particularidades e dificuldades enfrentadas pelos docentes da educação básica (Imbernón, 2011, p. 61).

Ainda assim, o que predomina é um modelo de formação pouco acolhedor, que impõe exigências rígidas e ignora as urgências e limitações vividas pelos docentes da rede pública. A questão financeira, como era de se esperar, foi apontada como uma das principais pedras no caminho. Os depoimentos deixam claro que cursar um mestrado exige bem mais que vontade: é preciso fôlego financeiro - o que, para quem vive da educação básica, soa quase como luxo.

> "Eu escrevi artigos, mas não consigo liberação da escola para ir aos eventos." (Professora 1)
> "Precisei conciliar carga extra de trabalho para aumentar a minha renda." (Professora 2)
> "Meu salário não é compatível com as despesas do mestrado, principalmente, os eventos. Eu tenho vontade de participar, mas não tenho como."(Professora 4)

Entre mensalidades, deslocamentos, custos com eventos e a necessidade de reorganizar toda a rotina familiar, o mestrado cobra um preço

alto - e não só em reais. Os relatos não falam apenas de falta de recursos, mas de um boicote institucional silencioso, camuflado nas redes públicas, que opera por omissão.

Por outro lado, surgem brechas de acolhimento e cuidado. As redes de apoio - com amigas, colegas, familiares - tornam-se o que segura e reequilibra. São essas conexões que alimentam a esperança quando o cansaço ameaça tomar conta.

> "Foi olhando o brilho nos olhos de uma amiga que reacendeu a esperança." (Professora 1)
> "Recebo apoio da minha família, do meu namorado e das minhas colegas e parceiras." (Professora 4)

Essa dimensão afetiva e coletiva reafirma o valor das redes de apoio entre mulheres-professoras que resistem juntas.

Apesar dos obstáculos - ou talvez por causa deles -, o mestrado aparece nas falas como algo que vai além do título. Ele representa, para essas mulheres, uma reconexão consigo mesmas, com seus desejos e com o direito de pensar, criar e pertencer ao universo da produção de conhecimento.

> "É um sonho que desejo realizar. É a busca pelo conhecimento." (Professora 1)
> "O mestrado deveria ser um direito do professor." (Professora 2)

O que essas falas revelam é que o *stricto sensu*, mesmo carregado de barreiras, é também um lugar de reconstrução identitária. Ainda assim, as participantes denunciam a ausência de políticas públicas efetivas, apontando a sobrecarga como uma violência silenciosa, que empurra o corpo e a mente ao limite.

> "Não gostaria de trabalhar 60h por semana e estudar nas minhas horas de sono, mas não vou desistir."(Professora 2)
> "Quem ganha com o mestrado do professor é a educação." (Professora 3)

Essas vozes, longe de ecoar apenas queixas, são gritos de resistência. Elas afirmam que o mestrado não deveria ser exceção, mas parte do direito à formação de quem educa o país todos os dias. A pós-graduação, nesse contexto, não é apenas qualificação: é reconhecimento, pertencimento e transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas que atravessaram esta pesquisa não são apenas relatos, são testemunhos de luta, persistência e desejo de transformação. Elas escancaram as camadas de dificuldade enfrentadas por professoras da educação básica que ousam sonhar com a pós-graduação *stricto sensu*. Embora a formação continuada esteja presente no discurso institucional como um ideal, na prática, ela esbarra em barreiras concretas - financeiras, simbólicas e estruturais - que ainda mantêm a universidade distante da escola pública.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que o acesso à pós-graduação é atravessado por entraves como a falta de políticas públicas efetivas, a sobrecarga de trabalho e o abismo entre o cotidiano da sala de aula e os critérios de validação acadêmica. Mas, ao mesmo tempo, as vozes que escutamos também acendem outras luzes: a força das redes de apoio, a esperança renovada nos vínculos, a coragem de seguir estudando mesmo diante do cansaço.

Diante disso, é urgente que as políticas de formação sejam revistas com seriedade e sensibilidade. Garantir bolsas, liberação de carga horária, valorização da experiência das professoras e uma articulação real entre universidade e escola não é favor - é responsabilidade do Estado. É preciso romper com a lógica meritocrática que penaliza quem já carrega o peso de tantas desigualdades.

A pós-graduação *stricto sensu*, quando acessada em condições de equidade, tem potência para transformar práticas pedagógicas, ampliar horizontes e promover uma formação docente verdadeiramente comprometida com a escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudos qualitativos em educação: fundamentos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica em educação.** São Paulo: Paulus, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e020282, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.282. Acesso em: 15 de jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: a necessidade de uma nova configuração da profissão docente para libertar o futuro da escola.** In: CANÁRIO, Rui; RIBEIRO, Joaquim Azevedo (orgs.). Educação e formação de professores: novos contextos, novas racionalidades. Porto: Porto Editora, 2000. p. 17-33.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A narrativa de formação e a construção da identidade docente.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Narrativas de professores e formação docente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 83–103.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A ORIGEM DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UFRN: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E FORMAÇÃO DOCENTE

Diego do Rego[1]

Erika dos Reis Gusmão Andrade[2]

RESUMO

Este trabalho investiga a constituição dos primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre 1965 e 1979, à luz das políticas nacionais para o setor e das demandas formativas para a docência na educação superior no Brasil. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-documental, com base em fontes primárias do arquivo da atual Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN — resoluções, boletins, relatórios e normativas institucionais — complementadas por literatura especializada sobre a docência na pós-graduação (Zabalza, 2014; Barbosa, 2013; Timm, 2018) e sobre o sistema nacional de pós-graduação (Almeida Junior, 2005; Coelho & Hayashi, 2011). A análise situa os esforços institucionais da UFRN em um contexto de contradições: a repressão e centralização do regime militar, de um lado, e o fortalecimento das universidades públicas, a ampliação do orçamento e a estruturação da carreira docente, de outro. Ao mesmo tempo em que o Parecer Sucupira (1965) definia a natureza acadêmica e científica dos cursos *stricto sensu*, emergiam tensões entre os ideais formativos e os imperativos produtivistas, repercutindo na identidade dos professores (Barbosa, 2013; Timm, 2018). O estudo evidencia como a UFRN formalizou a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, instituiu políticas de capacitação docente com apoio da CAPES e inaugurou os primeiros mestrados, superando a carência de docentes titulados e consolidando um quadro profissional qualificado. Essa história inicial revela a força e a criatividade das universidades brasileiras para afirmar seu papel social e científico, mesmo sob pressões políticas e produtivistas que ainda hoje atravessam a docência universitária.

Palavras-chave: docência universitária; pós-graduação *stricto sensu*; UFRN; história da educação superior; identidade docente.

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, ainda jovem em termos históricos, consolidou-se como um dos principais motores de produção científica e de formação docente qualificada. Entretanto, sua trajetória revela uma dinâmica marcada por contradições: enquanto se institucionalizava um sistema acadêmico de excelência, os professores-orientadores enfrentavam condições de trabalho cada vez mais exigentes, atravessadas por tensões políticas, econômicas e identitárias (GIL, 2009; ZABALZA, 2014; TIMM, 2018).

[1] Doutorando, PPGEd/UFRN, regodiego@outlook.com
[2] Professora Titular, PPGEd/UFRN, erika.andrade@ufrn.br

Este artigo busca analisar os primeiros passos da pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre 1965 e 1979, considerando não apenas os marcos normativos e institucionais, mas também as implicações para a docência universitária e a constituição do papel social do professor na pós-graduação. Apoiado em documentos históricos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, o estudo parte da seguinte questão: Como a UFRN estruturou sua pós-graduação *stricto sensu* em um contexto nacional de avanços e contradições, e quais impactos isso teve na docência universitária?

Nosso objetivo é compreender esse processo, articulando o contexto histórico-político às práticas institucionais e às concepções sobre docência na pós-graduação. O estudo contribui para ampliar a reflexão sobre a docência no ensino superior, reconhecendo-a como prática formativa, científica e política.

2 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS POLÍTICAS PARA A PÓS-GRADUAÇÃO

A docência universitária, especialmente na da pós-graduação, constitui-se como uma prática complexa que articula dimensões científicas, pedagógicas, éticas e políticas. Zabalza, Cid e Trillo (2014) argumentam que o papel social do professor universitário deve ser compreendido a partir de três grandes eixos: ensino, pesquisa e gestão acadêmica, que na contemporaneidade, vêm sendo tensionados por novas demandas institucionais, como a internacionalização, a captação de recursos e a participação em processos de avaliação e regulação. Esses múltiplos encargos resultam em um cenário de constantes tensões, em que os docentes devem ser simultaneamente mestres, pesquisadores, gestores e técnicos produtivos.

A construção da identidade profissional do professor universitário se dá justamente na encruzilhada entre essas exigências institucionais e as trajetórias biográficas dos docentes. Para Dubar (1997), a identidade é uma construção social e histórica que emerge do entrelaçamento entre as experiências individuais e os papéis sociais. Essa perspectiva é retomada por Melo e Pimenta (2019), que ressaltam como a docência universitária se constitui em interação permanente com os outros e com as instituições, exigindo dos docentes reflexões constantes sobre o sentido social de sua prática. Barbosa (2013), ao investigar a constituição identitária do professor-

orientador na pós-graduação, enfatiza as dimensões subjetivas, afetivas e simbólicas desse processo, recorrendo às metáforas de Narciso e Minotauro para ilustrar os dilemas entre o desejo de reconhecimento e as pressões institucionais que marcam a trajetória docente.

Entre essas pressões, destacam-se as consequências do produtivismo acadêmico e do reconhecimento institucional sobre o bem-estar e a prática docente. Fruscalso (2015) aponta para o descompasso entre os ideais formativos dos professores e as métricas de desempenho que lhes são impostas, gerando frustrações e sentimentos de alienação. Timm (2018), por sua vez, analisa como o bem/mal-estar docente se manifesta não apenas como resultado de condições objetivas de trabalho, mas como expressão de vivências subjetivas diante das contradições entre expectativas pessoais, exigências institucionais e sentidos existenciais da docência.

Esses dilemas contemporâneos se ancoram em um contexto histórico específico, marcado por políticas educacionais em relação à docência e à pós-graduação. A institucionalização dos cursos *stricto sensu* no Brasil ocorreu entre transformações políticas e econômicas que remontam à década de 1950. Em 1951, foram criados a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), com o objetivo de formar quadros qualificados para sustentar o desenvolvimento científico e econômico do país (ALMEIDA JUNIOR, 2005).

Esse movimento culminou no Parecer Sucupira (1965), que definiu os cursos *stricto sensu* como essencialmente acadêmicos e científicos, diferenciando-os das especializações lato sensu de caráter mais profissionalizante. Este parecer é um marco da institucionalização da pós-graduação brasileira, e foi escrito e publicado no contexto do início do regime militar que governou o país entre 1964 e 1985.

A expansão da pós-graduação no Brasil, portanto, ocorreu em um contexto autoritário. As reformas educacionais promovidas pelo regime militar a partir de 1964 simultaneamente impulsionaram a infraestrutura universitária e a carreira docente, enquanto restringiam a autonomia acadêmica, impunham aposentadorias compulsórias e nomeavam interventores para as universidades (LOPES et al., 2000). Essa ambivalência, como destacam Coelho e Hayashi (2011), revela como as políticas educacionais desse período buscaram alavancar o desenvolvimento nacional por meio da educação superior, mas subordinando-a a uma lógica centralizadora e

produtivista.

A teoria do capital humano (Coelho & Hayashi, 2011) ajudou a legitimar esse modelo, ao associar investimentos em educação a ganhos econômicos e à produtividade nacional. Essa perspectiva permaneceu influente nas décadas seguintes, sendo reforçada pelas pressões neoliberais dos anos 1990, que acentuaram a vinculação entre pós-graduação e mercado, promoveram reformas voltadas à eficiência e reduziram as preocupações com a formação pedagógica dos docentes (MANCEBO, 2008; NETO & CASTRO, 2013).

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação foram os responsáveis por direcionar as metas e estabelecer os fios condutores dos trabalhos realizados pelas universidades do país. Os primeiros planos eram preocupados com estrutura física e principalmente com a formação e carreira docente, já os últimos passaram a priorizar metas quantitativas de mestres e doutores formados, deixando em segundo plano questões relativas às condições de trabalho e ao desenvolvimento integral dos professores.

Assim, a docência universitária na pós-graduação brasileira emerge de um cenário histórico em que avanços institucionais e científicos coexistem com tensões políticas e econômicas, cuja marca principal é a contradição entre ideais formativos e imperativos produtivistas. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para refletirmos sobre os desafios contemporâneos que continuam a atravessar a prática e a identidade dos professores na pós-graduação.

3 METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no contexto da pesquisa de doutorado intitulada Docência nos cursos *stricto sensu* da UFRN: identidades e representações sociais, em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No âmbito dessa investigação mais ampla, o presente artigo focaliza a constituição histórica dos primeiros programas de pós-graduação da UFRN (1965–1979), com ênfase em seus impactos sobre a docência universitária e sobre a formação de um quadro docente qualificado.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza histórica e documental (GIL, 2019), apropriada para compreender fenômenos a partir da análise

de documentos produzidos em determinado contexto sociopolítico. A investigação histórica-documental, segundo Gil (2019), busca reconstruir processos e interpretar acontecimentos passados a partir de registros escritos, permitindo apreender não apenas os fatos, mas os sentidos atribuídos a eles pelas instituições e sujeitos envolvidos.

O *corpus* documental foi constituído por fontes primárias localizadas no arquivo da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, incluindo resoluções, relatórios, estatutos, boletins e normativas internas do período de 1965 a 1979. Esses documentos foram selecionados por sua relevância para compreender a política institucional de pós-graduação e as ações voltadas à capacitação docente naquele período. As análises foram complementadas com uma revisão bibliográfica sobre docência universitária, identidade docente e políticas públicas para a pós-graduação no Brasil, de modo a situar os dados documentais em um quadro teórico mais amplo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: OS PRIMEIROS PASSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UFRN

Os resultados da análise documental evidenciam que a institucionalização da pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre 1965 e 1979, foi marcada por um esforço deliberado de superação da escassez de professores qualificados e pela implementação de políticas de capacitação docente alinhadas às diretrizes nacionais para o setor. Esse movimento ocorre em um contexto nacional ambíguo: por um lado, de expansão e valorização do ensino superior, por outro, de restrições à autonomia universitária impostas pelo regime militar.

Os documentos analisados (resoluções, relatórios e normativas internas) revelam que a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, formalizada em 1975, constituiu um marco institucional decisivo. Essa medida atendeu à recomendação do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975–1979) que defendia a organização administrativa das universidades em torno de núcleos específicos para a pesquisa e a pós-graduação, visando maior eficiência e planejamento.

Na UFRN, a implementação de um plano institucional de capacitação docente foi central para reverter a baixa titulação do quadro. Em 1975, apenas cerca de 5%

dos professores possuíam título de mestre ou doutor, o que reforçava a necessidade de políticas específicas para formação. O envio de professores para cursos de pós-graduação em outras regiões do Brasil e no exterior, com apoio de bolsas da CAPES, permitiu a formação inicial de um núcleo de docentes capazes de orientar pesquisas e organizar os primeiros programas *stricto sensu*.

Entre 1975 e 1979, as ações da pró-reitoria resultaram não apenas em concessão de bolsas, mas também na oferta de dezenas de cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização para docentes em serviço. Destaca-se o nítido esforço institucional, constatado nos documentos analisados, em acolher aqueles que estavam iniciando sua carreira como professor universitário. Cursos mais curtos de didática do ensino superior, metodologia científica, aprendizagem por objetivos e afins, demonstram o entendimento da época de que a docência universitária é composta também por uma série de conhecimentos pedagógicos essenciais às suas práticas.

Esses avanços, no entanto, não se deram sem tensões. Os documentos permitem perceber que, embora o discurso oficial destacasse a formação científica e a modernização institucional, havia indícios de sobrecarga dos docentes e de um produtivismo incipiente que se acentuaria nas décadas seguintes. Essa dinâmica, como apontam Barbosa (2013) e Timm (2018), compromete a possibilidade de investimento nas dimensões pedagógicas e afetivas da docência, impondo ao professor a conciliação entre exigências institucionais e seu projeto formativo.

Os primeiros cursos de mestrado criados na UFRN, em Educação e Odontologia, no final da década de 1970, simbolizam a consolidação de um projeto que era ao mesmo tempo técnico e político: por um lado, alinhado às estratégias do regime para desenvolver capital humano; por outro, expressão de resistência e afirmação do papel da universidade pública como espaço de produção de conhecimento crítico. As contradições desse processo ficam evidentes nos documentos: ao mesmo tempo em que relatam a criação de infraestrutura, bolsas e programas, também registram dificuldades como a instabilidade de financiamento, a ausência de critérios claros para progressão docente e a concentração de poder nas mãos de gestores indicados politicamente.

Os achados também dialogam com a literatura sobre a docência na pós-graduação, ao revelar que desde suas origens essa prática esteve atravessada por múltiplas demandas científicas, pedagógicas e administrativas, que tensionam a identidade dos professores universitários. Como observam Zabalza (2004) e Melo e Pimenta (2019), à docência universitária se constitui em uma encruzilhada entre expectativas institucionais e trajetórias pessoais, exigindo contínua reflexão sobre o sentido social do trabalho docente, algo que parece ser ainda mais crítico na pós-graduação.

Assim, a história inicial da pós-graduação na UFRN pode ser compreendida como um capítulo local de uma trajetória nacional de contradições: crescimento quantitativo e qualificação docente convivendo com restrições políticas, sobrecarga de trabalho e invisibilização da dimensão pedagógica. Este estudo contribui, portanto, para a compreensão de como essas tensões se inscrevem não apenas nas políticas públicas, mas também nas práticas e na identidade dos docentes que deram os primeiros passos da pós-graduação na instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da constituição dos primeiros programas de pós-graduação da UFRN, entre 1965 e 1979, evidencia que esse processo foi impulsionado por uma conjugação de fatores institucionais, políticos e sociais que refletiam as ambivalências do próprio sistema nacional de pós-graduação em suas origens. De um lado, a universidade beneficiou-se das políticas de formação de capital humano, que priorizavam a qualificação docente para sustentar o desenvolvimento científico e tecnológico do país. De outro, essas políticas foram implementadas em um contexto de autoritarismo político e produtivismo emergente, que tensionavam a autonomia acadêmica e impunham demandas crescentes aos docentes.

Os documentos analisados demonstram que a UFRN, ao criar sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e estabelecer programas de capacitação, conseguiu avançar na qualificação de seu corpo docente e inaugurar os primeiros cursos *stricto sensu*, mesmo enfrentando desafios significativos, como a carência inicial de professores titulados, a instabilidade financeira e a sobrecarga de trabalho. Esse

esforço institucional traduziu-se em ações concretas: concessão de bolsas, cursos de atualização e envio de professores para outras instituições no Brasil e no exterior, iniciativas fundamentais para a consolidação da pós-graduação na universidade.

Além de dimensionar a trajetória institucional, este estudo também evidencia como as condições históricas e as políticas educacionais moldaram a docência na pós-graduação como uma prática atravessada por contradições: entre ensino, pesquisa e gestão; entre formação e produtividade; entre reconhecimento institucional e realização pessoal. Como apontam Zabalza (2014), Barbosa (2013) e Timm (2018), a identidade do professor universitário é construída no entrelaçamento entre biografia, papéis sociais e exigências institucionais, processo que já se fazia notar no início da pós-graduação na UFRN.

Entedemos que a história inicial da pós-graduação na UFRN revela não apenas os avanços institucionais e as conquistas em termos de qualificação docente, mas também as tensões persistentes entre os ideais formativos e os imperativos produtivistas que ainda hoje atravessam a docência universitária. Reconhecer essas contradições e compreender suas raízes históricas é fundamental para repensar políticas e práticas que valorizem a docência na pós-graduação em sua complexidade científica, pedagógica, ética e afetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. *Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162–173, 2005.

BARBOSA, M. H. *Vivências constitutivas do professor-orientador: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

COELHO, M.; HAYASHI, M. P. *Pós-graduação no regime militar: zona franca de conhecimento*. *Série-Estudos*, v. 31, p. 193–213, 2011.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FRUSCALSO, L. *O reconhecimento da docência no ensino superior: sentidos e condições*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 97–115, out./dez. 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, A. C. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANCEBO, D. A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores. In: CATANI, A. M.; HEY, A. P. (org.). *Ensino superior no Brasil: história e políticas*. São Paulo: Autores Associados, 2008. p. 169–192.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. *Identidade docente no ensino superior: constituição e sentidos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 7–27, jan./abr. 2019.

NETO, L. F.; CASTRO, J. A. *Políticas de educação superior no Brasil: desafios do século XXI*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 937–954, jul./set. 2013.

TIMM, J. W. *O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZABALZA, M. A.; CID, A.; TRILLO, F. *Formación docente del profesorado universitario: el difícil tránsito a los enfoques institucionales*. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, v. 72, n. 257, p. 39–54, ene./abr. 2014.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Simone Stocco Schiefler e Silva[1]

Fabiana Pauletti[2]

RESUMO

O presente estudo busca identificar as abordagens das atividades experimentais nas pesquisas sobre o ensino de Ciências da Natureza em especial no ensino de Química na Educação Básica. As abordagens das atividades experimentais utilizadas neste artigo, seguem a classificação em três modalidades conforme Araújo e Abib (2003): atividades de demonstração, atividades de verificação e atividades de investigação. O instrumento adotado para a coleta e análise de dados, foi a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) O período que compreendeu a seleção dos artigos foi de 2013 a 2023. As perguntas norteadoras da pesquisa foram: quais são as principais abordagens das atividades experimentais que estão sendo empregadas no ensino de Química? e, quais são os principais objetos do conhecimento que estão sendo pesquisados no ensino de Química? Foi possível identificar as principais abordagens empregadas, as quais concentram-se em: de verificação e de investigação e também os objetos do conhecimento empregados. Em síntese, as abordagens das atividades de verificação e de investigação são as mais frequentes, evidenciando dessa forma uma preocupação em permitir que os estudantes realizem experimentos, e não apenas observem. No que se refere aos objetos do conhecimento percebe-se que os mais recorrentes são: Densidade, Cinética química, Compostos orgânicos e Soluções.

Palavras-chave: Educação Básica. Ensino de Química. Atividades experimentais. Objetos do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O principal documento brasileiro que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) coaduna uma lista de possibilidades de locais colaborativos para articulação entre as áreas do conhecimento, e o primeiro espaço é o Laboratório, descrito como um “local para atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo” (BRASIL, 2018, p. 427),

[1] Mestranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: simone3s.1967@gmail.com.
[2] Doutora Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: fpauletti@professores.utfpr.edu.br.

assim, evidencia além de outras possibilidades, a importância da experimentação para o aprendizado.

Em relação ao Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe que a dimensão investigativa do ensino de Química deve ser enfatizada nesta etapa da educação escolar, oportunizando aos estudantes, proximidades com procedimentos e instrumentos de investigação, conforme segue:

> É importante destacar que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais. Nessa perspectiva, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química – define competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental no que se refere: aos conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 547).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB) indica a importância de relacionar o ensino da teoria com a parte prática: “É essencial a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 12).

Ainda de acordo com a documentação educacional, a paranaense aborda a importância da experimentação, segundo o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná:

> [...] elaboração de estratégias didáticas que visem a participação ativa dos estudantes, por meio da mediação do professor, alcançando objetivos de aprendizagem mediante um ciclo investigativo: observação, questão, hipóteses, exploração e experimentação, interpretação de dados e conclusão (PARANÁ, 2022, p. 208).

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades experimentais se configura como uma estratégia didática no contexto do ensino de Química.

Segundo Oliveira (2010) existe uma discussão sobre as atividades experimentais no ensino de Química, e as pesquisas na área apontam que as práticas trazem contribuições importantes para os estudantes, como, por exemplo: despertar a motivação e atenção, envolvendo-os com uma atividade

que estimule a compreender os conteúdos do componente curricular Química; favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, como trabalho em grupo, iniciativa pessoal, tomada de decisão, criatividade, observação e registro de informações, análise de dados e proposição de hipóteses e também podem ser empregadas para ilustrar, verificar ou construir novos conhecimentos científicos, contribuindo para a aprendizagem de conceitos (OLIVEIRA, 2010).

As abordagens das atividades experimentais utilizadas nesse artigo, seguem a classificação em três modalidades propostas por Araújo e Abib, (2003), a saber: i) atividades de demonstração; ii) atividades de verificação; e, iii) atividades de investigação.

Nas atividades de demonstração o professor executa o experimento enquanto os estudantes apenas observam. Embora possa ter um caráter motivador, é importante que o professor use estratégias para manter a atenção dos estudantes, como solicitar registros e questionamentos. Antes da realização da demonstração, o professor explica o que será feito e solicita aos estudantes que expressem suas expectativas e explicações prévias sobre o fenômeno. Durante a demonstração, o professor solicita que os estudantes observem atentamente todas as etapas e registrem por escrito o que mais chamou atenção. Após a demonstração, o professor deve questionar os estudantes sobre as explicações para o experimento e, em seguida, apresentar o modelo científico que explica os fenômenos observados. Contudo, percebe-se ainda que o ensino de Química para ocorrer por meio da experimentação, exige-se tão somente a observação por parte dos estudantes em relação ao experimento, e isso pode desmotivar o aprendizado (ARAÚJO; ABIB, 2003).

No entanto, as atividades de verificação permitem que os estudantes visualizem fenômenos que obedecem à lógica da teoria apresentada, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Essa modalidade de atividade experimental contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas, como a manipulação de materiais e equipamentos. O professor pode propor algumas estratégias para tornar as atividades de verificação mais eficientes, como solicitar aos estudantes que relatem os fenômenos observados e suas explicações, propor variações no experimento e comparar os resultados entre os grupos, se houver. Entretanto, como esse tipo de atividade tem caráter de mera

reprodução e comprovação da teoria estudada, os resultados são de fácil previsão fato que não estimula a criatividade dos estudantes (ARAÚJO; ABIB, 2003).

Por outro lado, as atividades de investigação permitem que os estudantes analisem e identifiquem problemas interessantes a serem resolvidos, sem ter os procedimentos ou roteiros prontos. Os estudantes são estimulados a formular hipóteses e planejar os procedimentos necessários para testá-las, assim têm a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas complexas. Durante a execução e análise dos resultados, os estudantes têm a oportunidade de discutir, argumentar e chegar a conclusões sobre os fenômenos investigados. O papel do professor nas atividades de investigação é o de atuar como mediador, auxiliando os estudantes na busca de explicações, novas estratégias e incentivar a criatividade em todas as etapas do processo. Não obstante, as atividades experimentais de investigação, exigem mais tempo para a realização das práticas, e como consequência, às vezes, pode inviabilizar a realização dessas atividades (ARAÚJO; ABIB, 2003).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é identificar quais são as abordagens das atividades experimentais aplicadas nas pesquisas sobre o de Química na Educação Básica. O método empregado para este estudo foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL). O período temporal que abrangeu esta pesquisa foi a década de 2013 a 2023, sendo analisados artigos publicados por pesquisadores da área de ensino de Química.

O método de coleta e análise de dados utilizado foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a qual apresenta algumas características, tais como: é sistemática pois os procedimentos são reprodutíveis e qualquer pesquisador pode chegar a resultados semelhantes; é abrangente, pois permite avaliar diferentes variáveis investigativas e mapear a produção do estudo conforme descritores definidos; é estruturada, pois tem fases definidas e claras, desde a coleta a análise do material; e, é quantitativa, pois pode quantificar e apontar as lacunas existentes (PAULETTI, 2018). Em síntese, a RSL “[...] possibilita ao pesquisador reunir e mapear as produções de conhecimento na área pesquisada, identificar os limites, as generalizações e as lacunas da investigação em foco” (PAULETTI, 2018, p. 43).

A revisão adotada nesta investigação compreendeu 14 fases descritas conforme no Quadro 1:

Quadro 1 - Fases da Revisão Sistemática de Literatura realizadas nesta pesquisa

Fases da Revisão Sistemática de Literatura
1) Definir o tema
Uma análise por meio da revisão sistemática de literatura nas atividades experimentais no ensino de Química.
2) Formular perguntas de pesquisa
-Quais são as principais abordagens das atividades experimentais que estão sendo empregadas no ensino de Química? -Quais são os principais objetos do conhecimento que estão sendo pesquisados no ensino de Química?
3) Identificar palavras-chave
"Ensino de Química", experimentação", educação básica", "laboratório experimental de Química", "aprendizagem de Química", "aprendizagem em Química", "aprendizagem na Química", "prática experimental de Química", "prática experimental no ensino de Química", "prática de Química", "experimentação no ensino de Química".
4) Identificar e utilizar base de dados
Elton B. Stephens Company (EBSCO) da Universidade Federal tecnológica do Paraná (UTFPR) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Foi efetuada a leitura dos artigos, primeiro na plataforma EBSCO e depois na plataforma SciELO.
5) Estabelecer critérios de inclusão/exclusão
-Texto completo de artigo publicado em revistas e anais de eventos. -Artigos que efetivamente trouxessem experimentação ou atividade prática de Química. -Apenas artigos referentes ao ensino médio. -Apenas artigos referentes ao ensino de Química.
6) Ler e avaliar material de pesquisa
Foi efetuada a leitura dos artigos, primeiro na plataforma EBSCO e depois na plataforma SciELO.
7) Estruturar banco de dados
A planilha escolhida para a organização, sistematização dos dados obtidos e produção dos gráficos foi o *Excel*
8) Inserir em torno de 10% do material de pesquisa
Foi efetuada a revisão de todo o material e organização das categorias.
9) Testar e revisar categorias
Momento de estruturação da planilha do *Excel.*
10) Inserir o volume do material de pesquisa
Avaliação do material de pesquisa a partir dos critérios definidos e os dados foram inseridos na planilha.
11) Produzir e revisar representações gráficas
Produção das representações gráficas, como quadros e tabelas.
12) Avaliar os resultados-chave e conclusões
Avaliação dos resultados obtidos.
13) Escrever a revisão
Construção das categorias com base nas etapas anteriores da RSL.
14) Revisar a pesquisa até estar pronta para entrega
Análise, escrita e revisão de toda a pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Pauletti (2018)

Destaca-se que inicialmente forma encontrados 288 artigos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão reduziu-se a 13 artigos que foram analisados

No Quadro 2 é possível consultar as referências analisadas nesse artigo:

Quadro 2 – Referências dos artigos analisados

Autor(es)	Ano da publicação	Título do artigo
ÁVILA, S. G.; MATOS, J. R.	2017	Dos saberes tradicionais aos saberes escolares: como pensar as aulas de química a partir das propriedades medicinais das folhas da amora preta, atribuídas pelo saber popular consagrado
CASTRO, M. C.; SIRAQUE, M.; TONIN, L. T. D.	2017	Aprendizagem significativa no ensino de cinética química através de uma oficina problematizadora
VOLPATO, V. C.; AGUIAR, J. A.; REIS, J. M. C.	2017	A construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais: contribuições de uma Oficina Temática sobre Investigação Criminal
MARANI, P. F.; OLIVEIRA, T. A. L.; SÁ, M. B. Z.	2017	Concepções sobre Cinética Química: a influência da Temperatura e da Superfície de Contato
SANTOS, B. C.; RECHOTNEK, F.; ROMERO, R. B.	2017	Produção de eletrodos para ensino de conceitos de eletroquímica
BALDAQUIM, M. J. *et al*.	2018	A experimentação investigativa no ensino de química: construindo uma torre de líquidos
SANTOS, H. C.; CORREIA, Z. F. D.	2018	Oficina de Cinética Química na abordagem CTS: um estudo dos efeitos dessa prática em estudantes do Ensino Médio
BOFF, E. C. *et al.*	2019	Demonstração de conceitos através de experimentos de física e química na escola
QUADROS, G. C.; GONZALEZ, R. S.	2019	A experimentação como ferramenta pedagógica para o Ensino de Química
SANTOS, K. G. *et al*	2019	O ensino de química para deficientes visuais: uma oficina temática
COSTA, J. S.; SILVA, F. S. O.; NICOLLI, A. A.; SILVA, A. A.	2020	Dos saberes tradicionais aos saberes escolares: como pensar as aulas de química a partir das propriedades medicinais das folhas da amora preta, atribuídas pelo saber popular consagrado
GOI, E. A.; GOI, M. E. J.	2020	A Educação para o Trânsito: Uma temática a ser trabalhada na Experimentação em Química
CHINELLI, M. V.; OLIVEIRA, A. P. C.; TEIXEIRA, V. M.	2022	Química e Arte: “experimentar o experimental” numa racionalidade aberta para a aprendizagem de ciências

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

2.1 Abordagem das atividades experimentais

A pergunta que norteou essa primeira categoria foi: quais são as principais abordagens das atividades experimentais que estão sendo empregadas no

ensino de Química? E partir da análise de dados, constatou-se que no Brasil antes da Escola Nova, que emergiu a partir do movimento de renovação das propostas pedagógicas para ensino, uma vez que as aulas experimentais, quando existiam, eram propostas na abordagem demonstrativa, somente após esse período foi que as outras abordagens, verificação e investigação, foram inseridas no ensino de Química (GASPAR, 2009).

Segundo Giordan (1999, p. 43) a experimentação tem como vantagem a motivação para despertar o interesse dos estudantes:

> É de conhecimento dos professores de Ciências o fato de a experimentação despertar um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização. Em seus depoimentos, os alunos também costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos. Por outro lado, não é incomum ouvir de professores a afirmativa de que a experimentação aumenta a capacidade de aprendizado, pois funciona como meio de envolver o aluno nos temas em pauta.

Desse modo, a pesquisa foi estabelecida para artigos que efetivamente relacionassem o ensino de Química com atividade experimental prática, nas duas bases utilizadas foram recuperados muitos documentos, porém a maioria não se enquadrou no objetivo da pesquisa, mesmo quando apresentavam no título ou nas palavras-chave termos como: experimentação, aula prática, os artigos tratavam de teoria e não de prática.

Depois da organização dos artigos pesquisados em códigos, foi possível relacionar o resultado da pesquisa com a presença das três abordagens de atividades experimentais, conforme apresentado na Tabela 1, na qual está presente também o cálculo em porcentagem.

Tabela 1 - Abordagens das atividades práticas na pesquisa por presença na pesquisa

Abordagens experimentais	Presença na pesquisa (%)
Atividade de demonstração	7,1%
Atividade de investigação	42,9%
Atividade de verificação	50%

Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

A partir dos resultados indicados na Tabela 1, foi possível concluir que as Atividades de Verificação estão presentes em maior número na pesquisa, enquanto as Atividades de Demonstração estão em desuso nas atividades

práticas de Química no Ensino Médio, também foi possível verificar um crescimento significativo das Atividades de Investigação.

2.2 Objetos do conhecimento nas atividades experimentais

A pergunta que norteou essa segunda categoria foi: quais são os principais objetos do conhecimento que estão sendo pesquisados no ensino de Química?

Para a construção da Tabela 2 foram relacionados as pesquisas codificadas e os objetos do conhecimento os quais são justificados conforme organização da Formação Geral Básica do Paraná (2021), onde estão presentes também os cálculos em porcentagem.

Tabela 2 - Objetos do conhecimento presentes nas pesquisas

Objetos do conhecimento	Presença na pesquisa (%)
Gases	4%
Ligações químicas	4%
Modelo atômico	4%
Compostos inorgânicos	8%
Eletroquímica	8%
Estequiometria	8%
Reações químicas	8%
Compostos orgânicos	12%
Soluções	12%
Cinética química	16%
Densidade	16%

Fonte: Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Para responder à pergunta que norteia esta categoria foram considerados os objetos do conhecimento propriamente ditos, e não o título ou o nome do procedimento prático, em vistas de apresentar o estudo sistematizado.

Com os dados da pesquisa organizados e quantificados, a Tabela 2 permite que seja evidenciado os principais objetos do conhecimento que são tratados no quesito das atividades experimentais, que são a saber: Gases, Ligações químicas, Modelo atômico, Compostos inorgânicos, Eletroquímica, Estequiometria, Reações químicas, Compostos orgânicos, Soluções, Cinética química e Densidade.

A Cinética química e Densidade são os objetos do conhecimento que mais estão sendo desenvolvidas pesquisa no ensino de Química, seguidas por

Compostos orgânicos e Soluções. Na sequência, os Compostos inorgânicos, Eletroquímica, Estequiometria e Reações químicas são objetos do conhecimento pouco pesquisado no ensino de Química, ainda que esses compreendam um elevado grau de abstração e comumente são os conteúdos que os estudantes têm bastante dificuldade em aprender (POZO; CRESPO, 2009). No entanto, os Gases, Ligações químicas e Modelo(s) atômico(s) são objetos do conhecimento que compõe pouca pesquisa no ensino de Química

Destarte, foi possível verificar que os conteúdos da Química Inorgânica aparecem em maior quantidade nas pesquisas no ensino de Química com 88%. Já os conteúdos relativos a Química Orgânica aparece com apenas 12%. Acredita-se que esta diferença significativa pode ser explicada pelo maior volume dos objetos do conhecimento de Química Inorgânica no Ensino Médio em relação aos de Química Orgânica, os quais são mais direcionados as 2ª e 3ª séries, bem como com o formato do Novo Ensino Médio, e a formatação do Ensino Médio no estado do Paraná, fica evidente a diminuição da carga horária para o componente curricular de Química e a consequente redução ou quiçá nem abordagem de conteúdos que historicamente eram tratados na 3ª série do Ensino Médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revendo o objetivo desse artigo que foi identificar as abordagens das atividades experimentais nas pesquisas sobre o ensino de Química na Educação Básica, chegou-se a duas categorias que trazem respostas a esse objetivo. Numa primeira categoria, constatou-se que as atividades de verificação e as atividades de investigação são as abordagens mais frequentes empregadas no ensino de Química, somando-se as duas abordagens chegamos a 92,9% dos resultados encontrados. Essa categoria emana a preocupação dos professores de Química em ensinar de um modo que a teoria e prática sejam complementares deixando de lado a mera observação. Em outras palavras, é ensinar Química a partir de atividades experimentais que tenham asserção de valor, de resolução de problema e que possibilite aos estudantes, aprendizagens baseadas na investigação.

Já em relação a segunda categoria, percebeu-se que os objetos do conhecimento mais tratados no ensino de Química são consecutivamente: a Densidade, com experiências simples e de materiais de alternativos, bem como a Cinética química que tem experiências mais complexas, o que evidencia a abrangência de atividades experimentais. Daí emerge a necessidade de uso de atividades experimentais no ensino de outros objetos do conhecimento de Química, sobremaneira os que concentram abstração e consequente mais dificuldade de aprendizagem aos estudantes. Nesse viés, sabendo que a Química é uma ciência experimental e que possui natureza abstrata urge a necessidade de mais pesquisas e práticas experimentais de ensino que coadunem a teoria e a experimentação como complementares e necessárias para aprendizagem desta ciência.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades Experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 2, p.176-194, 2003.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

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

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 2009.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de Ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2022.

PAULETTI, F. **A pesquisa como princípio educativo no ensino de Ciências**: Concepções e Práticas em Contextos Brasileiro. 2018. Tese (Programa de Pós--Graduação em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porte Alegre, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA DE TEXTOS HISTÓRICOS EM QUÍMICA

Simone Stocco Schiefler e Silva[1]

Fabiana Pauletti[2]

RESUMO

O presente estudo demonstra uma sequência de ensino investigativa baseada em textos históricos, no componente curricular de Química. O texto histórico em estudo foi publicado num período da Química Nova no ano de 2010. Com base em investigações e estudos realizados no Brasil num determinado período sobre a ciência da atmosfera, trazendo reflexões e a preocupação sobre a ciência da atmosfera, trazendo reflexões e a preocupação com assuntos atuais como: qualidade do ar, clima, queimadas, poluição atmosférica. A pesquisa é de cunho qualitativo do tipo participante foi desenvolvida com 15 estudantes de uma escola na região sul de Curitiba. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Os problemas propostos para os estudantes foram os seguintes: a partir da leitura do texto que retrata a inserção da Química Atmosférica no Brasil entre os anos de 1790 e 1853, qual é a importância do resgate dessa história para a compreensão da ciência ambiental atual? E de que maneira as observações de *nevoeiros secos* se articulam com o conceito moderno de inversão térmica e poluição atmosférica? Os resultados do desenvolvimento da sequência investigativa de textos históricos, evidenciaram a falta do hábito de leitura de textos mais longos por parte dos estudantes, e a construção de duas categorias: a categoria final 1 a qual resultou que história da ciência auxilia na compreensão dos fenômenos científicos contemporâneos, e a categoria final 2, na qual foi possível verificar que os estudantes entenderam que o fenômeno estudado no artigo, está associado à poluição atmosférica.

Palavras-chave: Ensino de Química. Sequências de ensino investigativas. Textos históricos. Química da atmosfera.

1 INTRODUÇÃO

A partir da metade do século XX a sociedade e consequentemente os processos de aprendizagem passaram por consideráveis mudanças. Segundo Carvalho (2022), até então, escola ensinava o que já havia sido produzido historicamente, como conceitos, leis, fórmulas, de maneira direta e expositiva, e os alunos decoravam e replicavam o que a escola oferecia, “[...] transmitiam-se os conceitos, as leis, as fórmulas. Os alunos replicavam as experiências e decoravam os nomes dos cientistas” (CARVALHO, 2022, p. 1).

[1] Mestranda em Formação Científica, Educacional e Tecnológica - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: simone3s.1967@gmail.com.
[2] Doutora Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: fpauletti@professores.utfpr.edu.br.

É nesse contexto que passou-se a discutir e introduzir novas práticas educativas, com vistas a inserção de um ensino investigativo e não somente pautado numa abordagem tradicional em que os estudantes tinham papel passivo. De acordo com Carvalho (2022), a implementação de atividades investigativas em sala de aula, visam inserir práticas de resolução de problemas com o intuito de facilitar a compreensão sobre o funcionamento da ciência. Esse tipo de abordagem proporciona aos estudantes a oportunidade de discutir conceitos e modelos científicos, além de desenvolver habilidades cognitivas semelhantes às utilizadas pelas comunidades científicas, mas adaptadas ao contexto e às necessidades do ambiente escolar. Por meio dessas atividades, os estudantes são capazes de atribuir maior significado aos conteúdos e construir de forma ativa o seu próprio conhecimento.

O principal documento brasileiro que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, em relação ao Ensino Médio, a dimensão investigativa no ensino de Química, a qual deve oportunizar aos estudantes, proximidades com procedimentos e instrumentos de investigação:

> [...] a BNCC de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe também que os estudantes ampliem as habilidades investigativas desenvolvidas no Ensino Fundamental, apoiando-se em análises quantitativas e na avaliação e na comparação de modelos explicativos (BRASIL, 2018, p. 538).

Em vista disso, o objetivo deste artigo é demonstrar uma sequência de ensino investigava baseada em textos históricos, no componente curricular de Química. Essa pesquisa foi desenvolvida com estudantes da 2ª série de uma escola particular da região sul de Curitiba e utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD) para análise de dados.

2 DIRETRIZES NACIONAIS E ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

A BNCC aprovada em 2018 tem como definição:

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC está de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, que reconhece que a educação é um direito de todos e deve ser promovida para o pleno desenvolvimento das pessoas, preparando-as tanto para a vida quanto para o mercado de trabalho (BRASIL, 2016). Além disso, a BNCC converge com o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina que os currículos do ensino fundamental e médio precisam ter uma base nacional comum. Essa base deve ser complementada, em cada sistema de ensino e escola, por uma parte diversificada, levando em conta as características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e dos estudantes (BRASIL, 1996).

A BNCC está estruturada em dez competências gerais e para cada componente curricular apresenta competências e habilidades específicas. Nas competências gerais, a questão da investigação está presente na competência geral de número dois:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a **investigação**, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para **investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções** (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos).

E está presente também na competência específica de número três:

> **Investigar situações-problema** e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p. 553, grifo nosso).

Para as habilidades específicas no Ensino Médio no componente curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias a questão da investigação

está presente em duas habilidades, a saber na primeira (habilidade EM13CNT305):

> **Investigar** e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade. (BRASIL, 2018, p. 559, grifo nosso).

Na segunda (habilidade EM13CNT308) indicando a investigação como uma forma de compreensão de como os sistemas digitais podem impactar no meio ambiente: "**investigar** e analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos sociais, culturais e ambientais" (BRASIL, 2018, p. 560, grifo nosso).

Na Sequência de Textos Históricos apresentada nessa pesquisa, foram comtempladas as seguintes competências e habilidades:

Ao analisarmos a BNCC como um todo, percebe-se a falta propostas metodologias de ensino, de discussões epistemológicas e procedimental de como essas competências e habilidades poder-se-ão ser desenvolvidas, carecendo assim de elementos essenciais para a sociedade brasileira possuir uma base comum de excelência. Entretanto, ainda que escassa essas orientações, é possível verificar a presença da investigação nas competências e habilidades previstas no componente curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio. Frente a isso, será apresentando uma abordagem de ensino que pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades amplas no sentido de propiciar uma formação que promova o desenvolvimento pleno das pessoas e as prepare para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, conforme consta na Constituição Federativa do Brasil.

2.1 Ensino por investigação na construção do conhecimento químico

A Química é um componente curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio, descritas na BNCC visando a articulação

com os demais componentes a fim de desenvolver a sistematização das aprendizagens já construídas compreendendo os "conhecimentos conceituais da área; à contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; aos processos e práticas de investigação e às linguagens das Ciências da Natureza" (BRASIL, 2018, p. 547). Santos e Schnetzler (2015) justificam que devido à onipresença da Química no dia a dia das pessoas é imprescindível ensinar os conhecimentos químicos a fim de tornar os sujeitos capacitados e exercer a cidadania. Para este artigo, selecionamos a abordagem investigativa para propiciar uma educação química que coadune com o que as diretrizes nacionais orientam.

Carvalho (2022) nos ensina que o ensino investigativo pode ser desenvolvido em qualquer nível escolar e área do conhecimento, partindo sempre a inserção de um problema em que os estudantes em grupo possam ter condições de resolvê-lo. A resolução do problema:

> [...] vai ser o divisor de águas entre o ensino expositivo feito pelo professor e o ensino em que cria condições para que o aluno possa raciocinar e construir o seu conhecimento. […] Ao propor um problema, o professor passa a tarefa de raciocinar para o aluno e sua ação não é mais o de expor, mas de orientar e encaminhar as reflexões dos estudantes na construção do novo conhecimento (CARVALHO, 2022, p. 2).

Na sequência, ocorre a sistematização dos conhecimentos, uma vez que cada grupo elaborou, discutiu e experienciou as hipóteses com vistas a resolução do problema. "Agora a aula precisa proporcionar espaço e tempo para a sistematização coletiva do conhecimento. Ao ouvir o outro, ao responder à professora, o aluno não só relembra o que fez como também colabora na construção do conhecimento que está sendo sistematizado" (CARVALHO, 2022, p. 12). Por fim, ocorre a escrita ou desenho, em cada estudante de modo individual (de preferência) faz a sua sistematização do conhecimento, uma vez que "durante a resolução do problema os alunos tiveram aprendizagem social discutindo primeiramente com seus pares e depois com a classe toda sob a supervisão do professor" (CARVALHO, 2022, p. 13).

Assim, cabe ao docente orientar que eles escrevam ou desenhem sobre o que aprenderam.

2.2 Sequência de Ensino Investigativa (SEI) como estratégia para a construção do conhecimento químico

A SEI são compostas de atividades investigativas que envolvem a resolução de um problema do conteúdo do programa escolar, planejadas de tal forma que os alunos tenham liberdade para trazer seus conhecimentos adquiridos anteriormente, proporcionando um ambiente de discussão com colegas e professor para a partir das suas próprias ideias construírem novos conhecimentos (CARVALHO, 2022).

Carvalho (2022) ensina que uma sequência de ensino investigativa deve ter algumas atividades essenciais, como, por exemplo: i) planejamento das atividades; ii) problema contextualizado; iii) resolução do problema; iv) atividade de sistematização do conhecimento; e,v) contextualização do novo conhecimento. Entretanto, cada tipo de SEI tem seus elementos essenciais (características específicas). É neste contexto que se apresenta uma SEI do tipo textos históricos com intuito de demonstrar que a ciência num processo contínuo de evolução dos conceitos envoltos o que permite a constante ascensão social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O uso de textos históricos para compor uma SEI tem como finalidade explorar aspectos em torno da produção do conhecimento científico como o momento histórico, o contexto físico e social, bem como o processo de construção e evolução do conhecimento científico (CARVALHO *et al.,* 2014). Em outras palavras, a SEI de textos históricos fundamenta-se a partir de um problema, sendo composta por três elementos essenciais: i) a tarefa; ii) o trabalho em grupo; e, iii) o compartilhamento de ideias (CARVALHO *et al*., 2014). Nesse contexto, destaca-se que este artigo compreende uma SEI de textos históricos que foi desenvolvida com 15 estudantes da 2ª série do ensino médio de uma escola particular, situada na região sul de Curitiba, no estado do Paraná. Foram utilizados codinomes relacionados com eventos climáticos para garantir o anonimato dos participantes, sendo: Chuva, Sol, Temporal, Geada, Névoa,

Nevoeiro, Neve, Tempestade, Granizo, Tornado, Ensolarado, Chuvoso, Vento, Ventania e Nublado.

A pesquisa ocorreu entre os meses de maio e junho de 2025. Para esta atividade investigativa, os estudantes foram organizados em pequenos grupos para resolver um problema, com base na orientação e mediação do professor a fim de que pudessem analisar, discutir e argumentar sobre o problema proposto visando sua resolução e compartilhamento de ideias. Foram realizadas duas aulas para a realização das atividades investigativas e uma atividade foi proposta e desenvolvida em casa.

Esta pesquisa é do tipo participante em que o professor do componente curricular de Química foi também o pesquisador, tratando-se de uma investigação com abordagem qualitativa (GIL, 2008).

Os dados foram analisados empregando a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). De acordo com os autores a ATD, compreende três etapas, sendo: i) a fragmentação e unitarização do *corpus* de pesquisa em que o pesquisador se impregna dos materiais analisados; ii) a categorização, que consiste num agrupamento de semelhantes; e, iii) os metatextos os quais expressão as compreensões atingidas a partir do emergente, imprimindo relações entre a descrição e da interpretação dos dados analisados (MORAES; GALIAZZI, 2011).

3.1 Proposição do problema, o trabalho em grupo e o compartilhamento de ideias

Considerando que a SEI é de textos históricos, foi proposto a leitura do artigo: “A Química atmosférica no Brasil de 1790 a 1853”[3] de Marques e Filgueiras (2010), e após foram discutidos os seguintes problemas: i)

A partir da leitura do texto que retrata a inserção da Química Atmosférica no Brasil entre os anos de 1790 e 1853, qual é a importância do resgate dessa

3 Este manuscrito foi publicado no periódico Química Nova, v. 33, n. 7, -p. 1612-1619, 2010. Maiores informações podem ser encontradas no endereço eletrônico a seguir. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/RTKb8hGMrcwkJWMbtyQWJhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

história para a compreensão da ciência ambiental atual? ii)

De que maneira as observações de *nevoeiros secos* se articulam com o conceito moderno de inversão térmica e poluição atmosférica?

Nessa etapa os estudantes, foram organizados em pequenos grupos de até cinco participantes e receberam o texto acima impresso para leitura, bem como uma apresentação da professora em torno de alguns conceitos abordados no artigo. Em grupos, os estudantes discutiram a leitura realizada, contando com a mediação do professor e efetuaram o levantamento hipóteses de resolução dos problemas acima. Os grupos de estudantes foram questionados sistematicamente em cada grupo a fim de que justificassem as hipóteses elaboradas

Após a resolução dos problemas com mediação do professor, os grupos de estudantes foram convidados a expor as hipóteses e explicar a proposta de resolução do problema.

Após a sistematização coletiva do conhecimento, coube a cada grupo formular duas hipóteses discutidas e de acordo com os conceitos científicos estudados a fim de responder os dois problemas.

4 CATEGORIAS EMERGENTES

A seguir estão descritas as aulas desenvolvidas perante a SEI de textos históricos, analisando o *corpus* de pesquisa com base na ATD.

Com base na ATD foram produzidos dois metatextos.

A partir da leitura do artigo que retrata a inserção da Química Atmosférica no Brasil entre os anos de 1790 e 1853, foi solicitado a elaboração de hipótese de resolução para o Problema 1: “Qual é a importância do resgate dessa história para a compreensão da ciência ambiental atual”?

A equipe composta por ensolarado, chuva e ventania e a equipe composta por temporal, chuvoso e tempestade, citaram a questão ambiental nas suas hipóteses, evidenciando assim o entendimento sobre as questões ambientais presentes no artigo. As outras três equipes abordaram questões sobre como o conhecimento histórico contribui para as novas pesquisas

As hipóteses estabelecidas pelas equipes, estão descritas no Quadro 1 bem como a interpretação do professor.

Quadro 1 – Quadro que demonstra a análise relacionada ao Problema 1

Código	Unidade de análise	Interpretação do professor
EGH11 – ensolarado EGH11 – chuva EGH11 - ventania	O resgate dessa história permite compreender como os primeiros estudos atmosféricos contribuíram para o desenvolvimento da química ambiental contextualizando os desafios e avanço científico ao longo do tempo.	O estudo da história da ciência permite verificar a evolução da Química ambiental.
EGH11 – temporal EGH11 – chuvoso EGH11 - tempestade	Permite compreender como os fatores históricos moldaram o avanço ou (alimentação) dos estudos ambientais o que é útil para pensar estratégias de valorização da ciência.	O estudo da história da ciência permite verificar a evolução da Química ambiental.
EGH11 – granizo EGH11 – neve EGH11 - tornado	Para usarmos essa história no desenvolvimento de pesquisas com os meios que temos atualmente.	Entende que conhecer a história da ciência pode contribuir para pesquisas atuais.
EGH11 –nublado EGH11 – névoa EGH11 – nevoeiro EGH11 - geada	Pois se trata de um assunto muito interessante, muito presente na sociedade atual, assim é importante descobrir que já haviam estudiosos que estudavam o tema há épocas atrás.	Entende que conhecer a história da ciência pode contribuir para pesquisas atuais.
EGH11 – vento EGH11 - sol	Seria importante para adquirir novos conhecimentos sobre o tema abordado.	Entende que conhecer a história da ciência pode contribuir para pesquisas atuais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

No Quadro 2 estão descritas a categoria inicial e a categorias final. A categoria final 1 culminou com a percepção dos estudantes de que a história da ciência está relacionada com fenômenos contemporâneos.

Quadro 2 – Quadro de formação das categorias

Categoria inicial	Categoria final 1
O estudo da história da ciência permite verificar a evolução da Química ambiental.	Conhecer a história da ciência auxilia na compreensão dos fenômenos científicos contemporâneos.
Entende que conhecer a história da ciência pode contribuir para pesquisas atuais.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Para o Problema 2 “De que maneira as observações de nevoeiros secos se articulam com o conceito moderno de inversão térmica?”, também foi proposta a formulação de hipótese. No Quadro três estão as hipóteses, a interpretação do professor e a categoria final. Desse modo fica evidente que todas as equipes

entenderam que o fenômeno está relacionado com a poluição, a equipe composta por temporal, chuvoso e tempestade, relacionaram os nevoeiros às altas concentrações de poluentes.

A categoria final 2 concluiu o entendimento dos estudantes de que o fenômeno está associado à poluição atmosférica, que está de acordo com o artigo e com o conceito moderno de inversão térmica.

Quadro 3 – Quadro que demonstra a análise relacionada ao Problema 2

Código	Unidade de análise	Interpretação do professor	Categoria final 2
EGH12 – ensolarado EGH12 – chuva EGH12 - ventania	Poluição no nível do solo	Entende que o fenômeno está associado à poluição atmosférica.	Entende que o fenômeno está associado à poluição atmosférica.
EGH12 – temporal EGH12 – chuvoso EGH12 - tempestade	Os nevoeiros seco indicavam alta concentração de poluentes, semelhante ao que se entende por episódios críticos de poluição do ar.	Entende que o fenômeno está associado à poluição atmosférica..	
EGH12 – granizo EGH12 – neve EGH12 - tornado	Sem resposta.	Sem interpretação	
EGH12 –nublado EGH12 – névoa EGH12 – nevoeiro EGH12 - geada	Foi associada a vermelhidão à queimadas sabe-se assim que a luz solar carregadas de grãos que é oriundo de queimadas e poluição atmosférica causa avermelhamento na atmosfera.	Entende que o fenômeno está associado à poluição atmosférica.	
EGH12 – vento EGH12 - sol	Pode ser um fenômeno que tiram os poluentes do solo.	Entende que o fenômeno está associado à poluição atmosférica.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo demonstrar uma sequência de ensino investigativa baseada em textos históricos, no componente curricular de Química.

A utilização do ensino por investigação como abordagem metodológica se alinha com os preceitos das diretrizes nacionais e potencializa o ensino de Química como uma ferramenta para promover a cidadania e subsidiar um ensino que correlacione os conhecimentos químicos com o desenvolvimento social.

O desenvolvimento da SEI de textos históricos evidenciou a falta do hábito de leitura de textos mais longos por parte dos estudantes e a proposição de problemas para resolução e o trabalho em grupo. Já o compartilhamento de ideias fora do grupo foi um momento que gerou desconforto entre os estudantes e o convite para expor oralmente as hipóteses elaboradas no grupo, foi prontamente recusado pelos grupos, o que demonstra o quanto ainda é preciso avançar na educação Química no sentido de fomentar um ensino que coadune com a aprendizagens sobre os conceitos químicos que estão em toda a parte no cotidiano dos estudantes, contribuindo assim para uma formação cidadã e quiçá preparando os jovens para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: Carvalho, A. M. P. (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação**: Condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CARVALHO, A. M. P. (org.), *et al*. **Calor e temperatura**: um ensino por investigação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, A. J.; FILGUEIRAS, C. A. L. A química atmosférica no Brasil de

1790 a 1853. **Revista Química Nova na Escola**, v. 33, n. 7, p. 1612-1619, jul, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 5. ed. Ijuí. Editora: Unijuí, 2011.

SANTOS, W. L. P. dos; SCHNETZLER, R. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 4. Ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Marcos Vinícius Ferreira Vilela[1]

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado configura-se como expressão concreta da práxis do licenciando, materializando e ressignificando os saberes construídos ao longo da formação em diálogo com os contextos educativos. Esta investigação constitui um Estado do Conhecimento sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza, fundamentado na análise de 70 trabalhos acadêmicos (49 dissertações e 21 teses) defendidos entre 2015 e 2024. A investigação, de abordagem qualitativa, adota a Análise de Conteúdo categorial, conforme delineada por Bardin (2011), conduzida a partir de categorias temáticas previamente definidas e outras emergentes do exame sistemático do corpus. Os dados revelam desigualdades regionais e institucionais, com concentração de pesquisas na Região Sudeste e em universidades consolidadas, como UNESP, USP e UNICAMP, contrastando com a baixa produção em regiões como o Norte. Observa-se predominância de estudos voltados às licenciaturas tradicionais (Química, Física e Biologia), com menor atenção a formações interdisciplinares ou em contextos historicamente marginalizados, como a Educação do Campo. Os dados revelam um predomínio de pesquisas centradas nas categorias *Aprendizagem docente*, *Organização do estágio* e *Concepções dos licenciandos*, indicando maior atenção aos processos formativos mediados pela universidade. Em contraste, categorias como *Mediações culturais* e *Estratégias didáticas* apresentam reduzida representação, o que evidencia a escassez de análises voltadas às influências socioculturais nos processos formativos e às práticas pedagógicas concretas mobilizadas no contexto do estágio. Já a baixa representatividade da categoria *Tríade formativa e dialógica* demonstra um menor interesse investigativo nas interações entre professor orientador, professor supervisor e licenciando, o que reforça a centralidade da universidade como lócus formativo, em detrimento da escola e da construção colaborativa do saber docente.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. licenciaturas. Ciências da Natureza. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é componente obrigatório e estruturante da formação inicial docente. Mais que prática pontual, constitui um espaço de articulação entre saberes acadêmicos e experiências escolares, favorecendo a reflexão crítica sobre os contextos educativos e a construção da identidade profissional (Pimenta e Lima, 2018).

[1] Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG), marcos.vilela@ufg.br

Todavia, apesar de sua centralidade na formação docente, o ECS ainda é, em muitos cursos de licenciatura, conduzido por concepções de cunho tecnicista, pautadas em lógicas prescritivas e burocratizadas que privilegiam a aplicação linear de conteúdos previamente estabelecidos. Tal perspectiva contribui para a manutenção da cisão entre teoria e prática, reflexo de uma organização curricular historicamente marcada por hierarquias entre os saberes acadêmico e escolar (Silva, 2010; Martins e Curi, 2019).

Superar essa fragmentação exige a ressignificação do ECS como uma experiência formativa essencial, sustentada por referenciais teóricos coerentes e voltada à leitura crítica da realidade educacional. Tal transformação requer o engajamento articulado entre os licenciandos, professores formadores e os docentes da educação básica, de modo a promover uma práxis comprometida com a transformação social e a melhoria das práticas pedagógicas (Pimenta e Lima, 2018).

A literatura acadêmica tem reconhecido o ECS como componente fundamental na formação de professores, destacando-o como espaço de interlocução entre teoria e prática, de construção da identidade docente e de aproximação com o cotidiano escolar. Contribuições de estudiosos como Pimenta e Lima (2018) e Martins e Curi (2019) evidenciam a centralidade do estágio nesse processo formativo.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo traçar um panorama das pesquisas nacionais sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza, entre 2015 e 2024. A partir da análise de teses e dissertações, busca-se compreender como esse componente vem sendo abordado, considerando a distribuição regional e institucional da produção, as licenciaturas investigadas, os temas recorrentes e suas assimetrias. A análise crítica dessas produções visa evidenciar tendências, lacunas e possibilidades formativas, contribuindo para o fortalecimento do ECS como dimensão estruturante da formação inicial docente.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, por privilegiar a compreensão de sentidos, significados e tendências presentes nas produções acadêmicas sobre o ECS na formação inicial de professores de Ciências da Natureza (CNT). Conforme Sampieri et al. (2013), essa abordagem é apropriada para interpretar fenômenos em contextos naturais, permitindo apreender realidades complexas a partir de múltiplas perspectivas.

O delineamento metodológico fundamenta-se na pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, voltada à sistematização e análise crítica da produção acadêmica sobre um determinado objeto. Segundo Romanowski e Ens (2006), tal procedimento possibilita identificar recorrências, lacunas e contribuições no campo, considerando a diversidade de abordagens teóricas e metodológicas das teses e dissertações.

O corpus da pesquisa é composto por teses e dissertações sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza, defendidas entre 2015 e 2024, oriundas de Programas de Pós-Graduação stricto sensu nas áreas de Ensino, Educação ou afins com linhas voltadas ao ensino de Ciências da Natureza. A seleção ocorreu por buscas sistemáticas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com análise de títulos, resumos e palavras-chave para verificação dos critérios.

A estratégia de busca considerou a diversidade terminológica presente nas produções sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza. Foram utilizados descritores combinados com operadores booleanos, como: “estágio supervisionado” AND “formação de professores” AND (“Química” OR “Física” OR “Biologia” OR “Ciências da Natureza”), incluindo variações como “licenciatura em...” e “formação inicial”, de modo a abranger diferentes formatos de organização curricular das licenciaturas.

A análise dos dados baseou-se na Análise de Conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), adequada à interpretação de textos acadêmicos por meio da identificação de temas recorrentes. As produções foram codificadas conforme o tipo (tese ou dissertação), ano de defesa e ordem no respectivo ano, gerando identificadores como *Dis_2016_01* ou *Tese_2014_01*, o que permitiu a

organização sistemática do corpus. Trabalhos que articulam duas ou mais licenciaturas da área foram classificados como “Multidisciplinares” e identificados pelo código “Multi”.

As categorias de análise, entendidas como eixos temáticos orientadores da leitura e interpretação do corpus, foram definidas por meio de uma abordagem mista: algumas estabelecidas a priori, com base nos objetivos da pesquisa e em referências da área, especialmente Assai et al. (2018), e outras emergentes da codificação do material empírico. Os eixos identificados foram: *Ação docente, Aprendizagem docente, Concepções dos licenciandos, Estágio na Pandemia de COVID-19, Estratégias didáticas, Identidade docente, Instrumentos formativos, Mediações culturais, Organização e desenvolvimento do estágio, Paradigmas da formação e Tríade formativa e dialógica*.

3. UM PANORAMA DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE O ECS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A produção acadêmica sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza, entre 2015 e 2024, apresenta variações significativas ao longo do tempo. Dos 70 trabalhos identificados — 21 teses e 49 dissertações — observa-se um crescimento até 2019, seguido por oscilações e uma tendência de queda. Essa trajetória reflete, em parte, políticas de fomento à pós-graduação, os impactos da pandemia de COVID-19 nas pesquisas de campo e mudanças no cenário educacional. A Figura 1, a seguir, apresenta a distribuição anual desses trabalhos.

Figura 1 - Número de Teses e Dissertações sobre Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza por Ano de Defesa (2015–2024)

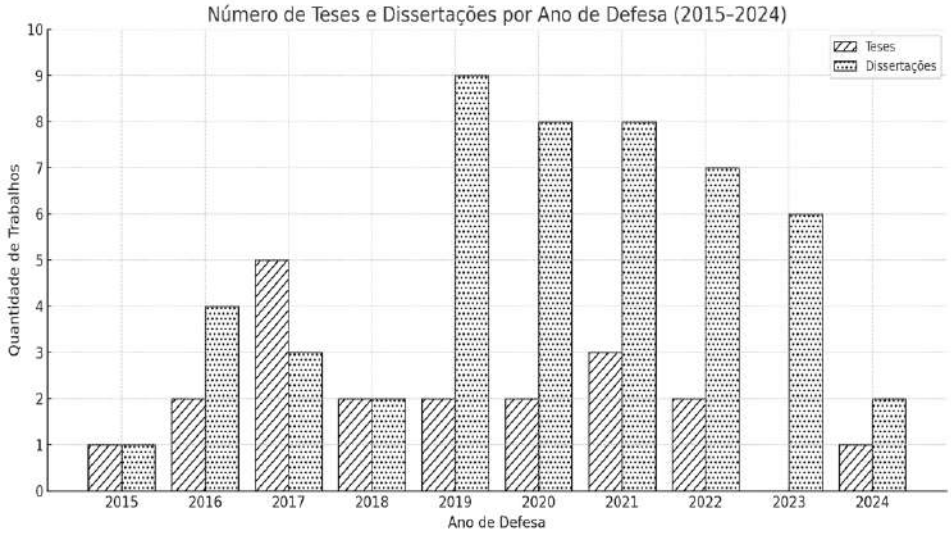

Fonte: elaborada pelo autor

A oscilação no número de publicações sobre o ECS, com aumento em 2019 (11 trabalhos) e recuo em 2023 (6), pode estar relacionada às mudanças no marco legal da formação docente. Conforme Assai, Broietti e Arruda (2018), o crescimento das produções a partir de 2015 coincide com a promulgação da Resolução CNE/CP 02/2015, que reorganizou a estrutura curricular das licenciaturas e reacendeu o interesse investigativo sobre o estágio. A publicação, em curto intervalo, da Resolução CNE/CP 02/2019 — marcada por concepções divergentes e implementação controversa — pode ter influenciado essa dinâmica, gerando tensões que se refletem na produção acadêmica da área.

Para além da distribuição temporal, a análise das áreas de licenciatura contempladas revela tendências importantes. A Figura 2 aponta uma concentração de pesquisas nas licenciaturas em Química (25), Física (18) e Biologia (17). Esse recorte difere dos achados de Assai et al. (2018), que identificaram maior número de trabalhos voltados à Biologia, seguidos por Física e Química. Tal divergência pode refletir especificidades metodológicas entre os estudos, mas também sinaliza movimentações no interior da pesquisa em formação docente, em que diferentes contextos institucionais e políticas curriculares incidem sobre os objetos investigados.

Figura 2 - Licenciaturas Investigadas nas Teses e Dissertações sobre a Formação de Professores de Ciências da Natureza (2015–2024)

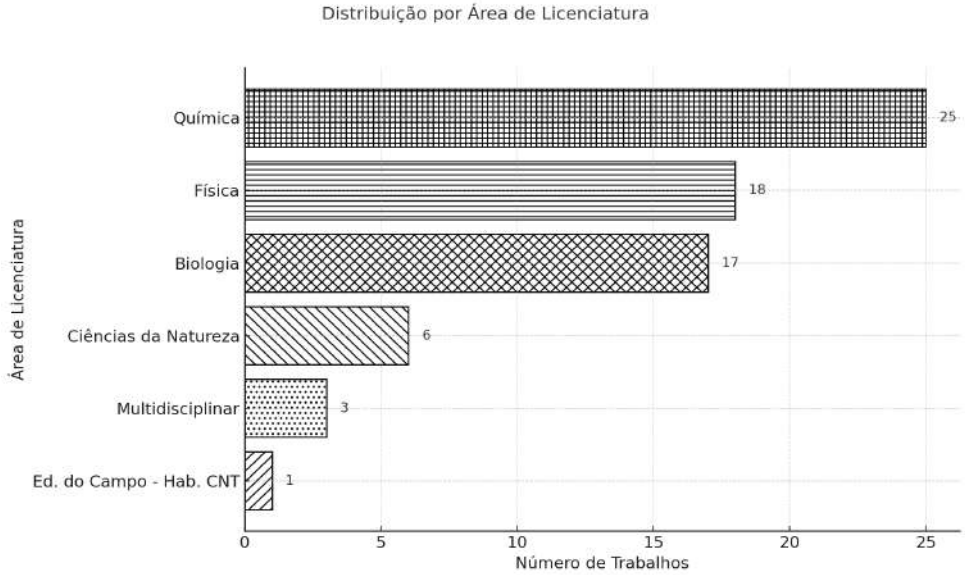

Fonte: elaborada pelo autor

Em contraste com a predominância de pesquisas centradas em licenciaturas disciplinares, observa-se menos estudos voltados a licenciaturas com enfoque interdisciplinar ou em contextos educacionais específicos. É o caso da Licenciatura em Ciências da Natureza (6 trabalhos) e da Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza (1 trabalho). Apenas três trabalhos foram classificados como multidisciplinares, por abordarem mais de uma licenciatura no mesmo estudo.

No contexto das discussões sobre a formação docente no Brasil, Gatti e Barreto (2009) aponta a persistência de assimetrias regionais, fragilidades na estrutura curricular e uma frágil articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. As autoras defendem a necessidade de políticas públicas que promovam qualidade com equidade, considerando a diversidade dos contextos educativos e a complexidade do trabalho docente. A escassa presença de pesquisas voltadas a licenciaturas interdisciplinares ou inseridas em territórios historicamente pouco contemplados pela produção acadêmica revela uma lacuna que demanda o alargamento do escopo analítico e maior compromisso político com a pluralidade dos percursos formativos.

4 CARTOGRAFIA DAS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TEMÁTICAS, LICENCIATURAS E DESIGUALDADES REGIONAIS

A distribuição geográfica das pesquisas sobre o ECS na formação de professores de Ciências da Natureza revela desigualdades regionais e institucionais. Entre 2015 e 2024, observa-se a concentração da produção em alguns polos acadêmicos, enquanto outras regiões registram baixa ou nenhuma atividade investigativa. Esse padrão corrobora o diagnóstico de Shigunov Neto e Megid Neto (2025), ao apontarem a centralização das pesquisas em áreas com programas de pós-graduação consolidados, maior investimento e redes de cooperação estruturadas.

A Figura 03 representa individualmente a distribuição geográfica e temática dos 70 trabalhos analisados — teses e dissertações — por meio de círculos, cuja cor indica a licenciatura investigada e o número central, a categoria temática. O mapeamento permite visualizar tanto os polos mais ativos na pesquisa sobre o ECS quanto as lacunas e silenciamentos regionais, evidenciando assimetrias na produção e circulação do conhecimento sobre a formação docente no Brasil.

Figura 3 – Mapa Temático das Pesquisas sobre Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza (2015–2024)

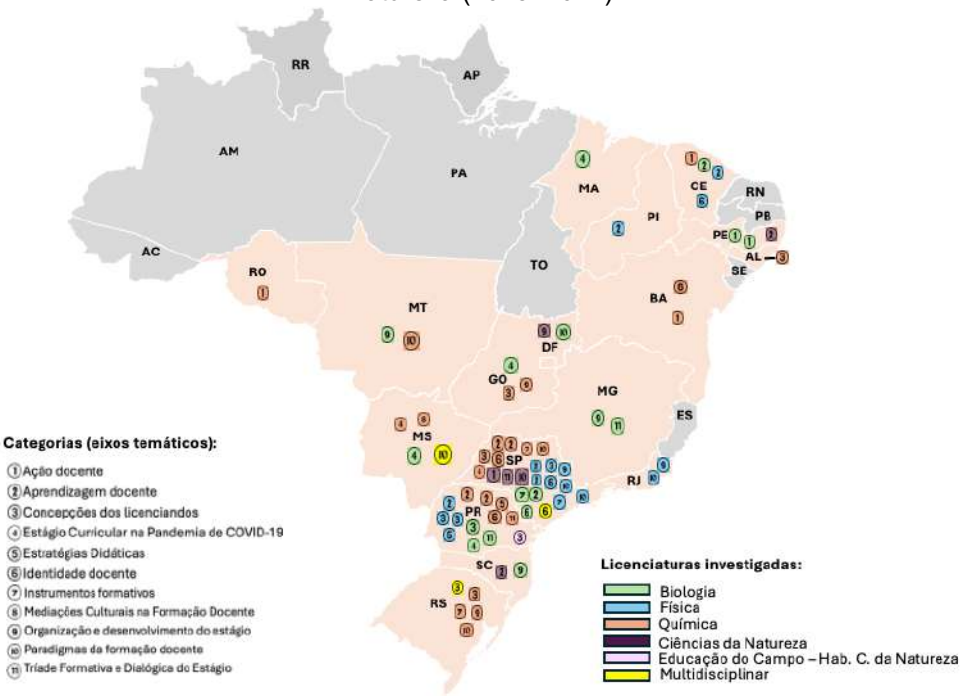

Fonte: elaborada pelo autor

Os dados mostram forte concentração de pesquisas na Região Sudeste, especialmente em São Paulo, com 22 produções. Instituições como UNESP, USP, UFABC e UNICAMP se destacam como centros consolidados de investigação, beneficiadas pela capilaridade e infraestrutura de seus programas de pós-graduação. No caso da UNESP, sobressaem diferentes campi com tradição em formação docente, especialmente o de Bauru, referência em estudos sobre o ensino de Física. Em contraste, a Região Norte conta com apenas um trabalho, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), evidenciando desigualdades históricas no acesso a recursos e na consolidação de grupos de pesquisa. Como apontam Pereira e Silveira (2019), essa assimetria reforça a necessidade de políticas que promovam a democratização e a diversidade regional na produção científica.

As Regiões Sul e Centro-Oeste apresentam um volume investigativo intermediário. No Sul, o estado do Paraná concentra 13 produções, com destaque para instituições como a UFPR, UEPG e a UEL. No Centro-Oeste, sobressaem os estados de Mato Grosso do Sul e Goiás, com contribuições da UEMS, UFMS e UFG. Embora esses contextos apresentem núcleos ativos, o volume de publicações permanece inferior ao registrado no Sudeste.

No Nordeste, apesar do número absoluto de pesquisas ser menor, observa-se uma distribuição mais capilarizada entre os estados, com produções oriundas de distintas instituições de ensino superior, como a UFC, a UFAL, a UFRPE e a UESC. Esse padrão sugere a presença de múltiplos núcleos locais de pesquisa, ainda que com menor densidade e consolidação institucional. Tal configuração pode estar associada a desigualdades históricas no acesso a políticas de fomento e à constituição de redes acadêmicas, conforme discutem Shigunov Neto e Megid Neto (2025).

Em relação aos eixos temáticos investigados, a categoria *Aprendizagem docente* (②) é a mais recorrente, com presença expressiva em diferentes regiões e licenciaturas. Tal recorrência indica o interesse das investigações em compreender os processos formativos vivenciados pelos licenciandos no contexto do ECS. Outras categorias que se destacam são *Organização e desenvolvimento do estágio* (⑨), com maior incidência nas regiões Centro-

Oeste e Sul, e *Concepções dos licenciandos* (③), especialmente representada nos estudos localizados na região Sudeste. Esses enfoques revelam uma preocupação analítica com a estrutura e as condições institucionais do estágio, bem como com as percepções e construções subjetivas dos futuros professores.

A categoria *Estágio Curricular na Pandemia de COVID-19* (④), embora menos numerosa, evidencia o esforço de parte das pesquisas em compreender os impactos da pandemia sobre a formação docente, com destaque para o ensino remoto, a adaptação de práticas pedagógicas e as implicações da 'virtualização' do estágio. Já a categoria *Paradigmas da formação docente* (⑩), ainda que pontual, é estratégica para a compreensão das concepções de ensino e aprendizagem que fundamentam os cursos de licenciatura, sinalizando o interesse por debates epistemológicos e curriculares no campo da formação de professores.

Em contrapartida, observa-se uma presença significativamente reduzida de pesquisas voltadas às categorias *Mediações culturais na formação docente* (⑧) e *Estratégias didáticas* (⑤). Destaca-se, ainda, a baixa incidência da categoria *Tríade formativa e dialógica do estágio* (⑪), evidenciando o restrito interesse das investigações em analisar as relações entre professor orientador, professor supervisor e licenciando. Predomina uma centralidade na universidade como lócus formativo, com reduzida valorização da escola como espaço de aprendizagem profissional e do professor supervisor como sujeito formador. Tal tendência desconsidera a natureza colaborativa do ECS, que, conforme argumentam Pimenta e Lima (2018), deve ser concebido como um espaço de interlocução entre sujeitos e instituições, fundamental para a construção compartilhada de saberes docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teses e dissertações sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Ciências da Natureza, entre 2015 e 2024, evidencia tendências, lacunas e desafios desse campo investigativo. O ECS se destaca como componente estruturante da

formação docente, ao articular teoria e prática, favorecer a construção da identidade profissional e promover a reflexão crítica sobre os contextos escolares.

Observa-se uma distribuição desigual das pesquisas no cenário nacional, com forte concentração nos programas de pós-graduação consolidados da região Sudeste, em contraste com a escassez de estudos em estados do Norte e em regiões interiorizadas. Essa assimetria revela a necessidade de políticas públicas que incentivem a descentralização da produção científica e o fortalecimento de grupos de pesquisa em territórios historicamente sub-representados.

Tematicamente, prevalecem estudos sobre a aprendizagem docente, a organização do estágio e as concepções dos licenciandos, refletindo o interesse nos efeitos formativos do ECS. Por outro lado, temas como estratégias didáticas, mediações culturais e, sobretudo, a articulação entre universidade, escola e os sujeitos envolvidos no processo formativo têm recebido atenção limitada. Essa tendência evidencia a ênfase em abordagens centradas na universidade, em detrimento da valorização das dimensões colaborativas do estágio e do protagonismo formativo da escola e do professor supervisor.

Por fim, a escassa produção voltada às licenciaturas interdisciplinares e a contextos como a Educação do Campo indica a persistência de uma lógica disciplinar que pouco considera a diversidade formativa. Os resultados ressaltam a necessidade de ampliar o escopo das investigações e de aprofundar a reflexão crítica sobre os sentidos e finalidades do ECS, em sintonia com diretrizes que propõem uma formação docente integrada, contextualizada e comprometida com a pluralidade dos sujeitos e territórios escolares.

REFERÊNCIAS

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Melo. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de Ciências. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e20351, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203517. Acesso em: 01 jul 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf . Acesso em: 01 jul 2025.

MARTINS, Priscila Bernardo**;** CURI, Edda. Estágio curricular supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689–701, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14244/198271992471. Acesso em: 01 jul 2025.

PEREIRA, Tássila Zerbini Monteiro; SILVEIRA, Camila. A produção acadêmica da região norte: uma análise na ata do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 7, n. 2, p. 245–260, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.26571/REAMEC.a2019.v7.n2.p245-260.i8726. Acesso em: 25 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MEGID NETO, Jorge. Estudo da produção acadêmica em Educação em Ciências no Brasil em programas de Pós-Graduação da Área 46 da Capes (2001-2018). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551281080. Acesso em: 01 jul 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin**; ENS,** Romilda Teodora**.** As pesquisas denominadas do tipo “ESTADO DA ARTE” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176 . Acesso em: 01 jul 2025.

SAMPIERI, Roberto Hernández H.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. V. Considerações sobre os cursos de formação de professores e o componente estágio supervisionado, na legislação educacional brasileira. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 18, p. 63–70, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i18.3942. Acesso em: Acesso em: 01 jul 2025.

QUANDO O FAZER DOCENTE É AFETADO: VIVÊNCIAS COM EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS NA DOCÊNCIA EM BIOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

Naianndra Nery de Sousa[1]

Francisco Antonio Machado Araujo[2]

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar os encaminhamentos iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento a nível de doutorado, cujo objeto de estudo são os afetos positivos significados por professores de Biologia do ensino superior em suas vivências com experimentos científicos em sala de aula. Fundamentada nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural em Vigotski (2000, 2010a, 2010b) e inspirada na filosofia dos afetos de Espinosa (2016), a pesquisa parte do pressuposto de que a atividade docente é uma práxis atravessada por dimensões afetivas, cognitivas e sociais, sendo a vivência com experimentos científicos um campo fértil para a articulação entre teoria e prática. A proposta se ancora na seguinte questão: como as vivências com experimentos científicos afetam positivamente as significações dos professores de Biologia do ensino superior em relação à sua prática educativa? Metodologicamente, trata-se de uma abordagem orientada pelo materialismo histórico-dialético, utilizando como instrumentos a observação não participante e a Entrevista Crítico-Reflexiva mediada por registros da atividade docente (ECRAD). A análise será realizada com base na técnica dos Núcleos de Significação, conforme Aguiar e Ozella (2013). Como contribuição, espera-se compreender como os afetos positivos emergem da prática com experimentos, e como esses afetos influenciam o desenvolvimento da consciência docente, a formação humana e o desejo de permanência na profissão.

Palavras-chave: Formação docente. Afetos positivos. Experimentos científicos. Formação humana. Ensino de biologia.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os encaminhamentos iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento a nível de doutorado, cujo objeto de estudo são os afetos positivos significados por professores de Biologia do ensino superior em suas vivências com experimentos científicos em sala de aula. Especificamente, busca-se: (a) contextualizar a construção do problema de pesquisa e seus fundamentos teórico-metodológicos; (b) explicitar os objetivos e as estratégias metodológicas definidas até o momento; (c) discutir as compreensões iniciais de categorias chave como afetos, vivência, práxis, consciência e formação humana.

[1] Mestra em Educação, Universidade Federal do Piauí, naianndranery@ufpi.edu.br
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal do Delta do Parnaíba, franciscoaraujo@ufdpar.edu.br

Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica inicial que subsidia as primeiras aproximações teóricas ao objeto de estudo. A partir de autores como Vigotski (2000, 2010a, 2010b), Espinosa (2016), Rubinstein (1972), Vásquez (2011), Pimenta (2005), Marques (2014), Carvalho; Marques; Teixeira (2020), entre outros, buscamos construir compreensões preliminares sobre as categorias que fundamentam a investigação, como afetos, vivência, práxis, consciência e Formação Humana.

A temática parte da compreensão de que a formação de professores de Biologia se concretiza na atividade docente que reconhece a escola como espaço fundamental de mediação do conhecimento sistematizado e metodologicamente elaborado, com potencial transformador. Tal formação deve estar alicerçada em uma tríade de saberes: os saberes específicos da área, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Ao mobilizá-los, os professores desenvolvem a capacidade de refletir e investigar a própria prática, o que lhes permite constituir e transformar seus saberes e fazeres docentes (Pimenta, 2005).

Para além das dimensões técnicas, os processos formativos envolvem trocas, vivências e interações sociais, exigindo, portanto, que se considerem as complexidades do ser humano — seu modo de pensar, sentir e agir em diferentes contextos (Moita, 2013). Assim, tanto docentes quanto discentes nos cursos de licenciatura são afetados, positiva ou negativamente, pelas experiências que vivenciam ao longo do processo de formação.

A pesquisa está fundamentada nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2010; Leontiev, 1978; Rubinstein, 1972) e dialoga com a filosofia dos afetos de Espinosa (2016), considerando que a formação docente se dá por meio de mediações entre dimensões cognitivas e afetivas. As experiências vividas em sala de aula não apenas transmitem conteúdos, mas produzem afetações que podem ampliar — ou limitar — a potência de agir dos sujeitos.

Diante dessas questões, delimitamos o objeto de estudos ‘os afetos positivos significados por professores de Biologia do ensino superior em suas vivências com experimentos científicos em sala de aula’, bem como o objetivo da pesquisa que é, investigar as afetações positivas nas significações de professores de Biologia do Ensino Superior em suas vivências com experimentos científicos em sala de aula, e os objetivos específicos: Compreender as mediações identificadas pelos professores em relação à utilização de experimentos científicos para o aprendizado dos alunos;

Analisar as afetações produzidas pelos professores a partir da utilização de experimentos científicos em sua prática educativa; Identificar a materialidade da prática educativa desenvolvida na utilização de experimentos científicos em sala de aula; e, compreender a utilização de experimentos científicos como propulsora da Formação Humana.

Metodologicamente, trata-se de um estudo orientado pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, onde serão utilizados como instrumentos de produção de informações: observação não participante e entrevista crítico-reflexiva mediada por registros da atividade docente (ECRAD), de acordo com Araujo; Carvalho (2019) e como análise das informações produzidas, a metodologia dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013), buscando apreender a essência do fenômeno e não apenas sua manifestação fenomênica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Introduzindo o assunto: A Potência Formativa dos Afetos

Ao longo da formação docente, múltiplas dimensões se entrelaçam. A dimensão afetiva, muitas vezes negligenciada nas pesquisas acadêmicas, revela-se central na constituição da prática pedagógica. Espinosa (2016) nos lembra que os afetos são forças que aumentam ou diminuem a potência de agir dos indivíduos. Quando professores vivenciam experiências significativas, como a realização de experimentos científicos que envolvem seus alunos de forma ativa e criativa, sentimentos de satisfação, realização e pertencimento emergem como constituintes da atividade docente.

Segundo Vigotski (2010), não há separação entre razão e emoção no desenvolvimento humano. A categoria de vivência (perejivanie) permite compreender como os sujeitos subjetivam suas experiências. Assim, as práticas com experimentos científicos não são apenas técnicas, mas processos carregados de sentido, capazes de promover aprendizagens significativas e afetivamente marcantes. Essas experiências, quando positivas, impactam não apenas o aluno, mas também o professor, fortalecendo sua identidade docente e o sentido de sua atuação.

Acredita-se que a prática educativa bem-sucedida, mediada por experimentos científicos, seja propulsora da formação humana — compreendida como o

desenvolvimento das máximas potencialidades do gênero humano (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020). Ao se envolver em práticas intencionais, organizadas e sensíveis à realidade escolar, o professor amplia sua consciência crítica, articula saberes específicos e pedagógicos e contribui para a transformação social.

A pesquisa em curso, portanto, pretende identificar e interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes às suas experiências com experimentos, bem como compreender de que modo essas experiências fortalecem a práxis e os vínculos com o fazer docente.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PREMISSAS DA INVESTIGAÇÃO: DAS AFETAÇÕES POSITIVAS À FORMAÇÃO HUMANA

3.1 A categoria Trabalho e o desenvolvimento da consciência humana

Como já mencionado, o desenvolvimento da investigação se constituirá por meio da abordagem teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seu principal representante Lev Seminovich Vigotski. A Psicologia Histórico-Cultural analisa o processo constitutivo de desenvolvimento do psiquismo humano, objetivando a compreensão da sua formação e transformação ao longo do processo histórico da humanidade. Vigotski (2000, 2010a, 2010b) procurou entender o ser humano em sua interação com o ambiente físico, social, cultural e histórico, destacando o trabalho como um elemento central na relação entre o homem e a natureza.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o homem se distingue dos outros animais pela “passagem da ordem natural para a ordem cultural” (Pino, 2000, p.47). Essa passagem foi mediada pelo aparecimento e desenvolvimento do trabalho, uma atividade especificamente humana que liga o homem à natureza (Leontiev, 1978). Leontiev (1978) explica que foi nesse processo de atuação sobre a natureza e sua transformação, o homem também modifica sua própria natureza e desenvolve capacidades que antes estavam adormecidas. O trabalho é, portanto, uma atividade essencialmente social que conecta o ser humano à natureza. Por ocorrer de maneira coletiva, ele não apenas transforma o ambiente natural, mas também modifica o próprio ser humano (Leontiev, 1978).

Sobre esse movimento Rubinstein (1972, p.97), afirma que “com o desenvolvimento da atividade laboral, o homem, foi-se convertendo pouco a pouco em sujeito da história, começou a separar-se da natureza e a tomar consciência das suas relações com ela e com os outros seres humanos”. Rubinstein (1972) argumenta que o desenvolvimento da consciência está essencialmente ligado à atividade de trabalho, ressaltando o papel central das interações sociais nesse processo. Por meio do trabalho, o indivíduo se conecta tanto com a realidade objetiva quanto com sua própria subjetividade, em um processo contínuo de reflexão e transformação. Assim, o desenvolvimento da consciência é um processo dialético que ocorre por meio da atividade de trabalho, mediada pela interação social.

3.2 Experimentos científicos, a atividade docente e a complexificação da consciência humana

As compreensões acima nos ajudam a explicar que a consciência humana surge e se desenvolve histórica e socialmente, à medida que o ser humano, ao se engajar em atividades, transforma seu conhecimento da realidade e, simultaneamente, modifica o mundo material. Ao "criar com sua atividade - tanto prática quanto teórica - o ser objetivado da natureza humana, a cultura, o homem cria, modifica, forma e desenvolve sua própria natureza psíquica" (Rubinstein, 1972, p.128). Com base nessas discussões sobre a relação atividade e consciência, destacamos a primeira premissa que fundamenta nossa tese: Os experimentos científicos enriquecem o conhecimento, aprimoram a atividade docente e promovem o desenvolvimento e a complexificação da consciência humana (Rubinstein, 1972).

Nesta investigação, enfatizamos que a utilização de experimentos científicos, quando articulada aos conhecimentos específicos e pedagógicos das Ciências Biológicas, contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento científico. Como resultado, a atividade docente se torna mais elaborada, impactando diretamente o desenvolvimento da consciência e tornando-a mais complexa. Em síntese, à medida que o professor reflete sobre sua atividade docente e se apropria de ferramentas que relacionam teoria e prática educativa, ele desenvolve novos níveis de consciência.

3.2 A unidade entre teoria e prática: práxis

O desenvolvimento da consciência humana em sua relação com a atividade docente é uma temática complexa que está envolto de inúmeros nexos, ao longo da pesquisa pretendemos desenvolver e produzir conhecimento sobre o assunto. Um dos nexos que envolvem a atividade docente é a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos, assim como o uso de experimentos científicos na atividade docente do professor de Biologia do ensino superior, pode ser compreendida com base nas discussões de Pimenta (2005). A autora identifica três espécies de saberes da docência, 1. A experiência (como aluno e como professor); 2. O conhecimento específico (da disciplina a ser ensinada em suas relações com a contemporaneidade); 3. Os saberes pedagógicos (produzidos na ação, a partir do confronto dos saberes com a prática educativa).

Nessa compreensão, “é na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade, constituir e transformar seus saberes-fazeres docentes” (Pimenta, 2005, p. 08). Portanto, a formação inicial deve oferecer ao futuro docente oportunidades para se apropriar não apenas dos saberes relacionados ao conhecimento específico, mas também dos saberes pedagógicos e experimentais.

Com base nessa perspectiva, destacamos a segunda premissa que fundamenta nossa tese, “A integração de experimentos científicos com a teorização de conhecimentos específicos e pedagógicos permite ao professor alcançar a unidade entre teoria e prática, configurando a Práxis, uma atividade que transforma a natureza, a sociedade e o ser humano” (Vásquez, 2011). Compreendemos a Práxis como a prática social, unidade da teoria e da prática. A Práxis representa o mundo material social que foi elaborado e organizado pelo ser humano ao longo do desenvolvimento de sua própria existência (Vásquez, 2011).

Pimenta (1995, p.83), ao afirmar com base em Marx que a "atividade docente é práxis" - ou seja, uma atividade teórico-prática -, contribui para a compreensão apresentada para os fins desta investigação. Segundo essa perspectiva, a atividade docente, quando elaborada de maneira consciência, crítica e elaborada, transforma e complexifica a consciência humana.

Esse processo não se limita apenas à relação ensino-aprendizagem, mas também promove transformações na natureza e na sociedade. Assim, o professor, por meio de sua prática educativa, participa da construção do conhecimento e da transformação social. Para alcançar os objetivos propostos na investigação, é necessário desenvolver uma pesquisa que se proponha a conhecer os professores, apreendendo suas necessidades, motivações, expectativas, sentimentos e emoções.

3.3 Afetações Positivas, Potência de Agir e Formação Humana

A dimensão afetiva que envolve a prática educativa é significada, e as significações produzidas são reveladoras do modo de ser de quem a desenvolve (Vigotski, 2010). Conforme esclarece Marques (2014, p.73), “as vivências são fonte de afetos, portanto, medeiam a produção de sentidos que constituem modos de ser pensar e agir dos homens”.

A terceira premissa que fundamenta nossa tese ressalta, “Uma prática educativa bem-sucedida impacta positivamente os alunos, estimulando seu desejo de aprendizagem contínua. Esse processo, promove afetações positivas que intensificam a satisfação e o prazer dos professores. Impulsionado, o professor aprimora sua atividade e contribui para a promoção da Formação Humana” (Marques, 2014).

A Formação Humana refere-se ao desenvolvimento das máximas potencialidades do gênero humano, o que ocorre por meio das relações do indivíduo com o mundo natural e social. É nessas interações que o ser humano produz sua própria existência e adquire as qualidades essenciais para viver no mundo dos humanos (Carvalho; Marques; Teixeira, 2020). Nesse contexto, o processo educativo deve ser compreendido como uma potência social de transformação, fundamental para o processo de humanização.

As afetações, de acordo com a filosofia espinosana, atuam como forças que podem tanto potencializar quanto inibir o desenvolvimento da prática educativa. Essas afetações estão diretamente relacionadas com a capacidade de ação dos indivíduos, promovendo ou limitando a formação de uma consciência crítica sobre a realidade, conforme postula Espinosa (2016, p.98), “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Isso significa que os encontros entre professores

e alunos podem constituir-se em vivências e como tal podem desencadear afetações alegres ou afetações tristes que aumentam ou diminuem a potência de agir (Marques, 2014).

As vivências não produzem as mesmas afetações em pessoas diferentes, mesmo que essas pessoas pertençam ao mesmo meio social, porque elas "refletem a unidade do 'interno' e do 'externo'" (Vigotski, 2014, p.16). Nesse sentido, o estudo das vivências não pode ser exclusivamente descritivo, pois a essência das vivências se revela em seu processo histórico e cultural. Assim, entendemos que “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformadas pela atividade interna, emprestados da cultura e desenvolvidos a ela” (Vigotski, 2014, p.19).

Dessa forma, para investigar os afetos positivos significados por professores de Biologia do ensino superior em suas vivências com experimentos científicos em sala de aula, seguimos a lógica desenvolvida por Vigotski (2018), ao considerar as categorias sentido e significado fundamentais para compreender e explicar os processos da vida psíquica, que envolvem as relações gerais, particulares e singulares do ser humano.

Além das significações (sentidos e significados), da Vivência, da Consciência e dos Afetos, também nos apropriaremos de categorias como Mediação, Historicidade, Pensamento e Linguagem para interpretação do conteúdo psicológico na fala de cada professor colaborador.

Na articulação das categorias que conduzirão esta investigação, orientadas pela Psicologia Histórico-Cultural, e, em sintonia com as premissas que nos fundamentam, pretendemos, portanto, confirmar nossa tese de que: A utilização de experimentos científicos na prática educativa de professores de Biologia do ensino superior medeia a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, possibilitando apropriações críticas de conceitos científicos e produzindo afetações positivas em docentes e discentes, e, consequentemente, processos de Formação Humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação apresentada aponta para a importância de reconhecer a dimensão afetiva como constituinte da prática docente, especialmente no contexto da formação de professores de Biologia. As vivências com experimentos científicos, ao se configurarem como mediações pedagógicas significativas, revelam-se capazes de produzir afetações positivas que ampliam a potência de agir e fortalecem a práxis educativa. A articulação entre teoria, prática e subjetividade, conforme proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, contribui para uma compreensão mais ampla do processo formativo, evidenciando que a docência é uma atividade essencialmente humana e transformadora. Ao final da pesquisa, espera-se oferecer subsídios para repensar os processos formativos em cursos de licenciatura, promovendo práticas que integrem o saber científico, a experiência sensível e o compromisso social da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ARAÚJO, Lucélia; CARVALHO, Maria Vilani Cosme. Entrevista crítico-reflexiva mediada por registros da atividade docente (ECRAD): possibilidade de acesso às significações produzidas por professores sobre as determinações e implicações sociais da sua atividade. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura (org.). **Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação**. Teresina: EDUFPI, 2020.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed., 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem-sucedidas na escola.** 2014. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINO SIRGADO, Ángel. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

RUBINSTEIN, Sergey Leonidovich. **Princípios de psicologia geral**. Tradução de Manuel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Manuscrito de 1929.** Educação e Sociedade, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014.

A PRESENÇA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DO PARANÁ

Welington Tavares dos Santos[1]
Cleber Lopes[2]

RESUMO

Este artigo analisa a presença da Inteligência Artificial (IA) na Educação Básica brasileira, com ênfase na experiência do Estado do Paraná, que se destaca pela adoção de plataformas digitais com suporte algorítmico em redes públicas de ensino. A pesquisa, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, fundamentou-se na análise documental de políticas públicas, funcionalidades das plataformas educacionais e literatura científica recente. O objetivo foi compreender de que modo essas tecnologias estão sendo integradas às práticas pedagógicas, quais concepções de qualidade educacional orientam sua implementação e como o papel docente é ressignificado nesse novo ecossistema digital. Foram identificadas plataformas como Redação Paraná, Matific e Khan Academy, que atuam em dimensões como personalização adaptativa, feedback automatizado, recomendação pedagógica e diagnóstico em tempo real. A análise organizou-se em quatro eixos principais: (1) finalidades atribuídas às tecnologias com IA, (2) papel docente no ecossistema digital, (3) concepções de qualidade educacional implícitas nas políticas públicas e (4) presença (ou ausência) de governança ética no uso de dados educacionais. Constatou-se que, embora as plataformas ampliem a capacidade de gestão pedagógica e ofereçam recursos para a personalização do ensino, sua adoção ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à formação crítica dos professores, à valorização da mediação docente e à regulamentação ética do uso de dados. Conclui-se que a integração da IA na educação pública demanda mais do que investimentos em infraestrutura tecnológica: requer políticas comprometidas com a justiça educacional, a transparência algorítmica e a construção de uma cultura digital que valorize o protagonismo docente e a participação democrática.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Básica. Políticas públicas. Personalização da aprendizagem. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) na educação tem mobilizado gestores públicos, pesquisadores e docentes em busca de soluções que contribuam para a personalização da aprendizagem, o fortalecimento da avaliação formativa e a mitigação das desigualdades educacionais. Tais tecnologias, ao permitirem a coleta, análise e adaptação de dados pedagógicos

[1]Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação (PUCPR), Especialista em Gestão e Tutoria em EaD e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Leonardo Da Vinci. tavares.welington@pucpr.br.
[2] Doutorando em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação (UFPR), especialista em Pedagogia Digital, EaD, Educação Empreendedora e Inteligência Artificial. Cleber.lopes@pucpr.edu.br

em tempo real, transformam a dinâmica entre planejamento, ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação pública.

No Brasil, governos estaduais têm investido na adoção de plataformas digitais que incorporam recursos de IA como estratégia de modernização da Educação Básica. Este artigo apresenta um levantamento exploratório de iniciativas desenvolvidas no Estado do Paraná que tem se destacado por adotar uma abordagem que incorpora tecnologias educacionais, incluindo plataformas com suporte de inteligência artificial, como ferramentas estruturantes de suas políticas públicas em educação.

Essa estratégia tem sido apresentada como um caminho para promover a personalização do ensino, a eficiência da gestão pedagógica e a análise de dados em larga escala. No entanto, esse modelo também tem gerado debates entre educadores e especialistas, que questionam os limites dessa dependência tecnológica, seus impactos na autonomia docente e a real efetividade dessas ferramentas na melhoria da qualidade da aprendizagem.

Compreender os diferentes pontos de vista e identificar as abordagens conceituais adotadas permitirá uma reflexão mais fundamentada dos modos diversos de apropriação da IA na educação pública, sem reduzir o debate a dicotomias simplistas. Reconhecer os pontos de partida conceituais distintos é essencial para compreender como as tecnologias inteligentes são institucionalizadas e como podem afetar as práticas pedagógicas, o trabalho docente e a cultura escolar de maneiras variadas.

2 PANORAMA DAS PLATAFORMAS EDUCACIONAIS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA REDE PÚBLICA

O Paraná pode ser considerado um dos Estados brasileiros mais avançados na adoção de IA na Educação Básica. Atualmente, mais de 500 mil estudantes são impactados por tecnologias educacionais com base em IA, implementadas por meio de plataformas como Redação Paraná, Leia Paraná, Matific e Aprendiz Inteligente. (AEN-SEED-PR)

Além disso, há parcerias com empresas como o Google e iniciativas voltadas ao uso de IA generativa no diagnóstico de aprendizagem. Essas ações

estão alinhadas a uma política educacional voltada para a construção de uma escola mais adaptativa e centrada no aluno.

Nesta seção, apresentam-se as principais plataformas digitais educacionais em uso na rede pública do Paraná e em outras redes estaduais, com ênfase naquelas que integram recursos de Inteligência Artificial (IA), conforme critérios de personalização, feedback automatizado, diagnóstico pedagógico e gamificação.

A análise considerou elementos como a origem da plataforma, a presença e função da IA, os objetivos pedagógicos e as recomendações institucionais. A plataforma Redação Paraná, de origem brasileira, é uma das ferramentas mais consolidadas em termos de correção automatizada de textos. Utiliza algoritmos para avaliar aspectos linguísticos e estruturais das redações, fornecendo feedback imediato aos estudantes.

Destinada aos alunos do 6º ano ao 3º ano do Ensino Médio, ela visa desenvolver competências de produção textual e está inserida nas práticas quinzenais de escrita orientadas pelos professores. Apesar de sua eficácia avaliativa, a plataforma não apresenta, até o momento, recursos explícitos de acessibilidade.

O Leia Paraná, também desenvolvido no Brasil, opera com algoritmos simples de recomendação de livros, sem aplicação direta de IA adaptativa. Voltado para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, seu foco é promover o hábito da leitura e a compreensão crítica dos textos literários.

A plataforma conta com 60 títulos e funcionalidades acessíveis, como audiolivros, fontes adaptadas para dislexia, modo escuro e personalização de fundo. Cada leitura é acompanhada por exercícios que integram uma matriz de referência para avaliação da compreensão leitora.

O Quizz Paraná utiliza recursos de IA de forma indireta, principalmente na geração de relatórios de desempenho. A plataforma permite que professores criem atividades personalizadas, incorporando vídeos, áudios e questões discursivas. Essa plataforma é amplamente usada como ferramenta de revisão e avaliação diagnóstica para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Destaca-se por sua interface gamificada e por dispor de recursos de acessibilidade.

A Matific, de origem israelense, representa um dos exemplos mais robustos de aplicação da IA adaptativa. Por meio de um algoritmo que identifica a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada aluno, a plataforma ajusta dinamicamente os desafios e conteúdos apresentados. Essa personalização busca promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e o domínio progressivo da Matemática entre estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A Matific oferece mais de 2.000 atividades em diversos idiomas e pode ser acessada tanto online quanto offline, com feedback em tempo real e relatórios de desempenho detalhados.

A Khan Academy, originada nos Estados Unidos, integra IA de forma parcial por meio do assistente virtual Khanmigo, baseado no modelo GPT-4 da OpenAI. Esse tutor interativo apoia os estudantes na resolução de problemas, na escrita e no planejamento de estudos. Para professores, a plataforma oferece geração automatizada de planos de aula, criação de rubricas e diagnósticos personalizados. Com foco em Matemática, Ciências e Inglês, atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

A Alura, plataforma brasileira voltada ao Ensino Médio técnico e à formação de professores, incorpora IA por meio do assistente Luri, que orienta os estudantes durante os cursos online. A ferramenta permite esclarecimento de dúvidas, revisão de exercícios e geração de planos de estudo personalizados, com foco em tecnologia, programação e competências socioemocionais.

A plataforma Inglês Paraná aplica recursos adaptativos gamificados para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Ainda que os detalhes sobre sua estrutura algorítmica não estejam plenamente divulgados, a proposta da plataforma indica a presença de trilhas adaptativas e testes de nivelamento com base em desempenho. Essa diversidade de plataformas evidencia o avanço da integração tecnológica nas redes públicas, com distintos graus de sofisticação algorítmica. Enquanto algumas ferramentas operam com sistemas adaptativos baseados em aprendizagem de máquina e geração de dados, outras ainda se restringem a interfaces de consulta e recomendação.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PARANÁ

Com base na leitura de documentos institucionais e estudos que tratam das funcionalidades das plataformas, identificaram-se quatro dimensões fundamentais que estruturam a presente análise. São elas: a finalidade atribuída às tecnologias com IA, o papel docente no ecossistema digital, as concepções de qualidade educacional implícitas nas políticas e a presença (ou ausência) de governança ética no uso de dados educacionais.

3.1 Finalidade atribuída às plataformas com IA

A principal característica das plataformas em uso no Paraná — como Redação Paraná, Matific e Khan Academy (via Khanmigo) — é a adoção de tecnologias com funções de personalização adaptativa, avaliação automatizada e recomendação pedagógica, todas baseadas em modelos de IA. O objetivo predominante é otimizar o processo de ensino-aprendizagem por meio da adequação de conteúdos ao perfil de desempenho dos estudantes, ampliando a autonomia no estudo e fornecendo dados à gestão pedagógica.

Tais plataformas cumprem, portanto, três funções principais: (1) função pedagógica, ao atuarem diretamente sobre as experiências de aprendizagem dos alunos; (2) função diagnóstica, ao coletarem e analisarem dados de desempenho para fins de avaliação formativa; e (3) função gerencial, ao fornecerem painéis e relatórios de dados para professores, gestores e secretarias de educação. Embora o discurso institucional valorize o protagonismo docente, as plataformas frequentemente operam com baixa capacidade de mediação personalizada por parte dos professores. Em muitos casos, a IA substitui parte da função avaliativa tradicional, como ocorre no Redação Paraná, onde o feedback textual é gerado automaticamente.

Entretanto, há também iniciativas que reconhecem o papel do professor como analista e mediador dos dados gerados pelas plataformas, como na Matific e na Khan Academy, que fornecem recursos para o planejamento pedagógico e acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes. O potencial transformador da IA, portanto, dependerá da formação crítica dos professores e da capacidade institucional de integrar esses dados de forma reflexiva ao

processo educativo, como defendem Valério, Filho (2024).

3.2 O papel docente no ecossistema digital

A atuação do professor no ecossistema digital moldado pelas plataformas de inteligência artificial no Paraná revela tensões entre centralidade discursiva e limitação prática. Embora os documentos institucionais proclamem o protagonismo docente, a lógica de funcionamento das plataformas — como Redação Paraná e Matific — tende a operar com autonomia algorítmica que limita a mediação ativa dos professores.

Em ferramentas como o Redação Paraná, a função avaliativa do docente é parcialmente substituída por feedbacks automatizados, que, embora otimizem o tempo de correção, reduzem o espaço para a sensibilidade pedagógica e o juízo crítico, elementos essenciais da avaliação humana, comprometendo a dimensão formativa e contextualizada do processo avaliativo no ambiente escolar.

Por outro lado, plataformas como a Khan Academy e a própria Matific oferecem recursos para que os docentes analisem dados de desempenho, planejem intervenções pedagógicas e acompanhem o progresso individual de cada estudante. Nesse cenário, o professor assume o papel de analista e curador de dados, sendo responsável por interpretar as informações geradas pela IA e utilizá-las como subsídio à sua prática.

Entretanto, o exercício dessa função requer formação crítica e técnica, além de uma infraestrutura institucional que favoreça o uso reflexivo dessas tecnologias. A ausência de condições adequadas pode levar à desprofissionalização docente, caso os professores sejam reduzidos a meros executores de planos sugeridos por algoritmos. Autores como Valério, Filho (2024) entendem que o potencial da IA na educação só se concretiza quando o docente é reconhecido como sujeito ativo na mediação pedagógica e na construção do conhecimento.

3.3 Concepções de qualidade educacional e uso da IA

O uso de IA na educação básica do Paraná está vinculado a uma concepção de qualidade baseada em desempenho mensurável, personalização

e eficiência no uso do tempo escolar. Os indicadores predominantes são quantitativos: número de atividades concluídas, acertos, progresso individual, tempo de acesso. Essa lógica está em consonância com políticas de *accountability* educacional e com a governança algorítmica aplicada à educação pública, como apontado por Maroy e Voisin (2013).

Em contraste com visões mais humanísticas ou emancipadoras da qualidade educacional, que consideram aspectos relacionais, culturais e críticos do processo formativo, o modelo paranaense privilegia a racionalidade técnica e o uso intensivo de dados como orientadores da ação pedagógica.

Complementando essa análise, Avanzi (2023) argumenta que a implementação de plataformas digitais como políticas educacionais de Estado, sem consulta aos docentes e comunidades escolares, reforça a formação de uma subjetividade neoliberal, individualista e acrítica. A imposição de aulas prontas, ranqueamento das escolas com base em engajamento nas plataformas e a marginalização de outras formas de expressão e saberes populares compromete o pluralismo e o espírito democrático previstos na LDB (BRASIL, 1996) e na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Isso não implica uma visão negativa per se, mas aponta para a necessidade de equilibrar indicadores de desempenho com critérios de inclusão, participação e significado social da aprendizagem. Um aspecto sensível identificado na análise documental refere-se à ausência de diretrizes públicas claras sobre a governança ética da IA e dos dados educacionais.

Apesar da sofisticação técnica das plataformas utilizadas no Paraná, não se observam políticas formalizadas que regulamentem o armazenamento, o uso secundário dos dados, a proteção da privacidade dos usuários ou a existência de mecanismos efetivos de controle social sobre os algoritmos. Essa lacuna é particularmente relevante diante da crescente centralidade dos dados educacionais na formulação de políticas públicas, na gestão pedagógica e nas avaliações institucionais em larga escala.

Por outro lado, é preciso considerar os riscos associados ao uso de tecnologias baseadas em inteligência artificial na educação, como a opacidade dos algoritmos, a possibilidade de reprodução de vieses discriminatórios e o monitoramento excessivo de estudantes e professores, sobretudo em contextos

escolares marcados pela vulnerabilidade social. A análise indica que, para que a IA seja uma aliada da educação pública com compromisso democrático, é urgente que os estados elaborem protocolos de ética e transparência algorítmica, com participação de educadores, gestores, pesquisadores e famílias.

3.4 Presença (ou ausência) de governança ética no uso de dados educacionais

A análise crítica dos documentos e plataformas em uso na rede estadual do Paraná revela uma lacuna importante quanto à governança ética dos dados educacionais gerados por sistemas baseados em inteligência artificial. Apesar do grau de sofisticação técnica dessas ferramentas, é preciso maior investimento em políticas públicas ou normativas claras que regulem aspectos fundamentais como: transparência dos algoritmos; uso secundário dos dados coletados; proteção à privacidade de estudantes e professores; mecanismos de controle social e auditoria independente.

A discussão sobre regulação e uso ético de dados educacionais também se expressa em reflexões sobre o monitoramento contínuo de estudantes e professores por meio de plataformas digitais de gestão. Mendes e Oliveira (2023), apontam que ferramentas como o Power BI, utilizadas por redes estaduais de ensino, têm potencial para subsidiar decisões pedagógicas mais informadas, no entanto, há o risco de que esses sistemas sejam interpretados ou empregados de forma excessivamente tecnicista, atuando como mecanismos de vigilância e responsabilização individualizada, especialmente quando atrelados a programas de avaliação de desempenho escolar.

Nesse cenário, autores como Avanzi (2023), apontam que a coleta massiva de dados por plataformas educacionais privadas pode, sem uma mediação crítica e participativa, contribuir para a consolidação de modelos tecnocráticos de gestão, com possíveis impactos sobre o papel formativo e democrático da escola pública.

Essa ausência de diretrizes éticas contrasta com a crescente centralidade que os dados passaram a ocupar na gestão e avaliação educacional, tornando urgente a formulação de protocolos de governança algorítmica. Sem eles, corre-se o risco de consolidar práticas de vigilância digital,

opacidade decisória e reprodução de vieses discriminatórios.

A vulnerabilidade é ainda mais acentuada em contextos escolares periféricos, onde há menos recursos e menor letramento digital para compreender e questionar o funcionamento dessas tecnologias. Diante disso, é fundamental que a incorporação da IA na educação seja acompanhada por processos democráticos e participativos de regulamentação, incluindo educadores, estudantes, pesquisadores e famílias.

A governança ética dos dados não é apenas uma exigência técnica ou jurídica, mas constitui uma condição política, pedagógica e social indispensável para assegurar a justiça educacional na era dos algoritmos, garantindo o uso responsável das tecnologias e a proteção dos direitos de estudantes, professores e comunidades escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência do Paraná com plataformas educacionais baseadas em IA evidencia alguns avanços na modernização da Educação Básica, sobretudo no que se refere à personalização da aprendizagem e à eficiência da gestão pedagógica. No entanto, também revela desafios importantes relacionados à autonomia docente, à formação crítica para o uso das tecnologias e à ausência de diretrizes éticas sobre o uso de dados educacionais.

A centralidade dos algoritmos nas práticas escolares exige uma reflexão sobre as finalidades educacionais que orientam sua implementação. Para que a IA contribua efetivamente com a melhoria da qualidade da educação pública, é necessário um compromisso político e pedagógico com a transparência, a equidade e a participação democrática na formulação das políticas educacionais.

Investir na formação dos professores e garantir protocolos de governança algorítmica são passos importantes para assegurar que as tecnologias ampliem — e não limitem — as possibilidades formativas das escolas públicas brasileiras. Além disso, a análise específica da finalidade atribuída às plataformas com IA revela a coexistência de três funções fundamentais — pedagógica, diagnóstica e gerencial — que moldam a forma como essas tecnologias são integradas ao cotidiano escolar.

No entanto, a promessa de personalização e autonomia no processo de aprendizagem nem sempre se concretiza, especialmente quando a mediação docente é limitada por mecanismos automatizados que substituem o acompanhamento humano, como ocorre no Redação Paraná.

Por outro lado, plataformas como Matific e Khan Academy demonstram um potencial mais promissor ao oferecerem recursos que valorizam o professor como analista e mediador dos dados gerados pela IA. Essa abordagem aponta para um caminho possível de integração crítica e reflexiva da tecnologia ao planejamento pedagógico, desde que acompanhada de formação adequada e condições institucionais favoráveis.

A experiência do Paraná evidencia que o potencial transformador da inteligência artificial na educação depende menos das tecnologias em si e mais das políticas, práticas e concepções pedagógicas que orientam seu uso, haja vista que o objetivo final é, sobretudo, que os recursos tecnológicos efetivamente contribuam para uma educação pública mais justa, inclusiva e formativa.

REFERÊNCIAS

AVANZI, Kauê. **Reflexões sobre ensino remoto, inteligência artificial e o uso de tecnologias no ensino básico:** a experiência da rádio IFPR-Paranaguá. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Paranaguá, v. 8, n. 1, p. 1–28, jun./jul. 2023.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. **As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação:** desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 877–904, set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012. Acesso em: 25 jul. 2025.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; OLIVEIRA, Márcia Maria Fernandes de. **O uso compulsório de plataformas digitais de aprendizagem em sala de aula na educação básica pública do estado do Paraná – Brasil**. *Revista Interacções*, n. 64, p. 1–25, 2023.

PARANÁ. **Paraná forma embaixadores para expandir uso de ferramentas digitais na rede de educação**. *Agência Estadual de Notícias*, Curitiba, 21 maio 2024. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Parana-forma-embaixadores-para-expandir-uso-de-ferramentas-digitais-na-rede-de-educacao. Acesso em: 25 jul. 2025.

VALÉRIO, Erison; FILHO, José. **Letramento em inteligência artificial: uma reflexão a partir do guia da UNESCO sobre competências em IA para professores**. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 13, 2024. ISSN 2965-6672. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.13846728. Acesso em: 25 jul. 2025.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REGIÃO SUL DO BRASIL: PARA QUE E PARA QUEM ESTÃO FORMANDO OS PEDAGOGOS DA UFSM (2020-2023)

Sandra Clara Facco Pigatto[1]

Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

A formação docente, fundamental para a qualidade do ensino e a função social da escola, é tema central de debates no campo da educação, pois envolve a construção de sujeitos críticos e comprometidos socialmente. Nesse sentido, este estudo integra um edital de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e é fruto de uma dissertação que analisa a formação dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no período pandêmico de 2020 a 2023. O problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte indagação: onde estão os professores formados no período pandêmico (2020-2023) pelo curso de Pedagogia da UFSM? Para que e para quem estamos formando nossos pedagogos? A relevância dessa indagação está na compreensão dos desdobramentos da formação inicial diante das intensas transformações educacionais provocadas pela pandemia da COVID-19, especialmente pelas adaptações emergenciais que impactaram o processo formativo, o exercício profissional e o desenvolvimento de novas competências. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e metodologia histórico-crítica. Os resultados preliminares indicam a necessidade de fortalecer a formação de pedagogos reflexivos, autônomos e comprometidos com a transformação social. O processo formativo dos professores na região sul do Brasil deve ser percebido como um episódio histórico, social e cultural. Nesse sentido, a formação dos professores expressa e reproduz, mas também pode contestar, as dinâmicas de poder e disparidades regionais, configurando-se como um campo essencial para a constituição de sujeitos críticos capazes de atuar em contextos educacionais complexos. Assim, como um estudo em andamento, um dos desdobramentos da pesquisa será a elaboração de um produto educacional, que visa sistematizar e socializar as principais concepções dos egressos sobre a formação inicial recebida, suas potencialidades e limitações, as escolhas profissionais realizadas após a conclusão do curso, bem como sugestões para o aprimoramento do curso.

Palavras-chave: Políticas públicas. Egressos de pedagogia. Formação docente. Práticas formativas. Educação superior.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente, situada no cerne dos debates sobre educação e sociedade, não pode ser dissociada das contradições que caracterizam o modo de produção capitalista. Nesse sistema, a escola e a própria formação dos professores

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora da Prefeitura Municipal de Santa Maria (RS). E-mail: spigatto30@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: malu04@gmail.com.

funcionam como espaços estratégicos para a reprodução das relações sociais de poder e desigualdade de classe. A constituição do sujeito docente, portanto, insere-se em um contexto no qual as instituições educacionais tendem a moldar profissionais que, consciente ou inconscientemente, operam na reprodução ideológica do capital, mantendo a alienação e a subordinação dos trabalhadores ao sistema dominante. Ao mesmo tempo, a formação crítica dos professores revela a possibilidade de potencializar uma práxis educativa emancipadora, que articule a teoria e a prática dialeticamente para revelar e confrontar as estruturas de dominação.

Segundo Freire (1996), “educar é um ato político”, que implica na compreensão de que a formação do educador está imersa em dimensões éticas, ideológicas e culturais que legitimam ou desafiam a reprodução das desigualdades de classe. Nesse sentido, quando consideramos a formação em uma universidade pública, como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), esse caráter político da educação se torna ainda mais evidente e fundamental. As universidades públicas têm a responsabilidade social de promover uma formação que não se limite à reprodução mecânica do saber, mas que posicione o educador como agente crítico de transformação social. Assim, compreender a formação de pedagogos na UFSM exige analisar para que e para quem estamos formando professores.

Sabe-se que a UFSM desempenha um papel central na preparação de profissionais para a educação básica, sendo responsável por um curso de Pedagogia que carrega a tradição da formação crítica e do compromisso social. No entanto, entre 2020 e 2023, essa trajetória foi atravessada pelas mudanças ocorridas em decorrência da COVID-19. O cancelamento das atividades presenciais, a necessidade de adaptação a recursos tecnológicos e, por conseguinte, a adoção do ensino remoto emergencial evidenciaram as fragilidades das políticas educacionais e ampliaram as desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Como ressalta Nóvoa (2020, p. 10), “é urgente transformar profundamente as concepções e os programas de formação de professores”. Nesse contexto, o período pandêmico, marcado por tensões e incertezas, exigiu repensar os fundamentos da formação docente e os modos de ensinar e aprender. Tal condição histórica que a sociedade mundial foi impactada, promoveu transformações

profundas na educação e afetou, de forma direta, a formação e a prática profissional dos pedagogos. Os egressos do curso de Pedagogia que iniciaram sua trajetória no mercado de trabalho durante ou após esse período se depararam com desafios inéditos, como a implementação do ensino remoto emergencial, a adaptação ao uso intensivo de tecnologias digitais e a criação de novas estratégias pedagógicas para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Como Nóvoa (2020, p. 10) aponta,

> De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias.

Diante desse cenário, o educador, tradicionalmente concebido como mero mediador do processo de ensino e aprendizagem, viu-se forçado a transpor os limites da formação acadêmica formal e a incorporar um conjunto ampliado de competências emergentes das contradições sociais intensificadas pela pandemia. Sua atuação revelou-se atravessada por desafios que transcendem o domínio técnico do conteúdo: envolve uma complexa negociação emocional, social e cultural, exigindo a construção de vínculos afetivos e a capacidade de promover empatia crítica, ao mesmo tempo em que acolhe a pluralidade e a desigualdade das situações vividas por seus estudantes. Tal realidade escancara a insuficiência dos modelos tradicionais de formação docente, que frequentemente desconsideram as dimensões subjetivas e as condições materiais concretas em que a escola se insere.

Compreender essas transformações é imperativo para uma análise crítica das práticas educativas contemporâneas, sobretudo porque os desafios enfrentados durante a pandemia não são fenômenos novos, mas problemas estruturais que a crise sanitária desnuda com ainda mais veemência. Tais desafios envolveram, dentre outros, a imposição abrupta das tecnologias digitais, o ensino remoto emergencial, o aprofundamento da exclusão educacional, as lacunas formativas no uso de metodologias digitais inovadoras e as repercussões no desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Conforme apontam Dias e Rodrigues (2024), em consonância com Nóvoa (2021), a reflexão crítica sobre a prática docente é o caminho indispensável para ressignificar a formação e atuação do professor diante das contradições da educação contemporânea. A pandemia funciona, assim, como um espelho que

revela não apenas a obsolescência do modelo educacional vigente, mas também as limitações dos próprios sujeitos em apreender o projeto histórico e social que a escola deveria assumir. Essa revelação impõe um movimento urgente de reconstrução e descolonização dos saberes e práticas pedagógicas, capazes de dialogar com as complexas demandas sociais e as resistências impostas pela lógica capitalista na qual a escola está inserida.

Ao olhar para esse período, é possível distinguir os avanços e retrocessos. Dentre os aspectos negativos, destacam-se as desigualdades sociais, que se tornaram ainda mais visíveis. Muitos estudantes não possuíam acesso à internet, dispositivos ou um espaço adequado para acompanhar as atividades escolares em casa. Somado a isso, ocorreu uma perda na qualidade pedagógica, já que as experiências no ambiente virtual não conseguiram substituir plenamente as interações, as vivências e as dinâmicas presentes no ambiente escolar presencial.

Por outro lado, também surgiram aspectos positivos. A situação fortaleceu a ligação entre escola e família, pois os responsáveis precisaram acompanhar mais de perto a aprendizagem dos alunos. Outro destaque foi a criatividade dos professores, que, mesmo sem formação específica para o ensino remoto, buscaram novas estratégias e metodologias para garantir que o ensino continuasse acontecendo. Portanto, esse período revelou tanto as fragilidades quanto a capacidade de superação e adaptação de toda a comunidade escolar. O trabalho docente, nesse cenário, passou a exigir uma profunda articulação entre formação técnica, saberes experienciais e a construção de novas metodologias.

À vista do exposto, o problema que vai permear toda a nossa investigação é o seguinte: onde estão os professores formados no período pandêmico (2020-2023) pelo curso de Pedagogia da UFSM? Para que e para quem estamos formando nossos pedagogos? Com base nestes questionamentos, o objetivo é analisar a formação dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período pandêmico (2020 a 2023). Busca-se, com isso, identificar as competências que os profissionais desenvolveram ou que ainda precisam aprimorar, bem como as lacunas formativas evidenciadas no contexto extraordinário do ensino remoto emergencial e das adaptações constantes que o cenário impôs.

No que concerne à relevância, esta pesquisa se revela como um potencial para reformular as condições de formação docente, diante dos desafios reais

enfrentados pelos egressos em seu cotidiano profissional e das fragilidades detectadas no seio da universidade pública. Ao analisar criticamente os trajetos ocupacionais, as competências mobilizadas e as percepções dos recém-formados, a investigação contribui para o aprimoramento das políticas institucionais de formação, promovendo uma educação que dialogue com a complexidade do mundo contemporâneo e com a função social da escola.

2 SOBRE A PESQUISA

A profissão docente, historicamente, tem sido marcada por um conjunto de contradições que refletem a dinâmica estrutural do modo de produção capitalista e suas relações de poder. Fatores como a escassez de oportunidades de emprego, a desvalorização social do trabalho docente, a baixa remuneração e as precárias condições materiais e institucionais de trabalho não são fenômenos isolados, mas sim expressões concretas das relações de exploração e reprodução da desigualdade social. Esses fatores podem, em muitos casos, pressionar o professor a aceitar condições de trabalho menos favoráveis, apenas para garantir a sobrevivência.

Por um lado, o professor é convocado a atuar como agente de transformação social e formação de sujeitos críticos. Por outro lado, está imerso em um campo de trabalho precarizado, com baixa remuneração, jornadas extenuantes, elevada rotatividade e déficit de reconhecimento social. Essa tensão cria um paradoxo na ação docente: a paixão pelo ensino e o compromisso social coexistem com a necessidade material de sobrevivência em condições adversas, produzindo conflitos internos e externos. O educador, longe de ser um mero executor técnico, apresenta uma subjetividade marcada pela contradição entre sua identidade vocacional e as pressões estruturais que a precarizam.

A docência, dessa forma, se apresenta como um trabalho com dupla face, potencialmente emancipatória mas, também, suscetível à desumanização pela intensificação produtiva e pela instrumentalização da educação enquanto mercadoria. Nesse sentido, ouvir os egressos dos cursos de formação docente, como os da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), torna-se fundamental não apenas como uma estratégia para aprimorar a formação técnica, mas para dar voz a

esses sujeitos que vivenciam cotidianamente essas contradições e que podem contribuir para a construção de uma pedagogia crítica e transformadora. Suas concepções sobre a formação profissional, suas percepções sobre as condições estruturais da profissão e os desafios enfrentados em suas práticas concretizam uma importante dimensão para a reavaliação das políticas educacionais e institucionais, problematizando a mera reprodução de modelos tecnicistas e permitindo a abertura para formas emancipatórias de formação que dialoguem com as lutas sociais e políticas contemporâneas.

Acredita-se que os saberes necessários para desenvolver as atividades docentes são constituídos no decorrer da formação e também através de suas vivências durante sua trajetória profissional, incluindo formação acadêmica e continuada, suas realizações, anseios, enfim sua identidade. Como destaca Tardif (2012), a experiência de trabalho do professor não é apenas um local onde se aplica conhecimentos teóricos, mas sim um espaço de construção, reelaboração e aprofundamento dos saberes profissionais. Desse modo, a identidade é um espaço de construção do saber ser e estar na profissão. Na visão de Tardif (2012), a relação com esses saberes não se reduz à mera transmissão de conhecimentos. Sua prática integra outros diferentes saberes oriundos da formação profissional, de saberes curriculares e de experiências.

Tendo em vista a formação do pedagogo apto para o exercício da docência em qualquer área escolar, aspira-se, como ponto primordial, formar um profissional capaz de pensar de forma contextualizada e reflexiva sobre os efeitos da sua ação educativa. Ou seja, formar pedagogos não apenas para o ensino e a gestão escolar, mas também para a reflexão crítica e a atuação contextualizada na educação. Esses profissionais devem ser capazes de compreender o impacto de suas ações na comunidade escolar e na sociedade. Além disso, precisam exercer suas funções com profissionalismo e ética, buscando a transformação social.

Contudo, este estudo tem como foco principal a discussão além da prática pedagógica, pretendendo analisar a educação de forma mais ampla, incluindo a reflexão sobre a teoria, a prática, o contexto social e a ética envolvida no processo de ensino-aprendizagem num tempo pós-pandemia. A docência reflexiva, ancorada nas contribuições de Freire (1987) e Schön (2000), deve ser entendida como prática

constitutiva da formação do sujeito professor, que não se restringe ao saber-fazer técnico, mas que envolve uma práxis crítica e emancipatória.

A formação dos pedagogos em uma universidade pública como a UFSM insere-se, portanto, neste complexo campo de luta social, onde se verifica a tensão entre um modelo de educação mercantilizado e a possibilidade de cultivar sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social. Analisar para que e para quem formamos pedagogos é problematizar a relação entre o projeto histórico-social da escola e as condições concretas de seu funcionamento em contextos marcados por crises, como a pandemia, que escancarou as limitações do sistema educacional capitalista e a urgência de uma formação docente capaz de articular teoria crítica e prática transformadora.

3 METODOLOGIA

Este estudo em andamento tem abordagem qualitativa, objetivo exploratório e metodologia Histórico-Crítica. Tal metodologia busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, isto é, situando a educação dentro do contexto mais amplo da sociedade humana e de suas condições materiais e sociais concretas. Segundo Corsetti (2010) e fundamentada nos princípios do materialismo histórico-dialético, essa abordagem entende a educação não como um fenômeno isolado, mas como parte indissociável do processo histórico de transformação social. Dessa forma, a educação é analisada como expressão das contradições presentes na organização social, refletindo relações de poder, desigualdades e conflitos que permeiam a vida material das pessoas.

Dessa forma, ao adotar a perspectiva Histórico-Crítica, entende-se que a educação não se configura como um fenômeno isolado, mas como parte indissociável do processo histórico e social. Tal abordagem parte do princípio de que a escola, enquanto instituição social, expressa as contradições presentes na sociedade e, simultaneamente, pode se constituir em um espaço essencial para a apropriação crítica do conhecimento produzido ao longo da história.

Os sujeitos da pesquisa são os egressos formados no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no recorte temporal

de 2020 a 2023. Ancorado na pesquisa qualitativa, o sentido permeia a relação entre o investigador e o objeto investigado (Minayo, 1999). É inegável que o entendimento ideológico do pesquisador, ou seja, a sua trajetória de vida, esteja contemplada nas reflexões. Nesse sentido, entende-se o pesquisador como um sujeito ativo, com olhar atento ao movimento oculto nas estruturas sociais.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve ir além da mera transmissão de conteúdo, orientando-se pela mediação entre o saber científico e as experiências concretas dos sujeitos. Isso significa criar condições para que os educandos compreendam a realidade de forma crítica e possam intervir nela, contribuindo para sua transformação. Tal entendimento reforça a necessidade de uma postura investigativa que considere as dimensões históricas, sociais e ideológicas presentes no processo educativo.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa guiada por essa abordagem assume uma natureza dialética, buscando compreender os fenômenos em sua globalidade e evidenciar as contradições que os compõem. A análise, portanto, vai além da simples descrição dos acontecimentos, procurando revelar as relações fundamentais que sustentam a prática educativa, integrando teoria e prática em um processo contínuo de reflexão e ação.

4 PRODUTO EDUCACIONAL E RESULTADOS ESPERADOS

Como um dos desdobramentos da pesquisa, será elaborado um produto educacional que visa sistematizar e socializar as principais percepções dos egressos do curso de Pedagogia da UFSM, formados entre 2020 e 2023, sobre a formação inicial recebida, as potencialidades e limitações da formação inicial e as escolhas profissionais que seguiram após a conclusão do curso. Esse produto tem como objetivo fortalecer os vínculos entre a universidade e seus egressos, ampliando os espaços de escuta e devolutiva, além de contribuir com reflexões para a melhoria dos processos formativos no curso de Pedagogia.

A elaboração do produto educacional irá dar visibilidade à voz dos egressos, promovendo uma devolutiva ética e comprometida com a melhoria do curso; terá o intuito de não apenas sistematizar as experiências vividas, como também oferecer subsídios concretos para a reflexão crítica e a reestruturação de práticas

pedagógicas e curriculares dentro do curso de Pedagogia. Esse material será disponibilizado à coordenação do curso de Pedagogia da UFSM, professores formadores e estudantes da graduação, como subsídio para a reflexão coletiva sobre os rumos da formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores deve ser percebida como um episódio histórico, social e culturalmente situado, que extrapola a dimensão técnica para abranger aspectos éticos, políticos e ideológicos. Conforme ressalta Freire (1996), educar é um ato político, o que implica que a formação docente precisa capacitar o professor a assumir uma postura crítica diante da realidade, compreendendo-a para transformá-la.

Sob essa perspectiva, a formação docente não pode ser reducionista, limitada à aprendizagem de técnicas ou métodos. Ela deve favorecer a constituição do educador como sujeito reflexivo, que articula teoria e prática e age com compromisso ético e político. A formação do pedagogo configura-se como um processo contínuo, em diálogo constante com as transformações sociais e culturais atuais. Ensinar, segundo Freire (1996), é uma ação carregada de significado político e ético, exigindo do educador uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social e a promoção de uma educação libertadora.

O contexto pandêmico intensificou a reflexão sobre a centralidade da autonomia, da flexibilidade e da criatividade no exercício da docência. Analisar como os egressos ressignificam sua formação nesse período exige contemplar não apenas as limitações e lacunas identificadas, mas também as estratégias e aprendizagens que emergiram diante das adversidades. Investigar para que e para quem formamos pedagogos implica problematizar as intenções formativas e os valores norteadores das políticas educacionais e institucionais. Essa análise permite avaliar se a universidade tem promovido uma formação alinhada aos princípios críticos e emancipadores defendidos por Freire (1996) e Nóvoa (2017), ou se tem sido condicionada a modelos fragmentados, tecnicistas e descolados das demandas sociais.

Ademais, a reflexão de Nóvoa (2020) sobre a impossibilidade de fórmulas prontas para a formação docente sublinha a urgência de formar professores críticos, reflexivos e adaptáveis, capazes de atuar com liberdade e autonomia frente às especificidades dos contextos educacionais. Isso impõe às instituições formadoras um compromisso permanente com a avaliação e a reinvenção das suas práticas, garantindo uma formação que dialogue com a complexidade e os desafios das realidades contemporâneas.

Por fim, considerando que a formação docente é um processo historicamente construído e inacabado, a escuta dos egressos representa uma ferramenta potente para a reavaliação institucional. Isto reafirma o compromisso das universidades públicas, como a UFSM, com a preparação de pedagogos sensíveis, críticos e preparados para atuar com ética e responsabilidade em contextos complexos. Conforme destaca Freire (1996), qualidades como humildade, coragem e amor são imprescindíveis para que os educadores enfrentem as contradições do mundo contemporâneo e promovam uma educação efetivamente libertadora.

Diante desse panorama, torna-se indispensável que a formação de pedagogos ultrapasse a simples aquisição de métodos e técnicas pedagógicas, configurando-se como um percurso integrador de saberes, valores e práticas em constante diálogo com a realidade histórica. Mais do que responder a demandas mercadológicas ou a desafios pontuais, cabe às universidades assumir o compromisso de formar profissionais capazes de decifrar criticamente a realidade, atuar com responsabilidade social e reinventar suas práticas frente às transformações contemporâneas. Assim, a educação reafirma seu papel central como espaço de emancipação e construção coletiva de horizontes mais justos, democráticos e igualitários.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**, São Paulo, 25 jun. 2021. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/. Acesso em: 4 jun. 2025.

CORSETTI, B. A **Metodologia Histórico-crítica e a Reflexão Sobre Questão do Rendimento Escolar no Brasil**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

DIAS, Vanina Costa; RODRIGUES, Ione Aparecida Neto**.** Epistemologia reflexiva da prática docente em tempos de ineditismo possível. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 6361–6377, 26 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 99.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1999.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7,n. 3, ago. 2020.

NÓVOA, António. Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar. **Palestra proferida na Jornada Pedagógica 2022,** Salvador, 4 fev. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nzu7D-gCpR0. Acesso em: 21 jul. 2025.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores,** Itapetininga, v. 11, n. 3, p. 40-48, 2017. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833/399. Acesso em: 21 jul. 2025.

NÓVOA, António. Professores para libertar o futuro. **Revista Educação**, São Paulo, 28 jul. 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/. Acesso em: 17 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm. Acesso em: 17 jul. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE MENTORIA DA UESB

Lúcia Gracia Ferreira[1]
Sherlei Santos Souza[2]
Mariza Santos Oliveira[3]
Marta de Souza França[4]

RESUMO

O debate em torno da temática da formação de professores não é recente, mas é urgente ações que visem as concretização de melhoria em torno dela. Formar professores envolve compreender a complexidade da docência e o desenvolvimento profissional docente. Aqui, a discussão tem como foco a formação do professor em início de carreira, ou seja, aquele que tem até cinco anos de atuação na docência. Assim, visando dar visibilidade a um processo formativo no âmbito da indução profissional e aprofundamentos sobre o tema, objetivamos, nesse estudo, analisar os impactos de um Programa de Mentoria, como indução profissional, na formação de professores iniciantes. Tomamos como aporte teórico para fundamentar este texto autores como Ferreira (2021; 2023), Marcelo García (1999), Mizukami (1996), entre outros. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória no âmbito do Programa de Mentoria - Construir Docência (CONSTRUDOC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga. Os dados foram produzidos a partir da edição do programa do ano de 2024, tendo como participantes dois professores iniciantes (aqueles com até cinco anos de atuação) da Educação Infantil, que foram entrevistados. Os resultados mostram que a participação no programa proporcionou construção de conhecimentos e saberes, troca de experiências, socialização, construção de aprendizagens, aprimoramento profissionalmente, orientação e auxílio a outrem. E que houve impactos na formação do professor iniciante, possibilitando reflexão, diálogo, escuta, acolhimento, estímulo, despertamento, ampliação dos modos de olhar a docência e a carreira [entre outros]. Dessa forma, salientamos que o Programa de Mentoria da UESB como proposta de indução profissional, cumpre seu papel e contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Professor iniciante. Formação docente. Desenvolvimento Profissional Docente. Programa de Mentoria.

1 INTRODUÇÃO

A docência como atividade profissional é complexa e exige mais do que

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lucia.trindade@uesb.edu.br.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sherleycoutinho@outlook.com
[3] Mestranda pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bolsista CAPES. santosdasilvamariza@gmail.com.
[4] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, marta.franca@ifba.edu.br.

apenas uma sala de aula para ser consolidada. As condições de trabalho, a estrutura da escola, a formação dos professores são fatores necessários para sua concretização. Do professor é exigido conhecer e se adaptar a sociedade contemporânea que está em constantes mudanças.

Assim, o foco deste estudo incide sobre a formação de professores que, para atender a sociedade atual, deve ser dotada de dialogicidade, criticidade e reflexividade. Os impactos desses aspectos numa formação são enormes para instituição educativa, as pessoas que são participantes dela e para o processo de ensino e aprendizagem. Então, o objetivo deste artigo é analisar os impactos de um Programa de Mentoria, como indução profissional, na formação de professores iniciantes. Os primeiros cinco anos correspondem à iniciação profissional (Ferreira, 2014; 2017; 2023), compreendida como aquela de maior preocupação, insegurança e aparecimento de dilemas. Nessa perspectiva, a indução docente tomada como "[...] acompanhamento formativo, relacional e compartilhado" (Ferreira, 2021, p. 5), contribui para auxiliar professores em início de carreira a "sobreviver" na profissão. A indução profissional "ainda, se refere a um investimento nas necessidades formativas e práticas do professor que está vivenciando a inserção profissional" (Ferreira, 2021, p. 5).

O Programa de Mentoria - Construir Docência (CONSTRUDOC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) está em sua quinta edição (em 2025) e se configurou palco da pesquisa aqui difundida. Tem parte de suas atividades realizadas online, o que possibilita a participação de professores de qualquer lugar. Trata-se de um programa que vem sendo desenvolvido, desde 2021, como atividade de extensão, na UESB, Campus de Itapetinga e está vinculado ao Centro de Pesquisas e Estudos Pedagógicos (CEPEP) e ao Observatório de Docência e Diversidade. Este programa se caracteriza como indução profissional.

Para a produção dos dados, foi realizada uma pesquisa qualitativa que, conforme Mineiro, Silva e Ferreira (2022, p. 207), "considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador". Esta se configura também como uma pesquisa exploratória que "visa proporcionar maior familiaridade

com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses" (Silva; Menezes, 2001, p. 21).

Esta foi realizada no ano de 2024, tendo como participantes dois professores iniciantes (aqueles com até cinco anos de atuação), da Educação Infantil, chamados aqui de Pérola e Topázio. A primeira é do sexo feminino, efetiva da rede publica municipal de Belo Horizonte-MG, atuando na Educação infantil há oito meses, graduada em Pedagogia com especialização. O segundo, do sexo masculino, professor efetivo da rede municipal de Piracicaba-SP. Tinha 66 dias de atuação na docência na Educação Infantil. É licenciado em Pedagogia com especialização.

Os dados foram produzidos através da entrevista, no ano de 2025, quando os professores foram convidados a dialogar conosco. As entrevistas foram realizadas pelo *google meet* e gravadas em áudio, sem intercorrências. A entrevista é um instrumento que exige a proximidade entre os envolvidos para sua realização, pois envolve perguntas-respostas. Segundo Lakatos e Marconi (2008), a obtenção de informações, sobre determinado assunto ou problema é favorecida. Portanto, a entrevista permite aos participantes compartilharem suas experiências, desafios e aprendizagens no processo de construção de seus saberes docentes.

Realizamos uma análise interpretativa dos dados, relacionando os fundamentos teóricos utilizados para sustentar esta pesquisa e os dados produzidos. Assim, foi possível analisar valorizando as questões subjetivas.

2 FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação acadêmica não é o único caminho que os professores têm para construir saberes e experiências na docência, pois outros espaços cumprem um papel importante na sua formação. As relações familiares, o tempo gasto com os alunos, os valores e as crenças adquiridas/construídas ao longo da vida e o afeto constituído tornam-se também fontes de aprendizados e, muitas vezes, servem de base para a constituição da identidade docente.

As profissões não se destacam apenas em seu campo específico de atuação, mas também pela capacidade dos seus profissionais de mobilizar o

conhecimento adquirido para enfrentar os desafios que estão em cada campo profissional. Dentre outros aspectos, essa característica resulta da singularidade do campo de trabalho e da habilidade do profissional em mobilizar os saberes (Cruz; Fernandes, 2024).

Para Pimenta (2008) os estudantes, ao ingressarem em cursos de formação inicial, já trazem consigo saberes sobre o que significa ser professor. Saberes que resultam das experiências acumuladas durante sua trajetória escolar, em contato com diversos docentes, da formação profissional entre outros.

A formação inicial deve proporcionar as bases necessárias para que os professores desenvolvam um conhecimento pedagógico especializado, o qual possibilitará a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, alinhadas com as necessidades e potenciais de aprendizagem dos alunos. Marcelo García (1999, p. 33) orienta sobre o período de formação ao esclarecer que:

> O saber dos professores é fruto de um aprendizado cumulativo, interativo e contínuo. A formação inicial passa a ser um degrau para construção dos conhecimentos necessários à carreira docente, ela proporciona, conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que se é especialista.

Os professores iniciantes chegam à formação com vários conhecimentos construídos a partir das diversas vivências por isso, Pimenta (2008, p. 20) afirma que:

> [...] sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação.

Além disso, Pimenta (2008) salienta que o conhecimento docente ocorre das experiências pessoais e coletivas dos professores, tornando-se indispensável para a prática educativa.

Para Cunha (2002, p. 32), “[...] a formação é um processo e, como tal, se constrói em movimentos que são peculiares para cada sujeito”, sendo que,

para algumas pessoas, a figura de um bom professor torna-se base para os seus saberes, principalmente, no início da carreira.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) argumenta que a formação docente não se resume a acúmulos de cursos, técnicas ou conteúdos adquiridos ao longo do tempo. Desse modo, ser professor envolve um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual conhecimento teórico e experiência prática se entrelaçam.

Formar-se como professor exige um olhar reflexivo sobre as próprias práticas, uma postura crítica que permita compreender, questionar e melhorar o modo de ensinar. Esse percurso não é linear nem definitivo; pelo contrário, trata-se de uma jornada de aprendizado constante, na qual o educador se reinventa a partir dos desafios do dia a dia, das interações com os seus alunos e das transformações da sociedade.

Assim, lidar com os desafios apresentados pela profissão no o início da carreira docente é muito difícil. De acordo com Tardif (2014), a fase inicial é uma etapa primordial para a formação do saber experiencial, sendo nela que se estabelecem as bases práticas que irão fundamentar as ações educativas ao longo da trajetória profissional.

Os professores iniciantes quando tem seu primeiro contato com a escola, acabam tendo que lidar diariamente com impacto da realidade, caracterizado por uma sensação de desencontro entre as expectativas construídas e as situações reais vivenciadas na sala de aula. Um período marcado por instabilidade e incertezas, durante o qual os docentes lidam com ideias contraditórias, experimentam diversas metodologias e buscam maneiras de superar os desafios que surgem no cotidiano escolar. Segundo Cavaco (1995, p. 162-163):

> O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares.

O início da carreira docente é marcado por diversas tensões, o professor necessita construir saberes profissionais enquanto busca conciliar as demandas da vida pessoal e adaptação profissional. Ao mesmo tempo em que, o docente enfrenta algumas barreiras ao construir sua identidade pessoal e profissional, lidando com obstáculos e incertezas que tornam essa tarefa ainda mais complexa (Marcelo García, 1999).

Um dos momentos mais difíceis durante a trajetória dos professores na fase inicial é simbolizado através da transição do papel de estudante para o de profissional da docência (Marcelo Garcia, 1999). Sendo esta uma oportunidade para desenvolver o aprendizado, seja no aspecto pessoal ou profissional. Também é quando o professor iniciante se depara com inúmeras responsabilidades, mesmo tendo que enfrentar desafios e incertezas próprias desse período de iniciação.

Para Lima (2004) no início da carreira, os desafios enfrentados pelos professores vão além do domínio do conteúdo, visto que a insegurança, a dependência da opinião de colegas mais experientes e a necessidade de se adaptar às normas institucionais sem questionamento são algumas das dificuldades enfrentadas.

A relação de troca de conhecimento das práticas pedagógicas está entre as dificuldades que os professores têm com os colegas mais experientes. Muitos professores iniciantes sentem que recebem pouca orientação e apoio nesse período de transição, o que pode dificultar sua adaptação e crescimento profissional. Sem um suporte, acabam se sentindo isolados e inseguros quanto às suas práticas pedagógicas. Marcelo Garcia (1999) destaca que, no geral, tem-se reservado aos professores principiantes os centros educativos mais complexos, bem como as aulas e os horários que os docentes mais experientes não desejam atuar.

Dessa forma, a indução profissional é uma possibilidade formativa para professores iniciantes. Esta se refere “ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020) e tem sido crescente. É um processo importante para auxiliar o professor recém-chegado a instituição.

Uma das práticas de consolidação da indução é a mentoria em que um professor experiente assessora um professor iniciante. Estudos como de Ferreira, Ferraz e Ferraz (2024), Oliveira (2023) e Ferreira *et al.* (2023), trazem dados sobre um programa de mentoria com professores, demonstrando as contribuições das ações do programa no âmbito formativo e em outros aspectos da vida pessoal e profissional. Portanto, a mentoria é uma possibilidade real de formação.

3 FORMAR PROFESSORES INICIANTES

O Programa de Mentoria (PM) da UESB, espaço de aprendizagens da docência e mobilização e construção de saberes, que atende professores iniciantes, numa perspectiva de assessoramento, provocava, com suas ações, impactos na formação dos professores. Com isso, proporcionava, aos participantes, imergirem no processo formativo.

> Os professores antigos, eles estão já acostumados àquele ambiente, adaptados à sala de aula, adaptados à escola em que eles estão, e eles acabam não dando abertura, espaço pra você. E não te ajudam, infelizmente. Infelizmente, a gente tem muito disso na escola (Entrevista – Topázio).

É notável como o professor iniciante percebe os colegas de trabalho com mais tempo de atuação na docência, como aqueles que não socializam, não compartilham aprendizagens e experiências. Com isso, eles perdem a oportunidade de contribuir com o/no processo formativo de outros professores, principalmente, os iniciantes. Estes que chegam à escola com muitos receios, insegurança e dúvidas.

Desse modo, os professores iniciantes vão, a partir da atuação na prática, aprendendo a ser professor e aprendendo a/sobre a docência. Ou seja, eles mergulham num processo de formação e autoformação. Imbernón (2016, p. 143) ressalta que “os professores aprendem muitas coisas por si mesmos [...]”. Com isso, eles buscam outros modos de aprender e se desenvolver profissionalmente. Mas, a perspectiva de uma formação com os pares também é pensada, e a busca pelo Programa de Mentoria é um dessas.

Topázio sinaliza que “a mentoria vai na contramão disso. Não, a gente tem que ajudar, a educação não se constrói sozinha” (Entrevista – Topázio). O docente compreende que o seu caminhar na/pela docência passa pela formação [aqui, a formação continuada] e que a profissão em que está inserido é capaz de impactar vidas e provocar mudanças sociais, culturais etc.

No Programa de Mentoria um professor experiente assessora um [dois ou três] professor iniciante. Eles fazem encontros síncronos ou presenciais e trocam informações em redes sociais e aplicativos. Estes professores estabelecem uma relação de confiança que favorece o processo de aprendizagem.

Conforme fala de Topázio, o PM cumpre seu papel de aproximar os pares [professores iniciantes e experientes] para, numa relação de reciprocidade, possibilitar aprendizagens formativas que possam provocar mudanças.

A formação almejada e buscada pelo PM é política, aquela que colabora para a emancipação do sujeito, para sua libertação e transformação. Uma formação ontológica em que o ser percebe a si mesmo mergulhado num processo permanente de buscas e aprendizagens (Freire, 2018; 2020). O professor, ao se formar, se desenvolve profissionalmente (Ferreira, 2023).

Ainda, sabemos que “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 16). Topázio tinha essa consciência. Ele queria aprender e “professores antigos” tem o que ensinar. Com isso, ele buscou aprender, e escolheu o PM como espaço mediador e impulsionador dessas aprendizagens. Pérola também fez esta escolha.

> Me ajudou a ter um posicionamento melhor, a entender que as situações não aconteciam só comigo, entendeu? Que acontecem com outras pessoas também. Claro que de formas diferentes, em contextos diferentes, com pessoas diferentes, mas as situações, elas são bem parecidas. Então, é bom ter essa roda de conversa, que a gente consegue visualizar que as coisas não acontecem só com a gente, né? Está ali dentro da sala de aula (Entrevista – Pérola).

O contexto de socialização do Programa de Mentoria possibilitou a Pérola ampliar o olhar sobre os processos vivenciais do professor na carreira profissional docente. Com isso, houve a percepção de que não é a única a passar por este “período de sobrevivência”, que varia de professor para professor, mas que é uma etapa com muitos enfrentamentos.

Mizukami (1996), fala sobre as contribuições que os professores podem dispensar no processo de mediação do conhecimento, independente de área específica. Por isso, a socialização profissional é muito importante para as aprendizagens da docência, pois envolve a socialização entre os sujeitos.

Pérola compreende que aprendemos de maneiras diferentes, mas que não aprendemos sozinhos. Somos captados no processo formativo pela interação, reflexão e diálogo. Desse modo, crescemos profissionalmente, amadurecemos. Esse desenvolver-se profissionalmente vai possibilitando mudanças que impactam no local de trabalho, na vida dos alunos, nos modos de se conceber a docência.

O Programa de Mentoria possibilitou tanto para Pérola quanto para Topázio essa percepção de crescimento profissional. Este programa, que é espaço de socialização profissional, possibilitou aos participantes trocas de experiência, construção e mobilização de saberes, aprendizagens, formação etc. Ainda, que o olhar para a coletividade é importante, pois se foi bom para um, todos deveriam experimentar e usufruir. Dessa forma, conforme Ferreira (2023), o desenvolvimento profissional é impulsionado. Assim:

> Me atendeu muito as minhas expectativas até que no quesito tipo assim, no final, a gente já estava até falando da questão do mestrado, que era coisa que eu estava é até com sair da universidade querendo entrar no mestrado e eu me formei em no final de 2021 e depois que eu comecei a trabalhar na creche, eu não via. Eu estava muito preso ali, sem saber se eu permanecia na instituição ou se eu encarava o mestrado. Então eu acho que me ajudou também nesse sentido, tipo assim que esse ano não agora eu já comecei a escrever ele meu pré-projeto, já estou lendo os editais, a gente no final a gente já estava falando sobre isso, de continuar a mesma formação. E esse ano eu decidi que se tudo dando certo e eu consegui, e meu projeto sendo aceito, esse ano acho que vai ser meu último ano lá na creche. Estou pensando em trabalhar meio período. Esperando o concurso me chamar. Eu acho que foi que o programa em si também me incentivou a voltar nesse

> sonho meu que estava lá guardado e vou aí prosseguindo com meus estudos.
> [...]
> Acho que um dos ganhos foi. É também no final que a gente estava falando sobre continuar mesmo estudando, fazer o mestrado foi a possibilidade assim que eu comecei a ler os editais e voltei a escrever. Meu projeto estava lá, engavetado, na gaveta, colocar a mesma em prática. Ali os meus sonhos, por mais que eu estava, é uma escola. Eu estou numa escola que eu gosto muito. Eu tenho uma simpatia muito grande e aquilo estava me segurando de pensar, é quem voltar a estudar e seguir meu mestrado, Então, eu acho que foi um divisor mesmo de água. É o programa para mim nesse sentido.

As contribuições do Programa de Mentoria são também da ordem de uma formação reflexiva, que motiva, que busca mudanças. Pérola quer continuar estudando e participar do PM possibilitou reflexões que a levou a essa tomada de decisão. Abriu para ela nossas possibilidades e ela quer seguir buscando e sonhando, porque buscar e sonhar é alimentar a existência.

É perceptível que o professores iniciantes do programa tem acesso a uma formação autônoma, politica, emancipatória, reflexiva, que amplia os olhares sobre a coletividade profissional e a carreira docente. É preciso formar professores, conforme Imbernón (2011) e Ferreira (2020) para a mudança.

Segundo Gatti (2021), muitas políticas e os programas nacionais de formação de professores não tiveram o efeito desejado e suficiente para alcançarmos metas e objetivos necessários para o crescimento da área de educação, por apresentar fragilidades. No âmbito da indução profissional, percebemos que, mesmo com limitações, o Programa de Mentoria da UESB vem proporcionando aprendizagens assertivas aos professores iniciantes e impactando na formação deles.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar os impactos de um Programa de Mentoria, como indução profissional, na formação de professores iniciantes, e foi perceptível as contribuições exaladas. Ficou evidente que a participação proporcionou construção de conhecimentos e saberes, troca de experiências,

socialização, construção de aprendizagens, aprimoramento profissionalmente, orientação e auxílio a outrem.

Constatamos que as ações do Programa de Mentoria impactou na formação do professor iniciante, pois possibilitou reflexão, diálogo, escuta, acolhimento, estímulo, despertamento, ampliação dos modos de olhar a docência e a carreira [entre outros]. Dessa forma, os dados apontam que o programa em análise atende seu papel no âmbito da formação continuada de professores e vai além. Também proporciona possibilidades reais de formação para professores iniciantes de modo que estes aprendam e superem desafios da profissão.

Ante ao exposto, é mister dizer que o Programa de Mentoria da UESB como proposta de indução profissional, exerce um papel de essencial e de relevância para a comunidade atendida, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

CAVACO, Maria Helena. Oficio do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 155-191.

CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. Estratégias de superação: caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, p. e24027, 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, Suzane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da.; MARTINI, Jussara Gue (orgs.). **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 225-246.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira**: interseções e diálogos com professores da Educação Básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Programa de mentoria online: uma proposta de indução docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 6, p. 1-22, out./dez., 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez., 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**. v. 39, p. 79-89, jan./mar., 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Santos Nascimento; FERRAZ, Roselane Duarte. Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional: contribuições do Programa de Mentoria para professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, 1-19, e6459007, jan./dez. 2024.

FERREIRA, Lúcia Gracia; SANTOS, Idêivia Silva; SILVA, Mariza Santos da; SILVA, Beatriz de Carvalho Farias Lima da; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Aprendizagem da docência na pandemia: o Programa de Mentoria On-line da UESB. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, e10046, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas**. Revista Paradigma**, v. XLII, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Emília F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa qualitativa e quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos. EDUFSCar,1996. p.59-91.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, Thays Marinho. **Programa de Mentoria Online da UESB e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Infantil:** inserção, atuação e constituição. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O FEEDBACK FORMATIVO/CONSTRUTIVO COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO DA SEED-PR

Andressa Teles Bastos da Silva[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o feedback formativo/construtivo no contexto da formação continuada de professores da rede pública. Parte-se do reconhecimento de que muitos programas formativos ainda se apoiam em abordagens teóricas generalistas, pouco conectadas às práticas docentes e às reais necessidades da escola, o que compromete sua efetividade. A situação-problema que impulsiona esta pesquisa refere-se à lacuna entre formações centradas na transmissão de conteúdos e a necessidade de processos formativos mais dialógicos, críticos e contextualizados. O objetivo geral é analisar o feedback formativo como uma estratégia de mediação pedagógica capaz de promover o desenvolvimento profissional docente. Os objetivos específicos envolvem compreender o papel da tutoria e da escuta ativa na formação continuada, abordar a observação formativa como instrumento de acompanhamento pedagógico e refletir sobre os desafios e potencialidades do feedback no processo formativo. A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e documental. Os principais aportes teóricos baseiam-se nas contribuições de Paulo Freire (2007), Pedro Reis (2011), na Fundação Itaú Social (2017), bem como em documentos oficiais a LDB (BRASIL, 1996), a Resolução nº 02/2015 (PARANÁ) e o Programa Formadores em Ação da Secretaria de Estado e Educação do Paraná, (SEED/PR, 2025). Os resultados apontam que o feedback formativo/construtivo, quando pautado pela escuta ativa, pela intencionalidade crítica e pela relação dialógica entre tutor/formador e cursista, promove a reflexão sobre a prática, a reconstrução de saberes e o fortalecimento da autonomia docente. Além disso, evidencia-se que estratégias como a observação pedagógica e a tutoria qualificada potencializam a formação continuada, tornando-a mais significativa e transformadora. Sugere-se que o feedback formativo/construtivo é uma prática pedagógica capaz de articular teoria e prática, valorizar os saberes da experiência e promover o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Feedback Formativo/Construtivo. Formação Continuada. Tutoria Pedagógica. Desenvolvimento Profissional Docente. Observação da Prática.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, permeado por saberes construídos em diversas áreas, seja nos estudos acadêmicos, na prática, pela escuta entre pares e por formações que promovam o diálogo e a reflexão. Em um contexto educacional marcado por

[1] Mestranda em Educação do PPGE/PUCPR. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas e pedagógicas, os programas de formação continuada são espaços necessários para (re)pensar o fazer docente. Contudo, é comum encontrar formações que, embora bem-intencionadas, se organizam de forma distante da realidade das escolas e das experiências dos professores. Assim sendo, destaca-se como situação-problema que impulsiona este estudo, a lacuna entre formações estritamente teóricas e a necessidade de processos mais significativos, que escutem os docentes, acompanhem suas práticas e ofereçam apoio em suas dificuldades reais. Nesse cenário, a prática do feedback formativo/construtivo, aliada à observação pedagógica e à tutoria, surge como uma estratégia para o fortalecimento da formação continuada de professores.

Portanto, faz-se necessário analisar o feedback formativo/construtivo como uma prática mediadora e formativa no âmbito da formação continuada docente, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica com base nos aportes: a obra de Pedro Reis (2011); Paulo Freire (2007); o Guia da Tutoria (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017) , a Legislação do Brasil (1996), do Paraná (2015) e o Programa Formadores em Ação da SEED/PR (2025) é relevante, pois pretende-se compreender o papel da tutoria e da escuta ativa nos processos de acompanhamento formativo; Investigar as contribuições da observação de sala de aula e do feedback formativo/construtivo para o desenvolvimento profissional docente; Refletir sobre os desafios e potencialidades da implementação de feedbacks em programas de formação continuada, são fundamentais.

No âmbito da formação continuada o feedback não é apenas uma técnica de correção, mas uma metodologia de acompanhamento, escuta e reconstrução das práticas pedagógicas.

Pedro Reis (2011), ao estudar o desenvolvimento profissional docente, sustenta que práticas como a observação pedagógica e a devolutiva formativa/construtiva precisam ser compreendidas como processos colaborativos de mediação e acompanhamento, que possibilitam ao professor refletir sobre sua prática e transformar sua atuação. O autor ressalta:

> A análise, a discussão e a reflexão pós-observação constituem o cerne

> de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o *status quo,* estimular criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional. (REIS, 2011, p. 53).

Ao destacar que a reflexão desafia o *status quo*, Reis (2011) aponta o potencial da formação continuada como espaço de transformação. Esta ideia corrobora com o feedback formativo na medida em que provoca questionamentos e impulsiona melhorias contínuas no fazer docente promovendo o entendimento do feedback como um processo ativo, contínuo e dialógico. No contexto da tutoria, ele não é um fim, mas um meio para a aprendizagem mútua e o desenvolvimento profissional.

Sobre o feedback que deve ser uma das premissas no trabalho do tutor, este tem como características segundo o guia da Fundação Itaú Social:

> Presença constante no trabalho de tutoria, trata-se de uma conversa pautada pela observação e coleta de evidências observadas por tutor e/ou tutorado que vai subsidiar um processo de reflexão e encaminhamentos para aprimoramento da prática. Feedback é uma via de mão dupla. Na relação de tutoria, o tutor também precisa solicitar feedback, que o ajuda a perceber o que naquele momento está funcionando ou não no trabalho com o tutorado. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, p. 20).

A prática do feedback como "*via de mão dupla*" reforça o caráter horizontal e colaborativo da formação. Para Freire (2007), que valoriza o diálogo e o reconhecimento da experiência do outro, a observação e o feedback tornam-se práticas éticas e políticas que potencializam a transformação coletiva. Ele ressalta os riscos de absolutizar o olhar do observador, o que compromete a escuta e o respeito à singularidade do outro. Essa consciência é fundamental no processo de feedback, que deve ser empático e dialógico, sobre esse olhar ele destaca que:

> Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 2007 p. 14).

Ou seja, o autor nos alerta a refletir criticamente sobre o ato de observar, não podemos absolutizar uma opinião sem conhecer minimamente as

circunstâncias que geram determinada ação ou pensamento, tudo tem uma perspectiva o equívoco não está em possuir um ponto de vista, mas em torná-lo absoluto, negando a legitimidade de outras leituras e interpretações da realidade.

2 O FEEDBACK FORMATIVO/CONSTRUTIVO E A TUTORIA DE FORMAÇÃO

O feedback precisa estar alicerçado na escuta ativa, na humildade pedagógica, na reflexão e no reconhecimento do outro. Observar e devolver pressupõe ética, sensibilidade e abertura para reconhecer que a construção do saber não é unilateral. Como aponta Freire:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, p. 39).

Essa visão descentraliza o papel do tutor como detentor do saber e reconhece o poder formativo do diálogo. O feedback, quando entendido como construção compartilhada, deixa de ser um instrumento de avaliação e passa a ser um espaço de produção de sentido e aprendizagem para ambos os envolvidos. Destacando que a melhoria do fazer docente nasce da capacidade de refletir sobre ele, com base em experiências reais, observações e devolutivas significativas.

2.1 A tutoria como espaço de escuta e formação

A prática da tutoria, conforme apresentado pelo Guia da Tutoria do Itaú Social (2017), valoriza a escuta como um gesto pedagógico. O tutor é compreendido não como um fiscal, mas como um mediador que observa, acompanha e ajuda o professor a encontrar caminhos possíveis para sua prática. Segundo o guia:

> A tutoria privilegia o cotidiano da escola e o fazer dos profissionais para a realização da formação contínua. Complementar a outros tipos de formação ao longo da trajetória profissional acontece na prática, a

> partir da reflexão sobre a prática, para a mudança da prática. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, p. 07).

O espaço privilegiado da formação continuada é o próprio cotidiano da escola. Ao valorizar a prática docente como ponto de partida para o desenvolvimento profissional, a tutoria se alinha a uma concepção de formação continuada, que respeita os saberes construídos na experiência e potencializa a autonomia dos educadores. Nessa linha, Freire (2007) destaca que ninguém educa ninguém, mas que todos se educam em comunhão, mediando-se no mundo. Uma das premissas centrais da andragogia é que os adultos aprendem quando suas experiências são valorizadas e quando encontram sentido no que vivenciam. Assim, a presença do tutor como parceiro do formador ganha relevância ao oferecer suporte, encorajamento e escuta ativa, potencializando uma aprendizagem contínua, a troca de experiências entre os adultos a partir de uma relação de vivências compartilhadas contribui para o desenvolvimento profissional de ambos, tutor e docente. Sobre isso:

> Adultos aprendem mais intensamente a partir da experiência e da reflexão sobre sua prática. O aprendizado vem à medida que saímos da zona de conforto do que já sabemos e dominamos, desde que com suporte para lidar com a frustração e os erros inerentes ao processo de aprendizado. Na tutoria, a aprendizagem se dá no cotidiano da escola e da sala de aula, no fazer. Assim, um profissional que recebeu orientações técnicas da Secretaria de Educação, e/ou participou de uma palestra, oficina ou curso, consegue se apropriar melhor desses conteúdos ao aplicá-los no seu cotidiano, ao vivenciar erros e acertos, ter espaço para refletir sobre o que não deu certo, tentar de novo, fazer ajustes, adaptações. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2017, p. 08).

Essa perspectiva rompe com o modelo hierárquico de formação, colocando o professor como sujeito ativo e não como mero receptor de conteúdo. O feedback, nesse contexto, é um instrumento de apoio e reconhecimento, e não de julgamento.

2.1.1 A observação pedagógica como disparadora de desenvolvimento

Para Pedro Reis (2011), a observação de aulas é concebida como uma oportunidade de aprendizagem profissional para todos os envolvidos. Não se trata de avaliar para punir, mas de observar para compreender e dialogar. O autor afirma:

> Para que a observação de aulas não seja encarada como uma ameaça ou uma experiência traumatizante, o mentor ou supervisor deve ter o cuidado de equilibrar os comentários positivos e as críticas e de os

> formular de forma construtiva. Uma boa estratégia a utilizar pelo mentor ou supervisor consiste em reduzir fortemente os seus comentários e procurar antes encorajar o professor a falar sobre os seus sucessos através da colocação de perguntas estimuladoras de feedback construtivo. (REIS, 2011, p. 58).

O feedback formativo/construtivo, nesse contexto, é parte do processo reflexivo que se constrói entre quem observa e quem é observado, contribuindo para a revisão de práticas e para a construção de autonomia. Para Reis:

> A qualidade do feedback - o tipo de feedback influencia decisivamente o ambiente da discussão, a reacção do professor e, consequentemente, o impacto da sessão no seu desenvolvimento profissional. Nestas reuniões deverá ser privilegiado o feedback construtivo alicerçado nos registos de observação efectuados. (REIS, 2011, p. 54).

O autor destaca a centralidade do feedback no processo de desenvolvimento profissional docente, enfatizando que não é apenas o ato de dar retorno que importa, mas sim a qualidade e a intencionalidade desse retorno. Para Reis (2011) “O feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas”. Quando o feedback é construtivo e fundamentado em registros objetivos de observação, ele cria um ambiente de confiança e respeito, capaz de promover reflexão crítica, aprendizado e mudança de práticas. Segue o quadro com algumas características do Feedback construtivo de acordo com (REIS, 2011, p.56):

Quadro 1 - Características do feedback construtivo

Quadro 27 – Características do *feedback* construtivo

1. É específico (centrado em aspectos/dimensões concretos) e não geral;
2. Descreve o comportamento observado em vez de o etiquetar/avaliar;
3. Centra-se nos comportamentos e não na pessoa;
4. Apoia o professor na análise tanto dos aspectos positivos como dos aspectos negativos da sua prática;
5. Tem em conta as necessidades tanto do destinatário como do emissor;
6. Centra-se em comportamentos que o destinatário tem a capacidade e a possibilidade de alterar;
7. Centra-se mais na partilha de informação do que na disponibilização de conselhos;
8. Estimula a auto-avaliação e a auto-descoberta;
9. É emitido oportunamente e em tempo útil (o *feedback* mais útil é emitido pouco tempo depois de o comportamento ter sido observado);
10. É solicitado em vez de ser imposto.

Fonte: Reis (2011, p.56)

ISSN: 2176 - 1396

De acordo com o quadro de Reis (2011), um feedback construtivo, no contexto da formação docente, deve ser baseado em evidências concretas da prática observada, com foco descritivo e não avaliativo, equilibrando reconhecimento de acertos com sugestões de melhoria. Deve ser específico, construtivo, oportuno e personalizado, considerando o perfil e o contexto do professor. Além disso, precisa ser dialogado, promovendo uma reflexão conjunta, centrado na prática pedagógica e nos impactos sobre a aprendizagem dos estudantes. Por fim, deve ser apoiador e encorajador, fortalecendo a confiança e o desenvolvimento profissional contínuo do educador.

3 O PROGRAMA FORMADORES EM AÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO PARANÁ. SEED-PR.

O programa do Grupo de Estudos (GE), Formadores em Ação, idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), constitui uma política pública de formação continuada voltada aos profissionais da rede estadual de ensino, com foco no fortalecimento das práticas pedagógicas, na valorização dos saberes docentes e na promoção da aprendizagem significativa dos estudantes. Inserido na lógica da formação entre pares, o programa propõe reuniões síncronas na modalidade EAD via google meet, pautadas por reflexões críticas sobre a prática, uso de metodologias ativas, estratégias de gestão de sala de aula e recursos digitais, além de consolidar um ambiente formativo que respeita a diversidade e incentiva a troca de saberes/experiências e a excelência na atuação docente. Nesse contexto, o feedback formativo/construtivo é uma estratégia de mediação e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo por meio do diálogo, da escuta qualificada e da devolutiva intencional, comprometida com a transformação do fazer pedagógico. O Manual do cursista Paraná, (2025) traz que:

> O Grupo de Estudos Formadores em Ação surgiu em 2020, como proposta de formação continuada, ofertada pela Seed aos profissionais da educação da rede estadual de ensino. A missão das formações é

> promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes, com a valorização de saberes e troca de experiências. O GE oportuniza a vivência de metodologias ativas, o uso de diferentes recursos tecnológicos e de estratégias de gestão de sala de aula, permitindo aos cursistas a reflexão sobre a própria prática. Para o desenvolvimento da formação, o Grupo de Estudos Formadores em Ação tem como valores: construção colaborativa, formação entre pares, valorização da prática, crença no desenvolvimento de pessoas, compromisso com a diversidade e excelência na formação. Sendo assim, as discussões propostas nos roteiros formativos são voltadas para que o resultado alcance o contexto escolar.(PARANÁ/SEED-2025, p.01).

A proposta formativa do GE- Formadores em Ação, conforme delineada pela SEED/PR (2025), estrutura-se a partir de encontros semanais que aliam teoria e prática, incentivando os professores a refletirem criticamente sobre suas ações em sala de aula. A formação valoriza a experimentação, a troca de experiências entre pares, propondo vivências que impulsionam a ressignificação da prática docente. Segundo o Manual do Cursista Jornada II (2025) as reuniões são organizadas da seguinte forma:

> Nas reuniões de estudo e discussões serão apresentadas as temáticas foco das formações, com fundamentação teórica, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem para a utilização em sala de aula. Durante as reuniões, você terá momentos para planejar e adaptar/desenvolver ações para sua prática pedagógica, assim como, momentos de vivência que corroboram com a reflexão das práticas. Semanalmente, você será convidado a colocar em prática os conhecimentos discutidos durante as reuniões, bem como compartilhar sua experiência com seu Formador e demais colegas da sua turma, além de apresentar as práticas implementadas em sala de aula. No final da jornada, teremos um momento exclusivo de *feedback* e compartilhamento, mas é ao longo da jornada que você trará os relatos de implementação que estiver fazendo, afinal, toda aula é uma oportunidade para incorporar novas atividades, metodologias e recursos. (PARANÁ/SEED-2025, p.01 e 02).

O GE- Formadores em Ação, ao promover a valorização da prática docente, a formação entre pares e o feedback contínuo, concretiza os princípios da formação continuada previstos na LDB (Lei nº 9.394/96), que destaca a importância do aperfeiçoamento constante dos profissionais da educação em serviço. Essa proposta também está alinhada ao Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR), especialmente em suas metas voltadas à melhoria da qualidade da educação e ao fortalecimento da prática pedagógica, ao garantir que a formação seja contextualizada, reflexiva e voltada às reais

necessidades da escola pública. A legislação como garantidora da formação continuada determina que:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996, art. 67, II).

No Paraná, o Plano Estadual de Educação (PEE-PR), instituído pela Lei Estadual nº 18.492/2015, também garante a formação permanente dos profissionais da educação como estratégia de valorização e qualificação. O documento estabelece:

> […] garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015, Meta 16, p.89).

Na meta 15 do Plano Estadual de Educação do Paraná nos itens 16.10 e 11, das estratégias do (PEE/PR, 2025) define:

> Ofertar formação continuada a todos os profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de ensino. Ofertar formação continuada aos profissionais da educação que atuam nas diferentes modalidades da Educação Básica para elaboração e produção de materiais pedagógicos. (PARANÁ, 2015, Meta 15, p.91).

Por fim, essas diretrizes se articulam diretamente com o propósito do GE- Formadores em Ação, ao propor uma formação dialógica e voltada à realidade das escolas públicas, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo entre pares e o fortalecimento das práticas pedagógicas com base no feedback formativo e na reflexão sobre a prática e na troca de experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O feedback formativo/construtivo, articulado à tutoria e à observação pedagógica, revela-se uma estratégia viável de formação docente, pois é capaz de produzir sentido, escuta e reconhecimento. Longe de ser uma prática neutra, o feedback exige intencionalidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento do outro. Os documentos analisados mostram que é possível

construir formações que acolhem, provocam, geram trocas, enriquecimento pedagógico e transformam a prática do docente, por consequência trazendo um ganho na aprendizagem dos estudantes.

Contudo, nada está finalizado. É preciso seguir investigando como essas práticas se efetivam em diferentes contextos, quais resistências encontram e como podem ser aprimoradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 de jul. 2025.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Guia da Tutoria: aprender com a prática do outro**. São Paulo: Itaú Social, 2017. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/46-guia-tutoria-area-09082017_1510329060.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Programa Formadores em Ação: Manual do Cursista Jornada II**. Curitiba: SEED-PR, 2025. Disponível em:https://docs.google.com/document/d/1kh2sRXok0rhjHYAHlEkGxgUt5TkOlz2kdznZaHsBEfA/edit?tab=t.0. Acesso em: 16 de jul. 2025.

PARANÁ. Lei Estadual nº 18.492, de 24 de junho de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE/PR**. Diário Oficial do Estado, Curitiba, 24 jun. 2015. Disponível em:https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

REIS, Pedro; **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente: contributos para a formação e supervisão de professores**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011. Disponível em:https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Marineide Menezes Oliveira[1]

Helécia Paiva Silva[2]

Elisa Carneiro Santos de Almeida[3]

RESUMO

A presente pesquisa teve a finalidade de pesquisar sobre Políticas para o Desenvolvimento Profissional Docente, bem como melhorar as condições de trabalho e refletir sobre a escassez de profissionais docentes no campo educacional. A revisão bibliográfica contemplou obras de autores que discutem a valorização docente e os desafios enfrentados pela profissão, como Freire (2000), Esteve (1992), Vicentini (2009), Enkvist (2019), Ferreira (2023), Benevides-Pereira (2012) e Carlotto (2010), que permitiu ter um panorama sobre a formação do professor, as questões relacionadas ao trabalho, a desmotivação e a evasão dos cursos de licenciaturas. O trabalho ainda tratou sobre o impacto das avaliações externas, frequentemente usadas para fins políticos, que impõem pressões aos professores sem considerar o contexto escolar. Destaca-se a criação de leis recentes, como a 14.681/2023 e a 14.817/2014, que visam à valorização e ao bem-estar do professor, mas que ainda carecem de efetividade. Como também o projeto "Mais Professores", lançado em 2025, propõe bolsas de incentivo e benefícios para estimular o ingresso e a permanência na carreira docente. Conclui-se que sem valorização salarial, estrutural os desafios persistirão.

Palavras-chave: Docência. Formação. Desenvolvimento Profissional. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, estudar sobre o Desenvolvimento Profissional Docente permite compreender a complexidade e os desafios da profissão docente, que são refletidos nas estruturas institucionais e nas políticas de valorização do magistério. Freire (2000) destaca que, além do papel transformador, ela enfrenta a desvalorização e a falta de interesse, por isso é essencial discutir sobre Políticas de Valorização da profissão docente.

Nesse sentido, é relevante destacar que o exercício da docência exige compromisso, formação contínua e valorização, que em muitos casos, são negligenciados pelas políticas educacionais brasileiras. É válido destacar que os

[1]Aluna especial da Disciplina Trabalho e Desenvolvimento Profissional Docente do mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UESB), marineide.oliveira@enova.educacao.ba.

[2] Pedagoga, Professora de Língua Portuguesa e aluna da pós-graduação em Educação especial e Inclusiva – UESB, heleciapaicacaic@gmail.com

[3] Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia, elisacsal@gmail.com.

profissionais em exercício enfrentam salários baixos, excesso de trabalho e o adoecimento físico e mental. Outro problema relacionado à profissão ainda é a carência de docentes em áreas distantes, esse cenário é preocupante para o futuro da educação no país.

Diante desse cenário, é importante refletir sobre as políticas públicas que são destinadas ao Desenvolvimento Profissional Docente. Nesse sentido, a pesquisa se justifica porque há uma necessidade de analisar a efetividade das leis, planos e programas existentes, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), além do Piso Salarial Nacional e o Projeto “Mais professores”. Essas questões contribuíram com o debate a cerca de estratégias que possam tornar a carreira docente mais atrativa para o desenvolvimento da profissão docente.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo geral pesquisar sobre Políticas para o Desenvolvimento Profissional Docente, bem como sobre melhorar as condições de trabalho e refletir sobre a escassez de profissionais docentes no campo educacional.

Para dar respostas a essas questões, o trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica, na qual teve condições de alargar o conhecimento sobre o Desenvolvimento Profissional Docente com enfoque nas Políticas Públicas. A revisão bibliográfica contemplou obras de autores que discutem a valorização docente e os desafios enfrentados pela profissão, como Freire (2000), Esteve (1992), Vicentini (2009), Enkvist (2019), Ferreira (2023), Benevides-Pereira (2012) e Carlotto (2010), entre outros. Esses referenciais teóricos permitem compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento profissional docente, bem como as contradições entre o discurso legal e a realidade enfrentada nas instituições educacionais.

Sendo assim, para que haja o Desenvolvimento Profissional Docente, faz-se necessário efetivar as Políticas Públicas já existentes e promover o desenvolvimento profissional do professor com qualidade para que os futuros docentes sintam-se incentivados pela carreira docente.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E POLITICAS PÚBLICAS

São muitos os conceitos de docência surgidos ao longo dos anos, explicando o vocábulo, percebe-se que docência é um trabalho, especificando melhor, um

trabalho complexo em que os professores, que são seres humanos têm como objeto de trabalho a formação de outros. É uma profissão em que o resultado é subjetivo, pois enquanto é comum outras profissões apresentarem um resultado concreto ou imediato, o resultado do trabalho docente demorará anos para ser visualizado pela sociedade e quando o conhecimento não chega a todos, os resultados serão devastadores.

Nessa perspectiva, ensinar envolve relações humanas individuais e sociais, planejamento, avaliação, correção de rotas, transformações curriculares que ocorrerão de acordo com as mudanças e necessidades socioeconômicas do país. Por isso, é uma profissão que se faz na prática, na troca de experiências e saberes no cotidiano. Desse modo, Freire (1991, p.58) afirma que “ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nesse processo, fatores internos e externos influenciarão o desenvolvimento ou interrupção profissional, ou seja, um professor insatisfeito e cansado fica mais vulnerável ao adoecimento ou à mudança de profissão. Ferreira (2023), pontua que:

> O desenvolvimento profissional Docente (DPD), não é algo linear, tão pouco estático. É movimento, influenciado pelas mudanças do mundo e fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, experienciais, plurais pelas aprendizagens docentes; pela socialização profissional; pela historicidade individual; por fatores internos e externos.(FERREIRA, 2023, p.63)

Com base nas referências, citadas podemos entender que o DPD é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática, da prática de colegas de trabalho, como de professores que participaram da formação do mesmo. Este desenvolvimento profissional também pode ser adquirido em reuniões de atividades complementares, formações continuadas, elaboração e execução de projetos interdisciplinares, observação de práticas de outros colegas, trocas de experiências, entre outros. Silva *et. al.* (2021) corroboram com essa proposição ao afirmar que:

> A docência em si consiste em uma profissão peculiar, em que o aprendizado prático objetiva-se para além do estágio de observação realizado durante a graduação, inicia-se bem antes da formação inicial como professor e de sua atuação com o aluno em uma sala de aula. Ao tornar-se professor, o indivíduo já traz o conhecimento docente e adquire modelos que podem ser replicados e/ou evitados (SILVA *et. al.* p. 106).

Diante disso, a carreira docente não é atrativa no Brasil, porque alguns fatores contribuem para isso, tais como: desprestígio perante a sociedade, excesso de trabalho, desafios diferentes a cada ano e turma, aumento de demanda com alunos especiais, falta de formação e políticas públicas voltadas para a saúde física e mental, além dos salários nada atrativos. A consequência é que poucos alunos do Ensino Médio se interessam em ingressar nos cursos de licenciaturas. Os que ingressam não sentem que as instituições de Ensino Superior os preparam para atuarem na profissão.

Deixando claro que o problema da desvalorização da profissão não é atual, pois analisando o histórico da carreira docente no Brasil, foram muitas as dificuldades encontradas pelos primeiros mestres, o que prevalece até os dias atuais, mudam os problemas, mas a docência continua sendo desafiadora. Assim como afirma Paula Perin Vicentini (2009, p.209) é perceptível os desafios dos primeiros mestres no Brasil.

> Pode-se partir da imagem de mestres miseráveis, despreparados mantendo a disciplina entre seus alunos de modo violento, cujas possibilidades foram progressivamente se transformando até se aproximarem de maneiras de ensinar mais aperfeiçoadas. Com isso, passou-se a ter professores com uma formação especializada, atuando em espaços mais estruturados para lecionar e contando mais definida.

É evidente que houve avanços no desenvolvimento profissional ao longo dos anos, políticas públicas voltadas para a formação e valorização do profissional da área foram concretizadas, o que consequente apareceram como melhorias nos dados de aprendizagem dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi um dos avanços que marcaram a História da Educação no Brasil. Na nova LDB (1996), no capítulo intitulado educação é prioridade um olhar diferenciado para a carreira do professor, é possível visualizar grandes avanços em relação à valorização dos professores, estes na lei já teriam garantido “plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime único para todas as instituições mantidas pela União”.

Diante desse contexto, da existência da lei para a sua efetiva aplicabilidade existe um processo, que muitas vezes em se tratando de alguns países, caminham a passos lentos. O que se consolida como uma contradição, uma vez que o discurso caminha longe da prática. O Plano Nacional de Educação (PNE), válido por dez

anos, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que esteve em vigor até 2024 O Plano Nacional de Educação (PNE), válido por dez anos, também sinaliza a importância de um olhar atento para os profissionais da educação.

No que tange aos docentes, a valorização é imprescindível, uma vez que os professores são responsáveis por 65,7% da aprendizagem dos estudantes do Ensino fundamental e 47% no Ensino Médio, segundo dados apresentados no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). São várias metas propostas pelo PNE, direcionam ações voltadas para a valorização do professor. A meta 17, até o final do sexto ano de vigência do plano, objetiva igualar o salário dos professores ao dos outros profissionais com escolaridade equivalente. Já a meta 18 fixa o prazo de dois anos para a implantação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

A docência é uma profissão voltada para a subjetividade, pois produz conhecimento, em que o resultado obtido ou não é em longo prazo, diferente da maioria das outras profissões que ofertam produtos palpáveis, geralmente com resultados imediatos. Entretanto, há uma busca imediatista pelos gestores estaduais e municipais pela melhoria dos dados das avaliações externas, em que nem sempre a preocupação é pela aprendizagem do aluno. A priori, o objetivo dessas provas é a de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, o que permite às secretarias e escolas elaborarem um diagnóstico de suas redes e desenvolver estratégias para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes, em poucas palavras seria medir para intervir, estas ações diagnósticas são de grande valia para a educação.

Desse modo, os bons índices das avaliações externas têm sido utilizados pelos governantes como propaganda política, em que alguns destes utilizam estratégias para alcançar resultados melhores e em curto prazo, como por exemplo, portarias de aprovação em massa, uma vez que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o resultado da prova juntamente com o fluxo, ou mesmo com outras formas de maquiar os dados. Há uma cobrança muito grande com os professores de Língua Portuguesa e Matemática para que alcancem resultados bons

e de forma rápida e se não vier, a responsabilização do fracasso escolar recairá sobre eles.

Essas cobranças deixam ainda mais evidente que o ato de ensinar envolve grandes desafios e responsabilidades ao trabalhador, uma vez que o profissional se depara com inúmeras situações que vão além da prática em sala de aula, pois chegam na escola os reflexos das mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar. Cansado, insatisfeito e adoecido, o professor, formador de todos os demais profissionais, se vê sem condições de exercer a profissão que escolheu para a sua vida, deixando também a escola e a sociedade carentes de sua contribuição social (CARLOTTO, 2010).

A docência é, historicamente, uma profissão sobre a qual se tem depositado muitas expectativas e demandas. Uma atividade que outrora era considerada uma ocupação nobre foi deixando de ser valorizada socialmente ao longo do tempo, ocasionando uma série de implicações tanto para o educador quanto para o educando. Muito exigido, porém pouco apoiado, o professor no atual contexto brasileiro tornou-se um profissional carente de um olhar atento para as suas necessidades, tanto no campo de trabalho quanto em relação à própria saúde (BENEVIDES-PEREIRA, 2012).

Diante do alto índice de afastamentos dos professores por motivos médicos, foram sancionadas duas leis voltadas ao bem estar do professor no trabalho. A lei 14.681/2023, que institui a política de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho e valorização dos profissionais da educação, diante da necessidade de desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e prevenção ao adoecimento. E a lei 14.817 de 16 de janeiro de 2014, que também é voltada para a valorização da educação básica contemplando planos de carreira voltados para o desenvolvimento profissional, formação continuada que promova a atualização, condições de trabalho que favoreça o sucesso do processo educativo.

As duas leis enfatizam que deveriam ser adequados o número de jornadas laborais em casa e no trabalho, bem como adequação da carga horária e do número de alunos em sala e a questão do salário. Os baixos salários refletem na forma como a sociedade enxerga estes profissionais, sobre a mudança de valores, Esteve (1992) explica:

> No entanto no momento actual a nossa sociedade tende a estabelecer o estatuto social com base no nível de rendimento. Os conceitos de "saber",

> "abnegação" e "vocação" caíram a pique na valorização social. Para muitos pais a ideia de alguém decidir ser professor não se associa com o sentido de vocação, masantes com a ideia de não ter capacidade para fazer "algo melhor", quer dizer, para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro. Por certo que o salário dos professores constitui um elemento mais da crise de identidade que afecta os professores. (ESTEVE, 1992, p. 41)

A desvalorização profissional tem refletido no número de profissionais devidamente habilitados. Do Mapa do Ensino Superior no Brasil, pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP 2017 a 2021, aponta que 55,5% dos alunos que se matricularam em uma licenciatura desistiram do curso; 18,1% continuam cursando e apenas 26,3% concluíram no tempo devido. A desistência chega a 60% nos cursos de exatas e apenas um terço se tornam professores e ainda há o montante que desiste no início da carreira[4]. Os próprios alunos do Ensino Médio quando interrogados em relação a que profissão que pretendem seguir dificilmente mencionam a docência.

> O ambiente anti-intelectual instaurado em muitos colégios, afasta os jovens que poderiam ter escolhido essa profissão. Desencantados com o que veem, preferem buscar outras saídas profissionais antes de se responsabilizarem por uma política educacional que não funciona [...] os responsáveis políticos e administrativos falam sem parar de profissionalismo, qualificação, certificados e renovação, e por isso é difícil para pessoas que estão fora do mundo entender o que aconteceu (ENKVIST, 2019, p. 78)

Ainda existe o fato de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, e agora, se observa a falta de professores nas disciplinas de ciências exatas, chega-se à conclusão que o quadro atual do Ensino Médio já é bastante grave e deve se agravar ainda mais no futuro, chegando-se a temer a ameaça eminente de um Apagão do Ensino Médio, caso medidas emergenciais e estruturais não sejam tomadas, principalmente em lugares de difícil acesso.

Diante dessa realidade, o governo lançou o projeto Mais Professores no dia 14 de janeiro de 2025, como objetivo principal de formar novos professores e garantir que os mesmos iniciem na carreira e permaneçam. O projeto será executado através de ações integradas para a valorização e qualificação do magistério e o incentivo a docência no Brasil.

[4]Dados divulgados pelo site do MEC, disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/555-dos-alunos-desistem-antes-de-completar-ensino-superior-aponta-relatorio/, Acesso em: 01, janeiro 2025.

Os alunos matriculados nos cursos de licenciaturas serão contemplados com um incentivo, bolsa pé-de-meia, a maior parte desta seria paga ao final de cada mês e outra parte seria uma espécie de poupança para saque quando o aluno já estivesse atuando em escolas públicas. E para os professores que aceitarem se deslocar para áreas de acesso difícil haverá um incentivo financeiro denominado alocação. Formação para os que já atuam de acordo com o perfil e necessidade dos mesmos. Sendo assim, a valorização dos professores aconteceria através de ações de reconhecimento da importância social dos docentes, estabelecidas por meio de parcerias com outros ministérios e órgãos públicos e também terão duas opções de cartão de crédito e desconto para viagem em alguns hotéis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange o Desenvolvimento da Carreira Docente, constatou-se que os desafios são constantes, porque o professor lida constantemente com problemas relacionados à profissão e isso traz desgastes tanto físicos quanto emocionais. Até mesmo ao tratar sobre isso suscita debates constantes.

Diante do que foi apresentado para a valorização da carreira docente, pode-se inferir que o investimento será interessante para aluno de baixa renda, uma vez que além do incentivo financeiro terá menos dificuldade para adentrar na profissão, já que a carência é grande. No entanto, é importante ressaltar que este projeto é superficial, pois as dificuldades de permanecer na profissão vão continuar, pois a falência e desvalorização do profissional não se resolvem apenas com bolsas para iniciantes. O projeto incentiva o aluno a cursar uma licenciatura, mas não apresenta incentivos plausíveis para os docentes que já atuam, e nada garante que o aluno ao concluir uma licenciatura irá dar continuidade a carreira.

Desse modo, o professor que já está desmotivado pelas questões financeiras, desacreditado pela sociedade, muitos vulneráveis a atos de violência tanto verbal como física em escolas e ainda inseguros com as constantes reformas nos currículos e na ideologia, ficam céticos em relação a qualquer proposta por parte das autoridades.

Vale ressaltar que muitas mudanças não são consultadas pelos que estão no cotidiano da escola. Um exemplo sobre isto são as constantes mudanças

curriculares que as instituições têm passado, principalmente na modalidade Ensino Médio.

Políticas públicas não surtirão efeito sem que as autoridades priorizem as questões salariais e bem-estar dos professores em exercício, políticas de valorização quanto ao respeito em relação a este trabalho devem ser emergenciais, pois ainda são mal vistos. Uma boa remuneração e condições dignas de trabalho, certamente melhoria a qualidade da educação ofertada, motivariam os que já exercem a profissão como também os atuais estudantes que visualizando um cenário diferente, desejariam exercer a docência.

Por isso, diante dos novos desafios da educação, como perda de autonomia dos professores e da possível falta dos mesmos para atender a demanda das instituições, é imprescindível que os trabalhadores da educação estejam filiados e participem das lutas sindicais, somente dessa forma que a classe se fortalece. Historicamente essas instituições foram perseguidas, incomodaram e ainda incomodam o sistema vigente, mas foi através das reinvindicações realizadas ao longo dos anos que muitas pautas foram conquistadas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; COUTINHO, A. S.; AUGUSTO, L. G. S. **Prevalência da síndrome de burnout e fatoressociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa/PB.** *Revista Brasileira deEpidemiologia,* v.13*,* nº 3, p. 502-512, 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino**. *Boletim dePsicologia,* São Paulo, v. 62, nº 137, p. 155-168, 2012.

BRASIL, Governo do Estado. **Lei nº 2.965, de 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação (PEE-AC). Rio Branco: SEE, 2015-2024. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. CNE. **Lei nº 11.783, de 2008**. Piso Salarial Profissional Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 2008. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm,Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. CNE; CEB. **Resolução nº 2, de 2009**. Fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, 2009. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, fevereiro 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf,Acesso em: 26 jan. 2025.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 26 jan. 2025.

ENKVIST, I. **Educação**: guia para perplexos/ tradução De Felipe Denardi, Campinas/ SP, 2019.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e funções docentes**. In NÓVOA, A. (Ed.). *Profissão Professor* 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERREIRA, L. G. **Desenvolvimento profissional docente:** Intersecções e diálogos com professores da educação básica, Campinas/SP: Pontes, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

VICENTINI, Paula Perin. **História da Profissão Docente no Brasil:** representação em disputa, São Paulo: Cortez, 2009.

INSPIRAEDU: JORNADA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Elisandra Aparecida Czekalski[1]

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um relato pedagógico no campo da gestão escolar, e tem por objetivo apresentar como ocorre na prática a formação continuada para docentes de uma instituição de Educação Infantil na região centro sul do Estado do Paraná. Atendendo o disposto de que a formação continuada é quesito da valorização da carreira do magistério, a instituição que acolhe anualmente cerca de aproximadamente duzentas crianças e conta com um corpo docente entre trinta a quarenta profissionais, têm investido fortemente na qualificação contínua destes personagens. As formações ocorrem de modo híbrido, ora são presenciais, principalmente as que estão organizadas no calendário escolar em dias de estudo e planejamento, em momentos da hora atividade docente e nos dias que ocorrem as mostras de vivências, bem como ora ocorrem de forma online por meio de lives, webinares, e seminários organizados por instituições públicas ou privadas. Os resultados das formações têm reverberado diretamente no trabalho prático da equipe, demonstrando sua importância quando ocorre de forma coerente e com qualidade, sendo realmente efetiva e não com vistas a somente cumprir com tramites burocráticos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Formação continuada. Projeto Político Pedagógico . Prática Docente. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato pedagógico no campo da gestão escolar, e tem como objetivo apresentar como ocorre a organização do trabalho pedagógico e planejamento da gestão com vistas a atender as demandas com relação a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil da rede municipal de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em um município situado na região centro oeste do estado do Paraná. As formações ocorrem de modo híbrido, ora são presenciais, principalmente as que estão organizadas no calendário escolar em dias de estudo e planejamento, em momentos da hora atividade docente e nos dias que ocorrem as mostras de vivências, bem como ora ocorrem de forma online por meio de lives, webinares, e seminários organizados por instituições públicas ou privadas.

Os relatos pedagógicos são considerados ferramentas essenciais para promover a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos professores,

[1] Doutoranda, PUCPR eliczekalski74@gmail.com

eles funcionam como um espelho que permite ao educador analisar suas ações, decisões e experiências, contribuindo para a construção de uma identidade profissional mais consciente e autônoma. Essa prática favorece a autoavaliação e o aprimoramento contínuo, elementos fundamentais para uma prática pedagógica eficaz. Pimenta (2002), reforça a ideia de que os relatos pedagógicos favorecem a formação de comunidades de prática, onde os professores trocam experiências, discutem desafios e constroem conhecimentos coletivamente. Essa troca enriquece a prática docente, promovendo uma cultura de reflexão compartilhada e aprendizagem contínua. Assim, os relatos deixam de ser atividades isoladas para se tornarem instrumentos de construção coletiva de saberes.

Schön (2000) introduz o conceito de *prática reflexiva*, que se relaciona diretamente com os relatos pedagógicos. Segundo Schön, profissionais reflexivos são aqueles que constantemente analisam suas ações em situações de prática, ajustando suas estratégias com base na reflexão. Os relatos pedagógicos, nesse contexto, funcionam como registros que facilitam essa reflexão, promovendo uma aprendizagem contínua e adaptativa. Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e da reflexão na prática educativa. Os relatos pedagógicos podem ser vistos como uma forma de promover esse diálogo interno e externo, permitindo ao professor refletir sobre suas ações e dialogar com suas experiências e com a comunidade escolar. Essa prática contribui para uma educação mais democrática, participativa, transformadora, para a formação de uma identidade profissional sólida, capaz de responder às demandas sociais e pedagógicas de forma criativa e ética.

2 A VALORIZAÇÃO DOCENTE POR MEIO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

A valorização docente e a formação continuada representam pilares essenciais para a promoção de uma educação de qualidade na educação. O reconhecimento dos professores não se limita ao destaque simbólico, mas envolve ações concretas que promovam o desenvolvimento profissional, a melhoria das condições de trabalho e o fortalecimento da identidade profissional (Tardif, 2014). Nesse contexto, a formação continuada surge como uma

estratégia fundamental para capacitar os docentes, atualizá-los frente às demandas pedagógicas contemporâneas e promover práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Questões relacionadas à valorização docente incluem a implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, remuneração justa, formação inicial e continuada de qualidade e oportunidades de crescimento profissional. Além disso, a criação de espaços de diálogo e reconhecimento, como programas de valorização e incentivos à participação em eventos de formação, contribuem para fortalecer a autoestima e o compromisso dos professores com sua prática (Gatti, 2017).

Quanto aos quesitos de formação continuada, é fundamental que ela seja planejada de forma contextualizada, atendendo às necessidades específicas das crianças, e da comunidade escolar. Deve promover o desenvolvimento de competências pedagógicas, habilidades socioemocionais e conhecimentos teóricos atualizados, além de estimular a reflexão crítica sobre a prática docente. Para isso, práticas como oficinas, grupos de estudo, observação em sala de aula e formação em serviço são estratégias eficazes que favorecem a troca de experiências e o aprimoramento contínuo. Outro aspecto importante é a avaliação da formação continuada, que deve ser contínua e participativa, permitindo ajustes e melhorias constantes. A integração entre teoria e prática, bem como a valorização do saber do professor, são elementos essenciais para que a formação seja efetiva e contribua para a melhoria da qualidade do ensino na educação.

Além disso, investir em formação continuada contribui para a valorização profissional, promovendo maior motivação, autoestima e reconhecimento social dos professores, fatores que impactam positivamente na sua atuação diária (Tardif, 2014). Investir não é apenas uma política de aprimoramento individual, mas uma estratégia coletiva que impacta diretamente na qualidade do ensino, na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O município em que se encontra a instituição que se refere esse escrito toma a contratação de uma parte dos professores por meio de processo seletivo simplificado, deste modo anualmente ao menos dez novos profissionais adentram na instituição, alguns com experiência, outros sem nenhuma

experiência, infelizmente muitos desses profissionais, chegam com um olhar sobre o trabalho pedagógico com as crianças da primeira infância como preparatório para o ensino fundamental. Neste sentido, organizar uma formação continuada com vistas a qualificar estes profissionais ao que de fato compete o trabalho e a permanência das crianças nestes espaços, garante qualidade no atendimento e consequente valorização de seu trabalho perante a comunidade num todo.

3 FORMAR E INSPIRAR: PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE REVERBERAM NO COTIDIANO

Toda e qualquer profissão requer uma formação inicial bem como formações continuadas a fim de oferecer um trabalho de qualidade a comunidade que usufrui de seus serviços. Temos ciência de que a oferta de formação continuada para os professores da Educação Infantil é fundamental para garantir uma prática pedagógica de qualidade, que atenda às necessidades e particularidades dessa fase tão importante do desenvolvimento das crianças. Essa formação permite que os profissionais estejam atualizados com novas metodologias, abordagens e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, promovendo um ambiente de aprendizagem mais estimulante, acolhedor e inclusivo. Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da autoestima e do compromisso dos professores, incentivando a inovação e a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Dessa forma, investindo na capacitação contínua, estamos assegurando um ensino mais efetivo, que favorece o crescimento integral das crianças e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente.

Tendo a premissa em oferecer uma educação de qualidade às crianças que frequentam a instituição e atendendo em concomitante o disposto na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, a instituição ora aqui apresentada, elabora um projeto que alia formação continuada interna para professores, que reverbera diretamente em suas práticas, logo, essas práticas são compartilhadas com a comunidade por meio de Mostras de Vivências. As Mostras trazem novamente a necessidade de ampliação de momentos de formação tanto

para professores internos como também para professores externos da escola.

O projeto não é recente, ele nasce em 2022, destarte, desde sua primeira edição em julho de 2022, ele cresceu incorporou para além dos muros da escola, ele é referência na cidade e região, unidades públicas e particulares vêm aderindo aos dias das mostras e formações. Isso demonstra o interesse e preocupação de todo um grupo em busca de uma educação de qualidade. Por meio dele, atualmente todos os CMEI's da rede muncipal organizam suas próprias mostras, levando ao conhecimento da comunidade como ocorrem os processos pedagógicos nos espaços que acolhem a primeira infância.

Conforme já descrito acima, a prática da formação continuada é uma praxe da instituição. E, foi mediante as formações organizadas que o projeto foi elaborado. A primeira edição aconteceu em julho de 2022, era uma sexta-feira a noite, neste dia foi organizado uma fala para os pais acerca da finalidade da Educação Infantil e a 1ªMostra de Vivências. Os pais que estiveram presentes lançaram inúmeros elogios ao trabalho desenvolvido. O corpo docente ficou extremamente animado e entusiasmado com os feedbacks, deste modo, nos próximos encontros e formações internas as ideias foram sendo amadurecidas do que era necessário ajustar, pois, o grupo ainda achava que faltava alguma coisa.

A segunda edição aconteceu em novembro de 2022, neste dia uma sexta-feira a noite também, tivemos a presença de uma psicóloga que conversou com os pais acerca do desenvolvimento infantil, e em concomitante tivemos nossa 2ª Mostra de Vivências. Por ser uma segunda edição e termos feito as divulgações nas redes sociais do CMEI, os feedbacks foram maiores e constantes, mas para o grupo faltava alguma coisa, pois em muitos dos feedbacks as pessoas tinham interesse em saber como era o trabalho do CMEI. Esse despertar da curiosidade externa fez amadurecer as ideias e organizar para a terceira edição, dois momento distintos, sendo: o primeiro formação para professores internos com a possibilidade de professores externos inscreverem-se para participar da formação, e no segundo momento a mostra ficaria aberta ao público em geral e às famílias. Neste encontro formativo que ocorreu num sábado, tivemos a presença do Professor Doutor e criancista Altino José Martins Filho (UFSC), trazendo uma dicussão com a temática: *Docência na Educação Infantil além da A4: A potencialização da vida cotidiana com as crianças,* neste dia para além desta

fala pontente tivemos o lançamento do livro *Criança pede respeito: docência na Educação Infantil de* autoria do professor Altino. Após o encontro, tivemos a abertura da 3ª Mostra para a comunidade. Se os feedbacks já nos impressionavam anteriormente, neste com certeza teve-se uma superação íncrivel. Contou-se com a presença de professores de diversas instituições do munícipio bem como de outros muncípios. O grupo docente ficou extremamente satisfeito, pois havia-se conseguido agregar formação teórica e prática num único momento.

Em paralelo a isso, as formações internas continuavam, proporcionavam mais elementos teóricos que nos conduziam a aprimorar cada vez mais nosso projeto de mostra e formação. Em novembro de 2023 aconteceu a quarta edição, neste encontro tivemos a presença do Prof. Doutor Joe Garcia, que nos trouxe uma conversa com a temática: *A criança pesquisadora da Educação Infantil*. Novamente nesta edição contamos com participantes de escolas e CMEI's do município e de outras cidades. Para a quinta edição, que ocorreu em agosto de 2024, decidimos inovar, as formações internas davam cada vez mais estruturas mentais para fazer diferente. Desta vez, foram organizados dois momentos distintos, o primeiro na sexta-feira, que contou com uma palestra para pais, nosso convidado pela segunda vez, Prof. Doutor Joe Garcia, trouxe a temática: *O Papel da Escola da Infância Hoje*, sua fala foi de uma receptividade gigantesca, pós o evento, muitos pais se dirigiram até ele para conversar e elogiar sua fala. Durante a semana pais que trabalhavam em outras instituições escolares entravam em contato com a instituição para ter informações de como contactar o palestrante, visto tamanho êxito do evento no CMEI. Já o segundo momento que ocorreu no sábado, foi destinado aos professores, com a temática: *Materiais e linguagens na escola da Infância,* mesmo em um dia que fazia seus 0º com sensação térmica negativa, teve-se um público expressivo.

As conversas e formações internas deram continuidade, e a sexta edição ocorreu em novembro de 2024, desta vez organizou-se uma formação prática, pois os participantes frequentes das edições anteriores gostariam muito que tivesse algo mais prático. Ofereceu-se então uma oficina com a atelerista Renata Ferreira (UFPR), que trouxe uma dicussão com a temática: *O ateliê, o brincar e as linguagens da arte como ferramenta da prática cotidiana pedagógica, entre*

teoria e prática, os participantes puderam experimentar o material, e dele descobrir suas materialidades.

A sétima edição está prevista para ocorrer em outubro do corrente ano, em paralelo a isso, as formações internas ocorrem a todo vapor. Este ano, com vistas a atender uma demanda de indisponibilidade financeira de alguns professores, o CMEI aderiu a assinatura mensal com uma editora, por meio dessa assinatura, mensalmente vem um embalado com livros pertinentes a área da infância. A mesma ainda, disponibiliza com periodicidade lives e formações online gratuitas aos assinantes, dessa maneira, todos os professores que trabalham no CMEI têm acesso a essas formações para além das que já ocorrem de forma presencial no espaço do CMEI.

Outra ferramenta utilizada para a formação online e gratuita, são as inscrições em páginas de formadoras nacionais e internacionais, que trazem por meio de lives discussões pertinentes ao campo da primeira infância, como os que ocorreram esse ano da Fundação Aga Khan Portugal que trouxe Mônica Pinazza e Paulo Focchi em dois webinares com as temáticas: *A Pedagogia da Vida Quotidiana e Espaços do Brincar e a Produção das Narrativas Infantis.* Da Passos de Gigante de Portugal trouxe o webinar online e gratuito com a temática: *Literacia Natural*. Da escola Jardín Fabulinus da Argentina live online e gratuita com a temática: *Territorios de Juego y Exploración,* esta live foi oferecida pelo Instituto Maria Carmen Silveira Barbosa. Pelo portal da Quintal Pedagógico Seminário de Educação Infantil online e gratuito com a temática: *A Proposta Pedagógica de Parma (Itália).* Pela página Escutattoria live online e gratuita com a temática: *A escola em estado de ateliê*. Aula aberta ofertada pela página no youtube do Prof. Altino com a temática: *Educação Infantil entre Brasil e Itália*. Formação online e gratuita ofertada pelo polo UAB de Florianópolis – *8ª Rede de Saberes – I Jornada* com temáticas variadas. Muitas dessas formações ficam gravadas, possibilitando ao professor fazê-la conforme sua disponibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é quesito na valorização docente, proporcioná-la de forma coerente e que agregue ao trabalho pedagógico é função da gestão nos espaços escolares. A promoção das formações ofertadas ao longo dos últimos

anos, têm sido frequentes, vão e voltam do princípio a todo instante, pois, sempre há um colaborador novo que ainda não teve contato com a aborgadem das pedagogias participativas, qual está disposta nas orientações curriculares e nosso CMEI acolhe. Consideramos que o projeto colabora com a melhoria na qualidade do ensino, os professores estão sempre atualizados e bem preparados, com isso oferecem aulas mais criativas, envolventes e eficazes, o que ajuda as crianças a aprenderem melhor. O desenvolvimento de habilidades reflexivas por meio das formações incentiva os professores a refletirem sobre suas práticas, identificando pontos para recalcular a rota quando necessário, o que leva a uma atuação pedagógica mais consciente e intencional.

A motivação e valorização profissional dos professores é evidente, se sentem mais confiantes, motivados e principalmente reconhecidos por seu trabalho. Houve um fortalecimento nas relações da comunidade escolar num todo, a troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais criou uma rede colaborativa, fortalecendo o trabalho que é desenvolvido com as crianças. Esses são alguns dos resultados que mostram como a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, beneficiando tanto os professores quanto as crianças e a comunidade como um todo!

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. 1996.

Gatti, Bernadete A. **Valorização do professor**: desafios e possibilidades. Editora Papirus. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes. 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO DA AMOSC: 15 ANOS DE HISTÓRIA

Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues[1]

Marizete Lemes da Silva Matiello[2]

Locenir Tereza de Moura Selivan[3]

RESUMO

O artigo tem como objetivo apresentar experiência da formação continuada para professores da Educação Básica, em especial os de Educação Física, de escolas municipais que compõem a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). A iniciativa emerge de uma trajetória de trabalho colaborativo entre os municípios e objetiva responder aos desafios contemporâneos da educação básica. O percurso formativo é planejado, articulado e implementado pelo Colegiado de Educação, composto por Secretários Municipais em parceria com universidades locais, em especial a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)- Campus Chapecó. A metodologia utilizada caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental, composta pelos relatórios e registros de avaliações realizadas pelos professores das formações, registros de reuniões de avaliação com o colegiado de educação realizadas entre 2010 e 2025. Os resultados da análise indicam a realização de encontros para estudos dirigidos, formação específica por área, formação interdisciplinar, produções textuais como um quadro de referência para a Educação Física, o currículo regional, o caderno de orientação metodológica e relatos de experiências. Evidencia-se a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional, a relevância da Educação Física como componente curricular e a transformação das práticas educativas nos diferentes contextos territoriais. A iniciativa articula temas como currículo, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades regionais. A realização de ações de formação continuada de forma coletiva revelou-se como uma estratégia eficiente para favorecer a troca de experiências entre os docentes, além de otimizar o uso de tempo e recursos.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Básica. Amosc. Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da educação pública de qualidade, especialmente em um cenário de transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que demandam constante atualização dos profissionais da educação. Mais do que uma

[1] Mestre em Educação - Ensino e Formação de Professores, UNICS, PR, Professora do Curso e Educação Física da Unochapecó, schwinn@unochapeco.edu.br

[2] Doutoranda em Educação da Unochapecó, Mestre em Educação pela UFFS, Professora do Curso de Educação Física da Unochapecó, Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino de SC, marizete@unochapeco.edu.br

[3] Mestre em Educação pela Unochapecó, Articuladora Regional do CNCA e Assessora de Educação, da AMOSC, locenir@unochapeco.edu.br

exigência institucional, trata-se de um processo formativo permanente, articulado à prática docente e à realidade vivida nas escolas, que visa promover a ressignificação dos saberes e o fortalecimento da identidade profissional dos educadores.

Ao reconhecer que o professor é um sujeito que produz conhecimento e que tem potencial para contribuir com o seu processo formativo, reafirma-se a importância de conceber a formação continuada como um espaço de reflexão crítica, construção coletiva e valorização do saber experiencial. Nesse contexto, iniciativas locais e regionais que promovem a formação continuada ganham relevância estratégica, sobretudo quando estruturadas a partir das demandas reais das redes de ensino e com a participação ativa dos professores.

Este é o caso da proposta de formação continuada articulada pelo Colegiado de Educação da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), em parceria com instituições de ensino superior da região, como a Unochapecó[4] e UFFS[5]. Essa iniciativa, que emerge de uma trajetória de trabalho colaborativo entre os municípios, busca responder aos desafios contemporâneos da educação básica, articulando currículo, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas às especificidades regionais.

A partir de uma experiência consolidada desde 2010, a proposta de formação da AMOSC representa um esforço coletivo de valorização do magistério, qualificação do ensino e construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a realidade dos territórios educativos. Neste contexto, tem-se como objetivo apresentar o processo de formação continuada realizada com os professores de Educação Física em parceria com o curso de Educação Física da Unochapecó ao longo de 15 anos.

A metodologia adotada neste trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental, cuja fonte principal foi composta pelos relatórios e registros de avaliações realizadas pelos professores das formações, registros de reuniões de avaliação com o colegiado de educação, realizadas entre 2010 e 2025. Essa estratégia metodológica possibilitou compreender, as atividades e produções realizadas, bem como captar as percepções e os discursos de professores e gestores acerca de sua participação nas ações formativas, evidenciando a

[4] Universidade Comunitária da Região de Chapecó.
[5] Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó.

relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e para a transformação das práticas educativas nos diferentes contextos territoriais.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma educação mais justa, crítica e transformadora. Em um cenário de rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a atualização constante dos docentes é imprescindível para responder aos desafios contemporâneos. Embora a formação inicial seja condição necessária, ela não assegura, por si só, a preparação adequada para as demandas atuais da prática pedagógica. Como já destacaram Gatti e Barreto (2009), a formação continuada deve ser um espaço de ressignificação das práticas pedagógicas, tendo como conceito subjacente o fortalecimento e o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Na educação básica, esse processo é central para desenvolver práticas pedagógicas que partam da realidade e sejam fundamentadas em uma abordagem crítica, contribuindo para a transformação social. Arroyo (2017) reforça que o professor é um sujeito histórico, atuando em contextos marcados por desigualdades, e sua formação deve capacitar para uma leitura crítica dessas realidades, promovendo a emancipação dos estudantes. Assim, a formação continuada configura-se como espaço de reconstrução dos saberes e das identidades docentes, articulando teoria, prática e experiência de modo dialogado e reflexivo.

Em face às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às inovações tecnológicas e à diversidade das salas de aula, a atualização constante torna-se ainda mais relevante para que o professor adquira novos saberes, metodologias e linguagens, adaptando-se aos desafios do século XXI. Tardif (2014) evidencia que o saber docente é construído historicamente na prática, sendo dinâmico e passível de transformação. Assim, investir em formação ao longo da carreira amplia o repertório pedagógico e favorece uma aprendizagem mais significativa, contextualizada às experiências docentes.

A visão de saberes docentes como construções sociais e situadas, segundo Tardif (2014), desafia conceitos reducionistas de formação que veem o professor apenas como aplicador de conhecimentos externos. Reconhecer a experiência

cotidiana e o papel do docente como sujeito epistêmico é fundamental para uma formação que valoriza o julgamento pedagógico e a reflexão crítica. O reforça à esta perspectiva, vem de Sacristán (1999), que caracteriza o professor como intelectual do currículo, cuja prática envolve mediação ética e política na construção de significados pedagógicos alinhados ao contexto social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, os saberes docentes não podem ser compreendidos como um conjunto fixo ou homogêneo de competências, mas sim como um saber fazer reflexivo em ação, que se constitui e se ressignifica no exercício cotidiano da prática (ALARCÃO, 2001). A formação continuada, nesse paradigma, deve promover a reflexão, a sistematização das experiências e a reinvenção da prática docente, apoiada por políticas públicas que garantam tempo, recursos e reconhecimento institucional para esse processo.

Além disso, a formação continuada deve contribuir para uma prática pedagógica inclusiva e sensível à diversidade social do Brasil, estimulando o desenvolvimento de competências para atender às variadas necessidades dos estudantes, promovendo assim a equidade. A incorporação de tecnologias educacionais que abordem seu uso de forma crítica e criativa constitui outro eixo vital do processo formativo (MORAN, 2015), especialmente diante do cenário pós-pandemia, quando o uso de recursos digitais se tornou imprescindível para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, interativos e inovadores.

A formação continuada reforça a valorização da profissão docente ao oferecer momentos de estudo, reflexão e troca de experiências, fortalecendo a autoestima, a motivação e o compromisso dos professores. Assim, a implementação de políticas públicas robustas e permanentes é indispensável para garantir que a formação continuada seja uma realidade acessível, contínua e eficaz, garantindo recursos, tempo e espaços de diálogo reflexivo, condição essencial para a construção de uma educação de qualidade, equitativa e emancipadora.

Autores como Gualberto e Coimbra (2020) reforçam que a formação continuada deve ser entendida como um espaço de troca, de diálogo e de problematização das questões do cotidiano escolar, promovendo o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade, as novas tecnologias e as demandas sociais. Nesse sentido, a formação não pode ser reduzida a programas de

capacitação fragmentados, mas deve incorporar uma visão integrada e contextualizada da prática pedagógica.

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA AMOSC E A EDUCAÇÃO FÍSICA: 15 ANOS DE HISTÓRIA

A proposta de formação continuada para professores da educação básica em pauta, em especial os de Educação Física, é articulada pela AMOSC em parceria com a Unochapecó. A AMOSC, composta por 20 municípios do Oeste de Santa Catarina, tem como objetivo defender interesses institucionais, promover o desenvolvimento regional e articular ações conjuntas. O Colegiado de Secretários Municipais de Educação, criado em 1997, é um dos mais atuantes, discutindo demandas da educação básica e planejando ações, como os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE).

Entre as demandas discutidas, destaca-se a formação continuada de professores e a adequação do currículo local. A realização de ações coletivas de formação se revelou uma estratégia eficiente, promovendo a troca de experiências e otimizando recursos. Em 2010, a primeira ação coletiva resultou em estudos sobre a Resolução CNE nº 4, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, avançando o diálogo sobre orientações nacionais com a participação efetiva dos professores.

A necessidade de um currículo mínimo emergiu, reforçando o compromisso com a qualificação da prática pedagógica. A Educação Física se destacou, com a elaboração de um quadro de referência baseado em documentos norteadores. A avaliação realizada com os professores indicou a importância dos encontros para a reflexão coletiva e a valorização da área, proporcionando um espaço para alinhar práticas pedagógicas.

O relatório da época, mostra que, segundo avaliação dos docentes, as ações ampliaram experiências e promoveram trocas de conhecimentos inovadores, especialmente com a participação de docentes do curso de Educação Física da Unochapecó. Essa interlocução enriqueceu os debates, ampliando as possibilidades de inovação pedagógica e promovendo uma análise mais aprofundada das práticas escolares, fortalecendo a interface entre universidade e escola. A valorização da

Educação Física foi enaltecida pelos professores mediante as atividades realizadas, interpretada como forma de reconhecimento de sua importância para a formação integral dos estudantes, já que havia tempo que a área era negligenciada.

O processo de formação continuada se consolidou como um marco na trajetória da Educação Física na região. De acordo com Nóvoa (1992), o desenvolvimento profissional contínuo é fundamental para formar professores reflexivos e autônomos. As ações promovidas foram consideradas como essenciais para o planejamento coletivo de um currículo mínimo de loco regional, possibilitando o repensar e a reformulação de conteúdos e estratégias docentes, contribuindo para uma atuação mais consciente e alinhada às demandas escolares.

Considerando ser o processo em análise, um marco inicial de uma longa trajetória, os elementos destacados indicam que os encontros de trabalho representaram momentos estratégicos para o desenvolvimento profissional dos docentes, promovendo a reflexão crítica conforme destacado por Alarcão (2001), o aprimoramento das práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade da Educação Física como componente curricular.

Com a implementação de políticas educacionais como os debates promovidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e, posteriormente, pelo início do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornou-se necessário retomar as ações curriculares. Diante desse processo, um grupo de trabalho foi constituído para estudar o currículo regional e buscar parcerias estratégicas, visando fortalecer práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais e regionais e instrumentalizar as equipes de gestão e pedagógica dos municípios que compõem a AMOSC.

Em 2017, houve a retomada das ações de formação de professores, unindo propostas de intervenção pedagógica. O grupo de trabalho responsável pela avaliação e formação de professores integrou-se ao processo de elaboração do currículo regional. A participação de professores da educação básica e da Unochapecó foi fundamental na construção do currículo do Ensino Fundamental, alinhando-se às orientações da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense. Assim, em 2018, foi lançado o Documento Preliminar do Currículo do Ensino Fundamental da AMOSC e em 2019, o grupo focou na revisão dos quadros de

referência, resultando na versão atual do Currículo Regional do Ensino Fundamental, aprovada em 2022.

Paralelamente, os grupos de trabalho têm construído processos alinhados aos documentos norteadores da educação brasileira. Desse processo resulta que, vários professores de Educação Física participaram ativamente dos seminários estaduais de elaboração do Currículo Base do Território Catarinense, contribuindo com suas experiências regionais.

Entre 2022 e 2025, já com o Currículo Regional do Ensino Fundamental da região elaborado, adequado e aprovado nos respectivos Conselhos Municipais de Educação de cada um dos municípios da AMOSC, a formação de professores foi ocorrendo concomitante com a implantação curricular, com ênfase no processo de planejamento, à implementação do currículo, à avaliação e às práticas pedagógicas e o uso das tecnologias educacionais.

Inovações curriculares e metodológicas geram apreensão, desconforto e até negação. Na experiência em pauta, a análise dos relatórios indica que a compreensão da nova estrutura curricular foi um desafio para os professores, especialmente no que diz respeito à interpretação das competências e aos critérios de avaliação. As dificuldades ampliaram-se na Educação Física, pois os documentos orientadores passaram a apresentar de forma explícita e sistematizada as unidades temáticas da área.

Essa nova abordagem tirou a centralidade tradicional do ensino de esportes e jogos e brincadeiras, demandando que os professores se apropriem não só das novas terminologias oriundas da BNCC, mas também de conceitos e conteúdos atualizados e sua abordagem em cada etapa da educação básica. A formação continuada tornou-se vital para garantir uma Educação Física alinhada às propostas contemporâneas. Neste sentido, o processo formativo visou retomar orientações teórico-metodológicas, com ações organizadas em palestras, oficinas práticas e seminários.

O movimento realizado fez emergir novas demandas, como a necessidade de um pensar e agir interdisciplinar, considerando que "a interdisciplinaridade surge como resposta aos desafios impostos pela hiperespecialização do conhecimento, promovendo uma visão mais global e conectada das diversas áreas científicas", segundo Pombo (2005, p. 8). Assim, as ações propostas foram balizadas pela

superação de práticas fragmentadas e que evidenciassem a articulação entre componentes curriculares.

Como resultado dessas inquietações e proposições sugeridas, a partir de 2023, foram elaborados cadernos de relatos de experiências e de orientações metodológicas para todas as áreas do conhecimento, processo do qual o curso de Educação Física da Unochapecó participou ativamente com a elaboração textual na área das linguagens. O aprofundamento conceitual, procedimental e atitudinal buscou qualificar a prática pedagógica interdisciplinar.

A partir de 2024 as ações têm como foco os encontros coletivos interdisciplinares, com destaque a temáticas previamente estabelecidas, processo do qual o curso de Educação Física tem se colocado como parceiro, atuando em diferentes cidades com o processo formativo de caráter mais ampliado, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. As oficinas teórico práticas específicas à Educação Física, visando ampliar o entendimento e especificidades desse componente curricular, também continuam em pauta.

O que se evidencia nestes dois últimos anos do movimento proposto pela AMOSC, é que a trajetória de formação continuada configura-se como um espaço potente de diálogo e garantia do protagonismo dos professores de Educação Física. Tendo em vista que muitos deles com formação inicial precarizada, acabam compreendendo mais a área de atuação a partir da mediação com outros profissionais da mesma área.

Outro fato evidenciado, é a necessidade de, cada vez mais, promover formações que interajam com o cotidiano das escolas, ou seja, com questões e dilemas que afetam o professor, sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. Além disso, é fundamental valorizar o avanço do planejamento coletivo, reconhecendo-o como um elemento indispensável para a promoção da interdisciplinaridade e garantir a sua efetiva implementação na prática educativa.

Nos contextos atuais, marcados por rápidas transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, torna-se imprescindível que os educadores estejam em um processo permanente de atualização, reflexão e reinvenção de suas práticas (GUALBERTO; COIMBRA, 2020). O cenário educacional contemporâneo exige que os professores não se limitem à transmissão de conteúdos tradicionais, exigindo a

habilidade de transcender a simples absorção de conteúdos, fomentando uma atitude reflexiva e que valorize a autonomia intelectual dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de formação continuada desenvolvida pela AMOSC, em parceria com a Unochapecó e a UFFS, evidencia o potencial transformador de propostas formativas sustentadas por princípios de colaboração, contextualização e valorização dos saberes docentes. Ao longo de 15 anos, as ações empreendidas consolidaram uma cultura de formação continuada regional, comprometida com a qualificação do ensino e com o fortalecimento da identidade profissional dos professores, em especial da área de Educação Física.

A experiência analisada revela que quando o processo formativo é ancorado nas demandas concretas dos territórios educativos e favorece o diálogo entre teoria e prática, universidade e escola, ele ganha relevância e legitimidade entre os educadores. Os resultados demonstram que os espaços de escuta, reflexão e construção coletiva são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a reinvenção das práticas pedagógicas frente às exigências curriculares e sociais contemporâneas.

Além disso, a incorporação da perspectiva interdisciplinar nas formações amplia as possibilidades de articulação entre os componentes curriculares, promovendo uma superação da fragmentação do conhecimento e favorecendo aprendizagens mais significativas e integradas. Os materiais produzidos, como os cadernos metodológicos e os relatos de experiências, se configuram como instrumentos potentes de sistematização, socialização e valorização da prática docente.

Por fim, esta trajetória reforça a urgência de políticas públicas que garantam tempo, espaço e condições institucionais para que os professores continuem aprendendo ao longo da carreira. A formação continuada não deve ser compreendida como um evento pontual ou paralelo ao processo pedagógico, mas como um direito profissional, permanente e um compromisso ético com a construção de uma educação democrática, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.

ARROYO, Miguel González. ***Ofício de mestre:*** imagens e auto-imagens. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios / Coordenado. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
NÓVOA, António. ***Professores:*** imagens do futuro presente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e incertezas sobre o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 191-220.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

GUALBERTO, Luiz Antônio; COIMBRA, Denise. A formação de professores e o desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade,** v. 41, n. 147, p. 129-146, 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acessado: 25 jun. 2025

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Lisboa: Centro de Filosofia das Ciências, 2005.

REVISÃO HISTÓRICA SOBRE AS TEORIAS DA GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

Garbosa, Helena Gutoch[1]

Papi, Silmara de Oliveira Gomes[2]

RESUMO

O presente texto objetivou apresentar uma revisão bibliográfica e histórica das teorias sobre gestão escolar no Brasil. Entende-se a relevância desta retomada de conceitos para que viabilize-se uma discussão situada e contextualizada do campo da gestão educacional brasileira. Buscou-se responder à seguinte indagação: como se constituiu historicamente, as teorias sobre gestão escolar no Brasil? Nesse contexto, realizou-se uma revisão bibliográfica da temática da gestão escolar, a partir dos estudos de Souza (2017), Paro (1988), Sander (1981; 1984) e Teixeira (1961). Com base nesse breve retrospecto conceitual e histórico do campo da administração escolar no Brasil, é possível compreender que as teorias da Administração Escolar (AE) reformularam-se de acordo com os objetivos políticos de sua época. Desse modo, entende-se que a gestão escolar brasileira desde sua organização inicial, foi permeada por intenções e concepções políticas, que visaram a (re)organização da sociedade e a formação de um perfil de cidadão. Isto é, viu-se na escola, um espaço para a materialização de tais pressupostos e, especialmente na figura do diretor escolar, o responsável por garantir a implementação dos projetos estabelecidos.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Gestão Escolar. Administração Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo a apresentação de uma revisão bibliográfica e histórica das teorias sobre gestão escolar no Brasil. Entende-se a relevância desta retomada de conceitos para que viabilize-se uma discussão situada e contextualizada do campo da gestão educacional brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

Com base nos estudos desenvolvidos por Souza (2017), apresentar-se-á uma breve revisão panorâmica das teorias da gestão escolar existentes historicamente no Brasil, e que foram denominadas e organizadas pelo autor

[1] Doutoranda em Educação (UEPG), Universidade Estadual de Ponta Grossa, helena_gutoch@hotmail.com.
[2] Doutora em Educação (UEPG), Universidade Estadual de Ponta Grossa, silmarapapi@gmail.com

como teorias clássicas e teorias críticas. Vale ressaltar que Souza (2017) utiliza os termos “gestão” e “administração escolar” como sinônimos, pois segundo ele, os significados atribuídos aos termos podem ser diferentes na atualidade, mas os princípios centrais entre ambos permanecem os mesmos.

Souza (2017) evidenciou Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander como autores expressivos da teoria clássica de administração escolar (AE). Já Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Henrique Paro foram elencados como representantes da teoria crítica da AE.

Os primeiros textos elaborados que abordaram a temática da administração escolar foram os de Carneiro Leão, de 1939. Dentre outros pontos, a relevância de suas produções relaciona-se à proposição de uma sistematização do ensino brasileiro. Carneiro Leão procurou não somente sistematizar, mas também descrever, listar e detalhar funções, hierarquia, direitos e deveres dos profissionais da educação (Souza, 2017).

Entende-se que essas produções contribuíram para a organização das escolas, pois discutiram o trabalho a ser desenvolvido nelas, como também, o profissional a ocupar a função de gestor que, inclusive, tratando-se do diretor escolar, precisava ser um professor (Souza, 2017)[3].

Ao analisar os escritos de Carneiro Leão (1953), observa-se que a figura do diretor compreende duas tarefas distintas: a de um administrador escolar e também, a de um defensor da política educacional vigente, pois segundo Souza (2017, p. 3):

> [...] o dirigente escolar é antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado, considerando o seu papel de chefe de uma repartição oficial (a escola pública) e, como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental, a qual, muito possivelmente, fora responsável pela sua indicação para assumir tal cargo.

De acordo com a percepção de Souza (2017), os textos de Carneiro Leão foram relevantes no tempo em que foram escritos devido ao interesse do Estado de modernizar e/ou reformular a educação pública da época. Para materializar os princípios e diretrizes era preciso que houvesse na escola, um

[3] Destaca-se a percepção de Carneiro Leão a respeito da centralidade de ser um professor a ocupar a função de diretor escolar já em 1939, requisito esse que, muitas vezes, ainda hoje, não é atendido em todas as escolas brasileiras.

representante de tais concepções, nesse sentido, viu-se na figura do diretor o profissional a exercer esse papel político.

Em sua proposta de cursos de aperfeiçoamento planejadas para diretores escolares, Carneiro Leão partiu do pensamento de que a gestão escolar se concentraria na figura desse profissional, em outras palavras, não se via no coordenador pedagógico (anteriormente, mencionado como orientador ou supervisor) alguém que formaria uma equipe gestora (Souza, 2017).

Nas palavras de Souza (2017, p. 3) “[...] parece que o autor confunde direção e administração escolar [...]”. Compreende-se, portanto, que a gestão escolar é centrada na figura de um profissional apenas e isso não só dá ao diretor muito poder de decisão, mas também, um acúmulo de responsabilidades, de deveres e de demandas diárias. Além disso, requer dele uma gama de conhecimentos até então, ainda não exigida.

Outro representante da teoria clássica foi José Querino Ribeiro que, segundo Souza (2017) procurou propor formas de organização da escola, como também, conceituar e refletir sobre conceitos relacionados ao tema. Na percepção de Souza (2017), ao pensar em propostas para a administração escolar, o autor transitava entre conceitos mais específicos, pensados na escola e em conceitos da administração geral. De qualquer forma, neste período, foi preciso repensar a função social da escola, visto que novas demandas sociais recaíram sobre a mesma.

> Essas alterações históricas, de alguma forma também mencionadas por Leão, forçam a constituição de mecanismos mais organizados para a administração dos estabelecimentos de ensino, uma vez que essa instituição complexa necessitava de mecanismo intermediários que dessem conta de garantir bons resultados em um contexto que incluía as tradicionais tarefas sociais da escola, então somadas às demandas mais contemporâneas do desenvolvimento social e econômico do país (Souza, 2017, p. 4).

Ainda sobre as concepções acerca da administração escolar, Querino Ribeiro avançou nessas discussões, pois reconhecia na administração escolar um caráter político e não apenas técnico. O referido autor conceitua administração escolar como a que tem a função de organizar e coordenar o trabalho na escola.

Querino Ribeiro propõe que se considere a realidade escolar ao se pensar a administração das escolas e também, que seja dada uma maior autonomia a prática docente. Embora essas concepções possam ser consideradas mais próximas das percepções atuais, ainda não foi possível conceituá-las como uma gestão democrática "[...] mesmo porque a expressão do pensamento à época se voltava muito mais para a identificação do dirigente escolar como a função de chefe de uma repartição pública organizada hierarquicamente [...]" (Souza, 2017, p. 4-5). Além de trazer novos conceitos sobre administração escolar, vale ressaltar que as contribuições de Querino Ribeiro se expressaram também, por suas críticas ao modelo tradicional de ensino, já que o referido autor defendia relações mais coletivas na escola, isto é, menos hierarquizadas, como até então, eram estabelecidas.

Segundo a análise de Souza (2017), embora Querino Ribeiro partisse dos conceitos gerais de administração para pensar a administração escolar, ainda assim, o autor reconhece uma especificidade técnica da administração escolar. Acerca das especificidades da administração escolar, o autor destaca por fim, alguns desafios centrais da mesma, dentre os quais destacam-se:

> a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (Ribeiro, 1952, p. 152).

Outro estudioso que se destacou nos estudos a respeito da administração escolar foi Anísio Teixeira, que na percepção de Souza (2017), foi quem mais ganhou notoriedade dentre os representantes da teoria clássica. Um dos motivos desse destaque foi o volume de produções do autor sobre o tema, além do fato de que Anísio Teixeira trouxe novos olhares e perspectivas sobre o campo de estudos da administração escolar.

Dentre as produções do referido autor, Souza (2017) evidencia o texto "Que é Administração Escolar?" (1961) de Anísio Teixeira, cuja produção decorreu da transcrição de uma de suas palestras enquanto diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em sua fala, ele critica

o fato de “qualquer pessoa” ainda poder ser um diretor escolar e demonstra que aquela realidade refletia uma falta de compreensão geral sobre a administração escolar (AE).

Para Anísio Teixeira, a AE foi pensada com o objetivo de organizar o trabalho na escola, quer seja em sua dimensão mais ampla relacionada à sua função social, sua significância para a sociedade, como também, para organizar os profissionais, os funcionários, as diversas funções, as atividades, tarefas cotidianas, entre outros (Souza, 2017).

Anísio Teixeira conceitua a administração escolar diferenciando-a da administração geral, denominada por Souza (2017) também, como administração da fábrica. A diferença central entre ambas está na consideração dada ao professor na AE, isto é, para o autor, a dimensão pedagógica é um aspecto a ser considerado e quando isso é dito, o sujeito é evidenciado nessa concepção, ao contrário da administração geral, na qual a execução ocupa o foco do trabalho.

Souza (2017) insere Benno Sander no grupo dos teóricos clássicos da AE, mas comenta que ele pode ser considerado um autor de transição entre a teoria clássica e a teoria crítica da administração escolar. Pode-se destacar que uma das contribuições de Sander para os estudos da AE refere à compreensão que o autor tem sobre a administração escolar, visto que ele reconhece o caráter pedagógico e também político da AE.

O autor procurou apresentar a administração escolar sob diferentes perspectivas para mostrar a amplitude de seu alcance, desse modo, Sander procurou autores que tratassem sobre AE com enfoque no caráter jurídico, organizacional, comportamental e sociológico (Souza, 2017). Vale ressaltar que no enfoque sociológico o referido autor situa as discussões mais críticas sobre o tema.

Além dessas análises, Sander desenvolveu um modelo de análise das discussões sobre a AE, a qual intitulou-se “Paradigma Multidimensional de Administração da Educação”, que consiste em:

> [...] um esquema analítico no qual são cotejadas as dimensões intrínseca e extrínseca da AE com as dimensões substantiva e instrumental, permitindo identificar as faces pedagógica, econômica, sociopolítica e humana nos sistemas educacionais, derivadas da interação entre aquelas dimensões (Souza, 2017, p. 7).

O resultado oriundo dessa análise apresenta dimensões pedagógicas, econômicas, sociopolíticas e humanas da administração escolar e a partir delas, o autor detalha critérios norteadores que estão contemplados nas referidas dimensões: na dimensão humana destaca-se o critério da relevância; na dimensão sociopolítica, evidencia-se o critério de efetividade; na dimensão pedagógica, o critério de eficácia e na dimensão econômica, o de eficiência (Souza, 2017).

Em síntese, percebe-se que Querino Ribeiro, Carneiro Leão, Anísio Teixeira e Benno Sander contribuíram para a consolidação do campo de estudos sobre administração escolar, não apenas pela produção de textos e discussões, mas também, por terem elaborado conceitos acerca do tema, que serviram como ponto de partida e/ou reflexão para os profissionais da educação. Também, reconhece-se que tais conceitos e escritos nortearam e organizaram a AE no Brasil, pois apresentaram e descreveram funções, cargos, atividades e requisitos necessários para que cada profissional da educação exercesse de maneira mais efetiva suas atribuições, quer sejam funcionários, professores, orientadores e supervisores (pedagogos) e/ou diretores escolares.

Conforme Souza (2017), a partir da década de 1980, iniciou-se um novo movimento nos estudos sobre AE, os quais trouxeram como elemento inovador o caráter crítico das análises até então, produzidas sobre administração escolar. Os trabalhos críticos que mais se destacaram foram os de Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Henrique Paro.

> [...] o foco central desses estudos se localizava no fato dos trabalhos anteriores apresentarem concepções por demais técnicas da AE, colocando-a a serviço da reprodução de um modelo de escola que não contribuía para a superação das bases capitalistas sobre as quais a sociedade brasileira estava solidificada e auxiliava a manutenção do status social, econômico e político (Souza, 2017, p. 8).

Miguel Arroyo criticava o fato dos estudos sobre administração escolar se restringirem à dimensão técnica das problemáticas da escola, sem considerar, portanto, a influência da política vigente no campo da educação. O referido autor compreende e estabelece relações entre o novo sistema político

e econômico atual e o reflexo dos seus ideais na maneira com que se considerava o papel da administração escolar diante desse cenário (Souza, 2017).

Ao evidenciar a dimensão política da AE, Arroyo também disserta acerca do papel político do diretor escolar, ao afirmar que sua atuação não é neutra, mas permeada por concepções e intenções. Ao reconhecer isso, o autor contrapõe essa perspectiva aos textos e diretrizes até então produzidos, que discorriam de maneira aparentemente imparcial acerca da educação, em outras palavras, "[...] essa preocupação política do autor parece ser uma preocupação de política pedagógica, isto é, de pontuar as críticas a modelos de administração que chegavam às escolas desconhecendo as próprias escolas, desconhecendo o fazer pedagógico [...]" (Souza, 2017, p. 9).

De acordo com Souza (2017), além de Arroyo, outros autores também se preocuparam com a dimensão política da administração escolar e passaram a tratar mais intensamente do tema. Nesse contexto, os estudos de Félix também tinham como objetivo fomentar o olhar crítico em relação à AE no Brasil.

Pode-se afirmar que um dos aspectos centrais do trabalho de Félix consistiu em situar o Estado como detentor do controle sobre a educação, cujo meio para sua efetivação seria a administração escolar no papel dos gestores escolares. Segundo Félix, uma ferramenta para a consolidação desse controle foi a burocratização do ensino.

Para a referida autora, o intuito do Estado em controlar a educação seria para que ela fosse alinhada aos ideais econômicos vigentes. Para tanto, seria preciso ter um maior domínio sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como, do desenvolvimento e produtividade dos alunos (Souza, 2017).

Souza (2017, p. 10) destaca a retrospectiva histórica sob uma perspectiva crítica desenvolvida por Félix da administração escolar:

> A autora mostra que naquele movimento histórico se constituiu um processo de descaracterização da educação escolar, a partir da especialização, da divisão do trabalho e do controle exercido pelo poder público em relação às escolas. Essa descaracterização é responsável por tornar a escola mais e mais adaptada ao modo de produção típico do capitalismo monopolista.

No âmbito de suas pesquisas, Félix discutiu criticamente as relações existentes daquele período, por meio de conceituações comparativas entre a administração geral e a administração escolar, evidenciando que a organização do trabalho realizada em empresas não cabia na organização do trabalho em escolas. Isso porque a lógica da administração de empresas não contribuía para a promoção da formação humana, já que é uma lógica permeada pelo ideal capitalista (Souza, 2017).

Partindo dessas considerações, a referida autora criticou a administração escolar de sua década, visto que com a AE alinhada às concepções de administração de empresas, há uma descaracterização da função social da escola. Posto isso, Félix defende que é na própria escola que essas concepções podem ser superadas e ressignificadas.

Outro autor citado por Souza (2017) como um representante das teorias críticas da administração escolar foi Vitor Paro, cuja tese de doutorado transformou-se em um referencial para se pensar as possibilidades de transformação social por meio da gestão escolar.

> O trabalho apresenta um panorama sobre a organização social e econômica da sociedade capitalista, focalizando particularmente os processos produtivos e as suas relações com a administração, de forma, ao cotejar esta análise com a organização e gestão escolar, a encontrar semelhanças entre aquelas formas de administração geral e as que ocorrem no espaço escolar, partindo do pressuposto que estas são análogas e/ou coincidentes (Souza, 2017, p. 11).

Vitor Paro define uma concepção inicial acerca do que é administração: “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura como uma atividade exclusivamente humana” (Paro, 1988, p. 18). A partir desse conceito, o autor critica a visão da administração geral em relação à essa administração racional dos recursos, pois a perspectiva das empresas não coaduna com a realidade escolar, visto que na escola as ações e as decisões não são individuais, mas sim, coletivas. O autor conceitua essa questão como “coordenação do esforço coletivo”.

Essa concepção de administração e o reconhecimento da centralidade da coordenação do esforço coletivo trouxe uma nova perspectiva para o campo

de estudos da administração escolar, pois embora o autor se debruce na análise da materialização do capitalismo na gestão das escolas, ele também dissertou sobre as possibilidades de superação e transformação dessa realidade contraditória. O autor compreende que essa transformação se daria pela conscientização das pessoas, estando elas organizadas em coletivos sociais.

Conforme explicita Souza (2017, p. 12), Paro conclui sua tese criticando as concepções de administração escolar da década de 1980:

> O autor confirma sua avaliação de que a produção teórica sobre administração escolar no Brasil era basicamente sustentada nas equivocadas ideias de que a administração escolar era derivada da administração geral, pois era uma de suas aplicações e que os problemas educacionais eram originários da falta de tratamento administrativo adequado.

Nesse contexto, Paro compreende que é preciso partir da realidade escolar para se pensar sua própria administração, como também, afirma que é no próprio espaço escolar que poderão ser fomentados movimentos de conscientização e transformação social, com vistas à superação do sistema capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, segundo Souza (2017), os principais autores da década de 1980 anteriormente mencionados, analisaram criticamente as concepções existentes sobre gestão escolar, que se apresentavam nos textos com o termo de administração escolar. Tais estudos teóricos buscaram conceituar e caracterizar os aspectos centrais da AE. Souza (2017) evidencia que os referidos trabalhos não trouxeram dados oriundos de pesquisas empíricas para articularem com suas discussões.

Outro aspecto observado por Souza (2017, p. 13) relaciona-se ao contexto político vivido pelos autores, visto que a sociedade estava se reorganizando após o período de ditadura militar no Brasil, “[...] assim, a crítica política à administração e à educação escolar intencionava atingir a organização de toda a sociedade”.

Com base nesse breve retrospecto conceitual e histórico do campo da administração escolar no Brasil, é possível compreender que as teorias da AE reformularam-se de acordo com os objetivos políticos de sua época. Desse modo, entende-se que a gestão escolar brasileira desde sua organização inicial, foi permeada por intenções e concepções políticas, que visaram a (re)organização da sociedade e a formação de um perfil de cidadão. Isto é, viu-se na escola, um espaço para a materialização de tais pressupostos e, especialmente na figura do diretor escolar, o responsável por garantir a implementação dos projetos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaios de uma teoria da administração escolar.** São Paulo: USP, 1952.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil:** evolução do conhecimento. Brasília: ANPAE, 1981.

SANDER, B. **Consenso e conflito:** perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SOUZA, A. R. de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

Teixeira, A. (1961). Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/552/194.

PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROGRAMAS DE INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Elisangela Venancio Ananias[1]

Cara Daniele Grant[2]

Samuel de Souza Neto[3]

RESUMO

O Programa de Orientação para novos educadores é uma iniciativa, estadunidense, que tem como objetivo inserir professores iniciantes no contexto de escolas públicas de um Condado do nordeste dos EUA, com referência aos currículos nacionais e estaduais. Esta pesquisa é parte de um estagio de Pós-doutorado, no qual a pesquisadora permaneceu 10 meses em acompanhamento deste programa de indução para professores iniciantes. Os novos docentes aprendem a criar e manter um ambiente de sala de aula positivo, valorizar a diversidade, integrar estudantes de diferentes origens étnico-raciais e promover inclusivas em suas práticas pedagógicas. Trata-se de um programa de indução e desenvolvimento profissional que tem como objetivo atrair, reter e acompanhar professores em início de carreira. O programa de indução faz parte de um programa de desenvolvimento profissional mais amplo, implementado em um contexto específico no nordeste dos Estados Unidos. É um requisito obrigatório para os docentes recém-contratados que atuarão da Educação Infantil ao Ensino Médio (PreK–12), com base nos componentes curriculares definidos pelos currículos nacionais, estaduais e locais. Este estudo teve como objetivo mapear, descrever e analisar as especificidades do programa voltado para os professores iniciantes nas áreas de Educação Física , além de identificar o impacto desse programa na inserção desses docentes nas escolas públicas da região. A análise baseia-se em documentos oficiais do program e na observação de cinco professores iniciantes de Educação Fisica durante os 10 primeiros meses de implementação do programa, que tem duração de 3 anos. Os resultados indicam que a abordagem temática, a estrutura e o suporte inicial oferecido por uma equipe de especialistas no componente curricular Educação Fisica, deste condado específico têm um impacto positivo na atração e permanência na carreira docente de professore iniciantes. As formações periódicas baseadas nos currículos nacionais e estaduais contribuem para o desenvolvimento de boas práticas entre os professores iniciantes, embora o processo de indução se revele desafiador para todos os envolvidos.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Indução docente. Educação Fisica. Currículo Nacional. Desenvolvimento Profissional.

[1] Titulação, instituição e e-mail.
[2] Titulação, instituição e e-mail.
[3] Titulação, instituição e e-mail.

1. INTRODUÇÃO: INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este manuscrito aborda uma iniciativa específica de desenvolvimento profissional voltada para professores iniciantes das áreas de Educação Física e Saúde, atuando da Educação Infantil ao Ensino Médio (PreK–12) no nordeste dos Estados Unidos. Para A socialização profissional é um fator essencial para atrair e manter educadores na carreira docente.

O cenário desta investigação é um programa de indução para professores iniciantes, coordenado por uma supervisora e uma equipe composta por três especialistas docentes em tempo integral, nas áreas de Educação Física Adaptada, Educação em Saúde e Educação Física. Essa equipe é responsável pela formação, acompanhamento e apoio aos novos professores de um distrito escolar no nordeste dos EUA.

Esta equipe tem por referência os currículos nacional e estadual, com orientações sobre planejamento, elaboração de planos de aula e avaliações. O programa existe desde os anos 1990, é desenvolvido para orientar e apoiar os professores novos no condado.

O principal objetivo da equipe é promover práticas docentes de excelência voltadas para todos os estudantes do distrito, elevando a qualidade do ensino, das relações interpessoais e do respeito à diversidade, de forma culturalmente responsiva.

Para Tsuda e Wyant (2024), à medida que a população estudantil se torna cada vez mais diversa, é necessário desenvolver a capacidade dos professores de se comunicarem de forma eficaz e adequada, considerando os contextos interculturais. Culp (2019) defende a importância de promover a competência cultural entre os professores de Educação Física por meio dos Programas de Formação Docente.

Assim, este estudo teve como objetivo mapear, descrever e analisar as especificidades do programa de indução para professores iniciantes e o impacto desta proposta na atração e retenção de professores iniciantes de Educação Física. O programa é um requisito obrigatório para professores

recém-contratados atuarem da Educação Infantil ao Ensino Médio (PreK–12) nesse contexto.

Segundo Richards et al. (2018), “os Programas de Formação de Professores enfrentam o desafio de convencer os licenciandos a questionarem suas crenças iniciais, ao mesmo tempo em que os preparam para a realidade das escolas” (p. 334). Embora as pesquisas na área da Formação de Professores tenham avançado significativamente nos últimos 50 anos — provocando mudanças importantes na forma como compreendemos o processo de ensino-aprendizagem, o distanciamento entre as práticas pedagógicas nas realidades escolares e os conteúdos fundamentais trabalhados nos cursos de formação inicial de professores tem aumentado.

Nesse sentido, este programa representa uma oportunidade para enfrentar essa lacuna, conectando de forma mais autêntica o conhecimento pedagógico e de conteúdo desenvolvido nos programas de formação docente com as demandas reais do ambiente escolar.

Considerando que, os Cursos de Formação de Professores, no Brasil e em contexto internacional, tem enfrentado o desafio de inserir os professores em início de carreira nas escolas. Mesmo com compromisso de formar professores com conhecimento pedagógico, prática pedagógica articulada com o campo profissional e ao mesmo tempo, futuros professores conectados e engajados com as necessidades e expectativas de estudantes, famílias e comunidades, tem representado um grande desafio.

O programa de indução docente, aqui analisado**,** faz parte de uma proposta mais ampla de desenvolvimento profissional voltada para professores iniciantes, cujo objetivo é promover e apoiar esses docentes nos distritos escolares de maneira diversa, inclusiva e culturalmente responsiva.

A equipe de professConsiderando que os Programas de Formação de Professores de Educação Física e Saúde (HPETE – Health and Physical Education Teacher Education) enfrentam o desafio de inserir os professores iniciantes nos contextos de prática — como as escolas públicas — de forma a proporcionar-lhes conhecimento pedagógico do conteúdo, prática docente e, ao

mesmo tempo, conexão e engajamento com as necessidades e expectativas de estudantes, famílias e comunidades, os padrões de HPE podem oferecer diretrizes importantes.

O programa se caracteriza como uma proposta de desenvolvimento profissional voltada para professores iniciantes, cujo objetivo é promover e apoiar a inserção profissional desses docentes nos distritos escolares de maneira diversa, inclusiva e culturalmente responsiva.

A equipe do escritório central, que são denominados supervisores, são responsáveis pela concepção e elaboração da sequência da proposta de desenvolvimento profissional. O diretor, o supervisor e os especialistas atuam de forma articulada na organização, sistematização e implementação desse processo formativo. Há uma sequência de suporte e formação oferecida a esses professores ao longo dos três primeiros anos de docência.

Além disso, os supervisores estão atentos às demandas que surgem da rotina prática dos professores, buscando responder a elas por meio da modelagem de boas práticas. O diretor, o supervisor e os especialistas atuam de forma articulada na organização, sistematização e implementação desse processo formativo. Há uma sequência de suporte e formação oferecida a esses professores ao longo dos três primeiros anos de docência. Além disso, os supervisores estão atentos às demandas que surgem da rotina prática dos professores, buscando responder a elas por meio da modelagem de boas práticas.

2. UM PROGRAMA BASEADO EM PADRÕES: INSTRUÇÕES E ORIENTAÇÕES

O campo educacional nos Estados Unidos recebe, a cada ano, cerca de 150 mil novos professores, que chegam com energia e um certo otimismo em transformar positivamente o cenário educacional. No entanto, antes mesmo de se tornarem experientes, as estatísticas revelam que 41% desses profissionais deixam a carreira nos primeiros cinco anos de docência (Ensign et al., 2018; Ingersoll et al., 2014; Perda, 2013).

Apesar desse cenário, os professores iniciantes de Educação Física e Saúde geralmente chegam com a intenção de fazer a diferença e com o desejo de impactar positivamente seus alunos. Nesse contexto, a inserção do professor em seu primeiro ano no ambiente escolar exerce um papel fundamental. Um desafio adicional é manter os estudantes engajados e ativos, especialmente quando abordagens tradicionais parecem cada vez menos relevantes diante da diversidade do corpo discente, de suas origens culturais — incluindo línguas não dominantes — e das expectativas das famílias e comunidades.

A socialização profissional dos professores iniciantes, fundamentada nas reformas curriculares recentes, tende a ocorrer de forma lenta, uma vez que são expostos a pedagogias e metodologias que muitas vezes contrastam com aquelas vivenciadas em seus programas de formação docente. Assim, para o desenvolvimento e a implementação de currículos novos, e necessario uma postura de abertura a formas alternativas de ensinar e aprender. Caso contrário, professores, supervisores e equipes escolares enfrentarão dificuldades no processo de acolhimento de novos docentes e na promoção de práticas que visem alcançar os objetivos curriculares de forma conectada com as comunidades escolares e suas demandas (Richards et al., 2018).

Com base nas diretrizes e regulamentações do Departamento Estadual de Educação, nos EUA, a equipe de supervisores e especialistas conduz a formação como parte de um programa de indução que busca incentivar o desenvolvimento profissional desde o início da carreira docente. Nesse sentido, é um programa baseado nos currículos nacional e estadual, projetado para apresentar aos professores o currículo do distrito e os métodos mais atualizados de avaliação contínua.

Os professores recém-contratados no distrito aprendem a criar e manter um ambiente positivo em sala de aula, valorizar a diversidade e integrar estudantes com diferentes habilidades e níveis de aprendizagem nas práticas pedagógicas.

3. ESTRUTURA DO PROGRAMA DE INDUÇÃO

Como parte de um programa mais amplo de desenvolvimento profissional, o departamento responsável tem como missão orientar e desenvolver mais de 20 mil profissionais da rede; acolher e orientar os novos membros da equipe por meio de um processo de indução abrangente e contínuo; e garantir, com fidelidade, o cumprimento do currículo escolar para professores, administradores, supervisores e demais profissionais da educação.

3.1. A equipe de professores

A experiência de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes é fundamentada no apoio prestado pelos membros da equipe durante os três primeiros anos de docência. Além disso, o distrito escolar adota uma abordagem baseada em práticas essenciais e formação docente centrada na prática, refletindo sobre os aprendizados do passado como base para apoiar os novos professores.

Os Administradores dos Serviços Centrais, vinculados ao Condado, oferecem uma visão geral abrangente sobre os serviços centrais e os papéis administrativos para gestores e supervisores. Já os Coordenadores de Departamento / Professores-Referência / Especialistas de Conteúdo são docentes experientes que auxiliam e prestam suporte direto aos professores em sala de aula.

Os Professores Consultores não fazem parte da equipe escolar, mas representam entidades externas que atuam junto a professores iniciantes ou com desempenho abaixo do esperado. Esses profissionais são selecionados por meio de um programa de apoio e avaliação, que visa ajudar os novos docentes a atender aos padrões exigidos, ampliar sua base de conhecimentos pedagógicos, desenvolver habilidades de ensino e contribuir para a melhoria do desempenho estudantil.

O Professor Mentor é um especialista no conteúdo ou possui habilidades técnicas relacionadas à gestão da escola, como submissão de folhas de ponto, pedidos de afastamento, cópias de materiais, organização de reuniões, entre outras funções administrativas e de apoio técnico.

O principal objetivo do programa de indução é apoiar e reter tanto professores iniciantes quanto experientes recém-chegados ao distrito, por meio de um sistema abrangente de indução que promova práticas pedagógicas eficazes e melhore o desempenho dos estudantes.

A equipe de professores formadores busca criar um ambiente de confiança para que os professores se sintam à vontade para pedir apoio sempre que necessário, esclarecer dúvidas relacionadas à implementação do currículo e buscar orientação para o desenvolvimento ao longo da carreira. Em um distrito de grande porte, os supervisores trabalham para estabelecer conexões desde o início, o que auxilia os professores iniciantes a compreenderem que seu papel não é avaliativo. Isso aumenta as chances de promover uma colaboração contínua e relações de coleguismo, resultando em uma implementação mais fiel do currículo.

No entanto, é importante esclarecer que as responsabilidades e o compromisso da equipe distrital de supervisores e especialistas não têm caráter avaliativo. Seu papel é orientar os novos professores no acesso aos conteúdos em conformidade com os padrões federais, estaduais e locais.

Para organizar o programa, a equipe de supervisores e especialistas utiliza os dados coletados pelo departamento de recursos humanos, com o objetivo de apresentar aos novos professores a realidade do distrito escolar. Esses dados abrangem desde informações demográficas de estudantes e suas famílias até indicadores que descrevem o perfil da população estudantil de uma escola ou do distrito como um todo. Entre os dados considerados estão: etnia, raça, gênero, número de estudantes que recebem serviços especiais (como refeições gratuitas ou a preço reduzido), aprendizes de múltiplas línguas e alunos com planos educacionais individualizados.

4. DEMOGRAFIA DOS ESTUDANTES

O Condado fornece dados referentes a mais de 160.000 estudantes, distribuídos em 200 unidades escolares, incluindo mais de 130 escolas de ensino fundamental 1, 40 escolas de ensino fundamental 2, 25 escolas de ensino médio, 5 escolas voltadas à educação especial, 2 centros de educação

infantil e 2 programas específicos — o Programa de Serviços Especiais e a Escola Técnica de Ensino Médio. O corpo de professores do distrito é composto por mais de 24.000 profissionais, o que o torna um dos maiores distritos escolares do nordeste dos Estados Unidos.

Outro dado relevante é o número de idiomas falados nas escolas, que reflete a diversidade cultural e linguística dos estudantes e de suas famílias.

5. O CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

No início de cada ano letivo, ocorre um treinamento de duas semanas, que e ofertado a todos os professores iniciantes do Condado. Durante três dias e posteriormente são direcionados as respectivas escolas. Todos os professores recém-contratados participam de orientações e formações. O público-alvo são educadores em geral, e os temas abordados incluem educação especial, diversidade, inglês como segunda língua e tópicos específicos das áreas de Educação Física e Saúde, em sessões de imersão unidirecionais e bidirecionais.

Neste primeiro momento, todos os educadores têm acesso a representantes do sindicato dos professores, bancos, planos de saúde e outros serviços ligados ao setor de recursos humanos do distrito escolar. As sessões são presenciais e os participantes são remunerados pela participação.

Como parte das sessões de imersão, as abordagens com os professores iniciantes são exploratórias, incluindo atividades tanto no ginásio quanto em sala de aula, com o objetivo de que eles possam explorar, praticar e construir um senso de comunidade. Para isso, a equipe oferece formação profissional sobre segurança e sobre o papel legal dos docentes no cuidado com os estudantes nos espaços de ensino, especialmente no trato de conteúdos sensíveis.

Todos os participantes passam por uma revisão do currículo por meio de atividades significativas, que incluem análise de materiais relacionados à avaliação, diferenciação, boas práticas, recursos, estratégias de adaptação e modificação para estudantes com deficiência na Educação Física. Esse processo de revisão ocorre em um ambiente de sala de aula, onde são

apresentadas propostas de boas práticas de gestão e ensino na área de Educação Física.

5.1. Suporte para o planejamento

Para alcançar esses objetivos, os professores devem utilizar os resultados pedagógicos apropriados ao nível de ensino, a fim de tomar decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Elementos críticos, exemplos de avaliações, linguagem acadêmica e recursos são apresentados e desenvolvidos para apoiar o planejamento instrucional.

Assim, a proposta visa garantir que todos os estudantes desenvolvam habilidades acadêmicas, de resolução criativa de problemas e socioemocionais para terem sucesso na universidade. No entanto, além da missão e da visão do condado, os dados revelam a complexidade da comunidade escolar e indicam os desafios para atrair e reter novos professores.

Para implementar o programa com base em dados, formações, orientações, deveres e responsabilidades, é essencial que os professores conheçam a realidade das escolas.

5.2. Temas tratados na formação

A complexidade dos distritos escolares depende, em grande parte, de temas e situações preexistentes que recentemente ganharam espaço e visibilidade. Muitos professores iniciantes que vêm de comunidades diversas — nas quais atuarão — enfrentam dificuldades relacionadas à rotina, gestão de sala de aula, questões linguísticas, raciais e étnicas, entre outros desafios.

Forzani (2014) relata que os programas de formação docente têm sido caracterizados por conceitos que vinculam estreitamente a formação ao contexto da prática de ensino. Para elevar a qualidade da prática docente, o debate começou na década de 1980 ou até antes, quando pesquisadores passaram a investigar as experiências em campo nos programas de formação de professores, demonstrando o impacto do estágio supervisionado nas perspectivas de ensino dos candidatos, sua influência em suas identidades e as experiências no contexto escolar, considerando o desempenho docente a

partir das melhores práticas (Godman, 1985; Izadinia, 2012; Caputo, Caputo & Mayfield, 2024).

Perspectivas de ensino, nesse contexto, referem-se às crenças dos estagiários sobre o ensino (por exemplo, o que é considerado trabalho profissional legítimo), sobre si mesmos enquanto professores e à conexão — ou ausência dela — entre essas crenças e as ações dos candidatos em sala de aula. Segundo Mayfield et al. (2024), “os professores em sala de aula nas escolas não sabem o que os profissionais de educação física realmente fazem”.

O conceito de interseccionalidade, que inclui múltiplas categorização como raça, gênero, orientação sexual, religião, classe socioeconômica e habilidades físicas, pode proporcionar uma diversidade de experiências baseadas em estudos de caso vivenciados por professores, estudantes e membros da equipe, promovendo a compreensão de uma educação física contemporânea e estimulando a reflexão sobre o status atual da educação física e da educação em saúde (Grant & Body, 2024). Essa base poderia auxiliar professores em formação e profissionais atuantes a planejar currículos, elaborar unidades, planos de aula e atividades práticas; bem como avaliar e acompanhar o progresso dos estudantes ao longo dos anos escolares (National Standards and Grade Level Outcomes, 2014).

No programa é possível identificar um processo profissional de acolhimento para professores iniciantes. Os dados disponíveis, coletados pelo departamento de recursos humanos, o papel da equipe de supervisores/especialistas experientes e o perfil dos novos professores indicam uma oportunidade de desenvolvimento profissional para adoção de uma perspectiva baseada em práticas fundamentadas em evidências. A condução de uma formação alinhada aos padrões nacionais e estaduais, a compreensão da importância do trabalho colaborativo entre professores, formadores de professores, supervisores e especialistas, e a implementação de práticas baseadas em evidências podem promover uma atitude positiva na prática docente dos iniciantes.

Para implementar efetivamente um programa profissional para professores iniciantes, há um conjunto de elementos e ações que precisam ser integrados. Nesse sentido, a coleta de dados do condado sobre a composição de equipes multidisciplinares e culturalmente diversas, os dados demográficos da comunidade escolar e das famílias, assim como a contratação responsável de professores e agentes escolares, são elementos fundamentais nesse processo.

6. CONCLUSÕES

Esta investigação indica que os programas de indução e acolhimento profissional para professores iniciantes são centrais no processo de atração, recrutamento, inserção, alocação e retenção dos docentes na carreira de ensino. Diversos elementos atuam de forma central e complementar nesse processo, como o suporte à implementação das orientações curriculares, planos de carreira e a formação continuada para cada componente curricular nos distritos escolares.

O programa, como parte dos sistemas de crescimento profissional do maior condado do Nordeste dos Estados Unidos, oferece aos professores iniciantes uma formação sólida e específica, além de acompanhamento para trabalhar alinhado aos padrões nacionais, estaduais e locais. Com o suporte periódico, a equipe de supervisores e especialistas em currículo também pode mediar os desafios diários enfrentados pelos professores iniciantes nas escolas.

Apesar dessas estratégias que promovem integração, monitoramento e desenvolvimento profissional, a investigação identificou uma lacuna nesse processo. De fato, o maior desafio é articular os dados fornecidos pelo departamento de recursos humanos com as demandas dos professores em seu primeiro ano para trabalhar e implementar o currículo estabelecido. Os iniciantes enfrentam diariamente a responsabilidade de atuar em comunidades diversas, em ambientes culturais plurais que incluem o inglês como segunda língua, múltiplas religiões, famílias que lidam com questões de imigração, além de dificuldades econômicas e profissionais para estabelecer e manter suas vidas com dignidade nos Estados Unidos.

Para isso, a equipe é composta por professores, supervisores, especialistas e professores consultores, que trabalham em conjunto para mediar e apoiar os novos docentes na conquista de seus objetivos, atuando como professores qualificados comprometidos em manter a educação dos estudantes em um nível elevado, de forma culturalmente responsiva.

7. REFERENCIAS

BAUER, Johannes; PRENZEL, Manfred. European teacher training reforms. Science, v. 336, n. 6089, p. 1642-1643, 2012.

BLACKSHEAR, Tara B.; CULP, Brian. Critical race studies in physical education. Human Kinetics, 2022.

BLACKSHEAR, Tara B.; CULP, Brian. Transforming PETE's initial standards: Ensuring social justice for Black students in physical education. Quest, v. 73, n. 1, p. 22-44, 2021.

CAPUTO, Warren; CAPUTO, Ashley; MAYFIELD, Chandler. Silencing the Whispers: Making PE More than PE. Strategies, v. 37, n. 1, p. 12-15, 2024.

Commission of the European Communities.Improving the quality of teacher education. *Communication from the commission to the council and the European parliament*, 2007.

CULP, B. O. Empowering English language learners in physical education. Teaching about social justice issues in physical education, p. 113-122, 2019.

CUTSPEC, P. A. Bridging the research-to-practice gap: Evidence-based education. *Centerscope: Evidence-Based Approaches to Early Childhood Development*, v. 2, n. 2, p. 1–8, 2004.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 57, n. 3, p. 300–314, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0022487105285962. Acesso em: 25 jul. 2025.

ENSIGN, J.; MAYS WOODS, A.; KULINNA, P. H. Entering the field of physical education: The journey of fifteen first-year teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 89, n. 1, p. 66–79, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1408951. Acesso em: 25 jul. 2025.

GRANT, C. D.; BODDY, T. E. *Intersectionality in health education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2024.

GOODMAN, J. What students learn from early field experiences: A case study

and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 6, p. 42–48, 1985.

INGERSOLL, R.; MERRILL, L.; STUCKEY, D. The changing face of teaching. *Educational Leadership*, v. 75, n. 8, p. 44–49, 2014.

IZADINIA, M. A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, v. 39, n. 4, p. 694–713, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614. Acesso em: 25 jul. 2025.

NATIONAL STANDARDS AND GUIDELINES FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION. 4th ed. SHAPE America, 2017. Disponível em: https://www.shapeamerica.org/MemberPortal/accreditation/peteacherprep.aspx. Acesso em: 25 jul. 2025.

PING, C.; SCHELLINGS, G.; BEIJAARD, D. Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, v. 75, p. 93–104, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003. Acesso em: 25 jul. 2025.

RICHARDS, K. A. R.; HOUSNER, L. D.; TEMPLIN, T. J. Addressing physical education teacher socialization through standards-based reform of physical education teacher education. *Quest*, v. 70, n. 3, p. 334–353, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1388262. Acesso em: 25 jul. 2025.

TSANGARIDOU, N.; PIEROA, K.; KYRIAKIDES, E. I.; CHARALAMBOUS, S. C. Y. Teaching physical education in early years: Focusing on teachers' practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 41, p. 278–287, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0294. Acesso em: 25 jul. 2025.

TSUDA, E.; WYANT, J. Integrating an online international collaboration into a physical education teacher education program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 95, n. 1, p. 28–32, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2269216. Acesso em: 25 jul. 2025.

WARD, P. et al. Physical education teacher education initial certification: Meeting the challenges. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 40, n. 3, p. 372–381, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0242. Acesso em: 25 jul. 2025.

ZEICHNER, K. M. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, v. 9, n. 1, p. 1–13, 1993. Disponível em: https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5. Acesso em: 25 jul. 2025.

PROTAGONISMO JUVENIL E FORMAÇÃO: ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDO

Claudia Maria Pienta[1]
Patrícia Romagnani[2]
Rafael Rodrigues[3]

RESUMO

Este artigo analisa o protagonismo juvenil na educação básica, com ênfase nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFAF) e no Ensino Médio (EM). Parte-se do pressuposto de que o protagonismo não é um atributo natural dos jovens, mas uma construção histórica, social e pedagógica que deve ser intencionalmente cultivada por meio de práticas educativas. Amparado na teoria crítica da educação e em estudos de Freire (1987, 1996), Apple (2003), Silva (2022, 2023) e Dubet (2018), o texto discute cinco eixos estruturantes: formação docente, cultura de autogestão, formação cultural e curricular, epistemologia juvenil e justiça educacional. A pesquisa tem caráter qualitativo e teórico-conceitual, baseada em revisão bibliográfica narrativa e análise de documentos normativos, como a Lei nº 14.945/2024. Foram mobilizados autores nacionais e internacionais que abordam juventude, currículo e pedagogia crítica (Costa, 2005; Ferretti, 2018; Fraser, 2006; Arroyo, 2012; Nóvoa, 2009; Tardif, 2014) e pesquisas neurocientíficas (Herculano-Houzel, 2015; Jensen, 2015; Jensen; Nutt, 2016; Immordino-Yang; Damásio, 2007) para compreender como o protagonismo se articula ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Os resultados indicam que o protagonismo juvenil deve ser entendido como uma cultura escolar que legitima a voz, a autoria e a participação crítica dos jovens, superando reducionismos meritocráticos e a lógica de “customização curricular” das reformas recentes. Conclui-se que o protagonismo precisa ser cultivado desde as etapas iniciais da escolarização, fortalecido no EFAF com ampliação das formas de participação e consolidado no Ensino Médio por meio de currículos integradores, práticas interdisciplinares e políticas educacionais orientadas pela equidade e pela justiça social.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil. Formação docente. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O protagonismo juvenil, embora enfatizado no Ensino Médio com os itinerários formativos, tem sua construção iniciada nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFAF), fase marcada por reorganização cerebral, busca de identidade, autonomia e sensibilidade ao reconhecimento social (Herculano-Houzel, 2015; Jensen; Nutt, 2016). Nesse período, práticas de escuta, autoria e experimentação são fundamentais para seu cultivo.

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

As reformas educacionais recentes reforçam a centralidade do protagonismo, especialmente com currículos mais flexíveis no Ensino Médio. Entretanto, o conceito assume interpretações diversas, nem sempre vinculadas a uma formação crítica e emancipadora (Souza, 2008).

Este artigo parte do pressuposto de que o protagonismo não é espontâneo nem neutro, mas resultado de escolhas curriculares, políticas e pedagógicas. Com base em autores como Freire (1996), Apple (2003), Ferretti (2018, 2024) e Silva (2022, 2023), busca-se refletir sobre como ele pode ser cultivado desde o EFAF e consolidado no Ensino Médio.

O objetivo é analisar criticamente o conceito de protagonismo juvenil à luz de cinco eixos: (1) formação docente; (2) cultura de autogestão; (3) formação cultural e curricular; (4) epistemologia juvenil; e (5) justiça educacional. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico-conceitual, baseia-se em revisão bibliográfica narrativa e análise de documentos como a Lei nº 14.945/2024.

Compreende-se que repensar o protagonismo em diálogo com o neurodesenvolvimento e a formação docente é essencial para transformá-lo em prática educativa efetiva, configurando-se como condição para a formação integral dos jovens.

2 PROTAGONISMO JUVENIL: EIXOS ESTRUTURANTES PARA ANÁLISE CRÍTICA E PRÁTICA EDUCATIVA

A compreensão do protagonismo juvenil como construção coletiva, ética e pedagógica exige reconhecer sua complexidade e os diferentes sentidos que pode assumir, a depender dos referenciais teóricos, das escolhas curriculares e das práticas educativas adotadas. Conforme os eixos já apresentados, busca-se uma análise crítica e integrada que articula dimensões formativas, culturais, políticas e epistemológicas, considerando os desafios contemporâneos das escolas brasileiras e os aportes da teoria crítica da educação e dos estudos sobre juventudes.

Esses eixos constituem caminhos de ação e reflexão que apontam possibilidades concretas para promover o protagonismo juvenil de maneira dialógica, situada e equitativa, desde os Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Quadro 1 – Eixos estruturantes para análise do protagonismo juvenil

Eixo	Descrição síntese	Objetivos formativos	Práticas e estratégias

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

1. Formação docente	Ação intencional do professor como mediador e sujeito político.	Desenvolver professores críticos, com escuta e autoria.	Formação continuada, trabalho por projetos, interdisciplinaridade.
2. Cultura de autogestão	Protagonismo como prática coletiva e democrática.	Promover corresponsabilidade e autonomia juvenil.	Assembleias, grêmios, clubes de interesse, tutoria entre pares.
3. Formação cultural e curricular	Currículo como campo vivo e cultural.	Legitimação das culturas juvenis e do saber crítico.	Mostras culturais, podcasts, componentes eletivos, produção midiática.
4. Epistemologia juvenil	Jovens como produtores de conhecimento.	Valorizar saberes situados e coletivos.	Rodas de conversa, pesquisas autorais, narrativas de território.
5. Justiça educacional	Protagonismo articulado à equidade e diversidade.	Garantir acesso e reconhecimento para todos.	Políticas de apoio, valorização das diferenças, espaços inclusivos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Costa (2005), Freire (1996), Apple (2003), Ferretti (2018), Fraser (2006), Arroyo (2012), Nóvoa (2009), Tardif (2014) e Abramovay (2015).

Os eixos apresentados oferecem uma base crítica para compreender o protagonismo juvenil, integrando aspectos formativos, culturais, curriculares e de justiça educacional. A partir dessa estrutura, aprofunda-se o debate sobre o protagonismo como conceito e prática pedagógica, analisando sua aplicação, desafios e potencialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

3 PROTAGONISMO JUVENIL: TENSÕES E PRÁTICAS

Os cinco eixos apresentados na seção anterior evidenciam que o protagonismo juvenil é uma construção coletiva, permeada por dimensões éticas, culturais, curriculares e políticas. A partir dessa base analítica, torna-se necessário compreender como esse conceito se desdobra na prática escolar, enfrentando tensões, disputas e interpretações diversas.

A reflexão sobre o protagonismo juvenil nas escolas brasileiras possui raízes históricas, mas ganhou maior relevância com as recentes mudanças no Ensino Médio e com as diretrizes curriculares nacionais para essa etapa da educação básica que visam aproximar a escola dos projetos de vida dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar o risco desse conceito ser frequentemente reduzido a discursos que enfatizam a responsabilização individual, dissociados das condições materiais, afetivas e institucionais que

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

influenciam e delimitam as trajetórias juvenis (Abramovay, 2002; 2015; Ferretti, 2018).

Entendemos que o protagonismo juvenil como construção coletiva, processo pedagógico e projeto ético-político, deve superar o reducionismo que o limita a escolhas individuais. Nesse sentido, a reflexão contempla a escuta como princípio estruturante, os fundamentos neurocientíficos da adolescência, a mediação docente e as disputas em torno do currículo.

3.1 Da responsabilização à escuta formadora

O discurso do protagonismo, quando descolado do contexto social, tende a reforçar um modelo meritocrático que atribui aos estudantes a responsabilidade exclusiva pelo êxito ou não de suas trajetórias educacionais.

Como aponta Silva (2022), a ideia de “autenticidade” atribuída às trajetórias juvenis esconde a padronização dos caminhos escolares e o abandono institucional. Isto é, nesse modelo, a escola delega ao estudante e, por extensão, à sua família, a tarefa de lidar sozinho com um currículo fragmentado e aparentemente flexível, mas marcado por desigualdades estruturais e falta de mediação pedagógica efetiva.

Essa narrativa se alinha ao que Dardot e Laval (2016) chamam de “nova razão do mundo”, onde o sujeito é permanentemente convocado à autoavaliação, ao autogerenciamento e à competição, mesmo dentro de espaços que deveriam promover a solidariedade, como a escola. A responsabilização do jovem torna-se, paradoxalmente, uma forma de silenciamento: ao invés de escutar, exige-se performance.

Diante disso, é necessário reposicionar a escuta como elemento central da prática educativa. Inspirados em Paulo Freire, compreendemos que escutar significa reconhecer que o outro já é sujeito do processo de aprendizagem e detém voz própria, não sendo necessário “dar voz”, mas sim criar condições para que ela seja ouvida e considerada. Para Freire (1996, p. 96), “escutar, no sentido em que aqui se fala, significa a disposição permanente por parte do sujeito que escuta de se abrir ao outro, às suas diferenças”. Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) reforça que a escuta está no cerne do diálogo autêntico, que exige humildade, respeito ao saber do outro e abertura à construção coletiva do conhecimento. Esse movimento implica abertura docente, criação de espaços de fala e tempo para uma escuta ativa, elementos cada vez mais escassos em escolas submetidas à lógica do rendimento, da mensuração e da produtividade.

No Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), esse princípio é ainda mais importante. Os jovens estão em transição entre a infância e a adolescência e

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

carregam contradições, inseguranças e potências que precisam ser acompanhadas com sensibilidade. A escuta é aqui um ato pedagógico fundante do protagonismo, haja vista que é na escuta que se delineia o pertencimento e se configura a possibilidade de construção de sentido.

As neurociências, como destaca Jensen (2015), apontam que o cérebro adolescente é especialmente sensível às experiências de reconhecimento, escuta e pertencimento, elementos que influenciam diretamente a motivação e a aprendizagem. Nesse sentido, a socialização escolar não depende apenas da instrução formal, mas também da qualidade das interações que oferecem segurança emocional e oportunidades para que a voz dos jovens seja ouvida.

3.2 A adolescência como janela de plasticidade neuroeducacional

A neurociência tem ampliado a compreensão da adolescência como uma etapa de profunda plasticidade cerebral. Estudos de Jensen (2015) e Herculano-Houzel (2015) evidenciam que, nesse período, ocorre um intenso fortalecimento das conexões no córtex pré-frontal, área responsável por funções como planejamento, autorregulação e pensamento crítico, exatamente as competências que sustentam um protagonismo juvenil consciente e crítico.

Contudo, como alertam Silva (2022; 2023), o protagonismo juvenil não deve ser confundido com espontaneísmo. Ele não surge de forma natural ou determinada pela biologia, mas é construído ao longo da infância e adolescência por meio de práticas pedagógicas intencionais que o reconheçam e o fortaleçam. Estudos em neurociência (Jensen; Nutt, 2016), indicam a importância dessa antecipação: ainda que o protagonismo se desenvolva desde etapas anteriores, espera-se que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental (EFAF), ele seja aprofundado, justamente quando os estudantes vivenciam um intenso processo de formação subjetiva, emocional e cognitiva.

Para que o protagonismo juvenil se concretize, é fundamental que a escola garanta oportunidades efetivas de participação e autoria, como projetos integradores, assembleias escolares, grêmios, tutorias entre pares, rodas de conversa, oficinas culturais e intervenções comunitárias. Mais do que reduzir a formação a competências individuais, é necessário criar ambientes em que os jovens se reconheçam como produtores de cultura, de conhecimento e de vínculos comunitários. Portanto, mais do que ações isoladas, o protagonismo deve ser entendido como uma cultura escolar, em que os jovens são corresponsáveis pela construção do espaço coletivo.

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

Além disso, Immordino-Yang e Damásio (2007) demonstram que emoção e cognição são dimensões inseparáveis no processo de aprendizagem. É o vínculo afetivo com o objeto de estudo que sustenta a construção de significados e torna a aprendizagem profunda e duradoura. Nesse contexto, o protagonismo juvenil não se reduz a uma estratégia pedagógica, mas constitui um elemento essencial para que os jovens atribuam sentido ao que aprendem.

3.3 O currículo como campo de disputa: apropriação e justiça

O protagonismo juvenil é profundamente atravessado pelas disputas curriculares. Como destaca Apple (2003), o currículo não é um instrumento neutro: ele define o que é legítimo conhecer, dizer e fazer. Para além de conteúdos, o currículo deve ser espaço de produção cultural, em diálogo com os repertórios e territórios juvenis. Infelizmente, por vezes, os estudantes seguem como espectadores de uma proposta que pouco considera seus interesses, repertórios e realidades (Abramovay, 2015).

Silva (2022) argumenta que o protagonismo, quando reduzido à lógica da “customização curricular” presente nas recentes reformas do Ensino Médio, encobre uma pedagogia orientada pelos interesses do mercado. Nesse modelo, os estudantes são induzidos a “escolher” trajetórias dentro de um conjunto restrito e desigualmente distribuído de possibilidades, o que limita a autonomia real. O protagonismo, assim, converte-se em um simulacro: assume a aparência de liberdade, mas funciona como mecanismo de gestão e controle.

Nesse contexto, formar para o protagonismo implica reconhecer que os jovens também devem participar da construção do currículo. Isso não significa desconsiderar o conhecimento historicamente acumulado, mas criar espaços para que a produção cultural e intelectual juvenil seja valorizada. Experiências como clubes de interesse, mostras culturais, produção de podcasts e componentes eletivos podem se tornar caminhos de efetiva apropriação curricular.

Dubet (2018) alerta que os processos de socialização escolar não se limitam à instrução formal, mas se constituem também na vivência da justiça e da escuta no cotidiano das instituições. Nesse sentido, torna-se indispensável discutir a justiça curricular, reconhecendo que nem todos os jovens partem das mesmas condições de acesso a saberes, experiências formativas e apoio familiar. O protagonismo não pode se restringir a um privilégio de poucos; ao contrário, deve ser pensado como possibilidade concreta para todos. É urgente romper com a lógica individualista do “cada um por si” e reafirmar o caráter público, coletivo e democrático do currículo como instrumento de transformação social.

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

Nesse sentido, o protagonismo juvenil precisa ser articulado às categorias de redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2006). Para Fraser, redistribuição refere-se à dimensão socioeconômica da justiça, ligada à superação de desigualdades estruturais de acesso a bens, recursos e oportunidades, enquanto reconhecimento diz respeito à dimensão cultural e simbólica, relacionada ao respeito às identidades, vozes e diferenças. Assim, só se pode falar em protagonismo pleno quando políticas educacionais e curriculares asseguram equidade, considerando tanto as condições materiais quanto o reconhecimento das singularidades e desigualdades concretas entre os sujeitos.

3.4 Educadores protagonistas de projetos emancipadores

A construção do protagonismo juvenil está intrinsecamente vinculada à formação do educador. O protagonismo do estudante só se desenvolve em contextos nos quais o professor transcende o papel de mero transmissor de conteúdos, reconhecendo-se como sujeito político, mediador de saberes e criador de experiências formativas que dão sentido à aprendizagem.

Para isso, a formação docente precisa ir além do domínio técnico, valorizando as dimensões ética e política da educação. Educadores podem se beneficiar de percursos formativos que ampliem sua capacidade de ler contextos, realizar escuta ativa, lidar com a diversidade e propor projetos integradores e interdisciplinares (Moreira, 2021). Como observa Arroyo (2012), a ação educativa nunca é neutra, e formar implica sempre um gesto de compromisso crítico com o mundo e com as transformações sociais.

Na prática, isso exige escolas que reconheçam e promovam a construção da autoria docente, entendendo a docência como uma atividade intelectual e criadora. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que educadores e estudantes produzam sentidos e saberes em diálogo. Nessa direção, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos na confluência entre formação, experiência e contexto, o que exige que o professor seja autor e intérprete de sua prática. Complementando, Nóvoa (2009) destaca que a profissão docente se fortalece quando os professores participam ativamente da construção do currículo e da definição de projetos pedagógicos, afirmando-se como sujeitos coletivos de transformação. Espaços de planejamento colaborativo, formação em serviço e comunidades de prática são, portanto, fundamentais para a consolidação dessa autoria.

É fundamental reconhecer que os professores também estão sujeitos às pressões da performatividade, aos mecanismos de controle e à racionalidade gerencial que marcam a educação contemporânea. Propor o protagonismo juvenil sem assegurar condições para a autoria e a autonomia dos educadores

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

seria uma contradição. Como aponta Ball (2005), por vezes, a cultura da performatividade cria um ambiente em que o trabalho docente é constantemente monitorado, avaliado e quantificado, o que dificulta práticas pedagógicas críticas e emancipatórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aponta que o protagonismo juvenil, entendido em sua dimensão crítica e coletiva, é um processo histórico, político e pedagógico que se constrói intencionalmente por meio de escolhas institucionais, curriculares e formativas. A partir da articulação entre neurociências, teoria crítica da educação e estudos sobre juventudes, destaca-se que os Anos Finais do Ensino Fundamental (EFAF) são um período estratégico para desenvolver esse protagonismo, devido à reorganização cerebral, à construção da identidade e à ampliação da participação social.

Os cinco eixos analisados, formação docente, cultura de autogestão, formação cultural e curricular, epistemologia juvenil e justiça educacional, evidenciam que o protagonismo exige práticas que legitimem a voz dos jovens, valorizem suas formas de conhecimento e enfrentem desigualdades estruturais, indo além de ações pontuais e discursos meritocráticos. Nesse cenário, a formação docente é central, pois educadores precisam assumir autoria e compromisso ético para possibilitar a autonomia estudantil.

As escolas devem se tornar espaços de escuta, diálogo e experimentação, reconhecendo os jovens como sujeitos de direitos e produtores de saber. Conclui-se que o protagonismo juvenil, articulado à justiça educacional e à diversidade, deve ser entendido como um princípio estruturante da formação integral, orientando práticas emancipadoras e democráticas. Sua consolidação depende de políticas públicas, projetos pedagógicos e formações que reconheçam a escola como espaço de transformação social e cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). J**uventudes na escola, sentidos e buscas**: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a Política Nacional de Ensino Médio e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em:

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002. Acesso em: 18 jul. 2025.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil:** adolescência, educação e participação**.** São Paulo: FTD, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2018.

FERRETTI, C. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio-ago. 2018.Disponível em: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028 . Acesso em: 17 jul. 2025.

FERRETTI, C.; ZIBAS, D.; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquis**a, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007 . Acesso em: 16 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109/54229. Acesso em: 20 jul. 2025.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro adolescente:** A neurociência da transformação da criança em adulto. E-book Kindle, 2015.

JENSEN, Frances. E. NUTT, Amy Ellis. **O cérebro adolescente:** Guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMÁSIO, António**.** We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. **Mind, Brain, and Education,** v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337174899_We_Feel_Therefore_We_Learn_The_Relevance_of_Affective_and_Social_Neuroscience_to_Education. Acesso em: 10 jul. 2025.

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

MOREIRA, A. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992 . Acesso em: 12 jul. 2025.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Mochila pesada e mais desigualdade: a promessa do novo ensino médio.** Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2022. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616848-mochila-pesada-e-mais-desigualdade-a-promessa-do-novo-ensino-medio-entrevista-especial-com-roberto-rafael-dias-da-silva. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular**. *Ensaio*, v. 31, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363277426_A_questao_do_protagonismo_juvenil_no_Ensino_Medio_brasileiro_uma_critica_curricular. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, R. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

[1]Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@gmail.com
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patrícia.romagnani@maristabrasil.org
[3]Doutor em Física, Marista Brasil, Rafael.rodrigus@maristabrasil.org

A META 16 DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA MICRORREGIÃO DO VALE DO IGUAÇU PARANAENSE

Gilson Luís Voloski[1]

Almir Paulo dos Santos[2]

RESUMO

O artigo aborda a pesquisa sobre a Meta que trata da formação continuada de professores dos Planos Municipais de Educação (PMEs 2015-2015) do vale do Iguaçu do Sudoeste paranaense. Foram convidados a participar da pesquisa os municípios de Pinhal de São Bento, Salto do Lontra, Dois vizinhos, Nova Prata do Iguaçu, Boa Esperança do Iguaçu, Nova Esperança do Sudoeste e Manfrinópolis, Realeza, Pranchita, Barracão. Considerando a demanda desencadeada pela Meta16 do PNE (2014-2024), buscou-se saber como os municípios de fronteira estavam se organizando para atingi-la. Assim, objetivou investigar e analisar como esta meta se manifesta nos PMEs, bem como sistematizar informações sobre as práticas formativas que estão sendo desenvolvidas. A abordagem metodológica foi qualitativa e quantitativa, com estudos estatísticos do IBGE, IPARDES e MEC, análise documental dos PMEs, aplicação de questionário (Google Forms) aos colaboradores municipais e a interpretação dos dados pelo método de Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa bibliográfica sobre o conceito de formação continuada se fundamenta na legislação educacional e em autores como Libâneo, Freire, Imbernon, Nóvoa, André, Adorno e Dewey. Dos municípios convidados para participar da pesquisa, oito colaboraram com os questionários, totalizando 32 respostas. Da análise documental, constatou-se que todos têm o PME aprovado como lei até 2025; todos os planos apresentam a Meta16; todos já ultrapassaram a meta nacional de formar 50% dos professores em pós-graduação; até o período investigado todos proporcionaram atividades de formação aos professores, variando de quarenta a cem horas anuais; entretanto, os temas foram abordados de modo fragmentado e descontínuo, pois as secretarias enfrentam dificuldades de assessorias que trabalhem em processo contínuo, conforme as necessidades locais, dentro das condições legais de prestação de contas dos recursos públicos; uma das possibilidades seria agrupar os municípios por microrregiões para potencializar recursos e temas de interesses comuns. Para finalizar, apesar das dificuldades identificadas, é notável o empenho por parte dos(as) secretários(as) para prover formação continuada aos docentes.

Palavras-chave: Planos Municipais de Educação. Meta 16. Munícipios do vale do Iguaçu.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a meta 16 do Plano Nacional de Educação, que trata sobre a Formação Continuada de

[1] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, gilson.voloski@uffs.edu.br;
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Almir.Santos@uffs.edu.br;

Professores (FCP), com demarcação de análise nos Planos Municipais de Educação (PMEs 2015-2025). Tratou-se de um subprojeto, como uma parte da investigação do projeto guarda-chuva intitulado Formação docente no Sudoeste do Paraná, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa TRIPEC, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Realeza. Considerando que a mesorregião do Sudoeste do Paraná é comporta por 42 municípios, a pesquisa foi dividida em cinco partes: em 2019[3], abordou 12 municípios da microrregião da fronteira com a Argentina; nesta segunda edição, de 2021[4], abarcou um conjunto de dez municípios da microrregião do Vale do Iguaçu.

A principal causa desencadeadora desta investigação teve como referência a determinação da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que apresenta o seguinte conteúdo:

> Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p.12).

A partir da demanda originada por esta meta, também de seus objetivos e estratégias, sentiu-se a necessidade de produzir conhecimento contextualizado, especificamente da referida região, sobre as potencialidades e demandas referentes à Formação Continuada de Professores, das expectativas projetadas nos Planos Municipais de Educação (PMEs 2015-2025), bem como das demandas e das atividades realizadas de formação neste período. A produção deste conhecimento é de grande relevância para o *campus* universitário de realeza, tendo em vista que a maior parte de seus cursos ofertados são de licenciaturas, por isso é de suma importância conhecer as necessidades, demandas, expectativas, projeções, estratégias e políticas municipais para melhor planejar sua atuação na extensão universitária.

Como problematização, a pesquisa buscou saber: todos os municípios têm o PME? Como os municípios incorporaram a Meta 16 em seus respectivos

---

[3] No subprojeto de 2019, a pesquisa teve apoio financeiro da UFFS com um bolsista de iniciação científica, com a colaboração do acadêmico Giovano Tochetto do Curso de Licenciatura de Química.

[4] No subprojeto de 2021, a pesquisa teve apoio financeiro da UFFS com um bolsista de iniciação científica, com a colaboração da acadêmica Bruna Raquel Dlugokenski do Curso de Licenciatura de Física.

PMEs? O que se propõe na Meta 16? Como a Meta Nacional está se realizando no contexto particular dos municípios pequenos da Fronteira Sul? E como as gestões municipais e escolares estão se organizando para atingi-la até 2025? Na prática, que tipo de Formação Continuada de Professores os entes municipais estão proporcionando?

Os subprojetos de pesquisas tiveram como objetivo geral investigar a Meta 16 dos Planos Municipais de Educação (2015-2025) do Sudoeste do Paraná, suas práticas formativas, tendo em vista produzir conhecimento sobre as demandas e possibilidades de formação continuada de Professores, em colaboração entre a UFFS e os municípios, buscando a melhoria da qualidade da educação. Também forma objetivos da atividade investigativa: construir um banco de dados sobre os Planos Municipais de Educação investigados; analisar as diretrizes, políticas e estratégias da Meta 16 dos PMEs; aplicar os questionários e coletar dados sobre a formação continuada com os secretários municipais de educação e os gestores das escolas; elaborar um diagnóstico das demandas de formação continuada considerando a distância entre o PMEs e o que está se realizado; publicizar o resultado da pesquisa no formato de artigos científicos e/ou capítulos de livro e/ou anais de eventos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A tardia tematização da relevância da Formação Inicial e Continuada de Professores, como condição prévia da qualidade de ensino, é decorrente do demorado processo de democratização da escola brasileira. A maior parte da população simplesmente não tinha acesso à escola. A universalização do Ensino Fundamental ocorreu apenas na segunda metade da década de 1990, cem anos depois da proclamação da República (1889). Depois de garantir o acesso e as condições de permanência a todas as crianças na escola fundamental é que se passou a tematizar a melhoria da qualidade educacional. Na primeira década deste século, surge um conjunto de leis e políticas públicas referentes à formação docente. Prioritariamente, focando esforços na formação inicial de professores, mas também mencionando a importância de uma formação

continuada. Neste período, os Planos Nacionais de Educação passaram a contemplar uma meta exclusiva para a Formação Continuada de Professores.

A principal lei da educação, a LDBEN nº 9.394, em seu Artigo 61, determina como garantia a formação continuada "inclusive mediante a capacitação em serviço". Em seu Artigo 67, garante o licenciamento periódico para a formação, assim período reservado a estudos incluídos na carga de trabalho. (BRASIL, 1997).

Ressalta-se também que a qualidade da educação passa também pela implantação de uma gestão democrática e participativa, pois como afirma Libâneo (2004) a formação continuada é tida como um dos princípios desse modelos de gestão. Os docentes, nesta perspectiva, devem assumir a formação continuada como parte integrante do seu processo de profissionalização.

De acordo com Tardif (1991), o professor também aprende com os desafios que enfrenta no seu cotidiano escolar. Diante disso, é importante que o docente tenha a oportunidade de um processo de formação que o instigue a refletir criticamente sobre a sua prática docente. E André chama a atenção para a importância da formação do professor que reflete sobre o seu trabalho.

> A formação do professor em uma perspectiva de desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de um professor crítico-reflexivo. Orienta-se para o desenvolvimento de capacidade de processamento de informações, de elaboração de diagnósticos, de análise crítica das situações vividas, de registro e avaliação do que deu certo e do que não funcionou. Orienta-se para a formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática. (ANDRÉ, 2016, p.33).

Segundo Libâneo, a formação continuada é um processo pelo qual o indivíduo continua a aprender e a aperfeiçoar os seus saberes após sua formação inicial (LIBÂNEO, 2004, p. 227). A partir deste raciocínio, a formação inicial pode ser entendida como simplesmente o início da jornada de obtenção de conhecimento por parte de um indivíduo, no caso de um docente seria a sua passagem pelo ensino médio normal e graduação. Assim, a formação continuada é de grande importância para a qualificação da atividade do docente,

visto que as condições de formação inicial nem sempre são apropriadas e o ser humano e a sociedade estão em constante mudança. Além disso, segundo Libânio (2015, p. 39-40), a necessidade da formação docente também surge no exercício didático "[...] por onde se requer sua dependência da epistemologia das disciplinas, da relação conteúdos/métodos/metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, das interfaces com as práticas socioculturais" do contexto escolar.

Já, em relação a formação continuada de professores, segundo Imbernón:

> "A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes." (IMBERNÓN, 2001, p.48-49).

Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer na forma de um processo reflexivo, um processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2001), no qual o docente reflete sobre uma ação por ele realizada e passa a realizar uma nova ação levando em consideração a reflexão sobre a ação anterior, depois passando a refletir sobre essa nova ação, em um ciclo interminável que resulta na melhora de sua atividade como docente. Portanto, é de grande importância que sejam dadas ao docente oportunidades de participar de um processo de formação que o instigue a refletir criticamente sobre sua prática docente.

Já para a filosofia deweyana a formação verdadeiramente efetiva é aquele que possibilita a continuidade da experiência, tendo em vista a formação de atitude investigativa e democrática para a ressignificação da cultura (Dewey, 1979, p.358). Na interpretação de Teixeira (1980, p.15), o que diferencia o humano dos outros seres vivos é a capacidade de atribuir significados a própria experiência, de pensá-los reflexivamente, de confrontá-los com experiências anteriores, de ressignificá-los e projetá-los para possíveis problemas futuros.

Segundo Nóvoa, a formação inical de professores não pode ocorrer distante das escolas e a formação continuada de professores para a

metarmoforse necessária da escola passa pela ação coletiva docente no contexto escolar.

> No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvi mento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p.11).

A expressão “pelo fim do modelo escolar” o autor se refere a uma transformação do modelo tracional da escola. Para tal, entre outros fatores, é necessário a produção de um conhecimento profissional dos professores, coletivo e público. Isso deve ser a base também da organização de novos modelos de formação docente: “uma formação que garanta aos professores espaços e tempos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do professorado”. (LOMBA; FARIA, 2022, p.1).

A formação continuada de professores não pode se restringir ao conheciento técnico de melhoria de ensino, mas também abarcar a formação cultural abragente, aquela que se refere à própria formação da humanidade no inidivíduo. De acordo com a compreensão de Theodor Adorno, a formação cultural “só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio de frequência de cursos” (ADORNO, 2006, p. 64).

A formação continuada de professores é imprescindível para a transformação da educação de qualidade e para prover condições de atendimento docente as novas demandas sociais, culturais, tecnológicas nas instituições de ensino. Nesta perspectiva, os professores precisam entender que a formação é um direito da sua condição profissional e institucional.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

No primeiro momento realizou-se a investigação documental com análise da Meta16 dos Planos Municipais de Educação (2015-2025), documentos,

relatórios de monitorias e avaliações sobre a formação continuada de professores. Constitui-se um banco de dados dos PMEs e estatísticos educacionais dos municípios investigados. No segundo momento, com base em formulários do Google, aplicou-se questionários, por amostragens, sobre as concepções, planejamentos, organizações e práticas desenvolvidas referente à formação continuada de professores. O anonimato dos colaboradores foi preservado, trocando seus nomes por códigos letras e números (secretário = S; gestor escolar = G; professora = P) com os respectivos números identificadores dos municípios (S12; G9; P7).

O primeiro subprojeto foi desenvolvido de outubro de 2018 a outubro de 2019, no qual foram convidados a colaborar dez municípios, todos da microrregião da Fronteira com a Argentina. Os convidados foram: Capanema, Planalto, Ampere, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, Bom Jesus do Sul, Pérola D'oeste e Boa Vista da Caroba. Realeza e Pranchita não colaboraram por razões circunstanciais, por isso foram convidados novamente. Nesta segunda etapa, priorizou-se o convite às secretarias municipais da microrregião do Vale do Iguaçu: Salto do Lontra, Dois Vizinhos, Nova Prata do Iguaçu, Boa Esperança do Iguaçu, Nova Esperança do Sudoeste, Cruzeiro do Iguaçu, São Jorge D'Oeste, São João, Sulina e Saudade do Iguaçu. Também foram convidados três municípios que não fazem parte desta microrregião: Realeza e Pranchita e Barracão por motivo já mencionado. No total, obtivemos a resposta de 32 colaboradores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro passo foi analisar se os Planos Municipais de Educação contêm a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, a qual busca que pelo menos 50% dos professores da educação básica possuam pós-graduação até 2025. Segundo este parâmetro, todos os municípios participantes da pesquisa conseguiram atingir a primeira parte da meta nacional. Contudo, alguns desses municípios trazem metas mais elevadas do que a nacional. As informações fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação dessas cidades revelam que: Nova Prata do Iguaçu buscava 100% dos professores com pós-graduação

e, no momento, está com 81%; Salto do Lontra buscava ter 90% até o final de 2020 e, atualmente, está com 89%; Barracão buscava ter 90% até o final de 2020 e está, atualmente, com 99%. É importante destacar que dentre as respostas dos colaboradores, não houve relato de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), apenas lato sensu (especialização).

Constatamos na pesquisa documental que todas as secretarias municipais que colaboraram com esta pesquisa possuem um Plano Municipal de Educação. De alguma forma, variando o estilo de escrita, o teor da Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que trata especificamente sobre a Formação Continuada de Professores, está presente no texto de todos os PMEs. De acordo com as respostas dos questionários, também está presente de forma institucional nas propostas pedagógicas escolares e com datas reservadas para encontros coletivos nos calendários letivos anuais, com carga horária entre 20 horas a 100 horas para, com percentual médio de 40 horas. O investimento na formação coletiva anual é assumido como responsabilidade das Secretarias Municipais e direito das professoras. Portanto, estão em consonância com a LDBEN nº9.394/96, em seu Artigo 61, que determina como garantia a formação continuada, “inclusive mediante a capacitação em serviço”.

Para a realização da Formação coletiva ofertada pelas secretarias municipais de educação, geralmente, são reservados dias não letivos no início, no recesso de julho e no fim do ano letivo. O modo em que essa formação acontece é predominantemente em formato de palestras ao grande coletivo de professores. Nesse caso, a formação ocorre, geralmente, de forma pontual, com temas fragmentados e desvinculados entre eles. Isso indica que a formação como um processo contínuo (Ibernón, 2001), de experiência continuada (Dewey, 2011), de ação-reflexão-ação (Freire, 2001) ainda é um desafio posto. Além da formação coletiva, outras formas e horários foram relatados pelos colaboradores, indicando que a FCP ocorre diferentemente para cada realidade, em cada escola, em pequenos grupos ou de iniciativa individualizada, que extrapola “a frequência de cursos” (Adorno, 1995). Contudo, constatou-se que não há o costume de registro escrito por meio de relatórios ou publicização dos resultados destes estudos e práticas formativas.

Em relação à pergunta sobre os temas solicitados de formação, que foram diversos, é importante sublinhar os assuntos que apareceram com maior ênfase nas respostas dos secretários municipais, gestores escolares e professoras: como trabalhar com crianças com transtorno do espectro autista, dificuldades de aprendizagens e inclusão. No grupo dos diretores(as), que está mais próximo do cotidiano do quadro docente, os pedidos de formação sobre estes assuntos ultrapassaram os 90%. Assim como temas relacionados a eles, “como lidar com a indisciplina e relações humanas”. Das respostas dos professores, cerca de 63% menciona pelo menos algum dos três temas: autismo, inclusão ou dificuldades de aprendizagem.

Houveram diversos relatos sobre a dificuldade de se proporcionar uma formação continuada para todos os professores do município, seja pela dificuldade de contratação de profissionais na área de formação continuada, pelo excesso de burocracia ou a dificuldade geográfica do região, além da dificuldade de se definir os temas da formação, principalmente por se tratar de municípios pequenos, que possuem poucos professores trabalhando na rede de ensino municipal e com recursos limitados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os resultados obtidos pela pesquisa e comparando-os com os objetivos propostos, pode-se afirmar que a maioria dos objetivos foram cumpridos e que o projeto de pesquisa teve um resultado geral satisfatório. O objetivo geral de “Investigar a Meta 16 dos Planos Municipais de Educação (2014-2024) do Sudoeste do Paraná” foi cumprido e gerou um banco de dados sobre a FCP em um recorte geográfico da microrregião do Vale do Iguaçu.

Como principal resultado da pesquisa, destacamos que, com base na análise documental dos PMEs e a sistematização dos dados vindo das respostas dos questionários: todos os municípios investigados têm o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e todos os PMEs analisados apresentam a Meta 16, que trata da formação continuada de professores. Além disso, todos os municípios

investigados já atingiram a meta de terem 50% dos professores da educação básica com pós-graduação.

Ainda, os resultados da pesquisa mostram que não há relatos de municípios que não possuem horas previstas para a formação no coletivo dos professores, resultado de um empenho por parte das secretarias municipais de educação em projetar estratégias e espaços formativos, tendo em vista suprir "lacunas" e promover constante "aperfeiçoamento do profissional docente" e, consequentemente, à melhoria da "qualidade da educação escolar". Entretanto, os horários previstos no calendário escolar são principalmente dos dias em que não há aula, geralmente, no início, no recesso de julho e no fim do ano letivo, de forma pontual, com temas desvinculados entre os encontros, indicando que a formação em processo contínuo ainda é um desafio posto à área em questão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001. p. 48-49.CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa:** a contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA, Luciano Mendes Filho. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022
Disponível em: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222. Acesso em: 07 de jun. 2025.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 10 de jul. 2025.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUBVERSIVO À LUZ DE FREIRE E DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

Simone Rocha Leoncio[1]

Silvia Zamberlan Costa Beber[2]

RESUMO

A formação de professores precisa de um ensino que se paute na emancipação humanizadora dos sujeitos, voltado para uma prática subversiva de educação. A problemática da pesquisa parte de inquietações observadas cuja formação de professores permanece ainda respaldadas em modelos tradicionais conservadores, sustentados por práticas transmissivas e reprodutivas de conteúdos, desconsiderando a potencialidade crítica e transformadora. Neste contexto, objetivamos refletir sob a luz da epistemologia freiriana e da teoria da aprendizagem significativa crítica (TASC) proposta por Moreira, as contribuições para a formação de professores emancipadores e subversivos. Trata-se de um ensaio teórico que tem como metodologia estabelecer relações entre os princípios de emancipação e humanização na perspectiva de Paulo Freire na práxis educativa, e um ensino subversivo para a vivência e a formação de um professor subversivo, é aquele que atua criticamente, dialogando com os saberes populares, mobilizando a linguagem e a criticidade, como um processo em que os sujeitos se reconhecem como históricos e inacabados, capazes de intervir na realidade.

Palavras-chave: Humanização. Subversão. Dialógico. Educação crítica. Formação docente

1 INTRODUÇÃO

As informações que circulam de forma massiva por meios digitais, como as redes sociais, jornais, revistas, rádio, canais de diferentes vias de comunicação e conteúdo são as principais formas de “conhecimento” acessível da população brasileira. Nesse cenário as informações transmitidas incentivam, em grande parte, a dominação do opressor sobre o oprimido e, segundo Freire, “a palavra repetida é monólogo das consciências que perderam sua identidade, isoladas, imersas na multidão anônima e submissas a um destino que lhes é imposto e que não são capazes de superar, com a decisão de um projeto” (FREIRE, 1987, p. 20).

[1] Mestranda em Química (PPGQUI), Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus Toledo, simone.leoncio@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática PPGECEM/Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química PPGQUI/Unioeste. silvia.beber@unioeste.br

No entanto, se faz necessário a compreensão de que informação não é conhecimento, para isso é essencial o conhecimento educacional, para confrontar as informações midiáticas. Este conhecimento educacional, possibilitará aos brasileiros a capacidade de tomarem decisões e ações que poderiam verdadeiramente torná-los capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetiva, rompendo com este estigma, possuindo mais chances de resultar em bem-estar e dignidade para si e para o próximo. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 1987).

Nesse ponto, a escola é fundamental para promover o conhecimento educacional que vise mudanças significativas aos sujeitos na sua existência, para uma emancipação humanizadora (MOREIRA S., 2008). Para tal fim, é necessário que a educação proporcione ao sujeito um ambiente em comunhão de aprendizagem significativa crítica, de reflexão, de criticidade e da posição de oprimido para um sujeito emancipado, buscando a mudança social que deve ser semeada (FREIRE, 1987). Neste contexto, se faz necessário um professor subversivo que esteja comprometido com uma formação fundamentada em princípios emancipatórios humanizadores.

Daqui parto para as ideias centrais de Paulo Freire (1978) de humanização e emancipação que dialogam com a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) de Moreira (2005), como um caminho para formação de professores subversivos, para atuar nessa dimensão.

2 A ideia de emancipação humanizadora de Paulo Freire

No dossiê[3] *Paulo Freire: educação e emancipação* o comitê editorial da Revista Retratos da Escola (2020), revela que a emancipação do oprimido é um dos conceitos centrais do pensamento freiriano. E a concepção de uma educação emancipadora requer inicialmente a construção de um processo de emancipação humana. Todavia, é uma tarefa complexa conceituar a constituição desse processo.

[3] Dossiê https://doi.org/10.22420/rde.v14i29

Enquanto no século XIX, podemos perceber a influência das condições econômicas e sociais sobre a perspectiva emancipadora, destacando o impedimento de sua efetivação tornando-a assim insuficiente. O projeto educacional para concretização da emancipação humana, ocorre somente a partir do século XX, destacando-se neste contexto Paulo Freire, em sua luta contra a opressão. Estabelecendo os princípios de humanização e emancipação para constituição do sujeito, na sociedade de classes. Notabilizando-se a magnitude dessas manifestações na defesa da modificação profunda dos processos de escolarização no ensino e aprendizagem (RETRATOS DA ESCOLA, 2020).

Nos artigos que compõem este dossiê constam um resgate histórico de 100 anos de Paulo Freire. Nele é possível perceber que a idealização de emancipação dos oprimidos já vem desde o século XVIII, no seio do pensamento iluminista, esclarecido como uma sociedade livre, “educada” ou “com consciência de mundo” e não ignorante.

No contexto brasileiro mais do que nunca se faz necessário a abordagem epistemologia freireana com os princípios de humanização e emancipação na prática educacional, para alcançarmos no sujeito um processo de conscientização e libertação, que envolve a ação e reflexão crítica, por meio da práxis, sobre a realidade concreta, visando superar os processos de desumanização, acríticos, do sistema de opressão da sociedade capitalista (RIBEIRO, 2018).

A teoria educacional de cunho emancipatório e humanização, ampara-se em dois conceitos basilares: a consciência do inacabamento e a capacidade intrínseca do “ser mais” dos sujeitos, no qual todos somos inacabados, e a intersubjetivação das consciências se enfrentam, dialietizam e promovem a tessitura do processo de libertação, das condições desumanizantes, com a potencialidade de transcender as condições sociais e históricas, para um processo de transformação social (RAMBO, 2015).

O conceito de oprimido, de acordo com Freire (1987), é aquele sujeito impossibilitado de ser, é “ser menos”, devido a cultura de desumanização da sociedade de classes, isto é, qualquer conjuntura em que nos impede os outros de ser, é uma situação de opressão. Estes outros são os oprimidos,

desumanizados, em seu ser. É um parto doloroso se libertar da opressão, mas necessário: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1987, p. 29).

A emancipação, na epistemologia freireana é o elemento fulcral da constituição do sujeito na concepção do desenvolvimento de suas potencialidades, ou seja, ajuda a se tornar responsável pela formação de sua história. Visando superar o sistema de opressão das relações que se estabelecem na sociedade capitalista, no qual o opressor pretende domesticar o oprimido (RIBEIRO, 2018).

Na concepção de Freire, humanização tinha sinonímia com emancipação, o que se configuraria, portanto, na superação dos condicionamentos históricos. Indubitavelmente, a emancipação se configuraria como práxis educativa, para além da elaboração teórica (RIBEIRO, 2018).

Freire defende que, para se manter uma prática de educação libertadora, o educador:

> “[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1997. P. 29).

Na visão de freireana, as experiências são o reconhecimento da inserção do educador e do educando na luta de classes, no sentido de assumir posição entre opressores e oprimidos, dialogar horizontalmente com os conteúdos raros e fundamento para a existência da realidade da emancipação.

A prática libertadora dos despossuídos e que, na sua narrativa encontra-se sobre a visão de mundo que se manifesta nas mais variadas formas de uma ação das práticas educativas, se dá a partir da relação entre educação e emancipação, a epistemologia de Freire explica a necessidade de tensão entre esses termos, para o laço social consciente dos atores no processo educativo, que tem como primeiro objetivo, iniciarem o caminho das experiências que responderão ao plano emancipatório, para a libertação dos oprimidos.

3 Aprendizagem Significativa Crítica: um ensino subversivo

Segundo Moreira (2005), a proposta de Ausubel sobre a teoria da aprendizagem significativa, caracteriza-se pela interação entre o conhecimento

prévio e o novo conhecimento, ocorre quando uma nova informação se relaciona com subsunçores (conceitos relevantes) pré-existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Esse processo não ocorre de maneira literal e arbitrário, pois o novo conhecimento adquire mais significado e o conhecimento prévio fica mais elaborado em termos de significados, diferenciado de como se encontrava e de maior complexidade (MOREIRA, 2011, p. 118).

Outro aspecto fundamental da teoria de Ausubel, é que o sujeito deve apresentar uma predisposição para aprender, isto é, implica de uma intencionalidade da parte de quem aprende. Para aprender significativamente, por sua vez, depende da linguagem, da interação social e da relevância atribuída pelo sujeito ao novo conhecimento, apresentando assim na sua estrutura cognitiva uma manifestação a disposição para internalizar progressivamente os significados que adquire dos materiais educativos, potencialmente significativos do currículo (MOREIRA, 2005, p. 87).

Moreira S. (2005), quando propôs a aprendizagem significativa crítica, defendia o ensino como atividade subversiva, ou seja, um ensino na e para a subversão da sociedade, que aí está como saída única para a escola e a educação, para tratar da dimensão social, política e ideológica de como se ensina e do que se ensina, um professor subversivo, para questionar e transformar, promovendo a consciência crítica, incentivando a participação do sujeito na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Moreira (2005), entende que a aprendizagem significativa crítica, permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, reconhecer quando se afasta tanto dela que não está mais sendo compreendida. E crê que a aprendizagem significativa crítica, pode subjazer a aprendizagem subversiva, pois, é por meio dela que o aluno poderá fazer parte de sua realidade e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, ou seja, é por meio da aprendizagem subversiva que o aluno poderá lidar construtivamente com as mudanças de sua conjuntura sem permitir dominar-se por ela.

Logo, um ensino subversivo promove aos atores uma educação subversiva, capaz de usufruir e desenvolver a tecnologia sem tornar-se tecnófilo, conduzir a informação sem sentir-se inapto frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, podendo trabalhar com a relatividade, a incerteza, a não-causalidade,

a não dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção e representação do mundo, e nunca apenas concebida diretamente (MOREIRA, 2005).

Portanto, subversão é revolução no ensino, pois trabalha na conscientização, na urgência da mudança, na preposição dos meios, para isto não acontecerá de modo pragmático, no qual impõem, tem respostas prontas, mas é um movimento pacífico, humanizador, que convida e deseja dialogar (MOREIRA S., 2005,). A função principal de um ensino na educação realizado subversivamente, é o desenvolvimento de atitudes e habilidades de crítica social, política, e cultural – de subversão, (MOREIRA, S., 2008).

4 Convergências entre Freire e a TASC

Moreira S. (2010), faz uma aproximação da Teoria da aprendizagem significativa crítica e a epistemologia de Paulo Freire "como caminho para a melhoria da qualidade da educação no Brasil" (MOREIRA, 2010, p.3). Sobressalta para urgência de se ter um professor subversivo, e da necessidade de alunos que desejam esta subversão. Assim, somente os dois juntos, professores e alunos, serão conduzidos à aprendizagem significativa crítica (COSTA, 2012, p. 67).

No entanto, entendemos que subversão não estaria completa sem assumir um posicionamento político, por parte do professor, para um projeto de sociedade balizada em princípios de humanização (MOREIRA S., 2011). Nesta perspectiva, a epistemologia freireana propõe um método centrado de ensino como um ato político e dialógico, baseados nos princípios de reflexão para ação, ação coletiva e palavra pronunciada (FREIRE, 1987). Portanto, a mudança social pressupões um projeto de educação ancorado por um projeto de sociedade enfatizando na noção de humanidade (MOREIRA S., 2008).

Paulo Freire, é consagrado neste cenário de subversão, propondo uma transformação social mediante a educação, no qual utilizou o termo "viável", porque seria exequível e/ou possível (FREIRE, 1987). Estes projetos seriam construídos em ações coletivas, tornando-se exequíveis, quando estão inseridos em contextos sociais reais e são realizados plenamente por sujeitos concretos, que vão se constituindo cada vez mais como sujeitos políticos para transformação da realidade (MOREIRA S., 2011).

A epistemologia freiriana descreve que o potencial educativo sozinho não traz o engajamento na transformação social porque compreende a realidade, mas leva em consideração o saber das classes populares, como prática educativa, uma relação dialógica, na qual os educadores trazem consigo uma bagagem de informações culturais, saberes, experiências, para uma aprendizagem independente, autônoma e crítica (SANTANA; CARLOS, 2013). Moreira (2005), ressalta que o professor conduz na dimensão da aprendizagem significativa crítica, entende o processo de ensino e aprendizagem como algo interativo de construção de sentido, reconhecendo o papel central da linguagem como um discurso socialmente contextualizado como meio para aquisição do conhecimento**.** Segundo Moreira (1999):

> "Para toda as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível" (MOREIRA, 1999, p.95).

A concepção da aprendizagem significativa crítica, no Brasil, é de base humanista, ou seja, o sujeito é visto de maneira integrada constituído de pensamentos, ações e sentimentos, deste modo pode levá-lo autorrealização e crescimento pessoal (MOREIRA, 1999). A dimensão humanizadora de Freire juntamente com a aprendizagem significativa crítica, constituem os fundamentos para idealizar uma ideia de ensino como atividade subversiva.

Moreira, S. (2010), descreve a aprendizagem significativa crítica para a humanização, como percurso gradual para um avanço na melhoria da qualidade na formação de professores subversivos. Para que esses professores, possam exercer práticas neste sentido é essencial "que vivenciem a aprendizagem nesse sentido como experiência constante na sua formação" (MOREIRA, S., 2010, p. 343)

A educação, que visa à emancipação do professor, não pode vê-lo como um ser vazio a ser preenchido de transmissão de conteúdos insignificantes para sua existência (RIBEIRO, 2018), mas para que a emancipação ocorra é preciso que alunos-professores dos cursos de formação de professores, vivenciem a aprendizagem significativa crítica para a humanização como experiência de formação (MOREIRA, 2011).

Os professores foram submetidos a uma cultura de formação, inicial ou continuada, que meramente sucede a transmissão de uma determinada orientação teórica e suas especificidades para “o mercado trabalho”, ou seja, como lugar para reproduzir receitas prontas ou formas de como fazer, tornando-os alienados do processo (GIOVEDI; NASCIMENTO, 2020). Com propostas desconectadas da realidade concreta dos professores, do fortalecimento das experiências, dos processos educativos que colaboram para as mudanças sociais, culturais e políticas. Negando a condição de criticidade do processo de formação, oprimindo-o de pensar e refletir à própria prática, e transformá-la a partir de ações concretas.

Essa cultura de formação tem se anexado como um entrave para as mudanças de caráter educacionais e das políticas públicas de formação de professores, restringindo perspectivas reais de qualidade social, de aquisição do conhecimento e de transformação da práxis docente. Freire (1991), afirma: “isso impede de pôr em prática uma educação em favor da emancipação das gentes”.

Sinalizando assim necessidade de os cursos de formação de professores serem mais efetivos no sentido de viabilizarem a aprendizagem significativa crítica para a humanização, colocando no processo de formação a urgência de um professor emancipador subversivo, capaz de identificar, problematizar, dialogar e reconstruir as representações sociais da sociedade, para transformação da realidade. Isto é, é essencial que os professores dos professores sejam subversivos.

Essa cultura de formação tem se anexado como um entrave para as mudanças de caráter educacionais e das políticas públicas de formação de professores, restringindo perspectivas reais de qualidade social, de aquisição do conhecimento e de transformação da práxis docente. Freire (1991), afirma: “isso impede de pôr em prática uma educação em favor da emancipação das gentes”.

Moreira (2005), ressalta que o professor conduz na dimensão da aprendizagem significativa crítica, entende o processo de ensino e aprendizagem como algo interativo de construção de sentido, reconhecendo o papel central da linguagem como um discurso socialmente contextualizado como meio para aquisição do conhecimento.

O processo de formação para emancipação do sujeito e tornar-se transformadores críticos, torna-se claro que implica em momentos de diálogos e explicativos no qual o professor expõe um assunto e explica algo, de acordo com

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores precisa prementemente ser repensada na perspectiva de uma educação que transcenda as práticas transmissivas e reprodutivas de conteúdo, a qual restringe os professores de pensar, refletir e transformar sua própria prática educativa, tornando-os alienados. Na epistemologia freireana, a emancipação é intrínseca da humanização, sendo a práxis educativa: ação e reflexão do mundo, revelando-se como um caminho necessário para o “oprimido” superar a opressão. Logo, na concepção de Moreira a aprendizagem significativa crítica preconiza um ensino como atividade subversiva, a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos, que promove o desenvolvimento da criticidade e da autonomia, aspectos fundamentais de um professor subversivo, voltado para o compromisso de uma educação libertadora.

A convergência entre a epistemologia freiriana e a TASC, evidência a contribuição na formação de um professor que reconhece a educação como uma prática política, dialógica e humanizadora, o qual poderá colaborar para a formação de sujeitos emancipados capazes de fazer-se emergir novas possibilidades de ser, saber e transformar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo**. A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIOVEDI Valter Martins; NASCIMENTO Elson Augusto. **A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 371-385, mai./ago. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acessado em: 09 jul. 2025.

MOREIRA**,** Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 1999a.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizaje significativo crítico**. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, Madrid, n. 6, p. 83–102, 2005. La Salle Centro Universitario. ISSN 1579-3141. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7710060. Acesso em: 07 jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Por uma aprendizagem significativa crítica humanizadora: contribuições possíveis de Freire**. In: 2° Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. p. 336-380, 2008. Disponível em: https://www.apsignificativa.com.br/publicacoes. Acesso em: 09 de jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Entre o pensar ser, o pensar e o ser: um estudo sobre a pré-disposição de professores prospectivos à subversão**. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3547. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Um professor subversivo não faz verão**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 6.; ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2010, São Paulo. *Anais.* São Paulo: UNISINOS, 2010. p. 13–22. Disponível em: https://www.ifeamc.org.br/eias2010/docs/um_professor_subversivo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

RETRATOS DA ESCOLA. Dossiê: Paulo Freire: educação e emancipação. *Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 253–590, maio./ago. 2020. ISSN 1982-131X. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/80. Acesso em: 09 jul. 2025.

RIBEIRO, Andrea da Silva. **Conscientização e emancipação em Paulo Freire** (*Conscientization and emancipation in Paulo Freire*).*Sinergia*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16–20, jan./jun. 2018. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/sinergia/article/view/304. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca; CARLOS, Erenildo João**. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire.** *Aprendizagem Significativa em Revista / Meaningful Learning Review*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 12–22, 2013. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID52/v3_n1_a2013.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

VIEIRA, Fabiana Andrade da Costa**. Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino**. 2012. 149 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

CULTURA LÚDICA E ENSINO DE ARTE

Ana Valéria de Figueiredo[1]

Valéria Leite de Aquino[2]

Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque [3]

RESUMO

O lúdico é parte da natureza humana e aprendemos a ler o mundo e criar novas possibilidades enquanto brincamos. A pesquisa "Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis" onde se insere o trabalho aqui apresentado, investiga jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas. Paulo Freire, em *A importância do ato de ler*, descreve suas memórias de alfabetização, narrando o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. O lúdico na arte e na educação busca nas raízes do desenvolvimento humano a estética da vida, como o grego *aísthesis*, no sentido radical de sentir com os sentidos na elaboração poética. O ambiente de formação é permeado de ações lúdicas que têm centralidade nas interações humanas. Deve-se procurar levar em conta na sua elaboração, elementos lúdicos (Huizinga; Kishimoto; Brougère), os quais trabalham a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente. A pesquisa levanta questões: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as poéticas da existência de cada sujeito? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? A pesquisa é de abordagem qualitativa com a construção de categorias de análise. Como resultados da pesquisa, elaboramos até o momento dois compêndios digitais de acesso livre com obras de Candido Portinari e Djanira Motta e Silva, com um pequeno roteiro para a leitura de imagens; a curadoria das imagens partiu de abordagens decoloniais de gênero, questões étnico-raciais, tendo como princípio a diversidade da temática retratada. Os resultados iniciais apontam para a importância de se inserir o lúdico na formação de professores em artes, almejando que os futuros docentes sejam mais sensíveis às suas particularidades e atentos aos processos de aprendizagem da leitura e escrita do outro como legítimas formas de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Cultura Lúdica. Formação de Professores. Artes Visuais.

1 INTRODUÇÃO

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Caillois (2017), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a

[1] Doutora em Ciências Humanas-Educação, Instituto de Artes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e e-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com
[2] Doutora em Antropologia Cultural, Instituto de Artes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e e-mail: valeriaquino@gmail.com
[3] Licenciada em Artes Visuais, Instituto de Artes - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e e-mail: iacillobia@gmail.com

brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e até mesmo filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Paulo Freire, em seu livro *A importância do ato de ler* (1989), nos brinda com a poética descrição de suas memórias de alfabetização, narrando ao leitor o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. Antes da decifração do código, o autor rememora o entorno sensorial no qual estava imerso, descrevendo o que denomina de “leitura do mundo”, expressão característica ao longo de sua obra.

Pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego *aísthesis*, no sentido radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. Assim, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Diante do exposto, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo central investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes e professores do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram em seu bojo vivências e experiências estéticas, entendidas como *poéticas da existência*, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração.

Reafirmando a universidade como espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo inter e multidisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento.

E, no ambiente de pesquisa, sistematizar esses estudos metodologicamente contribui para a formalização e estruturação de um campo referencial de estudo/ensino/pesquisa/extensão para vários cursos, dentre esses, a Licenciatura em Artes Visuais.

2 MARCO TEÓRICO

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (Wajskop, 2001; Kishimoto, 2002; Brougère, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética.

Assim é que para Castro (2018)[4],

> *poiésis* é o vigorar da mediação como medida de tudo que é e não-é. O vigorar da medida denominou-se em grego *logos*, sendo uma tradução possível para o português *linguagem*. Por isso a *poíesis* se torna em arte a medida de toda obra uma vez que ela opera o manifestar a realidade e o humano de todo ser humano no e enquanto diálogo.

Estabelecer e inter-relacionar diálogos faz parte das *poéticas da existência* no sentido que Castro aponta, e o lúdico é um dos componentes que permeiam as maneiras de ser e estar no mundo.

Diante dessa construção permanente da existência humana como *poiésis* algumas questões se levantam para a investigação: como as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância transversalizam as *poéticas da existência* de cada sujeito, individual e coletivamente? Como os rastros dessas memórias se materializam nos objetos do lúdico? Que objetos são esses que carregam em si aspectos da Arte? Como expressões de cultura, o que dizem essas memórias e objetos, dos lugares sociais? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto e serão norteadoras na busca de entendimento e subsídios para futuras pesquisas com temas afins.

Para Peralta (2007, p. 5), “a memória não pode apenas ser conceptualizada do ponto de vista ‘instrumental’, mas antes deve ser entendida como um sistema de significado que se produz ao longo do tempo”, ou seja, a memória social permeia e se

[4] CASTRO, M. A. de. **Dicionário de Poética e Pensamento.** Disponível em: http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis. Acesso em: 05 abril 2025.

constrói em pedaços individuais que se tecem juntos e criam recordações e lembranças que podem ser estudadas frente ao presente.

Adentrando nos *palácios da memória*, no dizer de Francis Yates (2008), rememorar jogos, brinquedos e brincadeiras é trazer ao presente tradições coletivas que foram e ainda podem ser compartilhadas como substrato comum de formação, amálgama que une as *poéticas da existência* posto que vividas em comum e, ao mesmo tempo, individualmente.

Desse modo, o projeto pretende operar com a noção de “lugares de memória” tal qual Pierre Nora (1993, p. 13) a descreve, frente aos jogos, brinquedos e brincadeiras como

> restos, como lugares que nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.

Buscando um maior entendimento dessa noção de “lugares de memória”, Neves (2005), em estudo coletivo, avança, chamando-nos a atenção de que é importante operar com a ideia de que um lugar de memória sempre o é de quem, de quê e de que época, pelo menos. Assim, pensar em lugar de memória é também poder particularizar e singularizar memórias e lembranças, pois “o que recordamos, enquanto indivíduos é sempre condicionado pelo facto de pertencermos a um grupo” (Peralta, 2007, p. 6).

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa é de abordagem qualitativa, na qual os dados serão analisados frente ao referencial teórico da Análise de Conteúdo, tal qual é prescrita por Bardin (2011), com a construção de categorias de análise a partir dos dados coletados. Importante ressaltar que na Análise de Conteúdo proposta por Bardin, tanto a unidade de registro, que marca a quantidade de recorrências e/ou ausências no material coletado, bem como a unidade de conteúdo, que é o indicador das categorias que dali irão se formar, fortalecem a análise.

Foram realizadas entrevistas e respostas ao questionário, com o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pelas pesquisadoras e atestado pelos respondentes. As rodas de conversa foram documentadas por registro fotográfico das atividades desenvolvidas.

ISSN: 2176 - 1396

Estabelecemos como meta no primeiro ano da pesquisa ter realizado a coleta do material (jogos, brinquedos e brincadeiras), utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, roda de conversas, além de recolha de objetos lúdicos. Os materiais digitais foram coletados, analisados e organizados em *drive* para serem consultados e/ou compartilhados de acordo com as demandas de cada etapa da pesquisa.

Estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, futuros docentes, quando perguntados quais as suas lembranças de infância, foram essas as respostas, agrupadas em nuvem de palavras:

FIGURA 1 – Quais as brincadeiras que vêm a sua lembrança?

Fonte: Nuvem de palavras elaborada pelas autoras

A partir das citações dos estudantes, buscamos artistas que contemplassem em suas obras algumas dessas brincadeiras. Elaboramos uma lista dos possíveis artistas e chegamos ao pintor modernista Candido Portinari como primeiro a ter as obras analisadas. A escolha do artista também coincidiu com as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil (1922-2022), possibilitando a pesquisa de campo em vários eventos e exposições comemorativas da arte moderna brasileira. Grande parte das obras de Portinari está digitalizada em qualidade boa/alta em plataformas oficiais com informações técnicas confiáveis.

Jogos, brincadeiras e crianças são temas frequentes nas obras do artista Candido Portinari, por isso temos utilizado como estratégia curatorial selecionar entre as pinturas aquelas que tivessem em comum as brincadeiras mais citadas nos questionários aplicados no Instituto de Artes da UERJ (na etapa 2018-2020) e o conjunto de imagens que apresentasse a variedade pictórica do artista como

possibilidades de expressão estética. E organizamos um compêndio digital, o qual apresentamos a seguir.

FIGURA 2 - Capa da coletânea Estéticas do Lúdico volume 1 Candido Portinari

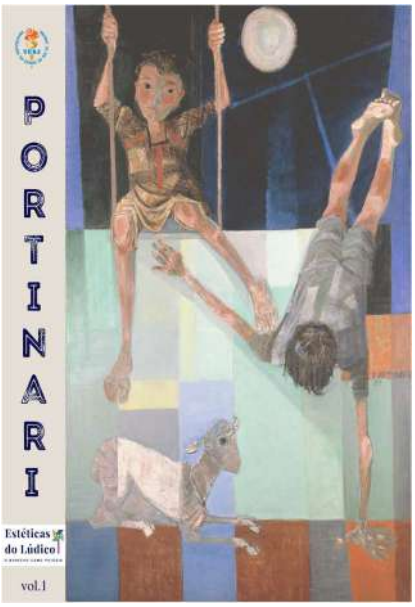

Fonte: diagramação elaborada pelas autoras

FIGURA 3 – Contra-capa da coletânea Estéticas do Lúdico volume 1 com QR para acesso

Fonte: diagramação elaborada pelas autoras

ISSN: 2176 - 1396

O segundo volume da coletânea está sendo finalizado; pesquisamos entre artistas mulheres brasileiras e optamos por Djanira da Motta e Silva com a temática de jogos e brincadeiras em suas obras, que evocam ludicidade em seu traço colorido.

FIGURA 4 - Capa da coletânea Estéticas do Lúdico volume 2 Djanira Motta e Silva

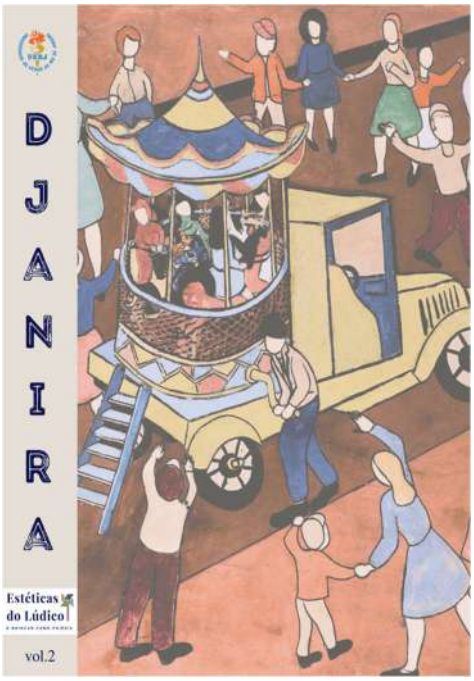

Fonte: diagramação elaborada pelas autoras

Frente a esse cenário do estado da pesquisa ora em curso, os resultados iniciais apontam para a importância de se inserir o lúdico na formação de professores em artes, almejando que os futuros docentes sejam mais sensíveis às suas particularidades e atentos aos processos de aprendizagem da leitura e escrita do outro como legítimas formas de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES [semi]FINAIS

Na etapa atual, como desdobramento do projeto inicial, estamos trabalhando na curadoria de um acervo *online* de obras que têm o lúdico como poética e que servirá como material didático para o ensino das artes disponibilizado gratuitamente em *e-book* para os professores da Educação Básica.

A escolha do Artista Cândido Portinari foi especialmente positiva, pois coincidiu com as comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna no Brasil e por isso vários eventos e exposições comemorativas a respeito de artistas e da arte modernista aconteceram na cidade do Rio de Janeiro, possibilitando e facilitando a pesquisa de campo.

O material está em fase de finalização do segundo volume e em breve estará disponível no site do grupo de pesquisa[5] para amplo acesso. Novos levantamentos foram iniciados para o próximo volume do material didático, entre as artistas consideradas temos Tarsila do Amaral e Heitor dos Prazeres. O projeto também planeja oficinas e exposição sobre jogos, brinquedos e brincadeiras sob a curadoria da equipe de pesquisa.

O estudo aqui apresentado tem como fundamentos epistemológicos a formação estéticocultural de professores, destacando a importância da inclusão de experiências estéticas que vão compor esta formação, o que poderá reverberar na futura atuação da/do licencianda/o em espaços formais e não formais de educação, com as mais variadas faixas etárias. A ampliação do repertório cultural dos futuros professores pode permitir uma mediação mais plural e consistente no que diz respeito ao conhecimento de sua própria arte e cultura como patrimônio de um povo (Figueiredo, Silva, Amaral, 2023).

Os resultados iniciais apontam para a importância de se inserir o lúdico na formação de professores em artes, almejando que os futuros docentes sejam mais sensíveis às suas particularidades e atentos aos processos de aprendizagem da leitura e escrita do outro como legítimas formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; COSTA, Miriam Batista da Silva; CUNHA, Antônio Otávio Amaral. Jogos, brinquedos e brincadeiras da arte brasileira. *In*: ALMEIDA, Marcos Teodorico P. de; LIMA, Luana Caetano de M.; MELO, Chaline Vládia S. (org.). **O brincar como experiência criativa, científica e social para o desenvolvimento humano.** Fortaleza: Instituto Nexos, 2023. p. 190-199.

[5] Canal Pedagogia das Visualidades. Disponível em: https://pedagogiasvisuais.wixsite.com/pedagogia-das-visual Acesso em: 09 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

NEVES, Margarida Souza. **Notas de aula**: curso Tempo e História: memória e lugares de memória. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. **Revista Projeto História,** 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória*, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da memoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2020.

PICOLLO, Gustavo Martins. O universo lúdico proposto por Callois. **Revista Digital**, Buenos Aires, año 13, nº 127, Diciembre de 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/ . Acesso em: 04 jun. 2025.

PROJETO PORTINARI. **Candido Portinari.** Acervo. c2018. Disponível em: http://www.portinari.org.br/#. Acesso em: 20 jul. 2025.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

YATES, Francis. **A arte da memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Almir Paulo dos Santos[1]
Gilson Luis Voloski[2]

RESUMO

O projeto de educação para o camponês possui uma pedagogia própria, construída pelos seus sujeitos, que focaliza o respeita a sua identidade, cultura, etnia, fundamentais para o processo formativo do professor da educação do/no campo. Este artigo tem por objetivo valorizar o percurso histórico das etnias Kaingang e Guarani, bem como apresentar um panorama referente a formação de professores do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. O aporte teórico se fundamenta na perspectiva da territorialização indígenas na região norte do Estado do Rio Grande do Sul (Francisco, 2006; Kujawa e Tedesco, 2014; Nascimento, 2017) e da formação de professores no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo (Arroyo, Caldart, Molina, 2004; Santos, 2017; Arroyo, 2024; Cardart, 2024) Os principais resultados evidenciam os desafios e potencialidade na formação de professores, imbricados com o respeito a identidade cultural dos sujeitos, o choque de culturas, a evasão e permanência e a qualificação formativa para as práticas pedagógicos nas escolas do/no campo. Esses elementos apontam para um perfil de professor formado em uma Licenciatura em Educação do Campo que precisa compreender as contradições culturais, ideológicas, sociais, políticas, científicas, tecnológicas, éticas e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem do e no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências da Natureza. Alternância. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) são frutos de intensas lutas de movimentos sociais e indígenas pelo direito à educação de qualidade para os povos do/no campo. A formação nas LEdoC visa à formação de profissionais capazes de trabalhar com a diversidade cultural e social dos povos do campo, valorizando os saberes e as experiências dos estudantes.

A luta desses movimentos para a construção de uma Universidade

[1] Doutor Educação, Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS e-mail: almir.santos@uffs.edu.br.
[2] Doutor Educação, Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS e-mail:gilson.voloski@uffs.edu.br

Pública e Popular para todos faz parte da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Entre um dos compromissos firmados pela UFFS está a superação das desigualdades sociais e regionais, especialmente quanto à população mais excluída do campo e da cidade, engajada numa luta por uma educação como direito humano.

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da UFFS, Campus Erechim, emergiu desse processo de lutas de indígenas, agricultores familiares, quilombolas, assentados, Movimento dos Atingidos por Barragens, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Movimento das Mulheres Camponesas por uma educação que respeite as especificidades e as necessidades desses povos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

O referido curso atende um número significativo de estudantes indígenas da etnia Kaingang e Guarani de diferentes terras indígenas e municípios da região. Tais estudantes trazem para o espaço universitário saberes, fazeres e experiências que devem ser considerados a partir de um diálogo intercultural com a cultura científica e tecnológica.

O objetivo deste trabalho é valorizar o percurso histórico das etnias Kaingang e Guarani, bem como apresentar um panorama do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza. A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para isso, na primeira seção, apresentamos uma reflexão sobre territorialização indígena na região Norte do Rio Grande do Sul, focalizando as etnias Kaingang e Guarani. Na segunda seção, mostra-se um breve histórico de criação do curso e, para finalizar, um panorama sobre os ingressantes (matriculados), raça, sexo e concluintes do curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

2 A TERRITORIALIZAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Abordar a territorialização indígena na região Norte do Rio Grande do Sul consiste em compreender as dinâmicas territoriais inerentes aos povos

indígenas Kaingang e Guarani, que, ao longo da história, carregam os seus costumes, culturas, tradições e estão presentes nos espaços formativos dos diversos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal Fronteira Sul, contribuindo com reinvindicações territoriais, ampliando e fortalecendo as suas redes de apoio, propiciando novas formas de territorialização em suas múltiplas dimensões, tanto físicas, quanto acadêmicas/científicas.

A territorialidade indígena apresenta, em sua dinâmica espacial, diversas peculiaridades, tanto territorial, tanto de aldeamentos transitórios, buscando sempre garantir a disponibilidade de recursos econômicos e naturais para a sua sobrevivência. Destacam-se as terras cultiváveis, rios para pescar e mata nativa para coleta de frutos, raízes, sementes, cipós, taquaras e outras matérias-primas para a confecção de utensílios e artesanatos.

A etnia Kaingang montava os seus acampamentos seminômades em locais de grande abundância de araucárias (pinhão), característica tradicional de alimentação de seu povo. Em seu deslocamento territorial, os Kaigang, também espalhavam pinhões pelos caminhos onde transitavam, criando, assim, naturalmente novas áreas de florestas com araucárias. Já a etnia Guarani dissemina sementes de árvores frutíferas nativas, como pitanga, guabiju e araçá, contribuindo para o fortalecimento de áreas da Mata Atlântica, específica de seu povo.

O processo de colonização Kaingang ocorreu em áreas de Floresta com Araucárias, situadas ao Norte do Rio Grande do Sul, enquanto a étnica Guarani buscava áreas de Mata Atlântica, perto de pequenos cursos fluviais nos biomas dos pampas. Nascimento (2017) explica que a população indígena no estado do Rio Grande do Sul conta com aproximadamente 20.534 (IBGE 2010), sendo que 90% são da etnia Kaingang. Os Kaingang ocupavam um território que se estendia de São Paulo ao Norte do estado gaúcho, passando pelo Oeste do Paraná, Santa Catarina, conquistado a partir de disputas com outros grupos indígenas. Para Kujawa e Tedesco (2014), em meados do século XIX, a política do governo imperial era garantir o controle dos Kaingang, constituindo o aldeamento para a construção de estradas, como perspectiva de desviar de seu habitat natural. Destaca-se também que a ocupação colonial não-indígena para

o interior do estado ocorreu mais tardiamente, em relação ao processo colonizatório da região litorânea. Isso resultou na migração de diversas comunidades indígenas que habitavam no litoral, como forma de sobrevivência aos avanços da frente de expansão colonizadora.

Em meados do século XX, na região norte do estado gaúcho entre as encostas da Serra e do Algo Uruguai, a colonização intensificou-se, fruto de um movimento migratório dos descendentes italianos e da política de colonização desenvolvida pelo governo do estado. Didaticamente, podemos identificar três momentos importantes no século XX referentes à reconfiguração territorial de agricultores e indígenas: no primeiro, a consolidação de políticas de aldeamento que se desenvolve junto ao projeto de colonização; o segundo, a redução das áreas indígenas demarcadas destinadas à "criação de reservas florestais e para loteamentos vendidos para agricultores e, por fim, após a Constituição de 1988 e a reconfiguração do direito indígena sobre as terras tradicionalmente ocupadas" (Kujawa e Tedesco, 2014, p. 69).

O estado gaúcho utilizou estratégias de integração entre a sociedade não-indígena para mesclar a delimitação de território no período da colonização. Kujawa e Tedesco (2014) afirmam que a maior parte das extensas áreas de campos e florestas utilizadas pelos indígenas para pescar, caçar e coletar recursos naturais foram excluídas do processo de demarcação, contemplando pequenos quantitativos territoriais aos indígenas ao redor dos aldeamentos.

Historicamente, os mecanismos de aldeamento no Brasil são muito parecidos. Junto com o trabalho missionário, ocorria muitas disputas internas entre caciques e lideranças indígenas, tendo, como pressuposto, a aceitação do aldeamento pacificamente. "Muitas vezes o acirramento dos conflitos entre grupos indígenas tornava o aldeamento a única possibilidade de sobrevivência dos líderes fragilizados (Kujawa e Tedesco, 2014, p. 72).

O aldeamento delimitou as áreas territoriais, ocasionando a dificuldade de subsistência natural (caçar, pescar...). Os povos indígenas passaram a trabalhar para o Estado na abertura de estrada e na extração da erva mate. Francisco (2006) assinala que os Kaingang, Guarani e outra etnias indígenas, com o aldeamento, passaram a trabalhar, principalmente, nos ervais, como na construção de estradas vicinais, ligando pontos de escoamento da produção.

Com a expansão colonial no interior do estado do Rio Grande do Sul, os indígenas passaram a constituir os seus territórios ao Norte do Rio Grande do Sul, especialmente a etnia Kaingang e Guarani. Organizam-se em aldeias e constituem seu habitat, buscando preservar a sua identidade cultural, costumes e tradições. Muitos desafios constituem-se ao longo da história. Cabe referir a preservação e a reinvindicação de seu espaço territorial retirados ao longo da história, o que é um direito que precisar ser respeitado. Junto a esses desafios estão os campos de qualificação, tanto nos espaços da Educação Básica, como do Ensino Superior.

Com o surgimento da UFFS, muitos indígenas, estão em formação, qualificando nas várias áreas do conhecimento, ressignificando os espaços das aldeias, tanto como professores/as nos espaços escolares, como nas áreas da saúde e outros campos. Seguimos a nossa discussão, apresentando a formação do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo, da UFFS, Campus Erechim/RS.

Formação de Professores no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza/Campus Erechim

A educação para os povos do/no campo enfrentou a negligência, a exclusão e o silenciamento e, por muito tempo, prevaleceu uma cultura que o campo é um lugar ultrapassado, parado no tempo e que não necessita de conhecimento. Todavia, os sujeitos do campo têm muito a contribuir e possuem o direito a uma educação pública e de qualidade. Arroyo (2024) expressa que, nos 25 anos da Educação do Campo, comemoramos o reconhecimento das trabalhadoras e trabalhadores dos campos não como destinatários, mas sujeitos de uma história política, ética, cultural e pedagógica. Significa reconhecer e celebrar uma história de afirmação humana, proveniente dos movimentos sociais populares, de operários e camponeses, de indígenas, quilombolas, negros, mulheres, construindo a práxis libertadora.

Para esse debate, é importante compreender a diferença entre os termos Educação NO e DO Campo. Para Santos (2017, p.3), “historicamente percebemos que a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve

vinculada à educação "no" campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira", uma vez que essa educação não é construída com e para os sujeitos do campo, assim não leva em consideração as suas necessidades.

Já na educação do campo, o projeto é construído com e para os povos do campo, respeitando a sua cultura, o contexto, os saberes e os interesses, as suas especificidades e a identidade cultural. Cardart (2024) ajuda-nos a fortalecer esse debate, afirmando que é uma conquista histórica de processos formativos e coletivos de educadores que dialogam com o legado já construído em espaços de diálogos entre os sujeitos do campo, imersos em práticas diversas.

Nesse contexto, o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura busca contribuir com a construção de um projeto de educação do campo. O curso surgiu a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que se deu a partir do Edital SESU/SETEC/SECADI n° 02/2012.

A oferta do curso por meio da alternância, representava uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais. Nesse processo, o curso assumiu o compromisso de ofertar 60 vagas por semestre no período de três anos (2014-2016), totalizando 360 vagas.

Conforme Silva, Ody e Prsybyciem (2024), com o fim das seis entradas previstas e o acúmulo de experiências construídas pelo coletivo de professores, acadêmicos e comunidade, todos enfrentaram o processo de discussão para institucionalização do curso. Para esse processo de institucionalização, foi necessário identificar as demandas, os desafios e as possibilidades para essa nova etapa. A UFFS, *Campus* Erechim absorveu o curso como regular com uma oferta de 40 vagas anuais, na modalidade presencial e pelo regime de alternância (Art. 1º da Resolução nº 12/2017 – CONSUNI).

Atualmente, o curso é ocupado majoritariamente por acadêmicos da etnia Kaingang, oriundos das diversas comunidades que rodeiam o *campus*. dificuldades encontradas contrada na elaboração do PPC foi a escassez de docentes para atuar na área de Ciências da Natureza. O primeiro coordenador indicado foi o professor Dr. Jerônimo Sartori e o professor Dr. Emerson Neves

da Silva como o primeiro coordenador adjunto. Após algumas discussões, o perfil para docente nas áreas de campo específicas (Biologia, Química e Física) precisava ser licenciado e com título de Mestre em Educação ou Ensino de Ciências para atender as demandas e debates da formação. Mas a solicitação de três técnicos para atender o curso e as suas especificidades não foi possível. Ainda assim, o GT, apesar dos desafios criou o PPC para o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza.

Com o acompanhamento do processo de desenvolvimento do curso, percebemos a necessidade de reformulação no PPC que ocorreu em 2018 e foi implementado a partir de 2019. O novo PPC está alinhado ao compromisso da UFFS que visa formar não só docentes para o mercado de trabalho, mas também com visão de mundo e, principalmente, respeitando a diversidade cultural, social, étnico-racial e de gênero. Vale ressaltar que, nessa reformulação, permaneceu a duração do curso em oito semestres e carga horária total de 3.600 horas. O curso continua sendo ofertado em uma pedagogia de alternância, sendo que 75% da carga horária está lotada em Tempo-Universidade e 25% em Tempo-Comunidade.

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, ativo no *campus* de Erechim, ainda enfrenta desafios, porém, por meio dele, foi possível oportunizar a pessoas historicamente marginalizadas como indígenas, camponeses, pessoas da periferia, mães solos adentrarem no mundo acadêmico e, posterior a isso, retornar para as suas comunidades com sonhos e expectativas melhores das que lhes eram previstas.

Um panorama da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFFS, Campus Erechim

As LEdoC no Brasil emergiram de diversas lutas dos diferentes povos do/no campo (p. ex: indígenas, agricultores familiares, povos da floresta, Movimento das Mulheres Camponesas, assentados, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, dentre outros) pelo direito à educação do campo com uma pedagogia própria e construída pelos seus sujeitos. Tal educação deve respeitar as dinâmicas

culturais e sociais que atendam às necessidades e as especificidades desses sujeitos (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim/RS, tem, como demanda, a formação de professores da área de Ciências da Natureza para atuação em escolas do/no campo e indígenas da região. Essa demanda foi fundamental para criação do curso e para o seu processo de institucionalização pela UFFS.

A implementação do referido curso ocorreu a partir do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 02, de 2012 – Pronacampo, com oferta de 60 vagas por semestre nos anos de 2013/2 a 2016/1, totalizando 360 vagas. Com o fim das seis entradas previstas em edital, aumento da demanda pela formação de professores da área Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Química e Física) e o acúmulo de experiências, o curso e a UFFS passaram pelo processo de institucionalização e, a partir de 2017/2, foram ofertadas 40 vagas anuais por meio de um edital específico.

Nesse contexto, até o momento, foram ofertadas 720 vagas no curso, com 553 matrículas realizadas (efetivadas) como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Matrículas no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, UFFS Campus Erechim e total de estudantes indígenas de 2013/2 a 2025.

Ano/ Semestre	Nº Vagas ofertadas	Matriculados	Estudantes indígenas	Estudantes brancos	Estudantes negros	Estudantes pardos	Não informado
2013/2	60	13	-	13	-	-	-
2014/1	60	31	8	21	-	2	-
2014/2	60	31	22	7	2	-	-
2015/1	60	50	42	5	-	3	-
2015/2	60	62	61	1	-	-	-
2016/1	60	58	55	3	-	-	-

2017/2*	40	40	27	9	2	2	-
2018/2	40	35	27	5	2	1	-
2019/2	40	40	38	2	-	-	-
2020/1	40	21	9	8	-	4	-
2021/2	40	37	27	5	3	1	1
2022/1	40	41	35	1	3	2	-
2023/1**	40	34	29	3	1	1	-
2024/1	40	24	20	3	-	-	1
2025/1	40	36	34	1	-	1	-
Total	**720**	**553**	**434**	**87**	**13**	**17**	**2**

Fonte: Elaborado pelos autores

Verificamos, de acordo com o Quadro 1, uma predominância de estudantes indígenas no curso. Do total de matrículas efetivadas, 78,5% (434 matriculados) são de estudantes indígenas oriundos de comunidades/aldeias da região Norte do Rio Grande do Sul. A maioria dos estudantes indígenas pertence à etnia Kaingang, mas há presença de indígenas da etnia Guarani no curso. Os estudantes indígenas são oriundos de diferentes terras indígenas e municípios da região, por exemplo, como: Cacique Dobre (Cacique Dobre); Votouro (Benjamin Constant do Sul, Faxinalzinho); e Nonoai/Rio da Várzea (Gramado dos Loureiro, Liberato Salzano, Nonoai, Planalto, Trindade do Sul).

Gráfico 1 – Raça x porcentagem de matrículas realizadas no período de 2013/2 a 2025.

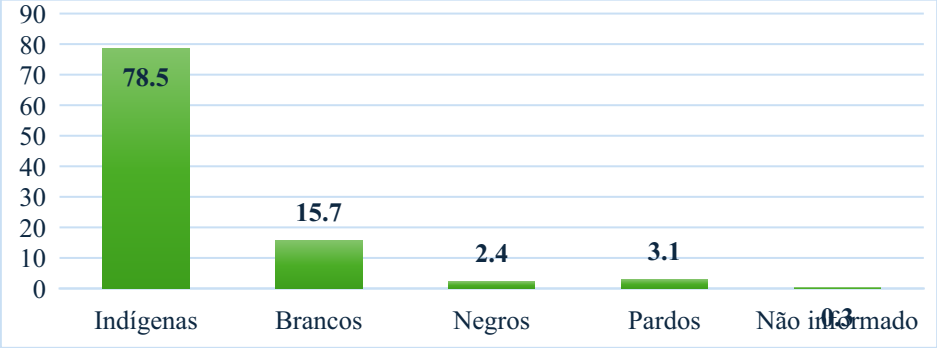

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme o Gráfico 1, notamos que 84% dos estudantes declararam-se indígenas, pardos e negros. Isso mostra a importância de a universidade garantir o acesso e as condições para permanência dos estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior público e gratuito. Esse é um compromisso assumido pela UFFS, buscando, assim, ajudar na superação das desigualdades sociais e regionais, especialmente em relação à população do campo.

Gráfico 2 – Sexo número de matrículas efetivadas no período de 2013/2 a 2025.

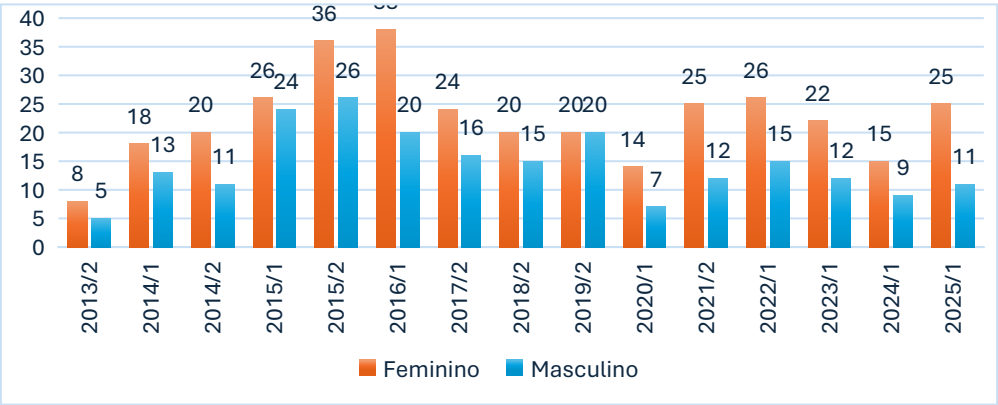

Fonte: Elaborado pelos autores

Observamos no Gráfico 2 que o número de estudantes do sexo feminino foi maior em quase todas as entradas (matriculados) no curso, com exceção do ano de 2019/2, que o número de estudantes do sexo feminino e masculino foram iguais. No total, são 337 estudantes (60,9 %) do sexo feminino e 216 estudantes (39,1%) do sexo masculino matriculados.

Outro dado interessante aponta que, desse total, 256 são mulheres indígenas e 178 são homens indígenas. Essa representatividade das mulheres indígenas na universidade pode indicar um movimento interessante de luta e

superação do patriarcado nas comunidades. Elas buscam ocupar diferentes espaços em suas comunidades, lutando e reivindicando políticas públicas sociais e educacionais.

Essas mulheres estão ocupando esses espaços para elas mesmas mostrarem o sofrimento da violência e da marginalização a que foram relegadas desde a construção dessa sociedade não indígena, que começou na invasão europeia e continua até os dias de hoje (Kauss; Peruzzo, 2012).

Prsybyciem et al. (2017) apontam que a inserção da mulher no ensino superior tem contribuído para a construção da autonomia e, de certa maneira, do empoderamento, por ela conhecer-se e reconhecer-se como sujeito do conhecimento, reconstruindo a si mesma, a sua cultura e fortalecendo a identidade das comunidades indígenas.

Em relação aos estudantes que integralizaram o curso, o Quadro 2 apresenta o número de formandos.

Quadro 2 – estudantes que integralizaram o curso

Estudantes	Nº de formados no curso	Porcentagem
Indígenas	41	60,3 %
Brancos	22	32,4 %
Pardos	4	5,9 %
Negros	1	1,4 %

Fonte: Elaborado pelos autores

Assim, 68 estudantes já integralizaram o curso até o ano 2024/1, sendo, na sua maioria, indígenas (60,3%) e brancos (32,4%). Notamos que, do total de matriculados (ver Quadro 1), apenas 12,3% dos estudantes concluíram a graduação. Esses indicadores, abrem a perspectiva de debate, para o campo da permanência dos alunos no Curso, como potencializa verificar um excelente número de indígenas na formação em nível de graduação, pós-graduação. A Universidade Federal Fronteira Sul, cumpre um papel importante na comunidade, pois é um processo contínuo formativo em seus diversos cursos, contribuindo e auxiliando para a melhoria da educação escolar, tanto de

docentes como em outros espaços formativos da educação nas próprias comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo valorizar o percurso histórico das etnias Kaingang e Guarani, no curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, no processo formativo dessas duas etnias. Tem como percurso metodológico de abordagem qualitativa, caracterizado como uma pesquisa bibliográfica e documental.

Os resultados identificados são os números de estudantes do sexo feminino no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo (UFFS/Erechim). No total de 337 estudantes, 60,9% do sexo feminino e 2016 estudantes e 216 estudantes (39,1%) do sexo masculino matriculados. Desse modo, 68 estudantes já integralizaram o curso até o ano 2024/1, sendo, na sua maioria, indígenas (60,3%) e brancos (32,4%). Notamos que, do total de matriculados, apenas 12,3% dos estudantes concluíram a graduação.

Ao finalizar, observamos a importância da UFFS e do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo da UFFS (Erechim/RS), que tem propiciado, enquanto instituição, espaços formativos qualificados para a formação também das diferentes etnias, com destaque, nesse diálogo, para os Kaingang e Guarani. Mas esses indicadores permitem a continuidade da pesquisa, focalizando a evasão do Curso, seus nuances culturais, étnicos que possam viabilizar aprendizados para a permanência, até concluir a graduação e abrir perspectivas para continuidade da formação na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2004.

ARROYO, M. G. História da educação de operários e de camponeses: uma outra história afirmante de outras matrizes de formação humana. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, n. 33, 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**.

KUJAWA, H.A.; TEDESCO, J.C. Demarcações de terras indígenas no norte do Rio Grande do Sul e os atuais conflitos territoriais: uma trajetória histórica de tensões sociais. Tempos Históricos, v. 18, jul/dez, p. 67-88, 2014.

KAUSS, V. L; PERUZZO, A. A inserção da mulher indígena brasileira na sociedade contemporânea através da literatura. Espaço Ameríndio, 6(2), p. 32-45, 2012.

NASCIMENTO, Diana. **A resiliência do sistema agrícola tradicional Kaingang frente ao avanço do agronegócio: o caso da Terra Indígena Nonoai-RS**. Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no brasil**: O protagonismo dos movimentos sociais. Revista Teias vol.18 no.51 Rio de Janeiro out./dez 2017.

SILVA, D; ODY, L. C; PRSYBYCIEM, M. M. Superando desafios, fortalecendo potencialidades: a consolidação do curso Interdisciplinar em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Licenciatura. In: COAN, C. M; SARTORI, J; LISOVSKI, L. A. (Org.) **A educação do campo contando 10 anos de sua história na UFFS/Campus Erechim**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

TEDESCO, J.C; KUJAWA, H.A. (Orgs.). **Conflitos agrários no norte gaúcho: índios, negros e colonos**. Passo Fundo: IMED: Porto Alegre: Letras &Vida, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE E FLUÊNCIA DIGITAL ANÁLOGA À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Juniandra Klatter Machado[1]

André Giovanni Klinkoski[2]

Raíssa Anahy Machado[3]

Patrícia Macedo Hiores[4]

RESUMO

Este artigo investiga como a gestão pedagógica pode contribuir para a formação docente voltada ao uso ético e pedagógico da Inteligência Artificial (IA), considerando a fluência digital como eixo estruturante. A pesquisa foi desenvolvida na EMEF Aldo Porto dos Santos, em Cachoeira do Sul/RS, com base em entrevistas, observações e questionários aplicados antes e depois de uma formação continuada sobre tecnologias e IA. Os resultados evidenciam que muitos professores ainda enfrentam dificuldades no uso de ferramentas digitais básicas e na compreensão de como integrar o pensamento computacional às práticas pedagógicas. A ausência de formações sistemáticas e contextualizadas contribui para um cenário de insegurança e resistência à inovação. Em contrapartida, a formação oferecida pela escola, com um facilitador especializado em IA, foi bem avaliada pelos docentes, indicando avanços na confiança e no interesse pelo uso pedagógico de tecnologias. A análise também considera os marcos normativos recentes, como a BNCC da Computação e a Resolução do Conselho Estadual de Educação do RS, que exigem adaptações e ações formativas urgentes. Conclui-se que a gestão pedagógica deve atuar como articuladora de políticas formativas continuadas, contextualizadas e transformadoras, promovendo uma cultura digital crítica e colaborativa nas escolas públicas.

Palavras-chave: Formação Docente. Inteligência Artificial. Fluência Digital. Gestão Pedagógica. Educação Pública.

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente das tecnologias digitais no cotidiano escolar tem impulsionado profundas transformações no modo de ensinar e aprender,

[1] Especialista em Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, junikbraga@gmail.com
[2] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, andre.klinkoski@acad.ufsm.br
[3] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, raissaanahy@gmail.com
[4] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, patimacedohiores@gmail.com

exigindo da escola pública um olhar atento às novas demandas da cultura digital. No contexto da Educação Básica, especialmente nas redes municipais de ensino, percebe-se que muitos docentes ainda enfrentam desafios para integrar, de forma significativa, recursos digitais à prática pedagógica. No exercício da supervisão escolar e da assessoria pedagógica, vivencia-se cotidianamente esse cenário: dificuldades com ferramentas básicas, resistência ao uso de tecnologias e ausência de formação continuada estruturada e contextualizada.

Portanto o objetivo tratado aqui é investigar de que forma a gestão pedagógica da escola da rede municipal de educação da cidade de Cachoeira do Sul, pode melhorar e promover a formação docente voltada ao uso ético e pedagógico da IA considerando-se a fluência digital como eixo estruturante dessa formação.

Nesse cenário de rápidas transformações, a Inteligência Artificial (IA) e os ambientes digitais de aprendizagem se destacam como ferramentas crescentes que podem potencializar a personalização do ensino, o protagonismo discente e o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI. Para que isso aconteça, é preciso garantir aos professores não apenas o acesso às tecnologias, mas sobretudo a construção de uma fluência digital crítica, ética e criativa. É nesse horizonte que se insere a proposta desta pesquisa, que tem como base a experiência prática em uma escola no município de Cachoeira do Sul/RS e se articula com a necessidade de promover uma gestão pedagógica comprometida com a inovação, a equidade e a humanização das práticas educativas.

Após diagnosticar o nível de fluência digital dos professores da escola, consegue-se analisar as estratégias formativas desenvolvidas pela equipe gestora que envolvam o uso de Inteligência Artificial (IA) e tecnologias digitais (TDs) além de investigar como a gestão pedagógica pode articular políticas de formação continuada que considerem os desafios da cultura digital, propondo assim diretrizes para a implementação de práticas formativas que integrem Inteligência Artificial (IA) e fluência digital de forma crítica, ética e pedagógica.

Assim, busca-se contribuir com a discussão sobre a formação docente na era digital, com foco na mediação pedagógica e na criação de experiências de aprendizagem mais significativas e conectadas às realidades dos estudantes da

nossa rede. A reflexão proposta articula-se com temas como literacia digital, metodologias ativas com uso de tecnologias, redes de aprendizagem e a mediação crítica de ambientes digitais, reafirmando o compromisso com uma educação pública transformadora, centrada nas pessoas e no coletivo.

2 DESENVOLVIMENTO

Com o intuito de diligenciar uma base que proporcione a elucidação desta pesquisa, será realizada uma rápida introdução sobre a mesma. Nesse sentido, procura-se interpelar a aplicação da inteligência artificial e tecnologias de ponta na formação de profissionais da área educacional básica, visando proporcionar uma melhora e avanço na educação pública.

Com base nos documentos orientadores da política educacional brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Estratégia Nacional de Educação Digital (2023), é primordial salientar um movimento crescente em direção à implementação das tecnologias digitais na formação docente. Nesse viés, a fluência digital torna-se uma competência essencial para o exercício da prática pedagógica, devido à necessidade sobretudo, do avanço acelerado da inteligência artificial (IA) nos ambientes educativos como um alicerce da construção de um ensino qualificado. A respeito disso, Silva (2020, p. 227) disserta que: “[...] a tendência, para as próximas décadas, é que haja saltos significativos neste campo, com o horizonte de se tornarem cada vez mais cotidianas e onipresentes”.

Ainda assim com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) evoluindo, no século XXI, torna-se cada vez mais imprescindível a caminhada quase que paralela com a crescente demanda que acaba exigindo autonomia, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas, inovação e aprendizagem permanente (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Nesse sentido, cabe discutir a respeito do que os educadores necessitam para habilitá-los a utilizar de forma competente e crítica os recursos tecnológicos digitais. Mostram-se, assim, estudos amplos e complexos, acompanhando a evolução digital, que refletem os objetivos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais para uso de ferramentas digitais (FERRARI, 2012).

Torna-se fundamental a reflexão e estudo sobre a necessidade de discutir as competências docentes exigidas para o ensino no século XXI, especialmente perante os novos letramentos que emergem na sociedade contemporânea. Nesse sentido, este pré-projeto reforça a importância de identificar as competências digitais essenciais ao educador da atualidade.

Quando se fala em letramento digital, não se trata do uso técnico das ferramentas digitais, mas da forma como nos relacionamos com as informações no mundo online, o que é primordial hoje no ambiente educacional. É nesse caminho que Gilster (1997), propõe uma compreensão mais ampla desse letramento, voltada para a participação ativa nas práticas cotidianas mediadas pelas tecnologias. Para Buckingham (2010), além de saber localizar e selecionar conteúdos na internet, é essencial desenvolver a capacidade de analisar criticamente essas informações a fim de transformá-las em conhecimento significativo. Complementando essa visão, Coscarelli (2017) destaca que é preciso ir além da simples navegação: é necessário aprender a sintetizar, integrar e refletir sobre o que se depara, desenvolvendo, assim, habilidade de leitura mais refinada e consciente no ambiente digital.

Em 2012, um grupo da Europa fez um projeto chamado “Competências Digitais para Professores” (DigiComp). A ideia era entender melhor o que os professores precisam saber para usar bem a tecnologia e ajudar a melhorar isso nas escolas. Com base nesse estudo, Ferrari (2012) escreveu uma definição para explicar o que é ser bom com tecnologia na educação.

> Competência digital é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo habilidades, estratégias, valores e conscientização) que são necessários ao usar as TIC e mídia digital para realizar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, apropriada, crítica, criativa, autônoma, flexível, ética e reflexiva para trabalho, lazer, participação, aprendizagem, socialização, consumo e empoderamento (FERRARI, 2012, pág. 408.)

A presente análise se encaminha com o intuito de abrir espaço para uma reflexão sobre o papel da gestão pedagógica no apoio aos professores, particularmente diante dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e

Inteligência Artificial (IA). A intenção é mostrar que as práticas de ensino, se tornem mais eficazes e atrativas, que estejam alinhadas às demandas dos estudantes da atualidade. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com os recursos digitais, o que gera insegurança, sobrecarga e desmotivação. Simultaneamente, a gestão também se vê desmotivada diante das dificuldades enfrentadas pelos educadores que resistem às mudanças. Romper com esse ciclo é imprescindível. É preciso investir em formação, apoio e diálogo para que todos se sintam confiantes e capazes de acompanhar as transformações da educação no mundo digital.

Esta pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, por permitir uma compreensão mais aprofundada dos sentidos atribuídos pelos professores e gestores à formação docente diante das transformações digitais. De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa “enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 13), o que dialoga diretamente com a proposta deste estudo: compreender, a partir da escuta ativa dos professores, como a gestão pedagógica pode promover uma formação ética, crítica e inovadora frente ao uso da Inteligência Artificial (IA) e ao desenvolvimento da fluência digital.

O campo de investigação foi composto pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Aldo Porto dos Santos do município de Cachoeira do Sul (RS). A escolha deste campo justifica-se pelo vínculo direto com a EMEF da rede, onde atuo como supervisora escolar. Esse lugar de atuação permite o acesso facilitado aos gestores e professores, o que torna possível uma aproximação mais orgânica com as práticas e os desafios vividos diariamente.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foi feito um levantamento junto à equipe gestora da EMEF, a fim de mapear quais ações de formação voltadas ao uso de tecnologias e Inteligência Artificial (IA) já foram desenvolvidas, bem como compreender o nível atual de fluência digital dos docentes. Em seguida, foram realizadas entrevistas com professores e gestores da escola, buscando aprofundar as percepções sobre as práticas formativas, os desafios enfrentados e os caminhos possíveis para integrar tecnologia e pedagogia de forma significativa.

Além disso, a realização da observação em momentos organizados por ciclos de formação, reuniões com professores da escola, acompanhando como a gestão pedagógica tem mediado ou potencializado o uso de tecnologias nas práticas docentes. Posteriormente será feita uma análise documental de planos de formação, projetos pedagógicos e relatórios emitidos pela escola assim como pela Secretaria Municipal de Educação.

Para análise dos dados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilitará identificar categorias emergentes relacionadas à formação docente, à fluência digital e ao uso pedagógico da Inteligência Artificial (IA).

Ao final, espera-se que os resultados subsidiem a construção de diretrizes para a formação continuada dos professores da rede, fortalecendo práticas pedagógicas que articulem tecnologia, ética e criticidade, em sintonia com os princípios da Educação 4.0 e com os direitos de aprendizagem dos estudantes.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

A formação continuada é um direito dos profissionais da educação é uma ferramenta indispensável para a qualidade da prática pedagógica nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), em seu Art. 67, destaca que a valorização dos profissionais da educação deve contemplar, entre outros aspectos, a formação continuada, inclusive em serviço, visando ao aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Sendo assim, as escolas da rede hoje, realizam um projeto de formação continuada, onde cada escola pode e deve realizar os projetos de acordo com suas demandas. Na EMEF Aldo Porto, no dia 05 de maio de 2025 o tema da formação foi: Tecnologias e Inteligência Artificial como aliadas do professor: planejamento, organização e inovação pedagógica: Explorar ferramentas digitais e recursos de IA que otimizam o trabalho docente e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Antes e após esta formação, realizou-se um questionário onde os professores observaram a relevância do tema na prática pedagógica atual.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de educadores deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, baseado na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do saber. Para o autor, não há qualidade na educação sem professores e gestores que aprendem continuamente em seu trabalho cotidiano. Já Imbernón (2001) defende que a formação em serviço deve estar articulada ao contexto escolar, promovendo transformações reais nas práticas pedagógicas por meio da problematização, da escuta e da colaboração.

Para complementar a análise sobre a formação continuada e compreender os impactos da temática abordada na formação do dia 05 de maio de 2025, foi aplicado um questionário com os professores da EMEF Aldo Porto dos Santos, antes e após a atividade formativa. O objetivo foi identificar as principais dificuldades enfrentadas no uso de tecnologias e Inteligência Artificial, além de compreender a percepção dos docentes quanto à relevância e aplicabilidade da formação recebida. A seguir, apresenta-se um quadro-resumo com os principais dados coletados:

Tabela 1 – Relatos de Professores sobre Fluência Digital e Formação Continuada

Professor(a)	**Dificuldades relatadas**	**Formações realizadas anteriormente**	**Avaliação sobre a formação 1**	**Sugestões/necessidades apontadas**
Professor A	Insegurança ao usar recursos de IA com os alunos	Nenhuma formação específica na área	Destacou a importância de explicações contextualizadas	Pede tutoriais curtos e suporte técnico
Professor B	Resistência inicial ao uso de plataformas digitais	Apenas formação geral sobre BNCC	Sentiu-se mais confiante após a formação	Sugeriu formações contínuas por área/disciplina
Professor C	Falta de tempo para explorar ferramentas novas	Participou de formação sobre Google Sala de Aula	Avaliou como uma abertura para novas práticas	Deseja apoio da gestão para aplicar o que aprendeu
Professor D	Não sabe como utilizar o pensamento computacional como transversalidade em suas disciplinas	Nenhuma formação específica na área	Destacou a importância de se ter formações sobre o tema	Sugeriu formações contínuas com maior frequência

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dos relatos apresentados, observa-se que os professores reconhecem a importância da formação continuada voltada ao uso das tecnologias e da IA no contexto escolar. No entanto, ainda se evidenciam lacunas formativas, especialmente no que se refere à aplicabilidade prática e ao acompanhamento pós-formação. As contribuições e sugestões dos docentes reforçam a necessidade de ações permanentes, planejadas e alinhadas ao cotidiano escolar, destacando o papel estratégico da gestão pedagógica na construção de uma cultura formativa consistente e conectada aos desafios contemporâneos da educação pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa parte de uma inquietação vivenciada no cotidiano da gestão pedagógica da rede municipal de Cachoeira do Sul: a dificuldade dos professores em incorporar, de maneira crítica e significativa, as tecnologias digitais e, mais recentemente, os recursos de Inteligência Artificial (IA) no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário permitiu refletir sobre o papel fundamental da gestão escolar na mediação e na construção de processos formativos que preparem o docente para atuar com fluência digital, numa perspectiva crítica, ética e transformadora.

Com base nos dados coletados por meio das entrevistas e observações na EMEF Aldo Porto dos Santos, ficou evidente que grande parte dos professores enfrenta desafios relacionados ao uso de tecnologias digitais, como a manipulação de editores de texto e apresentações, além da dificuldade em aplicar o pensamento computacional em suas aulas. Essa limitação revela um cenário de lacuna formativa que, em muitos casos, provoca sentimentos de insegurança, desmotivação e resistência à mudança. Muitos relatos apontam a ausência de formações sistemáticas e contextualizadas, capazes de dialogar com a realidade dos docentes.

Apesar das dificuldades, a pesquisa identificou ações formativas que provocaram mudanças positivas, sendo citada como exemplo a formação oferecida pela escola com um facilitador especializado sobre o uso pedagógico da Inteligência Artificial. As professoras relataram que, nessa oportunidade,

puderam compreender melhor o potencial da IA como aliada no planejamento, na personalização da aprendizagem e na avaliação. A experiência reforça a importância de formações práticas, acessíveis e ancoradas na realidade local.

A discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Computação (BNCC da Computação) e a Resolução do Conselho Estadual de Educação do RS traz uma nova urgência ao tema. A escola pública deverá se adaptar às novas diretrizes, o que exigirá não apenas infraestrutura, mas principalmente a formação continuada de professores para o uso consciente e pedagógico das tecnologias digitais. A fluência digital, nesse contexto, deixa de ser um diferencial e passa a ser um direito e uma necessidade formativa.

Compreende-se que a gestão pedagógica tem papel estratégico na articulação de políticas formativas que desenvolvam competências digitais e promovam o diálogo, a escuta e a valorização do professor como protagonista de sua aprendizagem. O incentivo às metodologias ativas com uso de tecnologias, a promoção da literacia digital e o apoio constante às práticas docentes são caminhos que reforçam o compromisso com uma educação pública democrática, inclusiva e inovadora.

Portanto, reafirma-se que a formação docente voltada ao uso ético da Inteligência Artificial deve ser prioridade nas políticas de desenvolvimento profissional, sendo conduzida de forma intencional, planejada e alinhada às transformações da sociedade digital. A fluência digital, compreendida como um conjunto de saberes técnicos, críticos e criativos, constitui-se como eixo estruturante da prática pedagógica contemporânea e deve ser promovida de maneira contínua, colaborativa e contextualizada pela gestão escolar.

A continuidade desta pesquisa poderá contribuir para a proposição de diretrizes locais de formação que fortaleçam práticas pedagógicas transformadoras, sustentadas pelos princípios da Educação 4.0 e voltadas à promoção de aprendizagens significativas para os estudantes da rede municipal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: linguagens. Brasília, DF: MEC, 2025.

CANI, J. B. (2020). Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século xxi. *Revista Linguagem & Ensino*, *23*(2), 402-428. https://doi.org/10.15210/rle.v23i2.17110. Acesso em: 09 jun. 2025

CANI, J. B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa**: cenários possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CRUZ, Sayonara Ribeiro Marcelino. **Formação de professores e o uso das tecnologias digitais: entre a fluência tecnológica e a fluência pedagógica**. 2020. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/38293. Acesso em: 11 jun. 2025.

FERRARI, A. **Digital competence in practice: an analysis of frameworks**. Seville: European Commission: Joint Research Centre: Institute for Prospective Technological Studies, 2012.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola***:* do que se fala?. Educação e Realidade, 2018, 43.2: 591.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 382, de 20 de dezembro de 2024. **Institui a Computação na Educação Básica como complemento ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), nos termos da Resolução CNE/CEB nº 01/2022, e orienta o processo de implementação no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, publicado em 12 de março de 2025.

APRENDIZADOS E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA NO BERÇÁRIO

MARTINS, Eloise de Melo[1]

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez [2]

RESUMO

O presente estudo constitui-se em uma discussão e reflexão sobre a formação inicial no contexto da Educação Infantil, tendo como lócus a unidade de educação básica, a partir do relato de experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I, realizado em um CMEI da rede municipal de Curitiba. Assim, tem-se como objetivo geral analisar o processo formativo da docente no espaço escolar, indicando as contribuições dessa vivência prática para a construção da profissionalidade docente. A opção metodológica adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, com foco no relato de experiência e na pesquisa-ação, considerando o cotidiano do berçário como campo de investigação e desenvolvimento profissional. Para o aporte teórico, apoiou-se nas reflexões de autores como: Anhaia e Mariano (2021); Moreira e Moreira (2021); Staccioli (2018). O estágio possibilitou o contato direto com bebês de 4 meses a 1 ano e 3 meses, e proporcionou o aprendizado sobre o cuidado, a escuta e o vínculo afetivo como fundamentos da prática pedagógica com bebês. O relato destaca duas regências supervisionadas: a Massagem Shantala, realizada com a participação das famílias, e a pintura com esponjas, que oportunizou a exploração sensorial e gráfica dos bebês. Ambas as experiências revelaram a importância do planejamento intencional, da sensibilidade e da valorização das linguagens expressivas na promoção do desenvolvimento infantil. A convivência com profissionais em diferentes estágios da carreira também contribuiu para a compreensão da complexidade e da beleza do trabalho docente. A reflexão permite inferir que o estágio, quando vivido como espaço de pesquisa, escuta e afetividade, favorece a articulação entre teoria e prática, sendo essencial na formação de uma educadora comprometida com a infância e com a transformação social. Nesse sentido, conclui-se que a formação inicial, ancorada na vivência real do cotidiano escolar, constitui uma etapa fundamental na construção de uma prática pedagógica crítica, ética e sensível, contribuindo para a consolidação de um espaço que respeita e valoriza a infância em sua integralidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Bebês. Vínculo Afetivo. Intencionalidade Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Trata-se de um relato de experiência do Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil realizado em um CMEI da rede municipal de Curitiba. Este

[1] Acadêmica do 6° período de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), melo.eloise@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), barbara.gimenez@pucpr.br

trabalho fez parte das atividades avaliativas do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

O estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação inicial do professor, pois possibilita a aproximação entre teoria e prática. Nesse momento, começa a compreender, de forma concreta, os desafios e as dinâmicas do ambiente escolar. Moreira e Moreira (2021) comentam que, mais do que apenas observar ou reproduzir práticas, o estágio se configura como um espaço de investigação, onde o estagiário pode analisar criticamente o cotidiano educativo, refletir sobre as metodologias utilizadas e construir saberes por meio da experiência. Sendo assim, ao pesquisar e vivenciar o fazer pedagógico, o estudante tem a chance de desenvolver uma postura investigativa e comprometida com a realidade da educação.

No contexto do berçário, essa experiência de aproximação com a prática se torna ainda mais significativa, pois exige sensibilidade, flexibilidade e uma escuta atenta. Ao longo do estágio na turma do Berçário Único do CMEI Irmã Dorothy Mae Stang, foi possível perceber que o trabalho com os bebês vai muito além dos cuidados básicos, envolve a intencionalidade pedagógica, estímulos e a criação de vínculos que contribuem para a aprendizagem desde os primeiros meses de vida.

As práticas do cotidiano vivenciadas no berçário, proporcionaram momentos de muita aprendizagem sobre o comportamento e desenvolvimento dos bebês, e o meu papel nesse processo. Por meio das atividades propostas e observação da minha própria prática como regente da turma, pude refletir sobre a profissional que quero me tornar e o que quero passar para esses bebês, que mesmo não sabendo falar me enchem de carinho e afeto através de seus olhares e sorrisos.

Desta forma, o estágio, se tornou a realização de um sonho, a oportunidade de acompanhar uma das turmas que mais nos desafia, e ao mesmo tempo nos mostra com excelência, as etapas do desenvolvimento humano. Foi um espaço de pesquisa e cada escolha, decisão e experiência vivida contribuiu para novas descobertas e construção de saberes.

2 O COTIDIANO NO BERÇÁRIO

Durante o estágio realizado na turma do Berçário Único, tive a oportunidade de dividir a regência com duas colegas, uma com 15 anos de experiência e a outra que acabou de iniciar na carreira, assim pude observar dois lados de atuação da docência na Educação Infantil. Nesta turma, iniciamos com 16 bebês entre 4 meses a 1 ano e 3 meses, o que me permitiu compreender na prática o desenvolvimento das diferentes idades, respeitando as limitações e especificidades de cada bebê. No Berçário as Ações que marcam a vida diária como a alimentação, descanso, higiene e principalmente o brincar, assumem um papel central nas interações e na construção diária dos vínculos.

Figuras 1 a 3 – Ações que marcam a vida diária no CMEI

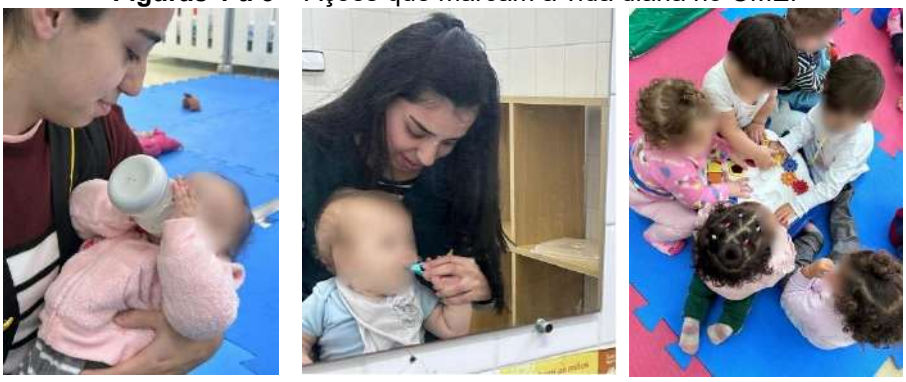

Fonte: as autoras (2025)

Nos primeiros meses do semestre, observamos um período de adaptação mais delicado, caracterizado pelo choro frequente e a evidente saudade da família. Essa etapa, no entanto, faz parte do processo de acolhimento, e demanda um olhar atento e empático. Ao acompanhar essa fase, percebi o quanto o afeto, a paciência e a escuta ativa são ferramentas indispensáveis na criação de um ambiente seguro e confiável para os bebês e professoras.

Um momento marcante e significativo desse período foi a atuação da minha colega mais experiente que diante do choro coletivo, utilizava a música: “Chora, chora, chora. Não para de chorar. Põe a mão na cabeça, tira põe na cintura. Dá um remelexo no corpo, dá um abraço doçura”. Sempre que cantava, os bebês se acalmavam gradualmente, expressando sorrisos e movimentos

corporais em resposta à melodia. De acordo com Anhaia e Mariano (2021, p. 12), a música:

> […] facilita na aprendizagem da criança na sala de aula, tranquiliza nos momentos de choro, a música também ajuda no raciocínio lógico, matemático, para comunicação, compreensão da linguagem, é um elemento para o desenvolvimento infantil, sendo muito importante nos primeiros meses de vida.

Sendo assim, essa prática evidencia o poder das linguagens expressivas, como a música no cotidiano da Educação Infantil, especialmente no berçário que a comunicação não verbal e os afetos têm um papel fundamental.

Aos poucos o vínculo entre os adultos (professoras, lactarista, diretora, pedagoga, funcionária da limpeza) e bebês se fortaleceu, o grupo passou a responder com mais tranquilidade às rotinas, entradas e saídas de pessoas da sala de referência e as propostas recorrentes. Então iniciamos atividades como leitura de histórias, exploração com plástico bolha, riscantes (canetinhas, tinta, esponja), brincadeiras com bolas de diferentes cores e tamanhos e o próprio corpo.

Figuras 4 a 6 – Propostas recorrentes no Berçário Único

Fonte: as autoras (2025)

Para minhas regências supervisionadas, elaborei duas propostas que consideram a diversidade etária do grupo: uma sessão de Massagem Shantala realizada com a participação das famílias e uma pintura com esponjas. Essas experiências foram escolhidas por possibilitarem o envolvimento de todos os bebês, respeitando o tempo de cada um.

2.1 MINHAS REGÊNCIAS SUPERVISIONADAS NO BERÇÁRIO ÚNICO

A Massagem Shantala, de acordo com a Pediatra Dra. Sani Ribeiro “é um tipo de massagem indiana que tem benefícios para a saúde do bebê, como acalmar, relaxar, desenvolver a consciência corporal e aumentar o vínculo afetivo entre a mãe/pai e o bebê”. A sessão foi realizada com as famílias e teve como objetivo relaxamento, bem-estar e fortalecer os laços entre o bebê e o seus pais, que muitas vezes por conta do trabalho não conseguem um tempo para explorar o toque com seus bebês. A Shantala, nesse sentido, tornou-se uma vivência significativa, pois além de trabalhar o vínculo familiar, promoveu o desenvolvimento sensorial e emocional através do toque de quem massageia.

Para a realização dessa proposta, foi necessário um planejamento prévio. A ideia da massagem Shantala foi sugerida pela pedagoga e, a partir disso, organizou-se o ambiente da sala com colchões e iluminação reduzida, criando um espaço mais acolhedor e propício ao relaxamento. Durante a atividade, enquanto os pais aplicavam a massagem em seus bebês, eu os orientava quanto aos movimentos adequados, promovendo um momento de conexão e afeto. Ao final da vivência, cada família teve a oportunidade de deixar uma mensagem relatando suas impressões e sentimentos sobre a experiência compartilhada com seu filho. Vale destacar que, antes da participação das famílias, os bebês já haviam tido contato prévio com a massagem, o que facilitou a familiarização e tranquilidade durante a proposta. Por fim, cada um pode levar para casa um folheto, com os principais movimentos da Shantala para repetir em casa.

Figuras 7 e 8 – Massagem Shantala

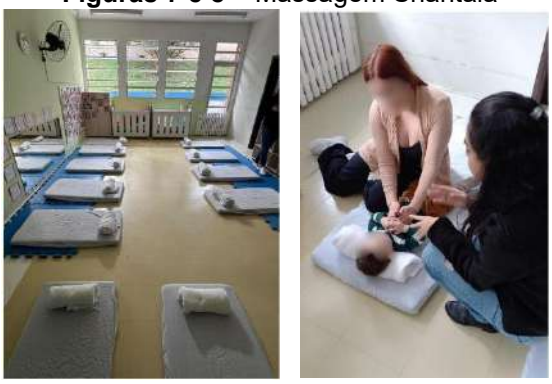

Fonte: as autoras (2025)

A pintura com esponjas oportunizou aos bebês a exploração de cores, texturas e movimentos corporais de maneira livre e prazerosa. Preparei o ambiente para que pudessem tocar, manusear e criar marcas nas folhas de papel sulfite ou no papel kraft, proporcionando formas de expressão e respeito ao ritmo e limitações individuais de cada bebê. Na idealização desta atividade, fiquei um pouco receosa em relação aos bebês de 7 meses, mas fui surpreendida ao final, eles seguraram as esponjas e muito curiosos e contentes deixaram suas marcas gráficas no papel. A experiência revelou o quanto a arte pode ser transformadora na primeira infância. Esta atividade possibilitou mais do que uma produção gráfica, ofereceu um momento de descoberta com o próprio corpo.

Figuras 9 e 10 – Pintura com esponjas

Fonte: as autoras (2025)

Ambas as propostas foram planejadas levando em consideração as necessidades do grupo. A resposta dos bebês às atividades foi positiva, eles

demonstraram curiosidade, concentração, sorrisos e movimentos espontâneos. Essas reações revelaram o envolvimento com as experiências, afirmando a participação ativa dos pequenos.

As regências reforçaram a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica. O trabalho com bebês é delicado e exige observação, estudo e criatividade, portanto compreendi que o professor da Educação Infantil precisa ser capaz de transformar os “pequenos” gestos do cotidiano em grandes oportunidades de aprendizagem. Como afirma Staccioli (2018, p.57), “as rotinas das crianças são mais frequentemente ações férteis, especialmente quando o contexto as reconhece e as valoriza”. Desta forma, o professor cria oportunidades para que as crianças explorem, descubram e construam significados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na turma do Berçário Único foi uma experiência desafiadora pela diferença grande de idades em uma mesma turma, porém transformadora, me permitiu compreender na prática a complexidade e a beleza do trabalho com os bebês. Estar presente no dia a dia da Educação Infantil, acompanhando a rotina, os choros, os sorrisos, as primeiras palavras, os primeiros passos e as descobertas, me fez perceber que educar é antes de tudo um ato de cuidado, escuta e sensibilidade.

A convivência com minhas colegas de trabalho foi muito rica de aprendizagens e ampliaram minha visão sobre o meu papel na primeira infância. Aprendi que cada gesto, cada palavra e cada ação mesmo que inesperada tem grande valor educativo, e que o vínculo afetivo é a base para qualquer processo de aprendizagem. As regências que desenvolvi, como a massagem Shantala e a pintura com esponjas forma momentos significativos que me mostraram o poder do toque, do brincar e da exploração livre para o desenvolvimento integral dos bebês.

Essa vivência também reforçou a importância da pesquisa e da reflexão contínua sobre a prática docente. O estágio foi um espaço de observação, formação, construção de saberes e reafirmação do meu compromisso com a educação, respeitando, acolhendo, e valorizando a infância.

Ao concluir esta etapa, levo comigo os aprendizados técnicos, mas principalmente, o coração cheio, o olhar mais atento e a certeza de que fiz a escolha certa, tenho a profissão que transforma não só a vida dos bebês e crianças, mas também a minha a cada dia. Espero continuar evoluindo cada vez mais, para me tornar a professora que sempre sonhei ser: **inspiradora**.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Maria Heloisa Franco; MARIANO, Maria Luiza. A importância da música na Educação Infantil. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n 00, e021022, jan./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.16743. Acesso em: 9 jun. 2025.

RIBEIRO, Sani. Massagem Shantala: o que é, benefícios e como fazer (passo a passo). Tua Saúde, fev. 2024. Disponível em: https://www.tuasaude.com/massagem-shantala/. Acesso em: 9 jun. 2025.

MOREIRA, Laine Rocha; MOREIRA, Larici Keli Rocha. Estágio supervisionado na educação infantil e fundamental em uma cidade no Sudoeste do Pará. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 33, p. 183-191, setembro-dezembro/2021. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/38. Acesso em: 24 mai. 2025.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018054. Acesso em: 8 jun. 2025.

EDUCERE 2025 — ETHOS DA EDUCAÇÃO: (RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS
XVII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE
X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)
I Seminário Experiência Intercultural com Estudantes Universitários
III Congresso Internacional de ação humanitária e cooperação para o desenvolvimento
3rd International conference on humanitarian action and cooperation for development
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES PUCPR

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA BRINCAR E ESCUTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvia Cinelli Quaranta[1]

Simone do Nascimento Nogueira[2]

RESUMO

Brincar e escutar são vistos como algo simples pela maioria dos professores. Entretanto, quando lançamos o olhar para dentro da escola, as pesquisas indicam que tanto o brincar como a escuta não são ações que, em geral, acontecem de modo planejado e intencional. Presentes na legislação brasileira que orienta a elaboração dos currículos na Educação Infantil, os mesmos não recebem destaque dentro do processo de formação inicial e continuada do professor que irá ministrar aula na Educação Infantil, em especial a pré-escola. Diante de tal situação, indagamos: *qual a possibilidade de uma formação de professores para o brincar e escutar na Educação Infantil?* Para isso, objetivamos analisar, a luz da pedagogia crítica, a formação inicial e continuada dos professores que ministram aula na Educação Infantil para o brincar e para a escuta. Como objetivo secundário discutiremos a necessidade de os professores terem uma formação que lhes prepare para o brincar e para o exercício da escuta com crianças pequenas. O texto, de natureza qualitativa, é embasado em pesquisa bibliográfica e tem como aporte teórico: Freire (1996), Nogueira (2021, 2023), Quaranta (2024). A pesquisa indicou que, para que o professor possa compreender os benefícios que o brincar e a escuta podem trazer para a criança, ele necessita compreender que brincar e escutar na escola são diferentes do que se faz fora deste ambiente, e que tais práticas podem contribuir para a constituição de práticas pedagógicas críticas que reverberem positivamente no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Escutar. Formação de Professores. Pedagogia Crítica.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala no brincar na educação Infantil, de um modo geral, os professores indicam que é algo simples e fácil, que, em geral, está sempre presente no ambiente escolar. O mesmo se diz com relação à escuta, de forma unânime, os docentes colocam que é importante prestar atenção na fala da criança. Neste sentido, é adequado retomar: de qual brincar e escutar estamos falando? E ainda, sobre que brincar e escutar, os docentes se referem?

[1] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (Unisantos); e-mail: cinequaranta@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (Unisantos); e-mail: simone.nogueira797@gmail.com

Tanto o brincar como a escuta não podem acontecer dentro do ambiente escolar do mesmo modo que acontecem na rua, em casa ou em outros locais. Neste texto, defendemos o brincar na/da escola, que acontece com intencionalidade pedagógica, que é planejado e, por isso, há um cuidado por parte do professor na escolha do material, na delimitação do local, na elaboração de uma proposta pedagógica para que o brincar não seja apenas um momento que acontece na escola. E quando se pensa na escuta, ela também deve ser pedagógica, solicitando do professor um exercício de atenção a fala do aluno, uma possibilidade de dar voz à criança, um momento que se opõe ao silenciamento imposto, de forma acrítica, dentro do ambiente escolar desde a Educação Infantil.

O brincar e a escuta que acontecem na escola solicitam do professor um olhar diferenciado, uma vez que ambos são temas presentes na atual orientação normativa brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que orienta a elaboração dos currículos das escolas. Cabe-nos salientar que, tanto o brincar como a escuta, são partes integrantes do documento, uma vez que constituem direito da criança que frequenta a Educação Infantil.

Comentado [AP1]: Para manter dessa forma. Correto?

Comentado [SC2R1]: Sim, é a formatação que o evento pede.

Esta mesma Base, passou a ser utilizada como orientador para a formação de professores nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN – Formação), a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno (CP) nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que foi substituída pela CNE/CP nº 04/2024 (BRASIL, 2024). Esta por sua vez, apresenta em suas orientações pontos que a aproximam das CNEs nº 15/2015 e nº 02/2019 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019), e recebe, entre outras críticas, a de manter o caráter tecnicista e praticista da DCN de 2019, vinculando a formação de professores a BNCC, não atendendo a necessidade de uma formação que prepare o professor para uma prática crítica, humanista, que reconheça as diferentes infâncias presentes em nossas escolas e as necessidades da criança que frequenta a pré-escola.

Esta dificuldade formativa, foi observada nas pesquisas lidas por Quaranta (2024, p. 229), ao elaborar o Estado da Questão, que apontaram para uma formação, nos cursos de Pedagogia, insuficiente para que o professor, ao se formar, “consiga planejar, ministrar e avaliar atividades relativas à Educação

Infantil". Quanto a formação continuada, as observações das pesquisas que compuseram o Estado da Questão, elaborado por Bezerra (2020), identificaram, na leitura de 41 teses e dissertações, que o brincar e o desenvolvimento das crianças não são contemplados nas formações continuadas, apenas em uma leitura a pesquisadora observou evidências do contrário.

Situação semelhante se deu na pesquisa de Nogueira (2021), na qual foram localizadas 18 pesquisas, presentes em Bancos de teses e Dissertações, que, no recorte temporal de 2006 a 2019, indicaram a adoção de práticas docentes e de gestão escolar silenciadoras, tanto das vozes infantis como dos professores.

Diante deste quadro, que mostra que nem a formação inicial e nem a continuada, preparam o professor para ministrar aula para a criança pequena, o que poderia ser dito sobre duas especificidades, que são o brincar e a escuta para esta faixa etária que frequenta a educação pré-escolar? E ainda, qual a possibilidade de uma formação crítica de professores para o brincar e escutar na Educação Infantil? Para tanto, analisaremos, a luz da pedagogia crítica, a formação inicial e continuada dos professores que ministram aula na Educação Infantil para o brincar e para o exercício da escuta. Também discutiremos a necessidade de os professores terem uma formação que lhes prepare para o brincar e para o exercício da escuta com crianças pequenas.

2. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Formar o professor para a Educação Infantil é "uma área relativamente nova no ensino superior" (PIMENTA e*t al.*, 2017, p.26), que só passou a ser pensada, em termos educacionais, a partir de 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Desde então, o CNE, publicou quatro DCNs-Formação, em 2002 (Resolução CNE/CP nº 01/2002) (BRASIL, 2002), em 2015 (Resolução CNE/CP nº 02/2015) (BRASIL, 2015), em 2019 (Resolução CNE/CP nº 02/2019) (BRASIL, 2019) e uma última em 2024 (Resolução CNE/CP nº 04/2024) (BRASIL, 2024). Cabe ressaltar, que no ano de 2006, foi promulgada a Resolução CNE/CP n° 01/2006 (Brasil, 2006) que instituiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação em Pedagogia oficializando o curso especificamente, como Licenciatura.

Diante das sucessivas alterações nas DCNs para a formação de professores, nos últimos anos as universidades tiveram que se adequar a três novas diretrizes que apontavam para caminhos diferentes. O que não contribuiu para uma formação mais consistente, que trouxesse as necessárias mudanças para uma formação com o propósito de formar de modo digno e humanista, professores possuidores de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma boa prática pedagógica. Prática que necessita estar alinhada com a pedagogia crítica e, consequentemente, com os princípios orientadores da pedagogia freiriana. Portanto, formar professores curiosos epistemologicamente (FREIRE, 1996), é fundamental para que possamos construir caminhos pedagógicos que favoreçam a constituição de adultos autônomos.

Observamos que a legislação não aponta caminhos para uma formação mais consistente do professor que atuará na primeira infância. Somente a CNE/CP nº 02/2019, traz em seu texto a necessidade de a formação dos professores da Educação Infantil contemplar “as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escolar” (BRASIL, 2019), as demais fazem referência a especificidades das diferentes etapas da Educação Básica, da criança e do desenvolvimento.

Gatti (2010, p. 1372) observou que “poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” e que as atividades relativas à Educação Infantil, representam apenas 5,3% do conjunto de disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de pedagogia. Realidade que pode ser observada nas pesquisas que indicam a falta de conhecimento da criança (CARMO, 2019), falta de leituras específicas sobre Educação Infantil (ALMEIDA, 2015) e uma “formação inicial fragilizada e generalista” (SOUZA, 2021, p.150), e culmina na dificuldade de o docente desenvolver uma *práxis* que atenda às necessidades das crianças pequenas.

Essa preocupação em destacar a necessidade de um olhar específico para a Educação Infantil, durante a formação inicial, se dá pela diferença do modo de trabalhar que esta faixa etária solicita do professor, que se diferencia muito do modo de trabalho das demais etapas da Educação Básica.

Se o tema Educação Infantil não recebe atenção dentro do processo de formação inicial, o que se pode dizer de duas de suas especificidades, que são o brincar e a escuta da criança, no contexto da formação. As pesquisas de Nogueira (2021) e Quaranta (2024), indicaram que para o professor desenvolver sua aula, compreendendo os benefícios que ambos os saberes didáticos podem oferecer, é preciso que sejam formados criticamente.

E se a formação inicial pouco contempla a Educação Infantil e, por consequência, o brincar e a escuta, na pesquisa realizada por Quaranta (2024), que aprofundou estudos no âmbito da formação continuada, encontrou evidências de que mesmo quando a formação tem foco na Educação Infantil esta não se mostra suficiente para uma formação para o brincar, e isso, até mesmo, para os professores que possuíam pós-graduação.

Condição semelhante encontramos no que se refere a escuta, compreendida por nós como o contraponto do silenciamento. Nogueira (2021, 2023), constatou que esta sequer conquistou espaço nos processos formativos de professores, mesmo diante do fato da escuta constituir o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC-EI (BRASIL, 2018). Foi observado, ainda, a forte presença do silenciamento no contexto das escolas, silenciamento que é vivenciado sem estranhamento por parte dos professores, gestores e comunidade.

Um dos motivos que dificultam que o professor possa desenvolver o brincar e a escuta em sua prática pedagógica, também está relacionado com as condições institucionais. As cobranças por resultados, o processo de alfabetização precoce, a falta de espaços adequados na escola, falta de percepção dos gestores e dos responsáveis sobre a necessidade de a criança brincar e ser escutada na escola.

Tal realidade distancia o professor daquilo que ele aprende nas formações, onde, diante de uma realidade que oprime, limita seu fazer e provoca um distanciamento entre a teoria e a prática, o brincar e a escuta acabam por não acontecerem como uma prática pedagógica.

Diante deste cenário, nos cabe indagar: qual a possibilidade de uma formação crítica de professores para o brincar e escutar na Educação Infantil?

3. POR QUE FORMAR O PROFESSOR PARA BRINCAR E ESCUTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Michel de Montaigne (1533-1592) alertava que "a criança não é uma garrafa que se deve encher, mas um fogo que se deve acender"[3] e para acendê-lo, na escola, há a necessidade de que o professor conheça a criança com a qual está trabalhando, suas características, hábitos, costumes, cultura e os motivos pelos quais irá desenvolver um determinado conteúdo. Loris Malaguzzi, reflete "A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / e cem mãos / cem pensamentos / cem maneiras de pensar / de brincar e de falar [...]" (EDWARDS, GANDIM e FORMAN, 2016, p.21).

Para que o professor possa acender o fogo pelo conhecimento, que há dentro de uma criança, escutando seus cem pensamentos, suas cem maneiras de brincar e falar, e transformar sua sala de aula em um local de entusiasmo, alegria, estimulando a curiosidade epistemológica, há necessidade de uma formação que favoreça o desenvolvimento da *práxis*.

Ninguém desenvolve um bom trabalho sobre aquilo que desconhece, portanto, entendemos que é preciso oferecer formações críticas que viabilizem que o professor conheça sua prática, compreenda didaticamente por que faz, para quem faz, como se faz, e conheça intimamente quem é o sujeito para quem elabora e desenvolve sua prática, constituindo-a pedagógica diante da intencionalidade de brincar e escutar.

Bacelar (2012, p.50) ressaltou a necessidade de o professor aprender a brincar "senão ele poderá até aprender todas as teorias sobre o brincar, mas chegará ao final do curso sem saber brincar com as crianças" e o mesmo ocorre com a escuta. Nogueira (2023, p.40) nos traz que "o ato de escutar precisa ser pensado, planejado e realizado nos princípios da participação e da colaboração", apontando para a necessidade de o professor aprender a escutar a criança.

Mas por que é necessário que o professor saiba brincar e escutar na Educação Infantil? Pesquisas de diferentes áreas (Neurociências, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Filosofia) indicam que quando a criança brinca, além de

[3] Frase foi citada por Illan Brenman, em entrevista ao Café Filosófico (CPFL) em 5.dez.2021.

desenvolver a curiosidade, a imaginação e a criatividade, também desenvolve a memória, linguagens gestuais e orais; técnicas de organização, liderança e autonomia; administração de sentimentos de prazer e desprazer; ações de testar e verificar possibilidades, conceitos. Desafiar-se, estabelecer regras, vivenciar experiências, errar, desempenhar papéis imaginários (ser mãe, pai, super-herói), interagir com o universo ao seu redor, também são desenvolvidos durante o ato de brincar, promovendo o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Olhando para o ambiente escolar, Fortuna (2018, p.59) indica que observa-se, no brincar,

> a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. [...] comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Entretanto, a associação brincar/desenvolvimento/aprendizagem, dificilmente ocorre dentro do ambiente escolar e um dos motivos que as pesquisas indicam é a falta de formação do professor, como visto anteriormente.

No âmbito da escuta, a medida em que se oportuniza espaço para fala da criança pequena, o professor possibilitará o desenvolvimento da oralidade, uma vez que para falar temos que organizar nosso pensamento, nossas ideias, construir uma sequência que permita que o outro entenda o que desejamos expressar/narrar. Esse exercício intelectual pode estar presente desde a mais tenra idade, e a escola pode e deve fazê-lo como compromisso ético e moral.

Aquele que fala participa, e participação é algo que pode e precisa ser ensinado para que tenhamos, na sociedade, pessoas que compreendam que a participar é vivenciar a democracia. Aquele que externa seu pensamento a partir de uma narrativa, e se esta é efetivamente escutada, está colaborando para o entendimento de uma situação, está criando, está criticizando. A dinâmica da escuta realizada pelo professor tem o propósito primeiro de reverberar na elaboração da prática pedagógica, ou seja, na *práxis* da escuta.

Paulo Freire nos ensinou que não podemos ter uma educação bancária e a sala de aula não é um lugar onde “para provar seriedade acadêmica, os alunos

devem estar semimortos (*sic*), silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula" (hooks, 2017, p.194). Numa perspectiva contextualizada com as humanidades, uma sala de aula alegre, onde as crianças brincam, falam e são escutadas não significa falta de seriedade, ausência de domínio da turma ou falta de aprendizagem. O ato de falar, perguntar, de compartilhar experiências, de se movimentar não pode ser visto como um problema, como um ato de rebeldia, mas, sim, como uma curiosidade, uma forma de aprender, mas, para que a sala de aula possa ter esse movimento diferenciado, é necessária uma formação do professor direcionada para que ele possa exercer sua prática pedagógica com criticidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar e o escutar, que se desenvolvem dentro do ambiente escolar, não podem ser vistos do mesmo modo que acontecem fora da escola. São ações que solicitam do professor atenção, cuidado, planejamento, intencionalidade, para que possam trazer à criança os benefícios pedagógicos que estas práticas possuem.

Este posicionamento do professor solicita que sua prática seja embasada em uma em um posicionamento crítico, que saiba o porquê, o para quê e o como fazer, o que possibilitará autonomia e defesa do seu fazer diante dos preconceitos que se observa ao se brincar e ao se permitir a fala do aluno na escola.

E para que brincar e escutar possam ser práticas pedagógicas, se faz necessária uma formação crítica para que o professor possa ter intencionalidade ao desenvolvê-las, para que não ocorram de modo espontaneísta, sem qualquer preparo ou atenção.

O professor só poderá brincar e escutar na escola se souber como fazê-lo e, para tal, necessita de uma formação que fortaleça sua prática pedagógica, uma formação que aproxime a pesquisa do contexto da escola e proporcione vivências que contribuam para que o docente compreenda que teoria e prática são indissociáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar né?** Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados. 2015. 233p.Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia (UFBA). Salvador, 2015.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil**: ludicidade, história de vida e formação inicial. 2012. 207p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador: 2012.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. **A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil**: proposições da teoria histórico-cultural. 2020. 137p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá: 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 7 ed. Brasília: 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 20 de mar.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: 2002 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN2 2015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricula**r - BNCC. Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024**. Brasília: 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-4-2024.pdf. Acesso em 15 de jul. 2025.

CARMO, Ana Claudia Paula do. **Os sentidos do brincar para professores de uma escola pública de educação infantil de Boa Vista/RR**: implicações para

a formação docente. 2019. 141p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George (org). **As cem linguagens da criança**. A experiência de Reggio Emilia em transformação.v.2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In:* GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 de jul. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Bandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta Pedagógica**: uma possibilidade formativa de ressignificação da prática docente na educação infantil. 2021. 281p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos. Santos. 2021.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Educação Infantil**: a escuta pedagógica na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.43, n.1, jan./mar. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815. Acesso em: 10 de jul. 2025.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **O brincar como prática pedagógica: espaço/tempo de dissonâncias, resistências e possibilidades**. 2024. 443p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos, 2024.

SOUZA, Flora Lima Farias de. **As retóricas do brincar no cotidiano escolar: um estudo de caso**. 2021. 180p.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, 2021.

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA E PROGRAMAS DE ECS NAS LICENCIATURAS: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES FORMADORES

LARA-SILVA, Viridiana Alves de[1]

RESUMO

Este trabalho apresentar dados parciais de uma tese que analisou a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de seis cursos de licenciaturas de uma universidade pública paranaense, voltados para o Ensino Fundamental, nos contextos de ensino presencial e remoto, a partir da avaliação por/para uma agenda social, realizada pelos professores formadores. A investigação parte do o pressuposto que uma avaliação do ECS nas licenciaturas poderá contribuir para a compreensão da complexidade que envolve a formação docente e os processos formativos teórico-práticos desenvolvidos durante sua realização no curso de Licenciatura. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Afonso (2009), Fernandes (2010, 2011, 2018), Pimenta (2012, 2019), entre outros. A pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso avaliativo, cuja Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), é a metodologia adotada para análise dos dados produzidos. O questionário online e o grupo focal foram os instrumentos utilizados para coleta de dados. Três categorias emergiram das análises, sendo elas: 1) Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS; 2) Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores no contexto presencial e remoto; e 3) Avaliação do papel formativo do ECS frente às necessidades de revitalizar a política de ECS nas licenciaturas. Os resultados apontam que uma avaliação das políticas e programas por/para uma agenda social pode contribuir para a compreensão do campo de investigação do ECS, bem como para o campo de estudos da Avaliação de Políticas e Programas Educacionais.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas e Programas Educacionais. Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Licenciaturas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar dados parciais de uma tese que analisou a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em seis cursos de licenciatura de uma universidade pública do Paraná, com foco na formação para o Ensino Fundamental, considerando tanto o ensino presencial quanto o ensino remoto. A análise foi orientada pela avaliação por/para uma agenda social, construída a partir das percepções dos professores formadores.

O ECS constitui um dos componentes curriculares essenciais para a formação inicial docente. Seu papel é promover ao acadêmico-estagiário a vivência da docência e a inserção no espaço escolar, ambiente no qual irá atuar profissionalmente. Como

[1] Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: viri.lara@hotmail.com

parte integrante do percurso formativo nas licenciaturas — regulado por diretrizes e políticas educacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE) —, a avaliação da política e dos programas de ECS torna-se fundamental. Conforme aponta Fernandes (2018, p. 20), “é imprescindível para conhecer e compreender a qualidade dos programas que a materializam, podendo assim contribuir para a sua transformação”.

Ao ser concebido como um programa articulado a uma política institucional, o ECS expressa os princípios e diretrizes que norteiam a formação inicial de professores. Dessa forma, os professores formadores assumem um papel estratégico ao avaliar o estágio, uma vez que essa prática possibilita reflexões importantes sobre a relação entre teoria e prática, além de outros aspectos que atravessam o campo formativo e a atuação docente na universidade.

As atividades que compõem o ECS já estão previstas nos programas institucionais das licenciaturas e envolvem múltiplos sujeitos e dimensões: professores orientadores, discentes, escolas-campo, alunos da Educação Básica e demais elementos que compõem o processo de formação docente. Assim, o estágio se configura como um espaço de articulação entre universidade e escola, exigindo dos envolvidos uma corresponsabilidade no desenvolvimento do processo formativo.

Neste cenário, os professores orientadores exercem simultaneamente autonomia e responsabilidade na efetivação da política institucional de ECS no curso em que atuam. Avaliar essa política implica reconhecer os mecanismos de legitimação e regulação presentes nos contextos institucionais e sociais. Como destaca Afonso (2009, p. 17), a avaliação de políticas e programas educacionais permite “discutir sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis societais e institucionais”.

É importante compreender que as políticas públicas, em geral, expressam interesses do Estado voltados a atender demandas sociais específicas. Elas se manifestam por meio de programas, ações e decisões governamentais — nos âmbitos nacional, estadual ou municipal — com a finalidade de assegurar direitos e promover justiça social. Nesse sentido, Fernandes (2018) reforça que as políticas públicas derivam da luta e da ação política, muitas vezes associadas à criação de programas que resultam de consensos sociais construídos para enfrentar problemas concretos de uma determinada realidade.

2 AVALIAÇÂO DE POLITICAS E PROGRAMAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS)

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem se configurado como um componente essencial na formação docente inicial, ao constituir-se como um espaço cooperativo de análise, problematização e ressignificação da prática pedagógica. Trata-se de um lócus de aprendizagens teórico-práticas que articula observações em campo, narrativas reflexivas registradas nos diários, e vivências nas escolas, compondo um corpo formativo plural e significativo.

Nessa perspectiva, compreendemos o ECS enquanto “atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar, realizada pelos docentes nas escolas públicas, como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções” (PIMENTA, 2019, p. 25).

Dentro das licenciaturas, o ECS é considerado uma das etapas mais potentes da vida acadêmica dos futuros professores, pois envolve vivências que favorecem o domínio articulado de saberes teóricos e práticos. Sua centralidade na formação justifica-se por sua capacidade de tensionar, desde cedo, o pensar e o fazer pedagógico, fortalecendo os processos reflexivos que sustentam a docência como prática social e política.

Sendo parte integrante da formação inicial de professores, o ECS é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelas políticas educacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Avaliar essas políticas e os programas que as implementam torna-se, portanto, imprescindível para compreender a efetividade de sua aplicação e a qualidade formativa que promovem. Como destaca Fernandes (2018, p. 20), “é imprescindível para conhecer e compreender a qualidade dos programas que a materializam, podendo assim contribuir para a sua transformação.”

Compreendido como expressão de uma política institucional de formação docente, o ECS exige o planejamento de ações avaliativas que permitam verificar o grau de alcance dos objetivos propostos. No entanto, como afirmam Ball e Mainardes (2011), tais políticas são, muitas vezes, pensadas a partir de contextos ideais, com infraestrutura e condições de trabalho adequadas. Por isso, a avaliação se torna uma

ferramenta necessária para explicitar as potencialidades e fragilidades de sua implementação, oferecendo dados para reformulações coerentes e contextualmente sensíveis.

Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 187) destaca que:

> A avaliação de programas e de projetos deve permitir obter informação que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e a tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes.

Do ponto de vista de Rua (2010) a avaliação deve acompanhar todas as etapas de uma política pública — desde sua implementação até possíveis decisões de manutenção, ajustes ou descontinuidade. Dessa forma, o acompanhamento e análise sistemática das ações e resultados tornam-se parte indissociável da própria constituição da política educacional.

Ao reconhecermos os diferentes níveis de atuação das políticas — macro, meso e micro (federal, estadual, municipal) — compreendemos que a avaliação educacional ocupa lugar estratégico na compreensão de suas dinâmicas. Para Fernandes (2018, p. 54), “a avaliação é um dos processos inerentes à conceção e desenvolvimento da política pública. Nessas condições, política pública e avaliação são consideradas processos sociais estreitamente relacionados que podem ter um papel fundamental na criação de bem-estar social.”

Para realizar a avaliação da política e do programa de ECS, Fernandes (2011) propõe quatro etapas fundamentais: (1) definição de critérios e dimensões; (2) determinação de padrões (standards) para aferir o desempenho do programa; (3) análise do desenvolvimento do programa frente a outras normas; e (4) julgamento do mérito do programa, com base na integração das evidências. Tais procedimentos, contudo, devem considerar o contexto em que estão inseridos, uma vez que critérios e métodos podem variar conforme as realidades institucionais.

O campo da avaliação educacional já apresenta uma construção teórica consistente, como salienta Fernandes (2018, p. 49), sendo alimentado pelas práticas que emergem das avaliações de programas, políticas e desempenhos. Afonso (2009) ressalta, ainda, que esse campo não pode ser dissociado das regulações legais e institucionais que incidem sobre ele, influenciando a escolha de modelos e enfoques avaliativos.

A abordagem que embasa este trabalho é a avaliação por/para uma agenda social (FERNANDES, 2010; 2018), que valoriza a escuta ativa dos sujeitos envolvidos — especialmente os professores formadores — e reconhece as experiências locais como produtoras de conhecimento. Nessa concepção, a avaliação deixa de ser apenas técnica e normativa, para se tornar dialógica e formativa, com implicações sociais e políticas.

Assim, as práticas de avaliação de políticas e programas deixam de ser instrumentos unicamente administrativos para se constituírem como práticas de geração de conhecimento, sensíveis ao contexto histórico, político e social em que se inserem. Como defende Fernandes (2010, p. 38), “a prática é sempre uma prática social em que inclui o que é tácito e o que é explícito: ou seja, o que se diz e o que fica por dizer, o que se assume e o que se representa”.

A integração entre política institucional e programa de ECS, nessa abordagem, é compreendida como um movimento dialógico entre os sujeitos envolvidos. Patton (2018) destaca que essa interação entre avaliadores e participantes contribui para a construção de uma consciência crítica da avaliação, voltada à transformação dos programas.

Com base nesses fundamentos, a avaliação do ECS nesta pesquisa adota uma perspectiva de partilha com os professores formadores, entendendo que eles possuem saberes valiosos, construídos na experiência concreta. Valorizar essas práticas e interpretações contribui para ampliar a compreensão do programa e para propor ações de aperfeiçoamento que respeitem as especificidades do campo formativo.

Nesse cenário, o programa de ECS da instituição, situado no nível mesossociológico, articula o professor, a infraestrutura, a comunidade e demais elementos que compõem o processo formativo. Os orientadores assumem, nesse contexto, autonomia e responsabilidade pela efetivação da política institucional.

Por fim, a avaliação de políticas e programas educacionais é também uma via para compreender as formas como esses programas são utilizados como instrumentos de regulação, legitimação ou desregulação em diferentes níveis institucionais (AFONSO, 2009). Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37), a materialização de uma política na prática requer considerar tanto as condições objetivas quanto as interpretações subjetivas dos sujeitos envolvidos — articulando o

estrutural, o relacional e o material nas análises políticas.

4 CAMINHO METODOLÓGICO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para avaliar a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), à luz de uma avaliação por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018), a pesquisa desenvolvida contou com a participação de professores formadores de ECS de seis cursos de licenciatura de uma universidade estadual paranaense. Ao todo, quinze docentes foram convidados a compor o estudo, dos quais doze aceitaram colaborar com a avaliação da política e do programa de ECS em seus respectivos cursos.

Durante a realização da pesquisa, foi necessário considerar os diferentes contextos que atravessaram o processo formativo, especialmente a transição repentina do ensino presencial para o remoto, motivada pela pandemia da COVID-19. Esse percurso permitiu observar de forma mais aprofundada as potencialidades, fragilidades e pontos de convergência do ECS nas duas modalidades de ensino.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e de um grupo focal, cujos registros alimentaram a análise dos relatos e reflexões dos professores participantes. Para interpretar esse material empírico, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Essa abordagem qualitativa parte da desconstrução dos sentidos presentes nos textos, organizando-os em categorias que emergem da leitura analítica, possibilitando a compreensão e a socialização dos saberes produzidos.

Seguindo os procedimentos da ATD, os dados analisados deram origem a três categorias centrais: 1) Avaliação dos aspectos gerais da disciplina de ECS; 2) Avaliação das experiências de ensino dos professores formadores nos contextos presencial e remoto; e. 3) Avaliação do papel formativo do ECS diante da necessidade de revitalização da política nas licenciaturas.

A primeira categoria reuniu seis subcategorias e suas respectivas unidades de análise, abordando a organização e desenvolvimento da disciplina nas licenciaturas: (S1) Organização da disciplina de ECS; (S2) Observações e inserções no campo de estágio; (S3) Orientações realizadas; (S4) Acompanhamento do processo; (S5) Articulação teórico-prática; e (S6) Avaliação das aprendizagens.

A segunda categoria abarcou três subcategorias que dizem respeito às vivências docentes em tempos distintos: (S1) Óptica do ensino presencial; (S2) Óptica do Ensino Remoto Emergencial (ERE); e (S3) Similaridades entre os dois formatos.

Já a terceira categoria contemplou três subcategorias que tratam da função formativa do ECS e sua relação com a política institucional: (S1) Políticas da instituição e papel do ECS; (S2) Impactos da extinção do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino; e (S3) Fortalecimento do coletivo de professores formadores durante o ensino remoto.

A análise permitiu evidenciar tanto as potencialidades quanto as limitações do ECS nas diferentes configurações de ensino. Enquanto componente curricular obrigatório das licenciaturas, o ECS se constitui como um espaço formativo em disputa, atravessado por tensões, conflitos e negociações entre os sujeitos que o compõem. Os relatos dos professores formadores revelaram a complexidade do programa e a pluralidade de experiências vividas, conforme aponta Fernandes (2018, p. 58), ao destacar que a avaliação deve considerar “os aspectos que possam ser do agrado ou desagrado dos diferentes grupos envolvidos e interessados no processo”.

Cabe ressaltar que as categorias de análise foram organizadas a partir de dimensões e indicadores previamente definidos, sem desconsiderar, contudo, os elementos emergentes que surgiram durante o processo avaliativo. Ao longo da análise, foi possível identificar traços do habitus coletivo dos formadores de ECS, bem como perceber que, com a pandemia e a implementação do ERE, houve uma reorganização do componente curricular. Essa reorganização exigiu a (re)construção de novos habitus e escancarou fragilidades das políticas educacionais, evidenciando lutas e disputas inerentes ao campo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar dados parciais de uma tese que analisou a política e os programas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) de seis cursos de licenciatura de uma universidade pública paranaense, voltados para o Ensino Fundamental, nos contextos de ensino presencial e remoto. A análise foi realizada a partir da avaliação por/para uma agenda social, com base na participação ativa dos professores formadores.

Compreendendo o ECS como componente essencial à formação docente, a investigação buscou compreender como essa política se materializa nos cursos, considerando as tensões, potencialidades e desafios vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

As considerações aqui apresentadas demonstram que a avaliação realizada pelos professores formadores, a partir da teoria por/para uma agenda social (FERNANDES, 2018), desvelou as diferentes formas como o ECS se configura nas licenciaturas, trazendo à tona elementos que muitas vezes permanecem invisibilizados nas análises mais tradicionais. O caráter partilhado da avaliação valorizou a escuta dos agentes diretamente envolvidos, promovendo uma leitura crítica da política institucional e do programa pedagógico do estágio, especialmente diante das reconfigurações exigidas pelo Ensino Remoto Emergencial.

Ao adotar essa abordagem, o estudo apontou não apenas as fragilidades estruturais do ECS – como a descontinuidade de departamentos, a sobrecarga docente e a fragilidade da articulação teoria-prática –, mas também ressaltou a força de coletivos docentes e suas estratégias de resistência e reinvenção frente aos desafios impostos pela pandemia. A análise evidenciou a existência de habitus consolidados no grupo de professores formadores e como, diante do contexto pandêmico, houve a necessidade de (re)construir novas práticas e sentidos para o estágio, revelando a dinamicidade e o caráter político da formação inicial.

Nesse sentido, os resultados confirmam que a avaliação de políticas e programas educacionais por meio de uma agenda social constitui-se como uma ferramenta potente para promover transformações. Ao envolver os sujeitos diretamente impactados pela política – neste caso, os professores formadores –, torna-se possível identificar as fissuras do sistema, bem como os espaços de criação, de reflexão crítica e de resistência ativa.

Sendo assim, reafirmamos que a avaliação na perspectiva proposta por Fernandes (2018) não se restringe à verificação de resultados, mas visa provocar rupturas, intervir na realidade e ampliar o campo de possibilidades para o aprimoramento das políticas de formação docente.

A melhoria do Ensino Superior, nesse contexto, deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo, que repercute diretamente na qualidade da Educação Básica e na consolidação do direito à educação.

Por fim, esperamos que este estudo contribua para aprofundar o debate sobre o Estágio Curricular Supervisionado, inspirando novas pesquisas que explorem os sentidos atribuídos a essa política por diferentes agentes – professores formadores, acadêmicos, docentes da Educação Básica e estudantes da escola pública. Ainda há muito a ser compreendido sobre as interfaces entre política institucional, prática pedagógica e formação docente, especialmente em tempos de incertezas e disputas por projetos de sociedade e de educação. Que a avaliação se fortaleça como espaço ético, crítico e transformador no campo da formação de professores.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação**.** São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-44.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. *In*: FERNANDES, Domingos (org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Melo, 2011. p. 185-206.

FERNANDES, Domingos. Contributos das perspectivas orientadas por/para uma agenda social. *In*: FERRÃO, João; PAIXÃO, José Manuel Pinto (org.). **Metodologias de avaliação de políticas públicas**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2018. p. 49-70.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2007.

PATTON, Michael Quinn. Princípios pedagógicos de avaliação: interpretando Freire. *In*: PATTON, Michael Quinn; GUIMARÃES, Vilma. **Pedagogia da avaliação e Paulo Freire**: incluir para transformar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura *In*: CUNHA, Célio, FRANÇA, Carla Cristie (org.). **Formação docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CUNHA, Celio da; FRANÇA, Carla Cristie de França (org.). **Formação Docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

.

COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA: COM A PALAVRA PEDAGOGAS E GESTORAS DO ESTADO DO PARANÁ

Evellyn Ledur da Silva[1]

Raquel Aline Zanini[2]

Clarice Martins de Souza Batista[3]

RESUMO

Apresenta-se neste trabalho um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo investigar as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Paraná, sobre a formação continuada de professores diante das políticas de formação continuada. Os dados foram coletados por meio de entrevistas junto a dez pedagogas e duas gestoras, uma do Núcleo Regional de Educação de Curitiba e outra da Secretaria de Educação do Paraná. O problema de pesquisa foi: "Quais as compreensões e significados de Gestores e Pedagogos que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de ensino de Curitiba, sobre a formação continuada de professores? A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categorial de Bardin (2016) com o suporte do programa AtlasTI e o referencial teórico de Jacobucci (2006) e Candau (1997). Os resultados da pesquisa mostraram que duas Pedagogas compreendem a FC a partir do modelo político-emancipatório, pois percebem a necessidade de ampliação de repertório teórico dos professores para a compreensão do trabalho pedagógico e sua possível mudança. Uma das Pedagogas compreende a FC a partir do modelo clássico, em que a Universidade é vista como o espaço central de produção do conhecimento, desconsiderando o papel da escola neste processo. As demais Pedagogas compreendem a FC como uma aprendizagem que gera mudanças no trabalho pedagógico, o que vai ao encontro do modelo de formação clássico e prático-reflexivo. Enquanto as Gestoras, compreendem a FC a partir do modelo prático-reflexivo em que se enfatiza a prática do professor e o saber fazer cotidiano em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Continuada. Ensino Médio. Políticas de formação docente. Pedagogas. Gestoras.

1 INTRODUÇÃO

As demandas que surgem no contexto escolar, a partir de sua comunidade e sua cultura, apresentam aspectos que podem e devem servir de base para se construir formações que auxiliem os sujeitos da escola. Exemplo disso, é que a sociedade e o conhecimento mudam, principalmente pós-pandemia em que a organização do trabalho do professor e a relação com o conhecimento sofreram fortes impactos, uma

[1] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação, eveledur@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação, raquelzzanini@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação, claricembatista@gmail.com

vez que o uso das tecnologias e atividades remotas se tornaram a regra. Também, as próprias políticas educacionais, em especial as de Formação Docente, que sofreram impactos significativos após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os dados sobre as exposições das dez pedagogas e das duas gestoras que participaram da pesquisa foram analisados em conjunto com as discussões sobre a legislação e autores que discutem a FC. Dentre os autores estudados para compreender a Formação Continuada, Jacobucci (2006) e Candau (1997) apresentam modelos de Formação Continuada que possibilitam responder o problema desta pesquisa, qual seja, “Quais são as compreensões e significados de gestores e pedagogos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Paraná sobre a Formação Continuada de professores?”.

A pauta da formação continuada ganhou destaque no início dos anos 1990 (ROSSI; HUNGER, 2013), corroborando com as ideias de Gatti (2008), em que as transformações sociais influenciaram diretamente a necessidade de formação docente. Mesmo que haja um conjunto de pesquisas que conceituem e se dediquem a compreender esse conceito, é importante sinalizar o papel que o contexto político e as próprias políticas educacionais têm sobre o que é e como se organiza a formação continuada dos professores na realidade brasileira. Rossi e Hunger (2013) mencionam que, apesar de se constatar uma crescente produção sobre o tema na literatura,

> [...] ainda pouco se conhece sobre o que representa a formação para os professores, ou seja, quais são os significados atribuídos pelos docentes a esse componente para o seu desenvolvimento profissional e prática pedagógica. Há ainda questões importantes a serem analisadas no sentido de dar voz aos professores (quem sempre esteve mais na posição de ouvir e reproduzir) e compreender quais são as suas concepções, necessidades e desafios relacionados à formação. (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 13).

Com isso, ouvir os professores e entender o que significa para eles a formação continuada é um meio de pensar sobre o que pode ser construído e disponibilizado a eles a respeito dos processos formativos. Nada mais coerente do que dar voz e construir formações que tenham como tema as necessidades da escola e de quem dela faz parte. Também cabe à equipe das secretarias o papel de apresentar aos professores, nos momentos de formação, o que vem sendo discutido em nível acadêmico sobre o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Amador e Nunes (2019) destacam que a formação continuada, com o passar do tempo, tornou-se um campo de destaque na educação por ser uma preocupação constante de uma parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial, fato que se deve, também, às mudanças e transformações ocorridas na década de 1990 (GATTI, 2008).

2 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando esta pesquisa foi pensada, teve como eixo central a formação continuada por ser esta uma proposta que pode trazer mudanças significativas no trabalho pedagógico dos professores e, consequentemente, na aprendizagem dos estudantes.

As perguntas que compuseram as entrevistas semiestruturadas, pretendiam encontrar nas respostas aspectos que pudessem esclarecer a compreensão e o significado atribuído pelas participantes sobre a FC de professores no estado do Paraná. Além de saber como as Gestoras e Pedagogas percebem este processo junto aos professores que atuam no ensino médio. Tinha-se como premissa que ao elucidar o papel da FC, discussões mais aprofundadas poderiam ser realizadas a fim de contribuir com as pesquisas da área sobre essa temática e com o trabalho dos professores no Paraná. Cada entrevista e cada material lido e analisados, a partir do que as Pedagogas e as Gestoras percebiam e quais compreensões apresentavam, deixavam o objeto de estudo mais evidente e compreensível.

A pergunta que indagou às participantes qual a compreensão que tinham sobre Formação Continuada tinha como hipótese que a FC seria um momento de aprofundamento teórico e que ela se daria a partir de um percurso longo, planejado, estruturado e bem organizado. Isso se relacionaria com o processo de aprendizagem também dos professores, os quais teriam a oportunidade de, por meio de programas pensados para eles e com eles, rever o seu trabalho pedagógico.

Ao encontro do que as participantes pronunciavam nas entrevistas, as políticas educacionais que também embasaram as discussões, eram evidenciadas de um modo bastante peculiar, uma vez que as participantes não apontaram as políticas nacionais em suas falas, mas elas estavam sobremaneira expostas de modo velado ao trazerem suas experiências na escola com a FC. Com isso, foi possível perceber

que o estado do Paraná está em efetivo processo de implementação da política de FC, em especial, por considerar e fazer deste movimento de formação um ato técnico, pragmático, de controle e que tem como objetivo o desenvolvimento de competências junto aos professores para a resolução de problemas pontuais.

Dentre as respostas que traduzem a compreensão sobre o processo de FC, é possível apontar divergências em relação ao modo com que Pedagogas e Gestoras se referem à FC no estado do Paraná. Também, a partir do que trouxeram em suas entrevistas, são perceptíveis as políticas educacionais que circunscrevem as falas e como elas se fazem presentes neste processo, além dos modelos de FC que puderam ser identificados.

2.1 As Pedagogas e suas compreensões sobre Formação Continuada

Quando da organização dos dados, verificou-se que oito das 10 Pedagogas entrevistadas, evidenciam em suas falas a compreensão de FC atrelada à atualização da prática, ao trazer novos conceitos, momento de aprendizagem e discussões, processo de atualização, de retomada, de pesquisa, de estudo, de reflexões, momento de apoio para melhorar o trabalho pedagógico dos professores e, principalmente, mudança. Estas Pedagogas não aprofundaram suas compreensões no sentido de trazer autores e fazer reflexões mais amplas sobre o assunto, porém mesmo assim foi possível perceber qual a compreensão que elas têm deste processo. Percebeu-se que há uma relação estrita com um processo que gera novas aprendizagens e que estas tendem a mudar e melhorar a prática dos professores. Esse processo, geralmente, ocorre de modo não linear, uma vez que ele é subjetivo a todos que estão envolvidos nesta relação de ensino e aprendizagem, seja o professor, seja o estudante. A mudança efetiva no trabalho pedagógico, ocorre apenas quando da internalização do professor em relação ao que estudou e às teorias que teve acesso – e se teve acesso -, também do sentido atribuído à formação, ao repensar sobre os problemas a que estão imersos no contexto da escola.

Alvarada-Prada *et al.* (2010) apresentam a formação como processo de aprendizagem subjetiva que pode desencadear ou não uma retomada de conceitos crítica e consciente, a depender da realidade, da cultura, das vivências dos professores e, também, das relações coletivas que acontecem no desenvolvimento

de seus trabalhos.

Mudança, foi a palavra mais mencionada quando da compreensão das Pedagogas sobre formação continuada uma vez que, quando o professor conscientemente aprende no decorrer de um processo formativo, ele pode efetivar mudanças no seu trabalho pedagógico cotidiano. Segundo a Enciclopédia de Pedagogia (2006), o termo “mudança pedagógica” é um “movimento vivido com definida intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos”. (MOROSINI, 2006, p. 445). Há uma nota em relação ao termo que diz o seguinte:

> [...] necessariamente a mudança não significa algo definitivo, revolucionário e inédito, mas pode ser caracterizada como deslocamentos cotidianos do olhar dos professores sobre o ensino e sobre a aprendizagem, incluindo movimentos de rupturas com os saberes naturalizados, tanto os que se originam no senso comum quanto aos que são produzidos pelas generalizações de origem técnico-científica. (BROILO, C) (MOROSINI, 2006, p. 445)

Morosini (2006) explica que a mudança pedagógica pode acontecer de modos distintos, mas que é um movimento que rompe com ações já naturalizadas no contexto escolar, sendo essas de senso comum ou ligadas à ciência.

A exposição das Pedagogas vai ao encontro do significado acima, pois espera-se que após um processo de FC os professores consigam rever práticas e conceitos para mudar o trabalho pedagógico que é realizado a partir destas novas perspectivas. Importante destacar que as mudanças no espaço de trabalho do professor não estão apenas atreladas à resolução de problemas de sala de aula ou da escola. Neste contexto, tem-se a relação da escola com a sociedade e, dessa relação, evidencia-se que há problemas que não cabem apenas aos professores resolverem, mas sim às próprias políticas que sustentam este sistema de educação.

É comum o discurso de que a escola é a “salvadora” de todas as mazelas sociais, entretanto sempre quando surge a necessidade de cortes de gastos, a educação é a primeira a sofrer estes impactos. Do mesmo modo, a formação de professores, quando se coloca nela expectativas em relação à resolução de todos os problemas de ensino mesmo que, historicamente, seja possível apontar que há muito a ser superado, desde a formação de professores até políticas educacionais e, também, o próprio posicionamento da sociedade (ALVARADO-PRADA *et al.*, 2010)

A partir disso, pode-se evidenciar que a fala das Pedagogas vai ao encontro do modelo clássico de formação e também prático-reflexivo, pois no primeiro considera-se que "todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais". (JACOBUCCI, 2006, p. 31). Neste modelo, acredita-se que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas educacionais. Já no modelo prático-reflexivo o saber docente é considerado como o mais importante e os professores elaboram novos conhecimentos a partir da prática (JACOBUCCI, 2006). Um exemplo de formação que define este modelo são as formações por meio de grupos de discussões em contexto on-line ou presencial que mediadas por um tutor pretendem solucionar os problemas na prática (JACOBUCCI, 2006).

A perspectiva clássica não considera a relação entre teoria e prática, mas sim o saber que vem de algum "lugar" e que é repassado para quem está ouvindo o que é proposto, ou seja, os aspectos teóricos são muito valorizados. Já a perspectiva prática-reflexiva considera apenas a prática dos professores para a formação.

Dentre estas oito Pedagogas, uma destaca com ênfase o papel da Universidade no processo de FC. Segundo ela, cabe à Universidade comunicar aos professores da educação básica as pesquisas recentes e que podem auxiliá-los na escola e no trabalho pedagógico realizado junto aos estudantes. Há aqui a ideia de que a Universidade tem o papel e/ou dever de "salvar" a escola pública por meio da teoria sem considerar a relação que deve haver entre ambas, no sentido de pensar os processos formativos. Sendo assim, a universidade por ser um espaço direcionado ao ensino, à pesquisa e à extensão, teria a capacidade de resolver os problemas evidenciados na escola.

Do mesmo modo que anteriormente mencionado, a compreensão desta Pedagoga também se relaciona com o modelo clássico de formação em que há polarização entre teoria e prática da sua concepção até a sua execução (JACOBUCCI, 2006). As propostas formativas são planejadas distantes das escolas e têm como centralidade os conhecimentos recentes produzidos pelas universidades. Com isso, os professores "recebem toda uma formação teórico-técnica para substituir a 'velha' prática por uma mais adequada às novas tendências" (JACOBUCCI, 2006, p. 31).

Porém, em outro contexto, duas entrevistas trouxeram a importância da

relação entre teoria e prática, a partir de uma compreensão de *práxis* educativa, sendo uma das pedagogas respondentes doutora em educação e a outra doutoranda em educação. Percebe-se na fala de ambas um amadurecimento intelectual que enfatiza esta relação compreendendo que o olhar do professor para um aprofundamento teórico pode contribuir para pensar na sua realidade material, no contexto da escola e da sala de aula. As Pedagogas ainda mencionam que esta formação se dá também entre os professores, na escola e, uma delas, cita o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) como o modelo de formação que defende e que poderia constituir grupos de estudo no espaço de trabalho, de modo coletivo. Ao citá-lo, a Pedagoga faz referência à relação que se estabelece entre teoria e prática ao pensar sobre os problemas da realidade material da escola, ter um professor orientador na Universidade que auxilie em um aprofundamento teórico e depois retornar para a escola com a problemática melhor compreendida.

Este seria um modelo de formação que faria sentido aos participantes. Então, esta mesma Pedagoga expõe que não defende mega eventos de formação, mas sim, o acesso do professor ao conhecimento pensando na sua prática. Este tipo de formação pode ser evidenciado no modelo emancipatório-político que, que segundo Jacobucci (2006):

> [...] o professor não é considerado um indivíduo isolado e sim um indivíduo que se constitui como ser humano num ambiente coletivo, onde a cultura e as relações sociais determinam sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e seu fazer docente. Esse modelo parte do princípio de que somente se fortalecendo politicamente e socialmente, através de uma argumentação crítica sobre a realidade com o envolvimento de seus pares, o professor será autônomo para compreender a ação docente de forma global, levando em consideração as dimensões econômicas, políticas, históricas e sociais, e para propor de forma consciente mudanças nessa realidade (JACOBUCCI, 2006, p. 39).

Ao entender teoria e prática como um processo inter-relacionado, percebe-se o olhar que as Pedagogas têm sobre a FC. É um modelo como este, por exemplo, que o PDE, inicialmente, propunha aos professores conforme já analisado anteriormente.

2.2. A compreensão sobre a Formação Continuada a partir da fala das Gestoras

De outro lado, as Gestoras entrevistadas que trabalham no Núcleo Regional de Educação de Curitiba e na Secretaria de Educação do Estado do Paraná

compreendem a FC como um processo que está em plena construção e efetivação no estado e que tem um olhar diferenciado, pois as formações atingem um grande número de professores, inclusive professores PSS. Destacam palavras como "vontade", "querer", "interesse", "renovação", "processo contínuo", como pontos centrais para o êxito da FC.

Para a Gestora do Núcleo o objetivo do estado é assegurar uma educação de "ponta" e de qualidade, utilizando-se para isso a formação em serviço. Também, segundo ela, a formação é contínua porque ela se realiza o ano todo e sempre que o professor tiver interesse, terá acesso a programas de formação, no caso, trimestralmente.

Percebe-se, por meio da fala da Gestora do Núcleo, que a compreensão existente sobre formação contínua está relacionada ao fato de o estado disponibilizar aos professores formações o ano inteiro. Não se considera aí o modelo, a organização, o tipo e a qualidade da formação que é ofertada e nem a continuidade em relação aos temas que não são propostos e construídos pelos professores, conforme pode ser visualizado no site do programa "Formadores em Ação – Temáticas 2023: Ementas".

Fica evidente, por meio da entrevista realizada com a Gestora do Núcleo, a defesa por esta formação e a crítica sobre as formações realizadas anteriormente, como o GTR, por exemplo. A partir de sua fala é possível sinalizar que o modelo prático-reflexivo representa a sua compreensão de FC, pois o programa "formadores em ação" tem como viés o desenvolvimento de competências pelo professor para que atinja objetivos práticos, além da notória compreensão de que as experiências práticas se sobressaem em relação às questões teóricas. Segundo Jacobucci (2006)

> Várias propostas de formação continuada de professores no modelo prático-reflexivo referem-se a grupos de discussão montados em ambiente real ou virtual, onde situações-problema aproximadas do cotidiano da escola são apresentadas ao professor, para que, com o suporte de um tutor ou mediador (especialista da Universidade ou professor mais experiente), possam ser solucionadas na prática (JACOBUCCI, 2006, p. 35).

Na mesma direção, é possível localizar na fala da Gestora da SEED - mesmo que sem referenciar - a política nacional de FC, o fato de ela enfatizar "o querer" dos professores neste processo, afirmando que a FC nada mais é do que "*manter a casa em pé*". Destaca também que como os estudantes mudaram, cabe ao professor

buscar conhecimento e que o "*querer*" neste processo é fundamental. A formação citada como exemplo pela Gestora da SEED é o "formadores em ação", que aos seus "*olhos está sendo maravilhoso*".

Observa-se que não há relação em ambas as falas das Gestoras entre formação e plano de carreira, condições de trabalho e saúde do professor. Nem na relação entre ensino superior e educação básica, neste processo de FC.

A compreensão da Gestora da SEED relaciona-se, também, com o que Jacobucci (2006) apresenta ao se referir ao modelo prático-reflexivo. Segundo ela, "fica evidente, nesse modelo, que mesmo quando a proposta de formação continuada ocorre em grupos ou classes, é papel do professor refletir sobre sua própria prática e buscar formas de mudar suas ações" (JACOBUCCI, 2006, p. 35). Ou seja, o professor passa a acreditar que a solução dos seus problemas depende, exclusivamente, de si e não do estado, mesmo quando há necessidade de investimentos e políticas públicas para isso.

A compreensão de FC de ambas as Gestoras, parte do modelo prático-reflexivo, pois percebem a política de formação do estado, embora técnica e pragmática, o meio ideal de formação dos professores. Este resultado é compreensível, pois ao trabalhar nestes setores do governo atual, torna-se necessário defender a formação que a secretaria propõe. Caso contrário, estas professoras não se manteriam em cargos como esses que estão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral desta pesquisa foi possível verificar o quanto as compreensões sobre FC são distintas e dependem da formação, experiência e do lugar que as pessoas ocupam neste processo, sejam elas pedagogas ou gestoras. Os três modelos de formação continuada apareceram neste estudo, quais são: modelo clássico, modelo prático-reflexivo e modelo emancipatório-político.

Verificou-se que das dez Pedagogas entrevistadas, duas compreendem a FC a partir do modelo político-emancipatório, pois percebem a necessidade de ampliação de repertório teórico dos professores para a compreensão do trabalho pedagógico e sua possível mudança. Uma das Pedagogas compreende a FC a partir no modelo clássico, em que a Universidade é vista como o espaço central de produção do

conhecimento, desconsiderando o papel da escola neste processo. As demais Pedagogas compreendem a FC como uma aprendizagem que gera mudanças no trabalho pedagógico, o que vai ao encontro do modelo de formação clássico e prático-reflexivo. Já as Gestoras, compreendem a FC a partir do modelo prático-reflexivo em que se enfatiza a prática do professor e o saber fazer cotidiano em sala de aula, considerando as competências e os descritores. Isso demonstrou a necessidade de se pensar em processos formativos no estado do Paraná que considerem as realidades das escolas e dos professores e que correspondendo a Lei complementar nº130 (PARANÁ, 2010), efetive a formação continuada que foi citada inúmeras vezes pelas participantes da pesquisa: o PDE.

O que fica deste percurso da pesquisa é que a formação continuada dos professores se concretiza após a conclusão da formação inicial e a inserção no mundo do trabalho, tornando-se um processo necessário para o trabalho pedagógico dentro da escola, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Estudar a formação continuada a partir de experiências vividas pelos participantes da pesquisa no contexto escolar, possibilitou pensar, analisar e dar sentido àquilo que acontece neste espaço, que é a relação das pessoas com o conhecimento.

Encontrar um único conceito de formação continuada que possa ser utilizado e definido neste processo não é possível, pois cada pesquisa, cada pesquisador, a partir do que viveu, faz uma construção, tem a possibilidade de dizer o que este conceito representa para a escola e para todos que compõem este espaço. Entretanto, é possível dizer o que se espera da FC e isso é muito bem feito por Alferes e Mainardes (2011) quando defendem uma FC que:

> [...] valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico desta formação, assim como um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 8)

Mesmo que os conceitos se diferenciem em palavras, eles têm uma concepção que traduz o tipo de sociedade que se busca. É compreensível perceber que a partir de 2016, diversas mudanças conceituais e dos grupos que conduziam as discussões sobre a educação e a formação foram sendo efetivadas. Sucumbiu a premissa da *práxis* em todos os documentos formulados, desde a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, até a Reforma do Ensino Médio e, por conseguinte, todos os

demais documentos que versam sobre a formação dos professores. Isso tudo foi sendo substituído pelas competências e pela necessidade de fazer com que os professores pensem apenas em suas práticas, pois são elas que trarão bons resultados em avaliações de larga escala e são estas competências que o mercado de trabalho almeja.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida e MAINARDES, Jefferson. A Formação Continuada de Professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em: 03 jan 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.**Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 13 jan. 2021.

AMADOR, Judenilson Teixeira; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores: análise teórica especializada de concepções, modelos e dimensões. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 33-49 jan/abr 2019. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/692/637>. Acesso em: 07 jan 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf. Acesso em: 08 jan 2021.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Campinas, 2006. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, volume 2. INEP/RIES, 2006. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/enciclopedia_de_pedagogia_universitaria_glossario_vol_2.pdf > Acesso em: 02 nov 2023.

PARANÁ. Lei Complementar nº130, de 14 de julho de 2010. **Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei**

Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba: Diário Oficial nº. 8262 de 14 de Julho de 2010. Disponível em: < https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codTipoAto&tipoVisualizacao=original.> Acesso em: 14 out 2023.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

EQUIDADE DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cristina Azarias[1]

Ana Carina Stelko Pereira[2]

RESUMO

Este estudo investiga sobre a equidade de gênero na formação docente, com ênfase nas experiências e desafios enfrentados pelas mulheres no contexto educacional. Fundamenta-se na análise de 155 trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPED, entre 2015 a 2023, revelando que, apesar do aumento nas discussões sobre gênero, ainda existem lacunas significativas na transição entre teoria e prática. Destaca-se a da inclusão do tema na educação inicial e continuada, espaços capazes de abordar de forma consistente as questões de gênero. Além disso, o estudo recomenda que futuras pesquisas explorem uma perspectiva interseccional, realizem coletas de dados empíricos e utilizem também métodos quantitativos. Conclui-se que promover o diálogo constante sobre a equidade de gênero, é fundamental para evitar a naturalização de preconceitos e violências, contribuindo para a transformação das condições de trabalho e reconhecimento das mulheres na educação.

Palavras-chave: Formação docente. Equidade. Desigualdade. Gênero. Mulheres.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é uma questão urgente que permeia diversos aspectos sociais e culturais, causando impactos de forma direta e indireta nos processos educativos. No contexto da formação docente, essa temática revela-se especialmente relevante, uma vez que os educadores desempenham um papel fundamental na constituição de valores, na transmissão de conhecimentos e na adoção de práticas pedagógicas que podem contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Nesse cenário, a discussão sobre gênero na formação docente exige uma atenção contínua de modo que os profissionais estejam preparados para reconhecer, questionar e atuar frente às desigualdades presentes no ambiente educacional, assim como para lidar com as suas próprias experiências de subjetivação e resistência às normas de gênero. A integração de debates teóricos e práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero no currículo de

[1] Mestra e Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, anacris.azarias@gmail.com
[2] Professora na UFPR, Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, anastelko@gmail.com

formação inicial e continuada emerge como uma estratégia indispensável para promover uma educação antissexista, sensível às diferenças e comprometida com a inclusão social.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) desempenha papel central nesse processo, ao promover espaços de diálogos, troca de experiências e de produção de conhecimentos entre educadores, estudantes e pesquisadores da área de educação. Seus Grupos de Trabalho (GTs), atuando em 23 áreas de especialização, são essenciais para a socialização do conhecimento e para a compreensão das dinâmicas que envolvem a formação dos professores, incluindo as questões da desigualdade de gênero.

A importância da ANPED reside na sua capacidade de contribuir para a reflexão e a proposição de políticas educacionais que considerem a diversidade social, cultural e de gênero, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo e atualizado. O avanço na promoção da equidade de gênero, contudo, ainda representa um desafio significativo, demandando a adoção de práticas docentes que reconheçam a importância do tema e considerem as dinâmicas interseccionais, envolvendo fatores como gênero, raça, classe social, orientação sexual, entre outros.

O presente estudo tem como objetivo mapear as principais contribuições dos trabalhos apresentados pelo GT 08 nas últimas quatro reuniões da ANPED, realizadas entre 2015 e 2021. A análise visa compreender o avanço do conhecimento produzido na área, identificar as novas práticas adotadas e identificar os desafios que ainda precisam ser enfrentados na construção de uma formação docente voltada à promoção da equidade de gênero. Ademais, busca-se ressaltar a relevância de uma abordagem crítica, que considere as complexidades das relações sociais e culturais, para o desenvolvimento de ambientes mais equitativos.

2 METODOLOGIA

Adotou-se para o presente estudo uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, centrada na análise documental dos trabalhos submetidos ao Grupo de Trabalho 08, nas quatro últimas edições das Reuniões

Nacionais da ANPED (3ª, 39ª, 40ª e 41ª), realizadas entre 2015 a 2023. A seleção dos trabalhos considerou a presença e relevância de discussões acerca de gênero, na formação de docentes, seja como temática principal ou como recomendação vinculada ao tema principal do estudo, especialmente no que diz respeito à experiência das mulheres. A identificação dos trabalhos ocorreu por meio de uma leitura completa de todos os trabalhos apresentados nas reuniões. Assim, com base nessa seleção, foram selecionados os artigos que são apresentados.

Para desenvolvimento da análise, realizou-se a categorização dos textos selecionados, a partir da identificação de temas e subtemas emergentes, com o objetivo de agrupar as contribuições em categorias representativas, conforme a perspectiva de Análise de Conteúdo (Bardin, 2000). Essas categorias identificadas permitiram uma compreensão mais aprofundada dos aspectos centrais relacionados à formação de educadores, interpretando as contribuições de forma crítica e contextualizada.

Portanto, a sistematização dos dados seguiu os passos de identificação dos trabalhos, agrupamento e sistematização das informações, visando garantir rigor metodológico e consistência na análise de tendências, lacunas e possibilidades de intervenção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção inicial compreendeu um total de 155 trabalhos apresentados nas quatro reuniões da ANPED, dos quais foram selecionados 14 trabalhos por abordarem sobre gênero na formação docente. Estes trabalhos foram agrupados em cinco categorias principais, refletindo diferentes dimensões da questão de gênero na formação docente. A seguir, buscou-se evidenciar de que modo tais contribuições promovem a conscientização sobre a importância da equidade de gênero, ao preparar os futuros educadores para enfrentarem as desigualdades presentes no contexto profissional e educacional.

3.1 GÊNERO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação inicial e continuada dos professores constitui espaços privilegiados para o debate de questões de gênero. No entanto, a análise dos

trabalhos apresentados na Anped indicam que a inclusão de temas relacionados à equidade de gênero nos currículos de formação docente ainda é insuficiente. Almeida e Anes (2023) apresentam as diretrizes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e citam *"a formação docente deve incluir sensibilidade às questões de gênero".* Tal orientação ressalta a importância de criar um ambiente educacional que promova coesão social, tolerância e respeito às diferenças. Essa contribuição é requerida para consolidar a formação de professores mais receptivos às dinâmicas de diversidade, contribuindo para a promoção de ambientes mais inclusivos e igualitários. A implementação do tema no currículo dos programas de formação e educação continuada pode capacitar os educadores a lidar com complexidades e desafios presentes na sala de aula. Oliveira e Rauen (2021) reforçam essa necessidade ao apontarem que a formação docente deve ser uma etapa reflexiva e crítica, capaz de subsidiar uma pedagogia que desafie as desigualdades de gênero estruturalmente reproduzidas no ambiente educacional. Ademais, Cruz e Sousa (2017) abordam o impacto das relações de gênero na prática docente, apontando a importância de aprofundar pesquisas nesse campo, especialmente no que diz respeito às experiências dos pedagogos masculinos, frequentemente sub-representados nesse debate. Lucindo (2015) reforça que o magistério, historicamente marcado pelo predomínio do feminino, demanda uma formação específica que prepare os professores para lidar com a própria dinâmica de gênero na carreira.

A formação inicial e continuada, portanto, oferecem inúmeras possibilidades de ações voltadas à conscientização, sensibilização e capacitação. Esses momentos são ideais para discutir desafios profissionais, revisar a cultura organizacional, comunicar valores institucionais e fortalecer atitudes que promovam as mudanças necessárias.

3.2 PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

A formação de professores no contexto contemporâneo requer uma abordagem cada vez mais reflexiva e interseccional, que compreenda as dinâmicas sociais que moldam as identidades docentes e estudantis. Segundo Sousa (2023), é essencial que esse processo considere as relações sociais,

políticas, culturais e históricas que constituem as identidades, reconhecendo a complexidade envolvida.

A abordagem interseccional é fundamental para compreender as desigualdades de gênero, raça, classe, entre outros, uma vez que as experiências das mulheres na educação são influenciadas por uma combinação de fatores, resultando em distintas formas de vulnerabilidade. Nesse sentido, a formação de professores não deve se limitar à transmissão de conhecimentos científicos, mas também incluir uma compreensão profunda dessas dinâmicas sociais, capacitando os educadores a serem agentes de mudança que promovam ambientes mais inclusivos e equitativos.

Uma formação contínua, reflexiva e interseccional, possibilita aos professores atuarem na transformação social necessária na sociedade, permitindo que os futuros docentes compreendam as desigualdades estruturais no sistema educacional e suas implicações na vida dos estudantes.

Assim, o fortalecimento de uma perspectiva interseccional na formação docente, demonstra-se indispensável para preparar profissionais capazes de enfrentar as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional, reconhecendo o contexto educacional como um microcosmo das dinâmicas sociais onde se entrelaçam diversas identidades e experiências.

3.3 IDENTIDADE PROFISSIONAL

A construção da identidade profissional docente constitui uma temática central nas discussões sobre formação de professores, especialmente em relação às influências das experiências de vida e socialização. Oliveira e Rauen (2021) apontam que tais experiências moldam a percepção e a prática docentes, evidenciando que as diferenças de gênero podem exercer impacto significativo nessas dimensões. Essa questão reforça a necessidade de investigar como as normas de gênero e dinâmicas interseccionais incidem na formação e na atuação profissional de mulheres docentes.

Scartezini (2017) complementa essa compreensão ao enfatizar que a discussão sobre a identidade profissional docente deve incluir a análise das dinâmicas de gênero, reconhecendo que as experiências de gênero influenciam a percepção que os professores têm de si mesmos e suas práticas

pedagógicas. A formação deve promover uma reflexão crítica acerca dessas dimensões, reconhecendo e valorizando as diferentes vivências.

Nesse sentido, as políticas de formação precisam integrar discussões sobre a identidade, interfaces de gênero, raça e classe, promovendo a conscientização e o reconhecimento das diversas experiências que moldam as experiências dos professores, especialmente das mulheres, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores e equitativos.

3.4. CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EQUITATIVOS

A construção de ambientes educacionais equitativos requer uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a implementação de estratégias colaborativas que promovam a igualdade. Esse propósito vai além da adoção de políticas inclusivas, demandando um compromisso contínuo com a desconstrução de tabus, estereótipos e preconceitos arraigados na cultura institucional e na prática cotidiana dos contextos educacionais.

Nunez (2019) ressalta que as diferenças de gênero são social e historicamente construídas, reforçando a necessidade de uma abordagem consciente e intencional para compreender e desafiar essas práticas pedagógicas que podem perpetuar ou desafiar desigualdades. Oliveira e Narvaes (2023) enfatizam que a formação continuada bem direcionada em temas sobre diversidade, capacita os educadores a criar ambientes que consolidem a educação inclusiva e os processo democráticos.

Complementando essas perspectivas, Jäger e Nornberg (2023) enfatizam que a reflexão crítica sobre as práticas inclusivas deve estar na base da formação docente, de modo a superar preconceitos e promover uma pedagogia antidiscriminatória.

Portanto, percebe-se que a construção de ambientes educacionais equitativos é um processo contínuo e dinâmico, que exige o envolvimento de toda a comunidade educacional, com ênfase na formação permanente dos profissionais, na revisão de práticas pedagógicas e na implementação de políticas que respeitem a diversidade de identidades, incluindo gênero, raça e classe.

3.5 CONDIÇÕES DE TRABALHO E RECONHECIMENTO

A discussão sobre as condições de trabalho e o reconhecimento das professoras no Brasil é necessária para compreender as diversas dinâmicas de gênero na docência. Oliveira e Rauen (2023) destacam a importância de incluir a temática de gênero na formação docente, evidenciando a necessidade de políticas que promovam a equidade e valorizem o trabalho feminino na educação. Oliveira (2017) aborda sobre a feminização do magistério, uma realidade histórica, que revela desafios como a precarização das condições de trabalho e a desvalorização profissional das educadoras, fatores que afetam de forma desproporcional as mulheres no setor.

Limeira (2023) reforça que a feminização persiste ao longo dos anos, ressaltando a importância de reconhecer e fortalecer as condições de trabalho das mulheres, que frequentemente enfrentam a desvalorização e a invisibilidade de seu trabalho. Estudos de Barcelos (2017) e Aikawa et al. (2023) também destacam que a precarização do trabalho docente afeta desproporcionalmente as mulheres, especialmente em contextos desafiadores como a pandemia, que agravaram esse quadro. Pucci e Ferreira (2021) defendem que o uso da escrita narrativa como recurso formativo, para reconhecimento e valorização do trabalho das professoras. Além disso, Nunez (2019), sugere que a formação continuada, abordando questões de gênero e sexualidade, é fundamental para a formação docente sobre a diversidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos 155 trabalhos selecionados revelou a complexidade das questões sobre desigualdade de gênero na formação docente, destacando a necessidade de ações estruturadas para promover a equidade. Embora tenham ocorrido avanços na última década, observa-se que a implementação de práticas efetivas ainda é insuficiente para transformar as condições de trabalho e reconhecimento das mulheres na educação.

Destaca-se a importância de incluir a temática de forma estruturada nos currículos de formação inicial e continuada, indo além das observações de prática pedagógicas e promovendo debates críticos sobre diversidade e interseccionalidades. As narrativas de professores são recursos valiosos para

compreender as manifestações de desigualdades, no entanto é necessário aprofundar a compreensão de fatores sociais que favorecem ou dificultam a promoção da equidade de gênero.

Para avançar, recomenda-se que as futuras pesquisas contemplem uma maior diversificação dos participantes, utilizem metodologias quantitativas e levantem dados empíricos que possam fundamentar intervenções estratégicas.

Além disso, é fundamental fortalecer a base teórica e aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas de interseccionalidade, de modo a enriquecer as estratégias de enfrentamento às desigualdades.

Por fim, as instituições de ensino devem estabelecer políticas educativas que reconheçam e valorizem as diferentes identidades e experiências, promovendo ações que transformem as condições de trabalho e o reconhecimento das mulheres na educação. Manter um diálogo contínuo sobre a equidade de gênero promove a conscientização e ajuda a evitar a naturalização de preconceitos e violências.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Aline; RAMOS, Aline Vieira. Divisão sexual do trabalho e percepções de gênero para jovens mulheres estudantes de um curso técnico em informática de São Borja/RS. **39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói,** 2019.

AIKAWA, Monica Silva; OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira. DO CAIS À DERIVA: Cartografias de um professorar no Ensino Superior na pandemia por Covid-19. **41ª Reunião Nacional da ANPEd, Manaus**, 2023.

ALMEIDA, Renato Barros de; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Determinações e Estratégias da OCDE Para Formação Continuada De Professores no Brasil a Partir do Documento Professores são Importantes: Atrair, Desenvolver e Reter Professores Eficazes. **41ª Reunião Nacional da ANPEd, Manaus,** 2023.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.B, 2000.

BARCELOS, C. S. Da cela à sala de aula: a (não) formação de professores que atuam nos estabelecimentos penais de Corumbá (MS). **38ª Reunião Anual da ANPEd. São Luís,** 2017.

BERTOLIN, R. V., FURLAN, E. G. M. (2023). Identidade profissional docente: Um destaque para a produção nas reuniões da ANPEd. Universidade Estadual Paulista e Universidade Federal de São Carlos. **41ª Reunião Nacional da ANPEd. Manaus,** 2023.

CRUZ, S. P.; DA, S.; SOUSA, F. S. Refletindo sobre gênero, trabalho e formação docente: Um olhar para o pedagogo do gênero masculino iniciante na educação infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís**, 2017.

JÄGER, J. J.; NORNBERG, J. Formação entre pares no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Universidade Federal de Pelotas. **39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói,** 2019.

LUCINDO, N. I. Perfil, formação e trajetórias: Um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de Ouro Preto. **37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis**, 2015.

NUNEZ, J. M. L. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: Uma abordagem da diversidade na formação docente. **39ª Reunião Nacional da ANPEd, Niterói,** 2019.

OLIVEIRA, F. L. A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: O caso de uma professora de matemática. **38ª Reunião Nacional da ANPEd, São Luís,** 2017.

OLIVEIRA, K.; RAUEN, M. G. A formação docente antirracista e anti-sexista. **40ª Reunião Nacional da ANPEd, Pará**, 2021.

OLIVEIRA, V. M. F.; NARVAES, A. B.; MIORANDO, T. M. Há lugar na formação de professores para os temas da diversidade. **41ª Reunião Nacional da ANPEd, Manaus**, 2023.

PUCCI, R. H. P.; FERREIRA, L. H. Formação, autoria e resistência: A escuta de professoras no tempo-espaço da pandemia da Covid-19. **40ª Reunião Nacional da ANPEd, Pará**, 2021.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, **São Luís,** 2017.

SOUSA, F. S. O trabalho docente e o nó dialético gênero, raça e classe. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **41ª Reunião Nacional da ANPEd**, **Manaus**, 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ): ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DISCENTES DA LICENCIATURA EM EEQ DA UNIVILLE

Elias Mande Laurindo André[1]
Alexandre Vanzuita (*in memoriam*)

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2020 e 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC – Camboriú), abordando a formação de professores(as) para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Universidade da Região de Joinville (Univille). A EEQ, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2012, propõe uma educação emancipatória, ancorada na valorização da ancestralidade, da cultura, da territorialidade e da história quilombola. A pesquisa, de caráter qualitativo, experiencial e interpretativo, envolveu 21 estudantes quilombolas e utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário semiestruturado e grupos focais. A análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (1977), Franco (2018) e Minayo (2016), revelou significativas categorias de análises: autorreconhecimento quilombola, construção da identidade docente, representatividade, racismo e motivações para ingresso e permanência no curso. Os resultados indicam que o espaço universitário, apesar das tensões e práticas discriminatórias, possibilitou a construção e fortalecimento da identidade quilombola e da docência quilombola, promovendo o reconhecimento de saberes e memórias ancestrais. O processo formativo serviu de espaço de (re)existência, resistência e reconfiguração subjetiva e coletiva, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que afirmam e valorizam a identidade quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Formação docente; Identidade quilombola; Racismo institucional.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2020 e 2022, pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC – Camboriú).

Sabe-se que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) enquanto modalidade da educação básica é relativamente nova. Seu nascedouro tem como marco histórico o ano de 2012, em que foram elaboradas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a análise de experiências discentes numa formação de professores/as para a EEQ é de fundamental relevância. Torna-se mais interessante ainda, ao analisar experiências discentes no contexto formativo da

[1] Mestre em Educação (IFC-Camboriú). Doutorando em Educação (UFPR). eliasmande@gmail.com.

Univille. Sendo uma Instituição cujo funcionamento é marcado pela dinâmica social, política, econômica que estrutura a cidade de Joinville/SC, uma cidade que constantemente arroga para si o título de cidade germânica, cuja identidade está materializada em diversos elementos que compõe a cidade (museus, praças, avenida, hospitais, teatros, cemitérios, bustos, etc).

Essas representações por si só, traduzem possíveis embates, adequações e/ou adaptações às quais os/as estudantes quilombolas foram submetidos/as no ambiente acadêmico, considerando suas origens, as histórias que marcam as suas trajetórias, as possíveis tensões que marcaram a essa formação. Enquanto desafio, também revela as potências, que os(as) discentes construíram no processo de tornar-se professores(as) e ao mesmo tempo sujeitos crítico-reflexivos(as) da própria formação e de suas comunidades.

Quanto a metodologia optou-se por uma pesquisa qualitativa, experiencial e interpretativa. Como instrumentos ou técnicas de coleta de dados, utilizamos questionário semiestruturado online no primeiro momento e o grupo focal online no segundo momento. Houve, portanto, dois momentos de coleta de informações. Para costurar conhecimentos a partir das informações coletadas, fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin (1977) e de Franco (2018), em diálogo com a experiência de pesquisa social de Minayo (2016).

Para identificação dos/as interlocutoras utilizamos alguns codinomes, substituindo os nomes verdadeiros por nomes de países africanos. A opção por nomes de países africanos não foi aleatória, é uma forma de apontar e reconhecer/(re)afirmar as raízes dos quilombos (MUNANGA, 2020). Ao todo foram 21 participantes. Os nomes escolhidos foram: Angola, Benin, Botsuana, Congo, Eritreia, Gabão, Gâmbia, Guiné, Lesoto, Mali, Malawi, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, Tanzânia, Senegal, Somália, Sudão, Zâmbia e Zimbabué.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (EEQ)

A atuação de profissionais na Educação Escolar Quilombola demanda familiarização com as especificidades das comunidades quilombolas. Desse modo, a EEQ necessita formar sujeitos críticos, éticos e políticos, ou seja, deve ser uma modalidade de educação emancipatória (FREIRE, 1997). O processo de emancipação

do sujeito quilombola passa necessariamente por um olhar atento voltado para a tradição, a cultura, a territorialidade e a história próprias dessas comunidades. Portanto, a formação de professores para a EEQ deve contemplar esses aspectos (BRASIL, 2012).

A implementação dessa modalidade de formação envolveu vários desafios, relacionados à IES, ao Estado, aos processos de socialização desses(as) estudantes no ambiente acadêmico, os modos como se achegaram à IES e aos demais sujeitos que nela transitavam, pois, de certa forma, esse espaço constitui um ambiente diferente das suas comunidades. Nesse espaço, eles foram convocados(as) a experimentar novas formas de socialização em que suas identidades culturais conflitaram com as identidades de outros sujeitos, oportunizando a reconfiguração dessas identidades e dando lugar à possibilidade de construção de novas identidades, paralelamente à construção da identidade profissional, considerando que se trata de um processo formativo.

Entendemos identidade como processo de construção social de um sujeito ou coletividade historicamente situados (IZA et al., 2014). De acordo com Marcelo (2009, p. 112), “[...] é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. Portanto, a identidade é sempre dinâmica, não está à mercê da lógica espaço-tempo, não é algo passível de ser possuído, mas que se desenvolve ao longo da existência. Não constitui uma caracterização fixa, mas um fenômeno relacional. Desenvolve-se no terreno subjetivo e é caracterizada por um processo evolutivo (MARCELO, 2009).

A identidade quilombola compreende as dimensões da cultura material e imaterial, que compõe os modos de vida dessas comunidades desde as suas formas de fazer, criar, conviver, festejar, expressar religiosidade até sua territorialidade, saberes acumulados e processos de transmissão desses saberes. Portanto, é legitimo afirmar a possibilidade da existência de uma identidade docente quilombola. Porém, isso não significa que é uma identidade fixa/rígida; antes, revela suas delimitações e seu processo de definição pela diferenciação das demais identidades profissionais. É a partir desse lugar que se traduz o seu compromisso ético com a comunidade local e com a nação de modo geral.

3 TECENDO CONHECIMENTOS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DISCENTES

Construir conhecimentos sobre as experiências de alguém ou de algum grupo por meio da análise de conteúdo é assumir o desafio de tentar capturar os sentidos, significados e as representações que esse grupo tem ou constrói a partir das suas experiências. Envolve o compromisso de traduzir subjetividades.

3.1 Caraterização dos/as interlocutores/as da pesquisa

Do total de estudantes, 8 tinham idades compreendidas entre 20 e 30 anos, 10 entre 31 e 40 anos, e 3 na faixa entre 41 e 50 anos. Quanto ao estado civil, 17 (81%) estudantes eram solteiros(as) e 4 (19%) casados(as). Dentre eles/as 16 estudantes (76%) afirmaram exercer alguma atividade remunerativa, e 5 estudantes (24%) estavam na condição de desempregados(as). Apenas quatro estudantes trabalhavam na área da educação, correspondendo a 19% dos 76% que estavam empregados. Em termos de trajetória escolar 18 estudantes (85,7%) cursaram todo o ensino fundamental em escola pública, 2 estudantes (9,5%) em escola particular e 1 estudante (4,8%) cursou parte em escola pública e parte em escola particular. Todos/as cursaram o ensino médio em escola pública. Destes, 15 cursaram o ensino médio comum (71,4%), enquanto 6 (28,6%) completaram esse nível escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.2 Análise das experiências discentes

No processo de análise de conteúdo, elaboramos as seguintes categorias a partir das respostas dos(as) discentes: a) Autorreconhecimento: perceber-se quilombola; b) Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola; c) Representatividade: tornar-se sujeito; d) Racismo, preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo; e) Experimentação do espaço universitário: integração/socialização; f) Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós-formação.

3.2.1 Autorreconhecimento: perceber-se quilombola

A identidade quilombolas além de traduzir os modos de constituição das comunidades, é fator político, pois abarca o acesso e garantia dos seus direitos. Portanto, na tentativa de compreender as identidades dos quilombolas é necessário considerar a autoatribuição, ou o que Munanga (2020) chamou de identidade

subjetiva: a maneira como um determinado grupo se define. Essa identidade subjetiva é um dos aspectos que apareceu nas respostas dos(as) interlocutores(as) quando questionados(as) sobre como eles(as) se identificam.

> *É assim, eu me considero uma pessoa quilombola. Até entrar na faculdade, um pouco antes, a gente não tinha tanto conhecimento, né, porque a nossa comunidade ainda não tinha sido certificada, não era muito falado nessa parte, então fui entender melhor, conhecer melhor, quando comecei a fazer a faculdade, sabe? Então hoje eu me considero uma pessoa quilombola, sabe? (Mali).*

Ao assumirem a identidade quilombola, ficou evidenciada a contribuição da experiência de formação na autoidentificação. Os(as) estudantes, sem terem sido questionados(as) sobre a partir de que lugar ou de que momento passaram a assumir tal identidade, revelaram como o curso tem dado substratos para o autorreconhecimento deles(as). Nesse sentido, podemos afirmar que a autoidentificação é construída/sustentada pelo reconhecimento de alguma origem comum ou de características que são partilhadas com outras pessoas (HALL, 2014).

Outro aspecto evidenciado nas falas é o lugar da memória e da ancestralidade na configuração do autorreconhecimento. Os aprendizados das disciplinas do curso conduziram os estudantes a acessar memórias, experiências vividas com seus ancestrais, olhar para as suas próprias histórias de vida, desde suas origens, traçando um percurso que os(as) levou a assumirem-se quilombolas.

> *Sim, também. Na verdade eu não moro, no momento não moro na comunidade que é Areias Pequenas que é a nossa comunidade, mas a minha família é toda de lá, da comunidade Areias Pequenas, então eu me reconheço sim (Tanzânia).*

Esse autorreconhecimento também é apropriar-se de espaços/lugares e experiências positivadas. É perceber-se humano e ser percebido/reconhecido pelos outros (ARROYO, 2014). Entretanto, depreende-se que até antes de ingressar na universidade, o(a) discente Mali vivia privado(a) desses elementos, sua existência era orientada pelos agenciamentos sociais que produzem exclusão, subjugação e subalternização.

3. 2.2 Construção da identidade docente quilombola e docência quilombola

Na tentativa de compreender a disposição dos conhecimentos/saberes quilombolas na matriz curricular do curso e o modo como esses

conhecimentos/saberes participaram na construção da identidade docente quilombola, questionamos os(as) interlocutores(as) sobre a presença das tradições quilombolas no conteúdo das disciplinas:

> *Sim. Pois aprendemos muito sobre as tradições quilombola, sobre as matérias que já aprendemos o que era as tradições quilombola, que eu mesma não sabia o que era (Mali).*

> *Sim, temos matérias específicas que trabalham as nossas tradições, muitas coisas que não foram mostradas no decorrer das nossas vivências (Somália).*

A contribuição dos conteúdos das disciplinas no autorreconhecimento fica nitidade nessas respostas. Adicionamos um terceiro resposta que trouxe outros elementos.

> *Sempre soube que era negra, mas não me reconhecia como tal, com as disciplinas do curso passei a me reconhecer (Congo).*

Essa fala é uma autêntica denúncia dos efeitos perversos do racismo. Ao produzir exclusão, discriminação, estigmatização, subalternização, em último caso desumanização, o racismo subjetiva os corpos negros a ponto de nós, negros, passarmos a nos perceber a partir desses lugares que fazem de nós apêndice do sistema social (SAWAYA, 1999). Consequentemente, muito de nós, como estratégia para ter o mínimo de uma sobrevida, tendemos a buscar formas de escapar desse lugar.

Essa busca por formas de escapar é compreensível do ponto de vista dos efeitos do racismo na subjetividade das pessoas negras. Porém, muitas vezes não é feita a partir de mecanismos de insurgência e resistência/(re)existência, mas pela negação da negatividade que nos foi imposta historicamente sem um olhar crítico, conduzindo-nos a um não lugar – um lugar ao qual também não nos sentimos pertencentes, um lugar no qual não existe acolhida para negros(as). Essa experiência, geralmente, acaba desencadeando uma série de crises existenciais que marcam o cotidiano de muitos(as) negros(as) espalhados(as) pelo Brasil e pelo mundo (BHABHA, 1998).

3.2.3 Representatividade: tornar-se sujeito

A representatividade constitui uma temática fundamental nas discussões sobre as presenças/ausências da população negra nos órgãos de decisão, nos espaços de

poder e nos aparelhos de formação e difusão ideológica (ALMEIDA, 2019). Ela não se reduz à presença de minorias nos espaços de condução/orientação da dinâmica social. Envolve a participação, presença ativa, capacidade de tensionar e problematizar os espaços de poder e prestígio social, a ponto de produzir alteração nesses espaços (ALMEIDA, 2019).

Nas falas dos(as) discentes foi possível perceber o lugar da representatividade, quando perguntados(as) sobre os sentidos de estarem numa turma onde praticamente todos se declaram negros (pretos e pardos).

> *Eu acho que é uma questão de representatividade, da gente estar ocupando um espaço que é da gente por direito. Que muitas de nós, mesmo morando em bairros periféricos ou em outras comunidades, sempre estudamos em escolas que talvez a gente fosse a única criança negra da escola ou a única criança negra da sala, então, hoje a gente estar numa sala só de pessoas negras é muito gratificante (Angola).*

Essa fala traduz as implicações da representatividade, na medida em que os(as) discentes acessaram a sala de aula e se perceberam maioria, representados um(a) no(a) outro(a), estando pela primeira vez numa sala na qual não precisarão lidar com a possibilidade de hierarquizações por questões de raça ou etnia.

A gratificação expressada por esses(as) discentes transcende a ideia de gratidão, pois revela o orgulho que sentem por estar entre os seus de forma positivada, consciente de que nesse espaço ninguém os(as) julga pela cor pele, sua história de vida, muito menos por sua origem. É um orgulho tal que a palavra “orgulho” se torna insuficiente para descrever. É o alívio/leveza de saber que durante o processo formativo, enquanto estiverem na sala de aula, podem sossegar, porque ali é o lugar de acolhida entre os pares.

3.2.4 Racismo, preconceito racial e discriminação racial: tensões no/do processo formativo.

Considerando que os(as) discentes são negros(as) e quilombolas e que se trata de um curso que foi ofertado em Santa Catarina, especificamente em Joinville, cidade onde os dispositivos de exclusão são fortemente orientados a fazer dos não brancos sujeitos ausentes (SILVA, 2012), foi imperativo questionar os(as) discentes sobre a

possibilidade de terem vivido experiências de discriminação, preconceito e/ou racismo na Univille. Tivemos as seguintes respostas:

> *Sim. Na verdade às vezes me sinto como um rato de laboratório. Todo mundo quer conhecer a "turma quilombola da Univille", alunos e professores. Na verdade alguns se espantam quando veem uma diversidade na sala, acho que na mente deles, apenas pessoas com a pele bem escura são descendentes de quilombolas. Mas na verdade se fossem estudar a árvore genealógica deles, talvez devessem estar ali também na nossa turma (Congo).*

Infelizmente, esse estranhamento era esperado, porém não é legítimo. O estranhamento denuncia a estrutura racista na qual a instituição está inserida e da qual ela é parte integrante.

"*Pessoas também visitando a nossa sala só por serem negros. Para eles, aquilo era como se tivéssemos vindo de outro mundo" (Mali*). Essa "normalidade" precisa deixar de ser vista como "normal", como se os(as) discentes negros(as) quilombolas fossem peças de arte e a sala de aula, galeria de arte na qual estão expostos(as), ou meros objetos de estudo. O racismo é um poder discursivo produtor de exclusão, simultaneamente gerador de marcas profundas capazes de capturar a subjetividade de negros(as), a ponto de não lhes deixar possibilidades de se desfazerem de suas amarras (SILVA, 2012).

Sabemos muito bem como isso interfere diretamente no processo formativo. Como já afirmamos anteriormente, a formação transcende o espaço da sala de aula e os conteúdos ministrados pelos(as) docentes. Abarca também o trânsito na universidade, o modo como os(as) discentes experimentam e sentem esse lugar, as possibilidades de acesso aos serviços universitários. Portanto, ao se sentirem inseguros de transitar nos demais espaços da Universidade, para não serem vistos como "*exóticos*" e sentirem-se como *"rato de laboratório" (Congo),* há um explícito comprometimento dessa experiência formativa.

3.2.5 Motivações de ingresso/permanência no curso e perspectivas pós-formação.

Os processos formativos trazem consigo possibilidades de transformação da realidade na qual estamos inseridos. Em se tratando de cursos superiores, as expectativas em torno da formação acentuam-se mais. Geralmente, as expectativas andam de mãos dadas com as motivações ou têm nestas o seu combustível. Podemos

perceber isso a partir das respostas dos(as) estudantes sobre o que os(as) motivou a ingressar no curso. Uma das respostas diz: *"Minha relação familiar com o grupo catumbi e a irmandade Nossa Senhora do Rosário foram o que me possibilitaram participar do curso" (Angola*).

Outro(a) discente aponta o fator econômico como maior elemento motivador: "*A Bolsa do UNIEDU com certeza, sem esta ajuda, muitas de nós teríamos parado por conta do transporte*" (Mali). Provavelmente, esse configura um dos principais motivos de acesso e permanência no curso para a maior parte da turma, considerando o quadro socioeconômico dos(as) estudantes.

Essas falas dos/as estudantes permitem perceber trajetórias de constantes (re)existências, uma vez que há uma necessidade de reinventar-se o tempo todo. De acordo com Silva (2012), essa superação é primeiramente interna, individual/pessoal, construída a partir do momento em que os(as) discentes se autorreconhecem quilombolas, e em segundo lugar é uma superação externa, por envolver/afetar diretamente a capacidade/modo de intervir na comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Quilombola propõe-se como um espaço fundamental para a ressignificação da identidade quilombola, promovendo processos de autorreconhecimento que vão além dos referenciais teóricos e se consolidam nas vivências dos(as) discentes. Esses processos impactam diretamente a construção da identidade docente quilombola e da própria docência quilombola, ao articular conteúdos curriculares voltados à história, cultura e tradições dos quilombos com experiências práticas de extensão em comunidades.

Apesar dos avanços no acesso à educação superior, os espaços escolares ainda reproduzem violências simbólicas e raciais, exigindo rupturas estruturais e práticas antirracistas que garantam um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. As experiências compartilhadas pelos(as) estudantes evidenciam o valor dessa modalidade educacional como estratégia de enfrentamento às tensões da formação e de fortalecimento das identidades quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo, SP: Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Edições 70: São Paulo, SP, 1977.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. [Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Limas Reis, Gláucia Renate Gonçalves]. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Resolução nº 8, de 20 de novembro, 2012.

FRANCO, M. L. P. **Barbosa. Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade**? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

IZA, D. F. et al. **Identidade docente**: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, 2014, p. 273-292.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente**: constantes e desafios. [Tradução: Cristina Antunes]. Revista Formação Docente. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009, p. 109-131.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

ROCHA, Vanessa Gonçalves da. **A constituição da docência para a educação escolar quilombola no Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos na comunidade João Surá** – PR. 2020, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

Sawaia, B. B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ENTRE A EDUCAÇÃO SISTÊMICA E A PEDAGOGIA DE UMA ESCUTA SENSÍVEL: CONFLUÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA

Patricia Romagnani[1]

Eduardo Fofonca[2]

RESUMO

Este artigo resulta dos estudos realizados no estágio pós-doutoral e propõe-se a analisar, por meio de uma revisão narrativa, as confluências entre a Educação Sistêmica e a Pedagogia da Escuta, articulando-as com referenciais das pedagogias participativas, pedagogias ativas e da aprendizagem significativa. A Educação Sistêmica, inspirada nas ordens do amor de Bert Hellinger (2007), hierarquia, pertencimento e equilíbrio, concebe a escola como um sistema relacional, no qual cada sujeito é parte de um todo em interação. A Pedagogia da Escuta, baseada nas ideias de Paulo Freire (1987, 1996, 2013) e Loris Malaguzzi (1999) valoriza o diálogo e a escuta ativa como fundamentos para a construção coletiva do conhecimento. O objetivo é construir um referencial analítico que forneça subsídios para a prática pedagógica, destacando a importância das relações humanas, do pertencimento e da escuta sensível. A pesquisa adota uma revisão narrativa de literatura, analisando produções teóricas sobre Educação Sistêmica, Pedagogia da Escuta, Freinet, Ausubel e pedagogias ativas, visando apontar convergências e aplicações possíveis. Conclui-se que a integração desses referenciais pode contribuir para a formulação de estratégias que valorizem o protagonismo discente, a colaboração e a construção de vínculos, fortalecendo uma educação inclusiva e crítica, capaz de responder aos desafios contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Sistêmica. Pedagogia da Escuta. Pedagogias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é interposta por desafios e novas sensibilidades, muitas vezes, provocados por transformações sociais, comportamentais, econômicas, culturais e tecnológicas que afetam diretamente

[1] Pedagoga e licenciada em Filosofia com doutorado em Administração pela Universidade Positivo, PR. Mestre em Educação e Trabalho pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutoranda em Educação na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora associada da Logos University International e coordenadora de formação continuada do Marista Brasil. E-mail:profapatriciaromagnani@gmail.com

[2] Pedagogo com doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Realizou pós-doutorado em Educação e Didática (UDESC e UNESP/Assis). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e professor permanente do mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná. E-mail: edufofonca@gmail.com

as formas de ensinar e aprender. A aceleração tecnológica, as mudanças nas dinâmicas familiares, a diversidade cultural e os avanços científicos demandam uma escola mais aberta, sensível e integrada às realidades dos estudantes. Nesse contexto, torna-se evidente que modelos tradicionais, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na autoridade do professor, são insuficientes para atender às demandas da sociedade atual.

Este trabalho resulta dos estudos empreendidos no estágio pós-doutoral em desenvolvimento e busca analisar as confluências entre Educação Sistêmica e Pedagogia da Escuta, articulando tais perspectivas teórico-metodológicas com as contribuições das pedagogias e metodologias mais participativas. Pretende-se, desse modo, constituir um referencial analítico capaz de fornecer fundamentos teóricos e práticos para uma educação mais humanizadora, relacional e contextualizada, que valorize a escuta ativa, o pertencimento e a construção coletiva do conhecimento.

A Educação Sistêmica é uma perspectiva que interpreta a escola como um sistema vivo, em constante interação com outros sistemas, como a família e a comunidade. Inspirada nas ordens do amor, formuladas por Bert Hellinger (2007), hierarquia, pertencimento e equilíbrio, essa abordagem defende que a harmonia de um sistema educativo depende do reconhecimento do papel e da contribuição de cada sujeito. O respeito às ordens sistêmicas favorece a cooperação, a resolução de conflitos e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, a Pedagogia da Escuta, inspirada em Paulo Freire (1987, 1996, 2013) e Loris Malaguzzi (1999) enfatiza a importância da escuta sensível e do diálogo como práticas centrais para a aprendizagem. Para Freire, a educação se constrói no encontro de sujeitos que dialogam e se reconhecem como produtores de saberes. Malaguzzi, por sua vez, propõe que a criança é dotada de “cem linguagens”, ou seja, múltiplas formas de expressão, verbais, artísticas, corporais e afetivas que devem ser valorizadas e legitimadas pelo educador.

Ao aproximar essas duas perspectivas, é possível pensar em uma educação que não se restringe ao acúmulo de informações, mas que valoriza os vínculos, as relações e o pertencimento como pilares para as aprendizagens.

Essa proposta dialoga diretamente com as pedagogias participativas, que emergiram no século XX como resposta às limitações da educação tradicional. Célestin Freinet (1998), por exemplo, defendeu uma pedagogia baseada na cooperação, na experimentação e na liberdade de expressão, na qual o estudante é visto como sujeito ativo do processo educativo.

Além disso, outras pedagogias do século XX reforçam essa visão de participação ativa e escuta sensível. John Dewey (1979), precursor da educação progressista, defendia que a aprendizagem ocorre a partir da experiência e da interação com o ambiente. Sendo a escola um espaço de experimentação, no qual o estudante desenvolve habilidades por meio de atividades práticas, investigativas e colaborativas. Maria Montessori (2017), por sua vez, enfatizava a autonomia e o respeito ao ritmo de cada criança, criando ambientes preparados para que elas pudessem explorar e aprender de forma significativa.

A convergência entre esses referenciais reforça a necessidade de uma educação que reconheça a pluralidade de vozes e experiências, promovendo espaços de pertencimento e participação. No contexto brasileiro, esse debate ganha força com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências gerais como empatia, responsabilidade, cooperação e protagonismo. Tais competências só podem ser efetivamente construídas em ambientes educativos que valorizem a escuta e a participação ativa, princípios defendidos tanto pela Educação Sistêmica quanto pela Pedagogia da Escuta.

Ao longo deste trabalho, serão examinadas as bases da Educação Sistêmica e da Pedagogia da Escuta, suas intersecções entre Freire e Malaguzzi, como também, Freinet, Ausubel, Dewey e Montessori, além das suas implicações para a prática pedagógica.

2 CONCEPÇÕES, CONEXÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção busca-se evidenciar concepções, interseções e implicações para a prática pedagógica, ainda que originados em contextos distintos, convergem na valorização da escuta ativa, do protagonismo discente e das

interações como pilares da aprendizagem significativa. Nas subseções, serão apresentadas concepções para pensar a abordagem e as contribuições práticas de cada perspectiva, apontando possíveis conexões entre elas.

2.1 Educação Sistêmica: fundamentos e contribuições

A Educação Sistêmica tem sua origem nos estudos das constelações familiares de Bert Hellinger, que a partir de várias contribuições teóricas, incluindo a teoria geral dos sistemas de Bertalanffy (2014) sistematizou para as relações humanas uma estrutura com ordens. Para Hellinger (2007), as relações humanas seguem três ordens fundamentais: hierarquia, que reconhece o papel e a prioridade de cada membro do sistema; pertencimento, que garante o direito de todos ocuparem um lugar legítimo; e equilíbrio, que regula as trocas e o fluxo de reconhecimento dentro do grupo.

No campo da educação, esses princípios têm sido aplicados para compreender a dinâmica entre professores, estudantes e famílias. Quando essas ordens são respeitadas, há maior harmonia e colaboração no ambiente escolar. Por exemplo, a hierarquia saudável não implica autoritarismo, mas o reconhecimento do papel de liderança do professor, que é complementado pela participação ativa dos estudantes. O pertencimento, por sua vez, combate qualquer forma de exclusão e discriminação, reforçando que cada estudante é parte essencial do grupo.

Autores como Franke-Gricksch (2018) têm explorado como a Educação Sistêmica pode contribuir para a formação docente, ajudando os professores a desenvolverem uma visão ampliada das relações escolares e a lidarem com conflitos de forma mais consciente. No Brasil, Olinda Guedes (2012) destaca a relevância de considerar o aporte emocional e relacional dos estudantes, defendendo que a escola vai além de um espaço de transmissão de saberes, é um ambiente de construção de vínculos e pertencimento.

2.2 Pedagogia da Escuta: a centralidade do diálogo

A Pedagogia da Escuta, amplamente inspirada por Paulo Freire, vê a escuta como prática essencial para uma educação emancipadora. Para Freire (1996), educar é um ato de amor e de compromisso com a transformação social, que exige a abertura do professor para ouvir as experiências e as histórias dos estudantes. A escuta, nesse sentido, não é passiva, mas uma postura crítica e dialógica, na qual o educador busca compreender a realidade do estudante para coconstruir o conhecimento.

Loris Malaguzzi (1999), fundador da abordagem de Reggio Emilia, amplia essa perspectiva ao propor que as crianças são sujeitos competentes e criativos, com múltiplas formas de expressão, as chamadas “cem linguagens”. A escuta do educador é necessária para interpretar essas expressões e criar ambientes de aprendizagem com respeito aos interesses e as curiosidades dos estudantes. Essa abordagem posiciona o diálogo e a observação atenta como eixos centrais do planejamento pedagógico.

A Pedagogia da Escuta também se conecta com os princípios da educação democrática, que reconhece a escola como espaço de participação, negociação e construção coletiva de regras e valores. Ao valorizar a voz do estudante, essa pedagogia desafia os modelos verticalizados de ensino, incentivando práticas mais horizontais e colaborativas.

2.3 Convergências com pedagogias participativas e ativas

As pedagogias participativas, como a de Freinet, compartilham com a Pedagogia da Escuta o princípio de que a aprendizagem é mais significativa quando o estudante participa ativamente do processo. Freinet (1998) defendia o uso de “textos livres”, nos quais os estudantes escrevem sobre temas de seu interesse, e a organização cooperativa da sala de aula, onde todos contribuem para as decisões e atividades. Essa prática fortalece a autonomia, a expressão e o senso de responsabilidade.

As metodologias ativas, descritas por Moran (2015), também se alinham a esses princípios. Ao utilizar estratégias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e problemas, o professor oportuniza um ambiente em que os estudantes investigam, discutem e resolvem situações reais. Isso

favorece o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, colaboração e comunicação.

3 CONVERGÊNCIAS E TENSÕES POR MEIO DA BASE TEÓRICA

A análise teórica das perspectivas da Educação Sistêmica, da Pedagogia da Escuta e das pedagogias participativas revela pontos de convergência, mas também distinções significativas em seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Ainda que partam de contextos históricos e referenciais distintos, todas elas compartilham a premissa de que a educação não é um processo isolado, mas sim uma prática profundamente relacional, construída no encontro entre sujeitos e contextos socioculturais.

Paulo Freire (1987) propôs a educação como um ato político e emancipador, defendendo que o conhecimento deve ser construído a partir da problematização da realidade e do diálogo. Para Freire, a escuta é uma dimensão política, pois possibilita que a voz do estudante seja reconhecida como legítima e que seus saberes prévios sejam incorporados ao processo educativo.

A Pedagogia da Escuta, inspirada por Freire, é ampliada por Loris Malaguzzi (1999), que enfatiza a multiplicidade de linguagens das crianças (verbais, gestuais, plásticas, corporais), desafiando o educador a interpretar cada manifestação como expressão de conhecimento e identidade. Malaguzzi e a abordagem de Reggio Emilia têm um viés profundamente cultural e estético, inserindo a criatividade e a sensibilidade no centro do processo educativo. Ao aproximar-se da Educação Sistêmica, a Pedagogia da Escuta fornece instrumentos para que o educador reconheça o teor cognitivo da fala do estudante, articulado a dimensão emocional, afetiva e social presente em cada interação.

A Educação Sistêmica, por sua vez, difere das pedagogias críticas em sua origem e intenção. Enquanto Freire está preocupado com a transformação social e a emancipação dos oprimidos, Hellinger (2007) baseia-se em princípios fenomenológicos para entender as relações humanas e seus desequilíbrios. No entanto, ambos se aproximam ao afirmar que a educação não pode ignorar a história de vida dos sujeitos. Hellinger defende que a aprendizagem e o bem-

estar só podem florescer quando há pertencimento, equilíbrio e respeito à hierarquia das relações.

Um diálogo se estabelece quando pensamos nas possíveis tensões entre Freire e Hellinger. Freire (1996) fala da necessidade de conscientização e de questionamento das estruturas de poder, ao passo que Hellinger propõe que as ordens do amor devem ser respeitadas para garantir harmonia. Pode-se argumentar que a hierarquia defendida por Hellinger, em determinados contextos, parece contraditória em relação à busca freireana por horizontalidade e autonomia do educando.

Já Célestin Freinet (1998), com sua pedagogia cooperativa, contribui para esse diálogo ao propor práticas que valorizam a participação ativa, a expressão livre e a experimentação. O “tateamento experimental”, conceito central em sua proposta, reforça que a aprendizagem ocorre no erro, na tentativa e na reconstrução coletiva. Percebe-se que há uma clara convergência com Ausubel (2000), para quem a aprendizagem significativa é aquela que relaciona novos objetos de conhecimento a estruturas cognitivas já existentes, exigindo uma postura ativa tanto do estudante quanto do professor, que deve escutar, observar e criar conexões. Freinet e Malaguzzi compartilham a valorização da expressão criativa e da colaboração. Ambos compreendem a sala de aula como um espaço de produção coletiva de saberes, na qual a voz do estudante é legitimada. Essas ideias complementam as propostas de Freire, que já defendia a importância do diálogo como prática de liberdade, e dialogam com a visão sistêmica, na medida em que consideram a sala de aula como um microcosmo social, um sistema vivo.

4 DESDOBRAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A integração entre Educação Sistêmica, Pedagogia da Escuta e pedagogias participativas tem implicações diretas para a prática educativa, especialmente no que se refere ao papel do professor, à organização da sala de aula e às relações entre escola, família e comunidade. Essas perspectivas apontam para uma necessária mudança de paradigma, na qual o professor se torna um mediador sensível, capaz de reconhecer e valorizar os saberes e experiências dos estudantes.

No campo da formação docente, essa abordagem exige o desenvolvimento de competências relacionais e reflexivas. Essa postura implica uma abertura para perceber a sala de aula como um espaço de interações dinâmicas, onde o conhecimento é construído a partir do diálogo e da cooperação. Ao adotar os princípios da Educação Sistêmica, o professor também se torna mais atento às dinâmicas de pertencimento, reconhecimento e hierarquia, aspectos que influenciam diretamente o clima escolar e a participação dos estudantes.

A Pedagogia da Escuta, quando desenvolvida de forma intencional, promove ambientes nos quais os estudantes têm voz e vez, expressando e legitimando seus interesses, opiniões e necessidades. Isso se traduz em práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa e a coautoria. Por exemplo, no planejamento de uma proposta didática, o professor cria momentos de escuta coletiva, como rodas de conversa ou assembleias de classe, para construir, junto com os estudantes, os caminhos de investigação. Essa prática aproxima-se do “tateamento experimental” de Freinet, no qual o estudante experimenta, erra e reflete sobre suas próprias descobertas, consolidando a aprendizagem por meio da vivência prática.

Outro ponto fundamental é a relação entre escola e comunidade. A Educação Sistêmica enfatiza que a escola não é um espaço isolado, mas parte de um sistema maior, que inclui famílias, contextos culturais e sociais. Práticas de escuta ativa com as famílias, reuniões mais dialógicas e projetos comunitários são formas de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade.

A organização do currículo também é impactada por essa integração. Em vez de seguir uma lógica rígida e fragmentada, o currículo é pensado como um conjunto de experiências que se conectam às vivências dos estudantes e às demandas da sociedade. Projetos interdisciplinares, atividades de pesquisa e trabalhos coletivos são exemplos de práticas que incorporam a escuta, o diálogo e o pertencimento, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente. Tais implicações se constituem como ensaios orientadores da prática que exigem reflexão constante. A aplicação dos princípios da Educação Sistêmica e da Pedagogia da Escuta requer que os educadores revisitem suas próprias concepções de ensino e aprendizagem, reflitam sobre suas posturas e estejam

dispostos a construir novas formas de relação com os estudantes. Trata-se de um compromisso ético e político com uma educação que respeite as subjetividades, valorize as interações e promova aprendizagens realmente significativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo possibilita, mesmo que ainda de maneira preambular, identificar que a integração entre Educação Sistêmica e Pedagogia da Escuta, articulada com as contribuições de Freire, Freinet, Ausubel, Dewey e Montessori, sugere um referencial teórico coerente para a construção de práticas pedagógicas que respondam aos desafios contemporâneos. Essas perspectivas, ainda que oriundas de contextos distintos, compartilham princípios fundamentais, como a centralidade das relações humanas, o reconhecimento do estudante como sujeito ativo e a importância da construção coletiva do conhecimento.

A Educação Sistêmica contribui com uma leitura ampliada das relações escolares, compreendendo que os vínculos entre professores, estudantes, famílias e comunidade influenciam diretamente a qualidade do processo educativo. Ao considerar os princípios de pertencimento, hierarquia e equilíbrio, a abordagem sistêmica ajuda a prevenir e resolver conflitos, fortalecer a colaboração e criar um ambiente de maior harmonia. No contexto da escola contemporânea, esses elementos são particularmente relevantes diante da diversidade cultural e das tensões sociais que atravessam o espaço escolar.

A Pedagogia da Escuta, por sua vez, reafirma que a aprendizagem é um fenômeno dialógico, que emerge da interação entre sujeitos que compartilham experiências, narrativas e saberes. Inspirada por Paulo Freire e Loris Malaguzzi, essa pedagogia enfatiza que ouvir o estudante é compreender o sentido de suas expressões, suas linguagens e suas vivências. O maior desafio consiste em formar educadores capazes de incorporar a escuta sensível, a visão sistêmica e a adoção crítica das nas práticas pedagógicas. Ao assumir essa perspectiva, a escola pode tornar-se um espaço de convivência democrática, no qual a

aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta à vida, aos afetos e às experiências de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BERTALANFFY, L. von. **Teoria geral dos sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRANKE-GRICKSCH, M. **Você é um de nós**: percepções e soluções sistêmicas. 4. ed. Belo Horizonte: Atman, 2018.

GUEDES, O. **O que traz quem levamos para a escola.** Curitiba: Appris, 2012.

HELLINGER, B. **Ordens do amor**: um guia para o trabalho com constelações familiares. São Paulo: Cultrix, 2007.

MALAGUZZI, L. A imagem da criança: onde começa a educação. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (eds.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MONTESSORI, M. **A criança.** São Paulo: Editora da Paz e Terra, 2017.

NEOLIBERALISMO, REFORMAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXIGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE

Nathália Maria Rodrigues Mecias[1]

João Vicente Hadich Ferreira[2]

RESUMO

O estudo aborda a crítica ao projeto neoliberal introjetado na educação no núcleo das reformas curriculares, com foco na formação de professores. Propõe-se uma reflexão sobre a lógica neoliberal, buscando pensar uma formação política e emancipadora, tomando como ponto de partida a formação docente. Tendo em vista, a temática presente a problemática se apresenta: diante das reformas curriculares vigentes e do avanço do neoliberalismo, como formar professores politizados, na perspectiva de uma educação emancipatória? Elenca-se como objetivo geral: compreender o projeto neoliberal introjetado na educação ao núcleo das reformas curriculares em andamento, com foco na formação de professores no intuito de refletir uma formação docente na perspectiva de uma educação política e emancipadora. De maneira a alcançar o objetivo proposto, a metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, na ótica da Teoria Crítica, de caráter exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentando-se nas análises das obras de Adorno (1995); Adorno & Horkheimer (1985); Arendt (2004; 2011); Albino & Silva (2019); Bianchetti (1996); Brown (2019); Chauí (2022); Dardot & Laval (2016); Fernandes & Zen (2017); Freitas (2014; 2018); Gentili (1995); Harvey (2008) e Laval (2019). A partir do estudo da análise das obras concluímos a necessidade de uma formação de professores voltada a formação política dos indivíduos, resgatando o papel político, social e transformador da educação. Para isso, é indispensável uma formação de professores que desenvolva a consciência da realidade política e social, baseada em princípios de emancipação humana e na transformação do contexto em que está inserido, a partir de um pensamento crítico e autônomo. Trata-se, portanto, de uma proposta contrária à educação implementada pelo projeto neoliberal. A educação é um terreno de disputa e precisa afirmar seu compromisso e resistência.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Reformas curriculares. Formação de professores. Formação Política.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Educação (Mestrado Profissional em Educação Básica) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/Campus Jacarezinho - Paraná. ORCID: 0000-0002-3062-7643 - E-mail: thaliamrm99@gmail.com.
[2] Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Campus Marília - São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/Campus de Cornélio Procópio. ORCID: 0000-0002-1013-3654 - E-mail: joaohadich@uenp.edu.br.

O debate acerca da educação permanece indispensável, diante do desconforto provocado por uma sociedade que valoriza o individualismo e se caracteriza, cada vez mais, pela perspectiva da gestão dos existentes (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Nesse sentido, a educação e a política configuram-se como elementos essenciais para a emancipação que perpassa pela formação política. Nessa ótica, constitui-se para Adorno (1995) prioridade de todo processo educativo evitar a barbárie.

Nessa perspectiva, compreende-se a formação de professores como fundamental para se pensar uma educação contra a barbárie, voltada para a emancipação. Frente a políticas educacionais e curriculares diluídas em interesses privados e econômicos, pensar a formação de professores perpassa por pensar a função social e política da educação.

Fundamentada em uma lógica neoliberal, que influencia os currículos, as propostas para formação de professores atualmente pautam-se pela adaptação ao modelo capitalista. O que não ocorre, evidentemente, sem resistência por parte dos educadores e das entidades ligadas à formação docente, como a ANFOPE, a ANPEd, FORUMDIR e outras. Por isso, diante das constantes reformas no sistema educacional, associadas à essa lógica, e frente a um cenário de “crise na educação”, que como nos aponta Hannah Arendt (2011) é uma crise política, defende-se que a formação de professores se constitua a partir de um processo formativo crítico, na perspectiva de uma formação política. É nesse contexto que, diante do cenário destacado, voltamo-nos para a formação de professores a partir da seguinte problemática: diante das reformas curriculares vigentes e do avanço do neoliberalismo, como formar professores politizados, na perspectiva de uma educação emancipatória?

Considerando a problemática apresentada, este estudo analisa a crítica à lógica neoliberal incorporada à educação e ao núcleo das reformas curriculares em andamento, especialmente com foco na formação de professores. Com o intuito de evidenciar a relevância da política diante dos desafios contemporâneos, propomos uma reflexão a partir de uma formação política fundamentada na emancipação dos indivíduos, sob a ótica de uma educação crítica, tomando como ponto de partida a formação docente.

Nesse sentido, temos como objetivo geral compreender o projeto neoliberal introjetado na educação a partir das reformas curriculares em andamento, com foco na formação de professores, no intuito de refletir uma formação docente na perspectiva de uma educação política e emancipadora. Como explicitava o filósofo Adorno (1995), é fundamental que quem tem o papel de formar esteja bem formado.

Como perspectiva metodológica optamos pela bibliográfica, de caráter exploratório, a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador um contato direto e aprofundado com a produção publicada sobre o objeto de pesquisa. Nesse sentido, nossa base para a discussão é a Teoria Crítica.

Dos autores que nos fundamentam teoricamente, destacamos: Adorno (1995); Adorno & Horkheimer (1985); Arendt (2004; 2011); Albino & Silva (2019); Bianchetti (1996); Brown (2019); Chauí (2022); Dardot & Laval (2016); Fernandes & Zen (2017); Freitas (2014; 2018); Gentili (1995); Harvey (2008) e Laval (2019).

2 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL INTROJETADA NA EDUCAÇÃO: ESCOLA OU EMPRESA?

O neoliberalismo compreende a educação a partir de sua visão de sociedade fundamentada em um mercado livre, que pressupõe que a própria dinâmica desse mercado promove o progresso social com qualidade, eliminando a ineficiência por meio da competição. De acordo com essa perspectiva, a ampliação dessa lógica para todas as funções do Estado resultaria em uma sociedade mais eficiente e desenvolvida (FREITAS, 2014). Inseridos nessa percepção, os cidadãos teriam definidas suas posições sociais conforme mérito próprio (esforço pessoal), o que se aplicaria também ao campo da educação, posto que sua finalidade envolveria a meritocracia ou, a formação e o reconhecimento dos melhores, não necessariamente de todos. Introjetada como modo vida, a racionalidade neoliberal representa a fase agravada do capitalismo, influenciando não só a economia, mas também as práticas e as relações cotidianas dos indivíduos, que passam a se orientar pela lógica do mercado e de

uma sociedade administrada. Como expressão da própria lógica do modelo capitalista, baseando-se na busca pelo lucro e no exercício do poder, trata-se de uma concepção antipolítica, inerente ao capitalismo que, historicamente, não teve como fundamento nem a democracia nem a justiça social.

Manifestando-se em várias instâncias da vida humana, inclusive no campo da educação, o neoliberalismo viabiliza as reformas que o mercado exige e exala uma vida antidemocrática, enfraquecendo, por exemplo, a concepção da educação enquanto um direito social, em uma verdadeira “ofensiva neoliberal contra a escola pública” (GENTILI, 1995, p. 229).

Diferente da proposição de uma forma política de governança, o neoliberalismo é antipolítico e consolida-se como um modo de vida incorporado subjetivamente, que atravessa diferentes gestões políticas. Valorizando o individualismo extremo, cada vez mais presente em uma sociedade que ignora o espaço público e coletivo, favorecendo o interesse privado e a lógica meritocrática, o neoliberalismo se configura como um autogoverno, um controle internalizado que disciplina corpos e mentes. Assim, torna-se uma forma de pensamento constantemente reforçada no cotidiano, promovendo a homogeneização das consciências, a despolitização e, nesse processo, fomentando o repúdio à política e o afastamento da mesma (FREITAS, 2018).

A mercadorização de toda forma de relacionamento humano passa a ser pautada por uma racionalidade que tem na competição e na concorrência seus maiores princípios (DARDOT & LAVAL, 2016). O neoliberalismo não busca o desaparecimento do Estado, mas a relativização de seu papel (Harvey, 2008), propondo, então, um Estado facilitador de seus interesses.

Para Brown (2019) o modelo central das relações humanas nessa forma de sociedade é o “empreendimento”, que representa o “espírito empreendedor” dos indivíduos, visto como a base da liberdade tanto individual quanto coletiva, tendo na “empresa” sua forma mais avançada de organização. Objetiva-se, assim, a eficiência do indivíduo por meio de melhorias contínuas na formação da mão-de-obra, a fim de produzir, dentre outras características desejáveis, um sujeito competente, autônomo e resiliente para o mercado (DARDOT & LAVAL, 2016), sendo este sujeito o real responsável por seu próprio sucesso ou fracasso.

Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (LAVAL, 2019) e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e, mais importante, sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural.

Com base nesses princípios, o limite máximo de eficiência do sistema educacional seria alcançado quando a atividade educativa estivesse subordinada à gestão empresarial, competindo em um mercado livre, sem a interferência do Estado. Esse é o modelo idealizado para a educação (e demais áreas sociais) pela “nova direita” de orientação neoliberal (FREITAS, 2018).

Segundo Freitas (2018) nesse modelo em sua forma mais avançada, os pais dos alunos, munidos de vouchers fornecidos pelo Estado, "escolhem" no mercado as instituições de ensino para seus filhos, com base na qualidade ofertada, a qual é atestada por avaliações nacionais. Assim, deixam de ser considerados "usuários" de um serviço público e passam a ser tratados como "clientes" de empresas educacionais.

Luiz Carlos de Freitas (2014) observa que, no contexto neoliberal, a educação passou a ser vista como um serviço a ser consumido, não mais como um direito universal. Deste modo, o campo educacional passa a ser influenciado por institutos e partidos empresariais, dividindo-se entre um ensino para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante, incentivando a privatização da educação e dos serviços.

Essa visão de mercado se reflete diretamente nas políticas de avaliação, que, em muitos casos, acabam sendo usadas como ferramentas para justificar a intervenção do setor privado nas escolas públicas. Os resultados das avaliações externas frequentemente são usados para justificar parcerias público-privadas e até mesmo a terceirização de serviços educacionais, criando novas oportunidades de lucro para empresas envolvidas no setor da educação. Com isso, as avaliações externas passaram a ser uma ferramenta importante para justificar reformas educacionais e alinhar o sistema de ensino aos interesses privados (FERNANDES & ZEN, 2017).

Esse processo alimenta uma cultura de competitividade, onde o foco está na eficiência técnica e nos resultados mensuráveis, em detrimento de uma

educação mais crítica e, consequentemente, emancipadora. Nesse sistema, os resultados das avaliações externas não são mais usados apenas como ferramentas para diagnóstico, mas como instrumentos de controle e regulação que monitoram a qualidade da educação.

Nesse contexto, as avaliações em larga escala passaram a orientar a formulação de políticas de reestruturação e reforma educacional, consolidando um projeto de educação inteiramente alinhado à lógica neoliberal, marcado por fortes influências econômicas e políticas.

3 A REFORMA CURRICULAR E A REESTRUTURAÇÃO DO CURSOS DE LICENCIATURAS: O ESVAZIAMENTO DO CURRICULO E RETALHAMENTO DO CONHECIMENTO

A reforma curricular ocorre em meio a disputas que se manifestam já na própria elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigindo constantes processos de formulação e reformulação. Sob a influência da lógica neoliberal, a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece e orienta a implementação da BNCC no âmbito da política educacional brasileira (Brasil, 2017). Nesse cenário, a BNCC configura-se como uma reforma curricular articulada à política nacional da Educação Básica, com potencial para gerar transformações significativas no sistema educacional, uma vez que impacta diretamente as diretrizes de formação inicial de professores. Por sua vez, a Reforma do Ensino Médio reflete a continuidade das políticas neoliberais dos anos 1990, voltadas principalmente aos países subdesenvolvidos, inserindo o Brasil no movimento de adaptação dos países às exigências do capitalismo mundial.

Para Albino & Silva (2019, p. 143), analisando as políticas curriculares, “[...] a BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, sub posicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas [...]”. É uma política de formação pautada em uma perspectiva técnica e operacional, que limita e engessa a prática curricular ao âmbito didático-metodológico, negligenciando o papel fundamental da práxis no

desenvolvimento profissional docente. Interferindo diretamente na formação dos professores, a BNCC altera a maneira como o exercício da docência é concebido e exige a reformulação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura.

É nesse cenário que a Resolução Nº 4, de 29 de maio de 2024, depois de revogar as anteriores, surge com uma proposta de formação de professores voltada ao atendimento das exigências curriculares estabelecidas pela BNCC, descaracterizando o papel investigativo e extensionista das universidades, rebaixando a formação docente à condição de aplicadores de conhecimentos pré-definidos e facilitadores da aprendizagem de competências e habilidades. Desconsidera-se o contexto crítico e intelectual da formação docente.

Nesse contexto, para Bianchetti (1996), a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, aliada as novas Diretrizes Curriculares nos cursos de licenciaturas, integra um projeto articulado com a implementação de ideais neoliberais no campo educacional, cujo objetivo é ajustar o processo de ensino às demandas da lógica administrativa do sistema capitalista. Tirando a autonomia do processo de ensino e dos docentes, o projeto neoliberal gera um esvaziamento do currículo e o retalhamento do conhecimento, priorizando a aplicabilidade e a execução de habilidades e competências exigidas para o mercado capitalista.

Na atual Resolução, desconsidera-se a tríade trabalho, formação e carreira. A reflexividade do currículo é esvaziada na vontade e no esgotamento do fazer prático, técnico e aplicável. Esvaziando a formação, especialmente na área dos Fundamentos da Educação, a proposta não sustenta uma reflexão crítica, minando um processo formativo que proponha uma conscientização política que promova uma educação emancipadora. Nessa perspectiva, o foco da Resolução está na formação didático-metodológica, voltada para as práticas e a aplicabilidade, dicotomizando, mais uma vez, a relação teoria-prática em detrimento da concepção de práxis, que se fundamenta na indissociabilidade de ambas.

Perdendo-se o contexto da educação como processo humanizador, minam-se os espaços da discussão política e do pensamento crítico, fragmenta-se o conhecimento e esvazia-se o currículo. Pensar, portanto, uma formação de professores na perspectiva de uma educação política e emancipatória, implica

compreender o contexto político que permeia as demandas que estão sendo implementadas na educação por um projeto que propõe um modelo de sociedade que pressupõe o fim da política, face a um mundo administrado e organizado pela lógica capitalista.

Nesse cenário, retomando a questão da formação de professores nos cursos de licenciatura sob uma perspectiva política, alinhamo-nos à reflexão de Marilena Chauí (2022, p. 110):

> [...] nossa primeira tarefa, enquanto universitários, é o combate lúcido ao que impede a democracia e a ética democrática na sociedade contemporânea. [...] se não lutarmos contra o neoliberalismo, nossas tentativas para reconstruir a escola pública [...] estará prometida ao fracasso.

Considerando o panorama previamente traçado, e a relação entre educação e política, reafirmamos a hipótese de que, ao refletirmos sobre a formação docente, torna-se indispensável resgatar ou promover de forma mais consistente a dimensão política dessa formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o pensamento do filósofo Adorno (1995), compreendemos que uma educação que se oponha à barbárie perpetrada e instalada a partir da existência de *Auschwitz*, exige assumir um caráter essencialmente político. Nesse sentido, o que está em disputa na política não é a existência individual ou particular de uma pessoa qualquer, mas sim a luta pela constituição e preservação de um mundo comum (ARENDT, 2004), em que prevaleça o respeito aos diferentes, considerada a preservação das singularidades, a pluralidade dos pensamentos e a luta contra a homogeneização das existências. Ou seja, um mundo democrático.

A partir do neoliberalismo, o capitalismo atinge um nível altamente eficaz de controle e dominação no momento atual. Se antes a luta se mostrava mais evidente após a guinada epistemológica promovida pelo marxismo e suas análises da sociedade do trabalho e do modo de produção capitalista, no cenário atual, embora persista o enfrentamento à retirada de direitos da classe

trabalhadora, a assimilação do modelo neoliberal obscurece a consciência crítica dos sujeitos frente às estruturas existentes.

A educação passa a estar a serviço do mercado, em detrimento de uma perspectiva de formação crítica. A ênfase na preparação para o mercado de trabalho, por meio do foco na aquisição de competências e habilidades, pautando-se no individualismo, na competitividade e na meritocracia, preparando o indivíduo para um mundo de descartabilidade, do consumo pelo consumo, carente de sentido e significação. Ao mesmo tempo em que reforça a ideologia do individualismo e da responsabilização exclusiva do sujeito por seu próprio fracasso, o neoliberalismo se camufla socialmente, especialmente por meio dos ataques à esfera pública, "na decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviçoes públicos – ou dos direitos sociais" (Chauí, 2022, p. 88), para apossar-se da riqueza pública para os interesses do capital, aumentando lucros privados e socializando os prejuízos de forma coletiva. Como nos esclarece Chauí (2022, p. 88), "o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado".

Como desdobramento desses processos e ações, observa-se o fortalecimento do autoritarismo em um cenário de crescente polarização política, que, ao manipular as subjetividades, fomenta o desprezo pela política e abre caminho para práticas de cunho fascista. Nesse sentido, o neoliberalismo se impõe como uma forma de vida internalizada, que se constrói em oposição à política, aperfeiçoando a lógica capitalista e o controle sobre os indivíduos por meio da economia, moldando-nos por uma visão economicista da existência em detrimento de uma educação voltada à emancipação e à nossa politização.

Em uma realidade marcada pelo legado da barbárie, educar para a resistência que possibilite enfrentar tal herança torna-se essencial. No âmbito do processo educativo, o movimento dialético se manifesta de forma contínua ao longo da formação. Ao revelar as contradições presentes, com o objetivo de libertar o pensamento e a existência, busca-se uma proposta que vá além da formação do professor, assegurando também ao estudante a conquista da autonomia e a vivência do encontro consigo mesmo, na construção da sua singularidade e de um mundo comum.

A crescente valorização da preparação voltada exclusivamente ao mercado de trabalho, centrada na aquisição de competências técnicas e habilidades instrumentais, tem direcionado a educação para um modelo pragmático e utilitarista. Esse enfoque sustenta-se em pilares como o individualismo, a competitividade e a meritocracia, princípios amplamente promovidos pela lógica neoliberal. Nessa perspectiva, o sujeito é moldado para adaptar-se a um sistema que o vê como peça substituível, treinado para consumir e produzir de forma acrítica, em um mundo carente de sentido, profundidade e humanização.

Essa concepção empobrece o papel da educação, reduzindo-a a um mecanismo de adequação funcional ao mercado. Como consequência, enfraquece-se o compromisso com a formação integral do ser humano e o desenvolvimento da consciência política. Diante desse cenário, é fundamental a construção de uma formação docente politicamente orientada, que resgate o real significado da educação como instrumento de transformação social.

Para tanto é necessária uma formação docente consciente da realidade política e social, fundamentada em ideais de emancipação humana e transformação do meio, apresentando como base o exercício do pensamento crítico e autônomo, na contramão da perspectiva que o neoliberalismo nos apresenta e impõe. Um processo de subversão.

Nesse campo de disputa, em que a barbárie grassa a passos largos, “a exigência de que *Auschwitz* não se repita é a primeira de todas para a educação”, como nos alertava Adorno (1995, p. 119).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Base Nacional Comum Curricular-BNCC. 2017. Brasília: MEC, Disponível em: [rcp002_17]. Acesso em: 4 de julho de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: [Resoluções CP 2024 - Ministério da Educação]. Acesso em: 8 de julho de 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente.** São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galvan; ZEN, Rosane Toebe. A avaliação da educação básica no Brasil: algumas críticas à lógica do mercado. In: XIV Jornada do HISTEDBR. Foz do Iguaçu: **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR**, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc**., v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paula: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E REFORMA CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Eduardo Luiz Silva Dias[1]

Paulo Henrique Arcas[2]

RESUMO

A avaliação da aprendizagem tem sido objeto de muitas discussões no âmbito educacional, especialmente quanto à sua efetiva capacidade de identificar o conhecimento construído pelos estudantes ao longo do processo formativo. O presente estudo resulta de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi identificar e analisar as concepções e práticas avaliativas adotadas por docentes do Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de caráter exploratório, tendo como procedimentos metodológicos a revisão da literatura especializada e da coleta e análise de dados por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Freitas, Gatti, Hoffmann, Luckesi, Alavarse, Marcelo entre outros autores, bem como em uma análise crítica sobre a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal nº 13.415/2017. A pesquisa buscou compreender os pressupostos que orientaram tal reforma, os interesses que a motivaram, as modificações implementadas nos âmbitos nacional e estadual e, sobretudo, como essas mudanças incidiram sobre as práticas e concepções avaliativas dos professores. O questionário foi aplicado a professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas vinculados à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, que compreende parte do município de Belo Horizonte e dez cidades circunvizinhas. Consideraram-se 39 respostas, submetidas à análise de conteúdo conforme Bardin e Franco. Posteriormente, selecionou-se uma amostra para as entrevistas semiestruturadas. Entre outros elementos, observou-se que a ausência de um preparo sistemático tem sido, em grande parte, suprida por iniciativas autodidatas baseadas, sobretudo, na troca de saberes entre os professores no cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa apontam a necessidade de um aprofundamento na formação docente direcionada à avaliação da aprendizagem, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Além disso, os dados revelam uma expressiva demanda por uma formação que capacite os docentes a enfrentar os desafios da avaliação da aprendizagem no contexto das transformações no Ensino Médio decorrentes da Lei nº 13.415/2017, favorecendo, assim, a adoção de uma postura crítica diante dessas mudanças.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Prática docente. Formação de professores. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal de Lavras (UFLA), eduardo.dias.educacao@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal de Lavras (UFLA), paulo.arcas@ufla.br

Esta pesquisa fundamenta-se nas reflexões de Alavarse (2013) e Marcelo (2009) e nas condições objetivas dos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tendo como questão principal investigar como esses docentes avaliam a aprendizagem no contexto da recente reforma do Ensino Médio.

O objetivo central foi investigar as concepções e práticas avaliativas de professores dessa área, buscando compreender de que forma a formação inicial e a trajetória profissional influenciam suas ações avaliativas no cotidiano escolar. Procurou-se identificar desafios e possibilidades da avaliação, considerando as especificidades da área e as mudanças trazidas pela Lei Federal 13.415/2017.

Para compreender a prática avaliativa dos professores e suas concepções sobre avaliação, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, iniciada por revisão bibliográfica para fundamentação teórica. Aplicou-se um questionário a docentes de CHSA da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B, que administra escolas em parte de Belo Horizonte e outros dez municípios. Obteve-se 39 respostas, que orientaram a escolha de uma amostra de 8 professores, 2 de cada componente curricular da área, para entrevistas semiestruturadas.

A análise utilizou a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977). Segundo Franco (2005, p. 14), essa técnica considera a linguagem como construção social que expressa e molda representações e interações humanas. Assim, buscou-se identificar concepções sobre avaliação, impactos no planejamento pedagógico e tratamento dos dados obtidos. A triangulação das informações permitiu elaborar hipóteses sobre as práticas avaliativas dos docentes.

Os dados analisados possibilitaram compreender concepções e práticas avaliativas, evidenciando a relação entre experiência docente e processos de avaliação escolar, além de destacar a importância da formação continuada para aprimorar o desenvolvimento profissional e qualificar as práticas avaliativas.

Este trabalho organiza-se apresentando, inicialmente, a necessidade de formação inicial e continuada para avaliação formativa da aprendizagem. Em seguida, aborda as demandas da reforma do Ensino Médio e seus impactos na

prática avaliativa. O terceiro tópico apresenta uma síntese da análise das respostas aos questionários e entrevistas. Por fim, propôs-se algumas considerações relacionando referencial teórico e realidade apontada pelos professores.

2 A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

É comum encontrar questionamentos de alunos e professores sobre a avaliação da aprendizagem, especialmente quanto à capacidade dos instrumentos avaliativos em demonstrar o efetivo processo de aprendizagem. Para que a avaliação retrate a aprendizagem, o professor deve ir além de provas e testes, envolvendo dimensões políticas e técnicas.

Conforme Luckhesi (2008), é essencial distinguir medida ou verificação de avaliação de aprendizagem. A verificação, embora necessária, não é suficiente; a avaliação exige interpretação dos resultados e decisões decorrentes. Segundo Gatti (2003, p. 101), muitos professores ainda veem a avaliação apenas como verificação, e não como elemento formativo. Contudo, já se percebe uma mudança para uma cultura que compreende a avaliação como instrumento de aprendizagem.

As opiniões sobre avaliação divergem entre professores e alunos, mas todos reconhecem que ela é parte essencial do processo educativo (GATTI, 2003, p. 102). Diante disso, é necessário questionar se os instrumentos avaliativos retratam, de fato, o saber construído pelos estudantes e como as perspectivas pessoais dos professores interferem nesse processo.

Desta forma, investigar a avaliação enquanto instrumento pedagógico justifica-se pela necessidade de uma formação que aprofunde a profissionalização docente, visando práticas mais precisas e coerentes com o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades no Ensino Médio.

Nesse contexto, Tardif e Raymond (2000, p. 2015) ressaltam que o saber profissional é resultado de múltiplas fontes, enquanto Alavarse (2013, p. 138) aponta um paradoxo: “qualquer professor é um avaliador profissional que,

usualmente, não tem preparação [para avaliar] tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada". Isso evidencia uma lacuna na formação docente, que leva muitos a práticas autodidatas.

Nos cursos de licenciatura, a formação para avaliação restringe-se, em geral, à crítica das práticas correntes, postura necessária, mas insuficiente. Para Marcelo (2009, p. 16), a transformação das concepções e práticas ocorre no desenvolvimento profissional, influenciando diretamente os resultados de aprendizagem.

A lacuna destacada por Alavarse (2013) dialoga com Marcelo (2009), que considera as crenças mais influentes que a formação acadêmica. Não se trata de desmerecer o autodidatismo, mas de ressignificar crenças, articulando avaliação e aprendizagem, considerando o erro como indicador para intervenção pedagógica (LUCKESI, 1990).

Assim, o planejamento deve considerar o desenvolvimento cognitivo do aluno e estratégias para atingir os objetivos educacionais. Ferraz e Belhot (2010) afirmam que planejamento, aprendizagem e avaliação são indissociáveis, devendo alinhar objetivos, conteúdos, estratégias e instrumentos, para que os resultados retroalimentem o processo educativo.

Por fim, é necessário considerar as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/17, alterada pela Lei nº 14.945/2024, que exige adequação às competências e habilidades da BNCC. Contudo, é fundamental analisar criticamente os interesses que justificaram a reforma e os impactos da avaliação por competências, de modo a planejar práticas que promovam a formação integral do estudante e sua consciência crítica.

3 ALGUNS DILEMAS DA REFORMA NO ENSINO MÉDIO

A Reforma do Ensino Médio de 2017, instituída pela Lei 13.415/2017, gerou críticas quanto ao esvaziamento de conteúdos, à flexibilização curricular, à influência neoliberal e à formação docente. Para Hernandes (2019, p. 10), a precarização do ensino destinado à classe trabalhadora resulta em conhecimentos científicos e técnicos limitados, suficientes apenas para ocupações precárias. Assim, jovens das classes populares, privados de uma

formação crítica, tornam-se mão de obra para funções simples, reforçando a divisão social e atendendo aos interesses do mercado.

A flexibilização, embora apresentada como estratégia para atrair estudantes, não foi acompanhada de suporte estrutural e financeiro. Historicamente prevista nas legislações de 1961 e 1971, a atual proposta de itinerários formativos apresenta-se, inicialmente, como positiva, mas carece de investimentos que viabilizem sua execução.

Essa intenção esbarra na ausência de infraestrutura adequada nas escolas públicas e nas restrições da Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela gastos públicos por vinte anos, inviabilizando a implementação da reforma e acentuando desigualdades ao limitar a oferta escolar ao mínimo (Branco et al., 2018, p. 62). Hernandes (2019, p. 5) alerta que os alunos da rede pública ficam dependentes do que o Estado puder oferecer, agravando-se em tempos de austeridade, o que compromete o acesso a áreas como ciências, filosofia e artes.

Outro problema é a permanência da estrutura burocrática tradicional, com aulas de cinquenta minutos e grades segmentadas, que dificulta abordagens interdisciplinares. Dessa forma, a reforma não rompe com a lógica fragmentada do ensino, mantendo obstáculos para a integração do conhecimento.

Sob forte influência neoliberal, a reforma prioriza a formação técnica rápida em detrimento da humanística. Os Itinerários Formativos revelam a intenção de fornecer mão de obra jovem e barata (Hernandes, 2019, p. 8). Além disso, a aprovação por Medida Provisória, sem amplo debate, afasta a sociedade das decisões (Corti, 2019, p. 6). Como destacam Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 67), as demandas do mercado prevalecem sobre a função formativa da escola, questionando o papel da educação diante das exigências econômicas.

O protagonismo juvenil, pilar do discurso oficial, pressupõe que escolas e gestores considerem as percepções dos alunos no planejamento. O artigo 35, §7º, da Lei 13.415/2017 prevê a formação integral do estudante e a construção de seu projeto de vida, mas tal meta é inviável sem uma educação emancipatória.

Outro ponto crítico é a formação e valorização docente. A interdisciplinaridade e o ensino por competências exigem preparo que a maioria

dos professores não possui. A possibilidade de contratação por “notório saber” é considerada retrocesso frente aos avanços da LDB (Lino, 2017, p. 86).

A desvalorização da carreira docente, expressa em baixos salários e condições precárias, contradiz a expectativa de que o professor seja responsável por sua própria formação. Conforme Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 76), o êxito de qualquer reforma depende da valorização docente.

Em síntese, a reforma intensifica dificuldades no trabalho do professor, reduzindo o tempo com os alunos e para o planejamento. Sem investimento em infraestrutura, formação e salários, a proposta limita-se a um discurso de flexibilização. Em um país desigual como o Brasil, mudanças estruturais devem garantir equidade e condições reais para evitar lacunas educacionais e ampliar desigualdades.

4 O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Os resultados dos questionários e entrevistas semiestruturadas apontam para a necessidade de formação continuada de professores para avaliação da aprendizagem, pois existe uma lacuna na formação inicial em relação às práticas avaliativas. Marcelo (2009, p. 15) afirma que a ausência dessa formação leva os professores a se tornarem autodidatas e a se basearem em suas próprias crenças. Nas respostas ao questionário, muitos dos respondentes tratam avaliação como simples verificação, o que limita seu potencial pedagógico. Embora a verificação seja importante como subsídio orientador, ela não deve ser o único objetivo da avaliação; muitos dos professores terminavam o processo no levantamento de dados, sem buscar o significado deles para a aprendizagem dos alunos.

Em relação à formação para a avaliação, a maioria dos docentes afirmou ter recebido formação em cursos de formação continuada ou formação complementar. Isso confirma um paradoxo evidenciado por Alavarse (2013, p.138), já que o professor, apesar de ser intrinsecamente um avaliador, não recebe formação inicial sobre o tema. O problema é que esse padrão tende a recriar concepções avaliativas de maneira autodidata, reafirmando indesejavelmente, visões reducionistas acerca da avaliação, especialmente a

identificação de avaliação com mera verificação.

Outro ponto importante diz respeito ao uso que os professores fazem dos dados avaliativos. A predominância do uso somativo aparece na maioria dos relatos. Contraditoriamente, a maioria dos professores afirma realizar ajustes em seu planejamento de acordo com os resultados obtidos, e alguns deles citam, inclusive, que utilizam esses dados para refletir sobre sua metodologia de ensino. Relativo a esse ponto, as entrevistas também mostraram que muitos professores dedicavam seu tempo livre para estudar os conteúdos dos Itinerários Formativos o que gera um prejuízo na dedicação que teriam aos seus componentes curriculares da Formação Geral Básica e insegurança para o trabalho avaliativo. Além disso, não foi oferecida formação continuada específica para que a reforma fosse implementada com qualidade e aqueles que decidiram se capacitar, o fizeram de forma autônoma.

Acrescenta-se ainda, conforme relato dos professores, alguns obstáculos que dificultam a efetivação de uma adequada avaliação da aprendizagem na prática cotidiana na escola, a saber: o horário reduzido de sala de aula, que muitas vezes é insuficiente até mesmo para se trabalhar as habilidades, competências e os objetos de conhecimento previstos nos documentos curriculares; as exigências burocráticas e a redução da carga horária dos componentes da Formação Geral Básica, que além de reduzirem o tempo livre do professor, coloca o professor experiente numa condição de professor iniciante; a indiferença do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem, o que faz com que a maioria dos alunos dê importância somente à nota e não perceba a avaliação como instrumento para o seu desenvolvimento.

A análise do conhecimento docente sobre a reforma do Ensino Médio, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), revelou que a maioria dos professores entrevistados teve acesso às informações por meio de formação continuada, embora de forma parcial e pouco consolidada. Apenas 15,39% demonstraram domínio pleno tanto da BNCC quanto do CRMG. A falta de conhecimento consolidado compromete a capacidade crítica dos professores sobre a reforma, dificultando o posicionamento diante das mudanças e sua aplicação prática.

Apesar da maioria dos professores não terem um domínio pleno da BNCC e do CRMG, cerca de 66% dos docentes afirmaram ter modificado sua forma de avaliar os alunos em função das novas diretrizes, especialmente quanto à interdisciplinaridade e à ênfase em habilidades e competências. No entanto, muitos demonstraram ter recorrido ao autodidatismo, dada a insuficiência de formação continuada específica.

Na percepção dos entrevistados, os principais aspectos positivos da reforma foram a flexibilização curricular, o aumento da carga horária e o estímulo à interdisciplinaridade. Já os aspectos negativos mais citados incluíram a redução da carga horária das disciplinas tradicionais, a má implementação da reforma em Minas Gerais, a falta de capacitação docente e problemas estruturais nas escolas. Apesar das críticas, a maioria dos professores não defende a revogação da reforma, mas acredita na necessidade de ajustes e políticas públicas mais eficazes para garantir sua viabilidade e impacto positivo na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar a teoria da avaliação formativa com a prática escolar, destaca-se a necessidade de formação inicial e continuada que capacite o professor a avaliar para além da verificação e sem depender do autodidatismo. Não se trata de responsabilizar apenas o professor pela implementação de uma avaliação adequada, pois, embora haja elementos sob sua responsabilidade, é imprescindível a existência de políticas públicas eficazes voltadas à melhoria da educação, inclusive da avaliação.

A pesquisa evidencia a urgência de investimentos em formação continuada, políticas de valorização docente e diretrizes que contemplem as necessidades reais da comunidade escolar. Além da oferta de cursos, é necessário garantir condições salariais adequadas, valorização profissional e carga horária que possibilite dedicação à formação do professor.

O desenvolvimento profissional deve ocorrer a partir de dois pilares: transformações na concepção pessoal do professor, que exigem seu interesse em mudar, e políticas públicas que minimizem os obstáculos para efetivar essas

mudanças. Para a formação inicial, os cursos de licenciatura devem incluir formação específica em avaliação, e, para os docentes já atuantes, é necessária uma formação continuada robusta.

Portanto, além da disposição pessoal do professor para seu desenvolvimento, devem existir políticas que promovam formação para a avaliação e condições adequadas para sua implementação, como infraestrutura, remuneração, valorização profissional, tempo em sala de aula e qualidade na formação. Espera-se que a pesquisa contribua para reflexões críticas sobre a prática avaliativa, incentivando estratégias que transformem a avaliação em instrumento pedagógico, indo além da simples medição e favorecendo uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**. Nova série, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206 Acesso: 15 de abr. 2023.

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

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087 Acesso em: 07 jun 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 ago. 2022.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=pdf&lang=pt Acesso: 07 jun. 2024.

DOMINGUES, J. J; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação**

& Sociedade, v. 21, p. 63-79, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/HyvQJ6b3MVTV9h7BLdjBkvv/ Acesso: 26 set 2023.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v. 17, p. 421-431, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt Acesso: 23 de abr. 2024.

FRANCO, M. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97–114, 2003. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179 Acesso em: 14 de jan. 2024.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. Educação UFSM, v. 44, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-64442019000100057&lng=pt&nrm=iso Acesso em 14 jun. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação:** mito e desafio - uma perspectiva construtivista**.** 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 11, n. 20, p. 75–90, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756 Acesso em: 16 jan. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. **Série Ideias**, n. 18. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação,1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf Acesso: 03 de jun. 2023.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana, Bahia, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/ Acesso em 03 de jun. 2023.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt Acesso: 03 de jun 2023.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS EDUCATIVA: COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRANSFORMADORA

Patrícia Romagnani[1]

Rafael Rodrigues[2]

Cláudia Maria Pienta dos Santos[3]

RESUMO

A formação continuada é um eixo estratégico para o fortalecimento das competências docentes e para a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e transformadoras. Este artigo busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: como a formação continuada pode ampliar o desenvolvimento de competências docentes voltadas para uma educação integral e transformadora, considerando os desafios contemporâneos da escola? Para tanto, o objetivo é analisar os elementos estruturantes da formação continuada que articulam autoria docente, contextualização e significância, coautoria e colaboração em comunidades de prática, e o compromisso ético com a inovação pedagógica e a justiça socioeducacional. A pesquisa, de natureza teórica, está ancorada em autores como Perrenoud (2000), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Darling-Hammond (2017), dialogando também com Hargreaves e Fullan (2014), Zeichner (2010), Charlot (2013), Kenski (2015) dentre outros. A metodologia consistiu em revisão bibliográfica crítica, incluindo a análise de normativas como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (Brasil, 2019). Conclui-se que a formação continuada, quando vivencial, situada e colaborativa, contribui para o desenvolvimento profissional docente alinhado aos desafios contemporâneos e para a construção de uma educação mais equitativa e integral. A relevância do estudo está na proposição de uma formação orientada pela justiça socioeducacional, pela inovação pedagógica e pela ética, superando modelos fragmentados e prescritivos em prol de uma educação integral e emancipadora.

Palavras-chave: Formação continuada. Competências docentes. Educação integral. Práxis educativa. Inovação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de educadores ocupa lugar central nos debates sobre qualidade e inovação da educação básica. Para além de atualização técnica, ela se configura como um campo de construção identitária e de transformação da prática, em que o docente é convidado a se reconhecer como autor de sua trajetória profissional e intelectual. Essa concepção remete ao

[1] Pós-doutoranda em Educação, Marista Brasil, patricia.romagnani@maristabrasil.org
[2] Doutor em Física, Marista Brasil, rafael.rodrigues@maristabrasil.org
[3] Mestre em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@maristabrasil.org

entendimento de que ensinar é um ato complexo, permeado por decisões éticas, sociais e pedagógicas, que demandam um constante movimento de reflexão e ação sobre a realidade (Imbernón, 2009).

O conceito de práxis educativa, inspirado em Paulo Freire (1996), sustenta a ideia de que a formação deve vincular teoria e prática de forma dialógica, oportunizando ao docente analisar criticamente os contextos em que atua e elaborar respostas criativas aos desafios encontrados. Para isso, a formação continuada precisa assumir caráter contextualizado e significativo, respondendo às demandas reais da escola, da comunidade e dos estudantes. Quando situada em contextos concretos, a formação deixa de ser um conjunto de orientações abstratas para se tornar um espaço de ressignificação das práticas e de produção de novos sentidos.

Autores como Philippe Perrenoud (2000) reforçam que a docência contemporânea exige competências complexas, que combinam conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com a heterogeneidade das salas de aula e com a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas. Essas competências não se desenvolvem em ações isoladas, mas em processos colaborativos e continuados, nos quais os educadores aprendem entre si, investigam sua prática e produzem coletivamente novos saberes. Nesse ponto, António Nóvoa (1992) destaca que a formação docente é inseparável da construção de uma identidade profissional, que se forma na interação entre pares e no compromisso ético com a educação.

A partir dessas considerações, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como a formação continuada pode ampliar o desenvolvimento de competências docentes voltadas para uma educação integral e transformadora, considerando os desafios contemporâneos da escola?. O objetivo é analisar os elementos estruturantes da formação continuada que articulam autoria docente, coautoria e colaboração, inovação pedagógica e justiça socioeducacional, destacando a importância da práxis crítica e da construção coletiva de saberes para o fortalecimento das competências docentes.

O estudo está fundamentado em uma revisão teórica de caráter crítico, tomando como referência as contribuições de autores como Philippe Perrenoud (2000), que discute a centralidade das competências na docência; António

Nóvoa (1992), que analisa a construção da identidade profissional docente; Maurice Tardif (2014), que valoriza os saberes da experiência como parte constitutiva da profissão; e Linda Darling-Hammond (2017), que reforça a importância de programas formativos baseados em evidências e práticas situadas. Também são incorporadas as perspectivas de Hargreaves e Fullan (2014), que destacam a importância do capital profissional e da colaboração entre docentes; Zeichner (2010), que defende práticas reflexivas e democráticas na formação de professores; Charlot (2013), que discute a dimensão subjetiva da profissão e o sentido atribuído ao aprender e ao ensinar; e Kenski (2015), que analisa a integração crítica das tecnologias digitais nos processos formativos. Somam-se ainda as contribuições de Prensky (2012), ao enfatizar a fluência digital e a criatividade como competências do século XXI, e de Thiollent (2011), que defende a pesquisa-ação como estratégia de ressignificação da prática docente, fortalecendo a coautoria e a construção coletiva do conhecimento.

A análise que se segue busca compreender os fundamentos da formação continuada e as competências docentes essenciais para uma educação integral. Em seguida, apresenta perspectivas propositivas que integram inovação, colaboração e justiça socioeducacional, apontando caminhos para que os processos formativos sejam, de fato, significativos e transformadores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA, COMPETÊNCIAS DOCENTES E PRÁXIS EDUCATIVA

Nesta seção, analisam-se os principais elementos que estruturam a formação continuada no contexto contemporâneo, com destaque para a construção de competências docentes, a articulação entre teoria e prática e o papel da práxis educativa na formação integral. São apresentados os referenciais teóricos que sustentam a necessidade de uma formação que valorize a autoria do professor, a coautoria e a colaboração entre pares, a integração das tecnologias digitais como instrumentos de inovação pedagógica e o compromisso ético com a justiça socioeducacional. A análise busca evidenciar como esses quatro eixos, autoria, contextualização, colaboração e justiça, se inter-relacionam na construção de um processo formativo capaz de

potencializar a identidade docente e de responder aos desafios da educação básica.

2.1 Competências docentes e autoria profissional

A formação continuada se apresenta como um campo estratégico para desenvolver as competências docentes necessárias ao enfrentamento dos desafios da educação contemporânea. Conforme Perrenoud (2000), um professor competente mobiliza recursos cognitivos, afetivos e sociais para responder a situações complexas, organizando a aprendizagem de forma reflexiva e integrada. Essa mobilização não ocorre de maneira pontual ou técnica, mas exige um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual o docente assume a condição de autor de sua trajetória. Nesse sentido, a formação continuada deve proporcionar ao educador condições de analisar criticamente suas práticas, reconhecer seus limites e potencialidades, e construir novos saberes a partir de experiências vividas em sala de aula.

Nóvoa (1992) complementa essa perspectiva ao destacar que a construção da identidade docente é um processo coletivo e histórico, marcado pela interação com outros educadores e com a comunidade escolar. Ao investir em uma formação que valoriza a autoria e o protagonismo, a escola se torna um espaço de reflexão permanente, em que o educador compartilha experiências, revisita crenças e adota novas estratégias de ensino e aprendizagem. Essa concepção rompe com modelos prescritivos, nos quais o docente é apenas executor, e enfatiza seu papel como produtor de conhecimento e como mediador do desenvolvimento integral dos estudantes.

Philippe Perrenoud (2000) foi um dos primeiros autores a sistematizar a noção de competências como pilares fundamentais da prática docente. Para ele, as competências consistem na mobilização articulada de conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações complexas de ensino e aprendizagem, exigindo do professor uma postura reflexiva e adaptativa. Essa concepção dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adota a ideia de competências formativas como referência para toda a educação básica, orientando o desenvolvimento integral do estudante. Perrenoud (2000)

destaca ainda a importância de planejar, avaliar, diferenciar estratégias de ensino e trabalhar em equipe como dimensões essenciais do fazer pedagógico.

A formação continuada, nesse sentido, deve ir além da atualização técnica, favorecendo o desenvolvimento das competências profissionais como: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber dispositivos de diferenciação e integrar novas tecnologias. Essas competências dialogam com a BNC-Formação (Brasil, 2019), que destaca a importância da base de conhecimento profissional articulada à prática e ao compromisso ético e social do educador.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e resultam da interação entre saberes acadêmicos, experienciais e curriculares. A formação continuada, portanto, deve criar espaços de valorização da experiência do educador, promovendo a troca entre pares e o reconhecimento de saberes construídos no cotidiano da escola.

Nesse contexto, as comunidades de prática, conforme discutido por Wenger (2001), tornam-se instrumentos potentes de aprendizagem colaborativa, pois possibilitam a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e o fortalecimento da identidade profissional docente a partir do diálogo e da reflexão sobre desafios comuns.

2.2 Práxis educativa e formação integral

A práxis educativa, na acepção freireana, é compreendida como o movimento dialético entre reflexão e ação, orientado pela transformação da realidade (Freire, 1996). Na formação continuada, esse conceito assume centralidade quando os educadores examinam criticamente os contextos de sua atuação, relacionando teoria e prática em um processo investigativo e emancipador. A educação integral, por sua vez, amplia o foco para a formação da pessoa em suas múltiplas dimensões, cognitivas, emocionais, éticas e sociais, o que demanda uma formação docente práxica que também contemple essa totalidade do ser humano. Ademais, a perspectiva da educação integral está alinhada às demandas da BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza competências gerais como o pensamento crítico, a comunicação e a empatia.

Darling-Hammond (2017) defende que programas formativos exitosos são fundamentados em evidências e incorporam o princípio da integralidade, criando experiências que conectam os saberes acadêmicos às demandas reais da escola e da comunidade. Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser concebida como um espaço de reflexão sobre a prática, valorizando a subjetividade do educador e sua capacidade de ressignificar o ensino a partir da escuta ativa e do diálogo. A construção de percursos formativos baseados em problemas reais do cotidiano escolar torna-se uma estratégia fundamental para consolidar uma educação crítica e transformadora.

2.3 Inovação pedagógica e cultura digital

A crescente presença das tecnologias digitais na educação gera, simultaneamente, desafios e possibilidades para a formação continuada. Kenski (2015) afirma que a inovação pedagógica não se restringe à adoção de ferramentas tecnológicas, mas envolve a construção de novos modos de ensinar e aprender, nos quais o professor assume um papel de mediador e orientador dos processos de conhecimento. Nesse sentido, a formação docente deve ampliar a competência digital crítica, incentivando o educador a compreender, selecionar e integrar os recursos tecnológicos de maneira reflexiva, transformando-os em instrumentos que potencializam aprendizagens significativas e contextualizadas.

Prensky (2012) destaca que, no século XXI, a fluência digital precisa estar integrada à criatividade, à resolução de problemas e ao pensamento crítico. Nesse cenário, a formação continuada deve estimular o uso de metodologias ativas, como projetos integradores, ensino híbrido e gamificação, que ampliam o protagonismo dos estudantes e promovem aprendizagens mais significativas. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores inovem continuamente em suas práticas de planejamento, avaliação e condução do ensino e aprendizagem, continuamente com uma postura crítica, ética e reflexiva. Quando articulada à práxis educativa, a inovação estimula a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, colaborativos e conectados às demandas reais dos estudantes.

2.4 Justiça socioeducacional e diversidade

A dimensão da justiça socioeducacional é essencial para compreender o papel da formação continuada na construção de uma escola inclusiva e democrática. Arroyo (2012) ressalta que a educação precisa considerar as desigualdades históricas e as diversidades culturais, étnicas, de gênero e sociais, atuando para reduzir disparidades e garantir direitos. A formação docente deve, assim, promover reflexões sobre práticas antidiscriminatórias, educação antirracista, equidade de gênero, respeito às diferentes culturas, valorização dos saberes das comunidades, reconhecendo as especificidades de cada estudante e suas necessidades específicas, assegurando o direito à aprendizagem para todos/as.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) enfatiza a necessidade de que os docentes sejam preparados para atuar com empatia, respeito e sensibilidade diante da diversidade. Nesse sentido, a formação continuada orienta-se para estimular a construção de competências socioemocionais, como a capacidade de dialogar, resolver conflitos e criar ambientes colaborativos e acolhedores. A justiça socioeducacional, portanto, não é um eixo secundário, mas um princípio que deve perpassar todas as dimensões da formação docente.

3 PERSPECTIVAS PROPOSITIVAS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação continuada precisa ser pensada como um ecossistema de aprendizagem, no qual o educador é autor de seu desenvolvimento, mas também coautor de processos coletivos. Hargreaves e Fullan (2014) enfatizam que a qualidade da docência depende da construção de culturas colaborativas, nas quais os educadores atuam como “profissionais do capital social”, capazes de articular solidariedade, confiança e compromisso coletivo. Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer condições para que os professores se tornem pesquisadores de suas práticas, construindo conhecimento a partir da reflexão crítica sobre o cotidiano escolar.

Zeichner (2010) aponta que programas formativos precisam ser democráticos e reflexivos, garantindo que os educadores tenham voz ativa na construção das agendas de formação. Thiollent (2011), ao discutir a pesquisa-ação, sugere que a prática docente deve ser constantemente analisada, problematizada e reconstruída, em um movimento que articula saberes científicos e saberes da experiência. Charlot (2013) acrescenta que a formação é também um processo de subjetivação, no qual o professor atribui sentido à sua profissão e constrói sua identidade a partir das relações com o conhecimento e com os outros.

Uma proposta integrada de formação continuada deve, portanto, unir a construção de competências pedagógicas e socioemocionais ao compromisso ético com a diversidade e a justiça social. Além disso, é fundamental pensar percursos formativos que articulem a cultura digital e os saberes colaborativos (Prensky, 2012), considerando que a docência no século XXI demanda fluência tecnológica, pensamento crítico e inovação. Para Prensky (2012), a utilização das tecnologias deve ir além da dimensão instrumental, tornando-se uma linguagem que conecta educadores e estudantes, favorece a coautoria e possibilita experiências de aprendizagem mais interativas e significativas.

O horizonte propositivo para a formação continuada, portanto, deve combinar contextualização, coautoria, inovação e justiça socioeducacional, garantindo que os processos formativos sejam relevantes, colaborativos e comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora. Essa proposta exige políticas públicas consistentes, articulação entre universidades, sistemas e redes de ensino e, sobretudo, o reconhecimento do educador como protagonista de sua trajetória formativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo apontam que a formação continuada, concebida como práxis educativa, deve instigar o educador a ser autor de sua própria trajetória, capaz de investigar, ressignificar e transformar sua prática. A análise dos referenciais teóricos evidencia que a docência exige o

desenvolvimento de competências complexas, construídas em processos colaborativos e situados. A contextualização e a significância emergem como elementos indispensáveis para que a formação tenha impacto real, conectando-se às necessidades da escola e da comunidade.

A coautoria e a colaboração, enfatizadas por Nóvoa, Tardif e Wenger, constituem o alicerce para a criação de redes de aprendizagem entre educadores, capazes de fortalecer tanto a identidade docente quanto as práticas pedagógicas. A inovação pedagógica e a justiça socioeducacional, por sua vez, asseguram que a formação continuada esteja alinhada aos desafios do século XXI, promovendo ambientes inclusivos, éticos e socialmente comprometidos.

Conclui-se que uma formação continuada estruturada nesses quatro eixos, autoria, contextualização, colaboração e justiça, representa uma via para a construção de uma educação integral, crítica e humanizadora. O professor, reconhecido como sujeito de saber e transformação, torna-se protagonista de processos educativos capazes de promover aprendizagens significativas e de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 jul. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2013.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399. Acessoe m: 30 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Professional capital: transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education,** v. 61, n. 1-2, p. 89–99, 2010. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109347671. Acesso em: 20 jun.2025.

A ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS: REFLEXÕES SOBRE SUAS CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Vânia Meneghini da Rocha[1]

RESUMO

Este artigo busca tecer reflexões preliminares sobre as características, desafios e potencialidades da atuação das pedagogas nos Institutos Federais (IFs), partindo de observações da vivência cotidiana, articulando teoria e prática. Para tanto, a metodologia empregada foi um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e reflexivo, baseado em Gil (2002), realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em outros estudos relacionados ao tema. O panorama dos resultados revelou que, das diversas pesquisas identificadas, apenas 17 se dedicavam diretamente ao trabalho e identidade das pedagogas nos IFs (13 dissertações e 4 teses), todas publicadas nos últimos 11 anos e com maior concentração a partir de 2018. O texto evidencia a natureza multidimensional da atuação das pedagogas, desafios da sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica e características do seu trabalho nos IFs, que abrange o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, o suporte a estudantes e docentes, a participação na formulação de políticas institucionais e a articulação entre escola, família e comunidade, entre outros. Ainda enfatiza que essas profissionais são reconhecidas como agentes políticos, cuja práxis, embasada em princípios filosóficos e pedagógicos é crucial para promover uma educação que busca justiça social. Por fim, o texto enfatiza a importância de aprofundar investigações sobre o tema, de promover o compartilhamento de conhecimentos para fortalecer a identidade profissional e potencializar as práticas educacionais na EPT.

Palavras-chave: Pedagogas. Institutos Federais. Educação Profissional e Tecnológica. Atuação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de quase duas décadas, desde sua lei de criação em 2008, os IFs têm sido objeto de interesse acadêmico, da mesma forma, a atuação de pedagogos e pedagogas nas escolas é tema de pesquisa a longa data. Mas, embora existam estudos que abordam aspectos específicos dessa atuação, há uma lacuna significativa na compreensão do papel desses profissionais no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPT, dos Institutos Federais.

[1] Mestra em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Araquari, vania.rocha@ifc.edu.br.

Nas escolas, pedagogas e pedagogos, técnicos administrativos, atuam coordenando, planejando e orientando práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a qualidade do ensino e da gestão escolar. Desenvolvem ações para amenizar queixas recorrentes relativas a não aprendizagem, para apoiar os professores quando se deparam com esta situação. Além disso, atuam também na mediação de conflitos que surgem, muitas vezes relacionados à culpabilização de um por não aprender, de outro por não ensinar.

No entanto, há uma variedade de níveis de atuação, onde há requisitos, formas de trabalho, problemas diferentes, que não são da mesma natureza, mesmo que se unifiquem em torno de questões do ensino. O ponto de partida para os profissionais da pedagogia é a prática e suas demandas, a problemática educacional na sua totalidade e historicidade (Libâneo, 2010), pois é a pedagogia é uma diretriz orientadora da ação educativa.

Nesse sentido, estes profissionais têm no seu cotidiano o desafio de propor estratégias, ações, projetos, formações continuadas que promovam soluções, ou ao menos apontem caminhos, para aqueles que o recorrem: estudantes, famílias, professores e coordenadores. Essas são algumas características comuns ao trabalho de pedagogos e pedagogas nas escolas, mas, quais são os aspectos singulares da atuação das pedagogas no contexto dos Institutos Federais?

Pensando nessa questão, foram sistematizadas reflexões que emergem do contexto escolar e expressam uma preocupação com a aprendizagem dos conteúdos escolares, com os altos índices de evasão e reprovação escolar na EPT sobretudo nos cursos técnicos e superiores, com a formação numa perspectiva integral oferecida nos cursos técnicos integrados, com a garantia dos direitos dos estudantes e a promoção da justiça social, inclusão e diversidade.

Portanto, este artigo busca tecer reflexões preliminares, por meio de levantamento bibliográfico, de caráter exploratório e reflexivo, conforme Gil (2002), sobre algumas características, desafios e potencialidades da atuação das pedagogas, técnicas-administrativas, nos Institutos Federais, articulando prática e teoria, no sentido de compartilhar experiências, pensamentos e

reflexões, produzidos a partir da vivência enquanto pedagoga, num Instituto Federal. Com isso, busca-se o aprimoramento de práticas educacionais na EPT, para favorecer e estimular a construção de mais referenciais teóricos para esse campo de atuação, bem como fortalecer a identidade desses profissionais.

2 OS DESAFIOS E A COMPLEXIDADE DA ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ao longo de sua trajetória, os Institutos Federais sofreram impactos relacionados ao financiamento da educação pública, contingenciamentos, há dificuldades com manutenção, expansão de instalações e modernização de laboratórios e equipamentos, dificuldades relacionadas às reformas educacionais, além das inúmeras consequências da pandemia de Covid-19.

Importante relembrar que a Educação Profissional no Brasil é um contexto marcado por elevados índices de evasão e reprovação, assim, torna-se assertivo ampliar estudos para a construção de um arcabouço teórico sobre práticas pedagógicas apropriadas à Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que contribuam para a permanência e o êxito dos estudantes.

Ainda, os IFs têm a necessidade de buscar constante adequação dos currículos às reformas educacionais, às novas tecnologias, perpassando por desafios na formação continuada docente para orientar o trabalho pedagógico e para trabalhar com um público cada vez mais diversificado, configurando-se uma realidade educacional bastante complexa.

As pedagogas e pedagogos técnicos devem se desdobrar para acompanhar tais mudanças e espera-se deles algum posicionamento, um parecer, uma opinião que traga reflexões, que indique rumos, pois dedicaram-se, desde sua formação inicial, à ciência que trata da educação. Mas, qual o panorama quantitativo destes profissionais da rede federal e quais as características de sua atuação?

Para compreender tais questões, verificamos que Moreira e Silva Júnior (2024) levantaram, através o Painel Estatístico de Pessoal - PEP (uma plataforma da Rede Federal que reúne dados dos servidores), que de 2008 à

2021, houve um aumento gradativo, passando de 395 para 1476 pedagogas atuando na EPT, nas diversas regiões do país, sendo esse grupo majoritariamente feminino, também por isso, este texto utilizará, a partir de agora, a flexão de gênero *pedagogas*.

Carrijo, Cruz e Silva (2016) analisaram como se dá o trabalho do pedagogo nos Institutos Federais, por meio de levantamento de publicações de 2008 até 2014 e os resultados apontaram para essa diversidade de campos de atuação, mobilizando saberes didáticos, pedagógicos, administrativos e legais da educação. O estudo ressalta que, embora os pedagogos estejam inseridos nestes espaços desde a sua criação, há falta de bibliografia específica e poucos estudos que representem esse campo de conhecimento.

Recentemente, Sant Ana e Pinto (2024) realizaram uma revisão de literatura sobre a prática profissional de pedagogas técnico-administrativas da rede federal e identificaram diversos desafios nas pesquisas encontradas. Observaram que há uma carência de estudos sobre o profissional pedagogo técnico-administrativo e que, muitas vezes, distancia-se do trabalho pedagógico e realiza atividades estritamente administrativas e burocráticas, de modo geral, considera que os estudos que articulam a pedagogia e a educação profissional ainda são incipientes.

Para compreender o que tem sido pesquisado sobre a atuação das pedagogas, realizou-se um levantamento direcionado para os títulos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, utilizando-se os descritores “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND instituto federal”, que encontrou 77 pesquisas, “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND institutos federais”, que identificou 13 pesquisas, “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND educação profissional”, que encontrou 158 pesquisas, “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND ensino médio integrado”, que levantou 31 resultados, “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND ensino técnico” localizando 45 pesquisas e, também “pedagoga OR pedagogo OR pedagogas OR pedagogos AND IF”, que identificou 5 resultados.

Dentre os achados, verificou-se que somente 17 pesquisas estão diretamente relacionadas ao trabalho, à atuação, às práticas e ao estudo da identidade das pedagogas nos Institutos Federais, dos quais 13 são dissertações de mestrado e 4 são teses de doutorado. Conforme pode ser observado no quadro 1.

Tabela 1 – Teses e Dissertações Selecionadas

Título	Tipo	Ano
Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos	Dissertação	2014
A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional: um Estudo de Caso sobre as Ações Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá	Dissertação	2016
Cartografia de um lugar pedagogo na educação profissional	Dissertação	2016
A ação mediadora de pedagogas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: sentidos de sua ação na educação profissional	Dissertação	2016
A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional	Dissertação	2018
Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR	Dissertação	2018
Experiências Profissionais das Pedagogas e Pedagogos Técnico-Administrativos em Educação do IFRS	Dissertação	2018
Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais: um estudo de caso sobre as identidades profissionais no IF Sertão-PE	Dissertação	2018
O desenvolvimento profissional de pedagogos da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Acre: contribuições de uma proposta formativa em ação	Dissertação	2018
O pedagogo na Educação Profissional e Tecnológica: plano de atividade pedagógica	Dissertação	2019
O pedagogo na efetivação do currículo integrado na educação profissional e tecnológica de nível médio (EPTNM).	Dissertação	2020
Contribuições do Pedagogo para o planejamento curricular do Ensino Médio Integrado	Dissertação	2021
Os encontros de formação e a (auto) formação nos e dos encontros: Experiências de uma pedagoga no Ensino Técnico Profissional	Tese	2021
Tempo de trabalho e trabalho no tempo: a dialética das (des)integrações no trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal	Tese	2021

Farroupilha		
Identidade e atuação do pedagogo na educação profissional: um olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP	Tese	2022
A atuação profissional do pedagogo técnico no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) : entre narrativas singulares e plurais	Tese	2023
O pedagogo nas redes públicas de educação básica e profissional: Perfil-formação-atuação no Instituto Federal (Campus Serra) e na Escola Estadual Arnulpho Mattos	Dissertação	2023

Fonte: elaborada pela autora

Ainda que tais resultados não tenham sido tratados de modo aprofundado, é possível verificar que há um interesse de pesquisa sobre o trabalho desenvolvido por estas profissionais, sobre sua forma de atuação nestas instituições, seus desafios, a construção de sua identidade, bem como sua contribuição à prática pedagógica.

Todas as pesquisas datam dos últimos 11 anos, podendo ser considerado um recorte bastante recente, com maior expressividade a partir de 2018, ainda que a lei de criação dos Institutos Federal seja de 2008.

Arruda (2022), em sua tese, percebe que há uma lacuna de conhecimentos e práticas em Educação Profissional nos documentos oficiais que normatizam os cursos de formação inicial de pedagogos, inclusive nos cursos ofertados na própria EPT,

> o que corrobora com a prerrogativa de que o pedagogo que ingressa nessa modalidade de ensino e em uma instituição tão complexa em níveis de formação, que não tem claramente nem sua identidade nem sua atuação definidos, terminam sua formação profissional inicial sem ter clareza do que seja a Educação Profissional. (ARRUDA, 2022, p. 93)

A pesquisa de Marques (2018) também percebe essa lacuna na formação inicial e aponta para a formação continuada como um caminho possível para construção de identidade e impulsionar seu desenvolvimento profissional, mesmo que não haja institucionalização de políticas para sua formação continuada, tampouco uma rede para trocas de saberes e experiências entre eles.

Nesse universo escolar, dos Institutos Federais brasileiros, reside uma parte que é coletiva, que compartilha diretrizes, organogramas, rotinas,

objetivos e vivências que se assemelham a qualquer escola e uma parte única, exclusiva, com uma história e cultura singular, as quais se interrelacionam de forma extraordinária. É nesse encontro, no compartilhamento de conhecimentos entre as pessoas que nelas atuam, por meio do diálogo, de estudos e de pesquisas, que reside um grande potencial para enriquecer a construção de práticas pedagógicas e ampliar o campo do conhecimento da pedagogia.

3 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A educação, assegurada pelo Estado, é um direito subjetivo efetivado na sociedade, cuja essência está relacionada com o processo de formação humana, de um ser que é multideterminado, que aprende sendo incompleto, aprende mais e melhor com o que lhe é significativo, quando se envolve, nas vivências, com o meio.

Para Cury (2002, p. 246),

> Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Ainda que essa afirmação dos direitos subjetivos, como a educação, remonte décadas, desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), muitas pessoas são alijadas deste processo, por incontáveis variáveis mas, dentre as quais, se encontram as dificuldades no próprio processo de escolarização, na organização do tempos e espaços escolares, dos currículos dos cursos, das condições socioeconômicas e culturais, das metodologias de ensino, entre outras.

No Brasil, já se sabe que a bastante tempo o debate em torno da formação docente também levanta tensões de várias ordens, desde problemas relacionados ao currículo dos cursos de formação inicial, a articulação entre as áreas do conhecimento, questões relacionadas à formação para o exercício da

profissão, tensões e dificuldades dos cursos e nas instituições de ensino superior, entre outros (MINDAL e GUÉRIOS, 2013).

Também é comum ouvir falar da insegurança dos professores ao iniciar o exercício profissional, ainda mais pois, o cotidiano escolar sempre surpreende com situações inesperadas, o novo é uma constante na vida dos professores. Portanto, a formação inicial docente não dá conta em si mesma de preparar os professores para o exercício da profissão, tampouco das pedagogas que atuam como técnicas-administrativas.

Essa questão fica mais evidente ao enfrentar uma realidade educacional repleta de problemas e a pedagogia vai além do ato de ensinar, “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

O autor também já alertava sobre uma forte tendência, inclusive, para desqualificá-la como campo de saberes específicos entre intelectuais e profissionais do meio educacional. Também observou os próprios pedagogos especialistas adotando atitude desinteressada frente à especificidade dos próprios conteúdos, dos estudos pedagógicos e processos que eles representam (LIBÂNEO, 2001).

No campo da educação profissional e tecnológica, professores e estudantes são desafiados a ensinar e aprender conteúdos teóricos, abstratos, técnicos e, muitas vezes, aplicá-los em contextos práticos, o que exige um nível elevado de autonomia e reflexão. Isso demanda das pedagogas uma postura de reflexão crítica contínua acerca do fenômeno educativo, de uma pedagogia com características específicas nos Institutos Federais.

3.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Mas, afinal, que instituições são essas? Os Institutos Federais são escolas originadas a partir de escolas técnicas, algumas delas, centenárias e com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, passaram por uma importante ressignificação, passando a ofertar formação profissional desde a Educação Básica, Educação Superior

(licenciaturas, bacharelados e tecnólogos), pós-graduação lato e stricto sensu, cursos de Formação Inicial e Continuada, integrando ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluricurriculares e multicampi que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Atualmente, a rede federal já conta com 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (BRASIL, 2024). Cada Instituto Federal tem sua história, alguns têm 15 anos ou menos, criados a partir de 2008, outros originados de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, de agrotécnicas e escolas agrícolas vinculadas às universidades, estes, ainda que pareçam ser instituições novas por seu nome, tem longa história, chegando a mais de 100 anos.

Os Institutos Federais, também trazem elementos inovadores para a educação brasileira, como a verticalidade, a certificação de saberes não formais, a formação de professores em uma instituição técnica/ tecnológica, a capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos e o compromisso com as políticas públicas (PACHECO, 2015). E a concepção de educação profissional e tecnológica que orienta esse projeto

> baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2015, p. 15)

Para viabilizar esse projeto educativo, é importante pensar estratégias apropriadas à educação profissional e tecnológica e ampliar sua abrangência. No caso das pedagogas, é importante refletir e compartilhar experiências acerca de possibilidades da sua atuação em diferentes espaços, como nas equipes multiprofissionais, nos departamentos acadêmicos, no ensino superior, pois sua atuação tem sido mais direcionada aos espaços da educação básica, como os cursos técnicos integrados e os da educação de jovens e adultos (SANT ANA e PINTO, 2024).

3.2 Princípios Filosóficos e Pedagógicos que Orientam a Atuação das Pedagogas nos Institutos Federais

As pedagogas, também precisam estar atentas aos princípios filosóficos e pedagógicos que deram origem aos Institutos Federais, como agentes políticos, comprometidas com este projeto democrático e de justiça social, trazendo consigo a compreensão de diversos conceitos, como o de *trabalho*, como princípio educativo, “como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (FRIGOTTO, 2012, p. 60). Também compreender as concepções de *omnilateralidade*, *politecnia*, *transversalidade*, *verticalização*, *tecnologia*, entre outras. Nessa perspectiva,

> a formação humana omnilateral inclui o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho tem de ser compreendido tanto em seu sentido ontológico, enquanto realização humana, quanto prática econômica associada ao modo de produção. Quando a pesquisa é aplicada ao processo produtivo, produzindo o avanço das forças produtivas, ela transforma-se em tecnologia. (PACHECO, 2015, p. 29)

Como um rizoma, esses referenciais se entrelaçam de forma única, fundamentando a organicidade dos IFs e a atuação dessas profissionais.

Ao longo dos anos, muito já foi construído, a experiência das pedagogas no exercício da práxis produziu saberes que contribuem para a construção de valioso material e referencial teórico, alguns anunciados ao mundo acadêmico, como pode ser visto na tabela de teses e dissertações, outros tantos se revelam entre os muros das escolas, no cotidiano, timidamente, entre resistências e tensões.

Visto que suas funções costumam envolver o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, oferecer suporte aos estudantes, aos docentes, na formação continuada de professores, na elaboração dos planos de ensino, articulando escola, família e comunidade, participando de formulação de políticas, diretrizes da instituição, visando a implementação do projeto político-pedagógico.

Segundo Libâneo (2010, p. 62-63), o pedagogo atua

> na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, na peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino (...) na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, na articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição das turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Nessa perspectiva, é possível perceber que os profissionais da pedagogia desempenham papel fundamental nas instituições de ensino, tendo a formação humana como sua atenção central, cuja práxis pode potencializar o processo de ensino e de aprendizagem. Nos IFs, seu trabalho considera especificidades, norteado por uma concepção de educação como uma prática capaz de formar sujeitos reflexivos sobre si e sobre o mundo, capazes de pensar sobre seu modo de aprender e agir sobre ele, como um sujeito ativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui realizadas, mediadas pela articulação entre teoria e prática, apreendem o trabalho multidimensional das pedagogas nas escolas, posto que atuam em diversas dimensões do processo educativo, percebendo-as como agentes políticos que podem contribuir para a superar/amenizar problemas emergentes do contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nos Institutos Federais, precisam estar atentas às especificidades do seu contexto educacional, aos princípios filosóficos e pedagógicos, de modo que, compartilhar práticas, experiências e estudos acerca de sua atuação é importante para potencializar as práticas educacionais, pois percebeu-se que trata-se de um tema potencial para estudos e pesquisas, que contribuirão para a construção de referenciais teóricos apropriados a esse campo de atuação e para fortalecer sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Tathiane Cecília Enéas de. **Identidade e atuação do pedagogo na educação profissional: um olhar para o Instituto Federal de Educação,**

Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30304>. Acesso em: 06 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, 20 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 23 ago. 2024.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; DA SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. O Trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Algumas análises. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S. l.], v. 2, n. 11, p. 2–12, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2016.3487. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3487>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. . Acesso em: 23 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação, Pedagogia e Didática: interfaces e distinções**. In: Educar - Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 12 fev 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. - São Paulo - Cortez, 2010.

MARQUES, Debora Mota. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à**

atuação profissional. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/1264f1a1-d59b-46c4-b745-7d54124e94e0>. Acesso em: 15 jan 2025.

MINDAL, C.; GUÉRIOS,E. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. In: **Educar em Revista** – Editora da UFPR, Curitiba, n. 50, p. 21-33. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GQp3jJm4ZqvRnFz5fWqvSpw/?lang=pt>. Acesso em 23 ago. 2024.

MOREIRA, N.; SILVA JÚNIOR, A. F.; Formação e atuação das pedagogas nos Institutos Federais no Brasil. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v.1, n.24, p.1-21, e 13883, Mar. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13883>. Acesso em: 16 jan 2025.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais : diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal : IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jan 2025.

SANT ANA, W. P. ; PINTO, U. A.; A prática profissional de Pedagogos/as TAEs na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma revisão de literatura (2008 - 2023). In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v.2, n.23, p.1-21, e 16094, Dez. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16094>. Acesso em: 3 fev 2025.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA COM PROFESSORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS

Patrícia Macedo Hiores[1]

Raíssa Anahy Machado[2]

Antônio Neri Vieira[3]

André Giovanni Klinkoski[4]

Juniandra Klatter Machado[5]

RESUMO

Este estudo tem como objeto a formação continuada dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS, com ênfase na metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo. O problema da pesquisa está centrado em compreender como a formação continuada, baseada no diálogo e na escuta, onde os professores(as) são sujeitos da formação contribui para o desenvolvimento profissional dos mesmos e para a qualidade da educação. O objetivo é analisar os momentos formativos realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd) durante o primeiro semestre do ano de 2025, destacando a forma metodológica com que são propostos, bem como, entender as suas contribuições na práxis educativa. A pesquisa tem abordagem qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso, conforme Yin (2002) e fundamenta-se em revisão bibliográfica. Os principais aportes teóricos estão em Paulo Freire (2014;2019), António Nóvoa (1992;2013), Hiores (2020), Henz (2015) e Oliveira-Formosinho (2016), que defendem uma formação permanente, reflexiva e participativa. A proposta dos Círculos Dialógicos inspira-se nos Círculos de Cultura freireanos, valorizando a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. No primeiro semestre de 2025, a SMEd realizou 40 encontros formativos, envolvendo cerca de 700 profissionais. Esses momentos têm sido organizados por níveis de ensino e áreas do conhecimento, considerando as temáticas emergentes a partir da escuta dos(as) professores(as). Os encontros têm possibilitado aos professores(as) olharem para si, para sua historicidade, para seus saberes e suas práticas, assim com seus pares, vão dando sentido a compreensão daquilo que não vem só de nós, mas do coletivo e do compromisso da gestão educacional em consolidar uma educação dialógica na rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul/RS.

---

[1] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, patimacedohiores@gmail.com .
[2] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, raissaanahy@gmail.com .
[3] Mestrando em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, antonionerivieira@gmail.com .
[4] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, andre.klinkoski@acad.ufsm.br .
[5] Especialista em Gestão Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, junikbraga@gmail.com .

ISSN: 2176 - 1396

Palavras-chave: Formação Continuada. Formação em contexto. Círculos dialógicos. Práxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é um direito dos profissionais da educação e um dever dos sistemas de ensino, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96). A LDB em seu Art. 67, destaca que a valorização dos profissionais da educação deve contemplar, entre outros aspectos, a formação continuada, inclusive em serviço, visando o aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Além disso, está alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância da formação como meio para assegurar práticas pedagógicas coerentes com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e estudantes.

A formação continuada dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul tem sido um eixo central nas ações da Secretaria Municipal de Educação (SMEd). A proposta tem o objetivo de fortalecer as práticas pedagógicas, incentivar a troca de experiências e garantir uma educação de qualidade, respeitando as particularidades de cada etapa da educação básica.

Os momentos formativos são planejados com intencionalidade, a SMEd vem promovendo desde o início do ano letivo formações por nível de ensino, bem como, por áreas do conhecimento, considerando os desafios atuais enfrentados pelos(as) professores(as) e destacando a importância de propostas formativas que façam sentido para a prática cotidiana, com temáticas que emergem a partir da escuta desses professores.

Essas ações buscam reafirmar o compromisso da atual gestão com uma educação pública de qualidade, com o fortalecimento da aprendizagem das crianças e estudantes e com o aperfeiçoamento profissional dos(as) professores(as) das diferentes etapas e modalidades educacionais da rede.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, baseado na reflexão sobre a

prática e na construção coletiva do saber. Para o autor, não há qualidade na educação sem professores e gestores que aprendem continuamente em seu trabalho cotidiano. Já Imbernón (2001) defende que a formação em serviço deve estar articulada ao contexto escolar, promovendo transformações reais nas práticas pedagógicas por meio da problematização, da escuta e da colaboração.

A rede municipal de ensino do município de Cachoeira do Sul abrange um total de 21 Escolas de Ensino Fundamental, 15 Escolas de Educação Infantil e 2 Escolas de Educação Infantil conveniadas. A SMEd encerrou o primeiro semestre do ano letivo de 2025 contabilizando a totalidade de 40 encontros formativos realizados. As ações envolveram a participação ativa de aproximadamente 700 profissionais da rede municipal de ensino, entre eles, estão professores e gestores das Escolas Municipais e Escolas conveniadas com a rede.

Este estudo busca analisar os momentos formativos realizados pela SMEd ao longo do primeiro semestre de 2025, evidenciando o formato metodológico em que essas formações têm sido desenvolvidas, através da metodologia participativa, permeada pela horizontalidade, dialogicidade e escuta ativa, bem como, entender as suas contribuições na práxis educativa.

2 METODOLOGIA

Este é um estudo de abordagem qualitativa, constituído por revisão bibliográfica e caracterizado como um estudo de caso, pois investiga uma realidade específica: a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. De acordo com Yin (2002), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela intenção de compreender, em profundidade, como as formações realizadas através do viés de uma metodologia participativa e dialógica contribuem de maneira mais significativa para o momento, bem como, para a construção dos saberes

coletivos e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Esse tipo de abordagem permite perceber detalhes importantes, como opiniões, vivências, desafios e sentidos que os professores atribuem aos momentos formativos.

Além disso, nos mostra como a escuta, o diálogo e a troca de saberes e experiências fortalecem a participação dos professores e tornam os momentos formativos mais potentes e próximos das realidades vivenciadas no cotidiano em sala de aula.

O estudo aqui apresentado dialoga com dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica – LP1, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual teve como temática a Formação em contexto: uma construção dialógica para (re)significar a proposta pedagógica da EMEI Sonho Meu- Cachoeira do Sul/RS. Principalmente, a partir do produto educacional aplicado no contexto da pesquisa, no qual elucidou uma proposta dialógica de formação para e com os professores(as).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA PRÁXIS EDUCATIVA

A formação dos professores é essencial à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, nas diferentes etapas e modalidades educacionais. Nesse viés, refletir sobre a formação permanente dos professores, tanto inicial, quanto continuada, sempre é um tema emergente.

Para Nóvoa (2013), a formação de professores está articulada em momentos históricos distintos: no século XIX dava-se ênfase a formação artesã, aprendia-se a ser professor com aqueles que tinham experiência; no século XX, dava-se a formação profissional com ênfase na capacitação técnica e no início do século XXI, dá-se a formação humana e profissional, onde se articula teoria e prática, cooperação educativa e formativa. Dessa forma, a formação de professores sempre esteve atrelada às necessidades do contexto social, político e histórico da sociedade.

No cenário atual, com os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, em que pese a atuação dos professores no enfrentamento às demandas existentes, é emergente qualificar os processos formativos alinhados a concretude do trabalho do professor, é nessa interlocução que pode-se almejar o fortalecimento e a transformação das práticas educativas no contexto escolar.

Nesse sentido, é necessário garantir aos professores um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, que se concretizam, principalmente, por momentos que estes possam dialogar com os pares e seus saberes, relacionando-os a suas experiências do cotidiano da escola, refletindo a sua prática num movimento de construção, desconstrução e reconstrução de novos saberes.

Dessa forma, a oportunidade do diálogo no contexto da prática onde o professor está inserido oportuniza uma rede de compartilhamento de saberes e experiências, onde no processo de troca entre os pares, vai-se consolidando uma prática cooperativa e colaborativa, que fortalece o crescimento coeso do grupo (HIORES,2020).

Santos (2017, p. 13), diz que a formação “[...] é um processo contínuo, pautada nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor que se constrói e reconstrói permanentemente”. Percebe-se que este se qualifica na coletividade, no cotidiano real do educador, na dialogicidade que discute a sua prática e faz pontes com a teoria.

Segundo Hiores (2020), isso sinaliza a importância de provocar os educadores ao diálogo e a sua participação nas situações de formação. É oportunizá-los a refletirem no/sobre o seu contexto de prática, construir e reconstruir saberes, interagir com seus pares e compartilhar com eles as certezas e as incertezas na constituição da docência. Em conformidade, Freire (2019) diz que é nesses momentos de reflexão de si e do mundo que os homens ampliam a sua percepção crítica, de como *estão “sendo”* no mundo “*com que”* e “*em que se acham”*.

4 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS-FORMATIVOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos têm seu aporte nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Essa proposta envolve os sujeitos em um processo de construção coletiva e colaborativa, onde o diálogo problematizador possibilita a reflexão crítica sobre si, seus saberes, e a pedagogia que sustenta a sua prática.

Nesse sentido, os professores por estarem empenhados na reconstrução de práticas significativas no seu fazer docente, por meio do que dizem, emergem as situações latentes no seu cotidiano. Desse modo, refletindo e analisando as relações e as interações do seu contexto, todos os interlocutores, no diálogo, encontram novos sentidos para as suas práticas (HENZ; FREITAS, 2015).

Essa proposta epistemológico-política não é um método rigidamente a ser seguido, mas uma opção teórico-metodológica a ser reconstruída, repensada e recriada, a partir de cada contexto. Nessa perspectiva, os Círculos Dialógicos dialogam com os anseios da Secretaria Municipal de Educação, que vem reconstruindo uma proposta formativa, oportunizando a escuta, o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico.

Nesse viés, inspirados pela proposta de formação dialógica em contexto (HIORES,2020), a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul vem formatando seus encontros formativos, na busca de uma cultura formativa que valorize as relações entre os pares, que mobilizem e compartilhem diferentes saberes, criando redes de autoformação, principalmente, envolvidos pelo diálogo uns com os outros.

A proposta de formação dialógica em contexto, segundo Hiores (2020) oportuniza aos professores(as) a refletirem sobre si e sobre a sua práxis educativa, num processo individual e coletivo que para além de mudanças na sua prática pedagógica, contribui para práticas humanizadoras e colaborativas entre os seus pares. O quadro abaixo traz algumas linhas de ação da proposta de formação:

Quadro 1 – Linhas de ação na Proposta de formação dialógica

Proposta da Formação em contexto	Proposta dos Círculos Dialógicos Investigativos Formativos	Proposta de Formação em contexto na EMEI
Mediador pedagógico; Os profissionais são sujeitos da formação e não recipientes de informações; Relaciona-se com o conhecimento de forma reflexiva; Orienta-se para a práxis, ação profissional situada; Respeita a voz, competência e agência dos sujeitos; Tomada de consciência crítica da pedagogia rotineira para transformar o cotidiano para uma pedagogia da infância; Documentação pedagógica como instrumento de reflexão.	Coordenador dos diálogos; Profissionais coautores do processo dialógico; Diálogo cooperativo como construção do conhecimento; Reflexão sobre si e sobre a práxis educativa; Valorização dos saberes dos coautores; Busca através dos movimentos dialógicos, a conscientização e a auto(trans)formação dos coautores e seus espaços educativos; Registro individual e coletivo como instrumento de reflexão.	Pesquisador-coordenador; Oportunidade de fala e escuta aos educadores da escola; Valorização das temáticas emergidas nos diálogos; Discussão das temáticas como forma de reconstruir os conhecimentos práticos do cotidiano da escola; Possibilidade de construção de uma nova imagem de profissional da infância; [Re] significação da Proposta Pedagógica da EMEI SONHO MEU; Primeiro ensaio de documentar o espaço vivido na escola.

Fonte: Hiores (2020), baseado em Henz (2015) e Oliveira-Formosinho (2016).

As linhas de ação da proposta em questão têm originado os primeiros movimentos formativos da rede municipal de ensino, e tem fundamentado as ações e orientações da Secretaria, para que não só nos momentos formativos da SMEd, mas também no contexto escolar, as formações sejam nesse viés dialógico e participativo.

Assim, os encontros são construídos na horizontalidade da proposta dos círculos dialógicos, com momentos que oportunizam a escuta sensível, a emersão e imersão nas temáticas, que no diálogo coletivo retratam o contexto da prática, diálogos-problematizadores geradores de reflexões sobre si, suas ações e práticas docentes (FREIRE, 2014).

Nesse processo, provocados pelos diálogos, os professores(as) têm a possibilidade de pensarem na docência e nesse movimento, ao perceberem-se como seres inacabados, tomam consciência de que estamos em permanente processo de auto(trans)formação e assim:

> Ao pensar a docência, o momento da descoberta de si como ser inacabado em constante processo aprendente é um movimento importante para impulsionar na direção de aprender com o outro, com os colegas professores, com outros profissionais [...] (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 529).

Essa construção dialógica possibilita a conscientização**,** a mesma é um movimento onde os participantes ao seu tempo vão tomando consciência das situações e limitações que estão envolvidos, sendo essencial para que se comprometam com o processo de transformação da realidade.

Segundo Hiores (2020), na constância da dinamicidade dos movimentos dialógicos se objetiva toda a reflexão permanente dos círculos, a auto(trans)formação. Este acontece mediatizado pelos movimentos da escuta sensível e olhar aguçado; a emersão e imersão nas temáticas geradoras, o distanciamento/desvelamento da realidade, a descoberta do inacabamento, os diálogos problematizadores, o registro re-criativo e a conscientização, pois estes movimentos estão imbricados uns nos outros. Assim, para Henz (2015) a auto(trans)formação permanente dos educadores acontece por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa, que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano, em busca do ser mais, na consciência de sujeitos condicionados, mas também capazes de mudar essa realidade.

5 POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um grande desafio que se assenta na construção do conhecimento das crianças e estudantes nas escolas, de uma forma geral, é a capacidade destes desenvolverem o pensamento crítico, a argumentação, o posicionamento positivo e construtivo nas suas tomadas de decisões. Para tanto, essa construção passa pela ação e mediação dos professores(as), que juntamente com os educandos precisam exercitar o movimento da escuta, do diálogo, das reflexões e tomadas de decisões, Ribeiro (2022), vai dizer que a escola na sociedade contemporânea possui o desafio de renunciar o movimento monológico da escola do século passado, para construir uma escola dialógica.

Assim, as vivências oportunizadas por meio dos diálogos, nos encontros formativos da rede municipal de ensino, são fontes ricas de produção de sentido para professores(as) na construção, desconstrução e reconstrução dos seus saberes. Gadamer (1999), entende que o diálogo sempre traz algo novo e possui força transformadora, sendo produtivo, algo fica em nós e nos transforma e consequentemente transforma a prática educativa.

Os momentos formativos dialógicos realizados até o momento, iniciaram com participações tímidas dos professores, haja vista, que no recorte de tempo dos últimos quatro anos, os momentos formativos da rede, tinham uma roupagem diferente, numa proposição transmissiva, onde os sujeitos ocupavam um lugar de passividade. Com a mediação da proposta de formação dialógica, os professore(as) estão a cada encontro ampliando a sua participação, tanto em presença, quanto em voz ativa, demonstrado a necessidade em se manifestarem, dizerem a sua palavra e contextualizarem o seu cotidiano na escola.

Sendo assim, os processos formativos oportunizados pela Secretária Municipal de Educação, foram/são momentos em que os professores(as) ao olharem para si, para sua historicidade, para seus saberes e suas práticas, com seus pares, vão dando sentido a compreensão daquilo que não vem só de nós, mas do coletivo e do compromisso da gestão educacional em consolidar uma educação dialógica na rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul/RS.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. S. **Por uma docência institucionária:** Professores(as)-formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponívelem:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17505/TES_PPGEDUCACAO_2019_ANDRADE_JOZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 24 jul. 2025

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE. P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 21.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido.** 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADAMER, H. G. **Verdade e método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Editora vozes: Petrópolis, 1999.

HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. (Org.). **Dialogus:** círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HIORES, P.M. **Formação em contexto:** uma construção dialógica para [re]-significar a proposta pedagógica da EMEI Sonho Meu-Cachoeira do Sul/RS. 2020.190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In CANCIAN, V.A. GALLINA, S.F.S. WESCHENFELDER, N. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de

Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasilia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

RIBEIRO, B. **Pedagogia das miudezas:** saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

YIN, Robert. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REBRINQESTÁCIO BRASIL-AMÉRICA DO SUL: DIÁLOGOS EM REDE INTERNACIONAL DE BRINQUEDOTECAS[1]

Ana Valéria de Figueiredo[2]

RESUMO

O texto que aqui se escreve é parte do Projeto de Pesquisa Produtividade *Rebrinqestácio Brasil-América do Sul: Diálogos em Rede Internacional de Brinquedotecas* (Figueiredo) que está em desenvolvimento e tem como objetivo geral investigar as Brinquedotecas Universitárias e de outras modalidades no Brasil e em países da América do Sul com vistas à formação de uma rede de colaboração para o compartilhamento de conhecimentos, cooperação técnica e ações de ensino-pesquisa-extensão em processos de internacionalização. E apresenta como objetivos específicos: realizar o levantamento das brinquedotecas universitárias e de outras modalidades em países da América do Sul; coletar dados de sua fundação, equipe e formas de atendimento nas brinquedotecas pesquisadas; elaborar inventário de brinquedos/jogos disponíveis no espaço das brinquedotecas pesquisadas; categorizar os dados coletados; analisar os dados tendo em vista as recorrências e as especificidades de cada espaço pesquisado; explorar possibilidades de celebrar convênios de cooperação técnica entre brinquedotecas brasileiras e sul-americanas. Temos como propostas as seguintes questões de pesquisa: como os aspectos da Cultura Lúdica se mostram e se desenvolvem em diferentes espaços lúdicos e brinquedotecas no Brasil e nos países da América do Sul? Em quais aspectos as práticas lúdicas implementadas nesses espaços do brincar se aproximam e se afastam? Quais as semelhanças e diferenças entre as estruturas material e imaterial das brinquedotecas sul-americanas e brasileiras? Como se dá a formação para a atuação nas brinquedotecas no Brasil e nos países da América do Sul? Quais as recorrências e/ou especificidades das brinquedotecas brasileiras e em países da América do Sul? Essas são indagações que estamos tentando buscar respostas ao longo da pesquisa. Esses são pontos centrais para a investigação, pois em muitos de seus variados aspectos, dentre esses, os histórico-sociais, a Cultura Lúdica brasileira tem na sua composição traços comuns das culturas da América do Sul, bem como dos povos originários, africanos e outros grupos étnicos. Assim, o projeto traz possibilidades de ampliação de diálogos mais amplos, que podem resultar em redes de compartilhamento e construção de conhecimentos para a área da educação e outras, bem como acordos e convênios internacionais de cooperação técnica.

Palavras-chave: Brinquedoteca Universitária. Cultura Lúdica. Formação de Professores. Práticas Lúdicas. ODS 4.

---

[1] Este projeto está filiado ao *Programa Pesquisa, Produtividade, Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora* da Universidade Estácio de Sá com bolsa de Produtividade no ciclo 2025.

[2] Doutora em Ciências Humanas-Educação, Universidade Estácio de Sá e e-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (2001) e Callois (2017), além de outros autores, nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira em seus aspectos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Para os autores em questão, os fenômenos sociais devem ser compreendidos nas inter-relações humanas que se materializam no campo da linguagem, da arte, do trabalho, da educação e/ou do lúdico, manifestações de comunicação permanente entre os atores sociais.

Os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento da infância e de outras fases da vida, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem e o desenvolvimento em suas dimensões humanas que se interrelacionam (Wajskop, 2001; Kishimoto, 2002; Brougère, 2002).

Na universidade, espaço/tempo privilegiado de construção e troca de conhecimentos e saberes, pensar o lúdico como tema de estudo/ensino/pesquisa mostra-se um caminho profícuo para o diálogo e a formação inter/multi/transdisciplinar, visto que os estudos do/sobre o lúdico abrangem diversas áreas do conhecimento.

Tendo posto este cenário, o texto que aqui se escreve é parte do Projeto de Pesquisa Produtividade *Rebrinqestácio Brasil-América do Sul: Diálogos em Rede Internacional de Brinquedotecas* (Figueiredo, 2025) que está em desenvolvimento e tem como objetivo geral investigar as Brinquedotecas Universitárias e de outras modalidades no Brasil e em países da América do Sul com vistas à formação de uma rede de colaboração para o compartilhamento de conhecimentos, cooperação técnica e ações de ensino-pesquisa-extensão em processos de internacionalização. E apresenta como objetivos específicos: realizar o levantamento das brinquedotecas universitárias e de outras modalidades em países da América do Sul; coletar dados de sua fundação, equipe e formas de atendimento nas brinquedotecas pesquisadas; elaborar inventário de brinquedos/jogos disponíveis no espaço das brinquedotecas pesquisadas; categorizar os dados coletados; analisar os dados tendo em vista

as recorrências e as especificidades de cada espaço pesquisado; explorar possibilidades de celebrar convênios de cooperação técnica entre brinquedotecas brasileiras e sul-americanas.

Temos como propostas as seguintes questões de pesquisa: como os aspectos da Cultura Lúdica se mostram e se desenvolvem em diferentes espaços lúdicos e brinquedotecas no Brasil e nos países da América do Sul? Em quais aspectos as práticas lúdicas implementadas nesses espaços do brincar se aproximam e se afastam? Quais as semelhanças e diferenças entre as estruturas material e imaterial das brinquedotecas sul-americanas e brasileiras? Como se dá a formação para a atuação nas brinquedotecas no Brasil e nos países da América do Sul? Quais as recorrências e/ou especificidades das brinquedotecas brasileiras e em países da América do Sul? Essas são indagações que estamos tentando buscar respostas ao longo da pesquisa.

Esses são pontos centrais para a investigação, pois em muitos de seus variados aspectos, dentre esses, os histórico-sociais, a Cultura Lúdica brasileira tem na sua composição traços comuns das culturas da América do Sul, bem como dos povos originários, africanos e outros grupos étnicos. Assim, o projeto traz possibilidades de ampliação de diálogos mais amplos, que podem resultar em redes de compartilhamento e construção de conhecimentos para a área da educação e outras, bem como acordos e convênios internacionais de cooperação técnica.

O projeto *Rebrinqestácio Brasil-América do Sul: Diálogos em Rede Internacional de Brinquedotecas* (Figueiredo, 2025) é uma ampliação das pesquisas produtividade anteriores, quais sejam *ReBrinqEstácio Brasil: a construção da Rede Nacional de Brinquedotecas da Universidade Estácio de Sá* (Figueiredo, 2018-2019), *ReBrinqEstácio Brasil: a construção da Rede Nacional de Brinquedotecas da Universidade Estácio de Sá* (Figueiredo, 2020-2021), *ReBrinqEstácio Brasil-Portugal: diálogos em rede internacional de Brinquedotecas* (Figueiredo, 2023-2024).

Dessa forma, expandir o escopo das pesquisas permite que tenhamos uma visão global que se comunica diretamente com as realidades e espaços locais, oportunizando deslocamentos e visões diferenciadas, que dialogam, se complementam e podem trazer novas e inúmeras possibilidades de trocas de

experiências, ampliação de saberes, construção e consolidação de redes de conhecimento.

Destacamos que projeto ora em tela se articula à Agenda de ESG[3] no que tange ao Pilar Social, focando na promoção da qualidade de vida e direitos humanos, pois toma como premissa fundamental que o trabalho na brinquedoteca privilegia o lúdico na educação de forma ampla e inclusiva, defendendo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca. Nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, tomam centralidade nas interações humanas.

2 PREMISSAS DA PESQUISA

Torna-se fundamental um espaço para o empreendimento de ações e práticas que possam ser efetivadas na perspectiva de análises mais apuradas de como os aspectos do lúdico podem (e devem) ser objeto de pesquisas sistematizadas. E um desses espaços é a Brinquedoteca Universitária.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a Brinquedoteca é parte integrante dos critérios de avaliação e reconhecimento de cursos, prevista na "Dimensão 3 Instalações Físicas (infraestrutura)" no item "3.12 Indicador Brinquedoteca" (p. 14), sendo-lhe atribuído pela equipe de avaliação conceitos que variam de "1 (quando o curso não possui brinquedoteca)" a "5 (quando a brinquedoteca está plenamente adequada, considerando os seguintes aspectos: instalações físicas, equipamentos, jogos educativos e brinquedos)", em suas variações.

Esses indicadores constam no documento "Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsidia o ato de Reconhecimento)" de 2010 do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e fazem parte dos critérios nacionais de avaliação do curso.

Dessa forma, acreditamos que um projeto de pesquisa que promova estudos sistemáticos sobre o espaço da Brinquedoteca traz à universidade o fortalecimento de suas ações nessa direção, qual seja, o investimento em

[3] ESG - *Environmental, Social and Governance*, que em português significa Ambiental, Social e Governança. É um conjunto de práticas que avaliam o desempenho de uma empresa ou organização em relação a critérios ambientais, sociais e de governança.

pesquisa também se justifica pela ocupação, utilização e promoção do espaço e suas práticas como *lócus* de produção de conhecimento apoiado na tríade constitucional ensino-pesquisa-extensão.

Ou seja, empreender a pesquisa estabelecendo um diálogo entre as brinquedotecas lusas e brasileiras em suas convergências e divergências é também fortalecer este ponto fulcral da/na formação dos licenciandos. O PDI UNESA 2018-2022 prevê no Eixo 3 Políticas Acadêmicas em seus objetivos institucionais "promover intercâmbio e cooperação com instituições educacionais, científicas e culturais nacionais e internacionais para garantir o atendimento das atividades meio e das atividades fim da Universidade" (UNESA, 2019, p. 343).

Outra questão que referenda a importância do presente projeto é a publicização das informações das brinquedotecas com parcerias e ações de extensão, permitindo a possível celebração de acordos e convênios de cooperação técnica.

Os Acordos de Cooperação Técnica (ACT) "são instrumentos celebrados entre órgãos e entidades da Administração Pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal, bem como serviços sociais autônomos e consórcios públicos"[4]. De maneira mais geral, os ACT visam unir esforços para atingir objetivos que possam beneficiar a sociedade em variados âmbitos e dimensões, tais como o desenvolvimento de políticas públicas e/ou a execução de projetos de interesse público. Dessa forma, os ACT podem ser firmados entre órgãos e entidades da administração pública, entre estes e entidades privadas sem fins lucrativos, como organizações não governamentais (ONGs) ou instituições de pesquisa.

Assim, afirma-se mais uma vez a relevância do projeto ora em tela, posto que elenca como seu objetivo central a interlocução e criação de redes internacionais tendo a brinquedoteca como centro nesse processo, espaço privilegiado de saber lúdico em ação para a ação e formação.

4 METODOLOGIA

[4] Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/acesso-a-informacao/acordos-de-cooperacao-tecnica. Acesso em: 16 jun. 2025.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e os dados produzidos serão analisados frente ao referencial teórico da Análise Temática (AT), tal qual descrita por Braun e Clake (2006). As autoras apontam que a AT é uma técnica que se apresenta como uma forma acessível de análise, especialmente para pesquisadores envolvidos em abordagens qualitativas, nas quais o/a pesquisador/a se debruça sobre um conjunto de dados a fim de identificar padrões de significado.

A coleta de dados iniciais está sendo realizada com uma pesquisa exploratória na *www* mapeando *sites* de brinquedotecas em países da América do Sul. Posteriormente a essa coleta inicial, será enviado por e-mail o formulário próprio (*google forms*) para brinquedotecas sul-americanas com preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado pela pesquisadora e atestado pelos respondentes para que obtenhamos as respostas, utilizando a amostragem em bola de neve[5].

A técnica bola de neve (*snowball sampling*) se coaduna com a abordagem qualitativa, pois que busca a formação de uma mostra não probabilística, quando não se tem inicialmente precisão sobre a quantidade de participantes da pesquisa; se utiliza de redes de referência, facilitando o acesso a grupos e temas aos quais se tem certos cerceamentos iniciais.

Assim, um sujeito indica outro e este, mais outro com a colaboração de seus pares, compondo a rede de participantes da pesquisa de forma dinâmica a cada vez mais ampla (Vinuto, 2014). O projeto prevê visitas a pelo menos uma brinquedoteca representativa por país, privilegiando aqueles que fazem fronteira com o Brasil. As visitas serão documentadas por registro fotográfico do espaço e das atividades que estiverem sendo desenvolvidas no local e este material também comporá o corpus da pesquisa.

Em sua segunda fase, será realizada a Análise Temática com a identificação de padrões, recorrências, diferenças e temas que comporão o material para a análise e elaboração do perfil das brinquedotecas sul-americanas, em seu todo representativo.

[5] O projeto está devidamente registrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da UNESA sob o número CAAE 87691025.6.0000.5284.

A operacionalização da Análise Temática segundo Braune e Clarke (2016) é orientada por sete etapas, as quais adaptamos ao objetivo da pesquisa aqui sugerida, que é investigar as Brinquedotecas Universitárias e de outras modalidades no Brasil e em países da América do Sul com vistas à formação de uma rede de colaboração para o compartilhamento de conhecimentos, cooperação técnica e ações de ensino-pesquisa-extensão em processos de internacionalização: (1) coleta de dados (textos que serão recolhidos a partir de indicadores/descritores elencados e respostas ao questionário *on-line*); (2) transcrição literal dos dados (estudo e análise dos textos coletados); (3) ambientação com os dados (familiarização com o material selecionado); (4) acomodação dos dados em instrumento de análise (acomodação das unidades de registro/fragmentos dos textos); (5) identificação da unidade de contexto; (6) identificação do núcleo de sentido; (7) identificação dos padrões, recorrências, diferenças e temas (que possivelmente emergirão da análise dos textos coletados ao longo da pesquisa).

Como aponta Gatti (2008, p. 72), “o método nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes”. Dessa forma, pretendemos seguir, porém com abertura às mudanças que se mostrarem necessárias ao longo do caminho.

5 RESULTADOS INICIAIS

As várias palavras/expressões que os espaços do brincar recebem acabam por trazer também algumas especificações que, se traduzidas ao pé da letra, podem suscitar questões referentes ao seu funcionamento, por exemplo. Nos países de língua inglesa estes espaços são denominados de *toy library*, em tradução literal, *biblioteca de brinquedo*. Já nos países francófonos, *ludothèque*, semelhantemente às *lekoteks* na Suécia, bem como em países da América do Sul, ludoteca. No Brasil, esses espaços são mais comumente chamados de brinquedoteca, uma expressão elaborada pela fundadora dos espaços do brincar de forma sistematizada, a Professora Nylse Cunha, nos idos da década de 1970. É possível que esses termos se diferenciem por sua localidade, sendo ludoteca um termo internacional e, brinquedotecas, uma expressão brasileira, porém com funcionamentos e rotinas semelhantes.

Outro fato que registramos nessa fase inicial da pesquisa como parte do movimento lúdico-institucional de países latino-americanos foi a Fundação da Federação Latino-Americana de Ludotecas - FLALU na cidade de Uberaba (MG) em 1986, dando conta que o movimento em prol de espaços do brincar institucionalizados vêm de longa data. A FLALU foi fundada em esforço conjunto e por iniciativa de Argentina, Brasil, Colômbia e Uruguai inicialmente (Dinello, 1991).

O *Boletín FLALU - 30 años* (primeira edição em 1989) foi republicado em 2016 pela celebração dos 30 anos de criação da federação, com a participação de vários autores do Brasil, Uruguai, Argentina, Suíça[6], Colômbia e traz resumos dos trabalhos apresentados no encontro, conforme consta em sua *Acta Fundacional*: "Seminario Latinoamericano de Ludotecas, realizado en el Circo do Povo de Uberaba, en el periodo del 10 al 15 de febrero de 1986, queda constituida la Federación Latinoamericana de Ludotecas (FLALU)" [7].

A FLALU conta com a participação de nações como Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Peru, Colômbia, Equador, Bolívia, Venezuela, México, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, entre outros (Almeida, 2000).

Raimundo Dinello, um dos membros fundadores da FLALU, aponta que

> na Suécia, Estados Unidos ou Suíça, as ludotecas surgiram como instituições de empréstimo de brinquedos, com uma administração semelhante à das bibliotecas. Mas, na América Latina, esse tipo de instituição passou por uma transformação radical, pois já não é o brinquedo, e sim o sujeito que brinca, o centro de interesse a partir do qual se organizam as atividades de animação lúdica (Dinello, 1991, p. 29 em tradução livre) [8].

Esse ponto é bastante significativo, posto que a ênfase dos espaços lúdicos se desloca dos objetos lúdicos e passa a se centrar no direito ao brincar que perpassa a dimensão humana e fala das garantias desse direito. Nesse

---

[6] Apesar de não ser um país latino-americano, a Suíça participou dos congressos organizados pela FLALU e consta no *V Boletín* como país presente do evento.
[7] V Boletín FLALU. Disponível em: https://flaluargentina.com/wp-content/uploads/2018/03/Flalu_30-a%C3%B1os_2016.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.
[8] No original: "En la Suecia, Estados Unidos o Suiza las ludotecas surgieron como instituciones de préstamo de juguetes, con una administración similar a la de las bibliotecas. Pero en América Latina este tipo de instituciones han experimentado una transformación radical, pues ya no es el juguete sino el sujeto que juega el centro de interés a partir del cual se organizan actividades de animación lúdica".

sentido, a força-motriz das ludotecas/brinquedotecas reside nas lutas das nações latinas para a assegurar o direito ao brincar como inalienável da condição do desenvolvimento humano.

É na *Acta Fundacional* que essa condição fica expressa:

> com o objetivo de assegurar os fins da FLALU, os membros se comprometem a abrir ludotecas prioritariamente nos bairros mais populosos, com a perspectiva de que a educação seja um meio para melhorar as condições de vida e de integração social de todos. Esta Federação também se declara comprometida com a defesa dos direitos e das necessidades essenciais de alimentação, instrução, recreação, liberdade de expressão e reconhecimento das culturas autóctones (FLALU, 1989; 2016 em tradução livre)[9].

A fundação de espaços do brincar, tais como as ludotecas citadas, se torna fundamental nesse compromisso firmado coletivamente, fato que pode ser decisivo para a melhoria das condições de vida, integração e exercício social dos direitos. Ainda, os países membros signatários da FLALU se comprometem a reconhecer e, sobretudo, a respeitar as culturas autóctones em suas expressões socioculturais, entre essas inerentemente, a sua Cultura Lúdica (Brougère, 2002).

A FLALU continua atuante até os dias atuais com o título de *Federación Latinoamericana de Ludocreatividad* na Argentina e assim se define:

> Somos a FLALU: Federação Latino-Americana de Ludocriatividade na Argentina. Uma equipe de profissionais que aplica a Pedagogia da Expressão por meio da metodologia ludocriativa. Tanto no campo da educação e da saúde quanto no âmbito laboral, essa abordagem permite criar as condições para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem: cognitivos, emocionais e sociais[10].

Destacamos as expressões “Pedagogia da Expressão” e “Metodologia Ludocriativa” para indicar como a federação sessão argentina embasa seu trabalho, na busca de oferecer treinamento baseado em brincadeiras, expressão

---

[9] No original: “con el fin de asegurar los fines de la FLALU, los miembros se comprometen a abrir ludotecas prioritariamente en los barrios más populosos con la perspectiva de que la educación sea un medio para mejorar las condiciones de vida y de integración social de todos. Esta Federación también se declara comprometida con la defensa de los derechos y necessidades esenciales de alimentación, instrucción, recreación, libertad de expresión y reconocimiento de las culturas autóctonas”.

[10] No original: “Somos FLALU: Federación Latinoamericana de Ludocreatividad en Argentina. Un equipo de profesionales, que aplica la Pedagogía de la Expresión mediante la metodología ludocrativa. Tanto en el campo de la educación y la salud, como en lo laboral, permite crear las condiciones para el desarrollo de los procesos de aprendizaje: cognitivos, emocionales y sociales”. Disponível em: http://flaluargentina.com/. Acesso em: 10 jun. 2025.

e criatividade. Ainda, a federação sugere que a metodologia desenvolvida seja articulada com cursos de formação para profissionais da educação, bem como a orientação de projetos pedagógicos de natureza socioeducativa, além do desenvolvimento de atividades nos espaços das ludotecas, com a realização/dinamização de atividades de jogos, danças, artes, musicais e teatrais, a fim de vivenciar a aprendizagem na convivência, visando uma melhor qualidade de vida.

Na Argentina, há ainda outros movimentos de brinquedotecas/ludotecas, tais como o *Juegotecas Barriales*, em Buenos Aires:

> são espaços dedicados a atividades lúdicas criativas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral das meninas e dos meninos. As atividades desenvolvidas têm como objetivo a vivência lúdica por meio de diversas experiências criativo-expressivas, com uma perspectiva de participação ativa de meninas, meninos e suas famílias na proposta a ser realizada[11].

Interessante sinalizar que nos parece que os movimentos de ludicidade dialogam com a ideia-motriz das atividades ludocriativas de forma sistematizada, como é sinalizado em seus projetos. Entretanto, a FLALU Argentina se propõe também à formação de professores, o que se conecta diretamente com a perspectiva da formação docente no Brasil, quando observamos, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Brasil, 2006) que apontam no art. 6º que

> a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: [...] e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Ou seja, podemos constatar que os movimentos de ludotecas/brinquedotecas buscam, de alguma forma, responder as demandas de formação bem como incentivar o brincar para todos, premissas centrais nos processos de ludicidade como qualidade de vida.

---

[11] No original: “Son espacios dedicados a actividades lúdicas creativas con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de las niñas y los niños; Las actividades desarrolladas tienen como objetivo el despliegue lúdico a través de diversas experiencias creativas-expresivas con una perspectiva de participación activa de niños, niñas y sus familias en la propuesta a desarrollar.”. Disponível em: https://buenosaires.gob.ar/desarrollo-infantil/juegotecas-barriales. Acesso em: 10 jun. 2025.

Há ainda movimentos estruturados e com atuação presente tais como a *Fundación Mexico Juega A.C*, que se define como uma organização sem fins lucrativos fundada em 2009. Com o título anterior de *Asociación Mexicana de Ludotecas* e que representa o *Movimiento de Ludotecas Mexicano*, a *Fundación* apresenta como seus principais propósitos: resgatar o jogo livre, difundir o jogo tradicional e conscientizar de que o jogo e as ludotecas são para toda a população[12].

Dentre esses movimentos na América Latina, destacamos também a *Corporación Juego y Niñez* na Colômbia. Fundada em 1999,

> alcançou todo o território colombiano a partir da documentação e validação, em pesquisa longitudinal, de sua própria metodologia lúdica, protegida como propriedade intelectual, denominada Metodologia NAVES (Crianças Aprendendo, Vivenciando, Experimentando e Socializando), com o objetivo de promover o bem-estar de meninas, meninos, adolescentes e suas famílias por meio de ações sociais e educativas que gerem consciência sobre os direitos das crianças na Colômbia, tornando visível o brincar[13].

Podemos observar que os movimentos trazem em comum a dimensão da Cultura Lúdica como motora do desenvolvimento humano em sua busca para uma melhor qualidade de vida, tomando por base que o brincar é para todas as idades, em todos os tempos e espaços.

Há outros movimentos pelo/para o brincar, porém no momento, essas são as observações iniciais, que serão ampliadas com a pesquisa no desenvolvimento do projeto *Rebrinqestácio Brasil-América do Sul: Diálogos em Rede Internacional de Brinquedotecas*.

6 CONSIDERAÇÕES [SEMI]FINAIS

O projeto *ReBrinqEstácio Brasil-América do Sul: diálogos em rede internacional de Brinquedotecas*, frente aos dados quanti-qualitativamente analisados, poderá ser base na/para a construção de parâmetros de funcionamento no escopo de uma rede de socialização de boas práticas, não

---

[12] Disponível em: https://mexicojuega.org.mx/home/. Acesso em: 10 jun. 2025.

[13] No original: "Durante 22 años de operación, ha llegado a todo Colombia a partir de haber documentado y validado en investigación longitudinal su metodología lúdica propia y protegida como propiedad intelectual denominada Metodología NAVES (Niños Aprendiendo, Vivenciando, Experimentando y Socializando) para promover el bienestar de niñas, niños, adolescentes y sus familias mediante acciones sociales y educativas que generen conciencia sobre los derechos de los niños en Colombia, haciendo visible el juego". Disponível em: https://juegoyninez.org/quienes-somos/. Acesso em: 10 jun. 2025.

com a pretensão do engessamento, mas elencando alguns pontos comuns frente ao tripé constitucional do que caracteriza a universidade, qual seja ensino-pesquisa-extensão. Frente a sua vocação de internacionalização, o projeto aposta na forte possibilidade de construção de redes institucionalizadas de acordos e convênios de cooperação técnica entre as brinquedotecas da UNESA e de países da América do Sul.

Dentre os vários benefícios, um dos mais prementes é a formação de uma rede de brinquedotecas em nível internacional, potencializando como diferencial na formação, pesquisa e atendimento extensionista, fortalecendo a imagem da universidade em sua responsabilidade social de forma mais ampla e atendendo as metas previstas em seu PDI (UNESA, 2019).

Ainda, destaca-se como potencialidade do projeto sua abrangência futura para países da América Latina, com ações de cooperação técnica. Segundo a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores (Brasil, 2023), “nesse âmbito, muitos são os países que já estabeleceram acordos com o Brasil, a fim de receberem capacitação ou condições adequadas para o desenvolvimento, dentro das possibilidades oferecidas pelo próprio país, de ações que promovam um significativo impacto positivo na qualidade de vida das populações dos países parceiros”, metas desejáveis inscritas no PDI UNESA 2018-2022, na Agenda ESG e na Agenda 2023 da ONU.

Outro resultado desejável e, sobretudo, alcançável, é a formação de uma rede de cooperação técnica de brinquedotecas em nível internacional das unidades que compõem o Grupo Estácio e de países Sul-americanos, potencializando como diferencial na formação, pesquisa e atendimento extensionista, fortalecendo a imagem da universidade em sua responsabilidade social de forma mais ampla. Concomitantemente, os resultados poderão ser divulgados pela Universidade no sentido de incentivar e orientar os licenciandos na busca da formação nas licenciaturas e como estratégia de fomento para a internacionalização.

Com os resultados iniciais, já podemos constatar que o movimento para/pelo brincar vêm sendo instituído de forma sistematizada há 40 anos pela

América Latina, se tomarmos por base a fundação da Associação Brasileira de Brinquedotecas, em 1985 pela Professora Nilse Cunha[14], pioneira no Brasil.

Assim, pretende-se que, executados os objetivos previstos aqui inicialmente, estes sejam ampliados para a formação de uma Rede Internacional de Brinquedotecas com a participação da ReBrinqEstácio Brasil em posteriores projetos com financiamento externo e/ou parcerias.

A formação de uma rede de cooperação técnica de brinquedotecas em nível internacional de países da América do Sul, potencializando como diferencial na formação, pesquisa e atendimento extensionista, fortalecendo a imagem da universidade em sua responsabilidade social de forma mais ampla em ações de internacionalização.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos tradicionais infantis em brinquedotecas cubanas e brasileiras.** 2000. 318 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-20092022-195241/publico/2000_MarcosTeodoricoPinheiroDeAlmeida.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia** (subsidia o ato de Reconhecimento). Brasília, agosto, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_curso_pedagogia2.pdf. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Cooperação Brasil-PALOP. Brasília: Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosulsul/palop. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology, Abingdon**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: http://eprints.uwe.ac.uk/11735. Acesso em: 2 maio 2025. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

[14] Disponível em: https://www.brinquedoteca.org.br/. Acesso em: 12 jun. 2025.

DINELLO, Raimundo A. La ludotecas em América Latina. **El Correo de La UNESCO.** El Juego, n. 5, 1991. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 29. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000088602_spa. Acesso em: 10 jun. 2025.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **Relatório final do projeto produtividade ReBrinqEstácio Brasil-Portugal***:* diálogos em rede internacional de Brinquedotecas. Nova Iguaçu, mar. 2024. [Mimeo].

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS – Revista Científica***, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 63–80, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v1i1.155. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/155. Acesso em: 16 jun. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção do jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 57-78.

ONU. **Transformando Nosso Mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Última edição em 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 01 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://portal.estacio.br/unidades/universidade-est%C3%A1cio-de-s%C3%A1/cpa-avalia%C3%A7%C3%A3o-institucional/hist%C3%B3rico-da-cpa/. Acesso em: 01 mar. 2025.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas***,* Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250. Acesso em: 02 mar. 2025.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

YDUKS. **Apresentação ESG Agenda**. Disponível em: https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=QQBqIXURxCymED+vzEHbkQ. Acesso em: 02 mar. 2025.

A CULTURA E A ARTE NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: DIVERSIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Ilda Maria Baldanza Nazareth Duarte[1]
Agenor Pereira da Costa[2]
Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira[3]
Ana Valéria de Figueiredo da Costa[4]
Edith Maria Marques Magalhães[5]

RESUMO

Este trabalho é parte do Projeto de Iniciação Científica *A cultura e a arte como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem: a diversidade cultural e suas manifestações no cotidiano de três escolas parceiras da Universidade Iguaçu no Projeto Institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID-CAPES 2025-2026*. Tem como objetivo central analisar práticas culturais circulantes nos espaços escolares e suas origens sociais, históricas e geográficas e de que forma os projetos de ensino são desenvolvidos no cotidiano das escolas-campo parceiras do PIBID-CAPES, procurando retratar as diferentes culturas originárias das mais diversas regiões brasileiras. A pesquisa se insere em um campo interdisciplinar sobre a cultura e a arte como mediadoras dos processos de ensino-aprendizagem escolares se pautando na diversidade cultural. Destacamos que o estudo buscou ouvir as famílias e professores de forma a realizar uma análise, o que se destaca como o diferencial da pesquisa, unindo os aspectos pedagógico-culturais das práticas lúdicas dos jogos, brinquedos, brincadeiras e diálogos que fazem parte da historicidade das regiões, além dos materiais produzidos pelos alunos do PIBID CAPES-UNIG 2025-2026. Nesse contexto, a escola precisa estar atenta para que o currículo escolar esteja embasado em valores que considerem a realidade sociocultural de todos os alunos, não se limitando aos interesses da classe dominante e, assim, reconhecendo as distâncias culturais e as identidades presentes na sala de aula e na sociedade.

Palavras-chave: Cultura. Arte. Licenciatura em Pedagogia. Espaços Escolares. PIBID.

---

[1] Doutora em Ciências da Educação (UMINHO-UFRRJ), Professora Titular (UNIG) e e-mail: ildaduarte2021@gmail.com
[2] Especialista em Direito Público (UNIG), Professor Assistente (UNIG e e-mail: agenorcosta@yahoo.com.br
[3] Mestre em Língua Portuguesa (ProfLetras UFRRJ), Professora Assistente (UNIG) e e-mail:
[4] Doutora em Ciências Humanas-Educação (PUC-Rio), Professora Adjunta (UERJ e UNESA) e e-mail: anavaleriadefigueiredo@gmail.com
[5] Doutora em Educação (UNESA), Coordenadora do Curso de Pedagogia (UNIG) e e-mail: edithmagalhaes20@gmail.com
[6] O projeto conta com a colaboração dos Licenciandos em Pedagogia (UNIG): Ludmila Braga de Oliveira (Bolsista PIC UNIG), Ana Priscila Martins Soares da Fonseca Freitas e Lucas Rodrigues de Oliveira, e de Victor Silva Ramos Nogueira dos Santos Egresso Licenciado em Pedagogia (UNIG).

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Iniciação Científica *A cultura e a arte como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem: a diversidade cultural e suas manifestações no cotidiano de três escolas parceiras da Universidade Iguaçu no Projeto Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)-CAPES 2025-2026* tem como objetivo central analisar práticas culturais circulantes nos espaços escolares e suas origens sociais, históricas e geográficas e de que forma os projetos de ensino são desenvolvidos no cotidiano das escolas-campo parceiras, procurando retratar as diferentes culturas originárias das mais diversas regiões brasileiras.

A pesquisa se insere em um campo interdisciplinar sobre a cultura e a arte como mediadoras dos processos de ensino-aprendizagem escolares se pautando na diversidade cultural tal como se apresenta no cotidiano de três escolas parceiras da Universidade Iguaçu no Projeto *Institucional de bolsa de iniciação à docência* (PIBID) CAPES 2022-2024 e também faz parte do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas Currículo e Formação Docente.

O estudo buscou ouvir as famílias e professores de forma a realizar uma análise da realidade, o que se destaca como o diferencial da pesquisa, unindo os aspectos pedagógico-culturais das práticas lúdicas dos jogos, brinquedos, brincadeiras e diálogos que fazem parte da historicidade das regiões do Brasil.

O projeto busca atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia em seu artigo 3º:

> Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por **pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (grifos nossos).

A escola, juntamente com os professores/educadores e a comunidade escolar em geral, deve primar por posturas éticas e ações democráticas, a fim de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e social entre as pessoas, em especial entre os discentes que chegam à escola trazendo uma bagagem de conhecimentos, experiências, vivências, valores éticos, morais e culturais oriundos das mais diversas localidades. Utilizamos o trecho da música que

retrata bem o sentimento de pertencimento: “Tem gente que chega para ficar, tem gente que vai para nunca mais; tem gente que vem e quer voltar, tem gente que vai e quer ficar; tem gente a sorrir e a olhar [...] É a vida desse meu lugar”[6].

Nesse contexto, a escola precisa estar atenta para que o currículo escolar esteja embasado em valores que considerem a realidade sociocultural de todos os alunos, não se limitando aos interesses da classe dominante e, assim, reconhecendo as distâncias culturais e as identidades presentes na sala de aula e na sociedade.

Como bem apontam Barreiros e Morgado (2002, p. 96), a instituição do saber continua a promover uma educação monocultural, adotando posturas não democráticas na disseminação do conhecimento. A diversidade cultural ainda é associada ao outro, ao exótico e ao diferente. Portanto, torna-se necessário articular os professores no ambiente escolar, bem como os futuros docentes, ou seja, nossos licenciandos, mais especificamente o grupo de residentes participantes do Programa Residência Pedagógica CAPES-UNIG 2022-2024.

Diante do exposto, torna-se imperativo coletar dados que comprovem que o direito ao conhecimento plural tem respaldo legal na Lei que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Em seu art. 5º, a lei estabelece que:

> constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, **o brincar e o lazer**, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (grifos nossos).

Também buscamos na LDBEN 9394/96 prerrogativas no que tange à formação inicial e continuada, tal qual o Art. 62:

> a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a

[6] Fonte- https://www.letras.mus.br/blog/Nascimento, Milton e Brant, Fernando. "Encontros e Despedidas". Em: **[Encontros e Despedidas]**. [CD]. São Paulo: BARCLAY, 1985. Acesso em: 27 maio 2025.

> formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Observando o que diz a lei, a formação para a está estreitamente relacionada à formação sociocultural dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória acadêmica dos professores, licenciandos e estudantes em geral. Especificamente o projeto ora em tela, pode fortalecer a interlocução de pesquisas realizadas coletando informações das metodologias lúdicas mediadas pela tecnologia existentes nas escolas-campo parceiras e das intervenções realizadas, para a melhoria do processo sempre na perspectiva dos licenciandos residentes.

Frente a seu caráter interdisciplinar, o projeto caminhará buscando ouvir os atores envolvidos no sentido de encontrar possibilidades para desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais amplos, significativos e qualitativos, bem como processos de desenvolvimento cultural mais diversificados em nossas escolas com o intuito de constatar *in loco* que a qualidade do processo pedagógico almejado se constrói sobre vários pilares, dentre esses, a diversidade cultural como forma de promoção e manutenção dos valores da sociedade.

Investigaremos se as escolas continuam a adotar o modelo monocultural de ensino-aprendizagem ou outros, em vez de valorizar a diversidade cultural presente no contexto escolar. Além disso, abordamos como a escola pode ser estruturada para abranger as diferenças culturais de maneira ética, inclusiva e comprometida com a realidade sociocultural dos alunos.

Apresentamos como questões de pesquisa: como a diversidade cultural vem sendo garantida em leis e documentos? Os professores têm conhecimento que a diversidade cultural deve ser explorada e implementada nos projetos escolares? É possível por meio de imagens, festas, danças e atividades teórico-práticas criar a consciência de pertencimento nos espaços escolares? Como os projetos artístico-culturais podem contribuir no fazer pedagógico inovador do professor levando em conta a diversidade cultural dos/nos espaços escolares? O entendimento do aspecto cultural como direito da criança modifica os hábitos instituídos no fazer pedagógico do professor? Como é possível fomentar de forma concomitante aspectos culturais diversos que promovam a aprendizagem

significativa e valorativa? Essas questões de pesquisa serão observadas e irão compor as análises no decorrer do projeto e, se necessário, adaptações serão feitas no desenvolvimento do projeto ora em tela.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO PARA/COM A PESQUISA

O presente estudo se justifica partindo do pressuposto que a pesquisa traz novas e diferentes luzes sobre o tema, proporcionando a interdisciplinaridade de campos de saber com olhares diferenciados e complementares, seus avanços e desdobramentos, especificamente nessa pesquisa que traz em seu bojo os aspectos da diversidade cultural que permeia os ambientes educativos.

Candau (2020) alerta da necessidade de projetos que privilegiem as diretrizes de uma educação intercultural na perspectiva crítica, pois que nosso continente se configura como uma construção plural, original e complexa. E especificamente o Brasil, de território amplo e migrações internas, essa diversidade cultural cria amálgamas em vários estados e regiões, com destaque para a Baixada Fluminense, *lócus* do projeto ora em tela.

Para a autora,

> partimos da afirmação de que não basta resistir. É necessário ir além. Insurgir supõe criar. Construir. Identificar perspectivas teórico-práticas que apontem para outro horizonte de sentido, outras formas de desenvolver processos educacionais. Saberes e ações muitos dos quais já presentes no cotidiano de nossas escolas e outros espaços educativos que provocam a emergência de dinâmicas outras que apontam para processos educativos que favorecem o protagonismo de sujeitos sociais silenciados (2020, p.7).

Junto às pesquisas sobre a importância da diversidade cultural nos espaços educativos, o texto legal das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006) permite entender que a Pedagogia não está relacionada apenas à docência. Ao contrário, permite que se afirme que os conhecimentos pedagógicos estão em outras áreas que não somente as escolares. O artigo 2º em seu parágrafo 1º esclarece a compreensão de docência:

> § 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de

construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Interessante sublinhar o entendimento da docência como área que deve desenvolver-se “em articulação”, exigindo do formado em Pedagogia que sua atuação docente leve em conta conhecimentos científicos, bem como de outros campos do saber, porém não dissociados. Frente ao texto legal, é possível confirmar a amplitude das áreas de atuaçãodo formado em Pedagogia, visto os campos de estudo que devem contribuir em sua formação.

O *corpus* que compõe o material de análise coletado pelo projeto, também traz a possibilidade de uma maior reflexão, sendo analisado a partir de novos olhares de proposição de critérios diferenciados daqueles dos embates da prática, assentando-se em categorias que possam responder às questões didático-pedagógicas do fazer docente o que nos remete ao entendimento a necessidade de mudanças da cultura escolar do instituído dando lugar ao novo instituinte. Para que isso ocorra, é preciso redefinir a escola sob a ótica da democracia e da diversidade, ou seja, em constante construção enquanto espaço onde emergem os processos sociais como conflitos, competitividade, acomodação, assimilação, nos remetendo aos estudos sociológicos numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída.

Torres (2004, p.225), ilustra esse pensar ao frisar que “a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica midiatizada por um conjunto de fatores, de que a estrutura também faz parte” e que esse ir e vir faz parte de um processo maior induzindo-nos a refletir que apesar da escola, ao longo da sua história, ter se apresentado como espaço singular de organizar, transmitir e divulgar práticas culturais, econômicas, políticas, equivale entendê-las como mecanismos de socialização dos conhecimentos necessários à produção da vida e essa cultura própria tem de ser definida para que se estabeleça o lugar do qual se fala.

Buscamos em Buarque de Holanda (1983, p.324) a definição de cultura como: “[...] acervo intelectual e espiritual; conjunto de conhecimentos adquiridos; instrução, saber; conhecimentos em um domínio particular; conjunto de culturas sociais, religiosas, intelectuais e artísticas que caracteriza uma sociedade”, o que nos remete que é no chão das escolas que ocorrem as interações cotidianas entre

os diversos órgãos, perpassando pelas relações pedagógicas na sala de aula, nos espaços convivências entre professores e alunos, professores-diretores, tendo a comunidade como pano de fundo.

Este pensar trouxe novas perspectivas no cenário escolar acentuando a necessidade de ser um espaço de formação para a cidadania advinda do pressuposto pedagógico-filosófico da teoria das relações humanas pelo qual o homem é o centro convergente das ações que devem ser permeadas pelo respeito, sociabilidade, afetuosidade que o fazer democrático traz por meio de suas práticas e apreendemos que se faz necessário a institucionalização de um ambiente propício onde se possa ter como prática cotidiana ouvir experiências e as vozes dos atores educativos num *continuum* dando lugar ao novo, ou seja, o instituinte que no dizer de Carvalho e Diogo (2001, p.20):

> instituído é o que está regulamentado, convencionalizado, o instituinte é o que sob o impulso dos desejos ou necessidade produz a criação de novas regras e a institucionalização é o reconhecimento das novas regras e sua incorporação na ordem do instituído

Novas formas instituintes de olhar as práticas pedagógicas perpassadas pelo dinamismo da convivência da diversidade existente entre os atores, daí a necessidade de que a gestão escolar tenha como premissa que é preciso tornar esse espaço institucional *lócus* de alegria e prazer possibilitando as interações cotidianas entre os diversos órgãos, perpassando pelas relações pedagógicas na sala de aula, nos espaços convivências entre professores e alunos, professores-diretores, tendo a comunidade como pano de fundo tornando a aprendizagem significativa e no campo pratico o respeito aos valores humanos de cada um.

Importante também é levantar o debate no grupo de estudo da iniciação científica, entendendo que a formação na/para a pesquisa é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial.

Assim, a formação na/para a pesquisa deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado.

Nesse sentido a formação de caráter reflexivo considera o licenciando sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia.

Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores de forma a repensarem suas práticas.

3 METODOLOGIA

Para compreender o cotidiano das escolas, é necessária a ação compreensiva, motivo pelo qual recorremos à fenomenologia-hermenêutica. Esta abordagem, aberta à compreensão do outro, permite a percepção da multiplicidade de vozes, indícios e saberes que emergem no espaço escolar. Utilizamos como suporte teórico a concepção fenomenológica-hermenêutica de Husserl (1986 [1947]) na tentativa de decifrar o fenômeno.

A intenção é compreender o significado da compreensão/interpretação da prática pedagógica. Portanto, não se trata apenas de uma descrição, mas sim do aprofundamento dos usos, hábitos e imaginários empregados usualmente. Daí que esse enfoque de pesquisa se caracterize pela ênfase no cotidiano. A fenomenologia está na base dos estudos sociais com características qualitativas. Por essa razão, para realizar o presente estudo, optamos por uma metodologia que proporcione o encadeamento antropológico (mundo humano) e apoie a observação do cotidiano escolar, tornando visíveis e invisíveis, perceptíveis ou imperceptíveis as questões com as quais lidamos. Os instrumentos de pesquisa elencados têm como base metodológica a fenomenologia e, no primeiro momento, será utilizada a observação participante. Este instrumento possibilita a interação do pesquisador como objeto de busca e, desse modo, o pesquisador, através de “um olhar de estranhamento”, registra as observações no Caderno de Campo para, no segundo momento, serem utilizadas conversas informais anotadas no Caderno de Campos dos Pibidianos.

RESULTADOS INICIAIS

Após as orientações socializadas na aula inaugural demos início aos encontros semanais do Projeto de Iniciação Científica. Inicialmente participamos do primeiro encontro nas dependências da universidade com pibidianos, supervisores, coordenadores de área e central com as diretrizes do programa, pois precisávamos nos apropriar do mesmo no sentido de acompanhar os escritos e projetos construídos que encenavam nossa temática cultura-arte como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem: a diversidade cultural e suas manifestações no cotidiano de escolas parceiras da Universidade Iguaçu no PIBID.

A equipe de pesquisa foi às escolas para reconhecimento da realidade e se organizar para início das observações e anotações. Destacamos que o estudo iniciou as observações das famílias e professores, bom como se apropriou dos escritos dos pibidianos de forma a realizar uma análise da realidade, o que se destaca como o diferencial da pesquisa, unindo os aspectos pedagógico-culturais e diálogos que fazem parte da historicidade das regiões, além dos materiais produzidos pelos estudantes licenciandos.

No semestre inicial da pesquisa, constatamos que existe uma preocupação por parte dos professores e equipe gestora em atender a diversidade existente e identificamos que não existe um mapeamento da origem geográfica das famílias das crianças, com um mapa de deslocamentos migratórios. Contudo, no convívio diário, pudemos observar que os professores procuram ouvir e incluir os alunos tidos como “diferentes” em seus hábitos/traduções e também valorizar a riqueza cultural.

Acreditamos que com a continuidade do projeto, iremos observar e registrar mais detalhadamente os aspectos que compõem essa rede de cultura de cada discente que chega até a escola, trazendo consigo histórias, crenças, tradições, opiniões, sonhos, alegrias... Isso está alinhado com uma das metas da capacitação de futuros pesquisadores (alunos de iniciação científica), que é a de possibilitar a análise do fazer pedagógico, suas implicações, pressupostos e determinantes, além de poder oferecer material sistematizado para práticas escolares que reforçam a diversidade como caminho viável e necessário.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIROS, D.; MORGADO, V. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil: um estudo sobre a multieducação. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa; SGARBI, Paulo (org.). **Redes culturais:** diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-108.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-cp-1-2006.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

BUARQUE DE HOLANDA, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CANDAU, V. M. (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Apoena, 2020.

CARVALHO, A.; DIOGO, F. **Projecto educativo**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DUARTE, Ilda Maria Baldanza N. *et al*. **Relatório final:** práticas lúdicas na alfabetização mediadas pela tecnologia: experiências vivenciadas na Residência Pedagógica. Nova Iguaçu: Universidade Iguaçu, Campus Nova Iguaçu, 2020-2021. [mimeo]

DUARTE, Ilda Maria Baldanza N. *et al*. **Relatório final:** dimensões do brincar: aspectos pedagógicos e legais. Nova Iguaçu: Universidade Iguaçu, Campus Nova Iguaçu, 2022-2023. [mimeo].

FIGUEIREDO, Ana Valéria de *et al*. **Relatório final:** o brincar e as novas tecnologias. Nova Iguaçu: Universidade Iguaçu, Campus Nova Iguaçu, 2018-2019. [mimeo].

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986. (Obra original publicada em 1947).

PIMENTA, Selma G. *et al.* **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Leonor M. L. **Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

7. METODOLOGIAS, MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Coordenação:

Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau

Diego Andrade de Jesus Lelis

Avaliação:

Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau

Mireile Pacheco França Costa

Diego Andrade de Jesus Lelis

Neusa Nogueira Fialho

Fernanda Roda de Souza Araújo

Rosane de Mello Santo Nicola

Rafael Soares Mariano Costa

Vania Aparecida Terra

7.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo tem por finalidade, discutir o desenvolvimento profissional do pesquisador para a realização de pesquisa na área de Ciências Humanas. Nas discussões, serão refletidas questões de ordem metodológica, tais como: metodologias, métodos e técnicas utilizadas em pesquisas na área de Ciências Humanas. Espera-se que pesquisadores, doutorandos e mestrandos tragam para a discussão neste eixo as experiências vivenciadas, desafios enfrentados e superados ou não no desenvolvimento de suas pesquisas, aplicações de procedimentos metodológicos, sejam eventos ou micro eventos (eventos ocorridos paralelamente ao desenvolvimento de uma pesquisa e que indiretamente interferem no seu desenvolvimento), podendo contribuir na formação de outros pesquisadores. Além desses aspectos, com o avanço da tecnologia, o pesquisador possui hoje um leque de possibilidades para o encaminhamento das pesquisas realizadas neste campo e novas oportunidades de contextos e espaços para a realização de pesquisas. Contudo, mesmo com sofisticados recursos de acompanhamento de pesquisa, persistem aprendizagens essenciais que cabem ao investigador construir. Por exemplo, o aprofundamento metodológico necessário para garantir a qualidade e o rigor da pesquisa em andamento, de forma que os conhecimentos metodológicos possam ser base para uma longa carreira de pesquisador e não para o desenvolvimento de uma só pesquisa. Dentre esses conhecimentos, estão aqueles que se referem aos métodos e às técnicas para a coleta e análise de dados qualitativos, quantitativos ou a combinação de ambos, que muitas vezes, são apresentados aos estudantes como um labirinto de possibilidades e paradigmas. Portanto, neste eixo discutimos os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos por mestrandos, doutorandos e demais pesquisadores

na realização de seus estudos na área de Ciências Humanas, visando ampliar e enriquecer o repertório metodológico dos pesquisadores.

PERCURSOS METODOLÓGICOS TRAÇADOS COM MAPAS MENTAIS: RELAÇÃO ENTRE INFÂNCIA E NATUREZA

Bianca Polli Rodrigues[1]

Daiana Camargo[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida em dois Centros Municipais de Educação Infantil, com a finalidade de compreender como se estabelecem as interações entre crianças e natureza, além de refletir sobre a utilização de mapas mentais como estratégia metodológica nos processos de observação e análise. Considerando o distanciamento crescente das crianças em relação aos espaços naturais, fenômeno impulsionado por transformações sociais e urbanas, destaca-se a relevância das vivências na natureza como elemento constitutivo da infância, conforme discutem Tiriba (2018) e Louv (2016). A investigação foi conduzida por meio de observações em campo, inicialmente orientadas por um roteiro estruturado. Contudo, a fluidez das ações e o caráter imprevisível das situações demandaram um instrumento adaptável e receptivo. Nesse cenário, os mapas mentais, de acordo com Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015) mostraram-se recursos eficazes para capturar detalhes, ambivalências e sentidos expressos pelas crianças e educadoras sobre o espaço ao ar livre, possibilitando registros visuais conectados à experiência vivida. Os achados apontam que, além de organizar informações, os mapas mentais funcionam como dispositivos de escuta e interpretação, estreitando a relação entre pesquisador, campo empírico e sujeitos da pesquisa de maneira sensível e crítica. Bem como, a importância da relação criança e natureza na Educação Infantil.

Palavras-chave: Criança. Natureza. Mapa mental. Pesquisa Qualitativa. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

A crescente urbanização e a intensificação do uso de tecnologias digitais têm contribuído para o distanciamento das crianças em relação à natureza, restringindo suas experiências sensoriais e afetivas com o mundo natural (TIRIBA, 2018). No contexto da Educação Infantil, essa realidade se reflete em práticas pedagógicas marcadas pelo emparedamento, pelo controle dos movimentos e pela escassez de vivências em ambientes externos.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca problematizar de que forma o contato da criança com a natureza tem sido (ou não) promovido nos espaços da Educação Infantil, considerando as mediações pedagógicas, os usos dos espaços

[1] Mestranda em Educação,Universidade Estadual de Ponta Grossa, biancapollirodrigues@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, camargo.daiana@hotmail.com.

externos e as concepções das professoras acerca do brincar na natureza levando em conta o método de pesquisa de mapas mentais.

Justifica-se este estudo pela necessidade de escutar as crianças e repensar as práticas escolares que reforçam a lógica da contenção e do controle, contribuindo para a construção de propostas que valorizem o corpo, o território e a vida ao ar livre. Além disso, reconhece-se a relevância de propor metodologias de pesquisa que favoreçam registros mais sensíveis e orgânicos da realidade vivida.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as relações entre infância e natureza no cotidiano de dois Centros Municipais de Educação Infantil, por meio de registros em mapas mentais, buscando compreender como os espaços escolares, as práticas docentes e as falas institucionais revelam aproximações, distanciamentos e contradições em torno do desemparedamento da infância. Ao adotar os mapas mentais como instrumento metodológico, o estudo também se propõe a refletir sobre o potencial dessa ferramenta para captar a complexidade dos fenômenos educacionais.

2. TECENDO SENTIDOS: CONCEITOS E REFERENCIAS TEÓRICOS

2.1 Criança e Natureza

Em muitos contextos, as crianças crescem com poucas ou nenhuma oportunidade de contato com ambientes naturais. Assim, dentre as dificuldades encontradas pela criança no contato com a natureza, pode-se dizer que a sociedade muitas vezes propaga situações de restrição baseadas em preocupações diversas. Tais preocupações incluem concepções de falsa sensação de segurança e preferências estéticas.

Assim, dentre esses fatores que dificultam o contato da criança com a natureza, observa-se restrições motivadas por concepções higienistas. Tiriba (2018, p.146) ressalta que a cultura da limpeza e o emparedamento estão diretamente relacionadas a essas concepções, mantendo as crianças hegemonicamente aprisionadas.

A ausência do contato com a natureza, pode ocasionar o transtorno do déficit de natureza, conceito cunhado por Louv (2016), contribuindo para compreender os impactos negativos dessa desconexão. Tal conceito revela transformações sociais significativas e indica caminhos para reconstruir os vínculos entre criança e natureza.

Frente a essa realidade, nos deparamos com o “desemparedamento”, conceito criado por Tiriba (2018). Tal qual revela um movimento para ampliar os movimentos dos corpos, correr e extravasar suas energias contidas nas paredes da sala de referência. Proporcionar um ambiente que reconheça seu potencial, pautado em um tempo e espaço de inter-relação entre criança e a natureza. O fato revela que no atual cenário em que estamos inseridos, os anseios por parte das crianças em desemparedar-se, devido às rotinas baseada em espaços fechados, ocasionado a exaustão e ansiedade.

Nesse sentido, a escola e a comunidade desempenham papel fundamental no desemparedamento e no desenvolvimento de uma cultura biofílica. Ao reconhecerem o valor da natureza e atuarem como agentes de transformação, em prol da consciência ambiental e de mudanças sociais (ZANON, 2018). Nesse cenário, assumem um papel na mediação dessa relação. Uma vez que promover o contato com a natureza e o aprendizado experiencial nas creches e pré-escolas significa garantir vivências que proporcionem à criança suas primeiras impressões e sensações de mundo, construindo práticas biofílicas que considerem a natureza como elemento norteador.

2.2 O uso de mapas mentais

Os mapas mentais são ferramentas utilizadas para organizar pensamentos, estruturar planejamentos, registrar anotações e entre outras finalidades. Com base nessas possibilidades, no contexto da pesquisa qualitativa, os mapas mentais podem ser adotados como instrumento de coleta de dados, pois oferecem uma representação gráfica centrada no sujeito da experiência, favorecendo a articulação entre os dados gerados e a fundamentação teórica.

As abordagens de Fenner (2018), apontam que os mapas mentais são utilizados como recurso para sintetizar ideias, organizar o raciocínio, elaborar planejamentos, registrar anotações, gerenciar informações e apoiar o processo de comunicação com outras pessoas e entre outras finalidades.

Corroborando a essa perspectiva, Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015, p.11), ao tratar das contribuições dos mapas mentais no campo acadêmico, afirmam que: “Ao contrário dos métodos lineares de registro das informações, o Mapa Mental é um instrumento que auxilia o educando a registrar e organizar as informações

processando os pensamentos, ideias ou fatos de acordo com o tema central [...]".

Por essa razão, a possibilidade de revisitar os dados, reorganizar ideias e aprofundar reflexões torna os mapas mentais um recurso pertinente na produção científica. Assim, trata-se de uma ferramenta que alia rigor e sensibilidade, proporcionando ao pesquisador uma maneira orgânica de se relacionar com a pesquisa e com os sujeitos envolvidos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem metodológica adotada neste trabalho, caracteriza-se como qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 2008). Para ampliar nossos estudos, utilizamos o método de pesquisa de campo, com objetivo de obter informações acerca do problema. Diante disso, tivemos em vista realizar a observação e registros, por meio da definição de objetivos claros, visando verificar quais espaços existem, se possuem elementos da natureza e como são usados (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A partir dessa abordagem realizamos a pesquisa de campo investigando a realidade de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a seleção das instituições foi delimitada a partir de sua localização, ambas urbanas, porém selecionamos uma na região central e a outra localizada em um bairro residencial. A escolha das duas instituições foi cuidadosamente ponderada, com base nos pressupostos que visem garantir a representatividade.

Foram realizadas as ações de aplicação de observações acompanhadas de registro em diário de campo. Durante a realização da pesquisa de campo, construímos um instrumento de observação. Segundo Lakatos e Marconi (2003), é um método usado para gerar dados que objetiva conseguir informações mediante uma análise reflexiva, configurando-se como um elemento básico da investigação científica, contribuindo para o estudo amplo dos fenômenos.

Como meios de registro detalhados para os dados gerados nas situações vivenciadas utilizamos mapas mentais, uma vez que inicialmente organizamos uma ficha estruturada como guia das observações. No entanto, ao longo do processo investigativo, tornou-se evidente que a ficha estruturada não era suficiente para abarcar a complexidade e a dinamicidade das situações vivenciadas no campo.

4 OS DADOS QUE EMERGEM: INFÂNCIAS, NATUREZA E MAPAS MENTAIS

Ao pensarmos no uso metodológico dos mapas mentais durante a investigação, percebemos que sua utilização foi estratégica e necessária. A dinâmica das instituições de Educação Infantil dificultou o uso de registros fixos e lineares. Nesse contexto, os mapas mentais se mostraram fundamentais para registrar elementos que poderiam passar despercebidos em outros formatos. A análise seguiu com base nos mapas mentais, como mostra a figura a seguir:

Figura 1- Registro de observação realizado por meio do mapa mental

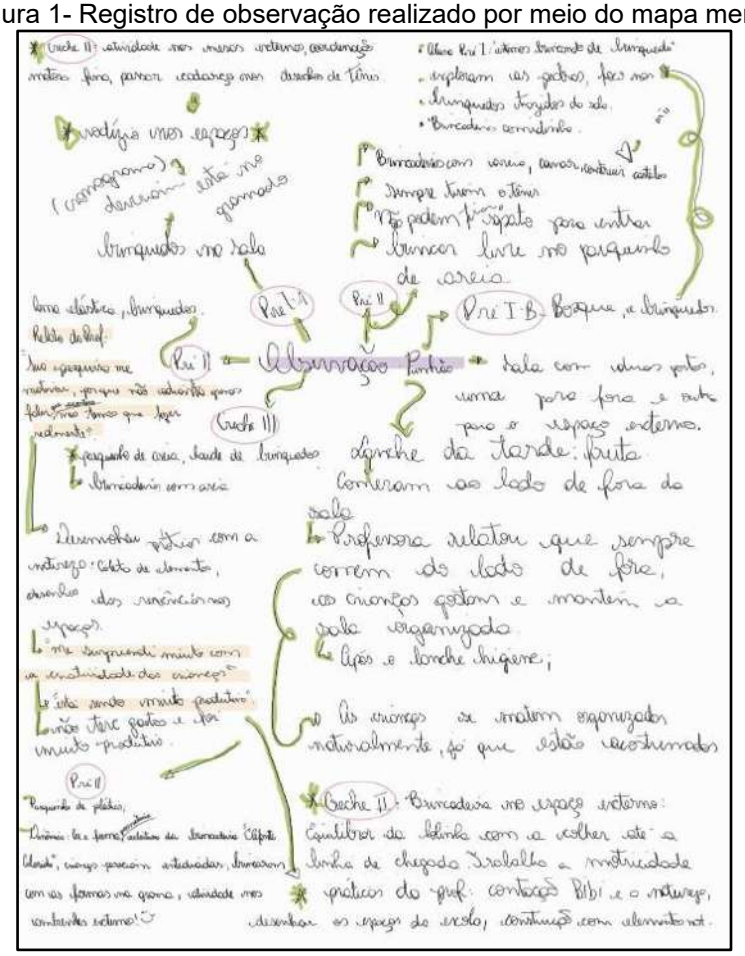

Fonte: As autoras, 2024.

Destacamos, nas análises, que a estrutura do CMEI o é ampla e conta com diversos espaços externos. No entanto, segundo as professoras, esse espaço é pouco utilizado por estar exposto à rua. Os mapas mentais revelaram que, apesar do potencial transformador desses ambientes, eles acabam sendo deixados de lado. Em dias de chuva, garoa ou céu nublado, as professoras geralmente evitam os espaços externos, o que resulta em semanas dentro das salas. Ainda que haja limitações, é

importante considerar que a chuva também oferece experiências significativas. A seguir, outras análises são trazidas com base na figura 2:

Figura 2: Registro de observação realizado por meio do mapa mental

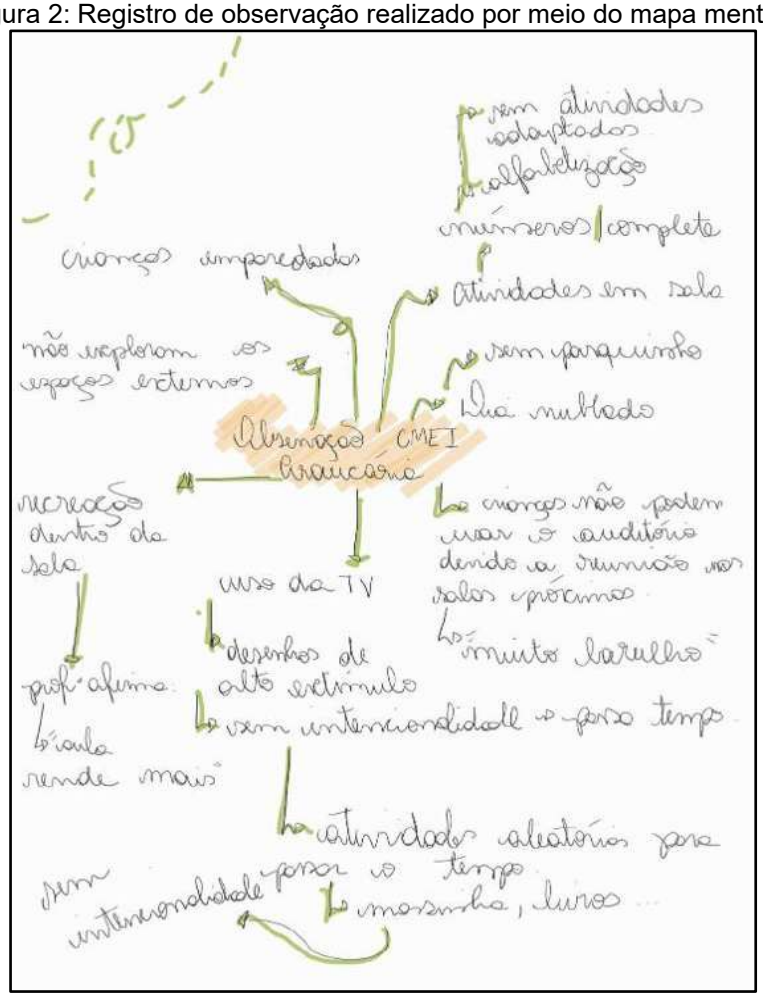

Fonte: As autoras, 2024.

Os registros indicam que as crianças não podem tirar os sapatos para brincar no parque de areia, mesmo quando elas próprias demonstram esse desejo. Diante disso, como vivenciar as diferentes texturas do mundo ao redor se, no espaço onde passam grande parte do dia, sequer podem brincar descalças por alguns minutos? O brincar na natureza, com sua potência criativa (LOUV, 2016), não se fez presente. As brincadeiras nesses espaços seguem mediadas por brinquedos plásticos estruturados e ocupam um lugar secundário. Isso se evidencia no diálogo entre uma criança e a professora:

Figura 3: Registro de observação realizado por meio do mapa mental

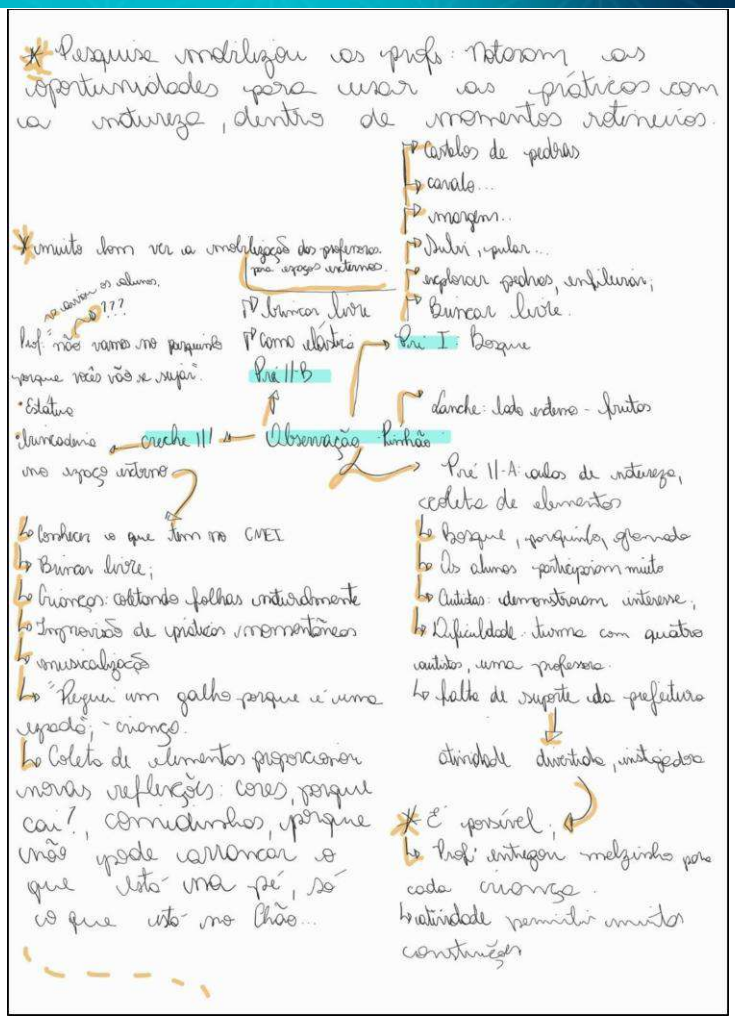

Fonte: As autoras, 2024.

Vale ressaltar que, segundo a professora, as crianças estavam há três semanas sem usar esse espaço. Apesar de, em alguns momentos, as crianças acessarem áreas verdes nos espaços externos, isso não significa, necessariamente que a natureza seja reconhecida como parte essencial da infância. Muitas contradições foram percebidas nesse sentido. A ausência de estudos, reflexões e práticas fundamentadas também contribui para esse afastamento.

Um exemplo significativo foi a fala de uma professora, que, ao acompanhar a pesquisa, reconheceu: “não adianta apenas falar que acontece, que é importante, temos que realmente fazer, por isso sua pesquisa me ajudou a ver isso” (MAPA MENTAL - PROFESSORA 11).

No entanto, as anotações revelam um distanciamento entre o que é dito e o que de fato acontece. Nos registros dos mapas mentais, surgiram falas como: “Não vamos ao parque porque vocês vão se sujar” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA). Como aponta Tiriba (2018), a cultura de limpeza associa os elementos naturais à

sujeira, reforçando estereótipos que ignoram o prazer das crianças em explorar a natureza.

Em outro momento, uma professora afirmou que “as aulas fora não rendem muito” (DIÁRIO DE CAMPO – PROFESSORA), revelando o quanto os espaços externos ainda são vistos como recreativos e secundários à sala de referência. É fundamental destacar que o aprendizado vivido também tem valor e potência, tanto quanto aquele realizado na sala de referência. Quando em contato com o mundo ao redor, a criança mobiliza sentidos e o corpo, o que pode resultar em aprendizagens significativas (ZANON, 2018).

Nesse caminho, os mapas mentais demonstraram-se eficientes para registrar os conflitos entre o que é dito e o que de fato acontece, evidenciando a dinamicidade como as abordagens de Fenner (2018) afirmam, diante das possibilidades de uso desse recurso. Palavras e símbolos recorrentes nos registros, como "não pode", "vai se sujar" e "não rende", revelaram padrões simbólicos presentes na rotina, que impactam diretamente as vivências das crianças.

No CMEI, o próprio espaço apareceu como obstáculo. A professora relatou que “o corredor que antes as crianças podiam olhar para o céu foi coberto com um toldo por causa da conservação do piso” (PROFESSORA 1). Ainda que existam justificativas, cabe o questionamento: essa escolha faz realmente sentido, diante das limitações que impõe?

Além disso, os mapas mentais evidenciaram que o espaço reservado às práticas externas, um pátio cimentado nos fundos do prédio, estava tomado por entulhos e praticamente sem uso, o que reduziu significativamente o acesso das crianças a áreas abertas.

Figura 4: Registro de observação realizado por meio do mapa mental

ISSN: 2176 - 1396

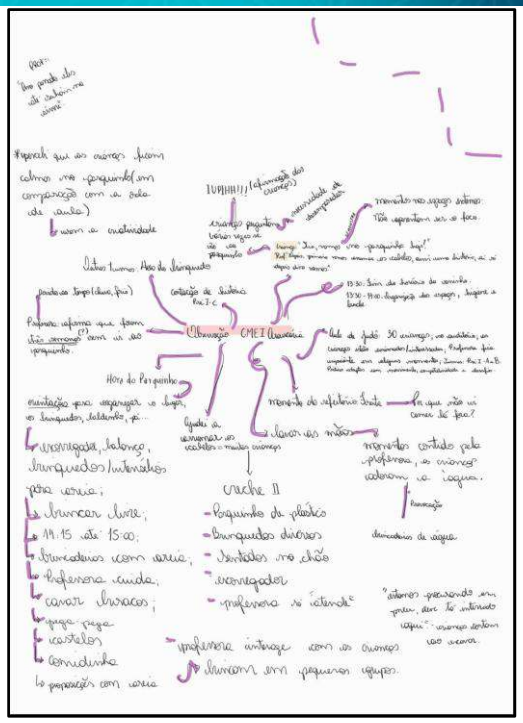

Fonte: As autoras, 2024.

A escolha pelos mapas mentais vai além de uma função instrumental, carrega uma intenção epistemológica que dialoga com a metáfora da trilha. Assim como caminhar por trilhas na natureza requer sensibilidade, atenção e abertura ao inesperado, usar mapas mentais convida o pesquisador a percorrer o campo com escuta e olhar atento.

A forma aberta e não linear dos mapas reflete esse caminhar observador, permitindo captar o momento sem interrompê-lo. Não se trata somente de observar o campo, mas de caminhar com ele, registrando a experiência em tempo real. Nesse sentido, o mapa mental revela percursos, encruzilhadas e novos olhares, funcionando como uma trilha da pesquisa em construção (ZANDOMENEGHI; GOBBO; BONFIGLIO, 2015). Ao fim da caminhada, compreende-se que o mapa mental não é somente uma forma de organizar informações, mas sim um recurso de presença, que coloca o pesquisador em movimento com o campo, reconhecendo-o como um território vivo e em constante transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mapas mentais se mostraram potentes como recurso metodológico em pesquisas qualitativas. Essa ferramenta permitiu registros sensíveis, captando aspectos do cotidiano que poderiam passar despercebidos por métodos lineares. Os

dados demonstraram que as práticas ainda revelam resistências marcadas por visões adultocêntricas e higienistas.

Nesse cenário, os mapas mentais contribuíram para tornar visíveis essas contradições, revelando tensões entre o que se diz e o que realmente se faz. Outro aspecto importante, volta-se para a visualidade e flexibilidade dos mapas, que favoreceram novas leituras sobre a relação entre infância, natureza e educação.

Conclui-se que os mapas mentais vão além de uma função organizadora, atuam como ferramentas de escuta, análise e transformação. Quando usados com intencionalidade e sensibilidade, tornam-se caminhos potentes para produzir conhecimentos. Em suma, uma metodologia capaz de inspirar outras práticas e pesquisas, bem como as que aproximam e reconhecem a infância-natureza.

REFERÊNCIAS

FENNER, Germano. **Mapas Mentais**: Potencializando Ideias. São Paulo: Brasport, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p. ISBN 978-85-7217-174-8.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

ZANDOMENEGHI, Ana Lucia Alexandre de Oliveira; GOBBO, André; BONFIGLIO, Simoni Urnau. A utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade da escrita. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, p. 11–45, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufma.br/index.php/revistaeducacaoemancipacao/article/view/1245. Acesso em: 1 maio 2025.

ZANON, Silvana. **Educando na Natureza.** [Organização: Instituto Ecofuturo; Coordenação: Michele Martins; Ilustração: Paloma Portela]. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018. 69 p. ISBN 978-85-60833-26-9. DOI 18-16219. Disponível em: http://www.ecofuturo.org.br/wp- content/uploads/2018/07/Educando-na-Natureza.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

ANÁLISE DE CONTEÚDO AUTOMATIZADA: INTERLOCUÇÕES ENTRE TEORIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS (*IRAMUTEQ*) NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO MOTIVADORA

Alexandre Costa Carraro[1]

Ivo Ribeiro de Sá[2]

RESUMO

O presente estudo explorou o potencial do diálogo entre teorias clássicas da motivação e ferramentas digitais de análise textual para investigar fatores que influenciam o engajamento de professoras do ensino fundamenta. O estudo parte do reconhecimento de que a complexidade do fenômeno motivacional exige abordagens metodológicas híbridas, capazes de articular a profundidade interpretativa das ciências humanas com a agilidade digital. O problema central reside em compreender como a integração entre as teorias de Maslow e Herzberg e análise lexical automatizada pode revelar padrões sistêmicos na motivação docente. O objetivo geral foi analisar a interdependência entre fatores materiais e simbólicos na motivação docente, utilizando como eixo metodológico a triangulação entre grupos focais e processamento estatístico de dados textuais via *Iramuteq.* Para tanto, combinamos a análise de conteúdo manual e lexical automatizada. Para realizar essa combinação a coleta de dados envolveu 13 professoras cujos discursos foram categorizados qualitativamente e submetidos à Classificação Hierárquica Descendente. O aporte teórico articulou a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow com a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg, distinguindo condições higiênicas e motivacionais. Esses referenciais guiaram a construção do roteiro dos grupos focais e a interpretação dos resultados digitais, demonstrando como o *Iramuteq* operacionaliza conceitos abstratos. Os resultados revelaram três eixos interdependentes: a) das professoras que acumulam múltiplos empregos; b) a sobrecarga de trabalho que reduz a qualidade das aulas; c) a liberdade pedagógica à resiliência profissional, ecoando a autorrealização proposta por Maslow, enquanto a análise de similitude expôs conexões como "sobrecarga ↔ saúde mental", refletindo desconexões entre políticas públicas e realidades escolares. A pesquisa demonstrou, também, que o *Iramuteq*, ao mapear padrões lexicais como a frequência de "autonomia" em 58,15% dos textos, amplifica a análise crítica sem substituí-la – os grupos focais contextualizaram estatísticas, revelando que a falta de formação continuada limita inovações pedagógicas. Conclui-se que a integração metodológica proposta responde ao desafio de investigar fenômenos multicausais na educação, oferecendo um modelo para estudos que demandem rigor técnico e sensibilidade interpretativa. A articulação entre teorias motivacionais e análise digital validou constructos teóricos apontando caminhos para políticas educacionais que integrem melhorias materiais e nas condições de trabalho.

Palavras-chave: Maslow, Herzberg, motivação, lexical, *Iramuteq*

[1] Mestre em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul
alexandre.carraro@uscsonline.com.br
[2] Doutor em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul
ivo.sa@online.uscs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O tema "Ethos da Educação: (Re)Conexões Ecossistêmicas", convida à reflexão sobre práticas educativas que transcendam abordagens fragmentadas, integrando dimensões críticas, tecnológicas e sistêmicas. Nesse contexto, a dissertação "Educação Motivadora: Teorias e Práticas para Engajar Professores no Ensino Fundamental" e a metodologia utilizada podem estabelecer diálogos profundos com os eixos centrais do evento. A pesquisa que embasa este trabalho parte de uma fundamentação teórica ancorada em perspectivas críticas e humanistas, resgatando o potencial transformador da educação. A Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (2020) e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1993) são mobilizadas para analisar a motivação docente não como fenômeno isolado, mas como resultado de interações entre necessidades básicas (ex.: segurança financeira) e aspirações profissionais (ex.: reconhecimento).

A integração entre perspectivas teóricas clássicas e ferramentas digitais surge como resposta à necessidade de superar abordagens reducionistas em pesquisas educacionais, especialmente em contextos de precariedade material e complexidade relacional, como o investigado. Conforme apontado por autores contemporâneos (Brito e Sá, 2022), a análise lexical automatizada não substitui a interpretação humana, mas opera como lente amplificadora de padrões discursivos que, cruzados com constructos teóricos, revelam dinâmicas sistêmicas.

Essa abordagem ressoa com a pedagogia freireana, ao destacar que a motivação docente está intrinsecamente ligada à capacidade de o professor reconhecer-se como agente de transformação social, superando a mera transmissão de conteúdos (FREIRE, 2002). Nesse contexto, o problema central reside em compreender como a integração entre teorias de Maslow (2020) e Herzberg (1993) e análise lexical automatizada pode revelar padrões sistêmicos na motivação docente, frequentemente ofuscados em abordagens com uma única dimensão, para isto estabelecemos como objetivo geral analisar a interdependência entre fatores materiais e simbólicos na motivação docente, utilizando como eixo metodológico a convergência sistemática entre grupos focais e processamento estatístico de dados textuais via *Iramuteq.* Para alcançar esse objetivo, propomos mapear padrões discursivos e temáticos relacionados à motivação docente, utilizando uma combinação de análise de conteúdo manual e lexical automatizada.

A fundamentação em Maslow (2020) e Herzberg (1993) alinha-se à crítica de que a motivação docente não pode ser reduzida a variáveis isoladas, demandando modelos capazes de capturar interdependências entre subsistemas. Nesse sentido, a convergência metodológica pluralista proposta dialoga com pressupostos da ecologia de saberes (Souza, 2020), ao reconhecer que ferramentas tecnológicas devem ser ressignificadas criticamente, evitando colonialismos digitais. A opção pelo *Iramuteq*, em detrimento de softwares pagos, reflete um compromisso ético com a democratização metodológica, permitindo que instituições com recursos limitados repliquem o modelo.

O texto adota uma abordagem metodológica híbrida, combinando a tradição qualitativa dos grupos focais (com roteiro semiestruturado e análise de conteúdo de Bardin 2015) com o uso do *software Iramuteq* para análise lexical automatizada. Essa integração permitiu: Identificar padrões discursivos recorrentes, como a associação entre "desmotivação" e "precarização"; garantir rigor analítico ao cruzar categorias emergentes (ex.: valorização profissional) com teorias consolidadas, demonstrando que ferramentas digitais não substituem, mas podem potencializar a interpretação crítica dos dados. Essa colaboração metodológica pode servir como teia de relações interdependentes ao mostrar como inovações tecnológicas podem ser ferramentas a serviço da reflexão pedagógica, não fins em si mesmas.

A utilização do *software Iramuteq* pretende ir além de análises simplistas ao interpretar a motivação docente como fenômeno multicausal e interdependente, articulando: Microssistema, relações interpessoais em sala de aula (ex.: vínculo professor-aluno); Mesossistema, condições institucionais (ex.: infraestrutura escolar, políticas de formação continuada); Macrossistema, determinantes estruturais (ex.: políticas salariais, reconhecimento social da profissão). Essa perspectiva ecossistêmica é explicitada na análise dos dados, onde se observa que a desmotivação docente não deriva de falhas individuais, mas de rupturas nas conexões entre subsistemas.

Nos procedimentos sobre motivação docente no ensino fundamental adotou uma abordagem metodológica mesclada, articulando técnicas qualitativas participativas e ferramentas digitais de análise. Essa articulação metodológica pluralista, alinhada aos pressupostos das Ciências Humanas, permitiu explorar a complexidade do fenômeno investigado com rigor epistêmico e densidade analítica. A seguir, detalhamos os pilares metodológicos e suas bases teóricas.

A técnica dos grupos focais, inspirada nos princípios de Barbour (2009) sobre a dinâmica interacional como fonte de dados qualitativos, revelou-se fundamental para capturar nuances da motivação docente. Conforme Gatti (2005), a interação entre participantes em contextos dialógicos gera ideias que transcendem respostas individuais, permitindo a emergência de temas coletivos. Na pesquisa, as discussões entre professoras evidenciaram padrões discursivos compartilhados, como a associação entre autonomia pedagógica e satisfação profissional, que só surgiram na negociação de significados durante as sessões; tensões não verbalizadas, como o conflito entre demandas burocráticas e práticas criativas em sala de aula.

Essa abordagem ecoa Marconi e Lakatos (2017), que defendem a centralidade da construção coletiva de sentidos em estudos qualitativos críticos.

A análise lexical automatizada via *Iramuteq* potencializou a identificação de categorias temáticas, integrando a tradição de Bardin (2015) sobre categorização manual com a eficiência digital. O *software* permitiu: Mapeamento de campos semânticos, a nuvem de palavras destacou termos como "salário" (com 23% de frequência) e "formação continuada" (18%), confirmando a relevância de fatores extrínsecos e intrínsecos na motivação; análise de similitude onde os dendrogramas revelaram conexões entre "sobrecarga de trabalho" e "saúde mental", corroborando a teoria de Herzberg (1993) sobre fatores higiênicos. Conforme Brito e Sá (2022), ferramentas digitais como o *Iramuteq* não substituem a interpretação humana, mas podem ampliar a capacidade de síntese em grandes volumes de dados qualitativos, garantindo transparência metodológica.

A integração entre métodos clássicos e tecnologia seguiu a proposta de Gil (2019) sobre hibridismos metodológicos como resposta à complexidade social. A pesquisa combinou codificação manual (Bardin, 2015) para categorizar relatos e metáforas (ex.: "ensinar é nadar contra a corrente"), exigindo sensibilidade interpretativa, sistematização híbrida digital com o uso do *Iramuteq* para validar estatisticamente padrões identificados manualmente, reduzindo viés de confirmação. Essa sinergia, conforme Gatti (2005), evita a ditadura dos números em abordagens puramente quantitativas e a subjetividade excessiva de análises apenas qualitativas.

Como contribuições para o debate metodológico os grupos focais demonstrou-se, conforme Barbour (2009), que a técnica é ideal para estudos que buscam desvendar contradições entre o discurso individual e as normas grupais; para análise de dados a pesquisa exemplificou como Bardin (2015) e Brito e Sá (2022) podem

dialogar, usando tecnologia para iluminar, não simplificar complexidades humanas; para pesquisas em educação seguindo Marconi e Lakatos (2017), confirmou-se que métodos mistos são importantes para investigar fenômenos multicausais como a motivação docente.

2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento do procedimento metodológico foi estruturado para investigar a motivação docente no ensino fundamental de uma escola municipal de Ribeirão Pires, São Paulo. O campo de pesquisa delimitou-se a um contexto específico: uma instituição pública localizada em um município com aproximadamente 115 mil habitantes, onde atuam cerca de 881 professores e estudam 13.972 alunos no ensino fundamental. As participantes da pesquisa foram 13 professoras do 1º ao 5º ano, selecionadas mediante critérios rigorosos como experiência mínima de um ano na rede, disponibilidade para integrar o grupo focal e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A participação dessas professoras seguiu critérios que visaram equilibrar homogeneidade (experiência mínima de 1 ano) e diversidade (formação em diferentes áreas pedagógicas), assegurando que os grupos focais refletissem um espectro amplo de vivências. Conforme Gatti (2005), a heterogeneidade controlada é vital para evitar viéses de confirmação em estudos qualitativos.

A opção por professoras efetivas buscou garantir que as discussões refletissem vivências consolidadas, enquanto a exclusão de quem não preenchesse esses requisitos assegurou homogeneidade na amostra. Além disso, um questionário demográfico coletou informações sobre formação e trajetória profissional, contextualizando o perfil das participantes. Para a produção de dados, optou-se pelo grupo focal, técnica qualitativa que promove interações ricas e revela nuances muitas vezes invisíveis em métodos convencionais. Baseando-se em Gatti (2005) e Barbour (2009), as discussões abordaram temas como carga de trabalho, relacionamentos escolares e reconhecimento profissional, incentivando as professoras a compartilharem experiências, frustrações e estratégias de motivação. O ambiente colaborativo permitiu explorar não apenas respostas individuais, mas também consensos e contradições emergentes do diálogo coletivo. As sessões foram

gravadas em áudio (com consentimento) para preservar a fidelidade das falas, e o questionário demográfico complementou a caracterização do grupo.

A ética foi rigorosamente observada, desde o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido até o sigilo das identidades, alinhando-se às diretrizes de (GIL, 2019) e (SOUZA, 2020). A elaboração do roteiro para o grupo focal fundamentou-se nas teorias de Maslow (2020) (hierarquia de necessidades) e Herzberg (1993) (fatores higiênicos e motivacionais), organizando sete eixos temáticos. Cada tema foi desdobrado em objetivos específicos e subtemas-guia, criando um fluxo coerente que equilibrou direcionamento teórico e flexibilidade para explorar ideias inesperadas. Por fim, os procedimentos de análise combinaram abordagens qualitativas e quantitativas. Utilizou-se o *software Iramuteq* para processar as transcrições, aplicando a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e gerando nuvens de palavras que destacaram padrões lexicais significativos (CAMARGO e JUSTO, 2013).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2015) e Franco (2021), categorizou as falas em unidades de registro e contexto, identificando temas como "sobrecarga emocional" e "valorização institucional". Testes estatísticos (qui-quadrado, $p \leq 0.005$) validaram a relevância das categorias, enquanto a integração crítica entre dados demográficos, discursos e arcabouço teórico conferiu profundidade a interpretação. Assim, a metodologia articulou rigor técnico e sensibilidade ao contexto educativo, gerando insumos tanto para a academia quanto para políticas públicas direcionadas à motivação docente.

A configuração do *Iramuteq* para análise dos 406 segmentos textuais seguiu protocolos rigorosos: exclusão de stopwords (palavras funcionais excluídas da análise por não agregarem significado temático como preposições "de", "em", artigos "o", "um"), lematização de termos (processo de redução de palavras à sua forma base, agrupando variações morfológicas como "desmotivação" → "motivação") e ajuste de parâmetros para capturar bigramas relevantes (pares de palavras que frequentemente aparecem juntas, formando unidades semânticas como "autonomia pedagógica"). Essa parametrização (ajuste de configurações do *software* para otimizar a análise) baseada em Camargo e Justo (2013), permitiu identificar não apenas frequências lexicais, mas também relações de coocorrência estatisticamente significativas ($p<0,0001$), como a associação entre "salário" e "exaustão".

O resultado da análise quantitativa, processada pelo *software Iramuteq*, revelou padrões estatísticos relevantes que fundamentam as discussões qualitativas. A

nuvem de palavras (Figura 1) destacou termos como "salário" (X^2 = 70,43; p<0,0001), "aula" (X^2 = 26,85; p<0,0001) e "autonomia" (X^2 = 58,15; p<0,0001), indicando a centralidade desses temas nas narrativas das professoras. A recorrência de palavras como "não", "problema" e "benefício" reforçou a dimensão crítica das condições laborais, enquanto "criança" e "relacionamento" evidenciaram o foco nas interações pedagógicas.

Figura 1 – Nuvem de palavras

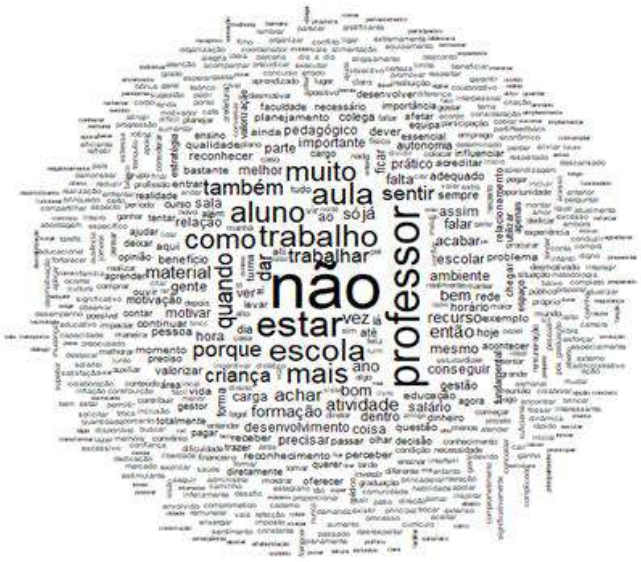
não
professor
aula
aluno
trabalho
como
estar
escola
muito
também
quando
porque
criança
mais
achar
atividade
formação
salário
sentir
sempre
falar
assim
acabar
escolar
problema
ambiente
material
motivar
pessoa
hora
dia
vez
recurso
então
mesmo
conseguir
bem
rede
horário
gestão
educação
carga
trabalhar
dar
ano
bom
dentro
desenvolvimento
coisa
precisar
receber
trazer
reconhecimento
perceber
diretamente
oferecer
pedagógico
planejamento
colega
faculdade
necessário
importância
desenvolver
equipe
participação
ensino
qualidade
reconhecer
parte
importante
autonomia
prático
acreditar
adequado
falta
influenciar
cargo
melhor
bastante
entre
realidade
curso
sala
relação
sójá
ao
aqui
deixar
ajudar
ganhar
tentar
aprender
motivação
contar
motivar
continuar
pessoa
momento
melhorar
preciso
valorizar
área
vida
pastor
totalmente
pagar
receber
precisar
passar
olhar
decisão
condição necessidade
quiser
tarde
diferente
comunidade
habilidade
processo
concurso
escolher
ajudar
aprendizado
lugar
diário
dia a dia
organização
atenção
acompanhar
prioridade
executar
empenhado
estudantes
prática
ensinar
aprender
ouvir
levar
ver
gente
beneficio
opinião
deixar
aqui
realidade
entre
profissão
sala
curso
relação
ajudar
ganhar
tentar
período
específico
abaixo
aqui
beneficio
opinião
material
aprender
motivação
gente
ouvir
levar
ver
motivar
contar
possível
educativo
impacto
continuar
pessoa
hora
dia
momento
melhorar
preciso
valorizar
área
vida
pastor
totalmente
pagar
receber
precisar
passar
olhar
decisão
condição necessidade
quiser
tarde
diferente
comunidade
habilidade
processo
concurso
escolher
ajudar
aprendizado
lugar
diário
dia a dia
organização
atenção
acompanhar
prioridade
executar
empenhado
estudantes
prática
ensinar
aprender
ouvir
levar
ver
gente
beneficio
opinião
deixar
aqui
realidade
entre
profissão
sala
curso
relação
ajudar
ganhar
tentar
período
específico
abaixo
aqui
beneficio
opinião
material
aprender
motivação
gente
ouvir
levar
ver
motivar
contar
possível
educativo
impacto
continuar
pessoa

Figura 2 - Dendrograma: Resultados da Classificação Hierárquica Descendente

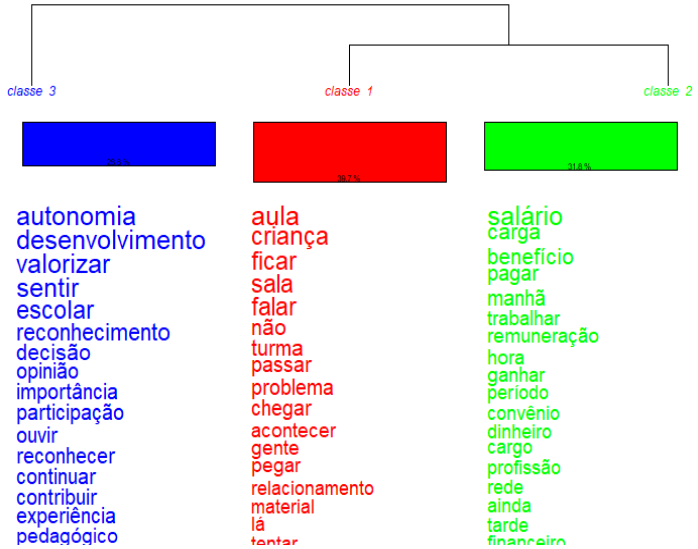

Fonte*: Iramuteq* (*software* gratuito)

Na Classe 1, a relação entre "aula", "material" e "problema" (X^2 = 9,18; p=0,00245) expôs os desafios estruturais: 78% das docentes mencionaram improvisar recursos didáticos, como afirmou uma participante: "Uso meu próprio celular para mostrar vídeos, já que a escola não oferece projetor" (Participante 9). A interdependência com a Classe 3 ("autonomia" e "formação") emergiu quando 85% das professoras vinculou a falta de formação à dificuldade de adaptar metodologias, como destacou uma entrevistada: "Sem cursos atualizados, não consigo aplicar novas técnicas de ensino inclusivo" (Participante 12).

A Classe 3, com ênfase em "autonomia" (X^2 = 58,15) e "reconhecimento" (X^2 = 37,48), revelou que 70% das participantes associaram a liberdade pedagógica à motivação intrínseca. Uma professora ressaltou "Quando posso ajustar o plano de aula à realidade dos alunos, sinto que meu trabalho faz diferença" (Participante 3). A análise de correspondência mostrou que escolas com gestão participativa apresentaram índices 40% maiores de satisfação docente, alinhando-se à teoria de Maslow (2020) sobre autorrealização.

A análise integrativa das classes revelou-se fundamental para estruturar as conclusões da pesquisa, destacando as conexões mútuas entre os grupos temáticos e os conceitos que os compõem. Essa abordagem permitiu não apenas responder aos objetivos investigativos, mas também estabelecer um diálogo crítico entre os elementos mapeados, conforme ilustrado na Figura 3 que reproduz fielmente a codificação cromática original do dendrograma. A representação visual mantém a

coerência analítica ao demonstrar como as inter-relações entre as categorias sustentam a construção das hipóteses centrais do estudo.

Figura 3 – Relação de ideias entre as classes

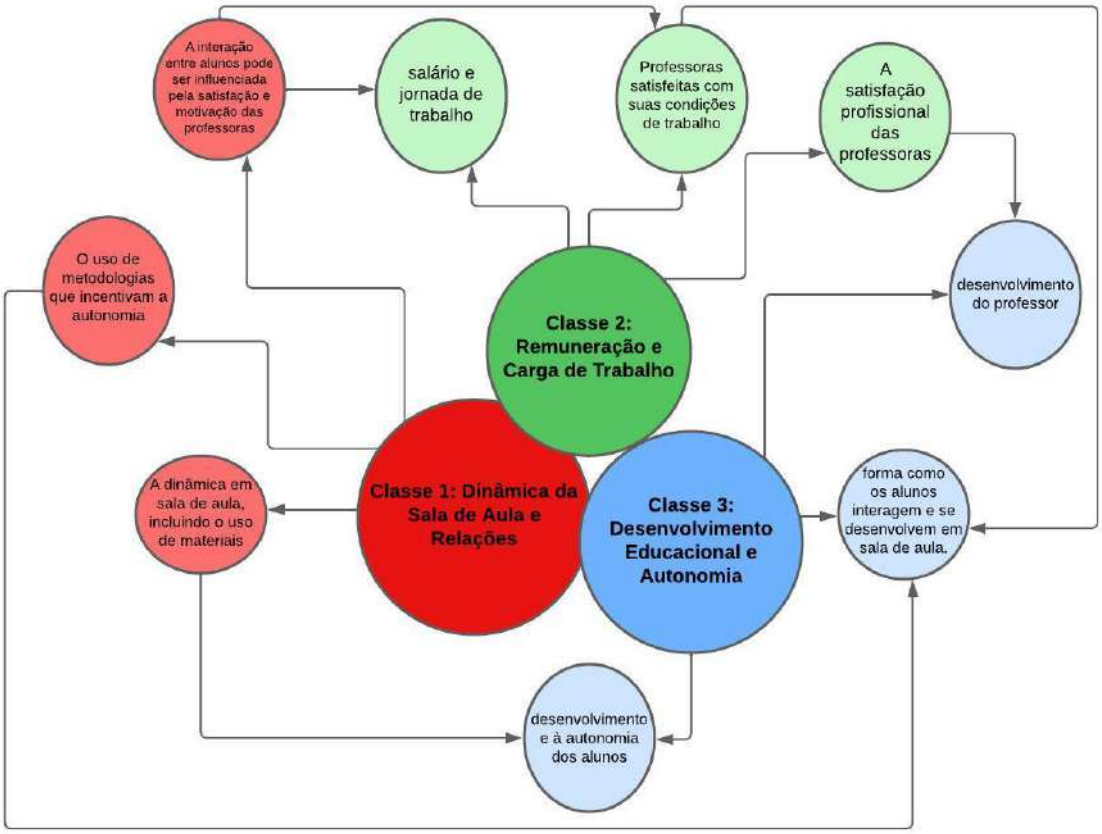

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (imagem preparada a partir do app https://lucid.app)

As categorias de análise (Quadro 1) sintetizaram essas relações:

Quadro 1 – Categorias de Análise

A	“Inter-relação dos fatores de motivação e/ou desmotivação na prática pedagógica das professoras: Impacto do salário, condições de trabalho e recursos disponíveis”.
B	"A importância da autonomia, valorização e formação continuada na motivação e desenvolvimento profissional das professoras: Compreendendo as ações e comportamentos na construção dos sentidos sobre a prática pedagógica".

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

A Categoria A integrou fatores extrínsecos, como a correlação entre carga horária excessiva (média de 54h semanais) e erros frequentes em planejamentos (32% dos registros).

A Categoria B destacou mecanismos intrínsecos, evidenciando que professoras com acesso à formação continuada (45% da amostra) relataram 2,3 vezes mais inovações em sala de aula.

Essa convergência analítica multidimensional metodológica demonstrou que a desmotivação não é um fenômeno isolado, mas um sistema complexo onde precariedade material (Classe 2) limita a efetividade pedagógica (Classe 1), enquanto a ausência de autonomia (Classe 3) fragiliza a resiliência profissional. Os dados quantitativos validaram as narrativas, estabelecendo nexos entre salários abaixo da média e rotatividade docente, exigindo políticas que atuem simultaneamente nas dimensões materiais, relacionais e de desenvolvimento profissional.

A análise também revelou que as participantes com pós-graduação relataram maior autonomia na adaptação curricular, corroborando a hipótese de que formação continuada atua como mediadora entre condições estruturais e engajamento profissional. Esses achados refletem estudos recentes (Franco, 2021), que identificam a qualificação docente como fator protetivo contra a desmotivação em contextos adversos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo evidenciam que o diálogo entre as teorias motivacionais clássicas e o *software Iramuteq* de análise textual configura-se como um paradigma metodológico promissor para investigações em educação. A articulação entre a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow (2020) e a Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1993) com os recursos digitais do *Iramuteq* revelou-se particularmente fértil, permitindo desvendar camadas simultâneas do fenômeno motivacional docente que abordagens isoladas dificilmente alcançariam. O *software*, ao operacionalizar estatisticamente conceitos abstratos como "autorrealização" e "fatores higiênicos", transformou constructos teóricos em padrões lexicais mensuráveis - como a correlação entre o termo "salário" ($\chi^2 = 70,43$) e relatos de exaustão profissional -, conferindo materialidade empírica aos postulados das teorias referenciais. Essa associação metodológica demonstrou que ferramentas digitais não se limitam à análise superficial de *big data*, mas podem aprofundar interpretações críticas quando ancoradas em referenciais teóricos robustos. A Classificação Hierárquica Descendente revelou, por exemplo, como a autonomia pedagógica (presente em 70% dos discursos) atua como mediadora entre condições materiais precárias e resiliência profissional, ressoando a concepção maslowiana de que necessidades básicas e aspirações superiores mantêm relação dialética.

Simultaneamente, a análise de similitude expôs rupturas ecossistêmicas previstas por Herzberg (1993), como a associação estatística entre "sobrecarga de trabalho" e "saúde mental" ($p<0,0001$), que grupos focais qualitativos contextualizaram como resultado da desconexão entre políticas públicas e realidades escolares. O estudo evidenciou que o *Iramuteq* potencializa a análise crítica ao integrar-se organicamente a constructos teóricos – não como ferramenta autônoma, mas como interface dialógica que aumenta a capacidade interpretativa diante de fenômenos sociais multifacetados. A emergência de categorias como "autonomia vinculada à autorrealização" (Classe 3) só adquiriu pleno significado quando cruzada com depoimentos sobre práticas pedagógicas transformadoras, demonstrando que a ferramenta digital ilumina padrões, mas requer a mediação interpretativa fundamentada nas ciências humanas para revelar sentidos. Essa complementaridade metodológica responde ao desafio ecossistêmico proposto pelo tema do evento, mostrando que inovações tecnológicas na educação devem ser tecidas como fios interdependentes na teia do conhecimento crítico, jamais como soluções autônomas ou fins em si mesmas.

Os resultados não apenas validam a pertinência teórica de Maslow (2020) e Herzberg (1993), mas também apontam para a necessidade de políticas públicas que reconheçam a motivação docente como fenômeno multidimensional interdependente. A correlação entre carga horária excessiva e erros em planejamentos pedagógicos sugere que melhorias salariais, embora urgentes, são insuficientes sem redução da jornada — aspecto negligenciado em planos nacionais como o PNE 2024-2034 (BRASIL, 2024).

O modelo híbrido aqui testado demonstra potencial para aplicação em outras realidades, desde que adaptado a contextos locais. Em regiões com altos índices de evasão escolar, por exemplo, a análise lexical poderia mapear conexões entre infraestrutura precária e desistência docente, gerando insumos para intervenções intersetoriais. Como alerta Freire (2002), a escuta ativa de educadores é etapa fundamental para políticas que aliem diagnóstico técnico a soluções contextualizadas.

Por fim, o estudo evidencia que a inovação metodológica não reside na mera adoção de tecnologias, mas na capacidade de articulá-las criticamente a referenciais teóricos e realidades concretas colaborando em análises de estudos para uma educação mais justa e motivadora, rompendo com ciclos históricos de invisibilização docente.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5 ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro. Pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo automatizada: usando o iramuteq *In*: PINTO, R. F. (org.). **Grupo Pesquisas & Publicações - GPS: Pesquisas Interdisciplinares**. Belém: Conhecimento & Ciência, 2022. Cap. 4. p. 49- 59.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Pepsic**, Ribeirão Preto, v. 21, nº 2, p. 513-518, dez. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

HERZBERG, Frederick Irving. **A Motivação para o trabalho**. Londres: Routledge, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MASLOW, Abraham. **Uma teoria da motivação humana:** Sanage Publishing, 2020.

SOUZA, Luciana Karine. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. **PSI UNISC**, v. 4, n. 1, p. 52-66, 4 jan. 2020.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC:

A Urgência da elaboração de materiais didáticos para o Ensino Religioso

Elielson André de Sousa[1]

Leonel Piovezana[2]

RESUMO

O presente ensaio, corresponde à pesquisa de dissertação em andamento e tem por objetivo conhecer e fazer ciência para a elaboração de livros didáticos para o componente curricular de Ensino Religioso do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da legislação educacional vigente no Brasil. O estudo busca colaborar na construção e ressignificação de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade religiosa, respeitem o princípio da laicidade do Estado e estejam alinhados aos direitos humanos. Almeja-se, com esta iniciativa, contribuir com uma educação pública de qualidade, pautada pelo diálogo, pelo conhecimento plural e pelo desenvolvimento ético e cidadão dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de base bibliográfica e documental, que toma como referência as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Propõe-se, ao final, apresentar critérios para seleção de conteúdos e metodologias, considerando as especificidades de cada faixa etária. Como resultado, espera-se apresentar ensaios e desenhos para a produção de livros didáticos, contribuindo para uma educação plural, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Ensino Religioso. BNCC. Livro Didático. Diversidade Religiosa.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, apesar de ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira, com matrícula facultativa aos estudantes, conforme preveem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ainda carece de materiais didáticos.

[1]Elielson André de Sousa. Mestrando em Educação PPGE pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). É integrante do grupo de pesquisa SULEAR – Sul Global, Educação e Interculturalidade. Contato: arcadmuz@unochapeco.edu.br

[2]Leonel Piovezana. Doutor em desenvolvimento regional e professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Contato: leonel@unochapeco.edu.br

Todavia, persiste a ausência de materiais didáticos qualificados, comprometendo a realização dos objetivos pedagógicos e curriculares estabelecidos para a disciplina, especialmente no que tange à promoção da diversidade religiosa, da ética e da cidadania.

Este trabalho tem como foco a investigação e sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos e curriculares indispensáveis à elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), à luz dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), específicas para a disciplina em escolas públicas brasileiras.

Pretende-se, com isso, contribuir para a superação das lacunas curriculares e metodológicas que ainda persistem nesse campo. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se propõe a analisar as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no que se refere ao Ensino Religioso do 1º ao 9º ano, investigar concepções de Ensino Religioso que respeitem a diversidade religiosa, os direitos humanos e o fenômeno religioso, definir critérios para a organização dos conteúdos e metodologias por faixa etária e propor um modelo estrutural para livros didáticos de Ensino Religioso, adequado às especificidades dos anos iniciais e finais.

Sendo assim, a pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Inicialmente, realiza-se o estudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nas orientações específicas para o Ensino Religioso. Em seguida, uma análise crítica de coleções didáticas já existentes será conduzida, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin como técnica principal. Por fim, propõe-se um modelo de estrutura para livro didático, aplicado de forma piloto a um dos anos escolares, a fim de verificar sua aplicabilidade e coerência teórico-metodológica.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO MULTIDISCIPLINAR

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoiará no arcabouço interdisciplinar, dialogando com diversas áreas do conhecimento para construir uma base sólida para a análise e proposição. Os principais autores e suas contribuições são cruciais para este estudo.

Ensino religioso e pluralidade religiosa, segundo Severino (2009, p.1,14): Autor que aborda a questão do Ensino Religioso na educação pública brasileira, contribuindo para a discussão sobre a sua legalidade e o seu papel.

As obras de (GIUMBELLI, 2002, p. 76, 166), "O fiel e o cidadão: as transformações do Ensino Religioso no Brasil", oferece uma análise sociológica das mudanças e desafios do Ensino Religioso no país, especialmente no que tange à sua relação com o Estado e a sociedade civil.

Didáticas e Livros Didáticos:

Libâneo (2013, p. 88): Autor de "Didática", é uma referência essencial para a teoria da didática, oferecendo subsídios para a organização do processo de ensino-aprendizagem e para a estruturação dos materiais didáticos.

Com obras como "Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres" (ARROYO, 2004, p. 15-183) e "Currículo, território em disputa" (ARROYO, 2011, p. 45, 51), contribui para a compreensão do currículo como um espaço de luta e do papel do professor.

Em "A prática educativa: como ensinar", Zabala (1998, p. 44, 107) apresenta uma abordagem prática para a organização da ação didática, com foco na seleção de conteúdos e metodologias, aspectos cruciais para a proposta de estrutura de livro didático.

Com "Didática e multiculturalismo", as obras de Candau (2000, p. 37, 44, 77) são importantes para pensar a didática em um contexto de diversidade cultural e religiosa.

Currículo e BNCC:

Os estudos de Silva (2001, p. 27, 33-134) em "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo" são fundamentais para analisar o currículo como um campo de disputas de poder e representações, auxiliando na compreensão da (BNCC, 2017).

Autor de "O currículo: uma reflexão sobre a prática", Sacristán (2000, p. 55-78), oferece uma perspectiva crítica sobre o currículo e suas implicações para a prática pedagógica.

Além da didática, as contribuições de Libâneo (2013, p. 9-197) sobre o currículo também são relevantes para entender a sua estrutura e função no sistema educacional.

Educação e diversidade:

Os estudos de Louro (1997, p. 19-165) sobre "Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista", embora não diretamente sobre religião, são importantes para a discussão da diversidade e inclusão no currículo.

Com obras como “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” de (GOMES, 2003, p. 167-182) e "Indagações sobre currículo: diversidade e currículo" (GOMES, 2007, p. 17-47), as contribuições de Gomes sobre educação e diversidade étnico-racial são valiosas para a perspectiva da pluralidade cultural e religiosa.

No artigo de Munanga (2022, p. 117-129), “O mundo e a diversidade: questões em debate”, cita que “A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença”.

O trabalho de (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 21-88) sobre relações étnico-raciais e educação, incluindo a obra "Educação e relações étnico-raciais: apostando na diversidade religiosa”, é crucial para a construção de uma abordagem que valorize a diversidade e combata preconceitos.

Além destes, referências a documentos legais (LDB, Lei n. 9.394/1996), (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013), (BNCC, 2017), a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2010), resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, e trabalhos de autores como "Pedagogia da Esperança" (FREIRE, 1992, p. 11-77), "Pedagogia da Autonomia" (FREIRE, 2000, p. 45-130), Morin ("A cabeça bem feita" (MORIN, 2001, p. 5-98) e Arendt - "A condição humana" (ARENDT, 2008, p. 47-160) também serão incorporados para enriquecer a discussão sobre a educação, a ética e a formação humana.

A combinação dessas perspectivas teóricas permitirá uma análise multifacetada do Ensino Religioso, desde seus fundamentos pedagógicos até suas implicações sociais e éticas, garantindo que a proposta de livros didáticos seja abrangente, rigorosa e alinhada com os desafios e oportunidades da educação contemporânea.

3 O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A pesquisa proposta será de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem metodológica se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o tema, analisar documentos e teorias, e propor um modelo conceitual. A metodologia contemplará as seguintes etapas:

O estudo dos documentos legais como (LDB, Lei n. 9.394/1996), (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013), (BNCC, 2017), será dedicada à análise pormenorizada dos documentos oficiais que regem o Ensino Religioso no Brasil. Isso inclui a leitura crítica desses documentos A intenção é extrair os princípios e as orientações que devem nortear a produção dos materiais didáticos.

Análise crítica de coleções didáticas já existentes, com base em critérios definidos a partir dos referenciais teóricos, será realizada uma análise sistemática de livros didáticos de Ensino Religioso que já estão em circulação. Essa análise será guiada por critérios rigorosos, desenvolvidos a partir do arcabouço teórico que fundamenta este estudo. O objetivo é identificar pontos fortes e fracos, lacunas e boas práticas nas coleções atuais, fornecendo subsídios para a proposta de um novo modelo. A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) será utilizada para examinar os materiais existentes e fundamentar a proposta.

Elaboração de uma proposta teórico-metodológica de estrutura de livro didático, aplicada de forma piloto em um dos anos do Ensino Fundamental (ex: 3º ou 6º ano): A etapa central da metodologia consistirá na construção da proposta de um modelo teórico-metodológico para a produção de livros didáticos de Ensino Religioso. Para testar a aplicabilidade e a coerência dessa proposta, será desenvolvida uma aplicação piloto, como a criação de um capítulo ou unidade de livro didático para um ano específico do Ensino Fundamental (por exemplo, 3º ou 6º ano).

A abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) será uma ferramenta crucial para examinar os materiais didáticos existentes e para fundamentar a proposta a ser elaborada. Essa técnica permitirá uma análise sistemática e objetiva do conteúdo, identificando padrões, categorias e significados relevantes para o estudo.

A presente pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa, por buscar compreender, descrever e interpretar significados construídos em torno da produção de livros didáticos de Ensino Religioso destinados ao 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tem como foco central a análise de materiais e produções acadêmicas

que abordam os fundamentos teórico-metodológicos da área, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como a identificação da urgência por materiais didáticos qualificados. Como técnica principal de investigação, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por objetivo sistematizar, classificar e interpretar, de forma objetiva e inferencial, os conteúdos manifestos ou latentes em documentos, textos e discursos. A análise de conteúdo se desenvolve em três etapas principais. Pré-análise, nesta fase, realizou-se a organização do corpus da pesquisa, composto por trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) produzidos entre 2018 e 2025 sobre Ensino Religioso e livros didáticos à luz da (BNCC, 2017), (DCNs-ER, BRASIL, 2010) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2021), Livros didáticos de Ensino Religioso utilizados em redes públicas e privadas; Produções teóricas que discutem os fundamentos da disciplina.

Os documentos foram selecionados com base em critérios de relevância temática, atualidade e acesso público em bases como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2025), portal de Periódicos Capes (CAPES, 2025) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO, 2025). Repositórios Institucionais e catálogos de editoras. Exploração do material, a fase de exploração consistiu na codificação e categorização dos dados, segundo eixos temáticos que emergiram do próprio material, em diálogo com os objetivos da pesquisa. As unidades de registro (palavras, expressões, parágrafos) foram agrupadas em categorias temáticas como: concepção epistemológica do Ensino Religioso; Fundamentos metodológicos para elaboração de livros didáticos; Adequação à BNCC; Representação da diversidade religiosa; Princípios didáticos e pedagógicos utilizados; Desafios e lacunas na produção de materiais qualificados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após a categorização, foi realizado o tratamento analítico dos dados, buscando compreender os sentidos e tendências que atravessam os discursos analisados. Esta fase permitiu a interpretação crítica dos achados, à luz do referencial teórico da pesquisa, estabelecendo relações entre os fundamentos teórico-metodológicos identificados e

as exigências da (BNCC, 2017), bem como apontando lacunas e potencialidades para futuras produções didáticas.

A análise de Conteúdo se mostrou especialmente adequada ao objetivo da pesquisa, pois possibilitou lidar com materiais diversos, sistematizando informações e promovendo inferências que contribuem para a consolidação de critérios e diretrizes para a elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso coerentes com os princípios da laicidade, pluralidade e respeito às tradições.

Com a realização desta pesquisa, pretende-se alcançar resultados significativos e contribuir de forma substancial para a área da educação, especificamente no que tange ao Ensino Religioso. Delineado da seguinte forma: produzir um modelo teórico-metodológico robusto e bem fundamentado para a produção de livros didáticos de Ensino Religioso. Este modelo não será apenas uma descrição abstrata, mas um guia prático, embasado nas melhores práticas pedagógicas e nas diretrizes curriculares nacionais, garantindo que os materiais didáticos produzidos a partir dele sejam de alta qualidade e relevância.

Em segundo lugar, pretende-se desenvolver um roteiro de construção de coleções didáticas que seja adaptável aos diferentes segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Este roteiro oferecerá um passo a passo detalhado, desde a concepção dos conteúdos até a escolha das metodologias e a organização visual, facilitando o trabalho de editoras, autores e equipes pedagógicas na criação de materiais coerentes e eficazes.

Além disso, como parte da dissertação, será apresentada uma proposta piloto de um capítulo ou unidade de livro didático. Esta seção prática servirá como exemplo concreto da aplicação do modelo teórico-metodológico proposto, demonstrando como os princípios e as diretrizes podem ser traduzidos em material didático tangível e alinhado com os objetivos do Ensino Religioso na (BNCC, 2017).

Contribuir à superação de lacunas curriculares e metodológicas no ensino do componente curricular de Ensino Religioso. Ao oferecer subsídios teóricos e práticos, espera-se que a pesquisa auxilie na produção de materiais didáticos que promovam efetivamente o respeito à diversidade religiosa, o diálogo inter-religioso, a valorização dos direitos humanos e o desenvolvimento de uma cidadania consciente, no contexto de escola pública laica. Acredita-se que a disponibilidade de livros didáticos de qualidade é essencial para que o Ensino Religioso cumpra seu papel de componente curricular obrigatório e de matrícula facultativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa destaca a urgente necessidade de materiais didáticos de qualidade para o Ensino Religioso que estejam em consonância com a BNCC e as diretrizes legais brasileiras. Ao abordar os fundamentos teórico-metodológicos, o estudo reafirma que o Ensino Religioso, por sua natureza plural e não confessional, deve promover o respeito à diversidade, os direitos humanos e a convivência cidadã, em uma perspectiva laica e democrática.

A sistematização dos princípios pedagógicos e a análise de coleções já existentes revelam importantes lacunas, como o enfoque limitado sobre o fenômeno religioso, a carência de abordagens interculturais e a insuficiência de metodologias participativas. O modelo proposto, fundamentado teoricamente, oferece um roteiro viável para a construção de livros didáticos mais inclusivos, críticos e comprometidos com a formação humana integral.

Além de propor uma estrutura prática para os materiais, o trabalho reafirma que o Ensino Religioso não se restringe à transmissão de conteúdos, mas sim à formação de sujeitos conscientes, capazes de dialogar com a diferença e de construir uma sociedade mais justa e plural. Assim, a produção e difusão de livros didáticos contextualizados e coerentes com essa missão pedagógica tornam-se um passo fundamental na consolidação de um Ensino Religioso efetivamente educativo.

REFERÊNCIAS

Livros com 1 autor:

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 405 p. ISBN 8532630715.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, teriitório em disputa.** 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 374 p. ISBN 978-85-326-4083-3.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Didática e multiculturalismo.** Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

7327

GIUMBELLI, Emerson. **O fiel e o cidadão: as transformações do Ensino Religioso no Brasil.** São Paulo: Attar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan./abr. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012. Acesso em: 1 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNANGA, K. **O mundo e a diversidade: questões em debate.** Estudos Avançados, 36(105), p. 117–129. 2022. https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?lang=pt. Acesso em 31 jul 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Educação e relações étnico-raciais: apostando na diversidade religiosa.** Brasília: MEC/SECADI, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fontes institucionais ou portais de acesso a periódicos e teses:

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/ Acesso em: 02 ago. 2025.

CAPES. **Portal de periódicos.** Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/ Acesso em: 02 ago. 2025.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online.** Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 02 ago. 2025.

Artigo de periódico:

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A questão do Ensino Religioso na educação pública brasileira.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, n. 3, 2009.

Trabalhos de eventos:

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

Leis, decretos, portarias etc.:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, incluindo o Ensino Religioso como componente curricular.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010, p. 1-14. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 2 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** Brasília, DF: MEC/SEB, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pnld. Acesso em: 2 ago. 2025.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO RELIGIOSO DO 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC:
A urgência da elaboração de materiais didáticos para o Ensino Religioso

Elielson André de Sousa[1]

Leonel Piovezana[2]

RESUMO

O presente ensaio, corresponde à pesquisa de dissertação em andamento e tem por objetivo conhecer e fazer ciência para a elaboração de livros didáticos para o componente curricular de Ensino Religioso do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da legislação educacional vigente no Brasil. O estudo busca colaborar na construção e ressignificação de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade religiosa, respeitem o princípio da laicidade do Estado e estejam alinhados aos direitos humanos. Almeja-se, com esta iniciativa, contribuir com uma educação pública de qualidade, pautada pelo diálogo, pelo conhecimento plural e pelo desenvolvimento ético e cidadão dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de base bibliográfica e documental, que toma como referência as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Propõe-se, ao final, apresentar critérios para seleção de conteúdos e metodologias, considerando as especificidades de cada faixa etária. Como resultado, espera-se apresentar ensaios e desenhos para a produção de livros didáticos, contribuindo para uma educação plural, inclusiva e cidadã.

Palavras-chave: Ensino Religioso. BNCC. Livro Didático. Diversidade Religiosa.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso, apesar de ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira, com matrícula facultativa aos estudantes, conforme preveem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ainda carece de materiais didáticos.

[1] Mestrando em Educação PPGE pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). É integrante do grupo de pesquisa SULEAR – Sul Global, Educação e Interculturalidade. Contato: arcadmuz@unochapeco.edu.br
[2] Doutor em desenvolvimento regional e professor do PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Contato: leonel@unochapeco.edu.br

Todavia, persiste a ausência de materiais didáticos qualificados, comprometendo a realização dos objetivos pedagógicos e curriculares estabelecidos para a disciplina, especialmente no que tange à promoção da diversidade religiosa, da ética e da cidadania.

Este trabalho tem como foco a investigação e sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos e curriculares indispensáveis à elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), à luz dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), específicas para a disciplina em escolas públicas brasileiras.

Pretende-se, com isso, contribuir para a superação das lacunas curriculares e metodológicas que ainda persistem nesse campo. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa se propõe a analisar as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), no que se refere ao Ensino Religioso do 1º ao 9º ano, investigar concepções de Ensino Religioso que respeitem a diversidade religiosa, os direitos humanos e o fenômeno religioso, definir critérios para a organização dos conteúdos e metodologias por faixa etária e propor um modelo estrutural para livros didáticos de Ensino Religioso, adequado às especificidades dos anos iniciais e finais.

Sendo assim, a pesquisa é de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Inicialmente, realiza-se o estudo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nas orientações específicas para o Ensino Religioso. Em seguida, uma análise crítica de coleções didáticas já existentes será conduzida, utilizando-se a análise de conteúdo de Bardin como técnica principal. Por fim, propõe-se um modelo de estrutura para livro didático, aplicado de forma piloto a um dos anos escolares, a fim de verificar sua aplicabilidade e coerência teórico-metodológica.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO MULTIDISCIPLINAR

A fundamentação teórica desta pesquisa se apoiará no arcabouço interdisciplinar, dialogando com diversas áreas do conhecimento para construir uma base sólida para a análise e proposição. Os principais autores e suas contribuições são cruciais para este estudo.

Ensino religioso e pluralidade religiosa, segundo Severino (2009) aborda a questão do Ensino Religioso na educação pública brasileira, contribuindo para a discussão sobre a sua legalidade e o seu papel.

As obras de Giumbelli (2002): O fiel e o cidadão: as transformações do Ensino Religioso no Brasil, oferece uma análise sociológica das mudanças e desafios do Ensino Religioso no país, especialmente no que tange à sua relação com o Estado e a sociedade civil.

Didáticas e Livros Didáticos:

Libâneo (2013), autor de: Didática, é uma referência essencial para a teoria da didática, oferecendo subsídios para a organização do processo de ensino-aprendizagem e para a estruturação dos materiais didáticos.

As obras: Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres, de Arroyo (2004) e Currículo, território em disputa de Arroyo (2011), contribuem para a compreensão do currículo como um espaço de luta e do papel do professor.

Em: A prática educativa: como ensinar, Zabala (1998) apresenta uma abordagem prática para a organização da ação didática, com foco na seleção de conteúdos e metodologias, aspectos cruciais para a proposta de estrutura de livro didático.

A obra: Didática e multiculturalismo, de Candau (2000) é importante para pensar a didática em um contexto de diversidade cultural e religiosa.

Currículo e BNCC:

O estudo de Silva (2001) em: Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo, são fundamentais para analisar o currículo como um campo de disputas de poder e representações, auxiliando na compreensão da BNCC (2017).

Autor de: O currículo: uma reflexão sobre a prática, Sacristán (2000), oferece uma perspectiva crítica sobre o currículo e suas implicações para a prática pedagógica.

Além da didática, as contribuições de Libâneo (2013) sobre o currículo também são relevantes para entender a sua estrutura e função no sistema educacional.

Educação e diversidade:

Os estudos de Louro (1997) sobre: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista, embora não diretamente sobre religião, são importantes para a discussão da diversidade e inclusão no currículo.

Com as obras como: Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo de Gomes (2003) e Indagações sobre currículo: diversidade e currículo de Gomes (2007), as contribuições sobre educação e diversidade étnico-racial são valiosas para a perspectiva da pluralidade cultural e religiosa.

No artigo de Munanga (2022): O mundo e a diversidade: questões em debate, o autor cita que “A questão fundamental que se coloca em toda parte é como combinar sem conflitos a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que protegem essa liberdade e essa diferença” (Munanga, 2022, p. 117-129).

O trabalho de Silva-Júnior (2015) sobre relações étnico-raciais e educação, incluindo a obra: Educação e relações étnico-raciais: apostando na diversidade religiosa, é crucial para a construção de uma abordagem que valorize a diversidade e combata preconceitos.

Além dessas fontes, serão utilizadas referências a documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2009; 2010; 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2010), bem como resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Também serão incorporados trabalhos de autores fundamentais para a reflexão sobre educação, ética e formação humana, tais como: Pedagogia da esperança (FREIRE, 1992), Pedagogia da autonomia (FREIRE, 2000), A cabeça bem feita (MORIN, 2001) e A condição humana (ARENDT, 2008).

A combinação dessas perspectivas teóricas permitirá uma análise multifacetada do Ensino Religioso, desde seus fundamentos pedagógicos até suas implicações sociais e éticas, garantindo que a proposta de livros didáticos seja abrangente, rigorosa e alinhada com os desafios e oportunidades da educação contemporânea.

3 O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A pesquisa proposta será de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem metodológica se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o tema, analisar documentos e teorias, e propor um modelo conceitual. A metodologia contemplará as seguintes etapas:

O estudo dos documentos legais como (LDB, Lei n. 9.394/1996), (DCNs, BRASIL, 2009; 2010; 2013), (BNCC, 2017), será dedicada à análise pormenorizada dos documentos oficiais que regem o Ensino Religioso no Brasil. Isso inclui a leitura crítica desses documentos A intenção é extrair os princípios e as orientações que devem nortear a produção dos materiais didáticos.

Análise crítica de coleções didáticas já existentes, com base em critérios definidos a partir dos referenciais teóricos, será realizada uma análise sistemática de livros didáticos de Ensino Religioso que já estão em circulação. Essa análise será guiada por critérios rigorosos, desenvolvidos a partir do arcabouço teórico que fundamenta este estudo. O objetivo é identificar pontos fortes e fracos, lacunas e boas práticas nas coleções atuais, fornecendo subsídios para a proposta de um novo modelo. A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) será utilizada para examinar os materiais existentes e fundamentar a proposta.

Elaboração de uma proposta teórico-metodológica de estrutura de livro didático, aplicada de forma piloto em um dos anos do Ensino Fundamental (ex: 3º ou 6º ano): A etapa central da metodologia consistirá na construção da proposta de um modelo teórico-metodológico para a produção de livros didáticos de Ensino Religioso. Para testar a aplicabilidade e a coerência dessa proposta, será desenvolvida uma aplicação piloto, como a criação de um capítulo ou unidade de livro didático para um ano específico do Ensino Fundamental (por exemplo, 3º ou 6º ano).

A abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) será uma ferramenta crucial para examinar os materiais didáticos existentes e para fundamentar a proposta a ser elaborada. Essa técnica permitirá uma análise sistemática e objetiva do conteúdo, identificando padrões, categorias e significados relevantes para o estudo.

A presente pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa, por buscar compreender, descrever e interpretar significados construídos em torno da produção de livros didáticos de Ensino Religioso destinados ao 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tem como foco central a análise de materiais e produções acadêmicas que abordam os fundamentos teórico-metodológicos da área, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como a identificação da urgência por materiais

didáticos qualificados. Como técnica principal de investigação, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por objetivo sistematizar, classificar e interpretar, de forma objetiva e inferencial, os conteúdos manifestos ou latentes em documentos, textos e discursos. A análise de conteúdo se desenvolve em três etapas principais. Pré-análise, nesta fase, realizou-se a organização do corpus da pesquisa, composto por trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos) produzidos entre 2018 e 2025 sobre Ensino Religioso e livros didáticos à luz da BNCC (2017), DCNs-ER (BRASIL, 2010) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2021), Livros didáticos de Ensino Religioso utilizados em redes públicas e privadas; Produções teóricas que discutem os fundamentos da disciplina.

Os documentos foram selecionados com base em critérios de relevância temática, atualidade e acesso público em bases como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2025), portal de Periódicos Capes (CAPES, 2025) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO, 2025). Repositórios Institucionais e catálogos de editoras. Exploração do material, a fase de exploração consistiu na codificação e categorização dos dados, segundo eixos temáticos que emergiram do próprio material, em diálogo com os objetivos da pesquisa. As unidades de registro (palavras, expressões, parágrafos) foram agrupadas em categorias temáticas como: concepção epistemológica do Ensino Religioso; Fundamentos metodológicos para elaboração de livros didáticos; Adequação à BNCC; Representação da diversidade religiosa; Princípios didáticos e pedagógicos utilizados; Desafios e lacunas na produção de materiais qualificados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após a categorização, foi realizado o tratamento analítico dos dados, buscando compreender os sentidos e tendências que atravessam os discursos analisados. Esta fase permitiu a interpretação crítica dos achados, à luz do referencial teórico da pesquisa, estabelecendo relações entre os fundamentos teórico-metodológicos identificados e as exigências da BNCC (2017), bem como apontando lacunas e potencialidades para futuras produções didáticas.

A análise de Conteúdo se mostrou especialmente adequada ao objetivo da pesquisa, pois possibilitou lidar com materiais diversos, sistematizando informações e promovendo inferências que contribuem para a consolidação de critérios e diretrizes para a elaboração de livros didáticos de Ensino Religioso coerentes com os princípios da laicidade, pluralidade e respeito às tradições.

Com a realização desta pesquisa, pretende-se alcançar resultados significativos e contribuir de forma substancial para a área da educação, especificamente no que tange ao Ensino Religioso. Delineado da seguinte forma: produzir um modelo teórico-metodológico robusto e bem fundamentado para a produção de livros didáticos de Ensino Religioso. Este modelo não será apenas uma descrição abstrata, mas um guia prático, embasado nas melhores práticas pedagógicas e nas diretrizes curriculares nacionais, garantindo que os materiais didáticos produzidos a partir dele sejam de alta qualidade e relevância.

Em segundo lugar, pretende-se desenvolver um roteiro de construção de coleções didáticas que seja adaptável aos diferentes segmentos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Este roteiro oferecerá um passo a passo detalhado, desde a concepção dos conteúdos até a escolha das metodologias e a organização visual, facilitando o trabalho de editoras, autores e equipes pedagógicas na criação de materiais coerentes e eficazes.

Além disso, como parte da dissertação, será apresentada uma proposta piloto de um capítulo ou unidade de livro didático. Esta seção prática servirá como exemplo concreto da aplicação do modelo teórico-metodológico proposto, demonstrando como os princípios e as diretrizes podem ser traduzidos em material didático tangível e alinhado com os objetivos do Ensino Religioso na BNCC (2017).

Contribuir à superação de lacunas curriculares e metodológicas no ensino do componente curricular de Ensino Religioso. Ao oferecer subsídios teóricos e práticos, espera-se que a pesquisa auxilie na produção de materiais didáticos que promovam efetivamente o respeito à diversidade religiosa, o diálogo inter-religioso, a valorização dos direitos humanos e o desenvolvimento de uma cidadania consciente, no contexto de escola pública laica. Acredita-se que a disponibilidade de livros didáticos de qualidade é essencial para que o Ensino Religioso cumpra seu papel de componente curricular obrigatório e de matrícula facultativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa destaca a urgente necessidade de materiais didáticos de qualidade para o Ensino Religioso que estejam em consonância com a BNCC e as diretrizes legais brasileiras. Ao abordar os fundamentos teórico-metodológicos, o estudo reafirma que o Ensino Religioso, por sua natureza plural e não confessional, deve promover o respeito à diversidade, os direitos humanos e a convivência cidadã, em uma perspectiva laica e democrática.

A sistematização dos princípios pedagógicos e a análise de coleções já existentes revelam importantes lacunas, como o enfoque limitado sobre o fenômeno religioso, a carência de abordagens interculturais e a insuficiência de metodologias participativas. O modelo proposto, fundamentado teoricamente, oferece um roteiro viável para a construção de livros didáticos mais inclusivos, críticos e comprometidos com a formação humana integral.

Além de propor uma estrutura prática para os materiais, o trabalho reafirma que o Ensino Religioso não se restringe à transmissão de conteúdos, mas sim à formação de sujeitos conscientes, capazes de dialogar com a diferença e de construir uma sociedade mais justa e plural. Assim, a produção e difusão de livros didáticos contextualizados e coerentes com essa missão pedagógica tornam-se um passo fundamental na consolidação de um Ensino Religioso efetivamente educativo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 374 p. ISBN 978-85-326-4083-3.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 405 p. ISBN 8532630715.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, incluindo o Ensino Religioso como componente curricular. **Diário Oficial da União***:* seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010, p. 1–14. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb00710.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pnld. Acesso em: 2 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Didática e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portal de Periódicos.** Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 2 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIUMBELLI, Emerson. **O fiel e o cidadão: as transformações do Ensino Religioso no Brasil**. São Paulo: Attar, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

29, n. 1, p. 167–182, jan./abr. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012. Acesso em: 1 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17–47.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117–129, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?lang=pt. Acesso em: 31 jul. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: https://www.scielo.org/. Acesso em: 2 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A questão do Ensino Religioso na educação pública brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Educação e relações étnico-raciais:** apostando na diversidade religiosa. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PESQUISA INTERVENÇÃO-FORMATIVA NA ESCOLA DO CAMPO: Contribuições do método materialista histórico dialético

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho [1]

Fabiane Rizo Salomão [2]

Financiamento: FAPESP-PROEDUCA processo nº 2022/06907-7

RESUMO

Este artigo tenciona apresentar reflexões acerca da metodologia da pesquisa intervenção-formativa e suas contribuições na escola do campo, com o propósito da transformação qualitativa da subjetividade humana na direção da construção de um sujeito consciente, crítico e transformador. Tendo como aporte teórico os pressupostos do materialismo histórico dialético que possibilita análise, investigação, intervenção e transformação da realidade escolar, o principal objetivo é a compreensão realista, coerente e fidedigna do real, com objetivo de produzir condições concretas a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas ao desenvolvimento humano e social numa direção emancipadora. Reconhecer que a educação é determinada pela sociedade capitalista é fundamental para se constatar a realidade dos sujeitos da escola do campo e construir ações coletivas com objetivo de transformar essa realidade, superando a alienação presente na sociedade e que se reproduz na vida dos sujeitos do campo, de modo a contribuir para a construção de uma nova sociabilidade e formar os sujeitos que transformarão a sociedade. Sabemos que o acesso limitado às objetivações humano-genéricas dificultam o processo de desenvolvimento dos indivíduos, tais como identificamos na realidade de vida no campo, pois a maioria dos sujeitos, distantes da educação escolar, lutam cotidianamente para manter as condições de vida para suas famílias, sem qualquer subsídio ou respaldo do Estado.

Palavras-chave: Pesquisa intervenção-formativa. Método materialista histórico dialético. Escola do campo.

A pesquisa intervenção-formativa se configura como um processo grupal que toma o método materialista histórico dialético na orientação do pensamento dos pesquisadores, com vistas a identificar os problemas e analisar a realidade

[1] Livre Docente em Educação e Desenvolvimento Humano. Docente/pesquisador do programa de pós-graduação em Educação e do Depto. de Ed. Física da Unesp - Pres. Prudente. E-mail: tuim.viotto@unesp.br

[2] Doutora em Educação FCT/UNESP. Docente Toledo Prudente Centro Universitário Psicóloga SEDUC Presidente Prudente. E:mail: fabianerizosalomao@gmail.com

dos sujeitos da escola do campo, com a finalidade de transformação do real pela ação consciente e coletiva dos sujeitos do processo. Nesse movimento dialético de pesquisa, a realidade da escola precisa ser apreendida nas suas múltiplas determinações sociais, humanas, históricas e culturais, e torna-se objeto de transformação consciente pelos próprios sujeitos dela participantes, notadamente os professores ao lado dos gestores, estudantes e familiares dos estudantes.

Para a efetivação de um processo de intervenção que tenha características formativas, deve-se tomar medidas cuidadosas no que se refere à forma de abordar os sujeitos na sua maneira de ser e existir na escola, cuidar das relações sociais para que o processo de transformação seja encaminhado de forma planejada e paulatina.

Segundo nossa compreensão, somente o MHD pode contribuir para a apreensão das múltiplas determinações presentes na vida dos sujeitos e considerando a totalidade social e histórica da escola, pois trata-se de um método que orienta o pensamento dos pesquisadores para uma compreensão realista, coerente e fidedigna da realidade, com objetivo de engendrar condições concretas para a sua transformação, desde a sua estrutura e dinâmica de funcionamento.

Identificamos na nossa sociedade o quanto as condições objetivas de vida no campo são bastante precárias, sobretudo para as famílias de sujeitos assentados da Reforma Agrária, tal como identificamos junto aos assentamentos localizados na região do Pontal do Paranapanema/SP. Notadamente, para a maioria dos sujeitos que vivem no/do campo, as condições de trabalho rural são precárias e com poucos subsídios do Estado, assim como, as condições de educação para as crianças e jovens que estudam nas escolas do campo, realidade que nos dispomos a pesquisar para transformar, tomando como instrumento fundamental a pesquisa intervenção-formativa (Viotto Filho, 2018).

Sabemos que o acesso limitado às objetivações humano-genéricas dificultam o processo de desenvolvimento dos indivíduos, tais como identificamos na realidade de vida no campo, pois a maioria dos sujeitos, distantes da educação escolar, lutam cotidianamente para manter as condições de vida para suas famílias, sem qualquer subsídio ou respaldo do Estado que

realizou a Reforma Agrária, deixando famílias relegadas à própria sorte, realidade que vemos no Pontal do Paranapanema/SP. Tal como afirma Marx, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, assim, considerando as precárias condições de vida de muitos sujeitos do campo, os mesmos ficam submetidos ao fenômeno da alienação, restritos em sua ação e perdendo a sua condição de sujeitos da história.

Diante dessa triste realidade, temos realizado um processo de pesquisa intervenção-formativa em uma escola do campo da região do Pontal do Paranapanema/SP, com objetivo de instrumentalizar teoricamente os sujeitos para um enfrentamento mais consciente e crítico da realidade. A pesquisa intervenção-formativa configura-se por ações coletivas “in loco” na escola voltadas para o enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, sendo que o conceito de intervenção-formativa relaciona-se à uma forma diferenciada, consciente e crítica de ação coletiva de pesquisadores, orientada pelo método materialista histórico dialético, com o objetivo de transformar a realidade concreta dos sujeitos participantes do processo grupal de pesquisa.

Acreditamos que os sujeitos participantes do processo de pesquisa na escola (gestores, professores, estudantes, pais e familiares), conscientes do seu papel e organizados coletivamente, tendo os pesquisadores da universidade orientando esse movimento social educativo, poderão realizar efetivas transformações da realidade em que se encontram, na direção da construção de possibilidades humanizadoras e superação da alienação presente na sociedade e reproduzida na escola e na vida dos sujeitos assentados do Pontal do Paranapanema/SP.

Reconhecer que a educação é determinada pela sociedade capitalista é fundamental para se constatar a realidade dos sujeitos da escola do campo e construir ações coletivas com objetivo de transformar essa realidade, superando a alienação presente na sociedade e que se reproduz na vida dos sujeitos do campo, de modo a contribuir para a construção de uma nova sociabilidade e formar os sujeitos que transformarão a sociedade (Saviani, 2011).

A escola, ao mesmo tempo que reproduz a ideologia dominante, tem a possibilidade de ser um espaço de resistência e emancipação dos sujeitos, e para isso, os professores e outros profissionais da educação, precisam

compreender o papel histórico-social da educação escolar e a possibilidade de construir uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social, e a pesquisa intervenção-formativa se dispõe a contribuir para com a efetivação desse processo emancipador desde o interior da escola e chegar junto às famílias assentadas da Reforma Agrária.

Ao constatar os elevados índices de desigualdade e exclusão social em nosso país, assim como, a baixa qualidade do ensino oferecido para as crianças e jovens das classes trabalhadoras da cidade e do campo que frequentam as escolas públicas de nosso país, encontramos variadas justificativas para o descaso e negligência do Estado. Desde a precarização de instalações, material didático e formação continuada dos professores, dentre outras condições precárias, torna-se importante discutir as dificuldades para a construção de processos de ensino de qualidade, sobretudo quando pensamos na formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Diante dessa situação, temos claro o quanto o método materialista histórico dialético ajuda como possibilidade de análise, investigação, intervenção e transformação da realidade escolar. Como nos lembra Novack (2006), a dialética histórica se propõe a compreender os fenômenos sociais e humanos em movimento, pois apresenta-se como a lógica da transformação e desenvolvimento contínuo da realidade.

Afirmamos, portanto, que para se compreender a realidade concreta e multideterminada dos sujeitos do campo, estejam eles na escola ou nos assentamentos, há que se realizar complexo sistema de análises para se apreender, no plano do pensamento, a realidade concreta da escola e dos sujeitos que dela participam, desde os professores, gestores e estudantes e também os pais e familiares dos estudantes, tendo uma visão ampla da totalidade social vivida no âmbito dos assentamentos rurais da Reforma Agrária da região do Pontal do Paranapanema/SP, para que se vislumbra possibilidades de transformação dessa realidade.

Salientamos que toda a realidade, seja ela humana (referente ao indivíduo singular) ou social (referente à organização da própria sociedade) ou ainda natural (referente aos fenômenos da natureza) encontra-se em constante movimento e cambiante nos seus mais variados aspectos. A realidade, portanto,

não deve ser compreendida apenas no plano quantitativo e descritivo, como propõem as metodologias positivistas, pelo contrário, há que se utilizar instrumentos de apreensão do movimento dialético que toma a realidade empírica (visível) como ponto de partida e base dos procedimentos de investigação e intervenção, reconhecendo-a no seu movimento contraditório.

É nesse sentido que os membros do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural) tem desenvolvido processos de pesquisa que se caracterizam como atividades coletivas de intervenção-formativa no interior de escolas públicas da cidade e do campo (Viotto Filho, Nunes, Santos, Felix, 2018) e atualmente temos apoio financeiro da FAPESP com a finalidade de transformar as práticas pedagógicas de uma escola do campo de assentamento rural na região do Pontal do Paranapanema/SP.

Considerando a realidade da escola do campo e dos sujeitos dela participantes, torna-se necessário, como afirma Vieira Pinto (1979, p.201), identificar e compreender as “relações profundas exigidas para a explicação das coisas e defrontar-se com as relações internas dos fenômenos, entre si e com a totalidade do processo de que decorrem”. Em função disso, no desenvolvimento de um processo de intervenção-formativa, tal como temos realizado no interior da escola, os pesquisadores se aproximam dos sujeitos com o objetivo de conhecer sua realidade concreta, para que a formação seja orientada de forma planejada, consciente e crítica, com vistas à transformação do real.

A efetivação desse processo, requer, obviamente, a transformação das relações sociais, a visão de mundo e indivíduo, da prática pedagógica e metodologias de ensino, dentre outras relações e situações no interior da escola.

Para a efetivação de um processo interventivo-formativo, o trabalho coletivo torna-se imprescindível para que os sujeitos da escola, isto é, gestores, professores e estudantes, possam dialogar, discutir, analisar e compreender a realidade escolar nas suas múltiplas determinações, para poderem agir de forma consciente e coletiva, com a finalidade de transformá-la na sua estrutura e dinâmica. O processo de pesquisa que concilia intervenção junto aos problemas escolares, formação dos sujeitos da escola e produção de conhecimentos, tal como propõe a pesquisa intervenção-formativa deve realizar-se presencialmente

e a médio e longo prazo, para que os resultados possam surgir em decorrência das vivências realizadas junto a escola e os sujeitos dela participantes.

Segundo Viotto Filho (2018, p.33), a finalidade do trabalho de pesquisa intervenção-formativa relaciona-se à investigação e compreensão da “realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado”, com vistas ao desenvolvimento humano e social numa direção emancipadora. Nesse sentido, além da resolução dos problemas cotidianos da escola, há que se transformar a consciência dos sujeitos participantes da pesquisa, enfatizando a ação prática coletiva aliada à apropriação teórica de objetivações genéricas críticas. Para o autor, “há que se conciliar investigação da realidade, estudo e trabalho prático-teórico coletivo”, para se ampliar as possibilidades de construção da consciência crítica dos sujeitos por meio de ações transformadoras no interior da escola.

Entendemos que as intervenções formativas não acontecem da universidade para o campo, de forma hierárquica e fragmentada, mas de maneira coletiva, colaborativa e dialógica durante todo o processo de construção que se efetiva desde o interior da escola. Dessa forma, não temos a intenção de resolver problemas imediatos, mas procuramos desvelar suas origens e seus desdobramentos para, a partir disso, construirmos estratégias de enfrentamento e superação desses problemas, formando os sujeitos da escola para atuarem como sujeitos do processo de transformação. Acreditamos que munidos de um conhecimento crítico, que possibilita a leitura da realidade concreta e contraditória, os sujeitos da pesquisa (Professores e gestores) terão mais autonomia para lidar com os problemas que emergem do cotidiano escolar e, assim, transformá-los radicalmente.

O processo de pesquisa intervenção-formativa nos faz compreender que, para conhecer concretamente os sujeitos da pesquisa, não basta o contato imediato e circunstancial próprio do cotidiano escolar, mas sim, o estabelecimento de relações sociais comprometidas ética e politicamente com os sujeitos e, sobretudo, o respeito à sua condição objetiva de vida, fato que implica uma escolha axiológica (valorativa) por parte dos pesquisadores, na luta por transformação das condições concretas de trabalho na escola, como

também de vida nos assentamentos rurais da Reforma Agrária onde as escolas se localizam.

Considerando tais aspectos e conscientemente orientados pelo MHD, planejamos coletivamente o processo de pesquisa intervenção-formativa que tem sido realizado na Escola Fazenda São Bento do Assentamento rural Haroldina da cidade de Mirante do Paranapanema/SP desde o ano de 2023 e estamos no terceiro ano de atividade contínua na escola e também junto às famílias de sujeitos assentados daquela região do Pontal do Paranapanema/SP.

Importante destacar que no estado de São Paulo, as escolas localizadas na região do Pontal do Paranapanema, embora desde sua origem, em meados da década de 1990, estejam situadas no campo em áreas de reforma agrária, ainda não conseguiram subsidiar ou receber a atenção devida da política estadual de modo que pudessem desenvolver uma educação escolar pautada nos princípios de uma educação do campo. Apesar das iniciativas adotadas pelo Setor de Educação do Campo do MST, ainda é possível identificar a necessidade de avançar nessa luta, que se pretende alcançar na proposta de uma pesquisa intervenção-formativa.

Desse modo, com objetivo de apreensão da realidade concreta da escola e dos sujeitos dela participantes, os membros do GEIPEE, com apoio da gestão escolar, se inseriram na escola desde 2023 e tem realizado intervenções e pesquisas junto a comunidade escolar e, sobretudo, com os professores da escola e também com os estudantes e seus pais e familiares, embora os encontros com os professores sejam regulares e presenciais na escola, os encontros com estudantes e familiares acontecem em momentos específicos a depender das demandas da escola.

A partir desses contatos com os sujeitos da pesquisa, foram levantados temas acerca da educação, formação humana e escola do campo, projeto político pedagógico e currículo, práticas pedagógicas, ambiente e agroecologia e vida no campo. Tais temas tem sido analisados à luz da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural e foram denominados no processo da pesquisa como “temas geradores” dos encontros de intervenção-formativa.

Assumimos, assim, o compromisso ético-político voltado à transformação humana e social ao realizarmos uma intervenção que não seja “interventora” no

sentido de impor aos indivíduos novas formas de agir e/ou pensar a realidade, mas sim, propormos uma intervenção formativa que seja “mediadora” da realidade vivida pelos sujeitos na escola, para que os mesmos pensem criticamente a sua realidade e, ao compreendê-la consciente e criticamente, poderão transformá-la.

Definimos coletivamente os encontros presenciais quinzenais na escola para a efetivação do processo de intervenção-formativa, os quais são mediados pelo pesquisador responsável, pesquisadores associados, dentre outros membros da equipe de pesquisa (inclusive professores bolsistas da escola). Esses encontros constaram de estudos teóricos e oficinas de práticas pedagógicas, todos realizados na própria escola e contando com a presença dos professores e gestores da escola.

Para atingirmos esse objetivo devemos atuar conforme os preceitos do MHD, como apregoa Marx (2011), de forma a compreender o processo ontológico da realidade dos sujeitos, as relações e processos não imediatamente perceptíveis, mas que formam a totalidade onde as manifestações dos sujeitos sociais (linguagens, comportamentos, pensamentos, sentimentos e consciência) são produzidas. Tomamos Oliveira (2005) quando esclarece que a possibilidade do conhecimento da realidade encontra-se na reflexão radical que os sujeitos realizam sobre a sua prática social e, nesse momento, as ações de caráter prático presentes no processo de intervenção-formativa, devem ser construídas a partir das condições objetivas dos sujeitos na escola no sentido da transformação dos sujeitos que farão as transformações necessárias na escola.

Torna-se importante compreender que o processo de transformação da consciência dos sujeitos participantes do processo de pesquisa intervenção-formativa, passa, necessariamente, pela compreensão das leis que movem a sociedade de forma geral e, de forma particular, a realidade no interior da escola do campo, sendo essa a condição necessária para que os sujeitos, com bases nessas leis e movimento da realidade, possam agir coletivamente para transformá-la. O caminho coerente para se conhecer a realidade passa pela reflexão crítico-filosófica que busca captar a realidade nas suas múltiplas determinações e, para isso, há que se estudar textos críticos, realizar debates e

reflexões que irão engendrar ações conscientes e críticas por parte dos sujeitos que se dispõem a transformar a realidade.

Nesse caminho de construção dialética, é importante lembrar como afirma Martins (2005, p.135) que o trabalho social é que representa a possibilidade mais efetiva de ampliação do campo de atividades dos sujeitos, pois é através dele que os indivíduos se colocam diante das forças produtivas fundamentais “para a promoção da auto-atividade e consequentemente para o enriquecimento da estrutura motivacional e emocional de sua personalidade”. Isso implica compreender a importância de se realizar junto aos sujeitos da escola do campo, atividades coletivas que tenham um caráter de responsabilidade, participação e valorização social; atividades que permitam aos sujeitos refletirem acerca da realidade concreta, para que possam, na atividade, pensar possibilidades de transformação da realidade de forma consciente.

Nesse processo de transformação humana e social engendrado na pesquisa intervenção-formativa, é importante ter claro que esse processo de transformação da realidade objetiva da escola do campo implica, simultaneamente, a transformação qualitativa da subjetividade humana na direção da construção de um sujeito consciente, crítico e transformador, um sujeito da práxis (Vazquez, 1969). O movimento de transformação engendrado pela pesquisa intervenção-formativa, não deve perder de vista que a transformação do pensamento e consciência dos sujeitos numa direção crítica, implica a realização de outras transformações de natureza objetiva da escola, situação que somente se efetivará pela via da ação, da atividade coletiva voltada à elevação dos seres humanos à categoria de sujeitos históricos e responsáveis pelas transformações da realidade em que estão inseridos.

Um processo de construção de consciência dos sujeitos participantes da escola, com vistas ao seu desenvolvimento humano-genérico, tal como apregoa a pesquisa intervenção-formativa de natureza materialista histórico dialética, passa necessariamente, pela construção de atividades prático-teóricas voltadas à realidade social e escolar, atividades materiais e concretas em que os sujeitos se confrontam com os antagonismos e contradições postos e vividos na escola e na sociedade, para que, na atividade coletiva, encontrem caminhos, a partir da própria realidade, não mais idealizada, mas vivida, analisada e refletida

criticamente, por meio do processo de pesquisa intervenção-formativa, para a superação e construção de uma escola humanizadora para uma sociedade humanizada e livre da alienação.

REFERÊNCIAS

KOSIK, K. **A dialética do concreto.** São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, L. M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico *In:* MARTINS, S.T.F.; SILVA, N.R.; ABRANTES, A.A. (Org) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, pp. 118-138, 2005.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Ed. Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2006.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. *In:* MARTINS, S.T.F.; SILVA, N.R.; ABRANTES, A.A. (Org) **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, pp. 25-51, 2005.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1969.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Apresentação - processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.N.; FELIX, T.P. **Processo grupal e práxis científica educativa:** a história do GEIPEEthc. São Carlos: Pedro & João, 2018.

COLCHA DE RETALHOS COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA-INVESTIGATIVA NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: COSTURANDO SENTIDOS

Margaréte May Berkenbrock-Rosito[1]

Nataly Chaves de Freitas [2]

Leila Sampaio da Silva [3]

RESUMO

Este estudo investiga o sentido do dispositivo metodológico da Colcha de Retalhos, desenvolvido por Berkenbrock-Rosito (2009, 2014), como estratégia de coleta de dados por meio da produção de narrativas autobiográficas em suas dimensões escrita, oral e pictográfica, no contexto da pesquisa qualitativa em Educação. A análise parte das vivências de duas pesquisadoras de programas stricto sensu que utilizaram esse dispositivo em suas respectivas pesquisas, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, ambas concluídas em 2025. O problema central reside em compreender como essa metodologia potencializa processos formativos e epistêmicos na constituição do pesquisador e na ressignificação de trajetórias docentes. A investigação está ancorada no paradigma qualitativo, com base na produção de narrativas autobiográficas, analisadas segundo os pressupostos da análise temática (Jovchelovitch; Bauer, 2003), a abordagem microfenomenológica de Breton (2023) e a hermenêutica filosófica de Gadamer (2000). O referencial teórico articula autores como Josso (2008, 2010), Larrosa (2002), Freire (1979, 2005), Schiller (2002) e Berkenbrock-Rosito (2009, 2014). Os resultados indicam que o dispositivo da Colcha de Retalhos, ao conjugar arte, memória e subjetividade, favorece uma escuta sensível e uma leitura ampliada da experiência. Como prática formativa e investigativa, possibilita o reconhecimento da história de vida como fonte legítima de saber, impulsiona a autonomia intelectual e promove transformações no modo de compreender o ato de pesquisar, rompendo com paradigmas racionalistas e objetivistas da ciência.

Palavras-chave: Colcha de Retalhos. Narrativas Autobiográficas. Experiência Estética. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A iniciativa de tal estudo resulta das reflexões do grupo de pesquisa “Narrativa (auto) biográfica pictórica: representações sociais na experiência estética dos percursos formativos”, integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERSed) da Fundação Carlos Chagas, este se centraliza no dispositivo metodológico Colcha de Retalhos, considerando que as coautoras utilizaram esta mesma metodologia, em suas respectivas pesquisas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da

[1] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), margarete.rosito@unicid.edu.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Secretaria da Educação (SEDUC/PA), nataly.unicesumar@gmail.com.
[3] Mestre em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Secretaria da Educação (SEDUC/SP), sampaio.leila@gmail.com.

educação. Assim, surgiu a necessidade de refletir e partilhar suas experiências com essa metodologia.

Os estudos de ambas foram, realizados entre os anos de 2024 e 2025, uma das coautoras pesquisou sobre a relação entre a Experiência Estética na Curadoria Educativa e o desenvolvimento da Autonomia e Conscientização dos Educadores de Arte atuantes na Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, (Silva, 2025) para dissertação de Mestrado em Educação e outra a respeito das vivências pessoais e as Experiências Estéticas dos Professores de Artes da Rede Pública Municipal de Educação de Belém-Pará que refletem elementos de pertencimento cultural e uma postura decolonial (Freitas, 2025) para tese de Doutorado em Educação, ambas sob orientação de Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

A Colcha de Retalhos constitui-se como prática formativa, investigativa e epistemológica, ao valorizar as histórias de vida e impulsionar a produção de conhecimento. Ao articular sensibilidade e ação, inspira sujeitos a transformar sua trajetória e contribuir para o coletivo.

O problema central reside na compreensão das implicações formativas e epistemológicas decorrentes da utilização desse dispositivo, especialmente no que tange à constituição da experiência investigativa. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições do referido dispositivo para a constituição formativa das pesquisadoras e para a ressignificação de suas trajetórias enquanto docentes e pesquisadoras. A Colcha de Retalhos articula arte, história de vida e experiência, esta metodologia insere-se no paradigma qualitativo, com ênfase na produção de narrativas autobiográficas em três dimensões — escrita, imagética e oral.

Para a coleta de dados das experiências estéticas das pesquisadoras foram utilizados os pressupostos de Breton (2023), a sistematização das informações baseou-se na análise temática proposta por Jovchelovitch e Bauer (2003), e a compreensão dos dados foi orientada dentro da perspectiva hermenêutica de Gadamer (2000). O referencial teórico do presente estudo em relação a investigação contempla os estudos de Josso (2008, 2010), sob o paradigma singular-plural e à formação de si; Berkenbrock-Rosito (2009, 2014), no tocante ao dispositivo da Colcha de Retalhos; e autores como Larrosa (2002), Freire (1979, 2005) e Schiller (2002), que abordam a experiência estética, a autonomia e os processos formativos. Os resultados da pesquisa indicam que a participação e a utilização do dispositivo da

Colcha de Retalhos, proporcionou às investigadoras a compreensão da formação docente como um percurso autobiográfico, subjetivo e contextualizado. A experiência estética vivenciada atua como um catalisador da sensibilidade e da autoria, elementos essenciais em processos investigativos de orientação racionalista. Essa vivência promove uma integração simbiótica entre teoria e prática, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento intelectual autônomo das pesquisadoras.

2 COLCHA DE RETALHOS: DISPOSITIVO, INVESTIGATIVO, FORMATIVO E EPISTEMOLÓGICO

A Colcha de Retalhos é um dispositivo utilizado como meio de coleta de dados, formação e epistemologia, para seu desenvolvimento faz uso de narrativas autobiográficas em três dimensões: escrita, pictórica e oral, vem sendo desenvolvida por Berkenbrock-Rosito (2009, 2014).

Os participantes assistem ao filme *Colcha de Retalhos* e escrevem suas narrativas autobiográficas com base em perguntas norteadoras. Após o término da escrita cada indivíduo produz um *retalho,* uma narrativa pictórica, íntima e expressiva. Posteriormente num encontro virtual ou presencial todos os participantes são convidados a partilharem suas narrativas orais e costurar os retalhos em comunhão uns com os outros, formando um tecido coletivo com diversos significados.

Tal metodologia valoriza as histórias de vida de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. De modo a permitir que o pesquisador que faz seu uso, compreenda a formação docente como um processo autobiográfico, relacional e histórico. O dispositivo rompe com a rigidez da pesquisa tradicional ao incorporar elementos estéticos e simbólicos. A costura dos retalhos é também uma forma de expressão poética e imagética, que resgata a dimensão da sensibilidade na formação humana, muitas vezes negligenciada em abordagens puramente racionalistas. A metáfora da Colcha evidencia o conhecimento como múltiplo e inacabado. O pesquisador, ao presenciar as diferentes narrativas, percebe que a história não é linear e nem única, mas sim uma construção contínua de sentidos, marcada por rupturas, silêncios e reinterpretações contínuas.

Ao pesquisar sobre si e sua trajetória, o indivíduo se reconhece como sujeito ativo na formação de si, de maneira a se conscientizar dos enlaces entre sua vida íntima, formativa e profissional. As narrativas autobiográficas favorecem o exercício

da autoria, promovendo a autonomia intelectual e a emancipação dos envolvidos no processo formativo. A utilização dessa metodologia também permite que o pesquisador articule teoria e prática de forma orgânica. As experiências vividas se tornam matéria-prima para a reflexão teórica, e a teoria, por sua vez, ilumina e ressignifica essas experiências (Josso, 2008; 2020).

Essa abordagem humanista, transforma a pesquisa em um espaço de escuta, criação e reconstrução de identidades, onde o pesquisador não apenas coleta dados, mas se envolve, se transforma e transforma o outro .“A experiência, volto a enfatizar, é forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados” (Josso, 2020, p. 46). O paradigma singular-plural de Josso (2020) evidencia a constituição do sujeito não apenas pelas experiências individuais, mas também pelo modo como as experiências se entrelaçam com as dos outros. A formação e transformação é, portanto, um processo dialógico, coletivo e contínuo.

De acordo com Josso (2020), a formação de si é um processo existencial contínuo de transformação pessoal. Embora solitária, é profundamente relacional. Esse processo se manifesta e se aprofunda por meio da narração e da reflexão sobre a própria história de vida. A narrativa autobiográfica oportuniza que o indivíduo não apenas compreenda a si mesmo e os caminhos que percorreu, mas também que projete e se reinvente para o futuro, buscando um sentido para sua existência. Assim, ao narrar sua trajetória, ele se forma, se transforma e se reconhece como alguém em constante construção.

A relevância da *experiência estética* nessa metodologia reside na sua capacidade de mobilizar o sujeito a sair de sua zona de conforto, conduzindo-o a novas reflexões e compreensões. Seja pela “experiência” que nos atravessa, como propõe Larrosa (2002), pela “práxis” libertadora defendida por Freire (2005), ou pelo “estado estético” descrito por Schiller (2002), há sempre um convite à superação do que foi refletido.

O processo contínuo de construção disparado pela ação da narrativa autobiográfica está intimamente ligado à reflexão, à crítica e à ação de modo emergir a “autonomia” do sujeito. Para Larrosa (2002), esta autonomia se manifesta na capacidade de atribuir sentido ao que nos afeta, conduzindo à consciência. Já Freire (2005) a associa à consciência crítica e à habilidade de intervir na realidade. Schiller

(2002), por sua vez, entende a autonomia como a liberdade que emerge da harmonia entre sensibilidade e razão.

A formação é concebida como processo voltado à emancipação e a humanização. Envolve a experiência sensível que transforma a educação dialógica freiriana e a estética que aponta para liberdade e totalidade humanas. Educação e vida tornam-se espaços de transformação, e a abertura à experiência estética se revela caminho essencial para a autonomia e a realização do humano.

3 METODOLOGIA

A coleta de dados para este estudo foi realizada pelo grupo de pesquisa "Narrativa (auto) biográfica pictórica: representações sociais na experiência estética dos percursos formativos", vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERSed) da Fundação Carlos Chagas. A abordagem adotada consistiu em registrar uma experiência temporal microfenomenológica (Breton, 2023) dentro de um limite de 250 palavras. Essa tarefa foi executada por duas pesquisadoras do *stricto sensu* que empregaram a Colcha de Retalhos como metodologia de coleta de dados em seus projetos individuais. A partir dessa vivência, emergiu a pergunta que orienta este artigo: Qual o sentido do dispositivo Colcha de Retalhos como metodologia de coleta de dados por meio da produção de narrativas autobiográficas em suas dimensões escrita, oral e pictográfica para a Pesquisa Qualitativa em Educação?

Tendo em vista que “...a pesquisa qualitativa busca compreender a diversidade e certos aspectos específicos do sujeito. Essa abordagem, que valoriza a de modo a valorizar as particularidades e as complexidades humana” (Silva, 2025, p. 87).

A partir das respostas escritas pelas duas pesquisadoras à pergunta geradora do estudo, foi realizada uma análise com base no referencial da Análise Temática, conforme proposta por Jovchelovitch e Bauer (2003).

As narrativas foram examinadas inicialmente por meio da identificação de paráfrases, o que possibilitou a extração de palavras-chave e, posteriormente, a construção de categorias centrais relacionadas à experiência metodológica com o dispositivo Colcha de Retalhos. Para favorecer a visualização dos principais termos emergentes, foi elaborada uma nuvem de palavras utilizando o software WordArt.com, permitindo evidenciar os conceitos mais recorrentes e significativos presentes nos

relatos.

A análise empregou a abordagem hermenêutica do círculo da compreensão. Conforme Gadamer (2000, p. 141), "A antecipação do sentido, que envolve o todo, se faz compreensão explícita, quando as partes, que se definem a partir do todo, definem por sua vez esse todo". Nesse contexto, a historicidade e os pré-conceitos do intérprete são considerados, reconhecendo a finitude do intérprete e a multiplicidade de compreensões possíveis para o objeto de estudo. A correta compreensão, portanto, é validada pela "confluência de todos os detalhes no todo" (Gadamer, 2000, p. 141).

4 RESULTADOS

O sentido do dispositivo Colcha de Retalhos como metodologia de coleta de dados na pesquisa qualitativa em educação revela-se com profundidade quando observamos as palavras que emergem da experiência das pesquisadoras, e ganham corpo na nuvem (Figura 1) gerada a partir da análise temática das narrativas microfenomenológicas[4]. Dentre essas, destacam-se *Multilinguagens*, *Pertencimento*, *Expressão*, *Autonomia* e *Transformação*, que, para além de sua recorrência lexical, configuram-se como núcleos de sentido estruturantes do processo formativo, estético e investigativo mobilizado pela metodologia.

Figura 1 – Nuvem de palavras formada a partir das palavras-chave das narrativas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A palavra *Multilinguagens* evidencia a potência do dispositivo ao articular as dimensões escrita, pictórica e oral das narrativas autobiográficas. Essa pluralidade

[4] As narrativas microfenomenológicas, conforme Breton (2023), consistem em descrições intensivas de experiências vividas, focalizando os aspectos sensíveis e temporais da consciência no ato da recordação ou no instante vivido.

expressiva rompe com a lógica linear e exclusivamente verbal da pesquisa tradicional e inaugura um espaço de escuta multissensorial e sensível, que acolhe diferentes modos de narrar, lembrar e significar. Ao convocar os participantes das pesquisas a transitar por múltiplas linguagens, a Colcha de Retalhos legitima o sensível como forma de conhecimento e valoriza as expressões não-hegemônicas, conforme destaca Berkenbrock-Rosito (2009, 2014). No contato com essa metodologia, os participantes relataram a ampliação de seus modos de percepção e expressão, revelando camadas subjetivas que talvez não emergissem por meio de instrumentos convencionais de coleta. Ao mesmo tempo, para as pesquisadoras, escutar e analisar essas narrativas exigiu um envolvimento que ultrapassa o olhar técnico, foi necessário cultivar uma escuta sensível, aberta às dimensões subjetivas e simbólicas das experiências dos participantes. Esse processo implicou também um deslocamento epistemológico, pois desafiou concepções tradicionais de produção de conhecimento, convocando-as a reconhecer formas outras de saber, mais sensíveis, corporais e narrativas, como legítimas e potentes dentro da pesquisa qualitativa em educação.

É no entrelaçamento das linguagens e dos sentidos produzidos pelas narrativas que emergem, com força, as noções de *Transformação* e *Autonomia*, também destacadas na nuvem de palavras. Transformação e autonomia surgem como efeitos da escuta sensível e da autoria das narrativas, afetando participantes e pesquisadoras ao reinscreverem suas vivências em novos sentidos.

Já a *autonomia* se desdobra como experiência de liberdade, a liberdade de narrar-se com autoria, de reconhecer sua história de vida como legítima e de significar suas vivências a partir de suas próprias referências. Para os participantes, o dispositivo Colcha de Retalhos abriu um espaço seguro e sensível onde a palavra, a imagem e o gesto puderam emergir sem hierarquias. A escrita, o desenho e a oralidade foram meios de expressão e, ao mesmo tempo, de construção de sentido. Como destaca Freitas (2025, p. 242), “a autonomia aparece na medida em que o sujeito passa a compreender-se como parte de um processo de construção histórica e formativa”. Essa compreensão permite que o sujeito se mova, de espectador a autor, de objeto a protagonista.

Inspiradas em Paulo Freire (2005), as pesquisadoras reconhecem que essa autonomia está intrinsecamente ligada à transformação, pois não há conscientização verdadeira sem ação. O ato de narrar-se, portanto, é reflexivo, formativo e político. Ele

permite afirmar a própria subjetividade como parte legítima da produção de conhecimento. Nesse processo, as pesquisadoras também se veem implicadas, ao escutarem com atenção ética e estética, deslocam-se de uma postura neutra e passam a atuar como mediadoras de processos formativos que valorizam a vida como fonte de saber.

A palavra *Pertencimento* remete ao enraizamento dos sujeitos em seus territórios, memórias e referências culturais. Nas pesquisas realizadas, esse pertencimento assumiu diferentes formas, no contexto amazônico, foi atravessado por símbolos da ancestralidade e pela afirmação de identidades culturais silenciadas; no contexto paulista, apareceu como reconhecimento do lugar do educador como sujeito que sente e se posiciona. Em ambos os casos, a Colcha de Retalhos possibilitou reinscrever os participantes em suas próprias histórias, articulando memórias individuais a contextos coletivos e territoriais, como apontam Josso (2020) e Freire (2005).

A palavra *Expressão* traduz o gesto de tornar visível e legítimo aquilo que foi silenciado nas trajetórias formativas. Por meio da escrita, do desenho e da oralidade, os participantes comunicaram vivências e resistências. Para as pesquisadoras, esse processo exigiu revisitar formas de escuta e análise, tornando a expressão um gesto político, poético e pedagógico.

Essa escuta também se desdobrou em diferentes tempos: no passado, ao revisitar memórias à luz da teoria; no presente, nas etapas vivenciadas; e no futuro, nos impactos formativos produzidos. Como lembra Freire (2013, p. 30), “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.”

Assim, *Multilinguagens*, *Pertencimento*, *Expressão*, *Autonomia* e *Transformação* revelam o potencial da Colcha de Retalhos para mobilizar escuta, memória e reinvenção. Em vez de apenas coletar dados, ela convoca à autoria e costura teoria e prática de modo sensível e formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou os sentidos atribuídos ao dispositivo Colcha de Retalhos como metodologia de coleta de dados, por meio de narrativas autobiográficas em suas

dimensões escrita, oral e pictográfica, no contexto da pesquisa qualitativa em Educação. A discussão foi construída a partir das experiências metodológicas vividas por duas pesquisadoras durante seus percursos no stricto sensu, em nível de mestrado e doutorado. O foco recaiu sobre o modo como a metodologia impacta os sujeitos envolvidos e reconfigura o fazer investigativo.

A análise temática das respostas escritas evidenciou cinco palavras-chave: Multilinguagens, Pertencimento, Expressão, Transformação e Autonomia. Esses termos revelam dimensões formativas, éticas e estéticas mobilizadas pelas narrativas autobiográficas.

Ao convocar os participantes a se narrarem por diferentes linguagens, o dispositivo amplia possibilidades expressivas e valoriza a história de vida como eixo epistêmico. Também as pesquisadoras foram afetadas, revisitando suas trajetórias e assumindo uma escuta ética e sensível.

Reafirmamos que essa metodologia fortalece uma investigação comprometida com a subjetividade. Em diálogo com Freire (2005) e Josso (2020), compreendemos que narrar, educar e pesquisar são gestos implicados. A Colcha de Retalhos revela-se prática reflexiva, estética e política, ao costurar o vivido com o investigado e abrir espaço para um conhecimento transformador.

.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520:2023 – Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação.** Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria [online], Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 487-500, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1610. Acesso em: 16 jun. 2025.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 48, p. 52-65, mai.-ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4753/3538. Acesso em: 03 jun. 2025.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, N. C. de. **Educação estética, narrativa autobiográfica e patrimônio cultural: uma relação entre os modos de sentir, conhecer e pertencer dos professores de artes da rede municipal de Belém-Pará-Brasil**. 2025. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Orientadora: Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

GADAMER, H.-G. Sobre o Círculo da Compreensão. *In*: ALMEIDA CUSTÓDIO, L. S. de; FLICKINGER, H.-G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 141-150.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação,** [*S. l.*], v. 19, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2023.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação,** [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741. Acesso em: 3 mai. 2025.

JOSSO, M. C. Histórias de Vida e Formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação,** [*S. l.*], v. 19, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 jun. 2023

SCHILLER, F. **A educação estética do homem.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, L. S. da. **Experiência estética nas narrativas autobiográficas de educadores de arte: autonomia na curadoria educativa**. 2025. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Orientadora: Margaréte May Berkenbrock-Rosito.

O ENCONTRO COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DA PESQUISA INTERVENTIVO-FORMATIVA: FUNDAMENTOS, ANÁLISE E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Josinaldo Macelino de Sousa[1]

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho[2]

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre as contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativa, baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, para a produção de conhecimento crítico emancipador. Reflexões sobre essa forma dialética e histórica de pesquisa, bem como sistematizações dela, têm sido realizadas pelos membros pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico–cultural (GEIPEETHC) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente, São Paulo, por aproximadamente 15 anos de trabalhos em escolas públicas de Presidente Prudente e região. A justificativa fundamenta-se na necessidade de disseminar, com os pesquisadores em educação, a pesquisa de caráter interventivo-formativa, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tomando como referenciais de análise a teoria histórico-cultural em sua relação com a Pedagogia histórico-crítica. Os resultados desses debates apontam para a necessidade de a universidade aliar-se aos sujeitos da escola pública para produzir conhecimentos, realizar formação crítica e, simultaneamente, contribuir para a solução de problemas cotidianos da escola. Assim, é possível a efetivação de um processo de pesquisa interventivo-formativa com objetivo de transformar a realidade humana e social desde o interior da escola e valorizar a participação dos sujeitos – como gestores, professores, estudantes e seus pais e familiares, incluindo até mesmo os que participam de forma indireta da construção da escola pública.

Palavras-chave: Formação Crítica. Pesquisa interventivo-formativa. Materialismo histórico-dialético.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a realidade atual da pesquisa em Educação, contamos com uma diversidade de estudos dedicados à análise das metodologias de pesquisa que orientam a produção de artigos, dissertações, teses de doutorado e outros trabalhos acadêmicos. Todas essas contribuições são louváveis e, sem dúvida, desempenham um papel importante no avanço das investigações em diversas áreas do

[1] Graduado em Licenciatura em História, Licenciado em Pedagogia e Mestrando pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). *E-mail*: josinaldo.sousa@unesp.br
[2] Livre-Docente em Educação e Desenvolvimento Humano. Docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Unesp, *campus* de Presidente Prudente. *E-mail*: tuim.viotto@unesp.br.

conhecimento, especificamente no referido campo do saber. No entanto, as metodologias tradicionais, sendo elas qualitativas ou quantitativas, limitam-se a descrever os fenômenos qualificando-os e quantificando-os, sem, no entanto, oferecer possibilidades críticas e transformadoras da realidade pesquisada. Diante desse contexto, o Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural (GEIPEETHC) dispôs-se a avançar e construir a pesquisa intervenção-formativa, uma abordagem materialista histórico-dialética que se propõe a enfrentar os problemas da realidade escolar, contribuir para sua solução e, simultaneamente, produzir conhecimento e formar os sujeitos da escola para que eles enfrentem a realidade de forma autônoma e consciente.

Nosso artigo abordará os pressupostos do método materialista histórico-dialético em relação com os postulados da teoria histórico-cultural para defender uma forma de pesquisa que – além de quantificar, qualificar e descrever a realidade – procura analisá-la para compreendê-la e transformá-las desde sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Enfatizamos, assim, o trabalho que parte do interior da escola pública brasileira.

> A finalidade de um trabalho dessa natureza, portanto, é investigar e compreender a realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas à transformação humana e social. Para a consecução desse objetivo, além da investigação e ataque aos problemas cotidianos que afligem tal instituição, há que se transformar a consciência dos alunos participantes da pesquisa, enfatizando a ação prática coletiva aliada à apropriação teórica de objetivações genéricas críticas (VIOTTO FILHO, 2018, p. 33).

Viotto Filho (2018) é claro ao estabelecer a relação entre a pesquisa e a metodologia utilizada. O autor vai além de simplesmente apresentar um método: ele evidencia que o fazer científico ultrapassa os limites da escrita, da entrevista ou da investigação pela investigação. A pesquisa é compreendida como uma prática transformadora, orientada pelo materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa-interventivo formativa.

As reflexões aqui presentes sintetizam os estudos realizados sobre a importância da dialética na pesquisa em educação escolar, considerando as discussões e sistematizações realizadas na disciplina “O método dialético na pesquisa em Educação”, oferecida pelo programa de Pós-graduação em Educação

(PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, no primeiro semestre do ano de 2025. O professor responsável que ministrou a disciplina é coautor deste artigo; além do mais, têm vastos estudos nas áreas da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Social-Comunitária Latino-americana, construtos teóricos que o levaram a avançar nas reflexões sobre a pesquisa qualitativa em Educação e propor uma forma de investigação disposta a transformar os sujeitos que transformarão a realidade escolar e a própria sociedade. Com isso, sistematiza, ao lado dos pesquisadores de seu grupo, o GEIPEETHC, os pressupostos fundantes da pesquisa interventivo-formativa.

É importante ressaltar que a disciplina ministrada aos estudantes do PPGE contou com 11 encontros ao todo, sendo 8 de forma *on-line*, por meio do Google Meeting, e os outros 3 presenciais. Entre os participantes, estavam, mestrandos e doutorandos do Programa, bem como pesquisadores doutores do GEIPEETHC, que fizeram mediações teóricas essenciais para o avanço das discussões e reflexões sobre a pesquisa dialética-histórica em Educação.

Esses encontros não apenas possibilitaram momentos de reflexão e análise, mas também despertaram o compromisso ético e político do pesquisador acadêmico com a transformação do contexto do qual faz parte. Nesse sentido, fortaleceram a responsabilidade de intervir de maneira consciente e crítica na realidade vivenciada, reafirmando o papel ativo da pesquisa na construção de espaços mais justos e significativos. Todo esse processo foi fundamental para percorrermos a trajetória que culmina na escrita e publicação deste material, consolidando as aprendizagens, reflexões e transformações vivenciadas ao longo do percurso interventivo-formativo.

O objetivo geral deste texto é refletir sobre as contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativa, baseado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, para a produção de conhecimento crítico e emancipação. Nessa busca, discutimos como o método do materialismo histórico-dialético orienta os pensamentos do pesquisador com foco na articulação entre teoria e prática, com vistas à transformação das condições sociais concretas presente na realidade escolar pesquisada e nos sujeitos que fazem parte desse

processo. Por meio dele, podemos pesquisar a realidade, formar os sujeitos da escola e produzir conhecimento, de maneira a garantir que a universidade e seus pesquisadores se coloquem ao lado dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola – gestores, professores, estudantes, funcionários e pais e familiares da comunidade escolar.

Cabe ao pesquisador dialético identificar as contribuições do materialismo histórico para a produção de conhecimento crítico e emancipador, especialmente em contextos acadêmicos, educacionais e profissionais, e refletir sobre as possibilidades desse método em projetos de intervenção social, considerando seus desdobramentos éticos, políticos e emancipatórios. Nesse sentido, a justificativa fundamenta-se na necessidade de disseminar aos pesquisadores em Educação, a pesquisa de caráter interventivo-formativa, ancorada no referencial teórico-metodológico pautado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tomando como referenciais de análise a teoria histórico-cultural em sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica. Partimos das análises favorecidas pelo método materialista histórico-dialético e reflexões proporcionadas pelas referências teóricas advindas da Psicologia e da Pedagogia para pensar em processos de pesquisa por meio da intervenção *in loco* na realidade escolar e, nesse movimento, produzir formação crítica dos sujeitos da escola e conhecimentos científicos com objetividade social, tal como apregoa a pesquisa interventivo-formativa.

A partir do desenvolvimento, traremos, ainda que de forma sintética, o trajeto construído até este momento no uso de uma metodologia que se propõe não apenas a compreender os fatos, mas também a intervir de maneira crítica e transformadora na realidade. Trata-se de um caminho teórico-metodológico pautado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, que reconhece os sujeitos como seres históricos e sociais em constante formação. Ao longo desse percurso, foram construídas reflexões que possibilitaram a ressignificação das práticas educativas, assim como o fortalecimento do papel do pesquisador enquanto agente ativo de conhecimento e de transformação social. O compromisso com uma ciência crítica, materialista-dialética, e comprometida com a realidade concreta se manifesta, portanto, em cada etapa da pesquisa, reafirmando que o conhecimento não pode se dissociar da prática e das condições materiais que o produzem. Desse modo, o

presente trabalho se constitui como parte de um processo mais amplo, em que teoria e prática se entrelaçam na busca por uma educação mais justa, consciente, emancipadora e não alienada.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao apresentarmos o percurso de construção histórica e materialista da pesquisa do tipo interventivo-formativa, compreendemos que a dialética materialista histórica se encontra tanto nas relações sociais e na vida de todo o ser humano quanto na natureza, fato científico que possibilita reconhecermos o movimento contraditório presente na vida das pessoas e das instituições, sobretudo da escola (VIOTTO FILHO, 2018). Salientamos que a compreensão da dialética materialista e histórica da realidade pesquisada, a partir do contexto aqui analisado,

> é a chave para entendermos o movimento de transformação natural, humana e social e para lutarmos por melhores condições de vida em sociedade, principalmente pelas condições de educação na escola e na construção do conhecimento na universidade, pois encontra-se aí as possibilidades de humanização dos seres humanos (VIOTTO FILHO, 2018, p. 23).

A compreensão dos fenômenos é fulcral e intrínseca para a humanização, pois permite romper com a alienação diante dos fatos que vivenciamos no dia a dia. Isso é especialmente importante em um contexto em que o capital determina tanto os meios quanto os acontecimentos que moldam nossa realidade. Portanto,

> considerar os fenômenos em sua totalidade é considerá-los enquanto síntese de múltiplas determinações, sendo assim, é impossível construir conhecimentos objetivos da realidade, levando-se em conta apenas as partes isoladas que a congregam. Faz-se importante considerar a realidade, permeada por fenômenos que apresentam em sua essência interdependências (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO; RIZO SALOMÃO, 2022, p. 8).

Também, é importante entendermos que o(a) pesquisador(a), acima de qualquer coisa, deve aprofundar, conhecer examinar e investigar em sua maior efetividade possível, pois,

> desta feita, faz-se imprescindível o aprofundamento acerca dos princípios metodológicos que dão sustentação para a compreensão do tipo de

> pesquisa ora discutido, sobretudo porque essa se constitui sob a base de uma concepção filosófica e epistemológica diametralmente oposta àquelas que observamos serem hegemônicas nos estudos em educação na atualidade, em prol, portanto, de perspectivas de pesquisa contra-hegemônicas e revolucionárias (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO, 2022, p. 4).

Viotto Filho (2018) destaca que a construção desse método de pesquisa vai além da simples observação, exigindo a participação ativa, a interação e o registro detalhado e cuidadoso das experiências. Envolve, ainda, a atuação coletiva, com a contribuição de todos os envolvidos, por meio de estudos científicos desenvolvidos de forma colaborativa e enraizados no contexto da escola pública. Além do mais, o autor destaca:

> A pesquisa intervenção-formativa procura aliar construção de conhecimento científico e transformação dos sujeitos que irão transformar a escola. Trata-se de uma modalidade de pesquisa social que tem sido construída desde o ano de 2008 no interior de escolas públicas da cidade de Presidente Prudente/SP e escolas do campo na região do Pontal do Paranapanema/SP (VIOTTO FILHO, 2018, p. 1).

O pesquisador salienta, além disso, que uma construção de conhecimento dessa natureza passa pela formação de pesquisadores histórico-dialéticos. Esse fato demanda tempo, estudo, dedicação e trabalho *in loco* nas escolas públicas, trajetória já muito bem elaborada e escrita pelos membros do GEIPEETHC. Reforçamos, portanto, que

> a história da construção coletiva do GEIPEETHC coincide com a história de formação acadêmica de seus fundadores, os quais, movidos por necessidade de estudos científicos, reflexão e ação pedagógica crítica na escola, resolveram se juntar e compartilhar conhecimentos e experiências educativas, assim como, buscar possibilidades teórico-metodológicas críticas para atuarem como pesquisadores em educação escolar (VIOTTO FILHO, 2018, p.23).

É importante salientar que a fundamentação dessa metodologia se deu de forma coletiva ao longo de vários anos de trabalho conjunto e ao lado dos sujeitos das escolas públicas onde o GEIPEETHC atuou e ainda atua. Nesse percurso, consideramos sempre o materialismo histórico-dialético como fundamentação metodológica e epistemológica essencial e insubstituível, também levamos em

conta as finalidades da pesquisa holística realizada pelos membros do grupo. Para Lima Nunes e Viotto Filho (2022, p. 2),

> na realização de pesquisas [dialéticas] no campo educacional, para além da descrição do fenômeno, há que se possibilitar a sua compreensão e transformação, [o] que torna a pesquisa uma importante arma na luta por uma educação escolar para além dos limites impostos pela sociedade atual.

É imprescindível lembrarmos que o método materialista histórico-dialético não se apresenta como um conjunto padronizado de ações a serem realizadas pelos pesquisadores. Na pesquisa interventivo-formativa, os pesquisadores atuam coletivamente na escola. Assim, possibilitam o movimento de pesquisa em que sujeitos da escola atuam lado a lado aos pesquisadores, enfrentando os problemas do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, preparando-se, estudando, refletindo coletivamente e realizando ações de intervenção para a transformação da realidade escolar. Ou seja, esse movimento investigativo respeita a realidade escolar, enfrenta os problemas coletivamente, age para resolvê-los de forma organizada e, para isso, estuda, analisa e constrói conhecimento científico, com respaldo no método materialista histórico-dialético.

Conforme mencionado, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da dialética materialista. Define-se, então, a partir daquilo que afirmam Lima Nunes e Viotto Filho (2022, p. 4): “se constitui enquanto uma longa elaboração teórica pautada nas formulações teórico-filosóficas elaboradas por Karl Marx (1818-1883)”. Segundo Netto (1991), tais concepções historicamente apresentaram dificuldades interpretativas e, frequentemente, foram alvo de tentativas de manipulação. Destacamos, entretanto, que o objetivo central dessas análises é a apresentação do conhecimento em sua forma autêntica, visando à libertação da sociedade da alienação e, claro, das impressões do capitalismo que estabelece, designa e estipula essa experiência social. Portanto,

> o estudo da concepção teórico-metodológica de Marx apresenta inúmeras dificuldades – desde as derivadas da sua própria complexidade até as que se devem aos tratamentos equivocados a que a obra marxiana foi submetida. Antes de tangenciar os principais elementos que contribuem para superar as dificuldades específicas do tema, cabe mencionar rapidamente alguns equívocos que decorrem das interpretações que deformaram, adulteraram e/ou falsificaram a concepção teórico-metodológica de Marx (NETTO, 1991, p. 2).

Além disso, frisamos que,

> curiosamente, quando se analisam os equívocos e as adulterações existentes acerca desta concepção, verifica-se que foram responsáveis por eles tanto os próprios seguidores de Marx quanto seus adversários e detratores. Uns e outros, por razões diferentes, contribuíram decisivamente para desfigurar o pensamento marxiano (NETTO, 1991, p. 2).

Isso evidencia a importância de adotar uma metodologia que considere a pesquisa em sua totalidade, incluindo a compreensão das motivações e do contexto dos sujeitos envolvidos, já que, por muito tempo, isso nos foi passado de forma muito contrária a seu real sentido. Assim, para o materialismo histórico-dialético e para a pesquisa de intervenção formativa, na ausência dessa abordagem, os dados tendem a permanecer reduzidos a valores quantitativos superficiais, desprovidos de sua significação material e valorativa intrínseca.

Também é importantíssimo esclarecer, ainda que de forma sintetizada, o significado do contexto da materialidade. Uma das autoras de grande destaque, cuja contribuição pode ser inferida neste debate, é Lígia Martins (2019), que, por meio de seus estudos, oferece uma definição bastante clara do que se entende por materialismo histórico:

> Por materialismo histórico devemos conceber o núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, no que se inclui a natureza, a história, a vida social e o próprio homem (MARTINS, 2019, p. 8).

A dinâmica do processo metodológico está diretamente vinculada ao que Netto (1991, p. 7) propõe ao discutir “como conhecer um objeto real e determinado”. Tal perspectiva relaciona-se com o movimento dialético do “ir e vir”, que possibilita não apenas a compreensão da realidade, mas também sua transformação. Essa abordagem implica uma interação ativa com o meio do qual fazemos parte e, especialmente, com os sujeitos da pesquisa — sejam eles participantes diretos ou envolvidos de forma indireta.

É importante destacar que,

> antes de tudo, toda formulação filosófico-metodológica, necessariamente, contempla uma determinada concepção de homem e de sociedade, a relação existente entre estes diferentes polos e, sobretudo, as possibilidades de construção do conhecimento (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO, 2022, p. 4).

Nesse contexto, a relevância das múltiplas contribuições que essa metodologia de pesquisa pode oferecer aos espaços acadêmicos é inegável. Contudo, como alertam Pelegrini e Viotto Filho (2015, p. 255), “é notória a escassez de pesquisas de natureza interventiva e aplicada na escola, bem como de pesquisas fundamentadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, como temos identificado”.

Concluímos, portanto, que, embora ainda haja um longo caminho a ser trilhado, já se acumularam produções bastante significativas. Sem sombra de dúvidas, será preciso continuar realinhando, a cada momento, essa metodologia interventivo-formativa, pois conhecimento científico nunca se esgota. As possibilidades de continuidade permanecem abertas, impulsionando-nos a seguir escrevendo, intervindo, transformando e, sobretudo, acreditando na potência de novas construções sem a determinação do capital e agindo sem alienação diante do processo do qual o indivíduo faz parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a concepção metodológica em foco, com o objetivo geral de refletir acerca das contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativa. Para tanto, baseamo-nos nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural para a produção de um conhecimento crítico e emancipador. Inferimos, a partir das análises realizadas, que o objetivo proposto foi plenamente alcançado.

Entre os principais resultados, destacamos a intenção de fomentar a reflexão e o aprofundamento do conhecimento por parte da comunidade acadêmica, enquanto se evidencia a relevância de tal metodologia. Sublinhamos que o fundamento desta ultrapassa a mera reflexão, incorporando a transformação como

um de seus pilares centrais — ou mesmo como princípio estruturante — no desenvolvimento da pesquisa.

Esses resultados geram contribuições tanto teóricas quanto práticas. No que se refere às primeiras, observamos que a realização de estudos fundamentados na pesquisa interventivo-formativa, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, ainda permanece desconhecida por uma parcela significativa da comunidade acadêmica. Tal constatação não apenas revela uma lacuna teórica e metodológica nas investigações educacionais, mas também evidencia a necessidade de ampliar a visibilidade e o aprofundamento dessa abordagem no campo científico. Nesse sentido, entendemos que, neste momento, tal abordagem foi adequadamente fundamentada no presente trabalho. Essa fundamentação representa um avanço no que se refere à consolidação de novas possibilidades epistemológicas para a pesquisa em Educação.

Ao articular os princípios do materialismo histórico-dialético com os fundamentos da teoria histórico-cultural, este estudo contribui para a construção de uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de apreender a realidade educacional em sua totalidade e complexidade. Essa articulação permite não somente compreender os fenômenos educativos como produtos históricos e sociais, como também intervir neles de forma consciente, reflexiva e intencional, com vistas à superação das contradições existentes. Assim, ao oferecer um referencial teórico fundamentado em uma metodologia comprometida com a transformação da prática, esta pesquisa fortalece o desenvolvimento de estudos que busquem romper com as abordagens fragmentadas e funcionalistas ainda predominantes em muitos espaços acadêmicos. Desse modo, reafirmamos o compromisso com uma ciência crítica, historicamente situada e voltada à emancipação humana.

Quanto às limitações deste trabalho, ressaltamos as controvérsias da literatura marxista, inclusive as mencionadas no texto. Entretanto, nada nos impede de continuar escrevendo, pesquisando e alterando comportamentos por onde passamos.

Por fim, esperamos que este artigo alcance distintos contextos e realidades. Tencionamos que ele siga o propósito profícuo de promover mudanças, renovação e, em especial, contribuições significativas no âmbito da escola básica e pública em

especial, assim como da universidade e das diversas comunidades que, de modo particular, enfrentam os impactos e as rupturas impostas pelas concepções dominantes do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

LIMA NUNES, Rodrigo; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; RIZO SALOMÃO, Fabiane.
Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos: Systematization of interventional-formative research: first discussions. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociohistórica**. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/28456808/martins-introducao-aos-fundamentos-epistemologicos-da-psicologia. Acesso em: 03 maio 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. São Paulo. Cortez: 1991.

PELEGRINI, Anderson de Oliveira; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa em educação: aproximações ao materialismo histórico dialético. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, p. 254-273, 2015.
DOI: 10.14572/nuances.v26i0.2824. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2824. Acesso em: 6 jun. 2025.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Apresentação – processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEETHC. *In*: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim *et al.* (org.). **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEETHC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-48.

O ENCONTRO COM O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DA PESQUISA INTERVENTIVO-FORMATIVA: FUNDAMENTOS, ANÁLISE E IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Josinaldo Macelino de Sousa[1]

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho[2]

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre as contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativa, baseada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, para a produção de conhecimento crítico emancipador. Reflexões sobre essa forma dialética e histórica de pesquisa, bem como sistematizações dela, têm sido realizadas pelos membros pesquisadores do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico–cultural (GEIPEETHC) pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente, São Paulo, por aproximadamente 15 anos de trabalhos em escolas públicas de Presidente Prudente e região. A justificativa fundamenta-se na necessidade de disseminar, com os pesquisadores em educação, a pesquisa de caráter interventivo-formativa, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tomando como referenciais de análise a teoria histórico-cultural em sua relação com a Pedagogia histórico-crítica. Os resultados desses debates apontam para a necessidade de a universidade aliar-se aos sujeitos da escola pública para produzir conhecimentos, realizar formação crítica e, simultaneamente, contribuir para a solução de problemas cotidianos da escola. Assim, é possível a efetivação de um processo de pesquisa interventivo-formativa com objetivo de transformar a realidade humana e social desde o interior da escola e valorizar a participação dos sujeitos – como gestores, professores, estudantes e seus pais e familiares, incluindo até mesmo os que participam de forma indireta da construção da escola pública.

Palavras-chave: Formação Crítica. Pesquisa interventivo-formativa. Materialismo histórico-dialético.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a realidade atual da pesquisa em Educação, contamos com uma diversidade de estudos dedicados à análise das metodologias de pesquisa que orientam a produção de artigos, dissertações, teses de doutorado e outros trabalhos acadêmicos. Todas essas contribuições são louváveis e, sem dúvida, desempenham um papel importante no avanço das investigações em diversas áreas do

[1] Mestrando pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente-SP. Graduado em Licenciatura em História e em Pedagogia. *E-mail*: josinaldo.sousa@unesp.br

[2] Livre-Docente em Educação e Desenvolvimento Humano. Docente- pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente-SP. *E-mail*: tuim.viotto@unesp.br

conhecimento, especificamente no referido campo do saber. No entanto, as metodologias tradicionais, sendo elas qualitativas ou quantitativas, limitam-se a descrever os fenômenos qualificando-os e quantificando-os, sem, no entanto, oferecer possibilidades críticas e transformadoras da realidade pesquisada. Diante desse contexto, o Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural (GEIPEEthc) dispôs-se a avançar e construir a pesquisa intervenção-formativa, uma abordagem materialista histórico-dialética que se propõe a enfrentar os problemas da realidade escolar, contribuir para sua solução e, simultaneamente, produzir conhecimento e formar os sujeitos da escola para que eles enfrentem a realidade de forma autônoma e consciente.

Nosso artigo abordará os pressupostos do método materialista histórico-dialético em relação com os postulados da teoria histórico-cultural para defender uma forma de pesquisa que – além de quantificar, qualificar e descrever a realidade – procura analisá-la para compreendê-la e transformá-las desde sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Enfatizamos, assim, o trabalho que parte do interior da escola pública brasileira.

> A finalidade de um trabalho dessa natureza, portanto, é investigar e compreender a realidade escolar por dentro da própria escola, a fim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado, com vistas à transformação humana e social. Para a consecução desse objetivo, além da investigação e ataque aos problemas cotidianos que afligem tal instituição, há que se transformar a consciência dos alunos participantes da pesquisa, enfatizando a ação prática coletiva aliada à apropriação teórica de objetivações genéricas críticas (VIOTTO FILHO, 2018, p. 33).

Viotto Filho (2018) é claro ao estabelecer a relação entre a pesquisa e a metodologia utilizada. O autor vai além de simplesmente apresentar um método: ele evidencia que o fazer científico ultrapassa os limites da escrita, da entrevista ou da investigação pela investigação. A pesquisa é compreendida como uma prática transformadora, orientada pelo materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa interventivo-formativa.

As reflexões aqui presentes sintetizam os estudos realizados sobre a importância da dialética na pesquisa em educação escolar, considerando as discussões e sistematizações realizadas na disciplina "O método dialético na pesquisa em Educação" oferecida pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista, *campus* da Faculdade de Ciências e Tecnologia

(FCT) de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, no primeiro semestre do ano de 2025. O professor responsável que ministrou a disciplina é coautor deste artigo; além do mais, têm vastos estudos nas áreas da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Social-Comunitária Latino-americana, construtos teóricos que o levaram a avançar nas reflexões sobre a pesquisa qualitativa em Educação e propor uma forma de investigação disposta a transformar os sujeitos que transformarão a realidade escolar e a própria sociedade. Com isso, sistematiza, ao lado dos pesquisadores de seu grupo, o GEIPEETHC, os pressupostos fundantes da pesquisa interventivo-formativa.

É importante ressaltar que a disciplina ministrada aos estudantes do PPGE contou com 11 encontros ao todo, sendo 8 de forma *on-line*, por meio do Google Meeting, e os outros 3 presenciais. Entre os participantes, estavam, mestrandos e doutorandos do Programa bem como pesquisadores doutores do GEIPEEthc, que fizeram mediações teóricas essenciais para o avanço das discussões e reflexões sobre a pesquisa dialética-histórica em Educação.

Esses encontros não apenas possibilitaram momentos de reflexão e análise, mas também despertaram o compromisso ético e político do pesquisador acadêmico com a transformação do contexto do qual faz parte. Nesse sentido, fortaleceram a responsabilidade de intervir de maneira consciente e crítica na realidade vivenciada, reafirmando o papel ativo da pesquisa na construção de espaços mais justos e significativos. Todo esse processo foi fundamental para percorrermos a trajetória que culmina na escrita e publicação deste material, consolidando as aprendizagens, reflexões e transformações vivenciadas ao longo do percurso interventivo-formativo.

O objetivo geral deste texto é refletir sobre as contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativa, baseado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, para a produção de conhecimento crítico e emancipação. Nessa busca, discutimos como o método do materialismo histórico-dialético orienta os pensamentos do pesquisador com foco na articulação entre teoria e prática, com vistas à transformação das condições sociais concretas presente na realidade escolar pesquisada e nos sujeitos que fazem parte desse processo. Por meio dele, podemos pesquisar a realidade, formar os sujeitos da escola e produzir conhecimento, de maneira a garantir que a universidade e seus pesquisadores se coloquem ao lado dos

sujeitos que constroem cotidianamente a escola – gestores, professores, estudantes, funcionários e pais e familiares da comunidade escolar.

Cabe ao pesquisador dialético identificar as contribuições do materialismo histórico para a produção de conhecimento crítico e emancipador, especialmente em contextos acadêmicos, educacionais e profissionais, e refletir sobre as possibilidades desse método em projetos de intervenção social, considerando seus desdobramentos éticos, políticos e emancipatórios. Nesse sentido, a justificativa fundamenta-se na necessidade de disseminar aos pesquisadores em Educação, a pesquisa de caráter interventivo-formativa, ancorada no referencial teórico-metodológico pautado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tomando como referenciais de análise a teoria histórico-cultural em sua relação com a Pedagogia Histórico-Crítica. Partimos das análises favorecidas pelo método materialista histórico-dialético e reflexões proporcionadas pelas referências teóricas advindas da Psicologia e da Pedagogia para pensar em processos de pesquisa por meio da intervenção *in loco* na realidade escolar e, nesse movimento, produzir formação crítica dos sujeitos da escola e conhecimentos científicos com objetividade social, tal como apregoa a pesquisa interventivo-formativa.

A partir do desenvolvimento, traremos, ainda que de forma sintética, o trajeto construído até este momento no uso de uma metodologia que se propõe não apenas a compreender os fatos, mas também a intervir de maneira crítica e transformadora na realidade. Trata-se de um caminho teórico-metodológico pautado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, que reconhece os sujeitos como seres históricos e sociais em constante formação. Ao longo desse percurso, foram construídas reflexões que possibilitaram a ressignificação das práticas educativas, assim como o fortalecimento do papel do pesquisador enquanto agente ativo de conhecimento e de transformação social. O compromisso com uma ciência crítica, materialista-dialética, e comprometida com a realidade concreta se manifesta, portanto, em cada etapa da pesquisa, reafirmando que o conhecimento não pode se dissociar da prática e das condições materiais que o produzem. Desse modo, o presente trabalho se constitui como parte de um processo mais amplo, em que teoria e prática se entrelaçam na busca por uma educação mais justa, consciente, emancipadora e não alienada.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao apresentarmos o percurso de construção histórica e materialista da pesquisa do tipo interventivo-formativa, compreendemos que a dialética materialista histórica se encontra tanto nas relações sociais e na vida de todo o ser humano quanto na natureza, fato científico que possibilita reconhecermos o movimento contraditório presente na vida das pessoas e das instituições, sobretudo da escola (VIOTTO FILHO, 2018). Salientamos que a compreensão da dialética materialista e histórica da realidade pesquisada, a partir do contexto aqui analisado,

> é a chave para entendermos o movimento de transformação natural, humana e social e para lutarmos por melhores condições de vida em sociedade, principalmente pelas condições de educação na escola e na construção do conhecimento na universidade, pois encontra-se aí as possibilidades de humanização dos seres humanos (VIOTTO FILHO, 2018, p. 23).

A compreensão dos fenômenos é fulcral e intrínseca para a humanização, pois permite romper com a alienação diante dos fatos que vivenciamos no dia a dia. Isso é especialmente importante em um contexto em que o capital determina tanto os meios quanto os acontecimentos que moldam nossa realidade. Portanto,

> considerar os fenômenos em sua totalidade é considerá-los enquanto síntese de múltiplas determinações, sendo assim, é impossível construir conhecimentos objetivos da realidade, levando-se em conta apenas as partes isoladas que a congregam. Faz-se importante considerar a realidade, permeada por fenômenos que apresentam em sua essência intervinculações interdependências (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO; RIZO SALOMÃO, 2022, p. 8).

Também, é importante entendermos que o(a) pesquisador(a), acima de qualquer coisa, deve aprofundar, conhecer examinar e investigar em sua maior efetividade possível, pois,

> desta feita, faz-se imprescindível o aprofundamento acerca dos princípios metodológicos que dão sustentação para a compreensão do tipo de pesquisa ora discutido, sobretudo porque essa se constitui sob a base de uma concepção filosófica e epistemológica diametralmente oposta àquelas que observamos serem hegemônicas nos estudos em educação na

> atualidade, em prol, portanto, de perspectivas de pesquisa contra-hegemônicas e revolucionárias (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO, 2022, p. 4).

Viotto Filho (2018) destaca que a construção desse método de pesquisa vai além da simples observação, exigindo a participação ativa, a interação e o registro detalhado e cuidadoso das experiências. Envolve, ainda, a atuação coletiva, com a contribuição de todos os envolvidos, por meio de estudos científicos desenvolvidos de forma colaborativa e enraizados no contexto da escola pública.

O pesquisador salienta, além disso, que uma construção de conhecimento dessa natureza passa pela formação de pesquisadores histórico-dialéticos. Esse fato demanda tempo, estudo, dedicação e trabalho *in loco* nas escolas públicas, trajetória já muito bem elaborada e escrita pelos membros do GEIPEETHC. Reforçamos, portanto, que,

> a história da construção coletiva do GEIPEETHC coincide com a história de formação acadêmica de seus fundadores, os quais, movidos por necessidade de estudos científicos, reflexão e ação pedagógica crítica na escola, resolveram se juntar e compartilhar conhecimentos e experiências educativas, assim como, buscar possibilidades teórico- metodológicas críticas para atuarem como pesquisadores em educação escolar (VIOTTO FILHO, 2018, p.23).

É importante salientar que a fundamentação dessa metodologia se deu de forma coletiva ao longo de vários anos de trabalho conjunto e ao lado dos sujeitos das escolas públicas onde o GEIPEEthc atuou e ainda atua. Nesse percurso, consideramos sempre o materialismo histórico-dialético como fundamentação metodológica-epistemológica essencial e insubstituível, também levamos em conta as finalidades da pesquisa holística realizada pelos membros do grupo. Para Lima Nunes e Viotto Filho (2022, p. 2),

> na realização de pesquisas [dialéticas] no campo educacional, para além da descrição do fenômeno, há que se possibilitar a sua compreensão e transformação, [o] que torna a pesquisa uma importante arma na luta por uma educação escolar para além dos limites impostos pela sociedade atual.

É imprescindível lembrarmos que o método materialista histórico-dialético não se apresenta como um conjunto padronizado de ações a serem realizadas pelos pesquisadores. Na pesquisa interventivo-formativa, os pesquisadores atuam coletivamente na escola. Assim, possibilitam o movimento de pesquisa em que

sujeitos da escola atuam lado a lado aos pesquisadores, enfrentando os problemas do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, preparando-se, estudando, refletindo coletivamente e realizando ações de intervenção para a transformação da realidade escolar. Ou seja, esse movimento investigativo respeita a realidade escolar, enfrenta os problemas coletivamente, age para resolvê-los de forma organizada e, para isso, estuda, analisa e constrói conhecimento científico, com respaldo no método materialista histórico-dialético.

Conforme mencionado, esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da dialética materialista. Define-se, então, a partir daquilo que afirmam Lima Nunes e Viotto Filho (2022, p. 4): “se constitui enquanto uma longa elaboração teórica pautada nas formulações teórico-filosóficas elaboradas por Karl Marx (1818- 1883)”. Segundo Netto (1991), tais concepções historicamente apresentaram dificuldades interpretativas e, frequentemente, alvo de tentativas de manipulação. Destacamos, entretanto, que o objetivo central dessas análises é a apresentação do conhecimento em sua forma autêntica, visando à libertação da sociedade da alienação e, claro, das impressões do capitalismo que estabelece, designa e estipula essa experiência social.

Isso evidencia a importância de adotar uma metodologia que considere a pesquisa em sua totalidade, incluindo a compreensão das motivações e do contexto dos sujeitos envolvidos, já que, por muito tempo, isso nos foi passado de forma muito contrária a seu real sentido. Assim, para o materialismo histórico-dialético e para a pesquisa de intervenção formativa, na ausência dessa abordagem, os dados tendem a permanecer reduzidos a valores quantitativos superficiais, desprovidos de sua significação material e valorativa intrínseca.

Também é importantíssimo esclarecer, ainda que de forma sintetizada, o significado do contexto da materialidade. Uma das autoras de grande destaque, cuja contribuição pode ser inferida neste debate, é Lígia Martins (2019), que, por meio de seus estudos, oferece uma definição bastante clara do que se entende por materialismo histórico:

> Por materialismo histórico devemos conceber o núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, produzido pela decodificação materialista dialética dos fenômenos da realidade, no que se inclui a natureza, a história, a vida social e o próprio homem (MARTINS, 2019, p. 8).

A dinâmica do processo metodológico está diretamente vinculada ao que Netto (1991, p. 7) propõe ao discutir "como conhecer um objeto real e determinado". Tal perspectiva relaciona-se com o movimento dialético do "ir e vir", que possibilita não apenas a compreensão da realidade, mas também sua transformação. Essa abordagem implica uma interação ativa com o meio do qual fazemos parte e, especialmente, com os sujeitos da pesquisa — sejam eles participantes diretos ou envolvidos de forma indireta.

É importante destacar que,

> antes de tudo, toda formulação filosófico-metodológica, necessariamente, contempla uma determinada concepção de homem e de sociedade, a relação existente entre estes diferentes polos e, sobretudo, as possibilidades de construção do conhecimento (LIMA NUNES; VIOTTO FILHO, 2022, p. 4).

Nesse contexto, a relevância das múltiplas contribuições que essa metodologia de pesquisa pode oferecer aos espaços acadêmicos é inegável. Contudo, como alertam Pelegrini e Viotto Filho (2015, p. 255), "é notória a escassez de pesquisas de natureza interventiva e aplicada na escola, bem como de pesquisas fundamentadas nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, como temos identificado".

Concluímos, portanto, que, embora ainda haja um longo caminho a ser trilhado, já se acumularam produções bastante significativas. Sem sombra de dúvidas, será preciso continuar realinhando, a cada momento, essa metodologia interventivo-formativa, pois conhecimento científico nunca se esgota. As possibilidades de continuidade permanecem abertas, impulsionando-nos a seguir escrevendo, intervindo, transformando e, sobretudo, acreditando na potência de novas construções sem a determinação do capital e agindo sem alienação diante do processo do qual o indivíduo faz parte.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos a concepção metodológica em foco, com o objetivo geral de refletir acerca das contribuições da pesquisa do tipo interventivo-formativo. Para tanto, baseamo-nos nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural para a produção de um conhecimento crítico e emancipador.

Inferimos, a partir das análises realizadas, que o objetivo proposto foi plenamente alcançado.

Entre os principais resultados, destacamos a intenção de fomentar a reflexão e o aprofundamento do conhecimento por parte da comunidade acadêmica, enquanto se evidencia a relevância de tal metodologia. Sublinhamos que o fundamento desta ultrapassa a mera reflexão, incorporando a transformação como um de seus pilares centrais — ou mesmo como princípio estruturante — no desenvolvimento da pesquisa.

Esses resultados geram contribuições tanto teóricas quanto práticas. No que se refere às primeiras, observamos que a realização de estudos fundamentados na pesquisa interventivo-formativa, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, ainda é incipiente e, em grande medida, permanece desconhecida por uma parcela significativa da comunidade acadêmica. Tal constatação não apenas revela uma lacuna teórica e metodológica nas investigações educacionais, mas também evidencia a necessidade de ampliar a visibilidade e o aprofundamento dessa abordagem no campo científico. Nesse sentido, entendemos que, neste momento, tal abordagem foi adequadamente fundamentada no presente trabalho. Essa fundamentação representa um avanço no que se refere à consolidação de novas possibilidades epistemológicas para a pesquisa em Educação.

Ao articular os princípios do materialismo histórico-dialético com os fundamentos da teoria histórico-cultural, este estudo contribui para a construção de uma perspectiva crítica e transformadora, capaz de apreender a realidade educacional em sua totalidade e complexidade. Essa articulação permite não somente compreender os fenômenos educativos como produtos históricos e sociais, como também intervir neles de forma consciente, reflexiva e intencional, com vistas à superação das contradições existentes. Assim, ao oferecer um referencial teórico fundamentado em uma metodologia comprometida com a transformação da prática, esta pesquisa fortalece o desenvolvimento de estudos que busquem romper com as abordagens fragmentadas e funcionalistas ainda predominantes em muitos espaços acadêmicos. Desse modo, reafirmamos o compromisso com uma ciência crítica, historicamente situada e voltada à emancipação humana.

Quanto às limitações deste trabalho, ressaltamos as controvérsias da literatura marxista, inclusive as mencionadas no texto. Entretanto, nada nos impede de continuar escrevendo, pesquisando e alterando comportamentos por onde passamos.

Por fim, esperamos que este artigo alcance distintos contextos e realidades. Tencionamos que ele siga o propósito profícuo de promover mudanças, renovação e, em especial, contribuições significativas no âmbito da escola básica e pública em especial, assim como da universidade e das diversas comunidades que, de modo particular, enfrentam os impactos e as rupturas impostas pelas concepções dominantes do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

LIMA NUNES, Rodrigo; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; RIZO SALOMÃO, Fabiane.
Sistematização da pesquisa do tipo interventivo-formativa: primeiros apontamentos: Systematization of interventional-formative research: first discussions. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4921. Acesso em: 27 jun. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sociohistórica**. [*S. l.*: *s. n.*], 2019. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/28456808/martins-introducao-aos-fundamentos-epistemologicos-da-psicologia. Acesso em: 03 maio 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método da teoria social**. São Paulo. Cortez: 1991.

PELEGRINI, Anderson de Oliveira; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa em educação: aproximações ao materialismo histórico dialético. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, p. 254-273, 2015.
DOI: 10.14572/nuances.v26i0.2824. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2824. Acesso em: 6 jun. 2025.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Apresentação – processo grupal e construção coletiva do conhecimento: a história do GEIPEETHC. *In*: VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim *et al.* (org.). **Processo grupal e práxis científica educativa**: a história do GEIPEETHC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 23-48.

DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE UMA TESE EM EDUCAÇÃO À LUZ DA TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS (TFD)

Luciano Lima da Silva[1]

Joseval dos Reis Miranda[2]

RESUMO

Desenvolver uma pesquisa científica pode representar um processo bastante complexo e desafiador, especialmente para pesquisadores iniciantes ou mesmo para aqueles com mais experiência, caso não disponham de orientações metodológicas adequadas ou de um direcionamento claro sobre como construí-la. O objetivo deste ensaio teórico é apresentar o desenho teórico-metodológico para a construção da tese na área de educação, cujo tema centra-se na "Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional, no Ensino Fundamental da Rede Municipal de João Pessoa", Paraíba. Este artigo pauta-se nas diretrizes da Teoria Fundamentada dos Dados (TFD), apoiada na abordagem de Strauss e Corbin (1990; 2008), sendo de natureza qualitativa e de caráter exploratório. A construção metodológica também se respalda nos estudos de Silva (2022), Bandeira-de-Mello e Cunha (2010), Minayo (2010), Gamboa (2014; 2015), entre outros; fortalecendo assim as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa interpretativa. Ao trilhar os caminhos teóricos-metodológicos desta pesquisa, busca-se explorar os dados empíricos com clareza, sensibilidade, criatividade e objetividade, sobretudo em um campo de estudo que necessita de fundamentação teórica consolidada. Por meio dos procedimentos de codificação Aberta, Axial e Seletiva da TFD, propõe-se criar os códigos, as categorias (e subcategorias) e a Teoria Substantiva da pesquisa, visando oferecer respostas à problemática: como os professores da qualificação profissional integrada à EJA têm desenvolvido suas práticas pedagógicas, a perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, no Ensino Fundamental de João Pessoa, Paraíba. Portanto, deste ensaio esquematizado à luz da Teoria Fundamentada nos Dados, propõe-se um possível direcionamento teórico-metodológico em torno dos níveis e dos pressupostos que o pesquisador pode seguir ao elaborar a metodologia de uma pesquisa científica.

Palavras-chave: Metodologia Científica. Teoria Fundamentada dos Dados. Pesquisa em Educação. Pesquisa de doutorado.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio teórico tem por objeto o percurso metodológico de uma pesquisa de doutorado em educação que tematiza a *Educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional*, visando analisar como os professores da qualificação profissional integrada à EJA têm implementado em suas práticas pedagógicas a perspectiva de educação e aprendizagem ao

[1] Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail*: lucianolima.silva@outlook.com

[2] Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). *E-mail*: josevalmiranda@yahoo.com.br

longo da vida na formação dos estudantes do ciclo de alfabetização, ciclo I e II de João Pessoa–PB.

Dialogando com o orientador, e preocupado com a intencionalidade da tese, esquematizou-se um roteiro de ações para o planejamento do desenho teórico-metodológico dessa produção acadêmica, transitando entre os níveis teórico, metodológico e técnico e os pressupostos epistemológico, gnosiológico e o ontológico. Pensando nisso, primeiramente, ancorou-se nas sugestões de Grilli (2022, p. 195), como uma possível estratégia inicial para a constituição e problematização da temática, são elas:

> 1. Localizar um tema concreto[3];
> 2. Reunir documentos sobre esse tema;
> 3. Organizar esses documentos;
> 4. Reexaminar o tema, partindo do zero à luz dos documentos coletados;
> 5. Dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes;
> 6. Fazê-lo de modo que quem leia, compreenda o que se quis dizer e possa, se assim desejar, recorrer aos mesmos documentos para reconsiderar o tema por conta própria (GRILLI, 2022, p. 195, tradução nossa).

À luz das pistas de Grilli (2022), é possível observar, de forma simples, os passos que o pesquisador pode seguir para desenvolver sua pesquisa, começando pela escolha do tema, seleção, organização e análise dos documentos; em seguida, preparar a escrita do texto, de modo que outros pesquisadores possam ler, consultar e refletir sobre o produzido. Por conseguinte, a escrita de um texto acadêmico é uma espécie de colcha de retalhados, fundamentada com base em diferentes linhas, tecidas pelo pesquisador sob orientação do professor orientador. Esses encaminhamentos iniciais são fundamentais para o andamento coerente da pesquisa.

Por exemplo, a localização da temática deste doutoramento, em educação, cujo foco é “Educação de jovens e Adultos integrada à qualificação profissional ao ensino fundamental”, surgiu, em 2023, após ter participado de um processo seletivo organizado pela Secretária Municipal de João Pessoa–

[3] 1.localizar un tema concreto; 2.recopilar documentos sobre dicho tema; 3. poner em orden dichos documentos; 4.volver a examinar al tema partinedo de cero luz de los documentos recogidos; 5.dar uma forma orgânica a todas las reflexiones precedentes; 6. harcelo de modo que quien la lea compreenda lo que se queria decir y pueda, si así lo desea, acudir a los mismos documentos para reconsiderar el tema por su cuenta (GRILLI, 2022, p. 195).

PB – uma possibilidade laboral para atuar como professor de um dos cursos de qualificação profissional integrada à EJA, no nível de Ensino Fundamental, no I segmento (ciclo de alfabetização, ciclo I e II) e no II Segmento (Ciclos III e IV), com foco na perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida.

Ao observar tal finalidade formativa, levantaram-se alguns questionamentos sobre o tema que, segundo Gamboa (2015), consiste na construção da pergunta da pesquisa baseada em um problema concreto (de um mundo de necessidade) traduzido em forma de indagação. Dito isso, adota-se como problemática da tese: como os professores da qualificação profissional integrada à EJA têm implementado em suas práticas pedagógicas a perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida na formação dos estudantes dos ciclos de alfabetização, I e II, em João Pessoa–PB?

A partir da formulação dessa problemática, aposta-se nos princípios da Teoria Fundamentada dos Dados (TFD), ancorado na perspectiva de Strauss e Corbin (1990; 2008), por ser um método de pesquisa que possibilita explorar e analisar os dados do campo de pesquisa sistematicamente, com o propósito de construir uma Teoria Substantiva que ofereça respostas acerca da EJA integrada à qualificação profissional. Isto é, “teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para ação” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

Sendo assim, este desenho pretende, mas sem intenção de aprofundar a questão central da tese, em como os professores agem e reagem pedagogicamente na modalidade da EJA integrada à qualificação profissional, apresentar uma espécie de guia do percurso teórico-metodológico da pesquisa de doutorado em educação à luz das fundamentações da TFD.

Este ensaio teórico-metodológico está organizado, além da introdução, em mais três seções: breves sinalizações da Teoria Fundamentada dos Dados (TFD) como método de pesquisa; o caminho teórico-metodológico da pesquisa: como fazer?; e por fim, as considerações finais do estudo.

2 BREVES SINALIZAÇÕES DA TEORIA FUNDAMENTADA DOS DADOS (TFD) COMO MÉTODO DE PESQUISA

Para desenvolver uma pesquisa científica, não basta apenas buscar a verdade, significa "encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantado" (GAMBOA; SILVA, 2014, p. 50). À vista disso, faz-se necessário encontrar um método para interpretar a realidade da problemática elencada.

Pesquisando os referenciais da área da Metodologia Científica, no âmbito das pesquisas interpretativas, observou-se que a corrente do Interacionismo simbólico – uma perspectiva teórica que investiga a maneira como os indivíduos agem e reagem em função do significado atribuído às definições sociais coletivas, formadas por meio do processo de socialização (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996), influenciou na constituição do método da *Grounded Theory,* que traduzida para português, significa "Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)" – uma abordagem metodológica que permite estudar e interpretar as experiências e os eventos empíricos, mantendo o pesquisador envolvido antes, durante e até a culminância do projeto (CHARMAZ, 2009).

Historicamente, a TFD foi desenvolvida na década de 1960, pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, com foco na abordagem qualitativa. Seus estudos iniciaram em contextos hospitalares, para analisar o relacionamento entre pacientes em estado terminal e médicos. O resultado desse processo de investigação nos hospitais culminou na publicação do primeiro livro sobre a TFD, em 1967, intitulado *The Discovery of grounded: strategies for qualitative research*, que em português significa "A Descoberta da Teoria Fundamentada nos Dados: Estratégias para Pesquisa Qualitativa".

Esse método tem mais de 58 anos de existência e é possível encontrar mais de cinco tipos, segundo Silva (2022): I – Visão de Glaser (versão Glaseriana); II – Strauss, com parceria de Juliet Corbin (versão straussiana); III – o método construtivista de Charmaz (2009); IV – o Método situacional (e construtivista) de Clarke (2005); e V – a Análise situacional de Leonard Schatzman e Bowers (1991; 2009) – porém, segundo Silva (2022, p. 15), nessa última tipologia há uma particularidade: "[...] os estudos que recorrem a essa tipologia são escassos e existe pouca bibliografia de base".

Para o desenvolvimento metodológico da Tese, adota-se a proposta de Strauss e Corbin (1990; 2008), por oferecer "uma série de procedimentos, técnicas e uma formatação mais estruturada para a teoria gerada; é mais específica na delimitação da pesquisa" (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2010, p. 244), principalmente, porque se discute acerca da participação e da função do pesquisador na produção científica (SILVA, 2022).

Na Perspectiva de Strauss e Corbin (1990; 2008), adota-se como procedimento de codificação dos dados três formas de análise: Aberta, Axial e Seletiva, podendo inclusive utilizar memorandos e diagramas para refinar e ilustrar os dados. Apresentando-os de forma breve: a codificação aberta é um processo analítico de leitura dos dados linha por linha, minuciosamente, visando codificá-los, para, posteriormente, criar categoriais iniciais conforme as semelhanças; a codificação axial tem o objetivo de reagrupar os dados separados após codificação aberta, buscando relacionar as categorias às subcategorias, com vistas a gerar uma categorial conceitual do fenômeno. Por sua vez, na codificação seletiva, busca-se integrar e refinar as categorias conceituais. Ou melhor: passa-se a descrever de forma analítica os dados até encontrar a categoria conceitual ou a categoria central, criando, assim, a Teoria Substantiva do estudo.

A Teoria Substantiva criada, segundo Bandeira-de-Mello e Cunha (2010, p. 248), "[...] é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da área da sua área substantiva". Desse modo, é uma teoria que explica a realidade do fenômeno observado, delimitada de um grupo social. Em resumo: é uma teoria "[...] capaz de explicar como e por que ocorrem diferentes formas de comportamentos e como essas formas se modificam ao longo do tempo" (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2010, p. 248).

Portanto, os pressupostos filosóficos e epistemológicos desta pesquisa, ancorados pelo método sistemático de Strauss e Corbin (1990; 2008) da TFD, pretendem dar sustentação teórica e metodológica ao processo investigativo interpretativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à qualificação profissional no Ensino Fundamental de João Pessoa, Paraíba, traçando quais os caminhos que o pesquisador deve seguir em seus estudos.

3 O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: COMO FAZER?

Para cumprir com os objetivos da pesquisa, conversando com o orientador, optou-se por apresentar o caminho teórico-metodológico da tese inspirado nos níveis e pressupostos do paradigma de Gamboa (2015), como uma espécie de quadro-resumo, esquematizando a metodologia da tese para a construção do conhecimento sobre o tema proposto, conforme se descreve no Quadro 1.

Quadro 1 – Desenho dos níveis e pressupostos para a construção de uma tese em educação

Níveis/ pressupostos	Informações descritivas
Metodológico	• Abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), empregando o princípio da circularidade entre as fases de coleta e análise dos dados; • Pesquisa do tipo exploratória e documental (GIL, 2002); • Perspectiva de Strauss e Corbin (1990; 2008) da Teoria Fundamentada nos Dados, propõe-se pesquisar "quem são os sujeitos da pesquisa e o que fazem" (BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA, 2010, p. 259). Por exemplo: como os professores da qualificação profissional integrada à EJA têm implementado em suas práticas pedagógicas a perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida na formação dos estudantes do Ensino Fundamental de João Pessoa–PB.
Teórico	• Corrente da pesquisa: o Interacionismo simbólico; • Fundamentação: parecer CNE/CEB n.º 11/2000; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; no Relatório da VI CONFINTEA, LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 2023); na Portaria n.º 962/2021, na Resolução CNE/CEB de n.º 03/2025 (BRASIL, 2025); na Resolução n.º 005/2022; Matriz de referência curricular da EJA 2021/2022, de João Pessoa–PB; Documento Base do PROEJA e PROEJA-FIC.
Técnico	• Consiste na produção dos dados: a) **Participantes:** oito professores que atuam na qualificação profissional integrada à EJA e uma amostra de 50% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Segmento I (ciclo de alfabetização, ciclos I e II); b) **Campo de pesquisa:** Escolas Municipal de João Pessoa, Paraíba, nas turmas dos cursos de: I – Agente de gestão de resíduo sólido; II – Auxiliar de cozinha; III – Horticultor de produtos orgânicos; e IV – Zelador de Prédio; c) **Instrumento de coleta**: questionário e roteiro de entrevista semiestruturada – o contato será presencial, via e-mail ou WhatsApp; d) **Procedimento de análise**: codificação aberta, axial e seletiva da TFD; e) **Ferramenta de análise**: software Atlas. Ti, versão 9.0; f) Identificação dos participantes: A) professor(a) + um numeral, por exemplo – Professor1/ Professora2 e B) Estudante + um numeral = Estudante1 g) **Parecer ético:** obedecerá às normas e diretrizes regulamentadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/2016, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
Epistemológico	• Propõe a criação de uma Teoria Substantiva com densidade conceitual formada pela conexão de códigos e categorias e subcategorias, sendo "específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além da sua área substantiva", com alto poder explicativo (BANDEIRA-

	DE-MELLO; CUNHA, 2010, p. 248). Sua validação científica cerca-se com base nos seguintes critérios: grau de coerência, funcionalidade, relevância, flexibilidade, densidade e integração.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Gamboa (2015), 2025.

A intenção do Quadro 1 do desenho teórico-metodológico da pesquisa, revela-se que para construir um texto científico requer seguir um conjunto de níveis metodológicos, teóricos e técnicos. Também os de pressupostos epistemológicos, e ainda, os gnosiológicos – as maneiras de organizar, conceber e relacionar o objeto com o sujeito no processo cognitivo e os ontológicos – compreendendo as concepções de homem, sociedade, de história e de realidade (GAMBOA, 2015), como pontos importantes para fundamentar a construção da problemática, demonstrando ainda que "[...] a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa" (GAMBOA, 2015, p. 70).

Destaca-se também que a exposição linear dos níveis no Quadro 1, não significa dizer que o pesquisador deve seguir à risca a ordenação dos níveis, ou melhor, cada analista pode adotar e articular a sua ordem no momento da produção do conhecimento, para dar resposta ao fenômeno investigado. Contudo, deve ter a consciência de que fazer uma tese significa aprender a organizar as suas próprias ideias ao analisar os dados, pois a finalidade da produção científica é deixar contribuições teóricas e metodológicas para outros pesquisadores (ECO, 2003).

Assim sendo, este ensaio visa apresentar um modelo de desenho teórico-metodológico para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, ciente, portanto de que cada estudo tem as suas particularidades investigativas. Desse modo, espera-se que os níveis e os pressupostos apresentados, possam aguçar a curiosidade de pesquisadores, sob orientação do professor/orientador, de forma crítica e reflexiva em torno dos elementos filosóficos e epistemológicos necessários para a construção de uma tese ou outro tipo de produção científica.

À vista disso, se optar por seguir o viés da TFD, significa dizer que o pesquisador terá a liberdade para transitar entre os níveis e os pressupostos da pesquisa de forma sensível, criativa e flexível, sem rótulos ou regras, pois o processo de investigação nesse método vai acontecendo de maneira circular,

mantendo o analista em contato com os participantes, o *lócus* da pesquisa e os dados simultaneamente. Logo, à medida que coleta, compara e analisa os dados até culminar à criação da Teoria Substantiva da tese, "enfatizamos fortemente que técnicas e procedimentos, embora necessários, são apenas meios para um fim" (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 27); inclusive assegura que o planejamento inicial pode sofrer modificações, de modo que cada pesquisador use sua criatividade para conduzir uma pesquisa com confiança, sensibilidade e credibilidade científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o pesquisador opta pela Teoria Fundamentada dos Dados (TFD) como método de pesquisa para o doutorado, descobre-se que, em seus mais de 58 anos de existência, não é uma metodologia unívoca, pois existem cinco tipologias de diferentes formas de interpretação dos dados (SILVA, 2022); uma vez que pode ser tratada como método de pesquisa flexível ou uma metodologia de si mesma (STRAUSS; CORBIN, 1990; 2008); apresentando-se como uma alternativa atraente para pesquisas qualitativas, com foco de natureza circular, capaz de criar uma Teoria Substantiva que emerge dos dados.

Portanto, o caminho teórico-metodológico desenhado para a pesquisa de doutorado em educação, incluindo os referenciais históricos, filosóficos e epistemológicos (especialmente os que compõem a constituição da Teoria Fundamentada dos Dados) possibilita olhar para o objeto dessa pesquisa com clareza, sensibilidade, criatividade e objetividade. Focando, especificamente, em como os professores da qualificação profissional integrada à EJA têm desenvolvido suas práticas pedagógicas, a perspectiva de educação e aprendizagem, ao longo da vida, nos ciclos de alfabetização, I e II, em João Pessoa, Paraíba.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. Ground theory. *In:* SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos**

organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010, p.241- 266.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7ª ed. Brasília: **Senado Federal**. Coordenação de edições técnicas, 2023, 64 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 13 de mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho de Saúde. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em:https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 962, de dezembro de 2021b. **Diário Oficial da União**: Brasília, 02 de dezembro de 2021, Edição 226, Seção 1, p. 83. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC):** formação inicial e continuada – Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/ CBE n.º 03, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Diário Oficial da União**: Brasília, 09 de abril de 2025, Edição 68, Seção 1, p. 16. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 10 abril 2025.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; CALIRI, Maria Helena Larcher; PELÁ, Nilza Tereza Rotter. A Teoria Fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. **Revista Latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n.º 4, 1996, p. 75-88. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/4kYVcFy88CSrfBWYBPmRcYD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jun. 2024.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada** [recurso eletrônico]: uma guia prático para análise qualitativa / Kathy Charmaz ; tradução Joice Elias Costa. Dados eletrônicos. Porto Alegre : Artmed, 2009.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003. 175p.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó, Argos, 2015, 212p.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SILVA, Régis Henrique Reis da. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48–66, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1329. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329. Acesso em: 15 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLI, Mariano Néstor. ¿Qué es una tesis? In: GRILLI, Marino Néstor. **Salud de la mujer:** Enfoque interdisciplinario de su processo de atención. Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2022, p. 191-205. Disponível em: https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/147618/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA – PB. **Matriz de Referência Curricular (MRC) - Primeiro segmento**: educação de jovens e adultos. João Pessoa: Conselho Municipal de Educação, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA – PB. **Resolução de n.º 005/2022**. Regulamenta a organização da Educação de jovens e adultos, integrada à qualificação profissional na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e dá outras providências. João Pessoa: CME, 2022. Disponível em: https://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/qualificacao-eja/Resolucao-da-EJA-do-CME-n-05-de-01-de-novembro-de-2022.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, Nuno Miranda. Grounded Theory para iniciantes: contributo para a investigação em educação. **Cadernos De Pesquisa**, v.52, e08563, 2022, p.1-18. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8563. Acesso em: 15 jun. 2024.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research**. Thousand Lage Daks: Lage Publications,1990, 267p.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada / Anselm Strauss, Juliet Corbin; tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Educação de Adultos**: Declaração de Hamburgo e Agenda para o futuro. *In*: V Conferência Internacional de Educação de Adultos. UNESCO em educação (UNESCO-UIE) – Brasil, Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 10 jul. 2025.

CONSTRUÇÃO DE BANCO DE DADOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Marcia Lorena Saurin Martinez[1]

Marta Nörnberg[2]

Rafaela Elert Strelow[3]

RESUMO

Uma das tarefas de um grupo de pesquisa, ou de um pesquisador individualmente, envolve o cuidado com o tratamento e o armazenamento de dados de maneira coerente e segura, permitindo sua recuperação e atualização. Neste trabalho, expomos a construção de um banco de dados realizado por nosso grupo de pesquisa. O banco construído reúne documentos pedagógicos referentes à formação inicial (curso de Pedagogia) e a programas de formação continuada, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo deste trabalho é apresentar o protocolo de organização do banco de dados construído, visando contribuir com a formação de pesquisadores na área da educação. Além disso, o trabalho traz uma síntese de aspectos teórico-metodológicos sistematizados com base em resultados derivados de pesquisas concluídas, as quais se utilizaram dos dados desse banco. Do ponto de vista teórico, o processo de construção do banco foi fundamentado nos estudos de Chu (1983), Elmasri e Navathe (2011), Heuser (2004), Werle (2001) e Peres (2019). Os resultados apresentados sistematizam elementos provenientes de seis trabalhos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado), que tiveram como foco a análise de documentos desse banco. Os estudos mostram, entre outros aspectos, que a análise dos dados compilados pelo banco oferece pistas valiosas para o acompanhamento de processos de formação continuada, especialmente no que se refere à construção de uma memória das práticas de formação e de ensino nos anos iniciais. Além disso, evidenciam que o estudo de materiais elaborados por professoras ou estudantes envolvidas em processos formativos valoriza características próprias de seu modo de pensar e organizar o trabalho pedagógico nos anos iniciais da educação básica.

Palavras-chave: Pesquisa. Banco de Dados. Metodologia Científica. Formação de professores. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Bolsista Doc-Fix FAPERGS/CNPq. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE). Contato: martinezmarcialorena@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL) e do Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista produtividade em pesquisa/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE). Contato: martanornberg0@gmail.com.

[3] Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação pela UFPEL (PPGE/UFPEL). Bolsista CAPES DS. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Contato: strelowrafaela@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, tem sido frequente grupos de pesquisa trabalharem com banco de dados contendo grande volume de materiais e informações. Definir um protocolo de construção de um Banco de Dados é um desafio constante para investigadores, pois a falta de organização dos dados pode impactar negativamente a produção intelectual brasileira (AMORIM, 2000). A dispersão dos dados no Banco torna a busca por informações mais difícil ou até inviável. Neste sentido, é tarefa primordial do pesquisador armazenar dados de maneira coerente e segura, permitindo a recuperação e a atualização seguras das informações.

Neste trabalho expomos sobre a construção de um Banco de Dados feita por nosso grupo de pesquisa. O Banco em questão reúne documentos pedagógicos de formação inicial (curso de Pedagogia) e de programas de formação continuada (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC). A intenção é demonstrar o protocolo de organização, contribuindo com a formação de pesquisadores em educação, e apresentar síntese de aspectos teórico-metodológicos sistematizados com base em resultados derivados de pesquisas concluídas envolvendo os dados deste Banco.

Desde os anos 60, são usadas as terminologias “Base de Dados" e “Banco de Dados”. Em geral, Base de Dados se refere a qualquer coleção de dados, independente da forma como são organizados ou acessados; e, Banco de Dados se refere a um conjunto de dados organizados e estruturados de forma que possam ser facilmente acessados, gerenciados e atualizados.

Chu (1983) e Elmasri e Navathe (2011) definem Banco de Dados como um conjunto de arquivos relacionados entre si. Teorey (1994, p. 2) explica que um banco de dados “atende às necessidades de vários usuários dentro de uma ou mais organizações, ou seja, coleções inter-relacionadas de muitos tipos diferentes de tabelas” (tradução nossa), mantendo uma coerência lógica entre os dados. Para Heuser (2004, p. 22), trata-se de um “conjunto de arquivos integrados que atendem a um conjunto de sistemas”.

Com base na literatura, definimos Banco de Dados como uma coleção de documentos contendo registros de situações e experiências reais, organizados de forma lógica, coerente (sem redundâncias ou duplicações) e segura

(consistente) a fim de permitir atualização e recuperação de informações sempre que necessário. Os dados podem estar relacionados entre si e serem gerenciados por um software específico, permitindo consultas complexas, análise e emissão de relatórios personalizados. Os documentos armazenados em um Banco de Dados ficam sujeitos à ação do pesquisador e, com isso, há possibilidade de se produzir conhecimentos, desde que isto seja um dos seus objetivos porque um Banco de Dados pode ser utilizado apenas como repositório.

Nos últimos 20 anos, nosso grupo de pesquisa tem investido na construção de dois Bancos de Dados: o primeiro, iniciado em 2001, contém textos escritos por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; o segundo, iniciado em 2012, inclui registros escritos durante processos de formação inicial ou de formação continuada. A organização destes dois Bancos tem se constituído como uma fonte valiosa para os estudos sobre a aquisição da escrita, a formação teórica de professores alfabetizadores e as práticas de alfabetização, oferecendo contribuições tanto para a investigação nesses campos como para a formação de pesquisadores iniciantes e experientes que exploram estes dois Bancos.

De maneira geral, as investigações do grupo organizam-se em dois eixos de pesquisa: no primeiro, são investigados aspectos de aquisição da linguagem escrita e, no segundo, são analisadas as repercussões da formação teórica nas práticas de ensino e no desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, a organização e a manutenção do Banco de Dados, “ao capturar em si documentos, manifesta uma forma de conhecer e modificar, transformar o objeto, institui um processo que transforma os documentos (estrutura, códigos, relacionamentos, níveis)” (WERLE, 2001, p. 60) em novos conhecimentos. Com o processo de construção desse Banco, o grupo de pesquisa tem estabelecido uma forma de ação e de produção de conhecimentos que, a médio e longo prazo, reunirá resultados de diferentes projetos que, embora tenham objetivos específicos, analisam um mesmo conjunto de materiais e podem, por isso, oferecer contribuições para discutir a formação de professores para os anos iniciais, assim como tematizar aspectos relativos os

desenvolvimento das práticas de ensino, com enfoque na alfabetização e na aprendizagem da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 CONSTRUÇÃO DO BANCO DE DADOS

Nesta seção, descreveremos o protocolo de construção do segundo Banco, que reúne informações e materiais sobre formação de professores para os anos iniciais. Nesse Banco estão organizados documentos de diferentes tipos: textos temáticos, planejamentos e relatórios de formação, cadernetas de metacognição, livros da vida, diários de observação, registros reflexivos, projetos de ensino, planejamentos de aulas e artigos. A elaboração destes materiais foi feita por professoras de anos iniciais, professores que atuam como formadores de seus pares ou por estudantes do curso de Pedagogia.

A estrutura do Banco foi concebida em estratos (Quadro 1). Para cada estrato há um modo específico de tratamento em termos de codificação e armazenamento de acordo com o tipo, o formato físico/digital e a origem de sua produção.

Quadro 1 – Estrutura do Banco e caracterização dos documentos

	Estrato 1	**Estrato 2**				**Estrato 3**		
Tipo de Documento	Texto Temático	Planejamento	Relatório	Caderneta de Metacognição	Livro da Vida	Projeto de ensino Planejamento de aula	Diário de Observação ou Registro Reflexivo	Artigo
Quantidade	5657	2596	2732	93	106	88	87	39
Formato	Físico e Digital	Digital	Digital	Físico	Físico	Físico e Digital	Físico e Digital	Físico e Digital
Origem	PFC*	PFC	PFC	PFC	PFC	FIP	FIP PP	FIP

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

*Legenda: Programa de Formação Continuada (PFC); Formação Inicial – Pedagogia (FIP); Prática Profissional (PP)

Em cada Estrato, faz-se a preparação do documento para codificação e digitalização e o armazenamento conforme o formato: físico em pastas

catalográficas; digital docs, jpeg e pdf em nuvem do Servidor e Google Drive do projeto. A codificação do documento é feita conforme tipo e origem da produção. Exemplificando: no Estrato 1 usamos SEA2013OT12-2 em que SEA identifica temática explorada (Sistema de Escrita Alfabética); 2013, o ano de coleta; O, polo de formação; T12, turma de formação; -2, número de identificação da autora. No Estrato 2, a codificação padrão é PLA201403PT1OE10UNID1 em que PLA designa planejamento; 2014, ano de formação; 03, o mês da formação; P, polo de formação; T1, turma de formação; OE10, número atribuído a autora; UNID1, número da unidade trabalhada. No Estrato 3, o padrão é ART2014PDE1 em que ART refere artigo; 2014, o ano de elaboração; PD, a origem Pedagogia Diurno ou PN, Pedagogia Noturno; E1, a identificação da estagiária.

Em decorrência da Lei de Proteção de Dados (BRASIL, 2018), o grupo de pesquisa vem revisando o tratamento dos dados suprimindo marcadores de identificação de autoria existentes dentro dos documentos. Isto significa que os dados primários de identificação, como nome completo da professora, identificação da escola de atuação profissional, número de documentos oficiais (CPF, RG), número de telefone ou endereço eletrônico são sombreados ou apagados do arquivo digital antes de sua inserção no Banco. De todo modo, o grupo de pesquisa preserva essas informações em planilhas de acesso restrito visto resguardar a possibilidade de estabelecer contato com os autores dos textos e materiais de acordo com as características metodológicas de estudos que venham ser realizados.

3 DESDOBRAMENTOS E RESULTADOS DE PESQUISA COM O BANCO

Desdobramentos já resultam da organização desse banco. Um deles, em razão do avanço tecnológico e da necessidade de ampliar o acesso ao Banco de Dados, o grupo está investindo na programação de um software que servirá como repositório digital e ferramenta de análise. Com o software, espera-se fomentar a colaboração interinstitucional entre pesquisadores visando à uma fusão de horizontes entre pesquisas que tematizam a formação do professor de anos iniciais e as práticas de ensino no âmbito da alfabetização e da aprendizagem da língua portuguesa. Peres (2019) afirma que a organização de diferentes documentos não serve para que seus modelos sejam reproduzidos,

mas para que sejam foco de discussão e pesquisas no âmbito do grupo que os organiza, bem como para que pesquisadores de outras instituições possam desenvolver suas pesquisas.

Entre os anos de 2019 e 2024, esse Banco de Dados subsidiou três estudos de doutoramento (MENDES, 2022; GONÇALVES, 2022; JÄGER, 2024) e três de mestrado (JÄGER, 2019; SOUTO, 2020; ANDRADE, 2024) que, em síntese, mostram o desenvolvimento profissional como decorrência do estudo e da reflexão coletiva, afirmando a docência como profissão intelectual, o que requer formação teórica e liberdade de pensamento e ação pedagógica. Em linhas gerais, estes seis estudos sustentam que as práticas de leitura, estudo e reflexão escrita realizadas de forma sistemática e coletiva em situações de formação inicial ou continuada ampliam e aprimoram a ação e o raciocínio pedagógico dos professores. O Banco também tem subsidiado diferentes projetos de investigação e iniciação científica com foco nos “conhecimentos profissionais” e no “pensamento pedagógico do professor”, ambos entendidos como base do “desenvolvimento profissional docente”. Com o avanço da organização do Banco tem sido possível investir em pesquisas que realizam análises transversais dos documentos, o que poderá oferecer uma compreensão mais profunda sobre a formação do professor de anos iniciais.

Nosso grupo de pesquisa entende que o uso de documentos pedagógicos como fonte de pesquisa valoriza o exercício intelectual de estudantes e professores que participam de contextos de formação inicial e continuada além de oportunizar a reflexão sobre o nosso papel como pesquisadores e aprimorar habilidades da prática de pesquisa: organizar e analisar dados, interpretar e expor resultados de investigação.

Desta forma, cabe a seguinte questão: Que conhecimentos teórico-metodológicos já temos produzido com a organização de um banco de dados? Exploraremos alguns deles. A construção desse banco de dados tem subsidiado e potencializado pesquisas acerca do pensamento pedagógico e do desenvolvimento profissional de docentes participantes de programas de formação continuada. Por meio da análise dos materiais do banco, temos estudado o processo de formação e reflexão que professoras experimentam em programas formativos enfocando aspectos teóricos e práticos do exercício

profissional docente. Com base em estudos já concluídos, um dos entendimentos tem sido de que o desenvolvimento profissional acontece em decorrência de encontros de estudo e reflexão coletiva, afirmando a docência como uma profissão de ação e como uma profissão intelectual, pois requer formação teórica e prática e liberdade de pensamento e de ação pedagógica. Os estudos feitos mostram que os materiais dos estratos 1 e 2 compilam evidências sobre as aprendizagens construídas pelas professoras sobre conceitos e estratégias das quais se apropriaram durante a formação do PNAIC. Um dos principais aspectos identificados demonstra que os momentos de formação entre as professoras, na escola ou em espaços de estudo favorecidos e coordenados por meio de ações e parcerias entre a universidade e a escola favorecem a qualificação das práticas de ensino, especialmente contribuindo para um maior entendimentos de aspectos relativos ao conhecimento da língua, dos processos de aprendizagem e, consequentemente, de organização do trabalho pedagógico.

O banco de dados tem sido o principal corpus empírico de projetos de pesquisa (iniciação científica, mestrado e doutorado), concluídos e em andamento, os quais investigam os “conhecimentos profissionais” e o “pensamento pedagógico do professor”, ambos entendidos como base do “desenvolvimento profissional docente”, estando estes ancorados em abordagens que afirmam a formação como um processo *continuum* de transformação, aprimoramento e constituição do sujeito-professor e da profissão docente ao longo do tempo. Usar como fonte de pesquisa documentos pedagógicos produzidos por professoras em contexto de formação continuada demonstra uma valorização do seu exercício intelectual revelado nos planejamentos e relatórios descritivo-reflexivos elaborados. Uma vez que a produção desses materiais é resultado do estudo feito pelos professores e não apenas do cumprir uma demanda burocrática.

O banco de dados, de maneira geral, permite acompanhar longitudinalmente os processos formativos do PNAIC viabilizando análises transversais. A investigação desses documentos, como os feitos especialmente por Gonçalves (2022) e Mendes (2022), que oferecem uma compreensão mais profunda sobre o ensino nos anos iniciais, como também contribuem em estudos

sobre o processo de formação no PNAIC. Sobre este aspecto, Jäger (2019; 2024) investigou os processos de formação no programa analisando a documentação pedagógica elaborada, o que permitiu demonstrar a dimensão intelectual assumida pelas professoras na medida em que realizavam movimentos de (trans)formação do programa delineado e desenvolviam formas de docência pautadas no estudo, na leitura e na escrita. Estudos com estas características ainda contribuem para a avaliação do próprio programa, justamente em razão da construção desse Banco, que guarda de forma organizada documentos de diferentes tipos, resguardando a memória dos encontros de formação acontecidos no âmbito do PNAIC.

O repositório também se constitui em uma importante fonte de dados auxiliando no desenvolvimento de novos estudos a respeito das temáticas referentes à formação inicial e continuada de professores que atuam nos anos iniciais. Desse modo, a colaboração interinstitucional entre pesquisadores também pode ser favorecida, através da disponibilização do banco de dados, da abertura para a fusão de horizontes entre pesquisas que vêm sendo realizadas, de novos olhares sobre os dados provenientes de outros pesquisadores que possuem uma perspectiva distinta. Com o investimento que o grupo vem fazendo na construção do software, espera-se que, além de favorecer o acesso a outros pesquisadores, outras abordagens e questões de pesquisa sejam exploradas sobre o vasto acervo do banco de dados disponibilizado em um mesmo repositório.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a organização de um banco de dados contendo a documentação pedagógica de um programa de formação de professores e de um curso de formação inicial (Pedagogia). Exploramos e demonstramos o seu potencial para o aprimoramento da pesquisa sobre processos de desenvolvimento profissional docente do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsável por desenvolver práticas de ensino voltadas para a alfabeetização e a aprendizagem da língua portuguesa. Entendemos que os documentos que compõem o banco revelam não só entendimentos significativos sobre as motivações e os fundamentos que

orientam as práticas das professoras em contexto de formação inicial e continuada, mas também oportunizam uma reflexão sobre nosso papel como pesquisadores. Através do trabalho com o banco de dados, adquirimos aprendizados sobre a preparação e a catalogação adequadas de documentos, assim como aprimoramos habilidades da prática de pesquisa: análise de dados, interpretação e exposição de resultados.

A organização de materiais em banco de dados além de facilitar atividades de análise também possibilita compartilhar descobertas e conhecimentos sistematizados de forma clara e acessível para outros pesquisadores e profissionais da área da educação. Desse modo, a organização de banco de dados cumpre papel importante na pesquisa educacional, seja como repositório ou como ambiente de análise e divulgação de conhecimentos sobre processos de formação desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliane. Arquivos, pesquisa e as novas tecnologias. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Arquivos, fontes e nova tecnologia***:* questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 89-99.

ANDRADE, Débora Wendler. **Quais são as bases e as fontes que contribuem para o conhecimento profissional da docência? Um estudo com professoras dos anos iniciais.** 2024. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais** (LGPD). Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

CHU, Shao Yong. **Banco de Dados**: organização, sistemas e administração. São Paulo: Atlas, 1983.

ELMASRI, Ramez; NAVATHE, Shamkant. **Sistemas de Bancos de Dados**. 6.ed. São Paulo: Pearson Addison Wesley, 2011.

GONÇALVES, Sílvia Nilcéia. **A docência como artesania:** por um pensar e agir hermenêutico. 2022. 421f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

HEUSER, Carlos. **Projeto de Banco de Dados**, 5.ed. Sagra Luzzato, 2004.

JÄGER, Josiane Jarline. **Formação entre pares:** processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal

de Pelotas. 2019. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

JÄGER, Josiane Jarline. **Entre o programa delineado e a formação (des)dobrada:** movimentos (trans)formativos do PNAIC-UFPel. 2024. 110p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

MENDES, Arita Duarte. **O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica:** as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras. 2022. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2022.

PERES, Eliane. A constituição de um arquivo e a escrita da história da educação: do gesto artesão à prática científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v.19, p.1-23, 2019.

SOUTO, Luiza Kerstner. **Conhecimentos e experiências docentes construídos na formação inicial:** o que revelam os registros reflexivos de estagiárias dos anos iniciais? 2020. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

TEOREY, Toby. **Database modeling and design**: The fundamental principles. 2.ed. Morgan Kaufmann, 1994.

WERLE, Flávia. As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação. *In:* FARIA FILHO, Luciano M. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 45-62.

REFLEXÕES METODOLÓGICAS DE UMA METAPESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO

Rafaela Ferreira Chalus[1]

RESUMO

Este trabalho discute os caminhos metodológicos e os desafios enfrentados na realização de uma metapesquisa sobre a produção acadêmica referente às políticas de avaliação em larga escala da alfabetização no Brasil. A proposta parte da experiência vivida durante a elaboração de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo explicitar os critérios, decisões classificatórias e reflexões éticas que orientaram o percurso investigativo, a fim de contribuir com o debate sobre metapesquisa no campo da Política Educacional. Para tal, a investigação foi fundamentada com as contribuições do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), proposto por Tello e Mainardes (2015), que oferece subsídios para a análise de aspectos como perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemetodológico das pesquisas. A partir desse referencial, elaborou-se um roteiro de análise que foi utilizado na leitura de 24 dissertações e teses, selecionadas a partir de um levantamento mais amplo de 87 trabalhos disponíveis em bases nacionais. Este trabalho não se debruça sobre os resultados da análise desses trabalhos, mas sobre os processos metodológicos implicados em sua realização: a construção das categorias, a identificação de limites classificatórios, a distinção entre teorização adicionada e teorização combinada, bem como os cuidados éticos adotados ao analisar a produção de outros pesquisadores. Destaca-se, ainda, a importância da transparência metodológica como princípio ético e formativo, especialmente no contexto da pós-graduação em Educação. Ao refletir sobre o percurso vivido, salienta-se o papel da metapesquisa como um referencial teórico-metodológico profícuo para o estudo do campo da Política Educacional e seus objetos, exigindo do pesquisador vigilância epistemológica, coerência e responsabilidade diante do conhecimento produzido por seus pares.

Palavras-chave: Metapesquisa. Política Educacional. Ética na pesquisa. Enfoque epistemetodológico. Avaliação em larga escala da alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação em larga escala têm ocupado lugar central nos debates sobre a qualidade da educação no âmbito internacional (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; HORTA NETO, 2025). No Brasil, desde os anos 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), esse tipo de política consolidou-se como instrumento para o monitoramento dos sistemas de

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Araucária (PR) e na Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). E-mail: <rafachalus@gmail.com>.

ensino e a formulação de indicadores educacionais. Nesse sentido, a ampliação do escopo e da frequência dessas avaliações, vem "sendo reforçada pela crescente implantação de sistemas próprios de avaliação pelos estados e municípios" (OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR; HORTA NETO, 2025, p. 3). No entanto, alguns elementos, como os usos que têm sido feitos de seus resultados, suscitam questionamentos importantes no campo da Política Educacional, inclusive quando envolvem a avaliação das etapas iniciais da escolarização, como a alfabetização.

A relevância da temática é reforçada pela crescente produção acadêmica dedicada ao estudo das avaliações em larga escala da alfabetização. Essa produção, ao mesmo tempo que evidencia a complexidade do fenômeno, também revela um campo ainda em consolidação do ponto de vista epistemológico e metodológico. Nesse contexto, a metapesquisa, entendida como pesquisa sobre pesquisas (MAINARDES, 2021), oferece uma possibilidade de análise do próprio campo acadêmico, ao permitir o mapeamento de tendências, o reconhecimento de lacunas e a reflexão sobre os modos de construção do conhecimento em determinada área.

A partir dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo discutir os critérios, escolhas e implicações metodológicas envolvidos na realização de uma metapesquisa sobre a produção acadêmica acerca das políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. A análise aqui apresentada é derivada de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, com foco na identificação das características teórico-epistemológicas de teses e dissertações que abordaram essa temática.

Ao optar pela metapesquisa como estratégia teórico-metodológica, o estudo enfrentou uma série de desafios relacionados à construção de categorias de análise, à definição de critérios classificatórios e à necessidade de um posicionamento ético diante dos trabalhos analisados. Diante disso, a proposta deste trabalho concentra-se não nos resultados da investigação em si, mas nos percursos metodológicos que a tornaram possível.

Ao compartilhar os aprendizados e decisões que marcaram o processo de construção da metapesquisa, espera-se contribuir com pesquisadores que se

preocupam com a coerência interna de suas investigações, com o aprofundamento epistemológico e com a ética na produção de conhecimento.

2 METAPESQUISA NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metapesquisa, compreendida como “pesquisa sobre pesquisas”, se apresenta como uma proposta teórico-metodológica voltada à análise da produção científica de um determinado campo. No campo da Política Educacional, esse tipo de investigação permite mapear, sistematizar e analisar criticamente a produção acadêmica sobre determinadas temáticas, com o intuito de identificar tendências, lacunas e possibilidades de aprofundamento teórico e metodológico. Segundo Mainardes (2021), a metapesquisa tem como foco central avaliar um conjunto de pesquisas para compreender como se constrói o conhecimento em determinado campo e, a partir disso, contribuir para o avanço das práticas científicas.

A proposta metodológica adotada nesta pesquisa insere-se nesse propósito, e orienta-se pelo Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), concebido por Tello e Mainardes (2015) como um esquema flexível que visa promover a reflexividade sobre os processos de pesquisa no campo da Política Educacional. O EEPE parte de três elementos fundamentais (a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico), que permitem ao pesquisador examinar, de modo articulado, a coerência entre os fundamentos teóricos, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados nas investigações analisadas.

No caso específico da pesquisa que fundamenta este trabalho, a metapesquisa foi direcionada à análise de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, que abordam as políticas de avaliação em larga escala da alfabetização. A escolha por esse recorte tem origem na constatação de que ainda são escassas as investigações que se dedicam a analisar criticamente a produção acadêmica sobre essa temática.

O levantamento dos trabalhos foi realizado por meio da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), no período de 1987 a 2021. Após aplicação de critérios de seleção, foram identificadas 87 teses e dissertações que tratam das avaliações em larga escala da alfabetização. Esses trabalhos foram organizados em dez categorias temáticas, conforme suas abordagens centrais. Dentre essas categorias, foi selecionada para análise aprofundada a Categoria 1 – Avaliação em larga escala da alfabetização enquanto Política Educacional, composta por 24 produções.

A análise concentrou-se na leitura integral desses 24 trabalhos, com o objetivo de investigar suas principais características teórico-epistemológicas. Para tanto, foi construído um roteiro de análise com base no referencial do EEPE, complementado por contribuições de autores como Sánchez Gamboa (2006) e Losada e Casas Casas (2008), que possibilitaram a classificação dos trabalhos segundo níveis de abordagem (técnico, metodológico, teórico, epistemológico, ontológico e gnosiológico) e a identificação de seus enquadramentos epistemológicos.

As categorias de análise utilizadas foram: nível de abrangência da pesquisa; tipo de pesquisa (teórica, empírica, bibliográfica etc.); perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico; enfoque epistemetodológico; níveis de abstração; presença de referenciais teóricos sobre política educacional, avaliação e alfabetização; e elementos da ético-ontoepistemologia. Para cada categoria, foram definidos critérios específicos de classificação, elaborados a partir dos referenciais teóricos adotados e da literatura já existente sobre metapesquisa no campo da Política Educacional.

Os dados obtidos por meio da leitura sistemática dos trabalhos foram organizados em planilhas que permitiram sua quantificação e sistematização. A organização dos dados foi fundamental para a construção de gráficos, quadros e tabelas que auxiliaram na visualização dos resultados. Além disso, foi desenvolvido um processo de codificação para garantir o rigor das interpretações e a fidelidade às informações contidas nos textos analisados.

O processo de análise demandou atenção especial às situações em que os trabalhos não explicitavam claramente suas perspectivas teóricas. Nesses casos, foi necessário recorrer à análise do referencial utilizado, da forma como os conceitos eram mobilizados e da lógica interna do texto para inferir possíveis

posicionamentos epistemológicos. Essa etapa do trabalho foi especialmente desafiadora, exigindo equilíbrio entre a interpretação crítica e o respeito às escolhas dos autores analisados.

Além disso, a diversidade de abordagens e a multiplicidade de posicionamentos epistemológicos observados nas pesquisas analisadas reforçaram a pertinência do uso do EEPE como ferramenta de análise.

O percurso metodológico aqui descrito permitiu não apenas realizar uma leitura crítica da produção acadêmica sobre avaliação em larga escala da alfabetização, mas também vivenciar um exercício formativo em pesquisa. A experiência de construir categorias, tomar decisões classificatórias e lidar com questões éticas e analíticas contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e consciente frente aos processos investigativos que o objeto de pesquisa exigiu.

3 ESCOLHAS NA CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO DE ANÁLISE

A construção do roteiro analítico da metapesquisa exigiu uma série de decisões metodológicas relacionadas à escolha das categorias, à definição dos critérios classificatórios e à forma de organização das análises. Considerando a proposta de compreender as características teórico-epistemológicas das teses e dissertações selecionadas, o roteiro precisou contemplar à diversidade dos paradigmas presentes na produção acadêmica e, ao mesmo tempo, suficientemente estruturado para permitir a análise dos trabalhos.

As categorias principais que compuseram o roteiro foram construídas com base no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), especialmente nos três elementos centrais que o compõem: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemetodológico. Além disso, foram incorporados outros elementos analíticos relevantes para a caracterização das pesquisas, como o nível de abstração das produções analisadas.

A perspectiva epistemológica foi entendida, conforme o EEPE, como a concepção de mundo que orienta a pesquisa (MAINARDES, 2017), ainda que nem sempre explicitada nos trabalhos. A identificação dessa perspectiva

demandou atenção, uma vez que muitos textos não apresentavam tal dimensão de forma declarada. Assim, foi necessário desenvolver critérios que permitissem inferir o posicionamento teórico dos autores a partir dos autores mobilizados, da linguagem empregada e da forma como os conceitos eram articulados no texto.

O posicionamento epistemológico, por sua vez, diz respeito à forma como o pesquisador se posiciona em relação ao seu objeto e à realidade pesquisada (MAINARDES, 2017). A classificação dessa categoria foi importante para compreender as matrizes de pensamento presentes nos trabalhos analisados.

Já o enfoque epistemetodológico, segundo Mainardes (2017), refere-se à coerência entre os elementos da pesquisa: objetivos, fundamentação teórica, metodologia e análise. Essa categoria permitiu avaliar se os trabalhos apresentavam consistência entre suas partes constitutivas ou se havia uma dissociação entre teoria e prática metodológica.

Além dessas três categorias, a análise considerou os níveis de abstração teórica mobilizados nos trabalhos, inspirando-se nos níveis propostos por Sánchez Gamboa (2006): técnico, metodológico, teórico, epistemológico, ontológico e gnosiológico. Embora nem todos os trabalhos apresentassem reflexões em todos esses níveis, essa classificação possibilitou identificar a profundidade dos fundamentos presentes nos textos e contribuiu para evidenciar a predominância de análises em níveis descritivos, em detrimento de discussões epistemológicas mais aprofundadas.

A definição dessas categorias enfrentou importantes desafios metodológicos. Um dos mais recorrentes foi a ausência de explicitação teórica clara em parte significativa dos trabalhos. Muitos autores apresentavam discussões sobre avaliação e alfabetização, mas sem indicar com precisão o referencial teórico que sustentava suas análises.

Outro desafio foi a distinção entre pluralismo e ecletismo teórico. Em alguns trabalhos, observou-se o uso de múltiplos referenciais, o que poderia indicar uma tentativa de diálogo entre diferentes correntes. No entanto, em certas situações, essa multiplicidade não era acompanhada de uma articulação consistente entre os conceitos. A decisão dessa classificação foi tomada com base em critérios discutidos por Mainardes (2018) com base em McLennan (1996), que diferencia a teorização combinada, quando há articulação entre os

referenciais, da teorização adicionada, em que os referenciais são utilizados sem o uso consciente.

Para lidar com esses dilemas, foram mobilizadas estratégias metodológicas que garantissem maior grau de rigor e reflexividade. Uma delas foi o uso da tipologia epistemológica de Losada e Casas Casas (2008), que auxiliou na classificação das perspectivas. Ainda que nem todos os trabalhos se encaixassem perfeitamente nesses polos, a tipologia contribuiu para organizar o conjunto analisado e ampliar a clareza sobre os posicionamentos observados.

Além disso, a classificação exigiu o uso constante da inferência, ancorada em evidências textuais e na lógica argumentativa dos trabalhos. O objetivo não era julgar as pesquisas, mas compreender como os autores estruturaram e organizaram suas pesquisas.

A construção do roteiro de análise, envolveu escolhas metodológicas com implicações epistemológicas e éticas, que demandaram constante revisão dos próprios critérios adotados. A necessidade de definir categorias, justificar critérios e tomar decisões classificatórias em um campo epistemologicamente heterogêneo exigiu vigilância constante, tanto na organização metodológica quanto no plano ético.

4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS NA METAPESQUISA

A metapesquisa, ao propor a análise da produção acadêmica de outros pesquisadores, segundo Mainardes (2021) envolve desafios éticos específicos que demandam atenção por parte de quem a conduz. Diferente de uma revisão de literatura, em que os textos são mobilizados pontualmente, a metapesquisa toma os trabalhos acadêmicos como objeto direto de investigação. Isso implica uma relação mais intensa com os textos, exigindo rigor metodológico, sensibilidade e respeito à autoria e aos contextos de produção.

Desde o início, houve uma preocupação explícita em tratar os trabalhos analisados com responsabilidade ética, reconhecendo que cada tese e dissertação representa também o resultado de trajetórias pessoais, formativas e ainda, institucionais. Evitar juízos de valor e manter uma postura respeitosa foi uma orientação que atravessou todas as etapas da pesquisa.

Essa preocupação se traduziu, por exemplo, na decisão de não identificar nominalmente os autores dos trabalhos analisados ao longo da dissertação. Embora os textos sejam públicos e disponíveis em repositórios institucionais, optou-se por preservar as identidades individuais, de modo a evitar qualquer tipo de exposição. Esse cuidado foi fundamental para garantir que o foco da análise permanecesse nos pontos teórico-epistemológicas dos textos.

A transparência metodológica, nesse sentido, foi assumida como parte da própria ética da pesquisa. Todas as etapas do trabalho foram registradas e explicitadas na dissertação, desde os critérios de seleção dos textos até a construção das categorias e os procedimentos de análise. Essa exposição tem como finalidade conferir legitimidade à investigação, mas também permitir que outros pesquisadores compreendam os caminhos percorridos, repliquem ou tensionem os procedimentos adotados.

Por fim, destaca-se a importância da reflexão sobre as questões éticas na pesquisa, compreendidas como dimensões que devem atravessar todo o percurso investigativo (desde a definição do objeto até a apresentação dos resultados). Como reforça Mainardes (2022), a ética é um aspecto indissociável da construção do conhecimento.

5 POTENCIALIDADES DA METAPESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento da metapesquisa evidenciou um conjunto de contribuições metodológicas da produção acadêmica no campo da Política Educacional, especialmente no que diz respeito às políticas de avaliação em larga escala da alfabetização.

Uma das principais contribuições refere-se à elaboração de um roteiro analítico com categorias, que buscou contemplar dimensões teórico-epistemológicas e metodológicas dos trabalhos analisados. Esse roteiro foi construído com base nas contribuições do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e nas formulações de autores como Sánchez Gamboa (2006) e Losada e Casas Casas (2008), permitindo uma análise mais aprofundada e sistemática da produção acadêmica.

Outro ponto de destaque é a articulação entre os critérios de análise com a coerência interna das pesquisas. O conceito de enfoque epistemetodológico mostrou-se particularmente útil para pensar os níveis de consistência entre os elementos que compõem uma investigação (desde a escolha do problema até as conclusões apresentadas).

Por fim, ressalta-se que a metapesquisa pode ser vista como um exercício de formação para o pesquisador. Ao exigir um olhar atento, crítico e ético sobre o trabalho de outros autores, ela demanda o desenvolvimento de habilidades de análise, síntese e argumentação que são fundamentais para a consolidação de uma postura investigativa comprometida com a qualidade e a responsabilidade na produção de conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metapesquisa realizada sobre a produção acadêmica referente às políticas de avaliação em larga escala da alfabetização permitiu mapear tendências e características dos trabalhos analisados e ainda refletir sobre os caminhos metodológicos construídos no processo de investigação. A proposta deste trabalho foi justamente dar visibilidade a essa dimensão metodológica, reconhecendo que analisar pesquisas como objeto de estudo é uma tarefa que envolve escolhas, construção de critérios e atenção constante aos limites e às possibilidades do próprio campo.

Ao adotar o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) como um dos referenciais, foi possível estruturar um roteiro de análise que oferecesse condições de observar aspectos como o grau de coerência interna dos trabalhos, o modo como se articulam teoria, método e análise, e a presença (ou ausência) de posicionamentos epistemológicos mais explícitos. Essa experiência reforçou a compreensão de que a produção acadêmica, como da avaliação em larga escala da alfabetização, é atravessada por distintas concepções.

Assim, reafirma-se a necessidade de que todo exercício de análise da produção acadêmica seja conduzido com ética, responsabilidade e respeito ao trabalho dos pesquisadores que compõem o campo.

Por fim, destaca-se que a metapesquisa se apresenta como um referencial teórico-metodológico que possibilita a compreensão do campo da Política Educacional e seus objetos.

REFERÊNCIAS

LOSADA, R. L.; CASAS CASAS, A. **Enfoque para el análisis político**: historia, epistemologia y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Pontifícia Universidad Javeriana, 2008.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 1-25, 2017.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-21, 2018.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. *In:* MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021. p. 19-43.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da educação básica: Para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 55, p. e11295, 2025. DOI: 0.1590/1980531411295. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11295.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

SOB O OLHAR DOS JOVENS ESTUDANTES: ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO INICIAL DE UMA ESCALA DE PRECONCEITOS(EP) NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Kelly Cristina Santos da Silva[1]
Sandra Lúcia Ferreira[2]

RESUMO

O preconceito, em suas múltiplas formas, permanece como uma das principais barreiras à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Este artigo desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica, tem como objetivo apresentar o processo metodológico de construção e aperfeiçoamento da "Escala de Preconceitos"(EP), instrumento desenvolvido para o projeto "A voz dos estudantes: percepções sobre a escola pública nas vivências da educação básica", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 7.397.244). A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, período escolar de formação da identidade e intensificação das interações sociais, frequentemente atravessadas por práticas discriminatórias, sobretudo em tempos de crescente influência das redes sociais. A metodologia adotada privilegiou a participação de trinta estudantes de uma escola pública da cidade de Vitória de Santo Antão (PE) além de seis bolsistas de Iniciação Científica Júnior(financiada pelo CNPq) que participaram da elaboração, aplicação e análise da fase de pré-teste da escala. Os resultados preliminares, com base nas mesmas dimensões propostas *a priori* (preconceito racial(negros e indígenas), de gênero, etário, sexual, gordofobia, etarismo e aporofobia, indicaram a necessidade de ajustes na redação de algumas assertivas, visando maior precisão e clareza conceitual e capacidade discriminativa. O presente estudo apresenta, portanto, as etapas de formulação, validação preliminar e a nova versão da EP, destacando sua importância como ferramenta diagnóstica no contexto escolar. A nova versão da escala encontra-se em fase de aplicação, ampliando o alcance da pesquisa e o aprofundamento da compreensão das manifestações de preconceito entre estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Preconceitos. Adolescência. Ensino Médio. Escola Pública. Escala de Preconceito(EP).

1 INTRODUÇÃO

As manifestações explícitas de preconceito observadas em diferentes contextos sociais despertam questionamentos importantes sobre a gravidade de falas e atitudes envolvendo jovens a esse tema. Em 2023, ao ingressar em

[1] Estudante de Psicologia (UNICID) Bolsista CNPq kellycss82@outlook.com

[2] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP) e professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação(PPGE) e Formação de Professores(PPGP-Ge) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). sandraferreira@gmail.com.

uma nova graduação em Psicologia, foi possível observar de forma direta, no ambiente universitário, comportamentos e discursos carregados de estereótipos e discriminação. Muitos estudantes, recém-egressos do ensino médio, reproduziam falas preconceituosas sob a forma de brincadeiras ou com seriedade, demonstrando desconhecimento sobre o impacto dessas atitudes.

Notícias sobre casos de preconceito em escolas públicas e privadas têm sido frequentes nos meios de comunicação. Algumas dessas situações resultam em consequências, especialmente entre adolescentes, que acabam por sofrer os efeitos da exclusão e, em casos trágicos, atentam contra a própria vida. Diante disso, surgem questões centrais: quem é responsável por essas práticas? Em que medida a sociedade tem falhado na promoção de valores éticos e humanitários? Esses jovens têm real dimensão da gravidade de suas atitudes? Reconhecem que determinadas falas e comportamentos podem configurar crimes?

Tais inquietações e experiências motivaram o desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica com o objetivo de compreender o que pensam estudantes sobre o preconceito. O intuito foi investigar como adolescentes identificam (ou não) conteúdos preconceituosos em suas interações cotidianas. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é apresentar o processo de construção e aprimoramento da “Escala de Preconceitos”, desenvolvida no âmbito do projeto “A voz dos estudantes”, que investiga o que pensam os estudantes do Ensino Médio sobre a escola pública, considerando a importância dessa etapa na formação identitária e nas interações sociais

2 DESENVOLVIMENTO

Casos de preconceito nas escolas têm sido recorrentes em notícias, evidenciando uma grave crise social e educacional. Entre os episódios, conforme reportagem do G1 de Novembro de 2024, uma professora apedrejada por tentar ensinar sobre a cultura afro-brasileira, pichações racistas em banheiros de universidades públicas de São Paulo e o suicídio de um aluno bolsista de uma escola particular são alguns exemplos de ataques racistas, homofóbicos e celetistas. Em reportagem veiculada pelos sites g1.com, da Rede Globo, e jornal da Universidade de São Paulo (USP), apontam para uma pesquisa realizada

pela Coletiva Xica Manicongo de Estudantes Trans, Travestis e Intersexuais da USP (TOMAZ, 2021; JUSP, 2025), em que mais da metade dos alunos transsexuais da USP denunciaram episódios de transfobia na universidade, e casos de injúria racial continuam sem punição significativa.

Esses exemplos são apenas uma fração dos atos de preconceito no ambiente escolar, embora haja muitos outros não noticiados e que não chegam à mídia. Segundo Justino e Silva (2023), jornalistas do site G1.com, mais de 3.000 casos foram denunciados em 2023, evidenciando um aumento significativo de casos de violência e preconceito contra diferentes grupos sociais. A título de exemplo, de acordo com a reportagem, os casos foram aumentando desde 2019. Naquele ano, 599 denúncias foram sobre racismo. No ano seguinte, em 2020 (ano da pandemia), foi registrada apenas uma denúncia. Em 2021, o número aumenta para 240 denúncias. Em 2022, houve um salto alarmante, com o registro de 2.489 denúncias e, em 2023, um novo recorde com 3.330 denúncias. Os números alertam para a gravidade do problema dentro do ambiente escolar. Apesar disso, as punições aos envolvidos não são aplicadas ou são poucos divulgadas, especialmente quando os agressores são adolescentes.

Segundo informações obtidas pela plataforma *Fala SP* – plataforma disponível para que se possa registrar manifestações, denúncias, elogios e solicitar pedidos de acesso a informações aos órgãos e entidades do Governo do Estado de São Paulo –, no ano de 2024, em relação a denúncias de preconceitos em escolas públicas paulistas, foram registradas 2.756 casos de preconceitos.

O levantamento levou em consideração os dados obtidos junto a Plataforma Conviva, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) e que tem por fim garantir que todas as escolas da rede sejam ambientes solidários, colaborativos, acolhedores e seguros. As informações recebidas referem-se a todas as Diretorias Regionais de Ensino, conforme Tabela 1, e que tratam de *bullying* (1.789 casos), discriminação (253 casos), racismo (525 casos), violência de gênero, sexismo (189 casos), totalizando 2.756 registros.

Tabela 1 – Levantamento das ocorrências registradas na base da Plataforma Conviva

DIRETORIA	Bullying	Discriminação	Racismo	Violencia de Genero / Contra meninas e Mulheres / Sexismo	Total Geral
CENTRO	50	13	38	6	107
CENTRO OESTE	72	7	18	11	108
CENTRO SUL	49	6	28	13	96
LESTE 1	210	20	60	14	304
LESTE 2	116	10	31	6	163
LESTE 3	148	14	61	27	250
LESTE 4	121	16	30	1	168
LESTE 5	67	19	19	9	114
NORTE 1	188	31	80	23	322
NORTE 2	182	32	38	18	270
SUL 1	157	19	48	22	246
SUL 2	149	26	34	12	221
SUL 3	280	40	40	27	387
Total Geral	1789	253	525	189	2756

Fonte: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA

O programa *Conviva SP* foi criado em 2019, pelas Resoluções Seduc nº 48 e 49/2019 e tem por norte criar projetos e ações de convivência e colaboração, articulação pedagógica, psicossocial, proteção, saúde e segurança escolar para serem implementados nos espaços das escolas públicas paulistanas. O programa identifica vulnerabilidades das escolas para a implementação de medidas que atuem na melhoria da convivência e segurança, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais humanizado, significativo e harmônico. Para tanto, conta com parcerias com outras Secretarias, instituições e sociedade civil.

O *Conviva SP* é coordenado através de uma equipe central que, juntamente com as equipes de convivência locais (nas Diretorias de Ensino e nas Escolas) são responsáveis por propor e difundir ações que buscam alcançar os objetivos do Programa, que são: 1) estabelecer estratégias de apoio e acompanhamento às equipes docentes e dirigentes no processo ensino-aprendizagem; 2) contribuir para um clima escolar positivo por meio de ambiente de aprendizagem colaborativo, solidário e acolhedor; 3) contribuir para a melhoria de indicadores de permanência de aproveitamento escolar; 4) promover e articular a participação ativa da família na vida escolar dos estudantes da rede de ensino estadual; e 5) articular e fortalecer a rede de proteção social no entorno da comunidade escolar, com aproximação entre os serviços de assistência e saúde mental.

Desde 5 de janeiro de 1989, atos de preconceito e discriminação são considerados crimes no Brasil, conforme a Lei nº 7.716/2019. No entanto,

poucas são as notícias de aplicação da referida lei, especialmente no âmbito escolar, onde muitos casos são tratados como *bullying* ou "brincadeiras". Segundo o artigo 20 da referida Lei , alterada pela Lei nº 9.459/1997, "praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" constitui crime, sujeito à pena de reclusão e multa.

Aspectos históricos e psicossociais do preconceito

Conforme Pereira e Lima (2004), os estudos sobre o preconceito começaram a ganhar relevância na psicologia a partir da segunda década do século XX. Começou-se a explorar os fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam o desenvolvimento e a manutenção dos preconceitos, abrindo espaço para novos entendimentos e abordagens sobre o tema.

Anterior a esse período, os preconceitos eram vistos como "atitudes normais" de indivíduos em relação a grupos sociais considerados "inferiores". Entre as décadas de 1940 e 1950, emergiu a teoria do âmbito intraindividual, que apontava o preconceito como uma característica intrínseca ao indivíduo, relacionada à frustração, agressão e personalidade autoritária.

Nas décadas de 1970 a 1990, as teorias passaram a destacar os processos de relações intergrupais, refletindo mudanças histórias, como por exemplo, a da categorização, a da identidade social e do conflito intergrupal.

Até a primeira metade do século XX, o preconceito racial ainda era amplamente naturalizado, sustentado por estruturas ideológicas herdadas dos séculos XVIII e XIX, quando teorias pseudocientíficas buscavam justificar a inferiorização. Foi apenas a partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais, como o movimento negro, o movimento feminista e o movimento LGBTQIA+, que tais discursos começaram a ser contestados de forma mais organizada. Esses grupos passaram a reivindicar direitos civis e denunciar as estruturas de exclusão social, contribuindo para avanços normativos e institucionais importantes (Pereira e Lima, 2004). Contudo, a ideia de que o preconceito foi superado é ilusória.

Na década de 1980, por exemplo, uma reportagem da grande mídia questionou jovens brasileiros sobre sua opinião em relação à população homossexual, e muitos declararam que essas pessoas "deveriam morrer" ou simplesmente afirmaram "não se importar" com o assunto. Esse episódio

evidencia que os discursos de ódio, mesmo após décadas de luta por igualdade, ainda estavam presentes de maneira explícita na sociedade.

Nas últimas décadas, especialmente com a popularização das redes sociais e o fortalecimento de discursos ultraconservadores em diversas esferas políticas, houve um aumento significativo da visibilidade de manifestações preconceituosas. As plataformas digitais potencializaram a circulação de discursos de ódio, muitas vezes disfarçados de “opiniões pessoais”, mas que colaboram diretamente para a manutenção de violências simbólicas e institucionais.

3 METODOLOGIA

Desde o início da pesquisa, levantou-se a hipótese de que muitas atitudes discriminatórias não são reconhecidas com a devida gravidade por parte dos adolescentes, os quais, frequentemente, não compreendem que tais comportamentos podem configurar crimes previstos em lei. Essa percepção inicial reforça a relevância do estudo, ao propor a escuta dos próprios estudantes e promover uma reflexão crítica sobre as formas sutis e explícitas de preconceito no ambiente escolar.

Para realizar essa escuta e captar o que pensam os estudantes, adotou-se como instrumento uma escala tipo *Likert,* composta por assertivas que abordam diferentes formas de preconceito assim descritos: racial (negros e indígenas), de gênero, etário, sexual, gordofobia, capacitismo e aporofobia. Essa estratégia metodológica permitiu identificar, de forma gradativa, o grau de concordância ou discordância dos estudantes diante de situações discriminatórias recorrentes no ambiente escolar.

Este estudo conta com a participação de seis bolsistas de Iniciação Científica Júnior, vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito do projeto “A Voz dos Estudantes do Ensino Médio: percepções sobre a escola pública nas vivências da educação básica”. Trata-se de uma iniciativa voltada à formação de futuros pesquisadores, que possibilita a estudantes do Ensino Médio a vivência em atividades científicas orientadas. Os bolsistas, todos estudantes de uma escola pública localizada na cidade de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, participaram de encontros

formativos conduzidos pelo diretor da instituição, que também atuou como orientador da pesquisa. Sob sua orientação, os estudantes colaboraram em todas as etapas do desenvolvimento da “Escala de Preconceitos”, incluindo a elaboração e legitimação das assertivas, a aplicação do instrumento, ou seja, cada bolsista aplicou a escala em 5 colegas da escola perfazendo um total de 30 formulários preenchidos. Após a aplicação, os bolsistas foram orientados a organizar os bancos de dados, explorar as frequências e, em seguida, realizar análises descritivas preliminares dos resultados. Essa fase do trabalho, considerada como um pré-teste do instrumento, foi concluída em abril de 2025, marcando o encerramento de uma etapa importante da investigação,

A partir das informações coletas e analisadas foi desenvolvido um novo instrumento que está em fase de aplicação com duas estudantes bolsistas CNPq da mesma escola. Além disso, está revista a aplicação da escala em outras escolas públicas no Estado de São Paulo, ampliando o escopo da pesquisa e possibilitando uma análise exploratória entre diferente contextos educacionais.

4 ANÁLISES

A Tabela 2, a seguir, apresenta a sistematização das respostas obtidas por meio da Escala *Likert,* composta por 24 afirmativas distribuídas em sete temáticas de preconceito (racial, étnico, de gênero, sexualidade, etarismo, gordofobia, capacitismo e aporofobia). Em cada item os 30 participantes foram convidados a indicar seu grau concordância ou discordância, utilizando uma escala de quatro alternativas. São elas: A (*Concordo 100%, faz total sentido'*, B (*Concordo com a ideia, mas não é perfeita*), C (*Discordo, mas não me convenceu*) e D (*Discordo total*). Dessa forma, a concordância com tais afirmações, especialmente com a alternativa (A) “Concordo 100%, faz total sentido”, indica a presença de um comportamento preconceituoso por parte do participante. Em contrapartida, quanto mais próxima a escolha estiver da alternativa (D) “Discordo total”, menor será o grau de preconceito manifestado pelo respondente. Para facilitar a análise e a interpretação dos dados, optou-se pela junção das alternativas (A) e (B), de um lado, e (C) e (D), de outro, agrupando os resultados de forma a evidenciar as tendências de concordância ou discordância dos estudantes em relação a cada item investigado.

Tabela 2 – Resultados da Escala de Preconceitos (pré-teste) por tema e item

Tema	Nº	Assertiva	Mais preconceito.	Menos preconceito	Total
Racial	E1	Se eu tenho intimidade com um amigo, não existe problema de chama-lo de macaco na zoeira.	27%	73%	100%
	E2	A maioria dos negros que recebe ajuda do governo só quer saber de viver disso e não trabalhar	13%	87%	100%
	E3	Não é justo: se existe o Dia da Consciência Negra, também deveria haver um Dia da Consciência Branca.	10%	90%	100%
Indígenas	E4	Indígenas que usam celular ou internet já não são mais indígenas de verdade	0%	100%	100%
	E5	Indígenas deviam deixar suas tradições e aprender com os brancos para cuidar melhor da saúde de suas criança	0%	100%	100%
	E6	As terras dos indígenas deviam ser usadas pra plantar comida, que ajuda todo mundo	16%	84%	100%
Gênero	E7	A maternidade é uma bênção, e mulheres que não desejam ter filhos estão rejeitando seu papel natural.	30%	70%	100%
	E8	A mulher ganha menos porque vive cheia de problemas pra resolver, principalmente com os filhos.	7%	93%	100%
	E9	Mulheres bonitas demais não precisam se esforçar para conseguir as coisas.	30%	70%	100%
Etarismo	E10	Todos merecem descansar. Assim, não faz sentido investir em formação profissional pra quem já é velho.	20%	80%	100%
	E11	Para sua proteção, idosos não deveriam utilizar transporte público em horário de pico.	43%	57%	100%
	E12	O amor é para jovens, nesse sentido idosos não deveriam namorar	0%	100%	100%
Sexualidade	E13	Famílias tradicionais (pai, mãe e filhos) já é difícil, imagine com dois pais ou duas mães. Uma bagunça	43%	57%	100%
	E14	Ser homem e gostar de mulher, ou mulher gostar de homem, é o certo. O resto é escolha ou influência	47%	53%	100%
	E15	Pessoas LGBTQIAPN+ exageram ao querer direitos especiais. A luta é para todos.	43%	57%	100%
Gordofobia	E16	Gente gorda tem problema emocional, por isso engorda.	27%	73%	100%
	E17	Eu não me relacionaria com uma pessoa acima do peso.	27%	73%	100%
	E18	Pessoas acima do peso, pela dificuldade de mobilização, tendem a ser pouco ágil.	80,%	20,%	100%
Capacitismo	E19	Pessoas com deficiência sempre precisam de ajuda.	67%	33%	100%
	E20	Pelos problemas de saúde e agilidade, contratar pessoas com deficiência é um risco para a empresa.	20%	80%	100%
	E21	Tenho pena de quem tem deficiência, mesmo achando eles legais.	43%	57%	100%
Aporofobia	E22	Sair da pobreza é uma questão de força de vontade. Oportunidades não faltam.	43%	57%	100%
	E23	Pessoas que moram na rua são indisciplinadas. Não sabem seguir regras.	20%	80%	100%
	E24	Ajudar pobres com dinheiro só os deixam mais acomodados.	23%	77%	100%

Fonte: elaboração das autoras

A análise das frequências dispostas nessa Tabela 2 revelam que, em temas como preconceito contra indígenas (E4, E5) e idosos (E12), houve

rejeição quase unânime das afirmações preconceituosas, com 100% de discordância. Situação semelhante ocorreu com a assertiva E8 (gênero), ou E3(racial) que obtiveram porcentagens abaixo ou igual a 10% de concordância. Esses itens indicam baixa adesão a ideias discriminatórias, o que, embora positivo sob a perspectiva ética, não permite distinguir nuances de preconceito entre os participantes, ou seja, são itens com baixo poder de discriminação, pois não evidenciam variações perceptíveis nas manifestações dos estudantes.

Na mesma perspectiva de baixa discriminação temos os temas que apresentaram distribuições de resposta próximas a 50% entre “mais preconceito” ou “menos preconceito”, revelando uma divisão equitativa por parte dos estudantes. Essa característica, observada nos itens relacionados ao etarismo (E11, E12), à sexualidade (E13, E14, E15), ao capacitismo (E21) e à aporofobia (E23), indicou problemas técnicos na formulação dessas assertivas. Do ponto de vista psicométrico, quando uma assertiva apresenta distribuição muito simétrica entre os polos da escala, isso pode sinalizar baixa capacidade discriminativa da assertiva, dificultando sua utilidade para identificar padrões consistentes nas atitudes dos respondentes. Além disso, uma distribuição dessa natureza pode estar associada a respostas aleatórias ou não refletidas, fenômeno popularmente conhecido como “chute” , o que pode indicar o não entendimento do que está sendo afirmado. Esses problemas tornam a assertiva “frágil” e, portanto demanda sua reformulação, com ajustes que tornem os enunciados mais precisos e menos suscetíveis à interpretação dúbia, aumentando, com isso, distinção entre diferentes graus de concordância ou discordâncias.

Outro destaque está associado aos itens E2(racial); E10(etarismo), E23 e E24(aporofobia). Tais itens apresentam pouca discriminação talvez por apresentarem assertivas que apresentam dois tipos de posicionamento, fazendo com que o respondente concorde com a primeira assertiva e não com a segunda, ou vice-versa. É o caso, por exemplo “Todos merecem descansar”(primeira assertiva), não faz sentido investir em formação profissional pra quem já é velho (segunda assertiva).

Por fim, a ausência de variação de polaridade (todos os itens são negativos) precisa ser revista na próxima versão. Todos os itens foram propostos a partir de afirmações preconceituosas, e o respondente precisava decidir se

concorda ou discorda delas. Embora isso seja comum nesse tipo de formulário, a proposta de introduzir uma pequena proporção de assertivas inversamente formuladas (isto é, afirmações antidiscriminatórias), pode evitar a tendência de uma leitura “viciada”, ou seja, a manifestação estará sempre marcar "discordo" por padrão.

Com dos resultados obtidos no nesse pré-teste foi proposta uma nova escala *Lickert*, com assertivas revisadas. O quadro 1, que segue, apresenta essa nova versão que está em fase de aplicação com 30 estudantes da mesma escola Pernambucana.

Quadro1 – Versão ajustada a partir do pré-teste aplicado

ASSERTIVAS	*Concordo 100%, faz total sentido*	*Concordo com a ideia, mas não é perfeita*	*Discordo, mas não me convenceu*	*Discordo total*
Se é meu amigo e ele disser que não se importar, não vejo problema de chamá-lo de macaco na zoeira.	A	B	C	D
Pessoas negras devem frequentarem a universidade, desde que passem pelas mesmas exigência dos demais	A	B	C	D
Não vejo problema de ter orgulho de ser uma pessoa branca	A	B	C	D
Indígenas que usam celular ou *internet* já não são mais indígenas de verdade.	A	B	C	D
A cultura indígena é antiga e precisa ser transformada para se adequar a sociedade moderna	A	B	C	D
As terras indígenas deviam ser mais bem usadas, por exemplo plantando comida para aqueles que têm fome.	A	B	C	D
A maternidade é uma bênção. Assim, mulheres que não querem ter filhos estão negando o seu papel natural.	A	B	C	D
Mulheres ganham menos porque não conseguem se dedicar ao trabalho como os homens; são naturalmente mais focadas na família e menos comprometidas com a carreira.	A	B	C	D
Mulheres sem maquiagem e unhas feitas parecem mais desleixadas.	A	B	C	D
Investir na formação de pessoas idosas é gastar dinheiro público, já que elas estão quase fora do mercado de trabalho	A	B	C	D
Os idosos devem utilizar o transporte público quando quiserem, mesmo nos horários de pico.	A	B	C	D
Velhos têm muita dificuldade para aceitar coisas novas.	A	B	C	D
Famílias formadas (pai, mãe e filhos) já são complicadas que dirá uma família formada por duas mães ou dois pais.	A	B	C	D
Ser homem e gostar de mulher, ou mulher gostar de homem é da natureza humana.	A	B	C	D
A escola deve falar abertamente sobre gênero (ser menino ou menina) e sexualidade (quem a pessoa gosta), mesmo com as turmas dos primeiros anos.	**A**	**B**	**C**	**D**
Pessoas gordas devem receber tratamento psicológico, pois o sobrepeso indica problema emocionais	**A**	**B**	**C**	**D**
Eu me relacionaria com uma pessoa acima do peso	**A**	**B**	**C**	**D**
Pessoas acima do peso, pela dificuldade de mobilização, tendem a ser pouco ágil.	**A**	**B**	**C**	**D**
Pessoas com deficiência devem ser matriculadas em escolas especializadas, para que convivam com outros iguais.	**A**	**B**	**C**	**D**
Pelos problemas de saúde e agilidade, contratar pessoas com deficiência é um risco para a empresa.	**A**	**B**	**C**	**D**

Chamar pessoas com deficiência de “especial” é uma atitude preconceituosa.	**A**	**B**	**C**	**D**
É preciso ter força de vontade para sair da pobreza.	**A**	**B**	**C**	**D**
Apoio do governo (bolsa família, ajuda com gás, minha casa minha vida etc.) não é caridade. Ajuda a resolver a desigualdade social de um país.	**A**	**B**	**C**	**D**
Muita gente pobre na rua deixa o ambiente perigoso	**A**	**B**	**C**	**D**

Fonte: As próprias autoras

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais apontam para a relevância de se construir instrumentos diagnósticos que permitam identificar com maior precisão as manifestações de preconceito entre estudantes do Ensino Médio. A Escala de Preconceitos (EP), elaborada no contexto do projeto *A voz dos estudantes*, demonstrou ser um formulário promissor para captar o que pensam os estudantes sobre as diferentes formas de discriminação, como o preconceito racial, de gênero, etário, sexual, contra pessoas com deficiência, gordofobia e aporofobia.

Os resultados da fase de pré-testagem já revelam algumas tendências preocupantes: 80% dos respondentes concordaram que *“pessoas acima do peso tendem a ser pouco ágeis”* (E18), 67% afirmaram que *“pessoas com deficiência sempre precisam de ajuda”* (E19), e 47% consideraram que *“ser homem e gostar de mulher é o certo”* (E14). Esses dados indicam que determinados estigmas seguem naturalizados entre os jovens e antecipam desafios importantes para o trabalho investigativo e pedagógico voltado à promoção da equidade nas escolas.

Há destaque para a participação ativa dos seis estudantes e bolsistas de Iniciação Científica Júnior o que tornou o processo investigativo mais sensível à realidade escolar e mais alinhado à perspectiva da formação de jovens pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989. Alterada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 12 jul. 2025.

G1 BAHIA. **Professora denuncia ter sido apedrejada por alunos após aula de cultura afro-brasileira na Bahia**. G1, 26 nov. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/11/26/intolerancia-religiosa-bahia.ghtml Acesso em: 12 jul. 2025.

JUSP. **Coletivo Xica Manicongo quer conhecer os novos estudantes trans da USP**. São Paulo, SP: USP, 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=846250. Acesso em: 12 jul. 2025.

JUSTINO, Gustavo; SILVA, Henrique. **Mais de 3 mil boletins de ocorrência de casos de racismo em escolas estaduais de SP foram registrados em 2023**. Portal de notícias G1.com, 10 out. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/10/10/mais-de-3-mil-boletins-de-ocorrencia-de-casos-de-racismo-em-escolas-estaduais-de-sp-foram-registrados-em-2023.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2025.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; PEREIRA, Marcos Emanoel (Orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 48, de 29 de maio de 2019.** Estabelece diretrizes para a política de convivência nas escolas da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 30 maio 2019. Seção 1, p. 27.

SÃO PAULO. **Programa Conviva SP: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar**. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE). São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/. Acesso em: 12 jul. 2025.

SÃO PAULO. **Protocolo 179 (2ª versão).** Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Fundação para o desenvolvimento da educação. s/d. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2024/08/protocolo-179-segunda-versao-210624.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

TOMAZ, Kleber. **Mais da metade de alunos trans da USP denunciam preconceito; Defensoria recomenda ações contra transfobia na universidade**. Portal de notícias G1.com, 8 jul. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/08/mais-da-metade-de-alunos-trans-da-usp-denunciam-preconceito-defensoria-recomenda-acoes-contra-transfobia-na-universidade.ghtml. Acesso em: 12 jul. 2025.

VALE LGBT. *Antigamente era melhor? LGBT anos80/Homossexualidade* (video).16 out. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YKR9KQ1PRVY. Acesso em: 12 jul. 2025.

ISSN: 2176 - 1396

DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS DESCOLONAIS: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA PESQUISADORES EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Alessandro Henrique Monteiro[1]
Patrícia Correia de Paula Marcoccia [2]

RESUMO

A colonialidade é uma característica presente na cultura dos países que tiveram sua história marcada por um processo colonial. É a consequência de anos de exploração, em âmbitos que vão muito além do econômico. A colonialidade do saber e a colonialidade cultural estão presentes de diversas formas e em diferentes esferas de nossa sociedade. Esse trabalho é um recorte de uma tese de doutorado em andamento. Essa pesquisa se trata de um estudo sobre conceitos da colonialidade em livros didáticos de História. Como os estudos descoloniais, a epistemologia que guia toda a pesquisa, não possui uma metodologia específica e própria, foram adaptados alguns elementos da Heurística e criadas categorias de análise próprias. Então, nesse texto foram destacadas essas categorias. São elas: História Local, Resistência à Colonialidade, História Oral, Saber Ancestral, Desaprender o Cânone, Envolvimento, Literatura e Arte. O objetivo geral é apresentar categorias de análise descoloniais a fim de desconstruir os conceitos da colonialidade em livros didáticos. Este trabalho tenta responder ao desafio metodológico da ausência de procedimentos analíticos consolidados para pesquisas descoloniais, propondo categorias construídas a partir de critérios de validação teórica (diálogo com saberes ancestrais, contra-hegemonia epistemológica). Quanto à metodologia, foi utilizada análise bibliográfica com foco na construção das categorias. Os principais autores utilizados para obter as categorias de análise foram Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Antônio Bispo dos Santos, Luiz Rufino e Márcio Seligmann-Silva, intelectuais acadêmicos e orgânicos, cujas obras se alinham ao pensamento descolonial. Nos resultados, foram destacadas as sete categorias de análise, assim como a argumentação para a sua validade, visando contribuir para análises educacionais em uma perspectiva descolonial e com a formação de pesquisadores em Ciências Humanas.

Palavras-chave: Colonialidade. Educação. Ensino de História. Estudos Descoloniais. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

A colonialidade, enquanto legado estrutural do colonialismo, perpetua-se nas dimensões do saber e da cultura, influenciando pedagogias e recursos didáticos como os livros didáticos de História. Apesar do avanço teórico dos estudos Descoloniais[3], observamos uma não sistematização metodológica e de

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, ah.monteiro@yahoo.com
[2] Doutora em Educação, Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pa.tyleo12@gmail.com
[3] Alice Santos (2020) escreve um texto fazendo um histórico dos prefixos e consta que, na variação portuguesa da língua latina, o 'des' é mais usado, mesmo ambos tendo uma definição similar.

procedimentos analíticos para mobilizar pesquisas nessa abordagem. Esse contexto dificulta a desconstrução de narrativas eurocêntricas e a valorização de epistemologias marginalizadas no ensino, demandando a criação de ferramentas que materializem o pensamento descolonial na formação de pesquisadores em Ciências Humanas e na análise educacional.

Esse texto, recorte de uma tese de doutorado em andamento, tem como objetivo central apresentar categorias de análise descoloniais a fim de desconstruir os conceitos da colonialidade em livros didáticos de História. Para tanto, utilizamos a análise bibliográfica, adaptando elementos da Heurística e construindo critérios próprios a partir do diálogo com intelectuais orgânicos e acadêmicos como, Davi Kopenawa (2015), Ailton Krenak (2020), Antônio Bispo dos Santos (2023), Luiz Rufino (2021) e Márcio Seligmann-Silva (2022). Os pesquisadores ancoraram-se na matriz teórica que aborda a contra-hegemonia epistemológica e o reconhecimento de saberes ancestrais.

A justificativa reside na importância crítica de dialogar com os desafios metodológicos das pesquisas descoloniais, contribuindo com categorias analíticas que podem orientar o trabalho de pesquisadores e educadores sobre o livro didático. As categorias propostas são: História Local, Resistência à Colonialidade, História Oral, Saber Ancestral, Desaprender o Cânone, Envolvimento, e Literatura e Arte, e visam contribuir para análises críticas que subvertam cânones hegemônicos, promovam vozes silenciadas e subalternizadas e integrem cosmovisões não ocidentais. Sua relevância está em promover uma educação histórica descolonial, além de fortalecer a formação de pesquisadores em Ciências Humanas.

O texto está estruturado em três partes: na primeira, apresentamos a metodologia; na segunda, apresentamos detalhadamente as sete categorias, articulando sua fundamentação teórica; e por fim, discutimos suas contribuições para análises educacionais e para a formação de pesquisadores em Ciências Humanas.

2 METODOLOGIA

A metodologia envolveu análise bibliográfica para enfrentar a lacuna metodológica dos estudos descoloniais, estruturando-se em um processo dinâmico

de elaboração de categorias para análise de material didático de História. Foram selecionadas obras de intelectuais que desafiam a epistemologia ocidental (Kopenawa, 2015; Krenak, 2020; Santos, 2023; Rufino, 2021; Seligmann-Silva, 2022), priorizando critérios de validação teórica descolonial; diálogo com saberes ancestrais e contra hegemonia epistêmica. Nesta fase, elementos da Heurística foram utilizados para pensar o objeto da tese e sua relação com as categorias de análise. A heurística, como metodologia, para Bazarian (1986), pode ser definida como uma forma intuitiva de raciocínio. Mas não uma intuição como se fosse sinônimo de adivinhação. O exercício para a resolução de problemas é guiado pelas experiências que o sujeito teve no mundo e pela observação de outros sujeitos no mundo.

A razão da heurística para contribuir na elaboração da metodologia desse trabalho é o quanto ela é condizente com a bibliografia dos intelectuais com os quais dialogamos nesse trabalho. O saber criado pelas comunidades originárias não tem o mesmo rigor científico e acadêmico que os saberes dos colonizadores. Inclusive essa é uma das razões por esses saberes ancestrais sempre terem sido negados, mas isso não é o mesmo que saberes vindo apenas de adivinhações inconscientes. Duarte (2022, p. 14) destaca que os saberes vêm da experiência que vivem no mundo, assim como da acumulação do saber de outros sujeitos que tiveram outras experiências no mundo, o saber passado oralmente de geração para geração.

Com um processo de heurística, pensando no objeto da tese, a partir da leitura de obras descoloniais, e destacando conceitos e práticas que os autores consideram importantes. E, com o objeto da tese em mente, separamos as categorias que pudessem dialogar com esse objeto, o livro didático de História. Mas ao justificar cada categoria, foi notado também que elas podem servir de base para outras pesquisas com bases descoloniais.

A heurística traz em sua natureza possibilidades que outras formas de olhar para o objeto não conseguem, a subjetividade do pesquisador. Por ser um movimento intuitivo, a perspectiva e a experiência do pesquisador impactam diretamente na leitura que faz do objeto. Por mais que a heurística seja uma forma metodológica externa aos países colonizados, se utilizada por sujeitos que buscam descolonizar, essa metodologia pode ser descolonizadora. A formação teórica e a vivência do pesquisador definem a pesquisa quando se trata de Heurística.

Em nosso caso, foi utilizada a heurística também na construção das categorias de análise. Todas as categorias trazidas são baseadas em elementos que possam contribuir com o fim da colonialidade ou resistir a ela. Por exemplo, A História Local enfrenta a colonialidade, pois foca sua produção em narrativas locais em vez de grandes narrativas homogenizadoras. O saber ancestral valoriza o pensamento antigo de outras gerações, valorizando uma forma de pensamento diferente da científica. Todas as categorias foram desenvolvidas para analisar elementos que resistem de alguma forma à colonialidade.

Durante a análise, alguns pontos foram notados, os autores concordam em muitos pontos, por isso, na construção de uma categoria, mesmo que tivesse por base o pensamento de um autor exclusivo, foi dialogado com no mínimo um outro autor que também escreve sobre essa categoria. Quando identificamos argumentos divergentes, mediamos e nos posicionamos na discussão.

A tese de que essas categorias serão utilizadas está em andamento, mas a elaboração das categorias também. Ou seja, o que foi apresentado não está fechado e pronto, tanto as categorias quanto as suas justificativas estão em construção, mas não apenas porque a tese não foi finalizada, mas por ser deliberadamente uma ferramenta metodológica inacabada. Ao desenvolver, pensamos em fugir de amarras metodológicas prontas, que por muito influenciaram as formas de se produzir conhecimento de lugares colonizados. Esse movimento propositivo e não normativo também é característica do pensamento descolonial.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Destacamos a primeira categoria de análise: *História Local*. Dentro da pesquisa historiográfica nacional, um ramo com muita adesão é o da Historiografia Local, sendo possível resumir esse ponto como a História das pessoas e instituições que existiram e ainda existem em nossa sociedade e cujas ações tiveram impactos importantes na esfera local e regional. Quando se opta por uma História Local, se faz um enfrentamento a uma narrativa universal.

A importância da História Local para um enfrentamento à colonialidade está presente na obra de Walter Mignolo (2020), que destaca a importância da valorização do Local e como é a relação com o Global. O autor coloca que as

noções de globalidade, de História Universal ou Geral, são criadas a partir de lógicas locais que são reproduzidas em todo o globo (2020, p. 46, 97), como se fossem sobre o mundo todo. Para Seligmann-Silva (2022, p. 31), destaque local é uma forma de abandonar as regras universais impostas à população local com novas formas de se teorizar sobre a vida.

É essa virada que Santos (2019) descreve sobre as Epistemologias do Sul, novas formas muito específicas de ver o mundo, a partir da realidade de outros países colonizados, trata-se não da negação dos saberes dos colonizadores, mas da noção de que esses talvez não possam explicar tudo, e principalmente os saberes locais.

Quando se produz historiografia local e a coloca no livro didático, se resiste a uma antiga imposição da colonialidade. Mostra que existe importância nos acontecimentos locais. Valoriza a vida e a luta dos sujeitos colonizados, cuja presença na História sempre foi negada.

Outra categoria obtida a partir dos estudos teóricos é a *História da resistência à colonialidade*, nessa categoria deve-se destacar as experiências de sujeitos dos países colonizados em resistir aos elementos de exploração colonial. Revoltas, greves, fugas, guerras, em toda a História do Brasil e do resto do mundo houve muita resistência. Muito antes de se pensar em uma epistemologia dos estudos descoloniais, pessoas resistiam à colonialidade.

Bispo dos Santos (2023, p. 58) usa o termo contra-colonialismo, que se trata da não aceitação ou da não submissão. É uma defesa, que se torna um modo de vida. Talvez seja a categoria de análise que mais tenha conteúdo.

É possível dar destaque aos pequenos enfrentamentos à colonialidade. Pequenos trechos que mostram o protagonismo de uma pessoa não europeia em sua História Local, um pequeno feito que teve algum impacto para pessoas de determinada região, um exercício sobre a identidade do povo brasileiro que não traga apenas a cultura europeia. Tudo isso é resistência.

Descrevemos uma nova categoria da Análise que é a valorização da fonte histórica do Testemunho, a *História Oral ou Testemunhal*. Baseada principalmente no livro de Márcio Seligmann-Silva (2022), que sugere novas abordagens nas fontes históricas para a produção de uma História descolonial. Que é a valorização do testemunho como fonte histórica para a produção das narrativas.

Para esse autor (2022, p. 151-152), o testemunho do sujeito é muito importante, o que ele narra é a verdade e a verdade do sujeito deve ser valorizada. Pode ser uma afirmação simples, mas ela nega anos de opressão às vozes dos subalternos, e também ignora as regras universais que são baseadas em uma neutralidade abstrata que de certa forma nunca é alcançada por completo.

A valorização do testemunho daqueles que sobreviveram como fonte histórica e como verdade contribui para uma História Oral daqueles que possuem um saber, mas que, por não ser elaborado a partir das técnicas dominantes, não foram levados a sério. Ou seja, a Epistemologia produzida a partir desses autores é também verdade. A forma com que eles veem o mundo é verdade.

Essa mudança é de certa forma uma negação aos moldes científicos baseados em um positivismo, que tentava quantificar a História e aproximá-la das ciências naturais. Essa mudança valoriza o sujeito que viveu e os seus contextos, quando se produzem narrativas historiográficas.

A virada testemunhal também afeta a vida dos sobreviventes ou de seus herdeiros. Durante o século XX, o Brasil e seus vizinhos latinos presenciaram tempos truculentos em sua História. Ditaduras e problemas políticos vigoraram durante muitos anos, nos dias de hoje podem ter se extinguido (SELIGMANN-SILVA, 2022, p. 198), mas e quanto àqueles que sofreram? Se for seguida a lógica colonial, devem ser esquecidos, mas para evitar esses esquecimentos, a valorização do testemunho dá voz a essas pessoas.

Seligmann-Silva (2022) destaca que a mudança de fontes históricas materiais para os testemunhos é um movimento descolonial. Isso traz à tona as experiências das pessoas que viveram sob a colonialidade.

Outra categoria que destacamos é o *Saber Ancestral***.** Ou seja, tudo o que possa valorizar o saber dos povos originários e dos povos africanos trazidos ou não para nosso país.

Em leitura de autores que classificamos para esse texto, foi notado que a sabedoria ancestral sempre está ligada à terra e à preservação da natureza. Sabedoria, inclusive, que o mundo atual precisa desesperadamente. Permeado com as cosmovisões de sua narrativa, Kopenawa (2015, p. 361) descreve consequências reais da exploração mineral na terra: “acabaremos todos caindo para debaixo da terra”.

Não ter uma metodologia científica não significa, necessariamente, falta de sentido. É a partir dessa compreensão que nos fundamentamos na obra de Antônio Bispo dos Santos (2023). Durante todo o seu texto, o autor coloca justificativas que explicam a vida das comunidades quilombolas. Fica muito claro em suas palavras que ele sabe que, para os leitores distantes das formas de viver da sua comunidade, essas explicações são necessárias. Então ele nos explica a relação com os rios e a pesca, com a fauna e a caça, com a terra e a roça. O melhor adjetivo que conseguimos encontrar para descrever as relações foi harmonia, sem a destruição exaustiva do ecossistema que busca o máximo lucro. Apenas o suficiente para que as suas vidas prossigam e para que outras vidas também possam prosseguir.

Para outra categoria, foi utilizada como base a obra de Luiz Rufino (2021, p. 17), na qual ele propõe que para descolonizar é preciso *desaprender do cânone*. Para o autor (2021, p. 19), desaprender é rebeldia, é se inconformar com aquilo que foi aprendido, é não se contentar com o que lhe foi passado.

Ailton Krenak (2020, p. 101-102) também coloca que o sistema educativo presente em escolas atuais contribui com a colonialidade dos sujeitos, que ensina desigualdades e injustiças e, por isso, as reproduz. Se o sistema educacional ensina e impõe um sistema desigual, resistir exige desaprender.

A partir das reflexões de Rufino (2020), destacamos dois pontos muito importantes para essa categoria. Aquilo que foi imposto de forma colonial, com intenções de continuar com a colonialidade, deve ser desaprendido, esse é o primeiro ponto.

O segundo ponto trata-se do contrário, lembrar aquilo que foi esquecido. Ou melhor, tudo aquilo que foi obrigado a ser esquecido. Com a colonização, vem uma série de destruições violentas às culturas locais (RUFINO, 2021, p. 21-22), tudo isso é deliberadamente esquecido, visando a criar uma sociedade homogênea. E, nesse caso, para descolonizar, o desaprender é lembrar. Se o cânone é o esquecimento, para resistir é preciso lembrar.

Para a próxima categoria, evidenciamos as características comunitárias e de harmonia com a natureza que as comunidades indígenas e quilombolas possuem. Nomearemos essa categoria a partir do termo que Antônio Bispo dos Santos propõe: *Envolvimento.*

A primeira característica que esse autor (2023, p. 36-67) coloca de um sistema com envolvimento é a capacidade de compartilhar. Esse saber vai além dessas comunidades, porque compartilhamento também existe em lugares regidos pela colonialidade. É possível encontrar mais experiências em que a empatia e a bondade estão presentes.

Nessa categoria, podemos aproximar o conceito do Bem Viver, que podemos definir a partir da obra de Alberto Acosta (2019, p. 22), como o conviver bem em comunidade e com a natureza. Presente em culturas de origem indígena na América, mas não é um conceito presente somente nessas culturas, o autor coloca que em muitas partes do mundo se tem experiências de Bem Viver (2019, p. 28).

Para essa categoria, é preciso buscar a vivência em comunhão com outros seres humanos e com a natureza. O que não é o mesmo que pacifismo, ausência de conflito e com nenhuma exploração da natureza. O autor coloca que o Bem Viver não nega que existam conflitos, mas quando ocorrem, não são por conta da vontade de acumular capital (ACOSTA, 2019, p. 57-58).

A obra de Davi Kopenawa (2015, p. 414) conta que em sua comunidade não há a necessidade de acúmulo de objetos, se uma pessoa pedir algo para outra, essa lhe dará, e ficará feliz ao fazê-lo, e se entristecerá se não puder fazer a doação. Bispo dos Santos (2023, p. 36) coloca que esse movimento não é uma troca, não há um ganho igualitário que retorna para as mãos daquele que doou.

O envolvimento, proposto por Bispo dos Santos (2023, p. 14-15), é o contrário do desenvolvimento. Se desenvolvimento se trata da transformação da natureza para obtenção do lucro, envolvimento é a vida em harmonia com a natureza e com outros seres que também vivem nessa natureza, humanos e não humanos.

A última categoria que moldamos a partir da bibliografia descolonial foi a *Literatura e a Arte*. O desprendimento que ambas possuem com a racionalidade pode contribuir com uma resistência à colonialidade. A liberdade poética que essas disciplinas dispõem faz delas mais acessíveis tanto para a produção quanto para o consumo.

Ao afirmar isso, temos muito claro que não é tão simples assim. Bispo dos Santos (2023, p. 23) escreve que a literatura e a arte não são tão livres quanto se pode pensar, as amarras dos parâmetros coloniais também a moldam.

Seligmann-Silva (2022, p. 158) afirma que a arte e a literatura estão dando espaço para as vozes daqueles que a própria História negou. Por mais que exista a hierarquia que define se uma manifestação é artística ou não, os desprendimentos das imposições coloniais do método racional de seus praticantes abrem-se espaço para resistência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surge como resposta à lacuna metodológica identificada nos Estudos Descoloniais, propondo sete categorias analíticas (História Local, Resistência à colonialidade, História Oral, Saber Ancestral, Desaprender o cânone, Envolvimento, Literatura e Arte) construídas a partir de obras do pensamento descolonial. A intenção desse texto não foi esgotar a possibilidade de categorias dessa epistemologia, ou criar regras metodológicas de análise, as categorias representam um gesto político-epistemológico ao radicalizar princípios da Heurística, transformando ideias de intelectuais descoloniais em categorias de análise inteligíveis para pesquisas em História e Educação que dialoguem com as bases epistemológicas descoloniais.

Sua validação, fundamentada no diálogo com saberes ancestrais (Kopenawa, 2015; Krenak, 2020; Bispo dos Santos, 2023) e na contra-hegemonia epistêmica (Rufino, 2021; Seligmann-Silva, 2022), tensiona os modelos acadêmicos tradicionais e transforma pesquisa como ato de resistência.

Nesse sentido, este trabalho apresenta o processo de construção metodológica como contribuição formativa para pesquisadores da História e da Educação. Consideramos que as categorias mencionadas são ferramentas vivas concebidas para serem problematizadas e recriadas conforme cada contexto de investigação, logo podem servir como instrumentos teórico-metodológicos para pesquisadores que atuam com abordagens descoloniais. Sua incompletude è intencional, pois rejeitamos a lógica colonial de métodos universais. Esperamos que, ao fornecer um ponto de partida aberto, outros pesquisadores possam expandi-las com novos saberes, mantendo o compromisso descolonial.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2019

BAZARIAN, Jacob. **Intuição Heurística:** uma análise científica da intuição criadora; 3ª edição. Pinheiro: Alfa-ômega, 1986

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: PISEAGRAMA, 2023

DUARTE, Silvana Brito. **Saberes indígenas na história e na escola.** Dissertação (Mestrado em ensino de História). Departamento de História. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomani. São Paulo: Companhia das letras, 2015

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2021

SANTOS, Alice Pereira. Origem e desenvolvimento dos prefixos de e des. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 22, n. Especial, p. 167-187, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar:** abrindo a história do presente. Belo Horizonte: autêntica, 2022

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

SELIGMAN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico.** Campinas: Editora UNICAMP, 2022

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educação Online**, n. 4, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global,** Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012

ENTREVISTA INTERATIVA E "JOGADAS" DOCENTES SIMBIÓTICAS: PAVIMENTANDO CAMINHO METODOLÓGICO ALTERNATIVO À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Marta de Souza França[1]

Rafaela Sousa Guimarães[2]

Lúcia Gracia Ferreira[3]

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar o dispositivo autoral de formação-interação nomeado Entrevista Interativa (EI) (FERREIRA; FRANÇA, 2023; 2025) enquanto caminho metodológico autêntico e promissor à valorização das dimensões subjetivas, criativas e inventivas em pesquisas com professoras(es), a partir da confecção de duas estratégias de interação: Jogo da Amarelinha e Jogo da Trilha. Os aportes teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica (JOSSO, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008), da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), Entrevista Biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) e da Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2011) fomentaram a elaboração desse dispositivo. A EI convoca pesquisador(a) e colaboradoras(es) da pesquisa qualitativa à reinvenção da ação de entrevistar, deslocando a convencional lógica pergunta-resposta para outra gramática de interação, cuja dialética investigativa propõe abertura a movimentos corporais, a estímulos dos sentidos e, sobretudo, a se permitir ao criativo, à dinâmica e à interatividade. A autenticidade desse dispositivo encontra eco na constituição das estratégias de interação, Jogo de Amarelinha e Jogo da Trilha, somada à confecção de artefatos, subsidiando assim na produção de conhecimento de dois estudos baianos de doutoramento em Educação. Respectivamente, essas estratégias foram adotadas nas pesquisas de doutoramento em Educação de França (2024) e Guimarães (2025), dialogando diretamente com seus objetos de estudo, versados em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (MARCELO GARCIA, 2009; FERREIRA, 2023) e da Ludicidade (LUCKESI, 2018; D'ÁVILA, 2022). Assim, essas estratégias, adornadas de contornos sensíveis e potencialmente lúdicos, potencializaram o acionamento de lembranças das(os) colaboradoras(es) da pesquisa, o estímulo de construção de narrativas consistentes e reflexivas, o envolvimento com os artefatos e a disposição em protagonizar na cena interativa "jogadas" docentes simbióticas. Portanto, a EI revelou-se um dispositivo de formação-interação promissor às pesquisas, validando subjetividades e colocando em evidência aspectos criativos da singularidade humana.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa em Educação. Entrevista Interativa. Estratégias de Interação.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela autenticidade na reinvenção de modos e arranjos metodológicos outros na pesquisa qualitativa em Educação no tocante às entrevistas com

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, e-mail: marta.franca@ifba.edu.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, e-mail rafaelasousaguimaraes1@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br.

professoras(es) baianas(os) foi a tônica em dois recentes estudos de doutoramento (FRANÇA, 2024; GUIMARÃES, 2025).

Cabe preliminarmente entender que a noção de um entrevistar autêntico perpassa campo de disputa por outra gramática de produção de conhecimento que possa lançar faróis em direção à dimensões sensíveis e criativas, mobilizadores de entrega, de modo a envolver e integrar pesquisadora e companheiras(os) de pesquisa de corpo inteiro numa cena interativa do entre(vistar), superando a lógica convencional.

Assim, dado ao caráter qualitativo do objeto de estudo da tese em desenvolvimento [à época], Ferreira e França (2023) num trabalho cooperativo de orientações e de entrelace epistemológico às concepções de Ludicidade e de Razão Sensível (MAFFESOLI, 2005) em diálogo com a Educação (LUCKESI, 2018; D'ÁVILA, 2022) julgaram oportuno ensaiar uma proposta procedimental não usual para o ato de entrevistar, nomeada de Entrevista Interativa (EI).

Ademais, os estudos da Pesquisa (Auto)biográfica (JOSSO, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2009) impulsionaram a elaboração desse dispositivo, somados às concepções de Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010), Entrevista Biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) e da Entrevista Reflexiva (SZYMANSKI, 2011). Contudo, Ferreira e França (2023; 2025) incorporaram dimensões criativas ao momento da entrevista, por meio de movimentos do/com o corpo e também de manejo de objetos, recorrendo a outras linguagens, dinâmicas, jogos etc.

Assim, a adoção de elementos dessa natureza, o que inclui o uso objetos externos e/ou confecção de artefatos culturais, perfaz a construção da cena interativa, perpassando a incorporação de uma estratégia de interação, vinculada aos aspectos socioculturais comuns ao coletivo parceiro de cada pesquisa, bem como ao objeto de estudo (FERREIRA; FRANÇA, 2023).

Nessa direção, o objetivo do presente artigo é apresentar a Entrevista Interativa (EI) como caminho metodológico autêntico e promissor à valorização das dimensões subjetivas, criativas e inventivas em pesquisas com professoras(es), descrevendo duas estratégias de interação: Jogo da Amarelinha e Jogo da Trilha.

A questão norteadora assim se desenha: em que medida a Entrevista Interativa (EI), materializada em duas estratégias de interação [Jogo da Amarelinha e Jogo da Trilha], revela-se como um caminho metodológico autêntico e promissor à valorização

das dimensões subjetivas, criativas e inventivas?

Na perspectiva da metodologia, é importante destacar que se trata de pesquisas qualitativas, de caráter fenomenológico, alicerçadas em pressupostos téorico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica. Em ambas, a EI foi realizada individualmente e as estratégias do Jogo da Amarelinha e Jogo da Trilha, adotadas contaram com a participação de professoras(es) da educação básica, que colaboraram com os estudos de Tese, aprofundando diálogos e reflexões que orbitaram em torno do Desenvolvimento Profissional Docente em interface com a temática da Ludicidade.

2 ENTREVISTA INTERATIVA: DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO SINGULAR DE PLURAIS ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO

Orientadas pela expectativa da multiplicação e do (re)ligamento de procedimentos metodológicos que oportunizem reconexões com nossas singularidades (JOSSO, 2006), decidimos nos aventurar pelas teias narrativas prenhes de subjetividades, inacabamentos, aprendizagens, invenções, formação e (auto)formação, as quais segundo Delory-Momberger (2012) não se compreendem sem: profundidade teórico-metodológica; vigilância e curiosidade epistemológica; e abertura ao diálogo, à escuta atenta e sensível, ao improviso e ao inusitado.

Por disputar outra gramática na produção de conhecimentos e compreensão dos sentidos sobre o desenvolvimento da profissão docente e as histórias de vida de professoras(es), no decurso do estudo de tese, Ferreira e França (2023; 2025) implicaram-se em validar um caminhar metodológico alternativo, através de processo criador-intuitivo e racional-sensíveis, ensaiando assim um instrumento autoral para a produção de dados da pesquisa. A intenção das autoras foi conceber criativamente e ao lado das(os) companheiras(os) de pesquisa:

> um modo de produzir conhecimento que potencializa durante o ato de narrar, movimentos, articulações e envolvimentos com artefatos intencionalmente dispostos no ambiente, a exemplo de simular um jogo, uma dinâmica, uma atividade, uma situação etc., conduzindo a uma participação cri(ativa) dos protagonistas (FERREIRA; FRANÇA, 2023, p. 9).

Uma (in)corporação inventiva com vistas à interação que além de estimular os sentidos para ativar no espaço-tempo a memória, compartilhar histórias de vida profissional-pessoal e superar a (dia)lógica convencional nas entrevistas para

envol(ver) as(os) participantes no movimento de produção de narrativas.

Assim, nas palavras das autoras, a Entrevista Interativa (EI) foi concebida como um dispositivo de formação-interação trata-se de:

> uma ferramenta de produção de conhecimento, constituída em dimensões subjetivas e recorrendo a recursos culturais diversos (materiais/objetos/artefatos), relacionados ao universo de sentido das(os) participantes, previamente selecionados e/ou confeccionados, dispostos no espaço reservado e preparado para a entrevista, no intuito de mobilizar interatividade, estimulando durante o ato de narrar a interação-formação (FEEREIRA; FRANÇA, 2023, p. 10).

A dimensão de interação exponencia no ato de entrevistar com participação ativa, cujas perguntas circulam entre os atores/atrizes e o anfitrião/pesquisador(a) na cena, a partir de uma estratégia de interação, montada com elementos externos (materiais/objetos/artefatos culturais), previamente selecionados e/ou confeccionados, e dispostos no espaço reservado para o ato de entrevistar, no intuito de mobilizar o corpo-mente para outras (inter)ações, superando a lógica de entrevistar convencionalmente adotada em modalidade individual.

Em síntese, Ferreira e França (2023; 2025) asseveram que EI é um dispositivo, que mobilizem interações, colocando diante das(os) participantes elementos externos que as(os) convidem ao movimento corpo-mente, ao estabelecimento de aproximações, de mobilidades diversas e de contatos para que companheiras(os) de pesquisa possam acionar criativamente todos os sentidos, estimulando o rememorar para o (com)patilhamento de histórias de vida.

2.1 Estratégias de interação: jogadas inter(ativas) em (com)passos docentes na Amarelinha e na Trilha

A fim de multiplicar procedimentos de investigação (Josso, 2006) com ares de autenticidade, Ferreira e França (2023, p. 16) defenderam que:

> a construção de estratégias alternativas e autênticas para mobilizar interlocuções interativas em múltiplas linguagens é terreno fértil ao que denominamos Entrevista Interativa, podendo através de jogos e atividades lúdicas (Huizinga, 2001) potencializar movimentos reflexivos de permanente formação.

Apresentamos aqui as estratégias adotadas nas pesquisas de doutoramento em Educação de França (2024) e Guimarães (2025), dialogando diretamente com

seus objetos de estudo, versados em torno do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (MARCELO GARCIA, 2009; FERREIRA, 2023) e da Ludicidade (LUCKESI, 2018; D'ÁVILA, 2022), sendo o Jogo da Amarelinha e o Jogo da Trilha.

A partir desse dispositivo de formação-interação, França (2024) elegeu como estratégia de interação o Jogo da Amarelinha, apensado à artefatos, confeccionados e selecionados pela pesquisadora, a saber: um tapete-personagem, um Baú das Pedrinhas Miudinhas e objetos-estímulos diversos.

Figura 1 – Tapete-personagem, Baú das Pedrinhas Miudinhas e objetos-estímulos

Fonte: FRANÇA (2024).

No caso do tapete, a confecção surge da necessidade de realizar uma atividade de caráter educativo e formativo, em que durante a "caçada" de si, o(a) narrador(a), adulto em formação, pudesse decidir por onde começar a narrativa de sua vida. Esse tapete reproduz um jogo que na infância fomos estimulados a brincar, chamado de Amarelinha ou Macaco. Os blocos no jogo costumam ser numerados em ordem crescente dispostos em sequência de um ou dois blocos. No caso do nosso tapete, intencionalmente não houve marcação numérica, para deixar as(os) colaboradoras(os) à vontade para se movimentar no espaço.

Dentro do baú foram depositadas várias pedrinhas de cores e de formatos diversos, recolhidas do jardim da pesquisadora. A pedra é o objeto importante na brincadeira da Amarelinha, pois a jogada acontece a partir de seu lançamento. Em posse desse objeto, cada companheira(o) de pesquisa, totalizando nove participantes,

foi convidada(o) a abrir, escolher uma pedra, justificar a escolha e nomeá-la. A partir da nomeação, a(o) participante assumia aquela identidade, tomando forma para si e mantendo seu anonimato na pesquisa. Daí em diante, a entrevista se iniciou, cabendo a cada "*Pedrinha Miudinha*"/companheiras(os) da pesquisa a decisão de interagir ou não com os artefatos disponibilizados.

No caso dos diversos objetos/artefatos culturais, dispostos sobre uma mesa, foram selecionados objetos relacionados à atividade docente, a saber: régua, compasso, borracha, lápis, giz de cera, caneta, óculos, envelope, cartilha do IFBA sobre previdência e aposentadoria, *pen drive,* livro Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire) etc. E também outros aleatórios e do cotidiano, são eles: aquarela, cadeado, chave, fita métrica, nariz de palhaço, ampulheta etc.

Figura 2 – Cena interativa Jogo da Amarelinha

Fonte: FRANÇA (2024).

Por simular uma brincadeira de nossa cultura, a presença silenciosa desse jogo na cena interativa promoveu interlocução entre sujeito, história e memória, uma vez que cada participante decidia tomá-lo ou não como elemento de interação, daí a nomeação de tapete-personagem. Outrossim, nele eram depositados os objetos em cada quadrada, que eles representaram como etapas da trajetória pessoal-profissional, mobilizadas nas lembranças que orbitaram no campo da profissão docente desde a infância à fase adulta.

Nesse simulacro, a jogada dos docentes se iniciava no momento da pedra escolhida, a qual poderia ser/não ser lançada e os objetos selecionados poderiam ser

ou não depositados em quadrantes, sem interferências da pesquisadora na escolha das quantidades de objetos e sem imposição de sequência.

Pelo exposto, a criação daquela cena interativa representada pela presença do tapete, do baú com as pedras e dos objetos estimularam interlocuções, promovendo um (entre)vistar interativo do e com o corpo, entrega e envolvimento com o universo da criatividade. Então, ao final de cada entrevista, foi feito o registro fotográfico, o qual representou uma síntese, podendo servir como mais um suporte textual para análises ulteriores.

Já Guimarães (2025) elegeu como estratégia de interação o Jogo da Trilha. Nele, a jogada geralmente acontece num tabuleiro e cada jogador(a) utiliza um dado, que deve ser lançada em cada rodada em que recebe informações, premiações ou prendas que podem favorecer ou dificultar o seu trajeto para chegar ao final. Porém, optamos em retirar o dado para deixar as professoras à vontade para escolherem a numeração/casa que iriam dar a partida.

Figura 3 – Tapete/jogo, Boneco, Baús e objetos-estímulos

Fonte: GUIMARÃES (2025).

A estrutura do tapete/jogo apresentava 10 casas para caber o boneco [representação das professoras], tendo a palavra saída [as professoras deveriam iniciar o jogo] e chegada [encerramento do jogo], cada casa foi numerada numa ordem crescente de 01 a 10. O boneco foi construído a fim de dar maior mobilidade às professoras durante a entrevista. Assim, ao invés delas permanecerem dentro do jogo, o boneco as representava.

O Baú é artefato social que comumente representa coisas antigas, saudade, memória e onde guardamos coisas especiais. Notem que são dois baús, um aberto, contendo os objetos disponibilizados dentro e fora dele e um baú fechado com um boneco ao lado. A escolha desse artefato é simbólica e intencional para ativar na memória de duas professoras, companheiras dessa pesquisa, lembranças sobre o processo de formação e o lugar da ludicidade.

Para compor a entrevista foram pensados/separados objetos-estímulos [agenda, livros, cadeado e chave, bonecas, pião, aparelho de som, flores, envelope vazio, lanterna etc.], para que pudesse dialogar diretamente com a proposta em serem o fio condutor para auxiliar as professoras nas narrativas.

Figura 5 – Cena interativa do Jogo da Trilha

Fonte: GUIMARÃES (2025).

Ao chegar na sala, as professoras abriam a porta e se deparavam com esse cenário, contendo: um tapete/jogo, um boneco e dois baús, sendo um aberto, contendo os objetos disponibilizados dentro e fora dele, e um baú fechado com um

boneco ao lado. O tapete/jogo simbolizava o caminho perpassado por elas para desenvolver narrativa de sua formação docente, mas inicialmente definiriam uma casa para ser a partida.

Nessa Trilha, a EI começava com a pesquisadora convidando as participantes a observar a cena interativa e os artefatos, sinalizando que os objetos dispostos dentro e fora da caixa poderiam servir de estímulos à produção das narrativas. Assim, era lançada uma pergunta às participantes, solicitando que a resposta estivesse correlacionada a um objeto ou mais. Mesmo não havendo obrigatoriedade de interação, elas decidiram interagir com os objetos dispostos.

Acreditamos que dispor dessas estratégias de interação potencializou o deslocar das(os) participantes da pesquisa da estrutura tradicional entre perguntas e as respostas e a simbiose entre pesquisadoras, participantes e artefatos. Sendo assim, seguimos arquitetando um modo de entrevistar em contornos mais criativos e potencialmente lúdico, dialogando com as(os) companheiras(os) da pesquisa numa relação mais próxima e obtendo os dados necessários para responder os objetivos das teses.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Entrevista Interativa revelou-se como um caminho investigativo autoral e com perspectivas de autenticidade, com vistas à produção de dados, que possibilitou conhecer, interpretar e compreender narrativas docentes por intermédio de relatos (auto)biográficos produzidos em entrevista face a face.

Na estratégia de interação do Jogo da Amarelinha, o tapete-personagem e os objetos-estimulos legitimaram a pilotagem, o comando e a direção a ser conduzido por essas(es) atrizes/atores sociais. Por conseguinte, na estratégia do Jogo da Trilha, o tapete/jogo representou as escolhas das professoras sobre o seu processo formativo, que reivindicaram predileções, decisões, oportunidades, liberdade e autonomia.

Como cientistas e também como docentes da educação básica, era sabido dos riscos em experimentar um modo de entrevistar não convencional com público adulto, especialmente quando recorrer a estratégias de jogos típicos da infância, poderia decreditar o procedimento como pouco científico dada à dimensão lúdica, sensível e imaginativa. Contudo, as estratégias do Jogo da Amarelinha e do Jogo da Trilha e

seus objetos/artefatos foram bem acolhidos, constituíram-se um diferencial e promoveu uma ambiência horizontal, criativa e envolvente, estimulando as(os) professoras(es) à partilha de narrativas, sejam das histórias de vida ou da profissão.

Assim, a EI apresentou-se como um instrumento de subjetivação, potencializador de entrelaces significativos entre pesquisadoras e suas/seus companheiras(os) de pesquisa, gerador de textualidades enunciativas relevantes para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

REFERÊNCIAS

D'ÁVILA, Cristina. **Didática do Sensível**: Contribuições para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v.17 n.51 set-dez, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. (Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes as silva Neto, Luis Passeggi). São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira:** interseções e diálogos com professores da educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FRANÇA, Marta de Souza. Entrevista Interativa: um ensaio para desenhar o instrumento**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-25, jan./dez. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FRANÇA, Marta de Souza. Autobiografia, histórias de vida e entrevista interativa: fundamentos teórico-metodológicos promissores à formação de professores. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 13, n. 35, p. XX-XX, mês. 2025. (NO PRELO).

FRANÇA, Marta de Souza. **Desenvolvimento Profissional Docente de não-licenciadas(os) de um SerTão do IFBA:** rastreando possíveis condições de docência em ludicidade. 2024. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa. **Tecituras Lúdicas –** uma Inter-Relação entre a Ludicidade e o Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In:* BAUER, Marin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2010, p. 90-113.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. *In*: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia Ramos. **Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores** (Orgs.). Curitiba: CRV, 2018. p. 135-142.

MAFFESOLI, Michael. **Elogio da razão sensível**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009, p. 7-22.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In:* SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64.

ISSN: 2176 - 1396

ENTREVISTA REFLEXIVA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO: ESCUTA COMO GESTO FILOSÓFICO E INVESTIGATIVO

Euliene da Silva Gonçalves[1]

Ricardo Antunes de Sá[2]

Criselli Maria Montipó[3]

RESUMO

Este artigo fundamenta o uso de entrevistas individuais e grupais como dispositivos metodológicos centrais em uma pesquisa de doutorado intitulada *Ensino de Filosofia e Pensamento Complexo*, desenvolvida em cinco escolas públicas de Ensino Médio em Colombo (PR). A investigação parte da seguinte questão norteadora: qual a contribuição filosófica do Pensamento Complexo, conforme elaborado por Edgar Morin, para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio? Para responder a essa questão, delimitamos três objetivos específicos: analisar percepções de estudantes e docentes sobre tal contribuição; experimentar uma unidade didática orientada por princípios da complexidade; e avaliar seu potencial formativo. A metodologia articula pesquisa-ação educativa e estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa e elementos quantitativos. As entrevistas reflexivas são compreendidas como espaços de coprodução simbólica e reorganização recursiva de sentidos, não como técnicas neutras de coleta. Fundamentado em Morin, especialmente na obra "O Método", Sá (2019, 2023, 2024), Montipó (2020) e Szymanski et al. (2021), o artigo defende que a escuta investigativa é gesto filosófico e epistêmico. Ainda em andamento, o estudo antecipa que os dados serão compreendidos como construções vivas, organizadas em nódulos e ecologias de sentido. Conclui-se que a entrevista reflexiva, ao reintroduzir os sujeitos na pesquisa, potencializa a produção de um pensamento filosófico situado, aberto e metamorfoseador.

Palavras-chave: Entrevista Reflexiva; Grupo Focal; Pensamento Complexo; Pesquisa-ação e Estudo de Casos; Ensino de Filosofia.

1 CAMINHO INVESTIGATIVO COMPLEXO: PRIMEIRAS TRAVESSIAS

Diante dos impasses formativos que atravessam a escola contemporânea — especificamente no Ensino Médio, onde o Ensino de Filosofia é constantemente pressionado a justificar sua permanência —, escolhemos iniciar esta investigação não por uma definição de técnica, mas por um gesto epistemológico: situar o nosso percurso como uma travessia em complexidade.

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) Campus Colombo/Instituto Federal do Paraná (IFPR), euliene.goncalves@ifpr.edu.br.
[2] Professor Titular, UFPR, antunesdesa@gmail.com.
[3] Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, criselli@gmail.com.

Tal travessia, para nós, não se inicia com hipóteses cristalizadas nem se orienta por trilhos previamente estabelecidos.

Inspirados pela obra de Edgar Morin, compreendemos que investigar a questão norteadora — *Qual a contribuição filosófica do Pensamento Complexo para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio?* — é aceitar a incerteza como condição fundante de toda produção de saber, reconhecendo que o conhecimento é sempre tecido em rede, inacabado e sujeito a retroações. A metáfora do "caminho investigativo complexo" não cumpre aqui uma função decorativa: ela condensa, em sua poeticidade, a tessitura não-linear, multirreferencial e autoeco-organizadora de nossa arquitetura metodológica. Como no verso de Antonio Machado — "[...] caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar [...]" (MACHADO, 2021, p. 146, 29.3,4,5) —, afirmamos que a produção de conhecimento se constrói na medida em que se caminha com os sujeitos, nas incertezas do cotidiano escolar e nas brechas de reinvenção da prática docente.

Assumimos, desde o princípio, que não nos encontramos diante de um objeto externo a ser dissecado por instrumentos neutros, mas imersos em um campo de complexidades vivas, no qual o Ensino de Filosofia, a formação docente e a experiência escolar se entrelaçam em múltiplos níveis. Nestes, professores e estudantes não são meros objetos de estudo, mas participantes ativos do processo investigativo. É por isso que a pesquisa se apresenta, para nós, como uma prática situada, dialógica e relacional, na qual os sujeitos — professores, estudantes e pesquisadores — não ocupam posições fixas, mas constroem conjuntamente os sentidos e as direções do processo investigativo. A reintrodução do sujeito no processo de conhecimento, princípio fundante em Morin (2000a, 2003b, a, 2005; 2003; 2000), não é aqui um enfeite retórico, mas fundamento ético de nossa postura investigativa: desejamos produzir conhecimento com os sujeitos e não sobre eles.

A pesquisa que dá origem a este artigo está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob o título *Ensino de Filosofia e Pensamento Complexo*. Para atingir o objetivo geral de compreender a contribuição filosófica do Pensamento Complexo à luz da questão norteadora, delimitamos os seguintes

objetivos específicos: a) analisar percepções de professores e estudantes quanto aos potenciais e desafios do Pensamento Complexo em sala de aula; b) experimentar, por meio de uma oficina pedagógica, as contribuições filosóficas do Pensamento Complexo na construção de uma unidade didática de Filosofia; c) avaliar o potencial formativo dessa unidade para o desenvolvimento de habilidades filosóficas no Ensino Médio. A pesquisa adota abordagem qualitativa com elementos quantitativos, combinando estudo de casos múltiplos com pesquisa-ação educativa em cinco escolas estaduais do município de Colombo (PR).

Por essa razão, este artigo não tem como propósito relatar entrevistas já realizadas, mas sim fundamentar, justificar e preparar a utilização das entrevistas — reflexivas e em grupo focal — como dispositivos metodológicos centrais de nosso percurso investigativo. Ao escolher tais instrumentos, não os concebemos como meras técnicas de coleta de dados, mas como encontros de escuta complexa, onde a fala, o silêncio, o gesto e — os ditos e os não ditos que emergem dos atos de fala e transbordam sentidos (MONTIPÓ, 2020) — se entrelaçam na coprodução do saber situado.

2 ENSINAR FILOSOFIA NA ESCOLA: TRAMA EM COMPLEXIDADE

Habitar a escola no tempo presente é ser atravessado por tensões que não cessam de desafiar nossa capacidade de compreender, intervir e reinventar os sentidos da educação. O Ensino de Filosofia, nesse campo em disputa, se vê constantemente instado a justificar sua presença, sua linguagem e sua potência (BEZERRA et al., 2021; BRITO, 2019; CASTRO; RIBEIRO; WALDHELM, 2024; CRAVEIRO, 2022; GALLINA; GALLINA, 2023) diante de reformas que aceleram o tecnicismo, fragilizam o pensamento crítico e instrumentalizam a experiência educativa (CRUZ; SILVA, 2023). Mas é precisamente neste cenário — marcado por fragmentações epistemológicas, pressões por desempenho e esvaziamento curricular — que a Filosofia se reencontra com sua vocação mais originária: não a de oferecer respostas, mas a de sustentar o gesto da pergunta.

Não nos dirigimos à Filosofia como um acervo disciplinar, mas como uma atitude existencial e epistêmica que permite pensar o pensamento, problematizar

o instituído e provocar o surgimento de outros modos de habitar o saber. Assumimos, assim, a Filosofia como uma forma de resistência: resistência à lógica do adestramento, da mensuração e da repetição; resistência ao desaparecimento do sujeito e ao colapso das interrogações; resistência aos reducionismos cognitivos, aos racionalismos dogmáticos e extremistas. Compreendemos, com Morin (2000b, 2003a; 2003), que uma educação verdadeiramente formadora não pode reduzir-se à transmissão de conteúdos desconectados da vida, mas deve engendrar cabeças “bem-feitas”, capazes de contextualizar, articular e reinventar os saberes diante da incerteza e da complexidade.

A presença do Pensamento Complexo em nosso percurso não se dá como simples aparato interpretativo, mas como condição ontológica (GONÇALVES, 2023; MORIN, 2016) da escuta e da análise. Partimos da “[...] concepção de mundo no qual os diversos níveis de realidade estão interligados [...]” (SÁ, 2024, p. 52) e compreendemos que a vida, e especificamente o fenômeno educativo, é um tecido de dimensões simultâneas, contraditórias, inconclusas e interdependentes (SÁ, 2019, 2024). Por isso, rejeitamos a linearidade analítica e acolhemos a simultaneidade dos princípios do Pensamento Complexo: o sistêmico, que interliga partes e todo; o hologramático, que faz o todo vibrar em cada parte; o retroativo e o recursivo, que organizam circularmente causas e efeitos; o princípio da autoeco-organização, que reconhece o entrelaçamento entre autonomia e meio; a dialógica, que sustenta a convivência dos contrários; e a reintrodução do sujeito, que humaniza o conhecimento ao reconhecer sua condição situada, ética e relacional (MORIN, 2000a; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; SÁ et al., 2023).

Nesse horizonte, não se trata de defender a Filosofia por seu valor intrínseco ou por seu lugar histórico no currículo, mas por sua capacidade de abrir fendas na rotina escolar e instaurar zonas de pensamento onde antes havia apenas silenciamento. Investigar o Ensino de Filosofia, portanto, exige mais do que observar práticas — exige escutá-las em sua densidade, interpretá-las em sua tensão, acolhê-las como gestos provisórios de resistência e invenção. É nesse terreno instável e potente que situamos o uso das entrevistas em nosso caminho investigativo complexo. Antes mesmo de realizá-las, já as concebemos

como espaços de pensamento compartilhado, de escuta implicada e de produção recursiva de sentidos. Pois compreender que os desafios do Ensino de Filosofia à luz da contribuição filosófica do Pensamento Complexo não é apenas uma tarefa analítica — é um exercício ético de implicação com o real, um esforço de pensamento que se sabe atravessado pelos sujeitos, pela história e pelas urgências do presente.

3 A ENTREVISTA REFLEXIVA EM PERSPECTIVA COMPLEXA

No vasto rol de possibilidades sobre a apropriação de entrevistas na pesquisa qualitativa, nos ancoramos naquelas que mais dialogam com a proposta de uma investigação complexa com os fundamentos de nossa travessia investigativa. Embora reconheçamos os méritos das entrevistas em profundidade (DUARTE; BARROS, 2005; SILVEIRA, 2007; TURATO, 2013), semi-estruturadas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2021; YIN, 2015) e dos grupos focais (AMADO, 2017; GASKELL, 2008; GATTI, 2015) — especialmente no que tange à escuta sensível, à flexibilidade e à interação dialógica —, compreendemos que essas modalidades ainda mantêm, em alguma medida, assimetrias entre pesquisador e participante ou limites à coautoria reflexiva. A entrevista reflexiva, ao contrário, emerge como o dispositivo que melhor encarna os princípios da complexidade em nosso caminho investigativo complexo, por favorecer a construção recursiva de sentidos, a copresença ética e a abertura radical ao imprevisível.

A escolha pela entrevista reflexiva como estratégia central de nosso processo investigativo não resulta da simples comparação entre técnicas, mas decorre de um posicionamento ontológico e epistemológico: compreender a escuta como espaço de coautoria viva e situada. Inspirados por Szymanski, Almeida e Prandini (2021), concebemos a entrevista reflexiva como um espaço de implicação mútua, em que se compartilham interpretações parciais com os participantes, convidando-os a reelaborar suas próprias falas a partir das compreensões provisórias que emergem na interação. Nessa lógica, a reflexividade não se restringe à autoconsciência do pesquisador, mas torna-se movimento recursivo compartilhado, em que entrevistador e entrevistado se

afetam, se reconstroem e reorganizam seus modos de pensar o vivido. "[...] o entrevistado pode voltar à questão discutida e articulá-la de outra maneira em nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador" (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 25).

Assumimos, portanto, um compromisso com três dimensões entrelaçadas: (1) epistemológica — ao reconhecer que o conhecimento é tecido relacional e não extração objetiva; (2) a dimensão ética, que respeita a singularidade e a autoria dos sujeitos; e (3) a dimensão política, que recusa a neutralidade aparente do discurso técnico e afirma a coprodução do saber como ato de resistência e valorização da condição humana. A entrevista reflexiva, especialmente no contexto do Ensino de Filosofia, não se limita a capturar depoimentos, mas se propõe a reorganizar simbolicamente as práticas e compreensões que a sustentam.

Esse dispositivo nos permite habitar os paradoxos das práticas docentes e discentes sem pretensão de resolvê-los. Pelo contrário: acolhemos as contradições como matéria viva do pensar, tal como propõe o princípio dialógico. Reorganizamos sentidos em espiral, como exige o princípio da recursividade. Reintroduzimos os sujeitos como cocriadores do conhecimento, com base em sua condição singular e situada (MORIN, 2000a, 2015b, a; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Em suma, ao optar pela entrevista reflexiva, reafirmamos nosso compromisso com uma escuta que não captura, mas que convoca — não fecha, mas metamorfoseia — não isola, mas religa.

4 ANÁLISES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NAS ENTREVISTAS

A análise, em nosso caminho investigativo, não é compreendida como uma etapa posterior à coleta, mas como um exercício contínuo de pensamento filosófico que se inicia na escuta e se prolonga na escrita. Ainda que as entrevistas reflexivas com professores e estudantes da rede pública de Colombo (PR) estejam por acontecer, antecipamos — não como prescrição, mas como gesto de abertura metodológica — os modos pelos quais pretendemos interpretar os sentidos que delas emergirem. Essa antecipação não é um roteiro

fixo, mas uma disposição hermenêutica que se inscreve no horizonte do Pensamento Complexo.

Inspiramo-nos no método Análise da Tecitura de Sentidos da Ação Docente em Complexidade (ATeSAD-Co), desenvolvido no contexto desta pesquisa como dispositivo epistêmico e interpretativo. Sustentado pelos princípios da recursividade, da reintrodução do sujeito e da inseparabilidade entre dado e relação, o ATeSAD-Co entende o dado não como algo que se extrai do real, mas como uma construção simbólica que emerge na rede de implicações entre sujeitos, contextos e práticas. O que é dito — mas também o que hesita, o que silencia, o que escapa — será acolhido como expressão da densidade simbólica das experiências investigadas.

Não classificaremos falas como blocos informativos isolados. Antes, escutaremos sua tessitura relacional, atentos às ambiguidades, às tensões e às contradições que revelam a complexidade viva das práticas filosóficas nas escolas. Não buscamos reduzir o discurso a essências puras, mas deixar que os próprios dados nos reorganizem — epistemológica e eticamente — como sujeitos em pesquisa.

A organização dos sentidos construídos a partir das entrevistas será feita pela constituição de nódulos de sentido — campos interpretativos vivos que expressam dimensões interdependentes da ação docente filosófica — os quais serão posteriormente reunidos em ecologias de sentido. Essa estrutura interpretativa não visa representar uma suposta totalidade, mas acolher a multiplicidade mutável dos sentidos que emergem no diálogo entre dados, sujeitos e princípios. Ao mobilizarmos essa arquitetura analítica, reafirmamos que analisar, para nós, é mais do que explicar: é deixar-se afetar, pensar com os dados e reorganizar simbolicamente o ensino de Filosofia à luz da contribuição filosófica do Pensamento Complexo que o atravessa.

5 TRAVESSIA FILOSÓFICA: ABERTURAS E COMPROMISSOS

Chegamos a este ponto do percurso reafirmando que, no horizonte do Pensamento Complexo, não há término, mas dobra. As entrevistas reflexivas — ainda por realizar — não são concebidas como instrumentos neutros de coleta,

mas como práticas ético-epistêmicas que acolhem os sujeitos em sua pluralidade e implicação. Ao nos dispormos a escutar professores e estudantes como cocriadores do conhecimento, tensionamos a tradição objetivadora da pesquisa e nos inscrevemos em uma travessia metodológica onde cada dado será compreendido como unidade relacional, em constante reorganização. Não nos interessa extrair conteúdos, mas participar da emergência de sentidos em movimento.

Nesse gesto, buscamos afirmar a entrevista não como técnica, mas como aposta filosófica em um modo de conhecer que nos permita reorganizar simbolicamente o campo do Ensino de Filosofia. Ao escutar contradições, silêncios e desvios, reconhecemos a complexidade como condição do real educativo e do próprio ato de conhecer. Assim, mais do que descrever uma realidade fixa, nossa investigação aspira a instaurar um campo de problematização viva, onde o ensino de Filosofia possa ser pensado a partir de suas margens, interstícios e potências ainda não realizadas. Esse compromisso nos convoca a permanecer em escuta — atentos às reverberações do que ainda está por acontecer.

REFERÊNCIAS

AMADO, João (Org.). **Manual de Investigação qualitativa em educação**. 3ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. (Ensino).

BEZERRA, Rodrigo da Silva et al. O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E A NOVA BNCC: PANORAMA HISTÓRICO, POLITICO E SOCIAL A DEFENDER. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, p. e44–e44, 5 jul. 2021.

BRITO, Evandro Oliveira de. O ensino de Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC-EM. **Fundamento**, n. 18, p. 1–23, 2019.

CASTRO, Jane; RIBEIRO, Antônia Maria; WALDHELM, Mônica. **Pesquisa nacional sobre a implementação da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017: percepções de gestores, docentes e estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil**. , Pesquisa Novo Ensino Médio.Pesquisa, nº 4: perceções de estudantes de escolas públicas estaduais no Brasil. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, 2024. Disponível em: <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/08/brz_ed_PesquisaEnsinoMedio_rel4_por_2024_final.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CRAVEIRO, Flávia Carolina Silva. O ensino da filosofia no contexto da reforma do ensino médio: no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Accepted: 2023-06-14T20:59:57Z, 2 dez. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/54945>. Acesso em: 11 mar. 2025.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1–14, 2023.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

GALLINA, Albertinho Luiz; GALLINA, Simone Freitas da Silva. A Filosofia na BNCC do Ensino Médio. In: BASQUEROTE, Adilson Tadeu; CHIODINI, Éverton Leandro (Org.). . **A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2023. p. 59–71. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/105>. Acesso em: 11 mar. 2025.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). . **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. .

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal: fundamentos, perspectivas e procedimentos. In: TAVARES, Manuel; RICHARDSON., Roberto Jarry (Org.). . **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2015. p. 231–257.

GONÇALVES, Euliene da Silva. O pensamento complexo frente a exigência do pluralismo ontológico de Feyerabend. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. **Anais do XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: esperançar**. XVI. Curitiba: Escola de Educação e Humanidades, PUCPR, 2023. p. 2309–2317.

MACHADO, Antonio. **Campos de Castilla**. Madrid: Pablo Jauralde Pou, 2021. (CH - Classicos Hispánicos (100)).

MONTIPÓ, Criselli Maria. **Sentidos de cidadania e direitos humanos na práxis de repórteres**. 2020. 347 f. Tese – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Jornalismo, Florianópolis, 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-fetia**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Da necessidade de um pensametno complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org.). . **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000a. p. 13–36.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução Ilana Heineberg. 3. ed. Lisboa: Sulina, 2016. v. 1.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b. v. 3.

_____. **O X da questão**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SÁ, Ricardo Antunes de. Contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo para construção de uma Pedagogia Complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). . **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: APPRIS, 2019. p. 21–75.

_____. Dimensão ético-profissional da docência pertinente à luz do pensamento complexo. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 111–130, 2023.

_____. O pensamento complexo e suas contribuições teóricas para construçao de uma pedagogia complexa. In: GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; GÓES, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Roges Teixeira (Org.). . **Complexidade e formação de professores: entrelaces interteóricos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 47–67.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). . **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119–141.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. v. 4. (pesquisa).

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**. Tradução Crísthian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CADERNOS DE MEMÓRIAS BRINCANTES: UM DISPOSITIVO FORMATIVO PARA A PESQUISA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisa Carneiro Santos de Almeida[1]
Lucia Gracia Ferreira[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e refletir sobre o dispositivo metodológico *Caderno de Memórias Brincantes*, mobilizado em um espaço-tempo sensível denominado BrincAteliê, realizado com professoras de uma creche pública em Rio Real, Bahia. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fenomenológico-interpretativa, teve como problema compreender: Como o brincar se revela no Desenvolvimento Profissional Docente e reflete modos de ser professora na Educação Infantil? Inspirado nos Ateliês Biográficos de Projeto (Delory-Momberger, 2003) e ancorado nos aportes teóricos de Schutz (2012), Amado (2017), Larrosa (2002) e Baldissera (2001), o dispositivo visou provocar narrativas sensíveis a partir da escrita, do desenho e da escuta partilhada. Por meio da ativação de memórias brincantes através da escrita, do desenho e da conversa, os dispositivos se revelaram potentes tanto na formação das participantes quanto na geração de dados sensíveis e significativos. Assim, o Caderno de Memórias Brincantes se constitui como um dispositivo potente para a pesquisa com professoras da Educação Infantil, revelando-se com potencialidades para captação e articulação da memória, escuta e formação. Dessa forma, a criação/invenção de dispositivos como este precisa ser mais incentivada, principalmente, para realização de pesquisas no âmbito da formação de professores da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professoras. Dispositivo metodológico. Brincante.

1 CARTOGRANFIAS INICIAIS...

Existem diferentes formas de se fazer pesquisa, *a priori*, o passo a passo metodológico deve seguir uma lógica; ancorar-se em métodos, abordagens, tipologias, instrumentos, além de seguir protocolos éticos, entre outros passos que precisam ser definidos e construídos de forma que estejam conectados com o problema de pesquisa e as teorias responsáveis pela sua sustentação.

À medida que escolhemos os trajetos da pesquisa, assumimos os perigos que permeiam o ato de pesquisar, por isso, é preciso ter cuidado para não cair nas armadilhas dos atalhos e se guiar por uma rota previamente traçada. Sendo assim, seguimos a recomendação de quem cartografa e "não se mapeia apenas o que se vê, mapeia-se para se ver melhor, mapeia-se o que

[1] Doutora em educação, Universidade Federal da Bahia, elisacsal@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lucia.trindade@uesb.edu.br.

se pensa ver, mapeia-se o que se imagina" (Farias, 2018, p.17).

Nessa viagem-pesquisante, fomos convidadas a deixar florescer uma atitude questionadora que já nos habitava há muito tempo — da criança à aluna de iniciação científica, da profissional à pesquisadora em pós-graduação —, movidas por inquietações e curiosidades frente às "grandes" e "pequenas coisas do mundo", conforme nos inspira Manoel de Barros (2006). Guiamo-nos, então, pela arte de "curiar", permitindo que a escuta sensível e o olhar atento nos atravessassem.

Movidas por essa postura indagadora, nos afinamos com a fenomenologia enquanto atitude intelectual. Assim, nos colocamos diante do fenômeno que desejamos investigar por entre nossas próprias experiências e as que foram emergindo no convívio com as outras durante a pesquisa, sustentadas pela compreensão de que toda consciência é no mundo e está intencionalmente voltada para ele.

Orientadas pela interrogação, escolhemos um itinerário que implica seguir "a trajetória do pensar fenomenológico, mostrando os passos que nos conduzem às explicitações do que está sendo compreendido" (Bicudo, 2010, p. 27). Para explicitar as rotas tomadas em direção à compreensão do investigado, torna-se essencial apresentar os modos pelos quais produzimos e analisamos as narrativas desta pesquisa.

Este artigo, que constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no campo da Educação Infantil, dedica-se a compartilhar parte dos caminhos metodológicos traçados, com ênfase na apresentação de um dos dispositivos criados: o *Caderno de Memórias Brincantes*, utilizado durante um momento sensível da pesquisa, o *BrincAteliê*. A pesquisa foi realizada com professoras de uma creche pública em Rio Real, Bahia. Nosso objetivo é apresentar e refletir sobre esses dispositivos metodológicos como estratégias sensíveis de escuta, expressão e formação no contexto da pesquisa com professoras da Educação Infantil.

O fenômeno desvelado por esta pesquisa parte da seguinte questão: como o brincar se revela, no Desenvolvimento Profissional Docente, e reflete modos de Ser Professora na Educação Infantil? Na busca por respostas a essa pergunta, ancoramo-nos numa abordagem compreensiva da fenomenologia

sociológica de Alfred Schutz (2012), que nos auxiliou na tarefa de compreender os significados subjetivos do brincar revelados pelas condutas sociais inseridas no cotidiano escolar de professoras da Educação Infantil.

Nessa tentativa de investigar "o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados" (Amado, 2017, p. 41), buscamos revelar uma bagagem de conhecimentos individuais e coletivos sobre o desenvolvimento profissional e o brincar na prática docente. Esse ponto de partida situa nossa pesquisa no campo da investigação fenomenológico-interpretativa, cujos fundamentos residem nas intenções e significações que orientam as ações dos sujeitos, em sua relação com o outro e com os contextos em que atuam. Desse modo, esse paradigma de pesquisa contribui para olharmos o fenômeno como um conjunto de acontecimentos que se manifesta através do tempo, do espaço, das singularidades e das coletividades.

2 DISPOSITIVOS SENSÍVEIS NA PESQUISA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na contramão de uma lógica enraizada, em que se produz pesquisa "sobre" a escola e "sobre" o professor, de maneira prescritiva e dicotômica, legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar (Franco, 2015) escolhemos fazer a pesquisa "com", considerando as professoras como participantes-autoras dos seus próprios processos formativos, compreendendo que a formação de cada uma é permeada por trocas e saberes em vivências práticas, reflexivas e transformadoras. É premente dizer que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas de realizar um trabalho conjunto, para construir conhecimento de forma colaborativa (Santos, 2002). Evidentemente, a finalidade não se resume a coletar dados, mas prioriza promover a formação, conduzindo de maneira cuidadosa situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre o brincar em suas práticas pedagógicas, de maneira que possam ir articulando com as teorias

educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Assim, por entre rotas sinuosas, que a pesquisa vai sendo traçada, busquei construir um ambiente sensível, que possibilitasse o encontro e a troca entre os participantes buscamos inspiração num dispositivo particular de formação por meio das histórias de vida, os ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2003). Do ponto de vista epistemológico e metodológico, pretendemos explorar o ateliê biográfico como uma fonte de inspiração, utilizando-o como referência.

Os pressupostos teóricos que norteiam as abordagens de formação por meio das histórias de vida podem ser resumidos em dois aspectos essenciais: “o primeiro diz respeito à importância da narrativa na construção da autopercepção do sujeito, através da produção de sua história; o segundo aspecto refere-se à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação” (Delory-Momberger, 2003, p. 3).

O dispositivo, derivado da inspiração no conceito de ateliê biográfico de projeto de Delory-Momberger (2003), foi batizado de *BrincAteliê*. A fusão das palavras "brincar" e "ateliê" simboliza uma oportunidade de criar, transformar e reviver memórias brincantes, com o propósito de contemplar e aprofundar práticas como educadoras de crianças na educação infantil. Para fins desta pesquisa, fez-se necessário realizar adaptações devido ao tempo disponibilizado pelos participantes que não poderiam se ausentar de suas turmas. Assim, o *BrincAteliê* foi planejado cuidadosamente para ativar as memórias das experiências brincantes vivenciadas pelas professoras-participantes da pesquisa, e precisou ser reorganizado e replanejado em conformidade com a realidade encontrada.

Diante desse emaranhado, realizamos 08 horas de encontro, sendo destinado 04 horas para cada turno/grupo, totalizando 23 participantes. O *BrincAteliê* havia sido planejado para 3 encontros, porém precisou acontecer em dois turnos, no dia 24 de maio de 2023, de forma que se adaptasse a carga horária de trabalho das professoras. Cada encontro aconteceu no horário oposto ao horário de trabalho de cada grupo de professoras. Sobre esse

aspecto, gostaria de ressaltar o desafio de conseguir a participação das professoras da Creche Bem-te-vi no encontro do *BrincAteliê*.

Durante o encontro do *BrincAteliê* apresentei-me ao corpo docente para explicar os procedimentos, objetivos da pesquisa e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após os esclarecimentos sobre o desenvolvimento do estudo, e já contando com a aquiescência das participantes, iniciamos o processo de sensibilização das professoras sobre o brincar ao longo da sua vida, de criança à adulta-professora. Esse momento, contou com imagens de brinquedos e brincadeiras de diferentes épocas, projetadas em slides. À medida que essas imagens pré-selecionadas, iam sendo projetadas as participantes evocavam lembranças de suas infâncias, dos espaços onde brincavam, entoavam cantigas de roda, contavam sobre desejos e frustações de ganharem os brinquedos que estavam em alta, das dificuldades financeiras de seus familiares e de como inventavam outras alternativas de brinquedos e brincadeiras para brincar com seus companheiros de brincadeiras que eram os irmãos (ãs) mais velhos e mais novos, os vizinhos e amigos que moravam próximos da mesma rua. Após esse momento, foi entregue a cada participante um caderno, que chamamos de Caderno de Memórias Brincantes.

Esse dispositivo de registro foi criado para o *BrincAteliê*, com o propósito sensibilizar para o autodescobrimento, a reflexão e a construção de significados por meio da expressão pessoal. No Ateliê Biográfico, diferentes atividades criativas e expressivas podem ser utilizadas para estimular a exploração das narrativas pessoais. Essas atividades podem incluir escrita, desenho, pintura, colagem, música, dança e outras formas de expressão artística. Dessa maneira, o Caderno de Memórias Brincantes possibilitou a partilha de narrativas orais, escritas e gráficas. Através de atividades criativas, narrativas e expressivas, as participantes foram convidadas a revisitar as suas memórias brincantes, ao tempo em que foram atribuindo significados aos desenhos e ressignificando experiências passadas e repensando as futuras.

Vale destacar que o nome fictício de cada uma das professoras foi escolhido por elas, durante o *BrincAteliê* e registrados no Caderno de Memórias Brincantes, quando solicitado que respondessem a seguinte

questão: se você pudesse trocar seu nome por uma brincadeira, qual seria o seu nome? Desse modo, as professoras foram convidadas a rememorarem e desenharem a brincadeira ou o brinquedo que mais gostavam ou gostam de brincar. O propósito dessa ação foi de preservar a identidade e, ao mesmo tempo, deixar que se reconheçam no nome escolhido a partir das suas referências pessoais. Nesse momento, escutamos a partilha das experiências brincantes desenhadas e os motivos para a escolha do nome. As professoras escolheram: **Amarelinha, Baleô, Bambolê, Boca de Forno, Bola, Boneca, Boneca Bebê, Casinha, Esconde-esconde, Subir em árvore, Subir em pé de caju, Pedrinhas, Pula Corda**.

A representação visual de pensamentos e emoções por meio do desenho é uma das formas mais antigas de expressão humana, conforme indicada por alguns estudos (Klepsch, Sherry, 1984; Greig, 2004). É muito comum os desenhos serem escolhidos como instrumento de pesquisa com crianças, porém como requisito de sensibilização e retomada de memórias brincantes, foi utilizado, associado a estórias, aproximando a técnica de investigação clínica (Trinca, 1997), por entendermos que o desenho possibilita, de forma simbólica, que a professora externalize o fenômeno psicológico internalizado, quando dá forma às memórias brincantes. Os desenhos realizados pelas participantes para representar a brincadeira escolhida encontram-se a seguir.

Figura 3 – Desenhos das participantes da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisa (2023)

Além dos desenhos registrados no Caderno de Memórias Brincantes, durante o *BrincAteliê*, outras etapas foram sendo realizadas juntamente com as participantes. Ainda usando o Caderno, dialogamos sobre como é vivenciado o brincar na rotina da Educação Infantil e em seguida, foi proposto que as participantes respondessem por escrito as perguntas posteriores, a saber: *Como você vivencia o brincar com sua turma? Você costuma brincar com as crianças? Quando? De quê? Por quê? Quando aprendemos a brincar? Com quem aprendemos a brincar?*

Ainda, durante o *BrincAteliê*, brincamos de brincadeiras cantadas relembradas pelas participantes da pesquisa. Também foram discutidos os conceitos que permeiam o brincar e como aparecem nos documentos legais para Educação Infantil (como Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Municipal, Projeto Político Pedagógico). Momento esse, em que foi exposto em slides trechos dos documentos para que pudéssemos analisar sobre como o brincar aparece e em que concepção está amparado. Finalizamos agradecendo a participação de cada uma, fizemos muitos registros através de fotos e vídeos, além de muitos abraços e carinho.

Partimos do pressuposto de que o *BrincAteliê* teve um caráter de (auto)formação, foi possível sentir uma co-implicação dos envolvidos, pois a medida em que avançávamos durante todo o processo de partilha, socialização e construção de conhecimentos, as relações entre o eu-pesquisador e os professores-participantes iam sendo alicerçadas na confiança e no saber democrático (Baldissera, 2001). Assim, a pesquisa-formação se entrelaça nas narrativas (auto)biográficas e revela que cada ser compreende a si mesmo e as suas ações no fazer da experiência; deixa de lado o olhar de hipóteses para permitir que, na formação e junto com os demais, possibilite transformações de si e, consequentemente, da realidade em que se está envolvida (Josso, 2007).

Retomando o momento de partilha, também dialogamos sobre as possíveis contribuições da formação inicial para a prática pedagógica na Educação Infantil, especificamente, sobre as contribuições das disciplinas trabalhadas no curso de Pedagogia em relação ao brincar. A proposta também foi de descobrir de forma coletiva se haviam participado de alguma discussão

sobre o brincar na Educação Infantil ao longo da carreira incluindo a formação continuada.

Ao revisitar memórias, nós brincamos! Ao tempo que rememoravam brincadeiras, problematizavam conceitos, surgiram também dúvidas sobre como planejar o brincar na rotina com as crianças, além de queixas sobre as dificuldades encontradas no dia a dia da escola; entre os desafios relatados destacamos a necessidade de equilibrar exigências corriqueiras do cuidar, ensinar conteúdos e brincar.

É importante ressaltar que o *BrincAteliê* com professoras da Educação Infantil não foi apenas um instrumento de pesquisa, mas um momento sensível de partilha sobre as histórias de vida e formação, essa importância dada à "experiência individual está inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os atores responsáveis por sua própria formação" (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

Nesse sentido, o *BrincAteliê* representa um trilho significativo para o direcionamento de nossa reflexão, dada a sua capacidade intrínseca de incorporar tanto elementos de cientificidade quanto sensibilidade humana. Durante o *BrincAteliê*, os participantes tiveram a oportunidade de explorar, experimentar e expressar-se de maneira autêntica. Portanto, o nosso estudo abraça o *BrincAteliê* como um instrumento metodológico que promoveu a reflexão e a compreensão enriquecida do processo de aprendizado, enquanto o resgate das memórias em sua própria jornada educacional.

A experiência brincante pode ser representada por uma lembrança de uma brincadeira que vivenciou na infância e ou ao longo da vida e provavelmente esse brincar nos tocou, seja na infância, na juventude, ou na fase adulta. Ser brincante, segundo o dicionário online, significa ser a pessoa que brinca, que participa da brincadeira. Para enriquecer a compreensão dessa expressão "experiência brincante", evocamos a perspectiva de Larrosa (2002), que sinaliza a importância da dimensão subjetiva e vivencial na compreensão do conhecimento. O autor argumenta que a experiência não deve ser reduzida a uma mera transmissão de fatos ou informações objetivas, mas sim como um

processo complexo que envolve a interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor.

Seguindo essa ideia, a experiência é moldada pelas emoções pessoais, contextos culturais, históricos e sociais, e está intrinsecamente ligada às emoções, sentimentos coletivos e individuais. Nessa perspectiva, a experiência é considerada como um processo ativo de construção de significado, no qual o sujeito atribui sentido às suas vivências e utiliza essas interpretações para compreender o mundo ao seu redor.

Através da representação artística os professores podem revelar conhecimentos situados e pessoais, que foram únicos, impossíveis de serem totalmente compartilhados ou reproduzidos por outros. Larrosa (2002) destaca a importância de defender a singularidade e subjetividade da experiência, reconhecendo que cada indivíduo tem sua própria trajetória e bagagem pessoal que influencia a forma como ele vivencia e interpreta o mundo.

3 DESVENDANDO ROTAS: REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM-PESQUISANTE

Compreender a caminhada de uma professora vai além da história que se conta, exige escuta profunda, disposição para decifrar os silêncios e coragem para habitar zonas de afeto e memória. Ao longo desta pesquisa, os dispositivos mobilizados, em especial o *Caderno de Memórias Brincantes*, gestado no tempo-espaço do *BrincAteliê* — revelaram presenças. Presenças que se anunciam no gesto de desenhar, no cuidado ao nomear, na vontade de se lembrar brincando. O que se produziu, portanto, está além do *corpus* empírico, foi um entrelaçamento de experiências, sentidos e trajetos formativos. Ao escreverem, desenharem e narrarem suas vivências, as professoras ativaram suas infâncias, seus modos de ser-professora.

Essas narrativas sensíveis evidenciaram que o brincar se entrelaça à docência de maneira singular, articulando tempos e espaços da vida, e que resgatar tais experiências pode ser caminho potente de formação. A escuta das memórias brincantes revelou o quanto o brincar ainda persiste, resiste e (re)existe como saber e fazer docente, mesmo em contextos adversos. Assim,

concluímos que a aposta em metodologias inventivas, que convoquem o corpo, a memória e a imaginação, pode contribuir de forma significativa para a formação e autoformação docente. A pesquisa não terminou ao final dos encontros: ela reverberou nas professoras, na pesquisadora e, sobretudo, na profissão.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BALDISSERA, Regina. A escuta como exercício de cuidado na entrevista compreensiva: acolher e compreender o outro no encontro da pesquisa. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 9-17, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida V. O movimento do pensamento na construção de uma investigação fenomenológica. In: BICUDO, Maria A. V. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 27-38.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e projeto:** a construção de si e do mundo. São Paulo: Paulus, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A formação biográfica: entre a história de vida e o projeto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 361-387, abr. 2003.

FARIAS, Ítalo Braga. **Cartografia e pesquisa-intervenção:** um jeito de pesquisar com o coletivo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação colaborativa: produção de saberes e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 1157-1175, out./dez. 2015.

GREIG, Anne. The significance of children's drawings. **Childhood Education**, v. 80, n. 1, p. 26-30, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2007.

KLEPSCH, Margaret; LOGIE, Sherry. **Children draw and tell:** an introduction to the projective uses of children's human figure drawings. New York: Brunner/Mazel, 1984.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Tradução: Zeljko Loparic. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRINCA, Wílma. Desenhos de crianças em situação de hospitalização. In: TRINCA, Wilma (org.). **O desenho como instrumento no diagnóstico e na terapia infantil**. São Paulo: Vetor, 1997. p. 33-50.

Ofício do pesquisador iniciante: fundamentos epistemológicos e metodológicos na área da Educação

Gabriel Fernandes Munhoz Costa[1]

RESUMO

Neste trabalho nos debruçamos sobre o ofício do pesquisador iniciante, propondo discorrer sobre questões do cotidiano da prática de pesquisa — fundamentos epistemológicos e metodológicos na área da Educação. Partindo do problema de pesquisa: quais elementos fundamentais sobre método e metodologia pesquisadores iniciantes devem priorizar na construção de projetos de pesquisa? Nosso objetivo foi apresentar discussão sobre pilares epistemológicos e metodológicos que conferem solidez científica aos projetos de pesquisa. Para desenvolver o estudo, empregamos abordagem qualitativa e bibliográfica de pesquisa, em articulação ao aporte teórico fundamentado em Gatti (2006), Morosini (2014), Gamboa (2012), Severino (2007) e Triviños (1987). No trabalho abordamos a relação sujeito-objeto por meio de três correntes epistemológicas fundamentais na pesquisa, a saber: (i) corrente empírico-analítica; (ii) corrente fenomenológico-hermenêutica; e, (iii) corrente crítico-dialética. A discussão evidencia que a qualidade de uma pesquisa depende da clareza na definição do problema, da seleção criteriosa de abordagens (qualitativas/quantitativas) e da consciência crítica sobre limites e potencialidades do método escolhido. Destacamos, ainda, a importância de alinhar objetivos a verbos de ação hierarquizados em complexidade e de contextualizar as escolhas teóricas nas condições materiais da investigação. O trabalho oferece uma discussão inicial para a elaboração de projetos de pesquisa na área da educação, a necessidade de ruptura com pré-concepções, por meio da revisão do estado de conhecimento, e valorização de cada pequena contribuição ao campo do saber. Encorajamos futuras pesquisas sobre estratégias de formação metodológica para iniciantes.

Palavras-chave: Epistemologia da Educação. Metodologia Científica. Pesquisa Qualitativa. Rigor Acadêmico. Formação de Pesquisadores.

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a jornada acadêmica, estudantes se deparam com a necessidade de elaborar trabalhos acadêmicos, sejam relatórios de pesquisa, artigos acadêmicos, monografias de conclusão de curso ou comunicações científicas que exigem, independentemente da natureza do trabalho, rigor metodológico. Nesse percurso, os estudantes podem enfrentar um desafio central: elaboração, construção e descrição detalhada de sua metodologia de pesquisa. Essa exigência, embora essencial, pode gerar apreensão justificável, uma vez que a exposição metódica do processo de pesquisa não apenas

[1] Mestre em Educação, PUCPR e e-mail: fernandes.gabriel@pucpr.edu.br.

valida a credibilidade do estudo, mas também revela sua coerência interna, viabilidade prática e alinhamento com os princípios epistemológicos da área a qual, neste trabalho, damos enfoque à Educação.

Nesse sentido, nos propomos a discutir de maneira didática e acessível os desafios iniciais enfrentados por pesquisadores iniciantes na referida área. Para tanto, apresentamos reflexões introdutórias sobre aspectos metodológicos, teóricos e éticos importantes para a construção de pesquisas no âmbito educacional, servindo como diálogo para aqueles que estão dando seus primeiros passos na pesquisa acadêmica.

A partir dessas considerações iniciais, elaboramos a pergunta deste estudo: Quais elementos fundamentais sobre método e metodologia pesquisadores iniciantes devem priorizar na construção de projetos de pesquisa? O objetivo é apresentar a pesquisadores iniciantes discussão sobre pilares epistemológicos e metodológicos que conferem solidez científica aos projetos de pesquisa. A metodologia empregada foi o levantamento bibliográfico e, para desenvolver o trabalho, nos fundamentamos em Gatti (2006), Morosini (2014), Gamboa (2012), Severino (2007) e Triviños (1987).

2 DESENVOLVIMENTO

A elaboração da seção metodológica de um trabalho pode representar, para pesquisadores iniciantes, um grande desafio. Muito mais que uma formalidade acadêmica, é o elemento que articula teoria, prática e posição crítica frente à realidade.

Ao explicitar suas escolhas metodológicas, desde a definição do desenho de pesquisa até os critérios de análise, os pesquisadores não apenas demonstram domínio técnico, mas constroem legitimidade com o campo do conhecimento, onde a transparência dos métodos assegura a credibilidade das conclusões. Superar a insegurança inicial nesta etapa significa compreender que a metodologia é, em essência, a materialização do pensamento crítico em ação.

Ao abordar sobre a seção metodológica, partimos do pressuposto que a formulação do problema ou da pergunta de pesquisa foi realizada

adequadamente, isto é, na forma interrogativa. Bem como, o objetivo geral e os objetivos específicos foram construídos com emprego de verbos no infinitivo, em uma hierarquia de complexidade coerente. A título de conhecimento, nesse sentido, a ação de analisar é mais complexa do que a ação de verificar, por exemplo. Em períodos históricos anteriores ao qual vivemos, muitos estudos utilizaram a Taxonomia de Bloom como uma referência confiável em relação ao emprego de verbos e sua hierarquia de complexidade.

O filósofo italiano Umberto Eco (1932–2016) nos forneceu importantes contribuições quando escreveu o livro “Como se faz uma tese em ciências humanas” (2007). Obra esta, na qual o autor nos auxilia a desconstruir a noção da pesquisa acadêmica enquanto atividade destinada estritamente a uma elite intelectual. De acordo com Eco, a pesquisa acadêmica pode ser desenvolvida por qualquer estudante mediante método sistematizado e disciplina operacional. Em possível diálogo com Umberto Eco, Augustus Triviños aponta para a falta da disciplina científica nos países denominados, à época, do Terceiro Mundo, na qual: “A indisciplina a que fazemos referência podemos defini-la como uma ausência de coerência entre os suportes teóricos que, presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos” (Triviños, 1987, p. 15).

Em nosso cotidiano acadêmico, é comum encontrarmos jovens pesquisadores que verbalizam acreditar em uma pretensa genialidade daqueles que empreendem no ofício da pesquisa científica. Reconhecemos também que pode existir uma compreensão equivocada em relação à redação das investigações, isto é, que para bem escrever é necessário escrever difícil. Ou, ainda, alguns estudiosos podem carregar a concepção de que os achados de suas pesquisas serão sempre grandes, inovadores e com ineditismo capaz de revolucionar a realidade ou a área do conhecimento.

Estamos convictos de que os resultados das pesquisas científicas possuem potencial de contribuir e, eventualmente, transformar a realidade ou a área estudada, pois, do contrário, seria uma atividade demasiadamente onerosa, fatigante e frustrada. Expomos essa nossa concepção cientes de que ela também leva em consideração o fato de que os resultados das pesquisas, sobretudo na área da Educação, por vezes são ignorados aos olhos daqueles

que detém o poder decisório das políticas públicas educacionais em suas mãos.

Para empreender pesquisas científicas na área da educação, defendemos que é necessário, inicialmente, ter interesse pelo objeto de estudo. Bem como é importante desmistificar a equivocada compreensão de uma pretensa genialidade ou inteligência superior dos pesquisadores.

Para realizar investigações acadêmicas e produzir conhecimento, bem como para outras atividades que envolvem mobilizar o intelecto humano, acreditamos que é necessário esforço e tempo, método e disciplina. Há de se compreender que para se escrever bem, é necessário escrever de modo que se comunique ideias — condição que se torna difícil quando do emprego de muitos termos truncados com pouca clareza. É necessário estar consciente de que a contribuição de uma pesquisa para a realidade estudada ou para o campo do conhecimento é processual: na maior parte das vezes os resultados são pequenos e discretos, mas nem por isso deixam de ser valiosos.

A título de conhecimento, sem reduzir a discussão sobre método a modelos simplificados, podemos elucidar as linhas metodológicas da pesquisa científica, particularmente na Área das Ciências Humanas e em específico na Educação, em três concepções distintas, quais sejam: (i) a primeira delas, trata-se da **empírico-analítica**, de base positivista; (ii) a segunda, é a **fenomenológica-hermenêutica**, de base idealista; (iii) a terceira, é a **crítico-dialética**, cuja base é o materialismo. Em cada um desses modelos fundamentais encontramos níveis de conhecimento, quais sejam: descritivo, explicativo e compreensivo respectivamente.

Buscando empregar um sentido didático, visto que é o meio pelo qual buscamos atingir o leitor deste trabalho, no interior desses três modelos fundamentais encontramos pressupostos sobre a relação entre sujeito (S) e o objeto (O), exemplificados do seguinte modo:

Quadro 1 – Correntes epistemológicas fundamentais na pesquisa

CORRENTE	RELAÇÃO	ESQUEMA
Na linha empírico-analítica (positivismo)	O objeto se sobrepõe ao sujeito	S ← O
Na linha fenomenológica-hermenêutica	O sujeito se sobrepõe ao objeto	S → O

Na linha crítico dialética	O foco não está no sujeito e nem no objeto, mas na relação dialética entre eles.	S ↔ O

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).[2]

A depender do modo como o pesquisador conduz sua investigação, essas linhas metodológicas evidenciam maior aderência para condução adequada do estudo. Ao pesquisador se coloca necessidade de escolha: dar enfoque ao objeto, ao sujeito, ou na relação entre eles.

Na concepção empírico-analítica, encontramos a supremacia do objeto, cujos dados quantitativos e o elemento objetivo do fenômeno estudado se encontram de modo mais preponderante. Esta linha está associada à definição clássica de verdade. Ao acentuar o elemento objeto, obscurece o agente subjetivo. Ao adotar essa corrente epistemológica na pesquisa, o pesquisador deve ter consciência de que a estratégia consiste em evitar variáveis dificilmente quantificáveis para dar enfoque aos dados que revelam o objeto por meio de métricas mensuráveis e replicáveis.

Na corrente fenomenológica-hermenêutica, encontramos maior aderência ao elemento qualitativo, uma vez que, para essa corrente, o enfoque reside na interpretação que o sujeito faz do objeto estudado. É uma corrente idealista e ativista. Predomina o sujeito que conhece, portanto, a visão subjetiva. Ao tempo em que atribui papel criador da realidade ao sujeito. Nela, o sujeito percebe o objeto do conhecimento como sua produção.

Na corrente crítico dialética, também aderente ao elemento quantitativo, o princípio passa a ser na relação entre os pólos sujeito e objeto. Atribui papel ativo ao sujeito em uma visão de realidade socialmente transmitida. Nessa corrente, sujeito e objeto mantém sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. A interação se produz na prática social do sujeito que apreende o objeto na e pela sua atividade. O objeto — fonte exterior das percepções do sujeito que conhece — existe objetivamente, fora e independemente de qualquer espírito que conhece. O sujeito que conhece se encontra em uma concepção social e objetiva. Deste modo, o conhecimento é

[2] A elaboração deste esquema foi possível devido as anotações realizadas durante à participação do autor, como requisito obrigatório de seu processo de doutoramento, na disciplina "Tendências na Pesquisa em Educação", do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ministrada pela Profª Drª Pura Lúcia Martins, no 2º semestre de 2023.

concebido como produto social (atividade).

Essa escolha deve ser realizada de modo coerente, tendo em vista que favorece a produção do conhecimento em diferentes níveis de aprofundamento, conforme mencionado anteriormente. Para ampliar a compreensão, o nível descritivo de um estudo se refere aos dados tal como se apresentam. O nível explicativo se refere ao estudo dos fatos associados aos dados. E, o nível compreensivo faz referência a problematização da raiz do problema.

Tendo em vista essas considerações, apontamos as razões pelas quais a escolha pela abordagem que valorize dados mais qualitativos ou quantitativos é tão importante ao estabelecer o desenho de uma pesquisa. A respeito do histórico e o emprego de abordagens estritamente quantitativista, de base positivista, Triviños esclarece:

> A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística, às vezes usando-se técnicas sofisticadas no intuito de atingir maior prestígio como pesquisador. A busca de resultados essencialmente estatísticos amarrou, em repetidas oportunidades, o investigador ao dado, ao estabelecer 'relações estatisticamente significativas' entre os fenômenos. Desta maneira, terminava a análise das realidades precisamente no ponto onde devia começar (Triviños, 1987, p. 31).

Em sua obra, Triviños argumenta que a abordagem quantitativista foi utilizada em condições históricas "[...]geralmente caracterizadas pelo autoritarismo, pela ditadura, impediram o avanço de idéias que pretendessem mudar o *status quo* existente" (Triviños, 1987, p. 31). Em artigo intitulado "Pesquisar em Educação: considerações sobre pontos-chave", destinado a contribuir para a discussão da pesquisa que se produz em educação, Bernadete Gatti empreendeu esforços para atenuar a tensão entre as duas abordagens, considerando seus limites e potencialidades em cada uma delas "Na discussão em torno das abordagens qualitativas X quantitativas encontramos uma polarização de argumentos que nem sempre leva em conta os limites e as limitações de ambas na produção de conhecimentos" (Gatti, ano, p. 28).

A depender da pergunta de pesquisa, do objetivo proposto para a investigação e da postura que o pesquisador assume em relação ao objeto, a

abordagem qualitativa ou quantitativa do estudo se faz de modo mais coerente. Antônio Joaquim Severino, em sua obra “Metodologia do Trabalho Científico” ressalta: “São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (Severino, 2007, p. 119) consideração que nos leva a refletir sobre a relação entre a escolha metodológica e a constituição de um quadro teórico compatível e articulado ao tema proposto, bem como à base epistemológica empregada.

Silvio Sánchez Gamboa (2012), em seu livro “Pesquisa em educação: métodos e epistemologias” nos fornece contribuições relacionadas à coerência interna de um trabalho científico, discorrendo sobre questões da teoria e do método, no processo de produção do conhecimento, de modo que:

> Toda investigação supõe um corpo teórico, e este deve ter um método que lhe seja apropriado; porém, a relação importante no processo de elaboração do conhecimento é desvirtuada pela mitificação dos métodos que são desvinculados dos contextos teóricos, ainda mais quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou a uma revisão bibliográfica superficial (Gamboa, 2012, p. 43).

Para a construção de um corpo teórico coerente e articulado, é preciso que o pesquisador realize processo de superação das ideias preliminares (senso comum) acerca do objeto de estudo, de modo a reelaborar os conhecimentos a partir do que foi sistematizado na área do saber. Nossa experiência revela que muitos pesquisadores na área da educação, diante da necessidade ou do interesse em realizar pesquisas, desenvolvem-as em seu próprio contexto de prática profissional. Por essas razões, se faz um distanciamento do olhar do sujeito em relação ao fenômeno pesquisa, sendo necessário uma revisão rigorosa do atual estado do conhecimento dos trabalhos publicados na área a fim de subsidiar a compreensão mais qualificada do objeto de estudo. Nesse sentido, Morosini esclarece que “O indivíduo, quando inicia um trabalho científico, está minado de crenças e de saberes sobre o tema que escolheu investigar” (Morosini, 2014, p. 105) fazendo-se necessário “[...]para que ocorra a transformação do fato social em

científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano. A isto se denomina o processo de ruptura com os seus pré-conceitos (Morosini, 2014, p. 105).

Visto o empenho hercúleo que se coloca ao produzir um trabalho científico de qualidade, reconhecemos esse processo como uma atividade revigorante, uma vez que tem potencial de contribuir e eventualmente transformar a realidade / campo de conhecimento, como já afirmado anteriormente. Deste modo, estabelecemos um diálogo entre as considerações de Morosini (2014) com as proposições do autor italiano Umberto Eco (2007), quando este propõe quatro regras óbvias para a realização do trabalho científico, sendo elas:

> 1. Que o tema corresponda aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feitos, com as suas leituras, com o seu mundo político, cultural ou religioso);
> 2. Que as fontes a que recorre sejam acessíveis, o que quer dizer que estejam ao alcance material do candidato;
> 3. Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis, o que quer dizer que estejam ao alcance material do candidato;
> 4. Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato (Eco, 2007, p. 33).

As regras norteadoras postas por Umberto Eco como óbvias, na especificidade de uma tese, são complementadas com a afirmação de que “[...] quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que seja capaz de fazer” (Eco, 2007, p. 33), uma vez que “E isto também porque, se se trabalhar bem, não há nenhum tema que seja verdadeiramente estúpido” (Eco, 2007, p. 32).

O pesquisador, ao realizar escolhas relacionadas à base filosófica e corrente teórica para desenvolver seu trabalho, deve estar consciente de que toda pesquisa carrega em si potencialidades e limites. Portanto, tantos os resultados encontrados em suas pesquisas devem ser expostos, como também os caminhos pelos quais não foi possível enveredar. De igual maneira, deve expor aqueles em que optou-se não seguir, justificando-os, face às escolhas conscientes e fundamentadas, realizadas pelo próprio pesquisador. Também deve levar em consideração e expor, quando se fizer necessário, o tempo disponível para a pesquisa, a disponibilidade das fontes, os recursos para a coleta das mesmas.

Podemos elucidar, a partir do percurso que realizamos até este

momento, uma diferenciação essencial sobre método e metodologia: enquanto o método faz referência a uma certa arquitetura filosófica empregada à pesquisa, a metodologia, por sua vez, se relaciona às técnicas específicas para o desenvolvimento de estudos com emprego de rigorosidade científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos debruçamos sobre o ofício do pesquisador iniciante, propondo discorrer sobre questões do cotidiano da prática de pesquisa — fundamentos epistemológicos e metodológicos na área da educação. Diante da questão “Quais elementos fundamentais sobre método e metodologia pesquisadores iniciantes devem priorizar na construção de projetos de pesquisa”, nosso objetivo foi apresentar discussão sobre pilares epistemológicos e metodológicos que conferem solidez científica aos projetos de pesquisa.

Reconhecemos que a discussão sobre tais aspectos na especificidade da área da Educação, em seus múltiplos campos de conhecimento, deve ser aprofundada por aqueles(as) que buscam realizar pesquisas dotadas de rigor metodológico, qualidade teórica e coerência interna. De igual modo, para ampliar a compreensão que se tem sobre os caminhos da pesquisa e elucidar questões que foram brevemente apontadas neste artigo.

Nesse trabalho, importante ressaltar, nos apoiamos em sólidos referenciais para subsidiar a discussão empreendida, tais como Gatti (2006), Morosini (2014), Gamboa (2012), Severino (2007) e Triviños (1987). Esses autores foram — e permanecem — amplamente citados em trabalhos acadêmicos quando da discussão e fundamentação sobre o percurso metodológico de pesquisa. Encorajamos os(as) pesquisadores(as) iniciantes — até mesmo os(as) pesquisadores(as) mais experientes — a consultá-los de modo mais aprofundado para desenvolver trabalhos e contribuir com a referida discussão.

O intuito de desenvolver a referida temática reside no pressuposto de que este é um tema importante, o qual merece ser pesquisado de forma contínua e aprofundada, favorecendo a elaboração de sínteses cada vez mais

amplas e abrangentes. A ideia de direcionar o tema para pesquisadores iniciantes constituiu um exercício para democratizar o conhecimento, mediar conceitos complexos e geralmente de acesso restrito ao ambiente da Pós-Graduação — *Stricto Sensu*, para o debate em outros contextos.

Como limite da pesquisa, nosso esforço em imprimir abordagem didática sobre o tema pode implicar, ocasionalmente, na necessidade de maior aprofundamento conceitual, visto que privilegiamos a discussão teórica predominantemente explicativa. Renovamos o incentivo para que mais pesquisas sejam realizadas com o intuito de desvelar os pressupostos epistemológicos e metodológicos na pesquisa acadêmica, fornecendo contribuições à discussão, principalmente na área da educação, tanto por pesquisadores experientes como também por aqueles que iniciaram sua jornada investigativa.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. [25-35], 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275003.pdf. Acesso em 17 jul. 2025.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 18 jul. 2025.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: ARGOS Editora da Unochapecó, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA EM COLABORAÇÃO COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: RESULTADOS PRELIMINARES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO COM SCISPACE E CHATGPT

Andréia Ambrósio-Accordi[1]

Iury de Almeida Accordi[2]

Natasha de Souza Pinheiro [3]

Jizele da Silva Peixoto[4]

Marina Toffoli Santos [5]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a aplicação de inteligências artificiais generativas (IAG), especificamente o SciSpace e o ChatGPT, em revisões sistemáticas da literatura (RSL), analisando seus impactos sobre a eficiência do processo, o engajamento da equipe e a qualidade metodológica dos resultados. O problema de pesquisa que norteia o estudo é: quais são os impactos do uso combinado dessas ferramentas na condução de uma RSL? Parte-se da hipótese de que a integração semiautomatizada dessas IAG pode otimizar etapas do processo, como triagem, síntese e redação, embora exija validações complementares para garantir rigor metodológico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso. A metodologia envolve sete etapas: definição da pergunta de pesquisa; planejamento da RSL com o Protocolo Prisma 2020; execução com o apoio das IAG; registro de dificuldades; validação com métodos tradicionais; coleta de percepções da equipe e análise dos dados. As ferramentas foram empregadas de maneira colaborativa: o SciSpace auxiliou na busca, triagem e síntese dos artigos, enquanto o ChatGPT contribuiu na formulação de estratégias de busca, redação de trechos do texto e organização de dados. O aporte teórico é composto por autores que discutem os desafios da RSL, as potencialidades e limitações das IAG e protocolos metodológicos como o Prisma. Os resultados preliminares indicam que a utilização integrada das ferramentas contribui para maior eficiência e engajamento da equipe, sem prejuízo à qualidade, desde que seja complementada por validações humanas. A pesquisa segue em andamento, com análise de dados qualitativos e quantitativos prevista para as próximas etapas.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem inteligentes. Ecossistemas e plataformas digitais de aprendizagem. IA Generativa aplicada à Educação.

[1] Doutoranda em Informática na Educação, IFRS Campus Viamão, andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[2] Doutor em Ciências, IFRS Campus Viamão, iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[3] Estudante do curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, IFRS Campus Viamão, jizele.peixoto@gmail.com.
[4] Estudante do curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, IFRS Campus Viamão, natashapinheiro99@gmail.com.
[5] Estudante do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, marinatoffolisantos@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Uma revisão sistemática da literatura (RSL) é uma análise estruturada da literatura existente com o objetivo de responder a uma pergunta de pesquisa específica (Kumar, 2022).

A RSL emprega um processo rigoroso e transparente que aumenta a confiabilidade e a validade das descobertas, normalmente envolvendo vários estágios, incluindo a definição da questão de pesquisa, o desenvolvimento de um protocolo, a realização de uma pesquisa abrangente na literatura, a triagem dos resultados, a avaliação da qualidade, a extração de dados e a síntese dos resultados para relatório (Višić, 2021; Angioi; Hiller, 2023; Kabir *et al*., 2023).

A realização de uma RSL apresenta vários desafios que podem dificultar o seu processo de realização. Essas dificuldades surgem em vários estágios, do planejamento à execução, e podem impactar significativamente a qualidade e a eficiência da revisão, como selecionar um tópico exclusivo de pesquisa, elaborar estratégias de busca abrangentes, definir critérios claros de elegibilidade, gerenciar a extração de dados e superar desafios pessoais, como procrastinação e comprometimento limitado da equipe (Mattikoppa *et al*., 2024).

Dessa forma, elaborar uma estratégia de busca abrangente é fundamental, pois estratégias excessivamente rígidas ou amplas podem perder estudos importantes ou gerar resultados excessivos (Carver et al., 2013; Mattikoppa *et al*., 2024). No entanto, por ser trabalhoso, esse processo está sujeito a erros, especialmente quando os estudos apresentam resultados de forma inconsistente (Ramiro, 2017; Mattikoppa *et al*., 2024).

Nesse contexto, surgem as inteligências artificiais generativas (IAG), que ao contrário das inteligências artificiais tradicionais, que analisam principalmente dados, geram resultados semelhantes aos humanos com base nas solicitações do usuário, tornando-se uma tecnologia transformadora com amplas aplicações na pesquisa acadêmica (Bharti *et al*., 2024; Sidhu, 2024; Yehia, 2024).

Assim, as IAG podem ser efetivamente integradas às RSL, podendo levar a processos de pesquisa mais eficientes e a riscos reduzidos quando essas ferramentas são empregadas de forma semiautomática (Jesus; Santarém Segundo, 2024).

Portanto, a integração da IAG em RSL apresenta oportunidades significativas para aumentar a eficiência e a precisão nos processos de pesquisa. A IAG, por exemplo, pode auxiliar na fase de análise documental extraindo informações relevantes de textos completos, o que geralmente é uma tarefa trabalhosa (Castillo-Segura *et al*., 2024).

Entre as IAG disponíveis, o SciSpace e o ChatGPT oferecem várias possibilidades para RSL, incluindo promover a autenticidade das tarefas, manter o interesse da equipe, apoiar a autonomia e fornecer estruturas eficazes (Kritandani *et al*., 2024), além de oferecer maior eficiência na condução da pesquisa ao automatizar etapas específicas, simplificando assim a identificação e síntese de estudos relevantes (Souif *et al*. 2024).

No entanto, o uso de IAG em RSL também apresenta limitações, como problemas com precisão e relevância do conteúdo, desafios na atualização de conteúdo personalizado, dificuldades em lidar com consultas e recursos visuais complexos e falta de feedback específico do contexto (Kritandani *et al*., 2024; Souif *et al*. 2024).

Afora as potenciais limitações, o uso extensivo e a crescente popularidade do SciSpace e do ChatGPT entre os pesquisadores, indicam uma tendência crescente em suas aplicações para RSL, ao agilizarem o processo de revisão da literatura e aumentarem a eficiência da pesquisa (Jain *et al*., 2024).

Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os impactos do uso combinado das ferramentas de IAG SciSpace e ChatGPT na condução de RSL, considerando os efeitos sobre a eficiência do processo, o engajamento da equipe e a qualidade metodológica dos resultados?

Espera-se que a utilização integrada do SciSpace e do ChatGPT em revisões sistemáticas da literatura (RSL) contribua para automatizar etapas como triagem, síntese e elaboração textual, potencializando a eficiência do processo e promovendo maior autonomia e engajamento por parte dos pesquisadores. Contudo, limitações relacionadas à precisão das informações, à interpretação de conteúdos complexos e à contextualização científica exigem uma abordagem crítica, com o uso de estratégias complementares de validação, a fim de assegurar a robustez metodológica da revisão.

Diante disso, esta pesquisa propõe investigar os efeitos do uso

combinado dessas plataformas no desenvolvimento de uma RSL, com foco na análise de seus impactos sobre a qualidade, a eficiência e a autenticidade do processo de pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, com elementos descritivos e comparativos. O caso será uma revisão sistemática de literatura realizada dentro do escopo do projeto intitulado “Utilização de Plataformas Adaptativas na Educação”.

A RSL envolve cinco etapas principais: (1) planejar a revisão; (2) localizar estudos; (3) avaliar contribuições; (4) analisar e sintetizar informações e (5) relatar as ‘melhores evidências’ e aderem a um conjunto de princípios básicos: sistemática/organizada (conduzida de acordo com um sistema ou método que é projetado em relação e especificamente para abordar a questão que a revisão está se propondo a responder); transparente/explícito (o método usado na revisão é explicitamente declarado); replicável/atualizável (o método e a maneira como ele é relatado devem ser suficientemente detalhados e claros para que outros pesquisadores possam repetir a revisão, repeti-la com modificações ou atualizá-la); sintetizar/resumir (reúne de forma estruturada e organizada os resultados da revisão para resumir as evidências relacionadas à questão da revisão) (Briner; Denyer, 2012).

A RSL está sendo conduzida com o apoio conjunto de SciSpace e ChatGPT e será validada com métodos tradicionais. Todos os resultados, incluindo prompts de comando e fichamentos estão sendo anotados em planilhas e arquivos de texto e compartilhados em um drive com toda a equipe.

O percurso metodológico está dividido em sete etapas, descritas a seguir.

1. Definição do tema e questão de pesquisa

Escolha de um tema relevante e delimitado; formulação da pergunta de pesquisa; levantamento preliminar de literatura para verificar a viabilidade. O levantamento preliminar foi realizado com a colaboração do Scispace e os resultados foram anotados em uma planilha do Google.

2. Planejamento da RSL e elaboração do protocolo

O protocolo escolhido para o desenvolvimento da RSL segue a estrutura definida por Briner e Denier (2012, adaptado de Higgins; Green, 2008). Para auxiliar a equipe no planejamento e condução de revisões que garantam reprodutibilidade e transparência completas, está sendo utilizado o Protocolo PRISMA 2020 (Page *et al*., 2021), uma diretriz projetada para aumentar a clareza e a reprodutibilidade das revisões sistemáticas, que aborda aspectos quantitativos e qualitativos e busca reduzir preconceitos na seleção de documentos e no desenvolvimento de pesquisas (Marcondes; Silva, 2023).

A estruturação do Protocolo Prisma, de acordo com o modelo de Page *et al*. (2021) foi realizada pelo ChatGPT.

3. Execução da RSL com apoio do SciSpace e ChatGPT

O SciSpace foi e/ou está sendo utilizado para: realizar buscas iniciais e refinadas por meio de linguagem natural; automatizar a triagem e categorização de artigos por tópicos e relevância; gerar resumos estruturados, tabelas comparativas e mapas de evidência; sugerir artigos relacionados e atualizar referências.

O ChatGPT foi e/ou será utilizado para: auxiliar na formulação de strings de busca; reformular perguntas e estratégias de busca; redigir e revisar trechos da introdução, objetivos, justificativa e discussão; auxiliar na interpretação de trechos complexos de artigos; criar sínteses temáticas a partir de resultados obtidos com SciSpace; elaborar tabelas-resumo e quadros comparativos com base nos dados.

4. Registro de limitações e dificuldades

Elaboração de diário de bordo para registrar problemas enfrentados: respostas imprecisas; limitações nas visualizações e personalizações; falta de contextualização científica; repetições ou vieses nos resumos/sínteses.

5. Validação e comparação dos resultados

Seleção manual de uma amostra dos estudos obtidos para comparação; avaliação da qualidade dos resumos e sínteses feitas pelas IAG; aplicação de checklists para avaliar a qualidade metodológica da RSL; revisão por pares (revisores humanos) dos produtos gerados por IA.

6. Coleta de percepções da equipe de pesquisa

Questionários ou entrevistas com os participantes da equipe sobre: facilidade de uso; tempo economizado; nível de confiança nos resultados; satisfação geral com o uso das ferramentas.

7. Análise dos dados

Análise qualitativa dos dados: análise de conteúdo das percepções, dificuldades e contribuições das ferramentas.

Analise quantitativa dos dados: tempo de execução de tarefas, número de artigos triados, comparações de qualidade entre os métodos

3 RESULTADOS INICIAIS

3.1. Definição do tema e questão de pesquisa

O tema delimitado para a RSL foi a utilização de plataformas adaptativas no Ensino Médio. A partir disso, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa com o apoio da ferramenta SciSpace: como as plataformas adaptativas estão sendo utilizadas para a personalização no Ensino Médio?

Com base no levantamento preliminar realizado, foram selecionados 13 artigos, os quais foram organizados em uma planilha no Google. A própria ferramenta auxiliou no preenchimento das colunas do fichamento, fornecendo informações como: percepções (principais ideias dos artigos), problema de pesquisa, objetivos, métodos e principais resultados ou conclusões

Confirmada a viabilidade da pesquisa por meio dessa análise inicial, deu-se prosseguimento à etapa seguinte da RSL.

3.2. Planejamento da RSL e elaboração do protocolo

O Protocolo Prisma foi estruturado com base em sugestões fornecidas pelo ChatGPT. Para a realização da revisão, foram selecionadas as seguintes bases de dados: Scopus, Web of Science, SciELO, Google Scholar e Periódicos CAPES. Inicialmente, não foi estabelecido nenhum recorte temporal.

Adotaram-se como critérios de inclusão: trabalhos revisados por pares, estudos empíricos e revisões sistemáticas anteriores. Por outro lado, foram

excluídos artigos de conferências não revisados por pares, estudos que não abordassem o ensino médio e pesquisas que tratassem do uso de inteligência artificial (IA) em plataformas adaptativas voltadas à personalização do ensino. Esta última exclusão justifica-se pelo fato de que a RSL está vinculada a uma tese de doutorado que utilizará o Moodle como plataforma adaptativa, porém sem o emprego de IA nos processos de personalização.

3.3. execução da RSL com apoio do SciSpace e ChatGPT

O ChatGPT passou a ser utilizado como suporte na formulação de strings de busca. Para validar sua eficácia e testar possíveis “alucinações”, foi apresentado o seguinte comando: “Haja como um acadêmico e relacione quais strings de pesquisa posso utilizar para pesquisar sobre plataformas adaptativas na educação. Quais booleanos posso utilizar?” O retorno foi satisfatório, sem indícios de alucinação, apresentando sugestões de strings aplicáveis à pesquisa geral, a tecnologias e metodologias, com foco na personalização do ensino, além de exemplos específicos para bases como Scopus, Web of Science e Google Scholar.

Com base nessa validação inicial, foi inserido um novo prompt: “Que combinações eu posso utilizar para pesquisar as seguintes strings: 'plataformas adaptativas' AND 'educação' AND 'personalização no ensino' AND 'modelos disruptivos' AND 'ensino híbrido' AND 'tecnologias digitais da informação e da comunicação' AND 'ensino médio'?” A ferramenta respondeu com uma combinação de termos que retornou resultados compatíveis com todos os elementos solicitados. Em seguida, sugeriu variações utilizando sinônimos e ajustes terminológicos (Figura 1), além de versões específicas para bases como Google Scholar, Scopus, Web of Science e Google Acadêmico.

Atendendo às recomendações, optou-se pela utilização de *strings* bilíngues (português e inglês), conforme ilustrado na Figura 2. As buscas foram então realizadas nas bases científicas selecionadas. Na primeira tentativa, utilizando todas as *strings* sugeridas na Scopus, não houve retorno de resultados — possivelmente devido à extensão excessiva dos termos. Ao reduzir o número de palavras-chave e ampliar o escopo da busca, foram obtidos resultados

positivos (Quadro 1), utilizando a seguinte *string* ajustada: "*plataformas adaptativas*" OR "*adaptive learning platform*" OR "*adaptive educational system*" OR "*intelligent learning platform*" OR "*personalized learning platform*" OR "*adaptive e-learning system*") AND ("*Ensino Médio*" OR "*high school*" OR "*secondary education*" OR "*K-12 education*").

Figura 1 – Retorno do ChatGPT sobre quais combinações poderiam ser utilizadas para pesquisar determinadas *strings*.

Fonte: os autores (2025).

Figura 2 – Exemplo de *string* otimizada, com termos em português e em inglês, fornecida pelo ChatGPT.

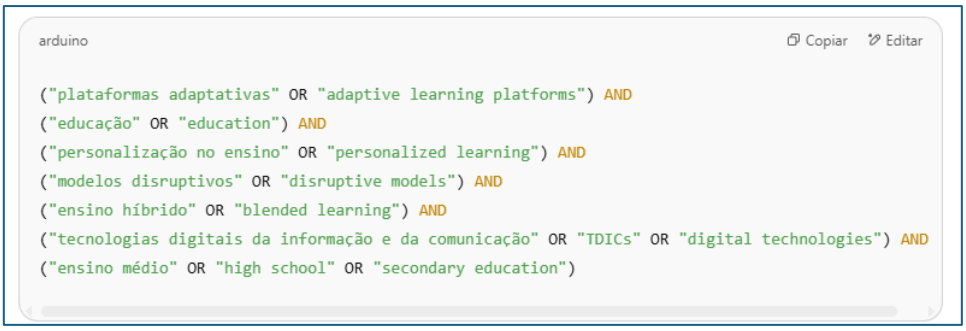

Fonte: os autores (2025).

Quadro 1 – Número de documentos encontrados em cada base, a partir da busca com as strings e operadores booleanos escolhidos.

Data da operação	Base	Nº de documentos
15/02/2025	Scopus	14
15/02/2025	Web of Science	6
15/02/2025	Eric	10
15/02/2025	Ebsco	5
15/02/2025	Google Acadêmico	2.870

Fonte: Os autores (2025).

4 PRÓXIMOS PASSOS DA PESQUISA

Até o momento, a colaboração do Scispace com o ChatGPT na elaboração da RSL tem se mostrado efetiva e deverá continuar nos próximos passos, que serão definidos pelos protocolos de pesquisa: continuação da execução da RSL; registro de limitações e dificuldades; validação e comparação dos resultados; coleta de percepções da equipe de pesquisa e análise dos dados.

Os resultados preliminares indicam que o uso das IAG contribui para maior eficiência, autonomia e engajamento, embora exija validações complementares para garantir a robustez metodológica.

REFERÊNCIAS

ANGIOI, M.; HILLER, C.E. Systematic Literature Reviews", *In*: Welsh, T.; Ambegaonkar, J. T.; Mainwaring, L. (Eds.). **Research Methods in the Dance Sciences**. Florida: University Press of Florida. p. 265–280, 2023. DOI: 10.5744/florida/9780813069548.003.0018.

BHARTI, I; CHAUHAN, K; AGGARWAL, P. Generative AI, Next Frontier for Competitive Advantage, *In*: Natarajan, A. K.; Galety, M. G.; Iwendi, C. (Eds.). **Enhancing Communication and Decision-Making With AI.** IGI Global, 2024. p. 1–36. DOI: 10.4018/979-8-3693-9246-1.ch001.

BRINER, R. B.; DENYER, D. Systematic Review and Evidence Synthesis as a Practice and Scholarship Tool. *In*: Rousseau, D. M. (Ed.). **The Oxford Handbook of Evidence-Based Management**. Oxford University Press, 2012. p. 112-129. Disponível em: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199763986.013.0007. Acesso em: 26 jun. 2025.

CARVER, J.C.; HASSLER, E.; HERNANDES, E.; KRAFT, N.A. Identifying Barriers to the Systematic Literature Review Process. *In*: ACM / IEEE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EMPIRICAL SOFTWARE ENGINEERING AND MEASUREMENT, 2013, Baltimore, MD, USA. **Proceedings** [...]. 2013. p. 203-212. DOI: 10.1109/ESEM.2013.28.

CASTILLO-SEGURA, P.; ALARIO-HOYOS, C.; DELGADO KLOOS, C. Enhancing Research on Engineering Education: Empowering Research Skills through Generative Artificial Intelligence for Systematic Literature Reviews. *In*: 2024 IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE (EDUCON), Kos Island, Greece. **Proceedings** [...]. 2024. p. 1-10. DOI: 10.1109/EDUCON60312.2024.10578328.

JAIN, S.; KUMAR, A.; ROY, T.; SHINDE, K. N.; VIGNESH, G.; TONDULKAR, R. SciSpace Literature Review: Harnessing AI for Effortless Scientific Discovery. *in*: Goharian, N. *et al*. (Eds.). **Advances in Information Retrieval**. ECIR 2024, Springer, Cham. (Lecture Notes in Computer Science, 14612). Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-56069-9_28. Acesso em: 26 jun. 2025.

JESUS, A. F.; SANTAREM SEGUNDO, J. E. Aplicações de Inteligência Artificial Generativa em Revisões Sistemáticas da Literatura. **Tendências da Pesquisa Braseira e Ciência da Informação**, v. 17, p. 1-27, 2024. Disponível em: https://revistas.ancib.org/index.php/tpbci/article/view/675. Acesso: 9 jun. 2025.

KABIR, R. *et al*. The systematic literature review process: a simple guide for public health and allied health students. **International Journal of Research in Medical Sciences**, v. 11, n. 9, p. 3498–3506, 2023. DOI: 10.18203/2320-6012.ijrms20232496.
KUMAR, A. Systematic Literature Review (SLR). *In*: A. Kumar, Springer (Ed.). **Meta-analysis in Clinical Research: Principles and Procedures**. Nature. p. 7–14, 2023. DOI: 10.1007/978-981-99-2370-0_2.

MARCONDES, R; SILVA, S. L. R. O protocolo Prisma 2020 como uma possibilidade de roteiro para revisão sistemática em ensino de ciências. **Revista Brasileira da Pós-Graduação**, v. 18, n. 39, p. 1–19, 2023. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1894. Acesso em: 8 jun. 2025.

MATTIKOPPA, N. V.; SHIVA, L.; KATTIMANI, S.; HARBISHETTAR, V. Obstacles and Difficulties in Conducting Systematic Reviews. **Journal of Psychiatry Spectrum**, v. 4, n. 1, p. 4–5, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4103/jopsys.jopsys_65_24. Acesso em: 8 jun. 2025

PAGE, M. J.; MCKENZIE, J. E.; BOSSUYT, P. M.; BOUTRON, I.; HOFFMANN, T. C.; MULROW, C. D. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ2021; 372 :n71, 2021. DOI:10.1136/bmj.n71.

RAMIRO, S. “SP0028 Systematic literature review: where to start. **Annals of the Rheumatic Diseases**, v. 76, s.2, art. 8, 2017. DOI: 10.1136/ANNRHEUMDIS-2017-EULAR.7140.

SIDHU, B. K. Generative Artificial Intelligence: Unveiling the Potential and Challenges. **International journal of science and research**, v. 13, n. 4, p. 1127-1135, 2024. DOI: 10.21275/sr24414234432.

SOUIFI, L.; KHABOU, N.; BOUASSIDA RODRIGUEZ, I.; KACEM, A. Towards the Use of AI-Based Tools for Systematic Literature Review. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON AGENTS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE, 16, 2024. **Proceedings** [...]. p. 595-603. DOI: 10.5220/0012467700003636.

VIŠIĆ, M. Connecting puzzle pieces: Systematic literature review method in the social sciences. **Sociologija**, v. 64, n. 4, p. 543–562, 2022. DOI: 10.2298/soc2204543v.

YEHIA, E. Developments on Generative AI. *In*: Pokhariyal, P.; Patel, A.; Pandey, S. (Eds.). **AI and Emerging Technologies**. CRC Press, 2024. p. 139–160. DOI: 10.1201/9781003501152-9.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: questões metodológicas

Alexandre Augusto e Souza[1]

Sérgio Rafael Barbosa da Silva[2]

Silvana Aparecida Pages[3]

Tânia Cristina da Conceição Gregório[4]

RESUMO

Este trabalho tem por questão a pesquisa em educação, destacando, especificamente, o processo de construção da pesquisa em educação, ou seja, a questão metodológica. Para tanto, objetiva-se neste texto analisar como tem sido realizada a apresentação metodológica das pesquisas em educação na contemporaneidade. O referencial de análise neste texto é constituído pelas obras de Miriam Limoeiro Cardoso (1976), Pierre Bourdieu (1989) e Pierre Bourdieu; Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron (1999), especificamente em suas considerações sobre os aspectos metodológicos na pesquisa. Neste trabalho optou-se pelas pesquisas tipificadas como bibliográfica e empírica. A empiria selecionada para análise é composta por artigos sobre pesquisa em educação publicados no período entre 2020 a 2024, em periódicos da área da Educação, classificados nos estratos A1, pelo Sistema *Qualis* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Baseando-se na análise dos artigos, identificamos preocupação com a relação teoria-objeto e diversidade metodológica nas investigações, contudo consideramos ser necessária haver descrição mais detalhada da metodologia de pesquisa, justificando as escolhas, conferindo clareza e rigor ao processo de investigação. Concluímos que estudos que abordam a pesquisa em educação, como este, podem contribuir para o fomento de um debate acadêmico que mire as especificidades que caracterizam a área da Educação.

Palavras-chave: Ciência. Teoria. Objeto. Metodologia. Pesquisa em Educação

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na trajetória de discussão sobre pesquisa em educação desenvolvida por um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq que, desde 2008, tem produzido uma série de estudos sobre a temática da pesquisa em educação. O presente trabalho alinha-se a essa trajetória, focando em uma conjuntura de investigação iniciada em 2012, dedicada à análise de periódicos científicos e de produções bibliográficas.

[1] Doutorando em Educação, ProPEd-Uerj, augustoesouza@gmail.com.
[2] Doutor em Educação, Fundação Municipal de Educação de Niterói-RJ, sergiodasilva@educacao.niteroi.rj.gov.br
[3] Mestre em Educação, ProPEd-Uerj, silvana.pages@gmail.com.
[4] Doutora em Educação, Seeduc-RJ, taniaccgregorio@gmail.com.

Os pesquisadores que compõem esse grupo têm debatido posições teórico-metodológicas com o objetivo de contribuir com reflexões sobre a produção do conhecimento na área de Educação e com a formação de pesquisadores nessa área. Nessa direção, o grupo de pesquisa tem, por um lado, investigado a cientificidade como objeto de estudo e, por outro, aprofundando análises sobre o posicionamento da área da Educação no Brasil em relação à prática da pesquisa e à formação do pesquisador.

No contexto desses interesses que investigamos, apresentamos neste texto a temática da pesquisa em educação, enfocando particularmente a questão da metodologia da pesquisa, tendo por pressuposto que esta constitui todo processo investigativo, incorporando os elementos circunscritos em todo processo: da definição da problemática de pesquisa à conclusão, perpassando objeto, método, procedimentos, instrumentos e resultados. No entanto, consideramos que todos esses elementos devem ser constituídos por um arcabouço teórico que lhes dê sustentabilidade.

O objetivo do trabalho apresentado neste texto centrou em analisar como tem sido realizadas as pesquisas em educação na contemporaneidade, nos termos específicos da metodologia de pesquisa adotada por pesquisadores da área da Educação. Para tanto, foram selecionados artigos publicados em periódicos classificados no estrato A1 pelo Sistema *Qualis* da Capes, no período de 2020 a 2024. A análise dessa empiria assenta-se em parte do referencial teórico que tem sido aporte nos estudos do grupo de pesquisa, as obras de Miriam Limoeiro Cardoso e Pierre Bourdieu. Porquanto, a investigação empreendida para realização deste trabalho foi caracteristicamente pesquisa bibliográfica.

Justifica-se este trabalho pelo propósito de adentrar na área da Educação visando colocá-la em causa, conhecer e reconhecer os processos inerentes à produção de conhecimento a partir de sua gênese como processo e buscar responder à pergunta de como os pesquisadores em educação têm conduzido suas pesquisas, em termos metodológicos.

2 SITUANDO HISTORICAMENTE A METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A questão da metodologia de pesquisa nas pesquisas em educação no Brasil tem história. Pode-se dizer que se origina no decorrer do processo de institucionalização da pesquisa em educação no Brasil, a partir do momento em que o modo de produzir as investigações tornou-se uma questão de pesquisa, no âmbito dos estudos da pesquisa em educação. Essas preocupações já apareciam publicadas nos anos de 1960, especificamente nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), pertencente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)[5], órgão fundamental no processo de institucionalização da pesquisa em educação no Brasil, a partir de 1938.

As primeiras preocupações com a produção de pesquisas em educação deram-se quanto à adesão das pesquisas produzidas aos critérios científicos que, em suma, referiam-se à verificação e à validação dos estudos empreendidos. Esse debate pode ser verificado no primeiro texto que expõe especificamente a questão metodológica para as pesquisas educacionais no Brasil. Neste texto, intitulado “Metodologia das pesquisas educacionais”, seu autor, Octávio Mesquita, destaca a importância da pesquisa científica:

> Tal é o papel da pesquisa científica. Ela é a ponta de lança da ciência, empenhada na conquista de novos territórios a integrar o domínio do conhecimento humano e constitui, sem dúvida, o interesse primordial de todo verdadeiro cientista. [...]. Por isso se torna cada vez mais necessária a sistematização dos trabalhos de investigação científica, isto é, o estabelecimento de normas de trabalho que constituem a metodologia das pesquisas científicas (Martins, 1964, p.136).

O Inep deixa de ser protagonista como espaço privilegiado de institucionalização e de realização da pesquisa em educação quando foram instituídos os programas de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras, pelo Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação. Desde então, estes programas têm sido o principal espaço institucional da produção de pesquisas e de formação de pesquisadores em educação no Brasil. Esses acontecimentos resultaram em aumento significativo da produção de pesquisas em educação e na formação de pesquisadores para a área da Educação.

Ainda com relação à preocupação inicial com a produção de pesquisas em educação, ou seja, com o modo como são produzidas as pesquisas, essa pode ser

[5] Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

verificada no primeiro evento promovido, em 1979, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)[6] e coordenado pelo Inep. Esse evento denominado "Encontro Técnico sobre Metodologia para Avaliação de Pesquisa Educacional" demarcou a necessidade de adesão das pesquisas produzidas aos objetivos e metas das políticas educacionais, como nos informa Maria Guidi:

> O Encontro que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos eleva ao nível de suas publicações partiu de uma necessidade de ordem metodológica, sentida pelos técnicos do INEP, para discutir os problemas de macroavaliação dos programas de pesquisa e microavaliação na seleção dos projetos, no acompanhamento da execução e na análise dos seus resultados da investigação, com representantes de instituições científicas também voltadas para esse campo do saber (Guidi, 1979, p.129).

Essas breves considerações históricas indicam as preocupações iniciais com a questão da produção da pesquisa em educação e que têm se constituído interesse nos estudos do grupo de pesquisa, uma vez que nossa preocupação se refere a como a pesquisa em educação tem sido produzida no Brasil, portanto, compartilhamos o interesse de estudo por esse objeto, a pesquisa em educação, especificamente a questão metodológica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, temos por pressuposto considerar o lugar privilegiado da teoria na produção do conhecimento científico e, por conseguinte, defendemos que o objeto de pesquisa e os demais elementos constituintes da metodologia de pesquisa devem ser teoricamente construídos. Contudo, ao nos voltarmos especificamente para a pesquisa em educação, temos nos empenhado em identificar como as pesquisas realizadas abordam o seu objeto, ou seja, a realidade educacional ou a realidade escolar, em suas múltiplas especificidades, a partir de uma abordagem teórica que fundamente todo processo investigativo.

A esse respeito, consideramos, com Cardoso (1976), a necessidade de adesão teórica prévia em uma investigação, pois esta indica o caminho a seguir em uma pesquisa, indica a problematização a ser realizada e o encaminhamento das hipóteses a serem verificadas e validadas. Esta autora assevera que

[6] Atualmente Ministério da Educação.

> Realizando sua pesquisa o cientista se ampara em teorias, que no confronto com o mundo que lhes concerne dão indicações, mostram lacunas e encaminham hipóteses. Como problematizar? Quais as formulações mais adequadas da investigação? Que caminho seguir? São os problemas concretos com que o pesquisador se defronta. (Cardoso, 1976, p. 62).

Assim, uma pesquisa científica não pode abrir mão do uso da teoria e a constituição de um objeto que lhe seja correspondente. Nesta relação teoria-objeto fica destacada a relação que o pesquisador possui no trato da realidade no âmbito do desenvolvimento da pesquisa. Para Cardoso (1976, p. 64-65), “No fundo, é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo da sua própria inteligibilidade”. No entanto, o processo de conhecimento na ciência é teórico e a realidade, entendida como síntese, com a qual o pesquisador interage, não se mostra e precisa ser compreendida pela ação teórica, porquanto, as formulações que existem em todo o processo da pesquisa que orientam a percepção, guiam a apreensão e a interpretação e definem os critérios de relevância são resultantes da teoria que aporta as questões e as respostas a serem postas na investigação sobre a realidade.

Ainda a esse respeito, Cardoso (1976) nos instiga a sempre lembrar que o planejamento de uma pesquisa científica se inicia com a definição de um objeto pelo pesquisador e este, ao definir o seu objeto científico, deverá estar ciente de que o seu trabalho não é desprovido de referenciais e que não se deve constituir o seu estudo com base apenas na observação direta ou em sua sensibilidade. Para Cardoso (1976), não há objeto sem teoria e não se vai a realidade sem objeto constituído ou teoricamente construído.

No mesmo sentido, Pierre Bourdieu; Jean-Claude Chamboredon; Jean-Claude Passeron (1999) consideram que a “[...] pesquisa científica organiza-se em torno de objetos construídos [...] em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 35 e 48). Para a questão formulada deve o pesquisador levar em consideração que a realidade oferece respostas apenas quando questionada a partir de uma teoria que orienta e domina todo trabalho de pesquisa, desde a concepção, pois sem teoria não é possível formular os instrumentos de pesquisa.

Ao considerar o lugar da teoria como orientadora de todo processo investigativo, desde a concepção, Bourdieu (1989) infere a extensão desse lugar, desde a problemática à conclusão da pesquisa. Portanto, conclui-se, que tanto a definição do objeto quanto a orientação metodológica da pesquisa, com todos os seus elementos procedimentais, são teoricamente construídos. Nesse sentido, para Bourdieu (1989), não há oposição entre teoria e metodologia, como já fora considerada em dado momento histórico da Ciência, e ambas não são instâncias separadas na análise do real, pois

> [...] as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objecto. É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova (Bourdieu, 1989, p. 24).

O que Bourdieu alerta nessa assertiva é que o trabalho metodológico na pesquisa não se constitui em torno exclusivamente das técnicas de recolhimento de dados, mas que os dados, tomados do concreto, são, sobretudo, produtos de abstração, pois, assim como o objeto, “o dado é sempre construído” (Bourdieu, 1989, p. 25).

Portanto, com relação à construção teórica dos objetos e dos procedimentos de pesquisa, Bourdieu, Chamboredon e Passeron afirmam, em uma frase bastante conhecida, que “A maldição das ciências humanas talvez seja o fato de abordarem um objeto que fala” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 50), pois quando o sociólogo, e aqui consideramos também o pesquisador em educação, pretende tirar dos fatos a sua problemática, ou seja, “das realidades que atraem a atenção do investigador por serem realidades que se tornam notadas” (Bourdieu, 1989, p. 28), e não questiona o real ou não adota métodos teóricos de interrogação do real, corre o risco de chegar a resultados aquém do rigor teórico-metodológico indispensável ao processo de pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA EMPIRIA

A empiria deste trabalho é composta por 12 artigos, publicados em periódicos da área da Educação classificados no estrato A1, nos últimos cinco anos, de 2020 a 2024. A decisão de tomar por fonte periódicos acadêmicos centra na importância

desse espaço de comunicação da produção científica cujos conteúdos aprofundam e consolidam conhecimentos para literatura acadêmica da área da Educação.

O procedimento de investigação empreendido foi caracteristicamente exploratório e de análise descritiva, realizado em duas etapas: 1) etapa exploratória, objetivando identificar, nos artigos, as seguintes questões: objeto e teoria; se o tratamento metodológico interrelaciona objeto e teoria; descrição da metodologia, se há seção específica para apresentar a metodologia; 2) análise descritiva dos dados identificados.

Na etapa exploratória, informamos que em 10 artigos foram identificados objetos de pesquisa e em dois, não foram identificados; com relação à teoria, em oito artigos foram identificados referencial teórico e em quatro não foram identificados. Em cinco artigos identificamos que o tratamento metodológico interrelaciona objeto e teoria, mas, ressaltamos que em dois, destes cinco artigos, o tratamento metodológico não está explicitamente descrito, haja vista o gênero textual. Esses dados corroboram com o argumento de Cardoso (1976), de que a pesquisa se inicia pela escolha de um objeto e desenvolve-se na relação entre teoria e objeto.

Em seis artigos identificamos a descrição da metodologia de pesquisa, sendo que destes, dois artigos a descrevem apenas parcialmente. Dentre esses seis artigos, apenas quatro dedicam uma seção específica à metodologia de pesquisa, os demais artigos não apresentam o tratamento metodológico explicitamente descrito, talvez em função da característica do gênero textual utilizado pelos autores. Com relação aos que não descreverem a metodologia da pesquisa, atentamos ao que diz Bourdieu (1989, p. 19), “O *homo academicus* gosta do acabado” não socializando o registro integral dos erros e de tudo o que foi preciso repetir para se chegar ao resultado final, não apresentando “o que se passa na intimidade do “laboratório” ou, mais modestamente, da oficina [...] com todas as hesitações, todos os embaraços, todas as renúncias, etc”.

É importante ressaltar que em oito artigos identificamos crítica ao modelo convencional que estabelece um padrão para a metodologia de pesquisa sendo que, dois artigos propõem modelos alternativos que visem ampliar as possibilidades de interpretação, de análise, de escrita, enfim, de pesquisar em educação, contudo,

mesmo nesses casos os autores demonstraram ter atenção e cuidado com a metodologia de investigação.

A partir dos critérios elencados para levantamento e análise dos dados nos artigos, consideramos que de modo geral a maioria dos artigos têm o referencial teórico como orientador do trabalho de pesquisa, como defendem tanto Cardoso (1976) quanto Bourdieu (1989) que consideram que o trabalho investigativo não pode ser desprovido de teoria que oriente a leitura da realidade e posteriormente a ação prática de pesquisa em relação a essa realidade. Contudo, mesmo havendo essa preocupação com a relação teoria-objeto, consideramos ser necessária uma descrição mais detalhada de todo processo investigativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram postas questões relativas à metodologia de pesquisa inerente ao processo investigativo, posto que, em nosso entendimento os elementos constitutivos da pesquisa – da problematização às conclusões – são a metodologia e esta, em todo processo, necessariamente deve orientar-se pela teoria.

Os resultados da investigação feita nos artigos selecionados indicam diversidade metodológica utilizada pelos autores. Essa situação pode ser um indicativo de que as pesquisas em educação não se fundamentem majoritariamente nos preceitos de fazer pesquisa postulados pelas orientações convencionais, mas, em outras formas de pesquisar alinhadas aos interesses dos pesquisadores.

Com base no que identificamos na leitura dos artigos selecionados, notamos ter havido, em alguns deles, atenção dos autores na definição e apresentação da metodologia utilizada no desenvolvimento das pesquisas. Contudo, defendemos que é preciso haver maior detalhamento do processo de investigação, justificando as escolhas, conferindo clareza e rigor ao processo investigativo, ainda que sejam utilizadas perspectivas diferentes, denominações diferentes ou teorias diferentes.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, RJ, Ano XXV, p. 61-100, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na Sociologia. Tradução: Guilherme João de Souza Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GUIDI, Maria. Encontro técnico sobre metodologia para avaliação de pesquisa educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 63, n. 145, p.129-132, set./dez. 1979. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.63i145. Acesso em: 15 de abr. 2025.

MARTINS, Octávio. Metodologia das pesquisas educacionais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 41, n. 94, p. 134-149, abr./jun., 1964. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.41i94. Acesso em: 15 de abr. 2025

Relação de textos que compõem a empiria:

ADAD, Sarah; SANTOS, Thaysa; SILVA, Maria. Afrodescendência e metodologias inventivas para implementação da Lei n. 10.639/03 na escola: a criação de jovens da pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 682-702, abr./jun. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio. Grupos de pesquisa e formação de orientadores: depoimentos de pesquisadores. **Cadernos de Pesquisa*,*** São Paulo, v.52, e08943, 2022.

CAREGNATO, Célia; MIORANTO, Bernardo; LEITE, Denise. Domínios de ação de pesquisadores em educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e248132, 2022

ESTEVES, Diego; ADÓ, Máximo. Escrita e poética na pesquisa em educação: autoficção e performance. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.22 n.2 p. 354-368 abr./jun. 2020.

FANIZZI, Caroline. O que é, pois, uma tese? Sobre uma experiência de pesquisa em educação. **Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v.26, e024052, p. 1-19, 2024

FERRAÇO, Carlos E. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-20, e-34627, out./dez. 2023

FRANDALOSO, Jean M.; LEITE, Maria A. Da verdade absoluta ao relativismo do conhecimento científico: um olhar para as pesquisas em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1426-1444, abr./jun. 2022

MASSON, Gisele. Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e20169, p. 1-17, 2022.

MOURA, Aline; BORBA, Siomara. O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: argumentos, debates e iniciativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 17-36, jan./abr. 2022.

NICOLAIEWSKY, Clarissa; GONÇALVES, Teresa. Conversas entre Pesquisa e Orientação: caminhando de pés descalços em uma escola pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, e40187, 2023.

RODRIGUES, Minna G. M.; PÉREZ, Carmen L. V. Pensar a escola como a prática de partilha do comum: inventar a pesquisa em educação. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 19, e22393, p. 1-14, 2024.

WEAVER, Jhon. RANNIERY, Thiago. Dados dirigindo a vida fora de sequência: derivas entre estudos da ciência e da tecnologia e pesquisa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e221497, 2020.

A ESCRITA DE DIÁRIOS REFLEXIVOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA

Marcia Lorena Saurin Martinez[1]

Rafaela Elert Strelow[2]

Marta Nörnberg[3]

RESUMO

O presente estudo busca investigar como os diários reflexivos produzidos por graduandas do curso de Pedagogia sobre o processo de escrita acadêmica podem contribuir em sua formação para a pesquisa. Para isto, analisou-se 32 diários reflexivos produzidos por acadêmicas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal Brasileira entre os semestres letivos 2024/1 e 2024/2 ao longo de sua frequência na disciplina Preparação para Trabalho Final de Curso - PTFC. A análise do material empírico se deu por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, adotando-se a análise de conteúdo como metodologia, por meio da criação de categorias prévias. As categorias foram organizadas e problematizadas ao longo do texto, sendo intituladas como: "Entre bloqueios e reflexões: o diário como ferramenta para superar a dificuldade de escrita"; e, "Os diários como ferramenta no processo de auto-análise e registro da sua escrita". Os diários reflexivos analisados demonstram que a prática da escrita reflexiva possui um caráter (auto)formativo, promovendo reflexões acerca da produção de conhecimentos de si, do outro e das experiências vivenciadas no coletivo, potencializando a construção e a ressignificação dos pensamentos e das experiências, a superação dos bloqueios e as dificuldades com a escrita, a auto-análise dos sujeitos e o registro e organização do pensamento.

Palavras-chave: Formação para a pesquisa. Pedagogia. Diários Reflexivos. Registros. Metodologia de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A escrita por meio dos diários reflexivos, para além de registrar acontecimentos, possibilita a sistematização do pensamento e da reflexão. Ao escrever, o sujeito formaliza e materializa as suas experiências formativas, ações

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL). Bolsista Doc-Fix FAPERGS/CNPq. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Contato:martinezmarcialorena@gmail.com.

[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação pela UFPEL (PPGE/UFPEL). Bolsista CAPES DS. Membro do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Contato: strelowrafaela@gmail.com.

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPEL) e do Programa de Pós Graduação em Educação. Bolsista produtividade em pesquisa/CNPq. Vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição Linguagem Escrita (GEALE). Contato: martanornberg0@gmail.com.

e vivências, colaborando para o desenvolvimento da prática do escrever e do processo autoformativo.

É nesta perspectiva que os diários reflexivos produzidos por acadêmicas do curso de Pedagogia assumem caráter de ferramenta e oferecem condições para a reflexão contribuindo para a sua formação como docentes e pesquisadoras. Ao escrever, as acadêmicas podem explorar e destacar experiências e sobre elas refletir, narrando aspectos do seu processo de construção acadêmica e profissional, registrando inquietações, dúvidas e aprendizagens, bem como, sistematizando aspectos acerca de práticas pedagógicas ou de pesquisa que desenvolvem ou desenvolveram ao longo do curso.

Assim, este trabalho discute como os diários reflexivos produzidos por graduandas do curso de Pedagogia sobre o seu processo de escrita acadêmica contribui no processo de formação para a pesquisa. Para isto, analisou-se 32 diários reflexivos de acadêmicas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, produzidos entre os semestres letivos 2024/1 e 2024/2. Os diários foram elaborados durante a sua participação no componente curricular Preparação para Trabalho Final de Curso - PTFC, que tem como foco subsidiar as estudantes com recursos teórico-metodológicos para a pesquisa e, também, para a escrita do artigo final de curso.

O componente curricular PTFC é uma disciplina obrigatória do curso de Pedagogia ofertado no oitavo semestre. Além de oferecer subsídios teóricos, a disciplina proporciona um conjunto de exercícios práticos que auxiliam no processo de leitura, registro, organização, estruturação e escrita de um artigo científico, que corresponde ao Trabalho Final de Curso - TCC. Dentre as atividades propostas na disciplina, está a escrita do diário reflexivo, que é feito de forma individual, pois se trata de um momento em que as estudantes desenvolvem uma escrita reflexiva acerca do processo de produção de seu artigo científico, bem como de construção de conhecimentos decorrentes das leituras e discussões realizadas ao longo das aulas. Os diários são escritos em ferramenta do ambiente virtual de aprendizagem disponível em plataforma utilizada pela Universidade como suporte às disciplinas.

Para a escrita do diário reflexivo as graduandas recebem orientações

sobre alguns aspectos a serem sistematizados e sobre os quais devem registrar. São eles: as escritas devem conter elementos e reflexões acerca do processo de elaboração, preparação e sistematização das três versões produzidas do artigo científico; o registro no diário deve relatar aspectos do processo vivenciado no seminário de socialização do estudo do livro Metodologia do Trabalho Científico, de Antônio Joaquim Severino (2016). Todavia, o conteúdo para a escrita do diário é livre; por isso, a estudante pode trazer aspectos para além dos solicitados.

Para o desenvolvimento do presente estudo adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Para análise dos diários reflexivos produzidos pelas graduandas adotou-se a análise de conteúdo tomando como orientação o uso de categorias prévias (GOMES, 2002; MINAYO, 1992). Para Gomes (2002, p. 70), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Assim, o processo de análise dos diários foi feito com base em duas categorias a priori definidas: (1) *Entre bloqueios e reflexões: o diário como ferramenta para superar a dificuldade de escrita*; e, (2) *Os diários como ferramenta no processo de auto-análise e registro da sua escrita*.

A definição dessas duas categorias a priori para problematizar o processo de escrita e destacar a importância do registro em diários foi inspirada pelas ideias de Mills (1972), que, em seu texto Do artesanato intelectual, explora a contribuição e necessidade da escrita de um diário como forma da estudante ocupar-se com o processo de elaboração de um produto intelectual, compondo a ideia de “artesanato” como uma metáfora para um tipo de trabalho significativo, feito com cuidado, atenção e envolvimento pessoal. Mills descreve que “o artesanato é o centro de si mesmo” (1972, p. 212), sugerindo que a prática artesanal — no sentido mais profundo — é uma expressão autêntica do indivíduo. É através dela que a pessoa se conecta com sua identidade, valores e propósito. As ideias desse autor são exploradas com as estudantes nas duas primeiras aulas da disciplina PTFC.

Marques (2006) sinaliza que por meio da escrita comunicamos nossas ideias, aprendemos com o mundo ao nosso redor e expressamos nossa

individualidade. Weffort (1996) e Souza *et al.* (2012) exploram as potencialidades da escrita reflexiva no percurso de formação de professores. De acordo com Weffort (1996), o exercício de autoria reflexiva instrumentaliza o educador para dar concretude a sua prática e contribui para o desenvolvimento de sujeitos pensantes, críticos e reflexivos, por meio da produção de conhecimento gerida na relação realidade-escrita-reflexão. Para Souza *et al.* (2012), o uso de diários em contexto de formação inicial colabora para que os sujeitos se desenvolvem como investigadores de si próprios, tornando as experiências vivenciadas mais formativas à medida que o escrito se firma como apoio à memória possibilitando o necessário distanciamento das vivências, ação que lhes possibilita condições para qualificá-las e analisadas de forma mais densa e refinada.

Importante destacar também que Zabalza (1994), em seus estudos, afirma que o diário torna-se um documento que possui uma estratégia de refletir, problematizar e anunciar experiências por meio do registro escrito, possuindo um caráter histórico e longitudinal, ou seja, o registro permite a memória do que e quando aconteceram os fatos.

Na próxima seção serão apresentados os principais resultados obtidos por meio da análise dos diários, discutindo aspectos relativos às categorias propostas.

2 OS DIÁRIOS REFLEXIVOS

A prática do diário reflexivo, especialmente na disciplina de Preparação Para o Trabalho de Conclusão de Curso, possui um caráter formativo, visto que promove reflexões acerca da produção de conhecimentos de si, do outro e das experiências vivenciadas no coletivo da sala de aula. Escrever um diário potencializa a reconstrução da prática de estudo e favorece a reflexão, ou seja, a partir da produção do diário podemos construir e ressignificar nossos pensamentos, exercendo uma auto-avaliação e uma autocrítica em relação às nossas ações e sobre as tarefas em desenvolvimento. Ao manter um diário, estamos sistematizando nossas reflexões, desenvolvendo uma capacidade de expressão única e, por isso, controlando nossas experiências (MILLS, 1972).

A proposta de desenvolver diários baseia-se na intenção de formar um

professor reflexivo, auxiliando-o a tomar consciência de que suas experiências são modificadas à medida em que adquire novas competências e saberes. Em outras palavras,

> o professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 18).

A ação de refletir impulsiona a melhoria de práticas e ações futuras, e potencializa o desejo de assumir o papel de protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

Com base na análise dos diários reflexivos das acadêmicas do curso Pedagogia vê-se revelar sua autonomia e protagonismo. Na sequência, são trazidos aspectos que ilustram como os diários foram potencializando a escrita acadêmica e colaborando no processo de formação para a pesquisa. Para tanto, utiliza-se as duas categorias definidas a priori com base na literatura de referência. Para ilustrar os aspectos destacados, serão trazidos excertos de escritas das acadêmicas do curso de Pedagogia. A autoria destes excertos não será identificada, a fim de preservar a identidade das autoras. Os diários são identificados em sequência numérica para fins de distinção dos trechos selecionados, os quais são de autoria de diferentes estudantes.

2.1 ENTRE BLOQUEIOS E REFLEXÕES: O DIÁRIO COMO FERRAMENTA PARA SUPERAR A DIFICULDADE DE ESCRITA

Escrever não é tarefa fácil, tampouco sistematizar e articular aprendizagens e experiências, e refletir acerca delas. A escrita reflexiva envolve olhar para si, para o seu entorno e para o seu processo de desenvolvimento, seja pessoal, profissional ou acadêmico. E é por isso que requer um compromisso explícito com a prática de autoria e registro enquanto atividade intencional e formativa.

Ao refletir sobre o ato de escrever, Madalena Freire Weffort (1996) adverte que a escrita é um processo doloroso e necessário para a construção de

conhecimentos, para o enfrentamento de dificuldades e para que se torne algo prazeroso; por isso, exige disciplina e resistência, pois se trata de uma tarefa difícil, na medida em que "[...] compromete mais que falar. Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo" (WEFFORT, 1996, p. 38).

Ao desenvolverem a prática do diário reflexivo, relatos sobre a dificuldade em escrever, de se colocar nos textos, de articular aspectos teóricos e práticos, de vencer a "página em branco" foram recorrentes nas escritas da maioria das graduandas que cursaram a disciplina. Essas dificuldades e bloqueios na escrita envolviam não somente a escrita dos diários, mas também do artigo científico que estavam produzindo, e se relacionavam com dilemas de diversas ordens os quais eram manifestados pelas acadêmicas. Entre eles, indicavam: a organização das ideias e o encadeamento do texto; a falta de vocabulário adequado; a escolha de uma temática que motivasse a escrita e a pesquisa; as poucas práticas de escrita acadêmica que desenvolveram durante a graduação.

Como forma de contornar e superar os entraves postos pela demanda de escrever, as educandas destacam em seus diários algumas estratégias utilizadas ou práticas adotadas pelas professoras que auxiliaram a vencer a página em branco. Ressaltam as orientações e *feedbacks* elaborados pelas docentes da disciplina ao longo do processo de escrita como uma importante estratégia: *"[as] orientações me ajudaram a dar um rumo na minha escrita e também a compreender o tema sob outra perspectiva"* (Diário 1, quinta-feira, 10 out. 2024, 20:14); *"o processo de receber feedbacks e revisitar minha escrita me fez perceber que a construção de um trabalho é colaborativa e interativa"* (Diário 2, segunda-feira, 24 mar. 2025, 22:59).

As graduandas destacam também as leituras, os estudos e os debates propostos na disciplina, assim como o próprio processo de escrita reflexiva nos diários como forma de superação das limitações no momento de escrita ou mesmo de consciência sobre as lacunas de sua formação: *"a teoria é a base para reflexão das práticas pedagógicas e essa aqui foi uma delas! Refleti sobre a minha própria formação enquanto escrevia exatamente sobre isso, poucas são*

as experiências que proporcionam isso" (Diário 3, sexta-feira, 21 fev. 2025, 15:12).

Os excertos exemplificam como a escrita do diário foi se configurando como uma ferramenta potente para a superação dos bloqueios e dificuldades de escrita, tendo em vista que ao refletirem e registrarem acerca do processo de escrita as graduandas passaram também a tomar consciência das ferramentas que dispunham e das formas que poderiam organizar e dar concretude ao seu pensamento.

2.2 OS DIÁRIOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE AUTO-ANÁLISE E REGISTRO DA SUA ESCRITA

Ao escrever, as acadêmicas problematizam sobre o vivido na disciplina e expressam seu processo de auto-análise em relação ao desenvolvimento de seu artigo científico. Esta auto-análise denota a reflexão sobre si mesma, ancorada no movimento de formação e autoformação de sua capacidade de expressar o que aprendeu. Tal processo é evidenciado na escrita das acadêmicas, uma vez que elas sinalizam que tal processo mobilizou a reflexão sobre suas práticas contribuindo para o processo de produzir seus artigos, na direção de reconstruírem seus saberes: *"[e]m busca de melhorar o artigo e construir a 3º versão, voltei às pesquisas em artigos, fiz novas leituras em busca de enriquecer o meu trabalho. Confesso que não foi fácil, mas aos poucos consegui melhorar e concluir as correções solicitadas. Foram dias de leituras e escolhas de conteúdos importantes que me trouxessem mais clareza ao meu artigo. Busquei referências que eu pudesse utilizar através de citações para melhor complementar a escrita*" (Diário 4, sábado, 28 set. 2024; 20:14).

Escrever sobre si significa auto revelar-se e compreender-se em termos de limitações e descobertas no processo de tomada de consciência de si mesmo diante dos acontecimentos. Zabalza (1994) destaca que ao escrever sobre sua prática, o professor aprende e reconstrói seus saberes em uma dimensão referencial e expressiva. Em outras palavras, manter a escrita de um diário ao longo da disciplina oferece condições para que as acadêmicas se posicionem em relação ao que aprendem, estudam, categorizam e desenvolvem, de uma

forma pessoal, manifestando sua subjetividade. Bem como oferece condições para que as estudantes possam tomar consciência das dificuldades e lacunas que percebem em seu processo de aprendizagem acadêmico, em especial, no âmbito da pesquisa e a da escrita de um artigo científico.

O caráter pessoal do diário também evidencia esse processo de auto-análise, visto que os registros das estudantes nos diários mostram saberes, sentimentos, ações e tomadas de decisões que vão sendo feitas por cada uma em torno da experiência que estão fazendo ao escrever o artigo. *"Eu decidi mudar de tema novamente e vou fazer um relato de experiência da minha participação no Programa Residência Pedagógica/ciências e matemática. Acredito que será melhor pelo fato de me sentir segura e contar os fatos que vivenciei, amparada por teóricos como Severino, Piaget e Vygotsky. Eu tive experiências riquíssimas no programa, que me fizeram ter um olhar diferente para o ensino público que merecem ser partilhadas"* (Diário 5, domingo, 6 out. 2024, 13:48).

As reflexões feitas pelas acadêmicas ilustram as diversas potencialidades formativas da escrita em diários, visto que, além de descrever e relatar as experiências vividas, as estudantes também descrevem sobre as análises feitas em torno dos acontecimentos e os caminhos que traçaram para lidar com seus dilemas. Zabalza (1994, p. 108) conceitua o dilema como "todo o conjunto de aspectos que o professor apresenta como problemáticos e que constituem para ele um foco constante de preocupação, incertezas e reflexões". Assim, o diário torna-se uma ferramenta para além do relatar um processo feito; o diário possibilita identificar o pensamento particular de quem escreve, visto que esta escrita denota uma perspectiva sobre os acontecimentos, influenciando, desta forma, os fatos passados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado compreendeu-se o caráter formativo dos diários reflexivos utilizados por graduandas do curso de Pedagogia ao sistematizarem sobre o processo de escrita acadêmica. A escrita dos diários em contexto de formação para a pesquisa promoveu reflexões importantes para as

acadêmicas acerca da produção de conhecimentos individuais e coletivos, das experiências, debates e estudos vivenciados. A escrita dos diários também possibilitou-lhes condições para ressignificar suas concepções e perspectivas e, desse modo, potencializar a autoavaliação da sua formação e a sua própria construção como sujeito intelectual, reflexivo e produtor de conhecimento.

Com base nos aspectos analisados nos escritos das graduandas, pode-se perceber as potencialidades dos diários reflexivos como ferramenta para superação da dificuldade de escrita, tanto reflexiva quanto acadêmica. As reflexões das graduandas apontam que, ao articular e materializar seus pensamentos por meio da escrita reflexiva, elas conseguiram qualificar a escrita acadêmica, visualizar melhor os *feedbacks* e orientações das professoras da Universidade, articular elementos dos estudos realizados e tomar consciência da reflexividade enquanto instrumento formativo.

Ademais, evidencia-se que os diários foram utilizados também como ferramenta no processo de auto-análise e registro da escrita das graduandas, permitindo às estudantes problematizar as experiências vivenciadas, as aprendizagens e articulações teóricas tecidas.

Por fim, as análises demonstram que a escrita de si por meio dos diários favorece reflexões sobre o percurso e o desenvolvimento pessoal e acadêmico das graduandas, potencializando o movimento de (auto)formação e autoavaliação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

GOMES, Romeu. A análise de dados em Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 67-80.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.

MILLS, Charles Wright. Do artesanato intelectual. *In:* MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 211-243.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de análise ou tratamento do material. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora HUCITEC, 1992, p. 197-247.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. A escrita de Diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v. 28, nº 01,p. 181-210, mar./2012.

WEFFORT, Madalena Freire (et.al.). **Observação, registro, reflexão.** Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

A ZONA MUDA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Diego Mota[1]

RESUMO

As pessoas realmente expressam o que pensam quando respondem a um questionário ou são entrevistadas? As perguntas que fazemos nas pesquisas em ciências humanas ajudam os participantes a evocar elementos que possuem uma carga afetiva demais para serem reveladas naquela situação? Ou estamos apenas induzindo-os a uma resposta socialmente esperada? Pensando nessas questões, autores como Claude Flament e Jean Claude Abric levantaram a hipótese de haver uma zona muda nas representações sociais. O que é isso? Por que estudar a zona muda de uma representação? Sua investigação é possível em qualquer objeto? Como construir um questionário para esse fim? Apesar da combinação de métodos nas pesquisas sobre representações sociais ser amplamente consolidada, como esses estudos têm direcionado suas lentes para a zona muda? Este artigo é um relato de experiência metodológica que descreve o caminho percorrido pelo autor para construir um questionário voltado para analisar potenciais elementos representacionais contranormativos no grupo social foco de sua pesquisa de doutorado. No texto, apresento os elementos-chave da literatura dedicada ao tema que podem contribuir como uma leitura introdutória. Além disso, dialogo com as estratégias usadas em outros estudos que empregaram esse modelo analítico em suas investigações no campo da Educação. O objetivo é contribuir com a difusão desse procedimento junto a estudantes de pós-graduação, dado seu potencial de ampliar a compreensão das redes de significação dos objetos sociais.

Palavras-chave: Representações Sociais; Zona Muda; Métodos de Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

A escolha e a combinação de métodos de obtenção de dados é fundamental no desenho de um estudo de representações sociais (RS) para aprofundar suas possibilidades investigativas. Essas estratégias são caminhos que permitem uma análise mais ampla da estrutura, do núcleo figurativo e das ancoragens de uma representação (SÁ, 1996).

De fato, as representações sociais apresentam camadas e possibilitam a adaptação das condutas a diferentes situações; é preciso estarmos atentos a essa questão (ABRIC, 2005). Em função disso, os dados produzidos por meio de entrevistas diretas podem apresentar resultados que mascaram o que as pessoas pensam ou fazem, seja por proteção, desconforto, privacidade, moral ou por não terem consciência. Levando-se em consideração esses aspectos, uma

[1] Doutor em Educação (PUC-Rio). Professor do Colégio Pedro II. E-mail: diego.mota.1@cp2.edu.br.

representação social pode expressar um conteúdo não declarável em qualquer situação: a zona muda (ABRIC, 2005).

Desde a proposição da grande teoria desenvolvida por Moscovici, o campo das RS se expandiu e avançou em seus pressupostos teóricos, o que levou ao aumento do número de pesquisas voltadas para a compreensão do pensamento social. Dentro desse movimento, alguns autores reconheceram os limites metodológicos de suas abordagens e, com isso, buscaram ampliar as possibilidades analíticas do campo. Nesse caso específico, eles questionavam se, de fato, "quando uma população responde a uma sondagem sobre representações ela nos fornece, de forma verdadeira e completa, a sua representação" (ABRIC, 2005, p. 23).

De acordo com Abric (*ibidem*), é comum que as pessoas representem efetivamente aquilo que realmente pensam sobre determinado objeto. Contudo, o autor enuncia que há contextos nos quais os participantes do estudo ocultam, mascaram ou declaram apenas uma parte das suas opiniões e atitudes acerca de determinado tema.

Essa foi uma questão que me intrigava quando pensava nos instrumentos que utilizaria em minha pesquisa de doutorado (MOTA, 2022). Neste caso, estava investigando as RS de professores de Biologia de um instituto federal sobre avaliação da aprendizagem. Faço parte desse grupo social. Isso poderia ser um problema, pois os participantes da pesquisa poderiam querer ajudar (ou não) na produção de dados com bons resultados. Afinal, são pares com os quais construo pontes no cotidiano.

Além disso, o tema da avaliação envolve práticas associadas a um capital simbólico que estabelece hierarquias e relações de poder no contexto escolar. Há sujeitos que avaliam e sujeitos que são avaliados. Na escola tradicional, a progressão dos estudantes na escada da seriação é condicionada a tais processos, apesar de haver consensos bem estabelecidos de que a avaliação é uma poderosa prática pedagógica aliada das aprendizagens.

Considerando esse fator como uma eventual limitação do meu estudo, desenhamos[2] a pesquisa combinando metodologias que pudessem ser trianguladas, no sentido de minimizar esse obstáculo comunicacional. Minha indagação consistia

[2] Utilizo a terceira pessoa do plural, nesse parágrafo, para expressar meus agradecimentos pelas valiosas dicas e sugestões dos professores Raphael Wolter, Pedro Humberto Faria Campos, Maria Apparecida Campos Mamede Neves e da minha orientadora, a professora Silvana Soares de Araújo Mesquita.

em saber se os participantes do estudo declarariam aquilo que realmente pensam ou se, voluntária ou involuntariamente, irão apresentar a melhor (ou pior) imagem das suas representações sobre "avaliação da aprendizagem".

Em minha pesquisa sobre as representações sociais de avaliação trabalhei com a abordagem estrutural (MOTA, DE AGUIAR, 2020) e com o estudo das ancoragens representacionais (MOTA, MESQUITA, CAMPOS, 2023). Para esse fim, combinei o uso de entrevistas não diretivas e a técnica de livre associação de palavras. Contudo, questões associadas a potenciais elementos sensíveis nas RS dos professores me levaram a considerar uma triangulação de métodos que incluísse o estudo sobre uma possível zona muda.

Desse modo, minha maior pretensão com este texto é compartilhar com outros pesquisadores esse processo que me levou ao estudo da zona muda e ajudar na difusão dessa opção metodológica. Anuncio um texto que hibridiza um relato de experiência, a descrição de sua construção metodológica e uma revisão do que a literatura tem apresentado sobre o tema no campo da Educação.

É importante lembrar que nem todo objeto pode ser tema de estudo em RS, e que a investigação de uma possível uma zona muda nem sempre cabe para a investigação de qualquer objeto. Para prosseguirmos com as finalidades deste artigo, é importante entendermos: o que é a zona muda?

2. O QUE É A ZONA MUDA DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL?

Em seu estudo sobre as representações sociais da psicanálise, Moscovici (1978) descreveu que em algumas situações observa-se certa defasagem entre aquilo que as pessoas dizem, fazem e pensam – três ações indissociáveis que compõem os sistemas representacionais. Além disso, as situações em que essas ações acontecem, incluindo as pessoas presentes, influenciam o que será dito, suas condutas e opiniões. O autor ainda afirma que essas atitudes são absolutamente normais, sendo até indispensáveis nas relações sociais que estabelecemos. Dessa forma, podemos assumir que as RS estão imersas no universo de contradições dos sujeitos em sua convivência.

Pensando nesse sentido, Abric (2005) propôs que uma representação possui duas faces: uma facilmente declarável e outra não tão explícita, a sua zona muda. Evidentemente, não nos referimos aqui à ideia de um conteúdo inconsciente.

Falamos sobre uma camada das RS que "faz parte da consciência dos indivíduos, e é conhecida por eles, contudo ela não pode ser expressa, porque o indivíduo ou o grupo não quer expressá-la pública ou explicitamente" (*ibidem*, p. 24).

Quando Claude Flament (FLAMENT et al., 2006) trouxe esta expressão zona muda, sugeriu que ela existe para determinados fenômenos, em dadas situações sociais. Geralmente, são objetos que possuem grande valor simbólico para o grupo e que, se revelados em determinados contextos, expõem o sujeito a um julgamento social e moralmente reprovável.

Questões como o racismo, a xenofobia e as condições de saúde estigmatizadas são exemplos de objetos de estudo com potencial de apresentar uma zona muda. São temas conflituosos que, muitas vezes, envolvem minorias ativas. Nesses casos, é muito provável que as respostas em relação a esses fenômenos sociais enfatizem apenas aspectos mais convenientes ou que ficam "esquecidos" ou "ignorados" pelo falante.

Imagine que você pergunte diretamente a alguém se ela é racista, a favor do direito da mulher quanto à escolha ao aborto, ou o que ela pensa sobre uma pessoa transgênero. Não é difícil entender que esses questionamentos geralmente induzem respostas normativamente esperadas, dependendo da situação. Em outras palavras, respostas completamente diferentes poderiam ser ditas caso a pessoa respondesse a um pesquisador desconhecido ou a um sujeito com quem ela convive, ou se o contexto social exercer alguma pressão para que ela seja bem-vista - ou seja, que não pegue mal.

Dessa maneira, o termo zona muda está associado ao fato de que alguns significados de uma representação não são acessados facilmente pelas estratégias usuais de obtenção de dados, como as entrevistas e questionários diretos. Logo, podemos dizer que esses conteúdos escondidos possuem natureza contranormativa. Por causa disso, podem ser pertinentes em estudos sobre determinadas práticas e objetos presentes no campo da Educação, visto que podem revelar elementos da RS que dificilmente seriam identificados com o uso de outras estratégias investigativas. Mas como essa metodologia tem sido abordada nos estudos da Educação?

3 UMA REVISÃO DE LITERATURA DOS ESTUDOS QUE INVESTIGARAM A ZONA MUDA NO CONTEXTO DA ESCOLA

Para elaborar meus instrumentos de pesquisa, precisava conhecer como outros autores vinham utilizando a abordagem da zona muda. Para isso, realizei este estudo, tendo como referencial o modelo proposto por David Gough (2017) para revisões de literatura.

Em um mapeamento sobre o período 2007-2017, nas bases *Cairn.info, Lilacs e Scielo*, Rocha (2017) encontrou 10 artigos com o uso da zona muda em sua metodologia. De acordo com a autora, esses estudos eram predominantemente da área da enfermagem (saúde), mas havia alguns da psicologia ou do contexto da educação superior. Essa revisão destaca o uso da técnica de substituição por meio da livre associação de palavras e a ausência de pesquisas feitas com métodos de descontextualização normativa.

Partindo desse estudo, fiz uma busca sistematizada no portal de periódicos da CAPES para mapear dissertações, teses e artigos publicados em periódicos nacionais, entre 2005 e 2025, com os operadores booleanos “zona muda” e “representações sociais” em qualquer parte do texto. Queria compreender a questão: como os estudos da Educação têm explorado a zona muda das RS?

Assumindo que uma escolha metodológica deixa de lado todas as possibilidades que outras escolhas poderiam revelar, apresento aqui os resultados dessa busca. Dadas as limitações próprias da extensão desse texto, faço uma descrição qualitativa dos resultados, porém original, sem a preocupação de descrever cada estudo particular e a identificação de seus autores.

Destaco que também analisei os anais do último encontro de dois importantes eventos acadêmicos que reúnem pesquisadores em RS. Na última edição do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (2023), localizei um único estudo que analisou as práticas educacionais da “escola inclusiva” a partir da zona muda, usando a técnica de substituição, e encontrou elementos escondidos, caracterizando a existência de uma “zona muda” no discurso dos professores. Nos anais da Jornada Internacional sobre Representações Sociais (2024), localizei três pesquisas; no entanto, apenas uma delas foi direcionada ao contexto da escola, também apresentando outros desdobramentos daquele mesmo estudo publicado nos anais do EDUCERE.

Na busca realizada no portal de periódicos da CAPES, encontrei 19 resultados e selecionei os 10 artigos que trabalham com o estudo da zona muda das

RS no campo da Educação Básica. Nesta base de dados, evidencia-se uma paridade entre as investigações realizadas no contexto da saúde e da escola, o que indica um aumento do interesse pela zona muda nas pesquisas sobre a profissão docente e a escolarização.

Esses 10 estudos selecionados investigaram temas como a violência contra o professor, o “bom aluno”, o aluno (in)visibilizado, gênero e sexualidade (2), as subjetividades docentes, a relação família x escola, a escola em ciclos e a rejeição do uso de camisinha por adolescentes. A leitura dos resultados desses estudos indica que essa opção metodológica tem sido empregada de maneira contributiva e tem auxiliado a revelar elementos representacionais conflituosos que poderiam ser mascarados por meio do uso de outras estratégias.

Quanto aos instrumentos elaborados pelos pesquisadores, a técnica de substituição, por meio do teste de livre associação de palavras ante o termo indutor, apareceu em três desses estudos. Nesse caso, os investigadores solicitam ao participante que “escreva as palavras que vêm à mente quando pensa em...” em primeira pessoa e, em seguida, colocando-se no lugar de outra pessoa.

Além disso, é notória a diversidade de estratégias projetivas empregadas em cada um desses estudos, como o uso de metáforas, que possibilitam a emergência de discursos menos racionalizados entre os participantes. Também observei o uso de entrevistas não diretivas (3), nas quais o pesquisador não aborda diretamente o tema que está investigando, além do uso de pranchas indutoras (manchetes com imagens e capas de reportagens) que podem remeter a situações que mudam o contexto da entrevista diminuindo a pressão normativa de um questionamento direto.

Dentre essas estratégias, também encontrei o uso de métodos próprios da psicanálise, como as estratégias de escuta ativa e a leitura dos resultados com base na análise de discursos em busca dos ditos, interditos e não ditos. Um dos estudos apresenta as possibilidades que o Jogo de Areia – uma técnica projetiva que usa uma caixa com elementos diversos – pode oferecer para as pesquisas educacionais. Diante disso, podemos dizer que esses estudos têm ido além das ideias seminais sugeridas nos clássicos textos de Abric (2005) e Flament, Guimelli e Abric (2006) e têm seguido suas sugestões para a necessidade de inovações para contornar a pressão normativa e diminuir os efeitos do mascaramento que técnicas mais diretas podem gerar, permitindo um acesso mais profundo aos elementos da zona muda.

Os *insights* obtidos a partir dessa análise me ajudaram a pensar e elaborar o instrumento que empreguei em minha pesquisa para estudar as RS de professores sobre avaliação da aprendizagem em suas práticas educacionais. A dúvida inicial era se seria mais pertinente optar por uma estratégia de diminuição de pressão normativa por meio da técnica de substituição ou a de deslocamento. Como elas funcionam?

COMO ELABOREI O INSTRUMENTO DA PESQUISA?

Abric (2005) sugere duas vias metodológicas para reduzir a pressão normativa em uma investigação sobre representações sociais. Uma delas é a técnica de descontextualização normativa. Nesse caso, o pesquisador desenvolve situações que levam o participante a se distanciar de seu grupo de referência. O objetivo é reduzir o risco de julgamentos por parte do entrevistador, especialmente em situações nas quais ambos fazem parte do mesmo grupo social. No meu caso, que estudei meus pares, até pensei em solicitar aos professores que se posicionassem no lugar dos estudantes. Não assumi esse caminho porque observei certa dificuldade de professores racionalizarem sobre suas próprias práticas, no teste-piloto ensaiado com alguns colaboradores.

O método de substituição é outra técnica usada para diminuir a pressão normativa. Nesse caso, solicita-se ao participante que se coloque no lugar de seus pares para realizar a tarefa indutora. Empreguei esse caminho para uma aproximação de uma possível zona muda nas representações.

Era preciso criar condições para que os professores manifestassem sua reflexividade e não expressem uma representação conveniente ao contexto da entrevista ou ao grupo social ao qual pertencem. Para evitar a “boa resposta”, o instrumento deveria buscar reduzir o nível de envolvimento dos sujeitos ao descrever o que outra pessoa responderia nessa situação.

O que desenhei para explorar uma potencial zona muda? Para minimizar o grau de implicação sobre os participantes da pesquisa, convidei os professores a se posicionarem em dois contextos. Inicialmente, solicitei que respondessem um questionário com questões acerca de suas práticas avaliativas para que pensassem sobre o tema em sua vivência pedagógica. Logo após, requisitei que completassem as seguintes frases: “minha avaliação seria melhor se não fosse ...” e “o que mais

me incomoda em minha avaliação é ...". A seguir, pedi aos docentes que escrevessem o que outro professor responderia diante das mesmas questões.

Desse modo, esperava que eles manifestassem elementos representacionais com base no posicionamento de outra pessoa. Com o teste de substituição, é plausível que os participantes atribuam a outros sujeitos sua representação fazendo um deslocamento do que foi omitido na resposta quando referida ao âmbito pessoal para a impessoalidade da terceira pessoa. Consequentemente, eles podem (em princípio) manifestar seu pensamento com menor constrangimento, pois o efeito da pressão normativa sobre o próprio sujeito tende a ser menor.

De acordo com Campos (2012, p. 19), essa pista metodológica "torna possível dar certa legitimidade a posições ilegítimas". E essa era a questão que me interrogava na análise dos dados de meu estudo. O que encontrei como elementos de uma provável zona muda? Nesse estudo, as evocações associadas a avaliação convergiram nos dois posicionamentos e espelhavam os resultados encontrados no teste de livre associação de palavras. O papel das normas institucionais – aquilo que é esperado do trabalho do professor – apareceu como uma relevante ancoragem de suas RS, bem como a poder dos processos formativos docentes para a emergência de práticas insurgentes.

Na hipótese da zona muda, emergiu a ideia de que o modelo avaliativo clássico da escola seriada tradicional tem efeitos emocionais negativos sobre os estudantes. Ao diminuir a pressão normativa sobre os participantes da pesquisa, respondendo no lugar do outro, muitos docentes disseram que incomodava o medo, a ansiedade e o pavor de seus alunos diante da prova. Eles projetaram a consciência dos efeitos prejudiciais desse sistema avaliativo sobre os estudantes (MOTA, 2024). Esse era um elemento central em suas RS, que não seria desvelado sem o suporte da investigação de uma zona muda. E isso seria um limitador que comprometeria uma interpretação mais robusta dos dados da pesquisa.

Esses achados reforçam a hipótese de que práticas avaliativas tradicionais são sustentadas por representações contranormativas, muitas vezes ocultadas em contextos de interação direta. A técnica de substituição mostrou-se eficaz para revelar tais conteúdos. Por esse motivo, destaco a pertinência dessa estratégia analítica nas pesquisas educacionais realizadas com base em modelos psicossociais.

5 CONSIDERAÇÕES

Este artigo discutiu a importância de investigar a (possível) zona muda de uma representação social e apresentou os caminhos percorridos para a construção de um instrumento de pesquisa. Tal abordagem mostra-se promissora para uma compreensão mais robusta dos sentidos de uma representação, especialmente em fenômenos humanos mais sensíveis, marcados por forte carga afetiva e por significados protetores das práticas e valores de grupos sociais.

O estudo da zona muda revela-se pertinente para os pesquisadores que lançam suas lentes sobre temas polêmicos, controversos ou socialmente tensionados — aqueles cujas práticas sociais estão associadas à intolerância e à exclusão de grupos minorizados.

É importante lembrar que nem sempre existe uma zona muda em uma representação social, visto que alguns fenômenos não possuem natureza contranormativa. De certa forma, esse caminho metodológico pode fazer emergir a projeção dos elementos escondidos de uma representação. Contudo, esse procedimento pode surtir outro efeito: revelar a representação social que os sujeitos têm em relação aos outros sujeitos de seu grupo social. Apesar disso, a redução da pressão normativa permite ao menos levantar hipóteses sobre a existência e a natureza das representações.

Há potência no interesse sobre a zona muda das RS de práticas e objetos associados ao campo da Educação. Observou-se que as poucas pesquisas identificadas no portal de periódicos da CAPES vêm inovando na elaboração de seus instrumentos e na triangulação metodológica. Essas estratégias têm descortinado elementos mascarados que, se ignorados, comprometeriam a interpretação dos pesquisadores e a compreensão plena das representações estudadas.

Assim, reforça-se a importância de que investigações no campo das representações sociais considerem a existência – ou não – de uma zona muda, buscando estratégias metodológicas adequadas ao seu objeto e contexto. No caso deste estudo, foi por meio desse olhar que as emoções dos estudantes — aqueles que mais importam quando se trata da avaliação da aprendizagem — puderam emergir nas representações dos professores que pesquisei.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. In: Jodelet, D. **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras**, p. 23-34, Ed. Museu da República, 2005.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais, risco e vulnerabilidade. **Tempus–Actas de Saúde Coletiva**, v. 6, n. 3, p. ág. 13-34, 2012.

FLAMENT, Claude., GUIMELLI, Christian., ABRIC, Jean-Claude. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 69, 15-31. 2006.

GOUGH, David; **An introduction to systematic reviews.** London: Sage, 2017.

MOSCOVICI, Serge. (1961) 1978. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTA, Diego. **Avaliação da aprendizagem e suas representações sociais entre professores de Biologia de uma escola de referência**. Tese de Doutorado. PPGEdu. PUC-Rio. 2022.

MOTA, Diego. Entre as engrenagens e o medo da prova: as representações sociais de professores sobre suas práticas avaliativas. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e88677-e88677, 2024.

MOTA, Diego; DE AGUIAR, Juliana Maciel. O que pensam professores sobre avaliação: O núcleo central das representações sociais acerca de avaliação entre docentes do Colégio Pedro II. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 9, n. 18, p. 1-16, 2020.

MOTA, Diego; MESQUITA, SILVANA SOARES DE ARAÚJO; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Indicativos para uma avaliação formativa entre professores de biologia. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, 2023.

ROCHA, Vanessa Lima Blaudt. **Enfoques contemporâneos da teoria das representações sociais.** Orientadora: Mary Rangel. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SÁ, Celso Pereira. O campo de estudos das representações sociais. In: SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes**, p. 13-50, 1996.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA NA *GROUNDED THEORY* CONSTRUTIVISTA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO USO DE DOCUMENTOS COMO FONTE DE DADOS

Noara Teófilo Klabunde[1]

Araci Asinelli-Luz[2]

RESUMO

A *Grounded Theory* (GT) construtivista configura-se como uma abordagem metodológica robusta e adaptável a diversas necessidades de pesquisa, voltada à construção de teorias fundamentadas em dados empíricos e sensível aos contextos sociais, culturais e históricos. Essa abordagem mostra-se relevante para o campo da educação, que demanda a compreensão de fenômenos a partir das múltiplas realidades e significados construídos social e historicamente. A pesquisa apresenta o percurso metodológico de uma investigação guiada por esse referencial, com foco na utilização de documentos como principal fonte de dados. O objetivo consiste em compreender como ele orienta a construção de uma pesquisa qualitativa baseada em textos existentes, explorando seus desafios e potencialidades. O estudo adota os pressupostos apresentados por Kathy Charmaz (2009), baseando-se no construtivismo social. Os resultados evidenciam a compreensão dos fundamentos da GT construtivista e sua articulação com o construtivismo social; os procedimentos de construção do corpus documental; a explicação do processo de codificação e análise dos dados; e a discussão sobre os aspectos éticos e os limites da abordagem. Destaca-se o papel do posicionamento contextual como ferramenta reflexiva central na análise documental. A pesquisa contribui para o aprofundamento do uso de documentos como fonte legítima e potente de dados empíricos, ampliando as possibilidades metodológicas da GT construtivista na pesquisa qualitativa.

Palavras-chave: *Grounded Theory* Construtivista. Documentos como Dados. Construção do Conhecimento. Percurso Metodológico.

1 *GROUNDED THEORY* CONSTRUTIVISTA: ABORDAGEM METODOLÓGICA E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

A *Grounded Theory* (GT) começou a ser desenvolvida na sociologia no final da década de 1960, a partir das formulações de Barney Glaser e Alselm Strauss, publicadas pela primeira vez em 1967, no livro *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (2017), com ênfase na construção de teorias e na definição de procedimentos metodológicos bem delineados, que passaram a ser amplamente utilizados em diversas áreas das ciências humanas. Ainda hoje, permanece intimamente ligada a Glaser e Strauss, tanto pelos textos significativos

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Araquari. noara.klabunde@ifc.edu.br

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Docente Sênior no PPGE/UFPR. araciasinelli@gmail.com

que cada um escreveu explicando o método quanto pelos diferentes caminhos que seguiram ao desenvolvê-lo (Wertz *et al*., 2011).

Ao escolher a GT como abordagem metodológica, na perspectiva apresentada por Kathy Charmaz (2009), denominada *Constructivist Grounded Theory* (CGT), a pesquisa adquire contornos próprios e incorpora pressupostos do construtivismo social[1]. Frequentemente associado ao interpretativismo, o construtivismo social focaliza os processos de interação entre os indivíduos, nos quais são desenvolvidos significados subjetivos, variados e múltiplos, a partir de experiências pessoais, culturais e históricas (Creswell; Creswell, 2021). Assim, os significados são social e historicamente negociados, e o pesquisador, confiando na perspectiva dos participantes, também constrói sentidos com base nas interações vivenciadas por ele, entre ele e os participantes, e entre os próprios participantes.

Na perspectiva filosófica construtivista — composta por estrutura interpretativa e por pressupostos ontológicos e epistemológicos —, o foco está em compreender os "contextos específicos em que as pessoas vivem e trabalham", reconhecendo que esses contextos ajudam a apreender os ambientes históricos e culturais dos participantes e, a partir deles, "extrair sentido dos significados que atribuem ao mundo" (Creswell; Creswell, 2021, p. 6). Essa compreensão, nesse paradigma, é frequentemente construída de forma indutiva, visando à geração de teorias ou padrões de significado. Cabe ressaltar que o conceito de paradigma envolve quatro dimensões fundamentais: ética, epistemologia, ontologia e metodologia. A ética questiona como ser uma pessoa moral no mundo; a epistemologia, como conhecer o mundo e qual é a relação entre pesquisador e objeto; a ontologia interroga a natureza da realidade e do ser; e a metodologia trata dos meios para conhecer essa realidade. Cada epistemologia, como destaca Christians (2018), também implica uma postura ético-moral do pesquisador diante do mundo.

O paradigma construtivista, conforme explicam Lincoln, Lynham e Guba (2018), adota uma ontologia relativista, uma epistemologia transacional e uma metodologia de base hermenêutica e dialética. Os pesquisadores que o adotam em seus estudos

[1] O artigo é um recorte da pesquisa de Doutorado em Educação desenvolvida pela autora, sob orientação da co-autora, no PPGE/UFPR, que teve como objetivo compreender as ações, as interações e os processos de constituição das Equipes Multiprofissionais na Educação Profissional e Tecnológica ofertada no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com metodologia baseada na GT construtivista, que utilizou produções acadêmicas e documentos institucionais como principal fonte de dados.

buscam produzir compreensões reconstruídas do mundo social. Em vez dos critérios tradicionais do positivismo, como validade interna e externa, o construtivismo opera com categorias como confiabilidade e autenticidade. Além disso, valoriza o conhecimento transacional e a articulação entre ação e práxis, sustentando-se em fundamentos antifundacionalistas. Um aspecto relevante desse paradigma é o incentivo à produção de textos experimentais e multivocais, que desafiam formatos tradicionais e incorporam múltiplas perspectivas ou vozes, incluindo as dos participantes da pesquisa, do pesquisador e, por vezes, de outras partes interessadas. No Quadro 1 é possível ver uma síntese da perspectiva filosófica construtivista:

Quadro 1 – Estrutura interpretativa e crenças filosóficas associadas

CONSTRUTIVISMO SOCIAL			
CRENÇAS ONTOLÓGICAS	CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS	CRENÇAS AXIOLÓGICAS	CRENÇAS METODOLÓGICAS
A Realidade	O Conhecimento	Os Valores	O Processo de pesquisa
As realidades são múltiplas e construídas por meio das experiências vividas e das interações com os outros.	O conhecimento é produzido de maneira relacional, em contextos específicos e historicamente situados.	Os valores individuais e coletivos são reconhecidos, honrados e negociados ao longo da pesquisa. A ética envolve o respeito mútuo, o reconhecimento das vozes dos participantes e o compromisso com a justiça social.	É usado mais de um estilo literário. Adota-se um método indutivo, em que as ideias emergem, são construídas, por meio do consenso, a partir de entrevistas, observações e análise de textos.

Fonte: Elaborado por Klabunde e Asinelli-Luz (2025), a partir de Creswell (2014) e Lincoln, Lynham e Guba (2018).

Por isso, uma abordagem de pesquisa qualitativa, que apresenta a GT como desenho metodológico, na perspectiva filosófica construtivista social, baseia seus achados na visão dos participantes, mas traz consigo as interpretações também baseadas nas experiências e nos conhecimentos anteriores do pesquisador, dentro de um processo constante de negociação entre suas visões e as visões dos participantes.

2 O PERCURSO DA PESQUISA NA GT CONSTRUTIVISTA

Sendo a GT “um desenho em que o pesquisador deriva uma teoria geral e abstrata de um processo, ação ou interação fundamentada no ponto de vista dos

participantes" (Creswell; Creswell, 2021, p. 10), os dados coletados fundamentam a teoria e sua análise dá origem aos conceitos construídos. Eles são reunidos à medida que o pesquisador inicia o projeto e, concomitantemente, as análises também são iniciadas, ainda durante a coleta, com o objetivo de compreender como é a vida dos participantes em seus contextos. O estudo, portanto, volta-se para "a forma como eles explicam seus enunciados e ações" (Charmaz, 2009, p. 15).

Assim, uma pesquisa que adota a GT como desenho metodológico insere os dados desde o início no processo de codificação, o que torna essencial compreender o significado da ação de codificar para sua adequada aplicação. Codificar, em pesquisa qualitativa, significa "associar marcadores a segmentos de dados que representam aquilo de que se trata cada um dos segmentos", com a finalidade de refiná-los, classificá-los e construir um instrumento que auxilie o pesquisador a "estabelecer comparações com outros segmentos de dados" (Charmaz, 2009, p. 16). À medida que esse processo avança e a codificação também é aplicada às comparações entre os segmentos, amplia-se a compreensão analítica. Nesse estágio, o pesquisador passa a redigir anotações iniciais, chamadas de memorandos, que podem igualmente ser codificadas e reunidas aos códigos, assumindo significados analíticos. Os memorandos contribuem para a interpretação dos dados codificados e para a formulação de categorias analíticas, que são aprimoradas conforme o processo de análise e codificação avança.

Com o refinamento das categorias analíticas e o estabelecimento de relações entre elas, em um novo percurso analítico, pode emergir a teoria, entendida como um instrumento conceitual que expressa a "compreensão teórica da experiência estudada" (Charmaz, 2009, p. 16). É importante, no entanto, enfatizar que esse percurso, até a formulação de uma teoria que explique a experiência estudada, não é linear na GT: todas as etapas envolvem movimentos de ida e volta entre reflexão e análise.

A formulação da teoria embasada nos dados coletados tem início com a análise, que gera os primeiros códigos. Junto a esses códigos, o processo de reflexão provoca a escrita dos memorandos iniciais, que funcionam como lembretes. Neles, são registradas ideias e observações oriundas da codificação inicial. À medida que esta avança, os primeiros códigos são elevados à categorias provisórias, acompanhando o aprofundamento do processo analítico e a qualificação dos memorandos. É importante esclarecer que, conforme o processo analítico se

desenvolve e a codificação torna-se mais focalizada, isto é, orientada à busca de elementos nos dados que aperfeiçoem as categorias, também pode surgir a necessidade de criar novos códigos iniciais, dado que o processo é cíclico. A natureza não linear do processo investigativo é caracterizada por movimentos contínuos entre coleta, codificação, escrita de memorandos e análise comparativa. Na GT, há um movimento constante entre novas coletas e novas análises, até que as informações sejam suficientemente densas para que as categorias emergentes se consolidem como interpretações teóricas capazes de explicar o tema central do estudo.

3 DOCUMENTOS COMO FONTE DE DADOS NA GT CONSTRUTIVISTA

Na abordagem construtivista da GT, o uso de documentos como dados analíticos é legítimo e relevante, desde que respeitado seu contexto de produção e os objetivos originais do material. Como adverte Flick (2009), documentos são formas de comunicação social que devem ser compreendidas a partir de quem os produziu, com que intenção e em quais circunstâncias. Essa perspectiva implica analisar não apenas o conteúdo, mas também a forma, o público-alvo, os autores e os modos de apresentação dos documentos, como salienta Charmaz (2009). Ao tomar os documentos como objeto de análise minuciosa, é possível compreender como determinadas realidades sociais são construídas discursivamente, o que os torna fundamentais quando este é o objetivo do estudo.

Entretanto, é preciso atentar a alguns cuidados metodológicos, especialmente quando os documentos são utilizados como fonte principal de dados. Um risco comum é supervalorizar o conteúdo em detrimento do contexto e ignorar que todo documento representa uma versão interpretativa de um fenômeno, mediada por seus autores (Flick, 2009). Em vez de tratá-los como descrições neutras, a GT construtivista orienta para uma leitura atenta à forma como eles registram, explicam, justificam ou prenunciam ações sociais (Charmaz, 2009). Nessa perspectiva, Charmaz (2009) diferencia os textos extraídos, ou seja, produzidos em colaboração entre pesquisador e participantes, como entrevistas e questionários, dos textos existentes, que independem da intervenção direta do pesquisador, como documentos oficiais, artigos acadêmicos, teses e dissertações, normativas institucionais, entre outros.

A pesquisa que faz uso prioritário de textos existentes também pode utilizar dados secundários. A análise dessa natureza de dados na GT tem sido cada vez mais

valorizada, tanto por sua viabilidade ética e econômica quanto pelo potencial de ativar conjuntos de dados que poderiam permanecer inexplorados (Whiteside; Mills; Mccalman, 2012). Os autores definem dados secundários como “um tipo de pesquisa em que os dados coletados e processados em um estudo são reanalisados em um estudo subsequente” (Whiteside; Mills; Mccalman, 2012, p. 505, tradução nossa) e argumentam que sua utilização pode gerar novas compreensões teóricas, desde que sejam relevantes e compatíveis com o novo problema de pesquisa.

Um dos principais desafios do uso de dados secundários é assegurar o encaixe entre os dados disponíveis e a nova pergunta de pesquisa, evitando a simples replicação de estudos anteriores. Por isso, recomenda-se o uso da amostragem teórica, processo no qual novos dados são incorporados com base nas categorias e códigos emergentes, com o objetivo de preencher lacunas, refinar conceitos e aprofundar a densidade teórica. Essa amostragem pode ocorrer dentro do próprio conjunto de dados, por meio da identificação de trechos mais ricos para análise; por meio da construção de um segundo corpus com novas coletas; ou ainda, pela combinação de ambos os procedimentos, sempre respeitando a lógica da comparação constante (Whiteside; Mills; Mccalman, 2012). Além disso, é fundamental considerar a proximidade do pesquisador com os dados, pois essa relação pode influenciar a análise. A familiaridade excessiva pode gerar certezas prematuras, enquanto o distanciamento pode dificultar a compreensão contextual. Assim, é necessário buscar um equilíbrio a partir de estratégias de análise que valorizam tanto o rigor teórico quanto a sensibilidade interpretativa.

A literatura científica, neste contexto, é também considerada uma fonte válida de dados secundários, desde que utilizada não como mera referência, mas como objeto de análise comparativa e teorização, conforme propõe a GT construtivista. Dessa forma, o uso de documentos e da literatura permite desenvolver uma teoria situada e coerente com os princípios do método, buscando superar os desafios do uso de dados secundários e contribuir para uma compreensão ampliada do fenômeno investigado. Essa abordagem metodológica encontra respaldo em Cooper, Chenail e Fleming (2012), que, ao desenvolverem uma teoria fundamentada sobre o ensino de pesquisa qualitativa indutiva, reuniram contribuições de diversos autores reconhecidos da GT sobre o uso de documentos como fonte de dados. No estudo, Charmaz é citada ao classificar os documentos como textos existentes, isto é, textos que não envolvem a mediação do pesquisador em sua produção. Os autores reforçam

que documentos e outros materiais escritos, frequentemente descritos como textos existentes, também podem servir como fontes valiosas em estudos fundamentados na GT, quando são analisados com o mesmo nível de rigor que os dados provenientes de entrevistas ou observações (Cooper; Chenail; Fleming, 2012).

A análise documental, nesses termos, é compreendida como parte do processo interpretativo que caracteriza a GT construtivista, especialmente quando os documentos são examinados com o mesmo rigor teórico e analítico aplicado a outros tipos de dados qualitativos. A inclusão de fontes secundárias permite explorar como discursos institucionais e acadêmicos contribuem para a construção de significados em torno do fenômeno investigado.

3.1 Posicionamento contextual dos documentos

Essa perspectiva analítica é aprofundada por Ralph, Birks e Chapman (2014), que discutem a escassez de diretrizes claras sobre o uso de documentos como dados em estudos de GT, apesar da ampla disponibilidade e potencial analítico desses materiais. Os autores argumentam que a preferência recorrente por entrevistas como fonte principal de dados em pesquisas qualitativas tem contribuído para a subvalorização de outras fontes, como os documentos, e que há pouca literatura metodológica dedicada ao preparo desses dados para análise dentro da GT. Para enfrentar esse desafio, propõem o conceito de posicionamento contextual, compreendido como um processo reflexivo que permite ao pesquisador situar os dados existentes em relação ao tema de pesquisa, ampliando sua sensibilidade teórica e a relevância contextual da análise.

O processo de posicionamento ocorre por meio de questionamentos direcionados, tais como: *quem produziu o documento? com que finalidade? em que momento e local foi elaborado? a que contexto institucional pertence? como está redigido e a quem se destina?* Esse tipo de pergunta possibilita ao pesquisador reconstruir os sentidos atribuídos aos dados e compreender sua função no campo investigado. Ele é vital para a construção de uma teoria fundamentada, pois permite posicionar os dados em relação ao estudo, facilitando a obtenção de uma análise contextualizada e relevante, pois “todos os investigadores avaliam instintivamente os dados até certo ponto, mas a utilização de uma abordagem estruturada promove o posicionamento mais eficaz dos dados que, de outra forma, poderiam ser

considerados estáticos" (Ralph; Bisrks; Chapman, 2014, p. 04, tradução nossa).

Nesse sentido, o posicionamento contextual configura-se como uma ferramenta metodológica potente na GT construtivista, especialmente quando aplicada a textos existentes e dados secundários. Charmaz (2009, p. 64) afirma que existem "diversas maneiras possíveis de se abordar um texto" e apresenta um repertório de perguntas para orientar essa abordagem. Inspirando-se na proposta da autora, e conforme propuseram também Ralph, Birks e Chapman (2014), as questões apresentadas no Quadro 2 foram elaboradas como sugestões para serem aplicadas ao longo das análises documentais, podendo ser adaptadas conforme os objetivos e as especificidades de cada pesquisa. Ao adotar essa abordagem, a pesquisa busca tratar os documentos analisados não como registros neutros, mas como produções carregadas de intenções e significados, inseridas em contextos políticos e institucionais específicos.

Quadro 2 – Questões para o posicionamento contextual dos documentos

QUESTÕES DE POSICIONAMENTO
Por quem este texto foi produzido?
Em que contexto institucional?
Qual o objetivo apresentado nesta escrita?
É possível identificar objetivos não admitidos pelo autor durante a escrita?
Há elementos presentes no texto que permitam identificar um contexto social, histórico, político em meio às palavras dos autores?
Há elementos que permitam identificar tensões institucionais?
Que tipos de comparações podem ser estabelecidas entre os textos?
São apresentados tópicos semelhantes em vários textos?
Há alguma questão inédita em algum dos textos?
Qual o referencial teórico utilizado para fundamentar suas afirmações?

Fonte: Elaborado por Klabunde e Asinelli-Luz (2025), a partir de Charmaz (2009) e Ralph, Birks e Chapman (2014).

Mais do que reforçar a fundamentação metodológica, esse exercício busca conferir densidade interpretativa à análise, ao explicitar como tensões, silenciamentos e disputas institucionais emergem nas entrelinhas dos materiais estudados. O processo analítico, alinhado aos princípios da GT construtivista, busca valorizar a reflexividade e o olhar situado diante dos dados. Desse modo, o posicionamento contextual não apenas procura legitimar o uso dos documentos e produções acadêmicas como dados na pesquisa, mas transformá-los em fontes ativas de construção teórica. Longe de serem evidências passivas, os textos se configuraram como territórios de sentido, nos quais o fenômeno em estudo se expressa de forma dinâmica, tensionada e historicamente situada. Essa abordagem torna-se essencial

para a formulação de uma teoria que não abstrai os contextos, mas os incorpora como parte viva da investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico apresentado neste artigo teve como objetivo compreender como a GT, na perspectiva construtivista, orienta a construção de uma pesquisa qualitativa explorando seus desafios e potencialidades quando orientada ao uso de documentos como principal fonte de dados. Ancorada nos pressupostos do construtivismo social e nas contribuições de Kathy Charmaz, a abordagem adotada evidencia a potência analítica da GT na compreensão de fenômenos sociais situados, especialmente no campo da educação, ao valorizar os contextos históricos, culturais e institucionais nos quais os significados são produzidos.

Ao explicitar as etapas do processo de construção da pesquisa, da codificação inicial à formulação de categorias analíticas, o estudo destaca a relevância da análise documental como um caminho legítimo para a produção de conhecimento fundamentado. O uso de textos existentes, como documentos institucionais, políticas públicas e produções acadêmicas, revela-se não apenas viável, mas também fecundo para a elaboração de interpretações teóricas densas, desde que analisados com rigor metodológico e sensibilidade interpretativa.

Entre os principais desafios enfrentados, destaca-se a necessidade de posicionamento contextual dos documentos, que exige uma leitura crítica e situada, capaz de reconhecer as intencionalidades, silenciamentos e disputas subjacentes a esses materiais. A adoção de estratégias como a amostragem teórica e a escrita de memorandos mostra-se essencial para sustentar a fluidez entre coleta e análise, favorecendo o aprofundamento das categorias emergentes.

Esta pesquisa também contribui para a valorização dos documentos como fontes legítimas de dados empíricos na GT construtivista, ampliando o escopo de possibilidades metodológicas para pesquisadores interessados na análise de realidades social e historicamente construídas. Ao propor um olhar reflexivo sobre os processos de codificação, teorização e interpretação, o estudo reforça o potencial dessa abordagem, especialmente em contextos nos quais o acesso direto aos participantes não é possível ou desejável, mantendo a preocupação com consolidação

da GT construtivista como uma metodologia rigorosa, adaptável e eticamente comprometida com a construção situada de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHRISTIANS, Clifford G. Ethics and politics in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **The SAGE handbook of qualitative research.** 5. ed. London: SAGE Publications, 2018. p. 148-175.

COOPER, Robin; CHENAIL, Ronald J.; FLEMING, Stephanie. A grounded theory of inductive qualitative research education: Results of a meta-data-analysis. **The Qualitative Report**, v. 17, n. 52, p. 1-26, 2012. Disponível em: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss52/3/. Acesso em: 14 jul. 2025.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John. W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. Porto Alegre: Grupo A, 2021.

FLICK, Urie. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASER, Barney G.; STRAUSS, Anselm. L. **Discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. New York: Routledge, 2017.

LINCOLN, Yvonna S.; LYNHAM, Susan A.; GUBA, Egon G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. London: SAGE Publications, 2018. p. 222-264.

RALPH, Nicholas; BIRKS, Melanie; CHAPMAN, Ysanne. Contextual positioning: using documents as extant data in grounded theory research. **SAGE Open**, [*S.l.*], p. 1-7, jul./set. 2014. DOI: 10.1177/2158244014552425. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244014552425. Acesso em: 14 jul. 2025.

WERTZ, Frederick J. *et al*. **Five ways of doing qualitative analysis**: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry. New York: The Guilford Press, 2011.

WHITESIDE, Mary; MILLS, Jane; MCCALMAN, Janya. Using Secondary Data for Grounded Theory Analysis. **Australian Social Work**, v. 65, n. 4, p. 504-516, dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.645165. Acesso em: 14 jul. 2025.

A PESQUISA PARTICIPANTE COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA A ABORDAGEM QUALITATIVA

Caroline Lobo Santos de Queiroz[1]

Maurício Fagundes[2]

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica sobre a pesquisa participante. Tem o objetivo de descrever a abordagem qualitativa e a pesquisa participante, bem como indicar possibilidades de realização da Pesquisa do tipo Participante no enfoque qualitativo. A partir da investigação realizada foi possível entender que a pesquisa participante não possui uma definição rígida acerca das etapas para a sua realização. Esta modalidade de pesquisa adequa-se às necessidades dos projetos de pesquisa e promove a participação dos grupos pesquisados do início ao fim de seu desenvolvimento, auxiliando-os no diagnóstico, na análise e no planejamento de ações que contribuam para a superação de problemáticas que emergem de sua realidade.

Palavras-chave: Pesquisa Participante. Abordagem qualitativa. Possibilidades da pesquisa participante.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre sobre a pesquisa participante como alternativa para a pesquisa de abordagem qualitativa. Portanto, além de ter o objetivo de descrever a abordagem qualitativa, também caracteriza a pesquisa participante, bem como indica possibilidades para a sua realização.

Esta produção justifica-se principalmente pela necessidade de contribuir para a formação de futuros pesquisadores e pela necessidade de construir uma compreensão mais significativa acerca desse tipo de pesquisa.

A abordagem qualitativa constitui-se uma forma de pesquisa que tem a premissa de que nem tudo é quantificável e busca compreender o fenômeno pela ótica do sujeito. A pesquisa participante, por sua vez, insere-se no contexto dessa forma de abordagem e originou-se em resposta aos questionamentos sobre a função social das pesquisas científicas.

[1] Mestra em Educação, Pedagoga da Rede Pública Municipal de Paranaguá/PR. carolinelobo0709@outlook.com
[2] Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). mauriciovitoriafagundes@gmail.com

A metodologia efetivou-se por meio da pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa, realizada em livros e artigos.

Para abordar a pesquisa qualitativa buscou-se autores como Marli André e Bernadete Gatti (s/d), Stake (2011), Creswell (2014), Chizzotti (2003), Yin (2016) e Flick (2004).

Para compreender a pesquisa participante, foram fundamentais as contribuições de Brandão (1999), Borda (1999), Freire (1999), Mariani; Carvalho (2009) e Boterf (1999).

Para uma melhor compreensão da temática abordada, a seção 2 apresenta um breve histórico e a caracterização da abordagem qualitativa. Na seção 3, são discutidas a definição e as principais características da pesquisa participante, e a seção 4, explora as possíveis etapas para a sua realização. Por fim, o estudo é concluído com as considerações finais.

2 ABORDAGEM QUALITATIVA

O método de pesquisa qualitativo, configurou-se uma nova abordagem de pesquisa, contrapondo-se ao modelo de ciência positivista, o qual tornou-se alvo de críticas severas nos campos filosófico, político e técnico. As críticas referiam-se à aplicabilidade de modelos das ciências naturais nas ciências sociais e humanas, separando fatos de contextos histórico-culturais.

> As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza, diziam respeito a se é possível conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais onde sentidos são produzidos e procurados, e significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (André; Gatti. p. 3)

Nesse contexto, entende-se que os pesquisadores que se posicionaram em defesa da abordagem qualitativa acreditam na visão holística dos fenômenos, considerando as influências e interações recíprocas no campo investigado, o que possibilita perceber as relações intrínsecas e verticalizadas.

Para compreender as relações humanas e sociais não é possível considerar os fenômenos fora de seu contexto histórico-cultural e de sua dinâmica social, os seres humanos não são unidades isoladas, são sujeitos sociais que interagem e atribuem à realidade significados que o meio em que estão inseridos lhes permite.

Entendendo que a abordagem qualitativa se originou em contraposição ao método quantitativo, o qual reduz a realidade em unidades que possam ser mensuradas, quantificadas, é importante retratar o método qualitativo de forma mais detalhada.

A abordagem qualitativa é um método de investigação científica de natureza interpretativa, que defende uma visão global dos fenômenos, os dados são buscados em seu contexto natural e os significados atribuídos pelas pessoas envolvidas são considerados, pois nessa forma de pesquisa o contexto histórico-cultural e social são determinantes para se compreender o fenômeno investigado.

O estudo qualitativo foca-se no caráter subjetivo do fenômeno, o qual é compreendido pela ótica do sujeito. Nessa forma de investigação as relações com o meio são apreciadas e por serem consideradas singulares demandam uma investigação aprofundada e individualizada.

Diferente da abordagem quantitativa, onde os dados são numéricos/quantificáveis, na qualitativa os dados são textos, narrativas, significados, entre outros.

Para corroborar o entendimento acerca da abordagem qualitativa, seguem algumas contribuições:

Quadro 1 – Conceito de Pesquisa Qualitativa

STAKE (2011, p. 41)	Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação.
CRESWELL (2013, p. 49,50)	A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

ANDRÉ; GATTI (s/d, p. 4)	[...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.
CHIZZOTTI (2003, p. 221)	O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Fonte: Os autores.

Após entender no que consiste a forma de pesquisa abordada neste estudo, convém elencar algumas características de sua realização.

Creswell (2013) diz acreditar que as características dessa abordagem se desenvolveram ao longo do tempo e que não se apresentam como conjunto definitivo, no entanto, ele apresenta características comuns de pesquisa qualitativa, as quais serão brevemente mencionadas na sequência.

- Começando pela coleta de dados, na investigação qualitativa os dados não são quantificáveis, as informações são recolhidas no campo onde os participantes da pesquisa vivem, os investigadores se relacionam com as pessoas e observam como elas se comportam dentro do seu contexto, dessa forma as compreensões acerca da realidade pesquisada vão sendo elaboradas.
- O pesquisador é o “instrumento-chave”, os próprios pesquisadores são responsáveis pela coleta de dados, observação e realização de entrevistas com participantes.
- Há múltiplas formas de investigação qualitativa, que podem ser realizadas por meio de observações, documentos e entrevistas que contribuem para uma compreensão detalhada sobre o objeto.
- Em relação aos dados, envolve um raciocínio complexo, estes são organizados indutivamente, partindo do particular até chegar em categorias mais abstratas. Pode haver uma circulação entre a indução e dedução.
- Durante a realização da pesquisa, o foco dos pesquisadores direciona-se para os significados atribuídos pelos participantes, não ao significado atribuído pelo pesquisador ou pela literatura.

- Um projeto de pesquisa qualitativa é emergente, não tendo uma organização rígida mas flexibiliza-se a medida que os pesquisadores adentram o campo e coletam dados.
- Essa abordagem também é reflexiva, os pesquisadores se posicionam ao realizarem a interpretação da realidade por meio da análise dos dados.
- Em sua conclusão, é apresentado um relatório holístico, que descreve múltiplas perspectivas e situa os envolvidos em um esquema geral.

Uma vez contempladas algumas características da abordagem qualitativa, destacar-se-á pontos que a tornam relevante para o campo científico. Pode-se considerar como potencial relevância da pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016), a amplitude dessa abordagem, na qual todo acontecimento da vida real pode constituir-se objeto de um estudo qualitativo.

Essa forma de pesquisa tem importância particular e específica para as ciências sociais, por considerar a pluralização dos fenômenos, “das esferas da vida” (FLICK, 2004, p. 17).

> A mudança social acelerada e a consequente diversificação de esferas de vida fazem com que os pesquisadores sociais defrontem-se, cada vez mais, com novos contextos e perspectivas sociais; situações tão novas para eles que suas metodologias tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa derivadas de modelos teóricos e testadas sobre a evidência empírica – fracassam na diferenciação de objetos. Conseqüentemente, a pesquisa é, cada vez mais, obrigada a utilizar estratégias indutivas: em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários “conceitos sensibilizantes” para a abordagem de contextos sociais a serem estudados (Flick, 2004, p. 18).

A partir dessa afirmativa entende-se que a abordagem qualitativa supera as limitações indicadas nas pesquisas sociais acerca das metodologias tradicionais, e contempla, por meio dos diferentes métodos que abrange, fenômenos emergentes e em transformação.

A partir de Yin (2016), destaca-se que dentro da abordagem qualitativa existem múltiplas variações metodológicas. Segundo Creswell (2013, p. 48), “Esse campo tem muitos indivíduos diferentes, com diferentes perspectivas compondo os seus teares, criando assim o tecido da pesquisa qualitativa.” E Flick (2004, p. 17) afirma que “existe, atualmente, uma enorme variedade de métodos específicos disponíveis, cada um dos quais partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos. Cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto.”

Diante disso, compreende-se que cabe ao pesquisador qualitativo selecionar a alternativa metodológica que esteja mais afinada com seu objetivo de pesquisa, a que seja mais apropriada para abordar os assuntos de sua pesquisa. Nesse contexto, ressalta-se que dentre os múltiplos métodos, este estudo debruçar-se-á sobre o método da pesquisa participante enquanto uma possibilidade de abordagem qualitativa.

3 PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante é uma metodologia de pesquisa que se insere no campo da abordagem qualitativa, uma vez que considera os saberes populares dos grupos pesquisados como ponto de partida para a análise da realidade.

Esta modalidade de pesquisa emerge no campo científico num contexto em que os cientistas sociais se questionavam sobre a quem serviam os conhecimentos produzidos por suas pesquisas, inquietaram-se com o fato de os estudos concluídos a partir das análises das realidades limitarem-se ao campo universitário sem contribuir para a transformação do meio social investigado.

> Quanto mais rigorosos para com a sua *ciência,* tanto mais os cientistas *conscientes* coçavam na cabeça perguntas inquietantes que se começa ou continua a ter depois que a pesquisa afinal foi feita e tudo parece, em teoria, tão perfeito. Para o quê serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre aqueles a respeito de *quem*, o que eu conheço, diz alguma coisa? (Brandão, 1999, p. 10).

Nesse contexto, a pesquisa participante começa a se especificar como uma nova modalidade de conhecimento, de acordo com Brandão (1999, p. 9,10)

> Conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias. Um conhecimento que, saído da prática política que torna possível e proveitoso o compromisso dos grupos populares com grupos de cientistas sociais, por exemplo, seja um instrumento a mais no reforço do poder do povo.

Assim, os grupos pesquisados, que devido a neutralidade disfarçada, eram conhecidos para serem dirigidos, constituindo-se objetos de pesquisa e, consequentemente, podendo ser reconhecidos também como objetos da história, conquistam, por meio da pesquisa participante, o lugar de sujeitos, "tanto do *ato de conhecer* de que têm sido o *objeto,* quanto do *trabalho de transformar* o conhecimento e o mundo que os transformaram em objetos." (Brandão, 1999, p. 11).

Orlando Fals Borda (1999, p. 43) assinala que a pesquisa participante "responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir."

A pesquisa participante é uma metodologia de pesquisa que não usa os sujeitos para a realização de uma análise e crítica acerca de determinada realidade, simplesmente. Mas ela compromete-se com a realidade a ser conhecida, considerando os conhecimentos que emergem do grupo e utilizando-os como ponto de partida para reflexões que instrumentalizam não só o pesquisador, mas também os sujeitos da pesquisa, ou seja, os grupos populares. Desse modo, entende-se que a pesquisa participante se coloca a serviço dos grupos marginalizados e da transformação social, tendo em vista que não só critica, mas oferece subsídios para a recriação do que está posto. No lugar de apontar erros e limitações, a partir da imersão no campo de pesquisa ela indica caminhos para a reflexão e superação de contradições e/ou problemáticas que não foram percebidas apenas pelo pesquisador, mas inclusive pelos sujeitos constituintes da realidade investigada.

Segundo Freire (1999, p. 35), a pesquisa pautada na opção libertadora considera a realidade como algo passível de transformação e não concorda que os sujeitos sejam reduzidos a meros objetos, desta maneira, pode-se afirmar que a pesquisa participante atende a perspectiva emancipatória, na qual pesquisadores e grupos populares são sujeitos da pesquisa, tendo como objeto a ser investigado, a realidade concreta.

Assim,

> Com claro posicionamento político em favor dos grupos oprimidos da sociedade, essa modalidade de pesquisa traz como premissa norteadora a inserção social da investigação científica, visando o engajamento no processo de transformação das estruturas sociais opressoras. (Mariani; Carvalho, 2009, p. 169).

Nesse cenário, ressalta-se que a relevância da pesquisa participante está na participação popular na produção do conhecimento científico, no seu compromisso com a realidade pesquisada, que não se esgota na crítica, mas que avança na busca pela elucidação e transformação da mesma, bem como em sua característica política de atividade científica, engajada no empoderamento dos grupos populares para a autonomia e emancipação.

Até aqui, foi realizada uma caracterização da Pesquisa Participante enquanto metodologia de abordagem qualitativa e a seguir serão elencadas as possibilidades para o seu desenvolvimento no campo investigativo.

4 POSSÍVEIS ETAPAS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA PARTICIPANTE

A partir das contribuições de Paulo Freire (1999), indicar-se-á caminhos possíveis para a efetivação do método da pesquisa participante.

A pesquisa participante faz o caminho oposto ao da pesquisa tradicional, pois a pesquisa tradicional, segundo Boterf (1999), considera a população pesquisada como passiva, como incapaz de analisar sua realidade e solucionar seus problemas, ficando a cargo dos especialistas a tarefa de encontrar problemas e buscar formas para resolvê-lo. Neste caso, os resultados reservam-se aos pesquisadores, sem espaço de discussão com a população. É devido a essas características que esse tipo de pesquisa é considerado pouco eficaz e encontra resistência por parte dos grupos pesquisados.

Em contrapartida, na pesquisa participante, os pesquisadores buscam auxiliar o grupo investigado a perceber problemáticas existentes por si mesmo, instrumentalizando-o para a realização da análise crítica, bem como para a busca de soluções, superações da realidade existente. (Boterf, 1999).

A seguir, serão elencadas alternativas metodológicas que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa participante, no entanto, a possibilidade aqui indicada não restringe-se a um modelo único, “pois trata-se, na verdade, de adaptar em cada caso o processo às condições particulares de cada situação concreta (os recursos, as limitações, o contexto sóciopolítico, os objetivos perseguidos etc.).”(Boterf, 1999, p. 52).

Paulo Freire (1999), contribui significativamente para a compreensão do método da Pesquisa Participante, ao indicar, a partir de uma situação hipotética, etapas práticas para a sua realização. Segundo ele, um dos problemas enfrentados incialmente, ao investigar determinada realidade, consiste em compreendê-la concretamente. Isto é, percebê-la para além do que está aparente, entendendo seu dinamismo e as relações que a constituem.

No campo de pesquisa, a realidade concreta não se compõe de fatos e dados, mas é constituída na relação dialética entre a objetividade e a subjetividade. Conhecer os fatos e os dados não significa conhecer a realidade que se busca investigar, pois esta é fruto das relações subjetivas. Para conhecer determinado contexto, antes faz-se necessário entender qual é a compreensão que os sujeitos envolvidos têm sobre ele. (Freire, 1999).

É nesse campo que se insere o método da pesquisa participante. Para considerar uma realidade enquanto objeto de pesquisa, o pesquisador busca compreender como os sujeitos envolvidos com ela a concebem. Esse processo faz com que tanto o pesquisador quanto o grupo popular envolvido na investigação constituam-se sujeitos da pesquisa.

Assim, corroborando com o caminho percorrido até aqui e interpretando as indicações práticas de Freire (1999), propõe-se três etapas para a efetivação da Pesquisa Participante.

A primeira etapa é composta por algumas fases, das quais serão mencionadas as consideradas principais para este estudo.

- *Escolha do campo de pesquisa.* Os pesquisadores precisam iniciar fazendo a escolha e delimitação do campo de pesquisa a ser tomado como ponto de partida, e aqui diz respeito ao campo local/geográfico, como por exemplo, região central ou periférica, uma escola, determinada comunidade, entre outros.
- *Visita exploratória.* Tendo definido o local da pesquisa, recomenda-se a realização da visita exploratória informal, na qual convém registrar observações consideradas relevantes, bem como é fundamental conversar com as pessoas que fazem parte da realidade, registrando tudo o que for pertinente para a pesquisa.

Posteriormente, ainda nas visitas, o pesquisador/pesquisadora ou grupo pesquisador, se aproxima da população que integra a realidade que será objeto de pesquisa e explica que está ali analisando a possibilidade da realização de um

trabalho que deve ser construído conjuntamente, entre pesquisadores e grupo popular, e se houver recusa, a pesquisa não será desenvolvida.

- *Metodologia adotada.* Aqui, precisa haver a explicitação da forma de desenvolvimento da pesquisa, demarcando a importância da participação crítica dos sujeitos envolvidos, enfatizando o direito de os participantes poderem expressar as problemáticas percebidas na sua realidade e falar sobre como pensam a superação dela.

Havendo a aceitação da proposta**,** parte-se para a elucidação dos objetivos da pesquisa e do método de trabalho.

Assim, segue-se para a definição acerca da quantidade de grupos e de pessoas que os constituirão, quantas vezes por semana se reunirão e em que local, sendo o encontro no melhor horário para os participantes.

Durante os encontros, as pessoas falam de forma livre sobre as principais problemáticas constatadas, a partir da interpretação que fazem da temática e objetivos propostos. Importante ressaltar que os pesquisadores também compõem o grupo de discussão, no entanto, sua voz não pode ser superior a voz do grupo popular.

As discussões podem ser gravadas e o grupo pode eleger um relator, que ficará responsável por registrar a síntese do posicionamento do grupo frente a problemática discutida.

Ao final das discussões, construir-se-á um documento, que será fundamental para o processo investigativo, do qual a pesquisa participante foi parte.

A segunda etapa prática da pesquisa participante constituir-se-á da análise crítica, feita pelos pesquisadores, acerca do discurso popular, buscando entender as relações entre as palavras, os significados dos termos utilizados dentro do contexto do grupo, os níveis de aprofundamento na percepção da realidade, enfim. O segundo momento do caminho investigativo, que tem como método de coleta de dados a pesquisa participante, dedica-se a compreender criticamente o discurso do grupo popular. A presença dos relatores pode ser incorporada nesta etapa da pesquisa, representando seu grupo, já que será feita a análise dos discursos do grupos populares e das sínteses elaboradas.

A terceira etapa, por sua vez, consiste na elaboração de um construto a partir das análises da realidade, que se deram por meio da observação, visitas, registros

informais e da pesquisa participante propriamente dita, empreendida com os grupos populares.

Com os dados analisados e sistematizados, realizam-se novos encontros, nos quais se discutirá possibilidades de ações que visem superar as problemáticas levantadas, por meio de um planejamento.

Destaca-se que esta metodologia de pesquisa contribui significativamente para a transformação das realidades e coaduna com um processo investigativo emancipatório, o qual não objetifica as pessoas, antes as respeita como seres humanos inseridos em uma realidade dinâmica, fruto das relações entre as condições objetivas e subjetivas. E, justamente por isso, por sua dinamicidade e por ser determinada também pelas subjetividades, é que tal realidade pode ser recriada, transformada, pelos humanos nela envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo, possibilitou reconstruir, na forma de síntese, um breve histórico e caracterização acerca da abordagem qualitativa, bem como possibilitou definir a pesquisa participante enquanto alternativa metodológica dentro dessa abordagem, indicando etapas para a sua realização.

Assim, registramos que a abordagem qualitativa emergiu em contraposição ao modelo positivista e aos métodos quantitativos, os quais desconsideravam os contextos sociais, históricos e culturais ao tratar os fenômenos de forma isolada e mensurável. Em contraste, a abordagem qualitativa adota uma visão holística e interpretativa, valorizando a compreensão dos fenômenos pela perspectiva dos sujeitos. Entre seus diversos métodos, este estudo destacou a pesquisa participante como uma possibilidade significativa e transformadora dentro desse enfoque.

Nesse contexto, a pesquisa participante, inserida no campo qualitativo, originou-se em contraposição à ciência tradicional, que considerava os participantes como passivos, incapazes de refletir e transformar sua própria realidade. Ao questionarem o papel social da ciência, os pesquisadores passaram a adotar essa abordagem como uma nova forma de produzir conhecimento comprometido com a transformação social.

A pesquisa participante é uma metodologia em que o pesquisador imerge na realidade investigada, buscando compreendê-la em profundidade. Parte das percepções dos próprios sujeitos sobre sua realidade, utilizando-as como base para a análise crítica e para indicar caminhos de transformação. Nessa abordagem, os participantes deixam de ser vistos como objetos da pesquisa e passam a exercer suas capacidades de analisar, refletir e agir sobre sua própria condição, tornando-se sujeitos ativos não apenas da pesquisa, mas também da história.

Essa metodologia promove a participação popular na produção científica e se fundamenta em uma perspectiva libertadora e emancipatória. Ao incentivar os sujeitos a compreenderem criticamente sua realidade, a pesquisa participante contribui para sua instrumentalização e mobilização rumo à transformação social. Carregada de intencionalidade política, essa abordagem se compromete com as causas de grupos oprimidos e marginalizados.

Uma de suas principais características é a construção coletiva do conhecimento. Não se trata de utilizar os sujeitos como meios para fins acadêmicos, mas de, junto a eles, compreender os problemas, refletir criticamente e planejar soluções de forma colaborativa.

A pesquisa participante não segue uma sequência de etapas rígidas, sendo uma metodologia flexível, que se adapta às necessidades específicas de cada investigação. No entanto, Paulo Freire (1999) contribuiu para a compreensão de etapas práticas para a efetivação do referido método.

A partir de Freire, a pesquisa participante pode ser estruturada em três etapas principais. A primeira consiste na delimitação e imersão no campo de pesquisa, com observações, registros e diálogos com os grupos populares, a fim de identificar, juntamente com eles, os problemas a serem investigados. A segunda etapa envolve a análise crítica dos discursos desses grupos sobre as problemáticas identificadas, marcando o início efetivo do processo investigativo. Na terceira etapa, os resultados da análise são socializados com os participantes, que, agora instrumentalizados com o conhecimento construído a partir de suas próprias vozes e experiências, refletem e planejam estratégias para superar as problemáticas vividas em sua realidade concreta.

Como se observa, a pesquisa participante promove a inserção ativa dos sujeitos em todas as etapas da investigação. O pesquisador deixa de ser o único

responsável pela análise e formulação de soluções, assumindo o papel de mediador no reconhecimento dos problemas e no apoio ao processo de reflexão e superação conduzido pelo próprio grupo. Assim, o conhecimento produzido não se limita ao ambiente acadêmico, mas contribui efetivamente para a transformação social da realidade investigada.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. Disponível em: <file:///Users/admin/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf>.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho: Braga, Portugal, vol. 16, núm. 2, p. 221-236, 2003.

CRESWELL, John. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso 2014.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. Pesquisa participante: um recorte teórico acerca da abordagem de pesquisa e suas influências epistemológicas. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VII, n. 12, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert K. Pesquisa Qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

AS FONTES ORAIS COMO UM CAMINHO INVESTIGATIVO PARA COMPREENSÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR NA EPT

Lucas de Almeida Soares[1]
Adriana Duarte Leon[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os caminhos metodológicos adotados em uma investigação qualitativa com abordagem histórica, voltada à compreensão da inserção da disciplina de Sociologia no Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). A pesquisa teve como principal instrumento investigativo a realização de entrevistas com docentes da instituição, priorizando o uso de fontes orais para a construção de um olhar crítico sobre a trajetória da disciplina no contexto do ensino técnico federal. O trabalho metodológico envolveu diferentes etapas, desde entrevistas exploratórias e gravações em áudio até a transcrição, organização, análise e codificação dos dados coletados. O processo de transcrição foi facilitado por ferramentas digitais, mas exigiu intensa revisão manual, com atenção à fidelidade das falas e cuidado linguístico para garantir a transformação do discurso oral em material textual. A prática do copidesque, a criação de quadros de identificação dos depoentes, a sistematização temporal das falas e o uso do termo de livre consentimento, demonstram a preocupação com os procedimentos investigativos. As orientações teóricas de autores como Alberti (2008), Gibbs (2009), Bodart e Cigales (2021) fundamentaram as escolhas metodológicas, destacando a relevância das fontes primárias na produção de conhecimento histórico e educacional. A análise das entrevistas foi conduzida pela identificação de categorias emergentes e articuladas à literatura da área. Por fim, ao enfatizar aspectos metodológicos da pesquisa, este artigo contribui para o debate sobre o uso das fontes orais em contextos institucionais e para a valorização da escuta na constituição da memória escolar.

Palavras-chave: Metodologia Qualitativa; Fontes Orais; Transcrição; Sociologia Escolar; Memória Institucional.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional demanda um olhar atento não apenas ao objeto, mas também aos caminhos metodológicos percorridos ao longo do processo investigativo. No caso de estudos voltados à emergência de uma disciplina escolar em contextos específicos, como exemplo da Sociologia, no Câmpus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), torna-se indispensável

[1] Doutorando em Educação; Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense - lucas.ensino@gmail.com
[2] Doutora em Educação, ; Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense - adriana.adrileon@gmail.com

considerar os sujeitos que vivenciaram, direta ou indiretamente, essa implementação. Nesse caso, as vozes dos docentes, emergem como depoimentos preciosos para a reconstituição de uma história que, muitas vezes, não está plenamente documentada nos registros institucionais.

A pesquisa aqui apresentada inscreve-se no campo qualitativo com abordagem histórica, fundamentando-se no uso de fontes orais e documentais para compreender o percurso de consolidação da disciplina de Sociologia no currículo do ensino técnico federal. Mais do que relatar achados empíricos, este artigo dedica-se a apresentar os procedimentos metodológicos utilizados, refletindo sobre os desafios, cuidados e decisões que atravessaram o trabalho de campo, a coleta e a análise dos dados. Ao fazer isso, pretende-se não apenas oferecer transparência ao processo investigativo, mas também contribuir para a discussão sobre as possibilidades e limites do uso de entrevistas na pesquisa educacional.

A escuta atenta aos depoimentos dos/as docentes foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, considerando o registro em áudio e a transcrição integral do material. A realização da entrevista, considerou protocolos éticos e técnicos, dos quais, o primeiro passo foi a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), se assinado pelo entrevistado, passava-se a realização da entrevista, garantindo a confidencialidade dos nomes dos/as participantes. A transcrição das entrevistas foi realizada com auxílio de ferramentas digitais, mas exigiu revisão detalhada, respeitando os sentidos e a oralidade das falas.

Além da transcrição, o processo de análise contou com codificação aberta e categorização baseada tanto na literatura quanto nas recorrências percebidas nos relatos. As contribuições de autores como Alberti (2008) e Gibbs (2009) foram fundamentais para orientar o trabalho de campo e de análise, ressaltando que, mesmo com os avanços tecnológicos, é a sensibilidade do pesquisador que assegura a organização do material coletado. O cruzamento entre falas dos entrevistados, documentos institucionais e notas de campo fortaleceu a análise e ampliou as possibilidades interpretativas.

Ao abordar com profundidade os procedimentos metodológicos adotados, esta reflexão cumpre o papel de contextualizar a pesquisa e justificar a escolha

por um caminho investigativo que valoriza a escuta, a memória e a documentação como formas de produção de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma contribuição que ultrapassa o objeto empírico para iluminar aspectos importantes da pesquisa em educação, especialmente no que diz respeito ao uso de fontes orais na construção de trajetórias institucionais e curriculares.

2 O CÂMPUS PELOTAS NO CONTEXTO DA REFLEXÃO

O Câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) está localizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, fazendo parte de outros 13 Campi e Reitoria. Sendo o mais antigo, entre todos, a estrutura é datada de 1917, demolido e reconstruído, segue no mesmo endereço que se encontra hoje.

O Câmpus Pelotas passou por diversas nomenclaturas durante esse mais de um século, inicialmente foi denominada Escola de Artes e Ofícios de Pelotas (1917), erguido através de doações da elite pelotense, a escola não realizava atividades educacionais, em 1923 serviu para o aquartelamento de soldados, gerando críticas pela comunidade local. Em 1930 é repassado para municipalidade e passa a funcionar como Escola Technico Profissional - EPT (1930). O Decreto Municipal n.º 1.864/1933 estabeleceu um novo regulamento para a escola, além de nominá-lo como Instituto Profissional Técnico – IPT (1933), funcionando como regime de internato até a década de 1940, onde foi fechado e o prédio demolido para dar lugar a construção da Escola Técnica.

Em 1943 a escola foi federalizada, sendo inaugurada a Escola Técnica de Pelotas – ETP, sendo erguido uma nova construção no mesmo endereço e iniciando as atividades em 1945. O ano de 1943 ficou marcado nos registros da instituição como marco da federalização e a partir dele comemora-se o aniversário da escola.

Considerando as atividades até a década de 1960, a escola foi nominada como Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL (1965), conforme a reorganização dos educandários na época. Vindo, décadas depois, a cefetização das escolas, o Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET/RS (1999) começou a ser implementado nessa escola até o ano de 2008, com a Rede

Federal de Educação Tecnológica, passando a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

Assim, após essa breve contextualização sobre a história de uma instituição centenária e com várias décadas de federalização, é possível compreender as nuances na organização advindas das administrações municipal e federal ao longo dos anos.

3 ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Essa perspectiva caracteriza-se por um processo de categorização a partir da análise dos dados estabelecidos em uma pesquisa qualitativa, com abordagem histórica. Assim, trataremos de uma prática adotada para a análise dos dados recebidos através de entrevista semiestruturada para compreender o contexto que uma disciplina escolar foi implementada no currículo do educandário.

Essa investigação iniciou-se em agosto de 2021[3], sendo realizada uma entrevista exploratória com o docente A, que contribuiu significativamente com informações sobre a implementação da *disciplina de Sociologia* no Câmpus e sobre os sujeitos envolvidos no processo. Esse depoente foi o primeiro a ter uma interação com a pesquisa, foi primordial no compartilhamento das informações e no papel de promover uma sensibilização da escuta do pesquisador para os próximos depoimentos. Apesar de já ter conversado com o docente A, foi realizada uma nova escuta e um novo diálogo, dessa vez, de forma estruturada e com a gravação em áudio da conversa.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas com o auxílio do *website Transkriptor*[4], o qual foi comprado de acordo com os minutos de interesse para transcrever, sendo, então, retornado pelo programa a transcrição, a qual foi denominada de *crua*[5] nas anotações do pesquisador.

---

[3] 18 de agosto de 2021, quarta-feira, às 19h30.
[4] É um *website* alimentado por algoritmo de inteligência artificial que garante a precisão da transcrição entre 80% e 99%, criando arquivos em TXT, Word ou SRT editáveis, facilitando o uso posterior (*website* acessado em 17/06/2022, às 11h26).
[5] Que será tratada durante o seguimento do texto como *copidesque*, conforme Alberti (2008).

Alberti (2008) realiza uma comparação pertinente entre o tempo do áudio da entrevista e a estima de tempo que levaria para transcrevê-la, estimando a cada uma hora de entrevista para cinco horas de transcrição. Como foi utilizado o *Transkriptor*, esse tempo foi reduzido para 3h30 a cada entrevista transcrita. Esse tempo foi contabilizado em retorno do programa com a transcrição com o *copidesque*.

> Em seguida, pode ser que a entrevista ainda necessite passar por um copidesque, que objetiva ajustá-la à atividade de leitura: corrigir erros de português (concordância, regência verbal, ortografia, acentuação), ajustar o texto às normas estabelecidas pelo projeto (maiúsculas e minúsculas, numerais, sinais como aspas, asteriscos etc.) e adequar a linguagem escrita ao discurso oral (esforço no qual a pontuação desempenha papel fundamental). (ALBERTI, 2008, p. 181).

No momento do *copidesque,* valoriza-se muito a qualidade da gravação, uma vez que todos os ruídos, as pausas nas falas e a complementação entre uma fala e outra pode acabar se sobrepondo. Todas essas questões são vivenciadas na prática no momento da transcrição, sendo um trabalho meticuloso em que todo o esforço e atenção devem ser focalizadas na atividade.

> As tarefas envolvidas nessa passagem da entrevista para a forma escrita são penosas e requerem dedicação, paciência e sensibilidade. E no momento de realizá-las que percebemos o quanto é importante cuidar da qualidade da gravação de um depoimento, não só no que diz respeito ao equipamento e às condições que oferece o local de gravação (ausência de ruídos externos, por exemplo), como também na forma de conduzir a entrevista, evitando falas simultâneas e tomando nota, durante a gravação, de palavras ou frases pronunciadas com pouca clareza. E nesse momento que percebemos, por exemplo, a importância de artigos e preposições, os quais, se aplicados incorretamente, podem modificar o conteúdo da fala do entrevistado. (ALBERTI, 2008, p. 181).

Uma medida indispensável, também mencionada por Alberti (2008), são as cópias de segurança dos arquivos, impedindo que algum documento se perca, inviabilizando o acesso e consulta das transcrições e da escrita. Por isso, foram realizadas cópias de segurança no *HD*[6] externo ao computador e, também, no drive da conta de e-mail.

Mesmo após vários testes com os gravadores, para não ocorrer nenhum contratempo durante a entrevista ou o áudio não ser captado durante os

[6] *Hard Disk* que significa em português *Disco Rígido* em uma tradução, mas é popularmente conhecido como *HD,* que possui um disco rígido fornecendo mais espaço de armazenamento.

depoimentos, a gravação foi feita através de dois mecanismos: o primeiro foi através do gravador de voz, que tem no próprio celular; o segundo foi a gravação do áudio através do computador. Assim, foi possível realizar ambas as gravações com satisfação, mas optou-se por realizar a transcrição do áudio captado pelo aparelho celular, por apresentar melhor qualidade.

Houve uma entrevista presencial que foi utilizado apenas o celular como gravador de voz e, mesmo com a influência dos ruídos externos, não houve problemas com a captação das falas. Alberti (2008) ainda menciona sobre a necessidade de o pesquisador possuir um bom gravador portátil, e sugere, ainda, um microfone e um fone de ouvido, o que não foi necessário neste caso.

Durante o processo de revisão do áudio de cada depoimento, acompanhado da transcrição retornada pelo programa, foi possível realizar uma pré-análise das entrevistas e recordar cada uma delas, organizando cada arquivo com as falas. Com o intuito de melhor visualização, organizou-se a transcrição no seguinte formato:

Quadro 01: Identificação na transcrição.

Nome:		**Atribuição no texto:**
Cargo:		
Formação:		
Ano que ingressou na Instituição:		
Data:	Horário:	Formato:

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Cada arquivo com a transcrição das entrevistas possuía essa identificação, onde o acesso a eles, conforme o TCLE, foi realizado de forma organizada. Dessa forma, possibilitou identificar e denominar, durante a escrita, cada depoimento dado. Logo abaixo dessa identificação, foi realizada a organização da transcrição:

Quadro 02: Organização da transcrição.

Narrador	Transcrição	Tempo na gravação

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Considerando a organização estabelecida no quadro, foi possível identificar cada fala feita e o momento em que o pesquisador perguntou aos entrevistados, que responderam cada um dos questionamentos. Além de conseguir, ainda, identificar o tempo no áudio, onde aparecia determinada

abordagem. As transcrições foram organizadas de 30s à 1min de intervalo de tempo.

Também, durante esse processo de revisão e análise, foi possível comparar com as anotações feitas, a partir das *notas de campo*. Conforme aponta Gibbs (2009), as *notas de campo* servem para pontuar dados mais relevantes que, em um primeiro momento, foram percebidos durante as entrevistas e auxiliaram na interpretação posteriormente, mostrando ao leitor as evidências das entrevistas ou outros documentos que podem ter sido coletados.

Entretanto, mesmo com o auxílio de um *website* para as transcrições das entrevistas, a análise e a organização textual são uma tarefa que só os pesquisadores podem fazer.

> Os computadores não podem interpretar por você. No final das contas, será responsabilidade do pesquisador humano produzir interpretações, desenvolver explicações analíticas e sustentar sua análise geral na teoria adequada. Fazer isso de forma continua, abrangente e completa ajudará a garantir que sua análise não apenas tenha boa qualidade, mas, em última análise, que seja interessante, convincente e relevante. (GIBBS, 2009, p. 182).

Diante disso, por mais que se tenha recursos tecnológicos que auxiliem as pesquisas e as análises, nada substitui o ser humano.

Após essa organização da escrita e o tabelamento das entrevistas, foi realizada a análise dos dados. As sugestões trazidas por Gibbs (2009) foram seguidas, como por exemplo, quando ele orienta sobre pontuar as entrevistas com diferentes cores para marcar aquilo que mais atenta aos olhos do pesquisador, possibilitando *criatividade, flexibilidade e facilidade* no acesso. Essa técnica foi de suma importância nas etapas iniciais do processo de análise, além de ir ao encontro do interesse da pesquisa e possibilitar uma boa discussão prévia.

Com isso, as categorias tiveram influência da literatura e de estudos anteriores, além da influência dos tópicos do roteiro das entrevistas.

> Essas atividades de acesso ajudam a desenvolver sua análise e sua abordagem analítica e teórica. Por exemplo, ao ler o texto codificado com o que pode ser um código bastante descritivo usado em vários casos, você pode descobrir alguma conexão mais profunda e mais analítica. (GIBBS, 2009, p. 70).

No momento da reflexão para identificar as categorias, utilizou-se a *codificação aberta*, examinando o texto e realizando comparações com o roteiro da entrevista. Conforme Gibbs (2009), os textos são um exemplo de um fenômeno mais geral e, ao ler o texto, é preciso questionar reflexivamente: *quem; quando; onde; quanto, e assim por diante*. Isso possibilita aprofundar as informações que as entrevistas podem apresentar.

O roteiro de entrevista abordou perguntas com o foco na *disciplina de Sociologia*, sua importância e o procedimento que foi proposto a disciplina na época. Assim, entrou-se na ceara do currículo inicial, além da averiguação dos/as primeiros/as professores/as da disciplina em 1993. Também, observou-se, através dos entrevistados, se a disciplina era ofertada em todos os cursos e em todos os semestres.

Essa categorização foi estabelecida a partir da análise das entrevistas, considerando o cruzamento de dados com os documentos institucionais e as anotações feitas durante o processo de entrevistas. Os tópicos elencados nesse procedimento foram: a defesa da *disciplina de Sociologia* em uma Escola Técnica, a formação de professores de Sociologia em Pelotas, a área de Humanas em prol da disciplina, o desafio de definir os conteúdos para a disciplina de Sociologia e os Caminhos institucionais para a implementação da disciplina; os dois últimos tópicos foram os que mais receberam destaque dos sujeitos entrevistados, cada qual com a sua singularidade.

> No que tange aos estudos históricos, o uso de fontes primárias visa, em geral, ao menos dois objetivos: a) encontrar novos fragmentos da história e; b) evitar reproduzir discursos/leituras de outros pesquisadores em torno de um objeto, um fenômeno social, uma figuração ou um campo. (BODART; CIGALES, 2021, p. 186).

Conforme apontado anteriormente e com a premissa de que a *disciplina de Sociologia* surge nas instituições com a promulgação da LDB de 1996, as fontes orais compartilharam informações capazes de denotar que a disciplina estava presente antes dessa promulgação, evitando o discurso inicial e encontrando novos fragmentos da história institucional.

Diante disso, é possível determinar que a organização e transcrição dos dados é importante para a análise do conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar a relevância dos procedimentos metodológicos adotados na investigação sobre a presença da disciplina de Sociologia no Câmpus Pelotas do IFSul. Mais do que um relato técnico, tratou-se de uma reflexão sobre os caminhos e escolhas que sustentaram a pesquisa, especialmente o uso de entrevistas como fonte primária. O investimento na escuta dos/as docentes, a organização cuidadosa das transcrições e a análise orientada pela codificação aberta revelaram-se estratégias fundamentais para acessar memórias institucionais e reconstruir fragmentos de uma história ainda pouco documentada nos registros oficiais.

A utilização de ferramentas digitais para a transcrição dos depoimentos, aliada à revisão humana rigorosa e ao *copidesque*, reforçou a necessidade de aliar tecnologia e sensibilidade analítica na produção de dados de qualidade. As etapas descritas demonstram que o trabalho com fontes orais exige não apenas preparo técnico, mas também um posicionamento ético diante dos sujeitos e das memórias compartilhadas. Além disso, a categorização das falas e o cruzamento com documentos institucionais ampliaram a compreensão do fenômeno investigado, oferecendo elementos relevantes para o campo da pesquisa em educação, especialmente no que tange à história do currículo e das disciplinas escolares.

Assim, ao trazer à tona os bastidores metodológicos da pesquisa, este artigo contribui para o debate sobre a centralidade dos processos investigativos na produção de conhecimento. Valorizar os procedimentos não é apenas garantir rigor científico, mas reconhecer que as escolhas metodológicas moldam o olhar do pesquisador e influenciam diretamente as interpretações e os sentidos construídos. Nessa lógica, reafirma-se a importância de metodologias qualitativas comprometidas com a escuta, com a memória e com a complexidade das trajetórias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Orais: História dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassannezi *et al.* (orgs.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O lugar das fontes primárias nas pesquisas sobre a história do ensino de sociologia. *In*: OLIVEIRA, Amurabi *et al*. **Conquistas e resistências do ensino de sociologia**: ENESEB 2019. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

GIBBS, Graham. **Analise dos Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2009.

SOARES, Lucas de Almeida. **O desafio da implementação da disciplina de sociologia no IFSul – Câmpus Pelotas**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2022.

O PROCESSO DE UMA REVISÃO INTEGRATIVA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Patricia Helena de Ribeiro Munhoz Costa[1]

Márcia Veiga da Silva[2]

Rivaldo Dionizio Candido[3]

RESUMO

A partir do Projeto Ecossistema de Defesa e Proteção das Infâncias e Pessoas Vulneráveis nos âmbitos Eclesial e Civil na Diocese de São José dos Pinhais do Centro Marista de Defesa da Infância (CMDI), realizamos uma pesquisa de revisão literária com a qual conceituamos o que é a Comunicação Amigável desenvolvida pelo CMDI como guia metodológico para a construção dos materiais de comunicação para prevenção e proteção de crianças e adolescentes. A partir disso, o objetivo desta pesquisa é demonstrar o passo a passo de uma revisão integrativa na área das ciências humanas, uma vez que este tipo de revisão é mais comumente utilizado na área da saúde. Sendo assim, a questão norteadora é: como se realiza uma revisão integrativa no contexto das ciências humanas? Com uma metodologia descritiva com aporte teórico em Rosaneli e Fischer (2024), Soares et al. (2014) e Whittemore e Knafl (2005), os quais produziram estudos sobre a aplicação da revisão integrativa. Portanto, este trabalho é fruto de uma pesquisa em desenvolvimento, a qual já nos resultados parciais apresenta aspectos essenciais para a conceituação do termo Comunicação Amigável. Por meio da revisão integrativa é possível sistematizar o conhecimento existente sobre determinado tema pela coleta de estudos em bases de dados, avaliar os resultados e sintetizar as evidências disponíveis. Assim, o presente trabalho evidencia a revisão integrativa como um caminho metodológico possível em pesquisas na área das ciências humanas.

Palavras-chave: Revisão Integrativa. Metodologia de pesquisa. Comunicação Amigável. Proteção das Infâncias.

1 INTRODUÇÃO

A revisão integrativa é mais comumente utilizada nas áreas de exatas e saúde o que não impede o uso deste tipo de revisão nas ciências humanas, mas exige adaptações. Sendo assim, ao longo deste trabalho buscamos responder a seguinte pergunta: como se realiza uma revisão integrativa no contexto das ciências humanas?

O objetivo é demonstrar o passo a passo de uma revisão integrativa na

[1] Mestra, Pontíficia Universidade Católica do Paraná e patrícia.munhoz@pucpr.edu.br.
[2] Doutora, Pontíficia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e marcia.vsilva@ter.grupomarista.org.br.
[3] Mestre, Centro Marista de Defesa da Infância e rivaldo.dcandido@centrodedefesa.org.br.

área das ciências humanas a partir da metodologia descritiva com aporte teórico em autores com pesquisas publicadas sobre o uso da revisão integrativa, a saber: Rosaneli e Fischer (2024), Soares (2014) e Whittemore e Knafl (2005).

A partir da leitura destes autores, compreendemos que a revisão integrativa (RI) deve passar por seis fases:

1. Formulação do problema : construir uma pergunta clara, ampla, com elaboração de hipóteses e escolha de um referencial teórico para a revisão;
2. Busca na literatura: selecionar as bases de dados, realizar pilotos para a escolha dos descritores e formulação de uma estratégia para critérios de inclusão e exclusão na seleção dos artigos;
3. Seleção dos estudos: elaborar um instrumento de coleta com fundamentação para as subcategorias;
4. Análise crítica: representar os resultados em tabelas e fluxogramas;
5. Discussão dos resultados: discutir os resultados identificando as lacunas, tomar uma posição, realizar recomendações, apresentar limitações, descrever implicações práticas, políticas e científicas, usar recursos visuais;
6. Apresentação/divulgação dos resultados da RI: apresentar uma nova teoria/conceito e sugerir novas intervenções ou aprimoramento.

Com este checklist realiza-se uma revisão integrativa da produção do conhecimento de qualquer tema de pesquisa com rigorosidade a partir dos critérios aplicados para a extração de informações relevantes e irrelevantes (potencialidades e fragilidades) dos estudos selecionados. A RI agrega processos de outras metodologias, como da revisão sistemática a qual “reúne e avalia estudos; da revisão narrativa descreve o propósito da pesquisa; da meta-análise avalia conclusões; e da teoria determina implicações” (ROSANELI; FISCHER, 2024, p. 4).

Em sua essência, a revisão integrativa é um processo metodológico no qual:

> [...] include diverse data sources which enhance a holistic understanding of the topic of interest. However, combining diverse data sources is complex and challenging. An updated methodology of

> integrative reviews includes a more systematic and rigorous approach to the process, particularly to data analysis[4] (WHITTEMORE; KNAFL, 2005, p. 552).

Assim, a presente pesquisa se constitui em demonstrar como foi realizada a RI em uma pesquisa das ciências humanas, para o conceito de comunicação amigável no contexto de proteção e prevenção do abuso sexual infantil. Para tanto, organizamos quatro seções: o processo de busca e seleção dos estudos, a definição dos resultados, a construção de um fluxograma e o processo de análise qualitativa dos resultados.

2 PROCESSO DE BUSCA E SELEÇÃO DOS ESTUDOS

O primeiro passo foi a elaboração da pergunta norteadora para a revisão integrativa: como se constrói uma comunicação preventiva com crianças e adolescentes contra a violência sexual? A partir da questão foram definidos os descritores: violência sexual, abuso, exploração, comunicação amigável, comunicação popular e comunitária, comunicação cidadã, folkcomuunicação, criança, adolescente, pessoas vulneráveis, cultura do cuidado, proteção, prevenção e escuta ativa. E para a realização da busca foram selecionadas as seguintes bases de dados: *Scielo, Web of Science_Scielo Citation, Web of Science_Core Collection e Scopus.* Também foi delimitada a busca nas bases de dados por trabalhos publicados nos últimos 10 anos.

Compreendemos que a revisão integrativa requer rigorosidade e sistematização nos seus processos:

> A RI configura-se, portanto, como um tipo de revisão da literatura que reúne achados de estudos desenvolvidos mediante diferentes metodologias, permitindo aos revisores sintetizar resultados sem ferir a filiação epistemológica dos estudos empíricos incluídos. Para que esse processo concretize-se de maneira lógica, isenta de desatinos epistemológicos a RI requer que os revisores procedam à análise e à síntese dos dados primários de forma sistemática e rigorosa (SOARES et al., 2014, p. 336).

[4] Tradução livre: Incluir diversas fontes de dados que melhorem uma compreensão holística do tema de interesse. No entanto, combinar diversas fontes de dados é complexo e desafiador. Uma metodologia atualizada de revisões integrativas inclui uma abordagem mais sistemática e rigorosa ao processo, particularmente à análise de dados.

Assim, quando definimos as bases de dados necessariamente devemos justificar o motivo de escolher essas e não outras ou mais. Justificamos que as bases de dados escolhidas são de âmbito global e sem determinação de área de conhecimento, aspectos importantes para a pesquisa. Também não foram adicionadas mais bases de dados, pois o fator tempo impossibilitava uma abrangência maior nesta etapa da pesquisa, considerando que a pesquisa tem um tempo de produção e mais de uma etapa.

A primeira base de dados usada foi a *Scielo* por ser mais abrangente e ter um layout mais simples de uso, testamos as combinações dos descritores com os operadores booleanos – *AND* para combinação restritiva, *OR* combinação aditiva e asteriscos (*) para abranger variações da mesma palavra. Dessa maneira, conseguimos uma primeira noção dos resultados que teríamos.

Na base de dados *Web of Science_Scielo Cittation* a quantidade de resultados foi maior, o que exigiu uma definição mais específica para os descritores. Pois na primeira busca notou-se que o termo *violência sexual* agregava casos de adultos também e os estudos específicos de casos de criança e adolescente apareciam com o termo específico *violência sexual infantil*. Também adicionamos um filtro para que alguns termos já estivessem no título.

A terceira base de dados, *Web of Sciense – Core Collection*, teve resultados ainda mais abrangentes, logo tivemos que delimitar mais a pesquisa a partir dos filtros disponibilizados pela própria plataforma. O principal filtro usado foi o *H-Index* que seleciona os artigos mais citados entre o montante de estudos que aparecem na busca.

E a última base de dados foi a *Scopus*, a qual também utilizamos o filtro do *H-Index* dos mais citados e outras delimitações: *article*, *final stage* e *journal*, pois estes selecionam apenas artigos científicos que já estão finalizados e publicados em revistas científicas.

Este processo de busca nas bases de dados ocorreu a partir de muitas tentativas e mudanças de estratégias até chegarmos a essas combinações descritas acima, as quais realmente revelavam estudos pertinentes para a nossa pesquisa. Sendo assim, compreendemos que este momento da RI é o mais vagaroso e requer muita concentração e assiduidade, pois se esta etapa for

realizada erroneamente todas as outras etapas terão problemas metodológicos no percurso.

3 DEFINIÇÃO DOS RESULTADOS

Durante a busca nas bases de dados é necessário definir os critérios de exclusão e inclusão dos trabalhos. Organizamos todo o processo de busca e exclusão em planilha do *Excel*.

A primeira exclusão dos artigos ocorreu por dois motivos: tema muito distante da pergunta norteadora identificados no título e repetição de resultados em diferentes combinações de descritores. Assim, na primeira seleção ficaram 34 artigos que se encontram em combinações de descritores, sendo 3 combinações em português e 5 combinações em inglês.

A segunda etapa de exclusão ocorreu pela leitura dos resumos com um olhar mais atento ao objetivo e resultados das pesquisas. O último passo de exclusão dos estudos, a terceira seleção, ocorreu pela leitura na íntegra de 31 artigos – 3 artigos foram excluídos por não estarem disponíveis na íntegra.

Dos 31 artigos, 18 foram excluídos a partir de nossa leitura criteriosamente focada na pergunta norteadora da RI. Alguns exemplos dos motivos de exclusão destes artigos são:

1. Artigo com foco no mapeamento geográfico
2. Artigo centrado na negação dos acontecimentos, no âmbito da saúde
3. Artigo sem contribuições para a comunicação preventiva
4. Artigo com enfoque no trabalho infantil
5. Artigo aborda sobre a falta de trabalhos de prevenção, mas não traz exemplos de ações preventivas muito menos contribui para a questão da comunicação neste contexto
6. Artigo com enfoque nos aspectos culturais de uma região específica da Colômbia que ajudam a compreender o cenário de abuso sexual de meninas
7. Artigo centrado nas consequências para as vítimas de abuso sexual
8. Artigo com foco no contexto judiciário
9. Artigo busca conceituar o abuso infantil

10. Artigo com enfoque nos abusadores, não nas vítimas.

Portanto, 13 artigos passaram para a análise qualitativa, os quais foram organizados em uma tabela com informações centrais para um panorama do resultado desta pesquisa, as informações são: título, autores, local de publicação, ano, país, idioma, área de conhecimento, objetivo, metodologia e resultado principal. Uma vez que esta etapa da revisão deve ser detalhista e focada nas especificidades essenciais para a análise:

> [...] definir a questão ou o assunto da RI de forma clara; indicar hipóteses, que devem ser complementares à questão norteadora da revisão; descrever, de forma detalhada, os critérios de seleção dos estudos a serem incluídos na revisão; definir e descrever as características dos artigos analisados, etapa considerada núcleo da RI (SOARES et al., 2014, p. 340).

Em seguida, elaboramos uma tabela de potencialidades e fragilidades dos artigos com relação ao objetivo da nossa pesquisa. Alguns exemplos das potencialidades são:

- Menciona organizações educativas que apesar da falta de recursos financeiros, estão crescendo devido as iniciativas atraentes para os jovens;
- Enfatiza a importância de considerar os diferentes contextos culturais da realidade social e cultural ao abordar este tema;
- Processo de avaliação e validação dos materiais de prevenção;
- Apresenta uma breve análise sobre a linguagem usada em livros infantis que abordam este tema;
- Fala de um programa no qual os próprios adolescentes desenvolveram materiais de prevenção;
- Programas sistematicamente organizados e implementados de maneira ideal podem influenciar as crianças a usar as habilidades de prevenção ensinadas;
- Atividades para promover a autoconfiança e autoestima das crianças para reconhecerem situações perigosas e identificarem as pessoas de confiança para pedir ajuda;

- Critérios de avaliação do vídeo (a forma como as informações foram dispostas, estilo da escrita, distribuição das informações/layout/fonte/ilustrações e capacidade de interação);
- Aborda a comunicação amigável como essencial para o trabalho dos agentes sociais;
- Programa educacional de prevenção com princípios pedagógicos;
- Materiais mais usados são livros de estórias;
- Aborda métodos de comunicação e educação.

Enquanto as fragilidades elencadas em relação a cada artigo são relacionadas ao enfoque restrito a uma região ou cultura específica e a falta de um aprofundamento sobre a construção da comunicação com o público-alvo apesar de mencionarem a importância desta para os programas e materiais de proteção/prevenção.

A tabela de potencialidades e fragilidades dos 13 artigos ocupa 6 páginas do relatório da pesquisa, ou seja, foi realizado um trabalho minucioso para embasar a análise qualitativa da pesquisa.

4 CONSTRUÇÃO DE UM FLUXOGRAMA

Um dos passos da revisão integrativa é a construção de um fluxograma para apresentação dos resultados. Apesar de não ser uma etapa obrigatória na RI, diferentemente da revisão sistemática, é realmente útil para a visualização dos resultados. Na revisão sistemática o fluxograma está como “seleção dos estudos: exponha os resultados de todo o processo da RS - busca e seleção, número de estudos encontrados, de estudos incluídos e excluídos, de preferência em um fluxograma” (LOURENÇO, 2024, p. 7).

Apresentamos a combinação de descritores que deram resultados relevantes na busca realizadas nas quatro bases de dados, em seguida apresentamos o fluxograma como nas figuras a seguir. Na figura 1 com a sequência dos artigos excluídos em cada base de dados.

Figura 1 - Exclusão dos artigos

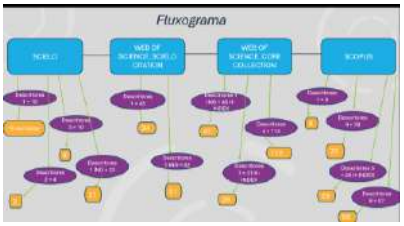

Fonte: Munhoz, 2025.

Na figura 2 apresentamos a quantidade de artigos selecionados para a análise qualitativa em cada base de dados.

Figura 2 – Artigos selecionados para análise

Fonte: Munhoz, 2025.

Este fluxograma foi elaborado conforme o layout de apresentação dos resultados parciais da pesquisa para o CMDI em julho de 2025 e se revelou essencial para demonstrarmos o percurso da revisão integrativa e os resultados obtidos.

5 PROCESSO DE ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Após o processo de definição dos artigos para análise, da descrição das informações essenciais destes artigos e da elaboração da tabela de potencialidades e fragilidades, foi possível realizar uma análise qualitativa dos 13 artigos de maneira igualmente rigorosa e criteriosa.

> Padrões de rigor metodológico devem ser seguidos e deve haver clareza na apresentação dos resultados. O respeito destes pressupostos é fundamental para que o leitor possa identificar as características dos estudos incluídos na revisão (SOARES et al., 2014, p. 341).

Dessa maneira, nesta etapa da revisão sintetizamos as características dos artigos selecionados que são relevantes para a nossa pergunta de pesquisa e objetivo, assim como demonstramos os resultados obtidos a partir de todo esse processo.

O primeiro aspecto ressaltado na análise foi que nenhum dos artigos que ficaram para a análise são da área da Comunicação. Este foi um dado importante para a pesquisa, pois o ponto central foi justamente a comunicação preventiva. Ou seja, todos os artigos abordam de alguma maneira esta questão, mas são elaborados por outras lentes como psicologia, trabalho social e sociologia.

Cinco artigos analisam diretamente produtos comunicacionais (folder, livros infantis, cartilha digital, ambientes lúdicos e vídeo educacional) e oito artigos analisam ações de prevenção/proteção, os quais mesmo não apresentando diretamente produtos comunicacionais como objeto de análise em suas pesquisas, ainda assim informam sobre elementos que constituem outras formas de reflexão sobre práticas protetivas do abuso sexual junto ao público que envolvem a comunicação.

A partir desta análise qualitativa, elencamos os elementos indispensáveis para uma Comunicação Amigável para proteção/prevenção neste contexto:

- Considerar a diversidade e as especificidades culturais;
- Processos de avaliação e validação dos materiais de prevenção por especialistas e público-alvo gera maior potencialidade de efetividade;
- Características da comunicação: linguagem leve e menos técnica, palavras simples e processos de escuta ativa;
- Tipos de comunicação: dramatização, brincadeiras, livros de estória, jogos, vídeos e recursos pedagógicos /educativos como tecnologias comunicacionais;
- A ação lúdica deve ser prevista na produção de materiais/ações comunicativas de prevenção como uma importante estratégia capaz de: dar condições de criação de um campo de ação descontraído; facilitar uma associação mais direta com o conteúdo; servir como elemento primordial na ressignificação e prevenção da violência junto ao público adolescente, também oferecendo condições para as crianças superarem limitações verbais;
- Participação direta do público-alvo tanto no desenvolvimento das ações comunicacionais quanto no processo criativo e de construção do material comunicacional informativo;

- Estratégias de enfrentamento provenientes de ações com base no respeito ao outro, bem como estratégias de não violência;
- Promoção da autoconfiança e autoestima das crianças e adolescentes para reconhecerem situações de risco e identificarem pessoas de confiança para pedir ajuda.

Os quais revelam que o CMDI está alinhado a esta comunicação em seus materiais de proteção e prevenção da violência sexual. Além disso, com esta revisão integrativa obtivemos subsídios para a outra dimensão da pesquisa que está em andamento, começamos a conceituar academicamente a Comunicação Amigável e a ação de pesquisa envolvendo a área da Comunicação no projeto Ecos de Proteção também pode ser considerada uma atitude importante no contexto de promover pesquisas nesta área envolvendo esta temática, contribuindo não apenas com o conhecimento científico, bem como na qualificação dos produtos comunicacionais com essa finalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é fruto de uma pesquisa maior realizada dentro do Projeto Ecos de Proteção do CMDI, a qual uma das etapas se constituiu em uma revisão literária de estudos sobre programas/ações e materiais de comunicação para prevenção e proteção de crianças e adolescentes contra a violência sexual. Para esta revisão literária foi selecionado pela equipe de pesquisadores a revisão integrativa como metodologia, a qual foi adaptada para o contexto das ciências humanas.

A partir da realização desta revisão integrativa, desenvolvemos a presente pesquisa sobre os processos desta metodologia com a seguinte questão norteadora: como se realiza uma revisão integrativa no contexto das ciências humanas? Ao longo deste artigo demonstramos o passo a passo da construção de uma revisão integrativa com embasamento teórico em autores que explicam didaticamente o uso da metodologia e sua adaptação para diferentes contextos de pesquisa. Com a descrição detalhada dos processos é possível notar como a equipe de pesquisadores chegou aos resultados esperados.

Dessa maneira, ressaltamos na presente pesquisa alguns pontos que são determinantes para uma RI de qualidade: a elaboração da pergunta norteadora, pois esta irá guiar toda o processo da revisão; a justificativa de cada decisão tomada na seleção o que é essencial para demonstrar a qualidade do trabalho realizado com a revisão; a definição dos critérios de exclusão e inclusão, os quais determinam quais serão os trabalhos analisados de maneira mais aprofundada; a apresentação em fluxograma, o qual não é uma obrigatoriedade na RI, mas auxilia na demonstração do caminho percorrido ao longo da revisão; a elaboração do quadro de potencialidades e fragilidades que estabelecem os aspectos relevantes para a análise qualitativa guiada pelo objetivo da pesquisa e a construção da própria análise qualitativa.

Concluímos que a revisão integrativa pode ser um instrumento metodológico relevante para as áreas das ciências humanas se adaptada as particularidades das pesquisas neste âmbito. A RI também pode contribuir para a construção de pesquisas que buscam agregar tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa.

Por fim, este artigo faz parte do processo dos pesquisadores envolvidos no projeto Ecos de Proteção em refletir sobre os próprios caminhos metodológicos e possibilita o compartilhamento da construção deste conhecimento científico ocorrido ao longo da prática de fazer pesquisa com o intuito de contribuir para a ciência, em especial a área das ciências humanas.

REFERÊNCIAS

LOURENÇO, Camilo Luis Monteiro. A declaração prisma 2020: um instrumento para o relato adequado de revisões sistemáticas com exemplos comentados. **Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia, v. 7, n. e16241, p. 1-29, 2024. Disponível em: Doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.13765705. Acesso em: 15 de jun. 2025.

ROSANELI, Caroline Filla; FISCHER, Marta Luciane. A revisão integrativa como ferramenta para educação profissional e tecnológica em Bioética. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-22e17809, dez. 2024. ISSN 2447-1801.

SOARES, Cassia Baldini. *et al*. Revisão Integrativa: conceitos e métodos utilizados na enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, 48(2), p. 335–345,

2014. Disponível em: DOI: 10.1590/S0080-623420140000200020. Acesso em: 10 de jun. 2025.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: update methodology. **Journal of Advanced Nursing**, 52, p. 546 – 553, 2005.

EXERCÍCIO METODOLÓGICO CRIATIVO EM UMA PESQUISA DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS HUMANAS, COM BASE NA FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI

Larissa Silva Gonçalves[1]

Luciane Maria Schlindwein[2]

RESUMO

O texto reúne relato da experimentação metodológica que vivenciamos na tese intitulada *Trajetórias do Imaginar migrações de afetos, memórias e sentido*, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com a fundamentação teórica da Psicologia Histórico Cultural referenciada nas obras de Lev Semionovitch Vigotski. Conjunto teórico conceitual envolvendo o *método objetivo-analítico* proposto pelo autor e o conceito de *ciclo completo da atividade criadora da imaginação*, com vistas a refletir sobre a importância do exercício de elaboração criadora, para validar o compromisso das pesquisas em Ciências Humanas, com as transformações sociais. Para tanto apresentamos recortes do Capítulo 2 de nossa tese, que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, servindo de referencial material para discussão teórica, que envolve a apresentação de metodologia sensível à realidade e o convite à experimentação de exercício metodológico criador, com a apresentação das qualidades de investigação que o perpassam, tais como: abertura, escuta e sensibilidade diante da realidade. Para tanto, o texto inicia com apontamentos da metodologia vivenciada no doutorado e segue para desenvolver os conceitos de Vigotski relativos ao exercício criador metodológico visando considerar a atuação intelectual criadora e transformadora do real, como um caminho que se inicia desde a sistematização metodológica das pesquisas teóricas.

Palavras-chave: Metodologia. Elaboração criadora. Psicologia histórico cultural.

1 INTRODUÇÃO

Partimos para apresentação da questão que movimenta o presente texto pontuando que definir a metodologia de uma pesquisa científica *a priori*, especialmente no campo das Ciências Humanas, tende a engessar as possibilidades de leitura dos dados empíricos minimizando a potencialidade da interpretação teórica. Diante de tal premissa experenciamos a organização de uma metodologia construída *a posteriori*, ou seja, em função de um submergir na pesquisa de campo, para desde uma convivência com grupo focal, sistematizar uma metodologia advinda da vivência empírica, que resultou no segundo capítulo da tese de doutorado intitulada *Trajetórias do Imaginar migrações de afetos, memórias e sentido* realizada no âmbito do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - Sociedade e

[1] Pós doutoranda em Educação, UFSC profalarissagoncalves@gmail.com
[2] Pós Doutora em Educação, UFSC lucianeschlindwein@gmail.com

Cultura na Amazônia - PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, cujo recorte da pesquisa apresentamos aqui.

Objetivamos com o presente texto, expor a metodologia desenvolvida na tese para salientar os ganhos na interpretação da leitura dos dados empíricos, em função da ida ao campo com uma postura de abertura diante dos encontros com a realidade e a partir deste encontro encaminhar as interpretações, na razão direta das observações vivenciadas. No lugar de ir ao campo com definições pré-concebidas, em relação a maneira de olhar para a realidade, definimos previamente poucos instrumentos de pesquisa. Dentre eles, criamos um desenho teórico dos, com reforço para desdobramentos a serem evidenciados com os dados empíricos e elegemos o diário de campo, como bússola para as incursões na realidade, a partir da opção por conviver com a família, o grupo focal da investigação. No lugar de informantes, os participantes foram o que na realidade são, sujeitos da ação e com eles a pesquisadora pode acionar capacidade sensível e criativa, para sistematizar a partir da vivência aberta e afetuosa com o contexto, categorias de análise surgidas posteriormente à ida ao campo. Reforçamos que optar por uma metodologia *a posteriori*, não minimiza o compromisso com a pesquisa, pelo contrário, exige mais do exercício de atenção diante da ida ao campo e das leituras dos dados obtidos.

Para a escrita do presente texto relacionamos relatos da construção da metodologia da tese, com fundamentação teórica embasada especialmente no diálogo entre o *método objetivo-analítico* sistematizado por Vigotski (1999) e o *ciclo completo da atividade criadora da imaginação* descrito pelo autor (IDEM, 2009a) evidenciando o conceito de *vivência* como fundamental para uma prática investigativa, que se pretenda criadora e transformadora da realidade. Para desenvolver estas ideias iniciaremos o texto com a descrição de recortes do segundo capitulo da tese, onde tratamos sobre o método, com enfoque na formatação que se alcançou. Partimos daí para relacionar a fundamentação teórica de Vigotski (1996; 1999; 2009a; 2009b; 2025), que embasou tal caminhada metodológica e considerar, ao final do texto, os ganhos conceituais resultantes de nossa escolha e percurso investigativo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO ABERTO E SENSÍVEL À REALIDADE

Descrevemos aqui alguns elementos, que encaminharam à escolha por uma metodologia sistematizada posteriormente à ida ao campo. O objetivo central da

investigação de doutorado era perceber os sentidos que a família desenvolvia diante de suas histórias de vida, sendo estes o material simbólico com que as crianças lidavam em seus processos de imaginar. O legado dos mais velhos, suas memórias e experiência, são o material com que se processa a imaginação e que permite aos mais novos a reelaboração de outras significações. Nossa atenção ao campo empírico repousou então, não nos processos individuais das crianças, mas nos processos vivenciados pela família, composta de pessoas em idades diversas, com experiências heterogêneas, criando e recriando sentidos para sua própria história.

Havíamos pré-estabelecido que utilizaríamos estratégias metodológicas de etnografia, para nos movimentar de maneira receptiva e não diretiva, com os sujeitos no campo. E delineamos instrumentos da oralidade tendo em vista que nosso interesse de investigação residia nas memórias e histórias da família. Com estas duas linhas de procedimentos, nos dirigimos à pesquisa empírica, que logo demonstrou ser um campo de abundância de expressões, diante do qual o silêncio foi fundamental. Partimos para empiria imbuídas de um desejo de abertura para experimentar a vivência da escuta, sem nos deter em questão metodológica específica. Tínhamos a intenção com o trabalho, de criar um desenho do processo de imaginar das crianças, em meio as histórias dos mais velhos e partimos ao encontro da família, pedindo licença e permissão a seus integrantes, para compartilhar e desenvolver o trabalho. Através do exercício da escuta, experimentou-se viver um jogo de silenciar, para poder ouvir a novidade e o tema da investigação foi sendo cercado no próprio percurso investigativo.

As falas das pessoas funcionavam, ao mesmo tempo, como fronteiras da investigação e materiais com que íamos aprofundando os assuntos e ampliando as margens de conhecimento, dos sentidos que os próprios integrantes da família davam à sua história e às leituras que realizavam de si mesmos. Com esta perspectiva dialógica, aberta à novidade, as incertezas, a escuta e respeito às pessoas participantes da pesquisa, se desenvolveu um trabalho de cunho qualitativo, onde a vivência da tradição oral se fez presente, através da aproximação com os mais velhos (narradores em potencial), que se disponibilizaram a partilhar com a pesquisadora as falas, memórias, histórias, narrativas, que partilhavam com as crianças cotidianamente. Importava refletir acerca dos processos simbólicos em contexto intergeracional e encontramos solo fértil para desenvolver este olhar, no convívio com

coletivo de 33 pessoas integrantes de uma família de emigrantes maranhenses, como se auto intitulam, residentes em Boa Vista – RR. Com foco no convívio dos avós com os netos, um pouco de tudo foi o que coletamos em 35 horas de áudio gravados e transcritos em 528 páginas de material, resultante da pesquisa empírica.

Abertos e recursivos, os instrumentos de pesquisa se construíram e foram reorganizados a cada novo encontro com o campo. Em cada visita à família seguíamos com um roteiro de questões a serem investigadas. Estas eram descritas no caderno de campo em forma de temas a serem observados durante as conversas seguintes, ou assumiam o formato de perguntas, para conduzir as falas e encaminhar novas questões. Os encontros eram compostos de escuta da realidade; de registro de falas, imagens, desenhos; de produção de percepções – sentidos, por parte dos participantes da pesquisa e interpretações preliminares da pesquisadora, anotadas no caderno de campo. A cada ida ao campo, avaliávamos também o vivenciado, para alinhar novas questões com intuito de cercar o problema da pesquisa, em processo que se retroalimentava em estímulo para produção de renovadas perguntas que encaminhavam a novo processo de escuta-registro-produção de percepções-construções de sentidos-avaliações, e assim sucessivamente.

Concomitante ao andamento da pesquisa, se retornava reiteradas vezes ao silêncio das certezas prévias, experimento embasado nos diálogos de Bohm (2005), que acabou por se consolidar como estratégia metodológica, evidenciando a importância de um aprofundamento no exercício de escuta da novidade do campo empírico, no acompanhamento do cotidiano familiar. Processo que conduziu ao levantamento dos principais conteúdos surgidos das e nas conversas iniciais, que serviam de base para desenvolvimento das questões nos encontros seguintes, enquanto o material imaginário das crianças, oriundo das histórias familiares eram registrados em suportes expressivos variados, tais como áudio, imagens, audiovisual, desenhos, bordados e em palavras, no diário de campo.

Com este conjunto de procedimentos foi produzido o volume de material da tese. Primeiro foram organizados os conteúdos presentes nas falas dos participantes da pesquisa, cujo critério de sistematização era a recorrência. Esta sistematização preliminar se apresentou bastante tênue, mas já demonstrava que as falas dos avós e pessoas mais velhas, apresentavam uma referência para os mais novos devaneios, a dimensão de fantasia que transcende o caráter operatório da imaginação. Os

assuntos-conteúdos foram agrupados em temas recorrentes, que se repetiam nas histórias, tais como: alimentos, lugares, relação com o trabalho, tempo, natureza, encantados, brinquedos populares, festas e rezas. Estes temas por sua vez, resultaram na caracterização de dimensões, que permearam o conjunto das falas dos mais velhos e das crianças, na totalidade do material empírico.

O exercício de sistematização processual resultou no elencar de três categorias advindas das falas dos sujeitos (adultos e crianças), de suas percepções e interpretações diante da realidade do material mnemônico movimentado pela narração e escuta das histórias dos mais velhos: afeto, passado e migração. Estas três categorias surgem em meio aos conjuntos de temas apresentados no parágrafo anterior somados as dimensões: familiar, cultural e social, inscritas em uma rede complexa de imagens em movimento. A estruturação das categorias foi concomitante a composição de renovados quadros de entendimento relativos aos temas presentes no conjunto das falas, culminando na composição de quadro sinóptico referente à organização familiar e as referências simbólicas que a embasaram. Material que encaminhou à análise do trabalho da tese, o elucidar de trajetórias do imaginar das crianças, resultante do convívio intergeracional. Este conjunto de procedimentos metodológicos, se caracteriza como uma referência material para o diálogo com a teoria metodológica de Vigotski, que segue.

3 CONCEITOS DE VIGOTSKI PARA O EXERCÍCIO CRIADOR METODOLÓGICO

Neste tópico propomos relacionar elementos dos procedimentos descritos nas linhas anteriores, com estrutura metodológica organizada por Vigotski, na perspectiva de esboçar arranjos dos dados e interpretações dos mesmos, passível de serem exercitados como caminho metodológico para as Ciências Humanas sistematizado depois da experiência de campo. A base material de cada pesquisa é diversa, defina-la enquanto elemento primordial para uma sistematização criadora é o primeiro passo. A base epistemológica de Vigotski é o materialismo histórico dialético, este por sua vez ganha perspectivas variadas. No campo de nossa pesquisa de doutorado a materialidade estava nas histórias contadas pelos avós a seus netos e os sentidos que os netos experimentaram a partir da mediação destas histórias. Vigotski desenvolve o *método objetivo-analítico* a partir da obra *Psicologia da Arte* (1999) tendo como base material a experiência da arte, mais especificamente a *reação*

estética que a obra artística possibilita pelas contradições sintetizadas entre forma e conteúdo. Apresentamos neste tópico as relações entre o *método objetivo-analítico* (VIGOTSKI, 1999) e o *ciclo completo da atividade criadora da imaginação* (IDEM, 2009a; 2025) visando caracterizar a importância da dimensão de *reelaboração criadora*, comum as duas estruturas, que convida à abertura diante da realidade e, portanto, o exercício de sistematização metodológica em função do encontro com a materialidade e o aprofundamento nas contradições e transformação da mesma.

O *método objetivo-analítico*, propõe analisar a obra de arte em seus elementos constitutivos, buscando identificar as relações entre forma e conteúdo, que encaminham ao efeito estético, o evocar de reações emocionais e sentimentos no espectador, levando a uma transformação em seu psiquismo, em busca do desenvolvimento de uma *técnica social do sentimento,* que caracterizaria para o autor a função da arte (VIGOTSKI, 1999). Enfatiza a importância da mediação social e cultural, na produção e na recepção da arte, considerando que a obra de arte atua como um mediador entre o indivíduo e a sociedade. A arte é uma referência material, que oportuniza a reação estética, vivência que integra emoção e intelecto, com vistas a continuidade do processo criativo. Vigotski (IDEM) aborda ainda o conceito de *catarse*, que se refere à descarga e transformação de emoções na experiência estética, como um elemento fundamental da psicologia da arte. Ele explora a relação entre emoções e sentimentos, destacando como a arte pode levar à complexificação e transformação das emoções, em sentimentos mais elaborados. Em resumo, o *método objetivo-analítico* de Vigotski busca compreender a psicologia da arte através da análise da estrutura da obra, do efeito estético que ela produz e da mediação social e cultural que a envolve.

Pontuando elementos da estrutura que compõe o método de Vigotski, a materialidade da obra de arte corresponde a relação envolvendo forma e conteúdo. O encontro com esta base material pressupõe a *reação estética*, resultado dos momentos anteriores que oportuniza a criação de nova materialidade, na medida em que, por meio da reunião entre emoção e intelecto movimentados no encontro com a arte, há o incentivo à continuidade do processo criativo, que encaminha à motivação de seguir movimentando o pensar e o criar, externa e internamente (VIGOTSKI, 1999). Tal processo perfaz um ciclo de movimentos ininterruptos, que se repetem como uma estrutura e que resulta na criação de tudo o que existe, de objetos a ideias. Este ciclo

é descrito em conformação com uma estrutura triádica composta por elementos da *materialidade,* pelo processo de *reelaboração criadora,* que encaminha a criação de *nova materialidade*. De tal percurso resultam todas as coisas que existem, materiais e imateriais, dentre elas a arte, fruto da imaginação criadora do ser humano (VIGOTSKI, 2009; 2025).

A imaginação para Vigotski é conceito crucial, que relaciona fantasia e realidade, emoção e intelecto, fundamenta os processos da linguagem e pensamento, é a função psicológica que reunida à memória permite modificar acervos mnemônicos (individuais-coletivos) preestabelecidos, encaminhando à transformação da realidade em prol da criação de novas materialidades. Caminho ilustrado pelo *ciclo completo da atividade criadora da imaginação.* A estrutura triádica deste círculo se relaciona com o *método objetivo-analítico* de Vigotski, na medida em que apresenta a crítica as referências sobre o tema da psicologia da arte, que existiam a seu tempo, caracterizando o conjunto da materialidade a servir de referencial para ponderar aproximações e contradições, no exercício da *reelaboração criadora*, até o desenvolvimento da síntese teórica, que culmina com a apresentação de novos conceitos, nova materialidade abstrata conceitual, que transforma propondo saltos intelectuais na realidade teórica vigente (VIGOTSKI, 1999; 2009a; 2025).

Feita esta aproximação retomamos o conceito de *mediação* em Vigotski (1996; 2009b), para ressaltar que os processos de aprendizagem e desenvolvimento, se dão em saltos qualitativos, proporcionais a amplitude das vivências propostas. E que também eles acontecem em função das relações com a realidade material. Por mediação leva-se em conta a movimentação simbólica, que caracteriza as interações humanas, descrevendo apropriações sígnicas da realidade. A teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP* de Vigotski (1996; 2009b), está embasada na relação S – X – R. Sendo S a referência, o estímulo para ação e R a resposta que se processa consoante as variáveis infinitas de possibilidades de mediação X. Por meio de interações entre sujeitos, as mais diversas atividades mediadoras são estimuladas e encaminham constantemente múltiplas apropriações internas e respostas externas. Mediação é processo simbólico que movimenta signos, ferramentas intrapsicológicas desenvolvidas para e na resolução de situações interpsicológicas, que geram renovadas e constantes, apropriações sígnicas, simbólicas, mediativas. Interação, mediação, apropriação, são processos pertinentes à especialização das funções

psicológicas superiores, resultante da articulação entre pensamento e linguagem, ação e mediação (VIGOTSKI, 1996; 1999; 2009a; 2009b; 2025).

Desta breve revisão salientamos a dependência que os processos de aprendizagem e consequentes abstrações demonstram em relação a materialidade, seja das coisas físicas, seja das situações, as mais variadas. No caso das teorias, o aprofundamento teórico, a organização de conceitos e a delimitação do campo de investigação perfazem conjunto material a servir de referência para o exercício intelectual, que encaminha à recriação de metodologias em busca de melhor acercar e explicar, os problemas de pesquisa que se manifestem. A partir desta consciência mais ampliada de materialidade, o exercício de sistematização metodológico ganha em qualidade. Tendo o foco nos objetivos da pesquisa e clareza da base material, que cerca o problema de investigação, a ida ao campo empírico pode ser experimentada com qualidade de abertura e escuta sensível, das mediações potenciais para que, do encontro com a realidade, o/a pesquisador/a reelabore criadoramente interpretações impensadas anteriormente. Para ilustrar as relações que estamos construindo apresentamos a figura a seguir:

Figura1 – Perspectivas metodológicas reunidas.

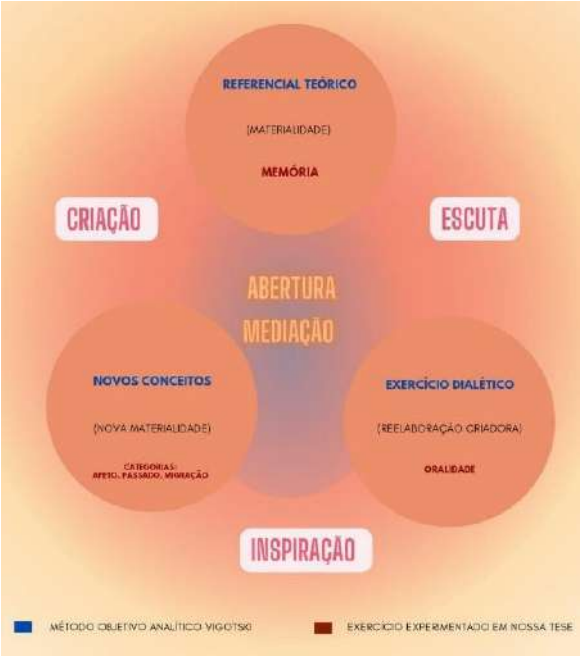

Fonte: Autoras

Processo recursivo, a ida ao campo em uma perspectiva de exercício metodológico a ser sistematizado posteriormente requer escuta diante do aberto da realidade, caracterizando uma metodologia que tem por interesse epistemológico a mediação dialógica. Dialogia articulada no somatório entre encontros com a

materialidade e escuta da mesma + acompanhamento cotidiano e inspiração renovada para testar mais possibilidades de abrangência (ou especificação) do objeto de pesquisa em cada encontro + registros e recriação de sentidos advindos da realidade + ressignificação contínua do processo, reinício da escuta... E assim sucessivamente, até o momento em que se sinta que há material suficiente para seguir com a interpretação dos dados. No caso de nosso trabalho de tese, que tinha nas histórias e significações a base material da pesquisa, a memória, as recordações e lembranças foram matéria-prima para as experimentações e recomposições simbólicas das crianças, movimentadas pela ação recriadora e dialógica da oralidade. Concomitante a lembrança das histórias vividas pelos mais velhos, histórias eram recriadas pelos mais novos em formas mnemônicas as mais diversas, resultantes das composições imaginárias recursivamente movimentadas no *ciclo completo da atividade criadora da imaginação* (VIGOTSKI, 2009a; 2025). Memórias - imagens internas, postas em movimento pela oralidade se estruturaram em histórias sobre histórias, das quais criou-se os quadros de temas – dimensões – categorias resultantes da pesquisa empírica, que serviram as interpretações da tese.

No caso do *método objetivo-analítico* descrito por Vigotski, o conjunto material com que trabalha (ilustrado na figura 1 em cor azul) diz respeito aos referenciais teóricos sobre os quais o autor se debruça, para movimentar o exercício dialético, ponderando contradições em meio a *reelaborações criadoras*, no percurso investigativo do problema a que se propõe responde, processo que culmina com a criação de novos conceitos, aprofundando a teoria que desenvolve. Neste percurso, o *ciclo completo da atividade criadora da imaginação* (VIGOTSKI, 2009a; 2025) é recorrentemente movimentado espiralando, ao mesmo tempo em profundidade e abrangência, o objeto da pesquisa, caracterizando um exercício intelectual de qualidade, motivado pelo interesse em transformar o conhecido, quer dizer, elencar distintas e por vezes novas maneiras de olhar para a psicologia das aprendizagens e o desenvolvimento, seu campo prioritário de estudo. Uma ciência transformadora é resultante de processos metodológicos criadores e as estruturas investigativas sistematizadas por Vigotski dão chave para tornar isso realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se há finalidade na pesquisa científica de desenvolver conhecimento para melhoria social - ambiental – cultural, há que se ter abertura intelectual para construir uma leitura do que interessa pesquisar na realidade, a partir da própria realidade, ao invés de “depositar” na realidade o que já está pré-concebido na mente, em uma repetição desenfreada de termos e discurso, que não resultam em atuação concreta no real e, menos ainda, disponibilizam mudanças.

Para encerrar salientamos que todo presente texto deu ênfase a processos metodológicos sistematizados *a posteriori* não na contramão dos métodos elencados *a priori*, mas para ilustrar o que cabe a uma metodologia que se pretenda contributa de melhorias sociais. Para tanto os processos de *abertura*, *escuta*, *sensibilidade* diante da realidade a *atuação intelectual criadora*, se entendidos em sua profundidade podem ser experimentados em processos metodológicos elencados a qualquer momento. Cabe dar “apenas” atenção de qualidade as potencialidades de caminhada da pesquisa acadêmica, enquanto espaço de composição, no lugar de reprodução de metodologias. Qualidade caracterizada pelo foco no problema e objetivos de estudo, somada à sensibilidade diante da realidade empírica da investigação, retomando continuamente as motivações da pesquisa, para compor processos e interpretações conectados e transformadores do real.

REFERÊNCIAS

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. Tradução: Humberto Mariotti. São Paulo, Palas Athena, 2005.

VIGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev. S.. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev. S.. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, Lev. S.. Imaginação e atividade criadora na infância: ensaio psicológico. In: SCHNEUWLY, B., MARTIN, I. L., SILVA, D. N. H. (orgs.) **Imaginação**: textos escolhidos. Tradução: Priscila Marques e Flávia Fazion. Campinas: Mercado de Letras, 2025.

O MÉTODO DA PESQUISA EXPOSIÇÃO COMO DÍNAMO PARA INVESTIGAÇÕES DOCUMENTAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Alicia Alves[1]

Allan Henrique Gomes[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, desenvolvida entre 2024 e 2025, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A investigação parte de uma formação continuada participativa *com* professoras da rede pública e se desdobra na análise de um acervo documental produzido ao longo desse processo formativo. O acervo conta com mais de 600 documentos, entre imagens, registros audiovisuais, poesias, colagens e textos elaborados pelas professoras participantes, compondo um material plural e sensível acerca da experiência docente. Metodologicamente, a investigação faz uso da Pesquisa-Exposição (SALVATORI, 2023; SALVATORI, GOMES, CORDEIRO, 2024) como método de análise documental, sua escolha reside ao possibilitar outras formas de leitura e de significações na medida que considera como documento todo vestígio, testemunho ou indício, deslocando-se da lógica de ater-se apenas a registros "oficiais". A pesquisa-exposição não busca histórias de vida individualizadas, embora compreenda que é a partir delas que experiências coletivas podem ser desveladas; neste caso, trata-se de focalizar experiências, e não somente histórias individuais (SALVATORI, 2023; SALVATORI, GOMES, CORDEIRO, 2024). Ao articular a formação continuada, documentação e análise, esta pesquisa tem como objetivo apresentar a relevância do método da pesquisa-exposição como dínamo para processos de criação na pesquisa com documentos, ancorados em uma perspectiva ética, estética e política no campo da educação.

Palavras-chave: Formação Continuada. Análise Documental. Pesquisa-Exposição.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada com professoras a qual vamos abordar nesta pesquisa, tem uma perspectiva colaborativa, comunitária e interdisciplinar, mediante a construção e oferta gratuita de percursos formativos fundamentados através das metodologias participativas. A formação faz parte de um projeto de ensino, pesquisa e extensão, que articula o Estágio Curricular Supervisionado em Psicologia na disciplina de Psicologia Educacional,

[1] Mestranda, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), psi.aliciaalves@gmail.com
[2] Doutor em Psicologia, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), allanhg@gmail.com

vinculado também a um Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), gerando investigações no campo da Psicologia e Educação e potencializando o estreitamento entre a Universidade e a Educação Básica.

A formação continuada nasce no ano de 2020 mediante parceria entre docentes do curso de Psicologia. Inicialmente teve como objetivo trabalhar com professoras da rede pública de ensino atuantes em regiões de vulnerabilidade em um município do Norte Catarinense, investigando os sentidos atribuídos ao trabalho docente no campo da desigualdade social, através do método da pesquisa-intervenção.

Foi pensada para ocorrer de forma presencial, com a atuação de estagiários de psicologia no cumprimento do estágio curricular supervisionado em psicologia educacional, tendo como critério a participação de professoras com atuação em territórios vulnerabilizados. No entanto, diante da pandemia do covid-19, que deflagrou no ano de 2020, foram adotadas medidas de segurança e o critério territorial foi retirado, resultando na participação de professoras de todo contexto municipal, isto é, sem a especificidade de atuação em territórios marginalizados (GOMES; CORDEIRO, 2025). A abrangência do contexto *online* alcançou, inclusive, professoras de outros quatro municípios, localizados no Norte Catarinense.

Assim a formação seguiu com a sua proposta de forma *online* fazendo uso de plataformas virtuais como *Google Meet* e *Microsoft Teams*, ao total 130 pessoas participaram das ações no ano de 2020 e 2021, sendo dois/duas professores/as orientadores/as do campo de estágio; 68 estagiários/as do quinto ano de psicologia e 60 professoras concluintes (SALVATORI; GOMES, 2025). Devido os encontros ocorrem *online*, várias produções foram criadas e compartilhadas entre os/as estagiários/as-pesquisadores/as e professoras, criando uma concentração documental preciosa que gerou um Acervo Documental de Pesquisa. O respectivo acervo é continuamente atualizado até o presente, tema que abordaremos adiante.

Com a ampla vacinação nacional para o covid-19 com início em 2021, o projeto assume a modalidade híbrida e semicoletiva no ano de 2022, e começa a ser realizado de forma semipresencial e coletiva no ano de 2023, ao total 62 professoras participaram no decorrer dos dois anos. No cenário atual, entre o

ano de 2024 e primeiro semestre de 2025, houve a participação de 40 professoras na modalidade presencial e coletiva. Importante destacar que houve a retirada da ênfase na desigualdade social, como constava no início da formação, tal decisão decorre de um movimento de reflexão da equipe do projeto que percebe, a partir da alteração do critério de participação devido a pandemia, que a desigualdade social não está restrita apenas aos território vulnerabilizados de atuação. Com isso, ampliam a "compreensão da temática, passando a conceber que habitar a América Latina colonizada é uma condição para a experiência com a desigualdade social" (GOMES; CORDEIRO, 2025, p. 53).

Cabe destacar, ainda, que o projeto ampliou os territórios de ação, ao total a formação ocorre em três municípios, ambos localizados no Norte Catarinense. Cada formação tem em média a participação de 14 professoras, 24 estagiários/as-pesquisadores/as e um supervisor/a-professor/a.

2 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

A respectiva formação foi pensada e fundamentada desde sua concepção pelas metodologias participativas, que atuam como dínamo para processos de criação em que os participantes são co-autores e produtores de conhecimento. O uso de metodologias no plural decorre como referência aos diferentes métodos de cunho participativo, composições que, embora tenham diferenças entre si, compartilham a busca pela emancipação, aquiescendo a construção participativa do conhecimento (STRECK; ADAMS, 2014).

Os encontros são fundamentados teórico e metodologicamente considerando a realidade das trabalhadoras da educação no Brasil, no entanto, a forma como os encontros ocorrem é ancorada na dialogia entre os/as estagiários/as e as professoras. Isto é, existe uma intencionalidade, uma construção *a priori*, mas que não exime a participação das professoras na decisão de como a formação procederá.

3 ACERVO DE DOCUMENTAL DE PESQUISA

O material gerado a partir da formação é direcionado a um Acervo Documental de Pesquisa, que se localiza em um serviço de armazenamento *online*. Os documentos em sua totalidade abrangem as transcrições dos encontros, gravações, fotografias e produções artísticas criadas pelas professoras e demais materiais que vão se constituindo no percorrer da formação, compreendendo que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho” (CELLARD, 2008, p. 296).

A constituição do Acervo começa no ano de 2021, inicialmente a plataforma do *Google Drive* foi elencada para ser o espaço de armazenamento dos documentos, foram organizados em pastas e arquivos independentes:

Figura 1 – Acervo 2020, plataforma, *Google Drive*

Fonte: Salvatori (2023, p. 27)

As pastas de 1 a 5 correspondem aos eixos do percurso, e, dentro de cada uma delas, encontram-se subpastas individuais de cada participante, com os documentos referentes aos respectivos encontros, audiovisuais, transcrições, poesias, colagens entre variados documentos feitos durante o percurso (SALVATORI, 2023). No ano de 2023, o armazenamento dos arquivos foi repensado devido ao aumento de documentos e, consequentemente, pela impossibilidade de armazenar todos em um único domínio do *Google Drive*. Dessa forma, um novo domínio foi feito para o acervo na plataforma *Microsoft SharePoint*, e passou a ser organizado de modo a concentrar o percurso completo de cada professora em um único lugar (SALVATORI, 2023).

Figura 2 – Imagem ilustrativa da organização do acervo em 2025,

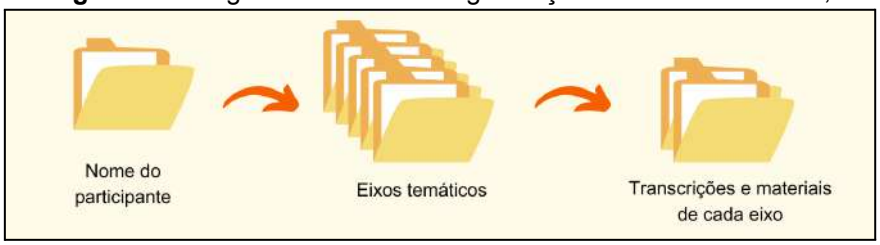

Fonte: Produção da pesquisa (2025)

A primeira pasta contém o nome da professora participante, em seguida, dentro desta primeira pasta contém cinco pastas, cada uma com o título de um eixo específico: biográfico, trabalho, conceitual, estético e coletivo. Após, dentro de cada pasta destinada a um dos eixos, contém duas pastas, destinadas ao primeiro e segundo encontro do eixo com a participante. Nestas últimas pastas está toda a documentação que foi gerada em cada eixo.

4 PESQUISA-EXPOSIÇÃO: MANUSEIO DOCUMENTAL, CURADORIA E MONTAGEM NARRATIVA

O método da pesquisa-exposição (SALVATORI, 2023; SALVATORI; GOMES; CORDEIRO, 2024) consiste em um trabalho inovador de pesquisa e análise documental. A escolha da pesquisa-exposição reside na sua potência teórico-metodológica de operar a análise investigativa diante de um grande volume de arquivos. Ademais, seu uso justifica-se também por compreender como documento todo vestígio, testemunho ou indício, deslocando-se da lógica de restringir-se apenas a registros “oficiais”, como é o caso do acervo apresentado. Para que possamos compreender o modo que o método da pesquisa-exposição é operado, é de suma importância apresentar o papel do pesquisador-curador, e a interlocução com o método da cena, proposto pelo filósofo contemporâneo Jacques Rancière.

Diante de um vasto acervo com múltiplas composições documentais, o pesquisador-curador é convocado. É ele quem interpela a montagem narrativa “considerando os indícios, fragmentos, detalhes, que possam vir a passar despercebidos (...) é preciso fazer escolhas e também deixar de fazer outras”,

um trabalho feito de “afetos, sentidos e significados, nem sempre intencionais” (SALVATORI; GOMES; CORDEIRO, 2024, p. 11).

A proposta de entremear o lugar do curador junto ao pesquisador se consolida ao reconhecermos que, na pesquisa-exposição, o/a pesquisador/a não participa da produção dos documentos, mas também não se limita à leitura. Sua atuação envolve um trabalho de análise, de escolhas, explorando os caminhos da narrativa que será exposta. De modo análogo, o curador também não participa da criação da obra, e tampouco se restringe a ser visitante de um museu, seu trabalho é mergulhar no acervo visando construir a narrativa da curadoria. Mimeticamente os traços de ambos os papéis influem, na semelhança e nos seus efeitos, na invenção do pesquisador-curador que, de acordo com Salvatori (2023, p. 42), “não participa da produção dos documentos e não conhece a Pesquisa-Exposição como um visitante-leitor; o pesquisador-curador está “entre” as duas dimensões”.

Transitar paralelamente entre ser pesquisador-curador, em vias de fronteiras híbridas que se diluem, entrelaçam e reverberam, é transbordar em um trabalho de curadoria que enlaça ciência, arte e vida (ZANELLA, 2024). Essa hibridização também se manifesta na inventividade da investigação e do trabalho curatorial. De acordo com Zanella (2013), investigar não deve ser uma ato de verificação, mas sim de criação, tal qual o ofício da curadoria, considerado por Marmo & Lamas (2013, p. 15) como “a arte de conceber exposições”. Neste trabalho inventivo e narrativo, a exposição pode, eventualmente, dialogar com imagens, fragmentos e vestígios que dialoguem com o acervo pesquisado, ampliando sentidos através da articulação entre diferentes fontes experiênciais.

Habitar esse lugar de pesquisador-curador-artista é despojar-se de certezas estabelecendo uma relação de horizontalidade com os arquivos, não reduzindo o documento como uma mera ilustração ou fonte de informação, passível de ser submetido às vontades do pesquisador. Na pesquisa-exposição reconhecemos a presença do documento buscando estabelecer um bom encontro para que ele possa “tagarelar” (CELLARD, 2008, p. 296), emergindo saberes outros que rompem, muitas vezes, com as certezas de quem os manuseia. Entre a escuta de vestígios, ruídos e silêncios, o

pesquisador-curador intenta produzir a visibilidade de experiências ainda desconhecidas, ou pouco presentes, “abrindo fissuras nos discursos já instituídos” (SALVATORI, 2023, p. 28).

Logo, ao encontrar-se com o documento não existe um caminho previamente pronto. Há, sim, uma intencionalidade, o tema da pesquisa e seu objetivo, mas como e por quais caminhos conseguimos abordar tais questões é desconhecido, e muito pode emergir dessa aposta. Negociações, improvisos e escolhas, até mesmo o acaso, estão intrinsecamente relacionados à história do pesquisador e da própria pesquisa, pois “ambas se encontram imbricadas, entrelaçadas, entretecidas; pesquisador e pesquisa se inauguram e transformam no próprio processo de sua produção” (ZANELLA, 2024, p. 125). Assim, a trilha que o pesquisador-curador percorre, e as portas-pastas que abre, também revelam algo sobre si; espe(c)tado pela alteridade, pelos afetos, catando para si o que pede passagem. De acordo com Salvatori (2023, p. 42) o encontro com os documentos é

> orientado(a) por uma lente teórico-conceitual e também afetiva, de sentidos e significados, que constituem as escolhas dos elementos para a Pesquisa-Exposição. Tais escolhas, muitas vezes, parecem não intencionais, mas estão sempre amalgamadas nos saberes e afetos do pesquisador-curador.

A proposição de realizar a montagem narrativa a partir da inventividade, do lugar do pesquisador-curador e da busca por visibilizar outras condições possíveis, tem forte inspiração no método da cena, proposto pelo filósofo contemporâneo Jacques Rancière. Embora sua obra seja aprofundada na próxima seção, a pesquisa-exposição nos convoca, neste momento, a abordar alguns aspectos que fundamentam sua prática teórico-metodológica em relação ao trabalho de Rancière.

De acordo com Rancière (2021), a cena é uma montagem que aquiesce visibilizar singularidades que ainda não foram computadas, uma forma de “interromper a máquina da explicação (...) e encontrar casos singulares através dos quais podemos experimentar certa articulação, certa consistência das noções” (RANCIÈRE, 2021, p. 86 - 87). A cena, tal qual afirma Rancière

(2021), não está pronta, mesmo que seus elementos estejam em vista, é preciso construí-la, articular os acontecimentos não como a ilustração de uma ideia, mas como um "artefato óptico capaz de nos mostrar o pensamento ocupado em fiar os laços que unem percepções, afetos, nomes e ideias, em constituir a comunidade sensível tecida por esses laços e a comunidade intelectual que torna a urdidura possível" (RANCIÈRE, 2021, p. 9).

No caso da pesquisa-exposição, não se trata de explicar os acontecimentos, mas dar visibilidade para outras configurações possíveis, tensionando a polícia e a política. De acordo com Salvatori, Gomes & Cordeiro (2024, p. 10, grifo do/as autor/as) "a montagem da cena, portanto, possibilita "fazer ver" um episódio que é singular, mas que está, ao mesmo tempo, amalgamado em uma trama de experiências".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método da pesquisa-exposição tem se revelado dínamo para processos de criação na pesquisa com documentos no campo da educação, ao considerar como fonte documental outras linguagens e romper com a lógica normativa do que é considerado um documento. Ademais, sua arquitetônica permite investigar um vasto acervo através do trabalho do pesquisador-curador, responsável pela pesquisa-exposição. No caso da presente pesquisa, cujo *lócus* de investigação é um acervo documental imbuído da experiência docente, através de documentos diversos, incluindo criações artísticas das professoras como de colagens, escritas autorais, fotografias, etc, podemos colocar outros poderes em cena e visualizar "na figura do professor, o intelectual, o político, o cientista e o inventor" (SALVATORI, 2023, p. 46).

Neste processo, o papel do pesquisador-curador é de suma importância construindo a montagem narrativa e dando visibilidade a experiência docente por outro viés, entretecendo uma interlocução com o leitor que permite perceber dimensões que escapam da lógica do esperado (ALVES; GOMES, 2025). É na relação com os documentos que a composição narrativa é criada, em diálogo com as vivências e experiências das professoras e entre múltiplas direções que insurgem através de diferentes ângulos.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina — FAPESC.
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alicia; GOMES, Allan Henrique. **Trabalho docente em cena**: práticas (im)postas no novo ensino médio. Aceno: Revista de Antropologia do Centro-Oeste, v. 12, n. 28, 2025.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean *et al*. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

GOMES, Allan Henrique *et al*. **Formação Docente e Psicologia da Educação:** o performa em cena. 1ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2025.

GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **A metodologia performa: princípios, concepções e eixos constitutivos**. In: GOMES, Allan Henrique *et al* (org.). Formação Docente e Psicologia da Educação: o performa em cena. 1ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2025. p. 49 - 62.

MARMO, Alena Rizi; DE CARVALHO LAMAS, Nadja. **O curador e a curadoria**. Revista Científica Ciência em Curso, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em:https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/ciencia_curso/article/view/19024.

RANCIÈRE, Jacques; JDEY, Adnen. **O método da cena**. Belo Horizonte: Quixote Do, 2021.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique. **Performa: dos encontros ao acervo**. In: GOMES, Allan Henrique *et al* (org.). Formação Docente e Psicologia da Educação: o performa em cena. 1ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2025. p. 74 - 84.

SALVATORI, Ana Paula. **Docência em Cena: Pesquisa-Exposição de um Percurso Formativo**. 2023. 83. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2023.

SALVATORI, Ana Paula; GOMES, Allan Henrique; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **The Research-Exhibition Method: Collection, Curatorship and Setting Up of Scenes**. Paidéia, 33 (1), 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-4327e3322.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2014.

ZANELLA, Andrea Vieira. **Pesquisa, Arte e vida:** encontros, questões, inquietações. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2013.

ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ABORDAGEM PRELIMINAR PARA ANÁLISE DO CONTEXTO.

Philipe Olimpio Brilhante[1]

Camila Rodrigues dos Santos[2]

Elda Silva do Nascimento Melo[3]

RESUMO

Este artigo propõe uma aproximação metodológica entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, com foco em suas aplicações em pesquisas de Representações Sociais. A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961), revolucionou o estudo de fenômenos psicossociais ao transcender modelos dicotômicos subjetivistas e objetivistas. Seu desenvolvimento se caracteriza pela dinâmica e abertura à inovação teórico-metodológica, gerando diversas abordagens para compreender a complexidade dos fenômenos simbólicos. No campo da linguagem, referenciais como os de Bardin (2011) para a Análise de Conteúdo e os de Pêcheux (1995; 1997) e Orlandi (2005; 2012) para a Análise de Discurso, embora distintos em pressupostos, convergem na atenção à produção de sentidos. A proposta de uma abordagem complementar entre essas técnicas visa aprofundar, nos estudos em Representações Sociais, as relações entre texto e contexto social, considerando os atravessamentos da linguagem sob perspectivas qualitativas e quantitativas. Argumenta-se que, apesar das distinções conceituais e metodológicas, ambas as análises podem ser articuladas de maneira integrativa, contribuindo para enriquecer e ampliar os alcances da pesquisa em Representações Sociais, sobretudo ao buscar compreender as formas de produção, circulação e ancoragem dos sentidos socialmente compartilhados.

Palavras-chave: Metodologia da pesquisa. Análise de Conteúdo. Análise de Discurso. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Aproximar análise de conteúdo e análise de discurso não é uma tarefa simples ou trivial, dado que, no campo dos estudos da linguagem, bem como das ciências humanas em geral, tais propostas se constituíram de formas bastante distintas, com objetivos específicos e fundamentos epistemológicos diferentes.

[1] Mestre em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, prof.philipe.sociologia@outlook.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, camila@nei.ufrn.br.
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, elda.nascimento@ufrn.br.

Conteúdo e discurso emergem como possibilidades para abordar a linguagem não a partir da clássica divisão saussuriana[4] entre língua e fala.

Na pesquisa acadêmica, essas distinções não devem impedir abordagens complementares. A inventividade e a imaginação científica são essenciais para o avanço do conhecimento, promovendo um pluralismo metodológico. Defendemos que os objetivos da pesquisa não se submetem a formalismos rígidos ; a prática investigativa deve ser rigorosa, reflexiva, aberta a falhas e à refutabilidade (Popper, 2007) , preservando a criatividade e a liberdade teórico-metodológica. Esta postura visa superar dogmas e impulsionar o conhecimento. A pesquisa científica não deve ser reduzida a uma “receita de bolo”, presa a modelos rígidos ou replicáveis como mantras.

Concordamos, portanto, com Vieira (2006) , ao afirmar que, na contemporaneidade, a construção do conhecimento tem optado pelo pluralismo metodológico, em detrimento de um modelo único. Métodos, técnicas e teorias devem ser mobilizados de forma estratégica e reflexiva, como resposta aos desafios da complexidade do fazer científico.

Neste artigo qualitativo-exploratório, propomos uma análise teórico-metodológica fundamentada na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961) , com aportes da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Análise do Discurso, especialmente da Escola Francesa (Pêcheux, 1995; 1997; Orlandi, 2005; 2012). Nosso objetivo é refletir sobre o uso integrado dessas técnicas na pesquisa em representações sociais.

Inicialmente, resgatamos as correspondências entre Análise de Conteúdo e Análise de Discurso, destacando que Bardin (2011) permite compreender a AD como um desdobramento da AC — uma perspectiva pouco explorada. Em seguida, estabelecemos conexões conceituais e metodológicas entre essas análises e a Teoria das Representações Sociais, visto que Moscovici é uma referência para Bardin e para diversas pesquisas que articulam representações sociais e análise de conteúdo. Com isso, visamos integrar criticamente as contribuições de ambas as análises para enriquecer a compreensão da produção e circulação das representações sociais nas ciências humanas e sociais.

[4] Ferdinand de Saussure (1857–1913), linguista suíço, é considerado o pai da linguística moderna. Sua obra mais conhecida, Curso de Linguística Geral (1916), organizada por seus alunos, influenciou profundamente os estudos da linguagem nas ciências humanas.

2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E ANÁLISE DE DISCURSO: CORRESPONDÊNCIAS E DESDOBRAMENTOS

A busca por compreender os significados profundos dos textos impulsionou o surgimento da Análise de Conteúdo (AC), uma atitude interpretativa que visa validar o conteúdo de uma comunicação. No início do século XX, a AC emergiu nos Estados Unidos como uma técnica classificatória que ia além da leitura superficial, buscando rigor na análise comunicacional, especialmente no jornalismo e na comunicação política. Esse campo se desenvolveu a partir da Primeira Guerra Mundial, sendo amplamente utilizado no estudo da propaganda.

Conforme Bardin (2011), Harold Lasswell é considerado o precursor da Análise de Conteúdo em seu sentido científico. Influenciado pelo behaviorismo, Lasswell priorizava os aspectos quantitativos das mensagens, valorizando a contagem e a métrica da linguagem. Essa orientação predominou por muito tempo, distinguindo a AC da linguística de Ferdinand Saussure. Embora a AC buscasse a interpretação do conteúdo e a linguística investigasse a função comunicativa e social, Bardin (2011) afirmou que elas se ignoravam mutuamente.

Inicialmente quantitativa e lexicométrica, a Análise de Conteúdo evoluiu para uma técnica híbrida, quantitativa e qualitativa. Apesar de seus procedimentos sistemáticos, seu objetivo final é a inferência sobre as condições de produção e recepção das comunicações. Isso implica considerar inúmeras variáveis contextuais – psicológicas, sociológicas, culturais e situacionais – que precisam ser interpretadas, não apenas medidas. Dessa forma, organização, descrição e interpretação são processos essenciais na Análise de Conteúdo. A noção de discurso, citada por Bardin (2011) em diversas técnicas de análise de conteúdo, abre um precedente para tratar conteúdo e discurso como aspectos complementares na relação entre texto e contexto.

Na análise de enunciação, por exemplo, Bardin (2011) define discurso como "palavra em ato", um processo que transcende os elementos formais da língua. Essa compreensão é crucial para a entrevista não diretiva, onde a produção da comunicação é fluida e exige uma compreensão ampla do analista. Segundo a própria Bardin (2011):

> a análise da enunciação considera que na altura da produção da palavra é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de

> representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 2011, p. 2018).

A entrevista, portanto, é um exemplo onde elementos psicológicos, culturais e históricos condicionam a fala, e a figura do entrevistador pode interferir na produção da palavra. O discurso como "palavra em ato" exige considerar a forma linguageira (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005) e os aspectos sociais, culturais e pessoais da produção discursiva. Bardin (2011) descreve as condições da produção da palavra a partir de um "triângulo" de enunciação: o locutor, o objeto do discurso e o entrevistador. Para ela, o desvio pela enunciação é a melhor maneira de fazer inferência e ir além do óbvio, sendo uma modalidade de análise de conteúdo que acessa o sentido através de suas modalidades expressivas: Ela afirma explicitamente que o desvio pela enunciação “trata-se de uma modalidade de análise de conteúdo, mas o acesso a este passa pelo continente e pelas suas modalidades” (BARDIN, 2011, p. 219). Isso implica uma análise que transcende a frase, buscando relacionar o texto ao contexto, onde o não dito também evoca significado.

Bardin (2011) reforça em sua obra a proposição de uma abordagem complementar entre conteúdo e discurso, concluindo que não se pode finalizar uma obra sobre Análise de Conteúdo sem fazer referência à Análise do Discurso (AD). Ela ressalta a pertinência dessa abordagem, que é também a proposição central deste artigo. No que toca à chamada Escola Francesa de Análise do Discurso, muito influente no Brasil, Bardin (2011) coloca que o interesse teórico e metodológico pela organização dos enunciados — a forma pela qual os discursos são estruturados para produzir sentidos dentro de um contexto social, histórico, cultural e ideológico "só podem ser proveitosas para a análise de conteúdo" (BARDIN, 2011, p. 276).

A Escola Francesa de Análise do Discurso, influenciada pelo marxismo e pela psicanálise (ORLANDI, 2012), com destaque para autores como Michel Pêcheux e Michel Foucault, focou nos condicionantes e determinantes sociais do discurso. Essa corrente se voltou para os contextos históricos e sociais da produção linguageira, privilegiando as relações entre poder e linguagem. Orlandi (2005)

destaca que Pêcheux relacionou ideologia e linguagem, introduzindo as determinações sociais e a historicidade como elementos formadores do discurso. Pêcheux (1995) criticou a linguística que via a língua como autônoma e erigiu a ideologia como elemento fundamental da análise da linguagem, desvelando suas formas de enunciação discursiva. Contra o empirismo lógico, Pêcheux (1995, p. 129) afirmava que as ideologias não são apenas ideias ou têm sua origem nos sujeitos, mas sim "constituem os indivíduos em sujeitos" (ALTHUSSER, 1980).

Assim, Pêcheux compreende o indivíduo constituído por discursos, ou seja, pela ideologia. O discurso é um campo de conflitos, onde relações de poder e dominação constituem e atravessam as relações sociais. A análise do discurso da Escola Francesa busca, portanto, desvelar os mecanismos da ideologia dominante como prática discursiva, permitindo compreender criticamente o contexto social e a subjetividade humana na produção de sentido e justificação da realidade.

Michel Foucault, nesse contexto, propõe que o discurso é uma prática social que "não é apenas aquilo que manifesta (ou encobre) o desejo; é também aquilo que o exerce" (FOUCAULT, 1996, p. 8). Foucault demonstra como o discurso não se limita à expressão de ideias, mas é uma instância de poder que constrói realidades, sujeitos e saberes, atuando ativamente na regulação e produção social. Foucault, em sua vasta obra, demonstra como o discurso não se limita à expressão de ideias ou crenças, mas é uma instância de poder que constrói realidades, sujeitos e saberes, atuando de forma ativa na regulação e produção social.

Orlandi (2009), uma das grandes referências da Análise do Discurso no Brasil, defende que, embora distintas (AD foca em significação/ideologia, AC em aspectos manifestos), a evolução da AC, incorporando elementos interpretativos, as aproxima. Para Orlandi, a especificidade do discurso reside em sua dimensão histórica e ideológica, que modela os sentidos, e quando integrada à análise de conteúdo, permite ir além da superfície textual.

Conclui-se que a abordagem complementar entre conteúdo e discurso, embora não indispensável, é uma possibilidade metodológica profícua para a pesquisa social. Ela enriquece a compreensão texto-contexto, pois a análise das formas linguageiras da palavra transcende elementos formais e lexicométricos. Franco (2005), por exemplo, destaca o viés "sociológico" ou "psicossocial" da Análise de Conteúdo, ao considerar "o contexto social de sua produção, a influência

manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens" (FRANCO, 2005, p. 10-11).

No debate sobre complementaridade, Patrick Charaudeau (2006) enfatiza que analisar um texto transcende o "o que é dito", focando no "como, para quem e em que circunstância". Seu contrato de comunicação revela o contexto como elemento construtivo do sentido, não mero pano de fundo. Isso reforça que a Análise do Discurso, ao investigar as condições de produção, enriquece a compreensão do conteúdo na Análise de Conteúdo.

Assim, a Análise do Discurso aprofunda a Análise de Conteúdo, oferecendo uma visão mais ampla da linguagem para inferências. Isso permite aos pesquisadores entender os fenômenos mais ricamente, capturando padrões e forças sociais que moldam pensamentos e representações. É a união do psíquico, social e semântico. A complementaridade entre discurso e conteúdo é, portanto, possível e muito produtiva, fundamentando solidamente o estudo e a análise dos resultados.

3 CONTEÚDO E DISCURSO NAS PESQUISAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUINDO ARTICULAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, constitui uma ferramenta epistemológica essencial para as Ciências Humanas, especialmente para a Psicologia Social e os estudos da linguagem. A teoria permite compreender como o senso comum é construído e compartilhado socialmente, transformando o "não familiar" em "familiar" por meio dos mecanismos de ancoragem e objetivação.

O objetivo epistemológico de Moscovici era compreender a produção e circulação do conhecimento social em sua dinâmica cotidiana, distinguindo-o do conhecimento científico e revelando sua materialidade nas interações. A TRS, nesse sentido, oferece um caminho profícuo para investigar a articulação entre o social, o simbólico e o cognitivo, evitando dicotomias entre indivíduo e sociedade.

Na Psicologia Social, Moscovici (apud FRANCO, 2005) defende a análise de conteúdo como meio legítimo de apreensão dos fenômenos sociais, enfatizando a linguagem em seu contexto de socialização, em contraste com a proposta estruturalista de Saussure, que separa língua e fala. Essa crítica aproxima-se de

Pierre Bourdieu, para quem a linguagem está imersa em relações de poder e práticas sociais. Em "O que Falar Quer Dizer", Bourdieu mostra que a linguagem funciona como campo de disputas simbólicas, refletindo a posição dos sujeitos. Assim, discurso e representação social, longe de serem neutros, estão profundamente enraizados em estruturas sociais e ideológicas (DOMINGOS SOBRINHO; MELLO, 2018).

Superada a "ilusão da transparência" da linguagem (ORLANDI, 2012), o foco desloca-se da descrição para a compreensão, não em sentido hermenêutico, mas como construção de sentido que articula língua, ideologia e discurso. A TRS possibilita ir além da superfície descritiva, revelando as formas simbólicas que organizam a percepção do mundo. Como afirma Orlandi (2012, p. 29): “O dispositivo de interpretação é a representação social”. Ela acrescenta:

> O dispositivo, a escuta discursiva, deve explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, sua filiações de sentido: descrever a relação do sujeito com sua memória (por que não com sua representação? E no caso dos grupos e coletividades, com suas representações sociais?). Nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam (conteúdo e discurso!!). E é também tarefa do analista distingui-las em seu propósito de compreensão. (ORLANDI, 2012, p. 29).

A análise do conteúdo, portanto, deve considerar as condições discursivas em que os enunciados são produzidos. Isso exige compreender o contexto social dos participantes da pesquisa. Como de acordo com Santos (2023) sobre a compreensão do contexto dos participantes enquanto crucial para revelar suas representações sociais, visto que o conhecimento é produzido em contextos sociais específicos, sendo fruto das experiências coletivas e históricas do grupo, o que reforça a importância de compreender como esses sujeitos incorporam e compartilham representações em seu fazer social e docente.

Orlandi (2012, p. 36) ainda destaca a complexidade da relação entre o "real do discurso" e o "imaginário das representações":

> O que temos, em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude [...]. De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude [...] É por essa articulação necessária e sempre presente entre o real e o imaginário que o discurso funciona. (ORLANDI, 2012, p. 36).

Representações sociais, conteúdo e discurso operam nas margens da linguagem. Isso implica considerar tanto o dito quanto o não dito, os silêncios e ausências. O sentido não reside apenas na intenção do sujeito, mas nas condições exteriores de produção. Para Moscovici, as representações não são somente construções racionais, mas incorporam aspectos afetivos e inconscientes. Santos (2020, p. 98) destaca: As representações sociais [...] não se configuram apenas como estruturas cognitivas acessíveis à consciência imediata, mas também como sistemas de valores e crenças que operam em níveis mais profundos.

Dessa forma, a análise não pode se restringir à literalidade. É necessário buscar os sentidos subjacentes que estruturam a fala, reconhecendo que o sujeito do discurso ocupa um "lugar de fala", mas não controla totalmente o que diz. Como afirma Orlandi (2012): "As palavras não são nossas". Elas são atravessadas pela história, pela ideologia e pela língua.

No interdiscurso, a ideologia se materializa em formas de dizer, moldando sentidos de forma naturalizada. Orlandi (2012, p. 16) observa: "Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente". Assim, a escuta analítica deve revelar essas redes, tornando visível o "saber" que estrutura o discurso. O objeto do discurso, portanto, não é a frase isolada, mas o campo de determinações que a constitui, envolvendo condições sociológicas e psicológicas de produção. É nessa intersecção que se torna possível articular conteúdo e discurso.

A Representação Social como "guia da ação" funciona também como organizador simbólico da experiência e da fala. Orlandi (2012, p. 28) desenvolve o conceito de alteridade discursiva: "É também em relação à interpretação que podemos considerar o interdiscurso – exterior – como alteridade discursiva". As palavras são sempre "um outro modificado", como nas Representações Sociais, que se constroem na e pela linguagem. Assim como não se fala por si, também não se sabe por si. Toda representação é uma reformulação de algo já dito, e a inferência é o trabalho de reconstituir esse “outro”.

A análise de conteúdo, se restrita ao nível literal, corre o risco de capturar apenas a aparência do dito. O conteúdo sempre aponta para relações culturais, ideológicas, inconscientes e políticas. A Representação Social é relação, não essência. É conteúdo e também discursividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou estabelecer uma articulação entre análise de conteúdo, análise de discurso e Teoria das Representações Sociais, propondo uma aproximação teórico-metodológica que considere a complexidade da linguagem, das práticas sociais e das formas simbólicas que estruturam o saber social. A partir da revisão das bases epistemológicas dessas abordagens, argumentamos que, embora distintas em seus fundamentos, elas podem ser integradas de maneira produtiva e complementar.

Ao longo do texto, recuperamos a ideia defendida por Bardin (2011) de que a análise de discurso pode ser compreendida como uma modalidade ou desdobramento da análise de conteúdo. Esse ponto, muitas vezes negligenciado no debate acadêmico, abre espaço para uma proposta mais aberta e plural de leitura dos fenômenos psicossociais. Também buscamos evidenciar como a linguagem, enquanto prática discursiva, está imersa em relações de poder, ideologia e produção de sentidos, conforme apontado pela Escola Francesa de Análise do Discurso e pela própria Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

A análise integrada dessas perspectivas permite ao pesquisador acessar os sentidos que circulam na sociedade, compreendendo-os em sua complexidade contextual, histórica e simbólica. Nesse sentido, reforçamos a importância de considerar o contexto social dos participantes, como dimensão constitutiva das representações sociais.

Concluímos que a complementaridade entre análise de conteúdo e análise de discurso representa uma alternativa fecunda no campo das ciências humanas e sociais, especialmente nas pesquisas que lidam com linguagem, sentido e representação. Esse diálogo metodológico contribui para um entendimento mais aprofundado da produção de saberes socialmente compartilhados, indo além da descrição superficial para alcançar os processos simbólicos que moldam a realidade social.

Trata-se, no entanto, de um estudo preliminar, cujo propósito é inaugurar essa reflexão e abrir caminho para a construção futura de uma abordagem metodológica complementar, fundamentada não apenas em pressupostos epistemológicos, mas

também em práticas científicas situadas, em sintonia com os objetivos e os contextos específicos das pesquisas em Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980.

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

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

LECOURT, Dominique. **A arqueologia e o saber**. In: O Homem e o Discurso (A Arqueologia de Michel Foucault). 2ª ed. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Discurso: a questão dos fundamentos.** In: Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 65-74, jul./dez. 1990.

ORLANDI, P, E. **Michel Pêcheux e a Análise de Discurso.** Rev. Estudos da Lingua(gem). Vitória da Conquista, BA, n.1. p. 9-13. Junho/2005.

ORLANDI, P, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995 (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. *In* GADET, F.; HAK,T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux (Orgs.). 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise de Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória**. *Alea, Volume 7, Número 2, Julho-Dezembro, 2005, p. 305-322.*

SANTOS, João da Silva. **Representações Sociais e Discurso: Uma Análise da Construção do Sentido em Contextos Sociais**. 2020. 150 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SANTOS, Camila Rodrigues dos. **Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha**. 2023. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

VIEIRA, Antonio Augusto P. **Breves considerações sobre a natureza do método científico**. In: SILVA, Cibelle Celestino. Estudos de História e Filosofia das Ciências. SP: Editora Livraria da Física, 2006.

8. PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Lindomar Wessler Boneti

Peri Mesquida

Valdir Borges

Avaliação:

Rafaela Bortolin Pinheiro

Marco Antonio Batista Carvalho

Valdir Borges

Fabio Inacio Pereira

Carlos Angelo de Meneses Sousa

Claudia Madruga Cunha

Ewerton de Sa Kaviski

Maurício Cesar Vitória Fagundes

Gerson Luiz Buczenko

Léo Peruzzo Júnior

Peri Mesquida

Maria do Socorro Moura Montenegro

Lucila Pesce

Lindomar Wessler Boneti

8.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

1- Enfatizar a análise crítico-reflexiva dos resultados de pesquisa que abordam o movimento da pedagogia dialógico-crítico-libertadora integral do ser humano, permeada no conjunto da obra de Paulo Freire, profeta e andarilho da esperança. Eis o motivo por que vale à pena continuar lendo, reinventando Freire, 100 anos depois do seu nascimento, que acabamos de celebrá-lo em 2021, pelas suas infinitas possibilidades de resgate, atualização, presencialização e reinvenção do pensamento pedagógico, político, social, antropológico e filosófico de Paulo Freire na Educação. Movidos pela esperança histórico-concreta de Paulo Freire, somos chamados a incendiar com urgência a esperança, ou seja, ESPERANÇAR. 2- Investigar os fundamentos da educação, em perspectiva crítica, acerca dos desafios políticos, éticos e epistemológicos para repensar a educação no século XXI, em consonância com a temática do EDUCERE, que nos impulsione a reacender a ESPERANÇA e sonhar acordados. 3-Descortinar a questão educacional, a partir da prática educativa no âmbito da complexidade do social, destacando desigualdades, diferenças,

singularidades, conflitos, multiculturalismo, questões étnicas, políticas, destacando a função da Escola e o papel do Estado. Dessa forma, daremos razões à nossa ESPERANÇA, intrínseca à natureza humana, demonstrando que é possível sonhar acordado, em vista de um novo amanhã.

ISSN: 2176 - 1396

CÍRCULOS DE CULTURA, A GENIALIDADE DE PAULO FREIRE

Katia Maria Sequeira da Silva[1]
Tania Stoltz[2]

RESUMO

Os Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire (Freire, 1967), apresentam-se como uma forma atual de investigação do universo vocabular dos educandos, chegando até temas geradores. A questão norteadora deste trabalho é: como utilizar os Círculos de Cultura e as fichas de cultura propostos por Freire nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos? O objetivo geral é compreender a proposta de trabalho com Círculos de Cultura na EJA e os objetivos específicos são: a) fazer uma revisão integrativa sobre as práticas com Círculos de Cultura no Brasil, publicadas nos últimos 7 anos; b) elencar as práticas utilizadas de Círculos de Cultura estudados e c) apresentar possibilidades de trabalho com Círculos de Cultura na EJA. O principal aporte teórico é do próprio Freire e dos estudos de Pini (2019), Gadotti (2013) e Pelandré (2002). A metodologia é qualitativa, documental e bibliográfica. Os resultados da revisão integrativa apontam para poucos estudos sobre o tema, uma grande flexibilidade no uso dos Círculos de Cultura para a promoção da dialogicidade no ensino de adultos, para a necessidade de uma escuta sensível dos educandos por parte dos educadores e para a escolha de temas relevantes. Uma proposta promissora de trabalho com Círculos de Cultura na EJA está em produzir as fichas de cultura com materiais previamente selecionados e apresentados aos educandos, como recortes e imagens ou com materiais trazidos pelos educandos e problematizados em sala de aula.

Palavras-chave: círculos de cultura; Paulo Freire; alfabetização de adultos; educação de jovens e adultos

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire é brasileiro, contemporâneo, e elementos de sua biografia são amplamente conhecidos: seu trabalho como educador de adultos, a experiência bem sucedida de 1963, em Angicos (RN), seu exílio causado pela ditadura militar, a ampla aceitação internacional de suas ideias e a grande diversidade de realidades com as quais colaborou, até seu retorno ao Brasil, em 1980, e seu papel como Secretário de Educação de São Paulo, conduzido pela prefeita Luiza Erundina, e a experiência não tão conhecida do MOVA-SP e na educação popular do MOVA-Brasil (Pini; 2019), movimentos de alfabetização de adultos mais recentes. O registro de suas entrevistas e palestras está disponível no site do Instituto Paulo Freire (https://www.paulofreire.org/).

A questão norteadora, inspirada no sucesso obtido pela educação popular, é como utilizar os Círculos de Cultura freireanos nos anos iniciais da Educação de

[1] Doutoranda em Educação, UFPR, katiamariasequeira@gmail.com
[2] Professora Titular, Doutora em Educação, UFPR, tania.stoltz795@gmail.com

Jovens e Adultos? O objetivo geral deste estudo é compreender a proposta de trabalho com Círculos de Cultura na EJA e os objetivos específicos são: a) fazer uma revisão integrativa sobre as práticas com Círculos de Cultura no Brasil, publicadas nos últimos oito anos; b) elencar as práticas utilizadas nos Círculos de Cultura estudados e c) apresentar possibilidades de trabalho com Círculos de Cultura na EJA. Para atingir esses objetivos, este trabalho utiliza metodologia qualitativa, documental e bibliográfica.

A justificativa social para este estudo está no expressivo número de 9,3 milhões de analfabetos no país, número divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023. Alfabetizar adultos permanece como um desafio para as políticas públicas de educação e para os métodos tradicionais de alfabetização, demandando uma abordagem inovadora e inclusiva. Já a justificativa acadêmica aponta que poucos estudos atuais relacionam o pensamento de Freire, os Círculos de Cultura e a alfabetização de adultos no ambiente escolar, apesar da taxa de 50% de sucesso na educação popular, como relata Pini (2019).

Os fundamentos do pensamento freireano são a psicologia, a sociologia da educação e a metodologia das ciências sociais, relata Gadotti (1996, p.78-79). Uma das características do seu método era a aceleração do processo de aprendizagem como observou Lauro de Oliveira Lima, nas cidades-satélites de Brasília, e que Freire se baseava na teoria das comunicações e estudos sociológicos, sendo um método para adultos diferente do aplicado com crianças (Gadotti, 1996, p. 79).

Gadotti (1996) insere as observações de Lima, de que a profunda mudança de relacionamento do alfabetizando com a realidade apenas ocorre quando existe uma forte ligação psicológica entre a atividade educacional e as situações de vida do educando. Freire relata para Pelandré (2002, p.58-59) que a “alfabetização é um ato criador” e que a “linguagem não se ensina” é uma produção socialmente adquirida a partir da oralidade, que o adulto já tem e precisa adquirir as técnicas de ler e escrever. O aprendizado deve partir do universo vocabular do alfabetizando, pois, *sua leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita*. Essa postura *exige uma pesquisa do discurso cotidiano dos alfabetizandos para dele retirar o vocabulário usado nas aulas – as palavras geradoras.*

Em sua obra Educação como prática de liberdade (1967), Freire fez uma análise de conjuntura política e social do momento que o país estava vivendo e relata que essas considerações são fruto de seus 15 anos de experiência com alfabetização

de adultos, em áreas urbanas e rurais. Dentre as principais ideias trazidas estão a democratização da cultura, a confiança no poder do povo de se autodeterminar, a necessidade de educar, também para capacitar os educandos para uma ação transformadora de seu cotidiano, e que esse processo é realizado com as pessoas e não por prescrições a serem seguidas autoritariamente. Freire (1967) conta como sua participação no MCP Movimento de Cultura Popular do Recife, onde coordenava o Projeto de Educação de Adultos, foi importante para amadurecer suas convicções na prática, com os Círculos de Cultura, onde ocorriam os debates, com o auxílio de imagens, de forma dialogada.

Freire (1967, p.103) considera, na nota de rodapé, que substituiu o conceito de Escola, carregado de passividade, pelo de Círculos de Cultura, em lugar do Professor, com atitude doadora, apontou o Coordenador de Debates, no lugar da aula, o diálogo, horizontal, que se nutre do amor, da humildade, da fé, da esperança, nutrindo a simpatia entre educador e educando e o aluno, com características passivas, substituiu pelo Participante de Grupo

Freire (1967) considera como o debate prepara o educando para ser sujeito de seu processo de alfabetização, porque ele aprende criticamente a necessidade de saber ler e escrever. Para tanto, não seriam necessárias tantas palavras, podia partir de 15 a 18 palavras no processo. Apresenta o passo a passo da experiência em Angicos (RN): 1. levantamento do universo vocabular dos grupos de educandos com quem se trabalhará (Círculos de Cultura); 2. constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Seleção a ser feita sob critérios: a) o da riqueza fonêmica; b) o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, que vão gradativamente das menores às maiores dificuldades); c) o de teor pragmático da palavra, representando maior pluralidade de engajamento desta numa dada realidade social, cultural, política etc.; 3. consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar, representadas em fichas de cultura. Estas situações têm o papel de desafios aos grupos e nelas vão se colocando os vocábulos geradores. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá levando os grupos a se conscientizarem para que ao mesmo tempo se alfabetizem; 4. consiste na elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate como apoio

flexível para seu trabalho; 5. feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Os coordenadores (educadores) devem estar bem-preparados para o diálogo verdadeiro, uma relação Eu – Tu, com os educandos e os supervisores devem auxiliar os coordenadores quando necessário para que não aconteça o anti-diálogo. Confeccionado este material em *slides*, ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

Freire (1967) descreve como foi a execução prática das aulas: primeiro foi projetada a imagem que representava a situação existencial contendo dentro de um contexto mais amplo a imagem-palavra geradora. As imagens foram elaboradas pelo artista plástico Francisco Brennan.

O fato de usar a imagem artística com adultos permite uma mobilização mais ampla do educando e aponta para uma educação transformadora, como propõem Silva e Stoltz (2021) e Stoltz; Weger e Veiga (2017). No estudo de Silva e Stoltz (2021), foi observado como a produção artística dos participantes propiciou momentos de autoconhecimento e de compreensão dos temas estudados, utilizando aquarela, desenho com giz pastel seco, argila e desenhos de observação da natureza com lápis preto ou colorido. Esses momentos de produção eram chamados de artevidades no Programa Germinar. Os entrevistados destacaram como a arte mobilizou seus sentimentos e aumentou sua compreensão sobre o conteúdo estudado.

O trabalho de Stoltz, Weger e Veiga (2017) utilizou produção de vídeos sobre temas que seriam tratados, e compreendidos à luz da teoria de Vigotsky. Nas etapas seguintes foram selecionadas obras de arte conectadas com essa teoria e produções criativas, por parte dos estudantes, que representassem a essência do que foi estudado. A conclusão desses estudos foi que a arte amplia o debate e aprofunda a visão do tema, observado sob diversos ângulos, e engaja o participante ativamente no processo de aprendizagem.

Prosseguindo com as etapas de Freire (1967), este descreve como os coordenadores de debates (educadores), apoiados pelas fichas-roteiro, promoviam as rodas de conversa com os participantes do grupo (educandos), decodificando a situação dada. Somente nesse momento era visualizada a palavra geradora, não para memorizar, mas para criar um vínculo semântico entre ela e o objeto representado. No momento de análise era apresentada a palavra separada em sílabas, que os

participantes nomeavam geralmente como pedaços, que eram reconhecidos e a partir dos quais se formavam famílias fonêmicas. As famílias fonêmicas se formavam com as vogais, que eram então reconhecidas, descobrindo-se assim o mecanismo silábico da formação de palavras. Pela apropriação crítica desse mecanismo de construção de palavras, o educando: “começa então com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que debateu para alfabetizar-se” (Freire, 1967, p. 115).

Os estudos apresentados a seguir contêm relatos e vivências práticas com os Círculos de Cultura na Educação Popular.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é qualitativa, parte de uma revisão integrativa e a partir dos achados e da experiência das pesquisadoras apresenta uma possibilidade de trabalho para a alfabetização de adultos partindo dos Círculos de Cultura.

A revisão integrativa sobre círculos de cultura e a alfabetização de adultos, utiliza o trabalho de Botelho, Cunha e Macedo (2011) como base teórico-metodológica. Foram selecionados estudos referentes à realidade brasileira.

Botelho, Cunha e Macedo (2011), realizaram revisão integrativa no campo das organizações em seis etapas: 1 – identificação do tema e da questão de pesquisa; 2 – definição de critérios de inclusão e exclusão de estudos; 3 – seleção prévia dos estudos; 4 – categorização dos estudos; 5 – análise e interpretação dos resultados; 6 – apresentação da síntese dos dados. Este estudo propõe que a revisão sistemática integrativa, aplicada ao campo da educação, pode trazer os mesmos benefícios apontados por Botelho, Cunha e Macedo (2011), pela capacidade de sistematizar o conhecimento científico já produzido de forma ampla, traçando um panorama sobre o tema Círculos de Cultura.

1. O tema deste trabalho é como utilizar os Círculos de Cultura na alfabetização de adultos e a pergunta para esta revisão integrativa é se existem artigos revisados por pares que tratem dos Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire, na alfabetização de adultos. Os termos de busca são: “Círculos de Cultura”; “Paulo Freire” e “alfabetização de adultos”, ligados pelo operador

boleano AND e sua tradução para o inglês “Culture Circles”; “Paulo Freire”; “Adult literacy”.

2. Os critérios de inclusão são conter esses três termos em qualquer lugar do artigo; artigos revisados por pares; publicados nos últimos 8 anos. Os critérios de exclusão abrangem artigos sobre outras realidades da educação de adultos; artigos publicados há mais de 8 anos, ou que tratem de resumos da obra e da biografia de Paulo Freire, sem experiências práticas.
3. Foram utilizadas as bases de dados: DOAJ, com três artigos; EBSCO, com dois artigos; ERIC, sem artigos; SAGE, com um artigo e SciELO, com dois artigos; Scopus, sem artigos e Web of Science, sem artigos, num total de oito artigos. Considerando os critérios de inclusão e exclusão e eliminando as repetições, restaram *quatro* artigos, selecionados pela leitura dos títulos e resumos.
4. Os estudos selecionados podem ser divididos em duas categorias e resumidos:

Categoria I – Estudos com metodologia de análise bibliográfica e documental

a) Dossiê Paulo Freire: Um projeto-piloto de alfabetização de adultos – de Brasília para o Brasil, de Moraes, Pereira e Taunay (2023), onde as autoras realizaram um estudo documental, histórico, fotográfico, sobre a experiência dos Círculos de Cultura em Brasília, em 1963, a criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e sua revogação pelo governo militar de 1964. Em suas considerações finais, as autoras relatam que o decreto Decreto 53.886, de 14.4.1964, determinava o recolhimento de todo o acervo utilizado para a execução do Programa Nacional de Alfabetização, levando a um período de retrocesso e de intimidação no campo da educação popular e educação de adultos e à prisão e exílio de Paulo Freire.
b) Os Círculos de Cultura em Goiânia: Memórias da contribuição freireana, Machado e Costa (2023), onde as autoras objetivam apresentar a trajetória histórica dos Círculos de Cultura desenvolvidos na década de 1990, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) Goiânia-GO, a partir das contribuições de Freire e do MOVA-SP. A metodologia do estudo foi a pesquisa bibliográfica, sobre obras de Paulo Freire e colaboradores, para compreensão da trajetória dos Círculos de Cultura, além de análise de dissertações e artigos sobre a experiência de educação de adultos na secretaria, juntamente com folhetos e relatórios em cadernos de campo do projeto de alfabetização. A primeira parte é dedicada à obra e biografia de Freire, localizando os Círculos de Cultura nesse contexto. A segunda parte trata da apresentação da experiência da SME- Goiânia, de 1993 a 1996, com os Círculos,

na educação popular, para sensibilizar a população não alfabetizada a ingressar no aprendizado. Foram constituídos 12 Círculos de Cultura, atendendo a 256 educandos. Os encontros eram realizados onde houvesse um grupo, como igrejas e associações de moradores, duravam duas horas cada, três vezes por semana. O estudo trouxe a riqueza dos relatos registrados nos cadernos de campo, com a avaliação dos educandos realizada pelos educadores e os oito passos seguidos nos Círculos de Cultura: preenchimento de ficha cadastral; diálogo dois a dois sobre temas pessoais; apresentação recíproca das opiniões e informações; projeto de alfabetização; quartas-feiras de cultura; leituras de rótulos e embalagens; escrita de palavras e números retirados desses materiais; despedida cordial. Para as autoras "o diálogo não era um mero instrumento metodológico, mas uma forma de partilha de saberes e possibilidade de construção, em conjunto, de conhecimento". Sobre as quartas-de-cultura, citam apresentações de capoeira. A estratégia de criação de fichas de cultura, a partir do universo vocabular foi variada, sendo citada a montagem em grupo da imagem de uma casa e posterior discussão problematizadora sobre o tema. Das discussões dos temas foi produzido cartaz de reivindicação de necessidades do bairro. As análises demonstram que os Círculos de Cultura foram um recurso político-pedagógico significativo para a alfabetização, atuando como espaço alternativo de diálogo sobre a vida dos alfabetizandos na comunidade. Concluem questionando que reinventar os Círculos de Cultura no século XXI poderia trazer "aprendizagem, convivência respeitosa, cidadania e motivação humana", de forma a criar vínculos com os 11 milhões de pessoas não alfabetizadas no país.

Categoria II – Estudos com metodologia de pesquisa-ação

c) O Círculo de Cultura como experiência dialógica de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Machado e Sales (2022). As autoras têm como questão norteadora: "O Círculo de Cultura, enquanto prática metodológica de desenvolvimento da conscientização, na perspectiva freireana, pode contribuir na formação da cidadania planetária?". Segundo as autoras o termo cidadania planetária se origina da ecopedagogia: movimento pedagógico, social, político, constituído em pedagogia ecológica popular. Machado e Sales (2022) têm como metodologia a pesquisa ação, com turmas da EJA, de diversas etapas, de uma escola municipal de Salvador (BA), marcadas por um contexto de exclusão e violência. Na realização dos Círculos de Cultura, as autoras colocaram-se com

uma escuta crítica, sensível, comprometida e cuidadosa para identificação dos temas geradores e mediação da prática**.** Desses círculos emergiram temas como Cidadania; Classe trabalhadora; Desigualdade e Sustentabilidade. Utilizaram registros em Diário de Itinerância e realizaram grupo focal como formas de coleta de dados. A análise de conteúdo baseada em Bardin (2016) identificou 3 categorias principais: a) o Círculo de Cultura como prática pedagógica; b) o processo de conscientização; c) a cidadania planetária como práxis. As autoras citam sua percepção de que os Círculos de Cultura não fazem parte do cotidiano das turmas da EJA de maneira geral e que os resultados obtidos com a pesquisa apontam para a importância da sua dialogicidade na EJA e que mais pesquisas são necessárias.

d) O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia **-** Silva e Bomfim (2021) relatam seu trabalho com o objetivo de "confirmar que a utilização do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, aliado ao teatro como prática educomunicativa, configura uma ferramenta eficaz para a alfabetização de adultos, mesmo a distância" (Silva; Bomfim, 2021, p. 179). O objetivo do trabalho, foi "Ensinar a ler e escrever por meio do teatro" (Silva; Bomfim, 2021, p. 187). A intervenção ocorreu junto à turma da EJA ofertada pela Escola Municipal Maria Teresa, em São João Del Rei (MG). Os participantes foram três mulheres e dois homens, com idades entre 45 e 60 anos, os instrumentos de pesquisa escolhidos foram o roteiro semiestruturado de perguntas abertas para entrevistas em profundidade, e o diário de campo dos 28 encontros realizados. A pesquisa ação foi realizada à distância por meio de grupo de Whatsapp[3] e reuniões remotas semanais, de 1h de duração. Iniciaram explicando o uso do Whatsapp e depois trabalharam com narrativas de vida através da construção de personagens. A partir desse material trabalharam com o universo vocabular dos participantes, extraindo temas e palavras geradoras. A cada semana, a história de um estudante era exibida em vídeo, no grupo de WhatsApp. O pesquisador então selecionava uma palavra daquela história, que era separada em sílabas, para que os estudantes sugerissem outras palavras, a partir daquelas sílabas. a análise de dados foi realizada de acordo com o referencial teórico, para cada vivência. Foi identificada

[3] Whatsapp – aplicativo de mensagens usado em celulares e computadores Disponível em: https://www.techtudo.com.br/noticias/2016/07/o-que-significa-whatsapp-conheca-o-aplicativo-mais-usado-do-brasil.ghtml Acesso em: 10.10.23

a dialogicidade de Freire, na busca de soluções para problemas identificados na realidade do estudante. Foi criado um ambiente virtual, com ferramentas favoráveis à aprendizagem e ao diálogo, previsto no processo educomunicativo, de Ismar de Oliveira Soares[4]. Concluem que as categorias educomunicação, alfabetização e jogo teatral foram consideradas centrais para a análise e demonstram o potencial do trabalho, na medida em que comprovam que o conjunto de ações foi capaz de promover: a alfabetização libertadora ao possibilitar o diálogo, o ensino do uso das ferramentas tecnológicas, a construção de narrativas e a alfabetização com base na experiência de vida dos alunos.

5 e 6 – A análise dos resultados e síntese dos estudos da categoria I permite observar que os Círculos de Cultura, embora apresentando resultados promissores, foram interrompidos pelo governo militar instituído em 1964 e que puderam ser retomados com a redemocratização. Nos anos 1990, foram retomados em São Paulo e depois se espalharam pelo Brasil com o projeto MOVA, baseado nas ideias de Freire. Um desses exemplos aconteceu em Goiânia, e o estudo traz a riqueza dos registros realizados pelos alfabetizadores em cadernos de campo, com o cotidiano e estratégias utilizados. Este estudo aponta para o potencial da retomada dos Círculos de Cultura. Já os estudos da categoria II, com pesquisa-ação, mostram a criatividade no uso de diferentes estratégias para trabalhar com grupos nos Círculos, e dessa realidade construída no aqui e agora, trabalhar os temas geradores, palavras geradoras e todo o processo de alfabetização. Enfatizam a escolha de temas significativos como a cidadania planetária e as histórias de vida encenadas por meio de personagens.

A revisão integrativa trouxe a atualidade dos Círculos de Cultura para o trabalho com adultos, especialmente a alfabetização, pela consideração de seus saberes e leitura de mundo, pela horizontalidade das relações e pelo potencial de engajar o estudante na aprendizagem. Apontou também para a flexibilidade de estratégias usadas, como o teatro e as histórias com personagens, as diferentes formas de levantar os temas relevantes e a produção das fichas de cultura para a identificação das palavras geradoras.

---

[4] SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011

3 POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM CÍRCULOS DE CULTURA NA EJA

Considerando os objetivos específicos de apresentar possibilidades de trabalho com os Círculos de Cultura na EJA, e elencar as estratégias utilizadas, os dados apresentados mostram diferentes práticas possíveis para a condução dialógica e consequente identificação dos temas geradores: utilizando um quebra-cabeça montado coletivamente com a imagem da casa, como no caso de Goiânia. Partindo da encenação das histórias de vida ou partindo de um conceito mais abrangente de cidadania, surgem os temas geradores e as palavras geradoras a serem trabalhadas em suas família fonêmicas, de acordo com os diferentes graus de dificuldade. De cada palavra geradora novas palavras são criadas pelo grupo. As quartas de cultura, da experiência de Goiânia, ajudam o grupo a se vincular com os hábitos e práticas do local, valorizando os saberes que já existem.

Das experiências trazidas na pesquisa de Silva e Stoltz (2021) e Stoltz; Weger e Veiga (2017), o uso da arte produzida em desenho, aquarela ou argila, como autoexpressão, têm o potencial de engajar os educandos e ampliar sua compreensão sobre temas e seu autoconhecimento durante a vivência do processo. Outras possibilidades surgem do trabalho com colagens de recortes de revistas ou jornais, de figuras previamente escolhidas, ou objetos trazidos pelos educandos, que podem servir como estímulo para identificar os temas relevantes e fazer o papel das fichas de cultura, de uma forma mais colaborativa.

Cabe ressaltar que as ideias de Freire não são consenso para as políticas públicas e enfrentam oscilação de aceitação, que reflete a alternância ideológica de governantes eleitos e o preconceito quanto a suas ideias por uma parte da nossa sociedade (Soares; Souza, 2022).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao objetivo de compreender a proposta de trabalho com Círculos de Cultura na EJA, consideramos que o exercício da conversa em grupo dos Círculos de Cultura, dirigida a uma finalidade, horizontal, onde todos podem e são convidados a participar e trazer sua leitura de mundo, permanece necessário como promotor de conscientização e especialmente importante, para uma participação e aprendizado

mais amplos e efetivos. Na sala disposta em roda, os educandos e os educadores se aproximam, trocam sua humanidade, seu esperançar e seus potenciais. A experiência vai além da apropriação da palavra escrita pelos educandos, passando por recuperar sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A., MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. In: **Gestão e Sociedade,** v. 5, n. 11, p. 121-136, mai.–ago., 2011. Disponível em: https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906. Acesso em: 25 set. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade.** São Paulo; Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, M. (Org.) **MOVA-Brasil 10 anos**: Movimento de alfabetização de jovens e adultos. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2013,

GADOTTI, M. (Org.) Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo, Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: http://memorial.paulofreire.org/conheca-paulo-freire.html Acesso em: 02 ago. 2022

MACHADO, M.M.; COSTA, C.B. Os Círculos de Cultura em Goiânia: Memórias da contribuição freireana. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1242–1257, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68469. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68469. Acesso em: 2 maio 2025.

MACHADO, S.B.; SALES, K.M.B. O Círculo de cultura como uma experiência dialógica de pesquisa na educação de jovens e adultos. **REVISTA INTERSABERES**, *[S. l.]*, v. 17, n. 40, p. 131–152, 2022. DOI: 10.22169/revint. v17i40.2278. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2278. Acesso em: 2 maio 2025.

MORAES, R.A.; PEREIRA, E.W.; TAUNAY M.P.V. Dossiê Paulo Freire: Um projeto-piloto de alfabetização de adultos – de Brasília para o Brasil. In: **RBEP Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia,** v.104, e-5562, 2023. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5562. Acesso em: 04 mai 2025.

PELANDRÉ, N.L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo, Cortez, 2002.

PINI, F.R. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto MOVA-Brasil. **Educação em Revista** [online]. 2019, v. 35 e214479. Epub 27 Maio 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479. Acesso em: 27 jul. 2021

SILVA, C.H.; BOMFIM, F. O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia. **Comunicação & Educação**, *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 179-194, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p179-194. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/187260. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, K.M.S.; STOLTZ, T. **Aprendizado e ensino de adultos baseado em Rudolf Steiner.** Curitiba, Juruá, 2023.

SOARES, F.A.P.; SOUSA JUNIOR, L. Percepção de docentes acerca do Escola Sem Partido. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e246196, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.246196. Acesso em: 23 set. 2023

STOLTZ, T.; WEGER, U. e VEIGA, M. Higher Education as Self-Transformation. In: **Psychology Research.** Vol. 7, nr 2, fev. 2017. Disponível em: https://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/58ae9a8fe40ed.pdf. Acesso em 01. mai. 2019.

EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB A RAPINA NEOLIBERAL: ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Rafael Jungles[1]
Aline do Rocio Neves[2]

RESUMO

Este artigo analisa as transformações da educação pública brasileira no contexto neoliberal, com foco especial na reforma do Ensino Médio implementada a partir de 2016. O objetivo é examinar como a agenda neoliberal tem reconfigurado o sistema educacional público, transformando-o em campo de acumulação capitalista e instrumento ideológico de reprodução social. A metodologia baseou-se em análise documental e revisão bibliográfica crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O referencial teórico articula as contribuições de Marx e Engels sobre o Estado burguês, as análises de Gramsci sobre hegemonia, e os estudos contemporâneos sobre neoliberalismo educacional. Os resultados evidenciam que as reformas educacionais, especialmente a Lei 13.415/17 do Novo Ensino Médio, representam um projeto de classe que visa adequar a formação da força de trabalho às demandas do capital flexível, ao mesmo tempo em que fragmenta a solidariedade de classe através do individualismo competitivo. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do componente curricular Projeto de Vida exemplificam essa lógica, promovendo a responsabilização individual pelo sucesso/fracasso social. Conclui-se que a educação pública sob hegemonia neoliberal opera uma dupla função: gerar lucros para o setor privado através das privatizações e produzir subjetividades adequadas à acumulação flexível, minando as possibilidades de ação coletiva e transformação social.

Palavras-chave: Educação Pública. Neoliberalismo. Novo Ensino Médio. Privatização. Ideologia.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira encontra-se em profundo processo de reconfiguração desde a consolidação da agenda neoliberal no país, intensificada após os eventos políticos de 2016. O montante de recursos direcionados ao sistema educacional – apenas no Paraná, segundo a APP Sindicato, foram previstos 6,6 bilhões de reais para a rede estadual em 2024 – revela o potencial econômico que desperta a cobiça do setor privado (App Sindicato, 2024).

[1] Mestre em Sociologia pelo do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal do Paraná. Professor de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná. E-mail: rafaeljungles9@gmail.com.

[2] Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]; Me. Direitos Humanos e Políticas Públicas e Cientista Social (PUCPR); Integrante do corpo docente da Pós-graduação Teórico Prática sobre o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) da Faculdade Pólis Civitas; Professora de Sociologia nas séries finais da Educação básica do Paraná; Idealizadora da SCA Consultoria Acadêmica @sca.consultoriaacd.E-mail: aline.rocio.neves@gmail.com.

Este trabalho tem como problema de pesquisa compreender de que forma a agenda neoliberal tem reconfigurado a educação pública brasileira, transformando-a em campo de acumulação capitalista e instrumento ideológico de reprodução da ordem burguesa. O objetivo geral consiste em analisar as implicações das reformas educacionais neoliberais sobre o sistema público de ensino, com foco nas transformações do Ensino Médio brasileiro implementadas a partir de 2016.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender criticamente as transformações em curso na educação pública, que transcendem mudanças meramente pedagógicas para configurar um projeto político-econômico de classe. Como demonstram Neves e Prokopiuk (2024), as reformas curriculares do Novo Ensino Médio no Paraná revelam contradições fundamentais entre os discursos de modernização educacional e a realidade de precarização do ensino público.

A metodologia adotada baseia-se na análise documental de marcos legais e normativos, articulada com revisão bibliográfica crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético. O referencial teórico articula as contribuições clássicas de Marx e Engels sobre o Estado burguês, as análises gramscianas sobre hegemonia e sociedade civil, e os estudos contemporâneos sobre neoliberalismo educacional de autores como Laval e Dardot (2016), Harvey (2008) e Antunes (2018).

2 O ESTADO BURGUÊS E A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Para compreender adequadamente a educação pública no contexto neoliberal, é fundamental partir da análise marxiana sobre o Estado. Segundo Marx e Engels (2010), o Estado moderno constitui o comitê gestor dos interesses gerais da burguesia, funcionando como instrumento garantidor da manutenção da ordem estabelecida. Esta concepção permite compreender por que a educação, enquanto aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), assume centralidade estratégica na reprodução das relações sociais capitalistas.

A classe dominante, conforme demonstra Miliband (2005), garante sua dominação através de três fontes fundamentais: os meios de produção (propriedade privada), os meios de administração e coerção estatais, e os meios

de comunicação e consenso. A educação situa-se privilegiadamente nesta terceira dimensão, constituindo audiência cativa que favorece a legitimação, conservação e reprodução do modelo societário vigente.

Embora os estratos burgueses não constituam bloco homogêneo, permanecendo fracionados com interesses distintos, mantêm-se coesos na defesa de interesses comuns fundamentais. Como observa Miliband "embora possam divergir muito em relação àquilo que desejam precisamente, tais pessoas concordam firmemente quanto àquilo que não desejam" (Miliband, 2005, p. 480)– ou seja, tudo que possa representar ameaça à estrutura de poder que garante seus privilégios.

A educação formal, neste contexto, cumpre dupla função estratégica: disciplinar a força de trabalho para os propósitos de acumulação de capital e produzir consenso ideológico em torno da ordem estabelecida (JUNGLES, 2025). O controle do trabalho envolve:

> [...] alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo [...] cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais (Harvey,2008, p. 119)

3 NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

O neoliberalismo representa resposta histórica do capital às crises cíclicas do modo de produção capitalista, particularmente à crise do modelo fordista-keynesiano dos anos 1970. Diferentemente do liberalismo clássico, que preconizava a mínima intervenção estatal, o neoliberalismo instrumentaliza o Estado para garantir, através de políticas de austeridade fiscal, desregulamentação trabalhista e privatizações, os interesses do capital financeiro (HARVEY, 2008).

Esta fase do desenvolvimento capitalista evidencia sua capacidade antropofágica de, diante das crises cíclicas, reinventar-se numa metamorfose permanente (ANTUNES, 2018). A expansão da lógica empresarial apresenta-se hegemonicamente como única racionalidade possível, permeando todas as dimensões da vida social (LAVAL; DARDOT, 2016).

O neoliberalismo constitui modo de gestão do capitalismo avançado que, assentado na competitividade, eficiência e individualidade, mina as

possibilidades de ação coletiva, enfraquecendo vínculos cooperativos e a solidariedade de classe. Como demonstra Sennett (2006), a flexibilidade excessiva do novo capitalismo leva a uma cultura de descartabilidade, dificultando a formação de laços duradouros e a construção de identidades coletivas sólidas:

> pressionado pelo grande capital privado transnacional, principalmente a partir da década de 1990, o país passou a viver um processo de desregulamentação, de avanço de políticas de privatizações e de liberalização monetária (Previtali e Fagiani, 2017, p. 88)

Como analisam Previtali e Fagiani (2017) no contexto brasileiro, a burguesia nacional subordina-se aos interesses do capital internacional, inserindo o país de forma ainda mais dependente na globalização neoliberal.

4 AGENDA NEOLIBERAL E REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Os eventos de 2016 – caracterizados como golpe político, jurídico, parlamentar e midiático – conduziram ao poder executivo brasileiro um governo comprometido com a agenda neoliberal mais radical. As reformas implementadas a partir deste período evidenciam a centralidade da educação no projeto hegemônico burguês.

A sequência das reformas é reveladora: primeiro a Proposta de Emenda Constitucional 55/16 (Teto dos Gastos Públicos), depois a Lei 13.467/17 (Reforma Trabalhista) e, significativamente, a Lei 13.415/17 (Reforma do Ensino Médio). A prioridade dada à reforma educacional demonstra sua importância estratégica para o projeto político em curso.

Como observam Previtali e Fagiani (2017, p. 93), após o golpe de 2016, "o governo Michel Temer vem buscando impor a reestruturação da educação, com ênfase no ensino médio, dando-lhe um caráter mais técnico e profissionalizante". Esta reestruturação mantém a histórica educação dual brasileira, institucionalizando "uma educação para a classe trabalhadora, voltada para o mercado de trabalho e outra para as elites, formadora de dirigentes".

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, materializa esta concepção educacional. Ao enfatizar competências e habilidades adequadas às demandas do mercado de trabalho flexível, a BNCC subordina a formação humana integral aos imperativos da acumulação

capitalista. O componente curricular Projeto de Vida, implementado no Novo Ensino Médio, exemplifica essa lógica ao responsabilizar individualmente os estudantes pelo seu sucesso ou fracasso social.

5 NOVO ENSINO MÉDIO: PRECARIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO

A implementação do Novo Ensino Médio no Paraná, analisada por Neves e Prokopiuk (2024), revela as contradições entre os discursos oficiais de modernização e a realidade de precarização do ensino público. A flexibilização curricular, apresentada como democratização das escolhas educacionais, opera na prática como mecanismo de diferenciação social e reprodução das desigualdades.

A ênfase na formação técnica e profissionalizante para os estudantes das escolas públicas contrasta com a manutenção da formação propedêutica nas instituições privadas frequentadas pelas elites. Esta diferenciação reproduz a divisão social do trabalho, preparando uns para a execução e outros para a direção.

A introdução de itinerários formativos e a possibilidade de contratação de professores sem formação específica na área (notório saber) representam estratégias de flexibilização e precarização do trabalho docente. Simultaneamente, abrem espaços para a entrada de organizações privadas na oferta de cursos e materiais didáticos, configurando processo de privatização por dentro do sistema público.

6 PLATAFORMIZAÇÃO E CONTROLE IDEOLÓGICO

A chamada "plataformização da educação" constitui fenômeno contemporâneo que articula privatização econômica e controle ideológico. Através da introdução de tecnologias educacionais desenvolvidas por empresas privadas, o setor público transfere recursos para o mercado enquanto padroniza conteúdos e métodos pedagógicos.

Esta padronização não é neutra, mas carrega concepções pedagógicas alinhadas com a lógica empresarial: individualização da aprendizagem, gamificação dos processos educativos, mensuração constante de desempenho

e responsabilização de estudantes e professores pelos resultados. Tais práticas internalizam a racionalidade neoliberal, naturalizando a competição e o individualismo.

O componente Projeto de Vida exemplifica este processo ao inculcar sistematicamente a noção de resiliência como virtude fundamental para a "sobrevivência" no mundo do trabalho flexível. Esta ênfase na adaptação individual oculta as determinações estruturais da precariedade social, deslocando o foco das questões coletivas para as respostas individuais.

7 RESISTÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Apesar da hegemonia neoliberal, persistem resistências e contradições no campo educacional. A própria necessidade de constante reforma evidencia que o consenso não é total e que existem disputas em torno dos projetos educacionais.

Os profissionais da educação, organizados sindicalmente, têm oferecido resistência às reformas, denunciando seus aspectos precarizadores e privatizantes. Estudantes secundaristas protagonizaram importantes mobilizações contra o Novo Ensino Médio, evidenciando que os sujeitos da educação não são meros receptores passivos das políticas impostas.

No entanto, como observa Sennett (2006), o que mais ameaça o sistema de acumulação flexível é o pronome "nós". A fragmentação social promovida pelo neoliberalismo dificulta a construção de identidades coletivas e projetos alternativos de sociedade. Onde a lógica da autossuficiência se sobrepõe à da interdependência e solidariedade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação pública sob a agenda neoliberal revela um projeto sistemático de transformação do sistema educacional em campo de acumulação capitalista e instrumento de reprodução ideológica. As reformas implementadas a partir de 2016, particularmente o Novo Ensino Médio, materializam concepção educacional que subordina a formação humana aos imperativos do mercado de trabalho flexível.

A dupla função da educação neoliberal – gerar lucros através das

privatizações e produzir subjetividades adequadas à ordem capitalista – opera através de mecanismos sutis mas eficazes: flexibilização curricular que reproduz desigualdades, responsabilização individual que oculta determinações estruturais, e fragmentação social que impede ação coletiva.

O caso do Paraná, analisado por Neves e Prokopiuk (2024), exemplifica essas contradições ao evidenciar o distanciamento entre discursos oficiais e realidade educacional. A implementação do Novo Ensino Médio revela-se como processo de precarização disfarçado de modernização.

Contudo, como nos lembra Lukács (2003, p. 371), "a história consiste justamente no fato de que toda fixação reduz-se a uma aparência: a história é exatamente a história da transformação ininterrupta das formas". A irracionalidade de um sistema que nega nossa interdependência fundamental não pode sustentar-se indefinidamente (JUNGLES, 2025).

A construção de alternativas exige retomar o "nós" como princípio organizativo, superando a fragmentação neoliberal através da ação coletiva. Na escola, isso significa disputar concepções de educação que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, não apenas de adaptar-se a ela.

Como sugere Freire (1987, p. 84), "a educação não transforma o mundo, ela muda pessoas, pessoas transformam o mundo". Este insight permanece atual: embora a educação não seja suficiente para a transformação social, ela pode contribuir para formar sujeitos críticos capazes de protagonizar mudanças. A luta pela educação pública, democrática e emancipatória constitui, portanto, dimensão fundamental da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APP SINDICATO. **Edição Pedagógica Julho 2024.** Disponível em: https://appsindicato.org.br/edicao_pedagogica_jul2024/. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.** Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).** Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 15 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

JUNGLES, Rafael. **A artesania docente: uma análise do trabalho dos professores de sociologia no ensino médio público em Fazenda Rio Grande-PR.** Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional –ProfSocio) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, p. 151. 2025.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda.** Tradução Mário R. da Cruz. São Paulo: Atlas, 1996.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, György. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista.** Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista.** Tradução Fanny Tabak. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MILLS, Charles Wright. **A elite do poder.** Tradução Waltensir Dutra. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NEVES, A. do R.; PROKOPIUK, M. Transformações educacionais e reformas curriculares: um estudo do novo ensino médio no Paraná. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais,** v. 10, n. 2, p. 01-27, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.313. Acesso em: 15 mar. 2024.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Gramsci. **Revista Katálysis,** Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 87-94, jan./jun. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-49802014000100009. Acesso em: 15 mar. 2024.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílson César. Trabalho, educação e conflitos sociais na formação social capitalista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 9, n. 1, p. 85-96, abr. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21636. Acesso em: 15 mar. 2024.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DEBATES CRÍTICO-SOCIAIS EM CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS ENTRE ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE

Marcelo Valente de Souza[1]

Resumo

Este artigo discute a aplicação do Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire, na formação acadêmica de estudantes do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, nos cursos de Bacharelado em Biomedicina, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Odontologia, Bacharelado em Educação Física e Tecnólogo em Radiologia. Parte-se da premissa de que a educação em saúde deve ultrapassar a transmissão de conteúdos técnicos, assumindo uma perspectiva crítica, dialógica e transformadora. A partir da fundamentação teórica freireana e de experiências concretas no campo da educação popular em saúde, este artigo busca refletir sobre o potencial transformador dessa metodologia no contexto do ensino superior. No lugar da sala de aula convencional, institui-se um espaço de encontro, reflexão e diálogo, onde a palavra não é imposta, mas construída coletivamente a partir das experiências de vida dos participantes. Além de sua dimensão pedagógica, o Círculo de Cultura assume uma dimensão cultural e política, inserindo-se na luta pela democratização do saber e pela emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Fundamentado nos princípios da pedagogia freireana e nos aportes teóricos de autores como Maria Flávia Gazinelli, Eymar Vasconcelos e Sergio Arouca, o texto propõe uma abordagem centrada no diálogo, na escuta sensível e no respeito às vivências dos sujeitos, contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com a justiça social, a equidade e os saberes populares.

Palavras-chave: Paulo Freire, Círculo de Cultura, Educação Popular em Saúde, Formação Crítica, Ensino Superior

1 DEBATES INICIAIS...

A formação de profissionais da saúde no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados à fragmentação do conhecimento, à verticalização do ensino e à desvalorização das experiências sociais e culturais dos estudantes. Os Cursos de Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Biomedicina, Bacharelado em Odontologia, tecnólogo em Radiologia e Bacharelado em Educação Física, embora fundamentais para o cuidado em saúde, frequentemente reproduzem modelos pedagógicos tradicionais, pouco sensíveis à complexidade dos territórios e das realidades vividas pelas populações atendidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

[1] Doutor em educação em ciências. Mestre em educação. Pedagogo e Arte-educador. Docente no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, atuando nos componentes curriculares Projeto Integrador na Curricularização da Extensão e Práticas Educativas em Saúde.

Neste contexto, observa-se uma crescente necessidade de incorporar práticas educativas que transcendam a simples transmissão de saberes técnicos. A educação em saúde, concebida como instrumento de promoção da equidade e da cidadania, exige a adoção de metodologias que valorizem o diálogo, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. A educação popular em saúde, nesse sentido, apresenta-se como uma alternativa potente e necessária. (SANTOS; COSTA; RODRIGUES, 2021, p. 31).

Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a educação popular em saúde busca integrar os saberes acadêmicos aos saberes populares, promovendo a escuta sensível, o respeito à diversidade e o empoderamento das comunidades. Os Círculos de Cultura, como proposta metodológica freireana, representam uma expressão concreta dessa pedagogia, oferecendo espaços de troca, reflexão e ação coletiva sobre temas significativos da vida e da saúde. Diversos autores e experiências têm demonstrado a relevância dos Círculos de Cultura na formação de profissionais mais humanizados, críticos e comprometidos com os princípios do SUS. Eymar Vasconcelos (2008), Maria Flávia Gazinelli (2006) e Sergio Arouca (1988) destacam a importância de práticas educativas que rompam com o paradigma biomédico e coloquem os sujeitos no centro do processo formativo, como protagonistas do cuidado e da transformação social. (SANTOS, 2021, p. 25).

Nos cursos da área da saúde, os Círculos de Cultura se configuram como ferramentas potentes para problematizar temas como determinantes sociais da saúde, vulnerabilidade, acesso e equidade, articulando o conteúdo acadêmico às práticas concretas nos territórios. Ao fazê-lo, contribuem para o desenvolvimento de competências éticas, críticas e políticas entre os estudantes, formando profissionais mais sensíveis às realidades da população brasileira. É nesse cenário que se propõe a análise do uso dos Círculos de Cultura como estratégia de formação crítica dos estudantes nos cursos de Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Biomedicina, Bacharelado em Odontologia, Tecnólogo em Radiologia e Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia - UNIFAMAZ. A partir da fundamentação teórica freireana e de experiências concretas no campo da educação popular em saúde, este artigo busca refletir sobre o potencial transformador dessa metodologia no contexto do ensino superior.

2 O CÍRCULO DE CULTURA E A FORMAÇÃO CRÍTICA EM SAÚDE

2.1 O conceito de Círculo de Cultura

O Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire nos anos 1960, nasce como uma proposta de superação da educação bancária, tradicionalmente centrada na transmissão unilateral de conteúdos. Em sua essência, o Círculo de Cultura propõe a horizontalidade das relações pedagógicas, em que educadores e educandos aprendem juntos, mediados pela realidade concreta (FREIRE, 2005). No lugar da sala de aula convencional, institui-se um espaço de encontro, reflexão e diálogo, onde a palavra não é imposta, mas construída coletivamente a partir das experiências de vida dos participantes. “No Círculo de Cultura não se ensina, aprende-se em reciprocidade de consciências”, afirma Freire (1996, p. 68), evidenciando o compromisso com uma pedagogia libertadora e humanista. Esse espaço é fundamentado no conceito de palavra geradora, extraída do universo vocabular dos sujeitos e relacionada às suas condições existenciais. As palavras não são meros instrumentos de alfabetização, mas veículos de problematização do mundo, como demonstra a experiência de Freire com trabalhadores rurais e urbanos no Brasil e em outros países da América Latina (FREIRE, 1981) (SANTOS et al., 2021, p. 45).

A palavra geradora permite a articulação entre linguagem, consciência e ação. “A alfabetização, como ato político, precisa ultrapassar a codificação técnica para se tornar descodificação crítica da realidade”, escreve Freire (1983), ressaltando o caráter ético-político do processo educativo. Desse modo, o Círculo de Cultura não apenas ensina a ler o mundo, mas também a transformá-lo. Além de sua dimensão pedagógica, o Círculo de Cultura assume uma dimensão cultural e política, inserindo-se na luta pela democratização do saber e pela emancipação dos sujeitos historicamente excluídos. Em *Ação Cultural para a Liberdade*, Freire (1981) destaca que o Círculo é uma estratégia de resistência à opressão e à alienação, capaz de gerar consciência crítica e organização popular. (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 62).

Por fim, é importante reconhecer que o Círculo de Cultura permanece atual como metodologia ativa e participativa, encontrando ressonância nas

práticas contemporâneas de educação popular, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Sua potência reside na capacidade de gerar sentido para os sujeitos e de colocar a educação a serviço da transformação social (GAZINELLI et al., 2006; VASCONCELOS, 2008).

2.2 Círculo de Cultura e Educação em Saúde

O campo da educação em saúde, sobretudo em sua vertente crítica e popular, tem se enriquecido com a adoção dos Círculos de Cultura como prática pedagógica. Paulo Freire (1981) propõe essa estratégia como uma forma de ação cultural para a liberdade, desafiando a lógica vertical de ensino e favorecendo uma construção horizontal e coletiva do conhecimento. A partir do diálogo e da problematização, os Círculos permitem que os sujeitos pensem sua realidade e atuem sobre ela. A educação em saúde, concebida como prática transformadora, encontra nos Círculos de Cultura um dispositivo potente para a escuta das necessidades concretas da população e para a construção de ações educativas a partir das experiências populares. Segundo Maria Flávia Gazinelli et al. (2006), os processos educativos em saúde devem respeitar os saberes comunitários, sendo co-construídos com os sujeitos, a fim de promover autonomia e cidadania (SANTOS; COSTA; RODRIGUES, 2021, p. 97) (SANTOS; COSTA; RODRIGUES, 2021, p. 101).

Essa perspectiva está alinhada à concepção de Eymar Vasconcelos (2008), que define a educação popular em saúde como uma pedagogia das perguntas, e não das respostas prontas. O Círculo de Cultura, nesse sentido, é um espaço de escuta ativa e crítica, que permite não apenas a troca de informações, mas a produção de sentidos em torno do viver, adoecer e cuidar. Ele se insere como tecnologia social promotora de saúde. Sergio Arouca (1988), ao criticar o modelo biomédico, argumenta que a saúde não pode ser compreendida apenas pela ótica clínica ou hospitalar. É necessário considerá-la como fenômeno social e político, atravessado pelas condições de vida, de trabalho, de moradia e de acesso a direitos. O Círculo de Cultura contribui com essa visão ampliada da saúde, pois insere o debate em territórios reais e nas vivências cotidianas das comunidades.

Gazinelli (2006) observa que os Círculos de Cultura são especialmente eficazes para desenvolver ações de educação em saúde nos contextos do SUS, em especial na Atenção Básica e em projetos de extensão universitária. Ao valorizar o protagonismo dos sujeitos, essas práticas favorecem vínculos entre trabalhadores da saúde, estudantes e populações atendidas, promovendo escuta qualificada e respeito às singularidades locais. Além disso, a literatura aponta que os Círculos de Cultura têm sido utilizados para tratar temas complexos como violência doméstica, uso abusivo de substâncias, saúde sexual e reprodutiva, prevenção de doenças e promoção do autocuidado. Tais temas, abordados a partir da realidade concreta dos sujeitos, permitem uma abordagem pedagógica sensível, crítica e transformadora (Aprato et al., 2023).

Para Vasconcelos (2008), o processo educativo em saúde não pode estar dissociado da ação política. Nesse sentido, o Círculo de Cultura é também uma ferramenta de organização popular e mobilização social. Ele estimula os sujeitos a reconhecerem-se como agentes da história, capazes de intervir em suas comunidades e no sistema de saúde. Assim, os Círculos de Cultura se revelam como espaços de resistência, de valorização da cultura popular e de fortalecimento da saúde coletiva. Ao romperem com a lógica impositiva do ensino tradicional, eles promovem uma nova ética educativa: pautada na solidariedade, na escuta, na problematização e no compromisso com a transformação da realidade social.

2.3 Círculos de Cultura e a Formação do Profissional de Saúde

A formação de profissionais da saúde requer mais do que o domínio técnico e científico; exige também sensibilidade ética, compromisso social e capacidade crítica diante das desigualdades que estruturam o processo saúde-doença. Nesse sentido, os Círculos de Cultura se revelam como estratégias formativas capazes de articular conhecimento técnico-científico com saberes populares, práticas dialógicas e vivências comunitárias (FREIRE, 1983). Ao serem inseridos na formação superior em saúde, os Círculos de Cultura contribuem para a construção de uma pedagogia pautada na problematização da realidade. De acordo com Gazinelli et al. (2006), ao vivenciarem essas experiências, os estudantes ampliam sua percepção sobre o cuidado,

compreendendo-o como prática social, cultural e política. Isso os prepara para lidar com os desafios do SUS e com as complexidades dos territórios em que atuarão. (SANTOS; OLIVEIRA, 2021, p. 112). (SANTOS et al., 2021, p. 121).

Eymar Vasconcelos (2008) defende que a formação em saúde deve ser concebida como um processo de “formação para a práxis”. Os Círculos de Cultura, ao propiciarem o diálogo entre teoria e prática, entre ciência e vivência, favorecem o surgimento de sujeitos históricos, que não apenas dominam técnicas, mas são capazes de intervir criticamente na realidade. Sergio Arouca (1988) já alertava para a necessidade de superar a racionalidade técnica e fragmentada da formação biomédica. Para ele, a formação em saúde deve considerar os determinantes sociais do adoecimento e formar profissionais com visão ampliada e compromisso ético-político. Os Círculos de Cultura operam nesse horizonte ao trazerem para o centro da formação os saberes locais, as narrativas populares e os vínculos comunitários.

A integração dos Círculos de Cultura nas atividades de extensão, estágios e projetos interdisciplinares tem gerado experiências significativas em diversas instituições de ensino. Borges et al. (2022) destacam que, por meio dessa metodologia, os estudantes exercitam a escuta ativa, a empatia e o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que desenvolvem consciência crítica sobre os sistemas de saúde e as condições de vida da população.

Nos relatos de estudantes que participaram de Círculos de Cultura, é comum o reconhecimento de que essas vivências transformaram sua forma de pensar e atuar na saúde. Para muitos, trata-se de um processo de ressignificação do próprio papel profissional, que passa a ser compreendido como parte de um projeto ético-político de promoção da vida digna e da justiça social (APRATO et al., 2023). Além disso, a prática dos Círculos de Cultura na formação em saúde contribui para o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da integralidade. Ao reunir estudantes de diferentes áreas em torno de temas significativos, essa abordagem permite conexões entre saberes e a construção coletiva de soluções para os problemas concretos enfrentados pelas comunidades.

Dessa maneira, os Círculos de Cultura oferecem à formação do profissional de saúde um caminho que alia conhecimento técnico e sensibilidade

humana, crítica social e compromisso com o bem comum. É uma pedagogia da presença, da escuta e da ação transformadora, que reconhece os estudantes como sujeitos históricos em formação e os prepara para atuarem com dignidade e solidariedade no cuidado em saúde.

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE E CÍRCULOS DE CULTURA ENTRE OS CURSOS DE BACHARELADO EM BIOMEDICINA, ENFERMAGEM, EDUCAÇÃO FÍSICA, ODONTOLOGIA E TECNÓLOGO EM RADIOLOGIA

A aplicação dos Círculos de Cultura nos cursos de graduação em saúde do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, tem favorecido uma formação mais crítica, integradora e conectada com as realidades sociais dos territórios. Cada curso, ao adaptar essa metodologia, encontra caminhos singulares para promover a escuta, o diálogo e a problematização, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade. (SANTOS et al., 2021, p. 133). (SANTOS; RODRIGUES, 2021, p. 141).

Na **Enfermagem**, os Círculos de Cultura vêm sendo utilizados como estratégias de cuidado ampliado, favorecendo a reflexão dos estudantes sobre as vulnerabilidades sociais que impactam a saúde. Monteiro e Vieira (2010) apontam que os círculos contribuem para o desenvolvimento da escuta qualificada, da empatia e do compromisso ético com os usuários do SUS, especialmente na atenção primária.

No curso de **Biomedicina**, tradicionalmente mais voltada para os aspectos laboratoriais, os Círculos de Cultura possibilitam a inserção dos estudantes em práticas de educação em saúde e vigilância popular em saúde. Aprato et al. (2023) demonstram que, ao mediar discussões sobre dengue, saneamento básico, Covid-19 ou doenças negligenciadas, os círculos ampliam o olhar técnico para os determinantes sociais do adoecimento e promovem o diálogo com as comunidades.

Na formação do curso de **Educação Física**, os Círculos de Cultura têm contribuído para resgatar a corporeidade como dimensão cultural, histórica e simbólica da saúde. Borges et al. (2022) evidenciam que as rodas de conversa sobre corpo, identidade, movimentos e práticas comunitárias permitem aos

estudantes compreenderem o exercício físico como expressão da vida coletiva e não apenas como prescrição individualizada.

No campo da **Odontologia**, os círculos têm sido fundamentais para romper com a lógica curativista e tecnicista, inserindo os estudantes em processos educativos em saúde bucal que respeitam os saberes locais. Gazinelli et al. (2006) relatam que, ao dialogar com as comunidades sobre alimentação, higiene, estética e relações sociais, os estudantes desenvolvem uma abordagem integral, crítica e acolhedora da saúde oral.

Para os Tecnólogos em **Radiologia**, os Círculos de Cultura têm sido aplicados como forma de humanizar a prática diagnóstica e promover reflexões éticas entre os futuros tecnólogos. Pio et al. (2022) mostram que, ao escutar histórias de pacientes, refletir sobre o silêncio do exame por imagem e discutir o papel social da tecnologia, os estudantes desenvolvem maior sensibilidade para o cuidado e para o sofrimento humano.

A prática dos Círculos de Cultura nos cursos de graduação em saúde do UNIFAMAZ favorece experiências interdisciplinares e integradas. Projetos que reúnem estudantes de áreas distintas em torno de temas como saúde mental, sexualidade, racismo estrutural, violência e saúde indígena têm fortalecido o trabalho em equipe, o reconhecimento da diversidade e a articulação entre saberes acadêmicos e populares.

Por fim, essas práticas educativas desenvolvidas no UNIFAMAZ, enraizadas na pedagogia freireana, transformam a própria concepção de ensino e aprendizagem nos cursos da saúde. Ao privilegiar a dialogicidade, a escuta ativa e a problematização, os Círculos de Cultura não apenas formam profissionais mais humanos e conscientes, mas também promovem justiça social e saúde coletiva nos territórios em que atuam.

4 PENSAMENTOS PARA ALÉM DA FORMAÇÃO...

Os Círculos de Cultura, inspirados na pedagogia libertadora de Paulo Freire, demonstram enorme potencial na formação de profissionais de saúde críticos, sensíveis e socialmente comprometidos. Ao serem aplicados nos cursos de Bacharelado em Biomedicina, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Educação Física, Bacharelado em Odontologia e Tecnólogo em Radiologia

do UNIFAMAZ, ampliam os horizontes pedagógicos e rompem com o tecnicismo que ainda predomina na educação superior em saúde.

Por meio da dialogicidade, da escuta ativa e da valorização dos saberes populares, os círculos possibilitam o desenvolvimento de uma formação integral, em que os estudantes são desafiados a refletir sobre suas práticas e a construir sentidos coletivos em torno do cuidado. Eles ajudam a consolidar a educação popular em saúde como um caminho possível e necessário no enfrentamento das desigualdades sociais e na promoção da equidade.

As contribuições de autores como Freire, Gazinelli, Vasconcelos e Arouca enriquecem teoricamente essa proposta, reafirmando que a educação em saúde não pode estar dissociada da luta por justiça social e do fortalecimento das comunidades. Os Círculos de Cultura, ao promoverem a problematização da realidade, instigam o protagonismo dos sujeitos e o compromisso ético-político dos futuros profissionais.

Desse modo, percebe-se que os Círculos de Cultura representam mais do que uma metodologia: constituem uma prática política e pedagógica que fortalece a humanização do cuidado e a construção de um SUS mais justo, participativo e enraizado na vida e na cultura do povo brasileiro.

Referências

APRATO, A.; WIVES, D. M.; BOLL, A. P. L. Uma revisão sistemática da literatura sobre círculos de cultura em educação em saúde. Revista Brasileira de Educação Popular, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 95–112, 2023.

AROUCA, S. O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. São Paulo: UNESP, 1988.

BORGES, C. S.; COSTA, L. M. D.; OLIVEIRA, R. S. Círculos de cultura como estratégia de formação interdisciplinar em saúde. Revista Educação & Saúde, Brasília, v. 10, n. 3, p. 45–60, 2022.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GAZINELLI, M. F. C.; RESENDE, M. C.; ARAÚJO, M. F. S. Educação em saúde: saberes compartilhados. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 553–563, 2006.

MONTEIRO, S.; VIEIRA, N. F. C. Educação popular em saúde: experiência de círculos de cultura com estudantes de Enfermagem. Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 121–129, 2010.

PIO, L. M.; CARVALHO, A. G.; MENDES, M. R. R. Humanização e ética na formação em radiologia: círculos de cultura como dispositivo pedagógico. Revista Brasileira de Educação Médica, Brasília, v. 46, n. 2, e059, 2022.

SANTOS, A. L.; COSTA, M. V.; RODRIGUES, A. P. (orgs.). Círculos de cultura: teorias, práticas e práxis. São Paulo: Hucitec, 2021.

VASCONCELOS, E. M. Educação popular e saúde: a experiência do CEEPS. São Paulo: Hucitec, 2008.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE POR MEIO DA SUSTENTABILIDADE E DA EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE

Marcelo Valente de Souza[1]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a curricularização da extensão universitária no componente curricular *Projeto Integrador* nos cursos de Bacharelado em Biomedicina, Bacharelado em Enfermagem, Bacharelado em Educação Física , Bacharelado em Odontologia e tecnólogo em Radiologia do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ – Belém - PA. Desenvolvido em comunidades da região metropolitana de Belém-PA, marcadas por vulnerabilidades sociais e ambientais, o estudo fundamenta-se na pedagogia freireana, na educação popular em saúde e nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), refletindo a importância para a subjetividade e promoção da saúde, bem como fortalecendo a constituição de sujeitos profissionais com visão humanitária e sociocultural. A experiência evidencia a potência formativa das ações educativas em saúde nos territórios periféricos e ribeirinhos, promovendo práticas baseadas na escuta ativa, empatia, humanização, na valorização dos saberes populares, na interdisciplinaridade e na sustentabilidade. A partir de uma abordagem qualitativa, descritiva e participativa, o texto analisa os impactos dessa vivência na formação crítica-social dos estudantes e na construção de vínculos solidários entre universidade e comunidade. Conclui-se que a extensão universitária, quando integrada ao currículo com intencionalidade política e pedagógica, torna-se prática emancipadora e instrumento de transformação social e territorial, ampliando saberes culturais na profissionalização dos estudantes.

Palavras-chave: Curricularização da extensão; Educação Popular em Saúde; Amazônia; Sustentabilidade; Saberes populares.

1 PARA INICIARMOS UMA CONVERSA...

A região amazônica, com sua incomparável diversidade ecológica, cultural e étnica, é palco de profundas contradições sociais que exigem respostas educativas e políticas comprometidas com a justiça social, a equidade e a sustentabilidade. As populações da floresta — ribeirinhos, indígenas, quilombolas, extrativistas, agricultores familiares — vivem em territórios historicamente marcados pela exclusão, pela precariedade de serviços públicos e pela imposição de modelos de desenvolvimento descolados de suas realidades socioterritoriais. A saúde, como direito fundamental, é um dos campos onde essas contradições se expressam com maior intensidade, revelando

[1] Doutor em educação em ciências. Mestre em educação. Pedagogo e Arte-educador. Docente no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, atuando nos componentes curriculares Projeto Integrador na Curricularização da Extensão e Práticas Educativas em Saúde.

desigualdades no acesso, na qualidade e no respeito às especificidades culturais.

A Constituição Federal de 1988, ao instituir o Sistema Único de Saúde (SUS), consagrou princípios como a universalidade, a integralidade e a equidade. No entanto, a efetivação desses princípios na Amazônia ainda encontra obstáculos significativos: distâncias geográficas imensas, ausência de infraestrutura logística, ausência de equipes de saúde permanentes em áreas de difícil acesso, além de uma lógica biomédica hegemônica que frequentemente ignora os saberes locais e as práticas tradicionais de cuidado. A extensão universitária emerge como um espaço fecundo para essa transformação. Mais do que uma atividade complementar, ela representa a possibilidade concreta de diálogo entre universidade e sociedade, entre ciência e cultura, entre teoria e prática. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 (FORPROEX, 2012), ao instituir a obrigatoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação, não apenas normatiza uma prática, mas convoca as instituições de ensino superior à reconfiguração profunda de seus currículos, de suas metodologias e de sua missão social.

Neste cenário, as práticas da curricularização da extensão desenvolvidas no componente curricular *Projeto Integrador* dos cursos da área da saúde do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ apresentam-se como resposta educativa e política aos desafios da formação em saúde na Amazônia. Presentes nos cursos de Enfermagem, Biomedicina, Odontologia, Educação Física e Radiologia, essas práticas articulam ensino, pesquisa e extensão a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória, inspirada na pedagogia freireana e orientada pelos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 (ONU, 2015).

O componente curricular *Projeto Integrador* é mais do que um espaço de aplicação do conhecimento; é um território de escuta, de encontros e de construção coletiva de saberes, onde estudantes e docentes se aproximam das realidades comunitárias com humildade epistemológica e compromisso ético-político.

O presente artigo se propõe a refletir criticamente sobre essas experiências, analisando seus fundamentos teóricos, suas práticas

metodológicas, seus impactos na formação dos futuros profissionais e suas contribuições para a construção de políticas públicas mais sensíveis à diversidade amazônica. Ao assumir o compromisso com a sustentabilidade (LIMA, 2018), com a cultura popular e com a educação popular em saúde, o componente curricular *Projeto Integrador* no UNIFAMAZ revela-se uma prática potente de resistência e de esperança. Inspirados na amorosidade crítica e política de Paulo Freire, os estudantes não apenas aprendem a cuidar, mas aprendem a escutar, a dialogar e a sonhar coletivamente com outras possibilidades de existência e de saúde na Amazônia.

2 COM QUEM DIALOGAMOS NA CONSTRUÇÃO DE SABRES...

A extensão universitária, conforme definida pelo FORPROEX (2012), é um processo interdisciplinar, educativo, cultural e político, que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade. Essa definição rompe com a lógica tradicional da extensão como braço assistencialista da academia e a posiciona como dimensão fundante do projeto universitário comprometido com a transformação social. No Brasil, sua consolidação se dá especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), culminando na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece a obrigatoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação.

A pedagogia de Paulo Freire (1996), por sua vez, oferece os fundamentos ético-políticos e epistemológicos para pensar uma extensão crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Para Freire (1996), a educação é um ato político e o educador não é mero transmissor de conteúdos, mas um mediador dialógico que, junto aos educandos, constrói conhecimento a partir da realidade vivida.

Essa pedagogia inspira as práticas de Educação Popular em Saúde, que se fundamentam no reconhecimento dos sujeitos populares como produtores de saberes e agentes ativos na promoção da saúde. Gazinelli et al. (2006) reforçam que a educação em saúde deve promover o vínculo comunitário, a escuta sensível e a construção coletiva do cuidado, especialmente em contextos de invisibilização histórica como os da Amazônia. A extensão, nesse sentido, torna-

se campo privilegiado para a produção de encontros, aprendizagens e resistências.

A ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010) complementa esse arcabouço teórico ao criticar a hegemonia do saber acadêmico e defender a articulação entre saberes plurais — científicos, populares, tradicionais, ancestrais. Eymar Vasconcelos (2010; 2014) aprofunda essa discussão ao propor a educação popular em saúde como prática de formação política, de defesa do SUS e de transformação dos modos de cuidar.

O conceito de sustentabilidade, conforme Veiga (2020), deve ser compreendido como valor transversal que articula a proteção dos sistemas naturais, a justiça social e o bem viver. A cultura popular, com seus rituais, rezas, plantas medicinais, histórias orais e práticas de cura, é um campo fundamental da produção de saúde nos territórios amazônicos. Lopes et al. (2017) argumentam que a valorização desses saberes exige o rompimento com práticas tecnicistas e autoritárias, propondo uma escuta horizontal, sensível e intercultural.

Por fim, a curricularização da extensão representa uma oportunidade para transformar os currículos universitários em espaços vivos de resistência, criatividade e diálogo. Quando pensada a partir da educação popular e da sustentabilidade, ela deixa de ser uma exigência legal e passa a ser um caminho pedagógico para formar profissionais sensíveis às realidades, comprometidos com a justiça social e capazes de produzir saúde com e não apenas para as comunidades.

3 O FAZER PEDAGÓGICO, A PRÁXIS...

Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e analítica, centrado nas práticas de extensão desenvolvidas no componente curricular *Projeto Integrador* dos cursos de Bacharelado em Enfermagem, Biomedicina, Odontologia, Educação Física e Tecnólogo em Radiologia do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ. Este componente curricular, previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), tem como finalidade integrar teoria e prática a partir da vivência

dos estudantes em territórios amazônicos marcados por desigualdades sociais, sanitárias e ambientais.

As atividades foram realizadas entre os anos de 2022 e 2025, período em que as ações do componente curricular *Projeto Integrador* se intensificaram como estratégia institucional para efetivar a curricularização da extensão (FONTENELE, 2024). A escolha metodológica pautou-se na valorização dos sujeitos, das comunidades envolvidas e dos contextos específicos de atuação, em consonância com os princípios da educação popular e da pesquisa participante (VASCONCELOS, 2010). Os territórios prioritariamente envolvidos são comunidades ribeirinhas e periféricas localizadas na região metropolitana de Belém e nas ilhas próximas, onde as condições de vida e saúde são precarizadas por ausência de políticas públicas efetivas.

A construção das ações educativas em saúde, foram realizada de forma coletiva entre docentes e discentes, a partir de diagnósticos participativos que identificaram os principais problemas de saúde vivenciados pelas comunidades. Esses diagnósticos foram produzidos com base em entrevistas, rodas de conversa, observações diretas e consultas a dados secundários. A escuta ativa foi adotada como princípio metodológico, permitindo que as ações fossem definidas a partir das necessidades reais dos territórios (GAZINELLI et al., 2006). As ações educativas em saúde desenvolvidas nas comunidades, incluíram oficinas educativas, feiras de saúde, rodas de conversa, mutirões comunitários, elaboração de materiais didáticos em saúde, atividades lúdicas com crianças e adolescentes, e ações interdisciplinares de promoção da saúde. As temáticas abordadas abrangeram desde saúde da mulher, prevenção de agravos, alimentação saudável, saúde mental, até cultura popular, biodiversidade e espiritualidade no cuidado (FIGUEIREDO JUNIOR, 2020).

Todo o processo foi documentado por meio de diários de campo, registros audiovisuais, relatórios reflexivos dos discentes e atas de reuniões pedagógicas. Cabe destacar que o percurso metodológico adotado articula-se com os princípios da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (BRASIL, 2013), da Política Nacional de Humanização (PNH) (BRASIL,2013) e com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). A metodologia proposta busca, assim, reafirmar o papel da universidade como agente de transformação social,

comprometida com a vida, com a dignidade e com a escuta das populações amazônicas.

4 ENTRE PARES AS REFLEXÕES-AÇÕES CONTÍNUAS...

As práticas educativas desenvolvidas no componente curricular *Projeto Integrador* evidenciaram a potência formativa da curricularização da extensão quando esta é conduzida a partir de princípios freireanos, sustentáveis e comunitários. Ao vivenciar a realidade dos territórios amazônicos, os estudantes experimentaram uma formação que extrapola os limites da sala de aula, mobilizando afetos, vínculos e responsabilidades ético-sociais. Conforme afirma Paulo Freire (1996), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”; é justamente neste mundo amazônico, marcado por desigualdades e resistências, que a formação se concretiza como experiência transformadora Arouca (1988).

Outro impacto relevante foi a ressignificação do papel da universidade pelas comunidades. A presença dos estudantes nos territórios, com suas ações educativas e escuta atenta, contribuiu para que a universidade fosse percebida não como instituição distante e elitizada, mas como parceira nas lutas por saúde, cidadania e dignidade. Essa proximidade é essencial para superar a desconfiança histórica entre os saberes populares e os saberes acadêmicos, como propõe Santos (2010) com a ecologia dos saberes.

A interdisciplinaridade foi outro aspecto fortalecido pelas práticas extensionistas. Ao integrar estudantes de diferentes cursos da saúde, o componente curricular *Projeto Integrador* promove um diálogo entre saberes e práticas, estimulando a construção coletiva de estratégias de intervenção e a superação da fragmentação do cuidado. Essa experiência corrobora a necessidade de formar profissionais com competências para o trabalho em equipe e com visão ampliada da saúde, conforme defendem Vasconcelos (2014) e Veiga (2020). Alguns docentes resistiram à proposta de extensão como eixo formativo, ainda presos a modelos tradicionais de ensino. Além disso, a insuficiência de recursos logísticos e financeiros comprometeu a continuidade de algumas ações. Tais dificuldades confirmam a análise de Arienti (2023), ao

afirmar que a transição da extensão da marginalidade para a centralidade curricular exige mudanças culturais e institucionais profundas.

Apesar dos entraves, os resultados apontam para a curricularização como instrumento potente de democratização do conhecimento, promoção da saúde e formação ética. A aproximação com os ODS possibilitou que os estudantes compreendessem os desafios locais dentro de uma perspectiva global, percebendo-se como sujeitos históricos capazes de contribuir com a transformação dos territórios. A vinculação entre a Agenda 2030 e a educação popular revela-se, assim, uma estratégia fecunda de ação educativa com impacto real e concreto (ZANELLA et al., 2020).

Por fim, os relatos dos próprios estudantes e das comunidades demonstram que a extensão, quando concebida como prática pedagógica crítica, fortalece o senso de pertencimento, a responsabilidade social e a esperança. Como nos ensina Freire (2005), “a esperança é um imperativo ontológico”, e, na Amazônia, ela se encarna nas práticas educativas que, mesmo entre limitações, semeiam vida, solidariedade e dignidade.

5 PARA CONTINUARMOS REFLETINDO...

A curricularização da extensão universitária, quando articulada a uma prática educativa crítica, solidária e dialógica, transforma-se em instrumento poderoso de formação ética, política e técnica. No contexto amazônico, essa dimensão se intensifica, pois as ações educativas em saúde não podem dissociar-se das lutas territoriais, culturais e ambientais que atravessam os povos da floresta. A experiência do componente curricular *Projeto Integrador* nos cursos da saúde do UNIFAMAZ demonstra que é possível construir pontes entre a universidade e os territórios, entre os saberes acadêmicos e populares, entre a teoria e a prática comprometida com a vida.

A aproximação com as comunidades revelou que os estudantes não apenas ensinam, mas também aprendem. Aprendem a escutar, a respeitar os silêncios, a decifrar os sentidos do cuidado nos gestos cotidianos e nas narrativas de quem resiste. Essa aprendizagem não é passível de mensuração convencional, pois ela se inscreve no campo da sensibilidade, da empatia, do

compromisso com o outro. É nesse lugar de encontro e afeto que a educação se realiza como experiência viva, como formação integral.

No UNIFAMAZ, essa proposta ainda enfrenta resistências e obstáculos operacionais, mas já se mostra frutífera ao formar sujeitos sensíveis às desigualdades e comprometidos com o SUS, com a cidadania e com a justiça social. A vinculação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável amplia os horizontes da extensão, permitindo que as ações locais dialoguem com compromissos globais de enfrentamento às desigualdades, à pobreza, ao racismo ambiental e à degradação dos ecossistemas.

A Educação Popular em Saúde, fundamentada na pedagogia freireana, revelou-se como eixo estruturante das práticas desenvolvidas. Ela orienta a escuta ativa, valoriza os saberes locais e promove a construção coletiva do cuidado. O componente curricular *Projeto Integrador* assumiu, nessa experiência, o papel de catalisador de transformações, tanto na formação dos estudantes quanto na relação da universidade com os territórios. A interdisciplinaridade, a escuta sensível e o diálogo intercultural mostraram-se centrais para o desenvolvimento de competências voltadas à promoção da saúde com equidade, à valorização da cultura popular e à construção de políticas públicas com base nas realidades locais.

Conclui-se que as práticas aqui apresentadas apontam para um caminho fecundo de transformação. Um caminho em que a universidade se faz floresta, escuta, cuidado e território. Um caminho em que educar é, como diria Paulo Freire, “um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Que esse percurso inspire outras instituições a assumirem, com ousadia e sensibilidade, o desafio de curricularizar a extensão como prática viva de emancipação, solidariedade e justiça socioambiental.

REFERÊNCIAS

ALHO, Cleber J. R. **Importância da biodiversidade para a saúde humana: uma perspectiva ecológica**. *Revista Estudos Avançados*, v. 26, n. 74, p. 151-166, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/issue/view/763 . Acesso em: 30 de jun. 2025

ARIENTI, W. L. **Sobre a implementação da curricularização da extensão: Caracterizações e preocupações**. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, v.

20, n. 45, p. 168-189, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/issue/view/3557 . Acesso em: 25 de jun. 2025

AROUCA, S. **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva**. Rio de Janeiro: UNESP, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS – HumanizaSUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
Disponível em:https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/humanizasus. Acesso em : 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacoes_campo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

FIGUEIREDO JÚNIOR, A. M. et al. **O acesso aos serviços de saúde da população ribeirinha: um olhar sobre as dificuldades enfrentadas**. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, v. 13, e4680, 2020. DOI: https://doi.org/10.25248/reac.e4680.2020. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/4680. Acesso em: 30 de jun. 2025.

FONPROEX. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. ***Política Nacional de Extensão Universitária***. Manaus: FORPROEX, 2012.
Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 30 de jun. de 2025.

FONTENELE, I. C. **A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios**. *Revista Katálysis*, v. 27, e97067, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/gFvkWgJTdRjdrJfyNqF3LPt/. Acesso em : 27 de jun.2025

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido***. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAZINELLI, Maria F. C. et al. *Saberes populares e saúde: desafios para a educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LIMA, L. J. et al. Desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e saúde: uma revisão. *Ciência e Sustentabilidade*, v. 4, n. 2, p. 133-150, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ysa-Luna/publication/331751544_DESENVOLVIMENTO_SUSTENTAVEL_SUSTENTABILIDADE_E_SAUDE_UMA_REVISAO/links/5d35b378299bf1995b3fec28/DESENVOLVIMENTO-SUSTENTAVEL-SUSTENTABILIDADE-E-SAUDE-UMA-REVISAO.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2025.

LOPES, C. R. et al. Educação e cultura em saúde à luz de Paulo Freire. *Revista de Enfermagem UFPE online*, v. 11, n. 12, p. 5122-5128, 2017. DOI: https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i12a25338p5122-5128-2017. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/805120154/EDUCACAO-E-CULTURA-EM-SAUDE-A-LUZ-DE-PAULO-FREIRE-portugues. Acesso em : 27 de jun. 2025.

ONU. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Organização das Nações Unidas, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Eymar Baptista. *Educação popular em saúde: a formação do SUS*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

VASCONCELOS, Eymar Baptista. *Educação Popular em Saúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

VEIGA, José Eli da. *Saúde e sustentabilidade*. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 303-310, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/173431. Acesso em: 27 de jun. 2025.

ZANELLA, C. K.; GOMES, J. F.; MORAES, C. A. F. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e a saúde no Brasil em meio à pandemia global de COVID-19. *Texto para Discussão – Observatório Socioeconômico da COVID-19*, UFSM, 2020.
Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/07/Textos-para-Discussao-14-ODS-e-Sa%C3%BAde-em-meio-a-pandemia-global-de-COVID-19.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2025.

Ensinar para libertar: entre Paulo Freire e bell hooks

Ingrid Leandro Xavier da Luz

RESUMO

Este artigo realiza uma reflexão crítica sobre os fundamentos e as possibilidades de uma pedagogia libertadora, a partir do diálogo entre as obras de Paulo Freire e bell hooks. Diante dos desafios contemporâneos da educação — como as desigualdades sociais, as opressões estruturais e a crise ética e política que atravessa as instituições escolares —, defende-se a urgência de uma revolução de valores no campo educacional. A pedagogia crítica freireana, centrada no diálogo, na conscientização e na formação de sujeitos históricos, é ampliada pela pedagogia engajada de bell hooks, que incorpora dimensões afetivas, interseccionais e espirituais ao processo de ensino-aprendizagem. Ambas as abordagens convergem na defesa de uma prática pedagógica transformadora, comprometida com a liberdade, a escuta, o afeto e a justiça social. hooks propõe uma reinterpretação interseccional e decolonial do legado freireano, trazendo à centralidade da sala de aula a subjetividade, o prazer, o corpo e a identidade como elementos essenciais da produção de saberes. O artigo argumenta que a educação libertadora exige a superação de modelos autoritários e bancários, promovendo espaços de transgressão ética, amorosa e política. Conclui-se que ensinar é, simultaneamente, um ato de resistência e de esperança: é necessário unir teoria e prática, razão e emoção, para construir uma pedagogia que forme sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade em busca de uma sociedade mais democrática, inclusiva e solidária.

Palavras-chave: Educação. Liberdade. Pedagogia. bell hooks. Paulo Feire.

1 INTRODUÇÃO

A educação, em sua forma mais potente, é um ato profundamente político. Longe de ser neutra ou meramente técnica, ela é atravessada por dispositivos de poder, cultura, identidade e desejo. Logo, Paulo Freire e bell hooks se configuram como dois dos pensadores mais influentes e subversivos da pedagogia contemporânea, ambos comprometidos com uma prática educativa que transcende a instrução mecânica para alcançar a libertação do pensamento.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (2019), Paulo Freire inaugura sua crítica radical à educação tradicional – que ele denominou de *educação bancária* –, defendendo uma pedagogia centrada no diálogo, na consciência crítica do aluno e na transformação social. Para Freire, ensinar é um ato de amor e coragem, no qual educador e educando se engajam em um processo coletivo de leitura do mundo, visando não apenas compreendê-lo, mas transformá-lo. Sua obra funda os princípios

da pedagogia crítica, que reivindica o direito de aprender como ato de resistência à opressão.

Décadas mais tarde, bell hooks expande esse legado a partir de uma perspectiva incisiva sobre as intersecções entre gênero, raça e classe. Em *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade* (2017), hooks propõe uma *pedagogia engajada*, fortemente inspirada no pensamento de Paulo Freire, que integra mente, corpo e espírito no processo educativo. Reconhecendo Freire como seu "mentor intelectual e espiritual", a autora reinventa a *pedagogia crítica* ao incorporar dimensões afetivas, emocionais e espirituais à sala de aula, sustentando que o ensino deve ser também um espaço de prazer, vulnerabilidade e cura – não apenas de transmissão de conhecimento, mas de transformação mútua.

Ambos os autores partem da premissa de que a educação deve ser uma prática libertadora, e não uma ferramenta de conformidade normatizadora. Contudo, enquanto Freire lançou as bases de uma pedagogia política do diálogo, hooks radicaliza essa proposta ao inserir a dimensão da corporeidade e das interseccionalidades no centro da sala de aula. Como afirma a autora, "a sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade." (HOOKS, 2017, p. 273).

Este artigo parte, portanto, do encontro entre essas duas vozes — Freire e hooks — para investigar como uma pedagogia política e socialmente engajada pode ser concebida como compartilhamento do conhecimento, assim como uma prática constante da liberdade. A proposta é compreender como a teoria, quando enraizada na experiência vivida e no desejo de transformação, pode atuar como uma ferramenta concreta de resistência e emancipação.

2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO ATO DE LIBERDADE

A *pedagogia crítica* de Paulo Freire representa uma ruptura epistemológica com os modelos tradicionais de ensino que, ao longo da história, contribuíram para a reprodução das desigualdades sociais, culturais e políticas. Em *Pedagogia do Oprimido (2019)*, Freire apresenta a metáfora da *educação bancária*, na qual o ato de ensinar é reduzido a uma prática unilateral de *depósito* de conhecimento: o professor

deposita, o aluno recebe passivamente, como se fosse um recipiente vazio a ser preenchido. Nesse modelo, o professor é considerado o detentor absoluto do saber, e os estudantes são tratados como objetos da educação, incapazes de questionar ou participar ativamente do processo de aprendizagem.

Reconhecido oficialmente como patrono da educação brasileira, Paulo Freire se tornou um dos pensadores educacionais mais influentes do mundo, sendo amplamente estudado em instituições nacionais e internacionais. No entanto, seu legado tem sido alvo constante de ataques por setores conservadores que interpretam sua proposta como ideologicamente tendenciosa ou subversiva à ordem tradicional. Essas críticas, muitas vezes descontextualizadas, ignoram o compromisso ético e libertador presente em sua pedagogia, cujo cerne está no diálogo, na consciência crítica e na valorização dos saberes dos oprimidos como ponto de partida para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Freire rejeita a lógica autoritária da *educação bancária* por compreendê-la como uma forma sutil e eficaz de manutenção das estruturas de opressão. Em contraposição, propõe uma educação problematizadora, baseada no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento. Partindo desse novo paradigma, o professor deixa de ocupar a posição hierárquica de único sujeito do saber e passa a compartilhar o processo de aprendizagem com os educandos, reconhecendo-os como interlocutores e produtores de conhecimento. O ensino torna-se, assim, uma prática horizontal, dialógica e transformadora, em que ambos — educador e educando — se educam mutuamente no ato de ensinar e aprender.

Essa abordagem está profundamente enraizada na conscientização dos indivíduos, que implica o despertar de uma consciência crítica voltada à leitura da realidade e à intervenção ativa sobre ela. Dessa forma, a educação deixa de ser um instrumento de domesticação ou adaptação à ordem vigente e se afirma como um meio de libertação, por meio do qual os sujeitos se reconhecem como históricos, políticos e capazes de intervir no mundo com autonomia, reflexão e ação. Trata-se de uma pedagogia que transmite saberes e forma consciências comprometidas com a transformação social:

> A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. Tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam, ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. (...) A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro,

> em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2019, p.56 e p.57).

A *pedagogia crítica* não se restringe a uma técnica didática, mas configura-se como um projeto ético e político de mundo. Como afirma Freire em *Educação como Prática da Liberdade* (2019), a ação educativa deve ter como horizonte a construção de sujeitos autônomos e conscientes de sua inserção histórica. O educador deve "problematizar a realidade", provocando nos alunos uma leitura crítica do mundo que vá além da leitura das palavras. Posto isso, compreende-se que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar condições para que o aluno produza e construa o seu próprio saber, de forma crítica, autônoma e significativa.

Além disso, Freire estabelece uma relação direta entre educação e liberdade. Ao propor uma prática educativa que favoreça a autonomia e a criticidade, ele concebe o ato de educar como profundamente vinculado à formação de sujeitos livres, capazes de intervir sobre a estrutura social opressora Para Freire, a liberdade deve ser um processo político e inacabado, que se constrói constantemente por meio da ação pedagógica crítica e consciente. Nesse aspecto, a pedagogia de Freire é, desde sua origem, uma *pedagogia de esperança* – que acredita na capacidade de transformação dos sujeitos, mesmo em contextos de profunda injustiça.

Freire inaugura uma nova ética do encontro pedagógico. Uma ética que reconhece o outro como sujeito e que, por isso mesmo, exige escuta, afeto, compromisso e humildade. É nesse solo fértil que florescem as ideias da professora e pesquisadora bell hooks, que aprofunda e expande esse projeto pedagógico para incluir dimensões muitas vezes esquecidas, como o corpo, o prazer, a identidade e o desejo.

3 PEDAGOGIA ENGAJADA: A TRANSGRESSÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE EDUCACIONAL EM BELL HOOKS

A proposta pedagógica de bell hooks emerge como um chamado urgente à transgressão educativa como uma prática consciente de liberdade e emancipação dos sujeitos. Autora, intelectual pública, feminista e ativista antirracista norte-americana, bell hooks (1952–2021) tornou-se uma das vozes mais influentes do pensamento

crítico contemporâneo, especialmente ao articular educação, raça, gênero e classe de maneira radicalmente interseccional.

Paulo Freire lançou os alicerces de uma pedagogia crítica voltada à formação de sujeitos históricos, éticos e conscientes. Com coragem e sensibilidade, bell hooks amplia esse legado ao incorporar dimensões essenciais da experiência humana que foram sistematicamente silenciadas nos espaços escolares: o corpo, o afeto, a espiritualidade, o desejo e a identidade. Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2017), hooks apresenta a pedagogia engajada como um modelo educativo que reconhece a inteireza do ser e afirma que ensinar e aprender não são apenas atividades racionais, mas movimentos integrais de emancipação e compromisso ético com o outro.

O conceito de *pedagogia engajada* nasce como uma abordagem que exige a presença integral do sujeito no processo de aprendizagem: mente, corpo, emoção e espírito entrelaçados numa experiência educativa profundamente transformadora. Ensinar, nesse contexto, é um ato político e amoroso, que transforma a sala de aula em espaço de resistência, escuta, cura e construção coletiva de saberes. E transgredir é romper com as estruturas hierárquicas, racistas, patriarcais e desumanizantes que ainda sustentam a educação formal.

Portanto, a *pedagogia engajada* nasce justamente da recusa à falsa neutralidade pedagógica — aquela que disfarça privilégios, apaga histórias e silencia vozes. Em seu lugar, propõe-se uma prática educativa comprometida com a liberdade, aberta à vulnerabilidade e disposta à transformação mútua entre quem ensina e quem aprende. Dessa forma, devemos considerar esse método como uma reinterpretação crítica, interseccional e decolonial do método freireano. Hooks radicaliza o compromisso com a libertação ao afirmar que a sala de aula deve acolher todas as dimensões da experiência humana, inclusive aquelas historicamente marginalizadas.

Um dos pilares de sua proposta pedagógica é a recusa à separação entre razão e emoção. Para hooks, o modelo educacional dominante — inclusive em espaços progressistas — frequentemente privilegia o intelecto racional em detrimento da vivência afetiva e corporal dos sujeitos. Em resposta, a autora propõe que a sala de aula se torne um espaço onde histórias, dores, medos, alegrias e memórias sejam legitimadas como parte do processo de aprendizagem.

Outro ponto central de sua abordagem é a crítica à suposta neutralidade do saber. A professora denuncia como os espaços educativos ainda reproduzem estruturas de exclusão racial, de gênero e de classe, e insiste que essas identidades não apenas sejam reconhecidas, mas se tornem centrais na produção de conhecimento. Trata-se, assim, de uma *pedagogia interseccional*, que entende que não há libertação real sem enfrentar simultaneamente todas as formas de opressão.

Por fim, hooks resgata o *prazer* como dimensão essencial do ensino, como força vital do processo de aprendizagem. O prazer pedagógico desafia a lógica disciplinar e produtivista que marca muitas instituições, e reafirma que aprender pode (e deve) ser uma experiência de sentido, conexão e liberdade. É uma pedagogia que acolhe, resiste e liberta, porque afirma, com convicção, que o ensino pode ser um espaço radical de amor e transformação.

4 POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ÉTICA, AFETO E TRANSGRESSÃO

A interlocução entre Paulo Freire e bell hooks ultrapassa a simples inspiração teórica. Trata-se de um diálogo profundo, em que a autora reconhece, honra e, ao mesmo tempo, reinventa a pedagogia freireana a partir de sua própria trajetória como mulher negra, feminista, sulista dos Estados Unidos e militante da transformação social. Em entrevistas, bell hooks afirma que Freire foi “o primeiro educador radical que conheci que falava da necessidade de amar os alunos para poder ensiná-los”. Essa leitura amorosa de Freire é o ponto de partida para sua ampliação radical de uma *pedagogia crítica*.

Enquanto Freire fala de opressão e libertação em termos amplos e estruturais, hooks desce à materialidade da experiência vivida, centrando sua atenção nas identidades encarnadas: corpos racializados, marcados pelo gênero, pela sexualidade, pela classe, pela história colonial. Ela resgata o valor da experiência subjetiva como elemento legítimo de produção de conhecimento. Se para Freire é preciso aprender a “ler o mundo”, para hooks é preciso também aprender a sentir o mundo, reconhecendo que a subjetividade não é obstáculo, mas condição para o pensamento crítico. Sua releitura de Freire é atravessada pelo pensamento feminista interseccional e pela crítica decolonial. Ao reconhecer as limitações de gênero e raça na pedagogia freireana, hooks não a descarta – pelo contrário, ela a renova e a amplia,

apontando caminhos para uma prática educativa ainda mais inclusiva, sensível e transformadora.

Dessa forma, é importante reiterar que a *transgressão* proposta por hooks se dá na própria postura existencial e prática do educador. Ensinar torna-se um ato ético de enfrentamento das estruturas de poder, um gesto de escuta, acolhimento e cuidado. A *transgressão pedagógica* propõe, ao mesmo tempo, uma luta contra a opressão e um exercício de amor radical. É necessário repensar a pedagogia como instrumento de transformação social e como modo de existência intrinsecamente comprometido com a emancipação, com a dignidade e com a inteireza dos sujeitos. Trata-se de unir teoria e prática como dimensões simultâneas de um mesmo gesto político-pedagógico envolto no processo educacional:

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. (...) A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. (...) Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos a partilhar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2017, p.25 e 35)

Vivemos um tempo de crises entrelaçadas: políticas, ambientais, afetivas e epistêmicas. O aumento da desigualdade, o avanço do autoritarismo, a erosão das instituições democráticas e a banalização da violência são sintomas de um esgotamento não apenas de modelos políticos, mas também dos valores que sustentam nossas práticas sociais, incluindo a educação. Neste cenário, torna-se urgente repensar que valores estão sendo transmitidos, reproduzidos e legitimados dentro das salas de aula. A crise é, antes de tudo, ética e pedagógica.

Posto isso, bell hooks propõe que essa transformação de valores comece no coração da prática educacional. Para a autora, a escola precisa ser um espaço onde se construa e se viva uma nova ética das relações humanas: baseada no respeito mútuo, na escuta, na solidariedade, no amor e na justiça. Trata-se de uma revolução silenciosa e radical, que começa na forma como nos relacionamos com o saber, com o outro e conosco mesmos. Esse chamado ecoa profundamente as ideias de Paulo Freire, que já em *Pedagogia do Oprimido* (2019) advertia para o risco de uma educação tecnicista, neutra e despolitizada. Para Freire, educar é um ato político, e

toda prática educativa envolve necessariamente uma escolha de valores: ou educamos para a manutenção da opressão ou para a libertação. Não existe neutralidade. A escola, portanto, precisa assumir o papel de espaço de formação ética, crítica e emancipatória.

Essa consciência precisa ser também política – no sentido mais amplo e libertador do termo. Em uma sociedade marcada por exclusões estruturais, desigualdades históricas e violências simbólicas, a educação que não enfrenta essas realidades acaba por legitimá-las. É necessário, portanto, desenvolver uma educação politicamente consciente, que forme sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, compreender os mecanismos de dominação e atuar na sua transformação. Isso significa ensinar sobre opressão, mas também sobre resistência; ensinar sobre exclusão, mas também sobre pertencimento e dignidade.

Ao mesmo tempo, hooks nos lembra que essa consciência política só será plena se for também afetiva. Ela critica severamente a tendência acadêmica de dissociar o pensamento da emoção. Em suas palavras, “o amor – entendido não como sentimentalismo vazio, mas como força ética e política – deve ser um princípio organizador da prática pedagógica. Um professor que ama o ato de ensinar, que ama seus estudantes, que acredita em sua capacidade de aprender e transformar, é um agente revolucionário.” (HOOKS, 2017, p.175 e p.176).

Portanto, a revolução de valores que bell hooks convoca é um chamado para reconstruir a prática educativa em bases éticas, políticas e afetivas. Isso exige, como Freire já apontava, romper com o medo da liberdade, abraçar a esperança como prática e cultivar o diálogo como método. É preciso transformar as salas de aula em espaços de presença plena, onde os corpos possam estar, as vozes possam ser ouvidas e a aprendizagem seja vivida como libertação.

Essa revolução não é utópica no sentido irrealizável, mas no sentido freireano: é utopia concreta, que nasce da recusa da injustiça e do desejo por uma educação mais humana. Para realizá-la, não bastam reformas curriculares ou capacitações técnicas. É preciso que educadores e educadoras se engajem em um processo contínuo de autotransformação, que se reconheçam como sujeitos históricos e que se disponham a ensinar como quem luta e como quem cuida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, percorremos o encontro entre as pedagogias de Paulo Freire e bell hooks, duas vozes que, em tempos e contextos distintos, convergem para um mesmo princípio fundamental: a educação como prática da liberdade. Ambos rejeitam a educação como instrumento de domesticação e defendem uma pedagogia viva, sensível e profundamente política, voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação do mundo.

Paulo Freire, ao propor uma *pedagogia crítica*, fundada no diálogo, na conscientização do oprimido e na leitura da realidade, rompe com o modelo vertical de *ensino bancário* e convoca educadores e educandos a se reconhecerem como co-autores do processo educativo. A pedagogia freireana é, acima de tudo, um convite à ação histórica e à esperança ativa.

Bell hooks, por sua vez, ao propor uma *pedagogia engajada*, amplia e recontextualiza o método de Freire ao incluir as dimensões do corpo, do afeto, da identidade e do desejo no processo de aprendizagem. Sua leitura interseccional e radical da sala de aula como espaço de cura, escuta e resistência coloca em evidência aquilo que muitas vezes é marginalizado nos discursos pedagógicos: a subjetividade, a emoção e o prazer como motores do saber.

Em um tempo em que o conservadorismo, o ódio e a apatia ganham força, torna-se ainda mais urgente realizar, como propõe hooks, uma revolução de valores na prática educativa. Isso exige mais do que revisar metodologias: exige uma transformação ética, espiritual e política do próprio modo de educar e ser educador. Exige coragem para ensinar a transgredir, não por rebeldia vazia, mas por compromisso com a justiça, a dignidade e a vida.

A educação que precisamos é aquela que reconhece a pluralidade das vozes, que desafia a neutralidade opressora, que se enraíza na escuta e floresce na ação coletiva. É uma educação que, como diria Freire, se faz com o povo e não para o povo; uma educação que, como sonha hooks, tem o amor como prática de liberdade. Assumir esse projeto pedagógico é um ato político de esperança, uma aposta radical na humanidade e na possibilidade de um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell**. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. - São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

OLIVEIRA, Lucia Cortes da Silva de. **Paulo Freire e bell hooks: vozes insurgentes na formação de professores**. Olhares, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 399–414, maio/ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12541. Acesso em: 01 jul. 2025.

CARTA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FREIREANO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE

Marcelo Valente de Souza[1]

Resumo

Esta Carta Pedagógica reflete sobre a importância do pensamento freireano para o desenvolvimento de ações educativas em saúde no contexto da formação em saúde do estudante do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, especialmente no componente curricular Projeto Integrador. Parte-se do reconhecimento de que práticas educativas tradicionais, centradas na transmissão vertical de conteúdos, não dialogam com a complexidade dos territórios amazônicos e urbanos, marcados por desigualdades, saberes populares e múltiplas formas de vida. O objetivo da Carta é evidenciar como a perspectiva freireana pode contribuir para a construção de ações educativas emancipatórias, dialógicas e culturalmente situadas. O problema que orienta a reflexão é: como transformar a prática educativa em saúde em um espaço de escuta, diálogo e emancipação dos sujeitos envolvidos, rompendo com a lógica técnica e bancária dominante? A metodologia utilizada baseia-se na experiência formativa dos estudantes nos territórios, na realização de círculos de cultura, na investigação de temas geradores e na construção coletiva de estratégias educativas. O diálogo com autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Falkenberg, Lopes e Vilela & Mendes, fundamentam teoricamente a discussão, articulando saberes acadêmicos e populares. Conclui-se que a adoção de práticas educativas em saúde baseadas no pensamento freireano promove a humanização da formação em saúde, o fortalecimento da interdisciplinaridade, a valorização dos saberes locais e o protagonismo dos sujeitos. A ação educativa torna-se, assim, um ato político de escuta, cuidado e transformação social, possibilitando aos estudantes uma formação crítica, ética e comprometida com a dignidade da vida.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação em Saúde. Ação Educativa em Saúde. Interdisciplinaridade. Formação Humanizada.

1. APRESENTAÇÃO E CONTEXTO DA CARTA

Prezados Docentes, Estudantes e Educadores em saúde,

Nas trilhas da formação em saúde, há um chamado ético que não pode ser ignorado: formar profissionais que não apenas dominem técnicas, mas que se comprometam com a vida, com o território e com a dignidade dos sujeitos. Esta Carta Pedagógica nasce do chão da experiência, da práxis vivida por estudantes de graduação do Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, no contexto do componente curricular Projeto Integrador, cujo eixo

[1] Doutor em educação em ciências. Mestre em educação. Pedagogo e Arte-educador. Docente no Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ, atuando nos componentes curriculares Projeto Integrador na Curricularização da Extensão e Práticas Educativas em Saúde.

articulador é a extensão universitária e a educação em saúde. Nas comunidades, escolas, unidades de saúde, grupos de idosos e espaços populares, os futuros profissionais encontram rostos, histórias, ausências e esperanças. Nesse cenário, a ação educativa em saúde ultrapassa os limites da sala de aula e se torna um ato político de presença, escuta e transformação. Inspirados pelo pensamento de Paulo Freire, os estudantes são convocados a abandonar a lógica transmissiva e a se engajar no diálogo verdadeiro, onde todos ensinam e aprendem.

Educar em saúde não é impor cartilhas nem despejar receitas prontas sobre corpos marcados pela exclusão. É, antes de tudo, uma escolha por caminhar junto, respeitando os saberes locais e fomentando a autonomia. Como aponta Freire (2020), “não há educação neutra. Ela é sempre uma forma de intervenção no mundo, a favor da dominação ou da libertação” (p. 43). Escolhemos, pois, o caminho da libertação. A partir da escuta atenta dos territórios, os estudantes identificam temas geradores — questões de saúde, higiene, nutrição, emocionalidade, acesso, preconceitos — e transformam essas inquietações em processos pedagógicos vivos, construídos com e não para a comunidade. Como ensina Freire (2020), “ensinar exige escutar com humildade” (p. 67), pois só assim se constrói uma educação significativa, que parte da realidade concreta para transformá-la.

Não há como pensar na **Educação em Saúde**, sem antes movimentar o pensamento para apontar os ajustes de escuta sensível, acolhimento e a cultura das pessoas que serão envolvidas na ação, pois

> As práticas de educação em saúde envolvem três segmentos de atores prioritários: os profissionais de saúde que valorizem a prevenção e a promoção tanto quanto as práticas curativas; os gestores que apoiem esses profissionais; e a população que necessita construir seus conhecimentos e aumentar sua autonomia nos cuidados, individual e coletivamente. (Falkenberg, 2014, p. 848)

Desse modo, entende-se o trabalho coletivo e envolvente para todos, não pensar em ensino e aprendizagem é ignorar o processo de “aprender com em saúde”, escrevo “com”, porque precisa ser uma prática com pessoas, juntos discutindo e refletindo e não apenas verbalizando, direcionando de modo tradicional e distante. Precisa ser próximo, horizontal e com equidade, caso

contrário não terá o sentimento de educação em saúde.

Essa experiência é uma pedagogia da amorosidade e do compromisso social. Ao entrarem em contato com os dilemas das populações, os acadêmicos compreendem que a saúde não se resume à ausência de doenças, mas à presença de direitos, de saneamento, de acolhimento, de cultura, de alimentação e de vida digna. É nesse sentido que a ação educativa em saúde se torna uma prática de cidadania e de luta pela equidade. O Projeto Integrador emerge, assim, como espaço privilegiado para que a universidade reencontre sua função social e humanizadora. Nas palavras de Lopes et al. (2017), “a educação e a cultura são aspectos indissociáveis e de fundamental relevância na área da saúde” (p. 5126), e precisam ser abordadas de forma dinâmica, horizontal e participativa. Não se trata apenas de cumprir uma carga horária acadêmica, mas de **viver a educação como prática da liberdade**, como propôs Paulo Freire. Ao se depararem com realidades muitas vezes invisibilizadas, os estudantes descobrem que não basta aprender procedimentos clínicos — é preciso também cultivar empatia, olhar ético e senso de justiça. A ação educativa em saúde, sob inspiração freireana, torna-se, assim, uma potente ferramenta de humanização da formação e do cuidado.

2. EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO PROCESSO DIALÓGICO E LIBERTADOR

Educar em saúde é, antes de tudo, um ato de escuta, de diálogo e de reconhecimento do outro como sujeito histórico, social e cultural. É nesse horizonte que Paulo Freire propõe a superação da “educação bancária”, denunciando o modelo transmissivo que reduz os sujeitos a recipientes de informações, sem que participem ativamente da construção do conhecimento. “A educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2020, p. 51).

A educação em saúde, portanto, não pode se restringir a campanhas verticais, muitas vezes descontextualizadas, que ignoram a realidade concreta dos indivíduos e das comunidades. Ela precisa ser situada, dialógica e comprometida com a autonomia popular. A proposta freireana convoca os educadores em saúde a serem facilitadores do despertar crítico dos sujeitos,

promovendo espaços de diálogo onde se possa nomear o mundo e problematizá-lo. Nesse processo, o território se torna um texto a ser lido e compreendido em sua complexidade. Cada rua, cada grupo social, cada dinâmica comunitária carrega consigo saberes, desafios e resistências que não podem ser ignorados. Como apontam Falkenberg et al. (2014), a educação em saúde “visa à apropriação temática pela população” e busca “aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e gestores” (p. 848).

A construção de práticas educativas emancipadoras exige que se ultrapasse o discurso técnico e se acolha a dimensão política e cultural da saúde. Trata-se de entender que ensinar sobre prevenção, cuidados ou qualidade de vida não pode ser separado da luta por moradia, saneamento, segurança alimentar ou acesso ao SUS. Como afirma Freire (2020), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 90). A educação como prática da liberdade exige uma postura ativa diante das injustiças sociais que atravessam os corpos e os territórios. Para Freire, educar é comprometer-se com a transformação, é reconhecer que todo ato educativo é também um ato político. Por isso, o educador em saúde deve ser um militante da humanização, um articulador de saberes e um defensor dos direitos sociais e coletivos.

Ao rejeitar a neutralidade, a prática educativa proposta por Freire convoca os estudantes a se posicionarem diante das realidades que encontram. Como reforça Brandão (2007), não há uma única educação, mas educações que emergem das culturas, das lutas e dos modos de vida dos povos. A educação em saúde, nesse sentido, precisa dialogar com as experiências populares e valorizar as formas de cuidado produzidas nos territórios. É nessa direção que o Projeto Integrador se consolida como um espaço de vivência crítica. Ao investigar os determinantes sociais da saúde e ao propor ações educativas com base nos temas geradores, os estudantes se tornam protagonistas de um processo que é, ao mesmo tempo, formativo e transformador. A educação em saúde, sob o olhar freireano, é uma convocação a práxis: refletir, intervir, escutar, dialogar, transformar.

3. CÍRCULOS DE CULTURA, TEMATIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DO TERRITÓRIO

A ação educativa em saúde exige, para além do conteúdo, uma metodologia comprometida com a escuta ativa e com o reconhecimento da realidade vivida pelos sujeitos. Nesse sentido, o *Círculo de Cultura* proposto por Paulo Freire não é apenas uma técnica pedagógica, mas um espaço político de construção coletiva do conhecimento e de transformação da realidade. No contexto dos projetos integradores desenvolvidos pelos estudantes do UNIFAMAZ, os círculos se concretizam como rodas de diálogo onde se escutam vozes, dores, saberes, memórias e silêncios. Neles, cada participante é convidado a refletir criticamente sobre o seu cotidiano, a nomear suas necessidades e a identificar os problemas que afetam sua saúde e sua dignidade. Como afirma Freire (2020), “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso, aprendemos sempre uns com os outros” (p. 72).

A metodologia freireana parte da *investigação do universo vocabular e existencial* da comunidade, buscando os chamados **temas geradores** — aquelas palavras, expressões, vivências ou conflitos que sintetizam aspectos centrais da vida social do grupo. Ao transformar esses temas em conteúdo problematizador das ações educativas em saúde, os estudantes deixam de ser apenas transmissores de informação e passam a ser *co-investigadores da realidade* ao lado da população. Essa abordagem foi amplamente validada por Lopes et al. (2017) em suas experiências com a formação em enfermagem, onde o *Círculo de Cultura* foi utilizado como estratégia metodológica para aproximar teoria e prática. Segundo as autoras, o seminário dialógico permitiu repensar modelos educativos e incorporar aspectos culturais ao cuidado em saúde, favorecendo práticas mais horizontais e libertadoras.

Nos projetos de extensão desenvolvidos no componente curricular, Projeto Integrador, essa prática ganha vida nos encontros com mães, idosos, crianças, agentes comunitários e educadores. As falas dos sujeitos são escutadas com atenção, transcritas, debatidas, e a partir delas se constroem cartilhas, rodas de conversa, intervenções teatrais, oficinas e outras formas criativas de dialogar sobre saúde. Como observa Freire (2020), “é no confronto com a realidade que o educando vai se formando como sujeito consciente e

transformador" (p. 65). A decodificação dos temas geradores revela os sentidos ocultos nas situações vividas, possibilitando que os sujeitos deixem de ser objetos da história e passem a ser autores dela. A educação em saúde, nesse sentido, ultrapassa os muros da universidade e se torna uma alavanca de resistência, de cidadania e de emancipação.

Além disso, essa prática exige um cuidadoso trabalho coletivo entre os acadêmicos, com divisão de tarefas, escuta mútua, análise crítica dos dados colhidos no território e construção conjunta da proposta pedagógica. A cada visita, os estudantes aprofundam sua leitura de mundo, desenvolvem empatia, e se confrontam com as contradições do sistema de saúde, da precarização da vida e das ausências do Estado. Como destaca Freire (2020), "tematizar a prática é desvelar o mundo vivido para torná-lo objeto de conhecimento e de transformação" (p. 84). Por isso, os círculos de cultura não são espaços de reprodução, mas de invenção coletiva, onde o saber científico e o saber popular se encontram, se desafiam e se fortalecem mutuamente.

Assim, as ações educativas em saúde deixam de ser eventos pontuais e se transformam em processos formativos contínuos, que respeitam o tempo da comunidade e a complexidade do território. Os estudantes, por sua vez, compreendem que ser educador em saúde é comprometer-se com a dignidade da vida em todas as suas dimensões.

4. INTERDISCIPLINARIDADE, HORIZONTALIDADE E TRABALHO COLETIVO

As práticas educativas em saúde exigem uma abordagem interdisciplinar que reconheça a complexidade dos fenômenos sociais e promova o diálogo entre diferentes saberes. A formação em saúde, nesse sentido, deve integrar a clínica, a cultura, a comunicação, o território e a política — compreendendo o ser humano como totalidade. Vilela e Mendes (2003) apontam que a interdisciplinaridade surge como resposta à fragmentação do conhecimento, propondo um novo tipo de formação comprometida com a reconstrução social. Nesse processo, o conhecimento técnico se fortalece quando articulado a outros campos, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a educação.

No Projeto Integrador, os estudantes vivenciam essa articulação ao comporem grupos com colegas de distintas áreas da saúde. Juntos, constroem ações educativas que respeitam as singularidades de cada território e a contribuição de cada saber. A escuta mútua e a divisão colaborativa de tarefas tornam-se pilares dessa construção. Como nos ensina Freire, "não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes" (2020, p. 66). Essa postura rompe com hierarquias disciplinares e valoriza o saber comunitário, tradicionalmente silenciado nas práticas clínicas tradicionais.

A horizontalidade, nesse contexto, se manifesta tanto na relação entre os membros da equipe quanto na relação com a comunidade. O educador em saúde, ao escutar o outro, reconhece que também aprende. Esse reconhecimento fortalece o vínculo, potencializa a ação e estimula a autonomia dos sujeitos envolvidos. Por fim, o trabalho coletivo ensina aos discentes habilidades essenciais para o cuidado em saúde: empatia, cooperação, gestão de conflitos e planejamento participativo. A prática interdisciplinar, portanto, amplia a compreensão da realidade e forma sujeitos mais éticos e comprometidos.

5. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Educar em saúde, à luz do pensamento freireano, é um ato de humanização, que reconhece o outro como sujeito histórico em construção. Nesse processo, o educador não apenas transmite conhecimento, mas cria condições para que o educando reflita criticamente sobre sua realidade e atue para transformá-la. A educação bancária, vertical e descontextualizada, é substituída por uma educação dialógica e libertadora, que parte da escuta sensível e do respeito aos saberes populares. A ação educativa passa a ser uma prática de escuta e de acolhimento (FREIRE, 2020), especialmente em comunidades marcadas pela exclusão e pela vulnerabilidade.

As ações desenvolvidas pelos estudantes do UNIFAMAZ revelam que o diálogo entre saberes técnicos e saberes comunitários é essencial para a construção de práticas emancipadoras. Roda de conversa, oficina ou cartilha só são eficazes quando elaboradas com base no cotidiano das pessoas, seus medos, suas crenças e seus modos de cuidar. Nesse sentido, a pedagogia

freireana convida o educador a assumir uma postura de humildade epistemológica, reconhecendo que todo encontro educativo é um espaço de troca e de crescimento mútuo. O educador também se educa no ato de educar.

A humanização na saúde, portanto, vai além do acolhimento individual. Ela se estende à luta por direitos, à valorização da cultura local, à crítica das estruturas opressoras e à defesa da equidade. A ação educativa emancipa porque dá voz, visibilidade e protagonismo às populações historicamente silenciadas. Ao compreenderem isso, os estudantes se percebem como agentes de mudança social. A formação deixa de ser apenas técnica e se torna ético-política, com o compromisso de contribuir para uma sociedade mais justa e saudável.

6.EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS DISCENTES NOS TERRITÓRIOS

As vivências dos discentes do UNIFAMAZ em escolas, comunidades e instituições revelam que o território é um livro aberto de saberes, conflitos e possibilidades pedagógicas. Estar no território é abrir-se ao inesperado, ao diferente, ao contraditório — e também à beleza das relações construídas com respeito e escuta. Nas escolas públicas, as rodas de conversa com adolescentes sobre sexualidade, higiene, saúde mental e alimentação revelam não apenas informações, mas afetos e histórias de vida. Os estudantes aprendem que educar é escutar e que os temas de saúde ganham sentido quando conectados ao cotidiano (FREIRE, 2020).

Em comunidades ribeirinhas e periferias urbanas, os acadêmicos desenvolvem atividades adaptadas à realidade local, valorizando os saberes tradicionais e os modos de vida amazônicos. As oficinas de saúde bucal, os jogos educativos, as cartilhas feitas com a comunidade tornam-se instrumentos de diálogo e empoderamento. Nos espaços de acolhimento, como abrigos e centros de apoio, os estudantes promovem oficinas sobre autocuidado, autoestima, saúde mental e direitos sociais. Nessas ações, surgem relatos de superação, de dor e de esperança que provocam reflexões profundas sobre o papel do profissional de saúde.

A metodologia do círculo de cultura, ao ser aplicada nesses contextos, revela sua potência formativa. Ao escutar as palavras do povo e transformá-las

em temas geradores, os discentes constroem práticas pedagógicas enraizadas na vida. Essas experiências provocam nos acadêmicos uma ampliação do olhar: não basta saber, é preciso sentir, comprometer-se, agir. A formação em saúde, nesses encontros, se faz viva, crítica e amorosa.

7. LINHAS FINAIS PARA OUTROS DEBATES

Refletir sobre a importância do pensamento freireano no desenvolvimento de ações educativas em saúde é, ao mesmo tempo, um exercício de memória, de compromisso e de reinvenção. Memória de uma pedagogia que nasceu dos oprimidos e se fez prática de liberdade. Compromisso com uma formação em saúde que ultrapasse o tecnicismo e abrace a complexidade da vida. Reinvenção de metodologias, de saberes e de relações que coloquem no centro da ação educativa o sujeito, sua cultura e seu território.

A caminhada dos estudantes nos projetos integradores revela que é possível construir uma educação em saúde enraizada na realidade, sustentada pelo diálogo e orientada pela transformação. Não se trata apenas de executar atividades, mas de vivenciar processos que tocam a alma e despertam novas formas de olhar o mundo. A escuta sensível, a coautoria nas decisões, a valorização dos saberes locais e o exercício da empatia são marcas que permanecem nos corpos e corações daqueles que se abrem à experiência. Formar-se em saúde, nesse contexto, não é decorar protocolos, mas aprender a cuidar com humanidade. É compreender que a saúde não é um dado biológico isolado, mas uma construção coletiva que envolve relações, afetos, lutas e resistências. E que a educação pode ser o fio que costura essas dimensões, promovendo não apenas o conhecimento, mas o reconhecimento mútuo entre quem ensina e quem aprende.

O pensamento freireano, quando incorporado às práticas educativas em saúde, ensina que ninguém é sujeito da saúde do outro, mas que todos podem caminhar juntos na construção do bem viver. Ensina que ensinar é um ato amoroso e ético, e que a libertação não se dá por decreto, mas por encontro. Ensina que os territórios não são espaços de carência, mas de potência, e que a universidade que se abre ao mundo também se renova por dentro. Nas ações desenvolvidas pelos estudantes do UNIFAMAZ, vemos germinar um novo modo

de aprender e ensinar em saúde. Um modo que respeita a cultura, que acolhe a diversidade e que se compromete com a transformação social. Um modo que reconhece o outro como legítimo produtor de saberes e que transforma a educação em uma prática de esperança.

Ao final dessa jornada, fica evidente que o legado de Paulo Freire não está apenas nos livros, mas nos gestos cotidianos de escuta, cuidado e amorosidade. Está na escolha de olhar o outro nos olhos e perguntar: como podemos aprender juntos? Está na coragem de não se calar diante das injustiças. Está na certeza de que educar em saúde é também um modo de amar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, vol. 45).

FALKENBERG, Mirian Benites et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847–852, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013. Acesso em: 3 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. E-book. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://ebooks-saude.sites.ufsc.br/flipbook_PauloFreire/mobile/index.html. Acesso em: 3 jul. 2025.

FREIRE, Paulo**.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LOPES, Christiny Regina et al. Educação e cultura em saúde à luz de Paulo Freire. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, Recife, v. 11, n. 12, p. 5122–5128, dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5205/1981-8963-v11i12a25338p5122-5128-2017. Acesso em: 3 jul. 2025.

VILELA, Elaine Morelato; MENDES, Iranilde José Messias. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, p. 525–531, jul./ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/BK6MRGzZ3gNjrj8qPvdLtsF/. Acesso em: 3 jul. 2025.

EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INVESTIGANDO A RECENTE PRODUÇÃO BRASILEIRA (2018-2023)

Maria Veronica Rodrigues da Fonseca[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados iniciais da pesquisa em andamento que tem por objetivo geral compreender fatores que tem influenciado o aumento da evasão escolar no público da EJA, em especial, após o retorno às atividades escolares pós pandemia da COVID-19, com vistas a propor estratégias pedagógicas que contribuam para a diminuição da evasão escolar no curso de EJA oferecido por uma IES, como um projeto extensionista, para a comunidade localizada no seu entorno. Especificamente, neste texto, são apresentados alguns resultados do levantamento bibliográfico de caráter exploratório, realizado com o objetivo de mapear os aspectos que têm sido articulados sobre o tema da evasão escolar na EJA, pela recente produção de pesquisas no Brasil. O texto é desenvolvido considerando a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) para a realização dos levantamentos exploratórios, desenvolvida como uma revisão integrativa a partir de Rodrigues, Sachinski e Martins (2022). O levantamento identificou no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 26 dissertações defendidas, no período compreendido entre 2018 a 2023, que investigam aspectos relativos à evasão escolar na EJA, fundamentando-se para a análise na perspectiva de Paulo Freire para uma Educação Libertadora. A análise da recente produção de pesquisas apontou que a maioria dos estudos estabelece associação entre o fenômeno da evasão escolar e fracasso escolar, em especial na EJA, associada à vivência da reprovação e repetência no ensino regular, caracterizando-se como um fenômeno multifacetado. Sendo entendido, portanto, como um grande problema para a concretização do direito à educação, assegurado pela legislação brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão escolar. Revisão Integrativa. Direito à Educação. Levantamento bibliográfico.

1 INTRODUÇÃO

Conforme preconizado no Art. 37. da Lei Nº 9.394/96 - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (Brasil, 1996). Em 2018, a partir de mudança no texto do Art. 37 da referida lei, a definição da EJA foi modernizada e passou a ser articulada ao “conceito de educação ao longo da vida, enfatizado por organizações multilaterais e incluído em

[1] Doutora em Educação, Faculdade Souza Marques, mvrf35@yahoo.com.br

documentos emanados de conferências internacionais como o pilar do processo de desenvolvimento contínuo das pessoas e da educação de adultos" (Brasil, 2017, p. 3). Buscando, assim, garantir o direito, em algum momento negado, a uma Educação Básica de qualidade, que materializa o direito à cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, a partir de suas funções reparadora; equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000). Observa-se, assim, que nas últimas décadas, o conceito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) "tem adquirido identidade e feições próprias" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 108).

Entretanto, apesar do atual arcabouço legal sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apontar para uma perspectiva que busca superar práticas compensatórias e discriminatórias que, durante muito tempo, influenciaram as políticas públicas voltadas para a educação de adultos e jovens no Brasil, os recentes dados divulgados pelo INEP, sobre o censo escolar de 2023[2], apresentaram resultados alarmantes em relação ao número de brasileiros que não conseguem concluir a Educação Básica. De acordo com o censo, 8,8 milhões de brasileiros (entre 18 e 29 anos) não concluíram o processo de educação básica e não frequentaram nenhuma instituição educacional. Esse dado é ainda mais inquietante, quando são consideradas todas as faixas etárias, pois chega-se a mais de 68 milhões de cidadãos sem a escolarização básica no país.

Tal fato torna-se ainda mais preocupante, quando se identifica que o número de matrículas na EJA também segue uma tendência de queda, como tem ocorrido desde 2018, chegando a um percentual de baixa de 6,7% em relação ao ano de 2023. Sendo, ainda, verificado que o percentual de evasão no público da EJA aumentou em relação ao ano anterior. Produzindo, como apontam Nicodemos e Cassab (2022, p.7) um "cenário bastante alarmante e que aprofunda uma situação histórica de invisibilidade e fragilização da Educação de Jovens e Adultos."

Essa realidade de aparente desinteresse pelos processos de escolarização, em especial pela EJA, tem trazido grandes desafios tanto para os sistemas escolares que devem atuar para a garantia do direito constitucional à educação, quanto para as Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem projetos extensionistas no Campo da EJA, articulando nesses espaços a formação de professores para a referida

[2] Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em 11 de setembro de 2024.

modalidade de educação. Afinal, como nos ensina Paulo Freire (2000, p.24) não devemos crer

> na democracia puramente formal que "lava as mãos" em face das relações entre quem pode e quem não pode porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei". Mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto. Em outras palavras, a frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado. Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que "todos são iguais perante a lei" é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade (FREIRE, 2000, p.24)

E, nesse sentido, garantir uma efetiva formação escolar básica faz parte da responsabilidade de um Estado efetivamente democrático e comprometido com a transformação social, possibilitando uma Educação "para a decisão, para a responsabilidade social e política [...] uma educação que possibilita ao homem a discussão de sua problemática [...] uma educação que leva o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço" (FREIRE, 1987, p.88-93).

É considerando esse contexto que o presente trabalho apresenta dados iniciais da pesquisa em andamento que tem por objetivo geral compreender fatores que tem influenciado o aumento da evasão escolar no público da EJA, em especial, após o retorno às atividades escolares pós pandemia da COVID-19, objetivando, ainda, propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para a diminuição da evasão escolar no curso de EJA oferecido, desde o ano de 2006, como um projeto extensionista, para uma comunidade localizada no entorno de uma IES privada do município do Rio de Janeiro, sob a coordenação do Curso de Pedagogia da instituição, desde o ano de 2006.

Neste texto, especificamente, são apresentados alguns resultados do levantamento bibliográfico de caráter exploratório, realizado com vistas a mapear os aspectos que têm sido articulados sobre o tema da evasão escolar na EJA, pela recente produção de pesquisas no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE

Na construção do conhecimento científico, assume grande relevância a realização de revisões de literatura como forma de melhor identificar os principais

conceitos e referências teóricas em relação ao problema que se pretende investigar. Buscando-se, inclusive, compreender como os estudos mais recentes produzidos têm abordado o tema (GIL, 2002, p. 61). Afinal,

> a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade cientifica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação, se insere complementando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNADJER, 2008, p. 180).

Assim, a partir da realização de uma revisão integrativa (RODRIGUES; SACHINSKI; MARTINS, 2022) buscou-se identificar como a questão da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos tem sido abordada nas recentes pesquisas no campo da Educação, com vistas a melhor delinear as demais etapas do estudo em desenvolvimento e, como defendido por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “identificar pistas que permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.”

Neste levantamento da recente produção de pesquisas sobre o tema, foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a realização da busca pelas produções, foi delimitado o período compreendido entre os anos de 2018 a 2023 e foram utilizadas as seguintes expressões: *evasão escolar na EJA*; *evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos*; *evasão na EJA*; e *evasão na Educação de Jovens e Adultos*. A partir desse processo de levantamento bibliográfico, buscou-se responder às seguintes questões: Como os estudos tem conceituado e caracterizado a evasão escolar? Como os diferentes estudos têm problematizado as causas da evasão escolar na EJA? Quais os referenciais teóricos utilizados nas análises realizadas sobre evasão escolar na EJA?

Nessa perspectiva, o levantamento da recente produção de pesquisas, sobre o objeto de estudo investigado, foi realizado com vista a explorá-la, buscando nela seus aspectos mais relevantes de forma a torná-los interpretativos e compreensíveis, com vistas à construção das futuras categorias de análise, para a pesquisa em desenvolvimento. Afinal, “em um estudo analítico, as decisões são tomadas à medida que este avança” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 85)

Associa-se, ainda, para a análise realizada, a perspectiva de Paulo Freire sobre a importância da Educação para a conscientização cidadã, “uma educação que leve a transitividade ingênua à transitividade crítica” (FREIRE, 1987, p. 86).

3 ANALISANDO A RECENTE PRODUÇÃO SOBRE EVASÃO NA EJA (2018-2023)

Foram identificadas, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 26 dissertações defendidas, no período compreendido entre 2018 a 2023[3], que investigam aspectos relativos à evasão escolar na EJA. Entretanto, não foram encontradas teses que tratassem do tema neste período. Na análise dessa produção, identificou-se que oito dissertações são estudos de casos que investigam o fenômeno em redes de ensino municipais ou estaduais e duas analisam a evasão na EJA em instituições escolares específicas. Verifica-se, ainda, que quinze trabalhos foram desenvolvidos em programas de mestrado profissional, o que traz associada à reflexão teórica sobre o tema, a proposição de produtos educacionais voltados para mitigar o problema. Um exemplo dessa característica pode ser evidenciado na dissertação *Percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em HQs acerca dos estressores que contribuem para evasão escolar: em Merleau-Ponty* produzida por Rita de Cassia Ferreira da Silva. Segundo a autora,

> A criação da história em quadrinhos servirá como uma ferramenta para se trabalhar com a temática evasão escolar na vivencia dos próprios estudantes da EJA. Entende-se que através das histórias vivenciadas e contadas pelos próprios estudantes despertará o interesse pela leitura e uma melhor reflexão acerca do tema e dessa forma contribuirá para a diminuição da evasão escolar (SOUZA, 2020, p. 66).

De forma geral, as dissertações analisadas afirmam que embora a evasão escolar seja uma discussão recorrente nos estudos educacionais, poucos estudos têm se voltado para investigar a evasão escolar na EJA, ainda que esta seja uma temática que preocupe gestores e professores que atuam na modalidade educacional.

Os trabalhos apontam como principal fator de evasão a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, como se evidencia na dissertação *A "evasão" de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto- MG: trajetórias interrompidas,* defendida em 2018 por Débora Bogioni Pira de Carvalho:

> Outro aspecto externo, e impactante nas trajetórias escolares dos participantes, foi a questão da dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos. Dos seis entrevistados, cinco revelam esse fator como preponderante e, ao mesmo tempo, como um desafio a ser enfrentado, ao tentarem prosseguir com os estudos. Muitas vezes, mediante a exaustiva jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, por questões de sobrevivência, os

[3] Neste trabalho, em função dos limites estipulados para a produção do texto, são referenciadas apenas as dissertações citadas.

> entrevistados tiveram de interromper seus estudos na modalidade da EJA (CARVALHO, 2018, p.118)

Destaca-se, ainda, que foram identificados quatros trabalhos que buscam compreender a relação entre evasão escolar e práticas de ensino de determinadas disciplinas (entre elas matemática e sociologia). Como evidenciado na dissertação *Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de matemática visando a permanência dos estudantes* defendida, em 2022, por Dayane Santana, na qual a autora defende que

> pensar e produzir ações pedagógicas que valorizem o estudante da EJA, considerando as experiências que ele traz consigo e promovendo conhecimentos que estejam contextualizados às suas vivências pode ser um mecanismo que favorece a permanência na escola" (SANTANA, 2022, p. 58).

Outro aspecto identificado nos estudos se refere à inadequação dos currículos escolares. Conforme evidenciado na pesquisa *Evasão na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Goiano - Câmpus Iporá: o ensino de matemática em análise,* defendida em 2018, por Elisete Costa. A pesquisadora afirma que

> os donos do capital continuam a influenciar fortemente a evasão escolar, mas a escola também tem sua parcela de responsabilidade nessa situação, uma vez que ainda mantém em seu currículo a reprodução da sociedade capitalista [...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis [...] reproduzindo em seu funcionamento as relações de trabalho (COSTA, 2018, p. 59-60)

E, nesse sentido, cabe lembrar o que nos ensina Paulo Freire, sobre à necessidade de se respeitar os saberes dos educandos:

> [...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2000, p. 33)

Observa-se, ainda, que a maioria dos estudos analisados estabelece associação entre o fenômeno da evasão escolar e fracasso escolar, em especial na EJA, associada à vivência da reprovação e repetência no ensino regular, que resultam em baixa autoestima, sentimentos de medo, culpa, insegurança, vergonha e insuficiência. Sendo entendido, portanto, como um grande problema para a

concretização do direito à educação, assegurado pela legislação brasileira. É nesse sentido que se precisa cuidar "para superar posições reveladoras de descrença no educando" (FREIRE, 1987, p. 96), por meio de práticas que possibilitem a esse aluno um processo efetivo de conscientização e efetiva cidadania.

O quadro 1 a seguir apresenta uma síntese dos principais aspectos operados nos trabalhos analisados e que contribuem para a compreensão sobre como os estudos desenvolvidos têm interpretado o fenômeno.

Quadro 1 - Síntese analítica sobre evasão escolar na EJA

CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA	PRINCIPAIS REFERENCIAS TEÓRICAS
É importante compreender que o abandono escolar implica no afastamento do aluno da escola durante o ano letivo, com possibilidade de retorno no ano seguinte. Em contraste, a evasão escolar caracteriza-se pelo abandono definitivo, em que o aluno deixa a escola e não retorna mais ao sistema educacional, de forma permanente. (Andrade, 2023, p. 77)	No caso EJA, fatores como: idade, evasão escolar, trabalho, família se entrelaçam exigindo uma atenção especial para os sujeitos que dela participam, pois, tais sujeitos têm história de vida significativa, estão inseridos de alguma forma no mundo do trabalho, têm uma identidade cultural e cumprem ativamente vários papéis sociais como pais, mães, esposos e eleitores. (Sá, 2023, p. 35)	Jane Paiva Leôncio Santos Maria Clara Di Pierro Miguel Arroyo Moacir Gadotti Paulo Freire Sergio Haddad Vanilda Paiva
As pesquisas sobre a evasão verificam-se em duas possibilidades de explicações para o fato: situações geradas fora da escola e outras dentro da própria escola. (Campos, 2023, p. 58)	A evasão na EJA é um problema complexo [...] é um fenômeno multifacetado, que envolve fatores sociais, econômicos e culturais, e que, portanto, exige ações integradas e articuladas entre a escola, a família e a comunidade." (Andrade, 2023, p.62)	
Comumente usados para designar o mesmo fenômeno – a saída dos estudantes da sala de aula – abandono e evasão escolar possuem significados diferentes. Abandono é quando o estudante deixa de frequentar o ano em curso e retorna para a escola no ano seguinte, geralmente na mesma série devido à reprovação. E evasão é quando o estudante deixa de frequentar o ano em curso e não	Todavia, Libâneo (1989) quando discorre sobre a evasão escolar no ensino da EJA, diz que é preciso considerar as diversas restrições que permeiam esse nível de ensino. Na maioria das vezes, são elas que acabam por não oportunizar aos alunos condições favoráveis à igualdade e à qualidade educacional. Por isso, muitos se decepcionam, se desmotivam e evadem da escola, principalmente os que são oriundos das classes populares. (Oliveira, 2022, p. 31)	

retorna para a escola no ano seguinte (Filho, 2022, p. 15)		
Evasão escolar e abandono se caracterizam como desistência do (a) aluno (a) de continuar estudando. Se o aluno deixar de frequentar a escola, durante o período letivo, caracteriza-se como abandono, se houver reprovação ou aprovação, sem a matrícula no ano seguinte para dar continuidade aos estudos é considerado evasão (Carmo, 2023, p. 42)	A evasão é o reflexo de uma realidade vivida pelos indivíduos nos ambientes de escolarização. A necessidade de trabalhar pode ser um fator determinante para a evasão escolar na EJA. (Carvalho, 2018, p.29)	
Assim, passa-se a compreender também que a evasão escolar é um construto social, fenômeno que não está condicionado à falta de interesse dos alunos, mas sim condicionado ao sistema educacional no nível governamental e institucional, sendo esse um resultado das desigualdades sociais e de uma lógica perversa de interesses. (Dorneles, 2018, p.36)	A Educação de Jovens e Adultos surge como uma proposta para acolher, em parte, aqueles que desistiram dos estudos. No entanto, como observaremos, essa modalidade de ensino também enfrenta índices significativos de desistência/abandono/evasão, o que reflete a complexidade e as dificuldades enfrentadas para reverter esse cenário alarmante (Andrade, 2023, p.78).	

Fonte: produzido pela autora

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise identificou-se que, de forma geral, as dissertações caracterizam a evasão na EJA como motivada por diferentes fatores, uns intrínsecos à instituição escolar e outros externos à ela. E afirmam que embora a evasão escolar seja uma discussão recorrente nos estudos educacionais, poucos estudos têm se voltado para investigar a evasão escolar na EJA, ainda que esta seja uma temática que preocupe gestores e professores que atuam na modalidade educacional. Sendo ressaltado, ainda, o estabelecimento de associação entre o fenômeno da evasão escolar e fracasso escolar, em especial na EJA, associada à vivência da reprovação e repetência no ensino regular. A evasão escolar constitui-se, portanto, como um grande problema para a concretização do direito à educação, assegurado pela legislação brasileira. O que requer a adoção de estratégias metodológicas de ensino

em associação a políticas públicas consistentes. Afinal, não basta apenas assegurar o acesso aos alunos matriculados na modalidade da EJA, deve-se, sobretudo, garantir a permanência desses alunos na escola possibilitando um ensino onde o educando aprenda os saberes necessários para a sua formação intelectual e verdadeiramente cidadã.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Hosana Oliveira de. **Aspectos socioculturais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Amapá (2011-2021) no contexto da evasão escolar**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Amapá, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13846033. Acesso em: 13 de jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Parecer (SF) Nº 51 de 03 de outubro de 2017**, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Relator Cristovam Buarque. Disponível em https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130023. Acesso em: 17 de abr. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao Acesso em 05 de jun. 2024.

CAMPOS, Elizete Costa. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal Goiano - Câmpus Iporá: o ensino de matemática em análise.** 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educacão, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6435154. Acesso em 15 de jun. 2024.

CARMO, Jeane Noronha. **Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na Educação de Jovens e Adultos**. 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal de Campina Grande, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14408734. Acesso em 15 de jun. 2024.

CARVALHO, Debora Bogioni Pira de. **A 'evasão' de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto/MG: trajetórias interrompidas.** 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6322233. Acesso em 15 de jun. de 2024.

DORNELES, Rosana Silveira. **A evasão da e na escola: as experiências de vida dos jovens evadidos da EJA.** .2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) Universidade FEEVALE, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5590233. Acesso em 15 de jun. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 10 de jan.2025.

FILHO, Jadilson Luiz Lopes**. A liderança participativa do diretor escolar e a intenção de abandono e evasão no ensino médio da educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de Vila Velha**. 2022. 43 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração) - FUCAPE Pesquisa e Ensino S/A (ES), 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11638825. Acesso em 13 de jun. 2024.

NICODEMOS, Alexandra.; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076. Acesso em: 9 de jan. 2025.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40627, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627. Acesso em: 03 de jun. 2024.

SA, Esmeralda Viana Braga. **Políticas públicas para a redução da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas escolas estaduais de Macapá.** 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) -

Universidade Estadual do Ceará, 2023. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14231535. Acesso em: 13 de abr. 2024.

SANTANA, Daiany dos Reis. **Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de matemática visando a permanência dos estudantes**. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade estadual do Norte do Paraná, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11650032.Acesso em: 14 de mar. 2024.

SILVA, Rita de Cássia Ferreira da. **Percepção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em HQs acerca dos estressores que contribuem para evasão escolar: em Merleu-Ponty**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino na Saúde) – Universidade Federal Fluminense, 2020. Disponível em https://app.uff.br/riuff/handle/1/25460. Acesso em: 10 de jun, 2024.

CÍRCULOS DE CULTURA COM EDUCADORES DA EJA: A VOZ DAS EXPERIÊNCIAS MUNICIPAIS

Tais Angelo Louzada[1]

Adriana Duarte Leon[2]

RESUMO

Esta reflexão analisa uma atividade de formação desenvolvida com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Pelotas, localizado no extremo sul do Brasil. Com foco na participação ativa e na escuta dos educadores, o estudo conta com um recurso formativo intitulado "Círculos de cultura", com o objetivo de compreender a realidade vivenciada pelos docentes e colaborar com estratégias formativas que qualifiquem o atendimento aos estudantes. A iniciativa justifica-se pela relevância do fortalecimento da EJA, modalidade que assegura o acesso à educação e a inclusão social de jovens, adultos e idosos. Na etapa inicial da formação, elaborou-se um questionamento aos professores – sujeitos da pesquisa – com a finalidade de diagnosticar a realidade da rede e organizar uma proposta formativa condizente com as demandas anunciadas pelos próprios educadores. O referencial teórico, de inspiração freireana, reconhece os saberes individuais dos docentes como base pedagógica para uma construção coletiva. Os resultados iniciais mostraram-se relevantes, ao apontar temáticas que ultrapassam as questões tradicionais do ensino, abrangendo aspectos como vulnerabilidade social, relações de gênero, diversidade e questões étnico-raciais. Esses elementos permitiram a organização de uma proposta de formação continuada que contempla tais temas.

Palavras-chave: Círculos de cultura. Educação de Jovens e Adultos. Rede municipal de ensino. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A presente reflexão analisa a primeira atividade de formação realizada pela atual gestão municipal com os professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Pelotas. Trata-se de um município de médio porte, localizado no sul do Rio Grande do Sul, com 94 escolas municipais, das quais 20 ofertam a EJA. A atividade teve como objetivo dar visibilidade às experiências dos professores da rede municipal de ensino, utilizando a técnica dos Círculos de Cultura, inspirada em Paulo

[1] Doutoranda em Educação e Tecnologias pelo IFSul. Instituto Federal Sul-rio-grandense. E-mail: taislouzadaprof@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UFMG. Licenciada em Pedagogia e História. Atualmente é professora do IFSul. E-mail: adriana.adrileon@gmail.com.

Freire, corroborando com a proposta atual de formação alinhada ao Pacto EJA, do governo federal, que também adota os círculos de cultura como espaços formativos.

O contexto deste trabalho está vinculado à efetivação de uma gestão pública municipal alicerçada nos princípios da gestão democrática, participativa e com ênfase na educação popular. Considerando essa proposição, optou-se por dialogar, inicialmente, com todos os segmentos escolares, valorizando a experiência dos educadores. Entende-se por gestão democrática um modelo de administração escolar que promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional — servidores, alunos, pais e comunidade em geral — na tomada de decisões. Trata-se de uma gestão que busca garantir transparência, diálogo e colaboração, fortalecendo a autonomia das instituições de ensino e tornando-as mais inclusivas e conscientes de sua ação.

Nesta reflexão, destaca-se a importância de mapear as necessidades dos professores da rede, considerando a diversidade de suas experiências, uma vez que os participantes da atividade atuam em 20 escolas distintas, localizadas em bairros da zona urbana e/ou da zona rural do município, o que revela uma multiplicidade de realidades. A rede municipal de ensino atende, na modalidade EJA, estudantes com idades entre 15 e 80 anos — dado relevante, que evidencia os diferentes interesses e trajetórias dos educandos.

Segundo mapeamento realizado pelas autoras em maio de 2025, o perfil etário dos educandos atendidos pela EJA no município é composto por: 66,3% de estudantes entre 15 e 21 anos; 6,6% entre 22 e 30 anos; 7,2% entre 31 e 40 anos; 10,5% entre 41 e 50 anos; 5,5% entre 51 e 60 anos; e 3,9% entre 70 e 80 anos. Esses dados revelam a diversidade do público e, consequentemente, a necessidade de uma proposta pedagógica que contemple essa pluralidade. Ressalta-se, ainda, que das 20 escolas citadas, 3 estão localizadas na área rural e 17 na área urbana do município.

Os círculos de cultura visam promover uma educação crítica, participativa e transformadora. Ao historicizar essa técnica, identifica-se experiências de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir da década de 1960. Trata-se de uma proposta didática centrada no “aprender a aprender”, que valoriza a palavra individual como elemento fundamental na construção coletiva do conhecimento. Assim sendo, os círculos constituem uma forma prática de materializar a filosofia de Freire, baseada no diálogo como ferramenta essencial para a construção do saber.

ISSN: 2176 - 1396

2.DESENVOLVIMENTO

2.1 Um olhar democrático e popular para a rede municipal

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel substancial na sociedade brasileira, pois garante o acesso à escolarização a pessoas de variadas faixas etárias, contextos socioeconômicos, experiências e níveis de conhecimento, que, por diferentes motivos, tiveram esse direito negado em algum momento de suas trajetórias.

Entretanto, a EJA continua sendo invisibilizada e não recebe a devida atenção por parte da maioria dos governantes. A justificativa comumente apresentada para essa negligência é a aparente falta de demanda. Porém, de acordo com os dados do Censo Demográfico 2022, o Brasil ainda possui 11,4 milhões de analfabetos, o que representa cerca de 7% da população. Além disso, 68 milhões de brasileiros, entre 18 e 29 anos, não concluíram a educação básica e não frequentam nenhuma instituição de ensino (IBGE, 2023).

Entre os idosos, a taxa de analfabetismo caiu de 38,0%, em 2000, para 20,3%, em 2022, mas esse número ainda é expressivo. A diferença entre os índices da população branca e da população preta, parda e indígena — que, em 2010, era de 8,5; 7; e 17,4 pontos percentuais, respectivamente — reduziu-se para 5,8; 4,5; e 11,7 pontos em 2022, embora a vantagem da população branca permaneça em todos os grupos. Ainda que a taxa geral de analfabetismo tenha caído de 9,6% para 7,0% nos últimos doze anos, as desigualdades persistem (IBGE, 2023).

Esses dados são uma prova irrefutável de que a EJA precisa ser ressignificada. Nesse contexto, a escola pública, enquanto instituição acessível e democrática, configura-se como o principal espaço para a oferta dessa modalidade, com potencial para promover transformações significativas na realidade de seus estudantes.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA é concebida como uma modalidade específica, que requer metodologias próprias de ensino. Para tanto, é essencial que o educador conheça profundamente a realidade em que está inserido, a fim de formular sua proposta de trabalho em consonância com as necessidades de seus alunos e da comunidade em que atua.

Freire (2009) afirma que a grande preocupação com a educação é a mesma que orienta toda pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a

responsabilidade social e política" (FREIRE, 2009, p. 96). O saber democrático não pode ser incorporado de forma autoritária, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho entre educador e educando. Como o próprio Freire (2009, p. 12) afirma, não é possível "dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como 'absurda e imoral' a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos".

Inspirados nos ideais freireanos, os círculos de cultura na EJA constituem espaços de aprendizagem coletiva, baseados na horizontalidade, no diálogo e na construção ativa do conhecimento (KAEFER; PAULO, 2024). Ainda segundo as autoras, o objetivo desses círculos é desacomodar, de forma indireta, os sujeitos participantes, levando-os a reflexões que incentivem o questionamento crítico da realidade concreta de suas experiências. Com base nessa compreensão, optou-se por incluir os círculos de cultura no plano de ação da formação dos educadores da rede pública municipal de Pelotas, no qual a escuta, a ação e a participação do educador são elementos fundamentais para uma gestão popular.

Os relatos apresentados neste estudo referem-se à fase inicial de um plano de ação pedagógico voltado à EJA, planejado para ocorrer ao longo dos quatro anos de gestão, mas concebido como um processo contínuo. Essa formação permanente tem início com uma escuta atenta, que gera propostas formativas alinhadas às necessidades específicas dos educadores e das comunidades escolares em que estão inseridos. As formações demandadas são realizadas em parceria com instituições federais, que atuam em diferentes áreas, como: diversidade, questões étnico-raciais, inclusão, metodologias de ensino, uso da inteligência artificial (IA) e de tecnologias, entre outras.

Nessa perspectiva, ser professor na EJA extrapola os muros escolares e interfere diretamente nas vivências concretas dos sujeitos, utilizando o cotidiano como recurso pedagógico e reflexivo. É nos enfrentamentos e nas reflexões sobre o cotidiano escolar que os conhecimentos se consolidam. Em síntese, trabalhar com turmas da EJA implica abarcar dimensões éticas, como observa Nóvoa:

> Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (NÓVOA, 2017, p. 118).

ISSN: 2176 - 1396

Com a visão das dimensões éticas, humanas e culturais, o professor se constrói e reconstrói a partir de diferentes perspectivas, realizando um contato regular com a ciência, a literatura e a arte. Busca, assim, um novo viés de autoria em seus trabalhos no âmbito da pesquisa e ação, desenvolvendo projetos junto aos seus alunos.

A rede pública municipal da cidade em estudo oferta a EJA há bastante tempo e apresenta necessidades específicas vinculadas à localização, à gestão e às particularidades dos grupos sociais que atende, o que reforça a necessidade de construir uma proposição que aglutine, interaja e mobilize os educadores de cada uma das escolas que oferecem a modalidade.

2.2 O círculo de cultura como espaço de formação

Para Freire (2009), os círculos de cultura constituem um espaço onde não há hierarquização do saber. Trata-se de um espaço formativo que visa romper com os modelos tradicionais de ensino, nos quais um palestrante transmite determinado conhecimento a ouvintes passivos. No círculo de cultura, todos os saberes são escutados e acolhidos de forma significativa. O mediador organiza as falas, respeitando o tempo e o espaço de cada participante, promovendo um ambiente de problematização e reflexão. Ao problematizar, desafia os participantes a refletirem criticamente sobre suas realidades e experiências, articulando as vivências do grupo e estimulando a construção coletiva do conhecimento.

No caso da formação de professores, os educadores participantes dos círculos discutem temas relevantes para a prática pedagógica, sempre com foco na problematicidade, na participação ativa e na transformação social. Essa metodologia busca superar modelos tradicionais de ensino, incentivando uma aprendizagem crítica e emancipadora. Na prática, isso significa que, durante a formação, os educadores participam de círculos nos quais discutem, refletem e constroem conhecimento conjuntamente. Essa experiência os capacita a aplicar os mesmos princípios em suas salas de aula, promovendo um ensino dialógico e participativo.

Essa proposta ganhou concretude no mês de maio de 2025, com a realização do primeiro Círculo de Cultura da EJA na rede municipal de Pelotas, que contou com a participação de vinte profissionais de diferentes áreas do conhecimento atuantes na modalidade. Foi um momento de troca de experiências e escuta ativa entre os educadores, reafirmando o compromisso com uma formação baseada no diálogo, na

ISSN: 2176 - 1396

escuta e na valorização dos saberes docentes.

O Círculo de Cultura, conforme Gomez (2015), estrutura-se em quatro etapas principais: investigação da temática, escuta, diálogo e problematização, culminando na libertação — entendida como o momento em que os participantes ultrapassam o conhecimento ingênuo e passam a construir um saber mais aprofundado sobre determinada temática.

O encontro foi iniciado com uma música em homenagem a Paulo Freire, composta por Rodrigo Xavier, músico e coordenador pedagógico do setor de música da Secretaria Municipal de Educação:

Paulo Brasileiro

Te relendo me arrepiei inteiro
Um amor verdadeiro me fez chorar, sorrir
Te relendo meu Paulo brasileiro
Meu Paulo mensageiro, Freire
Saber e consciência
A prática da liberdade, da reflexão
Está na vida e na conduta de quem vive pela educação
Na pedagogia, na filosofia, na minha canção
Certeiro, Paulo brasileiro
Que o Brasil que te lê compreenda o teu poema
De um corpo suado que o sol queimará
À sombra da mangueira da tua humanidade
Na tua gentileza, Freire, a vida brilhará
(XAVIER, 2025)[3].

A letra da canção de Xavier foi utilizada na abertura do evento para enfatizar a importância da Educação Popular, prestando homenagem ao grande mestre e Patrono Nacional da Educação, Paulo Freire. Ícone das lutas em defesa da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos, Freire foi lembrado como referência fundamental para a prática pedagógica dessa modalidade.

Na sequência, foi realizada uma fala destacando os desafios enfrentados pela EJA, muitos deles relacionados a questões étnico-raciais, à juvenilização do público, às questões de gênero e à necessidade de uma educação antirracista, anticapitalista e livre de preconceitos. Defendeu-se uma educação que contribua para a elevação da escolaridade de forma qualitativa, promovendo a superação das desigualdades e possibilitando uma vida mais justa para os sujeitos da EJA.

[3] Música ‘Paulo Brasileiro’ disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7QBUOjGpJ9A. Acesso em: 02 jul. 2025.

Ressaltou-se, ainda, que Paulo Freire utilizava a metodologia dos círculos de cultura como um espaço de diálogo crítico, em que os participantes refletiam coletivamente sobre suas realidades, promovendo conscientização e transformação social. Tais espaços se caracterizam pela ausência de hierarquia entre docentes e discentes: todos se sentam em círculo, têm vez e voz, e protagonizam em um ambiente acolhedor, colaborativo e participativo.

2.3 Saberes necessários à EJA: a partir dos educadores

Após a música e a reflexão inicial, deu-se início ao processo de escuta atenta dos participantes. Utilizou-se um questionamento para fomentar o diálogo, formulado da seguinte maneira: *Como você se reconhece como docente da EJA e quais saberes considera necessários para a docência nessa modalidade?*

A partir dessa provocação, cada educador teve seu espaço de fala no círculo. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se por nomeá-los com expressões simbólicas relacionadas à temática da escuta, sendo eles: ‘Educador Sujeito’, ‘Educador Autônomo’, ‘Educador Esperançoso’ e ‘Educador Pesquisador’.

A participação do grupo foi intensa, e considera-se relevante apresentar algumas falas que enfatizam temáticas significativas para esta reflexão. Assim sendo, sobre a importância da modalidade EJA, destaca-se a fala do Educador Sujeito, que:

> *[...] ressaltou a importância da escola aos alunos que muitas vezes trabalham em empregos de auxiliares gerais ou na construção civil e após um turno intenso de trabalho buscam na escola um local para aprender e se sentir acolhidos e respeitados, para esse ano a escola é o local de esperança efetiva para conquistar uma escolaridade e até mesmo conseguir uma melhor inserção no mercado de trabalho (EDUCADOR SUJEITO, 2025).*

Outra fala relevante foi feita pelo Educador Autônomo:

> *A escola para muitas pessoas idosas em idade avançada é local de partilha de suas histórias de vida e espaço de luta e resistência, lá elas encontram nos professores e nos colegas espaço de escuta que nas famílias às vezes não são tão escutadas e respeitadas (EDUCADOR AUTÔNOMO, 2025).*

Nesta mesma tópica, destaca-se a fala do Educador Esperançoso:

> *Muitos alunos que muitas vezes não são inseridos no ensino regular, ao completar quinze anos são matriculados na EJA e ingressam muitas vezes descrentes e desmotivados em virtude de tantas reprovações e exclusões no ensino dito formal, mas na EJA o ambiente é mais adulto e com um olhar curricular diferenciado sente-se mais acolhido tendo um novo olhar e participação na escola. Vi muitas vezes um amadurecimento imenso e*

ISSN: 2176 - 1396

crescimento dos alunos que migram do ensino regular para a EJA (EDUCADOR ESPERANÇOSO, 2025).

Para finalizar a discussão sobre a realidade dos educandos, cabe trazer a fala do Educador Pesquisador (2025): *"Muitos alunos da EJA vivem na vulnerabilidade. Observamos isso no momento da 'janta', espaço de que necessitam, pois carecem de alimentação, tendo dificuldades de subsistência e vivendo majoritariamente no emprego informal".*

Essas falas revelam a complexidade do público atendido pela EJA, composto por diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos, experiências de vida e níveis de conhecimento. São estudantes que, em sua maioria, trabalham em empregos assalariados ou informais, além de mulheres que sustentam sozinhas suas famílias — um público diverso, que exige um olhar sensível e acolhedor por parte da escola.

Nesse contexto, ao refletirem sobre sua atuação, os educadores destacaram a "paixão" pela modalidade e o perfil popular daqueles que nela atuam, ressaltando a importância da empatia, do compromisso social e do respeito à diversidade no exercício da docência na EJA.

Outro ponto que merece destaque foi a sugestão de temáticas para os próximos círculos de cultura. Nesse sentido, o Educador Sujeito (2025) apontou: *"Nos círculos, julgo importante abordarmos as questões de gênero e diversidade, pois nossos alunos são diversos e necessitamos ter um olhar cuidadoso e respeitoso frente a essas questões".* Outro docente destacou: *"[...] gostaria de participar de um trabalho com as questões étnico-raciais, tema fundamental para um novo olhar de professores e alunos"* (EDUCADOR ESPERANÇOSO, 2025). Já o Educador Pesquisador (2025) acrescentou: *"Gostaria que a Secretaria trouxesse parcerias acerca da questão das violências doméstica e feminicídio, pois, infelizmente, mulheres alunas da modalidade são vítimas de violência".*

No que diz respeito às questões étnico-raciais, a escola é um espaço fundamental para o aprendizado sobre o valor das culturas e das diversidades culturais. Isso reforça a importância das formações de professores, das práticas pedagógicas e do projeto de gestão das instituições escolares como elementos essenciais para um ensino que possibilite a desconstrução de estereótipos, preconceitos e formas de opressão historicamente mantidas em relação aos povos indígenas, afro-brasileiros e quilombolas.

Nesse mesmo horizonte de valorização da diversidade, destaca-se a

ISSN: 2176 - 1396

importância do debate sobre sexualidade. Mesmo vivendo em um século marcado por avanços nos direitos humanos, a sexualidade ainda é, muitas vezes, tratada como um tema proibido, especialmente em determinados contextos sociais, políticos e religiosos. A liberdade para expressar a sexualidade — sem medo, repressão ou julgamento — é parte essencial de uma existência autêntica e saudável.

Quanto à laicidade do Estado, a Constituição Federal de 1988 garante esse princípio: o Estado deve manter neutralidade em relação às religiões, assegurando liberdade de crença, mas sem permitir que dogmas religiosos interfiram nas políticas públicas ou na educação (BRASIL, 1988). No entanto, na prática, esse princípio tem sido frequentemente desafiado pelo crescimento da influência política de grupos religiosos, especialmente ligados ao pentecostalismo e à extrema direita, que por vezes buscam impor visões de mundo específicas nos espaços públicos e nas escolas. Com isso, percebe-se uma tensão entre o que está previsto na Constituição e os movimentos sociopolíticos que tentam moldar a sociedade com base em uma moral religiosa. Por outro lado, também se abre espaço para o debate democrático: como garantir o respeito à diversidade e às liberdades individuais em um país plural, sem desrespeitar a fé de ninguém?

Nesse cenário de disputas por valores e direitos, destaca-se o papel da escola na vida das mulheres, que encontram na educação um caminho para a emancipação pessoal e social. A escola se configura como espaço de transformação, capaz de proporcionar não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de novas perspectivas de vida. Algumas, vítimas de diferentes formas de violência, denunciam e anunciam, no ambiente escolar, formas de resistência frente a tudo aquilo que, direta ou indiretamente, lhes é negado enquanto indivíduos e educandas.

Diante de todas essas falas e realidades, considera-se essencial uma formação ampla e continuada, construída em parceria com diferentes áreas do conhecimento, com a intenção de contemplar — ou ao menos tentar contemplar — algumas das inúmeras e complexas situações aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os círculos de cultura, enquanto espaços formativos para uma educação libertadora, promovem o diálogo, valorizam as experiências vividas e incentivam o pensamento crítico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e

ISSN: 2176 - 1396

consciente. Ao integrar temas do cotidiano e da reflexão social, fortalecem a autonomia dos sujeitos e transformam a educação em uma ferramenta de empoderamento, que possibilita a compreensão e a transformação da realidade.

Numa perspectiva de gestão democrática, constituem-se como espaços de escuta e troca entre sujeitos diversos, que compartilham vivências, problematizam contextos e buscam alternativas para os desafios de sua prática profissional.

Por fim, o primeiro círculo de cultura realizado com os professores da EJA na rede municipal de Pelotas foi extremamente significativo por possibilitar o reconhecimento de uma identidade docente comum. O encontro permitiu a socialização de experiências, angústias e necessidades, além de levantar demandas que orientarão as próximas ações formativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Círculo de Cultura Paulo Freire**: arte, mídia e educação [recurso eletrônico] / organizadoras Marília Franco, Margarita Victoria Gomez. – São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: da negação ao reconhecimento. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sociológicas e pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207–230.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Alfabetização. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2025.

KAEFER, Maria Teresinha Verle; PAULO, Fernanda dos Santos. **Educação popular e EJA**: práticas pedagógicas e metodológicas. Vol. 1. Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha – IFFar; SECADI/MEC, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/. Acesso em: 2 jul. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Professores em diálogo**. São Paulo: Autêntica, 2017.

XAVIER, Rodrigo. **Paulo Brasileiro**. Composição de Rodrigo Xavier, arranjos / mix e master de André Lufema, edição de vídeo de Agda Machado, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7QBUOjGpJ9A. Acesso em: 02 jul. 2025.

O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM CÁTEDRAS E GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL

Ana Maria Saul[1]

Alexandre Saul[2]

RESUMO

Paulo Freire é reconhecido no campo da educação como um dos principais teóricos da pedagogia crítica. Sua obra inspira políticas e práticas relacionadas ao desenvolvimento do currículo e à formação de educadores, alinhadas a valores como emancipação, dialogicidade e educação como prática da liberdade. A academia vem demonstrando interesse em estudar e pesquisar a obra de Freire. No Brasil, o aumento do número de Cátedras e Grupos de Pesquisa registrados no CNPq que se dedicam ao estudo do legado freireano vem aumentando nas últimas décadas (Oliveira; Marcondes; Santos, 2020). Este projeto busca mapear e analisar as principais abordagens e investigações sobre currículo e formação de educadores desenvolvidas por essas iniciativas acadêmicas. O objetivo desta pesquisa é investigar a presença do pensamento de Paulo Freire, no tocante ao currículo e à formação de educadores, nas Cátedras e grupos de pesquisa registrados no CNPq, em todo o território nacional, a partir das duas últimas décadas do século XX, até os dias atuais. Buscar-se-á verificar as ações desenvolvidas em cada uma das Cátedras e grupos de pesquisa: temáticas, abordagens de estudo e investigação, princípios e conceitos da obra freireana, revisitados e reinventados à luz de problemas atuais, em diferentes áreas de conhecimento. Também serão analisadas as metodologias utilizadas nas investigações, produções gestadas em cátedras e grupos de pesquisa e consequente impacto na sociedade, com foco no currículo e na formação de professores. A metodologia deste projeto incluirá levantamento bibliográfico, análise de informações registradas na plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (DGP), entrevistas aprofundadas com integrantes de Cátedras e líderes de grupos de pesquisa. Na análise das investigações realizadas no trabalho de Cátedras e grupos de pesquisa será utilizada a “meta-análise qualitativa”, com a perspectiva de produzir novos achados a partir de resultados consolidados e com o crivo do conceito de justiça social (Freire, 1987; Fiorentini; Lorenzato, 2006; Tedesco, 2012).

Palavras-chave: Paulo Freire. Cátedras. Grupos de pesquisa. Justiça social.

1 INTRODUÇÃO

Paulo Freire é reconhecido no campo da Educação como um dos principais teóricos da pedagogia crítica. Sua obra inspira reflexões e práticas relacionadas à formação de professores e ao desenvolvimento curricular, alinhadas a valores como emancipação, dialogicidade e educação como prática da liberdade.

[1] Doutora em Educação, PUC-SP e anasaul@uol.com.br
[2] Doutor em Educação, UniSantos e asaul@unisantos.br

Trabalhos recentes vêm demonstrando um crescente interesse em estudar e pesquisar a obra de Freire em diferentes contextos e geografias. Oliveira e Santos (2018) apontam que, na América Latina, Institutos, Grupos de Pesquisa e Cátedras Paulo Freire podem ser encontrados na Argentina, Colômbia, México, Chile e Brasil. Sediados ou não em espaços acadêmicos, tais organismos dedicam-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, realizam publicações e têm organizado eventos de caráter nacional e internacional para o aprofundamento e divulgação do pensamento freireano. Para além da América Latina, são encontradas Cátedras e Institutos em países como Portugal, Espanha, Itália e Estados Unidos. (Oliveira; Marcondes; Santos, 2020).

É digno de nota o aumento do número de grupos registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, que se dedicam a pesquisar o pensamento de Paulo Freire, sob diferentes enfoques. Nesse sentido, a pesquisa de Paulo (2022) identificou 46 grupos de pesquisa certificados pelo CNPq, por meio da palavra-chave *Paulo Freire*. No tocante às Cátedras, essas têm sido reconhecidas como espaços privilegiados para o estudo e a reinvenção do legado do educador recifense. Ademais, espera-se que nesses cenários os conceitos da obra freireana sejam compreendidos em sua relação com questões contemporâneas e em dimensões teórico-práticas e ético-políticas, propondo subsídios à leitura crítica de distintas realidades, na perspectiva de transformá-las.

A relevância desta pesquisa situa-se, pois, no impacto transformador das ideias freireanas, que continuam a inspirar reflexões e práticas pedagógicas em diferentes contextos, ao redor do mundo, promovendo um diálogo crítico entre educação, sociedade e cultura. Investigar a atualidade do pensamento de Paulo Freire no âmbito do currículo e da formação de educadores em Cátedras acadêmicas e grupos de pesquisa permitirá compreender e inovar processos educativos frente aos desafios contemporâneos da sociedade. O estudo do legado de Paulo Freire nos campos do currículo e da formação de educadores contribui para a construção e desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

Esta pesquisa possibilitará um aprofundamento teórico e metodológico sobre como princípios freireanos, tais como diálogo, conscientização e

autonomia, podem ser trabalhados em diferentes contextos educativos, respondendo às demandas de um mundo em constante transformação. Tal investigação permitirá o avanço da pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação humanizadora e socialmente comprometida com a transformação de realidades concretas na perspectiva de uma sociedade mais democrática e com mais justiça social, com potencial de impacto no desenvolvimento de novas abordagens educativas e na formação de educadores críticos e inovadores.

Pretende-se que os resultados deste projeto possam anunciar impactos na formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento curricular e a qualificação de educadores, na direção de uma educação crítica e transformadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas educacionais, especialmente a partir da Constituição de 1988, têm oscilado entre propostas de democratização da educação e a imposição de modelos neoliberais, baseados na padronização curricular e na avaliação técnica (Cury, 2002; Frigotto; Ciavatta, 2003; Fávero *et al*., 2005). Embora por meio de lutas de setores sociais, nas últimas décadas, tenham sido conquistados avanços significativos nas políticas de democratização do acesso à escola, ainda é necessária a ampliação dessas políticas, acrescidas de mecanismos de inclusão de grupos menos privilegiados da sociedade, no processo de escolarização. Nesse cenário, Grupos de pesquisa e Cátedras acadêmicas, onde se estuda e se pesquisa o legado de Freire, são espaços de inovação e resistência às abordagens tecnicistas e/ou mercantilizadas, reafirmando a educação como um direito humano.

O grande desafio, porém, está em que as políticas públicas se comprometam e criem condições para a consolidação de uma escola com qualidade social, entendendo-se aqui, uma escola democrática, emancipadora, prazerosa, reconhecida e legitimada pela população brasileira. Para fazer frente ao desafio da construção de uma escola com qualidade social, nas décadas de 1980 e 1990, emergiram e foram implementadas propostas de gestão

pedagógica democráticas, influenciadas, em grande medida, pela pedagogia freireana, ganhando a dimensão de políticas educacionais de vários municípios em todas as regiões brasileiras, fazendo enfrentamento às propostas pedagógicas hegemônicas. Assentando seus fundamentos no compromisso com a democratização da Educação, a pedagogia freireana enfatiza o caráter político da prática educacional, a participação ativa da comunidade escolar na gestão pedagógica e administrativa da escola pública – com o fortalecimento de sua autonomia, o incentivo à organização de projetos político pedagógicos autóctones, a construção de propostas curriculares interdisciplinares que privilegiam a dialogicidade e a práxis educacional (Freire, 1987). São exemplos dessa influência nas políticas educacionais, a Escola Plural, de Belo Horizonte, Escola Cidadã, de Porto Alegre, Escola Candanga, em Brasília, Escola Cabana, em Belém, Escola pública popular e democrática, em São Paulo, dentre muitas outras, em todo o país. (Moreira, 2000; Freire, 1991).

A gestão democrática se concretiza pela participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas questões e decisões administrativas e de elaboração de políticas, no âmbito da escola; requer, portanto, a presença ativa não apenas dos educadores profissionais, mas também dos educandos, seus familiares e outros membros da comunidade, organizados em comitês, conselhos e outras formas de representação coletiva. Essa nova forma de organização e estrutura escolar é viabilizada a partir de um repensar das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas. Tem suscitado processos de reorientação curricular, construídos para garantir uma formação integral e humanizadora dos sujeitos, nas suas múltiplas dimensões, afirmando as identidades culturais e a autoestima positiva dos estudantes, e ainda, valorizando as diferenças, de modo a superar as discriminações comumente existentes na sociedade.

Tais processos requerem uma nova forma de conceber e tratar o conhecimento na escola, em que os conteúdos curriculares não são constituídos somente pela matéria do ensino, mas também pelos diferentes saberes culturais que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes. Por outro lado, o saber sistematizado das diversas áreas do conhecimento assume um papel privilegiado como instrumento viabilizador da leitura de mundo, que deve ser

recriado no diálogo com os demais saberes e experiências acumuladas através das vivências culturais dos educandos.

Esse modo diferenciado de conceber o conhecimento implica em utilizar a avaliação, na escola, como uma estratégia para a formação emancipatória e para a garantia do direito à educação para todos os segmentos sociais, rompendo com o caráter burocrático e com a função classificatória que tem contribuído para a exclusão do direito à continuidade dos estudos à ampla parcela de crianças, adolescentes, jovens e adultos das camadas populares. A formação emancipatória também deve ser o horizonte de uma política de formação continuada para a valorização dos educadores que, para assumir essa premissa, deve-se apresentar de forma contínua e sistemática, tendo a escola como lócus privilegiado de formação dos educadores, na direção de que os educadores, também como sujeitos do processo ensino-aprendizado, possam apreender o caráter contraditório de sua práxis e reconstruí-la continuadamente.

Licínio Lima, professor da Universidade do Minho, em Portugal, que nos últimos anos tem produzido referências teóricas significativas no campo da política educacional, baseando-se em contribuições de Freire, afirma que uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais) autônoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. Ele enfatiza que é através do processo de democratização do governo das escolas em direção ao seu autogoverno, pela democratização das práticas educativas/pedagógicas envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis, que se torna possível uma educação comprometida (Lima, 2000).

Paulo Freire testemunha essa compreensão sobre a escola pública, popular e democrática em sua prática, à frente da pasta da Educação, na cidade de São Paulo (1989- 1991). As suas propostas de política pública de Educação, enquanto secretário municipal, estão condensadas em seu livro *A Educação na Cidade*. Como enfatiza Moreira (2000, p. 118), embora tenhamos uma grande diversidade de propostas pedagógicas nos diferentes municípios comprometidos com a pedagogia crítica, Paulo Freire foi a principal referência para as políticas educacionais implantadas. Sua gestão como Secretário Municipal de Educação em São Paulo (SME/SP, 1989-1991) propiciou a construção de um novo olhar sobre princípios e diretrizes para orientar políticas educacionais públicas e

populares comprometidas com a formação de cidadãos críticos, subsidiando, assim, ações de várias Secretarias de Educação brasileiras preocupadas em desencadear projetos político-pedagógicos com os mesmos pressupostos educacionais.

Atualmente, o risco da implantação de um “novo paradigma” de controle da educação brasileira surge com sérias consequências para a organização das escolas, uma vez que propõe uma base curricular nacional como referência para o que se deve ensinar, com o propósito de estabelecer um forte sistema de avaliação e mais, com prescrições para a formação de professores. É urgente, pois, colocar em pauta, novamente e com intenso vigor, a questão da qualidade da educação buscando argumentos para orientar a crítica e alternativas que possam se contrapor a esse modelo de racionalidade técnica que contribui para aumentar a segregação dos alunos, cercear a autonomia dos professores e a gestão democrática da escola, opondo-se aos avanços de modelos que se inserem no espectro da racionalidade crítico-emancipatória.

Nesse momento de disputa de paradigmas de educação, este projeto propõe-se a investigar propostas e práticas político-pedagógicas contra hegemônicas, referenciadas na matriz de pensamento de Paulo Freire, com a intenção de pesquisar como a pedagogia freireana pode ser hoje, uma alternativa ao fatalismo e ao dogmatismo. Pretende-se, pois, identificar contextos e práticas que materializam e recriam o legado freireano, suas possibilidades e limites, acenando com o fortalecimento da escola no quadro de uma educação democrática, pautada por princípios de inclusão social crítica, com vistas à promoção da justiça social.

A vida e a obra de Paulo Freire revelam a sua indignação contra as injustiças sociais que negam a humanização aos homens. Desde os seus primeiros escritos, esse tema esteve presente, engendrando a utopia de sua proposta político pedagógica. O seu primeiro livro, escrito em 1967, *Educação como Prática da Liberdade* foi inspiração para a Conferência de Bispos da América Latina (CELAM), realizada na cidade de Medellin, em 1968. O conjunto de documentos produzidos nesse encontro condenaram fortemente o capitalismo internacional, a pobreza e as injustiças sociais. Esses documentos

tiveram profunda influência no surgimento da Teologia da Libertação. (Torres, 2014).

Em *Ação Cultural para a Liberdade* escreve Freire:

> Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. Uma tal constatação demonstra a impossibilidade de uma educação neutra. Para a consciência ingênua, porém, uma afirmação como esta pode ser interpretada como se eu estivesse dizendo que, em não sendo neutra, a educação devesse ser (ou fosse sempre) a prática através da qual os educadores não respeitassem a expressividade dos educandos. (1987, p.89).

Já em suas primeiras palavras, na *Pedagogia do Oprimido* o autor expressa o seu compromisso de luta por justiça social. Com essa profunda epígrafe, ele inicia o livro: “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1987, p. 23). A opção política por uma educação crítica, com vistas à humanização, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, são marcas que caracterizam a proposta de educação crítico-libertadora de Freire.

Embora o tema da justiça social não seja novo, constituindo-se em objeto de análise em diferentes áreas do conhecimento, assiste-se a uma revitalização e reformulação das teorias de justiça distributiva no terceiro terço do Século XX, fazendo surgir novas abordagens (Estêvão, 2004). É a partir do ano 2000 que cresce a produção, na área da educação, de uma literatura que associa educação e justiça social. Dentre os autores cuja relação entre esses dois conceitos está em um mesmo espectro de compreensão assumido por Freire, estão Tedesco (2012), Zeichner (2008), Estêvão (2004) e Torres Santomé (2011). Em consonância com Freire, esses autores assumem, com ângulos específicos de análise, que uma educação de qualidade não pode ser compreendida fora da disposição para promover justiça social, o que não se faz sem diálogo, participação autêntica, e ações concretas que visem à transformação da realidade.

Tedesco dá ênfase, em vários de seus escritos, ao fato de que a construção de sociedades mais justas não pode se limitar às mudanças de

aspectos estruturais da educação. Em suas palavras: É importante reiterar que os novos cenários sociais, políticos, econômicos e culturais não se alcançam com a solidariedade orgânica. A inclusão social não será um produto natural da ordem social, e sim o resultado de ações conscientes voluntárias, reflexivas, que requerem um esforço, tanto cognitivo como emocional, muito maior do que aquele exigido pelo capitalismo tradicional. Somente com um esforço consciente e massivo de solidariedade será possível superar os determinismos das lógicas do mercado que expulsam uma parte importante da população dos circuitos de acesso aos bens e serviços básicos para o desempenho cidadão e desempenho produtivo. (2012, p.141).

Para Zeichner, autor com expressiva e reconhecida produção na área da formação de professores, essa formação não pode estar dissociada da promoção da justiça social. Em livro organizado com Diniz-Pereira, *Justiça Social – Desafio para a Formação de Professores*, Zeichner apresenta uma abordagem da formação docente que se tornou conhecida como formação de professores para a justiça social. De acordo com o autor: A formação de professores para a justiça social visa preparar professores a fim de contribuir para a diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades fora dos sistemas de ensino: em relação à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante.

A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade. (2008, p. 11). Torres Santomé, apresenta, em seus textos, uma discussão sobre justiça curricular, atentando para o fato de que:

> A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais

> amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (2011, p. 9).

Em um momento de intensas disputas paradigmáticas na educação brasileira, marcado pela implementação de políticas que cerceiam a autonomia docente e reforçam a padronização curricular, o pensamento de Paulo Freire assume um papel estratégico. Sua pedagogia oferece um horizonte ético-político para a construção de uma educação democrática, comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade.

Este projeto, ao investigar o impacto das ações das Cátedras Paulo Freire e dos Grupos de Pesquisa, busca compreender como o legado freireano tem sido recriado no contexto atual, identificando suas potencialidades de construir e consolidar um paradigma que contribua para o fortalecimento de políticas e práticas educativas democráticas que promovam a emancipação, a inclusão social e a transformação da realidade, em uma perspectiva contra hegemônica.

A pesquisa que aqui apresentamos busca mapear e analisar as principais abordagens e investigações sobre Currículo e Formação de Educadores desenvolvidas por iniciativas sediadas em Cátedras Acadêmicas e Grupos de Pesquisa registrados no DGP/CNPq. Com esse foco, pretende-se apreender: as principais temáticas e abordagens de estudos/investigações trabalhadas pelos Grupos e Cátedras; os conceitos da obra freireana que têm sido revisitados e reinventados, à luz de problemas atuais e em diferentes áreas de conhecimento; e bem como suas percepções sobre os impactos que produzem nos âmbitos acadêmico e sociocultural, com destaque para questões que afetam teorias, práticas e políticas de currículo.

Diante do exposto, os objetivos gerais desta pesquisa são assim propostos:

- Analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para o ensino e a pesquisa em Currículo e Formação de Educadores, considerando a produção acadêmica de Cátedras e Grupos de Pesquisa registrados no DGP/CNPq.
- Identificar reinvenções do pensamento de Freire na contemporaneidade, que possam consolidar o paradigma da educação crítico-emancipatória.

Os objetivos específicos podem ser assim identificados:

- Identificar e mapear Cátedras localizadas em Universidades e Grupos de Pesquisa, registrados no CNPq, com foco no legado freireano;
- Identificar e analisar princípios da pedagogia de Paulo Freire que estão sendo trabalhados em Cátedras e grupos de pesquisa, no tocante ao “Currículo” e à “Formação de Educadores”, avaliando os seus impactos na formação acadêmica e nas políticas educacionais;
- Sistematizar o trabalho desenvolvido em Cátedras e Grupos de Pesquisa, identificando temas, princípios freireanos e procedimentos adotados em atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, no tocante ao Currículo e à Formação de Educadores;
- Divulgar os resultados desta pesquisa em artigos de periódicos com sólida política editorial e elevado fator de impacto, plataformas virtuais e eventos nacionais e internacionais;
- Realizar encontros para ampliar a capilaridade da pesquisa em territórios que tem demonstrado presença ativa de Cátedras Paulo Freire, de modo a fortalecer a “Rede Freireana de Pesquisadores”, em âmbito nacional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A opção metodológica desta pesquisa tem enfoque qualitativo (André, 2008), caracterizado por uma orientação que enfatiza uma composição equilibrada entre as análises de processos e de produtos. Esse enfoque incorpora tanto dados qualitativos propriamente ditos, como dados quantitativos. Os estudos sobre os processos devem registrar o seu desenvolvimento, indagando sobre julgamentos, interpretações e perspectivas dos integrantes das ações educativas investigadas. A busca de significado nos processos supõe a substituição das generalizações estatísticas pelas análises e interpretações do particular e mesmo dos acontecimentos que não se repetem. A abordagem qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e à evolução do fenômeno/ acontecimento. É importante ater-se tanto às manifestações observáveis, quanto

aos significados latentes. Trata-se de um movimento metodológico que supõe a superação dos pressupostos do modelo positivista de investigação.

A metodologia do estudo inclui levantamento bibliográfico, análise de informações registradas na plataforma do DGP/CNPq e em *websites* de universidades, observação participante e entrevistas aprofundadas com coordenadores e membros de Cátedras e Grupos de Pesquisa. Na análise de investigações já finalizadas pelos coletivos, será utilizada a meta-análise qualitativa, com a perspectiva de produzir novos achados, a partir do já produzido, com o crivo dos conceitos *educação crítica* e *justiça social*.

Na análise das investigações consolidadas pelos grupos de pesquisa será utilizada a meta-análise qualitativa, com a perspectiva de produzir novos achados a partir de resultados consolidados e com o crivo do conceito de justiça social.

Na análise dos estudos empíricos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa buscar-se-á apreender sentidos e significados capazes de fundamentar movimentos e práticas comprometidas com a democratização da educação, na perspectiva freireana. Nessa análise também será dada atenção à explicitação dos limites explicativos e às contradições presentes na construção de políticas educacionais e práticas desse *quefazer* na educação.

Serão observados, no desenvolvimento desses estudos, princípios metodológicos intrínsecos à abordagem qualitativa, coerentes com uma investigação contra-hegemônica, assim como referidos por Borda (1981): a dialogicidade problematizadora, a autenticidade, o antidogmatismo e uma prática científica que busca romper relações assimétricas de poder entre pesquisadores e pesquisados.

Para a releitura dos dados produzidos nos estudos desenvolvidos, no âmbito de pesquisas consolidadas, será feita uma síntese dos achados, na perspectiva da meta- análise, focalizando os seguintes eixos da investigação: políticas de currículo e formação de professores.

Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 70), assim definem a modalidade de pesquisa nomeada meta-análise qualitativa:

> É uma modalidade de pesquisa que objetiva desenvolver uma revisão sistemática de um conjunto de estudos já realizados, sobre um mesmo tema ou problema de pesquisa, tentando extrair deles, mediante contraste e interrelacionamento, outros resultados e sínteses, transcendendo aqueles anteriormente obtidos.

Nessa mesma direção, Bicudo (2014) compreende a meta-análise como uma retomada da pesquisa realizada. Essa autora destaca que essa modalidade de pesquisa exige um pensar sistemático e comprometido de buscar "dar-se conta" da investigação efetuada entendendo, com isso, um movimento reflexivo sobre o que foi investigado, sobre como a pesquisa foi conduzida, e a verificação de se ela responde à interrogação que a gerou. Ampliando a possibilidade dessa reflexão, Bicudo acrescenta ser importante, também, ater-se ao sentido da investigação para o pesquisador que realiza a meta-análise, para seus companheiros de pesquisa, para o tema que está sendo investigado e para a área de conhecimento em que se situa a pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estágio em que se encontra, a pesquisa concentra-se no levantamento e análise bibliográfica, uma etapa crucial para a fundamentação teórico-metodológica do estudo. Entretanto, já estão sendo dados os primeiros passos na composição de um *corpus* de análise, que compreende a seleção criteriosa de estudos desenvolvidos por Grupos de Pesquisa e Cátedras Paulo Freire no que concerne às categorias Currículo e Formação de Educadores.

A análise bibliográfica vem permitindo que sejam identificadas lacunas e tendências na produção acadêmica relacionada à pesquisa, e o desenho de um quadro panorâmico sobre o tema em tela. A análise preliminar do *corpus* selecionado para a meta-análise sugere uma rica variedade de arquiteturas conceituais, elaboradas a partir de conceitos freireanos, e anuncia possibilidades criativas e críticas para compreensão de questões atuais do campo do Currículo e Formação de Educadores.

Para a progressão da pesquisa estão definidas as seguintes etapas:

- Estudos empíricos: realização de encontros para observação participante e entrevistas de aprofundamento com coordenadores e participantes de Grupos de Pesquisa e Cátedras Paulo Freire;

- Meta-análise qualitativa: exame minucioso dos estudos que compõem o *corpus* da pesquisa;
- Reunião com pesquisadores nacionais e internacionais: promoção de debates entre os membros da equipe de pesquisa para a análise crítica e interpretação dos dados;
- Elaboração de sínteses interpretativas: construção de sínteses que destaquem os principais achados da investigação;
- Disseminação dos resultados: produção e submissão de artigos científicos para publicação, bem como apresentação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais.
- Elaboração do relatório final: consolidação dos resultados e conclusões da pesquisa em um relatório abrangente.

Os resultados desta investigação poderão contribuir para adensar os estudos dos campos do Currículo e da Formação de Professores, na perspectiva crítico-emancipatória, oferecendo subsídios para políticas públicas e para a prática efetiva que acontece nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT *Revista eletrônica de educação matemática***, Florianópolis, v. 9, p. 0720, jun. 2014. Acesso em: 16 de jun. 2025.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na educação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense,1981. p.42-62.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTÊVÃO, Carlos V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio**. Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Barão Geraldo: Editora Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, p.93-130, 2003. Acesso em: 16 de jun. 2025.

LIMA, Licínio C**. Organização escolar e democracia radical:** Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, p.109-138, 2000. Acesso em: 16 de jun. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MARCONDES, Maria Inês; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 315-327, maio/ago. 2020. Acesso em: 16 de jun. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de; SANTOS, Tania R. L. dos. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 56, n. 48, 2018. Acesso em: 16 de jun. 2025.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Paulo Freire nos grupos de pesquisa da área de Educação do CNPq: a constituição de redes de sociabilidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.20, nº 2, pag. 759-782, abr./jun 2022. Acesso em: 16 de jun. 2025.

TORRES, Carlos Alberto. **First Freire:** early writings in social justice education. New York: Teachers College Press, 2014.

TEDESCO,Juan Carlos. **Educación y justicia social en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **Justiça Social desafio para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

LEVANTAMENTO SOBRE A LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS

Gabriela Silveira Machado[1]

Sandra Maria Nascimento de Mattos[2]

RESUMO

Esse estudo apresenta uma análise da literatura de cunho étnico-racial negra para a infância, buscando compreender como essa vertente literária pode atuar na formação identitária de crianças negras nos primeiros anos escolares. A metodologia adotada visa analisar criticamente pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O mapeamento tem por objetivo identificar as lacunas e tendências apresentadas por alguns pesquisadores, além de buscar investigar como as representações positivas da negritude contribuem para o fortalecimento da autoestima, da valorização da cultura afro-brasileira e do enfrentamento ao racismo desde os anos iniciais da escolarização. Tem como base teórica alguns conceitos de intelectuais como Luiz Silva Cuti (2010), Neusa Santos Souza (1983), Paulo Freire (1970), Kabengele Munanga (2020), Abdias Nascimento (2020), Nilma Lino Gomes (2021) e Bárbara Carine (2023). Os resultados destacam a relevância da literatura afro e/ou negro-brasileira na construção identitária dos estudantes negros, o fortalecimento de suas ancestralidades e subjetividades, além de apontar a necessidade de formação para os educadores compreenderem a urgência da aplicabilidade da lei 10.639/03 na educação brasileira. Além disso, a pesquisa oferece subsídios para estudos futuros, ampliando a compreensão sobre a literatura negro-brasileira e seu papel em construir práticas antirracistas emancipatórias.

Palavras- chave: Literatura negro-brasileira. Identidade negra. Empoderamento. Infância e Letramento racial.

1 - INTRODUÇÃO

A literatura negro-brasileira exerce papel formador na construção da identidade de crianças negras. Durante séculos a literatura brasileira construiu estereótipos do negro para subalternizá-lo numa perspectiva que naturaliza imagens, piadas e ridiculariza a população negra brasileira. Figueiredo (2010) discute sobre os impactos da literatura nessa (des) construção identitária do negro. Afirma que tínhamos uma literatura de cunho europeu marcada pela distinção entre o bem e o mal, figuras como bruxas, a fada bondosa e virtuosa e o príncipe belo e rico permearam o ideário infantil durante tempos, e ainda questiona a representação

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação Agrícola (PPGEA), machadogabrielasilveira@gmail.com.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, smnmattos@gmail.com.

negativa e depreciativa do negro nessas narrativas e as reações das crianças negras frente as características físicas apresentadas nessas histórias. Logo, Figueiredo (2010) traz que essas narrações infantis de influência europeia serviram como grandes nutrientes para desenvolver um pensamento racista na escola e na sociedade brasileira.

Tomando o viés de Paulo Freire (1970), buscamos entender como através da literatura negro-brasileira é possível tornar essas narrativas relevantes numa construção identitária negra que ressignifique a autoimagem, autoestima e construa sentimento de pertencimento nas crianças negras. Essa construção parte da ideia de que a educação deve ser um ato político de libertação. Freire (1970) nos convida a romper com a lógica bancária de educação para pensar um modelo que valorize uma prática dialógica no reconhecimento da condição histórica, da existência e seus processos de luta e resistência dos negros. Nessa perspectiva, o sujeito negro ao tomar consciência de sua existência passa a lutar pela sua humanização e libertação. Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. Segundo o autor:

> A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 1970, p.6)

Com esse olhar, objetivamos analisar dissertações que abordam a literatura negro-brasileira e sua relação com a construção da identidade negra na infância. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando diferentes descritores: “literatura negro-brasileira” AND “infância” (7 resultados), e “literatura negro-brasileira AND “identidade negra” (39 resultados), além de buscas adicionais para completar a seleção. No total, foram escolhidas 10 dissertações de mestrado que tratam da temática étnico-racial e do letramento racial na infância. Algumas dissertações não estavam disponíveis e foram descartadas e substituídas por outras localizadas em buscas complementares. As pesquisas selecionadas estão organizadas em um quadro que traz informações importantes e estão em ordem cronológica da mais recente a mais antiga.

Na análise dos trabalhos percebemos que há uma diferenciação de conceito no termo referente a vertente literária negra. Alguns pesquisadores conceituam essa

literatura usando termos diferentes. Das 10 pesquisas apenas a mais recente de (2023) utilizou o conceito literatura negro-brasileira. As demais utilizaram: literatura afro-brasileira, literatura infantil afro-brasileira, literatura infanto-juvenil e literatura infantil com protagonistas negros e histórias de culturas africanas. De acordo com o autor Luiz Silva Cuti esses conceitos são importantes, pois segundo ele "ninguém classifica sem lançar naquilo que classifica, sua maneira peculiar de ver o mundo, (CUTI, 2020, p.31)". De acordo com o autor:

> Denominar de afro a produção literária e não negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente uma desqualificação como base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. "Afro-brasileiro" e "afro-descendente" são expressões que induzem a um discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira. Em outras palavras, é como se só a produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. (CUTI, 2020, p.36)

2 – DESENVOLVIMENTO

Partindo da perspectiva de pensar os conceitos da literatura negra, as pesquisas mencionadas tratam dessa temática utilizando diferentes abordagens conceituais e metodológicas, porém todas dialogam numa mesma perspectiva no sentido de buscar analisar e compreender de forma crítica como a literatura e algumas práticas podem influenciar ou não no processo de construção identitária de crianças negras de forma a ressignificar e valorizar suas trajetórias, reforçando o papel da literatura como espaço de afirmação de existência, subjetividade e humanidade. Segundo Freire (1970), o sentido mais exato da apropriação da leitura e da escrita deve estar vinculado a vida. A literatura negro-brasileira traz a perspectiva da educação como prática de liberdade para essas crianças negras, ao apresentar a possibilidade de conhecerem e se verem nas narrativas negras, e a partir desse reconhecimento serem autores e testemunhas de sua própria história. Para Freire (1970), isto é "biografar-se, existenciar-se, historicizar-se".

Mesmo com diferentes recortes teóricos e metodológicos, os estudos analisados compartilham um objetivo comum: compreender como as representações da negritude na literatura infantil negro-brasileira podem fortalecer a autoestima, a consciência histórica e o sentimento de pertencimento das crianças negras. Esse

fato evidencia o compromisso das pesquisas com uma educação antirracista e emancipatória.

3 Ressignificação da Negritude e Valorização da Cultura Afro-brasileira

As análises revelam que as obras de literatura infantil, quando elaboradas com intencionalidade política e estética, contribuem significativamente para a *ressignificação da negritude*. Elas possibilitam que crianças negras se vejam positivamente representadas, o que é fundamental para o fortalecimento de sua identidade, ao mesmo tempo que desafiam estereótipos e práticas discriminatórias ainda presentes nos espaços escolares.

Ao reconhecer-se como um sujeito histórico e cultural nas narrativas, a criança negra inicia um processo de construção identitária com base na dignidade, na ancestralidade e na valorização de suas origens. Esse processo acontece a partir de um diálogo com os pressupostos freireanos, principalmente o que diz respeito à humanização do negro em sua trajetória existencial. É possível identificar que há uma *reconstrução* da identidade da criança negra quando entra em contato com esse tipo de literatura, possibilitando encontrar a história da sua existência ancestral nas páginas de um livro.

4 Análise dos trabalhos que dialogam com a literatura negro-brasileira:

Segue abaixo as análises dos trabalhos conforme descrito no quadro 1

Quadro 1: Teses e Dissertações

Autor	Tipo	Título	Instituição	Ano
FABÍOLA F. RODAN CARMO	DISSERTAÇÃO	LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA EM ESPAÇOS ESCOLARES COMO FERRAMENTA PARA O LETRAMENTO RACIAL NA 1 INFÂNCIA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	2023
EMANUELLE VALÉRIA GOMES DE LIMA	DISSERTAÇÃO	PRINCESAS, BLACK POWER E OUTROS MARES:A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NA PRODUÇÃO INFANTO-JUVENIL DE KIUSAM DE OLIVEIRA.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	2021
ELANE SANTOS SANTANA	DISSERTAÇÃO	O TESTEMUNHO LITERÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS, EM DIÁRIO DE BITITA, COMO PEDAGOGIA DE QUESTIONAMENTO À EXISTÊNCIA NEGRA	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	2020
CARLA ALVES ESSINGER DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E IDENTIDADES DAS CRIANÇAS NEGRAS EM UMA ESCOLA	UNIVRSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	2019

		PÚBLICA		
SÕNIA REGINA ROSA DE OLIVEIRA DIAS DE JESUS	DISSERTAÇÃO	A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA COMO LETRAMENTO RACIAL E FORTALECIMENTO DAS IDENTIDADES NEGRAS:UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO	2019
ANA CRISTINA JUVENAL DA CRUZ	DISSERTAÇÃO	OS DEBATES DO DIGNIFICATIVO EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2010
LUCIANA ARAÚJO FIQGUEIREDO	DISSERTAÇÃO	A CRIANÇA NEGRA NA LITERATURA BRASILEIRA: UMA LEITURA EDUCATIVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	2010
DÉBORA CRISTINA DE ARAÚJO	DISSERTAÇÃO	RELAÇÕES RACIAIS, DISCURSO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2010
ANGELA PARREIRAS RAMOS	DISSERTAÇÃO	CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL – O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL COM PROTA GONISTAS NEGROS E HISTÓRIAS DAS CULTURAS AFRICANAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2007
NEVES LUIZ DA SILVA	DISSERTAÇÃO	MENINOS E MENINAS DE RUA:PORQUE ELES/A NÃO TÊM RAÇA?	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2006

Fonte: elaborada pela autora.

A primeira análise realizada Carmo (2023), busca investigar através do acervo literário de escolas de Educação Infantil a possibilidade de influência do cumprimento da Lei 10.639/03 e a promoção de uma educação antirracista. A metodologia utilizada teve como base a observação e análise de levantamento do acervo literário das escolas pesquisadas.

Trouxe importantes resultados, evidenciando que dos livros analisados poucos abordam a temática racial. Das escolas pesquisadas apenas uma havia biblioteca, além do referencial visual dessas escolas serem predominantemente branco, ficou evidente que o racismo estrutural se manifesta de maneira naturalizada no cotidiano escolar.

A pesquisa denuncia que a ausência de protagonismo negro na literatura impacta diretamente na construção identitária das crianças negras. E defende a literatura como uma potente ferramenta para a formação de consciência racial desde a infância.

A pesquisa de Lima (2021) analisou de que forma alguns personagens protagonistas negras contribuem na ressignificação da identidade de crianças

negras, especialmente meninas. A metodologia utilizada é de cunho interpretativa. Essas narrativas promovem uma ruptura com a cultura eurocêntrica e valorizam o empoderamento feminino.

Traz um grande impacto pois abre um leque para a compreensão de que se ver nas narrativas é considerado essencial para a construção da identidade. As meninas negras em contato com essa literatura podem enxergar na personagem Tayó uma grande potência que também está presente nelas. Pois como afirma Bárbara Carine (2023) “Quando você não se vê, você não se projeta”. Portanto, essa perspectiva da possibilidade de se ver nas narrativas favorece a ressignificação identitária negra. Para além dessa questão, essa pesquisa deixa evidente como a literatura tem poder de transformação e de reafirmação das identidades historicamente negadas e apagadas.

Prosseguindo, destacamos a pesquisa Santana (2020), esse estudo que valoriza a literatura afro-brasileira como ferramenta potente na formação crítica e identitária de estudantes, promovendo o letramento racial e conexões desses estudantes com a obra de Carolina Maria de Jesus. Utilizou diversos instrumentos metodológicos para levantar dados.

A pesquisa apresenta a proposta de ressignificação identitária dos estudantes através da literatura, ajudando-os a conhecer o valor da sua negritude e história. A obra literária funcionou como espelho e denúncia, pois os estudantes puderam se ver e se conectarem com as vivências de Carolina, e denúncia por provocar reflexões sobre racismo, identidade, exclusão social e resistência.

A pesquisadora trouxe evidências que a maioria dos estudantes não conheciam essa vertente literária. Usou Frantz Fanon para analisar como o processo colonial construiu um sentimento de inferioridade e um desejo de embranquecer para “ser aceito”.

Oliveira (2019) compreende de que forma a literatura infantil afro-brasileira contribui para a construção da identidade negra no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Utiliza uma metodologia de cunho documental e outros instrumentos como oficinas literárias, conversas com educadores e autorretratos das crianças.

Quanto a percepção dos educadores, a maioria afirmou que os alunos não se reconhecem como negros, usam sempre um termo que suaviza “moreno claro”. Muitos educadores se declaram inseguros para trabalhar com a Lei 10.639/03,

mesmo reconhecendo sua relevância.

Trouxe evidencias que comprovam que a literatura negro-brasileira pode ser uma ferramenta para ressignificar identidades silenciadas. E aponta também para a necessidade de formação continuada para educadores.

Jesus (2019) traz pesquisa autobiográfica com escolha metodológica que utiliza Escrevivências, conceito de Conceição Evaristo (2009). A autora relata sua caminhada de alfabetizadora até se tornar escritora, rompendo com a lógica da escrita não ser um lugar para mulheres negras.

A publicação de seu livro “O menino Nito” representou um marco pessoal e coletivo, pois promoveu a representatividade e a subversão dos estereótipos. Para a autora essa obra traz o comprometimento com a criação de narrativas que valorizam a identidade negra, promovendo autoestima e letramento racial.

Jesus (2019) discute também o conceito de identidade como uma construção histórica individual e coletiva. O mito da democracia racial é problematizado, a forma como ele opera mascarando as desigualdades e perpetuando a ideia de harmonia racial no Brasil, impedindo o reconhecimento do racismo e dificultando o processo de letramento racial.

Essa perspectiva dialoga com Neusa Santos Souza (1983), pois afirma que “Ser negro é tomar posse de consciência e criar uma nova. Assim ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser, ser negro é tornar-se negro”. Esse trabalho é importante para pensar que precisamos construir identidades negras fortalecidas, o que autora chama de letramento racial.

Cruz (2010) discute os impactos do racismo científico, da Eugenia e do projeto de branquear a população negra brasileira. Kabengele Munanga afirma que o projeto colonial quis branquear o negro tornando- o primeiro mestiço até chegar ao produto final branco, isso impactou e reforçou o pensamento racista que herdamos. A autora destaca a discussão da raça, para pensarmos maneiras de **ressignificá-la** considerando que uma das formas pelos quais o racismo incide está diretamente ligado aos sentidos atribuídos a ela.

Cruz (2010) apresenta a discussão da Eugenia no Brasil e reflete as influências no modelo Educacional, com a aplicação de políticas de higienização na escola. Questões de dificuldades de aprendizagens passam a serem vistas como anomalias. E essas “anomalias” sociais que no passado foram conceituadas como

"sujeitos degenerados" passam a fazer parte desse cenário, como: famintos, mendigos, desagregados, loucos, incultos, analfabetos etc.

A pesquisa em si traz análises que permitem compreender muitas falas e ideias racistas reproduzidas até os dias de hoje, que formou sujeitos negros-brasileiros desconhecendo sua própria história e naturalizando o racismo.

Figueiredo (2010) tem como objetivo fazer um estudo da criança negra ao longo da história, considerando questões contidas em obras literárias, refletindo sobre a infância da criança negra durante o passado de escravidão, considerando os desdobramentos até os dias de hoje. Traz evidências de como essa criança negra era retratada em obras literárias de alguns literatos como Gilberto Freyre, por exemplo, que trazia a criança negra escravizada no lugar da "servidão" em relação a criança branca filho do senhor.

A pesquisadora apresenta uma reflexão nas influências e impactos da literatura de cunho europeu que tínhamos para a infância em nossa forma de ver a criança negra. Figueiredo (2010) afirma que "talvez essa visão estereotipada da literatura criada para nos subalternizar tenha feito a sociedade naturalizar imagens, piadas que ridicularizam o negro e fazem parte do cotidiano".

Figueiredo (2010) apresenta também algumas possibilidades do uso da Literatura infantil no processo de formação da identidade da criança negra. Analisa obras de referencial étnico-racial de autores como Ana Maria Machado e Ziraldo, que segundo a pesquisadora visam desconstruir estereótipos referente a população negra brasileira. Porém, atualmente há críticas aos autores citados que revelam um certo "racismo insidioso" presente nas entrelinhas de narrativas, como por exemplo "O menino marrom" (1986) de Ziraldo e "Menina bonita do laço de fita" (1986) de Ana Maria Machado.

Essa pesquisa permite compreender como a literatura tem o poder de construir e reforçar narrativas de cunho étnico-racial que podem reproduzir estereótipos e impactam na construção identitária da criança negra. Da mesma forma que o racismo presente nos livros foi naturalizado através dos tempos, é preciso refletir que podemos contar outras histórias que mostram o lado da beleza, da sabedoria, da ancestralidade, da potência e que desconstroem essa visão da "história única" conceito elaborado por Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em seu livro "O perigo de uma história única".

A pesquisa de Silva (2006) tem por objetivo buscar compreender os motivos que ignoram a questão racial quando se trata da situação das crianças e adolescentes em situação de rua, sendo que a maioria delas são negras. O pesquisador faz um breve relato que marca seu lugar de fala e expressa dificuldade em se autodeclarar, a mesma que atravessa milhares de brasileiros e brasileiras, pois dependendo do grau de melanina contido na pele não se reconhece como negro e não é branco e nem indígena. Portanto, se autodeclaram usando termos que expressam um certo “eufemismo” que segundo Abdias Nascimento (2020) o escritor Gilberto Freyre reforçou esses eufemismos através de suas obras literárias, termos como: moreninho, mulato, moreno de pele clara entre outros criados para branquear a raça. Esses termos segundo Gilberto Freyre receberam o conceito de “metarraça”.

Silva (2006) evidencia a ausência de uma abordagem étnico-racial na literatura contida na militância do MNMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua). O autor da pesquisa alega que não é que a população pobre seja excluída e vá para as ruas e dessa população pobre sobressaem 90% de negros. A realidade é que lá tem esse enorme contingente de negros porque essa população foi excluída historicamente dos meios e recursos sociais.

Araújo (2010) se propõe analisar os discursos sobre grupos raciais brancos e negros que são produzidos a partir de obras literárias infanto-juvenil em sala de aula. A autora evidencia que registros da cultura de um povo em documentos oficiais, como livros, por exemplo, fortifica e enriquece as novas gerações acerca da sua história e aponta que registros da população afro-brasileira é ausente ou, presente de forma deturpada, estereotipada, inferiorizada, nos suportes literários, científicos ou historiografia oficial.

A pesquisa aponta para a necessidade de mobilização social em busca de propostas educacionais que ampliem a formação de profissionais da educação para abordar tais temas. As evidências revelam que a literatura fortalece a população negra acerca da sua história, contribuindo então para uma construção identitária positiva.

Por fim, Ramos (2007) buscar compreender as influências que os livros de literatura infantil com personagens protagonistas negros e histórias das culturas africanas, exercem no processo de construção identitária. É uma pesquisa ação,

pautada na observação e no diálogo, numa perspectiva interpretativa,

A pesquisadora inicia falando do seu processo de construção identitária. Conta que durante anos sentiu “orgulho” de ser parda ou morena. A mesma diz que cresceu não se reconhecendo como uma criança negra por conta da sua pele não ser retinta.

Ramos (2007) conta que ao se tornar educadora sentia alívio quando o 13 de maio caía numa data no fim de semana, pois não tocar no tema ou passar por ele rapidamente era uma forma dela enquanto educadora negra e seus alunos negros não sentirem a dor ao ver as imagens do negro amarrado ao tronco, sendo chicoteado. Essas imagens quase sempre que o assunto é sobre a população negra, o negro geralmente aparece vinculado a escravidão, sendo chicoteado, violentado e servindo os seus senhores. Gomes (2021) vai dizer que o Movimento Negro no Brasil é educador, pois sua luta nos reeducou para ressignificar o ensino da história da população negra e afro-brasileira.

A pesquisadora traz evidências que através de contação de história e conversas que as imagens e falas expressas pelas crianças foram expressões da ideia de uma “história única”, a África como o lugar de miséria, doenças, pobreza e negatividade. Os desenhos das crianças mostraram uma corporeidade branca ao qual não correspondia com o autorretrato das próprias crianças. Nesse contexto a pesquisa evidencia que alguns fatores contribuem para esse cenário: o silenciamento dos educadores com relação a temática, a falta de formação adequada e consequentemente a ausência desse trabalho que rompe com a lógica do colonizador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas mapeadas e analisadas dialogam entre si, porém é possível compreender que mesmo elas apresentando o mesmo objeto de estudo, têm algumas perspectivas diferentes. Alguns pesquisadores buscaram analisar de forma crítica livros e práticas que reforçam os estereótipos e construções que tentaram apagar e desumanizar a população negra brasileira. Outros pesquisadores analisaram narrativas que ressignificam a identidade negra. E um grupo deles ao fazer suas análises científicas de pesquisa ousaram fazer uma “sankofa” [- conceito

da cultura Akan, que significa retornar e buscar -], esses pesquisadores resgataram memórias de infância e de vida, no intuito de usar a experiência pessoal como ponto de partida, entendendo que essas narrativas são fundamentais para a construção dessa vertente literária negro-brasileira. Uma literatura que dá voz a quem sentiu e viveu a parte sombria da história e traz a possibilidade de contar as histórias que a história não conta.

As pesquisas discutiram a literatura negro-brasileira e/ou afro-brasileira dentro da perspectiva da representatividade, entendendo que se ver nas narrativas impacta positivamente na construção identitária das crianças negras. É uma literatura vista como espelho e também como denúncia, que apresenta a possibilidade da criança se ver e se conectar com a narrativa literária, denunciar o racismo e a desigualdade racial presente na sociedade brasileira.

A produção literária de cunho europeu influenciou muito a infância e toda a sociedade brasileira. Essa produção impactou a nossa forma de ver a criança negra e reforçou estereótipos dados aos personagens negros que foram com o tempo sendo naturalizados pela sociedade.

A lei 10.639/03 aparece nessas pesquisas como um instrumento legal necessário para a produção literária preocupada com o letramento racial e com o combate ao racismo. Fruto de muita luta dos movimentos sociais negros e de uma organização coletiva da sociedade brasileira. Nesse contexto, a maioria das pesquisas dialogaram com a linha Freireana, pois a literatura negro-brasileira inserida em contextos educativos pode ser um instrumento de “libertação” por romper com os estereótipos historicamente impostos e permitir que crianças negras se vejam representadas, valorizadas e estimuladas a ressignificar sua identidade e trajetória.

A formação do educador é um ponto fundamental discutido na maioria das pesquisas, pois é preciso construir uma consciência coletiva de que a prática antirracista é uma prática de todos e para todos. Construir um projeto de sociedade mais justo, igualitário e humano é dever de toda a coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2010.

CARMO, Fabíola Fortes Roldan. **Literatura negro-brasileira em espaços escolares como ferramenta para o letramento racial na primeira infância**. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira.** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro- brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** SCRIPTA: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros. Belo Horizonte: PUC-Minas, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. A **criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa.** 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2010.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do oprimido***. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de. A **literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica. 2019.** 122 f. Dissertação (Mestrado) — Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

LIMA, Emanuelle Valéria Gomes de. **Princesas, Black Power e outros mares:** *a construção da identidade negra na produção infanto-juvenil de Kiusam de Oliveira.* 2021. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Campina Grande, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** 5 ed. Ver.amp.; 2 reimpressões. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, Coleção Cultura Negra e Identidades.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 4. ed. 2. Reimp. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 7. Reimp., 2021.

OLIVEIRA, Carla Alves Essinger de. **Literatura Afro-Brasileira e identidades da criança negra em uma escola pública. 2019.** 103 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2019.m.08338071706 Niterói, . 2

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RAMOS, Angela Maria Parreiras. **Construção da identidade étnico-racial:** o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SANTANA, Elane Santos. **O testemunho literário de Carolina Maria de Jesus, em Diário de Bitita, como pedagogia de questionamento à existência negra na Educação Básica.** 2020. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS) — Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Programa de Pós Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2020.

SILVA, Neves Luiz da. Meninos **e meninas de rua: por que eles/as não têm raça?** 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Goiânia, 2006.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

PERCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA À LUZ DA PEDAGOGIA FREIREANA

Fabiana de Almeida Pereira[1]

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e caráter ensaístico crítico, discute a relevância da pedagogia dialógico-crítico-libertadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de obras de Paulo Freire e Maria Amélia Santoro Franco. A questão norteadora do estudo foi: *Como a pedagogia dialógico-crítico-libertadora pode contribuir para práticas educativas emancipadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?* O objetivo geral consistiu em analisar as potencialidades dessa pedagogia para a ressignificação da práxis educativa na EJA, alinhando-se ao eixo temático "Paulo Freire, Filosofia e Sociologia da Educação". Os resultados apontam que a abordagem dialógica, a contextualização dos saberes e a valorização da voz e do protagonismo dos sujeitos constituem contribuições essenciais para promover maior consciência sobre o sentido da "inteireza humana e planetária", permitindo a construção de processos formativos que favoreçam a conscientização crítica, a transformação social e a emancipação dos educandos em novas oportunidades de "(re)conexões ecossistêmicas".
Palavras-chave: Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos; pedagogia crítica; emancipação; diálogo.

1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo contribuir com discussão sobre práticas educativas emancipadoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da pedagogia dialógico-crítico-libertadora de Paulo Freire. A justificativa deste trabalho nasce da necessidade de ressignificar a práxis educativa na EJA inserida num contexto de grande diversidade social, cultural e econômica, marcado por desigualdades sociais e históricas.

Diante dessa realidade, a pedagogia dialógico-crítico-libertadora de Paulo Freire oferece uma base teórico-metodológica consistente para transformar a sala de

[1]Professora de Educação Básica e Ensino Técnico nos componentes de Linguagem Trabalho e Tecnologia (LTT) e Inglês Técnico, na Escola Técnica "Etec. Drª Ruth Cardoso". Graduada pela Universidade Católica de Santos, em Letras. Mestranda na linha de pesquisa "Políticas e Práticas de Formação de Professores". fabys14.almeida@gmail.com

aula em um espaço de escuta, partilha e construção coletiva do conhecimento, onde o educando é protagonista do seu processo de aprendizagem.

Para tanto, reafirmar a relevância do legado freiriano no cenário atual é essencial para fomentar uma educação que promova não apenas o aprendizado de conteúdos, mas a emancipação humana e a esperança ativa – o *esperançar* – como mola propulsora de mudanças pessoais e sociais.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos implica em um processo de reflexão sobre as práticas educativas aplicadas neste contexto notadamente caracterizado por uma série de desigualdades sociais, políticas e econômicas enfrentadas pelos educandos. Segundo informações da Revista Porvir Inovações em Educação (PORVIR, abril 2025, online), que publicou dados do Censo Escolar 2024, foram registradas 2.391.319 matrículas, o que representa uma redução histórica de 198 mil alunos em relação à 2023.

Ainda pode-se notar, na Figura 1, que o maior número de matrículas aconteceu em 2020, com aproximadamente 600 mil alunos em relação à 2024.

Figura 1 – Evolução da matrícula na EJA

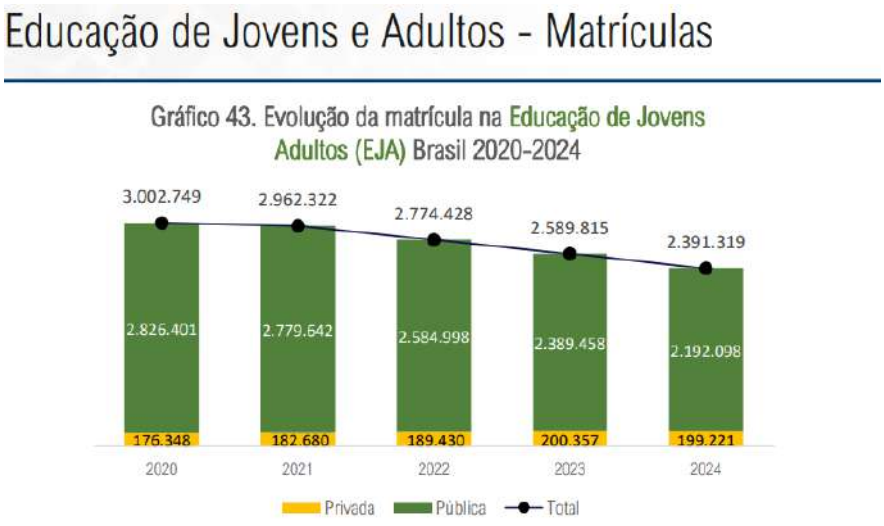

Fonte: Inep (2025, p. 35)

Outro dado relevante apresentado pela Revista é que o Brasil até então apresenta “9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever um bilhete simples [...]”. Estes dados ainda revelam que “8,3 milhões têm

mais de 40 anos. Entre aqueles a partir dos 60 anos, a taxa de analfabetismo chega a 15,4% – quase o triplo da média nacional" (PORVIR, abril 2025, online).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, out. 2024, online), o analfabetismo está associado à idade: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de indivíduos não alfabetizados.

Em relação à cor ou raça, a mesma fonte ressalta uma diferença entre pessoas brancas e pessoas pretas ou pardas:

> Em 2023, 3,2% das pessoas brancas de 15 anos ou mais não eram alfabetizadas. Entre as pessoas pretas ou pardas, o percentual é de 7,1%. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas alcançou 8,6%, enquanto a das pessoas pretas ou pardas chegou a 22,7%. (BRASIL, 2025)

Observa-se nestes dados, segundo Resolução CNE/CEB Nº 3, 2025, Art. 2º, Inciso 1º que o público-alvo da EJA, representado por estudantes jovens, adultos e idosos, tem a predominância da população negra ou parda. Constata-se que estes estudantes possuem uma infraestrutura social deficitária, o que se torna um óbice na conclusão dos estudos, por não considerarem os estudos uma prioridade, conforme Pierro (2025, online) aponta: "Essa pessoa não pode abrir mão do tempo de trabalho, e não tem [boas condições de] moradia, saúde ou mesmo acesso à informação".

É importante ressaltar que o analfabetismo incide sobre as desigualdades nas diversas regiões do país, onde a discrepância maior acontece nas Regiões Nordeste e Norte em relação ao Centro-Sul do país, de acordo com Pnad Contínua (2023):

> [...] as Regiões Nordeste e Norte apresentam taxas de analfabetismo mais elevadas (11,2% e 6,4%, respectivamente) em 2023 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade. O Centro-Sul do Brasil tem taxas bem mais baixas: 2,9% no Sudeste, 2,8% no Sul e 3,7% no Centro-Oeste. (BRASIL, 2025)

Embora o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos tenha por objetivo revitalizar esta modalidade de ensino, promovida pelo Ministério da Educação, Pierro (2025) afirma que esta medida ainda não é suficiente para a reversão do quadro, devido a fatores como: fechamento da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão), restrição

do Programa Pé-de-Meia apenas para os alunos do ensino médio e estudantes mais jovens da EJA, excluindo o ensino fundamental, tão vital quanto o primeiro.

Diante disso, pode-se inferir que há um descompasso entre esta medida e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB) 9394/96, no inciso 2º, do artigo 37: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.”, pois, na visão de Pierro (2025), na medida que o poder público é responsável pelo acesso e permanência do estudante na escola, ainda é preciso corrigir os

2 DESENVOLVIMENTO

Embora seja legitimado o direito do aluno à modalidade da EJA, conforme artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, as dificuldades para que este consiga exercer os seus direitos emergem de diversos fatores sociais, políticos e culturais. Nesta linha, identifica-se a perda de 1,2 milhão de matrículas da EJA, segundo Pierro, (2025). Dentre alguns aspectos que fortalecem a debilidade da EJA, está a desvalorização da educação como um processo contínuo, isto é, falta à sociedade internalizar que o aprendizado escolar é um direito ~~a~~ de todas as pessoas, independentemente de sua classe social, e que se estende por toda a vida.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB 11/2000 pontua:

> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

Outro fator que corrobora para o enfraquecimento da EJA, segundo Pierro (2025, é a falta de políticas públicas adequadas que resultam na inadequação dos currículos; e a falta de articulação entre o governo e a gestão da escola, fazendo com que a EJA seja oferecida apenas no período noturno, quando, na verdade, há a presença da parcela feminina que, *a priori*, teria uma disponibilidade maior em estudar pela manhã.

Entretanto, em contrapartida, observa-se que este último subitem não é pertinente à escola na qual a docente leciona, pois no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) trabalha-se com períodos alternados, possibilitando o atendimento matutino duas vezes semanais, não só ao público feminino, mas também para aqueles trabalhadores de turno.

Outro dado recente em relação às políticas públicas do governo atual é o fechamento de seis turmas da EJA no estado Paulista, de acordo com informações do sindicato de professores da rede estadual (Apeoesp), publicado no Portal G1(G1, nov. 2024, online), o que também poderia impulsionar a desistência dos discentes, uma vez que estes teriam que ser alocados para escolas distantes causando insegurança nesse novo trajeto, somando-se também à superlotação de novas salas de aula remanescentes.

Desta forma, embora esteja prescrito na LDB 9394/96, no inciso 2º, do artigo 37, que o Estado é responsável por criar condições para esses trabalhadores da EJA, pode-se inferir que as autoridades caminham em direção oposta à LDB, investindo minimamente neste ensino, não priorizando as suas especificidades em relação ao currículo e as práticas pedagógicas que envolvam esta modalidade de forma significativa, o que colaboraria para a evasão escolar, comprometendo a convivência social dos educandos, conforme Parecer CNE/CEB 11/2000: "Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa.na convivência social contemporânea".

A estes aspectos, Paulo Freire (2015), em sua obra "Educação como Prática da Liberdade" alude a incompatibilidade do Estado e das políticas públicas como déficits, pois constituem-se impedimentos ao desenvolvimento do pensamento democrático e consequentemente à emancipação dos sujeitos. Assim, Freire luta contra o estado de passividade do homem, afirmando que é no seu processo de alfabetização que a impaciência o impulsiona para sua vocação ontológica de estar sempre criando e se recriando em um processo permanente de busca, diálogo e transformação no e com o mundo que o habita.

Assim, pode-se depreender que, para Freire (2015), esta conexão entre sujeito-mundo é primordial, não apenas na construção da inteireza do educando bem como na da planetária, visto que a educação emancipadora se baseia na relação com o outro, isto é, o educando assume-se verdadeiramente educando junto com o educador em busca do (re)conhecer o conhecimento. Freire (2015, p. 24) destaca:

> Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

É nessa perspectiva que Franco (2021) converge para a dimensão epistemológica de Freire (2015), ao afirmar que o binômio homem-mundo se constitui, não mais pela transmissão tecnicista do conhecimento e, sim, a partir da interpretação que o educando faz desse conhecimento nas suas relações sociais, portanto, de forma coletiva.

Desta forma, para os autores deste estudo, pode-se inferir que a perspectiva da inteireza dos sujeitos é constituída a partir das experiências e dos saberes que os conduzem ao seu protagonismo e a sua emancipação em novas reconexões ecossistêmicas.

É nesse sentido que as práticas educativas ganham uma ressignificação sob o viés emancipatório na EJA na qual a pesquisadora atua, visto que se faz necessária uma educação que contribua para a reflexão do pensamento crítico do educando, conforme Freire (2015, p. 102) explicita: “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica”.

Maria Amélia Franco (2021) enfatiza a necessidade da prática educativa emancipatória frente ao contexto de desigualdades, especificamente tratada aqui na EJA. Para a autora, a educação é vista não mais como uma cultura constituída e imposta pelos outros, e, sim, com os educandos exercendo o papel de produtores dessa cultura apreendida.

Assim como Freire (2015), Franco (2021) reitera que a pedagogia crítica deve atender às necessidades dos mais fracos e que as escolas devem trabalhar a favor de práticas educativas que superem as desigualdades sociais do mundo capitalista em prol da emancipação dos “despossuídos”.

Desta forma, Franco define a relação dialética entre os conceitos de (anti)pedagogismo, que se identificam em Freire:

> [...] o pedagogismo seria o exercício autoritário de uma concepção positivista da pedagogia como reprodução e o antipedagogismo seria caracterizado por

> resistências e movimentos revolucionários em prol de uma pedagogia a favor dos menos favorecidos (FRANCO, 2021, p. 4).

Outra obra relevante de Freire (1992) é a Pedagogia da Esperança, no qual o autor pontua a relação dialética entre os termos esperança e desesperança. Segundo Freire (1992, p. 5), “a esperança é necessidade ontológica; a desesperança,esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.”

Sob esta percepção, pode-se inferir que a esperança implica em um movimento de ação e engajamento do sujeito em seu contexto histórico e social. “Esperançar” exige movimento e tem em sua essência pedagógica a luta e o embate contra a desesperança que, por outro lado, imobiliza o ser humano na recriação do mundo. Além disso, para Freire (1992), ao exercitar a esperança, o sujeito desenvolve a sua linguagem que emerge a partir de novas concepções da realidade rumo à cidadania.

É nesse sentido que a pedagogia crítica em Franco (2021), por meio do movimento de antipedagogismo, enaltece a esperança dos menos favorecidos da sociedade que lutam contra a manipulação de práticas desumanas – movimento de pedagogismo – enraizada na imobilização de práticas emancipatórias.

Contudo, é imprescindivel destacar que tanto a esperança em Freire (1992) quanto o movimento de antipedagogismo em Franco (2021) implicam em uma mudança coletiva e ancorada na prática.

Com base nas obras de Freire (1992, 2015) e Franco (2021), conclui-se que uma educação voltada para a emancipação exige que o educador reconheça o contexto histórico-social de seus alunos, ressignifique o currículo a partir da realidade vivida e crie condições para que o sujeito se torne protagonista do seu processo de formação. Ao adotar uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação social, o educador se posiciona tal qual um “semeador de esperanças”, retomando o princípio do *esperançar* como um movimento ativo e político.

Nesse sentido, no Quadro 1 sugere-se como as práxis educativas na EJA podem contribuir para a emancipação do sujeito.

Quadro 1 – Práxis Educativas emancipatórias

Fatores	Descrição
Diálogo como ferramenta de conscientização	Diálogo problematizador e horizontal – reflexão/questionamento críticos da realidade do sujeito.
Contextualização e relevância social dos saberes	Valorização dos saberes/experiências dos sujeitos e reconhecimento de suas trajetórias – sentido de pertencimento.

Práxis transformadora e empoderamento	Projetos comunitários permitem os educandos não apenas refletir, mas intervir em seu contexto. Esse ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão (práxis) e promovem sua autonomia.
Resgate da voz e protagonismo dos sujeitos	Expressam-se por meio de diversas linguagens a fim de recuperarem sua voz social seu protagonismo e o reconhecimento de sua condição de cidadãos.
Formação de consciência crítica e engajamento social	Formação de sujeitos críticos e éticos capazes de agir de modo solidário em suas comunidades, por meio de propostas de transformação social, promovendo a cidadania ativa dos educandos.
Valorização da cultura e da identidade	Incorporar manifestações culturais locais – músicas, danças, saberes populares – no processo educativo, estimulando sua autoestima e senso de pertencimento.

Fonte: (Quadro reelaborado pela autora, a partir dos textos de Franco e Freire. Maio 2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste artigo buscaram responder à seguinte questão-problema: "*Como a pedagogia dialógico-crítico-libertadora de Paulo Freire pode contribuir com práticas educativas emancipadoras no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?" por meio das perspectivas crítico-emancipatórias dos autores Freire* e Franco.

Deste modo, diante das análises desenvolvidas, foi possível concluir que a abordagem dialógica, a contextualização dos saberes e a valorização da voz e do protagonismo dos sujeitos colaboram para promover maior consciência sobre o sentido da "inteireza humana e planetária", permitindo a construção de processos formativos que favoreçam a conscientização crítica, a transformação social no e com o mundo e a emancipação dos educandos em novas oportunidades de "(re)conexões ecossistêmicas".

Assim, pode-se concluir que, sob o viés desses novos olhares da educação emancipadora, é possível promover a ressignificação da práxis educativa na EJA, alinhada ao eixo temático *"Paulo Freire, Filosofia e Sociologia da Educação"* e fazer renascer a esperança dos educandos por uma educação alicerçada no diálogo e na valorização dos saberes por meio da escuta ativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **O Censo Escolar 2024 INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf**.** Acesso em: 26 de jun.2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 9 de jun. 2025.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja Acesso em: 20 de jun.2025.

BRASIL. Secretária de Educação do Estado de São Paulo. **PARECER CNE/CEB 11/2000** - HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15. Ver Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2025**, de 8 de abril de 2025.Dispóe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 abr.2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826. Acesso em 28 de jun.2025.

CRUZ, Felipe; ANASTÁCIO, Vitor. Governo de SP planeja fechar quase 150 turmas do ensino noturno e EJA em 2025; medida é criticada por especialistas. **TV Globo e g1 SP,** São Paulo, 27/11/2024. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/11/27/governo-de-sp-planeja-fechar-quase-150-turmas-do-ensino-noturno-e-eja-em-2025-medida-e-criticada-por-especialistas.ghtml. Acesso em:23 de jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 1º ed. -Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro do. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência**.** 2021 **Revista Eletrônica Pesquiseduca. Revista do Programa de Educação** - Universidade Católica de Santos**,** Santos**,** 2021.

PIERRO. Maria Clara Di. O que explica o enfraquecimento da EJA no Brasil ano após ano? **Revista porvir Inovações em Educação,** abr, 2025**.** Disponível em: https://porvir.org/queda-matriculas-eja-censo escolar/?utm_source=Porvir&utm_campaign=b3163dd84e-Newsletter_19.4.25_Professores&utm_medium=email&utm_term=0_9ba572b4f0-b3163dd84e-292343362. Acesso em: 18 de jun. 2025.

Conflito como Práxis Libertadora: do Trajeto Ético à Construção de Ecossistemas de Paz.

Leiny Gomes da Silva Leite[1]

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o conflito como ato pedagógico emancipador, reconhecendo sua centralidade nos processos formativos e sua potência na construção de práticas educativas éticas, críticas e ecossistêmicas. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada na pedagogia crítica de Paulo Freire, na ética da libertação de Enrique Dussel e na noção de paz positiva de Johan Galtung, o estudo analisa o conflito como possibilidade de conscientização crítica, reconstrução de vínculos e transformação social. Parte-se da compreensão de que os conflitos não devem ser evitados ou reprimidos, mas acolhidos como dispositivos pedagógicos, capazes de provocar escuta, diálogo, reflexão e ação. Ao integrar as categorias de dialogicidade, politicidade e reflexividade, evidencia-se que a mediação educativa pode constituir-se como prática formadora, voltada à superação das violências estruturais, ao fortalecimento da justiça social e à promoção da cultura de paz. O conflito é abordado como expressão de ecossistemas humanos em constante tensão e regeneração, em consonância com o novo contrato social para a educação proposto pela UNESCO (2022), que reivindica reconexões entre a dimensão humana e planetária. A metodologia adotada é qualitativa e de natureza bibliográfica, com ênfase na articulação entre vivência, pesquisa e análise crítica das experiências. O artigo conclui que o reconhecimento do conflito como parte indissociável da formação humana amplia as possibilidades de atuação docente e institucional, transformando a educação em um território de esperança, justiça e dignidade. Nesse horizonte, a mediação educativa emerge como práxis humanizadora e política, reafirmando o papel da educação na construção de ecossistemas de convivência solidários, inclusivos e sustentáveis.

Palavras-chave: Conflito 1. Cultura de Paz 2. Mediação Educativa 3. Pedagogia Crítica 4. Justiça Social 5.

1 INTRODUÇÃO.

Vivemos um tempo que nos interpela profundamente sobre os sentidos da existência, da convivência e da educação. As múltiplas crises que atravessam o planeta — sociais, políticas, econômicas, ambientais e subjetivas — nos convocam a uma reinvenção do ethos educativo, capaz de (re)conectar as dimensões humana e planetária, como propõe o XVII EDUCERE. Nesse contexto, refletir sobre o papel do conflito na formação dos sujeitos torna-se não apenas pertinente, mas urgente.

Este artigo parte do pressuposto de que o conflito integra a condição

[1] Mestra em Educação, FATEC – Praia Grande/SP e leiny.leite@gmail.com.

humana e, como tal, não deve ser negado ou silenciado, mas acolhido, compreendido e atravessado criticamente. A partir da pedagogia freireana, entendemos que o conflito pode ser vivenciado como ato pedagógico emancipador, capaz de provocar processos de conscientização, transformação das relações e superação de estruturas opressoras. Quando abordado com esperança, escuta, amorosidade, diálogo e compromisso ético, o conflito se converte em potência formadora, revelando-se um dispositivo de transformação e não de ruptura.

Ao considerar o conflito sob esse viés, a educação se reposiciona como espaço ético-político de resistência e reconstrução. A partir da tríade freireana — dialogicidade, politicidade e reflexividade — este estudo propõe uma mediação educativa como prática pedagógica crítica e humanizadora, promotora da cultura de paz, da justiça social e das reconexões ecossistêmicas.

Assim sendo, tem por objetivo analisar o conflito como ato pedagógico emancipador, à luz de uma abordagem teórico-reflexiva, sustentada nos aportes de Paulo Freire, Enrique Dussel, Johan Galtung e da própria experiência investigativa da autora na mediação educativa. A relevância do tema se justifica diante da necessidade de construir práticas educativas que estejam em sintonia com um novo contrato social para a educação, como propõe a UNESCO (2022), fundado nos princípios da dignidade humana, da equidade, do cuidado e da sustentabilidade.

2 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS: FUNDAMENTOS E SENTIDOS.

Ao discutirmos o ethos da educação e as reconexões ecossistêmicas, torna-se imprescindível explicitar o horizonte teórico ao qual nos filiamos quando falamos em “educação” e “pedagogia”. Esses termos, muitas vezes utilizados como sinônimos ou de modo impreciso, carregam sentidos distintos que impactam diretamente a compreensão das práticas educativas e pedagógicas. Aqui, também como opção ética, tomamos a educação como um processo amplo de humanização, e a pedagogia como campo de saber e de práxis que dá intencionalidade formativa a esse processo.

A educação, entendida como fenômeno social e histórico, é constitutiva da existência humana. Nascemos inacabados, como nos lembra Freire (2014), e é justamente essa incompletude que nos impulsiona ao aprender, ao ensinar, ao transformar. A educação nos forma e nos deforma, nos atravessa em todos os espaços — formais e informais — e carrega em si a potência de moldar sujeitos, relações, valores e mundos possíveis. Defendemos, sob o ponto de vista ontológico (FRANCO, 2020), como toda prática social, ela não é neutra: carrega projetos, intencionalidades e disputas. Educar, portanto, é também um ato político.

Nesse sentido, a pedagogia se apresenta como campo que organiza, sistematiza e dá sentido à ação educativa. Como afirma Franco (2003), pedagogia e prática pedagógica não se confundem com a simples execução de técnicas ou procedimentos escolares; elas são expressão de visões de mundo, de concepções de sujeito, de sociedade, de saber e de poder. Toda prática pedagógica carrega em si uma matriz epistemológica, seja ela tradicional, tecnicista, bancária ou libertadora. Reconhecer isso é o primeiro passo para não reproduzirmos, inadvertidamente, modelos hegemônicos de ensino-aprendizagem que apenas reforçam desigualdades.

Ao nos filiarmos à pedagogia crítica, fundamentada por Paulo Freire, adotamos uma perspectiva que compreende o ato pedagógico como diálogo, como escuta, como problematização da realidade. Uma pedagogia que não transfere saberes, mas os constrói coletivamente; que não adestra, mas emancipa; que reconhece o outro como sujeito histórico, ético, político e capaz de intervir no mundo. Para Freire (1996), ensinar exige escutar, pesquisar, respeitar, esperançar — é um ato de compromisso com a dignidade do outro e com a reinvenção do mundo.

> Entendemos que Paulo Freire, por meio de sua proposta de educação, deflagra a ruptura dos paradigmas educacionais tecnicistas/regulatórios, ruptura de uma educação pautada em uma concepção essencialista, para, de fato, uma pedagogia que traz a existência como fator chave, pois considera o sujeito e a realidade em que ele se insere como indissociável ao processo educativo. (GOMES da SILVA, 2021, p.8)

As práticas educativas e pedagógicas, portanto, quando alicerçadas

nesse referencial crítico, são movidas pela intencionalidade transformadora. Deixam de ser meras transmissões e passam a ser atos políticos conscientes, que reconhecem os sujeitos em suas histórias, culturas e potências. São práticas que buscam justiça social, que reconhecem a diversidade, que acolhem o conflito como parte do processo formativo. Assim como Gomes da Silva (2023, p. 16) "Lembrando e reafirmando: educação é um ato político, pedagogia também. (...) Uma pedagogia contra hegemônica".

Esclarecemos que as práticas pedagógicas refletem na formação do educador e do educando, como ressalta Gomes da Silva (2023, p. 81),

> "há uma relação de comprometimento e cumplicidade entre ambos que não é possível se separar. Um educador sem pensamento crítico, sem conscientização, sem disposição para estar sendo um possibilitar de transformações, na perspectiva da Pedagogia Crítica, estará sendo apenas um sujeito/objeto da própria política dominadora e alienante".

É com esse entendimento que passamos a refletir sobre o conflito como ato pedagógico e ecossistêmico, considerando que os modos como educamos e nos posicionamos pedagogicamente determinam o que fazemos com os conflitos: se os ignoramos, se os silenciamos, ou se os acolhemos como oportunidades de conscientização e transformação.

3 O CONFLITO COMO ATO PEDAGÓGICO E ECOSSISTÊMICO.

A concepção de conflito como algo a ser evitado ou controlado é fruto de uma cultura de silenciamento, que associa diferença a ameaça, dissenso a desordem e tensão a fracasso. Entretanto, ao iluminar o conflito com a lente da pedagogia crítica, podemos compreendê-lo como um fenômeno humano e pedagógico, revelador de realidades sociais e estruturantes da formação dos sujeitos.

Paulo Freire (2014) enfatizou que somos seres inacabados, em constante devir. E é nesse processo de busca e tensionamento sujeito/mundo que o conflito se apresenta como espaço de denúncia e anúncio — denúncia das opressões que nos atravessam e anúncio das possibilidades de transformação. Quando atravessado pela esperança, pela amorosidade, pela escuta e pela

intencionalidade crítica, o conflito deixa de ser ameaça e passa a ser potência.

Nesse sentido, a politicidade do conflito como dispositivo pedagógico revela a complexidade das relações de poder que estruturam o tecido social e educacional. A dialogicidade sustenta a escuta mútua e a construção de sentidos compartilhados. E a reflexividade permite que teoria e prática se entrelacem na práxis emancipadora.

Como mencionamos, a prática pedagógica crítica não pode se afastar da intencionalidade emancipadora, portanto, seu horizonte deve ser a conscientização como um processo permanente de busca e de compromisso.

Implica, portanto, o reconhecimento crítico da realidade, a superação do dado como imutável, e a recriação do mundo a partir do inédito viável (FREIRE, 2014). Por isso, pode ser dolorosa e até rejeitada, pois desinstala certezas, desafia privilégios e convoca à responsabilidade ética. Ainda assim, é esse movimento de inquietação e denúncia que nos impulsiona a assumir uma postura no mundo e com o mundo, comprometida com a transformação e com a libertação dos que historicamente foram oprimidos; “("ação"-na-qual-se-vai-tomando-consciência-ético-transformativa: libertação)” (Dussel, 2000, p. 441).

Assim, o conflito não é um entrave, mas um território pedagógico e ecossistêmico, em que os sujeitos podem se reconhecer, se afetar, se transformar. Quando compreendido em sua dimensão ética e relacional, torna-se um caminho de reconciliação com a própria humanidade e com o outro, apontando para a regeneração de vínculos e para a construção de ecossistemas de convivência mais justos e solidários.

A ética de que falamos, da Libertação (DUSSEL, 2000), ultrapassa a mera normatização da conduta e propõe uma práxis comprometida com a vida concreta das vítimas da exclusão. Trata-se de uma ética situada, que articula teoria e ação voltadas à transformação das estruturas que geram opressão e negação da dignidade humana.

A compreensão do conflito como ato pedagógico exige, necessariamente, o reconhecimento das diversas formas de violência que permeiam as relações sociais e, portanto, educativas. Galtung (1990) propõe uma tipologia que distingue três manifestações interdependentes: violência direta, estrutural e cultural. A violência direta é visível, manifesta-se em ações físicas ou verbais; a

violência estrutural está enraizada nas instituições e sistemas que negam o acesso equitativo a direitos e recursos; já a violência cultural — conceito central para a reflexão que propomos — refere-se aos aspectos simbólicos da cultura (como ideologias, religiões, linguagens e epistemologias) que legitimam e naturalizam as outras formas de violência, tornando-as invisíveis ou moralmente aceitáveis. “Cultural violence makes direct and structural violence look, even feel, right — or at least not wrong.” (GALTUNG, 1990, p. 291).

Ao operarem como suporte das estruturas opressoras, essas violências se perpetuam nos currículos, nas relações pedagógicas, nos silêncios institucionais e nas omissões políticas. Portanto, ao pensarmos práticas pedagógicas como instrumentos para a transformação dos conflitos, é fundamental considerar esse tripé de violências, não para nos paralisar, mas para desvelar o que está encoberto, resistir à sua reprodução e reconstruir, de forma consciente e coletiva, ecossistemas de convivência mais justos, dialógicos e humanizadores.

Sob essa perspectiva, pensar o conflito é também pensar em reconexões — com as histórias silenciadas, com os saberes ancestrais, com as possibilidades de ser mais. Trata-se de olhar o conflito não como ruína, mas como semente, como espaço fecundo de criação e reinvenção do viver coletivo.

3 JUSTIÇA SOCIAL, PAZ POSITIVA E MEDIAÇÃO EDUCATIVA.

O conflito, em sua natureza ontológica, não se limita ao campo das relações interpessoais. Ele expressa, de forma profunda, as fissuras de uma sociedade marcada por desigualdades históricas, estruturais e epistêmicas. Por isso, compreendê-lo e acolhê-lo exige um posicionamento ético, que envolva compromisso com a justiça social, a equidade e a paz.

A paz positiva, proposta por Johan Galtung (2012), é aquela que transcende a mera ausência de violência direta, incluindo a superação das violências estruturais e culturais que negam dignidade e oportunidades. Essa paz se constrói com reconhecimento das vítimas, com políticas públicas em prol da equidade, com acesso a direitos, com reconhecimento das diferenças, com a

valorização da diversidade. Trata-se de uma paz que inquieta, que interroga as estruturas, que convida à ação.

É nesse contexto que a ética da libertação de Enrique Dussel (2000) e a pedagogia crítica freireana (1996) se apresentam como fundamentos importantes. Propõem um diálogo radical do/com outro, especialmente do oprimido, excluído, silenciado. Uma escuta reflexiva que mobiliza a ação, que denuncia a injustiça e que busca transformar as condições materiais e simbólicas que sustentam as opressões. Não se trata de compaixão, mas de corresponsabilidade.

Reconhecendo a complexidade inerente aos conceitos de violência e de paz, assim como de Cultura de Paz, é preciso nos aproximarmos da Educação para a Paz como campo pedagógico estruturante na construção de práticas comprometidas com a superação das múltiplas violências que atravessam os espaços.

Como propõe Salles Filho (2018), essa educação se consolida como espaço de experiências, análises, reflexões e encaminhamentos para políticas educacionais que enfrentem tais violências, favorecendo a não-violência, a qualificação da convivência, a efetivação dos direitos humanos e o fortalecimento da democracia e da cidadania. Nesse sentido, o autor enfatiza “a importância do pensamento de Paulo Freire sobre a paz como elemento crítico da realidade, na medida e que precisa da clareza sobre as desigualdades e conflitos humanos e sociais” (SALLES FILHO, 2018, p. 195).

Ao afirmar que uma Cultura de Paz se faz com Educação para a Paz, o autor nos convida a abandonar concepções idealizadas e universalizantes da paz, para assumir uma abordagem situada, crítica e transformadora, o que entendemos estar em sintonia com os princípios da politicidade, dialogicidade e reflexividade que apontamos inicialmente.

Neste cruzamento entre pedagogia crítica, ética e paz, situa-se a mediação educativa, compreendida não como técnica, mas como prática relacional, formativa e produtora de conhecimento. A mediação, nesse sentido, não pretende neutralizar os conflitos, mas acolhê-los como possibilidade de reconstrução de vínculos, de ressignificação coletiva das experiências vividas e transformação social.

Ao reconhecer o conflito como possibilidade de conscientização crítica e transformação social, a mediação educativa contribui para a formação de sujeitos implicados na construção de uma cultura de paz. E essa cultura de paz, para ser efetiva, precisa estar enraizada na justiça social, no respeito às diversidades e na valorização das comunidades humanas como ecossistemas vivos e interdependentes.

Nesse processo, a educação deixa de ser apenas transmissão de conteúdos e passa a ser espaço de respeito ao sujeito, de emersão da sensibilidade, da ética, da solidariedade e da resistência. Um espaço em que os conflitos não são temidos, mas acolhidos; não são apagados, mas transformados em matéria viva do ensino-aprendizagem e da ação coletiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Transcender o conflito e compreendê-lo como ato pedagógico é, antes de tudo, um gesto de coragem e de compromisso com a humanização. Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar que o conflito, longe de ser um elemento perturbador da ordem, é constituinte da experiência humana e, sobretudo, uma possibilidade real de formação, conscientização e transformação social.

Na contramão das práticas que evitam ou silenciam as tensões nas relações educativas, defendemos a urgência de reconhecer o conflito como dispositivo pedagógico e ecossistêmico. Isso significa compreendê-lo como expressão de realidades sociais complexas, como espaço de escuta e de encontro, e como provocação à práxis — no sentido mais profundo da palavra: reflexão-ação transformadoras.

Ao integrar a pedagogia crítica freireana, a ética da libertação e a paz positiva como eixos estruturantes deste debate, propomos a mediação educativa como prática coerente com o ethos de uma educação que acolhe a pluralidade, respeita a dignidade de todos os sujeitos e se compromete com a superação das desigualdades.

Mais do que resolver impasses, trata-se de transformar estruturas — sociais, relacionais, emocionais e epistemológicas. O conflito, nesse processo, é revelador: evidencia o que nos fere, mas também aquilo que pode nos curar

coletivamente. Torna-se caminho de esperança quando é vivido com diálogo, solidariedade e abertura para a escuta do outro e de si.

A construção de uma cultura de paz e de justiça social não se fará sem o enfrentamento crítico dos conflitos, sem a denúncia das opressões e sem a reconstrução amorosa dos vínculos humanos. É nesse movimento que a educação se torna terreno fértil, e o conflito, semente. Que possamos cultivá-lo com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a vida — com todas as vidas.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis**. LACONEX@O: Reflexões que transformam e inspiram, n. 9, ago. 2020.Disponível em: http://plone.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao-09-praticas-educativas-e-praticas-pedagogicas-questoes-epistemologicas.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Ped**agogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. **Cultural violence**. Journal of Peace Research, London, v. 27, n. 3, p. 291–305, 1990.

GALTUNG, Johan. **Peace, positive and negative**. In: GALTUNG, Johan. Peace research: past, present and future. Oslo: International Peace Research Institute, 2012.

GOMES da SILVA, Lisley C. **O diálogo que se faz pedagógico nas práticas pedagógicas**. Santa Maria: Arco Editores, 2023. Disponível em: https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_f98cc9878c2c4492bbdb13a71431beac.pdf#Livro Acesso em: 04 jul.2025.

GOMES da SILVA, Lisley C. **As (im) possibilidades de projetos pedagógicos emancipatórios: reflexões e novas questões**. In: XV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2021, online, 2021. v. XV. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16493 Acesso em: 04 jul.2025.

SALLES FILHO, Nei Alberto; SALLES, Virginia Ostroski. **Cultura de paz como componente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: dilemas e possibilidades**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 189–193, 2018. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12331. Acesso em: 4 jul. 2025.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 28 jun. 2025.

APROXIMAÇÕES ENTRE RELIGIÃO E POLÍTICA; UM PERCURSO A PARTIR DOS TEXTOS DA EDITORA VIDA NOVA.

Pedro Henrique Guimarães [1]

Diogo Moreira[2]

Adriana Sodré[3]

Sandra Elaine[4]

RESUMO:

Este artigo investiga a bibliografia evangélica sobre política no Brasil. Especificamente, analisa os livros sobre política publicados pela editora *Vida Nova* no período de 2010 a 2020. Parte de algumas constatações: 1) dado o seu crescimento numérico, os evangélicos passaram a ter grande influência na sociedade brasileira, incluindo a política, e não podem mais ser negligenciados; 2) apesar de numerosos e influentes, seus valores e pensamentos são, ainda, poucos estudados pelos meios acadêmicos, prevalecendo análises superficiais; 3) diversas editoras evangélicas, antes alheias ao tema da política, passaram a publicar obras sobre esse assunto. Assim, a investigação sobre uma editora específica faz parte de uma tentativa mais ampla de compreender o(s) pensamento(s) dos evangélicos sobre política, esclarecendo assim a sua participação na vida social brasileira.

Palavras-chave: Evangélicos, Política, Teologia, Editora Vida Nova.

1 INTRODUÇÃO

Ao formular esse objeto de pesquisa, queríamos, de alguma forma, entender o gradual e crescente apoio do público evangélico com relação ao atual governo federal do Brasil, liderado pelo Presidente Jair Bolsonaro. Desde meados de 2016 até seu ano de eleição em 2018, nota-se um grande movimento partindo das cúpulas religiosas, não só do público protestante, mas

[1] Mestrando Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, socialesguimarães@gmail.com

[2] Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, diogomoreira@egresso.ufg.br

[3] Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, dri.sodre.assis@gmail.com

[4] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), sandraeaa@yahoo.com.br

também dos católicos, bem como dos conservadores em geral. Essa inclinação, nunca antes observada de tal forma, gera um alerta de atenção. É notável que os grupos religiosos bem organizados, como a bancada evangélica no Congresso Nacional, sempre participam ativamente das eleições regulares, isso pode ser verificado em (RODRIGUES-SILVEIRA; CERVI, 2022). No que se refere à militância, a manifestação ocorreu ser um tanto mais localizada. Mas, na experiência notada a partir do lançamento de candidatura presidencial do então deputado Bolsonaro, foi diferente.

Anápolis, centro de religiosidade, localizada no estado de Goiás, foi um dos lugares que mais mostrou apoio ao atual presidente. Perceber a movimentação expressiva da população anapolina em direção a um candidato também nos causou curiosidade, especialmente em relação à natureza desse movimento. Anápolis concedeu, no cenário nacional, um apoio de certa de 80% ao atual presidente, o que constitui uma taxa altíssima de aprovação. Buscando as causas deste apoio, foi possível notar várias pesquisas que contribuíram para essa compreensão, visto que os demais institutos de pesquisa em ciências humanas também notaram essa nova corrente e se propuseram a pesquisá-la. Artigos publicados pelo *Instituto Humanitas Unisinos*, por exemplo, afirmam que o voto evangélico elegeu o atual presidente. Nota-se que "Jair Bolsonaro é o primeiro presidente cristão, com discurso evangélico pentecostal, a chegar ao Palácio do Planalto pelo voto popular. Os presidentes Café Filho – que era Presbiteriano – e Ernesto Geisel – que era Luterano – chegaram à Presidência da República por via indireta." (ALVES, 2018).

Também procuramos trazer o pensamento cristão evangélico para o debate acadêmico, o que passa por evitar a intolerância religiosa e por alargar o debate público. Buscando causas e inspirações para a participação política dos cristãos evangélicos, o acesso a fontes renomadas da literatura evangélica, calvinista, etc. fez-se imperioso. encontramos, com precisão, pontos que são de suma importância para influenciar o jovem cristão a participar da composição de políticas públicas. Vários livros, por exemplo, apresentam comportamentos adequados à sociabilidade de um fiel cristão, suas funções e em que perfil de candidato político ele deve votar, apoiar e acompanhar. A atualidade do assunto nos motivou muito intensamente. Saber que essas tendências políticas tendem

a se movimentar constantemente faz desse objeto de estudo um tema bastante complexo e que merece atenção continuada.

2 ESTADO E DEMOCRACIA

Refletir sobre Estado e democracia exige atenção, especialmente quando se consideram suas implicações para a religião, a sociedade e as observações da ciência política. Este texto adota como recorte específico a epistemologia da teologia política. A gênese do Estado está relacionada à condição humana, à busca por melhores condições de vida e segurança. Ainda antes das cidades-Estados, já havia características que antecipavam o Estado moderno: um povo, comunicação, liderança, práticas coletivas, território delimitado e relações comerciais. Nesse processo, ocorre a transição da vida nômade para a sedentária: “o Estado passou a existir com a substituição da vida nômade pela sedentária [...] com o estabelecimento de um território fixo determinado, características que definem um país” (LAGOS, 1996, p. 147).

Surgem, gradualmente, aspectos próprios dos Estados-nações, relacionados a conceitos como nação, povo e pátria. A noção de população é estatística e pouco precisa. Já “povo é um conceito jurídico [...] engloba, no sentido moderno, os cidadãos de um estado, morrendo eles ou não em seu território” (LAGOS, 1996, p. 147). Essa distinção explica, por exemplo, por que cidadãos podem participar de eleições ou responder legalmente por seus atos mesmo fora de seu país de origem. A cidadania confere direitos locais e universais, desde que amparada por uma constituição.

Cada país atribui cidadania por nascimento (jus soli), por ancestralidade (jus sanguinis) ou por naturalização (LAGOS, 1996). Já os conceitos de pátria e nação são afetivos. A nação representa “um conceito cultural e afetivo [...] decorre da identificação pessoal de cada um, aceita pelo grupo, julgando-se vinculado a uma nacionalidade através de uma cultura” (LAGOS, 1996). Pátria, por sua vez, sugere pertencimento ao território reconhecido por um povo como seu.

Embora o termo democracia tenha se difundido nos séculos XVIII e XIX, sua origem remonta à Antiguidade grega, particularmente a Atenas. “É uma palavra muito antiga e seus significados sempre foram complexos (...) essa maneira de governar se chamava em grego Demokratie (...) é um Estado em

que os homens livres e pobres, sendo a maioria, são investidos do poder do Estado" (WILLIAMS, 2014). Apesar de sua breve duração na Antiguidade, a democracia ressurgiu com força nas revoluções liberais e, desde então, segue em contínuo processo de aprimoramento. Seu marco histórico inicial pode ser identificado na "revolta dos Barões contra o Rei João em 1215, na Inglaterra, que deu origem à mais antiga constituição" (LAGOS, 1996, p. 160). Posteriormente, destaca-se a Revolução Gloriosa, no século XVII. Desde então, a democracia moderna tem evoluído, sendo constantemente moldada por novos procedimentos e ideias.

No debate democrático, a liberdade ganha centralidade. A democracia, ao contrário do anarquismo, que almeja uma liberdade absoluta, busca equilibrar liberdade com justiça, protegendo os mais fracos por meio das leis: "isso se faz por através de leis e de suas salvaguardas [...] daí decorre ser a democracia, também, o 'império da lei', a depender do real significado da justiça e do direito vigente" (LAGOS, 1996, p. 160). Como a participação direta de todos os cidadãos não é viável, adota-se o modelo representativo: "na impossibilidade objetiva de governar a si mesmo, o povo elege alguns homens e delega a eles o direito de governar em seu nome" (LAGOS, 1996, p. 160). Isso se desenvolve em modelos como a democracia semi-representativa, que exige que o representante atue conforme o interesse da classe que o elegeu, numa concepção chamada de mandato imperativo, "fundado na ideia de soberania popular [...] o detentor do direito de governar é o povo. Mas, por impossibilidade concreta, ele delega alguém a essa função" (LAGOS, 1996, p. 162).

O parlamento é, nesse contexto, o espaço máximo da democracia, reunindo os anseios sociais, disputas religiosas e identitárias. Assim, "o ideal de representatividade imperativa é que os parlamentos expressem, identicamente, a mesma composição da sociedade" (LAGOS, 1996, p. 162). Por isso, é fundamental que esse espaço reflita a diversidade real: "encontre-se a mesma proporção de homens e mulheres, pobres, remediados e ricos, tipos raciais e étnicos, religiões e quaisquer outras características socialmente relevantes" (LAGOS, 1996, p. 162). Mesmo sendo um ideal difícil de alcançar, a democracia torna essa pluralidade uma possibilidade concreta.

3 A IDEIA CRISTÃ DO ESTADO: DEUS E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL

O cristianismo, embora amplamente difundido, não apresenta uma uniformidade doutrinária. Suas práticas variam conforme a cultura, interpretação dos fiéis e características das igrejas locais. Apesar dessa diversidade, elementos centrais como Deus e Jesus Cristo permanecem invariáveis e reverenciados em todas as tradições cristãs. A fé cristã, enquanto expressão cultural e espiritual, ultrapassa os limites eclesiásticos, influenciando o cotidiano social e político. O credo cristão orienta a organização interna das igrejas e também impacta a vida pública. Contudo, pensar uma única concepção cristã de Estado é desafiador, dada a pluralidade do cristianismo. Durante a Idade Média, a religião estruturava a vida social. Nesse período, “a religião na Cristandade medieval tendia a fornecer a explicação e justificação das relações sociais [...] e a constituir o sistema das práticas e comportamentos coletivos destinados a reproduzir estas relações sociais” (GOMES, 2002, p. 222).

Ainda hoje, práticas estatais no Brasil revelam influências do cristianismo, por meio de símbolos como crucifixos, versículos e tradições populares, como a Semana Santa e festas juninas. Mesmo sendo o Estado brasileiro laico, há presença visível da religião em espaços públicos, como no plenário do Supremo Tribunal Federal. Contudo, “só Deus tem soberania no sentido estrito. Qualquer autoridade que o Estado possua é concebida por Deus” (KOYZIS, 2014, p. 264), o que revela um tensionamento entre a laicidade constitucional e as manifestações simbólicas religiosas. Os evangélicos, diferentemente dos católicos, criticam a ideia de um Estado cristão como uma herança do catolicismo medieval. Emil Brunner, citado por Dooyeweerd (2014), afirma que “um Estado cristão é tão impossível quanto uma cultura cristã, uma educação cristã, uma economia, arte [...] ou ação social cristã” (p. 40). Há diferença entre a influência do cristianismo no Estado e a adoção de uma ontologia cristã pelo Estado. Para que este seja cristão de fato, seria necessária a aceitação de uma hierarquia eclesiástica temporal que governasse todas as relações sociais (DOOYEWEERD, 2014, p. 41).

Brunner defende a separação entre o mundo temporal, permeado por pecado e regido por leis inflexíveis, e o Reino Supratemporal de Deus, fundamentado na graça e no amor cristão. Ele critica a pretensão católica de

estabelecer um modelo integralmente cristão de vida social. Para Brunner, a fé deve inspirar os cristãos na vida pública, mas não substituir as estruturas seculares. Ainda assim, muitos cristãos se sentem motivados a organizar-se politicamente em nome de uma ética cristã, o que Dooyeweerd reconhece como um “tesouro espiritual, sempre renovado, sempre inspirador e vivo [...] que deve ser preservado a todo custo” (DOOYEWEERD, 2014, p. 41).

A análise cristã do Estado parte da concepção bíblica do Reino de Deus. A “graça geral” sustenta os arranjos sociais temporais, mitigando a decadência provocada pelo pecado. No entanto, há também uma decadência interna do cristianismo, resultante da tentativa de adaptá-lo a diferentes contextos culturais e políticos. Para Dooyeweerd (2014), o cristianismo corre risco quando se mistura demasiadamente com o mundo, como advertido por Deus aos israelitas ao entrarem na terra prometida: o perigo da integração com povos pagãos e a idolatria (p. 43).

O território estatal, seja ele cristão ou laico, é o espaço onde se manifestam as relações sociais e políticas. Nele, o nacionalismo se estabelece enquanto identidade e prática. Na perspectiva cristã, todo relacionamento social possui uma estrutura dada por Deus. Por isso, “o ser humano é por natureza orientado para o Estado [...] o Estado já começa a germinar na formação do casamento, da família e das relações de sangue” (DOOYEWEERD, 2014, p. 48). Assim, embora o cristianismo influencie a organização do Estado, sua efetivação como um Estado cristão exigiria repressão a toda forma de dissidência religiosa, doutrinária ou comportamental. Isso implicaria perseguições, controle eclesiástico e imposição moral, o que o afastaria dos princípios democráticos modernos. Nesse modelo, o Estado seria subordinado a uma igreja dominante, exercendo um governo sobre os corpos e as almas, o que configura uma teocracia. Só nesse sentido, e não em outro, se poderia falar em um verdadeiro Estado cristão.

4 A RELAÇÃO ENTRE IGREJA E ESTADO

A relação entre Igreja e Estado, no percurso do tempo histórico, tem raízes profundas na história da sociabilidade humana, refletindo a interligação entre crença e organização social desde as primeiras civilizações. Mesmo em culturas politeístas, como a dos antigos egípcios, a religião institucionalizada já

exercia papel estruturante na vida coletiva. Embora o cristianismo seja hoje predominante, a influência da crença sobre o Estado varia conforme o contexto histórico e social. Na Idade Média, a Igreja Católica destacou-se pela sua intervenção vigorosa e muitas vezes violenta no controle social e econômico, estabelecendo um modelo de poder articulado à religião que marcou profundamente a história europeia. Essa relação entre poder e religião, ainda que de forma distinta, também se manifesta no Brasil, onde o catolicismo foi imposto pelos colonizadores portugueses e institucionalizado como religião oficial. Andrade (2018) ressalta que “a interconexão Estado e religião, no Brasil, é o resultado de um longo processo que acompanha nossa história desde o século XVI. O poder construído, no período colonial, estabeleceu o Catolicismo” (ANDRADE, 2018, p. 2).

A Igreja, através de seus instrumentos — como paróquias, conventos, irmandades, sacramentos e festas religiosas —, exercia controle moral sobre a população, promovendo normas e punições para transgressores. Com o passar do tempo, essas práticas influenciaram costumes, cultura e comportamentos políticos, contribuindo para um conservadorismo social enraizado no cristianismo. Mesmo o senso comum associa conservadorismo à religião, o que torna imprescindível compreender o conservadorismo em sua especificidade, desvinculando-o da mera resistência à mudança política. Conservadorismo, em seu sentido original, é a busca pela manutenção das estruturas políticas e sociais conforme valores tradicionais. Assim, um revolucionário, após instaurar mudanças, pode tornar-se conservador ao defender o novo status quo. O conservadorismo tem forte vínculo com o cristianismo — na tradição anglicana, católica e protestante — e o Estado, que tende a conservar o equilíbrio vigente. David T. Koyzis destaca duas razões pelas quais os conservadores geralmente são cristãos: a crença genuína na verdade dos ensinamentos cristãos revelados em Jesus Cristo e na Bíblia; e o fato de o cristianismo fazer parte do legado cultural ocidental (KOYZIS, 2014, p. 109).

Os relatos bíblicos são referência fundamental para a conduta social dos fiéis conservadores, oferecendo exemplos de atuação política alinhada à fé. Wayne Grudem, teólogo protestante, identifica figuras bíblicas como José, Moisés, Daniel, Neemias, Mordecai e Ester como modelos de influência cristã

no governo civil. No Novo Testamento, João Batista e o apóstolo Paulo exemplificam a coragem necessária para essa participação (GRUDEM, 2014, p. 35). Estes relatos orientam os evangélicos a uma intervenção ativa e moralmente fundamentada nas políticas públicas. Grudem enfatiza que, quando o evangelho transforma vidas, essa mudança deve se refletir em transformações sociais mais amplas, incluindo bairros, famílias, negócios e governos: “Jesus quer que resulte, ainda, em famílias transformadas [...] em negócios transformados e governos transformados” (KOYZIS, 2014, p. 63). Tal perspectiva evidencia que a fé cristã é vista por muitos como motivação para o engajamento político e social.

O conservadorismo, longe de rejeitar toda mudança, opõe-se à revolução abrupta e à imposição radical de sistemas idealizados. Edmund Burke, considerado precursor do pensamento conservador moderno, alerta para a limitação humana e a desconfiança em doutrinas seculares “subitamente ‘reveladas’”, defendendo que o homem não pode formular um sistema político perfeito (QUADROS, 2015, p. 172). Assim, a mudança social deve ser gradual, baseada na experiência histórica. Koyzis reconhece que o cristianismo oferece possibilidades de desenvolvimento e progresso, afastando um conservadorismo purista e imobilista: “todo cristão com discernimento entende que a criação de Deus contém possibilidades de desenvolvimento futuro [...] suficiente para nos vacinar contra um conservadorismo purista” (KOYZIS, 2014, p. 113). Portanto, conservar e progredir são fundamentos essenciais para uma vida social equilibrada. Na esfera religiosa, essa flexibilidade é vital para que as novas gerações se identifiquem com a fé cristã, evitando a imposição de representações ultrapassadas que possam afastá-las da religião. A interação entre fé, cultura e política é dinâmica, exigindo adaptação sem perder os valores centrais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos temas cotidianos que exigem atenção científica, como Estado, democracia e religião, cujas reflexões podem enriquecer o debate público. Compreender as funções gerais do Estado é fundamental para aprimorar a participação democrática, pois permite um entendimento mais profundo do seu funcionamento interno. É importante

reconhecer que o senso comum, embora simples, tem papel relevante no cotidiano, mas a reflexão crítica e o emprego de métodos científicos são necessários para compreender a complexidade desses temas, capturando tanto suas dimensões internas quanto externas.

Ao aprofundar-se nos conceitos estudados, observamos a relação estreita entre Igreja e Estado, relação que influencia diretamente a democracia e os hábitos políticos. Em particular, os cristãos evangélicos frequentemente utilizam relatos bíblicos para justificar sua atuação política, buscando resolver problemas sociais e influenciar processos eleitorais em benefício de seu público e da sociedade em geral. Essa atuação contradiz o senso comum que muitas vezes subestima sua organização e influência. Trata-se de um grupo social altamente estruturado, capaz de produzir análises sofisticadas do cotidiano, das relações sociais e do sistema político, bem como textos morais que orientam uma significativa parcela da população.

O debate público sobre esse tema pode causar desconforto, especialmente porque discutir a presença da religião no Estado toca em fundamentos ideológicos profundos. A lógica de setores conservadores pode distorcer interpretações e influenciar o entendimento sobre o papel do Estado e da religião. O governo vigente, em certa medida, também se insere nessa concepção conservadora, evidenciando uma dissolução entre Estado e crenças religiosas. Este trabalho busca expor a íntima conexão entre esses elementos, mostrando como ela molda comportamentos sociais, desde a gênese do Estado — que já organiza crenças — até as relações duradouras entre Estado e religião dominante. Embora o aprofundamento do estudo seja inicial, a proposta explicativa organiza novas ideias sobre um tema contemporâneo e, ao mesmo tempo, antigo. A análise do vínculo entre Igreja e Estado possibilita entender como tradições históricas continuam a influenciar comportamentos sociais atuais, particularmente no Brasil. Apesar de sua constituição legal estabelecer o Estado como laico, a prática revela persistente intolerância religiosa, sobretudo contra crenças que não sejam católicas ou evangélicas. Curiosamente, setores conservadores, embora defendam esses grupos majoritários, também não mostram afeto por eles, mas lutam pelo direito de expressão dessas crenças.

Portanto, as reflexões aqui apresentadas oferecem ferramentas para compreender o cenário brasileiro, especialmente no que tange à política, aos costumes e ao engajamento religioso na esfera pública. A interação entre fé e poder estatal não é simples e requer análise atenta, que considere tanto a força histórica da religião na formação social quanto as tensões atuais em torno do pluralismo e da laicidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. **O voto evangélico garantiu a eleição de Jair Bolsonaro**. Revista IHU Online, 1º nov. 2018. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/584304-o-votoevangelicogarantiu-a-eleicao-de-jair-bolsonaro. Acesso em: 29 set. 2021.

ANDRADE, Renata. **As relações entre Religião e Estado no Brasil**, 8 out. 2018. Disponível em: https://revistasenso.com.br/religiao/relacoes-entre-religiao-e-estado-no-brasil/. Acesso em: 18 set. 2021.

BOBBIO, Noberto. **A era dos Direitos**. 1º. ed. Rio de Janeiro - Brasil: Editora Campus, 1992. 203 p.

DOOYEWEERD, Herman. **Estado e Soberania**: Ensaios sobre o cristianismo e política. 1. ed. São Paulo: Vida nova, 2014. 129 p.

FERREIRA, Franklyn. **Idolatria do Estado**: o papel do cristão na política. 1. ed. São Paulo: Vida nova, 2016. 288 p.

GOMES, Francisco José Silva. **A Cristandade medieval entre o mito e a utopia**. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, pp. 221-231, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237101X003005009>. Acesso em: 29 set. 2021.

GRUDEM, Wayne; ASMUS, Barry. **Economia Política na Cosmovisão cristã**: Contribuições para uma teologia evangélica. 1. ed. São Paulo: Vida nova, 2016. 123 p.

GRUDEM, Wayne. **Política segundo a bíblia**: princípios que todo cristão deve conhecer. 1. ed. São Paulo: Vida nova, 2014. 192 p.

KOYZIS, David T. **Visões & Ilusões Políticas**: Uma análise e crítica cristã das ideologias contemporâneas. 1. ed. São Paulo: Vida nova, 2014. 350 p.

LAGO, Benjamim Marcos. **Curso de sociologia e política**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEMOS, Vinícius. **Como líderes evangélicos usam redes para apoiar ato pró-Bolsonaro**. BBC NEWS, 3 jul. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58442769 . Acesso em: 18 set. 2021.

QUADROS , Marcos Paulo. **O ceticismo em Edmund Burke e os pilares do conservadorismo moderno**. Intellèctus, [*online*], v. 14, n. 1, pp. 168-187, 2015. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/18803. Acesso em: 30 set. 2021.

GAZETA DO POVO. **Resultados para Presidente em Goiás em Anápolis (GO)**. Gazeta do Povo, 7 out. 2018. Disponível em:

https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/municipiosgoias/anapolisgo/presidente/. Acesso em: 18 set. 2021.

SILVA, Danilo. O voto católico em Jair Bolsonaro e a instrumentalização da fé. **Revista IHU Online**, 14 set. 2018. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/582683-ovotocatolico-em-jair-bolsonaro-e-a-instrumentalizacao-da-fe . Acesso em: 18 set. 2021.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espirito do capitalismo**. 1º. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013. 301 p. v. 1.

WILLIAMS, Raymond. Democracia. In: WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: **um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 125-130.

CRISE EDUCACIONAL E SEUS BASTIDORES: NOTAS A PARTIR DE ARENDT, BOURDIEU E LAHIRE

Pedro Henrique Guimarães [1]

Marcela Cappele[2]

Maria Gomes[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a crise educacional contemporânea sob uma perspectiva interdisciplinar, fundamentada nas reflexões de Hannah Arendt, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Parte-se do pressuposto de que a educação não é uma esfera neutra, mas um espaço privilegiado de reprodução das desigualdades sociais e políticas. Com base em Arendt, discute-se a perda da autoridade familiar e docente como fator central da crise educacional, agravada pelas transformações tecnológicas e pela lógica neoliberal, que fragilizam vínculos intergeracionais e corroem referências éticas. Em diálogo com Bourdieu e Lahire, evidencia-se como o capital cultural, as disposições incorporadas e o habitus determinam trajetórias escolares desiguais, reforçando mecanismos de exclusão. A experiência escolar, por sua vez, mostra-se atravessada por marcadores de classe, raça e território, o que exige uma abordagem crítica dos processos formativos, capaz de superar a lógica meritocrática ainda hegemônica. Diante desse cenário, defende-se a urgência de revisitar os fundamentos da autoridade e da autonomia no espaço escolar, com vistas à construção de práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis às múltiplas desigualdades e comprometidas com a formação integral. A educação, nesse sentido, deve assumir um papel ativo na promoção de uma cidadania crítica e emancipadora, capaz de romper com estruturas históricas de dominação e exclusão social.

Palavras-chave: Crise educacional. Desigualdade. Autoridade. Capital cultural. Educação emancipadora.

1 INTRODUÇÃO

A crise educacional contemporânea é um fenômeno complexo, imerso em dinâmicas sociais, políticas e culturais. Há um elemento comum desta crise que se manifesta atualmente. Ainda assim, os estudos realizados pelos autores aqui trabalhados dissertam sobre as perspectivas vividas no seu tempo. Hoje, em um mundo mais globalizado e com o aprimoramento da

[1] Mestrando Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, socialesguimarães@gmail.com

[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). https://orcid.org/0009-0001-2809-0138

[3] Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás - UEG, mariadefatimamatosgomes759@gmail.com

comunicação e redes sociais, a crise se apresenta com uma nova roupagem. Partindo das reflexões de Hannah Arendt (1972) sobre o papel singular da educação, ainda mais sob o recorte das Américas e sua função política primordial, bem como da análise de Bernard Lahire (1997) acerca das interdependências familiares e escolares que moldam as trajetórias educacionais, podemos traçar um panorama crítico das engrenagens que sustentam as desigualdades educacionais.

Na América, a educação traz consigo um traço político massificante, por ser um local de chegantes, carregando consigo suas mais variadas formas de vida, de pensar e compreender o mundo. Há nesse espaço, uma lacuna que deve ser preenchida para que esses recém-chegados adotem, grosso modo, um estilo de vida Americano, pois, “na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países.” (ARENDT, 1972). Região de imigrantes, a educação é meio de impor os costumes e valores desta sociedade, “nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a americanização dos filhos dos imigrantes podem realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos” (ARENDT, 1972).

Pierre Bourdieu (1966) adiciona a discussão importante do capital cultural e da origem social, evidenciando como a estrutura familiar são determinantes no êxito acadêmico. Não só por meio daquilo que o dinheiro pode proporcionar para a boa formação, mas os conhecimentos aprendidos no seio familiar (bem como sua falta), está diretamente relacionada às inconstâncias do percurso da educação. Neste artigo, colocaremos os três autores centrais em discussão. Tendo feito a tentativa de sugerir como a educação, permeada por ideologias políticas, costumes familiares e acessos culturais desiguais, reflete e perpetua as desigualdades sociais.

Discutiremos como a naturalização dessas desigualdades se expressa nas experiências cotidianas de estudantes e nas políticas educacionais que, muitas vezes, falham em reconhecer ou mitigar tais disparidades. A escola, longe de ser um ambiente neutro, é um espaço onde as tensões sociais se manifestam de maneira intensa, expondo as

desigualdades que perpassam a sociedade. Com esses autores, podemos refletir sobre o papel da educação na formação dos indivíduos e na reprodução de hierarquias sociais, analisando criticamente os desafios enfrentados por diferentes grupos sociais na busca pelo conhecimento e pela ascensão acadêmica e profissional.

2 ALGUMAS NOTAS SOBRE A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

De certa forma, toda produção científica se depara com a situação em que seus resultados são contestados. Em outros momentos, não somente o resultado e o produto da investigação científica são questionados, mas, em contraposição, um acontecimento, um recorte social ou uma prática se colocam como objeto que carece de investigação e contestação científica. A produção científica está, sobretudo as análises produzidas a partir das ciências sociais e humanas, em constante conflito e debruçamento sobre ocorrências sociais, fatos sociais que podem ser mensurados e planilhados.

A exemplo das desigualdades educacionais, é possível estimar seus resultados e os seus produtos. A fluidez encontrada em produções filosóficas, bem como suas análises produzidas de um lugar entendido como “distante” da empiria do objeto, pode resultar em reflexões de extrema importância quando se pensa na perenidade do objeto e em seus desdobramentos a longo prazo. Não necessariamente a argumentação *filosófica-educacional* preocupa-se, de maneira intensa, com a quantificação e resolução das dificuldades internas que determinado objeto apresenta.

A exemplo das crises, independentemente dos tipos de crise que venham em conjunto, estas podem receber diversas investigações das ciências sociais, contendo, assim, diferentes perímetros epistemológicos de análise. Alguns resultados dessas investigações e reflexões sobre momentos de crise podem nos ajudar a compreender e, dessa forma, sugerir melhorias ou desenvolver tecnologias que modifiquem a organização presente. Antes mesmo de querer solucionar — prática nas quais outras ciências teriam uma presença mais efetiva —, a filosofia articula projeções, desenha os possíveis

e anuncia, de forma sofisticada, as fragilidades da crise. Dessa forma, "uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona." (ARENDT, 1972).

Mesmo que haja nuances entre o produto das diferentes abordagens das ciências sociais e seus métodos, tanto Bourdieu como Arendt conseguem fazer projeções. As projeções a qual nos referimos, está atrelada a noção de generalização, que "é a operação intelectual que reúne em uma classe, em um conceito ou em uma proposição um conjunto de objetos singulares com características comuns". (THIRY-CHERQUES, 2009). Algo deste tipo, de amplitude, pode ser encontrado em *A Dominação Masculina*, de Bourdieu.

Ainda nesta esteira, não só a tradição sociológica francesa produz importantes investigações, mas também a brasileira, sobretudo a partir de Florestan Fernandes, por exemplo. Cabe notar que, se pudermos levantar avisos sobre os resultados das investigações entre ciências distintas, como as da natureza e as humanas, nas humanidades importa ressaltar que a sociologia inevitavelmente nos leva a um tipo de pensamento que pode soar, sim, como excessivamente concreto, chegando a parecer, às vezes, um tanto brutal. Por isso, "as questões postas e expostas aqui são, portanto, questões de um sociólogo que tenta, por interesse pelo conjunto de métodos, traduzir, comunicar suas respectivas especificidades" (LAHIRE, 1997). Tal veemência investigativa, nas ciências da natureza, pela biologia, por exemplo, também pode ser encontrada. O trabalho de um biólogo pode ter um grande impacto na saúde humana, na conservação da biodiversidade e na compreensão dos processos evolutivos que moldaram a vida e a experiência humana na Terra.

Arendt busca características do comportamento de uma sociedade, sobretudo político, e como ele resulta em situações de crise, seja ela educacional, no qual abordaremos mais, seja de qualquer outra vertente política. Nesse sentido, projeta a crise como algo universalizante e que, de certa forma, mesmo que em menor intensidade, todas as sociedades sentem sua rebordose, a ponto de mencionar que "em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo, portanto, que nos é comum a todos." (ARENDT,

1972). A autora traz a crise para o chão, considerando-a como algo humano e que toca nas perspectivas e nas feridas de todos. Mesmo que determinadas crises, como a educacional mencionada pela autora, possam ser melhores investigadas com um longo espaço de tempo, a destruição e debilidade do objeto *educação* já se apresenta no percurso.

3 UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

As crises sociais são fenômenos que, além de provocarem desestabilizações em diferentes esferas da sociedade, tornam-se objetos privilegiados de investigação científica. Dentro das ciências sociais, a crise é analisada não apenas em seu aspecto imediato, (uma vez que o imediatismo do nosso tempo ofusca no cotidiano a investigação das verdadeiras causas das crises; dificultando ainda mais a compreensão popular, gerando assim, um emaranhado de discursos sem os devidos fundamentos), mas também em suas consequências de longo prazo e nas condições estruturais que a possibilitam.

Como afirma Arendt (1972, p. 15), “as crises desestabilizam estruturas preexistentes e demandam novas formas de pensamento, sendo que responder a elas com ideias fixas e preconceitos apenas aprofunda seus efeitos negativos”. Nesse sentido, é necessário um distanciamento epistemológico, até mesmo, em certos casos, uma revisão dos conceitos que até o momento deram conta de compreender certas dinâmicas, mas que após o estabelecimento de uma nova crise, necessita-se de um novo panorama; compreender crises exige um olhar crítico e multidisciplinar, que vá além da reação imediata e abarque seus desdobramentos históricos e sociais.

A sociologia francesa de Bourdieu contribui para essa análise ao apontar que “as crises sociais não são eventos isolados, mas processos que emergem dentro de campos sociais estruturados por relações de poder e reprodução simbólica”. (BOURDIEU, 1996, p. 47). Nunca é vinda de fora; a crise é uma demonstração da exaustão de determinado objeto, prática ou setor. Retirando, momentaneamente, a parte ruim da crise, ela proporciona muitos avanços tecnológicos que aqui não vamos fazer juízo de valor, mas apenas ponderar este fato. A crise educacional, por exemplo, não pode ser reduzida a dificuldades pontuais no ensino, mas deve ser entendida dentro da

lógica de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, “a escola não é apenas um espaço de aprendizado neutro, mas um mecanismo que, muitas vezes, perpetua distinções sociais ao legitimar determinadas formas de capital cultural em detrimento de outras” (BOURDIEU, 1996, p. 89).

No contexto brasileiro, algumas experiências a partir das desigualdades é possível perceber e destacar que “as crises sociais, especialmente na educação, refletem a estrutura desigual da sociedade e sua histórica dificuldade em promover uma democratização efetiva do ensino”. (FERNANDES, 2008, p. 102). Para o autor, “o sistema educacional brasileiro ainda carrega marcas da exclusão social, sendo um espaço onde as desigualdades se reproduzem sob a aparência de meritocracia” (FERNANDES, 2008, p. 145). Assim, a crise educacional não pode ser dissociada da estrutura socioeconômica (da estratificação e distanciamentos), e política do país, devendo ser analisada a partir de um olhar crítico sobre as políticas públicas e suas reais condições de implementação.

4 HÁ ALGO POR TRÁS DO FRACASSO E DO SUCESSO

Quando pensamos nos meios escolares e projetamos o sucesso das crianças, nos escapam muitos elementos que podem estar por trás da formação, bem como o sucesso escolar de determinados indivíduos. Antes mesmo de interpretar as condições e formas de distribuição — leia-se: método pedagógico, dinâmicas, projetos políticos pedagógicos — e, a partir disso, produzir uma investigação analítica sobre a crise na educação, é preciso ir até a próxima volta do parafuso. Verificar o que está para além das ordens das secretarias de educação Brasil afora.

Nesse sentido, atemo-nos a evidenciar alguns elementos que estão subsumidos dentro da relação *família-aluno* e que são importantes para acompanhar o sucesso escolar dele. Algo próximo, a partir de investigação minuciosa, é apresentado por Bourdieu, a ponto de ele mencionar que as gerações passadas influenciam, de maneira direta, o percurso escolar de seus descendentes. Nesse sentido, o processo de primeira educação estabelecido pelos pais, que, a priori, é dali que a criança aprende quase tudo o que não se aprende na escola, não é assim entendido como

exclusivo, há algo além disso, pois "a nobreza cultural também tem seus graus de descendência." (BOURDIEU, 1966.)

Muito desenvolvedor da continuação da noção marxista de classe, Bourdieu investiga essas nuances dentro da sala de aula para demonstrar que esse fator econômico é importantíssimo para averiguar o sucesso escolar de determinados alunos. É bastante recorrente um colégio nobre de determinada capital anunciar excelentes alunos aprovados no ensino superior. Geralmente, esses mesmos alunos têm algo em comum, que a sociologia bem demonstra e investiga: o pertencimento de classe como classe média e média-alta, as diferenciações raciais e as diferenças culturais[4]. Não obstante, muitas práticas aprendidas na convivência com os pais, avós ou tios geram nesses alunos um *savoir-faire*. Não propriamente aprendido em um ensinamento direto, esses alunos aprendem observando exemplos que lhes são próximos, de pessoas que já passaram com êxito pelo *système éducatif*: de base et supérieur.

Ainda com relação ao que é aprendido fora, isto é, distante das estratificações, distinções de graus e níveis do ambiente educacional, o autor apresenta análises considerando o acesso à cultura como um dos requisitos que ajudariam ao sucesso educacional: "o privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica)". (BOURDIEU, 1966). Para perceber as diferenças deste tipo de acesso, é preciso aprofundar as distinções. A disparidade entre um aluno que depende da escola para levar o mesmo a um teatro, por exemplo, choca-se com a tradição familiar de determinadas pessoas que têm o teatro como atividade corriqueira. Mesmo que o fator econômico não seja estritamente ocasionador do acesso a esses espaços, as classes sociais mais altas predominam na circulação deste tipo de consumo, "em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais

[4] "A desigualdade racial dentro das escolas particulares de alto desempenho". Link de acesso: https://www.institutosol.org.br/post/a-desigualdade-racial-dentro-das-escolas-particulares-de-alto-desempenho

ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social" (BOURDIEU, 1966).

Duas separações precisam ser mencionadas. Entre aqueles que detêm o domínio das terras, dos latifúndios, e aqueles que sobrevivem da terra, os remanescentes que dali tiram seu sustento e que também por isso, têm suas limitações de maneira mais aparente. Se pudermos dar nome aos bois, os donos das terras já se encontram em uma certa elite, os fazendeiros. Os outros, na mais pura simplicidade, um tipo social, *os caipiras*, como bem definiu Antônio Cândido[5]. Entre essas distinções, efetua-se uma outra que é de extrema importância, percebida nas práticas nos filhos dos trabalhadores braçais e nos filhos dos donos da terra: o domínio da língua falada. Bourdieu e Lahire elaboram este fator como um dos maiores dificultadores do acesso e bom desenvolvimento educacional. A língua é a materialização das intenções daquilo que vem antes do indivíduo falar: as elaborações mentais, os sentimentos, coisas que ainda não tem nome, que por meio da língua, do aprendizado da comunicação, tomam corpo.

A presença do adoecimento neoliberal deve estar sempre a vista, pois é resultado das relações estabelecidas dentro dessa ideologia de mercado que as crises se nutrem, "as crises sociais, incluindo a educacional, devem ser compreendidas dentro de uma perspectiva global, considerando a influência do neoliberalismo na desestruturação dos sistemas públicos". (SOUSA SANTOS, 2007, P. 32). Segundo ele, "a mercantilização da educação e a lógica do capital afetam diretamente a forma como o conhecimento é produzido e disseminado, reduzindo a escola a um espaço de formação técnica em detrimento de sua função crítica e emancipatória" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 89). Portanto, a investigação das crises sociais requer uma abordagem que transcenda a mera constatação de seus efeitos e busque compreender as condições que as geram. Isso implica um compromisso com a análise estrutural e com o desenvolvimento de alternativas que possibilitem uma transformação social efetiva.

[5]Antonio Candido. Os parceiros do rio bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida; *https://doi.org/10.4000/etnografica.3480*

5 CONTEXTUALIZAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E CRISE

A ascensão das tecnologias digitais e das mídias sociais trouxe impactos significativos para a autoridade familiar, modificando a dinâmica das relações entre pais e filhos e afetando diretamente o desenvolvimento da autonomia infantil, principal momento em que o desenvolvimento da autoridade bem como sua falta, resulta em dificuldades na vida adulta. A substituição de interações presenciais por experiências mediadas por telas resultou em desafios para a construção de limites e no estabelecimento de uma autoridade eficaz dentro do ambiente doméstico. Além disso, a mediação parental tornou-se mais complexa, uma vez que os pais enfrentam dificuldades em regular o uso de dispositivos digitais e em estabelecer diretrizes coerentes para o consumo de informação e entretenimento online.

Nesse contexto, Sherry Turkle (2011) analisa as implicações das novas tecnologias nas relações interpessoais e argumenta que "a hiperconectividade contemporânea não apenas altera as formas de interação social, mas também reconfigura os papéis parentais e a própria percepção da autoridade" (TURKLE, 2011, p. 78). Assim, a influência dos pais tende a ceder espaço à influência dos pares e das redes sociais, dificultando a transmissão de normas e valores historicamente cultivados no ambiente familiar. Paralelamente, no contexto educacional, Hannah Arendt (2007) já apontava que a crise da autoridade transcende o ambiente escolar e reflete uma perda generalizada da capacidade dos adultos de orientar as novas gerações. Para a filósofa, quando os adultos rejeitam a autoridade, eles também se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo no qual inseriram as crianças. Esse fenômeno se intensifica na era digital, na qual a supervisão parental é frequentemente substituída pela mediação das telas, agravando o distanciamento entre gerações e comprometendo a formação da autonomia crítica das crianças e adolescentes.

Além disso, Pierre Bourdieu (1996) destaca que o *habitus*, ou seja, os padrões internalizados de comportamento e percepção, desempenha um papel central na reprodução das estruturas sociais. No entanto, na contemporaneidade, essa formação ocorre cada vez mais em ambientes virtuais, onde crianças e adolescentes assimilam valores e comportamentos

por meio de influenciadores digitais e redes sociais. Nesse sentido, "a transmissão cultural que antes ocorria predominantemente no espaço familiar é agora fragmentada e disputada por múltiplas fontes" (BOURDIEU, 1996, p. 52), enfraquecendo a autoridade parental tradicional.

Esse fenômeno se relaciona com a análise de Bauman (2001) sobre a fluidez das relações na modernidade líquida, na quais estruturas tradicionais, incluindo a autoridade familiar, são constantemente questionadas. Como o autor aponta, "a fragilidade dos laços sociais reflete-se na dificuldade de estabelecer relações hierárquicas estáveis, incluindo aquelas baseadas na autoridade parental" (BAUMAN, 2001, p. 34). Dessa forma, a crescente influência digital, somada ao esvaziamento das formas tradicionais de autoridade, impõe novos desafios à educação e ao desenvolvimento da autonomia infantil. Diante desse contexto, torna-se essencial refletir sobre os papéis parentais na era digital e sobre estratégias que conciliem a inserção tecnológica com a preservação de valores fundamentais para a construção da subjetividade e do senso crítico das novas gerações.

6 AUTONOMIA E CRISE: NOTAS EM HANNAH ARENDT

A centralidade da crise apresentada por Arendt está em um espaço mais amplo, de forma que abrange variados conflitos sociais, indo além da questão educacional. A crise se assegura na perda da experiência da autoridade. Nesse sentido, a autora apresenta uma série de condições advindas diretamente da política, das crises políticas mundiais e do avanço do fascismo, que são fatores influentes na dinâmica da criação das crianças e, posteriormente, na escola. Dessa forma, a crise educacional costurada por Arendt, é estritamente política. Nota-se que as questões propriamente educacionais, como o direcionamento do que se estuda e os limites da atuação do professor, não repousam em um poder diretamente atribuído, às vezes, à direção da escola, mas são, na verdade, reflexos das condições políticas e sociais de determinada época.

Antes de dissertar sobre autoridade, sobretudo familiar, é importante perceber que o reconhecimento e a aceitação da autoridade são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, além de representarem o principal antídoto contra tendências regressivas em personalidades

emocionalmente suscetíveis ao fascismo. Dessa forma, “entende a filósofa, toda educação digna do nome assume tarefa essencialmente conservadora, a qual é dificultada ou simplesmente impedida justamente pelo estado de crise da tradição e da autoridade.” (BUENO, 2013). Ainda nesse sentido, o mal-estar verificado na sociedade tem suas raízes não na degeneração do poder, mas em um núcleo conservador intimista; a família. Talvez daí, por ser uma experiência vivida por todos que convivem com uma figura de autoridade, o esfacelamento da autoridade se apresente de forma que alcance todas as esferas da sociedade:

> “Sob o ponto de vista da psicanálise, a configuração moderna e claustrofóbica do mal-estar na civilização está intimamente relacionada com o processo de decadência da autoridade paterna. No debate com Hellmutt Becker, Adorno analisa as sutilezas envolvidas no processo de geração de um ser humano autônomo em sua relação com a autoridade.” (BUENO, 2013. P 301).

Ao analisar os lastros deste problema no mundo contemporâneo, fazendo um recorte geracional e tecnológico que, mesmo assim, está diretamente relacionado com a autoridade familiar, percebe-se a necessidade de inteligir uma variação agravante do problema, que ora dificulta o funcionamento da sala de aula, ora nos círculos familiares: o acesso ao mundo digital, à tecnologia de mercado e às mídias sociais. Em pesquisa[4], constatou-se que a presença de crianças e adolescentes no mundo das mídias sociais chega a 83% na faixa etária de 11 a 12 anos. Quando se estende a verificação para jovens entre 15 e 17 anos que possuem perfil público nas redes sociais, o índice atinge 99%. Esse, sim, é um agravamento que não foi possível mensurar no tempo de Arendt.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tentou analisar as desigualdades educacionais e a crise da educação a partir da autoridade. Articulando as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Hannah Arendt. A partir da perspectiva bourdieusiana, discutiu-se como a escola, opera como um mecanismo de reprodução social, favorecendo aqueles que detêm maior capital cultural e reforçando as desigualdades preexistentes. As reflexões de Lahire permitiram uma compreensão mais individualizada das trajetórias escolares, evidenciando

como os habitus não são homogêneos e como as disposições sociais podem se manifestar de maneira plural, ainda que inseridas em um contexto estruturado de desigualdades.

Ao longo da análise, fica evidente que a crise da autoridade docente não pode ser dissociada das transformações sociais mais amplas, que envolvem tanto mudanças nas configurações familiares e nas expectativas sobre o papel da escola quanto a influência das novas tecnologias e dos discursos políticos que deslegitimam a figura do professor. Também por isso, a diminuição da autonomia pedagógica não implica necessariamente um esvaziamento do papel docente, mas demanda uma ressignificação.

Diante dessas reflexões, novos caminhos investigativos se apresentam para aprofundar a temática. Um dos desdobramentos possíveis seria a produção investigativa sobre o aproveitamento do que é ensinado em sala, mesmo com a influência dos celulares e redes sociais. Há muito material sendo desenvolvido neste tópico, por ser também uma preocupação governamental. Além disso, pesquisas que examinem práticas pedagógicas inovadoras, capazes de conciliar a necessidade de autoridade com métodos participativos, poderiam contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes. Uma vez que, novas correntes e práticas de ensino aparecem com uma certa constância, sem muito crivo dos seus reais resultados.

Por fim, a relação entre desigualdade educacional e crise da autoridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem interseccional, que considere não apenas o fator socioeconômico, mas também aspectos de gênero, raça e território, ampliando a compreensão dos mecanismos que perpetuam as disparidades no acesso e na permanência escolar. Com isso, espera- se que este artigo tenha sido suficiente para promover um debate, primeiramente sobre os autores mencionados, e posteriori, uma saudável abordagem sobre a problemática contemporânea educacional, social e política.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Mínima Moralia: Reflexões a partir da vida danificada**. Trad. Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar,2001.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura.** In: Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior.** In: BOURDIEU, P. Escritos de educação Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BUENO, Sinésio Ferraz. Theodor Adorno e Hannah Arendt: c**onfluências no campo da filosofia da educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 299-307, 2013.

LAHIRE, Bernard. **A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável.** [Entrevista concedida a] Marcia Bindo. Revista Nova Escola (online), 1 dez. 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997[1995].

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. **O capital social – notas provisórias.** In: Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas: 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b.p. 73-78. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **A validade da generalização.** Cadernos EBAPE BR, v. 7,n. 4, p. 622–628, 2009.

TURKLE, Sherry. Alone Together: **Why We Expect More from Technology and Less from Each Other**. New York: Basic Books, 2011.

PAULO FREIRE E AS CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

EIXO: PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Valdir Borges[1]

RESUMO

O cenário mundial hodierno vive uma verdadeira tormenta social, econômica, ética e política, em que se acirram os posicionamentos à sombra de um mundo, que apesar de globalizado, está fechando-se ao diálogo; nesse contexto em que se questiona o enfraquecimento de todas as instituições, do poder, do estado, da política, do cerceamento das liberdades e garantias individuais, *objetivamos* demonstrar as reais ameaças à democracia e, como em Paulo Freire, se articulam, perfeitamente, educação e democracia. A *problemática* será a investigação das *conexões ecossistêmicas* entre a educação e a democracia em Paulo Freire com vistas à transformação do ser humano e da sociedade. Utilizamos a *metodologia* da abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e documental, cujo referencial e *aporte teórico* está baseado, especialmente em Paulo FREIRE (1980, 2000, 2003, 2005, 2007, 2010 e 2019) e (BORGES 2021 e 2022) no que tange às conexões ecossistêmicas entre educação, democracia com vistas à transformação social. Nas denúncias às reais ameaças à democracia na atualidade mundial (BARBU, 1962), (BAUMAN e CORTINA, 2017), (LEVITSKY e ZIBLATT, 2019), (NAÍM 2019 e 2023), (MOUNK, 2019), entre outros. Nas *considerações finais*, demonstramos como a nossa liberdade e democracia correm perigo nos dias hodiernos. O essencial *resultado* é que sem uma *educação como prática da liberdade*, que faça vingar uma ética da vida, como sonhou Paulo Freire, o ser humano estará impossibilitado de redescobrir-se como sujeito histórico, livre, autônomo, democrático, construtor do próprio destino, ou seja, capacitado a atingir o máximo do *ser mais*, que é ser plenamente humanizado. Esse é o nosso grito: a democracia não poderá morrer!

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Democracia. Cenário Mundial. Conexões.

1 INTRODUÇÃO

Arguimos acerca das conexões e reconexões ecossistêmicas entre a educação e a democracia em Paulo Freire, objetivando demonstrar, que nos dias hodiernos a democracia está ameaçada e corre perigo. Transitando entre as *pedagogias freireanas*, *do oprimido*, *da conscientização, da esperança, da pergunta, da indignação, da tolerância, da autonomia* e *dos sonhos possíveis,*

[1] Doutor em Educação e Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR, borges.valdir@pucpr.br

que são uma verdadeira *ação cultural para a liberdade*, concretizadas na *educação como prática da liberdade,* cuja ação de educar é uma *ato político*, um ato de amor, de coragem e de esperança, sempre implicado em uma *atitude ética*, que exige decisão, opção e até ruptura com vistas ao *compromisso social,* para gerar uma nova mulher e um "homem novo" (FREIRE, 2005a, p. 35), ou seja, a *vocação ontológica do ser mais* (FREIRE, 2005a, p. 47), que é o processo de humanização do ser humano, na redescoberta como sujeito histórico.

O objeto de estudo aqui são as conexões entre a educação e a democracia, porém, poderíamos a ética e a transformação social, implícitas na democracia radical freireana. Impulsionadas por Enrique Dussel, o maior representante da *filosofia da libertação na América Latina,* afirma que "Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, é algo mais. É um educador da consciência ético-crítica da vítimas, os oprimidos. *Os condenados da terra* em comunidade" (DUSSEL, 2002, p. 427).

2 AS CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM PAULO FREIRE

Inspirados pela práxis dialógico-problematizadora e democrática freireana, que ao relacionar-se ao ser humano, saindo de si mesmo, transcende, projetando-se nos demais, pautado em uma democracia radical e numa educação democrática como expõe na 14ª Carta (FREIRE, 2003c, p. 191-206) da obra, *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis,* em que o autor inter-relaciona educação, democracia e liberdade. Ele almeja uma democracia substantiva e autêntica que liberte o ser humano de toda dependência, dominação e opressão, tornando-o emancipado, autor e construtor da própria história, que é o lugar das possibilidades. Nada melhor do que a escola, como lugar de possibilidades, constituir-se em um espaço que possibilite a hermenêutica de que a luta não faz sentido se for pautada em uma *educação bancária* (FREIRE, 2005a, p. 65-87); pois é "na prática democrática, expondo sua leitura de mundo aos grupos populares, os militantes com eles como o povo conhece" (FREIRE, 2010, p. 62). Somente no respeito mútuo à identidade cultural em diálogo com o educando, que se concretiza a "compreensão da educação como ato político, da educação como processo de conhecimento, da

educação democrática fundando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe" (FREIRE, 2005b, p. 60-61).

A primeira constatação é que a educação faz parte do processo de construção do ser humano e intrinsecamente relacionada à *vocação ontológica do ser mais* (FREIRE,2005a, p. 47), que nada mais é que a sua humanização. Devido à consciência da inconclusão e inacabamento humano, consegue sair de si, projetando-se nos outros, encontra as razões da própria existência. Paulo Freire, como pensador prático de relações, dá sentido à vida, afirmando que: "o homem está no mundo e com o mundo" (FREIRE, 2007c, p.30).

A segunda é da natureza política da educação, pois "do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 2003a, p. 23). O que Paulo Freire quer romper aqui é com "o mito da neutralidade da educação" (FREIRE, 2003a, p. 23), não há educação neutra, nem uma educação que não seja ação política, implicada em uma atitude ética (BORGES, 2021, p. 194-197). A educação é ação política, ética, crítica, formadora da consciência histórico-crítica, cuja dialogicidade junto à coletividade, concretizam, historicamente a esperança freireana implicada com a utopia, o sonho e o *inédito viável* projetando, dessa maneira, *outro mundo possível* (BORGES, 2022, p. 31- 41).

É bom recordar que em Paulo Freire, além da esperança, "o sonho também é um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança" (FREIRE, 2006a, p. 90-92). E a esperança é uma "necessidade ontológica, que precisa ser ancorada na prática", pois "movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que aluta é expressão" (FREIRE, 2006a, p. 11). Na obra, *Educação como prática da liberdade*, escrita em 1965, no exílio do Chile, quando a esperança titubeou em nosso país, Freire nos convida a reativar a esperança, mesmo diante das adversidades e dos totalitarismos (FREIRE, 2007b, p. 60-63).

A terceira é que da prática educativa, Freire faz vingar uma ética pedagógica libertadora, por meio da conscientização, da autonomia e da liberdade, objetivando a emancipação de todo tipo de opressão, conduzindo o educando a redescobrir-se como sujeito histórico no ato de educar (BORGES, 2021, p.197-204). Há uma "necessária eticidade que conota expressivamente a

natureza da prática educativa, enquanto prática formadora" (FREIRE, 2006b, p.15). Na relação entre educação e democracia, o profeta e andarilho da esperança, Paulo Freire está consciente que "nenhuma reflexão em torno da educação e democracia igualmente pode ficar ausente da questão do poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética" (FREIRE, 2003c, p. 192). Se "o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana, ação e reflexão, implica decisão, ruptura, escolha. Implica ética" (FREIRE, 2003c, p. 213). Para ampliar a hermenêutica da prática educativa como atitude ética, faz-se mister adentrar-nos ao "princípio ético-crítico freireano" (BORGES, 2021, p. 184-194).

Pautado nesse princípio ético-crítico freireano, tomamos consciência da realidade histórico-social, fazendo a *leitura do mundo* e, *dizendo a palavra*, nos autoconstruímos, atuando no mundo em que vivemos, pois "é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres éticos e históricos, capazes de optar, de decidir, de romper" (FREIRE, 2000, p. 90). O *ser mais*, "fundamento ontológico e histórico para a luta política em torno não apenas da *democracia*, mas de seu constante aperfeiçoamento" (FREIRE, 2003c, p. 192-193). Paulo Freire está convencido de que a democracia radical, impulsiona o processo de humanização, pois toda busca pela igualdade dos direitos, "em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito profundo à vocação para a humanização, para o *ser mais* de mulheres e homens" (FREIRE, 2003c, p 193), não é democrática, nem ética e nem prática educativa.

Haverá emancipação, se a prática educativa for uma *educação como prática da liberdade*, que é a essência da dialogicidade, exposta por Freire (2005a, p. 89-139). Uma *educação como prática da liberdade* supera todo verbalismo e os discursos vazios. Instaurando-se no diálogo definido por Freire em *Pedagogia da Esperança* (2006a, p. 118), no *agir comunicativo*, estabelecendo novas relações humanas, que possibilitem ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive e impulsionando-os à mudança: "mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 2006b, p. 79). Qualquer mudança nos rumos da história serão possibilitadas pelo diálogo entre o ser humano e o mundo, que se concretiza a *conscientização*, que é "tomar posse da realidade" (FREIRE, 1980, p. 25-33) "com que as mulheres e os

homens, através de uma práxis verdadeira, superam os estado de *objetos*, como dominados, e assumem o de *sujeitos* da História" (FREIRE, 2005a, p. 183).

Redescobrindo-nos como sujeitos da própria história (BORGES, 2021, p. 197-204) pela nossa "vocação ontológica de *ser mais"* (FREIRE, 2005a, p. 59) é que o processo de libertação integral do ser humano se concretizará, recordando que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2005a, p. 58). É na *esperança verdadeira* (FREIRE, 2007a, p. 71), implicada à utopia e ao sonho de *outro mundo possível* (BORGES, 2002, p. 31-41), unida à "dialetização da denúncia e do anúncio, que tem na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo" (FREIRE, 2007a, p. 70), em que mulheres e homens podem exercer a ação transformadora. Essa é concretização de uma *ação cultural para a liberdade* freireana, pois qualquer "mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da superação" (FREIRE, 2006b, p. 79).

Se a *educação como prática da liberdade*, concretizada na *ação cultural para a liberdade*, faz vingar uma ética da vida, associada à dialogicidade problematizadora, base de uma sociedade livre, autônoma e democrática, então, como agir democraticamente, nestes dias hodiernos, de constantes ameaças à democracia? E, qual é a concepção de democracia em Paulo Freire? (BORGES, 2021, p. 190-194). Em Paulo Freire, a democracia é radical e substantiva ou não é democracia, pois o que necessitamos, não é "nem de autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática" (FREIRE, 2006a, 114). A partir dessa acepção freireana, eixo axial da formação emancipatória, que conduzirá o educando, ou qualquer ser humano a se redescobrir como sujeito histórico, pois essa democracia radical freireana se dá na escola para o mundo e do mundo para a escola. É nesse amálgama escola e sociedade e sociedade escola que se concretiza a democracia radical.

A noção de democracia em Paulo Freire, inter-relacionada à ação de educar, dialógica, livre e autônoma, que é ação política, implicada na atitude ética, à justiça e à transformação social (BORGES, 2021, p. 190-194), nasce da leitura do livro de Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship, their Psichology and Patterns of life,* publicado, originalmente em 1956. Da reflexão, conclui que,

"a democracia antes de ser uma forma política é uma forma de vida" (FREIRE, 2003b, p. 76). Podemos até ensinar o que é a democracia, mas o melhor seria praticá-la, através da participação, pois, "ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global" (FREIRE, 2003c, p. 201). O posicionamento freireano acerca da *democracia substantiva* não se restringe à gestão escolar, pois não basta eleger os diretores e os conselhos escolares, mas é necessário, o debate, a ação-reflexão, que é a vivência da práxis democrática na vida pessoal, na escola e em todos os âmbitos da sociedade, ou seja, com a *democracia substantiva*, explica-se a radicalidade do exercício da democracia no ato de educar, que é sempre um ato político, implicado em uma atitude ética. Não é possível fazer uma gestão democrática em qualquer âmbito da sociedade, agindo "como que assalta, como quem se apodera de algum espaço" (FREIRE, 2019, p. 48), mas que seja "um espaço de reflexão crítica e pedagógica (FREIRE, 2019, p. 49). Estamos conscientes que a democracia, na atualidade está ameaçada?

Vivemos dias de uma "grande tormenta social, política, econômica e ética enfrentadas pela condição humana nestes tempos hodiernos com reais ameaças à democracia e ações reacionárias em nível mundial e nacional" (BORGES, 2022, p. 11-19), já denunciadas em 2017 por dois grandes autores, Zygmunt Bauman em *Estranhos à nossa porta* (2017) e por Adela Cortina em *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia* (2017;2020). O primeiro denuncia o pânico moral provocado pela grande crise mundial das migrações, que é uma crise humanitária (BAUMAN, 2017, p. 7-26), mas enaltece a esperança, apesar da humanidade estar imersa em uma grande crise, "não existe outra saída para ela, senão a solidariedade dos seres humanos" (BAUMAN, 2017, p. 24). Nessa mesma esteira trilha Adela Cortina, cuja edição em espanhol de 2017 com um posicionamento ético-político, denuncia as razões do vexatório estigma universal dos excluídos da terra, que se constitui em uma ameaça real às democracias, devido ao incremento dos discursos e crimes de ódio (CORTINA, 2017, p. 29-59), apontando que não há outra saída, que não seja a "hospitalidade cosmopolita" (CORTINA, 2017, p. 149-168). Ela acredita que uma *hospitalidade cosmopolita*, cujas bases são a justiça, a compaixão e o

espírito democrático trinfarão, assim, a milenar hospitalidade ocidental destronará a disseminação do ódio.

O escritor e analista da política mundial, Moisés Naím, vem alertando-nos sobre as reais ameaças à democracia radical, proposta por Paulo Freire. Na sua obra, *O fim do poder*, escrita em 2013, uma obra oportuna, atual e necessária, que inter-relaciona, estado, poder, política e democracia, demonstrando como os novos e múltiplos poderes estão mudando o mundo e abalando os modelos tradicionais na política, nos negócios, nas igrejas e na mídia (NAÍM, 2018, p. 11-45). No final da obra consta um apêndice onde indica as *principais tendências do período do pós-guerra sobre a democracia e o poder político* (NAÍM, 2018, p. 355-364), que nos conduzem à hermenêutica da ascensão da autocracia no mundo em detrimento da democracia e, nos auxilia a medir a evolução da democracia e das ditaduras no mundo hodierno. Seguindo sua linha argumentativa no que tange à democracia, na obra escrita em 2022, A *Vingança dos poder*, Moisés Naím denuncia como os autocratas (NAÍM, 2023, p. 137-310) estão reinventando a política do século XXI com estratégias para enfraquecer os alicerces da democracia. Nessa exaustiva análise sobre as reais ameaças à democracia acontecidas nos últimos anos, pelos poderosos, ditadores, populistas e grandes empresários, Naím nos reanima à concretude da esperança histórica freireana, lutando incansavelmente, pelos ideais democráticos, diante do incremento dos *três pês: polarização, pós-verdade e populismo* (NAÍM, 2023, p. 19-136), que ameaçam e destroem a democracia mundial, pois no poder se verifica uma nova forma de maldade política.

Nesse sentido Yascha Mounk em sua obra de 2018, *O povo contra a democracia,* nos provoca, *por que a nossa liberdade corre perigo e como salvá-la?* Primeiro expõe as origens da crise da desconsolidação da democracia liberal (MOUNK, 2019, p. 47-232), junto à perda das ilusões, para depois demonstrar como salvar a democracia. Os remédios para salvar a nossa liberdade democrática são especificamente, domesticar os exacerbados nacionalismos, consertar a economia mundial e, por último, mas não menos importante, renovar a fé cívica (NAÍM, 2023, p. 233- 315). Seguindo a argumentação das reais ameaças à democracia mundial no século XXI, o norte-americano e grande ativista mundial, Noam Chomski, em sua obra de 2016, *Quem manda no mundo?*

tece uma análise das mudanças de poder e do "declínio norte-americano com suas causas e consequências" (CHOMSKI, 2017, p. 77-107) nas reais ameaças à democracia, bem como do futuro da ordem global. É um verdadeiro manual para uma hermenêutica da situação internacional da atualidade, em que nem todos percebemos "a mão invisível do poder" (CHOMSKI, 2017, p. 61-76).

Para encerrarmos essa sessão, queremos instigar com urgência como a democracia está agonizando, sendo enfraquecida em dezenas de países no mundo, substituída ou camuflada pela autocracia e até substituída pela ditadura. É o que demonstram Steven Levitski e Daniel Ziblatt no grande *best-seller do New York Times* de 2018 na obra, *Como as democracias morrem.* A denúncia destes dois renomados professores da Universidade Harvard é do processo de subversão da democracia (LEVITSKI; ZIBLATT, 2018, p. 76-98) nos Estados Unidos com a era Donald Trump, por suposto, do enfraquecimento da democracia mundial. Após demonstrarem a subversão da democracia, seu enfraquecimento e até a desintegração, os autores nos ensinam como, ainda podemos salvar a democracia (LEVITSKI; ZIBLATT, 2018, p. 194-218), invocando o igualitarismo, a civilidade, o sentido da liberdade, a inclusão social e racial, bem como a justiça social.

Era esse o desejo de Paulo Freire em sua democracia radical, a redescoberta do ser humano como sujeito histórico, por isso, propôs uma educação democrática, que nada mais é que a prática da liberdade, que impulsiona a ação cultural para a liberdade e à autonomia, bases fundamentais da emancipação do ser humano no seu processo de *ser mais*, que em outras palavras é a humanização do ser humano. Esperamos que a humanidade, movida pela esperança histórica concreta freireana dos ideais democráticos, responda aos apelos de todos estes autores supramencionados de como salvar a democracia, questionada e enfraquecida nos dias hodiernos.

A saída será o diálogo freireano (BORGES, 2021b, p. 336-346) que produzirá, o consenso, ainda que seja mínimo, para que construamos as pontes do entendimento mútuo, em vez de muros de separação, por isso, urge-nos retomar a educação para a democracia, a partir de Paulo Freire e dos demais autores aqui elencados. Sem liberdade, autonomia, direitos, igualdade,

oportunizadas pela capacidade dialógico-problematizadora, não se concretizará a sonhada *democracia radical e substantiva* freireana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas conexões entre educação e democracia em Paulo Freire nasceu a nossa problemática investigativa, da hermenêutica dessa inter-relação que se concretizará o compromisso social. Uma educação que seja *prática da liberdade*, alicerçada na concepção de *democracia radical e substantiva freireana*, implicada na atitude ética, será autêntica se fomenta a justiça e a transformação social. Somos conscientes da atualidade da proposta freireana de uma educação vinculada aos ideais democráticos, pois é no dialógico-problematizador de índole ética, que se impulsionará a libertação integral do ser humano, no seu constante processo de *ser mais,* ou seja, de plena humanização. Isso será possível quando compreendemos a história como o lugar das possibilidades que nos permitem existencializarmos em comunhão com a *comunidade humana*, pois nos libertamos *mediatizados pelo mundo*. É um proposta sempre atual, pois a história é marcada por uma sucessão de exclusões de toda ordem.

Essa investigação é oportuna e atual, constituindo-se em um grande grito que clama pelo cuidado da democracia, sendo usurpada, vilipendiada pelos poderosos conglomerados e, sobretudo pelos autocratas e ditadores. Seguindo a linha argumentativa da democracia radical e substantiva de Paulo Freire, analisamos diversos autores, de renome internacional, como Moisés Naím, Yascha Mounk, Noam Chomski, Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, que denunciam as ameaças reais à democracia e, por suposto o enfraquecimento desta, neste primeiro quarto de século do terceiro milênio. Todos estes autores supracitados, bem com Zygmunt Bauman e Adela Cortina, acreditam na capacidade do diálogo, essa categoria epistemológica e existencial que permeia o conjunto da obra freireana, reanimando-nos ao *agir comunicativo*, na busca de consensos, ainda que sejam mínimos, para garantir a sobrevivência da democracia.

A saída será o diálogo entre a *comunidade humana*, não a racionalidade instrumental, mas a racionalidade comunicativa, intuitiva, que se concretiza na hospitalidade e na solidariedade cosmopolita, dessa forma a democracia não

morrerá e, seremos capazes de conter as atuais tormentas sociais, éticas, políticas, econômicas e sobretudo, antidemocráticas. Esse é nosso clamor ao intentar algumas conexões e reconexões ecossistêmicas do pensamento pedagógico e sociopolítico do andarilho e profeta da esperança, o educador brasileiro, Paulo Freire, que nos instiga à democracia radical e substantiva.

4 REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sociedade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARBU, Zevedei. **Psicología de la democracia y de la dictadura**. Traducción de Noemi Rosenblat. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1962.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2021.

BORGES, Valdir. **Paulo Freire, Martin Buber e o Papa Francisco:** Pedagogia, Filosofia e Eclesiologia do diálogo. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA (Org.). Paulo Freire: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021b.

BORGES, Valdir. **A Pedagogia da esperança de Paulo Freire:** um esperançar histórico-concreto. In: BORGES, Valdir; SOUZA, Grégori e; ZANELLO, Bruno Rodrigues. Movidos pela esperança. Curitiba: CRV, 2022.

BORGES, Valdir. **Apresentação.** In: BORGES, Valdir; SOUZA, Grégori e; ZANELLO, Bruno Rodrigues. Movidos pela esperança. Curitiba: CRV, 2022.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** Tradução de Renato Marques. São Paulo: Planeta, 2017.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre** – Un desafío para la democracia. Barcelona, España: Paidós, 2017.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, a aversão ao pobre**: um desafio para a democracia. Tradução de Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação:** na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Traduzido por José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** 3.ed. São Paulo: Cortez e IPF, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2.ed. revista. São Paulo: Editora UNESP, 2003c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 43. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2007c.

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 2010.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora:** gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MESQUIDA, Peri; FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. **Por uma pedagogia da Práxis freireana**. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA (Org.). Paulo Freire: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021b.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia:** por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la. Tradução de Cássio de Arantes Leite e Débora Landsberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NAÍM, Moisés. **O fim do poder:** como os novos e múltiplos poderes estão mudando o mundo e abalando os modelos tradicionais na política, nos negócios, nas igrejas e na mídia. São Paulo: LeYa Brasil, 2019.

NAÍM, Moisés. **A vingança do poder:** como os autocratas estão reinventando a política do século XXI com estratégias para enfraquecer os alicerces da democracia. Tradução de Mário Molina. São Paulo: Cultrix, 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a educação.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ISSN: 2176 - 1396

ISSN: 2176 - 1396

(IN)DISPOSIÇÃO PEDAGÓGICA: NOTAS DE UMA OBSERVAÇÃO DA SALA DOS PROFESSORES

Rafael Jungles[1]

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como um ensaio etnográfico realizado na sala dos professores de um Colégio Estadual na periferia de Fazenda Rio Grande-PR. Buscou-se perscrutar as subjetividades e a percepção dos professores sobre os estudantes, bem como os vínculos estabelecidos no ambiente escolar. O objetivo foi compreender a representação do estudante nos diálogos docentes e se isso (re)produz um paradigma educacional normativo. A pesquisa utilizou a etnografia como aporte metodológico, baseada na observação participante e em diálogos no campo. A sala dos professores é vista como um espaço de catarses coletivas, onde os professores compartilham dramas cotidianos e impressões sobre os estudantes. Há uma percepção recorrente de que o estudante é produto de uma “geração decadente” e o maior problema da escola, levando a uma solidariedade entre professores onde "o problema é o outro". Essa postura isenta a autocrítica e naturaliza a estrutura societária. O ambiente escolar é influenciado por macroestruturas políticas, econômicas e sociais, no cenário atual com uma intensificação de pressões por resultados aferidos por avaliações externas (SAEB, Prova Paraná) e metas de aprovação massiva. Essa lógica da eficiência competitiva e instrumental comum no "mundo dos negócios" é assimilada para alimentar índices quantificáveis. Apesar das condicionantes estruturais e da sensação de que a solução foge à alçada docente, o ensaio aponta para o potencial da sala de aula como espaço que oferece uma margem de manobra para o professor explorar a liberdade de cátedra e a construção de vínculos fortuitos, com isso, um sentido comum para a educação.

Palavras-chave: Sala dos Professores. Percepção Docente. Estudantes. Crise da Educação. Margem de Manobra.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste ensaio reside na investigação e compreensão das dinâmicas sociais e das subjetividades presentes na sala dos professores de um colégio estadual situado na periferia do município de Fazenda Rio Grande, no Paraná. Especificamente, o estudo busca identificar a percepção dos professores acerca dos estudantes, explorando como essas subjetividades se manifestam nos diálogos e atitudes do corpo docente durante os intervalos e horas atividade. O foco recai sobre

[1] Mestre em Sociologia pelo do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) da Universidade Federal do Paraná. Professor de Sociologia da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Paraná. E-mail: rafaeljungles9@gmail.com.

a sala dos professores como um ambiente privilegiado para observar a construção das identidades docentes e as relações interpessoais.

O problema de pesquisa questiona quem é o estudante representado nas narrativas compartilhadas entre os professores na sala dos professores, qual o tipo de vínculo estabelecido entre docentes e discentes a partir dessas narrativas, e se essa dinâmica gera, ou não, a (re)produção de um paradigma educacional normativo. Em essência, busca-se compreender o hiato comunicativo escolar, onde "muitos falam, mas poucos escutam", e como isso compromete o processo ensino-aprendizagem, reverberando nos demais ambientes da escola. A questão central é como as interações na sala dos professores, marcadas por desabafos, se relacionam com as "indisposições pedagógicas".

O objetivo geral deste trabalho é compreender quem é o estudante representado nos diálogos, bem como, qual é o tipo de vínculo estabelecido entre docentes e discentes, a partir das narrativas compartilhadas entre professores na sala dos professores. Este exame parte do pressuposto de que há um do hiato comunicativo na escola.

A metodologia adotada neste ensaio tem como aporte a literatura antropológica e orienta-se pela etnografia, vista não apenas como um conjunto de técnicas, mas como um método que engloba estratégias de contato e inserção no campo, culminando na escrita final. A condição necessária para seu exercício pleno é a vinculação a escolhas teóricas, não podendo ser destacada como um mero conjunto de técnicas empregadas independentemente de uma discussão conceitual. A experiência envolve observar, descrever e interpretar fragmentos e detalhes do campo por meio de *insights*, ordenando-os para construir uma narrativa compreensiva do contexto local.

Fonseca (1999) sugere pensar a etnografia no contexto educacional como uma maneira interessante para o educador refletir sobre sua interação diária com o material empírico. A pesquisa propõe o acompanhamento da vida social na sala dos professores, examinando nuances para tecer sentido a partir das manifestações compartilhadas.

O campo de observação foi a sala dos professores de um Colégio Estadual na periferia de Fazenda Rio Grande-PR. A pesquisa foi realizada entre agosto e novembro de 2023. O pesquisador é um professor atuante no colégio desde 2018, o

que lhe conferiu uma posição fronteiriça no campo investigado. Os dados coletados foram organizados por categorias, inspiradas em Rocha (1984), em vez de serem transcritos na íntegra. O autor reconhece a angústia de selecionar o que é relevante e a inerente deformação da realidade e da verdade na pesquisa, considerando o resultado como um exercício de aproximação do real.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção estabelece a fundamentação teórica que subsidia a análise da "indisposição pedagógica" e das dinâmicas observadas na sala dos professores. O ensaio se referencia num arcabouço conceitual multidisciplinar, com ênfase na interface entre a antropologia e a sociologia, para lançar luz às complexidades do cotidiano escolar.

O olhar antropológico proposto por Sibilia (2012) é central para a compreensão do fenômeno observado, pois permite detectar tendências próprias de nossa época, bem como seus principais desafios. A autora instiga uma reflexão para pensar a liquidez do tempo, a constante necessidade de construir vínculos, e a dificuldade de manter a estabilidade institucional frente ao dinamismo social, resultando no tédio na sala de aula e na frustração na sala dos professores como resultado de um conflito geracional.

Tais observações corroboram a contribuição de Dayrell (2007), que aponta para uma escola distante dos interesses juvenis, reduzida a um cotidiano enfadonho e sem sentido, validando a percepção da falta de sentido da educação.

A sociabilidade docente na sala dos professores é examinada à luz de Ferraz (2011), que discute solidariedade e conflitos como processos sociais concretos, e Duarte (2017) explana a manifestação da hierarquia social sob a forma do englobamento do contrário, onde relações de oposição e pertencimento coexistem, aplicável à dinâmica docente e à sociabilidade na sala dos professores. O convite de Da Matta (1978) a estranhar o familiar e familiarizar o estranho é um exercício fundamental para a análise das percepções docentes relativamente naturalizadas.

A compreensão da experiência docente e da "indisposição pedagógica" se aprofunda com Dubet (2014), que reflete sobre a experiência das desigualdades no trabalho e a lacuna entre o ideal e o real na prática docente, evidenciando como o nível de ação dos atores parece inferior às suas reclamações. Isso oferece um

contraponto direto às observações sobre as "indisposições pedagógicas" e a aparente falta de agência dos professores. As emoções, tratadas por Fonseca (1999) como "fatos sociais totais" e não meros atributos individuais, são a matéria-prima das subjetividades docentes e discentes, e sua análise é crucial para entender a interação diária no contexto educacional.

Para além da constatação da indisposição, o trabalho busca caminhos alternativos. bell hooks (2013) é uma inspiração para a pedagogia da transgressão, que valoriza o respeito e a proteção dos sujeitos, criando condições para um aprendizado que responda ao ser único de cada um. Seus conceitos de autoatualização (uma espécie de reciclagem pessoal); equilíbrio integral (corpo, mente, espírito) e a necessidade de rejuvenescer práticas para o movimento contra fronteiras oferecem uma crítica à "pedagogia do faz de conta" que produz números que pouco sentido dão à educação, incitando à resistência ao conformismo e ao reavivamento do entusiasmo pelo conhecimento. Essa crítica se alinha com a descrição do "pacto da mediocridade" de Gomes (2002), onde professor finge que ensina e aluno finge que aprende, e do contrato pedagógico implícito, que fixa limites e testa as relações, dialogando com um tipo de fraude consentida.

A falta de cumplicidade entre as (os) estudantes e docentes, conforme Bazzo e Scheliga (2020) observam, é um elemento que compromete diretamente o ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de abordar essa indisposição.

A pedagogia de Paulo Freire (1987, 2010) é invocada para reforçar a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção, ao defender a educação como meio para o encontro de saberes diversos, ressaltando a necessidade de uma relação dialética homem-realidade.

Tim Ingold (2015, 2020), argumenta que educação é dedicar atenção às coisas, em vez de adquirir conhecimento. Dito de outro modo, é acionar disposições mentais e criar sintonia a partir de interesses comuns. Nessa perspectiva o fazer educacional é proveniente da experienciação do mundo e as relações na sala dos professores como um habitar o mundo, num ambiente específico. Ele discute a distonia entre conteúdo informacional e o conhecimento da experiência, defende a educação atencional (Ser/Estar no mundo) em contraste com a intencional (pensar para representar). Ingold ainda propõe a necessidade dos educadores descer do ponto de vista defensivo, responder com responsabilidade e cuidado, libertar o pensamento e

celebrar as contingências para permitir que futuras gerações reiniciem com autenticidade.

A "indisposição pedagógica" é inspirada em Bourdieu (2012), com seus conceitos de "Capital Cultural" e "Habitus", explicando a distância entre a cultura escolar e as disposições comportamentais dos estudantes, uma diferenciação muitas vezes ausente na percepção docente. Bernstein (1979) complementa o argumento de Bourdieu com os conceitos de "códigos restritos" e "códigos elaborados", levantando a hipótese de uma barreira comunicativa na escola e sugerindo trabalhar com o que o estudante pode oferecer.

Finalmente, a interface entre antropologia (conhecimento da alteridade) e educação (intervenção pedagógica), conforme Gusmão (2014) e Guedes (2014), fundamenta o esforço de utilizar o olhar antropológico para aprimorar a prática docente. A pesquisa, vista por Pires (2014) como uma seleção e deformação da realidade, é ainda assim um esforço necessário para a compreensão, legitimando a abordagem subjetiva e parcial do ensaio.

Essa base teórica multifacetada permite analisar as complexas dinâmicas da sala dos professores e da escola, articulando microinterações com as macroestruturas políticas e sociais, oferecendo insights sobre as raízes e manifestações da "indisposição pedagógica”.

UM LABORATÓRIO DE (IN)DISPOSIÇÕES, A SALA DO PROFESSORES

A sala dos professores se configura como um ambiente restrito, mas potente, um laboratório de emoções compartilhadas, onde os professores desabafam sobre os conflitos cotidianos da sala de aula, compartilham impressões, afloram sentimentos em verdadeiras catarses coletivas, descrevem perfis de estudantes e planejam táticas. Mesmo fisicamente ausentes, os estudantes ocupam o protagonismo nos diálogos docentes.

As interações na sala dos professores são marcadas pelas (in)disposições pedagógicas, que, para além de desabafos, funcionam como catalisadoras profissionais, ampliando a sociabilidade docente e prescrevendo posturas. Fortes emoções dão o tom das conversas, cujo assunto predominante é o estudante. Uma solidariedade é construída pelo compartilhamento de percepções, onde o problema é o outro.

A sala dos professores confere um ponto de vista privilegiado onde se mede a sociabilidade entre pares, indicando que a participação e a reprodução de narrativas semelhantes levam à maior integração do professor e o seu inverso a um isolamento.

A observação dos extratos dos diálogos docentes revela um sutil saudosismo que evolui para um fatalismo exacerbado. Embora ideias para tornar a escola mais interessante e uma comunicação docente/discente mais significativa surjam, principalmente entre professores iniciantes, elas minguam diante do muro intransponível da suposta falta de perspectivas da juventude. Professores veteranos e novatos alinhados à lógica tradicional tendem a reproduzir uma pedagogia pouco sedutora, sujeita a críticas dos estudantes.

Os assuntos recorrentes na sala dos professores incluem a falta de interesse dos estudantes, falta de respeito e a decadência geral da educação, com a percepção de que muitos vêm à escola para qualquer coisa, menos para estudar. Há uma percepção da bancarrota social, com referências a tempos idos em que, ao menos, os professores tinham prestígio e respeito. Outro elemento comum observado é uma frustração com as crescentes restrições impostas pela mantenedora e uma descaracterização do processo educativo, já que no atual cenário os trabalhos pedagógicos são referenciados por avaliações externas.

A pressão por resultados em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Paraná, é um tema marcante. Foi observada uma estratégia da equipe pedagógica de convocar estudantes classificados como "desestabilizadores eficientes" para influenciar colegas sobre a importância da presença e desempenho dos estudantes no SAEB, prometendo chocolates como prêmio se houvesse engajamento.

Essa importância dada às avaliações externas é animada pela direção e reproduzida pela equipe pedagógica e alguns professores. Isso pode ser interpretado como a invasão e assimilação de uma lógica competitiva do "mundo dos negócios" na educação pública. A capacidade de "saber jogar o jogo" é valorizada pela direção e aderida por parte dos professores, visando alimentar índices que podem não refletir a realidade educacional e conferir uma certa liberdade à instituição ao sair do “radar” da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Essa lógica leva à instrumentalização de estudantes e professores para a produção de números.

Emergiu a ideia de uma pedagogia dissimulada, onde professores fingem ensinar, estudantes fingem aprender, e a secretaria de educação se apresenta como cartão de visita de um governo neoliberal, resultando em uma fraude consciente. A plataformização da educação e as avaliações externas são vistas como mecanismos de vigilância e controle que disputam o protagonismo docente, precarizam a escola pública e favorecem argumentos para a privatização. Nesse cenário, o professor assume o papel de mero técnico reprodutor de conteúdo, sem margem para criar vínculo e desenvolver um trabalho significativo.

A pressão da SEED-PR por altas taxas de aprovação é um ponto de tensão. A resistência de alguns professores a essa lógica que visa aprovar massivamente é sufocada por uma narrativa que culpabiliza o estudante pelo fracasso, isentando o sistema escolar. Essa insensibilidade cresce com a experiência e afinidade com a equipe diretiva e a sociabilidade na sala dos professores.

As tímidas discussões sobre como tornar os conteúdos interessantes esbarrou na percepção da falta de perspectivas acadêmicas dos estudantes "ninguém mais pensa em faculdade" e na visão de que a escola "está muito chata". As restrições impostas pela SEED-PR às atividades "no chão da escola" foram lamentadas, contrastando com um passado em que a gestão era mais interativa. Essa mudança reflete uma lógica empresarial baseada em metas, distanciando o quadro profissional e aproximando-o da interação homem-máquina

Uma experiência pessoal do pesquisador, onde um estudante criticou sua aula expositiva por ser cansativa, revelou o potencial da crítica sincera para desencadear uma construção coletiva e cooperativa se houver abertura para o diálogo. Essa situação demonstrou a necessidade de dar voz aos estudantes e que, embora exija um esforço adicional do professor na gestão dos imponderáveis, pode ser enriquecedora. Contudo, a tendência é que, com o tempo, o professor adote uma postura mais conservadora para maior segurança e conforto. A necessidade de ler cada turma na sua dinâmica única e desenvolver trabalho personalizado é um desafio na educação de massas.

As narrativas docentes muitas vezes naturalizam a figura do estudante e do professor em dissonâncias colonizadoras que abrem um abismo entre dois universos simbólicos. Esse lapso deriva da falta de um comungar, de encontrar o comum no cotidiano escolar e de uma comunicação eficaz.

Apesar da predominância de uma narrativa que atribui a falência da educação à falta de interesse dos estudantes, retirando a responsabilidade do sistema educacional, do modelo societário e do próprio professor, há o reconhecimento, mesmo que em momentos de consenso, de que cada caso é único e as estratégias devem ser sob medida. Contudo, há regularidades que permitem generalizações. A sala dos professores é uma parte do processo educacional que molda identidades.

Os vínculos entre docentes e discentes parecem comprometidos pela falta de uma linguagem comum. O ensino é frequentemente centrado no professor como transmissor do conhecimento, homogeneizando o processo sem considerar particularidades, o que leva à culpabilização do estudante pelo fracasso. Essa narrativa predomina na sala dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções docentes foram categorizadas em três visões principais: i) o estudante como reflexo de uma geração decadente e o maior problema da escola; ii) o sistema educacional inserido num modelo neoliberal precariza o professor e gera o estudante desinteressado; iii) a existência de uma margem de manobra para cativar estudantes apesar do contexto. No entanto, prevalece a percepção de que a solução foge à alçada docente, minimizando chances de romper com a lógica conflituosa e explorar a liberdade de cátedra. Isso mantém um vínculo frio, meramente profissional, dissociando universos e aumentando a tensão.

Observa-se uma falta de correspondência e cumplicidade que compromete o ensino-aprendizagem e acentua a falta de sentido da educação formal. A escola, nesse contexto de tensões, atua como instrumento de conservação da ordem vigente e produção de um sujeito específico. O modelo educacional, apesar de não ser pré-determinado, apresenta uma dinâmica anacrônica, protagonizada pelo conflito de universos simbólicos.

Apesar do cenário crítico e da crise de sentido, o ensaio aponta que o quadro não é permanente e há o que ser feito. Este esforço buscou subsidiar o aprimoramento da prática docente a partir do intercâmbio entre o pensamento social e a realidade escolar.

Em suma, os resultados evidenciam que a sala dos professores é um espaço complexo onde as frustrações e percepções docentes, influenciadas por

macroestruturas e pela cultura escolar, moldam a visão sobre o estudante e a prática pedagógica, muitas vezes reforçando um ciclo de distanciamento e falta de sentido na educação, embora existam brechas para resistência e transformação através da exploração da autonomia docente e da construção de vínculos autênticos.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. **Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências.** Campos - Revista de Antropologia, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 11-27, dec. 2020. ISSN 2317-6830. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672>. Acesso em: 17 dec. 2022.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 43-57. 1979.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: **O poder simbólico.** Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, Pierre et al. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis (RJ):Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno: 2012.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de educação compensatória. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 43-57. 1979.

DA MATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional: Antropologia. Rio de Janeiro, n. 27, 1978, p.01-12. Disponível em: < http://www.ppgasmnufrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf >. Acesso em: 05 dez. 2022.

DAYRELL. J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105- 1128, out. 2007. Disponível em: Acesso em 29 ago. 2022.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. **O valor dos valores: Louis Dumont na antropologia contemporânea.** Sociologia & Antropologia [online]. 2017, v. 7, n. 3 [Acessado 17 Dezembro 2022], pp. 735-772. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752017v734>. ISSN 2238-3875. Acesso em: 03 dez. 2022.

DUBET, F. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis: EDUFSC, 2014.

FERRAZ, Flávio Carvalho. **As entrevistas iniciais e a escolha da técnica**. Rev. bras. psicanál, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 48-56, dez. 2012. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486641X2012000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: <05 jul. 2023>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso**. Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, São Paulo, n.10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências nacionais da avaliação em educação: problemas de um país que passou a ter avaliação. In: **Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP/UFBA**, v.01, n.01. Salvador: O Programa, 2002. < http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav5n102.pdf >. Acesso em: 20 jun. 2022.

Guedes, Simoni L. 2014. “Por uma abordagem etnográfica dos contextos pedagógicos”. Pp. 7-10 in Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas, ed. S. L.

Gusmão, Neusa M. M. de. 2014. “Trajetória, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil”. Pp. 13-24 in Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros das escolas, ed. S. L. Guedes & T. A. Cipiniuk. Niterói: Alternativa.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INGOLD, T. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

_____. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. São Paulo: Vozes, 2015.

ROCHA, Everardo. Um índio didático: nota para o estudo de representações. **Testemunha Ocular. São Paulo: Brasiliense**, v. 198, 1984.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de. Ribeiro, Vera. 2012. Contraponto, Rio de Janeiro.

PIRES, A. P. (2014). “Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais”. In: POUPART, J. (et al) (org.) **A pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, pp 43-94.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: HISTÓRIAS DE VIDA DE EGRESSOS COM REFERENCIAIS FREIREANOS

RESUMO

Priscilla Perugini[1]

Ana Maria Saul[2]

O trabalho origina-se em uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tendo como objeto a educação bilíngue de surdos, investigada a partir das histórias de vida de egressos de uma escola para surdos localizada na cidade de São Paulo. O estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como egressos de uma instituição bilíngue para surdos experienciam e significam a sua trajetória educacional e profissional, e quais sentidos atribuem à educação nela recebida? Com o objetivo geral de compreender, a partir das narrativas desses sujeitos, os impactos formativos da educação que receberam nessa instituição em suas vidas, buscam-se ainda analisar como tal formação contribuiu para sua constituição como sujeitos autônomos, críticos e atuantes, especialmente nos contextos educacional, profissional e social. A metodologia adotada ancora-se na abordagem qualitativa e fundamenta-se na história oral de vida, conforme os pressupostos de Meihy e Holanda (2023), valorizando as narrativas como expressão legítima da memória e da experiência dos sujeitos surdos. O aporte teórico está embasado em Freire (1967, 1979, 1989, 1996, 2000), cujas categorias de educação humanizadora, diálogo e respeito aos saberes dos educandos orientarão a escuta sensível das narrativas; Apple (2006), com sua crítica às relações de poder e ao currículo como espaço de disputa; Nóvoa (1992, 2023), no que se refere à formação docente e à convivencialidade; e Saul e Saul (2018, 2022), com suas contribuições na construção da trama conceitual freireana ao evidenciar as categorias de análise dessa pesquisa e os princípios da pedagogia freireana na escola. Os resultados parciais apontam que a educação bilíngue de surdos vivenciada pelos participantes, ao priorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda, promoveu não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o fortalecimento da identidade surda e a valorização de suas trajetórias como sujeitos de direitos. A análise dos documentos revela a importância de uma escola que acolhe, respeita e promove a participação dos surdos, contribuindo para sua inserção profissional e social, bem como para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e emancipatória.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos. História oral de vida. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de surdos, uma modalidade de ensino que se desvinculou da Educação Especial e passou a contar com um capítulo à parte

[1] Mestra, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, peruginipriscilla@gmail.com
[2] Doutora, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, anasaul@uol.com.br

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolida-se enquanto direito linguístico e cultural, tem sido palco de disputas históricas entre perspectivas educacionais opostas. Apesar das conquistas legais, como a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, a educação de surdos ainda se depara com obstáculos estruturais e ideológicos.

No contexto atual, marcado pelo avanço de políticas neoconservadoras, a luta por uma educação emancipatória para a comunidade surda se intensifica. Esta pesquisa em andamento, ancorada na pedagogia freireana, investiga as histórias de vida de egressos do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue para surdos da cidade de São Paulo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisará as experiências e as histórias de vida de surdos e reconhece o potencial da Pedagogia de Paulo Freire para se pensar uma educação bilíngue humanizadora de/para surdos, enquanto uma proposta que vai na contramão das políticas e práticas educacionais contemporâneas, capaz de abrir horizontes para um olhar transformador da realidade.

Esta pesquisa parte da constatação de que a educação dos surdos tem sido historicamente atravessada por relações de poder que os marginalizam, seja por meio da imposição da oralidade, pela inclusão que exclui ou pela negação de suas especificidades linguísticas e culturais.

Frente a esse cenário, o estudo problematiza a questão central:

Quais os saberes docentes que possibilitaram ao surdo a continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho?

Essa problemática se desdobra em questões secundárias:

Qual é a percepção de egressos da escola bilíngue em estudo, em relação à ação educacional dessa instituição em suas vidas?

Que impacto tem a ação educacional dessa instituição, na vida dos egressos?

Objetivo Geral

Compreender de que forma essa escola contribuiu para a formação integral de seus alunos surdos, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho, à convivência familiar e à participação ativa na sociedade.

Ao dar voz aos egressos, a pesquisa evidencia a resistência da comunidade surda diante das políticas educacionais excludentes, explorando caminhos para a superação de injustiças sociais e a construção de uma educação bilíngue de surdos em uma perspectiva humanizadora e crítica.

A partir da pedagogia freireana, compreendemos que a educação de surdos precisa ser construída em diálogo na escola e com a comunidade surda, respeitando seus saberes e garantindo sua autonomia. Frente às tendências neoconservadoras que ameaçam essa conquista, a resistência da ação educacional junto aos surdos, torna-se um ato político e pedagógico essencial para a manutenção de uma educação transformadora.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva crítica e humanizadora da educação, tomando como referência os aportes teóricos da pedagogia crítica. A partir da pedagogia freireana, compreende-se que a educação deve ser um ato libertador, pautado no diálogo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento. Freire (1979), denuncia o modelo bancário de ensino, que reduz o estudante a um mero receptor passivo de conteúdos, e propõe uma educação problematizadora, em que o sujeito assume um papel ativo na transformação de sua realidade. Essa concepção é essencial para pensar a educação bilíngue de surdos em uma perspectiva humanizadora, pois implica reconhecer a surdez não como uma deficiência a ser superada, mas como uma diferença linguística e cultural que deve ser valorizada no espaço escolar.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A educação bilingue de surdos, ao instituir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como base epistemológica e a língua majoritária escrita como segunda língua, configura-se não apenas como uma proposta pedagógica, mas como um projeto político de resistência. Essa resistência se dá contra séculos de opressão linguística que negaram aos surdos o direito a uma educação em sua própria língua, impondo modelos clínicos e oralistas que patologizam a diferença.

Neste estudo, analisamos as histórias de vida de egressos surdos por meio de lentes teóricas de Paulo Freire, Michael Apple e António Nóvoa,

buscando compreender como suas trajetórias educacionais foram marcadas – ou não – por processos de emancipação, diálogo e contestação das estruturas hegemônicas.

A pedagogia freireana oferece o alicerce filosófico para entender a educação bilíngue como um ato de libertação. Para Freire (1979), a verdadeira educação não pode se reduzir à transmissão bancária de conhecimentos, mas deve ser um processo dialógico de conscientização, no qual educadores e educandos constroem saberes a partir de suas realidades. No contexto surdo, isso implica reconhecer que a Língua de Sinais não é uma mera ferramenta de comunicação, mas, segundo Strobel (2016), o meio pelo qual o sujeito surdo constitui sua identidade e interpreta o mundo. Quando escolas impõem o português oral como única via de acesso ao conhecimento, sem mediação cultural, reproduzem o que Freire (1979), chamou de "violência epistêmica" – a negação do direito do oprimido a nomear seu próprio mundo. As narrativas dos egressos surdos, neste sentido, podem revelar o significado de suas experiências escolares como espaços de silenciamento ou, ao contrário, de afirmação de sua autonomia linguística e cultural.

Apple (2006), amplia essa discussão ao demonstrar que a educação é um campo de disputa ideológica, onde visões conservadoras e progressistas competem pela definição do que conta como conhecimento legítimo. Sua análise do "currículo oculto" é particularmente relevante para desvendar como as políticas de inclusão, quando não problematizadas, podem servir a interesses assimilacionistas. No caso da educação de surdos, a aparente neutralidade de propostas como a "inclusão em escolas regulares" muitas vezes mascara uma lógica de apagamento da diferença surda, submetendo alunos a ambientes onde a Língua Brasileira de Sinais é marginalizada.

Apple (2006), nos lembra que os movimentos sociais – como o movimento surdo – desempenham um papel crucial na resistência a essas tendências, reivindicando a educação bilíngue não como um favor, mas como um direito. As histórias de vida dos egressos, portanto, não são apenas relatos individuais, mas documentos políticos que expõem as contradições entre o discurso oficial da inclusão e as práticas efetivas das instituições escolares.

Complementarmente, Nóvoa (2023), insiste que a centralidade da educação deve ser relacional, ou seja, construída no encontro entre pessoas, culturas, saberes e trajetórias de vida. A escola, nesse sentido, deve cultivar vínculos, acolher a diversidade e promover o reconhecimento mútuo entre estudantes e educadores. Para isso, Nóvoa (1992) também chama a atenção para o papel central da formação docente na transformação educacional. Não basta que as escolas adotem formalmente o bilinguismo se os professores não estiverem preparados para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica. Nóvoa (1992), critica a formação técnica e instrumental de educadores, defendendo em seu lugar uma formação crítica, reflexiva e ancorada na valorização das experiências dos alunos. No contexto surdo, isso significa que o domínio da Língua de Sinais, embora necessário, é insuficiente: é preciso que os educadores compreendam a pedagogia surda como um ato político de afirmação identitária. As narrativas dos egressos podem iluminar como a atuação (ou omissão) de seus professores impactou seu percurso escolar – seja reforçando estereótipos clínicos, seja fomentando sua autonomia como sujeitos surdos.

Ao articular esses três referenciais, esta pesquisa sustenta que a educação bilíngue para surdos, quando fundamentada em princípios freireanos, transcende a dimensão metodológica para tornar-se um projeto ético e político. As histórias de vida dos egressos funcionam, assim, como "textos geradores" (Freire, 1979) que nos permitem denunciar as estruturas excludentes ainda presentes na educação de surdos e, simultaneamente, anunciar possibilidades de uma prática educacional verdadeiramente humanizadora. Nelas, buscamos não apenas os vestígios de opressão, mas os indícios de resistência – os momentos em que, apesar de todas as barreiras, os sujeitos surdos conseguiram ressignificar sua educação como um espaço de luta e empoderamento.

2.1 A formação integral na educação bilíngue de surdos: uma leitura freireana

A concepção de formação integral, quando atravessada pelo crivo do pensamento de Paulo Freire e aplicada ao contexto específico da educação

bilíngue para surdos, assume contornos profundamente humanizadores e desafiadores. Vai muito além da simples aquisição de conteúdos escolares ou da proficiência em duas línguas.

Trata-se de um processo dialético e contínuo de tornar-se mais humano, mais crítico e mais autônomo, em interação constante com o mundo e com os outros, reconhecendo e afirmando a própria identidade surda como núcleo fundamental dessa existência. Nas palavras de Freire (1967), "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1967, p. 97). Essa coragem é essencial para enfrentar as barreiras históricas impostas à comunidade surda.

Na perspectiva freireana, a formação integral é inconcebível sem o diálogo autêntico. Para os surdos, isso significa, antes de tudo, o reconhecimento e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural, primeira e de instrução. É na Libras que o pensamento se estrutura, que as experiências são significadas e que o diálogo verdadeiramente libertador pode florescer. Impor o português oral como única via de acesso ao conhecimento, prática ainda infelizmente comum, constitui uma violência epistemológica e uma negação da condição humana do surdo, ferindo o princípio freireano de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9).

A leitura do mundo do surdo é visual-espacial, mediada pela Libras. Negar isso é silenciar sua voz e impedir sua participação plena no ato cognoscente. A educação bilíngue, ao centrar-se na Libras, cria as condições para que o diálogo necessário aconteça: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 1979, p. 93). Esse "pronunciar o mundo" ganha força e autenticidade quando realizado na língua que permite expressão plena.

A formação integral freireana tem em vista a emancipação, por meio da tomada de consciência. Nesse processo, os indivíduos passam de objetos passivos da história a sujeitos ativos, capazes de ler criticamente a realidade e nela intervir. Para o surdo, isso implica compreender criticamente sua própria condição sociolinguística, os mecanismos de opressão (audismo, oralismo) que tentaram e ainda tentam apagar sua língua e cultura, e sua história de lutas e

conquistas. Estudar histórias de vida de surdos, como propõe a tese, é um exercício freireano por excelência: permite resgatar experiências, analisar contextos de opressão e resistência, e construir uma consciência coletiva fortalecida. Como afirma Freire (1979), "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1979, p. 27).

Além disso, a formação integral não se restringe à dimensão cognitiva ou linguística. Ela abarca a totalidade do ser. Isso significa, na educação bilíngue de surdos, valorizar e desenvolver as potencialidades artísticas, culturais, afetivas, sociais e críticas do aluno, sempre ancoradas na experiência visual e na cultura surda. Significa também garantir o desenvolvimento da autoestima, da resiliência e da capacidade de relacionamento, combatendo o isolamento e a internalização do estigma. A formação integral freireana é, portanto, política e cultural, pois “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Pessoas surdas, plenamente formadas em sua integralidade, conscientes de seus direitos e de sua força cultural, são agentes transformadores fundamentais na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e plural.

Portanto, pensar a formação integral na educação bilíngue para surdos sob a égide de Paulo Freire é assumir um compromisso ético-político radical com a humanização dos sujeitos surdos. É garantir que a escola seja um espaço onde a Libras floresça como instrumento de diálogo, pensamento e poder; onde a cultura surda seja celebrada e estudada; onde a conscientização sobre os mecanismos de opressão e os direitos linguísticos seja fomentada; e onde cada aluno surdo possa desenvolver todas as suas potencialidades, tornando-se sujeito autônomo e crítico. É, em última instância, reconhecer que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 24). Na educação bilíngue de surdos, criar essas possibilidades passa inexoravelmente pelo respeito, pela valorização e pelo uso pleno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pelo diálogo constante com a realidade e as histórias de vida da comunidade surda. Essa é a essência de uma formação verdadeiramente integral, proporcionada por um ensino humanizador.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em andamento adota uma abordagem qualitativa, utilizando a história oral de vida conforme Meihy e Holanda (2023), para registrar e analisar as experiências dos egressos participantes. A coleta de dados será conduzida por meio da entrevista reflexiva em educação proposta por Szymanski (2011), sendo as entrevistas conduzidas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e transcritas para posterior análise, considerando o desafio em tornar a realidade do surdo compreendida por todos com uma escrita que reflita e represente a oralidade visual, conforme aponta McCleary (2001), justificando-se, assim, o uso da transcriação.

Na perspectiva de Szymanski (2011), a entrevista reflexiva em educação possibilita que os entrevistados não apenas relatem suas experiências, mas também reflitam criticamente sobre elas, reconstruindo significados e compreendendo o impacto de suas vivências na sua trajetória de vida. Dessa forma, a pergunta principal para os egressos surdos entrevistados será:

Olhe para trás e pense sobre como suas experiências na escola, no Ensino Fundamental, contribuíram para as suas decisões sobre a continuidade de seus estudos e inserção no mundo do trabalho?

A metodologia da História Oral permite valorizar a experiência subjetiva dos egressos, reconhecendo suas trajetórias como fontes legítimas de conhecimento. Além disso, a pesquisa respeita as especificidades linguísticas dos participantes, garantindo que suas vozes sejam integralmente consideradas.

Finalmente, o tratamento dos dados será realizado a partir de uma trama conceitual freireana, conforme Saul e Saul (2018, 2022), organizando os relatos em eixos analíticos com as categorias da pedagogia de Paulo Freire.

Os dados produzidos serão analisados com o crivo da trama conceitual freireana, uma construção teórico-metodológica que auxilia o processo de organização e análise dos dados coletados, além de possibilitar ao pesquisador compreender de que forma os conceitos freireanos podem ser integrados para a análise de um fenômeno (SAUL; SAUL, 2018, 2022).

A trama conceitual freireana proposta por Saul e Saul (2018, 2022), auxilia na análise da proposta educacional da escola em estudo, na produção e

interpretação dos relatos dos egressos surdos, ao evidenciar categorias fundamentais como diálogo, autonomia, respeito aos saberes dos educandos, criticidade e participação.

> A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la.
> A representação gráfica da trama auxilia a compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. A proposta de ter um conceito central na representação da trama diz da intenção de encontrar os elementos constitutivos desse conceito, e por isso, a ideia de confluência dos demais conceitos em redor do centro está presente. As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer, de forma sintética, da relação que existe entre eles, na perspectiva do autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção, quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando identidade, causalidade, dependência, associação, intencionalidade (consequência), pertencimento e outras.
> A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de estudo, e outros que são selecionados a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire, com o crivo de leitura de quem constrói a trama. Por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicitação de um mesmo conceito central.
> A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central a ser melhor compreendido (SAUL; SAUL, 2018, p.1150 - 1151).

A seguir, será apresentada a representação gráfica da trama conceitual freireana, cujo centro é o conceito de “educação humanizadora”.

4 RESULTADOS PARCIAIS

Embora esta pesquisa esteja, no momento, na fase de produção de dados, por meio de entrevistas, alguns resultados parciais já podem ser delineados a partir da revisão da literatura, de análises documentais preliminares e da experiência docente da pesquisadora com a comunidade surda.

No decorrer dessa investigação conseguimos compor, a partir da revisão bibliográfica, uma trama conceitual freireana que traz, no centro o conceito "educação humanizadora" envolto na concepção de cultura / língua brasileira de sinais. Na composição dessa trama estão vinculados à educação humanizadora, os conceitos freireanos: respeito aos saberes dos educandos, criticidade, rigorosidade metódica, autonomia dos educandos, participação e diálogo.

Figura 1 – Trama conceitual freireana centrada na "educação humanizadora"

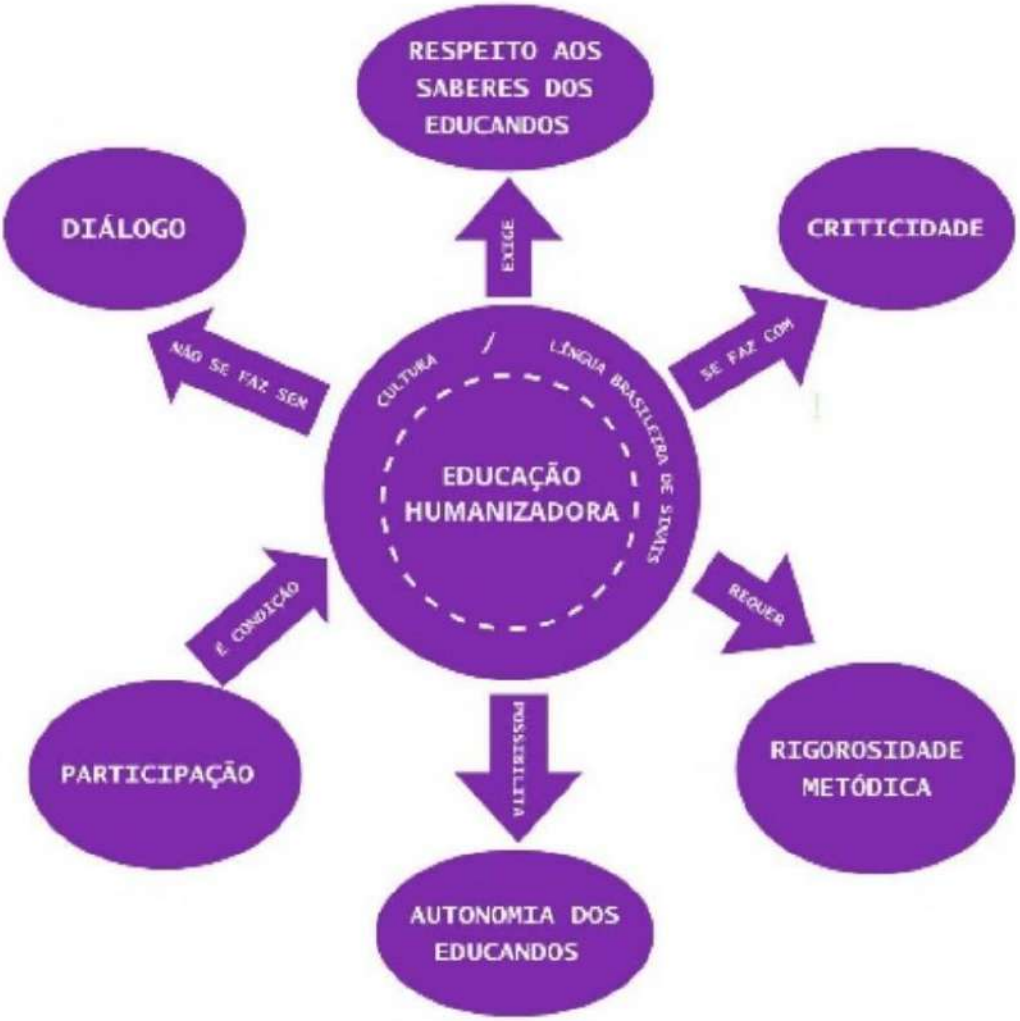

Fonte: As autoras (2025)

Os conceitos que se interconectam com a educação humanizadora, serão mencionados a seguir.

O diálogo, enquanto princípio central, possibilita que os sujeitos compartilhem experiências e construam sentidos coletivos sobre sua própria formação. A autonomia refere-se ao desenvolvimento da consciência crítica dos surdos em relação ao seu papel na sociedade. O respeito aos saberes dos educandos ressalta a importância de valorizar as experiências dos surdos, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um elemento essencial na mediação do conhecimento. A criticidade e a participação, por sua vez, permitem compreender como os surdos se posicionam frente aos desafios da educação bilíngue de surdos, reivindicando seu espaço como protagonistas na construção de uma escola mais democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos conceitos que integram a trama conceitual freireana apresenta forte aderência aos objetivos dessa pesquisa, possibilitando caminhos para pensar uma educação bilíngue de surdos com vistas à emancipação dos sujeitos, na perspectiva da justiça social.

Essa pesquisa poderá contribuir para a reorganização curricular de escolas de ensino fundamental que recebem alunos surdos, uma vez que as vozes dos egressos serão intensamente consideradas, na descrição e análise de suas histórias de vida. Do mesmo modo, o currículo escolar, uma vez analisado com o crivo de referenciais freireanos, poderá subsidiar diferentes instituições responsáveis pela educação de surdos, na construção/reorganização de uma educação com qualidade social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2006.

BRASIL. Executivo. Decreto n. 5.626, de 21 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, ano 2005, p. 28. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Legislativo. Lei n. 10.436, de 23 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002, ano 2002, p. 23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm . Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Legislativo. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021, ano 2021, p. 1. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=04/08/2021&totalArquivos=204 . Acesso em: 7 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo - 4).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. São Paulo: UNESP, f. 63, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MCCLEARY, Leland Emerson. Oralidade visual: implicações para a história oral. *In:* ANAIS DO 2º ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE. 2001, UFBa, Salvador, 2001, p. 672-681. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322591821_Oralidade_visual_Implicacoes_para_a_historia_oral . Acesso em: 7 jul. 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2 ed. 11ª reimpressão: Contexto, f. 175, 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. 1 ed. São Paulo: Diálogos Embalados, f. 138, 2023.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Temas de educação 1).

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Tramas conceituais do pensamento freireano: Uma construção para o ensino e a pesquisa. *In:* OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.); SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire.** São Carlos

(SP): Pedro & João editores, f. 120, 2022. cap. 01, p. 15-34. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wpcontent/uploads/2022/09/EBOOK_Tramas-conceituais-sobre-o-pensamento-educacional-de-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, 18 dezembro 2018. Seção: Dossiê Temático: "50 ANOS DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: ler a realidade e construir a esperança". Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39550/27689 . Acesso em: 28 abr. 2025.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. Florianópolis: EDUFSC, 2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4 ed. Brasília (DF): Liber, v. 4, f. 101, 2011. (Série Pesquisa).

ENTRE A DESUMANIZAÇÃO E O ESPERANÇAR: O FALSO DISCURSO DA EDUCAÇÃO HUMANIZADA À LUZ DE PAULO FREIRE

Iane de Almeida Oliveira[1]

Mayara de Fátima Vasconcellos[2]

Peri Mesquida[3]

Pura Lucia Oliver Martins[4]

RESUMO

Este artigo problematiza o uso recorrente do termo “educação humanizada” nos discursos institucionais do campo educacional contemporâneo, evidenciando seu esvaziamento ético-político. A partir da hermenêutica crítica, sustentada nos referenciais de Paulo Freire, Paul Ricoeur e Martin Heidegger, analisamos como a linguagem educacional pode ser capturada por lógicas normativas e performativas, tornando expressões como “humanização” meramente retóricas. O estudo ancora-se na concepção freireana de educação como prática de liberdade, denunciando a colonização tecnocrática de termos como “humanização”. Confrontamos os sentidos atribuídos à educação humanizada nos discursos oficiais com a práxis freireana, que compreende a humanização como ato político, dialógico e coletivo, orientado pela superação da desumanização estrutural. A proposta é revisitar os sentidos atribuídos à educação humanizada, aproximando-os de práticas mais dialógicas, coletivas e críticas, de modo a resgatar sua densidade ética e política.

Palavras-chave: Educação humanizada, Paulo Freire, discurso institucional

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, termos como “educação humanizada” ou “humanização da educação” vêm ganhando destaque nos discursos que ocorrem no contexto educacional, sobretudo, nas formações continuadas, reuniões pedagógicas e eventos educacionais. Essas falas, estão frequentemente associadas à noção de “boa educação”, que valoriza as relações humanas nos processos educacionais. Em uma leitura superficial, essa associação pode parecer legítima, visto que objetiva a humanização do processo de ensino e

[1] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, iane.almeidas@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mavas.masilva@gmail.com.
[3] Doutor em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mesquida.peri@gmail.com.
[4] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pura.oliver@pucpr.br.

aprendizagem e dos atores que participam dele. Contudo, é precisamente essa aparente consensualidade que exige problematização. Ao se tornarem expressões recorrentes nas falas dos agentes institucionais, tais termos correm o risco de se converterem em retóricas vazias, que ocultam práticas excludentes, normativas e tecnocráticas sob uma estética de cuidado.

Diante dessa tensão, este artigo propõe analisar criticamente a apropriação discursiva do termo “educação humanizada” no campo educacional contemporâneo, com o intuito de evidenciar os mecanismos que têm esvaziado sua dimensão ético-política.

A partir do pensamento de Paulo Freire, buscamos desvelar as contradições presentes nestes discursos, buscando ressignificá-los em busca de uma educação verdadeiramente humanizadora.

Partimos da compreensão de que os discursos institucionais não são neutros, mas atuam como instrumentos ideológicos de mediação entre projetos de sociedade e concepções de sujeito. Nesse sentido, adotamos uma abordagem qualitativa, orientada pela hermenêutica crítica, ancorada no referencial freireano, que compreende a educação como prática de liberdade, crítica consciente e não como mero procedimento de transmissão de saberes ou gestão de comportamentos. Sustentada nos fundamentos de Martin Heidegger (1998) e Paul Ricoeur (1988), essa perspectiva compreende o conhecimento como um processo interpretativo, no qual o fenômeno não é simplesmente descrito, mas problematizado, desvelado e compreendido em sua complexidade histórica e existencial.

Assim, esta análise busca, observar os sentidos atribuídos à "educação humanizada" nos discursos educacionais cotidianos, confrontando-os com a concepção de humanização em Paulo Freire e sua práxis pedagógica.

Uma abordagem dessa natureza, em diálogo com a pedagogia crítica de Paulo Freire, permite problematizar o uso da expressão “educação humanizada” não como um dado neutro, mas como uma estratégia simbólica que pode tanto Bardin quanto legitimar formas sutis de opressão, quando esvaziada de seu conteúdo ético-político.

Compreendemos, à luz de Paulo Freire, que a humanização não é um ideal abstrato, tampouco se traduz em ações pontuais, como momentos de

acolhimento, planos de formação, projetos pedagógicos, ou reuniões pedagógicas e institucionais que, na prática, negam as condições históricas dos sujeitos, seus territórios. Ao invés disso, acreditamos que a humanização precisa ser compreendida como enfrentamento ético-político às estruturas que produzem exclusão, silenciamento e negação do sujeito. A partir desse tensionamento, buscamos contribuir com a denúncia de uma lógica desumanizante travestida de cuidado e com o anúncio de possibilidades de construção de uma educação verdadeiramente humanizadora, que por ser humanizadora é consciente, democrática, emancipatória, crítica e libertadora.

Mais do que mero discurso vertical a educação humanizada se realizada na concretude das ações educacionais, numa perspectiva dialógica e ancorada na coerência entre o que se diz e o que se faz, e no compromisso com a transformação concreta das relações pedagógicas e institucionais.

Para desenvolver o pensamento proposto até aqui, dividimos o artigo em duas sessões complementares: a primeira problematiza o “sequestro” do discurso da humanização que, institucionalizado, mascara práticas desumanizadoras e perde seu conteúdo ético-político. Já a segunda sessão, ancorada na práxis pedagógica freireana, propõe a ressignificação do conceito de educação humanizada a partir de uma perspectiva crítica e transformadora. Por fim, as considerações finais retomam as sessões anteriores, destacando as tensões entre o discurso institucionalizado e concretude da ação humanizadora reafirmando a necessidade de sua ressignificação à luz da pedagogia freireana.

2. O sequestro da linguagem: quando a humanização se torna ornamento institucional

Antes de analisarmos como o termo “educação humanizada” circula nos discursos institucionais, é importante ressaltar que a linguagem assim como a palavra, não é neutra, e que “o ato de educar é, fundamentalmente, um ato político”: “não há educação neutra” (Freire, 2022c, p.11).

A linguagem é uma prática social encharcada de sentidos históricos, ideológicos e, por isso mesmo, marcada por disputas. Não raro, aparece travestida de neutralidade, ocultando uma visão de mundo dominante, sendo

utilizada pelas classes hegemônicas como instrumento de manutenção do *status quo*. Assim, torna-se essencial problematizar a apropriação do termo "humanização" nos discursos oficiais e suas implicações para o campo educacional.

Ao buscar o significado da palavra *humanização* no Dicionário Online de Português, encontramos a seguinte definição: "substantivo feminino. Ação ou efeito de humanizar ou humanizar-se; tornar-se mais sociável, gentil ou amável. Etimologia (origem da palavra humanização): humanizar + ação" (Dicio, 2025). Essa definição, ainda que simplificada, indica que a ideia de humanização está intimamente relacionada a uma ação concreta, e não a uma disposição meramente abstrata, justamente, de práxis.

Assim, falar em educação humanizada implica necessariamente o compromisso com práticas e relações que expressam, no cotidiano, os valores que tal conceito supõe. Mais do que interpretar os sentidos atribuídos ao termo, é preciso desvelar as contradições entre o discurso e a prática institucional. É importante destacar que ancoradas em Freire, não podemos reduzir a humanização a práticas de acolhimento, sorrisos e discursos a princípio encantadores, ao dever institucional disfarçado de cuidado. Freire (2002b), não reduz a educação ao ambiente formal, mas, lhe dá a dimensão de prática social e política que ocorre na e com a sociedade.

Diante desse cenário, em que o termo "educação humanizada" tem sido reiteradamente utilizado de forma despolitizada, reduzido a estratégias institucionais de gestão de afetos e silenciamento de conflitos, torna-se urgente retomar sua dimensão ética e política.

É precisamente por isso que, diante da apropriação esvaziada do termo pelos discursos institucionais, consideramos fundamental recuperar seu sentido radical a partir de uma perspectiva crítica. Com base nas reflexões freireanas e na análise dos usos institucionalizados da linguagem educativa, entendemos a educação humanizada não como uma prática meramente relacional, emocional ou estética, mas como uma práxis ética, política e coletiva. Trata-se de um processo sustentado pela escuta ativa e pelo reconhecimento dos sujeitos e sujeitas como agentes históricos, políticos e culturais, cujas experiências e

condições concretas devem ser respeitadas e consideradas no processo educativo.

Nesse horizonte, a educação humanizada recusa imposições autoritárias, normativas ou tecnocráticas que desconsideram o contexto social dos(as) educadores(as), estudantes e comunidades. Ao contrário, afirma-se como uma prática formativa enraizada nos princípios da democracia radical, da participação efetiva e da construção compartilhada do conhecimento, comprometida com a superação de lógicas excludentes e desumanizantes. Em consonância com a pedagogia freireana, compreendemos que a humanização não pode ser reduzida a um adorno institucional, tampouco a um gesto de gentileza desvinculado da realidade.

Ao contrário, é entendida como práxis transformadora, voltada à afirmação da dignidade, da autonomia e do direito de todos(as) à leitura crítica e à reinvenção do mundo.

2. RESSIGNIFICAR PARA LIBERTAR: A EDUCAÇÃO HUMANIZADA COMO PRÁXIS FREIREANA

Após problematizarmos como o termo “educação humanizada” tem sido capturado por discursos institucionais despolitizados é necessário deslocar o olhar para uma outra compreensão, a crítica, ética e ancorada na práxis.

> Assim se falamos da humanização, do ser mais do homem, objetivo básico de sua busca permanente reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (Freire, 1969, p. 127).

Portanto, a vocação ontológica de homens e mulheres é a de humanização que é proveniente da ciência de sua incompletude, que os move na busca permanente de ser mais. Por outro lado, a desumanização ocorre pela distorção de sua vocação, assim, a educação torna-se espaço ético de disputa, tanto pode afirmar a condição de sujeito histórico e inacabado, ou negá-la reduzindo os indivíduos a objetos de controle e exclusão.

Embora Paulo Freire não utilize explicitamente o termo ‘’educação humanizada’’ seu pensamento é intrinsecamente humanizador. Para Freire, uma

educação que não reconhece a capacidade de mulheres e homens de, por meio dela, refletirem criticamente sobre o mundo e atuarem na sua transformação é, em si, um processo de desumanização. Quando a educação nega essa possibilidade, ela nega o seu próprio sentido. A prática de uma educação verdadeiramente humanizadora exige uma liderança revolucionária que, "em lugar de sobrepor-se aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ''coisas'', com eles estabelece uma relação dialógica permanente" (Freire, 2022a, p. 77). Para Freire (1979), portanto, a humanização é um processo do ser humano na direção do ser mais, e isso se realiza por meio de outro processo, que é a conscientização de estar no mundo, ser agente da sua própria história, de práxis.

É nesse contexto que propomos uma concepção própria de educação humanizada, ancorada no pensamento de Paulo Freire e nas práticas de resistência cotidiana que insurgem contra a lógica da desumanização travestida de cuidado. Longe de aderir à performatividade do discurso oficial, nossa compreensão busca afirmar a educação humanizada como práxis comprometida com a dignidade dos sujeitos, com a transformação das estruturas opressoras e com a construção coletiva de alternativas emancipatórias.

Nesse horizonte, uma prática humanizadora parte necessariamente do diálogo permanente com professoras e professores, reconhecendo-os como sujeitos históricos e políticos. É a partir da escuta de suas práticas e experiências que se pode avançar na construção coletiva do conhecimento e nas ações concretas capazes de transformar a realidade das escolas espaços que, como lembra Freire, são feitos de pessoas para pessoas.

Ao refletir sobre a gestão escolar, Freire (1999, p. 25) alerta que, numa perspectiva democrática, progressista e humanizadora, "não se muda a cara da escola por portaria", dessa forma não há humanização possível em práticas autoritárias. A administração escolar que se pretende humanizadora precisa fazer da sua ação cotidiana um testemunho concreto de respeito ao corpo docente, reconhecendo seus limites, estabelecendo relações de confiança e abrindo-se à possibilidade de errar, mas nunca de mentir.

> Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ''cara'' da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e

> alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir (Freire, 1999, p.25).

Nesse sentido, Freire denuncia a falsa crença burocrática de que as transformações reais podem ser impostas verticalmente, sem considerar os sujeitos concretos que estão vivendo a escola todos os dias, professoras, professores, estudantes, comunidade. Uma educação humanizada e democrática sendo esta compreendida como prática pedagógica e política, exige participação, escuta e diálogo. O discurso de qualquer gestão precisa ser sustentado pela prática concreta. É preciso que os gestores e gestoras que estão à frente de qualquer sistema educativo testemunhem com coerência ética, demonstrando esse compromisso não apenas por palavras, discursos ou campanhas institucionais, mas acima de tudo com escuta ativa. Proclamar discursos de humanização, mas, na prática, implementar políticas excludentes e autoritárias é, como alerta Freire, mentir deliberadamente. ''Daí a preciosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos'' (Freire, 1999, p.28). Nesse sentido a educação humanizada precisa ser vivida com, ao invés de ser proclamada para os professores e professoras.

Paulo Freire reafirma a importância do diálogo como fio condutor das relações escolares e, mais do que isso, como condição para que se construam práticas concretas de humanização éticas, conscientes e coletivas. Para que seja possível “mudar a cara da escola”, não bastam ações isoladas ou impostas verticalmente: é necessário um trabalho colaborativo, envolvendo diferentes sujeitos e segmentos da comunidade escolar. Como enfatiza o autor, “não acreditamos que sozinhos, no gabinete, por mais competentes que sejamos, possamos fazer tudo” (Freire, 1999, p.36).

Em consonância com essa perspectiva, ele afirma ainda que transformar a escola exige escuta ativa e participação ampla:

> mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade cientifica, zeladores, merendeiras, etc. não se muda a cara da escola por ato de vontade do secretário (Freire, 1999, p. 35).

Nesse viés, uma educação humanizada não parte de uma vontade unilateral. Ela não se constitui fora do diálogo coletivo, da escuta sensível e do reconhecimento da realidade objetiva daquelas e daqueles que ocupam o território da escola como espaço de resistência, como espaço de sonho possível. O diálogo, como apontado por Freire e Ira Shor na obra *Medo e Ousadia* (1986, p. 122), "deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico no caminho para nos tornarmos seres humanos." É por meio desse processo de diálogo coletivo que os sujeitos se encontram para refletir, fazer e refazer suas realidades.

CONSIDERAÇÕES

Compreendemos, neste trabalho, a educação humanizada como uma práxis ética, crítica e política, dialógica, comprometida com o reconhecimento da inacababilidade dos sujeitos, com a escuta ativa de suas experiências e com a construção coletiva de processos formativos que enfrentem e não ocultem as desigualdades estruturais. Diferente da "educação humanizada" de feição tecnocrática, institucional e performativa que, muitas vezes, se resume a discursos de acolhimento esvaziados de transformação, nossa concepção parte do pressuposto de que a humanização é um processo histórico, coletivo e intencionalmente político, orientado para o ser mais.

Humanizar, neste sentido, não é "ser gentil" em contextos opressores, mas tensionar as estruturas que desumanizam, silenciam e coisificam os sujeitos. A educação humanizada, ancorada no pensamento de Paulo Freire, não se realiza por meio de protocolos institucionais ou campanhas institucionais ocas. Ela se concretiza na reinvenção cotidiana das relações pedagógicas em direção à emancipação, à justiça e à dignidade. Humanizar é, portanto, assumir a educação como um ato de denúncia das opressões e anúncio de novas possibilidades de existência.

Diante disso, é preciso considerar os riscos que o "sequestro" discursivo e o esvaziamento retórico do sentido ético-político da educação humanizada impõem ao campo educacional. Quando capturado por discursos oficiais, o conceito pode servir para invisibilizar as lutas diárias, mascarar a precarização

das ações educativas e ocultar o adoecimento das relações entre os pares. Trata-se de um discurso que impede o desvelamento dos limites reais e das necessidades concretas impostas por uma educação que, para ser verdadeiramente humanizada, deve estar pautada na democracia, na criticidade e na liberdade. O diálogo, nesse contexto, não pode ser entendido como resultado de gabinete, nem como diretriz imposta verticalmente, mas como fio condutor da vida escolar compreendida como organismo vivo de relações afetivas, políticas, pedagógicas e de sonhos.

Como alerta Freire (1999, p.43):

> é preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas cuja vida diária, cujo mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em práticas.

Por isso, é urgente reocupar os sentidos da linguagem no campo educativo, reafirmando o pensamento freireano como anúncio de uma educação verdadeiramente humanizadora que saia do plano discursivo e se concretize em ações éticas, políticas e democráticas. Transformar os espaços escolares em espaços verdadeiramente dialógicos não significa ser irresponsável ou omisso frente às tarefas que nos cabem. Pelo contrário, negar o autoritarismo não é abraçar o espontaneísmo, mas assumir, com coragem e compromisso, uma liderança ética e transformadora. Como nos ensina Freire:

> pelo contrário, aceitamos que não temos por que fugir ao dever de intervir, de liderar, de suscitar agindo sempre com autoridade, mas sempre também com respeito à liberdade dos outros, à sua dignidade. não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto e corajoso (Freire, 1999, p. 44)

O pensamento freireano é um referencial vivo e insurgente que nos ajuda a desvelar e compreender as opressões institucionalizadas por meio de uma linguagem sequestrada a serviço da manutenção do poder, da domesticação e do silenciamento. Em tempos de performatividade institucional, é urgente retomar a educação como prática de liberdade e não de obediência. Precisamos

deslocar nosso olhar da gestão de aparências à construção de presenças; da retórica do acolhimento à política da escuta ativa; da domesticação à emancipação. Nesse sentido, disputar o significado da "educação humanizada" é disputar o próprio horizonte de sociedade que queremos construir: menos autoritária, menos performática, mais justa, corajosa e verdadeiramente humana.

Que saibamos, como educadoras comprometidas com a vida, exercer a desobediência criadora, sendo intelectuais orgânicas e revolucionárias. Que sejamos capazes de recusar as palavras adoecidas que ocultam a violência e, com coragem, reinventar o verbo esperançar. Que a educação humanizada tão sequestrada nos discursos seja reconquistada nas práticas. Não como promessa vazia, mas como ato radical de presença, escuta e transformação.

REFERÊNCIAS

DICIO. *Humanização*. Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/humanizacao. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, P. (1979). **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** (Trad. de Kátia de Mello e Silva). Cortez & Moraes

FREIRE, P. (1999). **A educação na cidade.** Cortez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2002c

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84.ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: Ensaio de hermenêutica**. Tradução: M. F.Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA O *ETHOS* DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Deisiane De Toni Alves[1]

Queli Ghilardi Cancian[2]

Luciana de Souza[3]

Andréia Florêncio Eduardo de Deus[4]

Marco Antonio Batista Carvalho[5]

RESUMO

Diante da crise socioambiental e civilizatória, em que a lógica da globalização intensifica as desigualdades, homogeneíza culturas e subordina os processos educativos a interesses econômicos hegemônicos, longe de um discurso fatalista, somos convocados a repensar os fundamentos e práticas que adotamos ao longo da, cada vez mais árdua, tarefa de nos educarmos. Inspirados pela pergunta: *O que seria, hoje, um ethos para a Educação humanizadora?* compreende-se que os pressupostos da Educação pensada, defendida e, sobretudo, praticada por Paulo Freire, se apresentam como uma referência para esse debate, na medida em que propõem um compromisso com a libertação dos sujeitos e a superação das opressões, o que possibilita sua humanização. Apoiados no que o educador defendia acerca do ser humano como sujeito histórico, da conscientização, da práxis, do *Ser mais*, do diálogo, da autonomia e do *Pensar certo*, se estabelece como objetivo deste estudo, apresentar e discutir tais pressupostos Freireanos, que aportam sentido e orientam o *ethos* de uma Educação humanizadora. Como caminho metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, pautada na revisão narrativa da literatura, fundamentada em treze obras de Paulo Freire. Tais pressupostos articulam-se com fundamentos ético-políticos que rompem com modelos pedagógicos tradicionais, hierárquicos e colonizadores, reafirmando que o *ethos* de uma Educação humanizadora exige a rejeição de qualquer prática que promova exclusão, negue saberes ou reforce desigualdades. Ao contrário, deve estar ancorado na valorização dos saberes locais, na construção coletiva do conhecimento e no compromisso com a transformação social, possibilitando que se consolidem práticas educativas voltadas para a afirmação da vida, da justiça social, da equidade e da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Palavras-chave: Autonomia. Conscientização. Diálogo. Paulo Freire. Práxis.

[1] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, deisi200180@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, quelicancian@gmail.com.
[3] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, luciana.souza02@escola.pr.gov.br
[4] Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.eduardo@uffs.edu.br.
[5] Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

É inegável que, nas últimas décadas, a Educação tem sido progressivamente subjugada a uma lógica globalizante que, embora se apresente como promotora de avanços tecnológicos, conectividade e redução de distâncias geográficas e temporais, sustenta, na prática, interesses concentrados em grupos detentores do poder econômico. Sob a retórica da globalização, assiste-se à reconfiguração das estruturas econômicas, sociais e culturais, marcada pela desarticulação de sistemas locais de subsistência, pela intensificação das desigualdades sociais e pela crescente homogeneização e apagamento das diversidades culturais e epistêmicas (FONSECA, 2023; MURACA, 2024; ALVES, 2025).

Diante disso, se estabelece uma crise socioambiental e civilizatória, e longe de um discurso fatalista, somos antes convocados a repensar os fundamentos e práticas que adotamos ao longo da, cada vez mais árdua, tarefa de nos educarmos. Nos educarmos, pois enquanto educadores/professores/pesquisadores, compreende-se, assim como Paulo Freire o fazia, que os processos desenvolvidos em todas essas funções interligadas, não são unilaterais, mas uma construção coletiva, dialógica, dialética e contínua. Simultaneamente, nos tornamos sujeitos que ensinam e aprendem, e desse modo, podemos nos humanizar na trajetória.

No ensaio intitulado "O *éthos [sic]* de uma educação humanizadora", Streck (2006, p. 95) nos propõe reflexões sobre os sentidos da humanização e os desafios para realizá-la. Nele, o autor adota o termo *ethos,* de origem grega, remetendo-o à ideia de morada, habitação ou casa e, quando o transporta para o contexto humano, refere-se ao modo como organizamos nossa vida, individual e coletivamente, no ambiente, no espaço simbólico, relacional e ético em que as ações humanas se realizam. Transpondo-o para o espaço educativo, Streck (2006, p. 100) o relaciona ao ambiente e à cultura que ali se desenvolve, configurando-o como um lugar, onde nos sentimos "em casa", uma moradia, que pode ser acolhedora e humanizadora, ou excludente e desumanizadora, dependendo de como é constituída e cuidada.

Por esse viés, o *ethos* não é algo estático ou dado, mas sim um processo histórico, coletivo e intencional, que reflete as escolhas, os sonhos, os pressupostos e os compromissos dos sujeitos que habitam esse espaço. Assim, inspirados pela pergunta "*O que seria, hoje, um éthos [sic] para a Educação humanizadora?",*

colocada em pauta também por Streck (2006, p. 96), compreende-se que os pressupostos da Educação pensada, defendida e, sobretudo, praticada por Paulo Freire, se apresentam como uma referência paradigmática para esse debate, na medida em que propõem um compromisso com a libertação dos sujeitos e a superação das opressões, o que possibilita sua humanização.

Desafiando-nos a integrar as dimensões: social, cultural, política, ética, biológica (compreendida aqui também como dimensão ecológica), nos diversos espaços educativos, formais e não formais, e nas relações humanas em que se reconhece a potência formadora e transformadora da Educação, Paulo Freire nos convoca à reflexão crítica, acerca da necessidade de um *ethos* educativo que supere modelos pedagógicos tradicionais e fragmentadores, que reconcilie os sujeitos com seus territórios, suas culturas e saberes, a partir de práticas orientadas pela valorização da diferença cultural e epistêmica, nas quais o compromisso com a humanização seja o *sul* dos processos.

Ao romper com as dinâmicas que sustentavam, e pondera-se, ainda sustentarem, sistemas, estruturas, hierarquias e metodologias vinculadas a um modelo tradicional de Educação, centrado na transmissão, na padronização e na reprodução, o pensamento Freireano consolida-se como uma referência epistemológica e política, que possibilita tensionar as práticas educativas, em busca de ressignificá-las, orientando-as para a construção de processos formativos comprometidos com a emancipação do sujeito, a democratização do conhecimento e a superação das desigualdades, ou seja, para o *ethos* de uma Educação humanizadora.

Cientes de que a obra de Paulo Freire se faz uma fonte inesgotável de inspiração para a reflexão crítica sobre a realidade, sobre nossas práticas pedagógicas, sobre uma Educação que seja verdadeiramente humanizadora, enfoca-se neste estudo pressupostos alinhados às urgências contemporâneas por uma Educação que contribua para a reconciliação ecossistêmica entre humanidade, cultura e natureza, reconhecendo que não podemos estar dissociados dos desafios éticos, políticos e planetários que marcam o nosso tempo.

Apoiados no que o educador defendia acerca do ser humano como sujeito histórico, da conscientização, da práxis, do *Ser mais*, do diálogo, da autonomia e do *Pensar certo*, se estabelece como objetivo deste estudo, apresentar e discutir tais

pressupostos Freireanos, que aportam sentido e orientam o *ethos* de uma Educação humanizadora. Para tanto, como procedimento metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, pautada na revisão narrativa da literatura, ancorada em treze obras de Paulo Freire, destacando-se entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980), *Pedagogia do Oprimido* (2001), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2003), *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular* (2008), *Educação e mudança* (2021a), e outras, que contribuem para as reflexões propostas neste estudo.

Ressalta-se que parte dos dados compõem pesquisa maior vinculada à primeira autora[6], cujo recorte analítico aborda aspectos da Teoria Freireana, fundamentada pelas obras de Freire, compreendendo-os em sua historicidade e em sua potência formativa. A análise segue um caminho dialógico, na qual os textos são considerados não como fonte de verdades acabadas, mas como provocadores de reflexão e ação, em consonância com o próprio ideário Freireano. Assim, a revisão narrativa torna-se espaço de elaboração crítica, em que as ideias do educador são ressignificadas à luz das urgências educativas do presente.

2 SUJEITOS HISTÓRICOS, CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS

Compreender-se como ser histórico e temporal é um dos elementos centrais da concepção Freireana sobre a existência humana, e sem dúvida, para o *ethos* de uma Educação humanizadora. Como sujeito histórico, inacabado e em permanente construção, os seres humanos,

> [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um "habitat" ao qual ele "contata", na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também

[6] https://tede.unioeste.br/handle/tede/7680

um espaço histórico (FREIRE, 2001, p. 89, grifos do autor).

Para Freire (1967; 1980), o ser humano não está condicionado a um presente contínuo e imutável, mas constrói sua existência a partir da articulação entre passado, presente e futuro. Cada contexto histórico convoca os sujeitos à tomada de decisões e à produção de respostas que dialoguem com as demandas de seu tempo.

A partir dessa perspectiva, a relação do ser humano com o mundo não se limita a contatos, mas se constitui como um processo de interação consciente que possibilita a transformação, tanto dele quanto do mundo. O sujeito não está *no* mundo, mas *com o mundo*, estabelecendo relações que lhe possibilitam compreender, interpretar, criar, recriar e intervir na realidade, e é exatamente essa abertura ontológica ao mundo que o torna capaz de ressignificar sua existência e, por meio da reflexão e da ação, comprometer-se com processos de mudança social (FREIRE, 1967; 1980; 1997; 2001; 2003; 2008).

No entendimento de Paulo Freire, há uma ideologia dominante que atua a partir de um mecanismo de ocultamento e distorção da realidade, disseminando uma leitura despolitizada do mundo, que desvincula os sujeitos de seus contextos históricos, culturais e sociais (FREIRE, 1967; 1980; 2001; 2003; 2008; 2021a; 2021b). Tal ideologia, utilizada como instrumento de manipulação, naturaliza as relações de dominação e subordinação, incidindo diretamente sobre os processos educativos. É justamente nesse ponto que se ancora a *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2001) propõe que se rompa com essas estruturas opressoras por meio da *conscientização*, entendida como um processo capaz de libertar os sujeitos das amarras ideológicas que sustentam a opressão.

Para o educador, os seres humanos interpretam o mundo a partir de suas experiências, vivências e referências culturais. Suas ações são, portanto, pautadas pela forma como lê e compreende a realidade (FREIRE, 2001). No entanto, quando submetidos a uma ideologia que se apresenta como neutra, o que Freire (2008, p. 87) denomina "ideologia disfarçada e disfarçante", os sujeitos acabam internalizando concepções fatalistas, que os levam a acreditar que a realidade é imutável e que suas condições de existência são fruto de incapacidades individuais, e não de estruturas sociais historicamente construídas.

Nesse contexto, Freire (1980) destaca que é a capacidade humana de se distanciar criticamente da realidade, de observá-la e interrogá-la, que permite aos

sujeitos não apenas compreendê-la, mas também transformá-la. Este movimento se realiza por meio da *práxis*, entendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão, essencial no processo de tomada de consciência. Nas palavras de Freire (1980, p. 25, grifo do autor), "É precisamente isto, a 'práxis humana', a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo".

O caminho para a conscientização, portanto, não ocorre de forma imediata. Num primeiro momento, o sujeito aproxima-se da realidade de modo ainda ingênuo, caracterizado por uma compreensão superficial e acrítica (ALVES, 2025). Contudo, à medida que desenvolve uma postura crítica, questionadora, movida pela curiosidade epistemológica[7], aprofunda sua compreensão, desvelando os mecanismos ideológicos que sustentam a opressão. Nesse processo, reconhece que a história não é uma determinação, mas uma construção aberta à transformação. Como seres inconclusos e permanentemente curiosos, os sujeitos tornam-se capazes de intervir na realidade, assumindo-se como agentes históricos (FREIRE, 1967; 1980; 2001; 2008).

Freire (1980, p. 28) sintetiza esse processo ao afirmar que "a conscientização é isto: tomar posse da realidade", o que implica não apenas observá-la de forma contemplativa, mas atuar sobre ela a partir da articulação entre ação e reflexão, destacando, sobretudo, que

> [...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica (FREIRE, 1980, p. 26).

Trata-se, portanto, de um movimento ético, político e epistemológico que possibilita ao ser humano superar as condições de opressão e construir, de forma

[7] A curiosidade, característica essencial do ser humano, é vital para o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação. Conduz ao questionamento sobre a realidade, inicialmente apresentando-se de forma ingênua, não crítica, mas pode aprofundar-se, tornando-se epistemológica, crítica, levando à compreensão da razão de ser da realidade (ALVES, 2025).

coletiva, novas possibilidades de existência.

3 SER MAIS, DIÁLOGO, AUTONOMIA E PENSAR CERTO

No horizonte do pensamento freireano, o ser humano é concebido como portador de uma vocação ontológica para ser sujeito de sua própria história. Tal vocação manifesta-se na busca permanente pelo *Ser mais*, conceito que, na perspectiva do educador, não se refere a uma condição estática, nem a um estado acabado de plenitude, mas a um projeto existencial aberto e inacabado, em permanente construção de si e do mundo, de *Ser gente* (FREIRE, 1967; 1980; 1997; 2000; 2001; 2003; 2008; 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Desse modo, o ato de conhecer e, consequentemente, o ato educativo, adquirem sentido como parte integrante da realização da vocação ontológica do ser humano. O conhecimento não emerge de uma condição de completude, mas sim, da própria consciência da incompletude, que impulsiona os sujeitos a aprender, refletir, questionar e transformar-se continuamente. Afinal, a plenitude, se existisse, anularia a necessidade de conhecer, pois implicaria a negação do processo de busca, do inacabamento e da curiosidade, próprios da condição humana (FREIRE, 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Essa vocação, contudo, só se efetiva na medida em que o sujeito se insere no mundo de forma consciente e dialógica, integrando-se a ele de maneira crítica e reflexiva. É na interação *com* o mundo e *com os outros* que o sujeito se reconhece como existente e não apenas como alguém que simplesmente vive. Expressando tal compreensão, Freire (1967, p. 40) afirma que:

> Existir ultrapassa viver porque não é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires.

Seguindo essa lógica, fundamenta uma concepção de Educação em que o aprender não se relaciona com uma transmissão de conteúdos, mas se constitui como prática existencial, profundamente vinculada ao diálogo, à autonomia e à liberdade.

Conforme Freire (1967) aponta, em contextos sociais marcados pela negação do diálogo, característica estrutural dos processos colonizadores que se desenvolveram no Brasil, consolida-se aquilo que o educador denomina de *mutismo*, condição na qual os sujeitos não deixam de ter respostas, mas veem suas vozes silenciadas. Esse silenciamento, imposto por um modelo embasado na transmissão de comunicados, destacado por Freire (1967; 1980), influenciou inclusive a Educação, impossibilitando uma construção dialógica do conhecimento.

Instala-se, nesse cenário, o que Freire (1967, p. 71) conceitua como uma "consciência hospedeira", que se configura pela interiorização dos valores, normas e discursos impostos, em detrimento de uma "consciência livre e criadora", própria dos sujeitos autônomos e críticos. Sob a lógica da opressão, prevalecem o ajustamento, a acomodação e a aceitação das condições impostas, reforçando a passividade e a negação da possibilidade de transformação social.

Em oposição, Freire (1967, p. 107) apresenta o diálogo, "relação horizontal de A com B", explicando que este tem origem em uma "matriz crítica e gera criticidade", sendo sustentado por valores como o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança mútua entre os sujeitos. Assim, o diálogo se estabelece verdadeiramente, quando os interlocutores se conectam a partir desses princípios, construindo uma relação de empatia e compromisso na busca conjunta por sentido e transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é um caminho indispensável para todos os aspectos da existência humana, mas este só adquire sentido quando se fundamenta na crença no ser humano, em suas potencialidades e na convicção de que a realização pessoal de cada sujeito está intrinsecamente ligada à realização dos outros (FREIRE, 1967). Na Educação, esse pressuposto possibilita que se reconheça que o processo de ensinar e o de aprender, é uma construção coletiva, na qual educador e educando se constituem mutuamente como sujeitos do saber, humanizando-se.

O diálogo, para Freire (1967; 1980), não se limita a uma estratégia metodológica, mas se configura como uma exigência ontológica da prática pedagógica, pois é, por meio dele, que se rompe com a lógica bancária da Educação, pautada na transferência de conteúdos, conceitos, na hierarquização dos saberes e na negação da autonomia dos sujeitos. Uma Educação orientada pelo diálogo promove a escuta, o reconhecimento das experiências, dos saberes e das culturas dos educandos, possibilitando que todos os envolvidos se tornem coautores na

produção do conhecimento.

Dialogar implica assumir comunhão com os outros e com o mundo, em que a emancipação de cada sujeito só é possível quando vinculada à emancipação coletiva, reafirmando-o como um ato profundamente ético, político e amoroso, comprometido com a dignidade humana, a justiça social e a transformação da realidade (FREIRE, 1967; 1980; 2003; 2008).

Sobre a autonomia, Freire (2003) enfatiza que esta ocupa lugar central no processo de humanização dos sujeitos, sendo condição essencial para que estes se libertem da ideia dos determinismos históricos, sociais e culturais. Ela permite reconhecer que a história não é uma fatalidade, pois quando o sujeito se apropria de sua capacidade de decidir e intervir na realidade, desenvolve autonomia, na medida em que se humaniza e vive uma experiência concreta de liberdade.

Conforme Freire (2003, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Ou seja, trata-se de um pressuposto que se consolida na prática cotidiana, na articulação entre ação e reflexão, e que, ao longo do caminho, torna-se uma opção de vida, que irá influenciar a forma de aprender, ensinar, sentir, pensar, dizer e agir do sujeito.

Para Freire (1997; 2003; 2008; 2021a), esse processo está diretamente vinculado ao que denomina *Pensar certo*, uma postura epistemológica e ética que pressupõe a desnaturalização da realidade e o desvelamento dos mecanismos ideológicos que obscurecem a consciência, inclusive no âmbito da Educação. O *Pensar certo* constitui, assim, um exercício crítico que visa à compreensão da realidade, à emancipação e à construção da autonomia dos sujeitos, sejam educadores, educandos, povos subalternizados, marginalizados ou historicamente oprimidos. Se faz um caminho de libertação e humanização, que rompe com os processos desumanizadores impostos ao longo da história. É uma prática que convoca os sujeitos a assumirem-se como seres históricos, inacabados e capazes de transformar o mundo (FREIRE, 1967; 1980; 1997; 2001; 2003; 2008; 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Nessa direção, Paulo Freire ressalta, ao logo de toda a sua obra, que a ação pedagógica é essencialmente intencional e diretiva. Isso significa que cabe ao educador conduzir o processo educativo, por meio de práticas orientadas para a

formação crítica, que permita aos educandos desvelar a realidade, compreender seus condicionantes e desenvolver clareza política e ideológica sobre os processos que os cercam (FONSECA, 2023; ALVES, 2025). Trata-se, portanto, de reconhecer que educar é um ato eminentemente político, vinculado à produção de conhecimento, à construção de sujeitos históricos e à luta pela transformação social.

Freire (2021a, p. 43) reforça essa concepção, ao afirmar que “não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética, sem estética”. Ética e estética caminham lado a lado, como expressões da decência e da *boniteza*, que se manifestam nas relações humanas, no respeito ao outro, na solidariedade, na justiça e na construção de ambientes educativos que sejam também espaços de beleza, cuidado e dignidade (FREIRE, 2021a).

Portanto, educar é, antes de tudo, um ato de amor e de profundo respeito ao outro, reconhecendo-o como sujeito concreto, portador de saberes, de história e de experiências (ALVES, 2025). E ainda que a Educação assuma intencionalidades políticas, éticas e estéticas, ao afirmar seus próprios sonhos, valores e utopias, é fundamental que o educador atue embasado pelo diálogo, pela escuta, sem jamais tentar submeter ou conquistar o outro, pois somente assim a Educação será de fato humanizadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria e a práxis Freireana reafirmam-se como fundamentos indispensáveis para a construção de uma Educação crítica, capaz de desvelar os mecanismos de opressão, dominação e exclusão que operam na dinâmica social mais ampla, assim como no âmbito escolar. Seu ideário nos incentiva a buscar caminhos pedagógicos orientados para a libertação dos sujeitos, para a valorização dos saberes marginalizados e para a afirmação de uma pedagogia da autonomia, da dignidade e da justiça social.

Destaca-se que o *ethos* de uma Educação humanizadora perpassa por pressupostos Freireanos que não são meramente teóricos, mas se concretizam nas práticas educativas, nas relações pedagógicas e na construção de ambientes de

aprendizagem que sejam espaços de acolhimento, de cuidado, de respeito à diferença e de construção coletiva do conhecimento.

Para Paulo Freire, além destes pressupostos enfocados neste estudo, dentre tantos outros que o educador abordou e defendeu ao longo de toda sua vasta obra, tal *ethos* requer o reconhecimento da dimensão política da Educação, consciência de que não há espaço para a ilusão da neutralidade nela, pois toda prática educativa carrega intencionalidades, valores e projetos de mundo. O verdadeiro desafio então que se coloca ao educador, é assumir essa posição, deixando claro seus sonhos e utopias. Sonhos de uma Educação humanizadora, movida pelo bem comum e comprometida com a afirmação da vida, da equidade, da justiça.

O *ethos* de uma Educação humanizadora envolve a recusa de qualquer forma de exclusão e, sobretudo, a valorização dos saberes dos educandos, das culturas locais, das epistemologias outras. Ou seja, uma Educação pautada pela ética, estética e pela política, embasada pelo diálogo, em que valores como tolerância, solidariedade e esperança, sejam os fundamentos para a construção de uma sociedade de fato democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Deisiane De Toni. **Diálogo entre saberes no Ensino de Ciências**: a Astronomia Indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. 2025. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

FONSECA, Marcos Orso da. **Perspectivas político-pedagógicas críticas na Educação em Astronomia na interface da Base Nacional Comum Curricular**. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MURACA, Mariateresa. Caminhos da Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. O éthos de uma educação humanizadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 95-106, 2018. DOI: 10.5335/rep.v13i1.7968.

DO DEPÓSITO AO DIÁLOGO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Maurício Eduardo Bernz[1]
Mariana Rogoski Ferreira Bernz[2]
Peri Mesquida[3]

RESUMO

Neste artigo, propomos uma análise crítica das contribuições de Paulo Freire ao campo da educação, com ênfase em dois aspectos centrais de sua obra: a denúncia do modelo educacional desumanizante vigente em sua época e a formulação de uma proposta pedagógica pautada na libertação do sujeito e na humanização do processo educativo. A partir de uma abordagem dialógica e problematizadora, buscamos compreender como Freire articula uma crítica estrutural à educação tradicional, caracterizada pelo modelo bancário, autoritário e transmissivo, apresentando, em contrapartida, os fundamentos de uma pedagogia libertadora, centrada no diálogo, na autonomia e na consciência crítica. Para sustentar essa reflexão, analisamos o contexto histórico-social da educação brasileira durante o período em que Freire desenvolveu seu pensamento, com o objetivo de aprofundar a compreensão da dinâmica opressor–oprimido que permeia as relações escolares e sociais. Utilizamos como principal referência os escritos freirianos sobre liberdade, autonomia e práxis. Essa imersão teórica nos permitiu evidenciar os contornos de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana, orientado não apenas à aquisição de conhecimentos, mas à transformação da realidade e à afirmação da dignidade do ser humano.

Palavras-chave: Educação; Opressão; Liberdade; Autonomia; Humanização.

1. INTRODUÇÃO

Em obras e escritos freirianos, acumulam-se reflexões acerca da crítica de Paulo Freire à educação brasileira de sua época, cuja qual intitula, de forma explícita, “educação bancária”. Debruçados com atenção diante desde convite, resgatamos o contexto histórico do educador, bem como a conjuntura

[1] Possui graduação em Filosofia pela FAE Centro Universitário (2012) e Pedagogia pela UniCesumar (2021). Especializado em Ética pela Pontifícia Universidade Católica (2014). Especializado em Filosofia da Educação na Universidade Federal do Paraná (2016). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2018). Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2022). E-mail: mauriciobernz@hotmail.com.
[2] Mestranda em Administração no PPAD da PUCPR. Especialista em Desenvolvimento de Lideranças e Gestão de Pessoas na PUCPR. Educadora para economia popular e Coordenadora de Pastoral (Colégios Bom Jesus). E-mail: mari.rogoski@gmail.com
[3] Bacharel em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo, possui graduação em Filosofia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972) e doutorado em Ciências da Educação - University of Genève (1986). Pós-Doutorado em Epistemologia Université de Génève (1973). Pós-Doutorado em Pestalozzi e Freire pela Université de Friboug (2016). Atualmente é professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Professor visitante da Université de Genève, professor convidado da Université de Fribourg. Professor colaborador da Université Catholique de lOst, Angers, France. E-mail: mesquida.peri@gmail.com.

educacional brasileira da época, de modo a entender as raízes da opressão diagnosticada por Freire. Aprofundamos, inclusive, alguns conceitos-chave de seu pensamento, tais como “opressores-oprimidos”, “educação bancária” e “educação problematizadora”

Para melhor compreensão da crítica de Paulo Freire à educação vigente em sua época, bem como sua proposta educacional, abordada futuramente, torna-nos necessário refletir e entender algumas perspectivas do contexto brasileiro daquele tempo: político, social e, consequentemente, educacional.

Nesse período, dissertado por Freire, o Brasil encontrava-se diante de uma grande passagem – um trânsito. Muitos afirmariam que seria uma época de mudança, contudo, segundo o pensador brasileiro, se tratava de uma mudança de época. Com tantas novidades e transtornos políticos, o reflexo na educação não seria diferente. Apresentou-se, para os educadores deste período, uma larga dificuldade em abordar seus temas cotidianos e específicos, uma vez que esta cultura, inovadora e desafiadora, se instalava gradativamente. Tudo se esvaziava, na sociedade brasileira, ao longo desta passagem. Freire (1969, p. 47) comenta: “Todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites”.

O povo brasileiro, inserido neste processo, encontrava-se isolado e inexistente, distante de qualquer capacidade de decisão. Bastava apenas corresponder às exigências postas de antemão. Sua função, talvez em um trocadilho, era não ter função; apenas estar sob, simplesmente seguir, ser comandado pelas elites que pairavam sobre ele.

Uma vez posta em trânsito[4] e fechada em si mesma, muitos temas não satisfaziam e muito menos eram lembrados pela sociedade brasileira, a saber, democracia, participação popular, liberdade, entre outros. Para Freire, diante desta realidade, a educação se fazia uma tarefa altamente importante – a sua

[4] O momento de trânsito propicia o que vimos chamando, em linguagem figurada, de “pororoca” histórico-cultural. Contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar-se, de valorar, do ontem e outras formas de ser de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a “pororoca” se faz mais forte e o clima dela se torna mais e mais emocional. (FREIRE, 1969, p. 46).

força e potência estariam na capacidade de se incorporar ao dinamismo da época do trânsito. “Dependeria de distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse nele, mas não fosse dele, do que, estando nele, fosse realmente dele”. (FREIRE, 1969, p. 48).

Ressaltamos que a dinâmica do trânsito não se fazia de forma linear, contínua e perfeita. Muitas foram as idas e vindas, os avanços e recuos, que talvez em vez de contribuir para a razão do homem, confundia-o ainda mais. Avanços sempre se mostram significativos, enquanto que recuos mal interpretados podem trazer fortes desesperanças e medos. Contudo, vale ressaltar que, mesmo com recuos, a transição não para sua atividade. Segundo Freire, os recuos não são um trânsito para trás – podem retardar ou distorcer, mas não o deter.

> Os novos temas, ou a nova visão dos velhos, reprimidos nos recuos, insistem em sua marcha até que, esgotadas as vigências dos velhos temas, alcancem a sua plenitude e a sociedade então se encontrará em seu ritmo normal de mudanças, à espera de novo momento de trânsito, em que o homem se humanize cada vez mais. (FREIRE, 1969, p. 48).

De forma a entender mais precisamente esta época de trânsito, resgatamos, brevemente, seu ponto de partida. A sociedade se encontrava fechada[5], predatória, reflexa apenas em sua economia e cultura – para Freire, distante de qualquer resquício de liberdade[6]. Por isso, totalmente alienada, jamais como sujeito de si mesma. Com altos índices de analfabetismo e propostas educacionais atrasadas, seguia regida por uma elite dominadora, ao invés de integrada.

2. OPRESSORES E OPRIMIDOS

2.1. Do reconhecimento dos oprimidos e do medo da liberdade

A obra *Pedagogia do Oprimido* reforça a necessidade constante de ação. Longe de qualquer passividade, o indivíduo não pode se tornar um objeto de

[5] Ao mencionar o termo “sociedade fechada”, Freire traz presente a reflexão de Karl Popper em sua obra “*A Sociedade Democrática e seus Inimigos”* (2006). Popper diferencia a sociedade aberta e fechada da seguinte forma: enquanto na aberta existe espaço para a liberdade crítica e alteração ou conservação de leis e costumes, na fechada as leis e costumes são vistos como tabus imunes à crítica e avaliação pelos indivíduos.
[6] Cf. FREIRE, 1969, p. 49

dominação. “Precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (FREIRE, 2015, p. 35). De forma natural e gradativa o dominador buscará sempre frear o processo, ou seja, domesticar o tempo e os homens; enquanto que os dominados, iludidos no processo, fazem uma leitura equivocada da realidade e acabam por deixar-se conduzir.

> A consciência do oprimido foi modelada pela concepção de mundo do opressor. Dessa forma, o oprimido adere aos valores, às ideologias, aos interesses do opressor, o que não lhe permite ser livre. A consciência do oprimido abriga a consciência do opressor. (MESQUIDA, 2007, p. 25).

Deste modo, concretiza-se a relação entre os dominadores e dominados, ou como Freire intitula em sua obra: opressores e oprimidos – caminho este para desumanização do homem. Reconhecendo sua desumanização, o homem encontra-se num vazio, buscando ao menos entender o sentido de sua vida.

> Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. (FREIRE, 2015, p. 40).

Notamos que esta relação de desumanização se perfaz de forma natural para aquele que domina. Conforme mencionamos anteriormente, torna-se um processo domesticar os oprimidos como seus objetos. Nesta falsa generosidade e com tremenda hipocrisia, os opressores intitulam seus domesticados de “essa gente ou de essa massa cega e invejosa, ou de selvagens, ou de nativos, ou de subversivos” (Cf. FREIRE, 2015, p. 59), de modo a tomar tudo que a eles pertencem.

> Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. (FREIRE, 2015, p. 63)

Desta maneira, sobretudo, instaura-se a violência entre estas duas classes, a saber, a violência dos opressores – aquela que desumaniza os oprimidos e a si mesmos.

> Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2015, p. 58).

Sendo assim, na medida em que os opressores determinam a dominação, de modo a inibir todo o pensar e criar dos oprimidos, estes acabam por matar a vida. Mostra-se a realidade opressora: “Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, alienã-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores”. (FREIRE, 2015, p. 174).

Uma característica dos oprimidos, que contribui para este processo de desumanização é a falta de confiança, sua autodesvalia. Falam de si mesmos e se entendem como aqueles que pouco ou nada sabem. Como abordamos anteriormente, basta apenas saber das decorrências cotidianas.

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do doutor como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2015, p. 69).

Contudo, inseridos nesta distorção de realidade, cedo ou tarde os oprimidos sentem por sua humanidade perdida. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. (FREIRE, 2015, p. 41). Segundo o pensamento freireano, não cabe aos opressores, também desumanizados, concertar esta relação, mas sim aos oprimidos, que se tornam a própria condição para gerar a humanização de ambos.

Aos olhos de Freire, ainda que estes tenham se reconhecido como oprimidos, desprovidos de toda autonomia e distante do processo humanizador, não significa terem abraçado a luta por sua causa. Ao dizer não para a libertação,

opta-se pela assimilação. “Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário”. (FREIRE, 2015, p. 44).

Não basta tomar consciência, é preciso conscientização – ação transformadora – que seja capaz de dar início a esta revolução.

> Daí a necessidade que se impõe para superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2015, p. 46).

Porém, não pode fugir de nosso conhecimento uma realidade tão nefasta e real, a saber, o medo da liberdade[7]. Vale ressaltarmos que, ao reconhecerem-se como oprimidos, os homens podem criar sentimentos tanto quanto distantes do projeto de humanização; seja em pretender se colocarem também como opressores, em um tom de vingança, quanto acomodarem-se neste *status* de oprimidos em que não há grandes exigências. Uma vez alcançada a liberdade, exigiria, dos oprimidos, tomarem a frente de suas opções, isto é, ser dono de suas escolhas e autonomia. Freire confirma:

> Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia. (FREIRE, 2015, p. 46).

Avaliamos desta forma, que os oprimidos, acomodados e imersos na estrutura dominadora, temem a liberdade, visto que não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. A generalização não é mais do que uma reação de medo diante da diferença. Torna-se nítido, frente aos dominados, um sentimento de autodefesa, expresso claramente na coletividade.

Nesta perspectiva, esse tipo de homem ressentido, se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Ou seja, sem oportunidades de colocar-se como fim último, ele

[7] Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a liberdade de oprimir. (Cf. FREIRE, 2015, p. 45).

acomoda-se na desumanização, passando a ser domesticado, quando deveria ver-se como referência

2.2. Sim à vida: constante busca da liberdade

Um grande empecilho para a libertação dos homens mostrou-se na acomodação e imersão dos oprimidos na estrutura dominadora, visto que temem sua liberdade e não buscam correr o risco de assumi-la. Conforme afirmamos anteriormente, não basta tomar consciência de sua opressão, é preciso superá-la, isto é, libertar-se. Desta forma, o verdadeiro sentido desta luta se torna superar a contradição em que se encontram.

Freire acredita que esta superação se torna a condição do surgimento do novo homem. “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”. (FREIRE, 2015, p. 48). Usando das palavras de Freire, torna-se um “parto” resgatar e usufruir sua liberdade, bem como salvar os opressores. Mesquida explica esse atuar da pedagogia do oprimido: “Ela se alicerça na reflexão sobre o homem, oprimido e sobre a situação de opressão na qual ele se encontra, mas também, sobre a ação que o anima a sair do estado de escravidão em que se encontra” (MESQUIDA, 2007, p. 22).

Nesta perspectiva, aquela desesperança instalada nas sociedades alienadas passa a ser substituída pela esperança[8]; quando os homens começam a ver com os seus próprios olhos o caminho de liberdade, eles se tornam capazes de projetar. Diante deste tempo e espaço, descobrindo-se inacabados, tornam-se capazes de se projetar, torna-se visível a consciência crítica.

> Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. (FREIRE, 1969, p. 54).

Relatamos anteriormente que ao longo deste processo, estipulado e mantido pelos opressores, os oprimidos foram sempre rebaixados a meros

[8] Paulo Freire insiste que precisamos ter esperança do verbo “esperançar” e não do “esperar”. Isso porque a esperança do verbo “esperar”, para o autor, é somente uma espera, mas esperançar é mais do que isso, é se levantar e buscar, de fato, a esperança; construí-la e não desanimar ou desistir.

objetos, isto é, objetivados como coisas – eis o processo de desumanização. Todavia, torna-se imprescindível aos explorados, enquanto homens, tomarem a frente de sua luta. “É precisamente porque reduzidos a quase coisas, na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos” (Cf. FREIRE, 2015, p. 76). Ao passo que buscam a libertação, precisam necessariamente reconhecer-se como homens, ou seja, é preciso existir – eis sua vocação ontológica e histórica.

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. (FREIRE, 1969, p. 40).

Afirmamos que a liberdade é uma conquista, exige uma busca firme e constante. Para tanto, tal busca só pode ser assumida num ato de responsabilidade. Ninguém tem liberdade para ser livre, mas luta-se por ela precisamente porque não a tem. (Cf. FREIRE, 2015, p. 46). Neste sentido, em sua obra *Pedagogia da Autonomia,* o pensador brasileiro intensifica a decisão e a responsabilidade como caminhos para liberdade.

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016, p. 105).

Não podemos estar no mundo de forma neutra. Parafraseando Freire (1969, p. 75), “não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas”. A acomodação torna-se apenas um caminho para a mudança, que implica decisão e intervenção na realidade. É preciso, destacamos bem, que se entregue à práxis libertadora, isto é, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo

Em virtude destes fatos, Freire afirma a pedagogia do oprimido – agora entendida como pedagogia humanista e libertadora – em dois grandes momentos:

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2015, p. 57).

Quando o educador brasileiro afirma que existir é transcender, discernir, participar e, sobretudo, pensar sua existência, aposta na autonomia e liberdade do homem; faz delas a base para uma vida repleta de amadurecimento, uma existência significativa e, sobretudo, um ser de espírito livre. Só quem diz constantemente sim à vida, respondendo ao seu incessante chamado, carrega consigo o espírito livre, isto é, faz uso de sua autonomia.

3. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: O CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO

3.1. Educação bancária e a desumanização do homem

Da mesma maneira que os oprimidos exercem sua alienação diante dos opressores, os educandos, aos olhos de Freire, reconhecem em sua ignorância a condição da existência errônea do educador.

> O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2015, p. 81).

Ao invés de usar do diálogo, de comunicar-se, o educador resume sua ação em fazer comunicados e depósitos aos educandos, enquanto que os educandos, meros objetos deste processo, recebem de forma paciente, memorizam e repetem o recebido. “Eis a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2015, p. 80). Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional – o saber – transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem.

Anteriormente, afirmávamos que o verdadeiro sentido da luta entre oprimidos e opressores deveria ser a superação da contradição em que estes se encontram, de modo a não existir mais nem opressores, muito menos oprimidos.

Distante desta superação, a educação bancária estimula necessariamente a contradição, Freire relata que nela:

> a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
> g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
> i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
> j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2015, 82-83).

Nesta perspectiva, quanto mais se enche os recipientes com seus depósitos, melhor educador será; quanto mais autoridade e determinação dos educadores, tanto mais acomodação e adaptação por parte de seus educandos. Em contrapartida, quanto mais os educandos deixam-se encher docilmente, melhores educandos serão perante os olhos de seus educadores. Segundo Freire, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

> Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (FREIRE, 2015, p. 83).

O ciclo desta educação, desumanizadora, consiste em preservar a situação em que os educadores se intitulam, de forma enganosa, beneficiários do processo educacional, quando na verdade tornam-se também reféns do processo. Não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distantes do pensamento crítico e do autêntico saber.

> No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção bancária da educação. Arquivados, porque, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se

> arquivam a medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 2015, p. 81).

Não há diálogo, não há saber, apenas constantes discursos pré-estabelecidos e organizados. Neste sentido, o fundamento da educação torna-se apenas a narração e, consequentemente, este se torna sua função – narrar, sempre narrar. Há aqueles que se digam donos do processo, como seu único agente e responsável, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdo; enquanto do outro lado, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças para que o processo possa ser realizado, as eternas vasilhas. Eis o processo de desumanização, que mata continuamente a educação.

> Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2015, p. 79).

Revela-nos, desta forma, a grande característica da educação bancária, desta educação dissertadora: a sonoridade da palavra. Longe de qualquer projeto transformador, a força da palavra se desgasta em mera sonoridade. O educador, sujeito do processo e portador da narração, apenas conduz os educandos a memorização dos conteúdos por ele narrados. Na condição de vasilhas, isto é, recipientes a serem cheios, o fazem tudo de forma mecânica e sistemática.

Segundo Freire, nesta concepção de Educação não pode haver conhecimento, visto que os educandos não são convidados a conhecer, contudo, apenas memorizar a narração do educador. “Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2015, p. 96).

Inserido neste processo, o educador se distancia cada vez mais do caminho crítico, visto que se torna também um memorizador; ao invés de promover discussões e tomar o papel de um grande desafiador do processo

educacional, transforma-se em um repetidor de frases e ideias prontas, todas pré-estabelecidas em seu plano. Repete de forma precisa o que leu, porém raramente produz algo pessoal. Seu discurso promove a dialética, contudo pensa e expõe tudo de forma mecânica.

Distante de um projeto educacional democrático, o educador cala seus educandos para nada falar, enquanto perde a oportunidade de ouvir e aprender.

> Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou sem silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 2016, p. 115).

Se o pensamento deste educador se torna a única e exclusiva opção correta, consequentemente ele jamais poderá escutar quem pensa ou discute de forma diferente da sua, ou seja, ele não escuta quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes. Certamente, este seja o processo estipulado e desejado, uma vez que seu anseio seja pura e simplesmente impor a passividade aos seus educandos. Na leitura de Freire, quanto mais passivos os educandos tornarem-se, tanto mais ingênuos se apresentarão; isto é, eles tendem a adaptar-se ao mundo estabelecido, à realidade nos depósitos que receberam. Segundo o educador brasileiro (2015, p. 84), os opressores pretendem justamente transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, pois quanto mais adaptados e inseridos estiverem a esta realidade, com mais facilidade os dominarão.

Notamos que o cerne da questão está na maneira como se pensa, ou seja, pensar autenticamente pode tornar-se perigoso. Para tanto, prevendo esta possível catástrofe, os opressores usam de vários artifícios que inibem o pensamento crítico, de modo a instalar nos educandos a passividade.

> Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos conhecimentos, no chamado controle de leitura, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação digestiva e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2015, p. 89).

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores, insistindo em se passar por democráticos, tornam-se, nesta época, meros discursos verticais[9]. A educação brasileira, vítima neste processo, é regida de cima para baixo; conforme refletimos anteriormente, educadores e educandos abrem mão do projeto de criação e transformação.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire utiliza a figura do animal para expressar a falta de compromisso com a transformação social, ou seja, aquele que se coloca distante do pensamento crítico e reflexivo. Afirma o educador: “Daí que, como um ser fechado em si, ao produzir um ninho, uma colmeia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de atos-limites – respostas transformadoras”. (FREIRE, 2015, p. 127). Diante da educação bancária – diagnosticada por Freire, sobretudo pela narração e sonoridade – conseguimos avançar nossa reflexão e descobrir no sistema educacional o processo de massificação daquela época.

Destacamos que o dominador, na sua busca de dominação, não possui outro caminho senão negar às massas populares a chamada práxis verdadeira, ou seja, negar a estes o direito de proferir sua palavra, de pensar certo. Ampliamos, portanto nossa reflexão: se o educando, em seu processo educacional, concebe seu formador como sujeito da relação enquanto ele se considera mero objeto, torna-se, desta forma, mero receptor de conteúdos acumulados daquele que sabe e transfere. Freire resume tal ação como um ato de conquista:

> Todo ato de conquista implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, hospedeiro do outro. (FREIRE, 2015, p. 186).

Este demonstra ser o método que os opressores utilizam para permanecer no poder. Conforme as classes populares emergem, ganham expressão e deixam-se tomar pela esperança, mesmo que repentina e momentânea, as elites, tomadas pelo susto, porém cientes de seu poder, tendem

[9] Cf. FREIRE, 2016, p. 113

a silenciar as massas populares, domesticando-as com soluções de força ou paternalistas, conforme refletido anteriormente. Para evitar qualquer manifestação das massas populares, as elites dominadoras utilizam constantemente da manipulação. Seguindo os escritos freireanos, a regra das elites apresenta-se bem clara: “Não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar com elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim – jamais permitiram às massas que pensassem certo”. (FREIRE, 2015, p. 177).

Por isso, toda vez que se nega a liberdade ao homem, torna-se ele um ser ajustado, mero objeto. “E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, 1969, p. 43). Ao abrir mão de seus direitos, mesmo que das discussões destes, o homem sacrifica imediatamente sua força criadora.

Se o pensamento do educador se torna a única e exclusiva opção correta, consequentemente ele jamais poderá se colocar no processo de escuta, sua fala se dá em um tempo silenciado[10]. O educador bancário se propõe a não escutar quem fala ou escreve fora de seus padrões dominantes, seu anseio torna-se pura e simplesmente impor a passividade aos seus educandos. Aos olhos do pensador brasileiro, tanto o educador quanto os educandos se arquivam na medida em que não há criatividade nem saber.

3.2. Educação problematizadora: da liberdade para a humanização

Em contrapartida à educação bancária, Freire propõe um caminho de libertação, que abarca não somente os educandos, na situação de oprimidos, mas também os educadores. Ao passo que estes homens descobrem sua posição, bem como o sistema que os coloca em determinado lugar, a saber, de quase coisas – meros objetos neste processo de desumanização, esperamos que, inseridos nesta situação-limite[11], instantaneamente estes tomem as devidas atitudes e reações.

---

[10] Cf. FREIRE, 2016, p. 115

[11] Tomando para si a reflexão do Professor Álvaro Vieira Pinto, Freire destaca que as “situações-limite”, distante da dimensão pessimista, não são o conforto infranqueável onde terminam as

> Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das "situações-limite" em que os homens se acham quase coisificados. (FREIRE, 2015, p. 131).

Freire revela aqui esta dimensão da revolução, que diz da ação criadora – biófila[12]. Faz-se necessário passar por esta situação, talvez não tão agradável e doce, para alcançar aquilo que se intitula vida: "Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida" (FREIRE, 2015, p. 233). Esta reflexão denuncia aquela vida que não consegue viver, que constantemente é proibida de respirar, isto é, que oprimida e desumanizada, abre mão de sua vitalidade. Eis o apelo de Freire pela revolução, que transpira o poder de criação, que é capaz de transformação, que busca constantemente o caminho para a libertação – sua humanização.

Nesta perspectiva, os oprimidos e desumanizados só começam a desenvolverem-se quando se fazem seres para si, isto é, se colocam como finalidades. Ao dissertar acerca desta busca por libertação, Mesquida descreve o caminho de conversão e transformação:

> Paulo Freire acredita que a educação, na medida em que ela alcança a consciência do homem oferecendo-lhe condições de conhecer o mundo (pelo saber), pode realizar nele a "metanóia", uma conversão, uma transformação radical. Esta "metanóia" não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora. (MESQUIDA, 2007, p. 22).

Se transcendermos esta reflexão para uma esfera maior, no que consiste a uma sociedade também entendida como ser, concluímos que, somente quando ela se entender como sociedade para si, ela abrirá caminho para seu desenvolvimento – sua liberdade.

Partindo destes princípios, aqui refletidos, entendemos a concepção bancária como processo de uma educação necrófila, ou seja, que se nutre do

---

possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais. (Cf. PINTO, 1960, p. 284).

[12] Freire traz à reflexão os termos "biófila" e "necrófila", inspirados na obra de Erich Fromm – *O coração do Homem.* A consciência biófila é motivada por sua atração pela vida e alegria; o esforço moral consiste em fortalecer o aspecto amante da vida em si mesmo, enquanto a necrófila é ordeira, obsessiva e pedante. (Cf. FROMM, 1970).

amor à morte e não do amor à vida[13]. Contudo, Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação; uma educação que privilegia a autonomia e a liberdade. "O antagonismo entre as duas concepções, uma a bancária, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve a libertação, toma corpo exatamente aí" (FREIRE, 2015, p. 95). Esta educação, intitulada por Freire problematizadora, não se basta apenas pelos comunicados e conteúdos depositados, pelo contrário, respondendo a vocação do homem ela busca problematizar – questionar, refletir, saber – e tem como base a comunicação.

> Na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 2015, p. 101).

Segundo Freire, enquanto a educação bancária se acomoda à permanência e estabilidade, a educação problematizadora carrega o espírito da mudança. Freire (2015, p. 102) admoesta: "Não aceitando um presente bem-comportado, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária". Recordamos a dimensão da revolução, aquela que não aceita nada pré-estabelecido de antemão, muito menos de forma vertical; torna-se mais que necessário o pensar crítico e a opção de construir junto, segundo a realidade pessoal.

Ao mesmo tempo em que aprofundamos na reflexão da educação problematizadora, refletimos de forma estendida a visão libertadora inclusa na proposta. Nesta dimensão de liberdade, proposta por Freire, aquele conteúdo imposto ao povo anteriormente já não faz mais sentido, visto que aqui o conteúdo nasce dele[14], em diálogo com os educadores, trazendo sempre seus anseios e suas esperanças.

> Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar

[13] Cf. FREIRE, 2015, p. 90

[14] Se as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender à sua vocação de ser sujeito, será pela problematização de sua própria opressão, que implica sempre uma forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo. (Cf. FREIRE, 2015, p. 227).

> de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2015, p. 97).

Freire destaca que o respeito à autonomia e a dignidade de cada homem é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder, conforme nossa vontade. Desta forma, o educador deve colocar a autonomia do educando em primeiro plano, respeitando sua dignidade e identidade. Na prática cotidiana, deve buscar a coerência do ensino com o saber de seu educando.

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2016, p. 47).

Contudo, vale ressaltarmos que, para Freire, um educador não pode atrofiar sua autoridade, visando a hipertrofia da liberdade dos educandos[15]. Não se pode entender a liberdade nem como autoritarismo, muito menos como licenciosidade. Para o pensador, "o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade" (FREIRE, 2016, p. 86). Neste caso, as duas vertentes negam a vocação ontológica do ser humano.

> Contra toda e qualquer concepção da prática educativa autoritária (absolutista) ou relativista (licenciosa), ambas antiéticas por natureza, Freire opta por uma saída ponderada pautada pela ética do bom-senso: a moderação da autoridade e a limitação da liberdade. (PEROZA, 2014, p. 242).

Nesta base educacional, onde vigora o respeito e a autonomia de ambos os interlocutores, o homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – este homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação. Aquela dependência que preenchia todo seu espaço vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão o

[15] Cf. FREIRE, 1995, p. 72.

homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade e humanização.

O antes oprimido, neste caminho de humanização, descobre novamente o sabor de ser homem – o sabor de sua liberdade. Não se coloca mais como criatura pré-comandada, pelo contrário, quer perfazer seu próprio caminho, distante de qualquer determinismo.

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. . Que o meu destino não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 2016, p. 52).

Desta forma, a educação problematizadora exige do homem uma resposta perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador. Ao reconhecer-se como objeto do processo, o homem toma a capacidade de assumir-se como sujeito. Afirma Freire (2016, p. 105): “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”. São nestes fundamentos que uma pedagogia que visa a autonomia, ou seja, deve centrar em experiências de decisão e responsabilidade, em experiências respeitosas da liberdade.

A vida não está para o homem, entretanto, é o homem que está para a vida; o homem deve, portanto, colocar sentido na sua existência e não ao contrário. O mesmo pensamento deve permear a sala de aula.

> Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. (FREIRE, 1995, p. 72).

Colocando-se contrário a toda e qualquer padronização imposta, o educador brasileiro denuncia a educação que se mantém estagnada, afirmando a educação que diz sim à vida. Segundo Freire (1995, p. 72), “o ato de ensinar,

de aprender, de estudar são fazeres sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres". Freire ressalta que a educação não pode matar a criatividade e a autonomia, mas deve ser um processo de prática libertadora, imprescindível para a humanização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão bancária da educação, aquilo que seria o mais precioso do processo educacional, transformou-se em uma doação daqueles que se julgam sábios diante dos que, em sua concepção, nada sabem. Neste sentido, não há práxis, não há processo de libertação – encontram-se todos distante do pensamento crítico e do autêntico saber. De um lado encontram-se aqueles que se dizem donos do processo, como o real sujeito frente aos seus objetos, cuja tarefa se resume a encher os demais de conteúdo; enquanto do outro lado, nada importante, os objetos pacientes, apenas ouvintes, meras peças do processo, as eternas vasilhas.

Ao mencionarmos o processo de opressão, naturalmente recordamos os dois papeis centrais, a saber, os opressores e os oprimidos. "Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão". (FREIRE, 2015, p. 58).

Contudo, embora os dominados e oprimidos recebam constantemente golpes de violência (moral e existencial), ressaltamos seu ponto fraco – o medo da liberdade. O caminho para liberdade apresenta-se demasiado exigente, nesta perspectiva, esse tipo de homem ressentido, se torna necessariamente um homem dependente, não conseguindo jamais se colocar como finalidade. Sem oportunidades de colocar-se como sujeito no processo, ele acomoda-se no caminho da desumanização.

Dentro da perspectiva freireana, não basta ao homem descobrir-se oprimido e desumanizado, isto diria apenas de uma tomada de consciência, e tomar consciência ainda se encontra longe de uma práxis libertadora. É preciso conscientização, é preciso que o homem tome parte naquilo que lhe pertence.

Diante deste constante processo de humanização, aquela dependência que preenchia todo seu ser vai dando lugar para a autonomia e, neste caminho de coragem e decisão o homem vai resgatando aquilo que lhe é próprio, a saber, sua liberdade. Nestes parâmetros, a educação exige do homem uma resposta

perante a vida. O homem que visa sua liberdade deve assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador.

Freire evidencia a vida e, para tanto, propõe outra concepção de educação; uma educação que privilegia a autonomia e liberdade – a educação problematizadora. Porém, esta educação exige diretamente uma interpretação e mudança, tanto dos educadores, quanto dos educandos. É preciso diálogo para a investigação; a educação passa a ser crítica, transformadora e criadora. O homem deixa de ser objeto da história e começa a colocar-se como sujeito dela. Em todos os mundos possíveis – cultural, político, histórico – este homem, agora em processo de libertação, não precisa mais se adaptar ou acomodar; ele torna-se capaz de mudança, de transformação e principalmente de criação.

Para Freire, o ato de ensinar, de aprender e de conhecer se apresenta como caminho árduo, porém prazeroso. Os estabelecimentos de ensino não podem restringir a educação à pura descrição de conceitos, ou aos conteúdos memorizados mecanicamente pelos alunos. Freire (1995, p. 76) indaga: “É curiosa a preocupação com a memorização mecânica de conteúdos, o uso de exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável enquanto fica de lado uma educação crítica da curiosidade”. Os educadores e os educandos precisam descobrir e sentir a alegria de se buscar o conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender.

Desta forma, o processo educacional não é apenas uma atividade humana entre outras, mas uma dimensão presente em qualquer atividade do homem na sociedade, ou seja, a educação não se limita ao sistema formal de educação, mas se perfaz cotidianamente na busca pessoal pela humanização. A teoria freiriana fundamenta-se em uma educação inspirada na relação do homem no mundo, isto é, estar no mundo e na construção de seu ser no mundo com os outros.

Uma vez que escrevemos aquilo que vivemos, continuamos com a sensação de que muitas questões do âmbito educacional podem ser problematizadas, sobretudo no que se refere à educação brasileira. Diante da indagação: “O Brasil tem jeito?”, Freire afirmou: “Respondo que *sim.* Só tem jeito na medida em que nos determinarmos a forjá-lo. Nenhum jeito aparece por acaso” (FREIRE, 1995, p. 39).

Que possamos continuamente aprofundar nossos estudos nas reflexões freireanas, buscando soluções para o grito dos oprimidos (desumanizados). Aos passos de Paulo Freire, ressaltamos o verbo "esperançar", principalmente quando direcionado à educação que prioriza a autonomia e liberdade de nossos homens e mulheres, visando constantemente sua humanização.

5. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FROMM, Erich. **O coração do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

GADOTTI, Moacir (Org.); FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; et al**. PAULO FREIRE – Uma bibliografia**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MESQUIDA, Peri. **A Paidéia freireana: a utopia da formação como prática da liberdade**. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Orgs.). Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007. (p. 19-28).

PEROZA, Juliano. **Provocações antecipatórias ou a esperança como inédito viável: a contribuição do pensamento utópico de Paulo Freire para a formação de professores.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.

PINTO, Alvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2006.

AS CONTRADIÇÕES ENTRE AS PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E A DA MILITARIZAÇÃO DA ESCOLAS PÚBLICAS

Cinara Matoso Machado da Silva[1]

Andreia Aparecida Simão[2]

Mirian Celia Castellain Guebert[3]

RESUMO

O objetivo deste estudo é evidenciar as contradições entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Militarização das Escolas Públicas. A pesquisa é bibliográfica, de natureza qualitativa, comparativa e interpretativa analisou conceitos defendidos nas obras de Paulo Freire e o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar, interpretando-as à luz da problematização. Para análise de dados, foi utilizado a análise de conteúdo da Bardin (2011). Buscamos esclarecer à população os reflexos que essa política de militarização das escolas públicas, pode ocasionar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como aporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Teixeira (1936); Kant (1986); Freire (1996) e Freire (2016). Refletimos sobre as consequências do avanço da militarização das escolas públicas, no que tange a democracia no país. Como resultados, entendemos que a militarização está na contramão das recomendações descritas nos documentos selecionados para este estudo. A educação democrática e participativa, voltada para a formação do cidadão crítica, livre, que possa atuar de forma consciente e autônoma, princípios sustentados desde a Constituição Federal da República (CF) (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), os quais destacam a importância da educação democrática e plural. Concluímos que esse cidadão poderia contribuir com o fortalecimento da diversidade, da justiça e da democracia no país, se o processo educacional estiver em consonância com a Pedagogia Freiriana, assim como os princípios da Educação em Direitos Humanos. Já a militarização da escola pública, com princípios no autoritarismo e na hierarquia, vai na contramão, o que gera incompatibilidade da educação que se deseja.

Palavras-chave: Paulo Freire. Militarização. Escolas Públicas. Contradições.

---

[1] Cinara Matoso Machado da Silva. Advogada. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia; Doutoranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas PUC/PR; Professora de Ensino Fundamental no Município de Curitiba, e-mail: ci.matoso@hotmail.com;

[2] Andreia Aparecida Simão- Doutora e Mestra em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Pós-doutoranda no Programa de Direitos Humanos e Políticas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Docente do curso de Pós- Graduação de Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, e-mail: simao.andreia@pucpr.br;

[3] Mirian Celia Castellain Guebert: Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestra em Engenharia de Produção. Docente do Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e da Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e-mail: mirian.castellain@pucpr.br.

Educação.

1 INTRODUÇÃO

A origem deste estudo vem da pesquisa macro sobre a temática da "militarização das escolas públicas, retrocesso das políticas afirmativas", construído pelas autoras no ano de 2023 e publicada no ano de 2024, na Revista Themis/Esmec. Este texto resulta de uma mesa redonda realizada pelas autoras no Pré-Colóquio Internacional de Paulo Freire no ano de 2024, realizado pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas na PUC/PR. No evento foi apresentado a pedagogia de Paulo Freire e as contradições desta com as políticas de militarização da escola pública, no país.

O objetivo é evidenciar as contradições existentes entre os dois modelos, compreendemos a relevância destas propostas na construção da sociedade.

A questão que problematizamos, perpassa pelas consequências do avanço da militarização das escolas públicas, já que a legislação educacional aponta para educação democrática e participativa, por outro lado o impacto dessa formação junto a democracia do país.

Uma vez que, a pedagogia freiriana, assim como as políticas públicas educacionais como e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 9394/19996 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988- CF, tem princípios democráticos e plurais, os da militarização das escolas públicas, são os autoritários e hierárquicos que os contrariam. Portanto, avançar com a militarização das escolas públicas significa negação dos princípios pedagógicos de uma educação pública gratuita, laica, democrática, plural e garantida para todos, conforme está expresso na CF/1988.

Por meio da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, buscamos esclarecer à sociedade os reflexos que essa política de militarização das escolas públicas, pode ocasionar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2011) verificamos que o controle de corpos, vestimentas, pensamentos, comportamentos, coloca em risco a liberdade, identidade, autonomia, emancipação, elementos essenciais para a formação humana, e o desenvolvimento social, político,

econômico, cultural de uma sociedade. Anísio Teixeira destacou que a educação pública é máquina de produção da democracia brasileira, logo se se uma é atacada a outra será fragilizada (Teixeira, 1936).

O ineditismo dessa reflexão, emerge no momento crucial da naturalização e silenciamento da política educacional que está sendo desenvolvida a partir da militarização das escolas públicas, que surge em 2019, na perspectiva da segurança pública, em 2022 há uma determinação para o encerramento desse modelo de escolas, as quais respondiam ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar criado com o objetivo de diminuir a evasão escolar e inibir casos de violências, utilizando da disciplina militar como escopo de metodologia.

Este estudo é bibliográfico, comparativo e interpretativo, analisou conceitos de conscientização, liberdade, educação democrática, dignidade humana defendidos nas obras de Paulo Freire e o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar, autoritarismo, opressão, educação bancária, e imposição interpretando-as à luz da problematização.

2. REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Na tentativa de uma aproximação da proposta pedagógica do pensamento de Paulo Freire e a da militarização da educação, elencamos três categorias, as quais reverberam como essenciais nos processos da formação humana, sendo a primeira contradição: a conscientização, que no pensamento de Paulo Freire contrapõe o autoritarismo, evidenciado na proposta de militarização; a segunda categoria é a liberdade defendida por Freire e que contraria a opressão que é um pressuposto da militarização; a terceira está relacionada com a educação democrática que para Paulo Freire é a essência do processo de valorização da dignidade humana, essa se contrapõe à educação bancária evidenciada na proposta da militarização que é a imposição.

Neste texto será apresentado uma análise a partir dessas categorias subsidiadas pelo aporte teórico de duas obras de Paulo Freire. A Conscientização (2016) e a Pedagogia da Autonomia de saberes necessários à prática educativa (1996). E para subsidiar a análise da proposta de militarização da educação utilizamos Catarina de Almeida Santos, Militarizar Escolas é negar o direito à educação publicado em (2022), o texto das cirandas aos quartéis, expansão da militarização das escolas públicas publicado na Revista Retratos da Escola em 2023 de Jefferson Soares de Souza e Denise A. Lima de Oliveira e ainda o Programa Nacional de Escolas Cívico Militares, publicado pelo governo federal em 2019.

2.1. AS CONTRADIÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA FREIRIANA E MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

2.2. Primeira contradição: A conscientização enquanto atitude crítica dos homens.

A conscientização no pensamento de Paulo Freire é entendida como um processo de engajamento histórico em que os sujeitos assumem um papel de atuar no mundo criando significado e consciência do mundo em que vivem, tomando como objeto a sua reflexão crítica sobre as diferentes dimensões da vida, aproximando-se da realidade que não se esgota no processo de conscientização. Sendo o objeto de análise a reflexão da realidade, não se pode considerar uma atitude ingênua e reacionária quando afirmamos que o passado é intocável.

Constitui o desenvolvimento crítico da consciência logo, a conscientização implica que se passe da esfera espontânea para a apreciação da realidade em uma esfera analítica na qual a realidade se oferece como um objeto a ser conhecido o qual os homens assumem um posicionamento epistemológico, portanto a tomada de consciência não é a conscientização. Consiste num estar diante da realidade assumindo uma posição intelectual, ela não pode existir fora da prática, ou seja, fora do ato da ação, a reflexão é essa unidade dialética, constitui a maneira permanente do modo de ser ou de transformar o mundo. Isto é próprio dos homens em ação.

A conscientização se apresenta como um processo que se dá num momento determinado e deve continuar enquanto a realidade é transformada e revela um novo perfil de homem, que os convida a assumir uma posição perante o mundo que os transforma por estarem conscientes, como quando analisamos aspectos legais, a partir de atos de denúncias de modo a anunciar/organizar as estruturas e o engajamento sócio-históricos na tentativa de compreender e viver nos diferentes contextos.

Logo, o engajamento para as transformações que assumimos, é uma posição permanente, produz a desmistificação e é evidente que os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação, como desmistificar o fato de que ser opressor, na realidade que esta ação se dá na apreensão dos oprimidos.

A contradição desta categoria da conscientização é o autoritarismo descrito na proposta de militarização da educação, que produz uma desmistificação da realidade quando há autoritarismo, o não provocar a libertação do pensamento, exige direcionamento ideológico presente fortemente nos processos pedagógicos, redefinidos na função social da escola, de modo que a garantir manipulações para atender aos. interesse do mercado/Estado, de modo a manter uma cultura com base na organização econômica.

As reflexões existentes a partir de um governo autoritário, ao mesmo tempo se torna um sintoma social que adota métodos de intimidação por meio de organizações, instrumentos conhecidos e identificados na organização do trabalho pedagógico conservador, que tem o seu fundamento nos interesses de uma minoria com o foco na expansão do domínio totalitário, com estrutura política que nega o desenvolvimento e o respeito às pessoas que a compõem.

As escolas cívico-militares possibilitam aos pais escolherem matricular ou não seus filhos nesses espaços oportunizando o Estado se tornar tirano em implementar um modelo de educação para restringir a liberdade, com caráter de liberdade de escolha, que se nega ao modelar e definir comportamentos, vestimentas, controlar a liberdade de expressão, como prevê a Constituição Federal de 1988, além de não fomentar o desenvolvimento do pensamento

crítico, de não viabilizar o pleno desenvolvimento como sujeitos de direito, enquadrando a comunidade escolar como agentes obedientes, sem vez e voz sobrevivendo e reproduzindo uma realidade injusta e inadequada.

3.2. A segunda contradição: Da liberdade e da opressão

A ideia da pedagogia da liberdade é formar para a democracia não apenas significa transformar uma pessoa analfabeta em leitora, mas sim preparar o sujeito de direito, atuante como cidadão crítico, a partir das alternativas propostas pela sociedade democrática, justa ao mesmo possibilitar escolhas para a liberdade do homem que se efetiva no sentido de sua ação. Nesse sentido, se pode afirmar que a educação precede uma política verdadeira, de modo a aumentar a participação popular no desenvolvimento da própria comunidade, e os opressores jamais poderão provocar a libertação, ao contrário, o opressor tem uma tendência oprimir, por meio das violações e violências, de modo a negar a crítica revelada que gera a transformação dos homens em busca da libertação.

O contexto histórico determina e corresponde diferentes maneiras de como são percebidas as ações libertadoras, a dominação está posta historicamente entre os homens e mulheres capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper com este fenômeno, tornando a sociedade menos desigual, mais justa e ética de modo profundo, quando existe a compreensão e interpretação dos fatos e o reconhecimento que há manipulação e controle sobre o ser e estar. Portanto, o ensinar a pensar com liberdade, critica, argumentos, contradições não é apenas uma experiência da escola, mas é uma tomada de decisão em si mesmo, de uma prática que se descreve para a formação humana e por consequência social, sobre o pensar, suas implicações nos mais diferentes contextos. Ensinar a pensar com liberdade, exige reflexão analítica e crítica.

O modelo das escolas cívico-militares entendido como um conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do comando do exército, das polícias militares e do corpo

de bombeiros, expressam em sua organização pedagógica o controle, a obediência a repetição, a autoridade, e a negação do pensamento livre, crítico , participativo e democrático, contrariando a Constituição Federal quando a função social da educação.

A militarização das escolas públicas, difunde as ideias relacionadas à organização racional do trabalho com enfoque sistêmico do controle do comportamento no campo escolar, que configura uma orientação pedagógica de controle, restrições autoridade, reprodução negando o potencial social, cognitivo, econômico e de liberdade de pensar. Ao considerar que os profissionais que estão atuando nas escolas cívico-militares, podem realizar formação continuada, este processo demanda princípios e valores que se pode perceber que tais profissionais não os tem para atuar em processos formativos e sim punitivos, de controle, desviando da função social da educação. Esta contradição desqualifica ainda mais os processos educativos que demandam a liberdade do pensar, e do agir e transformar a sociedade complexa, fenômenos que o controle, autoridade e a opressão não se efetivam gerando violações e violências junto a formação humana.

Estas contradições refletem em um modelo de proposta pedagógica que expressa a transferência de conhecimentos para formação do sujeito crítico, democrático, participativo, empático que mobiliza saberes para entender processos históricos, sociais, políticos perpassando o modo de ser e agir que valoriza a liberdade, comunicação, criatividade, as relações interpessoais de modo a se transformar e transformar a realidade complexa.

A proposta da escola cívico-militar aponta para o desenvolvimento de atitudes e valores com vistas ao desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania, enfatizando busca de bons resultados, promovendo práticas desenvolvidas por militares inativos das forças armadas, fato que desqualifica os profissionais da educação. Ela induz a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar por parte dos estudantes, negando a liberdade de ser e estar. Inviabiliza a formação política, a conscientização, a emancipação defendida por Paulo Freire.

3.3. A terceira contradição: Educação democrática e a Educação bancária

Ao considerar que o pensamento construído perpassa por um caráter moral, “o homem só pode tornar-se homem pela educação e ele é tão somente o que a educação faz dele” (Kant, 1986).

Nesse sentido, as pessoas vão à escola não apenas para aprender conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente, mas aprender de modo a utilizar as aprendizagens para entender, agir e transformar as realidades.

A educação escolar está submetida a regras e estas corroboram com a formação do cidadão, do ser educado, pois a instituição escolar desenvolve um modelo de cultura escolástica, sendo como um trabalho que a comunidade escolar, aprende o que se pode e o que não se pode fazer e assumam a responsabilidade pela condução da própria vida.

O modelo de educação descrito não expressa processos democráticos oriundos da realidade social, que demanda mobilização das minorias entendidas como segmentos da sociedade destituídos de um determinado poder, como por exemplo o movimento estudantil, a abertura para a discussão de questões como gênero, raça, crença, características individuais, temas necessários de discussão que origina de movimentos da sociedade civil, de trabalhadores, entre outros.

Os sujeitos subordinados às elites dominantes, que visam a manutenção da realidade de uma educação bancária, entende os oprimidos como parte da realidade, logo a educação é a reprodução deste modelo e os conteúdos são apenas elementos de manutenção e superioridade da classe dominante, para fazer os dominados se sentirem inferiores, nesse contexto surge a competição, o mérito, a premiação, e o bom comportamento como resultado de uma formação moral e cívica, negligenciando o papel central da liberdade, conscientização e da democracia nos processos educativos.

A educação democrática amplia a representação da função social da escola na produção de um conhecimento que emerge de condições sociais e culturais ao mesmo tempo que problematiza e se transforma, enfatizando o

sujeito a partir das suas singularidades, o responsabilizando como coprodutor do seu conhecimento para a construção da sua identidade que pressupõe a liberdade, a autonomia para se transformar a realidade econômica, política, cultural e social, como nos ensina Freire, a ação revolucionária que evidencia os sujeitos como atores revolucionários demandam uma interação para a humanização como um processo permanente de autonomia.

A escola busca uma ação cultural para a liberdade desenvolve um processo de colaboração, contextualizando por uma ação pedagógica para que os sujeitos se tornem cada vez conscientes de maneira crítica, eliminando os mitos culturais e reconhecendo o processo histórico como elemento de desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa da Escola Cívico-Militar foi estabelecido a fim de diminuir a evasão e a violência no espaço escolar, mas de forma subjetiva seu princípio é formar sujeitos obedientes, dóceis, para que seja possível atender a expectativa do mercado. Uma vez que é na escola pública que se encontram os pobres e pretos, uma política educacional que possibilite manter a hegemonia do eurocentrismo.

A pedagogia freiriana está em consonância com os princípios estabelecidos nos documentos da educação brasileira ao mesmo tempo que tem aderência a educação em direitos humanos. Esse conjunto de políticas é responsável em garantir o empoderamento de grupos que foram historicamente discriminados no país.

A CF/1988 trouxe no texto, projeto de construção de uma sociedade justa e igualitária. O artigo 215, inciso v, destaca para a valorização da diversidade étnica e regional, como sendo dever do Estado.

A tentativa de evidenciar contradições entre os dois modelos de educação, compreendemos a relevância destas propostas na construção da sociedade, porém a questão que refletimos perpassa as consequências do avanço da proposta das escolas cívico-militar em escolas públicas negando a

legislação educacional, ao mesmo tempo que nega a educação democrática e participativa voltada para a formação do cidadão crítico, livre, atuando de forma consciente e autônoma contribuindo com o fortalecimento da diversidade, justiça e democracia no país.

5. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 dez. 2023.

Decreto n° 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. **Tradução**: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.

LEVITSKY, Steven. ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução. Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

SANTOS, Catarina de Almeida. **Militarizar escolas é negar o Direito à Educação**.2021. Disponível em: https://deolhonosplanos.org.br/militarização-escolas/Acesso em: 25 out. 2022

SOARES DE SOUZA, Jefferson. LIMA DE OLIVEIRA, Denise. Das cirandas aos quarteis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, 2023, vol. 17, n. 37, p. 61-82. Disponível em: bit.ly/3UUEkrT. Acesso em 02 de nov. 2023.

TEIXEIRA, Anísio**. Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro, José Olympio,1936.

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA: uma análise crítica dos avanços neoliberais

Pedro Paulo Baruffi[1]

Peri Mesquida[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente os impactos das políticas neoliberais sobre a educação superior brasileira, à luz da perspectiva materialista histórico-dialética. Busca-se identificar os mecanismos por meio dos quais tais políticas contribuem para consolidar e reproduzir a hegemonia do capital no interior das universidades. Na primeira parte, discutimos a consolidação do neoliberalismo como projeto de classe e suas implicações para a educação superior, com ênfase nas recomendações de organismos internacionais. A análise apoia-se em autores como Harvey (2014), Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Saviani (2021), que contribuem para a compreensão do neoliberalismo como racionalidade que ultrapassa o campo econômico, incidindo diretamente sobre as práticas educacionais. Na segunda parte, apresentamos os principais conceitos gramscianos mobilizados na análise especialmente hegemonia, intelectuais e aparelhos privados de hegemonia como ferramentas para compreender o papel estratégico da universidade na formação de consensos em torno da ordem capitalista. Concluímos que, no contexto neoliberal, a universidade tem sido progressivamente reconfigurada para atender às demandas do mercado, subordinando sua função formativa a critérios de produtividade, rentabilidade e adaptação à lógica do capital.

Palavras-chave: Gramsci. Hegemonia. Neoliberalismo. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação superior tem sido intensamente reconfigurada sob a lógica neoliberal, assumindo contornos crescentemente orientados por uma racionalidade gerencial, pela mercantilização do conhecimento e pela instrumentalização da formação humana. Esse processo, longe de ser espontâneo ou pontual, está inserido em um projeto político mais amplo de reestruturação do Estado e de conformação de uma nova hegemonia no campo das relações sociais, políticas e econômicas. O neoliberalismo, como nos lembra David Harvey (2005), constitui-se como um projeto de classe que visa restaurar o poder das elites econômicas, por meio de práticas políticas e institucionais que reorganizam a sociedade a partir dos princípios do mercado.

Na educação superior, esse projeto se expressa na adoção de políticas que

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), baruffipedro@gmail.com.
[2] Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Genebra -Suíça , mesquida.peri@gmail.com.

deslocam o sentido da universidade pública de sua função social e emancipadora para uma lógica produtivista, voltada à formação de mão de obra ajustada às exigências do capital. O conhecimento é transformado em mercadoria; os sujeitos, em capital humano; e o ensino, em serviço. Como afirma Laval (2019), o neoliberalismo transforma o ideal educacional em uma lógica empresarial, na qual o saber é valorizado em termos de sua rentabilidade e empregabilidade, e não por seu potencial de humanização ou crítica social. Trata-se, portanto, de um processo de despolitização da universidade, que se torna cada vez mais funcional à reprodução das relações capitalistas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a universidade não apenas como um espaço de produção e difusão de saberes, mas como um aparelho privado de hegemonia, nos termos propostos por Antonio Gramsci. Para o autor, a manutenção da dominação capitalista depende tanto da coerção quanto do consentimento, este último construído por meio de instituições que atuam na formação ideológica e moral da sociedade, como a escola, a igreja e a própria universidade. Assim, a universidade cumpre papel estratégico na constituição do consenso em torno das ideias e práticas do bloco histórico dominante, contribuindo para naturalizar as desigualdades e neutralizar a crítica social (Gramsci, 2001; Frigotto, 2006).

Partindo da perspectiva do materialismo histórico e dialético, e apoiando-se nas formulações gramscianas, esta comunicação propõe uma análise crítica dos impactos das políticas neoliberais sobre a educação superior brasileira, identificando os mecanismos por meio dos quais essas políticas operam para consolidar e reproduzir a hegemonia do capital. A hipótese central é a de que, ao ser capturada pela lógica mercadológica, a universidade deixa de ser espaço de formação crítica e passa a atuar como um dispositivo de conformação de subjetividades compatíveis com a ordem vigente — transformando-se, assim, em instrumento de dominação ideológica e política.

O texto está estruturado em dois capítulos. No primeiro, discutimos a consolidação do neoliberalismo como projeto de classe e suas implicações para a educação, com destaque para os impactos das recomendações dos organismos internacionais. Na segunda parte, são apresentados os principais conceitos gramscianos mobilizados para a análise em especial, hegemonia, intelectuais e aparelhos privados de hegemonia como ferramentas teórico/práticas para compreender o papel da universidade na reprodução ideológica do capital.

1 O NEOLIBERALISMO COMO PROJETO DE CLASSE E SEUS EFEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO

O Neoliberalismo deve ser compreendido para além de uma simples diretriz econômica; trata-se de uma teoria articulada de práticas político-econômicas que promove a ideia de uma sociedade baseada na autonomia individual e nas liberdades de mercado, operando, assim, uma profunda reconfiguração social orientada pelos interesses do capital. Nesse sentido, Harvey (2014) reforça que o neoliberalismo se apresenta não apenas como resposta universal aos problemas econômicos, mas também como um remédio ideológico moldado para atender às demandas das classes dominantes.

Na tentativa de remodelar a sociedade conforme os interesses de uma classe dominante, o neoliberalismo se estabelece como um discurso hegemônico que afeta profundamente os modos de pensar, viver e interpretar a realidade. Como destaca Harvey (2014), ele penetra os imaginários sociais, naturalizando princípios como competição, meritocracia e autorresponsabilidade, que passam a orientar o cotidiano dos indivíduos. Assim, o neoliberalismo ultrapassa o campo estritamente econômico, instaurando-se como uma racionalidade abrangente que estrutura as práticas sociais mais ordinárias. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo não apenas organiza a vida dos governados, mas regula suas condutas, operando um modo de ser que transforma os sujeitos em gestores de si mesmos. Leva o homem a uma homogeneização, não há mais espaços para homens diferentes (Mesquida e Santos, 2014).

Nessa lógica de reformulação da vida dos governados, o projeto neoliberal se sustenta por meio de um discurso de consenso que busca legitimar a ideia de que há apenas um caminho possível para a organização da sociedade. Para tanto, instituições como a imprensa e a educação tornam-se os campos privilegiados — e mais férteis — para a disseminação dos interesses capitalistas e para a formação de um novo modelo de subjetividade: o sujeito genérico, ajustado às exigências do mercado e desprovido de consciência crítica (Dardot; Laval, 2016).

A educação, que nos moldes iluministas esteve historicamente vinculada a um projeto emancipador com compromissos sociais, políticos, econômicos e filosóficos, torna-se obsoleta sob a lógica neoliberal. Nesse novo cenário, as instituições de ensino são submetidas a sucessivas reformulações que, longe de promoverem

melhorias, resultam em verdadeiros processos de esvaziamento e desmonte. O conhecimento deixa de ser um bem público voltado à formação plena do sujeito e passa a ser tratado como investimento individual, mais ou menos rentável, dependendo das capacidades e talentos de cada um (Laval, 2019). A educação é, então, convertida em um instrumento de competitividade: os sujeitos são pressionados a acumular competências e habilidades com o objetivo de se tornarem “empregáveis” e evitarem sua exclusão social (Saviani, 2021). E, caso fracassem, serão levados a acreditar que a responsabilidade é unicamente sua, expressão máxima da interiorização da culpa e da naturalização da desigualdade promovida pela racionalidade neoliberal.

A partir da década de 1990, especialmente no Brasil, a educação, incluindo a educação superior, passou a ser fortemente orientada por políticas alinhadas às recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essas diretrizes impulsionaram um processo acelerado de reestruturação do setor, cujos efeitos mais visíveis incluem o aprofundamento da privatização, a desnacionalização do ensino superior e a consolidação de um novo mercado educacional global. Trata-se de um movimento que visa, fundamentalmente, transformar a educação em uma frente de rentabilidade para o capital, subordinando seu valor formativo às exigências do mercado (Reis, 2018).

A lógica de mercado penetrou nos sistemas de ensino por meio da cultura da avaliação por desempenho, da competição entre cursos e docentes, da precarização das condições de trabalho docente e da redução da autonomia universitária em nome da “eficiência” e da “responsabilidade fiscal”.

Muitas são as marcas do processo de neoliberalização da educação. Entre elas, destacam-se as avaliações em larga escala, o ensino baseado em competências, a redução da autonomia universitária e a crescente precarização do trabalho docente. Essas práticas contribuem para o desmonte progressivo da educação pública. No caso brasileiro, uma característica particular desse processo foi a entrega da educação, incluindo a educação superior, aos interesses do setor privado. Essa entrega foi, lamentavelmente, mistificada pelo discurso da ampliação da oferta e da democratização do acesso. A partir desse período, intensificou-se a massificação mercantil do ensino superior, conduzida por fortes incentivos tributários

por parte do Estado e alinhada ao padrão compósito de hegemonia burguesa. Tanto a expansão do setor público quanto do privado seguiu a lógica da crescente internacionalização da educação superior, nos moldes previstos pela Organização Mundial do Comércio, especialmente por meio da modalidade de cursos à distância (Moreira, 2019).

Essa ofensiva neoliberal transforma as instituições de ensino e a educação em um espaço central da luta hegemônica. A universidade, antes concebida como espaço potencial de crítica e de formação emancipadora, torna-se cada vez mais subordinada ao mercado, operando como instância de legitimação da ideologia dominante, como veremos no segundo capítulo. Com isso, como veremos na próxima seção, ela assume o papel de aparelho privado de hegemonia, exercendo função estratégica na construção do consenso burguês e na neutralização das resistências.

3 A UNIVERSIDADE COMO APARELHO PRIVADO DE HEGEMONIA: CATEGORIAS GRAMSCIANAS E CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

A obra de Antonio Gramsci constitui um referencial teórico fundamental para compreender o papel da educação, mais especificamente da universidade, na constituição e manutenção da hegemonia burguesa. Segundo Carlos Nelson Coutinho (1999), Gramsci foi um intérprete agudo de seu tempo, mas cujas categorias e reflexões permanecem atuais, pois "o mundo que ele analisou, em sua essência, continua sendo o nosso mundo". Nessa mesma direção, Fresu (2020) observa que a obra gramsciana segue sendo uma bússola teórica e política útil para nos orientar diante das múltiplas contradições da modernidade.

Ao analisar os mecanismos de dominação nas sociedades capitalistas avançadas, Gramsci rompe com a concepção tradicional de poder centrada exclusivamente na coerção estatal. Para ele, a sustentação do poder de uma classe dominante depende, sobretudo, da construção de consensos sociais e culturais que naturalizam a ordem vigente, tornando-a não apenas aceita, mas desejada pelos grupos subalternos. Esse consenso se consolida no interior da sociedade civil, onde atuam instituições como a escola, a igreja, a mídia e, de modo destacado, a universidade compreendida por Gramsci como aparelhos privados de hegemonia (APHs). Esses aparelhos são fundamentais na formação das subjetividades e no enraizamento do senso comum, operando como instrumentos estratégicos da luta de

classes no plano cultural e ideológico.

Aparelhos privados de hegemonia são instituições da sociedade civil, como a escola, a igreja, a mídia e outras formas organizadas da vida social, por meio das quais a classe dominante busca conquistar o consenso das demais classes, moldando costumes, valores e o senso comum de modo a consolidar sua direção moral, cultural e política sobre a sociedade. Constituem-se como espaços estratégicos da disputa ideológica, onde a hegemonia é construída, negociada e, por vezes, contestada (Marcassa; Pessoa, 2024).

Gramsci (2001) distingue os intelectuais tradicionais — que se apresentam como autônomos e desligados das lutas de classes, embora frequentemente atuem na manutenção da ordem vigente — dos intelectuais revolucionários, que emergem das necessidades concretas de uma classe social e atuam na organização e direção política e cultural dessa classe. Essa distinção torna-se especialmente relevante no contexto da universidade tomada pela ideologia neoliberal, onde as práticas docentes e discentes são cada vez mais atravessadas por valores empresariais, produtivistas e tecnocráticos.

Nesse cenário, boa parte do corpo docente e discente é cooptada por essa lógica, muitas vezes sem perceber, colaborando para a consolidação do senso comum neoliberal. Como aponta Champagnatte (2016), em muitas instituições privadas de ensino superior, o foco das práticas pedagógicas concentra-se nos conteúdos exigidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O ensino é, assim, reduzido a uma preparação instrumental para provas externas, esvaziando-se de seu potencial crítico e formativo. Nesses espaços, tudo o que escapa aos critérios de avaliação é desvalorizado — o que transforma as aulas em treinamentos voltados à manutenção dos cursos no mercado educacional.

Ainda segundo Champagnatte (2016), a ameaça de fechamento de cursos em função de notas baixas no Enade faz com que professores se vejam pressionados a alinhar seus conteúdos às demandas avaliativas, muitas vezes sem margem para reflexão crítica ou para a problematização do próprio processo educativo. Dessa forma, o docente é inserido em um sistema que neutraliza sua autonomia intelectual e pedagógica, reproduzindo a lógica do desempenho e da adaptação acrítica às exigências do mercado.

Além disso, a universidade contemporânea, ao incorporar práticas empresariais e ao adotar critérios gerencialistas de avaliação e financiamento, reforça

sua função enquanto instrumento de conformação ideológica. Isso se expressa na valorização de cursos voltados ao mercado, no rebaixamento do pensamento crítico nos currículos e na marginalização de áreas das humanidades. O conhecimento é, assim, funcionalizado à lógica da acumulação capitalista, e os sujeitos formados são moldados para atender às demandas do mercado, em detrimento da formação para a cidadania plena ou para a transformação social.

Fresu (2020) nos convida a refletir, a partir de Gramsci, que em contextos históricos marcados por crises de hegemonia das classes dominantes, as camadas intelectuais desempenham um papel estratégico ao tentar reorganizar correntes ideológicas e forças políticas em desagregação. Nesses momentos, intensifica-se a disputa por sentidos e por projetos societários. No caso da universidade, isso se expressa por meio de uma reconfiguração constante de seu funcionamento institucional e pedagógico. Como se observa nas últimas décadas, ela tem sido atravessada por uma avalanche de novas diretrizes, metodologias, pedagogias e modismos educacionais, muitas vezes descolados de uma perspectiva crítica, que respondem às instabilidades da crise do capital e à necessidade de atualização do aparato ideológico que sustenta a hegemonia neoliberal.

Nesse cenário, a universidade é continuamente reorganizada para manter sua funcionalidade frente às exigências do mercado, o que inclui o rebaixamento da centralidade do conhecimento crítico e teórico. Desenvolve-se, assim, uma lógica utilitarista em que apenas os saberes imediatamente aplicáveis à prática ou ao mercado são valorizados, enquanto outros são considerados obsoletos ou desnecessários. Como destaca Laval (2019), na universidade neoliberal há uma demanda por “conhecimentos vivos”, isto é, saberes considerados úteis, operacionais, práticos, preferencialmente convertíveis em competências e habilidades. Essa racionalidade transforma o ensino em uma espécie de receituário técnico, esvaziado de criticidade, afastando-se do ideal de formação integral e emancipadora.

Não se pode deixar de destacar o papel central desempenhado pela constituição dos conglomerados educacionais na reconfiguração da educação superior brasileira nas últimas décadas. Esse movimento tem sido decisivo para os sentidos e direções da expansão do setor privado, especialmente no contexto de crescente financeirização da educação. A partir dos anos 2000, políticas públicas de inclusão social, como o ProUni e a ampliação do Fies, contribuíram significativamente para a ampliação do acesso ao ensino superior e a redução de desigualdades

educacionais. No entanto, essas mesmas iniciativas também impulsionaram a consolidação das instituições privadas com fins lucrativos. O ProUni, ao permitir isenções tributárias quase totais em troca da oferta de bolsas, produziu ganhos fiscais expressivos para o setor. Já o Fies, ao reduzir os riscos de inadimplência por meio da garantia estatal, assegurou altas margens de lucro, aumentando a atratividade do setor para fundos de investimento. A reversão dessas políticas a partir de 2015 impactou principalmente as instituições sem fins lucrativos, evidenciando o caráter seletivo e pró-mercado dos mecanismos de financiamento educacional (Tagliari, 2022).

Nesse cenário, a atuação do International Finance Corporation (IFC), um braço do Banco Mundial voltado ao estímulo do setor privado foi fundamental para a consolidação dos grandes grupos educacionais no Brasil. Atuando como investidor-âncora em ofertas públicas iniciais concedendo empréstimos de longo prazo e injetando capital em iniciativas como o PRAVALER, o IFC estruturou um ecossistema financeiro que favoreceu a expansão de conglomerados como Ânima e Ser Educacional. Sua intervenção não se limitou ao financiamento, mas também à legitimação simbólica da educação como um ativo rentável, mesmo diante das críticas à mercantilização do ensino e ao endividamento estudantil. Dessa forma, a lógica de mercado não apenas reorganizou o setor em torno da rentabilidade, fusões e aquisições, mas também contribuiu para um processo acelerado de oligopolização. A educação superior, assim, deixa de ser pensada como um direito social e passa a ser regulada por interesses corporativos e pelo capital financeiro internacional (Tagliari, 2022).

Por isso, analisar a universidade como APH permite ir além da denúncia moral ou técnica das políticas neoliberais: possibilita compreender como essas políticas atuam na produção de subjetividades e na constituição de um consenso social. E, ao mesmo tempo, abre caminho para a construção de uma contra-hegemonia, na medida em que o mesmo espaço pode ser tensionado por forças sociais organizadas em torno de um projeto contra-hegemônico e emancipador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação procurou analisar criticamente os impactos do neoliberalismo sobre a educação superior à luz da teoria gramsciana dos aparelhos

privados de hegemonia. A partir da compreensão de que a universidade é um espaço estratégico na constituição e manutenção da hegemonia burguesa, evidenciou-se como as reformas neoliberais operam não apenas sobre a estrutura da instituição universitária, mas sobre os sujeitos que nela atuam e se formam, moldando consciências, valores e práticas alinhadas à lógica do mercado.

O neoliberalismo, entendido como projeto de classe, impôs à universidade uma racionalidade gerencial que reconfigura seu papel social, transforma o conhecimento em mercadoria e precariza o trabalho docente. A instituição passa, assim, a exercer uma função ideológica fundamental: produzir o consenso necessário à reprodução das relações capitalistas de dominação.

Concluímos, assim, que a análise da educação nos diversos níveis de ensino, e em particular da educação superior como aparelho privado de hegemonia permite compreender suas funções ideológicas no capitalismo contemporâneo, mas também identificar fissuras e possibilidades de resistência. Fortalecer essas resistências exige uma postura crítica, engajada e coletivamente organizada por parte daqueles que acreditam na educação como prática de liberdade. Nesse horizonte, o pensamento de Gramsci permanece uma ferramenta imprescindível para quem luta por uma universidade que forme não apenas profissionais, mas sujeitos históricos conscientes de seu papel na construção de outro projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

CHAMPANGNATTE, D. M. DE O. Currículo universitário: do México ao Brasil neoliberais. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 21, n. 1, p. 109–123, mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/FfBYBmpP68FRhzKfLjMhcjm/?lang=pt. Acesso em 24 fev. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson **Gramsci.** Um estudo sobre seu pensamento político. Nova edição ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 320p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo***:* ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 2. 2ª edição. Rio de Janeiro, Brasileira, 2001.

FRESU, G. **Antonio Gramsci, o homem filósofo**: uma biografia intelectual. Tradução de Rita Matos Coitinho. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

HARVEY. David. **O Neoliberalismo:** História e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

LAVAL, C**. A escola não é uma empresa** - o neoliberalismo em ataque a escola pública. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; PESSOA, Felipe de Marco. Escola, sociedade civil e aparelhos de hegemonia: uma contribuição gramsciana à educação. **PerCursos,** Florianópolis, v. 25, p. e0204, 2024. DOI: 10.5965/19847246252024e0204. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24708. Acesso em: 13 jul. 2025.

MESQUIDA & SANTOS. **As matilhas de Hobbes:** O modelo da pedagogia por competência**.** São Bernardo do Campo: Ed. Umesp, 2014.

MOREIRA, C. F. N. Disputas político-econômicas em torno da democratização educacional brasileira no século XXI. **Revista Katálysis**, v. 22, n. 3, p. 447–456, set. 2019.

REIS, L. F. Política econômica, dívida pública e financiamento das universidades públicas. In: REUNIÃO CONJUNTA DO GT POLÍTICA EDUCACIONAL, GT CIÊNCIA E TECNOLOGIA E GT VERBAS DO ANDES SN, 2018, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: UnB, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021

TAGLIARI, Clarissa. Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro. **Plural**, v. 29, p. 36-59, jan./jun. 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/issue/view/12257. Acesso em 05 jul. 2025.

CONSCIENTIZAÇÃO PARA A LIBERDADE: FORMANDO PROFESSORES PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Neli de Lemos Goulart Pinto[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a conscietização para a liberdade. São expressões relevantes para o contexto da educação contemporânea, na qual defendemos a necessidade de uma formação de professores baseada nos conceitos de Paulo Freire para uma formação que desperte a consciência de ser livre, ensinando aos educandos como não ser oprimido e nem de opressor e sim aquele que contribui para a transformação social. Neste sentido, a discussão proposta destaca a importância de uma formação de professores a qual resulte na superação da consciência ingênua sobre a realidade em que vivem. Ao formar professores para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, estes passam a se reconhecer como sujeitos que fazem parte desta realidade, passando a pensar em ações que transformem esta realidade, com vistas a promoverem ações de conscientização das situações que exploram e oprimem, assim, oportunizando aos indivíduos a busca do ser mais. Para discutir o referido tema foi realizada uma revisão de literatura nas obras de Paulo Freire: Pedagogia do Oprimido (2021), Pedagogia da Autonomia (1996), Conscientização: Teoria e Prática da Libertação (1979). Extensão e Comunicação(1975) e em outros artigos que abordaram os conceitos de Freire como: Jacintho e Silvestre (2024) e Schettini e Hawi (2008). Neste trabalho conseguimos ampliar nosso conhecimento sobre os conceitos freirianos, bem como, reforçar a nossa concepção amparados nos conceitos de Freire sobre a urgente necessidade de uma formação de professores que desenvolva a consciência crítica para a liberdade, o método para a práxis educacional baseada no dialogo. Neste sentido visando a transformação social.

Palavras-chave: Conscientização. Formação de professores. Educação Libertadora. Diálogo. Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a conscientização para a liberdade a partir de Paulo Freire. Ao falar sobre a conscientização Paulo Freire lança mão da liberdade, pois esta não se encontra destituída da conscientização. Ao abordar a conscientização a conecta intrinsecamente à liberdade e ao processo de libertação do oprimido. Para Freire, a conscientização não é somente a capacidade intelectual de entender a realidade, mas um processo de busca e conquista da liberdade.

Portanto, a conscientização é um caminho para que o sujeito busque a liberdade e viva essa liberdade, sendo a liberdade uma condição para que o

[1] Mestre em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. theneli@ifsc.edu.br/neli.the@gmail.com

processo de conscientização sobre a realidade vivida se transforme em ação para a transformação social.

A educação passa atualmente por um período crítico em uma sociedade que prioriza questões ideológicas que não tem como prioridade uma educação a qual atenda as necessidades para uma educação que conscientize para a libertação do oprimido. Este período crítico somam resultados de incertezas dos governos que administraram a educação e o que ela representa para o Brasil.

Percebemos a falta de uma política educacional para a formação de professores da educação básica que tenha com aporte teórico nas obras de Paulo Freire. É relevante destacar nesta introdução que suas concepções são intrinsecamente ideológica e política, mas que é inerente a uma prática educativa que não seja ingênua ou reprodutora do status quo. Neste caso, uma educação freiriana ideológica e política tem como objetivo ser uma educação que se posiciona diante da injustiças sociais, das questões de poder e de ideologias dominantes e visa a transformação social do mundo.

Freire era consciente das diferenças existentes nos diferentes âmbitos, mesmo sabendo desistiu de lutar por condições melhores para todos,

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p.28)

A educação conscientizadora propõe uma sociedade que não se coloque em uma posição passiva, diante das situações opressoras que acontecem no mundo, mas que, a partir do processo da construção da conscientização crítica dos sujeitos, diante das questões sociais, passem a fazer parte como sujeitos de transformação social, passando a perceber, ver , questionar e propôr melhorias, como também, propôr a criação de políticas que atendam as demandas sociais e educacionais. Uma educação que ensine para a autonomia proporciona a este educando uma consciência crítica sobre a realidade.

Para discorrer sobre o assunto proposto, realizamos uma revisão de literatura em artigos de autores que tem como aporte teórico, a concepção freiriana. Para uma educação que desenvolva a consciência crítica para a liberdade e autonomia. Em especial buscamos aporte nas obras de Paulo Freire, tais como, *Pedagogia da*

Autonomia, Pedagogia do Oprimido, Conscientização: Teoria e Prática da Libertação e Extensão e Comunicação.

2 2 O DESVELAR DA OPRESSÃO

O processo de conscientização iniciado por Paulo Freire quando trabalhou no Sesi, dando início ao método utilizado no ano de 1961. A Educação Popular deve continuar sempre, seja nos dias atuais ou nos que estão por vir. Existe uma necessidade de conscientizar as pessoas sobre a realidades que estão inseridos e esta conscientização só pode existir através da práxis conscientizadora, da ação-reflexão e da práxis dialógica.

A partir do momento em que a conscientização passa a ser presente na formação educacional dos educandos, estes passam a serem sujeitos de suas mudanças, deixam de ser “coisificados” por uma sociedade opressora e passam a “ser mais”. Ao se tornarem sujeitos que compreendem o “ser mais” e não o “ter mais” como uma forma de transformação social.

Para Freire (1979) afirma que “Quanto mais se conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para análisa-lo.” Como nosso objeto de pesquisa, a formação de professores tem nos preocupado com a necessidade de formar educadores que tenham essa consciência para desvelar a realidade, buscar a essência do fenômeno que se apresenta e, assim, ter uma práxis conscientizadora e libertadora. Formar um educador que reflita sobre sua prática, suas ações no mundo. Pois, Freire afirma que “ a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanentemente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15)

> A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p.16)

A conscientização é muito mais do que uma prática intelectual, é necessário que o sujeito assuma o seu papel no mundo, como um sujeito que cria e recria o

mundo, que estes, nutram a sua existência com o que a vida vai lhes oferecer nos diferentes contextos. Formando educadores e homens que tenham a consciência de que a práxis não existe sem a ação-reflexão. Freire diz que quanto mais conscientizados somos mais capacitados seremos para anunciar e denunciar as mazelas do mundo.

Freire (1979) afirma que com os seus pais aprendeu o diálogo como forma de comunicar-se e manter-se no mundo “com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos.” Neste sentido que entendemos que Freire tem o diálogo como método essencial para ensinar. Na obra pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa aponta como uma das características de um educar é: “ensinar exige disponibilidade para o diálogo.” O educador deve saber colocar-se no lugar do outro, saber dialogar, praticar a dialogicidade horizontal, onde o respeito as diferenças deve ser presente. Ao falar em diálogo Freire traz o conceito de diálogo baseado em Jaspers, como

> uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí ha comunicação. (FREIRE, 2008, p.15)

Para ensinar também é necessário saber escutar. Segundo Freire (1986, p. 9) “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historização. É ele, pois, o movimento da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.” É através do diálogo que escrevemos a história da educação, é através do diálogo horizontal que vamos estar na situação de escuta e fala com a finalidade de ensinar e aprender mutuamente. O educador ao ter essa práxis dialógica permite que ele e o educando reflitam sobre a realidade e assim, ambos desenvolvam a consciência crítica que transforma o mundo e liberta os oprimidos.

Portanto, nas palavras de Freire a conscientização é isto:

> Tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientizaçaõ produz a desmitolologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como demitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a

> mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá se outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientizaçao é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1979, p. 16-17)

Neste sentido o educador é fundamental para que o educando aprenda a ter uma consciência critica da realidade, conseguindo desvelar a realidade e assim, deixar de ser partícipe de situações opressoras, ou seja, deixar de ser oprimido e, saber que não deve sair da situação de opressão e passar a ser o opressor, pois este não será capaz de desmitologizar. Ao se distanciar do seu mundo, conforme Freire (1987, p. 8) "distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, "descodificando-o" criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência." Neste caso, o homem passa da consciência ingênua para a consciência critica.

3 A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um tema que demanda muitas pesquisas que buscam identificar as necessidades para uma formação adequada ao mundo no qual vivemos atualmente. Essa formação vai muito além dos conteúdos pragmáticos, é necessário formar professores que tenham a humanização, a consciência crítica do mundo onde vivem e que estes além de ter essa consciência também vivam a mesma em sala de aula e fora dela.

Ter a capacidade de refletir sobre as suas práticas, seus métodos de ensino, sua visão de mundo, analisar as ideologias que permeiam a educação e questionar as diversas situações encontradas, com vistas a contribuir para a compreensão das relações de poder e implicações sociais de todo o processo educativo. Ao intervir na realidade o educador passa a ser um agente de transformação social promovendo uma educação transformadora, emancipatória e libertadora.

Professores que tenham compromisso com a educação, com o ato de ensinar, que saibam que ao ensinar também estão aprendendo. O que não podem ter é uma formação bancária a qual passam a reproduzir em sala de aula. Freire diz que ao ensinar é necessário trazer conteúdos nos quais os alunos consigam que sejam da realidade do aluno, não os que são apresentados pelos professores e são alheio à

vivência dos educandos, isso resulta na educação bancária que é realizada como se o professor fosse o depositário e seus alunos meros receptores de conteúdos repetitivos de sua narração. Neste sentido, afirma que

> Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (FREIRE, 1987, p. 33)

Complementando nossa reflexão Schettini e Hawi (2008) com base no mesma analisamo pensamento como,

> pois ao memorizar mecanicamente, perde-se a percepção do significado do conteúdo narrado, não havendo nela criatividade, transformação e saber. O conteúdo depositado na cabeça dos educandos não desenvolve a consciência crítica. Sabe-se que é essa criticidade que leva a inserção no mundo, criando possibilidades de transformá-lo. Na concepção bancária de educação, em lugar de transformar, os educandos se adaptam a realidade dos conteúdos recebidos, não adquirindo um pensar mais autêntico. (SCHETTINI;HAWI, 2008, p. 10)

Com educadores que tenham uma práxis bancária e não transformadora e crítica, resulta em indivíduos sem consciência de si e do mundo onde vivem. Freire (1987, p. 43) afirma que "para uma prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem pela sua emancipação." Por esta razão Jacintho e Silvestre (2024), afirmam que,

> Por esta razão, a educação deveria ser libertadora, possibilitando aos alunos compreenderem a organização e os mecanismos de opressão na sociedade. Isso exige que os educadores promovam encontros sem relações opressoras de poder, incentivando os alunos a pensarem criticamente sobre sua condição no mundo, o que, por sua vez, impõe a necessidade de se planejar processos formativos, com esses educadores, que tomem essa mesma direção, isto é, que viabilizem encontros em que os professores e as professoras possam dialogar e pensar criticamente sobre sua prática e as finalidades educativas que as sustentam. (JACINTHO; SILVESTRE, 2024, p. 7)

Neste sentido complementamos com Freire ao escrever a pedagogia da autonomia, afirma que para ensinar é necessário ter criticidade, portanto, compreendemos que a criticidade surge com o desenvolvimento da consciência

crítica e deve ser requisito fundamental na formação de professores como vemos em Freire (1996),

> Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 15)

Na concepção de Freire o melhor aluno não era o que dialogava sobre determinado assunto sem mudar nada, sem reelaborar, sem incluir na explanação a sua visão crítica, para ele não bastava que o aluno soubesse de cor as filosofias e não conseguir perceber a razão de existirem. Pois uma consciência crítica amparada somente na intelectualidade não tem a força de transformação social, de libertação dos oprimidos, o sujeito não conseguem "ser mais" ele não faz parte como sujeito da sua realidade. Neste sentido, Freire afirma que para ele o melhor aluno é,

> O melhor aluno não é o que dissera, ipsis verbis, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do ser em Parmênedes; sobre o mundo das ideias em Platão; sobre a Metafísica em Aristóteles, ou mais modernamente, sobre a dúvida cartesiana; a coisa em si, em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação e Hegel e Marx; a intencionalidade da consciência em Hurssel. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (FREIRE, 1975, p. 35)

Não basta o educador somente aprender os conteúdos pragmáticos, ser um aprendiz de uma educação bancária, é preciso que a formação de professores seja muito mais do que simplesmente aprender conteúdos. É imprescindível que o professor tenha uma formação que o leve a pensar, refletir, questionar, uma formação que se possível tenha sido iniciada na educação básica, mas caso não tenha tido acesso a essa formação que este aprenda a posicionar-se de forma a ter uma consciência crítica da realidade mundial e que para além disso tenha coragem e ousadia de correr o risco de pensar, de anunciar e denunciar como Freire muito bem colocou.

Ao indicarmos acima que se tenha uma formação para a consciência crítica e que este professor a tenha recebido na educação básica, não vemos como a falta deste ser um impeditivo para termos professores que tenham uma prática

educacional baseada na consciência crítica de visão de mundo. Na pedagogia do oprimido Freire diz que “por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência de mundo.” (FREIRE, 1987, p. 43).

Além disso, é necessário que o professor tenha consciência do seu inacabamento, saber que o ser humana está em constante transformação “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 1996, p. 24).

Freire ao abordar a educação problematizadora rompe verticalmente com a educação bancária e a supera através do diálogo a contradição educador-educando. Schettini e Hawi (2008) analizam como,

> O educador, nessa perspectiva, encontra-se dialogicamente com os educandos, que ao invés de serem recipientes dos conteúdos da aula, investigam criticamente pelo diálogo estabelecido com o educador que, por sua vez, possui, também, um papel de investigador crítico. Se por um lado a educação bancária nega o diálogo, a problematizadora descobre através do diálogo a realidade que fundada na criatividade, estimula a reflexão em busca da transformação.[...] É sobre a dialogicidade da educação que Freire analisa o propósito da educação problematizadora. Pelo diálogo, os homens se encontram e criam caminhos para ganhar significado enquanto homens. É, nesse encontro, que os homens se tornam solidários no refletir e no agir dos sujeitos e no mundo a ser transformado. Schettini; Hawi, 2008, p. 11)

Para que ocorra o desenvolvimento de uma pedagogia baseada na consciência crítica para liberdade é necessário que ocorram mudanças na formação de professores e que sejam incluídos conteúdos que priorizem o diálogo horizontal, entre alunos e professores. Professores conscientes da realidade mundial, das realidades de seus alunos, das necessidades de lutas do projeto educacional. Necessitamos de professores engajados nas necessidades da sociedade para que aconteçam as mudanças sociais, ou ainda mais, professores que tenham consciência de si e do mundo onde estão inseridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

Apresentamos os conceito de consciência crítica, baseados nos ensinamentos de Paulo Freire. Este conceito é essencial para que nós educadores possamos ir além do conhecimento intelectual, é necessário que cada um viva o que ensina na sua práxis pedagógica. Buscamos evidenciar como o processo de conhecimento da consciência crítica acontece no homem.

A consciência critica é um requisito fundamental para que o homem tenha consciência de si e do mundo para que neste processo de construir-se e desconstruir-se possa ampliar a sua visão de mundo e assim, perceber as injustiças sociais, as situações opressoras, sendo capaz de tomar atitudes diante das situações que são presenciadas no mundo em que vive.

O processo de conscientização é constante em uma sociedade formada por homens e mulheres, educadores e educadoras conscientes da sua importância de intervir no mundo, tomando posse da realidade em que vivem a conscientização se transforma em ação e deixa de ser somente um conhecimento intelectual. Ao apoderar-se da realidade e contribuir para as transformações sociais, surgindo assim um compromisso histórico com o mundo no qual estão inseridos.

O educador que tem consciência crítica consegue analisar a realidade da comunidade em que está inserido, a realidade mundial, a realidade da escola onde trabalha, a realidade educacional do país de forma reflexiva e questionadora. Com essa formação ele será capaz de ser um agente transformador da realidade em quem está inserido, ou seja, será um agente transformador da realidade social. Ao ser um professor ativo no processo educativo este contribui com a luta para uma educação gratuita e de qualidade para todos.

O diálogo para Freire é essencial na sua proposta educacional. É o diálogo horizontal que possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Cortez, 2008.

Freire, Paulo, 1921 - Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____ . Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

JACINTHO DE SOUZA, R.; APARECIDA SILVESTRE, M. Consciência crítica e formação de professores em diálogo com Freire e Vigotski Form. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. V. 16, n. 35, 2024. Disponível em <https://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em: 13 jul de 2025.

SCHETTINI, R. H.; HAWI, M. H. . A pedagogia crítica nos trabalhos de formação de professores. In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008, São Paulo. Caderno de Resumos, 2008. p. 40. Disponivel em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/cf8566d3-f8b9-4b38-b20f-f5bbd9394fec/content> Acesso em: 13 jul 2025.

CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA SOCIOLÓGICA A PARTIR DO PENSAMENTO DE ANSELM JAPPE

Everton Marcos Batistela[1]

Ana Sofia Cachoeira Batistela[2]

RESUMO

A presente proposta de trabalho parte da perspectiva de que as dinâmicas, muitas vezes sutis, que acontecem nas salas de aula, podem ser usadas como indicativos de transformações sociais vigentes ou em gestação. Ou seja, a sala de aula funciona como um reflexo da sociedade, de modo que o que acontece na sala de aula, é condizente com o que acontece na sociedade mais ampla. Desse modo, buscaremos defender a tese de que houve uma considerável mudança na percepção da realidade entre os jovens nas últimas duas décadas, decorrente de um mecanismo complexo, cujo núcleo poderíamos chamar "desrealização" (JAPPE, 2013), que opera fortemente nos anos iniciais do século XXI. Assim, considerando a sala de aula como um campo de interação/observação, queremos sustentar a perspectiva de que ela reflete uma alteração na percepção da realidade e do tempo histórico por parte das novas gerações. Lipovetsky (1989) afirma que cada tempo histórico na trajetória da humanidade, pode ser caracterizado a partir de um modelo perceptivo da realidade, defendendo o ponto de vista de que o momento histórico atual tem essa marca de efêmero, passageiro, fugaz ..., o que nos leva à um paralelo com a alegação de Bauman (2001) de que vivemos tempos líquidos, onde parece que tudo tende ao inconsistente, ao transitório, ao indeterminado. Assim, buscaremos, com esse artigo, analisar os impactos da educação no contexto neoliberal atual à luz da tese da desarticulação psicossocial de Anselm Jappe.

Palavras-chave: Capitalismo; Desarticulação Psicossocial; Anselm Jappe.

1 INTRODUÇÃO

Gilles Lipovetsky (1989) alega que é possível *refletir* cada momento histórico numa trama mítica que parece dar conta de explicar sua lógica. Por isso, segundo ele, o momento atual é um *reflexo* do mito de Narciso; esse personagem que confunde realidade e virtualidade (seu reflexo na fonte d'agua), e essa confusão/sedução lhe absorve de tal modo que mergulha em busca de seu próprio reflexo ilusório e destrói sua existência. Ora, nos parece tentador relacionar essa passagem concisa do mito com a situação que se observa nas

[1] Doutor em Sociologia. Professor da UTFPR-DV. E-mail: embatistela@utfpr.edu.br
[2] Acadêmica de Direito. Unioeste – Campus Francisco Beltrão. E-mail: sofbatistela@gmail.com

novas gerações, em sala de aula ou em qualquer outro lugar: parece haver ali essa reedição da sedução da virtualidade, exigindo que saiam de si, que se projetem hipnoticamente num campo de virtualidade que se exerce como um domínio, puxando-os para fora de si, tirando-os do controle de suas próprias vidas, erigindo-os, muitas vezes, como robôs biológicos que parecem não tender a outra coisa que não a de servos da tecnologia, especialmente essa da informação (LIMA, 2006). Existe ali, nitidamente, como é nítido na história de Narciso, uma renúncia da realidade, um desprezo pelo factual, à base de uma afeição motivada por (im)pulsos emotivos daquilo que é pós-factual (*post factum*). Ou seja, parece que já não interessa mais a realidade (fato), interessa mais uma interpretação que se cria sobre ela (*post factum*), floreado, quase sempre, com as conotações aprazíveis à esse instinto da curiosidade superficial, sem sossego, frenética na busca da última novidade da internet.

O que queremos questionar aqui são as implicações desse fenômeno, sua lógica (se é que tem!), sua estrutura, suas causas. Quando se olha em retrospectiva essas duas décadas de trabalho docente que vivenciamos, tem-se a impressão de que quanto mais se volta no tempo, mais parece nítida a existência de uma percepção mais estendida no tempo histórico, que se expressava numa maior consciência do passado, do presente e das projeções futuras. Por isso nos parecia frutífero no passado, mais do que hoje, dialogar sobre acontecimentos históricos, para pensar o que se vive no presente e o que se pode esperar do futuro. Hoje, a sensação que se tem é de que parece impróprio visitar o passado, nem mesmo pensar sobre o futuro parece devido; vive-se uma espécie de ditadura do instante (CIORAN, 2011), mas um instante deslocado, virtual, não vivido verdadeiramente, flutuante na superficialidade do que poderia ser o real que nos escapa.

Todavia, precisamos esclarecer aqui, que não nos pomos contra os avanços tecnológicos, apenas buscamos questionar seus limites, suas armadilhas. Segundo Floriani (2002), refletindo a partir do mito de Dédalo e Ícaro, percebe-se a tecnologia como uma moeda de duas faces. Ou seja, há nas inovações tecnológicas, em especial essas informacionais, uma possibilidade libertária, ligada ao aprimoramento das condições do bem-viver, do conhecimento, da compreensão do mundo. Mas há seu lado alienante,

deformador, aniquilante, que impera necessariamente na medida do mau uso da tecnologia, na medida da inobservância de seus limites, que necessariamente existem enquanto invenções humanas.

Considerando isso, duas conclusões podem ser imediatamente tiradas, quando se interpretam criticamente as dinâmicas em sala de aula na atualidade. Primeiro, é que estamos imersos num massivo processo de fragmentação social, marcado pela virtualização das relações, apesar de existir uma interconexão virtual crescente. Outra conclusão evidente é de que mudamos o modo de interagir com a realidade, agora ela tende a nos chegar virtualmente.

Que impactos isso tem para a novas gerações? Como esse mecanismo virtualizante, individualizante e fragmentador impacta na percepção da duração histórica, na continuidade do tempo histórico, encadeado como elos de uma corrente que se projeta do passado, para o presente e o futuro O que significa essa era do efêmero (LIPOVETSKY, 1989), em que se deteriora o sentido duradouro das coisas, em que a própria consistência e diferenciação da realidade parece diluir-se (BAUMAN, 2001), em que tudo o que é sólido parece desmanchar-se no ar? (BERMAN, 2007).

As consequências desse processo em sua abrangência não podem ser investigadas em profundidade no contexto desse trabalho. Todavia, alguns sintomas desse *mal-estar na civilização,* parafraseando Freud (2010), podem ser apontados. É evidente os elevados índices de problemas psíquicos entre os estudantes. Nos contextos educacionais, mesmo em nível infantil, médio ou superior, é frequente a preocupação com a saúde psíquica das novas gerações (CID et all., 2019). Duas questões podem ser postas aqui: primeiro, que isso é, novamente, um indicativo de problema social mais amplo, generalizado, podemos dizer. Depois, que apesar dos sinceros e bem-vindos esforços, esse problema simplesmente não pode ser satisfatoriamente resolvido se não se considerar que o ambiente educacional funciona como uma espécie de espaço de revelação ou manifestação de disfunções gerais mais amplas da sociedade do consumo. Ou seja, a escola parece ser como a ponta de um *iceberg* em que os problemas humanos e sociais se manifestam, se desnudam.

Como se isso não bastasse, temos outro problema que é genuinamente filosófico: a questão do tempo. Se fossemos questionar qualquer cidadão hoje

inserido na agitação de uma grande cidade (mas não só), e lhe questionássemos acerca da percepção do ritmo temporal, ou da cadência do tempo, é certo que quase todos apontariam para o fenômeno da aceleração temporal. Ou seja, alegariam que falta tempo, que tudo é rápido, como se a própria realidade do viver fosse, cada vez mais, uma precipitação de acontecimentos muitas vezes inconclusos, provisórios, apressados, mal feitos (LIPOVETSKY, 2016). Será isso ilusão, ou será isso real? E o que o fenômeno da aceleração temporal tem a ver com o que Jappe (2013) chama de “desrealização”?

Um aspecto interessante que se pode observar na questão da percepção da cadência do tempo, é que isso reflete, enormemente, no modo como encaramos o processo do viver. Ou seja, a sensação de que o tempo está passando rápido impacta, necessariamente, na percepção de como devo viver. Isso quer dizer que quando sinto que o tempo passa rápido, isso inevitavelmente reverbera numa sensação urgente de que devo agir apressadamente, com destreza, sem perda de tempo, cortando pormenores improdutivos, sendo objetivo no que vou fazer e assim por diante.

Voltando à observação das vivências em sala de aula, parece-nos nítida a sensação de que as novas gerações estão cada vez menos dispostas a enfrentar o que se poderia chamar processos construtivos. Ou seja, aceitar e assumir a perspectiva de que a própria vida é um processo nem sempre fácil, trabalhoso, difícil, frustrante ..., mas no final das contas compensador. É nesse sentido que parece existir cada vez menos paciência para se ler um livro, para ler um pequeno texto mais que uma vez, para revisar um conteúdo para melhor compreendê-lo. Predomina, cada vez mais, a ideia de que tudo deve ser rápido, prático, objetivo, simplificado ... ainda que isso signifique, muitas vezes, o corte dos aspectos mais sutis e interessantes da própria existência, como é o processo de construção do conhecimento.

O que pode ser colocado aqui é que esse fenômeno de desconstrução das bases simbólicas e psíquicas da humanidade acarreta, em última instância, a geração de uma inabilidade para viver. Ou seja, esse processo todo do desenvolvimento de uma sociedade do consumo e da concorrência em todos os níveis, relega a própria humanidade à uma situação de vulnerabilidade no enfrentamento dos desafios da própria vida que, sub-repticiamente, se

intensificam com o aprimoramento dessa mesma sociedade. Aparece aqui, novamente, a ideia do capitalismo como autofágico, como o pior inimigo de si mesmo!

2 A TESE DA "DESREALIZAÇÃO" EM ANSELM JAPPE

Anselm Jappe é um filósofo alemão contemporâneo radicado na França, que juntamente com Guy Debord fundou a revista Krisis, trabalhando, essencialmente em uma linha da teoria crítica do capitalismo denominada "crítica do valor". Sua obra mais conhecida chama-se "As Aventuras da Mercadoria", onde trabalha a teoria crítica do fetiche da mercadoria como uma chave para entender as dinâmicas essenciais do capitalismo contemporâneo. Outra obra de impacto do autor denomina-se "A Sociedade Autofágica", onde aborda a crítica do capitalismo pela perspectiva de sua dinâmica autodestrutiva (ambiental, social, etc) e imparável.

Anselm Jappe (2013, p. 96) defende a seguinte tese de que "o capitalismo contemporâneo não é somente essa injustiça econômica que sempre se mantém no centro dos debates; e nem a catástrofe ecológica causada por ele consegue fechar a lista de seus danos". Ou seja, "o capitalismo é igualmente um desmonte – uma 'desconstrução' – das bases simbólicas e psíquicas da cultura humana, visível principalmente na *desrealização* operada pelas mídias eletrônicas" (JAPPE, 2013, p. 96). Ou seja, isso aponta para o fato de que o problema central do capitalismo, seu centro nevrálgico, consiste numa espécie de confinamento geral que opera principalmente pelas mídias sociais, e que reduz ou subordina o ser humano aos ditames de uma fetichização existencial, consistente à essa lógica restrita e filosoficamente pobre que é o mecanismo de produção, circulação e consumo de mercadorias no capitalismo atual. Parece ser nesse sentido que tudo tende a ser subsumido pela lógica restrita do capitalismo; tudo tende a ser colonizado pelo mercado, como dizia Habermas (2014). Com a escola não é diferente, no capitalismo ela tende a ser cada vez mais instrumentalizada no sentido da construção material e simbólica para a própria vigência do capitalismo, cada vez mais voraz, autofágico, destrutivo.

Assim, o problema parece não ser tão simples: esse fetichismo parece não ser simplesmente um conjunto de falsas representações da realidade, num sentido ideológico e alienante como propusera Marx. O que emerge aqui é que temos uma estrutura, um formato de vida que se vive no capitalismo, algo como uma estrutura fetichizada da existência; ou seja, a própria forma da existência no capitalismo parece ser um fetiche. Nesse sentido, o fetichismo como conceito parece implicar, atualmente, a existência de uma estrutura civilizacional fetichizada, cuja ponta de lança, na argumentação de Jappe (2013), são as mídias sociais que operam essa "desrealização" da realidade, algo como uma virtualização ideologizada do real.

Qual o significado dessa "desconstrução das bases simbólicas e psíquicas da cultura humana, visível principalmente na *desrealização* operada pelas mídias eletrônicas" (JAPPE, 2013, p. 96)? Qual a amplitude dessa alegação e o que seriam essas bases simbólicas e psíquicas da cultura humana? Conjecturamos a hipótese de que estamos aqui diante de um processo colossal e de múltiplas dimensões. Como o próprio Gilles Lipovetsky sugere em sua obra, pode-se questionar acerca do papel dos mitos atualmente, bem como todo um conjunto de representações simbólicas que através dos milênios tem estruturado o fazer-se humano. O que se pode dizer é que parece estar em operação um mecanismo que metamorfoseia toda essa riqueza cultural e simbólica da história humana num simples insumo para o desenvolvimento da sociedade do capital e do consumo. Seria nesse sentido, possivelmente, o que se pode entender por "desrealização".

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mecanismo operacional da "desrealização" parece implicar, principalmente, o que se constata imediatamente com um diálogo numa sala de aula: a *virtualização*, *fragmentação* e *aceleração* na percepção da realidade entre os jovens. Esses três fenômenos parecem ser, de fato, os sintomas do mal-estar civilizacional da sociedade pós-moderna. E eles são visíveis com uma nitidez incomum na sala de aula, quando se verifica essa tendência de acesso

virtual da realidade, quando se constitui uma visão fragmentada ou desconexa da realidade, e quando se conjuga isso à percepção da aceleração temporal. Consideramos esse, portanto, como um problema que precisa ser enfrentado, no sentido de uma reconstituição da visão de mundo, de uma reconstrução do horizonte utópico para as novas gerações.

É possível que esse desafio da reconstrução das condições do bem viver para toda civilização, e em especial para as novas gerações, dependa da restauração de elementos que sempre foram básicos para a convivialidade humana, tais como diálogo, atenção, tolerância, concentração e paciência. Esse parece ser um ponto importante, na medida em que essa crise civilizacional que estamos passando inibe, exatamente, a predisposição ou capacidade para o básico, para o óbvio. É assim que, curiosamente, a humanidade parece perder a capacidade de afazeres elementares como alimentação correta, hábitos saudáveis, disciplina e etc. Enfim, o grande paradoxo de nossa época, desses tempos hipermodernos (LIPOVETSKY, 2004, 2017), reside, justamente, nessa necessidade de depuração, de “assepsia vivencial”, retirando os excessos e (re)tornando à vida simples como sempre deveria ser. Ademais, esse conceito de “desarticulação psicossocial” defendida por Anselm Jappe como uma das dinâmicas decorrentes centrais do capitalismo, encontra respaldo em inumeráveis estudos contemporâneos, que apontam para conexões entre as dinâmicas do neoliberalismo atual (com sua ideologia do empreendedorismo, por exemplo) e o adoecimento psíquico do trabalhador.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERMAN, Marshall. **Todo Que é Sólido Desmancha no Ar.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

CID, Maria Fernanda Barbosa et all. **Saúde Mental Infantil e Contexto Escolar.** Pró-Posições. Campinas, V. 30, 2019.

CIORAN, Emil. **História e Utopia.** São Paulo, Rocco, 2011.

FLORIANI, Dimas e outros. **Para Filosofar.** Curitiba: Scipione, 2002.

FREUD, Sigmunt. **O Mal-estar Na Civilização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e Ciência como Ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

JAPPE, Anselm. **Crédito à Morte: a Decomposição do Capitalismo e Suas Críticas.** São Paulo: Hedra, 2013.

LIMA, Nádia Laguárdia de. **O Fascínio e a Alienação no Ciberespaço: uma perspectiva psicanalítica.** Arquivos Brasileiros de Psicologia (versão on-line), V. 58, N. 2, Rio de Janeiro, dez. de 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal: Ensaio Sobre a Sociedade de Hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. Da Leveza: **Para Uma Sociedade do Ligeiro.** Lisboa: Edições 70, 2016

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A CONCEPÇÃO E PRÁTICA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NEOLIBERAL

Everton Marcos Batistela[1]

Ana Sofia Cachoeira Batistela[2]

RESUMO

No momento atual, no contexto educacional, alguns debates ganham importância. Uma das discussões que se destaca versa sobre as mudanças necessárias à educação, no sentido de acompanhar as transformações porque passa a sociedade contemporânea. Dentro desse quadro, as referências às inovações tecnológicas, especialmente no campo das tecnologias da informação e seus impactos no campo educacional, são frequentemente aludidas. Para se discutir especificamente a questão da concepção do papel da educação na contemporaneidade, e suas possíveis transformações no contexto das amplas mudanças porque estamos passando, partimos da pressuposição de que a visão predominante de Educação que se trabalha no Brasil atualmente está baseada na Teoria Positivista-Funcionalista. Partindo desse pressuposto e buscando justificar tal escolha, estruturaremos o presente trabalho da seguinte forma: primeiro, buscaremos definir o que é o Positivismo e qual é sua concepção de história; segundo, buscaremos estabelecer uma crítica à relação predominante entre sociedade/política/economia e escola à que a concepção positivista de educação supostamente serve; por fim, apontaremos em que medida esse amplo conjunto de transformações porque estamos passando atualmente pode exigir uma nova concepção de educação, e em que medida estaríamos empreendendo essa mudança.

Palavras-chave: Educação; Teoria Positivista-Funcionalista; Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

No momento atual, no contexto educacional, alguns debates ganham importância. Rediscutem-se as concepções e funções da educação, como por exemplo, a função da educação na sociedade contemporânea, bem como o papel do professor e do estudante no contexto das novas relações no processo educacional, que sofre impactos do processo inevitável de transformações da sociedade.

Ademais, esse cenário traz à tona, também, discussões importantes e inevitavelmente mais complexas, como por exemplo, a relação entre

[1] Doutor em Sociologia. Professor na UTFPR-DV. E-mail: em.batistela@utfpr.edu.br
[2] Acadêmica do Curso de Direito. Unioeste - Campus Francisco Beltrão. Email: sofbatistela@gmail.com

sociedade/política/economia e escola na atualidade. Como se não bastassem essas transformações na dinâmica interna das sociedades contemporâneas, que exigem respostas apropriadas aos desafios que apresentam; existe uma tendência de transição em concepções mais amplas, dizendo respeito à macro visão de mundo que predomina no Ocidente pelo menos desde a Revolução Científica do século XVII (CAPRA, 1999) quando, na passagem do século XVIII para o XIX a Educação "(...) torna-se científica; ou, ao menos, assume clara e explicitamente a pretensão à cientificidade, como campo de saber a se situar entre outras disciplinas universitárias" (BARROS, 2011, p. 1).

Assim, nesse quadro mais amplo, passa a existir, também, uma mudança na visão cosmológica do Ocidente. Novello (2002), informa que estamos passando exatamente por essa mudança, transitando, segundo ele, de uma visão de tempo linear, e portanto, de história contínua (percepção essa que pode ser visualizada na acepção de relativo domínio público da Teoria do Big Bang), para uma (re)visão de tempo e História num sentido cíclico.

Enfim, juntando todas essas tendências, ou seja, da dinâmica das sociedades contemporâneas, bem como da mudança na visão cosmológica predominante até então no Ocidente, qual o impacto disso na concepção de Educação que se trabalha cotidianamente em sala de aula? Qual é a matriz teórica que fundamenta a visão predominante dos processos históricos que se trabalha na Educação? Existe alguma atualização na concepção de História que se trabalha atualmente em sala de aula, no sentido de responder às exigências de resposta decorrente das transformações em curso?

Para se discutir especificamente a questão da concepção predominante de Educação na atualidade, e suas possíveis transformações no contexto das amplas mudanças porque estamos passando, partimos da pressuposição de que a visão predominante de educação que predomina no Brasil, está baseado na Teoria Positivista-Funcionalista. Ou seja, partindo desse pressuposto e buscando justificar tal escolha, estruturaremos o presente trabalho da seguinte forma: primeiro, buscaremos definir o que é o Positivismo e qual seria sua concepção inerente de educação; segundo, buscaremos estabelecer uma crítica à relação predominante entre sociedade/política/economia e escola à que a concepção positivista-funcionalista supostamente serve; por fim, apontaremos

em que medida esse amplo conjunto de transformações porque estamos passando atualmente pode exigir uma nova concepção de educação, e em que medida estaríamos empreendendo essa mudança.

2 A TEORIA POSITIVISTA-FUNCIONALISTA E A EDUCAÇÃO

O procedimento metodológico que fundamenta a geração dos conhecimentos que embasam a elaboração desse trabalho, bem como a problematização do tema que se estabelece no seu decorrer, está embasado em estudos, reflexões e observações do processo educacional vivenciado pelos autores. No contexto dessa vivência existiu, por repetidas vezes, discussões críticas sobre essa temática envolvendo outros profissionais da educação e de outras áreas de formação. Toda essa vivência dos dilemas cotidianos da educação enfrentados pelos autores do presente artigo, são confrontados com leituras críticas sobre a temática, no sentido de problematizar e entender melhor a questão. O presente trabalho traz, como metodologia básica, a relação dialógica entre essa vivência e diferentes interpretações teóricas que buscam compreendê-la, sendo que algumas serão apresentadas e discutidas nesse texto.

O Positivismo-Funcionalismo e seu impacto na educação, pode ser entendido como um produto típico do século XIX, no sentido de que está circunscrito, como produto, no conjunto das revoluções e transformações sociais, políticas e econômicas desse século. Nesse sentido, para se entender a Teoria Positivista-Funcionalista, é preciso levar em conta um conjunto de influências culturais e transformações sociais que se processam nesse período. Isso significa considerar, principalmente, que o século XIX é herdeiro do Iluminismo, e se caracteriza, portanto, como um século burguês. Assim, o que embasa o surgimento da Teoria Positivista-Funcionalista se configura como um conjunto de crenças ou configurações ancoradas na ideologia do progresso, no Cientificismo, no Iluminismo e no Antropocentrismo, características básicas para o desenvolvimento da organização socioeconômica e cultural capitalista.

Posto isso, pode-se definir o Positivismo, inicialmente, como uma filosofia típica do século XIX, que define uma visão específica da realidade, da sociedade

e do ser humano. Segundo Fonseca (2009), o Positivismo enquanto visão da realidade está bastante próximo do que se denomina em filosofia como Realismo. Ou seja, concebe a realidade como objetiva e independente do sujeito, configurando o real como uma instância de que se possa auferir constatações sensíveis. Dito de outro modo, para a filosofia positivista, a realidade é aquilo que está para mim disponível em termos de constatação empírica; restringindo, nesse sentido, qualquer concepção da realidade que não esteja estritamente vinculada à possibilidade de verificação sensível.

Em termos do Positivismo como essa filosofia da realidade, emerge, aqui, uma razão evidente porque o Positivismo foi erigido como um dos pilares da ciência moderna; pois, como informa Lövy (1994), apesar de os pressupostos teóricos do Positivismo “primitivo” do século XIX estarem ultrapassadas, suas premissas epistemológicas acabaram por tornarem-se as bases do pensamento científico moderno. Isso indica que o Positivismo como filosofia, ou seja, como visão da realidade, da sociedade e do ser humano, se coaduna com os princípios emergentes da nova ciência, que se encaixa, por sua vez, no conjunto da visão de mundo que se estabelece com as revoluções burguesas que se consolidam no século XIX.

Assim, conforme já indicamos, quando se fala em revoluções burguesas, Iluminismo, Cientificismo, Antropocentrismo etc., deve-se levar em conta o substrato poderoso dessa tendência que é a consolidação do mercado como um novo centro organizador da vida em sociedade. Ou seja, é especialmente a partir desse momento que se consolidam as sociedades modernas como sociedades centradas no mercado, e as concepções de realidade, de sociedade e de ser humano inerentes ao Positivismo, contribuem para a consolidação cultural dessa visão.

A tese que queremos defender aqui é, portanto, a de que essa nova configuração da sociedade centrada no mercado coaduna-se com a filosofia positivista e sua concepção de educação que lhe subsiste como uma ideologia propulsora. Ou seja, a concepção da realidade que emerge do Positivismo-Funcionalismo, é a visão propícia ao desenvolvimento do mercado; bem como a crença no progresso, na ciência e no ser humano como medida elementar da

organização social, que são pressupostos básicos para o próprio desenvolvimento do capitalismo.

Nesse sentido, a abordagem positivista da Educação que se estabelece na educação formal a partir desse período é ao mesmo tempo um resultado e um condicionante dessa visão da realidade, da sociedade e do ser humano que se encontra na Teoria Positivista-Funcionalista. É assim que, quase de modo natural, se estabelece (ou se reforça) uma concepção de história linear, hierárquica e progressiva como um enlevo à própria crença no mercado, no progresso, na ciência e no *homo faber/economicus*; concepções essas à que a educação nos moldes modernos servirá para edificar, principalmente.

Por isso para o Positivismo a História é entendida como essa sucessão de acontecimentos progressivos, linearmente encadeados e que seguem uma espécie de padrão universal de evolução da sociedade e da própria humanidade (COSTA, 1987). Ou seja, o padrão de desenvolvimento das sociedades segue, necessariamente, as etapas do desenvolvimento de sociedades capitalistas, passando pela consolidação de bases científicas, tecnológicas, industriais, institucionais etc. Assim, ainda que cada sociedade possa ter seu próprio ritmo, se houver seguimento do curso normal da história, todas as sociedades passarão pelas mesmas etapas de desenvolvimento social, político e econômico. Nesse ínterim aparece, novamente, a forte perspectiva da ideologia do progresso, configurado na crença de que há um percurso padrão de evolução social, político e econômico, convergente, obviamente, com a própria evolução do sistema socioeconômico capitalista. A educação em contexto neoliberal atual serve, obviamente, a esse intento.

Uma das implicações fortes dessa perspectiva é o encadeamento hierárquico das sociedades, sendo que o contato entre as civilizações pode afetar o próprio percurso de cada uma delas. Por isso os positivistas pregavam que civilizações superiores teriam a obrigação moral de ajudar civilizações inferiores a evoluir mais rapidamente (COSTA, 1987). Cabe questionar o que significa isso: trata-se de uma tentativa de padronização da sociedade conforme os cânones do mercado? Seria essa uma justificativa para o imperialismo desigual e mercadológico como ainda acontece nos dias de hoje? Esses questionamentos são pertinentes na medida em que os processos educacionais

em sociedades neoliberais atuais, respondem, essencialmente, a esses princípios hierárquicos e padronizantes, próprios da lógica mercadológica.

Ao se afunilar essa macro-visão da sociedade para a realidade do processo educacional cotidiano, o que temos é a perspectiva clássica de como a história é trabalhada no âmbito educacional. Primeiro, todos os acontecimentos estão orquestrados (favoravelmente ou contrariamente) ao progresso social entendido num sentido linear e hierarquizado por etapas sucessivas. Por isso adota-se uma abordagem historiográfica pela perspectiva dos grandes acontecimentos e dos grandes personagens históricos, buscando conformar acontecimentos particulares ao processo histórico universal, como seguimento inelutável do próprio progresso do capitalismo. A crítica que pode ser feita aqui é a de que essa abordagem educacional funciona como uma poderosa justificativa do desenvolvimento do mercado, chegando até a situação atual do mercado como completamente abrangente nas sociedades atuais, não existindo, aparentemente, alguma alternativa ou via civilizacional outra que não a subordinação completa da ordem social à lógica instrumental e mercadológica.

Além disso, como as transformações profundas porque passamos atualmente podem contribuir para uma visão mais diversificada da educação? Existe a possibilidade de se pensar uma perspectiva de entendimento da história e da educação num sentido mais plural, permitindo, por exemplo, justificar a necessidade de restrição do impacto avassalador do mercado sobre a organização social humana? Como a revolução nas tecnologias da informação e sua aparente “democratização” podem permitir pensar em termos de alternativa e restauração de núcleos vitais na sociedade, para além da rigidez fria e calculista dos mercados, como nos alerta Polanyi (2012)?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde as décadas finais do século XX estamos passando por profundas transformações em múltiplos sentidos, e que nos afetam inevitavelmente. Essas transformações são sentidas, inicialmente como crise, que se apresenta cada vez mais como inarredável e exige mudanças. O sentido da crise é multifacetada:

social, ambiental, econômica, cultural, política, ética, existência etc. Assim, as mudanças acerca do próprio conhecimento, ou seja, como se processa o conhecimento, como se veicula o conhecimento e como se acessa ou se democratiza o conhecimento – que nos referimos no começo desse texto, e que afetam diretamente o processo educacional, parecem ser uma consequência direta da crise multidimensional que se processa (ou se intensifica) nos últimos trinta anos.

Além disso, essa crise é geradora de impasses. Fala-se, por exemplo, em fim das certezas (PRIGOGINE, 1996, HEISENBERG, 1996 e DEMO, 2000) e fim da História (FUKUYAMA, 1992). Seria essa situação geradora de alternativas, ou estamos caminhando para um beco sem saída? As novas características da informação, sua fluidez, impermanência (ou mesmo incerteza) significam algum aprimoramento para o conhecimento humano, ou sua decadência? Como esse conjunto de mudanças em nível ambiental, social e tecnológico, impactam no entendimento do processo histórico no âmbito educacional? Ou seja, estamos construindo um novo entendimento da fluidez histórica, ou essa mudança ainda não começou a acontecer, ou nem vai acontecer?

Considerando o conjunto das transformações que estamos passando atualmente, parece que estamos progredindo em direção a horizontes sociais de fluidez, impermanência (BAUMAN, 2001). Em que sentido isso impacta na educação? Ou mais especificamente, isso pode trazer uma concepção diferente do processo histórico, num sentido de maior diversidade, pluralidade e descentralização?

Ainda é cedo para constatar isso, mas aventamos a hipótese de que esse é um processo inevitável, considerando, principalmente, o modo como cada sujeito se insere, atualmente, nas dinâmicas sociais. Se considerarmos o conjunto das novas tecnologias da informação, ou os modelos tecnológicos de difusão de informação, como as redes sociais, por exemplo.

O quadro que se tinha até pouco tempo atrás era do sujeito subordinado ao monopólio da informação das grandes mídias sociais, que eram abertas, no sentido da permissividade de acesso, mas completamente fechadas no sentido da manipulação da informação. Esse era o quadro geral das redes de televisão e o conjunto dos telespectadores, por um lado, estritamente ligados; por outro,

completamente separados, com uma poderosa linha de influência unilateral, vindo do sistema televisivo e incidindo sobre a massa dos telespectadores.

Com o fenômeno recente das redes sociais, esse quadro está mudando radicalmente. Agora o núcleo gerador e difusor de informações é o próprio sujeito, que midiatiza seu cotidiano, edita virtualmente e publica como quiser. Evidentemente, essa é uma configuração altamente complexa e questionável, como com relação à validade informacional, veracidade, cientificidade, lógica social etc., o que não significa que a configuração midiática clássica do telespectador passivo também não fosse questionável. O fato é que estamos vivendo um processo de mudança na produção, organização, gestão e difusão de informação num sentido cada vez mais descentralizado, e isso sem dúvida impacta no processo educacional (formal e informal) de um modo geral e possivelmente no modo como se concebe o processo histórico.

Enfim, podemos concluir com a perspectiva de um amplo leque de questionamentos e incertezas, sobre o futuro da sociedade e da educação. Nesse contexto, podemos considerar que vivenciamos esse paradoxo: uma perspectiva de emancipação, cuja outra face é mais alienação. Uma perspectiva de superação da perspectiva instrumental da educação nos moldes da Teoria Positivista-Funcionalista, ao mesmo tempo em que os mecanismo de manipulação mercadológica se intensificam.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D. **Considerações sobre o paradigma positivista em História.** Revista Historiar, Sobral, v. 4, n. 4, p. 1-20, jan./jun., 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1999.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Maria C. C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade.** São Paulo: Moderna, 1987.

DEMO, Pedro. **Certeza da incerteza.** São Paulo: Ed. Plano, 2000.

FONSECA, Ricardo M. **O Positivismo, "Historiografia Positivista" e a História do Direito.** Argumenta Journal Law, Jacarezinho, n. 10, p. 143-163, jan./jun., 2009.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem.** Trad. Aulyde S. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HEISENBERG, Werner K. **A parte e o todo: encontros e conversas sobre física, filosofia, religião e política.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

LÖVY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen.** São Paulo: Cortez, 1994.

NOVELLO, Mário. **Do Big Bang ao Universo eterno.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** Trad. Roberto L. Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

POLANYI, Karl. **A subsistência do homem e ensaios correlatos.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A PARTIR DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE GUERREIRO RAMOS

Everton Marcos Batistela[1]

Ana Sofia Cachoeira Batistela[2]

RESUMO

Vivemos, atualmente, um avanço do Neoliberalismo no Brasil. Dentro desse quadro, que comporta reformulações políticas, culturais, econômicas e sociais, dentre outras, as mudanças no campo educacional são umas das mais evidentes. Essas reformulações seguem a lógica da adequação da educação aos princípios do desenvolvimento do capitalismo em época de crise, como essa que vivenciamos desde uma década. É dentro desse quadro de ajustes neoliberais que vemos emergir conceitos popularizados como Empreendedorismo, Escola sem Partido, Habilidades e Competências; e outros menos populares, mas que estão na base da lógica do enquadramento da educação aos ditames mercadológicos, tais como Racionalidade instrumental, Produtivismo, Formalismo, Perspectivismo, Operacionalismo, Individualismo e etc. A proposta do presente trabalho consiste em tecer uma crítica ao processo de ajuste neoliberal da educação brasileira atualmente, a partir da Teoria da Síndrome Comportamentalista do sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Essa teoria se insere na crítica da modernidade que se tornou debate comum a partir da segunda metade do século XX, empreendida por autores preocupados com a construção de alternativas societárias. Uma das linhas teóricas centrais do debate proposto por essa teoria, refere-se ao conceito de racionalidade, onde Guerreiro Ramos, como expoente sociólogo brasileiro da segunda metade do século XX, propõe uma crítica da modernidade pela perspectiva de sua racionalidade social, condensada em sua Teoria da Síndrome Comportamentalista. Essa teoria tenta compreender os fundamentos e as dimensões básicas da razão moderna e argumenta que vivemos imersos numa razão centrada no mercado, que fomenta comportamentos em detrimento da ação (criativa) e que reduz a capacidade racional humana aos seus aspectos instrumentais e mercadológicos.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Alberto Guerreiro Ramos.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira passa por um conjunto de ajustes neoliberais, em resposta à crise do sistema capitalista mundial que se inicia em 2008 e nos alcança mais tardiamente, mas com força, a partir de 2015. Nesse conjunto de

[1] Doutor em Sociologia. Professor na UTFPR-DV. E-mail: em.batistela@utfpr.edu.br
[2] Acadêmica do Curso de Direito. Unioeste - Campus Francisco Beltrão. Email: sofbatistela@gmail.com

ajustes, um dos aspectos mais notórios e que nos interessa nesse trabalho é o campo educacional. A problemática em questão, refere-se, portanto, à tentativa de interpretar a lógica dos ajustes neoliberais no amplo conjunto da educação brasileira, fazendo uso da Teoria da Síndrome Comportamentalista, de um dos mais importantes sociólogos brasileiros do século XX: Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982). Ou seja, ao discutir os aspectos da Síndrome Comportamentalista segundo Guerreiro Ramos (Fluidez da Individualidade, Perspectivismo, Operacionalismo e Formalismo), buscaremos verificar em que medida sua lógica se coaduna com o perfil da educação no Brasil que se define com os ajustes neoliberais em curso.

Objetivando essa verificação, partimos da hipótese de que o produto principal dos ajustes neoliberais na educação brasileira é, de fato, a produção desse trabalhador doente, mecanicamente ajustado aos ditames mercadológicos da sociedade da produção e do consumo, sem senso crítico, sem visão contextual; numa palavra, produto de um processo cultural e educacional organizado segundo a lógica restrita e unidimensional do mercado, e que a partir dessa conformação, vive a realidade social a partir da Síndrome Comportamentalista socialmente programada.

A justificativa da presente proposta de trabalho reside, principalmente, na importância social dos impactos do conjunto das reformas porque passa o Brasil atualmente, e pela necessidade e responsabilidade das ciências sociais em dar respostas possíveis e interpretativas ao processo. Metodologicamente, partiremos da Teoria da Síndrome Comportamentalista de Alberto Guerreiro Ramos (1989) para, em seguida, confrontar com os dados que se pode verificar no andamento dos ajustes neoliberais no campo educacional brasileiro atualmente.

2 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE ALBERTO GUERREIRO RAMOS

Guerreiro Ramos propõe uma crítica da modernidade pela perspectiva de sua racionalidade, com a intenção de compreender o centro nervoso da modernidade, uma intrigante e complexa organização social que condiciona a

vida dos indivíduos conforme móbiles mercadológicos, em detrimento da capacidade essencial do ser humano: o pensamento e ação conscientes conforme princípios éticos oriundos do uso adequado de suas capacidades racionais.

Ao criticar o fato de que nas sociedades modernas (e neoliberais atuais), o indivíduo “se comporta” aos móbiles mercadológicos, Guerreiro Ramos propõe um passo além do simples comportamento: o uso da racionalidade num sentido pró-ativo, criativo. A questão norteadora do autor é, portanto, essa: *por que a modernidade tem essa configuração mecanomórfica, enfatizando essencialmente comportamentos adequados à perspectiva mercadológica?* Segundo ele, “a ofuscação do senso pessoal de critérios adequados de modo geral à conduta humana, tornou-se uma característica básica das sociedades industriais modernas” (RAMOS, 1989, p. 51). Essas sociedades constituem a culminação de uma experiência histórica, que tenta criar um tipo de vida humana associada, ordenada e sancionada pelos processos auto-reguladores do mercado. Para conhecer e criticar a formação, estruturação e funcionamento da racionalidade social moderna, Alberto Guerreiro Ramos elege quatro elementos formativos gerais, ou dimensões estruturais da razão moderna: *fluidez da individualidade, perspectivismo, formalismo e operacionalismo.*

Segundo Guerreiro Ramos (1989), nas sociedades medievais os indivíduos encontravam base firme para o desenvolvimento de suas identidades individuais, através de uma firme base meta-histórica. Nas sociedades modernas, a expressão da identidade passa a ser um processo *sociomórfico*. Ou seja, a identidade não se reconhece mais como miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato entre seres humanos: a construção da individualidade depende de determinações sociais, ou seja, é uma modelação socialmente condicionada. Assim, o forte sentimento individualista (que enaltece a conveniência para obtenção da aprovação social) força o homem moderno a agir somente em obediência às prescrições externas, sendo incapaz de ação, apenas de comportamento, já que não delibera livremente.

Com a interpretação da sociedade como um sistema de regras contratadas, o indivíduo é levado a compreender que tanto a sua conduta quanto

a conduta dos outros é afetada por uma perspectiva. Assim, o homem moderno está voltado à observância de determinadas conveniências exteriores e propósitos em jogo, o que descortina um segundo elemento fundamental na estruturação da conduta humana externamente orientada. Num domínio social onde impera a validade das regras técnicas de mercado é inevitável esse predomínio da dimensão instrumental da racionalidade social.

O *formalismo* é o terceiro dos fundamentos da noção de conduta comportamentalista, que estrutura valores fundamentados em aceitações sociomórficas. O formalismo tornou-se um traço normal da vida cotidiana (nas sociedades centradas no mercado), na medida em que a observância das regras substitui a preocupação com os padrões éticos e substantivos. Segundo Guerreiro Ramos, em estando exposto a um mundo infiltrado de relativismo moral, o indivíduo sente-se alienado da realidade e, para superar esta alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, isto é, se sujeita aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida em sociedade.

O que se vê, então, no seio do *formalismo*, é uma substituição dos padrões éticos por regras de comportamento social, baseadas na aparência. Esta atitude vai absorvendo o homem e o encaminhando à uma atitude acrítica, expondo um mundo infiltrado de relativismo moral, o que forma a terceira característica da sociedade moderna comportamentalista. Assim, nessa sociedade centrada numa racionalidade social mercadológica, o ser humano normal, integrado ao sistema social, constitui-se como *individualidade fluida*, psicologicamente orientado por uma *perspectiva mercadológica* que enaltece as *conveniências formais* da conduta comportamentalista.

Não é difícil encontrar indícios de operacionalismo impregnado no comportamento social moderno. O império dessa formalidade nada mais é que uma estrutura de regras formalizantes do comportamento, orientadas pela perspectiva de mercado e pela avidez da aprovação social. Agimos formalmente, alerta Guerreiro Ramos, na medida em que somos movidos por uma necessidade coativa que confere sentido à vida na proporção direta da observância e cumprimento de regras sociais estabelecidas como convenientes, mas geralmente alheias à critérios substantivos.

Uma quarta característica determinante dos processos cognitivos da sociedade vai rematar esse arcabouço funcional da sociedade moderna centrada no mercado: trata-se do *operacionalismo*. Segundo Guerreiro Ramos, o *operacionalismo*, tal como é entendido atualmente, tenta responder à seguinte pergunta: *Como avaliar o caráter cognitivo de uma afirmação?* Há duas respostas básicas para esta pergunta, e uma delas admite a existência de diversos tipos de conhecimento (tal como o metafísico e o ético), cada um deles requerendo normas específicas de verificação. Todavia, segundo o autor, há aqueles que alegam que "apenas as normas inerentes ao método de uma ciência natural de características matemáticas são adequadas para a validação e a verificação do conhecimento" (RAMOS, 1989, p. 62). Esta última resposta constitui a essência daquilo que aqui é denominado de *operacionalismo*. Segundo Ramos, o operacionalismo é permeado por uma orientação controladora do mundo e, desse modo, induz o pesquisador a enfocar os aspectos suscetíveis de controle. Consequentemente, o aparelho conceitual para abordar a realidade tem que ser derivado, *a fortiori*, da matemática, havendo, portanto, uma substituição do concreto pelo abstrato.

Por impressionantes que se afigurem os traços básicos da ação humana conduzida por comportamentos, deve-se compreender que os mesmos não estão afetando apenas remotamente a vida das pessoas. Na realidade, "constituem o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado" (RAMOS 1989, p. 67). Destarte, para ter condições de enfrentar os desafios de tal sociedade, a maioria de seus membros interioriza comportamentos e padrões cognitivos. "Essa interiorização ocorre, geralmente, sem ser percebida pelo indivíduo, e assim o comportamento transforma-se numa segunda natureza" (RAMOS 1989, p. 67). Eis, pois, onde encontramos a educação conforme a interpretação de Guerreiro Ramos, ela é isso: condicionamento de comportamentos mercadologicamente apropriados, o que equivale dizer que educação é socialização. Operacionalismo é, pois, pragmatismo utilitarista do conhecimento, a matéria prima de todo processo educacional moderno.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL ATUAL

Estes mesmos aspectos vistos na totalidade da sociedade se fazem presentes também no campo educacional, como procuraremos argumentar. Assim, se a educação se estabelece como o processo básico de socialização, é preciso considerar que na perspectiva de Guerreiro Ramos (1989) *socialização é alienação.* Esse é um longo debate que se inicia com Aristóteles, e que está baseado em seu entendimento de Racionalidade como "uma força ativa da psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, ordenar a sua vida pessoal e social" (RAMOS, 1989, p. 2). Está implícito nesse entendimento a ideia de que a vida humana se estrutura num espaço de tensão, num ponto de equilíbrio, de responsabilidade individual, situado entre o social e o individual. O grande problema, na análise de Guerreiro Ramos, é que a modernidade, através de alguns mecanismos (principalmente a educação), tem transformado o homem em um ser quase completamente social, atrofiando sua dimensão de individualidade, expressa numa *incapacidade cada vez maior de julgar por si mesmo, de decidir, de escolher, de avaliar, de entender, de compreender sua situação sócio-histórica.*

Paradoxalmente, ao analisarmos a Escola Marginalista de Economia (SINGER, 2000), por exemplo, que é fundamentada nos princípios clássicos da economia, vemos que há uma ênfase no indivíduo, na *supremacia do consumidor*, pretensamente capaz de escolher, de decidir o que é melhor para si, nesse contexto de extrema abundância de oferta de mercadorias (pretensamente realizadoras dessa individualidade) que é o mercado atual. Ora, aqui está o embuste: *essa pretensa capacidade de escolha, de decisão, de discernimento do indivíduo no sentido de saber o que é melhor para si, ancora-se numa racionalidade que não é substantiva, mas técnica, instrumental, mercadológica, e portanto, condicionada.* Parece-nos fundamental compreender que essa alienação, esse condicionamento, se dá, essencialmente, pelo processo de escolarização, que é o espelho da sociedade desigual, segundo Bourdieu (apud NOGUEIRA e CATTANI, 2003).

Karl Mannheim (1972), no caos do pós-primeira guerra mundial e da grande crise de 1929, esteve também preocupado com estes mecanismos implícitos da educação. No seu entendimento, a racionalidade técnica predominante no processo educacional é muito diferente da racionalidade substantiva, onde a primeira significa, essencialmente, “escolha” condicionada, determinada pelas regras mecânicas do mercado; ao passo que a segunda é bem mais ampla, implicando capacidade de reflexão, de compreensão contextual, de avaliação da realidade a partir da compreensão de sua situação espaço-temporal enquanto sujeito.

Nessa mesma linha de raciocínio, a crítica de Guerreiro Ramos se dá no sentido de dizer que essa carga de condicionamentos comportamentais necessários à mecânica do mercado, acontece de modo orquestrado numa sociedade mercadocêntrica, cujo *centro nevrálgico é a escola e o processo educativo formal*. Esse também é um ponto de enfrentamento e questionamentos da Escola de Frankfurt: Habermas (2014) já denunciava a educação como adestramento para o mercado de trabalho; ao passo que Marcuse (1964) criticava a inviabilidade crescente de um espaço saudável de autonomia individual dentro da evolução tecnológica moderna. Ou seja, Marcuse (1964) dizia que aquele espaço necessário de auto-determinação individual, valorizado por Aristóteles como necessário para a saúde integral do sujeito (que reside no campo de tensão entre o espaço social e o individual), estava se tornando praticamente inviável pelas tessituras sociais padronizantes, ancoradas na parafernália técnica da modernidade.

Eis, pois, o impasse: fica claro a partir das análises desses diferentes autores que a socialização pelo processo educacional é deformativa, isto é, condicionadora para determinada estrutura social vigente, no caso, o mercado, já que a sociedade transformou-se, organizacionalmente, em mercado. Isso parece implicar, desconfortavelmente, que *a educação não é um caminho de realização pessoal, mas de inserção social*; vale dizer: pela educação nos tornamos peças úteis da engrenagem social, como também apontaram Durkheim (2011) e Parsons (1976).

Considerando a educação como mecanismo de inserção social, é inevitável perguntar em que tipo de sociedade ela nos está inserindo. A partir da interpretação da teoria de Guerreiro Ramos, parece-nos possível ler que a educação em geral, não significa, e não implica, propriamente, um processo de emancipação humana, mas de subordinação aos princípios estruturantes de uma sociedade centrada no mercado, cada vez mais imperativos, haja vista sua tendência de crise cada vez mais aguda. Além disso, desde a teoria clássica de Smith e a rede de escritores econômicos da Tradição Marginalista, apologistas da sociedade mercadológica, que se tem desvelado e afirmado (embora de forma dissimulada) a perspectiva de que é na medida da constituição dessa individualidade condicionada pelas regras implícitas da sociabilidade, conseguida por um processo educacional e ideológico formal e informal massivo, que se subordina o indivíduo aos imperativos uniformizantes, padronizantes e comportamentalistas do mercado.

Enfim, suspeitamos que essa concepção esteja atrelada às concepções sociais da Escola Marginalista de Economia (e mesmo ao keynesianismo mais recentemente), que concebem a chave do desenvolvimento social como condicionado por um certo grau de dotação técnica e racional do indivíduo (conseguido, principalmente, pelo processo educacional, é claro), que se torna cada vez mais apto a decidir o que é melhor para si, através do desenvolvimento da razão como *cálculo utilitário de consequências*. Esse processo assenta-se na perspectiva de evolução do *homo econômicus,* habilmente forjado nos processos educacionais formais (escola) e informais (mídia) da sociedade moderna.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese principal que buscamos defender nesse trabalho baseia-se na Teoria da Síndrome Comportamentalista de Guerreiro Ramos, na medida em que os novos rumos da educação no Brasil apresentam-se, cada vez mais, como um processo de socialização cujos referenciais são explicitamente mercadológicos, haja vista a centralização de nossa sociedade no mercado. Essa tendência se torna visível na emergência e crescente construção social da

importância de conceitos marcadamente ideológicos como Empreendedorismo, Produtivismo e Escola sem Partido, dentre outros. Por isso argumentamos que a formação social do educando no processo de escolarização, se baseia, cada vez mais, na ideia da formação do indivíduo como peça de uma engrenagem social, sendo esse um processo mecanomórfico e deformativo, conforme a crítica de Guerreiro Ramos, pois o indivíduo é reduzido à peça da engrenagem social mercadológica.

É nesse sentido que podemos supor que os ajustes da educação no Brasil respondem às novas tendências do desenvolvimento do capitalismo em circunstâncias de crise, o que concerne, essencialmente, à formação de um novo tipo de trabalhador apto a manejar os novos recursos tecnológicos em intensa inovação; mas inapto à compreensão da realidade social em que se insere. Pode-se, assim, qualificar o processo educacional como uma espécie de alfabetização técnica em detrimento de alfabetização crítica para a leitura social. Nesse contexto, as fortes tendências do Empreendedorismo como elemento central da formação educacional, por exemplo, respondem a esse ensejo de adestramento mercadológico, no sentido de treinar o indivíduo a reagir com “criatividade” e inovação nos momentos críticos do desenvolvimento capitalista, como esse que passamos atualmente.

Assim, esse tipo de análise leva-nos a refletir e criticar os alcances da educação como elemento de mobilidade social. Parece evidente que o processo educacional em geral nas sociedades modernas tem mais o significado de mecanismo de inserção nas estruturas da sociedade mercadológica, o que faz da educação um instrumento conservador e condicionado pelas regras do mercado. O grande desafio, no nosso entender, é que não temos, atualmente, um modelo ou teoria com respaldo social que nos indique um possível caminho para a superação das pressões sociais (e ambientais) avassaladoras do mercado sobre a individualidade e o planeta, típicas de situações de crise. Nesse contexto a educação parece não ter outra alternativa que não seja a de funcionar como instrumento do mercado. Paradoxalmente, parece ser pela educação que alguma mudança poderá acontecer, como indicou Gramsci (1968), restando esse desafio às gerações que vivenciam essa realidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In:NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo. **Escritos de educação**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GRAMSCI. Antonio. **Os Dirigentes e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HABERMAS, Jurgen. **Ciência e Técnica como Ideologia.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1964.

PARSONS, Talcott. **El Sistema Social.** Buenos Aires: Editora da Revista de Occidente, 1976.

PARSONS Talcott. *A classe como sistema social.* In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da Juventude**: *a vida coletiva e juvenil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à Economia Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

RAMOS, A. G. **A nova ciência das organizações**: *uma reconceituação da riqueza das nações.* Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

EDUCAÇÃO POPULAR E LIBERTAÇÃO: A PRÁXIS DE ZILDA ARNS NA PASTORAL DA CRIANÇA SOB A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE

Adriana Thomé[1]
Barbara Alvim[2]
Peri Mesquida[3]

RESUMO

O artigo analisa a prática da Educação Popular como processo de libertação na atuação de Zilda Arns na Pastoral da Criança, sob a inspiração da práxis pedagógica de Paulo Freire. O problema de pesquisa parte da indagação sobre como a metodologia desenvolvida por Zilda Arns articula fé, ciência, ação social e educação popular como instrumentos de transformação social. O objetivo central é compreender como a proposta da Pastoral da Criança se constitui uma prática educativa libertadora, alinhada aos princípios freirianos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, fundamentada na hermenêutica dialética freiriana. A metodologia envolveu análise documental de textos de Zilda Arns, documentos institucionais da Pastoral e obras clássicas e contemporâneas sobre Paulo Freire e Educação Popular. Os principais aportes teóricos incluem Paulo Freire (1970, 1997, 2005, 2007), Carlos Rodrigues Brandão (1984, 2005), Hugo Assmann (1994), Matthias Preiswerk (1997), além de autores que analisam a trajetória de Zilda Arns (Neumann, 1996; Rodrigues, 2018). Os resultados evidenciam que a ação de Zilda Arns ultrapassa o assistencialismo e configura uma pedagogia emancipadora. Sua prática na Pastoral da Criança, centrada na formação de lideranças comunitárias, no acompanhamento familiar e na celebração da vida, se alinha aos princípios da pedagogia do oprimido, com foco no protagonismo popular, na valorização dos saberes locais e na construção coletiva do conhecimento. A metodologia da Pastoral mobiliza voluntários, especialmente mulheres, como agentes multiplicadores, promovendo cidadania, saúde e consciência crítica. Conclui-se que a experiência liderada por Zilda Arns representa uma síntese potente entre fé e política, ciência e solidariedade, tornando-se um exemplo emblemático da Educação Popular como prática libertadora e inspiração atual frente aos desafios sociais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Popular. Libertação. Zilda Arns. Pastoral da Criança. Paulo Freire.

---

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Doutoranda em Educação (PUC-PR). Mestra em Ciências da Religião (UMESP). Graduada em Comunicação Social (UFPR), Teologia (UMESP) e Pedagogia (Unibagozzi). libiebrasil@gmail.com
2 Conselho Estadual de Educação do Paraná. Mestra em Educação (PUC-PR). Especialista em Educação Especial com ênfase em Inclusão (PUC-PR), em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (Centro Universitário Internacional) e em Metodologia do Ensino Superior (Centro Universitário Internacional). Graduada em Letras Português/Espanhol (UFPR). Graduanda em Direito (UTP) e em Pedagogia (Uninter). brcalvim@gmail.com
3 Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor Titular e Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR. Doutorado em Ciências da Educação (UNIGENÈVE) – Suíça. mesquida.peri@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Zilda Arns Neumann (1934–2010), médica sanitarista e pediatra brasileira, teve sua trajetória marcada pelo compromisso invicto com a promoção da vida, sobretudo das crianças em contextos de vulnerabilidade social. Fundadora da Pastoral da Criança, Zilda Arns tornou-se um ícone da solidariedade cristã, aliando ciência, espiritualidade, ação social e educação como pilares de transformação da realidade. Seu legado ultrapassa as fronteiras brasileiras, sendo reconhecido em diversos países onde sua metodologia foi implementada.

Sua atuação foi orientada por uma perspectiva ético-pedagógica comprometida com a justiça social, inspirada profundamente pela proposta de Educação Popular formulada por Paulo Freire. A aproximação entre Zilda Arns e Freire não se deu por encontros formais, mas por uma prática pedagógica comum: a valorização do saber comunitário, do diálogo como fundamento educativo e do empoderamento dos sujeitos populares para que se tornem protagonistas da própria história. Nesse sentido, Zilda Arns, assim como Paulo Freire, acreditava que a educação não se limita ao espaço escolar, mas se expande para os territórios da vida cotidiana, das comunidades, das relações e da fé.

Conforme aponta Rodrigues (2018), Zilda Arns foi uma mulher destemida e iluminada, capaz de enfrentar resistências e vencer obstáculos sociais, políticos e religiosos para estabelecer uma rede de solidariedade baseada no protagonismo das famílias e das lideranças comunitárias. Ela compreendia que a promoção da saúde e da cidadania passava necessariamente pela formação crítica das pessoas, principalmente as mulheres das comunidades periféricas, que eram capacitadas a atuar como agentes multiplicadores de saberes essenciais à sobrevivência e ao bem-estar das crianças.

Nesse contexto, a Pastoral da Criança é compreendida não apenas como um projeto assistencial, mas como um movimento social, educativo e evangelizador, pautado na ação comunitária, na partilha do conhecimento e na pedagogia do cuidado. Inspirada nas Diretrizes da Igreja Católica pós-Concílio

Vaticano II e na Teologia da Libertação, a Pastoral integra a dimensão espiritual à luta social, numa prática que ecoa o princípio freiriano de que não há neutralidade na educação (FREIRE, 2007).

Paulo Freire, em sua obra clássica “Pedagogia do Oprimido”, denuncia as estruturas opressoras que negam aos sujeitos populares o direito ao saber, à palavra e à transformação. A superação dessa condição se dá, segundo o autor, pela pedagogia dialógica, centrada no respeito à cultura popular e na construção coletiva do conhecimento. Zilda Arns, com sua sensibilidade e prática comprometida, traduziu esses princípios em uma metodologia que levou educação, saúde e esperança a milhares de famílias. Como escreveu Betto (2010), inspirada na pedagogia de Paulo Freire, encontrava os recursos humanos capazes de mobilizar as pessoas em prol da redução da mortalidade infantil.

Portanto, este artigo tem como objetivo central analisar como se dá a prática da Educação Popular como processo de libertação na Pastoral da Criança, sob a inspiração da práxis pedagógica de Paulo Freire. Parte-se da hipótese de que o êxito da proposta de Zilda Arns reside justamente na articulação entre ação comunitária, fé, conhecimento científico e educação libertadora. Nesse percurso, pretende-se dialogar com obras de Freire (1970; 1997), Brandão (1984; 2005), Arns (2003; 2010), Neuman (1996; 2000) além de textos que analisam a dimensão social, educativa e espiritual da Pastoral da Criança (THOMÉ; ORLANDO; MESQUIDA, 2024).

A presente investigação se justifica não apenas pela relevância do legado de Zilda Arns, mas também pela necessidade de fortalecer práticas educativas populares, num contexto contemporâneo em que as desigualdades sociais se aprofundam e os direitos sociais são constantemente ameaçados. Retomar o exemplo de Zilda Arns e sua inserção na pedagogia freiriana é, portanto, uma forma de reafirmar a esperança ativa e o compromisso com a transformação social por meio da educação popular.

A metodologia da pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, orientada por uma perspectiva teórico-metodológica que privilegia a compreensão do fenômeno estudado a partir da vivência dos sujeitos, da análise documental e da hermenêutica. Como ressaltam Marconi e

Lakatos (2007), a pesquisa qualitativa permite explorar significados, relações e processos sociais não quantificáveis, especialmente relevantes em estudos de natureza educacional e histórica.

O método escolhido está fundamentado na hermenêutica dialética, que se propõe a interpretar textos e práticas à luz de seus contextos históricos, políticos e culturais, articulando o movimento do concreto ao abstrato e retornando ao concreto pensado (CARDOZO, 1990). Este caminho analítico, amplamente utilizado nos estudos freirianos, permite captar o sentido profundo da educação popular como práxis transformadora.

A análise foi estruturada em dois movimentos principais. O primeiro consistiu na revisão bibliográfica de obras clássicas de Paulo Freire, como "Pedagogia do Oprimido" (1970), "Educação como Prática da Liberdade" (2007), "Pedagogia da Autonomia" (1997), entre outras. Esses textos forneceram os fundamentos conceituais da educação como ato político, dialógico e libertador. Também foram estudadas obras de autores que dialogam com Freire, como Carlos Rodrigues Brandão (1984), Hugo Assmann (1994) e Matthias Preiswerk (1997), que aprofundam o conceito de Educação Popular e sua inserção nos movimentos sociais e eclesiais latino-americanos.

O segundo movimento baseou-se na análise documental da produção escrita de Zilda Arns e sobre ela. Foram consultados livros, artigos, entrevistas e documentos institucionais da Pastoral da Criança, como "Nós somos a Pastoral da Criança" (1996), "Pastoral da Criança: uma experiência consagrada" (2000) e "Zilda Arns: uma biografia" (RODRIGUES, 2018). Destaca-se também a leitura do artigo "Zilda Arns, uma intelectual militante e sua relação com a Educação Popular e a Pastoral da Criança" (THOMÉ; ORLANDO; MESQUIDA, 2024), que fornece uma leitura crítica e acadêmica sobre o engajamento educativo e político da médica.

A escolha por fontes primárias e secundárias foi estratégica para compreender não apenas a trajetória de Zilda Arns, mas também as interfaces entre fé, ciência, ação social e educação popular em sua práxis. Assim, esta pesquisa não se limita a descrever experiências, mas busca interpretá-las à luz de uma epistemologia comprometida com a transformação social.

Quanto às técnicas de coleta de dados, a pesquisa baseia-se na documentação indireta (MARCONI; LAKATOS, 2007), compreendendo a análise de textos já produzidos, como publicações acadêmicas, entrevistas e registros institucionais. Essa opção metodológica se justifica pelo caráter histórico e educativo do objeto de estudo, cujas fontes estão amplamente disponíveis em formato escrito e audiovisual.

Em síntese, esta investigação adota como pilares metodológicos: a abordagem qualitativa, a hermenêutica dialética freiriana e a análise de fontes bibliográficas e documentais. A partir desse referencial, busca-se iluminar as práticas educativas de Zilda Arns à luz da teoria crítica da educação, com o intuito de contribuir para o fortalecimento da Educação Popular como estratégia de emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

2 EDUCAÇÃO POPULAR E A PRÁXIS DE ZILDA ARNS NA PASTORAL DA CRIANÇA

A prática de Zilda Arns na Pastoral da Criança se configura como uma aplicação concreta da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Em diversos aspectos, observa-se como a metodologia adotada pela Pastoral, sob sua coordenação, dialoga com os fundamentos da Educação Popular: o protagonismo comunitário, a valorização dos saberes locais, a escuta ativa, a formação crítica e a ação coletiva voltada à transformação social.

A experiência da Pastoral da Criança, iniciada oficialmente em 1983, teve como projeto-piloto a cidade de Florestópolis (PR), onde se observou uma drástica redução da mortalidade infantil. O êxito da iniciativa se deu, em grande parte, pela metodologia participativa adotada: voluntários locais, a maioria mulheres, eram capacitados com conhecimentos básicos de saúde, nutrição, educação e cidadania e se tornavam líderes comunitários. Esse processo de formação contínua e descentralizada se coaduna com o princípio freiriano de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 47).

Segundo Thomé, Orlando e Mesquida (2024), a atuação de Zilda Arns deve ser entendida como a de uma intelectual militante, na medida em que seu compromisso não se restringia à atuação técnica ou institucional, mas envolvia uma leitura crítica da realidade e o engajamento com os setores populares. Sua prática educativa se articulava com a fé cristã, mas não como discurso moralizante: era uma fé encarnada na luta pela vida, em que o cuidado com as crianças se tornava ponto de partida para a mobilização das famílias e comunidades.

A estrutura da Pastoral da Criança é baseada em três eixos: a formação de líderes, o acompanhamento das famílias e a celebração da vida. A formação dos líderes comunitários, chamada de “capacitação”, é uma prática pedagógica que envolve leitura, debate, estudo de textos acessíveis, atividades em grupo e partilha de experiências. Essa prática se assemelha às “rodas de cultura” propostas por Freire, nas quais o diálogo é central e a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

No acompanhamento domiciliar, os líderes visitam as famílias para orientar sobre saúde infantil, alimentação, vacinação, aleitamento materno, entre outros temas. Esse processo de proximidade e cuidado cotidiano permite o fortalecimento de vínculos comunitários e o empoderamento das famílias, que passam a compreender melhor sua realidade e seus direitos. É o que Assmann e Sung (2000) chamam de “competência solidária”: uma combinação de saber técnico e sensibilidade ética.

Por fim, a celebração da vida é um momento de encontro coletivo, onde se partilham os resultados do acompanhamento e se fortalecem os laços entre os membros da comunidade. Esses encontros são marcados por uma dimensão lúdica, espiritual e educativa, promovendo a socialização de saberes e a valorização da cultura local. Trata-se de uma prática que une mística e militância, fé e política, vida espiritual e ação concreta.

A análise dos dados documentais evidencia que a ação educativa de Zilda Arns não era assistencialista, mas emancipadora. Ela mesma afirmava que a prevenção é mais eficaz do que a cura e que a educação é o caminho da prevenção (NEUMANN, 2003). Em suas cartas e pronunciamentos, Zilda

reiterava que a missão da Pastoral era ensinar a população a cuidar das crianças com sabedoria e amor.

Na obra de Neumann (2000) fica claro que a metodologia da Pastoral da Criança se tornou possível por conta de uma mística que unia fé e ação por melhores condições de vida. Essa mística, longe de ser ingênua, é profundamente política, pois tem como horizonte a superação da exclusão social. Como diz Paulo Freire (2005), a utopia é a “dialética entre o ato de denunciar o mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza”. Zilda Arns denunciava a indiferença diante da morte de crianças pobres, e anunciava, com sua prática, a possibilidade de um mundo em que a infância fosse valorizada.

A Educação Popular, neste contexto, emerge como eixo estruturante das ações da Pastoral. Como afirma Brandão (1984), educar popularmente é um ato de resistência cultural e política. Zilda Arns soube reconhecer e legitimar os saberes do povo, não os substituindo, mas potencializando-os por meio do diálogo entre a ciência e a experiência popular. Ao formar líderes comunitários, não apenas capacitou para o cuidado com a saúde, mas incentivou a autonomia e o senso de pertencimento à comunidade. Essa formação, coerente com a proposta freiriana, possibilitou que educadores populares emergissem das próprias comunidades, assumindo o papel de sujeitos históricos na transformação de suas realidades.

Do ponto de vista conceitual, a Educação Popular é compreendida como um processo pedagógico fundamentado na participação crítica dos sujeitos e na valorização de suas experiências concretas (BRANDÃO,1984). Trata-se de um movimento educativo que se realiza na práxis, ou seja, na ação-reflexão dos sujeitos sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. A Educação Popular, portanto, não é apenas um método ou uma estratégia, mas uma postura ética e política diante do ato de educar, que recusa a neutralidade e toma partido em favor dos oprimidos.

Ainda segundo Brandão (2005), a Educação Popular não se define por um currículo fechado ou por metodologias fixas, mas pela intencionalidade de promover a conscientização e a emancipação. Ela parte da escuta e do respeito aos saberes populares, buscando integrá-los à construção coletiva do

conhecimento. Nessa perspectiva, o educador popular não é um transmissor de informações, mas um mediador de diálogos, um facilitador de processos de aprendizagem que reconhece nos educandos seus iguais em dignidade e potencial transformador.

Essa concepção encontra eco na práxis da Pastoral da Criança, que ao articular fé, ciência e ação comunitária, realiza na prática cotidiana os princípios mais profundos da Educação Popular, a qual está intimamente vinculada à libertação do ser humano, não apenas como um processo de superação das opressões sociais, mas como a emergência de sujeitos conscientes e críticos de sua realidade. De acordo com Paulo Freire (2005), ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho, mas se libertam em comunhão. A libertação, nesse sentido, é coletiva, dialógica e enraizada no reconhecimento das contradições sociais que estruturam a exclusão e a dominação. Para Freire, a libertação exige consciência crítica e engajamento ativo na transformação do mundo, sendo a educação o espaço privilegiado para esse despertar.

No pensamento de José Comblin (2005), citado por Thomé (2025), a libertação é compreendida como um chamado à responsabilidade ética diante das injustiças estruturais. Trata-se de uma liberdade que não se reduz à autonomia individual, mas que se concretiza na construção de relações sociais mais justas e solidárias. A Educação Popular, nesse contexto, torna-se instrumento essencial para o surgimento de uma nova consciência social, que recusa a passividade e promove o protagonismo dos marginalizados. Na Pastoral da Criança, essa concepção ganha forma concreta: cada ação educativa é também um ato de resistência, de denúncia da desigualdade e de anúncio de um mundo mais humano e solidário.

A práxis pedagógica da Pastoral da Criança constitui-se, portanto, em uma ação educativa popular, que transforma a realidade comunitária ao mesmo tempo em que respeita seus valores e cultura. Trata-se de uma pedagogia que se enraíza no cotidiano, nas vivências, nas dificuldades e conquistas das famílias atendidas. Esse compromisso ético e político com a educação emancipadora revela que o verdadeiro sentido da Educação Popular não está apenas nos conteúdos ensinados, mas nas relações que se estabelecem, na escuta ativa, na confiança mútua e na criação de vínculos solidários. Assim, a Pastoral da

Criança se torna não apenas um instrumento de promoção da saúde e da cidadania, mas um espaço de humanização e libertação, em que a educação se faz caminho para a vida plena e digna para todos e todas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de Zilda Arns como médica, cristã e educadora popular revela uma síntese singular entre ciência, fé e compromisso ético-político com a transformação social. Sua atuação à frente da Pastoral da Criança evidencia que é possível construir políticas públicas eficazes a partir da mobilização popular, da valorização dos saberes comunitários e do exercício de uma pedagogia pautada no diálogo e na solidariedade.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, Zilda implementou uma metodologia que parte da escuta e da partilha, que promove a formação de sujeitos conscientes e protagonistas de sua própria história. A educação, para ela, não era instrumento de reprodução da ordem vigente, mas ferramenta de superação da exclusão, da violência estrutural e da indiferença social. Essa postura se alinha à concepção freiriana de educação como prática da liberdade, que se realiza na medida em que contribui para a autonomia e a emancipação dos oprimidos.

A Pastoral da Criança é uma das maiores expressões de Educação Popular no Brasil e no mundo, por sua capacidade de envolver milhares de voluntários em ações educativas de base comunitária (NEUMANN, 1996). Sua estrutura horizontal, a formação contínua de lideranças locais, o uso de linguagem acessível e a valorização das culturas locais são práticas que traduzem, na prática, os pressupostos da pedagogia freiriana. Mais do que ensinar conteúdos, a Pastoral ensina a ler o mundo e a transformá-lo.

Ao compreendermos a Educação Popular como um processo de libertação, como nos ensinou Paulo Freire, e a libertação como vocação existencial e histórica, como argumentou José Comblin, fica evidente que o trabalho de Zilda Arns vai muito além da assistência. Trata-se de uma prática político-pedagógica profundamente enraizada na ética do cuidado e na esperança ativa. A Pastoral da Criança não apenas ensina a cuidar das crianças;

ela educa para a vida, para a cidadania, para o compromisso coletivo com a justiça social.

Além disso, a leitura dos documentos e das experiências analisadas revela que o trabalho de Zilda Arns foi profundamente comprometido com a dignidade humana. Sua opção preferencial pelos pobres, especialmente pelas crianças e suas mães, a insere no campo dos educadores militantes que não se conformam com a injustiça e atuam para revertê-la por meio de processos educativos. Como afirma Gadotti (1996), “a utopia freiriana é uma pedagogia da esperança”, e Zilda encarnou essa esperança em cada comunidade onde atuou.

O legado de Zilda Arns permanece atual e necessário, sobretudo diante dos desafios enfrentados no campo da saúde pública, da educação e dos direitos humanos. Sua prática nos convoca a reafirmar a centralidade da Educação Popular como eixo estruturante de políticas públicas voltadas às populações marginalizadas. A pedagogia que ela vivenciou e difundiu continua a ser uma resposta ética, técnica e política à negação de direitos.

A Pastoral da Criança, sob a liderança de Zilda Arns, representa, portanto, uma experiência exemplar de Educação Popular como processo de libertação. Sua prática articula teoria e ação, fé e política, ciência e afeto, constituindo-se como um marco na história da educação e da saúde comunitária no Brasil. Reafirmar essa experiência é também reafirmar o poder transformador da educação quando orientada pela justiça social, pelo diálogo e pelo amor ao próximo.

Paulo Freire nos lembra que a educação é sempre um ato político e que, ao educar, assumimos um posicionamento diante do mundo. Zilda Arns compreendia essa perspectiva de forma profunda. Sua atuação não se limitava à resolução de problemas imediatos, mas visava a construção de um novo paradigma de convivência social, baseado na escuta, no cuidado e na esperança. Ela encarnava o educador sonhador de Freire, que ousa acreditar que a realidade pode ser transformada quando se educa com compromisso e paixão.

A práxis de Zilda Arns é também um convite para repensarmos o papel social dos educadores populares. Inspirados por Freire, devemos compreender que a tarefa de educar não é neutra: ela implica escolhas, posicionamentos e

compromissos. Que nossas práticas estejam a serviço da libertação dos oprimidos, da promoção do diálogo e da construção coletiva de um mundo mais justo. Zilda nos mostrou que é possível educar com os pés na realidade e os olhos na utopia – e é isso que deve continuar nos movendo.

REFERÊNCIAS

ARNS, Otília. *Zilda Arns: a trajetória da médica missionária*. Curitiba: Editora e Livraria do Chain, 2010.

ARNS, Otília. *Forquilhinha 1912-2002: história e resgate da memória dos nossos antepassados*. Forquilhinha: Ed. do Autor, 2003

ASSMANN, Hugo. *Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulus, 1994.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jug Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BETTO, Frei. Zilda Arns, a mãe do Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jan. 2010. Caderno Opinião.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

COMBLIN, José. Vocação para liberdade. São Paulo: Paulus, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educar para transformar: guia do professor*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Petrobrás, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma bibliografia*. Brasília: UNESCO, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NEUMANN, Zilda Arns. *Depoimento: ela criou uma rede de solidariedade que salvava centenas de milhares de crianças brasileiras*. Belo Horizonte: Leitura, 2003.

NEUMANN, Zilda Arns. *Pastoral da Criança: uma experiência consagrada*. Cadernos Adenauer: Fé, Vida e Participação, São Paulo, v. 9, s/n, p. 83-98, 2000.

NEUMANN, Zilda Arns. *Nós somos a Pastoral da Criança: nossa história e organização*. Brasília: Pastoral da Criança, 1996.

PREISWERK, Matthias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RODRIGUES, Ernesto. *Zilda Arns: uma biografia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

THOMÉ, Adriana; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri. Zilda Arns, uma intelectual militante e sua relação com a Educação Popular e a Pastoral da Criança. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024023, 2024. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19072

THOMÉ, Adriana. *José Comblin e a Educação Popular: um processo de libertação*. Curitiba: CRV, 2025.

O PROCESSO DIALÓGICO COMO CAMINHO DE EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ

Márcio Nonato Diniz Ferreira[1]

Paola Andressa Scortegagna[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência de ações dialógicas desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Centro Social Casa do Piá, em Ponta Grossa/PR, de 2022 até o momento. A entidade socioassistencial é vinculada ao grupo religioso Instituto dos Irmãos do Sagrado Coração, presente em 32 países, com 2.004 anos de história no mundo e há 80 anos atuante no Brasil. A instituição compõe uma rede de educação em espaços escolares e não escolares, onde se articulam processos de ação-reflexão-ação para efetivar uma práxis transformadora. As equipes de trabalho interdisciplinares reconhecem o diálogo como caminho de emancipação e transformação social de crianças e adolescentes, frente às dificuldades conflitivas enfrentadas por eles em suas relações sociais. Verificou-se que a práxis dialógica, inspirada em Paulo Freire, desenvolvida nesse equipamento socioassistencial (com usuários, educadores, técnicos, estagiários etc.) tem-se efetivado com grande potência e êxito no "que fazer" socioeducativo. Esse caminho, encharcado de amorosidade, respeito e humildade, amplia o potencial libertador e humanizador da escuta qualificada, ao oferecer possibilidades de (re)descoberta dos direitos sociais aos sujeitos envolvidos. Desta feita, o presente artigo destaca: (1) O diálogo em Paulo Freire como sinônimo do "esperançar" às crianças e adolescentes, (2) Centro Social Casa do Piá: há 27 anos salvando vidas e (3) Considerações finais. O objetivo é apresentar a potência do diálogo presente nesse espaço de educação não escolar que fomenta iniciativas mais humanizadas e humanizantes entre educador e educando, em tempos de antidiálogo, construção de muros e violência de todas as formas.

Palavras-chave: Educação não escolar. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Paulo Freire. Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta as propostas de ação dialógica desenvolvidas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) Centro Social Casa do Piá, em Ponta Grossa/PR, desde o ano de 2022 até o presente, as quais exemplificam a potência do diálogo como caminho de emancipação e transformação social. Aliado a isso, está o objetivo de analisar a dialogicidade em Paulo Freire como prática humanizadora e libertadora frente às dificuldades conflitivas enfrentadas por crianças

[1] Doutorando em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: nonatodinizsc@gmail.com

[2] Doutora em Educação (UEPG). Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: paolascortegagna@uepg.br

e adolescentes em suas relações sociais, especialmente nos espaços familiar e escolar.

A concepção de dialogicidade em Paulo Freire envolve o rompimento das formas de silenciamento e opressão por meio da ação dialógica horizontal, desenvolvida sob o princípio da amorosidade, dentro de uma perspectiva humanizadora e libertadora que fomenta a emancipação das pessoas e a transformação da realidade.

No SCFV Centro Social Casa do Piá, o processo dialógico acontece de forma humanizadora por meio dos *círculos de diálogo*, metodologia de formação humana inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, como forma de oportunizar a escuta qualificada das demandas dos usuários do serviço. Vale a ressalva de que o termo “usuário” se refere ao público atendido pela política de assistência social, ou seja, cidadãos e grupos em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social (BRASIL, 2008).

Enfatiza-se o papel da instituição no apoio social, na expectativa de superação de situações-problema e no despertar da consciência dos sujeitos, entendidos como inacabados e desejosos do “ser mais”, para que as crianças e adolescentes possam refletir sobre seus contextos sociais e, pela conscientização, almejem a transformação.

O presente artigo destacará: (1) O diálogo em Paulo Freire como sinônimo do “esperançar” às crianças e adolescentes, (2) Centro Social Casa do Piá: há 27 anos salvando vidas e (3) Considerações finais. Com tal percurso, deseja-se demonstrar a potência do diálogo presente nesse espaço de educação não escolar onde se fomentam iniciativas mais humanizadas e humanizantes entre educador e educando, em tempos de antidiálogo, construção de muros e violência de todas as formas.

Alimentado pelo amor, pela humildade e pela esperança, o processo dialógico defendido e vivenciado por Paulo Freire mostra-se como caminho de efetivação da proteção e do fortalecimento de vínculos de crianças e adolescentes, abrindo possibilidade de esperanças libertadoras, para a tomada de consciência de si, do outro e do mundo que os cerca.

2 O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE COMO SINÔNIMO DO "ESPERANÇAR" ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A dialogicidade é amplamente discutida na obra de Paulo Freire. Para Freire (2021a, 2021b), o diálogo fortalece a prática educativa libertadora, pois oferece aos sujeitos a oportunidade de desenvolver uma ação consciente e reflexiva sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo à sua volta. De fato, Freire observa que o diálogo é condição fundamental da existência humana e, por sua força, perpassa o caminho forjado pela educação humanizadora e libertadora. Como condição humana, se estabelece pela vocação ontológica do "ser mais" e, como situação gnosiológica, o diálogo é transformador e deve ser tomado pelos sujeitos como instrumento de luta, em um ato de coragem e amor:

> Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (FREIRE, 2021b, p. 110).

Por meio do diálogo, se oportunizam relações humanas mais efetivas, afetivas e cuidantes, o que se contrapõe às formas de opressão que assolam a humanidade e coisificam o ser humano. Com isso, o diálogo transcende o ato de falar e efetiva relações com o outro, na perspectiva de que o outro tem potencialidade para a transformação de sua realidade e de que a fé nas pessoas, nos seres humanos, é condição necessária para um diálogo verdadeiro.

Segundo Freire (2021b, p. 113): "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal". A dialogicidade em Paulo Freire converge na necessidade do respeito, da solidariedade, da paz, em uma nova ordem global, de compromisso pela vida. É libertação que rompe com a cultura opressora do silêncio, pois um diálogo sinônimo de "esperançar", que oportuniza o sujeito a "ser mais".

O diálogo feito por meio de uma postura horizontal reforça a perspectiva da confiança, da humildade e do "esperançar" no sujeito, contrapondo-se à postura de desesperança e de não crença em suas potencialidades. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de fortalecer o diálogo, promovendo ações que coloquem o sujeito

como protagonista, como agente de libertação e transformação social, tanto de sua realidade local quanto global.

Freire faz referência ao fato de que a própria natureza da pessoa é o diálogo. Segundo ele, a relação dos sujeitos deve se consolidar a partir do diálogo que estimule a curiosidade epistemológica do ser: "[...] a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo não há *comunicação* sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital" (FREIRE, 2019, p. 130).

Propor uma ação dialógica, que busque um pensar verdadeiro, crítico e propositivo, é fundamental para uma educação realmente humanizadora e libertadora, visto que "[…] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2021b, p. 108).

A confiança na capacidade humana de transformar-se gera a esperança e a solidariedade. Esperança essa que não é inerte, parada, mas que é esperançosa por perseverar, por acreditar no poder transformador do diálogo. Amor, humildade, fé, confiança, esperança, solidariedade são ingredientes necessários para a ação dialógica, categoria fundante da "Educação como prática de liberdade", já anunciada no título da obra de Freire (2022). De acordo com o pedagogo:

> Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2021b, p. 141).

Seguindo os princípios de Paulo Freire, as ações dialógicas com o grupo de crianças e adolescentes no SCFV Centro Social Casa do Piá acontecem por meio de uma prática socioeducativa humanizadora, que busca contribuir para a construção de um novo e forte vínculo dos sujeitos em seus contextos sociais. Trilhar caminhos pela dialogicidade em Paulo Freire oportuniza espaço para as vozes, por muitas vezes silenciadas, reverberarem a potência de suas falas, partilhando saberes e a esperança plena de um mundo transformado. Antes de detalhar essas ações, conheceremos brevemente o SCFV Centro Social Casa do Piá, que preza pela participação, pela convivência e pelo fortalecimento de vínculos, para o tão sonhado "ser mais" de meninos e meninas nas *terras dos Campos Gerais*.

3 CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ: HÁ 27 ANOS SALVANDO VIDAS

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) destaca sua especificidade e intersetorialidade no âmbito das políticas sociais, em que reforça o papel do Estado na função de fomentador de ações e políticas de proteção social por meio de serviços, programas e projetos alicerçados na segurança aos cidadãos brasileiros, por meio da proteção social básica e da proteção social especial. A modalidade de atendimento de proteção social básica visa "[…] prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários" (BRASIL, 2008, p. 34).

Como destaca a PNAS:

> […] são considerados serviços de proteção básica de assistência social aqueles que potencializam a família como unidade de referência, fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade [...] em famílias cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos (BRASIL, 2008, p. 37).

Observa-se, assim, a necessidade da intersetorialidade no tocante aos serviços, programas e projetos da proteção social básica, bem como da compreensão de novos contextos familiares. Enfatizam-se as seguintes ações:

> Programa de Atenção Integral às Famílias. Programa de inclusão produtiva e projetos de enfrentamento da pobreza. Centros de Convivência para Idosos. Serviços para crianças de 0 a 6 anos, que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças. Serviços socioeducativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Programas de incentivo ao protagonismo juvenil e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Centro de informação e de educação para o trabalho, voltados para jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 27).

Nessa conjuntura, o SCFV é definido na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais como:

> Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e identidade,

> fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (BRASIL, 2009, p. 8).

Em consonância com os propósitos legais do SCFV, fundou-se em junho de 1998 o Centro Social Casa do Piá, no município de Ponta Grossa, Paraná, entidade de proteção social básica, conforme a Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2009).

O SCFV em questão atende crianças e adolescentes de 6 a 17 anos e proporciona aos usuários um espaço de convivência, formação para a participação e a cidadania, assim como o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, a partir dos interesses, demandas e potencialidades da faixa etária atendida (CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ, 2022). A instituição oferta, no contraturno escolar, atividades lúdicas, culturais e esportivas através de oficinas voltadas ao desenvolvimento da expressão, da interação, da aprendizagem e da sociabilidade, a fim de "[…] prestar serviço de convivência e fortalecimento de vínculos à criança e/ou adolescente e seus familiares com vistas à promoção humana, qualidade de vida e desenvolvimento do protagonismo e da autonomia" (CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ, 2022, p. 4).

Além disso, o SCFV visa especificamente:

> Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; Assegurar espaços de convívio familiar e comunitário e o desenvolvimento das relações de afetividade e sociabilidade; Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo; Contribuir para inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema socioeducacional (CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ, 2022).

As atividades da Casa do Piá configuram-se como educação não escolar, "[…] onde abre-se a possibilidade de a educação ser trabalhada como uma ferramenta para a complexidade das relações sociais e suas consequências" (Ferreira, 2019, p. 34). Fortalecida por essa identidade, a instituição procura realizar, em todo o seu

desenvolvimento, práticas dialógicas, dando ênfase à pedagogia social e à educação social:

> [...] entende-se que a Pedagogia Social é o campo de intervenção em espaço sócio-comunitário, por conseguinte a Educação Social é a contínua reflexão teórico-prática, aqui entendida com uma interconexão dos campos teóricos e práticos, que correspondem a uma mesma realidade (ROTGER, 1997, p. 9).

Para desenvolver sua metodologia, no início do ano de atividades, o centro social organiza os participantes em grupos de no máximo vinte usuários, segundo a faixa etária e a fase de desenvolvimento: 6 a 9 anos, 10 a 12 anos, 13 a 15 anos e 15 a 17 anos. Os grupos são mediados por educadores, cuja atuação dialógica visa o fortalecimento de vínculo, a autoavaliação e a construção da identidade individual e do grupo. Os usuários escolhem coletivamente a denominação de seus respectivos grupos, em demonstração do processo democrático. As atividades seguem um roteiro, que organiza percursos com início, meio e fim, no qual são respeitadas as necessidades dos sujeitos e as especificidades de seu ciclo de vida, preservando a diversidade. O trabalho é efetivado por meio do diálogo transformador entre educando-educador-educando, em um tríplice movimento de trocas de saberes.

O centro social conta com área ampla, que foi reconfigurada mediante nova proposta, pela qual as antigas “salas de aula” transformaram-se em “espaços” nomeados conforme as ações ali desenvolvidas, tais como “Espaço Re-Criar” (sala de arte), “Espaço Bem-Estar” (quadra de esportes), “Espaço Acolher e Escutar” (sala da assistente social e da psicóloga). A mudança favoreceu um processo socioeducativo mais fluido, dialógico e participativo, de acordo com a proposta de consolidar nessas denominações a dinâmica da ação-verbo. Na maioria dos espaços, não há carteiras e prioriza-se a organização circular, que propicia as trocas e a aprendizagem em meio a uma maior ação de escuta e diálogos.

A metodologia estruturante da Casa do Piá prevê: escuta qualificada, valorização e reconhecimento do usuário, atividades que estimulem a colaboração, exercícios de diálogo, bem como reconhecimento e valorização das diferenças. As atividades e ações são pensadas com o objetivo de suprir as falhas deixadas pelas vulnerabilidades que afetam as famílias. São atividades que contemplam e proporcionam o desenvolvimento integral dos usuários, planejadas e estruturadas por

uma equipe técnica preparada para enfrentar os desafios apresentados pelo público atendido e por seus familiares, a fim de auxiliar na superação desses desafios.

O referencial teórico que fundamenta o trabalho são as orientações técnicas sobre SCFV. Assim, as oficinas, atividades e ações são organizadas a partir de percursos, em que se propõem intervenções lúdicas, culturais e esportivas de modo a ampliar as trocas culturais e as vivências entre os usuários, além do desenvolvimento das potencialidades e do sentimento de pertencimento e de identidade. Tais práticas incluem o *círculo de diálogo*, espaço de reflexão e diálogo; oficinas de música e de informática; capoeira e esportes, com vistas ao treinamento e ao bem-estar; entre outras atividades pontuais oferecidas pelo serviço.

Os eixos "convivência social", "participação", "direito de ser/direito de brincar", ancorados na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), são desenvolvidos nas atividades, oficinas e ações e integram-se para a estruturação de um processo formativo em que se pretende contribuir para os usuários do SCFV se apropriarem criticamente dos conhecimentos sociais e historicamente acumulados, cultivarem e adensarem os valores éticos e democráticos e se constituírem individual e coletivamente como cidadãos de direitos, comprometidos com a transformação social.

Em síntese, o Centro Social Casa do Piá objetiva contribuir para o desenvolvimento integral progressivo dos usuários e de seus familiares; sobretudo, visa incentivar a socialização entre usuários no espaço em que convivem, reforçando o papel da educação não escolar na promoção da cidadania e dos valores humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 2022, a fim de consolidar os eixos do SCFV Centro Social Casa do Piá, buscou-se (re)inventar processos mais libertadores na entidade, com destaque a novos processos dialógicos, ancorados na perspectiva de Paulo Freire. Os *círculos de diálogo* são um exemplo. Neles, o trabalho é realizado por meio de temas norteadores em percursos alinhados com a PNAS, em um entrelace que se constitui como lócus da vivência democrática, do pensamento, de experiências, de linguagens e da vida, ao possibilitar liberdade, respeito às diferenças, e incentivar a participação, como fomento para a emancipação dos usuários.

Identifica-se essa metodologia em várias modalidades promovidas no referido SCFV, as quais visam ampliar a escuta, o diálogo e os processos interacionais dos usuários em um percurso contínuo e sistematizado pelos profissionais que atuam no serviço. Assim, há círculos com a equipe técnica (assistente social e psicóloga), nas oficinas com educadores sociais, com profissionais externos (estagiárias de Nutrição e de Psicologia).

Perfazem-se, ademais, canais diversos para a escuta e o diálogo. Um deles é a caixa de elogios, opiniões e denúncias. Semanalmente, faz-se a leitura coletiva dos apontamentos destacados pelos usuários e, dentro das possibilidades, as sugestões são implementadas.

Outro canal eficaz para a consolidação do processo participativo dos usuários são os diálogos com a equipe técnica, que, além da assistente social e da psicóloga, inclui o orientador socioeducacional e sociopedagógico.

Essa práxis também está presente nas avaliações trimestrais, feitas nos *círculos de diálogo* desenvolvidos pela assistente social do SCFV. A ação tem grande importância para a escuta qualificada dos usuários quanto à estrutura física, às atividades, aos educadores, às relações pessoais e, sobretudo, ao impacto desse espaço em suas vidas dentro e fora da Casa do Piá.

O centro social tem consolidado e potencializado a participação e o protagonismo de crianças e adolescentes, ao desempenhar um papel transformador em vários territórios de Ponta Grossa com sua proposta alicerçada na dialogicidade. O objetivo é promover maior participação social dos usuários, para que estes se posicionem e expressem suas palavras de frustração, dúvida, medo etc., mas principalmente de realização, contentamento, sonhos e utopia para si, suas famílias, suas comunidades e a humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 146, n. 225, p. 1-43, 25 nov. 2009. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_cnas_n109_%202009.pdf. Acesso em: 10 de jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**: versão oficial. São Paulo: Cortez, 2008.

CENTRO SOCIAL CASA DO PIÁ. **Plano de ação**. Ponta Grossa: SCFV Centro Social Casa do Piá, 2022.

FERREIRA, Artur Viana. Libertando a docência da educação escolar: os espaços não escolares como local da formação docente ampliada inicial e continuada. *In*. FERREIRA, Artur Viana (org.) **Conviver também é educar**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

ROTGER, Antonio Juan Petrus. Concepto de educación social. *In*: ROTGER, Antonio Juan Petrus (coord.). **Pedagogía Social**. Espanha: Ariel, 1997.

A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA E INTERSECCIONAL COMO CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: ENFRENTAMENTOS ÀS OPRESSÕES DE RAÇA, GÊNERO E CLASSE NA ESCOLA

Thaynara Fonseca Perez[1]

RESUMO

Este artigo, inserido no eixo temático "Paulo Freire, Filosofia e Sociologia na Educação", propõe uma análise teórico-bibliográfica sobre o papel da escola como espaço de resistência e emancipação frente às opressões estruturais de raça, gênero e classe. A questão central que orienta esta investigação é: de que forma a pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks pode contribuir para transformar a educação formal em um espaço de resistência e emancipação? O objetivo geral é analisar como os fundamentos dessas abordagens teóricas podem sustentar práticas educativas transformadoras no contexto escolar. Especificamente, pretende-se: (1) examinar os princípios da Pedagogia do Oprimido de Freire e da pedagogia engajada de hooks; e (2) compreender, à luz da sociologia das desigualdades de Jessé Souza, como a escola contribui para a reprodução ou o enfrentamento das injustiças sociais. Partindo da análise de categorias como opressão, resistência, conscientização, reconhecimento e emancipação, discute-se como práticas pedagógicas críticas, interseccionais e afetivas, pautadas no diálogo, na escuta e no compromisso com a justiça social, podem romper com as lógicas excludentes e afirmar a escola como espaço legítimo de luta e transformação. O estudo conclui que a pedagogia crítica, aliada à análise sociológica das desigualdades, constitui um caminho viável para uma educação comprometida com a equidade e a dignidade humana.

Palavras-chave: pedagogia crítica; interseccionalidade; desigualdade social; Paulo Freire; bell hooks; Jessé Souza.

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição social, reflete e, muitas vezes, reforça as estruturas de dominação historicamente constituídas nas sociedades capitalistas. A educação formal, principalmente em seus moldes tradicionais, tem servido como instrumento de reprodução de desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe, ao invés de ser um espaço de emancipação. Conforme aponta Apple (2003), a escola participa ativamente da reprodução ideológica das

[1] Licenciada em História. UNISANTOS. thaynara.perez@unisantos.br

elites, mascarando os mecanismos de exclusão por meio de discursos de neutralidade e meritocracia. Essa crítica é compartilhada por Freire (2022), ao propor a superação da “educação bancária” e a construção de uma pedagogia comprometida com a libertação dos oprimidos.

Apesar de seu papel na reprodução de assimetrias sociais, a escola também pode ser compreendida como um espaço estratégico de resistência, de produção de saberes contra-hegemônicos e de transformação social. Reconhecer a ambivalência da instituição escolar é central para a pedagogia crítica, cuja base está no diálogo, na escuta ativa e na valorização das experiências concretas dos sujeitos. Freire (2022) propõe que a educação deve estar vinculada à prática da liberdade, possibilitando que educadores e educandos se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

Em consonância com essa perspectiva, bell hooks (2013) amplia o debate ao incorporar uma abordagem interseccional, questionando os modos como o racismo, o sexismo e o classismo atravessam a escola e impactam os processos de ensino-aprendizagem. Para a autora, ensinar é um ato político que deve considerar as experiências de vida dos estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados, como ponto de partida para uma educação transformadora. Ela afirma que "ensinar é sempre um ato performativo, um ato que exige paixão e compromisso com a justiça" (HOOKS, 2013, p. 13).

A partir desse marco teórico, propõe-se neste artigo, inserido no eixo temático *"Paulo Freire, Filosofia e Sociologia na Educação"*, investigar como a pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks, articulada aos fundamentos da sociologia das desigualdades — especialmente nas contribuições de Jessé Souza (2017) — pode contribuir para transformar a educação formal em um espaço de resistência e emancipação frente às opressões estruturais. Souza (2017) complementa essa leitura ao destacar o peso histórico da escravidão na construção da desigualdade social brasileira, com ênfase na naturalização da inferiorização das classes populares e da população negra.

Nesse contexto, a questão central que orienta esta investigação é: de que forma a pedagogia crítica de Paulo Freire e bell hooks pode contribuir para transformar a educação formal em um espaço de resistência e emancipação

frente às opressões de raça, gênero e classe? O objetivo geral é analisar como os fundamentos dessas abordagens teóricas podem sustentar práticas educativas emancipatórias no contexto escolar. Especificamente, pretende-se: (1) examinar os princípios da *Pedagogia do Oprimido* de Freire e da pedagogia engajada de hooks; e (2) identificar, a partir da sociologia das desigualdades, como a educação formal contribui para a reprodução ou enfrentamento das desigualdades sociais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-bibliográfica, com o objetivo de desenvolver uma análise crítica fundamentada em referenciais da pedagogia crítica, da pedagogia interseccional e da sociologia das desigualdades. Trata-se de uma investigação que se ancora na leitura e interpretação de obras clássicas e contemporâneas, buscando identificar, segundo Bardin (2021), categorias analíticas que contribuam para a compreensão das relações entre educação, poder e desigualdade.

A fundamentação teórica tem como principais autores Paulo Freire (1970, 1996), cuja proposta de educação libertadora desafia os modelos bancários e autoritários do ensino; bell hooks (2013, 2017), que articula uma pedagogia engajada, interseccional voltada para a superação do racismo, do sexismo e da opressão de classe e Jessé Souza (2019), que denuncia a naturalização da desigualdade social no Brasil e a invisibilização das classes populares.

A análise parte da identificação de categorias como opressão, resistência, conscientização, currículo crítico, reconhecimento e emancipação, permitindo compreender os desafios e as potencialidades da escola como espaço de transformação social.

3 A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

A obra de Paulo Freire constitui uma das principais referências no campo da pedagogia crítica latino-americana. Para o autor, a educação é sempre um ato político, jamais neutro, situando-se inevitavelmente a favor da manutenção ou da transformação das estruturas sociais (FREIRE, 2022). Sua crítica ao modelo tradicional de ensino, que denomina como educação bancária, revela a forma como o sistema educacional, ao tratar os estudantes como recipientes vazios a serem preenchidos por conteúdos definidos pelo educador, contribui para a reprodução das opressões históricas e das desigualdades sociais.

Na obra Pedagogia do Oprimido, Freire (2022) propõe uma ruptura com essa lógica verticalizada por meio da construção de uma prática pedagógica dialógica, horizontal e problematizadora. Nesse modelo, educadores e educandos compartilham o processo de ensino-aprendizagem de forma colaborativa, a partir da leitura crítica da realidade concreta dos sujeitos. A educação, nesse sentido, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas é entendida como prática da liberdade, um exercício de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

A centralidade do diálogo na proposta freireana está intrinsecamente ligada à noção de conscientização, que consiste no processo pelo qual os sujeitos tomam consciência de sua realidade histórica e social e se mobilizam para transformá-la. Como destaca o autor, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2022, p. 47). A pedagogia do oprimido, portanto, propõe não apenas a denúncia das estruturas opressoras, mas também o anúncio de novos horizontes de justiça, dignidade e emancipação.

Freire também associa o ato de educar ao ato de esperançar, compreendido como engajamento ético e político com a transformação da realidade. Em Pedagogia da Autonomia, o autor afirma: “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperançar é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir!” (FREIRE, 1996, p. 68). Nesse sentido, educar é também um ato de compromisso com a superação da opressão e com a construção de uma sociedade mais justa.

3.1 A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA INTERSECCIONAL DE BELL HOOKS

A filósofa, feminista e educadora bell hooks amplia as contribuições da pedagogia freireana ao incorporar à sua proposta uma abordagem interseccional e afetiva da prática educativa. Seu pensamento parte do reconhecimento de que os sistemas de opressão — racismo, sexismo e classismo — operam de forma interligada e não podem ser compreendidos isoladamente (HOOKS, 2017). Essa perspectiva interseccional, influenciada pelo feminismo negro e pelo pensamento crítico norte-americano, leva a autora a propor uma pedagogia que não apenas problematiza as relações de poder no espaço escolar, mas também valoriza a escuta, a afetividade e o reconhecimento das subjetividades historicamente marginalizadas.

A obra Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (HOOKS, 2013) é emblemática nesse sentido. Inspirada por Paulo Freire, hooks defende uma educação engajada, capaz de romper com estruturas autoritárias e promover a construção coletiva do conhecimento a partir das experiências concretas dos estudantes. Para a autora, a sala de aula deve ser compreendida como um espaço político e afetivo, onde ocorre o encontro entre múltiplas identidades e histórias de vida. “A sala de aula, com todas as suas limitações, permanece um local de possibilidade. Nessa área de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir da educação que seja prática da liberdade” (HOOKS, 2013, p. 223).

A pedagogia engajada proposta por hooks propõe a superação da dicotomia entre razão e emoção no ato de ensinar, incorporando a afetividade como dimensão legítima da prática educativa. Nesse processo, a escuta ativa e o acolhimento são fundamentais para a criação de espaços seguros, nos quais sujeitos historicamente silenciados — corpos negros, periféricos, femininos, LGBTQIA+ — possam se reconhecer, se expressar e se fortalecer. Ela sustenta que o reconhecimento das dores e das potências desses sujeitos é condição para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Ao convocar docentes e discentes a se posicionarem criticamente diante das opressões estruturais, hooks ressignifica a prática pedagógica como ato ético e político. Ensinar, para ela, é sempre um ato de resistência: “ensinar é um

ato performativo que oferece a possibilidade de transformar, de crescer, de ser mais" (HOOKS, 2013, p. 13). Dessa forma, sua pedagogia propõe um engajamento radical com a justiça social, com a liberdade e com o reconhecimento da diversidade como valor pedagógico central.

3.2 A SOCIOLOGIA DAS DESIGUALDADES: LEITURA ESTRUTURAL DAS OPRESSÕES

A sociologia das desigualdades oferece importantes ferramentas analíticas para a compreensão das formas pelas quais as instituições — entre elas, a escola — contribuem para a reprodução ou o enfrentamento das injustiças sociais. Dentre os autores contemporâneos que mais se destacam nessa abordagem está Jessé Souza, cuja obra se dedica a desmascarar os mecanismos simbólicos, culturais e estruturais que sustentam as desigualdades no Brasil. Para o autor, a sociedade brasileira opera sob uma lógica de invisibilização e culpabilização das classes populares, com base em uma ideologia que naturaliza a pobreza, o racismo e o machismo (SOUZA, 2019).

Ao criticar a hegemonia da "ideologia do mérito", Souza denuncia a falsa neutralidade da escola como um dos instrumentos que perpetuam a desigualdade. Ele argumenta que a educação formal, ao desconsiderar os condicionantes históricos e sociais que moldam o desempenho escolar, legitima a exclusão sob o discurso da capacidade individual. Nesse sentido, o fracasso escolar das classes populares não é tratado como produto da desigualdade estrutural, mas como evidência de suposta inferioridade cultural ou moral. "O povo pobre é considerado burro e preguiçoso, sem moral ou vergonha na cara, e essa visão é aceita como verdade por boa parte da população" (SOUZA, 2019, p. 34).

Ainda assim, Jessé Souza reconhece a escola como espaço contraditório e potencialmente transformador. Ao mesmo tempo em que participa da manutenção da ordem social excludente, a instituição escolar também pode ser ressignificada por meio de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Essa tensão entre reprodução e resistência é central para uma abordagem sociológica que se recusa a aceitar as

desigualdades como destino. Por isso, a educação que se propõe transformadora precisa problematizar os discursos que culpabilizam os pobres e os colocam à margem da cidadania plena, promovendo, em seu lugar, uma formação pautada na dignidade, na justiça social e no reconhecimento das múltiplas formas de exclusão.

A partir da leitura de Souza, a escola pode ser entendida como um espaço de disputa simbólica, onde o currículo, as práticas docentes e as relações institucionais devem ser continuamente tensionados, de modo a romper com a reprodução da lógica elitista e excludente que historicamente marcou o sistema educacional brasileiro.

4 ANÁLISE TEÓRICA

O modelo tradicional de ensino, amplamente difundido nas escolas brasileiras, ainda está fortemente ancorado em uma perspectiva transmissiva, centrada na memorização de conteúdos e na autoridade unilateral do professor. Essa lógica de ensino ignora as experiências, identidades e condições concretas dos sujeitos que compõem o espaço escolar, contribuindo para a reprodução de desigualdades e para a exclusão simbólica e material dos grupos historicamente marginalizados. Conforme aponta Freire (1987), essa concepção bancária de educação trata os estudantes como recipientes passivos, desconsiderando sua capacidade crítica e criadora, e acaba por reforçar a opressão ao invés de combatê-la.

A ausência de discussões sistemáticas sobre racismo, sexismo e desigualdades de classe na maioria dos currículos escolares evidencia a função ideológica que muitas vezes a escola desempenha. Como destaca bell hooks (2013), o silêncio institucional sobre essas opressões contribui para a manutenção de uma falsa neutralidade pedagógica, que, na prática, favorece a continuidade das hierarquias sociais. A escola torna-se, assim, um espaço em que os saberes e as vivências das juventudes negras, periféricas, femininas e LGBTQIA+ são deslegitimados ou invisibilizados, o que intensifica processos de exclusão e evasão escolar.

Jessé Souza (2019), ao analisar o papel das instituições na reprodução das desigualdades brasileiras, destaca como a escola contribui para a consolidação de um imaginário social que culpabiliza os pobres por sua condição, sem considerar os condicionantes históricos e estruturais que limitam suas oportunidades. Ao não problematizar os efeitos do racismo estrutural e das desigualdades socioeconômicas, a escola frequentemente reforça uma lógica meritocrática que responsabiliza o indivíduo e oculta as dinâmicas de exclusão que atravessam a sociedade brasileira.

Além disso, a estrutura curricular tradicional costuma privilegiar conteúdos eurocêntricos, masculinos e brancos, o que limita a construção de identidades positivas entre estudantes pertencentes a grupos subalternizados. A falta de representatividade e o apagamento de epistemologias negras, indígenas e feministas impedem que a escola se torne um espaço de construção de pertencimento, reconhecimento e valorização da diversidade.

Por outro lado, práticas pedagógicas críticas e engajadas, inspiradas nos princípios de Freire e hooks, têm demonstrado que é possível construir uma educação comprometida com a transformação social. Essas práticas valorizam o diálogo, o afeto, a escuta e o reconhecimento das subjetividades como elementos centrais do processo educativo. Nessa direção, a escola pode ser ressignificada como espaço de resistência, onde os sujeitos se organizam coletivamente para enfrentar as opressões que os atravessam e afirmar suas identidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a pedagogia crítica de Paulo Freire, a pedagogia interseccional de bell hooks e os aportes da sociologia das desigualdades evidencia que a transformação da escola em um espaço de resistência, reconhecimento e emancipação é não apenas necessária, mas viável. Essa transformação, no entanto, exige uma ruptura consciente com a lógica tradicional da educação bancária e com o mito da neutralidade pedagógica, frequentemente utilizado para mascarar práticas que reforçam estruturas de opressão.

Nesse horizonte, torna-se indispensável que educadores e educadoras se posicionem politicamente, assumindo a docência como um ato ético, amoroso e radicalmente comprometido com a justiça social. Isso implica o enfrentamento ativo das múltiplas formas de exclusão — como o racismo estrutural, o sexismo, a LGBTQIA+fobia e a desigualdade de classe —, bem como a construção coletiva de práticas pedagógicas que valorizem as experiências, os saberes e as subjetividades dos sujeitos historicamente marginalizados.

A educação, nesse contexto, deixa de ser instrumento de domesticação e submissão e passa a constituir-se como ferramenta de libertação e humanização. Como afirma Paulo Freire (1996), educar é “um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”, pois desafia permanentemente as estruturas que desumanizam. Bell hooks (2013), ao reforçar essa perspectiva, sustenta que ensinar é também um ato de transgressão — uma prática que rompe com os limites impostos pela opressão e abre caminho para a liberdade.

Assim, ao integrar crítica social, afeto, diálogo e compromisso político, a prática educativa se afirma como um campo de disputa e possibilidade. A escola, longe de ser um espaço neutro, pode e deve ser lugar de escuta, reconhecimento e construção coletiva de um projeto de sociedade mais justa, plural e democrática.

Este artigo, ao dialogar com os fundamentos da pedagogia freireana e os desafios ético-políticos e epistemológicos contemporâneos, contribui de forma significativa para o eixo temático "Paulo Freire, Filosofia e Sociologia na Educação". Ao enfatizar uma análise crítico-reflexiva da educação como prática libertadora, o trabalho se alinha à proposta de reacender a esperança freireana — aquela que, 100 anos após o nascimento de Freire, ainda convida à reinvenção de seu legado como ferramenta viva de transformação. Movido pelo verbo esperançar, este estudo reafirma o papel da educação crítica na construção de um novo amanhã, em que seja possível sonhar acordado com justiça social, equidade e liberdade. Ao descortinar a função da escola diante das desigualdades, conflitos e singularidades do tecido social, esta reflexão oferece fundamentos para a construção de uma educação comprometida com a dignidade humana e com a reinvenção constante do pensar e do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2013.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

A POTÊNCIA DA INFÂNCIA SOB O OLHAR DO MENINO QUE LIA O MUNDO

Mariana Rocha Zacharias[1]
Darcísio Natal Muraro[2]

RESUMO

Neste trabalho se propõe uma reflexão a respeito da potência da infância, discutindo possibilidades de humanização/libertação à luz do pensamento do educador Paulo Freire, em especial de suas memórias de infância. Assim, o objetivo central deste texto foi analisar a infância e o processo de escolarização, refletindo sobre o corpo brincante das crianças como expressão natural de sua curiosidade, tendo como fio condutor a memória autobiográfica de Freire. A problemática que conduz a discussão centra-se na seguinte questão: de que maneira as teorizações de Freire sobre a sua própria experiência de menino podem fornecer subsídios para o entendimento da infância como humanização/libertação? A metodologia utilizada foi a revisão crítica de bibliografia, centrada no pensamento de Paulo Freire, buscando o caráter autobiográfico de sua escrita, em diálogo com autores que problematizam a infância, em perspectiva filosófica. Como principal resposta à questão levantada pode-se afirmar que, à luz das memórias de Paulo Freire, o próprio estado de infância pode ser compreendido como possibilidade de libertação e, portanto, de humanização, tanto para as crianças quanto para os adultos que trabalham e convivem com crianças, desde que estejam dispostos a aprender com elas e atentos à voz e à expressão corporal das crianças.

Palavras-chave: Estado de Infância. Paulo Freire. Memórias. Humanização. Libertação.

1 INTRODUÇÃO

Para se pensar a infância é necessário refletir sobre a necessidade que o corpo infantil tem de expressar-se, compreendendo a brincadeira como expressão natural das culturas infantis. A excessiva preocupação com o tempo cronológico em ambientes escolares, a qual possui relação direta com o sistema capitalista e industrial, faz com que o tempo natural das crianças seja atropelado. Em meio a este atropelo, os tempos e espaços escolares destinados ao livre brincar são achatados e esmagados na organização do trabalho pedagógico.

A brincadeira faz parte das primeiras descobertas da criança, sendo que esta começa a brincar a partir do momento em que iniciam seus primeiros

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: mariana.zac@gmail.com
[2] Professor do departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: dmuraro@uel.br

movimentos. “No começo, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira” (ALTMAN, 2021). Sendo assim, a criança, desde o início de seu desenvolvimento, utiliza seu corpo para conhecer o mundo brincando, existindo uma clara relação entre o movimento corporal, a brincadeira e a curiosidade sobre as coisas.

Historicamente, a escola tem desempenhado um importante papel no que se refere à educação ou conformação do corpo, o qual vem sendo construído socialmente na escola, pela escola e para a escola, “(...) a partir das diferentes formas pelas quais a corporalidade tem-se manifestado ao longo da história” (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Na lógica capitalista a escola constituiu-se, portanto, como espaço de adestramento e adaptação dos corpos infantis ao trabalho fabril e/ou ao consumo. Contudo, muitas correntes de pensamento buscam alternativas ao analisar ou conceber possíveis modelos de escolarização das crianças, trazendo à tona a importância do desenvolvimento com liberdade, preservando a criatividade e a curiosidade comuns nessa fase da vida.

A criança descobre o mundo na interação com o ambiente e com as outras pessoas, possuindo uma curiosidade natural. A partir desta afirmação, delineia-se o objetivo deste texto, qual seja, analisar a infância e o processo de escolarização, refletindo sobre o corpo brincante das crianças como expressão natural de sua curiosidade, à luz da memória autobiográfica de Paulo Freire. Sendo assim, a questão que conduz essa escrita é a seguinte: de que maneira as teorizações de Freire sobre a sua própria experiência de menino podem fornecer subsídios para o entendimento da infância como humanização/libertação?

Considerando o longo tempo de permanência dos indivíduos em ambientes escolares, durante a infância e a adolescência, percebe-se o predomínio de um caráter de quarentena da escola, como a principal instituição social responsável pelo preparo para a vida em sociedade. A conformação e disciplinamento dos corpos é uma constante, prevalecendo a imobilidade corporal e o silêncio, sobretudo, a partir das séries iniciais. A principal hipótese deste texto é que a reflexão sobre a experiência em Freire pode contribuir,

primeiramente, para que seus leitores repensem a própria infância, a partir do entendimento de que esta não se limitada à uma fase da vida.

A metodologia utilizada nesta análise foi a revisão crítica de bibliografia, centrada no pensamento de Paulo Freire, em diálogo com autores que problematizam a infância, sobretudo em perspectiva filosófica. Atenção especial dedica-se à obra *Cartas à Cristina*, por seu caráter autobiográfico e reflexivo, utilizando-se, ainda, de estudiosos de suas obras.

O pensamento desse educador, por possuir a práxis como elemento essencial de transformação do mundo, não poderia se constituir de maneira diferente, dessa forma, muitas memórias são trazidas para dialogar com os conceitos apresentados. Paulo Freire demonstra, assim, que a teoria vai sendo construída e reconstruída à luz da experiência, quebrando com os paradigmas de neutralidade da ciência, por não ocultar o sujeito que escreve.

2 A CRIANÇA BRINCANTE E A POTÊNCIA DA INFÂNCIA

> *Brincar era tanto ordem quanto mandamento, brincar era a regra e brincar era a maneira de exercer a desobediência, o brincar era a norma vivente da Infância. Viver era sinônimo de infância e brincadeira (NOGUERA, 2019, p. 127).*

A fim de ressaltar a potência da infância, o filósofo Renato Noguera (2019) utiliza uma narrativa presente no repertório da mitologia iorubá, na qual o papel da infância é despistar a morte. Na história narrada por Noguera, duas crianças foram as únicas pessoas de sua comunidade capazes de enganar a morte, tirando-a para dançar e a convencendo de ir embora de um vilarejo. Depois disso todos os adultos do reino se puseram a dançar, pois “depois que duas crianças já tinham colocado a Morte para dançar, ninguém mais poderia resistir.” (NOGUERA, 2019, p. 133).

No mito iorubá, através da expressão corporal representada pela dança e pela brincadeira, duas crianças foram capazes de despistar a morte. A narrativa ressalta a potência da infância, abrindo a possibilidade de não ser interpretada apenas como um período da vida, mas representar a própria essência da vida.

Ailton Krenak, ao refletir sobre a infância, afirma que a criança é a novidade na terra:

> As crianças, em qualquer cultura do mundo, são portadoras de novidade. Ao invés de ser pensada como uma embalagem vazia que precisa ser preenchida, entupida de informação, nós deveríamos considerar que dali de dentro emerge uma criatividade e uma subjetividade capaz de enfrentar outros mundos, e seria muito mais interessante do que inventar futuros. (KRENAK, 2020a).

Propõe-se, assim, um olhar sensível sobre as infâncias, trazendo para a discussão a centralidade do brincar e da brincadeira, como uma opção interessante para “adiar o fim do mundo”, parafraseando o título de uma obra do próprio Krenak (2020b).

A potência do corpo da criança causa temor, sendo visto como algo que precisa ser controlado e moldado, sobretudo, para a sociedade de consumo. Lançar luz à criança brincante ou ao corpo brincante da criança é resistir contra a conformação desse corpo para o consumo e contra a falácia do corpo como empreendedor de si, ideia presente nas legislações educacionais e concepções de educação liberais. Os processos de escolarização incidem constantemente sobre o corpo e a escola se torna o principal dispositivo do Estado na atribuição de uma forma de ser útil ao capitalismo (ROSA; FERREIRA, 2020).

Uma das possibilidades de se compreender a infância é entendê-la como um estado de abertura à experiência. Walter Kohan (2002) nos convida a refletir sobre as possibilidades de analisar a infância para além de uma idade cronológica, a partir da compreensão da infância como experiência, a qual reside entre a linguagem e o humano, sendo possível desde o processo de aquisição da linguagem e se estendendo ao longo da vida. A historicidade do ser humano está atrelada, portanto, a esta possibilidade de aquisição de conhecimento, uma vez que “sempre estamos aprendendo a falar [...] nunca acaba nossa experiência na linguagem.” Entendida dessa forma, a experiência (infância) torna-se “uma condição de possibilidade da existência humana” (KOHAN, 2002, p. 235).

Afirmar que a infância pode ser entendida como a própria experiência subverte a compreensão da infância como a falta ou ausência, pois, não se limita ao início da vida, podendo ser vivida em qualquer tempo da existência. Assim

compreendida, a infância se constitui como uma possibilidade, imprevisível, evidenciada pela novidade e pelo que pode surgir da experiência humana.

Essas concepções a respeito da infância e da criança auxiliam no processo de alargamento do pensamento, no sentido de repensar sobre as potencialidades que envolvem o universo das crianças e o quanto os adultos podem aprender com elas. Lembrando do alerta de Freire de que não existe ignorância absoluta, tampouco saber absoluto, sendo um ou outro sempre relativos. E ainda, ressaltar que, assim como Paulo era um menino que lia o mundo, todas as crianças chegam à escola com as suas leituras de mundo, pois esta antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Trabalhar com e para as crianças é um convite a despertar as meninas e os meninos que vivem em cada um, reivindicando, inclusive, uma infância que foi negada aos educadores, ao que Freire (2021, p. 37) chama de meninice:

> Com efeito, um corte que separasse em dois o menino do adulto que se vem dedicando, desde o começo de sua juventude, a um trabalho de educação, em nada poderia ajudar a compreensão do homem de hoje que, procurando preservar o menino que foi, busca ser também o menino que não pôde ser.

Entender que existe um “estado de infância” (NOGUERA, 2019, p. 138) a ser preservado é essencial para qualquer trabalho que se pretenda desenvolver com crianças e, também, para resistir aos processos de achatamento das infâncias e de adultização, nos quais se brutaliza de muitas maneiras as rotinas infantis, não sobrando tempo para o essencial. Além disso, a partir da concepção de infância como um estado, ou como a própria experiência, ressalta-se que a infância não é apenas uma fase da vida. Neste texto, o termo criança está sendo utilizado para se referir à fase inicial da vida humana e o termo infância para pensar um estado de abertura para a descoberta do mundo.

3 APRENDENDO COM O MENINO QUE LIA O MUNDO

Segundo Franciele Clara Peloso (2017) é possível identificar várias obras, no conjunto dos livros escritos por Freire, nas quais ele dialoga com suas memórias de infância, adolescência e vida adulta. Estas experiências de vida

carregam consigo questões primordiais e centrais na construção do seu pensamento, como a relação entre política e educação, a construção de uma pedagogia ética voltada para a transformação do mundo, a importância da curiosidade, a dialogicidade e a amorosidade.

> Suas memórias demonstram a síntese de ser humano integral que o constituiu como um intelectual de mente aberta [...] faz-se importante observar que, em todo o rememorar de sua trajetória, Freire se revisitou, se reconstruiu e se (re)significou, sempre fazendo a síntese do menino e do homem conectivo com suas experiências [...] (PELOSO, 2017, p. 95).

Entende-se, assim, que as vivências de Freire durante sua meninice deixaram marcas que o educador carregou durante toda a vida e que o moldaram como homem, como pessoa adulta. Ele afirmava que aquilo "[...] que o movia durante toda a sua trajetória era a curiosidade de menino, a qual ele diz nunca ter deixado morrer" (PELOSO, 2017, p. 77).

A partir de um diálogo especial com as memórias da meninice de Paulo Freire faz-se possível pensar as infâncias como abertura para rever e reinventar o mundo, pensando em mundos possíveis, em *inéditos viáveis*, entendendo a potência do estado de infância, no qual a leitura de mundo deveria estar acima da leitura da palavra.

> Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo". A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 1989, p. 9).

Sobre a necessidade de melhor compreender o mundo, da descoberta, da curiosidade, entendemos como a base de qualquer processo educacional, independente do contexto. Lembramos uma história narrada por Paulo Freire

(2021) em uma das cartas à sobrinha Cristina, sobre os seus medos de menino e a relação estabelecida com um antigo relógio da família. Ao deitar-se na cama, muitas vezes não conseguia dormir, dominado pelo medo, estimulado por certos ruídos, os quais alimentavam sua imaginação. Assim, surgiam almas penadas e assombrações de todo o tipo, sendo o *tic tac* do relógio, muitas noites, a representação de uma alma viva a vigiar e proteger o pequeno Paulo. Lamentou muito quando o relógio foi vendido, pois assim, acabou solitário com seu medo (FREIRE, 2021).

A reflexão e análise desenvolvida por Freire sobre esse aspecto de sua infância e de como enfrentou esse medo é muito interessante. A forma que encontrou de enfrentar os perigos que os ruídos noturnos representavam foi através da investigação. Entender de onde vinham os barulhos durante o dia fazia com que pudesse identificar os mesmos barulhos durante a noite, ao que denomina “uma espécie sui generis de contexto teórico” no qual muito se revelava através da “curiosidade deslumbrada da criança.” (FREIRE, 2021, p. 61). O conhecimento daquele mundo foi oferecendo maior tranquilidade ao menino Paulo, que aprendeu desde muito cedo o valor de desmistificar a realidade, bem como o papel da curiosidade epistemológica nesta empreitada.

> A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade (FREITAS, 2010, p. 117).

Conforme relata na primeira carta escrita à sobrinha Cristina, os desafios e dificuldades enfrentadas no início da vida, forjaram em Freire uma postura de “abertura curiosa e esperançosa diante do mundo” (FREIRE, 2021, p. 41), passando a achar desde muito cedo que o mundo precisava ser mudado. Assim, foi-se construindo nele um otimismo crítico, uma esperança que depende do embate.

Recordando do início de sua escolarização, Freire afirma que esta não representou rupturas em relação à educação recebida em casa. Ao lembrar de

sua primeira professora, Dona Eunice, comenta que a comunicação aberta e dialógica era comum, tanto na relação dos seus pais com ele e os irmãos, quanto na relação que aquela educadora estabelecia com as crianças da escola. “Em última análise, embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver. Alegria de viver que me vem marcando a vida inteira.” (FREIRE, 2021, p. 64). Apenas lamenta que esta não tenha sido a tônica de toda a sua vida escolar.

Essa escola que não coloca a alegria de viver entre parênteses, uma escola alegre e dinâmica é, para Freire, uma escola essencialmente democrática, uma escola que se coloca em oposição à violência e ao autoritarismo, uma escola na qual predomina a amorosidade. Paulo Freire (2021) questiona se é possível ensinar democracia ou ensinar para a democracia e, no decorrer de sua reflexão, aproxima o conceito de *ser mais* com a democracia, no sentido de ser a via democrática a mais adequada em nossa busca pela realização dessa vocação ontológica:

> Tenho insistido, ao longo da minha prática educativa, que jamais se ressentiu de uma reflexão filosófica, em que, seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para ser mais. Daí que tenha sempre afirmado que a humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção. [...] Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do ser mais (FREIRE, 2021, p. 232-233).

Refletindo sobre esta relação entre educação e democracia, afirmamos a defesa de uma escola na qual as crianças sejam ouvidas, uma vez que entendemos o silenciamento, tanto da fala quanto do restante do corpo, como violências simbólicas que distorcem a vocação ontológica de ser mais. Sendo assim, o que seria o *ser mais*, anunciado por Freire no conjunto de sua obra, quando pensamos nas infâncias?

Retomando a ideia de “estado de infância” de Noguera (2019) e de que as crianças são portadoras da novidade no mundo (KRENAK, 2020a), entendemos a infância não apenas como uma fase da vida, mas como um estado de espírito. A criança, por sua vez, representa este estado por vivê-lo de forma mais perene, desde que a ela não seja negado o direito de vivê-lo plenamente.

À luz do pensamento freiriano, o próprio estado de infância pode ser compreendido como possibilidade de libertação e, portanto, de humanização, tanto para as crianças quanto para os adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas obras, Paulo Freire defende que a infância deve ser concebida em seu potencial de transformação, uma vez que representa a esperança de libertação. A criança, ao ser capaz de imaginar e criar um mundo mais justo, colabora para a construção de uma relação dialógica na qual pode ser construída a emancipação tanto da criança quanto do adulto (DJU; MURARO, 2021).

Sobre a hipótese apontada no início deste texto de que a reflexão sobre a experiência em Freire pode auxiliar seus leitores a repensarem a própria infância, a nossa própria experiência confirma tal hipótese, contudo, ressalta-se que a leitura precisa ser intencionada. A partir da análise das memórias, foi possível conhecer melhor o menino Paulo e, também, o quanto desse menino permaneceu no adulto, através da curiosidade, da alegria, do deslumbramento diante do mundo.

Retomando o questionamento que conduziu esse texto, de como as análises de Freire sobre a própria experiência de menino podem fornecer subsídios para o entendimento da infância como humanização/libertação, apresentam-se duas reflexões, à guisa de conclusão, sempre mantendo a interpretação em aberto.

Uma vez que a infância não se limitada à uma fase da vida, o trabalho desenvolvido com crianças, desde que se exercite uma escuta atenta e interessada de suas falas, bem como de seus corpos se expressando livremente, possibilita despertar um estado de infância nos adultos. Entende-se este estado de infância como um paralelo à ideia de meninice expressa por Freire que, ao preservar o menino que foi, possibilita surgir o menino que não pôde ser, residindo aí a possibilidade de ser mais ou a expressão da humanização/libertação.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DJU, Antonio Oliveira; MURARO, Darcísio Natal. A infância como o outro libertador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 14/07/2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lucia Souza. Curiosidade epistemológica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN, Walter. (Org). **Ensino de Filosofia - perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KRENAK, Ailton(a). **O tempo e a educação**. Inteligência de vida. Entrevista publicada em 22/09/2020. Disponível em: https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/ailton-krenak-tempo-e-educacao. Acesso em 14/07/2025.

KRENAK, Ailton (b). **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos Em Educação**, 28(1), 127–142. 2019 https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806. Acesso em 14/07/2025.

OLIVEIRA, Marcos Aurelio Taborda. A título de apresentação – Educação do corpo na escola brasileira: Teoria e História. In: OLIVEIRA, Marcos Aurelio Taborda (org.) **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

PELOSO, Franciele Clara. Memórias de Paulo Freire: constituição de uma teoria e contribuições à Educação Social. **Ensino & Pesquisa**. v.15, n. 2 (2017), 72-96, Suplemento. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/1767/pdf4

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valeria Silva. O corpo brincante da criança. *In*: GONÇALVES, Jean; GARANHANI, Marynelma Camargo; GONÇALVES, Michelle Bocchi (org.). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

O JOGO COMO EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DE HÁBITOS NA INFÂNCIA

Fernanda Neri de Oliveira[1]

Maria Janaina Piedade Souza[2]

RESUMO

O presente trabalho investiga o papel do jogo na formação de hábitos infantis a partir dos estudos da obra de John Dewey e demais autores que versam sobre essa temática. Para isso, partiremos do seguinte problema: como o jogo contribui para a formação de hábitos na infância a partir de uma perspectiva de educação significativa? Nesse sentido, o objetivo deste estudo é investigar, à luz da filosofia de Dewey, como o jogo pode ser compreendido como um meio privilegiado para a formação de hábitos infantis, contribuindo para uma educação emancipadora e sensível às necessidades reais das crianças. A justificativa da pesquisa reside na necessidade de repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes, reduzem a aprendizagem a processos de repetição mecânica, desconsiderando a potência formativa das experiências lúdicas. Para Dewey, hábitos não se configuram como rotinas mecânicas, mas como respostas ativas e adaptativas do organismo, moldadas pela experiência vivida. O jogo, enquanto prática voluntária, prazerosa e criativa, configura-se como um ambiente propício para a constituição de hábitos que favorecem a aprendizagem, a sociabilidade, a autonomia e o senso de iniciativa da criança. O texto destaca que o brincar possibilita a assimilação integrada de comportamentos, atitudes e valores, envolvendo corpo, emoção e pensamento em uma experiência educativa completa. Essa análise de Dewey nos leva a refletir sobre os tipos de hábitos que estamos cultivando nas crianças e jovens, principalmente em âmbito educacional. O jogo, ao ser incorporado como uma prática pedagógica intencional e não apenas como um momento de recreação, pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, sensíveis, colaborativos e críticos. Assim, ao analisar o jogo como um meio privilegiado de formação de hábitos na infância, o artigo também realiza uma crítica às abordagens educacionais tradicionais que privilegiam a imposição de condutas por meio da repetição e do controle, desconsiderando o potencial do jogo como instrumento de autoformação. Com base em referências teórico-bibliográficas da filosofia de Dewey, a proposta deste estudo é ressaltar a importância de uma educação centrada nas experiências significativas das crianças, em que o jogo ocupa papel central na constituição integral do sujeito.

Palavras-chave: Jogo. Hábitos. Filosofia pragmatista. Formação infantil. John Dewey.

1 INTRODUÇÃO

A infância é um período marcado por intensas descobertas e aprendizagens, nas quais se formam os primeiros hábitos que acompanharão o sujeito ao longo de sua vida. A maneira como esses hábitos são constituídos impacta diretamente o

[1] Doutoranda em educação, mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e professora da educação básica da rede municipal de Londrina. E-mail: nandaa.nerii@gmail.com.
[2] Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e professora da educação básica da rede municipal de Londrina. E-mail: janapiedade@yahoo.com.br.

desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança. Nesse contexto, a filosofia de John Dewey oferece uma perspectiva inovadora ao compreender os hábitos não como rotinas automáticas e rígidas, mas como construções ativas, moldadas pela experiência vivida e pela interação com o meio.

Sob a ótica de Dewey, o jogo emerge como uma prática fundamental para essa formação, pois une liberdade, prazer, criatividade e ação em uma experiência educativa completa. Mais do que mero passatempo, o brincar assume um papel estruturante na constituição do sujeito, favorecendo a autonomia, a iniciativa, a sociabilidade e a capacidade de agir de maneira reflexiva diante dos desafios do cotidiano.

O presente artigo parte da seguinte questão: como o jogo contribui para a formação de hábitos na infância a partir de uma perspectiva de educação significativa? A justificativa da pesquisa reside na necessidade de repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes, reduzem a aprendizagem a processos de repetição mecânica, desconsiderando a potência formativa das experiências lúdicas.

Assim, o objetivo deste estudo é investigar, à luz da filosofia pragmatista de John Dewey, como o jogo pode ser compreendido como um meio privilegiado para a formação de hábitos infantis, contribuindo para uma educação mais humanizadora, participativa e sensível às necessidades reais das crianças.

2 O HÁBITO COMO EXPERIÊNCIA VIVA: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE DEWEY

A formação dos hábitos na infância é um tema central na filosofia educacional de John Dewey, especialmente no que se refere à construção de uma educação significativa, ativa e socialmente comprometida. Para o autor, os hábitos não devem ser entendidos como comportamentos repetitivos e mecânicos, mas sim como expressões vivas e dinâmicas da experiência, moldadas pela interação constante entre o sujeito e o ambiente em que vive. Esta seção tem como objetivo explorar as contribuições de Dewey acerca da noção de hábito como experiência viva, analisando como essa concepção está intrinsecamente relacionada à formação do caráter, à interação social e ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico na infância.

John Dewey (2010, p. 19) afirma que "as pessoas conseguem realizar-se utilizando seus talentos peculiares, a fim de contribuir para o bem-estar de sua comunidade". Com base nisso, ele defende que a finalidade essencial da educação é promover o desenvolvimento do caráter nas crianças, entendendo o caráter como um conjunto de hábitos e virtudes que permite a realização pessoal e a participação produtiva na sociedade.

Dewey critica abordagens pedagógicas que reduzem o processo educativo à aquisição de hábitos mecânicos e à adaptação passiva ao meio. Para ele, a educação deve proporcionar ao indivíduo condições para transformar o ambiente e desenvolver-se ativamente, como um agente social. A dependência na infância, por exemplo, é vista por Dewey (1979, p. 45) como uma "força construtora", já que ela está ligada ao desenvolvimento de aptidões e não à simples vulnerabilidade.

Segundo Dewey, quando o hábito é compreendido apenas como uma alteração interna do organismo, perde-se a dimensão ativa do sujeito. Para ele, é necessário entender que os hábitos também envolvem a capacidade de transformar o ambiente. A educação, portanto, deve ser vista como um processo de crescimento constante, e não como um meio para se atingir um objetivo fixo.

Nesse sentido, Dewey (1979, p. 55) declara: "desde que em realidade o desenvolvimento ou crescimento é apenas relativo a um maior desenvolvimento ou crescimento, a nada se subordina a educação, a não ser a mais educação". A educação, portanto, deve estar em constante movimento, promovendo a reflexão, a descoberta e a reorganização da experiência. Dewey (2010, p. 53) reforça: "educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento".

Dewey ressalta que a atividade educativa é sempre uma resposta a estímulos concretos, surgidos das necessidades do organismo e das condições ambientais. Ela é uma experiência social, que ocorre no compartilhamento e na compreensão mútua. "Nada se ensina, nem se aprende, senão pela compreensão comum ou de um uso comum" (Dewey, 2010, p. 44). Assim, o papel do educador é preparar ambientes que favoreçam a aprendizagem ativa, reflexiva e cooperativa.

Ao reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo que não se limita à infância, Dewey propõe que a educação deve ser um esforço permanente, que respeita as especificidades de cada fase da vida. Ele defende que o pensar deve estar

no centro do processo educativo, pois "o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento" (Dewey, 1979, p. 167).

Dewey também afirma que o próprio ato de aprender pode se tornar um hábito, e que este hábito deve ser reflexivo, crítico e flexível. Como destaca (Dewey, 2010, p. 52), "além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, ele envolve, ainda, uma inclinação intelectual". Portanto, os hábitos não são apenas comportamentos funcionais, mas também expressões do pensamento e da capacidade humana de evoluir.

Por fim, Dewey (1976, p. 58) resume que "o hábito é a mola propulsora da ação humana, e os hábitos são formados, em sua maior parte, sob a influência dos costumes de um grupo". Desde a infância, os indivíduos são moldados por seus contextos sociais e culturais, o que torna a educação um instrumento fundamental para a construção de sujeitos autônomos, críticos e transformadores.

A análise da filosofia de John Dewey revela que a educação, quando centrada na formação de hábitos vivos e reflexivos, desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Dewey propõe uma educação que respeita a experiência do sujeito, que reconhece a interação com o meio como elemento formador e que valoriza a capacidade de pensar, transformar e crescer continuamente. A compreensão dos hábitos como disposições abertas à renovação permite que se repense a prática pedagógica, promovendo uma educação mais significativa, autêutentica e alinhada com a formação de sujeitos livres, conscientes e socialmente ativos.

3 O JOGO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE HÁBITOS: AUTONOMIA, SOCIABILIDADE E AÇÃO REFLEXIVA

John Dewey desenvolve uma concepção de hábito que ultrapassa a noção comum de repetição mecânica de comportamentos. Para ele, o hábito é uma expressão dinâmica da experiência, resultado da interação entre o sujeito e o ambiente, e constitui a base da formação do caráter, da inteligência prática e da ação social. Neste sentido, o jogo pode ser compreendido como um espaço privilegiado

para a formação de hábitos ativos, reflexivos e criativos, pois, ao permitir a experimentação, a escolha e a sociabilidade, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da ação consciente. Esta seção pretende explorar, à luz do pensamento de Dewey, como os hábitos se formam e se manifestam, considerando o papel central do ambiente, da educação e da experiência lúdica como mediadores desse processo.

Contudo, Dewey não reduz o conceito de hábito à simples repetição de ações físicas ou motoras. Para ele, o hábito também molda nossas disposições intelectuais e emocionais. É ele que torna nossas ações mais eficientes, econômicas e eficazes. Como afirma Dewey (1979, p. 51), “[...] todo o hábito indica uma inclinação – uma preferência e escolha positivas das condições necessárias à sua manifestação”.

Assim, um hábito, na concepção de Dewey, não espera passivamente que um estímulo o acione, como fazia o personagem Micawber, de Dickens. Pelo contrário, ele é ativo: procura ocasiões para se manifestar, busca oportunidades para se exercer. Quando esse impulso é impedido de se expressar, ele não desaparece – transforma-se em inquietação, em um forte desejo de ação que clama por realização.

Para Dewey, o hábito não é algo passivo que apenas reage a estímulos externos, como o personagem Micawber, de Dickens, que vive à espera de que “algo aconteça”. Pelo contrário, o hábito é ativo – ele busca oportunidades para se manifestar. Quando uma pessoa possui um hábito consolidado, mas não pode colocá-lo em prática por causa de restrições externas, isso gera um incômodo, uma espécie de tensão interna e uma forte necessidade de agir. Ou seja, os hábitos não são simples repetições automáticas: eles são forças dinâmicas que impulsionam nossas ações e moldam nosso envolvimento com o mundo.

Dewey (1979, p. 51) afirma: “[...] um hábito significa, por outro lado, uma atitude de inteligência. Onde existe um hábito, existe o conhecimento dos materiais e do aparelhamento a que se aplica a atividade”. Isso significa que os hábitos carregam consigo um saber prático. Quem desenvolve um hábito possui uma compreensão clara das condições em que ele se aplica. Os modos de pensar, perceber e refletir são manifestações das habilidades e inclinações geradas por esses hábitos – é isso que permite a alguém tornar-se engenheiro, médico, arquiteto ou comerciante.

Dewey nos convida a pensar o hábito como algo muito mais profundo do que simples repetição. Ele distingue entre uma adaptação passiva, que se limita a aceitar

o ambiente tal como é, e uma adaptação ativa, capaz de transformar radicalmente esse ambiente. A analogia entre a tribo que apenas sobrevive no deserto e a sociedade que o transforma em um jardim revela a potência criadora dos hábitos ativos. Para Dewey, os hábitos são dinâmicos: eles expressam nossas disposições intelectuais, emocionais e práticas, orientando nossa ação no mundo. Um hábito não espera o estímulo para reagir – ele busca se realizar, se manifestar. Quando impedido, torna-se tensão, inquietação, desejo de ação. Além disso, o hábito carrega um saber prático, um tipo de inteligência incorporada. Assim, é por meio dos hábitos que estruturamos não só nossas ações, mas também nossas formas de pensar, sentir e nos relacionar com a realidade. Desenvolver hábitos reflexivos e criativos é, portanto, essencial para formar indivíduos capazes de intervir conscientemente no mundo.

Em atividades que exigem menos habilidade, os aspectos intelectuais dos hábitos tendem a ser menos evidentes, já que envolvem rotinas mais simples. No entanto, tanto no uso de ferramentas quanto na realização de atividades artísticas ou científicas, existem hábitos ligados ao julgamento, ao raciocínio e à criatividade. Como afirma Dewey (1979, p. 52): “[...] o que, em verdade, atribui importância aos hábitos tanto dos olhos quanto das mãos são os hábitos intelectuais que eles subentendem”. Em outras palavras, o que confere valor real a qualquer hábito é sua dimensão intelectual, que garante flexibilidade, diversidade de aplicação e potencial de crescimento contínuo.

Costuma-se dizer que hábitos são “fixos”, no sentido de serem habilidades firmemente estabelecidas das quais podemos lançar mão sempre que necessário. No entanto, essa mesma ideia de fixidez pode se referir a comportamentos repetitivos e mecânicos, desprovidos de reflexão ou originalidade. Dewey (1979, p. 52) alerta: “[...] fixidez de hábitos significa, então, que alguma coisa nos mantém sob o seu domínio em vez de sermos nós que podemos livremente lançar mão das coisas”. Ou seja, um hábito não deve nos controlar – somos nós que devemos controlá-lo e utilizá-lo de maneira consciente e inteligente.

Esse ponto ajuda a esclarecer dois equívocos comuns em relação aos hábitos: primeiro, a associação frequente deles com comportamentos meramente mecânicos e externos, ignorando suas implicações morais e mentais; segundo, a tendência de se referir a hábitos apenas de forma negativa, como no caso dos “maus hábitos”. Muitas pessoas, segundo Dewey, ficariam surpresas ao saber que sua competência

profissional é, na verdade, resultado de hábitos bem desenvolvidos. Isso porque, no senso comum, o termo “hábito” está mais ligado a práticas como fumar, beber ou outros comportamentos indesejados – algo que se “tem”, mas do qual se quer se livrar, mesmo quando já se reconhece o seu prejuízo racionalmente.

Dewey nos mostra que os hábitos são, essencialmente, formas de agir – e que podem se tornar uma espécie de prisão quando deixam de estar conectados à inteligência. Para ele, quando a mente se dissocia do hábito, este se torna automático e nos domina, em vez de servir aos nossos propósitos conscientes. Como ele afirma: “[...] hábitos rotineiros são hábitos irreflexivos; ‘maus’ hábitos são hábitos tão apartados da razão que se acham em conflito com as conclusões da deliberação e decisão conscientes” (Dewey, 1979, p. 52).

A formação de hábitos está profundamente ligada à plasticidade da nossa natureza – ou seja, à nossa capacidade de ajustar nossas respostas e comportamentos até encontrar formas eficientes de agir. No entanto, Dewey alerta que os hábitos que nos controlam, em vez de serem controlados por nós, são justamente aqueles que põem fim a essa capacidade plástica. Em suas palavras: “[...] eles assinalam o fim da aptidão para variar” (Dewey, 1979, p. 52).

A análise da filosofia de Dewey nos permite compreender que os hábitos, longe de serem apenas comportamentos automáticos, são estruturas vivas de ação, pensamento e emoção. O jogo, ao proporcionar experiências ricas de interação, imaginação e experimentação, configura-se como um território privilegiado para a formação desses hábitos dinâmicos. Dewey valoriza o desenvolvimento da autonomia, da sociabilidade e da ação reflexiva como pilares da educação democrática e significativa, e o jogo representa, nesse contexto, uma ferramenta potente de formação moral, intelectual e prática. Assim, promover espaços lúdicos e intencionais na infância não é apenas permitir que a criança brinque, mas criar oportunidades para que ela forme hábitos conscientes e criativos, que a capacitem a agir sobre o mundo com liberdade, responsabilidade e inteligência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos compreender como a teoria de John Dewey sobre os hábitos se articula com o jogo como uma experiência formativa fundamental.

Dewey nos convida a abandonar a visão simplista do hábito como mera repetição automática, apresentando-o, ao contrário, como expressão da plasticidade humana – uma capacidade de aprender com a experiência e transformar o ambiente de forma inteligente e criativa. Nessa perspectiva, os hábitos são constituídos por disposições práticas, intelectuais e morais que orientam nossas ações no mundo e refletem a maneira como interagimos com o meio físico e social.

O jogo, nesse contexto, revela-se como uma via privilegiada para a formação de hábitos ativos e reflexivos. Por meio dele, a criança não apenas reproduz comportamentos, mas experimenta possibilidades, exercita escolhas, negocia regras, enfrenta frustrações e elabora soluções – aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da ação inteligente. Brincar não é um ato isolado da vida real, mas uma forma profunda de se apropriar do mundo, de criar significados e de constituir-se como sujeito. Ao jogar, a criança participa de experiências que exigem atenção, imaginação, julgamento e cooperação, fortalecendo, assim, hábitos que transcendem o momento lúdico e se projetam para todas as esferas da vida.

A compreensão de que o hábito é, ao mesmo tempo, inteligência incorporada e impulso à ação traz implicações significativas para o campo educacional. Ao considerar o ambiente como um fator determinante na formação de hábitos, Dewey reforça a importância de se pensar intencionalmente os contextos pedagógicos nos quais as crianças estão inseridas. Isso inclui a valorização de ambientes escolares democráticos, colaborativos e sensíveis às experiências dos sujeitos em formação. A escola, portanto, deve ser vista não como um lugar de mera transmissão de conteúdos, mas como um espaço de convivência onde os hábitos se formam a partir das interações cotidianas e das práticas sociais vividas de forma significativa.

Além disso, a análise proposta por Dewey nos leva a refletir criticamente sobre os tipos de hábitos que estamos cultivando nas crianças e jovens: são hábitos de passividade ou de participação ativa? De conformismo ou de criatividade? De repetição irrefletida ou de ação consciente? O jogo, ao ser incorporado como uma prática pedagógica intencional e não apenas como um momento de recreação, pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, sensíveis, colaborativos e críticos.

Essa reflexão sobre os tipos de hábitos e experiências que estamos cultivando nas crianças reverbera diretamente em que tipo de educação estamos buscando. Por

isso, para uma educação com vistas a emancipação dos sujeitos devemos refletir constantemente sobre nossa prática enquanto educadores e ajustá-las quando necessário, a fim de proporcionar experiências e hábitos que atendam as necessidades reais das crianças de modo a promover também a sua humanização.

Assim, a proposta de Dewey de articular hábito, experiência e inteligência oferece uma base sólida para repensarmos as práticas educacionais contemporâneas. Em tempos marcados por urgência, automatismos e racionalidades técnicas, recuperar o valor do jogo como experiência educativa significa apostar em uma formação mais humana, sensível e transformadora. Formar hábitos reflexivos e criativos desde a infância é uma estratégia poderosa para promover não apenas a aprendizagem, mas a formação de sujeitos capazes de intervir com consciência e responsabilidade no mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. 1852- 1952. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

DEWEY, John. 1852- 1952. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação** / 4.ed. John Dewey; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. – 4. ed. – São Paulo: Ed, National, 1979.

DEWEY, John, 1859- 1952. **Arte como experiência**/ John Dewey; [organização Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John/ Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JOGO E DEMOCRACIA: A EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO COMO BASE PARA A CONVIVÊNCIA E O AGIR COLETIVO

Fernanda Neri de Oliveira[1]

Maria Janaina Piedade Souza [2]

Darcísio Natal Muraro[3]

RESUMO

O presente artigo explora como o jogo pode ser compreendido como uma experiência democrática na formação infantil, a partir da filosofia de John Dewey. Nesse sentido: partiremos da seguinte problemática: de que maneira o jogo pode ser compreendido como uma experiência democrática na formação infantil? Com base em revisão teórico-bibliográfica, na obra de Dewey, o objetivo deste trabalho é demonstrar como o jogo, constitui-se como prática social capaz de favorecer a formação de sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a vida coletiva. Essa temática justifica-se por essa investigação emergir da necessidade de repensar práticas pedagógicas que ainda negligenciam o potencial formativo a partir de experiências lúdicas, restringindo o brincar a momentos de lazer ou recompensa, em vez de reconhecê-lo como um espaço de construção de sentidos, convivência e cidadania. Para Dewey, a democracia transcende o regime político e se configura como um modo de vida pautado na participação ativa, na escuta mútua e na construção coletiva de sentidos. Nesse contexto, o jogo se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e éticas essenciais à convivência democrática. Ao exigir a negociação de regras, a alternância de papéis e a resolução de conflitos, o brincar oferece às crianças um microcosmo da vida em sociedade, no qual aprendem a respeitar as diferenças, a cooperar e a lidar com frustrações. O artigo destaca que, ao valorizar o jogo enquanto prática social estruturante, o ambiente escolar pode ser ressignificado como um espaço de experimentação da cidadania desde a infância. A análise baseia-se em estudos teórico-bibliográficos sobre a educação democrática e o pensamento pragmatista, enfatizando o potencial formativo do lúdico para a construção de sujeitos críticos, empáticos e capazes de atuar de maneira responsável na vida coletiva. Conclui-se que o reconhecimento do valor democrático do brincar deve orientar políticas e práticas pedagógicas que promovam a participação infantil e o protagonismo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Palavras-chave: Jogo. Democracia. Formação Infantil. Participação. John Dewey.

1 INTRODUÇÃO

A educação democrática, no pensamento de John Dewey, não se limita a um modelo de governo, mas se configura como uma forma de vida baseada na

[1] Doutoranda em educação, mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e professora da educação básica da rede municipal de Londrina. E-mail: nandaa.nerii@gmail.com.
[2] Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e professora da educação básica da rede municipal de Londrina. E-mail: janapiedade@yahoo.com.br.
[3] Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. E-mail: dmuraro@uel.br

participação ativa, na escuta mútua e na construção compartilhada de significados. Nesse sentido, pensar a infância e seus modos de expressão sob uma perspectiva democrática exige reconhecer as formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo, entre si e com os saberes. Uma dessas formas é o jogo, que se apresenta como campo privilegiado para a vivência e a experimentação de valores éticos, sociais e políticos desde os primeiros anos de vida.

Neste artigo, parte-se do seguinte problema: de que maneira o jogo pode ser compreendido como uma experiência democrática na formação infantil, a partir da filosofia educacional de John Dewey? Essa investigação justifica-se diante da necessidade de repensar práticas pedagógicas que ainda negligenciam o potencial formativo do lúdico, restringindo o brincar a momentos de lazer ou recompensa, em vez de reconhecê-lo como um espaço de construção de sentidos, convivência e cidadania.

Com base em revisão teórico-bibliográfica, o objetivo deste estudo é demonstrar como o jogo, ao envolver negociação de regras, alternância de papéis, resolução de conflitos e cooperação, constitui-se como prática social estruturante, capaz de favorecer a formação de sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a vida coletiva. A proposta é evidenciar que uma educação democrática precisa contemplar o brincar não apenas como expressão da infância, mas como experiência ética e política que pode transformar a escola em um verdadeiro laboratório de democracia.

2 O JOGO COMO MICROCOSMO DA VIDA SOCIAL: REGRAS, CONFLITOS E COOPERAÇÃO

O jogo, quando compreendido sob a ótica de John Dewey, ultrapassa o mero entretenimento e revela-se como uma instância formadora das relações sociais e morais da criança. Dewey (1959, p. 148) observa que “[…] por certo tempo, as crianças se satisfazem com as transformações que podem operar com as suas próprias mãos e pela locomoção e transporte”. Ao brincar, as crianças imaginam e transformam objetos conforme suas fantasias — uma folha pode virar um prato, uma pedra pode ser comida. Nos brinquedos, essa liberdade criativa é total. Já nos jogos, os objetos ganham funções determinadas por regras e objetivos, exigindo raciocínio

lógico, planejamento e controle emocional.

Essa passagem do brincar simbólico para a ação prática e regrada é um marco importante no desenvolvimento infantil. À medida que amadurecem, as crianças começam a desejar interagir com objetos reais: “[…] com o tempo, porém, à medida que suas formas amadurecem, as crianças passam a desejar pratos de verdade e artigos de alimentação de verdade” (Dewey, 1959, p. 148). Esse desejo de concretude representa uma transição da imaginação para experiências tangíveis e planejadas. Dewey (1959, p. 149) destaca que “[…] pode-se observar que essa transformação acompanha o aparecimento da capacidade de formar e executar um projeto que exige tempo para seu completo desenvolvimento”, indicando a emergência de competências cognitivas mais complexas, como a paciência, a persistência e a consciência de objetivos futuros.

Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como um espaço privilegiado para o exercício de regras, a alternância de papéis e a resolução de conflitos — elementos centrais à vida democrática. Ao jogar, a criança aprende a respeitar turnos, a ouvir o outro, a negociar decisões e a lidar com frustrações. Essa vivência ética, no entanto, está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento do self. Participar de atividades lúdicas significa internalizar normas sociais e, simultaneamente, reconstruir a própria identidade nas interações com os outros. Compreender o jogo como espaço de formação moral implica, portanto, reconhecê-lo como espaço de constituição subjetiva.

Essa visão está em consonância com a ideia de que indivíduo e sociedade não são opostos, mas elementos interdependentes de um mesmo processo. A escola, quando concebida como espaço de vida, tem o potencial de integrar o sujeito ao coletivo de forma significativa. A educação, assim como o jogo, deve ser contínua, conectada às experiências cotidianas e promotora de aprendizagens formais e informais que estimulem o desenvolvimento humano integral.

O jogo também representa um ambiente fértil para o crescimento emocional e social. Amaral (1998, p. 98) afirma que “[...] o jogo é visto como fator decisivo no intuito de assegurar o desenvolvimento da criança”. Ao jogar, a criança se envolve de maneira profunda, refletindo sobre suas necessidades e experiências, o que torna o ambiente escolar um espaço propício à utilização consciente dessa prática.

Batista e Mendes (2022, p. 9) reforçam que “[…] na educação, o professor

precisa saber que o educar também é propiciar situações de brincadeiras na aprendizagem, para que de uma forma orientada, ele venha a contribuir com o desenvolvimento das capacidades infantis e nas relações entre si". Além disso, as autoras afirmam que "[…] é possível conhecer a realidade social e cultural de cada aluno através do brincar, por que quando ele brincar, ele vai colocar em prática a sua realidade vivida dentro do seu contexto social, ele reproduzirá essa realidade" (BATISTA; MENDES, 2022, p. 9). O brincar, portanto, revela o universo simbólico e sociocultural da criança, permitindo que o educador compreenda melhor sua vivência e contexto.

Nesse mesmo sentido, Aguiar Neto (1999, p. 43) destaca que "[...] é necessário que se compreenda que todo brinquedo e todo jogo têm um aspecto simbólico e neste sentido é necessário que se tenha um grande cuidado na manipulação desses jogos e brinquedos". Em outra passagem, o autor afirma que "[...] quando uma criança brinca "de casinha" ela usa pedaços de lata como pratos, pedacinhos de pau como talheres e pedrinhas como alimentos, uma outra criança pode enfeitar e adornar um caixote velho e transformá-lo em um avião de seu uso particular" (AGUIAR NETO, 1999, p. 46). Tais exemplos revelam a capacidade criativa da criança de reinventar o mundo ao seu redor, atribuindo novos significados aos objetos com os quais interage.

Ao atribuir utilidade ao que fabrica — seja um brinquedo, seja um objeto com função prática — a criança consolida o aprendizado, fortalece sua autoestima e desenvolve um senso de pertencimento. Mas, além disso, quando essas criações ocorrem em contextos coletivos, o ato de brincar também estimula a cooperação. Compartilhar materiais, negociar ideias e construir algo em conjunto tornam-se experiências fundamentais de convivência. Essa abordagem dialoga com a filosofia de Dewey, que concebe a educação como uma experiência viva, integrada à ação, à reflexão, ao sentido e à vida em comunidade. Oferecer liberdade para criar e brincar é, portanto, não apenas um espaço de expressão individual, mas uma prática social que forma sujeitos mais empáticos, colaborativos e conscientes do outro — elementos essenciais para um processo educativo verdadeiramente humanizador

3 BRINCAR É PARTICIPAR: A LUDICIDADE COMO EXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA NA INFÂNCIA

A ludicidade desempenha um papel fundamental na formação das crianças não apenas como ferramenta pedagógica, mas como uma experiência democrática em si mesma. Segundo Sass (2004, p. 241), "[...] Dewey defende igualmente que os jogos e brincadeiras infantis tenham inserções sistemáticas no currículo escolar e não apenas uma utilização esporádica ou eventual". Para Dewey, essas atividades são meios valiosos de educação intelectual, moral e social. Ao brincar, a criança não apenas aprende conteúdos, mas desenvolve habilidades de convívio, cooperação, respeito às regras e participação coletiva. Neste sentido, brincar é também participar: uma forma de inserção cidadã desde os primeiros anos de vida.

No campo político, Dewey observa que a própria estrutura democrática, com seus ideais de participação popular, exigiu o desenvolvimento de certos hábitos de pensamento e práticas de deliberação. Ele afirma que "[...] as formas políticas da democracia e os hábitos de pensamento quase-democráticos sobre questões sociais forçaram uma certa quantidade de discussão pública e a simulação de consultas gerais para se chegar a decisões políticas" (Dewey, 1976, p. 74). Em outras palavras, mesmo quando a deliberação ainda não é plenamente efetiva, a própria exigência de consulta e escuta pública já constitui um avanço democrático.

Dewey (1976, p. 75) aprofunda essa ideia ao dizer que "[...] na teoria, seu consentimento deve ser assegurado. Sob as formas antigas, não havia necessidade de obscurecer as fontes de opinião sobre questões políticas". Mesmo quando a opinião pública parece frágil ou manipulada, ela ocupa um lugar central na dinâmica política moderna. Assim, para Dewey, o desafio não é apenas garantir a existência da opinião pública, mas sobretudo qualificar os meios pelos quais ela é formada — por meio da educação crítica, da participação consciente e do debate informado.

Compartilho dessa visão ao reconhecer que, em uma sociedade democrática, o simples fato de ser necessário simular diálogo já indica o valor simbólico da participação. Contudo, a democracia se esvazia quando o consentimento é apenas formal. Por isso, formar cidadãos críticos e participativos passa necessariamente por práticas educacionais que incentivem o pensamento reflexivo desde a infância — como acontece no brincar.

Nesse sentido, a escola tem um papel decisivo. Dewey (1979, p. 362) alerta que "[...] a atividade escolar propenderá a tornar-se empírica e rotineira se seus objetivos e métodos não forem animados por uma visão ampla e generosa de seu

papel na vida contemporânea, visão que é proporcionada pela filosofia". Cabe à filosofia, segundo ele, criticar os objetivos educacionais vigentes à luz das transformações sociais e científicas, além de interpretar os resultados da ciência de forma a orientar projetos sociais futuros.

Essa reflexão nos ajuda a compreender que práticas como o jogo não devem ser vistas como secundárias ou acessórias. Pelo contrário, são estratégias pedagógicas que, ao promoverem a interação, a descoberta e a criatividade, permitem uma aprendizagem viva, concreta e conectada à realidade das crianças. Dewey entende a escola como um verdadeiro laboratório social, onde experiências significativas moldam os sujeitos e transformam a sociedade.

Ao abordar a noção de hábito, Dewey (1979, p. 50) define-o como algo relativamente passivo: "[...] habituam-nos às coisas entre as quais vivemos, às nossas roupas, ao nosso calçado e às nossas luvas; ao clima, quando mantém certa uniformidade; aos companheiros de cada dia, etc.". São formas de adaptação ao meio que, muitas vezes, ocorrem sem reflexão crítica. Contudo, Dewey mostra que esses hábitos podem ser ponto de partida para transformações ativas e conscientes.

A educação, nesse cenário, deve justamente ajudar a criança a transitar de uma resposta impulsiva e desorganizada a uma postura mais crítica, reflexiva e seletiva. Dewey (1979, p. 51) observa que "[...] a adaptação, finalmente, é tanto a adaptação do meio à nossa atividade, como a de nossa atitude ao meio". Ou seja, a educação precisa formar sujeitos capazes de distinguir quando é necessário se adaptar e quando é necessário intervir — postura essencial para a participação democrática.

É nesse ponto que o brincar, como prática cotidiana, ganha força: ele ensina a criança a negociar, adaptar-se, cooperar, respeitar regras e interagir com o coletivo de maneira não coercitiva. Ao mesmo tempo em que expressa sua individualidade, a criança também aprende a escutar e considerar os outros. Dessa forma, a ludicidade se torna uma verdadeira vivência democrática, na qual a participação ativa e o agir conjunto são exercitados desde cedo.

Compreende-se que a ludicidade, à luz da filosofia de John Dewey, deve ser reconhecida como uma experiência essencialmente democrática. Ao brincar, a criança vivencia valores como cooperação, respeito, deliberação e alteridade — todos eles indispensáveis para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. A escola,

ao integrar o jogo ao currículo de forma sistemática e significativa, contribui para a construção de uma cultura participativa desde a infância.

Dessa forma, brincar não é apenas um direito da criança, mas também um ato político, no sentido mais amplo e formativo do termo. A ludicidade proporciona à criança um espaço para exercer sua voz, testar possibilidades, agir com liberdade e responsabilidade. Assim, mais do que um passatempo, o jogo constitui-se como prática de cidadania, de construção do self e de aprendizado coletivo, sendo um alicerce fundamental para a educação democrática do presente e do futuro.

Além disso, a ludicidade contribui para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. Ao compartilhar jogos, histórias e regras elaboradas coletivamente, as crianças estabelecem relação entre diferentes formas de ver o mundo, enriquecendo a experiência coletiva e ampliando o conhecimento individual de cada criança. Esse exercício de escuta e acolhimento de outras realidades diferentes da sua oportunizado nas interações lúdicas, constitui uma formação ética e moral essencial para a vida democrática. Assim, o jogo se resume como forma de lazer e socialização, mas constitui-se como um instrumento formativo ético, fortalecendo os vínculos entre os pares, além de promover o respeito às diferenças desde a mais tenra infância.

A experiência lúdica oriunda do jogo articula imaginação, interação e regras, propiciando um ambiente que oportuniza o desenvolvimento da alteridade — a capacidade de reconhecer o outro como sujeito legítimo, com desejos, emoções e características próprias que definem sua maneira de ser e existir. Essa capacidade é fundamental para a o modo de vida democrático defendido por Dewey, pois para além do reconhecimento de si, e sim no reconhecimento do outro que se constroem as bases da escuta, do respeito e da cooperação e da amizade em sociedade. No jogo, as crianças não apenas aprendem e se orientam por normas, mas também precisam considerar o impacto de suas escolhas e ações entre seus pares elaborando e fortalecendo a sensibilidade moral e empatia.

Em concordância ao entendimento de Dewey (1979) a democracia é uma forma de vida associada em que as experiências são compartilhadas, a experiências oriundas do jogo proporcionam uma aprendizagem significativa que ocorrem da relação entre sujeitos, onde aprendem uns com os outros de maneira coletiva. Nesse sentido, quando uma criança adapta sua fala para esclarecer uma regra do jogo para

que um dos seus colegas possa compreende-las, ou ainda, compreende que por vezes é necessário aceitar perder pacificamente para que o grupo continue se divertindo, ela realiza um movimento ético que vai para além do jogo.

Essa compreensão do jogo se aproxima da ideia de Dewey de que é necessário perceber-se como parte integrante do seu meio e, portanto, sujeito que deve participar ativamente nas tomadas de decisão sociais da qual está inserida. Ainda nessa seara compreende que por mais contraído possa estar a decisão da maioria deve ser respeitada. Trata-se de um gesto de escuta e reconhecimento da existência de múltiplas perspectivas e respeito a tomada de decisão da maioria, característica fundante para o modo de vida democrático defendido por Dewey.

Ao reconhecer a diversidade como parte integrante do jogo, se reconhece também o potencial do brincar como experiência política. A política, em sua concepção mais ampla, diz respeito ao modo de vida, que promove debates de interesses comuns e à construção de acordos coletivos. Essas dimensões são promovidas em práticas lúdicas como jogo, desde a mais tenra idade. Assim, a ludicidade funciona como uma forma de experiência democracia, onde as crianças aprendem a lidar com os seus limites e os dos seus pares, os conflitos e as negociações inerentes ao convívio social.

Enfim, ao integrar o jogo ao cotidiano escolar significa compreender as demandas do universo infantil como um instrumento poderoso no processo de desenvolvimento infantil, e para além disso, com eles testamos investindo na formação de cidadãos mais conscientes, participativos, reflexivos e solidários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos refletir sobre o potencial formativo do jogo enquanto experiência democrática na infância, à luz da filosofia educacional de John Dewey. Partimos da compreensão de que a democracia, para além de um regime político, é um modo de vida baseado na participação ativa, na escuta recíproca e na construção coletiva de sentidos — e que tais valores podem e devem ser cultivados desde cedo por meio da vivência lúdica.

O jogo, nesse contexto, revela-se como um microcosmo da vida social, onde as crianças aprendem a negociar regras, lidar com frustrações, assumir diferentes papéis e cooperar com os outros. Brincar, portanto, não é apenas um ato espontâneo

ou recreativo: é uma prática educativa complexa, que favorece o desenvolvimento moral, intelectual, emocional e social.

A escola, ao reconhecer a ludicidade como uma linguagem legítima da infância, tem o dever de integrar o jogo de forma sistemática e intencional em suas práticas pedagógicas. Isso significa conceber o brincar como uma oportunidade de participação, protagonismo e formação cidadã, rompendo com uma visão reducionista que separa o brincar do aprender.

Conclui-se que políticas e práticas educativas comprometidas com a democracia devem valorizar o jogo como ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos, empáticos e colaborativos. Promover espaços lúdicos nas instituições de ensino é, portanto, investir na construção de uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente democrática desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR NETO, Porphirio. **John Dewey** / por Porphírio Aguiar Neto e Tânia Sereno. – São Paulo: Ícone, 1999.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Jogo e filosofia da experiência democrática. In: O brincar e suas teorias/ Tizuko Morchida Kishimoto organizadora. – São Paulo: **Pioneira**, 1998.

BATISTA, Deisy Terezinha; MENDES, Mariana Lucas. ***O brincar na educação infantil e o papel do professor***. Instituto Federal Goiano, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3138/1/Deisy-Batista-Repositorio.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: **Nacional**, 1959.

DEWEY, John. 1852- 1952. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação** / 4.ed. John Dewey; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. – 4. ed. – São Paulo: Ed, National, 1979.

SASS, Odair. **Crítica da razão solitária: a psicologia social segundo George Herbert Mead**/ Odair Sass. – Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

AUTONOMIA, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA, E AS NOVAS PERSPECTIVAS DA RELAÇÃO HOMEM-MÁQUINA

Felipe da Cruz Miranda [1]

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as aproximações recentes entre seres humanos e soluções de inteligência artificial generativa, considerando estes aspectos como característicos da cultura digital em que estamos inseridos. Estas características apresentadas na literatura por Castells, Santaella, conecta saberes da sociologia, filosofia e ciência da computação. Neste trabalho, apontamos como possível problema, em que medida soluções de inteligência artificial generativa podem ser consideradas uma extensão do humano? Para alcançar as discussões necessárias a essa perspectiva, definimos como objetivos, quais as habilidades humanas podem ser ampliadas com apoio de soluções de inteligência artificial generativa, e neste sentido, quais as possíveis implicações para a educação nessa nova configuração social. O percurso metodológico está ancorado na perspectiva de ensaio de Larossa, inspirado também pelos escritos de Nietzsche e Geertz, ampliando as discussões conceituais apoiadas em uma revisão bibliográfica Grant e Booth, e documentos de instituições nacionais e internacionais que versam sobre o tema. Em nossos resultados foi possível perceber os possíveis benefícios que a profusão destas tecnologias podem trazer para a ampliação das habilidades humanas, bem como, a necessidade de atenção a dilemas de ordem ética dessa interação, e a oportunidade que a educação possui em construir bases mais sólidas do desenvolvimento deste cenário.

Palavras-chave: Autonomia, Educação, Inteligência Artificial Generativa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas reflexões no campo da filosofia, da tecnologia e da educação, sobretudo, ao considerar as relações possíveis entre humanos e soluções de inteligência artificial generativa, estas tecnologias segundo Castells (1999) e Santaella (2003) são característicos da cultura digital em que estamos inseridos, e têm sido desenvolvidas desde os anos 1990, mas após uma espécie de esfriamento das intenções científicas para o desenvolvimento destes temas, temos começado um novo estágio da interação entre homem e soluções de inteligência artificial, principalmente por sua crescente popularização social, que tem se intensificado após o lançamento do modelo de linguagem *ChatGPT* (2022) da OpenIA.

Neste artigo, nosso intuito é problematizar em que medida soluções de inteligência artificial generativa podem ser consideradas como uma extensão do

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. felipe.a.negocios@outlook.com

humano? Traçando como objetivos, quais as habilidades humanas podem ser ampliadas com apoio de soluções de inteligência artificial generativa, e neste sentido, quais as possíveis implicações para a educação desta nova configuração social.

Este artigo, em seu percurso metodológico se apresenta como um Ensaio Larossa (2003), Inspirado também pelos escritos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1882, 1887), bem como nos escritos antropológicos de Geertz (1973, 1983), que coloca o ensaio como metodologia adequada para estudos da cultura e de etnografias. Para aprofundar estes saberes, contamos ainda com uma vasta e atualizada revisão bibliográfica Grant e Booth (2009), considerando a necessidade de ampliação do debate.

2 IA GENERATIVA E A CRIAÇÃO DE MUNDOS POSSÍVEIS.

Nesta seção do trabalho, iremos abordar algumas reflexões em torno das soluções de inteligência artificial generativa e suas aplicações no cotidiano, sobretudo pautando o princípio da autonomia trazida por Nietzsche, Traduzido por Noéli Sobrinho (2011), que considera que este princípio é fundamental para a formação do sujeito ao longo de sua vida. Nietzsche destaca que o estudante deveria ter condições para desenvolver a autonomia durante a vida escolar, o que iria lhe garantir as capacidades necessárias para aprender ao longo da vida e desenvolver o máximo de suas potências.

> O aluno do ginásio deve aprender a recolher muitas coisas diferentes. É verdade que com isso é possível que pouco a pouco seja despertado nele um impulso que logo o levará na universidade a recolher e aprender de uma maneira análoga, mas também de maneira autônoma. Em suma, acreditamos que a tendência do ginásio consiste em preparar e habituar o aluno de tal maneira que depois ele possa continuar a viver e aprender autonomamente, tal como teve de viver e aprender sob o constrangimento do ginásio (NIETZSCHE, 2011, p. 145).

Neste sentido, colocamos o desenvolvimento da autonomia como um valor fundamental para a era da inteligência artificial generativa, considerando que esta tecnologia é capaz de simular uma infinidade de habilidades humanas, elevando a nossa capacidade produtiva. Para Santaella (2023, p.19).

> De todo modo, trata-se agora de uma tecnologia que funciona como um divisor de águas. Grandes modelos de linguagem como o ChatGPT da OpenAI e seu sucessor GPT-4, bem como o Bard do Google e o Bing Chat

> da Microsoft, já estão provocando um impacto enorme no mundo. A tecnologia já está sendo lançada em softwares de consumo e de negócios. A IA está se tornando uma parte cada vez mais integrante de nossas vidas e as empresas de tecnologia estão lançando produtos baseados em IA em um ritmo estonteante. (SANTAELLA, 2023, p. 19)

Para muito além do *ChatGPT* (2022) e outros modelos de linguagem para a interação a partir de textos como *DeepSeek* (2023) e *Gemini* (2023), outras soluções de inteligência artificial generativa exploram outras técnicas de geração de conteúdos. Aplicações para geração de imagem como *Midjourney* (2022), *Krea.Ai* (2022), *Leonardo.Ai* (2022), bem como, interfaces de IA generativa para a clonagem e sintetização de vozes humanas como o *Elevenlabs* (2023), e modelos de geração de música como *Suno.Ai* (2023) e os modelos de geração de videos como *PikaLabs* (2023) *Kling.Ai* (2024), *HeiGen* (2022) *Sora.Ai* (2024) e *Veo3* (2025), para citar alguns, tem se tornado cada vez mais populares, e com uma capilaridade cada vez mais abrangente em inúmeros setores da sociedade.

Estes modelos de IA generativa possibilitam uma infinidade de interações e gerações de novos elementos, tendo um potencial transformador nas relações de autonomia, criatividade e construção da realidade dos indivíduos. Santaella e Kaufman (2024) apontam as potencialidades dessa tecnologia.

> A IA generativa, distinta dos modelos preditivos de aprendizado de máquina (IA preditiva) – centrados em extrair padrões de dados e fazer previsões em tarefas específicas –, produz conteúdo original a partir de grandes bases de dados, ou seja, usa dados para gerar mais dados, sintetizando texto, imagem, voz, vídeo, códigos. Esses modelos têm o potencial de impactar significativamente a chamada economia criativa com aplicações práticas (SANTAELLA e KAUFMAN, 2024, p. 39).

Neste trabalho, buscamos evidenciar a profusão destas tecnologias e suas possíveis consequências, pautados principalmente em reflexões acerca do lugar da autonomia e da ética na construção destes novos “mundos possíveis”, considerando a perspectiva de que a interação cada vez mais íntima com estas tecnologias pode promover uma espécie de “superação” das limitações humanas, ao serem consideradas como as novas “extensões” do humano e de suas habilidades. Para Alexandre Sayad (2023)

> A influência do ser humano – portanto, a subjetividade humana – está presente em todas as etapas de desenvolvimento e de uso dos sistemas de inteligência artificial. São os cientistas da computação especializados em IA que desenvolvem esses sistemas, selecionam as bases de dados de treinamento, testam e aperfeiçoam, constroem a visualização dos resultados e interpretam os resultados nas diversas aplicações (SAYAD, 2023, p. 27)

Isto significa que seria interessante compreender a tecnologia de maneira que possamos participar ativamente de todas as etapas deste processo, buscando de fato um domínio tecnológico efetivo. Merchan e Brizuela (2023) apresentam algumas destas técnicas de interação entre nós e os modelos de IA Generativa.

Figura 1 - Uma taxonomia dos modelos de IA generativa mais populares

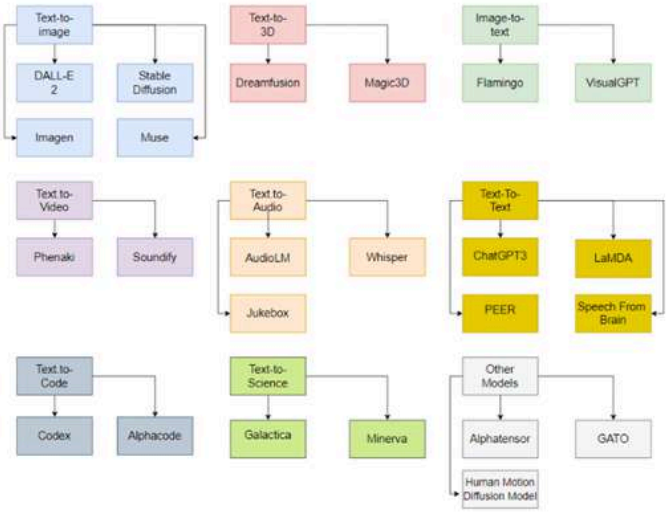

(Uma taxonomia dos modelos de IA generativa mais populares Garrido-Merchán e Gozalo-Brizuela (2023, p. 3))

Se por um lado, para gerar a imagem ou o texto o resultado pode ser alcançado com um comando simples, o domínio da técnica e da tecnologia pode ampliar as capacidades que o sujeito já tenha na geração destes resultados, neste sentido, uma pessoa criativa vai poder desenvolver trabalhos muito mais interessantes com o apoio da IA generativa do que uma pessoa que não tenha sua criatividade aflorada, e que sem técnica ou conhecimento interaja com a IA. Por isso consideramos que a IA generativa pode ser uma oportunidade de extensão das habilidades humanas. Santaella e Kaufman (2024) reforçam o papel do ser humano e de suas habilidades nessa interação.

> Essas aplicações requerem o envolvimento de especialistas humanos em todo o processo de desenvolvimento e implementação, e o usuário dos modelos precisará, necessariamente, testar várias instruções para obter o resultado desejado. Em seguida, o conteúdo gerado tem que ser avaliado e editado por um ser humano; no caso de modelos que geram conteúdo imagético, as imagens sintéticas (geradas por IA) deverão ser manipuladas por um especialista humano. Jason Allen, vencedor do concurso de fotografia manipulada digitalmente do Colorado usando o sistema Midjourney, precisou de mais de 80 horas e mais de 900 versões para aperfeiçoar a qualidade e a nitidez da imagem com o Adobe Photoshop e outros recursos de IA (Vincent, 2022).(SANTAELLA e KAUFMAN, 2024, p. 41)

Essas interações têm acontecido em larga escala pelos praticantes da cultura digital, basta alguns minutos nas redes sociais para nos depararmos com um conteúdo gerado por IA, nas seções seguintes, pretendemos aprofundar questões desse novo cenário, sobretudo refletindo sobre suas implicações éticas e para a educação.

3 O LUGAR DA ÉTICA NO DESENVOLVIMENTO DA IA GENERATIVA

A inteligência artificial generativa tem conquistado cada vez mais usuários no decorrer dos últimos anos, apesar de sua popularização ser recente, a capilaridade que esta tecnologia tem ganhado na sociedade é sem precedentes, e este cenário traz uma quantidade de preocupações éticas e sociais em inúmeros setores da sociedade. Nesta seção, iremos abordar algumas características trazidas pelos documentos de referência institucionais, sobretudo os que pretendem regulamentar o cenário brasileiro, e algumas das fragilidades e pontos de atenção social que devemos considerar ao pensar nos avanços dessa tecnologia.

De maneira geral, o Brasil ainda está com dificuldades de implementar uma política pública satisfatória, com vistas a regulamentação adequada do desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial generativa. A Sociedade Brasileira da Computação (2024) destaca que “é fundamental que o Brasil estabeleça políticas públicas adequadas para o desenvolvimento da IA no país”.

> É essencial, portanto, abordar questões de justiça, transparência, responsabilização, diversidade, privacidade de dados e proteção da propriedade intelectual. Em resposta a essas e outras preocupações, surgiu um conjunto de iniciativas chamado IA Responsável, que visa mitigar os danos éticos e sociais no desenvolvimento de soluções de IA. Esses aspectos estão sendo discutidos, por exemplo, no projeto de regulamentação da IA, que está sendo votado pelo Senado Federal. (SBC, 2024, p. 11).

Dutra e Brennand (2024), apontam que a convergência tecnológica que está se desenvolvendo na sociedade, requer o empenho de inúmeros setores para a melhor adequação desta tecnologia em nosso cotidiano, esse exercício para os autores é urgente, e precisa contemplar as perspectivas da ética e da responsabilidade.

> O debate está fervendo sobre as implicações para diferentes campos do conhecimento da inteligência artificial "substituindo o pensamento" e impactando o desenvolvimento científico e tecnológico, assim como as

> bases educacionais para a construção do futuro. Entendemos que os problemas do impacto do mundo tecnológico na construção social requerem uma compreensão multidimensional e interdisciplinar, envolvendo a análise de generalistas das ciências sociais, universalistas da filosofia, ciência da computação e da cognição emergente. (DUTRA e BRENNAND, 2024, p. 3) – (Tradução nossa)

Nunes, Soares e Ferro (2023), destacam ainda que a IA traz consigo uma série de perspectivas éticas em seu desenvolvimento, e que é preciso estar atento as premissas das empresas que desenvolvem a tecnologia, como também as questões secundárias que podem ser intensificadas a partir do mal uso pelos humanos.

> A IA remete a problemas éticos na medida em que se constrói artefatos (sistemas, robôs) que interagem com humanos (de forma direta ou indireta, visível ou ubíqua). Com isso, a IA projeta a possibilidade de uma sociedade mista e comum, de pessoas e máquinas eventualmente autônomas e imprevisíveis interagindo, convivendo e compartilhando os mesmos ambientes. (...) devemos nos lembrar que as pessoas que desenvolvem tais sistemas sempre estarão inseridas num contexto cultural e moral específicos, o que pode entrar em conflito com o desenvolvimento ético desses sistemas de IA. (Nunes, Soares e Ferro, 2023, p. 468)

Neste artigo, privilegiamos os debates em torno da ética, por compreender a responsabilidade desta geração no resgate deste princípio e de sua legitimidade no atual cenário. Araújo e Melchioretto (2025) em sua pesquisa que aproxima as inteligências artificiais da noção de experiência humana, aponta algumas recomendações necessárias para o desenvolvimento desta tecnologia.

> Mobilização para uso ético das ferramentas de IA. Esta recomendação enfatiza a necessidade de direcionar o desenvolvimento e a aplicação da IA de maneira que respeite os princípios éticos fundamentais. Estabelecimento de um compromisso educativo para um uso adequado. Esta recomendação aponta para a importância de educar os indivíduos sobre as capacidades e limitações da IA. Normatização do uso através de mecanismos de controle. Refere-se à criação de regulamentações e padrões legais que governem o uso da IA. Promoção de diálogos interdisciplinares para evitar microfascismos. Esta recomendação sugere a necessidade de fomentar conversas entre diferentes disciplinas acadêmicas e setores da sociedade para garantir que a IA seja desenvolvida e utilizada de forma inclusiva e diversificada (ARAÚJO e MELCHIORETTO, 2025, p. 11-12)

No cenário internacional, Dutra e Brennand (2024), apontam como referência o documento regulatório sobre o desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial generativa da União Europeia, aprovado em 2021, o documento destaca níveis de implicação ética aceitáveis aos quais podem ser aplicadas regulações, e inaceitáveis as quais devem ser desencorajadas o seu desenvolvimento.

> Com base nos conceitos de risco inaceitável, alto risco e risco mínimo, bem como perigo potencial, em 14 de junho de 2013, a União Europeia aprovou regulamentos relativos à IA. De acordo com esse regulamento legal, "O desenvolvimento e o uso de sistemas que apresentam um risco inaceitável são proibidos, enquanto sistemas de alto risco estão sujeitos a severas restrições em seu desenvolvimento, implementação e uso. Quanto aos sistemas de baixo risco, os requisitos dizem respeito à transparência" (Sarlet, 2021, p. 298) (DUTRA e BRENNAND, 2024, p. 8) (Tradução nossa).

Para o cenário Brasileiro, temos ainda uma iniciativa vagarosa que tramita nas casas legislativas, se trata do Projeto de Lei 2338/23, como tentativa de regulamentação do desenvolvimento destes sistemas no Brasil, além deste documento, temos o Plano Brasileiro de IA – PBIA (2024), que articula entre outras coisas, setores estratégicos para o desenvolvimento de IA no Brasil, lançando olhos também para questões ligadas aos dilemas éticos, apontando dez premissas fundamentais que orientam sua estruturação e implementação.

> 1. Foco no bem-estar social: Como a IA pode melhorar a vida das pessoas? 2. Geração de capacidades e capacitações nacionais 3. Soberania tecnológica e de dados 5. Sustentabilidade ambiental (Transição Ecológica) 4. Alinhamento estratégico com políticas governamentais, com destaque para a Nova Indústria Brasil (NIB) 6. Valorização da diversidade 7. Cooperação internacional 8. Ética e responsabilidade no uso da IA 9. Governança participativa 10. Flexibilidade e adaptabilidade (PBIA, 2024, p. 19)

A partir destes desafios trazidos pelos autores, na seção a seguir, iremos trazer aspectos da possibilidade transformadora que a educação adquire neste cenário, sendo o movimento do letramento em IA, educação midiática e letramento digital crítico, conceitos que contribuem para um desenvolvimento efetivo de nossa relação com a tecnologia.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES HOMEM-MÁQUINA

Acreditamos que a educação desempenha um papel fundamental nesse cenário de interação homem-máquina a partir de soluções de IA generativa, para aprofundar os debates nessa perspectiva, Santaella (2024) nos conta que “Não há igualmente como minimizar que a IA generativa significa uma reviravolta inaudita na educação”. E por este motivo, trazemos as concepções da educação midiática como oportunidade de um efetivo letramento em IA, consideramos este conceito por entender que ele possui uma amplitude muito maior do que aquelas específicas da concepção de letramento em IA, que pode por vezes considerar apenas o aspecto

do “saber usar”, negligenciando os debates necessários sobre as eventuais consequências do uso. Para Mariana Ochs (2022), na perspectiva da educação midiática, “Saber ler, escrever e participar na internet é o que define, hoje, a inclusão digital”.

> Uma participação ativa e saudável na sociedade digital requer a habilidade de encontrar o que buscamos, o consumo crítico de informações, e a possibilidade de ler e produzir textos em todos os formatos – incluindo os formatos digitais interativos da mídia contemporânea. (OCHS, 2022, p. 4).

Esta perspectiva avança na possibilidade de construir uma compreensão mais abrangente do cenário em que estamos, problematizando a tecnologia em todas as suas esferas, apenas uma visão ampla da mobilização de saberes ligados a interação entre homem-máquina, é capaz de contribuir para uma formação significativa dos sujeitos praticantes da cultura digital.

Considerando o princípio da autonomia como fundamental diante deste cenário, compreendemos a educação midiática como uma oportunidade promissora para o desenvolvimento de uma autonomia dos sujeitos para a interação com soluções de IA generativa. Para Ochs (2022), esse processo formativo pode nos dar condição de “Ter a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia de várias formas, a fim de consumir e transmitir informações em diversos contextos”. Essa perspectiva pode potencializar as interações com artefatos de inteligência artificial generativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre o seguinte problema, em que medida soluções de inteligência artificial generativa podem ser consideradas como uma extensão do humano? E para atender a esta perspectiva, traçamos um referencial teórico que apoiasse uma compreensão ampla desta possibilidade. Ao trazer uma taxonomia de técnicas e tecnologias de inteligência artificial generativa mais populares atualmente, evidenciamos as potencialidades desta tecnologia na ampliação de habilidade humanas, como a autonomia, a criatividade e a criação de conteúdos em multi linguagens, desde a escrita até a sintetização de sons.

A plasticidade e as múltiplas formas de remixar estes dados, coloca os praticantes da cultura digital em um cenário de intensa transformação social, consideramos portanto esta convergência tecnológica como uma possibilidade de

extensão das habilidades e capacidades humanas. Entretanto, há que se considerar uma série de questões nesse novo ritmo de interações entre homem e máquina, sobretudo aquelas ligadas a dilemas de ordem ética.

A ética se coloca como perspectiva indispensável para o avanço no desenvolvimento de tecnologias de inteligência artificial generativa, e nos preocupam tanto as demandas internas das empresas, como questões ligadas a transparência e a violação de direitos de propriedade intelectual e artística, quanto as demandas da outra ponta, de ordem social, que ocorrem no cotidiano dos praticantes da cultura digital, como a intensa geração de conteúdos falsos, ampliação da desinformação e violação de privacidade de dados.

A educação midiática se apresenta como rica oportunidade deste cenário, pois contempla uma visão ampliada do lugar da mídia na sociedade contemporânea, fomentando a formação dos indivíduos para o saber usar, mas também para a interpretação das informações da rede, e as consequências sociais das múltiplas formas de uso e interações manifestadas na sociedade.

Precisamos ainda avançar nas questões ligadas ao letramento em IA generativa pelas parcelas mais vulneráveis da sociedade, além de construir uma legislação eficiente, que proteja os usuários sem comprometer a inovação dos setores produtivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **IA para o Bem de Todos***:* Proposta de Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024-2028. Brasília: MCTI, 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2338, de 2023.** Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: PL 2338/2023 - Senado Federal. Acesso em: 05 outubro de 2024.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**: A Revolução Informacional. 1ª ed. São Paulo. 1999.

DUTRA, D. J. V.; BRENNAND, E. G. de G. **Inteligência e Filosofia**: entre novas e velhas encruzilhadas artificiais. Filosofia Unisinos, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.08. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27009. Acesso em: 2 jul. 2025.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local:** *Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. **A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies.** Health Information and Libraries Journal, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

GARRIDO-MERCHÁN, E. C., & GOZALO-BRIZUELA, R. (2023). **ChatGPT is not all you need**: A state of the art review of large generative AI models. arXiv.org. . https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.04655

LARROSA, J. (2003). **O Ensaio e a Escrita Acadêmica**. *Educação & Realidade*, *28* (2).Disponivel: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643 Acesso em: 23/06/2025

MELCHIORETTO, Albio Fabian; ARAUJO, Jessica**. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EXPERIÊNCIA**: UMA POSSÍVEL ENCRUZILHADA . Revista Docência e Cibercultura, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 1–14, 2025. DOI: 10.12957/redoc.2025.83034. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/83034. Acesso em: 2 jul. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Escritos Sobre Educação**. 7 ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2011. Tradução de Noéli Correia. M. Sobrinho.

NUNES, M. G. V ; SOARES, Tayane A ; FERRO, Mariza . **Questões éticas em IA e PLN**. In: Helena de Medeiros Caseli e Maria das Graças Volpe Nunes. (Org.). Processamento de Linguagem Natural: Conceitos, Técnicas e Aplicações em Português. 1ed.São Carlos: BPLN, 2023, v. 1, p. 1-13

SANTAELLA. Lúcia. **A IA generativa**: dilemas e desafios da educação. In: ChatGPT e outras inteligências artificiais: práticas educativas na Cibercultura / Organização: Cristiane Porto, Edméa Santos, João Batista Bottentuit Jr.. - São Luís: EDUFMA, 2024.

SANTAELLA, Lucia. KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano.** São Paulo. v18. n°1, p. 37-53. Jan/Abril 2024. Disponivel em: https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/210834 Acessado em: 02/07/2025

SANTAELLA. Lúcia. **Culturas e Artes do pós Humano**: Da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo. Pulus, 2003.

SAYAD, Alexandre Le Voci. **Inteligência Artificial e Pensamento Crítico:** Caminhos para a educação midiática. 1ª ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Plano de Inteligência Artificial da Sociedade Brasileira de Computação.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2024. 19 p. DOI 10.5753/sbc.rt.2024.141.

Educação midiática: experiências de comunicação e audiovisual na educação básica

Felipe da Cruz Miranda [1]
Rebecca Wisley Almeida Ribeiro [2]

RESUMO

Este trabalho apresenta considerações acerca do conceito de educação midiática, como alternativa pedagógica ao explorar saberes sobre linguagem, comunicação, e técnicas audiovisuais na educação básica. O projeto piloto que fundamentou este artigo ocorreu em uma escola estadual de Mato Grosso, e contou o financiamento de bolsas e materiais para a construção de um podcast na escola contemplada. Como objetivos específicos do projeto buscamos, promover uma rede de comunicação entre estudantes e comunidade escolar, baseadas em pressupostos éticos e técnicos que possibilitem integração da comunidade e construção crítica de conhecimentos. Além de desenvolver habilidades especificas de criação e edição de conteúdo em áudio e vídeo pelos estudantes, possibilitando uma nova experiência de comunicação na comunidade escolar, orientada a partir da mobilização de conhecimentos sobre comunicação, ética e educação midiática. De abordagem qualitativa, este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica com apoio teórico em documentos de referência curricular nacionais e internacionais da UNESCO e BNCC, bem como no relato parcial de ações desenvolvidas pelo projeto em execução. Como resultados aparentes podemos destacar o fortalecimento da comunicação da instituição, a mobilização de saberes teóricos e práticos ligados a cultura digital, e a possibilidade de construção de conhecimentos pautados pela ética e responsabilidade com as mídias e nas conexões em rede.

Palavras-chave: Educação Midiática, Ética, Comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre o desenvolvimento de um projeto de ensino com o objetivo de mobilizar conhecimentos ligados à comunicação, educação midiática, e técnicas de trabalhos em audiovisual na educação básica. Neste projeto, foram oportunizadas inicialmente três bolsas de iniciação científica júnior e uma bolsa de coordenador de projeto para o professor responsável, além de valores destinados a materiais de custeio e permanentes, aos quais foram angariados equipamentos para a construção de um estúdio de podcast.

[1] Mestre em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Felipe.a.negocios@outlook.com
[2] Estudante de Ensino Médio. Escola Estadual Governador José Fragelli. Beccamlp05@gmail.com

Buscamos com isso, contemplar novas formas de ampliar a comunicação interna e externa da comunidade escolar, bem como, oportunizar aos estudantes dessa instituição, a mobilização de conhecimentos técnicos e teóricos sobre comunicação, cultura digital, redes sociais, ética e educação midiática.

Estes saberes são essenciais e estão apoiados no entendimento sobre cultura digital da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), e colocam as mídias como artefatos do mundo contemporâneo, com o potencial de ampliar nossas redes de comunicação e informação. Por este motivo, a educação midiática se coloca como uma oportunidade de mobilizar estes estudantes a desenvolver uma visão prudente, responsável, ética e crítica de seu envolvimento com as mídias e nas redes.

Além disto, o projeto tem a oportunidade de fortalecer os espaços de protagonismo dos estudantes, contemplando suas percepções sobre questões que extrapolam as delimitações da escola, oportunizando uma visão mais ampla de suas contribuições para a sociedade, impactando não apenas sua postura no espaço escolar, mas oportunizando a mobilização de saberes para a vida e mercado de trabalho. Com o foco inicial de fortalecer a comunicação do grêmio estudantil, este projeto contribui para o desenvolvimento de outros saberes necessários em nossa sociedade, como a participação política, e o fortalecimento dos espaços democráticos.

Neste artigo, relatamos tal experiência, discutindo questões afetas a cultura digital na educação, e apontando a concepção do planejamento de execução deste projeto, levantando considerações sobre o desenvolvimento de algumas etapas que contou com ações durante o segundo semestre de 2024 e início de 2025. Por fim, algumas considerações finais são tecidas.

2 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO

Nesta sessão iremos identificar alguns marcos teóricos que sustentem a incorporação da necessidade e validade de projetos como este na educação básica, contemplando uma revisão bibliográfica e análise documental Grant e Booth (2009), sobretudo a partir dos documentos de referência curricular, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), e parecer CNE/CEB nº 2/2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica, as diretrizes internacionais da UNESCO

(2016) acerca da alfabetização midiática e informacional – AMI, e considerações sobre o conceito de educação midiática trabalhado por Mariana Ochs (2022, 2024).

A BNCC contempla a perspectiva de cultura digital da sociedade contemporânea, como um fenômeno a ser observado e contextualizado, a partir das habilidades e competências por ela indicadas, que devem ser desenvolvidas na educação formal da sociedade. “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” BNCC (2018).

Neste trabalho, buscamos evidenciar as perspectivas da BNCC que apoiam o desenvolvimento de ações e referências pedagógicas, em torno das temáticas da cultura digital e educação midiática, a fim de demonstrar a abrangência a qual iniciativas como a deste projeto comportam dentro das orientações curriculares para a educação básica.

> Há que se considerar ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, fica perceptível que estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal, e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BNCC, 2018, p. 57).

Ao considerar o escopo da cultura digital, a BNCC atende a necessidade de construção de um debate crítico e responsável sobre o tema desde a educação básica, ainda que possamos fazer uma série de críticas ao modelo de competências e habilidades proposto pelo documento, o que não será objeto deste relato de experiência, o desenvolvimento desses saberes pode proporcionar uma sociedade mais livre, democrática e capaz de enfrentar os dilemas trazidos pelas tecnologias digitais e sociedade em rede. Neste sentido, a BNCC (2018) demonstra que “Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes”.

Mais particularmente em suas divisões, a BNCC traz desde o ensino fundamental, um conjunto de saberes de língua portuguesa que contemplem as habilidades de escrita e comunicação a partir de dinâmicas próprias da cultura

digital, a mobilização destas competências é de suma importância, e reforça pedagogicamente as possibilidades de desenvolvimento de saberes ligados à cultura digital, como a competência específica de número 10 de língua portuguesa para o Ensino fundamental.

> Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2018, p. 83)

Outro importante documento que respalda iniciativas ligadas ao desenvolvimento de competências e habilidades da computação e da cultura digital na educação básica é o parecer CNE/CEB nº 2/2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica. Segundo Guarda e Silveira (2023) “os conhecimentos da área podem ser organizados em 3 eixos: Pensamento Computacional (PC), Mundo Digital (MD) e Cultura Digital (CD).”

> O MD relaciona-se com a compreensão do mundo digital, apresentando se como meio para armazenar, processar e distribuir informação e a CD engloba as relações interdisciplinares da Computação com outras áreas do conhecimento, buscando promover a fluência no uso do conhecimento computacional para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica [SBC, 2018] (Guarda e Silveira, 2023, p. 3)

Ao contemplar esse cenário, passamos agora a problematizar essa possibilidade de referência curricular para trabalhar conceitos ligados a cultura digital e educação midiática na educação básica. A UNESCO (2016) em seu documento Alfabetização Midiática e Informacional. Destaca o papel da educação na transformação social do mundo digital, considerando a necessidade de uma alfabetização digital dos estudantes, para que possam participar do mundo digital com maior qualidade e responsabilidade.

> As novas mídias e tecnologias de informação, embora ofereçam mais oportunidades e novos tipos de envolvimento dos cidadãos com foco nas liberdades e na erradicação das desigualdades, também suscitam questões relacionadas a segurança, integridade e privacidade. Ademais, criam tensão entre a necessidade de empoderar ou proteger os cidadãos e os interesses culturais locais e globais, que ameaçam reduzir a liberdade de expressão e a valorização da diversidade cultural, do multilinguismo e do pluralismo. (UNESCO, 2016, p. 12).

Ao demonstrar os benefícios das políticas e estratégias da alfabetização midiática e informacional, a Unesco (2016) coloca como principais avanços uma “maior participação dos cidadãos na sociedade” contemplando uma perspectiva mais abrangente de participação democrática no mundo digital.

> A AMI é a base para a liberdade de expressão, para o acesso à informação e para a educação de qualidade para todos. Sem as competências da AMI, os cidadãos não podem ser bem-informados porque não têm acesso à informação e não são capacitados para processá-la e usá-la." (UNESCO, 2016, p. 17)

Outro benefício citado pelo documento e que pode ser aproximado das concepções de educação midiática, diz respeito ao desenvolvimento de uma maior conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global, considerando que os estudantes e praticantes da cultura digital, exercem um determinado protagonismo no mundo digital, e por este motivo, é imprescindível que estes sujeitos tenham habilidades consoantes com a ética e os direitos humanos.

> A AMI aumenta a compreensão dos cidadãos sobre os direitos de liberdade de opinião, expressão e comunicação. Além disso, pode balancear a compreensão desses direitos com um entendimento maior sobre as responsabilidades éticas pessoais e organizacionais referentes a mídia, informação e comunicação. (UNESCO, 2016, p. 17)

No contexto brasileiro, podemos identificar a partir de Ochs (2022), o conceito de educação midiática, esse conceito trata a mídia e as tecnologias digitais da informação e comunicação, não apenas como ferramentas alheia aos usuários, mas trata da problematização mais abrangente da tecnologia, a intencionalidade dos usos da mídia e a suas prováveis consequências.

> Uma participação ativa e saudável na sociedade digital requer a habilidade de encontrar o que buscamos, o consumo crítico de informações, e a possibilidade de ler e produzir textos em todos os formatos – incluindo os formatos digitais interativos da mídia contemporânea. (OCHS, 2022, p. 4)

Nos documentos de referência sobre educação midiática que abordamos neste projeto, novos contornos em relação à sociedade e a tecnologia são contemplados, buscando atingir uma compreensão mais significativa e aprofundada dessas interações. Essa cosmovisão coloca a mídia e o ambiente informacional como processos de transformação social, e por este motivo, a sociedade deve encará-los com responsabilidade. Para Ochs (2022), na perspectiva da educação midiática "Saber ler, escrever e participar na internet é o que define, hoje, a inclusão digital"

> O novo cenário da informação é cada vez mais complexo. Nele convivem veículos profissionais de jornalismo, blogs individuais e plataformas colaborativas de publicação, sites anônimos de notícias, e milhares de imagens e vídeos, profissionais e amadores, que nos chegam pelas redes sociais, aplicativos de mensagens ou nossos vários dispositivos conectados. Técnicas de marketing cada vez mais sofisticadas, voltadas para os consumidores mais jovens, perpassam seus canais de YouTube

> favoritos e oferecem ambientes de entretenimento transmídia. Tudo isso faz com que seja crítico ensinar aos jovens como distinguir entre fatos e ficção, opinião e dados, marketing e informação. (OCHS, 2022, p. 4)

Compreender esse cenário é imprescindível para tornar a mídia, não apenas instrumento de criação de conteúdo e comunicação da informação, mas torná-la chave para desenvolver um letramento digital que possa contemplar a complexidade de nosso tempo e mobilizar saberes para a vida destes estudantes, para além das competências que já mobilizam no contexto escolar.

Trabalhar preceitos da educação midiática torna estes jovens aptos a um verdadeiro protagonismo no mundo digital, esse protagonismo deve potencializá-los a partir da ética e da crítica de suas relações sociais no ambiente informacional. Mariana Ochs (2022) reforça esse argumento quando aponta que “Um jovem que não possui esse letramento não estará apto a usufruir das possibilidades do ambiente digital, e poderá ser facilmente manipulado ou mercantilizado”.

Neste sentido, um projeto que possa desenvolver um ambiente adequado para a produção de conteúdos, inspirado nos podcasts amplamente consumidos por estes jovens nas suas redes sociais, e oportunizá-los a uma compreensão crítica e ética destas relações, evidencia o potencial da mobilização de saberes ligadas a perspectiva da cultura digital, das interações com artefatos de comunicação e informação digitais, as mídias e redes, também requeridas nos fundamentos da mobilização de saberes da informática na educação e da BNCC.

É imprescindível citar aqui alguns dos elementos motivadores que despontaram para o movimento de construção do projeto de ensino original, agora relatado parcialmente neste trabalho, o principal deles e trazido por Ochs (2022), diz respeito a desinformação “Hoje vivemos uma verdadeira crise de desinformação, com a proliferação de notícias falsas ou enganosas, criadas para manipular ou convencer”.

> A poluição informacional é um fenômeno marcante dos nossos tempos, mas não é novo. Desde a Antiguidade verifica -se o uso de informações enganosas para fins de manipulação política ou ganho pessoal; a propaganda foi uma arma importante em todos os conflitos mundiais (OCHS, 2022, p. 12)

Para além destas questões, Ochs (2022) destaca ainda problemas como “pulverização da autoria, fragilidade econômica do jornalismo profissional, mídias sociais como principal acesso às notícias, o fenômeno das bolhas - Quando temos

as plataformas sociais como “porteiros” da informação -, e o Viés de confirmação”. Esses dilemas evidenciam a necessidade de um letramento digital, de uma educação midiática, com e para as mídias. Destacamos ainda um elemento essencial trazido pela autora para entendermos a real complexidade deste cenário.

> BAIXO LETRAMENTO INFORMACIONAL. O Brasil combina um alto grau de analfabetismo funcional com um uso elevado das redes. Ou seja, mesmo as camadas da população que mal sabem decodificar informação estão recebendo e repassando conteúdo nas redes muito ativamente. O baixo letramento informacional, ou seja, a falta de habilidade de ler criticamente a internet, torna essa camada da população especialmente vulnerável à desinformação (OCHS, 2022, p. 14)

Consideramos a educação midiática uma importante alternativa de enfrentamento destes dilemas, pois ela possibilita a alfabetização jornalística, responsável por desenvolver habilidades de compreensão e validade do conteúdo a qual temos acesso. Consideramos que o projeto de desenvolvimento de um estúdio de podcast pode fortalecer a compreensão destes conceitos, pois oportuniza a concretização de ações que refletem os saberes construídos durante o percurso formativo destes estudantes.

Este espaço contribui como possibilidade concreta de alfabetização midiática, “Ter a capacidade de acessar, analisar, avaliar e criar mídia de várias formas, a fim de consumir e transmitir informações em diversos contextos”. Este cenário converge para o desenvolvimento de uma autonomia dos sujeitos, que os capacita a uma verdadeira fluência digital.

> AUTONOMIA / FLUÊNCIA DIGITAL Demonstrar conhecimento e confiança na seleção e uso de ferramentas digitais para aprender, ler, escrever e participar na internet, e utilizar eficazmente a tecnologia de forma a obter resultados desejados para si e para a comunidade em geral. É um conceito que abrange o uso de tecnologia digital para comunicação, mas também para a criação de serviços ou produtos tangibilizados em artefatos tais como aplicativos ou sistemas de informação. (OCHS, 2022, p. 8)

A educação midiática é ainda capaz de desenvolver no estudante capacidades como as de identificar pontos de vista diferentes, entender os objetivos implicados na autoria dos conteúdos, identificar o papel da mídia na cultura, criar mídias de forma responsável, além de uma leitura reflexiva e crítica do conteúdo e do mundo digital.

3 UM ESTÚDIO DE PODCAST COMO ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

O Estado do Mato Grosso, através de uma fundação de financiamento de pesquisa, contemplou no ano de 2024, 100 projetos de pesquisa e inovação nas escolas públicas da rede estadual, este relato apresenta parcialmente realização e as discussões de um projeto aprovado neste processo, e em execução em uma das escolas da rede.

A instituição disponibiliza recursos orçamentários para cada um destes 100 projetos aprovados, para a contratação de bolsas para até 3 estudantes do ensino fundamental ou médio, no valor de R$ 300,00 reais por mês, no período de 6 meses, além de uma bolsa de coordenador de projeto para o professor responsável pela execução na escola, no valor de R$ 800,00 reais por mês durante 7 meses.

No ano de 2024, fomos contemplados com a aprovação de um projeto, angariando recursos no total de R$ 19.000,00 mil reais, entre valores destinados a despesas de material de custeio, material permanente e bolsas para estudantes e professor coordenador.

O primeiro impacto deste tipo de iniciativa é sobre o engajamento dos estudantes com o projeto, pois a possibilidade de receber retorno financeiro por meio de bolsa de estudos, instiga os estudantes a se dedicar na execução do projeto, proporcionando uma oportunidade mais fluida e significativa na vivência destes estudantes, e suas vidas acadêmicas e profissionais.

Além de todas as oportunidades elencadas na seção anterior sobre a mobilização de saberes a partir da perspectiva de educação midiática, ter um projeto de pesquisa aprovado por uma instituição estadual, coloca para os estudantes a oportunidade de reflexão sobre seus futuros na vida acadêmica e profissional, conectando os saberes construídos durante o percurso a suas práticas e vivências cotidianas, sobretudo quando falamos de um projeto que trabalha temas atuais como comunicação, mídias digitais e redes sociais. A seguir, iremos citar aspectos gerenciais do projeto e outros ligados a etapas já realizadas e as que estão planejadas.

No final do segundo semestre de 2024, quando as bolsas e o valor destinado a compra de equipamentos foi alocada nas contas dos estudantes, nossa primeira ação foi elaborar a lista de compras, que hoje conta com equipamentos profissionais de estúdio audiovisual, como por exemplo mesa de som, microfone condensador, tripés de várias posições, braço articulado para microfone, câmeras

com capacidade de filmagem em alta resolução 4K, placas de isolamento de som, iluminação fotográfica como canhões de luz e outros equipamentos de regulagem de luz. Tudo isso, agora à disposição dos estudantes para complementar suas formações.

As ações do segundo semestre de 2024 ficaram comprometidas, e precisaram ser reorganizadas, considerando o período em que os valores foram destinados a escola, uma das principais dificuldades que enfrentamos nesse período, é que os valores financiados só foram mobilizados para a execução do projeto no mês outubro de 2024. Isto significa que o planejamento inicial do projeto foi interrompido pelo período de férias escolares e de final de ano, os estudantes e o professor coordenador só puderam retomar as ações de execução na escola no mês de fevereiro de 2025. isto comprometeu a fluidez do projeto, afetando o início das gravações dos episódios do podcast. Por este motivo, o relato das experiências, concentra suas discussões na execução e realização parcial das ações planejadas, que assume novas configurações para este ano letivo de 2025, as quais iremos explorar durante este trabalho.

Durante o ano de 2024, portanto, o desenvolvimento deste projeto mobilizou esforços para ações de pesquisas e oficinas, voltadas para a compreensão dos conceitos ligados a educação midiática, e da alfabetização midiática e informacional, com vistas a compreender, o que é mídia? Quais os parâmetros de validade de uma informação? Qual a responsabilidade dos meios de comunicação com a veracidade das informações? Se e como a mídia pode manipular a opinião pública, entre outros saberes pautados pelas referências que trouxemos nas seções anteriores deste artigo.

Uma das ações realizadas ainda em 2024, onde os estudantes puderam expressar suas habilidades nas técnicas de criação de conteúdo audiovisual e educação midiática, mobilizados durante as pesquisas e oficinas desenvolvidas anteriormente, ocorreu em novembro de 2024, durante o evento “culminância das eletivas”, que é um momento onde os projetos desenvolvidos nas disciplinas eletivas da base diversificada do currículo das escolas de tempo integral, apresentam seus resultados para a comunidade escolar.

Neste evento, nossa equipe de estudantes bolsistas e o professor, fizeram entrevistas com alunos, pais e professores, a fim de produzir seu primeiro material

audiovisual, promovendo uma experiencia de cobertura de imprensa deste evento, que é muito significativo para a comunidade escolar.

Na oportunidade, as entrevistas foram depois editadas pelos estudantes e transformadas em uma mostra de curtas metragens, colocando em prática os saberes mobilizados em relação a técnicas de gravação, edição e comunicação, posteriormente postada nas redes sociais da escola, ampliando a comunicação das ações da escola para a comunidade externa.

Outra ação significativa que reforça o potencial destes conhecimentos, ocorreu durante as férias escolares de final de ano, onde uma das estudantes bolsistas, fez uma viagem e registrou alguns de seus momentos com seu celular, inspirada pelos saberes mobilizados durante o semestre, esta estudante roteirizou, produziu e editou um curta metragem sobre sua primeira viagem sem a companhia de seus pais. Neste início de ano, essa estudante inscreveu seu curta metragem na 24° Mostra de Audiovisual Universitário e Independente da América Látina – MAUAL, organizado pelos estudantes e professores do curso de cinema da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que ocorrerá entre os dias 23 e 27 de setembro de 2025 (MAUAL, 2025), tendo sua inscrição aceita na categoria independente, essa singela oportunidade se coloca como mais uma evidência da potência que este projeto de educação midiática têm de atuação e transformação da realidade desses estudantes.

Neste ano de 2025, após a repercussão das primeiras ações do projeto, a diretora da escola fez uma proposta para o professor responsável pelo projeto, a proposta visa tornar o grupo de estudantes bolsistas como monitores permanentes de educação midiática na escola, aliada a disciplina de protagonismo da base diversificada do currículo dos estudantes, contemplando uma visão articulada entre o currículo destes estudantes e a possibilidade da construção de conhecimentos ligados a educação midiática, cultura digital e fluência digital, trazidas pela BNCC.

Esta iniciativa amplia o projeto inicial para que novos alunos possam fazer parte de uma equipe ainda maior para contribuir em outras ações de comunicação e letramento digital dentro da escola, bem como, amplia ainda mais o alcance da oportunidade de mobilização de saberes da educação midiática dentro da escola.

Como contrapartida, a escola está reformando a sala que seria usada inicialmente para a instalação dos equipamentos do estúdio, promovendo uma

recepção e integração ainda maior do projeto inicial com a comunidade escolar. Auxiliando para uma recepção mais abrangente e efetiva das ações que pretendemos que sejam realizadas neste ano 2025, construindo um caminho que possa continuar a ser explorado nos anos subsequentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto que atenderia inicialmente a comunicação do grêmio e os estudantes contemplados pela bolsa, hoje se torna um espaço que abrange toda a comunidade escolar, intensificando o papel de protagonismo dos estudantes em articular estratégias de comunicação interna e externa, atendendo não apenas os seus interesses, mas de toda a comunidade, que tem construído gradativamente um amplo trabalho de educação midiática popular, atuando não apenas na comunicação e divulgação de conteúdo da comunidade, mas sendo a porta de entrada para o desenvolvimento de noções sobre ética, responsabilidade e cidadania digital, principalmente a partir do aprofundamento de saberes sobre educação midiática.

A ampliação do projeto para contemplar mais estudantes nas ações realizadas, e em um espaço ainda mais personalizado para atender o projeto, incentivado pela gestão da escola, reforça a dimensão transformadora com que a mobilização de saberes ligados a educação midiática pode trazer para dentro da comunidade escolar, enfatizando também, a necessidade da mobilização destes saberes, considerando o mundo digital em que estamos inseridos, que se apresenta cada vez mais conectado e incerto quanto a veracidade e validade das informações que circulam pelas redes.

Ter um letramento digital a partir dos saberes da educação midiática, compreender de maneira crítica e ética nossa relação com as mídias e as redes, acaba por ser um recurso de transformação da comunidade escolar, que impacta não só estudantes e professores, mas suas vidas particulares e a forma como constroem suas relações sociais em rede.

Neste sentido, a mobilização de projetos como este, e da construção de espaços colaborativos para o desenvolvimento de saberes práticos e teóricos, que seja significativo e de acordo com as necessidades destes estudantes, contribui para

uma transformação significativa na vivência destes estudantes na comunidade escolar, além de enriquecer seu processo formativo, os preparando para atender as demandas da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

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

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**: A Revolução Informacional. 1ª ed. São Paulo. 1999.

GUARDA, Graziela Ferreira; SILVEIRA, Ismar Frango. **Desafios e caminhos para a implementação da BNCC Computação no Ensino Médio**. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. **A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies.** Health Information and Libraries Journal, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MAUAL, **Mostra de Audiovisual Universitário e Independente da América Latina -** Inscrição, Disponível em: https://www.maual.com.br/c%C3%B3pia-in%C3%ADcio, Acessado em: 18/06/2025.

OCHS, Mariana. **Educação midiática e inteligência artificial**: fundamentos. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

OCHS, Mariana. **Introdução à educação midiática.** 2. ed. São Paulo: Ed. da Autora, 2022. (MídiaMakers Papers; 1).

OCHS, Mariana**. Educação para a informação** [livro eletrônico] / Mariana Ochs. -- São Paulo, SP : Ed. da Autora, 2022.-- (MídiaMakers papers ; 2).

TREVISAN, Daniele; MACIEL, Cristiano; SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. **O lugar da crítica na mobilização de letramentos digitais**. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 9, n. 2, p. 9-32.

UNESCO. AMI: **Alfabetização Midiática e Informacional**. Paris: UNESCO, 2021.

PAULO FREIRE E O DESAFIO ÉTICO DO SEU PENSAMENTO SOCIOPOLÍTICO E PEDAGÓGICO NA ERA DO ANTROPOCAPITALOCENO

Nelino Azevedo de Mendonça[1]

RESUMO

Os processos de devastação e de destruição de todas as formas de vida em nosso planeta exigem, daqueles/as que buscam e lutam pela dignidade e direito à existência de todos os seres vivos, atitudes éticas e radicais em defesa de todos/todas (seres humanos e natureza) subjugados pelo poderio político e econômico, mediante suas formas necropolíticas e necroéticas de inviabilizarem a vida (SOUZA, 2020, 2022). Este texto tem como objetivo fazer uma reflexão em favor de uma educação para a vida, considerando alguns princípios ético-educativos, oriundos do pensamento sociopolítico e pedagógico de Paulo Freire (FREIRE, 1980, 1987, 1992, 1996), de como poderemos fazer frente às formas de degradação planetária e aniquilação da vida causadas pelos fenômenos do antropoceno e do capitaloceno, que aqui denominaremos de antropocapitaloceno (BONNEUIL, 2024, MALDONADO, 2018, SAITO, 2024, VEIGA, 2023). A crise ambiental, oriunda das atividades econômicas no planeta, incrementada pelas novas tecnologias impulsionadoras desse desenvolvimento, tem gerado efeitos catastróficos como eventos climáticos extremos, como chuvas e secas sem controle, aumento do nível do mar e acidificação dos oceanos, incêndios gigantescos, extinção de espécies e surgimento de novas doenças, apenas para falar de alguns. Este é um trabalho de pesquisa bibliográfica. Afirmaremos, portanto, a necessidade da tarefa ético-pedagógica de educadores e educadoras assumirem o compromisso da transformação em favor de novas estruturas éticas de convivência para as gerações atuais e futuras, na perspectiva da humanização de homens e mulheres e da preservação da vida planetária.

Palavras-chave: Antropocapitaloceno. Antropoceno. Paulo Freire. Educação. Ética.

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, neste trabalho, é apresentar o pensamento sociopolítico e pedagógico de Paulo Freire enquanto instrumento educativo de formação humana capaz de gerar energia crítica suficiente para a formação de uma consciência coletiva que possa fazer frente à problemática da crise planetária mediante os acontecimentos ambientais que têm causado catástrofes em todo o mundo, fruto dos fenômenos globais, que trataremos aqui como antropocapitaloceno, neologismo que indica que as mudanças climáticas que assolam o planeta Terra são decorrentes da ação humana destrutiva no mundo (antropoceno), da influência das novas tecnologias que estão a serviço do capital predatório e pelo processo de exploração e de exaustão do

[1] Doutorando em Educação – PUCPR, nelinomendonca@gmail.com

planeta mediante o crescimento econômico, fruto do modelo necrófilo (TIMM, 2020) e parasitário (BAUMAN,2010) do sistema capitalista (capitaloceno).

Nesse contexto discursivo, estamos posicionando o pensamento sociopolítico e pedagógico do educador Paulo Freire como construto capaz de contribuir significativamente para possíveis caminhos de superação dessa realidade adversa para a humanidade, considerando a sua perspectiva de educação como instrumento de emancipação e ação cultural para a liberdade, recorrendo a alguns princípios que embasam a sua pedagogia, como compreensão crítica da realidade, dimensão utópica da denúncia e do anúncio, ética como fundamento da relação humana e perspectivas dialógicas interculturais e multiculturais, como argumento para possíveis alternativas de construção de novas formas de convivências humanas baseadas nos princípios da alteridade, de enfrentamento e de superação da atual condição de degradação global, em função das ações deletérias e nocivas no planeta.

Queremos afirmar uma ética em defesa da vida. Por essa razão, acompanhamos a crítica de Paulo Freire “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (1996, p. 14). Para Freire, essa é a “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (1996, p. 15). Em contraposição à ética de mercado, Freire defende uma ética que se conota profundamente no contexto da prática educativa enquanto processo formativo de homens e mulheres, que ele denomina de ética universal dos seres humanos.

Do mesmo modo, as questões da ética na educação, quando se trata do fazer pedagógico vivenciado em sala de aula, vão exigir a superação do tecnicismo exacerbado, do caráter instrumental, mercadológico e competitivo das práticas formativas e da verticalidade monolítica das pedagogias autoritárias e excludentes que afastam os diferentes e geram processos de violências, segregação e impossibilidade da alteridade. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (FREIRE, 1996, p. 32).

Pensar a questão civilizatória é pensar a própria condição humana. Nesse sentido, entendemos a ética como princípio da própria existência humana no mundo.

Ética como fundamento da relação entre os seres humanos e da relação dos seres humanos com o ambiente, com a natureza, com o seu lugar. A vida, desde o seu princípio, se perpetua não com um ato isolado, mas como sistema ecológico. Por isso a afirmação de Capra (2003, p. 23) de que "não existe nenhum organismo individual que viva em isolamento". Não existe o ser humano sozinho, perdido no seu si mesmo, como se fosse possível a neutralidade do ser humano e do próprio mundo humano. A existência humana é sempre histórica, cultural, política. "Ética é o fundamento de todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações, das ciências e da tecnologia, da história das comunidades e da própria filosofia" (SOUZA, 2022, p. 292).

Este trabalho, além da introdução, está organizado em três tópico, estruturado da seguinte forma: no primeiro abordamos a questão do antropoceno, enquanto ação humana no mundo, capaz de comprometer o equilíbrio do planeta e, potencialmente, ser uma ameaça a todas as formas de vida na Terra. No segundo, tratamos do capitaloceno como um processo de produção capitalista predatório das riquezas naturais do planeta e gerador de profundas desigualdades, tanto das questões sociais quanto das relações humanas, capaz de comprometer as condições de dignidade da vida e, principalmente, elevar a crise ambiental a índices altíssimos capazes de comprometer a existência do planeta Terra. No terceiro tópico, que trata das considerações finais, refletimos, brevemente, as possibilidades de caminhos que se abrem como forma de resistências aos desafios da contemporaneidade relacionados às temáticas trazidas neste trabalho. Todos esses tópicos estão permeados da relação dialógica com o pensamento freireano.

2 O ANTROPOCENO COMO AMEAÇA À VIDA

Vivenciamos uma condição humana mergulhada em estruturas de violências, de miséria social e de degradação da vida. A aniquilação da vida é uma constante, seja pela indústria da guerra, pela escabrosa dilapidação do planeta ou pelas formas cotidianas de eliminação da vida por meio de preconceitos, discriminação, violência urbana, fundamentalismos ou pela cultura do ódio, tão em evidência dada a crescente onda, em escala planetária, da macropolítica mundial neofacista. Por essa razão,

podemos afirmar que vivemos a consumação de uma necroética. Podemos entender por necroética (do grego *nekros*, que significa morte) a perversão da própria ética (TIMM, 2020).

A necroética se consolida nas decisões e ações da nefasta necropolítica que determina o valor das vidas humanas, dizendo quem deve viver ou morrer, e essas decisões, oriundas das forças políticas e econômicas que governam o mundo, recaem sobre milhões de vidas que se amontoam nas periferias desse planeta Terra, mais diretamente no denominado sul global, soçobrando na miséria absoluta, marcada pela ausência de tudo que gera dignidade e condições para manutenção da vida, reafirmando o que Freire (1996) denomina de ética de mercado. Nessa perspectiva, afirmamos o pensamento sociopolítico e pedagógico de Paulo Freire como instrumento de resistência, de formação crítica dos seres humanos e de possibilidades concretas para contribuir para a superação das formas de degradação planetária e desumanização. Como diz Freire (1996), uma ética universal dos seres humanos. É na direção desse caminho, que ele afirma:

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando á desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 1992, p. 99).

O antropoceno é uma confirmação de que natureza e sociedade estão imbricadas de tal forma que não é mais possível compreender uma separada da outra. Cada vez mais, a história exige uma maior cumplicidade na relação entre os seres humanos e a natureza, inclusive para que essa história tenha perenidade. Maldonado (2018, p. 15) chama para a reflexão de que “no podemos entendernos a nosotros mismos sin recurrir a ella [a natureza]”.

É fundamental compreender que o antropoceno não é apenas uma crise ambiental que coloca o planeta Terra em uma condição de risco, mais que isso, trata-se de um acontecimento, uma transformação de dimensões geológicas impetrada pela ação humana. O holandês Paul Crutzen, Nobel de química de 1995, a partir de seus estudos sobre a constituição química da atmosfera e a camada de ozônio e dos

estudos do biólogo americano Eugene Stoermer, no ano 2000, durante o Colóquio do Programa Internacional Geosfera-Biosfera, em Cuernavaca, no México, afirmou que não vivíamos mais na era do Holoceno, mas estávamos todos numa nova era geológica que ele chamou de Antropoceno (BONNEUIL, 2024; MALDONADO, 2018). Estava criado um neologismo para designar a humanidade como uma força com poder suficiente para modificar a face da Terra. E modificar na perspectiva de sua destruição.

Ao levarmos em conta os posicionamentos de importantes climatologistas e estudiosos da atmosfera teremos respostas mais concretas sobre os acontecimentos climáticos que ameaçam a vida em todo o mundo. De acordo com esses pesquisadores, é no ar que se encontra um dos motivos principais para o fim do Holoceno e início do Antropoceno, a partir da introdução da máquina a vapor, que abriu o caminho para o acúmulo de gases de efeito estufa nas atmosfera. A Revolução industrial é um marco definitivo para a presença do antropos como capaz de, ao transformar a natureza, transformar-se, e o surgimento do capitaloceno, período que trataremos no próximo tópico. Vale lembrar o que escrevem Marx e Engles: “o trabalho é o processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e, ao fazer isso, transforma a si mesmo (2007, p. 112). Se considerarmos a partir de 1750, a atmosfera passou a ter 150% de metano; 63% de óxido nitroso; 43% de dióxido de carbono. Depois de 1945, novos gases passaram a compor a atmosfera, comprometendo ainda mais a camada de ozônio, principalmente com o uso acelerado de refrigeradores e aparelho de ar-condicionado, em todo o mundo (BONNEUIL, 2024).

3 O CAPITALOCENO COMO CAMINHO PARA A EXAUSTÃO DA VIDA

Para Saito (2024, p. 14) o que se evidenciará pela crise ambiental no “antropoceno é, ironicamente, o fato de que o crescimento econômico vem arruinando as bases da prosperidade humana”. Essa afirmação já tem força argumentativa suficiente para percebermos que não há contraposição entre antropoceno e capitaloceno, esses fenômenos não são forças que se excluem, ao contrário, são eventos que se complementam e agem como forças articuladas, o que nos leva à afirmação de que já podemos falar de uma nova era que denominaremos de antropocapitaloceno.

Contudo, a teoria do Antropoceno é refutada pelo sociólogo norte-americano Jason Moore, "que considera simplista o fato de o Antropoceno ver apenas fatores antropogênicos nesse impacto à alteração planetária, sem os colocar num determinado contexto de formação social capitalista" (MENDONÇA, 2024, p. 74). Nesse sentido, a teoria do Capitaloceno expressa a saga degradante e destrutiva gerada pelo sistema capitalista nos últimos séculos. A tese do Capitaloceno chama a atenção de que não se deve atribuir à humanidade, de modo geral, os graves acontecimentos ambientais que vem destruindo o planeta, por considerar que a humanidade não age conjuntamente enquanto espécie.

A crise ambiental é um fenômeno em franca expansão. O mais grave é que os governos, principalmente das maiores potências mundiais, não assumem verdadeiramente compromissos que priorizem os acontecimentos ambientais, e, por outro lado, não abrem mão de implementarem medidas que alavanquem o crescimento econômico, geralmente, em detrimento da miséria e da degradação ambiental do sul global. Kohei Saito (2024) explica que o prêmio Nobel de Economia de 2018, William D. Nordhaus tornou-se uma personalidade e uma referência não apenas para os economistas ambientalistas convencionais, como também para orientar as políticas ambientalistas adotadas pelos países, mundo afora. Nordhaus incorporou a economia aos processos de mudanças climáticas e apresentou a tese de que a criação de imposto sobre carbono seria a solução para a redução da emissão de CO_2, desse modo seria possível a diminuição dos gases de efeito estufa.

No entanto, Nordhaus é questionado por grande parte dos ambientalistas, que veem na sua tese uma solução fácil e mascarada, tendo em vista que ele propõe o investimento no crescimento econômico, com o argumento de que o mundo mais rico pode criar tecnologias avançadas capazes de enfrentar os acontecimentos climáticos danosos ao planeta. O pensamento de Nordhaus teve papel influenciador na consolidação do Acordo de Paris, durante a Conferência da Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP21), na cidade de Paris, em 2015. Muito embora, ele discorde da meta adotada pelo Acordo de Paris em reduzir a temperatura média global para 1,5 ºC, e considera que economicamente uma meta ótima deveria ser estabelecida em 3.5 ºC, até 2100, defendendo que não é necessário manter os níveis para as futuras gerações.

Os graves acontecimentos climáticos em todos os continentes já causam mudanças catastróficas irreversíveis nos campos e nas cidades. As ondas de calor extremo, cada vez mais frequentes na Europa, vem demostrando que se tornarão mais frequentes e ligam o alerta para incidência de incêndios florestais mais severos e colocam em risco a saúde de milhões de pessoas. A gravidade dos incêndios florestais na Califórnia, na Austrália, em Portugal e no Brasil e, ao mesmo tempo, as gigantescas enchentes, causadas por chuvas torrenciais em todo o mundo são exemplos de que o planeta clama por atitudes urgentes que promovam um retrocesso desses acontecimentos catastróficos e nos alerta para uma tomada de consciência que, de fato, nos impulsione a ações concretas que mobilizem os governos, as instituições políticas e sociais e a população em geral para atuarem com novas formas de enfrentamento a esses acontecimentos tão desafiadores. Em contrapartida, o que se vê é uma corrida desenfreada e necrófila, em nome do lucro, comandada pelo norte global em favor dos megarricos.

O modo de produção estruturado pelo capitalismo, alimenta-se da exploração e da miséria de milhões de pessoas em todo o mundo. Nas palavras de Bauman, o capitalismo é um sistema parasitário. Ele afirma que esse sistema, do mesmo modo que outros parasitas,

> pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2010, p. 8, 9).

Diante de um contexto tão adverso, compreender a história como algo em permanente movimento, como possibilidade tem um valor fundamental para uma educação crítica, capaz de construir alternativas de soluções urgentes para a crise ambiental e humana no planeta. É nesse sentido que Freire (1996) faz uma crítica radical à ideia da inexorabilidade do futuro, da visão determinista e mecanicista da história. Por isso, propõe uma prática educativa enquanto ação cultural para a liberdade que caminhe na direção de uma revolução cultural. Segundo Freire (1980, p. 92), “ação cultural e revolução cultural apoiam-se no conhecimento científico da realidade, mas na revolução cultural a ciência não está a serviço da dominação”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a reflexão e o alerta de que o poderio necroético sob a égide do modo de produção capitalista e o modelo civilizatório baseado no lucro desmedido posicionam-se como um contrassenso para o desenvolvimento sem degradação socioambiental. Superar essa condição gerada pelo Antropocapitaloceno que condena os seres humanos (e a natureza) ao *ser menos* vai exigir a reinvenção da existência pautada em princípios éticos e humanizadores, que (re)posicione o ser humano (e a natureza) no centro valorativo da vida.

É nesse sentido que defendemos o pensamento sociopolítico e pedagógico de Paulo Freire como instrumento para uma educação capaz de propor novas formas de convivências civilizatórias em favor da vida. A convivência dialógica como forma de *pronunciar* o mundo pode ser uma alternativa para sairmos da encruzilhada da crise civilizatória e ambiental. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, *humanamente*, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78).

A construção do inédito viável freireano deve ser entendido como projeto humanizador para a superação de um mundo desumanizado. Enfrentar, portanto, as situações-limite exige práticas educativas críticas, dialógicas e encharcadas de utopias. Paulo Freire, na perspectiva da multiculturalidade, fala, na Pedagogia da Esperança, de um caso que, ao nosso ver, ilustra bem essa práxis educativa comprometida com a transformação do mundo para uma vida mais humana. Freire, lembra da fala do líder dos seringueiros, entre os Povos da Floresta, Osmarino Amâncio, na ECO-Rio 92, em conversa na presença de um cacique Ianomami. Freire cita a fala de Osmarino:

> No começo, afirmou ele, instigados pelos poderosos, acreditávamos que os índios eram nossos inimigos. Por sua vez, os índios, manipulados pelos mesmos poderosos, acreditavam que éramos seus inimigos. Com o tempo, fomos descobrindo que as nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós em favor dos interesses dos poderosos. Descobrimos que éramos

> todos 'Povos da Floresta' e que queríamos e queremos uma coisa só em torno da qual nos devemos unir: a floresta. Hoje, concluiu, somos uma unidade nas nossas diferenças (FREIRE, 1992, p. 155, 156).

É necessário, também, afirmar que, se quisermos construir possibilidades de superação dessa condição ambiental drástica, precisamos urgentemente de um posicionamento crítico e de oposição ao modelo neoliberal em vigor, estabelecido pelo sistema capitalista. Para Freire (1996, p. 19), "a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo". Nesse sentido, cabe à prática educativa a tarefa de despertar as consciências para o desafio da construção de um mundo mais humano, que supere as formas atuais de degradação e que preserve todas as formas de vida. Freire (1980) propõe a utopia como conhecimento crítico, como ato de conhecimento. Nessa perspectiva, declara que,

> O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27)

O desafio ético que cabe a cada um de nós seres humanos em alterar a rota da crise ambiental que avança a passos largos em todos os quadrantes desse planeta Terra, se, por um lado, pode parecer uma tarefa do tamanho do esforço de Sísifo, por outro lado, resta saber que Sísifo é superior ao seu destino. Albert Camus diz que esse mito só é trágico porque Sísifo é consciente. "Toda a alegria silenciosa de Sísifo consiste nisso. Seu destino lhe pertence. A rocha é sua casa" (CAMUS, 2010, p. 140).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BONNEUIL. Christophe. **O acontecimento antropoceno: a Terra, a história e nós.** São Paulo, SP: Quina Editora; Campinas, SP: Editora Unicamp, 2024.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo.** 8. Ed. Rio de janeiro: Record, 2010.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MALDONADO, Manuel Arias. **Antropoceno: La política en la era humana.** Espanha: Editora Taurus, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Ed. Boi Tempo, 2007.

MENDONCA. Nelino Azevedo de. **O amor como urgência.** Recife: Bagaço, 2024.

SAITO, Kohei. **O capital no antropoceno.** 1. ed. São Pulo: Boitempo, 2024

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

SOUZA, Ricardo Timm de. **O pensamento e o outro, o outro do pensamento: a questão da alteridade em configurações contemporâneas.** Porto Alegre: Zouk, 2022.

VEIGA, José Eli da. **O antropoceno e as humanidades.** São Paulo Editora 34, 2023.

O INSTITUTO PAULO FREIRE COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO E DIÁLOGO

Thânia Mara Kaminski Jacon[1]

Paola Andressa Scortegagna[2]

RESUMO

A importância de Paulo Freire no campo da educação é inegável, sendo suas contribuições fundamentais para a construção de uma pedagogia crítica e libertadora, que valoriza a autonomia do educando e a transformação social. Seu significativo espólio intelectual, além de produções acadêmicas por todo mundo, possibilitam a manutenção de um espaço riquíssimo para a pesquisa e proximidade com Freire: o Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Como uma experiência imersiva no Instituto Paulo Freire pode aprofundar a compreensão, por parte de estudiosos da obra freireana, de conceitos que fundamentam sua proposta pedagógica? Este artigo objetiva refletir sobre três conceitos centrais da obra de Paulo Freire, a libertação, o diálogo e a conscientização, articulando-os à experiência de visita ao Instituto Paulo Freire, de modo a evidenciar como essa imersão contribui para uma aproximação mais sensível e concreta com o legado do educador. A pesquisa de campo, opção para esse momento, possibilitou tal imersão. Autores como o próprio Freire, Gadotti ... sustentam as ideias aqui apresentadas. Como resultado, pode-se afirmar que a vivência no Instituto promove uma aproximação significativa com as ideias de Paulo Freire, possibilitando um contato intenso e aprofundado com sua obra e seus princípios pedagógicos. Essa experiência reforça a convicção de que manter viva sua produção intelectual é um caminho necessário na busca pela libertação humana e pela preservação do diálogo como patrimônio da humanidade.

Palavras-chave: Instituto Paulo Freire. Libertação. Diálogo. Conscientização. Educação.

1 INTRODUÇÃO

As ideias de Paulo Freire (1921–1997), patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612/2012), seguem mobilizando educadores em todo o mundo. Sua proposta pedagógica — libertadora, dialógica e comprometida com a valorização dos saberes dos oprimidos — permanece atual e essencial para repensar o papel da educação no século XXI.

Este artigo propõe uma reflexão sobre três conceitos centrais de sua obra: libertação, diálogo e conscientização, com foco na *Pedagogia do Oprimido* (1968), seu livro mais conhecido e citado. Nessa obra, Freire analisa criticamente as estruturas de dominação e aponta a práxis — ação e reflexão transformadora — como caminho coletivo para a superação da opressão.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, tha.jacon@uol.com.br
[2] Pós-doutorado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, paolascortegagna@uepg.br

A visita ao Instituto Paulo Freire, realizada em julho de 2024, constitui um ponto de partida para a análise. A experiência contribuiu para uma aproximação sensível com o legado do educador e reforça a atualidade de suas ideias nas práticas educativas contemporâneas. Ao articular teoria e vivência, busca-se evidenciar a força de uma pedagogia voltada à emancipação humana em tempos de desafios globais e crescente desumanização.

2 LIBERTAÇÃO, DIÁLOGO E CONSCIENTIZAÇÃO NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Para compreender as categorias de libertação, diálogo e conscientização no pensamento de Paulo Freire, é fundamental considerar o contexto histórico, social e político em que *Pedagogia do Oprimido* foi concebida.

Logo após a instauração do regime militar no Brasil, em abril de 1964, Paulo Freire foi detido sob a acusação de subversão. Sua prisão refletia o incômodo que sua proposta de alfabetização de adultos causava às autoridades militares, por estar fundamentada na promoção da conscientização crítica dos sujeitos acerca de sua condição política e social. Ao propor uma educação voltada para a leitura do mundo, e não apenas da palavra, Freire colocava em questão as estruturas de dominação vigentes, o que o tornava uma figura potencialmente ameaçadora à lógica autoritária do regime.

Sobre esse período, que antecedeu seu exílio, que

> Paulo Freire foi perseguidíssimo, porque o método dele era um pavor, eles tinham pavor do método, porque o método nos permitiria fazer 4 milhões de eleitores e, isso era decisivo para as eleições de 65. 4 milhões de eleitores populares, eu diria que eles [os militares e o bloco do poder] perceberam isso e Paulo foi preso e interrogado por um Coronel chamado Ibiapina, que era o “cobrão” do exército lá em Recife, que terminou com o seguinte veredicto: “Eu não sei porque falam tanto desse cara, ele é um perfeito analfabeto”. Pode um “troço” desses? Então, Paulo foi muito reprimido, e resolveram sair, e fizeram muito bem, porque depois a coisa foi piorando cada vez mais. Então por isso ele saiu logo e eu saí um pouquinho antes, logo depois que ele foi solto e fizeram bem (SAMPAIO *apud* SPIGOLON, 2014, p.126).

A repressão sofrida por Paulo Freire durante a ditadura civil-militar revela o poder transformador de sua pedagogia. Sua prisão e interrogatório expuseram tanto a incompreensão quanto a tentativa de desqualificação simbólica de seu trabalho — como demonstra o veredicto do coronel Ibiapina, que o chamou de “um perfeito

analfabeto". A perseguição e o exílio evidenciam o quanto sua proposta de educação popular, voltada à conscientização crítica e à participação democrática, era vista como ameaça à ordem estabelecida.

Após sua prisão e o crescente cerceamento das liberdades no Brasil, Paulo Freire foi forçado a sair do país – ele resistiu até o ponto em que pode, mas sair do país tornou-se condição para manutenção de sua vida. "Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor" (FREIRE, 2009, p.56).

Exilado, passou brevemente pela Bolívia, onde suas ideias pedagógicas começaram a ser difundidas em contextos latino-americanos, especialmente entre educadores comprometidos com a transformação social. A instabilidade política da Bolívia, no entanto, logo o levou a se deslocar para o Chile, onde, a partir de novembro de 1964, encontrou um ambiente mais receptivo à sua proposta de educação libertadora.

No Chile, Freire pode aprofundar o desenvolvimento de sua metodologia, que passou a ser aplicada em projetos de alfabetização de adultos, com grande sucesso. O país se tornou um ponto estratégico para a disseminação de suas ideias, que se alinhavam com as políticas progressistas do governo de Salvador Allende - até que a repressão da ditadura chilena, em 1973, novamente forçou Freire a buscar um novo exílio. Assim,

> O momento histórico que Paulo Freire viveu no Chile foi fundamental para explicar a consolidação da sua obra, iniciada no Brasil. Essa experiência foi fundamental para a formação do seu pensamento político-pedagógico. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar seu método em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente (GADOTTI, 1996, p.72)

É nesse contexto político e social que Paulo Freire formula uma proposta educativa voltada à transformação da realidade, fundamentada na dignidade dos oprimidos e em sua capacidade de agir e refletir para mudar o mundo.

Para Freire, a ausência de liberdade alimenta a reflexão crítica e abre espaço para o diálogo. Em contextos autoritários, como o da ditadura, o antidiálogo se impõe como forma de dominação, marcada pela negação da escuta, da reciprocidade e da participação dos sujeitos (Freire, 2021).

Essa negação do diálogo configura, em sua visão, o oposto da educação como

prática da liberdade. Ao silenciar a palavra criadora, o regime militar impedia a construção coletiva de sentidos. A pedagogia do diálogo, por sua vez, representava uma ameaça real à lógica autoritária, ao propor uma educação humanizadora e libertadora.

Assim, o diálogo torna-se, na perspectiva freireana, elemento central de uma pedagogia crítica, por romper com a imposição e promover a consciência e a ação transformadora.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire define o diálogo como o "encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo" (FREIRE, 2021, p. 109), ressaltando que essa relação não se esgota em uma simples interação *eu-tu,* mas se constitui como uma prática coletiva de significação e transformação da realidade.

Em contraposição, o antidiálogo nega esse encontro e busca silenciar a palavra do outro, substituindo a escuta pelo comando, a reciprocidade pela hierarquia, transformando-o em "quase coisa". Nesse sentido, ao afirmar que a "(...) na teoria dialógica (...) há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação" (FREIRE, 2021, p. 227), Freire evidencia o potencial revolucionário do diálogo como prática política, que visa não à dominação, mas à emancipação mútua dos sujeitos em relação ao mundo que habitam.

A descoberta do lugar e do sentido da existência humana no mundo constitui o ponto de partida de um processo contínuo de conscientização. Esse processo, que se desenvolve gradualmente, permite ao sujeito interpretar criticamente sua própria existência diante das circunstâncias históricas em que está inserido.

A pessoa conscientizada não apenas reconhece sua condição social e política, mas compreende-se como parte ativa da história, orientada por uma concepção de ser humano enraizada em seu tempo e contexto. A conscientização é caminho para a humanização do mundo e do próprio ser humano, cujo protagonista e agente transformador é o sujeito histórico.

Tendo em vista as considerações sobre as categorias freireanas selecionadas, passa-se a relatar e refletir sobre a visita ao Instituto Paulo Freire (IPF). A experiência presencial nesse espaço permite não apenas o contato direto com documentos, imagens e objetos ligados à trajetória do educador, mas também a vivência concreta de uma proposta pedagógica comprometida com a memória, a escuta e a transformação social.

3 O PENSAMENTO FREIREANO EM MOVIMENTO NA VISITA AO INSTITUTO PAULO FREIRE

O IPF (localizado na Vila Romana, em São Paulo) foi idealizado pelo próprio educador, movido pelo sonho de uma educação humanizadora e transformadora, proporcionando um espaço que pudesse reunir pessoas e instituições para que, unidas, pudessem aprofundar reflexões, melhorar as práticas e fortalecer a luta na construção de “um outro mundo possível”. Oficialmente, o Instituto iniciou suas atividades em setembro de 1992 e contou com a participação de Paulo Freire em todos os momentos, desde a idealização até o início das atividades (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2025).

Figura 1 – Paulo Freire e fundadores do Instituto Paulo Freire

Fonte: Instituto Paulo Freire (disponível em: https://www.paulofreire.org/historia)

A visita ao IPF fez parte de uma etapa de um projeto maior (elaboração de tese de doutorado) e revelou-se uma experiência significativa não apenas pelo contato com a trajetória intelectual e política do educador, mas, sobretudo, por permitir vivenciar concretamente os princípios que fundamentam sua proposta pedagógica.

O Instituto se apresenta como um espaço vivo de diálogo, onde diferentes vozes e gerações se encontram em torno do compromisso com a transformação social. Mais do que um centro de memória, é um território de formação e escuta ativa, em que a conscientização é constantemente estimulada a partir da reflexão crítica sobre a realidade. Nesse ambiente, os ideais de libertação que sustentam a pedagogia freireana não são apenas preservados, mas também atualizados em

práticas formativas que reafirmam a educação como um ato político e ético.

O espaço preserva e atualiza o legado do educador, funcionando como um lugar de memória viva e de produção de pensamento crítico. Ali, os conceitos de diálogo, libertação e conscientização não são apenas referências teóricas, mas orientações práticas que atravessam os acervos, as ações formativas e o modo como se pensa a educação em sua dimensão emancipatória.

A experiência de visitar o Instituto Paulo Freire revela-se significativa desde o momento do agendamento, realizado de forma online, ocasião em que o visitante informa o propósito da visita. Recomenda-se que esse processo seja feito com antecedência, uma vez que a instituição não realiza atendimentos sem prévio agendamento. A visita foi conduzida pela professora Angela Biz Antunes, diretora pedagógica do Instituto, cuja acolhida calorosa e comprometida proporcionou uma vivência marcada pelo diálogo, pela partilha de saberes e pela escuta sensível. Ao apresentar os espaços do Instituto, a professora Angela ofereceu um percurso reflexivo e afetivo pela história de Paulo Freire e pelas ações desenvolvidas pelo IPF, compartilhando relatos comoventes, experiências pedagógicas e reflexões profundas sobre a atualidade do pensamento freiriano.

Figura 2 – Diálogo com prof. Angela Antunes

Fonte: Acervo da autora.

Entre os elementos mais marcantes do IPF estão aqueles que compõem o acervo pessoal do educador, cuidadosamente preservados como testemunhos materiais de sua trajetória intelectual e afetiva. Parte das obras presentes na biblioteca data de antes do golpe de 1964 e foi protegida por familiares que, à época, ajudaram a ocultá-las antes da partida de Freire para o exílio. Esses livros, muitos com

anotações e marcas de leitura, revelam não apenas as referências que dialogavam com seu pensamento, mas também a resistência silenciosa à tentativa de apagamento político e cultural.

Figura 3 – Acervo de Paulo Freire pré-golpe de 1964

Fonte: Acervo da autora.

No espaço expositivo, destacam-se ainda a mesa e a cadeira de trabalho utilizadas por Paulo Freire, sobre as quais repousam manuscritos originais — registros de contatos importantes e lembretes rotineiros. Em outro ponto do ambiente, um cesto com pedras colhidas em diferentes lugares por onde Freire passou simboliza sua relação profunda com os territórios, com as pessoas e com as experiências vividas ao longo de sua caminhada pedagógica. Cada objeto, longe de ser mero item museológico, evoca a presença viva de um sujeito comprometido com a escuta, o diálogo e a transformação do mundo.

Figura 4 – Acervo de Paulo Freire pré-golpe de 1964

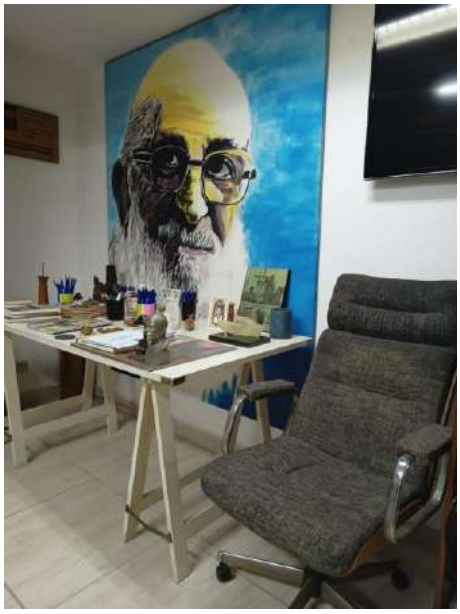

Fonte: Acervo da autora.

A presença no IPF representa, de certo modo, compreender que o pensamento freireano permanece em movimento, continuamente recriada nas relações que ali se estabelecem. Ao articular memória e ação, o espaço se afirma como um território de resistência e de formação, em que os conceitos de diálogo, conscientização e libertação não apenas habitam o discurso institucional, mas se manifestam concretamente na escuta atenta, na partilha generosa de saberes e no compromisso ético com a transformação social.

Assim, o Instituto não apenas preserva o legado de Paulo Freire: ele o atualiza, cultivando uma pedagogia que continua interpelando educadoras e educadores a assumirem-se como sujeitos históricos na construção de um mundo mais justo e humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos eixos centrais da proposta freireana é a dialogicidade, entendida como condição constitutiva da existência humana. Para Freire, o ser humano se relaciona com o mundo por meio do diálogo, que é, ao mesmo tempo, meio de comunicação com a realidade e caminho para a conscientização de sua vocação ontológica: a vocação para o "ser mais". É no processo dialógico — horizontal, aberto e problematizador — que o sujeito se reconhece como histórico, capaz de conhecer criticamente a realidade e de intervir nela.

Não há, portanto, verdadeira ação educativa ou prática libertadora sem comunicação dialógica entre sujeitos que, ao compartilharem experiências e saberes, engajam-se na transformação do mundo e de si mesmos. Nesse percurso, a conscientização ocupa papel decisivo: é ela que possibilita ao oprimido desvelar a lógica da opressão, romper com a passividade imposta e assumir-se como sujeito ativo na luta por sua libertação. Conscientizar-se, nesse sentido, implica reconhecer-se como ser inacabado, em processo, capaz de problematizar o mundo e seus próprios saberes — não para reproduzi-los, mas para transformá-los.

Nesse processo o IPF se consolida como um território de resistência pedagógica, em que a educação é continuamente compreendida como prática de liberdade — em coerência com o pensamento freiriano. Ao promover o encontro entre sujeitos diversos, o diálogo entre gerações e o aprofundamento da consciência histórica, o Instituto reafirma o compromisso com uma pedagogia crítica, ética e transformadora.

Ao refletir sobre os conceitos de libertação, diálogo e conscientização a partir da obra de Paulo Freire e articulá-los à experiência vivida no Instituto que leva seu nome, este artigo buscou evidenciar como a imersão nesse espaço contribui para uma aproximação mais sensível e concreta com o legado do educador. A visita permitiu além do contato com documentos, objetos e memórias que reconstroem sua trajetória intelectual e política, mas também uma vivência prática dos princípios que estruturam seu pensamento.

Nesse sentido, a presença do diálogo como método e ética, da conscientização como processo formativo e da libertação como horizonte político-pedagógico reafirma a atualidade da pedagogia freiriana e convoca educadoras e educadores a seguirem construindo, em diferentes espaços e tempos, uma educação comprometida com a humanização e com a transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.** Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.612%2C%20DE%2013,declarado%20Patrono%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira. Acesso em: 05 de mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 78.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14.ed. São Paulo: Ática, 2009.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: A Prática à altura do sonho. In: Gadotti, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996, p. 69 – 115.

INSTITUTO PAULO FREIRE. [S.I.]. Disponível em: http://www.paulofreire.org/. Acesso em: 02 mai.2025.

SPIGOLON, Nima Imaculada**. As noites da ditadura e os dias de utopia... o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979**. 2014. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RESSIGNIFICANDO O CONCEITO DE SOCIOEDUCAÇÃO PELA PERSPECTIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Katia Cristiane Vomero Pereira[1]

RESUMO

O presente artigo objetiva contribuir a uma reflexão teórica como proposta de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, capaz de apontar para uma ressignificação do termo socioeducação sob uma ótica educacional mais ampla, a partir da experiência de um projeto de extensão consolidado como pré-vestibular social Jorge da Paz Almeida do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense (UFF) do campus em Campos do Goytacazes (UFF Campos), Rio de Janeiro. Passando por uma breve revisão de literatura, que coopera a um entendimento histórico de algumas concepções de infância e juventude nos séculos XIX e XX no Brasil, que contribuíram sobremaneira ao modo como se pensou a função da educação em nosso país em momentos pregressos, influenciando à concepção de *socioeducação* atual que referencia-se a medidas de reintegração de adolescentes infratores. Este trabalho considera como ponto de interesse e análise, uma proposta de releitura conceitual da socioeducação que se articula a uma noção de educação social. Como referencial teórico, a narrativa aqui sugerida aproxima-se de autores que dialogam em alguma dimensão com a educação social, tais como Freire, Gohn, Gadotti, Caliman e Santos, trazendo como pano de fundo um preparatório universitário social, orientado tanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) quanto à outros exames vestibulares para o ensino superior, no escopo da extensão universitária. Identifica-se assim, um projeto de extensão que aparece como terreno potente de vivência de uma outra *socioeducação* entendida aqui como um elemento de educação social que se propõe a ser inclusiva, democrática e cidadã direcionada a todos os sujeitos sociais que dela necessitem, independente de recortes instituicionais, em oposição ao entendimento reducionista das tradicionais ações socioeducativas consideradas como instrumentos de *correção* e/ou *reabilitação* voltadas exclusivamente para o público adolescente em conflito com a lei.

Palavras-chave: Socioeducação. Extensão Universitária. Pré-Vestibular Social. Educação Social.

1 INTRODUÇÃO

Desde 1988, a organização e a atuação das universidades possuem, em nosso país, a prerrogativa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme a Constituição Federal Brasileira em seu artigo 207, são esses os três pilares responsáveis por integrar e retroalimentar as atividades institucionais universitárias garantindo uma articulação entre formação e conhecimento. Ao que se refere ao papel da extensão, grosso modo, este consiste na interação entre universidade e comunidade, seja por meio de programas, projetos, cursos ou

[1]Doutoranda em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail:katerj08@gmail.com

atividades de modo geral, atentando para as demandas e/ou necessidades da sociedade, cumprindo o objetivo de, entre outros, engajar a comunidade acadêmica à realidade social. Na base da presente pesquisa, o recorte educacional objetivamente se faz em torno do interesse em se analisar a contribuição da extensão universitária, a partir da experiência de um projeto de extensão nomeadamente pré-vestibular social, como possibilidade de uma releitura da concepção de *socioeducar* sob uma perspectiva crítica que parte de um viés de educação social e que ultrapassa o entendimento de *reintegração* social para alcançar o terreno da *transformação* social. Ou seja, é viável a compreensão de que *socioeducar também é educar para o social*. Aqui o social, pode ser encarado por um prisma de *mudança* com base em uma educação crítica e emancipadora. Nesse contexto, a educação social, de acordo com Caliman (2010, p. 364) "não se trata somente de educar indivíduos em ambientes conflitivos, mas de promover uma educação de grupos, *educação popular*, capaz de gerar a ação transformadora da sociedade". Entendendo a educação como um relevante instrumento de mudança social, capaz de contribuir para a equidade e a justiça, Paulo Freire, embora seja o maior representante do conceito de educação popular, traz em sua proposta de educação libertadora uma forte comunicação à ideia de educação social do ponto de vista da valorização da participação cidadã e a formação de indivíduos críticos com vistas a conscientização e mudança da própria realidade social. Assim, no presente trabalho, justifica-se a focalização do pré-vestibular social, enquanto ação extensionista, voltada, primordialmente, aos estudantes de escolas públicas, que reforça em sua dinâmica pedagógica, o compromisso de *socioeducar* por meio de atividades de cunho sociopolítico junto ao incentivo à uma consciência crítica da própria realidade, capaz de promover nos indivíduos a emancipação, participação e protagonismo, conforme Freire (1987) já apontava, no qual um real educação, é prática, reflexão e ação do indivíduo sobre a realidade de maneira a transformá-la.

2 UM BREVE APANHADO TEÓRICO DAS INFLUÊNCIAS À IDEIA DE *SOCIOEDUCAÇÃO* NO BRASIL

A título de colaboração ao objeto de estudo em pauta, há de se levar em conta um passado de percepções distorcidas sobre infância e juventude e de interpretações conceituais equivocadas sobre o papel da educação em certos

momentos passados na linha do tempo, por um viés de *(re)socialização*, que fazem parte de um legado histórico educacional no nosso país, ocasionando uma herança de desigualdade e discriminação aos processos de escolarização, em seus variados níveis e modalidades, principalmente, dos mais *desfavorecidos* socioeconomicamente. Civiletti (1991, p.31), por exemplo, apresenta como o conceito de creche no Brasil do século XIX teve início por um discurso legitimado por *instituições que tinham por objetivo* “conter as classes populares para liberar a mão de obra feminina (escravas, ex-escravas e pobres) do cuidado com a própria prole para absorvê-la nos serviços domésticos” das classes abastadas. Dessa forma, a percepção de infância no Brasil, principalmente, durante o período escravista, pode ser traduzida por pouco ou nenhum entendimento sobre o necessário zelo e afeto aos infantes e, sobretudo, pela introdução da criança, assim que posssível (em média a partir dos 6 anos de idade), na fase de vida adulta.

Por outro lado, a concepção de creche no país, herdada da França traz uma ideologia de *estabelecimento beneficente*, dentro de um movimento de filantropia, assim como, mais tarde as *salas de asilo* destinadas às crianças maiores surgem como forma de padronização do comportamento e um *meio seguro de defesa social*. Esboça-se assim, a primeira função ideológica de um conceito de educação atendendo a interesses específicos, em que “as creches e as salas de asilo, além de liberar mão de obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, podiam ser lugares privilegiados de controle sobre essa classe”. (CIVILETTI, 1991, p.40).

Já no século XX, as discussões sobre o que era considerado à época como *problemática infantil,* ocasionaram propostas de intervenção apresentadas pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Neste momento, de acordo com Reis (2000, p. 1) a criança será vista como um "pré-cidadão, peça fundamental do homem do futuro", sendo então, o período infantil incluído nos projetos eugenistas, identificando-se na infância uma fase de imprescindível atenção e cuidados mentais e morais preventivos. No entanto, tal *atenção à infância* proposta pelos psiquiatras da Liga, era realizada por meio de medidas de prevenção eugênica e de higiene mental com o intuito de “moldá-la, transformando-a no adulto sadio, vigoroso e trabalhador de amanhã” (REIS, 2000, p.3). Assim, em face dessa *utilidade* dada à criança e a sua consequente *função* dentro da sociedade brasileira, a emergência de atuação da Liga se *apoiava* na ideia de que, “a felicidade futura dos indivíduos vai

grandemente depender dos primeiros hábitos que lhe vão ser inculcados e esse trabalho não deve ser de forma alguma retardado (REIS, 2000, p. 3, apud, FONTENELLE, 1925, p. 4). Importa destacar que ao pseudo cuidado à criança neste cenário eugenista, era atribuído um olhar que considerava a infância como um período em que o *menor* estaria mais ou menos acabado sendo necessário por conseguinte que todo e qualquer tipo de intervenção fosse realizada antes do período da escolaridade, em que não houvesse a interferência negativa de uma educação deficiente. Ou seja, do ponto de vista do processo de evolução infantil, a psiquiatria do começo da década de 1920, considerava que na idade pré-escolar, até os 6 (seis) anos, a criança estaria em condições de receber o que eles chamavam de *profilaxia preventiva*, cujo o objetivo seria realizar uma espécie de condicionamento mental "através de um trabalho de criação de bons hábitos mentais que preparassem uma adaptação perfeita à vida social, tornando-se adultos (leia-se trabalhadores) felizes e equilibrados, para alento da nação". (REIS, 2000, p.3).

Desse modo, durante o período de funcionamento da Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), existiram clínicas de atendimento à criança em que, por um lado, diante de um paradoxal argumento de gestão das ditas *infâncias perversas*, legitimava-se a segregação dos *desajustados*, e por outro, defendia-se a inclusão social dos *corrigíveis* por uma higiene mental construtiva. Neste tempo, vale evidenciar que as escolas ocupavam um lugar de prolongamento do campo de atuação da LBHM, como por exemplo, a aplicação de testes psicológicos dentro das escolas públicas, intervindo, portanto, no interior destas instituições na busca por identificação nas crianças, de possíveis distúrbios mentais e morais.

Até aqui, é possível observar que os caminhos para a vida adulta durante os ciclos de vida da infância, e mais tarde da adolescência, dos séculos XIX e XX, foram demarcados por uma espécie de *desordem ideológica* por parte da sociedade da época (senso comum), em que certas noções conceituais eram investidas de juízo segregador, discriminatório e excludente, sobrepondo influências hereditárias e geracionais negativas na formação educativa até os dias atuais. É o caso, por exemplo, de crianças e adolescentes em conflito com a lei que, em um recorte socioeconômico e racial, sob o aspecto da infração, em muitas ocasiões são vítimas de suas trajetórias de vida, fruto de diversas modalidades de privação social, prejudicando inclusive a construção de um itinerário de escolarização. Assim, nas consideradas Casas de Correção, atualmente Centros de Socioeducação ou

Unidades Socioeducativas, serão pretendidas a estas mesmas crianças e adolescentes confinados sob vigilância e punição, sua *reintegração* social ou *ressocialização*, dentro de um processo histórico de construção de uma compreensão de socioeducação, assim definida como *reabilitação/correção através* (no sentido de atravessamento) da educação. A compreensão dessas políticas de recolhimento e internação sob a lógica do confinamento, tem suas justificativas forjadas pela história de um passado escravista em que tanto a infância quanto a juventude entrarão na sociedade pelas portas, ora da caridade, ora da correção. Termos como *regeneração*, *recuperação*, *reeducação*, são a tônica dessas instituições quando se analisam as Unidades Socieducativas, em que o aspecto disciplinar se faz presente, com vistas a uma espécie de *reforma moral* e, possivelmente, comportamental, dos indivíduos que lá se encontram, corroborando para um tipo de intervenção corretiva, quiçá, *curativa*.

De acordo Rizzini (2011), existiu, até 1927, uma espécie de categorização jurídica que, em se tratando de crianças e adolescentes considerados em situação social *irregular* (leia-se abandonados, antissociais, transgressores, entre outros) prestava-se como base para a adequação a um regime *educacional* específico, bem como, sua posterior instituição de destino. Nesta classificação, a criança ou o adolescente considerado *normal,* eram os que deveriam ser retirados das ruas sem o processo de judicialização, por terem sido abadonados. Existiam também, os *recolhidos* pelas autoridades públicas, por provavelmente, estarem lançados a própria sorte em lugares em que não deveriam permanecer, e por último os *viciosos* ou *pervertidos*, nomeados delinquentes, e portanto, processados judicialmente. Já no aspecto do regime *educacional* no qual estariam subordinados, este caracterizava-se por *prevenção* (realizado nas escolas peremptórias ou de prevenção em região afastada do grande centro urbano), *transição* (variando entre a prevenção, regeneração ou retorno à própria família ou ainda à adoção, destinados aos depósitos de menores na parte central da cidade) ou *regeneração* (com o objetivo de *reformar o caráter pela educação* e pelo trabalho, realizado nas Escolas de Reforma ou Correcionais com duas seções independentes: Industrial - para os processados e absolvidos e Agrícola - para os delinquentes condenados).

Como sinaliza Câmara (2021, p.9) desde longa data, restava ao que ele chama de *filhos da pobreza*: “aos que são abandonados ou órfãos, à *caridade*, e aos que cometeram *algum delito*, à *correção”*. Passadas décadas, já em meados dos

anos 90, com a criação, no Estado do Rio de Janeiro, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas, o DEGASE, órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei, nascem, segundo Câmara (2021, p. 10), “propostas que se encontram nesse tipo de implementação de política pública que mescla *correção* e *caridade*, duas faces de uma mesma moeda que desde cedo impedem todo tipo de inclusão social”.

Vale ressaltar que o DEGASE, segundo Queiróz (2015, p.83),“executa as medidas de internação e semiliberdade no Estado do Rio de Janeiro, sendo criado em 1993 para atender as exigências insculpidas no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, promulgado em 1990”, reforçando-se que tal instituição torna-se então “responsável por promover a *socioeducação*, executando as medidas judiciais de privação e restrição de liberdade, com a responsabilidade de acautelar, tratar e atender adolescentes autores de ato infracional” (Laboratório de estudos socioeducativos, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2022). Destaca-se, que por intermédio do ECA, inaugura-se na legislação brasileira o termo *socioeducativo*, utilizado para denominar o tratamento usado em referência aos adolescentes em conflito com a lei (ZANELLA, 2011). Destarte, as medidas socioeducativas constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente, preveem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Logo, qual a concepção de socioeducar está aqui estabelecida? De modo resumido, a socioeducação, acima apresentada no âmbito da *assistência judicializada* é investida de uma concepção de educação focalizada para a não reincidência ao ato infracional, ao que Gomes (2009) aponta como uma finalidade em sentido duplo, em que, por um lado, a medida socioeducativa aparece como um instrumento de responsabilização do adolescente por infrações cometidas, por meio de sanções como a expropriação da liberdade e, por outro, denota uma forma de *educação* que garanta o não *reaparecimento* de comportamentos infratores. Entretanto, a socioeducação não deveria de modo algum restringir-se a uma forma de *(re)adequação* à *ordem social*, e sim a possibilidade de execução de um processo de emancipação crítico-social. Um verdadeiro ambiente socioeducacional, deve propor uma educação para o social, como mecanismo capaz de *educar* para a liberdade, independência e responsabilidade, contribuindo para o exercício da reflexão crítica sobre a própria realidade.

3 UM OLHAR SOBRE *SOCIOEDUCAÇÃO* PELA ÓTICA DA AÇÃO EXTENSIONISTA: A EXPERIÊNCIA DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL

Em alinhamento à promoção de equidade e justiça social, e conforme o FORPROEX (2012,p.28), que trata da política nacional de extensão universitária, esta é "um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade". Por este princípio, o pré-vestibular social da UFF Campos, enquanto ação extensionista, iniciou suas atividades, por volta de março de 2011, primeiramente, como pré-universitário Josué de Castro tendo surgido como proposta de um grupo de alunos e alunas do Curso de Serviço Social da UFF Campos, sendo já a partir deste momento um projeto de extensão, permanecendo até o ano de 2019. No mesmo ano, por conta, da pandemia da COVID-19, teve suas atividades suspensas, sendo retomado também como projeto de extensão em 2022, renomeado como Pré Social Jorge da Paz Almeida sob a coordenação do Departamento de Ciências Sociais do mesmo campus. Na esfera da ação extensionista, tal projeto oferece gratuitamente a preparação aos exames vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos estudantes que já tenham concluído ou estejam no 3º ano do ensino médio, da rede pública (ou bolsistas integrais da rede particular) de Campos dos Goytacazes e região, ofertando em média, entre 80 e 100 vagas anualmente (desde 2023).

Ocorre que, para além da oferta de um preparatório universitário, esta ação de extensão, empenha-se, numa perspectiva cidadã, à contribuir para o desenvolvimento de uma educação social, política e libertadora dos estudantes, por intermédio de atividades e eventos de caráter interdisciplinar com temas que incluem o debate sociopolítico de questões atuais relevantes, valorizando a participação dos sujeitos sociais historicamente discriminados e que são expressivamente representados no perfil dos estudantes atendidos pelo projeto, em sua maioria, sob o aspecto étnico-racial e socioeconômico. Tal comprometimento passa então pela visão de uma educação democrática de cunho (trans)formador, ainda que pela perspectiva de um tipo de educação não formal, coadunando com a definição de Gohn (2010, p.33) no qual a educação não formal "é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania...e que envolve organizações, instituições, atividades, meios e formas variadas". Gadotti (2012) também já sinalizou que "a educação não formal está ligada fortemente à aprendizagem política

dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais". Diante disso, levando-se em conta as diversas realidades e o perfil variado dos alunos que frequentam o pré-vestibular, as atividades proporcionadas dentro do espaço do preparatório universitário, embora não sirvam a uma formação acadêmica oficial, porém, entendendo o que pode ser considerado um espaço educativo/formativo, colaboram para, além das revisões dos conteúdos do Ensino Médio, com experiências que trabalham por ângulos políticos e sociais, favorecendo o despertar de uma consciência crítica por parte do público alvo do projeto. Nesse sentido, mais uma vez de acordo com Gohn (2010, p.15) é possível considerar que "há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes." Assim, as dinâmicas político-pedagógicas vivenciadas no pré-social, vislumbram caminhos para se (re)pensar o quanto que o termo socioeducação, sob um aspecto mais amplo e crítico, dialoga e se correlaciona à educação social, no sentido em que já indicava Caliman (2010, p. 361),

> quando nos referimos à educação social falamos de prática socioeducativa orientada teoricamente pela Pedagogia Social. Os campos de atuação (entre os quais o da educação não formal) por sua vez se referem a áreas onde a práxis socioeducativa costuma ser reconhecida como tal, desde que nesses campos de atuação seja possível identificar práticas que compõem processos educativos com metodologias próprias e diferenciadas[...].

4 O *SOCIOEDUCAR* NA AÇÃO EXTENSIONISTA ARTICULADO À EDUCAÇÃO SOCIAL

É importante ressaltar, que as experiências didático-pedagógicas realizadas no projeto em questão, não apenas possibilitam aos discentes o desenvolvimento de mecanismos de reflexão sobre o combate às mais variadas formas de segregação e discriminação enfrentados em suas rotinas, como também servem de motivação para que atuem como agentes multiplicadores desta nova consciência crítica em seus espaços de interação e convivência. Assim, atividades como a apresentação de filmes e rodas de conversa, por exemplo, estimulam o debate sobre temas sociais atuais de considerável relevância (racismo, deficiência, lgbtqiapn+, preconceito, exploração, profissão, trabalho, diversidade, entre outros) dando voz aos alunos do pré-vestibular, estimulando a opinião como um relevante e necessário exercício político-reflexivo. É possível considerar, por meio de tais ações, que estas ampliam não apenas o cabedal educacional dos estudantes, mas, também, o

repertório social. Nesse sentido, pelo prisma de uma educação social, é que o presente artigo se propõe a refletir sobre a possibilidade de ressignificação do conceito de socioeducação, em concordância com Santos (2019,p.5) em que “toda educação é social (...) e essa educação, chamada de social define-se pela práxis pedagógica, pela ação concreta de reconstrução de uma certa cidadania de diferentes segmentos populacionais vulnerabilizados”. Esse é o fio condutor de referência educativa pensada para a atribuição de um novo signifcado ao conceito de socioeducação, visando à uma educação para a inclusão social, contemplando todo e qualquer processo educativo que esteja direcionado e/ou comprometido, primordialmente, ao desenvolvimento da cidadania de indivíduos ou grupos em desvantagem social (mas não somente), para além dos muros das instituições de acolhimento ou unidades socioeducativas, e, que ultrapassem a *conotação* de medidas de *correção*. Na colocação aqui exposta, o debate, como exemplo de recurso político e pedagógico já mencionado, também no âmbito do preparatório universitário como um valioso instrumento de inclusão, permite reconhecer os sujeitos como seres ativos das relações sociais, participantes do processo de socialização da vida com direito a voz e protagonistas de desejos, objetivos, metas, sonhos e pretensões. No caso da socioeducação, uma nova *roupagem* conceitual das atividades que se pretendam ser verdadeiramente socioeducativas podem ser traduzidas sob novas formas de atuação no campo da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste breve caminho de análise e reflexão teórica, a proposta de ressignificação do conceito de socioeducação, passa por uma dimensão em que se possa considerá-la nos mais variados espaços sociais, institucionais e educacionais com a oportunidade de influenciar positivamente na constituição de cidadãos com protagonismo ativo dentro de um processo de educação social, que estimule a reflexão crítica e emancipatória. Ao olharmos o engendramento, no passado histórico, da trajetória da educação brasileira e as concepções de infância, adolescência e juventude, constata-se, que estas sempre foram *enviesadas* pelo ponto de vista da seletividade, rótulo e distorção, culminando em ideologias de *regeneração*, *recuperção*, *reforma*, sobretudo, ao recorte étnico e socioeconômico para esta parcela da população.

Refletir sobre a desconstrução da ideia restrita de socioeducação como assistencialismo direcionado para não reincidências de cunho infracional, e a construção de uma inspiração de socioeducação como ferramenta crítica com vistas a mudança da própria realidade, parece um rumo certo à edificação de novas propostas educacionais. Nesse sentido, tal conceito pode e deve ser depreendido de forma mais ampla, como um processo pedagógico constante de (trans)formação da cidadania, pela participação crítica, direcionada a todos os indivíduos sociais e não apenas aos adolescentes em conflito com a lei. Como na experiência do pré-vestibular social em que o alinhamento da aprendizagem com a preparação teórica para os exames vestibulares dialoga com uma composição de atividades educacionais com perspectivas políticas e sociais, fazendo com que uma abordagem *socioeducacional* realmente inclusiva, enriqueça o repertório dos estudantes, por intermédio da articulação entre *educação, formação*, e pautas socialmente relevantes parece indicar que inovadoras formas de intervenção e compromisso junto aos grupos historicamente marginalizados e, para além destes, a socioeducação pode efetivamente contribuir na criação de variados espaços inclusivos e acolhedores, *educando verdadeiramente para o social*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 mai. 2025.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em 05 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº576/2023. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão naEducação Superior Brasileira.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira.Acesso em:02jun. 2025.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador.**Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23,p. 341-368 2º Semestre/2010.

CÂMARA, R.J.**O que fazer com estes meninos? O antes e o depois da Socioeducação**.Rio de Janeiro: Degase, 2020. 138 p., Memória e História, n.4.

CIVILETTI,M.V.P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**.

Caderno de pesquisa, São Paulo, V. 76, p.31-40. 1991.

CUNHA,E. O. ; DAZZANI,M. V. M. **O Que é Socioeducação? Uma Proposta de Delimitação Conceitual.**Rev. Adol. Confl. n.17, p. 71-81, 2018. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/328183486-O-Que-e-Socioeducacao-Uma-Proposta-de-Delimitacao-Conceitual. Acesso em: 02 jun. 2025.

GADOTTI, M. **Educação popular, educação social, educação comunitária. Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**.v. 18 n. 2 Revista Diálogos: IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico. 2012.

GOMES, O. G. F. **Ato Infracional, Legalidade e Consenso: estudo acerca das diretrizes para a justiça juvenil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-criminais) Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2009.

GOHN,M.G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

FORPROEX. Fórum dos Pró-Reitores de Extensão. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012 Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Politica-Nacional-de-Extensao-Universitaria-e-book.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

QUEIRÓZ, A.E. **Adolescentes em conflito com a lei: desbravando uma UnidadeSocioeducativa**. Revista Socioeducação, p.81-91, Rio de Janeiro. 2015.

REIS, J.R.F. **De pequenino é se torce o pepino: a infância nos programas eugênicos daLiga Brasileira de Higiene Mental**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, VII(1): 135, 157,mar.-jun.2000.Disponívelem:https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Z76pr6qNqLGf3nFN54GQnKQ Acesso em: 24 mai. 2025.

RIZZINI, I. **Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil**. In: RIZZINI, Irene, PILOTTI, Francisco (Orgs.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, K.**Paulo Freire e a educação social: inspirações emergentes à prática emancipadora**. Quaderns d'animació i educació social. Revista semestral para animadoras y educadoras sociales. nº 29, p. 1-7. Janeiro, 2019.

UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Laboratório de estudos socioeducativos**. Disponível em: https://labes.uerj.br/. Acesso em: 2 mai. 2025.

ZANELLA, M. N. **Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei**. Dissertação (Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2011.

EDUCAÇÃO POPULAR E AFRO-POPULAR: MEMÓRIA, IDENTIDADE E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Cunha, Rogério Elias da[1]

Makufka, Daniel Cardoso[2]

Rohling, Marcos[3]

RESUMO

O presente estudo investiga a Educação Popular e Afro-Popular como práticas de resistência e transformação social, destacando sua historicidade, fundamentos teóricos e metodológicos, e sua articulação com os movimentos sociais. Diferenciando-se da educação formal, essas práticas valorizam os saberes comunitários e ancestrais, promovem a participação ativa dos sujeitos e se ancoram em pedagogias emancipadoras e contra-coloniais. Inspirada por autores como Paulo Freire, Carlos Brandão, Jacques Rancière, bem como por Azânia Mahin Romão Nogueira e Jeruse Romão, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise documental e na revisão bibliográfica. O estudo enfatiza o papel da Educação Popular e Afro-Popular na construção da memória coletiva e da identidade negra, sobretudo diante do apagamento histórico e das desigualdades estruturais. Destacam-se as contribuições dos movimentos sociais, como o Movimento Negro, o MST e as Comunidades Eclesiais de Base, que mantêm viva a práxis libertadora em contextos de opressão e mercantilização do ensino. Assim, a Educação Popular e Afro-Popular afirmam-se como ferramentas políticas, culturais e pedagógicas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

Palavras-chave: paulo freire. memória coletiva. educação popular. transformação social. movimentos sociais.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Popular tem se consolidado como um instrumento histórico de resistência e transformação social, emergindo das práticas comunitárias, dos saberes locais e da luta por direitos. Para Carlos Rodrigues Brandão (1983), esse modelo educativo ultrapassa os limites da escola, articulando-se com os movimentos sociais e com a democratização do ensino. Ao longo do tempo, firmou-se como uma resposta crítica às desigualdades estruturais, contrapondo-se ao modelo hegemônico e excludente que historicamente marginaliza os saberes populares.

[1] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, rogerioelyah@gmail.com.
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br.
[3] Doutor, Instituto Federal Catarinense Campus Camboriú, marcos.rohling@ifc.edu.br.

No entanto, autoras como Azânia Mahin Romão Nogueira e Jeruse Romão ampliam esse debate ao introduzir o conceito de educação afro-popular, que centraliza a cultura, identidade e memória negra na construção do conhecimento. Segundo Nogueira (2024, p. 8), a educação afro-popular "utiliza métodos e pedagogias enraizadas nas cosmopercepções afro-brasileiras", buscando não apenas emancipar, mas também reparar o apagamento histórico imposto pela colonialidade. Jeruse Romão, em sua trajetória, reforça a importância da ancestralidade e do território, articulando práticas formativas que dialogam com a realidade da população negra e com o enfrentamento ao racismo estrutural.

Este estudo analisa como a Educação Popular, em diálogo com a educação afro-popular, atua na resistência às desigualdades e no fortalecimento da memória coletiva. Mais do que um espaço de ensino de conteúdos, ela constitui-se como prática de construção identitária, fortalecimento coletivo e afirmação cultural. Movimentos sociais, como o Movimento Negro e o MST, desempenham um papel fundamental ao articular pedagogias críticas e ações políticas voltadas para a justiça social.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a contribuição da Educação Popular e da Educação Afro-Popular para a resistência e transformação social, com ênfase em suas metodologias e no impacto sobre a identidade e memória negra. Em um contexto de crescentes desigualdades e mercantilização do ensino, reafirmar o papel dessas práticas é essencial para a formação de sujeitos críticos e engajados na luta por direitos.

Dessa forma, este estudo busca valorizar a Educação Popular e Afro-Popular como campos de conhecimento e luta política, ressaltando sua relevância na construção de práticas pedagógicas libertadoras e na preservação das memórias coletivas e identidades sociais.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrada na revisão bibliográfica e na análise documental. Considerando o papel central da educação popular e afro-popular na emancipação e na preservação das memórias coletivas da

população negra, a metodologia articula referenciais teóricos e históricos que evidenciam a educação como prática de resistência e transformação social.

A fundamentação metodológica apoia-se em Paulo Freire, Carlos Brandão, Jacques Rancière e Azânia Mahin Romão Nogueira. Freire (2024) propõe uma pedagogia crítica e dialógica, centrada na conscientização e na práxis. Brandão (1983) compreende a educação popular como inseparável da luta por justiça social, ancorada nos saberes comunitários. Rancière (2011), por sua vez, desafia hierarquias do saber e defende a igualdade das inteligências. Complementando essa base, Nogueira (2024) destaca que a educação afro-popular "centraliza a cultura, identidade e história do povo negro, utilizando métodos e pedagogias enraizadas nas cosmopercepções afro-brasileiras" (NOGUEIRA, 2024, p. 8), reconhecendo a ancestralidade e a memória como eixos da construção do conhecimento.

A análise documental abrange obras clássicas, registros históricos de movimentos sociais e experiências de educação popular e afro-popular, como as ações da Escola Afro Popular de Formação Política Leonor de Barros, articulada por Jeruse Romão. A revisão bibliográfica possibilita compreender como essas práticas educativas contribuem para a valorização da memória coletiva e para a construção de identidades negras.

Como a pesquisa está em andamento, a metodologia poderá ser ampliada conforme novas demandas surgirem. Todos os princípios éticos são observados, com a valorização dos saberes populares e a devolutiva dos resultados às comunidades envolvidas. Assim, esta investigação se insere em um campo comprometido com a educação popular e afro-popular como espaços de resistência, memória e transformação social.

3. EDUCAÇÃO POPULAR: RESISTÊNCIA, TRANSFORMAÇÃO E PRÁXIS LIBERTADORA

A educação popular, enraizada nas experiências comunitárias e lutas sociais, difere da educação formal. Brandão (1983) a define como um processo de transmissão de saberes e uma luta pela democratização do ensino: "a educação

popular parece não só existir fora da escola e à margem, como também parece resistir a tudo isso" (p. 15).

Historicamente, o conhecimento era compartilhado coletivamente, mas com a institucionalização da educação, os saberes populares foram marginalizados. Embora a escola pública tenha ampliado o acesso, manteve desigualdades estruturais (Brandão, 1983, p. 60). Para Freire (2024), a educação formal reproduz opressões por meio da "educação bancária", enquanto a popular promove a emancipação por meio do diálogo e da práxis: "A verdadeira libertação não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis" (p. 52).

A educação formal é estruturada e certificada, enquanto a não-formal ocorre em espaços comunitários e projetos sociais. Já a educação popular se fundamenta na luta por direitos e na participação coletiva (Brandão, 1983, p. 15). A escola pode perpetuar desigualdades ou ser um espaço de resistência: "A escola pública ainda ergue muros invisíveis que mantêm as classes populares do lado de fora" (Brandão, 1983, p. 60). No entanto, Freire (2024) defende que "somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la" (p. 92), reforçando seu potencial transformador.

Movimentos sociais, como o MST, exemplificam essa prática ao reivindicar um ensino alinhado às realidades camponesas e às lutas sociais (Ramos, 2020, p. 235). Assim, a educação popular desafia a hegemonia da educação formal e se posiciona como caminho para a transformação social.

3.1. Os Movimentos Sociais e a Educação Popular: Lutas, Resistências e Transformações

A educação popular no Brasil consolidou-se como ferramenta de resistência e transformação social, destacando-se com os Movimentos de Educação de Base (MEB) nos anos 1950. Inspirados na pedagogia de Paulo Freire, esses movimentos uniam alfabetização e formação política, valorizando as vivências das comunidades marginalizadas. Como observa Farias (2016), "A educação propagada pelas lideranças do movimento seria um processo integrado à cultura, constituindo uma dimensão social do homem".

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), a repressão interrompeu programas como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), coordenado por Freire. Dalsotto & Luchese (2019, p. 87) destacam: “Vinte dias depois, o golpe concretizaria outros rumos para a educação, em especial para a alfabetização de adultos”. Mesmo assim, a educação popular sobreviveu por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica, que se tornaram espaços de formação política e mobilização social.

Com a redemocratização, a Constituição de 1988 reafirmou a educação como direito social, mas políticas neoliberais impuseram novos desafios. O MST emergiu como referência na luta pela educação popular, articulando uma pedagogia socialista e resistindo ao fechamento de escolas rurais. Ramos (2020, p. 235) lembra: “O MST elaborou coletivamente uma concepção de educação popular. Em 2011, mobilizou uma campanha nacional contra o fechamento de mais de 24 mil escolas no campo, com o lema ‘Fechar escola é crime!’”.

Mais que alfabetização, a educação popular é um instrumento de resistência política e construção da memória coletiva. Como afirmam Dalsotto & Luchese (2019, p. 77), “A educação popular visava uma conscientização que acarretasse ação política”. Esse compromisso segue vivo, reinventado por movimentos sociais em defesa da emancipação e justiça social.

3.2. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular

Paulo Freire critica a educação bancária por reduzir os educandos a receptores passivos de informações, sem espaço para reflexão ou transformação. Para ele, esse modelo se limita à memorização mecânica e ignora a compreensão crítica da realidade: “Não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo” (Freire, 2024, p. 53). Em oposição, a educação libertadora propõe uma práxis crítica, unindo ação e reflexão para transformar o mundo: “A verdadeira libertação não é uma coisa que se deposita nos homens. […] É práxis” (Freire, 2024, p. 52).

A cultura do silêncio, conceito central na pedagogia freireana, denuncia a marginalização dos saberes populares e a supressão histórica das vozes oprimidas: “A ‘cultura do silêncio’, que se gera na estrutura opressora, necessariamente os

constitui desta forma" (Freire, 2024, p. 45). Romper esse ciclo exige um processo de conscientização, permitindo que os oprimidos se reconheçam como sujeitos históricos: "Precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais" (Freire, 2024, p. 52).

O diálogo é essencial para a emancipação: "Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la" (Freire, 2024, p. 92). Essa abordagem influenciou bell hooks, que destaca: "Foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para a conscientização em sala de aula" (hooks, 2017, p. 26).

A práxis educativa, aliada à esperança e ao amor, possibilita superar as situações-limite e criar o "inédito viável" – novas possibilidades de transformação social emergentes da luta coletiva: "Os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das 'situações-limites', o que chamamos de 'inédito viável'" (Freire, 2024, p. 107). Esse horizonte reafirma a educação popular como prática de resistência e libertação.

3.3. Educação Afro-Popular: Contribuições de Azânia e Jeruse Romão

A formação afro-popular, conforme destaca Azânia Mahin Romão Nogueira (2024), constitui-se como uma abordagem educativa que articula cultura, identidade e memória negra em processos pedagógicos emancipadores. Diferenciando-se da educação popular tradicional, essa perspectiva "se fundamenta em princípios, métodos e pedagogias que são tanto próprios, quanto articulados com as experiências e conhecimentos das experiências negras" (NOGUEIRA, 2024, p. 7). Essa proposta não apenas integra conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira, mas "centraliza a cultura, identidade e história do povo negro, utilizando métodos e pedagogias enraizadas nas cosmopercepções afro-brasileiras" (NOGUEIRA, 2024, p. 8), estabelecendo um diálogo entre saberes ancestrais e práticas políticas contemporâneas.

Além disso, Azânia argumenta que a formação afro-popular atua como uma ferramenta de emancipação, ao "potencializar a população brasileira a se reconhecer como herdeira da luta negra e, portanto, como sujeitos de direitos"

(NOGUEIRA, 2024, p. 8). Essa pedagogia se ancora em uma prática coletiva e contra-colonial, inspirada na práxis de militantes como Jeruse Romão, que compreendem que "o papel da história e da memória também tem um local de destaque, bem como a importância de dialogar com a população não negra e com o Estado" (NOGUEIRA, 2024, p. 11). Assim, a educação afro-popular se estabelece como um projeto político-pedagógico que promove o enfrentamento ao apagamento histórico e a valorização das experiências negras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Popular, ao longo da história, tem se reafirmado como uma estratégia essencial de resistência e transformação social, desafiando as estruturas educacionais hegemônicas que perpetuam desigualdades e exclusões. Contudo, a educação afro-popular emerge como um aprofundamento necessário dessa perspectiva, ao colocar no centro as cosmopercepções, histórias e identidades negras, rompendo com paradigmas eurocêntricos. Inspirada na práxis libertadora de Paulo Freire e na luta de movimentos negros e sociais, a educação afro-popular não apenas rompe com a lógica de transmissão unidirecional de conhecimento, mas também "centraliza a cultura, identidade e história do povo negro, utilizando métodos e pedagogias enraizadas nas cosmopercepções afro-brasileiras" (NOGUEIRA, 2024, p. 8).

Ao longo deste estudo, ressaltamos como a educação afro-popular se articula à luta pela memória coletiva e pela afirmação identitária negra, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para enfrentar o apagamento histórico e promover a emancipação social. Essa abordagem questiona a estrutura tradicional da escola e propõe alternativas que combinam a participação ativa, o diálogo e a construção coletiva de saberes, reconhecendo o protagonismo da população negra na produção de conhecimento. Como afirma Nogueira (2024, p. 11), "o papel da história e da memória também tem um local de destaque, bem como a importância de dialogar com a população não negra e com o Estado", apontando a dimensão política e reparadora da educação afro-popular.

No contexto atual, marcado pelo avanço da mercantilização do ensino e pelo enfraquecimento das políticas públicas voltadas à educação, a valorização da

educação afro-popular torna-se ainda mais urgente. Experiências como a da Escola Afro Popular de Formação Política Leonor de Barros, idealizada por Jeruse Romão, e de outras iniciativas do movimento negro evidenciam que é possível construir espaços educativos que transcendem a lógica escolar convencional e afirmam a memória negra como prática emancipatória.

Assim, esta pesquisa reforça a importância de aprofundar os debates sobre a educação afro-popular, tanto no âmbito acadêmico quanto nas práticas concretas de transformação social. Compreender e fortalecer esses processos é essencial para consolidar um modelo educacional que resista às desigualdades e contribua para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural, que reconheça a centralidade da luta negra e de seus saberes.

5. REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DALSOTTO, M. P. B.; LUCHESE, T. Â. **Círculos de cultura**: história de uma prática de educação popular (déc. de 1950–1960). Reflexão e Ação, v. 27, n. 3, p. 72-90, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v27i3.13648. Acesso em: 14/01/2025.

DAYRELL, Juarez Tarcisio; LEÃO, Geraldo Magela Pereira; DOMINGUES, João Paulo Mariano; ROCHA, Lorena Trigueiro. **Educação popular e ditadura militar: desafios e perspectivas para a docência no ensino superior, uma entrevista com Juarez Dayrell.** Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 14, e053790, p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2024.53790.

FARIAS, S. O. “Povo esclarecido pode mudar a vida”: O Movimento de Educação de Base na Bahia (1961-1966). In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL**, 13., 2016, [Local]. Anais […]. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461955590_ARQUIVO_ARTIGOABHO-POVOESCLARECIDOPODEMUDARAVIDA.pdf. Acesso em: 14/01/2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

hooks, bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **"Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas":** a formação afro-popular e a construção de políticas públicas na práxis da professora Jeruse Romão. PerCursos, Florianópolis, v. 25, p. e0113, 18 set. 2024. DOI: 10.5965/19847246252024e0113. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24363. Acesso em: 23 jul. 2025.

RAMOS, Márcia Mara. **Educação popular**: instrumento de formação, luta e resistência no projeto educativo do MST. Fractal: Revista de Psicologia, Niterói, v. 32, n. esp., p. 233-238, jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40984.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

STRECK, Danilo R. **Entre emancipação e regulação**: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 299-310, maio/ago. 2010.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE NA ERA DO *ANTROPOTECNOCAPITALOCENO*

EIXO: PAULO FREIRE, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

***Valdir Borges*[1]**
***Peri Mesquida*[2]**
***Juliana Battistus Mateus Ferreira*[3]**

RESUMO

Objetivamos analisar e enfrentar o Antropoceno e o Capitaloceno com a coragem de desafiar a "guerra das Ciências", naturais e sociais e conciliar as tensões históricas entre episteme e política, diante de um tecnocapitalismo, aliado às *Big Techs*, capturou a história natural e humana e conduziu-nos a uma catástrofe global em escala jamais vista, que ameaça, inclusive, a extinção da espécie humana. Cremos que esta temática terá que ser debatida e resgatada pelas Ciências Humanas, Sociais e da Educação, que funcionarão como uma porta de entrada para os debates hodiernos da comunidade científica, impulsionando uma nova perspectiva humana para o século XXI. A ***problemática*** em discussão será o colapso e da depredação dos grandes ecossistemas com todas as suas consequências, não pode mais ser somente teórica, mas é uma questão vital e de RESPONSABILIDADE, de sobrevivência na Terra. Utilizaremos a ***metodologia*** da abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e documental, cujo referencial teórico está baseado, Paulo Freire (1980, 2000, 2003, 2005, 2007, 2007, 2010, 2019, 2011 e 2021), BORGES; MESQUIDA,2021, ANGUS, 2023, VEIGA (2019, 2023 e 2025) e SAITO, 2024 para enfrentarmos o tecnocapitalismo, disfarçado com a carapuça de progresso e inovação, aliado às *Big Techs* e, estas, com as ideologias fascistas, representa um ataque à classe trabalhadora, à precarização do emprego e uma ameaça à democracia mundial, que está sendo minada, substituída pela autocracia, movida pela PÓS-VERDADE, POLARIZAÇÃO e o POPULISMO. O ***resultado*** dessa pesquisa será a denúncia da falsa promessa de autonomia na *economia de plataformas*, cujos dados estão nas mãos de gigantes tecnológicos, que moldam o debate, esquecendo da função social da Ciência, transformando o SUJEITO em OBJETO, disfarçado de EMPREENDEDOR, utilizar-nos-emos da *Pedagogia humanista* de Paulo Freire como o antídoto humanizador contra o *antropocapitaloceno*.

Palavras-chave: Antropoceno. Capitaloceno. Tecnocapitalismo. *Big Techs*. Paulo Freire.

---

[1] Doutor em Educação pela PUCPR e Professor da mesma Instituição na Escola de Educação e Humanidades. Correio Eletrônico: valdirb@hotmail.com

[2] Doutor e pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Unige/CH e pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Friburgo (Unifr/CH) e Professor titular do PPGE da PUCPR. Correio Eletrônico: mesquida.peri@gmail.com

[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR/BR) e pela Universidade Católica do Oeste (UCO/FR). Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Correio Eletrônico: julianabattistus@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O *Antropoceno* pode ser entendido como a evidência da ação humana sobre a Terra, transformando-a profundamente. O termo é um neologismo combinado por duas palavras: *anthropo* (homem) e *ceno* (o mais novo) para sugerir que as atividades humanas se tornaram tão generalizadas e intensas que passaram a se igualar às grandes forças da natureza no trabalho de modificar a superfície do planeta.

O *Capitaloceno* uma das derivações do *Antropoceno*, que se ramificou por diversas áreas do conhecimento e vieses políticos e epistemológicos em um convite com a necessária politização em forma de *pedagogia da resistência e re-existência* para uma conscientização e uma luta contra o tempo, um chamado à luta contra a catástrofe, *a veloz redução dos sonhos possíveis freireanos* para um *outro mundo possível*.

O tecnocapitalismo não é esse futuro inevitável apregoado, mas um PROJETO POLÍTICO, que beneficia uma minoria poderosa, em detrimento da maioria da população. Temos a convicção que a *Pedagogia Humanizadora* permeada no *Corpus* do pensamento pedagógico e sociopolítico freireano será o grande antídoto do *Ethos* destruidor, no bojo do Antropoceno.

2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE NA ERA DO *ANTROPOTECNOCAPITALOCENO*

O *Capitaloceno* é um termo utilizado nos debates e discursos científicos como um conceito que foi derivado do *Antropoceno*, cuja ênfase são as mudanças ambientais causadas pela ação do ser humano, intrinsecamente ligadas ao capitalismo e às suas dinâmicas de poder e desigualdade. Enquanto o antropoceno refere-se genericamente à época geológica em que a influência humana se tornou um fator geológico significativo, o capitaloceno argumenta que a influência é moldada e impulsionada pelo sistema capitalista, que na busca incessante pelo lucro e a acumulação de capital é a principal força motriz por trás da degradação ambiental.

A ideia central do antropoceno é que a humanidade se tornou uma grande força geológica, capaz de alterar a composição da atmosfera, a biodiversidade e outros aspectos do planeta Terra. A atividade humana passou a ter um impacto significativo no meio ambiente e da Terra, alterando os sistemas naturais, depredando a maioria dos ecossistemas e mudando a geologia planetária. A crítica que se faz a esse termo é que não diferencia as responsabilidades pelas mudanças ambientais, agrupando toda a humanidade como a causa, sem considerar as grandes desigualdades sociais e econômicas.

O capitaloceno enfatiza a politização das questões ambientais, argumentando que as mudanças climáticas e as outras crises ambientais, impulsionadoras das vexatórias crises humanitárias do planeta são resultados do tecnocapitalismo, que aliado às *Big Techs*, capturou a história natural e humana e conduziu-nos a uma catástrofe global em escala jamais vista, que ameaça, inclusive, a extinção da espécie humana. O capitaloceno reconhece, não somente, a influência humana, mas também as estruturas de poder e as relações econômicas que moldam essa influência. Essa perspectiva enfatiza que as desigualdades sociais e a exploração dos recursos naturais são inerentes ao capitalismo e, portanto, responsáveis pelas crises ambientais.

Enquanto a antropoceno descreve o período geológico, o capitaloceno oferece uma análise crítica, apontando o tecnocapitalismo como o grande motor que acelera a crise ambiental. Muito além da discussão terminológica entre antropoceno e capitaloceno, temos que ir à radicalidade da atual crise ecológica pela qual o planeta adoece e a existência humana é ameaçada. José Eli da Veiga, professor sênior do *Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo,* trata essas questões como uma crise existencial. No prólogo do seu livro: *o antropoceno e o pensamento econômico,* publicado em 2025, ao expor sobre a *grande aceleração* ocorrida logo após a Segunda Guerra Mundial no pensamento econômico dos últimos oitenta anos, destacando que:

> A ideia de Antropoceno propõe a existência de uma ponte entre as últimas oito décadas e um porvir de duração indefinida. Possivelmente de séculos, talvez de milênios. Toda uma "Época" do tempo profundo da escala geológica, embora curtíssima se aos seus "Períodos" e "Eras". [...] O alerta é sobre a "tripla crise planetária", composta por poluições e lixos, perdas da biodiversidade e aquecimento global. "Em assombrosa velocidade, elas contribuem para crises humanas, deslocamentos e deterioração da saúde". (VEIGA, 2025, p. 11 e 13).

As relações sobre a sociedade humana e a natureza são bastante claras. Com o advento do Antropoceno, ou Capitaloceno, como querem alguns, época em que os seres humanos passaram a ser o principal vetor de mudanças na biosfera, o que era uma discussão teórica passou a ser uma questão de sobrevivência, tendo em vista os crescentes desequilíbrios ecológicos e climáticos que afetam o planeta. José Eli comentando sobre as quatro teses sobre a história do clima propostas por Dipesh Chakrabarty em 2009, afirma que "a hipótese geológica a respeito do Antropoceno exige que coloquemos as histórias globais do capital em diálogo com a história da espécie humana" (VEIGA, p. 2023, p. 85).

É hora de deixarmos a s "ciências duras" para voltar-nos "às ciências humanas" para a busca de uma hermenêutica correta do Antropoceno. Nosso intento, a partir das humanidades encarar o Antropoceno, demonstrando seus possíveis vínculos entre os humanos e os outros seres vivos e, como os estudos biológicos, sociológicos, políticos, éticos, econômicos e educacionais se implicam e se complementam mutuamente. Discutiremos, também, como a espécie humana evoluiu até aqui e qual será o seu futuro diante da "tripla crise planetária", que supra descrevemos.

Almejamos fazer um balanço crítico das diversas correntes do pensamento contemporâneo entre o Antropoceno e as Humanidades como uma porta de entrada para os debates atuais que vem ocorrendo na comunidade científica mundial, na esteira de José Eli da Veiga, nas recentes bibliografias por nós referenciadas. Nossa ideia é causar medo e desespero, mas sobretudo conscientizar que:

> o impacto da atividade econômica humana no planeta é tão grande que o ganhador do Prêmio Nobel de Química Paul Joseph Crutzen disse que, do ponto de vista geológico, a Terra entrou em uma nova era que ele nomeou de Antropoceno, em referência à era em que os vestígios da atividade humana cobriram a superfície da Terra (SAITO, 2024, p. 13-14).

Neste livro do filósofo japonês Kohei Saito, publicado no Brasil em 2024, propõe uma volta aos estudos de Karl Marx diante do problemas enfrentados no século XXI:

> certa vez Marx criticou a religião como *ópio do povo*, devido ao alívio que proporcionava ao sofrimento causado pela dura realidade do capitalismo. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são, genuinamente, a versão moderna do ópio do povo (SAITO, 2024, p. 13).

Segue na mesma esteira Ian Angus na obra enfrentando o Antropoceno: “o capitalismo e o ambiente global alienado que ele produziu constituem hoje nossa ‘casa em chamas’” (ANGUS, 2023, p. 20). Elucidaremos a relação entre capitalismo e natureza, pois o sistema capitalista dominante de alta financeirização e a busca ilimitada do lucro está destruindo o planeta e, só um novo sistema, pautado no decrescimento com a produção social e a partilha da riqueza como objetivo central é capaz de reparar os danos causados até aqui.

A tecnologia revolucionária deu livre curso a um crescimento desmedido da economia e, consequentemente, os seus efeitos cumulativos sobre a elevação descontrolada da temperatura, secas, chuvas extremas, derretimento das calotas polares e elevação do nível dos mares, zonas de sacrifício em expansão, contaminação generalizada dos bens comuns e perda acentuada da biodiversidade. O sul global é o que mais padece as consequências do expansionismo destrutivo. Isso nos leva a refletir acerca da sobrevivência no Antropoceno que, exigirá uma mudança social radical, substituindo o capitalismo fóssil por uma nova civilização ECOSSOCIALISTA como nos impulsiona o pensador canadense desde 2016, Ian Angus no enfrentamento do Antropoceno. Ele faz uma análise multidisciplinar na obra *enfrentando o Antropoceno*, a partir das recentes descobertas científicas e sobre as causas e consequências físicas da transição do Antropoceno e, também, as tendências sociais e econômicas que fundamentam a crise, como a queima de combustíveis fósseis e a atuação do capitalismo nos últimos 100 anos, advertindo-nos que:

> A essência predatória do sistema econômico capitalista declara guerra, em nome do crescimento infinito, do lucro e da acumulação desenfreada de riquezas contra o sistema Terra, contra Gaia/Pachamama, e mostra de que maneira a lógica desse sistema precisa ser combatida em seu todo (ANGUS, 2023, síntese na segunda capa).

Devido a isso discutiremos acerca do *TECNOCAPITALISMO*, que não é outra coisa que um ataque à classe trabalhadora e uma ameaça à democracia. O tecnocapitalismo, longe de ser uma força neutral, representa um ataque aos direitos trabalhistas e uma constante ameaça à democracia, provocando uma tormenta social, política, ética e econômica nos dias hodiernos. Ele vem disfarçado de uma carapuça de *progresso e inovação*, mas na verdade, intensifica a *exploração da classe trabalhadora*, aprofundando as desigualdades sociais e a consolidação do poder nas mãos das grandes corporações tecnológicas, as *Big Techs*. A automação desenfreada, promovida pelo tecnocapitalismo, não é um caminho para o progresso, mas uma ameaça ao emprego e aos direitos trabalhistas. A substituição das pessoas trabalhadores por máquinas e algoritmos, gera desemprego em massa, precariza as condições de trabalho e fragiliza a organização sindical. A intensificação do trabalho com a constante vigilância algorítmica e a exigência de alta produtividade, leva à exaustão física e mental, à degradação da saúde.

Um dos pilares do tecnocapitalismo é a *economia de plataformas,* ela dissimula as relações de trabalho tradicionais sob a falsa promessa de autonomia. Na prática, as pessoas trabalhadoras de plataformas são submetidas a condições de trabalhos precárias, sem direitos trabalhistas básicos, sendo exploradas por algoritmos que definem seus salários e jornadas de trabalhos. Isso nada mais é que transformar o ser humano em objeto, como aquele que servirá de antídoto humanizador, *Paulo Freire*, para o Antropoceno tecnocapitalista já havia denunciado nos anos 1960, em *Pedagogia do Oprimido,* ao discorrer sobre a sua teoria antidialógica (FREIRE, 2005a, p. 141-206).

A concentração de poder nas mãos de gigantes tecnológicos como as *Big Techs* é outro grande perigo do tecnocapitalismo. Essas empresas controlam uma vasta quantidades de dados que moldam o debate público e exercem uma influência desproporcional sobre a política. A vigilância constante e a manipulação de dados colocam em risco a privacidade, a liberdade individual, além de permitir a discriminação algorítmica. O tecnocapitalismo aliado ao poder das grandes empresas de tecnologia que dominam o mercado global, as *Big*

Techs como a *Google*, *Apple*, *Amazon*, *Microsoft*, *Meta* e outras exercem uma influência significativa na sociedade, na economia e, ultimamente, na política.

As *Big Techs,* ou gigantes da tecnologia são empresas que se destacam pela *inovação*, poder econômico, influência e invasão cultural (FREIRE,2005a, p. 173-191) e, ultimamente, o poder de barganha política. O maior impacto das *Big Techs* na sociedade é transformação digital da sociedade, moldando a forma de como nos comunicamos, consumimos informações e fazemos negócios. No entanto, há suspeitas acerca da privacidade, regulamentação e responsabilidade social, concentração de poder econômico e a capacidade de influenciar comportamentos de consumo e, até no destino político das nações, ameaçando drasticamente a democracia mundial. AS *Big Techs* impactam a política e a democracia mundial e brasileira, temos presenciado isso nas últimas eleições norte-americanas de 2024, a aproximação de Donald J. Trump e as *Big Techs,* especialmente com Elon Musk e Mark Zuckerberg.

Isso tudo trouxe diversas consequências globais, como o desrespeito à regulamentação das redes sociais, o fortalecimento dos discursos e dos crimes de ódio com o incremento das *fake News*, a *Pós-verdade*, que junto com a volta do *populismo* e da *polarização* ascendeu os discursos da extrema direita mundial como já denunciou Moisés Naim em sua recente obra: *A vingança do poder* (NAIM, 2023, p. 19-136). Estes são os três pês que estão minando e destruindo a democracia mundial. E o quem tem o educador brasileiro, profeta e andarilho da esperança, Paulo Freire com tudo isso? Para nós ele é o antídoto humanizador, ético e sociopolítico do ethos destruidor do Antropoceno, impelido pelo tecnocapitalismo, aliado às *Big Techs*, que tem tudo a ver com as conexões e reconexões ecossistêmicas, temática do **EDUCERE 2025**.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paulo Freire nos impulsionará à verdadeira AUTONOMIA, à INDIGNAÇÃO diante do SUJEITO coisificado, feito OBJETO. Nos dirá que a ÉTICA DA VIDA é mais eficaz que a ÉTICA CURVADA AO LUCRO. Nos permitirá SONHAR de novo e dirá que junto ao sonho está a utopia, reanimada pela ESPERANÇA, que são os grandes motores da HISTÓRIA e, que somente a EDUCAÇÃO, as

HUMANIDADES, empenhadas na autonomia, na liberdade e na emancipação do SUJEITO, são capazes de produzir a MUDANÇA e os rumos dessa HISTÓRIA. À luz do *PENSAMENTO PEDAGÓGICO E SOCIOPOLÍTICO DE PAULO FREIRE,* o Professor e pesquisador freireano, Peri Mesquida cunhou este neologismo*, ANTROPOTECNOCAPITALOCENO,* que inclui a problemática urgente, oportuna e atual para enfrentarmos o colapso global, a catástrofe que se avizinha. Essa é uma denúncia e um convite à resistência.

Nos utilizaremos da *Pedagogia Humanista de Paulo Freire* como o grande antídoto ao Antropoceno, capitaloceno, tecnocapitalismo, aliado às *Big Techs*, demonstrando a nossa indignação perante o desmonte dos direitos da classe trabalhadora e do aniquilamento da dignidade humana roubada quando se transforma o ser humano em algoritmo, objeto coisificado parafraseando Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Denunciaremos que o tecnocapitalismo não é um futuro inevitável, mas sim um projeto político, que beneficia uma minoria poderosa em detrimento da maioria da população. Para construir um futuro justo e equitativo é urgente a necessidade de um debate amplo sobre o resgate da proteção do trabalho e a implementação de políticas públicas que protejam a classe trabalhadora, regulamentando as grandes corporações tecnológicas e democratizando o acesso à tecnologia. Isso é aliar os Direitos Humanos às relações de trabalho, que para nós é uma conexão ecossistêmica à dignidade da pessoa humana. O grande antídoto para esse antropoceno destruidor movido pelo tecnocapitalismo, aliado às *Big Techs* é a *Pedagogia humanista* de Paulo Freire. E o quem tem o educador brasileiro, profeta e andarilho da esperança, Paulo Freire com tudo isso? Para nós ele é o antídoto humanizador, ético e sociopolítico do ethos destruidor do Antropoceno, impelido pelo tecnocapitalismo, aliado às *Big Techs*, que tem tudo a ver com as conexões e reconexões ecossistêmicas, temática do EDUCERE 2025.

4 REFERÊNCIAS

ANGUS, Ian. **Enfrentando o Antropoceno**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz**

de Paulo Freire. Curitiba: CRV, 2021.

BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. (Org.). **Paulo Freire: filosofia, linguagem, educação e sociedade.** Curitiba: CRV, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis/Paulo Freire. 2.ed. ver. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis/Paulo Freire**. 4.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: esperança que liberta. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a. (Textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 43. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro. Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006.

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a Pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MESQUIDA, Peri; SANTOS, Maria Socorro dos. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da Pedagogia por Competência. São Paulo: Metodista, 2007.

MOORE, Jason W. (Org.). **Antropoceno ou Capitaloceno?** Natureza, história e crise do capital. São Paulo: Editora Elefante, 2024.

NAIM, Moisés. **A vingança do poder**: como os autocratas estão reinventando a política do século XXI com estratégias para enfraquecer os alicerces da democracia. São Paulo: Cultrix, 2023. Tradução de Mário Molina.

PEROZA, Juliano. **Pedagogia do Inédito Viável**: o pensamento utópico freireano e a formação de Professores. Chapecó-SC: Livrologia, 2019.

SAITO, Kohei. **O Capital no Antropoceno**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e a Ciência do Sistema Terra**. São Paulo: Editora 34, 2019.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e as Humanidades**. São Paulo: Editora 34, 2023.

VEIGA, José Eli da. **O Antropoceno e o pensamento econômico**. São Paulo: Editora 34, 2025.

ISSN: 2176 - 1396

ISSN: 2176 - 1396

O PENSAMENTO FREIREANO COMO CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Oséias Santos de Oliveira[1]

Marta Rejane Proença Filietaz[2]

Anelise de Oliveira Rodrigues[3]

Priscila Moreira Di Bernardo dos Santos[4]

Regina Celia da Silva Lisboa Rosa[5]

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a compreensão dos sentidos atribuídos à educação tecnológica, evidenciando seu potencial na promoção da autonomia, do diálogo e da transformação social por meio do uso crítico e consciente das tecnologias. Com uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica, efetivou-se uma revisão de textos de Paulo Freire e de autores contemporâneos que discutem a interface entre tecnologia, educação e emancipação social. O aporte teórico se baseou, sobretudo, nas obras de Paulo Freire (1977, 1979, 1981, 1992, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2014), complementadas por estudos de Soffner (2001), Alencar (2005) e Costa et al. (2020). Os resultados indicam que Freire rejeitava a ideia de tecnologias como neutras e as compreendia como produções culturais e políticas que precisam ser apropriadas de forma consciente e colocadas a serviço da libertação e humanização dos sujeitos. A crítica freireana ao tecnicismo e à instrumentalização passiva dos recursos tecnológicos permanece atual, especialmente no contexto das sociedades marcadas por desigualdades. O estudo também evidenciou o conceito de práxis tecnológica como alternativa pedagógica, centrada na articulação entre ação, reflexão e transformação, capaz de promover o pensamento crítico e a participação ativa dos educandos. Por fim, destaca-se o desafio de se projetar uma educação tecnológica que, para além do uso das máquinas, contribua para a formação de sujeitos capazes de questioná-las, ressignificá-las e, sobretudo, de transformar o mundo em diálogo com sua própria humanidade.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Tecnológica. Práxis Tecnológica. Autonomia. Emancipação.

[1] Doutor em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: oseiass@utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Distúrbios da Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: martafilietaz@utfpr.edu.br.
[3] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), e-mail: anelise.rodrigues@sou.unijui.edu.br.
[4] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: priscila_dibernardo@outlook.com.
[5] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba), e-mail: reginalisboarosa@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Na educação, as tecnologias passaram a ocupar lugar de destaque, sendo incorporadas de diferentes formas aos processos de ensino e aprendizagem, com especial ampliação no período pandêmico recente, que exigiu novas interações nos modos de ensinar, aprender e conviver, marcadas pelo uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Enquanto mediações sociais, as tecnologias assumem sentidos diversos, conforme concepções pedagógicas, projetos de sociedade e interesses políticos e econômicos. Neste cenário, o legado filosófico, sociológico, político e pedagógico de Paulo Freire (1921-1997) permanece atual e necessário para uma leitura crítica de um contexto social permeado por desigualdades sendo que figura, desde cedo, entre suas reflexões, a preocupação com os usos e finalidades das tecnologias na educação.

Freire (1992), defendia que o emprego das tecnologias deveria estar a serviço da liberdade e da humanização, cabendo aos sujeitos exercer controle consciente sobre elas. Alertava, ainda, que avanços científicos e tecnológicos, ao se dissociarem dos propósitos humanos e das necessidades sociais concretas, perdem seu sentido emancipador e ético (FREIRE, 1996), devendo, portanto, ser apropriados criticamente pela educação.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a compreensão dos sentidos atribuídos à educação tecnológica, evidenciando seu potencial na promoção da autonomia, do diálogo e da transformação social por meio do uso crítico e consciente das tecnologias. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, baseou-se em obras de Freire e em estudos críticos sobre tecnologia e emancipação social, oferecendo subsídios para ampliação do debate teórico e para a orientação de práticas educativas humanizadoras. O artigo organiza-se em duas seções, além da introdução: a primeira apresenta as concepções de Freire sobre tecnologia e educação, com crítica ao tecnicismo e à suposta neutralidade tecnológica; a segunda discute o conceito de práxis tecnológica e possibilidades de uso crítico das tecnologias na educação, enfatizando a autonomia e o empoderamento dos educandos. Por fim, retomam-se os desafios e as potencialidades de uma educação tecnológica orientada pela práxis freireana.

2. CONCEPÇÕES FREIREANAS SOBRE A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO: CRÍTICA AO TECNICISMO E À NEUTRALIDADE TECNOLÓGICA

O pensamento pedagógico de Paulo Freire representa uma das mais significativas contribuições para a reflexão crítica sobre a educação no século XX e início do século XXI, especialmente em contextos em que as desigualdades sociais e culturais estão cada vez mais graves e avassaladoras. Dentre os diversos aspectos abarcados pela sua visão, destaca-se o papel da tecnologia na educação, compreendida para além de um elemento neutro ou exclusivamente instrumental, mas sobretudo como uma mediação social e cultural, cujo uso deve alinhar-se a um projeto ético-político de transformação social e de emancipação humana.

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, produzida durante seu exílio no Chile, nos anos de 1960, Freire reflexiona que a educação deve superar a mera transmissão de informações ou a simples reprodução de conteúdos e que necessita configurar-se como um ato político e ético, orientado pela práxis – entendida como a permanente articulação entre ação e reflexão, voltada à superação das situações de opressão e à construção de condições para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua história. Assim, a tecnologia, inserida nos processos educativos, não é isenta de valores, interesses ou intenções: ela é uma expressão cultural e como tal, carrega consigo possibilidades de emancipação ou de dominação (FREIRE, 1997a).

Desde suas primeiras obras Freire já ressaltava a importância de compreender as tecnologias como criações humanas e como manifestações do potencial criador dos indivíduos. Em *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, uma coletânea produzida entre as décadas de 1960 e 1970, o autor afirma que a tecnologia é uma das “grandes expressões da criatividade humana” (FREIRE, 1981 p. 98). Este reconhecimento implica situar as tecnologias dentro de um projeto maior de humanização, onde elas sejam utilizadas como meios para a promoção do diálogo e da consciência crítica voltada à transformação social.

Ao longo de sua vida Freire combateu a visão fatalista que atribuía à tecnologia a culpa pelos males sociais e pelo fracasso da educação. Na obra *Educação e Mudança*, escrito originalmente em espanhol e publicada no Brasil em 1979, ano que assinala seu retorno ao Brasil, após um longo período de exílio, ele alertou que tal concepção ignorava o caráter histórico, cultural e político das tecnologias. Freire

(1979, p. 11), confirmou que a tecnologia não é "a razão de todos os males do homem moderno" e complementa que, comprometido com a libertação humana, tampouco poderia "prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa" (Idem).

Não obstante, em seu livro *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire (1977), orienta que dominar e compreender criticamente as tecnologias é indispensável para evitar que educandos se tornem meros executores de técnicas sem significado. Apropriando-se criticamente destes instrumentos, o sujeito rompe com a alienação e se torna agente ativo de sua formação, pois este domínio permite questionar os sentidos, os propósitos e as implicações das tecnologias.

Em *Educação na Cidade,* lançada em 1991, Freire reitera que a educação não se reduz à técnica, contudo também não se faz educação sem ela. Assim, "utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê" (FREIRE, 2001, p. 98). Esta postura exige questionar permanentemente quais interesses orientam o desenvolvimento das tecnologias, quem se beneficia com elas e de que maneira podem ser utilizadas para promover transformações sociais

O pensamento freireano evoca uma advertência sobre a armadilha dos extremismos, sendo que, em 1992, com o livro *Pedagogia da Esperança*, o autor afirma que é preciso "uma posição crítica, vigilante, indagadora em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la" e conclama a "exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos" (FREIRE, 1992, p. 133). Trata-se, portanto, de situar as tecnologias no interior de um projeto que inclui uma centralidade ética e política em defesa de uma educação democrática e humanizadora.

A concepção tecnicista de educação criticada por Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, sua última obra publicada em vida, reduz a ação pedagógica a procedimentos técnicos, negligenciando seu sentido ético, político e emancipador. O autor adverte que, usadas de forma acrítica e subordinadas às lógicas de mercado, as tecnologias aprofundam desigualdades e distanciam sujeitos dos saberes, inviabilizando práticas libertadoras. Por isto, defende

a leitura crítica das tecnologias e não um mero consumo superficial, o que possibilita a reelaboração coletiva do conhecimento (FREIRE, 1996). Ressalta, ainda, que "o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação" (FREIRE, 1996, p. 147).

Neste horizonte, a crítica de Freire deixa de se dirigir às tecnologias em si, concentrando-se no uso que delas se faz e, sobretudo, na sua instrumentalização acrítica no campo educacional. Um dos alertas mais contundentes do autor refere-se ao risco de a educação tecnológica assumir um caráter tecnicista e reprodutor, subordinado a interesses mercadológicos e afastado das reais necessidades dos educandos e de suas comunidades. Na obra póstuma, intitulada *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire (2014), reafirma a necessidade de a escola se situar no tempo histórico e cultural em que está inserida, reconhecendo as inquietações da juventude e a presença inevitável das tecnologias na vida contemporânea. Para o autor, é insuficiente inserir equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino sem o compromisso de qualificar rigorosamente os educadores para que possam, de fato, mediar criticamente seu uso. Ainda, alerta que sem a devida formação docente, a tecnologia na escola corre o risco de ser apenas um ornamento descontextualizado, incapaz de dialogar com os desejos e sonhos dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das classes populares.

Desta forma, é descortinada a contribuição de Freire para a construção do conceito de educação tecnológica – que reside na defesa de uma concepção crítica, dialógica e humanizadora, que reconhece as tecnologias como mediações sociais e culturais e que reivindica seu uso consciente e orientado pela práxis. Ao recusar tanto o tecnicismo instrumental quanto a idealização ingênua da tecnologia, o pensamento freireano defende uma pedagogia que se apropria das tecnologias de forma reflexiva e criativa, articulando ciência, técnica e humanismo na luta pela superação das desigualdades e pela emancipação social.

3. PRÁXIS TECNOLÓGICA: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

O conceito de práxis ocupa eixo estruturante no conjunto das ideias filosóficas, sociológicas e políticas de Paulo Freire e é fundamental para a compreensão de seu pensamento pedagógico. Em sua formulação clássica, Freire (1997a), define a práxis como a ação e reflexão dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo, rompendo com a dicotomia tradicional entre teoria e prática. Para ele, esta articulação é condição indispensável para a superação da contradição histórica entre opressores e oprimidos e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Neste processo, é ressaltado o papel fundante do diálogo como elemento que possibilita a problematização da realidade e a elaboração coletiva de alternativas emancipadoras.

Quando se analisa o papel das tecnologias nesta circunstância, é necessária a compreensão de que a educação como práxis envolve inevitavelmente a leitura crítica do mundo e a intervenção transformadora sobre ele. Assim, a tecnologia, enquanto produção humana, não é neutra, nem deve ser utilizada de forma acrítica ou subordinada a interesses externos à educação. Freire (1981), destacou que a tecnologia representa uma importante manifestação da criatividade humana e constitui elemento integrante do percurso histórico e cultural das sociedades. Por isto, seu uso precisa ser constantemente problematizado e orientado por princípios que sejam a expressão de um compromisso com a libertação dos sujeitos.

Nesta direção Soffner (2001), aponta que, segundo o pensamento freireano, todo uso de tecnologia está imbuído de ideologia e, portanto, carrega consigo concepções de mundo e de ser humano. O referido autor discute o conceito de práxis tecnológica como sendo a capacidade de identificar as bases e justificativas das práticas tecnológicas, questionando os sentidos e propósitos que as orientam no ambiente educativo. Assim, em vez de utilizar as tecnologias de maneira acrítica ou instrumental, os educadores devem reconhecê-las como mediações políticas e culturais, cuja apropriação pode tanto reforçar as estruturas de dominação quanto favorecer processos de emancipação social.

No debate sobre práxis tecnológicas à luz do pensamento freireano, Alencar (2005), sistematiza quatro elementos fundamentais para orientar o uso crítico e ético das tecnologias na educação. O primeiro refere-se ao uso intencional e político das

tecnologias, reconhecendo que elas são carregadas de ideologia e, por isto, suas bases devem ser desveladas para que interesses ocultos sejam identificados e revertidos em favor de causas libertadoras. O segundo elemento enfatiza a importância de compreender as razões e implicações do uso tecnológico, evitando a redução dos sujeitos a meros operadores ou consumidores de informações. O terceiro elemento aponta para a contextualização, exigindo identificar a origem, a ideologia e as consequências de seu uso em cada realidade local. Por fim, o quarto elemento valoriza a atitude emancipada diante das tecnologias, baseada em uma postura questionadora e indagadora, capaz de resistir à manipulação e de promover a liberdade, a justiça social e a transformação coletiva.

Costa et al. (2020), ampliam este debate quando analisam as possibilidades de se pensar uma práxis tecnológica no cenário contemporâneo, marcado pela cibercultura e pela presença massiva das tecnologias digitais. Os autores reconhecem que as tecnologias vivenciadas por Freire em seu tempo não são mais as mesmas que compõem o ambiente educacional atual, no entanto, destacam que a preocupação freireana com as ações humanas, políticas e ideológicas que definem os usos das tecnologias permanece atual. Para os autores, Freire compreendia que os recursos tecnológicos, como os computadores, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos estudantes, desde que utilizados a partir de um posicionamento vigilante, questionador e ético (COSTA et al., 2020).

Esta visão reforça a necessidade de evitar a instrumentalização das tecnologias na educação e de incorporá-las aos processos pedagógicos de forma articulada à práxis. O movimento de ação-reflexão-ação preconizado no pensamento freireano pressupõe que os sujeitos intervenham sobre a realidade a partir de uma análise crítica de suas condições e de seus contextos, utilizando os recursos tecnológicos como ferramentas para que esta intervenção de fato aconteça. No espaço educacional, o foco jamais deve se restringir a um simples uso da tecnologia como suporte para transmissão de conteúdos; ao contrário, esta utilização precisa apostar na promoção do diálogo, no estímulo à curiosidade epistemológica e no fomento da participação ativa dos educandos na construção de seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, a práxis tecnológica envolve mais do que a familiaridade técnica com os dispositivos digitais ou a capacidade de manuseá-los. Ela implica a compreensão crítica dos discursos, das ideologias e das relações de poder que

perpassam os usos sociais da tecnologia, e notadamente um questionamento sobre as motivações que orientam suas aplicações na educação e na sociedade. Como discute Freire (1992), é necessário exercer o controle sobre a tecnologia e colocá-la a serviço dos seres humanos, recusando os extremos de uma defesa exacerbada ou sua total negação. Esta postura atenta possibilita que os educandos se tornem sujeitos ativos e críticos diante das tecnologias, apropriando-se delas para expressar suas demandas, denunciar injustiças e construir soluções coletivas para os seus problemas reais.

Destarte, Freire em sua obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, publicada em 1993, ressalta o caráter inacabado e histórico dos seres humanos, destacando, em relação à construção do conhecimento, que "é exatamente porque somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada" (FREIRE, 1997b, p. 94). Isto revela a capacidade de se interferir nas determinações que são impostas às pessoas, reinventando e mudando o mundo. Esta capacidade de intervir e transformar se realiza no exercício da práxis que, aplicada à conjuntura tecnológica, possibilita aos educandos o consumo das informações perpassando pela problematização dos conteúdos, dos modos de produção e de circulação dos saberes e, inevitavelmente, pela reflexão sobre as implicações sociais de seu uso.

Portanto, a práxis tecnológica, inspirada pela pedagogia freireana, configura-se como um caminho para a construção de práticas educativas que reconhecem a centralidade das tecnologias no mundo contemporâneo, sendo estas incorporadas de modo consciente, ético e libertador. Ao favorecer a participação ativa dos sujeitos, estimular a reflexão crítica e possibilitar a intervenção sobre a realidade, a educação tecnológica baseada na práxis contribui para a formação emancipatória – tanto de educando quanto de professores, capazes de agir sobre o mundo e de transformá-lo em direção a uma sociedade mais democrática e, quiçá, mais solidária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a compreensão dos sentidos atribuídos à educação tecnológica, destacando seu potencial na promoção da autonomia, do diálogo e da transformação social por meio do uso crítico e consciente das tecnologias nos processos educativos. Ao longo da reflexão, demonstrou-se que a concepção freireana de educação transcende a mera instrumentalização técnica, situando as tecnologias como mediações sociais e culturais carregadas de intencionalidades, capazes de reforçar dominação ou favorecer práticas emancipatórias.

Os principais achados apontam que Freire compreendia a tecnologia como expressão da criatividade humana, e que, quando inserida na educação de forma ética e dialogada, contribui para a ampliação da consciência social e política dos educandos. Sua crítica ao tecnicismo, à neutralidade tecnológica e à instrumentalização acrítica permanece atual, sobretudo diante do cenário contemporâneo, marcado por desigualdades, consumo superficial e cultura da desinformação.

O conceito de práxis tecnológica, inspirado na articulação entre ação-reflexão-ação, apresenta-se como uma possibilidade para construir práticas educativas que ressignifiquem e questionem os usos das tecnologias, orientando-as à emancipação dos sujeitos.

Uma limitação deste estudo está em sua natureza exclusivamente teórica e bibliográfica, pois deixou de contemplar a análise de práticas pedagógicas concretas. Sugere-se, portanto, que estudos futuros desenvolvam investigações empíricas sobre experiências envolvendo a educação tecnológica em diálogo com a práxis freireana.

Diante da temática aqui explorada, urge pensar uma educação tecnológica pautada pela crítica e pela práxis, sob pena de se abdicar da possibilidade de humanizar e transformar. Logo, não basta a inserção de tecnologias nas escolas se estas reproduzirem alienação e superficialidade. E o desafio freireano permanece: indagar, ressignificar, inovar e construir, com ética e esperança, caminhos de emancipação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Anderson Fernandes. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas sobre a tecnologia. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife [s.n.]. 2005. Disponível em: http://seminario-paulofreire.pbworks.com/w/file/fetch/11816006/texto_pensamentofreire_sobretecnologia_pdf.pdf. Acesso em: 05 Jul 2025.

COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. In: **Olhar de Professor**, 23, 2020. 1–16. Disponivel em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16603. Acesso em: 03 Jul 2025.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1997a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SOFFNER, Renato. Tecnologia e educação: um diálogo Freire-Papert. In: **Tópicos Educacionais - UFPE**, Recife, 19, Jan/jun 2013. Disponivel em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22353. Acesso em: 09 jul 2025.

DO CAPITAL CULTURAL ÀS ENCRUZILHADAS: SABERES, PODERES E DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO

Daniel Alceu Rodrigues Cardoso Makufka[1]

Rogério Elias da Cunha[2]

Marcos Rohling[3]

Este trabalho, vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento no Instituto Federal Catarinense (IFC), propõe uma análise crítica sobre os limites da inclusão escolar a partir dos mecanismos simbólicos de exclusão presentes na escola pública brasileira. O objetivo é compreender como esses mecanismos operam no cotidiano escolar e desafiam a efetivação de políticas inclusivas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e teórico-conceitual, fundamentada em revisão bibliográfica de autores da sociologia crítica e das epistemologias decoloniais. Partimos do princípio de que a escola reproduz desigualdades sociais ao valorizar capitais simbólicos alinhados à cultura das classes dominantes. A inclusão, quando não acompanhada de uma crítica estrutural, tende a reforçar estigmas e diferenças como déficits. A análise fundamenta-se na obra de Pierre Bourdieu, especialmente em conceitos como *habitus,* capital cultural, violência simbólica e espaço social, evidenciando como a escola atua como instância de reprodução das hierarquias sociais. Em diálogo com esse referencial, a proposta de Luiz Rufino, a Pedagogia das Encruzilhadas, é mobilizada como possibilidade de ruptura, defendendo uma educação que acolha saberes insurgentes, pluralidade ontológica e práticas pedagógicas enraizadas na escuta, na ancestralidade e na justiça cognitiva. Ao articular os referenciais de Bourdieu e Rufino, o trabalho aponta caminhos para uma educação inclusiva que vá além do discurso normativo e se materialize em práticas comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave: Exclusão escolar. Pierre Bourdieu. Educação inclusiva. Pedagogia das Encruzilhadas.

1 INTRODUÇÃO

Contrapomos à ideia da escola como um espaço neutro, pois a instituição escolar atua, historicamente, como reprodutora das desigualdades sociais, legitimando capitais simbólicos alinhados às classes dominantes. A partir de conceitos centrais como *habitus*, capital cultural, violência simbólica e espaço social, problematizamos como práticas pedagógicas aparentemente neutras podem aprofundar desigualdades estruturais. Também pretendemos, incorporar um diálogo com Luiz Rufino (2019), através da Pedagogia das Encruzilhadas, como contraponto

[1] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), rogerioelyah@gmail.com
[3] Doutor em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), marcos.rohling@ifc.edu.br

às lógicas euro-americanas, ampliando o debate sobre justiça educacional e reconhecimento epistêmico.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como os mecanismos simbólicos de exclusão operam no interior da escola pública brasileira e de que maneira eles desafiam a efetivação de políticas de inclusão escolar. Evidenciamos também discutir alternativas pedagógicas contra-hegemônicas, com destaque para a Pedagogia das Encruzilhadas, de Luiz Rufino (2019).

A inclusão escolar, quando desvinculada de uma crítica à lógica reprodutora da escola, tende a se restringir a adaptações pontuais, muitas vezes reforçando estigmas históricos. Com base em Bourdieu (1975; 1989; 1998), e nas autoras: Ione Ribeiro Valle (2014), Marlene Rodrigues (2021), Juliana Gisele da Silva Nalle (2021) e Adrielly Rocha Tiradentes (2015), defendemos a necessidade de deslocar a discussão da inclusão para uma perspectiva sensível à escuta, à alteridade e à valorização da diversidade como fundamento de uma educação verdadeiramente democrática. Para refletirmos sobre a inclusão, aportamos nas autoras Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), Vera Candau (2008) e o pesquisador Sassaki (2005).

2 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e teórico-conceitual, fundamentada em revisão bibliográfica das obras de autores da sociologia crítica e estudiosos em Pierre Bourdieu, bem como a Pedagogia das Encruzilhadas de Luiz Rufino. A pesquisa bibliográfica, como afirma Gil (2008) permite ao pesquisador abranger uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser investigada diretamente. E, conforme Lakatos e Marconi (2010), tem como objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. O estudo analisa obras e artigos sobre inclusão escolar, com foco em conceitos como capital cultural, *habitus*, violência simbólica e Pedagogia das Encruzilhadas. A metodologia busca identificar, descrever e interpretar os mecanismos simbólicos de exclusão escolar, articulando-os com propostas pedagógicas contra-hegemônicas, em um diálogo crítico entre teoria e prática.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO E SUAS CONTRADIÇÕES PRÁTICAS

A educação inclusiva é um direito humano fundamental, garantido por marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), assegurando acesso, permanência e participação igualitária de todos nos processos escolares.

Mais do que uma diretriz técnica ou administrativa, a inclusão escolar deve ser compreendida como um projeto ético-político que interpela a estrutura tradicional da escola, fundada historicamente em lógicas seletivas e excludentes (Mantoan, 2003). A partir dessa perspectiva, a inclusão questiona a estrutura da escola ao reivindicar novos modos de pensar o currículo, a avaliação, o tempo e o espaço educativos, bem como o papel dos educadores na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a inclusão não se limita à presença física de estudantes com características diversas no ambiente escolar, mas pressupõe o reconhecimento de suas singularidades e o compromisso institucional com a aprendizagem de todos (SASSAKI, 2005). Reconhecer as singularidades implica rever os modos de ensinar, avaliar e se relacionar com os estudantes, levando em conta as múltiplas formas de aprender, as diferentes trajetórias de vida e os contextos sociais de onde provêm. Maria Salete Fábio Aranha (2004) argumenta que a igualdade de oportunidades educacionais é alcançada ao se confrontar as desigualdades históricas do sistema educacional brasileiro, e não pela padronização dos estudantes. Desse modo, a inclusão escolar está intrinsecamente ligada à justiça social e à democratização do conhecimento. Apesar de ser um direito legal e um princípio das políticas públicas, a implementação da educação inclusiva no dia a dia das escolas enfrenta grandes desafios. A divergência entre o que se fala sobre inclusão e o que realmente acontece nas escolas demonstra que ainda existem mecanismos de exclusão que são difíceis de serem identificados.

3 A CRÍTICA DE BOURDIEU E OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR

Para assegurar os direitos de uma população, especialmente em contextos de opressão, é necessário implementar um arcabouço legal. No entanto, é fundamental

reconhecer que a mera existência de leis não basta para garantir sua efetiva aplicação (RODRIGUES; NALLE, 2021). Essa constatação convida a cruzar o plano normativo, passando a analisar as dinâmicas institucionais que operam a manutenção das desigualdades no cotidiano escolar.

Conforme afirma Bourdieu (1998), a escola está longe de ser um espaço neutro e universal, ao contrário, atua como mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais já constituídas na sociedade, ainda que disfarçada sob o véu da neutralidade e da justiça. Em outras palavras, se a estrutura social é marcada por disparidades econômicas, culturais e simbólicas, a escola, ao invés de subvertê-las, tende a reafirmá-las, incorporando-as como dispositivos de distinção e consagração (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Isto é, o ambiente escolar, antes de se configurar como intrinsecamente inclusivo, apresenta-se como um *locus* potencial de exclusão, portanto "no atual contexto, a escola tem se configurado como um poderoso instrumento apto a legitimar todo esse mecanismo de reprodução de estruturas sociais" (TIRADENTES, 2015). Essa exclusão, muitas vezes invisibilizada por discursos de mérito[4] e neutralidade, manifesta-se por meio de múltiplos dispositivos, dentre os quais se destacam os capitais (econômico, cultural, social e simbólico), o *habitus* e a violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Nas palavras da pesquisadora bourdieusiana Ione Ribeiro Valle (2014, p. 19):

> [...] os saberes escolares passam a ocupar um lugar fundamental na criação de uma nova dinâmica escolar que contemple as especificidades de determinadas identidades culturais (gênero, raça/etnia, geração, religião, sexualidade, necessidades especiais), tradicionalmente marginalizadas – ou até mesmo ignoradas – nos procedimentos educacionais.

A efetivação de práticas inclusivas exige, portanto, uma dupla movimentação: por um lado, o combate às desigualdades materiais que se expressam nas condições de acesso, permanência e aprendizagem; por outro, o enfrentamento às formas sutis de exclusão que operam através de estigmas, preconceitos e deslegitimação simbólicas. Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser pensada apenas em seus aspectos arquitetônicos ou físicos, mas deve envolver, sobretudo,

[4] Os discursos de mérito e a ideologia meritocrática sustentam a crença de que o sucesso escolar decorre exclusivamente do esforço individual, desconsiderando os diferentes volumes e formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico) que os sujeitos possuem (VALLE, 2015).

uma acessibilidade atitudinal e institucional (RODRIGUES; NALLE, 2021), capaz de ressignificar o olhar sobre o outro.

3.1 Reproduções simbólicas e trajetórias escolares desiguais

O espaço social, constitui-se como um campo de forças em permanente disputa, onde sujeitos/agentes ocupam posições desiguais marcadas por acessos diferenciados aos diversos capitais (econômico, cultural, social e simbólico). Essas posições, historicamente produzidas e atravessadas por relações de dominação, não apenas refletem, mas atualizam as hierarquias sociais.

Nesse entrecruzamento de relações, o espaço social não se apresenta como dado, mas como construção dinâmica, tensionada pelas experiências cotidianas, pelos embates simbólicos e pelas estratégias de pertencimento e resistência. As identidades, longe de serem essências fixas, emergem nesse contexto como efeitos dessas disputas, ora reconhecidas, ora silenciadas, em uma trama de normatividades que opera tanto pela exclusão quanto pela assimilação[5]. A dinâmica do espaço social não só reflete as desigualdades, mas também influencia a formação de identidades e práticas sociais, evidenciando como os diferentes tipos de capital moldam as oportunidades e limitações dos indivíduos (BOURDIEU, 2012).

Crianças oriundas das classes populares, por exemplo, tendem a dispor de menos familiaridade com os códigos culturais hegemônicos valorizados pela escola, o que afeta diretamente suas formas de interação com colegas de classes mais altas. A herança também pode ser conceitualizada como *ethos*, não no sentido grego da palavra, mas como um conjunto de valores, percepções e disposições interiorizadas que contribui para a definição do modo como o sujeito se posiciona frente às normas e expectativas da instituição escolar (BOURDIEU, 2007). Dessa forma, o estudante chega à escola situado em uma determinada posição no espaço social, munido de disposições que podem se alinhar ou colidir com os códigos legitimados pela instituição escolar. O que se apresenta como diversidade entre os estudantes é, muitas vezes, interpretado pelo olhar normativo da escola como *déficit*

[5] Assimilação significa internalizar os esquemas de percepção e apreciação dominantes, até contra os próprios interesses, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois os que não conseguem se assimilar são excluídos ou fracassam no sistema. No campo educacional, a assimilação ocorre quando os estudantes das classes populares precisam adaptar-se a uma cultura escolar hegemônica considerada legítima (Bourdieu, 1998).

ou inadequação, quando, na verdade, revela a reprodução de uma lógica que privilegia determinadas formas de saber e ser em detrimento de outras.

Portanto, a partir da herança cultural adquirida no seio familiar, os estudantes constroem diferentes maneiras de interpretar e significar a escola e de se relacionar com os outros. Compreender essa multiplicidade de percepções e práticas é crucial para desnaturalizar as dinâmicas de exclusão e reconhecer que a diversidade cultural, longe de ser um obstáculo (CANDAU, 2002), é elemento constitutivo das relações escolares e das possibilidades de uma pedagogia mais justa e plural.

Para Bourdieu (2007), o êxito escolar está vinculado ao capital cultural incorporado desde cedo no grupo familiar, que influencia tanto o desempenho quanto o reconhecimento dos estudantes no sistema educacional. Ao pertencer a uma família e depois frequentar a escola, o sujeito acessa uma rede de relações simbólicas socialmente produzidas, o que favorece quem já carrega os códigos legitimados pela cultura escolar. Como explica Tiradentes (2015, p. 39), a escola trata “todos os alunos de forma igual, ignorando o meio de onde vieram, e, consequentemente, as desigualdades sociais entre as diferentes classes sociais”. Ao padronizar os corpos e silenciar as diferenças, ela se ancora em uma suposta meritocracia, ignorando as trajetórias diversas dos sujeitos. Essa igualdade apenas formal reforça as desigualdades materiais e perpetua a dominação simbólica no interior do espaço escolar.

Bourdieu (1998, p. 9) desenvolve outro conceito para observar as relações de poder, caracterizando-o como *violência simbólica* e que se manifesta de maneira estruturada e sútil em oposição à forma naturalizada no cotidiano escolar como parte da própria lógica institucional. Compreender a violência na escola exige, portanto, ir além dos episódios pontuais de agressão e reconhecer os modos como a instituição reproduz desigualdades históricas por meio de normas, práticas e discursos que silenciam a diversidade e impõem um padrão hegemônico de conduta, saber e pertencimento.

Nesse contexto, a perpetuação das desigualdades não é um tema que se encontra em pauta nas discussões educacionais, pois a violência simbólica aparece como um poder invisível. Essa padronização escolar ocorre de maneira subjetiva e frequentemente imperceptível, o que dificulta sua identificação. Portanto, é importante reconhecer que, embora essa forma de violência possa não ser visível,

ela está presente nas práticas educacionais e nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A escola é vista como reprodutora das desigualdades sociais e a exclusão é uma das causas das violências nas escolas (SILVA, 2024).

4 ENCRUZILHADAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSGRESSÃO

A sociologia crítica de Pierre Bourdieu é incontornável para desvelar os mecanismos pelos quais a escola reproduz as desigualdades sociais sob a aparência de neutralidade e mérito. No entanto, ao iluminar as estruturas que oprimem, sua obra também demanda complementos que apontem caminhos para a transformação. É nesse cruzamento que a Pedagogia das Encruzilhadas, proposta por Luiz Rufino (2019), emerge como potência crítica, epistemológica e estética para repensar o fenômeno educativo em sua radicalidade.

Portanto, compreendemos que a escola não opera como um espaço neutro, mas como um "*locus* de legitimação simbólica das desigualdades sociais" (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21). A instituição escolar, nesse sentido, tende a reproduzir as hierarquias sociais, naturalizando valores e disposições específicas como universais.

É nesse ponto que Luiz Rufino (2019), por meio da Pedagogia das Encruzilhadas, propõe um deslocamento radical, ao conceber a educação como um processo que **"**não se reduz à racionalidade ocidental, mas que emerge das frestas, das mandingas, da ginga e do corpo em movimento" (RUFINO, 2019, p. 73). Sua pedagogia não busca apenas reformar o currículo ou adaptar práticas escolares: ela se ancora em saberes outros, insurgentes, que se constituem na esquiva e no ataque, no silêncio e na palavra, na experiência cotidiana dos povos historicamente marginalizados (RUFINO, 2019). Ao reivindicar um direito à pluralidade ontológica, Rufino se opõe diretamente à lógica de padronização denunciada por Bourdieu, propondo que a educação acolha a diferença "não como *déficit*, mas como potência criadora". (RUFINO, 2019, p. 76).

Enquanto o capital cultural, segundo Bourdieu (2007), funciona como marcador simbólico de distinção e exclusão, legitimando as disposições hegemônicas como critério de valorização escolar, Rufino contrapõe a encruzilhada como símbolo e método pedagógico. A encruzilhada, inspirada em Exu, divindade

do movimento e da linguagem nas cosmologias afro-diaspóricas, epistemiza e enigmatiza o saber, instaurando um projeto de educação que cruza, transgride e reinventa (RUFINO, 2019, p. 75-77). Exu, nesse contexto, é compreendido como princípio ético-estético da luta descolonial, que desestabiliza o monopólio da verdade e inaugura novas gramáticas educativas, fundamentadas na multiplicidade, no inacabamento e na imprevisibilidade (RUFINO, 2019).

Diferentemente das abordagens que se limitam à crítica estrutural, à pedagogia exusíaca reivindica que “a escola não seja apenas espaço de denúncia da colonialidade, mas também chão de encantamento, cruzo e invenção” (RUFINO, 2019, p. 80). Essa pedagogia não nega o saber instituído, mas se recusa a aceitá-lo como única via legítima, propondo uma ética do reconhecimento dos saberes praticados nas margens: nos terreiros, nas rodas, nas ruas. Esses espaços, muitas vezes invisibilizados pelas políticas curriculares oficiais, tornam-se o que Rufino denomina de **“**balaio tático-poético de resistência**”** (RUFINO, 2019), capazes de desafiar as violências epistêmicas fundadas pelo projeto colonial moderno.

Assim, a encruzilhada não deve ser compreendida apenas como metáfora, mas como método e território político-pedagógico, onde se articulam existências dissidentes, formas de saber pluralizadas e práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva. A articulação entre a crítica bourdieusiana da reprodução e a proposta de Rufino permite não apenas compreender os mecanismos de exclusão escolar, mas também vislumbrar caminhos de ruptura e reinvenção, onde a educação se afirma como um ato ético, responsivo e radicalmente plural.

5 RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado de Bourdieu na sociologia da educação é notável por sua capacidade de iluminar as complexas relações entre educação e estrutura social, oferecendo ferramentas analíticas que continuam a influenciar pesquisas contemporâneas sobre as desigualdades educacionais. A sua obra permanece central para a compreensão das interações entre cultura, poder e educação, contribuindo para debates sobre inclusão e equidade no sistema educacional.

No entanto, o reconhecimento dos limites da escola não pode se encerrar na denúncia. É nesse ponto que a contribuição de Luiz Rufino, com a Pedagogia das

Encruzilhadas, torna-se fundamental. O autor propõe uma reorientação radical da experiência escolar, fundada na escuta, na ancestralidade e nos atravessamentos de saberes. Para Rufino (2019), os saberes não são neutros: são forças vitais que, quando reconhecidas, têm potência para reinventar a vida e transformar a escola em território de criação. Essa perspectiva desloca o foco da escola como espaço de adequação para concebê-la como território de criação, onde os corpos, as vozes e os saberes marginalizados possam existir plenamente.

Enquanto Bourdieu nos oferece ferramentas para entender a reprodução da dominação simbólica, Rufino nos convida a imaginar outros mundos possíveis, onde o conhecimento não é propriedade de uma classe, mas um campo compartilhado de experiências e afetos. Trata-se de deslocar o olhar da escola como espaço de normatização e adaptação para pensá-la como território de reinvenção, onde diferentes epistemologias, indígenas, afro-brasileiras, periféricas, tenham lugar legítimo e potência formativa.

Ao entrecruzar esses dois referenciais, abrimos a possibilidade de pensar uma educação inclusiva que vá além da retórica e se materialize em práticas pedagógicas plurais, sensíveis e politicamente comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: Panorama mundial e nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 25 jun. 2025.

BODART, Cristiano das Neves. A importância do capital cultural: contribuição de Pierre Bourdieu. **Blog Café com Sociologia.** jan. 2010. Disponível em:< https://cafecomsociologia.com/importancia-do-capital-cultural/> Acessado em: 27 jun. 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: [s.n.], 1988. Art. 205 e 206.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 27 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade,** PUC-Rio, n 79, Agosto 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jun. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 13 dez. 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jun. 2025.

RODRIGUES, Marlene; NALLE, Juliana Gisele da Silva. PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU. **Educação**: Diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4, [S.L.], p. 20-34, 22 set. 2021. Atena Editora. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.9902122093. Acesso em: 27 jun. 2025.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista eletrônica do Curso de Direito**, PUC Minas Serro, n. 12, agosto/dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/article/view/10903. Acesso em: 17 abr 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187672/Sociologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e-book.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 mai. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S.L.], p. 121-131, 30 maio 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3696. Acesso em: 28 jun. 2025.

CURRÍCULO PRESCRITO E LIVRO DIDÁTICO: UM DEBATE SOBRE REGULAÇÃO E AUTONOMIA

Bianca Borba Rosa de Jesus[1]

RESUMO

Esta comunicação é parte do relatório de uma pesquisa em andamento sobre a produção de livros didáticos no Brasil e como ela é influenciada pelas diretrizes curriculares oficiais, especialmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A pesquisa analisa o papel do livro didático como um espaço de convergência entre políticas públicas, interesses de mercado e discursos pedagógicos, que, ao mesmo tempo, funcionam como instrumentos de regulação e como potenciais vias de emancipação educacional. A partir de uma abordagem crítica, discute-se como os livros didáticos não são apenas produtos pedagógicos alinhados ao currículo, mas também veículos que transmitem valores ideológicos, culturais e políticos que influenciam a formação docente, a prática escolar e a construção da subjetividade dos estudantes. Além disso, examina a tensão entre a regulação imposta pela BNCC e pelo PNLD e a necessidade de promover uma educação mais reflexiva e autônoma, que respeite a diversidade local e a autoria pedagógica. A análise também destaca como a lógica de mercado, ao focar em atratividade e lucro, pode comprometer a função transformadora dos livros didáticos, tornando-os, por vezes, produtos superficiais. Por fim, a comunicação apresenta uma proposta de reflexão sobre a importância da autoria docente e da flexibilidade pedagógica no uso desses materiais, destacando o papel do professor como mediador e adaptador do conteúdo, essencial para transformar o livro didático em um verdadeiro instrumento de emancipação educacional.

Palavras-chave: Currículo. Livro Didático. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A produção de livros didáticos no Brasil encontra-se fortemente vinculada às diretrizes prescritas por documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que orientam não apenas o conteúdo ensinado nas escolas, mas também os critérios editoriais e avaliativos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse cenário, o livro didático emerge como um espaço de convergência entre políticas públicas, de Estado ou de governo, interesses de mercado e discursos pedagógicos, funcionando tanto como instrumento de regulação quanto como uma potencial via de emancipação educacional.

O problema que orienta esta comunicação elucidar a seguinte questão: de

[1] Titulação, instituição e e-mail.

que maneira os documentos curriculares oficiais moldam a produção dos livros didáticos no Brasil, e quais os efeitos dessa influência para a constituição de práticas pedagógicas mais críticas e emancipadoras? O objetivo deste trabalho é portanto, analisar como os livros didáticos traduzem, reinterpretam ou tensionam o currículo prescrito, destacando as implicações desse processo na formação docente, na prática escolar e no desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes.

A partir da perspectiva de Almerindo Janela Afonso (2009), compreendemos que os mecanismos de avaliação e padronização, como os que orientam a produção e a seleção dos livros didáticos, atuam como dispositivos de regulação da prática pedagógica, ao limitarem a autonomia docente e reforçarem um currículo prescrito. Contudo, o autor também aponta a possibilidade de que a avaliação e, por extensão, os materiais didáticos que a acompanham, possam contribuir para processos emancipatórios, desde que pautados por finalidades ético-políticas comprometidas com a justiça social e a democratização do conhecimento.

Nesta mesma linha crítica, Tomaz Tadeu da Silva (1999), ao discutir o currículo como texto e prática discursiva, ressalta que os documentos curriculares funcionam como “documentos de identidade”, atribuindo sentidos, normalizando condutas e produzindo subjetividades. A seleção de conteúdos e a organização do conhecimento nos livros didáticos, portanto, não são neutras: elas refletem interesses ideológicos, culturais e políticos que delimitam o que deve ser ensinado, a quem e de que forma. Em outras palavras, os livros didáticos não apenas traduzem os currículos oficiais, mas os reconstroem, negociam e, por vezes, silenciam vozes.

Diante disso, propomos uma reflexão sobre a maneira como os documentos curriculares influenciam a produção dos livros didáticos no Brasil, evidenciando as tensões entre regulação e emancipação. Ao adotar um referencial teórico crítico, buscamos compreender o livro didático não apenas como produto técnico alinhado ao currículo, mas como objeto político e pedagógico que participa da construção de identidades, da manutenção de hegemonias e da possibilidade de transformação social. Nosso interesse está, sobretudo, em problematizar como a padronização curricular impacta a autonomia editorial e docente, e de que forma os livros didáticos podem, ou não,

contribuir para uma educação genuinamente crítica, reflexiva e libertadora.

2 O papel do mercado na produção de livros didáticos

A produção de livros didáticos no Brasil está intimamente ligada às diretrizes estabelecidas por documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que não apenas orientam o conteúdo a ser ensinado nas escolas, mas também regulam a própria forma de produção, distribuição e utilização desses materiais**.**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, estabelece critérios específicos para a seleção e a distribuição dos livros didáticos, moldando o mercado editorial e orientando as editoras a atenderem a demandas pedagógicas e curriculares específicas. Nesse contexto, o livro didático se apresenta como um espaço onde os interesses regulatórios e mercadológicos se encontram, criando uma tensão entre a necessidade de padronização e controle da educação e as dinâmicas comerciais que visam atender a um público consumidor e gerar lucro.

Kazumi Munakata (2012) examina o livro didático como uma mercadoria, destacando sua dualidade: enquanto objeto de consumo no mercado educacional, o livro didático também serve a uma função educativa, ou seja, ele não é apenas um meio de transmissão de conhecimento, mas também um produto que circula no mercado com um valor de troca. Munakata (2012) propõe que, em um regime de trocas, o valor de uso de um livro didático se encontra subordinado ao valor de troca, ou seja, o livro deve atender às necessidades educacionais, mas ao mesmo tempo precisa ser produzido de maneira a atender às exigências econômicas do mercado editorial. O autor argumenta que a dinâmica de mercado impõe às editoras a necessidade de produzir livros didáticos que não apenas estejam alinhados ao currículo prescrito, mas também que sejam atrativos para as escolas e, por conseguinte, para os consumidores (professores e alunos), atendendo ao que ele chama de "expectativas educacionais" que, muitas vezes, são delimitadas pelo interesse econômico.

A regulação do conteúdo dos livros didáticos no Brasil, por meio de documentos como a BNCC e o PNLD, reflete um modelo educacional que busca

uniformidade e controle, com o objetivo de garantir que os estudantes tenham acesso a conteúdos mínimos e padronizados. No entanto, como aponta Frangella (2024), essa regulação também traz implicações sobre a natureza discursiva do livro didático, transformando-o de um simples objeto pedagógico em um espaço de articulação discursiva. Frangella (2024) sugere que, ao ser moldado pelas diretrizes curriculares, o livro didático se torna um veículo não apenas de transmissão de conteúdo, mas também de valores, ideologias e normas que refletem as escolhas de interesses políticos e econômicos.

Ao mesmo tempo, o mercado editorial exerce uma forte pressão comercial sobre a produção dos livros didáticos. As editoras competem para atrair a atenção dos professores e escolas por meio de materiais que não apenas atendam aos requisitos curriculares, mas também se destaquem no mercado por sua qualidade gráfica, inovação pedagógica e atratividade visual. Frangella (2024) destaca que essa articulação discursiva entre a regulação curricular e os interesses comerciais reflete uma contradição inerente no próprio conceito de livro didático: por um lado, ele deve ser uma ferramenta pedagógica que atenda aos principais objetivos educacionais, mas, por outro, ele é um produto que precisa ser atrativo no mercado educacional para garantir sua viabilidade comercial.

Essa tensão é um reflexo de um modelo educacional que, ao mesmo tempo em que busca universalizar o acesso ao conhecimento, precisa se adaptar ao mercado e a um sistema de produção educacional que é amplamente mercantilizado. Como argumenta Munakata (2012), essa condição de “mercadoria” dos livros didáticos pode comprometer sua função como ferramenta de transformação educacional, uma vez que a padronização e o controle exercidos pela regulação e pelo mercado limitam sua capacidade de inovar e de atender às necessidades locais de alunos e professores.

O desafio, portanto, reside em encontrar formas de articular políticas públicas educacionais com as exigências do mercado de maneira que os livros didáticos possam cumprir sua função educacional sem perder de vista a diversidade pedagógica e a autonomia docente. As editoras e os autores devem estar atentos a essas dinâmicas, para que o livro didático seja um verdadeiro instrumento de emancipação educacional, e não apenas um produto comercial.

3 O livro didático como veículo de discursos pedagógicos e produção de subjetividades

O livro didático, ao longo de sua história, não foi apenas um instrumento de ensino, mas se constituiu como um espaço discursivo, onde as relações de poder, os valores ideológicos e as normas sociais são não apenas transmitidos, mas também reforçados e naturalizados. Ao ser projetado para cumprir as exigências curriculares, o livro didático não apenas repete o saber oficial, mas também participa ativamente da construção da subjetividade dos alunos. O conhecimento que nele se encontra não é neutro: ele reflete escolhas ideológicas e políticas que delimitam o que é considerado digno de ser ensinado, a quem e de que forma.

A análise crítica de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre o currículo como uma prática discursiva é crucial nesse contexto. Para ele, os livros didáticos não são meros repositórios de conteúdo, mas documentos de identidade, onde se projetam ideologias que constroem sujeitos e que, ao mesmo tempo, silenciam outras formas de saber. Este fenômeno é ampliado pela regulação do conteúdo imposta pela BNCC e pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se tornam, sob a ótica de Frangella (2024), articulações discursivas que não apenas guiam o que é ensinado, mas também contribuem para normalizar práticas pedagógicas e comportamentos sociais. Esses documentos fazem com que o livro didático se torne, assim, um instrumento de controle que, ao impor uma padronização do saber, elimina qualquer possibilidade de emancipação educacional genuína.

A questão elementar aqui é a produção de subjetividades. O livro didático, enquanto instrumento de ensino, não é apenas uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas um agente de formação de identidades. Os alunos não apenas aprendem conteúdos; eles internalizam as normas e valores presentes nesses textos, moldando sua visão de mundo, seu comportamento e suas interações sociais. Paulo Freire, em sua obra, discute a educação como um ato de libertação, no qual o ensino não deve ser apenas um processo de acumulação de conteúdos, mas uma prática dialogada que favorece a autonomia e a reflexão crítica. Em livros como Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (1996), Pedagogia da Indignação (2000), Educação e Atualidade Brasileira

(2003) e Conscientização: Teoria e Prática da Libertação (2001), Freire destaca a importância de um ensino que respeite a liberdade do educando, além de valorizar sua participação ativa no processo educativo. No entanto, os livros didáticos, ao se submeterem a um modelo pedagógico rígido e normativo, dificultam a construção de uma consciência crítica nos alunos, pois, ao enfatizarem a repetição de conteúdos prescritos, eles restringem o potencial transformador da educação.

Além disso, como evidenciado por Di Giorgi et al. (2014), o livro didático assume um papel importante como capital cultural para alunos e famílias, uma vez que sua qualidade e seu conteúdo refletem diretamente as condições sociais e culturais do estudante. Contudo, essa dinâmica implica que os livros didáticos, ao se tornarem um reflexo das expectativas da política pública e do mercado educacional, muitas vezes favorecem um modelo único de saber e de identidade, ignorando ou marginalizando outras formas de expressão cultural e de pensamento crítico. O risco é a criação de um sistema educacional homogêneo, que exclui ou minimiza a riqueza da diversidade cultural presente nas salas de aula brasileiras, reforçando a ideia de um conhecimento oficial que deve ser assimilado passivamente pelos alunos.

Portanto, os livros didáticos, ao serem moldados por interesses regulatórios e comerciais, tornam-se não apenas instrumentos de aprendizagem, mas também meios de conformação de subjetividades e manutenção de hegemonias. A crítica aqui não está apenas na padronização do conhecimento, mas na produção de sujeitos que se conformam com esse conhecimento, sem questioná-lo ou problematizá-lo. O desafio, então, não é apenas o de produzir livros didáticos que atendam às exigências curriculares, mas o de promover uma educação que abra espaço para a reflexão crítica, para a valorização da diversidade e para a construção de um pensamento autônomo.

Uma das principais críticas ao uso excessivo do livro didático como base para o ensino está na limitação da autonomia docente. Em muitos sistemas educacionais, a imposição de um currículo rigidamente controlado e a obrigatoriedade de seguir os livros didáticos selecionados pelo PNLD reduzem as possibilidades do professor em adaptar o conteúdo às características específicas de sua turma e ao contexto pedagógico em que se encontra. Esse modelo pedagógico centralizado não permite que o docente tenha liberdade para

experimentar novas abordagens, explorar temas relevantes para a sua turma ou criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e participativo. A falta de espaço para a autoria docente no processo pedagógico torna o material didático um instrumento rígido, que se distancia do modelo de educação emancipatória, no qual tanto a autonomia do educador quanto do estudante deve ser promovidas.

Apesar das limitações mencionadas, o papel do professor continua sendo fundamental para transformar o livro didático em uma ferramenta de emancipação educacional. O docente possui a capacidade de adaptar, contextualizar e enriquecer o conteúdo, promovendo um diálogo constante com os alunos e proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa e crítica. A flexibilidade pedagógica, bem como a capacidade de questionar e refletir criticamente sobre o conteúdo, são habilidades essenciais para que o livro didático se torne um instrumento de transformação social, alinhado aos princípios de uma educação crítica e emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de livros didáticos no Brasil, regulada por documentos como a BNCC e o PNLD, revela um campo de constante negociação entre a lógica de mercado e a autoria pedagógica. De um lado, o mercado editorial exerce uma pressão significativa sobre as editoras, que, diante da necessidade de atender a critérios curriculares, também buscam maximizar suas vendas e garantir o sucesso comercial dos materiais. Isso resulta, frequentemente, em livros didáticos voltados para uma uniformização do conteúdo, com ênfase em atrativos visuais e na simplificação das informações, o que pode comprometer a profundidade crítica e pedagógica essencial para a formação reflexiva dos estudantes.

Por outro lado, a autoria pedagógica dos livros didáticos, que envolve o processo de criação e organização do conteúdo e das orientações didáticas, é um elemento central para garantir que esses materiais atendam de maneira genuína às necessidades educacionais dos alunos. Uma autoria comprometida com a qualidade pedagógica e com a promoção da autonomia crítica dos estudantes, longe de ser apenas um exercício acadêmico, deve estar intimamente ligada ao uso do professor em sala de aula. O docente, enquanto

mediador do conhecimento, é o elemento chave que pode transformar o conteúdo do livro didático em um instrumento emancipatório, adaptando-o à realidade de seus alunos e criando espaços de diálogo e reflexão crítica.

A lógica mercadológica, com seu foco em atratividade e consumo, pode muitas vezes limitar a autoria pedagógica ao priorizar uma abordagem que visa à aceitação generalizada e à eficiência em testes padronizados, em detrimento de uma educação mais profunda e diversificada. No entanto, o potencial emancipatório do livro didático só se concretiza quando o professor dialoga com o conteúdo de maneira crítica, contextualizando-o de acordo com as especificidades da sua turma e utilizando o material para promover a reflexão e a criação de sentido pelos alunos.

Portanto, é essencial que o processo de criação dos livros didáticos considere, de forma mais séria e comprometida, a autoria pedagógica como um fator essencial para garantir que o material não se reduza a um produto comercial, mas se torne uma ferramenta eficaz na construção de uma educação crítica e emancipatória. Para isso, é necessário que a autonomia docente seja respeitada, permitindo que os professores sejam não apenas consumidores de materiais, mas coautores do processo pedagógico, adaptando e moldando o conteúdo de acordo com a realidade de seus alunos. Ao final, o livro didático, embora guiado pela lógica de mercado e pelas exigências curriculares, deve ser visto como um instrumento dinâmico de transformação social, que reflete a complexidade da educação e a diversidade de saberes presentes em sala de aula, com o professor como protagonista dessa transformação.

REFERÊNCIAS

Livros com 1 autor:

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

Artigos em periódicos (online):

MUNAKATA, K. **Livro didático como indício da cultura escolar**. *Hist Educ* [Internet]. 2016 Sep;20(50):119–38. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037. Acesso em: 16 mar. 2023.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria**. *Pro-Posições* [Internet]. 2012 Sep;23(3):51–66. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004. Acesso em: 16 mar. 2023.

FILIPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. *Ensaio: avalpolpúblEduc* [Internet]. 2021 Jul;29(112):783–803. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296. Acesso em: 16 mar. 2023.

FRANGELLA, R. de C. P. **Livro didático e currículo: do objeto fetiche à articulação discursiva**. *Rev Bras Educ* [Internet]. 2024;29:e290075. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290075. Acesso em: 16 mar. 2023.

DI GIORGI, C. A. G.; MILITÃO, S. C. N.; MILITÃO, A. N.; PERBONI, F.; RAMOS, R. C.; LIMA, V. M. M.; et al. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família**. *Ensaio: avalpolpúblEduc* [Internet]. 2014 Oct;22(85):1027–56. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400008. Acesso em: 16 mar. 2023.

ÉTICA DA INCLUSÃO E EQUIDADE: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A AUTENTICIDADE E A DIGNIDADE HUMANA

Marcos Rohling[1]

Rogério Elias da Cunha[2]

Daniel Alceu Rodrigues Cardoso Makufka[3]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar os fundamentos filosóficos de uma ética da inclusão e da equidade, articulando três grandes contribuições teóricas: a justiça como equidade de Rawls, a ética da autenticidade de Taylor e a ética da responsabilidade formulada por Plaisance. A questão central do trabalho consiste em como fundamentar uma ética da educação inclusiva que respeite simultaneamente a justiça social, a singularidade das identidades e a dignidade humana. Para isso, propõe-se analisar os conceitos centrais dessas três perspectivas. Partindo de uma metodologia teórico-filosófica, com base na análise bibliográfica e na abordagem hermenêutico-argumentativa, a estrutura do texto compreende, após a introdução e a exposição metodológica, três seções principais: (1) a teoria rawlsiana da justiça, que sustenta a equidade como princípio orientador das instituições, especialmente no que se refere à igualdade de oportunidades educacionais; (2) a concepção tayloriana de autenticidade, que enfatiza o reconhecimento das identidades singulares na formação moral e cultural dos sujeitos; e (3) a ética da inclusão proposta por Plaisance, fundamentada na dignidade humana, na responsabilidade moral e na recusa da exclusão. As conclusões parciais apontam que uma ética da inclusão que a educação (instituições e agentes) combine equidade, reconhecimento da autenticidade e sensibilidade às individualidades como superação do paradigma da deficiência. Essa articulação entre Rawls, Taylor e Plaisance permite pensar a educação inclusiva como prática ética integradora, orientando a transformação institucional necessária para combater desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Equidade. Autenticidade. Inclusão. Dignidade. Ética.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade das sociedades contemporâneas, marcadas, no cenário político, por diferenças irreconciliáveis (Rawls, 2016), desigualdades persistentes e múltiplas formas de exclusão, não apenas, mas especialmente no

[1] Doutor em Educação (UFSC) e Doutorando em Direito (UFSC), Instituto Federal Catarinense (IFC), marcos.rohling@ifc.edu.br
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), rogerioelyah@gmail.com.
[3] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br

campo a educação (Bourdieu; Passeron, 1982; e 2014), impõe a necessidade de repensar os elementos de justificação e os fundamentos éticos das políticas sociais e educacionais. Em vista disso, propõe-se discutir, neste texto, tendo em vista uma perspectiva educacional que assuma seriamente a dignidade humana, a relação entre inclusão, equidade e autenticidade a partir da articulação entre três importantes tradições filosóficas: a teoria da justiça de John Rawls (2009), a teoria do reconhecimento e da autenticidade de Charles Taylor (2011; 1998), e a ética da inclusão de Plaisance (2010). Parte-se da seguinte problemática: como construir uma ética que fundamente práticas inclusivas e equitativas sem desconsiderar, de um lado, a singularidade das identidades individuais e, de outro, a dignidade universal de todos os sujeitos? Trata-se de articular a justiça social, o reconhecimento da autenticidade e o cuidado com a inclusão em uma teoria ética apta a responder aos desafios da exclusão e da desigualdade.

Sendo esse o caso, o objetivo geral deste estudo é o de investigar as bases filosóficas de uma ética da inclusão e da equidade que integre os ideais de justiça social, reconhecimento e dignidade humana, tomando como referência as contribuições centrais de Rawls, Taylor e Plaisance. Para isso, busca-se, de modo específico: (1) esclarecer os conceitos de justiça social e de equidade na teoria rawlsiana, sobretudo no que tange à igualdade equitativa de oportunidadesl; (2) analisar a centralidade da autenticidade e do reconhecimento na constituição das identidades, conforme argumenta Taylor; (3) compreender a proposta de uma ética da inclusão de Plaisance; e (4) propor uma síntese conceitual e normativa capaz de fundamentar políticas inclusivas que respeitem simultaneamente a justiça social, a diferença cultural e a vulnerabilidade humana.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica e filosófica, baseada na análise bibliográfica e crítica das obras de Rawls, Taylor e Plaisance. Conforme apontam Ludke e André (2015), a análise bibliográfica é um tipo de pesquisa qualitativa a partir de um material bibliográfico que resulta, por sua vez, já alguma forma de análise, cuja expressão se dá, particularmente, na forma de livros e artigos.

Em conjunto, a abordagem da pesquisa é hermenêutico-argumentativa, visando interpretar e relacionar conceitos-chave dessas três tradições filosóficas para responder ao problema formulado, nos termos de uma ética da inclusão, voltada ao campo educacional, que articule equidade, autenticidade e dignidade humana.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste contexto teórico, aparecem duas das grandes perspectivas teóricas contemporâneas: a de Rawls, que estabelece um horizonte, que é o da justiça como equidade; e de Taylor, que desenvolve uma compreensão ética dada na autenticidade; e a de Plaisance, que oferta uma discussão em vista do desenvolvimento de uma ética da inclusão – as quais podem, em conjunto, sustentar uma compreensão interessante da educação inclusiva.

3.1. A Teoria da Justiça como Equidade de John Rawls

A despeito da teoria da justiça de Rawls, importa dizer, inicialmente, que ela não tem em conta a educação, mas o oferecimento de uma concepção de justiça social, que é consubstanciada nos princípios de justiça. A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como os elementos a nortearem a distribuição justa dos bens primários. Não há méritos por se ter mais condições de acesso a uma formação mais sólida e consistente com os mecanismos preparatórios para a disputa de cargos e bens. De muitos modos, esses são aspectos contingentes que se revelam determinantes, em relação ao futuro pessoal dos agentes. Conforme Rawls (2009, §17, p. 122) deixa claro, deve-se ter em conta que “A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos [...]”.

Pode-se apreciar, seguindo a indicação de Van Parijs (1997), que os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário, de

forma que, para Rawls (2009, §17), ninguém merece sua maior capacidade natural nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Uma afirmação deste porte implica a rejeição do mérito como fator distributivo de ganhos sociais, isto é, de ganhos disponíveis à justiça. A educação, nesse sentido, como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias (ROHLING, 2012). Ainda assim, a pergunta persiste: mas como isso é possível?

Com efeito, pode-se cotejar uma abordagem de Rawls (2009) no que se refere à educação e à escola justa. Nesse sentido, se se presumir a existência das instituições que requisitam os princípios de justiça e se se admitir que a injustiça se caracteriza nas desigualdades sociais que não sejam vantajosas para todos, mais claramente pode-se entender que apenas são aceitáveis desvantagens sociais que beneficiem os mais bem colocados no esquema social se dessas desvantagens resultarem benefícios para aqueles mais à base na pirâmide social. Isto é, a justiça das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades somente são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos (RAWLS, 2009, §11 e §13).

Segundo Rohling (2012, p. 134), do segundo princípio de justiça decorre o dever de a sociedade oferecer oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta da condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição em relação aos que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos. Na teoria de Rawls, a educação é vista como um elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Isso se explica, por um lado, porque o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social e, por outro, porque isso ocorre a partir de uma operação harmônica com o princípio da diferença, o que garante

uma distribuição do produto da cooperação justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social.

Partindo da exposição de Freeman (2007), pode-se compreender que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais e não de fatores naturais nos termos de que (i) o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz disso resultar numa maior desigualdade de renda e riqueza; (ii) ao ser cominado com o princípio da diferença, segundo o que preceitua a justiça como equidade, as desigualdades somente são aceitas se beneficiarem os menos favorecidos; e (iii) o entendimento de que as exigências do princípio da igualdade equitativa de oportunidades estabelecem que, para aqueles com menos talento natural, sejam ofertados maiores benefícios de ensino, de modo tal a que sejam habilitados para desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade.

A luz dessas considerações, parece se apresentar com evidência que, um modelo de educação que conceba inclusiva, e que, portanto, atenda a justiça, agirá na distribuição de bens primários. Ocorre que, como se indicou, a teoria de Rawls é destinada às instituições e não às pessoas. Dessa forma, as instituições devem respeitar e atribuir direitos e deveres, ônus e bônus, conforme o núcleo e o papel da justiça. Distribuir bens primários é admitir uma distribuição desigual, ou uma desigualdade que seja justa. A justiça, nesse sentido, deve ser entendida como equidade e não como igualdade: equidade pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos. Parece correto dizer, então, que essa noção de equidade se apresenta como um parâmetro para a afirmação de que as instituições de ensino devem se modular conforme as diferenças distintivas de seus atores, podendo, assim, afiançar uma base para a ética e para a educação inclusiva.

3.2. A Ética da Autenticidade e a Política de Reconhecimento de Charles Taylor

Sobre Taylor, cabe dizer que identificado com o comunitarismo, que é um grupo de pensadores que defende os valores das relações comunitárias como fundamentais para a compreensão das pessoas, sobretudo, das suas identidades, das visões de mundo e dos direitos, isto é, que os indivíduos surgem dentro de contextos sociais. Particularmente, deve ter em conta que a obra de Taylor é decisivamente vinculada à antropologia filosófica (COSTA, 2001), de forma a predicar-se que todas as suas discussões no campo da moral, da política, da epistemologia, da religião e da ontologia, entre outras tantas a que deu causa, encontram-se na encruzilhada do fenômeno humano.

Com efeito, tendo em conta que as identidades são formadas em contextos sociais, e que estas surgem, na modernidade, com grandes ideais, parece correto dizer que, do ponto de vista ético, Taylor desenvolve uma ética da autenticidade, que não rejeita completamente a cultura moral moderna. Dessa feita, ser fiel a mim significa ser fiel a minha originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir (TAYLOR, 2011). Nesse sentido, vale ter em conta a explicação de Nay, segundo a qual Taylor concebe que, para ser livre, todo ser humano deve poder realizar escolhas morais, isto é,

> [...] Deve poder viver de maneira autêntica. A autenticidade designa, no filósofo canadense, a situação ideal na qual um indivíduo tem a capacidade de buscar uma verdade que lhe é própria. [...] Para ele, a autenticidade supõe conceber um respeito idêntico a todos os indivíduos além de suas diferenças. O reconhecimento dessas diferenças é até uma condição prévia para a realização da liberdade de cada um (NAY, 2007, p. 521).

Para Taylor, todo ser humano tem uma identidade singular, forjada durante as experiências vividas numa comunidade de pertenças. Conforme Foschiera (2009), voltando a sua atenção para a instituição escolar, tem-se, da noção de autenticidade tayloriana, desdobramentos para essa forma de educação. O problema não estaria na visão teísta da idade média, nem mesmo na busca da modernidade ou na subjetivação hoje defendida, mas sim no fato dessas perspectivas tornarem-se tiranas. Como explica, os significados podem ser articulados a partir da autenticidade, de forma que a educação pode defender

a autonomia e a liberdade em coerência com os horizontes de significado e com a própria autenticidade que emanam das identidades. Mas, para que a educação seja autêntica, ela deve dar conta de alguns pontos.

Como Foschiera indica (2009), de que forma a escola pode implementar criação, construção e descobrimento? Para ele, a escola necessita partilhar dos referenciais pedagógicos que não partam de verdades prontas ou de dogmas estabelecidos, mas, diversamente, da experiência e da vivência ela, nesse particular, deve fazer muito mais caminho do que chegada. Por isso, é necessário ser original sempre, em cada nova situação cultural ou social, e, segundo o que defende, as padronizações não fomentam autenticidade, ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de gerenciar a originalidade e a diferença.

Com efeito, desde a perspectiva de Taylor, pode-se dizer que a escola deve prover os elementos que levem ao florescimento das habilidades imprescindíveis para a compreensão da diversidade cultural. As escolas devem criar ambientes que conduzam a uma educação multicultural a qual possibilite o reconhecimento da diversidade e da realidade na qual a autenticidade individual seja revelada. Nesse sentido, a escola, pensada nos termos e nas ideias de Taylor, não pode ser concebida como uma instituição neutra: uma tal escola educaria para a autenticidade e para o multiculturalismo que resulta do reconhecimento das identidades particulares.

3.3. Dignidade e Inclusão em Plaisance

No que se refere à Plaisance, em *Ética e Inclusão*, o autor oferece uma fundamentação filosófica rigorosa para os conceitos de *ética* e *inclusão*. A partir da distinção de uma ética da convicção da ética da responsabilidade, o autor sustenta que é esta última que deve guiar a ação inclusiva. Trata-se de uma ética concreta, sensível às consequências, à complexidade das situações e à diversidade dos sujeitos. A inclusão não é apenas uma política pública, mas um imperativo ético, orientado pela recusa das discriminações. Pode-se dizer que a ética da inclusão, calcada numa ética de responsabilidade, funda-se no reconhecimento da singularidade de todo ser humano, recusando qualquer forma

de exclusão baseada na diferença ou na deficiência. De fato, a diferença deixa de ser vista como desvio em relação ao *normal* e passa a ser assumida como dimensão constitutiva da condição humana.

Ainda que não centre sua ênfase na noção de dignidade, Plaisance a recupera de autores, como Kant, Levinas e Ricoeur. E explica:

> A filosofia kantiana estabelece os marcos universais indispensáveis: a interdição moral de reduzir o outro a um simples meio e a necessária dignidade a conceder a ele. Mas o contexto social atual considera o indivíduo em sua diversidade íntima e em sua reivindicação pessoal de identidade (PLAISANCE, 2010, p. 30).

Reconhecendo o valor da dignidade e frente à diversidade e, em particular, diante da deficiência, o autor busca avançar para além desse conceito. Assim:

> [...] concebe-se que as pessoas que sofrem uma ou outra deficiência reivindiquem um olhar que não as reduza à sua deficiência. Elas também querem ser reconhecidas por suas outras características, corporais (homem ou mulher, cor dor olhos ou dos cabelos etc.), e ainda por suas capacidades culturais e relacionais, suas qualidades profissionais etc. (PLAISANCE, 2010, p. 30).

Para Plaisance (2010), a deficiência não deve ser reduzida a um dado biológico ou clínico, mas compreendida como uma construção social e cultural, atravessada por representações, rótulos e práticas institucionais. A dignidade revela-se na recusa de instrumentalizar o outro, exigindo o reconhecimento de sua singularidade, diferença e humanidade comum. Esse reconhecimento impõe, no campo educacional, não a mera integração, mas a efetiva inclusão, que parte do princípio de que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, têm o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência. Tal concepção exige uma transformação cultural e pedagógica da instituição escolar, de modo que ela se torne capaz de acolher a diversidade, combater preconceitos e evitar a marginalização. Para tanto, a escola inclusiva precisa dispor de recursos específicos e estabelecer vínculos com a comunidade e com organismos externos, a fim de viabilizar práticas educativas que beneficiem todos os alunos.

Da discussão que realiza, é possível dizer que, no plano educacional, Plaisance defende que a inclusão deve se basear em uma ética da

responsabilidade, voltada à realização dos direitos humanos e ao combate às discriminações, especialmente no contexto escolar, em detrimento de uma ética da convicção, por ser abstrata e ineficaz diante das complexidades reais, podendo até legitimar exclusões disfarçadas. A inclusão escolar requer, portanto, ações efetivas, como o fortalecimento da formação docente e o suporte institucional, para garantir pertencimento real e superar práticas segregadoras – pois o verdadeiro desafio da inclusão, no âmbito da educação, é ético pois diz respeito à maneira como se concebe o outro e se relaciona com ele.

Assim sendo, a ética da inclusão formulada por Plaisance se assenta na dignidade humana e na vulnerabilidade compartilhada, propondo uma nova forma de pensar a justiça e a educação. Ela implica a recusa de toda forma de discriminação e a construção de instituições inclusivas que reconheçam cada sujeito em sua singularidade. Trata-se, assim, de uma ética da presença, do cuidado e do reconhecimento.

5 RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rawls, Taylor e Plaisance são alguns dos pensadores mais respeitados na atualidade: os dois primeiros no âmbito da filosofia política e moral, de corte anglofônico e analítico, e o último nas discussões sobre a educação inclusiva, vinculada ao contexto francês. Uma articulação entre suas teorias é algo desafiador. No entanto, ao mesmo tempo, também é um trabalho com muitas potencialidades.

Ainda que as indicações sejam parciais, uma vez que se trata de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, elas permitem a compreensão de uma ética de inclusão que articula equidade, por afirmar que as instituições educacionais devem, de um lado, levar em conta o cenário dos menos favorecidos e, de outro, que a igualdade não se estabelece formalmente, mas substancialmente; autenticidade, como uma dimensão do reconhecimento, nos termos de que as instituições e os atores envolvidos no processo formativo devem, fortemente, respeitar as singularidades; e, finalmente, quanto à inclusão e à dignidade, tem-se que o processo formativo deve ser sensível, como

superação da compreensão da normalidade e compreensão, diante da singularidade humana, que a educação inclusiva se refere a uma postura ética.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1982.

COSTA, Paolo**. Verso un'Ontologia dell'Umano. Antropologia filosófica e filosofia política in Charles Taylor.** Milano: Edizioni Unicopli, 2001.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na Autenticidade em Charles Taylor. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez. 2009. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/4981/4191

FOSCHIERA, Rogério. **Autenticidade e educação em Charles Taylor**. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação, EST, São Leopoldo, 2008.

FREEMAN, Samuel. **Rawls**. New York: Taylor & Francis, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NAY, Olivier. **História das Ideias Políticas.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PLAISANCE, Eric. Ética e Inclusão. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/183

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em "Uma teoria da justiça" de Rawls. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 125-149, 2012. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2285

ROHLING, Marcos. Apontamentos sobre a educação em “A theory of justice”. In: MORELLI MATOS, José C. (Org.). **Reflexões filosóficas nas diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociedade e ensino**. Florianópolis: Udesc, 2014c.

ROHLING, Marcos. Sobre a educação a partir de “A theory of justice”: entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. **Saberes**, Natal, v. 11, p. 5-20, 2015. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5433

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 38, p. 389-403, 2016. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16351

TAYLOR, Charles. **A Ética da Autenticidade.** São Paulo: É Realizações, 2011.

TAYLOR, Charles. **O Multiculturalismo e a Política do Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VAN PARIJS, Philippe. **O que é uma sociedade justa?** Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

ÉTICA DA INCLUSÃO E EQUIDADE: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE A AUTENTICIDADE E A DIGNIDADE HUMANA

Marcos Rohling[1]

Rogério Elias da Cunha[2]

Daniel Alceu Rodrigues Cardoso Makufka[3]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar os fundamentos filosóficos de uma ética da inclusão e da equidade, articulando três grandes contribuições teóricas: a justiça como equidade de Rawls, a ética da autenticidade de Taylor e a ética da responsabilidade formulada por Plaisance. A questão central do trabalho consiste em como fundamentar uma ética da educação inclusiva que respeite simultaneamente a justiça social, a singularidade das identidades e a dignidade humana. Para isso, propõe-se analisar os conceitos centrais dessas três perspectivas. Partindo de uma metodologia teórico-filosófica, com base na análise bibliográfica e na abordagem hermenêutico-argumentativa, a estrutura do texto compreende, após a introdução e a exposição metodológica, três seções principais: (1) a teoria rawlsiana da justiça, que sustenta a equidade como princípio orientador das instituições, especialmente no que se refere à igualdade de oportunidades educacionais; (2) a concepção tayloriana de autenticidade, que enfatiza o reconhecimento das identidades singulares na formação moral e cultural dos sujeitos; e (3) a ética da inclusão proposta por Plaisance, fundamentada na dignidade humana, na responsabilidade moral e na recusa da exclusão. As conclusões parciais apontam que uma ética da inclusão que a educação (instituições e agentes) combine equidade, reconhecimento da autenticidade e sensibilidade às individualidades como superação do paradigma da deficiência. Essa articulação entre Rawls, Taylor e Plaisance permite pensar a educação inclusiva como prática ética integradora, orientando a transformação institucional necessária para combater desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Equidade. Autenticidade. Inclusão. Dignidade. Ética.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade das sociedades contemporâneas, marcadas, no cenário político, por diferenças irreconciliáveis (Rawls, 2016), desigualdades persistentes e múltiplas formas de exclusão, não apenas, mas especialmente no

[1] Doutor em Educação (UFSC) e Doutorando em Direito (UFSC), Instituto Federal Catarinense (IFC), marcos.rohling@ifc.edu.br
[2] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), rogerioelyah@gmail.com.
[3] Mestrando em Educação, Instituto Federal Catarinense (IFC), daniel.alceu@edu.itapema.sc.gov.br

campo a educação (Bourdieu; Passeron, 1982; e 2014), impõe a necessidade de repensar os elementos de justificação e os fundamentos éticos das políticas sociais e educacionais.[4] Em vista disso, propõe-se discutir, neste texto, tendo em vista uma perspectiva educacional que assuma seriamente a dignidade humana, a relação entre inclusão, equidade e autenticidade a partir da articulação entre três importantes tradições filosóficas: a teoria da justiça de John Rawls (2009), a teoria do reconhecimento e da autenticidade de Charles Taylor (2011; 1998), e a ética da inclusão de Plaisance (2010). Parte-se da seguinte problemática: como construir uma ética que fundamente práticas inclusivas e equitativas sem desconsiderar, de um lado, a singularidade das identidades individuais e, de outro, a dignidade universal de todos os sujeitos? Trata-se de articular a justiça social, o reconhecimento da autenticidade e o cuidado com a inclusão em uma teoria ética apta a responder aos desafios da exclusão e da desigualdade.

Sendo esse o caso, o objetivo geral deste estudo é o de investigar as bases filosóficas de uma ética da inclusão e da equidade que integre os ideais de justiça social, reconhecimento e dignidade humana, tomando como referência as contribuições centrais de Rawls, Taylor e Plaisance. Para isso, busca-se, de modo específico: (1) esclarecer os conceitos de justiça social e de equidade na teoria rawlsiana, sobretudo no que tange à igualdade equitativa de oportunidadesl; (2) analisar a centralidade da autenticidade e do reconhecimento na constituição das identidades, conforme argumenta Taylor; (3) compreender a proposta de uma ética da inclusão de Plaisance; e (4) propor uma síntese conceitual e normativa capaz de fundamentar políticas inclusivas que respeitem simultaneamente a justiça social, a diferença cultural e a vulnerabilidade humana.

[4] Indica-se, pois, que, no contexto da filosofia política da educação, âmbito no qual essa pesquisa se insere, as citações, diretas e indiretas, são seguidas necessariamente pelo uso das aspas ou do recuo. Além disso, interpretações das fontes (Rawls, Taylor e Plaisance) por parte dos autores pode vir acompanhada da indicação das páginas para facilitar a interlocução com os leitores (em geral, indica-se o ano) – sem que, com isso, viole-se as práticas éticas de respeito à autoria, uma vez que se pretende facilitar mais o diálogo do leitor com as fontes do trabalho.

2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórica e filosófica, baseada na análise bibliográfica e crítica das obras de Rawls, Taylor e Plaisance. Conforme apontam Ludke e André (2015), a análise bibliográfica é um tipo de pesquisa qualitativa a partir de um material bibliográfico que resulta, por sua vez, já alguma forma de análise, cuja expressão se dá, particularmente, na forma de livros e artigos.

Em conjunto, a abordagem da pesquisa é hermenêutico-argumentativa, visando interpretar e relacionar conceitos-chave dessas três tradições filosóficas para responder ao problema formulado, nos termos de uma ética da inclusão, voltada ao campo educacional, que articule equidade, autenticidade e dignidade humana.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste contexto teórico, aparecem duas das grandes perspectivas teóricas contemporâneas: a de Rawls, que estabelece um horizonte, que é o da justiça como equidade; e de Taylor, que desenvolve uma compreensão ética dada na autenticidade; e a de Plaisance, que oferta uma discussão em vista do desenvolvimento de uma ética da inclusão – as quais podem, em conjunto, sustentar uma compreensão interessante da educação inclusiva.

3.1. A Teoria da Justiça como Equidade de John Rawls

A despeito da teoria da justiça de Rawls, importa dizer, inicialmente, que ela não tem em conta a educação, mas o oferecimento de uma concepção de justiça social, que é consubstanciada nos princípios de justiça. A ideia central de Rawls é que as pessoas não são merecedoras dos talentos que possuem e, justamente por isso, esses não podem ser vistos como os elementos a nortearem a distribuição justa dos bens primários. Não há méritos por se ter mais condições de acesso a uma formação mais sólida e consistente com os mecanismos preparatórios para a disputa de cargos e bens. De muitos modos, esses são aspectos contingentes que se revelam determinantes, em relação ao futuro

pessoal dos agentes. Conforme Rawls (2009, §17, p. 122) deixa claro, deve-se ter em conta que “A distribuição não é justa nem injusta; nem é injusto que se nasça em determinada posição social. Esses são meros fatos naturais. Justo ou injusto é o modo como as instituições lidam com esses fatos [...]”.

Pode-se apreciar, seguindo a indicação de Van Parijs (1997), que os talentos inatos não são merecidos por aqueles que com eles são dotados e constituem, por isso mesmo, um fator de desigualdade moralmente arbitrário, de forma que, para Rawls (2009, §17), ninguém merece sua maior capacidade natural. Uma afirmação deste porte implica a rejeição do mérito como fator distributivo de ganhos sociais, isto é, de ganhos disponíveis à justiça. Conforme Rohling (2012), a educação, nesse sentido, como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias. Ainda assim, a pergunta persiste: mas como isso é possível?

Com efeito, pode-se cotejar uma abordagem de Rawls (2009) no que se refere à educação e à escola justa. Nesse sentido, se se presumir a existência das instituições que requisitam os princípios de justiça e se se admitir que a injustiça se caracteriza nas desigualdades sociais que não sejam vantajosas para todos, mais claramente pode-se entender que apenas são aceitáveis desvantagens sociais que beneficiem os mais bem colocados no esquema social se dessas desvantagens resultarem benefícios para aqueles mais à base na pirâmide social. Isto é, a justiça das expectativas dos mais bem situados socialmente relaciona-se diretamente com o grau de elevação das expectativas dos que estão em posições mais desfavorecidas, de tal modo que as desigualdades somente são justas se forem vantajosas para os menos favorecidos (RAWLS, 2009, §11 e §13).

Segundo Rohling (2012), do segundo princípio de justiça decorre o dever de a sociedade oferecer oportunidades iguais de educação para todos, sobretudo para aqueles com talentos e dotes naturais semelhantes que, por conta da condição social, estão em posições desfavoráveis para a competição em relação aos que, embora tendo talentos semelhantes, encontram-se socialmente favorecidos. Na teoria de Rawls, a educação é vista como um

elemento crucial para dirimir as desigualdades sociais e permitir, entre aqueles com talentos semelhantes, uma competição justa, independentemente de contingências sociais e naturais. Isso se explica, por um lado, porque o princípio da igualdade de oportunidades estabelece que a educação deva fazer desaparecer as diferenças de ordem social e, por outro, porque isso ocorre a partir de uma operação harmônica com o princípio da diferença, o que garante uma distribuição do produto da cooperação justa para todos, já que maximiza as expectativas dos piores colocados no sistema social.

Partindo da exposição de Freeman (2007), pode-se compreender que o princípio da igualdade equitativa de oportunidades corrige desigualdades de oportunidades educacionais que resultam de fatores sociais e não de fatores naturais nos termos de que (i) o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, ao impor benefícios educacionais desiguais entre os mais e menos talentosos, não faz disso resultar numa maior desigualdade de renda e riqueza; (ii) ao ser cominado com o princípio da diferença, segundo o que preceitua a justiça como equidade, as desigualdades somente são aceitas se beneficiarem os menos favorecidos; e (iii) o entendimento de que as exigências do princípio da igualdade equitativa de oportunidades estabelecem que, para aqueles com menos talento natural, sejam ofertados maiores benefícios de ensino, de modo tal a que sejam habilitados para desenvolver as suas capacidades com o fito de efetivamente aproveitarem toda a gama de oportunidades disponíveis na sociedade.

A luz dessas considerações, parece se apresentar com evidência que, um modelo de educação que conceba inclusiva, e que, portanto, atenda a justiça, agirá na distribuição de bens primários. Ocorre que, como se indicou, a teoria de Rawls é destinada às instituições e não às pessoas. Dessa forma, as instituições devem respeitar e atribuir direitos e deveres, ônus e bônus, conforme o núcleo e o papel da justiça. Distribuir bens primários é admitir uma distribuição desigual, ou uma desigualdade que seja justa. A justiça, nesse sentido, deve ser entendida como equidade e não como igualdade: equidade pressupõe o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos. Parece correto dizer, então, que essa noção de equidade se apresenta como um parâmetro para a

afirmação de que as instituições de ensino devem se modular conforme as diferenças distintivas de seus atores, podendo, assim, afiançar uma base para a ética e para a educação inclusiva.

3.2. A Ética da Autenticidade e a Política de Reconhecimento de Charles Taylor

Sobre Taylor, cabe dizer que identificado com o comunitarismo, que é um grupo de pensadores que defende os valores das relações comunitárias como fundamentais para a compreensão das pessoas, sobretudo, das suas identidades, das visões de mundo e dos direitos, isto é, que os indivíduos surgem dentro de contextos sociais. Particularmente, deve-se ter em conta que a obra de Taylor é decisivamente vinculada à antropologia filosófica (COSTA, 2001), de forma a predicar-se que todas as suas discussões no campo da moral, da política, da epistemologia, da religião e da ontologia, entre outras tantas a que deu causa, encontram-se na encruzilhada do fenômeno humano.

Com efeito, tendo em conta que as identidades são formadas em contextos sociais, e que estas surgem, na modernidade, com grandes ideais, parece correto dizer que, do ponto de vista ético, Taylor desenvolve uma ética da autenticidade, que não rejeita completamente a cultura moral moderna. Dessa feita, ser fiel a mim significa ser fiel a minha originalidade, e isso é uma coisa que só eu posso articular e descobrir (TAYLOR, 2011). Nesse sentido, vale ter em conta a explicação de Nay, segundo a qual Taylor concebe que, para ser livre, todo ser humano deve poder realizar escolhas morais, isto é,

> [...] Deve poder viver de maneira autêntica. A autenticidade designa, no filósofo canadense, a situação ideal na qual um indivíduo tem a capacidade de buscar uma verdade que lhe é própria. [...] Para ele, a autenticidade supõe conceber um respeito idêntico a todos os indivíduos além de suas diferenças. O reconhecimento dessas diferenças é até uma condição prévia para a realização da liberdade de cada um (NAY, 2007, p. 521).

Para Taylor, todo ser humano tem uma identidade singular, forjada durante as experiências vividas numa comunidade de pertenças. Conforme Foschiera (2009), voltando a sua atenção para a instituição escolar, tem-se, da noção de autenticidade tayloriana, desdobramentos para essa forma de

educação. O problema não estaria na visão teísta da idade média, nem mesmo na busca da modernidade ou na subjetivação hoje defendida, mas sim no fato dessas perspectivas tornarem-se tiranas. Como explica, os significados podem ser articulados a partir da autenticidade, de forma que a educação pode defender a autonomia e a liberdade em coerência com os horizontes de significado e com a própria autenticidade que emanam das identidades. Mas, para que a educação seja autêntica, ela deve dar conta de alguns pontos.

Como Foschiera (2009) indica, de que forma a escola pode implementar criação, construção e descobrimento? Para ele, a escola necessita partilhar dos referenciais pedagógicos que não partam de verdades prontas ou de dogmas estabelecidos, mas, diversamente, da experiência e da vivência ela, nesse particular, deve fazer muito mais caminho do que chegada. Por isso, é necessário ser original sempre, em cada nova situação cultural ou social, e, segundo o que defende, as padronizações não fomentam autenticidade, ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de gerenciar a originalidade e a diferença.

Com efeito, desde a perspectiva de Taylor, pode-se dizer que a escola deve prover os elementos que levem ao florescimento das habilidades imprescindíveis para a compreensão da diversidade cultural. As escolas devem criar ambientes que conduzam a uma educação multicultural a qual possibilite o reconhecimento da diversidade e da realidade na qual a autenticidade individual seja revelada. Nesse sentido, a escola, pensada nos termos e nas ideias de Taylor, não pode ser concebida como uma instituição neutra: uma tal escola educaria para a autenticidade e para o multiculturalismo que resulta do reconhecimento das identidades particulares.

3.3. Ética e Inclusão em Plaisance

No que se refere à Plaisance, em *Ética e Inclusão*, o autor oferece uma fundamentação filosófica rigorosa para os conceitos de *ética* e *inclusão*. A partir da distinção de uma ética da convicção da ética da responsabilidade, o autor sustenta que é esta última que deve guiar a ação inclusiva. Trata-se de uma ética concreta, sensível às consequências, à complexidade das situações e à

diversidade dos sujeitos. A inclusão não é apenas uma política pública, mas um imperativo ético, orientado pela recusa das discriminações. Pode-se dizer que a ética da inclusão, calcada numa ética de responsabilidade, funda-se no reconhecimento da singularidade de todo ser humano, recusando qualquer forma de exclusão baseada na diferença ou na deficiência. De fato, a diferença deixa de ser vista como desvio em relação ao *normal* e passa a ser assumida como dimensão constitutiva da condição humana.

Ainda que não centre sua ênfase na noção de dignidade, Plaisance o recupera de autores, como Kant, Levinas e Ricoeur. E explica:

> A filosofia kantiana estabelece os marcos universais indispensáveis: a interdição moral de reduzir o outro a um simples meio e a necessária dignidade a conceder a ele. Mas o contexto social atual considera o indivíduo em sua diversidade íntima e em sua reivindicação pessoal de identidade (PLAISANCE, 2010, p. 30).

Reconhecendo o valor da dignidade e frente à diversidade e, em particular, diante da deficiência, o autor busca avançar para além desse conceito. Assim:

> [...] concebe-se que as pessoas que sofrem uma ou outra deficiência reivindiquem um olhar que não as reduza à sua deficiência. Elas também querem ser reconhecidas por suas outras características, corporais (homem ou mulher, cor dor olhos ou dos cabelos etc.), e ainda por suas capacidades culturais e relacionais, suas qualidades profissionais etc. (PLAISANCE, 2010, p. 30).

Para Plaisance (2010), a deficiência não deve ser reduzida a um dado biológico ou clínico, mas compreendida como uma construção social e cultural, atravessada por representações, rótulos e práticas institucionais. A dignidade revela-se na recusa de instrumentalizar o outro, exigindo o reconhecimento de sua singularidade, diferença e humanidade comum. Esse reconhecimento impõe, no campo educacional, não a mera integração, mas a efetiva inclusão, que parte do princípio de que todas as crianças, independentemente de suas particularidades, têm o direito de estudar na escola mais próxima de sua residência. Tal concepção exige uma transformação cultural e pedagógica da instituição escolar, de modo que ela se torne capaz de acolher a diversidade, combater preconceitos e evitar a marginalização. Para tanto, a escola inclusiva precisa dispor de recursos específicos e estabelecer vínculos com a comunidade

e com organismos externos, a fim de viabilizar práticas educativas que beneficiem todos os alunos.

Da discussão que realiza, é possível dizer que, no plano educacional, Plaisance defende que a inclusão deve se basear em uma ética da responsabilidade, voltada à realização dos direitos humanos e ao combate às discriminações, especialmente no contexto escolar, em detrimento de uma ética da convicção, por ser abstrata e ineficaz diante das complexidades reais, podendo até legitimar exclusões disfarçadas. A inclusão escolar requer, portanto, ações efetivas, como o fortalecimento da formação docente e o suporte institucional, para garantir pertencimento real e superar práticas segregadoras – pois o verdadeiro desafio da inclusão, no âmbito da educação, é ético pois diz respeito à maneira como se concebe o outro e se relaciona com ele.

Assim sendo, a ética da inclusão formulada por Plaisance se assenta na dignidade humana e na vulnerabilidade compartilhada, propondo uma nova forma de pensar a justiça e a educação. Ela implica a recusa de toda forma de discriminação e a construção de instituições inclusivas que reconheçam cada sujeito em sua singularidade. Trata-se, assim, de uma ética da presença, do cuidado e do reconhecimento.

5 RESULTADOS PARCIAIS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rawls, Taylor e Plaisance são alguns dos pensadores mais respeitados na atualidade: os dois primeiros no âmbito da filosofia política e moral, de corte anglofônico e analítico, e o último nas discussões sobre a educação inclusiva, vinculada ao contexto francês. Uma articulação entre suas teorias é algo desafiador. No entanto, ao mesmo tempo, também é um trabalho com muitas potencialidades.

Ainda que as indicações sejam parciais, uma vez que se trata de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, elas permitem a compreensão de uma ética de inclusão que articula equidade, por afirmar que as instituições educacionais devem, de um lado, levar em conta o cenário dos menos favorecidos e, de outro, que a igualdade não se estabelece formalmente, mas substancialmente; autenticidade, como uma dimensão do reconhecimento, nos

termos de que as instituições e os atores envolvidos no processo formativo devem, fortemente, respeitar as singularidades; e, finalmente, quanto à inclusão e à dignidade, tem-se que o processo formativo deve ser sensível, como superação da compreensão da normalidade e compreensão, diante da singularidade humana, que a educação inclusiva se refere a uma postura ética.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 6ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1982.

COSTA, Paolo**. Verso un'Ontologia dell'Umano. Antropologia filosófica e filosofia política in Charles Taylor.** Milano: Edizioni Unicopli, 2001.

FOSCHIERA, Rogério. Educar na Autenticidade em Charles Taylor. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 365-374, set./dez. 2009. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/4981/4191

FOSCHIERA, Rogério. **Autenticidade e educação em Charles Taylor**. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação, EST, São Leopoldo, 2008.

FREEMAN, Samuel. **Rawls**. New York: Taylor & Francis, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NAY, Olivier. **História das Ideias Políticas.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PLAISANCE, Eric. Ética e Inclusão. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, jan./abr. 2010. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100002. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/183

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROHLING, Marcos. A educação e a educação moral em "Uma teoria da justiça" de Rawls. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, n. 1,

p. 125-149, 2012. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://periodicos.ufop.br/fundamento/article/view/2285

ROHLING, Marcos. Apontamentos sobre a educação em “A theory of justice”. In: MORELLI MATOS, José C. (Org.). **Reflexões filosóficas nas diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociedade e ensino**. Florianópolis: Udesc, 2014c.

ROHLING, Marcos. Sobre a educação a partir de “A theory of justice”: entre bens primários, igualdade equitativa de oportunidades e reciprocidade. **Saberes**, Natal, v. 11, p. 5-20, 2015. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5433

ROHLING, Marcos. Uma interpretação do direito à educação à luz da teoria de Rawls. **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 38, p. 389-403, 2016. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.16351. Recuperado em 23 de julho de 2025, de https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16351

TAYLOR, Charles. **A Ética da Autenticidade.** São Paulo: É Realizações, 2011.

TAYLOR, Charles. **O Multiculturalismo e a Política do Reconhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

VAN PARIJS, Philippe. **O que é uma sociedade justa?** Introdução à prática da filosofia política. São Paulo: Ática, 1997.

TEATRO DO OPRIMIDO
UM RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ECOSSISTÊMICA

Drª. Maria José Menezes Lourega Belli[1]
Me. Anna Cláudia Menezes Lourega Belli[2]

RESUMO

A pesquisa objeto do presente texto aborda experiências de coconstrução de narrativas que abrigam estruturas sociolinguísticas que buscam refletir formas de opressão e os desafios do oprimido ao atuar na direção de uma coexistência mediada pela ética do cuidado fortalecedora de bioterritórios, em redes de interdependências sociespaciais. A questão norteadora da pesquisa possui a preocupação de verificar se, nesse lugar pedagógico, o processo criativo plural pode levar à construção da perspectiva ethos sistêmica? Este experimento didático-formativo dialogado foi ambientado na dinâmica do Teatro do Oprimido e ocorreu em um contexto escolar envolvendo estudantes do Ensino Médio de um colégio situado na cidade de Curitiba. Para avançar nessa proposta de pesquisa, o percurso metodológico adotado foi o do desenvolvimento de uma abordagem qualitativa de um relato de experiência, com revisão bibliográfica, organização de um diário de campo, constituindo-se em uma pesquisa-ação. O trabalho com os estudantes foi desenvolvido em dois momentos, inicialmente com o desenvolvimento, em grupo, de um roteiro teatral de uma composição de rap e em seguida com a comunicação, em roda de conversa, apresentando os resultados obtidos, desse modo oportunizando que a escrita, ao ser verbalizada, adquirisse o intercâmbio de experiências. A pluralidade dos testemunhos denunciou o autoritarismo de alguns docentes e bullying como prática integradora de racismo, desigualdades econômicas e de desempenho escolar. Estruturas de poder e preconceitos inferiorizadores, que presentes no ambiente social, adentram ao colégio tornando emergencial a abordagem pedagógica alicerçada em parâmetros restauradores da elevação da autoestima por intermédio das redes de sociabilidade, onde a configuração destas conectividades, segundo os estudantes, passa por aprender interativamente a associar a liberdade como acesso às oportunidades em integrar a diversidade em condições de dignidade socioeconômica. O referencial teórico utilizado no referido estudo apoiou-se primordialmente nos trabalhos de BORGES (2021), FREIRE (2014), MORAES (2021), THIOLLENT (1986) e TORREMORELL (2021).

Palavras-chave: Ethos 1. Ecossistêmico 2. Socioterritorial 3. Pedagogia 4. Diálogo 5.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou analisar o ethos ecossistêmico como uma abordagem pedagógica capaz de debater sobre contramovimentos críticos a formas de opressão desarticuladoras da tessitura socioambiental, em uma sala de aula ateliê, aberta às experienciações desencadeadas nas dinâmicas interativas do Teatro do

[1] Doutora, UTFPR e e-mail: loubelli@utfpr.edu.br
[2] Mestre, PUCPR e e-mail:bellianna2001@gmail.com

Oprimido.

A importância desta proposta reside em apontar a possibilidade de superar práticas educacionais bancárias por meio do entrelaçamento do campo educacional formal, o não formal e o informal, diferentes caminhos que se cruzam estimulando processos cognitivos movidos pela ação-reflexão-ação contextualizados.

Sendo assim, a educação com qualidade se faz em uma perspectiva histórica dialética, inter-relacionando o local com o global, intersubjetiva e com a valorização das especificidades culturais atreladas a uma individualidade que integra a alteridade.

Para o encaminhamento deste compromisso estabeleceu-se como objetivo geral a coimplementação do projeto Teatro do Oprimido, ambientado em uma sala ateliê de arte, propiciando aos participantes a participação em processos de trabalhos escolares gestadores de ethos ecossistêmicos. A concretização deste percurso exigiu a definição dos seguintes objetivos específicos: compreender como os estudantes, por intermédio da dinâmica de grupo, desenvolveram narrativas sobre o tema opressão, adquirindo ressonância em suas interações socioterritoriais; identificar em seus textos escritos registros reveladores de como a comunicação não violenta religa elos fraturados e, a partir da roda de conversa, evidencia, por meio da análise da palavra escrita e verbalizada, conteúdos sociolinguísticos em perspectiva interdisciplinar.

O microcosmo do teatro escolar amador estimula a pesquisa como percursos movidos pela criatividade, curiosidade, partilha de descobertas e convivência de diferentes percepções. Interações dialógicas que só são possíveis pela vivência democrática da liberdade de negar formas de opressão. Nessa dinâmica ocorre a ampliação do olhar do perscrutador, possibilitando gerar a seguinte questão norteadora da pesquisa: o processo criativo plural, neste lugar pedagógico, pode levar a construção da perspectiva ethos sistêmica?

Para avançar nesta proposta de pesquisa o percurso metodológico adotado foi o desenvolvimento de uma abordagem qualitativa de um relato de experiência, com revisão bibliográfica, organização de um diário de campo, constituindo-se em uma pesquisa-ação.

O referencial teórico utilizado no referido estudo apoiou-se primordialmente nos trabalhos de BORGES (2021), FREIRE (2014), MORAES (2021), THIOLLENT (1986) e TORREMORELL (2021).

Essa trilha investigativa avança na forma da descrição de uma atividade escolar, onde é possível, por meio da análise de tomadas de decisões, entender os valores socioterritoriais norteadores da organização de repertórios compromissados a ver o mundo pela lente da ética do cuidado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Percursos teóricos metodológicos

A estruturação da proposta em desenvolver na disciplina de artes, em uma sala ateliê, a realização conjunta do Teatro do Oprimido atende aos compromissos curriculares e também a implementação desta experiência foi percebida como um lócus privilegiado para a construção de posicionamentos sociodiscursivos emitidores de conteúdos formadores de um ethos ecossistêmico oportunizadoras de contraofensivas à reprodução de sistemas de opressão.

Nesse espaço interacional e encorajador “o espectador não delega poderes ao ator, mas assume ele mesmo o papel de protagonista, altera a ação dramática, sugere soluções, discute projetos de mudança” (CALSON, 1997, p.459). Constatando-se nesta teatralidade a composição questionadora por parte dos participantes em situações de opressão quando expressam “a noção de ethos discursivo, que permite a articulação de normas sociais e comportamentos verbais” (FREITAS et al.,2025, p.255).

A inserção do Teatro do Oprimido em estruturas escolares viabiliza a organização de relações horizontais, do acolhimento a diversidade, da democracia plural, do respeito a igualdade de proteção a diferentes formas de vida. Mediações pedagógicas voltadas a defender que o:

> existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir deles novo pronunciar.
> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2014, p.109)

Ao favorecer nesta dinâmica conjunta o diálogo atravessado pela escuta lança-se para frente este movimento de “busca de ser mais, que o profeta de esperança, inter-relaciona a esperança como uma das grandes características do diálogo, que está na essência de sua concepção antropológica do ser humano” (BORGES, 2022, p.31).

Considera-se que a esperança é um vetor que perpassa a ecoformação e

alavanca transições capazes de interromper a reprodução das opressões reestabelecendo conexões configuradoras do tecido social. Nessas circunstâncias clarifica-se a arquitetura móvel do ethos em interações de ensino e aprendizagem, ou seja, mostra-se como um pensamento educacional ecossistêmico que:

> associa dois macros conceitos: o Ecológico e o sistêmico – é um pensamento que se estende além da ecologia natural, a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo; revela-se assim, a interdependência existente entre diferentes domínios da natureza, e a existência de relações e tessituras, que acontece entre seres, indivíduos e contextos. (SOUZA, ROSA, ALVES, 2025, p.153)

Essa compreensão torna os ambientes de aprendizagem responsáveis por revisarem hierarquias, silenciamentos, comparações promovedoras de desigualdades, estereótipos cerceadores da diversidade, conhecimentos sem senso crítico aos fatores geradores da emergência climática. Múltiplos movimentos simultâneos que lançam luz sobre as diferentes características da opressão sistêmica. As escolhas são construções históricas, definidas em dinâmicas e diferentes correlações de força que abrigam incertezas e zonas de elevada instabilidade socioambiental, como também o esperançar movido pelo Paradigma Ecossistêmico que “propõe a construção de espaços de aprendizagem em que se cultive uma ecologia libertadora das ideias, dos pensamentos, dos sentimentos e ações” (MORAES, 2021., p.231)

Nesse olhar que integra educação e sociotransformação a “ecologia é compreendida como ciência das relações, produtora de um saber que emerge das interconexões, das interdependências e dos intercâmbios entre sujeito e objeto, sujeito e meio” (MORAES, 2021, p.230). Nessa correção de rota, as religações acionadas por intervenções recursivas religam a biointerculturalidade, pois desenvolvem conhecimentos interdisciplinares e é esse “modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional; em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humanos” (MORIN, 2011, p.87).

Esses referenciais teóricos em diálogos entrecruzados fundamentaram um olhar investigativo contou com a participação de 17 (dezessete) estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo, localizado

na cidade de Curitiba, Paraná. Nessa prática exploratória foi adotada a pesquisa-ação e entendeu-se que:

> "a pesquisa-ação baseia-se entre prática e teoria: a teoria deriva da prática ao mesmo tempo em que ela alimenta, em ciclos consecutivos de ação e reflexão. Dessa forma, a pesquisa supera a dicotomia do pesquisador como sujeito e o pesquisado como objeto de estudo. Ela intervém enquanto isso acontece – intervenções que se tornam porte do processo" (LIMA et al., 2021, p.52)

O processo investigativo desenvolveu-se em duas fases: a primeira destina-se à organização e entendimento da lógica da atividade e execução, a segunda, à apresentação dos resultados obtidos construídos em debate.

No primeiro momento ocorreu acolhida dos partícipes, situando historicamente a importância de Augusto Boal e o Teatro do Oprimido entrelaçado com Paulo Freire e a "Pedagogia do Oprimido", explicação dialogada sobre o eixo temático opressão, leitura conjunta de perguntas semiestruturadas geradoras de itinerários investigativos. Em seguida desenvolveu-se a organização de ilhas de trabalho abertas às interações dos partícipes. Nesse encontro, de aproximadamente 100 minutos, os aprendentes foram convidados a desenvolverem conjuntamente um pequeno enredo que expressasse suas percepções sobre as interfaces da opressão e os estimulasse à criatividade poética, viabilizando a compreensão de como ocorrem os arranjos ecossistêmicos.

No segundo encontro ocorreu a formação da roda de conversa, nesse momento o tempo foi ampliado para 200 minutos e os participantes, vivenciando os papéis de co-escritores, leitores e atores, narraram os roteiros, promoveram a circularidade de ideias recombinando conhecimentos revigoradores do entendimento da importância de um existir socioecológico. Relações interpessoais integradas na dinâmica da pesquisa-ação revelando que a:

> capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isto pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação ou outras. O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional, mas é válido em outros casos. (THIOLLENT, 1986, p.66)

A essas colocações acrescenta-se que:

> o aluno só consegue aprender significativamente, se sua aprendizagem se der como construção do conhecimento. Professores e alunos precisam manter-se envolvidos com a pesquisa, por dois motivos: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do

> conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos. (SEVERINO, 2025, p.121)

É oportuno inserir nessa linha argumentativa que a produção do conhecimento por ser processo abriga incompletudes, que representam pontos de arranque propulsores da interdisciplinariedade em movimentos de renovação espiralados. Essa crença compartilhada entre os aprendentes e o professor/orientador/pesquisador externaliza a mensagem de não controlar:

> a produção subjetiva dos estudantes, mas ao oportunizar relações dialógicas, por ser consciente dos seus desdobramentos, está abrindo espaços de expressão, de autoria, de produção, de pertencimento, dinamizando as experiências de vida como espaços/tempos de produção de sentidos subjetivos. (ROSSATO, MATOS, PAULA, 2025, p.17)

Ressalta-se ainda que tais experiências emitem perspectivas da realidade vividas por estes aprendentes, constituindo entradas em narrativas biográficas nas dimensões socioespaciais.

O interagir exploratório, ao transitar por estes intercâmbios comunicacionais, nos conduzem à compreensão de que a opressão por meio de ações vulnerabilizadoras da vida, bem como os giros narrativos, desvelam contra-argumentações substancializadas por repertórios ecocooperativos propiciadores de interdependências pautadas pela reciprocidade.

Logo, esses entendimentos teórico-metodológicos, aglutinadores de um conjunto de reflexões fundamentadoras das ações concretizadoras de um percurso pedagógico fortalecedor do oprimido, encontram na ambiência teatral a possibilidade de reposicionar-se em defesa do viver em comum. Assim, a pesquisa-intervenção se mostra um requisito necessário para reconhecer os fundamentos éticos vivificados no Teatro do Oprimido e que adquirem especificidades nos posicionamentos destes estudantes.

2.2 Cenário escolar: Projeto Político Pedagógico do Colégio Hildebrando de Araújo.

O Colégio Estadual Hildebrando de Araújo foi inaugurado em 1956, no governo de Moisés Lupyon e se tornou em um referencial de ensino público, onde a oferta de vagas é preenchida principalmente por estudantes moradores nos bairros do Capanema, Vila das Torres e da cidade de São José dos Pinhais, situada na região metropolitana de Curitiba. Por esse mapeamento apresentado pelo Projeto Político da

Escola é possível perceber as circulações espaciais, os diferentes espaços urbanos se entrecruzando pela convivência desses estudantes, emergindo nessas conexões realidades socioespaciais marcadas por desigualdades sociais que integram dificuldades que comprometem o avanço nos estudos. Assim, merece atenção a seguinte passagem deste documento:

> A realidade do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo é uma amostra da sociedade brasileira mais ampla: marcada pelas diferenças culturais, sociais e econômicas. As desigualdades são alarmantes, gerando um triste quadro de exclusão social. O subemprego, a falta de segurança pública, o baixo grau de instrução, o pouco estímulo à cultura letrada causam grande desestímulo à população. Nem sempre as relações entre pais e filhos são efetivas, gerando grave problema de autoestima nos jovens. Assim, temos refletida dentro da escola toda a situação social excludente na qual está inserida. (COLÉGIO HILDEBRANDO DE ARAÚJO-PPP, p.16)

Entender esta realidade desafiadora é fundamental para definir a missão da escola, organizar ações continuadas e específicas que venham a combater o abandono escolar, assegurar a relação idade e ano, criar formas de apoio escolar e emocional, fazer busca ativa diante da ausência registrada no diário de frequências e integrar a família na agenda de atividades escolares. O colégio, no esforço de assegurar o acesso a ensino de qualidade, participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná que integra Prova Paraná, Prova Paraná Mais e Prova de Fluência. Participa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se constituem em um conjunto de avaliações externas em larga escala, permitindo ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho do estudante. No ano de 2023, o colégio passou a oferecer ensino em tempo integral, mais uma ação para viabilizar uma maior diversidade de atividades escolares ao prover aprendizagem por projetos, estabelecer parcerias com universidades e criar bases de acompanhamento escolar.

Todo esse conjunto de avaliações atualizam os diagnósticos e as respostas necessárias para aperfeiçoar as estratégias capazes de tornar o colégio um ambiente educacional de inclusão com aprendizagem significativa e motivadora, a fim de fortalecer a liberdade criativa em ousar na busca de inserções sociais com justiça social.

Este documento aponta muitas frentes de ação e, em aderência ao nosso objeto de estudo, destaca-se a passagem que aborda:

> os temas e tópicos integrando Arte, Língua Portuguesa, bem como outras línguas, culturas e identidades sociais e a área de Ciências Humanas, a

> respeito da Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, igualdade e diversidade cultural; e Ciências da Natureza, por meio de projetos integradores sobre alimentação saudável e consumo consciente podem potencializar o desenvolvimento das habilidades. (COLÉGIO HILDEBRANDO DE ARAÚJO-PPP, p.153)

Esse encaminhamento argumentativo aponta que as experienciações no universo das linguagens artísticas são valorizadas e inclusive destaca ser um campo de estudos fortalecedor da interdisciplinariedade, conectando os problemas e os interesses que norteiam a vida desses estudantes. Assim, é relevante perceber que este marco de orientação que incentiva:

> o teatro social, comunitário, do oprimido, ou foro põe as técnicas teatrais ao alcance da escola para que os conflitos existentes possam ser explorados, debatidos e resolvidos. [...] Quando termina a apresentação, abre-se um foro de debate e discussão para explorar coletivamente mais a fundo as vivências experimentadas. O potencial educativo do teatro-foro e sua utilidade para enfrentas os conflitos são, portanto, inegáveis. (TORREMORELL, 2021, p.109 e 110)

É elucidador observar que as inter-relações do Projeto Político Pedagógico, com sua abordagem argumentativa, fundamentadam em Paulo Freire e Lev Vygotsky com as posições discursivas teóricas e metodológicas do ethos ecossistêmico e a composição deste entrelaçamento via o Teatro do Oprimido indica o esperançar semeado capar de organizar convivências escolares respeitosas, aprendizagens emancipadoras em contextos ecológicos sustentáveis.

2.3 Relato de experiência

Inicialmente a turma de 17 estudantes, juntamente com a professora pesquisadora se apresentaram e em seguida ocorreu uma explicação dialogada sobre a proposta de desenvolver uma oficina de teatro seguindo os referenciais do Teatro do Oprimido. Com o aceite de todas e todos, abriu-se um debate sobre como compreendiam a opressão e como identificam na sociedade. Na medida em que cada participante tecia suas percepções foi também ficando claro o que significava estar em uma condição de oprimido e quais os desafios que se apresentavam e as condições de superação. Após este debate, os aprendentes se organizaram em pequenas ilhas de trabalho, possibilitando comunicarem-se e passaram a desenvolver um roteiro de teatro no formato de *rap* contextualizando os tensionamentos gerados por condições de opressão.

A pluralidade dos testemunhos denunciou o autoritarismo de alguns docentes e bullying como prática integradora de racismo, desigualdades econômicas e de desempenho escolar. Estruturas de poder e preconceitos inferioriza dores, que presentes no ambiente social adentram à escola tornando emergencial a abordagens pedagógicas alicerçadas em parâmetros restauradores da elevação da autoestima e das redes de sociabilidade em configuração destas conectividades, que, segundo os estudantes, passa por aprender interativamente a associar a liberdade de acesso a oportunidade de integrar a diversidade em condições de dignidade socioeconômica. A condição de se manifestarem em um ambiente pedagógico circular narrativo ainda reverbera o seguinte pensar enunciado pelos próprios estudantes, transcrito literalmente como “Novos campos de percepção. Projeto de vida vou construir. Levanto a cabeça e na roda de conversa vejo o outro. Agora unidos somos mais. Na favela ou no centro somos iguais.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O codesenvolvimento da Oficina Formação Interativa Teatro do Oprimido permitiu materializar orientações definidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Hildebrando de Araújo e nesta ancoragem avança vislumbrando a configuração do ethos ecossistêmico nas condições específicas da produção sociodiscursiva dos aprendentes, na dinâmica de grupos e de forma ampliada em representações artísticas intercomunicando a construção interdisciplinar de conteúdos críticos, criativos e genuínos sobre relações opressoras onde em uma estratégia contra-argumentativa pautada em uma abordagem pedagógica solidária e esperançosa é restabelecido convivências ecossistêmicas. Assim, é possível responder de forma afirmativa que a realização da dramaturgia escolar coloca a realidade do mundo da vida em conexão com a formalidade educacional e, neste esforço, a sociolinguística em uma linguagem teatral contribui para empreender superações das condições de desigualdade e afirmar o respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

BORGES, Valdir. A pedagogia da esperança de Paulo Freire: um esperançar histórico-concreto. In.: BORGES, Valdir; SOUZA, Grégori; ZANELLO, Bruno R.(orgs.) **Movidos pela esperança**. Curitiba: CRV, 2022.

CALSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à**

atualidade. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Ernani et al. Dominique Mangueneau: questões teóricas para análise discursiva na comunicação. Revista ORNICOM.Ano18. N.36-maio/agosto 2021. p.253-261.Disponível em: <https://revistas.usp.br/organicom/article/view/186368/175951>. Acesso em:16 Jul 2025.

LIMA, Alessandra de *et al.* Minhocas urbanas: uma experiência de pesquisa e intervenção na luta pela soberania alimentar nas periferias. In.: VRADIS, Antonio; FILIPPIDIS, Christos; BORTHOLL, Timo. **Favela, resistência e a luta pela soberania alimentar.** Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília. DF.: UNESCO, 2021.

PARANÁ -BRASIL. Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná-SEED/PR. **Projeto Político Pedagógico. Do Colégio Estadual Hildebrando de Araújo.** Baseado na Instrução Instrução n° 003/2015 SUED/SEED, de 28 de agosto de 2015. Disponível em:<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_SEED/instrucao00315sued_SEED.pdf>. Acesso em: 18 Jul 2024.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jona F.; PAULA, Ribanna M. de. **A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas**. Educação em Revista. Belo Horizonte:n.34 e 169376|2018.Disponível em:< https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:15 Jul 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico.** Revista @mbienteeducação**.** [S.l.], v. 2, n. 1, p. 120-128, mar. 2018. Disponível em:< http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/540>. Acesso em: 15 Jul 2025.

SOUZA, Rosane; ROSA, Arlete R. dos S. S.; ALVES, Maria D. F. **Os pilares do pensamento ecossistêmico e inclusão.** Revista Debates em Educação. Maceió. Vol.14. nº 36, set.-dez.,2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14323/10254>. Acesso em: 14 Jul 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez :Autores Associados, 1986

TORREMORELL, Maria C. B. **Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas**. São Paulo: Summus, 2021.

O PROFESSOR SUBVERSIVO NOS TEMPOS DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA DEFESA DA FORMAÇÃO À LUZ DE FREIRE E DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

Simone Rocha Leoncio[1]

Silvia Zamberlan Costa Beber[2]

David Pereira Faraum Junior[3]

RESUMO

A escrita deste ensaio parte de inquietações relacionadas à formação de professores e o cenário atual da plataformização da educação, principalmente no estado do Paraná. Defendemos que a formação docente que ainda permanece respaldada em modelos tradicionais conservadores, sustentados por práticas transmissivas e reprodutivas de conteúdos, seja modificada por práticas subversivas de educação, ou seja, uma formação pautada na emancipação humanizadora com potencialidade crítica e transformadora. Neste sentido, objetivamos discutir sob a luz da Epistemologia Freireana e da Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) proposta por Moreira, a importância da formação de professores subversivos em tempos de trabalho docente plataformizado, para restabelecer a autonomia de aprender e ensinar. Para tanto, buscamos estabelecer relações entre os princípios de emancipação e humanização em Paulo Freire (1987) e subversão em Moreira (2005) para reconhecer a práxis educativa como um processo em que os sujeitos/professores se reconheçam como históricos e inacabados, capazes de intervir na realidade atual da plataformização do trabalho docente.

Palavras-chave: Humanização. Subversão. Plataformização. Educação crítica. Formação docente

1 INTRODUÇÃO

No final dos anos 80 e início dos 90, as políticas educacionais do estado brasileiro passaram por redefinições influenciadas principalmente pela base ideológica emergente na época, o neoliberalismo. Esse sistema estabelece a inclusão de organismos internacionais e das organizações de interesse privado, por meio da retórica discursiva da inclusão de parâmetros da gestão privada para a gestão pública (SILVA; BARBOSA; KORBES, 2022), culminando na influência

[1] Mestranda em Química (PPGQUI), Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus Toledo, simone.leoncio@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências, UFRGS. Docente da UNIOESTE – Curso Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática PPGECEM/Unioeste, Programa de Pós-graduação em Química PPGQUI/Unioeste. silvia.beber@unioeste.br
[3] Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM-UEL), Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus Toledo, davidfaraum@gmail.com

e definição dos parâmetros das políticas públicas, e no âmbito das políticas educacionais "o estabelecimento de diretrizes curriculares, formação de professores/as, parâmetros de avaliação, entre outros" (MELLO, SANTOS e PEREIRA, 2022, p. 901) .

Podemos evidenciar nessa esteira ideológica a imposição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas políticas educacionais, apresentadas pelos grupos de interesse privado, como mecanismo de gestão eficiente e garantia da qualidade, com argumentos consistentes sobre a premência de integrar a educação ao universo digital contemporâneo (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022).

A determinação deste novo modelo educacional tem ao menos três dimensões que foram traçadas para o trabalho docente: a formação, a atuação e o monitoramento (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022). Na formação dos professores foi anexada a ideia de controle, via precarização das relações de trabalho, desqualificação, alocação didática centralizada, impactando diretamente a autonomia do professor. Essa lógica é aprofundada com a indução ao uso de tecnologias específicas: O Registro de Classe Online(RCO), "apresenta um módulo com planos de aula, o RCO+Aulas, com conteúdos, propostas de encaminhamento metodológico, vídeo aulas, slides, lista de exercícios, entre outros, organizados por disciplinas e séries" (SILVA; BARBOSA; KORBES, 2022, p. 406), que padronizam os conteúdos e de como transmiti-los, condicionando a exclusão da atuação dos professores nas decisões relativas à organização do processo de ensino-aprendizagem, e são elaborados externamente à escola, além disso, é uma estratégia que visa manter a lógica reprodutora e tecnicista na educação.

Segundo Gonsales (2020, p. 125) "as plataformas são infraestruturas combinadas de softwares e hardwares, de propriedade privada ou pública, alimentadas por dados, automatizadas e organizadas por meio de algoritmos digitais", e pensando especificamente no trabalho docente, essas plataformas que não são neutras tem o objetivo monitorar os ritmos e a produtividade da atuação docente, que culminam em discursos de eficiência, eficácia, competitividade, meritocracia, administração por objetivos, e demais abstrações, estão alicerçados pela doutrina da ideologia da obtenção do lucro, em que os

serviços essenciais passam a ser controlada por grandes empresas, reduzindo o número de servidores responsáveis por esses processos (ensino e aprendizagem) e mitigando o conhecimento e a autonomia dos professores (MELLO; SANTOS; PEREIRA, 2022).

Sob essa perspectiva, a instituição das TDICs, no campo educacional, impulsionou o desenvolvimento de uma educação operante às exigências econômicas e sociais regradas pela 'sociedade do conhecimento', uma nova racionalidade da sociedade capitalista. Nesse cenário as informações transmitidas incentivam, em grande parte, a dominação do opressor sobre o oprimido.

Neste contexto educacional, é necessário uma educação que outorgue ao sujeito um ambiente em comunhão para uma aprendizagem significativa crítica, de reflexão, de criticidade e da posição de oprimido para um sujeito emancipado, um professor subversivo que promova mudanças significativas sobre a realidade objetiva**,** com capacidade de tomar decisões e ações para agir conscientemente, rompendo com a opressão, assumindo mais chances de resultar em condições dignas e socialmente justas na sua existência, e comprometido com uma emancipação humanizadora (MOREIRA S., 2008).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo defender a importância da formação de professores subversivos em tempos de trabalho docente plataformizado, para restabelecer a autonomia de aprender e ensinar. Para tanto, partimos das ideias centrais de Paulo Freire (1987) de humanização e emancipação que dialogam com Moreira (2005) sobre a aprendizagem significativa crítica, como um caminho para formação de professores subversivos, para atuar nessa dimensão.

2. A emancipação de Paulo Freire

No dossiê[4] *Paulo Freire: educação e emancipação,* o comitê editorial da Revista Retratos da Escola (2020), revela que a emancipação do oprimido é um dos conceitos centrais do pensamento freireano, e a concepção de uma educação emancipadora, requer inicialmente a construção de um processo de

[4] **Para acessar o referido dossiê:.** https://doi.org/10.22420/rde.v14i29

emancipação humana. Todavia, é uma tarefa complexa conceituar a constituição desse processo.

Um projeto educacional que objetiva a emancipação humana, compreende-a como processo de constituição do sujeito na luta contra a opressão e contra a dominação das organizações institucionais e da sociedade de classes. Para tanto, é necessário ambientes educacionais, de ensino e aprendizagem, que apresentem um reordenamento crítico dos sentidos e significados do fazer coletivo, possibilitando acomodação de um conhecimento sistematizado, compreendido à luz de uma racionalidade problematizadora e crítica, que se faz promotora e emancipadora da autonomia coletiva. Assim, conseguimos transcender o ato de mera concessão, promovida por currículos oficiais da prática educacional conservadora vigente, fundamentada na racionalidade instrumental (RIBEIRO, 2018); (MOREIRA S., 2008).

No contexto brasileiro, mais do que nunca se faz necessário a abordagem epistemológica freireana, com estes princípios na prática educacional, para alcançarmos no sujeito um processo de conscientização e libertação, que envolve a ação e reflexão crítica, por meio da práxis, sobre a realidade concreta, visando superar os processos de desumanização acríticos do sistema de opressão da sociedade capitalista (RIBEIRO, 2018).

Indubitavelmente, a emancipação se configura como práxis educativa, para além da elaboração teórica. Todavia, se mostra ainda como uma ideia desumanizada, segundo Ribeiro (2016) a concepção de Freire retrata, que na relação entre opressores e oprimidos, ocorre um processo de desumanização, não há diálogo, questionamento e criticidade, ou seja, o opressor busca dominar o oprimido por meio da cultura da classe dominante, no qual o oprimido desinformado, aceita sem crítica, num processo de alienação.

Para Freire (1987), oprimido é aquele sujeito impossibilitado de ser, é “ser menos”, devido a cultura de desumanização da sociedade de classes, isto é, o assujeitado que está convencionado pela hegemonia dominadora, um receptáculo vazio, que está ali unicamente para memorizar as palavras institucionalizadas pelo outro e repeti-las. A educação bancária reforça este sistema, em que o único escopo de ação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, refletindo a sociedade opressora, não há

criatividade, não há transformação, não há saber, não se verifica nem pode verificar-se à superação deste sistema (FREIRE, 1987).

Em Pedagogia do Oprimido, Freire defende que “se os homens são produtores desta realidade e se esta, na inversão de práxis, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora, é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 2005, p. 16). Esse trecho correlaciona-se à prática libertadora, em síncrona ao efeito da ideologia dominante ‘plataformização’, no qual o discurso é propagado e interiorizado, inclusive, por aqueles que sofrem a opressão e exclusão. Portanto, uma das grandes tarefas para “aqueles que atuam” na causa dos oprimidos está, justamente, na desnaturalização do neoliberalismo**,** o qual naturaliza a opressão e a desigualdade.

Na visão freireana, o educador ensina e aprende como ato político e dialógico permeado por uma práxis educacional, baseada nos princípios de reflexão para ação, ação coletiva, respaldada em um projeto de educação centrado na noção de humanidade (MOREIRA S., 2008)**.** Desta forma, reconhece a ausência das práticas educativas conservadoras, voltadas para a reprodução social e adaptação à produção (RAMBO, 2015).

3. Aprendizagem Significativa Crítica: um ensino subversivo

Segundo Moreira (2005), a aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (2003), ocorre pela interação entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento, isto é, quando uma nova informação se relaciona com subsunçores (conceitos relevantes) presentes na estrutura cognitiva do sujeito. Estes conhecimentos adquirem mais significado, ficam mais profusos e elaborados, em termos fenomenologicamente, compreendendo um novo significado (MOREIRA S, 2011).

Outro aspecto fundamental da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) é que o sujeito deve apresentar predisposição para aprender, isto é, implica de uma intencionalidade da parte de quem aprende. Porém, para aprender significativamente, por sua vez, depende da linguagem, da interação social e da relevância atribuída pelo sujeito ao novo conhecimento, apresentando assim na sua estrutura cognitiva uma manifestação a disposição para internalizar

progressivamente os significados que adquire dos materiais educativos, potencialmente significativos do currículo (MOREIRA, 2005).

Moreira (2005) incorpora as ideias de Novak sobre os aspectos humanos intrínsecos à aprendizagem, e também a dimensão subversiva de Postman e Weingartner, para propor a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica (TASC) (MOREIRA, S. 2011).

Moreira (2005) afirma que:

> [...] somente a aprendizagem significativa crítica pode, subversivamente, subjazer à educação de pessoas com essas características. O ensino subversivo de Postman e Weingartner somente será subversivo se resultar em aprendizagem significativa (MOREIRA, 2005, p. 18).

Moreira (2005), esclarece sobre este conceito em relação à 'educação' significa que subversão é mudar a procedência que ainda está disciplinadora, ou seja, transformar para a significação, para uma aprendizagem, para o trabalho e para a vida, na dimensão da crítica, ou melhor da criticidade, que não é um conteúdo, mas sim uma competência.

Moreira (2005) por meio da TASC, defende o ensino como atividade subversiva, ou seja, um ensino "na" e "para" a subversão da sociedade, se apresenta como saída única para a escola e a educação, para tratar da dimensão social, política e ideológica de como se ensina e do que se ensina, um professor subversivo, para questionar e transformar, promovendo a consciência crítica, incentivando a participação do sujeito na construção do conhecimento e na transformação da realidade (MOREIRA, 2005).

O ensino como atividade subversiva, é uma das características da sociedade democrática, a perspectiva antropológica do sujeito, é ter uma postura crítica, desenvolver a consciência da sua liberdade e uma vontade de poder praticá-la, desenvolver o poder intelectual e a perspectiva para fazê-lo de forma efetiva (VIEIRA, S. 2012).

Um professor subversivo, age na dimensão da aprendizagem significativa, em consonância com conceitos e proposições da TASC, que devem ser entendidos como suleadores do ensino para a subversão e humanização, assumindo o processo de ensino e aprendizagem como construção de sentido, que busca novos conceitos a partir de conhecimentos prévios, e é interativo, pois

reconhece o papel central da linguagem como possibilidade enunciativa e de autoria. Isso possibilita a formação de um estudante crítico a sua realidade que irá subverter a ordem da sociedade, levando em consideração a aprendizagem pelo erro, a incerteza do conhecimento, a diversidade de materiais instrucionais (MOREIRA, 2005; MOREIRA S., 2010). Portanto, “o professor subversivo trará sempre seu próprio traço, sua história, trará, enfim, a si para a situação de ensino e aprendizagem, o que garantirá sua individualidade marcada em cada evento, com cada aluno, em cada contexto” (MOREIRA S., 2010, p.15).

4. Educação Humanizadora: convergências entre Freire e a TASC

Moreira S. (2010), defende a aproximação da TASC com a epistemologia de Paulo Freire “como caminho para a melhoria da qualidade da educação no Brasil” (MOREIRA, 2010, p. 3). Sobressalta a urgência de se ter um professor subversivo, e da necessidade de alunos que desejam esta subversão (COSTA, 2012). Assim, somente os dois juntos, professores e alunos, assumirão o compromisso de um ensino ancorado em um projeto de sociedade com princípios de humanização (MOREIRA S., 2008).

No entanto, entendemos que a subversão não estaria completa sem assumir um posicionamento político por parte do professor, para um projeto de sociedade balizada em princípios de humanização (MOREIRA S., 2011). Nesta perspectiva, a epistemologia freireana propõe um método centrado de ensino como um ato político e dialógico, baseado nos princípios de emancipação e humanização (FREIRE, 1987). Dialogando com a TASC, na qual compreende a atuação do professor, como compromisso político, ideológico e social na construção da sociedade humana (MOREIRA S., 2010).

Todavia, os professores foram submetidos a uma cultura de formação, inicial ou continuada, que meramente sucede a transmissão de uma determinada orientação teórica e suas especificidades para “o mercado de trabalho”, tornando-os alienados do processo educativo (GIOVEDI; NASCIMENTO, 2020). Com propostas desconectadas da realidade concreta, negando a condição de criticidade do processo de formação, oprimindo-o de pensar e refletir à própria prática, e transformá-la a partir de ações concretas.

A educação, que visa à emancipação do sujeito, não pode vê-lo como um ser vazio a ser preenchido de transmissão de conteúdos insignificantes para sua existência (RIBEIRO, 2018), mas reconhecê-lo em sua integridade constituído de pensamentos, ações e sentimentos, deste modo pode levá-lo a auto realização e crescimento pessoal (MOREIRA, 1999). Na visão de Moreira (2011), para que a emancipação ocorra é preciso que estudantes e professores vivenciem o ensino como atividade subversiva para a humanização, como experiência de formação.

Moreira, S. (2010) descreve um ensino subversivo que ensine aos professores e estudantes, a refletir criticamente em relação ao poder da tecnologia e da propaganda ideológica, e como estes reduzem a ação cognitiva autônoma e crítica; ao poder das instituições, que embora sob o véu da democracia eram autoritárias. Tal perspectiva converge com as análises que, segundo Mello, Santos e Pereira (2022), realizaram sobre a plataformização da educação, no qual constitui uma ideia de controle do trabalho docente, transformando a prática educativa em processo gerencial, subtraindo o papel reflexivo e criativo do professor, homogeneizando o currículo para intensificar a lógica produtivista. As TDICs vêm sendo um instrumento no ambiente formativo que submete à docência à vigilância, à normatização e à lógica capitalista, como alertam Antunes e Filgueiras (2020). Diante desse cenário, a educação de caráter emancipatório deve superar essa dominação técnico-ideológica, promovendo um ambiente formativo que favoreça a criticidade, a autonomia e a humanização dos sujeitos.

O ensino subversivo defendido por Moreira (2005) alicerçado nos princípios da epistemologia de Freire (2000), articula-se como resistência à opressão da educação pela ideologia digital, oferecendo aos sujeitos possibilidades concretas de ação política transformadora frente à dominação tecnicista.

Para que esses professores possam exercer práticas neste sentido é essencial “que vivenciassem a aprendizagem nesse sentido como experiência constante na sua formação” (MOREIRA, S., 2010,p. 343). O professor subversivo é alguém que atua em consonância com conceitos e proposições da Aprendizagem Significativa Crítica (MOREIRA, 2005), que propõe um ensino orientado à transformação da realidade por meio do diálogo e da criticidade e

das ideias centrais de Paulo Freire, que compreende a educação como ato político, humanizador e emancipador. Ao articular essas concepções, defendemos uma formação docente que reconheça o professor como sujeito inacabado, reflexivo e consciente de sua inserção histórica será capaz de restituir a autonomia de ensinar e aprender, rompendo com os modelos reprodutores impostos pelas tecnologias de controle e pela racionalidade neoliberal. Formar professores subversivos, nesse contexto, é formar sujeitos capazes de resistir às lógicas tecnicistas e de atuar pedagogicamente com intencionalidade transformadora (MOREIRA, 2011; FREIRE, 1991).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio explicita a urgência de uma formação docente subversiva frente à plataformização da educação. Com base em Freire e na TASC, defendemos que o professor precisa ser um sujeito crítico, consciente de sua incompletude e capaz de resistir às lógicas tecnocráticas e reprodutoras. A formação pautada na emancipação e humanização é essencial para restituir a autonomia de ensinar e aprender, já que em uma educação pautada na dependência das tecnologias, o magistério torna-se descartável, um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, e o professor subversivo é capaz de subverter esse cenário de flexibilização do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo**. A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GIOVEDI Valter Martins; NASCIMENTO Elson Augusto. **A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 371-385, mai./ago. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 09 jul. 2025.

GONSALES, Marco. Indústria 4.0: empresas plataformas, consentimento e resistência. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020, p.125-137.

MOREIRA**,** Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: E.P.U., 1999a.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo crítico. **Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación**, Madrid, n. 6, p. 83–102, 2005. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7710060. Acesso em: 07 jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Por uma aprendizagem significativa crítica humanizadora: contribuições possíveis de Freire**. In: 2° Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. p. 336-380, 2008. Disponível em: https://www.apsignificativa.com.br/publicacoes. Acesso em: 09 de jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Entre o pensar ser, o pensar e o ser:** um estudo sobre a predisposição de professores prospectivos à subversão. 2011. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3547. Acesso em: 13 jul. 2025.

MOREIRA, Stefanie Merker. **Um professor subversivo não faz verão**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 6.; ENCONTRO NACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2010, São Paulo. Anais VI**.** São Paulo: UNISINOS, 2010. p. 13–22. Disponível em: https://www.ifeamc.org.br/eias2010/docs/um_professor_subversivo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí. **A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399–417, mai./ago. 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1473. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 9 jul. 2025.

RAMBO, Ricardo Albino. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização, Taguara: FACCAT, 2016. Disponível em:https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624. Acesso em: 13 jul. 2025.

RIBEIRO, Andrea da Silva. Conscientização e emancipação em Paulo Freire.**Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16–20, jan./jun. 2018. Disponível em: https://ojs.ifsp.edu.br/sinergia/article/view/304. Acesso em: 11 jul. 2025.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca; CARLOS, Erenildo João**.** Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire. **Aprendizagem Significativa em Revista**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 12–22, 2013. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID52/v3_n1_a2013.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

MELLO, Juliana; SANTOS, Bárbara; PEREIRA, Bruna. **Plataformização e docência: implicações nas práticas educativas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, e270031, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ABC456. Acesso em: 9 jul. 2025.

A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁTICA FILOSÓFICA LIBERTADORA

Darcísio Natal Muraro[1]

RESUMO

O trabalho se propõe a analisar a escrita autobiografia como uma prática filosófica voltada para a construção da narrativa da experiência que problematiza o caráter dominante e opressor das formas colonizadoras do sistema capitalista como forma de resistência e caminho de libertação. O problema que conduz a análise é: em que condições a escrita autobiográfica como prática filosófica pode fazer emergir a história do oprimido como processo de libertação? O objetivo é analisar a autobiografia como processo de alfabetização crítico de construção da narrativa da história da libertação a partir de Freire. Nesse contexto, a análise busca compreender também a produção filosófica hegemônica e eurocêntrica com uma forma de dominação da escrita filosófica com apoio na análise de Herceg. A metodologia consiste em revisão bibliográfica que busca o tratamento qualitativo de análise dos conceitos de autobiografia, colonialismo e libertação numa perspectiva filosófica tomando como referência o pensamento de Herceg e Freire. Como resultado, o estudo conceituou a autobiografia como uma escrita que permite a emergência de saberes da experiência, contrapondo-se ao caráter de objetividade, neutralidade, universalidade que caracteriza o saber dominante que opera o silenciamento da dimensão histórica e subjetiva do saber. Desta forma, a escrita autobiográfica filosófica pode se constituir como um processo de alfabetização e conscientização crítica de pronúncia da palavra autêntica.

Palavras-chave: Autobiografia. Prática filosófica. Alfabetização. Libertação. Palavramundo.

1 INTRODUÇÃO

A pergunta sobre qual é a função da educação básica tem resposta uníssona: aprender a ler e escrever. Poucos ousariam a continuar a perguntar acerca do que aprender a ler e escrever, e se alguém fizer tal indagação provavelmente causaria riso dada a obviedade dessa habilidade para a vida social, especialmente para interagir no contexto atual dominado pelas telinhas. Entretanto, é muito comum os estudantes e grande parte da sociedade perguntar para que aula de filosofia? Se há consenso acerca de aprender a ler e escrever, o dissenso se sente quando se fala sobre ler e escrever como uma prática filosófica e, em grande parte, isso se estende para as humanidades como uma prática histórica, uma prática sociológica, uma prática artística.

O contraste se torna assustador quando perguntamos sobre o que escrevemos na escola que se constituiu como uma memória da história da vida, incluindo a escola,

[1] Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. E-mail: dmuraro@uel.br

para gerar estranhamento. Insistimos: que memória escrita na escola ou a partir da escola acerca de si mesmo foi produzido e que hoje poderia ser objeto de leitura? E por que a escola não coloca o registro da memória do estudante como centro do processo de ler e escrever? Certamente porque algo mais importante para uma escola no mundo capitalista operou o apagamento da própria história de cada criança.

Nossa memória está povoada por práticas de escrita na escola: escrevemos repetidamente as letras, o próprio nome, e para copiar aquilo que as professoras passam no quadro, para fazer redação sobre temas impostos, escrevemos para preencher os livros didáticos, escrevemos para fazer provas, enfim, escrevemos para aprender e saber escrever. Quase nunca escrevemos nossa própria história, nossas dores e prazeres, nossas conquistas e fracassos, alegrias e tristeza, crenças e dúvidas. E quem consegue fazer isso, quase sempre na forma de um diário, é um ponto fora da curva.

A função social primeira da escrita que é a pensar-se como parte do mundo é recorrentemente negada e substituída, sobretudo, como aquisição de uma técnica: escrever corretamente por meio do exercício de reproduzir padrões aceitos como corretos. A aquisição dessa habilidade técnica coloca a educação a reboque dos interesses do mercado de trabalho. A insubordinação a esse modelo de escrita opressora é castigada, punida, muitas vezes castrada pelos mecanismos de controle da escola, especialmente o de reduzir o escrever a uma técnica. Não seria a escrita uma das formas mais refinada de trabalho sobre si uma vez que ela possibilita lidar com o conhecimento de nossos poderes e limites de cada pessoa sobre si mesma? E isso tem consequências severas, porque aprender uma técnica, não é a mesma coisa que aprender uma arte, adquirir um estilo.

Este olhar para a realidade da escrita na escola é necessário para o processo de desvelamento desta prática. O diagnóstico da educação bancária que Freire fez na década de 1960, e que faz ressoar o modelo tradicional de transmissão de conteúdo, vigora ainda em nossas escolas, e vem se acentuando com as últimas reformas educacionais e as avaliações que exigem a conformação aos padrões por ela imposta. Diante disso, partimos do pressuposto que a colonização se perpetuou na sociedade e na escola especialmente sobre a escrita, a história, a memória e sobre a própria experiência. A colonização atinge a escrita ao impor o modelo hegemônico do opressor.

Diante desse quadro, esse trabalho se propõe a analisar a escrita autobiografia como uma prática filosófica voltada para a construção da narrativa da experiência que problematiza o caráter dominante e opressor das formas colonizadoras do sistema capitalista que habitam a escola e a experiência como forma de resistência e caminho de libertação. O problema que conduz a análise é: em que condições a escrita autobiográfica como prática filosófica pode fazer emergir a história do oprimido como processo de libertação? O objetivo é analisar a autobiografia como processo de criação da narrativa da história da libertação a partir de Freire. Nesse contexto, a análise busca compreender também a produção filosófica hegemônica e eurocêntrica com uma forma de dominação da escrita filosófica com apoio na análise de Herceg. Nesse contexto, a análise busca compreender também a produção filosófica hegemônica e eurocêntrica com uma forma de dominação da escrita filosófica. A metodológicos consiste em revisão bibliográfica que busca o tratamento qualitativo de análise dos conceitos de autobiografia, colonialismo e libertação numa perspectiva filosófica tomando como referência o pensamento de Freire Herceg.

AUTOBIOGRAFIA E PROCESSO DE LIBERTAÇÃO

O estudo de Herceg (2011) intitulado: “El discurso auto-biográfico como escritura filosófica: Apertura desde el pensamiento latinoamericano” faz uma análise da escrita filosófica e considera que, embora os gêneros literários sejam múltiplos e variados, existe um paradigma padrão e hegemônico da prática filosófica que se contrapõe ao paradigma produção autobiográficas. O paradigma hegemônico é composto por “summas”, tratados, sistemas filosóficos, histórias da filosofia e o estilo mais monográfico contemporâneo do artigo. As autobiografias não se enquadram como estilos de escrita propriamente filosóficos ou da normalidade de textos filosóficos. O paradigma hegemônico tem como base a padronização do trabalho filosófico segundo critérios de rigor e seriedade previstos pela filosofia europeia:

> É essa reflexão séria, sistemática e metodológica que se reflete em livros de filosofia e artigos especializados, e que é apresentada em encontros e conferências disciplinares. Somente essas práticas discursivas, portanto, são "normais" e aceitas como propriamente filosóficas. Isso encerra ou condena todos os outros tipos de práticas discursivas à anormalidade, por não serem “verdadeiramente filosóficas”. (HERCEG, 2011. p. 69)

Esse paradigma impõe condições para o discurso ser verdadeiramente filosófico: o sujeito da enunciação, isto é, o próprio autor do discurso, não deve aparecer, pelo menos expressamente, de forma alguma no texto, excluindo toda manifestação de sensibilidade do autor; marginalização de todos os relatos anedóticos, circunstanciais, experienciais, cotidianos de evento específico, de caso particular; distanciamento e descontextualização total e absoluta do discurso do mundo concreto e histórico, ausência do substrato social, político, econômico, cultural, histórico, conjuntural e contextual direcionando o fazer racional de observação do mundo para a extração de verdades últimas sem estar envolvido, imerso ou contaminado por ele. Nesse paradigma, a escrita se caracteriza pela neutralidade, objetividade e universalidade, descontaminada da subjetividade e descontextualizada, libertada de tudo que cheire a carne ou terra. Ele condena todos os outros tipos de práticas discursivas à anormalidade, por não serem “verdadeiramente filosóficas”.

Em contrapartida, o paradigma autobiográfico de escritura filosófica é composto por práticas filosóficas como poemas, diálogos, diatribes, biografias e autobiografias, ensaios, meditações, confissões, histórias utópicas, exortações, aforismo, cartas, oração, fragmento, memórias, diários, novelas filosóficas, testemunhos, etc. Como exemplos de diálogo como um estilo discursivo autobiográfico na história da filosofia destacam-se as obras de Platão e *Confissões,* de Agostinho de Hipona e de Rousseau

A escrita autobiográfica se coloca a contrapelo dessa “normalidade”: objetividade, a neutralidade e a universalidade. Algumas de suas características são: o sujeito geralmente é o objeto e tema da escrita, o protagonista, por isso, usa a primeira pessoa do singular; dirige-se a um tu, amigo, descendente com o objetivo de não se perder a memória do vivido, das escolhas e da própria imagem de si; está repleto de alusões contextuais, locais, circunstanciais e específicas; predomina a abordagem de conteúdos que não tem a pretensão de ser qualificados como verdadeiros ou falsos; A argumentação não pretende ser lógica nem metódica; as referências à contingência, aos acontecimentos atuais, aos acontecimentos que cercam a vida do escritor não só são abundantes como, em muitas ocasiões, servem de enquadramento e justificação para as ações do autor, situadas historicamente.

A autobiografia tem a forma de uma escrita privada, oculta, particular, que, portanto, permite ao seu autor maior liberdade estilística, mais solta e expressiva e não técnica no uso da palavra. O ponto de inflexão que abre o campo da escrita

autobiográfica no contexto mais recente da filosofia são os discursos feministas e o declínio da grande narrativa do sujeito moderno que buscam reavaliar o padrão de escrita filosófica. Neste paradigma, encontram-se também as formas discursivas próprias dos filósofos latino-americanos na medida em que colocam as condições reais de vida como contexto ou lugar da enunciação filosófica: “A tradição filosófica latino-americana está repleta de exemplos neste sentido: Rodó, Martí, Bilbao, Mariátegui, Zea, Dussel, Cerutti-Guldberg, Lastarria, Hostos, etc.” (Herceg, 2011, p. 72). Nesse sentido, a autobiografia restabelece a centralidade do vínculo entre a filosofia e o lugar, o espaço e tempo, o contexto de enunciação. Nela não há lugar abstrato no sentido neutralidade.

Na autobiografia, o autor se encontra implicado e envolvido na reflexão, está implicado naquilo que explica, está no centro do drama humano. Neste sentido, é importante trazer a apropriação de Herceg acerca da reflexão de Salazar Bondy:

> [É] necessário (…) forjar um pensamento que, ao mesmo tempo que se enraíza na realidade histórico-social de nossas comunidades e traduz suas necessidades e objetivos, sirva como meio de anulação do subdesenvolvimento e a dominação que caracterizam a nossa condição histórica. (BONDY *apud* HERCEG, 2011. p. 73-74).

A análise de Herceg nos leva ao pensamento de Paulo Freire que tem forte característica de autobiografia uma vez que seu estilo de escrita é testemunhal por meio de cartas e de livros-diálogos.

Freire se preocupa em estabelecer conexão entre a filosofia e vida concreta, real, cotidiana. Ele assume explicitamente que o tema fundamental da atividade filosófica de nosso contexto de espaço-tempo é a dominação econômica, epistêmica e ontológica. Seu pressuposto é que o homem e a mulher são seres situados em um contexto em que se encontram submersos em condições espaço-temporais que os desafiam a atuar, não estando a realidade determinada inexoravelmente. Se existe situações-limites da opressão, é possível pensar no inédito viável da libertação. Neste sentido, é fundamental a investigação temática a partir de sua experiência existencial:

> Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado. É este tema que preocupa, e é ele que dá à nossa época a característica antropológica (...). Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário

> transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas. (FREIRE, 1979, p. 17)

Para Freire a dominação é o projeto da elite para manter a massa na condição de submissão e domesticação, negando-lhe o acesso ao saber e negando ao seu saber qualquer qualidade filosófica. Na compreensão de Freire, a dominação, a opressão é uma luta antagônica entre dominadores querem preservar sua ideologia pelo silenciamento do pensamento dos oprimidos.

Freire compreende que a dominação tem raízes históricas no colonialismo e sua herança se estende nas entranhas do presente por meio do neoliberalismo. Esta história é a negação da experiência, negação do pensar, negação do uso da palavra:

> [...] vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se podia ouvir, era a do púlpito. As restrições a nossos contatos, até os internos, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Contatos que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiência com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. Contatos que vão levando os grupos humanos, pelas observações, a retificações e aos seguimentos do exemplo. Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses cada vez mais gulosos da metrópole, revelava a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da corte. (FREIRE, 2000, p. 70, sic).

A formação histórica do Brasil está caracterizada por uma relação política vertical, unilateral e autoritária de mandonismo da elite que faz comunicados como forma de impor ordens e incutir o saber dominante submetendo os dominados ao mutismo, fazendo

A negação ao diálogo é a característica desta política antidemocrática que impediu a participação das massas nas decisões da vida política e econômica cabendo a elas a submissão e acomodação ao sistema:

> O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. (FREIRE, 1980, p. 81):

Esta formação autoritária é deformação em termos de experiência filosófica ou a inexperiência da democracia, da liberdade, da possibilidade de dizer a palavra, de dialogar, de investigar, de pesquisar, de pensar a realidade, de fazer crítica, enfim negação da humanização

Para Freire, a condição para sair dominação opressora é a educação dialógica problematizadora e epistemologicamente crítica capaz de rompe com visão mágica e instaurando um processo de emersão da consciência. Freire recoloca a alfabetização no centro da educação libertadora entendendo-a como prática de produção de conhecimento crítico da realidade em que ação e reflexão dão consistência à práxis transformadora do mundo. Alfabetização é ato de conhecimento, ato criador e ato político porque tarefa dos sujeitos – alfabetizandos que fazem a história com suas mãos:

> [...] conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece" (FREIRE, 1979, p. 15).

Freire ressalta a importância do processo de geração da consciência crítica como passagem de uma situação de inexperiência democrática-dialógica para uma experiência epistêmica de produção do conhecimento como projeção do *ser mais* dos seres humano.

Caminhando numa trilha freiriana, o pressuposto anticolonial é a vocação ontológica do ser humano para ser mais. Neste sentido, a conscientização crítica que permite aos seres humanos se tornarem seres para si com os outros. A vocação ontológica reside no fato de os seres humanos terem consciência de que são incompletos e por isso, interdependentes, inconclusos e, por isso, em crescimento e inacabados, e por isso, sujeito de sua construção. Esta consciência surge e se desenvolve por meio do diálogo condição para ser sujeito histórico. "Estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como "seres para si", autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele." (FREIRE, 1988, p. 92)

Assumir a vocação ontológica de seres históricos passa pelo processo de rompimento com a história da opressão e movimentando o processo de libertação do saber do opressor que se "hospedou" no oprimido sobretudo pela educação bancária. Neste sentido, Freire desenvolveu uma compreensão crítica da alfabetização pelo conceito de "leitura de mundo" e "leitura da palavra": "a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo

e da palavra" (FREIRE, 1989a, p. 19). Freire pontua a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler e de escrever, como condição de uma alfabetização libertadora. Ele destaca a relação ativa de movimento, de continuidade dialética do mundo que habitamos para a palavra e desta para mundo resultando numa escrita-mundo:

> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 29-30).

Freire (1989, p. 9), entende que a leitura de mundo constitui a "inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo." E ainda mais, ambas estão em fecunda continuidade dialética como descreve em seu estilo de escrita dialógico e testemunhal ancorada na sua experiência existencial: "permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra" (FREIRE, 1989, p. 14).

Freire (1996, p.40) destaca na escrita autobiográfica o caráter testemunhal:

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de "experiência feito" que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Freire toma a própria experiência de escritura de si na historicidade para justificar a necessidade de mudança radical da relação ler-escrever na educação. Daí que sua experiência é iluminadora para um ensino de filosofia como experiência de escrita da história de vida, de denúncia e resistência à opressão e anunciando um outro mundo pelo qual vale a pena lutar.

O autor em tela trabalha de forma dialética a relação leitura de mundo e leitura da palavra: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (1989a, p. 9). Para o autor, criticidade e leitura são inseparáveis no processo de compreensão das relações

entre texto e contexto, linguagem e realidade. Assim, Freire problematiza a leitura como visão mágica da palavra escrita que é tomado como conteúdo a ser memorizado na educação bancária. Contrapondo-se ao verbalismo, ao modo dissertativo de fazer comunicados em que a palavra está oca da realidade, ele propõe o conceito de palavramundo, como pronúncia autêntica porque criticizada da palavra.

Consideramos importante ampliar a dialética da leitura da palavra e a escrita, sintetizada no conceito de escritamundo como forma de pronúncia (falada e escrita) da palavra autêntica. Este ciclo que articula criticamente a leitura e escritura da experiência criando a narrativa da libertação, a pedagogia do oprimido como uma pedagogia da memória da luta de libertação. Esta narrativa escrita do processo dialógico, problematizador, crítico e transformador de uma educa libertadora experienciada por cada pessoa no processo de ser mais constitui um trabalho autobiográfico. Tem o caráter filosófico por articular a dimensão antropológica, ética e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O estudo desenvolvido procurou levantar as condições para a escrita autobiográfica se constituir como uma prática filosófica que possibilite a emersão da história do oprimido como processo de libertação. Para isso, buscamos apoio no trabalho de Herceg que analisa o paradigma da prática filosófica padrão dominante do discurso verdadeiramente filosófico baseado nos critérios de objetividade, neutralidade, universalidade que opera o silenciamento da dimensão histórica e subjetiva do saber.

Em contraposição, a autobiografia de escritura filosófica constitui uma abertura, uma alternativa ao discurso filosófico hegemônico que possibilita a conexão entre filosofia e vida concreta, real, cotidiana, cotidiana. Neste sentido, o autor da escrita autobiográfica está implicado na narrativa histórica, contextualizada no espaço e no tempo de sua e vida e de seu povo.

Na perspectiva de Freire, a autobiografia se constrói na dialética da leitura de mundo com a leitura da palavra num processo de alfabetização dialógico, crítico e problematizador. Propomos a dialética da leitura com a escrita produzindo a narrativa

de enfrentamento da dominação opressora e construção da história da libertação. Desta forma, o ser mais se historiciza como autor e ator da transformação da opressão numa prática de libertação. Assim, a escrita autobiográfica se constitui como uma prática filosófica, libertando a escrita de uma técnica opressora e dando-lhe a qualidade educacional, ética, política de humanização.

REFERÊNCIAS

HERCEG, José Santos. El discurso auto-biográfico como escritura filosófica. Apertura desde el pensamento. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas**. Vol. 13 nº 1 / Mendoza / Julio 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989b (2000).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 / 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

DO ESPERAR AO ESPERANÇAR: A RELAÇÃO ENTRE ESPERANÇA E EDUCAÇÃO A PARTIR DE JÜRGEN MOLTMANN E PAULO FREIRE

Renato Vieira Lima[1]
Sônia Vieira Lima Wakita[2]

RESUMO

O presente artigo tem o desiderato de apresentar a temática da Esperança no âmbito da Educação. Em meio aos constantes desafios vividos pela Educação, consequências de uma sociedade desigual, marcada pelo indiferentismo, pelo egoísmo e pela injustiça, ter esperança faz-se um caminho urgente e necessário, tanto àqueles que são facilitadores da aprendizagem, quanto àqueles que são o seu sujeito primordial, os estudantes. Esse empreendimento, contudo, requer uma noção de Esperança que ultrapasse a concepção clássica: ter esperança não coloca o ser humano numa atitude passiva diante da realidade na qual está inserido; ao contrário, faz com que se mova no firme de propósito de transformá-la, de lutar para produzir-lhe um devir que a regenere, visando sempre a construção de um futuro melhor; mais do que esperar, ter esperança é esperançar. Este artigo, de metodologia bibliográfica, pretende apresentar a noção de Esperança atrelando-a à Educação, a partir do pensamento de dois autores contemporâneos: Jürgen Moltmann e Paulo Freire.

Palavras-chave: 1. Esperança. 2. Educação. 3. Esperançar. 4. Moltmann. 5. Freire.

1 INTRODUÇÃO

Estudar a educação e trabalhar com ela, na atualidade, é um propósito esperançoso *de per si*. A arte de seguir acreditando na força transformadora e libertadora do educar resiste aos grandes desafios que existem, há muito, e que persistem, mesmo em face do esforço cotidiano e, por vezes, silencioso de tantos educadores e educadoras.

Não é fácil educar em uma sociedade desigual, que despreza as minorias, que não sente empatia por outrem, que constrói currículos hegemônicos, impessoais, excludentes, e que se embasa numa educação bancária, tecnicista, mecânica, cientificista e positiva, deixando de lado a singularidade da pessoa, a beleza, a epifania do corpo, o simbólico, a alteridade e o amor.

---

[1] Mestrando em Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, pela PUCPR (Bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná); Mestrando em Teologia (PPGT), na Linha de Pesquisa Teologia Sistemática, Pastoral e Espiritualidade, pela PUCPR. Estudante da pós-graduação em Filosofia Tomista, pelo Centro Universitário Católica de Santa Catarina. Docente no curso de graduação em Filosofia da Faculdade São Luiz, renatolimascj@gmail.com.

[2] Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações, pela UNICESUMAR, sonia.wakita@gmail.com.

É mister reconhecer, no entanto, que a esperança não se acovarda, uma vez que é o motor da própria vida e “enquanto há vida, há esperança”. Neste sentido, o presente artigo apresenta, em grandes linhas, o pensamento de dois grandes autores: J. Moltmann e P. Freire, o primeiro, grande expoente daquilo que se caracterizou como Teologia da Esperança e que revolucionou a compreensão de Esperança no horizonte da Teologia e da Escatologia cristãs; o segundo, patrono da Educação brasileira, grande autor da Pedagogia do Oprimido.

O objeto do presente artigo é a busca de uma aproximação entre a Teologia da Esperança de Moltmann e a Pedagogia da Esperança de Freire, pretendendo responder à seguinte pergunta: é possível, a partir da Teologia da Esperança, em Moltmann, e da Pedagogia da Esperança, em Freire, encontrar caminhos de Esperança para a educação hodierna? Naturalmente, por também tratar da exposição e da reflexão sobre o pensamento de um teólogo, o presente artigo fará alguns acenos à Teologia e à práxis da Esperança no horizonte da experiência cristã. Este artigo é o resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico, que utilizou-se, sobretudo, das obras *Teologia da Esperança*, de J. Moltmann (2005), e *Pedagogia da Esperança*, de P. Freire (1992). Para a concretização do objetivo geral, que é, *relacionar o conceito de Esperança em Moltmann e Freire*, o artigo está estruturado em três objetivos específicos: apresentar a Pedagogia da Esperança em P. Freire; expor a Teologia da Esperança em Moltmann; tratar, brevemente, da relação entre ambos. Nas considerações finais, se fará uma breve atualização do tema da Esperança na realidade escolar hodierna.

Ao nos determos sobre J. Moltmann e P. Freire e detentores do conhecimento de que ambos viveram praticamente no mesmo tempo e trataram, cada qual em sua área, sobre a Esperança, poderíamos questionar-nos: há algo em comum entre ambos? Não é tão simples responder a esta pergunta, mas, de improviso, já se poderia afirmar, sem erro, que o ponto em comum mais inequívoco entre ambos é a Esperança, que se desdobra na esperança concreta de uma práxis religiosa e de uma práxis educativa marcadas pela libertação e pela justiça social.

Tanto o pensamento Moltmanniano quanto o Freireano constituíram-se em tempos conturbados, onde a Esperança urgia em face de situações de crise: Paulo Freire (1921–1997) experimentou os efeitos da ditadura militar e de seu consequente cerceamento de liberdades, especialmente tendo vivido em sua própria pele a prisão, em 1964, e o subsequente exílio voluntário, entre 1964 e 1980. Sob a

falsa acusação de uma doutrinação comunista, o educador precisou retirar-se para o Chile (1964-1969), depois para os Estados Unidos (1969) e, finalmente, para a Suíça (1970-1980). Nesse último, trabalhou como consultor do Conselho Mundial de Igrejas.

J. Moltmann (1936-2024), alemão, viveu os horrores da guerra, quando, aos dezoito anos de idade, foi recrutado como soldado para compor o exército alemão, enquanto tinha apenas 16 anos de idade. Após, no final da guerra, em 1945, viveu a dureza da prisão por três anos, passando pelos campos na Bélgica, na Escócia e na Inglaterra, após ter sido capturado pelos Aliados Britânicos. Em sua *Teologia da Esperança*, diz que: “eu não encontrei Cristo, Ele me encontrou. [...] Fui encontrado por Ele em meios às ruínas da minha existência, em uma cela de prisioneiro” (Moltmann, 2002, p. 5), e, ainda, que “eu li os salmos dos que sofrem e aprendi a orar com eles. Foi assim que nasceu em mim a esperança” (Moltmann, 2002, p. 5).

Do silêncio solitário do exílio e da prisão nasceram um falar encorajado e eloquente e uma comunhão solidária para com os homens e mulheres que sofrem, em cada tempo e contexto. Para melhor compreensão da categoria de Esperança nos autores, faz-se mister a apresentação, em grandes linhas, do pensamento de cada qual.

1 A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA EM PAULO FREIRE

Quando Paulo Freire lançou seu livro *Pedagogia da Esperança*, em 1992, já haviam se passado aproximadamente vinte e quatro anos da publicação de sua Pedagogia do Oprimido, na qual propusera uma discussão dialógica entre o educador e o educando no processo de aprendizagem, de modo que o conhecimento fosse construído de forma colaborativa, a partir das experiências singulares e da valorização do contexto situacional do educando e do educador. Naquela obra, Freire criticara o modelo de ensino tradicional, o qual definiu com o conceito de “educação bancária”.

A proposta de Freire, a partir do que chamou de “pedagogia do oprimido” trouxe à tona os rostos e a subjetividade de cada educando, como um caminho de libertação que começa pela educação e, depois, se estende a todos os âmbitos da vida da pessoa.

Vinte e quatro anos depois, ao tratar da categoria de Esperança, Freire diz

entender-se um esperançoso não por simples opção, mas porque isto era-lhe um imperativo, uma condição ontológica irrecusável e inalienável: “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 2021, p. 14).

Neste sentido, Freire afirma a Esperança como uma realidade intrínseca à própria natureza do ser, não sendo, portanto, apenas aquilo que costuma pensar o senso comum, de que a Esperança seria uma espécie de otimismo ingênuo e inoperante.

> Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto (Freire, 2021, p. 29).

Freire concebe a Esperança, não como um princípio geral que se possa acessar de modo dedutivo, mas como uma esperança que se faz historicidade, a experiência de cada homem e mulher que, em sua realidade concreta, histórico-temporal, é movido pela Esperança.

> A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (Freire, 2021, p. 29).

Essa relação entre Esperança e história é experimentada pelo próprio autor. Em sua obra, Freire aborda diversos aspectos históricos vividos em sua época, especialmente os acontecimentos que se deram na década de 1970, incluindo as experiências de sua prisão e exílio. Escreve o livro, também, como uma proposta de reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*. Na *Pedagogia da Esperança,* o autor relata sua ida ao Chile, sempre utilizando-se textualmente de seu modo dialético, que consistia na elaboração de perguntas a partir da atitude de ouvir e analisar. Diz o autor que:

> A Pedagogia da Esperança é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (Freire, 2021, p. 17).

Quando trazida para o âmbito da Educação, a Esperança, tal como é definida por Boff, em total sintonia com o pensamento freireano e que prefacia a *Teologia da Esperança*, pode ser definida como aquilo que "[...] nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito, pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longa da história" (Freire, 2021, p. 15).

Esta Pedagogia da Esperança é, portanto, não uma pedagogia passiva e excludente, mas um modelo pedagógico que representa um compromisso vital dos educadores, uma vocação fundamental. Referida pedagogia não se contenta com a mera transmissão de conhecimentos, mas é a formação da pessoa no sentido de fazê-la, por meio da Educação, consciente de si, livre, transformada e, então, transformadora.

Na língua portuguesa, à diferença de outros sistemas lexicais, "esperar" pode referir-se tanto a aguardar, como a ter esperança de algo. Freire, fazendo uma significativa distinção entre os dois conceitos, deixa claro que a esperança é ativa, tem pressa, não podendo, de nenhuma maneira, ser confundida com a atitude passiva de esperar por algo, no caso, pelas transformações sociais que se espera alcançar.

Diz ele que:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. 'Esperançar' é se levantar, é ir atrás, é construir, é não desistir! (Freire, 2021, p. 110).

A Esperança é, portanto, mais do que benéfica, é imprescindível. Por mais que existam, e existem, estruturas, mecanismos de poder, estruturas de governo e, no caso, metodologias de ensino, que favoreçam às injustiças e à violência contra as alteridades, a atitude do ser humano, de modo particular do educador, nunca pode ser pessimista, mas deve estar atrelada à confiança de que, com o esforço de todos, ou ao menos de muitos, é possível transformar as estruturas rígidas e corruptas nas

quais estamos circunscritos em novas estruturas de vida, movidas pela responsabilidade, pelo senso de compromisso com o bem comum, pela libertação integral do ser humano e pelo amor.

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão (Freire, 2021, p. 15).

Vê-se, portanto, que, para ele, a Pedagogia da Esperança é o caminho através do qual, na realidade escolar, nas relações interpessoais, na comunidade constituída ao redor da escola, é possível exercer um papel singular e proativo, um protagonismo que supere, o quanto se possa, a realidade da opressão.

2 J. MOLTMANN E A TEOLOGIA DA ESPERANÇA

J. Moltmann, teólogo falecido em 2025, marcou profundamente aquilo que ficou conhecido no horizonte da Teologia cristã como “Teologia da Esperança”. Contemporâneo a Freire, foi um dos tantos teóricos que problematizaram a categoria de Esperança e a interpretação unívoca de referido conceito feita ao longo da história do Ocidente e, no caso, da tradição cristã.

Se a tradição considerava a Esperança apenas em sua dimensão escatológica, ou seja, entendendo-a como um sinônimo daquilo que se conhece como salvação eterna, dissociando-a da história e do mundo, Moltmann, seguindo o empreendimento anterior de Maurice Blondel, a situa na perspectiva da historicidade e da mundanidade. A Esperança, para ele, só pode ser pensada como algo Escatológico se entendermos a Escatologia como intrinsicamente atrelada à Antropologia, ou seja, se entendermos que a salvação e a redenção de Cristo acontecem também já aqui, numa experiência libertadora que dá à pessoa condições de viver uma vida digna, enquanto se prepara, ativamente, para aqueloutra “[...] vida total, vida plena, irrestrita, indestrutível, vida eterna” (Moltmann, 2002, p. 27).

Assim como para Freire, para Moltmann a esperança é dinâmica e coloca o ser humano em um constante movimento: “a razão última, porém de nossa esperança nem sequer reside naquilo que queremos, desejamos e esperamos, mas no fato de que somos queridos e desejados e esperados” (Moltmann, 2002, p. 47).

Neste sentido, toda a vida cristã é salvífica, é uma experiência escatológica e, portanto, uma experiência de Esperança: “o Cristianismo é total e visceralmente escatologia, e não só a modo de apêndice; ele é perspectiva e tendência para frente, e por isso mesmo, renovação e transformação do presente” (Moltmann, 2005, p. 2).

Este pressuposto ajuda a entender a Teologia da Esperança como intimamente associada à Teologia da Libertação. A experiência cristã, dada a condição salvífica da realidade que nos está posta, deve esforçar-se por melhorar o mundo, por oferecer-lhe caminhos para a superação daquilo que está mal, para favorecer um modo de ser que se destaque por seu sentido mais eminentemente humano.

> A esperança cristã, ao se opor àquelas orientações na história da humanidade, também não pode endurecer-se no passado e no presente dado, e assim aliar-se à utopia do status quo. É chamada e capacitada para a transformação criadora da realidade, pois possui uma perspectiva que se refere a toda a realidade. Tudo considerado, a esperança da fé se pode tornar uma fonte inesgotável para a imaginação criadora e inventora do amor. Ele provoca e produz perenemente ideais antecipatórios de amor em favor do homem e da terra, modelando ao mesmo tempo as novas possibilidades emergentes à luz do futuro prometido, e procurando, na medida do possível, criar o melhor mundo possível, porque o que está prometido é possibilidade total. Ela, por conseguinte, sempre desperta a “paixão do possível”, os dons inventivos, a elasticidade nas transformações, a irrupção da novidade depois do velho, o engajamento do novo. A esperança cristã, neste sentido, sempre foi revolucionariamente ativa no decurso da história das ideias nas sociedades que por ela foram impregnadas (Moltmann, 1971, p. 25).

Para Moltmann, o argumento de que o sofrimento deve ser apenas suportado, por amor a Deus, na expectativa de uma recompensa no céu é insustentável. Para ele, os sofrimentos de Cristo devem despertar a consciência de que, como Ele, devemos lutar pela justiça social e pela difusão da verdade, especialmente diante de ideologias de morte, exclusão e injustiça. “Cristo é para a esperança não só consolo em meio à dor, mas também o protesto da promessa de Deus contra o sofrimento” (Moltmann, 1971, p. 8).

Neste sentido, afirma o caráter sócio-transformador da experiência espiritual, dizendo que:

> [...] quem espera em Cristo não pode mais com a realidade dada, mas começa a sofrer por causa dela, a contradizê-la. Paz com Deus significa inimizade com o mundo, pois o aguilhão do futuro prometido arde implacavelmente na carne de todo presente não realizado (Moltmann, 1971, p. 9).

Se o cristão busca, ao fim de sua vida, a experiência da salvação eterna, de uma realidade que seja superior à presente, precisa reconhecer que, quanto mais se esforça por consertar a realidade presente, quanto mais a torna semelhante àquela e, portanto, já a pode experimentar antecipadamente. Não é possível anelar pelo futuro escatológico prescindido da escatologia do mundo e da história. Isso implica num operoso compromisso pelo bem-comum, num aplicado desejo de transformação social, na responsabilidade ecológica, na luta pela garantia dos direitos humanos, na busca pela liberdade e pela paz acima de quaisquer ideologias e sistemas econômicos e políticos alienantes e opressores.

3 FREIRE E MOLTMANN: UM ENCONTRO DE ESPERANÇAS

Foi apresentada, brevemente, a concepção de Esperança para dois importantes autores contemporâneos, um do campo da Educação e outro no campo da Teologia. Esta aproximação entre os pensadores não foi sem sentido. Primeiramente, precisamos considerar que Freire foi fortemente influenciado pela tradição cristã, uma vez que, segundo Mafra,

> [...] nesse sentido, é unânime a consideração sobre a forte ressonância cristã nos trabalhos de Freire. Embora o seu pai fosse kardecista, a influência maior foi, sem dúvida, do catolicismo cultuado por sua mãe. Assim, o cristianismo, para ele, teve suas raízes na infância. Sobre isso, Freire (1979, p. 18) mesmo comenta no seu livro Conscientização: “Recordo-me ainda hoje com que carinho [o meu pai] escutou-me quando eu disse-lhe que queria fazer minha primeira comunhão. Escolhi a religião da minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva”. Esse matiz religioso, incorporado numa perspectiva crítica, irá acompanhar o pensador por toda a sua vida, seja em seus textos, seja nos projetos em que se engajou. Sua relação com a teologia e com os teólogos da libertação, as atividades no Conselho Mundial de Igrejas, onde permaneceu dez anos, e o trabalho de uma década na Pontifícia Universidade Católica de São

> Paulo são alguns dos ambientes cristãos sempre presentes em sua vida. Embora não se considerasse um homem de igreja. (Mafra, 2016, p. 97).

Em sua visão do cristianismo que ele mesmo professava, Freire afirmava que: "[...] estou convencido de que nós cristãos temos uma enorme tarefa para realizar neste campo, admitindo que sejamos capazes de superar os mitos idealistas e participar, desta maneira, na transformação revolucionária da sociedade" (Freire, 1976, p. 19). Desta forma, Freire se aproxima daquilo que Moltmann entendia como o papel transformador da práxis cristã e da práxis teológica.

Ao falar dessa sua convicção do papel transformador do cristianismo, Freire, na sua "Carta a um Jovem Teólogo" chega a citar Moltmann. Faz, antes, a seguinte afirmação:

> mas, ao aceitar a posição revolucionária que defende cientificamente a transformação conjunta do homem e da realidade, eu estou convencido de estar seguindo o verdadeiro caminho cristão. Ao descobrir o Novo Testamento como `Testamento do Novo`, Moltmann afirma [...] (Freire, 1976, p. 18).

Em seguida, cita um texto de Moltmann,

> Neste ponto nos confrontamos com uma fé de orientação escatológica. Esta fé não está interessada num fato que aconteceu nos primórdios, no passado, ou em explicar por que o mundo existe e porque é assim como é. Pelo contrário, orienta-se para um novo futuro e por isso precisa mudar o mundo, em lugar de simplesmente explicá-lo, transformar a existência em lugar de apenas esclarecê-la. Esta atitude escatológica diante do mundo cria História em vez de simplesmente interpretar a natureza (Moltmann, 1969 apud Freire, 1976, p. 18).

De todas as formas, é evidente que, tanto para Moltmann, quanto para Freire, a Esperança precisa ser interpretada no sentido de conduzir à operosidade na busca pela transformação da realidade e da assunção de um novo modo de ser. Neste sentido, tanto o pensar teológico quanto o exercício pedagógico são campos privilegiados nos quais é possível promover a libertação dos homens e mulheres e da própria sociedade como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2176 - 1396

A educação tem um papel distintivo na formação do ser humano e na sociedade em geral. Embora, sozinha, não seja capaz de mudar o mundo, como diria Freire, é o instrumento através do qual muitas sementes são lançadas e podem germinar e florescer. A sociedade pretendida por nós requer o compromisso com uma educação libertadora, que ofereça condições uma visão crítica e criativa aos educandos e que os liberte de uma superestrutura alienante e opressora.

Ao tratarmos da Esperança, apresentando-a no âmbito teológico, quisemos evidenciar a inequívoca influência deste na formulação daquilo que se construiu no âmbito pedagógico. Moltmann e Freire oferecem-nos a importante reflexão de que ter esperança é construir caminhos de libertação efetiva. A esperança, que é história, intramundana e existencial (ontológica) é fortalecida por atitudes e por um ordenamento de ser que levam à transformação, à revolução do bem, à mudança.

Não se sustentam as afirmações de uma Pedagogia, de uma Experiência Cristã e, menos ainda, de uma pedagogia cristã sem o dado da transformação da sociedade, da reação às injustiças do mundo.

Sabemos que a educação é um direto universal, mas assusta-nos a constatação de que, nos dias de hoje, a educação não está sendo valorizada como deveria ser, menos ainda quando entendida como educação integral: o aspecto quantitativo está sendo posto como mais importante em detrimento do qualitativo; a técnica roubou o lugar da fantasia, do simbólico, do lúdico, do artístico, do político, do relacional. Neste sentido, não há espaço para esperança, pois a educação forçosamente está sendo reduzida à transmissão mecanicista de saberes, o que, inclusive, parece perder seu total sentido em tempos de inteligência artificial.

Mas a esperança é a “arma” que temos: mesmo diante de todos os desafios e dos danos provocados por “ideologias de retrocesso”, é necessário construir, esperançosamente, caminhos de diálogo, de cooperação, de inclusão e de pensamento livre. Mesmo em face dos desafios que se lhe apresentam, a Educação persistirá, não esperando, mas esperançando, transformando seus anseios em realidade, pela ação corajosa de cada educador e educadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Carta a um jovem teólogo.** Revista A Serviço da Palavra ano I, n. 1, 1976. p. 17-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MAFRA, Jason Ferreira. **Um menino conectivo:** conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica / Brasília: Liber Livro, 2016.

MOLTMANN, Jürgen. **A fonte da vida**: o Espírito Santo e a Teologia da Vida. São Paulo: Loyola, 2002.

MOLTMANN, Jürgen. **Teologia da Esperança**: Estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã. Tradução de Helmuth Alfredo Simon. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

EVASÃO ESCOLAR COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: UM OLHAR A PARTIR DA VOZ DE ADOLESCENTES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

ANA LÚCIA LANGNER[1]
ADRIANE VANZO[2]

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre os fatores de risco e de proteção à evasão escolar nos anos finais do ensino fundamental, realizada com adolescentes em contexto de pobreza e vulnerabilidade social, matriculados ou evadidos de escola pública da periferia de Curitiba/PR. Parte-se da concepção de que a evasão escolar é uma grave violação dos direitos humanos, comprometendo o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O objetivo foi compreender como se manifestam os fatores que condicionam a permanência ou o abandono da escola, a partir da escuta dos próprios sujeitos. A pesquisa fundamenta-se na Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, no pensamento de Paulo Freire e em autores como Bernard Charlot e Vitor Paro. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) e com apoio do software IRAMUTEQ. Os resultados evidenciam que a evasão escolar é o desfecho de processos de desengajamento cumulativo, associados a ausências familiares, desestrutura escolar e ausência de políticas públicas integradas. A presença significativa de adultos que valorizam a educação figura como fator de proteção. Observa-se ainda que práticas pedagógicas descontextualizadas e currículos monoculturais atuam como violências simbólicas que fragilizam os vínculos com a escola. Conclui-se que o enfrentamento da evasão exige ações articuladas entre diferentes políticas sociais e a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e promovam a educação em direitos humanos como eixo estruturante da permanência escolar.

Palavras-chave: evasão escolar. direitos humanos. vulnerabilidade social. Paulo Freire. violência simbólica.

1 INTRODUÇÃO

A evasão escolar configura-se como um dos maiores desafios da educação brasileira e representa uma grave violação dos direitos humanos, particularmente o direito à educação, garantido pela Constituição Federal (art. 205), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário. Apesar dos avanços na

[1] Doutora em Educação pela UFPR, Diretora Pedagógica no SAGRADO – Rede de Educação, analucia.06@hotmail.com
[2] Mestre em Educação pela PUCPR. Diretora Pedagógica no Colégio Madre Clélia – SAGRADO – Rede de Educação. e-mail: vanzoadriane4@gmail.com

universalização do acesso à escola, os dados evidenciam que a permanência ainda não está assegurada. Milhões de crianças e adolescentes continuam fora da escola ou em risco iminente de evasão, o que revela a falência de um projeto de educação que deveria garantir o desenvolvimento integral do ser humano.

A evasão escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, revela-se como um processo lento, acumulativo e silencioso de exclusão. Tal como nos alerta Paulo Freire (1996), a exclusão educacional não é neutra: ela expressa escolhas políticas, sociais e econômicas que determinam quem permanece e quem é descartado. A escola que não escuta, não acolhe e não dialoga com os sujeitos históricos que a frequentam, especialmente os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, transforma-se em um lugar de negação do direito e da esperança.

> A exclusão social é uma das formas mais eficazes de negação do direito à educação. Quando a escola não escuta os seus, está negando-lhes a possibilidade de serem mais (FREIRE, 1996, p. 58).

É a esperança concreta, histórica e possível — o esperançar freireano — que precisa ser reacendida. Movido por essa esperança, este estudo parte do pressuposto de que a evasão escolar é mais que um índice: é sintoma de um sistema educacional que não reconhece a totalidade do ser humano, fragmentando a vida, o saber e o tempo escolar. Assim, a investigação aqui apresentada busca compreender os fatores de risco e de proteção à evasão escolar nos anos finais do ensino fundamental, a partir da escuta de adolescentes em contextos de pobreza e vulnerabilidade. Assumimos uma abordagem dialógica e crítica, centrada no paradigma freireano de educação como prática da liberdade — uma educação que se faz no encontro, na escuta, na amorosidade e na denúncia das estruturas opressoras.

A perspectiva metodológica que orienta a pesquisa parte do entendimento de que o fenômeno da evasão escolar deve ser analisado à luz da complexidade do social (MORIN, 2001) e das múltiplas determinações que atravessam a trajetória educacional dos sujeitos. Isso implica reconhecer a historicidade das juventudes periféricas, suas experiências, saberes e potências. O abandono escolar não pode ser interpretado como responsabilidade exclusiva do estudante

ou de sua família, mas como reflexo de uma estrutura desigual que naturaliza a exclusão e desresponsabiliza o Estado.

Ao longo deste artigo, dialogamos com a obra de Paulo Freire, especialmente com suas contribuições à pedagogia do oprimido, para compreender a evasão como expressão do fracasso de uma escola que, ao não humanizar, desumaniza. Como nos convida o Educador, precisamos reinventar a escola como espaço de reinvenção da vida — onde se possa sonhar, resistir e projetar futuros. A evasão escolar, nesse sentido, é também o rompimento de um projeto de humanidade.

Portanto, esta pesquisa alinha-se ao eixo temático proposto pelo XVII EDUCERE, ao enfatizar uma análise crítico-reflexiva da evasão escolar como fenômeno que demanda um olhar filosófico, sociológico e, sobretudo, freireano. Inspirados pela pedagogia dialógico-crítico-libertadora, entendemos que é possível reacender a esperança nos territórios mais vulnerabilizados, onde muitas vezes a escola é o último elo com a possibilidade de um “amanhã outro” — mais justo, mais digno, mais humano.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base em uma perspectiva dialética da realidade, conforme propõem Boneti (2018) e Politzer (2007). Partiu-se do entendimento de que a evasão escolar é um fenômeno complexo, situado historicamente e atravessado por múltiplas determinações sociais. Essa abordagem valoriza a escuta sensível dos sujeitos, reconhecendo a escola como espaço de tensões, contradições e possibilidades.

Inspirada em Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2002), a metodologia privilegiou o contexto e a subjetividade dos participantes, possibilitando a apreensão dos sentidos, conflitos e motivações que atravessam suas trajetórias escolares. A evasão foi compreendida não como evento pontual, mas como expressão de processos estruturais, relacionais e institucionais, à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996).

O estudo foi realizado em uma escola estadual da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), região marcada por vulnerabilidade social. O principal instrumento de coleta foi a entrevista semiestruturada, aplicada a 15 adolescentes — nove

matriculados e seis que haviam abandonado a escola. As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), com apoio do software IRAMUTEQ, que contribuiu para a triangulação dos dados e a identificação de categorias temáticas.

A pesquisa também se valeu de observação participante, diário de campo e análise documental do Censo Escolar. A imersão no campo e o diálogo com a equipe escolar fortaleceram a compreensão da cultura institucional e das condições que impactam a permanência dos estudantes. Todas as etapas seguiram os preceitos éticos da Resolução CNS nº 510/2016, com aprovação do Comitê de Ética da UFPR.

O percurso metodológico, não linear, exigiu escuta ativa, flexibilidade e compromisso com a realidade dos adolescentes pesquisados, cujas vozes revelaram que permanecer na escola é, muitas vezes, um ato silencioso de resistência.

3 A EVASÃO ESCOLAR COMO VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

A evasão escolar é uma grave violação de direitos humanos, pois nega o acesso à educação — um direito garantido pela Constituição Federal (1988), pelo ECA (1990) e por marcos internacionais como a Agenda 2030 da ONU (ODS 4).

Os dados do Censo Escolar e da PNAD Contínua evidenciam que a evasão é uma “tragédia crescente e silenciosa”, que compromete o desenvolvimento e as escolhas de vida de milhares de adolescentes (LANGNER; ASINELLI-LUZ, 2023, p. 22). Abandonar a escola — ou ser abandonado por ela — significa romper com a possibilidade de emancipação e cidadania plena.

Segundo Fernandes (2016), a evasão não é um evento súbito, mas resultado de um processo de desengajamento, marcado por desigualdades sociais, ausência de políticas públicas e práticas escolares excludentes. A tese mostra que “o abandono escolar é oito vezes maior entre estudantes de famílias mais pobres” (LANGNER; ASINELLI-LUZ, 2023, p. 50).

Como lembra Paulo Freire (2000, p. 89), negar a educação é negar a condição humana do outro. A evasão escolar torna-se, assim, uma forma de opressão e ruptura com os princípios de uma sociedade democrática.

Cada aluno fora da escola revela o fracasso de um sistema que deveria garantir sua permanência. “Cada aluno que evade do contexto escolar é uma prova de fracasso de todo um sistema escolar” (LANGNER; ASINELLI-LUZ, p. 24), conforme também sugere a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996).

Mais que estatística, a evasão é o grito silenciado de quem foi invisibilizado por um sistema excludente, marcado pelo racismo, pobreza e desigualdade regional. Arroyo (1991, p. 11) questiona: “Afinal, é ou não possível tornar realidade a escolarização fundamental para os filhos do povo deste país?”. A escuta dos adolescentes revela que evadir-se quase nunca é escolha. É, sobretudo, fruto de exclusões múltiplas: sociais, afetivas, culturais e cognitivas (LANGNER; ASINELLI-LUZ, 2023, p. 52).

A permanência escolar deve ser tratada como um direito e um compromisso coletivo, articulado às políticas públicas e sustentado por práticas pedagógicas humanizadoras. Freire (1996) nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção”.

Combater a evasão é reacender a esperança e afirmar a dignidade humana. Como disse Freire, é “um ato de amor, por isso, um ato de coragem [...] sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996, p. 45).

4 FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA VOZ DOS ADOLESCENTES

A análise das entrevistas revelou que a evasão escolar resulta de múltiplos fatores, articulados entre os contextos pessoal, familiar, escolar e social. A permanência ou abandono da escola não depende apenas da vontade individual, mas de uma complexa rede de relações e condições. Os fatores de proteção estão, em geral, ligados a pessoas — familiares, professores, vizinhos — que motivam e acompanham o estudante. Já os fatores de risco são mais estruturais e persistentes, refletindo desigualdades materiais, simbólicas e afetivas. Como aponta a tese: “[...] um fator de proteção pode se apresentar, em algum momento, como fator de risco, e vice-versa” (LANGNER; ASINELLI-LUZ, 2023, p. 86).

4.1 Contexto pessoal e familiar

O ambiente familiar é central para a permanência escolar. Apoio afetivo, incentivo ao estudo e valorização da escola emergem como fatores protetivos, mesmo entre famílias com baixa escolaridade. “A presença de figuras como mães, avós, tias [...] aparece como âncora de permanência” (LANGNER, ASINELLI-LUZ, 2023, p. 83). Por outro lado, a ausência de diálogo, desinteresse dos pais, violência ou negligência contribuem para o afastamento: “Minha mãe nem sabia que eu tinha parado. Ela nem ligava” (LANGNER, ASINELLI-LUZ, 2023, p. 87). Gravidez precoce e responsabilidades domésticas também impactam, especialmente entre meninas. Não é a estrutura familiar em si que determina o risco, mas a qualidade dos vínculos estabelecidos.

4.2 Contexto escolar

A escola, quando acolhedora, é espaço de proteção. Mas, para muitos adolescentes, especialmente na transição para os anos finais do ensino fundamental, ela se torna um ambiente hostil. A fragmentação do ensino, a falta de escuta e a ausência de mediação pedagógica agravam a exclusão. “A inexistência de um programa de transição [...] provoca uma desconexão entre a perspectiva do aluno e o dia a dia da escola” (LANGNER, ASINELLI-LUZ, 2023, p. 52). A reprovação reiterada, o estigma e o desinteresse de alguns professores intensificam o abandono. Em contraste, docentes que escutam e valorizam os estudantes podem fortalecer vínculos: “Ele me ajudava a estudar. Isso me fez ficar mais tempo” (LANGNER, ASINELLI-LUZ, 2023, p. 105). Uma escola que escuta e humaniza é, nas palavras de Freire, “lugar de encontros humanos, dialógicos, amorosos e críticos” (FREIRE, 1996). No entanto, quando o currículo é rígido, monocultural e desconectado das realidades dos estudantes, pode atuar como um agente de exclusão. Eyng (2013) destaca que o currículo escolar deve ser entendido como instrumento de emancipação e de vivência dos direitos humanos — e não como veículo de violação simbólica por meio da padronização e do apagamento das diferenças.

4.3 Contexto social

O território impacta diretamente a escolarização. A ausência de transporte, a violência urbana, o tráfico de drogas, a pobreza e a necessidade de trabalhar para ajudar a família dificultam a frequência. “A sobrevivência se sobrepõe à escolarização” (LANGNER, ASINELLI-LUZ, 2023, p. 113). No entanto, o mesmo território pode oferecer proteção, por meio de projetos sociais, igrejas, centros comunitários e ações voluntárias. Figuras de referência — como educadores sociais e líderes locais — também surgem como apoio importante. Como lembra Freire (2000), “é no espaço comunitário que também se forja o sujeito crítico”. Reconhecer o território como espaço educativo ampliado é essencial para reverter a exclusão escolar.

A escola, como parte integrante do território, deve reconhecer as múltiplas formas de exclusão presentes em seus muros e buscar enfrentá-las por meio de práticas pedagógicas pautadas nos direitos humanos, na valorização da diversidade e na mediação dos conflitos. Como apontam Vanzo (2016) e Candau (2008), a violência escolar — muitas vezes invisibilizada — só pode ser superada quando enfrentada a partir de uma postura crítica e transformadora.

5 DISCUSSÃO À LUZ DE BRONFENBRENNER E FREIRE

A compreensão da evasão escolar exige um olhar integrado que considere tanto as condições objetivas de existência quanto as dimensões subjetivas e relacionais do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) oferece uma estrutura analítica potente ao evidenciar que o sujeito está inserido em sistemas interdependentes — família, escola, comunidade, políticas públicas — que, em interação dinâmica, influenciam seu percurso educacional. Quando esses sistemas falham, os estudantes tornam-se vulneráveis à exclusão.

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a evasão escolar não é fruto de uma decisão individual, mas o resultado de múltiplas rupturas nos vínculos que sustentam o direito à aprendizagem. O estudante que abandona a escola, ou é abandonado por ela, está geralmente inserido em um contexto marcado por fragilidades institucionais, desproteção social e ausência de mediações significativas.

Complementarmente, Paulo Freire (1996) nos convida a pensar a escola como espaço de escuta, diálogo e acolhimento, onde o estudante seja reconhecido como sujeito histórico e protagonista do próprio processo educativo. A evasão, portanto, é também um sintoma da escola que nega o direito à palavra, à esperança e à construção de sentidos. Para Freire, educar é um ato político, ético e estético — e a negação da educação é também a negação da dignidade humana.

Articulando essas duas perspectivas, compreende-se que enfrentar a evasão escolar exige transformar os contextos que cercam o educando, mas também transformar a própria escola: suas práticas, relações e sentidos. É preciso construir redes de proteção nos diferentes sistemas e reinventar a escola como território de permanência, pertencimento e humanização.

A articulação entre a teoria bioecológica e a educação em direitos humanos possibilita compreender a evasão escolar como fenômeno multifacetado, que exige respostas intersetoriais, mas também uma revolução no currículo escolar. Como defendem Eyng e Vanzo (2016), somente por meio de um currículo crítico, dialógico e comprometido com a diversidade é possível transformar a escola em território de permanência, reconhecimento e emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um fenômeno multifatorial, complexo e profundamente enraizado nas desigualdades sociais brasileiras. Os dados e vozes analisados ao longo desta pesquisa demonstram que adolescentes em situação de vulnerabilidade não abandonam a escola por escolha, mas por consequência da omissão de políticas públicas, da precarização da vida cotidiana e de um modelo escolar que, muitas vezes, desconsidera suas realidades, saberes e trajetórias.

Ao contrário de narrativas reducionistas, que individualizam a responsabilidade do fracasso escolar, os relatos revelam que a evasão é construída em rede: entrelaça fatores familiares, institucionais, territoriais, emocionais e culturais. A ausência de processos de transição entre etapas da escolarização, o currículo descontextualizado, a desvalorização do

protagonismo juvenil e o estigma da reprovação contribuem para o desligamento progressivo dos estudantes em relação à escola.

Como afirma Paulo Freire (1996), educar é um ato de coragem e esperança, e exige da escola o compromisso com a escuta ativa, o respeito às diversidades e a construção de vínculos significativos. A evasão escolar, nesse sentido, não é apenas um dado estatístico, mas a ruptura de um projeto de humanidade e de futuro.

Superar a evasão requer respostas intersetoriais**,** sustentadas por políticas educacionais comprometidas com a equidade, a inclusão e o reconhecimento das juventudes periféricas como sujeitos de direitos. Envolve o fortalecimento da articulação entre educação, assistência social, saúde, cultura e segurança pública, bem como a valorização da escola como espaço de acolhimento, escuta e reinvenção da vida.

Reafirmamos, assim, que toda criança e adolescente tem o direito de aprender, sonhar e permanecer na escola. E como nos ensina Freire, é preciso esperançar**,** mesmo em tempos adversos, e reacender o compromisso ético, político e pedagógico com uma educação que não abandona, mas que transforma — a vida, os territórios e o mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1991.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. Pesquisa crítica e educação: uma abordagem dialética para a investigação qualitativa. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdades e diferenças. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. doi: 10.1590/S1413-24782008000100005.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2010

_____. Educação em Direitos Humanos no Currículo escolar. In: **Direitos Humanos e Violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo.1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

FERNANDES, Domingos. Os sentidos do insucesso escolar: exclusão, inclusão e subjetividade. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LANGNER, Ana Lúcia; ASINELLI-LUZ, Araci. A evasão escolar como violação de direitos humanos: um olhar a partir da voz de adolescentes em contextos de vulnerabilidade social. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LANGNER, Ana Lúcia; ASINELLI-LUZ, Araci. Fatores de risco e de proteção à evasão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Lisboa: Lisbon International Press, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

POLITZER, Georges. Crítica aos fundamentos da psicologia. São Paulo: Centauro, 2007.

VANZO, Adriane. A Educação em Direitos Humanos no Currículo Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação PUCPR.Curitiba,2016

9. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Coordenação:

Sirley Terezinha Filipak

Adilson Luiz Tiecher

Avaliação:

Elisangela Alves da Silva Scaff

Silvana Stremel

Adilson Luiz Tiecher

Marcos Jose Zablonsky

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Eloisa Helena Mello

Agustín Villarreal

Ione da Silva Cunha Nogueira

Maria Celi Chaves Vasconcellos

Sirley Terezinha Filipak

9.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento de âmbito nacional e internacional sobre políticas públicas em educação e gestão da educação. Influência dos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas da gestão educacional. Repercussões da gestão das políticas públicas na educação básica, na educação superior e modalidades de ensino. Viabilização do Plano Nacional de Educação no contexto atual. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo, relação público/privado na educação, federalismo e regime de colaboração e a mercantilização da educação. Os impactos do ensino híbrido na gestão acadêmica e escolar.

BRASIL E PORTUGAL: APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO (EXTERNA) DA EDUCAÇÃO NÃO SUPERIOR

Vanessa Rosana Peluchen Camargo [1]

Marilda Pasqual Schneider [2]

RESUMO

Trata-se aqui dos resultados de um estudo relacionado aos modelos de avaliação externa de duas realidades distintas, as de Brasil e Portugal. Tem por objetivo realizar alguns apontamentos relacionados as experiências de avaliação externa no âmbito da educação não superior, no Brasil e em Portugal, a fim de apontar, a partir das políticas de avaliação, algumas tendências nos modelos em curso nos dois países. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico e documental. Em termos conclusivos, enfatiza que, embora o processo histórico de cada país seja determinante na constituição das suas singularidades, persistem tendências à adequação das finalidades das avaliações externas às demandas da globalização neoliberal, apesar disso, entendemos que não se trata de banir as avaliações externas nacionais como uma das peças das políticas pela melhoria da qualidade, mas empreender profundas reformulações em relação à sua padronização a partir de um plano global voltado especialmente aos interesses econômicos.

Palavras-chave: Brasil. Portugal. Políticas Educacionais. Políticas de Avaliação. Educação não superior.

1 INTRODUÇÃO

A delimitação dos estudos sobre o modelo de avaliação externa nacional, no Brasil, tem como marco a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na década de 1990. No caso português, essa delimitação considera a promulgação da Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986 (PORTUGAL, 1986) – a Lei de Bases da Educação (LBE) –, e as alterações efetuadas a partir dos anos de 2000.

Além disso, considerando estudos realizados principalmente por Horta Neto (2007), podemos afirmar que, no Brasil, foi somente a partir da década de 1960 que avaliações escolares baseadas em instrumentos, técnicas e critérios mais objetivos passaram a ganhar destaque. Não obstante, será somente na década de 1980, por influência de organismos multilaterais, que essas avaliações serão transformadas em políticas públicas direcionadas à qualidade educacional. Por isso, as avaliações externas constituem um processo de aprimoramento do sistema de avaliação iniciado nos anos de 1980.

[1] Doutora em Educação, UNESPAR, vanessapeluchen@hotmail.com.
[2] Pós doutora em Educação, UNOESC, marilda.schneider@unoesc.edu.br.

Em Portugal, o processo de construção e reconstrução do modelo de avaliação é destacado por Carvalho e Costa (2017), que, em sua investigação, buscam demonstrar que a trajetória do modelo português de avaliação, especialmente na última década, é marcada tanto por "[...] forças exercidas pelos padronizadores internacionais [...]" (CARVALHO; COSTA, 2017, p. 686), tais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como também "[...] pelo efeito da mobilização dessas regras [...]" (p. 686). De fato, assim como ocorre no Brasil, também em Portugal a avaliação externa é uma prática destinada a prestação de contas e regulação da qualidade educacional (CARVALHO; COSTA, 2017; SCHNEIDER; NARDI, 2019).

Considerando o exposto, o texto em pauta tem por objetivo realizar alguns apontamentos relacionados as experiências de avaliação externa no âmbito da educação não superior, no Brasil e em Portugal, a fim de evidenciar, a partir das políticas de avaliação, tendências nos modelos em curso nos dois países. Metodologicamente bibliográfico e documental, nosso estudo considera a escolha de Brasil e Portugal como recorte geográfico em razão da focalização desses países em uma investigação realizada desde o ano de 2015 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas Públicas e Cidadania Educacionais (GEPPeC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, resultando também em nossa dissertação de mestrado na referida universidade.

2. APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL

Alimentados fortemente pela entrada do neoliberalismo, os anos de 1990 tornaram-se palco de um conjunto sem precedentes de reformas na educação brasileira. Dentre elas, a mais expressiva foi a criação do Saeb, institucionalizado por meio da Portaria n.º 1.795, de 27 de dezembro de 1994.

Importantes reformulações marcaram o processo histórico do Saeb. A primeira, no ano de 1995, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia de construção do teste e de análise de resultados, o que possibilitou a comparabilidade entre os estados da Federação. A segunda, e mais profunda, ocorreu em 2005, quando o Brasil passou a desenvolver avaliações censitárias que permitiram, enfim, a comparabilidade entre escolas, redes de ensino e municípios brasileiros. E a terceira

aconteceu em 2018, momento em que foram integrados ao Saeb o conjunto de instrumentos de avaliações externas praticadas nas diferentes etapas da educação básica (educação não superior).

Apesar da reformulação sofrida em 2005, que possibilitou importante avanço na política avaliativa e favoreceu aproximação com padrões internacionais de avaliação, foi com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que os resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas nacionais passaram a ser utilizados também como ferramentas para a aplicação de medidas de *accountability*[3].

Além do Saeb, compõem o conjunto de avaliações nacionais destinadas aos estudantes da educação básica brasileira o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – criado em 1998 para aferir o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que favoreçam a continuidade dos estudos na educação superior – e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), cuja finalidade é certificar os estudantes que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada.

Em 2018, com a promulgação do Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018, o Saeb, o Enem e o Encceja foram integrados e passaram a constituir a política nacional de avaliação e de exames da educação básica, com vistas a permitir, de acordo com o documento, "[...] a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica". Uma Portaria sobre essa política foi exarada em 2020 com o objetivo de instituir normas complementares para o cumprimento do referido Decreto sem, contudo, alterar a constituição da política nacional de avaliação da educação básica.

A historicidade da política de avaliação na educação básica brasileira pode ser sintetizada por meio de seus atos regulatórios, conforme procuramos demonstrar no Quadro 1.

Quadro 1 – Regulamentação da política de avaliação externa no Brasil (1988-2020)

ANO	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA	DOCUMENTO LEGAL
1988	Saep – Sistema de Avaliação da Educação Primária - Sistema amostral	Programa do Ministério da Educação (Sem regulamentação)
1994 a 2005	Saeb - Sistema amostral	Portaria n. ° 1.795, de 1994

[3] Entendido aqui como um mecanismo que promove a articulação entre políticas de avaliação de resultados com medidas de responsabilização e prestação de contas.

1998	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998, alterada pela Portaria n.º 807, de 18 de junho de 2010
2005	Passam a integrar o Saeb: Aneb - Sistema amostral Anresc - Sistema censitário (Prova Brasil).	Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005
2018	Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica.	Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018
2020	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	Portaria n.º 458, de 5 de maio de 2020

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Brasil (2018).

As reformulações por que passou o sistema de avaliação externa brasileiro, ao longo de seu processo histórico, permitem verificar tentativas de o Estado produzir dados cada vez mais objetivos e racionais, supostamente visando orientar a elaboração de reformas para esse nível de escolarização. A ampliação das finalidades dos processos avaliativos coloca o Brasil no patamar de países com potencial para produzir uma sólida combinação entre *standards*, informações, consequências e autoridade.

Ainda, Schneider e Nardi (2019, p. 89) evidenciam que, no Brasil, predomina uma tendência crescente à promoção de reformas educacionais convergentes com orientações de organizações multilaterais, especialmente da OCDE. Essa convergência tem redundado na consolidação de um sistema nacional de avaliação notadamente composto por exames externos à escola, como uma peça importante e necessária à implementação de políticas de regulação da qualidade inspiradas em modelos de gestão gerencial, cujo pressuposto fundamental está associado ao uso de ferramentas de *accountability* na educação.

As práticas de avaliação externa empreendidas pelo Inep e as ações que decorrem delas levam as escolas a focalizar o resultado em detrimento dos processos educativos. No afã de receber a complementação financeira concedida pela União por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – que, em 2020, teve alterado o modelo de redistribuição de recursos, o que tornou permanente o principal mecanismo de financiamento da educação não superior no Brasil, muitas redes de ensino passaram a premiar escolas públicas com bons indicadores educacionais. Como consequência, vimos robustecidas medidas propulsoras de competitividade e

meritocracia, próprias do estágio atual da lógica neoliberal e afinadas com uma forma de *accountability* gerencial.

3. APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM PORTUGAL

Como política pública e como já mencionamos, a regulamentação dos processos avaliativos externos ocorreu em 1986, com a promulgação da LBE n.º 46, de 14 de outubro. No capítulo VII da Lei, que trata do desenvolvimento e da avaliação do sistema educativo, destaca-se que "o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural" (PORTUGAL, 1986, p. 3.079). No que tange aos princípios educacionais, a LBE n.º 46/86 representou a recentralização do Estado português no controle do currículo e das aprendizagens escolares, pela reintrodução dos exames e das provas de avaliação interna e externa que já haviam sido abolidos em 1974, a partir da Revolução dos Cravos[4].

De 1990 até 2006 foram criados os primeiros programas e projetos de avaliação dos estabelecimentos de educação não superior. Entre eles, destacamos o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) e o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), consideradas experiências de autoavaliação estruturada. Outras iniciativas que merecem destaque são: o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), a partir da estruturação e concepção de uma cultura de reflexão institucional; e, ainda, o Programa Avaliação de Escolas Secundárias (Aves), iniciado em 2000 e ainda em vigor.

Após várias experiências na direção da criação de um sistema nacional de avaliação externa, em 2002, o governo português promulga a Lei n.º 31 (PORTUGAL, 2002), que define procedimentos para a realização de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e universaliza a autoavaliação e a Avaliação Externa das Escolas (AEE). É também a partir dessa Lei que – a nosso ver, em razão de a ideia de sistema começar a aparecer de forma

[4] Refere-se ao período da história de Portugal ocorrido a 25 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e iniciou o processo de implantação do regime democrático no país.

peremptória no texto da Lei – parece haver uma tentativa de implementar um sistema nacional de avaliação externa.

A AEE compreende três domínios estruturais: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Além disso, estabelece que o controle de qualidade deve ser aplicado a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria; da eficiência e da eficácia; da responsabilização e da prestação de contas; da participação e da exigência; e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão (PORTUGAL, 2002). Em suma, a organização e implementação das avaliações é garantida graças à sua estrutura orgânica, integrada pelo Conselho Nacional de Educação e pelos serviços do Ministério da Educação – este, responsável pela avaliação do sistema educativo e, mais recentemente, pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

Em 2007, Portugal instituiu a avaliação de docentes, por meio do Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro. Essa avaliação contempla práticas de docência e critérios e instrumentos de avaliação – e influencia a progressão da carreira. Por conta de seu caráter meritocrático e de prestação de contas, essa avaliação é fortemente criticada. Como consequência, desde 2021, encontra-se estagnada.

No quadro de mudanças no sistema de avaliação externa portuguesa, destacamos, ainda, o Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho de 2018, que instituiu as modalidades de avaliação formativa (caráter contínuo e sistemático) e sumativa (objetivos de classificação e de certificação) na avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta última modalidade inclui: avaliação sumativa interna, realizada no final de cada período letivo pelos professores e órgãos de gestão pedagógica da escola; e avaliação sumativa externa, de responsabilidade dos serviços ou das entidades do Ministério da Educação.

No Quadro 2, ilustramos as modalidades de avaliação mencionadas considerando sua institucionalização com a LBE de 1986.

Quadro 2 – Regulamentação da política de avaliação externa na educação não superior de Portugal (1986-2018)

ANO	CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA	DOCUMENTO LEGAL
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986
2002	Aprova o sistema de educação e do ensino não superior	Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002

2007	Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário	Decreto-Lei n.º 15, de 19 de janeiro de 2007
2008	Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.	Decreto Regulamentar n.º 2/2008
2014	Regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos.	Despacho normativo n.º 13, de 15 de setembro de 2014
2016	Terceira alteração ao DL 139/2012, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.	Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016
2018	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em Iave (2023)

Conforme pode ser evidenciado, em Portugal, as modalidades de avaliação não estão sistematizadas de modo a constituir um sistema, muito embora os documentos técnicos produzidos a partir de 2012 denotem o esforço do Ministério da Educação na sistematização dos processos nacionais. A ausência de um sistema nacional de avaliação externa pode ser constatada pelas frequentes reformulações no modelo praticado no país – especialmente a partir dos anos 2000 –, concomitantes às reformas de Estado, à globalização e à internacionalização da avaliação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, inobstante as singularidades observadas no *modus operandi* das políticas de avaliação externa nacionais, é notável a semelhança entre os países nas finalidades atribuídas a elas como instrumento de regulação dos processos educativos e de gestão das escolas e das redes de ensino.

Coadunamos com os argumentos dos que defendem a necessidade de acompanhamento e monitoramento da qualidade educacional. Também concordamos com investigadores sobre a importância das avaliações externas nacionais. Nossas reservas, contudo, recaem sobre a lógica que orienta e, ao mesmo tempo, atravessa essas políticas com a quais Brasil e Portugal estão ombreados. Assim, não se trata de banir as avaliações externas nacionais como uma das peças das políticas pela melhoria da qualidade, mas empreender profundas reformulações em relação à sua padronização a partir de um plano global voltado especialmente aos interesses

econômicos; à ampliação desmedida dessas avaliações, sem que se tenham objetivos claros para sua implementação; à consolidação de uma indústria dos testes, que busca transformar a educação em um negócio rentável, um quase mercado; e ao processo de internacionalização das avaliações, que intensificam o caráter competitivo e seletivo a que elas tendem e que aumentam ainda mais as desigualdades sociais entre os países.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm Acesso em: 20 ago. 2023.

CARVALHO, Luis Miguel.; COSTA, Estela. Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. **RBPAE**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 685-705, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79302. Acesso em: 25 fev. 2024.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. ***Revista Iberoamericana de Educación*,** Madrid, n. 42, p. 5-25, abr. 2007. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. **Instrumentos de Avaliação Externa – tipologia de itens.** 2023. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE_TipologiaDeItens2019.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Série 1, Lisboa, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418. Acesso em: 10 out. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 31, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n. 46/86, de 14 de outubro. **Diário da República**, Série I-A de 2002-12-20, Lisboa. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/31-2002-405486. Acesso em: 15 out. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual.; NARDI, Elton Luis. **Políticas de accountability em educação:** perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Editora Unijuí, 2019. 120 p.

DA RETÓRICA À PRÁTICA: ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ENCERRAMENTO DO PNE 2014-2024 SOBRE A EFETIVAÇÃO DAS METAS 17 e 18 RELATIVAS À VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Flávia Oliveira de Assis Lourenço[1]

Silvio Cesar Nunes Militão[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o grau de materialização das metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, atinentes à valorização dos profissionais da educação básica. A Meta 17 estabelece o compromisso de equiparar o rendimento médio dos docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, enquanto a Meta 18 prevê a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica em âmbito estadual e municipal. Para realização desse trabalho utilizou-se de abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental acerca da temática em questão, valendo-se principalmente da lei acima referida que trata do PNE (2014-2024) e os relatórios oficiais de monitoramento e encerramento do ciclo decenal do Plano. Os dados apontam que a materialização das metas foi parcial. De acordo com o relatório de encerramento do PNE, apenas 42,1% dos municípios possuíam planos de carreira implementados para os profissionais da educação básica que não integram ao magistério em 2021, demonstrando avanços limitados em relação ao objetivo de assegurar planos de carreira em todas as redes. No tocante à Meta 17, o rendimento médio do magistério apresentou evolução marginal, permanecendo abaixo do patamar almejado de equiparação salarial. A análise evidencia ainda que a pandemia de COVID-19 e, principalmente, a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016 que instituiu o teto de gastos públicos impactaram negativamente a ampliação dos investimentos em educação, inviabilizando a consecução plena das metas. Conclui-se que a valorização do magistério segue como desafio central para a próxima década, exigindo maior prioridade orçamentária e articulação de políticas públicas para a formação continuada e estruturação de carreiras, de modo a garantir o cumprimento dos dispositivos legais e a promoção da qualidade educacional.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Valorização Docente, Relatórios de Monitoramento do PNE, Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

O PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, desempenha papel central na definição de diretrizes, metas e

[1] Doutoranda, Unesp/Presidente Prudente, flavia.lourenco@unesp.br
[2] Prof. Doutor, Unesp/Presidente Prudente, silvio.militao@unesp.br

estratégias que orientam o desenvolvimento da educação brasileira de forma decenal. Estruturado em 20 metas quantitativas e qualitativas, o PNE busca garantir a universalização do direito à educação, por meio da promoção do acesso, permanência, redução das desigualdades, formação para o trabalho e exercício pleno da cidadania (BRASIL, 2014). Esses dispositivos estão ancorados em preceitos constitucionais da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), assegurando a educação como direito social fundamental.

Nesse contexto, destaca-se a imprescindibilidade dos (as) profissionais do magistério na execução e consolidação de políticas públicas orientadas pela excelência educacional. Reconhecendo o protagonismo docente, o PNE estabeleceu metas específicas direcionadas à valorização (Meta 17) e à estruturação da carreira (Meta 18) dos profissionais da educação básica. A Meta 17 propõe a equiparação do rendimento médio dos docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, enquanto a Meta 18 visa garantir planos de carreira e piso salarial aos profissionais da educação pública.

O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) monitora as metas do PNE com relatórios bianuais (2016-2024). O relatório final aponta poucos avanços nos planos de carreira (Meta 18) e manutenção da defasagem salarial do magistério em relação a outras profissões de mesmo nível (Meta 17).

Diante desse cenário, este artigo objetiva analisar criticamente os resultados alcançados em todos os ciclos de monitoramento do PNE, com foco nas diretrizes voltadas à valorização dos (as) profissionais da educação, especialmente no que tange a concretização das Metas 17 e 18. Para tanto, adota-se abordagem qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica e análise documental, privilegiando os instrumentos legais e relatórios oficiais de acompanhamento da implementação do PNE (2014-2024).

2 Fundamentação Teórica: Valorização dos Profissionais da Educação.

A valorização dos profissionais da educação é reconhecida como fundamental para a qualidade do ensino público no Brasil. Paulo Freire (2011) destaca a

importância da formação docente crítica e emancipatória, concebendo o professor não apenas como transmissor de conteúdos, mas como agente de transformação social. Saviani (2013) também enfatiza o papel estratégico do magistério na organização e desenvolvimento do sistema escolar, apontando a necessidade de políticas que assegurem melhores condições para o exercício da docência.

No contexto das políticas educacionais recentes, estudos destacam a valorização docente como eixo central para o alcance das metas estabelecidas pelo PNE (Gatti, 2019). Gatti e Barretto (2019), por exemplo, ressaltam que a valorização dos profissionais vai além da remuneração, incluindo formação inicial, oportunidades de formação continuada, planos de carreira, condições de trabalho adequadas e participação nos processos decisórios.

A literatura também evidencia a persistência de desafios históricos, como a fragmentação das políticas de formação, a precarização das condições laborais e a ausência de articulação nacional para a implementação de planos de carreira universais (Dourado, 2018).

Embora a valorização dos profissionais da educação seja um princípio consolidado nas políticas públicas, persiste uma distância entre a legislação e a prática nas redes de ensino. Superar esses desafios requer não só investimento financeiro, mas também compromisso político e melhoria na gestão educacional.

Neste artigo, analisaremos as avaliações das metas 17 e 18 do PNE a partir de uma perspectiva geral, focando o panorama nacional sem distinções regionais ou segmentadas. Essa abordagem visa examinar, de forma global e sistêmica, o alcance dessas metas relativas à valorização dos profissionais do magistério no Brasil. Vamos aos diagnósticos.

3 Aspectos Metodológicos e o Papel dos Indicadores

O Plano Nacional de Educação é o principal instrumento de planejamento educacional do Brasil, com metas como a 17 e 18 dedicadas à valorização e carreira do magistério. O acompanhamento dessas metas é feito por relatórios periódicos do Inep, que avaliam seu cumprimento e orientam ajustes nas políticas públicas.

No âmbito desses relatórios, têm papel central os indicadores educacionais. Entende-se por indicadores um conjunto de parâmetros quantitativos e qualitativos

que permitem mensurar, de modo objetivo e sistemático, o progresso ou retrocesso em relação a determinado objetivo previamente estabelecido. Os indicadores funcionam, portanto, como instrumentos de monitoramento e avaliação, proporcionando uma leitura concreta do estágio atual de implementação das metas.

Em síntese, a articulação entre metas e indicadores é fundamental para garantir o rigor metodológico no monitoramento das políticas educacionais, permitindo a análise crítica dos avanços e desafios e subsidiando a tomada de decisão baseada em evidências no contexto da gestão pública da educação.

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental dos relatórios do PNE (2014-2024) e das Leis nº 13.005/2014 e nº 9.394/1996. Essa abordagem permite analisar a evolução e os desafios das metas 17 e 18 ao longo do período.

Vale destacar que houve alterações metodológicas e mudanças nas bases de dados, como a substituição da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) pela PNAD-C (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) e impactos da pandemia de COVID-19, afetaram a coleta e a consistência dos indicadores. Lacunas informacionais, como a ausência de dados de alguns municípios, exigem cautela na análise dos resultados.

4 Análise Crítica dos Resultados do Monitoramento do PNE (2014-2024)

A materialização das Metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação têm sido acompanhadas por meio de relatórios bianuais de monitoramento, produzidos pelo Inep. A seguir, será apresentada uma análise crítica da evolução dessas metas ao longo dos ciclos, destacando os diagnósticos de 2016- 2024.

4.1 A Meta 17: Equiparação Salarial e os Desafios da Valorização Real

A Meta 17 estabelece a equiparação do rendimento médio dos docentes ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Seu monitoramento, refletido no Indicador 17A, apresenta uma trajetória complexa.

No Diagnóstico 2016 (1º ciclo de monitoramento), a análise inicial, com base na série histórica de 2013 a 2014 e usando a escolaridade mínima de 12 anos de estudo como referência, apontou um aumento de 5,1 p.p. na paridade salarial, passando de 76,5% em 2013 para 81,6% em 2014 (BRASIL, 2016). Embora representativo esse incremento ainda fosse insuficiente para a plena paridade.

O Diagnóstico 2018 (2º ciclo) trouxe uma modificação metodológica crucial. Devido à reformulação da PNAD, o critério de escolaridade foi alterado de "12 anos de estudo" para "ensino superior completo". O Indicador 17A passou a ser a relação percentual entre o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério da educação básica (com nível superior completo) e o dos demais profissionais assalariados (também com ensino superior completo). Entre 2013 e 2017, o indicador aumentou 4,4 p.p., de 70,4% para 74,8%. Contudo, o relatório já alertava que esse progresso resultava, majoritariamente, da queda do rendimento dos demais profissionais, e não de um avanço substancial na remuneração docente (BRASIL, 2018).

Essa tendência se aprofundou no *Diagnóstico 2020 (3º ciclo).* Apesar de uma mudança na base de dados da PNAD para a PNAD-C, o Indicador 17A registrou um avanço de 63,5% em 2012 para 78,1% em 2019. Embora houvesse uma projeção de atingimento da meta até 2020, o relatório reiterou a ponderação: parte desse aumento decorria da redução do rendimento bruto dos demais profissionais, e não da valorização salarial dos docentes (BRASIL, 2020).

No Diagnóstico 2022 (4º ciclo), a Meta 17 manteve o mesmo indicador. O período da pandemia de COVID-19 (2020-2021) impactou a coleta de dados da PNAD-C, gerando reduções amostrais. Apesar disso, entre 2012 e 2021, o indicador alcançou 82,5%, restando 17,5 p.p. para o alcance da meta. A previsão inicial era que a meta fosse cumprida em 2020, o que não ocorreu. O relatório reafirmou que o aumento da equiparação salarial era, principalmente, reflexo da redução dos salários dos demais profissionais (BRASIL, 2022).

O Diagnóstico 2024 (5º e último ciclo de monitoramento) confirmou a persistência dessa dinâmica. Em 2012, o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério era de 65,2% do rendimento dos demais profissionais com nível superior. Em 2023, essa relação atingiu 86,9%, um crescimento de 21,7 p.p. no período. Contudo, a Meta 17 encerrou sem a equiparação plena, com a

remuneração média do magistério 13,1% menor que a dos demais profissionais com a mesma escolaridade. Crucialmente, essa diminuição da diferença salarial não se deveu a um aumento real no rendimento dos profissionais da educação, mas sim ao decréscimo salarial dos profissionais não docentes no decorrer do período (BRASIL, 2024).

Apesar do avanço no indicador da Meta 17, a valorização real dos salários docentes não ocorreu. De 2012 a 2023, com inflação acumulada de 91,5%, o rendimento real do magistério cresceu só 5,3%, enquanto outras profissões tiveram queda real de 20,9%. Isso reflete uma equiparação por perda de poder de compra, prejudicando a atratividade da carreira e a qualidade da educação pública.

4.2 A Meta 18: Planos de Carreira e Condições de Trabalho

A Meta 18 foca na implementação de planos de carreira e no cumprimento do piso salarial para todos os profissionais da educação, além de condições adequadas de trabalho. Seu monitoramento revelou distintos níveis de sucesso e desafios persistentes.

O Diagnóstico 2016 para a Meta 18 apresentou dados parciais. A meta era assegurar planos de carreira em dois anos. A ausência de bases de dados abrangentes era um problema. Relatos iniciais indicaram que 64% dos municípios não haviam fornecido informações sobre seus PCRs. Dos que responderam, 22% declararam possuir e cumprir integralmente o PCR, e 14% não o possuir ou não cumprir (BRASIL, 2016).

No Diagnóstico 2018, a Meta 18 passou a ser monitorada por múltiplos indicadores, abrangendo âmbitos estaduais e municipais, e introduzindo critérios sobre carga horária e PSNP. A coleta de dados ainda apresentava lacunas, com 1.253 municípios sem informações no Simec (BRASIL, 2018).

Âmbito Estadual (2018):

Indicador 18A (PCR para magistério): Em 2014, 100% das UFs declararam possuir PCR, cumprindo este indicador. *Indicador 18B* (Limite de 2/3 da carga horária): 22 dos 26 Estados e o DF (85,2%) previam o limite máximo de 2/3 da carga horária para interação com estudantes, mostrando bom nível de conformidade. *Indicador 18C* (Atendimento ao PSNP): Em 2017, 17 UFs (63%) tinham vencimentos

básicos iguais ou superiores ao PSNP. Considerando complementações, 14,8% atingiam o patamar, e 22,2% permaneciam abaixo do piso.

Âmbito Municipal (2018): Indicador 18D (PCR do magistério): 73% dos municípios declararam possuir PCR. *Indicador 18E* (Limite de 2/3 da carga horária): 56% das localidades registraram o cumprimento do limite. *Indicador 18F* (Atendimento ao PSNP): 66% dos municípios afirmaram cumprir o PSNP.

O Diagnóstico 2020 trouxe alterações metodológicas para a Meta 18, incluindo, pela primeira vez, informações sobre PCR de profissionais que não integram o magistério e o percentual de profissionais efetivos.

Âmbito Estadual (2020): Indicador 18A (PCR para magistério): 100% das UFs declararam possuir PCR. *Indicador 18B* (Limite de 2/3 da carga horária): 85,2% (23 UFs) cumpriam a limitação da carga horária. *Indicador 18C* (Atendimento ao PSNP): 70,4% das UFs atendiam ao piso, com 29,6% abaixo. *Indicador 18D* (PCR para não docentes): 81,5% (22 UFs) possuíam PCR para profissionais da educação básica não pertencentes ao magistério.

Âmbito Municipal (2020): Indicador 18E (PCR para magistério): 95,7% dos municípios declararam possuir PCR, representando um avanço de 6,5 p.p. desde 2018. *Indicador 18F* (Limite de 2/3 da carga horária): 74,2% dos municípios atendiam ao limite. *Indicador 18G* (Atendimento ao PSNP): 74,2% dos municípios declaravam que os profissionais recebiam o PSNP, enquanto 25,8% pagavam valores inferiores. *Indicador 18H* (PCR para não docentes): Apenas 38,8% dos municípios asseguravam PCR para profissionais da educação básica que não integram o magistério.

O Diagnóstico 2022 manteve os mesmos indicadores da Meta 18.

Âmbito Estadual (2022): Indicador 18A (PCR para magistério): 100% das UFs apresentavam PCR. *Indicador 18B* (Limite de 2/3 da carga horária): 85% das UFs (23 UFs) estabeleciam o limite máximo. Apenas Goiás, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não atendiam. *Indicador 18C* (Atendimento ao PSNP): 19 UFs (70,4%) atendiam ao PSNP. *Indicador 18D* (PCR para não docentes): Em 2018, 81,5% das UFs declararam possuir PCR para não docentes.

Âmbito Municipal (2022): *Indicador 18E* (PCR para magistério): 95,7% dos municípios declaravam possuir PCR. *Indicador 18F* (Limite de 2/3 da carga horária): 74,2% dos municípios declaravam atender a este indicador. *Indicador 18G*

(Atendimento ao PSNP): Em 2018, 74,2% dos municípios (4.133) cumpriam o valor estabelecido. *Indicador 18H* (PCR para não docentes): O percentual era de 38,8%.

Finalmente, o Diagnóstico 2024 confirmou a persistência dos resultados nos dois ciclos anteriores para a Meta 18.

Âmbito Estadual (2024): Indicador 18A (PCR para magistério): Todas as UFs possuíam PCR em 2021. *Indicador 18B* (Limite de 2/3 da carga horária): 23 UFs (85%) cumpriam o indicador. *Indicador 18C* (Atendimento ao PSNP): O questionário do Munic 2021 sofreu alterações, impossibilitando o cotejamento direto com 2018. No entanto, informações complementares indicavam que 16 UFs (59,34%) cumpriam o PSNP. *Indicador 18D* (PCR para não docentes): Em 2018 e 2021, 22 UFs (81,5%) disseram possuir PCR para não docentes.

Âmbito Municipal (2024): Indicador 18E (PCR para magistério): Em 2021, 96,3% dos municípios brasileiros informaram possuir PCR, um acréscimo de apenas 0,6 p.p. desde 2018. *Indicador 18F* (Limite de 2/3 da carga horária): Dados de 2018 e 2021 apontaram um crescimento de 5,6 p.p., chegando a 79,8% dos municípios cumprindo o limite. *Indicador 18G* (Atendimento ao PSNP): Alterações no questionário do Munic 2021 não permitiram cotejamento com 2018. No entanto, dados fornecidos indicam que 60,1% dos municípios possuíam professores com jornada de 40h e vencimento igual ou superior ao PSNP/2021, enquanto 32% não possuíam professores nesse regime. *Indicador 18H* (PCR para não docentes): Em 2021, 42,1% dos municípios possuíam planos de carreira para esses profissionais, um aumento de 3,3 p.p. desde 2018. Vínculos Efetivos (municipal): 65,8% dos vínculos estabelecidos pelas redes municipais com os docentes referem-se à ocupação de cargos de provimento efetivo.

A Meta 18 avançou na formalização dos Planos de Carreira (PCRs) para o magistério e na adesão à carga horária de 2/3 de interação. Persistem desafios no cumprimento universal do Piso Salarial Nacional e na ampliação dos PCRs para profissionais da educação fora do magistério, cuja cobertura ainda é baixa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os dados indicam avanços normativos nas Metas 17 e 18 do PNE, mas com desafios na efetivação. Na Meta 17, o progresso resulta da queda de 20,9% no

poder de compra de outras profissões com escolaridade equivalente, enquanto o rendimento real do magistério cresceu apenas 5,3% diante de uma inflação de 91,5%.

Apesar do avanço do indicador 17, não houve valorização real dos salários docentes, pois a equiparação ocorreu pela redução geral dos rendimentos. A melhoria da educação pública exige investimentos efetivos na valorização salarial e no reconhecimento da carreira docente.

Na Meta 18 de modo geral, embora os dados demonstrem notáveis avanços na formalização das políticas de valorização dos profissionais da educação, persiste o desafio de promover a efetiva implementação dessas diretrizes, especialmente no que tange ao cumprimento do piso salarial e à ampliação dos planos de carreira para todos os segmentos profissionais da educação. Nesse sentido, a consolidação de uma educação pública de qualidade demanda o fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e fiscalização da implementação das políticas, assegurando a valorização integral dos profissionais e o pleno alcance das metas estabelecidas pelo PNE. Para o pleno cumprimento das Metas 17 e 18 do PNE, será fundamental intensificar os esforços na implementação efetiva das políticas já formalizadas, especialmente no que se refere ao cumprimento do piso salarial e à extensão dos planos de carreira para todos os profissionais da educação, incluindo os nãos docentes. Somente assim será possível consolidar uma educação pública de qualidade, sustentada pela valorização integral de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE Biênio 2014-2016. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 20 de mai. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação - 2018. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 20 de mai. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação - 2020. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 20 de mai. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação - 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 20 de mai. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação - 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne . Acesso em: 20 de mai. de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mai. de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

Dourado, L. F. Federalismo, regime de colaboração e planos de carreira: impasses e desafios para a valorização dos profissionais do magistério. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 34(2), 305-321. 2018.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S. Valorização dos professores da educação básica: políticas e práticas. Cadernos de Pesquisa, 49, e06833. 2019.

Saviani, D. Escola e Democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados. 2013. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf .Acesso em: 10 de jun. de 2025.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC: ANÁLISE DE INFLUÊNCIAS E DE DISCURSOS DA POLÍTICA CURRICULAR

Caique Fernando da Silva Fistarol[1]

Marcia Regina Selpa Heinzle[2]

Vanessa Krueger[3]

RESUMO

Este trabalho analisa as influências e discursos que moldam a política curricular de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC. O tema é relevante por ver a Educação Bilíngue como estratégia pedagógica que, além de ensinar uma nova língua, promove imersão cultural, valoriza o patrimônio linguístico local e prepara estudantes para o mundo globalizado. A pesquisa parte da questão: que influências e discursos articulam a formulação dessa política? Para isso, o estudo foca nos pares Português/Alemão e Português/Inglês. A metodologia inclui a análise de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e de conteúdos midiáticos (jornais, redes sociais, canais institucionais) para identificar as influências e discursos que legitimam a política. Autores como Megale (2019), Hornberger (1991), Ball (2012) e Lopes (2008) fundamentam o estudo, mostrando que o currículo é um campo de disputas simbólicas e políticas. A mídia, nesse contexto, medeia simbolicamente, influenciando percepções. A política bilíngue de Blumenau reflete tanto a manutenção de línguas minoritárias quanto o enriquecimento linguístico e cultural, dialogando com a cidadania global (CLEMENTE; MOROSINI, 2021). Conclui-se que a proposta bilíngue municipal articula tradição e inovação, promovendo inclusão, diversidade e formação integral. É uma política que expressa disputas e escolhas ideológicas, reafirmando o papel da escola pública como espaço de transformação social.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Política Curricular. Discursos Educacionais. Mídia e Educação.

1 INTRODUÇÃO

Localizada no Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, Blumenau é uma cidade marcada pela herança cultural germânica, resultado da imigração europeia iniciada no século XIX. Essa identidade cultural se reflete em diversas

[1] Doutorando em Educação – Bolsista CNPq, FURB, cfsfistarol@furb.br.
[2] Doutora em Educação, FURB, selpa@furb.br.
[3] Mestranda em Educação – Bolsista FAPESC, FURB, vanessakrueger@furb.br

áreas da vida social, incluindo a educação. Nos últimos anos, Blumenau tem se destacado nacionalmente pela implementação de uma política curricular de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Ensino. Essa iniciativa pioneira no cenário educacional catarinense foca nos pares linguísticos Português/Alemão e Português/Inglês. O processo de institucionalização começou com o Decreto Municipal nº 11.850/2018, que oficializou a criação das primeiras escolas bilíngues.

A Educação Bilíngue, modalidade de ensino (Megale, 2019) adotada por redes públicas mesmo sem legislação federal, emprega duas línguas no processo educacional, tanto no conteúdo quanto na interação. Diante disso, a problemática de pesquisa é: que influências e discursos articulam a política curricular de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau/SC?

A escolha temática se justifica porque essa modalidade vai além da aprendizagem de uma língua adicional, usando-a como meio de instrução e promovendo imersão cultural. Consequentemente, prepara os estudantes para desafios globais, fomentando o multilinguismo desde a infância. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as influências e discursos na criação e implementação dessa política em Blumenau/SC, baseando-se na análise da política (Ball, 2012) e sua relação com notícias midiáticas.

Vale destacar que, analisamos a política curricular de Educação Bilíngue em Blumenau, focando nos pares Português/Alemão e Português/Inglês, excluindo o par Português/Libras (implementado em 2020). Apesar da falta de normatização federal para a Educação Bilíngue, as políticas locais e regionais baseiam-se em documentos educacionais do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Básica. A pesquisa envolveu análise de documentos municipais (Megale, 2019) e notícias/conteúdos de redes sociais e canais oficiais da Prefeitura, buscando discursos e influências nessa modalidade de ensino público.

Além dessa introdução, abordaremos na próxima seção influências e discursos que orientaram a formulação da política de educação bilíngue em Blumenau/SC. Depois, enfatizaremos a análise desses discursos e influências mediante notícias veiculadas na mídia. Para finalizar, apresentaremos as considerações finais e as referências.

2 POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC: INFLUÊNCIAS E DISCURSOS PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A política curricular de Educação Bilíngue em Blumenau surge da valorização do multilinguismo e da herança cultural, especialmente a alemã, forte na região do Vale Europeu. Buonocore e Bailer (2022) ressaltam que essa implementação se alinha à expansão da Educação Bilíngur no Brasil, impulsionada por mudanças linguísticas globais e pela valorização de línguas como alemão e inglês. Megale (2019) e Hornberger(1991) ajudam a compreender os modelos adotados de Educação Bilíngue adotados em Blumenau: tanto o de manutenção (preservação de línguas minoritárias) quanto o de enriquecimento (ampliação de competências linguísticas e culturais). A política local também reflete desafios na formação de professores e na criação de marcos legais, conforme apontado por Barbosa e Heinzle (2020), que destacam a necessidade de diretrizes claras para a Educação Bilíngue na prática.

Em Blumenau, a política curricular de Educação Bilíngue é fundamentada em documentos oficiais que priorizam a inclusão social, a preservação das tradições culturais germânicas e a preparação para a cidadania global. O Currículo da Educação Básica de Blumenau oferece educação bilíngue em Inglês, Libras e Alemão a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental (BLUMENAU, 2020, p. 435).

Essa abordagem vai além da aquisição de um novo idioma, permitindo que os alunos se apropriem de novas culturas, lidem com diferenças e ampliem seu acesso a mídias e materiais diversos. O contato formal com a língua adicional, junto ao Português, "pode possibilitar o aprendizado espontâneo e auxiliar o sujeito a expandir sua compreensão de mundo" (BLUMENAU, 2020, p. 436). Para a eficácia desse processo, é crucial que os professores abordem aspectos multiculturais, promovendo a interação e o diálogo intercultural (BLUMENAU, 2020, p. 437).

O currículo enfatiza que o respeito às diferenças não se limita à aprendizagem de uma língua, mas abrange a compreensão da existência de

sujeitos histórica e culturalmente inseridos na sociedade (BLUMENAU, 2020, p. 439).A formulação da política curricular de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal em Blumenau foi influenciada por diversos atores e instituições em níveis internacional, nacional, regional e local, como analisado no documento intitulado Portfólio das Escolas Bilíngues da Secretaria Municipal de Educação.

No âmbito internacional, destacam-se o *Cambridge Assessment/Cambridge University Press*, que forneceu material escolar para o ensino de componentes curriculares em inglês, e o Instituto Goethe, que contribuiu com materiais didáticos e formação para o ensino de componentes curriculares em alemão entre 2018 e 2019. Em nível nacional, o MEC homologou a BNCC (BRASIL, 2017), tornando o inglês obrigatório a partir do 6º ano como componente curricular, mas prevendo liberdade de organizações de ensino adaptáveis para as Redes, na promoção da cultura e do multilinguismo na Educação Básica.

A formação de professores para as escolas bilíngues de Blumenau contou com diversas parcerias. O Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Gaspar ofereceu formação, enquanto o Consulado da Língua Inglesa em Florianópolis facilitou a doação de material didático e participou de ações nas escolas. A Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) também contribuiu na formação docente.

Localmente, a SaibaJá Educacional apoiou a formação de professores de inglês entre 2018 e 2021. A Secretaria de Cultura e Relações Institucionais (antiga Fundação Municipal de Cultura) teve papel crucial nas tratativas iniciais, eventos da Semana da Língua Alemã e na expedição da Lei nº 8.756/2019. O Conselho da Língua Alemã e o Conselho Municipal de Educação (CME) organizaram resoluções e normativas para as escolas bilíngues, e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) foi responsável pelo currículo, orientações pedagógicas e formação dos profissionais. A análise dos documentos oficiais é complementada pela identificação das escolas que atualmente integram a política bilíngue (Quadro 1).

Quadro 1 – Escolas Públicas Municipais Bilíngues de Blumenau/SC

Português-Alemão	Português-Inglês	
EM Bilíngue Erich Klabunde	EBM Bilíngue Annemarie Techentin	EBM Bilíngue Prof. Rodolfo Hollenweger
EIM Bilíngue Alves Ramos	EBM Bilíngue Patrícia Helena	EBM Bilíngue Profª. Alice Thiele
EBM Bilíngue Duque de Caxias	EBM Bilíngue Olga Rutzen	EBM Bilíngue Profª. Helena M. N. Winckler
EBM Bilíngue Gustavo Richard	EBM Bilíngue Pastor Faulhaber	EBM Bilíngue Hella Altenburg
EBM Bilíngue Quintino Bocaiúva	EBM Bilíngue Patrícia Helena F. Pegorim	EBM Bilíngue Prof.a Norma Dignart Huber
	EBM Bilíngue Prof. Fernando Ostermann	EBM Bilíngue Olga Rutzen
	EBM Bilíngue Prof. João Joaquim Fronza	EM Bilíngue Alwino Dorow
	EBM Bilíngue Tiradentes e Prof.a Julia Strzalkowska	EBM Machado de Assis

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Além das escolas que já integram a política bilíngue, Blumenau planejava expandir a modfalidade de ensino para mais 27 unidades até o final de 2025, totalizando 60% da Rede Pública Municipal. No entanto, a fallta de professores de línguas adicionais impediu o alcance dessa meta. Documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) revelam que a política curricular de Educação Bilíngue é guiadas por princípios de inclusão social, preservação cultural e formação para a cidadania global. A colaboração de diversas instituições e atores, em diferentes níveis, auxiliou na construção dessa proposta educacional. Está em seu cerne a valorização da diversidade linguística e cultural, priorizando uma Educação Bilíngue de qualidade. Elementos centrais dessa política incluemm uma abordagem multicultural e a formação integral do sujeito, na busca do desenvolvimento não apenas de habilidades linguísticas, mas também de competências interculturais e sociais.

3 POLÍTICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BLUMENAU/SC: INFLUÊNCIAS E DISCURSOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A política curricular de Educação Bilíngue de Blumenau/SC destaca-se nacionalmente pela sua estrutura e ambição, refletindo o compromisso

municipal com a diversidade linguística e cultural. Enraizada na imigração alemã e no crescente interesse pelo inglês, a cidade desenvolveu uma proposta que integra português-alemão e português-inglês ao cotidiano escolar. A política é suportada por legislações, investimentos e formação docente, além de ações pedagógicas e culturais que fortalecem a identidade local e preparam estudantes para contextos multilíngues. A criação de escolas bilíngues específicas, como a EM Bilíngue Erich Klabunde e a EBM Bilíngue Professor Fernando Ostermann (as primeiras em 2019), demonstra a institucionalização dessa proposta como um projeto político-pedagógico de inclusão, inovação e pertencimento.

A política curricular de Educação Bilíngue de Blumenau/SC ganhou forte cobertura midiática, que molda a percepção e legitima a proposta. Notícias sobre a lei de escolas bilíngues, eventos culturais (visita da banda Voxxclub, Semana da Língua Inglesa) e formação de turmas iniciais reforçam discursos de inovação, valorização cultural e qualidade educacional.

Essa cobertura promove a política como marco de avanço pedagógico e identidade local. Ao destacar conquistas e expansão, a mídia consolida a imagem de Blumenau como referência nacional em Educação Bilíngue, influenciando positivamente a opinião pública e fortalecendo o apoio institucional. A análise das notícias sobre a política de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau/SC revela o papel estratégico dos meios de comunicação na construção de discursos que legitimam, promovem e moldam a percepção pública sobre essa política educacional (Quadro 2).

Quadro 2 – Notícias sobre a Política de Educação Bilíngue da Rede Pública Municipal de Blumenau/SC

Título da Notícia	Tema Principal	Link
Prefeito sanciona lei que denomina escolas bilíngues	Sancionamento de lei para denominação de escolas bilíngues	https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/gabinete-do-prefeito/gapref/prefeito-sanciona-lei-que-denomina-escolas- bilingues
Banda Voxxclub visita escola de Blumenau e anima estudantes da educação bilíngue	Visita da banda Voxxclub e animação dos estudantes da educação bilíngue	https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/parque-vila-germanica/parque-vila-germanica/banda-voxxclub-visita-escola-de-blumenau-e-

		anima-estudantes-da-educaacaao-bilaingue92
Semana de língua inglesa celebra educação bilíngue nas escolas de Blumenau	Celebração da semana de língua inglesa nas escolas bilíngues	https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/semed/semana-de-laingua-inglesa-celebra-educaacaao- bilaingue-nas-escolas-de-blumenau30
Duas escolas municipais terão ensino bilíngue em Blumenau	Anúncio de duas novas escolas municipais bilíngues	https://ajnoticias.com.br/noticia/162/duas- escolas-municipais-terao-ensino-bilingue- em-blumenau
Segurança, material escolar gratuito e ensino bilíngue: confira as novidades na educação de Blumenau	Novidades na educação de Blumenau, incluindo segurança, material escolar gratuito e ensino bilíngue	https://ajnoticias.com.br/noticia/162/duas- escolas-municipais-terao-ensino-bilingue- em-blumenau
Blumenau terá mais nove escolas bilíngues em 2020	Expansão das escolas bilíngues em Blumenau	https://ajnoticias.com.br/noticia/34718/segu ranca-material-escolar-gratuito-e-ensino- bilingue-confira-as-novidades-na- educacao-de-blumenau
Viva a cultura e a educação	Promoção da cultura e educação bilíngue em Blumenau	https://ocp.news/cotidiano/blumenau-tera- mais-nove-escolas-bilingues-em-2020
SEMED promove II Seminário da Educação Bilíngue da Rede Pública de Ensino de Blumenau	II Seminário da Educação Bilíngue promovido pela SEMED	https://www.informeblumenau.com/viva-a- cultura-e-a-educacao/
Prefeitura forma primeiras turmas da educação bilíngue na língua alemã e inglesa	Formação das primeiras turmas bilíngues em alemão e inglês	https://www.informeblumenau.com/semed- promove-ii-seminario-da-educacao-bilingue-da-rede-publica-de-ensino-de- blumenau/
O ensino da língua alemã nas escolas	Ensino da língua alemã nas escolas de Blumenau	https://www.informeblumenau.com/prefeitur a-forma-primeiras-turmas-da-educacao- bilingue-na-lingua-alema-e-inglesa/
Blumenau terá duas escolas bilíngues	Anúncio de duas novas escolas bilíngues em Blumenau	https://www.informeblumenau.com/blumena u-tera-duas-escolas-bilingues/

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

A mídia em Blumenau desempenha um papel crucial na implementação e percepção da Educação Bilíngue municipal, destacando sua importância para a formação dos estudantes. Essa cobertura se manifesta em cinco pontos principais: *a) Legitimação Institucional e Política:* Notícias sobre a sanção de leis e atos oficiais validam a política bilíngue como prioridade da gestão pública,

conferindo-lhe autoridade e legitimidade; *b) Valorização Cultural e Engajamento Comunitário:* A cobertura de eventos culturais e festivos enfatiza a diversidade linguística e a integração escola-comunidade, promovendo uma imagem positiva da política como construtora de identidade e pertencimento; *c) Expansão e Inovação como Marcos de Progresso:* Reportagens sobre novas escolas ou turmas iniciais posicionam a política como um símbolo de avanço educacional e modernização da rede pública; *d) Transparência e Prestação de Contas:* A divulgação de dados sobre investimentos e infraestrutura demonstra responsabilidade pública, fortalecendo a confiança na política; *e) Formação de Opinião e Influência sobre Políticas Futuras:* A mídia não só informa, mas molda a opinião pública, influenciando como a política bilíngue é percebida e, consequentemente, impactando decisões futuras sobre sua continuidade ou reformulação.

Nesse sentido é imprescindível, analisar esses discursos à luz de autores como Ball (2012) e Mainardes (2006), pois eles destacam que os discursos sobre políticas públicas não são neutros: eles são produzidos, circulam e ganham força por meio de redes de atores — entre os quais os meios de comunicação ocupam papel central. A mídia, nesse sentido, atua como agente de mediação simbólica, contribuindo para a construção de significados e sentidos em torno das políticas educacionais. Esses discursos não apenas informam, mas também moldam percepções, orientam práticas e influenciam decisões políticas.

Como aponta Lopes (2008), os discursos educacionais são atravessados por disputas de poder e por interesses diversos, sendo a mídia um dos espaços privilegiados onde essas disputas se materializam. Além disso, Bourdieu (1996) nos lembra que os meios de comunicação operam dentro de um campo social com suas próprias regras e capitais simbólicos, o que significa que a visibilidade conferida a determinadas políticas — como a Educação Bilíngue — está relacionada a estratégias de legitimação e distinção. Em Blumenau, a cobertura midiática da política bilíngue não apenas divulga ações institucionais, mas também contribui para a construção de uma narrativa de sucesso, inovação e identidade cultural, reforçando a política como um projeto desejável e exemplar. Assim, os meios de comunicação não são apenas canais de divulgação, mas agentes ativos na produção e circulação de sentidos que sustentam, legitimam

e fortalecem determinadas políticas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas a partir dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau e das notícias veiculadas sobre a política de Educação Bilíngue evidenciam que o currículo é, conforme aponta El Kadri (2010), um campo de disputas. A política curricular, nesse contexto, revela-se como um espaço de tensões e negociações, onde diferentes projetos de sociedade, concepções de educação e formas de subjetivação se confrontam. Longe de ser neutra, ela é atravessada por interesses, ideologias e relações de poder que se materializam nas escolhas sobre o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar. A política de Educação Bilíngue na Rede Pública Municipal de Blumenau, portanto, não pode ser compreendida apenas como uma decisão técnica ou pedagógica. Ela expressa disputas simbólicas e culturais que envolvem a valorização de determinadas línguas, identidades e visões de mundo. Ao incorporar as línguas alemã e inglesa em seu currículo, o município articula elementos de sua herança cultural com demandas contemporâneas de internacionalização e globalização.

Nesse sentido, Clemente e Morosini (2021) contribuem ao problematizar o conceito de “cidadania global”, frequentemente associado à formação intercultural. Embora reconheçam a relevância do termo, os autores alertam para sua polissemia e para os diferentes sentidos que pode assumir. No caso de Blumenau, a política bilíngue parece dialogar com essa perspectiva ampliada de cidadania, ao promover o respeito à diversidade, o diálogo entre culturas e a construção de identidades plurais. Por fim, observa-se que a proposta bilíngue do município está alinhada aos princípios do currículo local, que valoriza o multiculturalismo e a formação integral do sujeito. Trata-se de uma política que, ao mesmo tempo em que preserva tradições culturais, projeta os estudantes para um mundo globalizado, reafirmando o papel da escola pública como espaço de inclusão, reconhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary. New York: Routledge, 2012.

BLUMENAU. **Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau.** Secretaria Municipal de Educação, 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BUONOCORE, C.; BAILER, D. Educação bilíngue em Blumenau: entre a tradição cultural e a inovação pedagógica. **Revista Linguagens e Educação**, v. 27, n. 2, p. 45–63, 2022.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? **Revista Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 7, e021001, p. 11, 2021.

BARBOSA, M. L.; HEINZLE, M. A. Educação bilíngue e formação docente: desafios e possibilidades na rede pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 61, p. 1–25, 2020.

EL KADRI, M. S. Políticas curriculares e produção de subjetividades: o currículo como espaço de disputa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 975–994, jul./set. 2010.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCÍA, O. (Ed.). **Bilingual Education:** Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 215–234.

LOPES, A. C. Currículo e avaliação: entre a regulação e a emancipação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 133, p. 93–114, jul. 2008.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006.

MEGALE, A. M. **Educação bilíngue:** políticas e práticas. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU. Decreto Nº 11.850/2018. **Dispõe sobre a criação no sistema municipal de ensino de Blumenau da escola bilíngue nas Escolas Básicas Municipais Erich Klabunde e Profº Fernando Ostermann.** Prefeitura Municipal de Blumenau, 2018. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/decreto/2018/1185/11850/decreto-n-11850-2018. Acesso em 20 de jun. 2025.

ASSOCIATIVISMO EM SANTA CATARINA: ATUAÇÃO E INFLUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

Tatiane Aparecida Martini[1]

Izolete dos Santos Riqueti[2]

Zulmara Luiza Gesser[3]

Márcia de Souza Hobold[4]

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a atuação das Associações de Municípios (AMs) do estado de Santa Catarina no contexto das políticas públicas educacionais. Parte-se da seguinte problemática: qual é a atuação das Associações de Municípios (AMs) do estado de Santa Catarina no contexto das políticas públicas educacionais? Neste texto, como recorte de pesquisa foram selecionadas três associações: a Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e a Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (Amunesc). Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratório e descritivo. As principais fontes utilizadas foram os *sites* oficiais e as redes sociais das referidas associações, com ênfase nas publicações dos respectivos Colegiados de Educação. A pesquisa fundamentou-se em autores/as como Vizzotto e Corsetti (2017); Shiroma, Campos, Garcia (2005); Marques e Dias (2003); Abrucio, Filippim e Dieguez (2013) e outros/as. Entre os resultados, identificou-se, nas publicações, o modo de atuação dos Colegiados de Educação, a partir da abordagem de temáticas comuns durante reuniões e seminários, tais como: formação de professores/as, avaliações de larga escala, políticas de financiamento da educação, decisões curriculares, resultados de aprendizagem, alfabetização e planejamento do calendário escolar. Essa atuação pode acarretar impactos e influências significativas no cotidiano das instituições escolares, como a implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal. Observou-se, ainda, a padronização das ações no âmbito regional e a existência de algumas parcerias com bancos, instituições públicas e privadas. Contudo, conclui-se, que, embora possam incentivar as parcerias público-privadas, as três Associações de Municípios pesquisadas não são diretamente responsáveis pela adoção dessas parcerias, atribuindo-se tal decisão às respectivas Redes de Ensino.

Palavras-chave: Associações de Municípios. Atuação. Influências. Políticas Públicas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta parte das discussões realizadas pelo Grupo de

[1] Doutoranda em Educação, UFSC, e-mail: tatiane.martini@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, UFSC, e-mail: izolete.riqueti@unoesc.edu.br.
[3] Doutoranda em Educação, UFSC, e-mail: zulmaragesser@sed.sc.gov.br.
[4] Doutora em Educação, UFSC, e-mail: mhobold@gmail.com.

Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo deste recorte da pesquisa é analisar a atuação das Associações de Municípios do estado de Santa Catarina no contexto das políticas públicas educacionais. Para isso, foi elencada a seguinte problemática: Qual é a atuação das associações de municípios do estado de Santa Catarina no contexto das políticas públicas educacionais?

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação brasileira tem se caracterizado por um processo de alinhamento global das políticas educacionais, com influência de organismos internacionais e instituições de natureza empresarial. No campo da gestão, verifica-se forte influência da Nova Gestão Pública (NGP), que toma a ideologia empresarial como organizadora das ações desenvolvidas nas escolas e redes de ensino.

A produção discursiva (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005) da Nova Gestão Pública defende uma educação com base em competências e submete a escola e os/as professores/as a uma culpabilização quanto à efetivação da aprendizagem e da qualidade educacional, sem considerar aspectos importantes, como a necessidade de uma sólida formação, condições de trabalho e carreira. Nesse contexto de padronização das políticas educacionais, estados e municípios reorganizaram suas ações para atender aos novos critérios e atingir os resultados esperados. As Associações de Municípios encontram-se nesse contexto de reorganização e padronização das políticas no âmbito local e regional.

No estado de Santa Catarina há uma histórica organização entre os 295 municípios em torno de Associações Municipais (AMs). Santa Catarina possui atualmente 21 associações regionais de municípios criadas entre as décadas de 1960 e 1990, visando, segundo a maioria delas, fortalecer a gestão pública municipal e promover o desenvolvimento regional integrado. Pelos limites deste estudo, são focalizadas as análises em três delas, a Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e a Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC). Este recorte se justifica pela percepção empírica da ressignificação das políticas neoliberais em âmbito local e regional e pelo fato das Associações de Municípios pertencerem às regiões nas quais as autoras estão inseridas, como pesquisadoras e profissionais da educação.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (GATTI e ANDRÉ,

2010), com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2013) e de caráter exploratório e descritivo (TRIVIÑOS, 1987). As principais fontes de busca da pesquisa foram as informações dos *sites* oficiais e das redes sociais das três Associações mencionadas. O recorte temporal utilizado na pesquisa foi de 2020 a 2024. O primeiro movimento identificou o histórico das associações; a estrutura organizacional, com foco no Colegiado de Educação; os projetos e parcerias e a atuação das três AMs nas políticas públicas educacionais.

A pesquisa está embasada em autores/as como Vizzotto e Corsetti (2017); Shiroma, Campos, Garcia (2005); Marques e Dias (2003); Abrucio, Filippim e Dieguez (2013) e outros/as. O texto está organizado em três seções, a saber: i) Introdução na qual são apresentados o objetivo, a problemática e metodologia da pesquisa; ii) Associativismo em Santa Catarina e as Associações pesquisadas: Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e a Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC); e, iii) Considerações finais. Dessa maneira, a seguir apresenta-se as análises desenvolvidas referentes às fontes documentais selecionadas para a pesquisa.

2 ASSOCIATIVISMO EM SANTA CATARINA

As associações de municípios catarinenses estão entre as mais antigas e mais estruturadas do Brasil (MARQUES e DIAS, 2003; ABRUCIO, FILIPPIM e DIEGUEZ, 2013). As AMs são entidades jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com duração indeterminada e estatuto próprio, aprovado em assembleia geral (AZEVEDO, 2004; IPEA, 2024).

A experiência dos associativismos regionais e a demanda por uma instituição que fizesse “a interlocução destas associações com o governo estadual e federal fomentou a criação da Federação Catarinense de Consórcios e Associações de Municípios de Santa Catarina (FECAM), em julho de 1980” (ABRUCIO, FILIPPIM e DIEGUEZ, 2013, p. 1552). A FECAM, é uma entidade representativa dos municípios do estado de Santa Catarina, “constituída de pessoa jurídica de direito privado, de natureza civil, sem fins econômicos, com tempo de duração indeterminado e sede administrativa em Florianópolis (SC)” (ABRUCIO, FILIPPIM e DIEGUEZ, 2013, p. 1552).

Historicamente é forte o associativismo entre os municípios de Santa Catarina, articulados em Associações Municipais. O estado possui 21 associações regionais de municípios criadas entre as décadas de 1960 e 1990, visando "fortalecer a gestão pública municipal e promover o desenvolvimento regional integrado" (FECAM, 2025). Neste estudo, o foco das análises será em três delas, a Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e a Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC).

2.1 Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC)

A Associação dos Municípios do Meio Oeste Catarinense (AMMOC), é considerada a primeira das AMs criada em Santa Catarina, tendo sua fundação no ano de 1961, a partir de um encontro de prefeitos na cidade de Joaçaba – SC, que, ao integrarem os municípios tinham como estratégia fortalecer a região e pleitear suas demandas junto à administração estadual. A AMMOC, em sua fundação, contava com 26 municípios, em 1963 ampliou o número de filiados para 37 municípios. A AMMOC, "formava uma mancha única e solitária no mapa do estado, permanecendo assim entre 1961, ano de sua criação, até 1964, quando foi criada a Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI" (MARQUES e DIAS, 2003, p. 34).

A Associação se manteve com dezenas de municípios filiados de 1968 até 1975, quando foram sendo constituídas novas associações de municípios com grupos regionais mais próximos e a AMMOC teve desmembramentos de municípios, até chegar à constituição de 12 associados, em 2024: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval D'Oeste, Joaçaba, Ibicaré, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita.

No site da AMMOC é destacada a importância política da Associação ao registrar que:

> Todos os prefeitos integrantes da AMMOC ressaltam a necessidade indispensável da entidade como um mecanismo de prestação de serviços e de assistência técnica. Além disso, se constitui num expressivo grupo de pressão política junto aos governos estadual e federal, podendo representar um verdadeiro instrumento de promoção do aprimoramento técnico-administrativo das municipalidades envolvidas (AMMOC, 2011).

O texto, extraído do *site*, demarca uma união de forças políticas e econômicas dos municípios que agregam interesses reivindicatórios e também assessoria aos gestores de diferentes setores da administração pública, entre eles a educação, pois, conforme a apresentação do *site* são organizados colegiados (educação, cultura, assistência social, saúde, contadores controladores interno, nutricionistas). Assim, a divisão do espaço em regiões de associações de municípios em Santa Catarina, reconhece os agentes sociais que concorrem para essa representação da realidade (MARQUES e DIAS, 2003).

O Colegiado de Educação da AMMOC é composto pelos/as Secretários/as de Educação, cuja diretoria, em 2024, estava sob a presidência da Secretária de Educação de Capinzal. Esse colegiado se reúne mensalmente para tratar de assuntos comuns relacionados à gestão da educação, a oferta de cursos para professores/as, a implementação de políticas públicas, conforme publicação datada de 29 de agosto de 2024 no *Instagram* da AMMOC:

> Entre os assuntos em destaque, o resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), creches de férias, seminário da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), e também o detalhamento do projeto de leitura Mari Piaia, que foi aportado financeiramente pela empresa Laticínios Tirol de Treze Tílias [...] (AMMOC, 2024).

A notícia postada no *Instagram* exemplifica as atividades dos colegiados, como alguns projetos podem ser implementados em mais de um município da região, que pode gerar um espaço para rede de influências entre si e para interesses externos, na partilha de pautas comuns. A percepção de que o Colegiado de Educação troca experiências e busca coletivamente compreender as políticas públicas educacionais é ilustrada na publicação da AMMOC em 26 de novembro de 2024, no *Instagram* e no *site* da Associação:

> [...] O encontro reuniu as secretárias de Educação dos municípios da região, que discutiram diretrizes estratégicas para o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Um dos temas centrais foi a adesão ao Pacto pela Superação do Analfabetismo de Jovens e Adultos, iniciativa que busca enfrentar o desafio do analfabetismo e ampliar o acesso à educação básica para essas faixas etárias. [...] garantindo representação ativa da região nos debates sobre as políticas educacionais em nível estadual. O calendário escolar de 2025 também esteve em destaque, com enfoque na harmonização dos dados letivos entre os municípios, buscando uma organização eficiente e alinhada às normas legais e pedagógicas. Além

> disso, o colegiado tratou do ICMS Educação, um programa que vincula a redistribuição de recursos estaduais ao desempenho de indicadores educacionais, reforçando a importância de estratégias para elevar os índices de qualidade do ensino nas escolas da região. [...] (AMMOC, 2024).

A discussão de temas comuns torna-se importante nos colegiados dos municípios menores como os filiados da AMMOC, que precisam compreender as políticas para a tomada de decisões, que podem implicar consequências na gestão educacional. Esse cenário pode representar realmente um espaço para atuação de assessorias e grupos empresariais atuarem na orientação da gestão pública. Neste contexto, também se insere a influência da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que atua nas orientações de dirigentes municipais na gestão da educação municipal, conforme relata notícia veiculada no *Instagram* da AMMOC, em 25 de novembro de 2024:

> Secretárias da Educação da região da AMMOC participam de Seminário da Undime. Florianópolis foi sede nos dias 30 e 31 de outubro do Seminário da Undime denominado "A Educação em todos os Contextos". [...] Fazendo parte da programação, inúmeras palestras e a discussão de políticas estratégicas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com foco na melhoria da educação brasileira; a transição transparente na educação municipal; inteligência artificial no âmbito escolar e segurança e paz nas escolas, entre outros assuntos das palestras (AMMOC, 2024).

A participação de secretários em reunião da UNDIME, que é uma associação de liderança e orientação de secretários municipais de educação, pode representar influências em diretrizes nos municípios, pois, ao orientar direciona muitos processos. Segundo Marques e Dias (2003), ao realizar estudo sobre as Associações de Municípios de Santa Catarina, tendo como embasamento os estudos de Bourdieu (2001), afirma que, quando confrontado com projetos nacionais ou internacionais, essas representações sociais procuram o entendimento e a complementaridade de interesses para a inserção do “território supramunicipal na dinâmica desses projetos, considerando o atendimento dos interesses coletivos *vis-à-vis*[5] os dominantes.” (MARQUES e DIAS, 2003, p. 45). Desta maneira, questiona-

[5] O termo "vis-à-vis" (significa "frente a frente" ou "em relação a"). Bourdieu utiliza o termo "vis-à-vis" para descrever uma relação de oposição ou comparação entre dois elementos, geralmente posições sociais, classes, ou grupos, em um campo social. A relação pode ser tanto de comparação quanto de contraste, indicando as diferenças e hierarquias existentes entre eles. BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.

ISSN: 2176 - 1396

se, em que medida os colegiados de educação conseguem analisar ou comparar os interesses de grupos ou coletividades com os interesses de grupos ou indivíduos que detêm poder ou influência.

2.2 Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC)

A AMOSC é uma das associações de municípios mais antiga do estado de Santa Catarina e tem o objetivo de “ampliar e fortalecer a capacidade administrativa, econômica e social dos Municípios” (AMOSC, 2023). Reúne na atualidade os municípios de Águas de Chapecó, Águas Frias, Arvoredo, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, São Carlos, Santiago do Sul, Serra Alta, Sul Brasil e União do Oeste.

De acordo com o histórico da Associação, em 1970 a AMOSC criou um quadro técnico permanente especializado em diversas áreas, como a educação, para assessorar adequadamente os Prefeitos e Vereadores pertencentes à instituição.

A AMOSC é uma das Associações que mais divulga suas ações no seu *site* e redes sociais. Em 2024, realizou em torno de 99 postagens relacionadas à educação no seu *site*. Dessas, 35 estavam relacionadas à formação continuada de professores/educadores. Os eventos divulgados tiveram uma variedade de temáticas como educação financeira e fiscal, alfabetização, leitura e escrita, currículo e práticas educativas, educação integral, nutrição e alimentação escolar, neurociência aplicada à educação, empreendedorismo, sistema *web* escola, além de seminários de socialização de boas práticas relacionadas à educação. Esses temas foram trabalhados, na maioria das vezes, pela própria AMOSC e Universidades como a Universidade Federal da Fronteira Sul e Unochapecó.

Segundo os dados coletados, em 2024 foram promovidos vários encontros voltados à discussão da segurança nas escolas, com a participação do Corpo de Bombeiros, da Polícia Militar e da Defesa Civil estadual, com o objetivo de “criar uma rede de proteção para estudantes e profissionais da educação” (AMOSC, 2024). Também foram apresentadas parcerias com a Assistência Social, visando à formação de profissionais para a atuação em ambientes escolares, em conformidade

com a Lei Federal nº 13.935/2019, que estabelece a inclusão de serviços de psicologia e assistência social nas redes públicas de ensino.

Além do investimento na formação continuada dos professores/educadores, pelas postagens no *site*, a AMOSC possui um Colegiado de Educação atuante, composto pelos Secretários Municipais de Educação e técnicos da Associação. Esse Colegiado promove encontros periódicos para a avaliação de ações e planejamento de atividades a serem realizadas nos municípios associados. Segundo Vizzotto e Corsetti (2017, p. 116), os Colegiados de Educação:

> São órgãos de decisão, com finalidades de analisar, orientar, promover o planejamento e execução de ações no âmbito da Educação, como forma para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à educação pública dos municípios, constituindo em instância de integração dos gestores municipais.

Conforme análise realizada por Vizzotto e Corsetti (2017) sobre as associações entre os anos de 2014 e 2015, o Conselho de Educação exerceu forte influência nas políticas públicas educacionais. No entanto, no período investigado, as autoras argumentaram que, entre os oito colegiados da mesorregião Oeste de Santa Catarina, onde está localizada a AMOSC, não foi encontrada nenhuma parceria de maneira conjunta, que possa caracterizar a institucionalização de termos de cooperação com o setor privado no desenvolvimento de políticas públicas na educação.

Na pesquisa realizada em 2024, no *site* oficial da AMOSC, também não se encontrou explicitamente parcerias com o setor privado. Somente apareceu o Sicoob MaxiCrédito como uma instituição patrocinadora de alguns eventos, especialmente relacionados à educação financeira e fiscal. Situação distinta, tem ocorrido em outros setores atendidos pelas Associações dos Municípios, como apontado por Vizzotto e Corsetti (2017). De acordo com as autoras, conforme o Estatuto de um dos Consórcios[6], as AMs podem “receber contribuições, auxílios e subvenções de municípios [...] de empresas públicas ou privadas ou organizações internacionais”

[6] Os consórcios constituem formas de associativismo entre entes federados, com objetivos explícitos e comuns, pertencendo os integrantes a uma mesma territorialidade. A Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, dispôs sobre as normas gerais para a participação de entes federados em consórcios públicos (Oliveira e Ganzeli, 2013).

(VIZZOTTO e CORSETTI, 2017, p. 115). Acrescentam que há influência dos setores privados nos municípios, especialmente com a contratação de Sistemas Privados de Ensino, porém sem a participação oficial das Associações de Municípios nesse processo. Porém, como bem colocam Vizzotto e Corsetti (2017, p. 116), muitas vezes “o real não é imediatamente dado” ou necessita de maior tempo para poder ser perceptível pelas pesquisas na área.

2.3 Associação dos Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC)

A Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC) reúne nove municípios da região nordeste do estado de Santa Catarina. São eles: Araquari; Balneário Barra do Sul; Campo Alegre; Garuva; Itapoá; Joinville; Rio Negrinho; São Bento do Sul e São Francisco do Sul. Sua sede localiza-se no município de Joinville. De acordo com seu *site* oficial, “seu objetivo principal é promover a cooperação entre os municípios para o desenvolvimento regional, fortalecendo políticas públicas e iniciativas conjuntas” (AMUNESC, 2025).

A AMUNESC foi criada em 1973, sucedendo a Fundação Intermunicipal para Desenvolvimento de Santa Catarina (FIDESC), instituída em 1968. Possui uma estrutura organizacional “definida para garantir a eficiência na gestão e no suporte aos municípios associados” (AMUNESC, 2025). Essa estrutura inclui colegiados organizados em 14 eixos temáticos de atuação, entre eles o Colegiado de Educação. A maioria das publicações está disponível em ambas as plataformas e serão apresentadas a seguir.

Em 19 de novembro de 2024, a AMUNESC divulgou em seu perfil no *Instagram*, que, em parceria com a Epagri, organizou o 1º Seminário de Alimentação Escolar da Região Nordeste de Santa Catarina, nos meses de outubro e novembro. Durante o evento, foram discutidos assuntos como as alterações na Resolução FNDE n° 6/2020, a introdução alimentar, a seletividade alimentar e a apresentação de boas práticas. A iniciativa reuniu aproximadamente 450 participantes, incluindo profissionais das áreas da saúde e educação, estudantes, membros dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), além de pais e familiares de alunos (AMUNESC, 2024).

Em 06 de novembro de 2024, a AMUNESC publicou no *Instagram*, que o Colegiado de Educação organizou um encontro entre gestores de educação dos

municípios associados, representantes do Ministério Público de Santa Catarina (MPSC) e do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC). O evento abordou temas relacionados à Educação Básica, incluindo Direito de Aprendizagem, Avaliação e Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (AMUNESC, 2024).

Em 20 de maio de 2023, a AMUNESC publicou no *Instagram*, que o Colegiado de Educação, em colaboração com a Universidade da Região de Joinville (Univille), deu início à Formação para Docentes de Educação Física, um programa estruturado em quatro encontros destinados a duas turmas. A iniciativa teve como objetivo proporcionar momentos de aprendizado e desenvolvimento aos professores de Educação Física, assegurando uma formação continuada de qualidade e contribuindo para uma educação de excelência voltada aos alunos (AMUNESC, 2023).

Em 26 de outubro de 2022, a AMUNESC anunciou em sua página no *Facebook*, que os Secretários(as) de Educação e Técnicos(as) de Ensino dos Municípios reuniram-se presencialmente na sede da Associação. A reunião do Colegiado de Educação teve como principal objetivo, a apresentação da “Plataforma de Reforço Escolar”. Além do tema, os gestores debateram o planejamento do calendário escolar para 2023 (AMUNESC, 2022).

A recorrência das temáticas voltadas à educação nas postagens demonstra a importância do tema para a AMUNESC. A pré-análise dos dados permitiu verificar certa influência da Associação na realidade escolar das redes de ensino dos municípios participantes, indicando uma tendência de padronização das ações. Isso pode ser constatado pelas temáticas abordadas, que incluem alimentação escolar, reuniões com gestores/as sobre avaliação da aprendizagem, formação continuada de professores/as, uso de plataformas de reforço, resultados do SAEB, planejamento e definição do calendário escolar.

Dessa forma, em referência à AMUNESC, os resultados parciais, corroboram com os estudos de Vizzotto e Corsetti (2017) quando afirmam que, embora os Colegiados de Educação das AMs representem uma forma de governança, não possuem influência direta na adoção de parcerias público-privadas e políticas educacionais de natureza privada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a atuação das Associações de Municípios do estado de Santa Catarina no contexto das políticas públicas educacionais. A análise das publicações dos *sites* oficiais e das redes sociais da AMMOC, AMOSC e da AMUNESC, com ênfase em seus respectivos Colegiados de Educação, permitiu identificar o modo de atuação desses colegiados, especialmente pela abordagem de temáticas comuns durante reuniões e seminários, tais como: formação de professores/as, avaliações de larga escala, políticas de financiamento da educação, decisões curriculares, resultados de aprendizagem, alfabetização e planejamento do calendário escolar. Essa atuação pode acarretar impactos e influências significativas no cotidiano das instituições escolares, contribuindo para a implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal.

No mesmo sentido, a padronização das ações no âmbito regional e a existência de algumas parcerias com bancos, instituições públicas e privadas, devem ser melhor compreendidas, a fim de identificar as relações, influências, intencionalidades e as ramificações destas instituições dentro das Associações de Municípios – e, sobretudo, seus interesses na educação pública. Contudo, com base nos achados levantados até o momento, conclui-se, que as três Associações de Municípios analisadas, embora possam exercer certa influência, não são diretamente responsáveis pela adoção das parcerias público-privadas, atribuindo-se tal decisão às respectivas Redes de Ensino. Por outro lado, vale recordar que a Presidência das AMs é exercida pelos prefeitos dos municípios que as compõem e, em alguns casos, os/as Secretários/as de Educação coordenam os Colegiados. Dessa maneira, a obtenção de um capital político significativo está em jogo, e a atuação e influência desses agentes políticos podem estar camufladas.

No entanto, importa mencionar o que nos lembram Vizzotto e Corsetti (2017, p. 120) de que “há que se olhar a totalidade para compreender que o real não é imediatamente dado”. Dessa forma, é imprescindível a continuidade da pesquisa para a compreensão da totalidade do fenômeno.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz, FILIPPIM, Eliane Salete; DIEGUEZ, Rodrigo Chaloub. Inovação na cooperação intermunicipal no Brasil: a experiência da Federação Catarinense de Municípios (Fecam) na construção de consórcios públicos. **Revista**

de Administração Pública, v. 47, n. 6, p. 1543–1568, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000600010. Acesso em: 18 dez. 2023.

AZEVEDO, Damião. Alves de. A natureza jurídica das associações de municípios e dos consórcios intermunicipais. **Revista de Direito Administrativo**, v. 238, p. 375-384, out./dez., 2004. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/44088/44761. Acesso em: 21 maio, 2025

CÓSSIO, Maria de Fátima A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. Educação, vol. 41, núm. 1, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/jatsRepo/848/84857099010/84857099010.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Tradução. Petrópolis: Vozes, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Associações de Municípios no Brasil e seu diálogo com a agenda urbana**. Relatório Institucional. Ministério do Planejamento e Orçamento. 2024. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/13902/4/RI_Associacoes_de_municipios_no_Brasil.pdf. Acesso em: 27 jun.2025

MARQUES, Valesca Menezes e DIAS, Leila Christina. Associações de municípios em Santa Catarina: da gênese à consolidação. Geosul, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 29-53, jul./dez. 2003. Disponível em: Associações de municípios em Santa Catarina: da gênese à consolidação (fecam.org.br). Acesso em: 18 dez. 2023.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. Relações intergovernamentais na Educação: Fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out.-dez., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8XcqKr7ZspZjWqqqmR9Kkzh/. Acesso em: 29 jun. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769. Acesso em: 28 jun. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. As Associações de Municípios e as políticas de natureza privada na educação pública: análises preliminares. IN: GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara. (org.) **Políticas públicas na educação brasileira**:

desafios emergentes. Curitiba (PR): Atena Editora, 2017. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2023/02/politicas-publicas-na-educacao-brasileira-desafios-emergentes.pdf . Acesso em: 29 abr. 2025

PROTOCOLO DA REDE DE PROTEÇÃO DA FAMÍLIA DE PINHAIS - ENFOQUE NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Flavia Liszyk[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa documental realizada com base no Protocolo da Rede de Proteção da Família do município de Pinhais, publicado em 2022. As redes de proteção configuram-se como um conjunto articulado de atores sociais, instituições governamentais e não governamentais que atuam de forma integrada para garantir direitos gerais e específicos da população, em especial de grupos em situação de vulnerabilidade. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, sem aplicação de tratamento estatístico ou análise quantitativa, privilegiando a análise de conteúdo como técnica para examinar os dados. A partir dessa análise, foram identificadas ações, fluxos e procedimentos voltados à defesa, proteção e promoção dos direitos das infâncias, organizados em torno de três eixos principais: crianças, adolescentes e jovens. Cada um desses eixos foi explorado de maneira a compreender como o município estrutura sua atuação no âmbito da proteção social. Os resultados indicam que Pinhais tem avançado na efetivação das diretrizes propostas para a proteção integral de crianças e adolescentes, contando com ações planejadas, definição de papéis institucionais e equipamentos públicos voltados ao atendimento das demandas apresentadas. Além disso, o protocolo apresenta critérios objetivos para a avaliação e o monitoramento das ações, reforçando o compromisso com a gestão intersetorial e com o aprimoramento contínuo das práticas voltadas à garantia de direitos. O estudo permite, assim, compreender os esforços locais para consolidar uma rede protetiva eficiente e articulada, contribuindo para a formulação de políticas públicas que coloquem a infância e juventude no centro das prioridades sociais.

Palavras-chave: Protocolo 1; Rede de Proteção 2; Infâncias 3.

1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos nasceram das realidades nas quais as infâncias estão inseridas e a organização de Políticas Públicas advém destas realidades que, teoricamente, são construídas com e para a população, na perspectiva do slogan utilizado pelas pessoas com deficiência, mas que serve para todas as minorias em luta por seus direitos: "*nada para nós, sem nós*" (ONU, 2004).

[1] Mestrado em andamento em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: fliszyk@gmail.com

Sendo assim, com a evolução do entendimento de Infância, e dando espaço ao protagonismo das crianças e adolescentes, as sociedades começaram a preocupar-se com as especificidades destes, surgindo um novo sistema de valores. Para Azambuja (2024, p.2):

> A Declaração de Genebra, em 1924, afirmou "a necessidade de proclamar à criança uma proteção especial", abrindo caminho para conquistas importantes que foram galgadas nas décadas seguintes.

No Brasil, uma das ações em prol da defesa, proteção e promoção das infâncias foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que, em seu Art. 2º, considera como criança, a pessoa até doze anos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos.

Os direitos também são garantidos pela Constituição Federal de 1988, porém, considerando que estão em processo de desenvolvimento, o ECA garante proteção integral, pois

> toda criança e adolescente são merecedores de direitos próprios e especiais que, em razão de sua condição específica de pessoas em desenvolvimento, estão a necessitar de uma proteção especializada, diferenciada e integral. (VERONESE, 2013, p. 49)

A partir destas concepções, se compreende a necessidade de estratégias que possibilitem desenvolver habilidades para a participação integral na sociedade, com respeito, pertencimento, responsabilidade, honestidade, interconexão, empoderamento e solidariedade.

Tais vivências propiciam o aproveitamento das potencialidades individuais. Para isso se pressupõe a atuação intersetorial, com atores da saúde, educação, assistência social e órgãos afins, contando com a participação de organizações da sociedade civil, definindo fluxos e oferecendo subsídios de atuação no processo.

A implementação de políticas públicas devem definir objetivos a fim de superar situações de vulnerabilidade, risco social e qualquer tipo de violação de direitos, trabalhando com a minimização ou interrupção de riscos e atendendo com proposições intersetoriais, conforme preconiza o ECA.

Mecanismos utilizados para tal fim são as escolas, que propõem formação integral e educação emancipadora aos estudantes, e o Sistema

Único de Saúde. O Conselho Tutelar e o Centro Regional de Assistência Social também são exemplos de atores públicos.

Algumas políticas públicas favorecem a criação de espaços de convivência e centros de atendimento para receber essa parcela da população preservando-lhes a dignidade humana, garantindo segurança alimentar e orientando-as para o desenvolvimento.

A ampliação dos instrumentos de defesa dos direitos das infâncias, como a criação do Estatuto da Juventude, é mais uma tentativa de defender, promover e protegê-los. O art. 227 da Constituição Federal de 1988, ressalta que:

> [...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Nessa perspectiva, os mecanismos, atores e políticas públicas citadas, sem exclusão de outras, constituem a base que deve articular, construindo uma teia de proteção.

Como exemplo desta teia, pode-se citar as redes de proteção, que são o conjunto social articulado com o objetivo de garantir os direitos gerais ou específicos da população infanto-juvenil.

2 REDE DE PROTEÇÃO

A Lei Nº 13.431, de 2017, estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, reafirmando que a proteção é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado.

Diante desses instrumentos normativos, as Redes de Proteção se constituem como um conjunto de instituições, públicas e civis como Conselho Tutelar; Judiciário; Saúde; Educação; Assistência Social; Entidades de defesa dos direitos humanos e Delegacias especializadas, que atuam com a finalidade de:

1. Defender os direitos fundamentais das crianças e adolescentes;

2. Promover políticas públicas para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade;
3. Prevenir, atender e combater a violência.

Para Minayo, (2013, p. 260):

> A violência, antes de ser um problema intelectual é uma questão da práxis sociopolítica que afeta materialmente a saúde dos cidadãos, traz elevados custos para as famílias, a sociedade, o sistema judiciário e penitenciário e impregna a cultura, atingindo principalmente crianças e jovens e criando várias formas de discriminação e preconceito.

Neste sentido, são consideradas, conforme a lei 13.431/2017, formas de violências:

I - Violência física; II - Violência psicológica; III - Violência sexual; IV - Violência institucional; V - Violência patrimonial.

Nessa esteira, a existência de uma diversidade de categorias de violências demonstram:

> [...] um retrato profundo da sociedade. E, como lembra muito bem Hannah Arendt (1999), “dramatizam as causas”: de uma estrutura social desigual e injusta [...]. (MINAYO, 2013, p.254)

3 ANÁLISE DO PROTOCOLO (2022): PROTAGONISMO DA CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM.

Nesta seção, se inicia a análise documental destacando as seções destinadas às crianças, adolescentes e jovens.

O protocolo analisado destaca em sua definição de público alvo:

> Indivíduos e famílias do município de Pinhais que se encontrem em situação de vulnerabilidade, risco social e/ou qualquer tipo de violação de direitos, destacando a criança e o adolescente, mulheres em situação de violência, pessoa idosa, pessoa com deficiência, pessoa em situação de rua, dentre outros.

Em seu texto, o documento não destina objetivos específicos às infâncias, destacando em sua redação o atendimento às famílias.

Ao longo do conteúdo, verifica-se a incidência do aparecimento das palavras *criança* (223 vezes), *adolescente* (200 vezes) e *jovem* (39 vezes), ou

seja, esta parcela da população aparece no documento, mas não é tratada com prioridade.

O termo *criança* aparece 24% das vezes na definição da Rede de Proteção; 2,24% na caracterização das violências; e 5,8% na classificação da gravidade das violências.

A*dolescente* está registrado 12,5% na definição da Rede de Proteção; 3% na caracterização das violências; e 5,5% na classificação da gravidade das violências.

Já a incidência dos *jovens* é menor, aparecendo na descrição da violência institucional, na descrição do *SEXTING* e na tabela de classificação da gravidade das violências.

O documento destina 31 páginas para descrever o atendimento destinado às crianças e adolescentes. Estas estão divididas em quatro eixos: Sinais de alerta para violência contra crianças e adolescentes; Atendimento; Responsabilidades; e Trabalho infantil.

De acordo com o artigo 4º do ECA:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...]

Neste sentido, a Rede de Proteção de Pinhais descreve ações para proteger, promover e defender as infâncias, estabelecendo procedimentos e fluxos organizacionais e, assim, se adequando às exigências das legislações.

4 ANÁLISE DAS AÇÕES DE DEFESA E PROTEÇÃO ÀS INFÂNCIAS NO PROTOCOLO (2022).

No documento, entende-se por *Proteção* centrar esforços em intervenções que visam amparar, apoiar, auxiliar, resguardar e defender o acesso das famílias e seus membros aos seus direitos, para a garantia e promoção destas famílias (Cartilha do PAIF 1, p.11).

Cinco pontos são explicitados como indicadores de sinais de alerta à violência: Sinais corporais; Sinais comportamentais e emocionais; Frequência e

desempenho escolar; Hábitos, cuidados corporais e higiênicos, e Relacionamento social.

Quanto a esses indicadores, cabe aos atores envolvidos estarem alertas e conhecerem os procedimentos para agirem com rapidez, de forma preventiva e eficaz na proteção integral.

São explicitados como atores os departamentos vinculados à Secretaria Municipal da Saúde, da Educação, da Assistência Social, da Cultura, do Esporte e Lazer e demais instituições que atendem crianças e adolescentes no município, sejam públicas ou privadas.

A lei n. 13.431/2017 estabelece a escuta especializada e o depoimento especial, garantindo privacidade no depoimento, profissionais adequados para escuta e a não exposição e/ou revitimização.

No Protocolo, esta prática se idealiza conforme fluxograma, figura 1.

Figura 1: Fluxo para atendimento de crianças e adolescentes em situação de violência

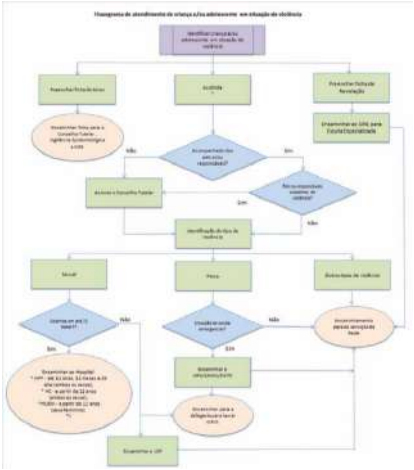

Fonte: Prefeitura de Pinhais - Rede de Proteção, 2025

A proteção das crianças e adolescentes é também de responsabilidade do Estado, sendo assim, o município estabeleceu órgãos públicos para atender estas demandas, sendo eles: Assistência Social, Assistência Judiciária e Cidadania, Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação.

Estes participam de reuniões periódicas para tratar os casos encaminhados e para aperfeiçoar e disseminar conhecimentos e procedimentos aos demais envolvidos.

Quanto às responsabilizações, as crianças e adolescentes são citados 26 vezes no Protocolo, como sendo de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, 28 vezes da Secretaria de Saúde e 12 vezes da Secretaria de Educação.

O Trabalho Infantil, também recebe destaque, estruturando um fluxograma desde os sinais de alerta, denúncia e atendimento específico.

Figura 2 - Fluxograma de atendimento em situação de trabalho infantil.

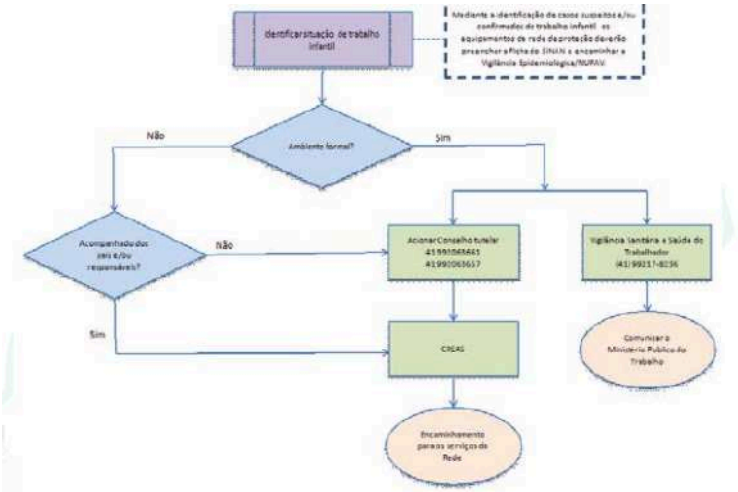

Fonte: Prefeitura de Pinhais - Rede de Proteção, 2025

Estudos apontam que, durante séculos, as crianças não foram pauta para questões de direitos, pois não eram consideradas detentoras de personalidades próprias e sim parte de uma entidade, o grupo familiar.

Em virtude de movimentos sociais a criança passou a ter protagonismos, se tornando detentora de direitos. Mudança ocorrida após a redemocratização dos países, tendo a ONU, papel importante na propulsão dessa nova visão. No Brasil, o ECA foi fundamental para essa pauta.

5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PROMOÇÃO, UMA MANEIRA DE PREVENIR.

No documento analisado, entende-se por *Prevenir*, agir antes de. Na perspectiva da assistência social, significa realizar "intervenções orientadas a evitar a ocorrência ou o agravamento de situações de vulnerabilidade e risco social, que impedem o acesso da população aos seus direitos" (Cartilha PAIF 1, p. 11).

Nesse sentido, a prevenção se transforma na promoção das infâncias por meio de ações para protegê-las, de maneira a envolvê-las em atividades sociais, educacionais e de saúde.

Assim, o protocolo relata que no município de Pinhais, são operacionalizados diversos programas, projetos e serviços, provenientes das esferas federal, estadual e municipal, nos quais são desenvolvidas ações visando a prevenção das situações de risco, vulnerabilidades e violências.

Com a promulgação de leis e decretos, descritos no documento, traçam-se objetivos que se propõem a superar situações de vulnerabilidade, riscos sociais e qualquer tipo de violação de direitos.

Para os jovens foram instituídos os programas Jovem em Foco e Ação Jovem Pinhais, que promovem espaços de diálogo possibilitando a aproximação destes à temas como: direitos, qualidade de vida, atividades de lazer, cuidados com a saúde, prevenção de doenças, saúde mental, prevenção ao uso de drogas; e a Semana Municipal de Prevenção ao Uso Indevido de Álcool e Outras Drogas.

Constam ainda no *Protocolo* a descrição de ações, sob responsabilidade das secretarias municipais. A Secretaria de Assistência Social conta com o Espaço de Convivência e Cidadania, destinado a crianças de 6 a 12 anos e, no equipamento, é trabalhado o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, com atividades pautadas nos seguintes eixos orientadores: Convivência Social e Direito de Ser e Participação.

Conta, também, com o *Centro da Juventude de Pinhais*, que oportuniza o desenvolvimento integral de adolescentes e jovens, visando construir e

participar de ações que favoreçam a formação pessoal, profissional e política, tendo como público prioritário jovens de 12 a 18 anos.

Desenvolvem os *Programas Pré-aprendizagem e Aprendizagem* que buscam oportunizar a preparação e acesso ao mundo do trabalho, com oficinas específicas, de caráter educativo, respeitando a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento e contratando aprendizes para os equipamentos da prefeitura;

Oferecem atendimento por meio do *Serviço de Proteção Social de Alta Complexidade*, que é responsável pelos acolhimentos quando necessário.

Por meio da Secretaria de Saúde, o *Centro de Atenção Psicossocial Álcool e outras drogas*, que é um serviço de atendimento a pessoas a partir de 12 anos, que apresentem transtornos mentais decorrentes do uso de drogas.

O combate e prevenção ao abandono escolar, é monitorado por meio da Secretaria de Educação, conforme figura 3:

Figura 3 - Instrução Normativa no 01/2019 - Estabelece os procedimentos de combate e prevenção ao abandono escolar na Rede Municipal de Ensino

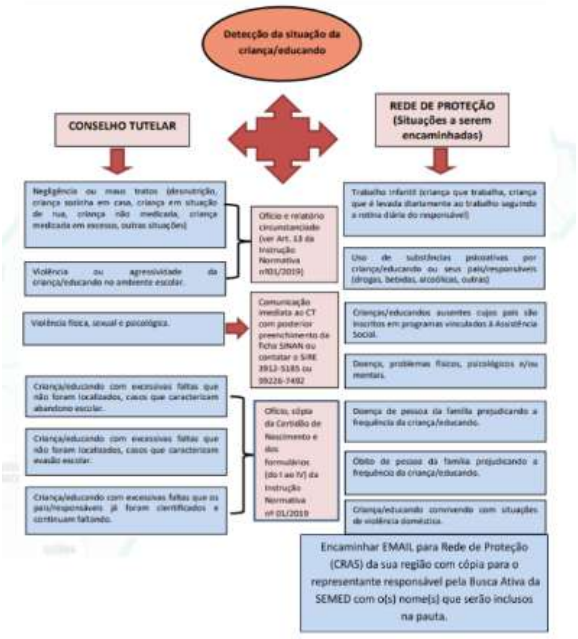

Fonte: Prefeitura de Pinhais - Rede de Proteção, 2025

Os programas, decretos e fluxogramas desenvolvidos pelo município, têm como meta minimizar e interromper o risco para as infâncias. Promovendo

desenvolvimento integral e transformando-os em protagonistas de sua cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019-2021, apresenta um panorama sobre as diferentes formas de violência que atingem as crianças e adolescentes de parte dos estados brasileiros.

Figura 4 - Violências que atingem crianças e adolescentes.

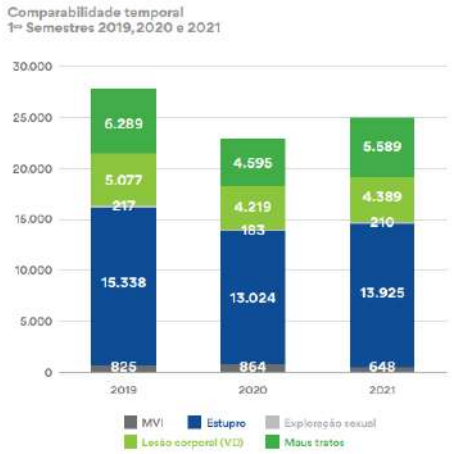

FONTE: <https://apidspace.forumseguranca.org.br/server/api/core/bitstreams/7ad23635-1551-4576-8275-744f6e863f02>. Acesso em: 4 de nov. 2024.

Analisando os dados, torna-se perceptível a importância da criação das Redes de Proteção que tenham as infâncias como protagonistas para a defesa, prevenção e promoção de seus direitos.

Após o estudo aqui realizado, verifica-se que o documento prevê e estabelece meios de defesa, proteção e promoção das infâncias a partir do diagnóstico do município e a definição do público alvo; caracteriza as secretarias existentes; conceitua os termos apresentados, evitando as controvérsias na interpretação e execução dos fluxos; além de propor a avaliação e monitoria dos processos.

O documento, além de descrever medidas para a proteção dos direitos, descreve oportunidades aos jovens e intervenções em contextos de violência, a fim de salvaguardar a autoestima destes. Todas as políticas públicas e ações

citadas no documento levam em consideração as diversas dimensões da vida dos infantes como educação, família, trabalho, igualdade racial e oportunidade equitativa.

Ao reconhecer a complexidade da proteção das infâncias, a tarefa de promover, proteger e defender torna-se complexa e minuciosa. Promulgar e implantar leis, projetos e ações destinadas a essa parcela da população é um grande passo para essa finalidade.

Nessa perspectiva, constata-se que o documento expande os cuidados a outras minorias que também necessitam de atenção especial devido à degradação de seus direitos em meio a sociedade civil.

Os eixos temáticos apontam que o município de Pinhais caminha para a implementação e fortalecimento da garantia da proteção, defesa e promoção de crianças, adolescentes e jovens, com a designação de agentes e equipamentos públicos para a realização de ações destinadas a cumprir as diretrizes instituídas, com critérios para a avaliação e monitoria das atividades a serem realizadas.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, M. R. A criança, o adolescente: aspectos históricos. Disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id615.htm. Acesso em: 29 de out. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 de jun. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 26 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 5 de nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. *Orientações técnicas sobre o PAIF: o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – segundo a Tipificação Nacional*

de Serviços Socioassistenciais. Caderno 1. Brasília: MDS, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/orientacoes_paif_1.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025.

ENCONTRO DO FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 16., 2022, São Paulo. *Fotografias*. São Paulo: FBSP, 2022.

MINAYO, M. C. S. Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 249-264, jul./dez. 2013.

PREFEITURA DE PINHAIS. Rede de Proteção. Disponível em: https://pinhais.atende.net/cidadao/pagina/rede-de-protecao. Acesso em: 26 de jun. 2025.

UNITED NATIONS. International Day of Persons with Disabilities EN | United Nations. Disponível em: https://www.un.org/en/observances/day-of-persons-with-disabilities. Acesso em: 26 de jun. 2025.

VERONESE, Josiane Rose Petry. A proteção integral da criança e do adolescente no direito brasileiro. *Revista TST*, Brasília, v. 79, n. 1, p. 38-54, jan./mar. 2013.

Educação especial na BNCC e BNC-Formação: algumas considerações

Jean Carlos Dal Pra[1]
Rosangela Maria Boeno[2]

RESUMO

Os processos de inclusão e exclusão estão presentes na sociedade, de modo geral e no campo educacional, nas diversas etapas e modalidades de ensino. Neste sentido, observa-se que com o passar dos anos a escola, e a sociedade em geral, avançou no processo de inclusão. Este avanço é identificado, no caso da educação especial, na preferência de o aluno com deficiência frequentar o ensino regular, não sendo tratado como um sistema paralelo. Da mesma maneira que se reconhece os direitos conquistados, percebe-se a necessidade de conquistar ainda novas posições, tanto na educação, quanto na sociedade em geral. Logo, é necessário analisar como a educação especial se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento que orienta a organização do currículo no ensino básico em suas modalidades e etapas, juntamente com a Base Nacional Comum – Formação, alterando a formação docente, em nível superior. Por isso, a educação especial como uma modalidade, deve possuir a devida importância em tempos em que a escola demanda cada vez mais conhecimentos elementares para que a inclusão dos alunos com deficiência possa se efetivar. Todavia, nota-se que a BNCC pouco aborda a educação especial. Pode-se aferir que em suas competências gerais existe seus pressupostos, assim, cumprindo com a proposta da transversalidade das modalidades de ensino. Entretanto, como um documento norteador das modalidades e etapas, demanda maior aprofundamento, definindo assim os pressupostos para a sua plena implementação. Ao não abordar de maneira direta a modalidade da educação especial, priorizando a modalidade da Educação Profissional, a BNCC transforma as etapas de formação, principalmente o ensino médio, para atender mercado de trabalho, reduzindo essa etapa do ensino à formação profissionalizante, através dos itinerários formativos, abandonando os projetos de formação a longo prazo, dificultando a inclusão. No que se refere à formação inicial e continuada dos professores, defende-se que a formação docente deve preparar o licenciando da educação básica aos moldes da BNCC. Entretanto, como fica evidente, não há preocupação com a educação especial, assim os currículos de formação docente, em sua elaboração, necessitarão privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros e, isso abrange a inclusão na instituição escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. BNCC. BNC – Formação. Inclusão. Exclusão.

1 INTRODUÇÃO

Uma das características constantes que permeiam a escola enquanto instituição social, é a questão da exclusão e da inclusão. O processo de inclusão e exclusão, em seus antagonismos, permeiam as mais diversas esferas sociais e, pode-se dizer, que desde que surgiu a educação escolar no Brasil, foi se expandindo a

[1] Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos. E-mail: jeancarlospra@alunos.utfpr.edu.br
[2] Doutora em Educação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Dois Vizinhos. E-mail: rosangelaboeno@utfpr.edu.br

oferta da educação, visando a preparação da mão de obra. Este processo está relacionado a forma que a educação assume na modernidade, principalmente a partir do Estado Novo com Getúlio Vargas, onde se intensifica o desenvolvimento das forças produtivas industriais, incidindo diretamente na formação educacional da população. Como indicam Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), a intensificação do capitalismo industrial alterou diretamente a educação, pois, diferente do trabalho agrário, que exige pouca qualificação, o setor industrial exige pessoas letradas para operar.

Este desenvolvimento histórico, acompanhado de lutas sociais, possibilitou às pessoas com deficiência a conquista de direitos formais e o início de algumas conquistas na sociedade. Em um olhar retrospectivo, consegue-se perceber os avanços na legislação, ou seja, na formalização do direito das pessoas com deficiência como cidadãos de direito, como o acesso ao trabalho digno, à educação, aos meios de lazer, as práticas de socialização no geral etc. Um exemplo disso, no campo educacional, é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), a qual possui um capítulo dedicado à educação especial. Seguindo as tendências internacionais, como indicam Ferreira, Moreira e Volsi (2020), o Brasil adotou nos últimos anos, políticas públicas na área da educação para a ampliação da presença de alunos com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento (American, 2014), nas salas de aula das escolas regulares, na buscando superar um sistema paralelo de ensino.

Este mesmo olhar retrospectivo, evidência que ainda existe muito o que avançar. Conforme Eloy e Coutinho (2020), é ainda necessário mudanças mais profundas na formação dos professores, lhes assegurando conhecimentos técnicos acerca das principais deficiências e transtornos, como se relacionar com elas e, principalmente, a melhor forma de garantir a apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico, garantindo assim a sua formação humana e as condições necessárias para a sua contribuição social. Ou mesmo, mudanças que garantam a permanência das pessoas com deficiência no ensino básico e superior.

De acordo com Matos *et al*. (2020) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a educação especial se configura numa modalidade de ensino que atravessa toda a educação básica, caracterizada pela oferta de serviços educacionais às crianças e jovens que estudam nas instituições de ensino. Ressalta-se ainda que esta modalidade de ensino, não contempla apenas à educação básica, ela se estende ao

ensino superior. Abordar este tema se mostra importante pois, quase 10% da população brasileira apresenta alguma deficiência (Brasil, 2023), e, principalmente, são seres humanos que necessitam ter o seu acesso ao que é mais eminentemente humano, o conhecimento e a participação social. Logo, torna-se fundamental compreender o papel que ocupa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento norteador do ensino básico e a Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação) (Brasil, 2019), norteador dos cursos de formação docente, a fim de entender a influências iniciais desses documentos no avanço ou mesmo no retrocesso das pautas sociais. Estes, deve-se lembrar, são projetos a longo prazo, ou seja, é preciso perceber que sua influência e presença na educação, ainda não alcançaram seu “pleno” desenvolvimento. Por isso, realiza-se uma análise documental da BNCC e da BNC-Formação, para verificar o lugar que a educação especial ocupa neste documento.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA BNCC

A BNCC se coloca como um mecanismo de superação das desigualdades e fragmentação das políticas educacionais, neste sentido, se desenvolve em conjunto com a BNC – Formação, mesmo que ainda de maneira incipiente, um Sistema Nacional de Educação. Logo, enquanto tal, deve conseguir articular as necessidades formativas dos alunos junto com os seus pressupostos teóricos, para que assim funcione de maneira efetiva como um documento norteador dos currículos (Brasil, 2018). Desta maneira, se insere a educação especial, a qual busca uma educação inclusiva e democrática.

A BNCC, aborda muito pouco a questão da educação especial e inclusiva, entretanto, como indicam Ferreira, Moreira e Volsi (2020), nenhuma outra modalidade de ensino é devidamente contemplada ao longo do documento. Indicam os autores, que ao se comparar com as primeiras versões da BNCC, existia ao menos um tópico específico para a educação especial, sendo inexistentes na versão aprovada. Isto é mais preocupante ainda, pois, logo em sua introdução a BNCC (2018, p. 7, grifo no original) se apresenta como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”.

Curiosamente, os próprios elementos específicos da modalidade de educação especial, a qual o documento se propõe a trabalhar, estão inseridas apenas nas competências gerais da educação básica. Na competência 4, se faz menção a utilização da LIBRAS como língua necessária para a transmissão das ideias e informações no ensino básico; na competência 9, defende-se “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, como uma forma de respeito aos outros seres humanos, valorizando os aspectos culturais, saberes, identidades e potencialidades dos grupos sociais sem qualquer preconceito; na competência 10, entende-se que se deve agir pessoal e coletivamente com autonomia, tendo por base “princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 9-10).

Pode-se dizer que ao inserir essas necessidades formativas em sua competência a BNCC se preocupa, em maior ou menor grau, com uma educação inclusiva, contemplando todo o ensino básico de maneira transversal, estando de acordo com as propostas do que sãos as modalidades (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Entretanto, em cada etapa da educação básica, o documento apresenta determinados pressupostos, competências próprias e suas especificidades, assim, é nítido que relega as modalidades de ensino a um segundo plano, que mal são mencionadas ao longo do texto. Porém, não se deve cair em uma crítica que se prende a semântica das palavras, que não analisa o documento como um todo articulado. Como a crítica de Ferreira, Moreira e Volsi (2020) e Cavalcante (2018). A BNCC ao afirmar que os currículos escolares requerem “o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de *diferenciação curricular*, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2018, p. 16, grifos nosso), os autores apontam uma prática de exclusão do aluno com deficiência.

Segundo Ferreira, Moreira e Volsi (2020) e Cavalcante (2018), esta crítica se sustenta com base no Estatuto da Pessoa com Deficiência, onde, em seu inciso 3, do artigo 28, afirma a necessidade de um “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência garantindo o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade” (Brasil, 2015, s/p). Isto porque, não existe no Estatuto qualquer menção ao termo diferenciação curricular, por este motivo, pressupõem seu aspecto negativo. Todavia, ao longo de toda a BNCC

não há qualquer indicação de que diferenciação curricular seja um currículo à parte, muito menos se utiliza de argumentos depreciativos para com as pessoas com deficiência. Assim, pode-se considerar que se trata apenas de uma diferença semântica para se referir às adaptações curriculares.

Como aponta Saviani (2020), o currículo é a escola em funcionamento, determinando a formação individual para um determinado fim. Este se estabelece por meio das políticas educacionais que incidem diretamente na escola. Portanto, é necessário para a formação integral do aluno com deficiência, que ele não apenas passe pela escola, mas que seja possível a transmissão do conhecimento científico, justamente para o seu desenvolvimento individual e sua inserção no coletivo (Eloy; Coutinho, 2020). Assim, concluísse que a BNCC (Brasil, 2018) pouco contribui em relação a educação especial, e tão pouco com as modalidades de ensino, no geral.

Se por um lado, em seus aspectos gerais a BNCC (Brasil, 2018) não traz qualquer inovação, tratando-se mais uma transposição de outros documentos educacionais, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por outro lado, a BNCC se diferencia no sentido de uma primeira grande elaboração rumo ao Sistema Nacional de Educação, garantindo as particularidades regionais, considerando os elementos nacionais. É correto dizer que até este ponto não é muito inovador, pois já se apresenta de maneira embrionária nos outros documentos. Todavia, traz intrínseca a proposta de transformação da Etapa Ensino Médio em uma formação profissional, na qual, a única opção oferecida pelos alunos é uma formação por meio dos itinerários formativos ou diretamente profissionalizante (Carvalho; Silva; Delboni, 2017). Caracteriza-se pela produção de um conhecimento que se volta somente aos interesses imediatos da economia local e regional, primando pela reprodução do conteúdo (Lopes; Gasparin, 2024). Assim, não há preocupação com a formação em geral e, em particular, para com os alunos com deficiência, pois os objetivos a longo prazo estão submersos pelas demandas imediatas e pressões externas.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BNC - FORMAÇÃO

Uma das demandas na implementação da BNCC (Brasil, 2018, p.21), de responsabilidade “direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos

professores para alinhá-las à BNCC". Ou seja, para que seja efetiva a sua implementação no ensino básico, é necessário que os próprios professores sejam formados por seus pressupostos e objetivos, assim, os estendendo para a formação inicial e continuada dos professores. Por este motivo, em 2019, aprovou-se a Base Nacional Comum – Formação (Brasil, 2019). Em seu artigo 2, a BNC-Formação assegura que a formação docente pressupõe "o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica", garantindo assim as aprendizagens essenciais aos estudantes do ensino básico. Estas competências são estabelecidas e especificadas no artigo 4, que são: I- conhecimento profissional; II – prática profissional e III – engajamento profissional (Brasil, 2019).

Como apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a prática educativa envolve a presença do sujeito que ensina e do que aprende, com os métodos, técnicas e conteúdos coerentes com os aspectos desejados da formação educacional. Podendo assim, se "articular" aspectos contraditórios entre as políticas norteadoras. Por este motivo, indagar a posição que BNC-Formação (2019) ocupa em um cenário onde necessita-se manter e ampliar os direitos para as pessoas com deficiência, é colocar em foco a própria forma que educação básica assumirá daqui alguns anos. Pois não é possível separar a formação de professores da própria escola que se deseja

Nesse sentido, é possível citar, por exemplo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o qual durante muito tempo não foi compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, se confundido com falta de limites. Uma nova visão sobre este e outros transtornos só foi possível a partir do conhecimento multidisciplinar, envolvendo estudos médicos, psiquiátricos, psicológicos e pedagógicos do transtorno, conseguindo dessa maneira compreender os elementos gerais que interferem em sua aprendizagem em sala de aula. Como indicam Maia e Confortin (2015) o TDAH está no grupo dos transtornos de início precoce, desde a infância, exigindo dessa maneira, conhecimento por parte do professor. Ou seja, há uma demanda por formação dos professores, pois estes precisam possuir o domínio básico sobre os transtornos que interferem diretamente na aprendizagem, visando a identificação precoce, preparar aulas adequadas às particularidades dos alunos e para informar os pais e/ou responsáveis sobre como agir e sobre seus direitos. Assim, como a BNC-Formação responde a essa demanda?

No Capítulo II, sobre os fundamentos e políticas da formação docente, em seu artigo 6, inciso I, o documento afirma que a formação docente tem como objetivo preparar o licenciando para todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2019). Nesta parte, já se evidencia uma limitação. Como ficou evidente acima, a BNCC (Brasil, 2018) é um documento que pouco se preocupa com a modalidade da educação especial, assim como as outras modalidades. Logo, pode-se questionar, em quesitos institucionais, o quanto a transposição de seus valores para a formação docente não é simplesmente um esvaziamento da preocupação com as modalidades? Esta questão deve ser explorada com cautela, pois, tanto a BNCC quanto a BNC-Formação, são políticas a longo prazo. Sua influência se consolidará de fato, a partir do momento em que a maior parte dos professores atuando em sala de aula forem formados a possuindo como referencial.

Em seu artigo 12, parágrafo único a BNC-Formação (Brasil, 2019) determina que no grupo 1, a formação docente seja dividida em subtópicos. No seu inciso primeiro define que os alunos devem estudar os currículos e seus marcos legais. E no inciso IV do mesmo artigo, aponta a necessidade de estudar os “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019, p. 7). Neste sentido, o documento apresenta a preocupação formativa em relação à educação especial, voltada principalmente ao domínio dos marcos legais e do acesso à literatura introdutória sobre o tema.

Para ao menos esboçar uma resposta satisfatória a este problema, é necessário voltar ao todo do documento e aos marcos legais de formação anteriores. Não se pode, dada a natureza do artigo, explorar as duas resoluções anteriores para comparar os avanços e retrocessos; ao mesmo tempo é preciso notar uma falta de literatura a esse respeito. Todavia, entre a ausência, aparece um esforço isolado, Gama e Severo Bastos (2024). Mesmo que seu trabalho seja sobre a importância da prática docente e do estágio supervisionado nos três documentos reguladores, é possível utilizar algumas considerações gerais elaboradas sobre o documento.

Gama e Severo Bastos (2024) apontam que da mesma maneira que a resolução de 2015, a BNC-Formação define a carga horária de 3.200 horas para a formação docente. Estas são separadas em três grupos: 1) destinado para a base comum, incluindo os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, com 800

horas; 2) aos conteúdos específicos da área, componentes e unidades temáticas, com 1.600 horas; e 3) relacionado às horas práticas pedagógicas, com 800 horas (Brasil, 2019). Como já mencionado anteriormente, o grupo dois é desmembrado em subtópicos pelo artigo 12. Assim indicam haver uma possível descaracterização da dimensão pedagógica na BNC-Formação.

Segundo os autores, se comparada com as resoluções anteriores, que destinavam a mesma carga horária, agora se agrupa diversas outras temáticas, possibilitando diversas interpretações, fragilizando a dimensão pedagógica da formação. Ademais, com a ampliação dos temas, os currículos de formação acabarão enfatizando mais uns do que outros, por não haver tempo hábil, enfraquecendo ainda mais a formação para a educação inclusiva. Os aspectos institucionais incidem diretamente na formação do futuro professor, os guias para a transmissão das dimensões técnico-reprodutivas do conteúdo, não para uma formação a longo prazo. Logo, o grande foco na formação de competências, demonstra seu alinhamento com as propostas neoliberais para a educação, que não estão presentes nas resoluções anteriores (Gama; Severo Bastos, 2024; Lopes; Gasparin, 2024).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial e inclusiva representa uma demanda formativa dos professores da educação básica, para uma maior presença nas salas de aula. Mesmo com os avanços sociais, ainda não se conseguiu romper com os antagonismos de inclusão e exclusão presentes nas sociedades modernas. Neste sentido, a BNCC juntamente com a BNC-Formação, se propõem a serem mecanismos para a superação das desigualdades sociais e a fragmentação das políticas educacionais. No entanto, como já exposto, a BNCC deixa a educação especial e inclusiva em um segundo plano no documento. Isto porque, em suas bases teóricos apresenta a formação voltada para os interesses econômicos imediatos, fragilizando a formação humana a longo prazo e, por consequência, a efetiva participação na sociedade.

Assim, a BNC-Formação, que transporta os valores e fundamentos da BNCC para a formação dos professores, por consequência, implica em secundarizar os elementos do currículo que se voltem à educação especial e inclusiva. Pois, mesmo que mantenha a carga horária total destinada a formação pedagógica e apresenta a

preocupação formativa voltada para a educação especial, a subdivide em tantos tópicos que possibilita diversas interpretações ou mesmo impossibilita uma abordagem satisfatória de todos os temas. Desta maneira, compromete a formação docente, minimizando os conhecimentos necessários para a inclusão dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais – DSM-5.** Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. rev. Porto Alegre: Artmed**,** 2014.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 maio. 2025.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP N°2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

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

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC**. Gov.br, 07 jul. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc. Acesso em: 25 maio. 2025.

CARVAHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **e-Curriculum**, [*S. l.*], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503. Acesso em: 25 maio. 2025.

CAVALCANTE, Meire. **Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Inclusão Já!, 21 mar. 2018. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/. Acesso em: 18 maio. 2025.

ELOY, Adriana Cristina Morais.; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 33, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161. Acesso em: 1 maio. 2025.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial da perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, [*S. l.*] v. 7, n. 1, p.10-34, jan/mar. 2020. Disponível em: https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/22. Acesso em: 18 maio. 2025.

GAMA, Dalvana Silva da; SEVERO BASTOS, Rita. BNC-Formação: mais um passo em direção a mercantilização da educação através da formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 18, n. 1, p. e451358, 2024. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4513. Acesso em: 23 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Hewerton Aparecido; GASPARIN, João Luiz. A concepção de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: uma análise à luz de teorias críticas. **Cenas Educacionais**, [*S. l.*], v. 7, n.e17303, p.1-21, 2024. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/17303. Acesso em: 30 maio. 2025.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, [*S. l*], v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio; BARROCO, Sonia Mari Shima; MOREIRA, Jani Alvez da Silva. BNCC e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica. In. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea). p. 7-30.

BURNOUT E IDENTIDADE DOCENTE: REFLEXOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES

Autora: Isabel Cristina Weisz

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que se encontra em andamento no Programa de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da PUC-SP. O objeto da investigação é a Síndrome de Burnout em professores do Ensino Básico da SEDUC-SP que lecionam na cidade de São Paulo, analisada a partir da relação entre o adoecimento docente e as políticas públicas educacionais. O problema da pesquisa situa-se na compreensão dos motivos estruturais do agravamento contínuo do número de incidências deste transtorno no público estudado. Visto que os estudos preliminares apontaram as políticas públicas educacionais como principais desencadeadoras deste desequilíbrio psíquico, a investigação buscou identificar e estudar a conexão entre o aumento dos casos de Burnout e a vigência de determinadas políticas públicas, como a estratificação da carreira docente e a plataformização do ensino. A pesquisa fundamenta-se nas teorias sobre a Síndrome de Burnout desenvolvidas por Herbert J. Freudenberger, conceitualizador do termo Burnout e Christina Maslach, que define tal síndrome como um estado de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional causado pelo estresse ocupacional crônico. O estudo também dialoga com a concepção de docência como trabalho emocional, discutida por Maurice Tardif, que aborda a sobrecarga mental dos professores no contexto educacional. Para relacionar a questão do Burnout às políticas públicas, a pesquisa adota os estudos de Antonio Nóvoa, que discute a construção da identidade docente. A pesquisa utiliza uma abordagem historiográfica e estatística, baseada em estudos quantitativos sobre o aumento do Burnout docente e sua correlação com mudanças nas políticas educacionais. Além dos teóricos citados, são analisadas pesquisas recentes na área da saúde mental do trabalhador e educação. O presente recorte traz alguns aspectos que desvelam a identidade do público analisado. Como resultado já consolidado, a pesquisa apurou uma incidência da Síndrome de Burnout em 74% dos 263 respondentes.

Palavras-chave: Burnout docente, Identidade profissional, Políticas Públicas em Educação, precarização da docência, desvalorização simbólica do professor

I- INTRODUÇÃO

A docência no Ensino Básico tem se configurado como uma profissão cada vez mais complexa, marcada por demandas sociais, pedagógicas e administrativas que vão além do processo de ensino-aprendizagem. O professor, além de ser o principal mediador do conhecimento, precisa lidar com desafios que envolvem a heterogeneidade das turmas, a burocratização do trabalho escolar, a implementação de metodologias inovadoras e a necessidade

constante de atualização profissional. Esses fatores tornam o cotidiano da educação básica mais exigente e contribuem para um cenário de sobrecarga física e emocional dos docentes, especialmente quando associados à precarização das condições de trabalho.

Dentre os impactos dessa sobrecarga, destaca-se o aumento significativo de casos de Síndrome de Burnout, um distúrbio psicológico caracterizado pelo esgotamento extremo, a sensação de incapacidade profissional e o distanciamento emocional do trabalho. Segundo estudos recentes, dentre os quais destacamos o de Souza et al (2023), o adoecimento docente tem se tornado um fenômeno comum dentro das escolas, com professores relatando níveis elevados de estresse e dificuldades para manter a qualidade da prática pedagógica. O Burnout, ao comprometer o bem-estar dos profissionais da educação, afeta também a experiência dos alunos, gerando impactos na aprendizagem e na construção do ambiente escolar.

Além das pressões naturais do ambiente educacional é crucial evidenciar o papel das políticas públicas no agravamento desse problema. A organização do trabalho docente é influenciada diretamente por aspectos como a estabilidade da carreira, as condições salariais, os planos de valorização profissional e as diretrizes tanto curriculares quanto metodológicas que são impostas pelas redes de ensino. Dessa forma, compreender a correlação entre o adoecimento docente e as políticas educacionais vigentes é fundamental para identificar os fatores estruturais que contribuem para a intensificação do sofrimento psíquico.

Os dados apresentados neste trabalho foram extraídos de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Doutorado em Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da PUC-SP, cujo objetivo central é investigar a relação entre os altos índices de adoecimento psíquico entre docentes e a estrutura institucional do ensino básico no Brasil. A pesquisa parte da hipótese de que o problema não é apenas individual, mas sistemático, relacionado às diretrizes que regulam o trabalho dos professores e aos desafios impostos pelas reformas educacionais recentes. A população da pesquisa é formada por professores e professoras de Ensino Básico que lecionam na SEDUC-SP. O território é a cidade de São Paulo.

Esse estudo teve início no primeiro semestre de 2023 e se fundamenta

na necessidade de uma análise atual e aprofundada sobre o fenômeno da explosão da Síndrome de Burnout em educadores, dada a relevância do tema para os debates acadêmicos, políticos e de saúde pública sobre as condições de trabalho na educação básica.

II- DESENVOLVIMENTO

II.1- BURNOUT: ORIGEM DOS ESTUDOS E CONTRIBUIÇÕES DE FREUDENBERGER E MASLACH

A síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial que afeta indivíduos expostos a altos níveis de estresse ocupacional. Embora tenha ganho ampla divulgação nas mídias brasileiras na atualidade, suas primeiras descrições surgiram na década de 1970, com os trabalhos pioneiros dos psicólogos Herbert Freudenberger (1926, Frankfurt, Alemanha – 1999, Nova York, Estados Unidos) e Christina Maslach (nascida em 1946, San Francisco, Estados Unidos).

II.2- FREUDENBERGER E A PRIMEIRA DEFINIÇÃO DE BURNOUT

O termo "Burnout" foi introduzido no campo dos estudos psíquicos por Herbert J. Freudenberger em 1974, ao descrever um estado de exaustão física e emocional observado em profissionais da saúde e voluntários de clínicas comunitárias. Freudenberger identificou que esses indivíduos apresentavam sintomas como fadiga extrema, desmotivação e redução da eficácia profissional. Sua abordagem inicial foi influenciada pelo movimento das Free Clinics (atendimento médico, odontológico e psicológico gratuito ou a custo simbólico nos Estados Unidos) e enfatizava o impacto do trabalho exaustivo dos profissionais de saúde sobre a saúde mental (FONTES,2020).

II.3- MASLACH E A SISTEMATIZAÇÃO DO CONCEITO

Nos anos seguintes, Christina Maslach aprofundou os estudos sobre

Burnout, desenvolvendo um modelo teórico baseado em três dimensões: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. Sua pesquisa demonstrou que o Burnout não se restringia apenas a profissionais da saúde, mas poderia afetar qualquer indivíduo exposto a demandas excessivas no ambiente de trabalho. Além disso, Maslach criou o Maslach Burnout Inventory (MBI), um dos instrumentos mais utilizados para medir o nível de burnout em diferentes populações (ALVES PERNCITOTTI et all, 2020; OLIVARES FAÚNDEZ, 2017).

Abaixo a definição de cada uma das três dimensões da Síndrome de Burnout:

- **Exaustão Emocional** – Refere-se ao sentimento de sobrecarga e esgotamento extremo devido às demandas do trabalho. Os indivíduos experimentam fadiga intensa e uma sensação de não ter mais energia para lidar com as exigências profissionais (CARLOTTO; CÂMARA, 2006).
- **Despersonalização** – Também chamada de cinismo, essa dimensão envolve um distanciamento emocional e uma atitude negativa ou indiferente em relação ao trabalho e às pessoas atendidas. No caso de professores, pode se manifestar como uma perda de empatia pelos alunos e colegas (CARLOTTO, 2002).
- **Redução da Realização Profissional** – Representa a percepção de incompetência e falta de eficácia no trabalho. O indivíduo sente que seu desempenho não é satisfatório e que suas conquistas profissionais são insignificantes, o que pode culminar em desmotivação e baixa autoestima (MASLACH, 2003).

A partir dessas contribuições fundamentais de Freudenberger e Maslach, a Síndrome de Burnout se consolidou como um conceito essencial para a compreensão do impacto do estresse ocupacional na saúde mental dos trabalhadores. Desde suas primeiras definições até a sistematização do modelo teórico, os estudos sobre Burnout evoluíram, permitindo diagnósticos mais precisos e estratégias de prevenção mais eficazes.

II.4- DOCÊNCIA E SÍNDROME DE BURNOUT

A pesquisa de doutorado que deu origem a este estudo encontrou na desvalorização simbólica do docente um fator determinante para o avanço acentuado de diagnósticos de Síndrome de Burnout entre professores do ensino básico brasileiro nas últimas décadas.

Fanizzi (2023) define a desvalorização simbólica do professor no Brasil como parte de um fenômeno mais amplo que a autora chama de Precariedade Simbólica do Ofício Docente. Segundo sua análise, essa precariedade não se limita às condições materiais adversas, como baixos salários e infraestrutura inadequada, mas também envolve um esvaziamento do papel do professor no tecido social. Ela argumenta que a desvalorização simbólica ocorre quando o professor perde seu lugar distintivo na sociedade, sendo reduzido a um "não-lugar". Esse processo é agravado por discursos educacionais tecnicistas, que buscam substituir a identidade docente por metodologias e técnicas voltadas exclusivamente para a eficiência do ensino. A autora também destaca que essa precariedade simbólica contribui para o sofrimento docente, pois os professores passam a sentir que seu trabalho não é reconhecido ou legitimado socialmente. Esse sentimento de desvalorização pode levar ao desgaste emocional e ao afastamento da profissão (FANIZZI, 2023).

Ao averiguarmos as principais formas de desvalorização simbólica dos docentes que formam o objeto de análise da pesquisa acima referida, verificamos que todas elas são intencionalmente concebidas por diversas políticas públicas da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP). A política mais citada pelos 263 respondentes da pesquisa foi a plataformização da Educação seguida da realocação de professores.

II.5- PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO NA SEDUC-SP

A plataformização do ensino pode ser definida como um processo de digitalização e centralização das práticas pedagógicas por meio de plataformas educacionais.

No estado de São Paulo, essa plataformização se manifesta por meio de diversas ferramentas digitais, como a Secretaria Escolar Digital (SED), o Centro de Mídias SP e outras plataformas direcionadas à gestão escolar e ao

ensino remoto. Muitas delas são exclusivamente voltadas aos alunos que respondem as atividades de disciplinas diversas além das “lições de casa’’ de cada um dos componentes curriculares que são diariamente enviadas para o perfil de cada aluno sem a ingerência de seus professores.

Ao acessar o site Escola Total, os professores da rede são direcionados a um espaço institucional no qual, por meio de login e senha, acedem a um painel. Nele estão disponibilizadas as plataformas de uso obrigatório dos estudantes e as que dão acesso aos resultados de todas as diversas avaliações institucionais. No momento da redação deste texto (meados de junho de 2025) o painel estava composto por 17 plataformas:

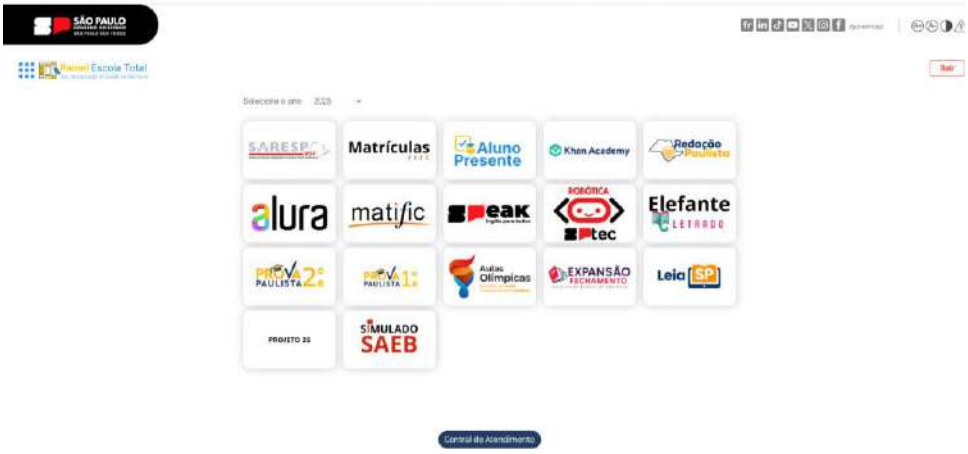

Fonte: Escola Total

A finalidade deste painel é disponibilizar para consulta dos professores as notas obtidas por cada um de seus estudantes. Assim, conforme novas avaliações são aplicadas, o número de cards para consulta aumenta. As plataformas de uso dos alunos e que são complementares às aulas da grade curricular são: Alura (Tecnologia), Matific (Matemática) Speak (Inglês), Robótica, Redação Paulista (Produção Textual), Leia (leitura de obras completas), Expansão (Empreendedorismo) e Elefante Letrado (dirigido para as turmas em fase de alfabetização). Além dessas plataformas existe o Tarefas SP que consiste em lições de casa diárias de todas as disciplinas.

No entanto, ao contrário de elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, os professores ouvidos na pesquisa apontam que a implementação dessas plataformas gera padronização curricular e centralização

excessiva. O controle do Estado sobre todas as ações de cada discente e de cada docente é total por meio do Super BI (ferramenta virtual de monitoramento) que coleta, cruza e analisa todos os dados (tais como frequência, resultados de provas institucionais etc.) gerados por todas as plataformas no exercício diário da vida escolar. O Super BI produz relatórios semanais sobre o “rendimento” de cada escola. Na prática, ele se traduz como um poderoso instrumento de pressão, visto que as metas estabelecidas pelo governo são numéricas e frias. Elas não são capazes de medir os esforços dos professores no chamado “Currículo Oculto”, ou seja, todo o ensino-aprendizado indireto que uma escola desenvolve. Ensinar diariamente normas de convívio social e realizar ações que promovam um clima emocional saudável na sala de aula e na escola (como por exemplo, o combate e a prevenção do bullying, da violência entre alunos, do desrespeito aos professores e funcionários etc.) são ações que consomem muito tempo e energia dos corpos docente e gestor e não são quantificáveis por plataformas online. A única maneira de constatar este tipo de aprendizagem é a convivência diária dentro da comunidade escolar.

Em termos concretos, a plataformização do ensino as SEDUC-SP gera um clima de constante cobrança nas escolas; com metas de êxito previamente estipuladas e gráficos de performance gerados semanalmente para se averiguar o rendimento de cada classe, professor e aluno. O resultado é a ansiedade contínua dos educadores (docentes e gestores).

Nesse cenário, supervisores de ensino visitam semanalmente as escolas já munidos dos números gerados pelas plataformas e pelo Super BI. Essa conjuntura transformou esses profissionais em mensageiros de ameaças e constrangimentos.

Tal reconfiguração da educação reduz drasticamente o espaço para o diálogo entre os agentes da educação e para a construção coletiva de propostas pedagógicas adequadas a cada realidade escolar. Ela traz uma erosão profunda na identidade docente.

Nóvoa (1992) destaca a importância da identidade docente, formada a partir da autorreflexão, da partilha de experiências entre colegas, como um espaço de resistência e afirmação. A formação dessa identidade se vê ameaçada pela lógica da performatividade e pela substituição de processos

colaborativos por métricas de avaliação impessoais.

Tardif (2014) também aponta que o conhecimento profissional dos docentes é um saber construído na experiência, no encontro com os alunos e na prática cotidiana. Em outras palavras, trata-se de uma profissão que tem como base as interações humanas. Porém, a plataformização e as exigências governamentais tendem a desvalorizar esse saber, subordinando-o a protocolos rígidos e à lógica da eficiência baseada na quantidade. Esse processo afeta não apenas o bem-estar dos professores, mas também a qualidade das relações na escola, dificultando trocas que permitam inovação e desenvolvimento pedagógico. Isso, resulta num empobrecimento do processo ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na redução da qualidade da educação que é oferecida às famílias que não dispõem de meios financeiros para arcar com os custos de uma escola privada.

II.6 – REALOAÇÕES DE EDUCADORES

A política pública que está em segundo lugar dentre as que mais adoecem psiquicamente os professores de acordo com a pesquisa é a chamada Realocação. De acordo com a Resolução SEDUC n 77 de 24 de outubro de 2024, a realocação é um processo que visa a redistribuição de docentes dentro da rede estadual de ensino, especialmente no contexto do Programa Ensino Integral (PEI). Essa realocação pode ocorrer por diversos motivos, incluindo necessidades pedagógicas, otimização de recursos humanos e mudanças estruturais nas unidades escolares.

As palavras da lei eufemizam a prática real: o desligamento ou a transferência compulsória de professores contratados e a cessação de função de gestores não concursados. As “relocações” acontecem com forma de punição para professores ou gestores escolares que não alcançaram as métricas estipuladas ou não foram bem avaliados pelos alunos na Avaliação 360. Os critérios dessas realocações não são claramente definidos e representam o autoritarismo do governo. A qualquer momento, uma sala de aula que, em razão de transferências de alunos deixe de contar com trinta e oito (38) matrículas – o número mínimo de alunos por sala de aula – poderá ser fechada, fazendo com

que os professores sejam realocados. Isso significa, ir até a Diretoria de Ensino buscar aulas disponíveis, em geral, de substituição.

II.6- AVALIAÇÃO 360

A avaliação 360 citada no tópico acima, constitui também um elemento muito citado dentre as políticas públicas que adoecem os educadores.

Segundo o site oficial da Secretaria da educação de São Paulo, a Avaliação 360 é um processo de avaliação multidirecional: professores, gestores e estudantes avaliam uns aos outros com base em critérios como conteúdo, metodologia, liderança e clima escolar. O objetivo é oferecer uma visão ampla e colaborativa do desempenho profissional, subsidiando formações e decisões de gestão (SÃO PAULO, 2025).

Na prática, diferente do que foi mencionado acima, não há um espaço institucional para que os estudantes se avaliem entre si ou para que os professores realizam algum tipo de apreciação da performance geral de cada um de seus estudantes. Ou seja, essa é uma modalidade de avaliação (realizada em plataforma online) baseada na visão subjetiva que os alunos têm de seus professores. O que se verifica com frequência é que muitos professores dedicados e comprometidos são mal avaliados por diversos alunos exatamente por, como se diz em linguagem popular “pegar no pé” para que cada aluno possa alcançar o seu máximo em termos de aproveitamento. Nestes termos, a Avaliação 360 se transformou em um instrumento de ameaça e injusta punição que alguns estudantes dispõem para usar contra seus professores. Durante a pesquisa surgiram relatos de educadores que ouviram de alunos frases como “Vou te dar Zero” ou “Dei zero para todos os professores”.

É importante ressaltar que a existência de uma avaliação formal de professores realizada por alunos constitui, per se, uma arbitrariedade. Um educando do ensino básico em sua condição de aprendiz da própria vida ainda não desenvolveu a percepção necessária para avaliar de maneira objetiva e racional um profissional de qualquer área, quanto mais na de educação. O ensino não é uma mera prestação de serviço ou o fabrico de um artefato. É um processo que se faz a partir das interações humanas e essas são imponderáveis.

Cumplicidade, conflitos e tensões, conexão e afetividade, superação e mudança, expressão e comunicação, vivências coletivas estão sempre presentes em interações intensas como a de um professor e sua (s) turma (s) de alunos. Sobre essa avaliação, Bruno (o nome do participante foi alterado para preservar sua identidade) um dos 263 educadores que respondeu ao questionário forms registrou:

> Nós nos sentimos escravos, o professor é constantemente cobrado para usar material digital, Prova Paulista, Saresp, cobrança atrás de cobrança... Mas o que mais pesa é a Avaliação 360 e a perda de autonomia do professor.
>
> (Pesquisa de Doutorado em andamento. Grifo da autora)

Neste ambiente de tensões e sobressaltos normatizados o adoecimento psíquico docente é apenas uma questão de tempo. O trabalho de pesquisa que deu origem a este texto evidenciou a sintomatologia da Síndrome de Burnout em 74% dos professores participantes. Este número tende a crescer na medida em que aumentam as exigências despropositadas da SEDUC-SP.

As circunstâncias adoecedoras são compostas, até o momento, pelos fatores explanados neste trabalho. Tal quadro permite a elaboração do mapa mental abaixo:

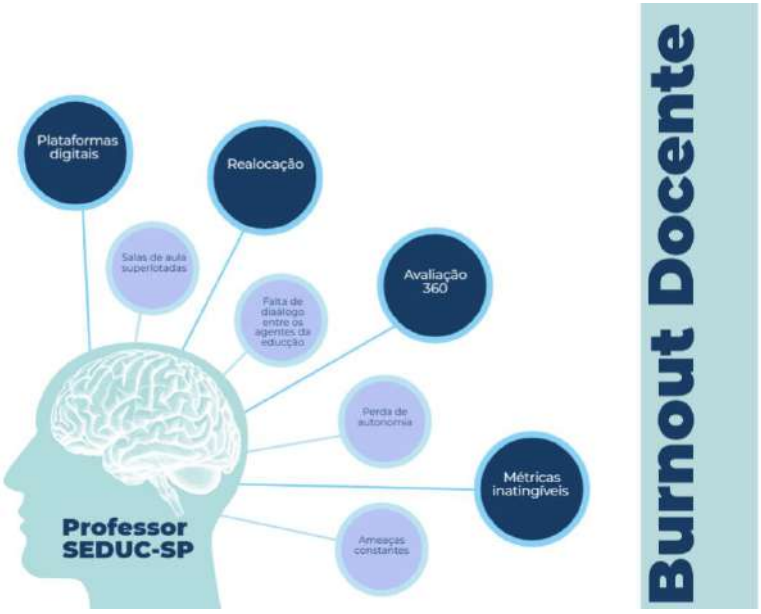

Fonte: A autora

III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que o fenômeno do adoecimento psíquico entre professores da Educação Básica, em especial a incidência crescente da Síndrome de Burnout, está fortemente vinculado a processos estruturais e simbólicos que compõem o cotidiano escolar. Ao investigar a realidade da rede estadual paulista, identificamos que o esgotamento emocional dos docentes não pode ser entendido apenas como uma consequência de aspectos subjetivos ou individuais, mas sim como resultado de um ambiente de trabalho adverso, marcado por políticas educacionais que produzem precariedade, vigilância e perda de sentido na prática pedagógica.

A plataformização do ensino e a política de realocação compulsória revelam-se como estratégias de gestão que, embora revestidas de uma retórica de modernização e eficiência, têm contribuído para o enfraquecimento da identidade docente e para o distanciamento dos professores em relação à sua função formativa. A imposição de metas padronizadas, a centralização das decisões pedagógicas, o uso de métricas impessoais e o crescente controle da atuação docente por meio de ferramentas digitais impactam não apenas a qualidade do trabalho, mas também a saúde emocional dos profissionais. Os dados coletados apontam para um ambiente institucional onde o medo, a ansiedade e a sensação de desamparo se tornam sentimentos recorrentes.

Além disso, a desvalorização simbólica do professor – compreendida como a negação de seu saber, a invisibilização de sua autoridade pedagógica e o desprestígio social de sua função – atua como catalisadora do sofrimento psíquico, minando a motivação e o pertencimento dos educadores à escola pública. Nesse cenário, a Síndrome de Burnout aparece como um sintoma social, um grito silencioso que denuncia a ruptura entre as condições de trabalho oferecidas e a complexidade da tarefa docente.

Compreender essa realidade demanda, portanto, uma mudança de paradigma. É preciso reconhecer que o cuidado com a saúde mental dos professores passa, necessariamente, pela valorização do seu ofício, pela criação de espaços institucionais de escuta e partilha, e pela revisão crítica das políticas

que regem a educação básica. Defender a dignidade docente é também defender o direito à educação de qualidade para todos. É nessa direção que se espera que este estudo contribua com os debates contemporâneos sobre o futuro da escola pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. P.; et al. **Síndrome de Burnout nos profissionais de saúde: atualização sobre definições, fatores de risco e estratégias de prevenção**. Revista da SBPH, São Paulo, v. 23, n. 1, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582020000100005. Acesso em 11/06/2025

CARLOTTO, M. S. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, v. 7, n. 1, jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/ Acesso em: 10/06/2025

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. **Características psicométricas do Maslach Burnout Inventory - Student Survey (MBI-SS) em estudantes universitários brasileiros**. PsicoUSF, v. 11, n. 2, p. 167–173, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000200005 Acesso em: 10/06/2025

FANIZZI, C. **O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofre**r. São Paulo: Contexto, 2023.

FONTES, F. F. **Herbert J. Freudenberger e a constituição do burnout como síndrome psicopatológica**. Memorandum: Memória e História em Psicologia, v. 37, 2 dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/19144 Acesso em: 11/06/2025

MASLACH, C. Burnout**: The cost of caring**. Malor Books, 2003

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução SEDUC n° 77, de 24 de outubro de 2024.** Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-77-de-24-de-outubro-de-2024-dispoe-sobre-o-processo-de-credenciamento-transferencia-alocacao-e-realocacao-do-programa-ensino-integral-pei-2025/ Acesso em:

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Repositorio.ul.pt, p. 13–33, 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758 Acesso em 15/06/2025

OLIVARES FAÚNDEZ, V. **Laudatio: Dra. Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout**. Ciencia & trabajo, v. 19, n. 58, p. 59–63, abr. 2017. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492017000100059 Acesso em: 11/06/2025

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Educação de SP amplia avaliação de desempenho a todos professores da rede com objetivo de melhorar gestão das escolas**. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-de-sp-amplia-avaliacao-de-desempenho-todos-professores-da-rede-com-objetivo-de-melhorar-gestao-das-escolas/. Acesso em 23/06/ 2025.

SOUZA, M. C. L. DE; CARBALLO, F. P.; LUCCA, S. R. DE. **Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/KywSvctFmmvwV9bFmpfTy3K/ Acesso em 15/06/2025

TARDIF, M. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Ed 9. Editoras Vozes: São Paulo. 2014

HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia Florêncio Eduardo de Deus[1]
Queli Ghilardi Cancian[2]
Luciana de Souza[3]
Deisiane De Toni Alves[4]

RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 representou um marco no desenvolvimento do planejamento educacional, delineando estratégias e objetivos fundamentais para o avanço da Educação no país e estabelecendo metas ambiciosas voltadas à universalização do ensino e à valorização dos profissionais da Educação Básica. Decorrido o período de vigência do plano, este estudo tem como objetivo analisar e descrever dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Ministério da Educação e de uma nota técnica do Programa Mais Educação (2025), referente ao Projeto de Lei do novo PNE (PL 2.614/2024), com foco nas metas voltadas ao magistério da Educação Básica. Para tanto, adota-se uma metodologia de análise documental qualitativa, fundamentada em uma abordagem crítica e analítica. Os resultados apontam avanços em termos de acesso à Educação, mas também evidenciam lacunas significativas, no que diz respeito à formação docente, às condições de trabalho, à remuneração e às desigualdades regionais. A repetição de metas no novo PNE (2024-2034) revela a fragilidade do comprometimento estatal com transformações estruturais, perpetuando desafios que comprometem a efetividade das políticas públicas. Conclui-se que a consolidação de um planejamento educacional eficiente requer políticas de Estado, sustentadas por diretrizes contínuas e coerentes, capazes de assegurar melhorias reais nas condições de trabalho docente e, por consequência, na qualidade da Educação nacional.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Professores da Educação Básica. Políticas Públicas em Educação. Desigualdades regionais.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de Inteligência Artificial (IA), ao solicitar uma definição para a palavra *planejar*, prontamente a IA respondeu que planejar “é o processo de definir antecipadamente como e quando algo será feito para atingir um objetivo específico” (ChatGPT). Ou seja, planejar consiste em traçar uma rota que parte do ponto em que estamos até o destino estabelecido, incluindo as ferramentas necessárias para essa travessia.

1Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.eduardo@uffs.edu.br.
2 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, quelicancian@gmail.com.
3 Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, luciana.souza02@escola.pr.gov.br.
4 Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, deisi200180@gmail.com.

De forma geral, pode-se afirmar que o planejamento, enquanto resultado do ato de planejar, corresponde ao detalhamento de uma ideia, ao processo pelo qual se busca alcançar o objetivo proposto. Nesse sentido, Martinez e Oliveira Lahone (1977, p. 11) definem planejamento como “um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados”. Dessa forma, o planejamento orienta e fundamenta toda e qualquer ação que se faça necessária para a consecução de metas específicas.

A capacidade de pensar confere ao ser humano o privilégio de escolher como deseja viver, realizando escolhas que melhor atendam às suas necessidades. Essa habilidade de tomada de decisões conscientes e estratégicas, voltadas à construção de sua trajetória de vida, deve ser desenvolvida a partir da Educação. Como destacam Menegola e Sant’Anna (2012), a Educação é elemento central na formação dessa capacidade. Os autores ainda salientam que:

> [...] a educação deve estabelecer as direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso, é necessário que o processo de educação faça uma previsão, isto é, se estruture através de atitudes científicas, e a primeira delas é a revisão de todo o planejamento educacional, sendo este o instrumento básico de todo processo educativo (MENEGOLA; SANT’ANNA, 2012, p.22).

O processo educacional, ao longo da história, tem se originado a partir de objetivos que nem sempre estiveram diretamente ligados à promoção da Educação em si. Diversos contextos históricos evidenciam as finalidades atribuídas à Educação por determinados grupos e governos. Após a Revolução Industrial, por exemplo, o foco esteve na formação de mão de obra para atender às exigências do sistema produtivo. Durante os períodos de guerra, a Educação foi mobilizada com o propósito de incutir nas sociedades, especialmente entre os jovens, o patriotismo e o *prazer* em empunhar armas em defesa da pátria. Em outros momentos, como na corrida pelo domínio científico e tecnológico, o sistema educacional foi utilizado como instrumento estratégico para alcançar objetivos nacionais. Todas essas metas foram

perseguidas, e muitas vezes atingidas, por meio de ações planejadas e estruturadas dentro dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, Mészáros (2008), ao analisar a sociedade capitalista e seus objetivos estruturais, destaca como os planos educacionais são moldados para garantir a manutenção da ordem social vigente. O autor também ressalta a existência de planejamentos educacionais com o propósito de romper com a lógica do capital, os quais, ao longo da história, acabaram sendo subjugados. Isso demonstra que o planejamento educacional é, na prática, operacionalizado por determinados grupos sociais que ocupam cargos políticos estratégicos e, por meio deles, legitimam suas diretrizes.

Nessa perspectiva, Melo (2004) afirma que “os planos de programas [educacionais] não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultados do embate histórico-social de projetos diferentes [...] de sociedade e de educação [...]” (p. 19, grifos do autor). Assim, compreende-se que o planejamento é construído a partir de objetivos claros, os quais demandam a definição de metas a serem alcançadas, bem como a formulação de ações e estratégias, a utilização de instrumentos adequados à execução das ações previstas e a implementação de um sistema de avaliação e revisão contínua do plano.

A história da Educação brasileira revela momentos marcantes de disputa, proposições e tentativas de organização de um sistema educacional mais justo e inclusivo. Entre esses marcos, destacam-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), fruto da mobilização de intelectuais comprometidos com a democratização da Educação, e as sucessivas versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovadas nos anos de 1961, 1971 e 1996. Em tempos mais recentes, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 também é considerado um marco histórico, ainda que não tenha sido o primeiro instrumento de planejamento da política educacional brasileira.

O PNE 2014-2024, encaminhado ao Congresso Nacional, excluiu muitas das proposições oriundas das audiências públicas realizadas nos níveis municipal e estadual, que contaram com a participação de diferentes representações ligadas à Educação. Essa limitação resultou em um número

recorde de emendas, sendo até aquele momento 2.915, evidenciando a relevância do plano para os diversos setores da sociedade (AZEVEDO, 2014). O novo PNE, referente ao período de 2024 a 2034, também tem recebido um volume expressivo de proposições parlamentares, totalizando mais de 3.000 emendas já protocoladas ao Projeto de Lei n.º 2.614/2024.

Neste trabalho, propomos breves reflexões sobre o PNE 2014-2024, com base em dados do próprio Ministério da Educação, bem como sobre as perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034. O estudo orienta-se pelo objetivo de analisar e descrever dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação, além de uma nota técnica do Programa Mais Educação de 2025, referente ao Projeto de Lei do novo PNE (PL 2.614/2024), com foco na reflexão sobre as metas passadas e futuras voltadas à valorização dos professores da Educação Básica.

A metodologia adotada neste estudo é de análise documental qualitativa, pautada por uma reflexão crítica-analítica e organizada em torno de três categorias *a priori*: PNE 2014-2024; o Novo PNE sob o olhar do Todos pela Educação; o Novo PNE e os profissionais da Educação Básica. Partindo de uma pré-análise (leitura flutuante) para definição do *corpus* (leis, indicadores do IBGE/MEC, nota técnica de 2025, PL 2.614/2024), procede-se à identificação de unidades de análise relevantes aos professores, seguido de codificação sistemática segundo as categorias estabelecidas, obedecendo critérios de validade teórica, homogeneidade, exaustão e exclusão mútua conforme Bardin (2016). A etapa de análise de conteúdo inclui a identificação de padrões, enquanto a reflexão crítica confronta esses resultados com as metas e evidências empíricas (IBGE/MEC), destacando avanços, lacunas e inconsistências.

Considerando a abrangência dos documentos e o espaço limitado deste trabalho, optamos por realizar um recorte específico voltado aos professores da Educação Básica. Tal escolha justifica-se pela importância desses profissionais no processo educacional do país.

2 O PNE 2014–2024

O PNE "expressa o reconhecimento da Educação como um direito de cidadania" (AGUIAR, 2010, p. 714). Ao analisarmos as ações desenvolvidas, ou não desenvolvidas, é possível perceber a distância entre o "normativo e o efetivo" (CONCEIÇÃO, 2016, p. 40). Ao mencionar o PNE 2001-2010, Conceição (2016) destaca, por exemplo, a meta de ampliar em 30% a oferta de Educação Infantil para crianças entre 0 e 3 anos, cujo resultado efetivo foi de apenas 17,1%. Tais discrepâncias podem ter contribuído para o prolongamento do tempo de discussão do PNE 2014-2024, bem como para o maior envolvimento de diferentes profissionais da Educação nos âmbitos estadual e municipal.

Entretanto, a luta por uma Educação pública, gratuita e de qualidade perpassa necessariamente pelo investimento adequado. O PNE 2014-2024 foi aprovado com a previsão de destinação de 10% do PIB para o financiamento das ações educacionais nos últimos anos do plano, o que é considerado um avanço nas tratativas de elevação da qualidade da Educação nacional (CONCEIÇÃO, 2016). Contudo, a efetivação dessa diretriz requer uma estrutura de fiscalização, prevista no próprio plano, mas de difícil execução prática.

Na mesma direção, a colaboração entre os entes federados, prevista no artigo 7º da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ainda se mostra aquém do necessário. As 20 metas propostas pelo plano tinham como objetivo geral a universalização da Educação em seus diversos níveis, com vistas à erradicação do analfabetismo. De fato, houve avanços: de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais era de 7%. No entanto, a erradicação, anunciada como meta, ainda não foi alcançada. Soma-se a isso outro fator preocupante: o analfabetismo funcional. Segundo a Imprensa Nacional, os analfabetos funcionais no Brasil somam 29% da população.

Um dos reflexos da ausência de fiscalização no cumprimento das metas e do frágil compromisso por parte dos entes federados é a disparidade nos indicadores educacionais entre regiões e classes sociais. Tomando como

exemplo os dados do IBGE relativos ao percentual da população entre 4 e 5 anos, público-alvo da Educação Infantil e da Meta 1 do PNE 2014-2024, observa-se que, em 2022, 94% das crianças dessa faixa etária estavam matriculadas na escola na região Sudeste, enquanto na região Norte o índice era de 85%. A desigualdade também se evidencia quando comparados os percentuais de acesso à Educação Infantil entre as camadas mais ricas e mais pobres da população: 97% e 89%, respectivamente. Esses dados, apresentados no Seminário "10 Anos do PNE", realizado em junho de 2024, estão representados nas Figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 – Acesso à Educação infantil (4 e 5 anos) por região

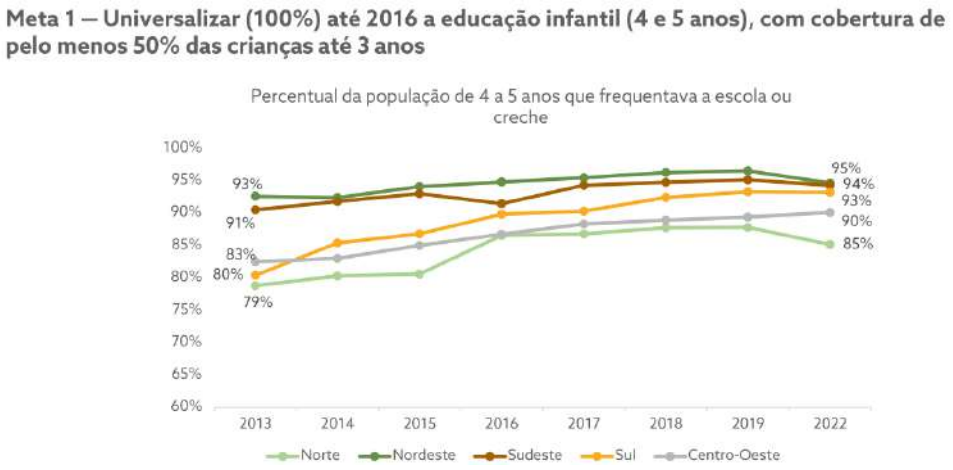

Fonte:Seminário 10 anos do PNE. Dados Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad continua/IBGE (2016-2019/2022)

Os dados apresentados na Figura 2 demonstram avanços em todas as regiões do país; contudo, ainda não evidenciam o pleno cumprimento das metas relativas à universalização da Educação Infantil. As disparidades por região, raça e nível socioeconômico permanecem significativas, revelando a persistência de desigualdades estruturais no acesso a esse nível de ensino, ou seja, a inserção da criança no espaço escolar, condição que tem reflexo direto na condição econômica das famílias além do aprendizado das crianças, uma vez que sem acesso à escola, as mãe não tem condições de se inerir no mercado de trabalho.

Figura 2 – Acesso à Educação infantil por classe econômica

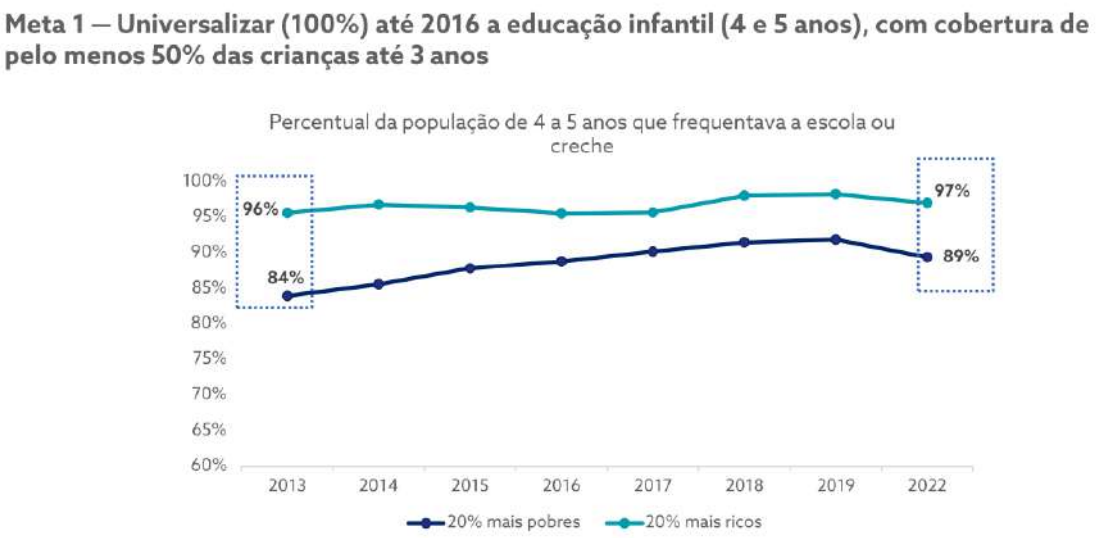

Fonte: Dados Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad continua/IBGE (2016-2019/2022)

No entanto, os mesmos dados também indicam os rumos e as novas metas a serem traçadas no âmbito do novo PNE. Isso implica a necessidade de um olhar atento para as disparidades existentes, a manutenção e o fortalecimento das ações que contribuíram para melhorias no cenário educacional e, sobretudo, a implementação de mecanismos eficazes de fiscalização em todos os níveis de gestão. As desigualdades também se manifestam de forma acentuada quando analisadas sob a perspectiva racial. Os dados revelam que os brancos apresentam o maior percentual de acesso ao Ensino Médio, enquanto os indígenas registram os índices mais baixos, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Frequência no ensino médio por raça

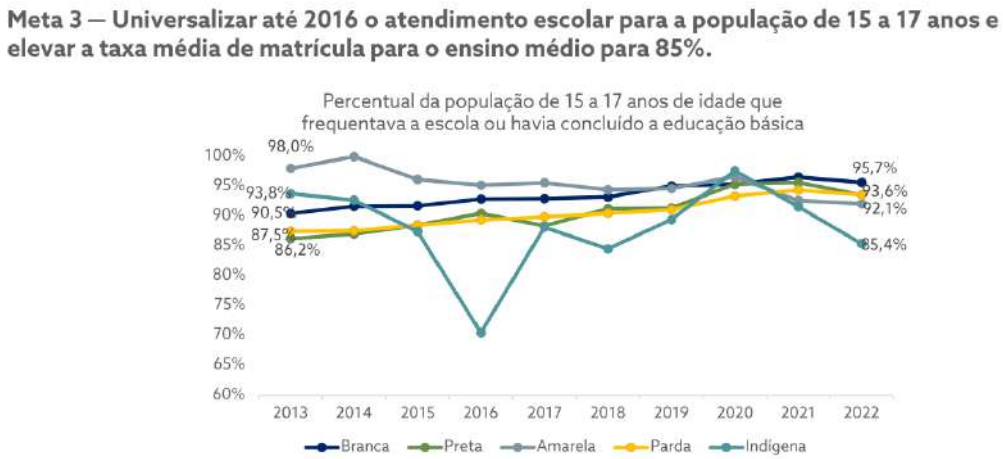

Fonte: Seminário 10 anos do PNE. Dados do Pnad continua/IBGE (2012-2022)

As desigualdades sociais no Brasil são históricas, resultantes de uma sociedade construída sobre bases escravagistas e de exploração. Ainda hoje, o país enfrenta o desafio da busca pela equidade. Ao analisarmos os dados de forma objetiva, é possível reconhecer que houve avanços significativos; entretanto, os números não refletem integralmente as vidas impactadas, ou não, pelas políticas públicas. É necessário refletir, por exemplo, sobre quantos jovens indígenas, entre 15 e 17 anos, correspondem, em números absolutos, aos 15 pontos percentuais que não concluíram o Ensino Médio, e sobre o que essa realidade significa para o futuro dessas comunidades.

O NOVO PNE – sob o olhar do Todos pela Educação

Um dos problemas apontados por diversos estudos para os números ainda insatisfatórios na Educação Básica está relacionado à formação, atuação e condições de trabalho dos professores. Esses profissionais são responsáveis pela materialização dos conceitos discutidos e desenvolvidos pelas diferentes áreas do conhecimento, bem como pelas políticas que envolvem o processo educacional, abrangendo desde as questões de aprendizagem até os aspectos sociais que o permeiam. Contudo, ao resgatar a história da educação brasileira, observa-se que os professores ainda têm pouco a comemorar, no cenário atual, talvez ainda menos.

O novo PNE para o período 2024–2034, apresentado como Projeto de Lei nº 2.614/2024, ainda não foi aprovado, dando continuidade ao moroso processo das políticas públicas brasileiras. Nesse contexto, o PNE vigente foi prorrogado até dezembro de 2025. Em meio às ações e discussões relativas ao novo PNE, o Ministério da Educação, por meio do programa Todos pela Educação, publicou em abril de 2025 uma nota técnica contendo análises sobre o PL 2.614/2024. Essa nota destaca pontos positivos da proposta, assim como aspectos que requerem aprimoramento, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise da nota Técnica do Todos pela Educação

Pontos Positivos
Maior ênfase na qualidade educacional
Metas para a redução de desigualdade
Olhar específico para as modalidades de ensino
Projeções das metas por ente federativo
Possibilidade de revisão das metas em cinco anos
Pontos de aprimoramento
Melhor definição das metas
Fortalecimento do monitoramento e controle
PNE como indutor do regime de colaboração

Fonte: MEC – Todos pela Educação (2025).

Entre as metas, a redução das desigualdades é apontada na nota técnica como um ponto positivo. De fato, houve evolução nesse aspecto; contudo, as desigualdades entre as diferentes regiões do país, bem como as disparidades sociais e raciais, continuam presentes nas avaliações dos resultados do PNE vigente. Por isso, trata-se de uma meta relevante. Como destaca o documento, “ao tratar essa discussão como um princípio orientador, o novo PNE dá maior destaque à equidade quando comparado ao plano em vigor” (MEC, 2025, p. 13).

Entretanto, a nota também indica a necessidade de uma melhor definição das metas como ponto de aprimoramento. O documento enfatiza que as metas precisam ser mensuráveis, realistas e passíveis de revisão, pelo menos, a cada cinco anos. Um aspecto importante, não mencionado na nota técnica, é que muitas das metas propostas no novo PNE, ao contrário do plano atual, não especificam prazo para sua execução. Dessa forma, pode-se inferir que o prazo para implementação dessas metas é o período total de dez anos do plano.

O NOVO PNE – e os profissionais da Educação Básica

Na perspectiva de uma vida melhor para todos, a Educação constitui um

elemento fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. No Brasil, PNE foi elaborado para ser uma ferramenta central na formulação de políticas públicas voltadas à ampliação e qualificação da Educação. No plano vigente, foram estabelecidas metas que buscam assegurar o direito universal à Educação de qualidade, incluindo aqueles referentes aos profissionais da Educação Básica.

Um dos principais desafios do novo PNE reside em sua efetiva implementação. As dificuldades no cumprimento das metas de longo prazo, apontadas em relatórios do próprio Ministério da Educação em relação ao plano 2014-2024, estão associadas a diversos fatores. Entre eles, destacam-se questões relacionadas aos professores da Educação Básica, como a desvalorização salarial e profissional, bem como as condições precárias de trabalho enfrentadas em muitas regiões do país, onde esses profissionais atuam, muitas vezes, em contextos de extrema vulnerabilidade social.

O novo PNE 2024-2034 (ainda em fase de projeto de lei) apresenta, no Objetivo 16, seis metas e vinte e quatro estratégias destinadas a superar as dificuldades que afetam os professores da Educação Básica. Algumas dessas metas são reproduções ou adaptações de itens previstos no PNE 2014-2024. No Quadro 2, são apresentadas comparações entre as propostas de ambos os planos.

Quadro 2 – Dos profissionais da Educação Básica nos PNEs

Objetivo 16 PNE 2024-2034		**PNE 2014-2024**	
Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da Educação básica.		Metas	
Meta 16.a.	Assegurar que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de pedagogia, e licenciatura nas áreas de conhecimento e modalidades em que atuam.	Meta 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no **prazo de 1 (um)** ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que **todos os professores** e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [grifos nossos]
Meta 16.b.	Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica,	Meta 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao

	com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente.		dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do **sexto ano** de vigência deste PNE. [grifo nosso]
Meta 16.c.	Garantir a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica e, para os profissionais do magistério, tornar como referência o piso salarial nacional profissional e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades de interação com os educandos.	Meta 18	Assegurar, no prazo de **2 (dois) anos,** a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 16.d.	Assegurar que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo estável por meio de concurso público até o fim da vigência deste PNE, em consonância com o que estabelece o art.206, inciso V, da Constituição.		
Meta 16.e.	Assegurar que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos concluintes dos cursos de pedagogia e licenciaturas alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o quinto ano de vigência deste PNE e que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos concluintes destes cursos alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o final do decênio.		
Meta 16.f.	Formar, em nível de pós-graduação, **70%** (setenta por cento) dos docentes da educação básica em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até o último ano de vigência deste PNE.	Meta 16	Formar, em nível de pós-graduação, **50%** (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [grifo nosso]

Fonte: PNE 2014-2024 e PL nº 2.614/2024.

As metas previstas no Objetivo 16 apresentam algumas semelhanças com aquelas dispostas no PNE 2014-2024. A formação específica em nível superior para os professores da Educação Básica é uma preocupação presente em ambos os planos. Segundo dados do Censo Escolar de 2024, 87,5% dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem formação em nível superior completo — sendo 86% com licenciatura e 1,5%

com bacharelado — enquanto 7,4% têm formação em nível médio normal ou magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior (BRASIL, 2023). Dessa forma, a Meta 15 não foi plenamente atingida e retorna no novo PNE, agora sem especificar prazo para seu cumprimento.

Por outro lado, o novo PNE apresenta algumas metas que destoam da realidade vivenciada por aqueles que atuam na Educação. A Meta 16d estabelece que 70% dos professores da rede pública tenham vínculo estável por meio de concurso público até o final da vigência do plano. Contudo, a realidade em alguns estados e municípios é exatamente o oposto: o número de professores contratados temporariamente e a ausência de concursos públicos têm crescido, evidenciando um direcionamento preocupante, que em certos casos indica uma tendência à privatização da escola pública. Os dados do INEP, indicados na Figura 3, demonstram que, em nível estadual, os números de professores concursados e contratados são praticamente equivalentes.

Figura 3 – Forma de contratação dos professores da rede pública 2024

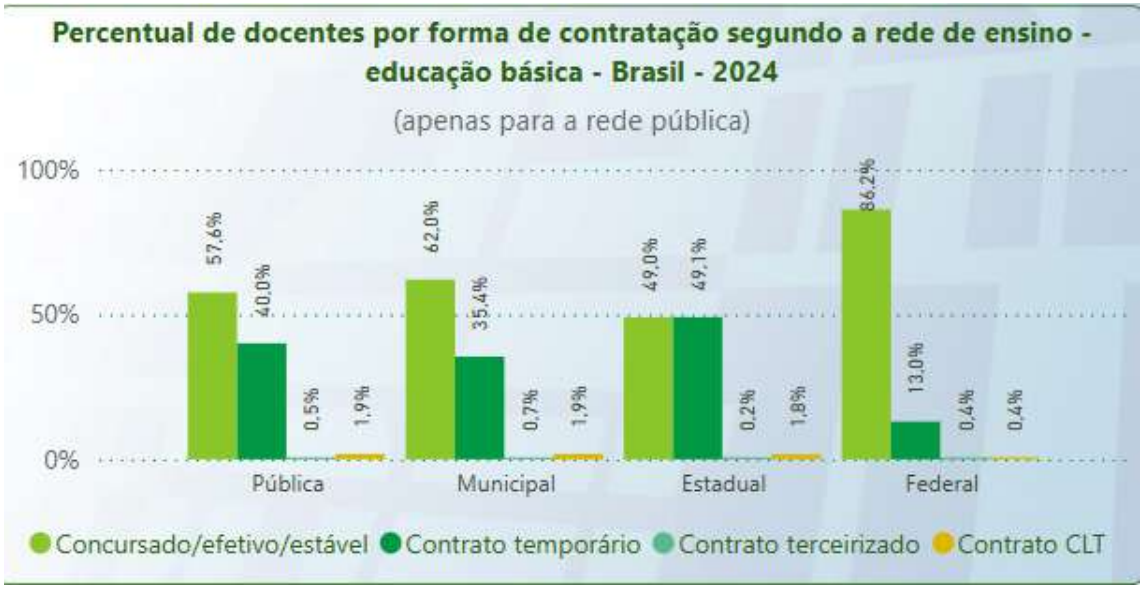

Fonte: INEP (2024

Nesse sentido, é preciso avaliar não apenas as metas desejáveis, mas também as possibilidades reais de as alcançar, considerando que a Educação é reflexo da sociedade vigente e se manifesta por meio daqueles que são eleitos para representá-la. Portanto, o não cumprimento das propostas estabelecidas em um documento educativo está diretamente relacionado ao

conceito de educação e à configuração social predominante em determinado momento histórico.

Considerações finais

O Plano Nacional de Educação (PNE) é, sem dúvida, um marco histórico e uma ação essencial para um país que pretende crescer. Planejar os rumos de uma nação implica, necessariamente, planejar a formação de seus cidadãos. No PNE 2014-2024, cujo foco principal foi a universalização da Educação, os dados apontam avanços significativos, embora ainda aquém de algumas metas estabelecidas. Os números demonstram evolução no acesso à Educação em diferentes níveis; entretanto, a crescente demanda também evidenciou fragilidades relacionadas à formação, remuneração e condições de trabalho dos professores, além das profundas desigualdades observadas entre os diferentes estados.

Algumas metas que se repetem no novo PNE, especialmente aquelas relacionadas aos professores da Educação Básica, indicam uma persistente carência de comprometimento por parte do poder público. Ainda é necessário adequar a formação específica desses profissionais, o que envolve a qualidade do ensino superior. Além disso, não foi possível implementar um plano de carreira que ofereça ao professor segurança e condições para o pleno desenvolvimento de seu trabalho.

Nesse contexto, as metas parecem, em certa medida, contradizer os rumos da Educação em determinados estados, especialmente no que se refere aos professores da Educação Básica. O fenômeno do distanciamento desses profissionais da Educação pública, por meio da crescente contratação temporária, começa a se estender também ao ensino superior, onde um grande percentual do corpo docente atua sem concurso público, ou sob editais que não garantem dedicação exclusiva.

As análises aqui apresentadas não devem ser interpretadas como descrédito ao Plano Nacional de Educação, seja o que está em vigor, seja o que está por vir. Os avanços foram, de fato, importantes. Considerando um passado marcado pelo escravismo, por desigualdades sociais extremas e uma

sociedade voltada para as elites, houve progresso. Contudo, o que se pretende destacar é que esse crescimento poderia ter sido maior e que desigualdades apontadas em diversos conjuntos de dados do próprio MEC poderiam, talvez, ter sido erradicadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade,** v. 31 n. 112, Campinas, 2010. Disponivel em: https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 1 de jul 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2016.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de jun. 2014 – Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 de jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. **Nota técnica sobre o Projeto de Lei nº 2.614/2024.** 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-analisa-projeto-de-lei-do-novo-plano-nacional-de-educacao/. Acesso em: 01 de jul 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2024 -2034**. Câmara dos Deputados/Senado Federal. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764. Acesso em: 01 de jul de 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. **Universalização da Educação Básica**. *In:* Seminário 10 anos de PNE e o novo Plano Nacional de Educação**.** Brasília, 2024.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique da. Perspectivas e Desafios do Plano nacional de educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.17, n.1, p.35-54, jan/jun., 2016. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5862/3989 . Acesso em 18 de jun. de 2025.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**: Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE, Carlos Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

ANALFABETISMO E (IN)JUSTIÇA SOCIAL NO TERRITÓRIO DO SISAL: A EJA COMO ESPAÇO DE DISPUTA POR DIREITOS

Mauricia da Paixão Santos Oliveira[1]

Sandra Nivia Soares de Oliveira[2]

RESUMO

Este trabalho parte de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do mestrado, cujo objetivo é analisar as inter-relações entre as desigualdades socioeconômicas no Território do Sisal, na Bahia, os altos índices de analfabetismo e os desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na garantia do direito à educação. Situado no semiárido baiano, o território em questão apresenta elevados índices de pobreza e exclusão, fatores que impactam diretamente a oferta e a permanência de jovens e adultos na educação básica. A pesquisa busca compreender até que ponto as políticas públicas destinadas à EJA têm sido capazes de responder às especificidades desse contexto, marcado por múltiplas vulnerabilidades. A partir do diálogo com autores como Freire, Chaui, Botelho e Ferreira, esse texto problematiza a formação histórica do Estado brasileiro e as limitações estruturais que impedem a efetivação plena da democracia e dos direitos sociais. Argumenta-se que a EJA, ao longo de sua trajetória, foi marcada por avanços descontinuados e por uma concepção funcionalista da educação, muitas vezes voltada apenas à adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Os dados recentes da PNAD 2023 e do INAF revelam a persistência de altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste. No Território do Sisal, esses indicadores refletem a ineficácia das ações estatais em promover justiça educacional. Conclui-se que a superação desses desafios requer políticas públicas consistentes, de longo prazo, que valorizem a EJA como instrumento de reparação histórica e de transformação social, com foco na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo. Território do Sisal. Desigualdades sociais. Políticas públicas

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, parte de uma pesquisa inicial de mestrado que busca compreender a relação entre as desigualdades socioeconômicas, Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos e analfabetismo nos municípios do Território do Sisal. Situado no semiárido baiano e composto por vinte municípios, esse território

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: mauriciapsoliveira@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1121459209479541;
[2]Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: snsoliveira@uefs.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8910519766698672

apresenta indicadores socioeconômicos alarmantes, que se refletem em elevados níveis de exclusão educacional.

A investigação propõe uma análise crítica dos limites das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas ações de alfabetização, evidenciando como a persistência do analfabetismo está profundamente enraizada na histórica negligência do Estado e na estrutura social excludente que marca a sociedade brasileira.

Nesse contexto, busca-se identificar as principais desigualdades socioeconômicas da região, tais como renda, trabalho, acesso à saúde, educação e infraestrutura, compreender o papel da EJA como política pública de enfrentamento ao analfabetismo em contextos marcados pela exclusão social; e analisar a oferta e a cobertura da modalidade EJA no território, observando dados como número de turmas, evasão, faixa etária e localização das escolas.

Ao focalizar um contexto marcado por múltiplas vulnerabilidades, o estudo busca identificar em que medida as ações governamentais têm sido capazes de assegurar o acesso e a permanência na educação básica para jovens e adultos que foram privados desse direito em seu tempo regular. Dessa forma, pretende-se contribuir com o debate sobre a efetividade das políticas educacionais em territórios historicamente marginalizados, ressaltando a urgência de abordagens pautadas na justiça social e na superação das desigualdades estruturais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e ancorada nos fundamentos da Teoria Crítica, compreendendo o analfabetismo como fenômeno socialmente produzido, que não pode ser explicado de forma individualizada ou funcionalista, mas sim a partir das contradições históricas, econômicas e políticas que estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, autores como Botelho e Ferreira (2022), Chaui (2000), Freire (1987), Gomes (2005, 2017), Paiva (1987), Rummert (2007), Sampaio (2009) e Saviani (2008) fornecem um suporte teórico fundamental para essa escrita, ao problematizarem a formação do Estado brasileiro, as contradições entre liberalismo e democracia, e a naturalização da exclusão e das desigualdades sociais iluminando os desafios da EJA diante de um cenário de persistente desigualdade social e de um Estado que, historicamente, adia o pleno direito à educação e a cidadania como um todo.

2 EJA NO SEMIÁRIDO BAIANO: UM RETRATO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO SISAL

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é destinada às pessoas que foram privadas do acesso pleno à escolarização na faixa etária recomendada para cada etapa da educação básica, conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais nacionais. O público da EJA, embora se diversifiquem em relação a idade e níveis de escolaridade, é majoritariamente composto por mulheres e homens negros, de baixa renda e oriundos das camadas populares, sujeitos, historicamente vítimas de múltiplas formas de exclusão social, econômica e racial.

Rummert (2007, p. 38) afirma que “a educação de jovens e adultos, regulamentada como modalidade de ensino é, sem dúvida, uma educação de classe”, o que evidencia que ela não se refere a todo e qualquer jovem e adulto. Nilma Lino Gomes (2005), por sua vez, aponta que a exclusão educacional da população negra no Brasil é fruto de um processo histórico de marginalização, o que reforça que a EJA é também atravessada por desigualdades raciais e pela racialização da pobreza.

Essa modalidade se configura historicamente dentro de um campo complexo da educação, marcado pela marginalização e negligência governamental. É importante enfatizar, que muitos dos problemas educacionais do Brasil, como o analfabetismo, têm raízes na formação da sociedade nacional, já que, desde o período colonial, a educação foi negada à população pobre, a qual foi submetida a um lugar de inferioridade, estando sempre a serviço da classe dominante.

A EJA nesse contexto, é construída num cenário marcado pelo domínio e pela exploração, “estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo” (Sampaio, 2009, p. 16). Essa concepção, fruto da relação entre colonizadores e colonizados, persiste até hoje e a EJA continua sendo vista por muitos, como um favor, e não como uma política de reparação social.

Desde o início do século passado, a história da EJA passou por avanços e retrocessos. Na década de 1930, o ensino primário obrigatório visava ampliar o eleitorado e qualificar mão de obra para a indústria. Nos anos 1960, a Pedagogia

Freireana trouxe crescimento significativo, mas durante a ditadura militar, a EJA tornou-se funcional, recuperando forças apenas na redemocratização, em que algumas políticas foram criadas até, pelo menos a metade da segunda década do novo milênio, quando foi esquecida pelas instâncias governamentais, principalmente, no período de pandemia.

É importante salientar, que as conquistas na EJA, resultaram de lutas dos movimentos sociais, não da boa vontade política dos dirigentes, no entanto, embora relevantes, as ações nessa modalidade ao longo da história, foram descontínuas e fragmentadas. Além disso, revelam que possuem em seu cerne uma concepção de educação voltada a atender exclusivamente as necessidades do capital, com uma abordagem despolitizada que, através do discurso neoliberal, vê a educação apenas como meio de adaptação ao mercado de trabalho e promoção da ascensão social. Como resultado, o analfabetismo no país continua elevado, com crescimento tanto no número absoluto de analfabetos quanto no analfabetismo funcional.

Considerando esse cenário, constata-se que até hoje, os estudantes da EJA, estão inseridos em um grupo que vive sob a tentativa de dominação e manipulação de uma sociedade de classes. Para romper com esse sistema e superar essa opressão, seguiremos nesse texto com a compreensão de emancipação pautada na concepção de que, a escola deve assumir o compromisso com a reparação da dívida social resgatando os princípios da pedagogia freiriana, a qual é comprometida com a libertação cultural, social, política, e estética dos sujeitos, libertando não apenas a si desse sistema, mas também a seus opressores, tornando mais justa suas condições de cidadania.

Esse modelo de educação se faz urgente no Brasil, sobretudo no atual cenário social, ainda muito marcado pelo conservadorismo caracterizado pelo reacionarismo, intolerância, fascismo e fundamentalismo. Desse modo, baseada na pedagogia de Paulo Freire, a EJA ganha sentido enquanto um campo político, situado no âmbito de lutas por justiça social, focada na superação de exclusões e discriminações, e no desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, e não somente para produção no mercado de trabalho.

Pensando nisso, compreende-se a importância de políticas públicas efetivas que possibilitem a transformação dos sujeitos por meio do acesso à educação, garantindo o cumprimento da sua finalidade para a construção de uma sociedade

mais igualitária. Contudo, embora possamos encontrar na legislação brasileira diversos marcos legais que garantem a educação para todos, independentemente da idade, incluindo o direito à alfabetização de jovens, adultos por meio da EJA, a implementação das políticas educacionais em todo o país ainda está distante de assegurar esse direito de forma plena. A alfabetização, etapa fundamental para o exercício da cidadania, permanece como um desafio na EJA, comprometendo seu papel na promoção da igualdade social entre os indivíduos. Isso é evidenciado pelos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2023.

De acordo com os resultados da PNAD de 2023, no Brasil, havia cerca de 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. A região Nordeste é a mais afetada, com 5,1 milhões de pessoas analfabetas, refletindo condições socioeconômicas mais adversas em comparação com outras regiões do país. Além disso, o analfabetismo funcional permanece elevado, atingindo 29% da população brasileira, o mesmo percentual registrado em 2018, segundo dados recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Entre os jovens de 15 a 29 anos, a taxa de analfabetismo funcional subiu de 14% em 2018 para 16% em 2024, o que revela uma preocupante limitação na capacidade de leitura, escrita e interpretação mesmo entre aqueles que já tiveram acesso à escola.

Na Bahia, embora os dados do PNAD 2023, tenham exposto uma redução na taxa de analfabetismo pelo segundo ano consecutivo, alcançando os menores índices da série histórica da PNAD Contínua Educação, iniciada em 2016, o estado ocupou a oitava posição entre as unidades da federação com as maiores taxas de analfabetismo, o que equivale a aproximadamente cinco vezes superior às taxas observadas nas unidades federativas com os menores percentuais de analfabetismo.

Não distante dessa realidade, o cenário do Território do Sisal, situado no semiárido baiano, destaca-se por apresentar indicadores socioeconômicos significativamente desfavoráveis em comparação a outros territórios da Bahia, situando-se entre os mais pobres do estado. Ainda de acordo com o PNAD 2023, possui uma das maiores taxas de pobreza do país, com 45,8% da população vivendo abaixo da linha da pobreza, apresentando assim, uma necessidade imediata

para assegurar o direito à escolarização com qualidade, sobretudo para aqueles que não tiveram acesso pleno à Educação Básica na idade prevista nos parâmetros normativos para cada etapa de ensino.

Frente a esse contexto, torna-se urgente investigar a relação entre desigualdades socioeconômicas na Região do Sisal e os principais desafios encontrados pela EJA, na promoção do direito à educação. A pesquisa no Território do Sisal ganha relevância ao evidenciar como a efetividade limitada das ações estatais na garantia do direito pleno à educação para as camadas populares tem contribuído para a persistência de altos índices de analfabetismo e para a manutenção das desigualdades sociais na região.

3 DEMOCRACIA INACABADA E EDUCAÇÃO NEGADA: A EJA COMO POLÍTICA DE REPARAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A partir da análise da relação entre Estado e sociedade ao longo da história política brasileira, e considerando os desafios estruturais que dificultam a consolidação da democracia no país, conforme discutido por Botelho e Ferreira (2013) no artigo intitulado “Estado e sociedade no Brasil: um encontro adiado com a democracia”, é possível compreender os obstáculos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos para se afirmar como uma política de reparação social não apenas no Território do Sisal, mas em todo o Brasil, revelando a incapacidade do Estado brasileiro de universalizar direitos básicos, como é o caso da educação.

Essa realidade, demonstra o que Freire (1987) denunciava como “naturalização da exclusão”, onde os mais pobres são marginalizados dos processos de escolarização e em consequência disso, da participação social, evidenciando que mesmo com avanços institucionais desafios como a desigualdade social, a fragilidade das instituições democráticas e a influência de grupos dominantes, ainda limitam uma participação cidadã plena (Botelho e Ferreira, 2013). Nesse mesmo sentido, Chaui (2000), ressalta que a sociedade brasileira é marcada por uma estrutura autoritária e excludente, em que muitas vezes, direitos fundamentais como a educação, são transformados em privilégios de poucos.

Assim, a consolidação do Estado brasileiro de maneira desigual e excludente, modelo que impediu a construção de uma esfera pública verdadeiramente

democrática, impacta diretamente a formulação e a execução das políticas públicas, inclusive as voltadas para a educação, aprofundando ainda mais as desigualdades já existentes. No campo educacional, mais especificamente na alfabetização de jovens e adultos, esse cenário se traduz em políticas muitas vezes descontínuas, fragmentadas e insuficientes, que não conseguem assegurar o acesso pleno e de qualidade para todos, especialmente em regiões marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas, como é o caso do Território do Sisal.

Essa descontinuidade se reflete na falta de projetos permanentes, no financiamento irregular e na ausência de ações integradas que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes da EJA. A fragmentação resulta em currículos pouco adequados às necessidades dos jovens e dos adultos e na escassez de formação para educadores que atuam na modalidade, comprometendo a qualidade da educação. Nesse contexto, o público da EJA, muitas vezes, encontra um sistema que não considera as particularidades do tempo de vida e dos sujeitos concretos que ocupam esse tempo, como consequência, na maioria das vezes, passam novamente pelo processo de exclusão no sistema de ensino.

Essa situação se agrava quando observada sob a ótica da interseccionalidade. Mulheres negras, trabalhadoras rurais, quilombolas e pessoas trans compõem parte significativa do público da EJA e enfrentam, além das barreiras educacionais, múltiplas formas de discriminação e violência simbólica. De acordo com Gomes (2017) “as desigualdades raciais, sociais, de gênero e de geração se expressam de forma articulada na educação, exigindo políticas que considerem essas interseccionalidades.” (GOMES, 2017, p. 19), portanto, a negligência do Estado em reconhecer e enfrentar essas interseções reproduz desigualdades históricas e compromete a efetividade das políticas educacionais, perpetuando o ciclo de exclusão social, de gênero e racial no campo da educação.

Desse modo, a superação das desigualdades socioeconômicas históricas torna-se ainda mais difícil, perpetuando ciclos de exclusão educacional e social. Torna-se fundamental nesse contexto, refletir sobre a necessidade de políticas educacionais, mais consistentes, planejadas a longo prazo e comprometidas com uma perspectiva emancipatória, que reconheça o direito à educação como um instrumento essencial de transformação social.

Esse cenário também é resultado do atravessamento das influências do liberalismo no campo educacional no Brasil que moldou a concepção do ensino como um meio de ascensão social individual e para a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho. Essa lógica, criticada por autores como Saviani (2008), valoriza uma formação funcional e tecnicista, voltada a atender exclusivamente as necessidades do capital, em detrimento de uma formação crítica e cidadã.

No contexto da EJA, essa influência se manifesta na adoção de políticas que projetam a educação como estratégia de empregabilidade, esvaziando seu potencial emancipatório. De acordo com Saviani (2008), a pedagogia liberal compreende a educação como um instrumento para a mobilidade social e para a inserção no mercado de trabalho, o que contribui para a naturalização das desigualdades sociais e para o esvaziamento do caráter político e transformador da prática pedagógica. Embora não haja estudos específicos sobre a Região Sisaleira, é plausível que tais tendências também impactem a estruturação da EJA nesse território, dificultando assim, o desenvolvimento de práticas críticas e perpetuando as desigualdades historicamente existentes na região.

Diante desse cenário de esvaziamento da função emancipadora da educação, torna-se imprescindível resgatar seu caráter transformador. De acordo com Bassiano e Lima (2018, p. 112) “educação emancipatória torna-se uma capacidade intelectual, capaz de modificar a realidade do indivíduo e de sua comunidade”, em outras palavras, por meio dessa formação o homem é capaz de intervir na realidade social, combatendo as diversas maneiras de violência e dominação, a fim de melhorar e tornar justa as suas condições de cidadania.

Reafirma-se, portanto, a importância de estudos voltados para a compreensão das inter-relações entre desigualdades sociais, analfabetismo e políticas públicas educacionais em territórios historicamente vulnerabilizados, como é o caso da Região Sisaleira. Investigar como essas dinâmicas moldam o acesso e a qualidade da Educação de Jovens, Adultos é fundamental para evidenciar os limites das políticas atuais e apontar caminhos para sua superação, contribuindo não somente para o diagnóstico das deficiências já existentes, mas também para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a transformação social, em consonância com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a persistência do analfabetismo e das desigualdades educacionais no Território do Sisal não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como reflexo de uma longa trajetória histórica de exclusão social, marcada por um Estado que, em diferentes momentos, negligenciou o compromisso com a universalização dos direitos básicos. A Educação de Jovens e Adultos, ao invés de se consolidar como política de reparação social, segue limitada por ações pontuais, fragmentadas e pouco integradas às reais necessidades dos sujeitos a quem se destina.

A partir do diálogo com autores como Freire, Chaui, Botelho e Ferreira, foi possível compreender que a fragilidade da democracia brasileira, fortemente influenciada pelo liberalismo e marcada por estruturas autoritárias e excludentes, impacta diretamente a formulação e implementação das políticas públicas educacionais. No caso da EJA, isso se expressa na descontinuidade de programas, na precarização das condições de ensino, na ausência de formação adequada para educadores e na redução da educação à lógica funcional e tecnicista, voltada à adaptação dos sujeitos ao mercado, em detrimento de seu potencial emancipador.

Diante de um cenário em que a educação é negada a amplos segmentos da população, torna-se urgente afirmar e fortalecer uma perspectiva pedagógica crítica, fundamentada na emancipação e na justiça social. Isso implica romper com a naturalização da exclusão e reconhecer a EJA como um instrumento essencial de transformação da realidade, sobretudo em territórios historicamente marginalizados como o semiárido baiano.

Assim, este estudo reitera a necessidade de políticas educacionais mais consistentes, planejadas a longo prazo e comprometidas com os princípios democráticos e emancipatórios, que garantam não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes. Espera-se que a Investigação que se inicia, possa aprofundar a análise sobre as especificidades locais, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, críticas e efetivas, capazes de enfrentar as desigualdades e promover a cidadania plena para jovens e adultos do Território do Sisal e de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

BASSIANO, V.; LIMA, C. A.. Educação emancipatória na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 5, n. 2, p. 111-122, 2018. Disponível em: https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/51974 Acesso em: 24 mar. 2025.

BOTELHO, André; FERREIRA, Gabriela Nunes. Estado e sociedade no Brasil: um encontro adiado com a democracia. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 104, p. 7-24, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/b7Cw58sCqjqDQn5wsgYGcVj/. Acesso em: 30 de março de 2025.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **Educação para a igualdade racial: experiências e desafios.** 2. ed. Brasília: MEC; SECADI, 2017.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1_02068_informativo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. Inaf, 2025. Disponível em: Indicador de Alfabetismo Funcional | Inaf

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição - São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 1987.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo, n. 2, p. 35-50/EN 35-50, 2016. Disponível em: http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/50 Acesso em: 09 abr. 2024.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. Práxis educacional, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476945002.pdf. Acesso em 06 set 2024.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 152.p (Coleção Educação Contemporânea).

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO TOCANTE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Antonia Edilange Vieira Bezerra[1]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais brasileiras e sua relação com os modelos de gestão da educação, à luz de referenciais teóricos e normativos. Parte-se do problema de como as políticas educacionais formuladas nas últimas décadas têm influenciado a organização e o funcionamento das escolas públicas, especialmente no que se refere à efetivação da gestão democrática e da qualidade do ensino. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando como aporte teórico os autores Barroso (2005), Saviani (2014), Libâneo (2005), Lück (2009), Fonseca (2009), entre outros. A análise está organizada em três eixos: os fundamentos das políticas públicas educacionais; os modelos de gestão e os desafios da democratização; e as políticas de avaliação e financiamento. Os resultados indicam que a política educacional no Brasil está atravessada por tensões entre concepções democráticas e modelos gerencialistas, e que, embora os marcos legais defendam a gestão democrática, a implementação é frequentemente limitada por condições estruturais, técnicas e políticas. Verificou-se também que a ênfase na avaliação por resultados e a lógica de responsabilização imposta às escolas públicas reforçam desigualdades históricas. Por outro lado, a literatura aponta caminhos promissores na formação de gestores, na construção participativa dos projetos pedagógicos e na valorização da cultura escolar. Conclui-se que a gestão educacional, para contribuir com a efetividade das políticas públicas, deve estar centrada na promoção da equidade, no fortalecimento da autonomia escolar e na participação ativa da comunidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão Democrática. Educação Pública. Avaliação Educacional. Financiamento da Educação.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas à educação no Brasil têm demonstrado, ao longo do tempo, divergências quanto a ideias e objetivos que impactam diretamente a forma como a educação é estruturada, financiada e zelada. O cerne dessas discussões é a articulação entre Estado e sociedade em relação à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que afirma que

[1] Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana e Mestra em Educação pela Univali, Professora da rede municipal de São Benedito-CE, professora temporária da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, edilange2018@gmail.com.

todos têm direito à educação, cabendo ao Estado garantir esse direito (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a administração da educação tem papel significativo na implementação das normas educacionais e na prática das políticas públicas em todos os níveis de ensino.

A investigação da gestão educacional, portanto, não pode ser dissociada das estruturas políticas e institucionais que compõem o sistema educacional brasileiro. Como demonstrado em 2005, a compreensão da gestão da educação requer uma abordagem que leve em conta os componentes estruturais da organização do sistema escolar e as ações pedagógicas que ocorrem nas escolas. Nessa perspectiva, a gestão educacional é mais ampla do que a administração técnica e se situa no domínio das práticas democráticas, dos processos participativos e da resolução de conflitos sociais.

De acordo com Barroso (2005), a regulação das políticas públicas educacionais é marcada por uma tensão entre os processos de centralização e descentralização, próprios do federalismo brasileiro, o que gera múltiplas formas de governança e controle social. Essa realidade impõe desafios à formulação de políticas coerentes e eficazes, especialmente quando os gestores educacionais se deparam com a fragmentação de competências e com a escassez de recursos. Além disso, há uma crescente influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, na orientação das políticas nacionais, promovendo uma lógica gerencialista e de responsabilização (KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2015).

A partir dos anos 1990, com a introdução da chamada "nova gestão pública", consolidou-se um modelo de administração escolar baseado em metas, resultados e avaliação de desempenho. Essa racionalidade técnica, fortemente inspirada nos princípios do mercado, provocou reconfigurações significativas nas práticas de gestão, reduzindo a autonomia pedagógica e enfraquecendo a perspectiva democrática (CARVALHO; SILVA, 2014). Como apontam Adrião e Bezerra (2013), a crescente presença de organizações não governamentais e fundações empresariais no interior das escolas públicas exemplifica a transição de um modelo estatal para um modelo híbrido de gestão, nem sempre comprometido com os princípios de equidade e justiça social.

Parte-se do problema de como as políticas educacionais têm influenciado a organização e o funcionamento das escolas públicas, especialmente no que se refere à atuação dos gestores e à participação da comunidade escolar nos processos decisórios. A investigação considera, ainda, as implicações dessas políticas na qualidade da educação e na garantia do direito à aprendizagem, tomando como base os marcos legais e os estudos recentes sobre o tema (FONSECA, 2009; FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2014).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil

As políticas públicas educacionais no Brasil têm sua origem ancorada em uma complexa inter-relação entre Estado, sociedade e mercado. Conforme aponta Souza (2006), as políticas públicas são ações organizadas pelo poder público com o objetivo de garantir direitos, responder a demandas sociais e articular recursos em prol do bem comum. Na área educacional, essas políticas refletem o projeto de sociedade em disputa, sendo fortemente influenciadas por contextos históricos, ideológicos e econômicos.

O marco jurídico mais importante no cenário educacional brasileiro é a Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Essa concepção orientou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, que estabelece os princípios da gestão democrática, da equidade e da qualidade social (BRASIL, 1996). A LDB é, portanto, um pilar das políticas educacionais, servindo de base para a formulação de programas e diretrizes em âmbito federal, estadual e municipal.

As políticas públicas educacionais também têm sido impulsionadas por planos de ação de longo prazo, como o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE estabelece metas de universalização do ensino, valorização dos profissionais da educação e ampliação dos investimentos públicos no setor (BRASIL, 2014). Segundo Saviani (2014), o PNE é um instrumento estratégico de articulação do Sistema Nacional de Educação,

com potencial para promover maior equidade e coerência entre os entes federativos.

Barroso (2005) destaca que a regulação das políticas educacionais no Brasil ocorre em múltiplos níveis – internacional, nacional e local – sendo cada vez mais influenciada por instâncias transnacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. Essa influência tende a priorizar indicadores de desempenho e modelos de gestão voltados para a eficiência, frequentemente em detrimento de princípios mais amplos de justiça social e formação humanista. Frigotto (2001) critica essa tendência, afirmando que ela reduz a educação a uma função instrumental subordinada às exigências do capital.

As políticas públicas também se constroem a partir de diagnósticos produzidos por organismos estatais e da sociedade civil. O Censo Escolar, realizado pelo INEP, é uma importante ferramenta de planejamento, pois fornece dados sobre matrículas, infraestrutura e profissionais da educação (INEP, 2006). Tais informações subsidiam programas como o Fundeb, PDDE e PNLD, essenciais para garantir o funcionamento das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2021).

Além do plano normativo, as políticas públicas educacionais têm sido moldadas por disputas ideológicas entre concepções pedagógicas. Enquanto uma vertente defende a educação como bem público, voltada à emancipação dos sujeitos (SAVIANI, 2013), outra prioriza resultados mensuráveis, defendendo a eficiência técnica e a lógica meritocrática (KUENZER, 2017). Essa tensão é visível, por exemplo, na adoção de avaliações em larga escala como critérios para o repasse de recursos.

Oliveira (2010) propõe que, para além de garantir acesso à escola, as políticas públicas devem assegurar condições de permanência e aprendizagem com qualidade. Isso implica a implementação de políticas integradas de assistência estudantil, formação docente, currículo contextualizado e gestão participativa. Nessa direção, o papel dos gestores escolares é central, pois cabe a eles mediar os princípios legais com as práticas escolares cotidianas.

O financiamento das políticas educacionais também é um desafio constante. De Rezende Pinto (2009) argumenta que os avanços conquistados durante os governos progressistas foram comprometidos por limitações

orçamentárias e disputas políticas em torno da prioridade da educação na agenda pública. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que impôs o teto de gastos, é um exemplo de retrocesso com impactos negativos na ampliação de direitos educacionais.

2.2 Modelos de Gestão Educacional e os Desafios da Democratização

A gestão da educação é um campo estratégico de disputa, pois determina as formas como as políticas públicas serão implementadas nas instituições escolares. Tradicionalmente, o modelo de gestão predominante foi o burocrático, caracterizado por hierarquias rígidas, centralização das decisões e ênfase nos procedimentos administrativos. Segundo Libâneo (2005), esse modelo desconsidera a dimensão pedagógica da escola e reduz o papel do gestor a mero executor de normas.

Com o avanço da chamada “nova gestão pública” nos anos 1990, houve a introdução de mecanismos de controle por resultados, contratos de gestão e avaliação de desempenho. De acordo com Carvalho e Silva (2014), esse modelo, inspirado na lógica empresarial, promove uma visão gerencialista da escola, enfatizando eficiência, metas e produtividade. Embora traga inovações na gestão de recursos, esse paradigma tem sido criticado por esvaziar a autonomia pedagógica das escolas e por reforçar desigualdades estruturais.

Em contraposição a esses modelos, emerge a concepção de gestão democrática, fundamentada na participação da comunidade escolar, na transparência dos processos e na construção coletiva do projeto político-pedagógico. Conforme define Cury (2002), a gestão democrática da educação é um princípio constitucional e uma exigência ética, pois reconhece a escola como espaço público e plural. Nessa perspectiva, o gestor escolar atua como articulador e mediador, e não apenas como administrador.

Lück (2009) propõe que a gestão democrática exige o desenvolvimento de competências interpessoais, políticas e pedagógicas. Para a autora, o gestor deve ser capaz de construir consensos, motivar a equipe e liderar processos de mudança. Essa abordagem rompe com a visão tecnocrática e valoriza a

dimensão humana da gestão, em que o diálogo e a escuta são elementos centrais.

A atuação do gestor escolar no Brasil, entretanto, enfrenta inúmeros obstáculos. Dourado (2011) denuncia que a ausência de formação específica, a precarização das condições de trabalho e a sobrecarga de funções comprometem a efetividade da gestão democrática. Além disso, a escolha dos dirigentes escolares ainda é marcada por critérios políticos e clientelistas, o que dificulta a consolidação de lideranças comprometidas com a transformação social.

A adoção de conselhos escolares e grêmios estudantis, previstos na LDB (BRASIL, 1996), são exemplos de dispositivos institucionais que podem fortalecer a gestão democrática. No entanto, sua eficácia depende da mobilização dos sujeitos e da criação de espaços reais de deliberação. Peroni (2012) afirma que a democratização da gestão não se resume à institucionalização de conselhos, mas exige a construção de uma cultura participativa no interior das escolas.

Os programas de formação continuada para gestores são essenciais para o fortalecimento da gestão democrática. Oliveira e Carvalho (2018) destacam que, sem a devida qualificação, os diretores tendem a reproduzir práticas autoritárias ou a se submeterem às pressões externas por resultados imediatos. A formação deve contemplar conteúdos pedagógicos, administrativos, jurídicos e socioemocionais, articulando teoria e prática.

No contexto da educação profissional, Sales Lima e Oliveira Macedo (2024) ressaltam que os gestores enfrentam o desafio adicional de articular os objetivos formativos com as exigências do mundo do trabalho, o que requer sensibilidade social e competência técnica. A gestão democrática, nesse cenário, deve garantir não apenas a participação, mas também a equidade e a inclusão.

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) também impactam a gestão escolar, tanto como ferramentas de apoio quanto como desafios éticos. Segundo Oliveira (2015), a informatização dos processos de gestão pode facilitar a transparência, mas também reforçar o controle e a vigilância, caso não seja acompanhada de uma postura crítica e ética por parte dos gestores.

2.3 Políticas de Avaliação, Financiamento e Qualidade da Educação

A avaliação da educação tem se consolidado como um dos principais instrumentos de gestão e regulação das políticas públicas no Brasil. Programas como o SAEB, o IDEB e as avaliações do ENEM passaram a ser utilizados para mensurar a qualidade do ensino, comparando o desempenho das escolas, redes e sistemas. De acordo com Fonseca (2009), essa lógica de mensuração por resultados está fortemente ancorada em um modelo tecnocrático de avaliação, que valoriza o desempenho padronizado em detrimento de uma formação integral.

A implementação dessas avaliações em larga escala está vinculada ao paradigma da accountability, no qual as escolas são responsabilizadas por seus resultados e, em muitos casos, passam a ter seu financiamento condicionado ao desempenho. Essa política foi intensificada com a expansão do IDEB e sua vinculação às metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), essa prática acentua a competição entre instituições e legitima políticas de premiação e punição, contribuindo para a fragmentação das redes de ensino.

O financiamento da educação profissional, por exemplo, tem enfrentado grandes desafios. O Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2022) visava fortalecer essa modalidade de ensino, mas esbarrou em problemas estruturais e na falta de articulação com políticas de desenvolvimento regional. Nascimento (2012) aponta que, no caso do estado do Pará, a execução orçamentária limitada comprometeu a efetividade do programa, revelando os entraves entre planejamento e prática.

As avaliações educacionais também têm impacto direto sobre o trabalho pedagógico. Segundo Carvalho e Silva (2014), o foco excessivo em resultados mensuráveis induz a práticas docentes voltadas para o treinamento dos alunos nas provas, reduzindo o tempo e a qualidade das atividades formativas mais amplas. Essa prática, conhecida como teaching to the test, compromete a autonomia do professor e esvazia o currículo escolar de conteúdos críticos e contextualizados.

O uso dos resultados das avaliações para definir políticas de bonificação, como ocorre em programas estaduais e municipais, também tem sido criticado por aprofundar as desigualdades entre escolas. Cruz e Loureiro (2020) analisam o caso de Sobral, no Ceará, considerado modelo de sucesso educacional, mas alertam que o foco em desempenho numérico pode invisibilizar questões como evasão escolar, exclusão de alunos com deficiência e sobrecarga dos docentes.

No que diz respeito à qualidade da educação, é necessário considerar múltiplas dimensões: infraestrutura, formação docente, currículo, gestão democrática e condições de trabalho. Saviani (2013) afirma que a qualidade social da educação deve ser pautada pela garantia do direito à aprendizagem com equidade, e não apenas por indicadores quantitativos. A defesa da educação como bem público exige, portanto, uma crítica ao uso exclusivo de métricas para definir o que é uma “boa escola”.

A questão do financiamento está também relacionada à capacidade de gestão dos sistemas educacionais. Rezende et al. (2005) analisaram a eficiência dos gastos públicos em municípios paulistas e concluíram que a falta de planejamento e capacitação técnica compromete a execução dos recursos, impactando negativamente os indicadores educacionais. Isso evidencia que o investimento financeiro, embora essencial, deve ser acompanhado de uma gestão competente e participativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar criticamente as políticas públicas educacionais e seus reflexos na gestão da educação brasileira, com foco na relação entre formulação, implementação e os modelos de gestão adotados no contexto escolar. Ao longo do desenvolvimento, observou-se que as políticas educacionais, embora ancoradas em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação, nem sempre são aplicadas de forma coerente e equitativa entre os entes federados, resultando em desafios para a efetivação do direito à educação com qualidade.

Verificou-se que a gestão educacional tem oscilado entre modelos burocráticos, gerencialistas e democráticos, sendo que a prevalência de abordagens tecnocráticas, pautadas por eficiência e resultados, frequentemente entra em tensão com os princípios da participação e da justiça social. A literatura analisada demonstrou que a gestão democrática, quando efetivamente implantada, favorece a construção de projetos pedagógicos coletivos, fortalece a autonomia escolar e contribui para uma educação emancipadora e inclusiva.

Os dados e reflexões apresentados apontam para a importância de se compreender a gestão educacional como parte indissociável das políticas públicas e dos contextos sociopolíticos mais amplos. Não basta aplicar modelos importados ou repetir fórmulas de sucesso; é necessário desenvolver práticas gestoras enraizadas nas realidades locais, com participação ativa da comunidade escolar e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adri%C3%A3o-bezerra.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

ARRETCHE, M. T. S. **Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 11, n. 31, p. 44-66, jun. 1996. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/jPFMcrjvFL6Dtyz5H2znpSx/?lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

BARROSO, J. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/PD8tPFv7kYgCW9hRYwzrppk. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 2 jul. 2025.

CARVALHO, M. S. P.; SILVA, L. S. **Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública.** *Revista Educação em Questão*, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085. Acesso em: 2 jul. 2025.

CREPALDI, A. A. de S. et al. **Políticas públicas e gestão democrática da educação no Brasil: perspectivas e desafios.** *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 5, p. e3742, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3742. Acesso em: 2 jul. 2025.

CRUZ, L.; LOUREIRO, A. **Alcançando um nível de educação de excelência em condições socioeconômicas adversas: o caso de Sobral.** *World Bank Group*, 2020. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/778741594193637332/pdf/Achieving-World-Class-Education-in-Adverse-Socioeconomic-Conditions-The-Case-of-Sobral-in-Brazil.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-115.

FALCONER, A. P.; FISCHER, R. M. **Desafios da parceria governo e terceiro setor.** *Revista de Administração da USP*, v. 33, n. 1, p. 12-19, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2508429/mod_resource/content/1/Fischer%20e%20Falconer%20%281998%29.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

FONSECA, M. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social.** *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: http://cedes.unicamp.br. Acesso em: 2 jul. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.** *Perspectiva*, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: http://www.oei.es/n6301.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005. Acesso em: 2 jul. 2025.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** *Educação & Sociedade*, v. 38, n.

139, p. 331-354, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177723. Acesso em: 2 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura, organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democráticos-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zyfVq8nmRJXtVKpFtL8LZpM/?lang=pt. Acesso em: 2 jul. 2025.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003. Acesso em: 2 jul. 2025.

REZENDE PINTO, J. M. **O financiamento da educação no governo Lula.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 265-283, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol25n2p265-283. Acesso em: 2 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003. Acesso em: 2 jul. 2025.

A PROPOSTA DE REGRESSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: ESTUDO DE CASO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EQUITATIVA, INCLUSIVA E AO LONGO DA VIDA (2020)

Maria Carolina de Souza[1]

Mirian Célia Castellain Guebert[2]

RESUMO

Este artigo caracteriza-se como um estudo de caso a respeito da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (PNEE) publicada em 2020 e revogada em 2023. Para o desenvolvimento da pesquisa tem-se como questão norteadora: como a proposta de atualização da PNEE de 2020 aponta um regresso na ideia de inclusão escolar e demonstra uma violação aos Direitos Humanos da público-alvo a quem se destina? A partir disso, objetiva-se investigar como a PNEE (2020) representa uma regressão nas diretrizes da educação inclusiva e apresenta uma violação ao direito humano à educação. A partir da análise do documento revogado (PNEE, 2020) e da PNEE-PEI (2008) em vigência e o levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES. A partir desse levantamento, foi possível perceber quase unanimidade negativa em relação a esse documento, pois, torna-se contraditório em relação a proposta de educação inclusiva já vinha sendo construída no país desde o final do século XX, e contra documentos normativos anteriores. Contudo, conclui-se que a política analisada evidencia um preocupante retrocesso no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, especialmente por romper com os avanços conquistados pela política anterior e por adotar diretrizes que favorecem a segregação e o atendimento especializado fora da escola comum. A PNEE (2020) revela não apenas a fragilidade democrática de sua elaboração, mas também um movimento político alinhado à lógica autoritária e excludente, que nega a centralidade da inclusão como princípio dos direitos humanos. Esse reposicionamento institucional, ancorado em discursos de racionalização e desempenho, desconsidera a perspectiva humanizadora da educação e compromete a efetivação do direito à escolarização plena, logo, entende-se os motivos pelos quais levaram a revogação dessa política.

Palavras-chave: Inclusão. Estudo de caso. Educação Especial. Políticas.

[1] Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mestranda NO Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PUCPR), maria.souza12@pucpr.edu.br.

[2] Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Federal do Paraná (1994), Especialista em Educação Especial com ênfase em Condutas Típicas pela Universidade Tuiuti do Paraná (1996), Especialista em Educação Especial e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Mato Grosso do SUL (1998) Mestrado em Engenharia da Produção com Ênfase em Tecnologia Educacional (2002) e Doutora em Educação História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Pós Doutora em Direitos Humanos UFG (2023), mirian.castellain@pucpr.br.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido a partir da disciplina “Estado, Formulação de Políticas e Direitos” cursadas no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH) de caráter interdisciplinar da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), o qual sou estudante do curso de mestrado, com isenção integral da mensalidade financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com orientação da Profª. Drª. Mirian Célia Castellain Guebert.

O presente estudo trata-se de um estudo de caso da tentativa de atualização da Política Nacional de Educação em 2020 (PNEE). Essa política foi publicada em 2018 para entrar em vigência em 2020 instituída pelo Decreto Nº10.502, de 30 de setembro de 2020, que posteriormente foi revogado, esse documento tinha como objetivo atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008.

Essa tentativa de atualização da PNEE não obteve grande assentimento no campo da educação, pois o documento apresenta, de certa forma, um retrocesso em relação a ideia de inclusão já desenvolvida no PNEE-PEI (2008), caminhando em direção a um sistema segregador de educação especial, com isso houve um movimento de denegação entre os especialistas da área, tal movimento, levou a revogação dessa política com o Decreto Nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Atualmente, está vigência a PNEE-PEI de 2008.

Apesar dessa atualização da PNEE de 2020 já ter sido revogada, considera-se ainda relevante desenvolver um estudo a respeito desse documento, considerando além do ato normativo em si, mas também o que ele representa no contexto social e político, na perspectiva de violação dos direitos humanos.

Com isto em mente, este estudo de caso tem como questão norteadora: **Como a proposta de atualização da PNEE de 2020 aponta um regresso na ideia de inclusão escolar e demonstra uma violação aos Direitos Humanos da público-alvo a quem se destina?** Tendo isso em mento, este estudo objetiva

investigar como a PNEE (2020) representa uma regressão nas diretrizes da educação inclusiva e apresenta uma violação ao direito humano à educação.

A partir da análise do documento revogado (PNEE, 2020) e da PNEE-PEI (2008) em vigência e o levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES a respeito dessa temática, onde foram levantados oito artigos, constituindo assim, as fontes de pesquisa deste trabalho.

2 LEVANTAMENTO TEÓRICO BIBLIOGRÁFICO

Para compor a análise deste estudo, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico Estado da Arte a fim de entender o movimento acadêmico a respeito da proposta da PNEE (2020). Para isso, foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando como termo de busca “PNEE EQUITATIVA, INCLUSIVA E AO LONGO DA VIDA” alcançando 8 artigos, utilizando a ferramenta “expandir meus resultados” alcançou-se 10 artigos no total. Não foi necessário utilizar outros critérios para refinar a pesquisa. A partir desses resultados, foram excluídos três artigos que estavam repetidos, e após a pré-análise de cada um manteve-se 7 artigos selecionados.

A fim de ampliar os resultados, foi realizada uma nova busca, utilizando o termo “ATUALIZAÇÃO POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”, sendo encontrado 10 resultados, foi realizada a seleção a partir da compatibilidade do título e excluindo artigos repetidos, com isso foi encontrado e selecionado após a pré-análise 1 artigo. Dada a repetitividade dos artigos já pré-analisados e selecionas, conclui-se que se esgotou a possibilidade de encontrar outros trabalhos a respeito dessa temática.

Sendo assim, foram selecionados oito artigos para compor as fontes de análise deste estudo.

Quadro 1- Levantamento teórico Estado da Arte

Título	Autores, ano e revista	Metodologia	Aporte teórico	Principais conclusões

A proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.	SHIMITE, SILVA, 2019. Revisa de Educação, psicologia e Interfaces	Análise documental da PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva, da atualização de (2018) e do documento elaborado pelo "Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED)".	MENDES, E. G. (2010; 2018); LEPED (2018) SAVIANI, (2018)	A ausência de incentivo público para o cumprimento da inclusão é significante, as propostas de atualização da PNEE ignoram a perspectiva inclusiva, coma justificativa da necessidade da inclusão ser efetiva.
A marcante presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020.	FERNANDES, MIGUEL, 2020. Revista Horizontes.	Pesquisa bibliográfica a respeito da construção da PNEE-2020.	MENDES, E. G. (2021; 2021; 2021); MANTOAN, M. T. E. (2015); KASSAR, M. C. M. (2012)	É pertinente uma atualização da PNEE (2008), mas a proposta de 2020 aponta um retrocesso histórico e viola a dignidade humana do público a quem se destina.
Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.	SEPTIMIO, CONCEIÇÃO, 2021. Revista de Estudos em Educação e Diversidade.	Análise documental da PNEE (2020).	FOUCAULT (1985; 1988; 1995; 2010; 2008; 2014); RODRIGUES (2006).	A PNEE (2020) não está alinhada com o atual debate acerca da educação inclusiva. O documento viola direitos das PcD, reforçando um modelo segregador de educação especial em centros especializados, escolas e classes especiais.
Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão?	NUNES, RODRIGUES, 2022. Revista Educação Especial.	Análise documental e a utilização do método crítico dialético (MARX, 1985) e as categorias de análise Estado e contradição.	ROCHA; MENDES; LACER-DA (2022); NUNES (2022)	As estratégias da PNEE (2020) e do decreto nº10.502/2020 são excludentes e ilegais, pois não estão de acordo com as normativas em prol da inclusão e da educação especial.
Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances:fundamentos edecreto n.10.502/ 2020	LANDIM, REBELO, 2023. Revista Teias.	Análise documental dos documentos normativos e orientadores da educação especial.	GADOTTI, M. (2016); SCHLOCHAUER, C.; LEME, M. I. S. (2012); LACONO; PARADA (2021)	O Decreto nº10.502/ 2020 demonstra não só um negacionismo das conquistas relacionadas as políticas de inclusão escolar, como também uma violação aos direitos humanos dos alunos a quem se destina.
A influência do capacitismo	SOARES, RIBEIRO, 2023.	Análise documental comparativa dos	CAMPBELL (2001; 2009);	Verificou-se que se trata de uma política discriminatória, capacitista

no Decreto n° 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020	Educação e Pesquisa.	instrumentos normativos voltados à educação especial inclusiva.	MANTOAN (2003)	e de segregação do aluno PcD, pois pressupõe a inferioridade desses alunos.
Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da pnee-2020	ROCHA, *et al*. 2021. Revista Práxis Educacional.	Análise do conteúdo dos argumentos utilizados no embate entre os favoráveis e os contrários ao decreto nº 10.502/2020 dos 11 vídeos das sustentações orais transcritos.	ALMEIDA, E. M. (2019); ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. (2021)	Os argumentos principais foram baseados na legislação brasileira e internacional, tanto para defender a revogação quanto a manutenção da PNEE (2020).
Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise doDecreto Nº 10.502/2020	ROCHA, MENDES, LACERDA, 2021. Revista Práxis Educativa.	análise do Decreto Nº 10.502/2020 apoiado no software *Iramuteq*.	KASSAR, M. C. M. (2011; 2019); MENDES, E. G (2019); PRIETO, R. G. (2010).	A PNEE (2020) parece ter sido elaborada visando garantir o direito à escolaridade ao longo da vida, mas no sentido de ser realizada em espaços exclusivos, reforçando uma visão segregatícia.

Fonte: desenvolvido pela autora (2024).

A partir desse levantamento, mesmo com o pouco tempo de vigência é possível pontuar alguns assuntos a respeito da PNEE (2020). Percebe-se uma quase unanimidade negativa em relação a esse documento, pois, torna-se contraditório em relação a proposta de educação inclusiva já vinha sendo construída no país desde o final do século XX, e contra documentos normativos anteriores.

Tendo isso em mente, percebe-se a necessidade de entender esse fenômeno de retrocesso aos direitos conquistados pelas minorias sociais, tal como a educação inclusiva, e como isso demonstra uma crescente onda de ameaça aos princípios dos direitos humanos no cenário atual. É nesse sentido que o presente estudo buscar desenvolver o estudo de caso desse documento.

3 ESTUDO DE CASO: A (DES)INCLUSÃO

A educação é um processo de formação humana, tem como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo, seja intelectual e socialmente, no Brasil é

um direito garantido por lei, defendido no artigo 6º da Constituição Federal, que dispõe a educação como um dos direitos sociais.

O processo da educação inclusiva surge com o intuito de garantir a efetividade desse direito, ou seja, não só o acesso à educação, mas a garantia de uma aprendizagem efetiva e uma trajetória escolar digna, Guebert (2010, p.17-18) traz a seguinte compreensão a respeito desse processo:

> Observe que a inclusão escolar fundamenta-se, portanto, em uma filosofia que possibilita a construção de igualdade de condições a todos, no que se refere ao atendimento educacional e profissional, objetivando oportunizar o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares brasileiras.

A partir dessa base teórica-normativa, entende-se o que é e qual a importância da educação especial inclusiva.

No contexto político e social na qual foi instituída a PNEE (2020), o Brasil estava em um governo de extrema direita, que em diversos momentos deixa claro a pouca preocupação em relação a garantia dos direitos humanos, por consequência, os atos políticos ocorridos nesse período em sua maioria refletiam esse contexto de retórica do autoritarismo e retrocesso dos direitos conquistados pelas minorias sociais.

Com isso, é possível observar uma tendência do autoritarismo e do fascismo enquanto ideologia em governos de ordem extrema direita, percebe-se um diálogo com o que Fernandes (1981) aborda a respeito da influência da ideologia fascista na América Latina, que apesar de não se apresentar enquanto regime político com todas as suas marcantes características, ainda demonstra sua influência política e ideológica. Na PNEE (2020) possível perceber alguns traços dessa ideologia de governo na proposta de atualização que apresenta um retrocesso significativo e violação do direito a educação inclusiva.

Segundo o site Agência Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2018 de 2014 a 2018, as matrículas de estudantes público-alvo da educação especial cresceram 33,2% em todo o país, e continua crescendo. A educação inclusiva necessita que diversos fatores sejam favoráveis para que aconteça de forma

eficaz, isso envolve desde modificações arquitetônicas, curriculares, de formação docente, quantidade de profissionais nas escolas, etc. até a quebra do paradigma excludente enraizado na sociedade, esse processo além de gerar um incomodo também gera custos, o que se torna desinteressante sob a ótica de um governo que desconsidera a importância da educação, colocando-a em último plano.

Uma característica apresentada na elaboração e instituição da PNEE (2020) e que demonstra esses citados traços de autoritarismo político é o fato ter sido construído sem debater efetivamente com a sociedade civil e principalmente com os sujeitos a quem se destina, ignorando não só a construção histórica dos direitos dessas pessoas como também o próprio princípio da inclusão (Nunes, Rodrigues, 2022; Landim, Rabelo, 2023; Rocha *et al*, 2021; Rocha, Mendes, Lacerda, 2021).

O discurso fascista atualmente se evidencia nas políticas de forma velada, demonstrando sempre sua inferência ideológica de forma que passa despercebida aos olhos da ignorância, na PNEE (2020) é proposto o retrocesso do atendimento para pessoas com deficiência através dos serviços especializados, justificado pela ideia de que a educação deve ser eficaz, (Shimite, Silva, 2019; Soares, Ribeiro, 2023; Rocha, Mendes, Lacerda, 2021) ignorando todos os estudos desenvolvidos ao longo dos anos a respeito da eficiência da educação inclusiva, impondo um sistema de educação segregatício, e contrariando atos normativos anteriores, políticas e tratados internacionais (Fernandes, Miguel, 2020; Nunes, Rodrigues, 2022; Landim, Rabelo, 2023; Soares, Ribeiro, 2023; Rocha *et al*, 2021; Rocha, Mendes, Lacerda, 2021).

Percebe-se que na realidade, não há efetivamente uma garantia dos direitos conquistados, visto que, estes, estão a todo momento sendo colocados em discussão e reavaliados de acordo com o que é benéfico ao governo. Torna-se preocupante pensar na crescente onda de apoio e de ascensão de governos de extrema direita com teor autoritário, não só no Brasil, mas no mundo, pois

normalmente caminham no sentido contrário aos princípios dos Direitos Humanos (Septimio, Conceição, Denardi, 2021; Landim, Rabelo, 2023).

4 PROPOSIÇÕES GERAIS E OS DIREITOS HUMANOS

Ao analisar a PNEE (2020) é possível perceber que se manteve muitos aspectos positivos da PNEE-PEI (2008), por exemplo, ao abordar a formação docente especializada, a garantia do atendimento educacional especializado e recursos especializado visando garantir a eficácia da educação inclusiva, atendimento especializado no contraturno das aulas regulares, educação bilingue, acessibilidade, entre outros.

Mas, ao realizar uma análise mais aprofundada das proposições gerais da PNEE (2020) percebe-se, conforme citado anteriormente, um enorme foco referente a eficiência da educação especial, conforme explicitado no Decreto 10.502/2020, Art.6º, inciso I, e como forma de alcançar esse objetivo, é proposto o atendimento educacional desse público-alvo em instituições e classes educacionais especializadas, serviço esse que já estava em “extinção” no Brasil por conta do seu caráter excludente e segregador, essa proposição contraria o que estava anteriormente definido, com a inserção desses estudantes preferencialmente na rede regular de ensino no processo inclusivo (Constituição Federal, 1988; LDBEN, 1996; PNEE-PEI, 2008; LBI, 2015).

Na perspectiva dos direitos humanos, destaca-se o conceito da educação inclusiva construída anteriormente a esse documento, pois dialoga com o Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) no eixo V, diretriz 19, declara: “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (BRASIL, 2009). Essa ideia é reforçada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que dispõe no artigo 26º o direito a instrução para todos. Esse diálogo entre direitos humanos e educação inclusiva também está presente na PNEENEI de 2008, que expõe:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.05).

A partir disso, conclui-se que a proposta de atualização da PNEE de 2020 apresenta uma grande contradição e retrocesso, indo contra as próprias ideias de equidade e inclusão propostas no título do documento, ignora a construção histórica do processo da educação inclusiva, que é uma grande conquista do público-alvo da educação especial e viola os direitos humanos desse coletivo, pensando no direito à educação, enquanto processo de formação humana, não só intelectual, mas também social e para a vida.

É importante evidenciar aqui, que se reconhece a necessidade de uma atualização da PNEE-PEI (2008) visando formas mais incisivas e práticas para que seja possível alcançar realmente a efetividade do processo de inclusão escolar, mas não da forma retrógrada como foi proposta em 2020.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (2020) evidencia um preocupante retrocesso no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, especialmente por romper com os avanços conquistados pela política anterior (PNEE-PEI/2008) e por adotar diretrizes que favorecem a segregação e o atendimento especializado fora da escola comum. Ao privilegiar uma concepção de educação pautada na eficácia e na eficiência, sem o devido diálogo com os sujeitos historicamente excluídos e com a sociedade civil, a PNEE (2020) revela não apenas a fragilidade democrática de sua elaboração, mas também um movimento político alinhado à lógica autoritária e excludente, que nega a centralidade da inclusão como princípio dos direitos humanos.

Esse reposicionamento institucional, ancorado em discursos de racionalização e desempenho, desconsidera a perspectiva humanizadora da educação e compromete a efetivação do direito à escolarização plena, como

previsto em documentos normativos nacionais e internacionais. Dessa forma, a proposta de 2020 não apenas contradiz os princípios que afirma defender — equidade e inclusão —, como também representa uma ameaça concreta à dignidade e à cidadania da população com deficiência, ao reforçar práticas que naturalizam a exclusão escolar. Reafirma-se, portanto, a urgência de políticas públicas construídas de forma democrática, participativa e comprometida com os valores dos direitos humanos, que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1. Acesso em: 24 de nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília, DF: SEDH, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 24 de nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.307, de 1º de janeiro de 2023**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 24 de nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Ministério da Educação. Brasília, DF: SEMESP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2024.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; MIGUEL, Raquel Silva Teixeira de. A grande presença dos exames em larga escala na Política Nacional de Educação Especial de 2020. **Revista Horizontes**, *[S. l.]*, v. 40, n. 1, p.1-27, 2022. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1375. Acesso em: 24 nov. 2024.

FERNANDES, Florestan. **Poder e Contrapoder na América Latina**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1ºed, 120 p., 1981.

GUEBERT, Mirian Celia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 3 ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; REBELO, Andressa Santos. Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: fundamentos e decreto nº 10.502/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 18–30, 2023. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/73909. Acesso em: 24 nov. 2024.

NUNES, Lorrana Oliveira.; RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão?. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p.1–25, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70955. Acesso em: 24 nov. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da *et al*. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da pnee-2020. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n.46, p.506-527, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300506&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585. Acesso em: 24 nov. 2024.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; DENARDI, Vanessa Goes. Poderes e perigos da política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, *[S.l]*, v.2, n.3, p.249-262, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350745539_PODERES_E_PERIGOS_DA_POLITICA_NACIONAL_DE_EDUCACAO_ESPECIAL_EQUITATIVA_INCLUSIVA_E_COM_APRENDIZADO_AO_LONGO_DA_VIDA. Acesso em: 24 de nov. 2024.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério. A Proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, [*S.l*], v. 3 n. 4, p.8-22, 2019. Disponível em: https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/191. Acesso em: 24 de nov. 2024.

SOARES, Bianca dos Santos; RIBEIRO, Iara Pereira. A influência do capacitismo no Decreto n° 10.502/2020 e no texto da PNEE 2020. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p.1-16, 2023. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?lang=pt#. Acesso em: 24 de nov. 2024.

TOKARNIA, Mariana. Cresce o número de estudantes com necessidades especiais. Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/cresce-o-numero-de-estudantes-com-necessidades-especiais. Acesso em: 24 de nov. 2024.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: INSERÇÃO DAS FAMÍLIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL POR MEIO DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS.

Valéria Karoline Cavalheiro[1]

Silvia Fernanda de Souza Lordani[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como o diretor escolar, por meio da gestão democrática, pode contribuir com a participação ativa da família na escola por meio dos órgãos colegiados. Desse modo, buscar-se-á compreender a partir dos documentos oficiais, como CF/1988 e LDB/1996, as possibilidades de uma gestão democrática por meio do conselho escolar, investigando o papel do gestor escolar como facilitador da gestão democrática, quais os impedimentos que ocorrem para que não se efetive e por fim, refletir sobre a integração da comunidade na escola pública. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que realiza uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Como embasamento teórico são utilizados os estudos de autores como Bruel (2010), Castro (2008), Cury (2005), Dalberio (2009), Dourado (2011), Hora (1994), Libâneo (2004), Lück (2010), Paro (2007). Os resultados revelam que a gestão democrática é um dos elementos primordiais para a transformação social, a família precisa se envolver e participar ativamente como membro da comunidade escolar. A participação democrática não ocorre de forma espontânea; requer planejamento, incentivo e comprometimento de toda a comunidade escolar. Os órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, representam ferramentas essenciais nesse processo, por permitirem o diálogo, a representação e a tomada de decisões coletivas, porém a participação precisa ser incentivada.

Palavras-chave: Gestão Participativa. Diretor Escolar. Conselho Escolar. Escola Pública. Comunidade Escolar.

1. INTRODUÇÃO

A gestão democrática e a participação da família na escola são temas de crescente relevância no cenário educacional contemporâneo e fazem parte dos debates diários nas instituições escolares públicas e em estudos acadêmicos. Nesse contexto, a participação da família, é fundamental, pois fortalece os laços entre a escola e o lar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos promovendo um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar tenham voz ativa em prol da qualidade do ensino

[1] Professora, Prefeitura Municipal de Santa Amélia PR, valeriakcavalheiro@gmail.com
[2] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá PR, bolsista da CAPES, fernandalordani@gmail.com

O presente estudo busca responder a seguinte questão: Como o diretor escolar, por meio da gestão democrática, pode contribuir com a participação ativa da família na escola por meio dos órgãos colegiados? Com o intuito de apresentar um breve histórico e as contribuições da gestão democrática desde a implementação da LDB 9394/96, por intermédio do trabalho do diretor e equipe docente, buscar-se-á trazer considerações sobre a participação da família em uma gestão democrática que realmente se efetive diante do envolvimento nos órgãos colegiados sendo eles: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho de classe, Grêmio Estudantil e Conselho Escolar. A fim de compreender a partir dos documentos oficiais, como CF/1988 e LDB/1996, as possibilidades de uma gestão democrática por meio do conselho escolar, será investigado o papel do gestor escolar como mediador entre as famílias e os órgãos colegiados na efetivação da gestão democrática, quais os impedimentos que ocorrem para que não se efetive e, por fim, refletir sobre a integração da comunidade na escola pública.

O interesse por essa temática surgiu nas observações realizadas no contexto escolar no qual uma das autoras está inserida enquanto docente na educação infantil, percebendo que esse tema ainda é um grande desafio, estando diretamente interligado a todo o sistema escolar, no qual é necessário um olhar mais cuidadoso. Esse estudo justifica-se pela crescente evidência científica revelada por autores como Libâneo (2001, 2004), Bruel (2010), Castro (2008), Cury (2005), Dalberio (2009), Dourado (2011), Hora (1994), Lück (2010), Paro (2007) que estudam e pesquisam tal temática e trazem contribuições que possam auxiliar gestores, buscando discutir as possibilidades para a participação efetiva com a família e os órgãos colegiados, evidenciam que a gestão democrática no ambiente escolar poderá facilitar a participação efetiva dos pais, professores, funcionários e comunidade.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que realiza uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Para organizar essa discussão sobre como podemos efetivar a participação da família por meio dos órgãos colegiados dentro de uma gestão democrática, o texto mostra no primeiro tópico os conceitos e base legal sobre a gestão democrática. No segundo tópico, são apresentadas discussões acerca do trabalho do diretor diante da inserção das famílias no ambiente escolar. O terceiro tópico aborda como efetivar a participação da família por meio dos órgãos colegiados, com ênfase no Conselho Escolar,

destacando como contribuem para a gestão democrática e propiciam a participação da família. Finalmente, no quarto tópico são realizadas as considerações finais deste trabalho.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEITOS E BASE LEGAL

No Brasil, a gestão democrática remonta à década de 1980, período em que a sociedade se mobilizou pelas reformas nacionais. Os movimentos sociais e populares, o movimento dos trabalhadores, as pastorais sindicais, os partidos políticos de esquerda e centro-esquerda foram decisivos no processo histórico, nas vitórias pela implementação dessa visão de gestão pública.

A gestão democrática da educação tem se firmado como um discurso político progressista, defendendo a educação como um direito e combatendo as forças gerencialistas, mercantilistas e centralizadoras. Diante disso, a gestão democrática representa um desafio para a sociedade brasileira, devido à sua trajetória política, social e cultural marcada por conflitos.

Atualmente, alguns estudiosos defendem a gestão democrática em suas pesquisas, como Bruel (2010), Castro (2008), Cury (2005), Dalberio (2009), Dourado (2011), Hora (1994), Libâneo (2004), Lück (2010), Paro (2007), entre outros, destacando a importância dessa visão de gestão na escola pública e nos diversos âmbitos sociais. Há também legislações que embasam a gestão democrática, sendo primeiramente pela Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) e pelos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

A gestão democrática é um princípio definido na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, Inciso VI, que evidencia em forma de lei a gestão democrática no ensino público (Brasil, 1988). Assim, demonstra que a educação é um espaço social onde todos devem ser participantes ativos, incluindo comunidade interna (equipe docente e funcionários) e externa (pais e a sociedade em geral).

Desde 1996, a gestão democrática também é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 3º. Inciso VIII, enfatizando que a gestão democrática do ensino público conforme as diretrizes desta Lei e das normas estabelecidas pelos Estados, Municípios e o Distrito Federal (Brasil, 1996).

Com essa legislação, as instituições públicas adquirem certa autonomia em relação à estrutura e às responsabilidades da equipe de gestão escolar,

especialmente nas práticas pedagógicas, administrativas e financeiras. Estas funções passaram a ser ressignificadas na lei. Atualmente, indicam a interação entre a equipe educacional, permitindo a vivência de alguns mecanismos da gestão democrática, como a descentralização do poder, a participação e a autonomia.

Os princípios educacionais apresentados na LDB 9394/1996 estão alinhados com as ações mencionadas na CF/1988, definindo uma visão de educação baseada nos princípios democráticos, inclusivos e participativos. Ainda sobre a LDB 9394/1996, é importante destacar que o Art. 14, Inciso I e II, que define as normas de gestão democrática no ensino público da educação básica, assegurando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e enfatizando a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares (Brasil, 1996).

Ainda assim, a LDB - Lei 9.394/96, em seu Art. 12. Inciso VI e VII, dispõe que o estabelecimento de ensino tem a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração com a família e a escola e do mesmo modo, trazer informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e rendimento dos seus filhos, e também, sobre como está sendo a execução da proposta pedagógica (Brasil, 1996).

Embora a gestão democrática esteja prevista em lei, Subbrack, Jung e Weyh (2016) salientam que existe um distanciamento entre a teoria e a prática, pois muito se fala sobre a gestão democrática, mas pouco é refletido sobre seu real significado. Para que a escola possa ser um espaço democrático, é necessário que seja repensado em toda uma estrutura, para romper o distanciamento entre o diretor e a comunidade escolar.

Nesse sentido, nota-se que mesmo que com amparo legal há uma lacuna entre a lei e a gestão democrática realizada. Assim, é imprescindível que a atuação do gestor escolar seja baseada em uma gestão democrática, considerando que a comunidade escolar e local são instâncias importantes para implementar a gestão democrática.

3. O TRABALHO DO DIRETOR E A INSERÇÃO DA FAMÍLIA NA TOMADA DE DECISÕES

É evidente que a gestão democrática e a forma como ela é conduzida não deve ser centrada somente no diretor, no entanto, é ele que dará os caminhos para que essa gestão aconteça, realizando o movimento de fortalecimento democrático de todo o processo pedagógico, a fim de gerar resultados significativos a todos os envolvidos por meio da participação coletiva.

Segundo Libâneo (2003), o diretor tem como uma de suas funções coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola. Além de atender às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores de ensino, precisa que suas decisões no ambiente escolar sejam apoiadas pela equipe escolar e comunidade.

A função do diretor é considerada agente principal na tomada de decisões dentro do ambiente escolar, podendo ocasionar assim um dos obstáculos para a consolidação da gestão democrática. Conforme destaca Silva (2011), é evidente a existência de uma estrutura hierárquica e vertical do sistema educacional, de acordo com as normas, leis e objetivos formais, o que proporcionou historicamente que a administração escolar apresentasse um modelo conservador, atribuindo ao diretor escolar, por meio de leis, o poder de autoridade máxima no âmbito escolar.

A participação efetiva da família é uma prática política e democrática que exige uma mudança no papel do diretor escolar. Isso implica repensar a divisão entre funções administrativas e pedagógicas e abandonar práticas centralizadoras, corporativistas e autoritárias. Mais do que mudar o discurso, é necessário adotar um projeto de gestão alinhado a uma proposta educativa voltada para a sociedade, o indivíduo e o mundo.

Não se pode afirmar que a participação dos pais na escola dependa apenas das ações do diretor, mas sua conduta é influenciada por ideologias, como o medo de perder o controle, reforçado pelo Estado. Por meio da mídia e das avaliações, o Estado transmite a ideia de que o diretor é o único responsável pela escola, ocultando sua própria responsabilidade pela educação e pela qualidade do ensino.

O papel do gestor escolar pode ser um dos elementos que limitam a participação das famílias. Dependendo de como a escola acolhe e trata essa participação, ela pode fomentar ou reprimir as tentativas de participação e contribuições. Também nota-se que, em algumas ocasiões, a família se sente negligenciada, não conseguindo influenciar os processos decisórios importantes

ISSN: 2176 - 1396

para a escola e, consequentemente, desacreditando da escola e do seu papel social diante das decisões.

Este aspecto formal de que o gestor escolar detém o poder na escola precisa ser transposto para que, mesmo com a estrutura hierárquica da escola, seja possível a participação de pais, estudantes, docentes e demais colaboradores. Considerando que a participação democrática não ocorre de forma espontânea, mas sim como um processo histórico de construção coletiva, torna-se imprescindível a previsão de tais práticas institucionais que não só possibilitem, mas também promovam práticas participativas no ambiente escolar público (Paro, 1992).

Lück (2009) destaca competências de planejamento e organização essenciais ao diretor, com foco na gestão democrática e na mobilização do Conselho Escolar. Cabe ao diretor incentivar a participação e dar voz ao Conselho, para que a escola cumpra com qualidade seu papel social. Assim, a participação da comunidade se alinha ao conceito de escola democrática. Além do esforço em integrar a família, é crucial garantir a organização das instâncias colegiadas, como será abordado a seguir.

4 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NOS ÓRGÃOS COLEGIADOS

A participação efetiva de todos os envolvidos no segmento da comunidade escolar é significativa, uma vez que dela decorre a gestão democrática na escola. Para resultados mais significativos é importante a participação dos professores, funcionários, pais e comunidade para que aconteçam planejamentos e realizações concretas dentro do ambiente escolar.

A presença dos pais na escola, muitas vezes, se limita à participação em reuniões pedagógicas, que frequentemente são para assinar boletins, sendo que o objetivo da reunião é informar sobre o desenvolvimento dos alunos, da classe como um todo e analisar detalhadamente os estudantes com problemas de aprendizagem e comportamento, distinguindo por meio de padrões vistos como adequados para a escola.

Conforme Libâneo (2001, p. 32) “a organização escolar democrática implica não só na participação na gestão, mas a gestão da participação”. A escola precisa ter sua autonomia e também a participação da comunidade educativa, buscando formas de traçar seus próprios caminhos em conjunto com professores, alunos,

pais, funcionários e comunidade, tornando-os responsáveis pelo resultado da instituição, de modo que haja uma gestão consciente, partilhada e solidária com todos os membros da equipe escolar.

É necessário que o diretor escolar organize o funcionamento da escola e os espaços de tomada de decisões com a comunidade escolar, apoiando a democracia. Suas ações devem proporcionar a todos a oportunidade de participar ativamente nos ambientes escolares, debatendo, e monitorando as atividades pedagógicas, além da utilização de recursos e implementação de políticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação oferecida pelo estabelecimento de ensino que representa.

Dourado (2003, p. 62) afirma que “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs”. Sendo assim, as vivências formativas são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e colaborativa, através do envolvimento da comunidade, formação continuada aos educadores, avaliação participativa, grêmios estudantis e processos decisórios colaborativos.

O envolvimento dos colegiados escolares pode simplificar e auxiliar o trabalho do diretor, já que eles representam a comunidade escolar e são representantes da gestão democrática. Estes órgãos colegiados escolares incluem: o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil que juntos definem metas e tomam decisões, visando melhorar a qualidade das práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico (Paraná, 2011).

A integração da comunidade é objeto de preocupação entre autores, como Paro (2007) que destaca em seus trabalhos duas dimensões: a primeira sobre a participação dos representantes da instituição escolar nos instrumentos de participação coletiva na escola e a segunda, trata-se da participação direta, presencial dos pais ou responsáveis no âmbito escolar. Ao repensar em toda a estrutura escolar para o recebimento das famílias dentro da instituição, oportunizando uma integração e participação ativa dos familiares na educação dos seus filhos.

Em relação aos órgãos coletivos, as Instâncias Colegiadas - APMF, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe, são entidades formadas por representantes de todos os setores da comunidade. Seu propósito é apoiar o diretor em sua função de gestor escolar, tomando decisões e encaminhando soluções para

os desafios diários da escola, sempre com o foco principal na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

O Conselho Escolar é a instância máxima para a tomada de decisões dentro de uma instituição de ensino. Este representa todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, docentes, pais ou responsáveis, colaboradores, pedagogos, diretores e a comunidade externa. Cada Conselho Escolar é apoiado por seu próprio Estatuto, que estabelece a quantidade de membros, os métodos de convocação para as reuniões regulares e extraordinárias, o procedimento de renovação dos conselheiros, entre outras questões de responsabilidade desta entidade (Paraná, 2024).

Na escola, um órgão colegiado pode ser um local para decisões conjuntas voltadas para os interesses das comunidades escolar e local; é um meio contínuo de educação política por meio da participação. A implementação de conselhos escolares é um exemplo de iniciativa, geralmente política, que visa estimular possíveis vias de envolvimento representativo no ambiente escolar público.

O Art. 2º do Estatuto do Conselho Escolar o caracteriza como um órgão supremo de decisão, um espaço de debate sobre as diversas esferas da escola. A eles competem as funções de consulta, deliberação, avaliação e supervisão das questões pedagógicas, administrativas e financeiras (Paraná, 2009). Esta participação contribui não só para a gestão democrática da escola pública, mas também para a qualidade do ensino, ao construir coletivamente um plano de ação que atenda à função social da instituição escolar.

Com base nessa visão ampla e através do envolvimento ativo por meio dos segmentos é possível uma reflexão conjunta dos problemas existentes na escola, que permite que a própria comunidade escolar encontre soluções, através da participação coletiva, para aprimorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, considerando que uma das bases para uma gestão democrática é a capacidade de compartilhar informações e conhecimento, além de promover a participação efetiva dos grupos nas necessidades do ambiente escolar.

Desse modo, para que a gestão democrática por meio das instâncias colegiadas seja efetiva, é essencial que os ambientes escolares possuam autonomia e que sejam estabelecidos órgãos colegiados como ferramentas contínuas de educação política.

ISSN: 2176 - 1396

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema estudado é pertinente e relevante, tanto do ponto de vista educacional quanto social, a escola democrática deve promover a aproximação com as famílias, favorecendo a transformação da sociedade. No entanto, há uma lacuna entre a legislação educacional e a efetiva prática da gestão democrática nas instituições de ensino, muitas das quais ainda mantêm modelos autoritários.

A gestão democrática busca ampliar a participação da comunidade escolar, sendo um dos pilares para a construção de uma educação mais participativa e transformadora. Nesse contexto, destaca-se o papel da família como parte fundamental da comunidade escolar, cuja participação precisa ser incentivada. O diretor, enquanto figura central na gestão, deve adotar uma postura mais participativa, superando práticas centralizadoras e gerenciais que limitam o envolvimento dos pais.

É importante reconhecer que a participação democrática não ocorre de forma espontânea; requer planejamento, incentivo e comprometimento de toda a comunidade escolar. Os órgãos colegiados, como o Conselho Escolar, representam ferramentas essenciais nesse processo, por permitirem o diálogo, a representação e a tomada de decisões coletivas. No entanto, cabe ao diretor garantir que essa participação seja efetiva e não meramente formal.

Outro ponto importante é que, culturalmente, ainda não somos formados para atuar politicamente nas questões escolares. Isso reflete uma ausência de formação política desde a infância, o que dificulta o exercício da cidadania no ambiente escolar. Promover o pensamento crítico dos estudantes pode ser uma estratégia para transformar esse cenário, formando, no futuro, pais mais conscientes e participativos. Acredita-se que, com políticas públicas que valorizem a gestão democrática, será possível fortalecer o papel das famílias na vida escolar e, consequentemente, contribuir para uma educação de maior qualidade e compromisso social.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Constituição (1996). Lei LDB nº 939496**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF.

DOURADO, L. **Gestão escolar democrática:** a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2003.

FERNANDES, M. C. S. G.; RAMOS, G. P. Conselho Escolar, Participação e Qualidade da educação no Âmbito da Gestão Democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, UFSCar, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J.C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, p. 112, 2001.

LIBANÊO, J. C.; OLIVEIRA, J.F.D.; TOSCHI, M. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – **Estatuto do Conselho Escolar.** Superintendência de educação, coordenação de apoio a direção e equipe pedagógica. Curitiba: PR, 2009.

PARANÁ – CEE. **Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – DPPE**. Coordenação de Gestão Escolar – CGE. Instâncias Colegiadas, 2011.

PARANÁ – **Secretaria da Educação do Paraná**: dia a dia educação. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60. Acesso em 15 de dez. 2024.

PARO, V. H. O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Revista Em Aberto**. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan./mar, 1992.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. 2007, **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/estrutura-da-escola-e-pratica-educacional-democratica/ Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, M. P. S. da. **A reconfiguração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola**. 2011. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/96354. Acesso em: 3 mar 2024

SUDBRACK, E. M.; CÊNIO, B. W. Gestão Democrática na Escola Pública Brasileira – Limites e Possibilidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 71, n. 1, p. 59–74, 2016.

DINÂMICAS DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA NA PERCEPÇÃO DE GESTORES UNIVERSITÁRIOS: LIMITES E DESAFIOS[1]

Marcio Giusti Trevisol[2]

Laura Giacomin D'Agostini[3]

Davi Alexandre Schoenardie[4]

Joviles Vitório Trevisol[5]

RESUMO

Trata-se de um estudo em andamento que compõe um projeto macro aprovado pela Chamada Pública CNPq/MCTI n° 10/2023 que pesquisa o Programa Universidade Gratuita implementado no Estado de Santa Catarina. O problema de pesquisa emerge da seguinte pergunta: qual a percepção dos gestores universitários quanto à implementação do Programa Universidade Gratuita no que tange aos desafios e potencialidades enquanto política pública para a Educação Superior do Estado? O objetivo é analisar a percepção dos gestores educacionais de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina a respeito do Programa Universidade Gratuita sobre os seus desafios e potencialidades para a Instituição e para a sociedade catarinense. Em seus aspectos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória, de metodologia histórico-crítica e com coletada de dados de campo. Os dados foram coletados em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com auxílio da ferramenta *TurboScribe*. Foram entrevistados sete gestores, com posições estratégicas para implementação do programa, entre os meses de novembro e dezembro de 2024. O *ATLAS.ti* foi utilizado para a tabulação dos dados combinada com análise de conteúdo da Bardin (2016). Os resultados

---

[1] Resumo decorrente de um projeto de Iniciação Científica financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do Programa Institucional de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cotas de 2024/2025. Edital nº 24/Unoesc-R/2024.

[2] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: marciotrevisol@unoesc.edu.br.

[3] Acadêmica de Direito na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq. E-mail: lauragdagostini@gmail.com.

[4] Especializando em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: davi.schoenardie@unoesc.edu.br.

[5] Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (2010-2019 e 2023...). *Visiting Posdoctoral Researcher* junto ao *Centre for Science and Technology Studies at Leiden University* (Holanda, 2021-2022). Pós-Doutor em Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal, 2006), sob a orientação do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP, 1996-2000). Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1993-1995). Especialista em Filosofia Política pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ, 1991-1993).

apontam que os gestores possuem uma percepção positiva do programa nos aspectos da democratização, acesso e permanência de jovens carentes. Porém, apontam que é necessário fazer aperfeiçoamentos no que se refere ao acompanhamento das contrapartidas dos estudantes, absorção da pesquisa e a extensão, bem como, no tratamento dos estudantes evadidos.

Palavras-chave: Programa Universidade Gratuita. Políticas Educacionais. Acesso e Permanência. Educação Superior. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior no Brasil enfrenta desafios na superação das desigualdades sociais, étnicas, econômicas, políticas e culturais no acesso e na permanência dos estudantes. O país vivencia, por um lado, a expansão da oferta de matrículas na Educação Superior, sobretudo a partir das reformas dos anos 2000 e, por outro lado, vivencia um momento de massificação mercadológica que esvazia o sentido de uma educação que promove a inclusão social (Sguissardi, 2015). Tal questão é debatida por Lesnieski e Trevisol (2021), quando apontam que as políticas educacionais são fundamentais na promoção de mobilidade social, democratização do ensino e desenvolvimento de um país.

Em Santa Catarina, merecem destaque os artigos 170 e 171 da Constituição Estadual de 1989, que permitiram que o Estado implementasse um conjunto de Programas de Assistência Estudantil, como o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), substituído em 2023 pelo Programa Universidade Gratuita (PUG). Nesse sentido, emerge a seguinte pergunta investigativa: qual a percepção dos gestores universitários quanto à implementação do Programa Universidade Gratuita no que tange os desafios e potencialidades?

O objetivo é analisar a percepção dos gestores educacionais de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina, com destaque para as potencialidades e os desafios da implementação do Programa Universidade Gratuita. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa[6] Creswell, 2021), com relação aos objetivos é descritiva (Gil, 2002), com metodologia histórico-crítica (Lesnieski, Trevisol e Silva, 2024) e coleta de dados de campo em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com o auxílio da ferramenta *TurboScribe.*

[6] A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética sob o número nº 7.182.912

Foram entrevistados 07 (sete) gestores, com posições estratégicas para implementação do programa, entre os meses de novembro e dezembro de 2024.

O *ATLAS.ti* foi utilizado para a tabulação dos dados combinada com análise de conteúdo da Bardin (2016). A partir da análise dos dados emergiram as seguintes categorias; (i) Programa Universidade Gratuita, democratização, acesso e permanência; (ii) percepção dos desafios para implementação do Programa Universidade Gratuita; (iii) Programa Universidade Gratuita e impacto social para o desenvolvimento de Santa Catarina; (iv) percepção dos gestores sobre o futuro do Programa Universidade Gratuita. Desse modo, a pesquisa possibilita auxiliar na tomada de decisões estratégicas e reformulação de políticas públicas de Educação Superior em Santa Catarina.

2 O PROCESSO DE APROVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PUG

Em 2022, durante as eleições estaduais, o candidato a Governador Jorginho Mello apresentou o PUG com uma proposta inovadora para financiar 100% das mensalidades de graduação presencial em Santa Catarina, encerrando o ciclo político que sustentava o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) (Trevisol *et al.*, 2025). Em 11 de junho de 2023, o PUG foi aprovado por ampla maioria, com base na Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023, que o estabeleceu como uma política pública destinada à democratização do acesso à Educação Superior no Estado, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento regional.

A seguir, é apresentada a evolução normativa que fundamenta o PUG, evidenciando percurso legislativo que moldou essa política educacional.

Quadro 01 - Bases legais de Aprovação e Implementação do PUG

LEGISLAÇÃO	ANO	DESCRITIVO
Decreto nº 219	2023	Regulamentação do PUG: Define critérios de elegibilidade para estudantes e estabelece obrigações das instituições participantes.
Lei Complementar nº 831	2023	Programa Universidade Gratuita (PUG): Financia 100% das mensalidades de graduação presencial em instituições sem fins lucrativos. Vincula-se ao Art. 170 da Constituição Estadual.
Lei nº 18.672	2023	Cria o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) para financiamento de bolsas e infraestrutura universitária, vinculado ao Art. 171 da Constituição.

ISSN: 2176 - 1396

Decreto nº 450	2024	Atualização do PUG: Amplia prazo para comprovação de residência e ajusta cálculo da renda familiar para inclusão de mais estudantes.
Decreto nº 893	2025	Implementa sistema digital unificado para gestão do UG e FUMDES, melhorando a eficiência administrativa e transparência dos programas.
Lei Complementar nº 866	2025	Alterações no PUG e FUMDES: Estabelece 480 horas de contrapartida social pós-formatura, reserva 5% das vagas para pessoas com deficiência e flexibiliza critérios para instituições participantes.

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Para ingressar no Programa, é necessário comprovar hipossuficiência por meio do Índice de Carência (IC), que avalia renda per capita, situação de desemprego e despesas familiares essenciais, ser natural do Estado ou residir nele há mais de 5 anos e ser a 1ª graduação cursada com recursos públicos estaduais advindos do PUG ou do FUMDESC (Santa Catarina, 2023). A contrapartida exigida dos estudantes beneficiados pela bolsa deve ser realizada em até 2 anos após a conclusão do curso, por meio de serviços à comunidade, proporcionalmente ao período do benefício, com carga horária de 20 horas mensais (Santa Catarina, 2023).

Ademais, quanto às atribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) que aderem ao PUG, dentre as principais, destacam-se o dever em realizar a conferência de documentos do cadastro, fornecer uma vaga de benefício integral ou duas vagas com benefício parcial de 50% no mesmo curso de graduação para cada quatro vagas subsidiadas pelo Estado, fiscalizar a contrapartida do estudante e firmar termos de cooperação para sua viabilidade (Santa Catarina, 2023).

3 PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PUG

Na primeira categoria emergente, os gestores apresentam uma percepção sobre o quanto o PUG pode gerar acesso e permanência de estudantes na Educação Superior.

Quadro 02 - Categoria I: Programa Universidade Gratuita, democratização, acesso e permanência

Entrevistado	Descrição
G1[7]	“A gente entende que vamos receber um número bem expressivo de alunos (...) tem aumentado o número de estudantes matriculados”

[7] Para manter anonimato e garantir o tratamento dos dados foi utilizado a terminologia “G” que significa gestor.

G2	"Vemos muitos estudantes que não teriam condições de fazer determinados cursos, mas se tornam possíveis por meio do Programa"
G3	"Temos percebido números interessantes na procura. Em relação à permanência dele, também depende muito da formação que ele chegou à graduação"
G4	"O desafio agora é a permanência. Não é mais pela condição econômica, mas pela capacidade intelectual, pois o estudante chega muito fragilizado. Ao mesmo tempo que temos o maior volume de ingressantes, devemos nos preparar para a maior evasão da história"
G5	"Hoje os alunos que têm aula à noite chegam cansados então tem que estar motivados e para isso, tem que ter o apoio da família, do Município, da Instituição etc."
G6	"(...) fazendo com que o estudante tivesse possibilidade de acesso não só a bolsas, mas acesso às universidades comunitárias e pudesse fazer aquele curso que ele deseja, dando uma contribuição ao Estado, pagando o Estado pelo auxílio que ele tem, em forma de trabalho"
G7	"O Programa permite financiamento estudantil, mas persistem barreiras financeiras, culturais e formativas para a permanência. As instituições precisam fortalecer políticas internas, considerando inclusive o projeto de vida dos jovens, muitos podem apenas iniciar um curso por empolgação da gratuidade, mas sem nenhuma identificação profissional"

Fonte: autores (2025)

Os gestores concordam que o PUG é um instrumento de acesso e motivador para que estudantes busquem a Educação Superior. Entretanto, reconhecem um problema de fundo, já que, para eles, a ampliação do acesso não garante, por si só, a democratização, sendo necessário oferecer condições para a permanência, com ambientação e acompanhamento adequado. Esse posicionamento também acena para àquilo que Schwartzman (2022) aborda como papel do Estado na regulação da expansão *versus* manutenção de padrões mínimos de qualidade.

Quadro 03 - Categoria II: Programa Universidade Gratuita e impacto social para o desenvolvimento de Santa Catarina

Entrevistado	Descrição
G1	"É estar presente na comunidade, é desenvolver os estudantes, é ir ao encontro das dificuldades das instituições de saúde, as licenciaturas na rede de ensino, é o encontro dessas dificuldades e prover pesquisa, atividades que modifiquem aquela realidade."
G2	"Esse número crescente de estudantes se formarão qualificados para o mercado, beneficiando toda a região. Enquanto houver horas que eles têm que cumprir, também vai ser um ganho. As contrapartidas e projetos de extensão também geram ganhos para a comunidade, com N serviços prestados aí"
G3	"O estudante precisa estar em um nível mais avançado de formação para entregar também uma contrapartida de valor maior agregado ao Estado."

G4	"O impacto no desenvolvimento vai ser algo dinâmico, porque na medida que a gente já tem dados em relação ao histórico, as pessoas quando acendem o ensino superior, fazem pós-graduação, a rentabilidade e a capacidade delas de oferecer um retorno à sociedade aumenta"
G5	"As engenharias têm muitos projetos aqui (...). Os alunos estão usando suas habilidades de engenheiros (....)"
G6	"Todo esse contingente de estudantes que se formam, dando uma contrapartida de algumas horas para o serviço público contribuirá muito para o desenvolvimento"
G7	"O programa se apresenta com uma política aparentemente potente para promover o desenvolvimento do Estado, na medida que amplia o número de formados e sana demandas de áreas estratégicas. Além do mais, esses estudantes terão a contrapartida atuando em segmentos públicos durante ou após estarem formados"

Fonte: autores (2025)

Para os participantes da pesquisa, o PUG permitirá o desenvolvimento regional de Santa Catarina. De acordo com o entrevistado G7, por exemplo, o PUG é uma política potente para sanar demandas estratégicas de desenvolvimento, reforçado pela contrapartida dos estudantes e pelo aumento de formados na Educação Superior. Nesse sentido, a exposição dos entrevistados coaduna com a concepção pedagógica de educação como capital humano, defendida por liberais que consideram que quanto mais tempo um sujeito passa no sistema educacional mais contribui para a geração de renda e riqueza.

Tal perspectiva defende uma educação como um produto monetizado e como um patrimônio individual, por isso o estudante que recebe o financiamento público deve retribuir sua contribuição tributária à sociedade por meio da prestação de serviço (Laval, 2019; Fávero e Trevisol, 2020). Nesse âmago, a educação é reduzida a um patrimônio subordinado aos interesses da classe mais abastada, que fragiliza as dimensões de acesso às classes minoritárias e compromete a universalidade do ensino público.

Quadro 04 - Categoria III: Percepção dos desafios para implementação do Programa

Entrevistado	Descrição
G1	"Nos cursos que não são reconhecidos os alunos não têm acesso ao programa" e "Mais de 90% dos nossos cursos, o estudante trabalha durante o dia e estuda a noite, e a contrapartida da universidade gratuita se torna um dificultador para o estudante"

ISSN: 2176 - 1396

G2	"Universidade Gratuita, como programa novo, não tínhamos muitas respostas para as dúvidas do processo. Isso dificultou o processo de implantação e de transição porque a Universidade é muito grande, com número significativo de bolsistas"
G3	"Entendemos que o mais adequado seria a possibilidade de concedermos proporcionalidade de bolsas. (...) um equilíbrio adequado para que o programa realmente permita que a instituição continue operando e tenha o seu resultado operacional seguro"
G4	"(...) em razão dessas camadas sociais muito fragilizadas, ele tem a universidade, mas ele não tem o lanche, não tem o transporte, então, assim, claro, ele pode trabalhar para isso, mas veja, até ele conseguir fazer isso, muitas vezes, ele não tem tempo, não é?"
G5	"O aluno que vem fazer a faculdade ele não precisa só da mensalidade gratuita ele precisa de uma roupa, transporte, sair antes do trabalho, um apoio em casa, porque ele trabalha o dia inteiro vem estudar à noite cansado"
G6	"A Assembleia aprovou que o estudante poderia cumprir a contrapartida durante o curso. Vemos isso como problema, pois além de estudar e trabalhar, a sua contrapartida não tem um significado maior"
G7	"São várias as dificuldades para sua implementação, mas destaco duas. A primeira é relativa aos procedimentos e documentos comprobatórios que os estudantes precisam apresentar. A segunda, é relativa aos critérios de inclusão. É preciso conferir para evitar possíveis fraudes apresentadas nos documentos"

Fonte: autores (2025)

Para os entrevistados, a implementação do PUG atravessa alguns desafios, dos quais se destacam a falta de clareza e assertividade nas normas e procedimentos, além da contrapartida dos estudantes. Segundo os entrevistados, o perfil do estudante trabalhador tem dificuldade de permanência e, do ponto de vista organizacional, também há uma dificuldade com relação ao conhecimento do processo de pedido de bolsa e organização documental. Soma-se a esse desafio, as fragilidades na conferência dos dados que podem elevar o índice de informações falsas.

Quadro 05 - Categoria IV: Percepção dos Gestores sobre o Futuro do PUG

Entrevistado	Descrição
G1	"Tem que ser rigoroso com a instituição que recebe esse recurso público"
G2	"O Programa nasceu muito rápido, em um semestre foi desenvolvida toda a política foi aprovada e ela iniciou então eu enxergo como natural vindo essas mudanças (...) está indo para qualificação, entendo como positivo sempre que vai implantando alguma coisa e podendo incluir esses alunos que hoje não são abraçados pelo programa"

G3	“Tivemos a sorte de contar com pessoas competentes dentro da instituição nesse momento inicial, que entenderam a necessidade de criar alguns padrões e rastreabilidade que dê segurança para a instituição perante os órgãos fiscalizadores. Eu acho que isso é um fato importante, porque o recurso é público, então nós precisamos dar transparência para aquilo que a gente faz com o recurso em forma de projeto"
G4	“É transformador para o empreendedorismo e inovação, mas a colaboração que essa, vamos pegar a sociedade de um modo geral como apoio, é um estudo a ser feito, desses alunos do ensino médio, eles vão para o mercado de trabalho, quais são as funções que elas exercem, qual a capacidade de agregação de valor que elas têm”
G5	“Eu acho que o programa é maravilhoso, tomara Deus esse programa não acabar nunca porque já é muita coisa mas pra muitos o programa que é lindo”
G6	“Visão de futuro, mostrando que Santa Catarina tem o desenvolvimento que tem, porque lá no passado, inclusive lá em 1962, o governador Celso Ramos teve a audácia de encontrar um monte de pessoas visionárias que projetaram Santa Catarina para o futuro, e que esse seria um momento excepcional de fazer com que a educação fosse um grande instrumento”
G7	“Acredito no programa como uma forma de acesso de estudantes carentes na educação superior. É um programa que tem condições de gerar inclusão e justiça social”

Fonte: autores (2025)

Todos os entrevistados concordam no potencial e no futuro do PUG, porém possuem indicações de melhorias para sua eficácia. Por exemplo, o G3 salienta a importância da rastreabilidade dos estudantes beneficiados para evitar fraudes com os recursos públicos. Tal descontrole, embora implícito pelo entrevistado, coloca em xeque o Programa e reforça os privilégios elitistas, ao garantir bolsas a estudantes que não necessitam do benefício para ingressar e permanecer na Educação Superior. Por outro lado, o entrevistado G6 aponta que Programas de natureza similar ao PUG são próprios da cultura de Santa Catarina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Programa Universidade Gratuita (PUG) na percepção dos gestores educacionais de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina, observa-se uma visão positiva do Programa, em especial no que concerne à democratização do acesso à Educação Superior para jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica e ao potencial impacto para o desenvolvimento regional de Santa Catarina. Contudo, os gestores também apontaram limites e desafios enfrentados: (i) a necessidade de políticas institucionais complementares que assegurem não apenas

o acesso, mas a qualidade para permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes mais vulneráveis; (ii) as dificuldades operacionais relacionadas à contrapartida dos estudantes, especialmente aos que trabalham durante a graduação, questão parcialmente solucionada pela alteração legislativa que transferiu o cumprimento das horas de serviço para o período após a conclusão do curso; (iii) a falta de clareza das normas e procedimentos, que demanda constante aprimoramento; (iv) a necessidade de rigor na verificação documental e nos processos de concessão de bolsas para prevenir fraudes e garantir que os recursos públicos alcancem efetivamente o público-alvo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014; 193º da Independência e 126º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 16 jun. 2025.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FÁVERO, A. A.; TREVISOL, M. G. **Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico.** Educação Unisinos, v. 24, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.18/6074. Acesso em: 19 de jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. **Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões (2017-2020).** Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, p. e021043, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8665113. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665113. Acesso em: 19 jun. 2025.

LESNIESKI, Marlon Sandro.; TREVISOL, Marcio Giusti.; SILVA, Gabrielle José da. **Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: Primeiras aproximações.** Educação & Realidade, v. 49, 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 219, de 2 de agosto de 2023.** Regulamenta o Programa Universidade Gratuita, instituído pela Lei Complementar nº 831/2023, dispondo sobre orientações quanto à assistência financeira aos estudantes. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://legislacao.sef.sc.gov.br/html/expo_mo/2023/dec_23_0412_em_23_0219.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 450, de 29 de janeiro de 2024.** Altera o Decreto nº 219/2023, que regulamenta o Programa Universidade Gratuita. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2024/000450-005-0-2024-009.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 893, de 14 de março de 2025.** Altera os Decretos nº 219/2023 e nº 220/2023, regulamentando programas de apoio à educação superior. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2025/20250314/Jornal/22471-A.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 831, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/831_2023_lei_complementar.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 866, de 15 de janeiro de 2025.** Altera os dispositivos das Leis Complementares nº 831/2023 e nº 18.672/2023, com ajustes ao Programa Universidade Gratuita. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2025/866_2025_lei_complementar.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei nº 18.672, de 31 de julho de 2023.** Institui o Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior Catarinense (FUMDESC). Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/18672_2023_lei.html. Acesso em: 19 jun. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Políticas de expansão da educação superior.** Para não esquecer: políticas públicas que empobrecem o Brasil. Brasil: Autografia, 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

A RECONSTRUÇÃO DO POTENCIAL MÁXIMO DE TODOS OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO PELA INCLUSÃO ESCOLAR

Ademir Ricardo de Souza Júnior[1]

RESUMO

Atualmente, a legislação inclusiva educacional conquistou um marco muito importante na educação brasileira que foi a garantia da matrícula de todos os alunos portadores de deficiência em escolas regulares. Porém, este processo sempre foi moroso desde a antiguidade até a atualidade, pois foi se desenvolvendo lentamente ao longo dos séculos através de estudiosos e cientistas políticos que elaboraram reformas educacionais com o objetivo de proporcionar direitos igualitários de acesso a todos para a educação. Porém, a falta de comunicação entre as reformas inclusivas e a atual organização do ensino médio brasileiro, fizeram com que esta modalidade de ensino não incluísse adequadamente todos para o seu curso, haja vista da organização curricular, atuação docente; recursos financeiros; infraestrutura, não contemplarem programas especiais de inclusão em sala de aula. No decorrer deste trabalho esses propósitos serão apresentados conjuntamente com o referencial teórico de três autores: Antônio Gramsci (1985); Gaudêncio Frigotto (2003) e Ademir Ricardo de Souza Júnior (2015) que também darão fundamento juntamente a uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, a justificativa de que o compromisso da qualidade envolvendo a proposta pedagógica do ensino médio inclusivo é de manter o caráter público da escola, sendo assim o trabalho será considerado como convicção educativa com o objetivo de reivindicar para todos os estudantes o direito ao acesso a ciência, tecnologia, cultura de forma a desenvolver, o máximo, as capacidades intelectuais e práticas dos discentes para a composição da práxis humana, compreensão da sociedade capitalista e das ações do homem como cidadão, trabalhador, indivíduo como protagonista da história.

Palavras-chave: Inclusão. Legislação. Currículo. Educação. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que será exposto a seguir terá como objetivo, relatar sobre as políticas públicas atuais para a educação inclusiva no ensino médio brasileiro mediante os seguintes questionamentos: A atual proposta pedagógica do ensino médio está contemplando a inclusão adequada dos alunos portadores de deficiência ao longo do curso? A formação e atuação do professor para atuação no ensino médio estão adequadas para a inclusão escolar na classe regular? Os recursos financeiros destinados ao ensino médio são suficientes para se trabalhar com inclusão de alunos na classe regular desta modalidade de ensino? Como a escola poderá se organizar para adaptar a inclusão ao atual ensino médio? Com base nesta conjuntura questionadora, não será descartada a hipótese de adaptação da proposta pedagógica

[1] Professor do Ensino Médio e Técnico, Especialista em Gestão Escolar, Etec de Praia Grande, ademirricardo90@hotmail.com.

do ensino médio para a inclusão no cenário desta modalidade da educação básica que ainda não inclui todos adequadamente para o acesso ao conhecimento.

Contudo, será necessário, inicialmente, historicizar o processo de inclusão, mediante a contextualização da idade antiga aos dias de hoje, e, assim, ressignificar a importância das reformas educacionais orientadas para a educação inclusiva tendo como base a Constituição Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Desta forma, surge a proposta pedagógica do ensino médio diante da inclusão que precisará ser articulada com os conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento máximo das habilidades, competências e valores de todos os alunos inseridos nas classes regulares dos estabelecimentos oficiais do ensino médio.

No entanto, a atual proposta pedagógica do ensino médio não está incluindo adequadamente todos os alunos matriculados nas classes regulares dos estabelecimentos oficiais de ensino ao acesso do conhecimento devido a contextos de displicências que vão desde o desencontro entre as legislações educacionais (inclusão; formação docente; destinação de recursos) até as falhas de comunicação existentes na escola (gestão escolar; professores; alunos, família). Ainda todos estes fatores esbarram na fragmentação do currículo do ensino médio que está de acordo com as recomendações do Banco Mundial que vão de encontro com os interesses setores conservadores contidos na organização da sociedade civil brasileira, os quais possuem relação com a inclusão do Brasil no mercado da globalização.

2 A ORIGEM E O CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Nos primórdios da civilização, a falta de cultura e a consequente proliferação da ignorância associada a condições mínimas de higiene na antiguidade, e a seguir na Idade Média, contribuíram bastante para o nascimento de crianças com deformidades, assim como a adquirição e a transmissão de doenças que consequentemente provocaram diversas formas de deficiência. Na idade antiga, as crianças que nasciam defeituosas ou eram abandonadas a própria sorte para morrerem ou simplesmente eram eliminadas. Já na idade média, com o Cristianismo, os deficientes eram considerados seres com alma e desta forma não poderiam mais ser eliminados, porém, eram marginalizados a sombra da então sociedade medieval, em hospitais, asilos, conventos ou viverem nas ruas a pedirem esmolas. Na idade

moderna, com o surgimento do humanismo, houve a introdução dos primeiros utensílios de inclusão para pessoas com deficiência, como, um código desenvolvido no século XVI, pelo médico e matemático Gerolamo Cardomo (1501 a 1576), para instruir pessoas com surdez a ler e escrever por intermédio de sinais. Outra contribuição do gênero foi desenvolvida, na mesma época, pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) que constava de um método de código de sinais para ensinar pessoas surdas. Apesar do processo de inclusão ter se iniciado no século XVI, foi somente no século XVIII que surgiu a primeira língua moderna de sinais, que foi a Língua Francesa de Sinais desenvolvida pelo abade Charles-Michel de l'Épée (1712 – 1789). Oportunamente, já no século XIX, em plena na idade contemporânea, com a aparecimento do ceticismo, este código de sinais inspirou a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ela foi criada, no Brasil, em 1855 com a chegada de Enrest Huet (1820 – 1882), professor em Paris, que com o apoio do então imperador do Brasil, D. Pedro II (1825-1891), institucionalizou a LIBRAS com a abertura do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857.

Essas iniciativas isoladas destes estudiosos, ao longo da história envolvendo ensino inclusivo, impulsionaram as reformas educacionais de inclusão no Brasil a partir do século XX. Por este segmento, houve o entendimento social que a pessoa deficiente possui direitos e que necessita ser educada em suas singularidades. Desta forma, a Declaração de Salamanca, em 1994, foi um aporte para a educação inclusiva brasileira, ao influenciar as políticas e práticas no Brasil.

“A introdução de reformas educativas é uma intenção internacional proveniente das necessidades e requisitos ocasionados pela produtividade reorganizada na esfera das instituições capitalistas”. (SOUZA JÚNIOR et al., 2015, p.16).

Diante deste contexto de reformas educacionais inclusivas temos líquido e certo **o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino**, garantido legalmente pelo: Inciso III do Artigo 208 da Constituição Federativa do Brasil de 1988; Inciso III do Artigo 54 da Lei Nº 8069 de 13-07-1990 – ECA; Inciso III do Artigo 4º da Lei Nº 9394 de 20-12-1996 – LDB; Caput do Artigo 7º da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11-09-2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica.

Também para a inclusão educacional, temos o AEE (Atendimento Educacional Especializado), promulgado pelo Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 através da PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva), que é um dos instrumentos legais que tem por objetivo garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência em escolas com práticas de inclusão. Este programa educacional é ofertado com matrícula optativa em horários de contraturno da escola, com professor especializado em sala de recursos áudio visuais e deve estar contemplado na proposta pedagógica da escola e com constantes avaliações. A operacionalização deste segmento educacional é regida pelo Decreto Nº 7611 de 17-11-2011.

3 A CONSTITUIÇÃO DO ATUAL ENSINO MÉDIO

Em paralelo a realidade educacional inclusiva, tem-se a reformulação das diretrizes para o ensino médio pela Lei Nº 14.945 de 31-07-2024. O seu 3º Artigo garante a igualdade de acesso, permanência e conclusão do ensino médio para todos os estudantes reconhecendo suas especificidades, singularidades e as diversas populações atendidas no ensino médio.

Contudo, por essas novas diretrizes, a Lei Federal Nº 9394/96 foi atualizada em seus Artigos: 35-B; 35-C; 35-D. E a partir deste segmento, o currículo do atual ensino médio ficou organizado em dois segmentos: **1°. Formação Geral Básica (FGB)**, que contém a base nacional comum curricular composta pelos componentes curriculares: Língua Portuguesa; Matemática; Inglês; Artes; Educação Física; Biologia; Física; Química; História; Geografia; Filosofia; Sociologia. A carga horária é de 2400 (duas mil e quatrocentas) horas a ser desenvolvida ao longo de 3 (três) anos; **2º. Itinerários Formativos**, que são compostos por áreas especificas do conhecimento técnico e profissional a serem escolhidas pelos alunos com carga horária de 2100 (duas mil e cem) horas, considerando que até as 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam orientadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular exclusivamente relacionados à formação técnica profissional oferecida.

> A política curricular orienta a educacional, desta forma ela precisará de docentes para ser concretizada mediante uma estrutura organizacional regulada e administrada de maneira adequada, com o auxílio da avaliação institucional, objetivando assim a descentralização; o surgimento de: escolas autônomas, currículo reorganizado, novos modelos de: gestão escolar, tarefas e responsabilidades do corpo docente. (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 16).

Para a atuação docente no ensino médio, o professor deverá ter formação em nível superior, especificamente em curso de licenciatura plena. É o que orienta o caput do Artigo 62 da Lei Federal Nº 9394 de 20/12/1996. Por sua vez, os cursos de superiores de licenciatura plena estão organizados pela Resolução CNE/CP Nº 4 de 29/05/2024, que apresentam cursos de licenciatura (formação inicial); cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

O ensino médio para o seu desenvolvimento conta ainda com os seguintes aportes financeiros: FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), Lei Nº 14.113 de 25/12/2020; PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC Nº 15/2021 em consonância com a Lei Nº 11.947/2009; Programa Pé de Meia (incentivo financeiro a estudantes do ensino médio de escolas públicas para incentivar a permanência e a conclusão deles nos estudos, além da participação em exames educacionais nacionais e subnacionais), promulgado pela Lei Nº 14.818, de 16/01/2024; APM (Associação de Pais e Mestres), regulada pelo Decreto Nº 65.298 de 18/11/2020. O objetivo crucial destes programas é assegurar o direito à Educação para todos os cidadãos.

4 O ATUAL ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por toda a organização legal do ensino médio, temos legalmente garantido como sucesso apenas o ingresso dos alunos com necessidades especiais a esta etapa da educação básica. No que se refere a permanência e a conclusão, com sucesso, dos alunos portadores de deficiência, é incerto. A legalidade da organização curricular do ensino médio é desarticulada com Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para que os recursos financeiros públicos sejam destinados prioritariamente ao ensino médio tal como foi organizado em seu currículo. Ir além desta organização, é ter a compreensão clara de que o AEE é um custo exorbitante em mantê-lo nas escolas, com salas de áudio visuais e com professores especializados. Por este mesmo raciocínio, devido as responsabilidades de aplicação dos recursos educacionais nas escolas, contidos no Artigo 70 da Lei Federal Nº 9394 de 20/12/1996 (consecução dos **objetivos básicos** das instituições educacionais de todos os níveis) os programas: FUNDEB; PDDE; Pé de Meia; APM não conseguem suprir a criação e manutenção do AEE, pois estes incentivos consideram apenas

como foco de investimento o processo de ensino e aprendizagem das classes regulares de seus estabelecimentos de ensino.

Não bastasse os problemas com a manutenção financeira do AEE na escola, temos que este programa educacional é ofertado no contraturno escolar. Assim sendo, este fato contribui para: o isolamento dos alunos portadores de deficiência com os demais discentes da escola; a falta de comunicação dos professores do ensino médio regular com os docentes do AEE; o entendimento equivocado de que o AEE seja apenas reforço escolar. O AEE por ser de matrícula optativa, e por falta de maiores informações, nem todas as famílias se interessam em matricular seus filhos nesta assistência escolar. Todos estes fatores, além da elaboração do planejamento, contribuem para o desafio das gestões escolares em manter o AEE em suas escolas.

Além destes fatores, a formação docente pela resolução CNE/CP Nº 4 de 29/05/2024 não está contemplada para atuação no AEE ao mencionar no 2º§ do Artigo 14 desta resolução, que somente os cursos de Licenciatura (formação inicial) deverão entre outros aspectos educacionais, estudar a educação especial, porém, nesta graduação não há menção de carga horário para se trabalhar com este tema. Nos demais cursos de licenciatura, envolvendo: formação pedagógica e 2ª licenciatura, por se tratar de complementação de estudos acadêmicos anteriores, e, consequente, aligeiramento na formação acadêmica, não existe menção sobre educação especial. Portanto, neste sentido, para a atuação docente no ensino médio inclusivo serão necessários investimentos do próprio aluno destes programas pedagógicos em se especializar, fora de sua licenciatura, para sua educação inclusiva em sala de aula. Nem todos os discentes egressos de suas formações acadêmicas possuem condições financeiras ou tempo hábil para cursos de extensões voltadas para a inclusão escolar.

> O acréscimo marginal de capacidade laboral é determinado pelo aumento periférico de instrução, treinamento e educação, ou seja, raciocino este que é tratado como “quantidade” pela lógica do capital humano, que tanto no plano geral do desenvolvimento dos países quanto no plano de instabilidade individual, trata-se de investimentos rentáveis, em qualificar o trabalhador em atividades precisas, dignas de atuação em linhas de produção, de acordo com os interesses capitalistas. (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

5 A POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO PELO ATUAL ENSINO MÉDIO

Enquanto estes desafios com o trabalho de inclusão no ensino médio, persistirem, caberá as instituições de ensino, trabalharem com a atual legislação no

que couber, ou seja, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica de acordo com o Inciso I do Artigo 12 da Lei Federal Nº 9394/96. Ou seja, estará em momentos de grupo que a escola deverá replanejar: formação em serviço; ambiente escolar; práticas pedagógicas; envolvimento da comunidade.

Objetivando o estreitamento das relações entre as comunidades interna e externa da escola, a formação em serviço poderá ser concretizada observando o Item II do Parágrafo Único no Artigo 61 da Lei Federal Nº 9394/96, através de palestras e workshops a serem ministrados por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, ou demais profissionais de inclusão, para professores, gestão escolar, funcionários da escola, alunos e seus pais, sobre LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); inclusão na educação; diversidade; multiculturalismo e o consequente respeito as diferenças individuais.

E assim, propiciar a todos os professores uma formação continuada acerca da reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas; o uso de recursos disponíveis e a consequente adaptação curricular que contemple: currículo flexível; diversidade dos métodos didáticos; apoio individualizado e avaliação diversificada. E, contudo, manter um canal de comunicação direto com toda a comunidade envolta da escola, garantindo assim, um diálogo aberto e constante com todos os atores da escola, bem como, a consolidação da parceria com a família e as empresas locais. Tão essenciais para a reconstrução de nova realidade no recinto escolar através das trocas de vivências e experiências pessoais e profissionais.

Em momentos da elaboração da proposta pedagógica escolar inclusiva, é essencial a participação dos pais e do empresariado local, pois estará, nestas parcerias e com os recursos bens ou financeiros que a escola dispuser, a reconfiguração do ambiente escolar que objetive: acessibilidade; adaptação dos materiais didáticos e espaços de convivência. Recursos estes tão importantes para o significado de pertencimento e inclusão em todo o processo de ensino e aprendizagem.

> A coletividade deve ser compreendida como um processo contínuo de proposta compromissada na construção de pensamento e vontade coletivos, que inevitavelmente poderão passar por um segmento de conflitos que deverão ser enfrentados e superados, pois são inevitáveis em trabalhos que envolvem o coletivo (pessoas com diferentes filosofias de vida e por consequência de opiniões). Superar estes embates significará riqueza de aprendizado e sabedoria futura de vida, em contrapartida, evitar o choque, significa adiá-lo para quando ele representar perigo catastrófico. Daí a

importância do sujeito se disciplinar internamente em consonância com a disciplina externa. (GRAMSCI, 1985, p. 153).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle dos variados segmentos de educação pelo capitalismo sempre foi difícil por se originar das contradições existentes nas relações sociais do produto da realidade contido na produção do sistema de capital. A contradição é algo que acontece sempre que o capital evolui fora de controle tanto do Estado quanto da burguesia gerando desta forma luta de interesses entre as camadas sociais, trata-se de reivindicações pela sobrevivência de ordem material e por outros interesses de conhecimento cuja posse ocorrerá na escola sob a forma de dominação.

Ou seja, esta contradição está presente nas legislações educacionais que não se conversam entre si. De um lado temos o avanço da garantia das matrículas em classes regulares de alunos portadores de deficiência. Do outro lado tem-se um ensino médio que não está preparado para receber a educação especial em toda sua extensão de forma eficaz e eficiente em razão de sua adaptação curricular; atuação docente; destinação de recursos financeiros; infraestrutura. Logo, este desencontro educacional representa o entrave para o desenvolvimento real da inclusão nas escolas regulares ao desconsiderar situações inclusivas em organizações curriculares fragmentadas.

Assim sendo, a educação especial necessita ser reorganizada com o propósito de edificar a proposta de uma sociedade que não se aliene aos interesses do capitalismo. Para tanto, será essencialmente importante romper com o raciocínio capitalista que restringe o ensino a uma mercadoria de compra e venda ao qualificar os sujeitos para desempenhar determinadas atividades laborais dentro de um restrito segmento contido nas corporações capitalistas. Onde o investimento em educação fundamental está restrito as condições mínimas de sobrevivência, saber ler e calcular as quatro operações fundamentais da matemática.

Desta forma, estará no interior das escolas as ferramentas necessárias para a readaptação da inclusão no ensino médio, através da coletividade, o direito de reivindicar para todos (comunidades interna e externa) o acesso a ciência, tecnologia e cultura. O que significa encarar o trabalho como preceito educativo com vistas ao desenvolvimento das competências intelectuais e prática que os alunos possam

atingir para a reconstrução do potencial máximo de todos os discentes do ensino médio pela inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo, SP: Círculo do Livro, 1985.

SOUZA JUNIOR, Ademir Ricardo de. **Proposta pedagógica unindo educação e trabalho para a reconstrução da formação profissional**. São Paulo, SP: RG Editores, 2015.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N.º 2/2001. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 7611 de 17-11-2011. **Lei sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Lei Nº 14.945 de 31-07-2024. **Lei de Diretrizes para o ensino médio.** Define diretrizes para o ensino médio. Brasília: 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 6.571 de 17-09-2008. **Lei do Atendimento Educacional Especializado**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: 2008. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em 04 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 4 de 29/05/2024. **Lei que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Lei Nº 14.113 de 25/12/2020. **FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica).** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília: 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. **PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. Lei Nº 14.818, de 16/01/2024. **Programa Pé de Meia.** Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília: 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html. Acesso em 04 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 65.298, de 18 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APMs para os fins que especifica. Diário Oficial do Estado de São Paulo, 18 nov. 2020. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65298-18.11.2020.html. Acesso em 04 jul. 2025.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES, CICLOS AVALIATIVOS 2014, 2017 E 2021, NO CURSO DE BACHARELADO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.

Lorena Costa Irmão Rego[1]

RESUMO

O presente estudo visa analisar os conceitos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) obtidos pelo curso de Bacharelado em História da Universidade Federal do Acre (UFAC), nos ciclos de 2014, 2017 e 2021. Atualmente a UFAC oferta 53 cursos de graduação, incluindo bacharelados e licenciaturas, ministrados na modalidade presencial e à distância. O problema da presente investigação infere: Que elementos contribuíram para que o curso de Bacharelado em História, obtivesse resultados insatisfatórios no ENADE? A hipótese versa que há fragilidades na formação dos alunos concluintes que fizeram a prova do ENADE, pois os conceitos atingidos nos ciclos 2014, 2017 e 2021 foram insatisfatórios mesmo com a presença dos conteúdos curriculares e disciplinas previstos nas Diretrizes de prova e componentes específicos da área de História, modalidade Bacharelado, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S), Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ano 2008. Este trabalho pretende identificar e analisar elementos que contribuíram para os conceitos insatisfatórios obtidos pelo curso de Bacharelado em História, comparando os componentes de formação específica das DCN's, Diretrizes de área do ENADE, de acordo com as informações e dados elencados nos Relatórios de Curso do ENADE, anos 2014, 2017 e 2021, comparando as performances nos resultados, a fim de traçar um breve diagnóstico situacional. O referencial teórico adotado abrange autores como Ristoff e Giolo (2011), Morosini; Santos e Bittencourt (2021), Severino (2017), entre outros. Serviram de base para este estudo, documentos oficiais, jurídicos e técnicos. O percurso metodológico empregado utiliza a abordagem qualitativa e exploratória, incorporando estudo de caso. Ao longo da pesquisa foram identificadas fragilidades no processo formativo dos alunos concluintes que fizeram as provas, mas o estudo carece de maior aprofundamento.

Palavras-chave: SINAES. ENADE. Avaliação. Resultado. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de reformular o processo avaliativo, garantir os padrões mínimos de qualidade da Educação Superior e consolidar as políticas públicas educacionais no país (Ristoff; Giolo, 2011).

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Acre, lorena.rego@ufac.br.

De acordo com Ristoff e Giolo (2011), no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior pode ser considerado um sistema em razão de combinar instrumentos de avaliação, regulação e política da Educação Superior.

Esse sistema é sustentado por metodologias e informações, sendo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes parte integrante dele. A avaliação da Educação Superior, segundo a Lei nº 10.861/2004, possui três dimensões: avaliação de instituições (interna e externa), dos cursos e do desempenho dos estudantes. (Brasil, 2004).

Nesse contexto, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior funciona como elemento indutor nas avaliações das universidades, regulando e estabelecendo uma legislação que serve de suporte para essas Instituições de Ensino Superior alcançarem êxito nos processos avaliativos (Brasil, 2003).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma avaliação externa e faz parte do SINAES que avalia o rendimento dos discentes concluintes aptos (aqueles que integralização 80% ou mais) dos cursos de graduação com base nos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos (DCN's), visando atender competências e habilidades necessárias para a formação do estudante. Desde de 2004, ENADE é conduzido e aplicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Anísio Teixeira (INEP), os ciclos são realizados a cada 3 (três) anos.

O ENADE é uma avaliação de larga escala, consiste numa prova de 40 questões, divididas em 30 questões de caráter especifico (área) e 10 questões de formação geral. Dessa forma, o componente de formação específica está dividido em 3 (três) questões discursivas e 27 questões de múltipla escolha, o componente de formação geral é dividido em 8 (oito) questões de múltipla escolha e 2 (duas) questões discursivas, lembrando que as questões envolvem situações problema e estudos de casos (BRASIL, 2023).

No que tange aos conceitos utilizados no ENADE, os mesmos variam entre 1 a 5, sendo os conceitos menores que 3 considerados insatisfatórios, conceito igual ou maior que 3 considerados satisfatórios. O cálculo para se chegar aos conceitos é feito com base na Nota Técnica nº 16/2018/CGCQES/DAES,

Ademais, o estudo em questão, tem como *lócus* a UFAC, instituição pública e gratuita de Ensino Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e mantida

pela Fundação Universidade Federal do Acre (FUFAC), federalizada por meio da Lei n.º 6.025, de 08 de abril de 1974, regulamentada pelo Decreto n.º 74.706, de 17 de outubro de 1974 (Brasil, 2008).

Atualmente, a Universidade oferece 53 cursos de graduação distribuídos entre bacharelados e licenciaturas, ofertados na modalidade presencial e à distância. (Brasil, 2020).

Apesar de existir inúmeras pesquisas acadêmicas sobre o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no âmbito nacional, quando nos referimos ao estado do Acre, percebe-se que não há trabalhos que abordem o SINAES e ENADE na UFAC, mais precisamente no curso de Bacharelado em História, justificando, assim, a relevância científica da investigação e contribuição relevante para a academia e desenvolvimento científico do Estado.

O problema desta investigação infere: Que elementos contribuíram para que o curso de Bacharelado em História da UFAC, obtivesse resultados insatisfatórios no ENADE?

A hipótese versa que há fragilidades na formação dos alunos concluintes que fizeram a prova do ENADE, pois os conceitos atingidos nos ciclos 2014, 2017 e 2021 foram insatisfatórios mesmo com a presença dos conteúdos curriculares previstos nas Diretrizes de prova e componentes específicos da área de História, modalidade Bacharelado, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN'S), Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação e Projeto Pedagógico de Curso, ano 2008 (PPC). Este trabalho pretende identificar e analisar elementos que contribuíram para os conceitos insatisfatórios obtidos pelo curso de Bacharelado em História, comparando os componentes de formação específica das DCN's, Diretrizes de área do ENADE, de acordo com as informações e dados elencados nos Relatórios de Curso do ENADE, anos 2014, 2017 e 2021, comparando as performances dos resultados, a fim de traçar um breve diagnóstico situacional.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento está presente nas pesquisas do meio acadêmico, sendo de extrema relevância para a validação de um tema de estudo. Não obstante, Severino (2017, p. 16) traz a compreensão da heurística como: "a ciência, técnica e

arte de localização e levantamento de documentos". Desse modo, para validar o conhecimento científico, é necessário fazer pesquisas e investigações, estabelecer critérios e análises, evitando produções semelhantes de algo já pesquisado.

O descritor escolhido foi “ENADE”, sendo as buscas realizadas na Plataforma Scielo Brasil, Biblioteca Virtual da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e Biblioteca Central da UFAC, compreendendo o interstício de 2020 a 2024.

Para a seleção dos trabalhos, foram formulados critérios de inclusão referentes ao idioma, considerando que os trabalhos deveriam estar em português. Além disso, era necessário que os trabalhos contivessem palavras-chave pertinente ao descritor utilizado na pesquisa. Durante o processo de seleção, foi dada ênfase à leitura dos resumos dos trabalhos para, posteriormente, realizar a seleção final.

Para a busca foram estabelecidos critérios de exclusão para o levantamento que incluíram a remoção de duplicações, os trabalhos e palavras-chave não relacionados com o objetivo da pesquisa, além de resumos que destoavam da temática estudada. Para tanto, o lapso temporal utilizado para as pesquisas com o descritor ENADE nas plataformas Scielo Brasil, Biblioteca Virtual da PUCPR e Biblioteca Central da UFAC compreenderam o período de 5 (cinco) anos referente aos anos de 2020 a 2024.

Acerca das observações descritas, Morosini; Santos e Bittencourt (2021) mencionam que “[...] a escrita do estado do conhecimento. Seguramente o pesquisador tem liberdade de construir seu texto, dessa ou da maneira que lhe parecer mais significativa ao seu público-leitor”.

Nesse sentido, tem-se abaixo elencados, a quantidade de trabalhos achados e considerados relevantes, conforme os critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa.

Tabela 1 - Resultado quantitativo da busca de artigos considerando o descritor: ‘’ENADE’’ extraídos da Plataforma Scielo Brasil.

Ano	Quantidade de artigos	Relevantes	Título(s) do(s) artigo (s) relevante(s)
2020	5	1	Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de licenciatura em Educação Física no Enade 2014
2021	6	0	--------
2022	1	1	Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017

2023	6	0	--------
2024	5	0	--------
Total	**21**	**2**	--------

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Os procedimentos utilizados para filtrar a busca seguiu a ordem de acessar o site da Scielo Brasil, buscar pelo descritor ENADE, aplicou-se os filtros do idioma português, todos, tipo de literatura, artigos e ano, totalizando 21 achados, sendo 2 (dois) artigos relevantes (conforme tabela 1),

Tabela 2 - Resultado quantitativo da busca de artigos considerando o descritor: ‘’ENADE’’ extraídos da Biblioteca da PUCPR.

Ano	Quantidade de artigos	Relevantes	Título(s) do(s) artigo (s) relevante(s)
2020	1	0	--------
2021	1	1	Análise sobre o Enade de Medicina Veterinária
2022	2	1	Enade e taxonomia de Bloom
2023	0	0	--------
2024	0	0	--------
Total	**4**	**2**	--------

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A busca na Biblioteca da PUCPR, ocorreu com a pesquisa no acervo, pesquisa geral, descritor ENADE, termo livre. Foram encontrados 4 (quatro) artigos, sendo 2 artigos considerados relevantes, conforme tabela 2.

Por fim, com relação a busca de trabalhos académicos no Portal da Biblioteca da UFAC com descritor ENADE não foram identificados achados.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa, exploratória e estudo de caso, com análise documental. O Estudo de Caso, segundo Triviños (1987) enfatiza a "interpretação em contexto"; para uma apreensão mais completa. É preciso considerar o contexto em que ele se situa para compreender melhor o problema, as ações e as percepções relacionadas à situação específica, analisar onde ocorre e avaliar a problemática.

A pesquisa acontece na Universidade Federal do Acre, Campus sede localizado na capital Rio Branco, o recorte temporal selecionado para servir de referência compreende o período de 2014 a 2021.

A escolha o curso de Bacharelado em História deve-se pelo fato do mesmo ter conceitos insatisfatórios junto ao ENADE, haja vista que, a pesquisa busca analisar esses resultados e compará-los com base nos documentos oficiais.

Para se ter uma noção mais detalhada do objeto de estudo têm-se abaixo, o quadro 1 que traz os dados e informações atinentes ao curso de Bacharelado em História:

Quadro 1 -Identificação do curso de Bacharelado em História da UFAC.

Curso e Modalidade	História-Bacharelado, presencial
Tempo de duração (integralização)	Tempo mínimo: 4 anos/Tempo máximo: 6 anos
Carga horária	3.265 horas
Número de vagas oferecidas, número de turmas e turno de funcionamento	50 vagas ao ano, 01 (uma) turma por ano, vespertino
Local de funcionamento	UFAC, campus Rio Branco-AC
Forma de ingresso	Processo ENEM/SISU, transferência *ex offício*, vagas residuais, transferência interna e externa ou portador de diploma superior.
Conceitos ENADE (ciclos)	Ano de 2014-conceito 1; Ano de 2017-conceito 2; Ano de 2021-conceito 2

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A coleta de dados dessa pesquisa não demanda autorização do Comitê de Ética, tendo em vista que os dados e informações coletados foram obtidos por meio de buscas eletrônicas, em sites e repositórios de domínio público.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Em 2014, 2017 e 2021 o curso de Bacharelado em História da UFAC passou pelos ciclos avaliativos trienais do ENADE, os quais apresentaram conceitos insatisfatórios. A partir dos conceitos insatisfatórios recebidos pelo curso de Bacharelado em História nos últimos 3 (três) ciclos do ENADE, investigamos os possíveis motivos do baixo rendimento na área de componentes específicos sempre consultando os componentes curriculares do PPC 2008.

Para tanto, os documentos de referência utilizados foram, os Relatórios de Curso do ENADE, O Projeto Pedagógico de Curso, Diretrizes de provas da área do ENADE, Diretrizes Curriculares Nacionais considerando os componentes específicos

da prova com fulcro na Portaria INEP nº 266, de 02 de junho de 2014, Portaria INEP nº 500, de 6 de junho de 2017, Portaria nº 8, de 23 de agosto de 2021. Assim como, o Parecer nº CNE/CES 492/200, Parecer nº CNE/CES 1363/2001 e Resolução CNE/CES nº 13 (estabelece as DCN's para os cursos de História).

Quadro 2 - Conteúdos das diretrizes curriculares da prova do ENADE 2014 e Conteúdos do PPC 2008.

Diretrizes Curriculares ENADE 2014	O PPC 2008 contempla?		Disciplinas (obrigatórias ou optativas) do PPC
	Sim	Não	
Teoria e Metodologia da História	X		Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História, Teoria da História I, II e III, Pesquisa Histórica I e II, Seminário de Pesquisa I, II, III e IV, (60 horas cada).
História Antiga	X		História Antiga (60 horas)
História Medieval	X		História Medieval (60 horas).
História Moderna	X		História Moderna I e II (60 horas cada).
História Contemporânea	X		História Contemporânea I e II (60 horas cada).
História do Brasil	X		História do Brasil I, II, II e IV (60 horas cada).
História da América	X		História da América I, II, III e IV (60 horas cada).
História e Cultura Indígena	X		História da Amazônia I, II, III e IV (60 horas cada)
História da África	X		História da África (60 horas cada)
Ensino de História		X	Para os cursos de licenciatura.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A comparação dos conteúdos entre as Diretrizes do ENADE 2014 e o PPC 2008, revelam que os conteúdos curriculares presentes em ambos estão alinhados. Essa observação evidencia que do ponto de vista da formação acadêmica, os discentes estudaram os assuntos relativos às Diretrizes do ENADE 2014, porém no ENADE correspondente, o curso atingiu conceito 1, ou seja, insatisfatório, o que deixa nítido o baixo desempenho do curso.

De acordo com o Relatório de Curso da prova do ENADE 2014, 19 alunos fizeram a prova, desses, a maioria, cerca de 52,9% dos estudantes concluintes acharam o grau de dificuldade do componente específico como médio, 41,2% acharam a prova específica difícil, e 5,9% consideraram fácil.

Quadro 3 - Conteúdos das diretrizes curriculares da prova do ENADE 2017 e conteúdos do PPC 2008.

Diretrizes Curriculares ENADE 2017	O PPC contempla?		Disciplinas (obrigatórias ou optativas) do PPC
	Sim	Não	

Teoria e Metodologia da História	X		Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História, Teoria da História I, II e III, Pesquisa Histórica I e II, Seminário de Pesquisa I, II, III e IV, (60 horas cada).
História Antiga	X		História Antiga (60 horas)
História Medieval	X		História Medieval (60 horas).
História Moderna	X		História Moderna I e II (60 horas cada).
História Contemporânea	X		História Contemporânea I e II (60 horas cada).
História do Brasil	X		História do Brasil I, II, II e IV (60 horas cada).
História da América	X		História da América I, II, III e IV (60 horas cada).
História e Cultura Indígena	X		História da Amazônia I, II, III e IV (60 horas cada)
História da África	X		História da África (60 horas cada)
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	X		História da Amazônia I, II, III e IV (60 horas cada)

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Da mesma forma, a análise dos conteúdos das Diretrizes Curriculares do ENADE 2017 e componentes curriculares do PPC 2008 demonstraram que estão alinhados e contemplam os conteúdos (conforme quadro 4). Todavia, ainda assim, o conceito recebido foi 2, considerado insatisfatório.

O Relatório de Curso do ENADE 2017 demonstra que dos 26 alunos que fizeram a prova, 11,5% acharam a prova muito difícil, 42,3% acharam a prova difícil, 42,3% acharam grau médio de dificuldade e apenas 3,8% acharam a prova fácil.

Quadro 4 - Conteúdos das diretrizes curriculares da prova do ENADE 2021 e PPC 2018.

Diretrizes Curriculares ENADE 2021	**O PPC 2008 contempla?**		**Disciplinas (obrigatórias ou optativas) do PPC**
	Sim	**Não**	
Teoria e Metodologia da História	X		Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História, Teoria da História I, II e III, Pesquisa Histórica I e II, Seminário de Pesquisa I, II, III e IV, (60 horas cada).
História Antiga	X		História Antiga (60 horas)
História Medieval	X		História Medieval (60 horas)
História Moderna	X		História Moderna I e II (60 horas cada).
História Contemporânea	X		História Contemporânea I e II (60 horas cada).
História do Brasil	X		História do Brasil I, II, II e IV (60 horas cada).
História da América	X		História da América I, II, III e IV (60 horas cada).
História da África	X		História da África (60 horas)
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	X		História da Amazônia I, II, III e IV (60 horas cada)

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

No ENADE do ano de 2021, o Relatório de Curso mostra que 20 alunos fizeram aprova, desses, 55% acharam a prova grau de dificuldade médio, 40% acharam a prova difícil e 5% muito difícil, verifica-se que o desempenho dos estudantes é reflexo de suas percepções acerca das questões específicas da prova.

Diante do cenário, o curso de Bacharelado em História da UFAC fez a reformulação seu Projeto Pedagógico do Curso em 2018, com sua implantação em 2019, visando melhorar a qualidade da oferta do curso, com vistas também de elevar os conceitos insatisfatórios obtidos no ENADE, por meio de uma formação do aluno mais plena, atendendo às exigências do Ministério da Educação (MEC).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que os resultados do ENADE do curso de Bacharelado em História da UFAC são insatisfatórios, apesar dessa constatação, esses resultados não evidenciam especificamente as falhas do PPC. É fato que o PPC abrange o preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes de prova e componentes específicos da área de História, modalidade Bacharelado, Pareceres e Resolução do Conselho Nacional de Educação.

Contudo, é notório que há falhas na formação dos alunos concluintes, pois de outro modo, a performance deles no ENADE seria satisfatória, algo que não aconteceu desde que o curso começou a fazer as provas do ENADE.

Nesse ínterim, entende-se que a formação dos alunos na área específica de História não está chegando aos padrões almejados. Pois, levando em conta os conceitos obtidos e os Relatórios de Curso onde os estudantes declaram em sua maioria que as provas do ENADE possuem grau de dificuldade médio, seguido de difícil, depois fácil e por último, ninguém em nenhuma das edições do ENADE considerou as questões específicas das provas muito fáceis, o que denota mais uma vez que há ruídos no processo de ensino-aprendizagem ofertado pelo curso durante o processo formativo dos discentes.

Desta feita, a implantação do PPC reformulado em 2018 pode ser eficaz no processo de ensino-aprendizagem, de modo que nas próximas edições do ENADE os alunos concluintes possam ter melhores rendimentos.

Por fim, cabe destacar que o presente estudo é raso e não traz de modo preciso que elementos são responsáveis pela baixa performance dos estudantes no Exame. São necessárias mais investigações e pesquisas sobre a temática levantada para se ter mais evidências e assim, poder propor ações que verdadeiramente tragam mais qualidade para o curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira**. Relatório de Curso História (Bacharelado). Brasília: INEP, 2014.

BRASIL, **Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira**. Relatório de Curso História (Bacharelado). Brasília: INEP, 2017.

BRASIL, **Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira**. Relatório de Curso História (Bacharelado). Brasília: INEP, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492, de 3 de abril de 2001**.Brasília: CNE, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1363, de 12 de dezembro de 2001**.Brasília: CNE, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria INEP nº 266, de 02 de junho de 2014**. Brasília: CNE, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria INEP nº 500, de 06 de junho de 2017**. Brasília: CNE, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria INEP nº 8, de 23 de agosto de 2021**. Brasília: CNE, 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2013**.Brasília: CNE, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES:** bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL, Universidade Federal do Acre. Curso de Bacharelado em História-**Coordenação do Curso de História**. Projeto Pedagógico Curricular. Rio Branco-Acre, 2008.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento:** Teoria e Prática. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2006.v3.106. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/106. Acesso em: 3 jul. 2025.

ENTRE A EFICIÊNCIA E A DEMOCRACIA: REFLEXOS DA GOVERNANÇA NEOLIBERAL NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Lucas Fabricio De Francesco Souza[1]
Renata Santos Biazao[2]
Rony Rezende Duarte[3]
Sanny Silva da Rosa[4]

RESUMO

Este trabalho explora os reflexos da governança educacional neoliberal na administração da educação básica pública brasileira, destacando o conflito entre as demandas da eficiência e os fundamentos da gestão democrática. Através de uma análise qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo analisa as políticas públicas recentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os sistemas nacionais de avaliação em grande escala, que agregam a racionalidade neoliberal à administração escolar. Baseado em autores críticos como Stephen Ball, Vitor Paro e Dardot e Laval, o estudo mostra que a crescente priorização da mensuração de resultados, responsabilização individual e supervisão externa transforma o papel dos gestores em operadores técnicos focados no cumprimento de objetivos, em detrimento da autonomia pedagógica e da participação democrática das comunidades escolares. Essa abordagem gerencial, ao priorizar indicadores quantitativos, fortalece as desigualdades sociais e as particularidades dos contextos escolares, intensificando processos de exclusão e enfraquecendo a dimensão educativa da escola pública. Além disso, o artigo enfatiza as consequências dessa governança sobre os atores escolares — gestores, professores e estudantes — que começam a vivenciar ambientes de trabalho caracterizados pela pressão por resultados, burocratização e desintegração das relações coletivas. Em contrapartida, são apresentadas experiências e alternativas baseadas em princípios democráticos, participação social e valorização dos atores escolares como figuras centrais dos processos educativos. O estudo conclui que a superação da racionalidade neoliberal requer a criação de políticas públicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a formação, fortalecendo a escola pública como um local de emancipação e transformação social. A pesquisa auxilia na expansão da discussão sobre os limites da governança neoliberal e as possibilidades de reconstrução de modelos de gestão educacional mais democráticos e inclusivos no Brasil.

Palavras-chave: Governança Educacional. Políticas Públicas. Neoliberalismo. Gestão Escolar. Educação Básica.

[1] Especialista em Gestão Escolar, Universidade Municipal São Caetano do Sul - USCS e lucas.francesco1@uscsonline.com.br.
[2] Especialista em Gestão Empresarial, Universidade Municipal São Caetano do Sul - USCS e renata.biazao@uscsonline.com.br.
[3] Especialista em Gestão Escolar, Universidade Municipal São Caetano do Sul - USCS e rony.duarte@uscsonline.com.br.
[4] Doutora em Educação, Universidade Municipal São Caetano do Sul - USCS e sanny.rosa@online.uscs.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A governança educacional tem assumido centralidade nos debates sobre as políticas públicas voltadas à educação básica no Brasil, especialmente em um contexto marcado pela difusão e consolidação da racionalidade neoliberal. Esse modelo de gestão, originalmente vinculado ao campo econômico, passou a orientar de maneira significativa a administração pública, incluindo o setor educacional. Fundamentado em princípios como eficiência, responsabilização, competição e foco em resultados, o ideário neoliberal tem produzido uma reconfiguração profunda nas funções e nos papéis historicamente atribuídos às escolas públicas, impactando diretamente a atuação dos gestores escolares.

Neste cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como as políticas públicas inspiradas em valores neoliberais têm moldado os modelos de governança educacional no país. A pergunta que orienta a investigação é: de que maneira a incorporação da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais impacta a gestão das escolas públicas e os sentidos atribuídos à qualidade da educação?

Para responder a essa questão, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica e documental. São examinados documentos oficiais que estruturam as políticas educacionais recentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os sistemas nacionais de avaliação externa em larga escala. O aporte teórico fundamenta-se em autores que têm se dedicado a uma análise crítica dos efeitos da mercantilização da educação e das implicações da racionalidade gerencialista na escola pública brasileira. Destacam-se, nesse sentido, as contribuições de Stephen Ball (2005, 2014), Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Adriana Aparecida da Silva Adrião (2009, 2018) e Vitor Paro (2000, 2015), cujas reflexões sobre gestão democrática e direito à educação pública de qualidade subsidiam a problematização das atuais políticas de governança educacional.

Ao situar a discussão nesse campo de tensões, este estudo busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre os limites e as contradições que a lógica neoliberal impõe à gestão democrática da educação pública. Considera-se que os efeitos dessas políticas vão além da reestruturação administrativa, alcançando dimensões pedagógicas e ético-políticas, com repercussões na autonomia das escolas, nas relações de trabalho e na concepção de qualidade educacional. Assim,

a análise proposta pretende evidenciar como a centralidade dada aos resultados e à eficiência tem invisibilizado as desigualdades estruturais e desconsiderado as singularidades dos contextos escolares, reforçando processos de exclusão e fragilizando o sentido público da escola.

2 NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

O neoliberalismo não se configura apenas como um conjunto de orientações econômicas, mas como uma racionalidade política e social que redefine as formas de governar e de organizar a vida em sociedade. Conforme analisam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma lógica que ultrapassa o campo econômico, infiltrando-se em diversas esferas da vida social e institucional, incluindo a educação. Essa racionalidade promove a figura do sujeito empreendedor de si mesmo, permanentemente responsivo a metas, avaliações e demandas competitivas. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na centralidade atribuída às avaliações externas, na ênfase em resultados mensuráveis e na responsabilização individualizada de gestores, professores e estudantes pelos índices de desempenho.

No Brasil, esse processo de incorporação da racionalidade neoliberal ao campo educacional intensifica-se a partir da década de 1990, momento em que reformas estruturais, inspiradas por organismos internacionais e orientadas por premissas gerencialistas, começam a moldar o desenho das políticas públicas. Reformas curriculares, expansão de sistemas de avaliação em larga escala e programas de bonificação por desempenho passaram a integrar o repertório das políticas educacionais, sob o argumento da busca por uma gestão pública mais “eficiente” e “moderna”. No entanto, tais mudanças não se restringem ao plano administrativo. Elas repercutem de maneira direta na cultura escolar, no papel do gestor e nas práticas pedagógicas, influenciando a dinâmica das relações escolares e o próprio sentido da educação pública.

Nesse contexto, Paro (2000, 2015) oferece uma crítica contundente ao processo de transposição de modelos empresariais para a gestão das escolas públicas. O autor denuncia o esvaziamento do caráter social e educativo da escola, evidenciando que a centralidade conferida a metas e indicadores de desempenho transforma a gestão escolar em uma prática técnico-administrativa, desconectada de

sua dimensão pedagógica e democrática. Ao subordinar os processos decisórios a critérios de produtividade e controle de resultados, a lógica neoliberal nega a centralidade da aprendizagem e desconsidera as condições sociais e materiais nas quais os sujeitos escolares estão inseridos. Paro alerta ainda para o risco de aprofundamento das desigualdades educacionais, uma vez que a ênfase exclusiva em resultados quantitativos tende a invisibilizar as especificidades dos diferentes contextos escolares. Sua análise reforça a urgência de resgatar a gestão democrática como princípio estruturante das políticas públicas educacionais, reafirmando o compromisso da escola com a formação integral e com o direito social à educação de qualidade para todos e todas.

3 MODELOS DE GOVERNANÇA EDUCACIONAL: DA DEMOCRACIA À EFICIÊNCIA

Historicamente, a gestão democrática tem sido defendida como princípio organizador da educação pública no Brasil, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. A participação da comunidade escolar nos processos decisórios, o diálogo entre os diferentes sujeitos educativos e a construção coletiva dos projetos pedagógicos são elementos estruturantes desse modelo. A gestão democrática, nesse sentido, articula-se com o ideal de uma escola pública comprometida com a formação integral e com a promoção da equidade educacional.

Entretanto, com a ascensão e consolidação da racionalidade neoliberal no campo das políticas educacionais, observa-se uma progressiva substituição desses valores por práticas inspiradas na lógica empresarial e na cultura da performatividade. Stephen Ball (2005) destaca que a performatividade, elemento central da governança neoliberal, transforma a educação em um campo marcado por metas, indicadores e comparações constantes. Os gestores passam a ser avaliados com base no desempenho dos estudantes em testes padronizados, o que altera significativamente suas prioridades e formas de atuação. Adrião (2009) complementa essa análise ao evidenciar o aumento da presença de organizações privadas na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, por meio de contratos, convênios e parcerias, ampliando os mecanismos de privatização indireta da escola pública.

Esse novo arranjo provoca uma mudança substancial no papel dos gestores escolares. Em vez de se constituírem como lideranças pedagógicas e articuladores de processos democráticos, os gestores são convertidos em técnicos responsáveis pela administração de resultados e indicadores. Tal reconfiguração reduz o espaço para o planejamento coletivo, a reflexão crítica e a inovação pedagógica, concentrando os esforços em ações voltadas à melhoria de índices de desempenho estabelecidos por instâncias externas à escola.

Além disso, como destaca Paro (2015), essa lógica de governança promove o esvaziamento político da gestão escolar, subordinando o trabalho educativo a uma racionalidade instrumental que desconsidera as singularidades dos contextos escolares e as necessidades reais das comunidades atendidas. A imposição de modelos de gestão focados exclusivamente em resultados numéricos aprofunda as desigualdades educacionais, ao ignorar as condições objetivas que dificultam o alcance de tais metas, sobretudo nas escolas localizadas em territórios socialmente vulneráveis. Esse cenário evidencia a urgência de resgatar e fortalecer os princípios da gestão democrática, reafirmando a centralidade do projeto educativo na definição das prioridades da escola pública.

4 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

A definição de qualidade da educação é diretamente condicionada pelo modelo de governança adotado e pelos interesses que a sustentam. No contexto da racionalidade neoliberal, qualidade é compreendida de maneira restrita e instrumental, vinculada essencialmente a indicadores estatísticos, produtividade e ao cumprimento de metas de aprendizagem. Essa concepção reducionista se materializa nas avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, nas últimas décadas, tem se consolidado como o principal parâmetro de qualidade educacional no Brasil.

Shiroma, Garcia e Campos (2005) alertam para os riscos dessa abordagem tecnicista, que desconsidera as desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcam as escolas públicas brasileiras. A imposição de padrões homogêneos por meio de avaliações externas contribui para a naturalização das diferenças de desempenho escolar, reforçando processos de exclusão e estigmatização. Escolas

situadas em territórios socialmente vulneráveis passam a ser comparadas com instituições que operam em contextos privilegiados, ignorando as condições objetivas que influenciam os resultados educacionais e aprofundando as desigualdades já existentes.

Além disso, a centralidade conferida aos resultados mensuráveis impacta diretamente a dinâmica curricular, direcionando os esforços pedagógicos para conteúdos que são objeto de avaliação nos exames externos. Essa lógica gera um processo de estreitamento curricular, no qual dimensões formativas essenciais à construção da cidadania, da criticidade e da autonomia dos estudantes são progressivamente deixadas a um segundo plano. A formação integral, prevista nas diretrizes legais e nos marcos normativos da educação brasileira, cede espaço a uma preparação tecnicista e fragmentada, orientada à obtenção de índices satisfatórios nos rankings de desempenho.

Paro (2015) reforça essa crítica ao evidenciar que a concepção de qualidade atrelada a resultados numéricos desconsidera o direito à educação como um bem público e socialmente referenciado. O autor defende uma concepção ampliada de qualidade, que considere as condições de acesso, permanência, aprendizagem significativa e participação democrática na vida escolar. Nesse sentido, repensar os atuais modelos de avaliação e de definição de qualidade torna-se um imperativo para a construção de uma escola pública efetivamente inclusiva e socialmente justa.

Em redes municipais como a de São Caetano do Sul, no Grande ABC paulista, observa-se a implementação de avaliações internas em formatos que reforçam a lógica da performatividade denunciada por Ball (2005). Em 2025, por exemplo, foi aplicada a chamada *Prova São Caetano* às mesmas turmas que realizarão a Prova SAEB no final do ano, configurando um ciclo de mensuração contínua que tende a intensificar a pressão sobre estudantes, professores e gestores.

O processo avaliativo ocorreu em todas as escolas municipais, simultaneamente, com provas elaboradas e aplicadas pelo Centro de Formação. Cada turma respondeu a 20 questões de Língua Portuguesa e 20 de Matemática em duas horas e meia ininterruptas, sendo os professores aplicadores diferentes daqueles que lecionam nas turmas, reforçando o caráter de exame externo. Após a aplicação, os

resultados foram corrigidos e enviados à Secretaria de Educação, que convocou diretores e coordenadores pedagógicos para reuniões individuais de devolutiva.

Nessas reuniões, os dados foram apresentados comparando as médias da escola com as médias do município, sem revelar os resultados de outras unidades escolares. Ainda que a Secretaria de Educação tenha enfatizado que a avaliação visa diagnosticar potencialidades e defasagens dos estudantes, na prática, o processo se organiza pela lógica de responsabilização individual e melhoria de índices, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de metas previamente estabelecidas.

Esse exemplo ilustra o que Paro (2015) denuncia como a redução da gestão escolar a um exercício técnico-administrativo, esvaziando seu sentido político-pedagógico e desconsiderando as condições reais de trabalho docente, que incluem desmotivação, alta taxa de absenteísmo e a ausência de políticas consistentes de valorização profissional. Conforme Dardot e Laval (2016), tais práticas reafirmam a racionalidade neoliberal ao tratar a educação como campo de resultados quantificáveis, obscurecendo as desigualdades estruturais e as singularidades dos contextos escolares.

Reconhece-se a importância de diagnósticos que orientem intervenções pedagógicas, mas sem investimentos planejados, formação docente contínua e objetivos alinhados às realidades locais, avaliações em larga escala tendem a reforçar a cultura da performatividade e fragilizar a identidade educativa das escolas públicas.

5 CONSEQUÊNCIAS PARA OS SUJEITOS ESCOLARES E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A reconfiguração da governança educacional sob os moldes neoliberais impacta diretamente os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Gestores, professores e estudantes são pressionados a se adequar a um sistema altamente controlado, onde a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico perdem espaço.

Os gestores, muitas vezes, veem-se obrigados a priorizar tarefas burocráticas, relatórios de desempenho e reuniões administrativas em detrimento de ações formativas e dialógicas. A sobrecarga de responsabilidades e a cobrança por resultados criam um ambiente de estresse e desvalorização do trabalho educativo.

Professores, por sua vez, são incentivados a adotar práticas padronizadas, com foco em rendimento e controle da aprendizagem, o que limita a construção de metodologias participativas e contextualizadas.

A lógica meritocrática presente nesse modelo também contribui para a fragmentação da coletividade escolar. A ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual desconsidera os fatores estruturais que dificultam o acesso e a permanência de muitos estudantes na escola. A competição entre escolas e entre profissionais fomenta uma cultura de rivalidade, enfraquecendo os vínculos solidários e colaborativos.

6 CAMINHOS PARA UMA GOVERNANÇA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

Apesar dos desafios impostos pela racionalidade neoliberal e de seus impactos estruturais na organização da educação pública, é possível identificar experiências que apontam para caminhos alternativos de governança educacional. Diversas redes de ensino têm desenvolvido práticas baseadas na gestão democrática, na escuta ativa e na valorização dos sujeitos escolares como protagonistas dos processos educativos. Essas experiências demonstram que é viável construir modelos de gestão que respeitem a diversidade, fortaleçam a justiça social e reconheçam a escola como um espaço de formação cidadã e emancipadora.

Retomar os princípios da gestão democrática exige, contudo, uma política educacional comprometida com o fortalecimento da escola pública como um bem social e como espaço de formação integral. Para isso, é fundamental assegurar a autonomia pedagógica das unidades escolares, promover investimentos contínuos na formação de gestores e docentes, incentivar a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios e adotar modelos de avaliação que considerem as especificidades socioeconômicas e culturais dos territórios onde as escolas estão inseridas.

Além desses aspectos, faz-se necessário redimensionar os critérios de qualidade educacional, incorporando dimensões que vão além dos indicadores quantitativos de desempenho. Paro (2015) destaca a importância de compreender a qualidade da educação em uma perspectiva socialmente referenciada, pautada na

equidade, na inclusão, na convivência democrática e no reconhecimento do protagonismo estudantil. Isso implica superar a lógica reducionista da performatividade e construir um projeto educativo coletivo que dialogue com as necessidades reais das comunidades escolares. Reconhecer a complexidade da educação pública e valorizar a pluralidade de saberes e experiências presentes nas escolas são passos fundamentais para a construção de uma governança educacional mais democrática, ética e comprometida com a justiça social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a adoção de modelos de governança educacional alinhados à racionalidade neoliberal tem produzido efeitos profundos e preocupantes na organização da gestão das escolas públicas brasileiras, na definição de qualidade da educação e nas próprias finalidades da escola pública. Ao reduzir o processo educativo a indicadores numéricos, metas de desempenho e rankings comparativos, tais políticas negligenciam as dimensões humanas, sociais e democráticas que deveriam orientar a educação pública como direito social e bem comum.

A partir da revisão de autores como Ball (2005, 2014), Dardot e Laval (2016), Adrião (2009, 2018), Shiroma (2005) e Paro (2000, 2015), fica evidente que a governança educacional neoliberal transforma gestores escolares em agentes operacionais voltados ao cumprimento de metas externas, desconfigurando seu papel político-pedagógico. Essa lógica contribui para o enfraquecimento da autonomia escolar, a desvalorização das especificidades locais e a invisibilização das desigualdades socioeducacionais que atravessam o cotidiano das escolas públicas, especialmente aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Ao mesmo tempo, este estudo reforça que alternativas são possíveis e já emergem em diferentes redes de ensino por meio de experiências ancoradas na gestão democrática, na participação social e na valorização dos sujeitos escolares. A reconstrução de uma governança educacional democrática exige a superação de concepções tecnicistas e a construção de políticas públicas orientadas pela equidade, pela justiça social e pelo reconhecimento da escola como espaço de formação integral e emancipadora.

Diante desse cenário, torna-se urgente a ampliação do debate público sobre os

rumos da governança educacional no Brasil, envolvendo universidades, redes de ensino, movimentos sociais e a sociedade civil organizada. Resistir às lógicas excludentes e construir coletivamente novos caminhos para a educação pública requer um compromisso ético-político com a transformação social e com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Adriana Aparecida da Silva. **A presença do setor privado na educação básica pública: forma e conteúdo das parcerias no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 563–587, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/bB3JLZHgFJvJ7kSr7f3CZ9P/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

ADRIÃO, Adriana Aparecida da Silva. **A gestão da educação pública brasileira: novos elementos para o debate.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 95–117.

BALL, Stephen J. **Educando o sujeito neoliberal.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 25–45, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/B6YpBDZLnHRfN4xqgBZtJjJ/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: uma abordagem sociológica crítica.** Tradução: Márcia Leite. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública: o desafio das mudanças.** São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Escola: uma organização em busca de sentido.** São Paulo: Cortez, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Rosângela. **Políticas educacionais e reformas: questões para a reflexão histórica.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 361–378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Tr78nCxqfHYhZYP3zZzr7BY/?lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

INTERNACIONALIZAÇÃO E UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA COOPERAÇÃO SUL-SUL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Fernando José Martins[1]
Abdeljalil Akkari[2]
Maridelma Laperuta Martins[3]

RESUMO

O presente trabalho visa a realizar uma revisão de literatura, com base, principalmente, na revisão integrativa, sobre a cooperação sul-sul, delimitada às práticas da educação superior. Com isso, o objetivo principal é a constatação de um conceito de cooperação Sul-Sul na educação superior a partir das obras escritas sobre a temática em artigos científicos já publicados. Especificamente, buscou-se averiguar as informações históricas e as principais características presentes nos conceitos dos textos analisados. Metodologicamente, pode-se afirmar que o trabalho de investigação se pauta na revisão de literatura, lançando mão de elementos das técnicas de revisão integrativa e de análise de conteúdo. De tal maneira, para análise, há também elementos do materialismo histórico-dialético. Contudo, o principal aporte teórico, no caso da delimitação para o presente trabalho, partilha das contribuições dos artigos investigados, carregando características da perspectiva decolonial e elementos de investigação fenomenológica. Adentrando ao conteúdo, a internacionalização horizontal, solidária, multicultura e libertadora, são elementos que podem ser tomados como as principais categorias de análise. Como resultado, é possível expor que, inicialmente, encontra-se uma relativa escassez de trabalhos sobre o tema, evidenciando uma certa marginalidade para o trato do assunto. Especificamente em relação às análises efetuadas, é possível afirmar que há uma aproximação conceitual sobre a compreensão da internacionalização Sul-Sul na Educação Superior brasileira.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Sul-Sul. Cooperação. Conceito.

1 INTRODUÇÃO

De modo geral, a temática abordada é a internacionalização da educação superior, que é central para o debate sobre a universidade, seja na perspectiva abordada neste texto, sejam nas perspectivas de cooperação vertical, que possuem caráter hegemônico. Pois bem, a universidade e a educação superior, em sua manifestação atual, têm como característica a internacionalização.

Assumimos aqui a compreensão de que as perspectivas hegemônicas

[1] Doutor em Educação pela UFRGS, professor do PPGSCF e do curso de Pedagogia da Unioeste, fernandopedagogia2000@yahoo.com.br
[2] Doutor em Sciences de l'éducation pela Universidade de Genebra/Suíça, professor e diretor do grupo de pesquisa em educação internacional da Universidade de Genebra/Suíça, abdeljalil.akkari@unige.ch
[3] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/CAr, professora do PPGEn e do curso de Letras da Unioeste, chomsky1928@yahoo.com.br

(que são baseadas na relação horizontal, quase que uma submissão entre o que chamamos de sul global em relação ao norte global, ou ainda de periferia e centro, principalmente no que diz respeito ao sistema capitalista) é prejudicial aos países em desenvolvimento, mais pobres, e periféricos no sistema mundo. Assim, buscamos desenvolver, a partir da literatura acadêmica produzida, uma síntese conceitual do que se chama comumente de internacionalização sul-sul da educação superior.

Ao realizar a conceituação, o texto vai evidenciar as características que compõe essa modalidade de internacionalização, evidenciar as principais características conceituais e, indicar categorias de análise imprescindíveis para o estudo da questão. Contudo, isso implica na apresentação do texto, que conta assim, com um número expressivo de citações, uma vez que se quer dar voz aos trabalhos analisados.

Como trataremos do tema com um envolvimento metodológico aproximado com a revisão integrativa, é necessário evidenciar algumas questões de encaminhamento metodológico em especial, uma vez que a própria estratégia de investigação é, por si, um corpus teórico, dado sua natureza. É importante salientar que, para a obtenção dos resultados aqui relatados, não fora utilizada a revisão integrativa como única fonte metodológica, mas como estratégia combinada. Mas, dado as suas particularidades, evidenciaremos um item específico para explicitar os delineamentos da estratégia de investigação.

a) Estratégias Metodológicas

Em seu conjunto, evidenciaremos aqui uma exposição conceitual a partir de uma revisão de literatura. Para tanto, a contribuição da revisão integrativa é a principal referência a ser seguida, pois “a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010, p. 102). A metodologia é muito usada na área da saúde, inclusive, o texto citado vem dessa área, e é significativo para a utilização da estratégia, com sua estrutura de fases, replicadas na maioria dos estudos, como faremos neste texto. Porém, pode-se destacar que já há um considerável número

de estudos voltados para área da educação, como o estudo de Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), que também servirá de modelo no texto apresentado.

No que tange às fases indicadas por Souza, Silva, Carvalho (2010), cabe ressaltar que o cumprimento das três primeiras fases será apresentado aqui na introdução. Inicialmente, a primeira fase – a elaboração da pergunta de pesquisa – pode ser confundida com o próprio tema: qual é o conceito de internacionalização sul-sul que compõe a produção acadêmica temática? A segunda fase prevê a busca ou amostragem de literatura. Para essa fase, faz-se necessário um maior detalhamento de informações, conforme segue.

Foi realizada no Google Acadêmico, entre os dias dez e quinze de maio do corrente ano, com os descritores “sul-sul” no campo “em todas as palavras” e com os descritores “universidade, educação superior e internacionalização”, no campo “com no mínimo uma das palavras”. Os descritores foram utilizados apenas para os títulos dos trabalhos. Trata-se de uma pesquisa que pode parecer restrita, mas é condizente com a plataforma utilizada, uma vez que as ocorrências listadas no Google Acadêmico são massificadas, ou seja, a pesquisa com os mesmos descritores, para qualquer parte do texto, indica aproximadamente vinte e dois mil resultados. Com o filtro utilizado, restaram, em língua portuguesa, apenas noventa e nove resultados. E a opção por esse dispositivo, motivou-se a partir da ausência de resultados significativos, com os mesmos descritores, mesmo sem a restrição para os títulos de trabalhos, em bases mais consolidadas e específicas, como Scielo, Latindex ou DOAJ. Ressalta-se ainda, outro refinamento, realizado pelos autores, em incorporar apenas os artigos científicos, excetuando assim, teses, dissertações, livros, capítulos e publicações em eventos. Quanto à abrangência temporal, deixamos o item aberto, para captar todas as ocorrências, bem como as áreas de conhecimento.

A terceira fase da metodologia consiste na coleta de dados propriamente dita. A partir do modelo elaborado por Rodrigues, Sachinski e Martins (2022), a coleta dos dados para a presente pesquisa, pode ser sintetizada no seguinte quadro adaptado

Quadro 1 – Protocolo de Pesquisa

Tipo de produto analisado	Quantidade de itens inserida no estudo	Definição dos descritores	Bancos de dados utilizados
Artigos	11	Sul-Sul ‘and’ Universidade ‘or’ Educação Superior ‘or’ Internacionalização	Google Acadêmico

Fonte: Adaptação de Rodrigues, Sachinski e Martins (2022)

Essa totalidade, ainda que delimitada com os parâmetros descritos, foi suficiente para gerar dados significativos que compuseram um quadro conceitual capaz de abranger, além do próprio conceito, a história da categoria sul-sul, e fornecer categorias de análise, com determinada coerência e aproximações emanadas da objetividade científica, ainda que o conjunto das pesquisas não obedeça a um padrão metodológico ou teórico.

2 DESENVOLVIMENTO – MATERIAL ANALISADO

No desenvolvimento do texto, bem como em elementos das considerações finais, serão desenvolvidas as fases restantes propostas por Souza, Silva, Carvalho, (2010), que são: quarta: análise crítica dos estudos incluídos; quinta: discussão dos resultados; e sexta: apresentação da revisão integrativa. Chamamos atenção para a impossibilidade de exposição, rigorosamente, a partir de cada fase, pois, como já alertamos, há uma combinação metodológica que vai além da revisão integrativa. Iniciaremos com uma mostra geral dos artigos selecionados, a partir dos critérios já expostos na introdução.

Tabela 1 – Artigos levantados no Google Acadêmico sobre internacionalização Sul-Sul.

Título do Artigo	Autores	Periódico (vol, n, ano)
Política externa brasileira, cooperação sul-sul e educação superior: o caso do programa estudante-convênio de graduação	Fernanda Geremias Leal e Mário César Barreto Moraes	Educação & Sociedade, vol.39, n.143, 2018.
Políticas públicas e internacionalização da Educação Superior: em pauta a cooperação Sul-Sul	Marilene Gabriel Dalla Corte e Fernanda Ziani Mendes	Educação Por Escrito, vol. 9, n. 2, jul.-dez. 2018.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da cooperação Sul-Sul	Nilma Lino Gomes, Aristeu Rosendo Pontes Lima e Tomaz Aroldo da Mota Santos	Novos Olhares Sociais, vol.1 - n.1 – 2018.
Cooperação Sul-Sul: uma visão sobre as relações Brasil - Angola no campo da Educação Superior (2010 - 2020)	Silviana Fernandes Mariz e Melânia Tomás Baptista de Sousa	AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, vol. 4, n.4, 2020.
Política Externa Brasileira, Cooperação Sul-Sul e Ensino Superior Brasileiro	Marília Ribas Machado e Mario Cesar Barreto Moraes	Revista Internacional de Educação Superior, vol. 7, e021042, 2021.
A cooperação internacional técnica educacional do Brasil com países africanos e a interculturalidade: conceitos, reflexões e pressupostos para uma Cooperação Sul-Sul	Kátia Valéria Pereira Gonzaga	Revista Brasileira de Pós-Graduação, vol. 17, n. 38, 2022.
Internacionalização da Educação Superior na Perspectiva Sul-Sul: Movimentos e Contextos Emergentes em Tempos Pandêmicos	Marilene Gabriel Dalla Corte, Marilia Costa Morosini e Vera Lucia Felicetti	Revista Internacional de Educação Superior, vol.8, Epub 12, Ago-2022.
Políticas de internacionalização da educação superior: contribuições para o contexto sul-sul	Marcio Watanabe, Andreza Cipriani, Marcia Regina Selpa Heinzle	Linhas Críticas, vol.29, Epub 11, Jul-2023
Tecendo laços de cooperação: relato de experiência das rodas de conversa sobre cooperação acadêmica sul-sul entre África-Brasil	Sergio Francisco Tsembane e Danilo Seithi Kato	Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem, vol. 10, n. 16, 2024.
Geopolítica do Conhecimento, Solidariedade Internacional e Cooperação Acadêmica Sul-Sul no BRICS: possibilidades, desafios e horizontes	Mário Luiz Neves de Azevedo	Jornal de Políticas Educacionais, vol.18, Epub 15-Jan-2025.
Cooperação Sul-Sul e o papel das universidades Latino-Americanas	Priscila Martins Mendonça, Daniela Schiabel, Josiane de Cássia Figueiredo Bastos, Carla da Silva Noronha Matos e Sandra de Souza Alves	Interfaces da Educação, vol. 7 n. 2. 2025.

Fonte: elaborada pelos autores, com base em Souza, Silva, Carvalho, (2010).

Os textos, dada sua delimitação, têm em comum, o debate sobre a internacionalização Sul-Sul no que tange à Educação Superior. Vale ressaltar que, mesmo sendo o conjunto do corpus já bastante enxuto, ainda serão, para a composição conceitual, eleitos os artigos que tragam as contribuições mais

significativas para a presente exposição. Desse modo, a partir da análise de conteúdo do conjunto de tais textos, pode-se desenhar quadro conceitual que segue.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO SUL-SUL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Independente da perspectiva que se toma, é um consenso do lugar central da internacionalização no debate e práticas da educação superior. Akkari e seus colaboradores, em investigação sobre a temática em países em desenvolvimento, portanto periféricos, afirmam que a internacionalização: “is one of the most important indicators of the quality and efficiency in the university’s educational activities” (AKKARI et al, 2023, p.2). Porém, a exposição que se fará a seguir é posicionada e já delimitada a uma tipologia dessa internacionalização. De modo geral, as características básicas da internacionalização sul-sul são as mesmas que resultam da insatisfação com a situação passiva e, por consequência, exploratória, da internacionalização vertical, na qual os países do sul se aproximam dos grandes centros, chamados de norte global, para adquirir padrões, conhecimentos, ciência e tecnologia para o desenvolvimento de seus espaços. É indicado também, como componente de tal condição, o colonialismo, não somente aquele da constituição dos estados-nações, mas também do colonialismo contemporâneo no formato imperialista, e ainda, no campo epistemológico, a chama colonialidade do poder.

> A cooperação sul-sul é anunciada como um dispositivo voltado para superar as assimetrias causadas pela égide do colonialismo e da colonialidade do poder, os quais perpetuaram e perpetuam distanciamento intelectual e muitas desigualdades entre os povos do sul global e os do poder hegemônico. (CORTE, MOROSINI, FELICETTI, 2022, p.7)

Do ponto de vista histórico, há um consenso, nos textos analisados, de localizar os marcos significativos da cooperação sul-sul (inclusive em dimensões que vão além da abordagem aqui delimitada na educação superior) em movimentos históricos pós segunda guerra mundial, no contexto de iniciativas de criação de redes mundiais de autoproteção, a exemplo de organizações como

a das Nações Unidas, no caso "(...) dos movimentos Sul-Sul, buscando libertar os países do Sul da dependência econômica e política dos Estados Unidos e da União Soviética" (TSEMBANE, KATO, 2024, p.194).

Há como coincidente, nos textos analisados, uma conferência e um movimento que se repete como marco, e muitos pesquisadores evidenciam a ligação anunciada de ações no sistema mundo, conforme a transcrição de Machado, Moraes (2021, p.8):

> Seus antecedentes históricos são a conferência de Bandung, o Movimento dos Não-alinhados (MNA), o Grupo dos 77 (G-77), primeiros arranjos regionais e subregionais de integração dos anos 1960, a Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) e a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Assim, outra questão a ser levantada também, não somente do ponto de vista histórico, mas de concepção e de método, o conceito de cooperação sul-sul se faz com base na solidariedade entre aqueles que são subsumidos pelo sistema hegemônico, no caso, o capitalismo e seus formatos a cada época histórica. Assim, muitos trabalhos contemporâneos sobre a temática mostram a "CSS de forma horizontal, equitativa. Ainda enfatizam a necessidade de superação da visão mercantilista da educação superior, e o distanciamento da mesma do neoliberalismo" (MENDONÇA, et al, 2025, p.2). As características descritas indicam um caráter essencial da cooperação Sul-Sul (citada como CSS no excerto) e a sua dimensão contra hegemônica, que é uma característica comum em todos as tentativas de conceituação nos artigos analisados.

O argumento conceitual se firmou assim nessa oposição das tipologias de internacionalização, ressaltando das possibilidades de cooperação solidária e desenvolvimento mútuo dos países com uma cooperação que faz jus à nomenclatura e insere a possibilidade troca de experiências. Com a intenção de sintetizar as indicações conceituais, selecionamos um excerto que expõe uma tentativa de expressão conceitual do termo:

> A cooperação Sul-sul (CSS) é um conceito que se consolidou como alternativa às relações tradicionais de dependência com o Norte-global. Mesmo que enfrente desafios, como falta de infraestrutura acadêmica, dificuldades em obter reconhecimento de diplomas e a dificuldade em alcançar a descolonização do conhecimento, a CSS

> fortalece a busca pela autonomia dos países em desenvolvimento, como os da América Latina (MENDONÇA, et al, 2024, p.1).

A referência é finalizada com uma menção ao espaço latino-americano. Podemos afirmar que a conceituação se aplica aos países do sul global como um todo, principalmente na África, como pode-se perceber no conjunto dos artigos analisados. Contudo, é necessário ressaltar que a delimitação aqui efetuada para a análise, visando à produção em língua portuguesa, evidencia os espaços com características dos países latinos e, em especial, as brasileiras. “Nesse sentido, apresenta-se a internacionalização sul-sul, a qual pode contribuir para o fortalecimento dos países em contextos emergentes, como o caso do Brasil, diante da transnacionalização da ES”, conforme afirmam Watanabe, Cipriani e Heinzle (2023, p.4). E mesmo para além da perspectiva de dominação, presente em todas as análises críticas sobre o tema, e componente das categorias colonialidade e imperialismo, o conceito de cooperação sul-sul refuta a ideia de qualquer tipo de internacionalização solidária que contenha a ideia de assistencialismo, de “fornecimento” de condições, conhecimento e doações àqueles que necessitam, ou caridade. “Conceitualmente, a cooperação horizontal, ou a Cooperação Sul-Sul (CSS), que implica antes uma relação de benefícios mútuos entre os parceiros do que um vínculo pautado no assistencialismo” (LEAL, MORAES, 2018, p. 344). No conjunto das fontes pesquisas, tais conceituações são recorrentes e se aplicam à totalidade das produções científicas analisadas, suficientes, conforme demonstrado, para a dimensão conceitual do fenômeno.

Como forma complementar, visando a dar materialidade ou “conteúdo” para essa tipologia de cooperação e internacionalização, os autores indicam adjetivações importantes para a compreensão do fenômeno, que se repetem nos textos: “(...) princípios de solidariedade, bem comum, respeito mútuo, inclusão, igualdade, equidade, interculturalidade e reciprocidade, a exemplo da cooperação acadêmica Sul-Sul. (AZEVEDO, 2025, p.5). Desses conceitos, é possível destacar e sistematizar cada dimensão que se faz presente e suas diferentes abordagens, como solidariedade, ou inclusão, que tem, em si, toda uma intencionalidade e epistemologia própria, que ganha novos sentidos quando aplicadas à educação superior. Porém, há um elemento que se destaca em

conteúdo e relevância, no interior das ações que dizem respeito a essa modalidade de cooperação: são as questões ligadas à diversidade cultural.

O principal argumento se volta para a especificidade do uso da categoria. “A multiculturalidade e a interculturalidade aparecem como novos fenômenos para frear a uniformização da globalização cultural em benefício da liberdade de expressão e do respeito às particularidades de cada territorialidade” (GONZAGA, 2022, p. 12). Esse debate é o que mais se distingue quanto à internacionalização, uma vez que, em abordagem tradicionais, verticais, de imposição de ciência e saberes por parte do sul global, as dimensões culturais são tidas como inexistentes, em favor de um “purismo” do conhecimento científico, que silencia os saberes contidos em comunidades tradicionais, imanentes às construções do conhecimento científico. Juntam-se a esse debate, até mesmo epistemologias construídas a partir de tais premissas, como, o decolonialismo, por exemplo, ou ainda, as chamadas epistemologias do sul.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente caso, as considerações finais também se mesclarão com os chamados resultados da pesquisa, em seu formato tradicional, pois, com a mesclagem de metodologia, não é possível assumir na plenitude as condições do modelo proposto na revisão integrativa. Podemos indicar, assim, dois momentos de considerações, inicialmente, elementos presentes na revisão efetuada e seus impactos gerais. Inicialmente, é importante ressaltar que, ainda que se trate de um levantamento efetuado em língua portuguesa, não foi encontrado nenhum trabalho de autores do chamado norte global, mesmo havendo um país europeu que oficializa a lingua portuguesa. Há textos de escritores africanos, porém todos publicados no Brasil. Também pode-se destacar as datas de produção, que se concentram a partir do ano de 2018. E, mesmo que os parâmetros delimitadores sejam rígidos (busca de palavra no título do artigo), o conjunto do acervo se mostra tímido, quantitativamente baixo.

No que diz respeito ao “conteúdo” do formato de cooperação abordado conceitualmente, pode-se afirmar que há uma série de categorias que sinalizam uma unidade nas análises e produções estudadas. Listamos a saber:

solidariedade, uma vez que a cooperação sul-sul é sinônimo inclusive de cooperação solidária. E junto a essa, pode-se acrescer a horizontalidade, que indica, inclusive, uma dimensão teleológica aplicada ao desenvolvimento. Autonomia, seria outra categoria, uma vez que a modalidade centra-se na oposição das perspectivas heterônimas advindas das condição de colonialidade e imperalismo. Por fim, podemos denominar diversidade cultural, uma terceira categoria, que inclui os debates sobre o inteculturalidade, multiculturalismo, diversidade linguistica, presentes, senão condições para a integração sul-sul.

Vale ressaltar que, ainda que de forma tímida, os textos analisados sinalizam para existências de políticas públicas para o setor e a temática, evidenciando a necessidade de investimentos públicos e de políticas de Estado para fortalecer a perspectiva de cooperação sul-sul, uma vez que há resultados exitosos na área e o conteúdo analisado aponta para os resultados positivos dessa modalidade de cooperação.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. et al. Internationalization of Higher Education in Kazakhstan: from political will to implementation. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, p. e0223730, 2023.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Geopolítica do Conhecimento, Solidariedade Internacional e Cooperação Acadêmica Sul-Sul no BRICS: possibilidades, desafios e horizontes. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba , v. 18, e96225, 2024. https://doi.org/10.5380/jpe.v17i0.96255.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla; MOROSINI, Marilia Costa; FELICETTI, Vera Lucia. Internacionalização da Educação Superior na Perspectiva Sul-Sul: Movimentos e Contextos Emergentes em Tempos Pandêmicos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, e022035, Ago-2022. https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8663797 .

GONZAGA, Kátia Valéria Pereira. A Cooperação internacional técnica educacional do Brasil com países africanos e a interculturalidade: Reflexões e pressupostos para uma cooperação Sul-Sul. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 17, n. 38, 2022. DOI: 10.21713/rbpg.v17i38.1813

LEAL, Fernanda Geremias; MORAES, Marcio César Barreto. Política externa brasileira, cooperação sul-sul e educação superior: o caso do programa estudante-convênio de graduação. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, abr. 2018.

MACHADO, Marília Ribas. MORAES, Mario Cesar Barreto. Política externa brasileira, cooperação sul-sul e ensino superior brasileiro. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. e021042, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659233.

MENDONÇA, Priscila Martins; SCHIABEL, Daniela; BASTOS, Josiane de Cássia Figueiredo; MATOS, Carla da Silva Noronha; ALVES, Sandra de Souza. Cooperação Sul-Sul e o papel das universidades Latino-Americanas. **Interfaces da Educação**, vol. 7 n. 2. 2025.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira, SACHINSKI, Gabriele Polato, MARTINS, Pura Lucia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, 28, e40627. https://doi.org/10.26512/lc28202240627 2022, jan-dez.

SOUZA, Marcela. Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein,** v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010.

TSEMBANE, Sergio Francisco; KATO, Danilo Seithi. Tecendo laços de cooperação: relato de experiência das rodas de conversa sobre cooperação acadêmica sul-sul entre África-Brasil. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S. l.], v. 10, n. 16, p. 190–205, 2024. DOI: 10.61389/rbecl.v10i16.9070.

WATANABE, Marcio; CIPRIANI, Andreza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Políticas de internacionalização da educação superior: contribuições para o contexto sul-sul. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, e47602, 2023. https://doi.org/10.26512/lc29202347602.

A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

SOUSA, Mauricio[1]

RESUMO

Este texto apresenta a experiência do autor, que é supervisor escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo há seis anos (2018 a 2023) e tem atuado no processo de formação das equipes gestoras, professores e comunidade escolar através da participação nos espaços formativos que este cargo lhe permite. Partindo da concepção de supervisor reflexivo, e com uma prática dialogada junto aos diferentes atores das escolas. Conclui-se que existem possibilidades para o supervisor escolar superar a visão hierarquizada, burocrática, controladora e fiscalizadora e atuar numa perspectiva transformadora para a formação humana.

Palavras-chaves: Supervisor escolar. Gestão escolar. Formação de gestores. Educação básica.

1. INTRODUÇÃO

O supervisor escolar na sua constituição esteve associado, na sua origem, nos séculos XVII e XIX a função de “inspecionar, reprimir, checar e monitorar” (LIMA, 2013, p. 69). Com o passar dos tempos e com as mudanças políticas, sociais e econômicas, a supervisão escolar também foi se modificando, como descreve Lima (2013), passando por funções de aferição dos rendimentos dos estudantes no começo do século XX, com foco no currículo, nos anos de 1930; para controle da qualidade do ensino nos anos de 1960. Já nos anos de 1970, com o tecnicismo, o supervisor configura-se como um técnico, com foco nos processos escolares; essa concepção tecnicista foi combatida nos anos de 1980, e com a redemocratização do Brasil e as disputas entre o ensino público e privado durante a Constituinte de 1987 -1988 surgem novas demandas para a função

> a supervisão pode fazer uso da técnica, sem conotação de “tecnicismo”. Trata-se, portanto, de uma função que contextualizada, insere-se nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores” (LIMA, 2013 p. 77)

Essa visão trouxe novos caminhos para as concepções e funções do supervisor escolar nas redes de ensino brasileiras. Entre elas ressaltamos a necessidade de um

[1] Doutor em Educação, Secretaria Municipal de Educação São Paulo, sousama72@gamailc.om.

supervisor reflexivo. Nas escolas, os docentes e gestores, neste mesmo período, foram direcionando-se para uma perspectiva reflexiva

> essas circunstâncias requerem, necessariamente, um supervisor reflexivo, que se oriente por uma epistemologia da prática, isto é, pelo conhecimento, pela reflexão da e na prática, sem perder de vista que é preciso, também, refletir sobre o conteúdo e os efeitos da própria reflexão (FOSSATTI; SARMENTO, 2013, p. 62)

Desta forma, o supervisor "isolado em gabinetes, assim como planos registrados apenas em papéis esquecidos em gavetas, não tem sentido nas escolas" (ZIEGER, 2013, p. 93). O supervisor tem que refletir a escola e seus contextos, as políticas públicas e seus desencadeamentos. Essa reflexão é feita em com (junto) a equipe gestora, os docentes, os estudantes e a comunidade escolar. Entendemos que um dos caminhos para o supervisor reflexivo é participar dos (e nos) processos de formação no espaço escolar.

Este relato de experiência descreve a atuação do autor enquanto supervisor escolar na rede municipal de ensino de São Paulo. Neste percurso de seis anos tenho atuado nos processos de formação com as equipes gestoras, com os professores e a comunidade escolar. Entretanto, devemos esclarecer que não se trata de uma formação continuada, ou, uma tentativa de diminuir o papel das equipes gestoras no processo de formação promovida no espaço escolar desta rede de ensino, e, sim, pensar o papel do supervisor escolar como um parceiro das equipes gestoras no desenvolvimento e aprimoramento do projeto político pedagógico da escola. Como Alarcão (2016, p. 126) ao analisar o papel da supervisão escolar no processo de formação dos professores, em Portugal, entende-se a função do supervisor no espaço escolar

> como facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem e confiante em que os professores têm potencialidades para aprender, para se desenvolverem, para continuarem a sua qualificação, precisando para isso apenas de contextos favoráveis, de apoios e desafios.

A partir dessas premissas este texto está dividido em quatro partes, além desta introdução: i- contextualização do cargo de supervisor escolar na rede municipal de são Paulo; ii- possibilidades de formação pedagógica com a (co)participação do supervisor escolar, e, as iv- considerações finais.

2. O SUPERVISOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A origem do cargo de supervisor escolar na rede municipal de ensino de São Paulo remete ao ano de 1957 com a criação do Secretaria de Municipal de Educação São Paulo (SMESP) e a criação do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas municipais.

> O Serviço de Orientação Pedagógica foi entregue a profissionais experientes, alguns com curso de Pedagogia, licenciados pela Universidade de São Paulo. Sua linha de atuação foi caracterizada como técnico-pedagógica. Cabia-lhe orientar, acompanhar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares e o trabalho do professor visando à melhoria do ensino e ao maior rendimento escolar, ou seja, cabia-lhe fazer, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do Ensino Municipal, para cujas funções foi instituído o cargo de Orientador Pedagógico. (CINTRA; PIMENTA, 1993, p. 23).

Nesse período o papel de supervisor não era bem definido, passando a atuar como orientador educacional e inspetor de ensino. Com a ampliação da rede municipal de ensino de São Paulo, nos anos de 1970 a função de acompanhamento pedagógico passou para a Divisão Pedagógica e cria-se o cargo de supervisor escolar pelo Decreto nº 10847, de 14 de janeiro de 1974, designando como primeiros supervisores escolares da rede municipal de ensino de São Paulo, os orientadores e os inspetores que atuavam na Divisão Pedagógica. Durante os anos de 1980 e 1990 foram estabelecidas várias legislações visando a regulamentação da função e atribuições do supervisor escolar (TEIXEIRA, 2014). No ano de 1993 ocorre uma nova organização da carreira dos profissionais de educação do município de São Paulo, Lei nº 11.434 que determina o concurso público para provimento do cargo de supervisor escolar.

Em 1995 ocorreu o primeiro concurso público para supervisor escolar, e posteriormente foram realizados mais três concursos públicos (2004, 2009 e 2015). De acordo com o último concurso público as atribuições do supervisor escolar são as seguintes:

- orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da Política Educacional do Sistema Municipal de Educação nas unidades educacionais da rede pública, conveniada e privada, considerando as especificidades locais;
- participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação;
- elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das U.E, com vistas a analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos alunos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente da U.E.;
- orientar, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais;
- apoiar a gestão nas unidades educacionais indicando possibilidades e necessidades para órgãos centrais DRE/SME;

- acompanhar e avaliar juntamente com a comunidade educativa os impactos da formação continuada na melhoria das aprendizagens dos alunos e da ação docente;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas com vistas às aprendizagens e ao desenvolvimento dos alunos;
- orientar e acompanhar a implementação da avaliação institucional das unidades da rede municipal de ensino, face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- diligenciar para que a demanda educacional seja atendida, de acordo com as determinações legais;
- analisar os indicadores de desempenho das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação, buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão das unidades educacionais e da Diretoria Regional de Educação;
- acompanhar o funcionamento das unidades educacionais, construindo cronograma de encontros regulares com as mesmas, buscando, em parceria com a comunidade educativa, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da instituição.

De acordo com o rol de atribuições citadas acima observamos que o supervisor escolar tem o seu papel centrado no acompanhamento das políticas públicas no âmbito das unidades escolares para a melhoria do desempenho dos estudantes e da qualidade de ensino. Para tanto, faz-se necessário a interlocução com os órgãos centrais, os intermediários e as unidades escolares.

Descrito suas atribuições vejamos como se dá a constituição do campo de atuação do supervisor escolar. São constituídos setores da supervisão escolar, em cada uma das Diretorias Regionais de Educação- DRE. Atualmente são treze DREs divididas por critérios territoriais da cidade e 460 cargos supervisores escolares. Os setores são formados por unidades da rede: diretas – administradas pela SMESP e com atuação de servidores públicos; indiretas – administrativas por mantenedores parceiros que recebem uma verba mensal da

SMESP para a custeio das despesas com alimentação, funcionários, manutenção, compra de materiais pedagógicos etc.; e, particulares – administradas pela inciativa privada.

O autor/supervisor escolar tem seu cargo na Diretoria Regional de Educação do Ipiranga e o seu setor é composto por 13 escolas sendo: da rede direta – todas as unidades escolares estão localizadas no Centro de Educação Unificado (CEU) sendo: um Centro de Educação Infantil (CEI) - atendimento de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses); uma Escola de Educação Infantil (EMEI)- atendimento de crianças de 4 a 5 anos; uma escola de ensino fundamental (EMEF) - atendimento do 1º ano ao 9º ano; e, a Gestão do CEU. Da rede parceira são cinco unidades de CEI, e, quatro escolas da rede particular. Perfazendo um total de treze unidades.

A seguir apresentamos como tenho atuado no processo de diálogo para a formação da comunidade escolar.

3. POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DAS EQUIPES GESTORAS EM CONJUNTO COM O SUPERVISOR ESCOLAR

Diante das atribuições apresentadas, um dos caminhos que tenho encontrado para atuar nos processos de formações junto com as equipes gestoras nas unidades escolares são as seguintes:

Formação com as equipes gestoras- essa formação pode ser pensada em um sentido mais amplo do que o acompanhamento e a orientação da política pública, podemos entendê-la como uma formação dialogada, no sentido freiriano, conforme descreve Quaglio (2009, p. 151)

> o importante para a gestão em educação, isto é, administração, supervisão e coordenação pedagógica existentes na organização e funcionamento da educação, que se utiliza da dialogicidade problematizadora, é assegurar, na implantação das mudanças propostas em reformas educacionais, que os educadores se sintam sujeitos de seu pensar, discutido sua própria visão de educação, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões

Isto é, o diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor dentro do contexto escolar, cada qual com suas visões e concepções podem olhar para os instrumentos da política pública, como exemplo a interpretação da legislação e orientação dos órgãos centrais e compreendê-las no espaço escolar. Entendemos há políticas públicas como descrito por Ball e seus colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) os gestores da escola e o próprio supervisor escolar não são meros implementadores de políticas, há um processo de

interpretação e tradução destas políticas para o espaço escolar[2]. Nesse processo há a formação do gestor e do supervisor para entendimento da política pública.

Além disto existe uma formação mais ampla, pois o supervisor escolar acompanha e aprova o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Com isso ampliam-se as possibilidades de reflexão, colaborando para que as potencialidades e os desafios do contexto escolar sejam refletidos de forma conjunta. Essa do análise do PPP é realizada em conjunto a equipe gestora e temos abordados entre outros aspectos: as concepções pedagógicas envolvidas em cada etapa da ensino; os processos de escolha e os investimentos em materiais e equipamentos pedagógicos (escolha de um brinquedo para o parque da escola, indicação de materiais estruturados ou não estruturados para uso com os estudantes, etc.); os processos de organização das salas de atividades; as concepções de avaliação educacional; a organização dos projetos de contraturno; a organização dos estudos de recuperação paralela e continua, etc.

Participação na formação continuada no espaço escolar- nas unidades escolares da rede municipal de ensino de São Paulo o projeto de formação continuada no espaço escolar, chamado de Plano de Especial de Ação (PEA), é anual e ocorre em três horas semanais nas escolas de educação infantil e quatro horas/aulas no ensino fundamental, perfazendo respectivamente, no mínimo, 104 horas e 144 horas anuais. A condução deste projeto cabe ao coordenador pedagógico da unidade escolar, sendo obrigatório para os professores de educação infantil e para os professores com jornada completa dos ensinos fundamental e médio[3]. O objetivo do PEA é refletir o contexto da escola em seus desafios pedagógicos naquele momento. O supervisor escolar é o responsável pela aprovação do PEA. Assim, na minha prática além de analisar as formalidades legais, tenho a possibilidade de atuar diretamente no processo de formação da escola, contribuindo com orientações sobre a bibliografia utilizada, constituição dos objetivos e as metas estabelecidas. Além disso, tenho

[2] No livro: Como as Escolas Fazem as Políticas: Atuação em Escolas Secundárias, os autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) explicitam melhor o conceito de interpretação e de tradução das políticas. A interpretação é uma decodificação da política, "um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional [...] envolve vender a política para a equipe". Já a tradução "é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente 'atuar' sobre a política" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69

[3] A jornada de trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo são as seguintes: o professor de educação infantil (PEI) - 30 horas sendo: 25 horas em regência, 5 horas em formação 3 horas para o PEA e 2 horas em local de livre escolha. Para os professores do ensino fundamental e médio existem duas jornadas: i- Jornada Básica (JB) 30 horas-aula sendo: 25 horas/aula em regência, 3 horas/aula atividades na escola e 2 horas/aula em local de livre escolha; ii- Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) – 40 horas/aulas sendo: 25 horas/aula em regência; 11 horas/aula em formação - (4 horas/aula destinadas ao PEA, 4 horas/aula formação coletiva, 3 horas/aula - individual na escola) e 4 horas/aulas em local de livre escola.

participado de algumas reuniões coletivas junto aos professores. Essa prática contribui para melhorar minha percepção sobre os desafios pedagógicos latentes da escola e para a minha aproximação com os professores, ajudando a minimizar a estrutura hierarquizada e a construção discursiva de que o supervisor não entende os problemas da escola, pois não há uma escuta dos docentes que "realmente conhecem a escola, os estudantes e as famílias".

Reuniões Pedagógicas- este é um dos espaços que em minha prática tenho mais utilizado para contribuir no processo de formação junto a escola. Sempre em minhas participações nestas reuniões para tratar dos assuntos pedagógicos da escola, procuro fazer um link com a legislação. Alguns temas têm sido constantes nestas minhas participações como: na educação infantil – i- a construção da avaliação institucional, intitulada Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana refletindo sobre a metodologia, as dimensões avaliadas e sua importância na melhoria dos processos pedagógicos da escola; ii- a necessidade da escola estar aberta para a escuta das famílias na avaliação da qualidade da escola; iii- também o tema dos relatórios de avaliação dos bebês e crianças. Ressaltamos que a avaliação dos bebês e crianças na educação infantil são feitos através da observação e da produção de registros escritos, fotográficos, imagéticos, etc. Já no ensino fundamental, os temas mais enfatizados são: i- a avaliação externa e o desempenho dos estudantes e a compreensão de seus resultados e como estes podem ajudar no planejamento da escola; ii- a educação de tempo integral e sua organização, o que altera na organização e no planejamento dos professores e da escola; iii- os projetos de contraturno porque ter ou não tê-los, qual a metodologia a ser utilizada, etc.

Essa participação nas reuniões, algo comum, para todo supervisor da rede municipal de ensino de São Paulo, não significa somente fazer a leitura e aplicação da legislação, mas sim uma reflexão em conjunto com os professores e equipe gestoras. Como disse anteriormente, as políticas públicas desta maneira são pensadas nos seus contextos, conforme explica Ball (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Desta forma, o supervisor apresenta-se nestes momentos como formador e não imbuído da função de fiscalização e controle.

Participação dos colegiados – como mencionado anteriormente atuo como supervisor escolar na rede direta nas unidades escolares localizadas em um CEU. Os CEUs foram criados durante o governo Marta Suplicy (2001- 2004) para serem equipamentos de lazer, cultura e esportes nas periferias de São Paulo, onde a população não têm acesso a essas atividades. Os CEUs são compostos por três unidades escolares sendo: o Centro de Educação Infantil (CEI); Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Também há o atendimento ao ensino superior nos polos das Universidade dos CEUs (UniCEU) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil ofertando

cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância e semipresencial. Em relação aos equipamentos de lazer, cultura e esporte temos: biblioteca, telecentro, teatro, piscinas, quadras, ginásios poliesportivos, salas de dança, ginástica e música. Nesses espaços são ofertadas aulas ministradas por analistas de esporte, cultura e lazer (servidores concursados ou contratados pela prefeitura), por profissionais parceiros contratados pela SME e voluntários. Para o desenvolvimento e organização dos espaços há um gestor e coordenadores de núcleos educacional, cultural e esportivo. Também existem dois órgãos colegiados: o Conselho Gestor, formado pelas equipes das unidades escolares (CEI, EMEI e EMEF) e comunidade escolar e o Colegiado de Coordenadores, formado pelos coordenadores pedagógicos das escolas e coordenador do núcleo educacional do CEU. Desta forma, tenho utilizado a participação nesses colegiados para a formação tanto dos gestores como da própria comunidade, dialogando sobre cooperação, auxílio e apoio a todos os usuários destes espaços para o desenvolvimento das atividades e a conservação dos espaços.

Através desses eixos observamos que o espaço para a atuação do supervisor na formação pedagógica é muito amplo e a sua construção dá-se com o tempo e com contexto de cada unidade escolar. Em minha atuação tenho vivenciado um avanço, nessa construção, pois estou no setor há quatro anos e posso perceber a importância da promoção do diálogo, onde há escuta de todos na escola.

Também se tem estabelecido uma relação de confiança entre as equipes gestoras das unidades escolares e o supervisor escolar. Essa relação não pode ser construída de forma burocrática, fiscalizadora, controladora ou autoritária pois desta forma inviabiliza a construção de um aspecto formador para o supervisor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser supervisor escolar na rede municipal de ensino de São Paulo significa estar no topo da carreira dos profissionais de educação e atuar com um olhar externo, mas não distante do contexto escolar. Essa situação pode representar para alguns sinônimos de poder, pois muitos dos processos pedagógicos passam pelo seu crivo de aprovação. Todavia procuramos mostrar com esse relato que a supervisão escolar pode desenvolver suas atribuições em conjunto com a comunidade escolar, pois o seu papel só faz sentido na medida em que contribua para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, e para melhora na qualidade da educação numa perspectiva dialogada e transformadora.

Para concluir citamos Ferreira (2201, p. 93)

> Como prática educativa, a supervisão educacional, independentemente de formação especifica em uma habilitação no curso de pedagogia, em cursos de pós-graduação ou como conjunto de conteúdos desenvolvidos no curso de pedagogia, constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso, assegura a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade de formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro, na atual conjuntura mundial. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e se constituir em polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a era da globalização e a sociedade do conhecimento ocasionaram. (FERREIRA, Apud Rangel, 2001, p.93)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. **Sísifo**, n. 8, p. 119-128/EN 109-118, 2016.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Com as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

CINTRA, Marai Aparecida Rodrigues; PIMENTA, Dinah de Mattos. Retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do ensino municipal. In: SÃO PAULO (Município). **Encontro**. São Paulo, 1993. p. 22-28.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Supervisão Educacional Para uma Escola De Qualidade da formação à ação**. 3São Paulo: Cortez, 2001.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia. A ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. IN. RANGEL, Mary (org). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. São Paulo, Editora Papirus, 2013. p. 61- 70.

LIMA, Eliana Corrêa. Um olhar histórico sobre a supervisão. IN. RANGEL, Mary(org). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. São Paulo, Editora Papirus, 2013. p. 69- 80

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 25, n. 1, 2009. p. 139-151.

TEIXEIRA, Angeli Matias. **A supervisão escolar do município de São Paulo**: da função à profissão. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista, São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. 141p.

ZIEGER, Lilian. Os saberes e fazeres da supervisão educacional: perspectivas teóricas-práticas. IN. **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. São Paulo, Editora Papirus, 2013. p. 87- 96.

POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Maria Eduarda Annunziato[1]

Micheli Bordoli Amestoy[2]

Mary Ângela Teixeira Brandalise[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise quantitativa das publicações relativas a estudos sobre a política de *accountability* no estado do Paraná. As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – Prova Paraná(PP) foram instituídos como ferramentas de diagnóstico e monitoramento da qualidade da educação, com foco nas habilidades e competências dos estudantes. A metodologia adotada neste estudo foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), para analisar e condensar pesquisas as quais já foram publicadas sobre esse tema tão recorrente no atual contexto educacional brasileiro. Seis bases de buscas foram selecionadas para realizar a RSL sendo o Catálogo da Capes, Banco de Dados de Teses e Dissertações, Oásis, Scielo, Fundação Carlos Chagas e Cesgranrio. A partir dos protocolos de pesquisa seguidos na revisão, pudemos identificar algumas lacunas nos trabalhos selecionados, em que, mesmo identificando um número considerável de trabalhos encontrados nas bases de dados, apenas alguns se relacionam de fato com a política da *accountability*, especificamente na área da educação e no Estado do Paraná. Cabe destacar ainda, que as avaliações externas contribuem para a produção de dados relevantes sobre o sistema educacional, mas ainda há poucos trabalhos publicados sobre esse tema. Algumas pesquisas propuseram que a ênfase excessiva em resultados quantitativos e indicadores de desempenho pode gerar efeitos colaterais, como a intensificação da responsabilização docente, o estreitamento curricular e a padronização do ensino. Ressalta-se a importância de utilizar esses dados como subsídio para políticas públicas e ações pedagógicas contextualizadas, e não como mecanismos de fiscalização.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Política de *Accountability*. Prova Paraná.

1 INTRODUÇÃO

As avaliações externas são instrumentos aplicados por órgãos governamentais ou instituições especializadas para medir o desempenho das escolas e dos sistemas educacionais em larga escala (ALE) (Machado, 2012

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: dudaannunziato05@gmail.com

[2] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: mbamestoy@uepg.br

[3] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), professora sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática, e-mail: maryangela@uepg.br

p.71-72). Essas avaliações desempenham um papel central na gestão educacional, permitindo a comparação entre diferentes escolas, redes de ensino e regiões. Entre as mais conhecidas no Brasil, estão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e no estado do Paraná, a Prova Paraná (PP) e a Prova Paraná-Mais.

O vocábulo *accountability* é uma terminologia de origem inglesa e sem tradução exata para o português. Emerge como uma das mudanças na política da administração pública, no final dos anos 1980 e torna-se tema recorrente não só na área da administração de empresas, mas também na ciência política e na educação. Na educação, é muito associada à prestação de contas e responsabilização de resultados.

De acordo com Afonso (2009, 2012) a *accountability* educacional consiste em ações de política que envolvem a interação entre três pilares fundamentais: a avaliação (aplicação de testes padronizados pelo Estado), a prestação de contas (divulgação de resultados dos testes e *rankings*) e a responsabilização (imputação de sanções e ou recompensas (materiais ou simbólicas como, por exemplo, o pagamento de prêmios/bônus). Segundo este autor, na ausência de um desses pilares, teríamos apenas formas parciais de *accountability* e não um sistema/modelo completo.

Na área educacional, esse modelo de políticas relacionado a *accountability* podem apresentar consequências simbólicas quando decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade, e nesses casos são classificadas como *low stakes* ou responsabilização branda ou suave (Brooke, 2006; Maroy; Voisin, 2013. Quando as consequências são materiais e contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, elas são chamadas de *high stakes*, responsabilização forte ou dura (Brooke, 2006; Maroy; Voisin, 2013).

Quanto ao pilar da responsabilização (consequências) entendemos que o Brasil, encontra-se, em um processo de construção tanto no que tange o conceito de *accountability* como as consequências da aplicação de um sistema completo de *accountability* na educação. Já o pilar da prestação de contas se estabelece a partir dos resultados de testes padronizados, uma vez que esses

são estabelecidos a partir de critérios para definir o desempenho dos alunos, e trata de consequências de punição ou premiação como incentivo a escolas.

No estado do Paraná é possível identificar os pilares da *accountability* (Afonso, 2012), com a avaliação pautando políticas de ações educacionais, ou seja, as escolas são avaliadas a partir do desempenho dos alunos na Prova Paraná e os resultados dessas avaliações são publicados e divulgados (prestação de contas) pela mídia e as consequências são sanções/ recompensas em forma de bônus às escolas com as melhores notas. Essas consequências acabam gerando impactos para as escolas, os professores e os gestores, uma vez que propicia um ambiente competitivo entre as instituições escolares do município. O terceiro pilar do modelo de *accountability* (responsabilização), encontra-se no Paraná, associado a política de bonificação prevista na lei estadual 21.847/2023, sancionada pelo governador Carlos Massa Ratinho Junior.

Nesse sentido, a PP se constitui numa avaliação externa em larga escala, em que seus direcionamentos são utilizados para verificar o desempenho e não avaliar a aprendizagem, isso significa dizer, que é possível observar os resultados obtidos servindo apenas para classificar os estudantes e as escolas. Assim, embora recente, essa avaliação externa tem repercutido nas práticas escolares e tem sido alvo de estudos que buscam entender como a PP se materializa no cotidiano escolar e quais são as suas implicações para o trabalho docente e para a qualidade da educação pública paranaense. Diante disso, este texto tem como objetivo apresentar uma análise quantitativa das publicações relativas a estudos sobre a política de *accountability* no estado do Paraná conforme a metodologia da Revisão Sistemática da Literatura (RSL).

2 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que consiste em um método de pesquisa em que a literatura de um tema específico é utilizada como fonte de dados. Para tanto, a RSL segue padrões e protocolos que auxiliam na fidedignidade e na validação da pesquisa. O protocolo definido para esta revisão seguiu os passos definidos pelos autores Ramos; Faria; Faria, (2014) (Quadro 1):

Quadro 1- Etapas da Revisão Sistemática de Literatura

ETAPAS		AÇÃO
I	Objeto e Objetivos	Definição da problemática de pesquisa
ii.	Equações de Pesquisa	Definição das palavras-chave e combinações (AND, OR, NOT)
iii.	Âmbito	Definição das bases de buscas
iv.	Critérios de inclusão	Definição dos estudos aceitáveis
v.	Critérios de exclusão	Definição dos estudos não aceitáveis
vi.	Critérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão
vii.	Resultados	Registro dos passos realizados
viii.	Tratamento de dados	Análise dos estudos selecionados

Fonte: Adaptado de Dias *et al*. 2018.

Analisando o Quadro 1, em um primeiro momento, temos a problematização, ou seja, o objeto de estudo: Quais são os encaminhamentos que se tem a respeito da política de *accountability* nas escolas públicas paranaenses, se tratando das avaliações externas? E quais são os impactos que estas causam no cotidiano escolar, especificamente a Prova Paraná? Posteriormente, foram estabelecidas palavras-chave e combinações para iniciar as buscas em base de dados. Além da pesquisa apresentar, em sua maioria, conceitos a respeito de políticas públicas educacionais, como a *accountability* e as avaliações externas, cabe destacar que, esse estudo possui como foco de análise a educação básica do Estado do Paraná.

Foram escolhidas duas palavras-chave, sendo “política de *accountability*” e “avaliações externas”, condizente com o objetivo da pesquisa. Para a terceira etapa da revisão foram definidas as bases de busca dos trabalhos, em que se optou por usar três bases, visto que são bases com estudos brasileiros, abrangendo trabalhos com dados apropriados e assim, essenciais para garantir a abrangência e a qualidade da revisão. São elas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Oásis (Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Além dessas bases de buscas, escolhemos três repositórios a fim de ampliar os trabalhos a serem analisados, sendo: Scielo, Fundação Carlos Chagas e Fundação Cesgranrio.

Seguindo as etapas da RSL, há necessidade de elencar parâmetros de inclusão e exclusão, de modo a selecionar trabalhos que se enquadrem ao tema investigado, com o intuito de delimitar essas produções. Os fatores de inclusão

foram: 1) Teses e Dissertações publicadas entre os anos de 2019-2024; 2) Teses e Dissertações que possuem relação com a política de *accountability* e avaliações externas; 3) Teses e Dissertações sem duplicação. Além disso, para o primeiro critério, foi aplicado o filtro de ano de publicação para o período de 2019-2025, nas três bases de dados escolhidas. Este recorte temporal deve-se ao início da aplicação da PP, que foi em 2019. Posteriormente, no segundo critério foram analisados elementos específicos das produções selecionadas, sendo o título, as palavras-chave, e os resumos e, ainda no terceiro, foi verificado se havia duplicação de trabalhos no mapeamento realizado.

O próximo passo foi atender aos critérios de exclusão, sendo considerados: 1) Teses e Dissertações publicadas antes de 2019; 2) Produções que não possuíam relação com a política de *accountability* ou com avaliações externas; 3) Produções que estavam duplicadas. Cabe destacar que a pesquisa ocorreu no mês de março de 2025, em que este procedimento metodológico adotado para a revisão sistemática de literatura garantiu a rigorosidade e a transparência necessárias para a identificação, seleção e análise dos estudos relevantes ao tema investigado.

3 RESULTADOS

Segundo os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos durante o processo de revisão de literatura, obteve-se um total de 338 trabalhos publicados, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1- Quantidade de Trabalhos localizados nas Bases de Dados

Bases de Dados	(Qt.)
Catálogo Capes	43
BDTD	36
Oásis	115
Scielo	1
Fundação Carlos Chagas	137
Cesgranrio	6
Total	338

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Do total de trabalhos apresentados na tabela, com a aplicação dos critérios de exclusão e análise dos títulos, palavras-chave e resumo, foram excluídas 320 produções pois estas não atendiam ao objeto de estudo, resultando apenas em 18 produções científicas as quais constituíram o *corpus*

de análise da RSL. No Quadro 2 as produções selecionadas são listadas conforme os autores e ano, o tipo e a base de busca.

Quadro 2 - **Produções selecionadas para análise**

REFERÊNCIA	TIPO	BASE DE BUSCA
Oliveira; Junior; Souza, 2023	Artigo	OASIS
Amestoy; Tolentino-Neto, 2022	Artigo	OASIS
Amestoy; Tolentino-Neto, 2020	Artigo	OASIS
Souza; Pacheco, 2019	Artigo	OASIS
Oliveira; Santos, 2021	Artigo	Fundação Carlos Chagas
Meirelles, 2019	Dissertação	BDTD
Lima, 2020	Dissertação	BDTD
Machado, 2019	Dissertação	BDTD
Nascimento, 2019	Dissertação	BDTD
Santos, 2023	Dissertação	BDTD
Rodrigues, 2023	Dissertação	BDTD
Oliveira, 2023	Dissertação	CAPES
Maia, 2023	Dissertação	OASIS
Sambrana, 2024	Dissertação	OASIS
Amestoy, 2019	Tese	BDTD
Oliveira, 2019	Tese	BDTD
Silva, 2023	Tese	OASIS
Camargo, 2022	Tese	OASIS

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Pode-se observar no Quadro 2, que o *corpus* construído é formado quatro (4) teses, nove (9) dissertações e cinco (5) artigos. Um dos motivos para o reduzido número de trabalhos selecionados, em comparação ao total de trabalhos encontrados nas bases, refere-se ao objeto de pesquisa da pesquisa, isto é, a política de *accountabilitty* em interface com a PP, a qual é uma avaliação externa em larga escala recentemente implementada no contexto educacional paranaense. Além disso, mesmo selecionando as combinações que melhor representam o tema, ainda aparecem durante as buscas muitos trabalhos que não tem sintonia com o objeto investigado. Vale relembrar que a intenção da pesquisa é analisar a política de *accountability* na educação básica paranaense, a partir das influências que ocorrem no cotidiano das escolas juntamente com as avaliações externas da PP.

Sendo assim, não existe uma gama de publicações ainda a respeito desse tema, fazendo com que os trabalhos estejam dispostos de maneira reduzida e, consequentemente, a seleção de trabalhos também fique limitada. Mesmo o foco sendo o estado do Paraná, alguns trabalhos sobre *accountability* foram selecionados considerando que contribuem de forma significativa no que se refere às políticas de *accountability* e as avaliações externas e em larga escala.

Em relação aos artigos selecionados foi organizada a Tabela 2 com o título do periódico, o país de origem e a classificação do Qualis periódico A.

Tabela 2 - Caracterização das Revistas em que os artigos foram publicados

Revista	Nacionalidade	Qualis
Estudos em Avaliação Educacional	Brasil (São Paulo)	A1
Revista Brasileira de Pós-Graduação	Brasil (Brasília)	A2
Lusófona de Educação	Portugal	A2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Publicações em revistas bem conceituadas têm notoriedade na comunidade acadêmica, passando segurança, qualidade, e credibilidade científica para a RSL, razão pela qual foram selecionados os artigos publicados em revistas com conceito qualis A. Com isso, podemos concluir que houve uma queda nas publicações desde 2019. O ano de 2019 é o ano com maior número de trabalhos publicados com 7 trabalhos, o segundo ano é 2023, com 5 trabalhos publicados, 2020 e 2022 com 2 trabalhos publicados, e 2021 e 2024 com apenas 1 trabalho.

Dos 18 trabalhos analisados, apenas três se referem ao estado do Paraná. Um deles aborda diretamente a proposta da Prova Paraná, analisando seu contexto de implementação, um segundo estudo discute a reestruturação curricular nas escolas estaduais paranaenses, trazendo reflexões sobre a Prova Paraná, analisando sites, documentos oficiais relacionados, e questões da avaliação. Por fim, a outra pesquisa, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), analisa o contexto em que as avaliações externas passaram a ocupar posição central nas políticas educacionais de avaliação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo apresentar uma análise quantitativa das publicações relativas a estudos sobre a política de *accountability* no estado do Paraná por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura, a qual revelou um número reduzido de estudos acadêmicos que abordam diretamente o tema *accountability* no campo educacional, especialmente no estado do Paraná.

A maior parte das produções encontradas concentra-se em análises mais amplas sobre políticas de avaliação e gestão escolar, mencionando a *accountability* de forma indireta, e em outra localidade. Essa escassez aponta

para uma lacuna significativa na literatura acadêmica, considerando a centralidade que esse conceito vem assumindo nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente diante da intensificação de avaliações externas e de mecanismos de responsabilização por desempenho escolar.

Os poucos trabalhos que tratam especificamente da *accountability* evidenciam preocupações quanto aos efeitos adversos dessa abordagem, como a pressão sobre professores, a padronização curricular e o controle sob resultados. Esses achados reforçam a necessidade de ampliar o debate acadêmico sobre o tema, incorporando análises críticas e investigações contextualizadas que considerem as implicações pedagógicas, éticas e sociais da *accountability* na educação pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Políticas públicas e avaliação educacional: entre a regulação e a emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José (org.). **Avaliação da educação superior:** qualidade, regulação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar:** um estudo no município de Santa Maria/RS. 265 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Avaliações externas e em larga escala e os organismos internacionais:** da accountability educacional à cultura da performatividade, Revista Lusófona de Educação, v. 56, n. 56, 2022. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8608. Acesso em 03 jul 2025.

AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Políticas de avaliação e os impactos na vida do professor: um estudo no município de Santa Maria/RS. **Interfaces Científicas - Educação**, v.8, n.3, 512–525. 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8384/4125. Acesso em 02 jul 2025.

BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil:** interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-388, abr/jun.2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 02 jul 2025.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/xpH7dBYJxQ9wdrN5NLNyD8n/abstract/?lang=pt. Acesso em 02 jul 2025.

CAMARGO, V. R. P. **Políticas públicas de avaliação educacional e accountability:** especificidades na educação básica do Brasil e do México. 2022. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022.

DIAS, C. F. B.; PEREIRA, C. S.; TENÓRIO, M. M.; SANTOS JUNIOR, G. Formação continuada para o ensino de estatística: as pesquisas no cenário brasileiro. In: LOPES, R. P.; PIRES, M. V.; CASTANHEIRA, M. L. P.; SILVA, E. M.; SANTOS, G.; MESQUITA, C.; VAZ, P. M. F. (Org.). **III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE):** livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico, 2018, p. 859-867. Disponível em: http://hdl.handle.net/10198/17381. Acesso em 10 abr. 2025.

LIMA, J. M. C. **Jogando com as regras do jogo:** estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco, 2020, 177f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco), 2020.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, v. 5(1), p. 70-82, jan./jun. 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf. Acesso em 03 jul 2025.

MACHADO, M.M.A. **Responsabilização (accountability), gestão por resultados, rotina escolar e perda da autonomia profissional dos docentes do município de Russas – Ce**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará. 2019.

MAIA, I. B. S. **Globalização e políticas de accountability:** um estudo exploratório no contexto da Avaliação Externa das Escolas. Instituto de Educação. Universidade do Minho. 2019. 159f. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2019.

MAROY, C; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. Educ. Soc. [online], v.34, n.124, p. 881-901,2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/5dgZbjXWT86KxyJy7Lt5v9r/abstract/?lang=pt. Acesso em 15 jun 2025.

MEIRELLES, M.A. **Perguntar é inusitado?** Analisando os discursos de professores(as) de química sobre questionamentos em sala de aula. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019, 157p.

NASCIMENTO.C.L. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados**: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade– Recife, 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

OLIVEIRA, M. A. A. **Discursos em circulação sobre políticas de avaliação e accountability na educação básica:** estados na Região Nordeste em foco – Recife, Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). 2019.

OLIVEIRA, J. N. M. ***Accountability* nas Políticas Educacionais a partir dos anos de 1990**: controle e regulação da educação no contexto do Estado Avaliador. 2023. 101p.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P.; SOUZA, J. Valorização diferenciada do ensino de português e de matemática: a influência das políticas de accountability. **SciELO Preprints,** 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7364. Acesso em: 02 jul 2025.

OLIVEIRA, M. A. A. SANTOS, A. L. F. **Accountability educacional**: sentidos discursivos em análise. Estud. Aval. Educ., São Paulo, v. 32, e07946, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7946. Acesso em 02 jul 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática da Literatura: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 20-36, 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269/2185.Acesso em: 22 jun 2025.

RODRIGUES, M. A. P. **Avaliações do SARESP e Indicadores IDESP:** percepções dos Diretores de Escola - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA, 2023. 228f. . Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

SAMBRANA, I. R**. Impactos do SAEB no trabalho docente:** análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2024. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). 2024.

SANTOS, M. L. K. **As políticas de accountability na região nordeste em contexto de alta e baixa responsabilização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2023. 112 f.

SILVA, D. Q. **UNS ALGUÉNS EM MUNDOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS** (ou: Espaços Escolares Produzidos Em Narrativas, Constituintes E Reprodutoras, De Modernidade/colonialidades). 307p. 2023. Tese (Doutorado em Educação Matemática) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SOUZA, J., PACHECO, J. A**. Avaliação Externa das escolas:** lógicas políticas de avaliação institucional. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e07946, 2021.Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5860. Acesso em 02 jul 2025.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO INTERIOR DE SANTA CATARINA

Davi Alexandre Schoenardie[1]

Marcio Giusti Trevisol[2]

RESUMO

Este estudo integra um projeto macro desenvolvido pela Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas, Processos de Educação Superior (RIEPPES), junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina (GEPPPPES/SC). O tema se insere no campo das políticas públicas e institucionais de internacionalização da Educação Superior, com ênfase nas especificidades das universidades comunitárias brasileiras. O problema se formula no seguinte questionamento: quais as fragilidades e as potencialidades da internacionalização para uma Universidade Comunitária do interior de Santa Catarina? O objetivo é compreender as estratégias implementadas, os resultados alcançados, as potencialidades e as fragilidades do processo de internacionalização. A metodologia adotada é qualitativa, de objetivo exploratório, com coleta de dados documental. O universo da pesquisa é composto pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e informações disponibilizadas pela Coordenadoria Geral de Relações Internacionais (2024) da Universidade estudada. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de autores como Knight (2004, 2020), Fávero e Trevisol (2019, 2020), Morosini (2017, 2021, 2024) e Nussbaum (2015), que discutem a internacionalização como vetor de formação do cidadão global, cooperação acadêmica e desenvolvimento institucional. Os resultados evidenciam potencialidades na consolidação de convênios internacionais, ampliação da mobilidade acadêmica (presencial e virtual) e implementação de políticas institucionais de apoio. No entanto, persistem desafios estruturais, como limitações financeiras, barreiras linguísticas, dificuldades de integração de estudantes e docentes estrangeiros e necessidade de maior sistematização das informações e incentivos institucionais. A Universidade Comunitária estudada tem potencial estratégico para o fortalecimento da internacionalização como missão e compromisso com a inclusão, a crítica e a cooperação. No entanto, para que a internacionalização deixe de ser um conjunto de ações pontuais e passe a constituir um processo institucionalizado e contínuo, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas específicas que possam: i) consolidar uma cultura internacional como missão cooperada; ii) promover a formação curricular para a cidadania global.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Cidadania Global. Interculturalidade. Formação. Internacionalização.

1 INTRODUÇÃO

[1] Especializando em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: davi.schoenardie@unoesc.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br.

A internacionalização da Educação Superior tem ocupado espaço de discussões, tanto no campo investigativo quanto na agenda global de debates de organismos multilaterais, como o Banco Central e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sua condição formativa na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é indispensável. Entretanto, no campo de disputas que marca as políticas educacionais contemporâneas, o processo de internacionalização tem se caracterizado por mitos e enganos, com um mote de excelência acadêmica que tem ofuscado o seu sentido cosmopolita (Knight, 2004; Fávero e Trevisol, 2019).

Nessa conjuntura, a crise da universidade no século XXI, decorrente da implementação de uma retórica neoliberal em seu seio, gradativamente suprimiu a identidade e missão histórica da Educação Superior no Brasil (Bianchetti e Sguissardi, 2017). Isto posto, a internacionalização se coloca em duas vértices. Por um lado, torna-se uma possibilidade de assegurar a missão da universidade como forma de democratizar a circulação de ideias e inaugurar uma cultura de compartilhamento de conhecimento entre nações. Por outro lado, é pressionada a adotar princípios de produtivismo global e se torna um instrumento legalizado para manter e ampliar a dominação científica, intelectual e tecnológica das nações desenvolvidas sob as nações emergentes.

À vista disso, o modelo de internacionalização em voga valoriza indicadores e ranqueamentos, reprodutores de uma lógica de gerencialismo e performatividade, que reprime sua missão social (Fávero e Trevisol, 2019). Em contrapartida, a internacionalização tem condição para estabelecer redes solidárias de conhecimento, como vetor para a formação de um cidadão global (Morosini, 2017; Nussbaum, 2015). Diante disso, emerge o seguinte problema de pesquisa: quais as fragilidades e as potencialidades da internacionalização para uma Universidade Comunitária do interior de Santa Catarina?

O objetivo é compreender as estratégias implementadas, os resultados alcançados, as potencialidades e as fragilidades do processo de internacionalização. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de objetivo exploratório, com coleta de dados documental no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade estudada. Para isso,

este estudo é dividido em dois momentos: i) contextualização das tendências, mitos e enganos sobre a internacionalização; ii) contextualização sobre suas fragilidades e potencialidades na Universidade Comunitária estudada.

2 AS FACETAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: TENDÊNCIAS, MITOS E ENGANOS

A internacionalização da Educação Superior, em sua multiplicidade, tem ganhado destaque no mundo todo. No Brasil, esse processo esteve historicamente vinculado às políticas de Estado e aos projetos de desenvolvimento nacional, de modo a integrar dimensões internacionais, interculturais e globais às atividades de ensino, pesquisa e extensão (Morosini e Dalla Corte, 2021; Knight, 2020). O quadro 1 apresenta as principais tendências desse processo.

Quadro 1 – Tendências da internacionalização da Educação Superior

Tendências	Descritivo
Internacionalização como processo integrador	A internacionalização deve ser um processo intercultural que fortaleça a missão das universidades em âmbitos regional, nacional e global.
Formação cidadã baseada em solidariedade e cooperação	A internacionalização deve promover valores de solidariedade entre povos, com o envolvimento consciente e responsável da comunidade acadêmica.
Clareza conceitual nas fases de finalidade, função e oferta	O amadurecimento da internacionalização exige clareza sobre seu propósito, papel institucional e formas de oferta educacional.
Curricularização e parcerias com foco regional	A tendência é integrar a internacionalização ao currículo e fortalecer redes colaborativas com inserção regional significativa.
Internacionalização como política institucional e pública duradoura	A internacionalização deve deixar de ser episódica e passar a ser um processo estratégico e contínuo nas instituições de ensino.

Fonte: Elaborado com base em Fávero e Trevisol (2020), Knight (2020) e Santos e Morosini (2019).

No entanto, apesar das tendências apontarem caminhos positivos, a internacionalização ainda é cercada por mitos que distorcem seu verdadeiro sentido, com crenças que esvaziam seu sentido público e transformador. O quadro 2 destaca alguns desses equívocos que precisam ser superados.

Quadro 2 – Mitos e enganos sobre internacionalização

Mitos e enganos	Descritivo
A reputação internacional como substituto da qualidade	Acreditar que reputação internacional equivale à qualidade da IES é um equívoco que ignora a complexidade dos processos educacionais, assim como da subjetividade do sujeito.
Acordos institucionais e internacionais	O número de acordos internacionais não garante prestígio, pois sua eficácia depende da manutenção ativa e produtiva dessas parcerias.
Estudantes estrangeiros como agentes de internacionalização	A simples presença de estudantes estrangeiros não assegura a internacionalização se não houver interação intercultural efetiva, centrada na necessidade dos acadêmicos.
Acreditações internacionais	Certificações formais internacionais não garantem qualidade e podem reduzir a internacionalização a um processo meramente competitivo e mercadológico.
Branding Global	Confundir marketing institucional com internacionalização compromete a construção de um processo autêntico e transformador.

Fonte: Adaptado. Knight (2020).

À luz das tendências e dos mitos e enganos recorrentes, emergem desafios complexos, históricos e estruturais no que se refere à incorporação efetiva de um processo em suas práticas institucionais nas universidades. A internacionalização, desde o seu cerne histórico advindo da década de 1980 como resposta à intensificação das relações intergovernamentais, deve ser fortalecida no meio educacional (Marcelino e Trevisol, 2025). Compreendida como um processo formativo e integrador, ultrapassa a lógica instrumental, apesar da tensão entre um modelo orientado pela performance institucional e outro fundamentado na cooperação acadêmica. O quadro 3 apresenta as motivações e os interesses da internacionalização no Brasil (1930-2022).

Quadro 3 – Motivações e interesses da internacionalização no Brasil (1930-2022)

Período	Motivações e/ou interesses
1930–1950	A internacionalização surge de forma incipiente, com foco na vinda de professores estrangeiros para estruturar a universidade pública brasileira, refletindo disputas entre os modelos francês e americano.
1950–1990	A internacionalização é institucionalizada por políticas públicas, com ênfase na formação de quadros técnicos, cooperação científica e modernização das universidades, fortemente influenciada pelos Estados Unidos.
1990–2022	A internacionalização torna-se estratégica, articulando ciência, inovação e competitividade global, com foco na inserção internacional da pós-graduação, redes de pesquisa e fortalecimento institucional.

Fonte: Adaptado. Lima e Betioli (2016), Santos Filho (2020) e Knight (2020).

Perante ao exposto, observa-se a evolução das motivações e interesses que orientaram a internacionalização da Educação Superior no Brasil. De acordo com Marcelino e Trevisol (2025), a internacionalização é parte integrante de uma agenda teórico-prática e um pilar essencial no suporte para uma Educação Superior como um bem público. Nesse contexto, torna-se essencial adotar metodologias e sistemas de avaliação coerentes com os perfis contemporâneos de estudantes, fortalecer redes acadêmicas colaborativas e promover valores como empatia, ética, respeito e sustentabilidade socioambiental (Morosini, Woicolesco e Nez, 2021). Essas dimensões sustentam uma internacionalização constitutiva, inserida de forma transversal na missão e nas políticas institucionais das universidades brasileiras.

3 O CASO DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DO INTERIOR DE SANTA CATARINA: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), regulamentadas pela Lei nº 12.881/2013, surgiram na década de 1970 a partir da articulação entre a sociedade civil e o poder público para garantir oferta de ensino superior em regiões desassistidas pelo Estado. A Universidade Comunitária em foco, vinculada à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), criada em 2 de maio de 1974, insere-se nesse contexto, com o objetivo de fortalecer o ensino, a ciência, a tecnologia e a inovação (Marcelino e Trevisol, 2025). No escopo institucional, o processo de internacionalização figura como eixo estratégico e é destacado mediante 7 (sete) políticas específicas, com execução nos próximos 4 (quatro) anos.

Quadro 4 – Políticas de internacionalização em uma Universidade Comunitária do Interior de Santa Catarina

Política	Descritivo
Internacionalização em casa	Apoio a professores e estudantes de pós-graduação, com foco em empreendedorismo e inovação.
Política institucional de línguas	Aprendizagem de segunda língua para intercâmbio e oferta de disciplinas obrigatórias em outra língua.
Cooperação internacional	Busca e avaliação sistemática de parcerias alinhadas aos objetivos institucionais.
Captação de recursos	Busca de financiamento internacional para pesquisa, extensão, inovação e mobilidade.

Dupla titulação e cotutela	Oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu com dupla titulação em parceria com instituições estrangeiras.
Produção intelectual internacional	Incentivo à publicação e participação em eventos científicos internacionais, preferencialmente em parceria com estrangeiros.
Mobilidade acadêmica	Promoção de mobilidade *incoming, outgoing* e virtual para formação profissional e intercâmbio cultural.

Fonte: elaborado pelos autores com base em PDI (2023).

Diante disso, percebe-se que a Universidade Comunitária se interessa pela cooperação internacional como estratégia de qualificação e produção científica. Seu PDI (2023) define indicadores como número de fluentes em línguas estrangeiras e convênios firmados. Contudo, o foco excessivo em dados quantitativos pode ocultar desafios e aprendizados do processo, exigindo revisões contínuas das estratégias institucionais. O Quadro 5 apresenta um panorama das principais dimensões estratégicas da internacionalização na Universidade estudada.

Quadro 5 – Dimensões estratégicas da internacionalização em uma Universidade Comunitária do interior de Santa Catarina

Dimensão	Estratégia	Descritivo
Curricularização da Internacionalização	COIL (*Collaborative Online International Learning)*	Interações virtuais com estudantes estrangeiros, promovendo aprendizagem colaborativa e intercultural por meio de plataformas online (Zoom).
	Missões Internacionais Anuais	Viagens de curta duração ao exterior, promovendo vivências internacionais acessíveis a professores e estudantes, com foco em imersão e cooperação acadêmica.
	Internacionalização em Casa	Inserção de elementos internacionais no currículo local: aulas em inglês/espanhol, materiais internacionais e palestras com docentes estrangeiros.
Mobilidade Estudantil	Mobilidade presencial e virtual	Participação em programas de intercâmbio físico e remoto (eMOVIES/OUI). A universidade realiza divulgação ativa e apoia os trâmites institucionais e pedagógicos.
Apoio ao Estudante Estrangeiro	Rede de apoio institucional	Assistência desde a admissão até a integração cultural: auxílio com vistos, moradia, acolhida presencial, contato via WhatsApp, reuniões iniciais e acompanhamento individualizado.
Captação de Estudantes Estrangeiros	Parcerias com IES estrangeiras e editais da OUI	Parcerias estabelecidas por meio de convênios e participação em redes internacionais, como a Organização Universitária Interamericana (OUI).
Avaliação da Internacionalização	Formulários e feedback de mobilidade	Aplicação de instrumentos avaliativos junto a estudantes participantes de mobilidade para aferir impactos e propor melhorias.

ISSN: 2176 - 1396

Instrumentalização Formal e Financiamento	Convênios e cotutela Responsabilidade compartilhada	Convênios firmados com instituições de mais de 20 países; política de cotutela aprovada em 2023; Instituições parceiras financiam encargos institucionais; os estudantes são responsáveis pelos custos pessoais (passagens, alimentação, estadia).

Fonte: elaborado pelos autores com base em informações da Coordenadoria Geral de Relações Internacionais (2024).

A partir da aprovação do sentido da internacionalização dentro do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), percebe-se que a Universidade Comunitária estudada avançou em suas políticas, ao estabelecer metas claras e a participação em editais e convênios. As dimensões estratégias revelam o sentido multifacetado da internacionalização, em suas perspectivas de atividade, competição, ethos e processo (Delgado-Márquez, Hurtado-Torres e Bondar, 2011). Tais perspectivas contribuem para compreender as finalidades e modos de operacionalização da internacionalização universitária, sendo de forma isolada ou articulada ao longo das dimensões estratégicas.

Na perspectiva de atividade, tem como foco ações pontuais e programas específicos, como missões internacionais e a mobilidade estudantil. Já na perspectiva de competição, o foco recai sobre o desenvolvimento de competências globais, tais como aulas de idiomas e os convênios internacionais e cotutela. Na perspetiva de ethos, destaca-se o foco em uma cultura de valorização intercultural, como os projetos de internacionalização em casa e apoio aos estudantes estrangeiros. Por fim, na perspectiva de processos, o foco é no sentido da internacionalização como um projeto institucional integrado, com destaque para a avaliação e monitoramento, instrumentalização formal de convênios e parcerias e curricularização. Isto posto, o quadro 6 a seguir apresenta um panorama das fragilidades e potencialidades.

Quadro 6 – Fragilidades e potencialidades da internacionalização em uma Universidade Comunitária do interior de Santa Catarina

Fragilidades	Potencialidades
Baixa adesão ao programa de cotutela, apesar da existência de política institucional para tal (2023).	Existência de um Plano de Internacionalização (PI) com metas e estratégias definidas desde 2017.
Dependência financeira do estudante para custear mobilidades (viagens, hospedagem, alimentação).	Participação ativa em redes internacionais como a OUI e acesso ao eMOVIES para mobilidade virtual.

Dificuldade de proporcionar vivência imersiva em ações de internacionalização em casa (COIL).	Ampliação de convênios com IES estrangeiras em diversos continentes e áreas do conhecimento.
Produção científica internacional ainda aquém em coautoria com estrangeiros e com impacto limitado.	Estratégias de internacionalização em casa (COIL, línguas, palestrantes externos) acessíveis e inclusivas.
Número limitado de alunos estrangeiros matriculados comparado ao potencial de expansão.	Suporte institucional estruturado (SAE, canais diretos, equipe da CGRI) para acolhimento de estudantes.
Avaliação baseada em métricas quantitativas pode não refletir plenamente os impactos formativos.	Existência de política linguística institucional visando fortalecer competências multilíngues.
Ausência de programas de duplo diploma.	Missões internacionais de curta duração, acessíveis e com impacto formativo.

Fonte: elaborado pelos autores com base em informações da Coordenadoria Geral de Relações Internacionais (2024).

Dessa forma, os documentos analisados evidenciam a busca pela qualificação dos processos, pela ampliação significativa no número de estudantes intercambistas, pela intensificação da cooperação técnica e científica, além da crescente inserção internacional da universidade. Contudo, faz-se necessária a implementação de políticas que promovam uma internacionalização de caráter mais orgânico, inclusivo e comprometido com uma formação emancipada dos estudantes, a fim de consolidar uma cultura universitária global que seja crítica, dialógica e socialmente responsável.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender as estratégias implementadas, os resultados alcançados e as fragilidades do processo de internacionalização para apontar seus desafios e potencialidades, foi possível identificar uma dualidade na Universidade Comunitária estudada. Por um lado, destaca-se o avanço em ações concretas como a mobilidade acadêmica (presencial e virtual), o acolhimento de estudantes estrangeiros, a construção de redes de cooperação e a valorização da diversidade cultural. Tais práticas revelam um compromisso institucional crescente com o fortalecimento da dimensão internacional. Por outro lado, persistem fragilidades estruturantes, como o financiamento limitado, a falta de sistematização das informações, barreiras linguísticas e dificuldades na consolidação de uma cultura institucional voltada à internacionalização.

Além disso, nota-se que a Universidade Comunitária analisada caminha entre múltiplas perspectivas de internacionalização: ora operando sob a lógica da atividade, ora da competição, mas também avançando em direção às dimensões do éthos institucional e da integração processual. Essa multiplicidade de abordagens revela uma fase de transição, na qual há indícios de amadurecimento institucional, mas que ainda requer articulação mais robusta entre as ações pontuais e os projetos pedagógicos, curriculares e de pesquisa. A presença de instrumentos avaliativos, políticas de cotutela, e estratégias de inclusão de estudantes internacionais são sinais positivos, mas que carecem de maior enraizamento e coordenação estratégica no planejamento institucional de longo prazo.

Neste contexto, a institucionalização da internacionalização exige que a universidade assuma esse processo como parte constitutiva de sua identidade acadêmica, pedagógica e social. Para isso, é necessário superar a visão fragmentada ou instrumentalizada da internacionalização, integrando-a de forma transversal às funções de ensino, pesquisa e extensão, e vinculando-a ao compromisso com a formação cidadã, crítica e global. Faz-se necessário, por conseguinte, a curricularização da internacionalização enquanto missão social e cooperativa, sendo compreendida não como um fim em si, mas como um meio para promover a justiça social, o desenvolvimento regional e a inserção crítica no cenário global.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade:** ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas, SP: Mercado de letras, 2017.

DELGADO-MÁRQUEZ, Blanca L.; HURTADO-TORRES, Nuria Esther; BONDAR, Yaroslava. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. **RUSC - Universities and Knowledge Society Journal**, jul. 2011. Disponível em: https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v8n2-delgado-hurtado-bondar.html. Acesso em: 05 mai. 2025.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias

do Sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 3, p. 648-663, set./dez. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio G. Ensino Superior e internacionalização: atores e desafios. **Série-Estudos**, v. 25, n. 53, p. 35-60, jan./abr. 2020.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios (2.ed). São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31. Spring, 2004.

MARCELINO, Patricia Carlesso; TREVISOL, Marcio Giusti. Internacionalização da Educação Superior na Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE: avanços e desafios. **PARADIGMA**, Maracay, v. 46, n. 1, p. e2025002, 2025. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1593. Acesso em: 7 jul. 2025.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do ensino superior. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set/dez. 2017.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 56, n. 47, p. 97–120, 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n47ID14000. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000. Acesso em: 29 dez. 2024.

MOROSINI, M. WOICOLESCO,V. G.; NEZ, E de. Pedagogia da Internacionalização em casa no contexto da Educação Superior Brasileira. *In:* MOROSINI, M. et.al. (Orgs) **Internacionalização da Educação Superior**: práticas e reflexões do Brasil e da Austrália. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SANTOS, Pricila Kohls dos; MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização e educação para a cidadania global: a visão de professores universitários. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, n. 2, p. 1-17, fev. 2019.

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). **Plano de desenvolvimento Institucional da Unoesc 2023-2027 / Universidade do Oeste de Santa Catarina.** Joaçaba: Editora Unoesc, 2023. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI_-_2023-2027_.pdf Acesso em: 19 out. 2024.

OS DESAFIOS PARA UMA RECONFIGURAÇÃO DA EJA A PARTIR DE UMA POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

Paulo Victor Alves de Araújo[1]

Eduardo Antonio de Pontes Costa[2]

RESUMO

Desde a Constituição Federal de 1988, Estados, Municípios e o Distrito Federal passaram a ter mais autonomia e ficaram responsáveis por oferecer a Educação Básica. A partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996, conhecida como LDB, esse compromisso foi reforçado, destacando a importância das diferentes etapas e modalidades da educação básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, cabe aos municípios elaborar um plano de ação específico para essa modalidade, envolvendo uma coordenação dedicada e profissionais que atuam diretamente com jovens, adultos e idosos, demandantes da EJA. O objetivo deste texto é compartilhar algumas reflexões baseadas em uma experiência municipal de EJA na Paraíba. Baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), este estudo, ainda em andamento, analisa as Diretrizes Operacionais do município de Caaporã/PB e os indicadores do INEP relacionados às taxas de matrícula, aprovação e reprovação na educação de jovens e adultos. Alguns resultados indicam que, muito embora existam as Diretrizes Operacionais 2024, das quatro unidades escolares ofertantes de EJA, apenas uma disponibilizou o seu PPP. Em termos comparativos, em 2014, o total de alunos matriculados na EJA foi de 582 enquanto, em 2024, foram 190 matrículas. Isso significa uma preocupante redução de 32,65% na oferta de vagas quando comparada com o ano de 2014. Diante da relativa universalização da oferta do Ensino Fundamental nesses últimos anos, um outro dado preocupante revela que o município não atingiu, em 2023, as metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 5,1 para os anos iniciais e 4,7 para os finais. Ao contrário, os resultados alcançados foram, respectivamente, 4,2 e 3,5.

Palavras-chave: EJA. PNE. Diretrizes operacionais. Oferta. Matrícula.

1 INTRODUÇÃO

Desde a Constituição Federal de 1988, Estados e Municípios ficam incumbidos pela oferta da Educação Básica, e a questão da municipalização do ensino tem sido, e não apenas ela, objeto de pesquisas e análises que se debruçam sobre políticas públicas em educação, nos últimos tempos. Críticas direcionadas à municipalização do ensino referem-se não apenas ao sentido

[1] Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e bolsista Pibic/Contratação UFPB/Edital n° 18/2024 Iniciação Científica para Egressos do Estado da Paraíba (FAPESQ/SECTIES), paulo.victor2@academico.ufpb.br.
[2] Doutor em Educação (UFF). Professor do DME/CE/UFPB, eduapcosta@gmail.com.

empregado a essa expressão mas também ao que é feito na prática – e aqui não podemos esquecer a complexidade e os desafios enfrentados nos espaços formativos da escola pública.

Uma dessas críticas – e sobre esta nos debruçaremos – diz respeito à oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelos Estados e Municípios, conforme preconiza a atual LDB, Lei nº 9394/1996, nos seus artigos 37 e 38. Sobre isto, o presente texto objetiva apresentar algumas reflexões sobre a oferta de EJA, no município de Caaporã/PB, considerando o que dizem a LDB e o Plano Nacional de Educação, especificamente as Metas 9 e 10 referenciadas a essa modalidade de ensino.

Malgrado nossa intenção, nesta escrita há pelos menos três desafios: o primeiro diz respeito à apresentação das ideias aqui propostas para o Educere 2025[3], num espaço de, no máximo,10 páginas; o segundo é, nesse limite, provocar discussões sobre a municipalização do ensino e as diretrizes curriculares e operacionais para a educação básica como instrumentos da garantia, no seu sentido mais amplo, do direito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas. E o terceiro é buscar apresentar algumas reflexões sobre uma investigação no âmbito da EJA, ainda em andamento, acerca dos avanços (ou retrocessos) de uma experiência municipal de educação, diante das Metas 9 e 10 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014.

2 MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência à categoria “municipalização do ensino”, menciona, no seu art. 211, parágrafo 2º, que os municípios deverão ofertar prioritariamente o ensino fundamental[4] e a educação infantil. Nessa perspectiva e segundo Moacir Gadotti (1993, p. 84) afirma:

> Como a entendo, a municipalização é um processo histórico que acompanha o fenômeno global da descentralização. A questão da municipalização da educação não é algo isolado. Ela constitui

[3] XVII Congresso Nacional de Educação – Curitiba-PR.
[4] É importante destacar que o ensino fundamental comporta a duração de nove anos de escolarização e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme a Lei nº 11.274/2006.

> parte de um processo de descentralização que demanda gestão democrática e popular, no sentido de equacionar as desigualdades educacionais tendo como base as lutas por igualdade de direitos sociais.

É importante compreender que a municipalização/descentralização não guarda em si apenas opiniões e/ou resultados práticos convergentes. No Brasil, por exemplo, destinar 25%, no mínimo, da receita municipal para o ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, representa um grande desafio para muitos municípios do país. De fato, e face a esse desafio, não nos é surpresa a dificuldade de financiamento municipal na história da educação brasileira.

Nesse campo de tensões e de desigualdades regionais, Oliveira (2006, p. 181) destaca que: “Por exemplo, no estado de São Paulo há municípios com grande capacidade arrecadatória que não mantêm rede própria de ensino fundamental e outros com pequena arrecadação que mantêm rede própria”. Além deste aspecto, não podemos nos esquecer da expressiva desigualdade de recursos legalmente disponíveis entre os entes federados (DAVIES, 2008). Por uma outra visão, Gadotti (1993, p. 82) aposta na superação do pessimismo dos gabinetes acadêmicos contrários à municipalização e afirma contundentemente: “A partir da prática, tenho verificado o contrário: onde os municípios têm uma escola popular mais implantada, eles têm mais condições de barganha junto ao Estado e à União”. Diante dessas tensões naturalmente postas no campo do jogo político na história da educação brasileira, indagamos: Qual a realidade escolar de Caaporã-PB? O que diz o seu Plano Municipal de Educação para a EJA? E as Diretrizes Operacionais?

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

As reflexões apontadas acima remetem ao debate recorrente sobre o papel dos municípios e também nos lançam a seguinte indagação: Qual a função social da escola pública de Caaporã-PB também ofertante de EJA, município cujo contexto econômico é fortemente marcado pela histórica cultura da cana-de-açúcar? Quem são os trabalhadores desse setor? Quem são os alunos que ocupam as turmas de EJA? E o que dizem os PPPs das escolas?

Nesta direção, Gadotti (1993, p. 88) diz que a municipalização do ensino tem todas as possibilidades para obter êxito, desde que seja construída uma "nova cultura escolar", uma escola democrática e cidadã com participação popular. Cabe, pois, às escolas públicas das redes de ensino trabalharem juntas para que possam criar seus próprios planos de ação. Pelo olhar de Pinto (2012, p. 521), é necessário articular a cultura escolar ao PPP, pois este é:

> [...] o instrumento pelo qual a escola pode garantir o exercício de sua autonomia. Ele obriga o enraizamento da cultura escolar local, fortalecendo-a frente à atuação, às vezes ingerências, das instâncias administrativas superiores do sistema escolar. De modo contrário, a escola sem um PPP consolidado torna-se refém das reformas educativas que desautorizam o protagonismo de seus profissionais e desconsideram a cultura escolar.

Quando escolas da rede municipal não dispõem de um projeto político-pedagógico ou deixam de atualizá-lo, demonstra-se limitada preocupação com os conteúdos específicos do ensino fundamental. A escola deve ser um espaço de gestão democrática, voltado à formação e à construção de novos conhecimentos. Segundo o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições de ensino têm a responsabilidade de elaborar e colocar em prática sua proposta didático-pedagógica, levando em conta as normas gerais e específicas do seu sistema de ensino. Além disso, o artigo 14 da mesma lei destaca que Estados, Municípios e o Distrito Federal precisam estabelecer regras para a gestão democrática na educação básica pública, incluindo a participação de professores, orientadores educacionais, supervisores e gestores escolares na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico. Pela perspectiva dialética, este projeto: "[...] pode ser visto com um instrumento que objetiva auxiliar a escola a enfrentar os desafios presentes no cotidiano, de uma forma sistematizada, refletida e essencialmente participativa" (SANT'ANA; GUZZO, 2016, p. 195).

4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NA EJA

As nossas pesquisas no âmbito da educação de jovens e adultos defende a organização e gestão escolar pela concepção democrático-participativa, processo que deve acontecer no chão da escola pública, uma vez que "As

concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 447).

Por uma transformação social da escola pública, entendemos que a organização curricular e pedagógica na EJA deva partir das demandas dos alunos, situados e diversos do ponto de vista histórico, social e cultural, aspecto que exige das escolas um diálogo que lhes diga respeito. Como indica o art. 14 da LDB, na estrutura de uma gestão democrática, devem-se também contemplar membros da comunidade local, inclusive quando consideramos a complexidade de experiências que acontecem na educação de jovens e adultos, considerando-se que, além dos espaços formais de escolarização, há espaços não formais e informais de aprendizagens.

5 PERCURSOS DA PESQUISA

O presente texto é fruto de uma investigação ainda em andamento, cujo delineamento é o de pesquisa bibliográfica e documental. Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) destaca que: "[...] não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos". Na categoria pesquisa documental, e entendida como de sentido amplo, são incluídos documentos que não receberam tratamento analítico e contemplam ofícios, relatórios, memorandos, resoluções, leis, diários etc. (GIL, 2002).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A EJA, para a atual LDB, é uma modalidade da educação destinada àqueles que, por variados motivos, não conseguiram começar ou concluir o ensino básico na idade/ano escolar correspondente. Considerando o que está posto na LDB e o elevado número de brasileiros analfabetos, o Plano Nacional de Educação apresenta como objetivos, na Meta 9, elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais para 93,3%, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional.

Quando olhamos para o município de Caaporã com base no Censo

Escolar do INEP, vemos que houve uma redução significativa no número de matrículas entre os anos de 2014 e 2024, tanto para o Ensino Fundamental (ofertado pela rede municipal) quanto para o Ensino Médio (ofertado pela rede estadual), conforme podemos verificar na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas para a educação de jovens e adultos no município de Caaporã nas etapas do ensino fundamental e médio

Anos 2014 - 2024	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2014	582	279
2015	359	171
2016	421	252
2017	281	193
2018	222	127
2019	292	98
2020	276	109
2021	155	102
2022	172	25
2023	215	00
2024	190	65

Fonte: Elaborado pelos autores.

O que esses dados mostram? No campo da oferta pelos sistemas de ensino, esses números decrescentes são indicadores de mais um obstáculo enfrentado na garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos, o que já começa pelo escasso financiamento público para essa modalidade de ensino. Diante de cortes sistemáticos na educação ou quando os recursos públicos destinados à educação básica são mal utilizados, isso acaba dificultando ainda mais o desenvolvimento da EJA. Concordamos com Rummert (2019) quando afirma que esse cenário faz parte de um processo mais amplo de “desmonte e de desqualificação” na educação de adultos, o que se traduz na naturalização, sobretudo dentro do jogo político de numerosos municípios brasileiros, da exclusão social dos sujeitos da EJA em suas várias dimensões, inclusive, no campo da educação pública de qualidade, no dizer de Machado (2024).

Na experiência de uma política pública local, um dado que revela esse processo de desmonte e desqualificação está relacionado à ausência permanente de monitoramento - processo que deveria ocorrer anualmente, segundo o Plano Municipal de Educação de Caaporã-PB. Vejamos o que diz a Comissão de Monitoramento e Avaliação responsável pela elaboração e análise em Relatório do ano de 2019:

> A Comissão de Monitoramento e Avaliação destaca que, embora a avaliação do PME deva ser anual, não houve no ano de 2016, o que acarretou dificuldade de obtenção de dados para os anos subsequentes, devido a mudança da equipe.
> Já em 2017, 2018 e 2019 com a nova equipe e administração, constatou-se em reuniões e no processo de monitoramento discrepância existente entre algumas metas e estratégias com a realidade do município, o que acarretou grande dificuldade na obtenção de dados, mensuração das metas e estratégias que necessitam ainda de quantificação em percentuais para um monitoramento mais preciso (RELATÓRIO ANUAL DE MONITORAMENTO, 2019).

É importante destacar que os municípios sabem de suas atribuições constitucionais, de suas responsabilidades públicas. Neste sentido, a ausência sistemática de avaliação da oferta da educação pública sobre o que foi pensado e seus resultados – o que se confirma no fragmento acima – revela fragilidades da gestão pública no âmbito das políticas educacionais, pois não houve como se conhecerem e se avaliarem a organização curricular e pedagógica pensadas e os avanços alcançados, ou não, em termos práticos. Cabe, portanto, ao município gerenciar e fiscalizar o quê foi feito da verba pública em termos conjuntos de planejamento (Secretaria de Educação) e do projeto político-pedagógico (papel das escolas).

Vemos, na Tabela 1, que o número de alunos não se reduziu de forma exponencial, em ambas as etapas de ensino. Quando, no entanto, destacamos o primeiro e o último ano de alcance do PNE, é possível inferir que, no ensino fundamental, houve uma redução de 412 matrículas, e, no ensino médio, de 205. São números expressivos e sequer é possível saber se os alunos desses níveis concluíram ou desistiram; tampouco há como verificar se não foram ofertadas matrículas suficientes. Com isso, ressaltamos a importância do INEP divulgar os avanços e/ou retrocessos da oferta da EJA nos municípios, para podermos ter uma melhor compreensão, em escala local, da Meta 9.

Ao analisar os dados referentes à Meta 10, foi possível observar que o município, até o ano de 2024, não apresenta qualquer relação com o ensino profissional, e esse fato é preocupante, pois, segundo Rummert (2019), o público da EJA é composto majoritariamente por trabalhadores. Para estes cidadãos, o estudo e a possibilidade de terem uma vida melhor e melhores oportunidades de emprego estão diretamente relacionadas para o alcance desse objetivo. Para

Broch (2024, p.17): “A qualificação ou profissionalização dos estudantes da EJA oportuniza condições mais favoráveis a eles no mundo do trabalho, [...]”.

Para além de não se cumprir aquilo que estabelece o Plano Nacional de Educação, a redução do número de matrículas e a não oferta do ensino profissional vão em desacordo com o que estabelece o parecer 11/2000, segundo o qual a EJA possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A reparadora visa restaurar um direito negado, que é o direito à educação; a equalizadora tem por objetivo oferecer o mesmo número de oportunidades dos alunos do ensino regular para os da EJA e a qualificadora almeja, por meio da articulação com o ensino profissional, oferecer melhores oportunidades de empregos para os estudantes jovens e adultos.

Nas Diretrizes Operacionais 2024, não se identifica nenhuma menção ao PNE na parte que corresponde à Educação de Jovens e Adultos. O que isso pode significar enquanto política pública local? Muito provavelmente pouco ou nenhum avanço do município frente às Metas 9 e 10 do PNE.

Além disso, nessas Diretrizes estão estabelecidos alguns critérios que as unidades de ensino precisam cumprir para ofertarem uma turma de EJA. Um deles é em relação ao quantitativo de alunos, sendo 15 o número mínimo para tal oferta. Acreditamos que este seja um fator que contribuiu para redução do número de matrículas em alguns anos – veja-se, por exemplo, que, em 2023, não houve nenhuma matrícula no ensino médio (cf. Tabela 1).

No documento municipal em questão, é ressaltada a importância da vinculação do currículo com o mercado de trabalho. Segundo os dados do INEP, entretanto, essa intersecção, na prática, não existe, conclusão que se confirma na fala de Machado (2024, p. 10): “Os percentuais alcançados nas matrículas de EJA integrada à educação profissional são ainda muito distantes dos 25% previstos na meta”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho almejou, por meio de dados disponibilizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelas informações das Diretrizes Operacionais do Município de Caaporã, trazer

algumas reflexões sobre a oferta da EJA no município em questão, considerando o que diz a LDB e o Plano Nacional de Educação, especificamente em suas Metas 9 e 10.

Em relação aos principais resultados, destacamos que o número de alunos matriculados nas etapas fundamental e médio se apresentou drasticamente reduzido durante os anos de vigência do atual PNE. O INEP não divulgou o desfecho do desenvolvimento da meta 9 no município de Caaporã, mas, devido à baixa expressiva no número de matrículas, acreditamos que o município não tem contribuído satisfatoriamente para o alcance desta meta.

No que se refere à Meta 10, o INEP disponibilizou dados em escala local e foi possível inferir que não houve nenhuma articulação da EJA com a educação profissional. Nas Diretrizes Operacionais 2024, na parte relacionada à EJA, não se vê qualquer relação dessa modalidade da educação com o PNE e, por consequência, com o cumprimento de suas metas.

Ressaltamos que o desenvolvimento desta pesquisa sofreu algumas limitações. Uma delas pelo fato de o INEP não disponibilizar dados sobre a meta 9 em escala municipal, o que impossibilitou análises e comentários mais conclusivos e específicos, exigindo-nos formular a seguinte pergunta: Qual foi a taxa de evasão durante os anos de vigência do atual PNE? Essa indagação, entre outras, é importante, pois pode servir de condutor para se saber efetivamente qual ou quais foram os motivos para a drástica redução de matrículas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. Disponível em:

https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWVmODFmZjUtYTRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL.CNE/CEB. Parecer n° 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BROCH, Siomara Cristina. Educação de Jovens e Adultos: uma análise quantitativa do contexto no Rio Grande do Sul. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, n. 13, p. 258-279, 2024. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/21955. Acesso em: 04 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. Sistema Municipal de Educação. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (org.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília/DF: Instituto de Desenvolvimento da Educação Municipal, 1993, p. 71-102.

MACHADO, Maria Margarida. Educação de Jovens e Adultos/as Trabalhadores/as: mais uma vez convocados/as. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 41, 2024.Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v18i41.2149. Acesso em: 04 jul. 2025.

NHICOLAS, Davies. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

PINTO, Umberto de Andrade. A docência no contexto e os impactos das políticas em educação no campo da Didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 513-533.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAAPORÃ. **Relatório Anual de Monitoramento**. Disponível em: https://caapora.pb.gov.br/download/plano-municipal-da-educacao-2015-2025. Acesso em: 01 jul. 2025.

RUMMERT, Sônia. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. **Educação** (Porto Alegre), v. 42, n. 3, p. 387-395, set.-dez. 2019. Disponível: http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33784. Acesso em: 03 jul. 2025.

SANT'ANA, Isabella Menes; GUZZO, Raquel S. Lobo. Psicologia escola e projeto político-pedagógico: uma análise de uma experiência. **Psicol. Soc.** 28(1) – Jan/Abri. 2016. (Porto Alegre). Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop004. Acesso em: 04 jun. 2025.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E PANDEMIA: ENSINO REMOTO COMO EVIDÊNCIA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Giovana Soares da Cunha da Silva[1]

Silvia Christina de Oliveira Madrid[2]

RESUMO

Este artigo analisa os impactos do ensino remoto emergencial, adotado durante a pandemia da Covid-19, sobre as desigualdades educacionais no Brasil, com foco nos grupos socialmente vulneráveis. O problema central da pesquisa consiste em compreender se o ensino remoto foi capaz de garantir o direito à educação de forma equitativa ou se, ao contrário, acentuou as desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro. O objetivo principal do estudo é refletir sobre os efeitos da pandemia na educação, especialmente a partir do pensamento crítico de Boaventura de Sousa Santos, com ênfase no conceito de "epistemologias do Sul", que denuncia as formas de dominação capitalista, colonial e epistêmica que marginalizam saberes e populações. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica. A pesquisa examina os obstáculos enfrentados por estudantes durante o ensino remoto, como a falta de acesso à internet, à tecnologia, a ambientes adequados de estudo e ao suporte pedagógico. Os resultados apontam que o ensino remoto não contemplou toda a sociedade de maneira igualitária. Ao contrário, aprofundou o abismo já existente entre escolas públicas e privadas, entre grupos privilegiados e grupos historicamente excluídos, o que Boaventura de Sousa Santos denomina como "Sul". A pandemia evidenciou que, além de questões técnicas, a educação no Brasil enfrenta desafios estruturais relacionados à justiça social, ao reconhecimento de múltiplos saberes e à necessidade de políticas públicas inclusivas e transformadoras. Conclui-se que é urgente repensar o modelo educacional vigente, superando paradigmas excludentes e construindo uma educação que promova equidade, emancipação e dignidade humana.

.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino Remoto. Educação. Desigualdades. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, evidenciou fragilidades históricas no campo educacional, funcionando como um espelho de uma realidade marcada por exclusões e injustiças sociais, as quais já faziam parte do contexto escolar, principalmente dos grupos historicamente marginalizados.

[1] Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, gioprpg@gmail.com.
[2] Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, profsilviamadrid@gmail.com.

A imposição do isolamento social como medida sanitária levou à suspensão das atividades presenciais nas escolas e à adoção emergencial de modelos de ensino remoto. No Brasil, esse processo revelou, e em muitos casos agravou as desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional, especialmente no que diz respeito ao acesso a recursos tecnológicos, conectividade e condições mínimas para a aprendizagem.

O desafio imposto à educação, mais do que técnico, foi de cunho ético, social e político. Como garantir o direito à educação de forma equitativa em um país profundamente desigual?

Neste cenário o pensamento de Boaventura de Sousa Santos oferece uma importante chave de leitura ao propor uma crítica às hegemonias epistêmicas e políticas que sustentam as desigualdades globais e locais. Sua concepção de "epistemologias do Sul" permite problematizar o papel da educação como instrumento de dominação ou de emancipação, sobretudo em momentos de crise sistêmica.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender os efeitos do ensino remoto nas populações socialmente vulneráveis e refletir a partir o pensamento de Boaventura de Sousa Santos o impacto deste sistema de ensino emergencial na equidade na educação brasileira.

Este estudo justifica-se não apenas para a reflexão sobre os impactos da pandemia na educação brasileira, mas pela compreensão dos efeitos de uma crise específica, a qual aprofunda distâncias sociais e evidência ausências de políticas públicas voltadas à equidade educacional. Como aponta Ferreira e Nogueira (2015)

> Política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o lócus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (p. 1).

Sendo assim, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, tendo como aporte teórico as contribuições das obras de Boaventura de Sousa Santos, e demais autores que discutem sobre esta problemática.

2 DESENVOLVIMENTO

"Um conhecimento prudente para uma vida decente"
(Santos, 1997, p.37)

No início do ano de 2020, o mundo foi acometido pela pandemia da Covid-19, essa nova doença que ocasionou milhões de mortes, ceifando vidas em um período curto de tempo. Diante deste novo cenário devastador, o isolamento social foi necessário enquanto medida sanitária para evitar a disseminação da doença.

No Brasil, o fechamento das escolas de Educação Básica afetou mais de 44 milhões de estudantes (UNESCO, 2020). Sendo assim, a educação precisou ser adaptada a "nova realidade" adotando o ensino remoto e tecnologias educacionais para que as escolas possibilitassem o direito a educação aos escolares em todas as etapas de ensino.

Diante desse cenário seria possível promover um ensino de qualidade para todos através das aulas remotas? Essa modalidade de ensino emergencial contemplou toda a sociedade com igualdade e equidade? Ou apenas evidenciou as desigualdades sociais historicamente existentes no contexto educacional brasileiro.

Para tentar pensar e refletir sobre estas questões, se faz imprescindível olhar essa hegemonia dominante ainda presente na educação brasileira pelos olhos de Boaventura de Sousa Santos, pensador contemporâneo, militante, em sintonia com seu tempo, com este mundo e suas transformações e crises.

Conforme aponta Santos (2020) a atual pandemia, não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do setor financeiro, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto.

Corroborando com o autor, esta “crise”, trouxe à tona problemas sociais existentes, que antes estavam velados e esquecidos, porém com a pandemia se tornaram evidentes e potencializaram a exclusão de uma parcela significativa da sociedade.

Como pondera Boaventura de Sousa Santos (2020) , qualquer quarentena será discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros, principalmente para os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela, estes grupos compõem o que ele chama de Sul. Cabe destacar que, o Sul não designa um espaço geográfico, mais sim um espaço-tempo político, social e cultural, refere-se a uma metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual, na qual apresenta um contexto histórico de exclusão. (SANTOS, 2021 apud SCHIAN, 2021).

> Um mundo que nos últimos 40 anos tem vivido em um estado de dominação, próprio da realização do progresso, que impede a visibilidade de alternativas para a sociedade atual e que a pandemia abalou, demonstrando que deixamos de discutir isso no sistema político democrático por estarmos dominados pelos princípios do mercado. Tanto que a própria democracia ou direitos humanos se apresentam como possibilidades desfiguradas e que impedem as potencialidades emancipatórias, dando a sensação de esgotamento político e ideológico em uma crise permanente, ou seja, vivemos em uma crise dentro de outra crise (SANTOS, 2020 apud SCHIAN, 2020, p.202)

Essa dominação, que acarreta na discriminação e exclusão aos grupos do Sul, ficou visivelmente evidente, uma vez que observou-se que muitas instituições privadas, rapidamente conseguiram se estruturar a pandemia, ao ensino remoto e a aquisição de recursos tecnológicos, porém as instituições públicas nem sequer tinham estrutura, tecnologia e nem suporte necessário para a oferta do ensino remoto.

Um dos principais desafios enfrentados pelo ensino remoto refere-se à sua limitada acessibilidade, ou seja, ao fato de que ele não contempla a totalidade dos estudantes (Dutra, 2020). Embora se viva em um mundo globalizado, como aponta Stevanim (2020), muitos alunos ainda não possuem acesso à internet, o que compromete sua participação efetiva nas atividades

educacionais mediadas por tecnologias. É fundamental que esses sujeitos sejam reconhecidos em suas realidades e que políticas públicas eficazes sejam implementadas, de modo a garantir os recursos e suportes necessários para sua inclusão digital.

Esse abismo na Educação, entre os colonizadores e colonizados, não surgiu a partir desta crise, a desigualdade e o acesso as tecnologias são questões antigas que afirmam que os grupos do Norte são favorecidos por um sistema capitalista que segrega aqueles que não fazem parte dessa hegemonia dominante.

Segundo Holanda; et al. (2021) é evidente que o território brasileiro é marcado estruturalmente por desigualdades sociais que impactam diretamente nas condições de acesso e educação para manuseio e apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para fins educacionais.

O contexto pandêmico, deu margem para o sistema educacional do país aumentar as disparidades raciais, sociais e locais (MOURA E GUERRA, 2020), sendo um dos problemas estruturais dessa situação a falta de acesso a internet para assistir as aulas remotas, aparelhos eletrônicos, falta de estrutura básica para sobrevivência, situações de vulnerabilidade que consequentemente geraram e confirmaram um dos maiores problemas na educação (MOURA E GUERRA, 2020), a desigualdade.

Entretanto, essa triste realidade, aceita com normalidade por uma parcela da sociedade, afirmou que a educação é elitista, e que um número expressivo de brasileiros, ou grupos do Sul de acordo com Santos (2020), continuam desassistidos pelo Estado em seus direitos básicos, não tendo muitas vezes o mínimo de condições de estudar a distância por meio de tecnologias digitais.

> É possível constatar mecanismos de exclusão e de controle que permeiam o cotidiano escolar, nos mais diversos espaços e tempos escolares, por meio daquilo que é dito e não dito, afirmado e negado, por intermédio das práticas pedagógicas, da organização curricular, no processo de formação inicial e continuada do professor e no reconhecimento de apenas um saber, o científico, como legítimo e credível. Nesse contexto, o pensamento de Santos nos oferece contribuições importantes ao debate educacional e à consolidação de um projeto educativo emancipatório, visto que a ciência moderna não conseguiu resolver os problemas da humanidade (PIMENTEL; FORD, 2011, p.20)

Como argumenta Santos (2020), para refletirmos sobre o caos pandêmico, é necessário uma virada epistemológica, cultural e ideológica frente às dominações capitalistas, colonialistas e patriarcais e que na atual crise se coloca como uma emergência para o futuro da sociedade, e estas soluções que encontraremos quando entendermos e nos debruçarmos nas epistemologias do Sul.

Urgentemente necessitamos dissipar a ideia de que a ciência e o saber acadêmico podem ser valiosos parceiros das lutas sociais, valorizando o papel da educação na perspectiva de que venha libertar o indivíduo por meio de um conhecimento emancipatório e prudente para uma vida decente, em que a ciência não se desvincula do ser e coexiste com ele e para ele (PIMENTEL; FORDE, 2020).

Para sair dessa condição de colonizado e perceber-se como pessoa se faz necessário, como pondera Paulo Freire na sua última entrevista, que existam mais “marchas” para uma educação de qualidade e equidade para todos, que a educação não seja uma educação bancária e que os sujeitos possam ter autonomia e criticidade para viver na sociedade. Que existam e se efetivem políticas públicas que percebam que esse paradigma dominante deve ser ultrapassado, superado, e que o colonizado consiga atravessar as linhas abissais, como pondera Boaventura de Sousa Santos, em busca do que é seu direito de fato e que o Estado deveria suprir.

Evidencia-se, portanto, a necessidade urgente de avanços significativos para que o acesso às tecnologias digitais seja universalizado, permitindo, assim, que todos possam se beneficiar do aprendizado em ambientes virtuais.

Nesse sentido, o ensino remoto nas condições sociais e econômicas que o Brasil se situa, apenas promove e evidencia as desigualdades, discriminações e injustiças sociais, reafirmando que o mundo em que vivemos é dominado pelo capitalismo e por uma classe hegemônica, e que, para sair desse estado de latência histórica, é necessário uma educação emancipatória para uma vida decente para todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos desenvolvidos ao longo do referido artigo, à luz do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, evidenciou-se que a crise sanitária não foi apenas um episódio isolado, mas o aprofundamento de um estado permanente de crise. A pandemia da Covid-19 não apenas intensificou as desigualdades educacionais já existentes na educação brasileira, como também expôs um modelo de ensino que continua excludente e distante da realidade de grande parte da população, mostrando que a educação no Brasil ainda é seletiva, e determinada por fatores sociais, econômicos e territoriais.

O conceito de "epistemologias do Sul", proposto por Boaventura de Sousa Santos, permite compreender que os grupos mais afetados por essas desigualdades não são vítimas apenas da falta de acesso a tecnologias, mas também da desvalorização de seus saberes, histórias e modos de existência.

Nesse sentido, é necessário que a educação brasileira seja repensada como um instrumento de emancipação, que reconheça a pluralidade de vozes e saberes, e que se comprometa com a transformação social.

Assim, os impactos do ensino remoto não podem ser compreendidos apenas como falhas técnicas ou operacionais, mas como reflexos de um modelo educacional que perpetua exclusões históricas. A pandemia tornou urgente o debate sobre o papel da escola pública, a democratização do acesso à internet, a formação crítica de professores e a necessidade de políticas públicas que enfrentem as desigualdades educacionais de maneira estrutural e não apenas emergencial.

Em síntese, os desafios educacionais revelados pela pandemia apenas reforçam a necessidade de uma transformação profunda na forma como concebemos e praticamos a educação no Brasil. Para isso, é imprescindível superar o paradigma dominante, enfrentando não apenas a exclusão material, mas também a exclusão simbólica, epistêmica e política que atravessa a realidade de milhões de estudantes. Somente assim será possível caminhar em direção a uma educação realmente democrática, justa e emancipadora.

REFERÊNCIAS

DUTRA, A. Desigualdades no ensino remoto: um desafio para a educação. 2020.

FERREIRA, L. A. M. NOGUEIRA, F. M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. Arquivo Brasileiro de Educação, v. 3, n.5, p.102-129, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em 20 de abril. 2025.

MOURA, A. da R.; GUERRA, M. das G. G. V. Reflexões de Boaventura de Sousa Santos sobre os impactos do coronavírus. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1160,1163, out./dez. 2020. [Seção] Resenhas. Resenha da obra de: SANTOS, Boaventura de Sousa. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

PIMENTEL, A.R.D.; FORDE, G. H.A.Boaventura de Sousa Santos e a Educação. **Caderno de Prod. Acad.-Cient. Programa**. Pós-Graduação. Educação., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus** (Pandemia Capital). São Paulo: Boitempo, 2020 35p.

_____. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021. 426p.

SCHIAN, R.M. O futuro começa agora: da pandemia à utopia. **REU**, Sorocaba, SP, v. 47, n. 1, p. 201-208, jun. 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, n. 215, p. 10–15, 2020.

IMPACTOS DO DECRETO Nº 12.456/2025 NA OFERTA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA NO BRASIL

Waléria Adriana Gonçalez Cecilio [1]

RESUMO

Este artigo analisa os impactos do Decreto nº 12.456/2025 na oferta de cursos de graduação em Licenciatura no Brasil, com foco nas transformações do marco regulatório da educação superior mediada por tecnologias. O objetivo é apresentar as principais mudanças e refletir sobre seus efeitos nos cursos de Licenciatura, com ênfase nas alterações dos formatos permitidos e nas novas exigências de qualidade. Adota-se uma abordagem qualitativa, exploratória e documental, com dados obtidos por meio da análise do próprio Decreto nº 12.456/2025, das Portarias MEC nº 378/2025 e nº 381/2025, além dos Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância. Os resultados indicam que a principal mudança consiste na proibição de cursos totalmente a distância, restringindo-os aos formatos presencial e semipresencial. A nova regulamentação redefine a EAD ao incorporar práticas síncronas e assíncronas, estabelecer percentuais de atividades presenciais e remotas, e detalhar a atuação docente, incluindo a figura do mediador pedagógico. Os novos parâmetros relacionados à carga horária presencial, à infraestrutura dos polos, à composição e atuação do corpo docente, à mediação pedagógica, aos materiais didáticos e às avaliações presenciais visam qualificar a formação docente e evitar práticas reducionistas. Contudo, a efetividade dessas medidas dependerá da capacidade das Instituições de Ensino Superior em atender, de forma equitativa, aos novos requisitos. As diretrizes propostas buscam equilibrar expansão e qualidade, embora possam acentuar desigualdades no acesso.

Palavras-chave: Educação a Distância. Licenciaturas. Novo Marco Regulatório. Decreto nº 12.456/2025. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação a distância (EAD) tem se consolidado como uma ferramenta poderosa e estratégica para a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, assumindo uma posição central no sistema educacional. Segundo o documento “Nova Política de Educação a Distância”, nos últimos 20 anos, o número de matrículas mais que dobrou, e em 2023, o número de ingressantes em cursos EAD foi o dobro dos ingressantes em cursos presenciais, refletindo uma expansão e interiorização significativas do sistema. Diante desse cenário e com o objetivo de garantir a expansão com qualidade, o poder público, responsável pela regulação, avaliação e supervisão, atualizou o marco regulatório da educação a distância no ensino superior

[1] Doutora em Educação pela Instituição (PUCPR). Professora na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6650-4381. E-mail: wcecilio@gmail.com.

brasileiro. O Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, revogou o Decreto nº 9.057/2017 e alterou diversos dispositivos do Decreto nº 9.235/2017, estabelecendo novas diretrizes para a oferta de cursos de graduação. Esta nova regulamentação detalha exigências para os diferentes formatos de oferta e redefine requisitos para credenciamento e recredenciamento de Instituições de Educação Superior (IES).

Este artigo tem como objetivo apresentar as principais mudanças e refletir sobre os impactos decorrentes do Decreto nº 12.456/2025 e Portarias[2] correlatas especificamente para a formação de professores, destacando as alterações nos formatos de oferta permitidos e as novas exigências de qualidade. Para tanto, este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, implicações e desdobramentos normativos envolvidos nas políticas educacionais voltadas à formação de professores.

Os dados foram coletados por meio de análise documental e realizado com base na análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), buscando identificar categorias que evidenciem mudanças nos critérios de autorização, reconhecimento e supervisão de cursos de licenciaturas, bem como os possíveis impactos na qualidade e no acesso desses cursos. A análise elegeu quatro categorias de análise: (1) Vedação de oferta e distribuição da carga horária, (2) Projeto Político Pedagógico, (3) Corpo docente e mediação pedagógica, (4) Novas exigências de qualidade e regras de transição.

Esse percurso metodológico permite discutir de forma crítica as transformações recentes nas políticas públicas de educação superior e suas repercussões para a formação de professores.

2 Contextualização

O Decreto nº 12.456/2025, que é o foco principal das discussões, consolida e atualiza a regulamentação da EAD na graduação, assumindo o papel de principal norma sobre o tema. Em conjunto com as Portarias MEC nº 378/2025 e nº 381/2025, estabelece um novo marco regulatório, com o objetivo de equilibrar a expansão da

[2] PORTARIA MEC Nº 378, DE 19 DE MAIO DE 2025 - Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação e PORTARIA MEC Nº 381, DE 20 DE MAIO DE 2025 - Dispõe sobre as regras de transição para a aplicação do Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que regulamenta a oferta de educação a distância – EAD.

EAD com a garantia da qualidade do ensino superior. Essas mudanças conduzem as IES a um período de intensa reflexão e adaptação, exigindo grandes transformações, sobretudo no que se refere às quatro categorias abordadas neste estudo.

O decreto introduz uma nova conceituação para a EAD, definindo-a como o processo de ensino e aprendizagem, síncrono ou assíncrono, realizado com uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), onde estudante e docente (ou outro responsável pela atividade formativa) estão em lugares ou tempos diversos. Esta definição é considerada mais precisa, incorporando as noções de síncrono e assíncrono, e eliminando a dependência de normativas anteriores. Ademais, estabelece três formatos de oferta para os cursos de graduação: presencial; semipresencial e a distância. Além disso, os atos autorizativos dos cursos especificarão o formato de oferta, sendo vedada a oferta em formato diverso daquele autorizado. Da mesma forma, atividades presenciais serão adotadas em todos os formatos, observados os limites e percentuais. Os cursos presenciais, semipresenciais ou a distância deverão ter a mesma duração e o mesmo prazo para integralização da carga horária e podem contemplar quatro tipos de atividades:

> II - **atividade presencial** - atividade formativa realizada com a participação do estudante e do docente ou de outro responsável pela atividade formativa em lugar e tempo coincidentes; III - **atividade síncrona** - atividade de educação a distância realizada com recursos de áudio e vídeo, na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares diversos e tempo coincidente; IV - **atividade síncrona mediada** - atividade síncrona realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico e controle de frequência dos estudantes; V - **atividade assíncrona** - atividade de educação a distância na qual o estudante e o docente ou outro responsável pela atividade formativa estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2025, p. 2, grifos nossos)

Por conseguinte, as atividades síncronas e assíncronas, podem compor partes da carga horária da unidade curricular, desde que empreguem estratégias pedagógicas diversificadas e inovadoras, com o objetivo de promover a participação ativa dos estudantes. Assim, a educação a distância pode ser adotada em qualquer formato de oferta, observados os limites e percentuais definidos.

Nesta direção, os “Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância” servem como guia e reconhecem que a oferta a distância não significa ausência de presencialidade, sendo as atividades presenciais necessárias e podendo ser definidas pelas normas educacionais.

3 PRINCIPAIS MUDANÇAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Decreto nº 12.456/2025 estabeleceu alterações específicas no âmbito das Licenciaturas, as quais serão analisadas a seguir, organizadas em quatro categorias:

Vedação de Oferta e distribuição da carga horária: É vedada a oferta de cursos EAD nas licenciaturas. Esta vedação impacta diretamente a formação de professores já que podem ser ofertados apenas em formato presencial e semipresencial. Segundo o Art. 10, os cursos presenciais deverão ofertar, no mínimo, 70% de sua carga horária total por meio de atividades presenciais, sendo a inclusão de carga horária a distância (síncronas e assíncronas) limitada a 30% da carga horária total do curso. O formato semipresencial, segundo Art. 11, é composto obrigatoriamente por carga horária de atividades presenciais e síncronas mediadas, além de carga horária a distância. Um ponto de atenção é que deverão ofertar, no mínimo 30% de carga horária total do curso por meio de atividades presenciais, e 20% da carga horária total do curso em atividades presenciais ou síncronas mediadas. A Figura 1 apresenta, de forma prática, como está distribuída a carga horária.

Figura 1 – Distribuição da carga horária para as licenciaturas

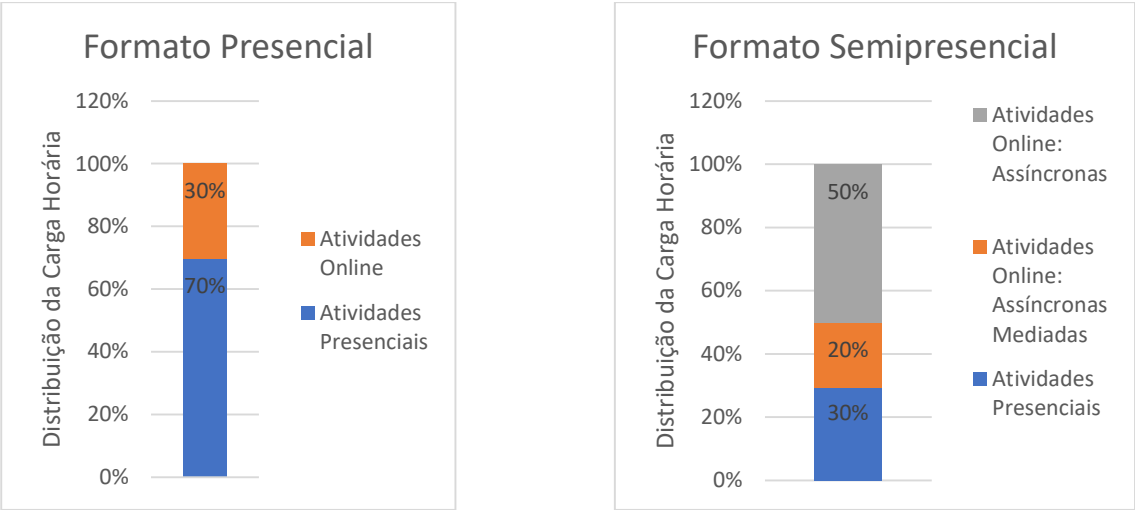

Fonte: A autora (2025).

Um ponto de atenção, é que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) ou ato do Ministro de Estado da Educação podem estabelecer percentuais superiores para as cargas horárias. Contudo, prevalecerão as previsões específicas de carga horária estabelecidas em DCN, desde que respeitados os percentuais mínimos e vedações previstos no Decreto. Assim, a composição da carga horária dos cursos

semipresenciais não poderá atingir ou superar os limites mínimos estabelecidos para os cursos presenciais (70% presencial).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Conforme dispõe o Art. 4, o PPC deve ser estruturado em conformidade com o formato de oferta e a concepção do curso, observados os limites estabelecidos nas DCN. Ademais, deve atender as diretrizes para Extensão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse sentido, o PPC deve contemplar as especificidades da educação a distância quando incorporada ao formato presencial com carga horária em EAD ou semipresencial, ajustando-se às exigências metodológicas, ao uso de tecnologias, à atuação dos profissionais envolvidos e ao suporte oferecido aos estudantes. Além disso, deve prever a articulação entre as atividades presenciais e a distância, garantindo a integração pedagógica entre ambas.

Apoiados no Decreto nº 12.456/2025, nos “Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta a Distância” e no "Guia Prático do Novo Ensino Superior a Distância” é possível afirmar que para garantir uma formação de qualidade, o PPC deve estar alinhado às DCN, integrando metodologias ativas que promovam o protagonismo estudantil, como sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em problemas. É fundamental que as plataformas e os materiais didáticos sejam acessíveis, contemplando também estudantes com deficiência. O corpo docente deve possuir formação e experiência em EAD, com domínio de tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras. A estrutura do curso deve ser apoiada por uma equipe multidisciplinar e dispor de polos com suporte tecnológico, pedagógico e social. Por fim, recursos como laboratórios virtuais, plataformas robustas e tecnologias que assegurem a autenticidade nas avaliações são essenciais.

Corpo Docente e Mediação Pedagógica: O corpo docente, que atua em unidades curriculares ofertadas de forma parcial ou integral em educação a distância, é responsável pelo planejamento, efetivação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e, conforme Art. 18, poderá ser composto pelas categorias: coordenador de curso, professor regente e professor conteudista. Em linhas de síntese, para cursos com componentes a distância, o corpo docente será necessariamente composto por professores regentes e coordenador de curso, já que

o professor conteudista, especialista nos conteúdos, é responsável pela elaboração e gestão dos materiais didáticos, podendo ter suas funções assumidas pelo professor regente, desde que todas as atribuições previstas sejam integralmente cumpridas e que essa substituição não comprometa a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Um aspecto relevante é que cada unidade curricular deve contar com, no mínimo, um professor regente, responsável pela gestão dos processos de ensino e aprendizagem, orientação, acompanhamento e coordenação dos processos de avaliação e poderá ser auxiliado por mediadores pedagógicos, com formação acadêmica compatível.

A figura do mediador pedagógico é uma inovação, distinta da função do tutor, que passa a ter atribuições apenas administrativas. O mediador pedagógico online configura-se como um agente educacional que, atuando sob a supervisão do docente responsável, desempenha funções de apoio didático-pedagógico. Sua atuação visa potencializar os processos interativos entre os estudantes, os conteúdos curriculares e o ambiente virtual de aprendizagem, por meio da oferta sistemática de orientações, suporte técnico-pedagógico e devolutivas formativas. Ademais, podem acompanhar alunos em momentos presenciais obrigatórios, incluindo atividades de estágio supervisionado, práticas laboratoriais e atividades de extensão, organizando grupos de estudo nos polos.

Um destaque do Decreto nº 12.456/2025 é o Art. 20 que sublinha que a composição do corpo docente e dos mediadores pedagógicos deve ser compatível com o número de estudantes matriculados. Assim, a atividade síncrona mediada deverá ser realizada com participação de grupo de, no máximo, setenta estudantes por docente ou mediador pedagógico, com controle de frequência dos estudantes.

Novas Exigências de Qualidade e Regras de Transição: Conforme Art. 23, as avaliações presenciais devem ser aplicadas periodicamente pelas IES nas sedes, campi fora de sede e polos de EAD, abrangendo todas as unidades curriculares. Essas avaliações devem ter peso majoritário na composição da nota final e incluir, no mínimo, um terço de elementos que estimulem habilidades discursivas de análise e síntese. Além disso, é responsabilidade das IES garantir a identificação dos estudantes tanto nas avaliações presenciais quanto nas realizadas a distância.

Para tanto, o Capítulo IV, que dispõem sobre a infraestrutura, destaca que as

IES devem assegurar que suas sedes contem com uma infraestrutura mínima, incluindo secretaria acadêmica, salas destinadas aos professores, espaços para reuniões de colegiados e condições de acessibilidade. Nos Polos, onde ocorrem atividades presenciais, é exigida uma estrutura básica composta por recepção, sala de coordenação, ambientes adequados para estudos individuais e em grupo, além de laboratórios compatíveis com as práticas dos cursos oferecidos. Ademais, todas essas prescrições devem ser atendidas pelas IES no prazo máximo de dois anos, a partir da publicação do Decreto, para que realizem as adequações necessárias nos polos EAD.

O credenciamento nos formatos presencial e semipresencial será realizado por meio de um processo regulatório único. Já as IES públicas são automaticamente credenciadas mediante solicitação. O ato de credenciamento indicará os formatos em que a IES poderá ofertar seus cursos. Um destaque é que, para a oferta de cursos semipresenciais, o credenciamento exigirá "requisitos específicos, apropriados ao formato de oferta" que garantam a adequação das metodologias, processos de ensino-aprendizagem e infraestrutura (DECRETO Nº 12.456/2025, Art. 13, § 2º e § 3º).

Cabe destacar que os cursos de licenciatura na modalidade a distância, autorizados antes da publicação do Decreto nº 12.456/2025, cuja oferta nesse formato passou a ser proibida, entrarão em processo de extinção. Noventa dias após a publicação do Decreto, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) alterará o status desses cursos para "em extinção" no Sistema e-MEC. Assim, a partir da mudança de status, as IES não poderão realizar novas matrículas nesses cursos. Os estudantes já matriculados antes da alteração terão garantido o direito de concluir a formação no formato EAD, conforme previsto no ato da matrícula. Cabe à IES assegurar a continuidade da oferta no formato a distância por até dois anos após o prazo de integralização previsto no PPC, de modo a viabilizar a conclusão dos estudos. Encerrado esse período, o curso será definitivamente extinto.

As Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Licenciatura na modalidade a distância, atualmente em processo de extinção, poderão solicitar autorização para sua oferta na modalidade semipresencial. Nesses casos, o procedimento será conduzido por meio de trâmite simplificado.

3 DISCUSSÃO

As alterações promovidas pelo Decreto nº 12.456/2025 representam uma inflexão importante no marco regulatório da educação a distância no Brasil. Ao mesmo tempo que visam qualificar e fortalecer o ensino superior mediado por tecnologias, essas mudanças impactam diretamente a formação inicial de professores, sobretudo ao vedar a oferta de cursos de licenciatura no formato exclusivamente a distância. Essa restrição pode ser interpretada como um reconhecimento do valor formativo da presencialidade, sobretudo no que diz respeito à interação pedagógica, à construção de competências profissionais e ao desenvolvimento integral do estudante.

Por outro lado, a permissão do formato semipresencial, desde que respeitados os percentuais mínimos de atividades presenciais e síncronas mediadas, representa uma flexibilização regulada. Essa alternativa amplia possibilidades metodológicas ao combinar presencialidade e EAD, mas impõe novos desafios operacionais às IES, especialmente no que se refere à estrutura física, tecnológica e pedagógica necessária para viabilizar esse modelo híbrido com qualidade.

As novas exigências relativas à infraestrutura dos polos EAD (como a proibição de compartilhamento entre IES, a obrigatoriedade de espaços adequados para atividades práticas e a garantia de acessibilidade) indicam um compromisso com a qualidade e a integridade dos processos formativos. A introdução da figura do mediador pedagógico, distinta do tutor, bem como a exigência de um professor regente por unidade curricular, reforçam a responsabilização pedagógica e o acompanhamento mais próximo dos estudantes. A obrigatoriedade de avaliações presenciais com peso majoritário e elementos discursivos também visa garantir a autenticidade dos processos avaliativos e desenvolver competências analíticas e críticas nos estudantes.

Um dos benefícios trazidos pelo novo marco regulatório é a possibilidade de as IES aproveitarem de forma estratégica o quadro de professores que atuam na modalidade a distância também nos cursos presenciais, considerando que até 30% da carga horária dos cursos presenciais pode ser ofertada por meio de atividades EAD. Essa integração favorece a otimização de recursos humanos, permitindo que docentes com experiência no uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas contribuam para qualificar o ensino presencial, especialmente nas atividades síncronas mediadas. Além disso, a atuação desses professores pode enriquecer o processo formativo com práticas pedagógicas inovadoras, promovendo uma maior articulação entre os diferentes formatos de ensino e garantindo coerência entre os

conteúdos e as estratégias de mediação, fortalecendo a qualidade acadêmica de forma transversal nos diversos modelos de oferta.

Contudo, é necessário considerar que tais exigências, embora alinhadas com uma perspectiva de qualidade, podem acentuar desigualdades já existentes. A permanência de estudantes de classes sociais mais baixas e residentes em regiões afastadas pode ser comprometida por fatores como: falta de infraestrutura tecnológica básica (internet, equipamentos) nos momentos de atividades síncronas mediadas, longas distâncias até os polos presenciais, necessidade de conciliação entre estudo e trabalho, e limitações de oferta regional. Tais barreiras estruturais podem resultar em evasão, mesmo quando o acesso inicial tenha sido viabilizado pela EAD.

As regras de transição aplicáveis aos cursos de licenciatura na modalidade a distância, que preveem sua extinção gradual, têm como objetivo assegurar os direitos dos estudantes atualmente matriculados, bem como viabilizar a migração para a modalidade semipresencial por meio de processo regulatório simplificado. Apesar disso, a obrigatoriedade de adequação em até dois anos exige planejamento, investimento e reorganização institucional significativa por parte das IES, especialmente as que concentravam sua atuação na modalidade a distância.

Em síntese, o novo marco regulatório explicita uma tentativa de equilibrar expansão e qualidade. No entanto, o tensionamento entre esses dois pilares exige atenção contínua por parte do poder público e das IES, de modo a garantir que os avanços normativos não gerem retrocessos em termos de inclusão educacional e equidade no acesso à formação docente. O sucesso da política dependerá da capacidade de implementação com suporte técnico, financiamento adequado e escuta ativa dos diversos atores envolvidos no campo educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a vedação da oferta de cursos de licenciatura exclusivamente na modalidade a distância representa uma inflexão nas políticas públicas de formação docente, com a priorização de modelos que assegurem maior presencialidade e interação síncrona. Nesse contexto, o reconhecimento e a regulamentação da modalidade semipresencial como alternativa viável apresentam tanto oportunidades quanto desafios para sua implementação.

Os novos parâmetros relacionados à carga horária presencial, à infraestrutura

dos polos, à composição e atuação do corpo docente, à mediação pedagógica, aos materiais didáticos e às avaliações presenciais têm como finalidade qualificar a formação docente, evitando práticas reducionistas, caracterizadas por abordagens simplificadas e de baixa qualidade na educação a distância. No entanto, a efetividade dessas mudanças dependerá da capacidade das Instituições de Ensino Superior de atender aos novos requisitos de forma equitativa.

Em síntese, as transformações aqui analisadas reforçam a necessidade de um marco regulatório que articule qualidade acadêmica, inclusão social e diversidade territorial, assegurando que os avanços normativos se traduzam, efetivamente, em melhores condições de formação e de atuação para os futuros professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, David Lira Stephen. **Guia Prático do Novo Ensino Superior a Distância**. [S.l.]: Grupo TeleSapiens, 2025.

BRASIL**. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nova Política de Educação a Distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 378, de 19 de maio de 2025**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025, Seção 1, Página 103.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 381, de 20 de maio de 2025**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 maio 2025. Disponível em: http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/5112/portaria-mec-n-381. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Referenciais de qualidade para cursos de graduação com oferta a distância**. Brasília, DF: MEC, 2025.

POR QUE NÃO TERCEIRIZAR (PRIVATIZAR) A GESTÃO ESCOLAR?

João Henrique de Souza Arco-Verde[1]

Mirian Célia Castellain Guebert[2]

Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno[3]

RESUMO

As políticas públicas educacionais vêm apresentando mudanças significativas de posturas ideológicas que marcaram a história da democratização brasileira na área de educação desde a década de 80 do século passado. O governo do Estado do Paraná tem gerado propostas de natureza político-administrativa que foram e estão sendo implementadas por meio de projetos, encabeçados pelo programa de privatizações e terceirizações, que impõem outros rumos ao papel público do Estado o responsável pela organização e funcionamento das escolas. Com a alegação de problemas de qualidade da gestão escolar, atribuídos à falta de preparo dos diretores das unidades escolares para questões que ultrapassam sua capacidade profissional para a administração de espaços, pessoas, recursos e outras ações que estão presentes no dia a dia da escola, as propostas ainda são justificadas pela falta de tempo para o atendimento pedagógico. Assim, os projetos apresentados apontam para a contratação de terceiros, com o modelo da iniciativa privada, que se apresentaria como mais adequado para o gerenciamento da instituição. Trata-se de uma estratégia política, de repasse de recursos para empresas e instituições que passam a fazer o controle administrativo desvinculado das premissas pedagógicas que estão presentes nas escolas. O presente trabalho faz o questionamento da proposta de terceirização. Aponta que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas como reza a lei. Demonstra-se que desde as justificativas legais até as defesas intransigentes da escola como espaço educacional por excelência que se difere de todas as demais instituições sociais, a colocação de empresas e instituições privadas para seu gerenciamento só irão contribuir para o desmonte da educação pública e de sua essência de trabalhar para a transformação de uma sociedade que se apresenta desigual, elitista e seletiva.

Palavras-chave:1.Gestão Escolar 2. Terceirização da Educação 3. Recursos públicos

1 INTRODUÇÃO

Observa-se cada vez mais próximo do cotidiano de nossas instituições,mudanças políticas com medidas que foram e estão sendo implementadas pelo Estado com projetos de natureza político administrativa, encabeçados pelo programa de privatizações e terceirizações, que impôs

[1]Mestre em Direitos Humanos em Educação pela PUC-PR. Bacharel em Direito e Licenciado em História. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. arcoverde.adv@gmail.com .
[2]Doutora em Educação em
[3] currículo

outros rumos ao papel público do Estado como responsável pela organização e funcionamento das escolas.

O poder executivo estadual do Paraná, tem marcado um posicionamento de linha de gestão pública claramente alinhada posicionamento neoliberal, isso se deu de maneira mais evidente de 2015 para cá. Mas com mais um capítulo que merece destaque neste estudo, ocorrido durante o ano de 2024, na segunda gestão do atual governo.

A história brasileira já mostrou os perigos nefastos de posturas autoritárias, ufanistas, ditatoriais de outras épocas. Nesse sentido, é preciso analisar os fatos e contextos para perceber os acontecimentos históricos contemporâneos e discernir.

Esses processos têm ocasionado significativas e rápidas estratégias de tentativas de reestruturação da política pública de educação como é o caso, nesse momento, do Projeto Parceiros da Escola.

DESENVOLVIMENTO

Acredita-se que ninguém nega o grande esforço de educadores, legisladores e sociedade na elaboração e concretização das leis educacionais do país e na compreensão de que o não cumprimento das leis, constitui-se em crime e, da mesma forma, que a possibilidade de alteração legal,é possível, mas dentro de regras e normas democráticas também previstas em nossos códigos sociais.

Assim, destaca-se para a análise do projeto apresentado sobre parceiros da escola que terceiriza a gestão escolar, com repasses de recursos financeiros para instituições privadas, alguns aspectos obrigatórios de discussão séria e comprometida com as lutas em defesa da escola pública.

Com base em nossa Lei maior, a Constituição Federal de 1988, nos artigo 206 que ressalta que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:... VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (CF, 1988)

O significado de gestão democrática ainda é, não por acaso, bastante complexo, estando a discussão muitas vezes desgastada pelos embates de

aceite ou não da prática social coletiva e participativa. Cabe manter o aprofundamento teórico e reafirmar os conceitos, dar real significado ao termo democracia e buscar os caminhos para alcançá-la.

A introdução de uma empresa para gerenciar os aspectos financeiros e de organização de uma escola, pelos próprios princípios da administração privada, parece ir na contramão de uma gestão participativa e colegiada que se prega para as escolas públicas, defendida nos Fóruns e Conselhos Escolares e se tornou a tônica dos encaminhamentos da gestão escolar no Brasil.

Até o momento, a forma da lei preconizada na Constituição Federal de 88 para a gestão democrática e gestão escolar, é consagrada por, pelo menos, três grandes legislações que conduzem a educação brasileira: a Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação, a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 14.644/2023 que prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira traz em seus artigos 10 e 12 a incumbência do Estado de instituir os Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares que têm entre outras ações a obrigatoriedade de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.

O artigos 14 da LDB 9394/96 estabelece que o Estado definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

Os Conselhos Escolares são órgãos deliberativos da escola, compostos do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; estudantes; pais ou responsáveis; e, membros da comunidade local.

O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo, com as finalidades de fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades

educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, que defendem a democratização da gestão.

Em relação às questões de ordem financeira, o artigo 77 da LDB afirma que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas.

Portanto, as instituições públicas devem ser mantidas e administradas pelo Poder Público conforme disposto no art. 213 da Constituição Federal e reforçado pelo art. 77 da LDB, e, desta forma, os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, o que encaminha à conclusão de que não há possibilidade de repasse de recursos públicos para escolas que não sejam mantidas e administradas pelo Poder Público, a não ser em casos já indicados pela LDB de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, o que não é o caso indicado no Programa Parceiros da Escola, que fará ilegalmente o repasse de recursos públicos para as empresas privadas.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) consagra e aponta a necessidade de cumprimento de 20 metas. A décima nona versa gestão democrática da educação. Nos termos proclama

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos [seria 2016], para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Lei nº 13005/2014, meta 19)

Na análise da referida meta com suas estratégias é importante ressaltar que os pontos apontados na análise do Projeto Parceiros da Escola” do Estado do Paraná, as dificuldades, as análises e encaminhamentos das questões de gestão já foram previstas, estudadas, discutidas e encaminhadas tanto nas discussões das conferências estaduais como nas Conferências Nacionais, CONAEs de 2010 e 2014 e 2024.

No rápido processo de “regime de urgência” que tramitou o Projeto de Lei em questão, alguns instrumentos jurídicos foram utilizados para o questionamento da ausência e de falta de clareza sobre a dotação orçamentária e financeira no referido projeto, em diferentes petições e pareceres que resultaram na negação do impedimento e na continuidade do

processo e votação final, em segundo turno, com sequente aprovação e posterior sanção pelo chefe do executivo.

Novas propostas da política de desmonte – a gestão é só o princípio

Sem avaliação e somente por uma experiência controlada não é possível prever os impactos da reestruturação produtiva sobre a qualificação de trabalhadores terceirizados e como se daria o funcionamento num universo maior de escolas.

Passar o recurso da escola pública sem promover ações de ampliação e melhorias com o que já se tem, é ampliar e desviar o dinheiro público para a iniciativa privada.

Se o problema é falta de capacidade e/ou falta de tempo para o diretor dar conta das questões administrativas e financeiras o problema pode e deve ser resolvido dentro das possibilidades de recursos públicos para o setor público.

Luiz Carlos Freitas (2024) diz que:

> Há uma crença equivocada de que a educação não vai bem apenas por um problema de gestão e falta de controle. Como o modelo da iniciativa privada é tido como de boa gestão, a busca pelos empresários, economistas e administradores, em substituição aos educadores profissionais, é uma tentativa de importar as formas de gestão da empresa para a educação. Não é uma estratégia nova, e já foi implementada em outros países. O resultado foi a ampliação da segregação escolar, sem melhorias significativas para a educação... (FREITAS, 2024)

Aqui está a transformação proposta pelo governo paranaense. Não é a luta pela melhoria da qualidade da escola pública. É a imposição de um novo modelo de política educacional, claramente direcionado para as versões do neoliberalismo que traz na terceirização a falácia da processualidade da precarização num combate às relações de trabalho e incompetências dos trabalhadores na economia globalizada. No entanto, em nenhum momento se questiona os efeitos negativos da terceirização na desconstrução do trabalho, na redução de carga horária e no desvio do recurso público para o privado.

Não se pode perder de vista que, assim como na pauperização que ocorria no século XIX no coração da primeira industrialização, a precarização do trabalho é um tema recorrente das novas atividades tecnológicas digitais e econômicas no capitalismo moderno (CASTEL,1998, p. 526-527).

As propostas políticas que daí se revelam, com práticas de dominação, afetam e impedem a mobilização daqueles que serão atingidos e, como declara Bourdieu serão ampliados indiretamente para todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodologicamente explorado pelas estratégias de precarização. (BOURDIEU, 1998, p.74)

É necessário desmitificar a privatização. O neoliberalismo traz mecanismos sutis para impor práticas de dominação e conquistas de investidores com os discursos de redução de impostos, muitos ganhos e facilidades de acesso a outros bens futuros na área de atuação que surge.

A Lei aprovada, a partir do Projeto de Lei encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, veio acompanhado da Mensagem nº 36/2024 do Governador do Paraná que afirmou:

> Trata-se de medida que propõe a formalização de parcerias entre as escolas da rede pública paranaense com pessoas jurídicas de direito privado especializadas em gestão educacional, visando à implementação de ações estratégicas que contribuam para a modernização da administração escolar, bem como do processo didático. Destaca-se que o Programa Parceiro da Escola pretende desonerar o gestor escolar de responsabilidades administrativas e financeiras, para que possa concentrar seus esforços nos aspectos pedagógicos de sua função, liderando a escola com eficiência e criando um ambiente propício para o ensino e aprendizagem dos alunos. (JUNIOR, 2024)

Freitas (2024) sobre a justificativa de aumento do Ideb nos projetos privatistas, diz que esta visão

> ...assume como verdade que uma elevação da média de desempenho dos alunos de uma escola significa que ela tem mais qualidade. Isso é uma falácia. No caso do IDEB, por exemplo, mede-se apenas o desempenho do aluno em duas das disciplinas da escola, em testes de múltipla escolha. O indicador quantitativo não tem significação sem indicadores qualitativos complementares. É necessário uma “cesta de indicadores” diferenciados para que se possa ter uma visão mais adequada da qualidade da escola e isso deve ser feito por ela mesma e não por sistemas de larga escala externos, cuja finalidade é outra. Estes últimos são formas de acompanhamento da política pública e não de “vigilância” de cada escola. (Freitas, 2024)

Além do discurso ilusório de melhoria da qualidade educacional proposto pela terceirização da gestão escolar, a lei aprovada precisa ser explorada em algumas questões de caráter organizacionais da escola pública, de formação do gestor escolar e dele como representante de um colegiado da escola.

O diretor da escola pública da rede estadual de Educação do Paraná tem como característica assumir seu cargo após passar por um processo de escolha (eleição) da comunidade. A maioria, mas nem todas as escolas passaram ou passam por este processo.

De um cargo suprido pela forma de indicação, desde o processo de democratização da educação e da gestão escolar em meados da década de 1980, cada sistema de ensino vem instituindo suas estratégias de condução ao cargo de diretor da escola. No Paraná, o princípio dessa nova dinâmica foi dado com o Decreto nº 456 de 13/03/1983, quando o Governador José Richa estabeleceu a primeira eleição tendo como critérios o currículo, o programa de trabalho e um parecer do inspetor de ensino.

O diretor assim é um profissional da educação que escolhido pela comunidade, faz a coordenação e articulação dos trabalhos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola junto com seu conselho e fórum.

A desoneração das atribuições financeiras e administrativas para o trabalho do diretor, conforme justificativa do encaminhamento da lei aprovada, não o deixa mais liberto para as outras ações. Ao contrário, deixa-o mais isolado de temas, assuntos e ações que necessitam ter a visão pedagógica do diretor para não transformar a escola numa empresa e sim mantê-la num ambiente educativo onde sua organização e seus recursos devem ser avaliados e administrados sob a ótica educacional e não empresarial.

Se lhe falta tempo, pode-se perfeitamente promover uma melhoria do tempo e se lhe faltam pessoas de apoio para administrar a escola, pode-se também, alterar os recursos humanos da escola, com uma maior e melhor consistência do porte das instituições escolares públicas estaduais.

Sobre um possível déficit na formação do gestor escolar, dada a possibilidade de diferentes profissionais da educação assumirem o cargo de diretor, a própria legislação brasileira, evidencia o caminho da formação

continuada. Nessa formação, assumida pelo Estado, é absolutamente viável promover a qualificação para o atendimento de aspectos da gestão escolar que o diretor necessite.

Não se tem claro o processo de formação de gestores escolares promovido pelo Estado para garantir a necessária atualização e construção de conhecimentos para os desafios que constantemente se põe para a escola pública.

Investir na formação inicial e continuada para a gestão educacional na sua totalidade e sob o princípio da democratização é o caminho apontado. Prática e teoria se mesclam e o cotidiano escolar, com todas as suas demandas e peculiaridades precisa ser enfrentado com discernimento e aprofundamento conceitual. Nesta ótica, afirma Arco-Verde:

> A formação continuada traz como princípio a necessidade de manter a articulação teoria e prática na compreensão da prática docente como práxis, onde prática é teoria e prática ao mesmo tempo e a formação teórica não prescinde da prática, pois deve ter seus pés atados à realidade. Está umbilicalmente vinculada à concepção do professor como um intelectual. A relação formação inicial, de bases teóricas conscientes da realidade que se apresenta, que sustenta a profissionalização, numa reflexão constante da conjuntura na contemporaneidade, do quadro político e institucional que os professores têm pela frente, faz da formação continuada a grande possibilidade de avanço na educação. (ARCO-VERDE, 2008, p. 185)

Promover e incentivar a gestão democrática implica igualmente em fazer funcionar as propostas de democratização como o funcionamento adequado dos Conselhos Escolares, a criação, manutenção e funcionamento das Associações de Pais, Mestres, Funcionários da Escola, as APMFs, os Grêmios Estudantis, assim como outros mecanismos com o caráter coletivo e participativo como dos Conselhos de Classe e outros espações coletivos da comunidade escolar. É fundamental a implementação de uma visão de totalidade que vai muito além do trabalho específico e particular de cada um. Nos processos formativos do Ministério da Educação, quer na área de alfabetização, do ensino médio ou da gestão escolar, é e foi muitas ações formativas, dentre elas, programas de formação presencial, de pactos pela educação pública, com material didático e com grande investimento público nos

profissionais da educação, em articulação com as Universidades e Secretarias de Educação dos Estados Brasileiros.

Para o maior e melhor desempenho das escolas públicas um grande movimento em favor da gestão democrática e participativa vem rompendo, nas últimas décadas, com a visão especialista e autoritária do diretor da escola como um profissional único responsável por todo espaço público, que deve mandar e resolver todos os problemas da escola, para uma reorganização da gestão com caráter cooperativo e colaborador onde as ações do gestor escolar passam a ser, como ensina Dourado,

> A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão. (DOURADO, 2006, p.53).

A escola, ao atender aos interesses da sua comunidade, desempenha um papel transformador para defender seus interesses diante de eventuais decisões autoritárias. Ressalta-se ainda que nos cursos de graduação de Licenciatura em Pedagogia, assim como nos cursos de especialização para a gestão escolar é de praxe o cumprimento de carga horária relativa ao aprofundamento de questões administrativas e financeiras da escola.

E, se assim não fosse, os próprios sistemas de ensino devem se debruçar sobre essa formação, de acordo com seus programas específicos de gestão administrativa e financeira e promover a capacitação de seus profissionais para o bom uso da máquina pública. Desta forma, não se vê a necessidade de terceirização para o cumprimento de tarefas específicas da gestão, mas de um investimento no próprio pessoal que está à frente dos processos de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, resta evidente que a forma com que se foi conduzido o trâmite de uma mudança tão séria na educação e na estrutura educacional é temeroso e incoerente com o que se espera de um processo democrático que merece amplo diálogo. Não se pode levar de maneira tão célere a estruturação de um modelo privatista que interfira diretamente na

educação pública transformando a gestão e abrindo espaços para a precarização da estrutura pública de construção sócio-histórica.

Periga que este modelo funcione como um órgão censor que visa introduzir um modelo de pensar governamental no projeto democrático educacional da sociedade brasileira.

Importa destacar que todo esse processo de tentativa de implementação deste modelo a pensar a forma de condução e amplitude pode violar frontalmente os princípios do Estado Democrático de Direito e aquilo que se tem como dever de um processo legislativo transparente, democrático e seguro.

Por derradeiro, mesmo que passível de questionamento jurídico é fundamental um monitoramento permanente e avaliação de resultados existentes, para que a partir destes seja possível um repensar administrativo e apontar eventuais prejuízos que possam ser identificados desde logo, com encaminhamentos necessários juntos aos órgãos fiscalizadores para a garantia da política educacional que atenda às questões democráticas participativas e aos princípios educacionais.

REFERÊNCIAS

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B., (Org.). Formação Humana e Gestão da Educação: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Constituição Federal de 1988

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I : Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Erisevelton Silva Lima... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Planalto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96.

BRASIL. Planalto. Plano Nacional de Educação. Lei. N. 13.005/2014.

BRASIL. Planalto. Conselhos Escolares e Fóruns Escolares. Lei. N. 14.644/2023

BOURDIEU, Pierre. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução por Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. Gestão da Educação Escolar, Brasília, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. Privatização do ensino público no Brasil e movimentos de resistência dos estudantes.In: Revista Densidades. https://desidades.ufrj.br/open_space/privatizacao-do-ensino-publico-no-brasil-e-movimentos-de-resistencia-dos-estudantes, ISSN 2318-9282/ Acesso em 01.jun.2024.

HABERMAS. Direito e democracia: entre faticidade e validade. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, volume I e II.

JUNIOR, Carlos Roberto Massa. Mensagem ao poder Legislativo, ato do poder executivo, 2024.

A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA E A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E POLÍTICA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): UM ESTUDO DE CASO

Horácio José de Souza Neto[1]

RESUMO

Esta pesquisa eclodiu no contexto de reestruturação curricular de uma escola pública do Estado de São Paulo entre os anos letivos de 2021 e 2022, onde docentes e discentes engajaram-se para garantir a realização de eleições para a composição dos colegiados (Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres). A motivação para tal engajamento surgiu a partir da ameaça política de indicação da E. E. Alfredo Inácio Trindade ao Programa Ensino Integral (PEI) divulgado pelo governo. A partir deste engajamento da comunidade escolar para impedir de forma legal a organização e introdução do ensino integral na escola, desencadeou-se uma série de conflitos perante a gestão, ameaçando a autonomia da unidade escolar. O *status quo* da escola que durante anos foi regido pela lógica de violência simbólica, apresenta declínio, este fato é observado pelo atual nível de engajamento de professores e alunos que procuram afastar as práticas de violência e arbitrariedade executadas pela gestão escolar. A Pesquisa se vincula aos pressupostos da análise qualitativa em educação, cuja modalidade se insere em um estudo de caso, visto que o problema abordado tem como referente empírico as experiências de resistência em relação à política de aplicação do PEI e que também afetou duas outras escolas da rede pública do Estado de São Paulo, localizadas na zona norte da cidade de São Paulo. Do ponto de vista da constituição dos dados, a pesquisa utilizará o questionário como instrumento e a entrevista semiestruturada como técnica a ser aplicada aos docentes e aos estudantes participantes da pesquisa, além de recorrer à utilização de documentos institucionais, tais como: regimento escolar, legislações e ATAs de Assembleias e Reuniões de Colegiado, bem como de requerimentos, denúncias de ouvidoria, documentos e processos administrativos. O processo e análise dos dados será realizado com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. A expectativa é produzir conhecimentos científicos que promovam a denúncia sobre o ataque e controle à autonomia da unidade escolar e a análise crítica sobre a relevância do PEI, tendo em vista a necessidade de enfrentamento do projeto de educação paulista.

Palavras-chave: Colegiados. Programa Ensino Integral. Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A institucionalização da educação tem se consolidado como a forma mais eficaz de socialização do conhecimento sistematizado, diretamente ligada ao processo histórico de consolidação do capitalismo. A burguesia, ao instaurar uma nova ordem social entre os séculos XVII e XVIII, utilizou o iluminismo como base filosófica e o Estado-Nação como estrutura política. Nesse contexto, a escola

[1] Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Email: horacio.neto@unesp.br

surgiu como instrumento essencial para consolidar esse projeto, inicialmente voltado à socialização do saber. Com o tempo, no entanto, esse ideal passou a atender os interesses da classe dominante.

Mesmo limitada pela lógica da reprodução do capital, a escola pública mantém um potencial transformador ao possibilitar a apropriação crítica da cultura e da linguagem, condições inexistentes antes da modernidade. A pedagogia histórico-crítica reconhece essa contradição e defende a escola como espaço de disputa entre projetos antagônicos. Para Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, a educação deve garantir a assimilação dos elementos culturais necessários para a formação plena do ser humano.

A hipótese central aqui defendida é a da necessidade de preservar a institucionalização da educação como estrutura pública, laica e democrática. Apesar das tensões internas, a escola pública preserva princípios modernos fundamentais, mesmo quando ameaçada pela lógica mercantilista do Estado.

A ideologia neoliberal, ao impor reformas educacionais de viés gerencialista, atua como um mecanismo de alienação por meio de leis e normatizações que dificultam a autonomia das comunidades escolares. Como afirma Duarte (2015, p. 9), “luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo”.

Essa contradição se manifesta no caso da E.E. Alfredo Inácio Trindade, onde a comunidade escolar se mobilizou contra a adesão compulsória ao Programa de Ensino Integral (PEI). Dois fatores foram decisivos: a perda da autonomia pedagógica e a redução das disciplinas básicas do currículo do ensino médio. O Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil deliberaram pela não adesão ao PEI, valorizando o ensino das disciplinas fundamentais como condição para a formação cidadã. Essa decisão expressa um nível elevado de consciência e articulação coletiva, resultado de um processo educativo contínuo e vinculado ao território, em que 70% dos docentes são efetivos e grande parte dos alunos reside na região.

O engajamento discente resultou de uma vivência educativa com base no ensino sistematizado e na permanência dos professores, promovendo vínculos

afetivos e aprendizagens significativas. Os estudantes argumentaram que o PEI comprometeria sua formação integral e inviabilizaria sua contribuição econômica às famílias. Essa percepção está em sintonia com a crítica da pedagogia histórico-crítica à desvalorização dos conteúdos clássicos, substituídos por itinerários extracurriculares. Como enfatiza Duarte (2021, p. 59), “o ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica [...] é o encontro de várias formas de atividade humana”.

Apesar desse exemplo de resistência, o contexto ideal de funcionamento da escola pública é cada vez mais ameaçado pelas reformas neoliberais. Medidas como a Reforma do Ensino Médio do Brasil (Lei 13.415/2017), a tentativa de Reorganização Escolar do estado de São Paulo (Decreto 61.692/2015) e a alteração do Estatuto do Magistério Paulista do estado de São Paulo (Lei Complementar 1.396/2023) revelam uma tendência de precarização, subjetivação da gestão e fragilização do corpo docente. A lógica gerencial, ao colocar o aval das Diretorias de Ensino acima dos critérios técnicos, compromete a autonomia institucional e intensifica a interdição da participação democrática.

Embora atravessada por contradições estruturais, a escola pública segue sendo um espaço estratégico na luta de classes. Quando há fortalecimento do currículo básico, da permanência docente e da gestão democrática, a escola pública pode cumprir seu papel transformador. A experiência da E.E. Alfredo Inácio Trindade mostra que é possível resistir às imposições do Estado e reafirmar a escola como um espaço de socialização do saber e de construção da emancipação humana.

2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO E A GRADATIVA PERDA DA AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA

A pesquisa analisa as falhas recorrentes na administração de escolas públicas, em especial quanto ao desrespeito às normativas legais da gestão democrática estabelecidas por diretrizes federais. Essas falhas refletem o avanço da educação estatal em direção à privatização e à financeirização do sistema, transformando profundamente os aspectos políticos, sociais e econômicos da educação. Como destaca Catini (2024, n.p.), trata-se de

"transformações que modificam a educação [...] absolutamente ligados ao processo econômico de privatização [...] culminando na financeirização da educação estatal." Nesse cenário, a escola deixa de cumprir sua função social de forma democrática e passa a operar sob uma lógica hierárquica, com decisões concentradas na direção, em detrimento dos colegiados que deveriam garantir a participação coletiva da comunidade escolar. Embora a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Estatuto do Magistério Paulista de 1985 prevejam a autonomia da escola pública, essas garantias vêm sendo enfraquecidas por práticas arbitrárias, como a escolha unilateral dos membros dos colegiados e a suspensão de assembleias e deliberações regulares.

A pesquisa propõe investigar os limites dessa autonomia, ressaltando a necessidade de uma gestão horizontal que envolva professores, estudantes, responsáveis e funcionários. Seu objetivo geral é analisar como os colegiados poderiam exercer efetivamente sua função social na construção coletiva do currículo escolar, sobretudo frente aos impactos do Programa de Ensino Integral (PEI). Já o objetivo específico inclui denunciar irregularidades administrativas e propor orientações técnicas que promovam o engajamento da comunidade escolar e garantam a execução plena da gestão democrática. A hipótese central é de que o Estado de São Paulo vem intensificando desigualdades educacionais ao restringir o acesso ao conhecimento crítico nas escolas públicas, em comparação com a rede privada. Além disso, levanta-se a hipótese de descaracterização do magistério público, cuja autonomia docente e estabilidade estão sendo substituídas por uma lógica empresarial baseada em metas e avaliações subjetivas. Essa investigação, portanto, busca compreender como os colegiados de três escolas da zona norte de São Paulo têm operado diante da implementação do PEI, evidenciando a urgência de resgatar a autonomia e o caráter público da educação escolar.

A pesquisa aborda as transformações profundas no sistema educacional paulista desde 2007, com destaque para a precarização da carreira docente e o impacto das reformas neoliberais sobre a escola pública. A implementação do Programa Ensino Integral (PEI) e do Novo Ensino Médio é apontada como um avanço da lógica de privatização, levando à exclusão de disciplinas básicas e à reorganização curricular voltada para o mercado de trabalho flexível. Como

observa Catini (2024), está em curso a constituição de uma “Educação Estatal”, marcada pela financeirização e pela subordinação da escola pública a interesses empresariais. Essa política tem gerado situações de vulnerabilidade tanto para alunos quanto para professores, com questionamentos sobre os reais efeitos do PEI na aprendizagem e sobre a redução de ⅔ do número de estudantes nas escolas que adotaram o programa. Além disso, a intensificação do método neotecnicista, a diminuição da carga horária de disciplinas como Português e Matemática e a exclusão das Ciências Humanas e da Natureza no último ano do ensino médio são indícios do esvaziamento propedêutico da formação escolar.

A justificativa aponta que, ao manter a integralidade curricular apenas nas instituições privadas, o Estado potencializa a elitização da educação, aprofundando a estratificação social. A pesquisa denuncia ainda o uso de dispositivos político-administrativos para a precarização do trabalho docente, com destaque para a retirada de benefícios, a fragmentação funcional e o enfraquecimento da estabilidade profissional. Esse processo, que vem se intensificando desde 2007, inclui a criação da Categoria O, o currículo prescritivo, a nova carreira do magistério e mudanças nos critérios de atribuição de aulas e assiduidade. Trata-se, portanto, de um cenário que exige reflexão crítica sobre a função social da escola pública e sobre a construção de alternativas que preservem sua autonomia e compromisso com uma educação de qualidade e democrática.

A pesquisa constata e denuncia a intensificação de políticas neoliberais na educação pública paulista, evidenciadas pela falta de concursos públicos, subtração de componentes curriculares básicos e estruturação de um modelo voltado à formação técnica e ao mercado de trabalho. Esse processo é interpretado como uma tentativa intencional do Estado de institucionalizar a lógica privatista e gerencialista no ensino, promovendo a financeirização da escola pública.

A reestruturação curricular, legitimada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e influenciada por institutos privados como a Fundação Leman e o Instituto Ayrton Senna, promove a diluição das disciplinas básicas e a precarização do trabalho docente. Como afirma Saviani (2016), trata-se de uma intensificação tecnicista que substitui o núcleo curricular tradicional por

práticas extracurriculares. No caso da Escola Estadual Alfredo Inácio Trindade, houve resistência da comunidade escolar às reformas, ainda que acompanhada por represálias institucionais.

A pesquisa fundamenta-se em uma perspectiva histórico-crítica, articulando autores como Saviani, Duarte, McLaren e Giroux para sustentar a denúncia sobre o comprometimento da autonomia escolar diante de políticas neoliberais. A epistemologia é guiada pelo materialismo histórico-dialético e pela pedagogia radical, em busca de compreensão das contradições sociais e institucionais que afetam a escola pública. Segundo McLaren (1997, p. 199), “os teóricos críticos começam com a premissa de que homens e mulheres são essencialmente não livres e habitam um mundo repleto de contradições e assimetrias de poder e privilégio.” O caso da E. E. Alfredo Inácio Trindade exemplifica esse conflito, com a reação do corpo docente e discente frente ao controle hierárquico e manipulação dos colegiados. Giroux (1986) reforça que “a pedagogia radical deve ser um ponto de partida na natureza contraditória da escolarização [...] para criar condições para uma nova esfera pública.” A pesquisa dialoga com estudos sobre o PEI (Oliveira, 2020; Moreira, 2021;), destacando a necessidade de práticas docentes engajadas que enfrentem a desqualificação funcional e as relações de poder que limitam a gestão democrática escolar.

3 MÉTODO E RESULTADOS PARCIAIS

A metodologia da pesquisa se estrutura como um Estudo de Caso centrado na Escola Estadual Alfredo Inácio Trindade, situada na zona norte de São Paulo, onde ações de resistência e busca por autonomia foram articuladas frente à tentativa de implementação do Programa Ensino Integral (PEI). A pesquisa adota o conceito de Severino (2016, p. 128), que define estudo de caso como “representativo de um conjunto de casos análogos”, incorporando também como elementos comparativos as escolas estaduais Gustavo Barroso e Francisco Voccio. A coleta de dados é realizada através de pesquisa documental — envolvendo registros como ATAs, Projeto Político-Pedagógico (PPP), denúncias à ouvidoria e documentos administrativos — e entrevistas

semiestruturadas com docentes e ex-alunos, conforme orienta Manzini (2003, p. 13): “uma conversa orientada para um objetivo estabelecido pelo pesquisador”.

O trabalho investigativo pretende reunir fontes primárias e secundárias que evidenciem os conflitos, a mobilização da comunidade escolar e os impactos da imposição do PEI, destacando o enfrentamento de práticas antidemocráticas e a busca pela manutenção da autonomia da unidade escolar.

Com início em 2024, são praticamente três semestres de pesquisa até o presente momento, as primeiras providências foram a coleta de dados documentais internos (dados primários), ATAs de reuniões dos colegiados e manifestos discentes e docentes sobre reivindicações para garantir a melhoria do serviço escolar, como também a coleta de documentos normativos emitidos pelas centrais administrativas, Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação (resoluções executivas e legislações). As primeiras análises da pesquisa sobre os dados coletados apontam os seguintes resultados parciais: perda gradativa da autonomia da Unidades Escolar, precarização docente (critérios de concurso e estabilidade alterados pelo novo Estatuto do Magistério Paulista), redução da carga horária das disciplinas básicas, aumento do controle e vigilância do trabalho docente a partir das plataformas de ensino e sistemas de monitoramento administrativo (materiais prescritivos online e registros de aula).

Outra constatação com base nas análises documentais está relacionada aos dados normativos, a práxis do cotidiano laboral da unidade escolar, objeto da pesquisa, está em desacordo com o estabelecido em lei, como exemplo, podemos citar o artigo 95 da lei Complementas 444/85 do estado de São Paulo (Estatuto do Magistério Paulista) que regimenta a plena execução dos colegiados a partir de uma organização orgânica e horizontal com plena participação da comunidade escolar e poder de decisão sobre os principais aspectos do serviço educacional. Essas condições promovem a gestão democrática na escola, todas as decisões devem passar a priori por deliberação, porém, as reformas funcionais e curriculares estão provocando a perda de estabilidade do corpo docente e, consequentemente, a perda da autonomia perante o processo de formação de comissões, composição de assembleias e a condução dos próprios colegiados, resultado direto do aumento do poder da gestão em processos admissionais de caráter temporário e, principalmente, mas

acima de tudo, em caráter estatutário, considerando a última reforma legislativa sobre o regimento do Estatuto do Magistério Paulista que estabelece novos critérios de escolha da unidade escolar e da avaliação por estágio probatório, ambos sob total controle da gestão, extinguindo a tradicional via técnica de admissão por título, passando a vigorar a criação de uma comissão de avaliação subjetiva dos novos ingressantes, atribuindo total poder a gestão para decidir sobre a manutenção da unidade sede do servidor e a sua própria condição de empregabilidade. Essas condições de descaracterização do magistério tradicional retirando a estabilidade docente na condução do seu ofício, de certa forma, fortalece o processo de alienação dos colegiados, centraliza o poder ao corpo gestor, dinâmica totalmente oposta ao conceito de Gestão Democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública é uma das instituições que melhor expressa a recente evolução histórica da modernidade, sua função é carregada de dualidade refletindo no potencial transformador como ente dinâmico de produção e reprodução cultural da sociedade, representa o apogeu da era do conhecimento. A função social da escola é tão importante ao ponto de reconhecermos que a ela não basta investimento financeiro, mas também, investimento político, considerando a imprescindível autonomia institucional, pois sem autogestão, não existe a mínima possibilidade de executar e ensinar a democracia.

O desenvolvimento dessa tese tem o compromisso e a responsabilidade de apresentar um trabalho que, ao denunciar as condições irregulares e incongruentes da gestão escolar, possa também, apresentar de forma sintética e objetiva com base em estudo de caso, a potencialidade da gestão democrática a partir da participação e tomada de consciência da comunidade escolar sobre a autonomia da escola pública e a possibilidade de executar a democracia.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Reforma do Ensino Médio**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

CATINI, C. **A reforma do ensino médio não será instagramável: incentivo financeiro, trabalho estudantil e financeirização.** ABET, Florianópolis-SC, 30 de março de 2024. Disponível em: https://abet-trabalho.org.br/a-reforma-do-ensino medio-nao-sera-instagramavel-incentivo-financeiro-trabalho-estudantil-e-financeirizacao/

DUARTE, N. (2015). **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: Porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein**. Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 7(1), 8–25.

_____. (2021). O **ensino escolar como ressurreição dos mortos. Capítulo 4 do livro Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**. Campinas, Autores Associados, 2021, 2ª ed., p. 48-65.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

MANZINI. E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** (In) Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadno Omote (orgs). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. P 11-25.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, E. A. **O Programa Ensino Integral - PEI como política de expansão de jornada escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2012-2020). 2021.** 235f, Tese, PUC-SP, São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, J. V. P. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo. 2020**. 107f, Dissertação, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2020.

SAVIANI, D. (2011). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação,** Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985.

_____. Estatuto do Magistério Paulista. Lei Complementar nº 1.396 de 22/12/2023.

_____. Decreto (Revogado) de Reestruturação Escolar. Decreto nº 61.692/2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2016.

META 13 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TITULAÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Graziela Scopel[1]

Fábio Zambiasi [2]

Marlize Rubin-Oliveira[3]

RESUMO

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma das principais políticas públicas educacionais brasileiras. O PNE se estrutura a partir de 20 Metas específicas, que vão desde a Educação Infantil até a Educação Superior (ES), nesse cenário estudos sobre sua viabilidade é essencial. Assim, este artigo teve como objetivo analisar a Meta 13 do PNE 2014-2024, que trata sobre a Qualidade da ES, a partir da interpretação de dados oficiais acerca da titulação dos docentes da ES desagregados por períodos do decênio, regiões e categorias administrativas público e privado. Metodologicamente, se trata de um estudo de cunho descritivo, que se constituiu a partir da análise de dados secundários quantitativos. Quanto aos aportes teórico, alicerçou-se nas definições sobre políticas públicas de Souza (2006), Frey (2000), Silva e Bassi (2012), assim como sobre o PNE com base em Franco (2021). A partir das análises foi possível observar que embora a Meta 13 relacionada a titulação dos docentes da ES tenha sido alcançada em termos nacionais, quando os dados são desagregados por regiões e categorias administrativas das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, notou-se desigualdades quanto ao alcance da Meta 13, comprometendo a viabilidade da Meta 13. Por fim, afirma-se que a ampliação da titulação dos docentes da ES é essencial para a viabilização do PNE, pois, além de atuarem na docência, estes profissionais assumem cargos de gestão educacional e podem contribuir para uma melhor efetividade no alcance das metas do PNE como um todo. No entanto, focar apenas na mensuração da titulação de docentes não pode ser o único critério para avaliar a Qualidade da ES.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Superior. Plano Nacional de Educação.

1. INTRODUÇÃO

Na formulação e implementação de políticas públicas no Brasil, entendidas como as ações realizadas pelos governos na sociedade (Souza, 2006), ocorre tensionando diferentes interesses nacionais, projetos de sociedade e de educação, tendo com fim maior o próprio processo de desenvolvimento nacional. No campo das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) é uma das principais políticas da área, pois envolve todas as etapas e modalidades da educação, desde a

[1] Doutoranda e Mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. grazielascopell@gmail.com.

[2] Doutorando e Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. fabio.zambiasi@hotmail.com.

[3] Doutora e Mestra em Educação, Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. rubin@utfpr.edu.br.

Educação Infantil até a Educação Superior (ES) (Franco, 2011). O PNE é projetado por decênios, sendo o PNE 2014-2024[4] o que se encontra atualmente em operação, contendo 20 Metas e várias estratégias focadas em aprimorar a educação nacional.

Dentre as 20 Metas estabelecidas no PNE 2014-2024, a ES foi abordada diretamente em três metas, em específico a Meta 12 (matrículas na graduação), 13 (qualidade da ES) e 14 (matrículas na pós-graduação). Dessas metas, a Meta 13 se destaca por focar em um aspecto de transversalidade entre a Meta 12 e 14, no qual o foco é manter e/ou melhorar a qualidade da ES mesmo em um cenário no qual se expande o número de cursos, IES e matrículas pelo país, principalmente pelo setor privado. Um dos objetivos mais visíveis da Meta 13 é a intenção de ampliar a proporção de mestres e doutores no corpo docente das IES nacionais para 75%, sendo pelo menos 35% com titulação de doutorado. Se trata de um elemento importante, pois ampliar a qualificação docente pode contribuir para ampliar a viabilidade do PNE como um todo, visto que, muito além de ocuparem cargos de docência, o corpo docente das IES também ocupa cargos de gestão e coordenação educacional, detendo maior capacidade para colaborar na execução de estratégias e alcance das metas do PNE.

Nesse contexto, este artigo teve como objetivo analisar a Meta 13 do PNE 2014-2024, que trata sobre a Qualidade da ES, a partir da interpretação de dados oficiais acerca da titulação dos docentes da ES desagregados por períodos do decênio, regiões e categorias administrativas público e privado. O estudo é de natureza descritiva e baseia-se na análise de dados quantitativos secundários do "Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE" (MEC, 2025). Seu objetivo é analisar os resultados da Meta 13 do PNE, considerando variações temporais, desigualdades regionais e diferenças entre instituições públicas e privadas — aspectos ainda pouco explorados academicamente. A pesquisa se justifica especialmente pelo encerramento do ciclo do PNE 2014-2024, prorrogado até o fim de 2025, sendo relevante avaliar seus impactos e oferecer subsídios para o novo PNE 2024-2034, atualmente em tramitação.

Sendo assim, este artigo se organiza em três seções, para além desta introdução que apresenta o objetivo e justificativa do estudo. A primeira seção trata

[4] Embora o ciclo decenal do PNE 2014-2024 tinha seu prazo previsto para encerar em 2024, sua vigência foi estendida pela Lei nº 14.934 até a data de 31 de dezembro de 2025, enquanto tramita no Congresso Nacional a aprovação do Novo PNE 2024-2034.

sobre políticas públicas e contextualiza o PNE. A segunda seção apresenta os encaminhamentos metodológicos. Na terceira seção, são realizadas as análises acerca da Meta 13 do PNE, conforme o objetivo proposto. Por fim, a última seção apresenta algumas considerações que sintetizam as análises realizadas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONTEXTOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O processo de formulação e implementação de políticas públicas ocorre a partir de um contexto e influências políticas, econômicas e sociais. Sendo entendidas como as ações realizadas pelos governos na sociedade (Souza, 2006), as políticas públicas educacionais se constituem tensionando diferentes interesses nacionais, projetos de sociedade e de educação, tendo com fim maior o próprio processo de desenvolvimento nacional, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) (Franco, 2021). O PNE, enquanto uma das políticas públicas mais reconhecidas nacionalmente na área da educação, envolve todas as etapas e modalidades da educação, indo desde a Educação Infantil até a Educação Superior (ES). Assim, por ser uma política abrangente, envolve diferentes interesses e disputas no seu ciclo de formulação, implementação, avaliação e des/continuidade, ou seja, em seu ciclo político (Frey, 2000).

De acordo com Frey (2000), o ciclo das políticas públicas é composto por etapas interdependentes, que vão desde a identificação de problemas até a avaliação de seus resultados, como meio de avaliar a sua continuidade e/ou descontinuidade. Segundo Frey (2000), esse ciclo pode ser sintetizado em cinco etapas principais, que são: a percepção e definição de problemas; agenda-setting; elaboração de programas e decisão; implementação; avaliação da política e eventuais correções da ação. Por sua vez, Silva e Bassi (2012) colocam que o ciclo de desenvolvimento das políticas públicas se trata de um processo complexo, entre outros motivos, porque que não adianta estabelecer apenas a política em si, mas organizar arranjos institucionais capazes de implementá-los, executá-los e acompanhá-los adequadamente.

No caso da história da educação brasileira, muitas das políticas da área, como os PNEs, foram constituídas a partir da percepção de problemas, como os desafios em termos de acesso, qualidade e equidade. Com a identificação de problemas, estes são colocados como pauta de discussão nas políticas setoriais da educação, se

desdobrando na formulação de agendas, instrumentos e na implementação através de estratégias específicas, com posterior avaliação. Portanto, na história da educação nacional, já houve a criação de alguns PNEs, como o PNE que foi criado em 1962, instituindo um conjunto de metas para o prazo de oito anos, assim como o PNE 2001-2010, que foi aprovado em 1996 e que tinha como principais metas erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais (Franco, 2021).

Além destes PNEs, o PNE 2014-2024 foi aprovado após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, sendo composto por 20 metas, que envolveram os três níveis educacionais brasileiros, que vão desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Superior, contendo também metas acerca das modalidades como para a educação à distância, educação do campo, educação integral, educação de jovens e adultos, entre outras. Para cada Meta, foram estabelecidos diretrizes e estratégias de ação, construídas coletivamente através das Conferências de Educação, em todas as esferas do sistema educacional brasileiro. O PNE contou com o envolvimento coletivo para a construção das estratégias e diretrizes de ação, via realização das Conferências Municipais, Estaduais e Federais (Franco, 2011), assim passou por um processo participativo que, conforme colocam Silva e Bassi (2012), é essencial para a elaboração de qualquer política pública.

No contexto atual, o PNE 2014-2024 transita de uma fase de encerramento para uma fase de encaminhamento para um novo PNE, sendo pertinente a última etapa proposta por Frey (2000) acerca do ciclo político, ou seja, de avaliação de políticas e eventuais correções da ação. Se trata de uma fase essencial, tanto para avaliar a efetividade, eficácia e eficiência da política, como para repensá-la em termos de sua viabilidade para seu novo ciclo, neste caso do PNE 2024-2034. De todo modo, Silva e Bassi (2012) colocam que é no processo de fechamento e avaliação da política pública que se define se a política será continuada, modificada, ampliada ou até descontinuada. Ademais, entende-se que a avaliação também precisa ser processual e o monitoramento das políticas é tão importante quanto o fechamento e os dados finais do ciclo, principalmente para fornecer subsídios de dados aos gestores da política (nas tomadas de decisão) como para os usuários (no acompanhamento e na participação).

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo desenvolvido é caracterizado como uma pesquisa de cunho descritivo, que parte da análise de dados secundários quantitativos. Se trata de um esforço empreendido que pode ser descrito, mediante Frey (2000), como de analisar os resultados que uma determinada política produziu e/ou está produzindo, ilustrando alguns dos seus dados principais. Para tanto, foram analisados os dados disponíveis no banco de dados do Plano Nacional de Educação (PNE) intitulado como “Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE” (MEC, 2025), que dispõe de dados dos anos de 2012 até o ano de 2023. Esse banco de dados é uma plataforma virtual, que reúne dados dos indicadores referentes as 20 Metas do PNE 2014-2024. No banco de dados, existe um painel específico que fornece dados sobre a Meta 13 do PNE, descrito como “titulação dos docentes da Educação Superior (ES)”, o qual agrupa em seu interior dois indicadores de análise: o Indicador 13A, que trata do percentual de docentes com mestrado ou doutorado na ES; e o Indicador 13B, que trata do percentual de docentes com doutorado na ES.

Embora forneça dados quantitativos que permitem observar ambos os Indicadores (13A e 13B) desagregados por período histórico, região, unidade federativa, categoria administrativa, organização acadêmica, entre outros, se trata de um banco de dados limitado, principalmente porque não apresenta informações quanto as estratégias da Meta 13, focando, conforme descrito acima, apenas na quantificação de dados relativos à titulação dos docentes da ES. Com base na disponibilidade dos dados no banco de dados analisado, estabeleceu-se como o foco deste estudo de analisar a titulação docente com base em três pontos principais, os avanços em termos nacionais, regionais e por categoria administrativa das IES (públicas e privadas), definindo-se como recorte temporal os anos relacionados ao período de 2012 a 2023.

4. META 13 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ANÁLISES A PARTIR DA TITULAÇÃO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) tem como um de seus objetivos mais visíveis a ampliação da proporção de mestres e doutores no corpo docente das IES nacionais para 75%, sendo pelo menos 35% com titulação de

doutorado. Ampliar a titulação dos docentes da ES, além de ser um ponto central para melhorar a Qualidade da Educação Superior (ES), que é o foco da Meta 13, também contribuiu para a viabilização do PNE como um todo, pois docentes com maior qualificação tendem a ter uma formação mais sólida. Sobretudo, para além de exercerem à docência, estes profissionais também ocupam cargos de planejamento, coordenação e gestão educacional, detendo maiores capacitações para articular e colaborar na execução das estratégias e alcance das metas do PNE.

Ao analisar os dados da Meta 13 do Painel de Indicadores do PNE (MEC, 2025) relacionados a titulação dos docentes da ES, observou-se que ambos os Indicadores dispostos no Painel (Indicador 13A e 13B) tiveram elevação e foram atingidos no decorrer do decênio 2014-2024. Quanto ao Indicador 13A, um ano após a vigência do PNA (2015) ele já havia atingido a meta com um total de 75,6% dos professores com titulação de mestrado ou doutorado. No ano de 2023, a porcentagem nacional havia subido para 84,9%, demonstrando-se crescente ao longo dos anos. Da mesma forma, o Indicador 13B já atendia ao mínimo de 35% de doutores no ano de 2014, com um total de 35,6%. No ano de 2023, a porcentagem nacional do Indicador 13B havia subido para 53,1%, demonstrando-se também crescente ao longo dos anos.

No entanto, ao aprofundar as análises desagregando os Indicadores com base nas regiões do país, começou-se a notar que cada região atingiu os percentuais propostos em períodos diferentes, evidenciando-se um retrato de desigualdade entre as regiões do país. Sobre o Indicador 13A, percebeu-se que, em ordem crescente, a Região Sul já detinha o percentual mínimo de 75% no ano de 2013 (76,8%), a Região Sudeste atingiu no ano de 2014 (75,6%), a Região Nordeste no ano de 2016 (76,5%), a Região Centro-Oeste no ano de 2018 (77,5%) e, por último, a Região Norte atingiu os 75% somente no ano de 2019 (77%). Sobre o Indicador 13B, percebeu-se que o alcance mínimo dos 35% de doutores já haviam sido atingidos na Região Sudeste em 2012 (36,5%), na Região Sul foi atingido em 2014 (36,3%), na Região Nordeste em 2015 (35%), na Região Centro-Oeste em 2016 (35,4%) e, por último, na Região Norte somente em 2019 (38,9%).

Esse retrato de desigualdade, quanto ao alcance dos percentuais propostos pela Meta 13, se torna ainda mais nítido quando se analisa os Indicadores 13A e 13B com base nas categorias administrativas das IES, ou seja, entre as IES públicas e privadas. No setor público (federal, estadual e municipal), o alcance do percentual mínimo de 75% (Indicador 13A) dos professores com mestrado ou doutorado já havia

ocorrido em 2012 (82,7). No entanto, no setor privado (com e sem fins lucrativos) o percentual mínimo de 75% dos docentes com mestrado ou doutorado somente foi alcançado no ano de 2019 (75%). Quanto ao Indicador 13B, 53,8% dos docentes do setor público já possuíam doutorado no ano de 2012, enquanto, no setor privado, o percentual mínimo de 35% ainda não foi alcançado até o momento. Sobretudo, o setor público lidera os percentuais, apresentando em 2023 um total de 93,5% de docentes com mestrado ou doutorado (Indicador 13A) e 73% com doutorado (Indicador 13B). Por sua vez, o setor privado apresentava em 2023 um total de 75,8% do seu corpo docente com mestrado ou doutorado (Indicador 13A) e apenas 30,6% com doutorado (Indicador 13B).

Com base nos dados observados nessa etapa final do ciclo político do PNE, pode-se analisar que, embora os dados a nível nacional indiquem que os percentuais propostos pela Meta 13 do PNE foram alcançados nacionalmente, o recorte por região e categoria administrativa de IES (público e privado) evidencia possíveis assimetrias estruturais que se desdobram em implicações na qualidade da ES (Meta 13 do PNE) nas diferentes regiões e tipos de IES. De modo geral, isso pode significar que o acesso a titulações de mestrados ou doutorados em algumas regiões ainda continua desigual, como também evidencia uma fragilidade das IES privadas em atingir o objetivo proposto pela Meta 13 do PNE. Pode-se ainda considerar que, a formação de professores para a docência no *strictu sensu* é também um fator dificultador (CUNHA, 2006) para a plenitude da meta, especialmente se considerarmos as diferenças regionais, as políticas de titularização e subsídios formativos. São questões como essas observadas na Meta 13, no conjunto com outras possíveis de existir nas demais metas, que colocam em causa a efetividade e viabilidade do PNE.

De todo modo, há de se destacar que, por detrás do PNE, existe um conjunto mais amplo de questões que implicam em sua efetividade e viabilização, como a complexidade envolvida em seu ciclo político, o financiamento e a falta de estrutura institucional. Segundo Franco (2021, p. 190), “há uma grande dificuldade de o Brasil tratar o Plano Nacional de Educação como uma política de Estado e não de Governo”, sendo que, conforme Franco (2021), isso fica claro pelas metas econômicas e fiscais que colocam limites financeiros e entraves ao alcance das metas do PNE. Além da questão financeira, o próprio PNE se trata de uma política complexa, porque é planejada para o contexto de um país com dimensões continentais e se coloca como orientador de muitas outras políticas estaduais e municipais. Ademais, a demora de 4

anos na tramitação do PNE 2014-2024 no Congresso Nacional, observada novamente na tramitação do Novo PNE 2024-2034, podem revelar o que Silva e Bassi (2012) colocam como um dos grandes empecilhos das políticas públicas, que é a falta de estrutura institucional capaz de planejar, implementar e acompanhar adequadamente.

Por fim, ao retomar Frey (2000), Silva e Bassi (2012), que colocam que a avaliação dos resultados de uma política se torna o ponto de partida para a sua melhoria e aprimoramento, destaca-se que as interpretações feitas acima podem fornecer elementos para o próximo PNE 2024-2034 que, embora já se encontre em tramitação, a sua implementação efetiva demandará consequentes retomadas. Percebe-se a necessidade de questões como políticas regionais de qualificação docente, assim como de uma estrutura institucional que acompanhe as IES com menor índice de titulação docente, neste caso das IES privadas. Sobretudo, não se pode perder de vista que, diferente das IES públicas, as IES privadas apresentam condições de trabalho, contratação, remuneração e manutenção de docentes variadas, o que também precisa ser aprofundado na Meta 13, principalmente quando o foco é a qualidade da ES como um todo, sendo que, para além da qualidade, a qualificação docente pode colaborar para a viabilização do PNE como um todo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar a Meta 13 do PNE 2014-2024, que trata sobre a Qualidade da ES, a partir da interpretação de dados oficiais acerca da titulação dos docentes da ES desagregados por períodos do decênio, regiões e categorias administrativas público e privado. Para tanto, o estudo se encaminhou, em termos metodológicos, a partir da análise de dados do banco de dados do PNE intitulado como “Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE”.

A partir dos dados analisados, foi possível perceber que a Meta 13 do PNE 2014-2024 alcançou resultados significativos em termos quantitativos, especialmente no que diz respeito à elevação do percentual de docentes com titulação *Stricto Sensu.* Os dados analisados apontam que o escopo da Meta 13, estipulada em 75% de docentes com mestrado e doutorado (Indicador 13A) e 35% de doutores (Indicador 13B) foi atingida ainda nos primeiros anos do Plano, considerando os monitoramentos da política. No entanto, quando os dados são desagregados por regiões e categorias

de Instituições de Educação Superior (IES), do tipo pública e privada, notou-se que existem desigualdades quanto ao alcance das metas, dado que, cada região atingiu o percentual proposto em períodos diferentes, assim como que as IES privadas ainda não atingiram, por exemplo, o percentual de 35% do seu corpo docente com doutorado (Indicador 13B), enquanto as IES públicas detêm 73% com doutorado (Indicador 13B).

Destaca-se, como limitações do estudo, que a intenção inicial era explorar, para além do alcance acerca dos percentuais de titulação dos docentes, como se encontrava o andamento das 9 estratégias específicas da Meta 13. Entretanto, após um estudo exploratório, notou-se a falta de informações detalhadas sobre o monitoramento das estratégias, o que levou a estabelecer o recorte unicamente no banco de dados analisado, que apresenta majoritariamente apenas dados quantitativos acerca dos percentuais dos Indicadores 13A e 13B. De todo modo, entende-se que analisar a qualidade da ES, conforme tem sido o foco da Meta 13, não pode ser reduzida apenas a mensuração quantitativa da titulação docente, pois é necessário considerar outros elementos qualitativos, estruturais e pedagógicos que impactam a excelência acadêmica, tais como a precarização do trabalho docente, especialmente em IES privadas, como também a ausência de uma articulação efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, e a carência da formação de professores para os cursos *strictu sensu*.

Diante da transição para o PNE 2024-2034, torna-se fundamental que o novo Plano incorpore estratégias acadêmicas que estejam mais diretamente ligadas à melhoria da qualidade da ES, tais como o fortalecimento da cooperação acadêmica, a ampliação do investimento público e a definição de padrões nacionais de qualidade, que devem ser prioridades para assegurar uma formação docente alinhada às necessidades da sociedade e ao desenvolvimento do país. Sobretudo, reafirma-se que, quando a busca é por viabilizar o PNE, a qualificação docente constituiu um elemento estratégico. Além de atuarem na docência, muitos destes profissionais também assumem cargos de gestão educacional, além do movimento da pesquisa e da extensão que eleva as oportunidades formativas. Assim, com uma formação acadêmica avançada, podem colaborar para uma maior efetividade das metas do PNE como um todo.

Por fim, ressalta-se que este estudo é um recorte que buscou ilustrar alguns dos dados observados acerca da Meta 13 do PNE. Portanto, com o fechamento deste,

observa-se a necessidade da continuidade de pesquisas que se dediquem em avaliar e acompanhar essa política pública analisada, como forma de se avançar em uma melhor compreensão do PNE e dos seus horizontes futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Isabel. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional**: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt>.

FRANCO, Sérgio R. K. Políticas da Educação Superior. *In:* MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior.** V. 1. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS, 2021, 171-232pp.

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

MEC – Ministério da Educação. **Novo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Meta 13. Power BI, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWVmODFmZjUtYTRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, Christian Luiz; BASSI, N. S. S. Políticas Públicas e Desenvolvimento Local. *In:* SILVA, C. L. (Org.). **Política Públicas e Desenvolvimento Local**: Instrumentos e Proposições de Análise para o Brasil. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, v.1, p. 15-38.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma Revisão de Literatura. **Sociologias.** UFRGS, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Henderson Carvalho Torres[1]
Lídia Boaventura Pimenta[2]

RESUMO: O presente estudo em questão, constitui-se em um estudo qualitativo de natureza exploratória, que se propõe a compreender os efeitos da internacionalização, nos aspectos científicos e culturais, sobre a Educação superior, tanto na perspectiva da graduação, quanto da Pós-Graduação. Discutindo o papel da universidade em sua relação com o processo de internacionalização, para, na sequência, abordarem-se os conceitos, as definições e as contextualizações, além de aspectos correlatos, como: mobilidade acadêmica internacional, cooperação científica internacional, internacionalização em casa e os efeitos inerentes ao processo de Internacionalização da Educação. O objeto de pesquisa é o Processo de Internacionalização das Universidades. O problema de pesquisa é: como o processo de internacionalização da Educação Superior se desenvolve nas universidades, sobretudo no Brasil? O objetivo geral: compreender os efeitos da internacionalização da Educação Superior, nos aspectos científicos, culturais e estruturais, sobre as universidades brasileiras. E os objetivos específicos: analisar e conceituar o que caracteriza um processo de internacionalização da educação superior; entender como a internacionalização se relaciona com os aspectos científicos e culturais na vida cotidiana das universidades brasileiras; identificar a existência de estruturas apropriadas ao desenvolvimento do processo de internacionalização. Dentre os principais autores, destacamos Knight, Maues e Pilatti. Quanto aos resultados, os estudos apontam benefícios oriundos de um processo de internacionalização de universidades, como novas experiencias, novos aprendizados, novas metodologias e tecnologias em gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização da Educação; Universidade de Classe Mundial; Mobilidade Acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

A universidade exerce papel fundamental na transformação social ao formar profissionais, qualificar docentes e técnicos, e promover pesquisa e extensão. Sua atuação impulsiona o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconômico da comunidade e região onde está inserida.

Segundo Freitas (2010), as universidades, por sua vocação e tradição, configuram-se como instituições que preservam e promovem a dimensão internacional, tanto no âmbito científico quanto por meio de iniciativas práticas, como intercâmbio institucional e mobilidade de docentes e discentes. Essa mobilidade tem

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: hctorres@uneb.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). E-mail: lpimenta@uneb.br.

sido impulsionada pela modernização dos meios de transporte e comunicação destacando-se a internet de banda larga, que viabiliza encontros mediados por tecnologia, utilização de plataformas digitais e o ensino a distância.

Segundo Miranda e Stallivieri (2017), as universidades brasileiras devem buscar a modernização por meio da cooperação internacional, promovendo integração com diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem prepara a comunidade acadêmica para atuar em um cenário global e intercultural. Destacando que, em nosso país, as universidades públicas e algumas privadas, especialmente confessionais, participaram de acordos internacionais que evoluíram para projetos de pesquisa cooperativa, ainda que sem plena simetria institucional. Esses programas foram pioneiros na formalização da internacionalização do Ensino Superior no país.

Nesse contexto, como subsidiar a formulação de estratégias para promover a internacionalização nas universidades? O processo deve ser estratégico, com critérios e expectativas claras, envolvendo discussões sobre identidade, institucionalidade, visibilidade, referência e sustentabilidade, alinhados a um projeto político-institucional amplo e duradouro. Assim, o objetivo geral é apoiar a criação de estratégias para a internacionalização em instituições universitárias.

Para o desenvolvimento do estudo, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, natureza exploratória, pesquisa bibliográfica e documental, trazendo as dimensões pertinentes ao processo de internacionalização nas universidades, a saber, Universidade de Classe Mundial e a mobilidade acadêmica.

2 **UNIVERSIDADE DE CLASSE MUNDIAL**

Com o objetivo de obter visibilidade e reconhecimento científico internacional, muitas universidades buscam estratégias para se tornar uma "*Universidade de Classe Mundial*" ou "*World Class Universities*", um propósito central para muitas instituições em diversas partes do mundo, conforme destacam Thiengo, Bianchetti e Mari (2018).

Instituições que desejam atrair estudantes e pesquisadores de outros países buscam destaque nos rankings internacionais. Muitos pesquisadores e alunos utilizam esses rankings como referência ao escolher instituições reconhecidas em ensino e pesquisa. Nesse sentido, assumindo que uma Instituição de Ensino Superior (IES) tem como missão alcançar a excelência, depreende-se que ela busca uma melhor

qualidade acadêmica e, ao tempo, em que almeja ser reconhecida nos *rankings* internacionais como uma das melhores no mundo, conforme observam Thiengo, Bianchetti e Mari (2018). Nessa mesma direção, Maués (2019) pontua que Organismos Internacionais (OI) como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e países centrais como Estados Unidos têm desempenhado um papel fundamental nessa caracterização avaliativa, que elege como parâmetro de excelência a eficiência e a obtenção de resultados, fatores fundamentais para a avaliação das instituições. No entanto, é preciso que se tenha clareza sobre quais dos critérios adotados por essas avaliações internacionais, que atribuem notas às universidades, são de fato prioritários na missão institucional dessas mesmas universidades.

Na atualidade, alguns dos *rankings* de maior visibilidade internacional são: *Academic Ranking of World Universities* (ARWU); *Times Highter Education Ranking* (THE); *Quacquarelli Symonds Wold University Ranking* (QS); *National Taiwan University Ranking* (NTU); *Ranking Leiden*; *Ranking Webometrics* (Pilatti; Cechin, 2018).

Tais *rankings* universitários mundiais estão servindo como referência para a caracterização das chamadas Universidades de Classe Mundial (UCM) no âmbito da pesquisa científica. De acordo com Pilatti e Cechin (2018), a UCM é uma instituição competitiva em termos mundiais que apresenta maiores probabilidades de atrair os melhores estudantes e pesquisadores, bem como no sentido de assegurar a disponibilidade de recursos necessários para alavancar o desenvolvimento tecnológico e científico da instituição, além de contar com a aprovação da comunidade, entre outros benefícios.

Thiengo, Bianchetti e Mari (2018) destacam que as Universidades de Classe Mundial possuem características como internacionalização, investimentos elevados e diversos, gestão flexível e eficiente, além de forte interação com o setor produtivo. A busca por excelência no Ensino Superior já estava presente nas agendas de organizações internacionais e na política brasileira desde os anos 1980.

Vários países, através de suas agencias de incentivo a pesquisa, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no caso Brasileiro, com o objetivo de consolidar UCMs, com a intenção de se colocarem em posição de

competitividade no cenário global. E mesmo não havendo consenso sobre a conceituação de uma *World Class University*, autores como Robertson (2009) e Souza (2018) apontam algumas características essenciais a essas instituições, tais como: alta concentração de talentos (professores, pesquisadores e alunos de nível internacional, considerando as citações e participação nos seminários); recursos financeiros suficientes para prover um ambiente de aprendizado rico e realizar pesquisas avançadas; perfil de governança favorável, com visão estratégica institucional, compromisso com a inovação e flexibilidade suficiente para permitir a tomada de decisões e a gestão dos recursos.

Knight (2020) chama a atenção para a verdadeira obsessão com que muitas universidades, em todo o mundo, buscam consolidar suas marcas em uma perspectiva global, o que demonstra claramente um enorme interesse dessas instituições por ranqueamentos internacionais, ou mesmo regionais. Por essa razão, a autora questiona: isso faz mesmo sentido em um processo de internacionalização da Educação Superior ou estaria mais relacionado com uma estratégia de *marketing* global?

Pilatti e Cechin (2018) destacam que o uso global de rankings acadêmicos iguala universidades de contextos diversos, desconsiderando suas diferentes realidades e objetivos educacionais. Esse nivelamento é criticado por enfatizar o aspecto econômico da educação, atender interesses próprios em investimentos, limitar a autonomia institucional e negligenciar o papel social da universidade na formação de profissionais e cidadãos.

Considerando o papel das universidades no tempo presente, no contexto da internacionalização da Educação Superior, Maues (2019) adverte que as IES devem olhar para o mundo, mas não se alienar no tempo e espaço em que estão inseridas, se distanciando das demandas sociais presentes ao seu redor. Contudo, a mesma autora destaca a importância desse nível de ensino para a construção social, para o processo democrático nos países, para os interesses da sociedade em geral, portanto, sobre qual deve ser a prioridade nos processos de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo em países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil.

Buscar a excelência na pesquisa, na produção científica, no ensino e na aprendizagem é salutar e necessário, todavia é preciso saber previamente quando adotar um objetivo e se comprometer com estratégias para alcançar esse objetivo:

qual a real importância dessa mudança para a instituição? O que se espera alcançar com essa nova condição? Quais os benefícios que a instituição e a sociedade ao seu redor irão de fato obter ao final dessa jornada? Estas são perguntas significativas e indispensáveis, que devem preceder o início do processo de mudança.

Piccin e Finardi (2019) advertem que termos como qualidade, avaliação, reconhecimento internacional, credenciamento e *rankings* das IES foram assimilados e naturalizados de tal forma, no contexto das universidades latinas e caribenhas, que não houve tempo ou espaço para reflexões, haja vista a frequência com que foram repetidos nos discursos ditos oficiais e, também, pela comunidade acadêmica.

Os *rankings* acadêmicos internacionais funcionam como uma espécie de propaganda ou selo de qualidade para as universidades, ampliando ou diminuindo sua reputação internacional. Nesse ponto, Piccin e Finardi (2019) nos fazem lembrar do segundo mito sobre a internacionalização descrito por Knight (2012), qual seja, de que essa reputação conferida por meio dos diversos *rankings* seja, de fato, sinônimo de qualidade das IES. As mesmas autoras destacam ainda outro problema relacionado com o uso desses *rankings*, que se refere aos critérios adotados em sua composição, os quais, geralmente, são homogêneos, desenvolvidos com base nas realidades do Norte e não apreendem aspectos inerentes aos contextos das IES latino-americanas ou mesmo aspectos locais, dificultando assim seu reconhecimento.

Em contraposição a essas práticas, Piccin e Finardi (2019) apostam nos contextos locais como uma proposta alternativa a esse processo de globalização neoliberal que tem permeado a internacionalização da Educação Superior. Mas ressaltam, no entanto, que tal proposta não se configura como uma política de isolamento. Pelo contrário, ela se constitui por meio de relações de solidariedade, cooperação e democracia participativa, enlaçando o local e o global, o que, segundo a visão das autoras, traz os verdadeiros benefícios e motivações da internacionalização da Educação Superior, com o Sul localizando Sul, e não apenas o Norte, deixando assim de reproduzir relações de dependência e submissão, seja com os países do Norte global ou até mesmo com alguns de seus próprios pares do Sul global. Nesse sentido, entendemos que é preciso desenvolver esses conceitos por meio da reflexão crítica, considerando os contextos, as realidades e as demandas das universidades, bem como estratégias que possam orientar um processo adequado de internacionalização.

3 MOBILIDADE ACADÊMICA: ESTRÉGIA PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

A mobilidade acadêmica é uma estratégia de grande valor para os estudantes de graduação e pós-graduação, porque lhes permitem a inserção na pesquisa científica em nível internacional e, por consequência, aumentar a capacidade de aplicação desses conhecimentos por ocasião do retorno ao país de origem, contribuindo para o avanço da inovação e da tecnologia.

Um estudo sobre o Programa Erasmus Mundus verificou que os jovens que estudam ou fazem pesquisas no exterior não apenas adquirem conhecimento em disciplinas específicas mas também fortalecem habilidades transversais que são altamente valorizadas pelos empregadores em algumas regiões do mundo, notadamente no Hemisfério Norte, o que aumenta significativamente os percentuais de empregabilidade destes indivíduos (Berghoff; Taboadela; Brandenburg, 2014).

A presença de docentes e estudantes estrangeiros em universidades brasileiras, por exemplo, facilita o intercâmbio cultural e linguístico, a organização social e da legislação de ambos os países, etc. Posteriormente, esses pesquisadores poderão desenvolver um vínculo afetivo, trocar conhecimentos e estabelecer contatos locais, que facilitam a promoção de acadêmicos. Ao mesmo tempo, também é importante incentivar a estadia de docentes e estudantes brasileiros em países estrangeiros, para, da mesma forma, conhecerem a língua, a cultura, a organização social, a legislação, etc. de outros lugares e assim contrastarem-nas com a realidade brasileira, reconhecendo virtudes e problemas.

Os programas de mobilidade acadêmica se constituem como uma das principais modalidades de cooperação acadêmica internacional que mais fortalecem o processo de internacionalização do Ensino Superior. Dados advindos de pesquisas realizadas por Lima e Maranhão (2009) destacam que as motivações de estudantes de países com internacionalização predominantemente passiva para participar de programas de mobilidade acadêmica são, em geral, econômicas. Dessa forma, as autoras refletem sobre os riscos de tal motivação, especialmente quanto ao fenômeno da ‘fuga de cérebros’, ou seja, o fator econômico impulsionando a saída de potenciais capitais humanos desses países, de internacionalização do tipo passiva para os de tipo ativa, destacando ainda que, em muitos casos, os primeiros são oriundos do Sul global e os últimos do Norte global, ou mesmo do Oriente para o Ocidente.

No Brasil, a Capes reconhece em seu Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que enviar estudantes ao exterior não é uma situação de que o país possa "abrir mão". É uma condição importante para o desenvolvimento de pesquisas inovadoras. Enviar uma quantidade significativa de estudantes de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, por meio de programas de mobilidade acadêmica, para universidades internacionais de "primeira linha" é imprescindível para aumentar a vitalidade e a capacidade de inovação do Sistema de Pós-Graduação brasileiro (BRASIL, 2010).

Segundo Krawczyk (2008), as políticas governamentais de internacionalização e regionalização das universidades brasileiras concentram-se principalmente no campo de cooperação internacional e envolvem diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de profissionais e estudantes de Ensino Superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. A autora destaca o papel exercido pela Capes, vinculada ao Ministério de Educação, bem como do papel do CNPq, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, destacando que ambas as instituições acompanham as principais tendências de política internacional governamental.

Uma estratégia adotada pelo governo brasileiro para ampliar as possibilidades de mobilidade acadêmica foi a criação do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), lançado em 2011, com o intuito de estimular o padrão de qualidade dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) com nota 6 ou 7, tanto aqueles pertencentes às instituições públicas quanto os pertencentes às instituições privadas. E os programas selecionados recebem uma dotação orçamentária, para utilizar em prioridades estabelecidas pelos próprios programas, nas diversas modalidades de apoio concedidas pela Capes: concessão de bolsas de estudo; recursos de custeio e fomento para investimento em laboratórios; recursos de custeio para elaboração de dissertações e teses; recursos para passagens, eventos, publicações, entre outros (BRASIL, 2017).

De acordo com Baeta (2018), a Capes investe fundamentalmente em bolsas e mobilidade, financiando bolsistas de diferentes naturezas, como mestrado, doutorado, e pós-doutorado, além de conceder bolsas para atração de professores e estudantes estrangeiros, apoiando missões de trabalho, de pesquisa e de ensino e, também, eventos.

Também no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Internacionalização, conhecido como Capes Print, tem por objetivos: fomentar a construção, implementação e consolidação dos planos estratégicos de internacionalização das instituições selecionadas, em função de áreas do conhecimento priorizadas; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais, a fim de aprimorar a qualidade da produção acadêmica da pós-graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação; promover a mobilidade de docentes e discentes para o exterior, especialmente em doutorados e pós-doutorados, bem como do exterior para o Brasil, por meio de PPGs *stricto sensu* com cooperação internacional; fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; e promover a integração com outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização (CAPES, 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos neste texto, a questão dos *rankings* universitários internacionais e ao desejo das instituições de educação superior em serem reconhecidas como *World Class Universitys*, que, em português, significa Universidades de Excelência ou de Classe Mundial, com o objetivo de subsidiar a estruturação de estratégias para a promoção da internacionalização em universidades.

Quanto a cooperação acadêmica internacional interinstitucional, entendemos que esta pode resultar em uma real cooperação e, consequentemente, em benefícios mútuos para as instituições parceiras. Todavia, Silva, Schetinger e Rocha Neto (2018) advertem-nos sobre a necessidade de comprometimento, planejamento, objetivos e cumprimento das atividades dentro dos prazos de execução, além da avaliação das ações propostas e executadas por parte dos atores que irão protagonizar o processo de internacionalização.

Do ponto de vista estratégico, recorremos a Miura (2006), autora que sustenta a existência de dois tipos distintos e complementares de estratégias: as **programáticas**, que compreendem os programas acadêmicos, as atividades relacionadas à pesquisa e as atividades extracurriculares, e as **organizacionais**, que compreendem a governança, as operações e os recursos humanos e financeiros.

Ambas são extremamente importantes e têm como objetivo dar sustentabilidade ao processo de internacionalização.

Na perspectiva de Schwartzman (2003), há inúmeros *benefícios e riscos* decorrentes de um processo de internacionalização. Dentre os benefícios, o autor destaca: novos padrões, metodologias em sala de aula, materiais e práticas de ensino, que oferecem aos discentes, experiências de aprendizagem e oportunidades a que eles não teriam acesso sem esta experiência da internacionalização.

A internacionalização é um critério avaliado em diversos contextos, desde por órgãos governamentais responsáveis por avaliações e financiamentos institucionais, a indivíduos interessados em realizar pesquisas científicas ou cursar programas de pós-graduação. No entanto, a falta de atenção ou mesmo de empenho e compromisso para com a internacionalização pode limitar e dificultar desempenho de universidades.

REFERÊNCIAS

BAETA, Abílio. Esforço de Internacionalização precisa ser apoiado. Entrevista. **Portal da Capes**, Brasília, 5 out. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3Bg6dh1. Acesso em: 19 março 2024.

BERGHOFF, S.; TABOADELA, O.; BRANDENBURG, U. **The Erasmus impact study: effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions**. Luxembourg: Office of the European Union, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2010. v 1. Disponível em: https://bit.ly/3Ciqcgd. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Brasília: MEC, 2017. v. 2. Disponível em: https://bit.ly/3wsUDyo. Acesso em: 20 mar. 2024.

CAPES. Programa Institucional de Internacionalização – Capes Print. MEC, Brasília, 19 set. 2020. Disponível em: https://bit.ly/2YscoRL. Acesso em: 20 out. 2024.

FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. **Avaliação da educação superior**: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. 2010. 277 f. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3pEj4Y7. Acesso em: 20 mar. 2025.

KNIGHT, Jane. Cinco Verdades a Respeito da Internacionalização. **Revista Ensino Superior**, Campinas, 6 nov. 2012. Disponível em: https://bit.ly/3nvcyAb. Acesso em: 1º set. 2024.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da Educação Superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. The Policies of Internationalization of the Universities in Brazil: The Case of the Regionalization of the Mercosur. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n° 4, p. 41-52, jul./dez. 2008. Disponível em: https://bit.ly/2ZnQXBe. Acesso em: 12 ago. 2024.

MAUES, Olgaíses Cabral. Higher Education in The Perspective of International Bodies. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 13-30, maio/jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.66009. Disponível em: https://bit.ly/2XPUw2W. Acesso em: 5 ago. 2024.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de Internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 589-613, nov. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3beA9zj. Acesso em: 20 mar. 2024.

MIURA, Irene Kazumi. **O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo em três áreas de conhecimento. 2006. Tese (Livre Docência em Recursos Humanos) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. DOI: 10.11606/T.96.2006.tde-03102006-135941. Disponível em: https://bit.ly/3GnLifw. Acesso em: 10 ago. 2024.

PILATTI, Luiz Alberto; CECHIN, Marizete Righi. Perfil das universidades brasileiras de e com potencial de classe mundial. **Avaliação**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 75-103, abr. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3pFH0dM. Acesso em: 30 jul. 2024.

Robertson, S. L. (2009). **O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?** Revista Brasileira de Educação, vol. 14, 42, 407-600.

SCHWARTZMAN, S. Quality, Standards and Globalization in Higher education. Conference of the International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), Conference Centre, Dublin Castle, 2003.

SILVA, Stella Maris Wolff da; ROCHA NETO, Ivan; SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. O Processo de Internacionalização da Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileira. **Contexto & Educação**, Ijuí, Ano 33, n. 105, p. 341-364, maio/ago. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3CmVKla. Acesso em: 20 mar. 2024.

SOUZA, Juliana de Fátima. **Itinerários da internacionalização da Educação Superior brasileira no Âmbito da América Latina e Caribe**. 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3vN4hv5. Acesso em: 20 mar. 2024.

THIENGO, L. C.; BIANCHETTI, L.; MARI, C. L. Obsessão pela Excelência. Universidade de Classe Mundial no Brasil? **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 716-745, set./dez. 2018. Disponível em: https://bit.ly/3Cu6Ep6. Acesso em: 5 jul. 2024.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Marcia da Silveira Inglat[1]

Cecilia Emília da Silva Pavelski[2]

Andressa Braga Busmeyer Fernandes[3]

Luciani de Sousa Amaral Santos[4]

Elaine Cristina Faria Marins[5]

RESUMO

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação em Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade estratégica para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. O problema de pesquisa que orienta este estudo parte da indagação: como as políticas públicas brasileiras têm promovido o uso das tecnologias no contexto da educação em tempo integral nos anos iniciais, e quais impactos essas ações têm gerado na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes? O objetivo central é analisar as principais políticas públicas voltadas ao uso das tecnologias na educação em tempo integral nos anos iniciais, identificando avanços, limitações e perspectivas futuras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com metodologia bibliográfica, fundamentada na análise de documentos oficiais, legislações educacionais, programas governamentais, bem como de artigos e estudos acadêmicos recentes sobre o tema. A justificativa para a realização deste trabalho reside na importância de compreender como a integração das tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, em um contexto de ampliação da jornada escolar e de crescente exigência por inovação pedagógica. Os resultados obtidos apontam que, apesar de avanços significativos com programas como o Educação Conectada e o Programa Escola em Tempo Integral (2023), ainda existem desafios estruturais relacionados à formação docente, infraestrutura tecnológica e desigualdades regionais. O estudo conclui que a efetiva integração das TDICs depende de políticas públicas contínuas, investimento adequado e acompanhamento pedagógico qualificado.

Palavras-chave: Integração; Tecnologias Digitais; Políticas Públicas; Desafios; Inclusão Digital.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com
[2] Mestranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail ceciliapavelski@gmail.com
[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com
[4] Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail santosluciani195@gmail.com
[5] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail cppelainemarins@gmail.com

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por transformações significativas, especialmente no que se refere à ampliação da jornada escolar e à incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano das escolas públicas. A implementação da Educação em Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa uma das principais estratégias governamentais para a promoção de uma formação mais completa, capaz de atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento das crianças. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas para a inserção das tecnologias no ambiente escolar ganham protagonismo, tornando-se essenciais para a construção de práticas pedagógicas mais interativas, inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, a cultura digital passou a integrar oficialmente as competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. Essa inclusão reforça a necessidade de uma atuação intencional dos sistemas de ensino no sentido de promover o acesso, o uso crítico e a apropriação pedagógica das tecnologias digitais desde os primeiros anos de escolarização. Segundo Moran (2015, p. 22), "a escola que não integra as tecnologias à sua prática pedagógica corre o risco de se tornar irrelevante para os estudantes do século XXI".

Entretanto, apesar dos avanços legais e programáticos, a efetiva implementação das TDICs na Educação em Tempo Integral ainda enfrenta desafios significativos. A escassez de infraestrutura tecnológica, as limitações na formação continuada dos professores e as desigualdades regionais são obstáculos que comprometem a democratização do acesso às tecnologias e a qualidade das práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais (SILVA; ALMEIDA, 2020).

Diante desse cenário, o presente estudo propõe-se a analisar as principais políticas públicas brasileiras destinadas à integração das tecnologias na Educação em Tempo Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se compreender como essas políticas têm sido implementadas, quais os impactos observados nas práticas escolares e quais os desafios ainda precisam ser superados para que o uso das TDICs se consolide como ferramenta efetiva de aprendizagem e inclusão digital.

A relevância desta investigação se fundamenta na necessidade de avaliar criticamente os avanços e as limitações das políticas atuais. Como aponta Almeida e Valente (2011, p. 65), "o desafio contemporâneo da escola é transformar as

tecnologias em instrumentos de aprendizagem significativa, indo além do mero uso técnico". Assim, a análise apresentada pretende contribuir para o debate sobre as condições necessárias para uma integração mais equitativa e eficaz das tecnologias no processo educativo, com foco especial nos anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E CULTURA DIGITAL: CONEXÕES NECESSÁRIAS NOS ANOS INICIAIS

A educação integral, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem sido concebida como uma estratégia essencial para a formação plena dos estudantes, articulando saberes acadêmicos, sociais, emocionais e culturais. Segundo Cavaliere (2010), a proposta de educação integral vai além da simples ampliação da jornada escolar, exigindo uma reformulação das práticas pedagógicas e curriculares, com foco na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Esse modelo de ensino pressupõe a oferta de experiências educativas diversificadas, que favoreçam o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões.

Com a emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a cultura digital passou a ser entendida como parte constitutiva desse processo educativo ampliado. De acordo com Moran (2015), a escola precisa incorporar as tecnologias de maneira pedagógica e significativa, reconhecendo o potencial desses recursos para a personalização da aprendizagem, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse sentido, a BNCC (2017) destaca a competência geral da cultura digital, reforçando a necessidade de desenvolver, desde os anos iniciais, habilidades relacionadas ao uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias.

Porém, apesar do reconhecimento das tecnologias como elementos estruturantes da educação integral, os desafios para sua implementação efetiva são múltiplos. Autores como Kenski (2012) apontam que, muitas vezes, o uso das TDICs nas escolas públicas limita-se a atividades esporádicas, desvinculadas dos objetivos pedagógicos mais amplos. Essa realidade revela a importância de políticas públicas que articulem a expansão da jornada escolar com a efetiva integração das tecnologias ao currículo. Como enfatizam Silva e Almeida (2020, p. 8), "não basta disponibilizar

equipamentos; é fundamental garantir a formação docente e a intencionalidade pedagógica no uso das tecnologias".

Além disso, a literatura recente evidencia que a cultura digital, quando integrada de maneira planejada à educação integral, pode potencializar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural das crianças. Para Costa e Souza (2018), a combinação entre maior tempo de permanência na escola e o acesso a recursos tecnológicos amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo estudantil. No entanto, a consolidação dessa perspectiva exige investimentos contínuos em infraestrutura, formação e acompanhamento pedagógico.

Por fim, a efetivação de uma educação integral que contemple a cultura digital nos anos iniciais depende de uma visão integrada entre políticas públicas, projetos pedagógicos e a realidade das escolas. Como destaca Belloni (2012, p. 42), "a integração das tecnologias na escola não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas como um meio para a construção de aprendizagens significativas". Assim, a construção de um ambiente educativo inovador e inclusivo exige ações articuladas entre governos, gestores escolares e docentes, assegurando que as tecnologias sejam efetivamente utilizadas como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

As políticas públicas voltadas para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempo integral dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm se consolidado como uma resposta às demandas contemporâneas por inovação pedagógica e inclusão digital. Desde a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) em 1997, o governo federal tem buscado formas de ampliar o acesso às tecnologias nas escolas públicas, com investimentos em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de conteúdos digitais (BRASIL, 1997). Essa política inicial marcou o início de um processo de transformação que continua sendo aprimorado ao longo dos anos.

Posteriormente, o Programa Mais Educação, implementado em 2007, representou um importante avanço ao incluir as oficinas de informática educativa

como uma das atividades optativas para as escolas de tempo integral. Essa iniciativa reconheceu a importância das tecnologias como parte integrante do currículo ampliado, favorecendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e atividades de letramento digital (COSTA; SOUZA, 2018). Segundo Almeida e Valente (2011, p. 70), "a escola que adota o tempo integral tem a possibilidade de explorar as tecnologias de maneira mais aprofundada, ampliando as formas de ensinar e aprender".

Com o lançamento do Programa Educação Conectada em 2017, o Ministério da Educação fortaleceu ainda mais a política de inclusão tecnológica nas escolas públicas, com foco na conectividade e na formação de professores para o uso pedagógico das TDICs. A proposta desse programa é garantir não apenas o acesso à internet de qualidade, mas também promover o uso educacional efetivo das tecnologias, alinhado às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017). Para Silva e Almeida (2020), essa política representa um passo importante na superação das barreiras que historicamente limitaram o uso das tecnologias no ensino público.

Mais recentemente, com o Decreto nº 11.617/2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, o governo federal ampliou os investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas, prevendo a aquisição de equipamentos e a criação de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades digitais. Essa política busca atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de educação em tempo integral para pelo menos 25% dos alunos da educação básica até 2024 (BRASIL, 2014). Como apontam Oliveira e Ramos (2023, p. 47), "as novas diretrizes da educação integral exigem uma integração planejada entre tempo escolar ampliado e o uso pedagógico das tecnologias".

Entretanto, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta limitações significativas. Problemas como a demora na liberação de recursos, a desigualdade de acesso entre as diferentes regiões do país e a falta de formação continuada para os professores ainda são obstáculos a serem superados. Para que a educação em tempo integral, aliada ao uso das TDICs, cumpra seu papel transformador, é necessário um compromisso político contínuo, capaz de assegurar a implementação das políticas de forma articulada, monitorada e com foco na qualidade da aprendizagem.

4 AVANÇOS E LIMITAÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas públicas de tempo integral dos anos iniciais apresenta avanços consideráveis nas últimas décadas, impulsionados por políticas públicas específicas e pela crescente demanda social por uma educação mais conectada e inovadora. Segundo Moran (2015), o uso das tecnologias na escola tem potencial para transformar as metodologias de ensino, promovendo aprendizagens mais dinâmicas, colaborativas e centradas no aluno. O tempo ampliado, característico da educação integral, favorece a realização de projetos interdisciplinares e o desenvolvimento de atividades que integram diferentes mídias e recursos digitais.

Entre os principais avanços destaca-se a ampliação da infraestrutura tecnológica em muitas escolas, com a instalação de laboratórios de informática, acesso à internet e distribuição de dispositivos móveis, como tablets e laptops. Além disso, políticas como o Programa Educação Conectada têm garantido recursos para a formação de professores, promovendo oficinas, cursos online e materiais de apoio pedagógico voltados para o uso das TDICs (BRASIL, 2017). Para Kenski (2012), essas ações representam uma mudança de paradigma ao deslocar o foco da tecnologia como ferramenta acessória para uma perspectiva de integração curricular.

Contudo, os resultados obtidos ainda não são homogêneos em todo o território nacional. As desigualdades regionais são evidentes, com escolas em áreas urbanas geralmente melhor equipadas do que aquelas situadas em zonas rurais ou periferias. Silva e Almeida (2020) destacam que, em muitos casos, os equipamentos disponíveis não são utilizados de forma pedagógica consistente, devido à ausência de formação adequada dos professores e à falta de acompanhamento técnico. Como afirmam os autores, "a existência de computadores nas escolas não garante, por si só, a efetiva integração das TDICs ao currículo" (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 10).

Outro desafio importante refere-se ao modelo de gestão das políticas públicas, que muitas vezes apresenta fragilidades na distribuição e no uso eficiente dos recursos. A demora na liberação de verbas, a burocracia nos processos de aquisição de equipamentos e a manutenção precária das tecnologias existentes comprometem a sustentabilidade das ações implementadas. Segundo Belloni (2012,

p. 45), "as políticas de tecnologia educacional, para serem eficazes, precisam de planejamento contínuo, investimento regular e avaliação sistemática de resultados".

Apesar desses limites, algumas experiências exitosas demonstram que é possível alcançar resultados significativos quando há planejamento pedagógico integrado, formação docente de qualidade e infraestrutura adequada. Projetos de cultura digital, oficinas de robótica educacional e atividades mediadas por plataformas digitais interativas são exemplos de práticas que têm promovido maior engajamento dos alunos e melhorias nos indicadores de aprendizagem. Assim, a continuidade e o aprimoramento das políticas públicas são essenciais para consolidar a presença das tecnologias na educação em tempo integral nos anos iniciais.

5 O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A qualidade da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempo integral dos anos iniciais depende diretamente de dois fatores interligados: a formação continuada dos professores e a existência de uma infraestrutura tecnológica adequada. Conforme destaca Kenski (2012), o professor é o mediador fundamental no processo de apropriação das tecnologias pelos alunos, sendo responsável por transformar os recursos tecnológicos em instrumentos de aprendizagem significativa. Dessa forma, a capacitação docente torna-se elemento central para a efetividade das políticas públicas de tecnologia educacional.

Vários estudos apontam que, apesar da ampliação das políticas de inclusão digital nas escolas públicas, ainda existe um grande déficit na formação pedagógica dos professores para o uso das TDICs de forma integrada ao currículo. Segundo Silva e Almeida (2020), muitos docentes utilizam as tecnologias de maneira pontual, sem articulação com os objetivos de aprendizagem, o que limita o potencial das ferramentas digitais para o desenvolvimento integral dos alunos. Para os autores, "não basta capacitar tecnicamente os professores, é necessário promover uma formação que articule teoria, prática e inovação pedagógica" (SILVA; ALMEIDA, 2020, p. 12).

Outro aspecto crítico refere-se à infraestrutura tecnológica das escolas. Embora programas como o Educação Conectada e o Programa Escola em Tempo

Integral (2023) tenham ampliado o acesso a equipamentos e à internet, muitas instituições ainda enfrentam problemas como a baixa velocidade de conexão, a falta de manutenção dos equipamentos e a ausência de suporte técnico especializado. Belloni (2012, p. 46) enfatiza que "a precariedade da infraestrutura tecnológica compromete seriamente as possibilidades de integração efetiva das TDICs ao cotidiano escolar".

Além da infraestrutura física, a disponibilidade de materiais didáticos digitais de qualidade e a oferta de ambientes virtuais de aprendizagem adequados também são fatores determinantes para o sucesso da integração tecnológica. Segundo Moran (2015), o uso de plataformas educacionais interativas pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, incentivando-os a explorar conteúdos de forma personalizada e colaborativa. No entanto, tais recursos precisam estar alinhados às propostas pedagógicas da escola, evitando o uso fragmentado e descontextualizado das tecnologias.

Portanto, para garantir que a educação integral cumpra seu objetivo de promover o desenvolvimento pleno das crianças por meio da cultura digital, é indispensável que as políticas públicas priorizem, de maneira articulada, investimentos na formação docente e na melhoria contínua da infraestrutura tecnológica. Somente assim será possível transformar as TDICs em ferramentas efetivas de inclusão, inovação e melhoria da qualidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas voltadas para a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidencia avanços significativos nos últimos anos, especialmente no que se refere ao reconhecimento da importância das tecnologias como ferramenta pedagógica essencial. Programas como o Educação Conectada, o Programa Mais Educação e o recente Programa Escola em Tempo Integral (2023) demonstram o esforço governamental em ampliar o acesso à cultura digital nas escolas públicas.

Contudo, os resultados observados até o momento indicam que ainda há um

longo caminho a ser percorrido para que as tecnologias sejam plenamente incorporadas às práticas pedagógicas de maneira intencional, crítica e alinhada ao currículo escolar. As desigualdades regionais, a precariedade da infraestrutura em muitas instituições e a insuficiente formação continuada dos professores constituem barreiras que precisam ser superadas para garantir a efetividade das políticas implementadas.

É imprescindível que as futuras políticas públicas adotem uma abordagem sistêmica e integrada, considerando simultaneamente os aspectos estruturais, pedagógicos e formativos. Investir apenas em equipamentos e conectividade, sem um olhar cuidadoso para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, pode resultar em uma integração superficial das TDICs, com baixo impacto na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Além disso, é fundamental que haja monitoramento e avaliação contínua das políticas educacionais voltadas ao uso das tecnologias, com a participação ativa de gestores, professores, alunos e comunidades escolares. Tal acompanhamento pode identificar pontos críticos e orientar ajustes necessários para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação integral.

Entretanto, a efetiva integração das TDICs na educação em tempo integral nos anos iniciais representa uma oportunidade concreta de promoção da inclusão digital e de melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Para alcançar esse objetivo, será necessário um compromisso político consistente, investimentos sustentáveis e uma gestão educacional que valorize a inovação pedagógica e a equidade de acesso às tecnologias para todas as crianças.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes na escola? Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 63-78, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação Conectada. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Decreto nº 11.617, de 21 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma revisão histórica. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p. 573-588, 2010.

COSTA, Luciana Ferreira; SOUZA, Maria de Lourdes. Políticas públicas de educação integral: avanços e limites. Revista Educação & Sociedade, v. 39, n. 143, p. 512-528, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Silva de; RAMOS, Daniela Ferreira. Tecnologias digitais na educação básica: desafios para a formação de professores no contexto da educação integral. Revista de Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 1, p. 44-59, 2023.

SILVA, Gustavo Reis da; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Inclusão digital e formação docente: desafios para a efetivação das TDICs no ensino público. Educação & Sociedade, v. 42, p. 1-17, 2020.

INDICADORES EDUCACIONAIS E A BUSCA POR EQUIDADE: UMA ANÁLISE DO ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (IOEB)

Sérgio Rezende Falco [1]

Cláudia Ramis de Almeida [2]

Ivonete Maria Zanon Leite [3]

Michele Borges Monteiro [4]

Sanny Silva da Rosa [5]

RESUMO

Este artigo discute o papel dos indicadores educacionais na busca de equidade social, trazendo como objeto de análise o Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB). O trabalho explora um tema transversal a projetos de pesquisa em andamento no âmbito de um programa de pós-graduação profissional em Educação, cuja preocupação comum é o enfrentamento das desigualdades educacionais em sistemas públicos de ensino. Trata-se de um estudo qualitativo, com base em análise documental e bibliográfica, que teve como objetivo problematizar a utilização de indicadores educacionais como instrumentos de apoio ao planejamento e à gestão educacional. A escolha deste objeto se justifica porque, diferentemente de indicadores que operam sob uma lógica meritocrática, com base em resultados de desempenho dos estudantes, o IOEB é uma ferramenta diagnóstica das condições de oferta de oportunidades educacionais nos territórios, visando subsidiar o planejamento de políticas públicas voltadas à equidade e à justiça social. Para ilustrar o potencial dessa ferramenta de gestão, retoma-se o caso do estado do Maranhão no contexto do Programa Escola Digna, estudado por Grinfeld, em diálogo com teóricos do campo da sociologia, como François Dubet, e da Educação, como Dourado, Fernandes, Freitas, Oliveira e Sousa. Os resultados apontam que o uso estratégico do IOEB tem contribuído para a formulação de políticas educacionais mais bem informadas e gestões públicas comprometidas com a justiça social. Conclui-se que, quando apropriados e compreendidos em sua dimensão social, os indicadores educacionais podem subsidiar decisões que promovam maior equidade no acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave Desigualdades educacionais. Equidade. Indicadores Educacionais. Políticas públicas. IOEB

[1] Mestrando em Educação, USCS, sergio.falco@uscsonline.com.br.
[2] Claudia Ramis de Almeida, USCS, claudia.almeida2@uscsonline.com.br.
[3] Mestranda em Educação, USCS, ivonete.leite@uscsonline.com.br.
[4] Mestranda em Educação, USCS, michele.borges@uscsonline.com.br.
[5] Doutora em Educação, USCS, sanny.rosa@uscsonline.com.br.

1 INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais e educacionais configuram um dos desafios mais persistentes e estruturais da sociedade brasileira. Para além dos resultados em exames padronizados, essas desigualdades manifestam-se nas condições concretas de vida e de escolarização de milhões de crianças e jovens, revelando a íntima relação entre pobreza, exclusão e oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional. Em contextos marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, a escola pública se constitui, muitas vezes, como o único espaço possível de afirmação de direitos e de acesso a oportunidades.

A temática deste trabalho se configura como preocupação comum aos projetos de pesquisa em andamento no âmbito de um programa profissional de pós-graduação de Educação, vinculados à linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional. Entre os elementos que emergem dessas investigações, destaca-se a necessidade de repensar o papel dos indicadores educacionais. Embora frequentemente utilizados como instrumentos de aferição de desempenho escolar, muitos deles têm sido apropriados para finalidades que pouco contribuem para a equidade — como o ranqueamento de escolas, a responsabilização de profissionais de educação e o uso político dos resultados.

Assim, o objetivo central deste artigo é discutir criticamente o papel dos indicadores educacionais para a tomada de decisões políticas comprometidas com a redução das desigualdades sociais e educacionais e com a promoção da justiça social. É nesse cenário que, alternativamente, consideramos relevante realizar uma discussão sobre o potencial do Índice de Oportunidades Educacionais (IOEB) como instrumento de planejamento e gestão educacional numa perspectiva democrática e colaborativa.

2. LIMITES DOS MODELOS AVALIATIVOS CONVENCIONAIS

A avaliação educacional no Brasil tem sido marcada, nas últimas décadas, pelo predomínio de modelos que privilegiam os resultados de desempenho dos estudantes, notadamente por meio de exames padronizados. Desde a sua criação, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

tornou-se o principal instrumento de avaliação da "qualidade" da educação pública, combinando indicadores de rendimento escolar (taxas de aprovação) com médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática obtidas na Prova Brasil.

Embora tenha representado um avanço ao propor uma métrica objetiva e de fácil compreensão, o IDEB incorporou, ao longo do tempo, usos e interpretações que extrapolaram sua finalidade inicial. Em muitos casos, ele passou a servir como base para comparações simplificadas entre escolas e redes, fomentando a lógica da competição e da responsabilização individualizada de professores, gestores e estudantes pelos resultados obtidos. (ALMEIDA, DALBEN, FREITAS, 2013; FREITAS, 2013). Essa abordagem conflita com uma perspectiva de política pública pautada pelo princípio da justiça social.

> O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. Ora, as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo. Na competição com os outros, eles perdem, se desesperam e desanimam seus professores. Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos. No final das contas, o sistema meritocrático cria enormes desigualdades entre os alunos bons e os menos bons. Mas isso é próprio de todas as competições, mesmo que sejam justas quanto a seus princípios (DUBET, 2004, p. 543)

Como destacam Fernandes et al. (2019), *"medidas simples podem ter propriedades não desejadas"*, especialmente quando utilizadas como critério exclusivo de avaliação ou ranqueamento. Um dos problemas centrais apontados pelos autores é o risco de distorção dos incentivos gerados pelos modelos de *school accountability* baseados unicamente no desempenho. Conforme argumentam, "a estrutura de incentivos subjacente aos programas de *school accountability* depende, fundamentalmente, da medida de desempenho considerada" (FERNANDES et al., 2019, p. 2). Isso significa que escolas e redes podem ser induzidas a adotar práticas que melhorem artificialmente os resultados nos exames, sem que haja, de fato, transformação qualitativa no processo pedagógico.

Exemplos dessas distorções incluem a preparação intensiva para os testes, a exclusão de estudantes de baixa proficiência das avaliações, a priorização de conteúdos cobrados nas provas em detrimento de uma formação mais ampla e integral, entre outros efeitos perversos (BONAMINO, SOUSA, 2012; Sousa, 2018). Tais estratégias comprometem a função formativa da avaliação e reforçam desigualdades, penalizando escolas que atendem populações em maior vulnerabilidade social (SOUSA, FERREIRA, 2019).

Outro aspecto crítico refere-se à instabilidade dos rankings escolares baseados no IDEB, especialmente nas redes com escolas de pequeno porte. De acordo com os autores, *"os rankings de escolas baseados em pontuação média tendem a ser voláteis, devido à magnitude da variância do erro, especialmente entre as pequenas escolas"* (FERNANDES et al., 2019, p. 9). Essa instabilidade questiona a confiabilidade das comparações entre escolas e pode desestimular esforços de melhoria contínua em contextos mais frágeis.

Além disso, os indicadores de desempenho não conseguem distinguir de forma clara a contribuição específica da escola no aprendizado dos alunos, já que os resultados estão fortemente associados às condições socioeconômicas, culturais e familiares dos estudantes. Nesse sentido, Fernandes et al. alertam para o risco de se premiar ou penalizar escolas "com base no perfil dos alunos que elas recebem", o que acaba por reforçar a desigualdade de oportunidades e a injustiça na distribuição de recursos e apoios.

Diante desse cenário, torna-se necessário questionar a centralidade atribuída ao IDEB como única ou principal referência da qualidade da educação básica. Como destacam os próprios criadores do IOEB, é preciso considerar outras dimensões da experiência escolar, indo além dos resultados de provas para compreender o contexto, os processos e os insumos que estruturam a prática educativa. Em suas palavras: "Nosso argumento é que se variáveis de insumos e processos possuem alguma informação sobre a qualidade da escola, não há por que desprezá-la" (FERNANDES et al., 2019, p. 5).

Essa mudança de chave pressupõe uma concepção mais abrangente e crítica da avaliação, comprometida com a justiça social e com a melhoria das condições concretas de aprendizagem para todos. Mais do que medir resultados,

a avaliação deve servir como instrumento de diagnóstico, planejamento e transformação das práticas educacionais.

3 O IOEB: UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE QUALIDADE

O IOEB é um indicador sintético que visa refletir as oportunidades educacionais disponíveis no território, articulando variáveis de insumos e processos educacionais para compor uma medida mais abrangente da qualidade educacional. Diferentemente de outros índices, o IOEB, não mede "o que se aprendeu", mas, "as oportunidades que foram oferecidas para que se pudesse aprender". Essa perspectiva reconhece que a aprendizagem é fortemente condicionada por fatores estruturais e contextuais, como a formação docente, a estabilidade da gestão escolar, a oferta de educação infantil, a presença de infraestrutura adequada,

De acordo com seus idealizadores (FELÍCIO, FERNANDES, 2021), o IOEB é uma tentativa de construir uma medida de qualidade menos sujeita a distorções provocadas por fatores socioeconômicos externos à escola e, ao mesmo tempo, mais estável e robusta que os rankings baseados exclusivamente em pontuações médias.

O índice é composto por diferentes variáveis representativas das oportunidades educacionais oferecidas numa localidade (município, estado ou Distrito Federal), incluindo redes públicas, particulares e também as crianças e jovens que se encontram fora da escola (FERNANDES et al., 2019; GRINFELD, 2022). A ponderação não é arbitrária, mas derivada de correlações entre insumos e processos e indicadores empíricos com base em dados oficiais de larga escala.

Ao adotar essa metodologia, o IOEB assume uma concepção de qualidade educacional que não ignora os resultados, mas os contextualiza, buscando compreender o que está por trás dos dados e quais são as reais oportunidades ofertadas aos estudantes.

Pensar a qualidade da educação a partir do território é central para compreender a concepção política subjacente a este índice, pois o que conta

são as oportunidades oferecidas nas localidades, e não pelas redes de ensino individualmente. Isto porque, do ponto de vista das crianças e dos jovens, “as oportunidades educacionais devem ser garantidas para todos com qualidade (...) independentemente de quem as oferta.” (FERNANDES et al., 2019, p.5).

Sendo assim, para estes autores, é inadmissível que uma rede estadual transfira parcial ou totalmente a responsabilidade pela educação para municípios que não tenham condições de ofertar uma educação de qualidade. Nessa direção, o IOEB opera outro deslocamento importante: o da responsabilidade pela oferta de oportunidades educacionais, que deixa de ser apenas do dirigente local, passando a ser responsabilizadas as três esferas de governo, ou seja, dos estados/DF, dos municípios e da União.

Considerando as características do federalismo brasileiro, este é um dos pontos nevrálgicos para a implementação de uma política educacional que pressuponha um regime de colaboração, como apontam os estudos de Oliveira (2012) e Dourado (2013), entre outros autores. Mas, como destaca Grinfeld (2022, p. 28), “essa é a essa a provocação que o Ioeb faz: é preciso que o gestor municipal se articule com o gestor estadual e que a gestão educacional se articule com a gestão da saúde, da cultura e da assistência social”, mas também com universidades, organizações não governamentais e outros setores da sociedade civil organizada.

Com vistas a fomentar a participação social na construção de planos de ação para a ampliação e melhoria das oportunidades educacionais a organização responsável pela gestão dos dados do IOEB elaborou um guia de uso dessa ferramenta diagnóstica a partir de um roteiro de análise qualitativa das oportunidades educacionais em cada território, dirigido a gestores públicos e pesquisadores (RODA EDUCATIVA, 2021). Mais do que um manual técnico, o documento propõe uma abordagem colaborativa, que envolve representantes das comunidades escolares no processo de leitura e interpretação dos dados.

Outra inovação importante introduzida pelo IOEB é que ele gera dados para todos os municípios brasileiros, mesmo para aqueles que não participam das avaliações nacionais de larga escala. Isso permite uma cobertura territorial mais ampla e equitativa, além de possibilitar a comparação entre diferentes

contextos e o monitoramento da evolução histórica dos indicadores em cada localidade. Essa abordagem é especialmente relevante em países como o Brasil, marcados por desigualdades históricas e estruturais que condicionam fortemente o desempenho educacional. O caso do estado do Maranhão, é ilustrativo do potencial social e político dessa ferramenta de avaliação educacional, como se verá a seguir

5 O IOEB COMO FERRAMENTA DIAGNÓSTICA: UM CASO ILUSTRATIVO

A experiência recente do estado do Maranhão oferece um exemplo ilustrativo da forma como o IOEB pode ser apropriado como ferramenta de diagnóstico para o planejamento de políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades educacionais. O caso maranhense foi analisado de forma aprofundada na dissertação de mestrado de Grinfeld (2022), cuja investigação contribui para compreender a correlação entre o aumento do IOEB no estado e a implementação de políticas estruturantes voltadas à equidade social.

O Maranhão foi selecionado pela pesquisadora por ter sido o estado que, entre 2015 e 2019, mais reduziu as desigualdades educacionais nesse período: de 3,0 em 2015 para 3,5 em 2019. Assim, na primeira etapa da pesquisa, foram identificados e contrastados os dois grupos de municípios que, respectivamente, obtiveram os piores e melhores desempenhos no IOEB no período analisado. Um dos municípios analisados, em particular, apresentou crescimento expressivo em todos os componentes do IOEB, sugerindo que houve um esforço coordenado de políticas públicas voltadas à melhoria das oportunidades educacionais oferecidas à população local.

Com o objetivo de compreender quais foram as ações que possibilitaram a redução expressiva redução das desigualdades nos dois grupos, a pesquisadora realizou uma análise do Programa Escola Digna, política educacional mais importante implementada no estado a partir de 2015. O Programa Escola Digna, instituído em janeiro de 2017, pelo Decreto n. 30.620, estabeleceu no seu Art.1º:

> Art. 1º Fica instituído o Programa "Escola Digna" com o objetivo de propiciar, às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo Sistema Estadual de Ensino e pelo Sistema Público de Ensino dos Municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social. (MARANHÃO, 2017, s/p)

Dentre as ações prioritárias do Programa, definidas nos artigos e incisos subsequentes do referido Decreto, em regime de colaboração entre o Estado e os municípios, constavam os que seguem: construção de novas escolas e melhoria da infraestrutura substituindo as escolas de taipa, por estruturas de alvenaria seguras. Paralelamente, articulou a formação e valorização de professores ao fortalecimento da gestão escolar participativa e à promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, ampliou o acesso à educação infantil e garantiu a formação continuada de gestores da rede estadual e prestação de assessorias às escolas municipais (IMESC, 2022).

Para Grinfeld (2022), o Programa Escola Digna foi um dos principais vetores das transformações observadas no período e que se refletiram nos indicadores de desempenho dos estudantes, medidos pelo Ideb, no período analisado:

> Os maiores avanços foram observados na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental – 8% em Língua Portuguesa e 10% em Matemática – seguido pelos anos finais do ensino fundamental – 5% em Língua Portuguesa e 4% em Matemática – e, por fim, pelo ensino médio – 7% em Língua Portuguesa e 1% em Matemática. (GRINFELD, 2022, p.69).

Outros pontos do Programa, convergentes com os indicadores do IOEB, destacados pela pesquisadora, foram: a instituição de planos de carreira vinculados à formação continuada de professores; valorização profissional com salários acima da média nacional; gestão democrática das escolas e ações afirmativas voltadas às populações quilombola e indígena, muito presentes no estado do Maranhão, bem como o o fomento ao regime de colaboração entre o estado e os municípios.

A abrangência do Programa Escola Digna foi outro fator vital para seu impacto: dados do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2022) mostram que o programa atingiu 100% dos municípios maranhenses, garantindo que o programa não se restringisse aos

grandes centros, mas alcançasse as regiões remotas do estado, historicamente mais desassistidas.

O estudo de Grinfeld (2022) nos leva a concluir que a eficácia do Programa Escola Digna se baseia em quatro eixos fundamentais infraestrutura, formação, gestão e participação social, regime de colaboração entre os entes federados. A relação entre esses eixos e os componentes do IOEB é direta:

- A melhoria da infraestrutura (substituição de escolas de taipa por alvenaria) impacta as condições de oferta, pilar do IOEB, favorecendo permanência e aprendizagem.
- A formação docente qualifica professores, afetando a qualidade da aprendizagem, um fator mensurado no IOEB.
- A permanência e qualificação dos gestores (eixo de gestão) influenciam a continuidade de políticas, contribuindo para estabilidade e eficiência que o IOEB avalia.
- A ampliação de vagas na educação infantil reduz desigualdades nos primeiros anos escolares, refletindo positivamente nos dados de acesso do IOEB.
- A participação social fortalece o ambiente educacional e cria senso de pertencimento, favorecendo a melhoria de todos os indicadores.
- O regime de colaboração entre estado e municípios promove o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades e amplia das oportunidades educacionais das populações mais vulneráveis.

O caso analisado (GRINFELD, 2022), sugere que é possível alinhar a gestão orientada por indicadores educacionais de larga escala sem perder de vista o compromisso social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades educacionais brasileiras, profundamente enraizadas em estruturas sociais desiguais, exigem respostas que ultrapassem a retórica e se materializem em políticas públicas orientadas por diagnósticos

contextualizados e ações concretas. O debate em torno da avaliação educacional não pode se limitar à mensuração de resultados; ele precisa incorporar a análise das condições que permitem — ou negam — o acesso, a permanência e o sucesso escolar para milhões de estudantes no país.

Nesse contexto, o IOEB surge como um importante instrumento político-pedagógico. Ao incorporar dimensões estruturais e processuais à sua composição, o índice oferece uma leitura mais ampla e sensível da realidade educacional dos territórios. Em contraste com modelos avaliativos centrados em desempenho, que muitas vezes reforçam desigualdades ao promover ranqueamentos e responsabilizações individuais, o IOEB propõe uma mudança de paradigma: avaliar para conhecer, planejar e transformar.

A análise do caso do Maranhão, com base na pesquisa de Grinfeld (2022), ilustra de forma eloquente esse potencial. Quando utilizado de maneira estratégica, articulado a programas estruturantes como o Escola Digna, o IOEB pode contribuir para a superação de gargalos históricos, indicando caminhos viáveis para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. A experiência maranhense evidencia que o índice, ao ser apropriado por gestores públicos comprometidos com a equidade, transforma-se em um catalisador de mudanças reais, capazes de impactar positivamente a trajetória de milhares de estudantes.

Contudo, é preciso reconhecer que o IOEB, por si só, não promove mudanças. Seu poder reside na forma como é compreendido, interpretado e utilizado pelos sujeitos que atuam nos diferentes níveis da política educacional. Para tanto, é indispensável promover a formação crítica de gestores públicos, incentivar o uso colaborativo da ferramenta de diagnóstico e fortalecer a cultura de planejamento participativo e colaborativo entre as redes públicas de ensino.

Ao final, o que este artigo busca afirmar é que repensar os modelos de avaliação educacional significa também repensar o projeto de sociedade que se deseja construir. Indicadores como o IOEB, quando colocados a serviço da justiça social, podem deixar de ser apenas números para se tornarem instrumentos de luta por uma educação pública verdadeiramente democrática, comprometida com a dignidade de todos os sujeitos e com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, LUANA COSTA ; Dalben, Adilson ; Freitas, Luiz Carlos de . O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. Educação & Sociedade (Impresso) , v. 34, p. 1153-1174, 2013.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para a conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política,** n. 110, p. 189-214, maio 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-189214/110 Acesso em 23 nov. 2023.

BONAMINO, A.; SOUSA. S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

DOURADO, L.F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, p. 762-785, jul. 2013.

FERNANDES, Reinaldo; BIONDI, Roberta L.; PAZELLO, Elaine T.; FELICIO, Fabiana de. Em Busca de uma Medida da Qualidade da Escola. **Metas – Consultoria em Pesquisa e Avaliação Educacional,** 2019. Disponível em: https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2019/11/estudo-Em-Busca-de-Uma-Medida-de-Qualidade-da-Escola_AV01.pdf

FELÍCIO, F; FERNANDES, R. Ioeb – Nota Técnica 2021. **Metas Sociais**. Disponível em: https://ioeb.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Nota-tecnica-Ioeb-2021.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de . Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso) , v. 43, p. 348-365, 2013.

GRINFELD, Renata**. Desigualdades Educacionais:** Uma Análise a Partir do Índice De Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb). 2022, 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Municipal de São Caetano do Sul,SP, 2022

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Relatório de monitoramento das metas do Escola Digna.** São Luís: IMESC, 2022. Disponível em: **https://imesc.ma.gov.br.** Acesso em: 8 abr. 2025.

OLIVEIRA, R. P. . Direito à Educação e Federalismo no Brasil. **Retratos da Escola**, v. 6, p. 39-47, 2012.
MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Relatório de**

Gestão 2015–2021. São Luís: SEDUC/MA, 2022. Disponível em: **https://www.educacao.ma.gov.br.** Acesso em 31 mar. 2025.

RODA EDUCATIVA. **Índice de Oportunidades da Educação Brasileira:** ferramenta para análise das oportunidades da educação, São Paulo: Roda Educativa, 2021. Disponível em: https://ioeb.org.br/diagnostico/ Acesso em: 22 jun.2025

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação como direito e políticas públicas: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 383–402, 2018. Disponível em: **https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/892**. Acesso em: 07 abr. 2025.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 63, pp. 863-878, 2018 Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3131/Resumenes/Resumen_313158928006_1.pdf Acesso em: 07 abr. 2025.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 48, p. 13-23, jun. 2019 . Disponível em: https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190003. Acesso em: 25 jul. 2025

ANÁLISE QUALIQUANTITATIVA DO IDEB NO ESTADO DO PARANÁ DE 2007 A 2023

Cibeli Aparecida de Souza Cordeiro [1]

Flávio Massami Martins Ruckstadter [2]

RESUMO

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento que, entre seus objetivos, buscou verificar se o aumento do IDEB no estado do Paraná decorre predominantemente da elevação nas taxas de fluxo escolar (aprovação) ou da melhoria no desempenho dos estudantes nas avaliações do SAEB. O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético. Os procedimentos incluíram análise quantitativa da evolução do IDEB no estado do Paraná, realizada por meio do isolamento dos componentes taxa de aprovação e nota média no SAEB. A pesquisa bibliográfica foi realizada principalmente por considerações de Frigotto (2010), Shiroma (2007) e Ravicth (2011); a análise qualitativa teve como referencial proeminente Saviani (2005, 2008, 2013,) e Luiz Carlos de Freitas (1991, 2002, 2003, 2004, 2007). Foi possível identificar tendência geral de alta na nota média de desempenho no SAEB nos anos iniciais até o ano de 2021, com indicativos de desaceleração; nos anos finais, houve pontuais oscilações no desempenho das avaliações. Já as taxas de aprovação mantiveram progressão constante e consistência em ambas as etapas do ensino fundamental, com gatilho de alta no ano de 2021. Verificou-se compatibilidade com a projeção de Freitas (2007) a respeito da estratégia de liberar o fluxo escolar em prol de resultados. Foi abordado o estudo de Bassani (2022) que evidenciou dilemas dos professores diante da imposição de aprovação a todo custo; o estudo revela ainda práticas de reforço da desigualdade dentro das escolas na busca por resultados no SAEB. Também foram apresentados os últimos dados quantitativos a respeito do analfabetismo funcional. Ressaltamos que o intento do estudo não foi defender ou não a reprova ou progressão continuada, mas trazer elementos para novas indagações sobre os efeitos das avaliações externas. Concluímos com o questionamento sobre quais políticas públicas o Estado do Paraná tem implementado para amparar a aprovação imediata desses alunos, inclusive em cidades de grande porte. As análises e resultados apresentados suscitam a reflexão sobre o que esses números representam para os filhos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Básica; Política Educacional; Avaliação Externa; IDEB; Qualidade Educacional.

1 INTRODUÇÃO

No contexto de reconfiguração do capitalismo global, as transformações nos diversos sistemas refletem a adoção progressiva de uma lógica de mercado. Sob a

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Básica - na Universidade Estadual do Norte do Paraná/Jacarezinho-PR. Bolsista da Fundação Araucária – cibelirainato@gmail.com

[2] Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Norte do Paraná/Jacarezinho-PR - flavioruckstadter@uenp.edu.br

influência de organismos internacionais – como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO – difundiu-se a compreensão da educação como instrumento estratégico para enfrentar problemas econômicos e sociais, em especial nos países em desenvolvimento. Para esse propósito, considerou-se necessária a modernização das escolas, fundamentada nos princípios da gestão empresarial em voga: eficiência, produtividade, competitividade e resultados (Shiroma, 2007). Tais fundamentos têm pautado as discussões sobre qualidade da educação nas agendas de reformas educacionais desde o final do século XX. Esse enfoque gerencial foi instituído em alguns países por meio da implantação de Currículos Nacionais, introdução de avaliações externas padronizadas, autonomia administrativa da gestão das escolas dentro da lógica de *accountability*, abertura para a terceirização de serviços educacionais e inspeção de escolas com baixo desempenho. (Freitas, 2004; Gusmão, 2010; Rothen, 2018; Ravitch, 2011).

O Brasil, na busca por legitimidade internacional e de financiamentos - e seguindo orientações dos acordos internacionais de que passou a ser signatário - replicou preceitos neoliberais nas reformas educacionais na década de 1990, como a vinculação da educação ao mercado, direcionamento de políticas públicas para grupos prioritários ao invés da ampliação universal de direitos, descentralização, medição da qualidade da educação por meio de índices e controle rigoroso dos gastos. Exemplos dessa formalização são: o Plano Decenal de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) – que criou também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, a Municipalização do ensino e a reformulação e expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (Frigotto 2010; Shiroma, 2007).

O SAEB era aplicado de forma amostral desde sua criação, em 1990, até o ano de 2005. Em 2007, articulado ao fluxo escolar, passou a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo adotado o modelo censitário. O IDEB tem sido utilizado no Brasil como parâmetro central para discussões sobre a qualidade da educação básica. Exemplo dessa referência está no Plano Nacional de Educação, que associou a melhoria da qualidade da educação ao alcance da média 6,0 no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental até o ano de 2021 (Brasil, 2014). Outro desdobramento dessa vinculação é a Emenda Constitucional nº 108/2020, regulamentada pela Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020), que estabeleceu um modelo

híbrido de financiamento da educação: o valor aluno (VAAF/VAA), distribuído automaticamente pela quantidade de alunos matriculados; o valor aluno total (VAAT), referente ao valor por aluno total, vinculada ao envio de informações contábeis; e o valor aluno ano por resultados (VAAR), parcela adicional condicionada ao desempenho da rede de ensino a indicadores de aprendizagem, em especial à melhoria do IDEB.

Desde então, as escolas têm direcionado suas ações e despendido esforços para alcançar as métricas definidas como de qualidade. Vários estados e municípios contam com seus sistemas próprios de avaliações, o que pode demostrar um alinhamento com a proposta do governo federal na melhoria dos índices ou um diagnóstico detalhado sobre a rede de ensino, a depender do seu uso e interpretações. Alguns estados têm recebido o título (ou se autointitulado) de “melhor educação do Brasil” devido aos índices do IDEB, como é o caso do Ceará (IPECE, 2024) e do Paraná (AEN, 2024). Esses resultados, amplamente divulgados por gestores e pela mídia e utilizados como referência/evidência de uma suposta educação de qualidade, também têm sido utilizados como argumento legitimador das políticas educacionais implementadas.

Diante deste contexto emergiu a seguinte problemática: o aumento do IDEB no Estado do Paraná tem sido impulsionado, principalmente, pelo avanço do desempenho dos estudantes no SAEB ou pela elevação na taxa de aprovação? Para responder à questão levantada, o trabalho apresenta a síntese de resultados quantitativos da análise do IDEB no Estado do Paraná e parte das análises qualitativas decorrentes. Os dados aqui expostos correspondem aos resultados dos seguintes objetivos específicos: analisar o IDEB no estado do Paraná, isolando o desempenho no SAEB e as taxas de aprovação nos últimos dez anos; identificar qual componente apresentou maior consistência na tendência de crescimento ao longo do tempo; submeter o elemento proeminente a uma análise de microdados. Este estudo se justifica pela necessidade de uma análise cautelosa e crítica sobre as interpretações de qualidade da educação baseadas exclusivamente em indicadores. A redução desse conceito complexo a índices descontextualizados pode induzir à formulação de políticas públicas que se limitam a cumprir metas mensuráveis e pode estimular a implantação de políticas públicas que também se reduzem a atender essas exigências (Shiroma, 2007).

Para o alcance dos objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa que utilizou procedimentos de análise quantitativa e análise qualitativa, sob orientação do método do materialismo histórico-dialético, o que implicou considerar os dados em seu movimento histórico contextualizado. A coleta de dados quantitativos do IDEB foi realizada por meio do acesso às planilhas eletrônicas disponibilizadas no portal do INEP[1]; elas reúnem um conjunto abrangente de indicadores relacionados ao índice, como taxa de aprovação, desempenho no SAEB nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, notas médias projetadas; possibilitam identificar as especificidades dos resultados municipais que, em conjunto, conformam a média estadual. A partir do isolamento das informações e tratamento dos dados, foram elaborados os ensaios gráficos que subsidiaram o estudo.

Para a análise quantitativa, foram utilizados fundamentos básicos da estatística descritiva: análise gráfica, de tendência por média móvel de três períodos, percentual de crescimento e comparação de avanços entre intervalos temporais. O decurso analisado foi de 2007 a 2023, observando os impactos da pandemia do Covid-19, em 2021; nas comparações de crescimento por período, foram destacadas duas referências para cada item: maiores e menores rendimentos. Para cogitar como elemento proeminente e ser submetido, prioritariamente, à análise de microdados, foi estabelecido o critério de consistência ao longo do período.

Atendendo ao requisito, a Taxa de Aprovação foi detalhada pela identificação dos municípios com p=1, indicando aprovação total, ou quase total, na rede de ensino. As características demográficas de população absoluta foram consideradas (Kruger, 2022). Os gráficos, cálculos de média móvel e percentual de crescimento foram realizados por meio das funções básicas do *Software Microsoft Excel* e na aba Dados/Análise de Dados.

Na análise qualitativa, foram utilizados como referencial teórico os estudos de Saviani (1982, 2013, 2005) e Luiz Carlos de Freitas (1991, 2002, 2003, 2004, 2007), além de publicações de periódicos especializados que abordaram o tema.

2 EVOLUÇÃO DO IDEB NO PARANÁ DE 2007 A 2023.

Em relação ao IDEB no Paraná, apresentam-se os gráficos abaixo. Para suas

[1] Resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em 02/01/2025.

elaborações foram utilizados os seguintes filtros na planilha: em Região/Unidade da Federação, selecionado apenas a opção “Paraná”, em Rede, selecionada apenas a opção “Total”.

Gráfico 1

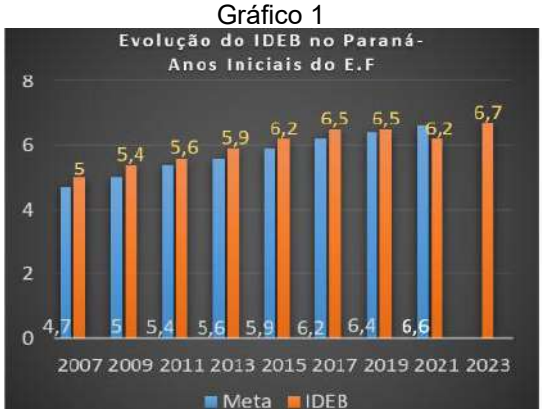

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Gráfico 2

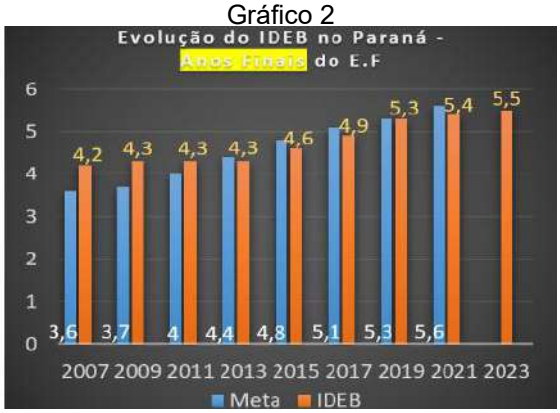

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

A análise do gráfico 1 indicou que nos anos iniciais houve constância no crescimento e no alcance das metas projetadas até 2019, retomando a ascensão em 2023 (pós impactos da pandemia do Covid-19). Os períodos de maiores avanços foram entre 2007 e 2009 (+0,4) e entre 2021 e 2023 (+0,5); os menores avanços foram entre 2017 e 2019 (0) e entre 2019 e 2021 (-0,3). O percentual de crescimento foi de 34% no período total. As médias dos anos finais (gráfico 2) também apresentaram aumento constante, mas as metas projetadas não foram atingidas nos anos de 2013, 2015, 2017 e 2021. Os períodos de maiores avanços foram entre 2013 e 2017 (+0,3 por período) e entre 2017 e 2019 (+0,4); os menores, entre 2009 e 2011 (0) e entre 2011 e 2013 (0). O percentual de crescimento foi 30,95% no período total.

Isolando o componente “Nota Média Padronizada do SAEB” e utilizando nas planilhas os filtros em Região/Unidade da Federação, selecionado apenas a opção “Paraná”, em Rede, selecionada apenas a opção “Total”, obtemos:

Gráfico 3

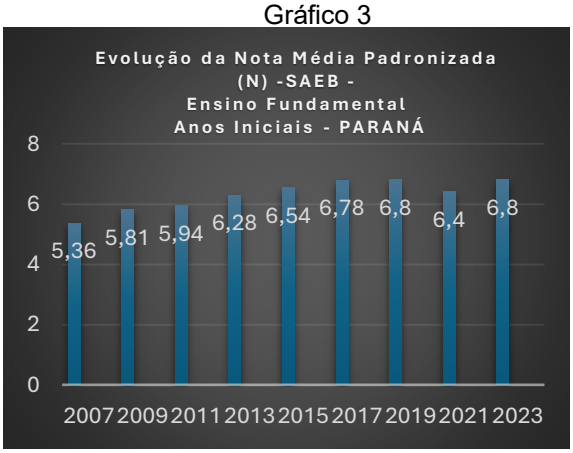

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Gráfico 4

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Observa-se que nos anos iniciais (gráfico 3), os períodos de maiores avanços na proficiência foram entre 2007 e 2009 (+0,45) e entre 2021 e 2023 (+0,4); os menores, entre 2017 e 2019 (+0,02) e entre 2019 e 2021 (-0,4). O percentual de crescimento foi de 26,8% no período total; as oscilações negativas ocorreram em período histórico significativo; a retomada de crescimento no ano de 2023 equivale ao desempenho do ano de 2017. Nos anos finais (gráfico 4), os maiores avanços foram entre 2013 e 2015 (+0,19) e entre 2015 e 2017 (+0,34); os menores, entre 2009 e 2011 (-0,03) e entre 2019 e 2021 (-0,18); apresentou duas oscilações negativas antes de 2021. O percentual de crescimento foi de 12,62% no período total. A retomada pós pandemia é equivalente ao ano de 2017.

Isolando o componente “Taxa de Aprovação”, com as mesmas filtragens dos gráficos anteriores, temos:

Gráfico 5

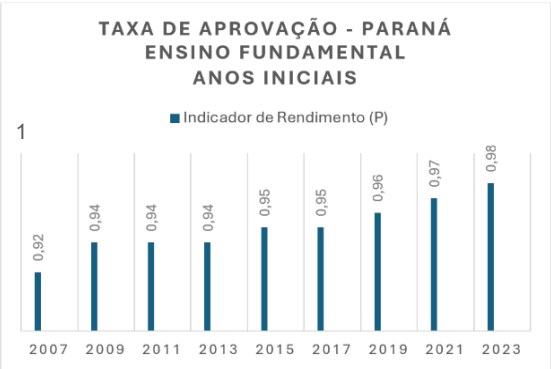

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Gráfico 6

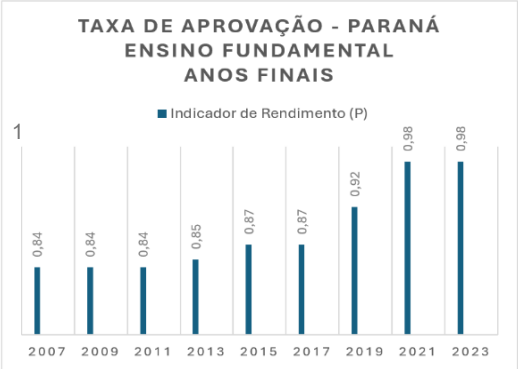

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Constatou-se que nos anos iniciais (gráfico 5), os períodos de maiores avanços foram entre 2007 e 2009 (+0,02), seguido do aumento máximo de +0,01 pontos nos demais períodos; os menores, entre 2009 e 2011 (0) e entre 2011 e 2013 (0). O percentual de crescimento foi de 6,5%. Nos anos finais (gráfico 6), os maiores avanços foram entre 2017 e 2019 (+0,05) e entre 2019 e 2021 (+0,06); os menores, entre 2007 e 2011 (0) e entre 2021 e 2023 (0). O percentual de crescimento foi de 16,6% no período total.

Comparando os percentuais de crescimento de cada componente nos anos iniciais, a evolução da Nota Média no SAEB foi superior à Taxa de aprovação em 20,3%; já nos anos finais, a Taxa de Aprovação foi superior em 3,98%. Ao analisar as tendências por média móvel da Nota Média no SAEB, ambas etapas do ensino fundamental mantiveram tendência geral de crescimento. No entanto, nos anos iniciais indicou possíveis sinais de estabilização antes de 2021; nos anos finais,

oscilações negativas precedentes a esse ano. A Taxa de Aprovação revelou a maior consistência em todo o período. Dessa forma, foi o componente preliminar na submissão de microdados.

No estudo pormenorizado da Taxa de Aprovação, em um universo de 399 municípios do estado, foram contabilizados aqueles que obtiveram (p=1), que corresponde à 100% de aprovação na rede, ou o mais próximo disso.

Gráfico 7

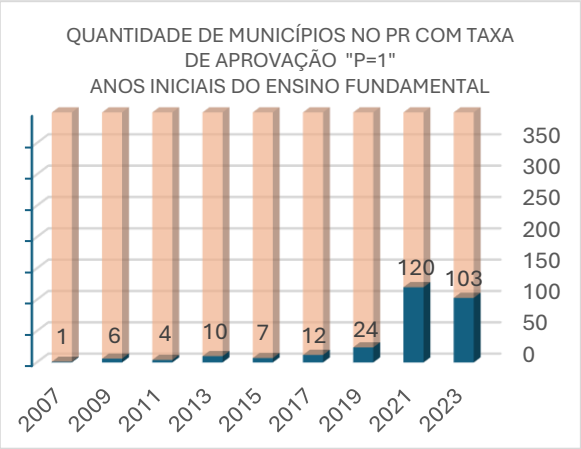

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

Gráfico 8

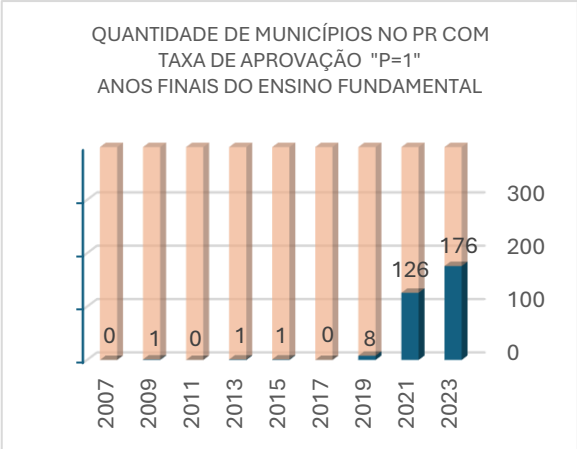

Fonte: elaboração própria; base de dados do INEP (2025).

O percentual de crescimento de municípios que atingiram p=1 nos anos iniciais foi de aproximadamente 10 200% (gráfico 7). Nos anos finais (gráfico 8), o crescimento foi de aproximadamente 17 500%. A análise demográfica revelou que a aprovação massiva era inicialmente praticada por municípios com menos de 10 000 habitantes e foi sendo legitimada por municípios (4) com mais de 100 000 habitantes, incluindo Curitiba, com mais de 1 000 000 habitantes.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS.

O Paraná alcançou seu maior IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental em 2023. Nesse ano, atingiu a nota média no SAEB equivalente a 2019 (6,8 pontos) e a maior taxa de aprovação no período (0,98). Nos anos finais, o maior IDEB também foi registrado em 2023, mas não foi a maior nota média no SAEB e a taxa de aprovação é equivalente a 2021. Esses achados iniciais requerem ampliação nas análises para delimitar o peso relativo de cada componente na formação da nota do IDEB.

A verificação detalhada da taxa de aprovação revelou que houve uma redução

significativa nas reprovas, mas também um aumento exacerbado na quantidade de municípios no Paraná que atingiram 100% de aprovação - ou, minimamente, o mais próximo disso - a partir de 2021. Em 2013, o percentual de 100% de aprovação na rede de ensino era uma prática adotada predominantemente por municípios com menos de 10.000 habitantes. Ao longo do tempo, esse percentual passou a ser registrado também por grandes municípios, inclusive na capital do Estado. O estudo bibliográfico apontou dois eventos históricos significativos e concomitantes a esse movimento: os impactos da Covid-19 e os desdobramentos da Lei nº 14.113/2020, que reforçou a vinculação de acesso a recursos financeiros a resultados do IDEB. Tais eventos demandam aprofundamento.

Vale lembrar que o desafio inicial da educação brasileira era eliminar a exclusão socialmente produzida, cuja solução seria não mais excluir, ou seja, universalizar o acesso à escola e estender a todos as condições de permanência e progressão na escola (Ferrari, 1987). O próximo desafio foi a exclusão na escola; a reprova e o abandono escolar são algumas de suas formas. Para Fernandes (2016), a utilização do IDEB com a articulação da taxa de aprovação aspirava eliminar as reprovações improdutivas, aquelas que não favorecem a elevação do desempenho dos estudantes.

Freitas (2007) analisa que a busca por resultados na avaliação em larga escala pode estimular, no curto prazo, a liberação do fluxo para reduzir a reprovação, a fim de regularizar o tempo de permanência do aluno na escola e aumentar o valor do IDEB, sem que isso necessariamente signifique aumento do desempenho dos alunos. Considerando seus apontamentos, a centralidade das práticas das escolas na busca por resultados nessas avaliações - que foca a verificação do desempenho geral da escola ou do sistema de ensino, e não na verificação se todos estão aprendendo – leva à marginalização de alunos que não acompanham o ritmo da esteira de produção montada para a fábrica do produto, que é a nota no IDEB.

A questão do custo das reprovas foi abordado em vários documentos internacionais e transposto nos documentos brasileiros, como, por exemplo, no diagnóstico do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). Sobre isso, Freitas (1991) propõem o conceito de eliminação adiada, referindo-se à permanência dos alunos das camadas populares no interior da escola durante algum tempo, postergando sua eliminação da escola. Essa base de construção de novas formas de exclusão foi internalizada a custos menores, do ponto de vista do sistema, sem a

necessidade de excluir fisicamente o aluno e sem a necessidade de apresentar dados reais sobre as reprovações (Freitas, 2002).

Considerando a discussão sobre os custos para proporcionar aprendizagem e ainda obter resultados nas avaliações externas, a pesquisa de Bassani (2022) desvela estratégias da gestão por competências implementadas em uma escola para obter resultados: investir prioritariamente naqueles que demonstram maior desempenho e "deixar de lado" os que enfrentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem. O estudo revelou que o termo "empurrar o aluno para frente", referindo-se à não reprova, era comumente utilizado na escola como resultado de um ponto de determinação velado para se obter bons resultados os indicadores; também foi observada a ausência de políticas que atendessem às necessidades educacionais dos alunos das classes populares.

Essa desigualdade de classes pode estar presente, por exemplo, nos números que refletem o analfabetismo funcional. A última edição do Indicador de Alfabetismo Funcional (ANAF, 2024), apontou que 29 % dos brasileiros de 15 a 64 anos são funcionalmente analfabetos, o que equivale ao mesmo patamar atingido em 2018. Entre a população de 15 a 29 anos, houve um pequeno aumento da taxa: de 14 % em 2018 para 16 % em 2024. Isso revela uma estagnação, apesar dos esforços anteriores (Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2024).

Para Saviani (2008, 2005, 2021), a qualidade da educação não pode ser pensada como privilégio de alguns, mas como um direito de todos; quando a escola oferece uma formação limitada, nega o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, reforçando a desigualdade social e limitando a emancipação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A análise de microdados do componente do IDEB "Taxa de Aprovação" demonstrou compatibilidade com a projeção de Freitas (2007) a respeito da liberação do fluxo escolar na tentativa de elevar a média do Índice. A associação da distribuição de recursos pelo valor aluno ano por resultados (VAAR), implementado em 2021 pode ter sido fator de estímulo à adoção de aprovação a todo custo nas redes de ensino.

Não foi objetivo deste trabalho realizar uma defesa de reprovação ou de progressão automática. Os dados analisados neste trabalho compõem parte de uma

pesquisa em andamento sobre os impactos do IDEB no trabalho de professores em uma rede municipal de educação do Estado do Paraná e, a partir de sua análise, parcialmente demonstrada nesta compilação, algumas questões foram suscitadas e deverão ser aprofundadas na sequência, tais como: quais políticas públicas o Estado do Paraná tem adotado para amparar 100% de aprovação nas redes de ensino? O que se tem feito para que esse derradeiro recurso não tenha sido utilizado? Seria a abrangência e eficácia de políticas educacionais ou a negação da realidade em favor dos resultados numéricos? O que representam esses dados para a qualidade da educação dos filhos da classe trabalhadora?

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**. São Paulo: Ação Educativa, 2024. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br .Acesso em: 2 jun. 2025.

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS (AEN). **Paraná tem a melhor educação do Brasil no ranking geral do Ideb**. 14 ago. 2024. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-tem-melhor-educacao-do-Brasil-no-ranking-geral-do-Ideb. Acesso em: 15 nov. 2024.

BASSANI, Elizabete; PINEL, Hiran. A escola como fábrica de índices e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”. ***Educ. Rev.* [online]**. 2022, vol.38, e83065. Epub 28-Out-2022. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/0104-4060.83065.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, p. 1, 25 dez. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. ***Em aberto***, v. 29 n. 96 (2016): Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos, jul./dez. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, nº 86, p. 133-170, abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 39, p. 265-285, ago. 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos (2007). Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, 28(100), 965–987. https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUSMÃO, J. B. B. de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Ceará tem o melhor resultado do Brasil no ensino fundamental em 2023 no IDEB**. 24 out. 2024. Disponível em: Ceará tem o melhor resultado do Brasil no ensino fundamental em 2023 no Ideb - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Acesso em: 02/11/2024.

KRÜGER, Ana. **Censo 2022: mais da metade dos municípios do Paraná tem menos de 10 mil habitantes**. G1 PR, Curitiba, 29 jun. 2023. Disponível em: Censo 2022: mais da metade dos municípios do Paraná tem menos de 10 mil habitantes | Economia | G1. Acesso em: 20 de dezembro de 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina: 2011.
ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação:** referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro. DP&A, 2007.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien (1990)**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 15 maio 2025.

O PAPEL DA SAÚDE NAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO

Rafaela Bock Predebon[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

RESUMO

Deseja-se compreender como a área da saúde pode colaborar com as práticas restaurativas nas escolas. A partir da grande complexidade dos conflitos vivenciados nas escolas públicas em territórios marcados por múltiplas formas de violência a investigação e intervenção com a área da saúde demonstra um caminho estratégico e necessário para efetiva promoção dos direitos humanos e da justiça social no cotidiano escolar. A articulação entre práticas restaurativas e a escuta técnica da medicina pode não apenas oferecer suporte clínico, mas também fomentar uma cultura de respeito à diversidade e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes. Utilizando metodologia de pesquisa qualitativa com pesquisa-ação, aplicação de questionários e realização de grupos focais em estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de Curitiba-Paraná. Esse projeto é parte de uma pesquisa-ação nas escolas "Como a comunidade escolar interpreta as noções de violência, Direitos Humanos e recepciona as práticas restaurativas na gestão de conflitos" a qual é parte de um projeto de pesquisa mais abrangente intitulado "As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná". Ao que tange os resultados esperados, a realização dessa pesquisa almeja refletir e identificar contribuições da área da saúde nas práticas restaurativas das escolas, considerando que problemas estudantis relacionados a saúde física, mental e emocional podem resultar como disparadores de diferentes tipos de violência interpessoal e coletiva no contexto do espaço escolar, familiar e na comunidade.

Palavras-chave: 1. Práticas restaurativas 2. Direitos Humanos 3. Saúde 4. Violência 5. Estudantes 6. Ensino Médio

1 INTRODUÇÃO

A respeito da instituição escolar ou, mais especificamente, à sua importância acadêmica e papel diferencial no processo de desenvolvimento pessoal e social dos educandos/as, é importante ponderar que a maioria dos adolescentes e jovens, em idade escolar, tende formular aspirações próprias, o que não os impede de identificar e compartilhar o mesmo atribuído às profissões

[1] Acadêmica do curso de Medicina, PUCPR, raphapredebon@gmail.com
[2] Professor do curso de Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH), PUCPR, czarbueno@gmail.com

consideradas mais importantes e valorizadas na sociedade. No caso da juventude pobre e em situação de vulnerabilidade social, é prematuro afirmar que ela esteja menos propensa a frequentar a escola ou a cultivar menor senso de dever e importância estudo como senha de acesso e êxito acadêmico-profissional, em relação aos seus pares da classe média.

Autores como Bourdieu (2007), Foucault (1987) e Souza (2009), ressaltam que a constituição das formas de saber-poder que perpassam as diferentes instituições e que orientam o curso das ações educativas e aprendizagens profissionalizantes pode suscitar, entre os adolescentes e jovens pobres e em situação de vulnerabilidade social, manifestações de recusa a projetos socioeducativos que não vislumbram um horizonte socioprofissional que os possibilite mudar de vida/mobilidade social ascendente. Diante de tais circunstâncias, a escola pode fortalecer entre os estudantes econômica e socialmente vulneráveis, a imagem e a convicção de uma instituição incapaz de superar a distribuição desigual de capital acadêmico e cultural que garanta a reversão de uma realidade econômica e social elitista, meritocrática e excludente.

Na medida em que a escola não consegue reverter ou mitigar o curso das desigualdades que afetam o destino dos adolescentes, de suas famílias e dos territórios onde materializam suas existências, é plausível e factível admitir a ocorrência de uma série de violências. No caso da violência, associada a determinados atos e comportamentos juvenis, é imperativo enfatizar que a compreensão da categoria violência não se restringe à sua dimensão político-criminal usual.

O livro produzido pelo Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIIP, 2002), dedicado ao tema da paz e da violência na América Latina, apresenta um “conjunto de dimensões da violência [...] entre as quais se destacam: a violência militar, cultural, estrutural, política, étnica, de gênero, a violência do Estado e a violência da sociedade do tipo anômico” (CIIIP, 2002, 18). O quadro abaixo sintetiza como alguns autores definem a noção de violência nas sociedades em curso.

Quadro 1 - Violência /Autores e definições (quadro resumido)

Autores	**Violência**

Martuccelli (1999)	A violência não é um resíduo pré-moderno. É parte intrínseca da modernidade e assume forma plural
Michaud, 1989	A violência é produto da sociedade moderna e faz parte da administração dos aspectos da vida social, tecnológica e de comunicação. Se insere nas relações de poder, interesse e projetos sociopolíticos de dominação
Misse, 2016	A violência não pode ser isolada dos determinantes sociais dos conflitos, dos crimes e das guerras
Bourdieu, 2012	A violência (física ou simbólica) integra estruturas e relações de dominação. Demanda um trabalho incessante (histórico) no qual os dominantes (indivíduos, classes e instituições) constroem categorias que, do ponto de vista dos dominados, aparecem como naturais. O autor cita como exemplo as representações que os pobres fazem de si mesmos, que as mulheres fazem (negativamente) do sexo ou do próprio corpo/publicidade ou que os países colonizados e periféricos fazem deles próprios em relação aos seus pares capitalistas, colonialistas, eurocêntricos, etno-racistas e patriarcais
CIIIP/UPAZ 2002	A sociedade é configura por múltiplas dimensões da violência, destacando-se a violência militar, cultural, estrutural, política, étnica, de gênero, do Estado, violência anômica (sem/normas).
Gadea, 2011	A violência é um recurso discursivo capaz de organizar e estabelecer formas de identificação e projetos de vida. Distingue os iguais em situações sociais concretas. É uma forma de resolver um conflito e delimitar espaços, subjetividades coletivas e individuais. Logo, não pode ser facilmente apagada ou menosprezada na construção de projetos políticos e culturais de indivíduos e grupos.
Bonamigo, 2008	A violência é uma concepção relacional que se modifica no tempo e no espaço das relações sociais. Ao lado da noção clássica de violência física, adquire novos significados/percepções e sensibilidade contemporânea. Ou seja, novos tipos de violências (antes não considerados) se processam na forma de discriminação por cor, sexo, idade, etnia religião, escolha sexual; situações de constrangimento, exclusão ou humilhação

Fonte: Lima (2024)

Portanto, em relação à violência, trata-se de atribuir-lhe um sentido polissêmico uma vez que os atos e comportamentos não podem ser, a priori, qualificados como expressão da violência, uma vez que demandam a construção de itinerários discursivos e relações de poder. Isto é, de considerar e admitir a existência de grupos sociais que se encontram investidos de poder político, acadêmico, institucional, midiático, etc., os quais conferem-lhes poder hegemônico nos processos de conversão político-legal de certas narrativas e ações consideradas legítimas, para efeito de imposição da violência física e simbólica. (Lima, 2020)

Do ponto de vista das premissas teóricos-valorativas, categorias como violência, direitos humanos e justiça possuem múltiplos significados e

consequências políticas, sociais e jurídicas. Ao mesmo tempo, consideramos indispensável estabelecer premissas, definir conceitos e pôr em prática estratégias e critérios metodológicos que favorecem o envolvimento e a participação direta do público-alvo a respeito de como, por exemplo, os/as educandos e educadores avaliam e respondem às situações de violência sem reproduzir saberes e práticas tão ou mais violentos, estigmatizantes e excludentes de gestão dos conflitos no cotidiano da escola.

Nesta direção, a literatura em torno da Justiça Restaurativa (JR) questiona a legitimidade das abordagens teórico-normativas culpabilizadoras, retributivas e psicologizantes as quais, no campo político-administrativo, instituem o monopólio de saberes e práticas profissionais hierárquicas na resolução dos conflitos. Como contraponto, a JR pode ser interpretada como um conjunto de valores anti-punitivos e práticas socioeducativas ancoradas na horizontalização das relações de poder e envolvimento direto das pessoas afetadas por acontecimentos indesejados. Possui caráter genuinamente democrática, participativa e deliberativa, oportunizando às partes em conflito para avaliá-lo como fenômeno complexo e multideterminado. O quadro 4 descreve os modelos de justiça retributivo e restaurativo.

Quadro 2 - Modelos de justiça (retributiva e restaurativa)

Justiça retributiva: Estado verticalizado		Justiça restaurativa: espaços não judicializados Comunidade, Instituições, Território
Crime: noção abstrata, infração à lei, ato contra o Estado.		Conflito: ato e comportamento indesejado
Controle: justiça penal		Controle: comunidade/territórios instituições comunitárias e educativas
Compromisso do infrator: saldar a dívida, pagando multa ou cumprindo pena		Compromisso do autor: assumir responsabilidades e fazer algo para reparar o dano e/ou minimizar sofrimentos
Crime: ato e responsabilidade exclusivamente individuais		Conflito: ato indesejado exige responsabilidade dimensionada individual e socialmente
Pena eficaz: Ameaça de castigo coíbe a criminalidade (e altera a conduta) - Vítima: periferia do processo legal		Solução eficaz- o acordo corresponsabiliza o indivíduo ofensor, a parte ofendida e demais interessados.

Infrator: definido em termos de suas deficiências		Autor: definido por sua capacidade de restaurar o dano que causou
Preocupação: estabelecer culpa por eventos passados (fez ou não fez?)		Preocupação: resolver o problema. - Estabelecer compromissos futuros (o que deve ser feito para reparar o dano e ou minimizar o sofrimento)
Ênfase em antagonismos: Impor sofrimento para punir coibir		Ênfase no diálogo: negociação, perdão - Restituir para compensar as partes e reconciliar/restaurar
População: marginalizada, representada pelo Estado		- Comunidade (democracia deliberativa) viabiliza o processo restaurativo

Fonte: CNJ (2016), Jacoud (2005), Froestad e Shearing (2005), Lima (2020), Lima (2023), Mendonça (2013), Tavares (2013), Scuro Neto (2000).

Elaboração: Cezar Bueno De Lima

Com isso, evidenciando a complexidade dos conflitos vivenciados nas escolas públicas, especialmente em territórios marcados por desigualdade social, exclusão e múltiplas formas de violência – simbólica, estrutural, cultural e institucional. Ampliar a investigação e intervenção para além da gestão escolar dos conflitos articulando com a área da saúde revela-se um caminho estratégico e necessário para efetiva promoção dos direitos humanos e da justiça social no cotidiano escolar.

O mapeamento da violência como fator de risco à saúde torna-se uma dimensão a ser explorada, visto que a exposição contínua de adolescentes a situações de violência (física, verbal, emocional ou negligência) pode gerar impactos diretos e duradouros à saúde mental, ao desenvolvimento cognitivo e às condições gerais de bem-estar. Dessa forma, a medicina, sobretudo a partir da atenção básica e da saúde da família, pode contribuir ativamente para desenvolver estratégias de cuidado intersetorial e comunitário, atuando em parceria com as escolas.

Outro aspecto é a necessidade de promover maior compreensão e inclusão de adolescentes neurodivergentes no espaço escolar. Os quais são estudantes alvos de exclusão, rótulos e microviolências que passam despercebidas nas práticas pedagógicas tradicionais. A articulação entre práticas restaurativas e a escuta técnica da medicina pode não apenas oferecer

suporte clínico, mas também fomentar uma cultura de respeito à diversidade e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender como a da área da saúde pode colaborar nas práticas restaurativas nas escolas.

Objetivos específicos

Identificar as diferentes formas de violência e como impactam a saúde física, emocional e mental dos estudantes de escolas públicas do ensino médio; investigar como os educadores compreendem e atuam frente às situações de conflito escolar; analisar as possibilidades de articulação entre escolas e serviços de saúde para o desenvolvimento de práticas restaurativas que promovam o acolhimento, cuidado e justiça social no cotidiano escolar.

3 DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa faz parte de um projeto matriz denominado "Como os estudantes e educadores do ensino médio abordam as situações de violência e recepcionam as práticas restaurativas no cotidiano da escola".

Inicialmente, o projeto ocorrerá em torno da investigação da violência no ambiente escolar, bem como o pensamento dos estudantes diante dos eventos que cercam esse ambiente, como a democracia, violência, direitos humanos e o papel da justiça restaurativa. Também nesse primeiro momento irá ser mapeada as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e autoridades sanitárias das comunidades em que a pesquisa será realizada.

O estudo de campo será orientado por meio da pesquisa-ação, utilização da técnica de grupos focais e elaboração de questionário fechado de múltipla escolha e/ou aberto. Em relação à utilização da técnica de grupos focais, estes oferecem informações qualitativas, revela experiências, percepções, ideias, sentimentos, dificuldades, vividas pelos grupos de entrevistados que explanam e/ou debatem um roteiro de perguntas socializando suas experiências e

interagindo sobre suas ideias na perspectiva de desvendar o objeto de estudo, bem como revelar novos fenômenos. Para esta fase da pesquisa será utilizado um roteiro de perguntas previamente construídas.

Quanto aos universo e locais de realização da pesquisa, estão previstos os seguintes procedimentos e etapas a) Realização do grupo focal irá abranger estudantes entre 14 e 17 anos regularmente matriculados em 03 Escolas Públicas do ensino Médio distribuídas em cada uma das 03 Regionais que perfazem o Munícipio de Curitiba-PR; b) Aplicação de questionário fechado de múltipla escolha aos professores, aos funcionários das escolas aos familiares, pais e/ou responsáveis pelos adolescentes nos territórios de referência da instituição escolar.

Os locais selecionados para aplicação da pesquisa são: colégio Dr. Xavier da Silva na regional Matriz; colégio Cruzeiro do Sul na regional Boa vista; colégio Santa Rosa na regional Cajuru; colégio Estadual Cívico-Militar na regional Boqueirão; colégio Teobaldo Kletemberg na regional Bairro Novo; colégio Guilherme Maranhão na regional Tatuquara; colégio Estadual na regional pinheirinho; colégio Escola Protásio de Carvalho na regional CIC e colégio Avelino Antônio Vieira na regional Portão/Fazendinha.

No tocante aos critérios de realização da primeira etapa da pesquisa nas escolas, a eleição dos participantes está condiciona à limitação de recursos materiais e humanos disponíveis para a realização da pesquisa focal em todas as turmas (1º, 2º e 3º anos) existentes em cada escola.

Neste caso, a opção foi estabelecer um critério para a definição do número de turmas e períodos existentes em cada escola, como segue: 1º ano - até duas turmas por período (manhã ou noite), realização de um grupo focal; três turmas ou mais por período serão realizados dois grupos focais; adolescentes do 1º ano que completaram 14 anos no dia primeiro de março do ano (idade serie sem distorção); adolescentes do primeiro ano com 15 anos ou mais (distorção idade/série; estratificação por sexo/gênero na turma; fator étnico racial; se estuda e trabalha. Os mesmos critérios, exceto a idade dos estudantes, serão considerados para a eleição dos participantes nos 2º e 3º ano do ensino médio. O convite para os adolescentes e jovens participarem da pesquisa focal será feito após elaboração e aplicação prévia de questionário nas salas aula onde os

adolescentes de 14-17 anos estão matriculados. Os professores/as das escolas públicas do ensino médio (EPEM) selecionadas para a realização da pesquisa serão convidados a aplicar o questionário aos adolescentes.

Variáveis que nortearão a realização da pesquisa focal

Apesar de a pesquisa focal ter ciência da impossibilidade de se compreender e explicar o universo juvenil, em especial, dos adolescentes e jovens pobres que figuram como sujeitos da pesquisa, a opção dos pesquisadores pela escolha e utilização das variáveis abaixo busca compreender e explicar parte do interesse e valores simbólicos que dão sentido à existência e à construção de relações individuais e coletivas consideradas significativas pelos adolescentes e jovens em questão

Para esta dinâmica de entrevista utilizar-se-á como instrumento de apoio um roteiro de perguntas construídas a partir de temas mobilizadores previamente escolhidos.

Quadro 3 - Questões norteadoras para a realização dos grupos focais

Identificação familiar e sócio-territorial	- Onde mora? Com quem mora? Quantos irmãos você possui? - Como você percebe e avalia a sua realidade social? - Como você vê a família hoje? - Como é sua família? - Como você se relaciona com sua família?
Estudo/escola, trabalho/profissão (projeto de vida)	- O que significa estudar para você? - O que a escola representa hoje para você - Por que alguns jovens abandonam e/ou rejeitam a escola? - O que significa trabalho para você? - Você tem alguma profissão? - Que tipo de profissão você pretende ter? (Projeto de vida/realização pessoal) - Qual a contribuição da escola você espera para realizar seu projeto de vida
Violência/segurança (significado)	- O que é violência para você - Como você vê a violência na escola? - Você já presenciou ou ouviu falar de algum caso de violência na escola? - Algum colega seu é ou já foi discriminado na escola por ser deficiente?

Direitos Humanos	- O que você pensa sobre os Direitos Humanos? - O que seus amigos, colegas e familiares mais valorizam nos Direitos Humanos? - O que seus amigos seus amigos, colegas e familiares mais criticam sobre os Direitos Humanos?
Democracia e formas de mediação de conflitos)	- Você considera que há outras formas de resolver um conflito (sem violência)? - Como as pessoas preferem resolver um conflito (na escola, em casa, na rua, entre vizinhos, na comunidade) - Você considera importante sua participação (reivindicar algo, solucionar conflitos na escola, entre amigos, familiares, no bairro etc.) - Você tem tempo e interesse em participar e propor soluções aos conflitos que envolvam os sujeitos acima?
Avaliação positiva e negativa da escola	- O que você mais gosta na escola onde estuda? - O que você menos gosta na escola onde estuda? - Se você pudesse mudaria algo na escola?

Elaboração: Lima (2023)

Além dessas perguntas previamente já utilizadas na pesquisa projeto matriz, também serão feitas perguntas que abrangem o tema saúde. As quais são: "O que significa cuidar da saúde para você?", "Quais problemas de saúde física, emocional e mental que você observa entre os estudantes? (ex.: irritabilidade, tristeza, obesidade, abuso de substâncias - álcool, cigarro eletrônico)", "Que tipo de apoio você gostaria de receber de profissionais da saúde para lidar com situações de violência (conflito, sofrimento e/ou exclusão) dentro e fora da escola?"

Ética

O projeto de pesquisa-ação nas escolas "*Como a comunidade escolar interpreta as noções de violência, Direitos Humanos e recepciona as práticas restaurativas na gestão de conflitos"* é parte de um projeto de pesquisa mais abrangente intitulado “As múltiplas faces de violação dos Direitos Humanos no Paraná”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR - CAAE: 78343617.5.0000.0020 - Número do Comprovante: 117934/2017.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A realização da pesquisa almeja refletir e identificar contribuições da área da saúde nas práticas restaurativas das escolas, considerando que problemas estudantis relacionados a saúde física, mental e emocional podem resultar como disparadores de diferentes tipos de violência interpessoal e coletiva no contexto do espaço escolar, familiar e na comunidade.

Espera-se que a realização da pesquisa, na modalidade da pesquisa-focal e aplicação de questionário fechado de múltipla escolha, ofereça subsídios e oriente o desdobramento de iniciativas de intervenção nas escolas, na modalidade de cursos de capacitação, implementação das práticas restaurativas e elaboração de indicadores sociais com foco nas situações de violência. Além de indicar formas e necessidades para a atuação dos agentes e unidades de saúde locais com as escolas e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto aposta na área da saúde como ferramenta de justiça social, rompendo com uma visão puramente biomédica e reconhecendo sua potência transformadora nos territórios. Essas interfaces fortalece a construção de políticas públicas educacionais e de saúde que dialogam com as necessidades dos sujeitos sociais envolvidos, consolidando a escola como espaço de promoção dos direitos humanos e do cuidado em rede.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas**: falam os jovens. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2016.

BONAMIGO, Irme Salete. **Violências e contemporaneidade**. Revista Katálysis, Florianópolis, v.11, n.2, p.204-213, jul./dez.2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ESCRIVÃO FILHO, Antonio; SOUZA JUNIOR, José Geraldo de**. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos.** Belo Horizonte: D'PLÁCIDO, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LIMA, Cezar Bueno de. **Violência juvenil**: o desafio das práticas restaurativas no espaço escolar. Porto Alegre. RBPAE - v. 36, n. 2, p. 731 - 749, mai./ago. 2020.

LIMA, Cezar Bueno de. Violência, Direitos Humanos e Práticas Restaurativas nas Escolas. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5604. Acesso em 13 de julho de 2025.

DO NOVO AO MAIS NOVO ENSINO MÉDIO: A TRANSIÇÃO DA LEI N.º 13.415/2017 PARA A LEI N.º 14.495/2024

Ingrid David dos Santos[1]

Janaina Aparecida de Andrade[2]

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar e comparar as principais mudanças introduzidas pela Lei n.º 14.945/2024 à Lei n.º 13.415/2017, com destaque às alterações sobre a estrutura curricular, carga horária e oferta de itinerários formativos. Trata-se de uma pesquisa alocada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina-UEL. Em razão das mudanças ocorridas para o Ensino Médio brasileiro, nos últimos anos, esta pesquisa pretende contribuir com o processo de repensar acerca das políticas educacionais vigentes e as novas que ainda virão. Assim, a relevância desse estudo está na emergência em contribuir com a discussão, uma vez que, devido à crise econômica, social e política que o país tem enfrentado nos últimos anos, a educação média tem-se modificado. Por essa razão, elencou-se como questão central norteadora: Em que medida as alterações promovidas pela Lei n.º 14.945/2024 modificam ou complementam os principais dispositivos da Lei n.º 13.415/2017? Para realizar a pesquisa e contemplar o objetivo proposto, optamos por pesquisa bibliográfica e análise de documentos a partir do materialismo histórico-dialético, que permite ao pesquisador relacionar o objeto pesquisado com o contexto no qual se insere. Entendemos que, no quadro atual, apesar de subsequentes mudanças para o Ensino Médio, ainda se perpetua os interesses do setor privado nessa etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Lei n.º 13.415/2017. Lei n.º 14.945/2024.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por inúmeras transformações que tiveram a intenção de atender as necessidades da sociedade. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, tornou-se foco de diversos debates e embates políticos. Em 2017, ano seguinte à entrada de Michel Temer no poder, tivemos a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que objetivava tornar a Educação Média moderna e que preparasse os estudantes para os desafios do século XXI. Vale destacar que essa lei foi promulgada de maneira antidemocrática, excluindo e desconsiderando a participação dos principais sujeitos de interesse nesta tomada de decisão, tais como, pesquisadores, estudantes, professores, o que foge de uma ação

[1] Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Londrina, ingridavidsantos.id@gmail.com.

[2] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Londrina, janaina.aparecida0@uel.br.

democrática e acaba comprometendo a legitimidade e a efetividade das mudanças propostas por esta lei.

Nesse contexto, a Lei n.º 13.415, sancionada em 2017, marcou o início de um importante processo de reformulação do Ensino Médio, propondo mudanças na estrutura curricular, na organização da carga horária e na oferta de itinerários formativos, mudanças pautadas ao ideário de tornar o processo educacional no Ensino Médio mais flexível, alinhado às necessidades dos jovens brasileiros.

Com base nessas promessas de modernização e flexibilização, a aprovação da Lei n.º 14.945, em 2024, trouxe consigo, novas alterações à legislação anterior. Posto isto, este trabalho tem como objetivo analisar e comparar as principais mudanças introduzidas pela Lei n.º 14.945/2024 à Lei n.º 13.415/2017, com destaque as alterações na estrutura curricular, carga horária, oferta de itinerários formativos. Para isso, a questão central que guia este estudo é: *Em que medida as alterações promovidas pela Lei n.º 14.945/2024 modificam ou complementam os principais dispositivos da Lei n.º 13.415/2017?*

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa com análise bibliográfica e documental. Entendemos que o Materialismo Histórico-Dialético se mostra o mais adequado para esse tipo de estudo por possibilitar compreender as relações contextuais, políticas e ideológicas referentes à “reforma”. Deste modo, foram examinadas as versões integrais das Leis n.º 13.415/2017 e n.º 14.945/2024, além de documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que tratam do tema, que permitiram identificar semelhanças e diferenças em relação aos aspectos centrais do Ensino Médio, como carga horária, estrutura curricular e itinerários formativos.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para uma melhor compreensão das recentes mudanças no Ensino Médio brasileiro, bem como fornecer subsídios para educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e pesquisadores específicos na área da educação, além de destacar a importância da reformulação de políticas educacionais, pois apesar de oferecer a visão de um ensino de qualidade, equitativo e alinhado às necessidades dos estudantes, estas leis garantem a predominância de interesses mercadológicos voltados para o desenvolvimento econômico do país ao invés de ter como foco o desenvolvimento humano de forma integral.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PELA LEI N.º 13.425/2017

A “reforma” no Ensino Médio foi instituída por meio de uma medida provisória em 2016, sendo posteriormente transformada na Lei nº 13.415/2017 em 2017, a qual trouxe mudanças significativas ao currículo e à organização do Ensino Médio no país.

Com base na lei, o currículo do Ensino Médio apresenta a concepção de competências e habilidades, o que Silva (2018) define como formação para a lógica de mercado que visa o desenvolvimento das atribuições necessárias à adaptação e qualificação para o mundo do trabalho, uma vez que se busca formar sujeitos capazes de se adaptarem passivamente ao contexto no qual estiverem inseridos.

A lei divide-se em dois momentos: a formação básica comum ancorada às áreas de conhecimento vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, os itinerários formativos subdividindo-se em áreas de conhecimento - Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Formação técnica e profissional - sendo que o estudante precisa escolher ao menos uma dentre as opções. No entanto, a oferta dos itinerários está condicionada ao sistema de ensino e nem todos podem ser ofertados, prejudicando o processo de escolha dos estudantes, os quais cursarão o que estiver disponível.

Também apontou mudanças em relação à carga horária do Ensino Médio, definindo apenas o limite máximo de 1800 horas para a formação básica comum, sem estabelecer uma carga mínima — o que permitiu que alguns sistemas e escolas destinassem o máximo para itinerários, reduzindo ensino de disciplinas com conteúdos historicamente produzidos.

Além da carga horária e a reorganização do currículo, a “reforma” trouxe a regulamentação do notório saber, ou seja, a desobrigação da formação dos profissionais da educação em licenciaturas para atuação na Educação Profissional, fato importante a ser destacado, pois implica diretamente na desqualificação da formação dos estudantes, principalmente, dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, como apontado por Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 5),

> [...] demonstra tanto o enaltecimento de saberes relacionados à prática, ao espaço extraescolar, como também o incentivo à participação de voluntários não docentes no processo de ensino, fator que nos leva a questionar o papel atribuído à escola pelos inspiradores da nova Lei; a janela oportunista que se abriu, por exemplo, sobre a docência, visto que o Parecer n.º 95/2016 informa que se beneficiou da "[...] oportunidade para retirar do art. 62 da LDB a exigência de que apenas em universidades e institutos superiores de educação se faça a formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica" (BRASIL, 2016).

A descaracterização da educação dos trabalhadores interessa apenas à preservação da sociedade elitizada e suas regalias, utilizando a instituição escolar como mecanismo para atender às demandas de mercado. Contudo, após a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) sob Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro), a pressão popular para a revogação da "Reforma" do Ensino Médio, que já ocorria no governo anterior, tomou ainda mais força. Assim, em 31 de junho de 2024, foi sancionada a Nova Política Educacional para o Novo Ensino Médio, Lei nº 14.945/2024.

3 AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO: COMPARATIVO ENTRE AS LEIS N.º 13.415/2017 E A N.º 14.945/2024

Ao longo dos anos, o Brasil vivenciou diversas transformações legislativas com o objetivo de alinhar o Ensino Médio às exigências sociais e econômicas da contemporaneidade. Como citado, a Lei n.º 13.415/2017 trouxe diversas mudanças para o cenário da escolarização média, entretanto, alguns anos depois, ao se reeleger pela terceira vez, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, diante da pressão popular, suscitou uma discussão para mudanças para o Ensino Médio, acarretando na promulgação da Lei n.º 14.945/2024 de 31 de junho de 2024. Sendo esta, resultado de muita luta e críticas da sociedade civil.

Entretanto, sua aprovação refletiu, segundo Sena; Barbosa e Silva (2025) em um acordo político que envolve o governo, o ex-ministro Mendonça Filho e fundações empresariais, fato que mostra a permanência do setor privado. Desse modo, a lei altera tanto a Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quanto a Lei nº 13.415/2017 (Lei de Reforma do Ensino Médio).

Para Oliveira; Rossignoli e Pádua (2025, p. 2),

> A Lei sancionada em agosto de 2024 promove a reestruturação do ensino médio no Brasil, introduzindo alterações no currículo que visam à flexibilização das trajetórias formativas dos estudantes. A reforma prevê a ampliação da carga horária e a criação de itinerários formativos, permitindo

> que os alunos escolham áreas de aprofundamento conforme suas preferências e vocações. Além disso, a lei integra a educação profissional e técnica ao ensino médio regular, estabelecendo novas diretrizes para a organização do ensino e a oferta de modalidades educacionais diversificadas (OLIVEIRA; ROSSIGNOLI; PÁDUA, 2025, p.2).

Sobre as mudanças, Sena; Barbosa e Silva (2025) apontam que, apesar da nova legislação trazer algumas melhorias, como o aumento da formação básica, ainda mantém linhas de continuidade com propostas da lei anterior, as quais reforçam um modelo de política educacional alinhado a elementos do pós-neoliberalismo, particularmente no que tange à preservação de aspectos de flexibilização, privatização e ausência de uma forte intervenção estatal direta. Por isso, “O NNEM não se configura como o modelo ideal defendido pelos movimentos sociais organizados [...], mas não deixa de ser pensado como uma vitória, mesmo que relativa (SENA; BARBOSA; SILVA, 2025, p. 15).

Vejamos o quadro comparativo entre a Lei nº 13.415/2017 e a Lei nº 14.945/2024 elaborado pelas autoras.

Quadro 1 – Quadro comparativo Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024.

Aspectos	Lei nº 13.415/2017 (Temer)	Lei nº 14.945/2024 (Lula)
Base legal	Sancionada por Michel Temer em 2017	Sancionada por Lula em 31 de julho de 2024
Carga horária da Formação Geral Básica	Teto de 1.800h	Mínimo 2.400h (propedêutico) 2.100h (técnico/profissional)
Obrigatoriedade das disciplinas	Apenas Língua Portuguesa e Matemática obrigatórias nos 3 anos	Organização por áreas do conhecimento Não específica obrigatoriedade
Educação a Distância	Permitida	Mantida como modalidade excepcional
Itinerários Formativos	Introduzidos como parte da nova estrutura	Mantidos, mas com alguns ajustes previstos
Formação técnica e profissional	Incentivada por meio de parcerias com o setor privado	Mantidas as parcerias; possibilidade de convênios com instituições privadas
Notório saber	Permitia contratação de docentes sem licenciatura	Mantida essa possibilidade
Ensino Médio noturno	Dispõe oferta adequada às condições do educando	Ofertado apenas quando houver demanda
Língua estrangeira	Inglês como obrigatório; outras línguas opcionais	Espanhol como preferencial, mas não obrigatório
Consulta pública antes da lei	Inexistente; aprovada via Medida Provisória	Houve consulta pública com participação social
Cotas e permanência escolar	Não contemplava	Lei de Cotas e programa “Pé de Meia”
Flexibilização curricular	Muito acentuada	Mantida

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Conforme o quadro 1, a Lei nº 13.415/2017, sancionada por Michel Temer estabelecia um Ensino Médio com o mínimo de 1.800 h de Formação Geral Básica (FGB) e permitia itinerários formativos de até 1.200 h, com apenas Português e Matemática obrigatórios. Já a Lei nº 14.945/2024, sancionada por Lula em 31 de julho de 2024, houve a participação popular, que sucedeu na ampliação da FGB para no mínimo 2.400 h (ou 2.100 h em itinerários técnicos), reduz os itinerários a 600 h, tornam obrigatórias disciplinas da BNCC — incluindo Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — com Espanhol opcional.

Também havia possibilidade de os itinerários serem EaD, entretanto com a Lei nº 14.945/2024 tornou-se modalidade excepcional. Os itinerários técnicos continuam sendo vinculados ao setor privado, mas exigindo ao menos dois itinerários por escola, mantém a contratação por notório saber e oferta do Ensino Médio noturno deixa de ser indefinida e restringe-se à demanda. A Lei n.º 14.945/2024 introduz cotas e o programa “Pé de Meia”, visando a permanência dos estudantes.

Este cenário, permite-nos inferir que há elementos na Lei n.º 14.945/2024 de continuidade para Lei n.º 13.415/017, como manutenção da iniciativa privada e dos itinerários formativos e o ensino a distância, mas há também vitórias como o aumento da carga horária para a formação básica. Contudo, tais aspectos dialogam com as políticas neoliberais, pois incorporam algumas faces dos ideais do mercado. Com isso, apesar das mudanças, ainda há muitos prejuízos e desqualificação da formação dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei n.º 13.415/2017 trouxe uma série de mudanças significativas ao currículo escolar, como a introdução de itinerários formativos e a flexibilização curricular. Chamada de Reforma do Ensino Médio, ela foi criada com o objetivo de modernizar e flexibilizar essa modalidade da Educação Básica.

Diante do cenário brasileiro, no qual se insere a Lei n.º 14.945/2024, não se pode negar que há influência do setor privado, por intermédio dos aparelhos privados de hegemonia (APHs), nas formulações das políticas educacionais que dialogam com o modelo neoliberal. A instituição escolar, que antes voltava o ensino para a formação

humana e emancipatória, hoje, funciona voltada para viabilizar o projeto neoliberal na sociedade, tornando-se um instrumento de propagação dos ideários capitalistas.

Desde muito cedo, crianças e jovens são moldados para incorporar comportamentos essenciais para o trabalho: organizam-se em filas, obedecem a sinais para trocar de aula, mantêm silêncio e têm horários controlados para ir ao banheiro, beber água ou lanchar. Assim, as gerações são lapidadas para entrar no mercado de trabalho, adquirindo precisamente as competências exigidas por ele — uma lógica que permeia as atuais políticas para a educação. Além disso, cria-se no ambiente escolar um senso de competitividade e meritocracia.

Conclui-se que, apesar das mudanças subsequentes à promulgação da Lei n.º 14.945/2024, a análise conjunta das duas leis demonstra que, embora ambas as legislações tenham como objetivo modernizar e adaptar o Ensino Médio às demandas contemporâneas, ambas perpetuam os interesses do setor privado na educação pública, pois, mesmo diante de uma consulta pública, muitos fatores foram mantidos na perspectiva lógica do capital. É primordial que se repensem as políticas educacionais vigentes e as novas que ainda virão, para assim alcançar um Ensino Médio verdadeiramente crítico e de qualidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho

de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

OLIVEIRA, Lucas Lucena; ROSSIGNOLI, Marisa; PÁDUA, Francis Marília. O novo ensino médio e políticas neoliberais: análise crítica da intervenção estatal e seu impacto nas desigualdades sociais. **Cadernos da Fucamp**, v. 41, p. 1–18, 2025. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3808. Acesso em: 25 de jun. 2025

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O RESGATE DE UM EMPOEIRADO DISCURSO. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, ELIANE Cleide da Silva. A TRÍADE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: LEI No 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36, e222442.

SENA, Anne Karoline Cantalice; BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Marcus Quintanilha da. “Novo” Novo Ensino Médio e as suas contradições - indícios de Pós-Neoliberalismo à brasileira? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 73, p. 1-20, e27723, abr./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/2025.27723. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27723. Acesso em: 25 jun. 2025.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SANTA CATARINA: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA

Natália Pozzebon Oleinick[1]

Marcio Giusti Trevisol[2]

Joviles Trevisol[3]

Maria Teresa Ceron Trevisol[4]

RESUMO

Este resumo é resultado da pesquisa intitulada *"A implementação do Programa Universidade Gratuita: dinâmicas de uma política em construção"*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc. A pesquisa foi realizada com o apoio da bolsa Prosuc/Capes, conforme o Edital n. 30/UNOESC-R/2024, e, compõem uma investigação macro interinstitucional financiada pela Chamada Universal do CNPq n. 10/2023, processo n. 409251/2023-2. O problema investigativo se organiza em torno da seguinte pergunta: De que modo a transição entre o Uniedu e PUG influenciou a abrangência desses programas de assistência financeira à Educação Superior, em Instituições de Ensino Superior (IES) não públicas do Estado de Santa Catarina, no período de 2023/2 a 2024/2?O objetivo é analisar a transição entre o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu) e o Programa Universidade Gratuita (PUG). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, com base em procedimentos descritivos, bibliográficos e

[1] Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd). Graduação em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina – GEPPPPES/SC. E-mail: natalia.oleinick@unoesc.edu.br

[2] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina – GEPPPPES/SC. E-mail: marciotrevisol@unoesc.edu.br

[3] Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (2010-2019 e 2023...). Visiting Posdoctoral Researcher junto ao Centre for Science and Technology Studies at Leiden University (Holanda, 2021-2022). Pós-Doutor em Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal, 2006). Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP, 1996-2000). Mestre em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1993-1995). E-mail: joviles.trevisol@uffs.edu.br.

[4] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP/USP. Pós-doutorado em Ciências da Educação e Psicologia pela Universidade de Coimbra - Portugal. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade do Oeste de Santa Catarina e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) - Mestrado e Doutorado. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br.

documentais (Gil, 2002) e coleta de dados mista (Creswell, 2021). A metodologia adotada está ancorada na perspectiva histórico-crítica (Saviani, 2011). O recorte temporal delimitado compreende o intervalo entre o segundo semestre de 2023 e o segundo semestre de 2024. A pesquisa estruturou-se em duas etapas: na primeira etapa foram analisados os documentos e as normativas dos programas e na segunda etapa foram analisados os dados disponibilizados no Portal Educação na Palma da Mão. Os resultados indicam que, embora o Programa Universidade Gratuita se configure como uma proposta voltada à ampliação do acesso à educação superior, há aspectos cuja qualificação pode contribuir para o aprimoramento da política, sobretudo à luz da trajetória dos programas de assistência financeira anteriores. Destaca-se lacunas, como por exemplo, a exclusão da pós-graduação, extensão e pesquisa, além de não contemplar a Educação à Distância. Tal configuração reforça a importância de se acompanhar os desdobramentos do programa, especialmente no que se refere à sua capacidade de atender, de forma equitativa, às diferentes demandas presentes no sistema de educação superior Catarinense.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Santa Catarina. Programa Universidade Gratuita. Democracia.

1 INTRODUÇÃO

Desde o segundo semestre de 2023, o estado de Santa Catarina iniciou a implementação do Programa Universidade Gratuita (PUG) com vista à substituição gradual do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu). Ambos os programas são políticas públicas de assistência estudantil instituídas como parte das ações de fomento às IES comunitárias e particulares, originadas a partir da regulamentação do Art. 170 e dos Arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Estadual. A investigação parte da premissa de que ajustes como este, sendo a substituição de um programa consolidado por outro ainda emergente, pode alterar a dinâmica de distribuição de benefícios, com implicações sobre o alcance e a efetividade das ações para o sentido de educação superior.

Neste contexto, investigação parte da seguinte questão: de que modo a transição entre o Uniedu e PUG influenciou a abrangência desses programas de assistência financeira à Educação Superior, em Instituições de Ensino Superior (IES) não públicas do Estado de Santa Catarina, no período de 2023/2 a 2024/2? O objetivo geral da pesquisa é analisar a transição entre o Uniedu e o PUG, examinando os efeitos dessa mudança na abrangência dos programas de assistência financeira em instituições não públicas de Santa Catarina, entre

os semestres de 2023/2 e 2024/2. A abordagem metodológica adotada é quali-quantitativa (Creswell, 2021), com ênfase na análise documental e na coleta de dados quantitativos disponibilizados pelo Governo de Santa Catarina na plataforma Educação na Palma da Mão. A análise ancora-se na metodologia histórico-crítica, sustentada pelos aportes de Saviani (2011) e Lesnieski, Trevisol e Silva (2024). O recorte temporal delimitado compreende o intervalo entre o segundo semestre de 2023 e o segundo semestre de 2024. Os dados foram analisados por meio de categorias, a saber, cadastros, beneficiados e investimentos.

O resumo é organizado em três partes. Na primeira parte, é tratado o cenário da educação superior em Santa Catarina a partir da oferta e financiamento em permanência em comparação com dados nacionais. Na segunda parte, são apresentados de forma breve e descritiva os marcos regulatórios do PUG. Por fim, na terceira parte, são apresentados e analisados dados sobre a transição do Uniedu para o PUG. Portanto, a investigação propõe contribuir para a compreensão dos programas de assistência financeira que se voltam para a educação superior e seus impactos sobre estudantes oriundos de camadas populares, que, muitas vezes, dependem de programas como o Uniedu e o PUG para ingressar e permanecer na universidade.

2 PARADOXO ENTRE A EXPANSÃO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Brasil vivenciou, nas últimas décadas, uma expressiva ampliação no número de Instituições de Ensino Superior (IES), vagas e matrículas. Em 2023, havia 2.580 instituições ofertando mais de 24 milhões de vagas para cursos presenciais e a distância, sendo 5.505.259 na modalidade presencial e 19.181.871 na EaD. No entanto, apesar do aumento quantitativo da oferta, havia em torno 9 milhões de estudantes efetivamente matriculados no mesmo ano (INEP, 2024).

Esse crescimento, embora relevante, não tem sido suficiente para reverter a desigual inserção dos jovens na educação superior. Os dados do Censo da Educação Superior revelam que somente 21,6% das pessoas entre

18 e 24 anos frequentavam cursos de graduação em 2023, enquanto 44,8% já haviam concluído o Ensino Médio, mas não ingressaram no nível superior, evidenciando que parte significativa da juventude encontra-se apartada da educação superior, mesmo tendo atingido a escolaridade mínima exigida (Inep, 2024).

Além disso, os dados do Censup indicam que o perfil da população que alcança, em média, 15 anos de escolarização está concentrado entre os 25% com maior renda, residentes na região Sul, em áreas urbanas, autodeclaradas mulheres e amarelas (Inep, 2024). Em contrapartida, o menor tempo de escolarização registrado, de nove anos, corresponde majoritariamente à população entre os 25% de menor renda, do sexo masculino, residente na zona rural da região Norte e autodeclarada preta.

Esses dados denotam e justificam a necessidade do fortalecimento de política públicas de acesso e permanência na educação superior. Por exemplo, em 2023, 1.759.685 dos estudantes matriculados no Brasil contavam com algum tipo de financiamento; na região Sul, em torno de 293.021, e em Santa Catarina, 101.017 alunos (Inep, 2024). Além disso, a maioria dos financiamentos não está associada ao ProUni ou ao Fies, mas a programas classificados pelo Censup como “outros financiamentos”, que podem englobar iniciativas como PUG ou outras possibilidades, sejam institucionais ou municipais.

Quando cruzados os dados de financiamento com informações de renda e custos educacionais, damos ainda mais sustentação à importância para o fortalecimento e ampliação de política de acesso e permanência de jovens na educação superior. Em 2023, a renda domiciliar per capita no Brasil era de R$ 1.893,00, e em Santa Catarina, R$ 2.269,00 (Agência de notícias IBGE, 2023). Já o valor médio das mensalidades em cursos presenciais foi estimado em R$ 1.132,00, e nos cursos EaD, em R$ 348,00 (SEMESP, 2024). Isso implica que, mesmo em uma das locais com maior renda média, como o caso de Santa Catarina, o custo de uma graduação presencial representa grande parte da renda mensal per capita, limitando o acesso de estudantes sem apoio financeiro, especialmente os advindos de camadas populares.

Essa questão vem acompanhada por outra dimensão tão necessária

quanto à expansão. Ainda que nos últimos anos, os dados do Censup apontam um crescimento exponencial no número de matrículas na rede privada, isso não significa, por si só, a democratização da Educação Superior (Senkevicks, 2021). Esse panorama é substrato para analisar as políticas de educação superior implementadas em Santa Catarina.

3 A CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE GRATUITA: MARCOS LEGAIS

Os programas de assistência financeira voltados à educação superior em Santa Catarina têm suas origens vinculadas ao Art. n. 170 da Constituição Estadual de 1989, que estabeleceu a previsão de apoio a estudantes matriculados em instituições de ensino superior com sede no Estado. A regulamentação efetiva do artigo ocorreu uma década depois, com a Emenda Constitucional n. 15, de 1999, e a posterior promulgação da Lei Complementar n. 180, no mesmo ano, consolidando diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa e a criação de um modelo estadual de financiamento estudantil (SANTA CATARINA, 1999).

Desde então, o Estado implementou uma série de medidas voltadas à ampliação do acesso à educação superior, com destaque para o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu), que recebeu ajustes em sua instituição pelo Decreto n. 470, de 17 de fevereiro de 2020 (SANTA CATARINA, 2020). O Uniedu consolidou-se como principal política pública estadual nesse campo, ao aprimorar seu mecanismo de distribuição de bolsas, estabelecendo critérios mais claros para a concessão de benefícios, a partir dos recursos vinculados aos Art. n. 170 e 171 da Constituição Catarinense.

O processo de transição entre o Uniedu e o PUG iniciou-se com o Projeto de Lei Complementar n. 0013/2023, enviado à Assembleia Legislativa, resultando na Lei Complementar n. 831, de 31 de julho de 2023, regulamentada pelo Decreto n. 219, de 2 de agosto de 2023 (SANTA CATARINA, 2023a; 2023b). A criação do PUG foi apresentada como uma reestruturação das ações de assistência financeira, com a ideia de tornar a educação superior gratuita para estudantes economicamente vulneráveis,

especialmente nas instituições comunitárias ligadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe) (Agência de notícias SECOM, 2023).

O novo programa representou alterações na lógica de assistência, substituindo a concessão parcial de bolsas por repasses integrais das mensalidades e redesenhando os critérios de elegibilidade e contrapartida, tanto para estudantes quanto para as instituições participantes. Diferentemente do Uniedu, que previa bolsas para graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, o novo programa passou a concentrar-se na graduação presencial, com bolsas integrais (SANTA CATARINA, 2023a; 2023b; 2024a). A centralidade conferida ao ensino, sem vínculo direto com pesquisa e extensão, acaba por afastar o princípio da indissociabilidade que historicamente fundamenta o conceito de universidade no Brasil (SANTOS; FILHO, 2008). Tal mudança direciona a necessidade de se acompanhar a consolidação do programa, avaliando sua capacidade de promover uma formação acadêmica integral e de responder às demandas por equidade, qualidade e diversidade na educação superior.

A criação do PUG marca uma reconfiguração normativa nas políticas de assistência financeira catarinenses, consolidada pela Lei Complementar n. 831/2023 e atos posteriores. Com foco na gratuidade para a graduação presencial em instituições privadas sem fins lucrativos, o novo modelo substitui gradativamente o Uniedu, alterando as modalidades contempladas. Essas mudanças, acompanhadas de ajustes constitucionais e orçamentários, exigem atenção quanto aos seus impactos sobre o alcance da política e o cumprimento do compromisso com o acesso e a permanência na educação superior.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE: CADASTROS, BENEFÍCIOS E INVESTIMENTOS

A análise apresentada baseia-se nos dados quantitativos sistematizados a partir do Painel BI “Educação na Palma da Mão”, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2024). As categorias delimitadas, cadastrados, beneficiados e investimentos, emergiram diretamente

da fonte primária, refletindo a própria estrutura informacional do painel. A sequência da análise adotou a lógica operacional dos programas, iniciando-se pelo processo de cadastramento, seguido pela concessão dos beneficiados efetivos e, por fim, valores investidos.

No tocante à categoria “beneficiados”, considerada central para os objetivos deste estudo, observou-se que, no caso do PUG, as bolsas foram destinadas exclusivamente a cursos de graduação presenciais, com benefícios integrais. Houve concentração em áreas como Direito, Medicina e Psicologia, que, juntas, somaram mais de 13 mil concessões em três semestres. O Uniedu contabilizou 49.294 bolsas no período analisado e manteve, no último semestre de 2024, 604 bolsistas na pós-graduação. Essa continuidade, ainda que restrita, evidencia uma diferença em relação ao PUG, que excluiu essa modalidade de sua cobertura inicial.

A sistematização dos dados evidencia que a transição entre os programas Uniedu e PUG resultou em alterações na configuração dos programas assistência financeira à educação superior, especialmente em razão da centralização dos benefícios em cursos de graduação presencial e da concessão de bolsas integrais, bem como da restrição nas modalidades anteriormente contempladas. Observa-se, em um primeiro momento, a concentração dos benefícios em áreas tradicionalmente associadas a maior prestígio social. Paralelamente, os dados indicam uma reconfiguração na distribuição dos investimentos, com aumento expressivo nos repasses ao PUG e redução proporcional no Uniedu.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os programas de assistência financeira catarinenses, o período de 2023/2 a 2024/2 revela um cenário marcado por avanços, mas também pela necessidade de ajustes em razão da equidade e priorização de áreas estratégicas. Embora o PUG esteja ampliado gradativamente as bolsas distribuídas à educação superior em nível de graduação, sua eficácia como política democratizante pode ser mais efetiva a partir de ajustes, como: a) a revisão de critérios de alocação de recursos, melhorando o equilíbrio

quantitativo entre cursos contemplados; b) o incentivo voltado às licenciaturas para atender demandas além dos tradicionais cursos de bacharelado; c) uma forma de seleção que não imponha barreiras aos estudantes, que hoje apenas podem solicitar auxílio após estarem regularmente matriculados, ou seja, já serem pagantes nas instituições; d) a inclusão de modalidades de bolsa que contemplem e favoreçam a pesquisa e a extensão como pilares importantes para a formação acadêmica, além de alternativas que promovam o desenvolvimento social e a inovação; e) a retomada da possibilidade de editais, ainda que pontuais, voltados à pós-graduação, favorecendo a formação ao longo da vida.

Nesse sentido, verifica-se que a transição entre os programas de assistência financeira, com a substituição progressiva do Uniedu pelo PUG, influenciou a abrangência dessas políticas voltadas à educação superior não pública catarinense entre os semestres de 2023/2 e 2024/2. Tal influência não se restringe apenas ao volume de recursos ou ao número de estudantes beneficiados, mas representa uma reconfiguração estrutural da lógica de assistência. Evidencia-se que, embora o PUG represente uma possibilidade de ampliação do acesso e de reorganização da assistência financeira na educação superior não pública, seus desdobramentos exigirão acompanhamento constante, para que a expansão não se limite ao aspecto numérico, mas se traduza em equidade, diversidade e qualidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. **IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2023 para Brasil e unidades da federação.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/39262-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2023-para-brasil-e-unidades-da-federacao. Acesso em: 6 jan. 2025.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS SECOM. **Jorginho Mello entrega o Projeto de Lei que cria o Universidade Gratuita para análise dos Deputados Estaduais.** SC.gov.br, 15 maio 2023. Disponível em: https://estado.sc.gov.br/noticias/jorginho-mello-entrega-projeto-universidade-gratuita-a-alesc/. Acesso em: 9 nov. 2024.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023.** Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em: 20 nov. 2024.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Marcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. **Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas Educacionais: Primeiras aproximações**. Educação & Realidade, [s. l.], v. 49, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236130601vs01.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989.** Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 1989. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 219, de 2 de agosto de 2023.** Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 2 ago. 2023b. Disponível em: http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2023/000219-005-0-2023-008.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 450, de 29 de janeiro de 2024.** Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 29 jan. 2024a. Disponível em: http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2024/000450-005-0-2024-009.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 470, de 17 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 17 fev. 2020. Disponível em: http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2020/000470-005-0-2020-010.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 180, de 16 de julho de 1999.** Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 16 jul. 1999. Disponível em: https://leis.

alesc.sc.gov.br/html/1999/180_1999_lei_complementar.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 831, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Universidade Gratuita e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado, Florianópolis, 31 jul. 2023a. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2023/831_2023_lei_complementar.html. Acesso em: 8 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SANTOS, Boaventura Souza; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra: Almedina, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Programas de assistência do Ensino Superior de Santa Catarina. Educação na Palma da Mão, 2024**. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZjQzZmMxOGYtM2MyOS00MWNkLTgzYTgtZGFiOTM0MmM4YjI1IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9. Acesso em: 9 maio 2025.

SEMESP. **Pesquisas apontam crescimento de alunos no presencial e queda no valor das mensalidades**. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mais-pesquisas/2024/03/25/pesquisa-aponta-crescimento-de-alunos-no-presencial-e-queda-no-valor-das-mensalidades/. Acesso em: 6 jan. 2025.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020.** São Paulo: Biblioteca Depositária, 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA: RUMO À EDUCAÇÃO PERMANENTE DO MUNICÍPIO DE TRÊS PASSOS (2020-2024)

Jucemara Luciana Gandini Tomazoni[1]

Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com foco na formação continuada de professores no município de Três Passos (RS). A pesquisa integra a Rede Ibero-Americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior (RIEPPES), vinculada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), configurando-se como parte de um esforço maior para entender e aprimorar as políticas educacionais em uma perspectiva de integração regional. problema investigativo parte do seguinte questionamento: quais ações educacionais e estratégias pedagógicas foram desenvolvidas nas atividades de formação continuada da Rede Municipal de Três Passos (RS) entre 2020 e 2024, sob a ótica dos gestores escolares? A pesquisa adota a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamentação teórica, e utiliza uma abordagem qualitativa, empregando questionários e grupos focais com gestores escolares e secretários de educação. O produto educacional gerado será um curso de extensão de 20 horas, com foco na análise crítica das ações formativas realizadas até o momento e na construção coletiva de uma proposta robusta de formação permanente, que vá além das abordagens tradicionais. Os resultados preliminares apontam que, apesar das boas intenções, ainda prevalece na rede municipal de ensino uma lógica fragmentada e tecnicista nos processos de formação continuada. Tais modelos, frequentemente voltados para a adaptação dos professores às demandas externas e a padronização de práticas pedagógicas, distanciam-se das realidades locais e das necessidades concretas dos educadores. As políticas de formação, em muitos casos, são impulsionadas por programas externalizados, desconectados da dinâmica escolar e da cultura local, o que limita sua efetividade e continuidade ao longo do tempo. A análise aponta para a necessidade urgente de uma formação continuada que seja verdadeiramente contextualizada, crítica e articulada com a gestão educacional, capaz de superar as limitações impostas pela lógica tecnicista e adaptativa. A proposta visa transformar a formação continuada em um processo permanente, pautado pelo diálogo, pela prática coletiva e pela valorização da cultura escolar local.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação permanente. Estado do conhecimento. Política educacional. Formação docente.

---

[1]Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jucemaraluciana234@gmail.com

[2]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: malu04@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores deve ser cada vez mais tematizada e contextualizada de maneira a envolver todos os profissionais da educação em suas respectivas instituições e municípios. É fundamental que esse processo inclua uma reflexão crítica sobre os planos de formação, os planejamentos pedagógicos, os estudos, as discussões e a análise contínua das práticas. Para Santos (2007), a formação continuada não deve ser restrita à atualização técnica, mas sim em uma construção de saberes reflexiva com práticas contextualizadas.

Nessa senda, é fundamental que esse processo de formação inclua uma reflexão crítica sobre os planos de formação, os planejamentos pedagógicos, os estudos, as discussões e a análise contínua das práticas. A importância da formação continuada para os profissionais da Rede Municipal vai além do simples aperfeiçoamento técnico, pois busca promover o desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a prática pedagógica diária. Nesse sentido, a formação continuada deve ser entendida como um instrumento que contribui diretamente para a melhoria das metodologias de ensino, do planejamento e da organização do trabalho docente.

Ao integrar teoria e prática, essa formação possibilita aos professores perceberem avanços concretos em suas estratégias pedagógicas, criando espaços para a inovação e a reflexão sobre as necessidades dos alunos e as demandas do contexto escolar. A formação continuada, portanto, não é um processo isolado, mas uma ação coletiva e contínua, alinhada às especificidades de cada instituição e de cada comunidade escolar. Ela se configura como um fator essencial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que seja capaz de transformar a realidade educacional e promover a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Nesse âmago, o objetivo de uma formação continuada é observar o nosso território, a nossa realidade e dignificá-la de maneira a promover o diálogo, a reflexão e a contextualização deste processo. A formação

continuada representa um dos compromissos da Rede Municipal de Educação em prol da qualificação do processo educacional. Entende-se essa modalidade formativa como fundamental ao fomento do diálogo e da interação entre todos os profissionais da educação e da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), no intuito de promover debates alinhados aos anseios dos profissionais e articulados às necessidades educativas de seu contexto.

Considerando a importância desse processo formativo, será apresentada a Proposta de Formação Continuada aos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Três Passos, no Rio Grande do Sul (RS). Saviani (2008) alerta para a importância de se trabalhar, na escola, com o saber elaborado ou o conhecimento clássico, entretanto, esse conhecimento precisa ser adaptado até chegar à sala de aula de modo que os estudantes possam compreender, ressignificar e relacioná-lo à sua realidade. A pesquisa se pauta em uma análise frente à proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Três Passos (RS).

Os sujeitos da pesquisa são os gestores escolares municipais e os secretários em exercício dos anos de 2020 a 2024. Isso reforça a importância da formação continuada dos gestores frente às escolas e seus professores no período de pandemia e pós-pandemia, pois esse foi um momento de incertezas e desafios para garantir a qualidade para todos no processo de aprendizagem. É necessário pensar uma nova proposta de formação continuada, articulada à Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), que apresente um momento de troca e de construção. Além disso, é fundamental que a proposta esteja ao encontro da importância dos professores participarem ativamente nos processos de organização e realização da formação continuada, configurando um fio condutor que poderá possibilitar a introdução de mudanças e de inovações nos seus contextos.

O problema da pesquisa está pautado na seguinte questão: Quais ações educacionais e estratégias pedagógicas foram desenvolvidas nas atividades de formação continuada do Município de Três Passos (RS) na visão dos gestores escolares, no período de 2020 a 2024? Diante disso, o objetivo é analisar as principais ações educacionais e estratégias pedagógicas da formação continuada na Rede Municipal. Além disso, como objetivos secundários,

far-se-á: i) a historicização da formação continuada dos professores no Brasil, tendo como foco o Estado do Rio Grande do Sul (RS), a partir da reforma do Estado em 1990; ii) a identificação do Plano de Formação Continuada 2020-2024 da Rede de Ensino de Três Passos (RS); iii) a reconstrução das ações e estratégias da Formação Continuada realizada pela Secretaria da Educação no recorte temporal da pesquisa; iv) a reflexão sobre o formato de aplicabilidade da Formação Continuada a partir da pandemia do COVID 19, tendo como meta transformá-la em um processo de Educação Permanente entre secretaria e gestores, na construção de uma cultura escolar para além de conteúdos fragmentados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Avanços e desafios da formação continuada

Nos últimos anos, observa-se um movimento crescente de valorização da formação continuada de professores, tanto no plano das políticas públicas quanto nas discussões teóricas e práticas das redes escolares. Como um processo que deve ser integrado e articulado, criando espaços para construção coletiva, a formação continuada deve atender às especificidade e desafios enfrentados pela comunidade escolar. Esse movimento ganha especial relevância diante dos desafios impostos pelas transformações educacionais aceleradas no período de 2020 a 2024, fortemente impactado pelos efeitos da pandemia da COVID-19. Nesse contexto, evidenciou-se a necessidade de ressignificar os processos formativos, repensando a atuação docente em face das novas exigências educacionais e sociais.

No contexto da Rede Municipal de Três Passos (RS), a formação tem sido compreendida como estratégia central para a qualificação do ensino, especialmente em um período de intensas transformações vividas entre 2020 e 2024, marcadas pelos efeitos da pandemia e da COVID-19. O cenário de distanciamento social e as rápidas mudanças nas dinâmicas tanto de ensino quanto de aprendizagem impuseram desafios imprevistos para educadores e gestores escolares. Nesse prisma, a pandemia expôs as vulnerabilidades do

sistema educacional, ampliando desigualdades e revelando as limitações da formação técnica e desconectada das realidades locais.

A necessidade de reinventar práticas pedagógicas e reorganizar rotinas escolares intensificou os debates em torno da formação dos educadores, demandando propostas mais integradas, reflexivas e voltadas à realidade local. Nesse sentido, a pesquisa identificou a relevância das ações formativas organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC), mas também apontou limites importantes relacionados à fragmentação, à pouca escuta dos sujeitos formandos e à desarticulação entre teoria e prática. Tais limites comprometem a efetividade das propostas e sua capacidade de promover transformações concretas no cotidiano das escolas. Para Garcia (1999, p. 30),

> a formação continuada deve estabelecer ligação com o desenvolvimento organizacional da escola, e a integração num plano maior de inovação e desenvolvimento curricular.

Essa concepção amplia a compreensão da formação para além de ações pontuais, situando-a como parte de um projeto pedagógico integrado e articulado aos processos coletivos de reflexão e transformação institucional. A formação continuada, portanto, deve estar inserida em um projeto de escola que dialogue com os desafios do território, com os sujeitos que nele atuam e com as demandas pedagógicas emergentes. Essa perspectiva indica que a formação não pode ser compreendida como evento isolado, mas como um processo contínuo, coerente com as práticas institucionais e voltado ao desenvolvimento integral dos educadores.

Já Santos (2007, p. 24) aponta que a formação continuada “deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de socialização de suas práticas e de reflexão coletiva entre pares sobre elas”. A valorização da experiência docente e da interlocução entre os profissionais da educação torna-se elemento estruturante para a construção de saberes contextualizados, capazes de atender às especificidades de cada realidade escolar e de fomentar o desenvolvimento profissional coletivo. Por conseguinte, a troca de experiências entre profissionais é fundamental para a construção de saberes contextualizados, capazes de atender às singularidades de cada realidade escolar.

A análise empreendida permite concluir que os avanços registrados no município de Três Passos (RS) revelam um esforço institucional em promover práticas formativas coerentes com os princípios da educação pública democrática. Contudo, ainda é necessário fortalecer políticas de formação que valorizem a participação ativa dos educadores na construção dos projetos formativos, superando modelos prescritivos e centralizadores. Investir em estratégias de escuta qualificada, planejamento participativo e acompanhamento contínuo dos impactos das formações nas práticas pedagógicas são caminhos promissores para a consolidação de uma proposta de formação continuada alinhada à perspectiva da educação permanente, crítica e emancipatória.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO ARTICULADOR DA GESTÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 67, inciso II, que os sistemas de ensino devem promover o aperfeiçoamento profissional contínuo por meio da formação continuada, reconhecendo-a como instrumento de valorização dos profissionais da educação. No entanto, é necessário avançar para além da normatização legal, compreendendo a formação como parte de um projeto educativo mais amplo, que articule teoria e prática, gestão e docência, sujeitos e instituições. Trata-se de reconhecer a formação continuada como dimensão orgânica e estratégica da gestão escolar, que contribui para o fortalecimento de projetos pedagógicos comprometidos com a transformação social e a qualidade da educação pública. Nesse cenário, é imperativo ir além do cumprimento legal e considerar esse processo como uma responsabilidade compartilhada entre professores, gestores escolares e órgãos centrais da educação.

A experiência da Rede Municipal de Três Passos (RS) destaca o papel central dos gestores na mediação das ações formativas. Não se limita a eles apenas garantir a organização dos momentos de formação, mas também atuar de forma ativa na construção de propostas que atendam às necessidades e à realidade da comunidade escolar. Sua função ultrapassa a mera administração,

exigindo um engajamento político-pedagógico na definição das temáticas, na elaboração das metodologias e no acompanhamento crítico dos impactos da formação sobre a prática docente. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um elemento chave na articulação da gestão democrática, ao promover o diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos e à fomentar a construção coletiva de saberes, valores e estratégias educacionais alinhadas à realidade local. Assim, é fundamental que a formação continuada esteja integrada à gestão democrática, ao projeto político-pedagógico da escola e às metas estabelecidas pela Rede Municipal.

Como delimitado, o curso de extensão proposto no âmbito desta pesquisa, com carga horária de 20 horas, configura-se como produto educacional vinculado ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao longo do curso, os gestores escolares da Rede Municipal de Três Passos (RS) serão convidados a refletir sobre suas práticas e analisar as ações formativas implementadas entre 2020 e 2024, conforme seu Plano de Formação Continuada.

Metodologicamente, será empregada a aplicação de questionários no início e ao final do curso, assim como a realização de grupos focais, conforme proposto por Gatti (2005). Para a autora (2005), a técnica tem o potencial de captar percepções, valores e significados compartilhados no contexto da gestão educacional. Os grupos focais constituem uma estratégia metodológica eficaz para favorecer a análise interpretativa dos discursos dos sujeitos, de modo a compreender as experiências vividas e as representações coletivas presentes nas práticas escolares (Gatti, 2005).

A proposta formativa busca superar a lógica dos eventos pontuais e desarticulados, com o objetivo de estabelecer um percurso coeso, contínuo e dialógico. Como destaca Minayo (1996), a abordagem qualitativa permite compreender os sentidos e intenções que permeiam as práticas sociais, sendo, por isso, adequada para analisar os discursos e trajetórias dos gestores escolares envolvidos no processo de formação. Nesse contexto, a proposta visa romper com a lógica fragmentada e episódica que historicamente tem caracterizado os programas de formação docente, propondo, em seu lugar, um

itinerário formativo que seja processual e dialógico, em sintonia com os princípios da gestão democrática e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A construção do conhecimento formativo, portanto, emerge da escuta ativa, da problematização da realidade e da socialização de experiências, constituindo-se como um caminho possível para a consolidação de políticas públicas educacionais mais integradas, contextualizadas e que fortaleçam a autonomia profissional e a participação crítica dos gestores.

A implementação de uma formação continuada que seja processual e dialógica, como proposto, também implica uma mudança na maneira como as políticas públicas educacionais são estruturadas e implementadas. Em vez de serem decisões centralizadas e impessoais, elas devem ser construídas de maneira participativa, envolvendo os gestores, professores e demais membros da comunidade escolar. A gestão democrática, nesse sentido, se torna o alicerce para que as políticas de formação continuada não apenas respondam às necessidades imediatas, mas também se integrem de forma mais profunda ao projeto político-pedagógico das escolas, criando um ciclo virtuoso de melhoria contínua. A integração dos saberes e práticas locais com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da gestão democrática fortalece a autonomia dos educadores e gestores, permitindo que, juntos, construam soluções adequadas para os desafios que enfrentam no dia a dia escolar.

4 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada nesta investigação é de abordagem qualitativa e de objetivo exploratório, com corte teórico-epistemológico baseado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no Materialismo Histórico-Dialético. Se propõe um projeto de mediação formativa com gestores escolares do município de Três Passos (RS). Parte-se da concepção de que a realidade social é histórica, contraditória e transformável, e que, portanto, a pesquisa educacional deve assumir um compromisso ético-político com a análise crítica das práticas e estruturas que compõem a educação pública.

Nesse sentido, a investigação busca não apenas compreender, mas também intervir na realidade, articulando conhecimento e ação. Os

instrumentos de coleta de dados incluem a aplicação de questionários e a realização de grupos focais, tanto com os Gestores Escolares das 20 escolas municipais quanto com os Secretários de Educação que atuaram entre os anos de 2020 e 2024. A escolha destes instrumentos está alinhada à intenção de captar as percepções, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas e práticas formativas vivenciadas em seus contextos. De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica qualitativa que permite captar, por meio da interação entre os participantes, percepções e representações sobre um tema, possibilitando a emergência de múltiplos pontos de vista. Essa técnica possibilita explorar os significados coletivamente construídos, revelando tensões, consensos e contradições presentes nas práticas de gestão e formação.

Para Minayo (1996, p. 21), o método qualitativo permite compreender “os significados e as intenções atribuídas às ações humanas e às estruturas sociais”. Tal método é adequado à análise das práticas educativas e formativas em contextos específicos, apropriada ao contexto deste estudo. Trata-se, portanto, de uma abordagem apropriada para investigar processos educativos inseridos em realidades sociais concretas, particularmente aqueles envolvendo a organização escolar e a gestão educacional.

O curso de extensão proposto, com 20 horas de duração, será realizado como atividade formativa e também como espaço de pesquisa, no qual os dados serão produzidos a partir da participação ativa dos sujeitos envolvidos. A dinâmica do curso prevê momentos de exposição dialogada, estudos orientados, socialização de experiências e construção coletiva de proposições para a formação continuada. A proposta do curso assume sua relevância na articulação entre a ação formativa (capacitação técnica) e a investigação (avanço científico), em um ambiente que contribui para aprimorar a prática pedagógica e a gestão escolar.

A construção coletiva de proposições para a formação continuada, por exemplo, garante que as soluções para os desafios enfrentados pelas escolas sejam adaptadas às realidades locais, promovendo, assim, uma formação que é tanto reflexiva quanto aplicada. Além disso, a aplicação dos questionários no início e ao final do curso oferece uma metodologia robusta para a avaliação da

eficácia da experiência formativa. Com esses dados, será possível identificar os avanços na compreensão dos participantes sobre os temas abordados, bem como as mudanças em suas percepções sobre os processos formativos. Ao coletar dados e realizar uma análise sistemática dos efeitos da formação, o curso se torna um instrumento de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e de gestão, ao mesmo tempo em que se alimenta das vivências e experiências dos próprios participantes. Essa retroalimentação torna a proposta formativa mais rica e alinhada às necessidades da Rede Municipal de Três Passos (RS), promovendo uma cultura de aprimoramento constante.

Por fim, o curso também fortalece a educação permanente ao ser um espaço de aprendizagem contínua e contextualizada. Essa modalidade de formação reconhece que o processo educativo não deve se encerrar com a conclusão de um curso, mas deve ser parte integrante da prática profissional diária, sendo constantemente alimentada por novas reflexões e experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Três Passos (RS) evidencia a importância de repensar a formação continuada de forma articulada, crítica e permanente. Mais do que uma exigência legal ou administrativa, a formação deve ser concebida como um processo orgânico, contínuo e dialógico, inserido no cotidiano das escolas e orientado pela transformação da realidade educacional a proposta de mediação formativa apresentada por meio do curso de extensão representa uma tentativa de romper com práticas fragmentadas e tecnicistas, apostando na valorização dos saberes docentes, na gestão democrática e na construção coletiva do conhecimento. O curso busca contribuir com a consolidação de uma cultura formativa ancorada na participação, na reflexão crítica e na intervenção transformadora.

Os dados obtidos com os gestores e secretários de educação permitirão compreender os sentidos atribuídos à formação continuada e suas possibilidades de transformação. Essa escuta qualificada dos sujeitos da prática educativa é condição fundamental para o redirecionamento das políticas

públicas de formação, garantindo-lhes maior coerência com as necessidades reais da escola pública e com os princípios da educação emancipadora. acredita-se que a formação de professores deve ser um processo permanente, situado na realidade local e orientado por princípios de emancipação e justiça social. Tal perspectiva rompe com abordagens meramente instrumentais, resgatando o caráter político, histórico e transformador do trabalho educativo.

Dessa forma, o projeto de mediação desenvolvido no âmbito do mestrado profissional busca contribuir com a construção de uma política formativa sólida, comprometida com a qualidade social da educação pública e com o fortalecimento do papel dos gestores como sujeitos estratégicos da mudança. ao reconhecer os gestores como sujeitos estratégicos no processo de mudança, a pesquisa reafirma a importância de construir caminhos formativos que potencializam sua ação crítica, coletiva e comprometida com a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

GARCIA, Regina Leite. **Formação continuada de professores:** princípios e práticas. *In:* NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 25–34.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 257–272, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Leonor Maria Correa. **Formação continuada de professores**: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO PERMANENTE: UMA ANÁLISE PARA ALÉM DO MERCADO (2015-2024)

Jucemara Luciana Gandini Tomazoni[1]

Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o Estado do Conhecimento sobre formação continuada e educação permanente no Brasil, no período de 2015 a 2024, a partir das produções acadêmicas cadastradas no catálogo de teses e dissertações e nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de um estudo de objetivo exploratório, abordagem qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento. O intuito é mapear e interpretar criticamente a produção científica nacional sobre o tema, conforme definido por Morosini e Fernandes (2014). O estudo fundamenta-se no aporte teórico de autores como Saviani (2011), Gatti (2019), Romanowski (2022), Corsetti (2021) e Ferreira (2022), articulando as categorias de formação e de política educacional. Os resultados evidenciam uma predominância de abordagens críticas à lógica de mercado, reafirmando a importância de processos formativos contextualizados e articulados à realidade das escolas. A análise aponta lacunas significativas na articulação entre a formação continuada e as políticas públicas estruturantes, especialmente nos contextos municipais. Conclui-se que a formação continuada e a educação permanente devem ser concebidas como práticas emancipadoras, e não apenas como mecanismos de adaptação às demandas do sistema educacional. Nesse sentido, a construção de políticas formativas críticas e integradas à gestão democrática emerge como um dos principais desafios identificados nas produções analisadas. Como sequência, o estudo inclui uma etapa empírica a ser desenvolvida na rede municipal de ensino de Três Passos (RS), com gestores escolares e representantes da Secretaria Municipal de Educação. Esse estudo visa contribuir para o fortalecimento do debate educacional local e para a formulação de políticas que promovam o desenvolvimento profissional docente de maneira contínua, crítica e contextualizada.

Palavras-chave Formação continuada. Educação permanente. Gestão escolar. Políticas públicas. Emancipação docente.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no campo das políticas públicas educacionais, com foco nos processos de formação continuada, educação

[1]Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jucemaraluciana234@gmail.com
[2]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: malu04@gmail.com

permanente, categorias fundamentais para compreender os desafios enfrentados pela escola pública brasileira na atualidade. A escolha do tema decorre da constatação de que, apesar das diversas iniciativas institucionais, os processos formativos dos profissionais da educação, especialmente no contexto da escola pública, ainda enfrentam obstáculos significativos quanto à continuidade, à articulação com o trabalho coletivo e à valorização docente.

O problema de pesquisa parte da seguinte indagação: como a produção científica brasileira tem abordado, entre os anos de 2015 a 2024, os temas da formação continuada e da educação permanente, considerando os contextos políticos e sociais nos quais essas produções se inserem? Esta questão orienta a construção de um Estado do Conhecimento que busca mapear e analisar as principais teses, dissertações e artigos acadêmicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações e na base de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A relevância deste estudo está ancorada na necessidade de compreender, de maneira crítica e contextualizada, como as práticas formativas vêm sendo representadas, concebidas e implementadas no campo educacional. Em um cenário marcado por constantes transformações sociais, políticas e educacionais, torna-se urgente analisar em que medida tais práticas têm respondido às demandas reais da escola e dos(as) profissionais da educação. Parte-se do entendimento de que a formação continuada, quando articulada aos princípios da educação permanente, pode desempenhar um papel central na ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo não apenas para a qualificação do fazer docente, mas também para o reconhecimento e valorização do trabalho educativo como uma prática social complexa, ética e politicamente situada. Assim, a investigação propõe-se a lançar luz sobre os sentidos atribuídos à formação no cotidiano escolar e sobre suas potencialidades transformadoras.

O objetivo geral deste estudo é analisar o Estado do Conhecimento sobre a formação continuada e a educação permanente no Brasil, no recorte temporal de 2015 a 2024, com ênfase nas articulações teóricas, políticas e

metodológicas que permeiam essas produções. Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar as principais abordagens teóricas presentes na produção científica analisada; b) mapear as tendências e lacunas nas discussões sobre formação continuada e educação permanente; c) discutir a articulação entre formação, e políticas públicas.

A metodologia adotada é de abordagem qualitativa e o procedimento é uma revisão bibliográfica da literatura, caracterizado como Estado do Conhecimento, conforme definido por Morosini e Fernandes (2014). O método permite a identificação de recorrências temáticas, lacunas e contribuições no campo investigado. Os dados foram coletados por meio de buscas sistemáticas nas bases mencionadas, sendo selecionados os trabalhos que apresentavam os descritores formação continuada e/ou educação permanente no título, resumo ou palavras-chave.

O referencial teórico está ancorado em autores como Saviani (2011), Gatti (2019), Romanowski (2022), Corsetti (2021), Ferreira (2022), Minto (2021), entre outros que abordam criticamente a formação docente, as políticas educacionais e os processos de gestão. A fundamentação metodológica e epistemológica da pesquisa orienta-se pelos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da análise crítica das políticas públicas, visando uma leitura dialética da realidade educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa ancora-se em autores que discutem de maneira crítica a formação continuada, a educação permanente e a gestão escolar. Por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, busca-se compreender

> a formação como processo contínuo, articulado às condições concretas de trabalho docente e às finalidades sociais da escola pública. O autor defende que a formação docente deve estar pautada

> em uma concepção crítica da realidade, na qual a educação contribua para a transformação social (Saviani, 2011, p. 67).

Além disso, a gestão escolar, entendida como um processo democrático e participativo, é um elemento central para a efetivação dessa proposta formativa. A gestão deve ser vista como uma prática que articula a construção de um projeto pedagógico coletivo, baseado nos princípios de equidade, solidariedade e participação. A gestão democrática e a valorização do trabalho docente são, portanto, fundamentais para que a formação continuada e a educação permanente ganhem sentido no contexto escolar. De acordo com Gatti (2019, p. 49),

> as políticas de formação continuada muitas vezes se apresentam de forma fragmentada, sem articulação entre teoria e prática, desconsiderando as reais necessidades do professor em seu cotidiano escolar.

Ademais, a autora enfatiza a importância de programas formativos estruturados a partir de diagnósticos participativos e ancorados no contexto escolar. Para Romanowski (2022, p. 88),

> a disputa de projetos formativos no interior das políticas educacionais revela a tensão entre propostas voltadas à emancipação docente e à lógica do mercado. Há uma tendência à mercantilização da formação, com ênfase em competências instrumentais e no desempenho individual.

Conforme a autora (2022), há uma tendência à mercantilização da formação, com ênfase em competências instrumentais e no desempenho individual. Nesse contexto, Ferreira (2022, p. 113) destaca que

> ao investigar programas de formação continuada em redes municipais, evidencia-se o papel da gestão escolar como mediadora entre as propostas formativas e a prática pedagógica. A gestão democrática é condição fundamental para a efetividade da formação continuada e da educação permanente.

Para a autora (2022), a gestão democrática é condição fundamental para a efetividade da formação continuada e da educação permanente. Além disso, Minto (2021), e Corsetti (2021) problematizam o avanço das políticas neoliberais sobre o campo educacional, analisando como essas influenciam os modelos de formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Ambos os autores defendem uma formação comprometida

com os direitos sociais, com a valorização docente e com o projeto de escola pública universal e democrática. Por isso, faz-se necessário retomar a concepção de educação permanente como processo contínuo e coletivo, vinculado à prática social e à construção de uma escola pública comprometida com a emancipação humana. Essa perspectiva rompe com a lógica da formação pontual e episódica, centrada no indivíduo, e propõe a constituição de espaços permanentes de estudo, planejamento e reflexão, como defendem os autores críticos analisados nesta pesquisa.

3 TENDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A análise do Estado do Conhecimento revelou tendências importantes na produção científica sobre formação continuada e educação permanente no Brasil, especialmente entre os anos de 2015 e 2024. Parte significativa dos estudos concentra-se na crítica à descontinuidade das políticas públicas, ao passo que outra parte evidencia experiências formativas locais bem-sucedidas, principalmente aquelas vinculadas à atuação coletiva dos profissionais da educação.

A contradição central identificada está entre a lógica de formação pautada pela racionalidade técnica e as propostas emancipatórias baseadas em práticas colaborativas. Conforme apontado por Corsetti (2021, p. 91), “programas voltados à padronização de competências desconsideram os contextos escolares, limitando a autonomia dos educadores”. Já Gatti (2019, p. 51) reforça que “a escuta dos profissionais e o vínculo com a prática cotidiana são elementos essenciais para a efetividade da formação”. O quadro a seguir sintetiza essas tendências identificadas na análise das produções acadêmicas revisadas.

Quadro 1 – Tendências da produção sobre formação continuada (2015–2024)

Tendência identificada	Caracterização
Ênfase em políticas locais	Relatos de experiências formativas estruturadas em redes municipais com gestão democrática.
Críticas à racionalidade técnica	Denúncia da fragmentação dos programas formativos e sua vinculação com padrões de desempenho.
Valorização do trabalho coletivo	Defesa da formação situada no cotidiano escolar, com escuta dos sujeitos envolvidos.

Descontinuidade de políticas	Relatos sobre desarticulação de programas e ausência de planejamento de longo prazo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1 A relação entre educação permanente e emancipação

A educação permanente ultrapassa a concepção de formação como atualização técnica e se afirmar como prática emancipatória, articulada à realidade concreta dos sujeitos e ao compromisso com a transformação social. Saviani (2011) defende que a formação crítica dos educadores deve estar orientada por uma compreensão histórica das contradições sociais e da função social da escola. Essa perspectiva se opõe aos modelos formativos voltados para a adaptação do professor às exigências do mercado, predominantes nas políticas educacionais de cunho neoliberal.

Minto (2021) argumenta que tais modelos reduzem a formação a uma lógica performativa, desconsiderando os saberes construídos na prática e as demandas concretas da realidade escolar. A adoção de uma visão formativa fundamentada nas lógicas neoliberais também implica a precarização do trabalho docente, já que se coloca o professor em uma posição de constante adaptação a normas e indicadores externos, sem que haja uma reflexão profunda sobre a real função social da escola.

A educação permanente, concebida como processo contínuo, coletivo e crítico, é, portanto, parte fundamental de um projeto educativo voltado à emancipação humana e à consolidação de uma escola pública democrática. Essa concepção exige políticas públicas comprometidas com a valorização docente, com a gestão participativa e com a superação das desigualdades educacionais.

3.2 Análise crítica das políticas públicas de formação

As políticas públicas de formação docente no Brasil apresentam uma trajetória marcada por avanços e retrocessos. No período analisado (2015–2024), observou-se uma disputa entre concepções de formação voltadas à lógica da eficiência e outras que valorizam a formação crítica e

emancipatória. O estudo identificou que, em muitos contextos, as políticas formativas têm sido descontinuadas ou implementadas de forma fragmentada, dificultando a consolidação de processos contínuos de desenvolvimento profissional.

A seguir, apresentamos uma tabela com dados extraídos da análise dos periódicos da CAPES, sistematizando a distribuição das produções acadêmicas sobre formação continuada e educação permanente, conforme os principais descritores utilizados nas publicações entre 2015 e 2024.

Tabela 1 – Título da tabela

Ano	Formação continuada	Educação permanente	Total
2015	8	3	11
2016	10	4	14
2017	12	5	17
2018	9	6	15
2019	11	7	18
2020	14	9	23
2021	13	10	23
2022	16	8	24
2023	15	9	24
2024	17	11	28

Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

3.3 Considerações metodológicas

As considerações metodológicas deste estudo estão fundamentadas em uma abordagem qualitativa, orientada pelo método do Materialismo Histórico-Dialético. Essa opção metodológica busca apreender a totalidade do objeto de pesquisa, compreendendo a formação continuada, a educação permanente e a gestão escolar como práticas sociais historicamente situadas, determinadas pelas contradições do modo de produção capitalista e pelas disputas de projetos no interior das políticas educacionais.

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, definida por Morosini e Fernandes (2014, p. 188) como uma modalidade que visa “identificar, mapear e analisar a produção acadêmica

sobre um determinado tema, considerando sua evolução histórica, principais enfoques teóricos e metodológicos, lacunas e contribuições para o campo educacional". Tal abordagem permite a sistematização e a análise crítica da produção científica, ultrapassando o caráter descritivo e alcançando interpretações fundamentadas teoricamente.

O corpus da pesquisa foi constituído a partir da busca por publicações que tratassem dos descritores "formação continuada" e "educação permanente", nos periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações, entre os anos de 2015 e 2024. Foram selecionados trabalhos que mencionavam os descritores no título, resumo ou palavras-chave. Após essa triagem inicial, foi realizada a leitura flutuante e a organização dos dados em planilhas analíticas, com variáveis como autoria, ano, instituição, aporte teórico, objetivos, metodologia e principais resultados.

A análise dos dados ocorreu por meio de leitura e organização dos materiais em eixos temáticos. Foram identificadas as abordagens teóricas predominantes, os principais autores utilizados, bem como as articulações entre os descritores e as categorias de gestão escolar, formação e política educacional. As tabelas e quadros sistematizados ao longo do trabalho refletem o esforço de interpretação crítica da produção selecionada, destacando recorrências, lacunas e contribuições. A metodologia permitiu compreender o campo investigativo em sua complexidade e apontar caminhos para o fortalecimento da formação docente emancipatória.

3.4 Análise das teses e dissertações selecionadas

A análise das teses e dissertações selecionadas no Catálogo da CAPES permitiu identificar como as temáticas da formação continuada e da educação permanente têm sido investigadas no campo da pesquisa educacional brasileira. No período entre 2015 e 2024, observa-se uma produção consistente, ainda que heterogênea, com enfoques teóricos distintos e interesses políticos variados.

Grande parte dos trabalhos apresenta uma preocupação em evidenciar os impactos das políticas públicas na organização da formação docente,

discutindo tanto as normativas oficiais quanto as experiências desenvolvidas nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Entre os principais achados, destacam-se abordagens críticas à precarização das condições de trabalho dos professores, à descontinuidade dos programas formativos e à falta de articulação entre formação inicial e continuada.

Algumas dissertações exploram as iniciativas locais de formação permanente, evidenciando que, quando articuladas à gestão democrática e ao projeto político-pedagógico das escolas, essas práticas contribuem para o fortalecimento da autonomia docente. Outras pesquisas adotam um olhar mais tecnicista, centrado na mensuração de resultados e na melhoria de indicadores de desempenho, o que revela a tensão entre os diferentes projetos de educação presentes nas políticas formativas.

A sistematização dos dados possibilitou a construção de quadros e tabelas que sintetizam as principais tendências, autores recorrentes e categorias mobilizadas. Esses instrumentos facilitaram a identificação de núcleos de pesquisa e de instituições que se destacam na produção sobre a temática, contribuindo para o mapeamento crítico do campo investigado.

3.5 Considerações parciais

As análises realizadas até o momento destacam que a formação continuada e a educação permanente são campos de disputa no âmbito das políticas públicas educacionais. As produções acadêmicas apontam para a coexistência de diferentes projetos formativos, com orientações teóricas, epistemológicas e políticas variadas. Alguns desses projetos estão alinhados à lógica do mercado e à racionalidade gerencial, enquanto outros se comprometem com a emancipação docente e com a transformação da escola pública.

Observa-se que as propostas de formação que se baseiam nas necessidades reais dos educadores, estreitamente ligadas ao cotidiano escolar e à gestão democrática, têm maior potencial de gerar impactos significativos na prática pedagógica. Em contraste, programas padronizados e impostos

externamente à realidade das escolas apresentam baixos índices de efetividade e tendem a se descontinuar ao longo do tempo.

Os dados apontam ainda para a importância da valorização dos saberes docentes, da escuta qualificada e da construção coletiva dos processos formativos. Esses elementos estão presentes nas experiências que rompem com a lógica da performatividade e reafirmam a educação como prática social e política.

As considerações parciais indicam que o fortalecimento da formação continuada requer políticas públicas estruturantes, investimento público, condições de trabalho adequadas e um projeto educacional comprometido com a justiça social. A próxima seção do trabalho apresentará a análise específica das escolas do município de Três Passos (RS), lócus empírico da investigação e espaço de desenvolvimento do produto educacional proposto.

4 CONTEXTO EMPÍRICO E PERSPECTIVAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O município de Três Passos, localizado na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul, constitui o lócus da pesquisa aplicada e da proposta de produto educacional vinculado a este estudo. A Rede Municipal de Ensino é composta por escolas de educação infantil e ensino fundamental, urbanas e rurais, com um total de 3.342 matrículas. A escolha do município se justifica pela inserção profissional da pesquisadora no sistema de ensino local, e pela possibilidade de interlocução direta com os sujeitos que atuam na gestão educacional.

A etapa empírica, a ser realizada posteriormente, prevê a aplicação de questionários diagnósticos e a realização de encontros formativos com gestores escolares e representantes da Secretaria Municipal de Educação. Os dados e discussões dessa etapa subsidiarão o desenvolvimento de um curso de extensão voltado à formação continuada crítica e contextualizada, como desdobramento do produto educacional proposto.

Embora os dados quantitativos e qualitativos da rede ainda não tenham sido sistematizados, este estudo em tela antecipa a importância de compreender o território, os sujeitos e as práticas gestoras em sua realidade

concreta, a fim de garantir que o produto esteja ancorado nas necessidades formativas reais dos profissionais envolvidos. A próxima etapa da pesquisa, prevista para o segundo semestre de 2025, será determinante para consolidar essa análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho permitem afirmar que a formação continuada e a educação permanente constituem dimensões estratégicas para a consolidação de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada. O mapeamento da produção acadêmica realizado por meio da metodologia de Estado do Conhecimento, com base em periódicos e trabalhos acadêmicos disponíveis na CAPES, revela uma produção teórica diversificada, marcada por tensões entre modelos tecnicistas e propostas críticas, vinculadas à gestão democrática e ao trabalho coletivo.

Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados ao identificar tendências, lacunas e contradições nas abordagens sobre os temas investigados. A análise evidenciou que as políticas públicas de formação docente têm oscilado entre iniciativas desarticuladas, pontuais e de curta duração, e outras experiências mais consistentes, vinculadas a projetos pedagógicos construídos com a participação dos sujeitos da escola. Tal constatação reforça a necessidade de se investir em políticas formativas estruturantes, sustentadas por princípios democráticos, por condições adequadas de trabalho e por propostas que valorizem os saberes docentes e a realidade concreta das escolas.

Além disso, o estudo reforça a importância da gestão escolar no processo formativo, especialmente quando entendida como uma instância mediadora entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. A articulação entre formação e gestão, quando orientada pelo diálogo e pela participação efetiva, revela-se essencial para superar a fragmentação dos processos formativos e promover uma formação docente mais integrada e contextualizada.

Por fim, destaca-se o potencial da etapa empírica que será realizada na Rede Municipal de Ensino de Três Passos (RS). Orientada pelos resultados desta pesquisa, essa etapa culminará na proposição de um curso de extensão voltado à formação crítica e emancipadora de gestores escolares. Essa ação visa oferecer uma contribuição direta à realidade educacional local, alinhada aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o presente estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

CORSETTI**,** Berenice**. Formação docente e mercantilização da educação**. São Paulo: Cortez, 2021.

FERREIRA**,** Janice Cristina. **Formação continuada de professores e os desafios da prática**: o lugar da gestão escolar. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete A**. Formação de professores:** a realidade atual e perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

MINTO, Samuel**. Formação docente e projeto político-pedagógico**: desafios em tempos neoliberais. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOROSINI, Marília**;** FERNANDES, Cleuza Repulho. **Estado do conhecimento e internacionalização da educação superior.** *In:* DIAS SOBRINHO, José; LIMONTA**,** Sandra Regina (orgs.). Qualidade na educação superior: contribuições e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 183-208.

ROMANOWSKI, Joana Paulin**. Políticas de formação docente no Brasil**: tensões, desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ISSN: 2176 - 1396

DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PERMANENTE

Jucemara Luciana Gandini Tomazoni[1]

Maria de Lourdes Pinto de Almeida[2]

RESUMO

A formação continuada de professores, a gestão escolar e a educação permanente têm se consolidado como eixos centrais nas discussões sobre a qualidade e a democratização da educação pública brasileira. Tais temáticas, abordadas na produção científica atual, se articulam a contextos históricos, políticos e sociais marcados por reformas educacionais, por avanços normativos e por disputas de projetos formativos. Compreender como esses campos se estruturam no interior da pesquisa acadêmica é fundamental para qualificar as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e os processos de formação que consideram as reais necessidades, tanto das escolas quanto dos profissionais da educação. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva apresentar a delimitação do campo do conhecimento científico sobre formação continuada, gestão escolar e educação permanente. O estudo fundamenta-se na perspectiva crítico-dialética e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com base em uma revisão bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, realizada na base de dados dos periódicos da CAPES, no recorte temporal de 2015 a 2024. Trata-se de reconhecer que a produção do conhecimento educacional é atravessada por disputas ideológicas, interesses de mercado e demandas sociais, que por vezes tensionam o papel da escola pública e a função social da docência. Diante disso, a delimitação deste campo implica identificar tendências, lacunas, autores de referência e enfoques teórico-metodológicos predominantes, a fim de revelar como a pesquisa brasileira tem tratado as interações entre formação, gestão e educação permanente. Assim, busca-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva formativa emancipatória, crítica e situada, capaz de enfrentar os desafios da mercantilização e da fragmentação das políticas educacionais. A investigação proposta oferece subsídios tanto para a reflexão teórica quanto para a atuação prática no âmbito das redes públicas de ensino.

Palavras-chave Formação continuada. Gestão escolar. Educação permanente. Políticas públicas. Estado do conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jucemaraluciana234@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: malu04@gmail.com

O debate sobre a formação continuada de professores, a gestão escolar e a educação permanente têm se intensificado nas últimas décadas no campo das políticas públicas educacionais, sobretudo no Brasil, diante das demandas sociais e institucionais por qualidade, equidade e democratização do ensino público. Esses três eixos têm sido objeto de reflexão e análise por diferentes autores e abordagens teóricas, envolvendo questões de ordem técnica ou administrativa e, principalmente, disputas ideológicas sobre o papel da escola, da função docente e da natureza formativa das práticas escolares. Tais discussões adquirem centralidade em um contexto marcado por reformas educacionais que, sob a lógica da racionalidade neoliberal, tendem a subordinar os processos formativos às exigências do mercado, de modo a esvaziar o sentido emancipatório da educação (Corsetti, 2021).

Nesse sentido, este estudo propõe a delimitação do campo do conhecimento científico relativo à formação continuada, à gestão escolar e à educação permanente, com base em uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, realizada nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no recorte temporal de 2015 a 2024. O objetivo geral é mapear, analisar e interpretar a produção acadêmica recente sobre a temática, a fim de identificar recorrências, ausências, contradições e tendências que revelam os contornos teóricos, metodológicos e políticos que estruturam o debate educacional sobre formação e gestão no âmbito da escola pública brasileira.

Essa delimitação se faz necessária à medida que a formação continuada de professores não pode ser compreendida apenas como um conjunto de ações pontuais voltadas ao aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas. Ela deve ser situada como parte de um processo histórico, social e político de constituição do trabalho docente e das práticas educativas. De acordo com Saviani (2011), a formação de professores deve estar articulada a um projeto de sociedade e de educação comprometido com a superação das desigualdades e com a construção de uma escola pública de qualidade social. Para tanto, é fundamental compreender os vínculos entre as políticas de formação continuada e os modelos de gestão escolar instituídos, pois estes

impactam diretamente as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores.

A gestão escolar, por sua vez, é frequentemente abordada sob perspectivas ora tecnicistas e ora participativas, o que demonstra a existência de múltiplas disputas em torno de seu significado e papel na escola. A literatura aponta que a gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da organização escolar, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. No entanto, a efetivação desse princípio esbarra em diversos desafios, entre os quais se destacam a centralização das decisões, a sobrecarga administrativa dos gestores e a falta de formação específica para o exercício da função gestora (Ferreira, 2022; Romanowski, 2022).

A articulação entre a formação continuada e a gestão escolar é, portanto, um elemento-chave para compreender os caminhos possíveis rumo à educação permanente, entendida aqui como um processo educativo contínuo, intencional e coletivo, que ultrapassa a lógica pontual das capacitações e promove a reflexão crítica sobre a prática. Conforme destaca Corsetti (2021), a formação docente permanente se opõe à mercantilização da educação, na medida em que valoriza os saberes da experiência, o diálogo entre pares e o protagonismo dos sujeitos escolares na construção de seus percursos formativos. Trata-se de uma perspectiva que rompe com a ideia de formação como produto e passa a concebê-la como prática social transformadora.

Ademais, a opção metodológica do Estado do Conhecimento fundamenta-se na proposta de Ferreira (2002), que entende essa abordagem como forma de sistematizar e analisar a produção científica sobre determinado tema, em um recorte temporal e espacial específico. Tal estratégia permite identificar os caminhos trilhados pela pesquisa educacional, as tendências predominantes, os autores mais citados, os aportes teóricos e metodológicos utilizados, bem como as lacunas e possibilidades que se abrem para investigações futuras (Ferreira, 2002). A revisão bibliográfica realizada neste estudo foi orientada por descritores previamente definidos, como “formação

continuada", "gestão escolar" e "educação permanente", o que resultou na seleção e análise de artigos publicados em periódicos qualificados da CAPES, no período de 2015 a 2024.

A delimitação temporal adotada se justifica por abranger uma década marcada por significativas transformações no campo educacional brasileiro. Tais transformações incluem o avanço das políticas neoliberais, os cortes orçamentários, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (que instituiu o teto de gastos públicos), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos impactos da pandemia de COVID-19 sobre os sistemas educacionais. Esses fatores têm repercussões diretas nas práticas de formação e na organização das escolas, de modo a exigir uma análise contextual e crítica sobre as respostas dadas pelas instituições educacionais e pelos seus sujeitos.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa se ancora na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Saviani (2011), que entenda a educação como prática social mediadora entre o saber elaborado historicamente e os sujeitos em formação. Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como resultado das contradições sociais e da luta de classes, o que implica compreender a formação de professores e a gestão escolar como espaços de disputa entre projetos educativos distintos. A escolha dessa abordagem crítica permite problematizar os limites das políticas formativas de cunho instrumental e defender a construção de propostas ancoradas em valores de justiça social, emancipação e transformação das condições objetivas da escola pública.

Ao longo deste texto, serão apresentados os principais achados da revisão bibliográfica da literatura, organizados por meio de categorias emergentes, recorrências temáticas e aportes teóricos mobilizados ao longo da análise. Em seguida, serão discutidas as articulações entre as três temáticas centrais, com ênfase nos dimensionamentos existentes entre as concepções técnico-burocráticas e as propostas político-pedagógicas de formação e gestão escolar. Por fim, serão tecidas considerações sobre os limites e potencialidades

da produção científica no campo investigado, bem como sugestões para futuras investigações.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é compreendida como parte essencial da valorização e profissionalização docente, exigindo o compromisso com práticas que dialoguem com os contextos escolares, as condições de trabalho e os saberes produzidos no cotidiano educativo. De acordo com Gatti (2019, p. 27),

> muitos programas de formação ainda apresentam um caráter desarticulado, desvinculado das reais necessidades dos educadores, limitando-se a cumprir metas administrativas ou a implementar prescrições curriculares de forma instrumental.

A perspectiva crítica da formação docente, apoiada na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), entende que o processo educativo deve partir das condições concretas da prática social, assumindo uma postura emancipatória, coletiva e permanente. Para o autor, “a formação não se reduz à capacitação técnica, mas deve incluir a compreensão da realidade para sua transformação” (Saviani, 2011, p. 14). Essa concepção orienta a busca por políticas formativas que superem a fragmentação dos programas e a lógica de mercado que vem predominando nas últimas décadas.

Nessa linha, Corsetti (2021) denuncia o avanço da mercantilização da educação e a transformação da formação docente em produto, formatado segundo as exigências de instituições privadas e plataformas digitais, desconsiderando os aspectos políticos, culturais e subjetivos da prática educativa. Essa crítica se torna ainda mais relevante no contexto atual, no qual políticas educacionais são conduzidas por uma racionalidade gerencialista, voltada à mensuração de resultados e à responsabilização individual do professor.

Nesse contexto, o estudo da formação continuada requer a análise das condições em que os professores atuam, das políticas públicas implementadas

e da mediação das gestões escolares nesse processo. Os enfoques teóricos encontrados na literatura recente sobre o tema (2015-2024) estão ligados à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani (2011), ao Diagnóstico Participativo de Gatti (2019), à Disputa entre Projetos de Romanowski (2022) e à Crítica à Mercantilização de Corsetti (2021).

3 GESTÃO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM OS PROCESSOS FORMATIVOS

A gestão escolar, quando entendida a partir dos princípios da gestão democrática, deve viabilizar condições para a autonomia pedagógica dos professores, fomentar o trabalho coletivo e participar da construção de propostas de formação continuada. Conforme Ferreira (2022), os gestores escolares possuem um papel estratégico na mediação dos processos formativos, atuando como articuladores entre as diretrizes políticas e as práticas pedagógicas da escola.

No entanto, essa mediação é tensionada por múltiplas exigências administrativas e pela ausência de formação específica para a função gestora. A falta de tempo, estrutura e apoio institucional compromete a possibilidade de o gestor exercer sua função pedagógica com qualidade, o que impacta negativamente os processos de formação dos profissionais da escola (Romanowski, 2022). Diante disso, urge a necessidade de repensar a organização da gestão escolar de modo a integrá-la efetivamente aos processos de formação continuada, assegurando coerência entre as práticas de gestão e os princípios da educação permanente.

De acordo com Ferreira (2022), as ações formativas efetivas são aquelas desenvolvidas no interior da escola, por meio de projetos coletivos e com apoio das equipes gestoras, superando o modelo de formação centrado na transmissão de conteúdos prontos. Isso exige o fortalecimento da função política da gestão escolar, que passa a ser concebida como promotora de contextos formativos permanentes e comprometidos com a transformação social.

Quadro 1 – Desafios enfrentados pela gestão escolar no apoio à formação continuada

Dimensões afetadas	Desafios identificados
Tempo institucional	Jornada ampliada e sobrecarga de trabalho
Apoio técnico	Ausência de formação específica e de assessoramento pedagógico contínuo
Cultura escolar	Individualismo e resistência à formação coletiva
Política educacional	Prioridade a resultados mensuráveis e ações externas padronizadas

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ferreira (2022) e Romanowski (2022)

4 EDUCAÇÃO PERMANENTE: PRINCÍPIOS E TENSÕES NA PRÁTICA ESCOLAR

A educação permanente, concebida como um horizonte ético, político e epistemológico da formação docente, requer a superação de abordagens pontuais, fragmentadas e descontextualizadas que historicamente marcaram os processos formativos na educação. Trata-se de compreender a formação como um processo dinâmico, dialógico e ininterrupto, atravessado por relações sociais, pelas condições materiais de trabalho e pelos sentidos que os sujeitos atribuem à sua prática. Essa perspectiva pressupõe a constituição de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados, capazes de refletir sobre suas ações pedagógicas e problematizá-las à luz dos contextos sociopolíticos em que atuam. Ao promover a articulação entre teoria e prática, entre ação e reflexão, a educação permanente potencializa o empoderamento docente.

Como destaca Corsetti (2021), tal abordagem formativa amplia as possibilidades de resistência a práticas conservadoras e de construção de projetos educativos comprometidos com a transformação social e com a democratização da escola. Trata-se de romper com a fragmentação das ações formativas e construir um projeto político-pedagógico que integre a formação ao trabalho pedagógico cotidiano. Conforme Saviani (2011), a formação deve ser contínua porque a realidade é dinâmica, histórica e exige constante apropriação crítica dos conhecimentos. Nesse sentido, a educação permanente

se torna parte da própria identidade profissional, e não uma instância externa ao fazer docente.

As políticas de formação que incorporam essa concepção de educação permanente buscam articular, de forma orgânica e contínua, momentos de estudo sistemático, reflexão coletiva, compartilhamento de saberes e elaboração conjunta de estratégias para enfrentar os desafios da prática docente. Trata-se de reconhecer o saber profissional como construção social e histórica, que se fortalece no diálogo entre os sujeitos e na problematização das realidades escolares. No entanto, apesar dos avanços conceituais e das evidências que apontam os benefícios dessa abordagem, ainda são raros os sistemas de ensino que assumem a educação permanente como diretriz estruturante de suas propostas formativas.

Tabela 3 – Mapeamento das produções sobre formação continuada, gestão escolar e educação permanente (2015–2024)

Ano	Quantidade de publicações	Temas recorrentes
2015	12	Gestão democrática e formação crítica
2016	15	Educação permanente e políticas públicas
2017	17	Avaliação institucional e formação docente
2018	20	BNCC e impactos na formação continuada
2019	18	Práticas reflexivas na gestão escolar
2020	25	Formação na pandemia e uso de tecnologias
2021	22	Educação híbrida e resistências docentes
2022	30	Gestão participativa e saberes da experiência
2023	28	Formação territorializada e contextos locais
2024	24	Educação permanente e justiça social

Fonte: elaborada pelo autor com base em levantamento nos periódicos da CAPES (2024).

À vista do exposto, verifica-se um crescimento gradual no número de publicações ao longo da década, com destaque a partir de 2020, quando se intensificaram os debates sobre os impactos da pandemia na prática docente e na organização escolar. Em 2015, com 12 publicações, predominaram temas como gestão democrática e formação crítica. Até 2019, foram ampliados os focos para políticas públicas, BNCC e práticas reflexivas. O ano de 2020, com 25 publicações, marca uma inflexão: emergem discussões sobre ensino

remoto, desigualdades no acesso à formação e novas demandas à gestão escolar.

Em 2023 e 2024, com 28 e 24 registros, os estudos priorizam a Nos anos seguintes, destacam-se a valorização da experiência docente, a resistência ao tecnicismo e o fortalecimento da gestão participativa. Corsetti (2021) aponta a experiência e a coletividade como contrapontos à lógica fragmentada das formações. Em 2022, ano com maior número de estudos (30), ganha força a discussão sobre a formação situada nos territórios e o papel estratégico da gestão democrática (Ferreira, 2022). Ademais, se percebe a territorialização das políticas formativas e a formação permanente como dimensão estruturante da docência. Conforme Saviani (2011), é fundamental que a formação se insira na totalidade concreta da prática educativa.

De modo geral, as produções revelam tensionamentos entre projetos formativos, mas também apontam caminhos alternativos, como o diálogo entre teoria e prática, a valorização da escola como espaço formativo e a defesa da educação como direito social.

5 ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PERMANENTE

A análise das produções acadêmicas do período de 2015 a 2024 evidencia que a articulação entre formação continuada, gestão escolar e educação permanente não apenas é possível, mas necessária para a construção de uma escola pública comprometida com os princípios da emancipação humana, da justiça social e da qualidade social da educação. As três dimensões apresentam entre si relações intrínsecas que, se bem compreendidas e intencionalmente articuladas, podem potencializar a transformação das práticas educativas.

Para que a formação continuada seja efetiva e promova transformações reais na prática docente, é fundamental que ela esteja enraizada no contexto específico da escola, considerando a realidade dos sujeitos que dela fazem parte e as demandas concretas que emergem do cotidiano pedagógico. Como

destaca Ferreira (2022), é essa vinculação entre formação, projeto político-pedagógico e gestão democrática que possibilita a emergência de práticas formativas emancipadoras, conectadas às reais necessidades da comunidade escolar.

Ao mesmo tempo, a gestão escolar precisa se compreender como parte ativa no processo formativo dos docentes, sendo corresponsável pela criação de condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento profissional da equipe escolar. Romanowski (2022) argumenta que os gestores são sujeitos estratégicos na disputa entre diferentes projetos formativos, podendo tanto reforçar a lógica da padronização, quanto abrir espaço para experiências emancipadoras. Essa articulação exige intencionalidade política, clareza conceitual e compromisso ético, pois os programas de formação bem-sucedidos têm base em diagnósticos participativos e projetos coletivos duradouros (Gatti, 2019).

Portanto, a educação permanente surge como categoria central para integrar os esforços de formação e gestão escolar. Tal perspectiva implica no reconhecimento da escola como espaço formativo por excelência, onde o trabalho coletivo e a reflexão crítica sobre a prática constituem-se como elementos indissociáveis do desenvolvimento profissional docente (Corsetti, 2021). Sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, essa articulação deve partir da compreensão da escola como espaço contraditório, situado em uma totalidade social mais ampla.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A delimitação do campo do conhecimento sobre formação continuada, gestão escolar e educação permanente evidenciou um cenário de crescente produção acadêmica na última década, marcado por disputas conceituais e tensionamentos político-ideológicos. A análise das produções identificadas nos periódicos da CAPES entre 2015 e 2024 permitiu identificar a ampliação dos

enfoques teóricos, a emergência de novas categorias analíticas e a valorização de práticas formativas articuladas ao cotidiano escolar.

Os objetivos propostos foram alcançados ao evidenciar que a formação continuada, quando articulada à gestão escolar democrática e à concepção de educação permanente, assume potencial transformador, especialmente quando situada nas realidades locais e ancorada na reflexão crítica da prática. Os dados analisados revelam que, apesar da hegemonia de modelos tecnicistas em muitas políticas públicas, há um movimento de resistência e proposição de alternativas baseadas na pedagogia crítica, na valorização dos sujeitos escolares e na defesa da escola como espaço formativo.

Conclui-se, portanto, que a articulação entre formação, gestão e educação permanente deve ser compreendida como um compromisso ético-político com a transformação da escola pública. Essa articulação exige políticas que assegurem tempo, espaço e condições para a formação crítica e emancipatória dos profissionais da educação, tendo a gestão escolar como mediadora ativa desses processos.

REFERÊNCIAS

CORSETTI, Berenice. **Formação docente e mercantilização da educação**. São Paulo: Cortez, 2021.

FERREIRA, Janice Cristina**. Formação continuada de professores e os desafios da prática**: o lugar da gestão escolar. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores:** a realidade atual e perspectivas. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin**. Políticas de formação docente no Brasil***:* tensões, desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS NO ENSINO MÉDIO E SUBJETIVIDADE JUVENIL

Marcia Salete Wisniewski Schaly[1]

RESUMO

A presente pesquisa documental e bibliográfica, de mestrado em Educação, teve por objetivo, compreender como as políticas educacionais, sob a lógica do capital e discurso neoliberal, no ensino médio, incidem na formação da subjetividade dos adolescentes, considerando a influência da cultura digital. Também buscamos investigar se as novas formas de subjetivação juvenil, tem sido considerada pelo campo educativo, na elaboração de suas políticas. O percurso dessa investigação, sustentou-se pelo método materialista histórico-dialético e pela análise Psicanálise, de manifestações de sofrimento psíquico de adolescentes, mapeados por órgãos competentes. Analisamos a Lei nº 13.415/2017, revogada parcialmente pela Lei 14.945/2024. Também analisamos um documento da UNESCO da Agenda 2030 da Educação, que trata da dimensão subjetiva do jovem e a relação desses com o sistema educativo no nível médio, na América Latina. A fundamentação teórica para análise e discussão do material investigado se sustentou nas contribuições da Teoria Crítica de Theodor Adorno sobre Indústria Cultural e educação emancipadora, além das contribuições de: Le Breton, Freud, Lacan, Dardot, Laval e autores brasileiros que vem discutindo temas como a construção social da adolescência, a educação, subjetividades e mal-estar. A partir da análise, interrogamos sobre qual o projeto para a juventude brasileira diante de questões ético-políticas. Questionamos se o atravessamento do neoliberalismo no campo da educação também estaria instituindo uma nova ordem escolar. Em nossas considerações finais, consideramos fundamental que possamos assumir um compromisso ético com a escola, com a educação para a vida e com a formação da juventude brasileira. Nesta direção, a Teoria Crítica e a Psicanálise têm contribuído, interrogando os efeitos na constituição da subjetividade, promovidos pelos projetos educacionais em seus objetivos ou direção. Considera-se fundamental que a escola seja um espaço de formação crítica e genuína e, neste sentido o nosso engajamento precisaria ser em defesa da escola e do sujeito (criança ou adolescente) em constituição.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Adolescência. Subjetividades. Cultura Digital. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

A investigação e problematização do impacto das políticas públicas educacionais neoliberais na constituição da subjetividade juvenil delinearam o

[1] Psicóloga, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, marciasws@hotmail.com

percurso desta pesquisa de mestrado em Educação, pela Universidade Tuiuti do Paraná. A pesquisa articular questões ético-políticas que permeiam o campo educativo, as subjetividades de nossa época e o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) e o modo como essas incidem na formação dos adolescentes.

Em tal proposta investigativa, uma das problematizações questionou os desafios da subjetividade e da civilização, na contemporaneidade, considerando o sofrimento psíquico e mal-estar, enlaçando o social e individual, frente às novas configurações de laço social midiatizadas. Diante de uma arquitetura social, que se apresenta de forma homogeneizante e massificadora, sob a lógica do capital e discurso neoliberal, observamos o poder persuasivo destes se ampliando nas redes sociais, que vêm impondo um sistema normativo, nas relações sociais, em todas as esferas da vida e no campo educativo, como, por exemplo, o discurso de ódio em relação aos professores e instituições de ensino.

Desta forma, a fabricação do sujeito neoliberal ou conceito de sujeito de si mesmo (Dardot; Laval, 2016) enlaça também o sujeito adolescente que precisa construir novos modos de nomeação ou significação de si, tendo por base os dispositivos oferecidos pela cultura e pelas escolas, no dilema de reinventar para si um lugar no laço social, entre os pares, na passagem adolescente.

Analisar as políticas educacionais neoliberais no Ensino Médio e suas repercussões sobre a subjetividade dos jovens é um processo repleto de complexidade e desafios. Isso se torna ainda mais evidente quando consideramos o mal-estar e a dimensão sociopolítica do sofrimento psicológico entre adolescentes, refletidos nas alarmantes taxas de suicídio e autolesões (Ministério da Saúde, 2021), que documentou esses índices entre 2010 e 2019. Diante dessas manifestações sintomáticas, que também se manifestam no ambiente escolar, os educadores, além de suas responsabilidades pedagógicas, confrontam um sintoma social que denuncia a realidade em que estamos inseridos. Esse fenômeno também representa uma forma de resistência ao sistema normativo e totalitário (Pereira, 2020).A partir dessa contextualização, a pesquisa avançou, sustentada pelo método materialista histórico-dialética e análise a partir das contribuições da psicanálise, enquanto discurso crítico e sistemático sobre a nossa cultura e suas contribuições em relação ao sujeito do

inconsciente, passagem adolescente, constituição da subjetividade e modos de sofrer em cada época.

A discussão se deu a partir da análise documental da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), revogada parcialmente pela Lei 14.945/2024, e de um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) da agenda de Educação 2030 (Unesco, 2017), que trata da questão dos adolescentes e jovens em processo de mudanças, em vários contextos e a relação disso com a educação secundária na América Latina. Tal documento se propõe a discutir a dimensão subjetiva e o sistema educativo, dando ênfase às desigualdades socioeconômicas e abandono escolar.

A partir desta breve introdução, propomos uma reflexão crítica sobre as mudanças no Ensino Médio brasileiro, diante do avanço das políticas neoliberais, que vem submetendo a educação à lógica mercadológica. Com o aporte teórico, principalmente da Teoria Crítica e contribuições da Psicanálise, questiona-se a substituição de um projeto formativo de uma educação para a vida por uma semiformação (Adorno, 2020), voltado à construção de um sujeito empresarial (Dardot; Laval, 2016), cujo horizonte é a produção de capital humano.

2 A EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO ATRAVESSADO PELO NEOLIBERALISMO: UMA NOVA ORDEM ESCOLAR?

Em busca da compreensão de algumas diretrizes da reforma curricular do Novo Ensino Médio no Brasil, observamos que essas já estavam pautadas pelo discurso neoliberal, desde a década de 1990, visto que neste período já se considerava a necessidade de qualificação de trabalhadores voltada ao processo de modernização do país, submetidas às novas formas de organização do trabalho produtivo e, consequentemente, da organização social, influenciadas por organismos internacionais e interesses empresariais (Schaly, 2022).

Desde então, as reformas no campo da educação passaram a enfatizar competências e habilidades, sustentadas em modelos que valorizassem a meritocracia e espaços de formação voltados ao mercado de trabalho. Mesmo que o discurso seja de compromisso e ideal de cidadania, a prática tem

demonstrado a prevalência da produtividade e conformação de sujeitos adaptados a essa lógica do mercado, cada vez mais competitiva (Laval, 2004).

Nesse contexto, a escola, além de se inserir nessa lógica de consumo, atua como um agente que propaga esse modelo, reforçando o neoliberalismo. Diante das contradições existentes, pode-se questionar se o conceito de capital humano se tornou o principal objetivo das recentes políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Assim, os jovens estariam sendo convocados a participar desse projeto socioeconômico em prejuízo do seu desenvolvimento subjetivo e sociocultural?

Nesta direção, observamos como foram sendo marginalizados o conhecimento crítico, a diversidade cultural, a valorização docente e a saúde mental dos alunos e professores. Mesmo com movimentos sociais e estudantis, defendendo uma educação pública, gratuita, democrática, de qualidade e integral, não foi possível evitar certos retrocessos advindos do Novo Ensino Médio (NEM) e nem evitar o avanço, cada vez maior, do neoliberalismo no campo da educação. Seria essa uma nova ordem escolar? Cabe lembrar que além da inserção e ascensão competitiva, as ideias neoliberais buscam naturalizar as desigualdades sociais, responsabilizando o sujeito de si pelos seus supostos fracassos (Dardot; Laval, 2016).

Frente a esse contexto e suas contradições, considerando as críticas de autores diversos (Silva, 2018; Santos; Martins, 2021) ao novo Ensino Médio, buscamos discutir as alterações e as disputas políticas em torno desta reforma curricular, instituída nas escolas em 2021, para, logo depois, sofrer novas alterações a partir de 2024 com mais uma reforma curricular instituída pela Lei 14.945/2024 (Brasil, 2024). Observamos também que as mudanças do NEM trouxeram, além da reformulação curricular, uma redefinição do financiamento público para o Ensino Médio.

Tal reformulação, a partir da Lei 13.415/17, deixou de considerar questões importantíssimas, entre elas: as desigualdades sociais e econômicas dos estudantes, o financiamento da educação, a dificuldade de acesso à educação por algumas comunidades, a diversidade da juventude brasileira, entre outros. Nessa primeira proposta, o “direito de escolha” dos jovens em relação aos itinerários, manifestou-se contraditório, ao indagarmos: Quem escolhe antes do

aluno? Que escolhas podem ser feitas dentro de um enquadramento já estabelecido, não só pela reforma, mas pela própria estrutura da Educação neoliberal, voltada aos adolescentes? Neste sentido, o jovem é livre para escolher, desde que se encaixe na caixa do sistema educacional excludente, sob a sombra e escuridão do neoliberalismo.

Assim, o discurso da liberdade de escolha é uma falácia, visto que a classe menos favorecida, no Brasil, nunca teve direito de escolha, sendo esse direito reservado às classes mais favorecidas, em que a oferta de múltiplas escolhas já está dada, há muito tempo, no sistema privado de ensino. Condições essas, demonstradas no documento da Unesco (2017) sobre a dimensão subjetiva dos adolescentes, considerando o cenário socioeconômico deles, em nosso país.

No que se refere ao financiamento da educação, não somente no Ensino Médio, cada vez mais observamos recursos públicos sendo destinados ao setor privado, caracterizando o pragmatismo e mercantilização do ensino público no Brasil. Uma condição hegemônica e totalitária, que segue o caminho da normatização e enquadramento de corpos, podendo levar ao apagamento do sujeito.

Neste sentido, identificamos e trouxemos para a pesquisa as várias entidades científicas, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), como forças de resistência aos atos totalitários que vem excluindo educadores e estudantes de participarem ativamente na elaboração das políticas públicas educacionais. Instituições essas, supracitadas, que estão sempre em defesa da formação humana de jovens e adultos, priorizando a condição pública da educação para todos.

A luta propõe sair de condições prescritivas da Educação, que visam o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho, sob às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trilhando o caminho de uma Educação emancipadora, como nos elucidou Adorno (2020), em seus escritos sobre Educação e Emancipação.

Neste campo do Ensino Médio, no Brasil, observamos que se disputa a formação da juventude, entretanto, sem um projeto de sociedade, verdadeiramente voltado aos adolescentes. Os jovens, mesmo influenciados ou imersos nesse discurso hegemônico neoliberal, convivem com questões que têm se evidenciado como a crise ambiental, a precariedade da vida, o desemprego e a falta de oportunidades principalmente para os que vêm das classes menos favorecidas. Condições tais que contribuem para a evasão escolar. Será que a ausência na escola poderia ser interpretada como uma denúncia do jovem ao sequestro da subjetividade por um projeto perverso que os lança num futuro já comprometido? Qual futuro há para a juventude?

Pensar sobre um projeto de sociedade, implicaria em repensar a função, bem como o espaço da escola, segundo Adorno, para atuar numa transformação social e não somente na formação, muito menos numa semiformação do sujeito, num caminho para a mediocridade e subjetividades alienadas (Adorno, 2020). Isso demandaria por uma educação e um projeto que superassem o desafio do conformismo e da indiferença, que são aspectos que se revelam na pulsão de morte de cada sujeito (Freud, 1996). Assim como implicaria nos colocarmos à trabalho, num investimento libidinal pelo desenvolvimento de autonomia e emancipação.

Em meio a esse cenário complexo das políticas educacionais neoliberais, várias críticas em relação ao NEM, implantado em todas as escolas brasileiras, foram surgindo. Assim como vários movimentos educacionais da sociedade brasileira e diversos atores do poder público foram promovendo o impulsionamento para novas mudanças no Ensino Médio. No início de 2023, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conjunto com outras entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) conduziram uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio e no mesmo ano apresentaram um projeto de Lei, ao Congresso Nacional. Após várias tramitações e mudanças textuais o projeto foi aprovado pelo Congresso. A partir do projeto uma nova reforma se materializa, a partir da então instituída Lei 14.945/2024.

No início de 2025, as novas mudanças passaram a ser disponibilizadas para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. A promessa da nova Lei é que as diretrizes curriculares seriam revistas, bem como os itinerários seriam mais bem delineados, sendo que cada escola deveria ofertar no mínimo dois itinerários, em quatro áreas de conhecimento, para escolha dos alunos, com exceção dos que estão matriculados na Educação Profissional Tecnológica (EPT). A nova lei institui no mínimo três mil horas ao longo dos três anos do Ensino Médio, sendo 2.400 horas para a Formação Geral Básica (FGB) e seu conteúdo é definido pela BNCC. O texto também propõe outras mudanças como uma melhor definição sobre o ensino mediado por tecnologias, comunicação mais clara sobre os conteúdos da Formação Geral Básica e processos seletivos como o Enem, que devem seguir as diretrizes da BNCC (Brasil, 1996).

Como a implantação dessa nova reforma ainda é recente, será necessário novas pesquisas para avaliação e novas discussões sobre o lugar do sujeito adolescente nesse processo. Continuaria sendo o lugar de formação para a produtividade, consumismo e desempenho individual voltado ao sucesso, como sinônimo de felicidade? Não podemos esquecer que a escola sob o véu do neoliberalismo é um espaço capturado, onde a fomentação para o desejo de consumo e controle social pode ser o destino, porém não sem resistências, uma vez que o campo da educação tem encontrado formas para resistir, em meio às contradições e mal-estar, podendo questionar uma nova ordem que busque o apagamento do sujeito. Assim, esperançamos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais apontamos a dificuldade de se investigar e problematizar as condições das novas formas de subjetividade dos adolescentes, na cultura digital, frente à complexidade educacional e clínica, quando nos referimos ao sofrimento psíquico, pois, impreterivelmente nos deparamos com questões ético-políticas, na articulação com novas configurações do laço social instituídas pelo discurso neoliberal.

A operação psíquica que cada adolescente realiza, na passagem adolescente, produz efeitos ético-políticos, seja na história do sujeito ou na

própria cultura, uma vez que isso implica a leitura que cada jovem faz da herança recebida de gerações anteriores, colocando-se a trabalho psíquico para construir suas próprias questões, a partir de tal herança.

Neste sentido, o adolescente vai construindo o seu modo singular de se apresentar no laço social (Gurski; Perrone, 2021). Tal operação, numa sociedade neoliberal, pode conduzir o jovem a ideais inalcançáveis, na direção da fabricação do sujeito de si mesmo, ou sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016). Poder persuasivo, desse discurso neoliberal ou discurso do capitalista (Lacan, 1992), que se amplia nas redes sociais, de um mundo globalizado, bem como se amplia, no discurso de um sistema normativo educacional. Contexto que molda subjetividades, ao custo de um mal-estar social (Dunker, 2015).

Se desde o golpe de 2016, no Brasi, presenciamos um projeto perverso, segregacionista e incitador de violência, que também produz mal-estar social e ameaça as instituições democráticas, não é surpresa que as condições de vulnerabilidade, fragilização e degradação simbólica, que se apresentam na cultura, tenham colocado em risco o pacto civilizatório em nossa época, considerando que, em outra época, Freud e, posteriormente Adorno, já nos alertaram frente ao horror da guerra e degradação humana, que ambos vivenciaram.

Para intervir nesse mal-estar social, que se apresenta em manifestações sintomáticas dos adolescentes, também possíveis de serem identificadas no ambiente escolar, faz-se necessário tratá-las no âmbito institucional e coletivo, considerando que o adolescente se encontra numa estrutura discursiva e num enlace com o campo do Outro.

Nesta pesquisa, entrelaçando a Teoria Crítica e a Psicanálise, pudemos compreender e analisar o discurso social, as políticas educacionais neoliberais e as modalidades de laços sociais, atravessando a via psíquica de nossos adolescentes e o modo como influenciam na formação das subjetividades, na passagem adolescente, considerando aspectos da construção social da adolescência sob o imaginário burguês (Le Breton, 2017) e influência da Indústria cultural, chegando ao contexto neoliberal associado às TICs e ao modo como se especializaram em capturar o desejo e o olhar do sujeito, moldando-o para uma sociedade de consumo.

Diante dessa investigação, consideramos importante que possamos assumir um compromisso ético com a escola, com a educação para a vida e com a formação da juventude brasileira. Nesta direção, a Teoria Crítica e a Psicanálise podem contribuir, interrogando os efeitos na constituição da subjetividade, promovidos pelos projetos educacionais e seus objetivos ou direção. Considera-se fundamental que a escola seja um espaço de formação crítica e genuína e, neste sentido, o nosso engajamento precisaria ser em defesa da escola e do sujeito (criança ou adolescente) em constituição.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgnag Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020..

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural.** Tradução: Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020..

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Lei 13.415/17. Altera as Leis (...) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017, a, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Lei 14.945/2024. Altera as Leis (...) a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 31 de jul. de 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html Acesso em: 5 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e a análise do Ego. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996 [1921].

GURSKI, Rose; PERRONE, Cláudia Maria. O jovem 'Sem Qualidades' e o Desejo de Fascismo: enlaces entre psicanálise, educação e política. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-19, 2021. Doi https://doi.org/10.1590/2175-6236109161

LACAN, Jacques. Seminário 17: **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992 .

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico**. Secretaria da Vigilância em Saúde. V. 52. N. 33. setembro, 2021. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/558855634/boletim-epidemiologico-svs-33-final Acesso em: 10 maio 2024.

LE BRETON, David. **Uma breve história da adolescência**. Tradução: Andréa Máris Campos Guerra *et al.* Belo Horizonte: Editora PUC, 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (Org). **Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 45-61.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.Doi http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.x5786 Acesso em: 20 mai. 2022.

SCHALY, Marcia Salete Wisniewski. **Adolescência e cultura digital**: políticas educacionais e subjetividade juvenil. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1910 Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: Doi https://doi.org/10.1590/0102-4698214130 Acesso em: 7 jun. 2022.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Adolescentes y jóvenes em realidades cambiantes:** Notas para repensar la educación secundária em América Latina. 7, place de Fontenoy, 75352, París 07 SP, Francia, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578. Acesso em: 10 maio 2024.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E TEORIA DAS COMPETÊNCIAS: A FORMAÇÃO CIDADÃ DO SUJEITO PUBLICITÁRIO

Davi Alexandre Schoenardie[1]

Marcio Giusti Trevisol[2]

RESUMO

Este estudo integra as reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Processos Pedagógicos e Políticas de Educação Superior em Santa Catarina (GEPPPPES/SC) sobre a Teoria das Competências. O tema se insere no campo campo das políticas públicas e institucionais voltadas à formação superior no Brasil. Nesse sentido, a educação contemporânea é caracterizada pela ênfase no desenvolvimento de competências que possam ser transferidas e aplicadas em diferentes contextos ao longo da vida. Essa abordagem, muitas vezes celebrada como um avanço no campo educacional, visa preparar os indivíduos para os desafios de um mercado de trabalho globalizado, ao mesmo tempo em que propõe uma formação multifacetada, capaz de se adaptar às mudanças rápidas da sociedade contemporânea. No entanto, a questão que se coloca é: até que ponto a formação de competências, como preconizada pela educação superior, realmente contribui para a formação cidadã e para a construção de uma visão crítica e reflexiva do mundo globalizado? Diante disso, o estudo compreende como o desenvolvimento de competências na Educação Superior brasileira tem interferido no currículo formativo dos cursos de publicidade e propaganda. Trata-se de uma pesquisa documental, exploratória e qualitativa, pautada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O objeto de estudo foi o Parecer CNE/CES nº 146/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda. Os resultados apontam que a universidade, muito embora tenha como missão formar sujeitos cidadãos, tem sido ligada a um modelo de aprendizagem que impõe ao conhecimento o status de performatividade, flexibilidade e mercantilização. Há, com isso, um ensino voltado à competências que passam a ser desenvolvidas como pressuposto para avanços do capital global. Apesar das diretrizes curriculares nacionais serem fruto das contribuições de instituições de ensino superior de todo o país, o foco e interesse nos ditames mercadológicos têm impedido uma formação que contempla as dimensões da cidadania, da democracia e do conhecimento como bem público. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas educacionais que rompam os conteúdos engessados em disciplinas curriculares universitárias e que possibilitem a formação de um publicitário preparado para o exercício da cidadania, pautado na transformação social.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Cidadania Global. Publicidade. Formação. Globalização.

1 INTRODUÇÃO

[1] Especializando em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: davi.schoenardie@unoesc.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br.

Na contemporaneidade, a educação tem sido marcada pela aquisição de competências que possam ser utilizadas em diferentes situações ao longo da vida (UNESCO, 2017). Essa noção de aprendizagem ao longo da vida, empregado por organismos internacionais como a Unesco e a OCDE, está ligada a uma ideia de eficácia, gerencialismo e performance (UNESCO, 2017; Trevisol e Almeida, 2019). Não obstante, na visão desses órgãos, por meio de competências deve-se formar um trabalhador flexível e adaptável às mudanças decorrentes da atividade econômica. Tal sentido está ligado a uma estratégia de capital que visa garantir que os trabalhadores sejam continuamente moldados de acordo com as necessidades do capital, de modo a mantê-los em um ciclo de adaptação constante sem que tenham consciência do seu potencial transformador.

Dito isso, com a imposição de um novo modelo neoliberal de ensino, dito como ideal e universal, torna-se utópico acreditar em um conhecimento público e cada vez mais real o acúmulo de capital na mercantilização da educação (Laval, 2004). Significa dizer que a educação é reconhecida nos discursos oficiais como o progresso nacional, todavia a emancipação dos indivíduos através da educação é contestada quando as prioridades de um Governo tornam-se apenas a eficácia produtiva e os moldes industriais (Laval, 2004). Isso é ressaltado quando se há a finalidade da Educação Superior no Brasil ser pautada na formação de indivíduos que possam atuar nos setores empresariais, mesmo que se tenha o estímulo a uma possível formação cosmopolita.

Nesse diapasão, surge uma tensão entre o global e o local na concepção desse novo modelo, de modo a se tornar uma barreira para uma formação cidadã para o mundo, sem que se perca o seu olhar para o desenvolvimento regional (Delors, 2003). Essa mercantilização do conhecimento que ora se expõe, deve ser entendida com o estabelecimento e desenvolvimento de competências por meio da articulação entre as instituições de ensino superior, governo e instituições estratégicas a nível regional, nacional ou internacional (Delors, 2003). Dessa forma, as dimensões de uma educação para a cidadania global se pautam na aquisição de conhecimentos cognitivos (pensamento crítico e compreensão), conhecimentos socioemocionais (valores

éticos, morais e cívicos) e conhecimentos comportamentais (atuação efetiva) (UNESCO, 2017).

Comunga desse modelo educacional a ideia de avaliação imbricada no fazer aprender, em que o ensino passa a adotar um modelo mais flexível que oferece recursos necessários para agir em situações-problemas e resolvê-las (Perrenoud, 1999). Portanto, a incorporação de valor e escala neoliberal no ensino passa a pautar o individualismo dentro dos modelos de ensino (Dardot e Laval, 2016). Desse modo, o ensino atual se localiza dentro de um modelo que retira as áreas humanitárias do ensino e torna o conhecimento voltado essencialmente voltado ao desenvolvimento de competências para os ditames de um capital global (Nussbaum, 2015). Diante desse contexto, a investigação se organiza em torno do seguinte problema: sendo os modelos pedagógicos baseados em competências, como estas interferem na formação cidadã de um publicitário para o mercado de trabalho global?

Por esse caminho, esta investigação tem como objetivo geral compreender como o desenvolvimento de competências na Educação Superior interfere na formação cidadã de um publicitário global. Para alcançar tal objetivo, pautou-se no método Histórico-Crítico, na compreensão do período histórico-material para uma descrição do fenômeno educacional baseado em competências, instaurado em um modelo produtivo de capital global (Triviños, 1987). O método considera o fenômeno de estudo marcado por relações de poder materialmente constituídas pelas relações de produção (Saviani, 2012). Trata-se de uma pesquisa documental, de objetivo exploratório e abordagem qualitativa. O corpo analítico é composto pelo Parecer CNE/CES nº 146/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda.

2 TEORIA DAS COMPETÊNCIAS E O SUJEITO CIDADÃO COMO OBJETO DO MERCADO GLOBAL

Historicamente, o termo competência é cunhado em 1970 e definido como a capacidade de realizar uma tarefa de forma eficiente, com a articulação de conceitos, habilidades e aptidões (Zabala e Arnau, 2010). Entretanto, sua

condição como parte constituinte do itinerário educacional é definida com o marco histórico de aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, durante a sua Conferência Mundial na Tailândia, em 1990. Assim, em sua abordagem, a visão de uma educação profissional, com sujeitos competentes no sentido técnico, reforça uma visão de formação ligada à uma retórica neoliberal.

Na perspectiva de Perrenoud (1999), a educação por competências é ligada à recursos cognitivos que, por meio do treinamento, estruturam a execução de determinadas tarefas no dia a dia. Em sua concepção pedagógica, a Teoria das Competências está ligada às experiências socioculturais e ao aprendizado por aquisição de competências, como o cultivo de um espírito investigativo e a tomada de decisões de forma autônoma (Nacif e Camargo, 2009; Perrenoud, 1999). Deste modo, sendo a educação um meio de formar sujeitos para agir em diferentes situações, a Teoria das Competências se insere dentro de um sentido de preparo do trabalhador para uma lógica flexível de vida em sociedade (Perrenoud, 1999). Contudo, essa ênfase excessiva no preparo técnico e na performance, torna tela de fundo o sentido de desenvolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos.

Nesse cenário, envolto de um discurso de reforma educacional, com a formulação de diretrizes e normas para atender aos requisitos de qualificação por competências, a educação brasileira tem vivido uma crise de legitimidade. Em um modelo neoliberal que acentua as desigualdades sociais, os estudantes são treinados para produzir capital rentável ao mercado de trabalho, a fim de elevar o indicador competitivo do país em um ranking global (Laval, 2004). Tal ideia de que a educação deve se concentrar em habilidades e competências técnicas, reduz o conhecimento a um instrumento de formação de mão de obra incapaz de questionar, refletir e compreender o seu papel na sociedade.

Com a imposição de um novo modelo neoliberal de educação, dito como ideal e universal, torna-se utópico acreditar em um conhecimento público e cada vez mais real o acúmulo de capital na mercantilização da educação (Laval, 2004). Nesse modelo, o conhecimento se transforma em uma mercadoria que maximiza a eficiência, passível de um processo de compra e venda. A função da escola, como instituição formadora, deixa de ter um sentido

crítico e emancipatório para que possa, então, ocupar uma posição de mecanismo de adaptação da classe trabalhadora às exigências do capital.

Como um reflexo das contradições estruturais do capitalismo, o sentido do saber passa a ser a reprodução das relações de classe para garantir que os trabalhadores continuam sendo submetidos à uma ideologia que, por um lado, oculta as desigualdades de poder e riqueza e, por outro lado, as naturaliza como inevitáveis. Nessa seara, a universidade, balizada por um modelo de educação baseado em competências, reforça um projeto neoliberal de sociedade produtora de conhecimento para atender aos interesses subjacentes das empresas capitalistas (Almeida, 2001). Essa abordagem, longe de emancipar o sujeito, subordina-o às necessidades do capital, transformando-o em uma peça facilmente reposicionada e substituída.

O saber, nessa lógica, está desvinculado de uma consciência política, crítica e emancipadora, pois passa a ser tratado como uma ferramenta utilitária, adaptativa e propriamente competitiva. A teoria das competências, ao submeter o conhecimento a um modelo técnico e pragmático, enfraquece o papel da educação como um espaço de questionamento e mudança social. Do mesmo modo, despolitiza a experiência educacional e afasta o seu cunho social, ao tornar o conhecimento um modelo técnico, pragmático e apropriável às normativas das elites econômicas.

3 A FORMAÇÃO CIDADÃ DO SUJEITO PUBLICITÁRIO: UTOPIA OU POSSIBILIDADE?

Em primeiro lugar, é válido ressaltar que a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais foram feitas a partir das contribuições de instituições de ensino superior de todo o país, organizadas em suas regiões (Brasil, 2020). Instituída a partir de 2014, a Comissão para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Publicidade e Propaganda teve sua composição a partir de várias portarias da Câmara de Educação Superior (CES) (Brasil, 2020). Movimentada por sua natureza de rigor e movimentação política, o quadro 1 apresenta uma síntese das portarias

da Câmara de Educação Superior (CES) referentes às alterações na composição da comissão.

Quadro 1 – Histórico de portarias da Câmara de Educação Superior

Portaria	Descritivo
Portaria CNE/CES nº 1, de 25 de fevereiro de 2014	Criação da comissão para elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Publicidade e Propaganda.
Portaria CNE/CES nº 9, de 4 de novembro de 2014	Recompõe a comissão da Portaria nº 1, de 2014, para continuar o trabalho de elaboração das DCNs.
Portaria CNE/CES nº 11, de 4 de outubro de 2016	Nova recomposição da comissão, substituindo a da Portaria nº 9 de 2014, para seguir com a elaboração das DCNs.
Portaria CNE/CES nº 1, de 25 de janeiro de 2018	Outra recomposição da comissão, substituindo a anterior da Portaria nº 11 de 2016.
Portaria CNE/CES nº 2, de 25 de janeiro de 2018	Criação de uma subcomissão para dar suporte à comissão principal na elaboração das DCNs.
Portaria CNE/CES nº 7, de 13 de novembro de 2018	Nova recomposição da comissão da Portaria nº 1 de 2018, para dar continuidade ao processo de elaboração das DCNs.
Portaria CNE/CES nº 4, de 31 de janeiro de 2019	Recompõe a comissão da Portaria nº 7 de 2018, para manter o trabalho de elaboração das DCNs.
Portaria CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2019	Recompõe a subcomissão que apoia a comissão principal, substituindo a Portaria nº 2 de 2018.

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2020).

À vista do exposto, se percebe um processo de fragmentação e reconfiguração contínua pelo fato da comissão ser recomposta diversas vezes ao longo de um período de 5 anos (2014-2019), com múltiplas mudanças de portarias. Essa reconfiguração permanente é um reflexo da lógica neoliberal, que valoriza a flexibilidade e a busca constante por eficiência, muitas vezes em detrimento da estabilidade e da continuidade das políticas públicas. Outro aspecto importante é que as diretrizes curriculares para cursos como Publicidade e Propaganda, sendo elaboradas dentro dessa dinâmica de constante mudança, podem refletir uma ênfase crescente na adaptação ao mercado.

Ademais, as Universidades tiveram contribuições mediante consultas públicas, audiências públicas regionais, questionários on-line e demais articulações realizadas (Brasil, 2020). Contudo, as premissas norteadoras na elaboração deste documento foram conduzidas a partir de uma subcomissão de “especialistas” em Publicidade e Propaganda. O quadro 2 apresenta este panorama.

Quadro 2 – Premissas que norteiam a proposta da Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda

Premissas	Descritivo
Novos alcances dos termos Publicidade e Propaganda	A publicidade e propaganda contemporâneas apresentam novas abordagens e conceitos, como o ecossistema publicitário (Perez, 2017), hiperpublicidade (Perez e Barbosa, 2007), publicidade híbrida (Covaleski, 2010), e publicização (Casaqui, 2011), entre outros, que refletem a complexificação e expansão do campo. Conceitos como promoção, publicidade expandida (Borrowers, Machado e Rett, 2017), ciberpublicidade (Atem, Oliveira e Azevedo, 2014), e os fenômenos de hiperpublicitarização e despublicitarização (Berthelot-Guiet *et al*., 2016) indicam a crescente diversificação da comunicação publicitária na era digital.
Mediações e Midiatização do Consumo na Comunicação	As mediações e midiatizações do consumo revelam como os processos culturais, moldados pela tecnologia, impactam as transformações socioculturais. Esses fenômenos apontam para uma crescente complexidade nas realidades comunicacionais, influenciadas por interações entre a tradição e a inovação, configurando novas dinâmicas culturais
Visão Pós-Crítica nos Processos Educacionais de Publicidade e Propaganda	A visão curricular pós-crítica reconhece as transformações sociotécnicas e culturais que estão redefinindo os cursos de publicidade e propaganda. Com a convergência midiática e os hibridismos nas práticas educacionais, surgem novas especialidades de formação, adaptando-se às demandas contemporâneas.
Diretrizes Crítico-Reflexivas, Inovadoras e Empreendedoras	As diretrizes curriculares agora incorporam uma perspectiva crítico-reflexiva, inovadora e empreendedora. Ao associar criatividade e inovação com práticas empreendedoras, busca-se uma formação que expanda o conhecimento tradicional, abordando novas áreas de pesquisa e práticas que antes não eram contempladas nos cursos de comunicação/publicidade.

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2020).

Assim, o que se articula em todas as premissas é o desenvolvimento de novas competências para uma visão de mundo que viabilize uma interpretação sobre os novos fenômenos instauradas na cultura contemporânea (Perrenoud, 1999). Essas condições de interpretação podem ser visualizadas quando se fala em uma visão inovadora e empreendedora, que retorna a lógica da profissão do jornalista evidenciada por Lukács (2003). Para ele, o jornalista assume uma atitude objetificada e coisificada que prostitui suas experiências em prol de uma reificação capitalista (Lukács, 2003).

Por esse caminho, o que se tem é um reforço a uma estrutura de poder dominante que manipula e expressa uma reificação do capital enquanto forma de alienar e coisificar, neste caso, o conhecimento publicitário. Nessa linha, o quadro 3 apresenta um panorama do perfil e competências do egresso.

Quadro 3 – Síntese do perfil e competências do egresso em publicidade e propaganda

Categoria	Descritivo
Perfil geral	1. Formação para o amadurecimento intelectual e crítico; 2. Viver, conhecer e experimentar as esferas que compõem a realidade publicitária; 3. Promover um entendimento da comunicação e promover a inovação; 4. Promover o empreendimento de inovações na economia criativa; 5. Promover a midiatização de pessoas, ideias e instituições no equilíbrio dos interesses mercadológicos.
Competências gerais	1. Pensamento criativo, visão de gestão e estratégia; 2. Atitude empreendedora e domínio de novas tecnologias; 3. Criticidade, humanidade e lógica; 4. Competências verbais, midiáticas e midiático-digitais; 5. Domínio das mais diferentes funções publicitárias.
Perfil específico	1. Adaptação e flexibilidade; 2. Saber lidar com situações cotidianas; 3. Dominar a dinâmica das múltiplas áreas da comunicação empresarial; 4. Atuar na integração de ações estratégicas de comunicação; 5. Dominar técnicas a serviço do mercado global; 6. Elaborar críticas e mediar relações comunicacionais; 7. Aproximar-se das demais cadeias produtivas.
Competências específicas	1. Planejar e pesquisar; 2. Criar e produzir materiais publicitários; 3. Refletir e midiatizar; 4. Realizar serviços de assessoria de comunicação, gestão de marcas e serviços de consultoria; 5. Inovar em modelos de negócio; 6. Produzir e gerenciar conteúdos de marcas; 7. Trabalhar com a ciência de dados na mediação com a comunicação.

Fonte: Elaborado com base em Brasil (2020).

Isto posto, a educação dita participativa que forma cidadãos democráticos e solidários, na verdade projeta competências que devem ser exercidas em prol do mercado de trabalho global (Nussbaum, 2015). Esse modelo de educação, sob a fachada de promover habilidades criativas e críticas, tem, na prática, um objetivo bem mais estreito: tornar esses atributos ferramentas de uma economia capitalista. Assim sendo, habilidades criativas e críticas, essenciais na formação publicitária, são apresentadas como objetos para o desenvolvimento econômico nacional, sem resquícios de um olhar social.

Embora as universidades tenham autonomia didático-científica, os projetos pedagógicos do curso (PPC) devem conter recursos formativos que levem a esse pensamento definido nas diretrizes. Por conseguinte, o que se reconhece não é uma visão cosmopolita de desenvolvimento social, mas sim

uma formação única e exclusivamente pensada aos atributos de uma experiência e convicção que tenham como lógica a mediação e a midiatização do consumo (Brasil, 2020; Lukács, 2003; Nussbaum, 2015).

A educação, nesse cenário, ditada como participativa e formadora de sujeitos cidadãos, projeta competências que devem ser desenvolvidas em prol do mercado de trabalho global (Nussbaum, 2015). Muito embora dotada de um discurso de aprendizagem para redução de pobreza, o ponto principal da nova estratégia se voltava ao desenvolvimento de competências para a produtividade do mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender como o desenvolvimento de competências na Educação Superior interfere na formação cidadã de um publicitário global, percebe-se que esse modelo educacional não busca formar um sujeito crítico e consciente. A imposição de um currículo que enfatiza a aquisição de competências voltadas para a produtividade, eficiência e inovação voltada para o mercado desvia o foco da formação do publicitário para sua função como agente de transformação.

Esse modelo educacional, ao se afastar da reflexão crítica sobre as relações de poder, promove um tipo de publicitário alienado de sua função social, desprovido de um olhar analítico e transformador sobre o capitalismo que o circunda. Em vez de formar um sujeito capaz de analisar criticamente as estruturas que moldam o consumo e a comunicação, o curso de Publicidade e Propaganda, sob o domínio das diretrizes curriculares neoliberais, prepara o indivíduo para ser um simples instrumento da mercantilização da comunicação e da perpetuação do *status quo* capitalista.

O saber publicitário, que poderia ser uma forma de compreender as forças sociais e econômicas em jogo, é coisificado, transformando-se em uma *commodity* que serve apenas à reprodução do sistema capitalista. Nesse cenário, o publicitário não é mais um agente crítico, mas um mero executor das demandas do mercado, com sua criatividade e visão estratégica canalizadas

para o fortalecimento da ideologia consumista e da maximização do lucro, ignorando as profundas desigualdades que sustentam o capitalismo global.

O perfil do egresso, como apresentado nas diretrizes curriculares, é um reflexo dessa estrutura educacional voltada para o capitalismo de mercado: um profissional capaz de se adaptar e ser flexível às exigências do mercado, mas incapaz de questionar as condições materiais e ideológicas que estruturam o mundo da comunicação e da publicidade. A competência crítica, essencial para a construção de um publicitário consciente de seu papel social e político, é substituída por competências técnicas que reafirmam a ordem estabelecida. Portanto, o conhecimento publicitário, nesse cenário, é reduzido a um simples bem a ser trocado por lucro, sem um questionamento fundamental das relações sociais, políticas e econômicas que o sustentam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de. Gramsci, a academia e o papel do intelectual orgânico. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1619>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 146/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Publicidade e Propaganda. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2019/128431-texto-referencia-publicidade-e-propaganda/file. Acesso em: 14 abr. 2025.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufrázio. São. Paulo: Cortez, 2003.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; CAMARGO. Murilo Silva. **Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária.** Bahia, 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade_reconcavobaiano.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos:** por que a democracia precisa das humanidades? Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. p.200–222, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n3p200-222. Disponível em: http://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409. Acesso em: 11 ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Training tools for curriculum development:** developing and implementing curriculum frameworks. Geneva: UNESCO, 2017.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Lara. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GESTÃO ACADÊMICA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

Henderson Carvalho Torres[1] - UNEB
Robson Braga[2] - UNEB

Resumo

O surgimento de cursos de bacharelado em Administração no Brasil remonta a meados do século passado. Desde aquela época, o objetivo de existência desses programas foi a busca por qualificar a formação de pessoas para atuarem nas diversas áreas organizacionais, em instituições públicas ou privadas. Nesse contexto, a gestão do curso sempre foi algo essencial, haja vista a existência de questões complexas que exigem a necessidade de desenvolvimento de competências por parte dos coordenadores dos colegiados. De modo a atingir os objetivos formativos, é preciso que o gestor do colegiado consiga manter um ambiente de gestão interna equilibrado. Esse equilíbrio entende-se que se dá por meio da harmonização de três dimensões essenciais que formam a gestão dos colegiados, quais sejam: as dimensões pedagógica, administrativa e política. O presente estudo elege a bibliográfica e documental como procedimentos metodológicos, e investiga a realidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição multicampi com unidades distribuídas em todo o território baiano, e oito cursos de graduação em Administração. O objetivo foi compreender os desafios inerentes ao trabalho dos coordenadores de colegiado no exercício da gestão desses cursos, considerando três dimensões essenciais: pedagógica, administrativa e política. Os resultados indicam que a interação sistêmica entre essas dimensões é indispensável para manter o equilíbrio necessário para uma gestão eficaz. A dimensão política se mostrou a mais desafiadora, por envolver a convivência entre os pares, negociações entre instâncias institucionais e a mediação de divergências entre docentes. A pesquisa destaca a importância de gestores que sejam capazes de lidar com essas dinâmicas de relacionamento e negociação, impactando diretamente na qualidade da gestão acadêmica. Diante dos achados, evidencia-se a necessidade de ampliar o estudo para outros cursos de graduação, tanto na UNEB quanto em outras instituições de ensino superior, abrangendo não apenas o curso de Administração, mas também outras áreas de formação. Essa expansão pode aprofundar a compreensão dos desafios que cercam a gestão colegiada, oferecendo subsídios para práticas mais eficazes de liderança acadêmica e fortalecimento institucional. Entre os principais autores ciados no texto em questão, destaca-se Andrade, Amboni e Santos.

Palavras-chave: Gestão acadêmica. Cursos de Administração. Dimensões política, administrativa e pedagógica. Universidade.

INTRODUÇÃO

O surgimento de cursos de formação superior costuma ocorrer como uma resposta às necessidades da sociedade frente a determinado momento de sua história ou por mudanças nas perspectivas regionais. O surgimento dos cursos de

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: hctorres@uneb.br.
[2] Doutor em Ciências – Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: rbraga@uneb.br.

Administração no Brasil não foge a esse fundamento, especialmente tendo em vista que o momento em que esse curso foi instalado no país como área de formação superior, em meados do século passado, um forte movimento mundial de industrialização e fortalecimento institucional das empresas vinha ocorrendo.

O Brasil, neste contexto, está entre os pioneiros nesse processo de resposta ao contexto que apontava para a criação de cursos de Administração, conforme destaca Bertero (2007). De acordo com o autor, o Brasil foi um dos primeiros países que, depois dos Estados Unidos da América, iniciou a criação de escolas, cursos, departamentos e faculdades de Administração. Esse movimento foi iniciado em dois polos, um em São Paulo, com foco na administração de negócios; e outro no Rio de Janeiro, centrado na administração pública.

Martins (1989) destaca que, desde os seus primórdios, o ensino de Administração no Brasil estabeleceu fortes vínculos com o modelo de sistema de ensino norte americano, principalmente na questão da utilização frequente de bibliografias e modelos curriculares. Tais influências, assevera o autor, contou com a participação de professores americanos como docentes nos primeiros cursos de Administração instalados no país.

Na Bahia, por exemplo, o curso de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pioneira na formação de administradores no Nordeste do país, teve essa influência norte-americana. Segundo histórico publicado pela própria universidade, a Escola de Administração da UFBA (EAUFBA) contou com o suporte de um programa internacional de cooperação científica e técnica, que conjugava a vinda de professores norte-americanos a Salvador, com formação acadêmica estratégica, em nível de mestrado, daqueles que seriam os futuros docentes brasileiros. Os profissionais locais realizaram intercâmbio nos Estados Unidos – Califórnia e Michigan - em centros de estudos avançados nas áreas de Administração Pública e de Empresas.

Desde o surgimento desses primeiros embriões, várias transformações ocorreram, especialmente nos anos de 1960, quando o Conselho Federal de Administração é criado e a regulamentação da profissão de administrador é realizada. Isso incentivou a criação de novos cursos pelo país e o fortalecimento da profissão no contexto social, inclusive no Estado da Bahia, dentre eles o da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

No caso da UNEB, cuja criação se deu em 1983, o curso de Administração veio se expandindo para outros departamentos, desde seu primeiro núcleo, no Campus I, na capital Salvador. Atualmente, a UNEB é uma instituição multicampi, com trinta e dois departamentos e vinte e sete campi, sendo um na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em importantes municípios baianos, nos diversos territórios de identidade da Bahia. Oferecendo o curso de Administração em oito, dos seus departamentos.

O presente estudo em questão, constitui-se em um estudo qualitativo de natureza exploratória, que tem como objeto de pesquisa a gestão acadêmica em colegiados de cursos de graduação. O problema de pesquisa é: como a gestão acadêmica dos colegiados de cursos de graduação, notadamente em Administração, se desenvolvem nas Instituições de ensino superior brasileiras? O objetivo geral: compreender os desafios inerentes ao processo de gestão acadêmica dos colegiados de cursos de graduação em administração. Tendo como objetivos específicos: analisar o processo de gestão acadêmica em cursos de graduação. Levantar dados estatísticos sobre a totalidade dos cursos de graduação em administração no Brasil. Compreender as dimensões que se relacionam com o trabalho de um coordenador de colegiado de curso de graduação.

Estudos como Camboim, Paiva e Targino (2016) destacam a importância da gestão de cursos de graduação. No entanto, com foco mais voltado para os aspectos administrativos e da gestão da informação em coordenações de cursos em instituições de ensino pública. Moreira, Alvarenga e Costa (2016) discutem o desafio da gestão de uma instituição pública multicampi, porém mais sob a visão administrativa do processo decisório. Neste sentido, ao discutir de forma integrada as dimensões pedagógica, política e administrativa, o presente estudo busca agregar ao debate existente um aspecto novo, mostrando uma de suas contribuições ao contexto da pesquisa sobre o tema, na medida em que integra elementos muitas vezes tratados de forma dispersa.

2 - OS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

Atualmente o Brasil conta com 2.051 (dois mil e cinquenta e um) cursos de bacharelado em Administração em atividade, na modalidade presencial. Em relação ao financiamento, 340 (trezentos e quarenta) são ofertados gratuitamente em

instituições públicas e 1.711 (um mil setecentos e onze) em instituições privadas segundo dados disponibilizados pelo “Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-MEC” (BRASIL, 2025).

De acordo com dados divulgados em Brasil (2023), referentes ao Censo de 2023, o Curso de Administração foi o mais procurado do país naquele ano, totalizando 4.066.107 (quatro milhões, sessenta e seis mil e cento e sete) ingressantes.

Dado o evidente crescimento de cursos superiores pelo Brasil, não apenas na área de Administração, O Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a instituir Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. As diretrizes para os cursos de bacharelado em administração foram instituídas a partir de 2002, tendo sofrido, desde então, diversas alterações e adições de conteúdo, as quais precisam ser consideradas pelos coordenadores de colegiados no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos.

Pinto e Junior (2012) consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em vigor para os cursos de graduação de Administração, não criam obstáculos para que as instituições de ensino superior possam desenvolver seus próprios projetos pedagógicos em consonância com as demandas regionais inerentes a seu contexto local. Deve-se considerar inclusive, segundo os autores, a inserção de novos conhecimentos na estrutura curricular, que eventualmente ainda não tenham sido oferecidos, com o intuito de formar um profissional de Administração em sintonia com as demandas do mercado e a busca por elevar a sua empregabilidade.

Neste contexto, merece destaque o fato de a Resolução nº 04/2005 ter alterado um aspecto importante da Resolução da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 2 de fevereiro de 2004, revogando o item que tratava da questão das habilitações específicas, como linhas específicas de formação. Essa foi uma bandeira de lutas de entidades como o Conselho Federal de Administração (CFA) e a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), que entendiam como um aspecto negativo na formação dos Administradores, pois apresentavam déficits em termos de conteúdo específico da área profissional em administração e prejudicava seriamente a qualidade do ensino (SILVA, 2007).

Ainda nesse sentido, Pinto e Junior (2012) afirmam que tal mudança encontrou motivação, sobretudo, em um novo entendimento relativo à formação dos administradores, no sentido de não apresentar concentração em habilidades

específicas em seu processo formativo. E tal resolução, que vigora até os dias atuais, marca a chegada de um novo ciclo de mudanças na estrutura das matrizes curriculares dos cursos de bacharelado em Administração.

Andrade e Amboni (2003) asseveram que as diretrizes curriculares são colocadas como possibilidades para uma abertura maior do curso, e propiciam o desenvolvimento da criatividade e autonomia das Instituições, de forma a assegurar melhores condições de qualidade de ensino e formação acadêmica aos discentes. As DCNs, apesar de se constituírem em um conjunto de normas que devem ser observadas, fornecem apenas uma “referência para as instituições visando a organização de seus programas de formação, permitindo a flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (ANDRADE; ANBONI, 2003, p. 18).

Bertero (2007) destaca o caráter dinâmico do ensino de Administração no Brasil e observa que a massificação e a multiplicação de cursos implicam também em mudanças nos objetivos destes cursos, no perfil do alunado e por consequência, nas competências demandadas aos professores e coordenadores de cursos. Entende-se ainda que os alunos das salas de aula de hoje são significativamente diferentes daqueles encontrados algum tempo atrás. E mesmo professores que começaram a lecionar poucos anos atrás frequentemente experimentam o chamado “choque de gerações”, com reflexos nas atitudes, expectativas e na compreensão do papel da universidade e de um curso superior em Administração, diante das transformações culturais, sociais, tecnológicas e profissionais pelas quais a sociedade vem passando nos últimos anos.

Tudo isso tem reflexo na gestão do curso, que precisa assegurar o exercício pleno dos aspectos formativos, conforme projeto pedagógico do curso, considerando a realidade social e cultural. Para além disso, o profissional a frente da gestão do curso deve dar conta das questões administrativas que cercam o cargo, como o fato de muitas vezes estar na coordenação de curso de uma instituição pública, que muitas vezes conta com o excesso de burocracia e orçamento limitado, como destacam Moreira, Alvarenga e Costa (2016). Além disso, aspectos relacionados com a dimensão política formam um colchão relevante sobre o qual o coordenador deverá se debruçar para obter sucesso frente a gestão, uma vez que, por exemplo, as decisões são colegiadas.

Segundo dados do anuário da própria instituição, a Universidade do Estado da Bahia é a maior universidade pública multicampi do Norte e Nordeste do país. Além da unidade sede, localizada em Salvador, há campus em outras 26 cidades de todas as regiões do estado da Bahia (UNEB, 2025). Além dos cursos presenciais de graduação, a universidade conta com oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado presenciais em diversas de suas unidades, além de programas de educação a distância.

Com relação a cursos de graduação, a UNEB possui atualmente oito cursos presenciais de Bacharelado em Administração, instalados e funcionando em vários campis do interior do Estado e na própria capital. Essa disposição se coaduna com a estratégia demonstrada pela UNEB ao longo de sua trajetória, que é oferecer oportunidade de formação profissional em diversas regiões do estado da Bahia, notadamente as comunidades existentes no interior do estado, que, geralmente, dispõem de menos oportunidades em termos de qualificação profissional, em comparação com os grandes centros populacionais, no caso da Bahia, a capital do Estado.

3 - FUNDAMENTOS DA GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Os desafios enfrentados pelos coordenadores de colegiados de cursos de Bacharelado em Administração os impelem a observar diversos aspectos relacionados à sua atuação profissional. Esses aspectos podem ser tanto pedagógicos, burocráticos ou políticos em sua atividade de gestão acadêmica, cujo foco é centrado na implementação dos parâmetros, objetivos e metas propostas no projeto pedagógico do curso, conforme assevera Franco (2002).

Um aspecto fundamental do trabalho do coordenador de colegiado de curso, em uma universidade pública, refere-se à questão da Administração Política. Nesse sentido, Santos (2004) afirma que a administração política envolve tanto o processo decisório do “que fazer”, quanto o relativo ao “como fazer”, para que seja possível a viabilização dos meios necessários à consolidação e efetivação dos projetos, através da gestão das relações com todos os atores interessados e envolvidos no processo de gestão, como docentes, discentes, funcionários administrativos e comunidade em geral, que é a essência da administração política.

A oferta e funcionamento de um curso de graduação implicam na necessidade de elaboração de estratégias para alcançar os objetivos elencados no respectivo projeto pedagógico, ao mesmo tempo em que se coloca como desafio à consolidação acadêmica e política do curso junto à comunidade local, somada ao dever de responder às inúmeras demandas burocrático-administrativas relacionadas à função de coordenação de curso, previstas no regimento da universidade. Pode-se citar como exemplo a tarefa de orientar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas do colegiado; propor e recomendar modificações nas diretrizes gerais dos programas didáticos do curso; acompanhar e avaliar a execução do currículo; estimular atividades docentes e discentes na linha de formação; identificar e aplicar estratégias de melhoria da qualidade do curso; coordenar, supervisionar e acompanhar o cumprimento das atividades didático-pedagógicas do curso; além de cumprir as prescrições normativas que disciplinam a vida da Universidade, do Departamento e do Colegiado. Em face às responsabilidades previstas no Regimento Geral da Universidade, cabe a assertiva de Andrade (2001) que destaca a preparação para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a elaboração do projeto de reconhecimento do curso, o enfrentamento de questões como evasão e os desafios inerentes à gestão e às atividades presentes para a manutenção do curso, que fazem com que inúmeros coordenadores de colegiado tenham dificuldades nesse processo de gestão, especialmente por lhes faltar referências em gestão acadêmica. Frente a tais desafios e dificuldades, considera-se que a gestão acadêmica de colegiado passa por três relevantes dimensões, a saber: pedagógica, política e administrativa.

Tendo em visto que o coordenador de curso tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no curso, entende-se que para que este processo seja bem-sucedido é importante contar com a disposição dos docentes e discentes, na busca por ir além do básico processo das aulas expositivas, inovando com projetos, pesquisas e processos. Todos esses aspectos estão relacionados com a dimensão pedagógica da gestão do colegiado.

A dimensão política, especialmente em uma universidade pública, é a dimensão da convivência. Que envolve a necessidade de buscar parcerias, agregar apoios, conquistar adeptos para realização dos projetos, superar obstáculos e reverter resistências. Sem a capacidade de interlocução, de negociação e de argumentação, dificilmente se consegue atingir a efetividade e um resultado bem-sucedido na função de coordenador.

A dimensão administrativa, por sua vez, está relacionada com as questões burocráticas e operacionais, inerentes ao trabalho de gestão, que envolve a preparação de relatórios, ofícios, pareceres, solicitações diversas, além de metas, prazos e diversas outras demandas administrativas.

Com a constante busca pelo equilíbrio entre as três dimensões, o coordenador de colegiado deve buscar ser um facilitador. Alguém que em prol da eficiência e que busca agir para atender as diversas necessidades dos docentes e discentes no sentido de superar as limitações (sejam elas técnicas, financeiras, estruturais ou operacionais) que dificultam o processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou evidenciar os desafios inerentes à gestão de um curso de graduação, notadamente o curso de Administração. Desenvolvendo seu trabalho a partir das dimensões pedagógica, administrativa e política, que se relacionam no exercício da função de um coordenador de colegiado, com a expectativa de conhecer os elementos importantes para o processo de gestão eficiente de colegiados.

Considerando as discussões e o contexto da pesquisa apresentados neste estudo, assim como os resultados obtidos, restaram evidentes os desafios inerentes à gestão de um curso de graduação, notadamente o curso de Administração, a partir da realidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob os pilares das dimensões apresentadas cotidiano do trabalho do coordenador de colegiado, destacando-se a relevância do equilíbrio entre essas esferas para o alcance dos objetivos da gestão de um colegiado de curso.

A preocupação com a eficiência na gestão e execução dos processos burocráticos e administrativos de um colegiado de curso, são evidentes, assim como o anseio pela proposição de instrumentos, sugestões e orientações sobre ações associadas ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, além de outras questões específicas e de caráter burocrático/administrativo relacionadas com o trabalho do coordenador de colegiado.

Dentre os achados, ficou claro que a dimensão política representa o maior desafio, exigindo do gestor habilidades de negociação, articulação e convivência entre

pares, aspectos fundamentais para garantir um ambiente acadêmico saudável e colaborativo. Assim, reforça-se a necessidade de investir no desenvolvimento de competências específicas para os coordenadores, bem como na criação de espaços de diálogo e troca de experiências que fortaleçam a atuação colegiada.

Recomenda-se, ainda, que estudos futuros ampliem o escopo de análise para outros cursos e contextos institucionais, permitindo uma visão mais abrangente das especificidades da gestão acadêmica e contribuindo para o aprimoramento de políticas institucionais voltadas ao fortalecimento das práticas de gestão colegiada. Dessa forma, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam subsidiar melhorias nos processos de coordenação de cursos, favorecendo uma formação mais qualificada e alinhada às demandas contemporâneas do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio B. de; AMBONI, Nério. **Diretrizes Curriculares Para o Curso de Graduação em Administração:** como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2003.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador Gestor**: o papel dos coordenadores dos cursos de graduação em administração frente as mudanças. São Paulo: Makron, 2001.

BERTERO, Carlos Osmar. **A Docência Numa Universidade em Mudança**. Cadernos. EBAPE. BR, v. V, Edição Especial, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/noticias> Acesso em: 12 maio. 2025.

BRASIL Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Sistema e-MEC. 2025. <Disponível em: http://emec.mec.gov.br/ > Acesso em: 22 maio. 2025.

CAMBOIM, Luzia Góes; PAIVA, Simone Bastos; DAS GRAÇAS TARGINO, Maria. Gestão estratégica da informação em coordenações de cursos de graduação de universidades públicas federais. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 6, n. 1, p. 223-237, 2016.

FRANCO, Édson. **Funções do Coordenador de Curso**: como “construir” o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1989.

MOREIRA, Adriana Rochas De Carvalho Fruguli; ALVARENGA, Marcia Regina; COSTA, Fábio Edir Dos Santos. **O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO DE UM GESTOR DE UMA IES PÚBLICA MULTICAMPI DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL-BRASIL**. 2016. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172078/OK%20-%20101_00564%20OKK.pdf?sequence=1> Acesso em: 12 maio. 2025.

PINTO, Vera Regina Ramos; JUNIOR, Mario Divo Motter. Uma abordagem histórica sobre o ensino da administração no Brasil. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 1-28, 2012. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/4417/441742847002.pdf> Acesso em: 12 maio. 2025.

SANTOS, Reginaldo Souza. **A Administração Política Como Campo do Conhecimento.** São Paulo, Salvador: Edições Mandacaru, 2004.
SILVA, Manuela Ramos da. **Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular de Cursos de Graduação em Salvador**. 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E A QUESTÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Beatriz Bueno Favaron Alves[1]

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro[2]

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse[3]

RESUMO

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Ensino, em andamento, que aborda a privatização da educação pública. O processo de privatização, ao se espalhar por diversas esferas da educação, vem sendo debatido, abordando seus benefícios e prejuízos para a qualidade do ensino. Este artigo objetiva analisar o Programa Parceiro da Escola (PPEsc) paranaense, verificando sua relação com a denominada privatização da educação pública. O problema principal envolve a discussão desse Programa em curso na educação pública e o que ele indica como possível tendência. Para atingir o objetivo proposto é realizada a pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, utilizando o método do materialismo histórico, com o auxílio de autores como: Adrião (2014), Mendes, Horn e Rezende (2020), Peroni (2023), Rikowski (2011), entre outros. O levantamento nas bases de dados BDTD e Google Acadêmico identificou escassas pesquisas sobre o PPEsc, devido a sua recente aprovação em 2024, demonstrando a importância e necessidade dessa discussão. Busca-se assim compreender esse Programa em meio ao contexto socioeconômico do Paraná e identificar as atuais discussões acerca do processo de privatização da educação pública. As pesquisas iniciais permitem descortinar que não há um consenso acerca do que envolve o processo de privatização e demonstram que o verdadeiro objetivo dos grupos privados, ao gerir escolas públicas, não é elevar a qualidade do ensino, mas sim tomar para si recursos estatais e expandir as áreas de rentabilidade do capital.

Palavras-chave: Programa Parceiro da Escola; Escola Pública; Privatização.

1 INTRODUÇÃO

O processo de privatização, ao se espalhar por diversas esferas da educação, vem sendo debatido por estudiosos que apontam tanto os benefícios como as sérias implicações que essas políticas trazem para a qualidade do ensino, para a democratização do acesso e para a própria concepção que se adota da educação como um direito fundamental.

Esse cenário levanta questões profundas sobre a natureza da educação no

1 Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar-PPIFOR (UNESPAR); Universidade Estadual de Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí; beatrizbuenofa@gmail.com.
2 Dra. em Educação (UFSC); Universidade Estadual de Maringá (UEM); nalgfavaro@uem.br.
3 Dra. em Ensino para a Educação em Ciências e Matemática (UEM); Doutoranda em Educação (UEM); Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí; coordlilianfavaro@gmail.com.

Brasil e sobre o papel do Estado em garantir um sistema educacional que atenda às necessidades de toda a população. É nesse contexto que se torna urgente a necessidade de uma análise das políticas denominadas privatistas, que considere não apenas suas promessas de eficiência, mas também seu sentido e seus desdobramentos sociais, pedagógicos e políticos.

Para contribuir no debate sobre as políticas privatistas delimitamos este estudo na condição atual da educação no estado do Paraná, porque ela é emblemática em medidas controversas, como a Lei nº 22.006/2024, que institui o Programa Parceiro da Escola (PPEsc) por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Este artigo visa analisar o PPEsc do Paraná, verificando sua relação com a denominada privatização da educação pública. Para atingir o objetivo proposto foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com base em teses e dissertações disponíveis na plataforma BDTD, google acadêmico e documentos disponibilizados pela SEED, como editais e demais documentos.

Para análise do objeto foi utilizado o método do materialismo histórico, pautado na contribuição marxista. Netto (2011) explica que o método marxiano compreende a sociedade como uma totalidade concreta, dinâmica e contraditória, em que os elementos econômicos, políticos, jurídicos e ideológicos estão interligados.

Ao ter em vista essa perspectiva, pretende-se responder a algumas indagações em torno do tema: o que a privatização significa e quais os interesses dos grupos privados ao assumir a gestão das escolas públicas no Paraná? O que esse Programa em curso para a educação pública indica como possível tendência?

2 PARANÁ E O PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA

O estado do Paraná, nas últimas décadas, tem sido marcado por políticas educacionais alinhadas ao modelo neoliberal, produtivista e gerencialista. Elas representam uma mudança significativa na forma como a educação é gerida e avaliada no estado, por isso Mendes, Horn e Rezende (2020, p. 11) concebem que a educação, “[...] sob a direção do Governo Ratinho Júnior, é marcada por essa lógica escola-empresa. Não por acaso, a Fundação Itaú Social assumiu o protagonismo da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada de professores”.

Tal diretriz já se apresentava na gestão do governador Beto Richa (2011-2018)

e se aprofundou com Ratinho Júnior (2019-), que adota uma gestão pautada por princípios empresariais focados na produtividade, na avaliação por índices (como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, e a Prova Paraná) e na formação dos profissionais baseadas em competências específicas para atender às demandas do mercado de trabalho (Mendes; Horn; Rezende, 2020).

Em 2025 é implementado o PPEsc, aprovado por meio da Lei n° 22.006, de 04 de junho de 2024. Ele estabelece a parceria entre o governo do estado do Paraná e empresas privadas na gestão de escolas estaduais, sendo que os parceiros contratados assumem a responsabilidade pelas áreas administrativas e financeiras da escola, incluindo serviços terceirizados, como limpeza e segurança. Perante as resistências da comunidade escolar, a SEED justificou que essa medida permite aos gestores priorizarem a qualidade educacional, desenvolvendo metodologias pedagógicas, treinando professores e acompanhando o progresso dos alunos.

O argumento é pautado no discurso de maior eficiência, seguindo os parâmetros neoliberais em relação ao Estado e suas funções. De acordo com a Lei paranaense, objetiva-se "[...] a prestação de serviços públicos educacionais cada vez mais eficientes nas Instituições de Ensino da Rede Pública Estadual do Paraná, por meio de parceria com pessoas jurídicas de direito privado especializadas em gestão educacional" (Paraná, 2024b, p. 9).

O PPEsc foi aprovado de maneira aligeirada e com pouca abertura ao diálogo, como pode ser aferido na data de protocolo e encaminhamento do Projeto de Lei nº 345/2024, no dia 27 de maio de 2024, e na rápida sanção da Lei, ocorrida em 04 de junho de 2024. Do mesmo modo, a consulta pública foi oficializada dia 02 de dezembro de 2024, por meio da Resolução nº 7.789 (Paraná, 2024g), e as consultas à comunidade escolar interna e externa ocorreram entre os dias 06 e 09 do mesmo mês.

A mídia expôs no dia 20 de dezembro de 2024 o seguinte resultado da consulta pública realizada: ela se deu inicialmente em 177 escolas, sendo que apenas 10 delas aprovaram o PPEsc, 84 recusaram e 83 não atingiram o quórum. No entanto, a SEED decidiu arbitrariamente que "[...] 82 escolas deverão receber, definitivamente, o programa de terceirização da gestão: as 10 que aprovaram o projeto, as 70 decididas pela Seed, e duas que atualmente já executam o projeto-piloto do Programa Parceiro da Escola" (G1 PR e RPC, 2024, n.p.).

O Edital nº 173/2024-GS/SEED tornou público o resultado do processo de Consulta Pública à Comunidade Escolar, para a implementação do PPEsc nas

instituições que integram a rede estadual de ensino de Educação Básica, sendo que a relação delas foi inserida em Anexo no Edital (Paraná, 2024c). Já o Edital nº 176/2024-GS/SEED tornou pública a listagem das instituições da rede estadual de ensino do Paraná que participarão do PPEsc a partir do ano de 2025 (Paraná, 2024d).

Segundo a SEED paranaense, o Decreto nº 7.235, de 03 de setembro de 2024, que regulamenta a Lei n° 22.006, definia que as escolas que não atingissem o quórum para a adesão ao Programa ficariam sob responsabilidade da SEED, sendo que se levaria em consideração a análise de critérios objetivos. Dentre esses critérios salientaram: IDEB não divulgado; queda do IDEB nas etapas do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; IDEB abaixo da média no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; e frequência abaixo de 85%.

> Art. 28. O quórum mínimo de comparecimento, para homologação do processo de consulta, será da maioria absoluta dos integrantes da lista de aptos a votar.
> Parágrafo único. Quando o quórum mínimo para a homologação da consulta não for atingido
> I – será vedada a divulgação do conteúdo das urnas, devendo as Comissões Consultivas procederem à eliminação das cédulas de votação sem abertura para contagem;
> II – a adesão ao Programa será definida pela SEED (Paraná, 2024a, p. 1).

À luz do exposto é lícito afirmar que a política do PPEsc e sua implementação ocorreram de maneira impositiva, pois o regime de urgência, somado ao aligeiramento nas tomadas de decisões, restringiram o debate público. Concomitantemente, o governo estadual utilizou-se da astúcia discursiva por meio das redes sociais, ao promover uma campanha intensa para intervir na opinião pública.

Já em relação a custos, segundo a APP-Sindicato[4] (Parceiro da Escola […], 2025), as empresas que foram selecionadas receberão aproximadamente R$ 2 bilhões por ano, com um lucro estimado em R$ 240 milhões. A Resolução nº 5.784/2024-SEED estabelece a metodologia de definição do custo referencial que fixa os parâmetros para a remuneração das empresas contratadas no âmbito do PPEsc. Em seu art. 3°:

> O custo referencial corresponde às médias de custos das instituições de ensino, considerando: I – O número de matrículas e as características das instituições de ensino, tendo em vista as seguintes variáveis: a) porte da instituição de ensino; b) número de etapas/modalidades ofertadas; c) etapas ofertadas; d) número de turnos de funcionamento; e) dimensionamento físico.

4 A Associação dos Professores do Paraná (APP) foi fundada em 1947 e hoje representa o Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná (APP-Sindicato).

> II – A carga horária assumida pela empresa contratada para atendimento das demandas previstas em contrato, nas instituições de ensino participantes do Programa Parceiro da Escola (Paraná, 2024f, p.1).

A seleção dos Parceiros responsáveis pelas escolas ocorreu via credenciamento, conforme o Edital nº 17/2024. O Parceiro contratado, em regime de execução indireta, ficou encarregado da gestão administrativa da instituição de ensino, que inclui a administração de recursos financeiros (exceto repasses federais). Além disso, o Parceiro apoiará a gestão escolar em ações pedagógicas e projetos transversais coordenados pelo Diretor Escolar, visando uma gestão mais ágil e eficaz, que aprimore a infraestrutura e a excelência do ensino (Paraná, 2024e).

Nove grandes grupos[5] concorreram para participar do PPEsc paranaense e a gestão será feita por três instituições habilitadas pela SEED, em 11 lotes: Apogeu; Tom Educação com apoio do grupo Positivo e Rede Decisão; e Salta. O alcance do Projeto e de suas medidas requer estudos aprofundados de seus objetivos e impactos.

Como o desenvolvimento global do capitalismo demonstra, há várias mudanças na educação pública em meio a esse processo. Sendo assim, a proposta é discutir a relação desse Programa em específico com o processo de privatização no Paraná.

2 PROGRAMA PARCEIRO DA ESCOLA E OS INTERESSES PRIVADOS

O debate acerca da privatização não constitui em si mesmo uma novidade. O referencial teórico para essa análise, contudo, pode apresentar distintas compreensões sobre o que isso realmente significa para a educação pública atual. A relação público-privado ganhou impulso a partir da década de 1990, mas se intensificou e expandiu significativamente até os dias atuais.

Acompanhando as transformações globais, a discussão de Estado e de privado adquirem novas perspectivas. Associado a isso, o significado de privado supera a ideia de propriedade e expande-se como um projeto societário que defende projetos empresariais com interesses mercadológicos e ideologia neoliberais, ocultos sob o véu da suplementação de serviços que o Estado não teria condições de arcar sozinho. Essa retórica contundente vai se firmando no Estado e na sociedade civil.

5 Grupo Positivo + Tom Educação, Colégio Dom Bosco, Impulso Educação (Grupo Salta - Colégio Elite e Alfa), CETEB/Grupo Rousseau, Consórcio APG GOV – Educa Paraná (Colégio Apogeu), Fundação Educacional Menonita, CNEC (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), Astra e Centro Educacional Integrado.

Nas discussões sobre a privatização da Educação Básica no Brasil, esse fenômeno não se apresenta apenas como uma transferência formal de escolas para a gestão privada, mas também como uma série de reformas e mecanismos que envolvem a introdução de lógicas de mercado no setor educacional. Entre esses mecanismos se destacam: as parcerias público-privadas, a terceirização de serviços, a ampliação do financiamento de instituições privadas com recursos públicos, além do crescente incentivo ao setor privado na gestão de escolas e no fornecimento de serviços educacionais complementares.

No Paraná o PPEsc expressa essa lógica e veicula o objetivo de otimizar a gestão escolar e modernizar a infraestrutura, alinhando a educação pública às inovações para melhoria da qualidade do ensino. O art. 4º da lei elenca seus objetivos:

> I - garantir a gestão técnica e qualificada nas unidades educacionais, a fim de assegurar a prestação de serviços públicos educacionais de excelência;
> II - manter o acesso universal, público e gratuito aos serviços educacionais prestados pelo Estado;
> III - buscar o aumento da qualidade da educação pública estadual, por meio do estabelecimento de metas pedagógicas e modernização das estruturas administrativas e patrimoniais;
> IV - garantir os direitos dos servidores públicos do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação - SEED, lotados nas referidas unidades educacionais, assegurando, dentro das normas da Seed, oferta de vaga em concurso de remoção;
> V - garantir aos professores contratados pelo Programa Parceiros da Escola remuneração não inferior ao dos Professores Contratados por Regime Especial - PSS, bem como o direito às horas-atividade previsto na legislação trabalhista (Paraná, 2024b, p. 1).

O entendimento desse Programa como expressão da privatização demanda conceituar o que se entende por esse conceito e os caminhos que aponta. Leher (2023) avalia as alterações no financiamento da educação pública como um ataque. Isso é identificado na substituição dos conhecimentos teóricos por práticas e tecnologias controladas por corporações; na introdução de modelos de gestão empresariais; e na influência crescente de fundos de investimentos e empresas privadas no setor educacional. As grandes corporações envolvidas no PPEsc denotam o nicho que a educação pública do Paraná representa para o capital.

Tendo como foco as dimensões de privatização da Educação Básica no Brasil, Adrião (2014) argumenta que a privatização não se dá apenas por meio da entrega de escolas públicas à gestão privada, mas por meio de uma série de políticas públicas que incentivam a mercantilização do ensino, a ampliação da participação privada no setor educacional e a adoção de mecanismos de mercado, como avaliação,

competitividade e gestão empresarial nas escolas. A autora expõe a privatização a partir de 3 (três) dimensões da Educação Básica:

> Pela transferência da gestão da educação para o setor privado, corporativo ou não; pela transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas ou setores não lucrativos e, por último, pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional, por meio da ampliação de políticas de *choice* e formas de subsídio público a provedores privados [...] (Adrião, 2014, p. 21).

Se tomarmos essa leitura como foco, à primeira vista poderíamos afirmar que PPEsc configura-se no âmbito da primeira dimensão, ao privatizar a gestão. Isso se manifesta de duas maneiras: pela delegação explícita ou subordinação indireta da política educacional de redes ou sistemas públicos a interesses de organizações privadas (com ou sem fins lucrativos), e pela transferência da gestão de escolas para o setor privado (com ou sem fins lucrativos), de acordo com Adrião (2014). O art. 4º da Lei de 2024, acima citado, deixa explícito que o PPEsc envolve também as outras dimensões, pois prevê intervenção em aspectos curriculares e pedagógicos, além de contratação de professores pelos ‘parceiros” selecionados.

Fica evidente que a adoção do PPEsc no estado do Paraná reflete a lógica neoliberal criticada por Andrade e Motta (2022), além de Peroni (2023), ao promover a transferência da gestão administrativa de escolas públicas a empresas privadas sob a justificativa de maior eficiência e qualidade. Tal política expressa o que Andrade e Motta (2022, p. 2) nomeiam de “empresariamento da educação de novo tipo”, caracterizado pela subsunção da educação à lógica da mercadoria e da sua submissão direta ao controle do empresariado.

Já Peroni (2023, p. 6) aponta que esse tipo de arranjo representa a privatização “na” educação, em que “a escola permanece pública [...], mas a direção da educação e a definição do conteúdo educativo são repassadas para o setor privado”. A autora faz assim uma diferenciação entre a privatização “na” e “da” educação.

As justificativas utilizadas pelo Programa, como a eficiência na gestão e o foco em resultados, fazem parte da lógica neoliberal que atribui ao setor privado competência para resolver os problemas estruturais da escola pública, reforçando, como afirma Peroni (2023, p. 3), a ideia de que “o setor privado é competente, o que justifica sua atuação”. O Estado se exime assim de sua responsabilidade, e a educação passa a ser regida por princípios de produtividade, desempenho e competição, esvaziando a gestão democrática e a educação como direito social.

As posições em relação ao conceito de privatização, todavia, não são unânimes. Enquanto Adrião (2014) traz a sua concepção de privatização em variadas dimensões e Peroni (2023) distingue a privatização "na" e "da" educação, Rikowski (2011) aborda o conceito de privatização como estratégia do capital para se beneficiar do Estado, obtendo a qualquer custo o lucro. Por isso, "A privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro" (Rikowski, 2011, p. 401). Ele alerta que este é o foco, portanto, nos induz a uma análise para além dos efeitos imediatos dessas políticas.

Nessa linha de pensamento, a política de privatização educacional (ou de qualquer outro serviço) deve ser analisada a partir de outra perspectiva, pois ela visa a reprodução do capital, que se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais, ou seja, requer que a educação se torne capital (Rikowski, 2011).

Como podemos constatar, a discussão da privatização envolve distintas interpretações, o que requer ampliar as análises. Como tendência, vemos o interesse em capitalizar a educação, para além das formas atuais. Isso tem desdobramentos preocupantes em relação às relações de trabalho, à oferta da educação pública e aos próprios conteúdos formativos. Entender essa questão a partir dos fundamentos marxianos da obra *O Capital* é o desafio que se coloca na sequência de nossos estudos, a fim de adensar a análise e contribuir nesse debate.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As consequências desse projeto para a educação pública são significativas, pois ele põe em risco o papel social da escola, fragiliza as condições de trabalho dos professores, subordina o currículo aos interesses de empresas e diminui a participação da comunidade escolar. A implantação do PPEsc poderá alterar a escola pública, afetando a organização do trabalho pedagógico, os processos de ensino e aprendizagem, a formação docente e discente, além das relações de trabalho.

Mais do que uma mera alteração administrativa, esse processo denota uma reformulação do papel do Estado, que tende a intensificar a interferência do capital na educação pública. Sendo assim, é fundamental expor as contradições desse modelo e combater a perspectiva que concebe a educação pública como um mercado a ser explorado, a fim de evitar sua naturalização.

É crucial entender o que o PPEsc e as iniciativas das políticas atuais significam para o capital. Sua discussão, portanto, além de envolver questões de gestão educacional, abrange o tipo de sociedade que almejamos construir. Estudos mais aprofundados são necessários para adensar a compreensão da privatização e de sua relação com as necessidades do capital, pois as tendências em curso estão alterando a própria lógica de oferta e funcionamento da educação pública paranaense.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil:** um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia Cardoso. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-25, maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.54290. Acesso em: 9 abr. 2025.

G1 PR E RPC. 70 escolas estaduais que não tiveram quórum em consultas públicas terão gestão terceirizada, decide Governo do Paraná. **Paraná, RPC,** Educação. Curitiba, 20 dez. 2024. Disponível em: https://acesse.one/4UT50. Acesso em: 5 jul. 2025.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduíno; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, [*S. l.*], v. 45, p. 1-24, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22393. Disponível em: https://l1nq.com/H8T6w. Acesso em: 3 jul. 2025.

RIKOWSKI, Gleen. Privatização em educação e formas da mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em: https://l1nq.com/HcqxX. Acesso em: 08 jun. 2025.

LEHER, Roberto. Mercantilización de la educación básica, sistemas educativos y plataformas laborales como expresiones de la pedagogía del capital. **Revista Paradigma**, vol. XLIV, ed. tem. n. 4, p. 34-60.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARANÁ. **Decreto nº 7.235, de 3 de setembro de 2024.** Regulamenta a Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024, que institui o Programa Parceiro da Escola. Diário Oficial do Estado, Curitiba, 3 set. 2024a. Disponível em: https://encr.pw/tdqcN. Acesso em: 09 jun. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola. Curitiba: Casa Civil, 2024b. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-

ordinaria-n-22006-2024-parana-institui-o-programa-parceiro-da-escola. Acesso em: 8 jan. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 173/2024 – GS/SEED**. Torna público o resultado do processo de consulta pública à comunidade escolar para a implementação do Programa Parceiro da Escola. Curitiba, 17 dez. 2024c. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@d62c5011-9692-4159-b9ec-d0c250a7bcb0&emPg=true. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 176/2024 – GS/SEED**. Torna pública a listagem das instituições da rede estadual de ensino do Paraná que participarão do Programa Parceiro da Escola a partir de 2025. Curitiba, 18 dez. 2024d. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@4618bc14-9580-4573-8419-517734484acc&emPg=true. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital de Chamamento Público nº 17/2024.** Curitiba: SEED-PR, 2024e. Disponível em: https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@02c919e7-e14f-4457-bf6a-a3f8ababef0e&emPg=true. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 5.784/2024 – GS/SEED**. Estabelece a metodologia de definição do custo referencial que fixa os parâmetros para a remuneração das empresas contratadas no âmbito do Programa Parceiro da Escola. Curitiba, 6 de set de 2024 2024f. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/parceiro-da-escola/legislacao. Acesso em: 10 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 7.789/2024 – GS/SEED**. Regulamenta o processo de Consulta Pública para a implementação do Programa Parceiro da Escola nas instituições que integram a rede estadual de ensino de Educação Básica do Paraná. Curitiba, 12 de Dez de 2024g. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-12/resolucao77892024_gsseed_prot230592462_parceiro_escola.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

PARCEIRO DA ESCOLA vai gerar caos no ensino do Paraná se não for barrado, alerta dirigente nacional da educação. **APP-Sindicato**. Curitiba, 16 jan. 2025. Disponível em: https://l1nq.com/9QBqF. Acesso em: 18 jun. 2025.

PERONI, Vera**.** As particularidades atuais do capitalismo e sua materialização em processos de privatização da educação básica. **Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/18129. Acesso em: 3 jul. 2025.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O que dizem as pesquisas?

Peterson Vitorio dos Santos[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

Mariana Datria Schulze[3]

RESUMO

O presente trabalho consiste em um balanço de produções, que foi realizado nas bases de dados da CAPES, BDTD, UFSC e UDESC. O trabalho tem como objetivo: compartilhar uma síntese analítica sobre o que dizem as pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, especificamente sobre o trabalho coletivo, articulado e em rede para promoção da ERER na educação infantil. Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação da Univille que está em andamento. Considerando que a lei 10.639/2003, foi promulgada há mais de duas décadas, foi estabelecido um recorte temporal de 10 anos (2013-2023), para abarcar os trabalhos defendidos após o período inicial de implementação. Concluídos os procedimentos de busca e leitura, foram selecionados 09 trabalhos para análise. Dentre os principais autores(as), o presente trabalho se sustenta no materialismo histórico-dialético (Kosik, 1976). Especificamente sobre a ERER, dialogamos com (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017; Almeida, 2018). Sobre os resultados e discussões, as pesquisas creditam e indicam que a tríade dialética: políticas municipais, recursos materiais e formação continuada, são inseparáveis quando se pretende analisar de forma crítica, a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais na esfera municipal. Posto isto, é primordial que se tenha cuidado com discursos de culpabilização do trabalhador docente, haja vista que para efetivação de uma política educacional, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham os recursos e condições necessárias para promoção da ERER.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais. Lei 10.639/2003. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, em andamento, cujo objetivo principal é investigar na educação de um município da região norte catarinense, a partir de políticas e projetos locais como está a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. O histórico acerca do processo de reivindicações, tramitação e promulgação das principais políticas, dentre elas a lei 10.639/2003, evidencia que é necessário não perder de vista a atuação dos sujeitos envolvidos, interesses e disputas que ainda engendram a construção das políticas educacionais (Romão, 2014; Silva, 2016; Negreiros, 2017).

[1] Mestrando em Educação - UNIVILLE. Bolsista CAPES. Email: peterson.vittorio@gmail.com
[2] Doutorado em Educação - UNIVILLE. Email: aliciene_machado@hotmail.com
[3] Doutorado em Educação - IELUSC. Email: mariana.schulze@ielusc.br

A promoção da Educação das Relações das Ético-Raciais, requer que os estados e municípios, garantam as condições necessárias aos trabalhadores que participam de forma direta ou indireta do processo de escolarização (Carvalho, 2013; Vanzuita, 2016; Freitas, 2020; Pires, 2020; Souza, 2021). Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar um recorte da síntese analítica a respeito do que dizem as pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais. Para tanto, na seção seguinte serão apresentados os procedimentos realizados para composição do balanço de produções.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa (Gatti; André, 2011). Considerando que o objetivo se concentra no campo das políticas educacionais, levou-se em questão os apontamentos de Mainardes (2009) em que credita à metodologia Materialista Histórico-dialética, como sendo uma das mais exitosas para análise de políticas educacionais. Por sua vez, Kosik (1976) expõem que quando se trata da compreensão da realidade histórica, a ciência que outrora se debruçava na investigação de fatos isolados, está cada vez mais orientando seus pressupostos teóricos e metodológicos, para compreensão dos processos e das relações de forma dialética. Essa premissa leva em consideração que a realidade é histórica, contraditória e multideterminada.

Considerando as indicações de Lara e Molina para a realização do levantamento de produções:

> Um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Aqui se podem identificar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões a que se chegou pelo conhecimento anterior e a indicação das premissas do avanço do novo conhecimento (Lara; Molina, 2011, p.19).

Assim, o primeiro passo foi pensar e definir as bases de dados que seriam consideradas para realizar o levantamento bibliográfico. Sendo assim, as buscas foram realizadas nas seguintes bases: CAPES, BDTD, UFSC e UDESC. Levando em conta que a Lei 10.639 de 2003, foi promulgada há mais de duas décadas, foi estabelecido um recorte temporal de 2013 a 2023, para abarcar os trabalhos defendidos após o período inicial de implementação. Consideramos até o ano de 2023, pois a pesquisa de mestrado vinculada à este trabalho, iniciou em 2024.

Foram utilizados os descritores: Educação Infantil; relações raciais; relações étnico-raciais; práticas pedagógicas. O levantamento bibliográfico nas bases citadas, totalizou 165 trabalhos.

Desse total, após retirar os trabalhos repetidos e considerar apenas os disponíveis para *download*, restaram 119 trabalhos. Com todos os 119 trabalhos devidamente organizados, iniciou-se a leitura de resumos. Após essa etapa, foram retirados 51 trabalhos com desenhos de pesquisa distantes do objetivo desta pesquisa. Nos 68 trabalhos restantes, realizou-se uma leitura novamente dos resumos e avançou-se para a introdução, análise e considerações finais. Não se limitou aos resumos, pois conforme Maia e Hobold (2014) estes por vezes são incompletos e muito sucintos. Após essa etapa, foram selecionados 18 trabalhos para leitura integral. Por fim, após a leitura, foram selecionados 09 para compor o presente trabalho.

Quadro 1 – Relação de trabalhos analisados.

Título	Autor	Ano
Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho	2013
Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil	Simone Vanzuita	2013
A educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Entre Normativas e Projetos Político-Pedagógicos	Priscila Cristina Freitas	2016
Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.	Ludmila Costa Meira	2019
Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)	Vanessa Ferreira García	2019
Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças	Sandra Regina Pires	2020

Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais	Marli de Souza	2021
Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas	Fernanda Alencar Lima	2022
Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG	Adriana Bom Sucesso Gomes	2022

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Para melhor aproveitamento da leitura, seguiu-se as orientações de Markoni e Lakatos (2003). Para tanto, foi produzido de cada trabalho, um resumo indicativo: contendo a natureza do trabalho, organização e objetivo geral. Seguindo da elaboração de um resumo informativo: contendo objetivos específicos, metodologia, resultados e considerações finais. Por último, foi produzida uma síntese analítica contendo as discussões centrais dos trabalhos. Para melhor apresentação, esse trabalho contará com a exposição dos achados sobre trabalho coletivo, articulado e em rede para promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

3. TRABALHO COLETIVO, ARTICULADO E EM REDE PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao analisarmos as pesquisas de Carvalho (2013), Freitas (2016) e Souza (2021) sobre a Educação das Relações Étnico-raciais em redes municipais, evidenciamos a necessidade de compreender as dinâmicas entre grupos de trabalho, políticas existentes e a implementação de uma gestão participativa. As autoras destacam, que políticas municipais para educação infantil resultam de construções dialógicas, contraditórias e marcadas por avanços e retrocessos.

Carvalho (2013) relata que em Florianópolis-SC, as políticas de igualdade racial ganharam destaque a partir de 2007, com a criação de uma comissão específica. Participaram desse processo de construção, o Núcleo de Estudos Negros (NEN/SC), o Movimento Negro Unificado (MNU/SC), representantes políticos e a Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros. Por sua vez, Freitas (2016) acrescenta que as parcerias se estenderam também às universidades

(UDESC e UFSC), contribuindo com a realização de formações e eventos sobre a temática em relevo.

Corroborando com a participação das universidades, Meira (2019) apresenta o caso de Governador Valadares-MG, onde a UFMG destacou-se nas discussões sobre o tema. No município citado, em 2017 criou-se uma gerência específica para Políticas de Promoção da Igualdade Racial, as ações incluem cursos e debates sobre a temática racial. Comparando com Florianópolis, nota-se uma diferença temporal de dez anos na criação de comissões específicas, sugerindo que a gestão participativa pode influenciar na promoção da ERER.

Distanciar-se de qualquer romantização do processo dialógico implica reconhecer que ele ocorre em meio a disputas reais por sentidos e espaços de poder, tensionadas por interesses econômicos, raciais e ideológicos no interior da sociedade capitalista (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012). Um exemplo emblemático é relatado por Gomes (2022), ao narrar a criação, em 2004, do Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero em Belo Horizonte-MG, como resposta à implementação da Lei 10.639/2003. No entanto, pressões políticas nacionais e municipais levaram à exclusão do termo “gênero” da nomenclatura e das discussões da comissão, revelando como determinadas agendas identitárias são constantemente silenciadas ou deslegitimadoras. Como aponta Biroli (2018), a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas enfrenta resistências estruturais, dado que desafia hierarquias historicamente naturalizadas e ameaça interesses conservadores profundamente enraizados na cultura política brasileira. Nesse sentido, a exclusão do gênero não é um mero ajuste técnico, mas uma expressão da disputa simbólica e material em torno dos sentidos de justiça e igualdade.

As pesquisas indicam que gerências e comissões municipais específicas têm possibilitado a construção de políticas de ERER na educação infantil. Os municípios de Florianópolis, Belo Horizonte e Governador Valadares contam com políticas que podem subsidiar e orientar os profissionais da rede. Destaca-se que cada município, se organizou conforme suas especificidades regionais, não seguindo necessariamente o mesmo ritmo das políticas nacionais. Garcia (2019), adverte contra uma visão fatalista, que desconsidere experiências exitosas, ressaltando a importância da atuação conjunta de professores, pesquisadores, sindicatos e movimentos sociais.

Garcia (2019) pontua que apesar das contradições e retrocessos, não podemos seguir uma linha fatalista de educação, que desconsidera as experiências exitosas realizadas tanto pelas secretarias como pelos profissionais. Outro aspecto fundamental evidenciado em sua pesquisa é de que não podemos atribuir à educação infantil e aos profissionais que participam do processo de escolarização, um poder transformador, capaz de dar conta de todas as complexas desigualdades raciais que historicamente foram produzidas. Concordamos com ela, de que é fundamental que professores(as), especialistas, sindicatos, gestores, lideranças negras, indígenas e outros movimentos sociais, busquem por fissuras e brechas de atuação que possibilitem a proposição e construção de políticas voltadas a Educação das Relações Étnico-raciais na educação infantil.

Lima (2022), analisando Recife-PE, defende que a responsabilidade pela ERER na educação infantil não deve recair apenas sobre professores, pois requer e depende da atuação de diversos atores das redes de ensino. Costa (2021) compartilha resultados de pesquisa na EMEI Nelson Mandela (São Paulo-SP), referência em pedagogia para relações étnico-raciais. Em 2006, inicialmente pela diretora da escola, iniciaram reflexões sobre a fragmentação, hierarquização e racismo que engendram as relações (Almeida, 2018). Esse processo, envolveu toda a comunidade escolar e vem sendo continuamente ressignificado. A lei 10.639/2003 mobilizou as movimentações iniciais na unidade, mas a efetividade do trabalho incluiu a existência de políticas municipais voltadas ao currículo e formação sobre a ERER.

Em Florianópolis, conforme Carvalho (2013), Freitas (2016) e Souza (2021), publicou-se em 2016 uma Matriz Curricular para a ERER, construída a partir da escuta dos profissionais das unidades de educação infantil. Esse documento orienta sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena, subsidiando o desenvolvimento de projetos nas unidades. Concordamos com Silva (2019) que, embora existam materiais disponíveis no Ministério da Educação - MEC, a construção coletiva possibilita políticas municipais que atendam efetivamente às necessidades regionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo: compartilhar uma síntese analítica sobre o que dizem as pesquisas sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, especificamente sobre o trabalho coletivo, articulado e em rede para promoção da ERER na educação infantil. A partir das pesquisas analisadas, entende-se que ao analisar a experiência de diferentes municípios, é necessário apreender a articulação histórica e dialética que possibilitou a execução das estratégias e ações voltadas para a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais na educação infantil.

Nesse sentido, interessa-nos aqui destacar, que durante e para a organização das ações de ERER, as pesquisas apontam que houve diálogo entre as Secretarias Municipais de Educação, universidades, pesquisadores, movimento negro e educadores. Percebe-se nelas a ausência na consistência e continuidade na formação de professores sobre a temática em relevo. Entendemos que além da formação continuada direcionada aos professores, destacada pelas investigações aqui analisadas, as auxiliares, orientadoras pedagógicas e equipe diretiva também devem fazer parte delas. É imprescindível que todas as trabalhadoras das unidades escolares e aqueles que em outras instâncias também pensam a educação infantil tenham o direito, o compromisso e a responsabilidade na promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

As redes de educação possuírem documentos curriculares que contemplem a discussão sobre a ERER, é muito importante, pois conforme vimos, a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais na formação inicial de pedagogia, ainda caminha a passos lentos. Nesse sentido, orientações e diretrizes que demonstram possibilidades, podem contribuir para que as(os) profissionais se apropriem de conhecimentos que por vezes não puderam construir durante a formação inicial.

As pesquisas creditam e indicam que a tríade dialética: políticas municipais, recursos materiais e formação continuada, são inseparáveis quando se pretende analisar de forma crítica a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais na esfera municipal. Posto isto, é primordial que se tenha cuidado com discursos de culpabilização do trabalhador docente, haja vista que para efetivação de uma política educacional, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham os recursos e condições necessárias, neste caso, para promoção da ERER.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2018.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências . Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 11 de julho. 2025.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 11 de julho. 2025

CARDOSO, Paulino de Jesus; RASCKE, Karla Leandro. (org.). **Formação de professores**: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1ª ed. Florianópolis: Dioesc, 2014.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30243. Acesso em: 11 de julho de 2025.

FREITAS, Priscila Cristina. **A educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: Entre Normativas e Projetos Político-Pedagógicos**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_06fb49d584ddbd1b54f0d7580eb020ee. Acesso em: 11 de julho de 2025.

GARCÍA, Vanessa Ferreira. **Educação Infantil e Educação das Relações Étnico-raciais: Motivações docentes, desafios e possibilidades nos Centros de Educação Infantil de Sorocaba (SP)**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/cb5eb571-f018-4026-a89b-bbf22b81d867 . Acesso em: 11 de julho de 2025.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GOMES, Adriana Bom Sucesso. **Estratégias metodológicas de formação continuada de professoras da educação infantil em um núcleo de estudos das relações étnico-raciais de Belo Horizonte/MG**. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/48618. Acesso em: 11 de julho de 2025.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LARA, Angela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. **Pesquisa Qualitativa:** apontamentos, conceitos e tipologias. In: ARNAUT DE TOLEDO, Cézar de Alencar. GONZAGA, Maria Tereza Claro (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. Maringá: EDUEM, 2011. p. 121-172.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Fernanda Alencar. **Educação infantil e relações étnico-raciais: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas antirracistas**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022 Disponível em: http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9019. Acesso em: 11 de julho de 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: GEN, 2014.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da.; HOBOLD, Márcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 39, p. 03-14, Disponível em: https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/26697. Acesso em: 11 de julho de 2025.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. n. 1, v. 9, p.4-16. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/971. Acesso em: 11 de julho de 2025.

MEIRA, Ludmila Costa **Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares-MG.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Governador Valadares, 2016. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/items/c45abade-58c1-4f51-9747-7837ef182e30 . Acesso em: 11 de julho de 2025.

NEGREIROS, Dalila Fernandes. **Educação das relações étnico-raciais:** avaliação da formação de docentes. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças**. 2020. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216581 . Acesso em: 11 de julho de 2025.

ROMÃO, Jeruse Maria. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/2003 é LDB! In: CARDOSO, Paulino de Jesus; RASCKE, Karla Leandro (org.). **Formação de professores:** produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: Dioesc, 2014. P. 29-42.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. et al (Org.). **Estudos sobre as relações étnico-raciais e educação no Brasil.** 1.ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 17-50.

SOUZA, Marli de. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil: das políticas nacionais aos currículos locais**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231101. Acesso em: 11 de julho de 2025.

VANZUITA, Simone. **Relações Étnico-Raciais: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122774. Acesso em: 11 de julho de 2025.

A REGULAÇÃO AUSENTE: COMO A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA FOMENTOU A OLIGOPOLIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Katia Andrea Silva da Costa[1]

Lauriane Lourenço Leal Cabral[2]

RESUMO

Esta comunicação, originada de pesquisa bibliográfica e documental, investiga a reconfiguração do ensino superior brasileiro, com foco na formação de professores, no período de 2019 a 2023, um processo marcado pela rápida expansão da Educação a Distância (EAD) e por uma intensa concentração de mercado. Partindo da questão sobre se tal cenário foi um desenvolvimento mercadológico espontâneo, a pesquisa problematiza o papel do Estado, questionando em que medida a política educacional e seu arcabouço regulatório atuaram como indutores da consolidação de um oligopólio no setor. O objetivo central é demonstrar a correlação direta entre a arquitetura normativa, personificada no Decreto nº 9.235/2017, e os dados empíricos que revelam a precarização e a oligopolização da formação docente a distância. A metodologia articula, em uma abordagem de métodos mistos, a análise quantitativa de microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019-2023) com a análise documental qualitativa das normativas federais, notadamente os Decretos nº 9.235/2017 e nº 12.456/2025, este último interpretado como uma reação às distorções do modelo anterior. O aporte teórico-crítico fundamenta-se em autores como Roberto Leher e Virginia Fontes para discutir a financeirização e a mercantilização da educação, utilizando o debate sobre regulação estatal para analisar a subordinação das políticas públicas à lógica do capital. Os resultados apontam um crescimento de 129,3% nas matrículas de licenciatura EAD no período, enquanto a modalidade presencial decresceu 29,6%. Simultaneamente, cinco conglomerados educacionais passaram a controlar 80% do mercado. A análise demonstra que dispositivos do Decreto nº 9.235/2017, como a simplificação para a abertura de polos, foram essenciais para essa expansão acelerada. Conclui-se que a "regulação ausente" foi, na prática, uma regulação ativa que fomentou a precarização e a oligopolização, confirmando a hipótese de um projeto político alinhado aos interesses do capital financeiro no setor educacional.

Palavras-chave: Financeirização da Educação. Políticas Educacionais. Educação a Distância. Regulação da Educação. Oligopólio Educacional.

1 INTRODUÇÃO

A racionalidade contemporânea do capital tem se estendido às esferas sociais, transformando direitos em mercadorias e espaços públicos em zonas de acumulação. Como demonstra Virginia Fontes (2017), a financeirização

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP). E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com

[2] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP). E-mail: laurianelealcabral@gmail.com

ultrapassa o sistema bancário e opera como lógica dominante que subordina a vida social à valorização de ativos, pois "o capitalismo (...) se apresenta a partir da necessidade abstrata da valorização do valor. A propriedade altamente concentrada de recursos sociais precisa converter-se em capital, extrair valor e valorizar-se" (Fontes, 2017, p. 410). Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser tratada como mercadoria estratégica, voltada à expansão do capital e à geração de lucros.

No Brasil, essa reconfiguração adquire contornos específicos: o ensino superior tornou-se alvo privilegiado de grandes grupos empresariais, muitos deles com capital aberto no mercado financeiro. Leher (2023) adverte que essa mercantilização desloca a finalidade educativa da formação crítica para a lógica da padronização, da escala e do lucro. Instituições privadas passam a operar como corporações regidas por métricas financeiras. A face mais aguda desse processo manifesta-se na formação docente: entre 2019 e 2023, as matrículas presenciais em licenciatura caíram 29,6%, enquanto a EAD cresceu 129,3%, tornando-se majoritária em 2021. Em 2023, cinco conglomerados concentravam 80% dessas matrículas, revelando uma estrutura oligopolista consolidada.

Diante desse cenário, este estudo investiga se essa configuração resulta de dinâmicas de mercado ou de ação estatal deliberada. Sustenta-se a hipótese de que a chamada "regulação ausente" operou, na verdade, como regulação ativa, funcional à financeirização da educação, sobretudo por meio das flexibilizações do Decreto nº 9.235/2017. Essa normativa teria removido barreiras institucionais e facilitado a consolidação dos grandes grupos, com impactos negativos sobre a qualidade da formação docente. Com base nesse diagnóstico, esta comunicação analisa os vínculos entre política regulatória, financeirização e precarização do trabalho no ensino superior.

Propõe-se, então, descrever a evolução das matrículas e da concentração entre 2019 e 2023, analisar o marco legal que deu sustentação a esse processo e demonstrar como a legislação contribuiu para o avanço empresarial sobre o campo formativo, afetando suas condições pedagógicas e laborais. A pesquisa adota métodos mistos, combinando a análise dos microdados do Censo da Educação Superior (INEP) com uma leitura crítica da legislação, fundamentada em autores que denunciam os efeitos da financeirização sobre os bens públicos.

O percurso argumentativo parte dos dados, atravessa a análise normativa e sustenta que o Estado não foi omisso, mas protagonista na consolidação do modelo oligopolista da formação docente no país.

2 A METAMORFOSE DO MERCADO EDUCACIONAL: EVIDÊNCIAS DA EXPANSÃO E DA CONCENTRAÇÃO (2019-2023)

A análise da educação superior brasileira entre 2019 e 2023 evidencia uma reconfiguração estrutural acelerada, especialmente no campo da formação de professores. Esse processo apresenta uma dupla face, que constitui o ponto de partida desta investigação: de um lado, a rápida expansão da modalidade de Educação a Distância (EAD); de outro, a crescente concentração do mercado nas mãos de poucos conglomerados empresariais. A compreensão empírica dessa metamorfose é fundamental para delimitar o objeto em questão.

A primeira dimensão desse movimento é a inversão da hegemonia entre modalidades. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP) revelam duas trajetórias opostas: entre 2019 e 2023, as matrículas em licenciaturas presenciais recuaram 29,6%, passando de 1.218.421 para 857.940 estudantes. No mesmo período, a licenciatura a distância cresceu 129,3%, alcançando 1.485.291 matrículas. O ano de 2021 marca um ponto de inflexão: pela primeira vez, o número de futuros professores formados a distância superou o dos presenciais. Ao final de 2023, a EAD já representava 63,4% das matrículas em cursos de licenciatura no país, deixando de ser uma alternativa periférica para se tornar o modelo formativo dominante.

Tabela 1 – Evolução das Matrículas em Cursos de Licenciatura no Brasil (2019-2023)

Ano	Licenciatura EAD	% EAD	Licenciatura Presencial	% Presencial	Total de Matrículas
2019	647.632	34,7%	1.218.421	65,3%	1.866.053
2020	806.974	42,2%	1.105.101	57,8%	1.912.075
2021	1.096.333	51,7%	1.025.120	48,3%	2.121.453
2022	1.328.784	58,8%	931.238	41,2%	2.260.022
2023	1.485.291	63,4%	857.940	36,6%	2.343.231
Variação	**+129,3%**	-	**-29,6%**	-	-

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2019-2023), INEP.

Contudo, essa expansão quantitativa não significou uma democratização do mercado educacional. Pelo contrário, a análise da estrutura de poder revela que o crescimento da EAD foi quase inteiramente capturado por poucos e gigantescos atores. Em 2019, os cinco maiores grupos educacionais do país já detinham uma fatia considerável de 71,2% de todas as matrículas de licenciatura EAD. Ao longo dos cinco anos seguintes, essa dominância não apenas se manteve, como se intensificou.

No cenário de 2023, a paisagem do ensino superior a distância no Brasil revelou um nível de concentração difícil de ignorar: cinco grupos empresariais – Cogna Educação, YDUQS, Cruzeiro do Sul Educacional, Ser Educacional e Ânima Educação – passaram a deter o controle de 80% de todas as matrículas na formação docente. Essa concentração não é uma estimativa vaga, mas um dado concreto, evidenciado a partir da leitura dos microdados oficiais do Censo da Educação Superior (INEP), que apontam para a consolidação de uma estrutura oligopolista no setor:

Tabela 2 – Evolução da participação de mercado (%) 5 maiores grupos em licenciatura EAD

Grupo Educacional	2019	2020	2021	2022	2023	Variação (p.p.)
Cogna Educação	32,5%	33,1%	34,5%	35,0%	35,1%	+2,6 p.p.
YDUQS	18,9%	19,5%	20,8%	21,5%	22,1%	+3,2 p.p.
Cruzeiro do Sul	7,1%	8,0%	9,1%	9,9%	10,4%	+3,3 p.p.
Ser Educacional	8,5%	8,1%	7,5%	7,0%	6,9%	-1,6 p.p.
Ânima Educação	4,2%	4,5%	5,0%	5,3%	5,5%	+1,3 p.p.
Total Top 5	**71,2%**	**73,2%**	**76,9%**	**78,7%**	**80,0%**	**+8,8 p.p.**

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2019-2023), INEP.

Os dados evidenciam uma reconfiguração abrupta do campo formativo: entre 2019 e 2023, as matrículas presenciais em cursos de licenciatura caíram quase 30%, enquanto a modalidade a distância mais do que dobrou, com crescimento de 129,3%. O ano de 2021 marca o ponto de inflexão, quando a EAD ultrapassa, pela primeira vez, a modalidade presencial, tornando-se

dominante. Em paralelo, o processo de concentração de mercado se intensifica: os cinco maiores grupos educacionais – Cogna, YDUQS, Cruzeiro do Sul, Ser Educacional e Ânima – ampliam sua fatia de controle de 71,2% para 80% das matrículas em licenciatura EAD.

A distribuição interna desse oligopólio é igualmente significativa. A Cogna preserva sua liderança com cerca de 35% do mercado, enquanto YDUQS e Cruzeiro do Sul protagonizam um avanço mais acelerado, com acréscimos de 3,2 e 3,3 pontos percentuais, respectivamente. Tal cenário denota não apenas a consolidação de um oligopólio educacional, mas uma disputa agressiva entre megacorporações, favorecidas por um arranjo normativo que premia escala, capital e capilaridade.

O fenômeno que esta investigação busca compreender, portanto, articula dois vetores: uma massificação inédita da formação docente por meio da EAD e a concentração assimétrica do controle pedagógico e econômico em poucas corporações. Esse processo não é espontâneo nem inevitável, porque ele resulta de determinações políticas, regulatórias e econômicas específicas. Desvendar os dispositivos que sustentaram essa metamorfose constitui o objetivo das seções que seguem.

3 AS ENGRENAGENS DO CAPITAL NA EDUCAÇÃO: FINANCEIRIZAÇÃO, MERCANTILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Mais do que a expansão do setor financeiro, a financeirização trata-se, como argumenta Virginia Fontes (2020), da racionalidade dominante do capitalismo contemporâneo (ou “capital-imperialismo”) em que a acumulação de capital se realiza pela conversão de todos os domínios da vida em ativos financeiros. Direitos sociais e bens públicos tornam-se mercadorias abstratas, aptas à valorização patrimonial. A educação, nesse quadro, desloca-se do campo da cidadania para o mercado, sendo reconcebida como um nicho promissor de extração de valor e dividendos.

Para Fontes (2020) e Leher (2023), a financeirização subordina integralmente os setores sociais à lógica da rentabilidade. Instituições educacionais, especialmente aquelas constituídas como sociedades anônimas,

não são mais geridas por finalidades formativas, mas por metas de desempenho financeiro ditadas por acionistas e fundos de investimento. A educação passa a funcionar como ativo negociável, ou seja, uma engrenagem de captura de recursos públicos (via FIES, ProUni, repasses federais) e privados (mensalidades), redistribuídos sob a forma de lucros no circuito financeiro global.

Se a financeirização opera como lógica estruturante, a mercantilização manifesta-se como sua materialização no cotidiano escolar. Roberto Leher (2023) observa que, ao tornar-se mercadoria, a educação sofre uma inflexão radical de finalidade: substitui-se o projeto de formação crítica e emancipadora por modelos de instrução padronizados, otimizados para consumo rápido e conformidade às exigências imediatas do mercado de trabalho. A educação torna-se um produto replicável, eficiente, escalável.

Neste modelo, os conglomerados educacionais atuam como indústrias de certificação: a gestão é centralizada, os currículos são desenhados para maximizar margens operacionais e os estudantes são tratados como consumidores. A noção de conhecimento é esvaziada, convertendo-se de processo coletivo em pacote de conteúdos pré-formatados. Leher (2023) adverte que essa lógica é especialmente nociva na formação docente, pois gera um ciclo vicioso em que professores formados sob a lógica da mercadoria tendem a reproduzi-la na educação básica. A viabilidade econômica desse modelo exige uma racionalidade de corte de custos baseada na desvalorização do trabalho docente. Lucena, Magalhães e Dias (2025) observam que a financeirização impõe uma nova subjetivação do trabalho: o profissional ideal é flexível, multifuncional e intensamente explorado, e o professor ocupa posição central nessa lógica.

Nessas instituições, o corpo docente é desmontado, concretizando a precarização: mestres e doutores com vínculos estáveis são substituídos por tutores horistas, precarizados e sem autonomia. A docência torna-se execução técnica, mediada por plataformas padronizadas e conteúdos enlatados, que reduzem o professor a operador de sistemas, moderador de fóruns ou executor de instruções. A sobrecarga é brutal: um único tutor pode responder por centenas de estudantes, o que inviabiliza qualquer relação pedagógica real. Nesse contexto, a EAD não é apenas tecnologia, mas dispositivo central na

intensificação da exploração, ao dissociar estruturalmente professor e estudante. O esvaziamento da docência, longe de ser efeito colateral, é condição de rentabilidade.

4 A POLÍTICA DA OLIGOPOLIZAÇÃO: ANÁLISE DA REGULAÇÃO ESTATAL COMO INDUTORA DO MERCADO

A arquitetura regulatória que permitiu a expansão vertiginosa e a concentração do setor de formação docente via EAD tem como peça central o Decreto nº 9.235, de 2017. Sob o verniz discursivo da “modernização”, “eficiência” e “desburocratização”, esse marco normativo instituiu uma desregulação seletiva, moldada para atender aos interesses das grandes corporações educacionais. Essa normativa contém três aspectos específicos que foram particularmente decisivos na reconfiguração do setor, instituindo uma engrenagem normativa decisiva para a consolidação do oligopólio na formação docente a distância, ao viabilizar, por diferentes dispositivos, a expansão acelerada e desregulada das grandes corporações educacionais.

Em primeiro lugar, autorizou a abertura de polos de apoio presencial mediante simples comunicação ao Ministério da Educação, eliminando qualquer exigência de autorização prévia, avaliação técnica ou visita in loco. Em segundo, conferiu às instituições com prerrogativa de autonomia, como universidades e centros universitários, a possibilidade de ampliar unilateralmente o número de vagas em cursos de EAD já existentes, dispensando mediação estatal. Por fim, estabeleceu um procedimento célere de credenciamento para instituições presenciais bem avaliadas, criando uma via preferencial de ingresso no mercado digital para os grupos empresariais de maior porte.

Esses três dispositivos, articulados, produziram uma arquitetura regulatória funcional à lógica de escala, capilaridade e contenção de custos, favorecendo diretamente o modelo de negócios das megacorporações. A conexão entre essa engenharia normativa e os dados empíricos é evidente: a abertura indiscriminada de polos, operacionalizada a custos mínimos e sem qualquer filtragem institucional, permitiu a rápida interiorização de conglomerados como YDUQS e Cruzeiro do Sul, que passaram a ocupar

espaços antes inacessíveis. Cada novo polo atuava como um núcleo de captação de matrículas, ampliando a presença territorial sem onerar proporcionalmente a estrutura física.

Tal expansão era sustentada por um mecanismo de autorregulação produtiva: mais polos geravam mais alunos, que por sua vez eram absorvidos por novas vagas criadas com autonomia, sem controle externo. Essa lógica de retroalimentação ilimitada, autorreferida e alheia a critérios de qualidade, explica o salto de 129,3% nas matrículas de licenciatura EAD entre 2019 e 2023. Longe de representar uma ausência regulatória, esse arranjo revela uma regulação ativa, meticulosamente desenhada para viabilizar e acelerar a financeirização do setor formativo.

A validação mais expressiva da hipótese sustentada nesta análise ocorre com a promulgação do Decreto nº 12.456/2025, que inaugura uma inflexão normativa significativa e, ao fazê-lo, revela um reconhecimento institucional, ainda que implícito, dos efeitos deletérios do marco anterior. O novo decreto extingue a autorização automática para abertura de polos, reintroduzindo exigências de avaliação técnica, análise de mérito e visita in loco, além de estabelecer critérios mínimos estruturais e pedagógicos, como infraestrutura, qualificação docente e coerência formativa.

Mais incisivamente, veda-se a oferta integralmente a distância de cursos de licenciatura, impondo níveis obrigatórios de presencialidade. Trata-se de uma inversão substancial em relação ao Decreto nº 9.235/2017, cuja flexibilização regulatória foi determinante para a consolidação do modelo financeirizado e concentrado da formação docente. A mudança normativa extrapola a técnica: expressa, politicamente, uma autocrítica do próprio Estado, que, diante da deterioração da qualidade e da concentração de mercado, intervém de modo tardio e reparador. O fracasso do modelo anterior, enfim, torna-se institucionalmente reconhecido, desvelando a falsa neutralidade regulatória como instrumento de sujeição do interesse público às lógicas do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste percurso analítico, responde-se à questão central da

investigação: a rápida expansão da Educação a Distância (EAD) na formação docente, associada à consolidação de um oligopólio educacional, não emergiu de forças espontâneas de mercado, mas resultou de um projeto político-regulatório deliberado. Por trás da aparente “regulação ausente”, o Estado atuou ativamente para impulsionar a financeirização da educação superior, eliminando entraves institucionais e criando um ambiente propício à valorização do capital privado no campo formativo. A política educacional vigente entre 2017 e 2023 não apenas permitiu, mas estruturou a captura da formação de professores por interesses corporativos.

A firmeza dessa conclusão nasce da convergência entre dados empíricos, crítica teórica e análise normativa. O aumento de 129,3% nas matrículas em licenciaturas EAD entre 2019 e 2023, somado ao controle de 80% do mercado por cinco conglomerados, revela a dimensão da transformação. A esse quadro quantitativo soma-se o aporte teórico: a financeirização (Fontes, 2020) evidencia a subsunção da educação à lógica de ativos financeiros; a mercantilização (Leher, 2023) expõe a erosão do projeto pedagógico sob métricas empresariais; e a precarização (Lucena; Magalhães; Dias, 2025) denuncia os impactos negativos sobre o trabalho docente. A chave que une essas dimensões é a engenharia legal: o Decreto nº 9.235/2017 funcionou como motor da expansão oligopolista; sua parcial revogação pelo Decreto nº 12.456/2025 representa, implicitamente, o reconhecimento da falência desse modelo diante do interesse público.

Esta investigação evidencia os riscos de reformas educacionais guiadas por discursos de “eficiência” e “flexibilização” desprovidas de salvaguardas institucionais robustas. A falta de regulação voltada à qualidade e à equidade transforma o setor educacional em terreno fértil para a homogeneização curricular, a erosão da autonomia docente e a concentração de poder corporativo. No campo da formação docente, a disseminação de um modelo industrial-financeirizado tende a fixar práticas pedagógicas empobrecidas, com impactos diretos na educação básica e na função social da docência.

Os achados aqui apresentados ampliam o debate crítico sobre a EAD e os oligopólios educacionais, ao mesmo tempo em que indicam a necessidade de aprofundar a análise por meio de pesquisas qualitativas. É urgente investigar os

efeitos desse modelo na formação dos licenciandos, nas condições de trabalho docente e nas formas de resistência. Também se impõe mapear a atuação geopolítica dos conglomerados, considerando desigualdades regionais e barreiras de acesso. Em síntese, a disputa pela formação docente insere-se em um conflito maior entre a educação como direito social e sua instrumentalização como ativo financeiro. Sustentar essa vigilância crítica é tarefa política inadiável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino superior, a organização e o funcionamento da educação superior. Diário Oficial da União, Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 02 de maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília: 2017. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12456&ano=2025&ato=0ecITVE5UNZpWT96c. Acesso em: 02 de maio de 2025.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Microdados do Censo da Educação Superior 2019-2023**. [Online]. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 02 abril de 2025.

FONTES, V. M. G. de M. Crise do capital, financeirização e educação. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, Vol. 11, n. 3, p. 328–347, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36453. Acesso em 24 de maio de 2025.

LEHER, R. Mercantilizacion de la educação básica, sistemas educativos y plataformas laborales como expresiones de la pedagogia del capital. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática nro. 4, Sept. de 2023/34 – 60. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495. Acesso em: 13 de jun. de 2025.

LUCENA, M.A.C. de; MAGALHÃES, M.Q; DIAS, A.V.C. Financeirização do ensino superior: uma análise das implicações sobre o trabalho docente. Educação em Revista, Vol. 41, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/M7hQYN6S7ddtRGsxQZkZH8R/?lang=pt#. Acesso em: 17 de jun de 2025.

EDUCAÇÃO SUPERIOR EM DOIS SISTEMAS: EXPANSÃO PRIVADA E ESTAGNAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL PÓS-PANDEMIA

Katia Andrea Silva da Costa[1]

Lauriane Lourenço Leal Cabral[2]

RESUMO

O sistema de educação superior brasileiro atravessa uma profunda reconfiguração estrutural, que transcende a tradicional dicotomia público-privado. Esta comunicação investiga a hipótese de uma grande bifurcação: a consolidação de dois projetos educacionais distintos e divergentes. O problema central consiste em analisar se as tendências de matrícula indicam a formação de um sistema dual, no qual o setor privado se especializa na massificação de cursos profissionalizantes de curta duração, enquanto o setor público preserva um modelo universitário clássico, porém estagnado. O objetivo é mapear e quantificar essa divergência, analisando suas implicações para a política educacional e a estratificação social no país. A metodologia articula, em uma abordagem de métodos mistos, a análise quantitativa de microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019-2023) com a análise documental qualitativa das normativas federais. O recorte temporal de 2022-2023 foi adotado por corresponder ao período mais recente com dados de matrícula completos e comparáveis, viabilizando uma análise precisa das tendências consolidadas após a pandemia de Covid-19. A análise cruza o número de matrículas por natureza administrativa da instituição, grau acadêmico e modalidade de ensino. Os resultados são contundentes: o setor privado a distância foi o único motor do crescimento do sistema, impulsionado pela explosão dos cursos tecnológicos, que adicionaram mais de 300 mil matrículas em um ano. Em contraste, o setor público presencial, pilar da formação em bacharelados e licenciaturas, apresentou retração. Conclui-se que o Brasil está efetivando uma divisão de fato no ensino superior, onde o mercado privado assume a função de treinamento massivo para o trabalho, enquanto o setor público corre o risco de se tornar numericamente residual, aprofundando um modelo de estratificação educacional com severas consequências para o desenvolvimento científico e a equidade social.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino Tecnológico. Setor Público e Privado. Políticas Educacionais. Estratificação Educacional.

1 INTRODUÇÃO

O período pós-pandemia da Covid-19 não marcou um retorno à normalidade na educação superior brasileira, mas revelou uma inflexão que acelerou uma reconfiguração estrutural já em curso. A análise dos dados mais recentes indica mais que uma disputa entre os setores público e privado: aponta

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP). E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com

[2] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP). E-mail: laurianelealcabral@gmail.com

para a consolidação de dois modelos distintos. De um lado, o ensino público, historicamente responsável pela produção científica e formação crítica, enfrenta estagnação e limitações de expansão. De outro, o setor privado cresce rapidamente ao concentrar-se na formação técnica de curta duração, difundida pela EAD.

Os microdados do Censo da Educação Superior (INEP) para 2022-2023 confirmam essa tendência: enquanto as matrículas presenciais no setor público, sobretudo em bacharelados e licenciaturas, seguem estagnadas ou em leve queda, o setor privado EAD lidera a expansão, com quase 800 mil novas matrículas em um ano. Desse total, os cursos tecnológicos respondem por mais de 300 mil, evidenciando uma redefinição das funções entre os segmentos.

Diante desse cenário, coloca-se o problema central desta pesquisa: trata-se de uma adaptação espontânea de mercado ou da consolidação de um sistema educacional dual no país? Estaríamos assistindo à formação de dois circuitos distintos: um voltado ao treinamento técnico massificado (privado) e outro à formação acadêmica crítica, cada vez mais restrita (público)? A resposta a essa indagação projeta implicações diretas sobre o desenvolvimento nacional e as possibilidades de mobilidade social.

A relevância desta investigação reside, portanto, na necessidade de compreender os efeitos dessa nova arquitetura institucional. A especialização do setor privado em formações técnicas de larga escala, regidas por racionalidade mercadológica, suscita preocupações quanto à qualidade e ao perfil da força de trabalho formada. Ao mesmo tempo, a estagnação do setor público compromete sua capacidade de garantir acesso à formação científica e crítica, acentuando a estratificação educacional. Compreender essa bifurcação é fundamental para orientar políticas públicas comprometidas com a justiça social e a soberania nacional.

Esta comunicação tem como objetivo analisar a divergência estrutural entre os setores público e privado da educação superior brasileira no período pós-pandemia (2022-2023), com base na identificação de padrões de expansão e retração nas matrículas, considerando a natureza administrativa, o grau acadêmico e a modalidade de ensino. Examina-se o protagonismo dos cursos tecnológicos privados a distância como principal vetor de crescimento do sistema

e discutem-se as implicações dessa bifurcação para os rumos da política educacional no país. A abordagem metodológica articula por métodos mistos a análise quantitativa de microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019-2023) com a análise documental qualitativa das normativas federais, buscando revelar as dinâmicas que caracterizam o atual momento da formação superior no Brasil.

2 A BIFURCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL E DA FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A emergência de uma bifurcação estrutural no sistema de ensino superior brasileiro, evidenciada pela consolidação de trajetórias educacionais distintas entre os setores público e privado, deve ser compreendida à luz das transformações mais amplas promovidas pela racionalidade neoliberal e pela financeirização da vida social. Como aponta David Harvey (2005), o neoliberalismo ultrapassa o campo da economia: trata-se de um projeto político intencional, voltado a restaurar as condições de acumulação do capital e a reposicionar as elites no comando das estruturas sociais. Dentro dessa lógica, a educação superior deixa de ser concebida como direito ou bem comum e passa a ocupar um papel estratégico na engrenagem de mercado, transformando-se em setor lucrativo e funcional à racionalidade empresarial.

Essa racionalidade neoliberal opera não apenas nas políticas, mas nos modos de subjetivação e gestão da vida social. Dardot e Laval (2016) argumentam que o neoliberalismo é antes de tudo uma “razão do mundo”, que redefine o papel do Estado, da educação e dos sujeitos, impondo uma normatividade empresarial sobre todas as esferas da existência. Para os autores, “o que está em causa é uma nova forma de governamentalidade”, que exige da educação não a formação crítica, mas a adaptação flexível e produtiva de corpos ao mercado (Dardot; Laval, 2016, p. 329).

No Brasil, a financeirização da educação opera como lógica de comando social, convertendo direitos em ativos negociáveis. Conforme Gomes, Leher e Costa (2020, p. 5), a monopolização do mercado educacional subordina a formação discente ao lucro, distanciando as universidades do princípio

constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de reconfigurar estruturalmente a oferta formativa por métricas de rentabilidade e escala, evidenciado pela expansão acelerada do EAD privado e cursos tecnológicos curtos. Como destacam Trevisol, Fávero e Mikolaiczik (2024), a universidade torna-se alvo do capital cognitivo: a racionalidade neoliberal transforma o ensino superior em commodity transacionável, fragmentando o conhecimento e substituindo formação integral por adestramento técnico.

A bifurcação pós-pandemia no ensino superior brasileiro expressa assim um projeto político-econômico deliberado. O setor privado assume formações massivas orientadas por interesses financeiros, enquanto o público é marginalizado, comprometendo formação crítica e cidadã. Nesse processo, a regulação estatal não atua como barreira, mas como mediadora da reorganização financeira que intensifica a segmentação estrutural.

3 A NOVA MORFOLOGIA DO SISTEMA: SEGMENTAÇÃO INSTITUCIONAL, HIERARQUIZAÇÃO DE TRAJETÓRIAS E FUNÇÃO SOCIAL DA EAD

Os dados referentes ao biênio 2022–2023 evidenciam não apenas o crescimento quantitativo da educação superior brasileira, mas a consolidação de uma nova morfologia sistêmica, caracterizada pela segmentação institucional e pela hierarquização das trajetórias formativas. O setor privado a distância, em particular, tornou-se o eixo dinâmico do sistema, com 5.431.430 matrículas em 2023, mostrando um acréscimo de 770.783 em relação ao ano anterior. Desse total, 1.980.765 referem-se a cursos tecnológicos, cuja expansão foi de 329.778 matrículas em apenas doze meses. Diferente disso, a modalidade de ensino de graduação a distância de larga escala é algo presente basicamente nos países capitalistas dependentes.

Em sentido inverso, o setor público presencial, que é historicamente responsável pela formação de alta complexidade, apresentou retração ao passar de 1.542.546 matrículas em 2022 para 1.498.275 em 2023. Essa divergência quantitativa revela mais do que tendências de crescimento e retração, porque ela expressa uma clivagem funcional profunda entre os dois segmentos, conforme é percebido nos números a seguir:

Tabela 1 – Matrículas na Educação Superior no Brasil (2022–2023)

Ano	Natureza da IES	Modalidade	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total por Segmento
2022	Pública	Presencial	895.431	511.238	135.877	**1.542.546**
		EAD	58.755	420.000	55.431	**534.186**
	Privada	Presencial	1.110.543	290.000	450.112	**1.850.655**
		EAD	2.100.876	908.784	1.650.987	**4.660.647**
2023	Pública	Presencial	899.112	457.940	141.223	**1.498.275**
		EAD	65.330	485.291	68.776	**619.397**
	Privada	Presencial	1.050.670	250.000	430.880	**1.731.550**
		EAD	2.450.665	1.000.000	1.980.765	**5.431.430**

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2019-2023), INEP.

O setor privado EAD tem se especializado na oferta de cursos breves, voltados à formação técnica imediata, enquanto o setor público presencial concentra-se em bacharelados e licenciaturas com maior densidade crítica. Forma-se, assim, um sistema segmentado, em que tanto o acesso quanto o conteúdo e o valor social da formação são distribuídos de modo desigual. No Brasil, essa assimetria se acentua: de um lado, a massificação certificadora; de outro, a contenção da formação crítica. Evidencia-se a bifurcação estrutural, com o avanço expressivo dos cursos tecnológicos EAD no setor privado e a estagnação do ensino presencial público, pois:

Quadro 1 – comparativo das matrículas na educação superior brasileira entre 2022 e 2023

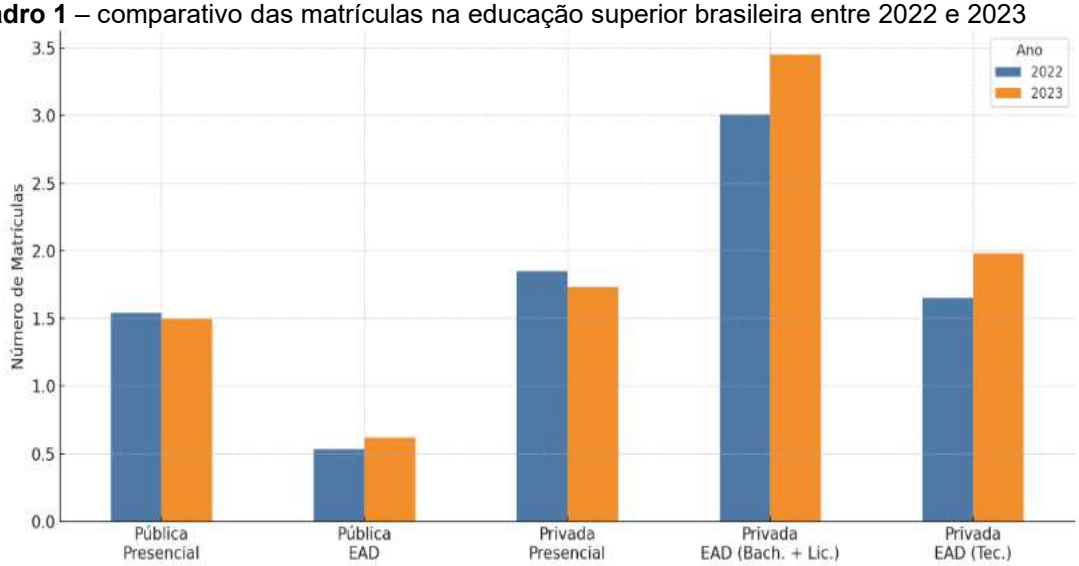

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2019-2023), INEP.

Essa configuração confirma o que Bourdieu (1998) denominou “economia simbólica do capital escolar”, em que diploma, modalidade e instituição produzem efeitos concretos na trajetória social dos sujeitos. A massificação via EAD tecnológica expande o número de formados, mas esvazia o valor social da certificação e transfere aos indivíduos o peso da precariedade. Como observa Marginson (2016), alta participação educacional não implica democratização, podendo ocultar uma “hierarquia interna”, onde o acesso é generalizado, mas o valor é seletivo. O crescimento dos cursos tecnológicos EAD no setor privado revela, assim, menos inclusão e mais contenção estratégica. Nota-se:

Quadro 2 – comparativo das matrículas em cursos tecnológicos por segmento (2022–2023)

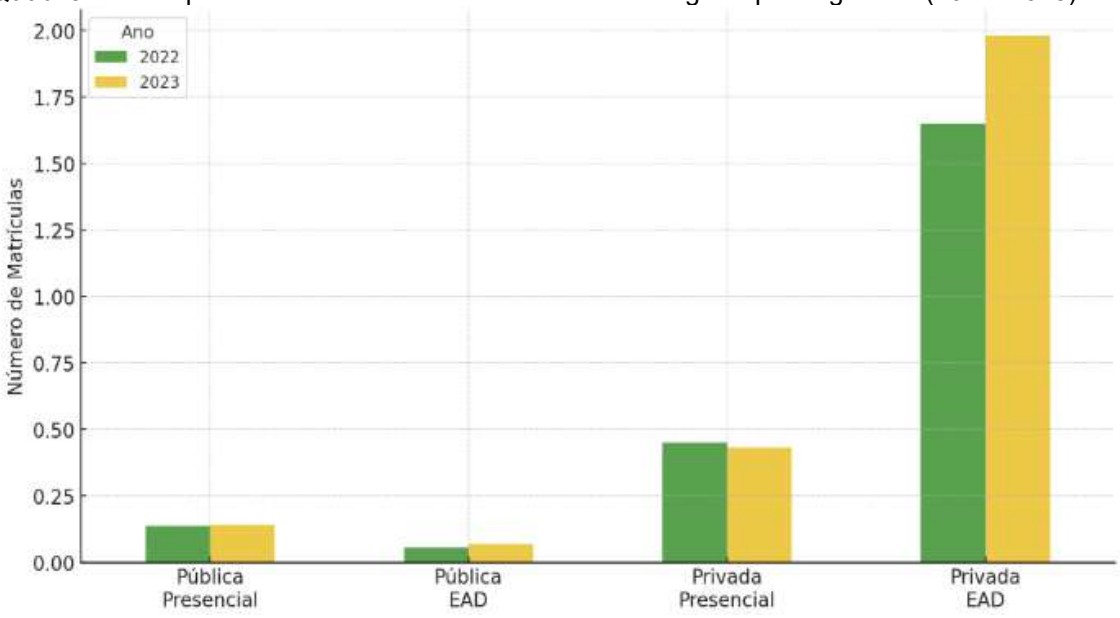

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2019-2023), INEP.

Evidencia o gráfico acima que o crescimento expressivo dos cursos tecnológicos, especialmente no setor privado EAD, que adicionou mais de 329 mil novas matrículas em um único ano. A função social dessa formação é pragmática, rápida, escalável e lucrativa. O conhecimento é transformado em produto empacotado, em conformidade com as exigências do capital cognitivo.
Em contraste, o setor público mantém, a duras penas, um projeto universitário voltado à pesquisa, à formação cidadã e à produção crítica. A divergência entre esses dois segmentos, evidenciada pelos dados e qualificada pela teoria,

constitui o núcleo da bifurcação estrutural do sistema brasileiro de ensino superior no pós-pandemia.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DISPUTA: ENTRE A REGULAÇÃO ATIVA DA DESIGUALDADE E A MARGINALIZAÇÃO DO PROJETO UNIVERSITÁRIO

A consolidação dessa arquitetura institucional não decorre de movimentos espontâneos de mercado, mas de uma regulação planejada que favoreceu a financeirização do ensino superior. O Decreto nº 9.235/2017 instituiu uma política de desregulamentação seletiva, acelerando a expansão da EAD privada, especialmente nos cursos tecnológicos. Mecanismos como autorização automática de polos, ampliação direta de vagas e credenciamento facilitado via ENADE atuaram como vetores desse crescimento.

A financeirização desloca a função da regulação: em vez de assegurar o direito à educação, o Estado passa a operar em prol da valorização privada. A regulação torna-se ativa na promoção da mercantilização. O acréscimo de 770 mil matrículas no EAD privado entre 2022 e 2023 foi viabilizado por um arranjo jurídico que eliminou barreiras institucionais e canalizou a demanda para modelos escaláveis e de baixo custo, intensificados no contexto pós-pandêmico. Assim, analisa-se:

Quadro 3 – comparativo EAD vs ensino presencial na Educação Superior (2022–2023)

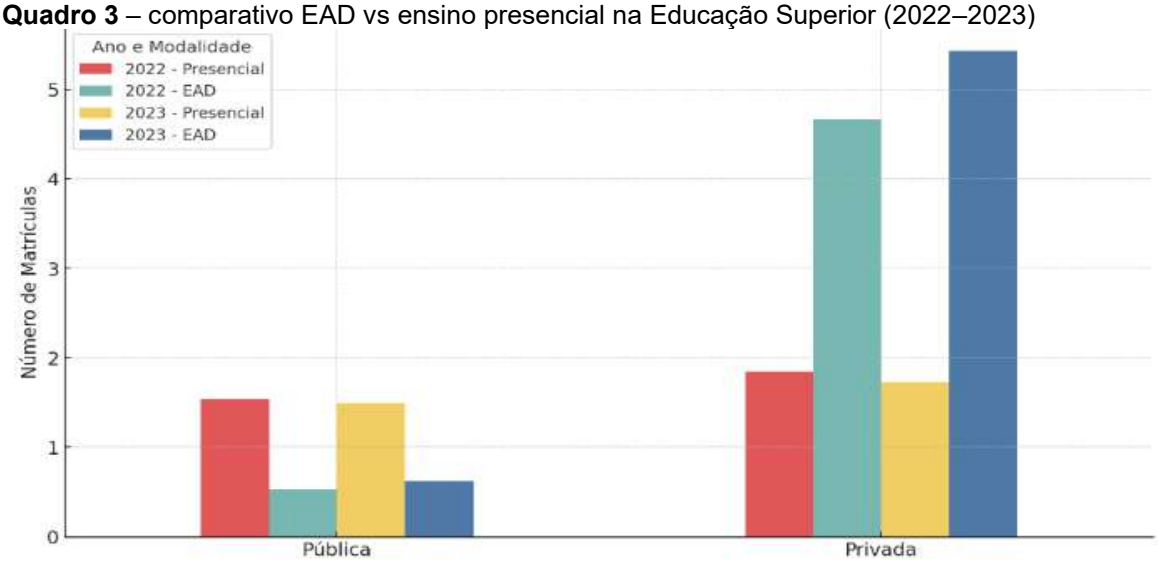

Fonte: elaboração própria a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior (2022-2023), INEP.

O gráfico evidencia o crescimento do EAD privado contrastado com a estagnação do ensino presencial público, revelando uma dualidade formativa entre modelos massificados e críticos. Essa dinâmica ilustra o deslocamento do eixo educacional nacional para a esfera privada a distância, naturalizando uma política de segmentação: o setor privado assume o treinamento acelerado da força de trabalho, enquanto o público, sem investimentos estruturais renovados, permanece estagnado. Configura-se assim uma regulação estratificadora.

A edição do Decreto nº 12.456/2025, que revoga flexibilizações anteriores e limita licenciaturas integralmente a distância, sinaliza uma reorientação regulatória tardia. O Estado reconhece os efeitos adversos do modelo precedente ao exigir autorização prévia para polos, critérios de infraestrutura e componentes presenciais. Contudo, conforme Saviani (2013), a educação como direito social demanda mais que controle de qualidade: exige um projeto político de expansão pública. Meras correções normativas são insuficientes para reverter a marginalização das instituições públicas ou reposicionar a universidade como núcleo de um projeto nacional soberano e inclusivo.

O núcleo do debate transcende o formato educacional, questionando o próprio sentido do ensino superior brasileiro: orientar-se por princípios mercantis de eficiência e empregabilidade imediata ou reassumir sua função pública na produção de conhecimento, formação crítica e promoção da equidade. A bifurcação sistêmica exposta é indissociável das escolhas políticas que a sustentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados mais recentes da educação superior, articulada aos marcos regulatórios e às críticas à financeirização e ao neoliberalismo, revela uma inflexão estrutural no sistema brasileiro. A divergência entre os setores público e privado não é episódica, mas indica a consolidação de uma bifurcação que redefine funções, formatos e alcances da formação superior no país.

O setor privado, favorecido por políticas de desregulação e orientado por lógicas de rentabilidade, especializou-se na oferta massiva de licenciaturas e cursos tecnológicos a distância, transformando o ensino superior em um

mecanismo de certificação rápida e adestramento técnico. O setor público, voltado à formação crítica e à produção científica, enfrenta estagnação, restrições orçamentárias e perda de centralidade na agenda nacional. Essa segmentação aprofunda desigualdades estruturais, destina percursos formativos precarizados às camadas populares e fragiliza o papel da universidade pública como espaço de mediação democrática e emancipação intelectual. A regulação estatal, longe de neutra, operou como vetor da desigualdade, priorizando a expansão privada em detrimento de políticas inclusivas.

Os resultados desta pesquisa contribuem para a compreensão desse cenário, marcado por uma cisão que redefine o papel do ensino superior. Reconhecem-se as limitações do estudo, o que reforça a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras, com ampliação de fontes e dados. Ainda assim, os achados oferecem subsídios relevantes para o debate. O Decreto nº 12.456/2025 indica um recuo parcial, mas não rompe com o paradigma da financeirização. Superar esse quadro exige reposicionar o Estado como garantidor de uma educação pública, democrática e epistemologicamente soberana. O país enfrenta um dilema político central: manter a segmentação como estratégia de contenção social ou reconstruir um projeto universitário inclusivo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino superior, a organização e o funcionamento da educação superior, a avaliação de cursos e instituições de educação superior e a supervisão da educação superior. Diário Oficial da União, Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 02 de maio de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília: 2017. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=12456&ano=2025&ato=0ecITVE5UNZpWT96c. Acesso em: 02 de maio de 2025.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Microdados do Censo da Educação Superior 2019-2023. [Online]. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 02 abril de 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; LEHER, Roberto; COSTA, Hellen Balbinotti. O trabalho docente em grupos empresariais de Ensino Superior e o mercado de ações na Bolsa de Valores: um estudo a partir dos conflitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 8, p. 1-29, 2020. Disponível em: Disponível em: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4902. Acesso em: 9 de junho de 2025.

HARVEY, David. **Neoliberalismo** – história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARGINSON, Simon. The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. **Higher Education**, v. 72, n. 4, 2016. Disponivel em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0016-x. Acesso em: 16 de maio de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2013.

TREVISOL, M. G.; FÁVERO, A. A.; MIKOLAICZIK, D. R. Universidade e commodity: quando o mercado coloniza a educação superior. **Revista Brasileira de Pós-Graduação** (RBPG), Brasília, v. 19, n. 40, p. 01-22, jan./dez., 2024. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/download/2275/1089/10142. Acesso em: 14 de maio de 2025.

Pesquisa exploratória: acesso à educação superior e sistema socioeducativo

Micaelle Oliveira da Cruz [1]

Sandra Nivia Soares de Oliveira [2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar um estudo exploratório sobre políticas de ações afirmativas e políticas educacionais para adolescentes e jovens inseridos e/ou egressos do sistema socioeducativo. O objeto desse estudo é o sistema socioeducativo, que no entanto é um conjunto de práticas, políticas e normas voltadas para o atendimento de jovens e adolescentes que cometeram atos infracionais, a fim de promover sua responsabilização de forma pedagógica. Inspiradas no Estatuto da Criança e do Adolecente (ECA), Lei nº 8.069 de julho de 1990 e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) , Lei nº 12.594, de janeiro de 2012.O desenho metodológico deste trabalho, fundamentou-se na pesquisa exploratória com a finalidade de adquirir familiaridade com o tema, a partir do aprofundamento em torno da produção científica sobre o mesmo. Subdividido em três diferentes etapas, sendo, levantamento legislativo, levantamento bibliográfico e levantamento específico para verificar se as universidades públicas estaduais e federais dispõem de políticas de reserva de vagas destinadas exclusivamente a adolescentes e jovens do sistema socioeducativo. Os resultados evidenciaram que embora exista um arcabouço legal consolidado que garanta o direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, ainda há uma significativa ausência de políticas afirmativas específicas voltadas a esse público nas universidades públicas, especialmente no que se refere à reserva de vagas. Constata-se também, uma escassez de produções acadêmicas sobre o tema no estado da Bahia, muitos estudos estão concentrados em outras regiões do país o que evidencia a necessidade urgente de ampliar as pesquisas em âmbito estadual. Portanto, conclui-se que, o trabalho realizado ainda necessita percorrer um longo caminho para conclusões mais robustas, abrindo espaços para reflexões e futuras publicações sobre a temática.

Palavras-chave: Sistema socioeducativo. Políticas afirmativas. Educação superior.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é decorrente do Plano de Trabalho de Iniciação Científica (IC), intitulado: Pesquisa exploratória: acesso à educação superior e sistema socioeducativo, o qual se constitui uma proposta vinculada a pesquisa: Políticas Afirmativas e Permanência Estudantil na Universidade Estadual de

[1] Graduanda em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), micaelleuefs@gmail.com.
[2] Profa. Doutora em Educação , Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), snsoliveira@gmail.com.

Feira de Santana – (UEFS), que tem como objetivo apresentar um estudo exploratório sobre políticas de ações afirmativas e políticas educacionais para adolescentes e jovens inseridos e/ou egressos do sistema socioeducativo.

De acordo com Liberati (2006, p.102):

> A medida socioeducativa é a manifestação do Estado, em resposta ao ato infracional, praticado por menores de 18 anos, de natureza jurídica impositiva, sancionatória e retributiva, cuja aplicação objetiva inibir a reincidência, desenvolvida com finalidade pedagógica-educativa. Tem caráter impositivo, porque a medida é aplicada independente da vontade do infrator, com exceção daquelas aplicadas em sede de remissão, que tem finalidade transacional. Além de impositiva, as medidas socioeducativas têm cunho sancionatório, porque, com sua ação ou omissão, o infrator quebrou a regra de convivência dirigida a todos. E, por fim, ela pode ser considerada uma medida de natureza retributiva, na medida em que é uma resposta do Estado à prática do ato infracional praticado.

Ou seja, o sistema socioeducativo é um conjunto de práticas, políticas e normas voltadas para o atendimento de jovens e adolescentes que cometeram atos infracionais, a fim de promover sua responsabilização de forma pedagógica. Instituído oficialmente pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, doravante Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - (Sinase), a medida socioeducativa tem como objetivos:

> I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
>
> II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
>
> III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

Em esforço de síntese, responsabilizar na perspectiva da garantia dos direitos e na prevenção da prática de novos atos infracionais. Esse modelo prevê suas aplicações de medidas socioeducativas conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolecente (ECA) lei nº 8.069 de julho de 1990. Neste sentido a articulação entre sistema socioeducativo e políticas afirmativas, torna-se essencial, especialmente no que se refere à inclusão desses jovens no ensino

superior. O estudo teve como marco temporal o Estatuto da Criança e do Adolecente (ECA) lei nº 8.069 instituído em 1990, a partir da promulgação desta lei, foram analisados os desdobramentos até os dias atuais, tomando como base central o ECA, para condução da pesquisa.

2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo proposto pelo plano de trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória com a finalidade de adquirir familiaridade com o tema, a partir do aprofundamento em torno da produção científica sobre o mesmo. De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses,desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos para uma pesquisa profunda. Nessa perspectiva, a primeira tarefa a ser realizada tratou-se de, um levantamento acerca das bases legais sobre as ações afirmativas e medidas sócio-educacionais para menores infratores.

Para melhor realização das tarefas da pesquisa o trabalho foi metodologicamente dividido em busca por documentos no âmbito nacional e também por documentos específicos à legislação no estado da Bahia, após a divisão das escalas de análise, foi iniciada a busca. Essa etapa consistiu na realização de pesquisas exploratórias, inicialmente realizada por meio de uma busca rápida na plataforma *Google*, com isso, também foram consultados sites oficiais e especializados como por exemplo o site do Planalto (www.planalto.gov.br); o Portal da Legislação (https://legislaçao.presidencia.gov.br) e o Diário Oficial da União (https://www.in.gov.br). Nessa primeira etapa, a análise considerou tanto leis específicas assim como Lei nº 12.594 que institui o (SINASE) quanto marco legais mais amplos, a Constituição Federal de 1988.

Na segunda etapa, foi realizado um levantamento bibliográfico com foco na identificação de produções acadêmicas, como artigos, teses, dissertações e monografias que tratam da relação entre educação e o sistema socioeducativo na Bahia. A busca foi realizada nos sites *Scielo* e *Google Acadêmico* que oferecem conteúdos mais técnicos e confiáveis para identificação de artigos e estudos acadêmicos, como afirma Souza (2009) trata-se, de um instrumento

gratuito que oferece uma diversidade de informações de cunho acadêmico/científico sendo utilizado para localização de variados trabalhos, como artigos, teses, dissertações, etc, e também, em bibliotecas digitais de Universidades públicas estaduais (UEFS, UNEB, UESC, UESB), e federais (UFBA, UFOB, UFRB, UFSB, UNIVASF). Como descritores foram utilizados os seguintes termos, sistema socioeducativo; socioeducação e políticas afirmativas, de maneira a facilitar os achados, em cada publicação encontrada, foi realizado a leitura dos respectivos resumos iniciais, a fim de identificar de como se tratava o estudo e a partir disso selecionar as publicações relevantes para pesquisa. A primeira biblioteca digital consultada foi da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) , instituição a qual os autores do artigo estão vinculados, iniciar a busca por publicações na própria universidade possibilita compreender melhor o contexto acadêmico em que a pesquisa se desenvolveu. Piovesan e Temporini (1995, p.320) reforçam ao destacar que “a pesquisa exploratória, apóia-se em determinados princípios bastante difundidos, um deles é a aprendizagem melhor realizada quando parte do conhecido; e a outra que deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento”.

Na etapa final, foi realizado um levantamento específico para verificar se as Universidades públicas estaduais e federais dispõem de políticas de reserva de vagas destinadas exclusivamente a adolescentes e jovens do sistema socioeducativo, essa busca se deu por meio dos editais de inscrições de cada Universidade acessados pelos respectivos portais. Outro aspecto importante em que o estudo se conecta é com a atuação das políticas afirmativas, contribuintes no processo socioeducativo. Para Oliven (2006), o termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente, a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na metodologia adotada, nesta seção encontram-se os resultados encontrados com a pesquisa. Na primeira etapa, que consistiu em um levantamento da legislação em nível federal e estadual no período entre 1990 até os dias atuais foram identificadas seis leis de nível nacional.

Quadro 1: Levantamento Legislativo Nacional

Lei n°: 12.594/2012 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). que estabelece diretrizes para a execução das medidas socioeducativas
Lei n°: 12.852/2013 Lei da Juventude, que visa promover políticas públicas voltadas para a juventude.
Lei n°: 13. 431/2017: Da prevenção e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes.
Lei n° 13.715/2018 que alterou o Código Penal do Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ampliando as hipóteses de perda do poder familiar.
Lei n° 13.840/2019: Esta Lei institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - (SISNAD), prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas e define crimes.
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescentes (CONANDA), de 1991. Criado pela Lei nº 8.242, é o principal órgão de sistema de garantia de direitos, está articulada e prevista na Lei nº 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolecente (ECA).

Fonte: Elaborado pelos autores

Na Bahia, especificamente, não há legislação de forma exclusiva para o estado baiano, mas a atuação da Fundação da Criança e do Adolecente (FUNDAC) e das unidades; Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolecente (CASE), Juiz Melo Matos, Irmã Dulce e Zilda Arns é fundamental para a execução de medidas socioeducativas e a oferta de atividades educacionais dentro das unidades.

Além disso, o levantamento normativo aponta que o acesso à educação para esses adolescentes está ancorado por documentos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n°13.005/2014 e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) Lei nº 4.024/1961.

Na segunda etapa, voltada ao levantamento bibliográfico, o foco foi identificar produções acadêmicas que discutem a relação entre o sistema socioeducativo e a educação, com recorte específico para Bahia. Verificou-se a escassez de publicações acadêmicas e bibliográficas, que abordam o sistema socioeducativo no estado da Bahia.

Durante a etapa de levantamento bibliográfico, foi possível identificar uma significativa concentração de estudos em outras regiões do país, enquanto houve dificuldade em localizar trabalhos vinculados a universidades baianas que tratam especificamente dessa problemática. Esse panorama evidencia a urgência de ampliar as pesquisas em âmbito estadual, de modo a contribuir para a construção de políticas públicas contextualizadas com a realidade baiana. Esse dado aponta uma grande lacuna na produção local.

Quadro 2: Dissertações, Teses, Monografias e Artigos

Ano	Classificação	IES	Autor(a)	Título do trabalho	Palavras-chave
2016	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Rita de Cassia Alves Neiva Almeida	Demandas e Desafios da Docência na Comunidade de Atendimento Socioeducativo de Salvador – CASE/SSA	Socioeducativo, Escolarização, EJA
2007	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Girlene Matos Pereira Gonçalves	Um estudo de caso sobre duas expressões contraditórias na comunidade de atendimento socioeducativo (CASE)	Socioeducativo, Oficinas profissionalizantes
2022	Tese	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Eliseu de Oliveira Cunha	A desistência do crime entre egressos do sistema socioeducativo: uma leitura semiótico-cultural	Socioeducativo
2010	Monografia	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Maria Francisca Santos Gomes	O adolescente em conflito com a lei e as medidas socioeducativas aplicadas, especialmente nos jovens atendidos pelo CASE	Socioeducativo, Legislação, Violência, Educação

2019	Monografia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Josilene do Rosário Lopes	Educação e profissionalização de jovens em conflitos com a lei: garantias legais e implicações na acessibilidade	Socioeducativo, Profissionalizaç ão, Medidas socioeducativas
2018	Monografia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	Mariana Brandão Gonçalves Ferreira	“Nunca desmereça um menor cheio de Sonhos”: a arte e educação nas medidas socioeducativas	Sistema Socioeducativo, Juventude, Arte-educação
2013	Artigo	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Andréa Sandoval Padovani; Marilena Ristum	A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade	Socioeducativo, Escola
2016	Artigo	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Andréa Sandoval Padovani; Marilena Ristum	Significados Construídos acerca das Instituições Socioeducativas: Entre o Imaginado e o Vivido	Socioeducativo

Fonte: Elaborado pelos autores

Na última etapa da pesquisa, dedicada exclusivamente ao levantamento sobre a existência de reservas de vagas destinadas a adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo, os resultados apontaram, que a análise dos editais não identificaram iniciativas que assegurem esse tipo de ação afirmativa direcionada a esse público nas universidades baianas. Entretanto, duas universidades federais da Bahia apresentam ações que ainda não voltadas diretamente aos egressos do sistema socioeducativo, mas que contemplam o sistema prisional de uma forma mais ampla, que é, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que possui a reserva de vagas destinadas para pessoas em privação de liberdade do sistema prisional e refugiados, e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). No que tange o sistema socioeducativo não foram encontradas universidades que contemplem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado ainda necessita percorrer um longo caminho para conclusões mais robustas. Seria necessário, para além do levantamento do arcabouço legal acerca do sistema socioeducativo e educação para o grupo em discussão, e da produção, que se apresentou escassa sobre o tema, por parte das universidades baianas, vale aprofundar, em trabalhos futuros, o conteúdo e o alcance dessa produção. Fato é que a educação em qualquer nível e para qualquer grupo social, em especial os mais desassistidos, é um problema a ser resolvido pelo Estado brasileiro. Imaginem o desafio a ser enfrentado para fazer valer o direito à educação e à educação de qualidade a adolescentes e jovens que cumprem medida sócio-educativa que acumulam, além do somatório de desigualdades que acometem pessoas pobres e negras, o estigma da infringirem à lei.

REFERÊNCIAS

BRASIL.Lei nº 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Defensoria Pública do Estado, Brasília: 1990. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.069-1990?OpenDocument Acesso em: 29 jun.2025.

BRASIL.Lei n°: 12.594/2012 **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: 2012. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.594-2012?OpenDocument Acesso em: 01 jul. 2015.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 9a edição revista e ampliada. São Paulo. Malheiros, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades:** uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Porto Alegre:, 2006.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Revista Saúde Pública**, 1995, , v. 4, p. 318 - 325, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010 Acesso em: 30 jun. 2025.

SOUZA, Fernanda Andréa Siqueira de. **Recuperação da informação na Web: uma análise da ferramenta de busca Google Acadêmico.** 2009. 73 f. Monografia (Bacharelado) - Curso de Graduação em Biblioteconomia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2009.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO INTERFACES SOCIOESTATAIS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA ATUAÇÃO NOS PLANOS DECENAIS DE EDUCAÇÃO

Juliane Michele de Oliveira dos Santos[1]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), compreendidos como mecanismos de interface socioestatal, os quais devem promover a participação da sociedade no processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação (PMEs). Visa responder o seguinte problema: como os CMEs estão desempenhando sua função enquanto mecanismo de interface socioestatal frente aos Planos Municipais de Educação? Para atingir esse propósito, a pesquisa de caráter qualitativo visou conceituar o termo interface socioestatatal e posteriormente baseando-se em Nobrega e Therrien (2004), por meio da metodologia do Estado da questão, aplicando um levantamento rigoroso bibliográfico que permitiu a pesquisadora ampliar seu olhar a respeito do papel dos CMEs enquanto dispositivos de articulação entre a sociedade civil e o Estado. A investigação fundamenta-se nos princípios da gestão democrática (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), dialogando com autores como Pires e Vaz (2014), Oliveira et al. (2010), Vera e Lavale (2012) e demais produções que discutem a participação das interfaces socioestatais nas Políticas educacionais. Como resultado, a investigação concluiu que os CMEs podem ser compreendidos como mecanismos legítimos de interface socioestatal, porém necessitam superar alguns obstáculos referente a composição e participação dos membros para melhor efetivação, sendo relevante destacar a importância da ampliação de pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A participação da sociedade civil nos processos de tomadas de decisões e principalmente no que se refere ao desenvolvimento das políticas públicas está fundamentada no princípio da gestão democrática (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014), legislações que contribuem com a efetivação do direito constitucional a uma educação de qualidade.

Ao refletir sobre a participação da sociedade, é indispensável discutir sobre a importância dos espaços que permitem a articulação entre os agentes

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). E-mail: juliane.santos@ufpr.br.

estatais e os agentes sociais. Neste sentido, as interfaces socioestatais podem ser consideradas como instrumentos institucionais que viabilizam o diálogo entre a sociedade civil e o Estado, possibilitando interações respaldadas por diferentes interesses, acordos e disputas, além de desenvolver e incentivar a participação cidadã na elaboração e fiscalização das políticas públicas.

Os Conselhos Municipais de Educação (CME), enquanto mecanismos de interface socioestatal, compõem o objeto investigativo deste trabalho, que visa responder ao seguinte problema: como os CMEs estão desempenhando sua função enquanto mecanismo de interface socioestatal frente aos Planos Municipais de Educação?

Para atingir o propósito, a pesquisa tem como objetivo conceituar o termo interfaces socioestatais e posteriormente realizar o Estado da Questão, que conforme sugerem Nobrega e Therrien (2004) consiste em um “rigoroso levantamento bibliográfico”, que permite a ampliação do olhar da pesquisadora.

Segundo Oliveira et al. (2010), os CME desempenham um papel central na ampliação do diálogo acerca das políticas educacionais. E sua atuação se efetiva por meio da participação de seus membros, fortalecendo a inclusão social no enfrentamento das desigualdades, validando os princípios democráticos e favorecendo a responsabilização dos gestores públicos com relação ao processo de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação.

Com base nisso, o presente estudo trata-se do recorte de uma pesquisa cujo o objetivo foi compreender como se deu a participação do CME nas etapas de elaboração, monitoramento e avaliação do PME de um município paranaense durante o período de 2015 a 2025.

2 CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO INTERFACES SOCIOESTATAIS

A busca por uma sociedade mais justa e democrática está relacionada a disponibilidade de espaços de diálogo entre a sociedade e o Estado. Nesse contexto, as interfaces socioestatais podem ser consideradas um meio para sua efetivação, pois possibilitam a conexão entre diferentes sujeitos que por meio de discussões e debates coletivos elaboram e fiscalizam as políticas públicas

(Oliveira et al., 2010).

Conforme Vera e Lavale (2012), as interfaces se efetivam por meio de instrumentos participativos, dentre eles podemos citar as ouvidorias, audiências públicas, os fóruns, conferências públicas e os conselhos. As diferentes formas de interação contribuem com os embates existentes devido aos conflitos de intresses que ocorrem mesmo quando os atores envolvidos apresentam objetivos em comum, levando a contextos de disputas por espaço e poder (Long, 1999).

De acordo com Pirez e Vaz (2014), estudos apontam para o aumento e a atualização na configuração das interfaces socioestatais no Brasil, sendo possível identificar espaços de participação que extrapolam os conselhos de educação que são tidos como modelos tradicionais. Estas interfaces se diferenciam de acordo com o “grau de institucionalização”, que está relacionado ao nível de formalização (leis e normas), aos tipos de “inclusão social”, que depende da forma de participação (individual ou coletiva) e de acordo com a “regularidade dos encontros”, a partir da frequência das reuniões, podendo ser contínua ou esporádica (Pires; Vaz, 2014).

Considerando as diferentes interfaces socioestatais, os conselhos municipais de educação se destacam por serem objeto do presente estudo e por se caracterizarem como órgãos que atendem aos interesses coletivos, com elevado nível de institucionalização, ou seja, apresentam respaldo jurídico que norteiam sua instituição e o seu funcionamento. Além disso, os conselhos possuem uma regularidade nos encontros, fortalecendo a participação contínua da sociedade (Pires; Vaz, 2014).

A presença de diferentes segmentos da sociedade permite um olhar para o contexto em que o conselho está inserido, possibilitando o exercício de suas funções deliberativas, normativas e consultivas, assumindo o compromisso com uma educação de qualidade ao elaborar normas e políticas educacionais, assim como monitorar e avaliar os planos municipais de educação (Bordignon, 2009).

Compreendendo a importância do princípio constitucional da gestão democrática, pode-se afirmar que o mesmo possue grande infuência na atuação dos conselhos municipais na elaboração, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Sendo assim, na próxima sessão verificaremos como os

conselhos estão exercendo sua função enquanto interfaces socioestatais nos PMEs.

3 ESTADO DA QUESTÃO: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS CMES

O Estado da Questão foi realizado a partir de bases nacionais, como o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da CAPES, além do site da Replag, visando identificar referenciais teóricos e metodológicos relacionados ao descritor “Conselho Municipal de Educação e Plano Municipal de Educação”, que auxiliem na compreensão do fenômeno investigado.

O levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu sem delimitação temporal e com filtros amplos. Após triagem manual apoiada na análise de títulos e resumos, identificou 21 trabalhos com maior proximidade ao tema investigado, sendo 6 dissertações, 8 teses e 7 artigos.

A análise das dissertações e teses publicadas no site da Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão Educacional (REPLAG) resultou em 5 estudos que não foram contabilizados por serem identificados na busca anterior, são eles Barcelos (2017), Silva (2020), Conde (2021), Rodrigues (2021) e Przylepa (2022). Sendo assim o Quadro 1 apresenta as pesquisas analisadas:

Quadro 1 – Pesquisas analisadas

Autor	ANO	UF
Mariclei Przylepa	2022	MS
Guilherme Sousa Borges	2022	MG
Aline Manfio Martins	2021	SP
Evelyn Iris Leite Morales Conde	2021	MS
Ana Lucia Rodrigues	2021	PR
Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva	2020	PA
Luciene Amaral da Silva	2019	AL
Jefferson Felgueiras de Carvalho	2019	PA
Raimundo Sousa	2019	PA

Rubens Alves Ferreira	2018	SP
Ernandes Soares Araújo	2018	PI
Fabiany dos Santos Barcelos	2017	MS
Marilice Trentini de Oliveira	2014	SP
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches	2009	PE
Mariclei Przylepa, Maria Alice de Miranda Aranda, Ana Paula Moreira de Sousa, Andréa Jara Peralta Freitas	2023	MT
Dulce Mara Casita Gandilio e Eliana de Toledo Almeida	2019	SP
Simone de Fátima Flach	2019	PR
Ernandes Soares Araujo Soares Araujo e Samuel Costa Filho	2019	PI
Allan Solano Souza, Arilene Maria Soares de Medeiros	2018	RN
Donaldo Bello de Souza, Alzira Batalha Alcântara	2017	RJ
Renata Maria Pontes Cabral de Medeiros e Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade	2017	SP

Fonte: Elaboração da autora (2025), com base nas informações da CAPES, (2024).

Conforme disposto no Quadro 1, Przylepa (2022) analisou o papel dos CMEs de Rio Negro e Campo Grande/MS no exercício do controle social durante a execução dos Planos Municipais de Educação (2015–2025). A pesquisa revelou que a participação dos conselhos não efetiva o controle social da política educacional, sendo limitada por fatores como falta de autonomia, baixa representatividade e paridade, e a ausência de participação social significativa. Além disso, observou-se o predomínio da influência do poder executivo na composição dos conselhos, o que enfraquece os mecanismos de monitoramento e avaliação dos PMEs.

Borges (2022), examinou o papel dos CMEs de Goiás na elaboração, aprovação e implementação dos Planos decenais e embora tenha sido constatada a presença dos CMEs nos processos, o autor observou que a participação foi restrita a alguns membros, sem evidências da participação de todo o colegiado, o que compromete as ações de acompanhamento e fiscalização, essenciais para a efetivação dos objetivos dos PMEs.

Ao analisar os CMEs de Assis, São Paulo e região, Martins (2021) constatou que apesar de designados como instâncias de fiscalização e controle dos PMEs, os conselhos apresentaram atuação limitada, destacando

fragilidades nas funções consultiva, normativa e deliberativa dos Conselhos.

A análise das ações do CME de Campo Grande/MS realizada por Conde (2021) no contexto do período de 2014 a 2018, evidenciou que apesar do Conselho ter participado da elaboração inicial do PME (2015–2025), a autora não identificou iniciativas ou estratégias propositivas voltadas à efetivação da participação nas decisões educacionais.

Rodrigues (2021) analisou a atuação dos CMEs do Paraná no monitoramento e avaliação dos PMEs, constatando falhas significativas durante o processo. De acordo com a autora, muitos conselhos não realizam avaliações dos PMEs ou não divulgam os relatórios de monitoramento nas plataformas oficiais responsáveis pela coleta desses dados, comprometendo a transparência e a efetividade do controle social educacional.

Silva (2020) ao investigar o CME de Bragança-PA (2015–2025), identificou a ausência do PME como base para políticas públicas educacionais, assim como a falta de estratégias democráticas do órgão responsável, comprometendo o acompanhamento e a execução das estratégias estabelecidas no plano decenal.

O estudo de Silva (2019) sobre a participação da sociedade civil no processo de elaboração do PME de 2015–2025 do município de Santana do Ipanema, localizado no sertão de Alagoas, identificou, por meio da atuação do Fórum Municipal de Educação, que o modelo de participação vigente favorecia projetos ligados a classes economicamente privilegiadas, gerando obstáculos à inserção plena da sociedade civil nas decisões sobre políticas educacionais. Ainda assim, observou que fóruns, conselhos e outros órgãos deliberativos desempenham um papel importante na promoção da democracia no planejamento educacional.

Carvalho (2019) analisou a participação da sociedade civil na elaboração do PME de Abaetetuba-PA, identificando uma atuação efetiva e estruturada dos sujeitos sociais no processo, marcada por práticas de escuta, reflexão e proposição de ações. Essa dinâmica permitiu que o planejamento educacional do município se alinhasse às diretrizes federais e estaduais, evidenciando o potencial democrático e colaborativo na construção de políticas públicas educacionais.

Sousa (2019) analisou a gestão da educação pública em Altamira-PA entre 2013 e 2018, abordando a relação entre o PME e o CME, seu estudo reconheceu o CME como instrumento de participação social, enfatizando que os conflitos históricos enfrentados fortaleceram a gestão democrática no município. Destacou-se também o papel do Fórum Municipal de Educação de Altamira (FOMEA) na organização das conferências educacionais, promovendo o envolvimento de entidades como a SEMED. Contudo, após a elaboração do PME, o FOMEA perdeu sua atuação ativa, evidenciando limites na continuidade do processo participativo.

Ferreira (2018) ao investigar as percepções dos membros do CME de Santo André-SP sobre os aspectos políticos e negociadores envolvidos na elaboração e implementação do PME, destacou que a garantia do direito à educação de qualidade depende de mecanismos eficazes oferecidos pela política pública. Além disso, apontou a necessidade de maior engajamento da sociedade civil e dos entes federados no acompanhamento e na avaliação contínua do PNE e PME, concluindo que o CME é um elemento imprescindível para a concretização das políticas educacionais no município.

A pesquisa de Araújo (2018) investigou a atuação do CME de Buriti dos Montes na elaboração e implementação do PME. O autor conclui que o PME é um instrumento fundamental para orientar as políticas educacionais locais, devendo assegurar a participação ativa da sociedade civil e da comunidade escolar. O estudo reconhece a atuação efetiva do Conselho no processo, porém destaca limitações em sua composição, ressaltando a necessidade de ampliar a representatividade dos conselheiros e garantir autonomia administrativa e financeira.

Barcelos (2017) ao investigar a atuação dos CMEs do estado de Mato Grosso do Sul (MS), contribui de maneira suplementar ao afirmar que a participação configura-se como um ato político, pois está vinculada à promoção do interesse coletivo. A pesquisa destaca a importância da ampliação da presença da sociedade civil nos processos decisórios como parte da luta contra desigualdades educacionais e sociais, buscando formas participativas mais efetivas que garantam os direitos de todos.

A investigação de Oliveira (2014) sobre a atuação dos CMEs com relação

aos PMEs em municípios do estado de São Paulo, revelou que, apesar da relevância dos Conselhos, houve fragmentação institucional, baixa participação da sociedade civil tanto nos CMEs quanto na formulação dos PMEs. Desta forma a autora concluiu que não há a compreensão sobre o papel mobilizador e democrático dos Conselhos Municipais de Educação.

Neste viés, Abranches (2009) ao analisar o CME de Recife, aponta a importância de uma identidade institucional claramente definida nos Conselhos, concluindo que divergências manifestadas pelos próprios conselheiros, que oscilam entre o papel de representantes de setores sociais específicos e o de integrantes das instâncias da política educacional local, evidenciam a complexidade envolvida na constituição e estruturação de espaços colegiados verdadeiramente democráticos.

Przylepa, Aranda, Sousa e Freitas (2023) destacam a necessidade de fortalecer o protagonismo dos CMEs nos processos de gestão educacional brasileira, defendendo que esses órgãos, por serem parte constitutiva do Estado, devem atuar de forma ativa e comprometida com a implementação efetiva dos PMEs. A pesquisa contribui para o debate sobre a valorização institucional e política dos CMEs como espaços legítimos de participação e controle social na educação.

Gandilio e Almeida (2019) ao abordarem a autonomia do CME de Itu em SP no processo de desenvolvimento do PME, argumentam em sua pesquisa que aspectos estruturais como a composição dos conselhos devem ser debatidos em espaços de deliberação coletiva e democrática, evitando a interferência político-partidária nos processos decisórios.

A pesquisa de Flach (2019) alerta sobre a relevância da contenção de práticas antidemocráticas, tornando prioridade o incentivo de novas estratégias de engajamento da sociedade civil, como parte da luta contra desigualdades educacionais e sociais.

Araujo e Filho (2019) investigaram o papel dos CMEs na elaboração e implementação dos PMEs, destacando que esses instrumentos orientadores das políticas educacionais devem assegurar a participação contínua da sociedade civil e da comunidade escolar, para que as demandas reais sejam reconhecidas e transformadas em ações efetivas de melhoria da educação. Os autores

ressaltam a necessidade de que os conselhos sejam espaços legítimos de participação e comprometidos com os princípios da gestão democrática.

Souza e Medeiros (2018) ao examinarem o papel do CME de Mossoró-RN, identificaram uma baixa participação do CME nas metas e estratégias previstas no PME. Essa limitação aponta para uma atuação mais consultiva do que efetivamente deliberativa ou fiscalizadora, o que pode enfraquecer o monitoramento e a implementação das diretrizes educacionais locais.

Ao investigar os conselhos de 19 municípios do estado do Rio de Janeiro, Souza e Alcântara (2017) verificaram que apesar da legislação atribuir formalmente aos CMEs responsabilidades frente aos planos decenais, o estudo revelou que apenas dois PMEs reconhecem oficialmente o órgão como ator relevante na condução das políticas educacionais, enquanto outros dois apenas o mencionam em suas estratégias. Diante desse cenário, os autores destacam a urgente necessidade de ampliar a participação efetiva dos CMEs, a fim de promover novas estratégias e fortalecer o processo de consolidação e acompanhamento dos PMEs.

Medeiros e Andrade (2017) investigaram a composição e atuação de um CME do estado de São Paulo, com foco na elaboração e implementação do PME. Os autores concluíram que a gestão democrática não se concretiza na prática local, reforçando ser essencial que a comunidade se aproprie do direito à participação em prol aos interesses coletivos.

A leitura das pesquisas, possibilitou a identificação das seguintes convergências com relação ao exercício das funções dos Conselhos Municipais de Educação no contexto dos Planos Municipais de Educação, confome mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Atuação dos CMEs

Autores	Destaques da atuação do CME
Martins (2021), Rodrigues (2021), Silva (2020) e Oliveira (2014)	Divergente à legislação do PNE e PMEs
Borges (2022), Conde (2021) e Sousa (2019)	Participação nos planejamentos dos PMEs
Silva (2019), Carvalho (2019), Ferreira (2018) e Araújo (2018)	Participação efetiva no ciclo dos PMEs

Souza e Alcântara (2017), Souza e Medeiros (2018) e Przylepa (2022)	Participação parcial ou baixa dos CMEs
Araujo e Filho (2019), Przylepa, Aranda, Sousa e Freitas (2023) e Medeiros e Andrade (2017)	Necessidade de incentivo na participação social
Gandilio e Almeida, 2019, Abranches (2009)	Composição dos CMEs como fator crítico

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Segundo o Quadro 2, as investigações de Martins (2021), Rodrigues (2021), Silva (2020) e Oliveira (2014), demonstraram que a prática realizada pelos CMEs não condizem com o previsto no PNE e nos PMEs, ou seja, os conselhos não cumpriram com o disposto nas legislações.

Os pesquisadores Borges (2022), Conde (2021) e Sousa (2019), identificaram a participação dos CMEs apenas na fase de planejamento dos planos decenais, não detectando a manutenção dessa participação nas etapas subsequentes de monitoramento e avaliação dos PMEs.

Os estudos conduzidos por Silva (2019), Carvalho (2019), Ferreira (2018) e Araújo (2018) evidenciam que os CMEs participaram ativamente das etapas de elaboração, monitoramento e avaliação dos Planos Municipais de Educação nos municípios analisados. Essas pesquisas indicam avanços significativos, como o fortalecimento da representatividade da sociedade civil (Silva, 2019), a garantia de escuta qualificada dos sujeitos sociais envolvidos no processo (Carvalho, 2019), bem como o reconhecimento do CME como instrumento estratégico na efetivação das políticas educacionais (Ferreira, 2018).

As pesquisas de Souza e Alcântara (2017), Souza e Medeiros (2018) e Przylepa (2022), evidenciaram um padrão de baixa ou parcial participação dos CMEs no cumprimento de suas funções. Esse diagnóstico reforça a investigação de autores como Araújo e Filho (2019), Przylepa, Aranda, Sousa e Freitas (2023) e Medeiros e Andrade (2017), que incentivam a ampliação do olhar para a cultura de participação coletiva, sendo que a mesma deve envolver tanto a sociedade civil quanto o espaço escolar.

Neste viés, a autonomia dos CMEs defendida por Gandilio e Almeida (2019) depende de aspectos indispensáveis como a composição e distribuição dos membros do conselho, o que confirma o apontamento de Abranches (2009)

sobre a influência da estrutura do órgão na constituição de sua identidade como espaço democrático.

O estudo realizado possibilitou a caracterização dos estados que participaram das pesquisas selecionadas, conforme consta no Quadro 3:

Quadro 3 – Pesquisas por estado

Estados	Quantidade
SP	5
MS	3
PA	3
PR	2
PI	2
MG	1
MT	1
AL	1
PE	1
RN	1
RJ	1

Fonte: Elaboração da autora (2025)

O Quadro 3 indica que foram realizadas poucas pesquisas sobre o tema no Brasil, evidenciando a necessidade de ampliação de discussões e de aprofundado em nível nacional. No contexto do estado do Paraná, observa-se que apenas os estudos de Rodrigues (2021) e Flach (2019) abordaram municípios paranaenses. Apesar dos Conselhos Municipais de Educação estarem incumbidos da elaboração, acompanhamento e avaliação dos Planos Municipais de Educação, há sinais de que alguns CMEs não têm cumprido integralmente suas atribuições legais. Entre os indícios encontrados, destacam-se a interrupção da participação dos conselhos após a finalização dos planos e a ausência de publicação dos relatórios de monitoramento e avaliação dos PMEs nos municípios analisados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se em Pires e Vaz (2014), os estudos apontam que os Conselhos Municipais de Educação configuram-se como interfaces socioestatais

de alto grau de institucionalização, desempenhando papel estratégico na consolidação da participação social no âmbito da gestão educacional. Amparados por legislações que promovem diferentes formas de articulação entre a Sociedade e o Estado, os CMEs possibilitam o fortalecimento democrático das políticas educacionais. No entanto, mesmo com a expansão dos espaços de participação, algumas barreiras interferem na efetivação dessas práticas em determinados contextos municipais.

A análise das investigações revela que os CMEs podem ser compreendidos como mecanismos de interfaces socioestatais legítimos. Todavia, sua efetividade depende da superação de obstáculos persistentes, como a influência político-partidária, que compromete a autonomia dos órgãos e dificulta o pleno cumprimento de suas atribuições (Flach, 2019). Assim como a questão da representatividade nos segmentos, sendo indispensável que a composição dos conselhos considere a diversidade social de maneira equânime e busque métodos para a ampliação da conscientização sobre a importância da participação popular.

As investigações ampliam as reflexões acerca da atuação dos CMEs no desenvolvimento dos PMEs, assim como sinalizam a urgência de estudos mais aprofundados em âmbito estadual, capazes de demonstrar como essas instâncias vêm exercendo seu papel de representantes da comunidade local. Cabe ressaltar que, tais pesquisas devem considerar não apenas a percepção dos diferentes atores sociais envolvidos, mas também o uso e a efetividade das legislações que orientam a gestão municipal em cada fase do planejamento educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasi**l. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 22 set. 2023.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

FLACH, S. F. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 28, n. 106, p. 221-240, feb. 2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1338. Acesso em: 10 jan. 2025. doi: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701338.

LONG, N. 1999. **The Multiple Optic of Interface Analysis**. Paris: Unesco. (Background Paper on Interface Analysis). Disponível em: https://bit.ly/3a08X4i. Acesso em: 14 jun. 2024.

NOBREGA-T, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão**.** Est. **Aval. Educ**., São Paulo, v. 15, n. 30, p. 05-16, dez. 2004. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: Oliveira, A. F. (Org.). **Fronteiras da Educação:** desigualdades, ontologia e políticas educacionais. 01 ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, v. 01, p. 95-104.

PIRES, R. R.; VAZ, A. C. N. 2014. Para além da participação: Interfaces socioestatais no governo federal. **Lua Nova**, n. 93, pp. 61-91.

VERA, E. I.;LAVALLE, A. G. Arquitetura da participação e controles democráticos no Brasil e no México. **Novos Estudos** - CEBRAP, v. 22, p. 105–121, 2012. https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000100007.

REPENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR: O SINAES COMO INSPIRAÇÃO PARA PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andson Nunes da Silva[1]

Sandra Lúcia Ferreira[2]

RESUMO

Este estudo tem como objeto a avaliação institucional, com foco no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O problema de pesquisa consiste na ausência de uma literatura mais consolidada que aborde a avaliação institucional voltada às demandas da Educação Básica, o que dificulta a formulação de propostas avaliativas fundamentadas e sistematizadas para esse nível de Educação. O objetivo geral é realizar uma descrição histórica e legislativa do sistema, instituído pela Lei nº 10.861, desde sua implementação em 2004, destacando seus desdobramentos ao longo do tempo e identificando pontos que possam ser utilizados nos processos avaliativos no contexto escolar. A metodologia utilizada foi a pesquisa e análise de documentos normativos e produções acadêmicas que discutem o tema. O aporte teórico inclui autores que contribuíram diretamente para a fundamentação e consolidação do SINAES como Dias Sobrinho (2003, 2008), De Paula (2019), Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), Ristoff e Giolo (2006), e Oliveira e Rothen (2024). Esses estudiosos compreendem o SINAES como uma proposta inicial de paradigma formativo, participativo e democrático, com ênfase na avaliação institucional, participação da comunidade acadêmica e fortalecimento das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs). A análise das normativas associadas ao SINAES evidenciou uma estrutura organizativa, composta por cinco eixos (Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física) e dez dimensões de avaliação. Essa estrutura revela-se potencialmente aplicável à realidade da Educação Básica, podendo servir de base para a construção de processos avaliativos que valorizem a autoavaliação institucional. O estudo sugere que a partir do exemplo do SINAES é possível pensar uma sistemática semelhante para aplicação na Educação Básica, devendo-se fortalecer a autoavaliação interna da escola, na busca pelo diagnóstico, planejamento e melhoria. Ouvindo e valorizando os diferentes atores que fazem parte do contexto escolar, como: estudantes, professores, e comunidade externa. Fortalecendo também o processo de avaliação formativa, que, como pressuposto, vai além dos resultados em exames e privilegie a complexidade da escola.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Educação Básica. SINAES.

1 INTRODUÇÃO

Ao buscarmos no Brasil elementos científicos para embasamento da prática de uma equipe gestora, no que tange à avaliação institucional, ou da escola, deparamo-nos com a exígua literatura acadêmica que explora o tema no âmbito da Educação Básica. Em contraste percebemos que no campo da Educação Superior tal literatura

[1] Mestrando do PPGP-GE, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). andson.nunes@ufpe.br.
[2] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Formação de Gestores Educacionais (PPGP-GE) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). sandraferreira@gmail.com.

é abrangente, uma vez que a avaliação da Educação Superior no Brasil é um processo sistemático, contínuo e institucionalizado, (DIAS SOBRINHO 2003, 2008) coordenado pelo Estado, com o objetivo de assegurar a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superiores, orientar políticas públicas (OLIVEIRA e ROTHEN, 2024) e promover a melhoria permanente do sistema educacional. (BRASIL, 2004). Fenômeno que começou a ser vivenciado a partir da década de 1980, (DIAS SOBRINHO, 2003), mas ganhou força e institucionalização na década de 1990, especialmente com a redemocratização do país e as reformas no campo educacional. Fato justificado pelos investimentos realizados, desde a década de 90, onde, segundo Garcia, Gomes e Lara (2023) se iniciou um período de implantação de políticas públicas que foram possíveis a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394, de 1996 (Brasil, 1996b) e do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.

Na Educação Básica a situação é diferente, temos uma baixa produção científica nesta área, em comparação com as que foram e ainda estão sendo produzidas no âmbito da Educação Superior, ocasionando dificuldades para as equipes gestoras proporem e desenvolverem propostas fundamentadas de Avaliação da escola, pautadas em experiências na Educação Básica e registradas como produtos acadêmicos. Ao conhecer os estudos realizados sobre o percurso do SINAES, buscou-se compreender quais foram os seus avanços que pudessem contribuir para reflexão e embasamento para a pesquisa da avaliação da escola, Diante desta escassez de produções acadêmicas e de políticas públicas específicas que orientem a avaliação institucional na Educação Básica. Diante deste contexto, esse artigo se propõe a analisar o percurso histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, com o objetivo de identificar seus avanços, limitações e perspectivas. Por meio de uma análise documental, o estudo descreve a trajetória do SINAES, desde sua implementação, em 2004, até os desdobramentos e atualizações mais recentes.

O artigo está estruturado em cinco partes, incluindo esta introdução. A segunda parte narra as experiências em avaliação que antecederam o sistema, bem como o contexto onde ele emergiu e sua trajetória até o presente. A terceira parte trata da metodologia deste trabalho que se fundamenta na pesquisa de análise documental de estudos acadêmicos de autores que exploraram o tema incluindo as normativas oficiais para implantação e regulamentação do SINAES. A quinta parte traz os resultados da pesquisa e concluímos com as considerações finais.

2 LEGISLAÇÃO À CERCA DA AVALIAÇÃO

No Brasil a função de avaliador é atribuída ao Estado, sendo estabelecida na própria Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 209:

> O ensino é livre à iniciativa privada, atendida as seguintes condições:
> I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
> II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Nessa condição, um vasto arcabouço legal foi sendo construído para fundamentar as ações decorrentes da sua atribuição constitucional. Podemos citar a Lei nº 9.131 de 1995, que extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao mesmo tempo, trouxe mecanismos sobre a avaliação periódica das instituições e dos cursos.

Em 1996 tivemos a promulgação da LDB, Lei nº 9.394, que à luz do previsto na CF traz em seu Art. 9, inciso IX: “cabe ao governo federal “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar... cursos e instituições de educação superior”. E no Inciso VI - “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar...”

Destaca-se a questão da avaliação, relacionada com a questão da avaliação de cursos e instituições de ensino superior. E do inciso VI, que prevê a avaliação do rendimento escolar. Ao analisar as propostas apresentadas para a avaliação da educação superior, encontramos nas palavras de Belloni (1999. p.48) as percepções do meio acadêmico sobre os documentos normativos até aquele momento produzidos:

> Em resumo, a proposta governamental para a avaliação da educação superior traduz uma perspectiva fragmentada e conceitualmente frágil; por ter sido concebida arbitrariamente e sem se beneficiar da experiência existente, poderá contar com a adesão entusiasta ou submissa de alguns e a indiferença ou boicote de outros tantos. Poderá servir para o estabelecimento de rankings e a formulação de uma política educacional elitista e padronizadora. Dificilmente contribuirá para o aperfeiçoamento da educação superior brasileira efetivamente voltada para o processo de transformação social do País.

Percebe-se que o Brasil desenvolveu um sistema inter-relacionado com três aspectos em destaque: a avaliação, a regulação e a supervisão de ensino. Presente na LDB, as questões relacionadas à autorização, reconhecimento, credenciamento, estão intimamente ligadas ao processo de regulação da educação superior, ou seja, ao ato final dos atos constitutivos, ou autorizativos de cursos e de instituições de ensino superior. A supervisão ocorre por meio de uma avaliação de monitoria, para

ver algo que geralmente não foi bem avaliado. A avaliação nesta proposta permeia os dois processos, tanto da regulação quanto da supervisão.

No ano de 2001 é criado a partir da Lei nº 10.172/2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), o primeiro após a LDB, previu em seu Art. 4 que a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no plano. A Diretriz do PNE para a regulação do sistema se baseava na visão de “planejar a expansão com qualidade”, sob a visão de que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”.

O Estado Brasileiro estava convencido da necessidade de expansão do sistema de educação superior, para tal realizou a abertura da educação para as instituições privadas e posteriormente para as comunitárias, por meio de um processo de avaliação que garantisse a expansão com qualidade. Constata-se que desde 2001 já se previa a lógica de criação de um sistema nacional de avaliação que fora inscrito no PNE, uma vez que havia instrumentos de avaliação que não dialogavam entre si. O “provão” não dialogava com a avaliação institucional, que era muito incipiente nas universidades, nas faculdades e também nos centros universitários.

2.1 Avaliação da Educação Superior no Brasil, um percurso histórico.

Tendo assumido a presidência do país, já no mês de abril de 2003, o Presidente Lula criou a Comissão Especial de Avaliação (CEA), designada pelas Portarias MEC/SESu, nº 11, de 28 de abril de 2003 e nº 19, de 27 de maio de 2003. Foi presidida pelo Professor José Dias sobrinho, essa comissão ficou responsável por rever o sistema de avaliação do Brasil, a lógica do provão e da avaliação de condições da oferta do ensino. Em julho do mesmo ano, após uma série de audiências públicas nos vários estados, a CEA divulga o texto: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior.

O texto apresentado pela comissão, embora trouxesse avanços não foi unânime entre os diversos atores envolvidos neste contexto, entre eles o então ministro da educação à época Professor Cristóvão Buarque, que propôs uma série de alterações nos instrumentos e no texto base. No entanto, após alguns meses o ministro foi demitido, assumindo em seu lugar o advogado Tarso Genro que retomou

grande parte da proposta inicial da comissão especial de avaliação, enviando para promulgação o projeto de lei com a instituição da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Surgiu assim o SINAES, trazendo como novidade a preocupação sistêmica, reconhecendo a complexidade do tema em questão, que deveria se fundamentar de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 114) em uma “concepção básica e global, integrando princípios e propósitos e ordenando leis, normas e práticas capazes de assegurar a coesão e a consistência em âmbito nacional”. A abrangência nacional também buscou a integração das instituições, respeitando os princípios de colaboração entre o sistema federal e os sistemas estaduais, bem como entre públicas e privadas, sem desconsiderar à identidade institucional (DIAS SOBRINHO, 2003). Ao entender que na avaliação não existe neutralidade, nem limitações a dimensões técnicas e sim que tem a ver com valores, culturas e interesses, Dias Sobrinho (2005, p. 96) defendeu que “deve ser um processo dialógico, coletivo, crítico e emancipador, capaz de promover mudanças substantivas na prática institucional e social.” O conceito Educação Superior foi defendido também por (DIAS SOBRINHO, 2003), por transcender o ensino, que considerava um meio para cumprir as finalidades da educação, que é formação em seu sentido mais amplo.

O SINAES estabeleceu, portanto, uma concepção mais ampla de avaliação, considerando múltiplas dimensões e não apenas indicadores quantitativos. Já em seu Art. 1º definiu os objetivos: melhoria da qualidade, orientação da expansão, eficácia institucional e efetiva responsabilidade social. O Art. 2º estabeleceu a avaliação de instituição, de cursos e de desempenho dos estudantes, assegurando a avaliação interna e externa; o caráter público dos procedimentos, dados e resultados; o respeito à identidade e diversidade das instituições e a participação ativa de todos os sujeitos da comunidade acadêmica.

3 METODOLOGIA

Na busca por compreender os conceitos de avaliação, avaliação institucional, ou da escola, educação superior e SINAES, elegeu-se a pesquisa de documentos, objetivando realizar uma descrição histórica, instituída pela Lei nº 10.861, desde sua implementação em 2004 até seus desdobramentos mais recentes. A metodologia

utilizada foi a pesquisa e análise de documentos normativos que discutem o tema. A pesquisa documental, amparada nos estudos de Lüdke e André (1986, p. 37), "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Para construção deste trabalho utilizou-se 09 (nove) fontes de dados. No que tange aos documentos normativos, o quadro 1 demonstra a legislação que fora utilizada:

Quadro 1 – Fundamentação Legal do SINAES

Ano	Tipo / Número	Título
1988	-	Constituição da República Federativa do Brasil
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE
2004	Lei nº 10.861	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
2007	Portaria Normativa nº 40	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.
2017	Decreto nº 9.235	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior
2021	Portaria MEC nº 165	Regulamenta a realização de avaliações externas virtuais in loco para atos autorizativos
2021	Portaria INEP nº 183	Estabelece critérios para realização de avaliações externas com uso de tecnologia da informação e comunicação (visitas on-line).
2022	Lei nº 14.375	Altera a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação.

Fonte: elaborado pelos autores

Utilizou-se inicialmente a CF de 1988, que estabeleceu como uma atividade do Estado a avaliação da educação superior. Em seguida observou-se como a LDB, Lei nº 9.394/96, em vigor atualmente, acrescentou à atividade avaliativa, ações ligadas a regulação e a busca por qualidade, além de preconizar a realização de um exame discente, visando aferir o rendimento escolar. O estudo avançou para o PNE, Lei nº 10.172/2001, especificamente suas metas em busca da expansão da Educação Superior e a premente necessidade de estratégias avaliativas que favorecessem a sua implantação. Deste contexto, emergiu o SINAES, Lei nº 10.861/2004, fruto de muitos embates entre os sonhos e necessidades de um arcabouço legal que buscou ser coerente com a complexidade da educação e os diversos interesses que se

impunham. Subsequentemente se analisou a Portaria Normativa nº 40/2007, que flexibilizou a obrigatoriedade da visita *in loco* na avaliação de cursos. Foram avaliadas ainda as Portarias MEC nº 165/2021 e INEP nº 183/2021, que a partir da pandemia de COVID-19, possibilitaram excepcionalmente a avaliação *in loco* virtual. Estes últimos são exemplos de documentos que se afastaram da proposta inicial, de que a avaliação institucional, interna e externa, seria o centro do SINAES. Sobre esse tema asseverou Dias Sobrinho (2008, p. 820) "Durante sua vigência nos últimos 4 anos de difícil implantação, o SINAES estava consolidando um paradigma de avaliação que vai muito além de mera conformação a normas burocrático-legais e aos famigerados *rankings*".

4 ANÁLISES E ALGUNS RESULTADOS

No que concerne a avalição da escola, este estudo propiciou a verificação que o seu marco legal, foi inicialmente posto na CF (BRASIL, 1988), quando segundo Ristoff e Giolo (2006, p.194) "além de declarar que a educação é exclusividade do Estado, a Carta Magna formaliza a noção do Estado Avaliador". A LDB, Lei nº 9.394/96 destacou a atuação do Estado, através da avaliação, da regulação e da supervisão de ensino. Neste sentido, o PNE (2001) definiu, na meta de número 6: "institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores públicos e privados, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica". Com a aprovação do SINAES, Lei nº 10.861/2004, o Estado Brasileiro respondeu à necessidade de uma compreensão ampla e sistemática acerca da avaliação da educação superior. Além de toda inovação presente na legislação, percebesse o lugar de destaque dado a instituição, preconizando que se valorizasse "os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política" (DIAS SOBRINHO, 2008, p.825).

No processo de implementação do sistema, há destaque para a Portaria Normativa nº 40/2007 e sua ênfase em indicadores quantitativos e nos processos regulatórios, que transformaram avaliações formais em processos burocráticos, sem compromisso com a melhoria, e utilizadas como meio de punição. Vejamos o que

disse Dias Sobrinho (2008, p. 821) “Assim, a qualidade medida objetivamente é o produto estatístico dessas informações do estudante: seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e a sua opinião sobre o plano de curso e condições de infraestrutura”. A portaria 40/2007 foi republicada pelo MEC em 2010, sofreu alterações através da Portaria nº 23/2010 e foi revogada pela Portaria 315/2018.

Os resultados corroboraram com a pesquisa, no sentido de compreender o SINAES como uma mudança de paradigma, trazendo elementos que buscavam integrar a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Também na percepção de seu desejo inicial de avançar para uma proposta formativa e participativa, que seria indutora de uma concepção mais democrática e inclusiva de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou a partir do exemplo do SINAES, que ao se pensar uma sistemática semelhante para aplicação na Educação Básica, dever-se-ia fortalecer a autoavaliação interna da escola, na busca pelo diagnóstico, planejamento e melhoria. Ouvindo e valorizando os diferentes atores que fazem parte do contexto escolar, como: estudantes, professores, e comunidade externa. Fortalecer também o processo de avaliação formativa, compreendendo qualidade educacional como que reconhece, como pressuposto, a existência da complexidade de uma escola de Educação Básica.

Na condição de mestrando de um Programa de Pós-graduação Profissional, este estudo contribuiu para elaboração de uma dissertação, que se encontra em curso, a qual será enriquecida pelo resgate histórico do SINAES, aspecto primordial para os pesquisadores que atuam na área da avaliação educacional. Ainda do ponto de vista do Mestrado Profissional, há o requisito da proposição de um produto educacional para aplicação prática dos estudos e pesquisas realizados no contexto educacional. Tal exigência curricular visa promover processos de avaliação escolar mais alinhados com os estudos teóricos, os quais, por sua vez, são permanentemente revisitados à luz das novas demandas que emergem dos cotidianos escolares. A relação entre teoria e prática, nesse contexto, alimenta um movimento contínuo de aprimoramento mútuo, fortalecendo tanto a elaboração teórica quanto a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas na escola da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 de jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 18 jun.2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 de jul. 2025

BRASIL. **Lei n.º 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e da outras providências. Brasília: 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 18 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.375/2022**. Altera a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para estabelecer a possibilidade de avaliação in loco na modalidade virtual das instituições de ensino superior e de seus cursos de graduação. Brasília: 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14375.htm. Acesso em: 18 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 40/07**.Institui o e-MEC e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 165**, de 20 de abril de 2021. Institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do SINAES, e da avaliação das Escolas de Governo. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-165-de-20-de-abril-de-2021-315215701. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 183,** de 23 de abril de 2021. Regulamenta o disposto na Portaria 165 de 20 de abril de 2021, que institui a Avaliação Externa Virtual in Loco no âmbito das visitas por comissões de

especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do SINAES, e da avaliação das Escolas de Governo. Brasília: 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-183-de-23-de-abril-de-2021-315769412. Acesso em: 18 jun. 2025.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação**. Linhas Críticas**, 5(9), 31–58. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc.v5i9.2752 Acesso em: 01 jul. 2025.

DIAS SOBRINHO, José**. Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v.13, p. 817-825, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/ Acesso em: 18 de jun. 2025.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: o SINAES em foco. **Páginas de Educación**, v.12(2), p. 59–71,2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v12n2/1688-7468-pe-12-02-59.pdf. Acesso em: 04 jul. 2025.

GARCIA, Léo Manoel da Silva; GOMES, Raquel Salcedo; LARA, Daiany Francisca. História Recente da Expansão do Ensino Superior No Brasil: 1990 a 2020. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 346–376, 2023. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4711. Acesso em: 04 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Vinte anos do SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 29, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2025.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 24(2). 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mrycNktVzr36Nn5njkqjSZv/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 05 jul. 2025.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2011. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/106. Acesso em: 1 jul. 2025.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVA PARANÁ E A PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE

SOUZA, Maria Danieli Ferreira de Souza[1]
BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira[2]

RESUMO

Este texto é oriundo de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, que tem como objetivo apresentar reflexões sobre a política de avaliação em larga escala - materializada pela Prova Paraná - no contexto da padronização da educação pública paranaense. Neste propósito discutimos sobre a política de avaliação em larga escala - Prova Paraná e suas relações com o modelo de Estado e as políticas neoliberais, que se apoiam em perspectivas positivistas e gerencialistas. Fundamenta-se as reflexões em conceitos da teoria de Pierre Bourdieu, refletindo sobre os alinhamentos das políticas em larga escala e do design da Prova Paraná enquanto uma política que contribui para a padronização das ações pedagógicas, a definição dos conteúdos e acompanhamento da execução dos planejamentos disponibilizados às escolas e professores das escolas da rede estadual. As reflexões realizadas revelam que a atual política de avaliação em larga escala paranaense vem se caracterizando como uma política gerencialista, de caráter burocrático, regulatório e de controle das escolas e dos professores, para alcançar resultados melhores no cenário nacional, especialmente no Ideb. No entanto, para alcance das metas estabelecidas pela Seed/Pr o desenvolvimento curricular e a atuação docente nas aulas estão sendo padronizados, os processos de ensino e aprendizagem atrelados aos descritores e as questões da Prova Paraná, fragilizando os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala. Prova Paraná. Padronização da Educação.

A GÊNESE DA PROVA PARANÁ

No Brasil, a expansão das políticas de avaliação em larga escala dos sistemas educacionais brasileiros iniciou na década de 1990 e se efetivou em âmbito nacional com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (Saeb) em 1995, que desde a sua primeira realização objetivou avaliar o desempenho dos alunos e fornecer dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais brasileiros, dos estados da federal e do distrito federal. Passados dez anos, o SAEB passou por reformulações com a criação da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento

[1] Doutoranda em Educação, UEPG. E-mail: danieli.mariaa@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, UEPG. E-mail: marybrandalise@uol.com.br

Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, pela Portaria Ministerial n.º 931, de 21 de março de 2005.

Os resultados do Saeb, a partir dessa estruturação, possibilitaram a combinação das médias de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática com a taxas de aprovação, reprovação e abandono, e a criação em 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb). Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP) o índice é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica e é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. (Brasil ,2025).

Em 2019 o Saeb passou por nova estruturação para alinhamento das matrizes de referência à BNCC (Zanotto, Sandri, 2018), momento em que as siglas Aneb e Anresc deixaram de existir e as avaliações de todas as etapas e áreas de conhecimento da Educação Básica passaram a denominar-se apenas Saeb. Portanto, a avaliação em larga escala dos sistemas educacionais está em constante aprimoramento e expansão.

No contexto da educação do Estado do Paraná, similar processo expansivo ocorreu pois no mesmo ano da implementação do Saeb -1995 -, a Seed/PR implantou Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná – (AVA) -, em 2012 criou o Sistema de Avaliação Básica de Avaliação do Paraná - Saep, e, mais recentemente, em 2019, a Prova Paraná.

A Prova Paraná integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – (Saep) e objetiva fazer um diagnóstico das aprendizagens dos estudantes matriculados nas instituições de ensino da rede pública estadual e das redes públicas municipais de educação daqueles municípios que realizam adesão.

Caracteriza-se como uma avaliação educacional em larga escala e é considerada uma ferramenta avaliativa pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Seed/PR, voltada à instrumentalização dos professores e das equipes gestoras das instituições de ensino na definição de ações e estratégias, a partir dos resultados alcançados pelos alunos, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.(Paraná, 2025)

A gênese do Saeb - e das avaliações em larga escala, na educação básica brasileira tiveram implicações nas políticas educacionais dos estados da federação, nas reformas educacionais e na criação de sistemas estaduais de avaliação em larga escala, e no Estado do Paraná não foi diferente, uma vez que o alinhamento com as políticas de avaliação em larga escala e a adoção dessas práticas avaliativas vem ocorrendo em diferentes governos paranaenses, de cunho neoliberal e gerencialista, em sintonia com o discurso da melhoria da qualidade da educação pública

Contudo, ainda que estes governos anunciem, "[...] a política como mecanismo mensurador da qualidade e, em outros momentos, a reconhecem como mecanismo de controle social por parte do Estado" (Assis et al., 2020, p. 03). Contraditoriamente mesmo que a esse pensamento, se construa um discurso entusiasta sobre a verificação do desempenho dos estudantes e da melhoria da qualidade educacional, seja nacional, estadual ou municipal, Deitos (2010) afirma que a composição de estruturas governamentais nessa perspectiva promovem uma:

> [...] articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (Deitos, 2010, p. 209).

Na linha de pensamento do autor, há nessa perspectiva acentuadas relações com os pressupostos do Estado avaliador, com as orientações dos organismos internacionais e com as políticas nacionais de avaliação empreendidas desde a década de 1990, ressaltando-se que estas vem na contramão de uma avaliação a serviço da qualidade social da educação e da emancipação humana.

O denominado Estado avaliador, expressão criada por Neave (1988 *apud* Afonso, 2009, p. 50), aponta a preocupação centrada nos resultados mais do que no processo. Assim, a ação das políticas educacionais estão voltadas à mensurarão dos resultados do sistema educacional, como o desenvolvimento de avaliações externas nacionais em larga escala. Afonso (2013) argumenta que a atual fase do Estado avaliador ou pós-Estado-avaliador corresponde à

aceleração de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização

Para Afonso (2010) a avaliação em educação não se caracteriza como mero tópico subjacente às questões educacionais comuns e cotidianas, mas sobretudo como um campo social, a partir da noção de campo de Bourdieu. Nas suas palavras:

> [...] do ponto de vista sociológico, podemos dizer que a avaliação em educação é também um campo dado tratar-se de um espaço social amplo e complexo, com uma dinâmica própria e específica, onde se desenvolvem práticas profissionais, reflexões teóricas e conceituais e pesquisas empíricas, atravessadas por interesses divergentes e relações de poder e conflito, e um lugar onde se jogam e se conformam tensões a partir de aspectos científicos, técnicos e metodológicos plurais, mas também a partir de valores (morais éticos, políticos, econômicos, educacionais) muito diferenciado e por vezes, contraditórios. (Afonso, 2007, p. 9-10).

Apoiado na conceito de campo de Bourdieu, Afonso (2007) afirma que é possível perceber o papel simbólico do Estado nas ações de avaliações de diferentes formas, desde a regulamentação da avaliação da educação por meio de normativas e a condução das avaliações por meio dos órgãos governamentais até a mobilização da sociedade civil e da mídia, quando estas são convocadas a participar dos processos avaliativos por meio do acompanhamento e da publicização dos resultados.

É plausível que o Estado possui uma “espécie de metapoder por cujo controle e apropriação se defrontam os grupos de interesse aptos a atuar no campo político” (Bourdieu, 1990, p. 30). Perante esta perspectiva, entende-se que o Estado do Paraná, na figura operacional do atual Secretário de Educação, do Paraná Roni Miranda Vieira, ao defender atualmente o discurso que vamos avaliar para propor melhorias na educação e ter escolas de primeiro mundo, vem atendendo a grupos de interesses políticos e econômicos[3].

Ao longo das últimas décadas as avaliações em larga escala têm se alinhado de maneira significativa às diretrizes das políticas educacionais voltadas à lógica de controle e adequação da educação aos parâmetros do

[3] Fonte: Posicionamento do Secretário Estadual de Educação do Paraná, sobre aprendizagem e avaliação externa. https://www.instagram.com/reel/DKCKpE_P7ZN/ ;https://www.instagram.com/reel/DFptlP4O79f/ Acesso em 02 de julho de 2025.

sistema liberal. Essa lógica confere à escola uma função direcionada à preparação da força de trabalho para o mercado de trabalho capitalista, especialmente das classes populares. Tal processo ocorre em consonância com agendas nacionais e internacionais que se alinham em convecções e conferências em prol das políticas para educação e um projeto e modelo de Estado, que atuam de maneira articulada na conformação do campo educacional.

A estrutura de Estado possui um metapoder, do qual por vezes não manifestam explicitamente os discursos intrínsecos aos reais interesses das maiorias sociais, mas por grupos específicos no jogo de poder e disputas. Bourdieu (2017) afirma que o Estado com seu metapoder, detém a dominação no campo de poder, isso inclui o campo educacional. No entanto, quando se refere ao sistema de ensino, “a autonomia é garantida pela sua eficácia simbólica, de sua função legitimador, que consiste em transmutar os interesses de grupos particulares e interesses de conjuntos de grupos” (Bourdieu, 2017, p.90).

Nessa acepção, há uma interdependência entre as dinâmicas do mercado interno (mercado) e os interesses globais (acordos) evidenciando que a escola não se encontra isolada da lógica econômica, estando ela sujeita a intervenções que moldam seu formato organizacional e operacional, mesmo não tendo característica de formatos fabril/mercantil e lógica padrão de qualidade /resultados.

A qualidade promovida pelas avaliações externas é construída sob uma aparência de objetividade técnica, mas serve fundamentalmente aos objetivos mercadológicos, distanciando-se de propostas pedagógicas voltadas à efetiva melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao padronizar uma avaliação em larga escala, cria-se um viés de uniformização de um produto (educação), e esse produto hoje no Estado do Paraná, serve para balcão de negócios, atividades empresariais que lucram com a prestação de serviços, exemplo da plataformização, dê apostilados virtuais, cursos de formação, entre outros, que ideologicamente representam a melhor forma de execução de trabalho, mais barata, rápida e confiável, de uma gerencia operacional em que de tenha a garantia e a qualidade educacional tão sonhada

Portanto, a atual política de avaliação em larga escala paranaense vem demostrando uma política de caráter burocrático, regulatório e de controle das escolas e dos professores para alcance melhores resultados à medida em que engessam os currículos escolares e padronizam os processos de ensino.

PROVA PARANÁ: REFORMULAÇÕES COM VISTAS À PADRONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Após as primeiras realizações da Prova Paraná em 2019, 2020 e 2021, foram realizadas de reformulações no seu desenho inicial. No ano de 2022, ela passou a ser aplicada em caráter trimestral, com o objetivo de proporcionar um acompanhamento mais sistemático do desempenho estudantil e também foi estendida à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Fundamental (Anos Finais), a Prova Paraná foi aplicada nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Geografia e História. No Ensino Médio as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Em 2023, a aplicação da Prova Paraná na EJA foi suspensa, decisão justificada por causa das especificidades curriculares e pela heterogeneidade da organização pedagógica inerente a essa modalidade de jovens e adultos, as quais inviabilizavam a “padronização” das avaliações. Ou seja, a SEED considerou que as avaliações em larga escala para jovens e adultos não se aplica, mas em idade estudantil regular sim.

A postura adotada pode ser entendida considerando-se a afirmativa de Bourdieu e Passeron (2014) de que toda cultura escolar é arbitrária; para eles a escola é uma instituição social que por meio de sua prática pedagógica, favorece a ocultação da realidade das relações sociais, inculcando ocultamente a cultura da classe dominante. Ou seja, a escola forma e atende as estruturas do campo do poder dominante na sociedade.

Em 2023, foi criada a Prova Paraná Digital que é uma extensão da Prova Paraná considerada pela Seed/PR uma inovação tecnológica no que tange às avaliações externas no formato digital porque avalia competências e habilidades

adquiridas durante os anos de escolarização a partir do uso de tecnologias digitais. (Paraná, 2025)

Diante da implementação do Novo Ensino Médio e da reorganização curricular com base nos Itinerários Formativos em 2024, a Prova Paraná passou novamente por reformulação. Os cadernos aplicados aos 3º e 4º anos do Ensino Médio, incluíram os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Financeira e Física. Em relação aos componentes relacionados às Trilhas de Aprendizagem eles passaram a ser aplicados de maneira seletiva, respeitando as escolhas curriculares dos estudantes nos respectivos Itinerários Formativos: Matemática e Ciências da Natureza e/ou Linguagens e Ciências Humanas.

A política da rede estadual de ensino do Paraná em adaptar suas estratégias de avaliação em larga escala às transformações curriculares, buscou alcançar melhores índices no Ideb, o que vem se concretizando pois atualmente o Paraná alcançou em nível nacional a primeira posição em relação aos estados da federação..

Na educação paranaense a avaliação em larga escala está fundamentada no discurso de políticas educacionais gerencialistas e aliada a utilização de plataformas digitais no ensino e no controle da avaliação dos alunos, do trabalho docente e da gestão da escolas. Mas, o método avaliativo padronizado, focado em metas e resultados, por si só, não pode garantir uma qualidade de promoção e formação humana, pois a educação, não é uma linha de produção e a escola não está avaliando produtos.

> O modelo de avaliação externa da Prova Paraná traz para dentro da instituição escolar o parâmetro empresarial, as metas e o controle do mercado. Tais questões impactam diretamente o cotidiano das escolas, e o foco do trabalho pedagógico passa a se centrar na avaliação externa, no ranqueamento das escolas e na inversão de causa e consequência. Sendo assim, a responsabilidade pelo insucesso dos estudantes é transferida para o próprio indivíduo, assim como para os professores e gestores. (André, Alves, 2024, p.11)

Destarte, ao problematizar a Prova Paraná sob esse viés mercantil, é possível identificar que a avaliação em larga escala opera como mecanismo de regulação, responsabilização e controle, alinhado a uma racionalidade técnica e burocrática que reduz a complexidade dos processos educativos e ressalta os

índices e rankings dos agentes e instituições, reforçando visões meritocráticas e positivistas de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

.

Em contraposição as perspectivas de avaliação em larga escala gerencialistas e meritocráticas, torna-se imperativo fomentar o debate para mudança dos pressupostos positivistas que a fundamentam para abordagens qualitativas assentadas em teorias dialético-crítica da avaliação educacional

Ao padronizar um modelo avaliativo, e delegar um gerenciamento operacional capitalista, o Estado promove o esvaziamento de conteúdos formativos críticos, desloca a responsabilidade por falhas políticas e estruturais para os agentes, alunos e instituições, e ainda impõe mecanismos de monitoramento controle do ensino, dos professores e das escolas. Como consequência, restringe-se o processo de autonomia docente, inibindo a reflexão crítica e enfraquecendo as possibilidades de efetivação de uma educação formativa e emancipatória.

Por fim, compreendemos que as políticas de avaliação em larga escala precisam ser articuladas com os agentes escolares, ou seja, com a participação dos professores, estudantes e gestores escolares, pois como afirma Pasin (2023) elas precisam ser parte da gestão educacional e escolar para que possibilitem olhar para realidade dos sistemas educacionais e das escolas e, assim, poder contribuir para melhoria da aprendizagem e da formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação em educação: perspectivas de emancipação social ou regulação gestionária. In: MELLO, Marcos Muniz (org.). **Avaliação em educação**. Pinhais: Mello, 2007, p. 9-14.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n. 53, p. 267-280, 2013. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 10 jun. 2021.

ANDRÉ, Ana Paula; ALVES, Pedro. A avaliação em larga escala: a prova Paraná e o processo de mercantilização da educação no estado paranaense: the Paraná test and the process of commercialization of education in the state of Paraná. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 20, n. 1, p. 1–14, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i1.76912. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76912. Acesso em: 14 jul. 2025.

ASSIS. L. M. L.; DEITOS, R. A.; DOLLA, M. C**.** A qualidade da educação versus resultados das avaliações em larga escala: uma breve reflexão. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N. 35, abr./jun., 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23912> Acesso em: 03 julho. 2025.

BOURDIEU. Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

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

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação "inovadora" opera?** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2023.

PASINI, J.F.S.; SILVA, I.G. Plataformização da Educação no Estado do Paraná: Caminhos para a Padronização do Trabalho Pedagógico. **Pleiade,** 18(43): 18-29, Abr.-Jun., 2024. DOI: 10.32915/pleiade.v18i43.1019

PARANÁ. **Ofício Circular nº 007/2019** DEDUC/SEED. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/808596979/007-Oficio-Prova-Parana; Acesso em 15 jul./2025.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 106/2019** DEDUC/SEED. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2019. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PAIFPR.pdf ; Acesso em 15 jul./2025.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 004/2022** DEDUC/SEED. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação – SEED, Curitiba, 2022. Disponível em: www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0042022_deducseed.pdf. Acesso em 15 jul./2025.

PARANÁ. Prova Paraná. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br; Acesso em: 13 jul./2025.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. Cascavel: **Temas & Matizes**, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409> Acesso em: 18 jan. 2024.

APORTES DO CONCEITO DE ESTADO INTEGRAL PARA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ENSINO HÍBRIDO

Lucas Monteiro Pereira

RESUMO

Este trabalho se volta à construção da centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação básica, analisando as orientações para o ensino híbrido produzidas durante a pandemia de Covid-19 (2020-2022).A pesquisa fundamenta-se no enfoque teórico marxista de Antonio Gramsci, explorando especialmente o conceito de Estado integral (sociedade política e sociedade civil), em suas relações com a construção da hegemonia. A pesquisa se apoia em revisão bibliográfica e em análise documental de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e materiais de organizações empresariais atuantes na educação. O estudo se alinha a análises das políticas neoliberais pós-década de 1990, que demonstram a disputa da educação pública por aparelhos privados de hegemonia do empresariado, visando formar sujeitos adaptáveis a uma base produtiva flexível. Observa-se que, na pandemia, as distintas frações da classe dominante convergiram para políticas educacionais de defesa do retorno às aulas presenciais com foco no uso de TDICs e no ensino híbrido, que de medida temporária se tornou um verdadeiro projeto educacional. A tese final do trabalho é que a construção da hegemonia em torno do imperativo dos focos nas tecnologias e no híbrido se apoia na combinação entre força e consenso, por mediação de um Estado educador que visa criar um novo tipo de civilização. A dinâmica do capitalismo contemporâneo exige uma pedagogia focada na relação entre estudantes e tecnologias digitais, demandando aquisição massiva de tecnologias, reconceituação curricular e redefinição do trabalho docente.

Palavras-chave: Estado integral. Hegemonia. Políticas educacionais. Tecnologias digitais. Ensino híbrido.

1 INTRODUÇÃO

Este texto busca expor resultados preliminares de uma pesquisa que objetiva compreender a construção da centralidade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas políticas educacionais a partir da análise de orientações políticas e pedagógicas para a educação híbrida produzidas no quadro da pandemia de Covid-19 (2020-2022).

Recorda-se que, em tal contexto, tivemos primeiro o obrigatório fechamento das escolas e aplicação de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias. Com o decorrer do tempo, se deu a necessidade de retomada das aulas, o que se fez com a implementação de modelos alternados e gradativos de ensino presencial e remoto, com cada

vez mais uso de TDICs, o que se convencionou denominar de *ensino híbrido* (e propostas e termos similares, como educação e aprendizagem híbrida).

Em nossa perspectiva, estas respostas políticas aos impactos da pandemia devem ser explicadas considerando não só a circunstância do período em si, mas também os seus nexos com interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes sociais em antagonismo, em uma dada correlação de forças, especialmente em como elas se refletem na disputa do Estado que elabora e implementa tais políticas.

Tal caracterização se fundamenta no enfoque teórico marxista, com amparo nas elaborações de Antonio Gramsci (1891-1937), que atualizou esta perspectiva a partir dos desafios de seu tempo e local, particularmente a ampliação do Estado nos países capitalistas consolidados. Seus conceitos têm contribuído, em especial, na análise crítica das políticas educacionais contemporâneas (FLACH, 2020; JACOMINI, 2022).

Nos tópicos a seguir, exploramos, primeiramente, alguns elementos do conceito gramsciano de Estado integral, em suas relações com a construção da hegemonia. A partir disso, estrutura-se uma investigação das políticas de ensino híbrido, formuladas em meio aos impactos da pandemia, por meio de revisão bibliográfica de pesquisas sobre este contexto e análise de documentos emitidos pela sociedade política, como pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), e da sociedade civil, notadamente de organizações empresariais atuantes na educação.

Identificamos, assim, evidências da construção do consenso no Estado integral (sociedade política e sociedade civil) em torno do imperativo do híbrido e das tecnologias digitais para a educação no contexto da pandemia, bem como a influência e a convergência da relação de forças entre frações da classe dominante neste processo.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO INTEGRAL

As políticas educacionais, tomadas como ações do Estado, devem ser vistas aqui a partir da tensão entre os pólos que constituem o Estado integral, como indicado pela fórmula “de que Estado = sociedade política + sociedade

civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção" (Gramsci, 2022b, p. 245). Esta visão permite compreender a unidade e a distinção entre processos de *coerção*, predominantes na *sociedade política* (o Estado estrito), e de *consenso*, o centro da disputa na *sociedade civil*.

Portanto, para além da imposição pura e simples de um parecer, decreto ou lei, as políticas buscam se legitimar pela conquista da maioria da sociedade, o que se dá principalmente pela atuação dos *aparelhos privados de hegemonia*: "o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente" (GRAMSCI, 2022b, p. 121).

O objetivo do consenso, contudo, não é simplesmente complementar nem atenuar a coerção, mas sim *garantir* a conquista e perpetuação da *hegemonia* de uma classe, em íntimo vínculo com sua expressão na sociedade civil. Com efeito, Gramsci (2022b, p. 226) a identifica com o "sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado".

No entanto, apesar da formulação ampliada de Estado, deve-se considerar que Gramsci não abandonou o conceito marxista clássico de sociedade civil enquanto momento estrutural econômico do sistema capitalista, apenas recusa sua aplicação simplista. Para Jacomini (2022, p. 76), "as organizações e instituições do Estado integral (...), em termos gerais, estão em conformidade com o tipo de relações de produção de uma determinada sociedade, assim como esta está, em alguma medida, consoante àquelas."

O ponto-chave é justamente a interdependência entre estrutura e superestrutura na luta por hegemonia, o que significa entender a dominação política e a direção intelectual e moral como processos que demandam um programa econômico, ou ainda o oposto, as reformas econômicas como modo de manifestação daqueles processos (SILVEIRA JÚNIOR, 2013).

Cabe entender ainda as políticas produzidas pelo Estado a partir da relação de forças sociais, políticas e militares que traduzem o estado da luta das classes por hegemonia - o que, segundo Coutinho (2017), são conceitos inter-relacionados, isto é, não tem como se analisar esta luta sem considerar

aquelas relações. Um alerta de Gramsci (2022b, p. 36) a esse respeito é "distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais)".

É fundamental trazer, por fim, a noção gramsciana de papel educador do Estado, ou seja, a "compreensão de que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica" (JACOMINI, 2022, p. 92). O que Gramsci captou de sua realidade político-social foi a ampliação das funções atribuídas ao Estado com a complexificação do sistema capitalista, dentre elas, a escola como instância de formação das novas gerações das classes sociais:

> Todo Estado é ético na medida em que uma das suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes (GRAMSCI, 2022b, p. 285).

Portanto, ao formular e aplicar políticas para a educação, entende-se a atribuição do Estado, visto de forma integral, em construir o consenso em torno de um projeto hegemônico, que combina dominação e direção e articula estrutura e superestrutura das relações sociais.

2.1 O neoliberalismo e as políticas educacionais

Em coerência com a observação de Jacomini (2022) sobre pesquisas embasadas no pensamento gramsciano, em particular no conceito de Estado integral, este estudo se alinha às análises das políticas formuladas sob a lógica do consenso neoliberal, principalmente desde a década de 90, que asseveram como o campo educacional vem sendo disputado e subordinado por aparelhos privados de hegemonia do empresariado.

De acordo com Cêa, Silva e Santos (2019, p. 189), daquele ponto em diante, representantes do capital formularam uma agenda global, a partir da qual "Estados nacionais e sociedade civil vêm sendo instados a levarem adiante o projeto educacional coerente com a sociabilidade requerida para um tempo de crise", o que significa formar "sujeitos adaptáveis a uma base produtiva flexível" e combinar conhecimentos e valores em um consenso adunado à concepção de mundo hegemônica.

A despeito das mudanças que ocorreram desde então, sustenta-se que o eixo neoliberal das políticas sociais se mantém, com o aprofundamento de processos de mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado (MOTTA; ANDRADE, 2020). Além disso, em meio à crise de hegemonia instalada nos últimos anos, observa-se ainda o avanço do neoconservadorismo, com traços neofascistas, nesta privatização do público na educação (PERONI; LIMA, 2023).

É nos marcos desta totalidade política que podemos captar o percurso em que se deu a retomada das aulas presenciais, com papel destacado das orientações de implementação de educação híbrida, em uma conjuntura marcada por divisões, ainda que formais, na classe dominante.

3 SOCIEDADE POLÍTICA E SOCIEDADE CIVIL FRENTE À PANDEMIA: DA SUSPENSÃO À RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS

Podemos observar, em um primeiro momento, um contraste entre a orientação mundial, ainda que insuficiente, de isolamento social e a política do governo Bolsonaro de negação e naturalização da doença, o que incluía o estímulo à exposição e a crítica às medidas de quarentena, como ao próprio fechamento de escolas (CALIL, 2020). Naquele ponto, com a divisão de responsabilidades na organização da educação básica, o governo federal apenas emitiu uma medida provisória suspendendo a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos (BRASIL, 2020c), legando o “que fazer” para os sistemas estaduais e municipais.

É importante traçar, aqui, o cenário político concreto em que se deu a pandemia e seus impactos para a educação. O comando da sociedade política pela coalizão de extrema-direita foi uma aposta do capital para tentar responder à crise política, o que não se sucedeu, até por conta da instabilidade intrínseca de um governo de cunho neofascista. Isso resultou, inclusive, em disputas políticas entre frações do empresariado na própria pasta da educação (GAWRYSZEWSKI; MONTEIRO, 2020).

Este fenômeno foi observado também por Lamosa (2020), que caracterizou duas frentes de ação da classe dominante: a frente social-liberal,

dirigida pela aliança Todos Pela Educação (TPE), e a frente liberal ultraconservadora, unificada ideologicamente no movimento “Escola Sem Partido”. Ao mesmo tempo em que elas divergem em alguns aspectos, como em relação à militarização das escolas, convergem em uma estratégia e uma concepção de incidência nas políticas educacionais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na reforma do Ensino Médio.

Nesse quadro, o estudo de Cariello (2021) identificou que, no governo Bolsonaro, a frente do TPE sofreu uma perda de quadros no CNE, mas buscou se qualificar enquanto sujeito coletivo intelectual no tema educacional, produzindo notas técnicas, orientações políticas aos prefeitos eleitos e um mapeamento de ações em resposta à pandemia. Por outro lado, o trabalho de Argollo e Vieira (2021) também demonstra como os documentos do CNE, ainda assim, mediaram e difundiram as propostas de organismos internacionais para a educação básica no contexto de crise.

Até a citada medida ser transformada em lei e regulamentada, o que se deu apenas no fim de 2020, o CNE produziu um Parecer, em abril, arrolando possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais, “mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2020a, p. 7). Naquele mesmo momento, o Todos Pela Educação (2020a, p. 5) publicava uma nota técnica defendendo a aplicação e normatização do ensino remoto “e, desde já, atenção ao planejamento de volta às aulas”.

O fato é que a realidade demonstrou rapidamente as limitações objetivas e pedagógicas das alternativas de ensino remoto e a enorme desigualdade social no acesso e uso das tecnologias digitais. Mais adiante, já em julho, o CNE trouxe diretrizes amparadas na experiência internacional para uma possível retomada das aulas, citando o ensino híbrido como modelo de retorno (BRASIL, 2020b, p. 15), em um momento em que muitos sistemas de ensino começavam este debate público.

Ainda que sob a preocupação com protocolos sanitários (o que destoava do discurso negacionista do governo Bolsonaro), os aparelhos empresariais também começaram a defender explicitamente a retomada do presencial, argumentando, em base a pesquisas próprias, sobre problemas concretos, como a evasão escolar e as perdas na aprendizagem. Também em julho de

2020, a Fundação Lemann, por exemplo, noticiava que a grande maioria dos pais era favorável à adoção do modelo híbrido, considerado então como "aulas presenciais conciliadas com as atividades em casa".[1]

Daquele ponto em diante, a discussão sobre conectividade e acesso às tecnologias ganhou ainda mais relevância no debate sobre a reabertura das escolas. Nas palavras do CNE (BRASIL, 2021b, p. 11), em Parecer de orientação para o retorno ao presencial, "a esperança é contar" com "ensino presencial combinado com ensino não presencial preferencialmente mediado por tecnologia, que pode viabilizar a ampliação do tempo de estudo das crianças e jovens e a recuperação das aprendizagens."

Com efeito, as tecnologias digitais são um pilar da abordagem pedagógica do ensino híbrido, uma proposta originada no ambiente acadêmico estadunidense que importada para o Brasil ainda em 2015 pelo Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido. Tal iniciativa foi patrocinada pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann e resultou no livro de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que sistematiza suas concepções e relatos de experiências sobre ensino híbrido e aparece na fundamentação de documentos do CNE.

No fim de 2021, por exemplo, foi produzido um Texto Referência, com um Projeto de Resolução (que não chegou a ser promulgado) de diretrizes sobre aprendizagem híbrida, que diz que a metodologia não é apenas a combinação do virtual com o presencial e que ela deve permanecer após a pandemia, se fundamentando em seu caráter inovador e em concepções sobre a cultura digital da nova geração de estudantes (BRASIL, 2021a). Igualmente, textos do Instituto Península e da Fundação Lemann defendem, no início de 2022, que a tecnologia e o híbrido vieram para ficar.[2]

É oportuno lembrar que todo esse contexto de pressão pelo retorno das aulas presenciais, com uso de TDICs e ensino híbrido, se deu mormente no primeiro semestre de 2021, em um quadro terrível de escalada dos casos e óbitos da pandemia. Por isso, para Lamosa (2020, p. 20), esta tendência

[1] Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/releases/datafolha-maioria-dos-pais-apoia-adocao-do-modelo-hibrido/
[2] Disponíveis em: https://www.institutopeninsula.org.br/a-tecnologia-veio-para-ficar/ e https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-que-esperar-da-educacao-em-2022/.

conciliou os interesses das frações da classe dominante na educação, pois "repolitiza a educação escolar, intensifica os instrumentos de controle sobre o trabalho escolar e reduz a formação dos trabalhadores às competências socioemocionais".

Nesse sentido, conforme observam Minto e Galzerano (2021, p. 50), na passagem do ensino remoto ao ensino híbrido, a tecnologia "não se apresenta mais como medida temporária, excepcional, mas como regra a ser seguida, como projeto para a educação nacional." Isso se deu, em base à "ideologia do hibridismo" (MINTO; GALZERANO, 2021, p. 53), centralizando a dimensão da aprendizagem e as tecnologias, mas secundarizando as condições de ensino e o trabalho docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, podemos aportar uma tese fundamental para futuras discussões sobre o real papel da questão das tecnologias digitais nesta resposta política, principalmente nas orientações de ensino híbrido, aos impactos da pandemia na educação básica.

Consideramos que um processo de construção de hegemonia se apoia na combinação entre força e consenso, entre a dominação econômica e política e a direção intelectual e moral, por meio de um Estado "educador" que "tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização" (GRAMSCI, 2022b, p. 28). Em nossa perspectiva, a "civilidade" ou ainda, o "modo de vida" em que se insere nosso objeto de estudo é atravessada pelo papel cada vez mais acentuado das TDICs no mundo do trabalho e na esfera da vida cotidiana.

Portanto, cabe conjecturar até que ponto a dinâmica do capitalismo contemporâneo, assentado na plataformização e digitalização do trabalho (ANTUNES, 2020), não carece de uma pedagogia focada justamente na relação entre os estudantes e as tecnologias digitais, o que demanda, para tanto, a aquisição massiva de tecnologias educacionais (como plataformas de aprendizagem e avaliação), a reconceituação do currículo a ser ensinado e a redefinição do papel do trabalho docente. Todos estes temas merecem análises

sobre as mudanças engendradas a partir das respostas políticas aos impactos da pandemia de Covid-19, especialmente pelas políticas de ensino híbrido.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, R. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da Indústria 4.0. In: ANTUNES, R. (Org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 1, p. 11-22.

ARGOLLO, J.; VIEIRA, N. O “novo normal” da Covid-19: quando o emergencial se transforma em política educacional. **Princípios**, n. 160, p. 246-272, fev. 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2021a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020.** Versa a respeito das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 de abr. 2020c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6/2021, de 6 de julho de 2021.** Aborda as diretrizes nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2021b.

CARIELLO, L. Todos Pela Educação e Bolsonaro: a relação entre o Estado brasileiro e o Partido da Educação (2018-2021). **Revista Marx e o Marxismo**, v. 9, n. 17, p. 271-286, dez. 2021.

CÊA, G. S. dos S.; SILVA, S. R. P. da; SANTOS, I. M. dos. De “Educação para Todos” para “Todos pela Educação”: diacronias e sincronias da ofensiva do

capital na educação. **RTPS - Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 06, p. 181-210, jun. 2019.

COUTINHO, C. N. Relações de força. In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).** Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silva de Bernardinis. Revisão técnica de Mauro Aurélio Nogueira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FLACH, S. de F. O pensamento de Antonio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015219, p. 1-18, 2020.

JACOMINI, M. A. **Antonio Gramsci e a pesquisa educacional.** 1. ed. São Paulo: Alameda, 2022.

GAWRYSZEWSKI, B.; MONTEIRO, J. P. Conflitos em torno do Ministério da Educação: está em curso uma crise de hegemonia? **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 73-95, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 3: Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

LAMOSA, R. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o Todos Pela Educação e a ideologia Escola Sem Partido. In: LAMOSA, R. (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia:** uma tragédia anunciada. Parnaíba: Terra sem Amos, 2020. Cap. 1, p. 11-22.

MINTO, L. W.; GALZERANO, L. S. Educação e(m) pandemia: atividade essencial, finalidade supérflua? **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 39-58, dez. 2021.

MOTTA, V. C. da; ANDRADE, M. C. P. de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e224423, p. 1-13, 2020.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de. A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. **Educere et Educare**, Dossiê AnpedSul, v. 18, n. 47, p. 34-52, 2023.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. Ideologia, consciência social e hegemonia na obra de Antonio Gramsci. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 23-37, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO

DESEMPENHO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO SISU/UEFS

Caique Sá da Silva[1]
Mariana de Souza Duarte[2]
Sandra Nivia Soares de Oliveira[3]

RESUMO

O presente artigo é o resultado preliminar de uma pesquisa acadêmica vinculada ao projeto "Ações afirmativas e permanência estudantil" da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que tem como objeto de estudo as políticas de ações afirmativas na UEFS. Esta produção tem como foco o acesso de estudantes da rede pública à universidade. O objetivo é investigar o desempenho de escolas públicas de Ensino Médio - etapa que se configura como um momento fundamental para a garantia do direito pleno à educação - considerando a política de ação afirmativa implementada na UEFS. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e análise de dados institucionais, com base nas informações disponibilizadas pela própria universidade no período de 2017 a 2022. O apoio teórico inclui os autores Figueiredo (2022), Oliveira e Silva (2015), que discutem as ações afirmativas. Os resultados apontaram, que mesmo com as desigualdades enfrentadas pelos estudantes, algumas escolas apresentam aprovações via sistema de cotas. Além disso, foi identificado uma lacuna nos estudos voltados para essa articulação entre ações afirmativas e ensino médio, concluindo, que fortalecer essas políticas é fundamental para garantir o acesso à permanência dos estudantes em condições equitativas no ensino superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Ensino Médio. Ensino Superior. Políticas Educacionais. UEFS.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo geral realizar um estudo bibliográfico sobre políticas de ações afirmativas e políticas educacionais pensando sob a perspectiva do Ensino Médio público como instrumento para o acesso e permanência no Ensino Superior.

O Ensino Médio, ao longo da história tem sido alvo de estudo por parte de vários autores (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2004; KUENZER, 2017; OLIVEIRA, 2017), especialmente no que se refere à sua identidade. As questões mais frequentes nesse debate giram em torno de se este deveria oferecer uma formação geral ou profissional. Atualmente as discussões apontam no sentido de que este deva, além de favorecer a uma formação

[1] Graduando em Pedagogia, UEFS caiquesilva.fsa2019@gmail.com.
[2] Graduanda em Pedagogia, UEFS marid3souza@gmail.
[3] Professora Titular do Departamento de Educação, UEFS snsoliveira@uefs.br.

acadêmica geral introduza o jovem ao mundo do trabalho, numa referência à preparação desses indivíduos para a vida.

O Ensino Médio no Brasil é marcado por uma série de desigualdades. Pessoas oriundas de comunidades rurais, comunidades tradicionais e das periferias das cidades não encontram as mesmas oportunidades de estudo que moradores do centro das grandes cidades, um problema de viés não somente geográfico, mas também social, racial e de gênero que acomete mais gravemente quem mais possui esses marcadores, revelando, inclusive as escolas públicas da escola pública.

O acúmulo de metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) a serem alcançadas como universalizar o atendimento escolar, superar as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade da educação, por exemplo, expõem a necessidade de uma mudança urgente na educação básica. Alcançar essas (e outras) metas seria um passo importante para dar mais condições para que os estudantes inseridos nesses contextos tenham mais chances de se estabelecer e se manter dentro da universidade.

Essas deficiências na trajetória escolar implicam numa necessidade de aprofundar conteúdos e conceitos perdidos, seja estudando sozinho ou em cursinhos, para que o aluno consiga ter êxito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e posteriormente na universidade, o que dificilmente se realiza sem mediação.

2 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

O Sistema de cotas para alunos de escola pública implantado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) desde o semestre letivo de 2007.1 que destina 50% de suas vagas em todos os cursos para alunos oriundos de escola pública e, dentre essas, 80% para negros, além duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas, faz parte de um conjunto de ações afirmativas que visam atender a uma reivindicação histórica dos movimentos sociais organizados, mais precisamente o Movimento Negro. Disso resulta que, ao reivindicar o acesso da população negra ao Ensino

superior atende-se, também, à população pobre, visto que são mais pobres os negros. A sub-representação desses grupos é destacada no documento da Comissão de Acesso Permanência da UEFS:

> Em agosto de 2003, por reivindicação do movimento negro organizado de Feira de Santana, a UEFS foi provocada a debater políticas de ações afirmativas para negras e negros. Foi exigida a inclusão na inscrição para os processos seletivos desta universidade o quesito raça/cor, para o levantamento do perfil racial dos estudantes e a posterior adoção de políticas de ação afirmativa. O resultado desse levantamento apontou aquilo que há tempos o movimento negro já denunciara: Segundo dados da própria UEFS, era notória a sub-representação de afro-brasileiros estudantes de escola pública entre os cursos considerados de alto prestígio social. (UEFS, 2009, p. 5)

Essa iniciativa possibilitou aos estudantes de escola pública, maiores chances de acesso aos cursos de maior concorrência, visto que estes, a partir do sistema de cotas, apenas concorrem entre si. Diante da efetivação dessa nova realidade se torna possível avaliar o desempenho dessas escolas no vestibular da UEFS, tomando como referência apenas escolas públicas.

Atualmente abrangem um público ainda maior, as sobrevagas incluem além das pessoas indígenas e quilombolas, também as pessoas ciganas, pessoas com deficiência e para transexuais, travestis ou transgêneros, sendo uma vaga destinada para cada um desses grupos. Logo a UEFS, como uma instituição pública e gratuita mantida pelo Governo Estadual da Bahia, tem um papel significativo no processo da democratização do ensino superior. Assim, desde 2019.1, a universidade fez a aderência do Sistema de Seleção Unificada (SISU), de acordo com as resoluções do Conselho Superior (CONSU) n° 010/2019 (alterada pela Resolução CONSU n° 012/2025) e 005/2020 (DOE 06/05/2020). Portanto, esses dados apresentam o compromisso da UEFS com as políticas de ação afirmativas, se dispondo as discussões atuais sobre inclusão e equidade no ensino superior.

As ações afirmativas surgem na UEFS como forma de diminuir as desigualdades sociais históricas vivenciadas por grupos marginalizados, essas políticas surgem e dão a tão sonhada perspectiva de mudança da realidade da classe trabalhadora. Elas consistem em medidas que visam

garantir para os oriundos de escola pública, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans o acesso por meio da política de cotas e a permanência através de diversas medidas, dentre elas o restaurante universitário que proporciona que o estudante tenha acesso a alimentação por um preço reduzido; a residência universitária que possibilita que estudantes outras cidades que não têm condições de se manter na cidade consigam se estabelecer e assim dar continuidade a sua graduação; o Auxílio Mais-Futuro, Política Estadual de Permanência no Ensino Superior – Lei nº 13.458/2015 -, cujo recurso de origina do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza, instituído pela Lei nº 7.988, de 21 de dezembro de 2010 (FIGUEIREDO; OLIVEIRA; NOVAES, 2025), se encontra também nesse lugar, pois através dele os estudantes encontram condições de arcar com alguns custos da universidade, que mesmo sendo pública e gratuita gera despesas a todos os estudantes.

O montante destinado pelo Mais-Futuro aos estudantes inscritos no CadÚnico amortece um pouco a realidade dura vivenciada por alguns. Essas medidas estão longe de quitar a dívida histórica, porém é preciso cada vez mais fortalecê-las para que atinjam seu potencial, devemos também lutar para que se adequem a novas necessidades sem perder a sua essência:

> A política de ações afirmativas nas universidades, através do sistema de cotas e reservas de vagas, e no caso particular, na UEFS, contribui para concretização de projetos de ascensão social, idealizados pelos estudantes, bem como de seus familiares, possibilitando a construção de uma sociedade mais democrática que respeite efetivamente as diferenças, rompendo com as barreiras que impedem a mobilidade social de indivíduos que foram historicamente excluídos, sobretudo pelo acesso a cursos de maior prestígio social.(OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 12)

3 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio pode ser compreendido com um momento de consolidação das aprendizagens adquiridas nas etapas anteriores da escola básica o que lhe possibilitaria três competências importantes: a formação para

a cidadania; a compreensão de seu lugar no mundo do trabalho e a possibilidade de avanço em níveis mais complexos de ensino.

Uma das formas de um estudante avançar a níveis mais complexos de ensino no Brasil se dá via aprovação nos processos seletivos de acesso à educação superior, quase sempre por meio do ENEM, via SISU. Nesse aspecto uma das funções deste nível de ensino é a preparação para prosseguir em seus estudos, que se centra o foco dessa investigação.

As dificuldades de chegar até a escola ou de se sustentar enquanto estudam impactam não só os estudantes de nível superior. Os estudantes da educação básica são tão afetados quanto, no entanto ainda há pouca discussão sobre as ações pensadas para o Ensino Médio que representa um importante estágio de formação do sujeito enquanto estudante, sujeito esse que é atravessado por desigualdades e que carece de uma assistência estudantil maior do que a atualmente disponível e, a falta dessa assistência resulta, muitas vezes, na evasão escolar que é uma realidade presente na maioria das escolas brasileiras e que impede que estudantes cheios potencial deem continuidade em sua jornada acadêmica. Ainda assim, os alunos que conseguem concluir encontram outra porta estreita na qual têm que passar para chegar à universidade: o ENEM que embora tenha representado um avanço no sentido de democratizar o acesso ao Ensino Superior, o baixo desempenho da escola pública ainda exclui muitos estudantes.

O ENEM exige do candidato habilidades como interpretação de textos complexos, domínio de conteúdos interdisciplinares e competências de escrita e argumentação, que dificilmente são plenamente desenvolvidas em escolas marcadas pela precarização, e as escolas do e das periferias são, em geral, as mais precarizadas da escola pública. Os estudantes das redes públicas, muitas vezes enfrentam a falta de professores em disciplinas específicas, carência de materiais pedagógicos atualizados e infraestrutura escolar inadequada, o que impacta diretamente em seu desempenho no exame.

Assim, o discurso meritocrático que muitas vezes cerca o ENEM e o acesso ao Ensino Superior desconsidera os pontos de partida profundamente desiguais entre os candidatos, reforçando as barreiras sociais, raciais e territoriais já existentes. Dessa forma, as políticas de ações afirmativas

tornam-se não apenas uma forma de compensação histórica, mas uma medida necessária para diminuir as desigualdades produzidas e reproduzidas ao longo de toda a trajetória escolar vivenciada no contexto brasileiro.

4 METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi o de pesquisa exploratória, sendo a que mais se adequou às necessidades da nossa pesquisa, pois como disseram Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 11) ela consiste em "[...] uma investigação valiosa para obter uma compreensão inicial e ampla de um fenômeno ou questão, trata-se de uma investigação útil para preparar o caminho para futuras pesquisas mais aprofundadas."

O primeiro passo deste estudo consistiu na realização de um levantamento bibliográfico em plataformas de armazenamento de produção científica, consolidadas — CAPES e SciELO — com o objetivo de identificar produções acadêmicas relacionadas à temática do plano "Desempenho de escolas públicas no SISU/UEFS e ações afirmativas". As buscas foram realizadas por meio das palavras-chave: acesso, ensino superior, ensino médio, desempenho e ações afirmativas.

Em um segundo momento, para atender ao primeiro objetivo da pesquisa (Fazer o levantamento das escolas públicas com maior número de aprovação nos cursos mais concorridos da UEFS), foram utilizados dados cedidos pela UEFS, referentes às vagas preenchidas por meio de cotas no período de 2007 a 2022. Para análise, definiu-se um recorte temporal correspondente aos últimos seis anos (2017–2022) e um recorte geográfico abrangendo os municípios integrantes do Portal do Sertão. A partir desse conjunto, foram extraídos e organizados apenas os dados que se enquadraram nos limites temporal e geográfico definidos, possibilitando uma análise mais precisa da política de cotas na região em questão.

5 RESULTADOS

Na busca por periódicos foram encontrados sete artigos, apresentados no Quadro 01, publicados em diferentes revistas científicas, no período de 2012 a 2023. Cabe destacar que todos os estudos identificados abordaram ações afirmativas direcionadas ao ensino superior, não sendo localizadas produções com foco específico na educação básica ou no ensino médio.

Quadro 01 – Artigos encontrados

Publicação	Título
GOMES (2012)	Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas.
CARMO, ET AL (2014)	Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular.
GOMES, ET AL (2020)	Ações afirmativas para acesso de jovens negros no ensino superior: uma incursão pelo pré-vestibular quilombola de Vitória da conquista nos vinte anos dos governos petistas de Guilherme Menezes De Andrade E José Raimundo
ZATTI e IRIART (2021)	A presença indígena na Universidade Estadual de Feira de Santana: do ingresso à permanência.
BRITO, SOUSA e SANTOS (2021)	Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas
BONFIM e. SUZART (2021)	ENTRELACES ENTRE O PROJETO DE VIDA E O ACESSO UNIVERSITÁRIO DE JOVENS DE PERIFERIAS
FARIA,OLIVEIRA e FILHO (2023)	DESIGUALDADES DE TERRITÓRIO, SEXO, RAÇA E RENDA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE INGRESSANTES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO NORDESTE BRASILEIRO

Fonte: Elaborado pelos autores.

A busca revelou um cenário ainda inédito no que se refere às discussões sobre ações afirmativas voltadas especificamente para a educação básica e sua relação com o ensino superior. Embora as ações afirmativas sejam um tema amplamente abordado no contexto do ensino superior, não foi localizado nenhum estudo que se debruçasse diretamente sobre a relação entre essas políticas e o ensino médio em sentido mais amplo. Essa lacuna demonstra que o produto desta pesquisa não apenas traz apenas a contribuição de dados inéditos, mas também inaugura um debate necessário e urgente no campo das políticas educacionais. Ao trazer para o centro essa reflexão sobre como assegurar que os estudantes oriundos da escola pública, em especial do

ensino médio, possam ter acesso e garantir sua permanência na universidade pública, esta pesquisa se propõe a colaborar para o fortalecimento do compromisso das instituições de ensino com a inclusão e a equidade.

No que diz respeito ao levantamento empírico, realizado a partir dos dados fornecidos pela UEFS, os resultados apontaram, no município de Feira de Santana, por exemplo, que as escolas estaduais Assis Chateaubriand e Luís Eduardo Magalhães figuram dentre aquelas que mais aprovam no SISU estudantes por meio da política de cotas da UEFS. Tal constatação indica que, apesar da Educação Básica ter um histórico de deficiências desfavorável ao êxito estudantil, ela segue colocando jovens e adultos dentro da universidade. Porém mesmo dentro da rede pública, existem desigualdades no que se refere à preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, o que evidencia a necessidade de um olhar mais atento para as condições concretas oferecidas pelas diferentes escolas e para as práticas pedagógicas e institucionais que podem estar favorecendo ou limitando o acesso dos jovens à universidade. Essa análise se apresenta como ponto de partida para reflexões e propostas que busquem democratizar, de fato, as oportunidades educacionais e potencializar a função social das ações afirmativas.

Após a separação e análise dos dados foi identificado que as escolas públicas que mais colocam estudantes cotistas na UEFS durante o período analisado, estão todas situadas na zona urbana da cidade de Feira de Santana, das seis escolas que ocupam o posto de melhor desempenho no SISU/UEFS metade são sediadas no centro da cidade enquanto o restante em diferentes bairros da cidade, dos quais dois possuem uma predominância da classe média (Sobradinho e Cidade Nova) e um bairro (Campo Limpo) está entre os que compõem a periferia de Feira de Santana possuindo em relação com outros de maior vulnerabilidade social. No quadro 02, a seguir se encontram dados resultantes da pesquisa em ordem decrescente.

Quadro 02 – Escolas com melhor desempenho por número de cotistas

Nome da escola	Bairro	Cotistas
Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães	Centro	260
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand	Sobradinho	225

Instituto de Educação Gastão Guimarães	Centro	184
Colégio Da Polícia Militar CPM Diva Portela.	Campo Limpo	140
Colégio Estadual Agostinho Fróes Da Mota	Centro	87
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho	Cidade Nova	84

Fonte: Elaborado pelos autores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, torna-se evidente que as políticas de ações afirmativas, sobretudo no contexto da UEFS, representam um avanço importante no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais que marcam o acesso ao ensino superior no Brasil. Apresentando assim, que embora fundamentais, não são suficientes por si só para romper com os inúmeros obstáculos enfrentados pelos estudantes da rede pública.

No entanto, os dados mostram que a trajetória escolar até a universidade é impactada pelas desigualdades estruturais, principalmente a rede pública. Logo, a pesquisa reforça a urgência de políticas que articulem a permanência de forma integrada e equitativa, com o objetivo de fortalecer uma educação democrática e inclusiva.

Além disso, foi possível identificar uma lacuna referente a trabalhos produzidos voltados às ações afirmativas na educação básica, o que apresenta a necessidade de novos estudos que investiguem a fundo essa relação. Assim, a pesquisa presente, contribui com dados inéditos sobre as escolas públicas SISU/UEFS e abre o debate relevante sobre o papel do ensino médio na preparação para o ingresso no ensino superior.

Portanto, fortalecer essas políticas, ampliar o alcance e garantir a permanência são indispensáveis para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva, que reconheça os diferentes pontos de origem dos estudantes criando assim possibilidades reais para uma transformação no cenário através do acesso à universidade pública.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Conselho Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (CONSU). Resolução nº 010, de 2019. Dispõe sobre as políticas de ações afirmativas na UEFS. Alterada pela Resolução nº 012, de 2025. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, 30 de maio de 2025. Disponível em: https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/20113#/p:1/e:20113

BAHIA. Conselho Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (CONSU). Resolução nº 005, de 2020. **Diário Oficial do Estado da Bahia,** 06 maio 2020. Disponível em: https://share.google/O8hEpar28qBLvojni

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 121, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Ações afirmativas e permanência estudantil nas universidades estaduais baianas**. 2022. 277 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

_____; OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de; NOVAES, Roberta Brandão. O Programa Mais Futuro e a permanência estudantil na UEFS. In: **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.17, N.45, p. 253-274, DOSSIÊ, 2025. 254-274. Disponível em : https://doi.org/10.58422/repesq.2025.e1796

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponivel em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Carina Silva de Carvalho; SILVA, Julie Sarah Lourau Alves de. **Políticas de ações afirmativas na UEFS**. In: Seminário da Pós Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento, 5, 2015, Cachoeira, BA, Brasil.

MAPEAMENTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DO PARANÁ: PERSPECTIVAS PARA O ANO LETIVO DE 2025

SILVA, Grasiela Pereira da [1]

NEVES, Fabiana [2]

RESUMO

O presente estudo tem como foco as avaliações externas em larga escala aplicadas na rede pública municipal de ensino de um município do estado do Paraná durante o ano letivo de 2025. Seu objetivo é identificar as avaliações previstas para esse período, especificando as áreas do conhecimento avaliadas, os anos de escolaridade contemplados e a frequência de aplicação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e documental, fundamentada na análise de publicações oficiais e cronogramas disponibilizados por órgãos como a Secretaria Municipal da Educação, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). A investigação segue os princípios da abordagem qualitativa, conforme descrito por Lüdke e André (1986), priorizando a compreensão do fenômeno em seu contexto específico. A análise dos dados foi orientada por referenciais teóricos que discutem as políticas de avaliação em larga escala, com destaque para Tolentino-Neto e Amestoy (2023), cuja contribuição permite refletir sobre o papel dessas avaliações no cenário educacional brasileiro. Os resultados indicam a existência de quatro avaliações externas na rede pública municipal no ano letivo de 2025, sendo Avaliação de Fluência Leitora (CAEd), Prova Municipal, Prova Paraná e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aplicadas em distintos períodos e com diferentes finalidades. Observa-se a necessidade de reflexão sobre a sobreposição dessas avaliações, seus efeitos sobre o trabalho docente e a coerência com o currículo vigente. O estudo contribui para o debate acerca do papel das avaliações em larga escala na educação pública e oferece subsídios para a reavaliação de práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Palavras-chave: Avaliação externa. Educação básica. Políticas educacionais. Currículo. Rede pública municipal.

[1] Doutora em Educação pela UFPR. Professora no Ensino Superior e Pedagoga da SME de Curitiba. Contato: prof.grasisilva@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela UFPR. Professora no Ensino Superior e Pedagoga Especializada da SME de Curitiba. Contato: fabiana.educacao@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A cultura da testagem e da avaliação padronizada tem sido incorporada às políticas públicas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas, atravessando diferentes gestões governamentais e orientações ideológicas. Para Neto e Amestoy (2023), esse fenômeno evidencia que se trata de uma característica estrutural do modelo de gestão educacional adotado no país, e não de uma diretriz pontual ou partidária.

Trata-se de uma tendência global, que não é exclusiva do Brasil nem recente, mas que se consolidou internacionalmente por meio de reformas educacionais alinhadas aos princípios da nova gestão pública e do neoliberalismo. Essas reformas têm promovido a centralização da avaliação da qualidade do ensino em testes padronizados e comparativos, influenciando diretamente a organização pedagógica das escolas e o trabalho docente.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como temática as avaliações externas em larga escala aplicadas na rede pública municipal de ensino de um município paranaense no ano letivo de 2025. A problemática que orienta o estudo centra-se na quantidade e periodicidade dessas avaliações, considerando o impacto que geram no cotidiano escolar, sobretudo em relação à aplicação e tabulação dos dados, além da articulação com o trabalho docente voltado à consolidação do currículo local.

O objetivo do estudo é apresentar as avaliações externas em larga escala previstas para o ano letivo de 2025 em uma rede de ensino publica, detalhando suas áreas de conhecimento, os públicos envolvidos e a periodicidade das aplicações. A relevância da pesquisa reside na contribuição para o debate sobre o papel e os limites das avaliações em larga escala na educação básica, evidenciando aspectos que podem subsidiar novas investigações e a reorientação de políticas públicas educacionais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e documental, voltada à análise de documentos oficiais, cronogramas e informativos institucionais divulgados pela Secretaria Municipal da Educação e demais órgãos responsáveis pelas avaliações (SEED, INEP). O lócus da pesquisa é a rede pública municipal de ensino, sendo o recorte temporal o ano letivo de 2025.

2 AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

As avaliações externas em larga escala são instrumentos consolidados nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990, com a institucionalização de mecanismos de mensuração do rendimento escolar por meio de testes padronizados. Tais avaliações se tornaram centrais no processo de regulação das redes de ensino, sendo utilizadas como base para definição de metas, alocação de recursos e elaboração de políticas públicas (BROOKE; SOARES, 2008).

Segundo Tolentino-Neto e Amestoy (2023), embora as avaliações externas sejam necessárias como ferramentas de diagnóstico e planejamento, elas não podem ser tomadas como únicas referências da qualidade da educação, sob pena de reduzir o processo educativo ao desempenho em exames.

2.1 Fluência Leitora CAED

A avaliação da fluência leitora tem como objetivo aferir a capacidade dos estudantes de realizarem a leitura de palavras, pseudopalavras e textos compatíveis com a sua etapa escolar, de maneira fluente e em ritmo adequado. Trata-se de uma estratégia utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual o aluno realiza a leitura oral diante de um professor, sendo seu desempenho classificado conforme perfis de leitor previamente definidos.

A aplicação dessa avaliação é viabilizada por meio de um aplicativo desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que permite a gravação da leitura do estudante, mesmo em situações sem conexão à internet. Os dados são posteriormente analisados por profissionais habilitados da rede de ensino (CAED, 2025).

A análise do desempenho baseia-se em três critérios fundamentais: precisão, que corresponde à capacidade de leitura correta das palavras; velocidade ou automaticidade, relacionada à fluência da leitura, sem interrupções significativas; e prosódia, que diz respeito ao uso adequado da entonação, pausas e ritmo de fala, como a ênfase em sinais de pontuação e a entonação característica de perguntas. Em algumas situações, os estudantes

também são solicitados a responder questões relacionadas ao conteúdo do texto lido, ampliando a avaliação para aspectos de compreensão textual.

Os resultados obtidos são disponibilizados na Plataforma CAEd, vinculada à rede de ensino, e organizados de acordo com diferentes perfis: Pré-Leitor, Leitor Iniciante e Leitor Fluente. Há ainda a categoria destinada aos estudantes que, por algum motivo, não realizaram a leitura. A partir desses dados, professores e gestores podem planejar estratégias pedagógicas mais efetivas, alinhadas ao nível de desenvolvimento leitor de cada estudante.

2.2 Prova Curitiba

A Prova Curitiba é uma avaliação externa de larga escala, de âmbito municipal, elaborada pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), que tem como objetivo reunir e organizar dados que possibilitem reflexões sobre os processos pedagógicos nas unidades escolares da rede municipal. Implantada em 2018, a avaliação iniciou-se com foco em Língua Portuguesa e Matemática para os 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos do Ensino Fundamental e ao longo dos anos, foi ampliada para abranger todos os anos escolares, incluindo a partir de 2021, o componente curricular de Ciências e em 2023, os estudantes do 1.º ano.

Essa iniciativa permite o diagnóstico das potencialidades e fragilidades dos estudantes em relação aos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem definidos no documento Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, fortalecendo uma cultura de avaliação voltada à melhoria contínua do ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2025).

A partir de 2024, tornou-se comum a aplicação da Prova Curitiba em duas fases distintas. A primeira fase ocorre nos meses de abril ou maio e consiste em uma avaliação inicial voltada para as turmas do Ensino Fundamental, contemplando os componentes de Linguagem (Leitura e Texto) e Matemática. Já a segunda fase é realizada entre os meses de outubro e novembro, com aplicação de questões adicionais e aprofundadas nos mesmos componentes curriculares.

Essa divisão em fases permite à Secretaria Municipal da Educação (SME) identificar, com maior precisão, as potencialidades e fragilidades dos estudantes

no início e ao final do ano letivo, subsidiando o redimensionamento de ações pedagógicas e favorecendo o planejamento contínuo e alinhado às necessidades reais da rede municipal.

2.3 Prova Paraná

A Prova Paraná constitui um dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), sendo voltada à análise do desempenho dos estudantes da rede pública estadual e das redes municipais que aderiram voluntariamente ao sistema. A proposta da avaliação é fornecer dados diagnósticos que possam orientar a tomada de decisões pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino com base nos direitos de aprendizagem definidos pelos currículos oficiais.

Essa avaliação é realizada três vezes ao ano, envolvendo turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, e da 1ª à 3ª ou 4ª série do Ensino Médio e da Educação Profissional. As matrizes de referência utilizadas na elaboração das provas são construídas com base nas habilidades prioritárias para cada etapa da escolarização, tomando como fundamentos o Currículo da Rede Estadual e o Referencial Curricular do Paraná.

Para potencializar o uso pedagógico dos dados gerados, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná disponibiliza um aplicativo de correção digital, que processa os resultados e os organiza em relatórios no formato Power BI. Esses relatórios possibilitam a análise detalhada do desempenho dos estudantes e servem de base para a definição de estratégias voltadas à recomposição de aprendizagens e ao aprimoramento das práticas docentes (PARANÁ, 2025).

2.4 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constitui uma das principais ferramentas de diagnóstico da educação pública brasileira. Por meio deste, são produzidos dados contextuais que possibilitam a análise da qualidade da educação ofertada no país, abrangendo múltiplos fatores que influenciam o processo educacional.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o SAEB trabalha com sete dimensões consideradas essenciais para compreender a qualidade da Educação Básica: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade e cidadania, direitos humanos e valores (BRASIL, 2025).

Os instrumentos utilizados pelo SAEB para a coleta de dados incluem testes e questionários. Os testes são aplicados aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, em formato impresso, abrangendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A participação das escolas pode ser censitária ou amostral, a depender da área do conhecimento avaliada. Enquanto as provas de Língua Portuguesa e Matemática são geralmente aplicadas de forma censitária, as de Ciências da Natureza e Ciências Humanas seguem uma metodologia amostral.

Além dos testes, são aplicados questionários digitais a diferentes atores do sistema educacional, como diretores e professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como aos secretários municipais de educação. No caso da Educação Infantil, não há aplicação de testes aos estudantes, sendo a coleta de dados realizada exclusivamente por meio de questionários respondidos por diretores, professores e gestores municipais, com participação amostral das unidades escolares.

Esses instrumentos fornecem subsídios relevantes para o planejamento e avaliação de políticas públicas educacionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão escolar em diferentes contextos da Educação Básica brasileira.

Com o objetivo de recompor habilidades essenciais e preparar os estudantes para avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foi desenvolvido o material Aprova Brasil, concebido como um recurso complementar ao material didático convencional. Esse conjunto inclui cadernos consumíveis com atividades alinhadas à matriz de referência do SAEB, organizadas em blocos de lições, além de simulados voltados ao desenvolvimento das competências leitoras e matemáticas (SOLUÇÕES MODERNA, 2025).

A Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), aderiu ao programa educacional Aprova Brasil, promovendo a distribuição dos materiais a diversos municípios do estado. No município de Curitiba, os materiais foram entregues no mês de junho aos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de fortalecer as aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e documental, voltado à identificação e análise das avaliações externas em larga escala aplicadas na rede municipal de ensino de Curitiba/PR durante o ano letivo de 2025. A pesquisa tem como objetivo identificar as avaliações previstas para esse período, especificando as áreas do conhecimento avaliadas, os anos de escolaridade contemplados e a frequência de aplicação.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca compreender determinados fenômenos a partir do seu contexto, valorizando os significados e interpretações atribuídos aos dados coletados. No caso desta investigação, os dados foram produzidos por meio da análise de publicações oficiais e cronogramas divulgados pelos órgãos responsáveis pelas avaliações, tais como a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

A análise dos dados documentais segue os princípios da abordagem qualitativa, permitindo examinar as características das avaliações aplicadas no contexto educacional municipal. A organização e a interpretação dos dados foram orientadas por referenciais teóricos que tratam das avaliações externas, com destaque para Tolentino-Neto e Amestoy (2023), que discutem o papel e os desafios das avaliações externas no Brasil.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No ano letivo de 2025, os estudantes da rede municipal de ensino de Curitiba, no estado do Paraná, participarão de quatro avaliações externas de larga escala, promovidas em diferentes esferas administrativas (municipal, estadual e nacional). A tabela a seguir apresenta as principais características de cada avaliação externa de larga escala aplicada na rede municipal de Curitiba.

Tabela 1 – Avalições externas em larga escala, no âmbito da SME Curitiba/PR

Avaliação	Áreas	Público	Período/Abrangência
Fluência Leitora CAED	Capacidade de leitura de palavras, pseudopalavras e textos	2º ano Ensino Fundamental	Anualmente/Nacional Início e término ano letivo
Prova Curitiba	Língua Portuguesa, Matemática, Produção de Texto e Ciências	2º ao 9º ano Ensino Fundamental	Anualmente/Municipal Início e término ano letivo
Prova Paraná	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Inglesa Filosofia, Biologia, Física, Química, Sociologia, Educação Financeira e Pensamento Computacional	2º e 5º ano do Ensino Fundamental 3ª e 4ª séries Ensino Médio	Anualmente/Estadual 1º edição: maio 2º edição: agosto 3º edição: novembro
Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)	Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas	Educação Infantil 5º e 9º ano Ensino Fundamental Ensino Médio	Bienal/Nacional Outubro/Novembro

Fonte: elaborada pelas autoras (2025)

A Avaliação de Fluência Leitora, organizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), de abrangência nacional, tem por objetivo aferir a capacidade dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em ler palavras, pseudopalavras e textos. Essa avaliação é aplicada duas vezes ao ano, no início e ao final do calendário letivo.

A Prova Curitiba, de caráter municipal, é aplicada anualmente e contempla os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática,

Produção de Texto e Ciências, envolvendo estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No âmbito estadual, realiza-se a Prova Paraná, também de periodicidade anual, com três edições previstas para os meses de maio, agosto e novembro. Essa avaliação abrange os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Inglesa. Para o Ensino Médio, a avaliação contempla os componentes de Filosofia, Biologia, Física, Química, Sociologia, Educação Financeira e Pensamento Computacional.

Por fim, os alunos também participarão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de abrangência nacional e periodicidade bienal, cuja aplicação ocorre entre os meses de outubro e novembro. O Saeb contempla estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as avaliações externas em larga escala previstas para o ano letivo de 2025 na rede pública municipal de ensino de Curitiba, especificando suas áreas de conhecimento, o público-alvo e a periodicidade de aplicação. A partir da análise documental de publicações oficiais e cronogramas institucionais, foi possível constatar a realização de quatro avaliações distintas: Avaliação de Fluência Leitora (CAEd), Prova Curitiba, Prova Paraná e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Essas avaliações são promovidas por diferentes esferas administrativas municipal, estadual e nacional e possuem objetivos complementares, voltados ao monitoramento da aprendizagem e ao planejamento pedagógico. A análise evidenciou que, embora cada avaliação tenha finalidades específicas, há uma concentração significativa de instrumentos avaliativos ao longo do ano letivo, o que demanda atenção por parte das redes de ensino quanto à articulação entre as práticas de avaliação e o currículo.

É importante considerar, conforme destacam Tolentino-Neto e Amestoy (2023), que os testes padronizados, embora necessários, são insuficientes para promover a melhoria da qualidade da educação, a qual não pode ser reduzida

ao desempenho estudantil. Os autores chamam a atenção para a crescente valorização da avaliação em larga escala como instrumento central de regulação das políticas públicas, o que pode resultar na inversão entre meio e fim, ou seja, a avaliação passa a assumir maior relevância do que o próprio objeto avaliado o processo educativo em sua totalidade. No limite, como observam os autores há o risco de substituição das avaliações escolares tradicionais pelas avaliações externas padronizadas, a exemplo do que já ocorre em determinados ciclos escolares em países como Nova Zelândia e Austrália.

Diante desse cenário, o presente estudo contribui para o debate sobre o papel das avaliações em larga escala na educação básica e oferece subsídios para reflexões futuras acerca da gestão do tempo pedagógico, da coerência entre avaliações e diretrizes curriculares e da utilização dos resultados como ferramenta de apoio à prática docente.

Recomenda-se que pesquisas posteriores aprofundem a análise sobre os impactos dessas avaliações na aprendizagem dos estudantes e na formação continuada dos professores da rede pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/relatorio-anual-de-atividades-e-gestao-do-inep-2024/avaliacoes-e-exames-educacionais/avaliacoes-exames-nacionais/saeb. Acesso em: 13 jun. 2025.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Ensino fundamental de qualidade para todos: uma proposta para a definição de um padrão mínimo e seus efeitos na equidade e eficácia do sistema educacional brasileiro**. Brasília: INEP, 2008.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Fluência.** Disponível em: https://caeddigital.net/tecnologias-2/fluencia.html. Acesso em: 11 mai. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Prova Paraná: apresentação.** 2025. Disponível em: https://www.provaparana.pr.gov.br/apresentacao. Acesso em: 01 jul. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA**. Rede municipal de ensino começa aplicação da Prova Curitiba.** Prefeitura de Curitiba, 15 abr. 2025. Disponível em: curitiba.pr.gov.br. Acesso em: 23 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Prova Curitiba.** Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/prova-curitiba/12325. Acesso em: 7 jul. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

SOLUÇÕES MODERNA. **Aprova Brasil.** Soluções Moderna, 2025. Disponível em: https://www.solucoesmoderna.com.br/produto/aprova-brasil/. Acesso em: 04 jul. 2025.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli B. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios.** São Paulo: Cortez Editora, 2023.

CAPITAL CULTURAL E DESEMPENHO ACADÊMICO: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU PARA COMPREENDER A EVASÃO UNIVERSITÁRIA

Sara Priscila Mieles Branco[1]

Patricia Franzoni[2]

RESUMO

Este estudo discute a evasão universitária a partir da perspectiva do capital cultural, embasado na teoria de Pierre Bourdieu. Entende-se que o desempenho acadêmico e a permanência no ensino superior dependem de fatores institucionais, individuais e estão fortemente associados às desigualdades de origem social e às disposições adquiridas ao longo da trajetória escolar e *background* familiar dos estudantes. A pesquisa tem característica bibliográfica e documental, com literatura embasada em estudos acadêmicos nacionais e internacionais sobre evasão, bem como na teoria de Bourdieu sobre os capitais (econômico, cultural, social e simbólico). A pesquisa evidencia que diferenças no repertório cultural interferem diretamente na experiência dos estudantes e em suas chances de permanência. Os resultados mostram que estudantes com menor capital cultural acumulado têm mais dificuldade de acompanhar as exigências do ensino superior, o que pode levar à desmotivação e à desistência. Estudantes com menor capital cultural acumulado possuem maior dificuldade em relação a adaptação às exigências e dinâmicas do ensino superior, o que pode resultar em desmotivação, sensação de inadequação e abandono do curso. A discussão propõe que políticas institucionais de permanência devem ir além do apoio financeiro e considerar a dimensão simbólica e cultural da inclusão universitária. O estudo reforça a importância de compreender a evasão não apenas em números, mas como expressão de desigualdades estruturais que atravessam o espaço universitário.

Palavras-chave: Evasão universitária. Capital cultural. Pierre Bourdieu. Desempenho acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

Uma das principais e crescentes preocupações no espaço acadêmico é a evasão de discentes em Instituições de Ensino Superior (IESs) (Guerra *et al*., 2019). Inicialmente, é interessante conceituar “evasão”, por se tratar de um fenômeno desafiador e delicado, não apenas por ser considerado uma perda social, acadêmica e econômica, mas por ser visto como responsabilidade social das próprias IESs, o que o torna um tópico de interesse para análise da área educacional (Coimbra *et al*., 2021). A literatura encontra uma relação entre desempenho acadêmico e evasão, levando em consideração a hipótese de que uma das motivações para a decisão do aluno

[1] Mestranda em Contabilidade (FURG), Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNpq), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: sbranco091@gmail.com
[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas (FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestra em Economia (UFPB/João Pessoa), Graduada em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br

evadir seria o desempenho acadêmico insatisfatório e a integração precária ao ambiente universitário (Ambiel, 2015).

É possível colocar a evasão enquanto ação ditada por reações dos indivíduos frente à sua realidade, seguindo a análise de Bourdieu que visualiza o espaço como um campo de luta, com bens econômicos e fatores de produção (Luz, 2020). A evasão do aluno pode ser consequência de seu desempenho acadêmico insatisfatório e de contexto pessoal.

A quantidade de estudos sobre evasão é significativa, mas o fenômeno segue acontecendo, o que demanda novas abordagens para sua compreensão. Assim sendo, este artigo propõe uma análise da evasão universitária a partir da perspectiva do capital cultural, embasado na teoria de Pierre Bourdieu. Entende-se que o desempenho acadêmico e a permanência no ensino superior dependem de fatores institucionais e individuais, mas estão também fortemente associados às desigualdades de origem social e às disposições adquiridas ao longo da trajetória escolar e do *background* familiar dos estudantes (Bourdieu, 2013).

A pesquisa busca, assim, compreender como as diferenças no capital cultural dos estudantes podem interferir diretamente em sua experiência universitária e em sua decisão de permanência. Portanto, o objetivo geral deste estudo é investigar como o capital cultural, à luz da teoria de Bourdieu, influencia a evasão de estudantes universitários, buscando evidenciar que a dificuldade de adaptação às exigências do ensino superior pode estar ligada a um menor capital cultural acumulado, que resulta em desmotivação e no abandono.

2 A TEORIA DE BOURDIEU: OS TIPOS DE CAPITAL

Para Bourdieu, o capital não se restringe ao aspecto econômico, mas se manifesta em múltiplas formas: capital econômico, cultural, social e simbólico, cada um com suas particularidades e formas de conversão (Sapiro, 2020). Bourdieu chama de “capital” tudo aquilo que pode estar em jogo nas disputas entre os agentes sociais, funcionando como meio de conquista, de possibilidade supostamente acessíveis; ainda, o capital pode ser denominado como toda força social com potencial de gerar efeitos nas dinâmicas de competição existentes na sociedade (García, 2023). O capital é um elemento importante da formação social e das relações sociais,

desempenha um papel importante na dinâmica social e é representado pelos diversos tipos de recursos econômicos, culturais e sociais que os indivíduos acumulam para conquistar reconhecimento e influência na sociedade (Chevallier; Chauviré, 2011; Kóvacs; Pusztai, 2024).

Ao falar de capital cultural, Bourdieu tenta descrever todo o mundo social em uma abordagem das estruturas sociais enquanto história acumulada (Zarycki, 2009). Bourdieu entendia que habilidades, até as de sobrevivência acadêmica, eram adquiridas socialmente, haveria indivíduos de ordem cultural e econômica maior que outros, que performariam habilidades gerais melhor que aqueles com menos capital cultural e econômico (Silva Filho; Abreu, 2023).

O capital cultural está composto por um acumulado de bens simbólicos associados a conhecimentos adquiridos tais como: competências em determinado(s) campo(s) de saber, ser culto, domínio pleno de linguagem, retórica, conhecer o mundo social e seus códigos e se reconhecer nele (Chevallier; Chauviré, 2011). As instituições de educação produzem esse capital cultural que é ofertado de forma igualitária para o corpo discente, mas que depende do aluno o seu êxito acadêmico (García, 2023).

Este capital cultural também tem relação com realizações materiais e pode-se manifestar socialmente através de diplomas, sucesso em concursos, títulos e outros que permitem o reconhecimento público da sociedade e do Estado às competências de um indivíduo (Chevallier; Chauviré, 2011). Nisto, surge o termo “exploração” ou “dominação” do mundo cultural, em que os seres “dominantes” acessam com uma facilidade maior os meios de legitimação social; da mesma forma, a hipótese sobre a desigualdade de tempo, que pode ser relacionada à “dominação” de um ser sobre outro que não dispõe do mesmo tempo que ele, por exemplo, por condições sociais (García, 2023).

O capital cultural não é herdado nem adquirido sem esforços próprios, é construído através do trabalho contínuo e constante de aculturação e aprendizagem, com o propósito de apropriar-se deste conhecimento e torná-lo seu, transformando a si mesmo e transformando o ser social que é (Chevallier; Chauviré, 2011). Uma das grandes contribuições de Bourdieu no conceito de capital cultural diz sobre o uso da cultura como meio de alcançar vantagens econômicas e sociais (García, 2023). De fato, requer não apenas tempo, como também recursos materiais, principalmente

financeiros para adquirir o capital cultural, isto faz com que esteja estreitamente alinhado ao capital econômico (Chevallier; Chauviré, 2011).

É a análise de capital cultural que permite visualizar a desigualdade de rendimentos acadêmicos em alunos de diferentes classes sociais, o que atribui o título de “êxito acadêmico” a um aluno com benefícios específicos (tempo e recursos) no “mercado educacional” (Chevallier; Chauviré, 2011). Todavia, é o acesso ao capital cultural pela escolarização o que sustenta a constituição da classe média brasileira contemporânea como parte social vinculada ao “trabalho intelectual”, diferenciando das classes populares, em que a inserção se dá majoritariamente em ocupações de “trabalho manual”, pela ausência ou limitação de acesso a este tipo de capital (Souza, 2018).

Nesse sentido, o sistema educacional salientaria as desigualdades culturais presentes em um grupo de alunos através da enfatização da reprodução das posições dominantes (Chevallier; Chauviré, 2011). Neste desequilibro social, o peso do capital cultural surge como “requisito” ou condição para que o discente alcance o êxito acadêmico, dependendo de seu estilo de vida (práticas culturais, gastos e investimentos na sua educação) (Sapiro, 2020).

A distribuição geográfica de recursos e o acesso a oportunidades podem reforçar as desigualdades que existem em um meio social, indivíduos em comunidades marginalizadas podem enfrentar barreiras/ dificuldades sistêmicas devido a sua posição (Poupeau, 2015). Assim, apesar do desempenho acadêmico insatisfatório/satisfatório, o aluno pode ser privado das condições necessárias à conclusão do ensino superior, por estar em posição socialmente desfavorável. A dinâmica social cria um ciclo em que a segregação espacial e a estratificação social se reforçam mutuamente, tornando difícil para os indivíduos transcenderem seu contexto social (Pilario, 2009).

O conceito de capital social entra na abordagem bourdieusiana referindo-se ao tamanho e qualidade de rede de contatos que um indivíduo tem, suas amizades, conhecidos, conexões, relações com outros agentes cujo capital dão a um indivíduo maior “consistência social” (Mudd *et al.*, 2023; Chevallier; Chauviré, 2011). Assim, um espaço social corresponde às diversas posições que o compõe e à forma em que as organizações se justapõem em relação às posições sociais (Bourdieu, 2013).

Bourdieu também adentra na análise institucional enquanto espaço de transmissão de conhecimento e aparentemente democrático para todos os alunos, construindo uma crítica às instituições educacionais como órgão que fomenta o desequilíbrio já presente entre alunos (Silva, 2014). Interpreta escola e educação através de uma perspectiva de forte relação entre desempenho acadêmico e origem social, tratando da frustração de jovens de classe média perante o sistema educacional (Nogueira; Nogueira, 2002).

Bourdieu defende que a posição social de um indivíduo influencia sua visão de mundo; em um estudante, as trocas simbólicas que acontecem no espaço social que o autor menciona, estão nas condutas, normas, elementos, linguagem e desenvolvimento dentro do espaço universitário (Mattos; Fernandes, 2022). De forma geral, são os conjuntos de recursos e potencial que permitem o interconhecimento e interreconhecimento em uma rede de relações; trata-se de pertencer a um certo grupo com propriedades semelhantes e vínculos úteis ao indivíduo (Chevallier; Chauviré, 2011).

Indo além, o capital social tem potencial multiplicador de poder em um indivíduo, é ele quem garante o reconhecimento, de forma que os bens materiais e as riquezas dos demais agentes da rede de cumplicidade se incrementam ao agente central (Chevallier; Chauviré, 2011). Este capital permite ao aluno com rendimento inferior caminhos para um certo tipo de emprego, por exemplo; e assim, o capital social, semelhante ao capital cultural, é um ativo essencial para definir equilíbrio de poder entre indivíduos que competem nos mercados (Lehmann, 2007; Sapiro, 2020).

Esta rede de confiança permite o acesso a recursos de diversos tipos, podendo ser herdado de relações familiares, ou representado por pertencimento a uma organização ou título de nobreza (García, 2023). Através de práticas sociais como congressos, seminários ou recepções é que acontecem as trocas que permitem o contato com agentes que interessem a um indivíduo, sua causa e posição (Chevallier; Chauviré, 2011).

O capital econômico tem relação com recursos materiais, que podem ser convertidos em dinheiro, posse de riquezas financeiras ou materiais, é parte importante da formação social (Mudd *et al.*, 2023; Chevallier; Chauviré, 2011). Nas sociedades capitalistas, o acúmulo de capital econômico é o princípio dominante da dinâmica social quando o campo, o espaço se torna autônomo (Sapiro, 2020).

Sobre o capital econômico, Bourdieu acredita que o desempenho escolar desigual entre indivíduos de condições diferentes, varia de fato, baseando o sucesso acadêmico ao lucro do aluno (Zarycki, 2009). Bourdieu defende que deficiências nos capitais, muito presentes em famílias economicamente e culturalmente desfavorecidas, podem explicar o fracasso escolar (Silva Filho; Abreu, 2023).

O capital se torna uma ferramenta que oferece poder para com outros indivíduos e consolida a posição do indivíduo de forma relevante, a destacar-se pelo valor e influência alcançados no espaço com a força do capital (Qu; Song, 2025). A visão de Bourdieu é utilizada para a análise de poder de escolha de opções de escolarização, escolhas acadêmicas baseadas em seu *background* familiar, com condições econômica, social e cultural mais favoráveis (Yoon, 2024).

Todo capital (social, cultural e econômico) possui uma tendência a funcionar como capital simbólico, ele acontece quando o agente social obtém reconhecimento explícito ou prático, como o de um sobrenome de família importante (Chevallier; Chauviré, 2011). Ao juntar os capitais no capital simbólico, Bourdieu defende que esta é a forma de ser percebido pelos demais agentes sociais, trata-se de qualquer diferença/prestígio e é acumulado através da nominação, oficialização e institucionalização (García, 2023).

O capital político também entra como forma do capital simbólico, com a ostentação de determinada função ou organização, ou pelo prestígio pessoal, alcançado com o reconhecimento adquirido em outros campos sociais (García, 2023). Dessa forma, o capital político é constituído também por capital social, recursos econômicos, programas, domínio de linguagem política, sendo uma luta que, para o agente político, permite-o acumular créditos e evitar descréditos (Sapiro, 2020).

Ao falar do campo político, Bourdieu entende que é um pequeno mundo social dentro do grande mundo social, com propriedades, ações, relações e processos que se revestem de forma única, com potencial de organizar de forma díspar a sociedade, em consequência da desigualdade política (Bourdieu, 2011, 2004). A maneira em que a sociedade se estrutura também é resultado, além de desigualdades econômicas, sociais e culturais, da desigualdade política (Bourdieu, 2004).

A ideia central de Bourdieu postula que as redes sociais funcionam como um ativo valioso onde "as conexões podem ser lucrativas" e podem ser "investidas" para gerar retornos (Smith, 2020). Quando analisados os aspectos internos e externos que

influenciam o desempenho acadêmico de um aluno, e se verifica que estes podem determinar a prioridade dele e o grau de disposição que apresente em abdicar de elementos do seu meio e de sua vida para sua formação em uma IES, o espaço, o meio social, a política, a economia e a Instituição em si verificam grande influência na conclusão do Ensino Superior para o aluno.

3 METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como uma revisão de literatura, de natureza qualitativa e abordagem teórico-interpretativa. A proposta foi de reunir, analisar e discutir produções acadêmicas que tratam da evasão universitária à luz da teoria dos capitais, formulada por Pierre Bourdieu. Para tanto, foram selecionados livros e artigos científicos publicados nos últimos anos, assim como obras de Bourdieu, com ênfase em sua concepção de capital cultural, capital social, capital econômico e capital simbólico.

A seleção dos materiais levou em consideração sua relevância ao tema de evasão e permanência, selecionando e priorizando textos que tratem das desigualdades educacionais e a influência da origem social da trajetória acadêmica. A análise ocorreu por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos, com o objetivo de identificar como esses capitais interferem nas experiências de estudantes de IESs, especialmente no que diz respeito à permanência e à evasão. Se trata de um estudo analítico a partir do conhecimento previamente consolidado na literatura da área.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura mostra que o capital cultural representa um fator determinante na permanência ou evasão de alunos no ensino superior. Autores que dialogam com a teoria de Bourdieu ressaltam que a familiaridade com o universo acadêmico (incluindo domínio da linguagem formal, repertório cultural, hábitos de estudo e leitura) tende a favorecer os alunos oriundos de famílias com maior escolarização e acesso a bens simbólicos, enquanto estudantes de classes populares enfrentam dificuldades estruturais para se adaptar às exigências institucionais.

O capital social, por sua vez, manifesta-se nas redes de apoio que os alunos constroem ou já possuem antes de ingressar na universidade. A falta de vínculos com colegas, professores ou grupos de pertencimento acadêmico pode aumentar o sentimento de solidão e de não pertencer, comprometendo a integração ao ambiente universitário. Já o capital econômico está diretamente relacionado à capacidade de acesso a recursos educacionais (livros, internet, transporte, moradia) e à possibilidade de dedicar-se aos estudos sem a necessidade de conciliar trabalho em tempo integral, por exemplo.

Por fim, o capital simbólico aparece como uma dimensão transversal que legitima ou deslegitima a presença do estudante na universidade, a depender de sua trajetória e do reconhecimento social de sua formação. A evasão, nesse contexto, deixa de ser compreendida como uma decisão isolada e passa a ser interpretada como um fenômeno complexo, estrutural e atravessado por múltiplas desigualdades, que exigem leitura crítica e políticas institucionais mais sensíveis à realidade única de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão da literatura foi possível compreender que a evasão no ensino superior não decorre apenas de dificuldades pedagógicas ou escolhas individuais, mas reflete um conjunto de desigualdades sociais, econômicas e simbólicas que determinam a permanência dos estudantes nas IESs. Utilizando a teoria dos capitais de Bourdieu como base analítica, esta pesquisa demonstrou como o acúmulo/ausência de capital cultural, social, econômico e simbólico pode interferir diretamente no desempenho acadêmico, na adaptação institucional e na permanência discente.

Ao focar no capital cultural como ponto de partida, o estudo propõe que as políticas de permanência reconheçam a diversidade de trajetórias e necessidades de cada estudante. A evasão deve ser percebida como um fenômeno que expressa desigualdades estruturais profundas, muitas vezes reproduzidas dentro do próprio espaço universitário.

Embora se trate de uma revisão teórica, o trabalho contribui para expandir o olhar sobre a evasão e subsidiar futuras pesquisas empíricas que explorem a vivência dos estudantes a partir dessa perspectiva. Reconhecer a evasão como problema

social e não apenas como indicador é um passo importante para a construção de universidades mais equitativas e transformadoras do ponto de vista do discente.

REFERÊNCIAS

AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015. Doi: 10.15689/ap.2015.1401.05

BOURDIEU, P. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, v. 27, p. 133-144, 2013.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista brasileira de ciência política**, p. 193-216, 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CHEVALLIER, S.; CHAUVIRÉ, C. **Diccionario Bourdieu**. Ediciones Nueva Visión, 2011.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e228764, 2021. Doi: 10.1590/S1678-4634202147228764

GARCÍA, J. S. M. Karl Marx, Erik O. Wright y Pierre Bourdieu: Hacia una generalización de la teoría del capital. **Revista Española de Sociología (RES)**, v. 32, n. 1, p. 1-17, 2023. Doi: 10.22325/fes/res.2023.146

GUERRA, L. C. B.; FERRAZ, R. M. C.; MEDEIROS, J. P. D. Evasão na educação superior de um Instituto Federal do nordeste brasileiro. **Revista eletrônica de educação**, v. 13, n. 2, p. 533-553, 2019. Doi: 10.14244/198271992529

KOVÁCS, K.; PUSZTAI, G. An empirical study of Bourdieu's theory on capital and habitus in the sporting habits of higher education students learning in Central and Eastern Europe. **Sport, Education and Society**, v. 29, n. 4, p. 496-510, 2024.

LEHMANN, W. " I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. **Canadian journal of higher education**, v. 37, n. 2, 2007.

LUZ, T. F. D. Campo político a partir da perspectiva de Bourdieu e do poder: implicações no campo jornalístico. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, 2020.

MATTOS, H. C. X. D. S.; FERNANDES, M. C. D. S. G. Desafios simbólicos da universidade: a perspectiva de estudantes sobre a permanência. **Educar em Revista**, v. 38, p. e85943, 2022. Doi: 10.1590/1984-0411.85943

MUDD, A. L.; GROENIGER, J. O.; BAL, M.; VERRA, S. E.; VAN LENTHE, F. J.; KAMPHUIS, C. B. Testing conditionality with Bourdieu's capital theory: How

economic, social, and embodied cultural capital are associated with diet and physical activity in the Netherlands. **SSM-Population Health**, v. 22, p. 101401, 2023.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

PILARIO, D. F. The Politics of (Political) Representation: Perspectives from Pierre Bourdieu. **Hapág: A Journal of Interdisciplinary Theological Research**, v. 1, n. 2, p. 79-99, 2009.

POUPEAU, F. The invention of the state: Bourdieu between Bearn and Kabylia. **Berkeley Journal of Sociology**, v. 59, p. 102-109, 2015.

QU, N.; SONG, W. Constructing integrated career habitus from high school to university: a 'field-habitus' perspective. **Journal of Educational and Social Research**, v. 15, n. 2, p. 12-26, 2025. Doi: 10.36941/jesr-2025-0038

SMITH, M. K. **Pierre Bourdieu on education: Habitus, capital, and field. Reproduction in the practice of education**. The encyclopedia of pedagogy and informal education, 2020. Disponível em: https://infed.org/mobi/pierre-bourdieu-on-education-habitus-capital-and-field/. Acesso em: 07 de julho de 2025.

SAPIRO, G. **Dictionnaire international Bourdieu**. CNRS éditions, 2020.

SILVA, P. F. D. **O que é escola segundo Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Paulo Freire: Uma análise crítica**. 2014. Tese (Doutorado em humanidades y artes) – Universidad Nacional de Rosario, Rosário – AR, 2014.

SILVA FILHO, F. A. D. O. E.; ABREU, W. F. D. Capital Cultural e formação de professores. **Revista Caribeña de las Ciencias Sociales**, v. 12, n. 5., p. 2312-2320, 2023. Doi: 10.55905/rcssv12n5-019

SOUZA, J. Descolonizando o pensamento social: para ir além de Pierre Bourdieu. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 1, p. 139-139, 2018. Doi: 10.4322/2316-1329.054

YOON, E. An invitation to bourdieusian space analysis: Applying Pierre Bourdieu's theory to geospatial research in education. **The bloomsbury handbook of Bourdieu and educational research**, p. 34, 2024.

ZARYCKI, T. Kapita kulturowy – zalozenia i perspektywy zastosowan teorii Pierre'a Bourdieu. **Psychologia Spo eczna**, v. 4, n. 10, p. 12-25, 2009.

META-AVALIAÇÃO: PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES DE FRONTEIRA NA AMÉRICA DO SUL

Prof.ª Ma. Clarice de Fátima da Silva [1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo meta-avaliar o processo de autoavaliação de Universidades de Fronteira na América do Sul. Considera-se, portanto, a seguinte problemática: Como a meta-avaliação possibilita melhorias no processo de autoavaliação institucional de Universidades de Fronteira na América do Sul? Destaca-se como recorte temporal para coleta de dados o relatório final de autoavaliação ano-base 2018 de uma amostra de duas Universidades de Fronteira na América do Sul. Para a coleta de dados foi utilizada fontes primárias e secundárias, assim como a legislação sobre as políticas de avaliação institucional. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e documental. Para a organização e análise de dados, considerou-se a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011), Saldaña (2013) e demais autores como: Gil (2010), Marconi e Lakatos (2017). Para a aplicação dos Padrões de Qualidade Internacionais de Avaliação foi considerado o JCSEE (Joint Committee On Standards For Educational Evaluation). O software ATLAS.ti, versão 8.4.24, foi utilizado para complementar a análise. A política educacional considerada na pesquisa foi a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Brasil para análise dos relatórios das IES. Os resultados desta pesquisa apontam para mudanças significativas na educação superior que embasam, justificam e se norteiam nas políticas educacionais de avaliação institucional das universidades envolvidas. Os dados e resultados sinalizam que uma das instituições atendeu parcialmente os critérios nas etapas de preparação e divulgação, sendo que o ponto de maior fragilidade está na etapa de execução, enquanto, na outra IES, os resultados das etapas de preparação, execução e divulgação do processo de autoavaliação institucional apontam que atendeu aos critérios de qualidade do JCSSE. Por fim, a aplicação da meta-avaliação nas IES possibilitou indicar aspectos de melhoria no processo de autoavaliação institucional dessas Universidades de Fronteira na América do Sul.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Superior. Avaliação Institucional. Meta-avaliação.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais de avaliação institucional na educação superior são essenciais para que as universidades alcancem as melhores condições de qualidade científica e social. A ineficiência dessas políticas é um desafio recorrente para a gestão, corpo docente e administrativo.

A autoavaliação institucional é um processo coletivo de reflexão sobre a

[1] Mestra em Educação, UFFS, claricesilva01@gmail.com

realidade das IES no que se refere às dimensões ensino, pesquisa e extensão e ao processo técnico-administrativo, possibilitando a articulação necessária entre as comunidades interna e externa. Para Libâneo (2011, p. 378) “a avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade de ensino”.

Esta pesquisa envolve uma reflexão sobre as implicações da forma de oferta da educação superior, seus limites, qualidade e responsabilidades. A avaliação é um momento em que a IES se inclina para o levantamento de sua realidade por meio de metodologias e instrumentos que possibilitam uma análise abrangente e profunda sobre sua estrutura e qualidade institucional.

A escolha do tema e das universidades envolvidas nesta pesquisa contempla a busca dos resultados das avaliações de diferentes formatos já concluídas e apresentadas nos relatórios de autoavaliação institucional das IES. Desse modo será possível analisar o impacto dos pontos fortes e frágeis no que se refere à utilidade e precisão da qualidade da avaliação.

Para este estudo foram selecionadas Universidades de Fronteira na América do Sul, localizadas no Brasil. Essas IES possuem como objetivo desenvolver a região de Fronteira na América do Sul, a partir do acesso à educação superior, qualificação profissional, inclusão social, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, promoção do desenvolvimento regional, garantia da qualidade da educação superior e permanência dos alunos nos cursos. Para atender a esses objetivos, as IES buscam a interação e integração das cidades e Estados que compõe as IES de Fronteira, respeitando as características locais e atividades comuns na região. Foi considerada, portanto, a seguinte problemática: Como a meta-avaliação possibilita melhorias no processo de autoavaliação institucional de Universidades de Fronteira na América do Sul?

Na medida em que crescem os debates sobre a qualidade da educação superior, destaca-se a importância da autoavaliação institucional. Por isso, pretende-se, por meio deste estudo, realizar a meta-avaliação no processo de autoavaliação institucional nas Universidades de Fronteira na América do Sul.

O recorte temporal refere-se ao relatório final de autoavaliação institucional ano-base 2018 das Universidades de Fronteira na América do Sul. O relatório de avaliação institucional advém do Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. O SINAES

exige a participação das CPAs das IES que são responsáveis pela implementação do processo de autoavaliação e sua operacionalização. Para tanto, é necessário considerar dois documentos aprovados em 2004 pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES: as diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior; as orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições. Assim, para avaliar a qualidade de um processo de autoavaliação institucional é preciso definir critérios precisos e uma estrutura metodológica objetiva. Por isso, a escolha da meta-avaliação.

Além disso, justifica-se essa escolha porque são IES criadas para suprir a carência de vagas, reverter o processo de litoralização em curso e principalmente contribuir com a qualidade na educação superior na região de Fronteira. A UFFS, é uma universidade de Fronteira localizada para atender pelo menos três diferentes Estados do sul do Brasil que são Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e a UNILA é uma universidade de Fronteira localizada no estado do Paraná na região de Foz do Iguaçu para atender pelo menos três países: Argentina, Brasil e Paraguai. Destaca-se que as duas IES têm em comum na missão o desenvolvimento regional do Mercosul.

Tendo em vista que a aplicação da meta-avaliação é recente nas pesquisas, este estudo poderá ser uma contribuição importante para a gestão das instituições de Ensino Superior. A meta-avaliação é uma avaliação da avaliação como forma de reflexão sobre a metodologia e procedimentos usados na avaliação, gerando novos conhecimentos e uma nova avaliação. Isso permitirá aos gestores visualizarem a principal relevância, originalidade e viabilidade da meta-avaliação**.**

Este estudo tem por objetivo geral meta-avaliar o processo de autoavaliação institucional nas Universidades de Fronteira na América do Sul. Os objetivos específicos são: conhecer as principais políticas educacionais orientadoras e subjacentes ao relatório de autoavaliação dessas Instituições de Ensino Superior (IES); apresentar, conforme o SINAES, os Eixos em comum e as dimensões de avaliação do processo de autoavaliação institucional nas Universidades de Fronteira na América do Sul, identificar os pontos fortes a serem ressaltados e os frágeis a serem melhorados no processo de autoavaliação institucional, mediante a checagem de critérios dos Padrões de Qualidade Internacionais de Avaliação - JCSEE (*Joint Committee On Standards For Educational Evaluation*) nas Universidades de Fronteira

na América do Sul.

Embora a amostra envolva universidades que estejam em locais diferentes, o acesso às informações ocorreu por meio dos sites das universidades. Os processos avaliativos, obtidos por meio de relatórios de autoavaliação das IES, foram objeto de análise. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a análise documental conforme Gil (2010), Marconi e Lakatos (2017). Para a organização e análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2011) e Saldaña (2013), bem como a aplicação da meta-avaliação e dos Padrões de Qualidade Internacionais de Avaliação - JCSEE (*Joint Committee On Standards For Educational Evaluation*), e do auxílio software ATLAS.ti versão 8.4.24, foi utilizado para complementar a análise.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Com as novas diretrizes do século XXI, a educação superior tem a missão de não apenas formar profissionais de nível superior, mas também a responsabilidade da formação cultural, humana e social. A propósito, Ferreira (2018, p.17), afirma que pesquisar sobre a qualidade da educação superior é, fundamentalmente, um exercício que abre caminhos para repensar a própria educação superior em sua totalidade; e, portanto, o desenvolvimento humano.

Assim, o ato de avaliar envolve a determinação de valor para algo. Outros significados podem ainda ser acrescentados ao termo, tais como: o preço, a utilização, a serventia, a validade que se estabelece de algo ou de alguma coisa. (Houaiss, 2001). Segundo o Michaelis Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (2017), avaliar significa "calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de", “supor previamente; julgar segundo certas probabilidades; pressupor, presumir" e, ainda, "apreciar valor de algo ou alguém". Para Dias Sobrinho (1996), o conceito de avaliar pode ser definido como:

> [...] uma ação que não admite neutralidade. Ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada como objeto. É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais. Atribuir significações e emitir juízos de valor, ou seja, avaliar, é reconhecer o mundo da produção humana e as diferenças, é

> responder às perguntas que fazemos a respeito de seus valores ou de suas qualidades. (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 72).

Para compreender a avaliação institucional é necessário conhecer o seu conceito. Conforme Safanelli; Kales; Andrade, Tezza (2018, p.10), a avaliação institucional se constituiu:

> [...] nos estudos e reflexões da Comissão Especial da Avaliação (CEA), teve como ideias principais a integração e a participação, pois entende-se que são conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade.

Nesse sentido, os sistemas avaliativos podem ganhar maior credibilidade e confiabilidade para uma gestão com qualidade. Assim, a educação superior e a autoavaliação institucional são complexas no sentido político, social, filosófico, cultural, pedagógico e nos interesses econômicos. Conforme Ferreira (2018), a avalição na educação superior:

> [...] deveria constituir um movimento proposto a examinar e julgar o passado e o presente de modo a promover o aumento da consciência sobre a identidade, prioridades e potencialidades de cada Instituição de Educação Superior. (FERREIRA, 2018, p.19).

Sendo assim, os enfoques teóricos se comunicam para reflexões sobre as práticas das avaliações, a qualificação dos instrumentos, as particularidades regionais, contextuais e culturais de cada realidade das IES. Para Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais.

> Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, os conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.195).

Por conta disso, as autoavaliações institucionais são estruturadas a partir de várias abordagens, métodos e instrumentos. Segundo Polidori (2009), a prática da avaliação permite reconhecer quatro ciclos avaliativos aplicados na avaliação brasileira:

> [...] o primeiro tratou da construção da agenda (1983-1992), quando houve as experiências isoladas de avaliação pelo país. O segundo denominou-se de formulação da política (1993-1995), com e elaboração do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, que definiu parâmetros e indicadores de avaliação. O terceiro referiu-se à consolidação ou à implementação da proposta governamental (1995 - 2002), apresentou novos mecanismos regulatórios e compulsórios de avaliação, constituiu a base dos processos de regulação e supervisão da Educação Superior. O quarto ciclo, em andamento, corresponde à construção da avaliação emancipatória (2003-atual), que revisou o modelo anterior e criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), (POLIDORI, 2009, p. 444).

A função da autoavaliação institucional nas IES, de modo a valorizar a identidade e diversidade, no início apresentou-se formativa, depois passou a ter uma posição de regulação e controle. Além disso, a experiência da avaliação no passado era somente interna, depois passou a ser interna e externa.

Segundo as diretrizes propostas pelo MEC/INEP/CONAES, as dimensões nas avaliações interna e externa compreendem três focos: instituição e sociedade; políticas educacionais e de pessoal; gestão e apoio. Quanto à avaliação externa, os resultados são considerados pelo Estado para reconhecimento, autorização, credenciamento e destinação de verbas. Também compreende dois elementos que podem ser observados no ENADE: o primeiro elemento é a avaliação dos acadêmicos ingressantes, ou seja, avaliação de consumo; já o segundo refere-se à avaliação na conclusão do curso, ou seja, a avaliação do produto.

A seguir explicita-se sobre meta-avaliação que visa o aprimoramento do processo de autoavaliação das IES. A meta-avaliação foi criada por Scriven em 1969, por meio de padrões e critérios de qualidade, mas desde 1960 outros avaliadores como Stake e Stufflebeam já compartilhavam suas contribuições com Scriven. Em 1975, Stufflebeam realizou pesquisa com padronização para o JCSEE. Em 1981, foi criada a primeira edição dos padrões para avaliações de programas, projetos e materiais educacionais, de autoria do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* - JCSEE.

Sendo assim, a meta-avaliação é uma avaliação da avaliação e sua análise é definida por meio de critérios estabelecidos para identificar fragilidades e potencialidades. Por isso, para a análise do estudo elegeram-se as categorias utilidade e precisão do JCSEE. A meta-avaliação deve ter como propósito fundamental:

> [...] assegurar a qualidade da avaliação que, por sua vez, tem na sua essência julgar o mérito e a relevância de seu foco de atenção, por meio de um processo de indagação sistemática – o mérito no que se refere às qualidades intrínsecas do objeto e a relevância no que se refere ao impacto e à repercussão do objeto-foco em questão. (FIRME E LETICHEVSKY, 2010, p. 185).

Nessa perspectiva, entende-se que esta pesquisa é uma meta-avaliação que focaliza a avaliação já concluída nos relatórios de autoavaliação institucional das IES. “O avaliador deseja saber o que foi feito na avaliação, o que não foi feito, além do impacto da avaliação” (JCSEE, 1994, p. 11). Nesse contexto, conforme Ristoff (2009), a meta-avaliação é um dos principais desafios da CONAES que é aplicada para assegurar:

> [...] que todo o esforço seja, de fato, útil, valha a pena e mereça os recursos humanos e materiais investidos, é preciso, de tempos em tempos, parar para refletir sobre os instrumentos e métodos utilizados, sobre os agentes envolvidos, sobre os objetivos traçados, o cenário em que se opera. (RISTOFF, 2009, p. 54).

Desse modo, a meta-avaliação tem a finalidade de avaliar a qualidade dos resultados dos relatórios finais do processo de autoavaliação, por meio de padrões e critérios. A escolha da meta-avaliação justifica-se por considerar que as categorias de utilidade e precisão contemplam os pontos relevantes de qualquer processo de avaliação quanto a fidedignidade e finalidade das informações coletadas. Essas condições são básicas para contribuição, alinhamento, transformação contínua e para o desenvolvimento institucional.

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), a finalidade da meta-avaliação pode ser resumida em qualificar o objeto avaliado, empoderar os interessados e gerar informações para contínuo aprimoramento técnico. A meta-avaliação é uma proposta de controle para avaliações feitas pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, que em 1994 publicou The Program Evaluation Standards (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

Para Stufflebeam (2001), as meta-avaliações auxiliam os interessados a perceber tanto os pontos fortes - o mérito e o valor - quanto as fragilidades da avaliação realizada. Nesse sentido, os resultados da meta-avaliação justificam a tomada de decisão, o melhor uso de dados e, principalmente, a confiança na gestão.

Portanto, com a aplicação da meta-avaliação e com a utilização do padrão de qualidade da avaliação JCSEE, direciona-se, neste trabalho, para uma contribuição

na qualificação da educação superior, na formação cultural, humana e social da comunidade interna e externa por meio da indicação do grau de atendimento dos critérios de utilidade e precisão conforme o padrão JCSEE.

2.2 RESULTADOS

A partir da leitura, análise dos dados e resultados da aplicação da meta-avaliação com os padrões de qualidade de avaliação JCSEE, nos relatórios de autoavaliação ano-base 2018 das IES que fazem parte deste recorte, destaca o fluxo do processo de autoavaliação nas IES, conforme os indicadores JCSEE para as etapas de preparação, execução e divulgação.

Neste estudo, com os resultados da aplicação da meta-avaliação podemos proporcionar aos interessados das IES, a sua utilização para o acompanhamento das ações com o objetivo de melhoria da qualidade dos serviços prestados a partir das informações coletadas no sentido de qualificar a educação superior, considerando os instrumentos como o software ATLAS.TI e o padrão de qualidade JCSSE, ferramentas essenciais para obter os resultados com rigor sobre o grau de atendimento nas categorias utilidade e precisão em cada etapa do processo de autoavaliação das IES.

Desde modo, vale considerar conforme destaca Dias Sobrinho (2010), que a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais, produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e de responsabilidade social, promovendo dessa forma possibilidades de qualificação da Educação Superior em todos os seus aspectos.

De forma geral, a aplicação da meta-avaliação nas IES possibilitou indicar aspectos de melhoria no processo de autoavaliação institucional dessas Universidades de Fronteira na América do Sul, para esclarecer e compreender se a autoavaliação produziu informação útil e confiável no processo como um todo para a comunidade interna e externa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os resultados da aplicação da meta-avaliação podem proporcionar aos interessados das IES a sua utilização para o acompanhamento das ações com o objetivo de melhoria da qualidade dos serviços prestados a partir das informações coletadas no sentido de qualificar a educação superior, considerando os instrumentos como o software ATLAS.TI e o padrão de qualidade JCSSE, ferramentas essenciais para obter os resultados com rigor sobre o grau de atendimento nas categorias utilidade e precisão em cada etapa do processo de autoavaliação das IES. Por fim, a política educacional mais enfatizada no estudo foi a política brasileira de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cujas diretrizes e dimensões foram utilizadas para a análise dos relatórios das IES. Pesquisar a autoavaliação institucional em Universidades de Fronteira na América do Sul, pode contribuir acadêmica e socialmente para a educação superior, para a pesquisa na área da Autoavaliação Institucional e para a linha das políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira** (1995-2009): do provão ao Sinaes. Avaliação, v.15, n1. 2010.

FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do Sinaes: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de pedagogia no Brasil** [recurso eletrônico], Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FIRME, Thereza Penna.; LETICHEVSKY, Ana Carolina. **O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI**: enfrentando o desafio por meio da meta-avaliação. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 180-195, mai./ago. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Edição – São Paulo: Atlas, 2010.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

JCSEE- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards**: how to assess evaluation of educational programs.2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. http://www.jcsee.org/

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards**: a guide for evaluators and evaluation users: a guide for evaluators and evaluation users. 3rd. ed. Thousands Oaks, CA: Sage, 2011.

JCSEE - JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2018). **Checklist of the program evaluation standards statements Retrievedfrom** https://wmich.edu/evaluation/checklists Acesso em: 16 de abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de pesquisa**. 8ª Edição. São Paulo: Atlas, 2017.

POLIDORI, Marlis Morosoni. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira:** Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v.14, n. 2, 2009.

RISTOFF, Dilvo. **O Sinaes e os seus permanentes desafios**. Universidade Comunitária e Avaliação: os quinze anos do PAIUNG, Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SAFANELLI, Arcângelo dos Santos. KLAES, Luiz Salgado. ANDRADE, Dalton Francisco. TEZZA, Rafael. **Avaliação da Educação Superior: a importância do SINAES nas políticas de avaliações**. AVALIES 2017 – 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179290, Acesso em: 10 de fev. 2020.

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

SCRIVEN, Michael. **Evaluation thesaurus**. 4th. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

STUFFLEBEAM, Daniel L. **Evaluation models. New directions for evaluation**, San Francisco, n. 89, p. 7-98, 2001.

WORTHEN, Blaine. R.; SANDERS, James. R.; FITZPATRICK, Jody. L. **Avaliação de programas:** concepções e práticas. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

UNILA, **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional**, CPA, 2018.

UFFS, **Relatório de Gestão 2009-2019**, Chapecó-SC, CPA, 2019.

BRASIL. Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. **Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 72, abr. 2004.

A EVASÃO NO ENSINO TÉCNICO SUBSEQUENTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DA BUSCA ATIVA

Vanessa Gertrudes Francischi[1]

Eudes Terezinha Nadal Mulinari [2]

RESUMO

A evasão escolar no ensino técnico subsequente representa um desafio complexo, influenciado principalmente por fatores socioeconômicos, como a necessidade de conciliar estudos e trabalho. O objetivo dessa pesquisa foi identificar os estudantes ativos e não matriculados dos cursos de Eletroeletrônica, Mecânica Industrial e Segurança do Trabalho, e por meio de busca ativa, promover seu retorno ou a regularização do vínculo acadêmico. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa e descritiva. O período de coleta dos dados foi entre os semestres 2023/1 e 2024/1, consistindo no levantamento de discentes nesta situação, seguido pelo contato individualizado via mensagem de WhatsApp. Foram contatados 150 discentes, dos quais 44 retornaram ao curso e 48 solicitaram trancamento de matrícula. Assim, um total de 92 estudantes (61,3%) continuaram com vínculo institucional. Também 53 estudantes foram cancelados por portaria do IFSC porque não deram retorno às mensagens enviadas ou mesmo não foram contatados por inconsistências de cadastro telefônico. Conclui-se que, apesar de desafios operacionais, como a necessidade de maior agilidade, de melhores ferramentas de registro, a busca ativa se consolida como estratégia valiosa para a promoção da permanência e êxito, pois evidenciou-se a importância em promover o acolhimento e o diálogo contínuo entre instituição e estudante.

Palavras-chave: Evasão Escolar, Busca Ativa, Educação Profissional, Permanência e Êxito, Ensino Técnico.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional, de nível médio e técnico, ofertada no Brasil, é norteada por diversos estudos e pesquisas no campo da educação e do mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2019, p.20). Com a expansão da rede federal de ensino no país, por meio da Lei no 11.892/2008, houve a ampliação da oferta de cursos com foco na educação profissional em diferentes modalidades e

[1] Mestra em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, IFSC, vanessa.francischi@ifsc.edu.br
[2] Mestra em Estudos Linguísticos, IFSC, eudes.nadal@ifsc.edu.br

níveis de ensino, e assim um aumento do número de vagas nas diversas instituições. Entre essas instituições está o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFSC), com 22 câmpus distribuídos em todas as regiões do estado de Santa Catarina. O IFSC atua na oferta de educação profissional, científica e tecnológica, atendendo à qualificação profissional, educação de jovens e adultos, cursos técnicos, superiores e de pós-graduação.

Localizado na região oeste do estado, o câmpus Chapecó do IFSC, oferta três cursos técnicos subsequentes - Eletroeletrônica, Mecânica Industrial e Segurança do Trabalho, um curso superior de graduação e um tecnólogo, dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, além de cursos de pós-graduação. O município de Chapecó é conhecido como a capital do oeste catarinense por ser um importante centro comercial, industrial e educacional, além de ter o maior censo demográfico da região, com uma população estimada de 275.959 habitantes conforme dados do IBGE (2024).

A dimensão do trabalho é supervalorizada na região, a maioria de nossos alunos são estudantes-trabalhadores, ou seja, conciliam a jornada de trabalho com a dos estudos. E essa jornada, muitas vezes extenuante, traz consigo ainda mais desafios para o processo de ensino e aprendizagem, dentre eles, o fenômeno da evasão escolar, uma vez que o trabalho, em grande número, apresenta-se como um dos principais motivos da desistência ou abandono do curso. O câmpus, vigilante no processo de evasão de seus alunos, em todas as modalidades de ensino que oferta, tem buscado incessantemente estratégias que favoreçam a permanência e o êxito, principalmente do público trabalhador, bem como meios para o retorno dos que abandonaram os estudos.

O IFSC tem Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos seus Estudantes (IFSC, 2018; 2024) os quais apresentam ferramentas metodológicas de acompanhamento e consolidação das ações e projetos para prevenção da evasão escolar em toda a rede. Cada câmpus do IFSC possui uma Comissão Local de Permanência e Êxito (CAPE Local), constituída por representantes dos estudantes, professores, técnicos administrativos e da gestão. A partir dessa organização institucional, cada câmpus desenvolve ações estratégicas de maneira a atender as demandas de cada comunidade e

de cada público, muito peculiar entre as regiões que representam os 22 câmpus do estado, com um grande objetivo, a mitigação dos elevados índices de evasão escolar.

Sabe-se que a "evasão é resultado de um processo complexo, no qual intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais, estas devem ser compreendidas nas suas particularidades, mas também nas suas inter-relações" (DORE e LÜSCHER, 2011, p.785). Em uma instituição multicampi, como o IFSC, com unidades espalhadas por diferentes regiões do estado, o entendimento da evasão escolar exige um esforço aprofundado. Essa questão complexa já não se restringe ao ambiente educacional; é uma problemática de Estado que reflete e é influenciada por uma teia de motivos que vão muito além dos limites da instituição.

O câmpus Chapecó tem implementado diversas ações de acompanhamento e enfrentamento da evasão, que se manifesta de forma expressiva nos cursos técnicos subsequentes e de graduação. Nesse conjunto de iniciativas, a busca ativa[3] por estudantes que abandonaram o curso emerge como uma importante ferramenta. É nesse contexto que a presente pesquisa se insere.

O objetivo geral deste estudo foi identificar os estudantes ativos e não matriculados e, por meio de busca ativa, promover o retorno desses estudantes ao curso. Foram selecionados para essa pesquisa três cursos técnicos subsequentes. A escolha se justificou pela relevância desses cursos para a qualificação profissional da região do grande oeste catarinense e pelos consideráveis índices de evasão que têm apresentado.

Cursos subsequentes possuem entrada semestral com oferta de 40 vagas em cada processo de ingresso. Para o registro da situação acadêmica dos estudantes utiliza-se o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). O termo 'Ativos e não matriculados' é uma denominação utilizada pela Diretoria de Informações Estatísticas (DEIA) do IFSC, foi adotada nos câmpus para designar os estudantes que, apesar de possuírem matrícula ativa no sistema acadêmico, não estão matriculados no semestre vigente e não estabeleceram nenhuma comunicação oficial com o câmpus.

[3] Busca ativa - Termo que será aprofundado ao longo do texto.

Para uma análise aprofundada do problema central, alguns questionamentos são cruciais:

-Quais são as razões para a não efetivação da rematrícula?

-Quais estratégias podem ser implementadas para motivá-los ao retorno?

-Quais são os fatores determinantes para o êxito desse retorno?

-E ainda, como obter essas informações de maneira rápida e eficaz, garantindo que o tempo transcorrido no semestre não se torne um novo fator de evasão?

Esse trabalho possui os seguintes objetivos específicos:

a) Listar os estudantes com matrícula ativa, porém não matriculados no semestre vigente, discriminando-os por curso.

b) Contatar os estudantes identificados com o propósito de incentivar seu retorno ao curso.

c) Registrar e analisar os dados coletados para avaliar o potencial desta ação de intervenção na promoção da permanência e êxito dos alunos.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa descritiva. Conforme Gil 2002, p 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. A escolha por uma abordagem qualitativa favorece a análise e ação individualizada, crucial na busca por estratégias que atendam a casos específicos. Por essa razão acreditou-se no potencial de um trabalho com suporte na busca ativa. Esse termo, originalmente empregado na saúde coletiva, é um processo de grande relevância e hoje também é utilizado na educação. De acordo com Silva (2024, p. 337), "busca ativa" refere-se ao "conjunto de ações realizadas coletivamente com intuito de trazer novamente ao ambiente de aprendizagem o aluno faltoso ou que tenha abandonado os estudos".

Estabeleceu-se como cronograma desta pesquisa os semestres de 2023/1, 2023/2 e 2024/1. Esse recorte temporal coincide com o início de um trabalho institucional com foco na permanência e êxito dos estudantes. Entretanto, é uma ação protagonizada pelo câmpus Chapecó.

O roteiro para o levantamento de dados e a intervenção, conduzido pelo

Departamento de Assuntos Estudantis (DAE), foi implementado no início de cada semestre letivo e pode ser resumido conforme o seguinte:

- Solicitação da listagem: primeiramente, requisitou-se ao Registro Acadêmico (RA) do câmpus a listagem dos alunos ativos e não matriculados no semestre vigente, a partir do sistema SIGAA.

- Essas informações foram confrontadas com relatórios disponíveis no sistema *Datastudio* do IFSC, que oferece uma visualização aprimorada dos dados dos alunos por câmpus e *status* de matrícula, além de outras ferramentas.

- Os coordenadores dos cursos envolvidos também receberam as listagens para ciência e possíveis intervenções, caso necessário.

- Com base no *upload* do arquivo contendo os contatos telefônicos e eletrônicos fornecidos pelos estudantes no ato da matrícula, foi construído um banco de dados. Novas informações de contato provenientes dos coordenadores e de familiares foram acrescentadas progressivamente.

- Em seguida, foram estabelecido procedimentos padronizados para contatar os estudantes, visando verificar incentivá-los a retornar aos estudos e os motivos que os levaram a não se rematricular no curso[4].

A abordagem aos estudantes ativos e não matriculados foi realizada nos três cursos técnicos subsequentes: em Eletroeletrônica (ELE), em Mecânica Industrial (MEC) e em Segurança do Trabalho (TST). Essa comunicação foi realizada por meio de mensagens via WhatsApp. Foi elaborado um texto padrão com uma linguagem simples e acolhedora. Contudo, a mensagem alertava para a importância do retorno ao curso ou da necessidade de cumprir os procedimentos para evitar a perda da vaga por desistência ou abandono, estabelecendo um processo de interação contínua entre instituição e estudante. Canal aberto para dialogar. Entretanto, estabeleceu-se um prazo de cinco dias para que os estudantes respondessem oficialmente a respeito do que se questionava. Eles foram orientados a enviar suas respostas, preferencialmente, por e-mail para o endereço do Registro Acadêmico. Após o término desse prazo, os registros das comunicações foram compilados.

[4] Os motivos não serão tratados neste trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO (Nomear os títulos e subtítulos, inserindo quantos tópicos e subtópicos forem necessários)

2.1 Apresentação e discussão dos dados

A partir da busca ativa empreendida, os dados referentes ao novo status de matrícula foram compilados, evidenciando a transição da condição de "ativo e não matriculado". Esse fenômeno de estudantes ausentes da sala de aula, mas ainda vinculados à instituição, representa um desafio para a permanência e o sucesso na formação técnica. A Tabela 1 apresenta o consolidado dos resultados da busca ativa, realizada durante o período de pesquisa, compreendendo os semestres de 2023/1 a 2024/1, ilustrando o impacto direto da intervenção na reversão desse quadro.

Tabela 1 - Transição de status de estudantes "ativo e não matriculado" resultante da busca ativa.

STATUS DE MATRÍCULA	ELE 2023/1	MEC 2023/1	TST 2023/1	ELE 2023/2	MEC 2023/2	TST 2023/2	ELE 2024/1	MEC 2024/1	TST 2024/1	TOTAL
Retornou ao curso	6	6	5	10	5	3	4	0	5	**44**
Trancado	6	5	9	3	5	11	0	7	2	**48**
Cancelado a pedido	1	1	0	0	1	1	0	1	0	**5**
Cancelado por portaria	8	9	1	7	11	2	4	4	7	**53**
Total	**21**	**21**	**15**	**20**	**22**	**17**	**8**	**12**	**14**	**150**

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração das autoras

2.1.1 Retornos ao curso

O curso de Eletroeletrônica se destacou com 10 retornos em 2023/2, e os números de retorno são relativamente estáveis para TST. A ausência de retornos em Mecânica em 2024/1 é um ponto de atenção. O retorno ao curso é o grande objetivo do trabalho da busca ativa, cada retorno é comemorado. Aluno e instituição precisam encontrar meios para superar as barreiras que

quase levaram o estudante ao abandono. Em cada retorno, forma-se um "compromisso bilateral": o estudante se sente acolhido e fortalecido para prosseguir, enquanto a instituição valida seu esforço de convencimento. Todavia, este é só mais um recomeço. É imperativo que a instituição ofereça um acompanhamento multidisciplinar e proativo (pedagógico, psicológico e assistencial) para que esse aluno não recaia na desistência, assegurando sua permanência e êxito.

2.1.2 Trancamentos de matrículas

Quando o estudante solicita o trancamento de matrícula, o status no Sigaa muda de *Ativo* para *Trancado*, e pode continuar trancado pelo período que corresponde a metade do tempo do curso, ou seja, se o curso tem duração de dois (02) anos, ele poderá garantir sua vaga com o trancamento por um ano. Consideramos que o número de estudantes que solicitaram o trancamento de curso, no período avaliado por essa pesquisa, foi um número significativo, e demonstra que mesmo com dificuldades momentâneas de continuar no curso, o desejo de cursá-lo ainda permanece. O trancamento possibilita que o estudante pause seus estudos e retorne ao curso em semestres futuros, dentro do prazo legal, sem precisar passar por um novo processo de ingresso. O trancamento de matrícula representa uma nova oportunidade que o estudante oferece a si mesmo e à instituição. Esse tempo se revela um recurso precioso: permite ao aluno refletir profundamente sobre suas escolhas e objetivos de vida, e à instituição, por sua vez, analisar e elaborar estratégias eficazes para lidar com os fatores que levam à interrupção dos estudos.

É possível avaliar como positivo o impacto da busca ativa no fortalecimento da relação aluno-instituição. A busca ativa por alunos ativos e não matriculados demonstrou-se eficaz em vários aspectos. Em primeiro lugar, a ação apoiou significativamente a instituição em seu esforço para reengajar estudantes para o retorno aos estudos, principalmente daqueles que necessitavam de estímulo adicional e de um reforço no sentimento de pertencimento. Outro fator de grande relevância foi a compreensão da importância do processo de trancamento de matrícula, especialmente para

estudantes que consideram retornar aos estudos no futuro. Além disso, essa abordagem incentivou os alunos a revelarem os motivos de sua desistência ou trancamento, fornecendo *insights* valiosos para a instituição[5]. A busca ativa, como ferramenta de enfrentamento à evasão escolar, revelou-se de grande potencial para fortalecer as relações entre aluno e instituição, promovendo um processo de escuta ativa e contínua.

Do total de 150 estudantes contatados, 92 permaneceram na instituição, seja por meio do retorno ao curso ou pela efetivação do trancamento de matrícula, isso indica que 61,3% mantiveram o vínculo institucional. Embora os resultados numéricos desta pesquisa possam parecer modestos à primeira vista, uma análise aprofundada revela o grande potencial desta estratégia. Esses dados confirmam uma direção já conhecida por todos na área da educação; reforçam a importância do diálogo e da escuta atenta às demandas dos estudantes e da sociedade, permitindo compreender as subjetividades que motivam o desejo de estudar, contrastando-as com o que a instituição oferece.

Alinhado a isso, o conceito de *busca ativa* construído por Lemk e Silva, (2010, p.286) é usado para "denotar uma postura política de trabalho sob a bandeira da integralidade do cuidado, pressupõe atender às necessidades de saúde para além da demanda espontânea". Acredita-se que o sentido da *busca ativa* na educação não deva ser diferente, afinal, assim como a saúde, a educação é um território político influenciado por diversos fatores que impactam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

2.1.3 Cancelamento a pedido

O cancelamento de matrícula a pedido, assim como o trancamento, constitui um processo acadêmico que demanda comunicação explícita do estudante à instituição. É responsabilidade do aluno formalizar essa solicitação ao câmpus por vias legais. Nesse contexto, o trabalho de busca ativa também teve papel relevante na conscientização de estudantes desistentes em relação à sua vaga em uma instituição pública, tratando da necessidade de registrar formalmente seu pedido de cancelamento. Cinco estudantes solicitaram o

[5] Trabalharemos os resultados deste aspecto em nova comunicação acadêmica.

cancelamento do curso após os contatos, esse dado, embora necessite de maior aprofundamento, pode ser interpretado como um resultado positivo da ação. A informação sobre os procedimentos legais para desistência da vaga, veiculada pela busca ativa, parece ter sido eficaz. Isso sugere que muitos estudantes talvez não tivessem conhecimento dos trâmites formais, e a intervenção do câmpus contribuiu para a organização e a gestão mais eficiente das vagas, beneficiando a própria instituição e futuros ingressantes.

2.1.4 Cancelamento por portaria

O cancelamento por portaria é mais do que um simples indicador de alunos desistentes; ele sinaliza uma ruptura no engajamento entre a instituição de ensino e a sociedade. Esse é um processo legal utilizado pela instituição para cancelar a matrícula de alunos evadidos que não solicitaram formalmente o desligamento e que não foram localizados pela busca ativa. Revela, assim, a perda de um vínculo que a escola deveria ter com esses estudantes, cujas razões para o afastamento talvez não tenham sido totalmente compreendidas ou endereçadas.

O curso de Técnico em Mecânica teve o maior pico, com 11 cancelamentos em 2023/2, seguido por 9 em 2023/1. O curso de TST, por outro lado, mostra uma tendência de aumento, passando de 1 para 7 cancelamentos entre 2023/1 e 2024/1. No total foram 53 estudantes que foram cancelados por portaria do IFSC porque não deram retorno às mensagens enviadas ou mesmo não foram contatados por inconsistências de cadastro telefônico.

A problemática da comunicação é questão de estudo de muitos pesquisadores da área. Conforme aborda LaPlante (2017), há muita dificuldade de localizar os evadidos, pois lembra que frequentemente é uma população que muda de endereço e tem pouca familiaridade com o uso de recursos tecnológicos.

2.2 Avaliação do potencial desta ação

A iniciativa de contato direto com os estudantes demonstrou ser um

recurso valioso contra o abandono escolar, capaz de estreitar os laços entre aluno e escola e gerar um fluxo de escuta atenta e sistemática. A busca ativa possibilitou o acolhimento e instituiu a prática de diálogo aberto e permanente.

Avalia-se que esse fluxo de trabalho para a busca ativa ainda carece de mudança. De alguma forma é preciso que esses alunos sejam contatados com maior brevidade. Reduzir o tempo destinado aos ajustes de matrículas parece ser um caminho possível. Entretanto, reduzir esse tempo para atender a essa demanda com brevidade requer tempo e disponibilidade de servidores. Importa lembrar que o início de semestre é um período de muito trabalho para os setores envolvidos no processo de ingresso. Assim, entende-se que essa questão carece de reflexão institucional, reorganização estrutural e empenho acadêmico.

Outro dificultador encontrado para execução da tarefa está diretamente ligado à dinâmica do contato telefônico. Percebe-se que é necessário melhorar esse contato com o estudante, promovendo um acolhimento/atendimento com escuta qualificada de todos os profissionais que permeiam a vida desse estudante. Estudos realizados por (Garcia, 2020), (Moraes, 2021) apontam que o acolhimento é fator importante para a permanência e o êxito nos cursos do IFSC.

> Faz-se necessário, portanto, ampliar e construir espaços de acolhimento a todas as demandas dos estudantes e articular esforços para apoiá-los em suas dificuldades diversas. Para isso, a articulação com a atuação da equipe interdisciplinar da coordenadora pedagógica é essencial, mas não só. É urgente que todos os atores institucionais estejam capacitados e sejam sensíveis a essas demandas. (MORAES, 2021, p. 240)

O novo plano de acesso, permanência e êxito do IFSC, aprovado no final do ano de 2024, sinaliza a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de evasão, e apresenta a nomenclatura “fatores intervenientes” compreendido como “a relação entre as diversas dimensões capazes de contribuir com a evasão escolar, em detrimento do uso de ‘causas da evasão’, ou fatores univocamente associados a uma dimensão específica, seja do sujeito, da instituição, ou externa a ela” (IFSC, 2024, p. 36)

Considera que cada câmpus do IFSC tem sua realidade específica e que os fatores intervenientes devem ser mapeados considerando a realidade

local. De fato isso é importante, porém temos ainda muito o que avançar, principalmente no que se refere ao acompanhamento institucional do estudante quando ingressa na instituição. Temos ainda ferramentas precárias para o acompanhamento da frequência escolar ou mesmo do rendimento estudantil durante o semestre/ano letivo. Também há uma alta demanda em períodos específicos de virada de semestres letivos com poucos profissionais para realizar o trabalho de busca ativa.

Compreende-se que, muitas vezes, as demandas desses estudantes não podem ser resolvidas por um setor ou por um câmpus, mas sim necessita de empenho institucional e por um conjunto de políticas públicas efetivas da Rede Federal, que garanta condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

2.2 Avaliação do potencial desta ação

A iniciativa de contato direto com os estudantes demonstrou ser um recurso valioso contra o abandono escolar, capaz de estreitar os laços entre aluno e escola e gerar um fluxo de escuta atenta e sistemática. A busca ativa possibilitou o acolhimento e instituiu a prática de diálogo aberto e permanente.

Avalia-se que esse fluxo de trabalho para a busca ativa ainda carece de mudança. De alguma forma é preciso que esses alunos sejam contatados com maior brevidade. Reduzir o tempo destinado aos ajustes de matrículas parece ser um caminho possível. Entretanto, reduzir esse tempo para atender a essa demanda com brevidade requer tempo e disponibilidade de servidores. Importa lembrar que o início de semestre é um período de muito trabalho para os setores envolvidos no processo de ingresso. Assim, entende-se que essa questão carece de reflexão institucional, reorganização estrutural e empenho acadêmico.

Outro dificultador encontrado para execução da tarefa está diretamente ligado à dinâmica do contato telefônico. Percebe-se que é necessário melhorar esse contato com o estudante, promovendo um acolhimento/atendimento com escuta qualificada de todos os profissionais que permeiam a vida desse estudante. Estudos realizados por (Garcia, 2020), (Moraes, 2021) apontam que

o acolhimento é fator importante para a permanência e o êxito nos cursos do IFSC.

> Faz-se necessário, portanto, ampliar e construir espaços de acolhimento a todas as demandas dos estudantes e articular esforços para apoiá-los em suas dificuldades diversas. Para isso, a articulação com a atuação da equipe interdisciplinar da coordenadora pedagógica é essencial, mas não só. É urgente que todos os atores institucionais estejam capacitados e sejam sensíveis a essas demandas. (MORAES, 2021, p. 240)

O novo plano de acesso, permanência e êxito do IFSC, aprovado no final do ano de 2024, sinaliza a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de evasão, e apresenta a nomenclatura “fatores intervenientes” compreendido como “a relação entre as diversas dimensões capazes de contribuir com a evasão escolar, em detrimento do uso de ‘causas da evasão’, ou fatores univocamente associados a uma dimensão específica, seja do sujeito, da instituição, ou externa a ela” (IFSC, 2024, p. 36)

Considera que cada câmpus do IFSC tem sua realidade específica e que os fatores intervenientes devem ser mapeados considerando a realidade local. De fato isso é importante, porém temos ainda muito o que avançar, principalmente no que se refere ao acompanhamento institucional do estudante quando ingressa na instituição. Temos ainda ferramentas precárias para o acompanhamento da frequência escolar ou mesmo do rendimento estudantil durante o semestre/ano letivo. Também há uma alta demanda em períodos específicos de virada de semestres letivos com poucos profissionais para realizar o trabalho de busca ativa.

Compreende-se que, muitas vezes, as demandas desses estudantes não podem ser resolvidas por um setor ou por um câmpus, mas sim necessita de empenho institucional e por um conjunto de políticas públicas efetivas da Rede Federal, que garanta condições para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em resultados parece soar um pouco temeroso nesse complexo universo que envolve o acesso, a permanência e o êxito. Para além do que

pode ser quantificado: retornos efetivados, compromissos de retorno estabelecidos (trancamentos), motivos apontados, está um mar de subjetividade e desassossegos pedagógicos. Entretanto, importa que cada retorno, cada esforço de convencimento, cada contato, se traduza em proximidade, fortalecendo laços, promovendo a empatia e dinamizando o processo para que novas estratégias sejam construídas, também de forma coletiva, na busca por esse ideal comum - permanência e êxitos dos estudantes do IFSC.

Outro aspecto importante para a continuidade desta pesquisa e para a eficácia das intervenções futuras reside na qualificação dos mecanismos de registro dos dados coletados, tanto no registro dos dados quantitativos quanto dos qualitativos. É preciso que o IFSC desenvolva e implemente ferramentas institucionais adequadas para o acompanhamento e registro dos dados coletados, a fim de mapear e subsidiar políticas de combate à evasão.

Esse trabalho é um recorte inicial de uma pesquisa que se debruça sobre as razões da evasão de estudantes na educação profissional. A análise pormenorizada e a discussão dos resultados serão empreendidas em uma etapa posterior. Almeja-se que esta investigação proporcione subsídios consistentes à Comissão Local de Permanência e Êxito, fomentando um processo reflexivo e a concepção de novas ações em colaboração com a comunidade acadêmica, visando mitigar a problemática da evasão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República: [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 26 set. 2022.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

GARCIA, Fernanda Corrêa. **Fatores da (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina - câmpus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos.** 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Departamento de Educação à Distância, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1537. Acesso em: 14 jul. 2025.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

IBGE (Brasil). **Cidades e Estados: Chapecó**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/chapeco.html. Acesso em: 15 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano Estratégico de Permanência e Êxito**. Florianópolis, SC: 2018. Disponível em: ttp://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao23_2018_plano_de_permanencia_e_exito.pdf . Acesso em: 27 set. 2022

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano Estratégico de Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC: Prevenção e Enfrentamento à Evasão Escolar.** Florianópolis, SC: 2024. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/acesso-a-informacao/resolucao_98_consup_plano_acesso_permanencia_exito-pdf. Acesso em: 15 jul. 2025

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - Sigaa.** Relatórios - DAE. Ativos e não matriculados. Acesso em: 18 ago. 2022

LA PLANTE, Matthew D. Tradução: Rosemary Dore. Obtendo sim, e sim, e sim outra vez: a adaptação de princípios de persuasão para a recuperação de evadidos e a abordagem do programa "nenhum evadido" para o reengajamento de indivíduos. In: **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas** / Rosemary Dore, Paula Elizabeth Nogueira Sales, Carlos Eduardo Guerra Silva, (Orgs.). Belo Horizonte: RIMEPES, 2017

LEMKE, Ruben Artur; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado no território. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Vol. 10, núm. 1, janeiro-abril, 2010, pp. 281-295 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844631018.pdf Acesso em 13 jul 2025.

MORAES, Patrícia Maccarini. **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais.** Tese de doutorado Universidade Federal de Santa catarina, Programa de pós graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/acesso-a-informacao/tese-a-permanencia-dos-est

udantes-nos-institutos-federais-de-educacao-atricia_maccarini_moraes-pdf. Acesso em: Acesso em 15 jul 2025.

OLIVEIRA, Flávia A. de C. **Evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres**. Dissertação de Mestrado. Morrinho:GO: IF Goiano, p 19, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/580/1/Dissertacao_Fl%c3%a1via%20Alves%20de%20Castro%20Oliveira.pdf Acesso em 15 jul 2025.

SILVA, Sara Cíntia Ferreira da. Busca Ativa como ferramenta para evitar evasão no projeto saúde com agente. **Revista Novas Tecnologias na Educação.** CINTED-UFRGS, v.22 nº2, setembro, 2024. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/142574/93090 Acesso em 13 jul. 2024.

DO DIREITO À PERMANÊNCIA: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE RESISTÊNCIA

Cristiano Gomes dos Santos[1]
Lívia Andrade Coelho[2]

RESUMO

Este artigo parte do reconhecimento da educação como direito social fundamental e prática emancipadora, especialmente no contexto das populações do campo historicamente marginalizadas pelas políticas educacionais brasileiras. Durante décadas, essas comunidades enfrentaram e ainda enfrentam enormes desafios relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, com escolas precarizadas, ausência de infraestrutura básica, currículos descontextualizados e desvalorização dos seus saberes e modos de vida. O objetivo deste artigo é discutir o processo de implementação do Curso Técnico em Meio Ambiente, integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, iniciado em 2024, no Colégio Estadual do Campo Professora Lúcia Maria Batista da Silva, localizado no distrito de Taboquinhas, município de Itacaré (BA). Trata-se do recorte de uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu,* Mestrado em Educação, em uma Universidade pública localizada no interior do estado da Bahia. O objetivo geral da pesquisa é analisar a implementação desse curso técnico, considerando os aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais envolvidos. Para tanto, adotamos a abordagem qualitativa, estruturada com base na estratégia metodológica do estudo de caso e, para construção dos dados, serão realizadas análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Paulo Freire (1996), Gadotti (2000), Caldart (2004, 2012), Frigotto (2012), Marise Ramos (2008), Molina (2011), e Bernardino-Costa (2022), articulando as perspectivas da educação emancipadora, do currículo crítico e da decolonialidade. Os dados parciais apontam um cenário de precariedade estrutural, fragilidade na formação docente e alta evasão escolar (67,37%), além de baixa valorização dos saberes locais, revelando a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e integradoras. Apesar dos desafios, destaca-se o potencial transformador da proposta do PROEJA quando alinhada às realidades territoriais e culturais dos sujeitos do campo. A pesquisa busca contribuir para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às especificidades rurais e para o fortalecimento de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação do Campo. EJA. PROEJA. Educação Profissional. Políticas públicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação, entendida como um direito social fundamental e um instrumento de transformação individual e coletiva, conforme assegura o artigo 6º da Constituição Federal de 1988, desempenha papel central na constituição de sociedades mais

[1]Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UESC. Professor da Educação Básica da Secretaria de Educação do estado da Bahia. E-mail: cgsantos.ppge@uesc.br.
[2]Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UESC. E-mail: livia@uesc.br

justas, democráticas e inclusivas. Ao longo da história, ela tem sido disputada por diferentes projetos políticos, ora como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, ora como espaço de resistência e emancipação. Conforme Carnoy (1984), a escola pode tanto reproduzir a hegemonia dominante quanto se constituir em espaço de formação da consciência crítica da classe trabalhadora.

Nesse sentido, autores como Paulo Freire (1996) e Moacir Gadotti (2000), defendem uma concepção de educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização e na valorização das experiências concretas dos sujeitos. Nesse sentido, para além da transmissão de conteúdos, a educação deve ser compreendida como um processo intencional, situado historicamente, que articula saberes, culturas, práticas sociais e projetos de vida. Essa compreensão amplia os horizontes da ação pedagógica e desafia as instituições educativas a reconhecerem e acolherem a diversidade dos sujeitos e dos territórios em que estão inseridos.

No entanto, embora a educação seja assegurada constitucionalmente como um direito de todos, sua efetivação plena ainda está marcada por profundas desigualdades, especialmente nos territórios rurais, periféricos e historicamente marginalizados. No caso das populações do campo, os processos educativos foram, durante muito tempo, pensados a partir de uma lógica urbana, desconsiderando as especificidades culturais, sociais, econômicas e territoriais que caracterizam essas comunidades.

Diante dessa realidade de exclusão histórica e silenciamento de territórios, torna-se urgente a construção de uma proposta educativa que reconheça e valorize as singularidades do meio rural. Nesse sentido, a decolonialidade propõe uma valorização dos saberes culturais e das formas de vida dos povos historicamente marginalizados, como os camponeses, quilombolas e indígenas. Como destaca Bernardino-Costa (2022), “a decolonialidade emerge como uma proposta crítica e de resistência à hegemonia eurocentrada”, ao buscar “formas alternativas de viver, pensar e existir” a partir das experiências desses povos.

Essa perspectiva crítica dialoga diretamente com a realidade da Educação do Campo no Brasil, historicamente marcada por um processo de negação de direitos, resultado de um modelo de desenvolvimento excludente e urbano-centrado, que relegou as populações do campo, ribeirinhas, quilombolas e indígenas à margem das políticas públicas educacionais.

Durante décadas, essas comunidades enfrentaram e ainda enfrentam enormes desafios relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, com escolas precarizadas, ausência de infraestrutura básica, currículos descontextualizados e desvalorização dos seus saberes e modos de vida. Diante desse cenário, a educação deixa de ser apenas um direito frequentemente negado e passa a configurar-se como um verdadeiro campo de resistência, marcado por lutas históricas de movimentos sociais, educadores e comunidades comprometidas com uma pedagogia emancipadora, voltada à justiça social e à valorização dos territórios e saberes do campo.

Nesse contexto, a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel estratégico, configurando-se como uma modalidade da educação básica estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, sendo amparada por políticas públicas que visam garantir o direito à escolarização de sujeitos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a educação básica na idade considerada regular.

Contudo, a simples oferta da EJA tem se mostrado insuficiente para atender às especificidades de determinados contextos sociais e territoriais, sobretudo no meio rural. Isso ocorre, em grande medida, porque a abordagem tradicional da EJA frequentemente desconsidera as dinâmicas territoriais, as particularidades culturais e os saberes próprios dos sujeitos do campo – elementos fundamentais para a permanência, a participação e o êxito dos processos educativos voltados a jovens e adultos que vivem em comunidades rurais.

Nesta perspectiva, a questão que orienta a pesquisa que deu origem a esse artigo surge da seguinte indagação: Quais são as características e os desafios do processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), integrado ao Ensino Médio, em uma escola do campo, considerando os aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais envolvidos nessa oferta educacional em curso?

A pesquisa tem como lócus o Colégio Estadual do Campo Professora Lucia Maria Batista da Silva, localizado no distrito de Taboquinhas, município de Itacaré, Litoral Sul do estado da Bahia. A escola, inserida em um território de forte identidade rural e quilombola, enfrenta desafios como a conciliação entre trabalho agrícola e

estudo, a ausência de políticas públicas contínuas e a necessidade de práticas educativas contextualizadas e integradoras entre a formação básica e a educação profissional no contexto rural.

Desta forma, o objetivo aqui é analisar o processo de implementação do Curso Técnico em Meio Ambiente, integrado ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), iniciado em 2024, em uma escola do campo localizada no distrito de Taboquinhas, município de Itacaré, Litoral sul do estado da Bahia, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e organizacionais.

Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo-analítico, conforme argumentam Lüdke e André (1986), por possibilitar a compreensão aprofundada das particularidades do contexto investigado, levando em conta a complexidade das relações sociais e políticas que o atravessam. Será estruturada com base na estratégia metodológica do estudo de caso.

Yin (2016, p. 32) define o estudo de caso como uma investigação empírica que "investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos". Essa abordagem permite uma análise aprofundada das práticas institucionais e pedagógicas, com base em múltiplas fontes de evidência, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da realidade educacional estudada.

Nas próximas seções discutiremos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e a realidade da escola pesquisada.

2. PROEJA e a Educação do Campo: potencialidades, tensões e caminhos possíveis

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), inicialmente instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e posteriormente revogado e substituído pelo Decreto nº 5.850, de 13 de julho de 2006, representou um marco importante na política educacional brasileira.

O programa surgiu como uma estratégia do governo federal para enfrentar a histórica exclusão educacional de jovens e adultos trabalhadores, buscando oferecer uma formação profissional articulada à educação básica, especialmente no nível do

ensino médio. Conforme as diretrizes (BRASIL, 2007), trata-se de uma proposta que visa assegurar o direito à educação a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, articulando saberes científicos e tecnológicos às experiências de vida dos estudantes.

Nesse sentido, o PROEJA vincula-se às políticas de valorização da educação pública e do trabalho, tendo sido concebido como uma proposta pedagógica integrada, fundamentada na formação omnilateral, no reconhecimento dos saberes dos trabalhadores e na superação da dicotomia entre formação técnica e formação geral. Conforme explicitado em suas diretrizes (BRASIL, 2007), essa concepção se insere em uma perspectiva crítica e emancipatória, que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia como elementos centrais da formação humana integral.

Entretanto, apesar de seu potencial transformador, a implementação do PROEJA também tem enfrentado inúmeros desafios ao longo dos anos, sobretudo em contextos rurais, onde a precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de políticas públicas para permanência dificultam a efetivação dos princípios que fundamentam o programa.

Nesse cenário, tornam-se evidentes os desafios enfrentados pelas escolas do campo. Caldart (2004) aponta questões como a infraestrutura inadequada, a escassez de recursos pedagógicos e a formação insuficiente dos educadores, que não atende às necessidades das comunidades rurais. Segundo a pesquisadora, valorizar os saberes e as práticas culturais locais é crucial para contextualizar a educação e favorecer a permanência dos alunos na escola.

Complementando, Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022) enfatizam que uma das principais reivindicações das comunidades do campo é por uma educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade. Isso demanda infraestrutura adequada, bibliotecas, laboratórios, conectividade e professores(as) bem formados, politicamente conscientes e comprometidos com a luta pela educação de qualidade. Trata-se, portanto, de uma reivindicação que ultrapassa o acesso à escola e envolve a construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a superação das desigualdades estruturais, historicamente impostas às populações do campo.

Além disso, os currículos pouco contextualizados, a ausência de políticas de permanência e a frágil articulação entre o ensino médio e a formação técnica dificultam

a consolidação de propostas pedagógicas que dialoguem com as realidades, saberes e potencialidades dos territórios do campo. Conforme argumentam Moreira e Silva (2002), o currículo não é neutro, mas um campo político onde se manifestam e se reproduzem relações de poder, influenciando identidades e perpetuando desigualdades.

Nesse contexto, o currículo tende a refletir os interesses de grupos dominantes, definindo o que deve ou não ser ensinado, enquanto os grupos marginalizados aprendem normas que os mantêm em posições subalternas. Por isso, uma educação crítica e contextualizada assume papel fundamental na desconstrução dessas estruturas, ao promover uma formação democrática e emancipadora, comprometida com a transformação social.

A produção acadêmica sobre o tema reforça a urgência de políticas públicas integradas que articulem a formação básica e profissional com os saberes e as necessidades do campo. Molina (2011) defende que a Educação do Campo deve contribuir para o desenvolvimento territorial e a valorização das identidades rurais. Marise Ramos (2008) aponta a importância de uma formação omnilateral, crítica e emancipatória para os trabalhadores. Frigotto (2012) alerta para os limites estruturais do PROEJA e enfatiza a necessidade de superar uma visão fragmentada entre trabalho, ciência e cultura.

Dessa forma, partimos do pressuposto que implementar o PROEJA nas escolas do campo não pode, de forma alguma, se limitar à simples oferta de um curso técnico. É preciso ir além. Essa compreensão vem sendo construída a partir de experiências desenvolvidas no contexto escolar rural, marcadas pelo acompanhamento cotidiano dos desafios e das potências vivenciados por sujeitos que retornam à sala de aula em busca de novas possibilidades de vida. Essa política pública só faz sentido quando está verdadeiramente conectada com a realidade concreta daqueles que vivem e trabalham nesses territórios, como discutiremos a realidade da escola pesquisada no próximo tópico.

3. Educação e resistência no campo: a experiência do PROEJA em Itacaré-BA

A implementação do PROEJA no campo requer uma abordagem diferenciada, capaz de dialogar com as práticas sociais e produtivas das populações rurais. No estado da Bahia, sua implementação em escolas situadas nesses territórios pode ser

compreendida como um esforço no sentido de construir uma proposta pedagógica contextualizada, crítica e comprometida com os interesses, modos de vida e trajetórias dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), evidenciam que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, caiu 8,3% em relação a 2023, totalizando 2.266.214 estudantes, dos quais 970.232 estão no ensino médio.

Esse cenário é ainda mais alarmante nas áreas rurais, onde apenas 1,4% dos estudantes do campo estão matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Além disso, apenas 4,8% das escolas do campo no Brasil ofertam essa modalidade, revelando a baixa cobertura da política pública.

Ainda segundo dados do Censo (INEP, 2024), as desigualdades estruturais entre o campo e a cidade também se refletem na precariedade da infraestrutura: 62,4% das escolas do campo não possuem laboratório de ciências e 48,3% não contam com biblioteca ou sala de leitura. A escassez de docentes e a elevada rotatividade, é 38% superior à observada nas áreas urbanas, agravam ainda mais a qualidade da educação ofertada no meio rural.

Esses dados evidenciam a existência de obstáculos significativos à permanência dos estudantes da EJA e reforçam a urgência de iniciativas que integrem, de forma contextualizada, a formação básica à educação profissional. Ao promover essa articulação, o ensino profissional pode representar novas perspectivas para os alunos dessa modalidade, contribuindo para sua permanência, valorização social e inserção no mundo do trabalho

Esse panorama nacional dialoga diretamente com a realidade vivenciada no cotidiano da escola do campo, lócus da nossa pesquisa. A oferta do curso Técnico em Meio Ambiente, integrado ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), iniciou no Colégio Estadual do Campo Professora Lúcia Maria Batista da Silva, localizado no distrito de Taboquinhas, município de Itacaré (BA) no ano de 2024, com duração de dois anos e meio (cinco semestres) e 25 vagas destinadas a jovens e adultos com 18 anos ou mais, que já concluíram o ensino fundamental. Atualmente, o curso conta com seis Professores, distribuídos entre os

componentes da formação geral e da formação técnica e uma coordenadora pedagógica, que acompanha os estudantes da EJA e do PROEJA, apoiando o planejamento, a mediação pedagógica e as ações integradoras entre as áreas.

Dados recentes revelam a gravidade da situação educacional enfrentada por jovens e adultos do distrito de Taboquinhas. De acordo com o Censo Escolar de 2024 (INEP, 2024), o total de matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na referida escola era de 95 alunos. Desses, apenas 31 estudantes deram continuidade e foram aprovados, enquanto 64 evadiram, o que representa um percentual de evasão de 67,37%.

Apesar dos esforços da equipe pedagógica, a unidade enfrenta diversas limitações: não possui laboratórios, a biblioteca é improvisada, a conectividade com a internet é instável, alta rotatividade dos docentes e o transporte escolar não contempla adequadamente todas as comunidades da zona rural. A situação é reflexo direto do quadro nacional apontado pelo Censo Escolar (2024).

Essa limitação se agrava ainda mais quando se trata da formação profissional integrada ao ensino médio, especialmente na EJA, a realidade torna-se ainda mais desafiadora. Observa-se a ausência de políticas públicas específicas, a escassez de investimentos, a falta de materiais didáticos contextualizados e o pouco reconhecimento das dimensões culturais e territoriais que caracterizam os sujeitos do campo.

Acreditamos que o PROEJA deve ser desenvolvido com base em práticas pedagógicas que respeitem esse contexto e estejam alinhadas aos princípios da Educação do Campo — que, mais do que um conceito, representam uma forma de compreender e vivenciar a educação a partir do território e dos sujeitos que nele vive. Políticas como essa só alcançarão resultados concretos quando forem pensadas a partir dos próprios territórios e voltadas, de fato, para a transformação social das comunidades que pretendem atender.

4. Considerações finais

A presente pesquisa nasce do compromisso ético, político e pedagógico com a efetivação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para os sujeitos historicamente marginalizados, especialmente aqueles que vivem e trabalham no campo. Reconhece a educação como prática social e direito fundamental assegurado

constitucionalmente, e pretende contribuir com a compreensão crítica sobre os desafios e possibilidades da implementação do PROEJA em territórios rurais, tomando como lócus o Colégio Estadual do Campo Professora Lúcia Maria Batista da Silva, situado no distrito de Taboquinhas, em Itacaré, Litoral Sul da Bahia.

Nesse sentido, ao propor uma análise da implementação do curso Técnico em Meio Ambiente, integrado ao Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos, busca-se evidenciar as condições estruturais, pedagógicas e organizacionais que atravessam essa experiência educacional em seu contexto inicial.

Partimos do pressuposto que a articulação entre Educação do Campo, EJA e Educação Profissional constitui uma estratégia viável para enfrentar os altos índices de evasão, a descontextualização curricular e a desvalorização dos saberes locais. No entanto, reconhece-se que essa articulação ainda encontra inúmeros desafios em sua materialização, entre eles a ausência de políticas públicas permanentes, a fragilidade na formação docente, a precariedade das estruturas escolares e a descontinuidade das ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes.

Nesse contexto, a investigação proposta não pretende generalizar conclusões, mas sim lançar luz sobre uma experiência singular, situada em um território de forte identidade rural e quilombola, cujas dinâmicas e contradições podem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos e à formação profissional no campo. Nesse sentido, espera-se que os resultados do estudo ofereçam subsídios para gestores, docentes e formuladores de políticas comprometidos com a justiça social e com a construção de uma educação contextualizada que transforme e emancipadora.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade. In: RIOS, Flávia Cristina Pereira; SANTOS, Luiz Fernandes Dourado dos; RATTS, Alecsandro (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 142–155.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Situação do Aluno – Matrícula com Situação Informada por Turma. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2024/#/situacao-aluno/matricula-situacao-informada-turma. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Regulamenta o PROEJA e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Acesso em: 2 abr. 2025.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Autores Associados, 1984.
CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação integrada: a escola e o trabalho como mediações necessárias da formação humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/. Acesso em: 10 mai. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).
QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. Educação do campo e pedagogia histórico-crítica: realidade e possibilidades. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Salvador: UNEB, v. 5, n. 8, p. 135–155, jan.–mar. 2022. ISSN 2595-9980. DOI: https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v5.n8.10.

RAMOS, Marise**. A concepção do ensino médio integrado***.* São Paulo: Instituto Federal de São Paulo, 2008. 42 p. Disponível em: https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

CONSIDERAÇÕES SOBRE BRASIL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO

Murilo Barche Alves[1]

Paola Andressa Scortegagna[2]

RESUMO

Este ensaio teórico propõe uma análise crítica da adoção dos parâmetros educacionais promovidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em países periféricos do capitalismo, com especial atenção ao caso brasileiro. Tais parâmetros, centrados na avaliação por resultados, na padronização curricular e na gestão tecnocrática da educação, desconsideram as especificidades históricas, culturais e socioeconômicas dos contextos locais onde são implementados, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades estruturais e pela lógica de dependência econômica. A crítica é fundamentada nas obras Grundrisse (Marx, 2011) e Dialética da Natureza (Engels, 2020), que oferecem um quadro teórico para compreender a educação como instância de reprodução social e terreno de disputa entre forças produtivas e relações de dominação. Em diálogo com autores contemporâneos como Vázquez-Barquero (2002), Chandra (2022), Aribi e Soudien (2021), o texto articula os conceitos de desenvolvimento endógeno, inovação territorial e colonialidade do saber, evidenciando a necessidade de valorizar redes locais e saberes populares como bases para uma educação emancipadora. Ressalta-se que o modelo educacional imposto pela OCDE funciona como instrumento do imperialismo econômico, reproduzindo desigualdades e aprofundando a subordinação dos países periféricos à hegemonia do capital internacional. Além disso, o ensaio destaca a insuficiência das políticas educacionais globalizadas para contemplar a diversidade cultural, social e regional, comprometendo a inclusão e a equidade. Defende-se, assim, uma educação pautada na particularidade, situada e comprometida com a soberania nacional, a singularidade territorial, deslocando o foco da mera adaptação às demandas do mercado global para a construção de políticas públicas e educacionais com foco no desenvolvimento regional endógeno. Tal reestruturação traduz uma possibilidade de ruptura efetiva com a dependência de capital externo e viabiliza a soberania nacional a níveis local e regional, considerando o território brasileiro, favorecendo a autonomia econômico e o protagonismo dos países periféricos na construção de seus próprios futuros.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento endógeno. Sociedade capitalista. Transformação social.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutorando em Educação, UEPG, eternalhas@live.com.
[2] Doutora em Educação, UEPG, paolascortegagna@uepg.br.

A crise estrutural do capitalismo e a ampliação das desigualdades globais lançam novos desafios à formulação de políticas públicas nos países periféricos, sobretudo na área educacional. O Brasil, inserido de forma dependente na lógica do capital internacional, tem adotado diretrizes oriundas de organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas orientações prescrevem reformas orientadas pela eficiência, mensuração de desempenho e padronização de resultados. A partir do final dos anos 1990, a OCDE passou a exercer forte influência sobre o modelo educacional brasileiro, promovendo intervenções que nem sempre dialogam com as demandas locais.

Este ensaio propõe uma crítica teórico-metodológica a essas diretrizes, valendo-se da abordagem do materialismo histórico. A base fundamental do texto reside nas obras Grundrisse (Marx, 2011) e Dialética da Natureza (Engels, 2020), nas quais se estabelecem determinações para compreender a educação como instância histórica da reprodução social e como território de disputa entre forças produtivas e relações de dominação. Em diálogo com esse referencial, são mobilizados textos contemporâneos sobre desenvolvimento endógeno (Vázquez-Barquero, 2002), inovação e crescimento (Aribi; Ben Hassen, 2021), crítica à padronização educacional (OECD, 2021), genealogia do crescimento econômico (Chandra, 2022) e colonialidade na educação (Soudien; Faul, 2025).

A educação tem sido capturada por uma lógica global e neoliberal, afastando-se de seu potencial emancipador e de seu vínculo com os territórios. Diante das desigualdades e da diversidade regional brasileira, é essencial formular propostas que articulem educação, autonomia e desenvolvimento a partir das condições locais. O desenvolvimento endógeno, ao valorizar recursos e saberes próprios, surge como caminho alternativo aos modelos impostos de fora. A seguir, discutiremos essa articulação entre escola, desenvolvimento econômico, políticas públicas e (possibilidades de) transformação social.

2 DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO, TERRITÓRIO E CRÍTICA AO MODUS OPERANDI DO CAPITAL

O conceito de desenvolvimento endógeno, embora amplamente difundido em discursos contemporâneos, adquire sentido crítico apenas quando situado na tradição materialista histórica. Vázquez-Barquero (2002) o define como processo de transformação produtiva ancorado nas potencialidades territoriais e nas redes de inovação local, contrapondo-se aos modelos exógenos que impõem padrões uniformes de crescimento.

Essa formulação permite tensionar a centralidade do território como locus de organização produtiva e social, algo já intuído por Marx em Grundrisse, ao afirmar que o espaço da produção é determinado historicamente pelas formas materiais de apropriação da natureza e do trabalho humano alienado, mediado pelo dinheiro e valor(es) (MARX, 2011).

A concepção de desenvolvimento endógeno é, portanto, incompatível com os modelos de ajuste estrutural promovidos por instituições como a OCDE, que frequentemente desconsideram as especificidades históricas, culturais e materiais dos países periféricos. A construção de estratégias territorializadas exige não apenas índices, números e *rankeamentos*, mas sobretudo uma ruptura consciente com a hegemonia do capital, a qual tende a desarticular os territórios e esvaziar seus potenciais emancipatórios e econômicos, para mantê-los em uma situação de dependência.

Chandra (2022) trazendo uma perspectiva histórica do desenvolvimento endógeno, partindo de Adam Smith, elenca que, apesar dos avanços proporcionados pelas abordagens contemporâneas na compreensão do crescimento econômico, muitas das concepções centrais encontram-se já delineadas nas teorias clássicas. Mas, o que chama a atenção é a importância de políticas públicas orientadas para a promoção da inovação, da educação e do desenvolvimento da infraestrutura como elementos fundamentais para a sustentação de um crescimento endógeno.

Ainda que autores como Romer e Krugman (Chandra, 2022) tenham introduzido elementos como o conhecimento e a geografia, suas formulações permanecem insuficientes para questionar o caráter concentrador e excludente da lógica de acumulação capitalista. Nesse sentido, a análise materialista, antagônica a esta, propõe que o verdadeiro desenvolvimento somente pode emergir do enfrentamento da contradição entre forças produtivas e relações sociais, ultrapassando a noção linear, tecnocrática e teleológica de progresso.

A submissão das políticas educacionais dos países periféricos aos interesses das economias centrais deve ser compreendida como manifestação contemporânea do imperialismo. Trata-se de uma forma de dominação não apenas econômica, mas também epistemológica, institucional e cultural. Como Marx analisou em Grundrisse, o capital tende à expansão ilimitada, incorporando todas as formas de organização social à sua lógica de valorização (Marx, 2011). A educação, nesse processo, é capturada como instrumento de controle simbólico e de reprodução da força de trabalho. Engels (2020) adverte, por sua vez, para o perigo de uma ciência descolada das necessidades humanas reais, convertida em aparato técnico do capital. A difusão de padrões universais de avaliação e currículo, promovida por organismos internacionais, expressa esse domínio técnico e simbólico, considerando a contemporaneidade.

A seguir, aprofundaremos a análise da relação entre educação, escola, capitalismo e desenvolvimento endógeno, destacando como esses conceitos se entrelaçam na reprodução das estruturas sociais e econômicas, e ao mesmo tempo apontam caminhos para a construção de alternativas autônomas sobretudo em países que não possuem destaque na atualidade econômica.

3 EDUCAÇÃO, REPRODUÇÃO, ADAPTAÇÃO: TENSÕES E DISTENSÕES

Em *Grundrisse*, Marx (2011) ressalta que a forma escolar moderna está intrinsecamente ligada à separação entre trabalho manual e intelectual, uma divisão fundada na estrutura da propriedade privada e das classes sociais, a forma

mercadoria e demais determinações relacionadas às discussões provenientes do dinheiro e divisão do trabalho.

Todavia, para o que chamamos atenção é para a divisão do trabalho e valor de troca:

> A necessidade da troca e a transformação do produto em puro valor de troca avançam na mesma medida da divisão do trabalho, i.e., com o caráter social da produção. Porém, na mesma medida em que cresce este último, cresce o poder do dinheiro, i.e., a relação de troca se fixa como um poder externo frente aos produtores e deles independente [...] Na mesma proporção com que os produtores se tornam dependentes da troca, a troca parece tornar-se independente deles e parece crescer o abismo entre o produto como produto e o produto como valor de troca (Marx, 2011, p. 142)

Como a divisão do trabalho e o caráter social da produção fazem crescer o poder do dinheiro e estabelecem a relação de troca como uma força externa e independente dos produtores, na educação, processos padronizados e medições externas, como avaliações estandardizadas e parâmetros *globalizados*, tornam-se relações autônomas que se impõem sobre os sujeitos educandos e educadores. A educação, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como campo neutro de instrução, mas como mediação concreta da reprodução das relações de produção. Sua função no capitalismo é garantir a internalização dos valores da ordem dominante, preparando subjetividades conformes à lógica da exploração.

A escola, portanto, desempenha um duplo papel: ao mesmo tempo em que amplia o acesso ao conhecimento, restringe suas possibilidades ao adaptá-lo às exigências do capital. Essa tensão está presente nas políticas promovidas pela OCDE, que reforçam a ideia de que o bom funcionamento do sistema educacional depende de metas claras, avaliações periódicas e responsabilização individual (OECD, 2021). No entanto, tais dispositivos ocultam as determinações estruturais da desigualdade, transformando a educação em instrumento de legitimação das diferenças sociais. Segundo o relatório da OCDE (2021), o sistema educacional brasileiro apresenta desigualdades estruturais marcantes, nas quais a origem

socioeconômica dos estudantes constitui um dos principais determinantes de seu desempenho acadêmico. A organização aponta que:

> "O desenvolvimento profissional contínuo e a avaliação de professores no Brasil não apoiam efetivamente a aprendizagem e o crescimento na carreira. [...] A qualidade da liderança escolar é fundamental para promover melhorias na educação e nos resultados de aprendizagem, mas no Brasil o papel da liderança escolar está pouco desenvolvido como uma função profissional de alto nível. [...] Diferentemente de alguns países de alto desempenho, o Brasil não possui um conjunto claro de padrões e expectativas para o papel da liderança escolar" (OECD, 2021, p. 174, tradução nossa).

O apontamento inicial indica que o Brasil, superficialmente, carece de líderes e de expectativas claras. Contudo, os problemas são mais profundos e estruturais. Para superar tais problemas, entretanto, existem caminhos e estratégias a serem *supostamente* adotadas.

Aribi e Ben Hassen (2021) consideram que a articulação entre desenvolvimento econômico e educação é central no estágio de industrialização plena, sendo essa conjunção essencial para sustentar ciclos virtuosos de desenvolvimento. Conforme os autores, a qualidade da educação impulsiona o crescimento de longo prazo da renda e do consumo, ao aumentar o capital humano. Esse aumento gera maior demanda por bens intermediários e estimula atividades de pesquisa e desenvolvimento. Como resultado, a economia apresenta crescimento acelerado. Ainda segundo Aribi e Ben Hassen (2021, p. 78), o apoio contínuo à inovação é crucial para romper ciclos de pobreza e estagnação econômica.

Contudo, essa proposta, embora progressista, corre o risco de instrumentalizar a educação à lógica da competitividade, subordinando-a aos imperativos da produtividade e da eficiência mercadológica.

Engels (2020) a técnica e o conhecimento, se apartados das necessidades humanas reais, tornam-se formas de dominação fetichizada. Logo, não basta expandir a educação: é necessário transformá-la em um projeto social orientado pelo bem estar coletivo, principalmente da classe trabalhadora (explorada

historicamente diante das relações da sociedade capitalista). O materialismo dialético, portanto, fornece o aparato necessário para a superação das condições de exploração, num viés científico.

A cisão entre técnica e ética, entre ciência e consciência, é uma das marcas da modernidade capitalista. Engels (2020) denuncia, em sua crítica ao cientificismo burguês, que a especialização excessiva impede a apreensão da totalidade e reforça formas de alienação. A crítica permanece atual quando se observa a ênfase nas competências cognitivas *quantitativas* e na fragmentação dos currículos escolares. A educação neste modelo de sociedade, ao privilegiar a adaptabilidade e a empregabilidade no e para o "mercado de trabalho", perde de vista a formação integral do sujeito.

A pedagogia da competência, difundida pela OCDE, transforma o conhecimento em ferramenta de sobrevivência individual num mercado instável e desigual. Essa pedagogia ignora que o desenvolvimento de capacidades humanas não pode ser separado da construção coletiva de sentido e pertencimento. Marx já advertia que a educação só é emancipadora quando vinculada ao trabalho como mediação social e histórica, sendo este uma categoria central, mas não como exploração, *estranhado* e alienado, mas como um propulsor ontológico.

No próximo subtópico, abordaremos as imposições, que desconsideram as singularidades territoriais dos países periféricos do capitalismo.

4 PADRONIZAÇÃO, (DE)COLONIALIDADE E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA

O relatório *Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional* (OECD, 2021, tradução nossa) diagnostica avanços na universalização da matrícula, mas alerta para baixos índices de desempenho e grandes disparidades entre regiões e redes de ensino. A resposta proposta é baseada em ajustes técnicos: investimento em infraestrutura, formação de professores e ampliação de avaliações externas. No

entanto, a própria OCDE reconhece que o financiamento é regressivo, favorecendo camadas mais ricas e o ensino superior, em detrimento da educação básica pública.

A lógica da padronização ignora que a escola pública brasileira se insere em contextos marcados por precariedade estrutural, racismo institucional e fragmentação urbana. Ao promover reformas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), pautadas por metas externas, desconsidera-se o enraizamento territorial e cultural da prática pedagógica. Trata-se da imposição de uma forma escolar exógena, desenhada para responder às demandas do mercado e não às necessidades formativas dos sujeitos. Marx sustenta que, sob o capitalismo, toda forma institucional é moldada pelas exigências da acumulação e reprodução do capital (Marx, 2011). A forma escolar, nesse contexto, responde à necessidade de formar trabalhadores dóceis, flexíveis e produtivos. A padronização curricular e a obsessão por resultados transformam o processo educativo em engrenagem funcional à racionalidade do capital. Engels complementa, ao afirmar que o saber técnico desprovido de finalidade social é insuficiente para promover libertação (Engels, 2020).

A imposição de modelos educacionais oriundos do Norte Global constitui uma atualização da colonialidade do saber. Soudien e Faul (2025) demonstram que índices como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e outras imposições corroboram para a colonialidade: “historicamente, a educação tem sido utilizada para garantir a hegemonia ideológica do Norte Global. O mundo é estruturado de acordo com a lógica da colonialidade” (Soudien e Faul, 2025, p. 8, tradução nossa), destacando como a própria noção de progresso é atravessada por um legado colonial. Esse legado se renova através da coleta de dados e das formas contemporâneas de avaliação, pois, como alertam os autores, “a dataficação contemporânea [coleta de dados] [...] é marcada por vieses raciais, de gênero e de classe, dando continuidade ao legado da colonialidade e do império” (Soudien e Faul, 2025, p. 12, tradução nossa).

A crítica à modernidade demanda uma vista à *raiz* das bases ideológicas impostas pelo Norte Global, que uniformizam a percepção da educação, dos sujeitos e do mundo. A descolonização do saber torna-se uma tarefa urgente, ao reconhecer e valorizar a multiplicidade, a particularidade e a singularidade locais. A educação, historicamente utilizada como instrumento de reprodução da ordem colonial nos países colonizadas, exerce papel central na manutenção das hierarquias globais de saber e poder, mas também um espaço estratégico para sua superação.

Como romper com essa dependência? A educação deve ser compreendida como instrumento de descolonização do pensamento e das práticas, tendo em vista a superação da condição humana da exploração das pessoas. Isso significa fortalecer políticas públicas baseadas na valorização dos saberes locais, na crítica ao produtivismo e na construção de projetos coletivos de emancipação. Como já apontavam Marx e Engels, a transformação da realidade só é possível quando os sujeitos tomam consciência de sua inserção histórica e lutam por sua superação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ensaio, procuramos demonstrar que as diretrizes educacionais propostas pelos países centrais do capitalismo, por meio de instituições como a OCDE, operam como instrumentos contemporâneos de dominação e reprodução da dependência estrutural dos países periféricos. A partir do referencial teórico do materialismo histórico, ancorado nas obras de Marx e Engels, problematizamos o papel da educação na consolidação de um modelo de desenvolvimento exógeno, excludente e subordinado aos interesses do capital internacional, que mantém a periferia em posição de subalternidade econômica, social e cultural.

É importante ressaltar que, embora as análises realizadas aqui apontem para essa lógica de reprodução da dependência, a complexidade do processo histórico brasileiro exige o levantamento rigoroso de dados quantitativos e qualitativos que aprofundem a compreensão das condições materiais locais. A realidade brasileira apresenta nuances regionais, desigualdades sociais acentuadas e dinâmicas

específicas que merecem uma investigação detalhada, capaz de fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que efetivamente promovam o desenvolvimento endógeno. Assim, o diálogo entre teoria e empiria torna-se indispensável para problematizar os desafios do campo educacional no país.

Em diálogo com autores contemporâneos, demonstrou-se que a educação pode assumir duplo papel: ser instrumento de dominação quando orientada para a mera reprodução das relações de poder vigentes, ou, inversamente, ser um potente vetor de transformação social quando articulada a projetos de desenvolvimento que valorizem as potencialidades territoriais e a produção de saberes críticos e situados. Não basta se ater a índices quantitativos, somente. A perspectiva do desenvolvimento endógeno apresenta-se, portanto, como um caminho estratégico para reorientar a educação, de modo que ela se vincule efetivamente à emancipação dos sujeitos e à construção da soberania nacional.

Tal recondução da educação ao seu papel histórico implica superar a visão tecnicista e homogênea advogada pelos parâmetros globais, para que o processo educativo não se limite à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, mas seja um espaço de formação crítica e política, capaz de fomentar a consciência social e as capacidades necessárias para a construção de outros mundos possíveis. Isso exige, ainda, a construção de políticas públicas que reconheçam as especificidades locais, promovam a inclusão social e assegurem recursos para a educação.

Ampliar o debate público e acadêmico sobre a relação entre educação, desenvolvimento e imperialismo, fortalecendo as pesquisas que problematizam as condições brasileiras sob a ótica do materialismo histórico é urgente. Esse esforço deve incluir a participação ativa dos atores sociais, fomentando práticas educativas que superar essa lógica da dependência e de dominação.

Por fim, a construção de um projeto de soberania nacional, superando a observação de aparência, e indo até a essência, comprometido com o desenvolvimento endógeno e com a transformação social, respeitando questões

particulares e territoriais, exige a articulação entre teoria crítica, numa perspectiva dialética que reconheça a historicidade e a complexidade das contradições. Só assim será possível ultrapassar o cenário atual de subordinação e contribuir para a efetivação de um modelo de desenvolvimento endógeno no Brasil e romper com o modelo *neofeudal* que nos assola.

REFERÊNCIAS

ARIBI, Ibtissem; BEN HASSEN, Lobna. Phases of economic development in an endogenous growth model with innovation and education. **Oradea Journal of Business and Economics**, Oradea, v. 6, n. 2, p. 78–87, 2021. Disponível em: https://ideas.repec.org/a/ora/jrojbe/v6y2021i2p78-87.html. Acesso em: 16 jun. 2025.

CHANDRA, Ramesh. **Endogenous growth in historical perspective**: from Adam Smith to Paul Romer. Cham: Palgrave Macmillan, 2022.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Trad. Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, 2011.

OECD. Education in Brazil: an international perspective. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-in-brazil_60a667f7-en.html. Acesso em: 16 jun. 2025.

SOUDIEN, Crain; FAUL, Moira V. **Transforming development in education**: from coloniality to rethinking, reframing and reimagining possibilities. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2025.

VÁZQUEZ-BARQUERO, Antonio. **Endogenous development**: networking, innovation, institutions and cities. London: Routledge, 2002.

A RESOLUÇÃO Nº 4 DE 29 DE MAIO DE 2024 E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EAD – IMPACTOS E IMPLEMENTAÇÕES.

Kellin Cristina Melchior Inocêncio[1]
Rodolfo dos Santos Silva[2]
Beatriz Maria Zoppo[3]

RESUMO

Este artigo analisa a Resolução nº 4/2024 e seu impacto no estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura na modalidade EaD. Com base nos referenciais teóricos de Pimenta (2009) e Zabalza (2014), o estudo investiga o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática na formação inicial docente, destacando especificidades da EaD. A pesquisa adota abordagem qualitativa, por meio de análise documental e revisão bibliográfica. Os resultados apontam avanços na regulamentação, como a integração presencial e uso de tecnologias digitais, mas revelam desafios estruturais, incluindo supervisão e suporte às práticas escolares, essenciais para a efetividade da formação docente.

Palavras-chave: Estágio; Licenciatura; Resolução 4/2024; Educação à Distância.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil desempenha um papel central no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos, sobretudo em um cenário marcado por desigualdades regionais, limitações no acesso a educação superior e escassez de profissionais qualificados em áreas estratégicas. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) se apresenta como uma alternativa viável para democratizar a formação docente, ampliando seu alcance para populações que enfrentam barreiras geográficas, econômicas e sociais.

Desde a regulamentação da EaD pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), a modalidade tem registrado um crescimento expressivo, reforçando sua condição de veículo propulsor e democrático da educação superior no Brasil. Dados recentes do Censo da Educação Superior 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que cerca de 60% das matrículas em cursos de Licenciatura no Brasil estão na modalidade a distância. Esse aumento reflete tanto o potencial da EaD para suprir lacunas no sistema educacional quanto os desafios inerentes à modalidade, como a

1
2 Doutor em Geografia, Universidade Federal do Paraná – rodolfo.s@uninter.com
3

integração de tecnologias digitais, a realização do estágio curricular e a garantia de qualidade no processo formativo.

Entretanto, nesse cenário crescente, é relevante refletirmos que a oferta de licenciaturas na EaD traz inovações, mas, igualmente, exige adaptações significativas, especialmente no que se refere ao estágio curricular supervisionado, componente essencial para a formação docente. O estágio é o momento de articulação entre teoria e prática, permitindo aos futuros professores vivenciar a realidade das escolas e desenvolver competências técnicas, reflexivas e éticas. Nesse cenário, a Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), busca regulamentar e fortalecer o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, propondo diretrizes que combinam práticas presenciais e mediação tecnológica para promover uma formação mais integrada e eficaz.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo analisar o impacto da Resolução CNE nº 4 de 2024 no estágio supervisionado em cursos de licenciatura EaD, investigando suas inovações e desafios à luz dos referenciais teóricos de Selma Garrido Pimenta (2009) e Miguel A. Zabalza (2014). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica, para compreender como a normativa pode contribuir para a qualidade e a inclusão na formação docente.

2 Estágio Curricular Supervisionado e a Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024

O estágio curricular supervisionado é reconhecido como um dos pilares fundamentais da formação inicial de professores, desempenhando um papel estratégico na articulação entre teoria e prática pedagógica. Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio transcende a simples experimentação prática, constituindo-se como um espaço de formação integral onde saberes acadêmicos e a vivência escolar se confrontam. Nesse processo, o professor em formação é chamado a refletir sobre as múltiplas dimensões da docência, desde aspectos técnicos até questões éticas e sociais que perpassam o cotidiano das escolas. Essas autoras enfatizam que o estágio é mais do que um componente técnico: é um espaço crítico de construção da identidade profissional.

Zabalza (2014) complementa essa perspectiva ao definir o estágio supervisionado como uma experiência formativa intencional, que visa ao

desenvolvimento de competências técnicas e reflexivas, indispensáveis para a prática docente em contextos complexos e desafiadores. Para ele, "a prática docente requer uma base sólida de saberes que só se consolidam quando são postos à prova em situações reais, mediadas por uma supervisão qualificada". Nesse sentido, o papel do supervisor é essencial, atuando como mediador entre os referenciais teóricos aprendidos na academia e as práticas concretas vivenciadas nas escolas.

A Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024 consolida e atualiza as diretrizes para os estágios supervisionados em cursos de licenciatura, respondendo às necessidades de formação docente no Brasil contemporâneo. Essa normativa reafirma o estágio como elemento estruturante da formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que incorpora demandas específicas da educação a distância (EaD). Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2023, a modalidade EaD representa atualmente 49,8% das matrículas em licenciaturas, evidenciando sua crescente relevância e a necessidade de políticas que atendam às suas particularidades (INEP, 2024).

Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado é percebido como um processo formativo complexo que envolve diversos atores, cada um desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do futuro professor. Os principais envolvidos são o estudante de cursos de graduação de Licenciatura, o supervisor, o orientador da Instituição de Educação Superior (IES) e a escola de educação básica, todos com responsabilidades distintas, mas complementares, na elaboração de práticas pedagógicas reflexivas e qualificadas. Este processo não ocorre isoladamente, sendo a interação entre esses agentes o que possibilita uma formação docente robusta, crítica e alinhada com as necessidades da educação contemporânea.

Buscando elucidar esse movimento formativo inicial, esclarecemos que o estudante de licenciatura é, sem dúvida, o sujeito central do estágio supervisionado. Nesse espaço, ele tem a oportunidade de aplicar os saberes adquiridos na formação teórica e confrontá-los com as realidades da sala de aula e na exploração da escola e seus respectivos ambientes. A vivência do estagiário em contextos reais de ensino possibilita a construção de uma identidade profissional que transcende a mera aplicação de técnicas pedagógicas. Pimenta e Lima (2004) destacam que o estágio não se limita a ser um exercício de "repetição mecânica" do que foi aprendido, mas sim um processo de "aprendizagem ativa", onde o estudante está constantemente

refletindo sobre suas práticas, confrontando-se com desafios e revendo suas concepções pedagógicas. Ao mesmo tempo, ele é chamado a desenvolver competências técnicas, reflexivas e éticas, que o capacitarão a lidar com a complexidade do trabalho docente.

O estágio supervisionado, especialmente na modalidade a distância, apresenta desafios adicionais para o estudante, como a gestão do tempo e o uso eficiente das tecnologias disponíveis. A aprendizagem híbrida exige que o estagiário possua uma autonomia significativa para organizar suas atividades práticas e reflexivas, o que reforça a necessidade de uma formação que combine a flexibilidade da EaD com o rigor da supervisão e orientação presenciais (Zabalza, 2014). Além disso, o estudante precisa enfrentar as especificidades das escolas de educação básica, muitas vezes desafiadas por recursos limitados, o que exige do estagiário não apenas competência pedagógica, mas também uma postura ética e comprometida com a inclusão e a equidade educacional.

O supervisor, que é o professor da escola de educação básica que acompanhará o estudante de Licenciatura, desempenha um papel central no estágio supervisionado, funcionando como o mediador entre o estudante e a escola. Ele é responsável por supervisionar o estagiário, proporcionando um ambiente de reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, e por garantir que o estágio seja uma experiência formativa de qualidade. A função do supervisor vai além de ser um mero observador ou avaliador; ele deve ser um coformador do estudante de licenciatura, auxiliando no desenvolvimento de competências técnicas e pedagógicas, mas também promovendo a reflexão ética e a formação da identidade profissional do futuro docente (Pimenta & Lima, 2004).

Nessa conjuntura, esse profissional deve ter uma caminhada sólida no campo educacional e com capacidade de articular teorias pedagógicas com as práticas reais. Como destaca Zabalza (2014), o estágio supervisionado deve ser compreendido como uma experiência autêntica das demandas escolares, que só pode ser efetivamente mediada por um supervisor experiente, capaz de transformar situações de ensino em oportunidades de reflexão e aprendizagem. Além disso, no contexto da EaD, o supervisor deve ser capaz de utilizar tecnologias para acompanhar o estagiário à distância, criando um ambiente de supervisão híbrido que permita a integração entre as práticas presenciais e os suportes remotos.

Enquanto o supervisor tem um papel diretamente ligado à mediação pedagógica na escola, o orientador, sendo o professor do curso de graduação, assume a responsabilidade pela orientação acadêmica do estudante durante o estágio, tanto no período em que estiver na escola campo, como nas atividades de pesquisa e escrita que devem ser vinculadas ao ambiente virtual de aprendizagem. Ele é o responsável por acompanhar a formação acadêmica do estagiário, ajudando-o a relacionar a teoria aprendida durante o curso com as vivências práticas no campo da educação. O orientador é, portanto, essencial para garantir que a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas não se perca no processo de adaptação ao ambiente escolar, mas que, ao contrário, se aprofunde à medida que o estagiário vive as realidades da sala de aula.

A relação entre orientador e estagiário é caracterizada por um acompanhamento contínuo, assim como orientador e supervisor, com o objetivo de promover uma reflexão profunda sobre os processos pedagógicos vivenciados no estágio. Esse processo implica em uma constante análise e reconstrução dos saberes, possibilitando que o futuro professor desenvolva uma compreensão mais ampla e crítica da docência. Pimenta (2009) destaca que a orientação teórica deve ser entendida como um momento de problematização, no qual o estudante é instigado a questionar e transformar suas práticas a partir dos conhecimentos adquiridos.

A escola de educação básica té o espaço de vivência e conformação, funcionando como o cenário onde o estudante pratica as teorias aprendidas e se confronta com as realidades do ensino. A escola não é apenas o local onde as atividades pedagógicas acontecem, mas também um ator ativo na formação do estudante. A interação entre o estudante e a escola deve ser compreendida como um processo de coformação, no qual a escola contribui para o desenvolvimento do futuro professor, não apenas por meio de suas condições materiais e infraestruturais, mas também por meio das suas práticas pedagógicas, da experiência dos docentes e da cultura escolar.

Conforme argumenta Zabalza (2014), a escola é o ambiente de socialização do estagiário, onde ele vivencia a diversidade das dinâmicas escolares e aprende a lidar com os desafios do cotidiano da sala de aula. A escola de educação básica, portanto, é corresponsável pela formação do futuro professor, na medida em que ela oferece os desafios e as experiências que possibilitam a construção da identidade docente. A

relação entre a escola e o estagiário deve ser pautada por uma articulação constante com as instituições formadoras, garantindo que a formação do estagiário seja integrada, contínua e alinhada com as demandas do sistema educacional.

A coformação, que envolve a interação entre os diversos atores do estágio, é essencial para o sucesso do processo formativo. A colaboração entre estudante, supervisor, orientador e escola cria um ambiente de aprendizagem que permite ao estagiário se desenvolver de maneira integral. No entanto, essa articulação exige uma grande responsabilidade de todos os envolvidos, principalmente no contexto da EaD, onde a dispersão geográfica e as limitações logísticas podem dificultar a interação constante entre os atores. Para que a coformação seja efetiva, é necessário que todos os envolvidos compartilhem uma visão comum sobre a formação docente e que as estratégias pedagógicas sejam alinhadas para garantir a qualidade e a efetividade do estágio.

A integração dos saberes teóricos e práticos, mediada pela supervisão e orientação qualificadas, possibilita que o estágio supervisionado seja não apenas uma vivência prática, mas um espaço de construção contínua da identidade profissional do futuro docente. Essa articulação entre os diferentes atores do estágio é, portanto, um fator determinante para a qualidade da formação docente e para a preparação dos estagiários para os desafios da educação básica no Brasil.

Portanto, ao alinhar-se com as contribuições teóricas de Pimenta, Lima e Zabalza, a Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024, introduz princípios estruturantes que buscam consolidar a formação inicial como um processo robusto e adaptado às demandas educacionais contemporâneas, portanto, a Resolução consolida princípios essenciais, como expostos na tabela:

Tabela 1: Princípios Essenciais da Resolução nº 4 de 2024

Princípio	Descrição
Integração entre teoria e prática	A normativa exige a presença do futuro professor em contextos reais de ensino, reconhecendo que apenas na interação com o cotidiano escolar é possível superar dicotomias históricas entre teoria e prática, como argumentado por Pimenta e Lima (2004).
Supervisão qualificada e multiforme	Combinando acompanhamento presencial e remoto, a resolução reflete o papel crítico da

	supervisão qualificada defendido por Zabalza (2014). Essa abordagem híbrida, adaptada às especificidades da EaD, amplia a capacidade de interação reflexiva e garante que o estágio seja uma experiência formativa abrangente.
Reflexão crítica e ética profissional	Ao estabelecer critérios que exigem a participação ativa de instituições formadoras e de escolas parceiras, a normativa propicia um ambiente propício à reflexão ética e ao desenvolvimento de habilidades críticas, características fundamentais para a formação docente integral.

Fonte: Autores.

No entanto, a implementação desses princípios enfrenta desafios significativos. Gatti et al. (2019) apontam que, apesar das normativas bem estruturadas, a eficácia das políticas educacionais depende de sua viabilidade prática e da capacidade das instituições formadoras de adaptar diretrizes gerais às suas realidades locais. No caso da EaD, questões como a ausência de infraestrutura adequada em algumas escolas e a necessidade de maior qualificação dos supervisores são barreiras que demandam atenção.

A Resolução nº 4 de 29 de maio de 2024 apresenta um avanço importante ao propor soluções para alguns desses desafios, como a inclusão de tecnologias digitais para ampliação da supervisão e a obrigatoriedade de momentos presenciais, garantindo uma interação significativa entre os estagiários e os contextos reais de ensino. Ao mesmo tempo, reforça a importância de um diálogo contínuo entre instituições formadoras, escolas e a comunidade para assegurar que a formação inicial seja não apenas eficiente, mas também inclusiva e relevante para a realidade da Educação Básica no Brasil.

2.1 Desafios Estruturais e Formativos na Implementação do Estágio Supervisionado: Condições e Perspectivas

Os desafios estruturais e formativos enfrentados pelo estágio curricular supervisionado refletem as disparidades regionais e as limitações históricas da infraestrutura educacional no Brasil. Dados do Censo Escolar (INEP, 2024) revelam que apenas 68% das escolas públicas possuem acesso regular à internet de alta

velocidade, uma condição que compromete a implementação de práticas híbridas essenciais, especialmente em cursos de Educação a Distância (EaD). Essa deficiência tecnológica não apenas restringe a execução das atividades de estágio supervisionado, mas também acentua a exclusão digital em áreas periféricas e rurais, dificultando a integração entre as dimensões formativas e as práticas escolares.

O problema é amplificado pela escassez de supervisores qualificados, elemento crítico para a eficácia do estágio. Pimenta e Lima (2004) destacam que a supervisão exige uma formação especializada, capaz de mediar processos técnicos e reflexivos no acompanhamento dos estagiários. No entanto, a falta de programas regulares de formação continuada para supervisores cria um cenário de sobrecarga e descompasso, especialmente em regiões com menor oferta de cursos de licenciatura. Em contextos periféricos, a precariedade estrutural é agravada pela falta de articulação entre instituições formadoras e escolas receptoras, o que limita a supervisão direta e prejudica o processo formativo.

Além disso, a dispersão geográfica dos estudantes em EaD constitui um desafio singular, ampliando as barreiras logísticas para a realização das práticas pedagógicas. Diferentemente dos cursos presenciais, em que o acesso às escolas parceiras é mais organizado, os estudantes de EaD frequentemente enfrentam dificuldades financeiras e de mobilidade que dificultam sua inserção em escolas para o cumprimento das atividades de estágio. Nesse contexto, a ausência de políticas inclusivas voltadas para facilitar o deslocamento ou apoiar financeiramente esses estudantes contribui para aumentar a desigualdade no acesso a experiências formativas qualitativas.

Outro ponto crítico é a ausência de infraestrutura adequada em muitas escolas públicas que recebem estagiários. Desde a falta de materiais pedagógicos básicos até a inadequação dos espaços físicos, a precariedade do ambiente escolar afeta não apenas a qualidade do estágio, mas também o desenvolvimento das competências dos futuros professores. Como argumentam Gatti et al. (2019), a formação docente não pode ser dissociada das condições reais de ensino; por isso, é fundamental que os estagiários vivenciem práticas pedagógicas em ambientes que favoreçam o aprendizado e a inovação.

2.5. Considerações Finais

Este trabalho, a partir de uma abordagem qualitativa, com análise documental e revisão bibliográfica, busca destacar a importância do Estágio e das alterações que essa modalidade de ensino vem sofrendo no decorrer dos anos. Historicamente o Estágio surgiu como uma necessidade complementar do aprendizado acadêmico e sua evolução permitiu que os estudantes fossem inseridos gradualmente no ambiente profissional. Da mesma forma, a legislação sobre o estágio curricular acompanhou essa evolução visando buscar garantir que a formação dos professores tivesse qualidade e que fosse alinhada às necessidades da sociedade e com as necessidades da educação brasileira.

A insuficiência de articulação entre as políticas públicas e as demandas locais representa outro entrave estrutural significativo. Embora a Resolução nº 4 de 2024 estabeleça diretrizes claras para o estágio supervisionado, a implementação dessas normativas muitas vezes esbarra na falta de recursos e no desinteresse político em investir na melhoria das condições educacionais. Essa lacuna cria um hiato entre a formulação das políticas e sua execução prática, afetando diretamente a experiência formativa dos estagiários.

O papel das tecnologias digitais nesse cenário é ambivalente. Por um lado, elas oferecem ferramentas valiosas para a supervisão remota e o acompanhamento dos estagiários em EaD. Por outro lado, a dependência excessiva dessas tecnologias, sem a garantia de acesso equitativo, perpetua desigualdades e limita o alcance das práticas formativas. Estudos recentes sugerem que a integração de tecnologias digitais deve ser planejada estrategicamente, considerando as especificidades locais e garantindo suporte técnico e pedagógico contínuo para professores e estagiários.

Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem integrada que envolva diferentes atores educacionais. Isso inclui a criação de parcerias efetivas entre instituições formadoras e escolas receptoras, com vistas a fortalecer o planejamento e a execução do estágio. Tais parcerias poderiam incluir a provisão de infraestrutura básica para escolas que recebem estagiários, bem como a oferta de incentivos financeiros para supervisores e estagiários em regiões de maior vulnerabilidade.

Portanto, os desafios estruturais e formativos do estágio supervisionado são complexos e multifacetados, exigindo respostas que combinem políticas públicas

robustas, formação continuada para supervisores, e o uso estratégico de tecnologias digitais. A superação desses entraves é fundamental não apenas para assegurar a qualidade do estágio supervisionado, mas também para garantir que os futuros professores estejam preparados para atuar de forma crítica e inovadora em contextos escolares diversificados.

Referências

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Página de Submissão de Trabalhos**.Disponível em: https://www.abed.org.br/hotsite/28-ciaed/pt/apresentacao/. Acesso em: 29 jan. 2023.

D2L. **What's driving the vision for the University of the future?** Foreward from John Baker, 2021. Disponível em: https://www.d2l.com/en-eu/resources/assets/whats-driving-the-vision-for-the-university-of-the-future/.

pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Luena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2009

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

RAMOS, Daniela Karine; MATTAR, João. Estratégias neurodidáticas para a incorporação de jogos digitais ao processo de ensino e aprendizagem. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XLV, p. 70-88, 2020.

SBC - Sociedade Brasileira de Computação. Disponível em: https://www.sbc.org.br/. Acesso em: 13 fev. 2023.

SERRA, Ilka Márcia Ribeiro S.; KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; HORST, Sheyla Joanne (org.). **Docência no ensino superior em tempos fluidos**. São Luís: Uemanet, 2021. Disponível em: http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1849/1/Livro_Doc%C3%AAnciaEnsinoSuperior.pdf.

SILVA, Ketia Kellen A. da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação a distância: perspectivas para a pós-pandemia. In: MATTAR, João et al. **Educação a distância pós-pandemia**: uma visão do futuro. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

TORI, Romero. Metaversos, realidade virtual e realidade aumentada em EAD Pós-Pandemia. In: MATTAR, João et al. **Educação a distância pós-pandemia**: uma visão do futuro. São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2014.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM ARAUCÁRIA - PARANÁ A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS

Swelen Freitas Gabarron Peralta[1]

RESUMO

A presente pesquisa foi requisito obrigatório para a classificação e aprovação no programa de educação da Universidade Tuiuti do Paraná no nível de Doutorado. Esta, é uma continuação da dissertação defendida no mesmo programa, da mesma universidade no ano de 2024 no mês de agosto. O lócus escolhido, faz parte da trajetória profissional da pesquisadora, que é professora de anos iniciais efetiva no município de Araucária/Pr desde fevereiro de 2010. Sendo assim, o ato de pesquisar como esse município da região metropolitana de Curitiba forma em efetivo serviço seus docentes, ou seja, como a Secretaria Municipal de Educação, subordinada a Prefeitura de Araucária, organiza as formações para os profissionais do magistério ao longo desses 20 anos; é o tema da pesquisa. A metodologia está elencada nos pressupostos críticos-dialéticos tendo como enfoque a tendencia materialista histórica, pois parte do acreditamos enquanto pressupostos para o entendimento científico da realidade à medida que ainda preconiza o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e objeto bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento. Como base conceitual o conceito de fração de classe de Poulantzas (1978) será utilizado e ainda com autores que corroboram com o pensamento deste autor e do enfoque da luta de classes, além dos documentos municipais, estaduais e federais. A análise do último ano do plano formativo municipal, nos permite dizer que a formação oferecida aos docentes procura atingir os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, concepção pedagógica elencada pelo município, mas que ainda está aquém de atingir os conhecimentos propostos por esta.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada. Diretrizes Curriculares. Araucária.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a cidade conta com um sistema próprio de ensino norteado pelo Conselho Municipal de Educação local e, pelas escritas das Diretrizes Municipais de Educação (2004 e 2012, versão essa utilizada atualmente) sendo a Pedagogia Histórico-Crítica a concepção que norteia esse documento desde os seus primeiros registros. Não podemos deixar de salutar que esta corrente pedagógica estabeleceu um marco na história educacional quando trouxe profundas reflexões sobre a educação e a sociedade. Entre elas

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, bolsista Prosup Capes, swelenf@gmail.com

encontram-se: a necessidade de valorização da escola pública, a regulamentação da carreira do magistério e condições dignas para o exercício da docência, condições estas que farão parte do objeto pesquisado.

Desta feita, por mais que o sistema de ensino possua uma concepção pedagógica, sabemos que as instancias maiores, estaduais e federais, aprovam documentos que permeiam o ensino ao longo dos tempos. Um exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, que direciona os currículos educacionais brasileiros atualmente. Mesmo assim, a gênese do currículo não deve ser deixada de lado, ou seja, a rede tem que possuir pressupostos claros, bem definidos sobre o que a concepção pedagógica aceita e refuta, e, desta forma, os docentes compreenderem qual é o sentido do ato de ensinar mediante a pedagogia elencada nos documentos oficiais.

A reflexão se apresenta neste cenário, investigando a formação que é ofertada e a prática docente, tendo em vista a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem, mas sem esquecer a conjectura de que o ensino é parte da ação educativa, que é um processo entre professor e aluno, pois como o professor é o que possui a competência técnica é o responsável pela sistematização e socialização do saber.

2 MÉTODO QUE ORIENTA A PESQUISA

Nenhuma pesquisa é despretensiosa e não imprime a forma de ser e pensar do pesquisador. Para que se proponha uma abordagem metodológica que tange o objeto a ser pesquisado, o pesquisador além das suas inquietações ele deve realizar uma introspecção e se perguntar sobre questões e apontamentos que ele aceita e/ou refuta, para que o trabalho não fique confuso nas abordagens que serão feitas ao longo dos anos de pesquisa.

Desta feita, a concepção pedagógica elencada para estudo, a Pedagogia Histórico-Crítica já deixa, na sua composição, os elementos claros do que ela apoia ou que desconsidera, bem como explica Orso, 2023:

> Isso significa que a Pedagogia Histórico-Crítica tem uma posição muito clara e definida, tanto em relação ao que se opõe, quanto ao que defende. De um lado, opõe-se à propriedade privada dos meios de

> produção, à sociedade capitalista e à divisão em classe sociais; ao liberalismo, nas suas diferentes versões; à pedagogia de projetos; às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas; ao pós-modernismo; ao multiculturalismo; à história em migalhas; ao pragmatismo; aos Parâmetros Curriculares Nacionais; à fragmentação do saber; à educação tradicional; ao escolanovismo; ao tecnicismo e ao neotecnicismo; ao construtivismo e ao neoconstrutivismo; ao ecletismo; ao positivismo; à Fenomenologia; ao não-diretivismo e ao espontaneísmo; opõe-se ao idealismo e ao Relativismo. Enfim, opõe-se à organização social vigente e a todas as perspectivas que visam a reprodução e perpetuação das relações dela decorrentes.
> Por outro, enquanto uma teoria pedagógica contra hegemônica e revolucionária, defende a compreensão da escola e da educação a partir do contexto socioeconômico e dos determinantes sociais; defende a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo; defende a educação como um ato intencional, voluntário, planejado, sistemático e metódico; defende a importância do professor, da escola, dos conteúdos e do planejamento escolar; preconiza a socialização dos conhecimentos mais elaborados produzidos pela humanidade; adota o método materialista histórico-dialético; e está comprometida com os trabalhadores e o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (ORSO, 2023. p. 367-368)

O trecho do artigo do professor Paulino Orso consegue elucidar as práticas as quais são norteadoras do trabalho com essa concepção pedagógica, e consequentemente, o pesquisador que escolhe a PHC como eixo do seu estudo, deve compreender que a teoria visa a emancipação humana e a omnilateralidade do sujeito numa sociedade sem classes, sem exploração, consequentemente, uma pedagogia, um pensamento para após a revolução.

José Vieira de Sousa (2014) quando analisa o programa de pós-graduação da Universidade de Brasília e os métodos elencados pelos discentes, categoriza-os segundo a matriz epistemológica de Sanchez Gamboa (2008) e traça definições para que, com a clareza do método escolhido o fazer ciência se torna concreto e os debates realizados ao longo das pesquisas ficam coerentes e as respostas para as perguntas possam ser respondidas de maneira a transformar a realidade.

Partindo dos pressupostos apresentados, a pesquisa em questão, está dentro da tendencia metodológica *crítico-dialética*, uma vez que segundo Sousa (2014): “As pesquisas realçam as críticas e o compromisso do estudo em denunciar ideologias ocultas ou implícitas. Preocupação em desvelar os pressupostos de discursos sociais, contradições e interesses antagônicos”. O autor ainda diz que no que se refere aos pressupostos ontológicos, a concepção

de homem é determinada pelo "contexto econômico, político, cultural e transformador, ao mesmo tempo".

Uma vez que a pergunta da pesquisa ainda se encontra em construção, pois a tese de doutoramento exige um maior aprofundamento teórico sob as bases epistemológicas relacionadas, já podemos adiantar que esta circunda os processos políticos do Estado sobre a educação e como estes são postos na Prefeitura de Araucária na Secretaria Municipal de Educação gerando assim, a concepção e o modelo de formação adotado ao longo dos vinte anos que é o recorte temporal da pesquisa. Dentro das pessoas políticas que administraram a cidade ao longo dos anos, como estas e as políticas neoliberais voltadas para a educação se efetivaram ou não nas formações oferecidas pela mantenedora. Desta forma, podemos chegar ao núcleo clássico da pesquisa, que será conduzido com base nos estudos sobre o materialismo dialético de Nico Poulantzas e a noção de fração de classe, em como os professores se percebem pertencentes a uma determinada classe, e qual é a classe à qual eles se julgam pertencentes.

Assim, chegamos à metodologia de pesquisa e a possível resposta as dúvidas elencadas com o método.

2.1 Procedimentos Metodológicos

O método é dependente da prática e da afinidade do pesquisador para com este. Nesse sentido, a abordagem materialista histórico-dialética vem ao encontro do que acreditamos enquanto pressupostos para o entendimento científico da realidade à medida que ainda preconiza o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre sujeito e objeto bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento.

Souza (2023) argumenta ainda que:

> Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método em questão caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens nas relações sociais que eles contraem. Pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto. (Souza, 2023. p. 16)

Ainda sobre o materialismo histórico-dialético, e seu novo olhar para a realidade social, Marx (1996, p. 12) ressalta que a função social do conhecimento é o enriquecimento da existência humana, ou seja, a práxis transformadora. Desta forma, a consciência é criada a partir do ser social e tem nas categorias do trabalho o seu fundamento.

Sousa (2014) salienta, baseado em Frigotto (1987) que o método é mais que uma investigação, ele é uma postura adquirida pelo pesquisador, um movimento que visa a superação e a transformação; trata-se de uma postura de vida dos sujeitos. O método corresponde ainda em investigação e um "movimento de interpretação da transformação da própria realidade estudada" (Sousa, 2014. p. 332)

Fundamentado no método, ele deve ser entendido que não pode ser utilizado de forma mecânica e descompromissada, ainda de forma especulativa e não engajado numa práxis revolucionária, pois desta forma seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética.

A pesquisa ainda conta com a revisão bibliográfica e documental, entrevistas com os docentes e a partir destas, a análise dos dados recebidos, para isso utilizaremos o modelo qualitativo e quantitativo, a fim de fazer uma investigação histórica e documental para o entendimento dos processos educativos, curriculares e documentais que permeiam a formação dos professores. Para tanto serão analisados os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação: Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2004 e 2012), Planejamento Referencial (ARAUCÁRIA, 2016) e Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento (ARAUCÁRIA, 2019) e Planejamento Referencial (ARAUCÁRIA, 2021), pois estes são os documentos que norteiam o ensino dos estudantes da rede e a partir destes são fundamentadas e formuladas as formações aos docentes.

A pesquisa documental dar-se-á pela verificação dos documentos destes vinte anos de implementação da diretriz municipal de educação, quais foram utilizados para que a formação pudesse ser escrita e transmitida as gestões da secretaria de educação, como foram realizadas essa continuidade, se esta

aconteceu. Acreditamos que atas e registros elucidaram o problema e nos mostrarão como os processos se desenvolviam.

Analisaremos ainda documentos estaduais e federais que possam auxiliar o município na composição dos seus. Inicialmente trabalhar-se-á com os documentos: Leis, Pareceres e Resoluções federais, estaduais e municipais, artigos, teses e dissertações que embasam o tema e outros que forem encontrados na literatura e a partir das análises feitas.

Por fim, com os resultados obtidos das entrevistas, estas responderão como e que tipo de preparo receberam (ou não) e como realizam o trabalho de ensino e aprendizagem no atual contexto.

Acreditamos ainda que, segundo Saviani (2007), o método materialista histórico-dialético compreende em três momentos que se pretende analisar ao longo da pesquisa e dos resultados obtidos, estes que são a síncrese, a análise e a síntese, pois ao compreender esses movimentos, chegamos ao novo objeto, agora com a totalidade de determinações.

O núcleo clássico utilizado na dissertação da referida pesquisadora, por enquanto, está norteando o que se entende por materialismo histórico-dialético, pautado principalmente em Demerval Saviani e Karl Marx. O desafio elencado ao longo da escrita da pesquisa para o doutoramento é esmiuçar esses conceitos embasados no materialismo histórico defendido por Nico Poulantzas, que fará parte do núcleo clássico da tese.

Poulantzas estudou o materialismo defendido por Marx e teceu algumas críticas principalmente no que compete aos conceitos de classe em si e classe para si, tratados na obra “Miséria da Filosofia”. Partindo das suas indagações sobre esse conceito, estruturou os conceitos de classes distintas e de fração de classe, esse último que que a base para a formulação do entendimento do materialismo histórico defendido pelo autor e a contextualização dos fatos elencados na pesquisa.

Sobre esses conceitos, a base metodológica está em construção a partir de grupos de estudo que fazem a leitura crítica e dialogada das principais obras de Poulantzas, com a maior concentração, nesse momento, no livro “As classes sociais no capitalismo de hoje”. Assim, por meio dessa nova abertura que

estamos procurando embasar os conceitos da tese, acreditamos que mais respostas serão encontradas ao longo do percurso da pesquisa.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA E VIVÊNCIA DOCENTE ATUALMENTE NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA

O município em questão possui a Lei nº 1835/2008 que trata do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos, o qual, no artigo 5º dispõe: “Estimular o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização do integrante do Quadro Próprio do Magistério Público Municipal, bem como a melhoria do seu desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Município de Araucária;” desta forma, cabe a mantenedora oferecer “estímulos” para que os integrantes do quadro se especializem sobre o que é inerente a sua função.

Mais tarde, em 2015, a Lei nº 2848 instituiu o Plano Municipal de Educação e com ele metas e estratégias sobre a educação municipal. A redação deste sofreu alterações por meio da Lei nº 3655/2020. A meta 16 trata especificamente da formação continuada oferecida aos docentes da rede municipal. Essa meta descreve que a mantenedora deve ter um plano de formação continuada que agrega tanto para o crescimento denominado como horizontal, com acréscimo no vencimento base a cada três anos de 5% acumulados 280 horas, quanto para a qualificação profissional. Nos canais oficiais da prefeitura há somente o plano formativo de 2024, sendo que o dos outros anos não são citados.

Como a pesquisa, citado anteriormente, está no seu início e a base de dados a ser pesquisada presencialmente, como os arquivos físicos da Secretaria Municipal de Educação ainda não ocorreu, não podemos afirmar que existam ou não outros planos, cumprindo a meta do PME, mas, de livre acesso, encontramos somente esse.

Sendo assim, discorrendo sobre o documento pesquisado, o plano formador de 2024, ele vem com o seguinte objetivo:

> Promover a compreensão de instrumentos teórico-metodológico-didáticos que possibilitem mudanças qualitativas na prática pedagógica; tendo como foco central a aprendizagem,

> a inclusão por meio do ensino colaborativo e o processo cíclico de avaliação formativa atrelado ao planejamento. (ARAUCÁRIA, 2024. p. 3)

Ele segue com os objetivos específicos e com as formações divididas por categorias: Gestão (diretores e diretores auxiliares), professores pedagogos e assessores pedagógicos, professores de educação infantil, professores de docência 1 e 2, professores de suporte pedagógico e professores atuantes na educação especial, seja em centros especializados e/ou salas de recursos multifuncionais. Cada formação oferecida engloba as vivências e pressupostos elencados na Organização Curricular de Araucária, procurando contextualizar com a BNCC, Pedagogia Histórico-Crítica e vivências de sala de aula.

Analisando o documento, encontramos, no que compete ao Ensino Fundamental, o enfoque na meta 5 do PME: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.” (ARAUCÁRIA, 2024, p. 15) somente essa meta aparece em todo o descritivo das formações que englobam os professores de 1º ao 5º ano, suporte pedagógico, educação física, artes e ensino religioso e professores pedagogos. O primeiro quadro formativo, sobre a alfabetização, traz o enfoque para os professores de 1º e 2º anos, tendo como objetivo: “Apresentar e desenvolver no corpo docente da Rede Municipal de Ensino de Araucária a sistemática histórico-crítica em alfabetização, bem como lançar luz aos princípios didáticos basilares.” (ARAUCÁRIA, 2024, p. 17), contrariando a meta, a formação não é lançada para os professores do 3º ano, conforme descrito que é o período final do que é compreendido como alfabetização.

Desta forma, segundo Dangió e Martins (2018):

> A primeira exigência a ser atendida por um enfoque histórico-crítico diz respeito à compreensão do fenômeno em estudo em sua processualidade e movimento, dado que nos conduz ao estudo do desenvolvimento histórico da linguagem haja vista seus vínculos com a complexificação do psiquismo humano e, consequentemente, com a edificação da vida cultural dos indivíduos. (DANGIÓ E MARTINS, 2018, p. 20)

Com base no enfoque epistemológico, procuraremos identificar se os pressupostos elencados pelas autoras sobre como o estudo dos conteúdos em

uma perspectiva histórico-crítico deve ocorrer, se ele está ocorrendo e como está acontecendo esse movimento. Uma vez que sabemos também que a perspectiva contra hegemônica da educação refuta uma série de ações desenvolvidas por meio dos governos. Então, até que ponto a formação oferecida pela mantenedora avança ou recua partindo do que é esperado pelos agentes transformadores que levam a pedagogia histórico-crítica todos os dias para as salas de aula?

Pautados ainda no pensamento de Poulantzas (1978):

> Os aparelhos de Estado, entre os quais está a escola como aparelho ideológico, não criam a divisão em classes, mas contribuem para tal divisão e, *assim*, para sua reprodução ampliada. É necessário ainda desembaraçar *todas* as implicações da proposição acima: não são somente as relações de produção que determinam os aparelhos, mas também não são os aparelhos de Estado que presidem à luta de classes: *é a luta de classes, em todos os níveis, que dá comando aos aparelhos.* (POULANTZAS, 1978, p. 30)

Assim, os professores como fração de classe são responsáveis pela forma como a Escola se posiciona perante as relações de produção. Mas, será que eles se dão conta disso? Perante a formação oferecida pela mantenedora, com os princípios elencados, dá subsídios para que cada individuo perceba qual é o local que ocupa nas relações sociais? Ou como o autor continua dizendo que as relações ainda permeiam a dominação/subordinação política e ideológica, criando assim uma barreira sobre o que está sendo discutido.

Essas respostas e as relações entre elas serão consideradas ao longo das pesquisas e entrevistas realizadas no período de averiguações para a construção da tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a Pedagogia Histórico-Crítica e as implicações que essa corrente pedagógica tem nos currículos aos quais é utilizada, a formação de professores deve ter pressupostos claros sobre como os conteúdos devem ser repassados para os professores e consequentemente aos alunos, esperando que com isso eles atinjam a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Ainda, o desenvolvimento das formações para os professores resulta de apropriações culturais, e dialogam com os conteúdos chegando assim nos processos educativos, tornando indissociáveis as relações entre os processos de ensino e a formação humana.

Quando atingida a tríade, apresentada por Martins (2013): conteúdo-forma-destinatário, os processos educativos atingem o planejamento histórico-crítico. Percebemos, mesmo que brevemente, que o movimento ainda não se efetiva na sua totalidade, e que percepções mais apuradas para que esse fato seja confirmado, ou refutado, demandam de pesquisas aprofundadas sobre os pressupostos teóricos e os agentes envolvidos nas formações apresentadas aos docentes da rede municipal.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Lei nº 2848/2015. Promulgada em 25/06/2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação, suas diretrizes, execuções e metas. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-araucaria-pr

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018.

ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica: Uma introdução. **Gesto Debate, Revista Científica Eletrônica**, Campo Grande – MS, vol. 23, n.17, p. 353-371, jan./dez 2023.

POULANTZAS. Nico. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOUSA, José Vieira de. **Abordagens metodológicas no estudo de políticas educacionais: O caso do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (2010-2012).** *In:* CUNHA, Célio da. SOUSA, José Vieira de, SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Autores Associados.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Método e Metodologia na Pesquisa sobre Professores(as) In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). **Pesquisa sobre Professores(as) Métodos, Tipos de Pesquisas, Temas, Ideário Pedagógico e Referenciais** Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.

ISSN: 2176 - 1396

PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA COMPARADA: GOVERNANÇA, METAS E JUSTIÇA EDUCACIONAL NO BRASIL E ANGOLA

LUÍS, Adelaide Chonguende [1]

ROSA, Marcia Maria [2]

RESUMO

Este artigo analisa comparativamente os Planos Nacionais de Educação do Brasil (2014–2024) e de Angola (2017–2030), considerando seus fundamentos político-pedagógicos, metas estratégicas, mecanismos de governança, financiamento e avaliação. A partir de uma abordagem qualitativa e crítica, ancorada em referenciais da governança educacional, da análise de políticas públicas e das epistemologias decoloniais, examina-se como os dois países formulam compromissos com justiça educacional diante de contextos marcados por desigualdades estruturais e legados coloniais. A análise evidencia avanços institucionais e desafios persistentes, especialmente na efetivação das metas e na superação das assimetrias. Conclui-se que a valorização dos saberes locais, a ampliação da participação social e a cooperação internacional entre países do Sul Global são caminhos estratégicos para fortalecer sistemas educacionais mais justos e inclusivos.

Palavras-chave: Planos Nacionais de Educação. Governança Educacional. Justiça Educacional. Políticas Públicas. Sul Global.

1 INTRODUÇÃO

Os Planos Nacionais de Educação (PNEs) ocupam posição estratégica no campo das políticas públicas educacionais, pois expressam as escolhas político-pedagógicas de um país para a garantia do direito à educação. Mais do que instrumentos técnicos de planejamento, os PNEs revelam projetos de sociedade, definem prioridades estatais e organizam os compromissos interinstitucionais e intergovernamentais em torno da democratização do acesso, da qualidade do ensino, da valorização dos profissionais da educação e da superação das desigualdades.

No contexto do Sul Global, particularmente em países marcados por histórias coloniais e por intensas desigualdades estruturais, como o Brasil e

[1] Técnica sênior – Ministério da Educação de Angola. Doutoranda em Educação (PUCPR). Mestre em Gestão Educacional. E-mail: adelaideluisa85@gmail.com
[2] Diretora do Colégio Unochapecó. Doutoranda em Educação (PUCPR), Mestre em Educação (UNOESC). E-mail: marosa@unochapeco.edu.br

Angola, a análise desses planos permite refletir sobre metas educacionais, e modelos de Estado, disputas por hegemonia e possibilidades de construção de justiça social.

Apesar de trajetórias históricas, políticas e institucionais distintas, Brasil e Angola compartilham desafios convergentes na área da educação: acesso desigual, desigualdade racial e territorial, precarização do trabalho docente, limitações de financiamento e fragilidades nos sistemas de avaliação e monitoramento. Ambos os países, contudo, elaboraram planos nacionais que buscam responder a essas problemáticas e que se apresentam como referências centrais para a governança educacional contemporânea.

O Brasil, com o PNE 2014–2024 instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu um conjunto de 20 metas com ênfase na equidade, no financiamento, na avaliação sistêmica e na articulação federativa. Angola, por sua vez, adotou o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), no âmbito do Plano Nacional de Desenvolvimento 2017–2030, com diretrizes voltadas à expansão do acesso, à qualidade da aprendizagem, à valorização do magistério e à reestruturação institucional do sistema educacional.

Essa aproximação entre os dois países, ambos integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), oferece uma oportunidade singular para analisar, comparativamente, como se estruturam os compromissos públicos com a educação em diferentes contextos sociopolíticos, mas com legados históricos e desafios contemporâneos conectados.

Desta forma, a pesquisa compara os Planos Nacionais de Educação do Brasil (2014–2024) e de Angola (2017–2030), analisando como esses documentos expressam compromissos com equidade, justiça social e desenvolvimento educacional em contextos do Sul Global. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter analítico-comparativo, com base na análise documental e percorre os contextos de formulação dos PNEs.

2 GOVERNANÇA, POLÍTICAS PÚBLICAS E DECOLONIALIDADE

A análise comparada dos Planos Nacionais de Educação do Brasil e de Angola exige um referencial que reconheça a natureza das políticas educacionais e os condicionantes históricos que influenciam sua formulação e

implementação. Este estudo articula três dimensões analíticas complementares: a governança educacional, a análise crítica de políticas públicas e a perspectiva decolonial.

A governança educacional, segundo Dourado (2010), corresponde a um novo modo de regulação mais fluido, que envolve múltiplos atores e escalas, substituindo o modelo estatal centralizado.

No Brasil, ela se expressa na articulação entre União, estados, municípios, conselhos, fóruns e organismos multilaterais, conferindo ao PNE um papel de coordenação intergovernamental. Verger, Novelli e Altinyelken (2012) contribuem destacando a transnacionalização das políticas, com crescente influência de agências internacionais e da lógica da accountability.

Em Angola, apesar da centralização, também se observa o protagonismo de organizações multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e a UNICEF na definição de metas e financiamento, especialmente no período pós-guerra. Assim, a governança é compreendida como um campo de tensões entre autonomia nacional, cooperação internacional e regulação social.

A análise crítica das políticas públicas reconhece que estas resultam de disputas entre projetos de sociedade. Ball (1994) aponta que toda política é, ao mesmo tempo, texto, discurso e processo, devendo ser analisada em seus múltiplos significados. Mainardes (2006), ao adaptar essa abordagem ao contexto brasileiro, destaca que os sentidos das políticas são produzidos em contextos institucionais e políticos específicos. No Brasil, o PNE 2014–2024 expressa disputas em torno de temas como financiamento, diversidade e avaliação (CURY, 2015; AMARAL, 2017). Em Angola, apesar da produção acadêmica ainda incipiente, documentos da ADEA (2022) e da UNESCO (2020) apontam os esforços e desafios na consolidação de políticas públicas em um Estado em reconstrução, com elevada dependência técnica e financeira.

Por fim, a perspectiva decolonial problematiza os efeitos persistentes da colonialidade do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2000; SANTOS, 2007; FANON, 2008; MBEMBE, 2018), visíveis nos currículos, na gestão educacional e nas formas de exclusão racial e territorial. A abordagem propõe desnaturalizar epistemologias eurocêntricas e valorizar saberes locais e lutas emancipatórias. Aplicada aos PNEs, implica reconhecer as assimetrias de poder que marcam

sua formulação e implementação. Assim, a justiça educacional é entendida como acesso formal e enfrentamento das desigualdades estruturais, promoção de condições equitativas e afirmação plena de direitos. Analisar os planos de Brasil e Angola sob essa ótica revela avanços institucionais, mas também limitações e contradições dos projetos educacionais em curso.

3 BRASIL E ANGOLA NA CONSTRUÇÃO DE SEUS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

A formulação de Planos Nacionais de Educação, tanto no Brasil quanto em Angola, é marcada por contextos políticos e sociais que refletem os desafios contemporâneos da educação, e os legados históricos da colonização, da desigualdade estrutural e da construção dos respectivos Estados nacionais.

Em ambos os países, os PNEs se tornaram instrumentos normativos de planejamento de médio e longo prazo, em resposta a agendas nacionais e compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as recomendações da UNESCO.

3.1 O caso brasileiro: entre democracia, disputas federativas e participação social

A construção dos Planos Nacionais de Educação no Brasil emerge como resposta à redemocratização e à necessidade de institucionalizar políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades históricas. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social, exigindo do Estado não apenas o provimento do ensino, mas também a garantia de padrões mínimos de qualidade e financiamento adequado. O primeiro PNE (2001–2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, representou um marco inicial de planejamento, ainda que com metas pouco operacionais e baixa capacidade de indução federativa.

Em contrapartida, o PNE 2014–2024 apresenta maior densidade técnica e política, pois foi elaborado com ampla participação social, suas 20 metas e 177 estratégias configuram um compromisso estruturante com o direito à educação, a justiça social e a governança democrática.

Importante destacar que as metas abrangem desde a universalização da educação infantil e a alfabetização até o aumento da qualidade no ensino médio e superior, a valorização dos profissionais da educação e o financiamento público da educação básica e superior. O que sugere que representam, assim, um pacto federativo em torno da equidade, da qualidade e da gestão democrática da educação.

Essas metas não são neutras, pois constituem-se como dispositivos normativos que sintetizam disputas políticas e ideológicas, como apontam Ball (1994) e Mainardes (2006).

A meta 20, por exemplo, que trata do investimento de 10% do PIB em educação, evidencia o tensionamento entre projeto social-democrata de Estado e os limites impostos pelo neoliberalismo fiscal. Já as metas 7 (aprendizagem adequada em todas as etapas) e a 17 (valorização do magistério com plano de carreira e piso salarial) revelam o esforço de indução sistêmica por meio de políticas articuladas de avaliação, formação docente e financiamento.

Contudo, os caminhos para cumprir essas metas enfrentam obstáculos. Entre eles, destacam-se a fragilidade da articulação federativa, a descontinuidade das políticas, frequentemente agravada por mudanças de governo, os cortes orçamentários e o esvaziamento de espaços institucionais de participação, como o Fórum Nacional de Educação (FNE), que teve sua estrutura enfraquecida desde 2017. Soma-se a isso a ausência de um novo Plano Nacional de Educação após 2024, o que compromete a continuidade de metas e diretrizes nacionais de longo prazo.

Vale ressaltar que a efetivação das metas requer o fortalecimento de mecanismos de governança democrática, financiamento estável, compromisso político das esferas subnacionais e revalorização da participação social como eixo estruturante do ciclo de políticas.

Ainda, para além do monitoramento técnico por meio do SAEB e IDEB, o cumprimento das metas exige uma compreensão ampliada de justiça educacional, um olhar que considera as desigualdades estruturais de raça, gênero, território e classe social, como apontam Santos (2007) e Gomes (2012).

Em síntese, o Plano Nacional de Educação 2014–2024, representa a tentativa de institucionalizar o direito à educação por meio de metas

estruturantes e estratégias articuladas, ancoradas em uma lógica de governança democrática e participação social. Contudo, a efetivação desse projeto encontra limites significativos impostos por disputas políticas, fragilidades federativas e desafios econômicos.

Nesse contexto, o futuro da educação no Brasil dependerá da capacidade de retomar o diálogo federativo, restaurar os espaços participativos e construir um novo ciclo de planejamento educacional comprometido com a superação das desigualdades estruturais e com uma justiça educacional que seja, de fato, equitativa, plural e emancipadora.

3.2 O caso angolano: reconstrução do sistema educacional em um Estado pós-colonial

A trajetória educacional de Angola é marcada pelos impactos duradouros do colonialismo português e pelos efeitos da guerra civil (1975–2002), que devastaram a infraestrutura educacional, limitaram o acesso ao ensino e agravaram as desigualdades territoriais.

Diante desse cenário, o país consolidou, a partir dos anos 2000, um processo de reconstrução e modernização do sistema educacional, orientado por uma visão de longo prazo.

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE) 2017–2030, reestruturado na versão “Educar Angola 2030”, é o principal instrumento legal, técnico e político que guia a educação angolana. Com base na Estratégia Angola 2025 e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, o plano busca assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos. Estão definidas 13 áreas estratégicas, entre elas: expansão da educação pré-escolar, universalização do ensino primário, valorização docente, integração das línguas nacionais, modernização do ensino secundário e técnico, desenvolvimento do ensino superior e estruturação de sistemas de avaliação e inspeção educacional.

O PNDE 2030 propõe metas ambiciosas, como erradicar o analfabetismo até 2025, aumentar a taxa de alfabetização da população acima de 15 anos para 100% até 2030, universalizar o ensino primário e melhorar significativamente os indicadores de qualidade, acesso e equidade em todos os níveis. Os indicadores

são organizados por subsistema e estabelecem metas intercalares (2017, 2022, 2025, 2027) até 2030. A criação do Sistema Nacional de Avaliação do Sistema Educativo (SEE), associado ao Sistema Nacional de Garantia de Qualidade, reforça o compromisso com a institucionalização da avaliação de desempenho e aprendizagem, embora ainda dependa de ampla formação técnica, investimento e cooperação internacional.

No plano da governança, a estrutura ainda é altamente centralizada, com frágil participação das províncias e da sociedade civil, embora o documento reconheça a importância da descentralização e da articulação intersetorial com saúde, assistência social e cultura. O financiamento da educação é majoritariamente público, com participação expressiva de organismos multilaterais como a UNESCO, UNICEF, BAD e Banco Mundial, o que reforça a dependência externa, mas também a inserção nas redes globais de cooperação educacional.

Para cumprir suas metas, Angola deve avançar na formação de professores, melhorar os sistemas de informação educacional, fortalecer os conselhos escolares, e desenvolver um currículo sensível à diversidade linguística e cultural do país.

A justiça educacional, nessa perspectiva, exige reconhecer a pluralidade histórica e étnica da sociedade angolana, promovendo políticas que não apenas assegurem o acesso, mas também a permanência com qualidade, identidade e relevância.

Apoiando a reflexão, o quadro comparativo destaca categorias observadas nos dois PNEs.

1 Quadro Comparativo Detalhado – PNE Brasil (2014–2024) × PNDE Angola (2017–2030)

Categoria	Brasil (PNE 2014–2024)	Angola (PNDE 2017–2030)	Síntese Analítica	Similaridades e Diferenças
Fundamentos político-pedagógicos	Educação como direito social, com ênfase na qualidade, inclusão, equidade e gestão democrática.	Educação como vetor de reconstrução nacional, com foco em acesso, equidade territorial e qualificação para o desenvolvimento.	Ambos reconhecem a educação como direito e instrumento de transformação social.	Brasil valoriza a participação e a gestão democrática; Angola destaca a reconstrução institucional e a inserção no desenvolvimento.

Metas e indicadores	20 metas e 177 estratégias; indicadores consolidados pelo INEP, SAEB, IDEB.	Metas organizadas por subsistemas e fases; indicadores estruturados com metas até 2030 e apoio técnico internacional.	Brasil possui maior densidade técnica e estrutura avaliativa consolidada; Angola mostra avanço progressivo.	Ambos têm metas ambiciosas e estratégias detalhadas, mas Angola ainda estrutura suas bases técnicas.
Financiamento	Meta de investimento de 10% do PIB; desafios com cortes e disputas políticas (FUNDEB).	Média de 20% do orçamento nacional; dependência de financiamento internacional (UNICEF, BAD, Banco Mundial).	Financiamento é prioridade em ambos os planos, mas com fontes e contextos distintos.	Brasil enfrenta disputas federativas; Angola depende da estabilidade macroeconômica e da cooperação externa.
Avaliação monitoramento	Sistema consolidado com avaliações periódicas (SAEB, Prova Brasil, Censo Escolar).	Criação do Sistema Nacional de Avaliação e Garantia da Qualidade; projetos de avaliação nacional e internacional (SAQMEC).	Angola inicia processo de institucionalização avaliativa com foco na equidade.	Brasil tem tradição em avaliação; Angola avança em sistematização com apoio externo.
Articulação e participação social	Participação estruturada via CONAE, fóruns, conselhos, conferências.	Participação incipiente, com reconhecida necessidade de descentralização e fortalecimento de conselhos escolares.	Diferença fundamental no modelo de governança educacional.	Brasil adota modelo federativo participativo; Angola avança para maior articulação intersetorial e comunitária.
Currículo e cultura	BNCC como referência nacional, com foco em competências gerais e específicas.	Integração das línguas angolanas e valorização cultural como estratégia de decolonização.	Currículos refletem contextos históricos e identitários.	Brasil busca integração por competências; Angola propõe descolonização e valorização cultural local.
Justiça educacional e equidade	Reconhecimento das desigualdades sociais, raciais e territoriais; foco na equidade como princípio.	Acesso e permanência com atenção às zonas rurais e populações excluídas; combate ao analfabetismo.	Ambos associam justiça educacional à superação das desigualdades.	Brasil incorpora justiça curricular e decolonialidade em parte das metas; Angola prioriza inclusão territorial e sociolinguística.

Fonte: Elaboração própria com base no PNE Brasil (Lei nº 13.005/2014) e no documento Educar Angola 2030

Apesar de suas particularidades, os contextos brasileiro e angolano apresentam pontos de convergência: ambos elaboraram planos em consonância

com a agenda internacional da educação; enfrentam desigualdades sociais profundas que afetam o acesso e a permanência dos estudantes; e buscam reorganizar seus sistemas educacionais a partir de instrumentos normativos que orientem políticas de longo prazo. No entanto, diferem em aspectos fundamentais, como o grau de institucionalização da avaliação educacional, a estrutura federativa (presente no Brasil e ausente em Angola), e a participação social na formulação e no monitoramento dos planos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre os Planos Nacionais de Educação do Brasil e de Angola demonstra que, apesar de desafios significativos, ambos os países se movem para a construção de um sistema educacional mais equitativo, inclusivo e de qualidade. A cooperação sul-sul e a troca de experiências entre essas nações podem se tornar uma estratégia poderosa para enfrentar as desigualdades estruturais no campo da educação, contribuindo para um projeto educacional mais alinhado com as realidades socioculturais e econômicas do Sul Global.

O caminho para a efetivação dos direitos educacionais passa por um compromisso contínuo com a justiça educacional, a governança democrática, o financiamento adequado e a descentralização da gestão educacional. É imperativo que tanto o Brasil quanto Angola reforcem seus mecanismos de avaliação e monitoramento, garantindo que as metas educacionais não sejam apenas formuladas, mas efetivamente implementadas.

Em última instância, o fortalecimento da educação em ambos os países contribuirá para a construção de sociedades mais justas, equitativas e democráticas, baseadas no direito ao conhecimento e à formação integral dos cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEA. Country Report: Angola – **Education Sector Analysi**s. Abidjan: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2022.

AMARAL, Nelson Cardoso do. **Plano Nacional de Educação: comentários às metas e estratégias.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ANGOLA. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: Educar Angola 2030**. Luanda: MINED, 2021.

BALL, Stephen. **Políticas educacionais: textos, discursos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O PNE e a qualidade da educação: uma análise crítica das metas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, n. 130, p. 13-32, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Planos Nacionais de Educação: regime de colaboração e a constituição federativa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 1199-1217, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas de educação para as relações étnico-raciais: o Brasil e a agenda da diversidade**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

KIALA, Fernando. **Educação em Angola: entre a reconstrução e os desafios da qualidade**. Luanda: CIESPA, 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 47-69, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. Revista **Crítica de Ciências Sociais**, n. 91, p. 7-42, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

TCHIAPETA, Alfredo. Políticas públicas de educação em Angola: avanços e limites no contexto do pós-guerra**. Revista Angolana de Educação**, Luanda, v. 2, n. 1, p. 45-63, 2020.

UNESCO. **Revisão da Política Educacional: Angola**. Paris: UNESCO-IIEP, 2020.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hülya. **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**. London: Bloomsbury, 2012.

GESTÃO ESCOLAR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: CAMINHOS PARA A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Ana Paula Biaobok[1]
Camila do Rocio Czelusniaki[2]
Sirley Terezinha Filipak[3]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a articulação entre gestão escolar democrática e o uso de tecnologias digitais como estratégia para fortalecer práticas educacionais participativas, inclusivas e eficientes. Partindo da perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade (1967) e dialogando com autores como Lück(2006), Paro (2005-2007), Habermas (1984-1987) e Santaella (2003), o estudo aponta a urgência de uma gestão escolar que supere a burocracia e se abra ao diálogo, à corresponsabilidade e ao uso consciente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).Teve por objetivo analisar as redes sociais e os sistemas digitais como ferramentas para ampliar a escuta, a transparência e a cooperação entre gestores, professores, alunos e famílias. Destaca-se ainda a importância da formação dos profissionais da educação para que a inovação tecnológica ocorra com intencionalidade pedagógica, respeitando as diversidades e promovendo a equidade. O texto conclui apontando a necessidade de mais investigações empíricas que avaliem os impactos reais dessas práticas nos contextos escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão democrática. Uso de tecnologias na educação. TDICs. Gestão Participativa.

1 INTRODUÇÃO

No livro Educação como prática de liberdade, o autor Paulo Freire pontua que a essência do homem não é de domesticação, ou de dominação, mas sim de libertação (1967, p.52,). Ao longo da obra, Freire constrói a ideia de que, para existir plenamente, o ser humano precisa se integrar ao seu contexto histórico e nele atuar. Destaca-se que para esse processo acontecer a educação assume papel fundamental (Freire, 1967, p.66).

Partindo da compreensão, da importância do contexto histórico e da atuação humana, compreende-se que, a partir do século XX, especialmente

[1] Doutoranda no Programa de Educação pela PUCPR. Mestranda em Química pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Coordenadora na área de Processos Acadêmicos na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR em Curitiba, Paraná - Brasil. Email: abiaobok@yahoo.com.br
[2] Mestranda em Educação pela PUCPR, graduada em Licenciatura em História pela PUCPR. E-mail: camila.czelusniaki@pucpr.edu.br
[3] Doutora e Mestre em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná E-mail: sirley.filipak@pucpr.br

após a Segunda Guerra Mundial, o processo de globalização intensificou a integração entre países e regiões. Ao mesmo tempo, observa-se que as tecnologias digitais têm provocado uma profunda ressignificação nos processos comunicacionais e nas dinâmicas sociais, afetando também a escola e sua gestão.

De acordo com Santaella (2003), vivemos na cultura das mídias, em que as tecnologias não são apenas suportes, mas elementos estruturantes das interações humanas. Neste cenário de transformações sociais e tecnológicas, o processo educativo necessita adotar modelos de gestão que superem a lógica burocrática e centralizadora, priorizando a participação democrática, o diálogo e a construção coletiva (Paro, 2005; Lück, 2006; Dias, 2004).

Desta forma questiona-se, de que modo as novas tecnologias digitais podem ser integradas a gestão escolar para potencializar práticas democráticas participativas, visto que ela pressupõe a corresponsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar, gestores, professores, estudantes, famílias e funcionários, na formulação das decisões e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico?

Este artigo tem como objetivo analisar como a gestão escolar democrática pode ser fortalecida a partir do uso das ferramentas digitais. A proposta parte do entendimento de que a integração entre gestão democrática, tecnologias digitais e participação da comunidade escolar constitui-se como um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas, colaborativas e eficazes (Habermas, 1984; Pinto, 1994; Fernandes; Oliveira, 2024).

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a gestão escolar democrática pode ser fortalecida no cenário atual, marcado pela intensa presença das tecnologias digitais e pela necessidade de uma educação mais participativa, inclusiva e eficiente. Segundo Habermas (1984), a construção de espaços de diálogo e de entendimento mútuo é fundamental para o desenvolvimento de práticas sociais democráticas, o que se aplica diretamente ao ambiente escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base na análise de livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais que tratam dos temas: gestão escolar democrática, participação da comunidade, tecnologias digitais na

educação e redes sociais no contexto educacional. A seleção das obras considerou autores de referência na área, como Paro (2005, 2007), Habermas (1984, 1987), Santaella (2003), Recuero (2009), Castro e Castro (2015), entre outros, bem como estudos recentes que abordam o impacto das tecnologias na gestão escolar, como Candinho et al. (2025), Teles e Lima (2024) e Silva, Bilessimo e Machado (2021).

A coleta de dados foi realizada a partir de consultas em bases de dados acadêmicas como *Scielo, Google Scholar*, Portal de Periódicos da CAPES, além da análise de livros e capítulos de obras específicas sobre o tema. Os critérios de inclusão adotados foram: publicações que tratassem diretamente da relação entre gestão escolar, participação democrática e uso de tecnologias; textos publicados entre os anos de 2003 e 2025; e que estivessem disponíveis na íntegra.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Alinhada ao pensamento propagado por Paulo Freire, a educação brasileira deve contribuir para “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996). Segundo Santana (2018), para que a escola seja de fato um espaço de construção de cidadania, é imprescindível que a gestão escolar atue de forma ética, dinâmica e comprometida com o diálogo, articulando-se de maneira efetiva com a família e a comunidade escolar.

Nesse sentido, Lück (2006) defende que a gestão escolar democrática não pode se limitar à organização burocrática dos processos, mas deve estar centrada no fortalecimento do coletivo, no desenvolvimento de competências colaborativas e na construção de espaços de participação real. O autor reforça que a atuação do gestor escolar deve ser orientada pela articulação, pela escuta ativa e pela mediação de conflitos, estimulando a corresponsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

A participação da família, nesse contexto, não deve ser vista como algo acessório, mas sim como um pilar fundamental no desenvolvimento do projeto político pedagógico e da cultura escolar. Para Ferreira (2012), o sucesso da

educação formal está diretamente associado à parceria entre escola e família, sendo imprescindível que ambas compartilhem responsabilidades e construam, de forma conjunta, estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, Dias (2004) destaca que é no espaço da gestão democrática que se constroem as possibilidades reais de transformação da escola. Segundo o autor, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões não só contribui para a melhoria dos processos pedagógicos, como também fortalece o sentimento de pertencimento e a corresponsabilidade social, elementos fundamentais para a formação cidadã.

É possível afirmar, conforme Santana (2018), que a efetivação de uma gestão democrática exige do gestor escolar uma postura ética, proativa e comprometida com os princípios da participação, do respeito às diversidades e da construção de uma educação de qualidade. A escola, enquanto espaço social, deve ser aberta à escuta da comunidade, buscando, junto com a família, construir soluções coletivas e fortalecer os processos formativos dos sujeitos.

3 REDES SOCIAIS E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Vivemos uma era marcada por intensas transformações tecnológicas e informacionais, que impactam diretamente todos os setores da sociedade, incluindo a educação. A presença constante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) exige que a escola desenvolva uma fluência tecnológica, incorporando essas ferramentas de forma natural no cotidiano, não apenas para fins pedagógicos, mas também como suporte à gestão democrática (Barata, 2010; Castro; Castro, 2015).

As redes sociais surgem como um espaço de comunicação relevante, capaz de aproximar os sujeitos do ambiente escolar. Segundo Castro e Castro (2015), a utilização dessas plataformas permite ampliar os canais de diálogo entre escola, alunos, famílias e comunidade, promovendo a participação, o pertencimento e o acompanhamento das ações escolares, o que contribui para a transparência e o acesso à informação, um dos princípios da Gestão Democrática pontuada na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1996.

De acordo com Dourado, Moraes e Oliveira (2010), para alcançar uma gestão democrática, é fundamental romper com paradigmas centralizadores e burocráticos, valorizando práticas colaborativas, nas quais todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, alunos, professores, gestores, funcionários e famílias, participem ativamente das decisões. As redes sociais, quando bem utilizadas, podem se tornar aliadas nesse processo, fortalecendo práticas de gestão horizontal e participativa.

Além disso, a pesquisa de Castro e Castro (2015) revelou que a interação dos alunos nas redes sociais é extremamente significativa. Os dados mostraram que os estudantes passam, em média, quatro horas diárias conectados, principalmente no *Facebook,* utilizando-o como principal espaço de socialização, comunicação e, muitas vezes, também para discutir conteúdos escolares. Essa constatação reforça a importância de a escola ocupar esses espaços digitais, tornando-se mais presente no cotidiano dos alunos.

Contudo, é preciso compreender que a adoção das redes sociais na gestão escolar não deve se limitar à divulgação de informações, mas sim, ser um meio para fomentar a corresponsabilidade, a construção coletiva e o exercício da cidadania. Segundo Lisbôa e Coutinho (2009), o valor da tecnologia não está nela mesma, mas nas possibilidades de interação, diálogo e construção de conhecimento que ela proporciona. Assim, o uso das redes sociais na escola deve priorizar o fortalecimento dos vínculos e a participação efetiva da comunidade escolar.

Faz-se necessário destacar que, embora as redes sociais ofereçam inúmeras possibilidades de integração e democratização, elas não substituem outras formas de comunicação e participação já existentes na escola. Pelo contrário, elas devem ser entendidas como ferramentas complementares, capazes de ampliar os espaços de escuta, de diálogo e de construção coletiva (Castro; Castro, 2015).

4 USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA GESTÃO ESCOLAR

A incorporação das ferramentas digitais na gestão escolar tem se consolidado como um dos pilares da modernização administrativa e pedagógica no ambiente educacional. Segundo Candinho (2025), essas tecnologias

oferecem suporte significativo tanto para a organização dos processos internos quanto para a comunicação entre escola, famílias e alunos, promovendo uma gestão mais eficiente, transparente e participativa. A transformação digital nas escolas, impulsionada especialmente pela pandemia, revelou que as tecnologias são aliadas indispensáveis na construção de práticas educacionais inovadoras e na otimização dos processos de gestão.

De acordo com Silva, Bilessimo e Machado (2021), os sistemas de gestão escolar desempenham papel central nesse processo, permitindo a centralização e o acesso fácil às informações acadêmicas e administrativas. Tais sistemas possibilitam, por exemplo, o controle de notas, frequência, gestão de matrículas, acompanhamento de desempenho e planejamento pedagógico. Com o apoio da inteligência artificial e de bancos de dados inteligentes, esses sistemas facilitam a tomada de decisões baseada em dados e aumentam a eficácia das ações gerenciais.

Além dos sistemas administrativos, as plataformas digitais de comunicação, como *Google Classroom* e *Microsoft Teams,* têm se destacado como ferramentas fundamentais para estreitar os vínculos entre a comunidade escolar. Essas plataformas facilitam a troca de informações em tempo real, o acompanhamento das atividades e o fortalecimento da parceria entre escola, professores, alunos e famílias (Teles; Lima, 2024). A comunicação digital, quando bem estruturada, cria um ambiente mais colaborativo, democrático e integrado.

Entretanto, a implementação efetiva dessas tecnologias enfrenta desafios significativos. As barreiras não são apenas estruturais e financeiras, como falta de equipamentos ou acesso à internet, mas também culturais e formativas. Muitos gestores e educadores demonstram resistência ao uso de tecnologias por falta de familiaridade ou medo das mudanças. Por isso, a formação continuada dos gestores escolares torna-se essencial para garantir não apenas a adoção das ferramentas, mas também seu uso estratégico e pedagógico (Pereira, 2020).

As ferramentas digitais também contribuem diretamente para a personalização da aprendizagem e para o monitoramento contínuo do desempenho dos alunos. A análise de dados possibilita intervenções pedagógicas mais precisas, adaptações curriculares e suporte personalizado

aos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, eficiente e centrada nas necessidades de cada sujeito (Silva; Costa, 2024). Esse avanço tecnológico permite que a gestão escolar vá além da mera administração, passando a atuar como mediadora dos processos educativos e das relações pedagógicas.

Por outro lado, entende-se que a resistência cultural por parte de alguns membros da comunidade escolar, bem como as limitações estruturais, como: falta de acesso à internet; escassez de equipamentos e ausência de políticas de formação continuada; ainda se apresentam como barreiras para a efetiva consolidação do uso das tecnologias na gestão (Pereira, 2020; Fernandes & Oliveira, 2024). Superar esses entraves exige investimentos em infraestrutura, capacitação e, sobretudo, na construção de uma cultura organizacional aberta à inovação, que valorize tanto os avanços tecnológicos quanto as relações humanas.

Por fim, como afirmam Fernandes e Oliveira (2024), para que a transformação digital na gestão escolar seja bem-sucedida, é necessário mais do que o uso de ferramentas: é indispensável a criação de uma cultura organizacional que valorize a inovação sem perder de vista o compromisso social e pedagógico da escola. Assim, as tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como instrumentos técnicos, mas como meios para fortalecer práticas democráticas, promover a inclusão, facilitar a participação das famílias e melhorar a qualidade da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, as ferramentas digitais emergem como aliadas potentes para fortalecer esses processos, especialmente no que se refere à ampliação dos canais de comunicação, ao acompanhamento pedagógico e à gestão das informações. As redes sociais, os sistemas de gestão escolar e as plataformas de comunicação se consolidam como instrumentos capazes de romper as barreiras tradicionais, favorecendo o acesso às informações e promovendo a transparência dos processos (Castro & Castro, 2015; Recuero, 2009; Santaella, 2003).

Os resultados indicam que, quando bem implementadas, as ferramentas digitais impactam positivamente tanto os aspectos administrativos quanto

pedagógicos da escola. Do ponto de vista da comunicação, por exemplo, percebe-se que a utilização de plataformas como *WhatsApp, Facebook, Google Classroom* e aplicativos institucionais favorece o estreitamento das relações entre escola e família, contribuindo para uma gestão mais participativa e integrada (Teles & Lima, 2024; Silva & Costa, 2024). Isso confirma as reflexões de Habermas (1984), que destaca a centralidade do diálogo e da construção de consensos nos processos sociais, aplicando-se diretamente ao ambiente escolar.

Diante disso, conclui-se que a integração entre gestão democrática e tecnologias digitais não é apenas uma tendência, mas uma necessidade urgente para que as escolas possam responder às demandas da sociedade contemporânea, garantindo processos educativos mais eficientes, participativos, colaborativos e alinhados com os princípios da inclusão, da cidadania e da equidade social.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas sejam realizadas com abordagens empíricas, envolvendo gestores, professores, estudantes e famílias, a fim de aprofundar a compreensão sobre os impactos da utilização das ferramentas digitais no cotidiano da gestão escolar e seus efeitos sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento institucional.

REFERÊNCIAS

BARATA, Alzira da Cruz. **Comunicação e gestão da informação em contexto escolar: o uso da Plataforma Moodle e da Página Web num agrupamento de escolas do Conselho de Castelo Branco**. 2010. 246f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Universidade Aberta, Lisboa, 2010. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/f31b26ff-6cd7-49ca-af97-c5b3565d49f9 Acesso em: 10 jun.de 2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 jun.2025

CANDINHO, A. A. M. et al. **Uso de ferramentas digitais na gestão escolar**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 592-608, jan. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17867 Acesso em: 13 jun.2025

CASTRO, Éderson Ayres; CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres. **Redes sociais como ferramenta de uma gestão escolar democrática**. Contexto & Educação, Ijuí, v. 30, n. 95, p. 59-92, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4119 Acesso em 08 jun.2025

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187729 Acesso em: 30 mai.2025

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre a democracia e o socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, J. A. **Gestão democrática da escola**. In: Vários autores. Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. 2010. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br. Acesso em: 4 jul. 2012.

FERNANDES, A. B.; OLIVEIRA, E. C. **Inovação e tecnologia na gestão escolar: possibilidades e desafios**. Revista Caderno Pedagógico, v. 21, n. 2, p. 1-17, 2024.Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2786 Acesso em: 15 mai. 2025

FERREIRA, Edla Maria Batista. **Novos tempos e aprendizagens. Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2012. Disponível em: https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2024/10/coletanea24-ebook.pdf Acesso em: 25 mai.2025

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 ed.2025.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1987c.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Vol. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action**. Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press, 1987a.

LISBÔA, Eliana Santana; COUTINHO, Carla Pereira. **Utilização educativa da rede social Orkut: um contributo para o estado da arte**. Prisma.com, n. 11, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/10917. Acesso em: 28 set. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma Questão Paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão – vol. I).

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, L. R.; SANTOS, M. T. **Tecnologias imersivas na educação: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250045, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PEREIRA, I. A. **Gestão Escolar e as Diretrizes para a Formação de Líderes Educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 3, p. 1-20, 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e liberdade: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1994.Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83310 Acesso em: 25 mai.2025

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: http://www.raquelrecuero.com/livros/redes_sociais_na_internet.pdf. Acesso em: 12 jun.de 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1363. Acesso em: 22 jun. de 2025

SANTANA, Adriano José de. **Gestão escolar democrática e participativa: escola e família na construção da gestão escolar democrática e participativa**, 2018, Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/ Acesso em : 10 jun.2025

SILVA, A. V. V.; COSTA, A. **Inteligência artificial na educação: aliada ou ameaça para o professor?** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 1, p. 70-74, 2024. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3238. Acesso em: 15 jul. de 2025.

SILVA, J. B.; BILESSIMO, S. M. S.; MACHADO, L. R. **Integração de tecnologia na educação: proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK**. Educ. Rev., v. 37, 2021.Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37433 Acesso em: 15 jun.2025.

SILVA, J. M. **Tecnologias digitais na comunicação escola-família: perspectivas e desafios**. Educação & Sociedade, v. 39, n. 144, p. 725-741,

2018. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/1010 Acesso em: 19 jun,2025

TELES, S. F. S.; LIMA, K. V. S. **Novos contextos de aprendizagem na perspectiva docente: desafios e oportunidades no uso de tecnologias educacionais.** Diálogos e Perspectivas Interventivas, v. 5, n. 1, p. e20154-e20154, 2024. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/dialogos/article/view/20154 Acesso em: 20 jun. 2025.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Jaílson Bonatti[1]

Silvia Regina Canan[2]

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma reflexão de caráter empírico, fundamentada em estudo teórico-bibliográfico, e tem como objetivo problematizar as posições hegemônicas que ainda orientam o modus operandi das instituições universitárias no cenário contemporâneo. Trata-se não apenas de levantar questionamentos, mas de adotar uma atitude epistemológica transgressiva que possibilite superar e romper com tais racionalidades. Assim, buscamos evidenciar a aproximação entre a matriz de pensamento decolonial e o campo científico da internacionalização da educação superior, compreendida aqui para além da mobilidade acadêmica, incluindo aspectos estruturais como currículo, cooperação, avaliação e produção de conhecimento. Adotamos uma abordagem qualitativa, com metodologia exploratória e de caráter teórico-bibliográfico, para analisar as contradições operantes que emergem de uma matriz histórica de poder que influencia, ainda hoje, o funcionamento, as concepções e os sentidos atribuídos à universidade. Discutem-se, nesse contexto, as tensões entre as demandas globais do mercado e os compromissos institucionais da educação superior, apontando como a internacionalização pode reproduzir ou desafiar lógicas coloniais. Por fim, sugerimos reflexões, sob a perspectiva decolonial, como ponto de partida para enfrentar as tensões presentes na prática e concepção de internacionalização da educação superior.

Palavras-chave: Universidade. Educação Superior. Internacionalização. Decolonialidade.

1 ABERTURA DOS QUESTIONAMENTOS[3]

O desenvolvimento histórico da concepção e prática institucional da universidade representa um processo de legitimação social, cultural, econômica, política e científica para as sociedades influenciadas pela ocidentalização mundial. A universidade é o espaço normativo institucional onde se desenvolve a criação, o compartilhamento e a produção de saberes, por meio de processos

[1] Doutorando no Programa de Pós-graduação em educação (PPGEDU), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: bonattijailson@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: silvia@uri.edu.br.
[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/*This study was financed in part by the* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – *Finance Code 001*.

alinhados à noção moderna de conhecimento, mediados pelas funções de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, esse processo histórico foi marcado por cisões e rupturas com modos de produção econômica e política que influenciaram a noção de modelos hegemônicos de desenvolvimento institucional.

A universidade, compreendida como a esfera institucionalizada de agentes competentes e habilitados em função do aperfeiçoamento de técnicas e desenvolvimento científico, consolidou-se na modernidade sobre narrativas de progresso positivo da sociedade e domínio absoluto da racionalidade técnico-científica. Essa evidência legitima metarrelatos que compartilham uma visão comum e homogênea de sociedade, história e cultura. Além disso, a universidade é concebida como o principal espaço privilegiado para a produção de conhecimentos. Assim, a condução para o desenvolvimento com base em pressupostos de progresso moral torna-se um mecanismo de vigilância, ou seja, define o que é e o que não é conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Portanto, alçada nessa trajetória, os agentes, ao serviço de uma compreensão homogeneizadora e hegemônica, reproduzem essa estrutura institucional como um reflexo de determinações históricas e materiais mais amplas, especialmente sob influências das condições do sistema econômico-político capitalista.

O capitalismo, enquanto sistema social, econômico, político e cultural, constitui-se como um sistema de infinitas contradições. Baseado na acumulação de capital e recursos, centra-se na divisão social do trabalho; determina valores de consumo e produção; estruturalmente favorece a poucos em detrimento da exploração de muitos. A dinâmica capitalista no modelo social contemporâneo ampliou essas categorias ao, essencialmente, produzir uma classe ociosa que detêm o controle do rendimento (monopólio) e aplicação do capital financeiro e produtivo, à medida que, promove a reprodução do sistema laboral, em que a classe trabalhadora, que produz os recursos para o mercado de consumo e especulação, encontra-se no processo de alienação entre o valor produzido e o valor remunerado sobre o seu trabalho (DUSSEL, 2010; MARX; ENGELS, 2012).

No intuito de delimitar e compreender o contexto desta proposta de reflexão, trazemos à discussão o fenômeno da internacionalização da universidade, concebido contemporaneamente como a quarta missão

universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012). Tal fenômeno é compreendido à luz de processos e políticas institucionais que inserem, nas dinâmicas universitárias, a perspectiva de vivências e experiências que realcem o envolvimento entre práticas e agentes, a partir de atividades em perspectiva internacional. Essas atividades podem ser visualizadas a partir de ações de intercâmbio de docentes e discentes; parcerias socioinstitucionais de pesquisa e extensão; desenvolvimento de ensino a distância em colaboração com pares e instituições internacionais, dentre outros modos que são identificados no âmbito do fenômeno da internacionalização (KNIGHT, 2020).

Sendo assim, nosso propósito reflexivo neste texto é evidenciar a aproximação da matriz de pensamento decolonial com o campo científico da internacionalização da educação superior. Entendemos que a opção pelo pensamento decolonial através da práxis intercultural, poderia mediar essa problematização e fazer emergir outra forma de conceber a internacionalização, levando em consideração a matriz histórica que determinou as relações econômicas e políticas do presente.

Através da metodologia qualitativa, com abordagem exploratória teórico-bibliográfica, analisar-se-ão as contradições operantes que se desenvolvem como resultados de uma matriz histórica de poder, que afeta também o modo de funcionamento e as concepções de fenômenos inerentes à universidade. No tópico seguinte, explora-se a justificativa histórica que dá origem às noções efetivas sobre a opção decolonial, revelando a conjuntura teórica deste termo, bem como apresentando estudos que compõem o cenário epistemológico dessa abordagem e de como ela pode contribuir para um modo inovador de interpretação da internacionalização da educação superior.

2 CONTORNOS À NOÇÃO DE MODERNIDADE/COLONIALIDADE

A partir das considerações aludidas no início da escrita, o caminho deste artigo dá-se no sentido de questionar as posições hegemônicas que ainda permeiam o *modus operandi* das instituições universitárias, as quais encontram-se imersas no contexto econômico-político do neoliberalismo. Tratamos, então, não apenas do questionamento, mas da assunção de uma atitude

epistemológica contra-hegemônica que supere e crie rupturas com a totalidade ontológica reproduzida enquanto forma e estrutura de conteúdo social, cultural, histórico e político da Modernidade (DUSSEL, 1993).

Por isso, situamos este trabalho no âmbito dos estudos acerca da perspectiva decolonial, representada por um movimento de intelectuais e teóricos que, desde o final do século XX e início do atual, vêm tecendo uma rede crítica denominada de "*Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad*[4]". O posicionamento epistemológico desse grupo dá-se, primordialmente, a partir de críticas às vertentes teóricas do liberalismo, positivismo e marxismo, buscando, ao mesmo tempo, ultrapassar essas representações gnosiológicas, pois

> [...] el programa MC debe ser entendido como una manera diferente del pensamiento, en contravía de las grandes narrativas modernistas – la cristiandad, el liberalismo y el marxismo—, localizando su propio cuestionamiento en los bordes mismos de los sistemas de pensamiento e investigaciones hacia la posibilidad de modos de pensamiento no-eurocéntricos (ESCOBAR, 2003, p. 54).

A categoria "decolonial" emerge, assim, como um pressuposto epistemológico que representa o cerne fundamental do desenvolvimento das contravenções à Modernidade entendida como fato intraeuropeu, posteriormente projetado como modelo universal. Para Castro-Gómez (2007, p. 79) a descoberta epistemológica promovida pela modernidade eurocêntrica representa a imposição de categorias universais que reduzem a diversidade epistemológica a um pensamento disciplinar, que silencia o irreconhecível e o multidiverisificado. Nas palavras de Mignolo

> El pensamiento decolonial presupone siempre la diferencia colonial [...]. Esto es, la exterioridad en el preciso sentido del afuera (bárbaro, colonial) construido por el adentro (civilizado, imperial) [...]. El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (2007, p. 29-30).

[4] Em sigla como "Programa M/C" ou apenas "M/C".

Portanto, falar sobre Modernidade sem abordar a questão da colonialidade do ser e saber é incontroverso, já que, por séculos, esta silenciou a erupção de críticas ao fenômeno histórico da colonização. Para esse grupo, não se trata apenas de uma crítica à gnose da Modernidade, mas reconhecer que a história, assim como o funcionamento das estruturas sociais, foi moldada por uma visão totalitária e hegemônica de mundo, iniciada com a invasão do "Novo Mundo".

Nos primórdios da era medieval europeia, a universidade era voltada à formação dos mais aptos, destinada àqueles iniciados nas faculdades elementares do conhecimento, preparando teólogos, juristas, médicos e artistas. Ao mesmo tempo, promovia a educação internacional de seus discentes e docentes, incentivando-os a se formarem em outras universidades, já que,

> [...] os grupos moviam-se em busca do mesmo objetivo: adquirir conhecimento. Para tanto, deslocavam-se de uma universidade para outra. Usava-se a mesma língua para a comunicação, o latim, que era usado como língua franca. Adotava-se somente um currículo, e a estrutura das universidades era muito parecida, o que facilitava o reconhecimento dos ambientes por estudantes e professores. Esse caráter internacional do modelo de universidade medieval europeia garantiu a universalidade do conhecimento e das próprias instituições geradoras e promotoras desse bem mundial (STALLIVIERI, 2017, p. 29).

Fundada por interesses clericais e aristocráticos (CHARLE; VERGER; 1996), no tempo presente a universidade é reconhecida como espaço para a democratização do saber e de exercício do pensamento livre. No entanto, na era da globalização, os desafios impostos pela concepção neoliberal de sociedade geram tensões quando desigualdades sociais evidenciam quem são os privilegiados e os excluídos do acesso digno à educação superior, cada vez mais regulada pela lógica mercantilista (CANAN, 2017, p. 19).

Esse cenário tem transformado o sentido histórico-social das universidades, recentemente impactadas pela crise fiscal e pela retração do investimento estatal. Alocadas em um ambiente de incertezas, passam a buscar parcerias com o setor privado, assumindo novas formas de relação com a sociedade.

Falar sobre a materialidade histórica implica reconhecer as estruturas políticas e econômicas que regem decisões no presente. A colonialidade ainda

marca o corpo social por meio das divergências de interesses entre classes sociais e das diferenças nas posições de trabalho, refletindo preconceitos e discriminações étnicas – resquícios da colonização que se perpetuam na modernidade.

Assim, a colonialidade persiste como estrutura organizacional nas relações sociais e institucionais. Os modelos tradicionais das universidades não foram profundamente transformados e são herdeiros de um *habitus* resistente a mudanças que almejam a superação das estruturas coloniais. A tradição universitária gestada na modernidade, do Renascimento à Revolução Industrial, permanece, em muitos aspectos, voltada à formação de quadros para a sociedade burguesa, sustentando, assim, o sistema capitalista contemporâneo (STALLIVIERI, 2017, p. 30).

A estrutura universitária depende da continuidade do desenvolvimento científico e tecnológico, motores principais das inovações no capitalismo. No entanto, emergem concepções como pluriculturalidade, multiculturalidade e interculturalidade, oriundas de esquemas heterogêneos de pensamento.

Reconhecer a materialidade dessas perspectivas multidiscursivas no plano epistemológico significa admitir que a universidade tem sido atravessada por cosmogonias diversas e por abordagens inovadoras aos problemas de investigação, oriundas de "contingências contestáveis", distantes dos cânones autoritários e fossilizados do conhecimento válido, sempre reiterados pelos chamados “conservadores ideológicos” (MCLAREN, 1997, p. 40-41).

Por outro lado, Walsh (2007, p. 53-54) aponta que:

> [...] la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El término, por sí mismo, instala y hace visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural (2007, p. 53-54).

Permeados pela materialidade histórica, tanto o Estado quanto as universidades se encontram atravessados por discursos de libertação subalterna frente a ordens autoritárias de percepção de gênero, classe, sexualidade e etnia. Esse movimento confronta-se, no contemporâneo, com a produção de uma

estrutura acadêmica que se orienta pela “práxis [e] justiça social” (MCLAREN, 1997, p. 41).

2.1 Internacionalização da universidade em perspectiva decolonial

Em virtude de uma compreensão dos contornos sobre a modernidade/colonialidade e sua culminância na proposição da superação pela decolonialidade, propomos alguns questionamentos: o que, de fato, o processo de internacionalização tem a ver com os determinantes históricos que conduziram as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais da universidade até este momento de (in)certezas na educação superior? Qual o compromisso assumido pelas instituições superiores para a superação de lógicas excludentes, opressivas e dominantes de seus meios? Seria possível contrastar as transformações históricas que levaram tanto a sociedade quanto a universidade a esse cenário?

Esses questionamentos nos fazem refletir sobre as determinações que englobam, muitas vezes, o imaginário da internacionalização, pois:

> Entretanto é importante esclarecer que o processo de internacionalização universitária não se refere apenas à mobilidade de estudantes e pesquisadores, visto que também abarca uma variedade de elementos como currículo, ensino–aprendizagem, pesquisa, acordos institucionais e a cooperação internacional para “responder” às novas demandas da globalização (THIENGO; BIANCHETTI, 2020, p. 87).

Observamos que, ao adentrar o século XXI, as estruturas políticas e, consequentemente, as universitárias, passam a atender às lógicas da produção mundial do capital, fato que implica também nos interesses direcionados ao processo de internacionalização (THIENGO; BIANCHETTI, 2020). As possibilidades de lucro, efetivadas a partir da oferta de serviços, desenvolvem-se mediante a colaboração tecnológica e científica proporcionada pela internacionalização e, profundamente, com as articulações em torno da definição de parâmetros de avaliação e regulação que definem o quantitativo de investimentos sobre tais processos.

Portanto, se tomarmos como exemplo o contexto regional da América Latina, podemos observar que as universidades desse espaço tendem a seguir

os indicativos de avaliação determinados por organismos internacionais situados em espaços geopolíticos que representam “o outro lado da moeda”, sua face mais reluzente. Torna-se, assim, evidente a contradição, principalmente ao considerarmos as assimetrias que compõem as desigualdades de competitividade e produtividade entre países da União Europeia e da América do Norte. O foco das universidades de países emergentes latino-americanos está, primordialmente, no interesse em adquirir capacidade para a inovação tecnológica, no sentido de serem capazes de produzir tecnologia e inserirem-se no mercado global de competição do capitalismo financeiro e de investimentos em produtos tecnológicos comercializáveis (THIENGO; BIANCHETTI, 2020).

Diante de um momento histórico no qual as relações sociais, econômicas e culturais são determinadas pelas demandas do mercado de produção e consumo, a universidade também foi posicionada como força de produção, e o conhecimento passou a adquirir valor de consumo e a desempenhar um papel estratégico para a indústria tecnológica e de produtos educacionais. Convém retomar o questionamento proposto por Castro-Gómez: “[...] ¿existe una alternativa para decolonizar la universidad, liberándola de la arborización que caracteriza tanto a sus conocimientos como a sus estructuras?” (2007, p. 84).

Assim como para o autor, a resposta ainda parece inconclusiva. No entanto, é primordial que pensemos desde a possibilidade de indagar as estruturas disciplinares do conhecimento corporativista, utilitarista e técnico-cientificista, de modo a compreender os entrelaçamentos entre a universidade e o modelo de produção capitalista, e, assim, constituir possibilidades para pensarmos a decolonização da instituição universitária.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, internacionalizar os processos de educação superior é muito mais do que garantir mobilidade acadêmica em prol da qualificação do conhecimento produzido; trata-se, também, de estabelecer a sinergia entre instituições e grupos de pesquisa para tecer o trabalho em torno de um processo de internacionalização que considere outros vieses críticos, sobretudo, a

instrumentalização da interculturalidade desde a perspectiva do pensamento decolonial.

A decolonialidade supõe contribuições para o respeito à diversidade cultural, uma vez que trabalha com a crítica aos sistemas que compõem o mundo atual e que são resultados de processos históricos de subordinação, exclusão e opressão. Nessa matriz de contradições, pensar a internacionalização com os quadros teóricos da interculturalidade em perspectiva decolonial corrobora para o rompimento com essas lógicas hegemônicas que estruturam o campo acadêmico contemporâneo.

Essas questões evidenciam a problemática de que a hiperespecialização das áreas do conhecimento, apesar das significativas contribuições relegadas ao avanço e à modernização em favor das comunidades humanas, também produziu dicotomias e distanciamentos implícitos com a natureza substancial que o conhecimento ocupa na história da humanidade e no próprio meio acadêmico. Isso repercute na dissociação ou isolamento dos objetivos fundamentais da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, um quarto compromisso das instituições universitárias tem sido revisitado: a internacionalização, a qual, em nossos estudos, tem assumido um papel de confronto com essas realidades impostas pelo avanço progressivo das técnicas humanas e pelos distintos contextos históricos que se compõem enquanto estruturas de significação do século XXI.

REFERÊNCIAS

CANAN, Silvia Regina. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales:** ¿Sólo hay intervención cuando hay consentimiento? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto Pensar, 2007. p. 79-92.

CHARLE, Cristophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro:** a origem do mito da Modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **La producción teórica de Marx**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2010.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, ene./dic., p. 51-86, 2003.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios. *E-book*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos de filosofía, política y economía.** Manuscritos de París. Manifiesto del Partido comunista. Estudio Introductorio. Madrid: Editorial Gredos, 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Brasília: Editora UnB, 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0573-9. Acesso em: 31 mar. 2023.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio:** dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio. Universidades internacionalizadas ou Universidade de Classe Mundial? Problematizações e tendências a partir do contexto latino-americano. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, *[S. l.]*, v. 25, n. 53, p. 81–102, 2020. DOI: 10.20435/serie-estudos.v25i53.1390. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1390. Acesso em: 14 set. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre; Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

SUPERVISÃO ESCOLAR COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA: IDENTIDADE, FUNÇÃO E RELAÇÕES DE PODER NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Jilvania Lima dos Santos[1]

Rosimeri Jorge da Silva[2]

Ana Paula Jorge Fraga[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a atuação de supervisores escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com o objetivo de compreender a função da supervisão escolar no contexto das relações de poder, da identidade profissional e das condições institucionais de exercício. A pesquisa parte da concepção de que a supervisão é uma prática político-pedagógica historicamente situada e atravessada por disputas simbólicas, normativas e ideológicas no interior da escola pública. A investigação adota abordagem qualitativa, com inspiração na análise de conteúdo, tendo como corpus as falas de aproximadamente 30 supervisores atuantes, participantes de um grupo virtual. A análise resultou em sete categorias temáticas, evidenciando contradições entre o discurso legal da função e sua materialização no cotidiano escolar. Entre os principais achados, destacam-se a fragilidade na formação inicial, a ausência de políticas de formação continuada, a exclusão institucional, os conflitos nas relações de poder e a sobreposição de demandas burocráticas em detrimento da mediação pedagógica. Em contrapartida, emergem também estratégias de resistência e apropriação crítica da função, que apontam para a construção de uma identidade profissional mais autônoma e engajada. Os resultados reafirmam a importância da valorização da supervisão escolar e da formulação de políticas públicas que garantam reconhecimento, formação crítica e condições adequadas de trabalho.

Palavras-chave: Didática. Supervisão escolar. Identidade profissional. Política educacional.

1 INTRODUÇÃO

A supervisão escolar, enquanto instância de articulação político-pedagógica nas instituições de ensino, demanda contínua reflexão sobre sua identidade e função frente às transformações do cenário educacional. No Brasil, especialmente nas redes públicas de ensino, o papel social do supervisor escolar

[1] Doutora em Educação com pós-doutoramento em Avaliação e Desenvolvimento Curricular. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina. jilvania.bazzo@ufsc.br.
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. rosejorgesilva@gmail.com.
[3] Mestranda em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. ana.fraga@sed.sc.gov.br.

tem sido alvo de disputas simbólicas e institucionais, ora esvaziada por práticas burocratizadas, ora ressignificada por profissionais que buscam afirmar seu papel na mediação pedagógica.

Este artigo investiga a atuação de supervisores escolares da rede estadual de Santa Catarina, buscando compreender os sentidos que atribuem à sua função, as tensões enfrentadas e os modos como lidam com as relações de poder na escola. Parte-se do pressuposto de que a supervisão escolar é uma prática social situada, historicamente construída, e que pode ser compreendida como espaço de disputa e afirmação de projetos pedagógicos. A pergunta orientadora da pesquisa foi: quais os sentidos atribuídos pelos supervisores escolares à sua função e como se configuram suas práticas frente às condições institucionais e às relações de poder?

2 SUPERVISÃO ESCOLAR E OS ATRAVESSAMENTOS DA PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A supervisão escolar, compreendida como prática político-pedagógica, demanda um embasamento teórico que reconheça as múltiplas dimensões da prática educativa, bem como os atravessamentos históricos, sociais e ideológicos que moldam a escola pública. Partindo do pensamento freiriano, entendemos a supervisão como um espaço de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento, recusando posturas tecnicistas ou meramente burocráticas. Para Freire (1996), a prática educativa é indissociável da ética e da política, o que implica compreender a atuação da supervisão como parte de um projeto emancipador.

Nesse contexto, a compreensão da supervisão escolar como prática político-pedagógica requer também uma leitura crítica sobre os modos de organização do trabalho pedagógico e sobre o papel do supervisor e da supervisora como intelectual orgânico (COSTA, 2020) e coletivo no interior da escola. Essa leitura se contrapõe às visões normativas e tecnicistas que historicamente reduziram essa função à execução de tarefas administrativas ou à fiscalização do cumprimento de normas. Ao invés disso, propõe-se que a supervisão atue como instância de escuta e diálogo, capaz de mediar conflitos,

promover reflexão crítica entre os(as) professores(as) e contribuir para a construção coletiva de um projeto de escola voltado à transformação social. A prática supervisora, nessa perspectiva, deixa de ser mera função de controle e passa a ser compreendida como lugar estratégico de intervenção na cultura escolar e nas disputas por sentidos no cotidiano educativo (SILVA, 2024).

Autores como Alarcão (2001) e Veiga (2001) contribuem para pensar a supervisão numa perspectiva formativa, destacando o papel mediador do supervisor(a) nas relações pedagógicas e na formação docente continuada. Nessa perspectiva, a supervisão se afasta de modelos fiscalizadores e se aproxima de práticas colaborativas, voltadas à melhoria do trabalho coletivo na escola. Já Lück (2009) enfatiza a dimensão estratégica da supervisão, articulando gestão, currículo e formação de professores(as) no cotidiano escolar.

Ao considerar a escola como espaço de conflito e disputa, o referencial foucaultiano também se mostra relevante, especialmente para pensar as relações de poder que atravessam o cotidiano institucional. Segundo Foucault (1979), o poder não é algo que se possui, mas que circula nas relações, constituindo sujeitos e práticas. Assim, a posição do supervisor(a) deve ser compreendida em sua inserção numa rede de poder, em que se definem lugares de fala, autoridade e reconhecimento. A análise das práticas discursivas e institucionais permite desvelar os mecanismos que naturalizam determinadas hierarquias e silenciamentos, bem como as estratégias de resistência e reconfiguração dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a identidade profissional do supervisor(a) escolar não é um dado, mas uma construção histórica e relacional, marcada por embates entre a legalidade de suas atribuições, as culturas institucionais e as políticas educacionais em curso. Sua função adquire sentidos distintos conforme os contextos, exigindo reflexão crítica e engajamento político-pedagógico para enfrentar os desafios postos.

3 METODOLOGIA

A investigação ancorou-se em uma abordagem qualitativa, com inspiração na análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As falas foram coletadas em

grupo virtual composto por supervisores(as) escolares da rede estadual de ensino de Santa Catarina, com participação ativa de aproximadamente 30 profissionais ao longo do período de três meses. O corpus foi formado por postagens, comentários e depoimentos voluntários, que versavam sobre o exercício da supervisão no cotidiano escolar.

Após leitura flutuante (BARDIN, 2016), foi realizada categorização temática das unidades de sentido, resultando em sete categorias principais: desinformação sobre a função; sentimento de exclusão institucional; conflitos nas relações de poder; ausência de formação continuada; busca por formação e protagonismo; tensão entre o burocrático e o pedagógico; e apropriação legal da função.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se o gráfico de distribuição da frequência das categorias temáticas identificadas:

Figura 1: Fala de supervisores escolares / n.º de frequência

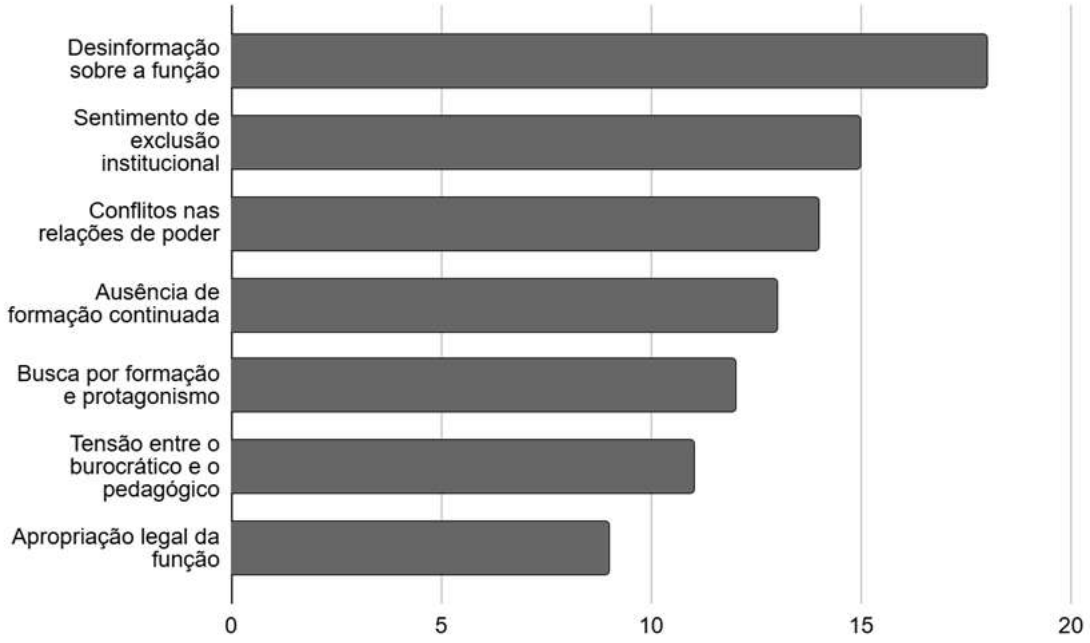

Fonte: Elaborados pelas autoras (2025)

A categoria mais frequente, "desinformação sobre a função", evidencia um problema estrutural que perpassa desde a formação inicial até o acolhimento institucional dos supervisores escolares. Muitos relatam não saber exatamente quais são suas atribuições ou enfrentam resistência institucional para exercer aquilo que compreendem como função legal da supervisão. Correspondente cenário remete ao modo como, historicamente, os cursos de Pedagogia têm priorizado a formação para a docência em sala de aula, relegando a segundo plano a preparação específica para funções previstas no inciso II do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (BRASIL, 1996), como administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Em grande parte das instituições formadoras, a ênfase recai sobre a docência, enquanto as dimensões político pedagógicas da supervisão são tratadas de forma marginal ou apenas como conteúdo complementar. Isso gera um descompasso entre as exigências do cargo e a preparação dos profissionais, levando muitos a ocuparem o posto sem clareza de seu papel ou respaldo teórico-prático. Além disso, a ausência de políticas públicas de formação continuada específicas para essa função acentua essa lacuna, dificultando a consolidação de uma identidade profissional sólida e crítica. Isso revela não apenas lacunas no processo formativo, mas também uma fragilidade da própria política educacional no que se refere à definição e valorização do cargo.

Essa fragilidade formativa tem desdobramentos diretos na experiência institucional desses profissionais, como revela a recorrência do "sentimento de exclusão institucional" nos relatos. Supervisores(as) frequentemente narram serem excluídos de decisões pedagógicas estratégicas ou no uso de ferramentas de gestão escolar, a exemplo da plataforma Boa Vista. Tal plataforma é um sistema de inteligência de dados educacionais utilizado pela secretaria de educação de Santa Catarina, para monitorar indicadores de acesso, permanência e qualidade na educação básica.

O sentimento de exclusão não se limita ao campo operacional, mas assume também uma dimensão simbólica, ao invisibilizar e desvalorizar a supervisão escolar como instância de mediação pedagógica. Esse processo contribui para o enfraquecimento de sua identidade profissional, ao reiterar sua

marginalização nas dinâmicas institucionais e na construção dos projetos educativos. A falta de reconhecimento por parte das equipes gestoras e da própria estrutura da Secretaria de Educação é alimentada por uma formação insuficiente. Soma-se a isso um modelo de escola que ainda reproduz hierarquias rígidas e centralizadoras, dificultando o exercício autônomo e reflexivo da função supervisora.

"Conflitos nas relações de poder" emergem em relatos de assédio moral, desvio de função e hierarquizações arbitrárias que subordinam os supervisores a outras figuras da gestão escolar, mesmo quando há previsão legal para uma atuação mais autônoma. Esses conflitos revelam que o espaço da supervisão escolar é também um campo de disputas, onde o reconhecimento da autoridade pedagógica se dá de forma tensionada. Nesse ponto, a teoria foucaultiana explicita as formas sutis e difusas de controle e resistência que se materializam nas relações escolares.

A “ausência de formação continuada” para a função de supervisor(a) é um dado alarmante, pois compromete a qualidade da atuação e intensifica o sentimento de improviso. Em contrapartida, muitos profissionais relatam uma busca ativa por formação e protagonismo, participando de cursos promovidos por associações como a Associação de Supervisores Escolares de Santa Catarina (ASESC) e empenhando-se em compreender a legislação que regula sua função. Esse movimento configura-se como uma ação contra-hegemônica, ao tensionar a lógica da omissão institucional e reivindicar o direito à formação crítica, emancipatória e dialógica.

A "tensão entre o burocrático e o pedagógico" está também presente nas falas, especialmente em críticas à sobrecarga de tarefas administrativas, que muitas vezes suprimem a possibilidade de um trabalho mais voltado à mediação pedagógica com os professores(as). Essa tensão aponta para uma escola cada vez mais orientada por lógicas gerencialistas, em detrimento da construção coletiva do conhecimento em prol do projeto político pedagógico. Conforme Ball (2005), os dispositivos de performatividade e controle reduzem a ação pedagógica a métricas e indicadores, afetando negativamente a autonomia dos educadores.

Em relação à "apropriação legal da função" aparece como uma estratégia de resistência: conhecer as leis que regem o cargo e usá-las como instrumento de reivindicação. Supervisores(as) mais experientes demonstram essa apropriação como um recurso fundamental para defender seu espaço de atuação. Nesse processo, o conhecimento jurídico se converte em ferramenta política, permitindo ao supervisor(a) tensionar os limites impostos institucionalmente e reconfigurar sua prática.

Com base nos dados analisados, os resultados desta pesquisa reafirmam a necessidade de compreender a supervisão escolar como uma instância articuladora dos processos educativos, cuja atuação crítica e reflexiva contribui para a construção de projetos pedagógicos comprometidos com a formação humana. Ao se articular ao campo da Didática, na perspectiva defendida por Bazzo (2024; 2019), a supervisão escolar, além de assumir a função de mediação de práticas, tensiona sentidos, produz conhecimento e participa ativamente da reinvenção da atividade docente. Assim, o fortalecimento da supervisão escolar, com base em políticas públicas de valorização e reconhecimento, é também uma aposta na potência formativa da Didática como prática social e política, atravessada por disputas, contradições e possibilidades de emancipação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados indicam que a função de supervisor(a) escolar está atravessada por múltiplas tensões – formativas, institucionais, simbólicas e políticas. Ainda que existam iniciativas individuais e coletivas de resistência e reinvenção, é necessário que se consolidem políticas públicas de valorização da supervisão escolar, que promovam o reconhecimento institucional, garantam condições materiais adequadas e ofereçam formação continuada de qualidade.

Compreendida como prática político-pedagógica estratégica, a supervisão escolar pode ser um potente instrumento de transformação das escolas, desde que tenha assegurados seus fundamentos legais, formativos e institucionais. Isso exige o fortalecimento de uma identidade profissional

alicerçada na ética, na escuta, na mediação de saberes e na articulação entre as áreas da Didática, dos estudos curriculares e da gestão educacional.

O referencial freiriano, que inspira este trabalho, convida a compreender a prática educativa como ação transformadora e dialógica. Os supervisores(as) escolares, ao tensionarem as contradições do cotidiano e resistirem às formas de silenciamento, assumem um papel central na construção de projetos pedagógicos que respondam às realidades concretas das comunidades escolares.

Assim, o estudo aqui apresentado não se limita à denúncia das condições adversas enfrentadas pelos supervisores e supervisoras escolares, mas propõe caminhos possíveis para sua superação, a partir do engajamento crítico e coletivo da categoria. Os resultados desta pesquisa indicam que a valorização da supervisão escolar exige a formulação e a concretização de políticas públicas que reconheçam sua função estratégica no interior das instituições educativas.

A valorização profissional passa pela garantia do acesso à formação continuada de qualidade, condições adequadas de trabalho, estabilidade, proteção e garantia no cargo, progressão na carreira, participação efetiva em instâncias decisórias, plano de carreira estruturado e reconhecimento legal da função de supervisor(a) escolar como profissão. Essas são condições estruturantes da profissionalização, fundamentais para o fortalecimento da autonomia docente e para a consolidação da supervisão como instância crítica, articuladora e mediadora dos processos políticos e pedagógicos.

É fundamental que os sistemas de ensino reconheçam a centralidade da supervisão escolar na consolidação de uma escola pública democrática, socialmente referenciada e comprometida com os direitos educacionais de todos e todas. Reafirmamos, assim, a urgência de políticas de Estado que garantam a presença qualificada e reconhecida desses profissionais em todas as escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAZZO, J. L. S. A natureza criativa da didática decolonial poético-estética. In: URIBE, Alvaro Adriazola et al. (orgs.). **Natureza da criatividade**: cartografia de processos criativos. volume 3. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2024, p. 325-342.

BAZZO, J. L. S. **Por uma poética decolonial no ensino superior**: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

BALL, S. J. Educação performativa e cultura do controle: a performatividade e a nova gestão pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 94, p. 549-572, maio/ago. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Atualizada.

COSTA, R. C. da. A práxis marxista e o intelectual orgânico em Gramsci: a emancipação humana como horizonte. **Germinal:** marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 235–247, 2020. DOI: 10.9771/gmed.v11i3.33635. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33635. Acesso em: 10 mai. 2025.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

LÜCK, H. O coordenador pedagógico e o suporte à aprendizagem docente. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 13, n. 50, p. 18-21, fev./abr. 2009.

SILVA, Rosimeri Jorge da. **Docência e Projeto Político Pedagógico no contexto da Educação Básica**: percepções e processos dialógicos na construção das funções sociais da escola. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262359. Acesso em: 23 julho. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2001.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DO NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO

Jackson Dumay[1]
Wanchel Pierre[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar criticamente os impactos do neoliberalismo na formulação e implementação das políticas educacionais na América Latina. A problemática central investiga como a difusão do modelo neoliberal, associada à influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fondo Monetário Internacional, tem contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais na região. Observa-se que tais organismos têm promovido reformas educacionais centradas na lógica de mercado, na responsabilização individual e na eficiência gerencial, desvalorizando o papel do Estado como garantidor do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental. O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como Harvey (2014), Laval e Dardot (2016), Anderson (1995) e Brown (2019), que oferecem uma leitura crítica sobre os fundamentos e os efeitos do neoliberalismo na educação. A análise evidencia que, sob a hegemonia neoliberal, os sistemas educacionais latino-americanos passaram a adotar políticas de privatização, terceirização e ranqueamento, promovendo a exclusão de parcelas vulneráveis da população e ampliando a desigualdade de acesso e permanência escolar. Os resultados indicam que tais políticas não apenas fragilizam o sistema público de ensino, mas também comprometem a justiça social e a equidade. Conclui-se que é urgente repensar os modelos educacionais impostos por lógicas mercantis e construir alternativas contra-hegemônicas baseadas na valorização da soberania educativa, da participação popular e do fortalecimento do Estado como promotor de políticas públicas inclusivas e emancipadoras

1. **Palavras-chave:** Neoliberalismo. Políticas públicas. Educação latino-americana. Desigualdades educacionais.

---

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Mestre em Educação pela UFU. Licenciado em Didática das Línguas pela Universidade Pública do Nippes, Haiti (UPNip). E-mail:jacksondumay@yahoo.com.
[2] Doutorando em educação Especial pela Universidade federal de São Carlos (UFSCAR)/ Sp. Mestre em Educação pela Universidade federal de Uberlândia (UFU)/ MG.
E-mail: wanchelp@estudante.ufscar.br.

1 INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, a humanidade apresenta transformações estruturais profundas impulsionadas por paradigmas econômicos e sociais que redimensionam as relações de poder no mundo. Nesse cenário globalizado, o capitalismo se consolida como força dominante, sendo a economia um dos principais instrumentos de controle e influência geopolítica (Tessaro et al., 2021). Esse processo, marcado pela financeirização, flexibilização produtiva e reestruturação das políticas públicas, impacta diretamente setores essenciais da vida social, entre os quais a educação se destaca.

A educação, tradicionalmente concebida como direito social e bem público, vem sendo reconfigurada como campo estratégico para a expansão do capital. Sob a ideologia neoliberal, consolidado a partir da década de 1990 na América Latina, políticas educacionais passam a ser pautadas por princípios de eficiência, competitividade e meritocracia, promovendo a mercantilização do saber (Laval, 2019). Tal reconfiguração ocorre em sintonia com a lógica de reorganização do trabalho e da produção, exigindo novos perfis de trabalhadores adaptados às exigências do mercado (Mota Júnior; Maués, 2014). A imposição de reformas educacionais orientadas por indicadores, avaliação de desempenho e privatização dos serviços públicos acirra ainda mais as desigualdades sociais e regionais (Leme; Valente, 2023; Dumay, Silva, 2024).

A influência das políticas neoliberais nas esferas sociopolítica, econômica e educacional é objeto de intensas discussões e análises em escala global e regional. Assim, impõe-se como a forma normal do capitalismo e faz da competição a norma geral das relações entre os seres humanos. Esse pensamento se impõe inclusive em instituições de ensino onde a competitividade ocupa um lugar central entre os estudantes. (Pierre; Valente, 2025). O efeito de neoliberalismo, mais do que uma doutrina econômica, atua como projeto político global impulsionado pela financeirização e pelo poder das organizações internacionais, como o BM, FMI e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que passam a influenciar diretamente as agendas educacionais dos países latino-americanos.

Diante desse contexto, a presente pesquisa busca responder à seguinte problemática: como o avanço do neoliberalismo e a atuação de organizações internacionais impactaram a formulação e a implementação das políticas educacionais na América Latina, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais na região. A partir disso, o objetivo geral consiste em analisar criticamente os impactos do neoliberalismo sobre a educação na América Latina, compreendendo suas repercussões na estruturação das políticas públicas educacionais.

A partir dessa proposta analítica e crítica, espera-se contribuir para o debate sobre os limites e contradições do modelo hegemônico de desenvolvimento educacional, promovendo a reflexão sobre alternativas que valo rizem a justiça social, a equidade e a soberania dos sistemas educacionais latino-americanos. Este estudo visa, portanto, não apenas descrever os efeitos do neoliberalismo na educação, mas também fomentar perspectivas contra-hegemônicas que fortaleçam o papel do Estado na garantia de direitos e na construção de políticas públicas inclusivas e emancipadoras.

Para alcançar tal objetivo, adotou-se uma abordagem qualitativa com base em revisão bibliográfica de caráter crítico e interpretativo, centrando-se nos fatores mais proeminentes das últimas décadas. Nesse período, diversos marcos, conferências e resoluções promovidas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) influenciaram diretamente a educação na região. Considerando a amplitude do tema, a análise foi delimitada à atuação dessas instituições e às diretrizes propostas por elas. Os documentos oficiais produzidos por esses organismos constituem a base empírica da análise, complementada por contribuições teóricas de autores como Harvey (2014), Moraes (2001) e Dardot e Laval (2016), buscando uma leitura crítica, mas equilibrada, das implicações desse modelo nas políticas públicas educacionais latino-americanas.

2 ASCENSÃO E FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO: UMA LEITURA CRÍTICA

O neoliberalismo é um conceito que emergiu no início do século XX, nas décadas de 1920 e 1930, como resposta à concorrência de modelos alternativos como o sovietismo e o fascismo, que questionavam os princípios do liberalismo

econômico defendido pelos liberais clássicos do século XIX. Nesse contexto, pensadores liberais passaram a reformular suas ideias, buscando atualizar o liberalismo para enfrentar os desafios colocados por regimes autoritários e pelas propostas de maior intervenção estatal na economia. Esse movimento resultaria, mais adiante, na formulação do que viria a ser conhecido como neoliberalismo (Dardot; Laval, 2016).

A ascensão do neoliberalismo como doutrina político-econômica está relacionada às transformações do capitalismo global diante das crises econômicas e sociais do final do século XX. A partir dos anos 1970, tornou-se evidente a necessidade de uma nova racionalidade econômica que redefinisse o papel do Estado, do mercado e dos indivíduos (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2014). Nesse novo arranjo, o mercado passou a ser concebido como o principal regulador da vida social, enquanto o Estado foi gradualmente deslocado de suas funções de proteção e promoção do bem-estar coletivo.

Essa racionalidade neoliberal promoveu uma visão de mundo centrada na eficiência, na competitividade e na autorresponsabilidade. Sob esse paradigma, as políticas públicas passaram a ser tratadas com base em critérios empresariais, buscando maior controle dos gastos, privatização de serviços e redução da intervenção estatal (Dardot; Laval, 2016; Alves, 2024). A sociedade foi reorganizada a partir da lógica da concorrência, inclusive nas áreas sociais como saúde, previdência e educação.

O modelo neoliberal se consolidou em diversos países nas décadas de 1980 e 1990, com reformas estruturais que afetaram profundamente os sistemas públicos. O discurso em favor do equilíbrio fiscal, da abertura dos mercados e da liberdade econômica passou a orientar a formulação de políticas, tanto em nível nacional quanto internacional (Anderson, 1995). Essas mudanças foram acompanhadas pela crescente influência de instituições multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que passaram a condicionar o financiamento de países em desenvolvimento à adoção de pacotes de ajuste estrutural baseados nos princípios neoliberais (Stiglitz, 2002).

Mais do que um conjunto de medidas econômicas, o neoliberalismo se afirmar como uma racionalidade política e cultural que reconfigura a relação

entre Estado, mercado e sociedade. Ele molda comportamentos, impõe novas formas de governar e transforma os cidadãos em agentes autônomos responsáveis por seu sucesso ou fracasso individual. Essa lógica individualizante enfraquece os vínculos coletivos e torna mais difícil a reivindicação de direitos sociais universais (Dardot; Laval, 2016; Alves, 2024).

3 INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA AMÉRICA LATINA

Diversos estudos têm demonstrado a crescente atuação de organismos internacionais na formulação e implementação de políticas educacionais nos países da América Latina (Araujo; Emilly, 2025; Trojan; Meri, 2010; Rodríguez-Gómez; Krawczyk et al., 2024; Gaete Quezada, 2020). Essa presença reforça um processo de reconfiguração do papel do Estado na educação, evidenciando uma transição de políticas públicas centradas em princípios de equidade social para estratégias orientadas por racionalidades mercadológicas.

O paradigma neoliberal, fortemente influenciado pelos ideais do liberalismo clássico do século XIX, sustenta que o mercado é mais eficiente do que o Estado na regulação dos bens e serviços sociais, inclusive no campo educacional. Nesse contexto, propõe-se a redução da atuação estatal e a promoção de mecanismos de competição e desempenho como estratégias de melhoria da qualidade e da eficiência dos sistemas públicos (Rissi; Ruiz, 2019).

A consolidação dessa lógica no campo educacional latino-americano remonta à década de 1980, especialmente com a articulação do chamado Consenso de Washington, promovido por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tal acordo estabeleceu diretrizes econômicas neoliberais para os países em desenvolvimento, fundamentadas na austeridade fiscal, liberalização dos mercados e privatizações. No campo educacional, essa lógica implicou a introdução de mecanismos de regulação orientados pela eficiência econômica e pela contenção dos gastos públicos (Anderson, 1995; Rissi; Ruiz, 2019).

A partir desse contexto, o Banco Mundial ampliou significativamente seu escopo de atuação nas reformas educacionais dos países latino-americanos. Inicialmente concentrado no financiamento de infraestrutura, o BM passou a influenciar diretamente os modelos pedagógicos, a gestão escolar e as políticas curriculares. Sua abordagem priorizou a educação básica como estratégia de combate à pobreza, em detrimento da expansão do ensino médio e superior, promovendo uma concepção instrumental da educação como meio para inserção no mercado de trabalho (Frati, 2019).

Pereira (2015) observa que a educação passou a ser mobilizada como instrumento de ajustamento à lógica do capital, moldando suas finalidades às exigências de produtividade e competitividade econômica. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um marco importante nesse processo. Organizada com o apoio de instituições multilaterais como UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD, a conferência estabeleceu seis objetivos centrais para os sistemas educacionais, entre os quais se destacam: a expansão da educação na primeira infância, a universalização do ensino fundamental, a melhoria dos indicadores de aprendizagem e a redução do analfabetismo (BANCO MUNDIAL, 2010).

A declaração final da conferência legitimou os princípios já difundidos pelo Banco Mundial, atribuindo à educação o papel de impulsionadora do desenvolvimento humano e econômico, reforçando o modelo educacional orientado por competências e resultados. Nesse sentido, consolidou-se a perspectiva de que a educação deveria formar capital humano qualificado, capaz de responder às exigências de um mercado globalizado e tecnologicamente dinâmico (Frati, 2019; Guedes, 2007).

O Banco Mundial (2010), por sua vez, sistematizou três funções centrais atribuídas à educação nos países periféricos:

> 1) aumentar “as competências da força de trabalho para apoiar o crescimento económico”; 2) apoiar a “redução da pobreza e da desigualdade”, a equidade, a “educação para todos”; 3) o sistema educacional que visa “transformar gastos educacionais em resultados educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p.2).

Tais premissas orientam, até hoje, muitas das intervenções das agências internacionais nas políticas educacionais dos países latino-americanos.

4 NEOLIBERALISMO E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Nas últimas décadas, o neoliberalismo se firmou como uma ideia dominante na política e na economia. Esse modelo tem sido muito criticado por causar aumento das desigualdades sociais, especialmente nos países em desenvolvimento, como os da América Latina (Houtart, 2015). Durante os anos 1980 e 1990, os países da região passaram por reformas que mudaram profundamente seus sistemas públicos, inclusive a educação.

Essas reformas foram apoiadas por instituições como o FMI e o Banco Mundial, que defendem um Estado menor e mais aberto ao mercado. Muitas vezes, os governos fizeram mudanças na educação seguindo as orientações desses organismos (Lopez, 1999).

Duclos (2014) afirma que a forma de pensar do neoliberalismo afeta todo o sistema educacional, tornando as escolas parecidas com empresas. Isso muda o papel do Estado, que passa a apoiar a entrada do setor privado na educação, o que pode enfraquecer o ensino público.

Houtart (2015) explica que os programas criados pelos credores internacionais foram muito duros para os países pobres, prejudicando o acesso aos direitos sociais. Pereira (2015) mostra que essas políticas também aumentaram a desigualdade social, especialmente depois da crise dos anos 1970.

No fim, o neoliberalismo ajudou a reforçar o poder das elites econômicas e prejudicou a população mais pobre, principalmente no direito à educação pública (Houtart, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo realizou uma análise crítica da ascensão e consolidação do neoliberalismo como racionalidade política que reconfigura o papel do Estado, impactando profundamente as políticas públicas, especialmente na área da educação. Verificou-se que o neoliberalismo extrapola o campo econômico, operando como um regime de verdade que impõe novos padrões de gestão baseados na competitividade, na eficiência e na

responsabilização, deslegitimando a educação como direito social e favorecendo sua mercantilização.

A partir da revisão teórica e da análise das reformas educacionais impulsionadas por organismos multilaterais, constatou-se que o modelo neoliberal promoveu a retração do Estado e fortaleceu a lógica de mercado no campo educacional. Isso resultou na fragmentação das redes públicas, no aumento das desigualdades sociais e na difusão de uma pedagogia voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do capital, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Diante desse cenário, o estudo conclui que é urgente formular projetos educacionais contra-hegemônicas, pautados na justiça social, na equidade e na radicalização da democracia. Defende-se o fortalecimento do Estado como agente de redistribuição e o resgate de práticas pedagógicas críticas que restituam à educação seu papel social transformador. A superação da hegemonia neoliberal demanda, portanto, a articulação de estratégias políticas e epistemológicas capazes de devolver à educação pública seu caráter universal, emancipador e comprometido com o bem comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. O Estado neoliberal no Brasil: uma tragédia histórica. Marília, SP. Projeto Editorial Práxis, 2024. ISBN 978-65-84545-38-0.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.09-23.

ARAÚJO, E. A. F. Organizações internacionais como ferramenta estratégica no combate à desigualdade: uma análise sobre a atuação da UNESCO no Brasil (1990–2022). 2025.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil:** próximos passos – sumário executivo. 2010.

DUMAY, J, SILVA, M,S, Da. Neoliberalismo e educação no contexto haitiano: Uma análise do sistema educacional do Haiti no período de 2011-2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5156.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUCLOS, Anne-Marie. Le néolibéralisme : une logique destructrice pour l'éducation, découvrir, le magazine de l'ACFAS, 2014.

FRATI, R. C. **A intervenção do banco mundial nas políticas educacionais e os desdobramentos na qualidade da educação**. *Ensaios Pedagógicos*, vol.3, n.1, 2019. 2527-158 X. Acesso em 04 maio de 2024.

GAETE QUEZADA, Ricardo. Influence supranationale de l'UNESCO dans l'enseignement supérieur latino-américain. Revue espagnole d'éducation comparée, n° 37, p. 63–88, 2020. DOI : 10.5944/reec.37.2021.27884.

GUEDES, M. D. **Educação e Formação Humana**: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea, 2007. Acesso em 05 maio de 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves – 5. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOUTART, François. Les révolutions citoyennes en Amérique latine. Savoir/Agir, no 31,2015. Doi: 10.3917/sava.031.0057.

KRAWCZYK, N; CAMPOS, M. M; HADDAD, S. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Autores Associados, 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2019.

LEME, R. B ; VALENTE, M. S. Ofensiva neoliberal e as implicações na área educacional. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v.24, no 3, 2023.

LOPEZ. C. M. Effets de 15 ans de changements néolibéraux sur l'éducation publique dans les Amériques, investigaciones, Tegucigalpa, 1999.

MORAES, R.C. Neoliberalismo: de onde vem, para vai. São Paulo: Editora Senac, 2001. ISBN: 978-8573592009.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade,** v. 39, n. 4, dezembro., 2014, pp. 1137-1152.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes (org.). *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Biblioteca Emília Bustamante, 2015. ISBN 978-85-98768-78-6.

PIERRE, W; De Fatima Valente, Lu. Educação E Neoliberalismo No Haiti: Análise Crítica Do Plano Operacional (Po) 2010/2015 E Do Programa De Educação Universal Gratuita E Obrigatória (Psugo). **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes E Práticas Educacionais (2238-3565)**, V. 14, N. 01, P. 182-195, 2025.

RISSI, L.M S; RUIZ, M.J F. A influência do neoliberalismo nas propostas educacionais das conferências mundiais de educação para todos, Universidade Estadual Londrina, 2019. Acesso em 04 maio de 2024.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R; ALCÁNTARA, A. La educación superior en América Latina: una agenda para la transformación. *Journal of Education Policy*, v. 16, n. 6, p. 505–522, 2001. Doi: 10.1080/02680930110087799.

STIGLITZ, J. E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida dos benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002.

TESSARO, Nádia da Silva; FURLAN COSTA, Maria Luisa; MATIAS DE SOUZA, Vânia de Fátima. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção do conhecimento. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 56, p. e10727, 2021. DOI: 10.5585/eccos. n56.10727.

TROJAN, Rose Meri. Estudo comparado sobre políticas educacionais na América Latina e a influência dos organismos multilaterais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 1, 2010.

INDICADORES EDUCACIONAIS E OS DESAFIOS DA CIDADE EDUCADORA: UM ESTUDO DE FLORIANÓPOLIS E CONCÓRDIA (SC).

Maike Elize Techio[1]
Ana Paula Dal Santo[2]
Marcos Antonio Martinelli Madalóz[3]

RESUMO

Esta pesquisa analisa indicadores educacionais de Florianópolis e Concórdia, únicas cidades catarinenses vinculadas à AICE, com o objetivo de verificar em que medida os dados refletem o compromisso real com os princípios da Carta das Cidades Educadoras. A pesquisa, de abordagem qualiquantitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise de dados secundários de fontes oficiais. O arcabouço teórico ancora-se em autores como Freire (1995), Santos (2006) e Gadotti (2006), abordando temas como território e cidade educadora. Os resultados revelam avanços pontuais, mas também desafios persistentes, como a estagnação da educação integral e o abandono no ensino médio. A análise aponta, ainda, para a necessidade de desenvolver novos indicadores capazes de monitorar dimensões fundamentais à cidade educadora, como o pertencimento, a diversidade cultural e a intersetorialidade. Consolidar esse paradigma exige mais que enunciados políticos: demanda coerência entre intenção e prática, com o reposicionamento da escola, do território e da gestão pública como pilares articuladores da formação humana e da construção democrática da cidade.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Equidade. Indicadores Educacionais. Políticas Públicas. Território Formativo.

1 INTRODUÇÃO

A educação, consagrada na Constituição Federal de 1988 como direito social fundamental e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988), transcende a função de qualificação para o trabalho, configurando-se como elemento central para o exercício da cidadania, o fortalecimento democrático e o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Nesse contexto, torna-se imprescindível integrá-la ao cotidiano e ao território, expandindo suas práticas para além dos espaços escolares.

A proposta de cidade educadora, fundamentada na Carta da Associação Internacional de Cidades Educadoras, convoca os municípios a promoverem a

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). maikeelize@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). anadalsanto@gmail.com
[3] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Maravilha. marcosmadaloz@gmail.com

formação integral dos sujeitos ao longo da vida, por meio de políticas públicas intersetoriais sensíveis às diversidades e às dinâmicas locais. Como destaca a AICE[4] (2020), trata-se do compromisso de utilizar todos os seus recursos para promover a formação integral de seus habitantes ao longo de toda a vida.

A avaliação da qualidade educacional, nesse sentido, é condição necessária à concretização desse paradigma. Instrumentos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) , articulados ao contexto socioeconômico e aos dados de rendimento escolar, subsidiam políticas públicas mais equitativas e alinhadas à justiça social (INEP, 2024).

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas diretamente relacionadas à cidade educadora, como a universalização da educação infantil (Meta 1) e a ampliação da educação em tempo integral (Meta 6). Relatórios recentes apontam que o alcance dessas metas depende da articulação intersetorial e da transformação do território em espaço educativo (SANTA CATARINA, 2025).

Florianópolis e Concórdia, únicas cidades catarinenses reconhecidas pela AICE, formalizam esse compromisso. No entanto, como alertam Bento e Nascimento (2024), a adesão ao paradigma da cidade educadora exige mais que a assinatura de cartas de intenções; demanda coerência entre discurso e práticas efetivas no território.

Este estudo, portanto, analisa os indicadores educacionais e as metas 1 e 6 do PNE nesses municípios, buscando identificar em que medida tais dados evidenciam aproximações ou distanciamentos em relação ao ideal de cidade educadora, contribuindo para a construção de políticas públicas sensíveis às especificidades territoriais.

2 CIDADE E EDUCAÇÃO: LEITURA CRÍTICA DOS INDICADORES

A concepção de cidade educadora emerge como uma resposta

[4] Documento elaborado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que define os princípios e compromissos das cidades-membro na promoção da educação integral, por meio de políticas públicas que reconhecem a cidade como espaço de aprendizagem ao longo da vida.

contemporânea à necessidade de repensar os espaços urbanos como territórios formativos, integradores e democráticos. Gadotti (2006) argumenta que "a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, constituindo um espaço cultural de aprendizagem permanente por si só" (GADOTTI, 2006, p. 133). Essa perspectiva amplia o entendimento da educação, superando a centralidade exclusiva da escola e convocando toda o território a se constituir em cenário educativo, no qual os cidadãos atuem como sujeitos ativos e críticos.

O paradigma da cidade educadora, formalizado na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020), defende que o desenvolvimento integral do ser humano deve acontecer em todos os momentos e espaços de convivência social. Ao afirmar que "a cidade educadora compromete-se a utilizar todos os seus recursos para promover a formação integral de seus habitantes ao longo de toda a vida" (AICE, 2020), o documento explicita a importância da articulação intersetorial e da efetivação de políticas públicas inclusivas.

Nesse sentido, Morigi (2016) destaca que a cidade educadora oferece possibilidades de reinvenção da democracia ao promover novas formas de participação e corresponsabilidade social, criando redes colaborativas e ambientes de aprendizagem que transcendem a escola formal. Para o autor, a cidade educadora é um "inédito viável" que desafia as estruturas tradicionais e convoca a coletividade à construção de um espaço urbano mais justo e solidário.

Sob a perspectiva freireana, o processo educativo implica leitura crítica da realidade e ação transformadora. Freire (1996) sublinha que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, enfatizando que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se concretiza nas relações humanas e na intervenção social. Uma cidade educadora precisa ser construída "com, para e por todos", garantindo condições básicas de vida, participação democrática e superação das desigualdades socioeconômicas.

Ao considerar o território como elemento central no processo educativo, Santos (2006) lembra que a cidade é simultaneamente espaço de técnica, de razão e de emoção, carregada de contradições, tensões e possibilidades. O autor enfatiza que o território é uma totalidade em movimento, exigindo políticas públicas que considerem sua complexidade e diversidade.

Nessa perspectiva, os indicadores educacionais cumprem papel

estratégico ao evidenciar avanços, estagnações e desigualdades na materialização do direito à educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apesar de suas limitações, são instrumentos relevantes para o monitoramento das políticas educacionais. Costa e Castro (2019) ressaltam que “os indicadores, quando interpretados criticamente, podem iluminar caminhos para a melhoria da qualidade e para a redução das desigualdades educacionais” (COSTA; CASTRO, 2019, p. 45).

2.1 Caminhos Metodológicos da Investigação

A pesquisa adota uma abordagem qualiquantitativa, combinando revisão bibliográfica crítica e análise de dados estatísticos. O estudo concentra-se nos conceitos de cidade educadora, territórios formativos e no papel dos indicadores educacionais na formulação de políticas públicas intersetoriais voltadas à equidade e à justiça social. Foram analisados dados educacionais recentes (2013–2024) dos municípios de Florianópolis e Concórdia, únicos reconhecidos pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) em Santa Catarina. A seleção dessas cidades visa verificar como os indicadores vinculados ao Plano Nacional de Educação (PNE) e às metas locais expressam o compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e integral. Os dados – referentes ao IDEB, abandono escolar, analfabetismo, educação infantil e tempo integral – foram extraídos exclusivamente de fontes públicas online, como o Painel de Monitoramento do PNE (INEP/MEC), os relatórios do Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE/SC) e os sites institucionais dos municípios analisados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cumprimento das metas do PNE exige articulação intersetorial e valorização do território como espaço educativo (INEP, 2024). Em Santa Catarina, essa diretriz é reforçada por documentos oficiais que destacam a centralidade da educação infantil, da jornada ampliada e da permanência escolar (SANTA CATARINA, 2025).

As Figuras 1 e 2 demonstram os percentuais de atendimento na educação

infantil entre 2015 e 2024. No caso das creches (0 a 3 anos), apesar de oscilações ao longo do período, ambos os municípios superaram em diversos momentos a meta nacional de 50%. Já na pré-escola (4 e 5 anos), cujo objetivo é a universalização, os dados revelam cobertura consistentemente elevada, com índices superiores a 95% durante quase toda a série histórica.

Figura 1 – Percentual de atendimento em creche (0 a 3 anos) nos municípios de Florianópolis e Concórdia (2015–2024)

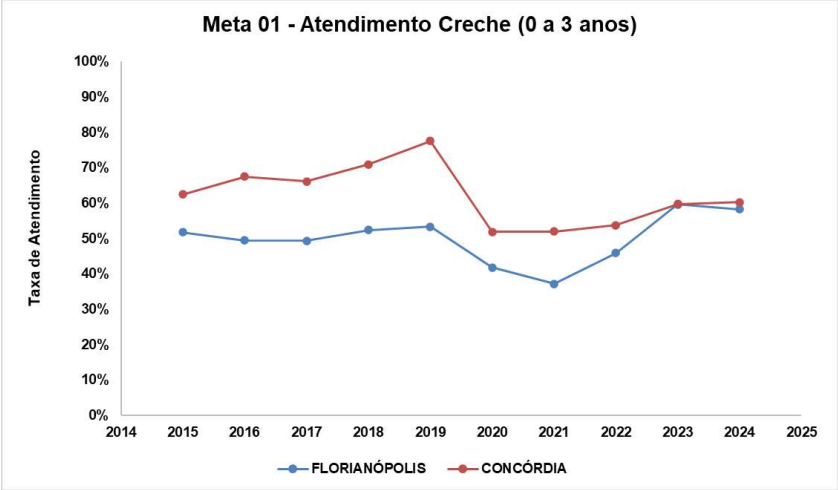

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

Figura 2 – Percentual de atendimento na pré-escola (4 e 5 anos) nos municípios de Florianópolis e Concórdia (2015–2024)

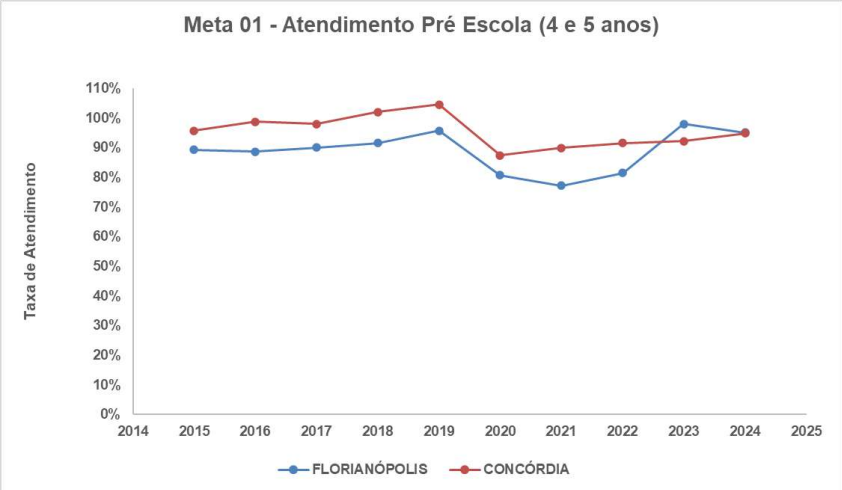

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

A análise dos percentuais de matrículas em tempo integral entre 2015 e 2024 revela um cenário de oscilação e regressão nos dois municípios. Essa instabilidade evidencia não apenas a fragilidade do financiamento e da infraestrutura, mas também a ausência de um projeto pedagógico intersetorial

sustentado por pactuações estáveis entre os entes públicos. Como destaca Gadotti (2006), a cidade educadora requer intencionalidade política e planejamento articulado para garantir a educação integral como prática cotidiana, e não como ação episódica.

Além disso, o recuo na oferta de tempo integral contradiz o princípio da formação ao longo da vida defendido na Carta das Cidades Educadoras, que convoca os municípios a utilizar todos os seus recursos para promover o desenvolvimento humano integral (AICE, 2020). Ao não assegurar a continuidade dessa política, a cidade enfraquece seu papel educativo e compromete sua capacidade de promover equidade.

Assim, a educação em tempo integral, que deveria constituir-se como expressão concreta do direito à cidade educadora, revela-se vulnerável à ausência de políticas públicas integradas e de marcos regulatórios que transcendam gestões e conjunturas específicas.

Figura 3 – Percentual de matrículas em tempo integral na educação básica em Florianópolis e Concórdia (2015–2024)

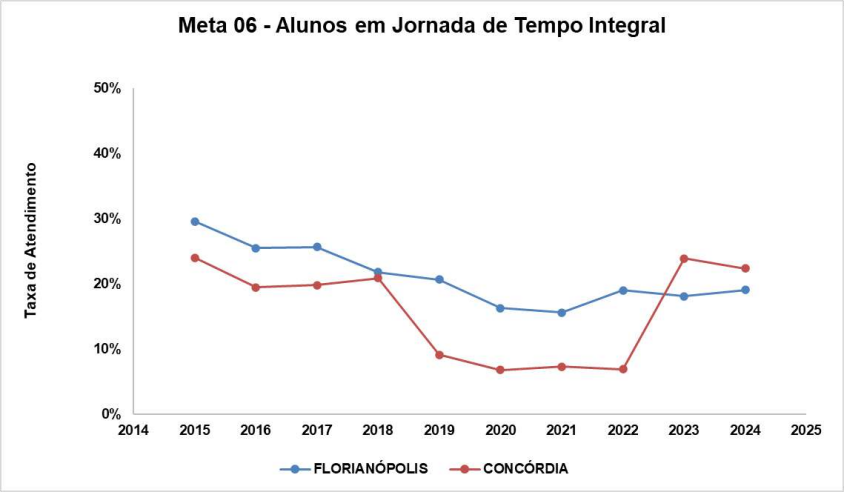

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

Os dados do IDEB e das taxas de rendimento escolar reforçam essa análise (Figura 4). Enquanto os anos iniciais apresentam estabilidade, os índices decrescem nas etapas seguintes. A queda no IDEB do ensino médio e o aumento nas taxas de abandono escolar evidenciam que as condições materiais, simbólicas e pedagógicas ainda não garantem o direito à educação ao longo de toda a trajetória. Gadotti (2006) enfatiza que a cidade não educa sem a vontade

ativa de seus cidadãos, sendo a participação política e o controle social pilares para a transformação da cidade em espaço permanente de formação.

Figura 4 – Evolução do IDEB nos anos iniciais, finais e ensino médio em Florianópolis e Concórdia (2013–2023)

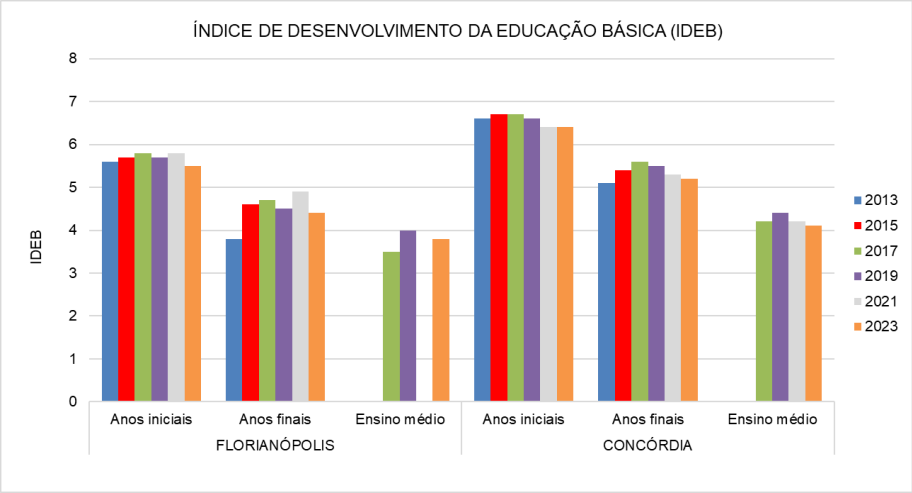

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

As taxas de aprovação indicam bons resultados nos anos iniciais e estabilidade nos finais, enquanto o ensino médio segue como ponto crítico, com desempenho insuficiente. As taxas de abandono escolar reforçam essa fragilidade: quase nulas nas etapas iniciais, mas persistentemente elevadas no ensino médio, com piora em 2023. Esse cenário compromete a continuidade educativa e fragiliza a cidade como espaço de pertencimento e cuidado com a juventude.

Figura 5 – Taxas de aprovação por etapa de ensino nos municípios de Florianópolis e Concórdia (2013–2023)

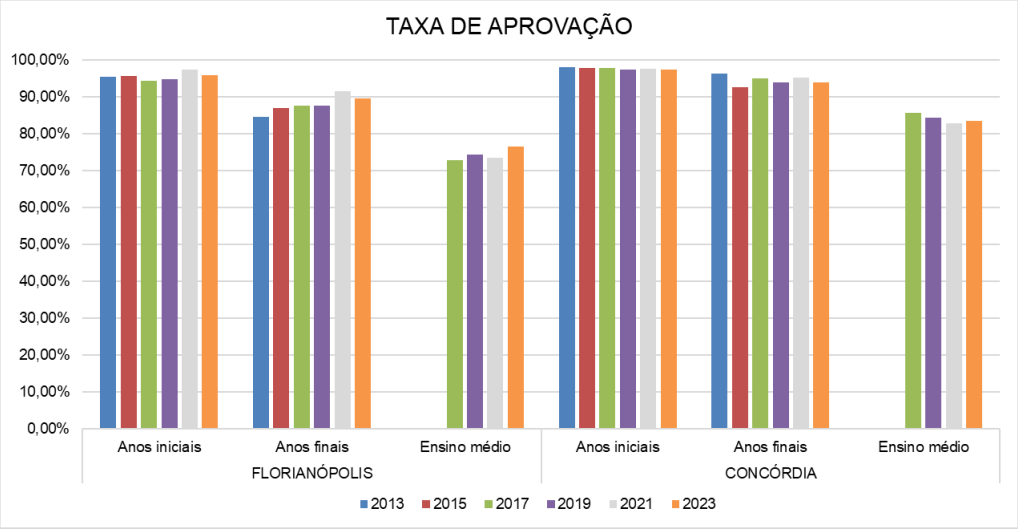

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

Figura 6 – Taxas de abandono escolar por etapa de ensino nos municípios de Florianópolis e Concórdia (2013–2023)

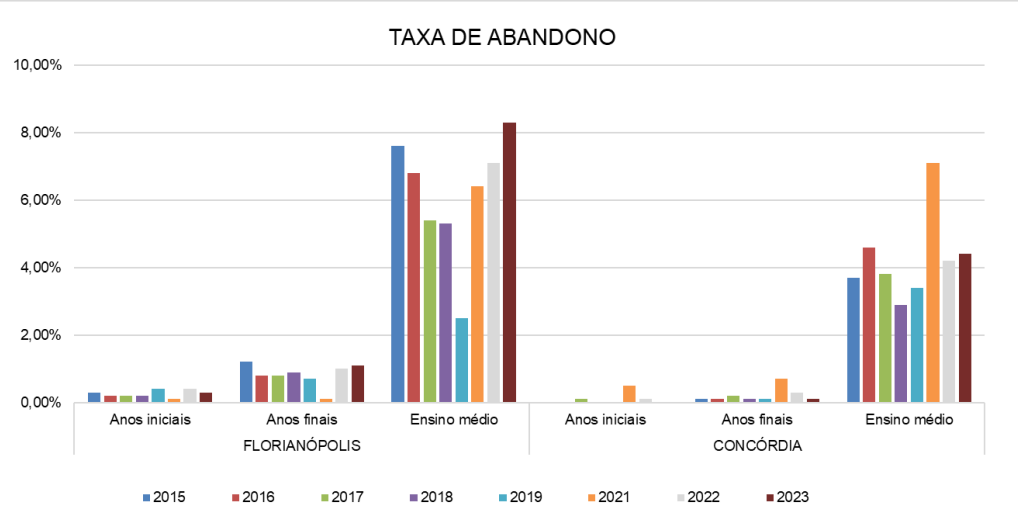

Fonte: Autoria própria, com bases nos dados divulgados pelo (INEP).

Diante desse panorama, é fundamental compreender que os números, embora relevantes, não são neutros nem autossuficientes. Eles devem ser interpretados à luz das condições sociais, históricas e políticas que os originam. Construir uma cidade educadora vai além do cumprimento de metas: exige coerência entre discurso e prática, compromisso com a equidade e abertura a processos participativos que coloquem os sujeitos no centro das políticas públicas.

A análise dos indicadores educacionais de Florianópolis e Concórdia permite refletir criticamente sobre o distanciamento entre a adesão formal à AICE e a efetivação concreta dos princípios expressos na Carta. Apesar de avanços importantes em acesso, rendimento escolar e cobertura da educação infantil, persistem contradições, notadamente no ensino médio, na oferta de educação em tempo integral e na permanência dos estudantes, revelando limites estruturais e políticos à consolidação de uma cidade que educa em sua totalidade.

Diante disso, o discurso da cidade educadora corre o risco de se tornar mero instrumento de marketing institucional quando não sustentado por práticas efetivas. Os dados analisados evidenciam que avanços pontuais em indicadores específicos não são suficientes para garantir a constituição de um território verdadeiramente educador.

A concretização do ideal de cidade educadora requer a superação de obstáculos estruturais que comprometem o direito à aprendizagem e à qualidade da educação básica. Assegurar o acesso, a permanência e o êxito escolar constituem não apenas um ponto de partida, mas um imperativo ético e político. A partir dessa base, é possível construir políticas públicas que reconheçam a cidade como espaço formativo e a escola como seu ponto inaugural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos indicadores educacionais de Florianópolis e Concórdia apontam para a distância entre a adesão formal aos princípios da cidade educadora e sua efetiva incorporação nas práticas e políticas públicas locais.

Assumir-se como cidade educadora é comprometer-se com um processo contínuo de escuta, articulação e transformação. Mais que um título, trata-se de uma prática em construção, que demanda coerência entre o discurso institucional e a experiência cotidiana dos sujeitos que habitam o território. Nesse horizonte, educação e cidade se fundem como projeto coletivo de emancipação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE**). Carta das Cidades Educadoras.** 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-

content/uploads/Carta-das-Cidades-Educadoras_Portugues.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

COSTA, Isabela Borges; CASTRO, Maria Helena Pires de. **A construção de indicadores educacionais: limites e possibilidades**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e207390, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9vYk3N7f8ZDxVfYJbtB5YFc/?lang=pt. Acesso em: 20 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Cidades: Cidades Educadoras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/pne/monitoramento. Acesso em: 20 jul. 2025.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas para reinventar a democracia**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **9º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina**. Florianópolis, 2025.

COOPERAÇÃO INTERMUNICIPAL E GOVERNANÇA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DA AMNOROESTE FRENTE AO ICMS EDUCAÇÃO

Maike Elize Techio[1]
Ana Paula Dal Santo[2]
Marcos Antonio Martinelli Madalóz[3]

RESUMO

O estudo analisa a experiência da Associação dos Municípios do Noroeste de Santa Catarina (AMNOROESTE) na construção de uma estratégia regional colaborativa voltada à implementação dos critérios do ICMS Educação, política instituída a partir da Emenda Constitucional nº 108/2020. Investiga-se de que forma a cooperação intermunicipal contribui para o fortalecimento da governança educacional em contextos de desigualdade. O objetivo é avaliar os efeitos dessa articulação sobre os indicadores de qualidade educacional, considerando os princípios de equidade, permanência, acesso e aprendizagem. Adota-se uma abordagem qualiquantitativa, com base em análise documental de relatórios institucionais, normativas legais e dados educacionais consolidados entre 2022 e 2024. O aporte teórico fundamenta-se em Bona (2024), Santos e Bassi (2024) e Sallum et al. (2024), que discutem políticas de indução por desempenho, riscos de desigualdade e o papel das redes colaborativas. Os resultados apontam que a atuação conjunta da AMNOROESTE favoreceu avanços em diversos municípios, como a elevação dos índices do IDEB e do SAEB, a ampliação da jornada escolar e o fortalecimento da gestão democrática. Destaca-se que a estratégia territorial possibilitou a apropriação crítica dos dados e o alinhamento das ações às dimensões do IQESC (Índice de Qualidade das Escolas de Santa Catarina), demonstrando o potencial formativo da política quando associada à cooperação e ao assessoramento técnico. Acredita-se que a lógica de indução promovida pelo ICMS Educação, quando mediada por arranjos colaborativos regionais, pode contribuir para a redução das desigualdades e a melhoria da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: Cooperação intermunicipal. Governança educacional. ICMS Educação. Indicadores educacionais

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020 representou uma inflexão importante no campo das políticas de financiamento da educação pública, ao estabelecer que parte da cota-parte municipal do ICMS deve ser redistribuída com base na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais. Essa diretriz introduz um novo arranjo normativo,

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). maikeelize@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). anadalsanto@gmail.com
[3] Mestre em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Maravilha. marcosmadaloz@gmail.com

que vincula repasses fiscais à indução de qualidade com equidade. Conforme observa Bona (2024, p. 2), “a proposição da EC 108/2020 […] representa uma estratégia de indução de políticas de melhoria da qualidade da educação pública, calcada na distribuição de parte da receita do ICMS com base em indicadores educacionais”. Em Santa Catarina, tal orientação resultou na edição da Lei nº 18.489/2022, regulamentada pelo Decreto nº 1.788/2022, instituindo o ICMS Educação a partir de uma concepção ampliada de qualidade, fundamentada em múltiplas dimensões.

A formulação metodológica catarinense mobilizou uma ampla articulação interinstitucional, envolvendo o Tribunal de Contas do Estado (TCE-SC), a Secretaria de Estado da Educação, o Ministério Público, a Assembleia Legislativa e entidades municipalistas. De acordo com o Relatório Técnico do TCE-SC, “o trabalho contou com a colaboração de diversos especialistas das áreas de Educação, Estatística e Finanças Públicas, bem como com representantes de instituições diretamente envolvidas com o tema” (TCE/SC, 2024, p. 6). A metodologia adotada no estado compreende quatro dimensões — acesso, permanência, proficiência e equidade —, integradas a metas pactuadas no Plano Estadual de Educação, o que demonstra uma tentativa de complexificar a avaliação e o repasse de recursos.

Esse modelo propõe-se a romper com paradigmas centrados na responsabilização individualizada e na ênfase exclusiva nos resultados das avaliações externas. Ao invés disso, sustenta uma lógica de estímulo positivo, por meio do fomento à cooperação e à qualificação continuada da política educacional. Como afirmam Sallum et al. (2024, p. 9), “o ICMS Educação é uma política de indução, voltada para a melhoria da educação, e não uma política de punição”. Nesse horizonte, o planejamento pedagógico e o monitoramento das ações ganham centralidade como instrumentos de justiça social e gestão democrática.

É nesse cenário que se insere a atuação da AMNOROESTE, que protagonizou um processo de cooperação intermunicipal para apoiar os municípios consorciados na implementação dos critérios estabelecidos pelo ICMS Educação. A agenda construída coletivamente envolveu assessoramento técnico, formação continuada de professores, fortalecimento da gestão escolar

e apropriação crítica dos dados educacionais. Para Bona (2024), as redes de colaboração intermunicipais podem ser estratégicas na promoção de políticas estruturantes, especialmente em regiões com menor capacidade técnica e administrativa.

Diante desse contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar a experiência da AMNOROESTE na condução de um arranjo regional de enfrentamento aos desafios colocados pelo ICMS Educação. A análise busca compreender os efeitos dessa estratégia sobre a governança educacional local, os processos formativos e os indicadores de equidade e aprendizagem. Parte-se da hipótese de que políticas públicas ancoradas em evidências, quando operadas por meio de redes colaborativas e sustentadas por apoio técnico-institucional, podem fomentar práticas democráticas de gestão e promover avanços concretos na qualidade social da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

A Emenda Constitucional nº 108/2020 introduziu uma mudança paradigmática nas políticas de financiamento da educação pública brasileira ao determinar que, no mínimo, 10% da cota-parte municipal do ICMS seja redistribuída com base em indicadores de melhoria da aprendizagem e de redução das desigualdades educacionais. Essa diretriz foi regulamentada em Santa Catarina pela Lei nº 18.489/2022, que institui o ICMS Educação, estruturado a partir de um índice composto por múltiplas dimensões, incluindo acesso, permanência, aprendizagem e equidade. Segundo o Tribunal de Contas de Santa Catarina, o índice é calculado a partir de dados oficiais para quatro dimensões da educação: acesso, permanência, aprendizagem e equidade" (TCE/SC, 2024).

A lógica de indução baseada em desempenho, materializada no ICMS Educacional, altera profundamente os modos tradicionais de repasse automático de recursos ao atrelar sua distribuição ao cumprimento de metas educacionais. Essa política, embora mobilize os gestores locais a promoverem melhorias nos indicadores de aprendizagem, não acrescenta recursos novos ao sistema, apenas realoca, de forma discricionária, parcelas da transferência

intergovernamental já existentes. Como afirmam Santos e Bassi (2024), essa política torna-se tão e somente um incentivo fiscal na área educacional, com fins de aumentar a eficiência e a eficácia, nos termos gerencialistas da lei, com os gastos educacionais. Contudo, os autores alertam para o risco de aprofundamento das desigualdades, uma vez que os municípios com maior vulnerabilidade social e sem equipes técnicas fortalecidas tendem a apresentar piores resultados nos indicadores de desempenho e, consequentemente, a serem penalizados por esse modelo de distribuição que associa mérito a condições estruturais desiguais.

Nesse contexto, ganha centralidade a cooperação intermunicipal como estratégia para ampliar a capacidade de resposta dos municípios frente às exigências técnicas, políticas e pedagógicas da política de indução. De acordo com Sallum et al. (2024), a política pública indutiva requer capacidades institucionais e técnicas que podem ser fortalecidas a partir da cooperação entre municípios, especialmente os de pequeno porte, por meio de arranjos territoriais. Essa governança colaborativa, quando orientada por princípios de corresponsabilidade, solidariedade e planejamento conjunto, contribui para o enfrentamento das desigualdades estruturais no interior dos territórios.

A experiência da AMNOROESTE constitui um exemplo concreto dessa territorialização da política educacional, na medida em que promove a articulação entre secretarias municipais de educação, equipes técnicas e escolas públicas em torno de metas comuns, baseadas em dados e evidências. Segundo Bona (2024), as redes de colaboração intermunicipais podem ser estratégicas na promoção de políticas estruturantes, especialmente em regiões com menor capacidade técnica e administrativa. Nesse sentido, a atuação da AMNOROESTE evidencia o potencial transformador da cooperação regional, não apenas como meio de atendimento aos critérios da política estadual, mas como processo de formação institucional e qualificação permanente da gestão educacional.

Assim, como assinalam Sallum et al. (2024), a indução positiva por meio do ICMS Educação não deve se restringir à avaliação da proficiência, mas ser compreendida como um catalisador de políticas públicas abrangentes, que envolvam planejamento, formação docente e gestão democrática.

2.2 Percurso metodológico

A abordagem metodológica adotada é qualiquantitativa, de natureza aplicada e com ênfase na análise documental. O corpus empírico é composto por relatórios, registros institucionais, documentos normativos e indicadores educacionais consolidados pela AMNOROESTE no período de 2022 a 2024, com foco nos efeitos da implementação das ações voltadas ao ICMS Educação. Também foram analisadas legislações federais e estaduais, além das diretrizes dos Planos Nacional e Estadual de Educação.

A análise dos dados foi orientada pela triangulação entre três dimensões: (i) estratégias implementadas pela AMNOROESTE; (ii) marcos legais e teóricos do ICMS Educação; e (iii) indicadores de desempenho das redes municipais associadas. Essa triangulação permitiu identificar padrões, avanços e desafios enfrentados pelos municípios no processo de incorporação dos critérios de qualidade exigidos pela nova metodologia de repasse.

A partir dessa estratégia de investigação, buscou-se compreender como a lógica da cooperação intermunicipal, mediada por assessorias técnicas, formações continuadas e instrumentos de avaliação, contribuiu para a consolidação de uma governança educacional mais equitativa, democrática e orientada por evidências.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A estratégia regional da AMNOROESTE frente ao ICMS Educação

A atuação da AMNOROESTE frente ao ICMS Educação se estruturou em três eixos principais: assessoramento técnico permanente às secretarias municipais, formação continuada de professores alinhada aos descritores das avaliações externas e fortalecimento de práticas de gestão democrática, com uso pedagógico dos dados educacionais.

A política do ICMS Educação, alterou a lógica de redistribuição dos recursos vinculados à cota-parte do ICMS ao incorporar critérios de qualidade educacional. O índice utilizado para esse cálculo — o IQESC (Índice de Qualidade das Escolas de Santa Catarina) — considera quatro dimensões:

acesso, permanência, proficiência e equidade, com base em dados do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB[4]) e no cumprimento das metas dos Planos de Educação (TCE/SC, 2022).

Nesse contexto, a AMNOROESTE articulou uma agenda regional que conjugou formação docente, análise técnica dos dados e incentivo à gestão democrática. A formação docente priorizou a leitura pedagógica dos resultados do SAEB, a reestruturação do Censo Escolar e o acompanhamento dos dados. Esses esforços contribuíram para o alinhamento das práticas escolares aos parâmetros do IQESC e possibilitaram a implementação de estratégias formativas articuladas regionalmente, com foco na melhoria dos indicadores de desempenho.

A análise da Figura 1 mostra que, em 2024, a maioria dos municípios da AMNOROESTE se concentrou nas faixas “Média e Média Alta do IQESC, indicando avanços significativos no desempenho educacional. Municípios como Coronel Martins, Quilombo, São Bernardino e Galvão foram classificados na faixa “Avançado”, o que revela a efetividade da estratégia regional no enfrentamento das desigualdades educacionais e na indução de melhorias nas redes de ensino.

Essa distribuição evidencia que a implementação do ICMS Educação, mediada por ações territoriais coordenadas, pode promover resultados concretos mesmo em municípios com menor capacidade técnico-administrativa. Como argumenta o Relatório Técnico do Tribunal de Contas de Santa Catarina, a política de repasse do ICMS “reconhece as assimetrias entre redes, mas orienta-as a partir de uma lógica de indução colaborativa e construtiva” (TCE/SC, 2022).

Além disso, o mesmo documento reforça que o IQESC deve ser compreendido como um instrumento formativo, com finalidade de orientar o planejamento pedagógico, e não de punição ou responsabilização punitiva. Como consta no relatório, “os dados oriundos do cálculo do IQESC podem (e devem) ser utilizados para fomentar o debate pedagógico local e regional,

[4] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações em larga escala coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de produzir indicadores sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e privadas brasileiras.

visando a melhoria da qualidade da educação" (TCE/SC, 2022).

Figura 1 – Indicador de Qualidade das Escolas de Santa Catarina (IQESC) – Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina

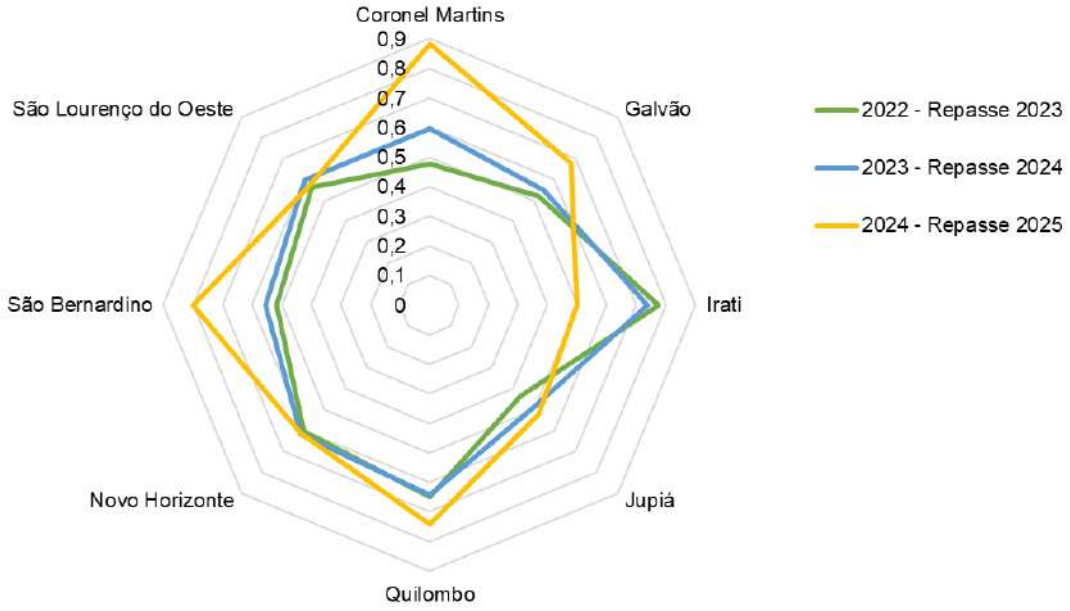

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados divulgados pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC).

Os resultados consolidados nas Tabelas 1 e 2 apontam que todos os municípios da região implementaram um conjunto de ações comuns: simulações regulares com base no SAEB, ampliação da jornada escolar em tempo integral e adoção de critérios técnicos para a escolha de diretores, em consonância com os princípios da gestão democrática. Observa-se, por exemplo, crescimento significativo no IDEB[5] de Coronel Martins (de 5,7 para 6,9) e de São Bernardino (de 6,0 para 6,6), além de estabilidade positiva em municípios como Galvão e Quilombo.

Tabela 1 – Principais ações Implementadas por Município (2022–2024)

Município	Horas de formação	Simulados Aplicados	Escolas com Jornada Ampliada	Gestão Democrática Ativa
Coronel Martins	60	3	Sim	Sim
Galvão	60	3	Sim	Sim
Irati	60	3	Sim	Sim
Jupiá	60	3	Sim	Sim
Quilombo	60	3	Sim	Sim

[5] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, com o objetivo de medir a qualidade da educação básica pública e privada no Brasil. Sua metodologia articula dois componentes: o rendimento escolar (taxa de aprovação) e o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas do SAEB.

Novo Horizonte	60	3	Sim	Sim
São Bernardino	60	3	Sim	Sim
São Lourenço do Oeste	60	3	Sim	Sim

Fonte: Elaborada pelos autores, com bases nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Tabela 2 - Indicadores de Desempenho Educacional do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino

Município	IDEB		SAEB Nota Padronizada		Abandono (%)		Aprovação (%)	
	2021	2023	2021	2023	2021	2023	2021	2021
Coronel Martins	5,7	6,9	5,96	6,97	0	0	100	100
Galvão	5,8	6,2	5,82	6,25	0	0	100	100
Irati	7,5	6,3	7,45	6,33	0	0	100	100
Jupiá	5,6	5,9	5,6	5,92	0	0	100	100
Quilombo	6,2	6,7	6,24	6,79	0	0	99,8	99,8
Novo Horizonte	6,0	6,4	6,28	6,5	0	0	95,3	95,3
São Bernardino	6,0	6,6	6,1	6,92	0	0	97,4	97,4
São Lourenço do Oeste	6,1	6,2	6,61	6,5	0,2	0,1	91,7	91,7

Fonte: Elaborada pelos autores, com bases nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Com base na análise dos dados e da experiência da AMNOROESTE, é possível afirmar que a articulação regional em torno do ICMS Educação gerou impactos positivos sobre os indicadores educacionais dos municípios envolvidos. A constituição de uma agenda comum de assessoramento técnico, formação docente e fortalecimento da gestão democrática promoveu condições concretas para que as redes locais se alinhassem às exigências do IQESC, ao mesmo tempo em que ampliaram sua capacidade de planejamento, monitoramento e tomada de decisão pedagógica.

A atuação cooperativa entre os municípios demonstrou ser um fator decisivo para a equalização das oportunidades educacionais, especialmente em contextos nos quais a capacidade administrativa e técnica é desigual. Os resultados observados, como o crescimento nas médias do IDEB e a manutenção das taxas de aprovação com abandono escolar nulo, refletem o fortalecimento de uma cultura pedagógica orientada por dados e por práticas formativas territorializadas.

A leitura integrada dos dados evidencia que os avanços não se deram de forma isolada ou casual, mas resultaram da sinergia entre políticas públicas, ações intergovernamentais e decisões coletivas. A predominância dos municípios da AMNOROESTE nas faixas média e média alta do IQESC em 2024

indica que o modelo de indução do ICMS Educação pode ser bem-sucedido quando sustentado por estratégias colaborativas, ancoradas na realidade local e no compromisso com a equidade.

Ao invés de impor metas descontextualizadas, a política de redistribuição fiscal implementada em Santa Catarina operou como catalisadora de mudanças institucionais, pedagógicas e gestoras. O IQESC, nesse processo, consolidou-se como um instrumento formativo, ao oferecer uma leitura abrangente da qualidade educacional que extrapola os limites da avaliação de desempenho e incorpora aspectos como permanência, acesso e equidade.

A experiência da AMNOROESTE reafirma o potencial das redes de colaboração intermunicipais como alternativas viáveis à fragmentação federativa, especialmente em políticas públicas orientadas por resultados. A adoção de um modelo formativo de avaliação e a valorização da gestão democrática aparecem, assim, como pilares de uma política educacional que busca ser, ao mesmo tempo, justa, sustentável e coerente com os desafios enfrentados pelas redes públicas municipais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida pela AMNOROESTE evidencia como a cooperação intermunicipal pode operar como vetor de qualificação das políticas educacionais, especialmente quando sustentada por práticas formativas, assessoramento técnico e gestão orientada por dados. A partir de uma lógica colaborativa, foi possível alinhar os municípios às exigências do ICMS Educação, não apenas em termos normativos, mas sobretudo no fortalecimento das capacidades institucionais locais.

Ao adotar o IQESC como referência, os municípios reorganizaram suas práticas, investindo em ações que integraram formação docente, gestão democrática e uso pedagógico das avaliações externas. Os dados analisados demonstram que esse arranjo regional possibilitou avanços significativos, sobretudo na melhoria do IDEB, na redução das taxas de abandono escolar e na ampliação da jornada escolar — conquistas que refletem não apenas

cumprimento de metas, mas a consolidação de um processo educativo mais equitativo e participativo.

A indução promovida pelo ICMS Educação, nesse contexto, atuou como catalisadora de transformações estruturais, reforçando o papel do território como espaço estratégico para o planejamento e a implementação de políticas públicas. A valorização da avaliação formativa, aliada à participação ativa das comunidades escolares, aponta para uma inflexão importante na cultura de gestão da educação, agora mais sensível às especificidades locais e orientada por evidências.

A trajetória da AMNOROESTE ilustra como redes de cooperação podem operar como dispositivos potentes de enfrentamento às desigualdades educacionais, promovendo inovação institucional e fortalecendo o direito à educação pública com qualidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

BONA, Juliano. O novo ICMS educação no estado de Santa Catarina: diferenciações em escala maior e menor. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 4, p. 1–16, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.4-086.

SALLUM, Silvio Bhering; ARROYO, Akauã Flores; SIGNOR, Diogo**. ICMS Educação de Santa Catarina: criação, aplicação e perspectivas**. Florianópolis: Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/2024-04/RTCESC_02_Trabalho_tecnico_ICMS%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Santa%20Catarina.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS, Marcos Oliveira; BASSI, Marcos Edgar. O ICMS Educacional nos estados da Bahia e de Santa Catarina: entre conformidades, contradições e desigualdades. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 16, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.22491/2236-5907137158. Acesso em: 15 jul. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Relatório técnico: metodologia do ICMS Educação em Santa Catarina.** Florianópolis: TCE/SC, 2024. Disponível em:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tcesc.tc.br/sites/default/files/2022-07/Relatorio_Metodologia_ICMS_Educacao.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

FORMAÇÃO E FUNÇÃO PARA A GESTÃO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL PAULISTA (2023-2024)

Larissa Hornstein Paleari Duarte[1]

Camila Oliveira Colombo[2]

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza exploratória, teve como objetivo geral analisar as principais mudanças na função e formação das equipes de gestão escolar propostas pelo governo estadual paulista, sob o comando do Secretário da Educação Renato Feder nos anos 2023–2024. A análise parte do contexto de alteração de partido político no poder do governo estadual, após quase trinta anos de permanência do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB) e, sobretudo, de veiculação de notícias e indignações de professores e alunos das escolas estaduais a respeito de grandes mudanças. O referencial teórico-metodológico que embasou o estudo foi a Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985) e utilizada pelo Centro de Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) ao qual se vincula a pesquisa. Os materiais de análise foram constituídos por uma revisão bibliográfica da produção deste grupo de pesquisa quanto às análises realizadas sobre a gestão escolar no Brasil e no estado de São Paulo e por documentos emitidos pelo governo paulista e relacionados à função de diretores escolares, entre os anos 2023 e 2024. Entre as conclusões, destaca-se que, embora as mudanças propostas pelo governo atual digam trazer inovações no âmbito tecnológico e formativo, elas não enfrentam os desafios estruturais da gestão escolar no estado de São Paulo e ainda ameaçam os aspectos pedagógicos centrais da educação escolar por meio da função proposta para o exercício profissional de diretores escolares.

Palavras-chave: Educação. Gestão escolar. Formação. Função. Equipe de Gestão.

1 INTRODUÇÃO

Este texto se originou da participação das autoras no Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) e no desenvolvimento de pesquisas tendo como temática principal a gestão escolar do ensino público. O tema foi delimitado a partir do interesse em compreender os principais desdobramentos das mudanças propostas à educação estadual paulista pelo governo eleito (2023–2026), no que tange à formação e à função da gestão escolar.

Embora muito evidente na mídia e também no cotidiano de nossa formação na graduação, ainda há poucos estudos relacionados ao assunto por se tratar de um

[1]Graduação, FFC Unesp-campus de Marilia e larissa.paleari@unesp.br
[2]Mestrado, FFC Unesp-campus de Marilia e c.colombo@unesp.br

tema recente e em andamento, com grandes impactos nas escolas públicas paulistas.

O tema é atual, urgente e de extrema importância aos que se interessam pela área, pois as mudanças propostas podem modificar o perfil do trabalho de diretores escolares drasticamente. É justamente esse o ponto que a pesquisa buscou analisar, enquanto pretendeu também contribuir para o desenvolvimento de material sobre o tema, que no momento ainda é bastante escasso. Consideramos também que a temática formação inicial e continuada, função e formas de provimento do cargo de diretores escolares integra as pesquisas do CEPAE desde início dos anos 2000, sendo assim, com este texto, buscamos dar continuidade às contribuições a esta área de conhecimento.

Para delimitar o objeto de estudo, será necessária uma retomada histórica da administração/gestão escolar com foco na formação dos profissionais. A temática foi contemplada já no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar por autores como José Querino Ribeiro e Anísio Spínola Teixeira, em 1961.

Ribeiro (1968) escreve tendo como base a Teoria Geral da Administração (TGA) e busca extrair dados para constituir uma teoria da administração escolar, com foco na racionalização, eficiência e produtividade da escola. O autor mostra que “todo empreendimento humano se estabelece em função de uma filosofia e se desenvolve segundo uma linha política de ação” e a administração escolar é o meio para se atingir os fins postos a ela.

Já Teixeira (1968), no mesmo momento de criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), indica que a administração de escola difere da administração de empresas e evidência que o profissional da educação não está sendo preparado em sua formação acadêmica para ocupar cargos da administração escolar. Então, para ele, o profissional da educação deveria ter o nível de pós-graduação em sua formação, cabendo a ela oferecer cursos que os integrem à administração escolar, após ter exercido sua função base de professor.

Mas a ideia que perdurou foi a que assemelhava a administração da escola à administração de empresa por meio do livro de Ribeiro (1952) e também das posições da ANPAE (1961), até final dos anos 1970.

Do ponto de vista da formação inicial, com a sequência de documentos legais

publicados entre meados dos anos 1990 e 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia LDBEN (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006), houve inúmeras discussões teórico-políticas de quem é este profissional e que formação ele deveria ter para trabalhar na escola. A ANPAE foi uma das instituições que participou ativamente desses debates, inclusive, publicou número especial sobre a formação dos profissionais da Educação (RBPAE, 2007). Exceto algumas divergências, houve concordância que os profissionais envolvidos na administração/gestão da escola devem ter a base docente (licenciatura, principalmente, a Pedagogia) como formação e, também, experiência em sala de aula.

Em âmbito nacional, embora a formação do pedagogo generalista tenha sido vitoriosa com a extinção das habilitações do curso de Pedagogia, o processo de descentralização da Educação, advindo da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996), concedeu aos entes federados — estados e municípios — autonomia quanto a inúmeros aspectos da gestão, entre eles, a forma de provimento do cargo/função do/a diretor/a escolar e sua respectiva função.

Isso se deve ao fato de a legislação nacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) regulamentar a gestão democrática como princípio do ensino público, mas delegar aos entes federados a forma de sua execução, desde que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto pedagógico e a comunidade escolar participe de conselhos escolares ou equivalentes. É preciso ressaltar que o artigo 14 da LDBEN que pauta o assunto foi modificado em 2023 (BRASIL, 2023) e foram acrescentados aspectos importantes que direcionam os entes federados à necessidade de constituição específica dos conselhos de escola e os sistemas de ensino à constituição dos Fóruns dos conselhos escolares. Apesar dessas importantes alterações para que efetivamente sejam experienciadas formas coletivas de gestão nas escolas e nos sistemas de ensino, permanece a cargo dos sistemas de ensino as exigências quanto à formação das equipes de gestão (ou do/a gestor/a escolar), sua função e também a forma de designação.

Sobre esse aspecto, é importante mencionar também a existência, em âmbito nacional, por meio do Plano Nacional de Educação (2014-2024), de direcionamento aos sistemas de ensino de formas combinadas (com consulta pública à comunidade) de formas de designação dos/as diretores/as escolares no Brasil.

No estado de São Paulo, especificamente, em 2023, tivemos, após 27 anos de governo do PSDB, a eleição de Tarcísio de Freitas (PL) para governador e a indicação de Renato Feder, anterior secretário de Educação do Paraná, para dirigir a Educação paulista. As mudanças foram imensas e seus impactos estão sendo questionados e analisados por associações de Educação, sindicatos de professores e especialistas (supervisores). Esta pesquisa procura contribuir para essas análises. Feder foi secretário da educação do Paraná, é considerado conservador e tende a articular propostas que beneficiam o empresariado.

O breve histórico aqui traçado evidenciou duas questões centrais: a formação inicial e continuada de diretores de escola esteve associada às discussões sobre sua função, ou seja, dependendo de como se concebe a administração/gestão das escolas são direcionados os cursos de formação inicial e continuada e os governos eleitos podem direcionar a formação continuada de acordo com suas concepções político-partidárias.

Desde que assumiu o cargo na Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEDUC/SP), Renato Feder propôs mudanças significativas e teve seu nome envolvido em polêmicas. Por exemplo, no começo do mês de agosto de 2023, foi descoberto que o governo do Estado de São Paulo pretendia acabar com sua participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que substituiria o material didático por um material totalmente digital. Essa decisão não foi bem recebida e foi, inclusive, investigada pelo Ministério Público, o que pressionou o governo do Estado e o fez voltar da decisão. Segundo o *site* Terra, em uma sessão do Conselho Estadual de Educação, o secretário Renato Feder assumiu que a proposta foi um erro, e que “não foi inteligente” (CASTRO, 2023).

Em entrevista concedida ao jornal eletrônico Carta Capital, em 22 de agosto de 2023, a deputada Luciene Cavalcante, do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) afirmou que as medidas propostas por Feder com o apoio do governador Tarcísio de Freitas são um “ataque sistemático” ao setor da Educação.

Além dessas propostas, também estamos diante das mudanças em relação ao cancelamento da política de implementação do Novo Ensino Médio, suspensa pelo Ministro da Educação, Camilo Santana, a fim de que o debate sobre ele seja ampliado. No Estado de São Paulo, o Novo Ensino Médio, que substitui matérias regulares por itinerários formativos, foi implementado em 2021 no governo de João

Dória (PSDB) e até então está sendo mantido pelo governo Tarcísio de Freitas e pelo responsável pela pasta, Renato Feder.

Feder também desagradou professores, diretores e alunos com a elaboração de medidas que impõem o uso de ferramentas de tecnologia nas aulas, fazendo com que professores precisem ministrar suas aulas a partir da apresentação de *slides* previamente elaborados, retirando a autonomia dos professores sob o conteúdo apresentado em sala de aula e transformando-os em técnicos executores.

Essa fetichização da tecnologia[3] também desagradou quando a SEDUC/SP instalou um aplicativo no celular de professores e alunos do Estado sem a autorização destes, medida que também foi alvo de investigação do Ministério Público. Segundo o jornal eletrônico Carta Capital, as deputadas federais Erika Hilton e Luciene Cavalcante do PSOL entraram com o pedido de investigação da instalação do aplicativo “Minha Escola” nos celulares pessoais de alunos e professores sem autorização, violando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) (CARTA CAPITAL, 2023).

Diante de tantas polêmicas e retrocessos no que tange à gestão da escola foi construído o problema de pesquisa deste trabalho. A delimitação do tema, portanto, são os anos 2023 e 2024 e as mudanças propostas e executadas pelo governo paulista no que tange à gestão escolar, especificamente, na função e formação da equipe de gestão da rede estadual paulista, tendo como material principal de análise os documentos legais emitidos pelo governo nestes dois anos e publicados *online* na página da SEDUC/SP e Diário Oficial do Estado de São Paulo e entrevistas com três gestoras.

Podemos observar a partir das análises, que além de mudanças em relação às formas de provimento do cargo de diretor, o governo atual também instituiu mudanças que envolvem a estabilidade do cargo e da função de diretor. A constante pressão por resultados, sob a perspectiva da possibilidade de afastamento da função e de ser direcionado à diretoria de ensino caso o não cumprimento das métricas esperadas pela secretaria da educação, pode contribuir para um clima organizacional desgastante e instável.

Neste contexto, o objetivo geral deste resumo expandido constituiu-se em analisar as principiais mudanças na legislação que foram/são executadas na gestão

[3] Entendo a fetichização da tecnologia como uma valorização da tecnologia para além do que ela de fato realiza.

das escolas públicas estaduais paulistas com foco na função e formação na equipe de gestão nos anos 2023 e 2024. Os objetivos específicos foram analisar a história da função e formação da equipe de gestão na rede estadual paulista, sistematizar a documentação legal publicada pelo governo paulista no que se refere à gestão escolar.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza exploratória e qualitativa, teve o foco na análise do cotidiano escolar e dos discursos sobre a gestão educacional. Os principais instrumentos de coleta foram: a entrevista semiestruturada, aplicada a uma supervisora de ensino da Diretoria de Ensino de Marília e a três gestoras escolares (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) de uma escola indicada pela supervisora; e levantamento, sistematização e análise dos documentos legais publicados no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste texto, especificamente, nos concentramos nos dados documentais.

O referencial teórico-metodológico que embasou o estudo foi a Teoria do Discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985) e utilizada pelo Centro de Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) ao qual se vincula à pesquisa. Os materiais de análise foram constituídos por uma revisão bibliográfica da produção deste grupo de pesquisa quanto às análises realizadas sobre a gestão escolar no Brasil e no estado de São Paulo e por documentos emitidos pelo governo paulista e relacionados à função de diretores escolares, entre os anos 2023 e 2024.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, a função de diretor escolar no Brasil passou por diferentes fases, desde o modelo gerencial inspirado na Teoria Geral da Administração até a implementação da gestão democrática no período da redemocratização. No entanto, o contexto neoliberal das últimas décadas trouxe novos desafios, evidenciando o dilema entre atender às demandas por resultados e promover práticas de gestão inclusivas e colaborativas.

No estado de São Paulo, as gestões do PSDB deixaram um legado marcado pela centralização de responsabilidades, pela plataformização da educação e pela ênfase em metas e índices a serem alcançados pelas escolas. O governo atual não rompeu com essa lógica e introduziu alterações significativas que reforçam o controle sobre a função de diretores escolares.

Entre as mudanças analisadas, destaca-se a reestruturação dos processos de designação e avaliação de diretores, a criação de programas de formação continuada como o Multiplica SP #Diretores, e a ampliação do uso de plataformas digitais como ferramentas de gestão e monitoramento. Essas iniciativas, embora apresentadas como avanços na eficiência e na formação profissional, foram criticadas por ampliar a carga de trabalho já extensa desses profissionais, por impor critérios subjetivos que podem limitar a autonomia dos gestores e por representarem uma ameaça à função de diretores escolares como conhecemos historicamente, incluindo a estabilidade do cargo.

A análise da legislação revelou ainda que as mudanças propostas mantêm os diretores em uma posição de alta responsabilidade, mas com autonomia reduzida para decisões pedagógicas. A avaliação de desempenho baseada em indicadores como frequência, uso de plataformas digitais e participação em avaliações externas demonstra a continuidade de um modelo que prioriza resultados quantitativos, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais humana e democrática.

O referencial teórico utilizado neste trabalho permitiu compreender essas transformações sob a ótica das tensões entre diferentes paradigmas de gestão escolar. Autores como Abdian (2024), Casagrande (2024), Paro (1999) e outros foram fundamentais para analisar criticamente as políticas educacionais, destacando a necessidade de se construir práticas de gestão que reconheçam as especificidades das escolas e promovam a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Ainda estamos no processo de realizar as entrevistas com supervisora de ensino da Diretoria de Ensino de Marília, diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Mas já temos uma hipótese do que essas entrevistas vão nos proporcionar que a separação entre planejamento e execução na educação está sendo superada, mas isso pode levar ao fim da atividade pedagógica nas escolas e

à extinção das licenciaturas, já que as funções dos educadores estão sendo dispensadas

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central analisar as principais mudanças na legislação e nas práticas relacionadas à função de diretores escolares na rede estadual paulista, especialmente no período de 2023 a 2024, sob a gestão do Secretário da Educação Renato Feder. A pesquisa evidenciou como as transformações propostas e executadas pelo governo atual refletem dinâmicas de continuidade dos modelos de gestão escolar praticados nas últimas décadas.

Assim, conclui-se que, embora as mudanças propostas pelo governo atual digam trazer inovações no âmbito tecnológico e formativo, elas não enfrentam os desafios estruturais da gestão escolar no estado de São Paulo e ainda ameaçam os aspectos pedagógicos centrais da função de diretores escolares. A figura do(a) diretor(a) permanece central, acumulando funções administrativas e agora digitais, mas sem os recursos e a autonomia necessários para promover uma gestão pedagógica e da educação.

Este estudo, ao sistematizar e analisar parte da legislação recente, contribui para o debate sobre a gestão escolar e oferece subsídios para futuras pesquisas. É fundamental que a pesquisa continue a buscar caminhos para equilibrar as demandas por eficiência e resultados com o compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Diffel/Educ, 1976.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RIBEIRO, J. Q. **Introdução à Administração Escolar**: alguns pontos de vista. Salvador: ANPAE. 1968.

TEIXEIRA, A. Natureza e Função da Administração Escolar. In: Administração Escolar: Edição comemorativa do I SIMPÓSIO INTERAMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, Edição comemorativa, 1., 1968, Salvador. **Anais Salvador**.ANPAE, 1968. P. 1-47.

DESIGUALDADES RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: UM OLHAR PARA BLUMENAU E TIJUCAS (SC)

Autor[1]: Janaina Vanunci

Co-autor[2]: Adriana Perpetua Beckhauser Souza

Co-autor[3]: Roseli Nazario

RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um direito reconhecido constitucionalmente e regulamentado por importantes dispositivos legais no Brasil. No entanto, o acesso a essa etapa educacional ainda apresenta desigualdades significativas, especialmente quando se analisam marcadores sociais como cor/raça. Este resumo consiste em um recorte de uma pesquisa mais ampla, de natureza quanti-qualitativa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), que analisa o acesso e a oferta da Educação Infantil em municípios catarinenses. O estudo aqui apresentado tem como objetivo analisar como se configura o acesso à Educação Infantil pública nos municípios de Blumenau e Tijucas, no período de 2013 a 2023, no que tange a cor/raça das crianças. A escolha desses municípios se deu por suas diferenças territoriais e demográficas, possibilitando o contraste de contextos. A partir do cruzamento de dados do DATASUS e do Censo Escolar (INEP), foi observado que, apesar do aumento no número de matrículas de crianças pretas e pardas nos últimos anos, em comparação ao de crianças brancas, a proporção de atendimento permanece desigual em ambos os municípios. Os dados indicam a manutenção de um branqueamento da Educação Infantil. A análise fundamenta-se em autoras como Rosemberg (2014; 2015) que discute as discriminações históricas na educação, e Lopes (2022) que reflete sobre as infâncias negras e racismo estrutural. Assim, ao analisar as desigualdades raciais no acesso à Educação Infantil em Blumenau e Tijucas (SC), esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento e urgência de políticas públicas para as infâncias, dentre elas, as educacionais, que visem práticas antirracistas, capazes de enfrentar distorções históricas e institucionais que marcam a educação catarinense. Reconhecer e evidenciar essas desigualdades é um passo essencial para transformar práticas e garantir uma educação verdadeiramente equitativa desde os primeiros anos de vida e transcender o reconhecimento do direito à Educação Infantil pública, para a garantia desse direito a todas as crianças.

[1] Janaina Vanunci, Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Tijucas (SME-Tijucas) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC). Bolsista FAPESC. E-mail: jana_vanunci@yahoo.com.br

[2] Adriana Perpetua Beckhauser Souza, Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau (SEMED-Blumenau) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC). Bolsista FAPESC. E-mail: adrisouza.coordenacao@gmail.com

[3] Roseli Nazario, Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC). E-mail: roseli.nazario@ifc.edu.br

Palavras-chave: Educação Infantil. Direito. Acesso. Desigualdades raciais. Políticas públicas.

1 EDUCAÇÃO INFANTIL - UM DIREITO GARANTIDO OU APENAS RECONHECIDO?

A garantia do acesso à Educação Infantil no Brasil está assegurada na Constituição Federal de 1988 como um direito social das crianças e dever do Estado. Esse direito é reafirmado em dispositivos legais fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entre outros documentos que reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com função sociopolítica e pedagógica voltada ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Com a promulgação da Lei nº 12.796/2013, a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade foi estabelecida, o que visa a responsabilização do Estado quanto à ampliação da oferta de matrículas nas redes públicas de ensino.

Apesar do amparo legal, o pleno acesso à Educação Infantil ainda é marcado por desigualdades históricas e estruturais, que se tornam visíveis quando se observam marcadores sociais como cor/raça, território, gênero e classe social. No Brasil, a população negra, composta por pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas, enfrenta obstáculos que comprometem seu acesso a direitos básicos, entre eles, o da Educação Infantil.

O racismo estrutural, presente nas instituições e nas dinâmicas sociais do país, contribui para a reprodução dessas desigualdades, impactando diretamente nas taxas de matrícula e na qualidade da oferta educacional para crianças negras. Esses aspectos evidenciam a necessidade de investigações que articulem os marcadores sociais à análise das políticas educacionais.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que compõem um recorte da investigação mais ampla, intitulada Políticas de Acesso e Oferta da Educação Infantil em Santa Catarina: análise documental, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). A pesquisa tem como foco analisar as configurações do acesso e oferta à Educação Infantil em diferentes municípios catarinenses, com base em

dados oficiais, documentos normativos e orientações institucionais.

O recorte aqui apresentado, visa analisar como se configura o acesso à Educação Infantil pública nos municípios de Blumenau e Tijucas, no período de 2013 a 2023, no que tange a cor/raça das crianças. A escolha por esses dois municípios se justifica por suas diferenças territoriais e demográficas, bem como, pela possibilidade de analisar contrastes e permanências em contextos distintos.

A justificativa para o estudo reside na necessidade de compreender quem são as crianças que acessam a Educação Infantil desses dois municípios, para análise das (des)igualdades quanto ao acesso de crianças brancas, pretas e pardas. O que contribui com subsídios que permitam o aprimoramento das políticas públicas com base no princípio da equidade.

Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) mapear o acesso à Educação Infantil por cor/raça nos dois municípios pesquisados; ii) comparar a proporção de crianças brancas, pretas e pardas matriculadas na Educação Infantil pública, em relação à população total da mesma cor/raça, nascida nos municípios; iii) discutir as implicações quanto as (des)igualdades para a efetivação do direito à Educação Infantil para todas as crianças.

A metodologia adotada é de natureza quanti-qualitativa, por entender que a articulação entre dados estatísticos e análises interpretativas permite uma compreensão mais complexa e crítica do fenômeno estudado. Para John W. Creswell (2010), esse recurso metodológico combina as forças de ambos os métodos, quantitativo e qualitativo, para oferecer uma compreensão mais ampla e fundamentada da temática investigada. Essa perspectiva também é defendida por Souza e Kerbauy (2017), ao apontarem a importância da complementaridade entre as abordagens como forma de abarcar a totalidade da realidade investigada.

A partir desta metodologia, o estudo utiliza o cruzamento de dados entre a população infantil de 0 a 5 anos (por cor/raça) e as matrículas efetivadas nas Redes Municipais de Educação Infantil de Blumenau e Tijucas (SC). Os dados foram obtidos em plataformas oficiais de livre acesso, sendo o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), utilizado para o reconhecimento de números quanto aos nascimentos por município e ano. Também junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar, utilizado para obtenção de dados sobre as matrículas na Educação Infantil pública dos municípios pesquisados.

Assim, ao examinar o acesso à Educação Infantil sob a perspectiva das relações raciais, este estudo visa contribuir com o debate sobre justiça social e equidade, e evidenciar a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às diferenças raciais, desde a primeira etapa da Educação Básica.

Com este propósito, Rosemberg (2015) sustenta reflexões acerca das condições discriminatórias, quanto à classe, gênero, raça, religião, localização e idade, enraizadas socialmente e reverberadas nas instituições de Educação Infantil. Já Lopes (2022) nos ampara quanto às infâncias negras nos espaços de educação e nos oferece lentes para visibilizarmos as relações étnico-raciais por diferentes contextos educativos, na luta por minimizar o desserviço de uma educação colonialista e eurocêntrica, que impera no estado catarinense.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM DESIGUALDADE DE ACESSO

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e como um direito das crianças e suas famílias, é uma importante conquista da população brasileira. Reconhecê-la em sua dupla função - sociopolítca e educacional - é entender que a Educação Infantil não é composta apenas por número de crianças que a acessam, mas sim, tensionar quem são as crianças que constituem a Educação Infantil de Blumenau e Tijucas (SC), no caso deste estudo.

Afinal, os dois municípios não atendem a totalidade da população na subetapa creche - crianças de 0 a 3 anos -, tendo como meta em seus planos municipais de educação - com vigência iniciada em 2015 - atender 55% (Blumenau) e 35% (Tijucas) das crianças em idade a frequentar a subetapa creche, o que não corresponde a totalidade e resulta em alongadas listas de esperas nos dois municípios, descaracterizando a garantia de direito à Educação Infantil para todas as crianças blumenauenses e tijuquenses.

Diante desses dados, que nos apresentam o indicativo de que nem todas as crianças possuem seus direitos garantidos, nos cabe analisar, então, quem são as crianças que acessam a Educação Infantil pública, com foco na raça/cor,

por ser este um marcador social robusto em estudos sobre a temática. Ademais, sua identificação visa tensionar possíveis desigualdades quanto ao acesso e, consequentemente, o não acesso de uma parcela de crianças.

Entende-se que apenas pelo reconhecimento e enfrentamento das desigualdades é possível assegurar, de fato, o pleno exercício do direito à educação para todos os meninos e meninas brasileiras. Afinal, como destaca Rosemberg (2015, p. 174), ainda convivemos com “as reais condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, religião, localização e idade”. A denúncia dessas desigualdades e a proposição de caminhos para superá-las são passos fundamentais para a construção de uma educação pública, democrática, inclusiva e antirracista, desde os primeiros anos da vida.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU E TIJUCAS (SC): O BRANQUEAMENTO VISIBILIZADO

Diante do direito à Educação Infantil, colocado em relevo neste resumo, nos perguntamos: Quem acessa - com foco na cor/raça das crianças - este direito público nos 2 municípios pesquisados? Para responder esta pergunta, dados no DATASUS e INEP foram coletados e analisados.

Blumenau possui 115 instituições públicas que oferecem Educação Infantil à população. Com base no Censo Escolar de 2024, estão matriculadas nesses espaços institucionais 13.110 crianças, das quais 7.188 frequentam a subetapa creche e 5.922, a subetapa pré-escolar. Já Tijucas possui 2.542 crianças matriculadas em 17 instituições públicas. Destas, 1.285 crianças estão vinculadas à subetapa creche, enquanto 1.257, à subetapa pré-escola.

Vimos que ambos os municípios possuem números, aparentemente expressivos de crianças atendidas em suas Redes Municipais de Ensino. No entanto, quando são focalizados quanto a cor/raça das crianças, identificamos o branqueamento da Educação Infantil nas duas cidades, com destaque à localidade que se orgulha por suas origens germânicas, Blumenau, conforme exposto nas tabelas que compõem esta reflexão.

Esclarecemos que o número total de crianças de 0 a 5 anos - reconhecidos na tabela nas colunas total de crianças - foi calculado a partir da soma dos nascidos vivos ao longo de 5 anos. Tal fato implicou a apresentação dos números relativos às matrículas a partir do ano de 2017. Ainda, é de ciência das pesquisadoras que a população branca nasce em maior número nesses dois municípios, por isso, os cálculos socializados são transformados em porcentagens, para a visualização das proporcionalidades comparativas.

Tabela 1 – Proporção de crianças matriculadas na Educação Infantil de Blumenau por raça/cor - 2017/2023

Ano	Total crianças brancas	Matriculadas brancas	% brancas matriculadas	Total crianças pretas/pardas	Matriculadas pretas/pardas	% pretas/pardas matriculadas
2017	19.056	11.004	57,75%	3.015	1.048	34,76%
2018	18.796	11.101	59,06%	3.507	1.243	35,44%
2019	18.032	11.115	61,64%	4.161	1.568	37,68%
2020	17.138	10.981	64,07%	4.833	1.812	37,49%
2021	16.486	11.022	66,86%	5.271	2.047	38,84%
2022	15.928	10.775	67,65%	5.691	2.432	42,73%
2023	15.293	10.687	69,88%	6.109	2.628	43,02%

Fonte: DATASUS (s.d) e INEP (s.d.a). Elaborado pelas autoras (2025)

Tabela 2 - Proporção de crianças matriculadas na Educação Infantil de Tijucas por raça/cor - 2017–2023

Ano	Total crianças brancas	Matriculadas brancas	% brancas matriculadas	Total crianças pretas/pardas	Matriculadas pretas/pardas	% pretas/pardas matriculadas
2017	2.254	1.345	59,67%	396	132	33,33%
2018	2.278	1.417	62,20%	445	170	38,20%
2019	2.397	1.398	58,32%	486	199	40,95%
2020	2.472	1.328	53,72%	533	223	41,84%
2021	2.577	1.074	41,68%	594	211	35,52%
2022	2.698	1.225	45,40%	625	353	56,48%
2023	2.810	1.598	56,87%	698	453	64,90%

Fonte: DATASUS (s.d) e INEP (s.d.a). Elaborado pelas autoras (2025)

De acordo com a tabela, Tijucas, cidade que carrega em seu nome a origem Tupi-guarani, apresenta, de 2017 a 2021, que a percentualidade de crianças brancas matriculadas foi superior à de pretas/pardas. Destacamos o ano de 2018, quando, proporcionalmente, 62,20% das crianças brancas com idades compreendidas entre 0 e 5 anos estavam matriculadas e apenas 38,20%

das crianças pretas/pardas na mesma faixa etária, acessaram à Educação Infantil tijuquense. Uma diferença de 24% entre as cores/raças em destaque.

Já nos anos de 2022 e 2023, acompanhamos uma reviravolta nesses dados, com o aumento percentual das matrículas de crianças pretas/pardas em comparação às crianças brancas. O ano de 2022 registra que, das 2.698 crianças brancas de 0 a 5 anos, nascidas no município entre os anos de 2018 e 2022, 45,40% tiveram a matrícula efetuada na Educação Infantil. Entretanto, as matrículas de crianças pretas/pardas, considerando o mesmo recorte temporal, chegaram a 56,48%, o que totaliza o acesso de 11,08% a mais de crianças pretas/pardas nesse ano, em comparação às crianças brancas. Situação semelhante foi observada em 2023, quando se evidenciou a matrícula de 56,87% de crianças brancas, nascidas de 2019 a 2023, em comparação a 64,90% das crianças pretas/pardas nascidas no mesmo período.

Quando nos voltamos aos dados de Blumenau, vimos que de 2017 a 2023, o número de matrículas de crianças pretas/pardas passou de 34,76% para 43,02%, em 2023, indicando um crescimento gradativo. Todavia, o aumento também foi perceptível nas matrículas de crianças brancas nessa mesma Rede, de 57,75% em 2017, para 69,88% de crianças brancas matriculadas, em comparação ao número total de crianças nascidas de 0 a 5 anos dessa mesma cor/raça.

Esses dados numéricos, que expressam vidas de crianças, exibem que apesar do aumento nas matrículas das duas cores/raças compreendidas neste estudo, a proporcionalidade no atendimento continua desigual. A Educação Infantil blumenauense se constituiu, no ano de 2023, com 69,88% de matrículas de crianças brancas, nascidas entre os anos de 2017 e 2023, e de 43,02% de crianças pretas/pardas nascidas no mesmo recorte temporal. Uma diferença de 26,86% entre os totais apresentados.

No entanto, destacamos que nesse mesmo período, houve uma redução no número total de crianças brancas nascidas no município, de 19.056 para 15.293, uma queda de cerca de 19,75%, enquanto a população de crianças pretas/pardas dobrou, de 3.015 para 6.109, um aumento de aproximadamente 102,6%. Esse crescimento da população preta/parda reforça a urgência de políticas públicas mais equitativas e sensíveis às desigualdades raciais, pois

mesmo diante do crescimento populacional, esse grupo ainda apresenta menor percentualidade de atendimento em relação às crianças brancas.

Dados que colocam em destaque o branqueamento da Educação Infantil em Blumenau e Tijucas, e reforçam a existência do racismo estrutural, ainda negado por muitos na sociedade catarinense, fundamentando a desigualdade social, presentificada nos “pilares encadeados na exclusão” (Lopes, 2022, p. 231) que sustentam a educação brasileira.

Acessar a Educação Infantil no Brasil não é apenas uma questão de matrícula, mas envolve considerações sobre equidade na oferta, qualidade do serviço, reconhecimento cultural e o combate ao racismo estrutural que permeia o sistema educacional (Rosemberg, 2014). Por isso, a relevância desta pesquisa que se debruça em estudos sobre o acesso desigualitário das crianças, quando identifica ainda os meninos e meninas que não acessam este direito, o que reforça a herança excludente e de repressão no Brasil (Lopes, 2022).

4 ACESSO DESIGUALITÁRIO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A URGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ANTIRRACISTAS

A ênfase na abordagem por cor/raça neste resumo, implica provocar reflexões acerca do quanto instituições e nós, profissionais da educação, ainda temos muito a refletir, trabalhar, estudar e transformar práticas e olhares a essa situação de desigualdade para, então, minimizar o desserviço de uma educação colonialista e eurocêntrica que ainda impera na Educação Infantil pública catarinense — campo deste estudo. Lopes (2022) reforça que é preciso muito esforço e trabalho, por parte de profissionais pretos e não pretos, para o rompimento de estigmas racistas.

Por mais que exista uma regulamentação quanto a obrigatoriedade curricular da história e cultura Afro-Brasileira, há muito a se galgar no que se refere à Lei Federal nº 10.639/03 (Brasil, 2003), nas diferentes etapas da educação brasileira que “segue pautada em berço escravagista/colonialista” (Lopes, 2022, p. 224). Também há muito a se refletir e a expandir no que se refere as políticas públicas que sustentem o acesso de crianças pretas/pardas, na mesma proporção de crianças brancas, à Educação Infantil. Constitui-se em

urgência a consolidação de políticas públicas antirracistas de acesso a esta primeira etapa da Educação Básica e de formação de professores sobre a prática desta Lei, que ainda é bastante fragilizada em muitos contextos educativo-pedagógicos.

A defesa pela consolidação de políticas públicas antirracistas e os estudos sobre a realidade desigual de acesso à Educação Infantil de Blumenau e Tijucas nos fornecem lentes que eliminam as névoas e distorções midiáticas, generalistas e políticas que normalizam situações sociais de desigualdade, o que nos provocam a transpor conceitos, barreiras e concepções que envolvem as políticas de oferta e acesso à Educação Infantil catarinense.

Ainda, a partir deste estudo, constatamos que a Educação Infantil pública de Blumenau e de Tijucas tem o reconhecimento quanto ao direito de acesso das crianças a esta etapa de educação. Contudo, ao que se refere a garantia desse acesso a todas as crianças, independente de classe, gênero, raça, religião, território e idade, há muito que ascender.

Com isso, reforçamos a urgência por políticas públicas para as infâncias, dentre elas, as políticas educacionais, capazes de garantir a dupla função da Educação Infantil - sociopolítica e educacional. Somente assim, contribuirá para o acesso, igualitário, de crianças brancas, pretas e pardas, em instituições que respeitem e se constituam pela pluralidade identitária da população brasileira, na direção de consolidação de uma “Pedagogia Macunaímica” (Faria, 1994) que nos convoca pensar em uma Educação Infantil que não se paute em binaridades e, como tal, não separe educar e cuidar; criar e inventar; ciência e arte; pedagogia e política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar.** [s.d.]. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Informática do SUS – DATASUS**. Nascidos Vivos Brasil.** [s.d.].Disponível em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvuf.def Acesso em: 27 ago. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O direito à infância. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cid. de São Paulo (1935 – 1938)**; Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

LOPES, Angela. Crianças pretas ganham asas na escola? In: MACHADO, Camila; FERREIRA, Geisa. Narrativas negras. **Infâncias e relações étnico-raciais em contextos educativos**. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil e relações raciais:** a tensão entre igualdade e diversidade. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: UNBEHAUM, Sandra; ARTES, Amélia. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. In.: **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Acesso em: 23 jun. 2025.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO DO DIRETOR

Bruna Retixen Pedroso[1]

Beatriz Gomes Nadal[2]

RESUMO

O presente artigo busca compreender o papel do diretor no processo de administração escolar, conhecer as dimensões do seu trabalho e contribuir para o estado do conhecimento do tema da administração escolar no campo da educação. O trabalho desenvolveu-se através de revisão bibliográfica, tendo como base os principais autores da administração escolar da década de 1930, como Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, e autores contemporâneos, como Vitor Paro, José Carlos Libâneo e Heloísa Lück. Com base na bibliografia analisada, evidenciou-se que o papel do diretor esteve fortemente ligado ao controle e à centralização das ações dentro da escola, mas que essa função vem sofrendo alterações, principalmente no viés da gestão democrática. O presente estudo é desenvolvido dentro do subprojeto de pesquisa continuada com o tema de formação de diretores escolares "Escola: Política Educacional, Gestão da Prática Pedagógica e Formação de Professores", que problematiza o campo da administração escolar, mais especificamente as áreas de atuação do papel do diretor frente à administração.

Palavras-chave: escola, administração escolar, diretor escolar.

1 INTRODUÇÃO

Gestão ou administração, de forma sucinta e objetiva, é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (PARO, 2010). Na escola, é toda a organização dos recursos materiais, financeiros e pessoais, para atingir a atividade–fim, desde o trabalho da direção, dos técnicos e secretários, até a atividade do ensino-aprendizado em si.

O diretor escolar é um trabalhador docente que tem a tarefa de dirigir a instituição escolar por meio de ações e processos político-pedagógicos (SOUZA, 2010), isto é, ele é o executivo central da organização, que lida com relações de poder e coordena o trabalho coletivo para o melhor desenvolvimento da unidade escolar. Porém, o trabalho dessa função, antes empírico, passa a ser fortemente influenciado pela teoria geral administração a partir da década de 30. Estudos

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <24026953@uepg.br>

[2] Doutora em Educação pela PUC-SP e professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <beatriznadal@uepg.br>

sobre gestão escolar, portanto, acabavam por se restringir às concepções desta teoria, separando o diretor das atividades pedagógicas como se fosse impossível uma coexistência; ou possível uma dicotomia. Sua figura é tida historicamente como administrador, desconectado do processo pedagógico, e é só após a redemocratização, nos anos 70, que seu papel na gestão escolar começa a receber novos entendimentos, com propostas de regime colaborativo e a gestão democrática.

2 CONTORNOS INICIAIS

Os primeiros registros de estudos teóricos sobre a administração escolar são da década de 1930, fortemente versados no progressismo, que buscava o avanço social pela industrialização. Para o progresso econômico, era necessária uma política educacional que respondesse à nova política econômica, com trabalhadores mais instruídos, em escolas que atendessem os anseios do mercado de trabalho e oferecessem um ensino de qualidade – o que tinha influência em como os professores faziam seu trabalho, e demandava estruturação do trabalho e organização para a gestão dos serviços.

Nesse sentido, a prática administrativa escolar, que até então não era sistematizada, começa a constituir-se teoricamente influenciada pela Escola Nova e pelas ideias de John Dewey. No documento *O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932, denunciava-se a dissociação das reformas econômicas e educacionais, elo que colaboraria para a criação de um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas (MANIFESTO, 1932).

É da necessidade de organizar o aparelho escolar, de definir método científico para a educação, ampliar sua oferta e determinar seus fins, que se constituiu as bases para os primeiros estudos do tema. São as produções de Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, considerados pioneiros na administração escolar brasileira, que irão nortear este trabalho na busca por entender a temática em seu início.

A configuração que se tem do conceito de diretor, a partir da orientação que os autores anteriormente citados tinham, era de figura central. Vamos, rapidamente, dar luz a pontos centrais de cada autor clássico e suas particularidades.

Leão (1945), considerando o processo administrativo cada vez mais complexo com o aumento da oferta de educação, aponta que a direção dessa educação se dificulta. Ele irá situar a educação no âmbito da administração geral, baseando-se em Henry Fayol, alinhando-se com a cientifização educacional, o que ia em direção contrária ao exercício empírico da função. Portanto, por conta do Fayolismo em que está baseado, Leão estrutura a administração escolar em hierarquia de funções, sendo o diretor a figura central, pois é quem vai dirigir o trabalho de todos.

A responsabilidade de gerir o todo deve ser exercida por um sujeito culto e experiente. Um educador, no sentido mais amplo do termo (LEÃO, 1945). Com a divisão de trabalho defendida por ele, com os peritos especializados, que seriam os inspetores-orientadores, para observar a atividade dos professores e dos alunos, e os professores, o diretor não seria sobrecarregado por funções, mas repartiria as funções entre a cabeça e os membros do corpo social (LEÃO, 1945, p.10) — o Diretor da Educação seria a cabeça, responsável por pensar as diretrizes e linhas gerais da educação, e os membros seriam os que colocariam a política educacional em prática.

José Querino Ribeiro, em *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas* e no ensaio *Introdução à Administração Escolar*, pensa a administração escolar como disciplina e como concebê-la, dando conta de sua natureza e função diversa. Por definição do autor, o administrador resolve problemas concretos, enquanto o professor de administração tem situações e processos específicos para teorizar.

> Formar administrador é uma coisa; ensinar administração, outra. Formar administrador é proporcionar a alguém um conjunto de variados conhecimentos dos quais os de administração precisam ser o centro, tendo em vista a capacidade de considerar, como dissemos antes, as situações globais para agir administrativamente, em consequência (RIBEIRO, 1938, p. 23)

Essa diferença entre quem executa e quem teoriza é o que exigirá um currículo extenso. No caso da formação do diretor, um currículo complexo para professores, mas sem prejuízos na parte que lhe cabe. Ele cita que os cursos de bacharelado da época possuíam Administração, mas sem qualquer compromisso profissional e, apesar de formação de diretores de grupo escolar, não havia nenhum curso de preparação profissional para diretores de escola normal e secundária — diretores que ingressaram na carreira por concurso de títulos, que consideravam a experiência docente, e provas de conhecimentos de Administração Escolar (1938, p. 25).

> Concordamos em que é muito mais econômico formar diretores e administradores de unidades ou sistemas escolares, a partir de significativa experiência docente (....) Aceitar ou mesmo preferir esta solução mais econômica, entretanto, não significa que neguemos a viabilidade de outra. Seria absurdo, parece-nos, pretender que diretores, ou administradores de qualquer empreendimento só pudessem obter êxito quando se formassem a partir de experiência nos respectivos serviços de base (RIBEIRO, 1938, p. 25).

Defensor da teoria, Ribeiro insiste nela como uma explicação racional destinada a poupar a contínua retomada dos problemas. Ele irá enumerar três fatos de ordem geral sobre a administração, imprescindíveis para a formulação da disciplina: 1) a racionalização do trabalho, ou do esforço, como uma maneira de executar tarefas com êxito gastando apenas a energia necessária, sem sofrimento; 2) a divisão do trabalho, um elemento que traria vantagens, mas que também criaria novos problemas — como perder a visão do todo por estar fazendo uma tarefa parcial; e 3) a complexidade e tamanho, cada vez maiores, dos empreendimentos humanos, tanto financeiros quanto processuais. Ele aponta as dificuldades técnicas e expectativas por parte da comunidade, que fundamenta o interesse e o cuidado que se amplia dentro do campo administrativo.

Lourenço Filho, por sua vez, ressalta que a Organização e a Administração não deveriam ser concebidas com fins em si mesmas, e sim como um meio de tornar as instituições eficientes. Em *Organização e administração escolar*, ele recorre às denominações para entender a função.

> Nos países de língua inglesa, o diretor é chamado mestre-principal, ou simplesmente o principal; em outros, há os títulos de mestre-chefe, ou mesmo de professor-catedrático, ainda que pessoalmente estes não ensinem, mas apenas coordenem o trabalho dos docentes. Nas escolas secundárias e superiores, o administrador muitas vezes recebe o título de decano, isto é, o professor mais antigo, o de maior tirocínio (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 67).

Apoiando-se nas teorias novas, mas sem rejeitar os entendimentos clássicos, Lourenço Filho afirma que falta planejamento, coordenação, controle e avaliação no sistema escolar, mas também valorização das relações humanas — não que ele sugerisse um rompimento da hierarquia, mas sim que o administrador deverá considerar também o comportamento administrativo, com a influência da instituição escolar, da comunidade e das relações humanas em geral (2007, p.12).

Já Anísio Teixeira lança luz à questão de que, com a estatização do ensino, as atividades específicas da escola ficam cada vez mais sobrecarregadas. Uma atividade que era um exercício funcional, empírico, agora tem a obrigação de apresentar resultados, uma vez que está submetida ao financiamento público. Assim como Ribeiro, Teixeira também era guiado pelos princípios da administração geral, e reconhecia as especificidades do campo educacional. Crítico, ele pontua que jamais a administração escolar poderia ser equiparada à administração de empresas (1968, p. 15).

> Outra coisa não deve ser a administração do ensino ou das escolas. Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (TEIXEIRA, 1968, p.14).

Para ele, sempre havia a ação administrativa na função de ensinar. Na sala, com a classe, e durante as lições, havia administração, planejamento e organização, de modo que o professor também era um administrador, ao mesmo tempo que ensinava e orientava os alunos, além de aconselhar, o que também envolvia uma função moral. Desse modo, a carreira de educador deveria ser, por base, como professor, que poderia especializar-se em supervisor, professor de professores, conselheiro, orientador ou em administrador escolar.

A dualidade entre centralização administrativa e participação democrática reflete-se na própria configuração do papel do diretor enquanto “administrador propriamente dito” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 63). Como aponta o primeiro grande documento sobre organização e administração escolar, de 1970, a função do diretor manteve-se em uma posição ambígua. Por um lado, herdava a autoridade hierárquica que lhe conferia o poder de organizar coisas e pessoas em modos de fazer para alcançar fins determinados (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46); por outro, absorvia pressões por maior colaboração, como destaca Ribeiro (1986), para quem a legitimidade do diretor não deveria derivar apenas do poder institucional, mas do consentimento democrático da comunidade escolar.

Essa tensão entre autoridade legal e construção coletiva revela o paradoxo estrutural de que, mesmo reconhecendo a necessidade de participação, os modelos organizacionais da escola ainda privilegiam a figura do diretor como centro decisório único, distanciando-o das práticas pedagógicas cotidianas. Tal contradição só começaria a ser superada com a gestão democrática pós-1988, que transformou a autoridade vertical em liderança compartilhada, sem, contudo, eliminar completamente os resquícios do modelo técnico-administrativo que marcou a gênese da função.

3 REORGANIZAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Constituição Brasileira de 1988 foi um marco para a defesa da democracia na educação e, a partir dela, ampliaram-se os debates sobre a gestão democrática. Com a nova CF, ficou assegurada a gestão democrática do ensino público, reforçada mais tarde pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) como um dos princípios básicos do ensino. Os debates, com foco na participação da comunidade, no trabalho coletivo e na autonomia das instituições escolares que caracterizam a democracia, jogaram luz sobre o processo de administração e os caminhos para sua efetivação, como a instituição de conselhos escolares e a construção de projetos político-pedagógicos próprios das escolas.

Entretanto, mesmo assegurados por lei, não haviam diretrizes ou teorias que pudessem orientar o fazer da gestão pedagógica – dizia-se o que fazer, não como fazer[3]. Em consequência disso, o perfil técnico que marcou a trajetória histórica da função talvez tenha contribuído para o quadro atual da profissão. Libâneo é um dos autores contemporâneos que desenvolveu ideias sobre os objetivos da instituição escolar, apontando que o desempenho das práticas educativas implicaria em uma ação coletiva, rompendo então com o pensamento de gestão autoritária hierárquica em voga. O movimento novo sobre os saberes pedagógicos formula a concepção de gestão democrática-participativa, na intenção de articular os objetivos da escola com os esforços e as relações humanas, ou seja, dando ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Se antes o diretor era a figura central da instituição, na gestão democrática-participativa esse imperativo passa a focar na sua intencionalidade, na definição de rumos, na tomada de decisões e, principalmente, na gestão da participação. Libâneo (2017) posiciona o termo direção longe dos processos de direção constituídos no meio empresarial:

> A direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. [...] Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares, sociais e políticos, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana; por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos (p.452).

Nesse sentido, novas linhas começam a se delinear, posicionando a gestão da escola para além da mobilização eficaz dos recursos e das pessoas, mas implicando também na intencionalidade, em um projeto de sociedade. Essa perspectiva exige que o diretor escolar assuma um papel de ser capaz de conciliar as demandas administrativas com uma visão crítica sobre a função social da escola. Se antes a administração escolar estava atrelada a modelos empresariais de eficiência, hoje se reconhece que a gestão democrática só se

[3] O Art. 14. da Lei deixa ao dever dos respectivos Estados, Municípios e do Distrito Federal, definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, exigindo apenas “participação” dos profissionais e da comunidade.

efetiva quando o diretor transcende a mera operacionalização de normas e passa a mediar processos pedagógicos e políticos que articulam as necessidades locais a um projeto coletivo de educação.

No entanto, como percebido pela análise histórica, essa transição não ocorre sem contradições. Ainda persiste, em muitos contextos, uma dissociação entre as dimensões administrativa e pedagógica do trabalho do diretor, herança do modelo fayolista que influenciou os pioneiros da área. Embora a legislação atual – desde a Constituição de 1988 até a LDBEN (1996) – tenha institucionalizado a gestão democrática, sua implementação esbarra em estruturas arcaicas de poder, na falta de formação específica para os gestores e na resistência a práticas verdadeiramente participativas. Como alerta Paro (2010), a democratização da escola não pode ser resumida a mecanismos institucionais de burocracia, e sim pensada no sentido de reorganização da autoridade no interior da escola, onde o diretor atue como facilitador do diálogo entre toda a comunidade escolar, distribuindo autoridade entre os vários setores da escola e organizando-a democraticamente com vistas a objetivos transformadores (PARO, 2010, p. 17).

4 LACUNAS E PERSPECTIVAS

Os autores da redemocratização questionaram a abordagem tradicional, inspirada pelo fayolismo, por sua excessiva racionalização e pela desconsideração das relações humanas complexas que permeiam o ambiente educacional – o que os fez cautelosos com a ideia de que a gestão poderia ser condensada em metodologias e procedimentos fixos contidos em manuais. Nesse sentido, Heloísa Lück, em *Dimensões de Gestão Escolar e suas competências* (2009) surge com uma perspectiva mais instrumental da gestão, oferecendo um caminho estruturado para diretores, com competências e procedimentos claros, alinhados a indicadores de qualidade, como o IDEB.

Detalhando um programa de credenciamento desenvolvido pela Universidade Positivo em parceria com a Fundação Lemann e o Centro do Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP), o livro busca aprimorar a gestão

escolar pública brasileira, organizando as atribuições do diretor em dez dimensões (2009, p. 26), divididas em duas áreas principais: organização (fundamentação, planejamento, monitoramento e avaliação) e implementação (gestão democrática, de pessoas, pedagógica, administrativa, da cultura e do cotidiano escolar). O diretor, nessa estrutura, é apontado como figura central, a quem compete colocar todas as dimensões da gestão em prática de forma integrada e interativa (LÜCK, p. 22).

Como fundamental no sistema, sua função transcende os procedimentos burocráticos (LÜCK, p. 118) e irá demandar competências relacionadas aos processos pedagógicos e exigências administrativas, além de lidar com a complexidade das relações humanas. O diretor precisa liderar e garantir uma gestão democrática que favoreça a participação de todos os segmentos da comunidade escolar (LÜCK, p. 69), criando um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem e à formação cidadã.

> Outra coisa não deve ser a administração do ensino ou das escolas. Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (TEIXEIRA, 1968, p.14).

Um ponto central da proposta de Lück está na ênfase do diretor como agente de transformação da cultura organizacional da escola. Ele deve atuar estrategicamente para implementar práticas que fortaleçam a identidade institucional, os valores educativos e o compromisso com a equidade e a qualidade (LÜCK, p.15). Isso inclui a mediação de conflitos, a valorização dos profissionais e o incentivo à inovação pedagógica.

Todos os capítulos do livro são estruturados a partir da atuação do diretor. Cada dimensão, seja de organização ou de implementação, começa com um conjunto de competências atribuídas ao diretor, e, ao longo do capítulo, ela explica como elas devem ser desenvolvidas e aplicadas na prática. Esse direcionamento está alinhado à concepção de gestão da autora, que é “o ato de

gerir a dinâmica cultural da escola" (LÜCK, p. 24); o diretor não atua de forma fragmentada, meramente burocrática, mas como eixo articulador das ações escolares, e é a partir da sua liderança que a escola se organiza como espaço formador.

Lück vai detalhar também a dimensão da gestão de pessoas, onde o diretor deve atuar pelo desenvolvimento de um ambiente de trabalho ético e motivador; a dimensão pedagógica, citada como central da gestão escolar (LÜCK, p.95), de articulação de currículo e supervisão de práticas docentes; a administrativa, da organização dos recursos físicos, financeiros e materiais; a da cultura, que considera a promoção de valores e crenças coerentes com os ideais da escola; e a dimensão da gestão do cotidiano escolar, que prevê a organização do tempo, dos eventos, das relações e da rotina da escola.

Diferentes de autores, como Paro e Libâneo, que enfatizam as contradições e relações de poder no ambiente escolar, Lück adota uma abordagem mais pragmática, focando em competências técnicas e resultados mensuráveis. Seu manual prescritivo prioriza a ação direta e a melhoria contínua, sem aprofundar questões estruturais ou políticas. Apesar dessa diferença, sua obra contribui para a discussão ao oferecer ferramentas concretas para diretores, servindo como um norte para a prática dos conceitos da gestão democrática dentro do fazer do diretor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da gestão escolar revela que o papel do diretor sempre esteve fortemente ligado à centralização e ao controle das ações dentro da escola, influenciado pelo pensamento técnico-científico da administração geral. Desde os primeiros teóricos brasileiros, observamos uma preocupação com a racionalização do trabalho, a sistematização das funções administrativas e a busca por eficiência organizacional. Esses autores, como Carneiro Leão, Lourenço Filho, Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, estabeleceram os pilares da administração educacional no país, orientados por uma lógica de organização

hierárquica, muitas vezes inspirada no modelo fayolista. Com isso, consolidou-se a figura do diretor como líder central, frequentemente afastado das práticas pedagógicas e das dinâmicas coletivas da escola.

A partir da Constituição de 1988 e das legislações posteriores, especialmente a LDB de 1996, acontece um desvio importante nesse modelo. A gestão democrática reposiciona o diretor, que deixa de ser apenas executor, para assumir o papel de mediador político e pedagógico, comprometido com um projeto de educação emancipadora. No entanto, essa transição é atravessada por contradições, pois o legado de uma gestão baseada em técnicas e hierarquias rígidas ainda está presente no cotidiano das escolas. O desafio atual é a articulação dessa herança histórica com as exigências de uma nova concepção de escola, onde a autoridade do diretor se construa por meio do diálogo, da escuta ativa e da mobilização coletiva em torno de um projeto comum de formação humana.

A efetivação da gestão democrática, sob a liderança do diretor, requer mais do que legislações e manuais técnicos; ela exige uma ressignificação profunda da função, reconhecendo-a como prática política e pedagógica. São autores como Libâneo e Paro que, nesse sentido, reforçam a importância de uma direção escolar comprometida com os princípios democráticos, capaz de articular as dimensões humana, social e organizacional do trabalho educativo em favor de uma escola construída coletivamente. Superar a lógica da hierarquia e do tecnicismo exige formação crítica, consciência política e disposição para a mudança.

É nesse contexto que a proposta de Heloísa Lück ganha relevância. Mesmo não aprofundando as contradições estruturais da escola pública, nem explorando com ênfase as relações de poder, sua obra contribui oferecendo um repertório claro de competências exigidas pela função. Seu enfoque técnico e orientado a resultados oferece aos gestores um caminho estruturado para enfrentar os desafios cotidianos, especialmente diante de políticas públicas que demandam eficiência e indicadores de desempenho. Assim, sua contribuição se fortalece quando articulada a perspectivas mais críticas e político-pedagógicas, como as de Paro e Libâneo, possibilitando que a gestão escolar avance em direção a uma liderança mais consistente.

Reconhecer tanto os limites quanto as potencialidades dessa abordagem é essencial para construir uma gestão escolar que articule a eficácia organizacional e o compromisso social. É necessário superar a dicotomia entre "gerir" e "educar", uma síntese que os clássicos da administração escolar já começavam a conceber, mas que só recentemente vem se materializando de forma mais concreta. O diretor escolar precisa ser, ao mesmo tempo, um administrador competente e um líder pedagógico, cuja atuação esteja guiada por princípios éticos e por um firme compromisso com a qualidade social da educação. Isso implica repensar não apenas os processos formativos desses profissionais, mas também as políticas educacionais que regulam seu trabalho, garantindo que a gestão democrática se concretize como prática cotidiana, transformando a escola em um espaço verdadeiramente comprometido com a justiça social e a igualdade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** (1932). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: 27 nov. 2024.

_____. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: 27 nov. 2024.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar.** 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p.433. ISBN 9788524926013.

_____. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: Libâneo, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar:** curso básico. 8. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 321p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/organizacao_e_administracao_escolar-curso_basico.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. p.capa. ISBN 9788524926136. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926136/. Acesso em: 15 abr. 2025.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a [1986].

RIBEIRO, J.Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas.** São Paulo: Linotechnica, 1938.

SOUZA, A.R. **Diretor escolar.** In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://gestrado.net.br/diretor-escolar. Acesso em: 15 fev. 2025.

TEIXEIRA, Anísio S. et. al. **Administração Escolar.** Vol 2. Biblioteca Virtual - Coleção Digital Clássicos da Administração da Educação. Anpae. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/2-Administracao-Anisio.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

PROIBIÇÃO DO USO DE APARELHOS CELULARES NAS ESCOLAS: O EFEITO DA LEI N.º 15.100/2025 NA GESTÃO ESCOLAR

Forte, Maria Luiza[1]

Teles, Andressa[2]

Venâncio, Cynthia [3]

RESUMO

Este estudo propõe analisar a Lei N.º 15.100/2025, que proíbe o uso de celulares nas instituições de ensino (nos estabelecimentos públicos e privados), seguindo abordagem metodológica qualitativa, incluindo estudos documentais e bibliográficos por meio da revisão de literatura consultando obras que tratam das tecnologias digitais no ambiente escolar, uma vez que a discussão sobre o assunto ainda é recente. Os resultados indicam ser responsabilidade das Instituições de Ensino estabelecer suas próprias estratégias para a aplicação da Lei. É crucial ressaltar que as conclusões alcançadas nos levam a refletir que as tecnologias digitais não devem ser vistas como inimigas dos materiais pedagógicos, mas sim como uma ferramenta complementar que pode enriquecer o desempenho acadêmico dos alunos. As pesquisas analisadas apontam que, quando aplicadas em um plano de ensino bem estruturado, as tecnologias digitais têm o potencial de promover o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais, cognitivas e motoras.

Palavras-chave: Lei N.º 15.100/2025. Gestão Escolar. Tecnologias. Educação e Tecnologia.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar e compreender os efeitos da nova Lei N.º 15. 100, sancionada em 13 de janeiro de 2025, que proíbe o uso de celulares nas instituições de ensino. Além disso, busca refletir sobre a importância da gestão

[1] Mestranda em Educação pelo PPGE/PUCPR.malu.forte@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação pelo PPGE/PUCPR.cursos.andressateles@gmail.com
[3] Mestranda em Educação pelo PPGE/PUCPR.cynthia.vsouza@gmail.com

escolar na incorporação de tecnologias como ferramentas educacionais, reconhecendo que, à medida que as tecnologias evoluem, torna-se cada vez mais desafiador não as utilizar em nosso cotidiano.

Por essa razão, a realização de uma pesquisa desse tipo é justificada pela recente promulgação da Lei N.º 15.100/2025, que ainda suscita poucas discussões sobre suas potenciais implicações. Por isso, é recomendável serem feitos estudos empíricos que explorem a aplicação dessa lei em diferentes contextos educacionais, bem como pesquisas envolvendo professores, alunos e gestores, uma vez que podem oferecer contribuições significativas sobre os desafios e benefícios dessa nova regulamentação.

Além disso, é fundamental investigar abordagens pedagógicas que incorporem a tecnologia de maneira saudável e equilibrada, assegurando um ambiente de aprendizado que promova tanto o avanço acadêmico quanto o bem-estar dos estudantes. Nesse cenário, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual foi o impacto da Lei N.º 15.100/2025 nas Instituições de Ensino, e como a Gestão Escolar deve se posicionar em relação a essa legislação?

Tendo como objetivo geral: Analisar o que a literatura aponta a respeito do uso de tecnologias digitais no ambiente escolar. Objetivos específicos: a) analisar a Lei n.º 15.100/2025; b) compreender o papel da gestão escolar diante desta nova normativa.

No que diz respeito à proibição de qualquer natureza, Paulo Freire (1996, p. 68) defendia a relevância de uma pedagogia voltada para a autonomia, argumentando que a educação libertadora não se baseia na repressão, mas sim na capacidade de diálogo que possibilita a construção do conhecimento:

> Quando a proibição é imposta sem uma mediação pedagógica, pode se tornar um obstáculo para o desenvolvimento de indivíduos críticos e reflexivos. Assim, mais do que proibir determinadas práticas, é fundamental fomentar um processo educativo que explique a lógica por trás das regulações, permitindo a compreensão dos impactos socioculturais das normas estabelecidas. (Freire, 1996, p. 68)

Portanto, é muito importante que na sua gestão desvele a hermenêutica que apostou Theodor W. Adorno (2000):

> A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (Adorno, 2000, p. 143).

Valente (2005, p.38) argumenta que: ‘’O uso de tecnologias digitais, como jogos educativos, pode estimular a ativação da inteligência, levando os jogadores a se tornarem mentalmente envolvidos durante o jogo […].’’

Além disso, o autor defende que os jogos digitais proporcionam diversos benefícios ao processo de ensino, funcionando como uma atividade lúdica que promove a projeção e a socialização:

> Em primeiro lugar, as crianças gostam do jogo porque ele é divertido, ou seja, atende à necessidade lúdica da criança de descobrir e aprender sobre o que lhe interessa. Outro motivo de preferência é a satisfação, que parece estar ligada a um processo de projeção: a criança vê-se como uma das personagens da narrativa. Assim, ela pode treinar e superar desafios, produzir algo personalizado, enviá-lo a outras pessoas pelo serviço de e-mail ou simplesmente imprimi-lo. Por fim, o jogo funciona como instrumento de socialização. (Valente, 2005, p.38).

Assim, entende-se que este é o fio condutor da prática educativa comprometida com o ensino e aprendizagem, não se pode pensar o ser humano distante da ética, menos ainda, fora dela, pois, do contrário os gestores recairiam em uma *educação bancária* (Freire, 2005, p. 65–77), os quais são uma crítica contundente e profunda que Paulo Freire faz à burocratização da escola e da gestão escolar, onde a racionalidade é instrumentalizada.

Portanto, a participação dos atores educativos das grandes decisões da gestão escolar, o que é no mínimo alienante e repressivo e um ponto fundamental a ser considerado é que a implementação de tecnologias digitais no ambiente escolar deve ser interativa e capaz de despertar o interesse dos estudantes. Silva e Morais (2010), destacam que as tecnologias fazem parte do cotidiano diário:

> Hoje, não seria possível viver sem computadores ou sistemas informatizados, um bom exemplo disso são os jogos de videogames, que já ocupavam espaço na vida das crianças. Atualmente a pedagogia moderna pode demonstrar uma série de maneiras de incluí-los no processo ensino-aprendizagem. (Silva, 2010, p.156).

Neste sentido, Borges e Alcântara (2018, p.46), defendem: ''Pensar a educação nesta perspectiva torna-se uma tarefa ética, por envolver nossa liberdade de escolhas e a discussão acerca de todas as nossas práticas e valores […].' '. Portanto, nota-se, que estamos vivendo um período em que é um desafio se desvincular das tecnologias digitais. No que tange à relação entre essas ferramentas e a educação, é crucial reconhecê-las como aliadas no processo de aprendizado.

O gestor escolar, além de ter uma visão ampla do conjunto da escola com sua prática educativa, deve equilibrar com diálogo com a gestão do conflito na organização escolar:

> O papel do gestor escolar é estruturar o clima escolar, conduzindo à participação de todos com a delegação e compartilhamento das responsabilidades de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo uma gestão que conduz à emancipação por meio da educação, sem se deixar contaminar pelo pragmatismo de tantas ideologias vigentes, nem sempre pautadas na transformação social, mas que buscam somente o ajustamento ou a adaptação ao modo de produção vigente (Alcântara; Borges; Filipak, 2018, p. 6).

Ademais, os padrões educacionais das instituições precisam estar em sintonia com a realidade diária dos alunos, sendo vital que tenham acesso a métodos de ensino que incentivem a criatividade e a participação.

Dessa forma, entende-se que a aplicação de tecnologias digitais como recursos pedagógicos traz diversas vantagens para o ensino e a aprendizagem, funcionando como um estimulante eficaz.

2 ANÁLISE DA LEI N.º 15.100/2025

Por se tratar de uma legislação relativamente recente, torna-se essencial realizar uma análise atenta de alguns de seus artigos e normas específicas. Essa abordagem permite não somente compreender seu conteúdo jurídico, mas também identificar os fatores sociais, políticos e institucionais que motivaram sua criação. Por meio dessa compreensão será possível avaliar sua relevância, alcance e impacto na realidade em que se insere.

Ao analisar a legislação, é fundamental destacar que o sucesso da norma não depende somente de sua aplicação prática, mas também da participação ativa

de toda a comunidade escolar, como destaca o professor Vitor Paro (1997):

> O que observamos a esse respeito é que, enquanto a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. (Paro, 1997, p. 51).

Essa comunidade deve perceber os desafios como oportunidades para crescimento e transformação, e ao adotar uma abordagem colaborativa e promover a cooperação entre famílias e alunos, a implementação da norma pode não somente alcançar seus objetivos, mas também inspirar futuras iniciativas que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes.

O artigo 1º da Lei n.º 15.100/2025, estabelece que a regulamentação do uso de dispositivos eletrônicos nas instituições de ensino tem como finalidade proteger a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes: ‘’A Lei visa normatizar a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, como telefones celulares, por estudantes nas instituições de ensino públicas e privadas da educação básica […].’’

É possível notar que esta regulamentação foi criada visando preservar a saúde mental e física das crianças e adolescentes e um exemplo disso, é o artigo núm. 2, cujo objetivo é estabelecer um ambiente mais seguro e controlado.

Assegurando que o uso desses dispositivos não interfira no desenvolvimento educacional e social dos alunos, incentivando-os a realizar outras atividades durante o horário escolar, tendo em vista a problemática social que o uso excessivo de dispositivos eletrônicos causa:

> O artigo 2º dessa norma trata da proibição do uso de dispositivos eletrônicos durante as aulas e nos intervalos, exceto em situações pedagógicas específicas. É proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante as aulas, no recreio ou nos intervalos, em todas as etapas da educação básica. (Brasil, 2025, p.2).

Essa restrição visa diminuir as distrações e aumentar a concentração dos estudantes, promovendo um ambiente escolar mais focado na aprendizagem.

O artigo núm. 3º, estabelece exceções à proibição, permitindo o uso de dispositivos eletrônicos em determinadas situações, garantindo assim, que a legislação não prejudique a inclusão e a acessibilidade dos alunos que precisam

desses recursos, pois:

> É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, seja dentro ou fora da sala de aula: I garantir a acessibilidade; II assegurar a inclusão; III atender às necessidades de saúde dos estudantes; IV respeitar os direitos fundamentais. (Brasil, 2025, p.2).

O artigo 4º, trata das redes de ensino, determinando que estas devem elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental. Percebe-se a preocupação com esses aspectos que podem gerar sofrimento em crianças e adolescentes.

Entretanto, não deixa claro de forma isso se dará, caindo a responsabilidade na gestão, pois para se efetivar isso, há a necessidade de profissionais capacitados, habilitados para lidar com a escuta ativa, acolhimento e encaminhamento, demandando treinamentos e investimentos.

O artigo 5º, estabelece que a vigência é imediata, porém, uma implantação abrupta pode gerar lacunas. Uma ação nesse porte requer padronização via regimentos internos, decretos complementares e inclusão nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino, papel essencial a ser gerido e articulado pelo gestor escolar

Portanto, é essencial realizar análises com base em obras que discutam os benefícios das ferramentas tecnológicas, para serem desencadeadas diversas práticas metodológicas inovadoras. É crucial que os professores tenham acesso a uma variedade de recursos, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Mais do que uma tendência, trata-se de uma necessidade presente nas salas de aula, exigindo dos educadores uma formação continuada e permanente. Nesse contexto, aprofundar a discussão sobre o uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico é de fulcral importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o papel do gestor escolar em relação às ferramentas digitais no ambiente escolar é promover uma liderança pedagógica que favoreça o uso consciente e criativo das ferramentas digitais no ambiente educacional.

Ao valorizar práticas que dialogam com a realidade dos estudantes, o gestor contribui para uma escola mais democrática, onde a tecnologia é aliada do processo formativo e não instrumento de controle. Essa postura fortalece a participação dos sujeitos e rompe com lógicas burocráticas e excludentes. Nesse sentido, é responsabilidade da gestão escolar orientar e direcionar o uso dessas ferramentas de maneira equilibrada. Pois, ao explorar o potencial dos recursos digitais na educação, os educadores, professores, gestores e tecnólogos educacionais, devem se empenhar em desenvolver atividades e práticas pedagógicas que foquem nos aspectos do desenvolvimento humano. Especialmente o cognitivo, utilizando metas específicas definidas nos planos de aula, objetivando a conexão entre aprendizagem e entretenimento.

Os alunos devem conseguir relacionar o conhecimento adquirido com as práticas digitais em seus “mundos reais”, oferecendo-lhes uma sensação de pertencimento e a oportunidade de se interessar por metodologias que ultrapassem as abordagens tradicionais.

Desta forma, os docentes carecem de fundamentação teórica que vá além das habilidades práticas no uso de ferramentas digitais; é essencial que eles expandam suas práticas pedagógicas e se concentrem em ações metodológicas mais integradas, garantindo aulas cada vez mais cativantes e por consequência atingindo uma maior interação com seus discentes.

É fundamental entender que o uso de ferramentas digitais em um ambiente educacional precisa ser planejado e devidamente estruturado com propósitos e objetivos claros, a fim de proporcionar uma experiência mais enriquecedora em relação às teorias e práticas de ensino e aprendizagem.

Portanto, a Lei 15.100/2025 representa um avanço necessário para regular o uso de tecnologias na escola, visando a proteção da saúde mental e a melhoria do ambiente educativo. Entretanto, exige da gestão escolar: ajustes normativos claros; infraestrutura adequada; formação contínua da equipe; articulação com famílias e um enfoque dinâmico na mediação pedagógica e dialógica da tecnologia prática educativa significativa.

Por fim, é indispensável que as instituições de ensino compreendam a necessidade de ampliar as competem somente a aquisição de equipamentos tecnológicos, mas também a formação destes profissionais para utilizá-los de

maneira eficaz e além da adaptação da matriz curricular para integrar essas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação 3. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação,2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf/ Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei de n.º 1052**, de 02 de abril de 2024. Câmara dos Deputados. Altera o Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940-Código Penal, para tratar do abandono digital. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2424307/ Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a restrição ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos nas instituições de ensino do território nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília–DF, ano 162, n. 10, p. 1, 14 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15100.htm Acesso em: 30 jun. 2025.

DE ALCÂNTARA, Luiz Alberto; BORGES, Valdir; FILIPAK, Sirley Terezinha. Fundamentos da gestão democrática escolar em Paulo Freire. **Fundamentos**, v. 39, n. 43, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido.** 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Isayane Karine o fundamental. **Holos**, v. 5, p. 153–164, 2011.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, MEB**, p. 22–31, 2005.

DIRETORES ESCOLARES: UM ESTUDO NOS PERIÓDICOS DO PORTAL CAPES

Beatriz Gomes Nadal[1]

Mylena do Prado Gonçalves[2]

RESUMO

Considerando a centralidade da figura do diretor escolar bem como a necessidade de discussão sobre seu papel, a pesquisa problematizou o que indicam os artigos científicos que tratam do diretor escolar, tendo como objetivos estudar sobre o diretor escolar no âmbito da administração educacional; identificar o que mostram as pesquisas produzidas no campo da administração escolar que tratam do diretor e contribuir para o estado do conhecimento na área da administração educacional e escolar utilizando-se, para tanto, de uma abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento. Inicialmente foi realizada uma análise bibliográfica sistemática inicial para identificar aspectos relacionados à gestão e o diretor escolar e, em seguida, procedeu-se o levantamento nos periódicos indexados na Plataforma CAPES com artigos entre os anos de 2011 à 2021. A pesquisa constatou que é baixa a produção sobre o diretor escolar, com dispersão de autores e periódicos. As pesquisas são predominantemente qualitativas e o questionário e a entrevista são as técnicas de coleta de dados mais utilizadas pelos investigadores. Poucos artigos trouxeram definições sobre o diretor, mas aqueles que apresentaram tal registro configuraram este profissional destacando elementos como responsável frente ao trabalho escolar e à tomada de decisões. No que diz respeito aos resultados revelados por meio dos artigos, os dados foram categorizados em 3 eixos: concepção de gestão e direção escolar; dimensões do trabalho do diretor escolar e mecanismos de provimento ao cargo de diretor escolar, os quais revelaram que há a prevalência da concepção gerencialista no trabalho do diretor, que a introdução de eleições democratiza a gestão escolar e que o trabalho dos diretores tem sido marcado por aspectos administrativos e burocráticos, sem estudos que tivessem revelado sua ação voltada para a melhoria do ensino-aprendizagem, ainda que um artigo tenha mostrado o diretor como articulador da formação contínua de professores.

Palavras-chave Política educacional. Escola. Administração educacional. Diretor escolar.

1 INTRODUÇÃO

O diretor escolar é responsável ultimo pela instituição escolar. Sua atuação impacta diretamente a cultura da escola, influenciando a totalidade de processos pedagógicos da instituição. Entretanto, mesmo diante de sua importância, ainda não é extensa a produção acadêmica sobre este profissional no cenário das pesquisas, motivo pelo qual buscou-se investigar o que indicam os artigos científicos que tratam do diretor escolar publicados em periódicos

[1] Doutora em Educação: Currículo. Universidade Estadual de Ponta Grossa. beatrizgnadal@gmail.com
[2] Licenciada em Pedagogia. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. mylenapradog@gmail.com

indexados na Plataforma CAPES.

Foram objetivos do trabalho: estudar sobre o diretor escolar no âmbito da administração educacional; identificar o que mostram as pesquisas produzidas no campo da administração escolar que tratam do diretor e contribuir para o estado do conhecimento na área da administração educacional. A pesquisa se desenvolveu por metodologia qualitativa com recurso à pesquisa bibliográfica e análise documental a partir da metodologia de pesquisa do tipo “estado do conhecimento” em educação. Os dados dos artigos foram categorizados de modo a identificar como as pesquisas conceituam o diretor escolar e o que mostram sobre a concepção de gestão escolar presente entre diretores, as dimensões que exercem em seu trabalho e os mecanismos de provimento ao cargo de diretor.

2 DIREÇÃO ESCOLAR

Nos processos administrativos, é possível diferenciar direção e diretor. A direção é um componente de poder que põe em ação o processo de tomada de decisão na organização e que coordena os trabalhos de modo que sejam executados da melhor forma possível. O diretor é revestido do poder da direção, que reverbera na responsabilização última pela instituição. A administração é instrumento do trabalho do diretor nos processos de planejamento, organização, avaliação e direção no âmbito das organizações.

O trabalho do diretor se alterou ao longo do tempo desde a concepção de administração científica até a gestão democrática. Na década de 60 havia preocupação com a liderança do diretor escolar, tendo por funções [...] coligir informações, planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar (Lourenço Filho, 2007, p. 87). Em 1970, trazia-se aspectos da psicologia, numa perspectiva de um diretor líder, estratégico, a quem caberia influenciar os níveis da organização escolar e a articulação da escola com os órgãos superiores. Os anos 80 foram marcados pelo rompimento e o surgimento da perspectiva crítica que defendia o caráter político do diretor escolar na luta pela democratização da educação. A década de 90 diversifica as noções de gestão e as funções do diretor escolar, como Lima (2007) ao sugerir o diretor como liderança criativa.

Hoje, entende-se que o diretor escolar é o profissional da educação responsável por gerir a unidade educativa, garantindo a coordenação do esforço humano coletivo e racionalização do trabalho (PARO, 2010). Em seu trabalho, movimenta-se entre as dimensões administrativa e pedagógica, respondendo a processos burocráticos ao mesmo tempo em que se concentra no ensino-aprendizagem.

Para Luck (2009), o trabalho do diretor escolar articula-se em duas áreas: organização e implementação. A organização refere-se à estrutura que viabiliza os objetivos educacionais e a gestão escolar, como a preparação, ordem, sistematização e provimento de recursos. Envolve aspectos legais e conceituais da educação e da gestão em termos de planejamento, monitoramento e avaliação dos processos da instituição e a gestão de seus resultados. A implementação engloba a gestão democrática e participativa; de pessoas; pedagógica; administrativa; da cultura escolar e do cotidiano escolar. Busca transformar as práticas educacionais, ampliando e melhorando a aprendizagem.

Diante da importância do diretor para a efetivação democrática do projeto político pedagógico da escola, problematiza-se o que as pesquisas estão revelando sobre sua atuação.

3 DIRETORES ESCOLARES: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS

Embora seja um articulador central do trabalho escolar e mediador entre este e o sistema educacional, o diretor foi um personagem pouco tematizado no campo da administração educacional nas últimas décadas. Deste modo, a pesquisa voltou-se a este tema de extrema relevância problematizando o que indicam as pesquisas sobre a figura do diretor/gestor escolar publicadas em artigos indexados no Portal CAPES de Periódicos.

O trabalho teve como objetivos: estudar sobre o diretor escolar no âmbito da administração educacional; identificar o que mostram as pesquisas produzidas no campo da administração escolar que tratam do diretor e contribuir para o estado do conhecimento na área da administração educacional e escolar.

Para o alcance dos objetivos utilizou-se uma abordagem qualitativa com metodologia do tipo “estado do conhecimento”, a qual se configura como um tipo de levantamento do que se conhece sobre determinado assunto a partir das

pesquisas já realizadas. A metodologia do estado do conhecimento foi utilizada para identificar o que os artigos dos periódicos da área apresentavam como resultados de pesquisas que abordaram a figura do diretor escolar. Foram selecionados os periódicos indexados pela Plataforma CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

No Portal CAPES, realizamos a busca com as palavras “diretor escolar OR gestor escolar” utilizando-se dos seguintes filtros: material em acesso aberto e do tipo artigo, publicado no período de 2001 a 2021 no idioma português e revisado por pares. A busca resultou em 105 trabalhos.

Para obter um resultado mais efetivo em termos do objetivo da pesquisa e diante da percepção de que muitos trabalhos não correspondiam à discussão sobre o trabalho do diretor escolar, selecionamos aqueles que traziam as palavras-chave no título, o que reduziu o montante a 31 artigos. Realizamos a leitura geral dos artigos e outros 10 foram desconsiderados: dois por se tratarem de resumo de tese; três por não se tratarem de pesquisa sobre o diretor escolar, ainda que tal palavra constasse no título; dois por duplicidade e um por não disponibilizar o arquivo eletrônico do trabalho. Desta maneira, obteve-se como resultado 21 artigos a serem analisados.

As 21 produções foram estudadas integralmente. Inicialmente, buscamos identificar como as pesquisas conceituavam o diretor escolar. Em seguida, os trabalhos foram analisados em relação aos dados que apresentavam, o que permitiu elencar agrupar os dados em três eixos diferentes: concepção de gestão escolar dos diretores pesquisados; dimensões do trabalho do diretor escolar e mecanismos de provimento ao cargo de diretor.

3.1 O CONCEITO DE DIRETOR ADOTADO PELAS PESQUISAS

Buscamos verificar como as pesquisas abordavam a figura do diretor por meio de explicações, definições ou conceitos. Constatou-se que dos 21 artigos, apenas nove trouxeram alguma conceituação, fosse pautada em referências, fosse formulada pelos autores. Sete destes nove artigos enfatizaram a centralidade do diretor como profissional responsável pelos encaminhamentos internos da instituição, como também pelo relacionamento desta com o grande sistema educacional, tal como pode se perceber nos seguintes excertos:

> O diretor é uma figura central na escola, pois define não apenas os rumos da instituição, como também, em parte, modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam. (Artigo 3)

> De acordo com Paro (2016), o gestor escolar é um mediador na escola e tem o papel fundamental de garantir que os recursos sejam utilizados para que o processo de ensino e aprendizagem seja facilitado e que possa ocorrer com qualidade socialmente referenciada, que não se assemelha a qualidade empresarial. (Artigo 10)

> Para Sander (2007), o diretor é um gestor educacional e um administrador geral, responsável pela manutenção do regimento interno da escola e por viabilizar as melhores condições possíveis para que os processos de ensino e de aprendizagem transcorram como o que está preconizado no seu projeto pedagógico. (Artigo 16)

> Com efeito, o gestor é o principal responsável pela instituição de ensino [...] (Artigo 21)

Na medida em que nos encontramos numa sociedade que contempla a presença do Estado e que a este está concedida a autoridade para estabelecer e organizar sistemas educacionais, não é possível encontrar escolas autogeridas. O diretor escolar, assim, passa a representar a presença do Estado na unidade escolar, na medida em que recebe deste uma parcela de poder para decidir em nível local sobre as formas de implementação das políticas e programas provenientes da esfera macro, pelo que é correta a configuração presente nos trabalhos do diretor como autoridade com responsabilidade, poder decisório e papel mediador/organizador dos trabalhos. Destaca-se o recurso a autores como Paro, Sander e Lück para apoiar as produções, considerando-se a tradição destes na produção que trata do tema no Brasil.

A centralidade e autoridade do diretor na condução dos processos da escola não deve significar, necessariamente, exclusividade no uso do poder e tomada de decisões unilateral, pelo que é fundamental seu papel aglutinador da comunidade escolar para os fins institucionais e em movimentos de participação. O aspecto coordenador da figura do diretor só se fez presente em 4 trabalhos:

> Portanto, o diretor escolar não é apenas um administrador, mas essencialmente um educador. Nessa condição, as suas ações de âmbito pedagógico devem coordenar o esforço humano coletivo dos sujeitos que compõem a escola, na busca do alcance dos objetivos propostos pela comunidade escolar, e nesse aspecto se apresenta um

> grau de complexidade, visto que, esse esforço humano coletivo é atributo de sujeitos providos de vontade, em cuja ação impera a imprevisibilidade. (Artigo 20)

A chamada "coordenação do esforço humano coletivo" é uma das dimensões da administração escolar apontada por Paro (2010) e refere-se justamente ao processo de "dar direção" ao trabalho escolar, garantindo unidade em torno de seus objetivos. Tal como apontado por Paro e reafirmado pelos próprios autores no excerto do Artigo 20, esta dimensão é a mais complexa por envolver o humano, o que pode implicar em conflitos de intencionalidades.

Por fim, no Artigo 2 o diretor é concebido com papel de liderança e centralidade, ainda que a ênfase dada para seu trabalho tenha sido a de executor local das políticas do sistema com vistas ao alcance de resultados externos, em detrimento da mobilização da comunidade para a efetivação do projeto político pedagógico da escola:

> De acordo com Voss e Garcia (2014) [diretores são] agentes públicos que, em maior ou menor grau, traduzirão e implementarão as ações desenhadas no nível estratégico pelos diversos governos com vistas à elevação do desempenho de seus alunos e suas escolas, induzidas –ou não –pelas avaliações externas e/ou pelo IDEB. (Artigo 2)

Este último trabalho, então, sugere a concepção do diretor numa perspectiva gerencialista, como agente externo em nível local atuando em direção a resultados. É preocupante, no conjunto dos artigos, que haja pouca presença de conceitos ou definições sobre o diretor escolar justamente em artigos que trataram do assunto, o que pode impactar negativamente nos modos de construir o objeto de pesquisa e se aproximar dele por meio da investigação.

3.2 O QUE INDICAM AS PESQUISAS SOBRE O DIRETOR ESCOLAR

3.2.1 Concepções de gestão dos diretores escolares

A administração se configura a partir de três correntes principais, identificadas por Dabrach e Mousquier (2009) como administração científica, gestão democrática e gerencialismo. A administração científica se baseia na busca pela modernização por meio das teorias gerais de administração, a gestão democrática tem como principal característica a participação e a

descentralização do poder, e o gerencialismo pauta-se em princípios de eficiência e eficácia, dentro de uma lógica empresarial na educação. Desta maneira, o eixo "Concepção de gestão do diretor escolar" agregou os trabalhos que trouxeram o diretor diante de alguma lógica de administração. Dos 21 artigos analisados, cinco trabalhos trouxeram dados que discutiram a linha de ação do diretor escolar:

> Uma quantidade razoável dos gestores associou a burocracia com questões referentes a licitações e tomadas de preços, donde podemos inferir que este tipo de atividade consome parte significativa de seu trabalho. (Artigo 4)

> Em razão da expansão das práticas de gestão embasadas no gerencialismo, o que está relacionado ao aumento na quantidade de atividades da escola, visando a um aumento no quantitativo de atendimentos, a consequência natural foi o aumento da atribuição dos diretores escolares. O diretor passa a assumir um papel de gerente que monitora todas as ações da escola." (Artigo 17)

O artigo de número 1 procurou analisar o trabalho do diretor em relação às crenças de autoeficácia e eficácia coletiva. O trabalho 2 procurou compreender o uso e as consequências das avaliações em larga escala, indicando que a partir delas ocorrem mudanças na gestão e nas ações do diretor escolar, além das responsabilidades centradas nos profissionais e na unidade escolar como um todo. O trabalho 4 teceu considerações que se relacionaram com a burocracia e sua relação com a educação. O artigo 17 analisou o impacto do gerencialismo na realidade das escolas brasileiras, percebendo na gestão escolar uma tendência de operacionalização, além da responsabilização das escolas em função dos resultados das avaliações em larga escola e rankings educacionais. O trabalho 18 procurou avaliar como as características pessoais e gerenciais impactaram o desempenho dos alunos do terceiro ano de ensino médio em Minas Gerais.

Diante das percepções trazidas nos trabalhos, entendemos que os 5 artigos revelaram o trabalho do diretor numa perspectiva técnica e gerencial, inclusive sujeitos ao peso das normativas e demandas do Estado sobre seu trabalho. A burocracia aparece também como uma questão bastante presente na perspectiva dos diretores, revelando a existência de princípios de racionalidade e eficiência. Outro ponto que permite identificar a presença do gerencialismo nas escolas e no trabalho dos diretores foi a questão das

avaliações externas que impactam a atuação destes profissionais por meio da cobrança de resultados, mergulhando-os na lógica de administração que toma os índices, como o IDEB, como referência de qualidade.

De acordo com Paro (2015), tem aumentado a lógica da produtividade na gestão escolar, e o diretor escolar é considerado a partir de um exercício de mando e poder sobre os outros. Pudemos perceber que o gerencialismo vêm se instalando como uma prática onipresente, retirando do centro da discussão escolar o aprendizado, o diálogo e a consolidação de uma gestão verdadeiramente democrática

3.2.2 Dimensões do trabalho do diretor escolar

O trabalho do diretor compreende dimensões administrativas e pedagógicas. A administrativa deve estar subordinada à pedagógica e ter sempre como objetivo o ensino-aprendizagem, a atividade fim.

Os trabalhos que tematizaram a atuação do diretor indicaram diferentes linhas referentes à: preservação da memória, uso de tecnologias, gestão financeira, gestão de pessoas e formação continuada dos professores, tal como se pode ver:

> [...] os diretores pesquisados ainda apresentaram visões bastante heterogêneas sobre sua função. Sem uma percepção clara e definida com relação à função que exercem, suas concepções parecem demonstrar falta de clareza acerca de seu papel. (Artigo 5)
>
> [...] os gestores escolares dão atenção maior à dimensão administrativa e financeira da escola em detrimento a pedagógica. [...] a burocracia ainda se faz presente no cotidiano da gestão educacional, como exemplo ainda paira na realidade das unidades escolares o preenchimento de inúmeros documentos, formulários e planilhas, sendo estes resquícios da gestão burocrática. [...] (Artigo 10)
>
> Com relação à gestão de pessoas, averiguamos que as escolas investigadas passam por situações que envolvem a necessidade de engajamento dos servidores e o enfrentamento de regras impostas por níveis hierárquicos que estão acima da governabilidade do Diretor Escolar [...]. (Artigo 16)

O trabalho 5 mostrou as representações sociais que os diretores possuíam acerca de seu papel indicando que há falta de clareza dos diretores em relação às suas competências e função na escola. O trabalho 10 abordou o

trabalho do diretor na dimensão dos desafios da gestão financeira, revelando que esta toma bastante tempo da rotina escolar. O trabalho 16 apontou que as principais dificuldades dos diretores em seu trabalho foram a gestão do pessoal, a falta de engajamento por parte de alguns agentes e a implementação de algumas políticas administrativas advindas do sistema. O artigo 19 destacou o papel do diretor em promover a história e a memória das instituições. O trabalho do diretor como facilitador da formação continuada dos professores foi mostrado no artigo 20. A pesquisa também reforçou a necessidade da formação permanente do próprio diretor. Por fim, o trabalho 21 demonstrou a influência das TICs no processo de busca de informação por parte dos diretores, revelando que o maior instrumento de busca de informação é a internet.

Ainda que o diretor seja responsável por várias funções na escola, os 6 trabalhos que trouxeram elementos para este eixo de análise revelaram mais a atuação do diretor em aspectos administrativos, pois apenas um trouxe aspectos pedagógicos ao debater o papel do diretor como articulador da formação contínua dos professores. Elementos como a atuação sobre os processos de ensino-aprendizagem e o projeto político-pedagógico da escola, a relação com a comunidade e a gestão da participação na escola por meio das instâncias colegiadas não apareceram. Reafirma-se, assim, a conclusão do Artigo de número 10 que constatou a prevalência do trabalho administrativo frente ao pedagógico.

A não presença da gestão democrático-participativa nos trabalhos que tratam do diretor escolar, seja por aqueles que abordaram as concepções que sustentam a atuação destes profissionais, seja pelos que revelaram aspectos de sua atuação, denota uma possível tecnificação da atividade de direção e perda de seu caráter político, na medida em que a mobilização da comunidade escolar para a discussão permanente sobre os fins educacionais e os modos de alcançá-los parecem pouco existir.

3.2.3 Mecanismos de provimento ao cargo do diretor escolar

Sobre o eixo “mecanismos de provimento ao cargo de diretor” considera-se, dentro de uma perspectiva de gestão democrática, a importância de que a comunidade possa escolher os dirigentes, já que este movimento expressa a

vontade da maioria e tem, como consequência, o aumento do compromisso de todos com os processos vivenciados na escola. Dentre os artigos pesquisados, três abordaram esta questão:

> É importante observar que as escolas de ensino médio possuem mecanismos mais democráticos de escolha dos diretores escolares do que as escolas de 4.ª série. Isto tem relação com o fato de que as escolas estaduais adotem as eleições e/ou seleção para a escolha de diretores com maior frequência do que as escolas municipais, que preferem os mecanismos de indicação técnica ou política. (Artigo 3)

> Se, em relação às falas sobre a eleição, a pouca maturidade teve peso forte, quando se fala das relações durante o período de tempo que compreendeu esse processo, a situação fica ainda mais complicada. Nas falas ficaram expostas atitudes dos sujeitos envolvidos e mostraram o quanto a comunidade escolar, incluindo professores, alunos e responsáveis, se afastaram da ideia de um evento que tivesse objetivo de aprendizagem, que fosse pedagógico, já que todo caminhar de uma unidade escolar deve acontecer nesse sentido. (Artigo 7)

> [...] ambos participaram e votaram nas eleições que ocorreram no ano letivo de 2016, cada um dos gestores, professores e comunidade interpretou a pergunta de sua forma, e o critério de voto dos mesmos foram referentes à perspectiva de mudança que cada um esperava acerca do candidato que estava concorrendo ao cargo de gestor. (Artigo 8)

Observou-se que todos abordaram os processos de eleição de diretores, indicando sua contribuição para a efetivação da gestão democrática. O trabalho 3 revelou uma organização mais coletiva nas escolas onde o processo democrático foi presente, sendo que nas escolas que tiveram diretores indicados foi possível perceber que houve uma maior concentração dos poderes de mando em sua figura. O 7 mostrou que a eleição promoveu a coletividade, ainda que tenha havido falta de clareza por parte da comunidade escolar a respeito do valor e dos fundamentos no desenvolvimento da eleição. O artigo 8 revelou também um processo eleitoral vivenciado por diretores, professores e pais, demonstrando a compreensão de todos no decurso da escolha.

De maneira geral, os trabalhos pertencentes a este eixo revelaram experiencias reais de processos de eleição, apontando dificuldades e erros em seu decurso, mas também demonstrando que a participação e a coletividade ocorrem de maneira crescente. É papel da escola fomentar as habilidades políticas numa ação que, além de promover o provimento por eleição, envolva a comunidade para com os fundamentos de tal ação, possibilitando a todos vivenciar um processo reflexivo, considerando a todos como sujeitos

pertencentes à comunidade escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou conhecer o que mostravam as pesquisas publicadas por meio de artigos em periódicos indexados na Plataforma CAPES no período de 2001 a 2021 e teve como objetivos estudar sobre o diretor escolar no âmbito da administração educacional; identificar o que mostram as pesquisas produzidas no campo da administração escolar que tratam do diretor e contribuir para o estado do conhecimento na área da administração educacional e escolar utilizando-se, para tanto, de uma abordagem qualitativa do tipo estado do conhecimento.

Os dados foram organizados de modo a mostrar o modo pelo qual a definição de diretor escolar era apresentada no interior dos textos e aspectos desvelados pelas pesquisas, tendo sido estas organizadas em três eixos: concepção de gestão e direção escolar; dimensões do trabalho do diretor escolar e mecanismos de provimento ao cargo de diretor.

A investigação concluiu que apesar de sua relevância no desenvolvimento do trabalho escolar, o diretor é um profissional pouco retratado no cenário de pesquisas, visto o número de trabalhos localizados para a investigação conforme os critérios estabelecidos.

A partir da revisão de literatura, pudemos entender quem é o diretor escolar, responsável último pela instituição que, para sua atuação, utiliza-se da administração escolar trabalhando nos processos pedagógicos e administrativos como facilitador da gestão democrática, administrador da gestão financeira, fortalecedor dos processos de participação na tomada de decisões e articulador da relação com a comunidade, concorrendo para a consecução do objetivo final da escola, a formação e o processo de aprendizagem dos educandos.

Sobre as categorias que emergiram do processo de estudo, a pesquisa demonstrou que os trabalhos denunciaram a indução, pelas políticas, de princípios gerenciais no trabalho dos diretores, os quais atuam na perspectiva de eficiência, eficácia e busca de resultados, mais do que de aprendizagem.

Foram apontadas diferentes linhas de ação demonstrando dificuldades na gestão financeira, pedagógica, no uso de tecnologias e, de forma positiva, o

diretor como facilitador da formação continuada.

Os trabalhos mostraram que a eleição de diretores é imprescindível para que a gestão democrática ocorra de fato na escola, propiciando a participação e o diálogo por parte de todos os integrantes da comunidade escolar. Nas escolas com processos democráticos houve uma maior horizontalidade das discussões em relação às instituições que receberam indicações políticas.

Aponta-se a necessidade de mais pesquisas relacionadas à temática do diretor escolar, sendo importantes aquelas que, como no caso da eleição de diretores e formação continuada, investiguem experiências positivas e assumam caráter propositivo frente às dificuldades aqui reveladas.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**, Ano I, n. 2, Campinas: CEDES, 1979.

DRABACH, N.; MOUSQUER, M. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, 2009. p. 258-285.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 260 p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar:** curso básico. 8 Ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LÜCK, H**. Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 763-778, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar:** educador ou gerente. Cortez Editora, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006.

CRÍTICA À VIDA COM RESILIÊNCIA E FLEXIBILIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA: EM DEFESA DA *SUSTENTABILIDADE DEMOCRÁTICA*

José Isaías Venera[1]
Ana Claudia Delfini[2]
Allan Henrique Gomes[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o significante "vida" em sua articulação com outros dois — "resiliência" e "flexibilidade" — no contexto da nova política públicas de currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina, implantado em 2021. A reflexão parte da noção de *sustentabilidade democrática*, segundo a qual a instituição escolar pode funcionar como um dispositivo de produção de subjetividades voltadas ao coletivo e ao comum. A *sustentabilidade democrática*, mais do que um conjunto de garantias formais à participação da população, se desenvolve nas práticas sociais, por meio das quais se constituem processos de subjetivação, além de apontar práticas de gestão. No entanto, observam-se políticas públicas educacionais operando sob a racionalidade neoliberal — uma nova razão de mundo, conformada pela figura do *homo economicus*, o homem de interesse, constituído como empresário de si mesmo. A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com abordagem fundamentada em autores pós-estruturalistas, entre eles Foucault (2008), Rancière (1996) e Dardot e Laval (2016). Considera-se que o documento analisado mobiliza significantes de uma gramática alinhada à racionalidade neoliberal, com o objetivo de produzir, nos sujeitos, uma disposição de amabilidade ao mercado.

Palavras-chave: Sustentabilidade democrática. Políticas Educacionais. Racionalidade Neoliberal. Subjetivação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A construção do conceito de *sustentabilidade democrática* adquire centralidade no âmbito da instituição escolar, das políticas públicas e de gestão. A democracia não é um dado natural, mas um modo de vida que depende de processos permanentes de subjetivação. Diante do crescimento de forças antidemocráticas, em nível nacional e internacional, a análise dos dispositivos que operam tais processos torna-se ainda mais relevante.

[1] Doutor em Ciência da Linguagem pela Unisul. Docente do PPGE e PPGCom da Univille. E-mail: j.i.venera@gmail.com.
[2] Pós-doutorado em Educação pela USP. Docente do PPGE da Univali. E-mail: anaclaudia@univali.br
[3] Doutor em Psicologia pela UFSC. Docente do PPGE da Univille. E-mail: allanpsi@yahoo.com.br

A partir desse pressuposto, formula-se o problema desta investigação: como os enunciados de uma gramática neoliberal são operados no interior das políticas educacionais? Para responder a essa questão, propõe-se a análise do Caderno 4 do Novo Ensino Médio de Santa Catarina, publicado em 2021.

O objetivo é analisar os significantes presentes nesse documento que indicam alinhamento com a racionalidade neoliberal. A noção de “vida”, compreendida a partir do sujeito que se busca produzir com o Novo Ensino Médio, constitui o foco central desta análise.

O Novo Ensino Médio representa a consolidação de proposições legais resultantes da Lei nº 13.415, sancionada em 2017, durante o governo de Michel Temer (MDB), e regulamentada posteriormente por meio da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2021, p. 350).

Entre as principais alterações promovidas pela reforma, destaca-se o fomento ao Ensino Médio em tempo integral. A proposta inicial previa 1.800 horas para os componentes curriculares da Formação Geral Básica, conforme estabelecido na BNCC, e 1.200 horas para os itinerários formativos, considerados a parte flexível do currículo. No entanto, em 31 de julho de 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.945/2024, que reestrutura o Ensino Médio, aumentando a carga horária para 2.400 horas destinadas aos componentes curriculares obrigatórios e 600 horas para os itinerários formativos.

2. A VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO DE SANTA CATARINA

Cabe aos Estados a adaptação gradual do Novo Ensino Médio aos respectivos currículos estaduais. Em Santa Catarina, essa mudança foi estruturada por meio dos documentos que compõem o Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense, organizados em quatro cadernos, tendo como principal referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os cadernos são: Caderno 1 – Disposições gerais; Caderno 2 – Formação Geral Básica; Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 – Novo Ensino Médio – Componentes Curriculares Eletivos: construindo e ampliando saberes

A análise proposta neste artigo concentra-se no Caderno 4, dedicado ao Novo Ensino Médio de Santa Catarina. Nesse documento, a palavra “vida” aparece 194 vezes. É importante considerar que parte significativa dessas ocorrências está vinculada ao chamado Projeto de Vida.

Na apresentação do documento, a ênfase recai sobre os componentes curriculares flexíveis, especificamente: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos. Essa proposta é defendida com entusiasmo, com o argumento de que: “a oferta desses componentes compreende organizar aos(as) estudantes condições para realizar escolhas acertadas para a sua trajetória escolar nos anos seguintes” (SANTA CATARINA, 2021, p. 12).

Com base nesse argumento, a organização dos componentes curriculares parte da ideia de liberdade de escolha, posteriormente articulada com a noção de flexibilidade.

Em outra parte, o componente é descrito para o:

> desenvolvimento dos projetos de vida dos(as) estudantes, sendo um espaço constituído, na organização curricular para proporcionar vivências que incentivem os(as) jovens a compreenderem suas identidades diversas e a partir das quais tenham valorizadas suas culturas e singularidades. Tem-se por objetivo, ainda, auxiliá-los(las) nas escolhas dos Itinerários Formativos (Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento), além de em suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho (SANTA CATARINA, 2021, p. 25).

Duas direções principais são apontadas: uma voltada à valorização das identidades e singularidades dos(as) estudantes; outra, à preparação para o mercado de trabalho. Observa-se que essa articulação entre subjetividades singulares e empregabilidade é mediada por uma gramática própria da racionalidade neoliberal, na qual destacam-se os significantes resiliência e flexibilidade.

Nos objetivos de aprendizagem, lê-se:

> Questionar e problematizar, a partir de um olhar crítico, as ideias existentes e criar soluções inovadoras (inclusive tecnológicas e digitais), elaborando planos de investigação para pesquisar uma

> questão ou solucionar um problema que afete sua vida ou a da comunidade em que vive (SANTA CATARINA, 2021, p. 31).

Nessa formulação, o chamado “olhar crítico” é direcionado ao desenvolvimento de soluções inovadoras que respondam a problemas da vida pessoal ou comunitária. Este é um dos pontos de interesse para a análise proposta: ao fim e ao cabo, o governo dos vivos passa a depender da capacidade de projetar soluções para os problemas do presente com base nos interesses do mercado.

O Novo Ensino Médio começou a ser implantado em Santa Catarina em 2021. Conforme consta no documento:

> Neste ano, 120 unidades escolares iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio, que representou um esforço de reorganização dos tempos, dos espaços e dos sentidos da escola, afetando tanto os(as) estudantes quanto os(as) educadores(as) e os demais setores das comunidades escolares (SANTA CATARINA, 2021, p. 22).

O argumento central do documento para a implementação está assim formulado:

> A nova lei incentiva arranjos flexíveis e interdisciplinares para que os(as) estudantes escolham percursos de aprendizagem próximos ou alinhados a seus projetos de vida e aos contextos em que vivem, garantindo a ampliação de aprendizagens e horizontes para suas vidas (SANTA CATARINA, 2021, p. 24).

A flexibilidade aparece como o significante que articula diversos elementos da gramática neoliberal: currículo flexível, indivíduos flexíveis, professores(as) flexíveis. A pergunta que emerge, então, é: como enfrentar uma vida marcada por constantes demandas por flexibilidade? A resposta oferecida pela própria gramática neoliberal é: com resiliência. Esta passa a constituir o par fundamental da noção de flexibilidade, operando não apenas no discurso institucional, mas no interior dos próprios sujeitos.

3 A VIDA PASSA A SER UM EMPREENDIMENTO

A formação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida pelas aprendizagens estabelecidas e está organizada em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Nas quatro áreas contempladas pelo Novo Ensino Médio de Santa Catarina, repete-se a competência denominada “responsabilidade e cidadania”, descrita da seguinte forma: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (SANTA CATARINA, 2021, p. 34).

No eixo mediação e interação social, igualmente presente nas quatro áreas, lê-se: “Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade” (SANTA CATARINA, 2021, p. 53).

Como uma nota que precisa ser continuamente repetida para sustentar a melodia, os mesmos enunciados se reiteram ao longo do documento do Novo Ensino Médio de Santa Catarina: autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, determinação, empatia.

A vida, nessa gramática em operação, é compreendida como projeto individual — um projeto de si —, formando o sujeito empreendedor, o empreendedor de si mesmo. É nesse sentido que Dardot e Laval (2016, p. 132) observam: “Para alguns neoliberais contemporâneos, tanto a relação consigo mesmo como a relação com os bens exteriores devem tomar como modelo a lógica da empresa como unidade de produção em concorrência com os outros.” A crítica à racionalidade neoliberal torna-se, assim, parte integrante da construção da ideia de *sustentabilidade democrática*, compreendida como caminho para a valorização do sentido de coletividade e do comum.

4 RESILIÊNCIA E FLEXIBILIDADE CONSTITUI O HOMO OECONOMICUS

O filósofo Michel Foucault (2008) analisa a passagem da racionalidade liberal para a neoliberal, na qual o sujeito produzido é o *homo oeconomicus*. Na racionalidade liberal, esse sujeito se define pelas relações de troca; já na racionalidade neoliberal, o *homo oeconomicus* é reformulado:

> [...] é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008, p. 311).

A racionalidade, nesse contexto, constitui o céu discursivo sob o qual as subjetividades são produzidas. Pode-se dizer que essa racionalidade atravessa os sujeitos, constitui-os, produz demandas e fabrica desejos. O *homo oeconomicus* neoliberal é descrito como: “um ‘átomo’ de interesse próprio, livre e autônomo, plenamente responsável por navegar pelo campo social utilizando cálculos de escolha racional e custo-benefício, excluindo explicitamente todos os demais valores e interesses” (HAMANN, 2012, p. 101). Em síntese, há, na perspectiva foucaultiana, uma transição do *homo oeconomicus* clássico — ancorado no liberalismo e nas relações de troca — para o *homo oeconomicus* neoliberal. Nessa nova racionalidade, o sujeito torna-se capital humano e, enquanto tal, deve ser empreendido continuamente. Mas em que medida o *homo oeconomicus* adquire contornos específicos na gramática neoliberal da educação, especialmente a partir dos significantes resiliência e flexibilidade?

Na BNCC, a resiliência aparece articulada com outros enunciados: “Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência [...]” (BRASIL, 2018, p. 10).

Resiliência e flexibilidade formam um par inseparável na formação do sujeito da “nova” escola. Enunciados como resiliência, flexibilidade, responsabilidade e inovação organizam o discurso das políticas educacionais, compondo a racionalidade neoliberal que privilegia o indivíduo e sua amabilidade ao mercado.

Na sociedade disciplinar, como analisada por Foucault (1987), predominava a gramática do panóptico — o olhar vigilante — com a escola funcionando como espaço de docilização dos corpos e da alma. Já na sociedade regida pela racionalidade neoliberal, a função da escola é produzir sujeitos amáveis ao mercado. Não se trata mais da disciplina pautada na punição, mas de uma pedagogia da adaptação: daí a centralidade da resiliência como virtude.

Ser resiliente, nesse contexto, refere-se à capacidade de se adaptar e recuperar de situações adversas. Aquele que se adapta rapidamente — seja às dificuldades da vida, seja às exigências do mercado — é também um sujeito flexível. Assim, resiliência e flexibilidade funcionam como dobradiças na constituição subjetiva promovida pela racionalidade neoliberal.

Na abordagem de Stephen Ball (2010), a consolidação dessa gramática na educação se vincula à política de performatividade, cuja finalidade é implementar mecanismos de avaliação de desempenho como forma privilegiada de controle e conformação dos sujeitos. A performatividade, segundo Ball (2010), constitui uma verdadeira “tecnologia política”, em consonância com os estudos foucaultianos.

5 SUSTENTABILIDADE PARA A VIDA

A sustentabilidade, enquanto prática discursiva, também se constitui como um dispositivo — aqui entendido no sentido atribuído por Foucault (1987), como um conjunto heterogêneo de discursos, técnicas, instituições e saberes que produzem e nomeiam práticas específicas; no caso, as práticas da sustentabilidade. As condições históricas e materiais que tornaram possível a emergência dessas práticas discursivas são semelhantes àquelas que permitiram o surgimento dos direitos humanos, como aponta Sachs (2002), um dos principais estudiosos da área:

> Desenvolvimento e direitos humanos alcançaram proeminência na metade do século, com duas ideias-força destinadas a exorcizar as lembranças da Grande Depressão e dos horrores da Segunda Guerra Mundial, fornecer os fundamentos para o sistema das Nações Unidas e impulsionar os processos de descolonização (SACHS, 2002, p. 47).

Não por acaso, para Sachs (2002), o conceito de sustentabilidade se desenvolve em múltiplas dimensões: ecológica, econômica, social, espacial, cultural, psicológica e política. Essa formulação ganha ainda mais sentido quando considerada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, período que motivou a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e, três anos depois, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Contudo, os chamados “anos dourados do capitalismo”, nas décadas de 1950 e 1960, impulsionaram o crescimento econômico e o consumo, o que levou à intensificação da degradação ambiental. Diante da crise ambiental anunciada — especialmente por ecologistas —, surge, antes da popularização do termo sustentabilidade, a noção de Ecodesenvolvimento, cunhada por Maurice Strong, secretário da Conferência de Estocolmo. Esse termo aparece com frequência na obra de Sachs (2002), que o define como: “[...] um caminho apropriado de conservação da biodiversidade, provavelmente o mais apropriado, ao assumir a harmonização dos objetivos e ecológicos” (SACHS, 2002, p. 70).

Para Montibeller Filho (1993, p. 3), o ecodesenvolvimento é “um projeto de civilização”, pois evoca: “[...] um novo estilo de vida; conjunto de valores próprios; conjunto de objetivos escolhidos socialmente; e visão de futuro”.

O termo sustentabilidade, como amplamente difundido atualmente, surge dentro da expressão “desenvolvimento sustentável”, popularizada a partir do Relatório Brundtland, publicado em 1987.

A expansão do sistema capitalista sobre as reservas naturais e o crescente debate sobre meio ambiente motivaram uma série de conferências promovidas pela ONU, a começar pela Conferência de Estocolmo, em 1972. Na década seguinte, em 1982, ocorreu a Conferência de Nairóbi, no Quênia, que contribuiu diretamente para a formulação do Relatório Brundtland (Nosso Futuro Comum), publicado em 1987. Nesse documento, a pobreza nos países do Sul global e o consumismo exacerbado nos países desenvolvidos são apontados como causas centrais da desigualdade no desenvolvimento global e do agravamento das crises ambientais.

Nas décadas posteriores, realizaram-se outras conferências internacionais: a Rio 92, no Brasil (1992); a Rio+10, na África do Sul (2002); e a Rio+20, novamente no Brasil (2012), eventos que contribuíram para consolidar

as práticas discursivas em torno da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões.

Dentre essas dimensões, a política — última das sete apontadas por Sachs (2002) — destaca-se por pressupor a participação democrática nos processos decisórios, tanto em nível local quanto global. Nesse escopo, os discursos sobre sustentabilidade assumem a necessidade de processos democráticos, mas os compreendem articulados também às esferas econômica e institucional, promovendo a colaboração entre os setores público, privado, voluntário e comunitário.

Contudo, essa dimensão política não se confunde com o que aqui se defende como *sustentabilidade democrática*, entendida como uma prática que tem como pressuposto a igualdade radical. Não se trata apenas de mecanismos institucionais de participação, mas da afirmação de uma igualdade mais profunda — aquela que, segundo Rancière (1996, p. 30): “é simplesmente a igualdade de qualquer um com qualquer um, quer dizer, em última instância, a ausência de arkhé, a pura contingência de toda ordem social.”

É nas práticas cotidianas que a democracia se afirma, sobretudo naquilo que ainda não foi partilhado: demandas que emergem dos sujeitos e tensionam o que é visível, audível e dizível na ordem vigente — seja no campo da sexualidade, da política, das formas de família ou das novas estéticas da vida. São essas práticas que têm o potencial de reconfigurar a partilha do sensível.

A *sustentabilidade democrática*, portanto, depende da dimensão política nos moldes propostos por Rancière: a igualdade de qualquer um com qualquer um, capaz de destronar a primazia do mercado como princípio organizador da vida. A urgência de restituir o sentido do coletivo (Laval & Vergne, 2023), como resposta às crises das democracias contemporâneas, exige a adoção do que aqui se propõe como princípio da participação radical. E “princípio” — aquilo que vem antes — é também aquilo que dá sentido de origem, sendo a participação radical o solo fértil a partir do qual pode florescer o comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se afirmar a expressão *sustentabilidade democrática*, cujo operador político fundamental é a igualdade radical. Para aproximar esse debate das políticas públicas educacionais, foi selecionado como *corpus* de análise o documento do Novo Ensino Médio de Santa Catarina, de 2021. A partir dessa análise, evidenciou-se que o referido documento apresenta parte de sua estrutura fundamentada na gramática neoliberal.

Concordando com Laval e Vergne (2023, p. 247), “seria preciso ir por um caminho completamente diferente, fazendo a experiência do comum na educação, em todos os níveis, em todas as dimensões”. Para os autores, a educação democrática “só é plenamente concebível em outra sociedade” (LAVAL; VERGNE, 2023, p. 247). A expressão *sustentabilidade democrática* reafirma essa posição, tendo como horizonte a construção de uma democracia plena — ainda que distante, ela precisa ser diariamente cultivada e produzida.
Ao final do Caderno 4, dedicado ao Novo Ensino Médio em Santa Catarina, lê-se que:

> Tem-se por objetivo que a passagem por esses eixos oriente o trabalho nos Itinerários Formativos de forma a criar oportunidades de aprendizagem nas quais os(as) estudantes produzam e se apropriem criticamente dos conhecimentos historicamente acumulados, intervenham em seus contextos socioculturais, criem e empreendam projetos diversos (SANTA CATARINA, 2021, p. 352).

Não há dúvida de que o documento reconhece a função crítica dos processos formativos. No entanto, esse espaço tem sido, cada vez mais, ocupado por uma nova gramática nas políticas públicas, estruturada por uma nova racionalidade para operar nos processos de gestão: a racionalidade neoliberal.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

HAMANN, Trent H. Neoliberalismo, governamentalidade e ética. **Ecopolítica**, 3: 99-133, 2012, p. 101. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/ecopolitica/article/view/12910. Acesso em: 13 de maio de 2024.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática.** A revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.

MONTIBELLER FILHO, Gilberto. Ecodesenvolvimento e desenvolvimento sustentável: conceitos e princípios. T**exto e economia.** Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 131-142, 1993. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/6645. Acesso em: 04 jul. 2025.

RANCIÈRE. Jacques. **O desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** caderno 4 – Novo Ensino Médio – Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2021.

INFÂNCIAS, POLÍTICAS E PROTEÇÃO: A ATUAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Suzana Pinguello Morgado[1]

Fabiane Freire França[2]

RESUMO

Tivemos como objetivo o de analisar as infâncias brasileiras no contexto da sociedade contemporânea, com a finalidade de compreender como se configuram e como se organizam os mecanismos de proteção a essas infâncias. Fundamentados em uma investigação histórica, que tem como base as múltiplas determinações históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, procuramos evidenciar a consolidação das políticas públicas e sociais de atendimento à infância no tocante às questões de proteção integral. Partimos de uma metodologia de investigação bibliográfica que considerou a compreensão das infâncias e das crianças brasileiras de forma a permitir compreender os locais de infâncias e como foram ocupados no país. Tal movimento possibilitou compreender o papel do Estado Nacional nesta relação e na garantida de mecanismos de proteção social da infância e o atendimento do melhor interesse da criança. A seleção dos materiais contou com documentos oficiais como base, além de autores da área da infância, como Nolasco (2020), Almeida e Silva Sampaio (2021) e Cavichioli (2019). Ao final, observamos que o Estado brasileiro assume os compromissos internacionais ao incorporar a dignidade humana e proteção integral como balizadores de políticas. No tocante à infância, existem várias formas de observar sua constituição em âmbito nacional, que deve ter como pano de fundo a organização capitalista atual de sociedade. Por fim, entendemos que, por maiores que sejam os avanços em políticas e programas da garantia de direitos às infâncias, eles são atravessados por inúmeros desafios que precisam ser superados, como o de pobreza multidimensional.

Palavras-chave: Estado Brasileiro; Infância; Políticas de Proteção à Infância.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar as infâncias brasileiras no contexto da sociedade contemporânea, com a finalidade de compreender como se configuram e como se organizam os mecanismos de proteção a essas infâncias. Gostaríamos de entender o papel do Estado Nacional nessa relação e na garantida de mecanismos de proteção social da infância, bem como o atendimento do melhor interesse da criança.

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), spmorgado@uem.br.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), fffranca@uem.br.

Para tal, partimos da compreensão de uma prática de abandono que atravessa os diversos campos sociais e não uma ação exclusivamente familiar, consideramos, em outras palavras, o abandono institucional. Tal fenômeno pode ser descrito como a falta de cuidado e amparo, e não se consolida como ação exclusiva das famílias, mas sim das instituições públicas que garantem, ou deveriam garantir, as condições mínimas de dignidade da vida humana e de proteção integral dos cidadãos brasileiros, como preconizado no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988). Entendemos a necessidade de repensar as políticas públicas e sociais assumidas em âmbito nacional, que visem impedir todas as formas de abandono, seja ele familiar, institucional ou afetivo.

Para atender ao nosso objetivo geral, organizamos a metodologia de pesquisa escolhida a partir da investigação bibliográfica, por meio da seleção de textos de diversos teóricos de áreas variadas do conhecimento, em documentos oficiais, das publicações de documentos e pressupostos internacionais além de três documentos fonte de análise nesta pesquisa: *A conta do desmonte: Balanço do Orçamento Geral da União 2021,* do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC); *As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil,* do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de 2022; e *Relatório Justiça Começa na Infância: fortalecendo a atuação do Sistema de Justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral*, também de 2022, produzido pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Para a concepção teórica, adotamos a pesquisa histórica, que tem como base a relação estabelecida entre a especificidade e a universalidade, que considera as múltiplas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais. Esses elementos se apresentam de forma imbricada em um todo articulado, que nos permite entender que as ações específicas da política de atendimento à infância podem ter como base as múltiplas determinações da proposição de políticas públicas e sociais, na organização do Estado Nacional, bem como no contexto econômico e político de organização do capital.

Para a construção da análise do nosso objeto de pesquisa, partimos da Constituição Federal (CF) de 1988 ao incorporar princípios fundamentais de garantia de direitos: a dignidade da pessoa humana, no Art. 1º, inciso III; a prevalência dos direitos humanos, no Art. 4º, inciso II, e a doutrina de proteção integral trazida no Art. 227 (Brasil, 1988). Tais princípios são provenientes dos debates internacionais por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC) de 1959 e Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

A partir desse arcabouço teórico, no início da década de 1990, para dar conta dos pressupostos internacionais aos quais o Brasil havia incorporado na carta magna, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. No documento, a doutrina de proteção integral é assumida no Art. 143 (Brasil, 1990) e permite, junto com a CF (Brasil, 1988), romper com a doutrina da situação irregular oriunda do Código de Menores de 1979 (Brasil, 1979).

Para cumprir o objetivo aqui proposto: analisar as infâncias brasileiras no contexto da sociedade contemporânea, com a finalidade de compreender como se configuram e como se organizam os mecanismos de proteção a essas infâncias, primeiramente apresentaremos considerações acerca das infâncias brasileiras. Para, posteriormente, analisarmos os mecanismos de proteção à infância a partir dos dados apresentados nos documentos selecionados para a análise.

2 INFÂNCIAS BRASILEIRAS

Apesar do longo trajeto histórico que poderíamos traçar para identificar o surgimento do conceito e da ideia de infância, nos importa nesta pesquisa, as formas mais recentes de organização dessa fase da vida, ou seja, a partir da atual forma de organização capitalista de sociedade. No contexto da burguesia ascendente, a criança, portadora da infância, é o sujeito que representa o futuro, de acordo com Nolasco (2020), ou seja; serão elas que herdarão o futuro

idealizado pelos adultos, o que suscita uma necessidade de proteção e cuidado especial.

Isso significa entender que a criança ou infância esperada e/ou desejada por uma sociedade se organiza no entorno dos anseios da sociedade em si, como bem argumenta Almeida e Silva Sampaio (2021, p. 89) “[...] uma infância desejada se articula em função de uma sociedade desejada”. Entretanto, precisamos considerar que não há somente uma única forma de compreender as populações infantis. Ao retomarmos o período de surgimento do Direito da Infância, por exemplo, aquelas que viviam em situação de pobreza eram estigmatizadas em decorrência de sua condição social de existência. De tal modo, por estarem em uma situação de periculosidade – em razão do meio em que viviam – considerava-se que eram mais propensas à criminalidade (Cavichioli, 2019).

No contexto da proteção da criança, inaugurado pela Doutrina de Proteção Integral, caberia agora ao Estado coordenar determinados interesses: o da própria criança, que demandava cuidado, proteção e educação; o da família, que deveria atuar em prol do melhor interesse da criança; e o da sociedade, que reivindicava a proteção da criminalidade em potencial Cavichioli, (2019). Este momento histórico foi marcado pela redemocratização do país após o golpe militar de 1964, pelo reestabelecimento do governo civil e pela participação ativa dos movimentos sociais na luta por uma vida digna representada pela incorporação de diversos direitos universais no texto constitucional, como a doutrina de proteção integral, incluída no Art. 227 da CF de 1988 (Brasil, 1988).

Tal incorporação, além de demonstrar o comprometimento nacional com princípios estabelecidos pelas organizações internacionais, colocou o Estado brasileiro como responsável por políticas sociais e políticas públicas de atendimento às infâncias, tornando-o protagonista no tocante aos interesses da população – o que viria a ser alterado com a redefinição do papel do Estado nacional a partir da metade da década de 1990, com a reforma do Aparelho de Estado Peroni (2003).

No início da década de 1990, a atuação do Estado nacional, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), voltou-se para a ampliação do acesso à educação formal, criação de programas de combate ao

trabalho infantil e à exploração sexual, bem como à estrutura de atendimento à infância, como a Vara da Infância e da Juventude e o Conselho Tutelar. Dessa forma, independente da origem, cor, condição de existência, religião ou demais diferenças, nenhuma delas deveria ser limitante na garantia e efetivação de direitos universais adquiridos pelas crianças brasileiras. Ainda assim, há inúmeros registros de descumprimento de direitos todos os dias, no país, que serão detalhados no item subsequente (Brasil, 1990).

De toda forma, ainda destacamos a produção do documento denominado *O Marco Legal da Primeira Infância* (2016), Lei nº 13.257/2016, que, de acordo com Paraná - MPPR (2016, p.1), "[...] possui diversos programas, dos quais se destacam o de atendimento domiciliar, da participação infantil, do direito de brincar e da formação de profissionais [...]" O Marco (2016) foi assinado sob a Lei nº13.257 com a finalidade de estabelecer proteção integral às crianças até os seis anos de idade. A ideia central é assegurar que os elementos básicos de garantia de vida digna, tais como cuidados básicos, alimentação, higiene, saúde, segurança e educação sejam prioridade. Entretanto, embora inúmeros compromissos tenham sido assumidos pelo Estado Nacional, há diversas infâncias que são invisíveis para o país e suas políticas (Paraná, 2016).

Compreendemos, a partir da revisão histórica, das legislações e programas instituídos para atender às infâncias brasileiras, que há uma garantia constitucional de direitos universais que atravessam todas as expressões de infâncias. Porém, a efetivação de tais direitos, perpassa, invariavelmente, pela classe social a qual pertence cada uma das infâncias. De outro modo, as ferramentas atualmente disponíveis pelos governos para conceção de direitos estão imbricadas com a lógica de organização da sociedade, ou ainda, com a lógica neoliberal de conceber as vidas.

3 SITUAÇÃO DAS INFÂNCIAS: O QUE OS DADOS MOSTRAM?

Os documentos selecionados para a análise abordam e apresentam dados que demonstram o cenário complexo em que a infância brasileira passa nos últimos anos. Uma realidade afetada por desigualdades e vulnerabilidades

sociais, que foram intensificadas com a política de governo encaminhada na gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) e agravadas pela pandemia de COVID-19. O próprio relatório do Inesc (2021) destaca o governo Bolsonaro como um agente de desmonte das políticas destinadas às crianças e adolescentes no país, tanto no quesito de financiamento das políticas quanto no do próprio funcionamento das instituições públicas federais (Inesc, 2021).

Dentre os elementos orçamentários que sofreram durante o período de governo, destaca-se o aumento das desigualdades sociais e a falta de esforço orçamentário para que políticas, que são direitos, pudessem ser desenvolvidas de forma a garantir acesso para as crianças e os adolescentes. Neste ponto, o destaque do relatório é para a infraestrutura das escolas e para os serviços de suporte, como o transporte escolar, que estavam em queda de investimentos. No campo da educação, o Inesc (2021) ainda destaca a falta de investimento para cumprir a meta de aplicação do PIB prevista pelo Plano Nacional de Educação de 2014, que, em 2021, havia atingido somente 5,6%, muito distante da meta de 10% prevista para 2024, por exemplo (Inesc, 2021).

Outro ponto relevante apresentado pelo relatório é a utilização de recursos públicos para o financiamento de programas de governo – com ações pontuais e focalizadas – que destinaram 3,6 vezes mais recursos para programas de caráter assistencialista – geralmente destinados às instituições privadas - do que o que foi repassado para a Educação Infantil no ano de 2021. Sobre a educação, o Unicef (2022) indica que, em 2019, aproximadamente 4 milhões de crianças e adolescentes passavam por alguma forma de privação educacional (Unicef, 2022).

No tocante à fome e à pobreza extrema, os dados são alarmantes, pois, no ano de 2019, cerca de 9,1 milhões de adolescentes se encontravam em extrema pobreza, e em 2021, mais de 55% da população do país se encontrava em algum grau de insegurança alimentar Inesc (2021). Ao somarmos esses dados aos apresentados pelo Unicef (2022), a situação de pobreza extrema, somado crianças e adolescentes, no ano de 2019, chegava a 32 milhões de indivíduos. E, neste ponto, o documento do Unicef destaca como fator complicador a pobreza multidimensional que acabou por afetar outras áreas da vida dessas crianças, como o aumento do trabalho infantil (Unicef, 2022).

O Inesc (2021), sobre o trabalho infantil, indica que cerca de 1,8 milhão de crianças e adolescentes estavam em situação de trabalho, e dessas, 66% eram negras, o que evidencia também um racismo estrutural. O Unicef (2022) também evidencia que há uma desigualdade estrutural que afeta de forma desproporcional crianças e adolescentes negras ou indígenas, moradoras das regiões Norte e Nordeste do país. Ao se comparar, por exemplo, o fator de saneamento básico – um dos elementos a ser considerado ao se tratar da pobreza multidimensional – o número de crianças indígenas e negras que vivem sem saneamento básico (47%) é quase o dobro se compararmos com brancas e amarelas (29,7%). Isso indica que, em 2020, uma a cada quatro crianças vivia em condições precárias de saneamento no Norte e Nordeste do país (Unicef, 2022).

Tanto o Inesc (2021) quanto o Unicef (2022) foram unanimes ao considerar que a pandemia de COVID-19 agravou a situação da infância e da adolescência, primeiramente devido ao surgimento dos chamados órfãos da COVID em que mais de 130 mil crianças e adolescentes tornaram-se órfãos e sem condições de sobrevivência pela morte dos responsáveis legais. Essa condição foi agravada pela piora expressiva na renda, alimentação e escolarização entre os anos de 2020 e 2022.

Um último destaque a ser feito pelo Inesc (2021) é a perda de 70% do orçamento federal entre os anos de 2019 e 2021 para o Sistema Socioeducativo, período em que o governo federal passou a priorizar as Parcerias Público-Privadas (PPPs), em detrimento das instituições públicas (Inesc, 2021).

Enquanto os documentos abordados até o momento da análise apontaram alguns indicadores da infância e da adolescência, o Relatório Justiça Começa na Infância do CNJ e PNUD (2022) realizou uma análise das ações desenvolvidas para a promoção dos direitos das crianças. Apresenta como importante conquista do país a aprovação do já mencionado Marco Legal da Primeira Infância, em que o compromisso pelos direitos das crianças é responsabilidade dividida entre Estado, sociedade e família. Há um destaque especial por ser o Brasil, o primeiro país a aprovar uma legislação específica para a infância (Cnj, Pnud, 2022).

Destaque foi dado também ao Pacto Nacional pela Primeira Infância, no

qual mais de 300 signatários de diversos setores da sociedade se articularam em prol da infância por meio de formação, seminários e a produção de um diagnóstico nacional sobre a situação da infância brasileira. O CNJ e a PNUD (2022) apresentam cinco eixos do diagnóstico da situação da infância brasileira, iniciam pelos temas relacionados às mulheres e às adolescentes gravidas ou mães de crianças com até seis anos de idade. Nas investigações, constatou-se uma tendência a diminuição do número de grávidas em privação de liberdade, mas que ainda requerem uma atenção mais cuidadosa quanto à qualidade do pré-natal, à superação das desigualdades raciais e de gênero, além da observância do cumprimento do prazo de 24 horas para a realização de audiências de custódia (Cnj, Pnud, 2022).

Ao considerar a estrutura judiciária e o processo de gestão administrativa da infância e da juventude, o CNJ e a PNUD (2022) destacam a capacidade de processar mais rapidamente os processos quando as varas judiciais são exclusivas. O documento evidencia, ademais, a necessidade de melhor articulação entre o Sistema de Justiça e a Rede de Proteção. Há um destaque, inclusive, para outras ações do Conselho Nacional de Justiça, como a Política Judiciária Nacional para a Primeira Infância; a campanha “Se Renda à Infância”, com incentivo à destinação de parte do imposto de renda aos fundos de direitos da criança e do adolescente; a Resolução CNJ nº 369/2021, que estabelece procedimentos para gestantes, mães, pais e responsáveis por crianças ou pessoas com deficiência de privação de liberdade para prisão domiciliar; e o combate ao Sub-registro Civil de nascimento, como parte da garantia da cidadania (Cnj, Pnud, 2022).

Em suma, os documentos analisados nos demonstram que, apesar de existirem marcos legais que visam proteger a infância brasileira, a realidade nacional dessas populações é atravessada por desigualdades sociais, uma profunda pobreza multidimensional que afeta parcela significativa da infância e adolescência no país. Esses fatores são agravados pelo corte de orçamento público e a desestruturação de instituições de atendimento à infância, o que compromete a efetivação de direitos fundamentais assegurados na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de atender ao objetivo proposto para esta pesquisa de analisar as infâncias brasileiras no contexto da sociedade contemporânea, com a finalidade de compreender como se configuram e como se organizam os mecanismos de proteção a essas infâncias, consideramos, inicialmente, os princípios da doutrina de proteção integral e da dignidade da vida humana, incorporados em documentos nacionais desde a Carta Magna de 1988, como o compromisso legal do Estado brasileiro. A partir dessa consideração, entendemos que as ações do Estado, da sociedade e da família devem sempre considerar a prevalência do melhor interesse de crianças e adolescentes e que isto deve estar na base da garantia de direitos como saúde, educação, assistência social, segurança entre outros.

Evidenciamos, ademais, a existência de formas distintas de pensar a infância, que está intimamente marcada pela classe social, raça, gênero e etnia, e que são influenciadas pelo avanço do capitalismo, pelo descompromisso do governo brasileiro e pelo retrocesso de políticas sociais no Brasil. Além disso, uma pandemia mundial, empurrou as famílias em situação de pobreza a uma condição de existência cada vez mais precarizada, como apresentado pelos documentos analisados.

Em síntese, compreendemos que, embora o país tenha avançado na produção de políticas públicas e em legislações de garantia de direitos, a realidade na qual crianças e adolescentes brasileiros vivem, majoritariamente, é de uma profunda pobreza multidimensional, agravada pelas desigualdades regionais e pela pandemia de COVID-19. Soma-se a essa realidade o desmonte e subfinanciamento de instituições e serviços públicos, que precarizaram ainda mais a garantia de direitos e que levarão anos para serem reconstituídos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA E SILVA SAMPAIO, H. Infância e Biopoder: O Governo das Crianças no Neoliberalismo. **Synesis (ISSN 1984-6754)**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 77–96, 2021. Disponível em: https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2066. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979: Código de Menores**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6697.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016: Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília: DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância:** 2010-2022/ 2020-2030. Brasília**:** Rede Nacional Primeira Infância; CONADA, 2020. Disponível em: https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

CAVICHIOLI, R. de S. **Duas famílias, duas leis.** 2019. 258f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-graduação em Direito Curitiba, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ); PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD)**. Relatório Justiça Começa na Infância**: fortalecendo a atuação do Sistema de Justiça na promoção de direitos para o desenvolvimento humano integral. Brasília, DF: CNJ, 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF)**. As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2022.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). **A conta do desmonte**: Balanço do Orçamento Geral da União 2021. Brasília, DF: Inesc, 2021.

NOLASCO, L. R.. **Infância (s) no neoliberalismo:** perspectivas sobre o brincar. 2020. 96f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 20 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html. Acesso em: 20 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 20 jul. 2025.

PARANÁ. Ministério Público. **Criança e adolescente.** 2016. Disponível em: https://comunicacao.mppr.mp.br/2016/10/12602. Acesso em: 20 jul. 2025.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DO TRABALHO DE UMA MONITORA DE TRANSPORTE ESCOLAR RURAL

Bruna Heloísa Silva Raiol [1]

Crislaine Gruber [2]

RESUMO

O presente estudo apresenta uma Análise Epistemológica do Trabalho de uma Monitora de Transporte Escolar, de um município com zoneamento rural. O objetivo foi evidenciar o (re)conhecimento da profissão escolhida, assim como fazer um entrecruzamento diante do proposto ao desenvolvimento laboral com o que é vivido na experiência da tarefa pela trabalhadora, em seu cotidiano funcional. Como aporte metodológico, buscou-se fazer a transposição e a transcrição desnaturalista das observações, notas, entrevistas, experiências e reflexões vistas entre as atribuições subjacentes ao cargo, mencionado em justaposição aos saberes contados, acompanhados e relatados pela profissional sob referências que dialogam com a temática do saber e do fazer, no mundo da epistemologia do trabalho. Ademais, fez-se a escolha pelo método de Instrução ao Sósia, como possibilidade de qualificar a imersão no lócus pesquisado, à luz de Barato (2015), Gruber, Allain e Wollinger (2019) e Guérin et al. (2001), por exemplo. Os resultados evidenciaram a transdisciplinaridade da profissão analisada, atrelada às razões socioeducativas, econômicas e políticas que justificam a relevância do cargo e suas atribuições, as quais são necessárias à garantia de uma educação a todos, além das possibilidades de maior integração das famílias com os contextos educacionais.

Palavras-chave: Análise Epistemológica do Trabalho; Formação Profissional; Monitor; Transporte Escolar; Zoneamento Rural.

1 INTRODUÇÃO

A Lei n° 2.702, de 18 de março de 2015, que dispõe sobre a criação dos cargos de Monitor de Transporte Escolar e de Monitor Escolar – para o quadro de servidores da administração pública municipal de Urussanga (SC), normatiza e reconhece a importância deste profissional em coatividade com os Motoristas do mesmo segmento. Ela é parte de um acordo do Comando Central do Movimento Paredista da classe do Magistério, em abril de 2012, que visava atender necessidade de excepcional interesse público, tal como

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT); e-mail: bruna.raiol@ifsc.edu.br.

2 Doutora; docente no IFSC/ProfEPT; e-mail: crislaine.gruber@ifsc.edu.br.

organizar e dar maior segurança ao transporte de crianças e de alunos da Educação Básica no município, em seus perímetros urbano e rural.

Ainda em conformidade com esta legislação, são atribuições referentes ao cargo: ser educado e cortês, demonstrar bom humor e paciência com seus pares; mediar relações interpessoais com seus pares, dando ênfase à prevalência do respeito e educação mútuos; auxiliar o Motorista, com quem estabelece uma relaao de interprofissionalidade, orientando-o quanto ao trajeto a ser realizado, fazendo a conferência da quantidade de alunos presentes no dia, assim como procurar se manter próximo à porta de acesso e saída, sinalizando os pontos de embarque e desembarque previamente, além de prezar pela manutenção da limpeza interna do transporte e dos acessórios importantes para o bom fluxo, como cintos e demais equipamentos de segurança; orientar para que não sejam consumidos alimentos ou bebidas no percurso e que não joguem objetos pelas janelas ou que coloquem partes do corpo para fora, a fim de conscientizá-los a respeito; mesmo assim, caso ocorra incidentes, auxiliar com primeiros socorros em caso de emergência, avisando imediatamente o condutor do coletivo e aos demais responsáveis (URUSSANGA, 2015).

É fundamental entender que o transporte escolar começa antes do embarque. O monitor deve fazer uma verificação interna prévia para garantir um percurso seguro, tanto no embarque próximo à residência do aluno quanto no desembarque na escola, supervisionando até que se sentem e que sempre desça do veículo para receber ou entregar o aluno de forma humanizada. Essas atribuições devem ser mantidas rigorosamente em todos os trajetos diários.

Destaca-se que tal cargo consta na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (BRASIL, 2002), documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Dessa maneira, o profissional Monitor de Transporte Escolar, cuja codificação é 3341-15 (BRASIL, 2002), tem como atribuições sumárias ser um profissional responsável por auxiliar o Motorista do Transporte Escolar, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos durante o trajeto de ida e volta entre suas residências e a escola.

Evidenciada a relevância da profissão e o contraste entre leis municipais e a escassa pesquisa na área, esta pesquisa se justifica pela observação do participante e da análise epistemológica do trabalho. Este estudo visa contribuir com a academia e a sociedade, validando as práticas e atribuições diárias desta categoria. O objetivo do relato é conhecer e analisar os aspectos epistemológicos da profissão, através do roteiro de observação, entrevista semiestruturada, além do relato de experiência da vivência por um dia ao lado da Monitora de Transporte Escolar de uma zona rural.

Ademais, fez-se a escolha pelo método de Instrução ao Sósia como possibilidade de qualificar a imersão no lócus pesquisado. Por fim, a análise sistêmica do trabalho discorre dos olhares quanto a um conjunto de tarefa, como resultado antecipado fixado em condições determinadas; atividade de trabalho, como realização da tarefa; e trabalho, como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade (GUÉRIN, 2001).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa iniciou-se pelo contraste entre as 20 atribuições legais previstas na Lei Municipal 2.702/2015 (URUSSANGA, 2015) e a realidade prática das monitoras de transporte escolar rural de Urussanga. Essas profissionais, majoritariamente mulheres acima dos 50 anos, residentes nas proximidades das escolas e com filhos já independentes, representavam um perfil sociocultural específico: a combinação entre disponibilidade para jornadas extensas e a associação histórica entre feminilidade e funções de cuidado. O estudo teórico preliminar revelara a escassez de pesquisas sobre seus saberes, limitando-se a manuais da empresa terceirizada que reproduziam as normas municipais sem considerar as complexidades do território rural.

O contato inicial com a pessoa entrevistada, uma monitora com dez anos de experiência, deu-se via WhatsApp, em que se explicitaram os objetivos e métodos desta pesquisa: observação participante durante suas três viagens diárias, entrevista semiestruturada e aplicação da técnica de instrução ao sósia. A anuência do proprietário da empresa dispensou o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, embora a participante tenha validado oralmente cada etapa.

Assim, às 5h45, com o céu ainda alvo recente e com orvalho umedecendo nossas roupas, encontramo-nos no ponto de partida. O frio da madrugada catarinense antecipava os desafios daquele dia que se estenderiam até 18h, abrangendo os três turnos escolares em estradas secundárias do município conhecido pela produção do Vinho Goethe.

Figura 1 – Trajeto escolar do 1º ciclo

Fonte:Acervo da autora (2024)

A primeira viagem, realizada em uma van improvisada devido a uma pane no micro-ônibus habitual, expôs imediatamente a lacuna entre o prescrito e o real. Enquanto as crianças pequenas ocupavam os bancos dianteiros sob o olhar vigilante da monitora, os adolescentes se aglomeravam no fundo, recusando os cintos de segurança. Uma aluna do 9º ano justificou: "Já somos acostumados com a estrada – o problema são os buracos, não a falta de cinto".

Mais tarde, o motorista acrescentaria que apenas oito dos 20 cintos funcionavam, detalhe omitido nos relatórios da empresa. A observação participante, conforme definida por Gil (2022), permitiu vivenciar a corporeidade desse ofício: o balanço constante do veículo em estradas não pavimentadas exigia que a monitora se transformasse em um amortecedor humano: braços estendidos para conter o impacto das crianças menores contra os bancos. Cada curva revelava uma pedagogia não escrita, em que estudantes aprendiam a decifrar solavancos e poças como parte de seu repertório cotidiano.

No intervalo para a segunda viagem, em frente à casa simples da pessoa entrevistada, com vista para os vinhedos, realizou-se a entrevista semiestruturada. Gravada em vídeo, a conversa capturou microexpressões que transcenderiam a transcrição automatizada. Quando questionada sobre o que instruiria a um sósia, suas respostas desnudaram saberes geográficos íntimos: "Avise para segurar firme no corrimão na curva do Sítio Alvorada depois da chuva – o buraco fica invisível". Ao abordar as dificuldades com as atribuições legais, citou o Artigo 7º ("zelar pela utilização dos equipamentos de segurança") com um gesto de resignação: "Como cobrar se faltam peças? Fazemos o possível". Seus seis minutos e 48 segundos de fala, transcritos e submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011), revelaram três eixos invisíveis nas normas: improvisação controlada, mediação relacional e gestão de riscos ambientais.

Para a fase vespertina – a mais complexa devido ao embarque simultâneo de alunos de diferentes turnos, adotou-se a técnica de instrução ao sósia. Conforme Clot (2006), ao assumir o papel de instrutora, entrevistada explicitou protocolos nunca documentados: "Acene três vezes para o motorista no Retorno das Hortênsias – o espelho não enxerga o ponto cego". Durante a substituição, a ausência do uniforme gerou estranhamento, então alguns alunos perguntaram a mim: "Tia, por que você tá diferente?", perguntou uma criança, evidenciando como vínculos afetivos desafiam a "invisibilidade" pretendida pelo método. A dificuldade em replicar seu "corpo-bastião" – postura que bloqueava o acesso às janelas perigosas, expôs conhecimentos corporais forjados em anos de experiência, impossíveis de serem transferidos por instrução verbal.

Ao final da terceira viagem, quando o sol mergulhava nos vinhedos, experimentou-se o que os gregos chamavam de "aión": o tempo qualitativo onde trabalho e vida se fundem. As 12 horas cronológicas haviam desvendado uma epistemologia nascida das curvas das estradas, das falhas dos veículos, dos corpos em movimento. A fala da adolescente – "já somos acostumados" – resumia a naturalização do risco que permeava o serviço. Cada gesto da monitora, do ajuste de uma mochila ao sussurro para acalmar uma criança, constituía um ato educativo não reconhecido pelas políticas públicas.

A imersão concluiu com uma certeza: as 20 atribuições legais eram insuficientes para abarcar a complexidade vivida nas estradas de chão. Enquanto a norma enfatizava controle, o cotidiano exigia tessitura de vínculos. Enquanto os manuais falavam em equipamentos, faltavam cintos básicos. A técnica do sósia, revelara-se preciosa para desvendar esses saberes tácitos.

Figura 2 – Trajeto escolar do 2º ciclo

Fonte: Acervo da autora (2024)

Urgia, porém, transformar essas descobertas em ação: criação de cursos que incluíssem mediação de conflitos em movimento, revisão das frotas para garantir segurança real e salário compatível com essa função socioeducativa. Como a entrevistada dissera ao descrever seu ofício: "Não é levar corpos, é levar histórias". Esta pesquisa se tornara depositária dessas histórias – e da responsabilidade de lhes dar ressonância no mundo acadêmico e político.

Figura 2 – Trajeto escolar do 3º ciclo

Fonte: Acervo da autora (2024)

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Fazeres e saberes observados

Esta pesquisa realizou uma análise epistemológica do trabalho de monitoras de transporte escolar em zona rural de Urussanga (SC), cruzando atribuições legais com saberes práticos observados em um dia de atividades.

Ressalta-se, que para estta pesquisa, utilizou-se observação estruturada (GIL, 2022), entrevista semiestruturada (BRANDÃO, 2000) e instrução ao sósia (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019), com análise de conteúdo (BARDIN, 2011) fundamentada em referenciais como Barato (2015) e Guérin et al (2001).

A dinâmica de acolhimento revelou saberes não escritos: as crianças da educação infantil, entregues pelos pais ainda sonolentas, exigiam uma postura maternal, enquanto os adolescentes demandavam mediação de conflitos e flexibilidade. A entrevistada navegava essas nuances com expertise, embora a legislação municipal (URUSSANGA, 2015) ignorasse tais complexidades, limitando-se a prescrever o uso obrigatório de equipamentos.

Durante o trajeto, observou-se como a monitora transformava seu próprio corpo em instrumento de segurança: braços estendidos como barreiras físicas nas curvas mais perigosas, protegendo as crianças menores dos impactos contra os bancos. Essa corporeidade do ofício, ausente nos manuais da empresa terceirizada, ilustrava o conceito de Barato (2015) sobre valores construídos na prática.

Paradoxalmente, os adolescentes demonstravam consciência da importância do serviço – "nossos pais não precisam acordar cedo" – mesmo desafiando normas de segurança. A jornada matutina encerrou-se como microcosmo da epistemologia desse trabalho: um equilíbrio frágil entre regras formais, adaptações tácitas e realidades territoriais que demandam reconhecimento acadêmico e político urgentes.

Entre olhares e palavras trocadas, entre quem pesquisa e é pesquisada, entre o proposto e o vivido, veio como reforço para aquele contexto, os atos de participação em práticas sociais delineados por Barato (2015, p. 15):

> [….] exigem negociação de significados para que se entenda o sentido da ação. Essa é a maneira pela qual o saber vai sendo tecido na sociedade e na estrutura de saber de cada um dos participantes das comunidades de prática. No campo cognitivo, essa compreensão do saber sugere que o conhecimento é sempre compartilhado, seja em suas aplicações ou no processo de aprendizagem.

É necessário vincular esse cenário de relações interpessoais observadas com o que o mesmo autor continua discorrendo em sua obra:

> O mesmo ocorre no campo socioafetivo, em que os valores se constroem em negociações que dão sentido à ação. No caso do trabalho, as negociações de significado da ação dão sentido às obras. Por essa razão, é equivocado um ensino de valores que se desvincula dos fazeres típicos da profissão ou da ocupação para a qual se está formando trabalhadores. É preciso buscar no interior do trabalho os valores que lhe são próprios em vez de ensinar princípios abstratos que, supostamente, podem enriquecer a prática (entendida, no caso, apenas como execução) (BARATO, p. 15, 2019).

Os fazeres – como tecituras próprias de quem está ali exercendo, buscam por um “roteiro” que não se engessa por seguir os 20 descritores que normatizam a ocupação funcional. Logo, quando perguntada sobre quais as atividades habituais que faz no seu trabalho, obtive-se uma sistematização demonstrada pelos saberes construídos por ela, a partir da experiência cotidiana que vivencia há quase 10 anos: “*O que eu faço é que quando acordo, já fico feliz, porque sei que já vou pegar as crianças para levar à escola e vou cheia de amor e carinho. Abro a porta e os pais entregam elas pra mim. Sento elas, guardo a mochila e coloco o cinto. É um serviço que faço todo dia, se repete, mas sempre tem novidades, sabe?! Às vezes, até as crianças falam coisas pra gente. Eu gosto, não acho repetitivo, sabe? Imagina… Foi incrível quando escolhi ser Monitora. Tenho 59 anos, o meu outro serviço era completamente diferente, aí apareceu essa oportunidade. Um dia faltou uma Monitora (mas, Monitora não pode faltar, tá?!), é que Motorista tem que ser só Motorista. Eu tava entregando currículo e me ligaram... se eu queria a vaga. Já faz quase dez anos, isso. Aí eu peguei... e olha, não largo! Tem muitas histórias… que encontro e conto para os pai e aos filhos daquela época, como o primeiro colo pra encostar e dormir, os vários bicos e cheirinhos das crianças da manhã, até os brinquedos”* (Profissional entrevistada).

3.2 Dimensões e estrutura da situação de trabalho

Em concordância com os estudos de Durrive (2011), compreendeu-se que a atividade humana no trabalho não é a simples aplicação de saberes já constituídos, pois no curso da atividade outros saberes se produzem, tal como expressado durante a entrevista. Ora, esses saberes em aderência são presos a um mundo de valores, contidos nas dimensões do trabalho, visibilizadas nas ações da partícipe.

A dimensão técnica da monitora envolve assistência e cuidado no transporte escolar, garantindo segurança, como, por exemplo, conhecimentos básicos em Legislação de Trânsito, Direitos da Criança e Adolescente e primeiros socorros.

Viu-se veemente o desempenho da função com todo esforço para atingir a eficiência e qualidade em momentos em que ela orientava os alunos durante o deslocamento, esforçava-se pela garantia da integridade física e moral deles, durante o trajeto de suas casas até a escola e no retorno, a fim de que o embarque e desembarque ocorressem adequadamente.

Essa tarefa é exercida dentro de um micro-ônibus, o qual diz acoplar assentos suficientes com equipamentos de segurança para todos, incluindo a própria funcionária. No entanto, mesmo não relatando, houve momentos e situações em que se percebeu a ausência de comodidade para todos, deixando suscetível a possíveis incidentes provocados pela má conservação das vias percorridas. Em todas as viagens, inclusive quando estive na condição de sósia, ficamos de pé e buscando o equilíbrio perante os movimentos de desvios necessários na estrada de chão.

No que concerne à dimensão fisiológica, refere-se à constituição física da trabalhadora. Aqui se faz um adendo para compartilhar recortes de alguns diálogos que se estabeleceram espontaneamente: a entrevistada relatou que está prestes a completar dez anos de empresa e, em função dos horários que desenvolve suas atividades laborais, acabou adquirindo quadros sazonais de asma e bronquiolite, principalmente às condições climáticas que precisa enfrentar ao esperar o motorista para o primeiro trajeto. No mais, afirma estar

acostumada com as especificidades da estrada de chão, não somatizando nenhum problema fisiológico por conta disso.

Por sua vez, quanto à dimensão moral e social da Monitora, tomou-se como princípio o *feedback* a cada pergunta socializada durante a entrevista, analisando, para além de suas falas, como acentuava as expressões faciais e corporais ao discorrer acerca da dinâmica do seu ofício. É intrínseco como se convergem com as práticas dentro do transporte e nas relações com seus pares, sejam eles os motoristas, as outras monitoras, os profissionais da escola e, principalmente, as crianças, alunos e os familiares com os quais ela estabelece contato. Observou-se naquele dia o quanto há de preocupação e entrega para fazer tudo transcorrer bem pelos e para os estudantes.

Em paralelo a esse cenário, Durrive (2011) tensiona tais dimensões ao passo que toda situação de trabalho se presta a uma dupla abordagem, mesmo que a trabalhadora não enfatize um dos lados. Sua situação de trabalho é o local onde se realiza uma tarefa, pensada anteriormente e provocadora de uma intensa atividade intelectual. No entanto, por outrora, é igualmente um momento único da vida, com suas arbitragens.

Nesse caso, a tarefa não é mais vista como primeira, ela entra no ‘debate de normas’ que caracteriza a atividade do trabalhador sob o ângulo vital, aquele das escolhas que um ser humano não cessa de fazer. Entendemos que essas duas perspectivas correspondem, respectivamente, à de Pierre Pastré e à de Yves Schwartz (DURRIVE, 2011). É por isso que elas se completam e enriquecem esta análise.

3.3 Profissionalização, interprofissionalidade, colaboração

O processo de profissionalização das cinco monitoras de transporte escolar rural de Urussanga permanece incompleto, apesar da escolaridade formal (Ensino Médio concluído no CEJA local) e da participação em reuniões semestrais promovidas pela empresa terceirizada. Nota-se a ausência de interesse individual ou coletivo em buscar formação técnica continuada, fato que se correlaciona com o perfil sociolaboral vigente: contratação preferencial de mulheres acima de 50 anos, sem dependentes menores, residentes nas

proximidades das escolas rurais. Essa seletividade reforça uma cultura de transitoriedade, onde as profissionais enxergam a função como atividade complementar até a aposentadoria – "um trabalho tranquilo que não se abre mão", conforme expresso na rotina.

A interprofissionalidade se manifesta principalmente na relação com os motoristas (homens, em sua totalidade), baseada em códigos não verbais e sintonia operacional durante as rotas. Essa coatividade, quando harmoniosa, otimiza a segurança e a eficiência do serviço, embora não existam protocolos institucionais que a regulamentem. Além disso, as monitoras atuam como mediadoras informais entre a escola e as famílias: ao final de cada viagem, transmitem recados de professores ou coordenadores durante o desembarque dos alunos, assumindo um papel de "mensageiras comunitárias" não previsto em suas atribuições legais. Essa dimensão relacional não é reconhecida nos manuais da empresa ou nas políticas públicas municipais.

Conclui-se que a profissionalização esbarra em estruturas profundas: a natureza provisória do cargo, a falta de incentivo à qualificação e a invisibilidade de saberes relacionais construídos na prática cotidiana. Enquanto persistirem essas lacunas, o potencial socioeducativo dessas trabalhadoras seguirá subutilizado.

4 CONCLUSÃO

Ao retomar o objetivo geral deste trabalho, o qual manteve interesse em fazer uma autoconfrontação entre a legislação municipal de Urussanga (SC), que dá diretrizes acerca do cargo e das atribuições ao Monitor de Transporte Escolar *versus* a experiência vivenciada no cotidiano por esses agentes, conclui-se que, mesmo com as baixíssimas pesquisas e com produções científicas na área, legitimou-se a problemática e as hipóteses, por meio do proposto e do vivido nas atividades laborais deste ofício, com importantíssimo auxílio do método de instrução ao sósia.

Persiste distância entre o previsto em lei e a realidade prática. Contudo, esses saberes exigem que os órgãos responsáveis ofereçam formaçõ profissional. Este deve ter currículo, ementário e carga horária adequados à

demanda, qualificando o grupo. É essencial prezar por ciclos formativos contínuos, com atualizações.

O transporte escolar rural é fundamental para o acesso à educação. Transporta dezenas de alunos, recebendo complementos orçamentários federais geridos pelo município. Deve ser serviço qualificado e acessível, garantindo permanência e êxito dos usuários e empresas. Contudo, se a remuneração se mantiver em um salário-mínimo — incompatível com as responsabilidades do cargo, dificilmente atrairá profissionais qualificados para cumprir atribuições mínimas estabelecidas da lei

REFERÊNCIAS

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito:** valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

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

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família & escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Catálogo Brasileiro de Ocupações.** Brasília, 2002.B. Disponível em: http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf. Acesso em: 03 mai. 2024.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho e clínica da atividade. In P. F. Bendassolli, & L. A. Soboll, (Orgs.), **Clínicas do trabalho:** Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade (pp. 188-207). São Paulo: Atlas.

DURRIVE, Louis. A Atividade Humana, Simultaneamente Intelectual E Vital: Esclarecimentos Complementares e Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9,supl.1, p. 47-67, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/BKjMcn37CCMFPRptdD9NgMr/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 4 jun 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2022.

GUÉRIN, François; KERGUELEN, Alain; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques. **Compreender o trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. São Paulo: Blucher, 2001.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional:** princípios e referências para a educação profissional. Florianópolis: IFSC, 2019.

URUSSANGA. **Lei Nº 2.702, de 18 de março de 2015.** Dispõe sobre a criação dos cargos de Monitor de Transporte Escolar e dá outras providências. Urussanga, SC. Disponível em: https://www.camaraurussanga.sc.gov.br/proposicoes/Lei-odinaria. Acesso em: 20 abr 2024.

COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA EM JUIZ DE FORA/MG À LUZ DOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS DE IMPLEMENTAÇÃO

***Mônica Jacomedes*[1]**
***Maria Elizabete Neves Ramos*[2]**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) como política pública educacional de âmbito nacional operacionalizada no município mineiro de Juiz de Fora/MG, à luz da abordagem teórico-metodológica dos arranjos institucionais de implementação. O estudo envolveu uma investigação documental de leis, resoluções e orientações federais, além de documentos da rede municipal de Juiz de Fora/MG, que serviram como fonte de dados essenciais para compreender os mecanismos e processos envolvidos na implementação da política pública. Foi possível concluir que a implementação do CNCA no município de Juiz de Fora envolveu diversos atores de diferentes setores da Secretaria de Educação, e mobilizou um trabalho de coordenação entre eles. Esse estudo também propiciou a compreensão dos instrumentos, mecanismos e processos envolvidos na implementação dessa política pública educacional, ressaltando a importância da articulação entre os diversos atores dos diferentes níveis de gestão e das diferentes unidades escolares, envolvendo todos os profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Políticas educacionais. Arranjos institucionais de implementação.

1. INTRODUÇÃO

Diante dos desafios da educação pública no Brasil pós-pandemia, ganhou destaque a garantia do direito à aprendizagem dos nossos estudantes, combatendo desigualdades e promovendo a equidade no acesso e na qualidade

[1] **Mônica Jacomedes.** Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG. Doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/ PUC-Rio). Atua em pesquisas e projetos sobre políticas públicas em educação, desigualdades educacionais, ensino e aprendizagem da matemática, formação de professores, avaliação educacional. Contato: monicajacomedes@gmail.com

[2] **Maria Elizabete Neves Ramos.** Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/PUC-Rio). Atualmente desenvolve estágio de Pós-Doutorado como bolsista do Programa Faperj Pós-Doutorado Nota 10 no Departamento de Educação da PUC-Rio. Contato: mbete.ramos@gmail.com

do ensino. Diante desta situação, o governo federal instituiu em 2023, por meio do Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), estabelecendo uma parceria entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal e conforme previsto em seu artigo 5º, tendo como um de seus objetivos: "[...] I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; [...]" (Brasil, 2023, p. 2). Além disso, o CNCA também tem o propósito de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas nos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, levando em conta o impacto da pandemia para a sua aprendizagem (Brasil, 2023).

No campo educacional, o tema da alfabetização é extremamente relevante e, de certa forma, podemos afirmar que o processo de alfabetização das crianças determina uma trajetória escolar bem-sucedida (Soares, 2009; Santos, 2024). Ou seja, é necessário assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas no início da sua vida escolar, pois, do contrário, os déficits construídos nessa fase inicial de desenvolvimento dos estudantes acabam por comprometer toda a sua trajetória escolar (Chein; Faria, 2016).

Para cumprir o objetivo dessa política educacional com foco na alfabetização, várias metas foram estabelecidas, entre as quais estão: organizar um regime de colaboração e corresponsabilização entre os entes federativos (União, estados, municípios, Distrito Federal); estabelecer metas pactuadas de alfabetização com monitoramento e acompanhamento; apoio técnico e financeiro para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas; disponibilizar materiais didáticos complementares para estudantes e materiais pedagógicos para professores; implementar sistemas de avaliação da alfabetização; desenvolver estratégias formativas e orientações curriculares. (Brasil, 2023).

A adoção desses eixos apresenta desafios de ordem sociopolítica e sociocultural, já que cada rede de ensino possui contextos e especificidades distintas. No que diz respeito à alfabetização, é nas políticas públicas que reside a garantia da sua continuidade, efetivação e avaliação, assegurando que esse processo ocorra de maneira integrada e eficaz ao longo do tempo. Com esse propósito, o artigo 30 do Decreto determina que os resultados das avaliações

"[…] destinam-se ao monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula" (BRASIL, 2023b, p. 5).

As avaliações têm como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e acontecem em três momentos durante o ano letivo nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo disponibilizadas via plataforma digital do CNCA. Para o Ministério da Educação (MEC), tais avaliações orientam o planejamento e as intervenções pedagógicas realizadas pelos docentes ao longo do ano letivo. Além disso, elas possibilitam a introdução de novos elementos avaliativos, contribuindo para um acompanhamento contínuo e aprofundado do progresso dos estudantes (BRASIL, 2023b).

Essas metas funcionam como instrumentos de indução para que os municípios brasileiros se responsabilizem pela melhoria do processo de alfabetização e letramento. Com foco no monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes, o desenho dessa política de alfabetização prevê o regime de colaboração e a articulação entre os sistemas de avaliação educacional para subsidiar a tomada de decisões pela gestão, no âmbito da rede de ensino e da escola. E, assim, induz os atores envolvidos no nível das unidades escolares de cada rede de ensino a buscarem maior aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, utilizando como mecanismo de incentivo a premiação das boas práticas.

Nesse sentido, este estudo analisa a implementação do CNCA como política pública educacional de âmbito nacional operacionalizada no município mineiro de Juiz de Fora. Entre os estudos sobre implementação de políticas públicas estão as abordagens que consideram os arranjos institucionais de implementação (Gomide; Pires, 2014; Lotta; Favareto, 2016; Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016; 2018; 2021). Esta abordagem teórico-metodológica tem contribuído para a análise de processos de implementação de políticas públicas e seu conceito remete ao "conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses numa política pública específica" (Gomide; Pires, 2014, p. 19).

A análise da implementação do CNCA no município mineiro de Juiz de Fora envolve identificar não apenas os atores e instituições dos diferentes níveis

burocráticos, mas coloca o foco também sobre os instrumentos da ação pública que orientam as suas interações no processo de implementação e suas formas de coordenação.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo desse estudo foi identificar os principais atores e instituições, bem como os mecanismos e processos envolvidos na implementação do CNCA no município de Juiz de Fora. Para isso, o procedimento metodológico contou com levantamento bibliográfico e análise documental.

O levantamento bibliográfico foi fundamental para compreender a abordagem teórico-metodológica dos arranjos institucionais de implementação, pois permitiu identificar, sistematizar e analisar os principais conceitos, autores e debates que estruturam esse campo de estudo das políticas públicas.

Já a pesquisa documental envolveu a coleta e análise de leis, resoluções e orientações federais, além de documentos da rede municipal de Juiz de Fora/MG, que serviram como fontes de dados essenciais para compreender os mecanismos e processos envolvidos na implementação do CNCA nessa rede municipal.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O desenvolvimento de estudos embasados de forma teórica e analítica torna-se fundamental para a consolidação do campo de investigação sobre política educacional que, segundo alguns autores (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; MAINARDES; STREMEL; SOARES, 2018), vem apresentando um significativo crescimento nas últimas décadas em número de pesquisadores interessados no tema, de produção acadêmica e grupos de pesquisa.

Nesse sentido, a abordagem teórico-metodológica dos arranjos institucionais de implementação é uma importante referência oriunda do campo de Políticas Públicas e fornece um referencial sólido para entender como se configuram as dinâmicas de coordenação, os papéis dos atores envolvidos e os mecanismos que influenciam a efetividade da implementação de uma

determinada política pública (Gomide; Pires, 2014; Lotta; Favareto, 2016; Pires, 2016; Pires; Gomide, 2016; 2018; 2021). Ao reunir e examinar essas produções, foi possível a construção de uma base analítica consistente, capaz de orientar a investigação empírica acerca de aprofundar a reflexão sobre os desafios e as potencialidades da implementação do CNCA no município de Juiz de Fora.

As possibilidades analíticas oferecidas pela abordagem dos arranjos institucionais permitem mapear os atores, mecanismos e processos necessários, bem como antecipar conflitos e impasses que podem prejudicar os objetivos e resultados esperados na implementação de uma determinada política ou programa (PIRES, 2016). Assim, o estudo do arranjo institucional da implementação de uma política pública tem como base a estruturação proposta no seu desenho e permite compreender o seu processo de implementação.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA(CNCA) EM JUIZ DE FORA/MG: AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Como política pública educacional instituída pelo Governo Federal, a implementação do CNCA nos estados e municípios dependeria da adesão, já que cada ente federado tem autonomia. No caso do município de Juiz de Fora, localizado na zona da mata do estado de Minas Gerais, sua adesão ao CNCA ocorreu em 14 de junho de 2023, logo após seu lançamento em âmbito nacional, em 12 de junho de 2023. Sua abrangência, em 2024, teve o alcance de 86 escolas da rede municipal, 114 diretores escolares, 233 coordenadores pedagógicos e 1760 docentes.

Em termos de estrutura organizacional, a Secretaria de Educação na Prefeitura de Juiz de Fora engloba a Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais e mais seis departamentos, a saber: Departamento de Educação Infantil; Departamento de Ensino Fundamental; Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando; Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação; Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação; e, Departamento de Execução Instrumental. Nesse cenário, a coordenação do

CNCA ficou a cargo da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais em parceria com os departamentos de Ensino Fundamental e de Planejamento Pedagógico e de Formação.

De acordo com o art. 12 do Decreto que instituiu o CNCA, as estratégias de implementação envolvem políticas, programas e ações integradas nos seguintes eixos estruturantes: "[...] I - governança e gestão da política de alfabetização; II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; IV - sistemas de avaliação; e V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas" (Brasil, 2023, p. 3).

Em consonância com os eixos estruturantes do CNCA, o município implementou no ano de 2024, ações específicas. No que se refere ao eixo "Governança e Gestão da Política de Alfabetização", foi criado o ProAprender, um programa de alfabetização e recomposição da aprendizagem, que no ano de 2024, implementado "em 66 escolas com acompanhamento de técnicos da Secretaria de Educação - SE/PJF para auxílio na elaboração do Plano de Ação das escolas" (PJF/SE, 2024 p. 100). O objetivo principal do programa é o acompanhamento presencial e interativo nas escolas, envolvendo o cotidiano escolar, os planejamentos e as estratégias de ensino, dando suporte à atuação da coordenação pedagógica e ao trabalho docente em sala de aula, contribuindo de modo efetivo com o aprendizado de todos os estudantes.

Quanto ao eixo "formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar", a orientação, a formação e o acompanhamento foram desenvolvidos por meio das seguintes estratégias: reuniões semanais dos técnicos dos departamentos envolvidos, para apropriação das propostas do CNCA, para estudo, discussão e planejamento das estratégias de implementação; encontros mensais com diretores e vice-diretores das escolas; encontros mensais com coordenadores pedagógicos; acompanhamento e apoio às escolas através de visitas sistemáticas *in loco*.

Para o eixo "melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos" foram disponibilizados nas escolas "[...] recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos para a implementação dos programas de alfabetização" (PJF/SE, 2024 p.102). Instalação do Cantinho da Leitura, em

71 escolas da rede municipal, para "[...] incentivo a práticas de leitura em sala de aula, apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes" (JF/SE, 2024 p. 102).

Sobre o eixo "Sistemas de Avaliação", o município de Juiz de Fora realizou a aplicação das avaliações do CNCA referentes ao Ciclo I (março), Ciclo II (junho) e Ciclo III (novembro) em 87 escolas da rede municipal, envolvendo nesse trabalho mais de 1.000 profissionais da educação. E realizou "análise das habilidades de mais de 14.000 crianças da rede municipal de ensino, com idades entre 6 e 10 anos (1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental), em Leitura, Escrita, Fluência e Matemática" (PJF/SE, 2024 p. 104).

Além disso, participou da PROALFA/MG - Programa de Avaliação da Alfabetização estadual, aplicado para estudantes do 2º ano do ensino fundamental e do PROEB/MG - Programa de Avaliação da Educação Básica aplicado para estudantes do 5º ano do ensino fundamental que visam diagnosticar o desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em relação ao eixo "reconhecimento e compartilhamento de boas práticas" foi realizada em dezembro de 2024, a "Roda de Conversa sobre ProAprender: uma parceria entre SE e escolas" intencionando a troca de experiências, análise e reflexão entre coordenadores(as) das escolas da rede municipal e profissionais da SE que atuaram no ProAprender.

Entre os temas abordados destacam-se: apreciação das ações desenvolvidas; análise e apropriação do resultado de avaliações do CNCA; a construção dialógica de Planos de Ação para coordenadores(as) e professores(as) em busca da garantia da recomposição da aprendizagem das turmas com maior defasagem.

Como o desenho dessa política de alfabetização prevê o regime de colaboração entre os diferentes entes federados, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no âmbito do CNCA, também propõe cursos de formação continuada em um processo de rede, estruturada no âmbito estadual, regional e municipal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conceito de arranjo institucional remete à estrutura da política e corresponde aos objetivos, atores envolvidos e instrumentos utilizados para se alcançar determinado resultado, analisamos a implementação do CNCA no município de Juiz de Fora. Constatamos que algumas das ações específicas, aqui enumeradas, e implementadas no ano de 2024, foram desenvolvidas em consonância com os eixos estruturantes do CNCA, com foco nos aspectos da formação docente, da infraestrutura, da avaliação e do compartilhamento de boas práticas.

Observamos também que a implementação do CNCA no município de Juiz de Fora envolveu diversos atores de diferentes setores da Secretaria de Educação, e mobilizou um trabalho de coordenação entre eles para promover a alfabetização e a recomposição da aprendizagem das crianças da rede municipal. Nesse sentido, este estudo contribui para a compreensão dos instrumentos, mecanismos e processos envolvidos na implementação dessa política pública educacional, ressaltando a importância da articulação entre os diversos atores dos diferentes níveis de gestão e das diferentes unidades escolares, envolvendo todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2023.

CHEIN, Flávia; FARIA, Victor Nascimento. Alfabetização e desempenho escolar: uma análise de intervenções recentes em minas gerais. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 46, 2016.

GOMIDE, Alexandre; PIRES, Roberto. **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, 2014.

LOTTA, Gabriela; FAVARETO, Arilson. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, p. 49-65, 2016.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.43-74, jan./jun. 2018.

PIRES, Roberto. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações governamentais em direitos humanos. In: Delgado, Ana Luíza et al. (Org.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**: coletânea. Brasília, DF: Enap, 2016, p. 189-210.

PIRES, Roberto; GOMIDE, Alexandre. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Revista de sociologia e política**, v. 24, p. 121-143, 2016.

PIRES, Roberto; GOMIDE, Alexandre. Governança e capacidades estatais a partir da abordagem dos arranjos e instrumentos de políticas públicas. **Boletim de Análise Político-Institucional**, v. 19, p. 25-32, 2018.

PIRES, Roberto; GOMIDE, Alexandre. Arranjos de implementação e ativação de capacidades estatais para políticas públicas: o desenvolvimento de uma abordagem analítica e suas repercussões. **Boletim de Análise Político-Institucional**, v. 4, n. 29, p. 49-59, 2021.

PJF/SE – **Memorial de Gestão 2021-2024** - Juiz de Fora, 2024. Disponível em: https://pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/SE-Memorial_de_Gestao-2021-2024. pdf

SANTOS, Alexsandro. Políticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores. **Quinto Fórum Internacional de Educação dos Municípios do Alto Tietê, 2ª. Sessão**. youtube.com/watch?v=EaX_Un0cpls

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 7, n. 20, p. 6-9, 2009.

TECNOLOGIA, CULTURA E DADOS: CAMINHOS PARA UMA GESTÃO ESCOLAR TRANSFORMADORA

Zacarias Curi Filho [1]

Patrícia Romagnani [2]

Rafael Rodrigues [3]

Claudia Maria Pienta [4]

RESUMO

No cenário atual da Educação Básica brasileira, marcado por transformações curriculares, aumento da complexidade das demandas escolares e pressão por resultados, a gestão escolar enfrenta o desafio de articular, de maneira consistente e sustentável, três pilares fundamentais: qualidade, equidade e inovação. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário o uso estratégico de evidências que orientem decisões pedagógicas e administrativas. Este estudo investiga como os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em especial seus microdados, podem ser utilizados como ferramenta estratégica no processo de tomada de decisão escolar, contribuindo para a construção de uma gestão mais responsiva e orientada por evidências. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e na metodologia de estudo de caso, o trabalho analisa a correlação entre práticas de gestão — com base nas dimensões propostas por Lück (2009; 2010), como liderança, planejamento, organização, articulação e avaliação — e os indicadores de desempenho discente. O estudo utiliza como referência empírica um modelo institucional de rede, caracterizado pela integração entre tecnologias educacionais, cultura organizacional de dados e análise crítica apoiada por dashboards dinâmicos, que permitem a visualização e o monitoramento de informações em tempo real. Os resultados indicam que, quando os microdados do ENEM são interpretados de forma contextualizada, considerando as especificidades de cada unidade escolar e alinhados a uma cultura de uso pedagógico dos dados, eles podem potencializar significativamente a ação gestora e contribuir para processos mais eficazes de ensino e aprendizagem, impactando positivamente a qualidade educacional e promovendo uma gestão orientada à equidade e à melhoria contínua.

Palavras-chave: Gestão Baseada em Evidências. Gestão Escolar. ENEM. Análise de Dados Educacionais. Tomada de Decisão.

[1] Doutor em Informática, Marista Brasil, zacarias.filho@maristabrasil.org.
[2] Doutora em Administração, Marista Brasil, patricia.romagnani@maristabrasil.org.
[3] Doutor em Física, Marista Brasil, rafael.rodrigues@maristabrasil.org.
[4] Mestra em Educação, Marista Brasil, claudia.pienta@maristabrasil.org.

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar, no contexto contemporâneo, enfrenta desafios crescentes para responder de forma eficaz às demandas de qualidade, equidade e inovação na educação básica. Nesse cenário, os dados educacionais, quando interpretados com rigor, oferecem um caminho estratégico para orientar práticas pedagógicas e administrativas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por sua abrangência e caráter avaliativo, constitui uma fonte robusta de informações que pode ser utilizada para além da função classificatória, apoiando diagnósticos institucionais, monitoramento de desempenho e tomada de decisões fundamentadas.

A utilização dos microdados do ENEM, se articulada a referenciais teóricos de gestão e análise pedagógica, possibilita uma leitura qualificada dos resultados escolares, evidenciando correlações entre práticas de gestão, desempenho discente e variáveis contextuais. Essa perspectiva dialoga com o conceito de educação baseada em evidências, conforme defendem Thomas e Pring (2007), que propõem o uso de achados científicos e dados educacionais para a qualificação da prática pedagógica. Em uma linha convergente, Isabel Alarcão (2001) destaca a necessidade de construir uma escola reflexiva, capaz de articular ação e reflexão por meio de um processo coletivo e investigativo, orientado para a aprendizagem significativa e para a melhoria contínua.

Dessa forma, analisar o ENEM sob a ótica da gestão baseada em evidências significa transformar informações em conhecimento estratégico, promovendo um ciclo de planejamento, execução, monitoramento e reavaliação. Essa abordagem vai além do âmbito técnico, pois incorpora dimensões pedagógicas, organizacionais e humanas, como enfatiza Lück (2009; 2010), ao compreender a gestão escolar como um sistema interdependente de práticas e decisões que influenciam diretamente a qualidade do trabalho educativo. A presente pesquisa, portanto, investiga como os dados do ENEM podem ser interpretados e operacionalizados como ferramentas para aprimorar a gestão escolar, respondendo à questão central: de que maneira os resultados do ENEM podem efetivamente subsidiar a tomada de decisão e aprimorar as práticas de gestão?

2 A GESTÃO ESCOLAR BASEADA EM EVIDÊNCIAS

A gestão escolar baseada em evidências emerge como um paradigma que ultrapassa a intuição ou a mera experiência acumulada, fundamentando decisões pedagógicas em dados concretos e interpretações críticas. Essa perspectiva está alinhada à visão de Alarcão (2001), para quem a escola deve ser concebida como uma organização reflexiva, capaz de articular ação e reflexão na busca de uma nova racionalidade educativa. Alarcão enfatiza que a tomada de decisão na gestão não deve restringir-se a parâmetros técnicos, mas deve considerar o conhecimento produzido pela própria prática, integrando pesquisa, avaliação e diálogo coletivo.

Autores como Thomas e Pring (2007) reforçam essa perspectiva ao argumentar que a educação baseada em evidências se apoia no uso sistemático de achados científicos para qualificar a prática pedagógica. Segundo os autores, as decisões precisam ser sustentadas por análises rigorosas, que transformam dados em ações estratégicas voltadas para a aprendizagem, a formação docente e a qualidade institucional. Essa concepção se relaciona diretamente com a proposta de um ciclo de melhoria contínua, em que a análise alimenta a ação e a ação retroalimenta a análise, possibilitando ajustes ágeis e contextualizados.

Silva (2014) aponta que a prática educativa baseada em evidências é um movimento científico que, embora originado na saúde, passou a influenciar políticas e práticas educacionais ao propor a busca, aplicação e avaliação crítica de pesquisas para iluminar as decisões pedagógicas. Nesse contexto, o educador é visto como um profissional reflexivo (Schön, 1995), capaz de investigar sua própria prática, identificar causas estruturais dos desafios e implementar intervenções fundamentadas.

No âmbito da gestão escolar, esse paradigma implica superar a ideia de que dados como o desempenho no ENEM ou em avaliações internas se limitam a indicadores classificatórios. A análise desses resultados pode ser interpretada à luz das dimensões de gestão descritas por Lück (2009; 2010) – administrativa, pedagógica, de pessoas, da cultura e cotidiano escolar–, de forma a construir

diagnósticos precisos. Por exemplo, considerando o Ensino Médio, uma baixa performance em Ciências da Natureza pode indicar a necessidade de investimentos em infraestrutura, a ampliação de formações continuadas ou a revisão de metodologias de ensino.

Para que essa lógica se consolide, é fundamental desenvolver um Plano de Ação Estratégico orientado por evidências e mensurável, integrando dimensões pedagógicas, administrativas e de formação docente. Como destacam Thomas e Pring (2007), a implementação de políticas e práticas informadas por dados exige monitoramento constante, indicadores bem definidos e a capacidade de reavaliar resultados em ciclos curtos, favorecendo ajustes de rota e a institucionalização de uma cultura de corresponsabilidade.

Dessa feita, a gestão baseada em evidências ultrapassa o uso instrumental de dados, mas demanda uma postura investigativa e colaborativa. Como apontam Alarcão (2001) e Silva (2014), a escola reflexiva se constrói quando a análise crítica é compartilhada por toda a comunidade educativa, transformando informações em conhecimento e este em ação pedagógica qualificada. Nessa perspectiva, a educação baseada em evidências potencializa os processos de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo, redefine a própria identidade da escola como um espaço coletivo de reflexão e inovação.

3 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS DO ENEM

A presente pesquisa foi conduzida sob uma abordagem de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso único e instrumental (Stake, 1995), com elementos de pesquisa participante, no qual o modelo do Marista Brasil é utilizado para ilustrar e aprofundar a discussão sobre o uso de dados do ENEM na gestão escolar. Diferentemente de uma análise puramente documental, os possíveis correlacionamentos entre gestão e desempenho, aqui explorados, foram levantados a partir do conhecimento tácito (Polanyi, 2009) dos autores, que atuam como pesquisadores e participantes do contexto analisado, e de reuniões sistemáticas com gestores e especialistas do Marista Brasil. Essa perspectiva, alinhada à de *insider research*, permitiu um acesso profundo aos dados e aos significados atribuídos a eles pela organização. Nesse processo, a

obra de Lück (2009; 2010) foi utilizada como referencial teórico para estruturar e dar sentido a essas discussões, enquanto os microdados do ENEM e a plataforma de dashboards estratégicos serviram como as principais fontes de evidências para visualizar e validar as hipóteses levantadas. Em conformidade com os princípios éticos de pesquisa, todos os dados foram submetidos a um rigoroso processo de anonimização e agregação, garantindo a confidencialidade dos indivíduos e das unidades escolares. Portanto, o procedimento analítico combinou o conhecimento aplicado com a análise de dados, onde as hipóteses de correlação foram investigadas e aprofundadas por meio da visualização de dados nos dashboards. O foco permaneceu na interpretação do significado dessas relações no contexto da gestão escolar, conforme detalhado na Seção 4.

4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA

A análise dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) frequentemente se restringe à estatística descritiva dos dados (LIMA *et al*., 2019), oferecendo uma compreensão superficial e pouco aprofundada sobre os fatores que influenciam o desempenho acadêmico. No entanto, uma gestão escolar estratégica tem o potencial e responsabilidade de avançar além dessa leitura inicial. correlações entre suas práticas administrativas e pedagógicas e os padrões de desempenho discente revelados pelo ENEM é possível identificar relações significativas que orientem a tomada de decisões. Esta seção apresenta possibilidades de aprofundamento analítico e demonstra como o uso estratégico dos dados pode ser convertido em ações concretas de gestão voltadas à melhoria da aprendizagem.

4.1 Mapeamento de correlações entre práticas de gestão e desempenho no ENEM

Para uma análise aprofundada da relação entre gestão e desempenho no ENEM, é fundamental decompor a complexa realidade da gestão escolar em eixos temáticos que permitam uma investigação focada. Para conferir maior

aderência às práticas de gestão contemporâneas e às políticas de formação de gestores no Brasil, este estudo adota como referencial teórico as dimensões de implementação da obra de Lück (2009; 2010). A autora propõe um entendimento da gestão escolar como um conjunto de dimensões de atuação interdependentes que, quando articuladas de forma integrada e participativa, apontam para a qualidade do trabalho educativo realizado. As dimensões utilizadas neste trabalho são: gestão pedagógica; gestão de pessoas; gestão administrativa; gestões da cultura escolar; gestão do cotidiano escolar. Essa categorização permite mapear com maior precisão como diferentes conjuntos de ações se correlacionam com os resultados de aprendizagem, notadamente o desempenho no ENEM.

No cerne de qualquer análise sobre eficácia escolar, encontra-se a gestão pedagógica, a dimensão que dá sentido a todas as outras, pois trata-se da atividade-fim da instituição: garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ela se manifesta na articulação do Projeto Político-Pedagógico, nas metodologias de ensino e, crucialmente, nas práticas de avaliação. Nesse sentido, a investigação pode correlacionar a frequência e a qualidade de simulados diagnósticos com a performance final no ENEM, bem como o impacto do alinhamento entre a avaliação interna e a Matriz de Competências do Exame. A influência da carga horária e a participação em atividades extracurriculares são também variáveis relevantes que refletem as escolhas pedagógicas da escola.

Contudo, a excelência pedagógica não se realiza sem profissionais qualificados e engajados, o que torna a gestão de pessoas um pilar de sustentação. Para a autora, a qualidade da educação é diretamente proporcional à qualidade do coletivo profissional que a constitui, e esta dimensão abrange todas as ações voltadas ao desenvolvimento, motivação e valorização, assim como os efeitos da taxa de rotatividade docente, que, quando elevada, pode comprometer a continuidade e a coesão do projeto pedagógico.

Por sua vez, o trabalho desses profissionais é sustentado pela gestão administrativa, que compreende a otimização dos recursos materiais, físicos e financeiros. Para que a equipe possa atuar com eficácia, é imprescindível uma estrutura de suporte que garanta as condições operacionais da escola. A análise nesta dimensão pode verificar a correlação entre o investimento por estudante

em infraestrutura e o desempenho em áreas específicas, como Ciências da Natureza, além de investigar como a gestão lida com fatores que afetam diretamente seus recursos e a frequência dos estudantes a exemplo de eventos externos extraordinários como crises sanitárias ou desastres naturais.

Para além das dimensões estruturais, a eficácia escolar é profundamente influenciada por elementos mais dinâmicos que se manifestam no dia a dia. A gestão da cultura escolar, com seu conjunto de valores, crenças e ritos, estabelece o "jeito de ser" da instituição e impacta diretamente o sentimento de pertencimento e o engajamento. Uma cultura positiva, refletida em altos índices de satisfação da comunidade e em um clima de segurança, pode ser correlacionada a melhores desempenhos e, especialmente, a uma maior consistência nas notas da Redação. Essa dinâmica se materializa na gestão do cotidiano escolar, que organiza os fluxos, o tempo e as rotinas. É no cotidiano que se observa a real integração de tecnologias ao currículo ou a eficiência da comunicação, práticas cuja gestão eficaz assegura que o tempo e o espaço escolar sejam, de fato, otimizados para a aprendizagem.

4.2 Estudo de caso: um modelo institucional de gestão de dados educacionais

A transição da análise de dados para a ação estratégica pode ser ilustrada a partir de um modelo institucional adotado por uma rede nacional de ensino da educação básica, cujos princípios estão alinhados à gestão baseada em evidências. Essa rede desenvolveu uma estrutura de dashboards estratégicos voltados à visualização e interpretação dos microdados do ENEM, convertendo informações em subsídios diretos para a tomada de decisão pedagógica e administrativa.

Entre os diferenciais do modelo está a capacidade de processar rapidamente os dados brutos divulgados pelo INEP, permitindo que equipes escolares tenham acesso a painéis interativos que detalham, de forma segmentada, a performance por área do conhecimento, por competência e em relação a benchmarks externos. A Figura 1 apresenta um exemplo desse painel, utilizado como ferramenta de acompanhamento estratégico.

Figura 1 – Dashboard de acompanhamento dos microdados do ENEM

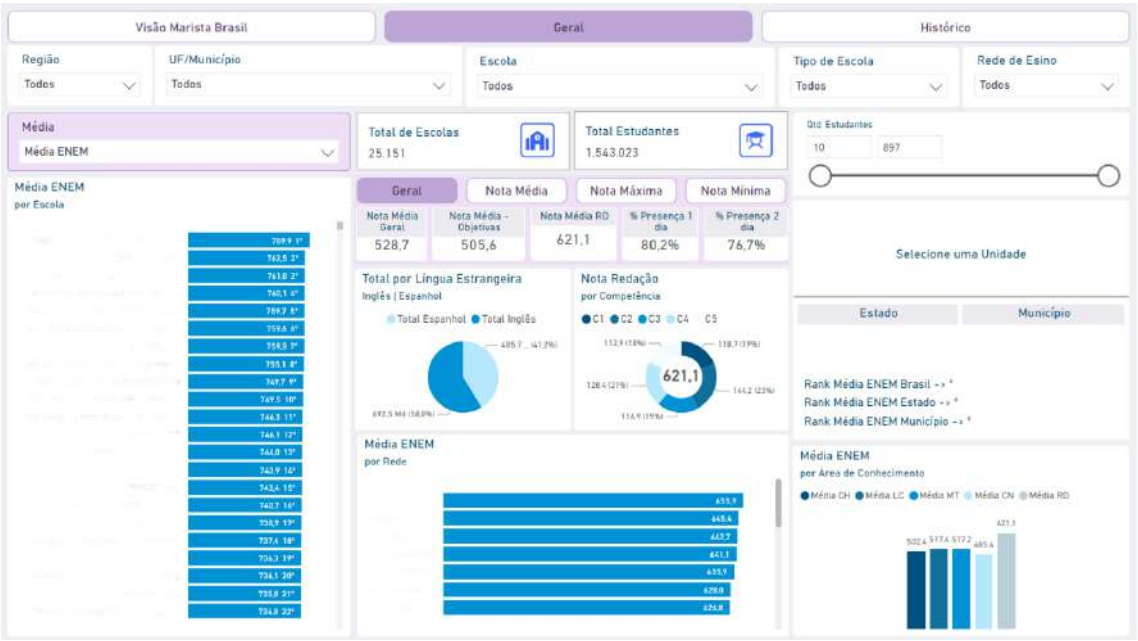

Fonte: Elaborada pelo autor (2025). Dados anonimizados.

Mais do que uma ferramenta estática, os dashboards são construídos de forma incremental, integrando variáveis internas de gestão escolar — como investimentos em tecnologia, dados de formação docente e práticas pedagógicas — às evidências externas do ENEM. Essa abordagem permite investigar correlações entre dimensões diversas, conforme propõe Lück (2009; 2010), apoiando uma gestão escolar que integra diagnóstico, planejamento e reavaliação contínua.

O estudo de caso apresentado reforça como a articulação entre tecnologia, cultura organizacional e análise crítica de dados pode potencializar a gestão escolar e contribuir para a melhoria da aprendizagem em larga escala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada reforça que a gestão escolar baseada em evidências representa um caminho promissor para o aprimoramento da educação básica no Brasil. O uso estratégico dos microdados do ENEM, quando associado a uma cultura institucional que valoriza a análise crítica e a tomada de decisão coletiva, amplia as possibilidades de diagnóstico, planejamento e

reavaliação. O estudo de caso apresentado demonstra que a articulação entre tecnologia, cultura organizacional e análise pedagógica não apenas qualifica a gestão, mas também transforma dados brutos em ações concretas voltadas à aprendizagem. Assim, mais do que uma prática técnica, o uso de dados educacionais constitui uma postura ética e política comprometida com a equidade e com a melhoria contínua do processo educativo.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Gustavo Furini, Fernando Emerenciano Nunes de Oliveira e Jean Carlo de Carvalho pelo apoio no desenvolvimento do dashboard estratégico que fundamenta este estudo, bem como pela disponibilização da imagem utilizada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARY, Thomas; PRING, Richard (Orgs). **Educação baseada em evidências:** a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Priscila da Silva Neves et al. Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 24, p. 89-107, 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série Cadernos de Gestão).

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. London: The University of Chicago Press, 2009.

SILVA, Marianela Costa Figueiredo Rodrigues. A prática educativa baseada em evidências: contribuições na formação de docentes interdisciplinares. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 19, n. 3, p. 25-30, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013. Acesso em: 25 jul. 2025.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1995.

STAKE, Robert. Case study research. **Cham: Springer**, 1995.

MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: IMPACTOS E DESAFIOS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Prof. Dr. Marcos José Zablonsky [1]

Heloise Claumann de Almeida [2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das práticas neoliberais e o papel dos órgãos de fomento na configuração da educação superior brasileira, com ênfase na transformação das instituições em estruturas orientadas pelo mercado. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Bourdieu, Gentili, Frigotto e Costin, além da análise de dados do Censo da Educação Superior de 2022 e 2023, publicados pelo INEP. A partir dessa análise, constata-se que a educação superior no Brasil tem sido crescentemente conduzida por políticas de cunho neoliberal, que priorizam a lógica do rendimento, da competição e do lucro. Embora esse modelo aparentemente busca ampliar o acesso ao ensino superior, ele não assegura a permanência estudantil nem garante a qualidade do ensino ofertado. A expansão do setor tem ocorrido de forma assimétrica, com aumento no número de instituições e cursos muitas vezes desprovidos de estrutura acadêmica adequada. Nesse cenário, evidencia-se um processo de mercantilização do ensino superior, que aprofunda desigualdades sociais e educacionais.

Palavras-chave: Educação Superior. Práticas neoliberais. Desigualdade social. Mercantilização.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação superior brasileira passou por profundas transformações, marcadas principalmente pela influência do modelo neoliberal, que alterou significativamente os objetivos e as práticas educacionais no país. Historicamente, o ensino superior era restrito às elites, limitando o acesso da maioria da população. Com o aumento da demanda por mão de obra qualificada, a educação passou a ser percebida como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico, resultando na ampliação da

[1] Doutor em Educação na área de Políticas Públicas, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná da Escola de Belas Artes nos cursos de Relações Públicas, Jornalismo, Cinema e Publicidade e Propaganda. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCPR. marcos.zablonsky@pucpr.br

[2] Aluna do 6° período do curso de jornalismo e aluna pesquisadora do PIBIC da PUCPR . heloise.claumann@pucpr.edu.br

oferta de cursos técnicos, profissionalizantes e de nível superior voltados às exigências do mercado.

Embora a ampliação do acesso represente um avanço em termos de inclusão social, ela também consolidou uma lógica mercantil, voltada à formação técnica e instrumental em detrimento da formação crítica. Ademais, o ingresso nas instituições de ensino superior não garante a permanência dos estudantes nem assegura equidade na qualidade do ensino. Como alerta Dias Sobrinho (2005), as universidades vêm se distanciando de sua função tradicional de formar capital intelectual e produzir conhecimento crítico, adotando um modelo formativo voltado prioritariamente às demandas produtivas do mercado.

Nesse contexto, políticas educacionais de cunho neoliberal têm incentivado a competição entre instituições de ensino superior, transformando o conhecimento em mercadoria. De acordo com Gentili (1994), essa lógica reduz o processo educacional a uma estratégia individual de adaptação às exigências do mercado de trabalho, esvaziando o papel social da universidade e limitando seu potencial transformador.

Partindo dessa realidade, o presente estudo propõe-se a investigar os impactos das práticas neoliberais e o papel dos órgãos de fomento na reconfiguração da educação superior brasileira. A análise baseia-se em uma abordagem qualitativa, com fundamentação teórica em autores como Bourdieu, Mészáros, Frigotto e Costin, bem como em dados públicos extraídos do Censo da Educação Superior (INEP, 2022 e 2023).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O IMPACTO DO MODELO NEOLIBERAL NA ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O avanço do neoliberalismo no Brasil provocou transformações estruturais profundas na educação superior, impondo uma lógica mercadológica em detrimento dos princípios históricos de formação pública, crítica e emancipadora. Tal ideologia tem origem no liberalismo clássico de Adam Smith, o qual postulava que o mercado, regulado por uma "mão invisível", seria capaz de promover o bem-estar coletivo. No entanto, no século XX, esse pensamento

foi reformulado por teóricos como Friedrich Hayek e Milton Friedman, defensores da retração do Estado e da supremacia do livre mercado como elemento regulador da sociedade. Conforme analisa Harvey (2008), o neoliberalismo contemporâneo promove a privatização dos serviços públicos e converte direitos sociais em mercadorias. No campo educacional, essa orientação traduz-se em práticas que privilegiam a eficiência, a competitividade e a responsabilização individual.

A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a exercer significativa influência sobre países periféricos, entre eles o Brasil. Mediante empréstimos condicionados a diretrizes político-econômicas, essa instituição passou a orientar reformas educacionais alinhadas aos preceitos neoliberais. Como assinala Kruppa (2001), nesse período o Banco Mundial fomentava políticas voltadas à formação de uma força de trabalho adaptada às exigências do mercado, defendendo, inclusive, a completa privatização do ensino superior e a concessão de bolsas exclusivamente para estudantes de baixa renda.

Em consonância com essa lógica, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, instituiu os decretos nº 2.207 e nº 2.306, os quais autorizaram instituições privadas de ensino superior a operarem com fins lucrativos e a abrirem capital na Bolsa de Valores (atualmente, B3). A partir de 2007, organizações educacionais como a Kroton Educacional (atualmente Cogna Educação) e a Yduqs passaram a integrar o mercado acionário. Atualmente, outras seis empresas do setor educacional possuem capital aberto: Ser Educacional, Ânima Holding, Bahema Educação, Arco Educação, Afya Participações e Vasta Platform Limited.

Em 2017, o Banco Mundial publicou o relatório “Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil”, no qual recomendava a redução dos investimentos públicos na educação superior. O argumento central era de que os custos por aluno eram elevados, se comparados aos países da OCDE, e os resultados, insatisfatórios. Como alternativa, sugeria-se a privatização das universidades públicas e dos hospitais universitários. Essa recomendação, contudo, ignora as particularidades históricas e sociais do contexto educacional brasileiro.

Sob esse modelo, a educação deixa de ser concebida como um direito social e passa a ser tratada como um serviço regido pelas dinâmicas de oferta e demanda, orientado por interesses econômicos. As universidades públicas, tradicionalmente responsáveis pela produção científica e pela promoção da justiça social, não receberam investimentos compatíveis com o aumento da demanda, cedendo espaço ao setor privado. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2024), aproximadamente 83% das instituições de ensino superior no Brasil pertencem à rede privada, enquanto apenas 13% integram a rede pública. Frigotto (1999) afirma que tal reconfiguração implica a redução da educação a uma mercadoria técnica e instrumental, guiada por critérios de produtividade, eficiência e competitividade. Essa orientação compromete a função crítica da educação superior e enfraquece a formação integral dos estudantes.

A consolidação do setor privado no ensino superior brasileiro exemplifica de forma contundente a tendência de mercantilização educacional. Dados do Censo da Educação Superior de 2023 (INEP, 2024) indicam que aproximadamente 79% dos estudantes matriculados pertencem à rede privada, o que representa um aumento de 7,3% em relação ao ano anterior. Em contrapartida, a rede pública registrou uma redução de 0,36% no número de matrículas no mesmo período.

Figura 1 – Evolução das matrículas na rede pública e privada de ensino

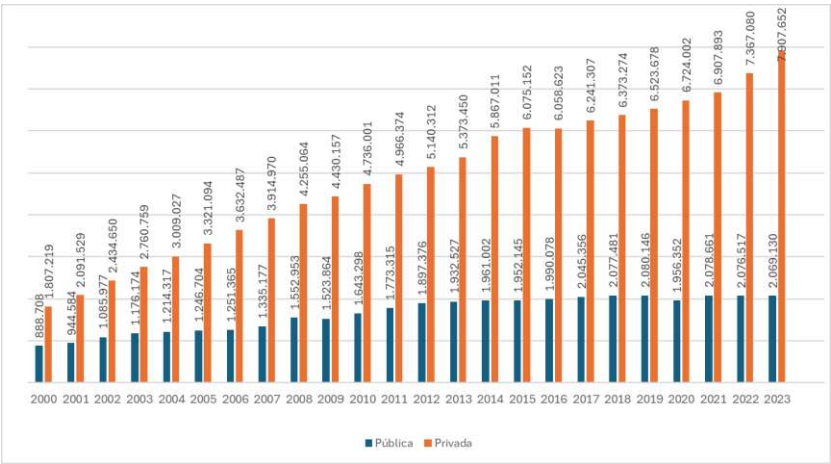

Fonte: MEC / INEP; Censo da Educação Superior 2023 (2024, p.37)

Esse panorama evidencia não apenas a expansão do setor privado, mas também suscita preocupações acerca da qualidade da formação oferecida, da equidade no acesso ao ensino superior e do aprofundamento do processo de mercantilização do conhecimento. Como alerta Gentili (1994), o crescimento desordenado das instituições privadas favorece a transformação da educação em um bem de consumo submetido às regras do mercado, resultando em precarização das condições de oferta, com ênfase na redução de custos e na maximização dos lucros, em detrimento do compromisso acadêmico e social.

Dentro dessa lógica, critérios de natureza gerencial e financeira, como produtividade e eficiência operacional, tornam-se prioritários, enquanto as demandas por uma formação crítica, humanista e emancipada são relegadas a segundo plano. O resultado é a intensificação da seletividade estrutural do sistema, no qual o acesso universal é comprometido, sobretudo pela fragilidade da oferta pública e pela dependência de um setor privado orientado pelo lucro.

Segundo o mesmo Censo (INEP, 2023), cerca de 75% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos ainda não têm acesso ao ensino superior, o que representa um descompasso significativo com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que previa atingir, até 2024, uma taxa bruta de matrícula de 50% e uma taxa líquida de 33%. Tal distância entre as metas e a realidade revela não apenas a insuficiência de políticas públicas efetivas, mas também os limites da expansão baseada em critérios de mercado.

Nesse sentido, o avanço das diretrizes neoliberais no campo educacional não deve ser interpretado unicamente como uma modernização administrativa ou como ampliação de oportunidades, mas como parte de um movimento mais amplo de reprodução das desigualdades sociais. A subordinação da universidade à lógica do mercado tende a reforçar mecanismos de exclusão e legitimação das hierarquias sociais preexistentes. Como asseveram Bourdieu e Passeron (1992, p. 213), o sistema educacional “contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais”.

Sob tal perspectiva, compreende-se que a lógica neoliberal aplicada à educação não apenas mercantiliza o ensino superior, mas também aprofunda

desigualdades históricas, ao restringir o papel formativo da universidade a uma função tecnocrática e subordinada às exigências imediatas do mercado.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

No contexto da expansão do setor privado da educação superior no Brasil, políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foram concebidas com o intuito de ampliar o acesso de grupos historicamente excluídos, promovendo, assim, uma relativa democratização do ensino. Tais iniciativas passaram a desempenhar papel central no cenário educacional, ao viabilizarem, por meio de bolsas, financiamentos e reservas de vagas, a entrada de estudantes de baixa renda no ensino superior, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Entretanto, conforme argumenta Gomes (2017), a ampliação do acesso por meio dessas políticas não garante, por si só, a permanência estudantil nem a efetividade da formação acadêmica, especialmente no que tange aos estudantes negros e periféricos. Apesar das ações afirmativas buscarem enfrentar desigualdades raciais e socioeconômicas históricas, o predomínio da lógica mercadológica nas instituições privadas – principais beneficiárias desses programas – impõe limitações substanciais à qualidade da formação e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, o atual cenário evidencia a concentração do setor educacional em grandes conglomerados privados, muitos dos quais operam sob lógicas empresariais e com fortes estratégias de expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD). De acordo com levantamento da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), publicado pela Folha de S. Paulo (2024), cinco instituições privadas concentram cerca de 27% do total de alunos matriculados em cursos de EaD, o que evidencia não apenas a centralização do mercado educacional, mas também sua padronização e massificação.

Essa expansão, embora quantitativamente expressiva, é marcada por práticas pedagógicas muitas vezes precárias, com turmas superdimensionadas,

baixa relação docente/discente e conteúdos padronizados. O modelo busca oferecer mensalidades reduzidas, o que, embora amplie o acesso numérico, compromete a formação acadêmica e científica. Tal fenômeno, amplamente discutido por Mészáros (2005), revela como a mercantilização do ensino superior contribui para a alienação dos sujeitos, ao priorizar uma formação tecnicista em detrimento do pensamento crítico e da consciência social.

Corroborando esse diagnóstico, Claudia Costin (2022), em entrevista à CNN Brasil, enfatiza que o acesso ao ensino superior e à educação técnica no país ainda é insuficiente para atender à demanda da juventude brasileira, comprometendo a empregabilidade e, por consequência, o desenvolvimento socioeconômico nacional. Essa lacuna evidencia a urgência de políticas públicas voltadas não apenas à expansão do acesso, mas também à garantia de condições adequadas de permanência, qualidade pedagógica e desenvolvimento humano.

Diante desse panorama, compreende-se que o fortalecimento da educação superior pública, gratuita e de qualidade é condição indispensável para superar as contradições estruturais do sistema educacional brasileiro. A ampliação do acesso, quando ancorada exclusivamente em mecanismos de mercado, revela-se limitada e insuficiente para garantir a inclusão social, o desenvolvimento do capital intelectual e a superação das desigualdades históricas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste estudo evidencia que a educação superior brasileira tem sido profundamente impactada pela adoção de políticas neoliberais, que reconfiguram seu papel histórico e comprometem sua função social. Sob a influência dessa lógica, o ensino superior passa a ser regido por critérios de produtividade, competitividade e eficiência econômica, subordinando-se às dinâmicas do mercado e afastando-se de sua missão formadora, crítica e emancipadora.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, constatou-se que a expansão da oferta educacional, sobretudo via setor privado e por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), não tem sido acompanhada por garantias de

qualidade, equidade ou permanência estudantil. Dados recentes do Censo da Educação Superior demonstram a crescente concentração de instituições e matrículas no setor privado, ao passo que a rede pública permanece subfinanciada e incapaz de atender à crescente demanda. Tal desequilíbrio revela o aprofundamento das desigualdades educacionais e a fragilização da educação como um direito social.

Além disso, os programas públicos de financiamento e acesso, como Prouni, Fies e Sisu, embora tenham ampliado o número de ingressantes, mostraram-se insuficientes para assegurar uma formação integral e de qualidade, especialmente diante da precarização das condições acadêmicas em muitas instituições privadas. As políticas afirmativas, por sua vez, enfrentam desafios estruturais para superar a exclusão histórica de grupos racializados e socialmente vulneráveis, em um ambiente educacional cada vez mais submetido às lógicas do capital.

Nesse contexto, observa-se que a universidade, ao adotar os princípios da gestão empresarial, perde autonomia e se distancia de sua função estratégica na produção do conhecimento, no desenvolvimento científico e na formação cidadã. Conforme refletido por Bourdieu e Passeron (1992), a lógica meritocrática dissimulada pela estrutura educacional atua como mecanismo de reprodução das desigualdades de classe, legitimando um sistema excludente sob a aparência de neutralidade e mérito.

A partir da análise das práticas neoliberais e da atuação dos órgãos de fomento, este estudo reafirma a necessidade de reposicionar o ensino superior como um bem público essencial à justiça social, à cidadania e à soberania nacional. A construção de um projeto educacional comprometido com a equidade exige a valorização da universidade pública, o fortalecimento do financiamento estatal e a retomada de uma perspectiva pedagógica crítica, dialógica e transformadora.

Portanto, conclui-se que a superação das contradições do atual modelo educacional não reside apenas na ampliação quantitativa de vagas, mas na defesa de um ensino superior que seja verdadeiramente público, democrático, inclusivo e comprometido com o desenvolvimento humano. Para tanto, é imprescindível que as instituições de ensino superior recuperem sua função

social como espaço de formação integral, de produção de saberes emancipatórios e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2017. Acesso em: 22 jul. 2025. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos Para Uma Teoria Do Sistema De Ensino. 3°ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Censo da Educação Superior 2023. Brasília: INEP, 2024. Acesso em 22 de julho de 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: INEP, 2023. Acesso em 22 de julho de 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf

COSTIN, Cláudia. "Falta de ensino superior dificulta empregabilidade." *CNN Brasil*, 23 jul. 2025. Acesso em: 23 jul. 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/claudia-costin-falta-de-ensino-superior-dificulta-empregabilidade/.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?. Revista Brasileira de Educação. Rio de janeiro. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho : perspectivas de final de século. Petrópolis : Editora Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis. 1994.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: Histórias e Implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

KRUPPA, Sonia M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

MÉZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. Editora Boitempo. 2008.

SERES. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Dados institucionais sobre EaD. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Acesso em: 10 jul. 2025 [Divulgado em: FOLHA DE S.PAULO. *MEC vai apurar alta proporção de alunos por professor em 11 faculdades particulares*. 22 jan. 2024. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/01/mec-vai-apurar-alta-proporcao-de-alunos-por-professor-em-11-faculdades-particulares.shtml>

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E QUALIDADE

Prof. Dr. Marcos José Zablonsky [1]

Heloise Claumann de Almeida [2]

RESUMO

Este artigo analisa a expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior brasileiro, com foco nos índices de massificação, permanência e qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade. Adotando uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na análise de dados públicos provenientes do INEP, SEMESP e SERES/MEC, o estudo examina o avanço acelerado da EaD sob a lógica da mercantilização do ensino. A partir da articulação entre os dados empíricos e os aportes teóricos de autores como Pablo Gentili, Paulo Freire e Marilena Chauí, evidencia-se que, embora a EaD tenha contribuído para o aumento do acesso formal ao ensino superior, persistem sérios desafios relacionados à permanência estudantil e à qualidade da formação. A concentração de matrículas em grandes conglomerados educacionais, a baixa relação docente/discente e os altos índices de evasão revelam que o modelo vigente favorece a expansão em larga escala, mas fragiliza os compromissos com a equidade e com a função social da universidade. Conclui-se que, sem uma regulação eficaz e políticas públicas voltadas à qualificação da oferta, a EaD tende a reproduzir desigualdades e comprometer os objetivos de democratização do ensino superior.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Superior. Acesso. Permanência. Qualidade.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passou por um processo intenso de expansão, impulsionado por políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e da permanência estudantil, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Embora essas iniciativas tenham representado avanços significativos, elas se mostraram insuficientes para garantir equidade no ingresso, na permanência e na conclusão dos cursos superiores, especialmente entre os grupos historicamente marginalizados.

---

[1] Doutor em Educação na área de Políticas Públicas, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná da Escola de Belas Artes nos cursos de Relações Públicas, Jornalismo, Cinema e Publicidade e Propaganda. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCPR. marcos.zablonsky@pucpr.br

[2] Aluna do 6° período do curso de jornalismo e aluna pesquisadora do PIBIC da PUCPR . heloise.claumann@pucpr.edu.br

Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) emergiu como uma alternativa estratégica para ampliar o acesso ao ensino superior, sobretudo em um cenário marcado pela redução de investimentos públicos, pela concentração das instituições em grandes centros urbanos e pela consolidação de diretrizes neoliberais no campo educacional. A partir dos anos 2000, a EaD foi incorporada à política educacional sob o discurso da eficiência e da racionalidade econômica, sendo promovida principalmente por instituições privadas que operam sob lógicas empresariais e com fins lucrativos. Como observa Chauí (2001, p. 56), “a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição.”

Com o avanço das tecnologias digitais e a flexibilização das regulamentações estatais, a modalidade EaD expandiu-se de forma acelerada, viabilizando a entrada de milhares de estudantes no ensino superior. No entanto, esse crescimento quantitativo não foi acompanhado, na mesma proporção, por garantias de qualidade, suporte institucional e condições adequadas para a permanência estudantil. A massificação da EaD, quando desvinculada de políticas de regulação e de avaliação efetiva, tende a reproduzir desigualdades, especialmente ao atingir camadas mais vulneráveis da população com ofertas educacionais precarizadas. Nesse sentido, como alerta Gentili (1996, p. 24), “o projeto neoliberal não visa à universalização da educação, mas à sua privatização e transformação em mais uma mercadoria sujeita às leis do mercado.”

De acordo com essa perspectiva, a concepção de educação como bem público cede lugar à lógica de mercado, na qual o ensino é tratado como serviço e o estudante como cliente. Tal movimento compromete a democratização do ensino superior e fragiliza seu papel enquanto instrumento de desenvolvimento humano e social.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar os índices de massificação dos cursos de EaD no Brasil, com ênfase nas taxas de matrícula, permanência e conclusão, à luz das transformações educacionais contemporâneas. A investigação apoia-se em uma metodologia qualitativa, com base em revisão bibliográfica crítica e análise de dados secundários de fontes

públicas como o INEP, o SEMESP e o SERES/MEC. A partir desse recorte, busca-se compreender em que medida a expansão da EaD tem, de fato, contribuído para a democratização do ensino superior ou se tem aprofundado a lógica da exclusão social sob o discurso da inclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 EXPANSÃO DA EAD E O DISCURSO DA DEMOCRATIZAÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino superior brasileiro tem passado por significativas transformações, impulsionadas por fatores de ordem econômica, social e tecnológica. A ampliação do acesso à educação superior, ainda que marcada por desigualdades estruturais, tornou-se uma das diretrizes centrais das políticas públicas. Nesse cenário, as limitações do ensino presencial — como a concentração de instituições em grandes centros urbanos, o número restrito de vagas públicas e os elevados custos de permanência — evidenciam a necessidade de alternativas que ampliem a inclusão educacional.

A Educação a Distância (EaD), nesse contexto, ganhou proeminência como estratégia de expansão do acesso, especialmente por romper barreiras geográficas e oferecer maior flexibilidade aos estudantes. A modalidade permite que indivíduos de baixa renda e residentes em regiões periféricas conciliem estudos com outras atividades, o que, segundo Vianney (2023), amplia as oportunidades educacionais e reforça a inclusão social. Ainda assim, a modalidade enfrenta críticas e resistência por parte de órgãos reguladores quanto à sua efetiva capacidade de garantir qualidade formativa.

2.2 LIMITES DA QUALIDADE NA MASSIFICAÇÃO DA EAD

Apesar do crescimento expressivo das matrículas na modalidade a distância, a expansão não tem sido acompanhada por melhorias significativas nos indicadores de qualidade. Os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2023 (INEP, 2024) revelam que apenas 0,9% dos cursos EaD alcançaram nota máxima, e menos de 15% obtiveram avaliação satisfatória. Tal cenário aponta para fragilidades estruturais e pedagógicas, com impacto direto sobre o processo formativo dos estudantes.

Essa disparidade entre o crescimento numérico e os indicadores de qualidade escancara uma tendência de mercantilização do ensino superior. A lógica empresarial adotada por diversas instituições transforma o conhecimento em produto e os estudantes em consumidores, priorizando metas de produtividade em detrimento de princípios acadêmicos. Como bem destaca Chauí (2001, p. 56), “a Universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição”.

2.3 CONCENTRAÇÃO INSTITUCIONAL E PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Entre 2018 e 2022, as vagas em EaD cresceram 139,5%, enquanto o ensino presencial caiu 11 % (INEP, 2023). Apesar da promessa de ampliar o acesso, esse movimento foi acompanhado pela centralização da oferta em grandes grupos privados. Segundo a SERES/MEC (2024), cinco instituições concentram 27 % das matrículas da modalidade, com indicadores alarmantes de sobrecarga docente, como mais de 1.300 estudantes por professor no Grupo Cogna.

Figura 1 – Evolução das matrículas de número de vagas no presencial e EAD

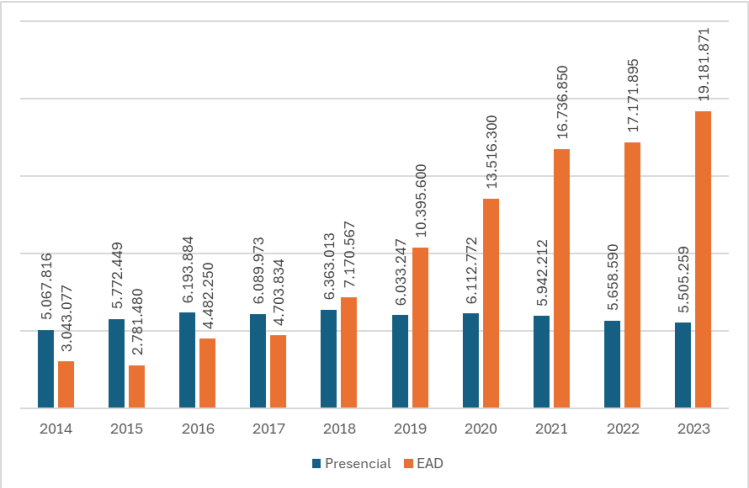

Fonte: MEC / INEP; Censo da Educação Superior 2023 (2024, p.22)

Essa configuração sinaliza não apenas precarização da docência e da supervisão pedagógica, mas também a legitimação de um modelo produtivista voltado à otimização de lucros. Frigotto (2003, p. 118) afirma que: “A

mercantilização da educação promove a transformação do saber em produto, do estudante em cliente e do professor em operário de uma indústria de diplomas". Além disso, estudos recentes identificam que a regulação frágil e a terceirização dos polos de apoio potencializam a precarização institucional na EaD, ampliando as desigualdades regionais e reduzindo investimentos em formação docente e infraestrutura (Portal New Science, 2024).

2.4 PERMANÊNCIA E EVASÃO: O PARADOXO DO ACESSO

Embora as matrículas na EaD tenham crescido 20 % entre 2021 e 2022, as taxas de conclusão recuaram 0,27 % no mesmo período (SEMESP, 2024). A evasão elevada demonstra que o acesso numérico não se traduz automaticamente em permanência ou formação de qualidade. Dias Sobrinho (2005, p. 69) expressa esse paradoxo com clareza: "A simples ampliação do acesso, desvinculada da permanência e da qualidade, é um simulacro de democratização".

Figura 2 – Indicadores de trajetória de 2018 a 2022

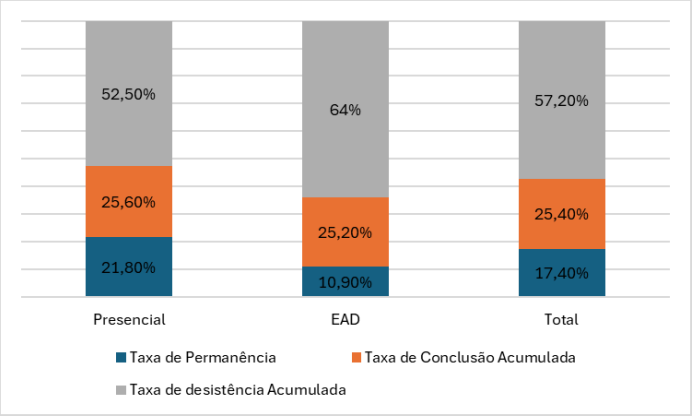

Fonte: Instituto Semesp | Base: INEP - Ciclo 2018-2022 (2024, p.39)

Revisões recentes sobre indicadores de evasão em cursos EaD destacam que quase metade dos fatores apontados refere-se a questões institucionais — como ausência de suporte presencial, má qualidade de orientação e falta de investimento em tutoria — enquanto 40 % relacionam-se a fatores pessoais, como dificuldades socioeconômicas, conflitos familiares ou problemas de adaptação (Educação Online, PUC-Rio, 2025).

Esse cenário exige uma reflexão crítica: o crescimento da EaD sob argumentação de democratização revela-se limitado se não forem acompanhadas políticas públicas efetivas e supervisionadas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis, onde a formação oferecida se distancia do compromisso com a equidade e a permanência. Como reforça Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior brasileiro, embora represente um fenômeno expressivo em termos de ampliação do acesso formal, revela limites estruturais, pedagógicos e sociais que comprometem sua efetividade enquanto instrumento de democratização educacional. Como analisado ao longo deste estudo, a EaD tem crescido significativamente em um cenário de retração do investimento público e consolidação de diretrizes neoliberais, nas quais prevalece a lógica de mercado em detrimento de uma concepção humanista e emancipadora de educação.

Embora a modalidade EaD ofereça vantagens como flexibilidade, superação de barreiras geográficas e redução de custos, sua massificação tem se dado sob condições questionáveis de qualidade. Os dados do ENADE, do Censo da Educação Superior e do SEMESP demonstram um descompasso preocupante entre o crescimento das matrículas e os indicadores de desempenho e permanência dos estudantes. A alta concentração de alunos em poucas instituições privadas, a sobrecarga dos docentes e a fragilidade das estruturas de apoio pedagógico revelam um modelo educacional voltado à escala e à rentabilidade, mas não à formação crítica e integral dos sujeitos.

Esse cenário corrobora as críticas formuladas por autores como Chauí (2001), Frigotto (2003) e Gentili (1996), para os quais a universidade, ao adotar um modelo empresarial, perde sua autonomia intelectual e sua função social. A educação, transformada em mercadoria, passa a responder mais aos interesses do capital do que às demandas da sociedade. Nesse sentido, a ampliação do acesso, por si só, não configura uma democratização efetiva se não vier

acompanhada de condições de permanência, infraestrutura adequada, valorização docente e compromisso com a qualidade acadêmica.

Além disso, a elevada taxa de evasão nos cursos EaD e os baixos índices de conclusão reforçam a tese de que o acesso desregulado e a precarização institucional acentuam as desigualdades educacionais. Como alerta Dias Sobrinho (2005), ampliar o número de vagas sem garantir condições reais de permanência e aprendizagem crítica é apenas uma simulação de inclusão, que, na prática, pode reforçar a exclusão. A ausência de suporte didático-pedagógico, a carência de tutoria qualificada e a desresponsabilização das instituições educacionais contribuem para afastar os estudantes das possibilidades de transformação pessoal e social que a educação superior deveria proporcionar.

É importante destacar que o avanço da EaD também tem efeitos distintos conforme o território e o perfil socioeconômico dos estudantes. Nas regiões mais vulneráveis, onde a EaD se apresenta como única via de acesso ao ensino superior, a formação oferecida tende a ser mais precária, distanciando-se dos parâmetros de qualidade exigidos para a construção de trajetórias profissionais sólidas. O resultado é a reprodução das desigualdades históricas sob um novo formato, marcado pela virtualização da exclusão.

Diante disso, conclui-se que a expansão da EaD, nos moldes como vem sendo conduzida no Brasil, reflete mais a lógica da mercantilização do ensino do que um projeto educacional comprometido com a inclusão e a justiça social. A Portaria nº 506/2025, ao propor novas diretrizes regulatórias, constitui um avanço, mas ainda insuficiente frente à dimensão dos desafios.

Portanto, é imperativo repensar os rumos da educação superior a distância no país. Para que a EaD cumpra seu papel como ferramenta de democratização, é necessário que o Estado atue de forma mais incisiva na regulação e na indução de políticas públicas que garantam a qualidade da oferta, a equidade territorial e a permanência dos estudantes. Isso implica romper com a lógica de mercado que transforma o estudante em consumidor e recolocar a educação como direito social, bem público e instrumento de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo da Educação Superior 2022*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Apresentação ENADE Indicadores 2023*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/2023/apresentacao_enade_indicadores.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. *A universidade no século XXI: para quê?* Petrópolis: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capital: o papel da escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

GENTILI, Pablo. *A lógica da exclusão: reflexões sobre a democratização da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1996.

INSTITUTO SEMESP. *Mapa da Educação Superior no Brasil: 14ª edição*. São Paulo: SEMESP, 2024. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/05/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-202.pdf . Acesso em: 22 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Portaria nº 506, de 10 de julho de 2025*. Regulamenta o Decreto nº 12.456/2025, que dispõe sobre a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/comunicados/mec-publica-portaria-de-regulamentacao-do-decreto-ead. Acesso em: 24 jul. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – SERES. *Dados institucionais sobre EaD*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/01/mec-vai-apurar-alta-proporcao-de-alunos-por-professor-em-11-faculdades-particulares.shtml. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTAL EDUCAÇÃO ONLINE PUC-RIO. *Indicadores de evasão no ensino a distância: fatores institucionais e pessoais*. Revista Educação Online, v. 20, n. 2, 2025. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/download/1938/711/6377. Acesso em: 24 jul. 2025.

PORTAL NEW SCIENCE. *A precarização docente no EaD e os desafios de regulação*. Revista Arace, v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/2733/3176/9925. Acesso em: 24 jul. 2025.

VIANNEY, João. *MEC abre guerra contra EaD sem causa determinada*. CNN Brasil, 8 nov. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/forum-opiniao/mec-abre-guerra-contra-ead-sem-causa-determinada/. Acesso em: 24 jul. 2025.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MUNICÍPIOS DA REGIÃO SUDOESTE PARANAENSE: A PARTIR DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (2015-2025)

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem como ponto de partida as demandas abertas pela determinação da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que tem como compromisso "formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino"(BRASIL, 2014, p.12). Considerando essas determinações previstas na legislação brasileira e suas decorrentes políticas educacionais, isso implica que todos os municípios precisam se ajustar às diretrizes e metas do PNE. O presente projeto de pesquisa trata da formação continuada de professores, visa trazer informações e dados avaliando como tem sido os programas de formação continuada de sete municípios do sudoeste do Paraná a partir da análise dos Planos Municipais de Educação. O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar a implantação da Meta 16 dos Planos Municipais de Educação (2015-2025) do Sudoeste do Paraná, suas práticas formativas, tendo em vista produzir conhecimento sobre as demandas e possibilidades de formação continuada de professores, buscando, desta forma a melhoria da qualidade da educação. Para a análise dos PME foi utilizado os referenciais da Análise Textual Discursiva que se divide em fragmentação dos textos, identificação de categorias e elaboração do metatexto em diálogo com autores e estudos desenvolvidos. Verificou-se que apesar da relevância do tema e do compromisso em alcançar a Meta 16 dos PMEs, os documentos não aprofundam os estudos sobre a qualidade das formações continuadas e não indicam meios de acompanhar o impacto das formações na qualidade da educação ofertada pelos municípios.

Palavras-chave: Formação de professores 1, Meta 16 dos Planos Municipais de Educação 2, Educação municipal no sudoeste do Paraná 3.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de investigação sobre a **Formação Continuada de Professores no Sudoeste do Paraná**, com foco, nesta edição, nos nove municípios que compõem o Vale do Marrecas, está vinculada ao projeto guarda-

[1] Doutor em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ronaldo.garcia@uffs.edu.br

chuva *Formação de Professores no Sudoeste do Paraná*, do Grupo de Pesquisa TRIPEC, da UFFS *Campus* Realeza, que investiga em várias frentes a constituição sócio histórica da docência e da escola pública. Uma das motivações deste subprojeto consiste na necessidade de informações sistematizadas sobre as potencialidade e demandas referentes à Formação Continuada de Professores (FCP), das expectativas projetadas na Meta 16 dos Planos Municipais de Educação (PMEs 2015-2025), bem como do conhecimento das atividades de formação que estão sendo realizadas.

A chamada formação continuada de professores é um tema de grande importância na agenda educacional brasileira, especialmente em regiões que enfrentam dificuldades socioeconômicas e culturais distintas, como a região do sudoeste paranaense, na qual a formação continuada enfrenta desafios específicos, como a distância em relação aos grandes centros urbanos e universitários, poucos recursos para investir e ausência de uma acompanhamento mais sistemáticos dos resultados das formações nas salas de aulas, especialmente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que no caso específico do estado do Paraná, está a cargo dos governos municipais. Com uma economia predominantemente agrícola e um cenário educacional em desenvolvimento, os programas de capacitação precisam ser adaptados para refletir a realidade local. Segundo as orientações do Ministério da Educação, a formação continuada deve partir do princípio de “atender não só às necessidades do sistema de ensino, mas também às demandas dos professores que já estão atuando” (BRASIL, 2006).

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) promoveram várias leis, decretos e programas para incentivar a formação continuada de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece no inciso II, art. 67, que “os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Nesse sentido o referido projeto tem como ponto de partida as demandas abertas pela determinação da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que tem como objetivo “formar, em nível de pós-graduação, 50%

(cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino"(BRASIL, 2014, p.12).

Considerando essas determinações previstas na legislação brasileira e suas decorrentes políticas educacionais, o que implica todos os estados e municípios se ajustarem às suas diretrizes e metas. O presente projeto de pesquisa, envolvendo a formação continuada de professores, visa trazer informações e dados avaliando como tem sido os programas de formação continuada de sete municípios do sudoeste do Paraná a partir do que constam nos Planos Municipais de Educação (PMEs) que é na prática a versão local do PNE (2014-2024).

O objetivo geral desta pesquisa buscou investigar a implantação da Meta 16 dos Planos Municipais de Educação (2015-2025) do Sudoeste do Paraná, suas práticas formativas, tendo em vista produzir conhecimento sobre as demandas e possibilidades de formação continuada de professores, em colaboração entre a UFFS e os municípios, buscando a melhoria da qualidade da educação.

Na prática esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo que envolve toda a Mesorregião do Sudoeste do Paraná (MSP). Esta é composta por 42 municípios, a presente pesquisa está sendo dividida em cinco etapas, de acordo coma subdivisão em microrregiões. O primeiro subprojeto foi desenvolvido de outubro de 2018 a outubro de 2019, no qual foram convidados a colaborar dez municípios, todos da sub-região da Fronteira com a Argentina. Os convidados foram: Capanema, Planalto, Ampere, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, Bom Jesus do Sul, Pérola D'oeste e Boa Vista da Caroba. Realeza e Pranchita não colaboraram por razões circunstanciais, por isso foram convidados novamente. Nesta segunda etapa, priorizou-se o convite às secretarias municipais da sub-região do Vale do Iguaçu: Salto do Lontra, Dois Vizinhos, Nova Prata do Iguaçu, Boa Esperança do Iguaçu, Nova Esperança do Sudoeste, Cruzeiro do Iguaçu, São Jorge D'Oeste, São João, Sulina e Saudade do Iguaçu. Posteriormente a esta etapa, serão convidados a colaborar os

municípios que compõem o Vale do Rio Marrecas, que são: Verê, Nova Esperança do Sudoeste, Enéas Marques, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Salgado Filho, Flor da Serra do Sul, Marmeleiros e Renascença. Nesta pesquisa trabalhamos com os municípios do Vale do Chopin (composto por sete municípios). A região sudoeste do Paraná é composta por municípios de pequeno e médio porte. Não há uma grande cidade de referência. O maior centro urbano próximo é a cidade de Cascavel que está localizada na região do oeste do Estado. Trata-se de uma economia eminentemente agrícola com predomínio da pequena e média propriedade. Contudo, nos últimos tempos verifica-se a expansão do agro negócio na região e suas tecnologias.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, do tipo documental que emprega os recursos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2006). Uma vez que foca sua análise em dados produzidos, que consiste na realização de pesquisa documental com análise dos Planos Municipais de Educação (2015-2025), mais precisamente da Meta 16, documentos e registros sobre a formação continuada de professores realizada a partir de 2015. A ATD visa inicialmente a eleição de excertos que dizem respeito aos objetivos da pesquisa. Posteriormente, esses excertos serão reunidos em categorias que mais aparecem nos questionários. Por vezes as categorias poderão se fundir, dando preferência para as categorias mais amplas. Na sequência parte-se para construir o hipertexto de análise, estabelecendo um intenso diálogo entre as categorias da pesquisa, outros estudos e autores e teorias de apoio.

Estudos de aprofundamentos da bibliografia, da legislação vigente e das políticas públicas educacionais referentes ao conceito de formação continuada, dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento) e do MEC (Ministério da Educação) constituem fontes desta pesquisa. Esta pesquisa envolveu a análise dos Planos Municipais de Educação (PME) de sete municípios, são eles: Chopinzinho; Coronel Vívida; Itapejara D'Oeste; Bom Sucesso do Sul; Pato Branco; Vitorino; Mariópolis que compõem a microrregião do Vale do Chopin.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vive uma nova experiência de retomada da democracia (1945) e de crescimento econômico. Nesse período, o Brasil já tinha desenhado um sistema de ensino completo, das séries iniciais até o final da educação secundária. Apesar disso, o acesso à escola ainda estava restrito e mais voltado às classes médias e altas da sociedade urbana, enquanto uma significativa parcela estava excluída do sistema de ensino ou tinha acesso apenas aos primeiros anos.

Para Florestan Fernandes (2005), as revoluções liberais nos países europeus desenvolvidos foram marcadas por três fases de desenvolvimento: a econômica, a política e a cultural. No caso do Brasil, a primeira levou o país à estrutura capitalista, porém desprovida das outras fases. De fato, ocorreu um significativo crescimento econômico, porém pouco se avançou no desenvolvimento social e cultural da população. Ocorre a ausência da universalização da escola pública, condição que mantinha o Brasil em uma *democracia restrita*. (Fernandes 2005). O sociólogo também participou da *Campanha pela Escola Pública* e do *Manifesto dos Educadores de 1959*, que consistia na defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, tendo em vista a elaboração, no Congresso Nacional, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, n. 4024 de 1961 (Brasil, 1961).

O modelo econômico implantado a partir de 1964 estimulou um rápido crescimento da economia. Isso não significou necessariamente uma melhoria das condições social e cultural da população. Nesse contexto, intensifica o modelo da escola dualista, pois a "[...] educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade." (Veiga 1990, p. 35). A abordagem pedagógica oficial, denominada por Saviani de tecnicismo, enfatizava a dimensão técnica de ensinar, em detrimento dos aspectos políticos (Saviani 1989, p.12).

Após a promulgação, em dezembro de 1996, da LDB nº 9.394, leis complementares expandem a reforma em todos os níveis da educação, assim como um conjunto de políticas para assegurar a permanência dos estudantes

nas instituições de ensino (Brasil, 1996). Na última década, a ênfase da reforma educacional desloca-se do tema da universalização do acesso e da permanência dos estudantes para a problemática da qualidade da Educação Básica. Entre outros aspectos, evidencia-se a relevância do tema da formação de professores, ainda que com avanços tímidos nas condições das licenciaturas. Na LDB nº 9.394, já se previa como condição para o exercício da docência na educação básica, inclusive nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação em ensino superior (Brasil, 1996). Isso provoca uma enorme procura por cursos de licenciaturas, inclusive na modalidade a distância, razão pela qual o atendimento da demanda e a titulação nem sempre é sinônimo de boa qualidade.

Segundo Libâneo, “a formação continuada é um processo pelo qual o indivíduo continua a aprender e a aperfeiçoar os seus saberes após sua formação inicial” (2004, p. 227). Ela pode ser entendida, por um lado, como continuidade dos estudos do profissional da educação em cursos de pós-graduação, lato sensu ou stricto sensu; por outro lado, ao profissional da educação que já está atuando na sua área e no contexto escolar, como oportunidade de suprir insuficiências na formação inicial ou aperfeiçoar e atualizar um assunto para sua melhoria de ensino.

De acordo com Tardif (1991), o professor também aprende com os desafios que enfrenta no seu cotidiano escolar. Diante disso, é importante que o docente tenha a oportunidade de um processo de formação que o instigue a problematizar e a refletir criticamente sobre a sua prática docente.

Já, em relação a formação continuada de professores, segundo Imbernón:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (2001, p.48-49)

Nesta perspectiva, a formação continuada pode ocorrer na forma de um processo reflexivo, um processo de ação-reflexão-ação (Freire, 2001), no qual o docente reflete sobre uma ação por ele realizada e passa a realizar uma nova ação levando em consideração a reflexão sobre a ação anterior, depois

passando a refletir sobre essa nova ação, em um ciclo interminável que resulta na melhora de sua atividade como docente. Portanto, é de grande importância que sejam dadas ao docente oportunidades de participar de um processo de formação que o instigue a refletir criticamente sobre sua prática docente.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de professores deve estar vinculada ao mundo contemporâneo, existindo a necessidade de os docentes dominarem as novas tecnologias de forma a garantir uma melhor aprendizagem para os seus alunos. Nóvoa também afirma que a formação de professores não pode ocorrer distante das escolas, havendo a necessidade de participarem da vida escolar desde o início da graduação (1995).

A pesquisa demonstrou que quase todos os municípios da região incorporaram a Meta 16 em seus respectivos Planos Municipais de Educação. Entretanto, houve variações no nível de detalhamento das estratégias adotadas para alcançar os objetivos relacionados à formação continuada de professores.

A respeito da incorporação da Meta 16 nos PMEs, dos 7 municípios analisados, apenas 6 incorporaram a Meta 16 em seus Planos Municipais de Educação. Entre as estratégias voltadas para alcançar a Meta 16, foi citada a referência ao Plano Nacional do Livro e Leitura, assim como a criação de um programa nacional destinado à disponibilização de recursos que facilitem o acesso dos docentes da rede pública a bens culturais. O objetivo dessas ações é contribuir para o enriquecimento do conhecimento e promover a valorização da cultura investigativa (BRASIL, 2015). Contudo, nenhum dos municípios analisados estabeleceu um plano de ação em seu projeto de formação continuada para promover a construção do conhecimento e a cultura da investigação.

Apenas 85,74% dos municípios referenciam em seus PMEs, “o estabelecimento de convênios com instituições públicas de ensino superior, na qual visa à oferta de cursos voltados à formação continuada dos profissionais da educação. Esses cursos deverão contemplar docentes e demais profissionais que atuam em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2015). Entretanto, não detalham no documento as intervenções para a execução deste. Essa disparidade reflete um desafio comum nas políticas públicas de

educação, que seria a formalização das metas sem o devido planejamento para sua implementação.

Somente um dos municípios analisados não cita a Meta 16 diretamente em seu PME, porém, faz menção a formação continuada quando apresenta como estratégia o “desenvolvimento de ações focadas no alcance de metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, se relacionam à Formação Continuada dos profissionais da Educação” e também quando refere-se a “Capacitação dos profissionais que atuam na área administrativa e área de apoio nas escolas da Rede Municipal de Ensino para que conheçam novas formas de buscar a informação, favorecendo a promoção da cultura de modo geral”(BRASIL, 2015). O que corrobora com Nóvoa (1995) quando esse argumenta que “a profissão docente não é construída de modo solitário e isolado, mas na coletividade dos professores e nos momentos de socialização de conhecimento e saberes dentro da escola”. Contudo, a ausência da Meta 16 nos Planos Municipais de Educação ou incorporação genérica, sem diretrizes claras, limita o potencial impacto da Meta 16 na melhoria da qualidade da educação. Embora a intenção seja evidente, a falta de estratégias contundentes revela uma lacuna entre o ideal proposto pela política e a realidade prática nos municípios. Sem um planejamento adequado, a formação continuada corre o risco de se tornar apenas uma formalidade, sem trazer os benefícios esperados para os profissionais da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Meta 16 dos Planos Municipais de Educação no Sudoeste do Paraná demonstra uma intenção positiva de melhorar a qualidade da educação por meio da formação continuada de professores. No entanto, é necessário aprimorar as estratégias de implementação para alcançar plenamente esses objetivos. A formação continuada pode transformar a educação, desde que os municípios se dediquem não só à incorporação das metas, mas também à sua aplicação por meio de ações definidas e contínuas.

A produção de conhecimento científico sobre este tema é de fundamental importância para as políticas municipais de formação continuada, uma vez que as propostas podem ser repensadas com o objetivo maior de melhorar a

aprendizagem e os resultados da educação. Portanto, é de suma relevância a produção de um diagnóstico para que o poder público local seja mais assertivo no seu planejamento e no desenvolvimento de suas atividades de ensino e extensão.

Trata-se de uma investigação a partir do levantamento e análise de dados empíricos sobre a formação continuada de professores, que nos últimos tempos, vem chamando a atenção de especialistas na área da educação. Os contextos locais e regionais das escolas são bastante específicos e geram também programas de formação continuada que deem conta disso. Hoje a formação em serviço é vista em muitas áreas, mais do que o dever das instituições com objetivo de melhorar a qualidade dos produtos e serviços prestados, mas também um direito de todo trabalhador. No caso da educação isso é ainda mais evidente

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações. Brasília: MEC/SASE, 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso: 05 de maio de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Brasília**, DF: MEC/SEB, 2006. 208 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014.

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

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 22. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FONTES:

Planos Municipais de Educação dos municípios de Chopinzinho; Coronel Vívida; Itapejara D'Oeste; Bom Sucesso do Sul; Pato Branco; Vitorino; Mariópolis que compõem a microrregião do Vale do Chopin.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DA LICENCIATURA EM LETRAS

Flávia Kruk Faot[1]

Fernanda Kruk Faot[2]

RESUMO

O seguinte trabalho corresponde a um pequeno recorte de uma pesquisa de dissertação ainda em andamento, tendo como seu objeto de estudo a internacionalização da formação inicial de professores. Como objetivo, espera-se identificar a forma como as políticas educacionais brasileiras tratam da internacionalização dos cursos de Licenciatura em Letras. Para tal, foi desempenhada uma pesquisa qualitativa do tipo documental, usando como principais fontes de dados políticas educacionais e editais de programas governamentais de internacionalização da educação superior que, em sequência, foram analisadas e refletidas à luz de autores como Knight (2004; 2020). Knight e De Wit (2018), Goodwin (2010) e Walsh (2010). Em síntese, foi possível concluir que a internacionalização aparece, nas políticas que guiam a formação docente no Brasil, de maneira implícita, a partir de menções da interculturalidade e sua importância para garantia de uma prática pedagógica inclusiva e acolhedora. Por outro lado, nos editais de programas de internacionalização voltados ao curso de Licenciatura em Letras, identificou-se a priorização da mobilidade acadêmica, especialmente para o Norte global, com vistas à aproximação do currículo brasileiro às demandas internacionais, o que poderia, a depender da forma de sua realização, viabilizar acordos de dupla titulação e legitimação de créditos entre instituições, como também representar uma submissão acrítica às demandas do capital global.

Palavras-chave: Internacionalização. Políticas Educacionais. Formação docente. Licenciatura. Letras.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é um pequeno recorte de pesquisa de dissertação ainda em andamento, e discorre sobre a internacionalização da educação superior, com foco na formação inicial de professores.

A contemporaneidade é marcada pela globalização e suas complexidades nas mais diversas esferas sociais, incluindo a educacional. Diante da evidente diversidade que torna-se cada vez mais presente nos espaços escolares, é necessária a formação de docentes igualmente diversos em suas formas de agir

[1] Mestranda em Educação, PUCPR, faot.flavia@gmail.com.
[2] Licencianda em Letras, PUCPR, fernanda.kruk@pucpr.edu.br.

e pensar, a fim de garantir uma educação acolhedora e de qualidade e que promova a formação de cidadãos pensantes e empoderados (Goodwin, 2010).

Ao mesmo tempo, a globalização também coloca a internacionalização da educação superior em evidência (Altbach; Knight, 2007). Ganhando forças em múltiplas nações, o conceito de internacionalização se expande, incluindo novas motivações, estratégias e formas de materialização, também em políticas educacionais (Knight, 2020).

Considerando a relevância de uma formação docente que viabilize uma atuação consciente e crítica mediante uma realidade educacional cada vez mais globalizada e intercultural, elenca-se a seguinte problemática: de que forma as políticas educacionais brasileiras tratam da internacionalização dos cursos de Licenciatura em Letras? Estabelece-se como objetivo deste estudo[3] identificar a forma como as políticas educacionais brasileiras tratam da internacionalização dos cursos de Licenciatura em Letras.

Para responder tal pergunta, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo documental (Gil, 2002), mediante a análise do conteúdo (Bardin, 2016) de políticas educacionais brasileiras. Como fontes de dados, pode-se citar: Constituição/1988, Lei n.º 9.394/1996, Lei n.º 13.005/2014, Parecer CNE/CES n.º 492/2001, Decreto n.º 8.752/2016, além de Portarias e Editais de programas de internacionalização promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

2 A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A cooperação acadêmica interinstitucional e a mobilidade de docentes e conhecimentos são, há séculos, partes fundamentais da educação superior (Knight, 2020). Contudo, diante da globalização e sua influência na economia, na política e nas vivências sociais como um todo, as motivações, as estratégias e as prioridades desse fenômeno sofreram transformações (Altbach; Knight, 2007; Knight, 2020).

[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Em uma perspectiva pretensamente neutra, Knight (2003, p. 11, tradução nossa) conceitua a internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária”.

As dinâmicas de internacionalização podem se materializar de formas bastante distintas. Pode ser *transfronteiriça*, ou seja, realizada a partir da mobilidade acadêmica internacional, ou *em casa*, de forma que a dimensão intercultural e internacional seja incluída no ensino, na aprendizagem, na pesquisa e na extensão, envolvendo também grupos culturais e étnicos locais, além de estudantes e docentes estrangeiros no próprio *campus* (Knight, 2020).

À vista disso, é possível encontrar muitas potencialidades em uma educação superior internacionalizada. Mediante o contato entre agentes pertencentes aos mais diversos grupos culturais, pode-se viabilizar o desenvolvimento de habilidades importantes para a realidade contemporânea, como o entendimento e a comunicação intercultural, compreensão de questões mundiais, empatia e a construção de comunidades que transcendem barreiras geográficas (Knight, 2020).

Para Goodwin (2010), as oportunidades de internacionalização devem se articular com os múltiplos domínios do conhecimento essenciais para formação docente (autoconhecimento, conhecimento sobre a realidade contextual, conhecimentos pedagógicos, sociológicos e sociais). Dessa forma, podem contribuir com o preparo de discentes que atuarão em um cenário em que o global e o local cada vez mais se conectam, estimulando a consciência das dinâmicas entre as culturas e o papel transformador dos docentes frente às desigualdades sociais.

Porém, as motivações para a internacionalização variam. Enquanto alguns compreendem-na como uma forma de melhorar a qualidade educacional para todos, com vistas ao desenvolvimento social, pesquisadores como Altbach e Knight (2007) alertam sobre iniciativas que privilegiam o Norte global e se orientam exclusivamente em prol do lucro econômico.

Assim, é essencial refletir de maneira crítica sobre a internacionalização, e, por consequência, sobre as relações entre culturas por ela promovidas. Consoante ao pensamento de Walsh (2010), a interculturalidade não se resume

ao reconhecimento das diferenças e à tolerância enquanto essas interações favorecem o sistema hegemônico. Pelo contrário, implica em um processo de contínua relação e negociação entre as culturas, fundado em princípios como respeito mútuo, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS, A FORMAÇÃO DOCENTE E A INTERCULTURALIDADE

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), responsável por organizar e regulamentar a educação básica, deve-se priorizar a valorização da interculturalidade, reconhecida a importância das culturas indígenas e afro-brasileiras, juntamente às comunidades surda e cega, para a construção sócio-histórica da nação brasileira (Brasil, 1996). Nesse mesmo viés, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como meta para a educação brasileira a promoção do respeito aos direitos humanos e a diversidade, colaborando para a erradicação de todas as formas de discriminação (Brasil, 2014b).

No que diz respeito à formação docente, ambas legislações compreendem os cursos de licenciatura presenciais como nível de formação preferido para o exercício do magistério na educação básica, e, portanto, incentivam a oferta da educação superior pública e gratuita para a formação de professores e professoras (Brasil, 1996; 2014b).

Estabelecida pelo Decreto n.º 8.752/2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por sua vez, estabelece que, para atender as demandas da educação básica, a formação docente deve estar guiada por princípios como a redução das desigualdades educacionais e sociais, a percepção dos espaços educativos como locais de aprendizagem e convívio cooperativo e o desenvolvimento de uma prática que desenvolva e aproveite integralmente o potencial de estudantes e profissionais da área (Brasil, 2016a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Docente mencionam implicitamente a interculturalidade, como em seu princípio de respeito a pluralidade e a diversidade cultural. O documento também estimula o professor a contribuir ativamente com a superação de exclusões sociais, étnico-

raciais e culturais, aplicando estratégias de ensino que consideram os diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos de seus estudantes (Brasil, 2019).

No que concerne as especificidades do Curso de Letras, é possível encontrar, em suas Diretrizes Curriculares, o objetivo de formar profissionais "[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (Brasil, 2001, p. 30).

Pode-se inferir que, mais do que dominar a língua materna e/ou uma língua estrangeira, o docente em formação deve compreender seu papel de atuação diante dos contextos interculturais inerentes à contemporaneidade, enquanto também constrói sua práxis pedagógica. Nesse sentido, não deve apenas reconhecer e tolerar a diversidade presente no espaço escolar, mas, com um olhar crítico, entender e combater as dinâmicas de desigualdade e exclusão de determinadas formas culturais, em um esforço consciente de construção de um espaço de entendimento, cooperação e legitimação mútua entre agentes.

Essa abordagem intercultural nos processos formativos dos estudantes de Letras convida a refletir sobre a internacionalização, processo que pode, consoante à Knight (2020), viabilizar o entendimento e a comunicação entre culturas, a compreensão de questões mundiais, a empatia e a construção de comunidades que ultrapassem barreiras geográficas. Portanto, buscou-se, nas políticas educacionais brasileiras, identificar de que forma a internacionalização dos cursos de Licenciaturas em Letras é tratada.

4. A INTERNACIONALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM LETRAS: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO INVESTIGADA?

O processo de internacionalização da educação superior é relativamente ausente nas políticas analisadas neste estudo. Em linhas gerais, os textos legislativos tratam da liberdade universitária em contratar docentes, técnicos e cientistas estrangeiros (Brasil, 1988) e da possibilidade de revalidação de diplomas expedidos por universidades do exterior (Brasil, 1996).

Apesar disso, a temática aparece em destaque como uma das estratégias

do PNE, a partir do incentivo à programas de "[...] mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior" (Brasil, 2014b).

As menções à internacionalização abordadas até este ponto da pesquisa eram, em sua maioria, breves e implícitas. Nesse sentido, buscou-se, entre os programas de internacionalização promovidos pela CAPES, ações que tinham como foco os cursos de Letras. De forma sintética, esses dados foram sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Programas de Internacionalização da CAPES articulados aos cursos de Licenciatura em Letras.

Programa	Descrição	Objetivos relacionados aos cursos de Licenciatura em Letras
Idiomas sem Fronteiras - IsF	Busca ampliar o ensino de idiomas estrangeiros para estudantes, professores e o corpo técnico da IES, além de capacitar estrangeiros em língua portuguesa. Para tal, emprega, como docentes do programa, licenciandos e licenciados, que tinham o tempo de atuação dividido entre períodos de formação pedagógica e experiências profissionais para internacionalização, e o suporte dos estudantes que participavam de cursos *on-line.*	Promover e contribuir com a **formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira** e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de **internacionalização** nas IES e nas escolas brasileiras. Fortalecer o **ensino de idiomas no país**, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior (Brasil, 2016b).
Programa de Assistente de Ensino de Língua Alemã para Projetos Institucionais - GTA	Promove o recebimento de assistentes nativos de língua alemã nas IES, com o objetivo de fortalecer o ensino desse idioma. Visava, também, em uma perspectiva de internacionalização, elevar a qualidade dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras.	Fortalecer o **ensino da língua** e cultura alemã nas instituições participantes, principalmente no âmbito do programa IsF-Alemão. Fomentar a **internacionalização** de universidades brasileiras. Apoiar a **implementação de novas metodologias e práticas** de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem de docentes e **futuros docentes**. Apoiar a **formação dos futuros docentes em língua alemã** (Brasil, 2024).
Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) - Portugal	Objetiva a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física, oferecendo bolsas de graduação sanduíche	Ampliar a **formação de docentes para o ensino básico** no contexto nacional; Ampliar e dinamizar as ações voltadas à formação de professores, priorizando a **formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciatura**;

	em instituições portuguesas.	Apoiar a formulação e implementação de **novas diretrizes curriculares** para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2014a).
Programa Licenciaturas Internacionais (PLI) - França	Objetiva estabelecer parcerias universitárias entre cursos de licenciatura brasileiros (das áreas de Letras, Artes, Física, Química, Biologia e Matemática) e Universidades francesas parceiras visando a realização de graduação sanduíche, com dupla diplomação, de estudantes brasileiros.	Visa a **diversificação curricular dos cursos de licenciatura brasileiros**, tendo como prioridade o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, além da ampliação das oportunidades de formação de licenciandos por meio da realização de **graduação sanduíche**, com **dupla diplomação** (Brasil, 2013).
Programa de Parcerias Universitárias MERCOSUL Português-Espanhol - PGPE	Estabelece parcerias entre universidades do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai com vistas ao estímulo de intercâmbio de estudantes das áreas de Letras, Português e espanhol, em nível de graduação.	Fomentar o intercâmbio de estudantes de graduação, com foco no **ensino de língua**, português e espanhol como segunda língua. Fomentar o **intercâmbio** em ambos os países e estimular a **aproximação das estruturas curriculares**, inclusive a equivalência e o **reconhecimento mútuo de créditos** obtidos nas instituições participantes (Brasil, 2010).

Fonte: elaborado pelos autores (2025), com base em Brasil (2010; 2013; 2014a; 2016b; 2024), grifos nossos.

Embora os programas em questão (com exceção do GTA), não estejam mais com editais ativos ou em curso, foram analisados pois se caracterizam como iniciativas governamentais especificamente voltadas ao curso de Letras, contribuindo para a compreensão da perspectiva de internacionalização construída a partir das políticas educacionais brasileiras.

Quanto as formas de internacionalização, podemos perceber uma certa priorização à mobilidade acadêmica (Brasil, 2014b), exemplificada pelas duas vertentes do PLI e do PGPE. Entretanto, também existem iniciativas de mobilidade *em casa*, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem de idiomas, como o IsF e o GTA.

No que tange a amplitude geográfica dos programas que estimulam a internacionalização a partir da mobilidade, existe uma predominância de países europeus. Em contrapartida, o PGPE aponta, diretamente, a importância da formação de laços com outros países do Sul global (Brasil, 2010).

Cabe frisar que a proposta diversificação e aproximação das diretrizes curriculares brasileiras aos padrões de instituições estrangeiras (Brasil, 2010; 2013; 2014a) demanda atenção. Ao passo em que esse alinhamento poderia

viabilizar acordos de dupla diplomação e legitimação de créditos entre instituições, caso realizada de maneira acrítica, poderia também reverberar em uma submissão às estruturas vigentes desiguais de poder entre o Norte e o Sul global e a demandas que beneficiam apenas o capital global hegemônico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a internacionalização da educação superior e objetivou identificar a forma como as políticas educacionais brasileiras tratam da internacionalização dos cursos de Licenciatura em Letras.

Mediante análise, foi possível identificar, entre as políticas que orientam a formação docente e o curso de Letras, a interculturalidade como uma temática recorrente e que pode ser associada à internacionalização. Nessas perspectivas, a consciência e consideração dos diversos contextos socioculturais dos estudantes favorece a atuação docente nos processos de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996; 2014b).

Por outro lado, enquanto as políticas de formação docente apresentavam concepções críticas perante as relações de poder entre culturas e a relevância da valorização de grupos previamente subalternizados, as políticas de internacionalização, em sua maioria, pareciam priorizar a mobilidade acadêmica (Brasil, 2010; 2013; 2016b;2024), sem grandes reflexões críticas perante as repercussões desse processo.

Em suma, reitera-se que a internacionalização guarda grande potencial para o desenvolvimento das missões das universidades de todo o mundo, inclusive na formação de professores. Porém, perante a análise realizada, evidencia-se que a internacionalização da Licenciatura em Letras não é uma prioridade ou meta explícita das políticas educacionais que guiam o processo formativo docente, dinâmica evidenciada nos próprios programas de internacionalização voltados ao curso, que, em sua maioria, não recebem mais novos editais.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. **Journal of Studies in International Education**, Vol. 11 No. 3/4, Fall/Winter 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 492/2001, de 4 de julho de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n.º 3/2024 - Programa Assistente de Ensino de Língua Alemã - German Teaching Assistants (GTA).** Brasília, DF: CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/05032024_Edital_2334060_SEI_2333540_Edital_03_2024.pdf . Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n.º 076/2010 - Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital076-mercosul-parceriasuniversitarias-pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n.º 016/2013 - Edital Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI França.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-016-2013-licenciaturas-internacionais-pli-franca-pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital n.º 74/2014 - Programa de Licenciaturas Internacionais - PLI Portugal.** Brasília, DF: CAPES, 2014a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122014-074-2014-pli-2014-pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 de mar. 2023.

BRASIL. Portaria n.º 30, de 26 de janeiro de 2016. **Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: https://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODWIN, A. Lin. Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. **Teaching Education**, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KNIGHT, Jane. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, Boston, v. [S.l], n. 33, 2003. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588. Acesso em: 21 mar. 2025.

KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: Past and Future. **International Higher Education**, n. 95, fall 2018. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10715/9188. Acesso em: 16 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

COMISSÃO MUNICIPAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (COMDECampo): ENTRE PERCURSOS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

André Giovanni Klinkoski[1]

Antonio Neri Vieira[2]

Juniandra Klatter Machado[3]

Patrícia Macedo Hiores[4]

Raíssa Anahy Machado[5]

RESUMO

A Comissão Municipal para o Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo) foi criada em 2017, em Cachoeira do Sul-RS, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), com o objetivo de articular ações voltadas às especificidades das escolas do campo da rede municipal. Este estudo tem como objetivo analisar as diferentes fases da trajetória da COMDECampo, desde sua criação até o contexto atual, considerando os impactos das mudanças de gestão em sua atuação. A metodologia utilizada baseou-se em análise documental e revisão de literatura, com abordagem qualitativa e descritiva. A investigação dialoga com a dissertação de mestrado de Klinkoski (2022), na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação Básica (LP1) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O aporte teórico baseia-se nos estudos de Gil (2002), sobre metodologia de pesquisa; Yin (2002), no que se refere ao estudo de caso; Vargas (2016), que discute clientelismo e patrimonialismo nas políticas educacionais brasileiras; e as políticas públicas para a Educação do Campo. Os resultados indicam que a COMDECampo representou um marco importante ao propiciar um espaço de diálogo e articulação entre diferentes segmentos, comprometidos com a valorização e o fortalecimento das escolas do campo. No entanto, por um período a Comissão foi enfraquecida por fatores como a troca da gestão municipal e o impacto provocado pela pandemia de COVID-19, resultando na paralisação de suas atividades. A retomada das ações em 2025, com a inclusão de novos membros, a elaboração de uma Minuta de Projeto de Lei para institucionalização da Comissão e o planejamento do Fórum Municipal da Educação do Campo, aponta para um processo de reestruturação e fortalecimento da COMDECampo. O estudo conclui que a consolidação dessa comissão como política pública permanente é

[1] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, andre.klinkoski@acad.ufsm.br.
[2] Mestrando em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, s.pedagogicosmed@gmail.com.
[3] Especialista em Administração Escolar, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, junikbraga@gmail.com.
[4] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, patimacedohiores@gmail.com.
[5] Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul, raissaanahy@gmail.com.

fundamental para assegurar a continuidade e efetividade das ações voltadas às especificidades das comunidades escolares do campo, bem como, para a valorização e fortalecimento da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Públicas. COMDECampo. Gestão Municipal.

1 INTRODUÇÃO

A Comissão para o Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo) foi criada em 2017, no município de Cachoeira do Sul/RS. A iniciativa foi da Secretaria Municipal de Educação com o intuito de reunir a comunidade escolar das escolas do campo e outros segmentos para pensar, discutir, fortalecer e promover ações de valorização e construção de políticas públicas para a educação do campo. Diferentes segmentos foram representados na COMDECampo, que contou, inicialmente, com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e participação das escolas do campo da rede municipal de ensino, Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária, Conselho Municipal de Educação, Câmara de Vereadores, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – campus Cachoeira do Sul, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – campus Cachoeira do Sul, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Emater/RS – Ascar. Entre os objetivos da Comissão, estava a promoção de uma educação voltada às necessidades das populações do campo de Cachoeira do Sul (CACHOEIRA DO SUL, 2018).

De acordo com pesquisa recente (KLINKOSKI, 2022), diversos fatores contribuíram e motivaram a criação da COMDECampo. Entre eles, a percepção da falta de políticas públicas suficientes voltadas para as escolas no campo da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul, bem como o interesse das comunidades escolares do campo e de integrantes da SMEd no fomento de projetos baseados nos conceitos da Educação do Campo para as escolas. Desde a sua criação até início de 2020[6], a COMDECampo possibilitou um

[6] Em 17 de março de 2020, com a pandemia da COVID-19, as aulas foram suspensas na rede municipal de ensino, o que inviabilizou a continuidade do desenvolvimento das ações no formato presencial. No entanto, a COMDECampo participou ativamente dos processos de planejamento voltados à educação municipal e o desenvolvimento das atividades remotas.

espaço dialógico e de participação social para distintos atores ligados ao campo cachoeirense discutirem e colocarem em prática diversas propostas de cunho educacional.

Nesta esteira, observamos que a COMDECampo foi enfraquecida durante a última gestão municipal, entre 2021 a 2024. A ausência de uma política voltada à Educação do Campo, pautas inexpressivas, bem como o impacto provocado pela pandemia de COVID-19, esvaziaram a Comissão (KLINKOSKI, 2022). Como consequência, os membros reduziram suas participações, o que contribuiu ainda mais para a inatividade da COMDECampo. Este contexto provocou a paralisação de suas atividades, sendo a última reunião realizada em meados de 2022.

Considerando o escopo de intenções da COMDECampo e a diversidade de perfis de atuação de cada entidade percebida na composição dos seus membros, o pleno funcionamento da Comissão possui significativa relevância no cenário da Educação do Campo cachoeirense. Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar as diferentes fases do percurso da COMDECampo, bem como, perceber seu contexto na atual administração municipal.

2 METODOLOGIA

Este é um estudo constituído principalmente por análise documental, por meio de abordagem descritiva e qualitativa, embora utilize-se, também, revisão de literatura. Segundo Gil (2002), as pesquisas documental ou bibliográfica (revisão de literatura) são semelhantes em seus métodos, embora as pesquisas documentais possuam a possibilidade de ineditismo das fontes, caso ainda não tenham recebido análise.

A investigação aqui apresentada possui vínculo com dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica – LP1, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a qual aborda a temática das Políticas Curriculares para a Educação do Campo (KLINKOSKI, 2022). Principalmente, a partir do produto educacional derivado da pesquisa citada, o

qual voltou-se ao funcionamento da COMDECampo a partir de escrita de Minuta de Projeto de Lei tornando a Comissão uma política pública permanente.

Desta forma, a perspectiva da metodologia estudo de caso também está presente nesta pesquisa, considerando que foi utilizada no estudo original. Segundo a perspectiva de Yin, o estudo de caso "é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (2002, p. 32). Além de metodologia, o estudo de caso é conceituado pelo autor como uma estratégia mais ampla, a qual possibilita uma abordagem integral durante a pesquisa.

3 AS ORIGENS E O INÍCIO DA COMDECampo

Em meados de 2017, emerge a discussão sobre a viabilidade de um espaço de discussão voltado à Educação do Campo em Cachoeira do Sul-RS. Temática esta provocada pela percepção de lacuna significativa nas políticas públicas municipais voltadas à Educação do Campo naquele momento. Durante a década anterior (2001-2010), as escolas da zona rural, se constituíam em instituições de ensino multisseriadas, lembradas pelo poder público municipal apenas durante as nucleações[7], ocorridas no início dos anos 2000. O Referencial Curricular Municipal de Cachoeira do Sul considera que "no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, houve um movimento muito frágil de revitalização da modalidade educação do campo", referindo-se ao período entre 2007 e 2010 (CACHOEIRA DO SUL, 2019b, p. 336). Anteriormente, a modalidade Educação do Campo estava ainda fragilizada no contexto das políticas públicas de âmbito municipal. Assim, a administração municipal à época propôs o projeto Revitalizando a Educação no Interior, para suprir a lacuna então diagnosticada.

[7] A partir da década de 1990, ocorreu a municipalização de escolas públicas, motivado pelos novos critérios de transferência de recursos financeiros (OLIVEIRA, 2021). O processo chamado de nucleação ocorre pelo fechamento das escolas menores de determinada região e posterior escolha de uma escola polo para receber os estudantes "nucleados", nestes casos a escola polo pode estar localizada em outra comunidade do campo ou mesmo no espaço urbano. Em Cachoeira do Sul, 53 escolas multisseriadas foram fechadas entre as décadas de 1990 e 2000.

> O projeto "Revitalizando a Educação no Interior", teve como enfoque levar para as escolas do campo, trimestralmente, oficinas, palestras e rodas de conversa sobre os mais variados temas de acordo com as especificidades da realidade local. (...) Este projeto foi muito enriquecedor para as comunidades das escolas do campo, pois uma das dificuldades dessas escolas é o acesso das famílias, que nos anos de 2011 e 2012, foi proporcionado a proximidade entre família e escola. Os projetos desenvolvidos vieram ao encontro dos anseios das comunidades das escolas do campo do município de Cachoeira do Sul (OLIVEIRA, 2021, p. 85).

Simultaneamente, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) começou a realizar visitas frequentes às escolas do interior do município. Entre os objetivos, se buscava conhecer as realidades das localidades e estreitar a relação entre as comunidades escolares e o poder público municipal (KLINKOSKI, 2022). Complementarmente, o programa do governo federal Escola Ativa contribuiu com importantes iniciativas para as escolas do campo.

> Nessa conjuntura, foram desenvolvidos no município Programas do Ministério da Educação (MEC), como o Programa Escola Ativa, em 2011, destinado para as classes multisseriadas e o Programa Pronacampo, que garantiu a construção do novo prédio, com 726 m², da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jenny Figueiredo Vieira da Cunha (...). Dessa maneira, percebe-se que é latente a construção de políticas públicas que tratem das necessidades e especificidades das escolas do campo que pertencem ao território de Cachoeira do Sul (CACHOEIRA DO SUL, 2019b, p. 337).

As pesquisas de Zinn (2019) e Oliveira (2021) demonstram que a troca da gestão, a qual permaneceu entre os anos de 2013 e 2016, provocou a interrupção nos avanços da Educação do Campo em Cachoeira do Sul. Parte considerável das iniciativas não foram continuadas, e gradualmente, foram descontinuadas ou enfraquecidas. Em 2017, com o retorno da administração anterior ao governo municipal, retomaram-se discussões acerca das iniciativas voltadas às escolas do campo.

Neste contexto, ocorreu a proposição de uma comissão permanente para a Educação do Campo na Rede municipal de ensino. Surgia, assim, a Comissão Municipal para o Desenvolvimento da Educação do Campo, a COMDECampo. A Comissão foi oficialmente constituída em 11 de julho de 2017, posteriormente regulamentada pela Portaria nº 1.423/2018, de 4 de junho de 2018. O Regimento

Interno, colaborativamente elaborado em 2018, foi reconhecido através do Decreto Municipal nº 55/2019, o qual instituiu oficialmente a COMDECampo.

Alinhada aos objetivos dispostos em seu Regimento Interno (2018), a Comissão estabeleceu um cronograma anual de atividades. Este plano de ação contemplava a retomada do Fórum Municipal de Educação do Campo, o qual se constituiu em um ciclo de palestras direcionado aos educadores do campo. Fomentava-se, assim, a conscientização de que os profissionais das escolas do campo demandam uma formação específica, conforme pressupõe a legislação educacional do campo (BRASIL, 2002). Paralelamente, foi criada a Feira das Profissões, discutindo as possibilidades de geração de renda para a juventude cachoeirense (KLINKOSKI, 2022).

3 A SEGUNDA FASE DA COMDECAMPO

De acordo com os dados emergentes da pesquisa de Klinkoski (2022), sobre a transição entre os governos municipais realizada ao final de 2020, foram apresentados e disponibilizados os registros e os relatórios de gestão da Comissão, para que então a nova gestão, recém-eleita, recebesse as informações da COMDECampo e pudesse dar continuidade a mesma. Porém, a troca de administrações não se demonstrou positiva à manutenção do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação do Campo municipal.

A interrupção frequente de iniciativas, a recorrente ausência do princípio da impessoalidade e o aparelhamento da máquina pública são práticas identificadas no contexto analisado. De acordo com Vargas (2016), as particularidades das relações entre o público e o privado na educação brasileira revelam entraves significativos. A autora destaca que certos elementos estruturais da política e da cultura nacionais — como o patriarcalismo e o clientelismo — dificultam a consolidação de uma perspectiva democrática no campo educacional.

> Ao patrimonialismo histórico e redivivo, articula-se a prática do clientelismo, um sistema em que políticos profissionais oferecem vantagens como cargos, empregos públicos, financiamento e autorizações em troca de legitimação e apoio (…). Somados, o patrimonialismo e o clientelismo produzem fisiologismos, localismos e

> nepotismo. Temos vários "donos do poder", e não são propriamente o povo (VARGAS, 2016, p. 17-18).

Os sujeitos participantes da coleta de dados da pesquisa de referência (KLINKOSKI, 2022) a este estudo apontaram a redução, e inclusive a suspensão, das reuniões da COMDECampo. O regimento da COMDECampo prevê em seu artigo 5º que "A comissão reunir-se-á, ordinariamente uma vez por mês, e extraordinariamente sempre que necessário, por convocação do coordenador" (CACHOEIRA DO SUL, 2018, p. 2).

Os fatores apontados para o enfraquecimento da Comissão foram a troca na administração municipal e a pandemia de Covid-19. A ausência de um plano de ação consistente e de uma estrutura organizativa mais abrangente por parte da coordenação da Comissão (função atribuída ao representante da SMEd) foi constante nas últimas reuniões realizadas, conforme aponta Klinkoski (2022). A interrupção desses encontros, ocorrida em junho de 2022, impactou diretamente o planejamento das escolas do campo da rede municipal, esse hiato se manteve até o final da gestão municipal anterior.

4 O CONTEXTO ATUAL DA COMISSÃO

A recente troca na gestão municipal permitiu a reativação da COMDECampo. De acordo com as atas da Comissão, percebeu-se que suas atividades foram retomadas no primeiro semestre de 2025, no mês de maio (COMDECAMPO, 2025a). Todas as entidades previstas permaneceram representadas, de acordo com o Regimento Interno da Comissão. Houve a inclusão de duas novas representações: Secretaria Municipal de Meio Ambiente e a ampliação da quantidade (três) do segmento de escolas do campo municipais.

Entre os encaminhamentos das duas primeiras reuniões (COMDECAMPO, 2025a; 2025b), esteve a escrita colaborativa da Minuta do Projeto de Lei para o estabelecimento da COMDECampo enquanto política pública permanente.[8] A minuta das Diretrizes Curriculares para a Educação do

[8] Produto educacional proposto por Klinkoski (2022) em dissertação de mestrado foi ponto de partida para o processo de discussão e construção da minuta.

Campo no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul-RS, produto educacional derivado da dissertação de Oliveira (2021), também foi discutida e forma coletiva no âmbito da comissão

Dentre as ações planejadas pela COMDECampo, é possível destacar por meio da análise das atas, o interesse dos integrantes em retomar a estrutura e as atividades que marcaram o início do seu percurso, a exemplo está o desenvolvimento do Fórum Municipal da Educação do Campo ainda neste ano, sendo outubro apontado como mês provável para a execução da ação (COMDECAMPO, 2025c). Além disso, foi possível perceber que a periodicidade mensal das reuniões está sendo cumprida, conforme previsto no Regimento Interno da COMDECampo (CACHOEIRA DO SUL, 2018).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A COMDECampo, no contexto da gestão educacional democrática, tornou-se um importante espaço de participação social e de construção de políticas públicas de educação. Em virtude da descontinuidade dos processos de gestão e política educacional, observa-se diferentes movimentos no decorrer do seu percurso. Tornar a COMDECampo um espaço legítimo de escuta, diálogo, participação e construção coletiva por meio de uma política de Estado e não de governo é essencial para o avanço da democratização da educação municipal e, principalmente, das práticas de valorização e fortalecimento da educação do campo. Dentre os desafios, está a sustentabilidade das ações e a garantia do direito à educação do campo por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes o olhar, o compartilhamento de saberes e fazeres, como também, metodologias que atendam as especificidades das comunidades e dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento da Comissão Municipal Para o Desenvolvimento da Educação do Campo de Cachoeira do Sul**. Cachoeira do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

CACHOEIRA DO SUL. **Decreto nº 55, de 2019**. Aprova o Regimento Interno da Comissão Municipal de Desenvolvimento para Educação do Campo – COMDECAMPO, criado pela Portaria 1423 de 07 de junho de 2018. Cachoeira do Sul: Câmara dos Vereadores, 2019a.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal**. Cachoeira do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2019b.

COMISSÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ata aprovada em reunião de 14 de maio de 2025. In: **Reunião da Comissão Municipal de Desenvolvimento da Educação do Campo**, 14 de maio de 2025, Cachoeira do Sul. Ata da Reunião. Cachoeira do Sul: [s.n.], 2025a.

COMISSÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ata aprovada em reunião de 11 de junho de 2025. In: **Reunião da Comissão Municipal de Desenvolvimento da Educação do Campo**, 11 de junho de 2025, Cachoeira do Sul. Ata da Reunião. Cachoeira do Sul: [s.n.], 2025b.

COMISSÃO MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Ata aprovada em reunião de 23 de julho de 2025. In: **Reunião da Comissão Municipal de Desenvolvimento da Educação do Campo**, 23 de julho de 2025, Cachoeira do Sul. Ata da Reunião. Cachoeira do Sul: [s.n.], 2025c.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLINKOSKI, André Giovanni. **Políticas curriculares para a Educação do Campo**: um olhar sobre a Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. 2022. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

OLIVEIRA, Elke Quilião. **Gira… Gira… Girassol**: Movimentos de Construção de Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul (RS). 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

VARGAS, Hustana Maria. Democracia e cidadania: público e privado na educação brasileira. *In*: MORAES, Bianca Mota de *et al*. (Orgs.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 11-28.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZINN, Carla da Luz. **[Re] Articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS**: gestão democrática no cenário da política educacional. 2019. 279 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Maria Luisa da Silva Borniotto[1]

RESUMO

Neste texto objetivou-se analisar o papel das Políticas de Avaliação Externa em Larga Escala, para medir a qualidade da Educação Básica no Brasil, implementadas na década de 1990 como parte do pacote de medidas das reformas neoliberais, destacando os impactos dessas políticas de avaliação na organização da escolar. As Políticas de Avaliação estão baseadas em movimentos sócio-históricos, políticos, econômicos, e expressam a temporalidade dos pensamentos no campo educacional e as discussões acerca da qualidade de educação que se almeja para seus integrantes. Desta forma, denotam o embate entre os que defendem projetos societários e educacionais distintos. Nessa correlação de forças, temos na atualidade, aqueles que pensam a organização da escola dentro da concepção formada sob a hegemonia neoliberal, a partir da lógica mercadológica e os que pretendem uma escola a partir da lógica emancipatória da classe trabalhadora. A interlocução sobre o tema, traz pesquisadores desta temática que se encontram dentro desta segunda concepção: Freitas (2022), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Saviani (2007), Peroni (2018). Como resultado, possibilitou uma reflexão crítica acerca do debate das Avaliações Externa em larga escala no Brasil que reduzem a apropriação dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados para a emancipação da classe trabalhadora, trazendo implicações para a organização do trabalho pedagógico, da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os quais, são, o principal objetivo desse processo, assim como para a função social da escola pública.

Palavras-chave: Política educacional. Avaliação Externa. Qualidade da educação. Lógica mercadológica da educação. Educação Básica.

1 Introdução

Neste texto objetivou-se analisar o papel da política de avaliação externa em larga escala, para medir a qualidade da educação básica no Brasil, implementadas na década de 1990 como parte do pacote de medidas das reformas neoliberais, destacando os impactos dessas políticas de avaliação na organização da escola.

As políticas de avaliação estão baseadas em movimentos sócio-históricos, políticos, econômicos, e expressam a temporalidade dos pensamentos no campo educacional e as discussões acerca da qualidade de educação que se almeja para seus integrantes. Desta forma, denotam o embate entre os que defendem projetos societários e educacionais distintos. Nesta correlação de forças, temos na atualidade,

[1] Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual do Paraná – Unespar/Paranavaí. e-mail: mariaborniotto@gmail.com

aqueles que pensam a organização da escola dentro da concepção formada sob a hegemonia neoliberal, a partir da lógica mercadológica e os que pretendem uma escola a partir da lógica emancipatória.

A interlocução sobre o tema, traz pesquisadores desta temática que se encontram dentro desta segunda concepção: Freitas (2012; 2014), Libâneo; Oliveira; Toschi (2012), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Saviani (2007), Peroni (2023).

2 Os impactos da política de avaliação de larga escala na organização da escola

O contexto de implantação das políticas de avaliação externa em larga escala no Brasil, data-se desde a década de 1990, quando da crise do capitalismo, o Estado passa por reforma neoliberal e adere a processos de regulação da educação assim como estava acontecendo em vários outros países neste mesmo período. A partir de 2005, essas avaliações passam a ser utilizadas para o ranqueamento das instituições da rede municipal, estadual e federal para liberação de recursos e também da necessidade de qualificação da educação oferecida pelo sistema educacional brasileiro para o planejamento e organização de políticas educacionais. Desde o seu início foram feitas algumas reformulações, mas ainda hoje é o tipo de avaliação aplicada nas escolas para o(a)s aluno(a)s da educação básica, por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos para medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

O Ideb foi criado em 2007 e é calculado a partir dos dados das médias de desempenho do(a)s estudantes, obtidas nessas avaliações, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar que compõem o Ideb.

As principais avaliações aqui no Brasil são: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é um conjunto de avaliações em larga escala aplicadas aos estudantes da educação básica; a Prova Brasil, que mede o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos de escolas públicas; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entre o Enem foram incorporados alguns Programas como o SISU, Prouni e o Fies (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Para obterem bons resultados nessas avaliações externas de larga escala, o(a)s aluno(a)s são constantemente treinados nas escolas por meio de testes

padronizados com atividades elaboradas por empresas privadas, que na concepção atual dos que detém o poder social, esses empresários são os que obtém sucesso, por isso a eles são entregues a formulação do que se deve ensinar nas escolas para formar o tipo de trabalhador que desejam para o mercado de trabalho (Freitas, 2012; 2014).

Com a demanda constante desses treinamentos, as escolas deixam de trabalhar em sala de aula, conteúdos que possam fazer a interdisciplinariedade com conhecimentos gerais dentre as várias disciplinas da área de humanas, por exemplo, como a Filosofia e as Artes em detrimento de disciplinas que são demandadas nas avaliações, como Língua Portuguesa e matemática.

É um procedimento avaliativo amplo e extensivo a todo o Brasil, mas não leva em conta a realidade de cada escola, de cada município, da diversidade de comunidades existentes no Brasil como as populações Indígenas, quilombolas, ribeirinho e do campo.

Considera-se, portanto, a real necessidade e importância de se fazer avaliações com vistas à qualidade da educação no país, inclusive, essa centralidade do Ideb, consta na definição da agenda educacional de outras políticas como no atual (PNE, 2014) e também para o próximo (PNE 2024-2034); na BNCC; na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Porém, há hipóteses de que essas políticas de avaliação não estejam no cenário educacional no intuito de produzir comparações que visem à defesa de projetos de educação e de sociedade que atendam aos anseios da classe trabalhadora ou a sua emancipação, mas sobretudo para responder as estratégias gerencialistas da modernização e da racionalização que é mais voltada para resultados.

> A educação é fundamental para a reprodução da concepção empresarial e formação do tipo de trabalhador(a) que interessa ao projeto neoliberal em curso. Para tanto, sobressai a ideia de que não há educação de qualidade que se realize nos sistemas de ensino público fora das concepções empresariais de educação expressas na BNCC; no Novo Ensino Médio; nas Diretrizes Operacionais da EJA; sem metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para cumprir; sem o treinamento diário exigido para realização das avaliações em larga escala (SAEB, Prova Paraná, Prova Paraná Mais, ENCCEJA); sem o uso obrigatório das plataformas educacionais para controlar o trabalho docente e gestor; sem referencial curricular para dizer o que se deve e pode ensinar; sem gestão gerencialista para garantir que tudo isto aconteça (Farias, 2024, p. 10).

Na discussão sobre a qualidade da educação articulada à temática da avaliação educacional, Freitas (2012; 2014) ressalta que é fundamental questionarmos de qual qualidade se fala, uma vez que os sistemas públicos de ensino, são administrados por diferentes políticas públicas, que atendem a interesses e concepções discrepantes. Por um lado, temos as políticas neoliberais de interesses mercadológicos, e por outro, as políticas democráticas e participativas. Evidente que os testes realizados por si só, não garantem a melhoria da qualidade da educação. Antes disso, é necessário que os educadores se debrucem sobre esses dados, interpretando-os conforme o contexto, exigindo das autoridades competentes, novas políticas educacionais a partir das constatações feitas. Somando a estes fatores, só é possível que a qualidade da educação avance com "investimentos públicos na educação e na gestão desse público, com ações relacionadas à formação pedagógica e condições adequadas de trabalho" (Freitas, 2012; 2014, p. 37).

Os impactos dessa política de avaliação na organização escolar são visíveis quando as provas do Ideb são organizadas por agentes externos à escola, abre-se espaço para a privatização da gestão escolar. Além disso, podemos citar o cerceamento à gestão democrática, com o enfraquecimento dos órgãos colegiados, como Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares, bem como o afastamento de direções escolares eleitas por não se adequarem ao projeto em curso. As metas de desempenho em avaliações se tornam cláusulas contratuais da gestão privada, com, inclusive, bônus em dinheiro, por estudante para a empresa que cumprir as metas estipuladas.

Alguns pesquisadores da temática, (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012), (Saviani, 2007), Peroni (2023), (Freitas, 2022), atestam que essa prática que o Estado utiliza para medir a qualidade da educação, fixando metas a serem atingidas, acaba por responsabilizar apenas as escolas, os profissionais da educação e a gestão escolar quando as médias do Ideb não são alcançadas, gerando um ambiente de controle com constantes cobranças, desconfianças e inseguranças. "A ideologia do controle, embora muitas vezes não explicitada, ou mascarada, característica de um Estado avaliador, é a referência que define o que se tem entendido por educação de qualidade" (Saul, 2015, p. 1302).

Os impactos negativos desse processo de avaliação têm sido bastante visíveis no estado do Paraná, quando foi registrado, este ano de 2025, em menos de uma

semana, a morte de duas professoras durante o expediente de trabalho, dentro das dependências das escolas estaduais que lecionavam. O estabelecimento de ensino de uma delas era Cívico-Militar e da outra, este ano, teve sua gestão administrativa transferida para a iniciativa privada.

Essa triste realidade, tem levantado o debate sobre assédios e políticas educacionais que ameaçam a saúde física e mental de professores(as) e funcionários(as) de escolas. Dados da Secretaria de Estado da Administração (Seap) indicam a dimensão do problema. Em 2024, mais de 10 mil educadores(as) que atuam na rede estadual de ensino precisaram se afastar do trabalho para tratamento de problemas ligados à saúde mental.

A atual gestão do estado do Paraná, vem implementando nas escolas do estado, projetos educacionais de parcerias público/privado da experiência chilena, como a terceirização de serviços, através da contratação de aulas híbridas de instituições privadas de educação para os cursos técnicos para os profissionais da educação, privatização das estruturas e gestão das escolas, como a criação, desde 2022, do “Programa Parceiros da Escola”, um projeto de credenciamento de empresas na área da educação com objetivo de transferir a gestão administrativa das escolares para as mãos da iniciativa privada.

> Mesmo depois de vários protestos de membros da ALEP, da APP- Sindicato e docentes da IES, a respeito da sua inconstitucionalidade, o PL foi aprovado na Assembleia Legislativa, com a maioria dos votos e se tornou a Lei nº 22.006, em 4 de junho de 2024, instituindo o Programa Parceiro da Escola. A Lei aprovada, com apenas 19 artigos, autoriza a Secretaria de Estado da Educação (SEED) a celebrar contrato com pessoas jurídicas de direito privado especializadas na prestação de serviços de gestão educacional e implementação de ações e estratégias que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes e a eficiência na gestão das unidades escolares (Chilante; Farias; Lima, 2024, p. 7).

O acordo se pauta em cumprimento de metas estipuladas como: o aumento da qualidade na educação, a redução da evasão escolar, seguidas do aumento da frequência dos estudantes, mantendo a utilização dos sistemas geridos pela SEED como o Registro de Classe Online - RCO; Sistema Estadual de Registro Estadual - SERE; Sistema de Recursos Humanos – Meta-4; Plataforma Redação/PR; Plataforma Inglês/PR; RH-SEED; Plataforma Programação (EduTech) e o Sistema de Obras online (Farias, 2024).

No quesito financiamento, no caso paranaense, quando a gestão dessas escolas estava sob a responsabilidade dos profissionais da educação, o investimento do Estado era de 8,00 por aluno e agora, para as empresas privadas o valor passa a ser 800,00, um valor bem mais elevado de quando a gestão estava sob a administração dos profissionais da educação. Com isso, a população paranaense, acaba sendo coaptada por um consenso de que a gestão pública do estado não é eficiente o bastante e por isso é preciso entregar a gestão das escolas aos cuidados de empresas privadas.

Saviani (2007) destaca que é desse modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular, criando o consenso, articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo, ao mesmo tempo, as expressões elaboradas dos interesses populares da classe trabalhadora, o que concorre a inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe.

Com a Reforma no Ensino Médio, tem-se priorizado para os nossos jovens, uma formação por meio de disciplinas com viés mercadológico, com princípios empresariais e objetivos de formação para o mercado de trabalho, atualmente precarizado, para uma sociedade sem trabalho, imprimindo no(a)s aluno(a)s a ideia de uma falsa liberdade de que ele(a)s podem escolher quais disciplinas querem estudar com vistas às suas necessidades profissionais.

Com a padronização curricular da BNCC, a ideia que se propaga é a de que todo(a)s os estudantes, independente de qual localidade do país estejam, estudam os mesmos conteúdos e com isso, tira-se de cena, a desigualdade social, já que estão sendo dadas a todo(a)s o(a)s estudantes do país, as mesmas oportunidades, necessárias para obterem sucesso futuro e consequentemente, empregabilidade, passando uma lógica meritocrática de que o fracasso ou o sucesso depende apenas do estudante. A perspectiva liberal admite a igualdade de oportunidade de acesso, mas não de resultado, transferindo diferenças sociais em diferenças de desempenho, negando-se a relação entre alta proficiência e alto nível socioeconômico do aluno (Freitas, 2012; 2014).

O Estado, ao administrar os interesses sociais em seus aparelhos, pode atender parte dos interesses de uma educação dos(as) trabalhadores(as), de qualidade, democrática, inclusiva, para todos(as), como também pode atender aos projetos do “Todos pela Educação”.

> O "Todos pela Educação" propõe promover a qualidade na educação pública, intervindo na gestão para gerar desenvolvimento econômico e social. Aparentando auxiliar a ação do aparelho de Estado, defender que todos devem contribuir para o avanço educacional, particularmente na modalidade das parcerias público-privadas o que, de fato, desqualifica a educação pública (Evangelista, s/d, p. 182).

A tendência de privatização na educação básica é incorporada nos programas de reforma, intensificada e impulsionada por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), e por empresas privadas, como o Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Itaú Social, Fundação Positivo, empresas do Agronegócio reunidas na ABAG, entre outras. Essas organizações desempenham um papel cada vez mais fundamental no planejamento e na materialização das políticas públicas e, em específico na educação.

> Diante disso, no Brasil, até então, podem ser observadas as privatizações endógenas, quais sejam, aquelas que adentram o espaço público impondo seus valores, crenças, e reforçando o princípio liberal do indivíduo, sendo este responsabilizado tanto pelo seu sucesso como pelo seu fracasso. Assim, o conteúdo da política educacional assume os valores do mercado, a crença de que os processos pedagógicos se dão pelo mérito, quando o resultado assume mais e maior importância do que o processo educativo em si mesmo e a gestão se resume a padrões de eficácia e eficiência, quando a única métrica é a avaliação em larga escala. (Alves; Fernandes, 2022, p. 151).

Considera-se, portanto, que essa perspectiva modifica a identidade e a função da escola pública, diante dessa lógica empresarial baseada nos princípios de habilidades e competências, cumprimento de metas e incentivos ligados a resultados, por meio de controle que tem precarizado o trabalho docente, trazendo implicações para a organização do trabalho pedagógico, da gestão escolar e do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, os quais, são, o principal objetivo desse processo, assim como para a função social da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, faz-se, necessário questionar: Será que os estudantes atingirão aprendizagem significativa por meio dos treinamentos nesses testes? Essas

avaliações constituem bases para uma gestão democrática mais sólida, em prol de um projeto de educação compactuado com a equidade e justiça social, conforme conta na Constituição Federal de 1988?

Considera-se que o processo dessas avaliações, leva-se em conta apenas as variáveis pedagógicas internas a escola, como o material educativo, a formação dos profissionais da educação, desprezando as variáveis externas, que afetam também o processo educativo, como as questões socioeconômicas e não está voltada a promoção da equidade, quando não contempla a diversidade.

Essas avaliações têm provocado uma reorganização da formação das crianças e jovens atendidos pela escola pública. Ocorre, nesse sentido, um esvaziamento da função da escola pública democrática, no sentido de formar cidadãos/cidadãs críticos(as), com capacidade de intervir na realidade para transformá-la, acondicionando a formação dos jovens da classe trabalhadora à ideologia neoliberal, competitiva.

Enquanto educadores, é preciso mostrarmos o inconformismo diante da realidade social e ao mesmo tempo, apostar nos processos de emancipação social, conforme Freire em “A pedagogia do oprimido”, na sua concepção de educação como humanização, como problema social e também pedagógico. É tarefa da pedagogia, contribuir para humanização. Este é o sentido de esperar pela melhoraria da vida, de sair de uma vida indigna na busca pela dignidade, pela justiça social. A escola como um lugar e tempo de esperança de uma vida mais humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G. R.; FERNANDES, M. D. E. A privatização na e da educação básica no Brasil e no chile. Horizontes - **Revista de Educação,** Dourados-M5, v. 9, n. 19, 2022. 136 Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

CHILANTE, E. N.; DENEZ, C. C. O que as experiências internacionais têm a dizer sobre a gestão privada em escolas públicas? In: DENEZ, Cleiton Costa. *et al*. (Orgs.). **Não venda a minha escola**. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate – Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf.

FARIAS, A. M. Empresariamento da Educação Pública: quando a educação é mercadoria e o poder público é cliente preferencial. In: DENEZ, Cleiton Costa. *et al*. (Orgs.). **Não venda a minha escola**. Política educacional paranaense: a

transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate – Paranavaí: Unespar, 2024. 58 p. Caderno digital; pdf.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085 -1114, out./dez., 2014. Disponível em < https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt> acesso em 25 de julho de 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em <PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy> Acesso em 25 de julho de 2025.

EVANGELISTA, O. De protagonistas a obstáculos: aparelhos privados de hegemonia e conformação docente no Brasil. **Outubro Revista de Estudos Socialistas**. s/d. p. 164 – 194. Disponível em < https://drive.google.com/file/d/1ZhZ-...> Acesso em 25 de jul, 2025.

PERONI, V. As particularidades atuais do capitalismo e sua materialidade em processos de privatização da educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-17, 2023.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. Especial, p. 1299 – 1311, dez, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UM BREVE OLHAR PARA O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA)

***Mônica Jacomedes*[1]**

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que objetiva compreender o desempenho em Matemática, dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período pós-pandêmico, segundo os diversos componentes da matriz de referência das avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Instituído pelo governo federal brasileiro, através do Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso estabelece uma parceria entre os entes federativos e objetiva garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens, das crianças do 3º ao 5º ano, considerando o impacto da pandemia. Embasada nas concepções de Luckesi (2006, 2011) e Hoffmann (2005, 2014) quanto à avaliação educacional, realizou-se uma investigação documental e uma breve análise das avaliações do CNCA no município de Juiz de Fora/MG. O CNCA pode representar uma oportunidade significativa para enfrentar as desigualdades agravadas pela pandemia ao propor o resgate de princípios progressistas e inclusivos, bem como, ao reafirmar a centralidade da atuação docente no percurso da aprendizagem dos estudantes. Todavia, torna-se imprescindível adotar uma postura atenta e crítica, considerando que a implementação do CNCA pode, paradoxalmente, conduzir ao aumento da burocratização das práticas pedagógicas e à negação dos próprios princípios de equidade que a política educacional proclama defender.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada(CNCA).

1. INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro tem sido atravessado por diversos enfrentamentos que comprometem o avanço da qualidade do ensino. Entre os desafios mais prementes, destaca-se o agravamento das desigualdades de aprendizagem durante o período pandêmico (Brasil, 2021; Koslinski e Bartholo, 2021; Santos et all, 2025).

Segundo dados do INEP[2], em 2021, um ano após o início da pandemia, constatou-se piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização,

[1] **Mônica Jacomedes.** Doutoranda em Ciências Humanas (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Técnica do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF) da Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG. Integrante do Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/ PUC-Rio). Atua em pesquisas e projetos sobre políticas públicas em educação, desigualdades educacionais, ensino e aprendizagem da matemática, avaliação educacional, formação continuada de professores. monicajacomedes@gmail.com

[2] No país, a verificação da medida do aprendizado dos estudantes brasileiros é realizada desde a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década de 90,

pois, de 2,8 milhões de crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental, 56,4% foram consideradas não alfabetizados. (BRASIL 2021)

Ante a esta situação, o governo federal instituiu em 2023, por meio do Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada(CNCA), estabelecendo uma parceria entre União, Estados, Municípios, Distrito Federal, objetivando garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e também, recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia (BRASIL, 2023).

As diretrizes para a implementação do CNCA compreendem um conjunto de políticas, programas e ações articuladas e acordadas entre os diferentes níveis de governo, organizadas em cinco eixos principais: “I - governança e gestão da política de alfabetização; II - formação de profissionais da educação e aprimoramento das práticas pedagógicas e de gestão escolar; III - qualificação da infraestrutura física e dos materiais pedagógicos; IV - sistemas de avaliação; e V - valorização e disseminação de boas práticas” (BRASIL, 2023, p. 3).

Entre os princípios norteadores estabelecidos no CNCA (BRASIL, 2023), destaca-se a garantia do direito à alfabetização como fundamento essencial para a constituição de trajetórias escolares exitosas e para a promoção da equidade educacional. Tal diretriz pressupõe o reconhecimento das especificidades regionais e culturais dos diferentes territórios, bem como a cooperação entre estados e municípios, os quais assumem papel central na efetivação dos compromissos assumidos no âmbito da política pública de alfabetização.

Em consonância com esse princípio, o artigo 30 do referido Decreto dispõe que os resultados das avaliações “[...] destinam-se ao monitoramento do processo de alfabetização dos estudantes e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.” (BRASIL, 2023b, p. 5). Para o Ministério da Educação (MEC), tais avaliações constituem instrumentos estratégicos de regulação e de orientação pedagógica, contribuindo para o

através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O INEP tem sido o órgão responsável pela coordenação e implementação das avaliações educacionais de abrangência nacional que integram o sistema, como também, sistematicamente, tem divulgado resultados, dados e relatórios dessas avaliações.

planejamento didático e para a realização de intervenções educativas mais eficazes por parte dos docentes, além de possibilitarem a inclusão de novos parâmetros de análise, promovendo um acompanhamento contínuo e formativo da trajetória de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2023b).

Embasadas pela Base Nacional Comum Curricular(BNCC), as avaliações do CNCA acontecem em três momentos durante o ano letivo, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Elas são: *inicial* (realizada em março)- priorizam-se as habilidades essenciais da etapa anterior de escolarização; *intermediária* (realizada em junho) - envolvem habilidades mais complexas do ano anterior com habilidades básicas da etapa vigente; *final*(realizada em outubro) - consideradas as habilidades essenciais da etapa atual do estudante (BRASIL 2024).

Foi criada uma plataforma digital de avaliações do CNCA, desenvolvida em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/INEP)[3] para auxiliar as redes municipais e estaduais no acompanhamento das aprendizagens de estudantes. De acordo o Ministério, ela é um apoio para que as avaliações estejam na rotina das escolas e principalmente, na dos professores (BRASIL 2024).

Na plataforma são disponibilizados, entre outros, as avaliações, cronograma de aplicação, orientações e publicação rápida dos resultados. Pode-se dizer que isso contribui para promover a realização de intervenções pedagógicas pontuais e direcionadas, fundamentais para a promoção da equidade no processo de alfabetização. Os resultados gerados pelas avaliações desempenham papel estratégico na gestão educacional, ao oferecerem subsídios concretos para que docentes e gestores monitorem lacunas nas aprendizagens, especialmente em leitura, escrita, fluência e matemática.

2. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo, foi feita uma pesquisa documental, por meio de uma busca no site do MEC, a partir do descritor “Compromisso Nacional

[3] Órgão da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que atua na avaliação educacional em larga escala, formação de gestores e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar.

Criança Alfabetizada" de documentos da política, mais especificamente os com foco no sistema de avaliação proposto. Também, foram analisados documentos da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora/MG referentes ao início da implementação do CNCA, assim como, os resultados das suas avaliações em 2024, disponibilizados na plataforma *criancaalfabetizada.caeddigital.net/.*

A revisão bibliográfica envolveu os seguintes autores: Koslinski e Bartholo, 2021; Macedo, 2021; Santos et all., 2025 quanto à dificuldades de aprendizagem no período pandêmico; Luckesi (2006, 2011); Hoffmann (2005, 2014) sobre avaliação; Esteban(2008), a respeito da qualidade na educação.

Luckesi(2006) defende que a avaliação escolar deve configurar-se como um juízo de valor qualitativo fundamentado em dados relevantes, voltado para diagnóstico e tomada de decisão pedagógica. Segundo o autor, ela é inclusiva e diagnóstica, orientando-se para a melhoria contínua da aprendizagem, ao invés de apenas classificar os estudantes por meio de notas.

Objetivando contribuir para que estudante aprenda, e por isso, se desenvolva, Luckesi (2011) afirma que a

> avaliação está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e consequentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados (LUCKESI, 2011, p. 175).

Avaliar é considerar as manifestações e agir para que novas ações sejam geradas; diagnosticar tendo em vista oportunizar situações de intervenções; constatar para acompanhamento dos discentes por meio de atitudes acolhedoras e igualitárias, incluindo-os em todos os momentos do processo.

É evidente a distinção entre o ato de avaliar defendido por Luckesi (2006; 2011) e o de examinar próprio da perspectiva classificatória. Todos os estudantes são classificados de acordo com a nota tirada geralmente em provas e testes. A uns, a oportunidade de promoção, acesso ao saber e aprofundamento do conhecimento; a outros, a evasão e paralisação dos meios do saber.

Na visão de Luchesi(2011), o que importa na avaliação diagnóstica não são apenas os dados, mas a análise crítica deles, com vistas a alcançar o sucesso e o avanço na aprendizagem, na medida em que busca atender a todos os envolvidos no processo, "ninguém pode ou deve permanecer sem

aprender. O ato de avaliar traz para dentro"(LUCKESI, 2011 p. 199)..

Para o autor, a “avaliação revela a qualidade da realidade. Com essa informação em mãos, o gestor da ação toma decisões.” (LUCKESI,2011, p.15) Com base nessa afirmação, é possível considerar que enquanto o avaliador investiga e revela a qualidade dos resultados, o gestor da ação deve utilizar essas informações para reorientar a prática pedagógica, buscando produzir aprendizagens mais satisfatórias.

Luckesi(2011) enfatiza que a inovação não é intrínseca à avaliação, mas ao gestor: a avaliação fornece a base para intervenções transformadoras. Além disso, destaca que tanto os modos intuitivos quanto os sistemáticos podem subsidiar o gestor para decisões mais justas nas diferentes instâncias — desde a sala de aula até o sistema nacional.

Hoffmann, propõe uma pratica pedagógica, cuja avaliação e sinônimo de mediação. Para revelar o processo de desenvolvimento do estudante, é preciso entrar em relação com “a pessoa/aprendiz, relações mais amplas e intensas e não apenas pedagógicas, mas afetivas onde se fazem presente valores, dimensões, humanas que somente o olhar objetivo não capta, pois exige sensibilidade e o envolvimento pessoal do educador” (HOFFMANN, 2005 p.33)

Hoffmann defende "interferências mediadoras significativas para que o aprendiz tenha melhores condições e oportunidades de desenvolvimento intelectual e moral”. (HOFFMANN, 2005, p. 21). Ela reforça a utilização de novas estratégias que contribuam para a promoção e desenvolvimento dos estudantes, pois, avaliar é oferecer melhores oportunidades de aprendizagem a eles.

De acordo com Hoffmann (2005; 2014), o processo de aprendizagem envolve, continuamente, interações, desafios, estratégias pedagógicas contínuas de promoção do estudante, equilíbrio, desequilíbrio, dialogo, problematização, conhecimento do aprendiz, ciência de suas subjetividades.

A autora, ao conceber a avaliação como mediação, deixa claro que a avaliação é um meio de promover reflexões e ações, tanto no fazer docente quanto na mediação e acompanhamento dos estudantes na construção do conhecimento. Dessa maneira, não justifica mais realizar a avaliação apenas ao final de uma atividade, bimestre, trimestre, semestre, período, ano letivo; a avaliação passa a ser continua e evolutiva. "O processo avaliativo se

desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos [...]" (HOFFMANN, 2005, p.15).

Esteban(2018) destaca que “qualidade” é um conceito polissémico — ou seja, aberto a múltiplas interpretações —, mas frequentemente é reduzido a um sentido estático e atemporal. Isso resulta na subalternização de sujeitos e práticas que não se alinham ao critério dominante.

As reflexões de Esteban(2018) sobre a polissemia do conceito de “qualidade” na educação convidam à problematização de políticas que, embora orientadas pelo princípio da equidade, podem incorrer em práticas homogeneizadoras e excludentes. Ao destacar que certos discursos educacionais silenciam a diversidade de saberes e invisibilizam sujeitos historicamente marginalizados, ela chama a atenção para o risco de se promover uma equidade apenas formal, isto é, baseada em critérios normativos e padronizados que não consideram os contextos culturais, sociais e territoriais das comunidades escolares.

Esteban(2018) defende que uma escola pública de qualidade para todos exige valorização dos conhecimentos do cotidiano escolar, indo além dos resultados das avaliações padronizadas. Esse olhar exige escutar os sujeitos e incluir suas formas de saberes e práticas culturais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2024 o município de Juiz de Fora realizou a aplicação das avaliações do CNCA referentes ao Ciclo I (março), Ciclo II (junho) e Ciclo III (novembro) em 87 escolas da rede municipal, envolvendo nesse trabalho mais de 1.000 profissionais da educação. E realizou “análise das habilidades de mais de 14.000 crianças da rede municipal de ensino, com idades entre 6 e 10 anos (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), em Leitura, Escrita, Fluência e Matemática” (PJF/SE, 2024 p. 104).

Pode-se dizer que o CNCA foi efetivamente implementado na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a partir da realização das avaliações do Ciclo I em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base nos resultados dessas avaliações, a rede foi instigada a refletir e debater as diretrizes

do CNCA, com ênfase na "centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas" (BRASIL, 2023 b, p. 2).

Esses resultados serviram de base para as discussões com diretores e coordenadores pedagógicos da rede, durante reuniões mensais organizadas pela Secretaria de Educação. Nessas reuniões, foram abordados temas como a apresentação e esclarecimentos sobre o CNCA, orientações sobre a aplicação e o registro das avaliações na plataforma, além da análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática (para os Ciclos I, II e III). Também houve orientações para a elaboração do Plano de Ação, com base nos resultados do CNCA, e momentos de troca de boas práticas entre as escolas.

A seguir está uma breve análise dos resultados da avaliação do CNCA, em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) do 5º ano em 2024, do município de Juiz de Fora, considerando que, no ano do início da pandemia (2020), os estudantes estavam ingressando no 1º ano do Ensino Fundamental. Apropriar desses resultados de aprendizagem permite observar possibilidades e desafios enfrentados por eles na sua trajetória escolar.

Quadro 1- Desempenho dos estudantes do 5º ano em Leitura – CNCA 2024

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR CATEGORIA DE DESEMPENHO	CICLO I Estudantes avaliados 4.068	CICLO II Estudantes avaliados 4.001	CICLO III Estudantes avaliados 4.079
DEFASAGEM	1220 (30%)	838 (21%)	552 (14%)
APRENDIZADO INTERMEDIÁRIO	1114 (27%)	1156 (29%)	924 (23%)
APRENDIZADO ADEQUADO	1733 (43%)	2007 (50%)	2602 (64%)

Fonte: elaboração das autoras com base na Plataforma CNCA https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/

Em relação à Leitura, as categorias de desempenho subdividem-se em 3 níveis: defasagem, aprendizado intermediário e aprendizado adequado. Observando a imagem do quadro 1, percebe-se ao longo dos três Ciclos, um avanço percentual de estudantes no nível de aprendizado adequado, bem como uma redução no nível de defasagem. O nível intermediário apresentou certa estabilidade. Importante considerar que, ao final do ano letivo, 14% dos estudantes ainda se encontravam em defasagem. Tal fato pode ser indicador de que esses estudantes não consolidaram habilidades elementares em anos anteriores, necessitando, de ações emergenciais com foco nos conhecimentos não alcançados. Os 64% de estudantes em nível avançado apontam a necessidade de continuidade de ações voltadas ao aprofundamento de suas

competências, para que sigam progredindo com sucesso em seu percurso escolar.

Os resultados da avaliação da escrita, de acordo com as informações disponibilizadas na plataforma *criancaalfabetizada.caeddigital.net/*, permitem classificar os estudantes em 06 níveis distintos categorizados em pontuações que variam de 0 a 10, a saber:

Quadro 2- Categorias de desempenho em Escrita – CNCA 2024

CATEGORIA DE DESEMPENHO	NOTA
INADEQUADO	0,0
INSUFICIENTE	0,1 a 2,0
INSATISFATÓRIO	2,1 a 4,0
INTERMEDIÁRIO	2,1 a 6,0
SATISFATÓRIO	6,1 a 8,0
AVANÇADO	8,1 a 10

Fonte: elaboração das autoras com base na Plataforma CNCA https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/

De acordo com os dados do município apresentados no quadro 2 pode-se concluir que, ao final do ano letivo, 12% de estudantes estão localizados na categoria inadequado, ou seja, obtiveram 0 ponto na avaliação da escrita, podendo significar que: deixaram a questão em branco; apresentaram escrita ilegível; escreveram texto autoral com até 4 linhas; a questão foi anulada; estudante não alfabético; fuga ao tema ou ao gênero textual. (Plataforma *criancaalfabetizada.caeddigital.net/*, 2025).

Ademais, constatou-se um somatório de 28 pontos percentuais de estudantes com resultados classificados como insuficiente (11%) e insatisfatório (17%). Observa-se que, no total, 40% dos estudantes no município alcançaram pontuação que variaram entre 0 e 4,0 pontos, em um total de 10 pontos. Isso representa a necessidade de ações de intervenção com foco na estrutura e na coerência textual, na adequação ao gênero e ao propósito comunicativo.

Quadro 3- Desempenho dos estudantes do 5º ano em Escrita – CNCA 2024

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR CATEGORIA DE DESEMPENHO	CICLO I Estudantes avaliados 3.789 Nota média – 2,9	CICLO II Estudantes avaliados 3.644 Nota média – 4,3	CICLO III Estudantes avaliados 3.934 Nota média – 4,9
INADEQUADO	1617 (43%)	652 (18%)	479 (12%)
INSUFICIENTE	337 (9%)	419 (11%)	433 (11%)
INSATISFATÓRIO	632 (17%)	672 (18%)	658 (17%)
INTERMEDIÁRIO	383 (10%)	655 (18%)	738 (19%)
SATISFATÓRIO	395 (10%)	705 (19%)	880 (22%)
AVANÇADO	425 (11%)	541 (15%)	746 (19%)

Fonte: elaboração das autoras com base na Plataforma CNCA https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/

Na forma como estão organizadas, as avaliações do CNCA são consideradas formativas. E uma avaliação formativa, "[...]deve estar voltada para a promoção da aprendizagem, isto é, a ação avaliativa deve ir além da simples mensuração de conhecimentos. Ela precisa promover a aprendizagem ativa, o

desenvolvimento contínuo e a formação integral dos estudantes (Plataforma *criancaalfabetizada.caeddigital.net/*, 2024).

A possibilidade de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes ao longo dos três ciclos realizados durante o ano letivo, está em consonância com a perspectiva de Luckesi (2006, 2011), que enfatiza a avaliação como instrumento diagnóstico e de melhoria. E também, valoriza a função formativa da avaliação, possibilitando aos docentes planejar intervenções específicas para o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando-se ao princípio do CNCA de promover uma educação de qualidade para todos.

Contudo, os indicadores também evidenciam desafios relevantes nos níveis mais baixos de desempenho, destacando a necessidade de ações emergenciais e estratégias que considerem a diversidade de contextos culturais e sociais das escolas, conforme defendido por Esteban (2018). Assim, a avaliação deixa de ser um mero mecanismo de classificação para se consolidar como ferramenta de escuta dos sujeitos e de promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CNCA pode representar uma oportunidade significativa de superação das desigualdades agravadas pela pandemia ao propor o resgate de princípios progressistas e inclusivos e reafirmar a centralidade da atuação docente no processo de acompanhamento do percurso de aprendizagem do estudante. Ao articular os diferentes entes federativos em torno de uma responsabilidade comum, ele aponta para uma gestão mais integrada da alfabetização no Brasil.

A continuidade dos avanços exige que as políticas públicas e as ações escolares valorizem a diversidade de saberes e experiências dos estudantes, promovendo uma escuta atenta aos seus contextos e práticas culturais. Nesse sentido, o CNCA precisa ir além do foco quantitativo, enfatizando a avaliação qualitativa e formativa como estratégias essenciais para o fortalecimento de uma educação mais equitativa e democrática.

Apesar dos avanços apresentados, alguns aspetos merecem uma análise crítica, sobretudo quanto à ênfase na avaliação de resultados e à valorização de práticas pedagógicas de carácter competitivo. Para além de

contribuírem para uma crescente burocratização do exercício educativo, essas dinâmicas podem contrariar os próprios princípios de equidade que a política afirma defender. É fato que as avaliações do CNCA integram o contexto educacional brasileiro atual, no entanto, é a forma como são concebidas que determinará se o processo de ensino será orientado para uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2021 | volume 2 – Resultados do 2º ano do Ensino Fundamental.** Brasília-DF: INEP/MEC 2023a.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n.110, p.3, 13 de junho de 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 35/2024/DPDI/SEB/SEB.** Brasília, DF: MEC, 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, *[S. l.]*, v. 21, n. 1, p. 5–31, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13917. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13917.Acesso em: 26 jun. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: *Uma prática em construção da pré-escola à Universidade*.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 35° Ed. Revisada.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os efeitos da pandemia nas desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08314, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8314. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314. Acesso em: 11 jun. 2023.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato educativo.** São Paulo: Cortez, 2011.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Letícia Guayato Souza Cruz[1]

Ana Lúcia Ferreira da Silva[2]

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da participação no grupo de pesquisa denominado "Educação em Direitos Humanos e a Ampliação de Tempos e Espaços Educativos", com o objetivo de analisar os documentos normativos que tratam da ampliação da jornada escolar e da proposta de educação integral. O problema de pesquisa parte da seguinte questão: Como os documentos normativos das políticas públicas educacionais e socioassistenciais brasileiros abordam a ampliação da jornada escolar e sua relação com a educação integral? Para isso, foram definidos os seguintes objetivos: 1) realizar um levantamento e analisar os documentos normativos das esferas federal, estadual e municipal que tratam da ampliação da jornada escolar e da educação integral; 2) identificar, nos documentos das políticas públicas socioassistenciais, especialmente no que se refere ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), os princípios e diretrizes que orientam o atendimento a crianças e adolescentes; 3) analisar as concepções de educação presentes nos documentos normativos. A metodologia adotada baseou-se em levantamento documental, envolvendo legislações, programas e diretrizes que organizam a atuação da educação e da assistência social no Brasil. O estudo tem como base marcos legais como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação- PNE (2024).

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar. Vulnerabilidade social. Educação emancipatória. Políticas Educacionais.

1 Introdução

Esta pesquisa de iniciação científica foi desenvolvida a partir da participação no projeto "Educação em Direitos Humanos e a Ampliação de Tempos e Espaços Educativos".

A ampliação da jornada escolar em si, pode ser compreendida de diversas formas, e existem diversas definições entre pesquisadores e educadores. Alguns compreendem a ampliação como a implementação da educação em tempo integral, em que o estudante permanece na escola por um tempo estendido, com atividades que contemplam o currículo formal. Também há, no contexto não

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo 3 - Políticas Educacionais, leticia.guayato@uel.br.
[2] Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP e Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR -Brasil, e-mail: a.ferreira@uel.br

formal, que pode ocorrer através dos projetos socioeducativos, como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em que as atividades podem ocorrer foram da escola em si, proporcionando experiencias para além do currículo formal.

Diante desse exposto, a ampliação da jornada escolar, como proposta pela educação integral, tem como objetivo para além de simplesmente aumentar o tempo de permanência dos estudantes nos espaços educativos, essa estratégia busca oferecer uma formação mais ampla, envolvendo não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também atividades voltadas ao desenvolvimento social, cultural e físico do sujeito.

Guará (2009) traz que a educação em tempo integral é apresentada como uma alternativa de equidade e proteção para grupos de crianças em situação de risco devido à pobreza e exclusão social. Porém, muitas vezes, o foco na "proteção" pode "subsumir o caráter educativo das atividades realizadas no horário expandido, dentro ou fora da escola" (p. 67). Contudo, a prática de organizações sociais demonstra que é possível associar educação e proteção, com atividades predominantemente educativas como apoio à escolarização, artes, esporte e lazer.

Cavaliere (2007) defende que a escola de tempo integral pode ser um recurso valioso para a formação de indivíduos, especialmente na perspectiva de preparar indivíduos para a vida democrática em sociedades complexas. A autora também enfatiza que mais tempo escolar não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. De fato, a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos, mas não há uma associação automática entre mais tempo e melhor desempenho.

Dessa forma, considera-se como objeto de estudo as políticas de ampliação da jornada de oportunidades educativas, tanto escolares quanto as propostas para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em ações direcionadas a grupos em vulnerabilidade social. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (2018) o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos fortalece as relações familiares e comunitárias, promovendo a integração e troca de experiencias entre os indivíduos,

valorizando a convivência coletiva, sendo uma ação fundamental para o sentimento de pertencimento social.

Portanto, apresenta-se o problema de pesquisa: Como os documentos normativos das políticas educacionais e socioassistenciais abordam a ampliação da jornada escolar e sua relação com a educação integral?

Sendo assim, o objetivo de analisar os documentos normativos que tratam da ampliação da jornada escolar e da proposta de educação integral. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: 1) Realizar um levantamento e analisar os documentos normativos das esferas federal, estadual (Paraná) e municipal (Londrina) que tratam da ampliação da jornada escolar e da educação integral..;2) identificar, nos documentos das políticas públicas socioassistenciais, especialmente no que se refere ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), os princípios e diretrizes que orientam o atendimento a crianças e adolescentes.; 3) Analisar as concepções de educação presentes nos documentos normativos.

2 Levantamento Documental

O levantamento de documentos foi realizado com foco na proteção dos direitos das crianças e adolescentes e na regulamentação da educação. O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta o levantamento das principais leis e documentos normativos que abordam a ampliação da jornada escolar.

Quadro 1 – Levantamento de Documentos e Leis

Nome do Documento/Lei	Ano	Esfera
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Internacional
Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF)	1959	Internacional
Constituição Federal - Art. 205 e Art. 227	1988	Federal
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Federal
Lei nº 9.394 (LDB)	1996	Federal
Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034	2024	Federal
Decreto nº 12.064/2024 (Bolsa Família)	2024	Federal
Constituição do Estado do Paraná - Art. 177 e Art. 178	1989	Estadual
Lei nº 21.658 (Programa Paraná Integral)	2023	Estadual

Lei nº 11.088 (Política Municipal de Assistência Social - Londrina)	2010	Municipal
Lei nº 9.678/2004 (Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente - Londrina)	2004	Municipal

Fonte: Elaboração própria (2024).

3 Resultados e Discussões

Com base no levantamento documental realizado, foram identificados diversos documentos nas esferas internacionais, federais, estaduais e municipais. A seguir, analisa-se cada documento em relação à sua contribuição para a educação em tempo integral e à ampliação da jornada escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelece que:

> Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. (Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948, art. 26).

Embora esse artigo garanta a educação gratuita e acessível, é importante reconhecer que ele não aborda de forma explícita as realidades e fatores individuais que podem influenciar o acesso e o sucesso na educação. A ênfase no mérito para a educação pode reforçar discursos meritocráticos que não consideram as desigualdades sociais e as condições de partida diferentes que cada indivíduo enfrenta. Portanto, ao realizar a análise desse documento, é essencial a compreensão de que a garantia de educação gratuita não necessariamente significa que haverá a criação de oportunidades equitativas, sendo necessário questionar essa narrativa, pois pode mascarar as desigualdades sistêmicas presentes na sociedade.

De acordo com o Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança da UNICEF (1959):

> “A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e

> orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais." (UNICEF,1959)

Tanto a Declaração dos Direitos Humanos quanto a Declaração dos Direitos da Criança devem ser analisados cautelosamente, pois segundo Gonçalves et al. (2024) os padrões estabelecidos pelo Banco Mundial e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) frequentemente se baseiam em discursos que enfatizam o individualismo, o utilitarismo e uma visão distorcida de liberdade e com ênfase na meritocracia.

Ao entrarmos na esfera federal, no contexto brasileiro, a Constituição Federal (1988) enfatiza que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

E também determina:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Art. 227).

Esses artigos estabelecem que a educação deve promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho. A ampliação da jornada escolar visa, justamente, cumprir o dever constitucional de garantir uma educação que promova o desenvolvimento pleno do indivíduo, indo além do simples aprendizado acadêmico e preparando o aluno para todos os aspectos da vida em sociedade, através da oferta de mais tempo e oportunidades para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, sociais e culturais. Porém, é necessário o cuidado quanto a preparação para o mercado de trabalho, pois o modelo de educação que prioriza a preparação para o mercado de trabalho muitas vezes é criticado por adotar uma perspectiva neoliberal, que trata a educação como um produto na lógica de mercado da sociedade capitalista.

Apesar da Constituição Federal (1988) e do ECA (1990) assegurarem o direito da criança e do adolescente à educação, há uma disparidade entre as legislações educacionais e a realidade da educação no Brasil, pois apesar das garantias legais, muitas crianças e adolescentes enfrentam barreiras significativas para o acesso e permanência a uma educação de qualidade.

No art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece que "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola." O artigo define uma carga horária mínima de quatro horas, sendo essencial para garantir que os alunos recebam uma base de ensino. Porém, também prevê a ampliação dessa carga horária ao longo do tempo, estando diretamente relacionada ao conceito de educação integral.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 2614/24, prevê 18 objetivos a serem cumpridos até 2034. No âmbito da educação integral, a Estratégia 4.3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 busca:

> Ampliar o acesso ao ensino fundamental e ao ensino médio em tempo integral, condicionando a ampliação da jornada escolar aos resultados de consulta prévia e informada ao público-alvo, de modo a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negros, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência. (Brasil, 2024)

Ainda no PNE (2024-2034) há um objetivo específico para a Educação Integral em Tempo Integral, que visa ampliar a oferta de educação integral em tempo integral nas escolas públicas. A meta é garantir que, até o final do plano, pelo menos 55% das escolas públicas ofereçam jornada escolar de no mínimo sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, atendendo 40% dos estudantes da educação básica.

O Programa Bolsa Família (Decreto nº 12.064/2024), não é um programa criado diretamente para o contexto da ampliação da jornada, mas desempenha um papel preventivo, ao garantir a permanência escolar através de suas condicionalidades, exigindo que as famílias beneficiárias mantenham seus filhos matriculados e com frequência escolar regular.

Na esfera estadual, a Constituição do Estado do Paraná, de 1989, estabelece princípios fundamentais para a educação no estado. O art. 177 declara que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Já o art. 178 complementa esses princípios ao estabelecer diretrizes específicas para o ensino, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino em estabelecimentos públicos estaduais, e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

A Lei nº 21.658 de 2023, que instituí o Programa Paraná Integral (PPI) tem como objetivo

> “I - ampliar as oportunidades de acesso à educação de qualidade aos estudantes da rede estadual de educação do Paraná por intermédio da jornada escolar integral, alinhada às atuais demandas
> II - promover a formação integral dos estudantes por meio da educação básica de excelência que lhes permita desenvolver conhecimentos e habilidades necessários à construção de seus projetos de vida, bem como ao exercício da cidadania e do protagonismo.” (Paraná, 2023)

Este projeto, implementado sob o governo de Ratinho Junior (2019 - até o momento), levanta questionamentos quanto às suas intenções, especialmente à luz das propostas de privatização da educação apresentadas pelo mesmo governado em 2024, e sua direta relação com os conglomerados empresariais.

No município de Londrina – PR, as políticas socioeducativas desempenham um papel crucial na formação integral dos estudantes, especialmente em contextos de ampliação da jornada escolar. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2004), coloca o Sistema Único da Assistência Social (SUAS), como um dos sistemas que defende e promove direitos humanos, quando estabelece que são princípios organizativos do SUAS: “[...] a articulação interinstitucional entre competências e ações com os demais sistemas de defesa de direitos humanos, em específico com aqueles de defesa de direitos”, incluindo, este documento, diferentes sujeitos como: “[...] crianças, adolescentes idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros e outras minorias; de proteção às vítimas de exploração e violência; e a adolescentes

ameaçados de morte; de promoção do direito de convivência familiar" (BRASIL, 2004, p. 88). O trabalho com crianças e adolescentes no chamado Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, pode ser exemplificado como proposta de ampliação de jornada, como estabelece o documento (Brasil, 2014, p. 16) possui caráter "[...] preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social", ampliando tempos e espaços educativos, propiciando a crianças e adolescentes vulneráveis, oportunidades educativas.

Em Londrina, a Lei nº 11.088, de 3 de dezembro de 2010, aprova a Política Municipal de Assistência Social em Londrina, assegurando a assistência social como um direito universal. Apesar desses avanços, Londrina enfrenta altos índices de concentração de renda e desigualdade social, de acordo com a PNAD (2006), 40.378 famílias (137.285 pessoas) viviam em situação de pobreza, representando 27,7% da população total na época. Essas famílias não só enfrentam a ausência de renda, mas também sofrem com a falta de acesso a serviços essenciais como educação, saúde, cultura, e enfrentam riscos sociais como violência e exploração. Além disso, crianças e adolescentes representam 29,88% da população de Londrina, totalizando 150.999 pessoas, dentre elas, 16,75% são crianças de até 11 anos e 13,13% são adolescentes de 12 a 19 anos.

A Lei nº 9.678, de 2004, que institui a Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente em Londrina, determina que esse atendimento deve ocorrer por meio de ações articuladas entre o poder público e entidades não governamentais. Essas ações devem ser implementadas em espaços públicos e garantir às crianças e adolescentes o tratamento com dignidade, liberdade e a possibilidade de convivência familiar e comunitária (Londrina, 2004).

Considerações Finais

A partir da pesquisa, foi possível concluir que a ampliação da jornada escolar, como uma forma de ampliação de oportunidades educativas pode favorecer o desenvolvimento e a formação de sujeitos na perspectiva de uma

educação integral, e se faz imprescindível no processo educacional, tanto como forma da oferecer uma educação mais ampla, promovendo o desenvolvimento social, cultural e físico dos estudantes, quanto uma forma de educação emancipatória para os indivíduos em vulnerabilidade social.

Entretanto, embora as legislações educacionais e socioassistenciais reconheçam esse direito e estabeleçam diretrizes para sua implementação, a concretização de uma educação integral e emancipatória esbarra em diversos desafios, como a desigualdade social, a precarização das políticas públicas e a presença de uma lógica meritocrática e produtivista no discurso educacional, como apontado por Gonçalves et al. (2024).

Em suma, apesar dos levantamentos realizados serem detalhados, e forneceram uma visão ampla acerca dos projetos socioeducativos no município de Londrina e da ampliação da jornada em si, é importante reconhecer que a análise poderia ser mais completa e com uma abordagem mais aprofundada, por meio da realização de uma pesquisa em campo, envolvendo os profissionais, observações diretas e a coleta de dados, podem oferecer uma compreensão mais completa e detalhada das práticas e impactos desses projetos sendo portanto, necessário o desenvolvimento de novos estudos para o aprofundamento do tema.

Referências

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.064, de 15 de agosto de 2024. **Regulamenta o Programa Bolsa Família.** Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12064.htm#:~:text=D12064&text=Regulamenta%20o%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia,2023%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8069 de 1990 e suas alterações. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 5 de setembro de 2023. **Plano Nacional de Educação 2024-2034.** Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em:< https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2024/06/PL-PNE-2024-2034-EMI-40-MEC-MF-MPO.pdf>. Acesso em: maio de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 15/03/2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso: 15/03/2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso: 15/03/2023.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes**. Educação e Pesquisa, v. 50, p. e273348, 2024. Disnponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/StWmRbsbCsmgmqdCTY4YLFk/> Acesso em: 7 dez. 2023.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1471/1220>. Acesso: 15/03/2023.

LONDRINA. Lei nº 11.088, de 15 de dezembro de 2020. **Política Municipal de Assistência Social. Londrina:** Câmara Municipal de Londrina, 2020. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/pr/l/londrina/lei-ordinaria/2010/1109/11088/lei-ordinaria-n-11088-2010-aprova-a-politica-municipal-de-assistencia-social-no-municipio-de-londrina> . Acesso em: maio de 2024.

LONDRINA. Lei nº 9.678, de 10 de novembro de 2004. **Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente**. Londrina: Câmara Municipal de Londrina, 2004. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/pr/l/londrina/lei-ordinaria/2004/968/9678/lei-ordinaria-n-9678-2004-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-aos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-estabelece-normas-para-sua-adequada-aplicacao-e-da-outras-providencias> . Acesso em: maio de 2024.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018. Disponível em: < https://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/Pagina/Servico-de-Convivencia-e-Fortalecimento-de-Vinculos-SCFV>. Acesso em: 01 set. 2024.

PARANÁ. **Constituição do Estado do Paraná**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Paraná, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=9779&codItemAto=97783> . Acesso em: maio 2024.

PARANÁ. Lei nº 21.658, de 15 de maio de 2022. **Programa Paraná Integral**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Paraná, 2022. Disponível em:

<https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/pl416.2023lei21.658_ass.pdf>. Acesso em: maio de 2024.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em:

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MÍDIA: ENTRE O DISCURSO DA EFICIÊNCIA E O COMPROMISSO SOCIAL

Heloise Claumann de Almeida[1]

Prof. Dr. Marcos José Zablosnky[2]

RESUMO

Este estudo analisa a forma como o ensino superior é abordado pela mídia brasileira, a partir de uma amostra composta por cinco veículos jornalísticos: O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, O Globo, Zero Hora e ExtraClasse. A pesquisa baseia-se na análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin, combinada com os referenciais teóricos de Traquina, Gentili, Hall, Pena e Melo, para investigar os discursos, enquadramentos e orientações ideológicas presentes nas matérias. Foram categorizados conteúdos jornalísticos segundo temas como financiamento, acesso, evasão, políticas públicas, mercado de trabalho e educação a distância. Os dados demonstram que os jornais de maior circulação priorizam uma cobertura breve e funcional, frequentemente orientada por uma lógica mercadológica. Nesse sentido, a pesquisa evidencia a importância de um jornalismo especializado, crítico e plural para a consolidação de uma esfera pública democrática, capaz de promover debates qualificados sobre a educação e estimular a participação cidadã.

Palavras-chave: Mídia. Veículos. Jornalismo especializado. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade democrática, sendo constantemente pauta na mídia, que desempenha um papel crucial na formação da opinião pública. Os meios de comunicação não apenas informam, mas também influenciam a percepção da sociedade em relação à educação. De acordo com Traquina (2005), o jornalismo atua como um construtor da realidade, selecionando e organizando os fatos de acordo com determinados critérios de noticiabilidade e enquadramento. Nesse sentido, torna-se essencial analisar de que forma a educação superior vem sendo abordada por diferentes veículos jornalísticos, observando os enfoques temáticos adotados, os recursos linguísticos empregados e os enquadramentos ideológicos presentes nas reportagens.

---

[1] Aluna do 6° período do curso de jornalismo e aluna pesquisadora do PIBIC da PUCPR . heloise.claumann@pucpr.edu.br

[2] Doutor em Educação na área de Políticas Públicas, Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná da Escola de Belas Artes nos cursos de Relações Públicas, Jornalismo, Cinema e Publicidade e Propaganda. Membro do Comitê de Ética e Pesquisa da PUCPR. marcos.zablonsky@pucpr.br

Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender de que forma a mídia brasileira aborda pautas relacionadas ao ensino superior no país, analisando os discursos veiculados em diferentes contextos jornalísticos. A análise concentra-se em entender a abordagem do tema em cinco veículos jornalísticos: O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, O Globo, Zero Hora e ExtraClasse. Essa análise de conteúdo foi realizada conforme proposto por Laurence Bardin (2016), que descreve essa técnica como uma abordagem qualitativa sistemática, com o objetivo de interpretar diferentes materiais teóricos. O processo metodológico divide-se em três fases: a pré-análise, que envolve a organização e a leitura flutuante do material; a exploração do conteúdo, que consiste na codificação e categorização das informações selecionadas; e o tratamento dos resultados obtidos, fase em que os dados são interpretados à luz da literatura.

A escolha dos jornais Estadão, Folha e O Globo justifica-se por representar os principais jornais de circulação nacional, com grande influência na formação da agenda pública e com distintos posicionamentos editoriais. O jornal Zero Hora, atuante regionalmente no Sul, oferece uma perspectiva descentralizada, fora do eixo Rio-São Paulo. Já o ExtraClasse, ligado a sindicatos de professores, traz uma cobertura voltada à educação pública e aos trabalhadores da área. Assim, a amostra inclui tanto veículos tradicionais quanto um jornal com perfil mais crítico e institucionalmente engajado.

A partir dessa perspectiva, foram definidos critérios para categorizar os materiais jornalísticos, como notícias, reportagens e artigos de opinião, que foram publicados na editoria de educação, com foco no ensino superior. As categorias temáticas utilizadas foram: financiamento, evasão, acesso, mercado de trabalho, políticas públicas e educação a distância.

A análise consistiu na classificação dos textos conforme suas temáticas e abordagens discursivas, considerando o vocabulário utilizado, termos recorrentes e estruturas de discurso. Isso permitiu identificar possíveis alinhamentos ideológicos, como defesa do bem-estar social, com foco em direitos e equidade, discursos neoliberais, voltados à eficiência e mercado, ou abordagens neutras e técnicas. Também foram analisadas as fontes utilizadas, distinguindo entre institucionais, governamentais, especialistas ou personagens, para avaliar a diversidade de vozes presentes nas matérias.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MÍDIA CONTEMPORÂNEA

O jornalismo é um dos principais meios de informação da sociedade contemporânea, exercendo papel fundamental na construção de uma esfera pública crítica e participativa. Segundo Traquina (2005, p. 22), “o jornalismo é uma atividade intelectual”, o que implica que a produção jornalística envolve análise, interpretação e mediação dos acontecimentos com base em uma leitura crítica do contexto social. Nessa perspectiva, o jornalismo não apenas comunica fatos, mas também contribui para a formação de consciência cidadã, desde que atue com liberdade e responsabilidade.

A importância do jornalismo para a vida democrática é destacada por Traquina (2005), que aponta uma relação simbiótica entre jornalismo e democracia na teoria democrática. Segundo o autor, essa relação evidencia o papel fundamental da imprensa na garantia do acesso à informação, condição indispensável para o pleno exercício da cidadania. Além disso, essa conexão está diretamente ligada à educação, pois é por meio dela que os indivíduos desenvolvem a capacidade de interpretar e questionar os discursos midiáticos, participando de maneira ativa e crítica no debate público.

Contudo, os dados mais recentes revelam um cenário preocupante no Brasil. Dados recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2024) mostram que, entre 2022 e 2023, o percentual de brasileiros de 25 a 34 anos com ensino superior completo caiu de 23% para 22%. No mesmo período, a média dos países da OCDE aumentou de 47,2% para 47,4%. Embora pequena, essa diferença indica uma tendência preocupante de afastamento do Brasil em relação aos padrões internacionais, afetando seu desenvolvimento econômico e social. Essa queda ressalta a importância de analisar como a mídia tem tratado os desafios estruturais do ensino superior, evidenciando lacunas na cobertura jornalística.

Visto que, essa ausência de cobertura crítica torna-se ainda mais evidente na forma como a expansão do Ensino a Distância (EaD) tem sido abordada pela imprensa. Frequentemente, o EaD é retratado apenas pela sua flexibilidade e baixo custo, sem considerar questões importantes como a qualidade do ensino,

o acesso à internet e a precarização do trabalho docente. Essa abordagem superficial pode ocultar limitações e agravar desigualdades educacionais. Melo (2011) destaca que a falta de jornalismo especializado e crítico dificulta o papel da mídia como mediadora qualificada, capaz de promover uma compreensão mais ampla e plural da realidade.

Esse cenário é fortemente influenciado pela lógica neoliberal, que prioriza a redução da intervenção estatal e o fortalecimento do mercado, contrapondo-se ao modelo do Estado de Bem-Estar Social, que defende a garantia de direitos sociais por meio da ação pública. Conforme Oliveira, Nobre e Rocha (2023), essa transição nas últimas décadas intensificou práticas privatizantes e competitivas, aprofundando desigualdades ao negligenciar as condições estruturais que limitam o acesso e o desempenho escolar. Essa reestruturação reflete uma mercantilização da educação, em que o conhecimento é tratado como mercadoria, conforme Gentili (1994), enfraquecendo o caráter público e inclusivo do direito à educação. Nesse cenário, o jornalismo exerce um papel ambíguo, podendo tanto criticar quanto reforçar essa lógica, especialmente quando reproduz discursos institucionais sem problematizá-los.

Sob essa perspectiva, o jornalismo especializado torna-se fundamental. Como é destacado por Traquina (2005, p. 67), "o jornalismo especializado não apenas reporta fatos, mas também oferece uma lente crítica que permite à sociedade compreender e questionar as estruturas que moldam determinados campos do conhecimento, como a educação". Dessa forma, a cobertura jornalística da área educacional deveria agir além da divulgação de dados, mas também contextualizar as informações, dar visibilidade aos desafios enfrentados pelos estudantes e instituições e promover o debate público qualificado sobre o papel da educação no desenvolvimento do país.

2.2 A REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA COBERTURA MIDIÁTICA

Para compreender a dinâmica presente na cobertura jornalística da educação, foi realizado uma análise da matéria relacionada à educação nos jornais Folha de São Paulo, Estadão, O Globo, Extra Classe e Zero Hora. Essa análise de conteúdo desenvolvida neste capítulo abrange o período entre junho de 2024 e maio de 2025, fase marcada por debates relevantes no campo

educacional brasileiro. O principal destaque foi a implementação da nova regulamentação para o ensino superior a distância (EaD), cuja proposta, embora anunciada em junho de 2024, só ganhou repercussão significativa no primeiro semestre de 2025, após adiamentos na publicação do marco regulatório. Paralelamente, também se intensificaram as discussões em torno da reformulação do ensino médio, que resultou na aprovação da Lei nº 14.945/2024, a qual promoveu maior flexibilidade nos itinerários formativos e ampliou a carga horária das atividades curriculares.

A cobertura jornalística dos principais veículos analisados revela uma abordagem imediatista e superficial, com repetição de conteúdos e ausência de contextualização histórica e social, o que limita a diversidade de interpretações e fragiliza o papel crítico da imprensa na esfera pública. Observa-se também um tom publicitário, especialmente na promoção de instituições privadas e modalidades como o EaD e o ensino técnico. Essa tendência pode ser compreendida a partir da Teoria Organizacional do Jornalismo proposta por Felipe Pena (2014), que argumenta que as práticas jornalísticas são condicionadas pelas estruturas institucionais dos veículos, seus interesses comerciais e rotinas organizacionais, fazendo com que as escolhas editoriais reflitam uma lógica de mercado enraizada na imprensa contemporânea.

Apesar dessa similaridade, é possível observar variações na cobertura entre os diferentes veículos. Os jornais analisados, embora mantenham um estilo predominantemente informativo, revelam orientações ideológicas distintas a partir da seleção de fontes, do enquadramento das matérias e da hierarquização dos temas. Tais escolhas revelam posicionamentos que oscilam entre uma perspectiva alinhada ao Estado de bem-estar social e uma lógica neoliberal centrada na eficiência, no mercado e na responsabilização individual.

O jornal Folha de S. Paulo, pode-se observar que apresenta repetição temática e textual em matérias como “Decreto de Lula aperta regras do EAD e reduz limite de aula online em curso presencial” (Brasil; Saldaña, 2025) e “O que muda com o novo decreto de Lula para o ensino a distância?” (2025), ambas publicadas em 19 de maio de 2025. No entanto, o jornal procura oferecer análises mais aprofundadas principalmente por meio dos artigos de opinião, ainda assim, esse aprofundamento ocorre, em sua maioria, apenas nesse

espaço específico. Apesar disso, a seção de opinião possibilita a circulação de diversas perspectivas ideológicas, contribuindo para a pluralidade do debate público sobre o ensino superior. A coexistência dessas visões mostra a pluralidade do veículo, mas também reforça que o conteúdo crítico permanece segmentado e limitado, não se estendendo às reportagens factuais.

O periódico Estadão adota uma abordagem técnica e predominantemente neutra, com menor ênfase em artigos de opinião. Reportagens como “MEC define cursos semipresenciais” e “MEC proibiu licenciatura EAD?”, ambas publicadas em 20 de maio de 2025 com autoria da redação, mostram conteúdos similares, pouco aprofundados e assinados de forma coletiva pela redação. Ainda que adotem uma linguagem objetiva, essas matérias frequentemente reproduzem uma lógica neoliberal ao valorizar o ensino técnico e a privatização da educação, como no texto “Vale a pena fazer um tecnólogo?” (Okumura, 2025). Há, portanto, uma ausência de diversidade de fontes e um viés que tende a reforçar a eficiência e a competitividade como valores centrais, em detrimento da análise do contexto social e histórico.

Em contraste, o jornal O Globo busca adotar diferentes perspectivas em sua cobertura educacional. A pluralidade pode ser observada nas reportagens “Crescente escassez de mão de obra vai demandar investimento em educação e qualificação do trabalhador” (Causin, 2024) e “Progresso insuficiente” (Alfano, Reis e Malfacini, 2025), que abordam a temática sob ângulos distintos, contudo, a maior parte das reportagens não aprofunda os temas tratados, limitando-se a um estilo mais informativo e direto. Nesse sentido, é notável que mesmo com essa tentativa de diversificação, prevalece a superficialidade na abordagem, o que limita a capacidade de provocar reflexão crítica no público leitor.

No plano regional, o jornal Zero Hora demonstra uma cobertura mais focada em temas locais, como pode-se notar na matéria, “RS tem a segunda maior taxa de matrículas em EAD do Brasil” (Sander e Lungui, 2025). Apesar dessa atenção regionalizada, a abordagem técnica e a limitação na diversidade de fontes comprometem a amplitude analítica da cobertura. Os temas são relevantes, mas não recebem o devido aprofundamento, o que restringe o potencial formativo da informação.

Por fim, o jornal ExtraClasse, veículo de menor circulação, destaca-se

justamente por adotar uma postura oposta à dos grandes meios de comunicação. Apesar de publicar menos frequentemente, suas matérias, como "Instituições privadas concentram quase 80% das matrículas do ensino superior" (2024), apresentam maior densidade analítica, promovendo reflexões sobre as implicações sociais dos dados educacionais. O veículo valoriza temas associados ao bem-estar social e mostra compromisso com a contextualização crítica, mesmo que, por vezes, isso represente um afastamento da neutralidade absoluta. Sua menor dependência de pressões mercadológicas permite maior autonomia editorial, o que contribui para a construção de uma esfera pública mais reflexiva.

Esse contraste entre os veículos pode ser compreendido à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1997), que interpreta o campo jornalístico como um espaço de disputas simbólicas influenciado pelas dinâmicas de mercado. A busca por audiência leva os grandes jornais a adotarem formatos rápidos e acessíveis, em detrimento da análise crítica. Com isso, predominam matérias curtas, objetivas e repetitivas, reforçando o senso comum e afastando a discussão das causas estruturais dos problemas educacionais. Esse cenário também é criticador por Ratier (2023), que afirma que essas práticas compromete o papel da imprensa na formação da opinião crítica, ao tratar a educação como tema funcional, desvinculado de suas dimensões políticas e sociais mais complexas.

Essa limitação é ainda mais grave se analisada sob a perspectiva de Hall (1999, p. 234), para quem "as mídias desempenham um papel de ligação e de mediação crítica na formação da opinião pública e na orquestração dessa opinião com as ações e perspectivas dos poderosos". Quando os veículos jornalísticos deixam de promover análises críticas e aprofundadas, acabam reproduzindo discursos dominantes que favorecem interesses das elites e do mercado. Esse fenômeno reflete, segundo Melo (2011), um sistema de comunicação condicionado pelas demandas das classes privilegiadas, negligenciando as necessidades dos grupos sociais mais vulneráveis.

As limitações enfrentadas nesta análise também evidenciam aspectos estruturais do jornalismo. O acesso restrito a reportagens aprofundadas, frequentemente disponíveis apenas mediante assinatura, reflete a influência do mercado sobre a conteúdos crítico e com qualidade. Além disso, o recorte

temporal de um ano, ainda que suficiente para observar tendências, limita a compreensão de mudanças mais amplas no campo editorial e político, que poderiam revelar transformações importantes na abordagem midiática sobre a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho demonstrou que a cobertura jornalística sobre a educação superior no Brasil é, frequentemente, condicionada por fatores estruturais, econômicos e ideológicos. As práticas editoriais dos grandes veículos priorizam formatos breves e objetivos, muitas vezes orientados pela lógica do consumo rápido e pelas exigências do mercado. Apesar do papel formativo que o jornalismo deveria exercer, observa-se uma abordagem majoritariamente superficial, marcada pela repetição temática e pela escassez de contextualização crítica.

Os dados analisados demonstram que as matérias jornalísticas, sobretudo nos veículos de maior circulação, tendem a priorizar conteúdos breves e objetivos, muitas vezes voltados à lógica do consumo rápido e às exigências mercadológicas. Além disso, a análise revelou a presença de orientações ideológicas nos discursos jornalísticos, perceptíveis tanto nas escolhas temáticas quanto no uso das fontes e no enquadramento das reportagens. Mesmo que os veículos evitem se posicionar abertamente, é possível identificar traços de alinhamento a modelos neoliberais, que reforçam a privatização da educação e a responsabilização individual, ou a visões voltadas ao bem-estar social, ainda que estas permaneçam, em sua maioria, restritas aos espaços de opinião. Portanto, reforça-se a importância do jornalismo especializado e crítico na consolidação de uma esfera pública democrática.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno; REIS, Lazuli; MALFACINI, Roberto. Progresso insuficiente: avanços na educação apontados pelo Censo 2022 não eliminam as desigualdades na área. O Globo, Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2025. Acesso em: 11 de jul de 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2025/02/27/progresso-insuficiente-avancos-na-educacao-apontados-pelo-censo-2022-nao-eliminam-as-desigualdades-na-area.ghtml>

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo. Edições 70, 2016. Acesso em 25 de junho de 2025. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão: seguido de A influência do jornalismo e Os jogos olímpicos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. Acesso em 11 de junho de 2025. Disponível em: https://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2012/10/21963935-Pierre-Bourdieu-Sobre-a-televisao-seguido-de-A-influencia-do-jornalismo-e-Os-jogos-olimpicos.pd

BRASIL, Marina; SALDAÑA, Paulo. Decreto de Lula aperta regras do EAD e reduz limite de aulas online em curso presencial. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 19 de maio de 2025. Acesso em 07 de julho de 2025. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/05/decreto-de-lula-aperta-regras-do-ead-e-reduz-limite-de-aula-online-em-curso-presencial.shtml

CAUSIN, Juliana. Crescente escassez de mão de obra vai demandar investimento em educação e qualificação do trabalhador. O Globo, São Paulo, 28 de novembro de 2024. Acesso em: 11 de jul de 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/11/28/crescente-escassez-de-mao-de-obra-vai-demandar-investimento-em-educacao-e-qualificacao-do-trabalhador.ghtml

ESTADÃO. MEC define cursos semipresenciais: quais cursos poderão ter parte EAD e outra parte presencial? *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 de maio de 2025. Acesso em: 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-define-cursos-semipresenciais-quais-cursos-poderao-ter-parte-ead-e-outra-parte-presencial/>

ESTADÃO. MEC proibiu a licenciatura EAD? Entenda o que significa curso semipresencial. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 20 de maio de 2025. Acesso em: 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/mec-proibiu-licenciatura-ead-entenda-o-que-diz-o-decreto-sobre-nprm/>

EXTRACLASSE. Instituições privadas concentram quase 80% das matrículas do ensino superior. Extraclasse, Porto Alegre, 03 de outubro de 2024. Acesso em: 11 de jul de 2025. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/instituicoes-privadas-concentram-80-das-matriculas-do-ensino-superior/

FOLHA DE S.Paulo. O que muda com o novo decreto de Lula para o ensino a distância. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 19 maio de 2025. Acesso em: 7 jul. 2025. Disponível em:< https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/05/o-que-muda-com-o-novo-decreto-de-lula-para-o-ensino-a-distancia.shtml>

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz. Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis. 1994.

HALL, Stuart et al. A produção social das notícias: o mugging nos media. In: TRAQUINA, Nelson (org.). Jornalismo: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega, 1999.

INEP. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. Censo da Educação Superior 2023. Brasília: INEP, 2024. Acesso em 08 de julho de 2025. Disponível em :<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf>

MELO, José. Brasil democrático: Comunicação e Desenvolvimento. Ipea, Brasília, 2011. Acesso em 15 de julho de 2025. Disponível em:<https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3096/1/Brasil%20democr%c3%a1tico_comunica%c3%a7%c3%a3o%20e%20desenvolvimento.pdf>

OKUMURA, Renata. Vale a pena fazer um tecnólogo? Veja oportunidades de atuação e renda. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 de abril de 2025. Acesso em:10 jul. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/vale-a-pena-fazer-um-tecnologo-veja-oportunidades-de-atuacao-e-renda-salarial/>

OLIVEIRA, Emerson; NOBRE, Julia; ROCHA, Guilherme. O Impacto Do Estado Do Bem-Estar Social E Do Estado Mínimo No Sistema Educacional Brasileiro. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre, v. 39, n. 2, pp. 523-540, jul./dez. 2023. Acesso em 25 de junho de 2025. Disponível em:<https://revista.fdsm.edu.br/index.php/revistafdsm/article/view/688/552>

PENA, Felipe. Teorias do Jornalismo. 3. ed. São Paulo. Contexto, 2014.

RATIER, Rodrigo. O Jornalismo De Educação Brasileiro: Notas Sobre Uma Trajetória Acidentada. Revista ALTERJOR, São Paulo, v. 02, edição 28. 2023. Acesso em 03 de junho de 2025. Disponível em:<https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/212596>

SANDER, Isabella; LUNGUI, Sofia. RS tem a segunda maior taxa de matrículas em EAD do Brasil, aponta Mapa do Ensino Superior 2025. Zero Hora, Porto Alegre, 12 de março de 2025. Acesso em: 11 de jul de 2025. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/ensino-superior/noticia/2025/03/rs-tem-a-segunda-maior-taxa-de-matriculas-em-ead-do-brasil-aponta-mapa-do-ensino-superior-2025-cm86c2ycj00k4014lvabedr1j.html>

TRAQUINA, Nelson. Teorias do Jornalismo: Porque as notícias são como são. Volume 1. Florianópolis: Insular, 2005. Acesso em 10 de junho de 2025. Disponível em: <https://alexandraaguirreucb.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/traquina.pdf>

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTADO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA ANÁLISE DE TESES BRASILEIRAS (2006-2024)

Mary Ângela Teixeira Brandalise[1]

RESUMO

Este estudo analisa o estado do conhecimento sobre autoavaliação institucional no ensino superior brasileiro, com base em um *corpus* de teses defendidas entre 2006 e 2024 e é parte constitutiva da primeira etapa do projeto de pesquisa "Autoavaliação institucional do Sinaes (2013-2021): do uso dos resultados aos efeitos na gestão das IES", aprovado pela chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 (Sousa,2023). A pesquisa de abordagem qualitativa, objetiva analisar as produções acadêmicas – teses – cujo tema foi a autoavaliação institucional no ensino superior brasileiro, buscando identificar tendências, enfoques teórico-metodológicos e lacunas na produção científica. Os trabalhos foram selecionados com base em critérios de relevância temática, disponibilidade online e recorte temporal entre os anos de 2006 e 2024 .As fontes de busca incluíram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), repositórios institucionais e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram selecionadas trinta e três teses, cujos resumos foram submetidos à análise lexical no *software* Iramuteq. Os resultados gerados nos relatórios do programa foram analisados pelo método da Classificação Hierárquica Descendente – CHD e da análise lexical e categorização temática em classes. A análise do *corpus* textual identificou cinco classes predominantes: gestão institucional, qualidade do ensino, políticas públicas e regulação, participação democrática e metodologias avaliativas. Os resultados evidenciam a predominância de visões gerenciais e normativas, além da sub-representação de enfoques participativos e críticos. O estado do conhecimento construído aponta categorias analíticas sobre autoavaliação institucional que podem contribuir para novas pesquisas.

Palavras-chave: Análise lexical. Autoavaliação institucional. Educação superior. Estado do conhecimento. Iramuteq.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação institucional ocupa papel central nas políticas de avaliação da educação superior brasileira, especialmente após a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2024), estabelecido pela Lei nº 10.861/2004.

A partir da promulgação da lei, a autoavaliação institucional se consolida como componente essencial do processo avaliativo no ensino superior. A partir da criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), as instituições passaram a desenvolver

[1] Doutora em Educação: Currículo pela PUC/SP. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: marybrandalise@gmail.com.

suas próprias políticas e práticas de autoavaliação voltadas à melhoria contínua da gestão universitária e da educação que ofertam à sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2001) a autoavaliação institucional constitui um processo essencial para o desenvolvimento das instituições de ensino superior (IES), permitindo refletir sobre práticas acadêmicas, processos de gestão e compromisso social. Contudo, apesar de sua importância normativa e formativa, os estudos acadêmicos sobre autoavaliação nas instituições de ensino superior apresentam diversidade conceitual e metodológica, revelando desde abordagens voltadas ao cumprimento de exigências legais até propostas mais participativas e transformadoras da cultura institucional.

Embora, atualmente, a autoavaliação esteja formalmente instituída nas IES, sua aplicação prática e conceitual revela diferentes sentidos e abordagens, variando entre visões positivistas, burocráticas, regulatórias ou dialéticas, críticas e emancipatórias. Diante disso, compreender como essa temática vem sendo tratada na produção científica nacional é crucial para o campo da avaliação da educação superior.

Esta comunicação objetiva analisar as produções acadêmicas – teses – cujo tema foi a autoavaliação institucional no ensino superior brasileiro, buscando identificar tendências, enfoques teórico-metodológicos e lacunas na produção científica. Além desta introdução e das considerações finais o texto está organizado em duas seções. A primeira apresenta breve referencial teórico-metodológico que deu origem a esta pesquisa e a segunda apresenta os resultados e a análise lexical do *corpus* textual formado pelos resumos das teses mapeadas para constituição do estado do conhecimento proposto.

2 PRESSUPOSTOS TÉORICO-METODOLÓGICOS

O estado do conhecimento sobre autoavaliação institucional é recente, mas tem crescido após a regulamentação do SINAES. Arantes (2022) identifica que a maior parte das pesquisas está concentrada em estudos de caso e análises qualitativas, com foco na atuação das CPAs e nos efeitos gerenciais da autoavaliação.

A autoavaliação institucional é definida por Dias Sobrinho (2003, 2005) como um processo voltado à melhoria contínua das instituições de ensino superior, por meio

da reflexão crítica, da participação da comunidade acadêmica e a da busca soluções para as fragilidades e desafios observados.

Os processo de autoavaliação devem ir além do cumprimento das exigências legais do Sinaes e gerar conhecimento sobre a instituição, questionar suas políticas e práticas identificar suas potencialidades e fragilidades, possibilitar o uso dos resultados pela gestão e promover uma cultura de avaliação. É um elemento essencial para o planejamento institucional e subsidiar a tomada de decisões, definição de metas e ações para o aprimoramento contínuo da qualidade da IES.

Segundo Sousa (2018, p.77) “a autoavaliação pode se configurar como instrumento de gestão pedagógica, considerando o uso dos seus resultados, em relação ao trabalho que as instituições de educação superior realizam”.

Dias Sobrinho (2003, 2005) afirma que a avaliação deve assumir caráter emancipatório, voltado à construção coletiva da qualidade, não reduzida a indicadores ou rankings. Envolve escolhas políticas, epistemológicas e éticas, devendo promover a autonomia institucional e a participação da comunidade acadêmica. Tal perspectiva se distancia de concepções de avaliação racionalistas de cunho positivista e enfatiza perspectivas participativas, dialógicas e críticas.

A pesquisa que dá origem a esta comunicação configura-se como um estado do conhecimento sobre autoavaliação institucional no ensino superior em teses brasileiras sobre o tema. A pesquisa denominada estado do conhecimento é:

> [...] um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema. (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p.125).

Para realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento Morosini, Kohls-Santos, Bittencourt (2025) definem as seguintes etapas:

- Bibliografia Anotada - consiste na etapa de identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do *corpus* de análise da pesquisa, seguida de leitura flutuante das produções mapeadas.

- Bibliografia Sistematizada – consiste na etapa de leitura aprofundada dos resumos e coleta informações dos trabalhos para a seleção daqueles que farão parte da análise e escrita do EC.

- Bibliografia Categorizada – consiste a etapa de organização do material

selecionado, ou seja, do *corpus* de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas.

- Bibliografia Propositiva - compreende a etapa final de apresentação de inferências propositivas a partir da análise realizada, a qual caracteriza o EC para além de uma revisão bibliográfica.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu as etapas descritas pelas autoras e o *corpus* documental ficou constituído por 33 teses[2], realizadas no período de 2006 a 2024. As produções foram localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com a utilização dos descritores: educação superior; autoavaliação Institucional; relatórios de CPA; usos dos resultados e gestão. Os critérios de inclusão consideraram o foco principal no tema da autoavaliação institucional na educação superior e a disponibilidade pública das teses e seus resumos.

Para tratamento do *corpus* textual formado pelos resumos das teses foi utilizado o *software* Iramuteq (http://www.iramuteq.org/), o qual permite realizar análises estatísticas e lexicais sobre textos e dados categóricos. A técnica escolhida foi a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que organiza os segmentos textuais em classes temáticas com base na coocorrência e correlação das formas ativas, ou seja, das palavras contidas no *corpus* textual.

A análise lexical da CHD foi aplicada nos resumos das teses, visando identificar padrões discursivos e categorias temáticas predominantes na produção científica sobre autoavaliação institucional em IES brasileiras e os resultados são apresentados na próxima seção.

3 RESULTADOS E ANÁLISE LEXICAL

A aplicação da CHD, via Iramuteq, sobre os resumos das 33 teses selecionadas permitiu identificar cinco classes lexicais distintas, que representam os agrupamentos, temáticos denominados classes, sobre autoavaliação institucional na educação, superior no *corpus* analisado. As classes geradas revelam a organização dos

[2] As referências das teses podem ser acessadas no link: https://docs.google.com/document/d/15fhjGyIyHxEAei2WDCCtIU8zVtlbZ8Ej/edit?usp=sharing&ouid=113156137378069630220&rtpof=true&sd=true

discursos acadêmicos em núcleos semânticos que compartilham vocabulário, enfoques metodológicos e aproximações conceituais. As classes temáticas com as porcentagens das formas ativas/palavras que as integram, as palavras com maior frequência e uma descrição sintética são apresentadas no Quadro1:

Quadro 1 – Classes temáticas geradas no Iramuteq

Classe Temática	Segmentos de texto	Palavras Dominantes	Descrição sintética
I - Gestão Institucional	28,4%	gestão, planejamento institucional, indicadores, desempenho, cultura organizacional	Autoavaliação como estratégia gerencial e organizacional
II - Qualidade do Ensino	24,7%	ensino, docente, currículo, formação, prática, avaliação formativa	Avaliação voltada ao aprimoramento pedagógico e melhoria educacional
III - Políticas Públicas e Regulação	20,2 %	SINAES, regulação, legislação, avaliação externa, MEC. Documentos oficiais	Abordagem normativa e marco legal da avaliação, documentos oficiais
IV- Participação Democrática	14,6%	participação, colegiado, comunidade, engajamento. escuta institucional	Envolvimento coletivo nos processo avaliativos, diálogo critico
V- Metodologias Avaliativas	12, 1%	instrumentos, indicadores, dados, técnicas, análise, validação, questionários, métodos	Foco nas técnicas e abordagens de autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório CHD gerado no Iramuteq

Considerando os dados apresentados no Quadro 1 as características das classes são interpretadas a seguir.

- *Classe I - Gestão Institucional* - esta classe agrupou pesquisas que compreendem a autoavaliação como prática estratégica, vinculada ao planejamento institucional e à tomada de decisão e contém 28,4% das formas ativas do *corpus* textual analisado. Revelaram uma abordagem predominantemente gerencial, orientada por termos como gestão, indicadores, desempenho e cultura organizacional, e os instrumentos oficiais do INEP foram tomados como pilares conceituais. A CPA aparece como instância de gestão, cuja função seria articular o processo avaliativo às metas institucionais.
- *Classe II – Qualidade do Ensino* - com foco na dimensão pedagógica, esta classe reúne teses que relacionam a autoavaliação à melhoria das práticas de

ensino, à formação docente e ao aperfeiçoamento curricular. Palavras como docente, ensino, formação, currículo e metodologias são recorrentes. Embora a CPA também esteja presente nesse grupo, seu papel é mais vinculado à valorização da prática pedagógica e não apenas ao planejamento institucional.

- *Classe III – Políticas Públicas e Regulação* - Os trabalhos desta classe tematizam a autoavaliação como resposta às exigências normativas do SINAES e da legislação educacional vigente. Termos como *MEC*, regulação, avaliação externa, legislação, normativas e SINAES estruturam o vocabulário dominante. A autoavaliação é vista como processo articulado à regulação estatal, e os textos geralmente questionam ou reafirmam a centralidade dos indicadores e das métricas do SINAES
- *Classe V – Participação Democrática* - Esta classe reúne produções que valorizam o envolvimento da comunidade acadêmica nos processos de autoavaliação, destacando o papel da CPA como espaço democrático e dialógico. Os resumos fazem uso de vocábulos como participação, colegiado, comunidade, diálogo e engajamento. Os trabalhos destacam que a avaliação só cumpre seu papel formativo quando realizada com ampla escuta e coautoria institucional. A CPA é concebida aqui não como órgão técnico, mas como promotora de cultura avaliativa coletiva no âmbito institucional
- *Classe V – Metodologias Avaliativas – a classe* concentra os resumos com ênfase na construção de instrumentos, indicadores e estratégias técnico-metodológicas para a realização da autoavaliação. Palavras como instrumentos, dados, análise, validação, questionário aparecem com frequência. Os trabalhos costumam explorar aspectos técnicos e operacionais, relacionando-se aos modelos de avaliação externa coordenados pelo Instituto Nacional e Estudos Anísio Teixeira – (INEP). Em geral, há preocupação com a legitimidade dos instrumentos utilizados e com a sistematização dos resultados.

A leitura e interpretação das classes do relatório da CHD gerado pelo Iramuteq indica que há maior proximidade lexical entre as classes *Gestão Institucional* e *Metodologias Avaliativas*, sugerindo que grande parte das produções vincula autoavaliação à eficácia administrativa e aos indicadores técnicos. Por outro lado, há distância entre as classes *Participação Democrática* e *Políticas Públicas* e *Regulação* evidenciando divergências entre abordagens participativas e dialógicas e as

gerencialistas e regulatórias, reforçando a existência de zonas de tensão epistemológica na produção de conhecimento das teses analisadas. A classe *Qualidade do Ensino* mantém relativa autonomia temática, sendo pouco articulada às demais, o que pode indicar uma lacuna na integração entre avaliação institucional e práticas pedagógicas no discurso científico das teses analisadas.

Portanto, pode-se concluir que a análise lexical revela três tendências predominantes: a) *Gerencialismo avaliativo:* predomínio de termos vinculados à eficiência, planejamento, resultado e desempenho; b) *Normatividade regulatória*: forte influência da legislação, especialmente das diretrizes do SINAES; c) *Fragilidade participativa*: menor frequência de vocabulário relacionado à escuta, diálogo e mobilização institucional.

Quanto a coocorrência entre as classes temáticas, ou seja, o grau de associação lexical entre os núcleos identificados pela análise da CHD, as formas ativas indicam termos que apareceram em mais de uma classe temática, estabelecendo conexões semânticas relevantes, que podemos denominar de vocábulos pontes, como apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Coocorrência entre Classes Temáticas

Classe	Coocorre com	Vocábulos Pontes Mais Frequentes
I Gestão Institucional	Qualidade do Ensino, Metodologias Avaliativas	“planejamento”, “indicadores”, “resultados”, “eficiência”
II Qualidade do Ensino	Gestão, Participação Democrática	“melhoria”, “avaliação”, “participação”, “relevância”
II Políticas Públicas e Regulação	Gestão, Metodologias Avaliativas	“normativas”, “SINAES”, “regulação”, “legislação”
IV Participação Democrática	Qualidade, Políticas Públicas	“escuta”, “sujeitos”, “comunidade”, “envolvimento”
V Metodologias Avaliativas	Qualidade, Políticas Públicas	“instrumentos”, “coleta”, “dimensões”, “processo”

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório CHD gerado no Iramuteq

A análise interpretativa das coocorrências lexicais entre as cinco classes temáticas revela conexões semânticas relevantes que fortalecem a compreensão da autoavaliação institucional como processo multifacetado. Embora cada classe represente um núcleo conceitual distinto, há interações significativas entre elas, evidenciadas por vocábulos recorrentes que atuam como elementos-pontes.

A classe *Gestão Institucional* apresenta forte coocorrência com *Qualidade do Ensino e Metodologias Avaliativas*, o que indica que as estratégias administrativas estão frequentemente articuladas aos indicadores de desempenho e às técnicas de avaliação utilizadas. Os termos “planejamento”, “indicadores” e “resultados” aparecem com destaque como vocábulos transversais.

A classe *Participação Democrática* estabelece ligação com *Qualidade do Ensino e Políticas Públicas,* demonstrando que a escuta dos sujeitos institucionais e o envolvimento da comunidade acadêmica são considerados, ainda que secundariamente, nas práticas avaliativas. A presença de vocábulos como “sujeitos”, “comunidade” e “diálogo” reforça esse elo.

A classe *Metodologias Avaliativas* conecta-se tanto à dimensão técnica da gestão quanto às normativas da política educacional. Essa interseção revela o papel dos instrumentos de avaliação como mediadores entre os modelos gerenciais e os dispositivos regulatórios, com termos como “instrumentos”, “processo” e “dimensão”.

A classe de *Políticas Públicas e Regulação*, por sua vez, compartilha vocabulário com a gestão e as metodologias, sinalizando que os marcos legais e programas federais influenciam diretamente a condução das práticas avaliativas nas Instituições de Ensino Superior.

As coocorrências indicam que, embora haja dispersão discursiva, existe também um campo de sobreposição lexical e conceitual**,** o que evidencia a complexidade do fenômeno estudado.

Em relação as tendências identificadas destacam-se as seguintes: a ênfase em perspectivas gerencialistas de avaliação; b) foco na CPA com agente institucional responsável pelos processo de autoavaliação das IES; c) intensas preocupações com aspectos normativos e regulatórios definidos pelo SINAES; e) pouca exploração de abordagens participativas e dialógicas de autoavaliação institucional.

Os resultados obtidos também possibilitam identificar lacunas importantes, dentre elas: a) baixa presença de estudos em IES privadas de pequeno porte e comunitárias; b) baixa problematização sobre o papel dos estudante e técnicos-administrativos na autoavaliação institucional; c) poucos trabalhos abordam o uso e o impacto dos resultados da autoavaliação nas ações institucionais; d) frágil relação entre autoavaliação e dimensões integradas de ensino, pesquisa e extensão; e)

reduzidos enfoques epistemológicos dialético-críticos nas teses analisadas; f) baixa presença de abordagens críticas sobre os limites da avaliação normativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise lexical realizada via Iramuteq demonstram que, embora a autoavaliação institucional seja abordada na produção acadêmica na forma de teses, há uma predominância significativa de concepções gerenciais e normativas, refletida no vocabulário e nas categorias temáticas analisadas. O destaque para termos como *gestão*, *indicadores*, *desempenho*, *planejamento* e *regulação* sugere que grande parte das teses analisadas se apropria da autoavaliação como instrumento técnico de controle e eficiência administrativa.

A tendência favorece a avaliação como apoio à gestão estratégica, mas também levanta preocupações quanto à redução da autoavaliação à lógica produtivista. A articulação entre autoavaliação e indicadores de desempenho pode reforçar uma cultura institucional orientada por metas, rankings e comparações externas, e a autoavaliação pode caracteriza-se como um instrumento mais de regulação do que avaliação, desconsiderando o caráter educativo e formativo da autoavaliação e de sua capacidade de fomentar autonomia e consciência institucional.

Em síntese, a produção de conhecimento analisada evidencia um campo de tensão entre duas formas de compreender a autoavaliação institucional como instrumento burocrático e regulatório das IES ou como prática coletiva, participativa e formativa. Considera-se ainda que, por um lado, a pesquisa contribui para revelar os contornos epistemológicos e políticos que estruturam as narrativas sobre autoavaliação institucional, apontando para uma necessária reconstrução conceitual que supere a dicotomia entre controle e autonomia institucional e, por outro, apontou categorias analíticas relevantes sobre autoavaliação institucional que podem ser inspirar futuras pesquisas.

5 REFERÊNCIAS

ARANTES, Adriana Vilela. Autoavaliação Institucional na Educação superior: o estado do conhecimento. **Revista Panorâmica online**, *[S. l.]*, v. 34, 2022. Disponível em:

https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1453. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES** e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221. Acesso em: 25 jun. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional participativa**: caminhos para uma nova universidade. Campinas: Autores Associados, 2005.

MOROSINI, Marília.; KOHLS-SANTOS, Pricila.; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. 2 ed. Curitiba: CRV, 2025.

SOUSA, José Vieira. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: concepção, desafios e possibilidades de avanços**. Examen**: política, gestão e avaliação da Educação, *v.*2, , 2018. Disponível em: https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87. Acesso em: Acesso em: 25 jun. 2025.

SOUSA, José Vieira. **Autoavaliação institucional do Sinaes (2013-2021):** do uso dos resultados aos efeitos na gestão das IES. UNB-Brasília: Projeto de Pesquisa-Chamada CNPq/MCTI Nº 10/202, Processo:408972/2023, 2023.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Letícia Guayato Souza Cruz[1]

Ana Lúcia Ferreira da Silva[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a educação em direitos humanos (EDH) no contexto da educação não formal. A partir da problemática “em que medida a EDH é abordada na perspectiva da educação não formal?”, o estudo busca compreender como essa temática é tratada fora dos espaços escolares tradicionais. O objetivo geral foi analisar práticas e abordagens de EDH em ambientes não formais, com foco na formação cidadã e na promoção da dignidade humana. A pesquisa utilizou metodologia bibliográfica exploratória, com levantamento de artigos no Portal de Periódicos da CAPES, entre 2012 e 2025. O aporte teórico baseia-se em autores como Maria da Glória Gohn (2006, 2009, 2020), que compreende a educação não formal como espaço de formação cidadã; Benevides (2003), que destaca a EDH como processo de emancipação; e Marconi e Lakatos (1992), que fundamentam a metodologia adotada. Os resultados evidenciam que, embora haja iniciativas relevantes, como “Remição pela Leitura” e ações da CUFA, a EDH ainda é pouco integrada às práticas da educação não formal. Conclui-se que este campo apresenta potencial significativo para a promoção dos direitos humanos, mas necessita de maior atenção acadêmica e articulação com políticas públicas para ampliar sua efetividade.

Palavras-chave: Educação em direitos humanos. Educação não formal. Políticas Educacionais.

1 Introdução

Esta pesquisa de iniciação científica foi desenvolvida a partir de minha participação no projeto "Educação em Direitos Humanos e a Ampliação de Tempos e Espaços Educativos". A partir das análises e debates conduzidos pelo grupo de pesquisa, visa analisar a educação em direitos humanos no contexto não formal.

O projeto tem como foco a discussão e análise da educação em direitos humanos presentes no âmbito da educação não formal. Destaca-se que a partir da Constituição Federal de 1988, as discussões acerca da ampliação de

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, Linha 1 - Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, Núcleo 3 - Políticas Educacionais, leticia.guayato@uel.br.
[2] Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP e Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR -Brasil, e-mail: a.ferreira@uel.br

oportunidades educativas têm encontrado respaldo na legislação brasileira sejam no campo da educação formal ou da educação não formal.

Evidencia-se que ao discutir sobre a temática da educação em direitos humanos nos espaços de educação não formal é fundamental no sentido de proporcionar formação cidadã, de valores, experiências e identidade, de forma a enriquecer a formação dos sujeitos e grupos participantes das ações educativas, ampliando deste modo, oportunidades de aprendizagens que favoreçam a compreensão e leitura de mundo dos sujeitos envolvidos.

Há que se ressaltar que o tema referente a educação em direitos humanos também deve ser abordado no campo da educação não formal, haja vista que na perspectiva dos direitos humanos, conforme assinalado acima, a educação não formal sendo um dos eixos que compõe as Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018), deve, portanto, contemplar esta discussão. Em nossa compreensão a educação não formal se constitui enquanto campo fértil para ações educativas que visem a materialização da proposta de educação em direitos humanos. Do exposto, toma-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Em que medida a educação em direitos humanos é abordada na perspectiva da educação não formal?

Benevides (2003) apresenta reflexões imprescindíveis acerca da Educação em Direitos Humanos (EDH) e destaca que a mesma pode ser aplicada em diversos contextos, desde as escolas até movimentos sociais e Ongs. Dessa forma, o presente artigo busca explorar a abordagem da educação em direitos humanos na perspectiva da educação não formal, analisando de que forma ocorre em contextos que vão além das instituições de ensino regular.

A pesquisa foi realizada a partir de levantamento de artigos científicos realizado no Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A metodologia utilizada nesse trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica exploratória. De acordo com Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica vai além de uma simples repetição do que já foi dito ou escrito sobre um determinado assunto, e oferece a oportunidade de analisar um tema sob uma nova perspectiva ou abordagem, resultando em conclusões inovadoras. Sendo assim, as pesquisas exploratórias, como descrito por Gil (2002), têm como

objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Portanto, a combinação dessas duas abordagens metodológicas permitiu uma compreensão mais profunda e abrangente acerca do tema.

1. A Construção Histórica dos Direitos Humanos

Este tópico busca identificar e compreender a evolução dos direitos humanos ao longo da história, sua importância na formulação de documentos normativos e sua relação com períodos de opressão e resistência. É fundamental, ainda que concisamente, situar historicamente e socialmente os direitos humanos e sua importância para a criação de leis e documentos existentes atualmente. No Brasil, especialmente, a evolução dos direitos humanos está intrinsecamente ligada a períodos de opressão e resistência, como a Ditadura Militar, e à consolidação democrática com a Constituição Federal de 1988.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, e de acordo com o Senado Federal[3] (2018), surgindo como uma resposta às barbaridades cometidas na Primeira e Segunda Guerra Mundial. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) conta com 30 artigos que estabelecem direitos essenciais como direito à vida, liberdade e segurança, proibindo discriminação, tortura e escravidão. Ela assegura liberdades civis e políticas, incluindo liberdade de expressão e participação no governo, além de direitos econômicos, sociais e culturais, como o acesso à educação.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), o Brasil experimentou uma série de retrocessos na legislação, como parte de uma agenda autoritária e com viés neoliberal, que buscava enfraquecer a organização sindical e os direitos dos trabalhadores, bem como, a precarização dos direitos, a insegurança

[3] SENADO. 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2018. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2018/12/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos.

trabalhista e a incessante violação dos direitos humanos. Segundo Lara e Silva (2015) o golpe, apoiado por setores conservadores da sociedade e pelo imperialismo norte-americano, visou conter as reformas sociais que estavam sendo promovidas pelo governo de João Goulart, e a violência foi uma ferramenta estratégica desse processo, com prisões, torturas, assassinatos e repressão a movimentos sociais, sindicais e políticos. O regime militar, sob o pretexto do combate ao comunismo, buscou alinhar a economia brasileira aos interesses internacionais, promovendo a abertura do mercado e a reconcentração de poder e riqueza nas mãos de grandes corporações.

No âmbito educacional, segundo Albuquerque e Viola (2017) nas escolas, houve uma substituição dos conteúdos como sociologia e filosofia, por propagandas de moral e civismo. O objetivo era moldar o pensamento dos estudantes para a docilidade e conformidade com o modelo social e político imposto pela ditadura. E nas universidades, a autonomia das instituições foi severamente comprometida com a nomeação de interventores, que eram leais ao regime militar e garantiam que as políticas educacionais estivessem alinhadas aos interesses do governo.

Portanto, é fundamental destacar que, embora a DUDH (1948) estabelecesse um marco na proteção dos direitos humanos, sua efetivação no Brasil foi comprometida pela ditadura. Porém, com o fim da Ditadura Militar em 1985, o Brasil iniciou um processo de redemocratização, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) destina-se a:

> (...) a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988, p. 1)

No entanto, embora a Constituição tenha os direitos fundamentais estabelecidos, para que sua implementação seja efetiva, é necessário que os cidadãos tenham a consciência acerca do que são esses direitos e como eles devem ser defendidos na prática. É nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos (EDH) se torna fundamental, e segundo Benevides (2003), “[...] é a

formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz." (p.1)

2. Educação Formal e Educação Não-Formal

A educação formal, conforme Gohn (2006), é desenvolvida dentro das escolas, com os professores como agentes do processo de construção do saber. Os espaços educacionais da educação formal são as próprias escolas, instituições regulamentadas por leis, organizadas segundo diretrizes nacionais. A autora retrata que, entre os objetivos centrais da educação formal, destacam-se o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis, com ênfase na formação do indivíduo como cidadão ativo, no desenvolvimento de habilidades e competências, e na promoção de capacidades como criatividade, percepção e motricidade.

Já a educação não formal, é definida por Gohn (2020) como:

> "(...)um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais."

A autora amplia o conceito de educação formal, considerando-a um processo multidimensional que envolve a aprendizagem política dos direitos cidadãos, a capacitação para o trabalho, o desenvolvimento de habilidades, a organização comunitária para a solução de problemas coletivos e a compreensão do mundo ao redor. A educação não formal, por sua vez, ocorre fora do ambiente escolar, em organizações sociais, movimentos e programas voltados para direitos humanos, cidadania e inclusão social, especialmente nas artes, cultura e educação.

3. Educação em Direitos Humanos na Perspectiva da Educação Não-Formal

De acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), a educação em direitos humanos orienta-se pelos princípios da

emancipação e da autonomia abrangendo a qualificação para o trabalho, a participação comunitária, a aprendizagem política de direitos, a educação pela mídia, a diversificação dos conteúdos escolares e a educação para a vida, garantindo o respeito à dignidade humana. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) traz que "A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação." (2006 p.29). O documento destaca a importância do reconhecimento dos direitos para que os indivíduos possam ter uma percepção crítica acerca dos mesmos.

Sendo assim, a Educação em Direitos Humanos, no contexto da educação não formal, vai além dos espaços escolares que contemplam um currículo sistematizado, e se expressa em diversas iniciativas voltadas para grupos sociais vulneráveis.

As iniciativas podem ocorrer para diversos públicos, como no sistema prisional, promovendo a ressocialização e a dignidade dos detentos. Projetos como Remição pela Leitura regulamentado pela Resolução Conjunta SEDS/TJMG nº 204/2016, visa à redução da pena por meio de leituras e resenhas literárias. Já com o foco do reconhecimento dos direitos e deveres por meio de informações, Dias (2020) relata a experiência do programa "Educação em Direitos Humanos e Cidadania na Prisão".

Já a educação no contexto das periferias, desempenha um papel fundamental na promoção dos direitos humanos, e projetos como: Vozes da Periferia[4], Central Única das Favelas (CUFA)[5] e UNEAfro[6] tem como objetivo a igualdade de oportunidades, e atividades como esporte, qualificação profissional, comunicação, com foco na inclusão social.

O reconhecimento e valorização desses programas é de suma importância, pois eles representam ações concretas para a garantia de direitos a fim de combater as desigualdades sociais. Cada um desses projetos traze uma

[4] Vozes Das Periferias. Disponível em: <https://vozesdasperiferias.com/>. Acesso em: 15 de fev. de 2025.
[5] CUFA. Disponível em: <https://cufa.org.br>. Acesso em: 15 de fev. de 2025.
[6] UNEafro. Disponível em: <https://uneafrobrasil.org >. Acesso em: 15 de fev. de 2025

forma de acesso à educação e ao aprendizado que vai além do ensino formal, abordando necessidades específicas de populações que enfrentam barreiras sociais, econômicas e culturais. Porém, esses projetos não trazem as questões referentes a educação em direitos humanos e a ausência expõe uma realidade alarmante, pois, por exemplo, se pessoas privadas de liberdade tivessem pleno conhecimento de seus direitos, tais direitos os capacitaria a reivindicar garantias e combater abusos que diariamente sofrem. Dessa forma, a educação em direitos humanos não é apenas uma conscientização, mas uma ferramenta para reinvindicação de direitos.

Levantamento Bibliográfico:

Para tanto, foi realizado um levantamento de trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, por meio dos descritores “Educação não-Formal”, “Educação em Direitos Humanos” e “Educação não-Formal e Direitos Humanos”. O recorte temporal utilizado foi delimitado entre os anos de 2012 a 2025, justificando-se pelo marco das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que estabelecem princípios e orientações para a promoção desses direitos no âmbito educacional.

Os trabalhos encontrados foram filtrados pelo recorte temporal e selecionados apenas os trabalhos em língua portuguesa. Posteriormente foram excluídos os artigos duplicados resultando ao final, em 3.351 artigos.

Quadro 1 – Trabalhos Encontrados.

Eixo	**Trabalhos encontrados**
Eixo 1: Educação não-formal	832
Eixo 2: Educação em Direitos Humanos	2.494
Eixo 3: Educação não-Formal e Direitos Humanos	25

Fonte: Elaboração própria, (2024).

Pode-se perceber apenas pela pesquisa inicial a ausência de trabalhos que discutem a questão da educação em direitos humanos especificamente na educação não formal. Entretanto, devido ao grande número de artigos no Eixo 1

e 2, foram selecionados para análise dois (02) artigos do Eixo 1, dois (02) artigos do Eixo 2, tendo como base os títulos que melhor se alinham ao tema abordado.

Quadro 2 – Levantamento por meio do descritor "Educação não Formal"

Título	Autores	Ano
Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual	Renata Sieiro Fernandes Valéria Aroeira Garcia	2018
Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em Ongs	Deivis Perez	2014

Fonte: Elaboração própria, (2025).

Fernandes e Garcia (2018) discutem a educação não formal no Brasil e no cenário internacional. No contexto brasileiro, experiências educacionais já ocorriam antes do termo ser formalizado, com iniciativas como educação comunitária e alfabetização de adultos que durante a ditadura, o conceito foi associado à educação popular e ao letramento funcional, consolidando-se como alternativa à crise da escola. A partir dos anos 1980, a educação não formal ganhou força com a ampliação das políticas neoliberais, que incentivaram o terceiro setor a assumir ações educativas antes conduzidas pelo Estado. Iniciativas como escolas-parque, CIEPs e CEUs buscaram atender crianças de classes populares, mas a responsabilidade estatal foi sendo transferida para organizações civis. No cenário internacional, países europeus passaram a reconhecer a educação não formal como parte essencial da aprendizagem ao longo da vida, com políticas voltadas à validação das competências adquiridas fora do ensino formal.

Perez (2014) traz questões importantes acerca do modelo de currículo que norteiam o processo de formação de professores que atuam na educação não-formal, especificamente em Ongs. O autor analisa o curso "Formação de Professores para ONGs" e destaca que sua estrutura curricular se baseia no modelo de Currículo Integrado, que articula teoria e prática por meio do estudo de situações complexas e projetos. Essa abordagem permite a mobilização de diferentes saberes e enfatiza os conhecimentos acadêmico-científicos como eixo

central do processo formativo.

Quadro 3 – Levantamento por meio do descritor "Educação em Direitos Humanos"

Título	Autores	Ano
Um Estado "Terrivelmente Cristão" E Privatizador: A Opressão À Educação Em Direitos Humanos No Governo Bolsonaro	Clarissa De Franco, Eduardo Meínberg de Albuquerque Maranhão Filho	2020
A (in) visibilidade da educação em direitos humanos: a quem interessa?	Anair Silva Lins E Mello, Cledson Severino De Lima, Evanilson Alves de Sá, Vera Lúcia Braga De Moura,	2024

Fonte: Elaboração própria, (2025).

Franco e Filho (2020) apresentam as práticas discursivas de três representantes do governo Bolsonaro: Damares Alves, Abraham Weintraub e Benedito Guimarães Aguiar Neto. Os autores trazem análise de falas dos representantes que relevam uma postura excludente, impactando diretamente a educação ao favorecer alianças apenas com os alinhados ideologicamente. Além disso, os discursos promovem a privatização e teocratização ao reforçar valores familiares, religiosos e de mercado, afetando temas como sexualidade e gênero com base em uma visão cis-heteronormativa[7]. Os autores concluem que essa lógica enfraquece a educação voltada para a diversidade e os direitos humanos, reduzindo o espaço para a pluralidade essencial em uma democracia.

Mello et. all (2024 p. 3368) afirmam que "(...) a Educação em Direitos Humanos busca formar o sujeito de direitos e fortalecer a dignidade humana, por meio de um complexo de práticas educativas fundadas nos direitos humanos." Além disso, os autores destacam que a cultura dos direitos humanos e da paz, no contexto da educação formal, deve ser um compromisso da escola, reconstruindo e ressignificando relações para promover convivências democráticas e participativas. A EDH deve garantir que os sujeitos reconheçam

[7] Cis-heteronormatividade inclui a ideia e norma de que existe apenas um jeito certo de existir (heterossexual, cisgênero, etc.) Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br/cisheteronormativiade/> Acesso em: 25 de fev. de 2025

e legitimem suas diferenças, assegurando uma convivência pautada na escuta, no protagonismo e no respeito à diversidade e pluralidade.

Quadro 4 – Levantamento por meio do descritor "Educação não-Formal e Direitos Humanos"

Título	Autores	Ano
Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social	Maria da Glória Gohn	2009
Educar para os direitos humanos no espaço não formal de ensino: uma análise a partir da perspectiva das detentas da penitenciária Maria Júlia Maranhão (PB)	Virgínia Maia de Araújo Oliveira, Alysson André Régis Oliveira, Tatiana Losano de Abreu,	2021

Fonte: Elaboração própria, (2025).

Gohn (2009) destaca que a educação não formal está diretamente ligada à formação para a cidadania, abrangendo diversas demandas, como a educação para justiça social, direitos humanos, liberdade, igualdade, democracia, combate à discriminação e valorização da cultura e das diferenças culturais. A enfatiza que a educação não-formal não deve ser vista como oposição à educação formal, mas sim como "um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos." (2009, p.32)

Oliveira et al. (2021) trazem as questões da educação para os direitos humanos em espaços não formais, especificamente no contexto do sistema penitenciário paraibano, com foco nas percepções das detentas sobre esses direitos. Os resultados indicaram que há uma necessidade clara de desenvolver a educação para os direitos humanos dentro do ambiente carcerário, pois as detentas demonstraram interesse em aprender mais sobre essa temática, o que sugere que a implementação de programas educativos pode ser uma estratégia eficaz.

Resultados:

A pesquisa realizada permitiu identificar que a educação em direitos humanos (EDH) no contexto da educação não formal no Brasil é um campo que ainda carece de pesquisas, mas que apresenta alguns projetos, especialmente voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade. A partir da análise bibliográfica, foi possível observar que a EDH na educação não formal se

manifesta por meio de programas e projetos que buscam promover a cidadania e a igualdade de oportunidades.

A educação não formal, conforme destacado por Gohn (2020), se configura como um espaço fértil para a promoção dos direitos humanos, especialmente por sua flexibilidade e capacidade de atender a demandas específicas de diferentes grupos sociais. A autora também destaca que "A educação não-formal não deve ser vista como oposição à educação formal, mas sim como um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos." (GOHN, 2009, p. 32).

Programas como o "Remição pela Leitura" e o "Educação em Direitos Humanos e Cidadania na Prisão" (Dias, 2020) se mostram como um avanço e demonstram que a EDH pode ser aplicada em outros contextos além de Ongs e Serviços de Convivência. Ademais, iniciativas como o "Vozes da Periferia", a "Central Única das Favelas (CUFA)" e a "UNEAfro" mostram que a educação não-formal pode ser um meio de formação social e a igualdade de oportunidades, especialmente em comunidades periféricas, abordando questões como qualificação profissional, cultura e esporte.

Apesar dos avanços, a pesquisa também revelou lacunas significativas, em que a análise dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES mostrou que há poucos estudos que abordam especificamente a EDH na educação não formal.

Considerações Finais

A partir da pesquisa, foi possível concluir que a educação em direitos humanos (EDH) no contexto da educação não formal no Brasil é um tema de grande relevância, mas permeado por desafios. A EDH na educação não formal se faz como uma alternativa essencial para a promoção da cidadania, da igualdade de oportunidades e da dignidade humana, especialmente para grupos em situação de vulnerabilidade.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar e compreender a educação em direitos humanos na perspectiva da educação não formal, sendo assim, foi possível concluir que a EDH nesse contexto é um processo com múltiplas

perspectivas, e envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também emancipação do indivíduo. A pesquisa evidenciou que a educação não formal, por sua capacidade de atender a demandas específicas, é um espaço para a promoção dos direitos humanos, porém, a falta de integração entre as políticas públicas e a carência de pesquisas específicas sobre o tema indicam que há um longo caminho a ser percorrido.

Referente ao problema proposto, que visa responder em que medida a educação em direitos humanos é abordada na perspectiva da educação não formal, a pesquisa mostrou que, embora existam iniciativas significativas, a EDH ainda não é um foco central em muitos programas de educação não formal. O tema necessita ser analisado com base no contexto histórico, social e político, pois se faz necessário a compreensão de que a EDH é um fenômeno resultante de múltiplas causas e circunstâncias.

Quanto ao levantamento bibliográfico, foram utilizados como eixos de pesquisa os principais conceitos e práticas relacionados à educação não formal e à educação em direitos humanos. A análise dos artigos permitiu identificar lacunas e diferenças nas pesquisas, contribuindo para uma visão mais ampla acerca do tema. A obra de Maria da Glória Gohn (2009) trouxe considerações precisas e fundamentais para este trabalho, ao destacar que: "A educação não-formal não deve ser vista como oposição à educação formal, mas sim como um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos." (GOHN, 2009, p. 32).

Este estudo trouxe uma contribuição significativa para a compreensão da importância da EDH na educação não formal, ao evidenciar a necessidade de uma educação que vá além dos conteúdos formais e que busque entender as necessidades e dificuldades dos grupos atendidos. No entanto, o tema da EDH na educação não formal ainda necessita de mais pesquisas, em especial no que se refere à implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a efetivação dos direitos humanos.

Referências:

ALBUQUERQUE, E. M.; VIOLA, S. **Educação e Ditadura Militar no Brasil: reflexões sobre o controle ideológico.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 17, n. 3, 2017.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

DIAS, R. **Educação em Direitos Humanos e Cidadania na Prisão.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. **Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 72, 2018.

FRANCO, Clarissa; FILHO, Eduardo Meínberg de Albuquerque Maranhão. **Um Estado "Terrivelmente Cristão" E Privatizador: A Opressão À Educação Em Direitos Humanos No Governo Bolsonaro.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social.** Campinas: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal: um conceito em construção.** São Paulo: Cortez, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARA, A.; SILVA, M. **Ditadura Militar no Brasil: violência e repressão política.** Revista Brasileira de História, v. 35, n. 69, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Anair Silva Lins e; LIMA, Cledson Severino de; SÁ, Evanilson Alves de; MOURA, Vera Lúcia Braga de. **A (in) visibilidade da educação em direitos humanos: a quem interessa?** Revista Brasileira de Educação, v. 29, 2024.

OLIVEIRA, Virgínia Maia de Araújo; OLIVEIRA, Alysson André Régis; ABREU, Tatiana Losano de. **Educar para os direitos humanos no espaço não formal de ensino: uma análise a partir da perspectiva das detentas da penitenciária Maria Júlia Maranhão (PB).** Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021.

PEREZ, Deivis. **Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em Ongs.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, 2014.

SENADO FEDERAL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília, DF: Senado Federal, 2018.

RECONFIGURAÇÕES NO SINAES: ENTRE A INDUÇÃO DA QUALIDADE E A GESTÃO PÚBLICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Minatel[1]

Ana Paula Biaobok[2]

RESUMO

As recentes transformações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) têm reconfigurado os sentidos da avaliação, aproximando-a de uma lógica performativa orientada por princípios da Nova Gestão Pública. Diante desse cenário, busca-se compreender como essas mudanças impactam a gestão da qualidade educacional e os projetos pedagógicos das instituições.
O estudo adota uma abordagem qualitativa, com análise documental de normativas, diretrizes e instrumentos de avaliação publicados pelo INEP/MEC, articulada à revisão bibliográfica. Os resultados apontam um deslocamento da ênfase na avaliação institucional para o controle mais direto da formação profissional, especialmente com a introdução da Avaliação da Prática (Fabrizio; Dalla Corte, 2023) e a intensificação de mecanismos reguladores que tensionam a autonomia universitária (Dias Sobrinho, 2010; Morosini, 2014). Essa dinâmica exige reorganizações internas e maior articulação entre atores institucionais. Conclui-se que é necessário aprofundar estudos que considerem a perspectiva dos sujeitos que vivenciam as políticas na ponta — estudantes, docentes e responsáveis técnicos nas IES.

Palavras-chave: 1. Avaliação da Educação Superior. 2. Políticas Públicas; 3. Gestão Acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído em 2004, consolidou-se como referência na regulação e garantia da qualidade do ensino superior no Brasil, articulando avaliação institucional, de cursos e de desempenho discente. No entanto, transformações ocorridas especialmente em 2024 têm ressignificado seus instrumentos e finalidades. Entre elas, destacam-se a Avaliação da Prática (AP) e a aplicação anual do Enade para licenciaturas.

Tais mudanças não apenas atualizam os procedimentos avaliativos, mas também refletem reorientações políticas marcadas por tendências à

[1] Doutoranda em Gestão Urbana, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marilia.minatel@pucpr.br.
[2] Mestranda Profissional em Química, Universidade Federal do Paraná, ana.biaobok@pucpr.br.

flexibilização, autorregulação e responsabilização (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). Essa reconfiguração insere-se em um campo de disputas: a avaliação seria um mecanismo de controle estatal, de indução à melhoria ou de legitimação mercadológica?

Autores como Sobrinho (2003, 2008) e Catani e Oliveira (2002) apontam que a avaliação, longe de ser neutra, expressa projetos políticos de sociedade e pode oscilar entre democratização e controle burocrático. Estudos recentes (OLIVEIRA; STANGE; AZEVEDO, 2022) alertam para o risco de uma regulação performativa, que prioriza indicadores e ranqueamentos em detrimento da função social da educação.

Na prática de gestão, observa-se que a avaliação interfere diretamente no planejamento pedagógico, na organização institucional e na destinação de recursos, exigindo articulação entre setores como coordenações de curso, NDEs e supervisões de estágio. O uso intensivo de indicadores como Enade, CPC e IGC, embora promova monitoramento, também impõe lógicas externas que tensionam os projetos pedagógicos institucionais (VERHINE, 2015; AZEVEDO, 2007; MOROSINI, 2014).

Diante desse cenário, este estudo analisa as reconfigurações recentes do SINAES, com foco nos sentidos atribuídos à avaliação como política pública e seus impactos na gestão acadêmica. A hipótese é que, ao mesmo tempo que reforçam o caráter regulador do Estado, tais mudanças desafiam as instituições a equilibrar conformidade normativa e compromisso formativo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das transformações recentes no SINAES requer o aprofundamento das discussões teóricas que envolvem a avaliação da educação superior como instrumento de política pública. Ao longo das últimas décadas, o debate em torno da avaliação educacional expandiu-se, passando a incorporar questões relacionadas à regulação, à qualidade, à autonomia universitária e à influência de modelos gerencialistas/tecnicistas nas práticas institucionais. Delineia-se o referencial como base fundamental para interpretar os sentidos atribuídos à avaliação e seus efeitos sobre as dinâmicas organizacionais das

instituições de ensino superior.

2.1 Avaliação da Educação Superior como Política Pública: Regulação, Governança e disputas de sentido

A avaliação da educação superior no Brasil deve ser compreendida como uma política pública com implicações profundas na estrutura, na missão e na identidade das instituições educacionais. Como destaca Dias Sobrinho (2010, p. 15), embora envolva aspectos técnicos e instrumentais, a avaliação institucional é, sobretudo, um “processo político”, profundamente imerso em valores, disputas e projetos de sociedade. O autor afirma que a avaliação institucional deve superar “os seus raios imediatos de influência para inscrever-se em palcos que dizem respeito a questões fundamentais da sociedade humana” (Dias Sobrinho, 2010, p. 15).

A avaliação, portanto, não pode ser vista como mero instrumento de gestão eficiente ou como simples ferramenta de mensuração de desempenho. Como defendem Catani e Oliveira (2002) e Dias Sobrinho (2008), trata-se de um processo que envolve escolhas políticas, éticas e estruturais, atravessado por disputas de sentidos e projetos societários. Nessa perspectiva, a prática avaliativa ultrapassa os limites da técnica e se torna um campo simbólico e estratégico de regulação e governança da educação superior.

O SINAES, instituído pela Lei n.º 10.861/2004, representa um marco na busca por um modelo avaliativo mais articulado e integral. No entanto, estudos evidenciam que sua implementação vem sendo gradualmente orientada pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que introduz uma racionalidade neoliberal nas políticas educacionais. Essa lógica, como apontam os Fabrizio e Dalla Corte (2023), subordina critérios pedagógicos a indicadores de produtividade e eficiência.

Como resultado, a avaliação passa a operar como um instrumento de controle institucional, alinhado à lógica performativa, voltada à competitividade e à meritocracia. De acordo com Verhine (2015), avaliação e regulação se entrelaçam na política educacional brasileira de forma a subsidiar decisões estratégicas com base em indicadores, tensionando ajustes e fomentando uma

governança baseada em métricas. Essa performatividade, contudo, oculta as desigualdades e a complexidade da educação superior, favorecendo padrões tecnocráticos e reducionistas (MOROSINI, 2014).

Essa crítica se aprofunda na obra de José Dias Sobrinho (2010, p.16), ao evidenciar que a avaliação tecnicista não promove a transformação institucional, mas reforça desigualdades ao operar como mecanismo classificatório e hierarquizante. A produção de rankings, comparações entre instituições e exames padronizados desconsidera a diversidade institucional e o compromisso social da universidade (KEMMIS, 1986; FREITAS, 1995).

Além disso, ao se alinhar aos interesses do mercado, a avaliação perde seu sentido pedagógico e democrático. Ao mesmo tempo que Saviani (1992) aponta para a inversão de valores, diante a ênfase no desenvolvimento econômico, como condicionante da educação, submetendo-se ao produtivismo, Morin (1993) adverte para o risco de reduzir a qualidade da educação em detrimento da quantificação.

Frente a esse cenário, é necessário recuperar a avaliação como processo coletivo, formativo e emancipador. Segundo Azevedo (1997), a política pública educacional deve ser entendida como ação do Estado orientada por princípios de equidade, justiça social e democratização do acesso, tendo em vista os interesses da coletividade. Nessa perspectiva, a avaliação deve contribuir para a construção de uma universidade comprometida com os valores públicos, e não com os ditames do mercado.

Por isso, a qualidade da educação superior deve ser concebida como uma construção social e histórica, produzida a partir de consensos éticos e políticos compartilhados entre os diversos sujeitos da comunidade acadêmica. Conforme discute Dias Sobrinho (2010, p.17), “construir o conceito de qualidade educativa, que inclui de forma combinada os critérios de excelência, cientificidade e relevância social, é uma tarefa a ser cumprida pela comunidade universitária”.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, exploratória e analítico-crítica, visando compreender as recentes reconfigurações do SINAES e suas implicações para a gestão pública da educação superior. A principal estratégia metodológica foi a análise documental de normativas, portarias, diretrizes e relatórios oficiais publicados por INEP e MEC em 2024, com ênfase nas regulamentações do Enade, refletido nos indicadores de qualidade.

A análise foi orientada pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010), com categorias teóricas previamente definidas: (1) Avaliação como política pública; (2) Regulação e responsabilização institucional; e (3) Gestão acadêmica frente às novas exigências do SINAES. Essas categorias permitiram identificar recorrências, contradições e tendências nos discursos normativos.

A investigação foi complementada por revisão bibliográfica, com destaque para os aportes de Sobrinho (2003, 2008, 2010), Catani e Oliveira (2002), Azevedo (1997), Mainardes (2006), entre outros, permitindo triangulação entre dados documentais e fundamentos teóricos. O percurso metodológico compreendeu: (i) seleção dos documentos; (ii) categorização com base nos eixos teóricos; e (iii) análise crítica articulada às implicações para a qualidade e a regulação da educação superior

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das Portarias nº 610 e nº 611, de 27 de junho de 2024, e do Edital nº 124, de 20 de julho de 2024, em comparação ao Edital nº 36, de 12 de julho de 2021, evidencia mudanças substanciais no ciclo avaliativo das licenciaturas. Essas graduações passam a ser avaliadas anualmente e com novos instrumentos, entre eles a Avaliação da Prática (AP), a reformulação da Prova Teórica com a adoção dos Blocos Incompletos Balanceados (BIBIs) e a reestruturação do Questionário do Estudante (QE).

A AP representa uma inovação central no processo avaliativo das licenciaturas, ao buscar aferir, de forma mais contextualizada, os conhecimentos e competências mobilizados pelos estudantes durante os estágios supervisionados obrigatórios na educação básica. Esse processo envolve múltiplos agentes: o estudante deve preencher o QE e anexar seu plano de aula

no Sistema Enade, o professor supervisor da escola e o orientador da IES são corresponsáveis pela análise da prática docente do estudante, registrando suas avaliações diretamente no sistema.

Outra mudança reflete sobre as alterações da Avaliação Teórica (AT), em termos de estrutura: total de questões, a característica das questões avaliadas, metodologia para a adoção dos Blocos Incompletos (BIBs), entre outros. O resumo das alterações está apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura das provas do Enade para os anos de 2021 e 2024

Aspecto	**Enade 2021**	**Enade 2024**
Formação Geral / Formação Geral Docente	10 questões (2 discursivas e 8 de múltipla escolha)	27 questões (todas de múltipla escolha)
Caráter da Formação Geral	Itens baseados nos princípios dos Direitos Humanos	Itens com conteúdos transversais pedagógicos comuns às áreas avaliadas
Discursivas na Formação Geral	Avaliação de clareza, coerência, coesão, argumentação, vocabulário e gramática	**Não há questões discursivas** nessa parte
Componente Específico	30 questões (3 discursivas e 27 de múltipla escolha)	37 questões (1 discursiva e 36 de múltipla escolha)
Discursiva no Componente Específico	Avalia aspectos argumentativos e domínio da norma culta	Além dos conteúdos da área, avalia clareza, coerência, coesão, argumentação, vocabulário e gramática
Metodologia da prova	Tradicional (sem uso de blocos)	Blocos Incompletos Balanceados (BIB), para maior cobertura e testagem de itens
Foco na elaboração das questões	Situações-problema e estudos de caso	Situações-problema e estudos de caso, com ênfase em desempenho e comparabilidade entre edições

Fonte: As Autoras (2025)

Por fim, a mudança no Questionário do Estudante também oportuniza a visualização sobre as alterações nas perspectivas de avaliações institucionais, refletida sobre as questões e os conteúdos investigados no questionário. As questões focam na inclusão de conteúdos transversais pedagógicos e no alinhamento com as práticas de estágio. Essa reformulação oferece subsídios para avaliar a eficácia dos cursos de licenciatura e nas tomadas de decisões orientadas por dados. As alterações dos instrumentos podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Principais reconfigurações no SINAES e seus impactos

Reconfigura-ção	Natureza/ Objetivo	Mecanismo Regulatório	Impacto Primário na IES/Gestão	Implicação Ampla
Introdução da Avaliação da Prática	Diagnóstica, mensura conhecimentos	Sutil, via influência em decisões	Exige reestruturação de processos formativos e	Reforça lógica performativa e responsabili-

(AP) para Licenciaturas	e habilidades práticas, sem impacto direto em indicadores regulatórios	institucionais e políticas públicas a partir da análise de dados	administrativos; mobiliza coordenações, NDEs, supervisores e orientadores de estágio	zação institucional, mesmo com descentraliza-ção aparente do controle direto
Aplicação anual do Enade para Licenciaturas	Regulatório, mensura desempenho dos concluintes, com impacto direto em indicadores (Conceito Enade, CPC)	Direto, via controle externo e fundamenta os processos de supervisão e recredencia-mento	Demanda redimensionamento de calendários acadêmicos e acompanhamento sistemático das etapas do Enade	Intensifica a cultura avaliativa permanente e internaliza padrões de qualidade definidos centralmente

Fonte: As autoras

4.1 Avaliação como política pública e Regulação como como mecanismo de controle e responsabilização

Observa-se que a nova etapa do Enade para as licenciaturas busca verificar a articulação entre teoria e prática na formação docente, a partir da análise de registros audiovisuais ou escritos sobre experiências pedagógicas supervisionadas (INEP, 2024). Contudo, ao estabelecer critérios padronizados para essa Avaliação da Prática (AP), há riscos de homogeneização dos currículos e tensionamento da autonomia institucional (DIAS SOBRINHO, 2003; VERHINE, 2015). Esse movimento se insere no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), que prioriza decisões baseadas em dados, medição de desempenho e responsabilização por resultados.

Mesmo com caráter diagnóstico, as alterações observadas, mas principalmente sob a ótica da implementação da AP, pode operar como ferramenta de “governança por métricas”, servindo a uma lógica de regulação inteligente e controle indireto (VERHINE, 2015). Assim, reforça-se uma cultura avaliativa que, sob o discurso da qualidade, padroniza práticas formativas e limita a diversidade pedagógica.

Tal tendência aprofunda desigualdades entre instituições, especialmente nas licenciaturas EAD ou em contextos de difícil acesso às escolas (COSTA; OLIVEIRA; GOMES, 2020). A avaliação, como alerta Dias Sobrinho (2008), deve apoiar transformações democráticas, não a tecnocracia imposta por metas e

indicadores. É preciso repensar esse modelo, valorizando projetos pedagógicos únicos e realidades locais.

4.3 Gestão acadêmica e institucional diante das reconfigurações do SINAES

Na prática, as recentes transformações no SINAES convocam as instituições de ensino superior (IES) a reorganizar calendários, estágios supervisionados e fluxos internos, em uma dinâmica que exige articulação contínua entre os setores acadêmicos e administrativos. Contudo, essas exigências operacionais não são neutras: carregam consigo diretrizes normativas que interferem nos sentidos formativos das licenciaturas, muitas vezes em tensionamento com os princípios da autonomia universitária.

De acordo com José Dias Sobrinho (2010), a avaliação educacional expressa projetos políticos e, nesse contexto, a centralidade conferida às “áreas estratégicas” e aos indicadores de desempenho evidencia uma orientação tecnocrática e gerencialista, como também discutido nos FABRIZIO; DALLA CORTE (2023). Tem-se, a partir dessas demandas, o deslocamento do foco da formação crítica, humanista e comprometida com a transformação social, atravessado por lógicas de controle e padronização, que refletem uma concepção produtivista do conhecimento, além de uma sobrecarga sobre o atendimento a esses novos formatos.

Como adverte Dias Sobrinho (2010), há uma tensão permanente entre regulação e emancipação, entre o cumprimento de exigências externas e o compromisso com a formação integral. As IES são, portanto, desafiadas a resistir à lógica de padronização e a construir modelos de gestão que preservem a intencionalidade pedagógica e a pluralidade da formação docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças recentes no SINAES, especialmente a AP, a reformulação da AT e a aplicação anual do Enade, evidenciam uma reconfiguração alinhada à lógica da Nova Gestão Pública (NGP), centrada na responsabilização, padronização e mensuração de resultados. Mesmo com caráter diagnóstico, a

AP atua como ferramenta de regulação inteligente, tensionando a autonomia institucional e a diversidade dos projetos formativos, em especial nas licenciaturas.

As instituições enfrentam o desafio de adaptar suas estruturas sem comprometer seus princípios pedagógicos. Nesse cenário, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento técnico para se tornar elemento indutor de mudanças institucionais profundas. Diante disso, impõe-se a necessidade de aprofundar estudos que considerem os efeitos concretos dessas políticas sob a ótica de quem as vivencia na ponta - estudantes, professores e responsáveis técnicos -, valorizando suas vozes na construção de processos avaliativos mais democráticos, formativos e sensíveis à diversidade do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Avaliação educacional: instrumentos de regulação e controle da política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 487–507, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200010>. Acesso em: 04/07/2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 36, de 12 de julho de 2021.** Dispõe sobre as diretrizes para o Enade 2021. *Diário Oficial da União: seção 3*, Brasília, DF, n. 132, p. xx, 13 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024.** Dispõe sobre as diretrizes para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2024. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 123, p. 152, 28 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 611, de 27 de junho de 2024.** Institui as diretrizes complementares ao Enade 2024 para os cursos de licenciatura. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 123, p. xx, 28 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 124, de 20 de julho de 2024.** Tornar público o cronograma e as orientações para a realização do Enade 2024. *Diário Oficial da União: seção 3*, Brasília, DF, n. 139, p. xx, 22 jul. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Avaliação da educação superior no Brasil: algumas notas críticas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 155–174, abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200009>. Acesso em: 04/07/2025.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e; OLIVEIRA, João Ferreira; GOMES, Daniela Fernandes. **Mudanças na avaliação da EaD no ensino superior brasileiro de 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação**. Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51913/revelli.v12i0.9924>. Acesso em: 04/07/2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: democratização, qualidade e responsabilidade social**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 37).

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformação: a busca da construção de uma nova cultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, p. 1131–1151, out. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>. Acesso em: 04/07/2025.

FABRIZIO, Silvane Brand; DALLA CORTE, Marilene Gabriel. Avaliação da educação superior no Brasil: influência da gestão pública gerencialista. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – EDUCERE, 2023, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação como prática democrática**. In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Avaliação da Prática**. Brasília, DF: INEP, 24 set. 2024. Atualizado em 12 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/avaliacao-da-pratica>. Acesso em: 15/07/2025.

KEMMIS, Stephen. **A avaliação crítica: o lugar da avaliação na teoria crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 04/07/2025.

MORIN, Edgar. **O método 1: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1993.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da educação superior: uma análise crítica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1087-1106, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1992.

VERHINE, Robert. **Avaliação da educação superior: novos parâmetros para velhas questões**. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; DUARTE, Maria Eduarda. Universidade em questão: políticas públicas e reconfigurações institucionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

A PRESSÃO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS: IMPACTOS NA AUTONOMIA E SAÚDE DE DOCENTES PARANAENSES

Daiana da Silva Walkiu [1]

Rose Meri Trojan [2]

Clarice Martins de Souza Batista [3]

RESUMO

Este estudo apresenta um extrato da monografia de Daiana da Silva Walkiu, intitulada "IMPACTOS DAS PLATAFORMAS DE ENSINO NA AUTONOMIA DOCENTE: O CASO DA SEED-PR", apresentado ao curso de Pós-Graduação em ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DE NÍVEL FUNDAMENTAL 6º - 9º ANO, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, no ano de 2025. O trabalho se propõe a examinar como a implementação compulsória de plataformas digitais tem influenciado a autonomia de professores na rede pública de ensino do Paraná. O foco principal é elucidar as repercussões da adoção dessas tecnologias no dia a dia dos docentes. A metodologia empregada é de natureza qualitativa, combinando revisão bibliográfica aprofundada com a análise de documentos. O embasamento teórico reside na pedagogia histórico-crítica, com particular atenção às contribuições de Dermeval Saviani (2008, 2021, 2023) e Paulo Freire (2020, 2023), e é corroborado pela análise de materiais oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) que detalha a proporção do tempo de uso das plataformas em relação à carga horária semanal dos educadores. Ademais, uma entrevista com uma professora da rede estadual foi conduzida, servindo como complemento à análise documental e conferindo afirmação dos resultados, da qual trazemos uma parte neste texto. As conclusões apontam que, embora as plataformas digitais ofereçam possibilidades para aprimorar o processo educativo, sua imposição restringe a autonomia docente, limitando o florescimento de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico e a emancipação.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Plataformas de Ensino. Pedagogia Histórico Crítica. Autonomia Docente. Organização do Trabalho Pedagógico.

> O dominado não se liberta se ele não vier
> a dominar aquilo que os dominantes dominam.
> Então, dominar o que os dominantes dominam
> é condição de libertação (SAVIANI, 2021, p. 45).

1 INTRODUÇÃO

[1] Especialista em Educação. Rede Municipal de Educação de Campina Grande do Sul daiana.walkiu@ufpr.br
[2] Doutora em Educação. UFPR. rosetrojan@uol.com.br
[3] Doutora em Educação. SEED-PR. claricemsbatista@gmail.com

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional ganhou força na educação básica do estado do Paraná a partir da pandemia de Covid-19, em 2020. A necessidade de adaptação ao ensino remoto levou à implementação de diversas plataformas de ensino como ferramentas pedagógicas, modificando significativamente o cenário das salas de aula. Com o retorno às atividades presenciais, essas tecnologias deixaram de ser apenas um recurso emergencial e passaram a ocupar um papel central na dinâmica escolar, sendo, em muitos casos, de uso obrigatório pelos professores da rede estadual. A obrigatoriedade do uso dessas plataformas de ensino imposta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), considerando a legislação 21.648/2023 que estabelece metas de uso de plataformas para os diretores de escolas, pois o não cumprimento dessas metas pode acarretar consequências para os diretores, como a perda da função. Consideramos que como o diretor assume também a responsabilidade pelo trabalho pedagógico na escola, automaticamente precisará direcionar a obrigatoriedade sobre o uso das plataformas também para os professores. Situação que tem gerado intensos debates no âmbito educacional, especialmente no que diz respeito à autonomia docente. Professores e entidades representativas da categoria, como a APP-Sindicato, têm questionado as implicações dessa imposição para o exercício livre e crítico da docência, alertando para o risco de um esvaziamento do papel pedagógico do professor diante de tecnologias padronizadas e controladas por instâncias externas à escola. Diante desse cenário, o presente trabalho busca responder à seguinte questão: como a inserção das tecnologias digitais interfere na autonomia docente?

Como objetivo geral, propõe-se: Analisar as implicações do uso de plataformas de ensino no trabalho docente, com foco na relação entre a autonomia do professor e as novas tecnologias educacionais.

A metodologia adotada nesta pesquisa desenvolve-se por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Segundo Severino (2016), a pesquisa bibliográfica e documental é fundamental para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador analisar criticamente as informações disponíveis, estabelecendo relações entre diferentes fontes e

contextos. Além disso, este estudo fundamenta-se em autores que sustentam uma pedagogia de vertente crítica, em especial Dermeval Saviani (2021), Paulo Freire (2023, 1987) e outros representantes da pedagogia histórico-crítica. Como objeto de análise, são utilizados documentos oficiais emitidos pela SEED-PR que tratam da inserção e utilização das plataformas de ensino nas escolas públicas da rede estadual tais como o Ofício Circular nº 006/2023 (PARANÁ, 2023), que foram localizados no site da Secretaria de Estado da Educação, que delibera sobre o uso das plataformas de ensino para quantificar o tempo de uso das plataformas em relação à carga horária semanal, que demonstra o grau de comprometimento do tempo de trabalho do professor no uso das plataformas digitais.

Adicionalmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora da rede estadual de ensino, identificada neste trabalho como professora Ana, nome fictício, com o objetivo de obter uma perspectiva prática e experiencial sobre os impactos do uso obrigatório das plataformas de ensino como recurso complementar à análise documental, cuja finalidade é dar mais consistência às análises e deixar mais clara a prática docente cotidiana a partir da obrigatoriedade do uso dessas tecnologias. A entrevista foi conduzida no mês de março de 2025 e contribui para confirmar, ainda que parcialmente, os dados levantados na pesquisa documental e teórica. Para realizar este momento a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aceitando fornecer a entrevista.

Trazemos neste recorte fala da professora Ana que demonstra o comprometimento sobre a prática docente.

2 CONTROLE, PRESSÃO E O IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA AUTONOMIA DOCENTE

Os desafios mencionados indicam que a implementação das plataformas de ensino embora possam oferecer benefícios, como a personalização do ensino e acesso a materiais variados, elas também introduzem dificuldades que impactam diretamente a autonomia docente e a dinâmica da sala de aula.

A necessidade de tempo extra para treinamento, suporte técnico e inclusão pode significar uma sobrecarga para professores e estudantes,

dificultando a efetividade das plataformas no ensino. Assim, é essencial que políticas educacionais considerem não apenas a obrigatoriedade do uso das tecnologias, mas também os investimentos necessários para reduzir os desafios envolvidos, garantindo que as plataformas realmente contribuam para a melhoria da educação, em vez de representarem um obstáculo adicional ao aprendizado como relata em entrevista, cedida para este trabalho pela professora Ana que evidenciam um cenário de tensões e dificuldades concretas no uso obrigatório das plataformas digitais. Entre os principais pontos destacados por ela está o impacto direto na autonomia pedagógica, uma vez que a necessidade de seguir diretrizes específicas das plataformas compromete a liberdade de planejamento e execução das aulas. Também foram mencionadas a redução da carga horária em disciplinas como Matemática no ensino integral e a pressão para o cumprimento de metas, como o acesso e a realização das atividades pelos estudantes.

Tais metas, frequentemente verificadas em sistemas como o BI (*Business Intelligence*) da SEED-PR, associadas a problemas estruturais como *internet* instável, equipamentos com defeito e ausência de formação adequada, geram sobrecarga, estresse e desmotivação entre os professores. A plataforma Redação Paraná, por exemplo, foi apontada como uma das mais trabalhosas, exigindo tempo considerável para correções, sem necessariamente resultar em aprendizagem significativa. Soma-se a isso a crítica de que muitos estudantes realizam as atividades de forma mecânica, sem aprofundamento ou reflexão crítica, o que compromete a qualidade da aprendizagem.

A obrigatoriedade do uso das plataformas digitais, associada à cobrança constante por resultados e ao excesso de tarefas atribuídas aos professores, tem causado impactos emocionais significativos no cotidiano escolar.

A sobrecarga de trabalho, aliada à frustração diante da resistência de alguns estudantes em realizar atividades, afeta diretamente a saúde mental e o bem-estar dos docentes. Essa pressão se intensifica especialmente entre professores que tinham certa autonomia para direcionar sua prática pedagógica e que agora precisam adaptar-se a uma lógica de ensino mediada por plataformas e avaliações padronizadas. A professora entrevistada relata que colegas têm apresentado sinais visíveis de estresse e exaustão, refletindo os

efeitos de um modelo que impõe metas e tecnologias, mas não oferece a devida mediação formativa nem condições adequadas de trabalho. Segundo ela:

> Ela dá aula pra sexta e sétima, então? Começa a fazer aquele aluninho, fazer aquela atividade. Às vezes ele não faz e faz birra e tal, então, ela fica, assim, totalmente estressada, sabe? Ela chega, assim, alterada na sala dos professores, né? Então, ela é um exemplo. Por quê? Porque ela era uma professora tradicional [que explica no quadro de giz]. Uma professora que gostava muito [de lecionar]. Os alunos faziam muita atividade de quadro. Que ela passava. Que ela até brinca: São as continhas, como é que vai aprender a fazer as continhas? Como é que vai aprender a fazer a tabuada? Se ele não tá praticando, na escrita? Então, aí, tem muita, muita plataforma, muita. Tem a prova Paraná, tem a... Então, ela sempre tá, assim, sabe? Bem, bem, bem estressada, assim, sabe? Em todo momento. A gente tinha uma outra também, agora ela se aposentou faz um mês. Então, ela também era muito nervosa quanto aos quizzes. Ela era de história. (PROFESSORA ANA, 2025)

Para além disso, existem outras consequências igualmente graves para diretores, diretores auxiliares e professores previstas na Resolução n.º 2.857/2021 – SEED-PR. Embora o documento não mencione punições diretas ou explícitas, como advertências formais, descontos salariais ou processos administrativos, ele implica uma série de mecanismos de responsabilização indireta e de controle rigoroso, o que pode ser compreendido como uma forma de punição simbólica ou gerencial. (FREITAS, 2014).

Entre os dispositivos previstos, está a obrigatoriedade de registro e documentação de praticamente todas as ações pedagógicas: observações de aula, cronogramas, correções de redação, uso do laboratório de informática, participação no Programa Mais Aprendizagem (PMA), frequência dos estudantes, entre outros. Quando as metas estabelecidas, como a realização de três redações por trimestre por, no mínimo, 85% dos estudantes, não são atingidas, a resolução prevê medidas adicionais que aumentam ainda mais as exigências sobre professores e gestores. Essa dinâmica intensifica a pressão institucional expondo os profissionais ao risco de terem sua prática considerada insuficiente, mesmo que não haja sanções formais previstas.

A imposição de observações de aula diárias e o preenchimento contínuo de formulários institucionais instauram uma cultura de vigilância permanente e responsabilização sistemática. O uso de ferramentas como o BI (*Business Intelligence*), com foco em dados quantitativos, passa a funcionar como

instrumento de controle hierárquico, com potencial impacto na avaliação profissional dos docentes. Embora tais medidas não configurem punições formais, elas produzem efeitos punitivos concretos, pois mantêm o professor sob constante pressão, restringindo sua liberdade de inovar e tomar decisões pedagógicas autônomas.

3 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

A introdução das tecnologias educacionais nas escolas tem sido um tema debatido em diversos lugares, alguns estudiosos defendem que as ferramentas digitais têm um grande potencial para enriquecer os processos de ensino-aprendizagem, oferecendo novas formas de interação, acesso à informação e personalização do ensino. No entanto, é fundamental compreender que a tecnologia, por si só, não é uma ferramenta neutra. Como apontam Dermeval Saviani (2021) e outros teóricos da educação, o uso das plataformas de ensino nas escolas não está isento da influência de um contexto político e ideológico que pode ser explorado para manter a lógica dominante do sistema educacional.

Dermeval Saviani (2021, p. 45) já nos alertava para o fato de que o domínio do conhecimento, que é privilégio das elites dominantes, é uma condição fundamental para emancipação da classe dominada.

Esse pensamento é muito relevante ao discutirmos a implementação das tecnologias educacionais, especialmente no contexto da rede pública de ensino devido a reprodução da lógica dominante.

Paulo Freire (2020) faz crítica contra a “educação bancária”, onde o conhecimento é transmitido de forma unidirecional e mecanicista, sem considerar o contexto, as vivências e a participação ativa dos estudantes. A implementação dessas plataformas digitais, em muitos casos, parece seguir essa lógica. Em vez de uma educação dialogada, onde o estudante é sujeito ativo na construção do saber, as tecnologias são empregadas como ferramentas que visam otimizar processos administrativos, com pouco espaço para a reflexão crítica e a personalização do ensino.

Além disso, a imposição das tecnologias sem uma reflexão profunda sobre seus impactos e sem a formação adequada dos docentes cria um cenário de alienação. A educação deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e se transforma em um espaço de mera reprodução de conteúdos preestabelecidos. Como afirma Saviani (2021, p. 45), “sem conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.” Isso se agrava quando as tecnologias são implementadas com objetivos claramente voltados para a padronização, avaliação de desempenho e controle ideológico do processo educativo.

A crítica de Freitas (2014) também é pertinente nesse contexto. O autor aponta que as políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à padronização e controle das escolas, buscam promover uma estrutura que serve aos interesses de grandes corporações, em detrimento da educação crítica e emancipadora. De acordo com Freitas (2014, p. 1092), “a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico.” As plataformas de ensino que vêm sendo impostas nas escolas são um reflexo desse movimento, pois acabam transformando os professores em meros aplicadores de uma tecnologia, sem espaço para a criatividade, inovação e crítica pedagógica.

O grande problema está em como essas ferramentas são implementadas e, especialmente, como elas são moldadas dentro de uma lógica de mercado e controle. Isso significa que, ao contrário de ser uma ferramenta que liberta, a tecnologia, quando imposta de forma autoritária e padronizada, acaba subordinando os docentes e estudantes aos interesses de grandes corporações e governos, mantendo a estrutura educacional tal como ela é, sem grandes mudanças.

O desafio se torna claro: é necessário garantir que as tecnologias educacionais, embora possam trazer benefícios em termos de inclusão digital e recursos pedagógicos inovadores, não sejam utilizadas para reforçar estruturas de poder que restringem a liberdade pedagógica e a autonomia dos docentes. O uso das plataformas devem ser um aliado da educação crítica, democrática e

emancipadora, como preconizado por Saviani, e não uma ferramenta que sirva à lógica de controle, conformismo e despolitização do processo educacional.

A continuidade do estudo sobre as tecnologias educacionais e a forma de utilizá-las para a emancipação são de suma importância a avaliação de seus impactos e a reflexão crítica sobre sua utilização nas escolas são fundamentais para que possamos identificar seus efeitos no desenvolvimento da autonomia dos professores e na emancipação dos estudantes. Se, por um lado, as tecnologias educacionais apresentam o potencial de aprimorar o ensino, por outro, sua implementação deve ser cuidadosamente analisada, de modo a garantir que elas não venham a ser usadas como instrumentos de controle e padronização, mas como recursos que fortalecem a capacidade de reflexão crítica dos educadores e dos educandos, e que contribuam para a transformação da sociedade de forma igualitária e democrática.

Contudo, não se pode desconsiderar que a tecnologia educacional tem potencial para enriquecer o ensino, promover a inclusão digital e ampliar as possibilidades de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a introdução de tecnologias educacionais no Paraná, revela um paradoxo: embora haja potencial para enriquecer o ensino, a forma como são implementadas muitas vezes limita a autonomia docente e reforça a padronização pedagógica, alinhando-se a uma lógica de mercado e controle ideológico. Pensadores como Saviani, Freire e Freitas criticam a educação bancária e a imposição de ferramentas que transformam professores em meros operadores, esvaziando a reflexão crítica e a personalização do ensino. A obrigatoriedade do uso das plataformas, inclusive com impacto na nota dos estudantes, gera uma pressão que desconsidera as necessidades específicas dos estudantes e restringe a liberdade pedagógica. Para que as tecnologias realmente sirvam a uma educação libertadora, crítica e transformadora, é fundamental que sejam utilizadas de forma reflexiva, com a participação ativa dos educadores, e não como instrumentos de controle e conformismo que reproduzem as estruturas de poder existentes.

Portanto, é necessário que as tecnologias educacionais sejam utilizadas de forma crítica e reflexiva, com a participação ativa dos educadores na escolha e adaptação das ferramentas ao contexto pedagógico. Elas devem ser vistas como instrumentos para promover uma educação democrática, crítica e libertadora, e não como ferramentas que visam apenas a eficiência administrativa e o controle ideológico. O desafio é garantir que as tecnologias sirvam à educação como um meio de transformação social, e não como um agente de reprodução da lógica dominante.

Registramos que a continuidade de pesquisas sobre as cobranças para o uso das plataformas se faz necessário, inclusive no dia 30 de maio, poucos dias que antecederam a entrega deste texto houve o “falecimento da professora da rede estadual de ensino do Paraná, Silvaneide Monteiro Andrade, de 56 anos (...) durante seu expediente de trabalho no Colégio Cívico-Militar Jayme Canet, em Curitiba, causou profunda comoção e repercussão em todo o país” (APP-SINDICATO, 2025) e também no dia 5 de junho de 2025, enquanto trabalhava no Colégio Estadual Santa Gemma Galgani, em Curitiba, faleceu a professor Rosane Maria Bobato. Situações que evidencia a necessidade de problematização sobre o adoecimento docente, principalmente no Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

APP-SINDICATO. **Morte de professora dentro de escola cívico-militar em Curitiba gera comoção nacional e debate sobre adoecimento**. Curitiba, 3 jul. 2024. Disponível em: https://appsindicato.org.br/morte-de-professora-dentro-de-escola-civico-militar-em-curitiba-gera-comocao-nacional-e-debate-sobre-adoecimento/. Acesso em: 12 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out.–dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado Da Educação – SEED. Diretoria de Educação – DEDUC**. Ofício Circular n.º 006/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba, s. d. Assunto: Uso das plataformas digitais educacionais de aprendizagem. Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.. Acesso em: 10 de mar de 2025

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Acessar a plataforma Redação Paraná**. Disponível em: https://www.parana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Acessar-a-plataforma-Redacao-Parana-qJ3gA7on. Acesso em: 9 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: uma ode à educação**. 2021.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL/RS

Antonio Neri Vieira[1]

RESUMO

Este trabalho constitui um recorte da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. A temática central da investigação são as práticas desenvolvidas na Educação Infantil e a atuação da coordenação pedagógica no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças atendidas pelas Escolas de Educação Infantil (EMEIs) no município de Cachoeira do Sul/RS. A pesquisa insere-se nas atividades do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq e tem como objetivo analisar o papel da coordenação pedagógica nos processos de implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil, considerando a construção dialógica dos processos de gestão escolar em contextos emergentes. A escolha da temática justifica-se pela observação prática e pelas reflexões realizadas com profissionais da área, docentes, monitores, manipuladores de alimentos, secretário escolar e equipe gestora que evidenciam os desafios enfrentados na concretização da BNCC na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na metodologia dos círculos dialógicos investigativo-formativos, inspirada na obra de Paulo Freire e no pensamento crítico desenvolvido pelo grupo de pesquisa Dialogus, sob coordenação do professor Celso Henz. Esta abordagem prioriza a criação de um espaço de pesquisa-formação em formato de círculo, que articula diálogo, reflexão e escuta sensível às narrativas dos participantes, valorizando múltiplos olhares e experiências. Os resultados preliminares da investigação apontam para a necessidade de uma análise aprofundada da BNCC como política curricular da Educação Básica, com ênfase em seus movimentos histórico-sociais e implicações na etapa da Educação Infantil, tensionando especialmente o papel da coordenação pedagógica escolar em sua implementação. Conclui-se, de forma inicial, que esta pesquisa de mestrado profissional apresenta relevância acadêmica e prática, à medida que a revisão de literatura realizada sustenta os fundamentos teóricos e legais da investigação. Além disso, evidencia potencial para a construção de um produto técnico-educacional voltado à formação de gestores, em especial coordenações pedagógicas, e docentes, com vistas ao fortalecimento de uma compreensão crítica e qualificada da BNCC para sua implementação na etapa da Educação Infantil.

Palavras-chave: Políticas Públicas. BNCC. Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestrando em Políticas Públicas, UFSM, antonionerivieira@gmail.com

Esta pesquisa, surge a partir da observação e da escuta atenta às singularidades, bem como as especificidades de um grupo de supervisores escolares[2] da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, RS, em que buscarei compreender a intencionalidade e potencialidade dos círculos dialógicos como ferramenta de pesquisa e de formação permanente, partindo de inquietações de reflexões e de descobertas auto(trans)formativas.

Entender e pesquisar, a partir do olhar, o perfil do educador de infância e do gestor escolar, nesse caso os coordenadores pedagógicos escolares, significa, para mim, pensar no contexto educacional no qual é composto pelo conjunto de profissionais que atuam nos processos de gestão escolar, entre eles a direção, a vice-direção, a coordenação pedagógica e, também, os educadores que estão neste ambiente para organizar e implementar os processos de ensino e de aprendizagem.

Neste viés, sigo pensando que entre várias funções do profissional que está na gestão administrativa e/ou pedagógica, destaco a de coordenação pedagógica escolar que coordena, planeja, organiza as atividades do cotidiano da escola, além de mediar as práticas pedagógicas, tendo o desafio cotidiano de trabalhar compartilhadamente e que, por muitas vezes, são atividades que se constituem inusitadas, imprevistas e, até mesmo, narradas com diversas histórias por educadores e crianças que tornam o cotidiano maravilhoso e encantador.

Dessa forma, torna imprescindível reconhecer, no âmbito desta pesquisa de mestrado profissional, o papel da coordenação pedagógica na escola de infância, visto que estes(as) profissionais são responsáveis por estimular e auxiliar os(as) docentes a organizarem ambientes acolhedores que privilegiem a transparência, a autonomia e o diálogo, ou seja, que sejam mediadores das ações administrativas-pedagógicas coletivas e participativas necessárias para o bom funcionamento do cotidiano escolar, além de coordenar a articulação de

[2] Embora, no município de Cachoeira do Sul/RS, a nomenclatura oficial, respaldada por legislação municipal, para o profissional responsável pelo acompanhamento do trabalho pedagógico nas instituições de ensino seja Supervisor Escolar, neste estudo opta-se pelo uso do termo coordenador(a) pedagógico(a). Essa escolha se justifica epistemologicamente por compreender que, nas escolas de Educação Infantil, tal profissional assume, no cotidiano escolar, um papel que vai além da supervisão burocrática, atuando como mediador(a), articulador(a) e orientador(a) das práticas pedagógicas.

práticas pedagógicas por meio de observação, escuta e diálogos de vivências e experiências com os docentes.

Atuando com articulação entre as dimensões pedagógicas e administrativas, a coordenação pedagógica, é responsável por mediar o processo de formação dos(as) educadores(as) (professores, monitores e funcionários) a fim de os estudos e as práticas serem pensadas e reflexionadas em equipe, com a intencionalidade de o trabalho coletivo ser compartilhado nos diversos setores da escola de educação infantil.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar o papel da coordenação pedagógica nos processos de implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil, considerando a construção dialógica dos processos de gestão escolar em contextos emergentes. A pesquisa insere-se nas atividades do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Assim como as crianças possuem um olhar e escuta atentos às miudezas, transformando o simples em extraordinário, este estudo parte da sensibilidade do olhar da infância e do(a) coordenador(a) pedagógico(a), que se encanta com a potência das crianças e se desacomoda diariamente por suas curiosidades e ensinamentos.

A escuta, entendida como atitude ética e sensível, é central. Não se trata apenas de ouvir, mas de se deixar afetar, interpretar sem pressa, acolher incoerências e inquietações (TROIS, 2012). Essa escuta respeita os tempos e singularidades das crianças, promovendo práticas significativas na educação infantil.

A pesquisa de mestrado profissional, junto ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, em andamento, adota a abordagem qualitativa por compreender que o conhecimento é construído por meio de processos investigativos-dialógicos entre pesquisadores e participantes. A comunicação e a subjetividade dos envolvidos são parte do processo, sendo documentadas e analisadas (FLICK, 2009), em que busca-se compreender como se dá a implementação da política curricular da Educação Infantil,

articulada à política da BNCC, na Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, a partir da gestão e mediação das práticas pedagógicas.

Inspirada na pesquisa-formação (JOSSO, 2004), a proposta valoriza a formação dos sujeitos pela escuta ativa, reflexão crítica e produção coletiva de saberes. O processo está ocorrendo por meio de círculos dialógicos com coordenadores(as) pedagógicos(as) das Escolas Municipais de Educação Infantil e Escolas de Educação Infantil conveniadas, EMEI e EEI respectivamente, como espaço de escuta, partilha e (re)significação das práticas pedagógicas, tendo em vista a importância de ouvir e dialogar com coordenadores(as) pedagógicos(as) respeitando suas experiências e trajetórias. Com base em suas percepções e desejos, se tem priorizado, por meio da pesquisa dialógica, identificar limites e possibilidades da implementação da Política Curricular da Educação Infantil na respectiva Rede Municipal de Ensino, já que os(as) colaboradores(as) coordenadores(as) se configuram como um elemento essencial, uma vez que suas vivências e perspectivas contribuem de forma significativa para a construção do conhecimento.

Nesta direção, apresenta-se a síntese desta pesquisa em andamento, tendo como ponto de partida o olhar criterioso nas inter-relações conceituais e metodológicas. (Figura 1).

Figura 1 - Síntese Metodológica

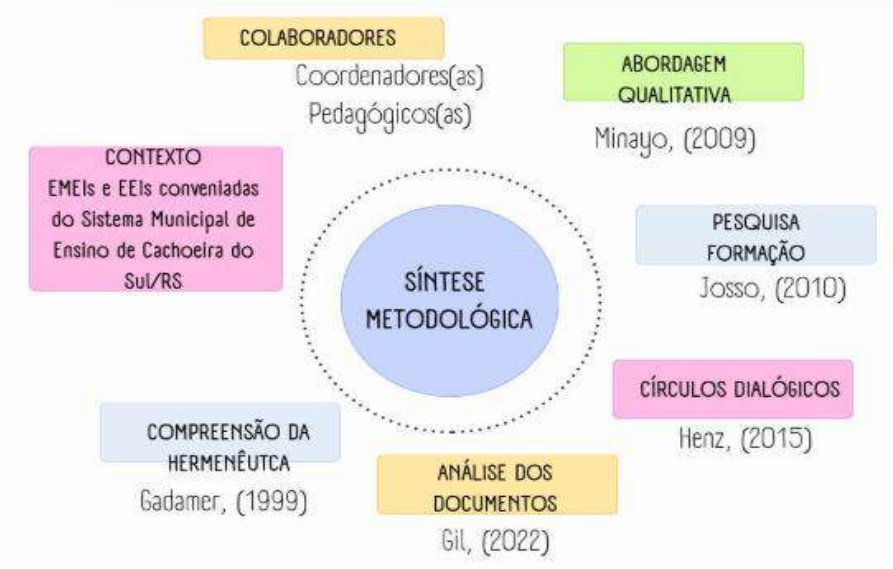

Fonte: Elaborada pelo autor.

A síntese desta pesquisa resume os principais fundamentos e intenções da metodologia alinhados(as) ao problema e respectivos objetivos .

Ao optar pela metodologia dos círculos dialógicos investigativo-formativos, escolheu-se, justamente, por acreditar no olhar e na escuta de cada co-autor que contribuirá com trocas de saberes, vivências e experiências entre os participantes. Esta perspectiva metodológica potencializa a construção de conhecimento colaborativo e contextualizado acerca dos limites e possibilidades de implementação da política curricular de educação infantil de Cachoeira do Sul/RS, no cotidiano das escolas de educação infantil, qualificando e fortalecendo o trabalho da equipe de coordenadores(as) pedagógicos(as) do município.

A análise dos documentos, fundamentada na compreensão hermenêutica, também, permite uma interpretação que busca compreender os significados subjacentes aos textos legais que fundamentam e normatizam as políticas públicas para a educação infantil, levando em conta o contexto histórico, social, cultural e educacional em que foram produzidos em suas implicações e aplicabilidades no cotidiano escolar.

Nesta lógica, a análise de documentos legais tem como referência marcos normativos e orientadores da Educação Infantil, justamente porque se constitui como uma estratégia de pesquisa, tendo em vista as legislações vigentes relacionadas às políticas curriculares da Educação Infantil (macro e micro) em inter-relação com as práticas de gestores(as) escolares, mais específico dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), no contexto das EMEI e EEI da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS.

Os documentos nacionais e locais em análise, estão dispostos na Figura 2:

Figura 2 - Documentos legais analisados

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise, considerando que o foco desta pesquisa acerca de estudos e reflexões da primeira etapa da educação básica, a educação infantil, os documentos legais que constam na Figura 2, são relevantes, justamente, porque, conforme Oliveira e Teixeira (2014, p. 2),

> Esse processo insere a Educação Infantil na agenda das políticas públicas, considerando que, ao se tornar um direito, o Estado deverá garanti-lo por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica de seus professores. Este é um grande desafio que se coloca aos municípios, tendo em vista serem eles os responsáveis prioritários pelo atendimento a essa etapa de ensino.

Assim, realizar pesquisas em documentos balizadores de políticas públicas é de fundamental importância uma vez que constituem elementos políticos, sociais e organizacionais, neste caso, da Educação Infantil, os quais demonstram aspectos importantes da cultura organizacional desta etapa da Educação Básica no que diz respeito à construção e consecução do currículo escolar.

Dessa maneira, a pesquisa-formação não se limita a um processo de encontros dialógicos, mas se configura como um movimento investigativo em diversas fontes e de trocas de saberes e fortalecimento das particularidades do

contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS.

3. OS CÍRCULOS DIALOGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS EM ANDAMENTO

Os movimentos metodológicos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos ocorrem à medida que novas reflexões, aprendizagens, saberes e ressignificação emergem do contexto de diálogo, justamente, porque cada encontro do círculo está interligado com a intencionalidade de (re)visitar as temáticas e as ideias que vão surgindo a partir das discussões, das reflexões e da construção do conhecimento coletivo.

Na proposta epistemológica-política de pesquisa dos Círculos Dialógicos Investigativo-Formativos, busca-se proporcionar espaços-tempo de investigação-ação a partir de momentos de reflexão sobre a realidade escolar e possíveis mudanças nas práxis educativas dos profissionais que atuam na escola. A pesquisa realizada com as escolas que integram a Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS, abrange os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das EMEI e das EEI conforme já mencionado. .

É importante destacar que, metodologicamente, cada encontro se estrutura a partir da dinâmica dos círculos de diálogo, promovendo a troca de vivências e experiências entre os(as) participantes priorizando-se espaço de acolhimento e construção coletiva do conhecimento, de maneira compartilhada e dialógica, no qual os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) possam compartilhar percepções, desafios e práticas sobre a implementação das políticas curriculares para/na educação infantil.

A pesquisa tem um papel essencial na elaboração de espaços pedagógicos e dos materiais que constituem tais espaços, oportunizando aos coordenadores(as) pedagógicos(as) que possam refletir sobre as construções cotidianas de ensino e de aprendizagem, mas, também, vivenciá-las, compreendendo na prática a importância desses ambientes no cotidiano das crianças de educação infantil.

Dessa forma, o olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estará voltado para a criação de espaços que garantam momentos que possibilitem experiências de construção coletiva e ofereçam propostas diversificadas, baseadas nos interesses e necessidades das crianças. Além disso, prioriza-se estruturar, junto ao grupo, espaços que encantem, desafiem e acolham, apresentando uma ampla variedade de materialidades que estimulem a criatividade e a imaginação infantil.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES DE REARTICULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (IN)CONCLUSÕES

Ao refletir com o pesquisador Libâneo (2012), verifica-se que o mesmo considera a escola como uma instituição que tem o compromisso pelo desenvolvimento integral dos estudantes e ressalta a importância de uma organização escolar que favoreça a atividade docente, sendo essencial para o processo de ensino e de aprendizagem.

O papel da coordenação pedagógica, no contexto da gestão escolar, é importante para articulação dos objetivos da escola à prática pedagógica cotidiana, no sentido de potencializar que as políticas curriculares sejam efetivamente implementadas em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças na educação infantil. Ou seja, é de fundamental importância o olhar atento da coordenação pedagógica junto com aos educadores(as) para construírem práticas que fortaleçam os saberes pedagógicos e curriculares, a partir de momentos de formação continuada, que possibilitem a reflexão compartilhada, promovendo a construção de um pensamento que integre de forma dinâmica os saberes práticos, a teoria, bem como, as orientações e alinhamentos das políticas públicas e curriculares.

Ao discutir os limites e possibilidades de rearticulação e implementação da política curricular na educação infantil, desafios aos gestores escolares, relaciona-se, enquanto desafio, a resistência dos(as) educadores(as) em participar de momentos formativos e da equipe gestora como um todo, em proporcionar momentos que sejam de estudos, aproveitando e valorizando os momentos de formação continuada na escola, ou seja, formação em contexto de

atuação profissional. Esta resistência impacta diretamente as discussões sobre as propostas pedagógicas que são desenvolvidas no chão da escola, fazendo com que, discussões e reflexões sejam orientadas no cotidiano das práticas com as crianças, muitas vezes, dificultando a efetivação de mudanças que estejam relacionadas à BNCC (2017), que está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a qual determina a elaboração de um currículo nacional comum para orientar as escolas e instituições de ensino no Brasil, sendo um documento balizador dessas práticas.

Diante da relevância da política curricular na Educação Infantil, conclui-se preliminarmente que faz-se necessário compreender os desafios, em seus limites e possibilidades tendo em vista a implementação da política curricular nas Escolas de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. Nesse sentido, esta pesquisa vem buscando aprofundar a análise no que diz respeito aos limites e possibilidades por meio da metodologia de círculos dialógicos, com o intuito de identificar, de forma concreta, e descobrir junto aos coordenadores(as) pedagógicos(as) e suas realidades de trabalho escolar, quais são os limites e as possibilidades que permeiam a efetivação das orientações curriculares nas escolas de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul.

A partir dessas reflexões e discussões nos encontros formativos, espera-se contribuir para o fortalecimento de tais práticas pedagógicas e para o aprimoramento, bem como alinhamento das ações desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, a fim de promover uma educação articulada às políticas curriculares municipais que aprimoram as políticas públicas nacionais da educação infantil e as necessidades da comunidade escolar, no que diz respeito às singularidades das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino; Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, R. R. A. de; TEIXEIRA, B. de B. **Acesso à educação infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. Anais [...]. Porto, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/RafaelaReisAzevedodeOliveira_GT5_integral.pdf. Acesso em: 13 maio 2025.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias**. Porto Alegre, 2012. 183 f.

10. PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

Coordenação:

Cloves Antonio de Amissis Amorim

Wallisten Passos Garcia

Avaliação:

Cloves Antonio de Amissis Amorim

João Mário Cubas

Joao Pedro Batista Jr.

Wallisten Passos Garcia

Joseth Antonia Oliveira Jardim

Rosana Angst Pasqualotto

Zhanna Virna

10.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo acolhe trabalhos sobre Psicologia Escolar e da Educação, bem como a temática da saúde em todas as interfaces com a Educação. Processos de Ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Psicologia Escolar e suas intervenções na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e, na Educação Superior. Saúde mental, sofrimento psíquico? e bem-estar de estudantes de todos os níveis de Ensino. Resiliência e Engagement de estudantes e professores. Fatores e processos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar (inteligência, motivação, linguagem e processos psicológicos superiores), instituição e diagnóstico institucional dos espaços de ensino e aprendizagem. Sexualidade e Gênero no contexto escolar e educacional. Práticas emergentes em Psicologia Escolar e Educacional. Educação Inclusiva e Educação Especial. Atuação da Psicologia Escolar na terceira idade. Saúde e bem-estar docente.? Psicologia do brincar e? do ócio. Atendimento ao enlutado (estudantes e profissionais), Prevenção e intervenção nos processos de saúde e doença de docentes. Prevenção e posvenção do comportamento suicida. Atenção à população carcerária e seus filhos.

A SENSIBILIDADE COMO GESTO PEDAGÓGICO NA PEDAGOGIA HOSPITALAR: ENTRE AFETOS, ESCUTAS E LUDICIDADES

Daiane de Melo Gava[1]

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – INESA, constitui um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *"A sensibilidade nas práticas educativas hospitalares".* De natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se no método da História de Vida para compreender como a atuação sensível do pedagogo contribui para o desenvolvimento integral de crianças hospitalizadas. A pergunta norteadora foi: como práticas pedagógicas sensíveis e lúdicas promovem a continuidade da aprendizagem em um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro? Foram analisadas as narrativas de duas pedagogas hospitalares que atuam em instituições distintas, permitindo visibilizar sentidos atribuídos às experiências vividas em seus contextos profissionais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas remotas, organizadas com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). A fundamentação teórica articula três campos: Pedagogia Hospitalar, destaca-se Matos e Mugiatti (2014), Ortiz e Freitas (2016) e Andriola (2016), que discutem a atuação do pedagogo em contextos hospitalares, os direitos educacionais de crianças hospitalizadas e os desafios desse espaço institucional. Sensibilidades, recorremos a Meira e Pillotto (2010), Freire (1995) e Gava, Pillotto e Stamm (2024), que abordam a importância da escuta, do cuidado, da mediação afetiva e da formação ética na prática pedagógica, mesmo em contextos de dor e vulnerabilidade. Por fim, no que tange à Ludicidade, fundamentamo-nos em Vygotsky (1984), Santos (2011), Brites (2020) e Rau (2011), que evidenciam o brincar como linguagem simbólica, promotora de desenvolvimento, expressão subjetiva e reinvenção da infância. Os resultados revelam que a presença sensível do educador, a escuta atenta, o cuidado com o tempo e o gesto da criança, bem como a ludicidade como linguagem simbólica, constituem práticas formativas fundamentais em situações de adoecimento. A pesquisa (re)afirma o papel do pedagogo hospitalar como mediador de sentidos, defensor das infâncias e criador de vínculos, mostrando que mesmo nos espaços de dor, a educação pode ser um lugar de esperança, de criação e de humanidade. A investigação também evidencia a urgência de políticas públicas que assegurem a formação específica e continuada para essa área de atuação, (re)conhecendo o valor ético, sensível e estético da presença pedagógica nos contextos hospitalares.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Práticas Educativas. Infâncias. Sensibilidade. Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia hospitalar constitui-se como um campo de atuação ainda em consolidação no cenário educacional brasileiro. Inserida no contexto da garantia do direito à educação, essa prática exige do pedagogo um olhar ampliado e sensível às dimensões emocionais, cognitivas e sociais de crianças e adolescentes em situação

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (Univille). Bolsista CAPES. e-mail:daianedemelo1712@gmail.com

de hospitalização. Diante das rupturas provocadas pela internação — como o afastamento da escola, da convivência familiar e das experiências próprias da infância —, o espaço hospitalar passa a demandar uma ação educativa que acolha, escute e preserve a subjetividade dos pacientes-estudantes.

No Brasil, a presença do pedagogo em instituições de saúde é assegurada por normativas legais que (re)conhecem o direito à continuidade dos estudos mesmo durante o tratamento médico. No entanto, mais do que assegurar o cumprimento de um currículo, a atuação pedagógica nesses espaços deve ser pensada como um gesto de cuidado e de humanização. Nesse sentido, práticas sensíveis e lúdicas ganham centralidade, pois promovem a escuta ativa, o acolhimento emocional e a construção de vínculos significativos entre educador e educando.

O presente texto é um recorte da pesquisa intitulada “A sensibilidade nas práticas educativas hospitalares”, desenvolvida no Instituto de Ensino Superior Santo Antônio – INESA. A investigação partiu da seguinte questão: *como as práticas pedagógicas sensíveis e lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral de crianças hospitalizadas, promovendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e proporcionando um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro?* Parte-se do pressuposto de que a pedagogia hospitalar não apenas viabiliza o acesso à escolarização, mas também potencializa o processo de cura ao oferecer espaço para expressão simbólica, imaginação e (re)invenção de sentidos por meio do brincar e do afeto.

O objetivo do estudo é compreender de que modo a sensibilidade se manifesta nas práticas pedagógicas hospitalares e como a ludicidade contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Busca-se, ainda, analisar os desafios enfrentados por pedagogas atuantes em contextos hospitalares e refletir sobre o papel do pedagogo na mediação entre os saberes escolares e as necessidades específicas do ambiente hospitalar.

Trarei o texto aqui estruturado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica que aborda os temas da pedagogia hospitalar, da sensibilidade e da ludicidade. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, com base no método da História de Vida. Posteriormente, os dados coletados são analisados à luz do referencial teórico. Por fim, nas

ISSN: 2176 - 1396

considerações finais, discutem-se os principais achados e sua relevância para a consolidação de práticas pedagógicas humanizadas no contexto hospitalar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Pedagogia hospitalar: campo de atuação e direito à educação

A Pedagogia Hospitalar insere-se no conjunto de práticas que buscam garantir o direito à educação a crianças e adolescentes em situação de internação. Mais do que reproduzir conteúdos escolares, trata-se de uma atuação que (re)conhece a criança como sujeito de direitos, integrando cuidado e aprendizagem. Conforme destacam Ortiz e Freitas (2016), o pedagogo hospitalar deve estar atento às condições clínicas, emocionais e cognitivas do estudante, planejando intervenções educativas que respeitem sua singularidade e favoreçam sua recuperação.

Nesse cenário, a escola é simbolicamente (re)criada dentro do hospital, não apenas por meio de conteúdos curriculares, mas principalmente pelas relações estabelecidas com o saber, com o outro e consigo mesmo. O espaço pedagógico torna-se lugar de escuta, expressão e (re)invenção da infância, mesmo diante da dor e da vulnerabilidade. A brinquedoteca, os jogos, as histórias e as artes são recursos mobilizados com intencionalidade pedagógica, garantindo que a aprendizagem se mantenha viva.

A atuação do pedagogo hospitalar, portanto, vai além da manutenção de vínculos escolares. Trata-se de um trabalho formativo que exige presença sensível e capacidade de mediação em um contexto permeado por incertezas e limites. Como indicam Matos e Mugiatti (2014), a pedagogia hospitalar humaniza o ambiente clínico ao integrar saúde e educação em ações (com)partilhadas com a equipe multidisciplinar. Nesse sentido, o profissional da educação precisa compreender o cotidiano hospitalar como um território pedagógico singular, onde o tempo da criança, seus desejos, suas histórias e seus afetos precisam ser acolhidos e legitimados.

Importa considerar, ainda, que a presença do pedagogo hospitalar representa, para a criança, uma possibilidade de continuidade de seu pertencimento ao mundo fora do hospital. Essa continuidade simbólica, muitas vezes representada pelo material escolar, por uma brincadeira ou por um simples diálogo, ajuda a resgatar a

autoestima e a (re)configurar experiências de sofrimento em processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento. A educação, nesse contexto, é também cuidado, é linguagem que acalma, que escuta e que afirma a dignidade do sujeito em situação de vulnerabilidade.

2.2 A sensibilidade na ação educativa

A sensibilidade, compreendida como uma atitude de escuta, presença e acolhimento, é um princípio estruturante da prática pedagógica hospitalar. Meira e Pillotto (2010) enfatizam que o conhecimento se constrói por meio do afeto, e que aprender é também um gesto sensível, que atravessa o corpo, o tempo e a linguagem. Em contextos hospitalares, onde a criança enfrenta incertezas e fragilidades, a sensibilidade do educador se expressa na escuta dos silêncios, no respeito ao tempo da criança e na mediação entre saberes e sentimentos.

Freire (1995) e Meinem (2012) reforçam que uma pedagogia sensível não separa o cognitivo do afetivo, mas compreende o educar como um encontro ético entre sujeitos. O pedagogo hospitalar precisa ser capaz de (re)conhecer as necessidades emocionais da criança, ajustar sua atuação às condições clínicas e (trans)formar o cotidiano hospitalar em oportunidade de cuidado e formação.

Essa sensibilidade se revela também na construção de vínculos com as crianças e com a equipe multidisciplinar. Segundo Meinem (2012), enxergar o outro além das aparências é uma atitude de profunda humanidade e cooperação, essencial para a mediação pedagógica em ambientes hospitalares. O pedagogo sensível (re)conhece os limites e as possibilidades de cada criança, sabendo quando intervir e quando apenas estar presente. Esse gesto de presença é, muitas vezes, mais significativo do que qualquer conteúdo formal.

A prática sensível exige também disponibilidade para escutar os gestos, as pausas, os silêncios e as emoções que não cabem nas palavras. Como afirmam Meira e Pillotto (2010), conhecer é também sentir, e o educador sensível é aquele que permite que o conhecimento seja construído a partir de experiências que tocam o ser profundamente. No hospital, o pedagogo encontra na sensibilidade a possibilidade de (trans)formar um quarto em sala de aula, uma brincadeira em gesto formativo, e a escuta em ferramenta de cura simbólica.

Desse modo, a sensibilidade na ação pedagógica hospitalar não é um adorno, mas uma postura ética diante da vida e da infância. Trata-se de um compromisso com a dignidade do outro, com sua integralidade e com sua capacidade de aprender, mesmo em meio à dor. O ato de ensinar, nesse contexto, torna-se também um ato de cuidar e de resistir — resistir à desumanização, à interrupção da infância e à invisibilidade das subjetividades infantis.

2.3 Ludicidade como linguagem e potência formativa

O brincar, enquanto linguagem fundante da infância, assume papel central na pedagogia hospitalar. Vygotsky (1984) e Rau (2011) evidenciam que a ludicidade promove o desenvolvimento simbólico, cognitivo e social da criança. No ambiente hospitalar, o ato de brincar ganha ainda mais força: torna-se espaço de elaboração da experiência, de enfrentamento da dor e de (re)construção da rotina.

Como defendem Santos (2011) e Brites (2020), a ludicidade não deve ser tratada como recurso acessório, mas como estratégia pedagógica potente, capaz de mobilizar sentidos, promover vínculos e favorecer aprendizagens significativas. Ao planejar atividades lúdicas com intencionalidade, o pedagogo hospitalar contribui para que a criança continue a experimentar o mundo, mesmo em meio à adversidade.

A brinquedoteca, os jogos simbólicos, as artes e a contação de histórias se constituem como pontes entre o cuidado e o conhecimento, resgatando o direito ao brincar e à expressão subjetiva. Fonseca (2008, apud Andriola, 2016) destaca que esses espaços favorecem a socialização e a autonomia da criança hospitalizada, (re)afirmando sua condição de sujeito pleno, mesmo diante da doença.

Além de promover o bem-estar emocional, o brincar torna-se um mecanismo simbólico de enfrentamento. A criança hospitalizada, ao brincar, (re)interpreta sua condição, simula possibilidades, (re)elabora dores e recupera, ainda que momentaneamente, a potência criadora de sua infância. Como afirma Brites (2020), o lúdico oferece à criança a oportunidade de testar habilidades, explorar emoções e experimentar formas de convivência que fortalecem sua subjetividade.

Nesse contexto, o pedagogo hospitalar atua como um mediador lúdico, que (trans)forma materiais simples em ferramentas de significação. Uma caixa de lápis, uma folha em branco ou um fantoche podem se tornar dispositivos de cura simbólica,

ao permitirem à criança narrar sua experiência de maneira criativa e afetiva. Essa mediação intencional exige sensibilidade, repertório e disposição para mergulhar no universo da infância, (re)conhecendo no brincar um espaço legítimo de aprendizagem e cuidado.

Assim, a fundamentação teórica deste estudo articula pedagogia hospitalar, sensibilidade e ludicidade como dimensões complementares e indissociáveis da prática educativa em contexto hospitalar. Compreender o brincar como linguagem e como direito é afirmar que, mesmo diante da dor, a infância pode (e deve) continuar a pulsar — com leveza, expressão e presença.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, e está fundamentada no método da História de Vida, conforme delineado por André (2003). A escolha por esse método justifica-se pela intenção de compreender as experiências subjetivas e afetivas relacionadas à prática pedagógica hospitalar, por meio das trajetórias de vida profissional de pedagogas atuantes nesse contexto.

O campo empírico da pesquisa foi composto por duas pedagogas hospitalares, sendo uma vinculada a um hospital público e outra a uma instituição privada. As participantes foram selecionadas por amostragem intencional, considerando critérios como atuação atual na área, disponibilidade para participação voluntária e diversidade institucional. A coleta de dados foi realizada de forma remota, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas via formulário online, respeitando o tempo e a rotina intensa das profissionais.

As entrevistas abordaram temáticas como formação, práticas sensíveis, estratégias lúdicas, vínculos afetivos e desafios enfrentados no cotidiano hospitalar. Os dados obtidos foram organizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

As falas das participantes foram agrupadas em eixos temáticos previamente definidos com base no referencial teórico e na estrutura do roteiro de entrevista: a sensibilidade nas práticas educativas, a ludicidade como estratégia de ensino e os desafios enfrentados pelo pedagogo hospitalar. Ao adotar o método da História de

Vida, esta pesquisa (re)afirma o compromisso com uma escuta que valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento e (re)conhece a complexidade da atuação docente em espaços de cuidado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi orientada pelos eixos temáticos previamente definidos: a sensibilidade nas práticas educativas, a ludicidade como estratégia de ensino e os desafios enfrentados pelo pedagogo hospitalar. As narrativas das participantes, identificadas por nomes fictícios (Natália e Valentina), permitiram a compreensão das experiências construídas em diferentes contextos institucionais — um hospital público e uma instituição privada — revelando aspectos subjetivos e éticos da prática pedagógica em saúde.

O primeiro eixo, relacionado à sensibilidade, evidenciou que o olhar atento à integralidade da criança é condição essencial para a ação pedagógica. As educadoras relataram que é necessário observar os gestos, respeitar os silêncios e adaptar as intervenções pedagógicas de acordo com o estado clínico e emocional dos estudantes. A escuta ativa, o acolhimento e a construção de vínculos surgem como elementos centrais para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Como destacam Meira e Pillotto (2010), a sensibilidade possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais empáticos, inclusivos e afetivos.

Essas escutas, marcadas por afeto e presença, também são gestos políticos e formativos. Gava, Pillotto e Stamm (2024) defendem que a escuta pedagógica sensível revela os tempos próprios das infâncias e cria brechas para que as crianças expressem seus desejos, seus medos e seus saberes. No ambiente hospitalar, essa escuta se torna ainda mais urgente, pois é através dela que o pedagogo (re)conhece a humanidade da criança para além de sua condição clínica, abrindo espaço para a produção de significados mesmo em contextos de dor.

No segundo eixo, a ludicidade foi (re)conhecida pelas participantes como estratégia essencial para mobilizar o interesse da criança e permitir a expressão simbólica de suas emoções. Histórias, jogos e atividades artísticas são utilizados intencionalmente como instrumentos pedagógicos, criando momentos de leveza e alegria em meio à rotina hospitalar. Conforme apontam Vygotsky (1984) e Santos

(2011), o brincar favorece o desenvolvimento integral e deve ser compreendido como parte constitutiva do processo educativo.

As falas das pedagogas hospitalares entrevistadas (re)afirmam essa perspectiva, ao relatarem que o brincar (trans)forma o ambiente hospitalar em espaço de invenção, em que a criança se reconecta com o seu mundo de forma ativa e potente. Para Gava, Pillotto, Stamm (2024), o brincar é entendido como um gesto de autoria da criança sobre sua experiência, uma forma de (re)escrever o mundo com as cores do sensível e da imaginação. Assim, mesmo em meio à vulnerabilidade, a infância resiste — brincando, criando e narrando.

Por fim, o terceiro eixo destacou os desafios enfrentados pelas pedagogas hospitalares. Dentre os obstáculos mencionados, figuram a imprevisibilidade das rotinas clínicas, a escassez de recursos pedagógicos, a ausência de formação específica na graduação e a necessidade constante de adaptação das práticas. As profissionais demonstraram, contudo, disposição para (res)significar o cotidiano, atuando com criatividade, empatia e flexibilidade. Matos e Mugiatti (2014) enfatizam que o pedagogo hospitalar é um mediador entre os mundos da educação e da saúde, sendo responsável por construir pontes entre o currículo escolar e a condição de vulnerabilidade vivida pela criança.

As contribuições das entrevistadas (re)afirmam que a pedagogia hospitalar vai além da função de repasse de conteúdos escolares. Trata-se de uma prática ética, que se ancora na sensibilidade, na escuta e na valorização das experiências infantis. Mesmo em ambientes marcados pela dor, o pedagogo pode possibilitar que a infância se mantenha viva — por meio do brincar, da palavra e do afeto (com)partilhado. (Re)afirma-se, assim, que o educar em contextos hospitalares é também um exercício de estética do cuidado, como aponta Gava, Pillotto e Stamm (2024), em que a sensibilidade se torna caminho para (re)criar vínculos, mundos e sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas sensíveis e lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral de crianças hospitalizadas, ao promoverem a continuidade do processo de ensino/aprendizagem em um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro. A partir

da escuta de duas pedagogas atuantes em instituições hospitalares distintas, foi possível evidenciar que a pedagogia hospitalar se constitui como um campo de atuação que exige do educador uma postura ética, afetiva e criativa, capaz de articular o cuidado com a aprendizagem.

Os resultados da pesquisa revelaram que a sensibilidade, a escuta atenta, a construção de vínculos e a ludicidade são elementos estruturantes da prática educativa em contextos hospitalares. As pedagogas participantes relataram experiências que demonstram o potencial (trans)formador dessas práticas, tanto para o bem-estar das crianças quanto para a (res)significação do ambiente hospitalar enquanto espaço de formação. O brincar, a contação de histórias e a mediação afetiva surgem como estratégias legítimas que respeitam os tempos e as subjetividades das infâncias.

Além disso, os desafios enfrentados pelas profissionais, como a rotina imprevisível, a escassez de materiais e a ausência de formação inicial específica, evidenciam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação e à valorização do pedagogo hospitalar. É imprescindível (re)conhecer o direito à educação em todos os espaços, inclusive naqueles marcados pela vulnerabilidade e pela dor.

Conclui-se que a pedagogia hospitalar, quando sustentada por práticas sensíveis e lúdicas, (re)afirma o papel do educador como mediador de experiências significativas. Ao (trans)formar o hospital em um lugar de escuta, de imaginação e de produção de sentidos, o pedagogo contribui para que a infância continue a existir de forma plena. A atuação pedagógica, nesse contexto, é também um gesto de resistência e de afirmação da dignidade humana, que acolhe a criança não apenas como paciente, mas como sujeito de direitos, sonhos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRIOLA, M. S. O. **Pedagogia hospitalar**: A ludicidade no processo de reabilitação física e cognitiva das crianças e adolescentes enfermos. Cajazeiras-PB, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRITES, L**. Brincar é fundamental**: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GAVA, Daiane de Melo; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STAMM, Eliana. **A criança como autora do conhecimento**: oficinas estéticas com as infâncias. Porto Alegre: Editora Zouk, 2023.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. T. F. **Pedagogia hospitalar**: A humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MEINEM, C. V. **Conteúdos subjetivos da docência e a classe hospitalar**. Florianópolis, 2012.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação**: A sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. **O currículo na classe hospitalar**: memória e perspectivas. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca**: O lúdico em diferentes contextos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EQUIPE DE ENFERMAGEM PARA ATENDIMENTO À PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS SALAS DE VACINA EM UNIDADES DE SAÚDE DE CURITIBA-PR

Cláudia Bowkalowski[1]

Rosane de Fátima Kmecick[2]

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[3]

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar subsídios para a instrumentalização da equipe de enfermagem para atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas de vacina. A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise de documentos e artigos nacionais publicados entre o ano de 2000 e 2023, com os descritores Programa Nacional de imunização, Educação em Saúde e Transtorno do Espectro Autista. Considerando-se a ampliação significativa da população com TEA e que o Sistema Único de Saúde deve se adaptar às novas necessidades de cuidado, o estudo demonstra que a instrumentalização das equipes é desafiadora devido às especificidades e características do público, no entanto, a implementação de estratégias para atendimento pode corroborar para um atendimento mais acolhedor e humanizado nas salas de vacina. O estudo aponta, ainda, que se faz necessária a criação de espaços seguros e adaptados, a flexibilização de horários, bem como a participação da família como apoio, contribuindo para a facilitação do processo de vacinação.

Palavras-chave: Sala de Vacina. COVID-19. Transtorno do Espectro Autista. Educação em Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 foi um grande desafio para os sistemas de saúde mundial e a vacinação foi fundamental para conter o vírus e reduzir a mortalidade. No Brasil, a vacinação contra a COVID-19 teve início em janeiro de 2021, com foco em grupos de risco, e em Curitiba iniciou em 19 de janeiro, seguindo as orientações do Ministério da Saúde. Durante o período de vacinação contra a COVID-19 no Município de Curitiba alguns pontos foram preparados para o atendimento da população, dentre eles, a Unidade de Saúde Ouvidor Pardinho, localizada na área central de Curitiba e pertencente ao Distrito

[1] Especialista em Administração Pública, Prefeitura Municipal de Curitiba, cbowkalowski@sms.curitiba.pr.gov.br.
[2] Especialista em Administração Pública, Prefeitura Municipal de Curitiba, rkmecick@sms.curitiba.pr.gov.br.
[3] Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Curitiba, cintiaccavalheiro@gmail.com.

Sanitário da Matriz. Tal unidade atende aproximadamente 100.963 pessoas e a média de aplicação de vacinas no período da COVID-19 foi de 2.000 vacinas diárias, atendendo diversos públicos com idades e características distintas. E, dentre as situações mais desafiadoras observadas, destacou-se os atendimentos a pessoas com TEA para aplicação da vacina.

Os profissionais de enfermagem que atuaram nas salas de vacina, embora experientes e bem capacitados, muitas vezes enfrentavam dificuldades no manejo de pacientes com TEA. As principais dificuldades foram em relação à ansiedade e estresse do paciente que, em alguns casos, manifestava-se com resistência ao procedimento ou agitação excessiva. Além disso, os familiares também demonstravam grande preocupação, o que intensificava a tensão no ambiente. Essa experiência gerou importantes reflexões sobre a necessidade de capacitação contínua dos profissionais de saúde para lidar com as especificidades de pacientes com TEA e reforçou a importância de uma abordagem inclusiva e sensível.

Num cenário desafiador de movimentos antivacina e recuperação gradual da vacinação infantil (LUIZ et al., 2021), não se pode deixar de pensar no atendimento daqueles com especificidades, como os pacientes com TEA. Este atendimento exige a compreensão do paciente na sua complexidade e individualidade, com ações seguras e assertivas, afinal, a pouca habilidade na interação social é uma característica marcante no TEA.

No universo de quem está intrínseca e profundamente voltado para si, mesmo uma ação rotineira como a aplicação de uma vacina pode configurar como uma “invasão” ou “grande ameaça, podendo ser gatilho para desorganização do paciente. Então, todo o preparo para este atendimento passa pela instrumentalização dos profissionais e pela garantia de um serviço de qualidade. A equipe de enfermagem é essencial neste processo, pois cabe a ela não só a aplicação da vacina, mas o acolhimento, o preparo de um ambiente seguro, assertividade na abordagem e a organização geral do espaço.

Isto posto, o presente artigo objetiva apresentar subsídios para a instrumentalização da equipe de enfermagem para atendimento a pessoa com TEA em salas de vacinação, observada as práticas em salas de vacinação do Município de Curitiba-PR, destacando a importância da implementação de

estratégias como a sensibilização e capacitação técnica da equipe para o atendimento mais acolhedor, seguro e humanizado para estes pacientes. E, para obtenção do objetivo principal, utilizou-se como estratégia metodológica as pesquisas bibliográfica e documental, buscando a análise crítica da literatura a partir de uma revisão narrativa, mais ampla e descritiva, focada em discutir o desenvolvimento ou o estado da arte de um determinado assunto, no caso a capacitação da equipe de enfermagem para o atendimento a crianças com TEA (ROTHER, 2007).

Os estudos para embasamento bibliográfico e documental foram selecionados em fonte de dados oficiais como o Ministério da Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OMS), revistas e bases de dados nacionais, no período compreendido entre 2000 a 2023, permeando os descritores Programa Nacional de imunização (PNI), Educação em saúde e TEA. A partir da análise dos dados levantados, propôs-se a instrumentalização voltada aos profissionais de enfermagem que atuam na sala de vacina, visando aprimorar a qualidade e a segurança do atendimento a essa população.

2 VACINAÇÃO NO BRASIL E EM CURITIBA

O Brasil tem dentre suas diretrizes para a Saúde Pública, um Programa Nacional de Imunização (PNI), estabelecido no ano de 1973, consolidado e em constante avaliação. O PNI é um dos maiores programas de vacinação do planeta, e um dos mais bem-sucedidos, e tem como objetivo principal garantir uma alta cobertura vacinal, visando proteger a população brasileira contra doenças como a poliomielite, sarampo e hepatite B e, recentemente, foi fundamental na luta contra a COVID-19. Como resultado, o PNI vem contribuindo desde a sua criação, de forma significativa, na redução da mortalidade infantil, bem como tem ajudado a controlar doenças evitáveis através da vacinação, visto que não somente é amplamente abrangente em termos de doenças imunizáveis, mas também é totalmente gratuito, tornando-se extremamente efetivo (BRASIL, 2024). No entanto, apesar do sucesso do programa, ainda existem muitos desafios a serem vencidos, afinal, não é fácil manter as altas taxas de cobertura vacinal e, ainda combater a desinformação que cresce a cada dia. E, para que

as políticas públicas em relação à cobertura vacinal sejam efetivas, faz-se primordial a conscientização para a aplicação das mesmas por meio da Educação em Saúde.

2.1 EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Educação em Saúde (ES), como mencionado, trata-se de uma das estratégias utilizadas para a melhoria da cobertura vacinal da população brasileira. O termo ES vem sendo utilizado desde as primeiras décadas do século XX e para sua melhor compreensão faz-se necessário o entendimento da história da saúde pública no Brasil. A expansão da medicina preventiva para algumas regiões do país, a partir da década de 1940, com o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), apresentava estratégias de ES autoritárias, tecnicistas e biologicistas, em que as classes populares eram vistas e tratadas como passivas e incapazes de iniciativas próprias. As ações do Estado se davam por meio das chamadas campanhas sanitárias. (BISCARDE et. al, 2014). A ES é uma prática social cujo processo de aprendizagem contribui para a formação da consciência crítica pessoal no que se refere aos próprios problemas de saúde, fazendo com que o cidadão reflita sobre sua realidade, e a partir dela, busque soluções e a organização em prol de sua saúde e saúde coletiva, de modo a resultar em uma Promoção da Saúde (BISCARDE et. al, 2014).

No que se refere à imunização, a sala de vacinas é um local de ES, no sentido em que todas as pessoas que compõem esta sala, desde profissionais de enfermagem até os pacientes, precisam estar em permanente processo de educação. É de responsabilidade da equipe de enfermagem, a capacitação do profissional da sala de vacina no que diz respeito ao acolhimento desde a vacina a ser administrada, às suas condições de uso, a administração dessa vacina dentro das normas e técnicas preconizadas pelo PNI, bem como as orientações pertinentes a possíveis contraindicações e reações adversas. (FUNASA apud PEREIRA; BARBOSA, 2007, p. 77). O cuidado da enfermagem com o paciente está diretamente relacionado à prevenção de doenças, o que inclui a imunização. E para isso, faz-se necessário colocar em prática o saber-fazer-cuidar da enfermagem, com os conhecimentos atualizados para uma atenção segura e de qualidade aos pacientes.

No dia a dia das Unidades Básicas de Saúde, a realidade parece não condizer com o que se espera. Observa-se que os profissionais se preocupam mais com a técnica do que com a valorização da ES, o que pode refletir em uma baixa cobertura vacinal na sociedade, já que os pacientes não estarão conscientes de seus direitos e deveres. Os problemas de ES podem ser identificados em vários momentos e circunstâncias na sociedade. Então, observa-se a primordialidade de um investimento na educação dos profissionais de saúde, sendo que as iniciativas de capacitação contínua têm sido caracterizadas pela relação com o processo de trabalho institucional, objetivando a transformação da prática.

2.2 VACINAÇÃO E TEA

A vacinação é uma medida fundamental de saúde pública, prevenindo diversas doenças infecciosas e reduzindo a morbimortalidade associada a essas condições. No entanto, em pessoas com TEA, o processo de imunização pode apresentar desafios específicos devido a sensibilidades sensoriais, dificuldades de comunicação e resistência a mudanças na rotina. Um ponto importante dentro do PNI é a vacinação de pacientes com TEA, pois tais pacientes tendem a ter sensibilidades sensoriais mais elevadas do que as demais pessoas, tornando a experiência de ser vacinado extremamente desconfortável. Portanto, é crucial adaptar as abordagens para garantir que pacientes com TEA obtenham a proteção de que precisam, minimizando seu sofrimento.

De acordo com dados da OMS, o TEA tem se tornado mais prevalente e tem aumentado ao longo dos anos. Who (2022) afirma que estudos recentes estimam que cerca de uma em cada cento e sessenta crianças em todo o mundo sejam tenham TEA, embora essa taxa varie de um país para outro e, também dependa dos critérios de diagnósticos utilizados. No Brasil, a estimativa que se tem do TEA é que ele possa estar afetando aproximadamente uma em cada cem crianças, com a ampliação da identificação de casos nas últimas décadas. Vale dizer, que um estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sugeriu que 1% (um por cento) de toda a população infantil pode ser diagnosticada com TEA (IBGE, 2020).

Destaca-se que o TEA é uma condição neurobiológica que influencia o

desenvolvimento cerebral e causa problemas na comunicação, interação social e comportamento, daqueles que são acometidos por essa patologia. Os indivíduos afetados pelo TEA podem ter desde sintomas mais graves até manifestações mais leves (SENA; BARROS, 2023). O reconhecimento do TEA, como descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), baseia-se na presença de déficits persistentes no comportamento comunicativo e social, bem como a manifestação de padrões de comportamento restritos e repetitivos e/ou padrões de interesse ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Em 2022 ocorreu a atualização do CID para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a transição do CID-10 para o CID-11. O novo formato permite uma classificação mais detalhada e precisa, com especificadores que indicam o grau de severidade e a necessidade de apoio. O CID-11 não subdivide mais o autismo em tipos distintos, mas reconhece a grande variabilidade no espectro. Além disso, permite incluir comorbidades associadas, proporcionando um diagnóstico mais individualizado e adequado para tratamento e inclusão social (WHO, 2022). No Brasil, a previsão era o CID-11 vigorar em janeiro de 2025 porém, conforme a Nota Técnica 91/2024 do Ministério da Saúde, o início da utilização está previsto para janeiro de 2027 devido às etapas de atualização dos sistemas de informação, à capacitação dos profissionais e à divulgação.

O TEA altera de forma significativa o processamento sensorial, incluindo a percepção e a resposta ao toque. As questões relacionadas à sensibilidade, particularmente ao toque, afetam a vida diária e as interações sociais desses indivíduos. Tal hipersensibilidade tátil, torna a aplicação da vacina uma experiência desagradável e potencialmente estressante. No Brasil, tem ocorrido uma maior compreensão sobre as questões sensoriais o TEA, devido ao intensivo trabalho de ES e à crescente conscientização dos profissionais quanto às necessidades específicas das pessoas com TEA. Além dos aspectos referentes às especificidades abordadas, ambientes de vacinação tradicionais como postos de saúde e clínicas, podem ser excessivamente estimulantes devido ao barulho, luzes intensas e tempo de espera prolongado, aumentando a ansiedade e dificultando o procedimento de vacinação. Assim, torna-se imprescindível que a equipe de enfermagem que fará o atendimento aos

pacientes com TEA, tenha o máximo de conhecimento sobre essa condição e suas características, para garantir que o procedimento seja realizado com maior segurança para o paciente (SENA; BARROS, 2023).

Neste contexto, enfatiza-se que a capacitação contínua dos profissionais de enfermagem é essencial para assegurar a excelência dos serviços de saúde e a segurança dos pacientes. Profissionais bem preparados contribuem para a eficiência das instituições de saúde e para a satisfação dos paciente bem como para o desenvolvimento profissional e as práticas assistenciais (SOUZA et al., 2015). Priorizar a qualificação para tratamento das necessidades específicas dos pacientes com TE) é crucial para fornecer um tratamento/atendimento acolhedor, respeitoso e eficaz. O aperfeiçoamento constante dos profissionais da saúde, aliado à adaptação ao ambiente a que o paciente TEA está inserido, assim como a colaboração dos familiares, contribui significativamente para o bem-estar e qualidade do atendimento aos pacientes com TEA. Ou seja, investir cada vez mais na capacitação especializada e em expertises e práticas dirigidas às peculiaridades desses indivíduos são fundamentais para promover um atendimento de excelência.

3 ASPECTOS ESSENCIAIS PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EQUIPE PARA ATENDIMENTO EM SALAS DE VACINAÇÃO E O TEA

Considerando-se os aspectos até aqui relacionados no que se refere ao PNI, ES e ao TEA, observou-se a primordialidade da interrelação entre eles para a obtenção dos objetivos no que se refere ao atendimento e à imunização da população. Tal interrelação perpassa pela importância de instrumentalizar os profissionais de enfermagem para atendimento dos pacientes com TEA, por meio da implementação de estratégias que promovam acolhimento, respeito às singularidades e minimização de estímulos que possam desencadear crises.

O desafio dos profissionais da enfermagem nas salas de vacinação está na compreensão das particularidades do paciente com TEA, bem como na aplicação de estratégias de atendimento para que a experiência seja o mais acolhedora possível. Então, considerando-se que as pessoas com TEA necessitam de um atendimento personalizado para a vacinação, que a equipe

de enfermagem é responsável por este serviço e que todos devem contribuir na construção de um sistema de saúde mais inclusivo e aderente aos princípios do SUS, sugere-se que a instrumentalização para este atendimento tenha seu foco em quatro aspectos principais, que visam proporcionar um atendimento mais humanizado e acessível, garantindo uma experiência mais acolhedora para a pessoas com TEA, são eles:

a) Adaptação dos espaços para reduzir estímulos sensoriais: é preciso reduzir os estímulos sensoriais, como luzes fortes e ruídos, inclusive na sala de espera. A Unidade de Saúde é movimentada e ruidosa, no entanto, com agenda prévia é possível escolher horários de menos movimento, evitando filas e horários de pico, reduzir a iluminação ambiente e, sobretudo, transmitir calma e segurança ao paciente. A estratégia de criar um ambiente mais calmo e previsível, permite que o paciente com TEA e sua família se sintam mais seguros e o uso de salas adaptadas, com iluminação suave e menor exposição a estímulos sonoros, pode contribuir para a redução do estresse (SOUZA; PEREIRA, 2020).

b) Aplicação de técnicas de comunicação alternativa e visual: a dificuldade na comunicação é um obstáculo no atendimento de pessoas com TEA, que podem apresentar dificuldades em compreender comandos verbais ou expressar desconforto de maneira convencional (BOSA, 2018). Então, adaptar a comunicação é papel dos profissionais de saúde, utilizando-se de uma comunicação clara, objetiva e, sempre que possível, apoiar-se em recursos visuais, como imagens e pictogramas, para explicar o procedimento da vacinação (SILVA; AMATO, 2022). Utilizar habilidades de comunicação como empatia, tom de voz, mensagem corporal, assim como explicar com segurança os procedimentos que serão realizados, sem hesitação, é fundamental no atendimento. É preciso, também, assegurar-se que tudo foi bem compreendido por meio da análise de expressões, movimentos corporais ou manifestações orais (ROZA; GUIMARÃES, 2021). Outra estratégia, é sugerir que o paciente traga um objeto pessoal que lhe dê conforto e que esteja acompanhado por alguém de confiança. Não ter pressa no atendimento, respeitar o tempo necessário para que o paciente se sinta à vontade e cuidar para não manifestar sinais do seu próprio desconforto, falta de paciência ou inabilidade de lidar com

as situações, também é primordial. Aqui, enfatiza-se novamente a importância do agendamento prévio, bem como da clarificação do procedimento que será realizado para o preparo do paciente e da família.

c) Participação ativa dos familiares no processo de imunização: a participação ativa dos familiares no processo de imunização de pacientes com TEA é crucial. Ter os familiares por perto é uma forma de apoio emocional que proporciona segurança e conforto ao paciente, reduzindo a ansiedade e o medo associados ao ambiente e ao processo de vacinação. Os familiares ajudam a mediar a comunicação, visto que, em grande parte, têm um entendimento mais profundo sobre as preferências e necessidades específicas do paciente, podendo ajudar a equipe a ajustar sua abordagem. A presença da família permite que o processo seja mais personalizado, contribuindo para uma experiência mais tranquila e eficiente. Por fim os familiares estimulam a confiança reforçando o vínculo de confiança entre o paciente, a equipe de saúde e o próprio procedimento.

d) Adaptação das técnicas aos pacientes com TEA: os procedimentos de vacina, do ponto de vista técnico, não mudam. Todas as recomendações e protocolos de segurança devem ser respeitados e seguidos. O que muda é a forma de fazê-lo. Cuidar do ambiente, reconhecer sinais de desconforto e adaptar o atendimento às necessidades individuais é o mais relevante. É essencial estudar quais os comportamentos mais frequentes de pacientes com TEA e estar disponível para adaptações respeitando o contexto. Importante também, é reconhecer seus próprios medos e inseguranças e trabalhar internamente para poder fazer frente a esse desafio. Além disso, permitir que a pessoa com TEA passe por uma etapa de familiarização antes da vacinação pode ser benéfico no que se refere à resistência com o momento, o que pode ser feito por meio da demonstração dos materiais, explicação de cada etapa do procedimento e proporcionar um período de tempo para a pessoa se preparar são estratégias que podem reduzir a resistência (ZWAIGENBAUM et al., 2015). Outro aspecto está relacionado ao medo de agulhas, que é comum na população em geral, mas pode ser ainda mais intenso em pessoas com TEA, que podem ter dificuldades em regular emoções e lidar com a dor de maneira previsível (MENDES; MIKAMI, 2020). O uso de técnicas como distração com brinquedos

sensoriais, música calmante e aplicação rápida da vacina pode ajudar a minimizar o desconforto (RIBEIRO et al., 2020). Ainda, permitir que a criança ou adulto com TEA seja acompanhado na sala de vacina por um cuidador de confiança, que pode oferecer suporte emocional e físico, tornando a experiência menos estressante é uma estratégia que pode ser eficaz (LIMA et al., 2021).

Destaca-se neste contexto que a falta de capacitação específica dos profissionais de saúde pode dificultar o atendimento adequado a pessoas com TEA. De acordo com estudos recentes, muitos profissionais desconhecem as necessidades e particularidades do público autista, o que pode resultar em abordagens inadequadas e resistência ao atendimento (BRASIL, 2021b). Capacitações regulares sobre TEA e inclusão são fundamentais para que os profissionais possam oferecer um atendimento mais humanizado e eficiente. Além disso, a implementação de protocolos específicos para o atendimento de pessoas com TEA pode facilitar o processo de vacinação (FONSECA et al., 2020).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 representou um dos maiores desafios sanitários da humanidade, exigindo uma resposta rápida e eficaz dos sistemas de saúde em todo o mundo. A vacinação foi a principal estratégia para conter a disseminação do vírus, reduzir a mortalidade e aliviar a sobrecarga nos serviços hospitalares (BRASIL, 2021a). Neste contexto, muitos foram os desafios encontrados e dentre eles, o atendimento ao variado público, em especial às pessoas com TEA. As salas de vacinação são essenciais para a saúde pública, mas enfrentam desafios que comprometem a cobertura vacinal (BRASIL, 2022). A falta de insumos e vacinas, por exemplo, gera atrasos na imunização, prejudicando a confiança da população (LOPES et al., 2020). Além disso, a disseminação de notícias falsas contribuiu para a hesitação vacinal, dificultando a adesão às campanhas de imunização (DOMINGUES, 2021).

Quando se trata da realização de vacinas em pessoas com TEA é ainda mais desafiador, pois além das questões gerais, estes pacientes frequentemente apresentam hipersensibilidade sensorial a estímulos como sons altos, luzes

fortes e toques inesperados (BARON-COHEN et al., 2019). Em uma sala de vacina, ruídos de conversas, movimentação intensa e o próprio ato da aplicação da vacina podem gerar desconforto extremo, aumentando a ansiedade e, em alguns casos, levando a crises sensoriais (SCHWARTZMAN, 2019). A falta de capacitação específica dos profissionais de saúde pode dificultar o atendimento adequado a pessoas com TEA. Muitos profissionais desconhecem as necessidades e particularidades do público com TEA, o que pode resultar em abordagens inadequadas e resistência ao atendimento (BRASIL, 2021b). A falta de preparo adequado para a demanda reforça a necessidade de atualizações e capacitações regulares sobre TEA e inclusão para os profissionais da saúde para que estes possam oferecer um atendimento mais humanizado e eficiente. Além disso, a implementação de protocolos específicos para o atendimento de pessoas com TEA pode facilitar o processo de vacinação (FONSECA et al., 2020).

Diante do exposto, torna-se fundamental garantir a qualificação contínua das equipes de vacinação, assegurando a qualidade, segurança e eficácia dos serviços de imunização, especialmente para pacientes com TEA. Então, o presente trabalho vislumbrou instrumentalizar os profissionais de saúde por meio de estratégias pautadas em quatro pilares: adaptação dos espaços para reduzir estímulos sensoriais; aplicação de técnicas de comunicação alternativa e visual; participação ativa dos familiares no processo de imunização; e adaptação das técnicas aos pacientes com TEA, para que assim, tais profissionais tenham um direcionamento no atendimento às especificidades dos pacientes com TEA.

Destaca-se que este trabalho não esgotou todas as possibilidades de pesquisa em seu desenvolvimento, face à amplitude da temática, mas abre possibilidades de novas pesquisas, ampliando as estratégias de instrumentalização, assim como por meio de pesquisas quali-quantitativas a partir da utilização das estratégias nele sugeridas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARON-COHEN, S.; LOMBARDO, M. V.; BELMONTE, M. K. Autism and Social Neuroscience. **Annual Review of Neuroscience**, v. 42, p. 115-136, 2019.

BISCARDE, D. G. dos S.; PEREIRA-SANTOS, M.; SILVA, L. B.. Formação em saúde, extensão universitária e Sistema Único de Saúde (SUS): conexões necessárias entre conhecimento e intervenção centradas na realidade e repercussões no processo formativo. *In:* **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. n. 18(48). 2014. Diponível em: https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0586. Acesso em: dez. 2024.

BOSA, C. A. Transtorno do espectro autista: diagnóstico e intervenção precoce. *In:* **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 20, n. 1, p. 1-14, 2018.

BRASIL. **Campanha de vacinação contra a COVID-19**. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/campanha-de-vacinacao-2021. 2021a. Acesso em: fev. 2025.

BRASIL. **Relatório sobre a Situação da Saúde Mental no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-mental. Acesso em fev. 2025.

BRASIL. **Coberturas vacinais no Brasil: desafios e estratégias de melhoria**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br. Acesso em: jan. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Imunização**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2024. Disponível em: www.saude.gov.br/pni. Acesso em: nov. 2024.

DOMINGUES, C. M. A. S. Desafios da vacinação no Brasil: combate à desinformação e hesitação vacinal. *In:* **Revista Brasileira de Saúde Pública**, v. 55, p. 1-10, 2021.

FONSECA, L. A. et al. Acesso à vacinação no Brasil: barreiras e estratégias de ampliação. *In:* **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 2020.

IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: dez. 2024.

LIMA, R. S.; COSTA, B. P.; SOUZA, M. L. A importância da conscientização para redução do estigma relacionado ao autismo. *In:* **Revista Brasileira de Neuropsicologia**, v. 13, n. 2, p. 85-98, 2021.

LOPES, M. S. et al. Manutenção da cadeia de frio em unidades de vacinação: desafios e perspectivas. *In:* **Saúde & Sociedade**, v. 29, n. 3, p. 123-137, 2020.

LUIZ, A. C. G. R et al. Movimento Antivacina: a propagação de uma distopia que ameaça a saúde da população brasileira. *In:* **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 1, p. 430–441, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/22731. Acesso em: mar. 2025.

MENDES, E. G.; MIKAMI, C. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: desafios e perspectivas. *In:* **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 150, p. 1-20, 2020.

PEREIRA, M. A. D.; BARBOSA, S. R. de S. O cuidar de enfermagem na imunização: os mitos e a verdade. **Rev. Meio Amb. Saúde** 2007; 2(1): 76- 88.

RIBEIRO, S. H.; FERREIRA, F. R.; LOPES, A. R. Capacitação profissional no atendimento a pessoas com transtorno do espectro autista. Psicologia em Pesquisa, v. 14, n. 3, p. 55-68, 2020.

ROTHER, E. T.. Revisão Sistemática X revisão narrativa. Acta Paulista de Enfermagem. 2007. 20(2), 5-6. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Acesso em: jan. 2025.

ROZA, S. A.; GUIMARÃES, S. R. K. Empatia Afetiva e Cognitiva no Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma Revisão Integrativa da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. n. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dbpyTntTvDNSFmy7wybdxjg/?lang=pt. Acesso em: mar. 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. Autismo: um olhar multidisciplinar. São Paulo: Memnon, 2019.

SENA, B. U.; BARROS, T. de S. Hipersensibilidade em Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Foco**. v. 16, n. 11, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3502. Acesso em: mar. 2025.

SILVA, T. R. et al. Impacto da sobrecarga de trabalho dos profissionais de saúde nas salas de vacinação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, p. 45-52, 2019.

SOUZA, M. J.; SILVA, R.; CARVALHO, A. P. Educação continuada e suas implicações na prática assistencial de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 3, p. 617-623, 2015.

SOUZA, T. B.; PEREIRA, L. A. Autismo e atendimento em saúde: desafios e estratégias de adaptação. **Revista Brasileira de Saúde Mental**, v. 5, n. 2, p. 65-78, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Autism Spectrum Disorders**. 2022. Disponível em: www.who.int. Acesso em: jan. 2025.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early identification of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research. *In:* **Pediatrics**, v. 136, n. 1, p. 10-40, 2015.

TRABALHANDO EMOÇÕES: A CONSTRUÇÃO DE UM JOGO COM ADOLESCENTES

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia[1]

Tania Stoltz[2]

RESUMO

Diante dos desafios emocionais enfrentados por adolescentes, esta pesquisa buscou desenvolver, em colaboração com adolescentes, um jogo educativo que promovesse a autorregulação emocional por meio da vivência de situações sociais cotidianas. Ainda que existam propostas lúdicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, observa-se uma lacuna de estudos que articulem a criação de jogos com os conceitos de situação social de desenvolvimento, emoção e *perezhivanie*, especialmente em contextos reais de aprendizagem. A pesquisa tem natureza qualitativa e participante. Participaram 10 adolescentes brasileiros entre 14 e 16 anos na construção do jogo, além de 49 adolescentes que vivenciaram a proposta no Brasil e na Espanha. Foram realizadas entrevistas, sessões de jogo e registros audiovisuais. A análise, orientada pelo modelo sistêmico da atividade (Munhoz, 2019), evidenciou que os seis elementos analisados — instrumentos, sujeitos, objeto, regras, divisão do trabalho e comunidade — foram mobilizados de forma coerente e produtiva, promovendo vivências emocionais e interações significativas. O jogo favoreceu o exercício da fantasia, a mediação simbólica de emoções e o fortalecimento dos vínculos sociais, contribuindo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Como contribuição, o estudo apresenta uma proposta metodológica original e aplicável em diversos contextos educativos.

Palavras-chave: Emoções. Jogos educativos. Adolescentes. Autorregulação.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência é um período do desenvolvimento humano marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, afetivas e sociais. Para Bock (2007), os fenômenos característicos desta etapa incluem crises de identidade, busca por si, rebeldia, necessidade de intelectualização, sentimento de onipotência e tendência grupal. Diante desses desafios, muitos adolescentes enfrentam dificuldades para compreender e regular suas emoções, o que pode

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR. Email: joycechgarcia@gmail.com.
[2] Pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007), pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). e pós-doutora pela Universität Witten-Herdecke, Alemanha (2023-2024). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Email: tania.stoltz795@gmail.com.

gerar sofrimento psíquico e impactar negativamente sua saúde mental. Não à toa, a adolescência é frequentemente referida como uma fase crítica ou de crise (VYGOTSKI, 2012; FLEER; REY; VERESOV, 2017), exigindo olhares mais sensíveis e intervenções intencionais que considerem a complexidade desse momento de transição.

Dados recentes evidenciam a urgência de se investir em ações voltadas à saúde emocional dos adolescentes. Pesquisa conduzida pelo UNICEF (2022), com mais de 7,7 mil jovens brasileiros, revelou que 35% se sentiam ansiosos, enquanto 50% afirmaram ter sentido necessidade de ajuda com questões de saúde mental, embora 40% não tenham procurado nenhum tipo de apoio. Os dados também indicam altos índices de insegurança, medo de julgamento e desconhecimento sobre os serviços disponíveis. No estado de São Paulo, um levantamento com 642 mil estudantes apontou que 70% relataram sintomas de depressão e ansiedade, enquanto 67% demonstraram baixa tolerância à frustração (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). Tais indicadores reforçam a importância de abordagens educativas que promovam o desenvolvimento emocional como parte fundamental da formação dos adolescentes.

Embora haja um crescimento significativo nas pesquisas sobre emoções e saúde mental na adolescência, especialmente após a pandemia de Covid-19, a maior parte dessas investigações concentra-se na identificação dos problemas ou no mapeamento de sintomas (BENETTI et al., 2007). Poucos estudos se dedicam à construção de estratégias interventivas que dialoguem com a realidade dos jovens e seus contextos socioculturais. Fleer, Rey e Veresov (2017), destacam que há uma lacuna nos estudos que exploram o conceito de crise ou drama no desenvolvimento sob a ótica vygotskyana.

Diante desse cenário, torna-se necessário criar recursos que possibilitem aos adolescentes elaborar e expressar suas emoções de forma mediada, considerando suas experiências concretas. Ainda que existam pesquisas que exploram o uso de jogos para o desenvolvimento socioemocional (MISSEL, 2021; MALEGIANNAKI et al., 2021), observa-se uma ausência de propostas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural que articulem o jogo à situação social de desenvolvimento de adolescentes em

contextos reais.

Assim, este estudo tem como objetivo geral desenvolver, em colaboração com adolescentes, um jogo educativo que promova a autorregulação emocional por meio da vivência de situações sociais cotidianas. A proposta fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos conceitos de emoção, perezhivanie e situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKI, 2012), buscando contribuir para o campo da psicologia educacional com uma proposta metodológica que alia criação coletiva, ludicidade e desenvolvimento subjetivo.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, as emoções são compreendidas como construções mediadas pelas interações sociais. Para Vygotski (2012), emoção e cognição formam uma unidade indissociável no desenvolvimento psicológico. As emoções atribuem sentido às experiências e se transformam nas relações com os outros e com os instrumentos culturais (MAGIOLINO, 2010; MIRZA, 2016). Dessa forma, trabalhar com as emoções no contexto educativo exige considerá-las como parte fundamental da constituição subjetiva dos adolescentes.

O conceito de situação social de desenvolvimento refere-se à articulação entre os processos internos do sujeito e as condições externas do ambiente. Segundo Rey (2000, p. 136), essa situação “integra a riqueza dos processos internos [...] com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento”. Cada nova situação vivida pode impulsionar a formação de novas funções psicológicas. Nesta pesquisa, o jogo é proposto como uma situação social de desenvolvimento que favorece a elaboração emocional a partir das interações vividas em grupo.

Já o conceito de *perezhivanie*, ou vivência, expressa a forma como o sujeito sente e interpreta as situações que enfrenta. Vygotsky (1994) o define como a unidade entre os elementos afetivos e cognitivos da experiência. Para Rey (2000, p. 136), trata-se de uma “unidade indissolúvel de elementos externos e internos”. Fleer, Rey e Veresov (2017) reforçam seu papel como unidade de análise da situação social de desenvolvimento. Neste estudo, o jogo busca promover vivências significativas que favoreçam a autorregulação emocional dos adolescentes e a elaboração de novas formas de relação

consigo e com o outro.

2 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e participante, fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991, 1994, 2012, 2021) e integra uma tese de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná - UFPR (CAEE 70602523.4.0000.0214, Parecer nº 7.259.708, de 30/11/2024). Participaram do estudo dez adolescentes brasileiros, com idades entre 14 e 16 anos, que colaboraram na criação do jogo, além de outros 29 adolescentes que vivenciaram a experiência no Brasil e 20 na Espanha. Foram realizadas entrevistas com seis adolescentes brasileiros e cinco espanhóis, com foco na dinâmica do jogo e em sua contribuição para a autorregulação emocional.

Ao todo, foram conduzidos 11 encontros destinados à construção do jogo, 21 partidas em Curitiba e quatro em Madri, resultando em 10 horas e 51 minutos de gravações audiovisuais.

Para fins deste artigo, serão apresentados apenas os dados referentes à construção do jogo e à sua avaliação com base no modelo sistêmico da atividade (MUNHOZ, 2019).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e avaliação do jogo depois de pronto foi conduzida com base no modelo sistêmico da atividade, conforme Munhoz (2019), que compreende seis elementos principais: instrumentos, sujeitos, objeto, regras, divisão do trabalho e comunidade. Cada componente foi observado na vivência do jogo educativo Kingdom of Emotions, com adolescentes brasileiros e espanhóis.

Instrumentos – Os personagens do jogo foram representados por figuras fixadas em tampinhas ou bottons, o que despertou grande interesse dos adolescentes, gerando até disputas pela escolha dos preferidos. A diversidade dos personagens favoreceu o exercício da imaginação e da fantasia, permitindo que os jogadores adotassem identidades distintas da sua realidade,

sem restrições de gênero. Como destaca Vygotsky (1991), a imaginação é uma função psicológica superior central na adolescência, sucedendo a brincadeira da infância. Os personagens funcionaram como artefatos culturais mediadores dessa imaginação. Um episódio ilustrativo ocorreu quando um estudante relacionou um personagem do jogo ao professor “Vili”, demonstrando a apropriação simbólica da vivência.

Imagem 1 - Personagens do jogo

Fonte: As pesquisadoras (2023)

Sujeitos – Os jogadores, adolescentes entre 14 e 16 anos, demonstraram elevado engajamento, tanto no Brasil quanto na Espanha. A construção coletiva do jogo favoreceu a identificação dos participantes com o enredo e os desafios e todos os participantes gostaram, conforme relatos: “É divertido para conhecer seus sentimentos.” (Entrevista 4 – Espanha) “Trazer a diversão para nós." (Entrevista 1 – Brasil) “Gostei bastante de jogar ele, achei bem interessante.” (Entrevista 4 – Brasil).

Segundo Vygotski (2012), os interesses dos adolescentes são determinantes para a dinâmica dessa fase do desenvolvimento. O jogo, por ser significativo e próximo à realidade dos jovens, despertou curiosidade e motivação, favorecendo seu envolvimento.

Imagem 2- Adolescentes brasileiros (esquerda) e espanhóis (direita) jogando

Fonte: As pesquisadoras (2024, 2025).

Objeto – O jogo se ambienta em um reino fictício, no qual os personagens devem atravessar portais, enfrentar desafios e alcançar o "Castelo das Emoções". Essa situação imaginária proporcionou um contexto rico para o exercício da fantasia e da autorreflexão. Vygotski (2012); Vigotski (2021) afirma que os objetos que nos cercam possuem caráter incitador, sendo capazes de impulsionar ações. No jogo, os elementos simbólicos despertaram interesse e promoveram situações de imaginação ativa e emocionalmente significativas.

> "Desfrutei da experiência de jogar, foi muito divertido, já que passei bons momentos com meus amigos e ganhei." (Entrevista 1 – Espanha)
> "[…] como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer." (Entrevista 3 – Espanha)
> "[…] me sentia no lugar deles." (Entrevista 5 – Espanha)
> "[…] conta com uma parte criativa da produção que nós jogamos." (Entrevista 1 – Brasil)
> "[…] tipo da pessoa igual às perguntas, tipo faz de conta […]" (Entrevista 2 – Brasil)

Imagem 3- Etapas da construção do tabuleiro

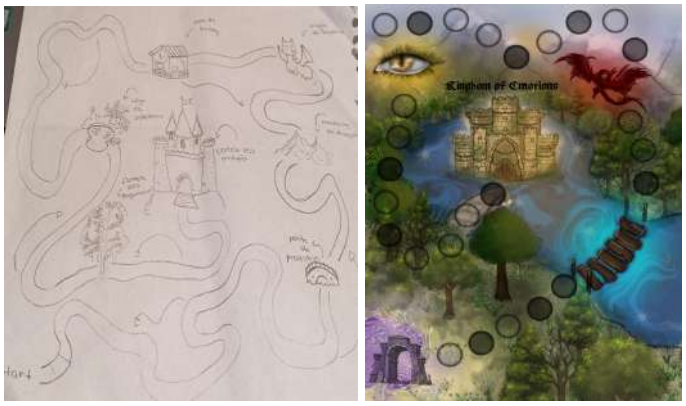

Fonte: As pesquisadoras (2024)

Regras – A mecânica do jogo, baseada em regras claras e bem estruturadas, foi bem compreendida por todos os participantes, inclusive pelos adolescentes espanhóis. A fácil assimilação das instruções e o desejo de repetir a experiência indicam o sucesso da proposta lúdica. Conforme Daviau (2011), o desejo de jogar novamente é um indicativo da eficácia das regras e da dinâmica do jogo.

> "Passei bons momentos com meus amigos." (Entrevista 1 – Espanha)

> "Os desafios e como interagir com seus companheiros, que você passa bem o momento." (Entrevista 4 – Espanha)
> "Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões, e isso me encantou." (Entrevista 5 – Espanha)
> "Eu achei a disputa legal também e entre amigos foi bem bom [...]" (Entrevista 3 – Brasil)

Divisão do trabalho – A dinâmica do jogo favoreceu a cooperação, mesmo em uma estrutura competitiva. Observou-se a presença de expressões faciais de alegria e riso, evidenciando o envolvimento emocional positivo, conforme apontam Burkitt (2021) e Holodynski (2013). Além disso, o jogo estimulou funções psicológicas superiores, como atenção, percepção, memória e fluência leitora, sobretudo nas tarefas que exigiam leitura em voz alta e reflexão sobre situações-problema. Vygotski (2012) destaca que tais funções são historicamente desenvolvidas, formando, na adolescência, um sistema articulado por meio da linguagem e da cultura.

> "Acho que não mudaria nada não, acho que o jogo ficou bom." (Entrevista 2 – Brasil)
> "[…] eu acho que fica muito curto o jogo. É, mais casas e também mais desafios diferentes." (Entrevista 3 – Brasil)
> "[…] para ter mais desafios, ser maior [...]" (Entrevista 4 – Brasil)
> "Na verdade eu gostei muito, mas eu colocaria mais desafios." (Entrevista 1 – Espanha)

Comunidade – O contexto histórico-cultural foi considerado na elaboração das situações-problema do jogo, baseadas em vivências reais de adolescentes brasileiros. Essa aproximação favoreceu a identificação dos participantes e despertou reflexões significativas. A teoria da *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1994) permite compreender como cada adolescente interpretou e reagiu às situações com base em suas experiências singulares. Curiosamente, adolescentes espanhóis reconheceram algumas situações como comuns também em seu cotidiano, o que demonstra a universalidade de certos desafios vivenciados por adolescentes, independentemente da cultura.

As interações sociais durante o jogo foram apontadas como significativas pelos participantes, que destacaram o valor de jogar com amigos e enfrentar desafios em grupo. Essas vivências ressaltam o papel da cooperação, da empatia e da mediação social no desenvolvimento emocional, como afirmam Fleer, Rey e Veresov (2017). O jogo funcionou como espaço de

expressão emocional e consciência do outro. Além disso, estimulou a imaginação e a criatividade, ao permitir a escolha de personagens e a vivência de situações hipotéticas. Um participante observou que “porque tem umas perguntas ali que às vezes as pessoas nem sabia e já está aprendendo.” (Entrevista 3 – Brasil), evidenciando o caráter formativo da atividade. Tais aspectos remetem à situação imaginária descrita por Vygotsky (1991), como espaço de elaboração simbólica. O fato de os adolescentes não desejarem modificar o jogo indica que ele respondeu às suas necessidades de expressão e desenvolvimento emocional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral desenvolver, em colaboração com adolescentes, um jogo educativo que promova a autorregulação emocional por meio da vivência de situações sociais cotidianas. A construção coletiva do jogo mostrou-se eficaz na criação de um espaço lúdico, simbólico e interativo, favorecendo a reflexão, o reconhecimento e a reelaboração de emoções em contextos escolares. Ao integrar elementos da realidade juvenil a uma dinâmica envolvente, a proposta promoveu situações de aprendizagem emocional e social, articulando afetividade, imaginação e cooperação.

A análise, conduzida com base no modelo sistêmico da atividade, demonstrou que os seis elementos — instrumentos, sujeitos, objeto, regras, divisão do trabalho e comunidade — foram mobilizados de forma coerente com os princípios da teoria histórico-cultural, favorecendo experiências significativas para os adolescentes brasileiros e espanhóis. O jogo possibilitou o exercício da fantasia, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e a vivência de interações afetivo-cognitivas que contribuíram para a ampliação da consciência emocional dos participantes e o fortalecimento dos vínculos entre pares.

Como principais contribuições, o estudo apresenta um recurso didático original, teoricamente fundamentado, com aplicabilidade em contextos escolares e comunitários, além de ampliar o campo de pesquisa sobre a mediação simbólica das emoções na adolescência sob uma perspectiva ainda

pouco explorada no Brasil. Para investigações futuras, sugere-se explorar o uso do jogo em diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, bem como analisar os efeitos da vivência lúdica na autorregulação emocional e nos processos de aprendizagem ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz; RAMIRES, Vera Regina Röhnelt; SCHNEIDER, Ana Cláudia; RODRIGUES, Ana Paula Guzinski; TREMARIN, Daniela. Adolescência e saúde mental: revisão de artigos brasileiros publicados em periódicos nacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 06, p. 1273-1282, jun. 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. II, n. I, p. 63-76, jan./jun. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007.

BURKITT, Ian. The emotions in cultural-historical activity theory: personality, emotion and motivation in social relations and activity. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 55, n. 01, p. 797-820, 2021.

DAVIAU, Rob. Design Intuitively. In: SELINKER, Mike (Ed.). **The Kobold Guide to Board Game Design**. Kirkland, WA: Open Design, 2011. p. 49-49.

FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, 2017.

HOLODYNSKI, Manfred. The Internalization Theory of Emotions: a cultural historical approach to the development of emotions. **Mind, Culture and Activity**, v. 20, p. 4-38, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**, 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html. Acesso em: 21 de ago. 2022.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico da obra de Vigotski. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

MALEGIANNAKI, Irini; DARADOUMIS, Thanasis; RETALIS, Symeon. Using a story - driven board game to engage students and adults with cultural heritage. **International Journal of Game - based learning**, v. 11, n. 02, p. 1-19, 2021.

MIRZA, Nathalie Muller. Emotions, Development and Materiality at School: a Cultural-Historical Approach. **Integr Psych Behav**, New York, p. 1-21, Mai. 2016. DOI 10.1007/s12124-016-9348-4.

MISSEL, Fabiola de Azeredo. **Emoções em Jogo**: o uso de jogos para o aprimoramento da regulação emocional de crianças no contexto educacional. 2012141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MUNHOZ, Daniella Rosito Michelena. Design de jogos de tabuleiro e dinâmicas cooperativas: uma abordagem histórico-cultural. **SBC – Proceedings of SBGames**, Rio de Janeiro, p. 1380-1383, out. 2019. ISSN: 2179-2259.

REY, Fernando L. González. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

UNICEF. Metade dos adolescentes sentiu necessidade de ajuda com saúde mental. **UNICEF** Brasil, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente. Acesso em: 18 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Grupo de Distribuición, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Imagination and Creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 01, p. 73-88, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.). **The Vygotsky reader**, Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1994, p. 347–348.

O JOGO COMO MEDIADOR DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL COM ADOLESCENTES

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia[1]

Tania Stoltz[2]

RESUMO

Diante da vulnerabilidade emocional vivenciada por adolescentes e da escassez de intervenções educativas centradas em suas experiências reais, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver, em colaboração com adolescentes, um jogo educativo capaz de mediar a autorregulação emocional por meio de situações cotidianas relacionadas às emoções. O estudo adotou abordagem qualitativa e participante, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, envolvendo 10 adolescentes brasileiros na criação do jogo, além de 29 brasileiros e 20 espanhóis na vivência da proposta. Para análise dos dados, foram realizadas 6 entrevistas no Brasil e 5 na Espanha, utilizando a metodologia dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). Os resultados indicam que o jogo constituiu um espaço importante para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, estimulando aspectos como diversão, bem-estar, criatividade, desenvolvimento emocional, reflexão e interação social. A experiência lúdica favoreceu o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a construção da identidade, corroborando a influência da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O jogo também promoveu o enfrentamento de desafios, incentivando os adolescentes a atuarem em sua Zona de Desenvolvimento Iminente, aprimorando habilidades cognitivas e afetivas. A participação ativa dos adolescentes na avaliação e sugestões de aprimoramento do jogo revela sua condição de coautores do processo educativo, capazes de refletir criticamente e transformar os instrumentos culturais. A proposta estimulou empatia, reconhecimento e controle das emoções, facilitando interações significativas entre pares. Por fim, destaca-se a aplicabilidade da ferramenta em diferentes contextos educativos e seu potencial para futuras investigações sobre o impacto da vivência lúdica na autorregulação e na aprendizagem.

Palavras-chave: Emoções. Jogos educativos. Adolescentes. Autorregulação.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento emocional na adolescência, fase de intensas transformações subjetivas, exige atenção especial, sobretudo pela necessidade de autorregulação diante de experiências complexas. Pesquisas recentes apontam a influência dos fatores sociais sobre o cérebro adolescente (SAHI *et al.*, 2023), reforçando a importância de compreender os múltiplos

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR. Email: joycechgarcia@gmail.com.

[2] Pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007), pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). e pós-doutora pela Universität Witten-Herdecke, Alemanha (2023-2024). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), professora Titular da Universidade Federal do Paraná. Email: tania.stoltz795@gmail.com.

determinantes desse processo. Dados da ONU (2023) indicam que uma em cada oito pessoas sofre com questões de saúde mental, afetando especialmente mulheres e jovens. No Brasil, o cenário é ainda mais crítico: o UNICEF (2022) identificou altos índices de ansiedade e sintomas depressivos entre adolescentes, enquanto o Instituto Ayrton Senna (2022) revelou baixos índices de tolerância à frustração e alta exposição à violência psicológica.

Nesse contexto, a educação socioemocional destaca-se como estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências como empatia, autorregulação e construção de vínculos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022). Este estudo tem como objetivo construir, em parceria com adolescentes, um jogo de tabuleiro que promova a autorregulação emocional a partir de vivências reais. A proposta apoia-se na ideia de que o envolvimento ativo dos jovens potencializa a transformação subjetiva (REY, 2000) e possibilita a ressignificação simbólica de experiências (VYGOTSKI[3], 2012a, 2012b, 2017a, 2017b; VIGOTSKI, 2021, 2022).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado historicamente por fatores sociais e culturais. O sujeito é concebido como ser em constante transformação, constituído nas interações sociais, nas quais a linguagem e atividades como o jogo atuam como instrumentos de mediação (VYGOTSKI, 2012b; TOASSA, 2014; MISSEL, 2021; VIGOTSKI, 2021). Nesse enfoque, as emoções são entendidas como funções psicológicas superiores, em constante desenvolvimento, relacionadas à consciência e à vivência concreta. O conceito de perezhivanie expressa a unidade entre emoção e cognição, evidenciando que ambas são inseparáveis na experiência subjetiva (VIGOTSKI, 1999; VYGOTSKY, 1994; VERESOV, 2017; CONG-LEN, 2022).

As emoções adquirem novos sentidos conforme se transformam pelas

[3] Devido à diversidade de traduções, o nome do autor pode apresentar diferentes grafias, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Nos textos, respeitou-se a grafia constante nas referências de cada obra, o que justifica a variação na escrita ao longo do artigo.

relações sociais e culturais. A Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)[4] representa o espaço em que, com apoio do outro, o sujeito pode desenvolver formas mais complexas de pensamento, conduta e autorregulação emocional (VYGOTSKY, 2019; VIGOTSKI, 2021). Autores contemporâneos destacam o papel do jogo como mediador simbólico que mobiliza emoções, estimula a reflexão coletiva e favorece o desenvolvimento emocional dos adolescentes (CAMARGO, 2004; MACHADO *et a*l., 2011).

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e participante, fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1994, 1999, 2012a, 2012b, 2017a, 2017b, 2021, 2022) e integra uma tese de doutorado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná – UFPR (CAEE 70602523.4.0000.0214, Parecer nº 7.259.708, de 30/11/2024). Participaram do estudo dez adolescentes, com idades entre 14 e 16 anos, de uma escola estadual do Paraná, os quais colaboraram na criação do jogo. Posteriormente, a experiência foi vivenciada por 29 adolescentes no Brasil e 20 na Espanha, que participaram das sessões de jogo. Neste artigo, apresentamos apenas os dados referentes ao impacto geral da proposta, conforme relatado nas entrevistas.

Foram realizadas seis entrevistas com adolescentes brasileiros e cinco com adolescentes espanhóis, sendo utilizada, para a análise, a metodologia dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise das entrevistas realizadas após a vivência do jogo, utilizamos a metodologia dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

[4] A ZDI é também conhecida como ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Imediato, conforme variação de traduções. Optamos pela tradução da professora Zoia Prestes (Vigotski, 2021).

Inicialmente, foram selecionados os pré-indicadores, com base em uma leitura flutuante e na organização do material, considerando que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca na pesquisa empírica.

A partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, buscou-se realizar um movimento de abstração e aglutinação dos pré-indicadores, seja por similaridade, complementaridade ou contraposição. Esse processo resultou em um conjunto reduzido de unidades, denominadas aqui como indicadores, os quais deram origem aos núcleos de significação, entendidos como sínteses das mediações constitutivas do sujeito, que expressam seu modo de pensar, sentir e agir (AGUIAR; OZELLA, 2013), conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores e núcleos de significação relacionados ao jogo

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1- Diversão e bem-estar proporcionado pelo jogo. 17- Passar um bom tempo. 18- Os adolescentes gostaram de vivenciar a experiência de jogar.	1- Diversão e bem-estar.
2- Conhecimento das emoções e de seus sentimentos. 12- Possibilidades de refletir sobre seus sentimentos. 14- Pensar sobre possíveis situações e formas de reagir. 16- Desenvolvimento das emoções. 19- O jogo contribuiu para a aprendizagem, o desenvolvimento e o controle das emoções.	2- Desenvolvimento emocional e reflexão.
3- Interação com os pares e expressão. 6- Interações com os pares. 13- Diálogo com pessoas próximas e ajuda psicológica.	3- Interação social e expressão.
4- Criatividade e desafios proporcionados no jogo. 5- Desafios do jogo. 7- Pensar em como reagir. 8- Se sentir no lugar da outra pessoa (fantasia). 11- Mais desafios e mais complicados.	4- Desafios e criatividade.
9- Não mudaria nada no jogo. 10- Localização das casas cinzentas no tabuleiro. 15- Indicação para outras escolas e adolescentes.	5- Avaliação e sugestões para o jogo.

Fonte: As autoras (2025).

O núcleo “Diversão e bem-estar” evidencia a importância do jogo como espaço lúdico fundamental para o desenvolvimento psicológico dos

adolescentes. Conforme Vygotski (2012b, 2017b), o lúdico propicia o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, imaginação e controle emocional, além de permitir a experimentação de papéis sociais e a internalização de normas. A experiência de diversão no jogo também atua como alívio das tensões do cotidiano e fortalece vínculos sociais e a identidade. As falas dos adolescentes ilustram esse aspecto: “Desfrutei da experiência de jogar, foi muito divertido, já que passei bons momentos com meus amigos e ganhei” (Entrevista 1 - Espanha); “Sim, estava muito divertido” (Entrevista 2 - Espanha); “É divertido para conhecer seus sentimentos” (Entrevista 4 - Espanha); “Trazer a diversão para nós" (Entrevista 1 - Brasil); “Gostei bastante de jogar ele, achei bem interessante” (Entrevista 4 - Brasil).

O núcleo “Desenvolvimento emocional e reflexão” agrupa relatos que demonstram a tomada de consciência dos adolescentes sobre suas emoções e comportamentos. Segundo Vygotski (2012b), o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da mediação da linguagem e da interação social, o que possibilita a reflexão e a elaboração de sentidos mais complexos. Os adolescentes destacam esse movimento: “Pude saber como expressar meus sentimentos na hora de representar a felicidade” (Entrevista 1 - Espanha); “Para dar-se conta de que o que havia escolhido não era a melhor opção” (Entrevista 2 - Espanha); “Como dizer, como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer” (Entrevista 3 - Espanha); “Creio que te faz pensar um pouco nas suas emoções, o que farias em tais situações” (Entrevista 4 - Espanha); “Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões […] eram com coisas que haviam passado os adolescentes de verdade, então me senti no lugar deles” (Entrevista 5 - Espanha); “[...] também fala muito dos sentimentos, das emoções” (Entrevista 1 - Brasil).

No núcleo “Avaliação e sugestões para o jogo”, percebe-se a capacidade reflexiva dos adolescentes sobre a experiência lúdica, que vai além do papel de receptores para se tornarem coautores ativos. Suas sugestões indicam o processo de apropriação e transformação do jogo, conforme preconiza a teoria histórico-cultural (Vygotski, 2012b; 2017b). Exemplos de falas são: “Eu mudaria as posições, tinha uma posição que não era necessária

assim, que passava o oponente para a final" (Entrevista 1 - Brasil); "Indicaria para as outras escolas, as outras turmas também, pois não foi todo mundo que conseguiu participar" (Entrevista 1 - Brasil); "Acho que não mudaria nada não, acho que o jogo ficou bom" (Entrevista 2 - Brasil); "[...] eu acho que fica muito curto o jogo. É, mais casas e também mais desafios diferentes" (Entrevista 3 - Brasil); "Na verdade eu gostei muito mas, eu colocaria mais desafios" (Entrevista 1 - Espanha); "Colocaria uns desafios mais complicados e que sejam um pouco mais dinâmicos, porque na verdade, as perguntas duram muito" (Entrevista 4 - Espanha). Essas considerações refletem um engajamento crítico e construtivo, evidenciando a dimensão social e formativa do jogo.

O núcleo "Interação social e expressão" destaca a importância do contato com os pares e a troca emocional no contexto do jogo. Para Vygotski (2012b; 2017b), o desenvolvimento humano ocorre essencialmente nas relações sociais, que são fundamentais para a constituição da subjetividade e para a internalização das emoções. As falas evidenciam esse aspecto: "Passei bons momentos com meus amigos" (Entrevista 1 - Espanha); "Os desafios e como interagir com seus companheiros, que você passa bem o momento" (Entrevista 4 - Espanha); "Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões e isso me encantou" (Entrevista 5 - Espanha); "Eu achei a disputa legal também e entre amigos foi bem bom [...]" (Entrevista 3 - Brasil). A expressão emocional deixa de ser uma descarga individual para ser socialmente construída, desenvolvendo-se na interação mediada pela linguagem e pelos signos (Holodynski, 2013; Vigotski, 2022).

O núcleo "Desafios e criatividade" revela como o jogo estimulou a imaginação, a resolução de problemas e o enfrentamento de situações complexas, exercitando funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991; 2019; e Vigotski, 2021). As falas confirmam esse engajamento: "[...] eu colocaria mais desafios" (Entrevista 1 - Espanha); "[...] cada vez que cai numa casa tem que responder uma pergunta para fazer o desafio, gostei" (Entrevista 2 - Espanha); "[...] como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer" (Entrevista 3 - Espanha); "[...] conta com uma parte criativa da produção que nós jogamos"

(Entrevista 1 - Brasil); "[...] tipo da pessoa igual às perguntas, tipo faz de conta [...]" (Entrevista 2 - Brasil). O jogo possibilitou que os adolescentes atuassem em sua Zona de Desenvolvimento Iminente, promovendo a criatividade como ferramenta para a regulação emocional e cognitiva, e a superação dos desafios apresentados.

Por fim, o núcleo "Avaliação e sugestões para o jogo" demonstra a capacidade dos adolescentes de refletir criticamente sobre a atividade e propor melhorias, evidenciando sua atuação no processo educativo. Sugestões como a mudança na localização das casas, a ampliação do número de desafios e o pedido por dinamicidade nas situações-problema indicam a apropriação ativa do jogo (Vygotski, 2012b; 2017b). O relato da participante que não gostou da "prova do dragão" ilustra as diferentes percepções que podem contribuir para o aprimoramento da proposta. Essa avaliação reforça o papel do jogo como instrumento de mediação simbólica e de desenvolvimento psicológico, ao integrar os adolescentes como sujeitos ativos e protagonistas do processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral desenvolver, em colaboração com adolescentes, um jogo educativo capaz de mediar a autorregulação emocional a partir de vivências reais do desenvolvimento. Os resultados obtidos por meio da análise dos núcleos de significação evidenciam que o jogo constituiu um espaço significativo para o desenvolvimento psicológico dos adolescentes, favorecendo dimensões essenciais como diversão, bem-estar, desenvolvimento emocional, reflexão e interação social. A experiência lúdica proporcionou, além do alívio das tensões cotidianas, o fortalecimento dos vínculos interpessoais e a construção da identidade, corroborando a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que enfatiza a influência da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ademais, o jogo estimulou o exercício da criatividade e o enfrentamento de desafios, promovendo a atuação dos adolescentes em sua

ZDI e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas fundamentais para seu crescimento integral.

A participação ativa dos adolescentes na avaliação e nas sugestões de aprimoramento do jogo reforça a concepção dos sujeitos como coautores do processo educativo, capazes de refletir criticamente sobre as atividades vivenciadas e de promover transformações nos instrumentos culturais que utilizam. Essa dimensão contribui para o engajamento e a motivação intrínseca, ampliando a função social do jogo enquanto ferramenta educativa. Em síntese, a análise dos núcleos de significação confirma o potencial do jogo como meio eficaz de mediação simbólica e desenvolvimento humano, evidenciando sua relevância para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da subjetividade em contextos educativos diversos.

Como principais contribuições, o estudo apresenta um recurso didático original, teoricamente fundamentado, com aplicabilidade em diferentes contextos educativos, ampliando o campo de pesquisa sobre a mediação simbólica das emoções na adolescência, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para investigações futuras, sugere-se explorar o uso do jogo em outras faixas etárias e contextos socioculturais, bem como analisar os efeitos da vivência lúdica na autorregulação e aprendizagem ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

CAMARGO, Denise de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CONG-LEM, Ngo. The relation between environmente and psychological development: unpacking Vygotsky's influential concept of perezhivanie. **Human Arenas**, v. 01, n. 01, p. 1-19, 2022. DOI: https://link.springer.com/article/10.1007/s42087-022-00314-6.

HOLODYNSKI, Manfred. The Internalization Theory of Emotions: a cultural historical approach to the development of emotions. **Mind, Culture and Activity**, v. 20, p. 4-38, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**, 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/mapeamento-aponta-que-70-por-cento-dos-estudantes-de-SP-relatam-sintomas-de-depressao.html. Acesso em: 21 de ago. 2022.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 04, p. 647-657, out./des. 2011.

MISSEL, Fabiola de Azeredo. **Emoções em Jogo**: o uso de jogos para o aprimoramento da regulação emocional de crianças no contexto educacional. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **ONU News**: Perspectiva Global Reportagens Humanas, 2023. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2023/10/1821572. Acesso em: 18 out. 2024.

REY, Fernando L. González. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

SAHI, Razia S.; EISENBERGER, Naomi I.; SILVERS, Jennifer A. Peer facilitation of emotion regulation in adolescence. **Development Cognitive Neuroscience**, v. 62, p. 101262, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.dcn.2023.101262.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n. 30, p. 49-66, jan. jun, 2014.

UNICEF. Metade dos adolescentes sentiu necessidade de ajuda com saúde mental. **UNICEF** Brasil, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/metade-dos-adolescentes-e-jovens-sentiu-necessidade-de-pedir-ajuda-em-relacao-a-saude-mental-recentemente. Acesso em: 18 jul. 2022.

VERESOV, Nikolai. The Concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: advancing Vygotsky's legacy. Singapore: Springer, 2017, p. 47-70.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. On the problem of the psychology of the actor´s creative work. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **The collected works of L.S. Vygotsky**. v. 6, p. 237-244. Nova York: Kluwer Academic/Plenum, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas**. Tomo V: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribuición, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Grupo de Distribuición, 2012b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribución, 2017a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: herencia científica. Tomo VI. Madrid: Pedagógica, 2017b.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Imagination and Creativity in the adolescent. **Soviet Psychology**, v. 29, n. 01, p. 73-88, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.). **The Vygotsky reader**, Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1994, p. 347–348.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **L. S. Vygotsky's pedological works**. Volume 1. Foundations of Pedology. Tradução de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2019.

SAÚDE E ADOECIMENTO DOCENTE: POSSIBILIDADES DA ATENÇÃO PLENA EM CONTEXTO ESCOLAR

Jane Bittencourt[1]

Vinicius Matheus Rodrigues Sousa de Oliveira[2]

RESUMO

Neste trabalho procuramos debater a problemática da saúde mental e do adoecimento docente, no contexto da Educação Básica, a partir de uma análise bibliográfica e de reflexões desencadeadas pelo projeto Atenção Plena (*Mindfulness*) na Educação Básica e na formação de professores, em andamento na Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de uma questão de grande relevância, como apontam diversos trabalhos de pesquisa, nos últimos anos, que colocam em evidência o adoecimento significativo dos docentes da Educação Básica em situação de estresse constante, associada a múltiplos fatores como condições de trabalho desfavoráveis, pressão pela melhoria da qualidade de ensino e multiplicação de responsabilidades. Neste trabalho, partimos de uma análise bibliográfica de trabalhos publicados entre 2011 e 2020, com caráter de revisão de pesquisas, com base nos quais buscamos sistematizar os principais fatores envolvidos no adoecimento docente. Diante desse panorama de pesquisas, analisamos as possibilidades da introdução de exercícios de Atenção Plena nas práticas educativas, especialmente junto a professores, com base em resultados de programas desenvolvidos nas últimas décadas em diferentes países. Como iremos apontar, embora as evidências ainda sejam iniciais e demandem um aprofundamento na pesquisa, principalmente no Brasil, há indicativos de que professores se beneficiam de modo significativo com exercícios simples e curtos, que possibilitam a diminuição da ansiedade e a autorregulação emocional. Concluímos que a inserção de atividades de Atenção Plena junto aos professores, mesmo considerando suas limitações diante de fatores macroestruturais, pode contribuir para a promoção da saúde e do bem-estar docente, com suas consequências para os processos de ensinar e de aprender na escola.

Palavras-chave: Adoecimento docente. Bem-estar docente. Atenção Plena.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, procuramos debater a problemática da saúde e do adoecimento docente com base em diversas pesquisas recentes, com o intuito de apresentar o panorama no qual se justifica a pertinência da inserção de atividades de Atenção Plena, tradução do termo *Mindfulness*, em contexto escolar. Este estudo é motivado pelo projeto de extensão em desenvolvimento

[1] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, jane.bittencourt@ufsc.br.
[2] Graduando em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, vmrso.vinicius@gmail.com.

no Centro Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2023, cujo objetivo principal se refere à implementação e acompanhamento de atividades de Atenção Plena na Educação Básica e na formação de professores, em cursos de Licenciatura. Atualmente, o projeto encontra-se em andamento junto a professores e estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC, o que tem incitado diversos questionamentos, entre os quais a questão norteadora deste trabalho: de que modo atividades de Atenção Plena, desenvolvidas junto a professores da Educação Básica, podem contribuir para a diminuição da condição de estresse e adoecimento docente e, desse modo, ter um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem?

Inicialmente, apresentamos alguns elementos da problemática do adoecimento docente a partir de um conjunto de pesquisas publicadas nos últimos anos. Em seguida, buscamos caracterizar as atividades de Atenção Plena em contexto escolar e discutimos resultados de pesquisas que apresentam evidências sobre suas implicações em relação aos desafios enfrentados pelos docentes no exercício profissional. Concluímos este trabalho indicando as possibilidades e limitações da Atenção Plena diante da complexidade da questão da saúde e do adoecimento docente, considerando seus diversos aspectos, ou seja, psicológico, social, político e institucional.

2 A PROBLEMÁTICA DO ADOECIMENTO DOCENTE

Para uma boa compreensão das realidades de trabalho dos professores no Brasil e sua saúde no ambiente escolar é importante compreender a complexidade e abrangência dessas questões. Nesse viés, a dicotomia saúde-doença deve ser destrinchada para além das oposições simplórias socialmente instauradas (CORTEZ et al., 2017; SOUZA; LEITE, 2011). Dessa forma, ressalta-se a percepção do sofrimento humano como multifatorial, desde seu âmbito subjetivo ao sociocultural, marcado por aspectos institucionais e condicionantes sociais e políticos que afetam o cotidiano laboral, como apontam SANCHES e GAMA (2016).

Neste trabalho, apresentamos, inicialmente, uma análise bibliográfica crítica, com caráter de síntese, considerando cinco revisões sistemáticas sobre

o tema do adoecimento docente, publicadas entre 2011 e 2020, as quais varrem uma variedade de publicações de anos anteriores. Esses trabalhos contemplam distintos aspectos e enfoques sobre o tema, o que reforça sua relevância para a discussão. A seleção é composta por: *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil* (SOUZA; LEITE, 2011), *O mal-estar docente no contexto escolar* (SANCHES; GAMA, 2016), *A saúde docente no trabalho* (CORTEZ et al., 2017), *Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor* (PENTEADO; NETO, 2019) e *O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil* (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Embora as referidas revisões sejam pautadas em diferentes fundamentações teóricas e escolhas metodológicas, convergem em vários pontos, notando-se a prevalência de argumentos a partir das contribuições iniciais dos trabalhos de Jose Manuel Esteve e de Christophe Dejours, citados pela maior parte dos artigos considerados. O primeiro cunhou o termo “mal-estar docente” em 1999, alavancando uma discussão sobre as dificuldades e constrangimentos que os docentes enfrentam no exercício de sua profissão, com destaque para as condições de trabalho e o descompasso entre as mudanças sociais e as exigências do trabalho escolar, como destacam Souza e Leite (2011). Já o segundo tornou-se conhecido por ser pioneiro da área de psicodinâmica do trabalho, a qual destaca como o sofrimento está relacionado à organização da própria atividade laboral e à história de vida do sujeito, como sintetizam CORTEZ et al. (2017).

Em consonância e aprofundamento em relação às contribuições dos dois autores acima mencionados, nas análises apresentadas pelas revisões consideradas neste trabalho, entrelaçam-se conclusões que enfatizam diversos fatores explicativos. Por um lado, as pesquisas indicam fatores associados às condições do trabalho docente, sejam concretas ou subjetivas e, por outro lado, fatores associados ao modelo contemporâneo do capital e ideologias produtivistas vigentes no macrossistema, sendo que ambos os fatores corroboram para um adoecimento psicofisiológico dos professores. Dentre as circunstâncias laborais apontadas como adoecedoras estão a sobrecarga, múltiplas jornadas, baixa autonomia, falta de apoio institucional e infraestrutura

precária, além da invasão do trabalho na vida pessoal e desvalorização social da profissão.

Nota-se, portanto, a necessidade de um olhar crítico para as questões de saúde coletiva dessa profissão. Preferem-se abordagens multidisciplinares, envolvendo disciplinas humanísticas e das ciências médicas e biológicas, por englobarem tanto características do contexto sociocultural e político, como também dos processos fisiológicos, ao explicarem o adoecimento dos professores (NASCIMENTO, 2020; PENTEADO; NETO, 2019; SOUZA; LEITE, 2011). Percebe-se um repertório extenso de causalidades implicadas no cuidado e no adoecimento docente nas últimas décadas, com boa parte enraizada em dimensões simbólicas e culturais que, frequentemente, não são nomeadas como adoecedoras. A incorporação de valores como o sacrifício pessoal, a idealização da vocação e a constante exigência de desempenho, por parte da sociedade geral, escola, ou ainda Estado, favorecem a internalização de expectativas inatingíveis, que limitam a percepção de sofrimento como legítima. Paralelamente, essas pressões contínuas atuam também sobre os limites físicos do corpo, afetando diretamente a integridade psicofísica do trabalhador da educação (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020; PENTEADO; NETO, 2019).

Do mesmo modo, entende-se a grande variedade de manifestações sentimentais, de percepções e de sintomas em decorrência da complexidade causal de cada contexto. Embora sejam múltiplas as composições do sofrimento de alguém, as revisões analisadas apontam a prevalência de fatores psicológicos em relação aos físicos (CORTEZ et al., 2017; NASCIMENTO; SEIXAS 2020; SOUZA; LEITE, 2011). Entre as principais consequências observadas, estão estresse, insônia, exaustão emocional, síndrome de *Burnout*, além de sentimentos advindos de impotência, frustração e desmotivação. Tais manifestações impactam diretamente a atuação docente, resultando em afastamentos, desesperanças e prejuízos na qualidade criativa do trabalho. Em menor proporção, surgem ainda sintomas físicos como dores corporais, cansaço excessivo e, principalmente, distúrbios vocais (CORTEZ et al., 2017; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Ademais, uma vez que o mal-estar não está centralizado de forma individual na figura do professor, e sim em suas tramas contextuais, deve-se

ressaltar o significativo papel das relações estabelecidas com os alunos. A interação docente-discente tem sido marcada por tensões constantes, refletindo tanto o esvaziamento da autoridade docente como também a dificuldade em formar vínculos com os alunos, em parte devido ao descompasso da instituição da escola frente às transformações sociais do mundo, transparecendo nos seus métodos de ensino (SANCHES; GAMA, 2016). Não obstante, os professores da Educação Básica estão mais suscetíveis à precarização estrutural, sobrecarga, baixa valorização e a imbricação entre demandas pedagógicas e sociais tornam esse segmento especialmente vulnerável ao sofrimento psicossocial e físico. Ainda, o recorte das mulheres está imerso a mais complicações, devido aos estereótipos sexuais no campo do trabalho (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020; SOUZA; LEITE, 2011).

Diante desse cenário, percebe-se como novas estratégias por parte das escolas, outras instituições e coletivos de professores são de extrema importância para a promoção de saúde, ainda mais na formação dos futuros profissionais que ingressarão em tais contextos marcadamente adoecedores. Uma dessas estratégias, a qual será detalhada no próximo tópico, é a inserção de práticas de Atenção Plena no cotidiano escolar.

3 ATENÇÃO PLENA NA EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES

Diante dos diversos fatores associados ao adoecimento docente, como procuramos apontar anteriormente, iniciativas associadas à implementação de atividades de Atenção Plena em contexto escolar têm-se intensificado nas últimas décadas, direcionadas tanto a professores, como a estudantes da Educação Básica. Segundo Demarzo et al. (2020, p.22),

> a prática regular de *mindfulness* como fator redutor do estresse e de ansiedade pode contribuir preventivamente para que os professores não venham a desenvolver um quadro de estresse crônico ou para que seus efeitos sejam minorados.

Programas baseados em Atenção Plena foram desenvolvidos, nas últimas décadas, a partir da iniciativa de Jon-Kabat Zinn, ainda nos anos 1970, no campo médico e terapêutico, na Universidade de Massachusetts, nos Estados Unidos.

O primeiro programa desenvolvido pelo médico e pesquisador, o MBSR (*Mindfulnesse-based Stress Reduction*), destinou-se especialmente ao tratamento da dor crônica e do estresse, tendo em vista a promoção da saúde.

Segundo Kabat-Zinn (2017), a Atenção Plena é um estado de consciência que emerge de se prestar atenção no momento presente, com uma atitude intencional, aberta e não julgadora. Derivadas de práticas tradicionais contemplativas, baseadas na consciência corporal e na meditação, as atividades de Atenção Plena constituem um conjunto de exercícios simples, com foco no treinamento da atenção, com base em suportes como a própria respiração, o movimento, as sensações do corpo e os padrões emocionais.

Como sugerem Bishop et al. (2004), com o intuito de propor um arcabouço conceitual de consenso em torno da definição de *Mindfulness*, a atenção no momento presente, a sua respectiva manutenção e autorregulação são seus componentes essenciais. Por meio de uma atitude contemplativa e não reativa, aprimora-se a capacidade de estar consciente de si mesmo, o que acarreta a diminuição da reatividade emocional em diferentes situações.

Além disso, segundo Crane et al. (2017, p. 993-994, tradução nossa), a familiaridade com a Atenção Plena possibilita “reconhecer os modelos habituais e condicionados de reação e provocam uma mudança radical nas relações com os próprios pensamentos, sentimentos e sensações corporais, assim como com circunstâncias externas”. Esse aspecto, por sua vez, revela uma outra característica fundamental das práticas de Atenção Plena: o aprimoramento de qualidades tais como empatia, compaixão e equanimidade, que derivam do desenvolvimento da autorregulação atencional, emocional e comportamental (CRANE et al., 2017).

No campo da educação há inúmeros programas desenvolvidos a partir do modelo MBSR, com protocolos de acompanhamento e análise de resultados. Com ênfase na implementação de práticas de Atenção Plena destinadas a professores, um estudo bastante amplo, que considera duas iniciativas implementadas em escolas públicas do Canadá e nos Estados Unidos, publicado por Roesner et al. (2013), teve por objetivo analisar se professores aprendem e implementam recursos baseados na Atenção Plena em suas vidas profissionais, de modo a reduzir o estresse e sintomas de *Burnout*. Os resultados, analisados

ao longo e posteriormente à aplicação dos programas, indicam uma maior conscientização das sensações, sentimentos e pensamentos, diminuição do julgamento e da reatividade, além de uma maior sensibilização da própria ação e das reações. Indicam também a

> diminuição do autojulgamento, da autocrítica e da personalização dos eventos estressantes, assim como o incremento da autoaceitação, autocompaixão e o reconhecimento da experiência compartilhada de dificuldade e contratempos que os professores experienciam no cotidiano de seus afazeres (ROESNER et al., 2013, p.13).

Além disso, os resultados do estudo indicam a diminuição do estresse ocupacional e dos sintomas de *Burnout*, ansiedade e depressão.

Além desse artigo bastante significativo devido à sua amplitude e rigor metodológico, destacamos uma publicação recente, disponibilizada pela organização The Mindfulness Iniciative, do Reino Unido, que pretende ser um guia para a implementação da Atenção Plena nas escolas (WEARE; BETHUNE, 2021). O documento sintetiza os aspectos fundamentais das práticas de Atenção Plena, explora suas possibilidades em contexto escolar, comenta uma série de programas e resultados e apresenta um conjunto significativo de indicações bibliográficas já publicadas sobre o tema.

Em relação às pesquisas em torno dos resultados de programas junto a professores, o documento destaca três eixos. Primeiramente, a regulação emocional, que possibilita que professores com maior bem-estar e menos estresse possam se tornar professores mais resilientes e eficazes. Em segundo lugar, o eixo relacionado às relações interpessoais com os estudantes, já que as práticas de Atenção Plena possibilitam maior capacidade de autorreflexão, com consequências positivas para o ensino e para a aprendizagem. O terceiro eixo se refere à capacidade dos professores na implementação de um ambiente de sala de aula mais efetivo e conectado.

No Brasil, a implementação de programas de Atenção Plena voltados para professores, assim como a pesquisa em torno de possíveis impactos na saúde docente ainda são bastante incipientes. O programa MBHP-Educa (DEMARZO et al., 2020), baseado em outros internacionais, entre os quais o próprio MBSR, constitui seu modelo teórico em uma perspectiva multirreferencial, em torno das

habilidades socioemocionais, das contribuições da neurociência e da comunicação não violenta, assim como de práticas direcionadas para o desenvolvimento da empatia e da compaixão.

Embora ainda não haja um estudo sistemático a partir da implementação desse programa, os autores apostam nas possibilidades de práticas de Atenção Plena, quando inseridas em um contexto mais amplo, tendo em vista a constituição de Escolas Promotoras de Saúde. Indicam a necessidade de programas abrangentes, que enfatizem, para além da formação dos professores, aspectos como “sustentabilidade, abordagem multifatorial (currículo, ambiente escolar e comunidade) e envolvimento de todos os atores escolares (estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade) no processo” (DEMARZO et al., 2020, p. 236).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos problematizar a questão da saúde e do adoecimento docente com base em um conjunto de pesquisas, com o intuito de situar, nesse contexto, as possíveis contribuições de práticas de Atenção Plena no campo da educação, particularmente junto aos professores.

Como vimos, em se tratando de uma problemática complexa, dependente de inúmeros fatores e circunstâncias, o adoecimento docente necessita de abordagens multi e interdisciplinares amplas o suficiente para abarcarem todas suas determinações, inclusive fatores de ordem social, política e institucional.

Pela discussão realizada, a fim de dar um suporte integral aos docentes no Brasil, torna-se evidente a necessidade de maior investimento em políticas públicas transformadoras e que reconheçam os múltiplos determinantes psicossociais envolvidos no adoecimento (CORTEZ et al., 2017; NASCIMENTO; SEIXAS, 2020; PENTEADO; NETO, 2019). Além disso, observa-se como os projetos de vida e a construção de identidades próprias, quando imersos em condições laborais alarmantes, infringem profundamente o reconhecimento dos professores sobre si mesmos, causando importunações na sua liberdade de ser e se expressar no mundo, conforme propõe Sartre (2001), na sua psicologia existencialista, bem como percebido nas revisões.

Nesse sentido, se, por um lado, as contribuições das práticas de Atenção Plena junto aos professores, com o intuito de remediar o adoecimento docente, são limitadas, principalmente diante de condicionantes macroestruturais, suas implicações são bastante significativas. Como procuramos destacar, é possível identificar benefícios associados à regulação atencional e emocional, assim como ao aprimoramento de processos de autorreflexão e de autoconhecimento. Além disso, as práticas de Atenção Plena levam ao desenvolvimento de atitudes interpessoais mais empáticas, portanto mais solidárias e compassivas, com suas evidentes implicações para o exercício da docência.

Em entrevista recente, em resposta à pergunta de como *Mindfulness* afeta nossa mente, nosso cérebro, nosso bem-estar, assim como a sociedade, Kabat-Zinn (2025) afirma que a prática de *Mindfulness* não corresponde apenas à busca por mudanças psicológicas ou aprimoramento da saúde individual, mas ao estabelecimento de uma sociedade baseada no reconhecimento da dimensão de interdependência entre os seres, que compartilham a experiência do sofrimento, mas que também podem compartilhar saúde e bem-estar.

REFERÊNCIAS

BISHOP, Scott R. *et al.* Mindfulness: A Proposed Operational Definition. **Clinical psychology: Science and Practice**, *[S. l.]*, v. 11, n. 3, p. 230-241, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077. Acesso em: 2 maio 2024.

CORTEZ, Afonso Pedro. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, jan./mar, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1414-462X201700010001. Acesso em: 24 de jun. 2025.

CRANE Rebbeca S. *et al*. What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. **Psychol Med**, v. 47, n. 6, p. 990-999, 2017. Disponível em:https://doi.org/10.1017/S0033291716003317. Acesso em: 01 jul. 2025.

DEMARZO, Marcelo *et al.* (Org.). **Mindfulness para profissionais da educação**: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal. São Paulo: Editora Senac, 2020

KABAT-ZINN, Jon. Entrevista The Mindful Future: A Conversation with Jon Kabat-Zinn. **Lion´s Roar**: Buddhist vision for our time. Junho, 2025. Disponível

em: https://www.lionsroar.com/the-mindful-future-a-conversation-with-jon-kabat-zinn. Acesso em: 02 jul. 2025.

KABAT-ZINN, Jon. **Viver a catástrofe total:** como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2017.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 20, n. 36, p. 1-13, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas. Acesso em: 25 de jun. 2025.

PENTEADO, Regina Zanella; NETO, Samuel de Souza. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 135-153, jan./mar, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902019180304. Acesso em: 24 de jun. 2025.

ROESNER, Robert W. *et al*. Mindfulness training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: results from two randomized, wait-list control field trials. **Journal of Educational Psychology**, *[S. l.],* v. 105, n. 3, p. 1-18, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1037/a0032093. Acesso em: 2 maio 2024.

SANCHES, Ana Paula Rodrigues; GAMA, Renata Prenstteter. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, São Carlos, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756517014. Acesso em: 25 de jun. 2025.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução: Paulo Perdigão. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Obra original publicada em 1943.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, out./dez, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012. Acesso em: 24 de jun. 2025.

WEARE, Katherine; BETHUNE, Adrian. **Implementing mindfulness in schools:** an evidence-based guide. 1ª ed. Sheffield, United Kingdom: The Mindfulness Initiative, 2021.

UMA ABORDAGEM CONCÊNTRICA ENTRE NEURODIVERSIDADE, DUA E JUSTIÇA SOCIAL

Giseli Blasi Gabardo[1]

Cassiane Sangeletti[2]

Daniela Leal[3]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a articulação entre os conceitos de neurodiversidade, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e justiça social, como fundamentação para uma nova arquitetura pedagógica para a inclusão, especialmente ancorada em uma concepção ampliada de justiça social e tendo a equidade como eixo estruturante. A partir da releitura da esfera da neurodiversidade proposta por Elsherif et al. (2022), propõe-se um modelo concêntrico que posiciona a equidade no centro da esfera, seguida pela neurodiversidade enquanto expressão legítima da pluralidade cognitiva, pelo DUA — com ênfase na pergunta "Quem são eles?" — e, finalmente, pela justiça social como horizonte ético-político transformador. Metodologicamente, este artigo resulta da aproximação entre duas dissertações de mestrado (em desenvolvimento), uma centrada no Desenho Universal para Aprendizagem e outra na neurodiversidade, como fundamento da educação inclusiva. Ambas as pesquisas são de natureza bibliográfica e ancoram-se no método dialético, o que possibilita a análise crítica das contradições presentes nos discursos e nas práticas educacionais, bem como a articulação entre diferentes dimensões da inclusão. O referencial teórico mobilizado compreende, no campo do DUA, as diretrizes elaboradas pelo CAST (2011; 2024); no que se refere à neurodiversidade, dialoga com Singer (1998, 2016) e Elsherif et al. (2022). Os resultados indicam que a inclusão depende do planejamento intencional de ambientes educacionais flexíveis, responsivos e centrados na dignidade do sujeito. O modelo concêntrico proposto contribui para o redesenho das práticas educativas, alicerçado em princípios éticos que afirmam a equidade como fundamento e a justiça social como horizonte transformador.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Desenho Universal para Aprendizagem. Equidade. Inclusão. Justiça Social.

1 INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo sobre educação inclusiva exige uma análise para além de discursos normativos e tem ocupado papel central na discussão

[1] Mestranda em educação, PPGE Unochapecó. giblasi@yahoo.com.br.
[2] Mestranda em educação, PPGE Unochapecó. psicopedagogacassiane@gmail.com.
[3] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, PPGE-Unochapecó. dannylegal@gmail.com

das políticas e práticas pedagógicas, especialmente com o reconhecimento das diversidades cognitivas presentes nas salas de aula. Uma análise crítica revela a necessidade de problematizar a superficialidade com que o termo é frequentemente utilizado.

Côloa (2019) aponta que a inclusão não se resume somente a frases de efeito, tampouco deve se limitar a discursos e políticas, mas, sim, requer uma análise cuidadosa de suas implicações e exige a implementação de práticas pedagógicas e organizacionais que promovam a participação e o sucesso de todos os estudantes.

Compreende-se, desse modo, a inclusão como um processo intencional, contextualizado e sustentado por práticas pedagógicas que reconheçam a variabilidade humana como princípio, e não como exceção (CAST, 2024). Tornando-se imprescindível refletir sobre as formas como o sistema educacional tem (re)produzido exclusões, sobretudo ao lidar com as diferenças neurocognitivas que desafiam os modelos escolares tradicionais.

Nesse cenário, a neurodiversidade, enquanto conceito emergente e movimento político, propõe um deslocamento epistemológico importante do paradigma médico-patológico para a valorização das múltiplas formas de funcionamento neurológico como expressões legítimas da condição humana. Isto porque, mais do que uma categoria diagnóstica, a neurodiversidade convoca à reinterpretação dos sujeitos considerados atípicos, desafiando concepções normativas de inteligência, comportamento e desempenho escolar.

Na mesma direção, DUA constitui-se como uma estrutura pedagógica que propõe a criação de ambientes educacionais acessíveis em todas as suas instâncias (estrutural, pedagógica e organizacional), por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão.

Em sua versão mais recente, o DUA 3.0 (CAST, 2024) amplia suas diretrizes ao incorporar questões identitárias e culturais, reconhecendo que ensinar requer, antes de tudo, saber quem são os estudantes e como se constituem em seus contextos de vida.

Diante disso, questiona-se: de que modo a articulação entre neurodiversidade, DUA 3.0 e justiça social, estruturada por um modelo concêntrico com a equidade no centro, pode favorecer a constituição de

práticas pedagógicas inclusivas? Para responder a este questionamento, buscou-se, por meio da aproximação entre duas dissertações de mestrado (em andamento), a articulação entre os conceitos de neurodiversidade, DUA e justiça social, como fundamentação para uma nova arquitetura pedagógica para a inclusão, especialmente ancorada em uma concepção ampliada de justiça social e tendo a equidade como eixo estruturante.

Para tanto, realizou-se a releitura da *esfera da neurodiversidade* proposta por Elsherif *et al*. (2022), incorporando a equidade como eixo central e estruturante de um modelo concêntrico de análise. O que permitiu evidenciar como as categorias neurodiversidade, DUA e justiça social se entrelaçam para transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as concepções de sujeito, de currículo e de escola.

2 NEURODIVERSIDADE E DIGNIDADE: POR UMA ESCOLA QUE RECONHEÇA A DIFERENÇA COMO VALOR

O conceito de neurodiversidade emerge no final da década de 1990, com Judy Singer (1998), que propôs uma mudança paradigmática no modo como a sociedade compreende as variações neurológicas. Ao invés de patologizar condições como autismo, TDAH, dislexia ou superdotação, a autora posiciona-as como dimensões legítimas da diversidade humana, comparáveis à diversidade de gênero, étnico-racial ou cultural. Sua perspectiva, enraizada em uma crítica ao modelo médico tradicional, fundamenta-se na ideia de que o valor da diferença não reside em sua adequação à norma, mas na sua capacidade de enriquecer a experiência coletiva.

Singer (2016) defende que os *neurologicamente diferentes* devem ser incluídos nas lutas por reconhecimento, tal como as categorias de classe, gênero e raça. Essa ampliação das lógicas de justiça social redefine os contornos da inclusão, exigindo que a neurodiversidade seja compreendida em sua complexidade biológica, social e política. Não se trata, portanto, de negar os desafios enfrentados por sujeitos neurodivergentes, mas de reposicionar tais desafios em relação às barreiras estruturais e culturais produzidas por um sistema que privilegia modos normativos de ser, pensar e aprender.

A noção de diversidade, tal como proposta por Elsherif et al. (2022), desloca-se de uma compreensão restrita às variações neurológicas para

abarcar uma perspectiva interseccional e estrutural. Os autores defendem que a neurodiversidade deve ser compreendida em articulação com outros marcadores sociais — como raça, gênero, classe, sexualidade, idioma, cultura, religião, localização geográfica e condições socioeconômicas —, reconhecendo que as experiências de sujeitos neurodivergentes são moldadas por múltiplas camadas de desigualdade e opressão. Nesse sentido, a diversidade não se resume a uma catalogação de identidades, mas constitui uma esfera relacional e dinâmica, na qual se entrecruzam singularidades subjetivas e estruturas de poder.

Elsherif *et al*. (2022) aponta para uma maior heterogeneidade do espectro da neurodiversidade, especialmente ao incluir diferenças de pensamento, de vieses cognitivos, de reconhecimento de padrões, de habilidades, fatores sociais e econômicos, bem como este olhar mais amplo permite que as neurodiversidades possam “ser incluídas de forma mais explícita tanto na investigação quanto na decisão para a construção de políticas com abordagens emancipatórias e/ou participativas” (ELSDHERIF *et al*., 2022, n.p). Da mesma forma, potencializar consideravelmente “a criação de conhecimento coletivo que simultaneamente impulsiona a mudança social para benefício das pessoas neurodivergentes, ao permitir a criação de projetos que considerem uma gama diversificada de perspectivas”(ELSDHERIF *et al*., 2022, n.p).

Por esse prisma, entender e valorizar a diversidade neurológica como um aspecto natural da condição humana, contribui para a riqueza e a pluralidade da sociedade. Ao eliminar o estigma associado às diferenças neurológicas, reconhece-se que cada indivíduo possui características únicas que podem oferecer contribuições valiosas. Essa visão promulga uma sociedade mais inclusiva, onde as capacidades e os talentos variados de cada pessoa são apreciados.

Sangaletti (no prelo) compreende a neurodiversidade como parte constitutiva da condição humana, para isso é essencial que a escola deixe de operar como instância reguladora da normalidade e se constitua como espaço legítimo de acolhimento e desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, ao constatar que a exclusão não decorre das características dos sujeitos, mas da rigidez do desenho curricular, que de acordo com Gordon (2024), ignora deliberadamente a variabilidade humana e a complexidade das formas de aprender, comunicar e se engajar com o conhecimento, o DUA emerge como resposta crítica aos limites de um currículo padronizado, baseado na abstração do “aluno médio”, como se verá a seguir.

3 FLEXIBILIDADE CURRICULAR E DIGNIDADE DO SUJEITO: O DUA COMO ESTRUTURA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O princípio da neurodiversidade enquanto valor educativo encontra no DUA uma estrutura pedagógica que compreende a variabilidade humana como potência pedagógica, deslocando o foco da adaptação reativa para o planejamento inclusivo, desde o início, faz-se essencial compreender que o DUA, mais do que uma metodologia de acessibilidade, tem evoluído como estrutura teórico-prática comprometida com a justiça educacional.

Isto porque, desde sua formulação inicial pelos pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2011), o DUA tem por objetivo criar ambientes de aprendizagem flexíveis, acessíveis e responsivos, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão, de modo que todos os estudantes possam acessar o currículo e aprender de forma significativa.

Os três princípios fundamentais do DUA se organizam em torno das dimensões afetiva, cognitiva e estratégica da aprendizagem humana (Gabardo; Leal, 2024). Desta feita, o engajamento (porquê se aprende) exige múltiplas formas de motivação e pertencimento; a representação (o quê se aprende) demanda diferentes modos de apresentação dos conteúdos, e a ação/expressão (como se aprende) requer a valorização das distintas formas de demonstrar o conhecimento.

Entretanto, apesar de o DUA ter se tornado inclusive uma política pública nos EUA, a evolução das diretrizes desenvolvidas pelo CAST, constitui um processo contínuo e colaborativo. Tanto que, desde a publicação da versão 1.0 (2008) até a atual versão 3.0 (2024), o DUA passou por cinco versões.

Uma das principais transformações ocorreu na organização gráfica dos princípios — inicialmente apresentados na ordem Representação, Ação e

Expressão, e Engajamento — sendo, a partir da versão 2.1 (2014), reorganizados para destacar o Engajamento como ponto de partida do processo de aprendizagem, enfatizando sua centralidade na construção do pertencimento e da motivação dos estudantes.

Já, na última versão publicada em 2024, a reestruturação atingiu sua expressão mais abrangente, ao reconhecer a necessidade de enfrentar não apenas barreiras pedagógicas, mas também estruturas de exclusão enraizadas em preconceitos sistêmicos, sob a lente da equidade, reconhecendo que barreiras educacionais são também expressão de preconceitos e estruturas opressoras. Em outras palavras, é preciso compreender os sujeitos que aprendem em suas dimensões identitárias, socioculturais e históricas.

A pergunta "Quem são eles?", central nessa atualização, convoca os educadores a considerar contextos, trajetórias, culturas, línguas e modos de ser dos estudantes, deslocando o foco da deficiência para a potência. Essa reformulação exige que o currículo e as práticas pedagógicas não apenas acolham a diversidade, mas a reconheçam como fundamento da experiência educativa, assim como o faz a neurodiversidade ao colocar sobre as diferenças de cada pessoa.

Além disso, o DUA 3.0 incorpora com mais vigor o compromisso com a justiça social, assumindo que a equidade só é possível quando as estruturas escolares são desafiadas e reformuladas. Ao reconhecer a diversidade como norma e não como exceção, o DUA assume-se como uma proposta de transformação curricular e institucional, propondo não apenas ajustes pontuais, mas uma mudança paradigmática no modo como se concebe o ensino e a aprendizagem (CAST, 2024).

Pode se dizer assim, que o DUA não é apenas um conjunto de diretrizes técnicas, mas uma estrutura pedagógica teórico-prática que alia ciência cognitiva, princípios de acessibilidade e engajamento ético-político com a diversidade. Deixa de ser apenas um instrumento técnico e torna-se uma práxis educativa, orientada por valores de inclusão, justiça social e respeito radical à singularidade (GABARDO, no prelo).

Desta feita, sua convergência com a neurodiversidade reforça, portanto, a urgência de se pensar em ambientes educacionais que sejam projetados desde o início para incluir, e não para adaptar-se após a exclusão.

4 CAMADAS DE UM MESMO HORIZONTE: DUA COMO ARQUITETURA ARTICULADORA DE EQUIDADE, NEURODIVERSIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

A convergência entre estes conceitos revela-se como uma via estratégica e necessária para a construção de uma pedagogia equitativa. Essa articulação permite uma reconfiguração da prática educativa que deixa de operar na lógica da adaptação individual e passa a projetar, desde o início, ambientes de aprendizagem acessíveis, responsivos e culturalmente relevantes.

Enquanto o DUA propõe múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento, partindo do reconhecimento das diversas redes neurais que compõem os processos de aprendizagem, a neurodiversidade reivindica o direito à diferença neurológica sem estigmatização ou medicalização excessiva. Assim, a convergência aponta para a necessidade de um redesenho curricular que não apenas tolere, mas celebre as múltiplas formas de aprender e ser no mundo.

> Para tanto, é fundamental que ao adotar o DUA adote-se também a empatia como orientação central, pois é por meio desta que se construirá uma base ética que respeita, acolhe e conecta um ao outro. Um empatia que não está prescrita nos currículos, mas sim nos princípios que dão suporte a estrutura do DUA, bem como nas diretrizes e/ou ferramentas para sua implementação (GABARDO; LEAL, 2024, p. 172).

Essa intersecção é teórica, mas também prática e ética. Do ponto de vista teórico, apoia-se nas descobertas da neurociência que confirmam a plasticidade e a variabilidade do cérebro humano. Do ponto de vista prático, propõe estratégias pedagógicas que partem do princípio da intencionalidade na oferta de escolhas, caminhos e suportes diversos.

A convergência entre o DUA e o paradigma da neurodiversidade pode ser visualmente representada por uma figura concêntrica, na qual os princípios do DUA se articulam com os fundamentos da neurodiversidade e da justiça social (vide Figura 1).

Figura 1. A equidade como eixo estruturante para o DUA na perspectiva da justiça social

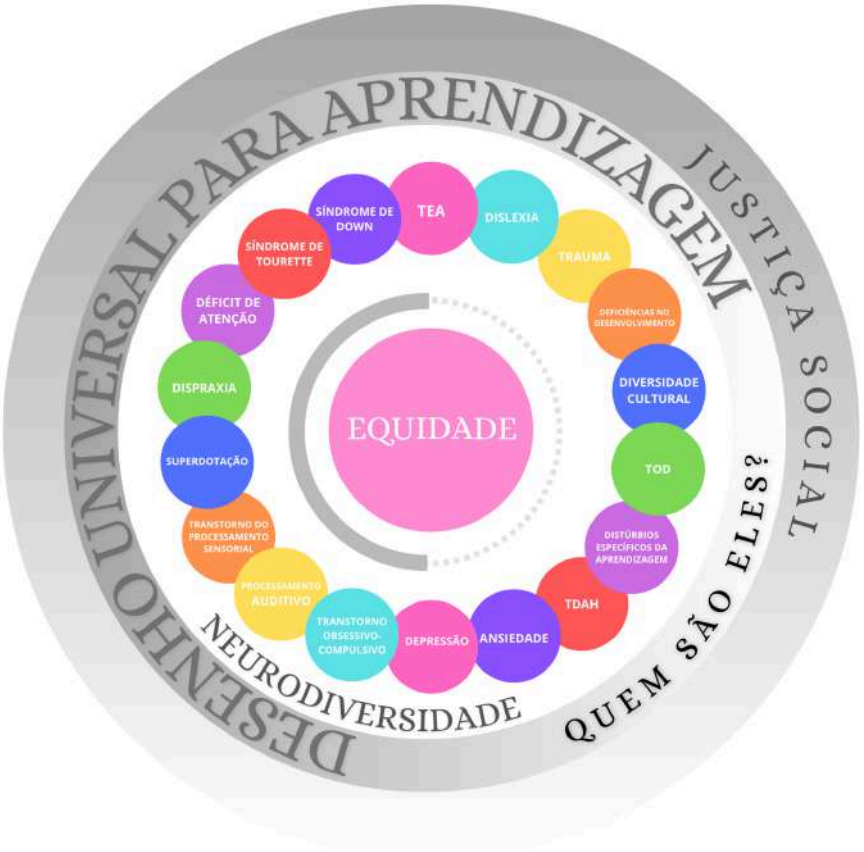

Fonte: Gabardo, Sangaletti e Leal (no prelo).

No centro da imagem, a equidade é representada como princípio estruturante, apontando para a necessidade de reconhecer que nem todos os sujeitos partem dos mesmos pontos de acesso, oportunidades ou experiências escolares. Esse reconhecimento exige, portanto, a diferenciação intencional e planejada das práticas pedagógicas.

A camada intermediária, nomeada neurodiversidade, contempla um amplo espectro de variações cognitivas, sensoriais e comportamentais, como TEA, dislexia, TDAH, transtornos do processamento sensorial e superdotação. Aqui, afasta-se de uma concepção patologizante da diferença para assumir uma abordagem que compreende tais condições como expressões legítimas da diversidade humana (SINGER, 1998; 2016) (ELSHERIF *et al*. 2022).

Na circunferência seguinte, inscreve-se o campo do DUA, atualizado na versão 3.0 (CAST, 2024), que desloca o foco da deficiência para o currículo, propondo sua flexibilização em três grandes eixos: múltiplos meios de

engajamento, representação e ação/expressão. Nesta versão, um dos destaques é a pergunta “Quem são eles?” que convoca educadores a olharem para os estudantes em sua pluralidade, considerando o contexto, a cultura, a linguagem e a trajetória de vida. A figura traduz visualmente esse convite ao deslocamento epistemológico: de uma pedagogia centrada na norma para uma pedagogia ancorada na pluralidade.

Finalmente, o anel mais externo representa a esfera da justiça social, entendida como a luta por reconhecimento, redistribuição e participação. Ao integrar essa camada, a figura aponta para a função social do DUA como projeto político-pedagógico, e não apenas técnico, alinhando-se ao imperativo ético de construção de uma escola para todos e cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre neurodiversidade, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e justiça social, estruturada pela centralidade da equidade, oferece uma base sólida para repensar os fundamentos da educação inclusiva.

A compreensão da neurodiversidade como dimensão da diversidade humana propõe uma valorização das múltiplas formas de cognição, expressão e engajamento. Por sua vez, o DUA — especialmente em sua versão 3.0 — avança ao reconhecer que a flexibilização curricular deve partir do conhecimento profundo dos sujeitos que aprendem, inserindo a pergunta "Quem são eles?" como eixo de planejamento e ação docente.

A figura concêntrica proposta neste trabalho sintetiza essa articulação em quatro camadas interdependentes: equidade como eixo fundante, neurodiversidade como expressão da variabilidade, DUA como estrutura pedagógica responsiva e justiça social como horizonte ético-político.

O DUA, quando enraizado na neurodiversidade e orientado pela equidade, pode se tornar mais do que uma ferramenta pedagógica — pode tornar-se um dispositivo ético de justiça cognitiva. Esse potencial, no entanto, requer investimento contínuo em formação docente, políticas públicas integradas e espaços de escuta e participação dos sujeitos neurodivergentes.

Por fim, afirmar o DUA como aporte à neurodiversidade é, também, reconhecer que uma educação inclusiva só será possível quando os sistemas forem repensados desde seus fundamentos, tendo como horizonte não a normalização, mas o reconhecimento da dignidade plural dos modos de aprender, viver e existir.

REFERÊNCIAS

CAST. **Design for Learning Guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2011. Disponível em: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guide-lines_2.0_Portuguese.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

CÔLOA, Joaquim. **Educação inclusiva: um olhar organizado em 5 pontos de vista**. Encontro Nacional sobre Inclusão. Federação Nacional de Professores – FENPROF. Casa dos Direitos Sociais, Lisboa, 2019. Disponível em: https://www.fenprof.pt/media/download/73FB91421DFF61525F0C3BA568EBBA0E/intervencao-joaquim-coloa-dias.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

GABARDO, Giseli Blasi; LEAL, Daniela. Educação para todos: o desenho universal da aprendizagem como facilitador às práticas pedagógicas. In: Diego Orgel Dal Bosco Almeida, Claudia Battestin, Martin Kuhn (Orgs.). **O que pode, afinal, o conhecimento em educação?** : produzir conhecimento e inventar outros mundos. Chapecó: Argos, 2024. 326 p.: il. Perspectivas; n. 81.

GORDON, David. **Design universal para aprendizagem: Teoria e prática**. Edição atualizada. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2024.

ELSHERIF, Mahmoud M., *et al*. Bridging Neurodiversity and Open Scholarship: How Shared Values Can Guide Best Practices for Research Integrity, Social Justice, and Principled Education. **MetaArXiv**, 3 Feb. 2025. DOI https://doi.org/10.31222/osf.io/k7a9p.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity: The Birth of an Idea**. 2º edição,p. 1-98 2016.

SINGER, Judy. **Odd People In: O Nascimento da Comunidade Entre Pessoas no "Espectro Autista":** uma exploração pessoal de um Novo Movimento Social baseado na Diversidade Neurológica. Tese de Honra. Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais, Universidade de Tecnologia, Sydney, 1998.

Estado do conhecimento: relações entre a participação estudantil e a gestão democrática no ensino fundamental

Heloiza Iracema Luckow[1]

Aliciene Fusca Machado Cordeiro[2]

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma tese que busca colaborar no desenvolvimento de processos de participação estudantil crítica e ativa, a partir de uma perspectiva democrática, em uma escola de anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do norte catarinense. Como parte inicial da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, desse modo, o presente estudo busca apresentar relações acerca da participação estudantil e da gestão democrática no ensino fundamental a partir de um estado do conhecimento. Foi realizado o levantamento de produções bibliográficas, considerando o período de 2014 a 2024, na plataforma catálogo CAPES de Teses e Dissertações, CAPES Periódicos e Scielo - Web Science. A partir da leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 15 estudos para dialogar com o presente estudo. A partir das referências selecionadas foi possível analisar três categorias principais que apontam para os desafios e possibilidades na efetivação da participação estudantil a partir de uma perspectiva democrática: formas de relação autoritárias: desafios para a participação estudantil; os mecanismos institucionais de incentivo à participação estudantil; o reconhecimento da relevância da participação estudantil por diferentes participantes da comunidade escolar. Os estudos apontam para relações que expressam concepções e posturas autoritárias, práticas repressivas e falta de propostas que promovam a autonomia dos estudantes, como aspectos que não favorecem a consolidação da participação estudantil. Assim, ao seu contrário, relações horizontais e que possibilitam diálogo são apontados como constituintes de uma relação democrática na comunidade escolar. A participação estudantil, a partir de uma perspectiva democrática, pode ser compreendida como uma estratégia de ampliação de possibilidades de aprendizagem, de formação humana integral, bem como pode contribuir para a análise e reflexão sobre percursos e possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática.

Palavras-chave: Participação estudantil. Gestão democrática. Ensino Fundamental. Escola pública. Psicologia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Araquari. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 19/2024. helo_luckow@hotmail.com

[2] Doutora e mestra em educação pela PUC/SP. É docente e pesquisadora no PPGE da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e integra o GETRAFOR. Integrante do GT 20 de Psicologia da Educação da ANPEd. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutoramento que busca colaborar no desenvolvimento de processos de participação estudantil crítica e ativa, a partir de uma perspectiva democrática, em uma escola de anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do norte catarinense. Como parte inicial da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico, desse modo, o presente estudo busca apresentar relações acerca da participação estudantil e da gestão democrática no ensino fundamental a partir de um estado do conhecimento.

A gestão democrática é um dos nove princípios citados no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 14 (BRASIL, 1986). No entanto, apesar de prevista em legislações históricas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 demonstra em sua meta 19[3], que a gestão democrática segue sendo um dos desafios da educação, havendo necessidade de criar estratégias para sua efetivação (BRASIL, 2014).

Ao observar as estratégias para alcançar a meta 19, o presente trabalho pretende dialogar com a estratégia 19.4, que visa:

> Estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações (BRASIL, 2014).

Paro (2016) constata que frequentemente a participação da comunidade, pressuposto fundamental para uma gestão democrática, é compreendida como utopia, mas o autor aponta para a esperança de algo que possa vir a existir, não somente a partir de mecanismos formais (como os conselhos escolares, por exemplo), mas principalmente em uma postura, uma concepção que possibilite a vivência da escola como espaço público voltado ao bem comum, de acesso à direitos, à promoção da justiça social, inclusão e autonomia de profissionais e estudantes.

[3] Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Portanto, desde o ensino fundamental se faz necessário "uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor" (PARO, 2000, p. 25). Assim, compreendendo que a educação de qualidade pressupõe a democracia e a autonomia das crianças, PARO (2011) defende a "autonomia como um direito da criança e requisito para a educação de qualidade".

Nesse sentido, vale ressaltar o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que destaca que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes", em seu inciso IV, o "direito de organização e participação em entidades estudantis".

Harmbach (2023), em um relato inspirador de gestão democrática, evidencia que a aproximação da unidade de ensino com a comunidade promove transformação no território, para além dos muros da escola. De acordo com a autora, passa pela gestão democrática a escuta das crianças, que tem muito a dizer sobre o local onde estudam e o território em que vivem. Em uma gestão democrática a comunidade sente-se pertencente à unidade de ensino, cuida e se responsabiliza por esse espaço como sendo seu.

A principal condição para escutar as crianças "é reconhecer que são capazes de pensar em grupo, contribuir com ideias e apresentar propostas úteis para nós, adultos; que são capazes de nos ajudar a resolver nossos problemas" (HARMBACH, 2023, p. 22). A autora aponta para uma contradição no espaço escolar, que é, essencialmente para as crianças, mas que elas mesmas são pouco escutadas nas decisões cotidianas, do contrário, "se as ouvíssemos mais, teríamos escolas mais alegres, afetivas e efetivas na relação do ensinar e aprender a construir conhecimentos" (HARMBACH, 2023, p. 81).

Entende-se que efetivar processos democráticos e ensinar a pensar coletivamente é romper com relações autoritárias, tradicionais e conservadoras, que marcaram historicamente os contextos escolares, com aprendizados baseado na obediência e submissão, e mínima possibilidade de transformar o contexto em que se vive (BULHÕES, 2018). Assim, nesta

pesquisa, se parte do princípio de que não é possível construir um projeto de escola democrática sem a participação das crianças, sem sua percepção sobre a escola e o território, uma vez que entende-se que as crianças não só reproduzem, mas também produzem significações, produzem cultura e podem contribuir com a transformação social.

Com esse pano de fundo, o presente estudo tem como objetivo apresentar relações acerca da participação estudantil e da gestão democrática no ensino fundamental a partir de um estado do conhecimento. Nos itens a seguir serão apresentados o percurso do levantamento bibliográfico, a sistematização das informações e os principais resultados encontrados.

2 O PROCESSO DE MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

O processo de estudo das relações entre a participação estudantil e a gestão democrática no ensino fundamental a partir de um estado do conhecimento se faz importante para compreender as referências que perpassam o tema e a sua trajetória, sendo base fundante para analisar abordagens e caminhos que definirão as próximas etapas da pesquisa (MOROSINI et al, 2021).

Morosini (2021) apresenta seis passos que compõe o fluxo do processo constitutivo do estado de conhecimento e que embasaram a presente pesquisa: 01) escolha das fontes de produção científica; 2) seleção dos descritores de busca; 3) organização do corpus de análise; 4) identificação e seleção de fontes; 5) construção das categorias e análise do corpus; 6) considerações acerca do campo e do tema de pesquisa. A seguir, apresenta-se o percurso deste levantamento.

Foi realizado o levantamento de produções bibliográficas, considerando o período de 2014 a 2024, na plataforma catálogo CAPES de Teses e Dissertações, CAPES Periódicos e Scielo - Web Science. Para a busca na Capes Periódicos e Scielo - Web Science, utilizou-se os descritores combinados e suas variações: “participação estudantil” and “gestão democrática”; “participação estudantil” and “psicologia escolar”; “participação do estudante” and “gestão democrática”; “participação do estudante” and

"psicologia escolar"; "participação do aluno" and "gestão democrática"; "participação do aluno" and "psicologia escolar"; "participação discente" and "gestão democrática"; "participação discente" and "psicologia escolar".

Havendo poucos resultados a partir dos descritores combinados, buscou-se com o único termo "participação estudantil" e, em seguida, com "participação discente". No catálogo CAPES de Teses e Dissertações fez-se a busca com o único termo "participação estudantil" e, em seguida, com "participação discente". A partir desse levantamento, localizou-se 99 produções, entre teses, dissertações e artigos publicados em periódicos.

Em síntese, a respeito das 99 produções encontradas, 86% são nacionais e 14% internacionais. As produções internacionais, encontradas exclusivamente na plataforma Scielo - Web Science, estão vinculadas aos seguintes países: Argentina (2), Colômbia (2), Chile (6), México (2), Espanha (1) e Portugal (1).

Das produções nacionais, a respeito das regiões do país em que esses trabalhos foram desenvolvidos, destaca-se São Paulo com 22% das produções, em seguida Rio Grande do Sul (12%), Minas Gerais (8%) e Espírito Santo (8%). Também apareceram na busca outros estados, com quantitativo de produções menos expressivo. As áreas que mais se destacam são Educação, com 31% das produções e Educação Profissional e Tecnológica, com 17%. Destaca-se que Santa Catarina apareceu com uma única produção, sendo que este único trabalho é vinculado à área de Administração.

Após leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, foram selecionadas 15 produções para uma análise mais aprofundada. Foram selecionados para diálogo com a presente pesquisa, estudos que tiveram o ensino fundamental como objeto de estudo e que apontavam para a compreensão da participação estudantil a partir de uma perspectiva vinculada à gestão democrática. Desse modo, não foram consideradas pesquisas em que o estudo se desenvolveu vinculado à participação estudantil em um único componente curricular. No item a seguir será apresentada a análise realizada a partir das produções selecionadas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise iniciou a partir da organização das informações dos estudos em planilha elaborada com os seguintes itens: ano de publicação; título; autoria; nível de formação do autor; área; região; objetivo; metodologia; síntese dos resultados. A partir dessa sistematização foi possível perceber que a maioria dos estudos foi desenvolvido a nível de mestrado acadêmico (6 - 40%), sendo as demais em mestrado profissional (3 - 20%), doutorado (5 - 33%) e pós-doutorado (1 - 7%). Esses estudos também encontram-se em sua maioria vinculados à área da Educação (12 - 80%), sendo as outras pesquisas desenvolvidas em três áreas diferentes: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Desenvolvimento humano e educação, e Linguística.

A respeito das regiões em que esses trabalhos foram desenvolvidos, destaca-se que 12 trabalhos (80%) foram desenvolvidos no Brasil, duas pesquisas foram realizadas na Colômbia e uma no Chile. Das pesquisas brasileiras, destaca-se São Paulo como a região com mais estudos (5 - 41%) e Espírito Santo (2 - 16%). Também houveram pesquisas realizadas no Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Goiás - com um estudo localizado em cada estado. Por fim, em relação ao ano das publicações, percebe-se um aumento das produções a partir de 2021, uma vez que cinco publicações ocorreram entre 2014 e 2020 e dez foram publicadas entre 2021 e 2024.

Após essa primeira análise, foi realizado o agrupamento das produções por temáticas - organizadas a partir das aproximações e semelhanças dos temas apresentados pelos autores - sendo possível observar três categorias principais que emergem nas pesquisas, apresentadas a seguir.

Ao analisar as produções, a primeira categoria foi intitulada como “formas de relação autoritárias: desafios para a participação estudantil”. Essa categoria emerge a partir dos resultados das pesquisas que revelam que apesar de tentativas de construir um espaço democrático na escola, há alguns desafios que envolvem as formas historicamente predominantes de relações dos adultos com as crianças que, majoritariamente, não favorecem a participação estudantil e a concretização da gestão democrática. Os estudos apontam para relações que expressam concepções e posturas autoritárias,

práticas repressivas e falta de propostas que promovam a autonomia dos estudantes, não favorecendo a consolidação da participação estudantil, seja por meio dos grêmios estudantis, da participação em assembléias estudantis, conselhos de classe ou conselho escolar (PEDRO, 2021; ALVES, 2023; TOMAZ, 2019; RIVERA, 20220; PEREIRA, 2021; SILVA, 2023).

Essas informações corroboram com a necessidade apontada pela meta 19 do PNE, citada anteriormente, que denota que a gestão democrática segue sendo um dos desafios da educação, havendo necessidade de ampliação de estratégias para sua efetivação (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo em que é necessário fortalecer cada vez mais as estratégias, é importante reconhecer que esse espaço democrático está sendo oferecido nas escolas, como demonstram os estudos apresentados nas próximas categorias de análise.

A partir desse desafio observado, caminha-se para a segunda categoria que trata sobre “os mecanismos institucionais de incentivo à participação estudantil”. Essa categoria busca elucidar o que os estudos demonstram sobre a importância dos mecanismos institucionais de incentivo à participação estudantil como movimento de buscar a construção da gestão democrática. O papel fundamental da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que possibilitaram o Plano Nacional de Educação e Planos Municipais de Educação, além dos documentos institucionais das unidades de ensino, tais como o Regimento Escolar e Plano Político Pedagógico ganham destaque enquanto marcos institucionais (SILVA, 2023; PEREIRA, 2021; BRUM, 2023; RIVERA, 2022; TOMAZ, 2019; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2019; ALVES, 2023).

Tais documentos preveem uma construção coletiva a partir do diálogo com a comunidade escolar, ou seja, são documentos que podem proporcionar uma gestão democrática. Os estudos apontam a importância da garantia desses mecanismos institucionais, mas também destacam que é necessário ir além deles, de modo a buscar formas autênticas de desenvolvimento da participação estudantil. Dito de outro modo, quando se fala em gestão democrática, a participação estudantil e de toda a comunidade escolar precisa ser algo transversal ao cotidiano da escola (SILVA, 2023; PEREIRA, 2021; BRUM, 2023; RIVERA, 2022; TOMAZ, 2019; RODRIGUES, 2021; SILVA, 2019;

ALVES, 2023).

Na terceira categoria, intitulada como “reconhecimento da relevância da participação estudantil por diferentes participantes da comunidade escolar”, os estudos destacam que a participação dos estudantes é possível quando há uma relação mais horizontal e de diálogo entre docentes, gestores e estudantes. Assim, demonstram que o ambiente com relação próxima e de confiança promove um ambiente de aprendizagem mais saudável. A importância da participação estudantil é apontada como fundamental para o desenvolvimento de dimensões da formação humana que vão para além do conhecimento sistematicamente organizado, assim, os estudantes expressam o desejo de experimentar outras aprendizagens, consideram a relevância de suas sugestões para as tomadas de decisão nas escolas, bairro e sociedade, para melhorar a qualidade de vida e almejar outras possibilidades (PEDRO, 2021; SILVA, 2019; RODRIGUES, 2021; ARAÚJO, 2020; TOMAZ, 2019; MANGUI, 2021; FERRÁNZ, 2014; RIVERA, 2022; BRUM, 2023; CARVALHO, 2022; PEREIRA, 2021; BERTAGNA, 2024; MAGNATA, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar relações acerca da participação estudantil e da gestão democrática no ensino fundamental a partir de um estado do conhecimento. O levantamento bibliográfico realizado elucidou que a maioria das pesquisas que envolvem a participação estudantil foram realizadas nas etapas de Ensino Médio e Superior, com uma quantidade menos expressiva envolvendo o ensino fundamental.

Essa lacuna identificada nas pesquisas demonstra uma fragilidade no que diz respeito à participação estudantil a partir de uma perspectiva democrática no ensino fundamental. Afinal, é apenas nas pesquisas que as crianças são pouco consideradas nos processos democráticos? Ou a falta de pesquisas demonstra a ausência da participação estudantil no cotidiano das escolas de ensino fundamental? As pesquisas não estão sendo realizadas ou as crianças que são mesmo pouco escutadas?

Entende-se nesta pesquisa que a participação estudantil, a partir de uma

perspectiva democrática, pode ser compreendida como uma estratégia de ampliação de possibilidades de aprendizagem de formação humana integral das crianças, bem como poderá contribuir para a análise e reflexão sobre percursos e possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática. Pesquisas nesse âmbito são importantes para construir tensionamentos, atuando nas contradições e movimentando processos democráticos em uma sociedade capitalista, que tende a valorizar mais os aspectos econômicos e a manutenção das desigualdades estruturais.

REFERÊNCIAS

BERTAGNA, Regiane Helena; SORDI, Mara Regina Lemes de; LARA, Rosangela de Souza Bittencourt. Construindo a qualidade social da escola pública: contribuições dos estudantes. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 69, p. 1-19, e25155 abr./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n69.25155

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRUM, Valéria Silva. **Construindo a cidadania com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal**. 2023. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pampa, 2023.

BULHÕES, Larissa Figueiredo; ASSIS, Sophia Miranda de Paula; VALENTE NETO, Alberto Borges; MARTINEZ, Carolina Terruggi; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Formação de grêmios estudantis em escolas municipais: desafios e possibilidades. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 97-113, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/34075

CARVALHO, Betânia Biancardi. **A participação estudantil no conselho de escola em três unidades de ensino de Vitória-ES: o que dizem os**

estudantes. 2022. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

HARMBACH, Marcia Covelo. **Gestão democrática: minúcias, dizeres e fazeres do conselho mirim na educação infantil**. São Paulo, SP: Panda Educação, 2023.

MAGNATA, Rúbia Cavalcante Vicente; ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. Conselho de classe com participação estudantil: compreensões sobre avaliação da aprendizagem. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 738-773, set./dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.4907

MOROSINI, Marília Costa Morosini; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação, Palmas,** v.8, n.55, ago/2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, 2000, p. 23-38. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300013

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Arlete. **A participação dos estudantes no conselho de uma escola pública de ensino fundamental do município de Vila Velha - Espírito Santo**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

RIVERA, Álvaro; QUITIÁN, Eduard. La Participación estudiantil en contextos de ruralidad. **Praxis & Saber**, v. 13, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12690

SILVA. Meire Lúcia Andrade; NARDIM, Thaise Luciane; ARRAES, Meyrivane Teixeira Santos; PIMENTA, Alessandro. A participação estudantil na construção da gestão democrática municipal como elemento do sistema municipal de educação ou ensino. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15362/21696

NORMAS E RESISTÊNCIAS: TENSIONAMENTOS DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Rone Rosa Martins[1]

RESUMO

Este artigo discute os tensionamentos vivenciados por professores/as da educação básica na abordagem da Educação Sexual Integral (ESI) na escola, refletindo como normativas institucionais, resistências socioculturais e lacunas formativas recaem sobre a prática pedagógica. A pesquisa tem como objeto a ESI no cotidiano escolar e parte da seguinte problemática: como se manifestam as resistências à Educação Sexual na escola e que impactos elas geram na formação e atuação dos/as professores/as? O objetivo é analisar os discursos, vivências, silenciamentos e estratégias pedagógicas mobilizadas por professores/as diante das barreiras impostas pela tematização da sexualidade em contextos escolares. A abordagem utilizada é qualitativa, com análise de conteúdo (Bardin, 2011) de registros coletados por meio de questionário aplicado a docentes atuantes em uma escola pública do interior do estado de Goiás. A base teórica fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault (2017) sobre os dispositivos de poder e a normatização da sexualidade; Guacira Lopes Louro (2013, 2014) sobre gênero, currículo e práticas escolares; Mary Neide Damico Figueiró (2010, 2014, 2018, 2020) na perspectiva da sexualidade como dimensão da formação docente; e Jimena Furlani (2009, 2011) no entendimento da educação sexual como campo de disputa política e ética. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento da importância da ESI por parte dos docentes, persistem silenciamentos motivados por insegurança institucional, ausência de formação inicial e continuada e receio de enfrentamento com famílias e gestores. Ao mesmo tempo, emergem experiências pedagógicas significativas que desafiam o currículo oficial e apontam para possibilidades de atuação crítica e emancipadora. Conclui-se que a formação docente comprometida com os direitos humanos é fundamental para consolidar práticas de educação sexual que enfrentem os dispositivos normativos ainda vigentes no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação Sexual Integral. Resistência. Formação docente. Sexualidade. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade constitui uma dimensão estruturante da existência humana e se faz presente em todas as esferas da vida social, inclusive no ambiente escolar. Ainda assim, a escola historicamente tem operado como um espaço de regulação, silenciamento e moralização dos corpos e dos discursos sexuais. Como afirma Foucault (2017), o saber sobre o sexo não foi simplesmente reprimido, mas administrado e normatizado, fazendo da sexualidade um campo privilegiado para o exercício do poder. A escola, nesse contexto, assume o papel de dispositivo disciplinador, por meio de currículos, normas e práticas pedagógicas que produzem e controlam modos de ser, de sentir e de se relacionar.

Embora haja marcos legais e políticos que, ao longo das últimas décadas,

[1] Doutorando em Direitos Humanos (PPGIDH/UFG), Mestre em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFG), Universidade Federal de Goiás - UFG, ronerosamartins@gmail.com.

tenham sinalizado para a relevância da Educação Sexual nas escolas, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, é possível observar que, no Brasil contemporâneo, há um movimento de apagamento e desarticulação dessas propostas. Um exemplo expressivo dessa lógica regressiva é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que, longe de avançar em relação à abordagem da sexualidade, suprime referências claras à Educação Sexual e aos debates de gênero, diluindo-os sob generalizações como “respeito às diferenças” ou “valorização da diversidade”, sem compromissos explícitos com uma educação sexual emancipatória (Furlani, 2011; Figueiró (2020)).

Nesse cenário, os/as professores/as encontram-se imersos em contradições: de um lado, reconhecem a urgência de abordar a sexualidade com seus alunos, diante de situações concretas de violência, discriminação e desinformação; de outro, enfrentam resistências institucionais, ausência de formação inicial e continuada, insegurança pedagógica e o receio de serem alvo de denúncias por parte das famílias ou da comunidade escolar. Figueiró (2014) destaca que a formação docente ainda negligencia a sexualidade como campo de saber relevante, tratando-a de forma pontual, moralista ou periférica. Louro (2013), por sua vez, evidencia que a escola não apenas silencia a sexualidade, mas também a produz por meio de dispositivos curriculares, rituais escolares e discursos que regulam o que pode ser dito, feito ou sentido.

Dessa forma, o trabalho docente torna-se atravessado por tensionamentos cotidianos entre aquilo que se cala e aquilo que se ensina. Furlani (2009) propõe compreender a Educação Sexual como um campo de disputa política e ética, em que diferentes projetos de sociedade e de formação humana estão em embate. A escola, longe de ser um espaço de neutralidade, tem destaque nessas disputas, e os/as docentes são sujeitos ativos nesse processo, muitas vezes enfrentando dilemas entre sua consciência pedagógica e as limitações impostas pelas políticas educacionais ou pelas normativas culturais.

Com base nessas reflexões, este artigo objetiva analisar os discursos, os silenciamentos e as estratégias pedagógicas mobilizadas por professores/as da educação básica diante das resistências à Educação Sexual Integral (ESI). Parte-se da seguinte questão de pesquisa: de que forma essas resistências se manifestam no cotidiano escolar e quais impactos produzem na formação e na prática docente?

Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa e analisaram-se as respostas de 19 docentes — 17 mulheres e 2 homens, com tempo de carreira entre 2 e 27 anos — que atuam em uma escola pública do interior de Goiás, selecionados/as por vínculo mínimo de um semestre, regência de turma e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Justifica-se este estudo pela necessidade urgente de compreender como operam os mecanismos de resistência à ESI no espaço escolar, bem como de evidenciar as estratégias pedagógicas que têm buscado tensionar tais limites. Ao dar visibilidade às experiências de professores/as que atuam nesse contexto, a pesquisa contribui para o debate sobre a formação docente e a construção de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e com uma concepção crítica e emancipadora da sexualidade.

2 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: DISPUTAS CONCEITUAIS E RESISTÊNCIAS HISTÓRICAS

A sexualidade, embora presente desde o nascimento e atravessando a constituição subjetiva dos indivíduos, é historicamente controlada por dispositivos que regulam o que pode ser dito, vivido e ensinado sobre ela. Foucault (2017), ao discutir os mecanismos de poder que incidem sobre os corpos, destaca que o sexo passou a ser objeto de um saber minucioso, articulado à vigilância e à normatização. A escola, nesse contexto, figura como uma das instituições centrais na administração desses saberes, operando como lugar de reprodução de normas sobre os corpos, os afetos e os comportamentos.

No Brasil, as propostas de Educação Sexual nas escolas surgiram, em diferentes momentos históricos, articuladas ora com políticas de saúde pública, ora com projetos educacionais comprometidos com os direitos humanos. Contudo, esse campo nunca foi consolidado de forma ampla e estruturada. A atuação docente nesse campo tem oscilado entre iniciativas individuais e políticas públicas pontuais, frequentemente interrompidas por mudanças de governo ou por ofensivas morais. Jimena Furlani (2011) aponta que a Educação Sexual é, no país, um campo em disputa — marcado por tensões éticas, políticas e epistemológicas que envolvem concepções de infância, família, gênero, religião e cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, exemplifica esse contexto regressivo. Ao invés de consolidar um marco que promovesse o debate aberto e responsável sobre sexualidade e gênero, a BNCC suprimiu termos relacionados diretamente à Educação Sexual, optando por abordagens genéricas como “respeito às diferenças” e “valorização da diversidade”. Essa supressão, como indica Furlani (2011), não traz neutralidade: representa a vitória de setores conservadores que pressionaram pela exclusão de termos como “gênero” e “sexualidade”, enfraquecendo a função social da escola como espaço de promoção de direitos e cidadania.

Nesse cenário, os docentes da educação básica são constantemente permeados por incertezas. Como afirma Louro (2013), a escola, embora silencie a sexualidade, participa ativamente da sua produção por meio de práticas curriculares, discursos pedagógicos e rituais institucionais que estabelecem normas para comportamentos e expectativas de gênero. Desse modo, ainda que a sexualidade não esteja prevista no currículo formal, ela é assimilada de forma implícita pelos estudantes, por meio de práticas, discursos e rotinas que reproduzem expectativas sociais sobre comportamentos considerados adequados.

A ausência de uma formação docente com o compromisso de uma abordagem crítica da sexualidade intensifica essas dificuldades. Figueiró (2010) ressalta que o tema é geralmente abordado superficialmente, quando não evitado, nos cursos de licenciatura, impedindo que os futuros professores desenvolvam ferramentas éticas, teóricas e metodológicas para trabalhar com a sexualidade de modo consciente e responsável. Isso contribui para o reforço de tabus, para o medo docente de abordar certos temas e para a naturalização do silenciamento como estratégia pedagógica.

Diante dessas disputas, a Educação Sexual na escola continua a ser um campo de tensões entre as normas institucionalizadas e resistências docentes — entre o que se cala oficialmente e o que, frequentemente é dito nas entrelinhas, nas conversas informais, nas reações espontâneas e nas inquietações demonstradas pelos/as estudantes.. Entender essas disputas exige uma leitura crítica das políticas educacionais e das práticas escolares, como propõe Foucault (2017), não apenas

para identificar os mecanismos de poder, mas também para vislumbrar as formas possíveis de resistência.

3 DOCÊNCIA EM TENSÃO: SILENCIAMENTOS, MEDO E FORMAÇÃO PRECÁRIA

O trabalho dos/as professores/as em relação à Educação Sexual é frequentemente permeado por tensões diárias. Os discursos dos/as professores/as revelam o peso de um cenário em que a omissão institucional, a ausência de formação específica e o medo de represálias por parte de famílias ou gestores produzem o silenciamento como prática recorrente. A escola, que poderia ser espaço de acolhimento, escuta e construção coletiva de sentidos sobre a sexualidade, torna-se muitas vezes um território de censura, de insegurança e de interdições.

Os dados produzidos com docentes de uma escola pública do interior do estado de Goiás revelam um conjunto de sentimentos e percepções que orbitam em torno do medo e da insegurança. A liberdade pedagógica é restringida pela falta de apoio da gestão e pela pressão de grupos conservadores na comunidade escolar, conforme relatos. Em alguns casos, professores/as relatam ter sido orientados/as a “evitar certos assuntos”, especialmente aqueles relacionados a gênero. Isso mostra que as resistências à Educação Sexual não são apenas ideológicas ou abstratas — elas se concretizam em instruções veladas, advertências administrativas, pressões familiares e omissões estruturais.

A falta de formação específica aparece como uma das principais causas desse silêncio. Muitos docentes reconhecem que não se sentem preparados/as para abordar o tema, temem usar terminologias inadequadas ou gerar conflitos com pais, mães e responsáveis. Segundo Figueiró (2014), a sexualidade permanece marginalizada nos currículos de licenciatura, abordada primariamente, quando presente, sob a perspectiva da biologia reprodutiva ou da profilaxia de infecções sexualmente transmissíveis. Isso impede o desenvolvimento de uma abordagem crítica, ética e situada, que compreenda a sexualidade como dimensão da subjetividade, da cultura e da cidadania.

Além disso, a responsabilização individual do(a) professor(a) pelo enfrentamento dessas questões, sem o suporte institucional necessário, acentua a precarização da prática pedagógica. Louro (2014) lembra que o currículo é sempre um campo de disputas, e que ensinar — ou se calar — sobre a sexualidade é um ato político. Quando a escola se omite, transfere ao docente o ônus de enfrentar sozinho dilemas éticos, pedagógicos e legais, sem oferecer condições formativas ou respaldo institucional. A consequência disso é o predomínio do silêncio, da evasão temática e da negação pedagógica, mesmo diante de demandas urgentes por parte dos/as estudantes.

Esse contexto gera efeitos profundos na subjetividade docente. O medo de "falar demais", de "ser mal interpretado/a" ou de "sofrer denúncia" leva à autopoliciamento e à desconfiança pedagógica. Como analisa Foucault (2017), o poder não atua apenas de cima para baixo; ele se infiltra nos corpos e nos gestos, promovendo a vigilância de si sobre si. Os/as professores/as, nesse sentido, não apenas são vigiados/as, mas também internalizam formas de controle que modulam o que ensinam, como se posicionam e o que escolhem silenciar.

Dessa forma, a prática docente no que tange à sexualidade é permeada por uma intrincada teia de silêncios, que se conectam ao currículo, à capacitação e às dinâmicas de poder no ambiente escolar. Esses silenciamentos não são fruto de ignorância ou descaso, mas de um contexto formativo e institucional que naturaliza o medo como ferramenta de gestão pedagógica. Romper com essa lógica exige repensar profundamente a formação docente e reconhecer a sexualidade como campo legítimo de saber e prática educativa.

4 FRESTAS NO SILÊNCIO: ESTRATÉGIAS DOCENTES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Apesar das limitações impostas pelo silenciamento institucional, pelos currículos normativos e pela formação precária, os dados produzidos com docentes da escola pública investigada revelam que o silêncio não é absoluto. A prática pedagógica cotidiana, mesmo tensionada por interditos e medos, abre frestas pelas quais a sexualidade entra na escola — ainda que de modo sutil, improvisado ou não sistematizado. São gestos de resistência que, embora isolados, denunciam a

insuficiência da negação institucional e afirmam a potência da escuta e da presença docente diante das demandas dos/as estudantes.

Os relatos evidenciam que alguns/as professores/as, ao se depararem com perguntas espontâneas, situações de violência ou manifestações afetivas entre os/as alunos/as, sentem-se convocados a agir. Eles criam estratégias informais, como rodas de conversa, intervenções focais ou diálogos fora da sala de aula, mesmo sem apoio formal. Essas práticas são construídas com base no compromisso ético com os sujeitos e na intuição pedagógica de que negar a sexualidade é negar a vida concreta dos estudantes.

Figueiró (2018), ao discutir o papel da formação docente para a Educação Sexual, destaca que a sexualidade precisa ser reconhecida como dimensão legítima do trabalho pedagógico, não apenas como conteúdo, mas como parte constitutiva da relação educativa. Para a autora, o educador que escuta, acolhe e se compromete com a integralidade dos sujeitos atua de modo politicamente responsável. Ainda que sem formação sistemática, muitos/as docentes desenvolvem saberes práticos que lhes permitem abordar a sexualidade com sensibilidade, senso crítico e afeto.

Mesmo que limitadas, essas estratégias docentes representam respostas criativas diante das deficiências institucionais. Foucault (2017) ressalta que o poder não se manifesta apenas pela repressão, mas também pela incitação, indicando que a resistência surge onde o poder se exerce. As frestas abertas pelos/as professores/as são expressões dessas resistências, que se dão no interior das relações pedagógicas, desestabilizando o currículo prescrito e reorganizando o espaço escolar como território possível de debate, escuta e transformação.

Louro (2014) denomina essas movimentações como transgressões pedagógicas — ações que desafiam a lógica do silêncio e reconfiguram o papel docente para além da reprodução normativa. Ao decidirem abordar temas considerados controversos, professores/as promovem deslocamentos importantes na cultura escolar, assumindo a sexualidade como parte da formação ética, relacional e cidadã dos/as estudantes.

Furlani (2011) reforça esse entendimento ao propor que a Educação Sexual deve ser reconhecida como campo de disputas, mas também de invenções. A

autora defende que os espaços de escuta e acolhimento não dependem apenas de políticas públicas. Eles são igualmente moldados por ações diárias dos educadores que, mesmo sem reconhecimento formal, promovem a resistência e o enfrentamento de desafios dentro do ambiente escolar.

No entanto, o caráter isolado dessas práticas reforça a urgência de sua valorização, sistematização e institucionalização. Contar apenas com a sensibilidade individual do/a professor/a acentua a precarização do trabalho docente e normaliza a omissão estatal em assegurar uma formação ética e crítica acerca da sexualidade. Como alerta Figueiró (2018), a ausência de políticas de formação nesse campo não é neutra: ela alimenta o medo, reforça os silêncios e impede a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com os direitos humanos.

Assim, as estratégias pedagógicas analisadas neste estudo, ainda que parciais e fragmentadas, apontam caminhos possíveis para a ruptura com o silêncio e a negação da sexualidade no espaço escolar. Reconhecer essas frestas como atos de resistência é também reivindicar o direito de professores/as e estudantes a uma educação que não se furte ao debate sobre aquilo que constitui a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as tensões enfrentadas por professores/as da educação básica ao abordar a Educação Sexual no ambiente escolar. Para tanto, partiu-se da seguinte questão: como se manifestam as resistências à Educação Sexual na escola e que impactos elas geram na formação e na prática docente? A partir da escuta de docentes de uma escola pública do interior de Goiás, foi possível identificar que os discursos e as práticas relacionados à sexualidade na escola estão profundamente marcados por silenciamentos, inseguranças e estratégias improvisadas de enfrentamento.

Os dados revelam que, embora a sexualidade esteja presente no cotidiano escolar — nas perguntas dos/as estudantes, nas situações de violência, nos conflitos de identidade e nas relações interpessoais —, a instituição escolar opera majoritariamente por meio do silenciamento, da negação e do receio. O currículo prescrito ignora a complexidade do tema, e os cursos de formação inicial seguem tratando a sexualidade como conteúdo periférico ou problemático. Conforme

apontam Figueiró (2014), Louro (2013) e Furlani (2011), a omissão é uma escolha política, não neutra, que perpetua desigualdades, reforça normas e nega aos estudantes o direito a uma educação integral.

A pesquisa revelou que, apesar desse cenário, os/as docentes criam espaços de resistência, embasados/as em suas experiências, valores éticos e dedicação ao bem-estar dos/as estudantes. Esses movimentos — embora muitas vezes solitários e não reconhecidos — constituem práticas pedagógicas significativas, que precisam ser valorizadas e incorporadas às discussões sobre currículo, formação docente e políticas educacionais.

Com base nos resultados, defende-se a urgência de formações que não apenas incluam a sexualidade como conteúdo, mas que reconheçam sua potência pedagógica, ética e política. É essencial reposicionar a sexualidade na escola, transformando-a de um assunto frequentemente evitado em um espaço para reflexão e prática pedagógica consciente. Nesse sentido, é necessário que as universidades, os sistemas de ensino e as gestões escolares assumam compromissos concretos com a construção de espaços formativos que sustentem os/as docentes em sua prática cotidiana e os/as fortaleçam diante das resistências institucionais.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a Educação Sexual na escola não se trata de uma pauta secundária, mas de uma dimensão estruturante da formação humana e da justiça educacional. Silenciar a sexualidade é silenciar sujeitos. Ouvi-los, acolhê-los e educá-los a partir de suas existências é também uma forma de produzir uma escola mais justa, mais ética e mais humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 7 jul. 2025.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Conquistas e desafios das educadoras e educadores atuantes em Educação Sexual: subsídios para a formação docente. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, v. 30, n. 1, 18 fev. 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio. Londrina: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual: saberes essenciais a quem educa. Curitiba: CRV, 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2014.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017 (Coleção Biblioteca de Filosofia).

FURLANI, Jimena. Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus da Sexualidade Humana. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. v. 1. 198p .

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ISSN: 2176 - 1396

TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E A BNCC: OS PRESSUPOSTOS DO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

Fatima Aparecida de Souza Francioli[1]

Lussuede Luciana de Sousa Ferro[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar o conceito de aprendizagem que se encontra na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Considerando que a BNCC está fundamentada nas pedagogias do aprender a aprender, passamos a questionar como estas pedagogias podem assegurar a aprendizagem dos alunos sob os princípios de competências e habilidades que, a nosso ver, contribuem para o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor? De cunho teórico-bibliográfico e análise comparativa, esse estudo procurou responder esta problemática a partir da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, desenvolvida por Davídov (1996) e seus colaboradores russos. Essa teoria tem como pressuposto que a boa aprendizagem é aquela que mobiliza e cria condições necessárias para o desenvolvimento do aluno ao ser orientado a proporcionar, por intermédio do ensino do professor, conhecimentos que deverão ser apreendidos por ele. Na direção contrária, a BNCC defende que a formação de habilidades, atitudes e valores são determinantes para as aprendizagens que envolvem a solução de problemas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e das demandas do mundo do trabalho, ou seja, o importante é saber como fazer. Nesse contexto, os resultados demonstraram que, na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, a aprendizagem é entendida como aquela que potencializa e cria as condicões necessárias para o desenvolvimento psiquico do aluno, enquanto na BNCC, regida sob os principios das competências e habilidades, a aprendizagem ocorre de forma individual, porque o aluno aprende sozinho e não por intermédio dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvimental. BNCC. Pensamento teórico. Pensamento empírico.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar o conceito de aprendizagem na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) de maneira que, ao final, possa oferecer aos professores da educação básica elementos para a organização do trabalho

[1] Dra. em Educação Escolar. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. fas.francioli@gmail.com
[2] Dra. em Educação. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. luciana.sferro@gmail.com

pedagógico. Partimos do princípio que a concepção teórica presente na BNCC (2019) está fundamentada nas pedagogias do aprender a aprender. Estas pedagogias podem ser observadas na BNCC, quando se constata no documento um projeto educativo centralizado em competências e habilidades, um modelo neoliberal que visa formar indivíduos para a empregabilidade, distanciando-se, assim, de uma educação voltada para a formação humana crítica e emancipatória.

Para educadores como Duarte (2010) e Saviani (2008) essas pedagogias negam as formas clássicas de educação escolar. Este posicionamento nos direciona ao seguinte questionamento: Como estas pedagogias presentes na BNCC, podem assegurar a aprendizagem dos alunos sob os princípios de competências e habilidades que, a nosso ver, contribuem para o esvaziamento dos conteúdos e do trabalho do professor? Diante dessa problemática, buscar-se-á na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental identificar que o ensino organizado é promotor da aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento psíquico dos alunos. Nesse sentido, esse trabalho justifica-se ao propor um estudo voltado para uma teoria como instrumento de formação do pensamento teórico científico dos alunos em situação de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de sua capacidade mental e cognitiva por meio dos conteúdos escolares.

Enquanto metodologia este estudo de cunho teórico-bibliográfico, realizou levantamento nas obras do pesquisador russo, Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998). Essa teoria sustenta uma concepção didática que propõe a organização adequada para a aprendizagem dos alunos colocando-os em uma relação direta com a realidade. O estudo deu ênfase ao conceito de aprendizagem, ou seja, é preciso compreender como se desenvolve o pensamento espontâneo e o pensamento científico. Para isso, é necessário organizar o ensino de maneira que promova as funções psíquicas dos alunos.

Isto posto, o texto apresenta uma análise comparativa entre o conceito de aprendizagem identificada na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e na BNCC.

2 OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL.

As bases da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental foram estabelecidas através do trabalho desempenhado pelos membros dos sistemas didáticos Ellkonin, Davydov-Repkin. Nas décadas de 1960-1970, na União Soviética, este grupo fundamentou experimentalmente o protagonismo da aprendizagem desenvolvimental na formação psíquica dos alunos. Segundo Puentes (2019), Davidov admitiu que esta teoria fosse uma criação não apenas sua, mas também de outros psicólogos e pesquisadores soviéticos. “Sendo assim, a teoria desenvolvimental representaria uma concepção específica da aprendizagem e ao mesmo tempo um modo particular de sua organização” (Puentes, 2019, p. 37).

A Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental baseia-se, especialmente na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, com foco na zona de desenvolvimento próxima que se difere das teorias associacionistas. Na concepção teórica aqui adotada, parte-se do pressuposto que a boa aprendizagem é aquela que mobiliza e cria condições necessárias para o desenvolvimento do aluno ao ser orientado a proporcionar, por intermédio do ensino do professor, conhecimentos que deverão ser apreendidos pelo estudante (Puentes, 2019).

2.1 Conceitos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo

Sendo esclarecidos os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, passamos agora aos conceitos que compõe esta teoria. Seus conceitos se fundamentam nos princípios marxistas e passaram do conceito ao termo, que apareceram pela primeira vez sobre a forma da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Nas décadas de 1960-1970, foram permitidos fundamentar experimentalmente o protagonismo da Aprendizagem Desenvolvimental na formação psíquica dos alunos.

> Ao analisar as particularidades da abordagem da atividade, para aprender foi o primeiro a afirmar que os conceitos científicos não poderiam ser transferidos ou ensinados. Segundo o autor os conceitos só poderiam ser o produto da atividade humana. O conceito não pode, portanto, ser transferido para o aluno, o conceito é como um reflexo da realidade 'não pode ser ensinado' (Davydov,1996, p. 447).

A esse respeito Davydov (1996), esclareceu que é a educação de uma pessoa que lhe dá o verdadeiro motivos de aprendizagem e forma seu significado. Neste caso, o professor ao transmitir um conceito ao aluno está fazendo uma ação externa, porque o processo de desenvolvimento é interno, do aluno. Qual o papel do professor? É o de organizar todas as condições para o desenvolvimento do aluno, como selecionar os textos, como este texto será debatido, quais tarefas compõem este processo de ensino; direcionando perguntas guias; intervindo nas ações de aprendizagem do aluno. Ao professor cabe a função de organizar as condições que movimentam o pensamento do aluno em direção à aprendizagem do conceito. Nesse sentido a aprendizagem nunca é espontânea, mas mediada em sua zona de desenvolvimento próxima (ZDP), ou seja, cabe ao professor orientar o aluno naquilo que ele ainda não sabe fazer sozinho, mas precisa da ajuda de outro, aprendendo de forma colaborativa e coletiva.

Quando nos referimos à aprendizagem é preciso esclarecer que na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, nos deparamos com a aprendizagem colaborativa (assistida, orientada ou regulada) e autônoma (independente ou autorregulada), discutidas por Davydov e Repkin (Puentes, 2019). Esta é a análise do entendimento que os principais representantes da teoria, tinham a partir da década de 1970, em relação a esses dois tipos de aprendizagem desenvolvimental. Para atingir um destes dois estágios de aprendizagem, colaborativa ou autônoma, seus representantes defendem que é preciso uma didática apropriada que cria condições de um ensino voltado para a atividade de estudo que promova a aprendizagem dos conteúdos empíricos aos científicos.

Nesse contexto um outro tipo de aprendizagem também era avaliado pelos pesquisadores. Tratava-se da aprendizagem funcional, relacionada

diretamente com o esforço do indivíduo, que sozinho busca a assimilação de um outro conteúdo (espontânea, mecanicista, não orientada). Esta aprendizagem funcional está ligada ao fato de que somente se interioriza o que se encontra nas formações psicológicas já maduras, operando no nível de desenvolvimento funcional do intelecto, que consiste no enriquecimento quantitativo do conteúdo das formações psicológicas existentes por intermédios das ações intelectuais e concretas. Ela pode ocorrer por duas vias bem diferentes, no primeiro momento no âmbito da sala de aula como resultado da transmissão dos conteúdos pelo professor ou de maneira individual, tanto na escola ou fora dela

> Nos dois casos, o resultado é sempre o mesmo: a assimilação ou reprodução mecânica e descritiva de aspectos isolados da realidade e dos fenômenos que não são capazes de provocar desenvolvimento qualitativo" (Puentes, 2019, p. 40).

Retomando a Aprendizagem Desenvolvimental (colaborativa ou autônoma) existe uma outra forma de assimilação, em que a mesma se baseia na teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento próxima, considerando que toda "boa aprendizagem é aquela que estimula e cria condições necessárias para o desenvolvimento" (Puentes, 2019, p. 40). Isso porque em vez de agir sobre funções já desenvolvidas sem ignorar o nível atingido, orienta-se na direção do amanhã do desenvolvimento, em que as formações psíquicas se encontram na fase inicial de maturação.

> Trata -se de colocar o aluno perante situações de estudo que só pode se resolver na fase inicial e com a ajuda do professor, em um tipo de atividade especialmente organizada para tal fim posteriormente em uma atividade bastante assimilar, mas sozinho. Essa é a 'aprendizagem desenvolvimental': (colaborativa) na fase inicial (assistida, orientada ou regulada) e autônoma na etapa final (auto orientada e autorregulada) (Puentes, 2019, p. 40-41).

Para os pesquisadores, esse tipo de aprendizagem é responsável pelos saltos qualitativos que ocorrem em cada período da idade escolar e que resultam em mudanças intelectuais significativas ao longo da vida do indivíduo. Na idade escolar, para Davidov a aprendizagem autônoma também é considerada colaborativa, porque se manifesta na Atividade de Estudo no final do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental e início do terceiro ano no momento

da autorregulação, ou seja, no momento em que o aluno consegue avaliar o que assimilou do conteúdo ensinado (Puentes, 2019).

> A atividade de estudo não pode ser compreendida somente como uma forma de dinamismo do indivíduo. A sua natureza social autêntica consiste em que ela é uma forma de colaboração da criança e do adulto, caracterizado pela existência de uma meta comum, pela divisão e cooperação das funções no processo de alcance dessa meta. Obviamente, o caráter e as formas da colaboração não permanecem constantes, porém essa está sempre presente na atividade de estudo constituído sua principal característica (Puentes, 2019, p. 43).

É preciso organizar um ensino capaz de promover a aprendizagem do aluno para além do que ele já domina, por isso, é fundamental oportunizar as condições que promovam o desenvolvimento psíquico que ultrapasse o conhecimento empírico. Nesse sentido que a organização do ensino cria as possibilidades do aluno ir além do que já sabe e se apropriou no seu cotidiano.

O foco fundamental desse sistema continua sendo o desenvolvimento de uma teoria da Atividade de Estudo cujo conteúdo principal é a auto transformação do sujeito, por intermédio da formação do pensamento teórico a qual se constituiu sobre a base da aprendizagem dos conceitos científicos e das ações mentais, sob ações intencionalmente organizadas pelo professor.

No entanto, como a educação brasileira está alicerçada na BNCC, é preciso uma análise desse documento, para demonstrar como o conceito de aprendizagem está organizado.

3 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM NA BNCC: EM FOCO A EDUCAÇÃO BÁSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), apresenta-se como um documento normativo que determina as habilidades e competências (gerais e específicas) no que diz respeito às aprendizagens dos alunos nas etapas da educação básica nas escolas públicas e privadas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste trabalho, focamos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

De acordo com a BNCC (2019, p. 8), ao longo da educação básica, os alunos devem desenvolver dez competências gerais, compreendidas como:

> A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, com o objetivo de assegurar a formação integral na construção de '[...] uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019, p. 25).

O documento evidencia que os alunos da educação básica, devem "saber" os conhecimentos que envolvem a formação de habilidades, atitudes e valores e, principalmente, "saber como fazer", para mobilizar essas aprendizagens na solução de problemas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e das demandas do mundo do trabalho. Isso significa que aprender os conteúdos especificamente escolares não é mais suficiente, é preciso desenvolver habilidades para aplicá-los na vida diária, no trabalho, no convívio social e na relação com a natureza, com atitudes positivas e valores éticos e morais.

O mais importante nessa proposta educacional da BNCC é ensinar os alunos a encontrarem o seu próprio caminho na busca de um mundo melhor para se viver, secundarizando o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento para a formação humana; das potencialidades máximas dos alunos e ressaltando o bem-estar individual e social; focando a aprendizagem relativista e distante dos contextos materiais e sociais; das condições objetivas de vida de alunos e professores (Libâneo, 2021).

Na etapa do ensino fundamental, a aprendizagem é considerada como aquela que:

> Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2019, p. 14).

Nesse aspecto, podemos ressaltar que a BNCC está ancorada na teoria das pedagogias do "aprender a aprender", identificadas por Duarte (2010) como sendo as seguintes pedagogias: *a construtivista, a dos projetos, a*

multiculturalista, a das competências e a do professor reflexivo. O autor é enfático ao afirmar que todas elas desvalorizam o trabalho do professor, o qual não tem autonomia na criação das atividades. Nesta prática o importante é que o indivíduo aprenda sozinho e não o que o professor transmite nas aulas. Desse modo, nega-se a transmissão do conhecimento, opondo-se à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, pois desvaloriza o conhecimento construído pela sociedade ao mesmo tempo em que promove, muito pouco, o desenvolvimento psíquico do aluno.

Com a análise a respeito do conceito de aprendizagem na BNCC, identificou-se que sua implantação nas escolas, não trouxe enriquecimento curricular, pois é um documento que está centrado na proposta das teorias do "aprender a aprender" e coloca a responsabilidade de aprendizagem no aluno, esvaziando o trabalho do professor como transmissor do conhecimento. Assim, sendo as competências e habilidades os componentes da aprendizagem na BNCC, elas atuam como eixos estruturantes da prática pedagógica proposta no documento. Entendemos que nesse contexto, a aprendizagem não agrega valores e não promove o pensamento critico dos alunos em relação ao mundo, propondo uma educação alienada.

4 ANÁLIES COMPARATIVA ENTRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM DA TEORIA DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL E DA BNCC.

Nos subitens anteriores foi abordado como o conceito de aprendizagem se apresenta na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e na BNCC. Nesse momento faz-se necessário apresentar a análise feita entre estes dois conceitos.

Constatou-se que na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, a aprendizagem é entendida como aquela que mobiliza e cria as condicões necessárias para o desenvolvimento psiquico da crianca. A respeito do estudo dos conceitos é fundamental o protagonismo da aprendizagem desenvolvimental na formação psíquica dos alunos. De acordo com os autores dessa teoria, o foco para esse conceito é de assimilação desse sistema, ou seja, a principal trasformação é do sujeito por intermédio do pensamento teórico. Assim, se

constitui a base da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, com conceitos de suas próprias ações comportamentais e mentais.

Com base nos estudos da BNCC, fundamentada nas concepções das pedagogias do “aprender a aprender”, o indivíduo aprende sozinho, e não por intermédio do professor que transmite os conteúdos em sala de aula. Isto demonstra que é uma concepção teórica que desvaloriza o conhecimento construído pela sociedade e, ao mesmo tempo, promove uma desfasagem no desenvolvimento psíquico do aluno. A esse respeito, podemos afirmar que a implantação das competências e habilidades não trouxeram enriquecimento curricular para a aprendizagem escolar. Dessa forma, o documento da BNCC ancorado nos principios do “aprender a aprender”, está centrado na responsabilidade do aluno e ao esvaziar o trabalho do professor, promove uma educação alienada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos apresentados, identificou-se que o conceito de aprendizagem difere nas duas concepções abordadas aqui no texto. Enquanto constatamos que na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental a aprendizagem é entendida como aquela que mobiliza e cria as condicões necessárias para o desenvolvimento psiquico da crianca, na BNCC sob os principios das competências e habilidades, a aprendizagem ocorre de forma individual, porque o aluno aprende sozinho e não por intermédio dos conteúdos transmitidos pelo professor.

Essa diferença entre os conceitos define o trabalho pedagógico, ou seja, para Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, a aprendizagem ocorre especificamente de maneira colaborativa, em que o aluno assumi um papel ativo, busca, por meio das tarefas de estudos, sua própria aprendizagem, reproduzindo a estrutura em que estava inserido. Nesse contexto, o professor organiza as condições de ensino permitindo ao aluno movimentar seu pensamento em direção à aprendizagem do conceito. Por isso, a aprendizagem nunca será espontânea, mas sempre mediada pelo professor naquilo que o aluno ainda não sabe fazer sozinho e precisa da ajuda de outro. Isso ocorre mediante uma

didática apropriada, inserida pela Atividade de Estudo, que promoverá a aprendizagem dos conteúdos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Na BNCC, se o importante é que o aluno aprenda por si mesmo, o trabalho do professor é visto como o organizador de atividades de maneira que desperte o interesse do aluno. Isto acaba desvalorizando o trabalho pedagógico, esvaziando a importância da transmissão do conhecimento colaborativo. Entendemos que dessa forma, a aprendizagem espontânea não irá agregar valores para a educação e nem promoverá o pensamento teórico, emancipado, crítico. Nas pedagogias do aprender a aprender, o aluno está reconstruindo o conhecimento, ele está percorrendo um caminho já percorrido pelo cientista – do concreto ao abstrato, que gerará um pensamento empírico, um pseudoconceito, pois suas relações se dão diretamente com o objeto ao classificar, selecionar, separar, nomear, etc., sendo mediado pelo empírico/objetal.

Se a educação escolar tem como objetivo o ensino de conhecimentos historicamente sistematizados, é preciso uma teoria pedagógica que promova o desenvolvimento do estudante em todas as etapas da sua vida escolar, pois consideramos que toda aprendizagem organizada e sistematizada eleva os níveis do pensamento que se encontra no estado empírico para o pensamento teórico, resultando da mediação e do trabalho sistematizado do professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

DAVYDOV, Vasily Vasilievich. **Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental**. Moscú: Educação, 1996.

DUARTE, Newton. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books

LIBÂNEO, José Carlos. BNCC X ensino para o desenvolvimento humano: como lidar com as contradições na escola? **IX EDIPE, Encontro Estadual de didática e práticas de ensino,** Mesa Redonda, 2021. 8min30-1h01. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KuEMEpEmVt0. Acesso em: 12 jun 2025.

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (orgs.). **Teoria da Atividade de Estudos:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba, PR: CRV, 2019. – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019, p. 31-54.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

QUALIDADE DE VIDA E BEM-ESTAR SUBJETIVO EM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Cibele Savi Stelmach[1]

Tania Stoltz[2]

As Instituições de Ensino Superior exigem do docente qualificação em seu âmbito de atuação, com fundamental entendimento e experiência profissional no seu universo de mediação com o conhecimento. As variadas demandas decorrem das responsabilidades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão. O trabalho docente pode ser compreendido a partir da constante exposição a condições desafiadoras de natureza psicossocial, que podem levar a um processo de desestabilização nas esferas orgânica, existencial e identitária, impactando a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo desses profissionais. Este estudo é um recorte de uma revisão integrativa que teve como objetivo analisar dados relacionados à qualidade de vida e o bem-estar subjetivo de docentes que trabalham em Instituições de Ensino Superior. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma revisão de literatura integrativa, que analisou as publicações acadêmicas disponíveis nas bases de dados Eletronic Library Online (SciELO); plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES; Education Resources Information Center (Eric); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (BVS-LILACS). O corte temporal foi delimitado em um período de 10 anos (2014 -2024). Os resultados revelaram a identificação de baixos índices de satisfação, bem-estar subjetivo e qualidade de vida relacionados ao trabalho e a prática docente. As evidências indicaram a necessidade premente de uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que afetam a qualidade de vida e o bem-estar dos docentes no ensino superior, além de destacar a importância de uma implementação de ações voltadas para a promoção da saúde destes profissionais, o que resultaria em melhorias na qualidade de vida e bem-estar, e consequentemente, no aprimoramento do processo educativo, no ensino-aprendizagem e em todo cenário educacional.

Palavras-chave: Qualidade de Vida. Bem-estar Subjetivo. Saúde. Docente. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

O docente é visto como um profissional com absoluta conexão com o setor educacional e a sociedade. A docência é evidenciada como uma ocupação laboral diferenciada e complexa em consequência de interferências das políticas educacionais e das relações entre a universidade e sociedade (ARALDI; *et al*, 2022; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020).

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação no Setor de Educação Universidade Federal do Paraná, cibele.stelmach@ifpr.edu.br
[2] Professora Titular do Programa de Pós-Graduação no Setor de Educação Universidade Federal do Paraná.

Atualmente o trabalho docente no ensino superior pode configurar a exposição a condições estressantes, desgaste físico e emocional, o que pode evidenciar a probabilidade do surgimento de desconfortos e adoecimentos desencadeadas pelo ambiente de trabalho (PINHO, *et al*., 2023). As diversas exigências são provenientes de atribuições de ensino, pesquisa e extensão, as quais muitas vezes são realizadas diante a competição de recursos, dedicação para progressão de carreira e as atividades de gestão (BOSI, 2007; SANTOS *et al*., 2016; CAMPOS; VÉRAS; ARAÚJO, 2020).

Os aspectos referentes ao trabalho docente podem ser contextualizados pela multiexposição a condições desestruturantes de natureza psicossocial que desencadeia um processo de desestabilização orgânica, existencial e identitária, configurando uma laboração patogênica, interferindo de maneira significativa na qualidade de vida e bem-estar do indivíduo (LEMOS, 2014).

A qualidade de vida de um indivíduo em todas suas carcterísticas está relacionada com sua satisfação com o trabalho e outros fatores que integram sua atribuição laboral, caracterizando sua qualidade de vida no trabalho (ARALDI; *et al.*, 2022; CAMPOS, RODRIGUES NETO, 2008).

O bem-estar é uma formação de experiências favoráveis mediadas por fatores objetivos, como condições de trabalho e relação e entre pessoas, e subjetivos relacionados aos aspectos pessoais e sociais, da qual a integração propicia tanto o crescimento profissional quanto o desenvolvimento pessoal (REBOLO; BUENO, 2014).

É fundamental criar ambientes saudáveis e produtivos, os quais os docentes obtenham a possibilidade de expandir e consolidar a produção intelectual livre, observando o período de seu expediente de atividades, proporcionando a aplicação de suas competências e subjetividades, colaborando de forma efetiva para a promoção social, política e econômica da sociedade (CASSANDRE, 2011).

A eficiência de ações preventivas constitui a perspectiva de melhores panoramas no ambiente laboral, criando maiores pretensões para exercer e permanecer no trabalho docente (FRITZ; PEIXOTO, 2022).

Para analisar as questões sobre a qualidade de vida e bem-estar docente é essencial o desenvolvimento de cuidados preventivos relacionados promoção

da saúde do trabalhador. Tais critérios transmutam em investimento na saúde, qualidade de vida e bem-estar docente, os quais refletem de forma direta nas singularidades educacionais do ensino superior. O objetivo deste estudo foi analisar dados relacionados à qualidade de vida e o bem-estar subjetivo de docentes do Ensino Superior.

2 DESENVOLVIMENTO

Para desenvolver este estudo foi aplicado os pressupostos da revisão integrativa da literatura que seguiu as seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, categorização dos estudos selecionados, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão/ síntese do conhecimento (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

O problema foi reconhecido por aspectos de relevância da questão norteadora, “Como se caracteriza a qualidade de vida e o bem-estar subjetivo apresentados pelos docentes do ensino superior?” O corte temporal foi delimitado em um período de 10 anos. As bases de dados utilizadas para a pesquisa foram: *Eletronic Library Online* (SciELO); plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES.; *Education Resources Information Center* (Eric); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (BVS-LILACS). Os descritores utilizados foram: Qualidade de Vida, Bem-Estar Subjetivo, Docentes e Ensino Superior e seus correlatos na língua inglesa (*Quality of life, Subjective Well-Being; Teachers; University education).* Para composição da estratégia de busca, selecionou-se as palavras-chave que foram combinados com o operador booleano “*AND*”.

Os critérios de inclusão dos artigos foram: estar em consonância com o assunto, artigo original, texto aberto completo disponível, revisado por pares, nos idiomas português, inglês e espanhol, publicados entre os anos 2014 a 2024. A partir do procedimento de busca da pesquisa foram identificados 240 estudos nas bases bibliográficas eletrônicas.

Os artigos identificados foram pré-selecionados por meio da leitura de

título, resumo, palavras-chave, excluindo aqueles que não atenderam aos critérios de inclusão, perfazendo em 200 artigos. Realizou-se a seleção de 40 artigos para leitura na íntegra, dos quais excluíram-se os duplicados e aqueles que não atenderam ao escopo desta revisão, totalizando 28, resultando em uma amostra final de 12 artigos. Destes, 2 estudos foram obtidos da base de dados ScieLO, 4 Periódico Capes, 6 da BVS-LILACS. Todos os artigos selecionados na base de dados Eric foram excluidos por não atenderem ao escopo da pesquisa. O fluxograma do procedimento de busca nas bases de dados está representado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma do processo de busca nas bases de dados

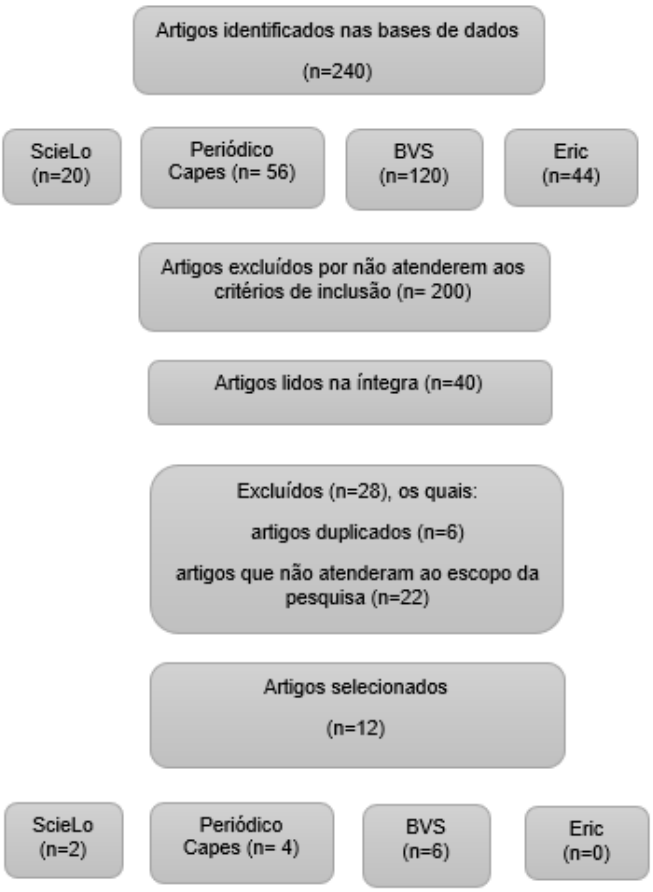

Fonte: Pesquisadoras, 2024.

Os artigos selecionados foram categorizados de acordo com Ursi (2005), que possibilita verificar separadamente cada artigo registrando as informações extraídas tanto nas características metodológicas quanto de resultados da pesquisa. O instrumento utilizado constituiu as informações a seguir: título do

artigo, periódico, autor (es), idioma, país, ano, instituição, área de atuação docente, objetivo, metodologia e conclusão do resultado da pesquisa.

A sistematização dos artigos permitiu realizar a interpretação dos dados e evidenciam que a qualidade de vida e o bem-estar de docentes que atuam em Instituições de Ensino Superior é pouco estudada no contexto brasileiro e internacional.

3 Estudos sobre a relação da Qualidade de vida, Bem-estar Subjetivo em docentes do ensino superior

Diante da definição dos artigos por meio do delineamento das etapas da revisão integrativa, a análise de conteúdo do material selecionado foi constituída pela análise das co-ocorrências de Bardin (2016), assim, foi definido o uso do conjunto de palavras-chave que correspondem aos conceitos. São elas:

3.1 Trabalho docente no ensino superior

O trabalho docente no ensino superior é considerado uma atividade complexa que abrange características relacionais, pedagógicas, educativas e profissionais (WALTERMANN; MARTINS; GEDRAT, 2022). A docência universitária determina uma especialidade técnica do conhecimento e profissionalismo que se estrutura na compreensão dos procedimentos apropriados de ensino, da mesma maneira que sua aplicabilidade prática (DIAS; CHAVEIRO; PORTO, 2018). O docente não limita suas atividades em sala de aula, atua de forma intrínseca em pesquisas, atribuições administrativas, sendo responsável por desenvolver atividades complementares e paralelas (WALTERMANN; MARTINS; GEDRAT, 2022; ARALDI; *et al.*, 2022).

O exercício da docência é considerado de grande relevância social e envolve uma série de conhecimentos e competências. Silva, Oliveira e Silva (2022), referem que o ritmo laborioso, as precárias condições de suas atividades, a intensificação da exigência cognitiva, a ausência de uma assistência institucional, políticas de educação escassas, salários não satisfatórios, a falta de reconhecimento social, indisciplina/violência e desinteresse discente atuam

de maneira desfavorável na qualidade de vida docente. Tais aspectos desencadeiam a desistência da atuar na profissão, ao adoecimento do profissional e a baixa qualidade do ensino. A fragilidade e a desvalorização nas condições de trabalho docente é algo presente nas instituições de ensino superior do Brasil (DIAS; CHAVEIRO; PORTO, 2018; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Para Sanchez, *et al.* (2019), à docência é uma profissão cujo desgaste intelecto-emocional está sempre presente nos seus trabalhadores, impactando a qualidade de vida e bem-estar comprometendo assim a saúde do trabalhador.

É possível observar que os profissionais docentes obtiveram um crescimento de agravos a saúde, relacionados às condições e características do seu trabalho (ANTONINI; *et al.,* 2022). A procura pela eficiência nas universidades colabora para que os docentes tornem mais intensa sua rotina de trabalho, levando em conta a demanda por produções científicas e o desempenho em inúmeras atividades como ensino, comissões e orientações (VEDOATO; *et al.,* 2021; JARDIM; *et al.*, 2022;). Para Araújo (2019) o trabalho docente pode desencadear e atingir um considerável desgaste cognitivo pelos profissionais.

3.2 A Qualidade de vida e o Trabalho Docente

A qualidade de vida é aplicada em inúmeras áreas de estudo em razão a sua complexidade, importância e subjetividade. O assunto é tratado por certos autores como sinônimo de saúde e, para outros, como condição de saúde a ser averiguada. A literatura que aborda sobre a qualidade de vida docente tem se mostrado significativa a cada ano, entretanto, poucos são as pesquisas pertencentes aos docentes do ensino superior (MELO; *et.al*, 2023).

A ação do dia a dia na qualidade de vida dos docentes está de modo direto associado a inúmeros fatores. Dentre eles destaca-se o extenso período de dedicação ao trabalho docente e a menor disponibilidade para as atribuições pessoais do cotidiano, como a atenção aos familiares, saúde e lazer (SOUTO; *et al*., 2016; JARDIM; *et al.*, 2022).

Na pesquisa realizada por Antonini, *et al.*, (2022) o autor menciona sobre o crescimento de agravos a saúde dos professores, associados às condições e características do seu trabalho. Foram abordadas questões relacionadas a: forte relação à pressão do trabalho, cobranças de produtividade, pressão psicológica, a mídia de desvalorização e desmonte do serviço público, o impacto das políticas educacionais, processos pedagógicos e burocráticos, as relações de trabalho entre alunos, colegas e chefia, a desvalorização profissional, o sentimento de ser descartável, questões que permeiam o cotidiano dos professores dificultando atender as necessidades dos estudantes. O equilíbrio relacionado entre o trabalho e a vida pessoal está vinculado à carga física, emocional, excesso de demandas administrativas e atividades burocráticas, em circunstâncias inapropriadas do exercício do trabalho em que os docentes estão submetidos. O desequilíbrio deste contexto abala a qualidade de vida e o bem-estar e a qualidade do trabalho (ANTONINI; *et al.*, 2022).

Para Araldi, *et al*. (2022) os docentes devem dispor de uma compreensão mais determinada sobre sua qualidade de vida, tal fator possibilita que as instituições do ensino superior desempenhem seus objetivos de excelência na qualidade dos serviços educacionais prestados e desta forma reduzir os custos emocionais que podem abranger gastos com a saúde docente.

3.3 A Qualidade de vida e o Bem-estar no Ambiente de Trabalho

Na pesquisa realizada por Melo, *et.al*, (2023, p.2) a qualidade de vida é definida como uma “[...] percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. A qualidade de vida é classificada como uma definição abrangente que inclui segmentos, como o bem-estar espiritual, físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais. O trabalho é considerado como um significativo elemento que faz parte da vida e extremamente responsável por uma maior ou menor influência na qualidade de vida. Desta maneira, o ambiente de trabalho docente deve ser realizado em uma esfera de convívio saudável, já que a base social pode ser a origem de bem-estar e qualidade de vida (MELO; *et al.*, 2023).

Determinados entendimentos qualificam que o estado de bem-estar está relacionado às condições do indivíduo em atender suas necessidades materiais ou espirituais. Significa uma condição subjetiva, sendo assim, pessoal. A procura pela satisfação das necessidades humanas é qualificada como bem-estar, qualidade de vida e está inserida no ambiente de trabalho. A qualidade de vida e bem-estar no trabalho defrontam-se como temas de difícil análise diante a investigação da atividade e atuação docente. Atualmente a atenção tem sido dada as questões do chamado mal-estar docente, o qual compreende ao termo de sofrimento e ao descontentamento que os docentes experenciam em sua profissão (TORRES; *et.al.*, 2021). Para Sanchez, *et al.* (2019) como ocorre em outras ocupações profissionais o comprometimento da saúde dos docentes pode ser associado a diversos fatores e a baixa qualidade de vida.

O trabalho é motivador da felicidade e um agente promotor da saúde quando fundamentado por concepções éticas e de respeito. Possibilita ao trabalhador o cenário que viabiliza a promoção da autoestima, autoconceito, sucesso, satisfação, conquista, desenvolvimento, tornando-se a origem de satisfação, qualidade de vida, bem-estar e felicidade (WALTERMANN; MARTINS; GEDRAT, 2022).

A atividade laboral é considerada como um elemento relevante no aumento da qualidade de vida. Percebe-se que na atuação docente este fato nem sempre cumpre esta atribuição, sendo capaz de interferir de forma negativa no bem-estar, podendo desencadear um processo de adoecimento motivado por inúmeras condições relacionadas ao contexto do trabalho (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

Estudo realizado por Antonini, *et al.,* (2022) apontou que docentes reconheceram que os aspectos de trabalho e relacionamentos interpessoais são elementos que atingem o bem-estar, da mesma maneira que o ambiente de trabalho e hábitos de vida proporcionam a promoção a saúde, reverberando na melhora da qualidade de vida.

3.4 Fatores Associados a Qualidade de Vida no Trabalho e a Saúde Docente

A definição de qualidade de vida no trabalho é muito vasta, pois abrange as condições físicas, como também, um conjunto de circunstâncias psicológicas e sociais relacionadas ao ambiente de trabalho. A qualidade de vida no trabalho diz respeito a assuntos comportamentais que envolvem as necessidades humanas e aos comportamentos individuais no ambiente de trabalho, de identidade e de taref/a (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

A qualidade de vida no trabalho é estudada pelas avaliações positivas contínuas que o docente faz a respeito do panorama de suas atividades e de sua organização. É definida como a conexão entre vivências positivas (bem-estar no trabalho) e vivências negativas (mal-estar no trabalho), a qual evidencia particularidades referente a boa qualidade de vida no trabalho (vivências positivas prevalecesse) ou se há má qualidade de vida no trabalho (TORRES; *et al.*, 2021).

Fatores associados a qualidade de vida no trabalho está diretamente relacionado ao estado emocional. A saúde é considerada uma condição de completo bem-estar consciente em que se encontra em plena atividade fisiológica e psíquica, reagindo ao seu meio físico, biológico e social e não somente a inexistência de um estado patológico ou de enfermidade (TORRES; *et al.*, 2021).

O sofrimento, as patologias biopsicossociais e a saúde física foram consideradas como as principais causadoras de consequências na qualidade de vida docente (WALTERMANN; MARTINS; GEDRAT, 2022; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022). A saúde docente tem se tornado um forte elemento de estudo em razão a sua relevância multidisciplinar. Há evidências de um aumento de agravos associados a saúde dos docentes com comprometimento no desenvolvimento da capacidade de trabalho (SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022).

A má qualidade de vida docente afeta no desempenho da saúde física e mental do trabalhador, interfere no desenvolvimento da organização e realização de suas atribuições e pode relacionar-se ao estresse, tensão nervosa, fadiga

muscular, lesões por esforço repetitivo e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (SOUTO; *et al.*, 2016; SANCHEZ, *et al.*, 2018).

Jardim *et al.* (2022), refere em seu estudo que o trabalho docente é uma atividade de vivências ambíguas, pois pode provocar situações de desgastes físicos e emocionais, quanto de contentamento e satisfação profissional.

Contudo, o ambiente de trabalho sem qualidade de vida, pode desencadear enfermidades ocupacionais implicando nas condições de saúde física e mental dos docentes (SANCHEZ, *et al.*, 2018; ARAÚJO; *et al.,* 2019; DIAS; CHAVEIRO; PORTO, 2018; TORRES; *et.al.*, 2021; SILVA; OLIVEIRA; SILVA, 2022; WALTERMANN; MARTINS; GEDRAT, 2022; JARDIM, *et al*., 2022; MELO; *et.al*., 2023).

As estratégias de promoção da saúde no trabalho docente, é vista como um recurso de atenção e cuidado coletivo para prevenção e redução das consequências do desgaste físico e emocional desenvolvidos no ambiente de trabalho (ANTONINI; *et al.*, 2022).

A saúde docente é alvo de atenção de inúmeros segmentos da sociedade, pois este profissional é motivo de uma intensa pressão social por ter que comprovar em muitas situações sua capacidade e competência no desenvolvimento de suas atividades. Deste modo, há um desgaste psicológico, físico e emocional que pode promover estresse, depressão e sentimento de descontentamento profissional. Assim, existe a urgência de ações para reduzir contrariedades vinculadas as atividades de trabalho e promover a saúde docente (ARAÚJO; *et al.,* 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento progressivo da relevância da qualidade de vida e do bem-estar no ambiente de trabalho reflete as mudanças recentes no âmbito da saúde ocupacional. Nesta perspectiva, o docente do ensino superior é um profissional que desenvolve atividades complexas e desafiadoras e compreende em um relevante elemento do desenvolvimento econômico, social e cultural de um país.

Os aspectos fundamentais para o comprometimento da prática docente estão associados ao bem-estar e qualidade de vida no ambiente de trabalho.

A presença de tais fatores promovem uma maior performance no exercício da profissão e demonstra o quão significativo é a percepção sobre a qualidade de vida e o bem-estar no ensino superior.

Os achados da pesquisa nos permitem considerar que o docente que atua no ensino superior possui distintas realidades de interferências que permitem compreender que a qualidade de vida e o bem-estar são suscetíveis a transformações por meio de demandas sociopolíticas, longas jornadas de trabalho, planos de carreira e remuneração, reconhecimento profissional, formação continuada, situações e ambientes conflitantes, funções burocráticas, administrativas e campos de pesquisa e extensão.

Os dados obtidos neste estudo permitiram a identificação de baixos índices de satisfação, bem-estar e qualidade de vida relacionados ao trabalho e prática docente.

É importante ressaltar a urgência de um olhar mais criterioso em relação as razões que afetam a qualidade de vida e o bem-estar de docentes que atuam no ensino superior. As práticas de promoção a saúde são necessárias para minimizar os impactos a saúde, repercutindo de maneira positiva na qualidade de vida e bem-estar, e por efeito, na melhoria do trabalho educativo, do ensino-aprendizagem e de todos os envolvidos no cenário educacional.

As pesquisas que abordam sobre esta temática, tem se apresentado mais expressiva no decorrer dos últimos anos, principalmente relacionado ao tema qualidade de vida. Entretanto, o estudo por meio da avaliação dos dados, demonstrou que a qualidade de vida e o bem-estar de docentes que atuam em Instituições de Ensino Superior (IES) é pouco estudada tanto no contexto brasileiro quanto no internacional, caracterizando uma escassez de conteúdos nas bases de dados.

Portanto, como diretrizes futuras, é de fundamental importância a expansão e aprofundamento desta investigação, visto que, o docente é responsável por orientar e capacitar atores sociais através da formação ética, moral e profissional, contribuindo para a formação de uma sociedade produtiva e crítica. Para tanto, o docente necessita de condições adequadas de qualidade

de vida e bem-estar para o desenvolvimento satisfatório de sua profissão.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, Fabiano Oliveira, *et.al*. Práticas de promoção a saúde no trabalho do professor. **Acta Paulista de Enferm**, São Paulo, v. 35, p.1-8, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO02761 /. Acesso em: 6 de outubro de 2024.

ARALDI, Franciane Maria*, et. al.* Qualidade de Vida de Professores Universitários de Educação Física: uma Análise de *Clusters*. **Journal of Physical Education,** Maringá, v. 33, n. 1, p. e-3346, 14 Jul. 2022.Disponível em: https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3346 . Acesso em: 6 de outubro de 2024.

ARAÚJO, Açucena Leal de; *et al.* Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho de Docentes Universitários. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro,**São João Del Rei v.9, p. e3195, 2019. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/3195. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503–1523, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400012. Acesso em 21 de outubro de 2024.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. **Gestão E Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220. Acesso em : 21 de outubro de 2024.

CAMPOS, Maryane Oliveira; RODRIGUES NETO, João Felício. Qualidade de vida: um instrumento para promoção de saúde. **Ver. Baiana Saúde Pública**. Bahia, v. 32, n.2, p.232-400, 2008. Disponível em: https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/1438/1075. Acesso em 21 de outubro de 2024.

CAMPOS, Taís.; VÉRAS, Renata.; ARAÚJO, Tania. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. Avaliação: **Revista Docência da Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15193. Acesso em 21 de outubro de 2024.

CASSANDRE, Marcos. A Saúde de Docentes de Pós-graduação em Universidades Públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 779-816, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v11n2/13.pdf. Acesso em: 22 de outubro de 2024.

DIAS, Alex Carrér Borges; CHAVEIRO, Neuma; PORTO, Celmo Celeno. Qualidade de vida no trabalho de fisioterapeutas docentes no município de Goiânia, Goiás, Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 23, n.9, p.3021-3030, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-81232018239.15672016. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

FRITZ, Marina.; PEIXOTO, Maristela Cassia de Oliveira. O estresse ocupacional docente e suas consequências à saúde. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 117, p. 85-95, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12872. Acesso em 22 de outubro de 2024.

JARDIM, Renata; *et al.* Condições de saúde de docentes universitários vinculados a uma instituição federal de ensino superior no interior do nordeste do Brasil. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 10, p. e443111033142, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.33142. Acesso em 22 de outubro de 2024.

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições.**Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 103-118, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400008. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

MELO, Isabella Cristina de Carvalho; et al .Avaliação da qualidade de vida dos docentes em instituição pública de ensino superior pelo Whoqol-bref: um estudo transversal. HU Revista, Juiz de Fora, v. 45, n1, p. 13-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1982-8047.2023.v49.40783. Acesso em: 6 de outubro de 2024.

PINHO, Paloma de Sousa; *et al*.Estresse ocupacional, saúde mental e gênero entre docentes do ensino superior: revisão integrativa. **Saúde Sociedade**, São Paulo, v.32, n.4, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-12902023210604pt. Acesso em 21 de outubro de 2024.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v.36, n. 2, p. 323-331, 2014.Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v36i2.21222. Acesso em: 21 de outubro de 2024.

SANCHEZ, Hugo Machado; *et al.* Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento.

Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n.11, p.4111-4122, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.28712017 . Acesso em: 7 de outubro de 2024.

SANTOS, Daniel Alberto Santos, *et al.* Reflexões sobre a Saúde Docente no Contexto de Mercantilização do Ensino Superior. **Revista Docência Ensino Superior**, v. 6, n. 1, p. 159-186, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2016.2105. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

SILVA, Merian Correia da; OLIVEIRA, Eloiza Helena Brito de; SILVA, Luciane Barbosa da. Saúde mental, trabalho e psicologia**. Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000200011. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

SOUTO, Lyssa Esteves Souza; *et. al*. Fatores Associados à Qualidade de Vida de Docentes da Área da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.40, n.3, Jul-Set., 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n3e02362014. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

TORRES, Kesia Simone Davila; *et al*. Bem Viver e Felicidade no Trabalho: A Percepção de Professores Universitários de uma Instituição Privada. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, Caçador, v. 10, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.33362/visao.v10i2.2750. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

URSI, Elizabeth Silva. **Prevenção de lesões de pele no perioperatório**: **revisão integrativa da literatura**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VEDOATO, Taísa; *et al*. Associação entre workaholism e qualidade de vida em docentes de pós-graduação stricto sensu em enfermagem. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v. 74, n.2, p.1-5, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0901 . Acesso em: 24 de outubro de 2024.

WALTERMANN, Martha Eliana; MARTINS Maria Isabel Morgan; GEDRAT Dóris. Felicidade eTrabalho na Percepção dos Professores do Ensino Superior: Revisão Integrativa. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 09, n. 19, p. 175-194, jan./abr., 2022. Disponível em: https://doi.org/10.55028/pdres.v9i19.13472. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

PEDAGOGIA DOS COMPRIMIDOS

Bilania Camila de Carvalho[1]

Bianca Carolina de Carvalho[2]

Gustavo Bueno Valente[3]

RESUMO

A Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principais autores Vigotski, Luria e Leontiev, sustenta que, ao estudar sobre o desenvolvimento humano, as condições históricas e sociais devem ser consideradas fundamentais, assim como as condições biológicas, pois são por meio das transformações na história da humanidade que são desenvolvidos um novo tipo de indivíduo. Nessa perspectiva, o tipo de indivíduo que vem sendo desenvolvido na sociedade atual considera apenas os fatores biológicos e buscam soluções que vão de encontro a essa demanda, como é o caso da medicalização. Neste estudo, será apresentada a atual solução para as dificuldades de aprendizagem, resultando na medicalização da infância. O objetivo foi analisar as alternativas para práticas educativas voltadas ao desenvolvimento psíquico, principalmente da atenção voluntária. Utilizou-se como metodologia a bibliografia de materiais que discutem sobre o tema da medicalização e escolarização. Por meio da compreensão de que o desenvolvimento ocorre a partir do ensino, este necessariamente pautado na mediação de um adulto, expressa-se como principal resultado a função do professor como mediador, o responsável por planejar e executar atividades que possuem como intuito a apresentação do conhecimento científico aos alunos de modo que este assimile aquelas informações com a realidade vivenciada fora do ambiente escolar. Portanto, o desenvolvimento de atividades no ensino infantil voltadas para a evolução das funções psicológicas superiores é construído socialmente, visto como forma de combate ao fenômeno da medicalização da infância: com as instruções corretas, os alunos são capazes de se desenvolver a partir do uso de livros e não de comprimidos.

Palavras-chave: Atenção Voluntária. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Medicalização. Psicologia Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A psicologia Histórico-Cultural, teoria psicológica desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nicolaevich Leontiev, considera que os estudos sobre o desenvolvimento humano devem levar em consideração tanto as perspectivas biológicas quanto as históricas, visto que é a partir das transformações na história da humanidade que se desenvolve um diferente tipo

[1] Pós-graduanda em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense, bilaniacarvalho@gmail.com.
[2] Economista, formada pela Universidade Estadual de Maringá, biankac_cia@hotmail.com.
[3] Especialista em Medicina da Família e Comunidade pela Escola de Saúde Pública de Florianópolis, Tutor pela Unicesumar e gbvalente99@gmail.com.

de indivíduo (LEITE; TULESKI, 2011).

Leite e Tuleski (2011) afirmam que outro fator fundamental para a compreensão desta teoria é descrito por Luria (1986): a função da atividade humana, determinado pelo trabalho social, este seria essencial para construir novas formas de comportamento.

A partir desta linha de pensamento, as autoras seguem colocando a seguinte afirmação: “ao elaborar instrumentos de trabalho para agir sobre a natureza, o homem, além de modificar a natureza, modifica o seu próprio comportamento, sua estrutura interna, seu psiquismo” (LEITE; TULESKI, 2011, p. 113).

Segundo Meira (2019), atualmente existe uma demanda exorbitante com casos de crianças e adultos com sintomas de falta de atenção, hiperatividade, inquietação e dificuldade de terminar uma atividade que iniciou. No entanto, essas demandas ocorrem a partir das relações sociais de produção que são estabelecidas existentes neste momento, ou seja, o resultado de como os indivíduos estão vivendo e construindo suas relações nos espaços de estudo, trabalho e lazer são permeadas por essa cultura do imediatismo.

A solução encontrada para as demandas da sociedade atual em relação às dificuldades encontradas principalmente pelos alunos no ambiente escolar foi a medicalização, uma vez que os profissionais e familiares então “buscando desvelar o processo de transformação de comportamentos e aprendizagens consideradas inadequadas e insatisfatórias em sintomas de doenças e transtornos” (MEIRA, 2019, p. 225).

Este processo transforma os fenômenos que fazem parte do desenvolvimento social e político dos indivíduos por meio de uma cultura e um período histórico em dispositivos da área da saúde e que a única maneira de lidar é a partir da ordem médica.

Meira (2019) aponta que, no meio escolar, a medicalização consolida a crença de que as dificuldades de aprendizagem e comportamentais são resultados de doenças, deficiências e transtornos, gerando infinitos encaminhamentos destes alunos considerados como *problemáticos* para consultas que resultarão nos diagnósticos e por conseguinte nos tratamentos medicamentosos.

A escola, ao não cumprir com o seu papel social de socialização dos saberes científicos, produz o contrário: problemas de aprendizagem passam a ser vistos como

demandas da área da saúde. Dessa forma, Meira (2019, p. 226) declara,

> A medicalização é resultado do processo de patologização dos problemas educacionais, essa situação é usada como defesa para a manutenção da exclusão de crianças pobres que, apesar de continuarem nas escolas por longos períodos de tempo, não se apropriam dos conteúdos escolares.

O diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é realizado a partir da fala dos adultos responsáveis pela criança acerca dos comportamentos que lhes incomodam, ou seja, nessas avaliações desconsideram os contextos nos quais os mesmos são produzidos, também não há questionamento sobre a qualidade da escolarização e às condições de aprendizagem dos alunos.

Ainda Meira (2019, p. 229),

> Embora profissionais de saúde e educação afirmem categoricamente que determinadas crianças são desatentas e hiperativas, não há uma definição clara dos conceitos de bases que deveriam sustentar o diagnóstico, ou seja, a atenção e a hiperatividade. Simplesmente se espera que as crianças sejam naturalmente atentas e disciplinadas na escola, independentemente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil".

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural compreende que as questões de desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontecem por meio de mediações, "portanto, a criança deve ter auxílio do outro para se apropriar dos conteúdos, visto que a aprendizagem é um processo que se dá inicialmente a nível interpessoal para só em seguida se tornar intrapessoal" (BONADIO et al., 2019, p. 311).

Para que as mediações sejam feitas com qualidade, a teoria vigotskiana afirma que a especificidade do desenvolvimento infantil seria o fato de que ele acontece em condições de interação com o meio social, de modo que a forma ideal (que irá aparecer no final do desenvolvimento) é manifesto no adulto, levando ao desenvolvimento das funções iniciais (biológicas). Logo, é importante verificar se esse meio social está devidamente organizado a fim de proporcionar o desenvolvimento da criança. Tal como,

> A fala das pessoas, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem do entorno, os instrumentos materiais disponibilizados (brinquedos, utensílios, roupas...), a forma como as pessoas utilizam e apresentam esses instrumentos, entre outras coisas, seriam alguns dos fatores fundamentais para possibilitar o desenvolvimento do psiquismo, ou, na ausência deles, dificultá-lo (LUCENA, 2019, p. 291).

Sobre o desenvolvimento da atenção, o psicólogo russo defende que para compreender o desenvolvimento da atenção seria necessário analisar a *interrelação* e *interdependência* desta função com as outras, em destaque, o pensamento (LUCENA, 2019).

A atenção voluntária é uma função psicológica que deve ser constituída ao longo de processos educativos na infância e este desenvolvimento está intrínseco à qualidade dos mediadores culturais apresentados pelos adultos. Portanto, Meira (2019) destaca que a escola é o local potencializador para as crianças desenvolverem a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento, com intencionalidade, até conseguirem manter o foco, para assim ocorrer a apropriação dos conhecimentos científicos.

Estes apontamentos se fazem necessários devido à *normalidade* que se tornou o uso de medicamentos quando algum infortúnio acontece na vida do indivíduo e como única forma de solução está o uso do medicamento. Frente a este cenário, torna-se de suma importância refletir sobre as motivações que levaram a chegar nesta situação de epidemia de transtornos e diagnósticos, que ignoram as verdadeiras práticas educativas que são determinantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como no caso da atenção voluntária.

A partir disso, o objetivo deste estudo foi analisar alternativas para práticas educativas voltadas para a formação da atenção voluntária, indo além da opção oferecida pela medicalização.

Para atender ao objetivo elencado foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Sobre esta modalidade de pesquisa, Gil (2002, p.44) afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para o autor, os estudos que buscam realizar análises sobre algum problema frequentemente utilizam-se de fontes bibliográficas. Gil (2002, p. 45) considera que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigar a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

2 DESENVOLVIMENTO

Na última década foram realizados diversos estudos acerca de diagnósticos resultantes da queixa, muitas vezes escolar, de dificuldades de aprendizagem. Um dos mais frequentes é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido por TDAH. Para a realização da avaliação, os profissionais utilizam como base o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, que atualmente está na sua quinta edição (DSM-V).

Este Manual caracteriza TDAH como

> um padrão de comportamento, presente em várias configurações (por exemplo, escola e casa), que pode resultar em problemas de desempenho em ambientes sociais, educacionais, ou de trabalho. Os sintomas divididos em duas categorias: desatenção e impulsividade hiperatividade, que incluem tantos comportamentos com incapacidade de prestar atenção aos detalhes, dificuldade para organizar tarefas e atividades, fala excessiva ou incapacidade de permanecer sentado em situações apropriadas (LUCENA, 2019, p. 287).

A partir deste modelo de diagnóstico, acredita-se que a atenção não está se desenvolvendo de forma adequada. Por meio da compreensão do desenvolvimento humano, pode-se afirmar que capacidade de manter a atenção muda com o passar dos anos, exemplificado ao compararmos o nível de atenção de um bebê de 1 ano de idade com uma criança que ingressa no ensino infantil: já se cria a expectativa de que ela consiga ter o comportamento de se concentrar nas atividades propostas e atender a todos os comandos feitos pelos professores, e quando não é isso que acontece, o solução encontrada para essa *dificuldade* é a ida ao consultório em busca de uma resposta para os *sintomas*, e a que recebe é o déficit de atenção.

Seguindo este pensamento, Luria (1961) explica sobre a formação inicial do processo da atenção

> a orientação da atividade com base na fala é uma função psíquica em desenvolvimento na idade de Educação Infantil. A criança de 2 ou 3 anos de fato ainda não seria capaz de dirigir seu comportamento apenas com base no discurso. Porém, com a vinculação do pensamento à linguagem e com o desenvolvimento da função reguladora do pensamento, esse processo poderia ser desenvolvido (LUCENA, 2019, p. 289).

Portanto, esse processo não acontece de maneira espontânea, mas apenas por meio da atividade prática que é mediada pelos signos e instrumentos presentes no meio social. Assim, o adulto através da linguagem deve auxiliar a criança a manter sua atenção diante das diferentes situações.

A partir desses apontamentos, destaca-se a importância da organização das atividades de ensino na educação infantil, feita por adultos responsáveis pela criação

e desenvolvimento dos materiais que são expostos às crianças, inicialmente no ensino infantil, período de destaque para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Isso posto, Lucena (2019, p. 293) destaca que,

> os conteúdos selecionados para as atividades educativas e os meios utilizados para ensiná-los determinam o tipo de consciência e de pensamento que será formado nas crianças. Entende-se assim que, com o ingresso na escola, não se deve almejar a formação de conceitos empíricos, mas, sim, científicos e teóricos nas crianças, conhecimentos com os quais estas se confrontam até então.

Outra metodologia de trabalho abordada pela autora é trazida por Zankov, enfatizando as classes de trabalhos manuais no intuito de otimizar o desenvolvimento dos alunos. Considerando a criatividade das crianças como o ponto norteador para as ações que seriam mediadas pelos professores para provocar nas crianças a atenção voltada para as experiências dos outros alunos da classe, gerando o sentimento de coletividade (LUCENA, 2019).

Mais uma opção conforme Lucena (2019) é a criação de jogo. Nesse tipo de atividade, os adultos tornam-se representantes fundamentais na organização da atividade, vinculada à atuação com os objetos que serão apropriados pela criança. Portanto, no início do desenvolvimento da atividade com objetos, aprende a alcançar e trabalhar com cada coisa. Essa ação é ensinada pelos adultos que utilizam tais objetos para satisfazerem suas necessidades, dessa forma ensinando a função social que representam.

Tal questão é central quando se considera a importância do papel do professor enquanto ser responsável por dirigir o ensino, Lucena (2019, p. 299),

> Quando se pensa no contexto da Educação Infantil, considera-se fundamental que o educador seja capaz de auxiliar a criança a estabelecer o vínculo entre a atividade e seu objetivo. Com isso, o que se busca não é apenas a disposição (motivação) da criança para essa atividade, mas a possibilidade de um vínculo direcionado de todas as funções psíquicas (sejam estas a atenção, a percepção, a memória, o pensamento) com o objeto da atividade.

A partir do exposto, acredita-se que o adulto possui papel fundamental ao buscar por alternativas nas práticas educativas, destacando o professor que está em contato com as crianças inicialmente na educação infantil e que este também possui conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil e quais metodologias são funcionais para cada etapa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões apresentadas, considera-se importante destacar alguns aspectos centrais. Primeiramente, exalta-se a relação determinante do papel mediador do adulto no processo de desenvolvimento, uma vez que se compreende que a formação da consciência infantil é um progresso determinado pelas relações sociais estabelecidas com ela por aqueles que a educam e participam do seu crescimento.

Por isso, enfatiza-se a organização do ensino dirigido como indispensável, ou seja, a atividade escolar deve ser planejada pelo adulto levando em consideração a premissa de que o ensino gera o desenvolvimento. Nesse sentido, a função do educador enquanto responsável socialmente pela transmissão dos conhecimentos históricos da humanidade é o de participar ativamente do desenvolvimento psíquico das crianças. Quando não há essa compreensão, o desenvolvimento ocorre de modo separado do ensino, o educador acaba por limitar-se somente ao nível de desenvolvimento já existente, deixando de promover de fato o desenvolvimento das potencialidades, o que favorece os processos de patologização e medicalização da infância.

Diante disso, a atenção voluntária é entendida como uma atenção dirigida a um fim específico, dependendo do tipo de ações a serem realizadas. O trabalho no ensino da Educação Infantil implica diretamente, no sentido da oferta de atividades lúdicas que possuem como objetivo a evolução da atenção espontânea.

Sobre a influência da atenção no domínio dos comportamentos, deve-se trabalhar o desenvolvimento do pensamento conceitual, pois, é por meio desse que ocorre o domínio da linguagem e junto este domínio ao pensamento verbal, resulta com a expressão deste na ação da criança. Ou seja, as atividades desse período devem focar na conquista e no enriquecimento dessa linguagem para conduzir as ações da criança no futuro.

Em síntese, o papel do adulto para as condições de escolarização mostra-se mais importante do que os comprimidos vendidos como soluções mágicas às situações de dificuldade de aprendizagem presentes na escola, é preciso considerar o meio social e se este encontra-se organizado, tanto no âmbito material como no

âmbito de conhecimento científico, para a construção de atividades que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

REFERÊNCIAS

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque *et al*. Sem efeitos colaterais: atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019, p. 302-319.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S.A, 2002.

LEITE, H. A; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/tgRyMKJ8tLyDSL5HKzNNLjf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 de jul. 2025.

LUCENA, Jéssica Elise Echs. Para além da crítica à medicalização: em busca de práticas educacionais voltadas a formação da atenção voluntária na educação infantil. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019, p. 287-314.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. In: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (org.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2019, p. 225-258.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO BÁSICO NO PROJETO DE EXTENSÃO #DR: DISCUTINDO A RELAÇÃO

Maria Vitória Schizzi Tiepo[1]

Júlia Jorge dos Santos[2]

Julia Rabello da Costa[3]

RESUMO

Este relato de experiência se propõe a compartilhar práticas vinculadas ao Estágio Básico curricular do curso de Psicologia. O estágio tem como campo o projeto de extensão #DR: Discutindo a Relação. Este, por sua vez, surgiu em 2015 como uma proposta multiprofissional e interdisciplinar, apoiando-se nos preceitos do PSE (Política Saúde na Escola), utilizando-se de metodologias ativas para a execução das oficinas. Neste sentido, o estágio curricular oferta, em conjunto aos extensionistas, práticas de educação em saúde que discutam temas emergentes sociais, principalmente no que tange ao processo de adolescência. O **objetivo geral** do estágio é promover saúde no ambiente escolar. Em conjunto, **os específicos** são fomentar atividades de promoção, prevenção e proteção a saúde nas instituições escolares; promover um ambiente para que os estudantes possam compartilhar suas vivências e explorar temas recomendados pelo programa de saúde na escola (PSE); facilitar o acesso ao conhecimento recursos e métodos aos estudantes da instituição escolar; impulsionar a participação social; fortalecer o protagonismo dos estudantes na comunidade. **Metodologia:** utiliza-se para o desenvolvimento e realização das oficinas metodologias ativas, segundo Paulo Freire, as quais compreendem a educação enquanto um espaço para reflexões críticas e dialógicas. **Resultados:** Ao final das oficinas observou-se a importância de uma educação dialógica, participativa e que tenha como objetivo a transformação social.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Adolescência; Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Básico prepara o aluno para a prática profissional, sendo seu primeiro contato com a aplicação prática dos conteúdos teóricos. O objetiva é iniciar o aluno na investigação científica em Psicologia, usar instrumentos de coleta e análise de dados e desenvolver habilidades de trabalho em equipe, ética profissional, interdisciplinaridade e comunicação. O curso de Psicologia é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que garantem formação teórica, técnica, ética e crítica aos futuros profissionais. Um dos campos do Estágio Básico na UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí) é o projeto de extensão Discutindo a Relação (#DR), criado em 2015 em parceria com a rede pública de educação e saúde de Itajaí/SC.

[1] Mestra, Universidade do Vale do Itajaí, maria.tiepo@univali.br.
[2] Graduanda, Universidade do Vale do Itajaí, juliajorge@edu.univali.br.
[3] Graduanda, Universidade do Vale do Itajaí, julia.7850441@edu.univali.br.

Seu objetivo é promover saúde, prevenção e emancipação de estudantes em vulnerabilidade, baseado no Programa Saúde na Escola (PSE). O projeto promove a construção de ferramentas crítico-reflexivas junto aos alunos, a partir do diálogo de temas como gênero, sexualidade, adolescência, ISTs, violências etc e é baseado nos pressupostos da metodologia ativa de Paulo Freire. Os encontros do projeto no primeiro semestre de 2025 foram divididos em três oficinas e teve como público-alvo adolescentes do 8° ano de uma escola pública da rede municipal de Itajaí/SC. Os temas trabalhados neste semestre foram "Identidade, Puberdade e Adolescência", "Sexualidade e Métodos Contraceptivos" e "Projeto de Vida", os quais serão discorridos com mais detalhes abaixo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Identidade, adolescência e puberdade

A Organização Mundial da Saúde delimita a adolescência entre 10 e 19 anos e considera juventude até os 24. A adolescência é um período transitório entre a infância e a vida adulta, marcada por processos complexos e subjetivos, também entendida como produção histórico-cultural, visto que não é uma fase do desenvolvimento humano como a puberdade, mas uma experiência que varia culturalmente (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). A adolescência, apesar de ser um fenômeno psicossocial, é afetada por mudanças biológicas. Nesse sentido, o desenvolvimento biológico do jovem também faz parte e influencia sua experiência de adolescer. Características comuns dessa fase são o crescimento de pelos, crescimento do órgão genital, menarca, acne, mudança no peso, engrossamento da voz e alterações hormonais significativas (LOURENÇO; FURTADO, 2010).

A experiência de “adolescer” depende da expectativa da comunidade sobre o jovem que irá adentrá-la. No Brasil existe a tendência de iniciar a vida juvenil antes dos 15 anos, devido a necessidade familiar de entrar no mercado de trabalho precocemente, o que acelera outras etapas de amadurecimento (MOREIRA; ROSÁRIO; SANTOS, 2011). A condição econômica é considerada um forte marcador na determinação da experiência subjetiva de adolescer (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Dessa forma, compreende-se “adolescência” como um processo psicossocial, que demanda abordar suas nuances a partir de uma perspectiva plural, ou seja, discutir diferentes adolescências.

ISSN: 2176 - 1396

2.2 Sexualidade e educação sexual

A sexualidade é compreendida por movimentos de busca ao afeto e intimidade, influencia sentimentos, pensamentos e a forma de interação no mundo (BRASIL; UNB, 2024). É comum que esse tema seja reduzido ao ato sexual e à sua função reprodutiva, já que o pouco diálogo sobre o assunto é fruto do tabu cultural construído em torno do assunto (BRASIL; UNB, 2024). Em razão de pertencermos a uma sociedade conservadora, crianças e adolescentes não têm a oportunidade de tirar dúvidas e buscar informações em suas famílias, também vítimas do tabu geracional sobre sexo e sexualidade (GONÇALVES; FALEIRO; MALAFAIA, 2013). A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) revelou em 2019 que 8% das meninas entre 13 e 17 anos que já se relacionaram sexualmente engravidaram ao menos uma vez (BRASIL, 2024). Ao comparar os resultados da pesquisa de 2015 e de 2019, obteve-se uma redução do uso de preservativos na primeira relação sexual em todas as regiões do país, exceto no Nordeste, cenário que reforça a relevância da educação sexual como processo ampliado de ensino e diálogo.

No início do século XX, o tema de educação sexual nas escolas ganhou força, apesar de muitos educadores terem uma perspectiva biomédica da educação em sexualidade e focarem apenas na prevenção dos danos decorrentes das relações sexuais. Com isso, buscavam evitar assuntos voltados às relações LGBTQIA+, sexo fora do casamento e masturbação, o que limitava o diálogo da sexualidade a temas higienistas (OLIVEIRA, NASCIMENTO; FREITAS, 2024). Foi apenas na promulgação da Constituição de 1988 que as políticas públicas brasileiras se apropriaram do assunto, como ressaltam os mesmos autores (2024, p. 17):

> a partir desse momento, o caminho foi aberto para se pensar uma educação sexual de forma mais ampla, que incluísse uma visão integral da cultura, ética, pluralidade, saúde, orientação sexual e meio ambiente [...].

Após a inclusão da sexualidade no ECA como direito irrefutável de proteção, surgiram projetos como o Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e o Programa Saúde na Escola (PSE), com objetivo de formação integral dos estudantes e construção cidadã e crítica na vivência das sexualidades (OLIVEIRA; NASCIMENTO; FREITAS, 2024). Posteriormente, a Unesco (2013) definiu o termo educação integral em sexualidade (EIS) nas “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro”, visando uma formação estruturada a partir da

garantia de direitos. A vivência da sexualidade é fruto de processos socioculturais e marcado por interseccionalidades determinantes da experiência do sujeito (LOURO, 2013). Dessa forma, a educação sexual na escola tem o papel não só de orientação, como de possibilitar discussões, reflexões e o questionamentos dos valores de cada indivíduo acerca do assunto (MAIA; RIBEIRO, 2011).

2.3 Projeto de vida

O tema “Projeto de vida” surgiu nas escolas em 2011, através do Programa de Educação em Tempo Integral. A escolha do termo se deu devido ao conceito de projeto se atribuir a uma forma de antecipação com objetivo de estruturar o futuro através de um planejamento. Apesar de ainda ser um tema com pouca orientação aos educadores sobre sua abordagem e bases teóricas, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sua aparição nas escolas refletiu em uma significativa redução da taxa de evasão escolar, especialmente no Ensino Médio (SILVA; DANZA, 2022).

Uma crise de identidade plenamente solucionada durante a adolescência pode servir como sustentação de um potencial projeto de vida (ERIKSON, 1968/1976). Esse é um momento propício do desenvolvimento humano para traçar objetivos, já que visualizar-se futuramente surte efeitos benéficos, além de tratar-se de uma fase crucial para autoanálise, experimentação, e criação de uma identidade madura (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2016). Dessa forma, é fortalecido o senso de comprometimento, conforme oportunidades são reconhecidas e alinhadas com as inclinações que nutre o projeto de vida de cada um (SILVA; DANZA, 2022).

Diante disso, é indispensável considerar que o projeto de vida é instituído com base na organização psíquica do jovem, através da articulação de seus valores, crenças e de quem ele acredita ser (SILVA; DANZA, 2022). Portanto, enfatiza-se a relevância e urgência da implementação como prática pedagógica, assegurando aos adolescentes possibilidades de pensar um futuro mais seguro, saudável e inclinado ao sucesso que buscam, relacionando e desenvolvendo a intenção de traçarem seus projetos de vida com estratégias que possibilitarão que isso de fato aconteça, ou seja, saindo do campo do desejo e materializando-se no campo de realizações.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento e realização das oficinas do #DR (Discutindo a Relação), tem como base os preceitos críticos de Paulo Freire, que compreendem a educação em suas esferas críticas e dialógicas (SOUZA, 2015). O projeto de extensão corrobora com a importância de valorizar os conhecimentos trazidos pelos educandos, base da metodologia freiriana, como assunto disparador para geração de diálogo. “Os sujeitos produzem conhecimentos a partir de situações existenciais (culturais, políticas, econômicas, sociais, psíquicas...) no mundo“ (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 215).

As atividades desenvolvidas pelo projeto se baseiam nos “temas geradores”, e são pensadas a partir de temáticas solicitadas pela coordenação pedagógica da escola, em conjunto com o feedback dos comentários registrados pelos estudantes na ficha de avaliação. Adere ao caráter qualitativo e interventivo, por sua vez alinhada ao estágio, permitindo que cada uma das oficinas represente um espaço seguro, de escuta ativa e diálogo aberto. Para organizar as oficinas, segue-se um cronograma dividido em etapas: quebra-gelo, dinâmica principal, avaliação de metodologia e aprendizagem, e avaliação de satisfação. As tarefas propostas pelos mediadores das oficinas visam engajar o aluno nos temas por meio de provocações que instigam o compartilhamento da sua percepção subjetiva. Assim, promove-se uma educação problematizadora, estimulando autonomia e reflexão crítica.

Ao final, aplicam-se duas perguntas objetivas para avaliar a fixação do conteúdo. Depois, os alunos recebem uma ficha de avaliação com notas de 1 (insatisfeito) a 10 (muito satisfeito), para avaliarem metodologia e aprendizagem. Há também um campo para os estudantes escreverem o que aprenderam, com a intenção de utilizar para aprimorar futuras oficinas, além de servir como fonte para abordar temas que reflitam a realidade vivida pelos alunos da escola. É através desse campo que se recolhe os dados para a análise de resultados. Esse exercício vai de encontro à afirmação de Paulo Freire de que ensino não é transferência de conhecimento, visto que os educadores também aprendem com os educandos à mesma medida em que lhes ensinam (SOUZA, 2015).

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Primeira oficina

O tema “identidade” foi trabalhado com os grupos na apresentação individual

em que precisaram usar outras palavras para apresentar-se além do seu próprio nome e idade. A segunda atividade abordou as diferenças de puberdade e adolescência. Os estagiários, em uma roda de conversa, apresentaram em cartões características da puberdade e do processo de adolescer. Nas duas turmas o cartão da sexualidade foi posicionado em consenso entre as duas colunas. Os estudantes entenderam que é um fenômeno que engloba aspectos biológicos e psicossociais.

Como conclusão, os alunos foram convidados a criar em conjunto uma produção artística que representasse o que aprenderam sobre os temas trabalhados. Um dos grupos quis elaborar uma peça de teatro alegando que se tratava de uma situação corriqueira. Relataram a história de uma adolescente que fugiu para uma festa, sofreu uma rejeição, depois foi descoberta e acolhida pelos pais. No tocante à metodologia ativa, as abordagens participativas apresentam resultados promissores ao sensibilizar os alunos sobre determinado tema e alcançam maior participação, além de auxiliar na redução de agressões e conflitos, o que foi reforçado pelas produções dos adolescentes (PIGOZI et al., 2023).

Na coleta de dúvidas, os alunos escreveram: “Com quantos anos começa a puberdade?”; ”Sexo faz mal?”; “O que acontece quando a menstruação atrasa?”. Conforme resultados referentes à avaliação da metodologia e avaliação da aprendizagem, observou-se uma experiência positiva na turma 801, cerca de 80% deram nota 10 à metodologia, e a média das notas foi de 9.4. Na turma 802, todos os alunos avaliaram entre 9 e 10. Sobre a sua aprendizagem, apenas 6,46% avaliaram notas inferiores a essas. E aproximadamente 69% da turma 801 avaliou nota 10. Todos acertaram as duas perguntas de verificação dos conceitos.

4.2 Segunda oficina

O desenvolvimento da oficina de sexualidade e métodos contraceptivos teve por objetivo englobar aspectos de prevenção de ISTs e gravidez e explorar a compreensão acerca da sexualidade em suas múltiplas expressões. A dinâmica principal foi estudos de casos de situações-problemas relacionados ao tema. As respostas elaboradas pelos estudantes demonstraram discernimento sobre a dimensão da sexualidade, considerando vivências LGBTQIA+, consentimento e comunicação nas relações. Entretanto, nas duas turmas pôde-se perceber uma postura resistente de alguns alunos, refletindo no engajamento no decorrer das atividades. Infere-se que seu contexto cultural pode ter influência neste tipo de

comportamento, visto que o território escolar em questão é demarcado por famílias com forte religiosidade.

Nas duas turmas, os registros demonstraram maior fixação dos conceitos de prevenção e proteção relacionados às relações sexuais. Aproximadamente 36,21% dos alunos registraram comentários referentes aos métodos contraceptivos, com as palavras “camisinha”, “métodos” e “preservativo”. Outros 12% registraram comentários relacionados a prevenção e proteção, usando alguma das duas palavras. Obteve-se uma percepção positiva sobre a metodologia utilizada na turma 802, considerando que mais de 80% da turma avaliou acima de 7, e desta parcela de alunos, 57,14% avaliaram entre 9 e 10. Metade dos jovens avaliaram sua aprendizagem com as notas 7 ou maior e aproximadamente 40% com nota 10 e 10,71% avaliaram abaixo de 5. Acredita-se que apenas 82,14% da turma ter acertado a segunda pergunta – sobre consentimento – pode ser um reflexo disso. Percebeu-se esse déficit nos comentários da ficha de avaliação: nenhum comentário mencionava “respeito” ou “consentimento”. Durante análise dos dados coletados na turma 801, notou-se uma avaliação predominantemente positiva sobre a metodologia, 80,64% dos alunos avaliaram entre 9 e 10. A turma obteve 100% de acerto em ambas as perguntas de verificação de aprendizagem, e em torno 77% avaliaram nota máxima sobre sua aprendizagem.

4.3 Terceira oficina

A equipe do projeto planejou para a última intervenção uma gincana que recordasse os temas trabalhados na escola anteriormente. O jogo montado foi baseado no jogo da vida e dividido nas fases: infância, adolescência, vida adulta e projeto de vida. A proposta foi de recordar informações das primeiras duas oficinas e abordar o tema projeto de vida. Ao longo do jogo, os alunos também se deparavam com cartas sobre saúde mental e bullying, em diferentes fases da vida.

Segundo os dados coletados, aproximadamente 96% da turma 802 e 89% da 801 avaliaram a metodologia com nota máxima. Na aprendizagem, ambas apresentaram percepções positivas, com maioria das avaliações entre 9 e 10. Esperava-se os feedbacks positivos, visto que os alunos pediram atividades lúdicas já no início do semestre.

Os comentários das fichas de avaliação indicaram reflexões sobre projeto de

vida, sonhos, objetivos e responsabilidades. Alguns dos registros foram: “Eu aprendi sobre as fases da vida. infância, adolescência e vida adulta”; “Os nossos sonhos podem mudar ao longo da vida”; “Aprendi que o projeto de vida não é apenas na fase adulta”. A verificação da aprendizagem sustentou essa percepção, considerando que se obteve 100% de acerto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio básico no #DR ofertou aos adolescentes da escola uma atmosfera que proporcionou o compartilhamento das vivências dos estudantes e a absorção de temas que o Programa de Saúde na Escola (PSE) recomenda. Os resultados foram positivos de acordo com os dados de satisfação dos estudantes. A análise das fichas de avaliação demonstrou vínculo, interesse e envolvimento dos adolescentes com o projeto. Identificaram-se desafios e limitações como timidez, carência de participação ativa, resistência de jovens e familiares ao tratar de temas sensíveis. Desta forma, foi importante o uso de uma estrutura dialógica em cada oficina e o planejamento articulado com a coordenação pedagógica. Reitera-se a relevância da subsequência das oficinas e ampliação da atuação do projeto em mais escolas devido a demanda de saúde mental crescente. Para tanto, espera-se que este relato de experiência seja reconhecido como incentivo na formação de psicólogos íntegros e comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde lança cartilha sobre educação sexual como política de transformação*. Brasília, 23 fev. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/saude-lanca-cartilha-sobre-educacao-sexual-como-politica-de-transformacao. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Caminhos para a construção de uma educação sexual transformadora* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/saude-lanca-cartilha-sobre-educacao-sexual-como-politica-de-transformacao. Acesso em: 30 jul. 2025.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca.

Uma Revisão de Literatura sobre a Definição de Projeto de Vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 19, n. 2, out. 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218. Acesso em: 04 jul. 2025.

Erikson, E. H. (1976). Identidade, juventude e crise. (A. Cabral, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar. (Publicação original de 1968)

GONÇALVES, R. C.; FALEIRO, J. H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. *Holos*, Natal, v. 5, n. 5, p. 251–263, 2013. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784. Acesso em: 02 jul. 2025.

LOURENÇO, B.; QUEIROZ, L. B. Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. Revista de Medicina, São Paulo, v. 89, n. 2, p. 70-75, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/46276. Acesso em: 11 abr. 2025.

LOURO, G. L. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 15, n. 1, p. 75–84, 2011.

MOREIRA, J. O.; ROSÁRIO, Â. B.; SANTOS, A. P. Juventude e adolescência: considerações preliminares. *Psico (PUCRS)*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 457–464, out./dez. 2011.

OLIVEIRA, João Gabriel Carvalho Araújo Mello de; NASCIMENTO, Eliezer Vinícius Peixoto do; FREITAS, Sandra Carvalho Cavalcante. Garantias legais para educação integral em sexualidade e habilidades sociais educativas como potencializadoras da temática em escolas. In: OLIVEIRA, Flávia Mazitelli de et al. (org.). Adolover: um guia para educação integral em sexualidade na escola. 1. ed. Brasília: Editora Rede Unida, 2024. p. 15–31.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, DF: Unesco, Brasil, 2013

PIGOZI, Pamela Lamarca; WENDT, Guilherme Welter; MENDES, Rosilda; AKERMAN, Marco. A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar. *Interface (Botucatu)*, v. 27, art. e220681 [15 p.], 2023. DOI: 10.1590/interface.220681. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/ntqpVw8zzD5vTSpPHtzKHsP/?lang=pt. Acesso em: 04 jul. 2025

SAUL, A.; GIOVEDI, V. M. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 211-233, jan./mar. 2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 19 mai. 2025.

SILVA, M. A. M.; DANZA, H. C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para a educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/YHwg8FxLkwcb7gGSc7QQKKg/.

Acesso em: 04 jul. 2025.

SOUZA, L. F. Práticas pedagógicas e metodologia de Paulo Freire. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, MG, 2015.

INFLUÊNCIA DO TRABALHO NA SAÚDE MENTAL: UM OLHAR PARA OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Queli Ghilardi Cancian[1]
Deisiane De Toni Alves[2]
Andréia Florêncio Eduardo de Deus[3]
Luciana de Souza[4]
Vilmar Malacarne[5]

RESUMO

Este estudo aborda os impactos das doenças mentais entre os docentes universitários, reconhecendo que tais condições são a principal causa de afastamento no trabalho. A temática enfatiza que fatores psicossociais e estruturais, como precariedade institucional, pressões administrativas e múltiplas demandas, associadas ao adoecimento mental no ensino superior. Nessa direção, buscou-se investigar os fatores ocupacionais e ambientais que contribuem para o adoecimento mental de professores universitários, na percepção dos professores administradores. Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se abordagem qualitativa de caráter exploratório, com delineamento descritivo, incluindo revisão bibliográfica e pesquisa de campo com aplicação de questionário estruturado. O estudo obteve a participação voluntária de 16 professores estatutários ocupantes de cargos administrativos (coordenação de cursos, direção de centro e direção de campus). Os resultados apontam que o estresse é o fator predominante, seguido pela ansiedade, enquanto a síndrome de Burnout aparece em frequência equivalente aos transtornos associados a pressões sociais no ambiente de trabalho. As narrativas dos professores administradores ressaltam situações de sobrecarga, desigualdade de recursos, desvalorização e ausência de apoio emocional e organizacional. Esses fatores, inter-relacionados e cumulativos, elevam o risco de adoecimento integral dos professores. A compreensão dessas relações justifica a implementação de políticas institucionais, práticas preventivas e promoção de condições de trabalho que possam mitigar esses efeitos negativos e favorecer a saúde mental docente.

Palavras-chave: Adoecimento mental. Aspectos organizacionais. Fatores ambientais. Professores universitários.

[1] Doutora em Educação e PHD em Estudos Globais, Universidade estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Aberta (UAb) Porto, quelicancian@gmail,com
[2] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, deisi200180@gmail.com.
[3] Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal da Fronteira Sul, andreia.eduardo@uffs.edu.br
[4] Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, luciana.souza02@gmail.com.
[5] Doutor em Educação, Universidade estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), vilmar.malacarne@unioeste.br

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é caracterizada como um estado dinâmico de equilíbrio interno**,** o qual permite que o indivíduo se relacione de forma harmoniosa com o ambiente em que vive. Nesse contexto, uma pessoa considerada mentalmente saudável, consegue enfrentar os desafios diários, seja no âmbito profissional ou familiar, com naturalidade e adaptabilidade, gerindo suas emoções e sentimentos de modo eficaz (GALDERISI *et al.,* 2015).

> Estudiosos de diferentes culturas definem diversamente a saúde mental. Os conceitos de saúde mental abrangem, entre outras coisas, o bem-estar subjetivo, a auto-eficácia *[sic]* percebida, a autonomia, a competência, a dependência intergeracional e a auto-realização *[sic]* do potencial intelectual e emocional da pessoa. Numa perspectiva transcultural, é quase impossível definir saúde mental de uma forma completa. De um modo geral, porém, concorda-se quanto ao facto *[sic]* de que a saúde mental é algo mais do que a ausência de perturbações mentais (WHO, 2002, p. 32).

Definir o conceito de saúde mental revela-se uma tarefa complexa, reconhecida até pela própria World Health Organization (WHO), que admite a dificuldade em oferecer uma definição totalmente abrangente. No entendimento do organismo, saúde mental envolve sentir-se bem consigo mesmo, alcançar satisfação e realização nas atividades cotidianas. No âmbito profissional, significa estar apto a desempenhar tarefas diárias com eficiência, de modo que as demandas rotineiras não comprometam negativamente a percepção pessoal (CANCIAN, 2020).

Para a WHO (2024), diversos fatores aumentam o risco de comprometimento da saúde mental, tais como: transformações sociais, estresse no ambiente de trabalho, discriminação racial e de gênero, exclusão social, hábitos de vida sedentários e prejudiciais, violência e violações de direitos humanos.

Conforme a Secretaria de Saúde do Estado do Paraná (SSP), saúde mental perpassa a mera ausência de doença; ela se refere à maneira como os indivíduos estabelecem relações e respondem às demandas da vida, harmonizando desejos, capacidades, ambições, ideias e emoções. Essa abordagem reforça a necessidade de equilíbrio entre atividades, visando

fortalecer a resiliência psicológica e promover uma qualidade de vida cognitiva e emocional mais elevada (PARANÁ, 2020).

O ambiente de trabalho exerce influência significativa na condição de saúde mental das pessoas. No caso dos professores universitários, essa condição exposição é intensificada por fatores ocupacionais que afetam diretamente seu bem-estar, elevando o risco de adoecimento.

O acúmulo de exigências e responsabilidades práticas, provocou a intensificação das atividades, promovendo um cenário de precarização e aumento do estresse entre os professores. Essa condição tem contribuído para a deterioração da saúde geral dos docentes, destacando o trabalho como variável determinante na condição de saúde/doença (CANCIAN, 2020).

Considerando a condições laborais e a realidade docente, formula-se a seguinte questão norteadora: Em que medida as atribuições laborais e as condições do ambiente de trabalho afetam a saúde mental dos docentes? Nessa direção, buscou-se investigar os fatores ocupacionais e ambientais que contribuem para o adoecimento mental de professores universitários, na percepção dos professores administradores. O estudo se justifica na necessidade revelar os possíveis fatores ocasionadores do adoecimento mental entre os docentes, distinguindo os limites e as possibilidades na contribuição do desenvolvimento de um ambiente saudável.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As doenças mentais têm se destacado como a principal causa de afastamento no trabalho, tanto no Brasil quanto globalmente. Determinadas profissões acabam por apresentar maior propensão ao desenvolvimento desses distúrbios, com destaque para a carreira docente, especialmente no ensino superior. A insatisfação do professor, resultante de dificuldades de ascensão, acesso limitado a materiais adequados e condições de segurança insuficientes, geram significativa desmotivação. Segundo Meleiro (2002), professores insatisfeitos tendem a encarar o ambiente escolar e suas tarefas como encargos pesados e desprovidos de gratificação pessoal, comprometendo sua motivação diária. Esse desânimo reflete-se claramente em baixo rendimento, frustração

intensa, alterações de humor e prejuízos tanto físicos quanto mentais. Nesse sentido Cruz *et al*. destacam que,

> [...] as primeiras notícias de adoecimento docente, ocasionadas por alterações das condições de trabalho, foram noticiadas em países Europeus (Suécia, França, Alemanha e Reino Unido) no início da década de 80. O estresse e a Síndrome de burnout eram apontados como os principais problemas entre professores naquela época, com implicações sobre o absenteísmo por doença e abandono da profissão, como relata José Manoel Esteve em seus estudos publicados, pela primeira vez, em 1987 (CRUZ *et al*., 2010, p. 150).

A depender da gravidade dos problemas de saúde enfrentados pelo professor, pode ser necessário afastá-lo temporariamente de suas atividades, ou até mesmo de forma permanente das salas de aula.

Numerosas pesquisas têm se dedicado a compreender os fatores que levam ao adoecimento dos docentes. Esses estudos identificam como principais motivos de afastamento, os transtornos mentais, com destaque para estresse, ansiedade, depressão e síndrome de Burnout. Entre os fatores causadores, figuram a violência, as precariedades nas condições ambientais e físicas de trabalho, além de aspectos organizacionais, como liberdade de atuação, possibilidades de criatividade e tempo adequado para o planejamento das aulas (CRUZ *et al*., 2010; GUIMARÃES, 2014; SANTOS SOUZA, 2015; SANTOS E SILVA, 2017; CANCIAN, 2020).

Observa-se que os principais distúrbios psicológicos que afetam a saúde dos professores têm origem em fatores ambientais e repercutem na esfera pessoal, podendo desencadear outras enfermidades, sobretudo de natureza psicoemocional ou psicossomática. Importante ressaltar que isso não exclui a possibilidade de surgimento de doenças fisiológicas e crônicas como consequência desses transtornos (CANCIAN, 2020; CANCIAN *et al*., 2024).

A ansiedade, por exemplo, é uma reação natural do organismo a situações traumáticas ou estressantes, caracterizada por uma sensação desagradável de tensão e apreensão. É fundamental reconhecer que a ansiedade, em si, não configura uma patologia: é um fenômeno normal e até benéfico, pois mobiliza os indivíduos a planejar, construir projetos e buscar o progresso. O que exige atenção é o excesso, tanto em termos de intensidade

quanto de frequência desses sentimentos (GUIMARÃES, 2014). De acordo com Ress:

> A ansiedade é um fenômeno humano normal que só precisa ser tomado como patológico quando interfere com bem-estar geral e a atividade. É um aspecto comum de muitos estados psiquiátricos, médicos e cirúrgicos, e tem certo número de implicações fisiológicas concomitantes que envolvem a maior parte dos sistemas do organismo (RESS, 1973, p. 01).

No ambiente de trabalho, a ansiedade interfere diretamente na qualidade de vida e no desempenho profissional, o que, em geral, afeta também as relações com colegas. Conforme dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil lidera o ranking global de pessoas ansiosas (PIMENTA, 2019).

Quando os níveis de ansiedade ultrapassam o patamar saudável, ela se transforma em transtorno, e a qualidade de vida fica severamente comprometida. No ambiente laboral, isso se manifesta em tarefas cotidianas dificultadas, desmotivação, sensação de incapacidade e insatisfação pessoal. Tais mudanças acarretam impacto imediato na produtividade, pois sintomas como alterações de atenção e sentimento de vulnerabilidade ou ameaça surgem, mesmo sem causa aparente (PIMENTA, 2019).

Sobre o estresse, Bauk (1985, p. 29) conceitua como sendo um “conjunto de reações físicas, químicas e mentais do nosso organismo a circunstâncias que nos excitam, amedrontam, confundem, nos põem em perigo ou nos irritam”. Para Mendes e Leite (2008), o estresse corresponde a uma resposta fisiológica vinculada ao estilo de vida atual. Embora presente desde os primórdios da humanidade como um mecanismo de sobrevivência, ganhou novas proporções diante das pressões contemporâneas. Santos e Silva (2017) apontam que o estresse é uma reação humana esperada diante de eventos “traumáticos”, funcionando como alerta fisiológico que mobiliza sinais como: cansaço, irritabilidade, fadiga, alteração no sono ou apetite, compulsões, entre outros.

O local de trabalho, é onde passamos grande parte do dia, e nem sempre este oferece condições favoráveis à saúde física e mental. Fatores estressores fazem parte da rotina, e podem tanto impulsionar o crescimento pessoal quanto prejudicar o desempenho e a produtividade (CANCIAN, 2020; CANCIAN *et al.,* 2024).

Embora o estresse possa atingir qualquer profissão, certas categorias, como a de profissionais da educação estão mais vulneráveis devido às exigências desgastantes, tanto físicas quanto emocionais, que comprometem seu bem-estar (GOULART JUNIOR; LIPP, 2008).

Nessa relação, o professor universitário está especialmente exposto a fatores estressantes: a grande demanda de atividades metodológicas e científicas, o pouco tempo para realizá-las e as constantes cobranças contribuem significativamente para o aumento do estresse docente, podendo desencadear doenças físicas ou psicológicas (CANCIAN *et al*., 2024).

Paschoal e Tamayo (2004) definem o estresse ocupacional como o conjunto de consequências negativas das demandas profissionais que superam a capacidade de enfrentamento do indivíduo. Entre os fatores estressores que acometem o docente, o estresse ocupacional destaca-se como uma das principais causas de afastamento. Nesse contexto, Garcia aponta aspectos relevantes que merecem atenção:

> Concretamente, no caso dos professores, desde os anos 30 considerou-se que esta profissão favorecia o aparecimento de síndromes nervosas, e a partir da segunda metade dos anos 70 começaram a se desenvolver investigações específicas sobre o estresse profissional nos professores. Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho considerou o estresse como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental (GARCIA, 2012, p. 31).

As doenças ocupacionais são resultado de fatores multifatoriais, profundamente conectados ao próprio desenvolvimento do trabalho e às condições ambientais em que ele ocorre. Entre os elementos que intensificam o estresse no trabalho, estão demandas excessivas de produtividade, retaliações, precariedades na segurança, ausência de capacitação, falta de reconhecimento, intimidação, entre outros (GALVAN, 2015; CANCIAN, 2020).

A depressão, muitas vezes é invisível e silenciosa, pode surgir da necessidade do indivíduo se adequar a um contexto existencial adverso. Quando exposto a estímulos estressores ou sob pressão constante, o corpo desencadeia alterações fisiológicas que resultam em tensão crônica (LIPP, 2002; CUMARÚ, NEVES, MORAIS, 2018).

Lipp (2002) aponta que, no caso dos professores, essa condição pode ser provocada por fatores muitas vezes desconsiderados no ambiente de trabalho, como: ambiguidade na progressão profissional, baixos salários, dificuldades nos relacionamentos interpessoais, pouca participação decisória, sobrecarga de atividades, medidas punitivas e baixa motivação.

Conforme Cardoso *et al.* (2000), os perfis do trabalho têm se transformado com as inovações tecnológicas e os novos modelos de gestão. No ambiente educacional, tais mudanças exigem que o docente esteja em constante atualização, o que intensifica as cargas de trabalho e eleva o risco de transtornos psicológicos, particularmente a depressão.

Pimenta (2019) aponta que dados da OMS demostram que, no Brasil, cerca de 5,8% da população, o que corresponde a aproximadamente 11,5 milhões de pessoas, vivencia depressão. Em comparação, a América Latina apresenta menor prevalência, enquanto os EUA atingem 5,9% de depressivos no país. Segundo a pesquisadora,

> A depressão é uma das doenças que mais afasta pessoas do mercado de trabalho. Em 2016, 75,3 mil trabalhadores brasileiros foram afastados de suas atividades por causa da depressão, com direito a recebimento de auxílio-doença em casos episódicos ou recorrentes. Eles representam 37,8% de todas as licenças em 2016 motivadas por transtornos mentais e comportamentais, que incluem não só a depressão, mas também o estresse, ansiedade, transtorno bipolar, esquizofrenia e transtornos mentais relacionados ao consumo de álcool e cocaína (PIMENTA, 2019, p. 02).

Profissionais de psicologia e psiquiatria reconhecem que é comum termos, em algum momento da vida, episódios depressivos, sem que isso implique a existência de um transtorno psicológico. No entanto, quando esses episódios se repetem com frequência, tornam-se sinais de alerta que exigem atenção (CANCIAN, 2020).

No exercício de suas atividades, o docente universitário frequentemente ignora sintomas iniciais como cansaço, estresse, ansiedade e depressão, o que pode evoluir para um distúrbio ocupacional, uma condição patológica diretamente associada ao exercício profissional (CANCIAN *et al.,* 2024).

A síndrome de Burnout, frequentemente chamada de ‘síndrome do mundo contemporâneo’, caracteriza-se por um estado de exaustão física e mental ligado

ao trabalho, que pode manifestar-se por meio de diversos sintomas: cansaço, irritabilidade, desânimo, alterações no sono e no apetite, tensão muscular, falta de energia, além de quadros de ansiedade, tristeza, ataques de pânico ou depressão. De acordo com a CID-11, Burnout resulta de estresse crônico no trabalho que não foi administrado adequadamente, caracterizando-se por esgotamento, distanciamento emocional e queda na eficácia profissional, caracterizada por três dimensões: sentimento de exaustão e/ou esgotamento; aumento do distanciamento do trabalho e/ou sentimento negativo em relação ao próprio trabalho; redução da eficácia profissional (OPAS, 2019).

Pesquisas realizadas no Brasil, mostram que a função docente universitária está entre as profissões mais estressantes tanto no país quanto no exterior. Esses profissionais acumulam múltiplas funções, pesquisador, orientador, coordenador, membros de comissões, entre outras, que muitas vezes vão além das atividades em sala de aula, o que amplia as exigências impostas pelo contexto socioeconômico contemporâneo. Esse incremento nas atribuições, tem extrapolado os limites institucionais e ocasionado prejuízos relevantes à saúde dos docentes (CANCIAN, 2020; CANCIAN *et al.,* 2024). Valle e Aguilera (2016) afirmam que o estresse presente na Burnout é uma das principais causas de afastamento dos professores.

De fato, as condições laborais atuais têm contribuído significativamente para o adoecimento mental de profissionais no Brasil e no mundo. Reconhecida como condição moderna de esgotamento, a síndrome de Burnout já é responsável por um número expressivo de afastamentos, sendo um mal que afeta tanto docentes universitários quanto trabalhadores de diferentes áreas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo utiliza um desenho qualitativo, enquadrado como investigação exploratória, de caráter descritivo e de corte transversal (LEAVY, 2022). A base teórica do estudo foi construída por meio de uma revisão bibliográfica, complementada por uma pesquisa de campo voltado à comprovação da hipótese. A coleta de dados ocorreu via método survey**,** com aplicação de um questionário estruturado, elaborado pelos pesquisadores, o que

possibilitou a captura de percepções individuais dos participantes, em consonância com o enfoque.

Os dados apresentados (tanto bibliográficos, quanto de campo) derivam de uma pesquisa mais ampla, intitulada *"Trabalho e ciência: um olhar para a saúde e a qualidade de vida dos professores universitários*[3]*"*, originada de uma dissertação de mestrado de um dos autores. A análise se dedica à saúde mental, com foco na percepção subjetiva dos docentes administradores sobre a condição mental dos professores em geral.

Importa ressaltar que o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE, sob parecer nº 3.420.063. O recorte analítico inclui apenas docentes que ocupam cargos de coordenação ou direção e que consentiram participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016). Seguindo os princípios de confidencialidade, adotou-se a codificação dos participantes em PA, de professor administrador.

4 RESULTADOS

Participaram do estudo 16 professores, sendo 01 (6,3%) diretor geral do *campus*, 4 (25%) diretores de centro de curso e 11 (68,8%) coordenadores de cursos. Dos 16 participantes do estudo, 9 (56,3 %) se declaram homens e 7 (43,8 %) mulheres. Quanto à idade, 4 deles optaram por não informar. Entre os 12 que declararam essa informação, a média foi de 47,7 anos, com desvio-padrão de ±14,8 anos; a idade mínima foi de 38 anos e máxima, de 61 anos.

Ao serem indagados sobre as condições psicológicas que mais impactam o desempenho docente, os professores administradores identificaram o estresse como o principal fator prejudicial à saúde mental dos docentes. Em seguida, destacaram a ansiedade como uma condição significativa. Embora diversos fatores estejam associados ao adoecimento psicológico no contexto educacional, a Síndrome de Burnout foi mencionada com frequência equivalente

[3] https://tede.unioeste.br/handle/tede/5193

ao Transtorno Social, evidenciando a relevância de ambos os quadros no ambiente de trabalho docente, como evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Adoecimento mental docente na percepção dos Administradores

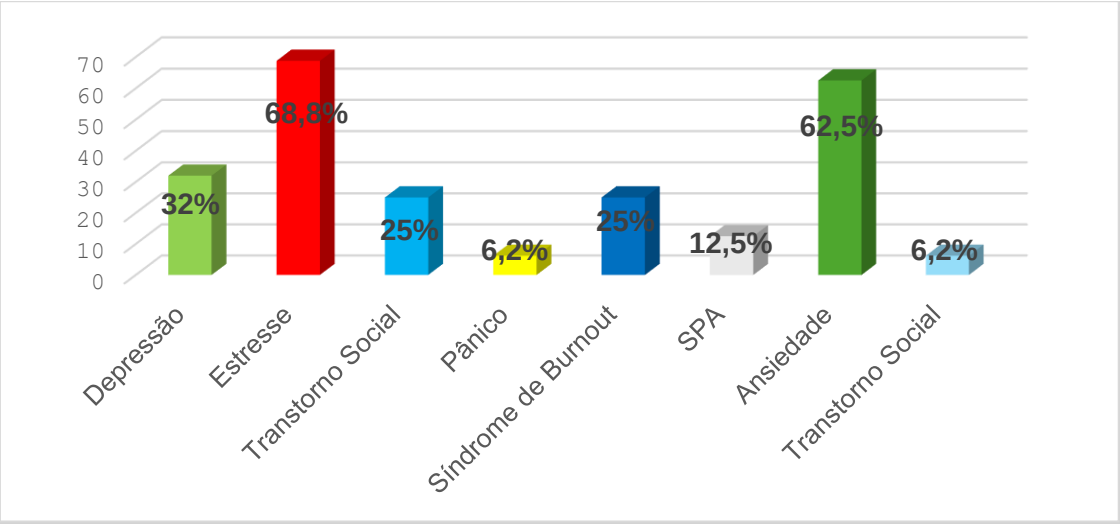

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Questionamos os professores administradores quais fatores atribuídos ao desenvolvimento profissional na sua percepção contribuía de forma negativa para o adoecimento mental dos docentes. A partir da análise de conteúdo das narrativas, seis fatores foram evidenciados conforme dados do Quadro 1.

Quadro 1 – Fatore que comprometem de comprometimento a saúde mental

Fatores identificados	Participantes	Narrativas
Sobrecarga de trabalho e múltiplas funções	PA02, PA06, PA10, PA14, PA16	Destacam a excessiva carga de tarefas e ambientes tóxicos. Esses relatos refletem evidências empíricas sobre a sobrecarga excessiva como estressor central no cotidiano docente
	PA10	Menciona a soma de atividades acadêmicas e administrativas, corroborando estudos que apontam a atuação simultânea em ensino, pesquisa, orientação e gestão como fonte de estresse .
Falta de recursos e precariedade institucional	PA04, PA08, PA09, PA12	Apontam carência de financiamento, estagnação salarial e políticas governamentais incertas.
Desvalorização e indefinição de papéis	PA01	Menciona o choque com gerações mais jovens, sugerindo falta de senso de pertencimento e adequação aos novos perfis.

	PA05 e PA16	Reclamam de longas jornadas e direitos negados, como licenças, evidenciando a frustração com o não reconhecimento profissional.
Pressão institucional e falta de orientação	PA03, PA07	Evocam o clima de incerteza política e a ausência de direção clara dentro da universidade.
Negligência à própria saúde e bem-estar	PA11	Destaca a recusa dos docentes em buscar ajuda, expondo uma cultura de autossuficiência.
Relações interpessoais problemáticas	PA16	Menciona a falta de respeito entre colegas e a desmotivação dos alunos, indicando ambientes de trabalho marcados por conflitos e frustração.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As narrativas apontam para um padrão: sobrecarga funcional**,** precariedade institucional e pressões sistêmicas se combinam, gerando condições propícias ao adoecimento mental. A ausência de apoio emocional, a instabilidade e a carência de recursos tornam os docentes mais vulneráveis a transtornos como estresse crônico, ansiedade e Burnout, condições amplamente documentadas em estudos sobre o ambiente educacional.

5 CONCLUSÕES

A revisão bibliográfica evidencia que as doenças mentais como: estresse, ansiedade, depressão e síndrome de Burnout são causas recorrentes de afastamento entre docentes, tanto nacional quanto globalmente. Professores universitários, em particular, enfrentam riscos elevados devido à natureza multifacetada de suas funções, que abrangem ensino, pesquisa, orientação e atividades administrativas. A insatisfação profissional, alimentada por dificuldades no avanço de carreira, escassez de recursos e condições inseguras, emerge como fator significativo de desmotivação na profissão docente.

Os dados da pesquisa de campo evidenciam um cenário preocupante no que se refere à saúde mental dos professores. A partir das narrativas dos participantes, torna-se evidente que o adoecimento mental dos docentes não ocorre de forma isolada, mas está diretamente associado a um conjunto de fatores estruturais e organizacionais. A sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de funções, a falta de recursos institucionais, a pressão institucional, a

desvalorização profissional e as relações interpessoais fragilizadas, emergem como elementos centrais que impactam negativamente o bem-estar desses profissionais.

A predominância do estresse e da ansiedade, juntamente com a recorrência da Síndrome de Burnout e do Transtorno de Ansiedade Social, sinaliza a urgência de repensar as condições de trabalho no ensino superior. Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância de se promover um ambiente de trabalho mais saudável, colaborativo e humanizado nas instituições de ensino superior, visando não apenas a qualidade do ensino, mas também a preservação da saúde dos profissionais que o sustentam.

REFERÊNCIAS

BAUK, Douglas Alberto. Stress. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 50, n. 13, p. 28-36,1985.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CANCIAN, Queli Ghilardi et al. Desafios invisíveis: impactos do trabalho na saúde e qualidade de vida dos professores de uma universidade pública. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 19, n. 55, p. 553-578, 2024.

CANCIAN, Queli Ghilardi. **Trabalho e Ciência: Um olhar para a saúde e qualidade de vida dos professores universitários. 2020.** 286f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, processo de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

CARDOSO, R. MOTA *et al*. **O Stress nos professores portugueses**: estudo do instituto de prevenção do stress e saúde ocupacional – IPSSO. Coleção mundo dos saberes 31. Porto: Porto Editora, 2000.

CRUZ, Roberto Moraes *et al*. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, España, n. 4, 2010.

CUMURÚ Wanderline de Araujo.; NEVES, Brenda.; MORAIS, Hannah Miranda. **Depressão entre professores**: Um estudo de revisão sistemática de literatura. V Conedu, Congresso Nacional da Educação, 2018. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID3851_09092018230110.pdf. Acesso em: 26 Mar. 2020.

GALDERISI, Silvana *et al.* Toward a new definition of mental health. **World psychiatry**, Nova Jeey, USA, v. 14, n. 2, p. 231, 2015.

GALVAN, Tatiane Cecagno. **Carga de trabalho**: definição, fatores influentes e identificação de causas raiz. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GARCIA, Luiz Antonio Larios. **Trabalho Docent**e: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino em Sorocaba. Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP, 2012.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Noaes. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

GUIMARÃES, M. F. **Depressão, Ansiedade, Estresse e qualidade de vida de estudantes de Universidade pública e privada**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo 2014. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1348/1/MGuimaraes.pdf. Acesso em:10 dez. 2019.

LEAVY, Patricia. **Research design***:* Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches. Guilford Publications. 2022.

LIPP, Marilda Novaes. **Depressão do Professor**. 5ª Edição. Campinas: Papirus, 2002.

MELEIRO, Alexandrina. M. A. da Silva. **O stress do professor**. In: LIPP, M.(org.). **O stress do professor.** Campinas-SP: Editora Papirus, 2002.

MENDES, R. A.; LEITE, N. **Ginástica Laboral** – princípios e aplicações práticas. 2 ed. rev.e ampl. – Barueri, SP: Manole, 2008.

OPAS. Organização Pan Americana da Saúde. **CID: Burnout é um fenômeno ocupacional. OPAS/OMS.** 2019. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/28-5-2019-cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional. Acesso em: 11 jun. 2025.

PARANÁ. Secretaria da Saúde do Estado do Paraná (SSP/PR). **Saúde mental**. 2020. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2862. Acesso em: 25 de mai. 2025.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia,** Natal, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

PIMENTA, T. Ansiedade no trabalho: como o transtorno interfere na vida profissional**.** **Vittude Blog,** [online], 2019**.** Disponível em: https://www.vittude.com/blog/ansiedade-no-trabalho/. Acesso em: 25 mar. 2020.

RESS Linford W. Fatores de Ansiedade no tratamento integrado de paciente. Londres: **Excerpta Médica**, Amsterdan, USA, 1973.

SANTOS SOUZA, A. *et al*. Fatores associados à qualidade de vida no trabalho entre professores do ensino superior. **Arquivos de Ciências da Saúde**, Umuarama, v. 22, n. 4, p. 46-51, 2015.

SANTOS, M. P. G.; SILVA, K. K. D. Níveis de estresse e qualidade de vida de professores do ensino superior. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 4, p. 656-668, 2017.

VALE, Paula Cristina dos Santos; AGUILLERA, Fernada. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, 2016.

WHO. World Health Organization *Mental health at work: Fact sheet*. Genebra: WHO, 2024. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work. Acesso em: 11 jun. 2025.

WHO. World Health Organization. **Relatório mundial da saúde-Saúde mental:** nova concepção, nova esperança. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2002. Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ATUAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

JEFERSON ANDRADE[1]

GUSTAVO KOEPSEL SCHATZ[2]

ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO[3]

RESUMO

O campo da Psicologia Escolar e Educacional tornou-se, ao longo dos anos, uma atuação menos atrativa e, ao mesmo tempo, com certa dificuldade de inserção, tendo em vista que, até 2019, não havia uma legislação específica que garantisse a inserção e permanência dos profissionais na educação. Em 2019, com a promulgação da Lei n.º 13.935, que versa sobre a obrigatoriedade das redes de educação básica do Brasil contarem com profissionais da Psicologia em suas equipes multiprofissionais, tem-se agora a certeza de que o campo, que outrora apresentou dificuldades de inserção, torna-se, a partir desse momento, um campo possível de atuação. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo perceber como a formação inicial demarca possibilidades de atuação profissional da Psicologia no campo da educação. A pesquisa adota uma abordagem materialista histórico-dialética, que possibilita a construção de um método capaz de superar a oposição entre sujeito e objeto (PIRES, 1997). Com base nisso, foram realizadas cinco entrevistas, estruturadas sob a perspectiva reflexiva proposta por Szymanski (2011), a organização dos dados coletados seguiu os fundamentos da análise de conteúdo proposta por Franco (2009) e as análises foram elaboradas com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural. Durante a entrevista, as profissionais foram questionadas sobre as disciplinas e experiências realizadas durante a graduação que as auxiliam atualmente em sua prática profissional. Todas as profissionais citaram a importância dos campos de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, destacando-os como marcantes em seu processo formativo. Com isso, entende-se que o estágio pode ser um instrumento de apropriação do conhecimento teórico para que o estudante possa perceber e interpretar os fenômenos escolares. Demarca-se a perspectiva defendida por esta pesquisa de que a formação inicial para atuação em campos escolares e educacionais deve propiciar ao estudante de psicologia possibilidades para uma apropriação crítica dos processos escolares e educacionais, para que ele seja capaz de perceber os fenômenos que lá acontecem como produtos da historicidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Formação inicial. Educação. Estágio curricular.

1 INTRODUÇÃO

O ato de voltar-se para a formação em Psicologia é também um ato de

[1] Doutorando, UNIVILLE/IELUSC, jefeandrade13@gmail.com

[2] Mestrando, UNIVILLE, gustavokschatz@gmail.com

[3] Doutora, UNIVILLE, aliciene_machado@hotmail.com

acompanhar como tem se engendrado e organizado o percurso formativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia foram atualizadas no ano de 2023, com previsão de implementação em até dois anos. Portanto, o ano letivo de 2026 já deve iniciar com elas implementadas.

As DCNs (2023) trazem consigo algumas modificações no que se refere à organização e distribuição das horas de estágios básicos e obrigatórios, que agora precisam somar mais de 800 horas, e também na contagem das horas de orientação, que passam a seguir um novo cálculo. Tais mudanças têm como objetivo expandir a formação, mantendo o caráter generalista, mas aprofundando questões relativas à atuação e inserção profissional por meio dos estágios.

Para entender a organização dos cursos de formação em Psicologia, é necessário retomar as ênfases, as quais

> devem tomar como eixos definidores os processos de trabalho a serem adotados, levando em conta os vários níveis de complexidade, de modo a evitar a fragmentação da prática e constituir-se em estímulo ao desenvolvimento de novas formas e novos contextos de atuação (BRASIL, 2023, p. 6)

Portanto, a escolha das ênfases é considerada um aspecto importante para a estruturação dos cursos de graduação, tendo em vista que, a partir delas, as disciplinas serão organizadas e pensadas. Logo, estarão diretamente ligadas às demandas do contexto em que o curso se insere.

Atualmente, é possível que o curso tenha inúmeras ênfases, dentre as dez possibilidades apresentadas pela DCN (2023). A pesquisa realizada por Yamamoto (2014) aponta que a maioria dos cursos pesquisados optou por ênfases em aspectos clínicos e de saúde, enquanto a ênfase em aspectos escolares e educacionais apresentou os menores percentuais.

Essa pesquisa lança luz ao fato de que o censo liberado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022) aponta que o campo da educação ocupa apenas o 5º lugar entre os campos de atuação com maior número de profissionais inseridos. Sendo assim, pode-se crer que o campo da Psicologia Escolar e Educacional tornou-se, ao longo dos anos, uma atuação menos atrativa e, ao mesmo tempo, com certa dificuldade de inserção, tendo em vista que, até 2019, não havia uma legislação específica que garantisse a inserção e permanência dos profissionais na educação.

Antunes (2008) e Barbosa (2011), em seus estudos, entendem que o campo da educação foi primordial para a constituição da Psicologia enquanto profissão autônoma no Brasil. Ao mesmo tempo, após a regulamentação da profissão, os processos ditatoriais e de industrialização do país fizeram com que a profissão ocupasse mais os espaços das organizações e clínicas de saúde, em detrimento dos espaços escolares.

Contudo, em 2019, com a promulgação da Lei n.º 13.935, que versa sobre a obrigatoriedade de as redes de educação básica do Brasil contarem com profissionais da Psicologia em suas equipes multiprofissionais, tem-se agora a certeza de que o campo, que outrora apresentou dificuldades de inserção, torna-se, a partir desse momento, um campo possível de atuação. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo perceber como a formação inicial demarca possibilidades de atuação profissional da Psicologia no campo da educação.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adota uma abordagem materialista histórico-dialética, que possibilita a construção de um método capaz de superar a oposição entre sujeito e objeto (PIRES, 1997). Com base nos estudos de Vigotski (2004), entende-se que, para analisar a inserção de psicólogos na rede pública de ensino, é imprescindível compreender os eventos anteriores, pois estes constituem os alicerces do presente e abrem caminhos para a interpretação das relações atuais. Como afirma o autor: “[…] só poderemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento — ou, inclusive, o próprio processo — se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VIGOTSKI, 1998, p. 207).

Com base nisso, foram realizadas cinco entrevistas com profissionais da psicologia que atuam em escolas, estruturadas sob a perspectiva reflexiva proposta por Szymanski (2011), a qual favorece a construção de um encontro dialógico entre pesquisador e participantes, promovendo uma participação mais ativa das entrevistadas no desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas após a aprovação do Comitê de Ética da Universidade, sob o parecer n.º 59066122.3.0000.5366, e seguiram eixos da

formação inicial e continuada. Para este trabalho, decidiu-se focar na questão envolvendo a formação inicial.

A organização dos dados coletados seguiu os fundamentos da análise de conteúdo proposta por Franco (2008), considerando as falas das participantes, os referenciais teóricos utilizados e os contextos históricos, sociais e culturais envolvidos. Com isso as análises foram elaboradas com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e os nomes foram alterados para garantir o sigilo das informações.

3. A FORMAÇÃO, OS ESTÁGIOS E O CAMPO DA EDUCAÇÃO: uma discussão acerca da formação inicial

Desse modo, resgata-se que a formação inicial do psicólogo deve dar conta de propiciar ao futuro profissional o conhecimento "psicológico e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida" (BRASIL, 2023).

Destaca-se a importância de uma formação generalista, que propicie ao estudante contato com os mais diversos campos de atuação em psicologia. É destacada no Artigo 5º das Diretrizes para o Ensino de Psicologia no Brasil (CFP; ABEP, 2018, p. 115) que "A formação em Psicologia deve ser presencial, generalista, multi e interdisciplinar, baseada na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade dos seus campos de atuação, reconhecendo a identidade nacional, respeitando os contextos regionais e atendendo às diferentes necessidades dos indivíduos e populações, de forma inclusiva".

A pesquisa de Gonçalves (2018) demonstra que a organização dos currículos de formação inicial, as matrizes, são de suma importância para a construção do perfil de egresso que se almeja. Desse modo, entende-se que a distribuição das disciplinas precisa ter certa organicidade, ou seja:

> […] uma organização curricular que permitisse uma formação sólida e diversificada, proporcionada por uma estrutura básica, o núcleo comum, organizada em torno de eixos estruturantes, que se constituem em oportunidades de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a atuação profissional em Psicologia, favorecendo um trabalho coletivo e o atendimento de demandas sociais significativas (MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2014, p. 75).

Pensando nisso, durante a entrevista, as profissionais foram questionadas sobre as disciplinas e experiências realizadas durante a graduação que as auxiliam atualmente em sua prática profissional. Todas as profissionais citaram a importância dos campos de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, destacando-os como marcantes em seu processo formativo. No que se refere às disciplinas apresentadas durante o curso, as respostas de Pedro, Manuela e Laura acabam convergindo ao apontar as mesmas três matérias: Desenvolvimento Humano I e II, Teorias da Aprendizagem e Psicologia Escolar e Educacional.

Dito isso, defende-se a ideia de que o estágio curricular básico ou específico em Psicologia Escolar e Educacional e as disciplinas teóricas que discutem e aprofundam questões ligadas à Educação precisam dialogar entre si. Para isso, ponderam-se alguns pontos. O primeiro busca demarcar a importância do percurso formativo inicial de pelo menos 5 anos, o qual deve equilibrar disciplinas teóricas e práticas curriculares, integrando-as de maneira que os estudantes possam perceber que a teoria e a prática são intimamente convergentes entre si (GONÇALVES, 2018; LIMA, 2018).

Por conta disso concorda-se com aquilo que é defendido por Lima (2018, p. 61), quando a autora postula que:

> Entendemos a relação entre teoria e prática de forma dialética, ou seja, compreendemos teoria e prática são elementos indissociáveis em um mesmo processo formativo, isso quer dizer que ocupamos de um posicionamento contrário a currículos de ensino superior, que ao reproduzirem o paradigma positivista, evidenciam que a teoria pode se encaixar na prática. Empreendemos uma luta contra essa concepção, pois entendemos que com isso as/os estudantes de Psicologia criam uma falsa expectativa de procurar soluções prontas quando estão vivenciando a prática profissional.

E a partir de Asbahr (2014), compreende-se também que a formação precisa interagir com projetos de extensão e pesquisa oferecidos pelas Universidades e Faculdades, tendo em vista a significância desses para a inserção dos estudantes nas comunidades, bem como a possibilidade de pensar a unidade entre a teoria e a prática.

Ao analisar o dito pelos/as profissionais, entende-se que as discussões conduzidas pelas disciplinas em sala de aula precisam fornecer aos estudantes conhecimento teórico para compreender a realidade escolar. Segundo Asbahr (2014),

espera-se que os estudantes percebam de maneira crítica as possibilidades de atuação neste campo, adquirindo instrumentos e técnicas da Psicologia Escolar e Educacional. Isso pode ser alcançado por meio de disciplinas e ementas cuidadosamente planejadas para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e integrá-los à comunidade escolar.

Defende-se a ideia de que essas disciplinas também devem abordar o compromisso social proposto por Martinez (2003), destacando que o profissional da Psicologia, ao entrar na escola, torna-se mais um profissional da educação. Ele deve defender o acesso à educação para toda população, lutar pela dignidade humana e por melhores condições biopsicossociais para todos. Ou seja, defender o conjunto de fatores que torna possível a oferta de uma educação de qualidade, isso porque

> a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202)

Para isso, sustenta-se a concepção de que as discussões sobre o campo da educação precisam ocorrer ao longo da graduação, não apenas no final do curso. Isso permite que os estudantes entrem em contato com as políticas públicas de educação, que regulam currículos, estruturas, financiamentos e até mesmo as avaliações das instituições escolares.

É essencial que as discussões em desenvolvimento humano e aprendizagem sejam potenciais, proporcionando ao estudante a compreensão de que é necessário questionar o que está naturalizado e cristalizado nas relações estabelecidas nas escolas (ASBAHR, 2014; LIMA, 2018; ANDRADA et al., 2018). Neste sentido é evidente a importância dos estágios básicos e específicos supervisionados para a formação da futura profissional da Psicologia.

Para Lima (2018), o estágio significa em si a possibilidade do encontro da teoria e prática, convidando o futuro profissional a assumir uma postura mais ativa em sua formação e nas possibilidades de transformação do campo. Destaca-se, ainda, que o estágio obrigatório é um importante instrumento para o início da caminhada profissional e das possibilidades de entender os enlaces da teoria e da prática. O estágio proporciona “um eixo muito importante na formação do profissional dos(as)

psicólogos(as), pois possibilita a experiência concreta no exercício da profissão apoiada e sustentada por profissional experiente como orientador(a)" (CALDAS, SILVA e SOUZA, 2019, p.130).

O CFP (2013) postula que todo estágio curricular obrigatório deve respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino de Psicologia (2018) que, por sua vez, separa os estágios em dois níveis: os de núcleo comum e os específicos. Esses estágios devem ser distribuídos progressivamente da baixa para a alta complexidade ao longo dos anos de formação.

Dito isso, o estágio deve ir além de um componente da matriz educacional e pode vir a se transformar em vários encontros e enlaces. A integração da teoria com a prática e a interação entre o estudante e o supervisor de estágio são considerados elementos fundamentais para o progresso e a assimilação do conhecimento (GONÇALVES, 2018).

No campo legal, é postulado que os estágios devem ser obrigatoriamente supervisionados por um professor com titulação de psicólogo, que tenha experiência na área que supervisionam. Além disso, os campos devem ser diversos, garantindo um fortalecimento das discussões teórico-práticas dos estudantes, com a visão de participação ativa dos estudantes no campo do trabalho, agindo diretamente com as situações que são características dos locais onde estão inseridos (CRP; ABEP, 2018).

Para além do campo legal, Gonçalves (2018) defende a perspectiva de que o professor orientador de estágio seja tanto o aspecto positivo de entender quando os estudantes precisam de auxílio, quanto de ser a figura que instiga, que faz pensar e que possibilita aos futuros profissionais a análise dos fenômenos educacionais e as possibilidades de atuação a partir disso.

Com isso, defende-se que esse professor-supervisor tenha consigo um arcabouço teórico que sustente as práticas críticas, e que isso possa ser apropriado pelos estudantes. As falas de Pedro e Manuela destacam a importância da figura do professor orientador de estágio ao demonstrarem técnicas e formas de compreensão sobre a Psicologia escolar e educacional que foram aprendidas durante o estágio obrigatório. Esses ensinamentos auxiliaram na reflexão sobre o lugar e o trabalho deles na escola.

Lembrei do estágio em psicologia educacional, que a gente fazia no último ano, a

professora falava para a gente circular, para gente conhecer as salas, para gente se enturmar, para a gente conhecer o bairro, conhecer o bairro onde a escola estava inserida. Então eu comecei a fazer isso (PEDRO)

A professora pegava bastante no nosso pé, de pensar como um psicólogo escolar, porque às vezes a gente ia para outros caminhos (MANUELA)

A partir disso, defende-se que o estágio é um processo educativo e não somente uma possibilidade de inserção. Portanto, é de suma importância que o professor e supervisor esteja em consonância com a atuação no contexto escolar, pois dessa maneira pode-se proporcionar ao estudante um contato com conhecimentos historicamente acumulados e produzidos por profissionais da área, relacionados a esse tipo específico de atuação. Isso possibilita uma “qualificação” nos processos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante (VIGOTSKI, 1998).

Assim, o estágio pode ser um instrumento de apropriação do conhecimento teórico-prático para que o estudante possa perceber e interpretar os fenômenos escolares. Segundo Saviani (2011), percebe-se a necessidade de incentivar nos estudantes a vontade e a necessidade de se apropriar do conhecimento escolar, o que ocorre por meio das disciplinas que compõem os anos teóricos da graduação e que possibilitam um melhor aproveitamento e aprofundamento nos estágios subsequentes.

Por fim, demarca-se a perspectiva defendida por esta pesquisa de que a formação inicial para atuação em campos escolares e educacionais deve propiciar ao estudante de psicologia possibilidades para uma apropriação crítica dos processos escolares e educacionais, para que ele seja capaz de perceber os fenômenos que lá acontecem como produtos da historicidade. Entende-se que todas as pessoas que acessam a escola constituem o processo educativo e são coprodutoras de seu trabalho na escola. Assim, a formação nesse estágio deve dar condições para que o futuro profissional possa trabalhar em prol de um desenvolvimento potente de todos os sujeitos, compreendendo as especificidades do campo da psicologia escolar e educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional não era muito cobiçada pelos alunos e profissionais de psicologia, um dos motivos, e talvez o principal deles, foi a dificuldade de inserção e permanência desses profissionais nas escolas. Com a promulgação da Lei n.º 13.935 de 2019, que "Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica" (BRASIL, 2019) e exige que a equipe multiprofissional das escolas contem com profissionais da psicologia, a Psicologia Escolar e Educacional pode se tornar mais atrativa.

O objetivo desse trabalho é perceber como a formação inicial demarca possibilidades de atuação profissional da Psicologia no campo da educação. Nas entrevistas realizadas com psicólogos que atuam em escolas, foi pontuada por esses profissionais a importância das aulas teóricas e do estágio de psicologia educacional durante a graduação para a sua atual prática profissional nas escolas.

Aqui, destaca-se principalmente o enlace das aulas teóricas com a realidade escolar que os estudantes de psicologia se deparam nos estágios de psicologia escolar e educacional. No entanto, as aulas teóricas e as vivências no campo de estágio durante a graduação não bastam para que o profissional de psicologia tenha uma prática crítica quando inserido na escola, é necessária a presença de um professor e supervisor de estágio que estimule esse tipo de prática. Portanto, a formação inicial do psicólogo deve propiciar não só a apropriação do conteúdo teórico acerca da psicologia escolar e educacional, mas uma apropriação crítica desse conteúdo e a formação de uma identidade profissional como psicólogo escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P. C. de; MACEDO, P. H.; GASPARELLI, T. C.; CANTON, F. C. de O.; ROVIDA, M. B.; CRUZ, P. S. G. da. Possibilidades de Intervenção do Psicólogo Escolar na Educação Inclusiva. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 11, n. 1, p. 123–141, 2018.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, pp. 469–475, 2008.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia**

Escolar e Educacional, v. 18, n. 2, p. 265–272, 2014.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, pp. 163–173, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília–DF, 11 de mar. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.° 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

Caldas, R. F. L., Silva, S. M. C., & Souza, M. P. R. Estágios em Psicologia Escolar: a atuação durante a formação. *In*: M. da A. Barreto & M. G. D. Facci (Orgs.), **Formação em Psicologia**: temas (im)pertinentes. Curitiba: CRV, pp. 129–140, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). **Ano da formação em psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-escola**. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Conselho Regional de Psicologia de São Paulo/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Quem faz a psicologia brasileira?**: um olhar sobre o presente para construir o futuro — volume I: formação e inserção no mundo do trabalho. 1. ed. Brasília: CFP, 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio/ago. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GONÇALVES, M. O.; VÉRAS, R. M. Análise da organização curricular do curso de Psicologia: história e currículo. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 92–107, 2018.

LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar na Universidade: relato de um projeto de extensão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 431–433, 2018.

MARINHO-ARAUJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: Construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2014.

MARTINEZ, M. C. PARAGUAY, A. I. B. B. Satisfação e saúde no trabalho – aspectos conceituais e metodológicos. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, pp. 59–78, 2003.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de psicologia no Brasil. In: BARRTEO, Maria da Apresentação e FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Formação em Psicologia**: Temas (IM)pertinentes. Curitiba: CRV, p. 51–64, 2014.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a Prática Reflexiva. 4. ed. Campinas–SP: Autores Associados, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA EM CONTEXTOS DIGITAIS: MARCAS DA COLONIALIDADE NAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PESSOAS LGBTQIA+

Fabio Castanheira[1]

Leonardo Caparroz Cangussu[2]

RESUMO

Este trabalho discute a homofobia em ambientes virtuais no contexto escolar e acadêmico, destacando seus impactos na trajetória educacional de estudantes LGBTQIA+. Inserido em um cenário marcado pelo avanço do neoconservadorismo e pelo ataque sistemático às pautas de gênero e sexualidade nos espaços educativos, o estudo parte do entendimento da homofobia como forma estrutural de violência, reforçada por dinâmicas institucionais de exclusão e silenciamento. O objetivo é analisar os efeitos dessa violência sobre o desempenho e a permanência educacional de estudantes LGBTQIA+, com base em dados coletados por meio de questionário online. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi fundamentada nos aportes da decolonialidade (LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2008), na análise do bullying e cyberbullying (OLWEUS, 1999; BURIN, 2010) e em estudos críticos sobre gênero e sexualidade na educação (DINIZ, 2011; GOMES, 2017; BRITO & COUTO JUNIOR, 2019). A coleta de dados ocorreu em duas etapas: mapeamento de relatos em redes sociais e aplicação de questionário via Google Forms, totalizando 118 respostas. Destas, 84 participantes se identificaram como LGBTQIA+, e 63% afirmaram ter vivenciado homofobia em sua trajetória escolar ou acadêmica. Especificamente, 37% relataram episódios ocorridos em ambientes virtuais, sendo que apenas três vítimas comunicaram os fatos à instituição. Os dados revelam a naturalização da violência homofóbica, a ausência de políticas institucionais efetivas e as consequências emocionais e pedagógicas que afetam diretamente a permanência educacional. Em contrapartida, foram identificadas algumas ações escolares voltadas à promoção da diversidade, relatadas por 34% dos participantes. Conclui-se que enfrentar essa realidade exige o reconhecimento da escola como espaço historicamente atravessado por lógicas normativas, e a urgência da construção de políticas de acolhimento que incorporem epistemologias dissidentes e promovam a escuta ativa e o cuidado com estudantes LGBTQIA+.

Palavras-chave: Homofobia. Cyberbullying. Virtual. Educação. LGBTQIA+. Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm se intensificado, em escala global, os movimentos de natureza conservadora que atacam direitos humanos fundamentais e promovem diferentes formas de violência, especialmente aquelas voltadas às

[1] Doutor, Instituto Federal Catarinense – fabio.castanheira@ifc.edu.br
[2] Mestre, Instituto Federal Catarinense – leonardo.cangussu@ifc.edu.br

questões de gênero, sexualidade, raça e classe. No Brasil, esse fenômeno tem se refletido com especial virulência sobre os espaços escolares e acadêmicos, que passaram a figurar como campos de disputa ideológica, a exemplo dos movimento escola sem partido. Nesse contexto, as pessoas LGBTQIA+ continuam a ocupar posições de marginalização, sendo alvos recorrentes de violências simbólicas, institucionais e físicas, inclusive nos ambientes educativos.

A homofobia — aqui compreendida como um sistema de aversão às identidades sexuais e de gênero dissidentes da norma heterocisheteronormativa — constitui uma dessas formas de violência estrutural, atuando como mecanismo de controle social e disciplinamento de corpos. Como analisa Diniz (2011), trata-se de um dos últimos preconceitos socialmente tolerados, que opera de maneira explícita e implícita, muitas vezes naturalizada no cotidiano escolar. A presença da homofobia nos espaços educativos não é pontual ou acidental: ela está inserida em uma lógica de reprodução de desigualdades, que afeta diretamente a experiência escolar e acadêmica de sujeitos LGBTQIA+.

A escola pública brasileira, embora resultado de lutas populares por acesso e emancipação, ainda carrega em sua estrutura, traços da colonialidade e do normativo. Conforme Gomes (2017), a escola tem se constituído historicamente como uma instituição reguladora, que desqualifica saberes não hegemônicos, reproduz desigualdades sociorraciais e disciplina corpos desviantes. Nesse cenário, práticas homofóbicas são naturalizadas, seja por meio do silenciamento, da omissão institucional ou da culpabilização das vítimas, tornando o ambiente escolar um espaço hostil para estudantes LGBTQIA+.

A conjuntura política recente tem intensificado essas tensões. O movimento Escola sem Partido (EsP), por exemplo, foi um dos instrumentos centrais de ataque à liberdade de cátedra e às discussões sobre diversidade nas escolas. Como apontam Lima e Hypolito (2020), o EsP constitui uma rede ideológica sustentada por atores da extrema direita, como políticos, líderes religiosos e grupos midiáticos, que promovem uma falsa ideia de neutralidade educacional. Esse movimento tem como um de seus principais objetivos censurar o debate sobre sexualidade e gênero nos currículos escolares, contribuindo para a estigmatização de corpos dissidentes e para a invisibilização

da homofobia.

Dessa forma, torna-se evidente que a homofobia nas escolas não pode ser reduzida a ações individuais ou desvios comportamentais isolados. Trata-se de uma prática estrutural, que funciona como estratégia de coerção e manutenção da ordem heteronormativa. A escola, longe de ser neutra, constitui-se como espaço atravessado por relações de poder que definem quem pode existir, falar e pertencer. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como a violência homofóbica se manifesta nos ambientes escolares, sobretudo em suas formas contemporâneas, mediadas pelas tecnologias digitais.

Com a intensificação do uso de redes sociais e plataformas digitais, novas formas de violência emergem, como o cyberbullying, que expande o alcance da homofobia para além dos muros da escola. De acordo com Olweus (1999), o bullying se configura como prática de violência intencional, repetitiva e sistemática, que visa causar dor ou sofrimento à vítima, podendo ocorrer por meio de agressões físicas, verbais ou de exclusão social. No ambiente virtual, essas práticas ganham nova dimensão, como aponta Burin (2010), ao envolver o uso de tecnologias para perseguir, constranger ou ameaçar indivíduos de maneira deliberada.

Dessa forma, a homofobia praticada por meio do cyberbullying configura-se como uma das expressões contemporâneas mais preocupantes da violência escolar, pois atua de modo contínuo, invade o espaço íntimo e pessoal das vítimas, e muitas vezes escapa aos mecanismos institucionais de prevenção e responsabilização. Para estudantes LGBTQIA+, esses ataques podem gerar impactos significativos em sua trajetória educacional, incluindo evasão, baixo rendimento, adoecimento psíquico e desmotivação.

Diante dessa realidade, o presente trabalho propõe-se a investigar a homofobia praticada em ambientes virtuais no contexto escolar e acadêmico, analisando seus impactos na trajetória educacional de estudantes LGBTQIA+. A pesquisa parte das seguintes perguntas: A homofobia, quando praticada de forma virtual, afeta a permanência e/ou o desempenho educacional de estudantes LGBTQIA+? Quais respostas institucionais têm sido oferecidas diante dessas violências? Existem iniciativas escolares de enfrentamento à homofobia que possam ser consideradas como práticas de resistência?

A relevância deste estudo reside na urgência de produzir conhecimento sobre as experiências de estudantes LGBTQIA+ em ambientes educativos, considerando os efeitos da violência homofóbica como fatores que comprometem o direito à educação em sua plenitude. Além disso, por meio das discussões decoloniais (LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2008), busca-se compreender como essas violências se relacionam a uma estrutura colonial de saber-poder, que define quais corpos e saberes são legitimados na escola.

O objetivo geral do estudo é analisar os impactos da homofobia praticada ambientes virtuais no contexto escolar/acadêmico de estudantes LGBTQIA+. Especificamente, busca-se: (1) compreender as narrativas de pessoas LGBTQIA+ sobre vivências de homofobia praticadas em ambientes virtuais durante a vida escolar e acadêmica; (2) discutir os mecanismos de naturalização da violência homofóbica, à luz da decolonialidade; e (3) problematizar as formas de enfrentamento e resistência à homofobia no ambiente educacional.

Assim, este estudo pretende contribuir para o debate sobre o direito à educação de qualidade e com equidade, com ênfase na promoção de ambientes escolares seguros, inclusivos e comprometidos com a diversidade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

A análise da homofobia em ambientes escolares e acadêmicos exige a compreensão de que essa violência não ocorre de forma isolada ou espontânea, mas está enraizada em estruturas históricas e sociais de dominação. Nesse sentido, a decolonialidade constitui um referencial central para este estudo, pois permite compreender como as heranças do colonialismo ainda organizam hierarquias de saber, poder e existência nos espaços educativos.

Segundo Lugones (2014), o sistema moderno/colonial construiu a opressão de gênero como parte da lógica da colonialidade, o que implica reconhecer que a sexualidade e os modos de ser dissidentes foram historicamente desautorizados. Para Mignolo (2008), a perspectiva decolonial

desafia essa estrutura epistêmica, propondo a valorização de saberes e sujeitos marginalizados pelos discursos hegemônicos, como é o caso de estudantes LGBTQIA+.

A escola, longe de ser neutra, é atravessada por relações de poder que normatizam comportamentos e identidades. Como discute Gomes (2017), a escola pública brasileira se constituiu como um espaço regulador, disciplinando corpos e deslegitimando saberes não hegemônicos. Assim, a homofobia escolar deve ser analisada como uma expressão da colonialidade de poder, que naturaliza exclusões com base em gênero e sexualidade.

Diniz (2011) destaca que a homofobia continua sendo uma forma de preconceito socialmente tolerada, sustentada por uma matriz heteronormativa que organiza práticas escolares, discursos curriculares e relações institucionais. No contexto brasileiro contemporâneo, movimentos como o Escola sem Partido intensificam esse cenário, promovendo a censura de debates sobre gênero e diversidade e alimentando o discurso de “neutralidade” ou da intutulada “ideologia de genero” que, de fato, silencia identidades dissidentes (LIMA; HYPOLITO, 2020). Segundo Castanheira (2024) a ideologia de gênero é um sintagma, uma criação discursiva dos projetos colonialistas de poder e saber. O autor, nesse contexto, refirma que essa narrativa está enviesada pelo discurso religioso e por visões que barram o reconhecimento dos direitos sexuais de mulheres e comunidade LGBTQIA+ (Castanheira, 2024, p.23).

A compreensão da homofobia como violência estruturada também exige dialogar com estudos sobre bullying e cyberbullying. Olweus (1999) define o bullying como um conjunto de ações repetitivas e intencionais que causam dor ou desconforto à vítima, enquanto Burin (2010) amplia a discussão ao tratar do cyberbullying como forma hostil de perseguição no ambiente digital. Essas práticas, quando motivadas por preconceito de orientação sexual ou identidade de gênero, reforçam exclusões e ampliam a vulnerabilidade dos sujeitos LGBTQIA+.

2.2 Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise de narrativas sobre experiências de homofobia em

ambientes virtuais no contexto escolar e acadêmico. A perspectiva metodológica está alinhada ao referencial decolonial, permitindo a valorização de vozes dissidentes e a problematização das estruturas institucionais que produzem e mantêm desigualdades.

O percurso metodológico desenvolveu-se em duas etapas. A primeira consistiu no mapeamento de grupos da rede social Facebook voltados à comunidade LGBTQIA+, tais como “Transfobia e cissexismo no ensino superior”, “Todos contra a homofobia, a lesbofobia e a transfobia” e “Zero Homofobia/Lesbofobia/Transfobia”. A busca concentrou-se no período de 2019 a 2020 e teve como objetivo localizar postagens que mencionassem episódios de homofobia virtual ocorridos que envolvessem contextos escolares ou acadêmicos.

A segunda etapa consistiu na elaboração e aplicação de um questionário online, veiculado por meio da plataforma Google Forms, com questões abertas e fechadas. O instrumento foi amplamente divulgado através de redes sociais, e-mails e grupos de WhatsApp. O questionário buscou identificar vivências de homofobia em ambientes virtuais e seus desdobramentos emocionais e acadêmicos. Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

2.3 Resultados e análise

Na etapa de mapeamento em redes sociais, não foram localizados relatos pessoais que atendessem ao foco da pesquisa. No entanto, a etapa do questionário resultou em 118 respostas válidas.

Dos 118 respondentes, 84 se identificaram com uma ou mais identidades da sigla LGBTQIA+. Dentre estes, 63% relataram ter sofrido homofobia ao longo de sua trajetória educacional, o que confirma a persistência dessa violência como obstáculo à permanência e ao pleno desenvolvimento acadêmico.

Especificamente em relação à homofobia em ambientes virtuais, 31 participantes (37% do grupo LGBTQIA+) afirmaram ter sido vítimas desse tipo de violência em plataformas como Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram e e-mail. As situações relatadas variam desde ataques diretos com ofensas e

ameaças, até mensagens veladas e exclusão de grupos virtuais institucionais.

Esses episódios ocorreram em diferentes etapas da trajetória educacional, desde o ensino fundamental à pós-graduação, porém, a maioria dos respondentes relataram terem sofrido homofobia em ambientes virutais no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio, evidenciando a precocidade dessas violências.

No que se refere aos agressores, 45% dos casos foram atribuídos a pessoas vinculadas ao ambiente escolar ou acadêmico (colegas, docentes ou técnicos), enquanto os demais foram praticados por indivíduos externos. A distinção é significativa, pois quando a violência parte de agentes internos, reforça-se o caráter institucionalizado da homofobia. Apenas três vítimas relataram os casos à escola ou universidade, sendo que, em nenhuma das situações, houve medidas efetivas de acolhimento ou responsabilização dos ofensores. Em duas situações, as vítimas foram culpabilizadas por “se expor demais”, e em outra, a queixa foi desconsiderada.

As consequências dessas violências são profundas. Dezessete estudantes relataram que os episódios afetaram seu rendimento ou sua permanência educacional, sendo que um deles abandonou os estudos e outros quatro cogitaram fazê-lo. As marcas emocionais, embora não quantificadas, aparecem de forma recorrente nos relatos: vergonha, medo de exposição, insegurança nos espaços escolares e sensação de isolamento.

Por outro lado, a pesquisa também revelou a existência de algumas iniciativas institucionais de enfrentamento à homofobia. Entre os 118 participantes, 40 indicaram que suas escolas ou universidades promoveram ações relacionadas à diversidade, como rodas de conversa, semanas temáticas, núcleos de apoio ou disciplinas optativas com foco em gênero e sexualidade. Essas iniciativas, embora ainda minoritárias, foram descritas como importantes espaços de acolhimento e resistência simbólica.

A articulação dos dados com os referenciais da decolonialidade (LUGONES, 2014; MIGNOLO, 2008) evidenciou como a homofobia em ambientes escolares se relaciona à estrutura mais ampla da colonialidade do

poder, do saber e do ser. A escola, nesse sentido, ainda opera sob epistemologias que marginalizam corpos dissidentes, configurando-se como espaço de negação da pluralidade identitária e sexual.

Embora a pesquisa tenha incluído, inicialmente, o mapeamento de grupos virtuais voltados à população LGBTQIA+, não foram localizados relatos pessoais sobre homofobia no contexto escolar/acadêmico em ambientes virtuais. Essa ausência pode estar relacionada a fatores como o receio de exposição, a desconfiança quanto à confidencialidade ou mesmo a banalização dessas violências.

Apesar dessas hipóteses, este estudo não se propôs a investigar as razões da ausência de relatos nessas comunidades virtuais, o que configura uma limitação metodológica a ser considerada em pesquisas futuras. Ainda assim, o dado é significativo e aponta para a necessidade de estudos que problematizem os silêncios e as dinâmicas de autoproteção da população LGBTQIA+ frente às violências vividas nos espaços digitais do contexto educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a homofobia em ambientes virtuais constitui uma forma de violência recorrente e estruturante no contexto escolar e acadêmico, afetando significativamente a trajetória educacional de estudantes LGBTQIA+. Ao serem praticadas por meio de plataformas digitais, essas agressões ganham alcance ampliado, permanência simbólica e atravessam os limites físicos da escola, agravando os impactos emocionais e acadêmicos nas vítimas.

Os dados demonstraram que essa violência é naturalizada por muitos dos agentes institucionais e, em diversas situações, invisibilizada ou minimizada pelas próprias escolas e universidades. Conforme afirma Brito & Couto Junior (2019) a escola se configura frequentemente como ambiente de exclusão pra indivivíduos que divergem da heteronormatividade. O fato de apenas três vítimas de homofobia virtual terem buscado apoio institucional — e nenhuma ter obtido resposta efetiva — revela o distanciamento entre o discurso de inclusão e as

práticas concretas de acolhimento. O silêncio institucional, neste caso, opera como forma de conivência e reprodução da exclusão.

Apesar disso, identificaram-se também ações institucionais que promovem o respeito à diversidade sexual e de gênero, o que aponta para a existência de rupturas no modelo hegemônico e a possibilidade de práticas contra-hegemônicas nos espaços educativos. Tais ações, quando efetivas, contribuem para instaurar territórios de resistência e para o fortalecimento de redes de apoio entre estudantes.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva decolonial revelou-se fundamental para compreender a homofobia como parte das lógicas da colonialidade que ainda estruturam os espaços educacionais. Assim, combater a homofobia requer mais do que medidas disciplinares: exige a transformação das epistemologias que organizam o saber escolar, a legitimação das existências dissidentes como produtoras de conhecimento e a construção de uma cultura institucional pautada no cuidado, na escuta e no compromisso com a equidade. Passa, portanto, pelo reconhecimento de que a educação, longe de ser neutra, está implicada nas disputas simbólicas e políticas do presente.

A homofobia, em suas diferentes manifestações, precisa ser enfrentada como questão política, pedagógica e institucional, exigindo da escola uma escuta atenta às vozes dissidentes e a reformulação de práticas que historicamente têm operado na manutenção das exclusões.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, L. T. de; COUTO JUNIOR, D. R. Performatizações dissidentes na escola: masculinidades precárias em discussão. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 11, p. 284–302, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.9771/peri.v1i11.28893. Acesso em: 4 abr. 2025.

BURIN, Luiz Henrique Teixeira de Andrade. **Cyberbullying: um problema nas redes sociais**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnólogo em Informática para Gestão de Negócios) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Faculdade de Tecnologia São Bernardo, São

Bernardo do Campo, SP. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/50155597/TCC-cyberbullying-um-problema-nas-redes-sociais. Acesso em: 16 jul. 2018.

CASTANHEIRA, Fabio. **Possibilidades para uma educação decolonial no Instituto Federal Catarinense**: Gênero e Sexualidade em documentos institucionais. 2024. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

DINIZ, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935–952, set./dez. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013. Acesso em: 10 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, maio/ago. 2008.

OLWEUS, Dan. Europe – Sweden. In: SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (org.). **The nature of school bullying: a cross-national perspective**. London; New York: Routledge, 1999. p. 7-27.

A MÚSICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANTOS, Carla Cristiane Ribeiro dos[1]

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo, tem como objetivo relatar a experiência vivenciada em um espaço de educação infantil do município de Lages/SC, ao utilizar a música como recurso pedagógico para promover a proteção e a autonomia das crianças, prevenindo situações de violência e abuso. A infância é um período sensível para o desenvolvimento da identidade, dos afetos e da consciência corporal. No entanto, muitas práticas culturais, inclusive músicas populares de uso cotidiano, reproduzem linguagens inapropriadas e valores machistas, o que pode contribuir para a naturalização da violência simbólica e física. A proposta consistiu em desenvolver uma roda de conversa com 18 crianças de 3 a 4 anos a partir das músicas "Minhoca", "Minhoca versão respeitosa", " O cravo e a Rosa. Após assistirem, ouvirem e cantarem as canções, as crianças responderam perguntas abertas, favorecendo a escuta ativa e a expressão de sentimentos. Observou-se maior participação das meninas, embora todos demonstrassem interesse. A análise dos dados permitiu identificar competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages (DCSMEL), como conhecimento, autoconhecimento, autocuidado, comunicação, empatia e cooperação. O estudo foi fundamentado em autores como Paulo Freire, que defende o diálogo como prática libertadora, e nas contribuições da BNCC para a educação infantil. Conclui-se que a música, enquanto linguagem artística e cultural, constitui uma potente ferramenta pedagógica, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral da criança. Ao ser usada de forma crítica e intencional, ela pode ser aliada da escola na construção de uma cultura de paz e respeito aos direitos da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Música. Prevenção. Proteção. Corpo.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho contribui para o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que promovam ambientes escolares seguros e acolhedores, comprometidos com a proteção integral da criança.

A escolha da música "Minhoca versão respeitosa" e outras canções complementares teve a intenção de favorecer a escuta ativa, o autoconhecimento e a construção de valores de empatia e cuidado desde os

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. carlasantos@uniplaclages.edu.br.

primeiros anos da infância.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar o uso intencional da música como prática educativa para promover a proteção e prevenção de abusos na educação infantil. O estudo dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e autores como Paulo Freire, que enfatiza o diálogo como instrumento de libertação e aprendizagem.

Considerando a relevância da linguagem musical para o desenvolvimento integral da criança, é fundamental compreender como o ensino de música tem sido abordado nos contextos educacionais brasileiros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a) destacam a importância de a música estar sempre associada às tradições e culturas de cada época. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) recomenda a iniciação musical desde a primeira infância, com ênfase na seleção criteriosa do repertório, ressaltando que este deve ser de boa qualidade e utilizar uma linguagem adequada ao universo infantil.

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as músicas acessadas pelas crianças, inclusive aquelas presentes no repertório escolar, são apropriadas. Algumas canções, ainda utilizadas por força da tradição cultural, perpetuam estereótipos de gênero, naturalizam violências simbólicas e utilizam linguagens inadequadas, reforçando uma cultura machista. Cantigas como “O Cravo brigou com a Rosa” exemplificam esse tipo de composição, ao veicularem narrativas de agressão, submissão e reconciliação sem qualquer tipo de problematização. Apesar de populares, essas músicas seguem sendo reproduzidas em sala de aula sem uma análise crítica, o que reforça práticas que deveriam ser revistas à luz de uma educação comprometida com os direitos das crianças e com a promoção de uma cultura de paz e respeito.

Assim, o papel da escola torna-se fundamental na mediação crítica desses conteúdos culturais. A música na educação infantil é reconhecida como um recurso pedagógico essencial, devido à sua capacidade de promover aprendizagens significativas por meio do lúdico, do ritmo e da expressão cultural. No contexto da prevenção de abusos e da proteção da criança, o uso da música pode contribuir para a construção da consciência corporal, do respeito ao outro e do fortalecimento da autonomia infantil.

De acordo a DSCMEL (2021, p. 113),

> A música na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral das crianças, (desenvolvimento psicossocial, cognitivo, afetivo e motor). Desde que a intencionalidade pedagógica da professora esteja presente, por meio da música as crianças conseguem expressar suas emoções e sentimento[...].

Desse modo, a escola precisa ser capaz de provocar experiências que não se esgotem em atividades, mas que permitam que as crianças atribuam sentido ao vivido, especialmente em temas sensíveis como o corpo, a violência e o respeito

A educação infantil representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, momento em que se consolidam as bases para a construção da identidade, do autoconhecimento e da socialização. É nessa fase que a criança começa a estabelecer relações com o mundo, consigo mesma e com os outros, desenvolvendo competências essenciais para a vida. Entretanto, esse processo pode ser fragilizado diante de contextos nos quais as violências, permanecem invisibilizados ou naturalizados socialmente, inclusive em ambientes escolares.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola, como espaço de educação e cuidado, assuma uma postura proativa na promoção da proteção das crianças, criando ambientes seguros e acolhedores, capazes de fortalecer a autonomia e a consciência corporal dos pequenos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Diretrizes Curriculares do sistema municipal de educação de Lages/SC (DCSMEL) destaca a importância de se trabalhar competências relacionadas ao autoconhecimento, autocuidado e respeito ao outro desde a educação infantil, alinhando-se à perspectiva de uma formação integral que contempla dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

A música, como linguagem artística e cultural, apresenta-se como um recurso pedagógico potente para mediar esses processos, pois dialoga diretamente com o universo infantil, estimulando o lúdico, o ritmo, a emoção e a expressão. Para Freire (1983,p.110), “o diálogo é um ato de amor, um ato de

coragem, um ato de fé", que é fundamental para a construção do conhecimento e para a transformação social. Assim, utilizar a música como instrumento de diálogo e reflexão pode contribuir para desconstruir estereótipos, promover o respeito ao corpo e prevenir situações de abuso.

Entretanto, é necessário atentar para os conteúdos culturais acessados pelas crianças, pois muitas vezes músicas populares reproduzem linguagens e valores machistas, naturalizando a violência simbólica. Como ressalta Silva (2017,p.40),"os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais".

Portanto, a mediação crítica e intencional da música torna-se uma estratégia essencial para a promoção de uma cultura de paz e respeito aos direitos da infância principalmente no espaço da creche e da pré-escola.

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência pedagógica realizada em um espaço de educação infantil em Lages/SC, na qual a música foi utilizada como prática educativa para promover a proteção e a prevenção de abusos, valorizando a escuta ativa, a empatia e a autonomia das crianças. O relato dialoga com a BNCC e com autores que defendem a educação como instrumento de libertação e justiça social, buscando contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

A experiência pedagógica desenvolvida ocorreu em um espaço de Educação Infantil localizado na cidade de Lages/SC, e foi motivada pela necessidade de abordar, de forma sensível e educativa, temas relacionados à proteção da infância, à autonomia e ao respeito ao corpo. A proposta foi pensada considerando a realidade das crianças atendidas pela unidade, que em sua maioria vivenciam contextos sociais vulneráveis e estão expostas a diversas formas de violências, muitas vezes invisíveis ou naturalizadas no cotidiano.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular(BNCC), a professora planejou atividades que integrassem a música ao trabalho com os direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, especialmente os campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos”. A escolha da música “Minhoca versão respeitosa”, adaptada para valorizar a linguagem respeitosa e afetiva, foi central para as atividades, sendo utilizada como ponto de partida para rodas de conversa, brincadeiras dirigidas e produções artísticas.

As atividades foram organizadas de forma lúdica, respeitando o tempo e o interesse das crianças. Em um dos momentos, por exemplo, as crianças foram convidadas a desenhar o próprio corpo, identificando as partes que mais gostam e discutindo, com mediação cuidadosa da professora, sobre o respeito ao seu corpo e do outro. A escuta da música era seguida por diálogos sobre sentimentos, situações de cuidado e de desrespeito, permitindo que as crianças expressassem suas percepções de maneira espontânea.

A DSCMEL destaca a importância de uma escuta espontânea na qual as crianças têm liberdade de expressar seus sentimentos, elencar suas dúvidas, fazer perguntas, levantar hipóteses. Para Paulo Freire (1985) a escola é o lugar onde fazemos boas perguntas, que provoque as crianças a pensarem e a refletir sobre suas opiniões e preferências.

Na prática pedagógica, foram incorporadas, também, canções complementares “ Ciranda, Cirandinha”, “Peixe Vivo”, que abordam valores como amizade, empatia e cooperação, contribuindo para a construção de uma cultura de prevenção, de paz e respeito mútuo. A mediação intencional da professora foi essencial para garantir que os conteúdos fossem compreendidos e internalizados pelas crianças de forma significativa. Como destaca Barbosa (2010), o educador da infância precisa atuar como mediador entre a cultura e a criança, favorecendo experiências que articulem o sensível, o cognitivo e o ético.

Durante a experiência, percebeu-se que muitas crianças reproduziam e naturalizavam frases ou comportamentos presentes em cantigas de rodas que vem sendo reprisadas dentro do ambiente escolar há várias décadas, onde a que muitas vezes contêm mensagens de cunho machista ou violentas. Esse aspecto reforçou a importância da atuação crítica dos espaços de Educação Infantil na filtragem dos conteúdos culturais que circulam no ambiente educativo.

Por meio da escuta e do diálogo, foi possível identificar e problematizar essas expressões, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar mais atento e questionador por parte das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato de experiência apresentado confirma a relevância da música como uma prática educativa potente na promoção do respeito, do cuidado e da prevenção de abusos na educação infantil. A vivência desenvolvida e relatada demonstrou que, por meio de recursos lúdicos e linguagem acessível, é possível trabalhar temas sensíveis com crianças pequenas, estimulando a escuta, a empatia e o reconhecimento do próprio corpo como território de direitos.

Além disso, a análise das falas e reações das crianças revelou a importância de práticas pedagógicas como a roda de conversa, momento no qual as crianças se sentem ouvidas e acolhidas. Também foi possível perceber o quanto são importantes práticas que dialoguem com as realidades socioculturais e promovam a formação crítica desde a infância. Tais práticas, quando articuladas a contextos reais e significativos para as crianças, promovem a formação crítica desde os primeiros anos de vida, valorizando sua capacidade de refletir, sentir e se posicionar diante do mundo. A atuação docente, nesse contexto, deve ser permeada por ética, afeto e compromisso político com a proteção da infância.

A presença de músicas no cotidiano escolar, embora comum, requer um olhar atento e uma mediação crítica. Muitas cantigas tradicionais ainda reproduzidas nos espaços escolares naturalizam estereótipos de gênero, comportamentos violentos ou submissões simbólicas. Por isso, é importante que os espaços de Educação Infantil repensem os conteúdos culturais que oferece às crianças, assumindo sua responsabilidade como mediadores de sentidos e valores. A música, quando ressignificada e escolhida com intencionalidade pedagógica, torna-se uma linguagem sensível e transformadora, capaz de estimular o pensamento crítico, o respeito ao outro e a valorização da diversidade.

A infância, entendida como tempo de experiências significativas, exige das instituições práticas que acolham a pluralidade, promovam a dignidade e protejam integralmente o ser criança .

Conclui-se que iniciativas como essa podem e devem ser multiplicadas, contribuindo para o fortalecimento de uma educação infantil comprometida com os direitos humanos, com a proteção integral e com a construção de um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por uma pedagogia da infância**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (org.). *Organização do trabalho pedagógico na educação infantil: fundamentos e metodologia*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 19–34.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Ciranda, cirandinha**. Interpretação de Palavra Cantada. São Paulo: RGE, 2003. (1 CD, faixa 3).

CANTIGA POPULAR. **A minhoca** (versão respeitosa). YouTube, vídeo de História e Música. Publicado há cerca de 4,2 anos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nlxpWLgfN2o . Acesso em: 15 jul. 2025.

CANTIGA POPULAR. **Peixe vivo**. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/letras/peixevivo.html. Acesso em: 14 jul. 2025.

DSCMEL – DIRETRIZES CURRICULARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil do Município de Lages**. Lages: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

O CRAVO brigou com a Rosa. Cantiga popular. Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-de-roda/o-cravo-e-a-rosa/. Acesso em: 13 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRADICIONAL. **A minhoca**. Cantiga popular. Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-de-roda/a-minhoca/. Acesso em: 13 jul. 2025.

Quando a sexualidade e a escola se encontram: um relato de experiência

Esther Cristina dos Santos Neves[1]
Olivia Daitx Vaurek[2]
Bruna Heleno Zarske de Mello[3]

RESUMO

Este relato de experiência apresenta o projeto C.A.R.E. – Corpos, Afetos, Respeito e Escuta, desenvolvido por estagiárias de Psicologia da UNIVALI em uma escola privada de Itajaí/SC, no âmbito do Estágio Específico em Psicologia Escolar com ênfase em Saúde e Integralidade. O projeto teve como objetivo promover a educação em sexualidade de forma ética, dialógica e fundamentada nos direitos humanos, rompendo com abordagens normativas e medicalizantes historicamente presentes no ambiente escolar. A metodologia incluiu escuta da equipe escolar, levantamento de demandas via formulário online, construção e validação de intervenções baseadas em diretrizes internacionais e na faixa etária dos estudantes. No primeiro semestre de 2025, foram realizadas 18 intervenções, com foco neste artigo nas turmas da terceira série do Ensino Médio, diante da demanda por discussões sobre gravidez na adolescência. Apesar de resistências institucionais relacionadas a tabus e receios, o projeto contribuiu para reflexões críticas sobre saúde sexual, autocuidado e diversidade, promovendo espaços seguros de escuta. Nas intervenções foi possível observar interesse dos estudantes e os mesmos deram sugestões para futuras temáticas, como gênero, pornografia e relacionamentos abusivos. A experiência revelou os desafios e potências de inserir a educação em sexualidade de forma ética, contextualizada e comprometida com a promoção de direitos no espaço educacional.

Palavras-chave: Educação em Sexualidade. Psicologia Educacional. Políticas Públicas. Educação Básica. Saúde Mental.

1 INTRODUÇÃO

A sexualidade é elemento fundamental da existência humana, que perpassa todas as fases do desenvolvimento e ciclos de vida. Borges (2013) afirma que, tradicionalmente, a abordagem do tema no campo educacional esteve pautada em perspectivas normativas e medicalizantes, fortemente influenciadas por discursos científicos e religiosos que classificavam os comportamentos sexuais em “normais” ou “desviantes”.

Sendo a escola espaço privilegiado de conhecimento, crescimento e socialização, compreende-se como fundamental abordar a temática da sexualidade de forma científica e ética, especialmente durante a adolescência, fase marcada por intensas transformações corporais, hormonais, cognitivas e emocionais. Nesse sentido, a educação em sexualidade surge como elemento fundamental para promover conhecimento, reflexão e cuidado com o próprio corpo e com as relações

[1] Graduanda pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: esthercsneves@gmail.com
[2] Graduanda pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). E-mail: oliviavaurek@edu.univali.br
[3] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora da graduação em Psicologia na Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: bruna.mello@univali.br

interpessoais.

No entanto, a introdução de temas relacionados à sexualidade no ambiente escolar tem enfrentado resistências significativas. Em seu estudo, Balieiro (2018) analisa como nos últimos anos, diversos grupos conservadores de influência pública têm desencadeado “pânico moral” na população brasileira em decorrência de materiais didáticos, programas educacionais e exposições artísticas que abordam questões de gênero e sexualidade, utilizando discursos que transformam iniciativas de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos em supostas ameaças às crianças e jovens. Um dos principais aspectos que fomenta as críticas e a resistência quanto à educação em sexualidade nas escolas brasileiras é a desinformação. A crença de que falar sobre sexualidade é incitar o desejo sexual e promover a manutenção de relações sexuais é errônea e parte de discursos conservadores, muitas vezes enviesados por fundamentalismos religiosos e preconceitos (Cassiavillani; Albrecht, 2023).

As mencionadas resistências também se fizeram presentes no campo das políticas públicas. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, políticas públicas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 – que incluíram a sexualidade como tema transversal nas escolas –, e programas como o Brasil Sem Homofobia e o Saúde na Escola foram passos importantes de implementação da educação em sexualidade em uma perspectiva nacional e longitudinal (Marcon; Prudêncio; Gesser, 2016). No entanto, as recentes tensões políticas levaram ao abandono dessas políticas, tendo como um de seus resultados a dificuldade das escolas para abordar o tema, movimento que tem como maior prejudicado o público estudantil.

Apesar da existência de movimentos e políticas em favor da implementação de práticas de educação em sexualidade na educação básica, a heteronormatividade, a misoginia, as desigualdades de gênero, a violência sexual, a ausência e o desrespeito a direitos reprodutivos e sexuais e o preconceito persistem no país e nas escolas. A Psicologia Educacional e Escolar, quando fundamentada em princípios ético-políticos, pode atuar como mediadora no enfrentamento das resistências institucionais e sociais à educação em sexualidade, contribuindo para a construção de espaços de diálogo que respeitem a diversidade e promovam o cuidado com o corpo, os afetos e as relações interpessoais. Trata-se de uma atuação que vai além do simples compartilhamento de informações biológicas, assumindo a sexualidade como dimensão constitutiva do sujeito.

O presente trabalho insere-se no contexto de atuação da Psicologia no ambiente escolar. Ele diz respeito ao relato de experiência de duas acadêmicas do oitavo período do curso de graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), desenvolvido no âmbito da disciplina de Estágio Específico, realizada em uma escola privada situada no município de Itajaí, Santa Catarina. O projeto “C.A.R.E. Corpos, Afetos, Respeito e Escuta”, foi criado para responder às demandas da referida escola, no que diz respeito a educação em sexualidade de seus e suas estudantes. O estágio tem duração de um ano e será concluído apenas no final de 2025. Dessa forma, a seguir, apresentam-se o contexto da experiência, os referenciais teóricos e metodológicos, os principais achados e as considerações finais sobre as intervenções realizada na primeira metade de 2025.

2 EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA

O projeto C.A.R.E foi criado a partir de uma visita realizada em dezembro de 2024 a instituição de ensino acima mencionada, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo a faixa etária dos e das estudantes acolhidos (as) pela escola de 02 a 18 anos de idade. Durante a visita, foi realizada uma entrevista inicial com a Diretora e com uma das Orientadoras Educacionais da instituição, que revelou frequentes demandas no campo da sexualidade, assim como as dificuldades para a equipe escolar em respondê-las. Gravidez na adolescência, desrespeito com o corpo das outras pessoas, acesso a conteúdo pornográfico na infância, ausência de cuidado com o próprio corpo, falas homofóbicas e misóginas, pressões para adoção de práticas românticas e sexuais indesejadas e incoerentes com a etapa do desenvolvimento estavam entre as questões mencionadas pelas profissionais.

Além das demandas, a entrevista revelou também as preocupações das profissionais da escola em como trabalhar essas questões e as possíveis repercussões desse empreendimento. Foram compartilhados angústias, medos e situações desconfortáveis envolvendo familiares descontentes com a presença das temáticas na escola. Essas manifestações evidenciaram não apenas a urgência da inclusão da educação em sexualidade no cotidiano escolar, mas também a fragilidade institucional na abordagem dessas questões, em especial diante de um cenário marcado por discursos conservadores, moralizantes e, muitas vezes, reativos. A presença de resistência por parte de famílias e a insegurança da equipe escolar em abordar a temática mostraram a necessidade de apoio técnico especializado e

formação continuada, de modo que a escola não se limite à omissão, mas se constitua como espaço de diálogo, escuta e educação crítica sobre a sexualidade.

Nesse contexto, a Psicologia Educacional e Escolar, pode desempenhar papel central ao atuar como mediadora entre a comunidade escolar, os estudantes e as famílias, promovendo espaços de escuta, acolhimento e elaboração coletiva dessas demandas. Essa atuação pode contribuir tanto para o fortalecimento das equipes pedagógicas quanto para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados à educação em sexualidade, ancorados em perspectivas que respeitem a diversidade, promovam o autocuidado, enfrentem violências e rompam com padrões sexistas.

Em vista disso, o projeto estruturou-se com o objetivo principal de promover educação em sexualidade no ambiente escolar, com intervenções adequadas à faixa etária dos e das estudantes e baseadas na ciência e nos direitos humanos. Os demais objetivos do projeto foram: possibilitar um espaço acolhedor, onde os e as estudantes pudessem dialogar e sanar suas dúvidas sobre aquilo que dizia respeito as sexualidades; abordar aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais das sexualidades de forma inclusiva, respeitosa e preventiva; promover o desenvolvimento saudável e consciente das sexualidades dos e das estudantes; compreender a diversidade existente no campo das sexualidades; articular o campo da psicologia e da educação, por meio do diálogo interdisciplinar com os (as) profissionais escolares. As ações foram colocadas em prática mediante a demanda apresentada pelos profissionais da escola e seus (suas) estudantes. O público-alvo do projeto foi diverso, contemplando educandos (as) de toda a escola.

Após a entrevista inicial com a Diretora, foram realizadas reuniões com todas as orientadoras educacionais e com a Psicóloga Educacional da escola. Esses foram momentos dedicados a ampliação do mapeamento das demandas emergentes e das dificuldades enfrentadas pela equipe escolar. Além das reuniões presenciais, foi enviado um e-mail para toda a equipe escolar contendo uma tabela norteadora, explicando o projeto e seus objetivos, o conceito de educação em sexualidade e as possíveis temáticas a serem trabalhadas divididas por faixa etária. Esse documento foi construído com base nas Diretrizes Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade elaboradas pela Unesco e publicadas em 2018.

Para facilitar o encaminhamento das demandas para as estagiárias, foi elaborado um formulário online (via Google *Forms*), em que os (as) solicitantes deveriam inserir as informações necessárias para que as estagiárias pudessem compreender, planejar e agendar as intervenções. Dentre as perguntas contidas no

formulário estavam: qual a demanda apresentada? Alguma intervenção já foi realizada no sentido de remediar a situação? Quais são as principais dúvidas e dificuldades apresentadas por estudantes ou professores? Você juga necessário organizar um recado/bilhete para encaminhar para as famílias, sobre a realização dessa atividade? Observações relevantes (por exemplo: número de turmas, número de estudantes, presença de estudantes com deficiências).

Após o envio do formulário, a equipe escolar pôde encaminhar, por meio desse instrumento, as demandas que identificavam como prioritárias em seu cotidiano. A partir do recebimento dessas informações, as estagiárias dedicavam-se à análise das solicitações e à construção de intervenções que buscavam responder às necessidades expressas pela instituição. Essas construções eram feitas em conjunto com a professora orientadora do estágio. Seguidamente, as estagiárias apresentavam a proposta de intervenção elaborada para profissional solicitante e realizavam os ajustes necessários em conjunto com a orientadora, buscando atender de forma mais eficaz às necessidades da escola e dos (as) estudantes.

As intervenções eram, então, agendadas e colocadas em prática em sala de aula, a partir de uma abordagem dialógica e prática, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos (as) estudantes, promovendo espaços seguros para expressão e reflexão. Observou-se que o formato coletivo permitiu alcançar maior número de crianças e jovens e favoreceu discussões significativas. A articulação com a equipe escolar e o uso do formulário facilitaram a identificação de demandas reais e atuais, garantindo maior relevância das ações.

Com o propósito de manter a eficácia do projeto, foram solicitados avaliações e *feedbacks* das intervenções realizados. Para o Ensino Fundamental I (até o 5º ano), a avaliação foi direcionada às professoras, após a realização das intervenções, com o objetivo de compreender a percepção das docentes em relação à atividade aplicada, avaliando seus efeitos, pertinência e possíveis pontos de melhoria. Para as demais séries, foi elaborada uma ficha de avaliação a ser preenchida pelos (as) próprios (as) estudantes, entregue ao final de cada intervenção, a fim de conhecer suas percepções sobre a atividade realizada. Além desses instrumentos formais, a avaliação também ocorreu de forma contínua, por meio da observação e análise da participação das crianças e jovens durante as atividades, o que permitiu que as estagiárias identificassem o engajamento, o interesse e as reações dos (as) estudantes frente aos conteúdos abordados e a metodologia adotada.

3 DISCUSSÃO DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS

Foram realizadas, no total, 18 intervenções ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2025, com turmas do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Optou-se por, no presente artigo, focar nas intervenções realizadas com as seis turmas da terceira série do Ensino Médio. As intervenções realizadas foram pensadas a partir da demanda da equipe escolar de “gravidez na adolescência”, tendo em vista que a escola teve, até aquele momento, três estudantes da terceira série (entre 16 e 17 anos) que engravidaram.

Adolescentes nessa faixa etária iniciam, com frequência, suas experiências sexuais, sendo a primeira relação sexual comumente situada entre os 15 e 19 anos de idade (Borges; Schor, 2005). No entanto, a ausência de informações adequadas e da educação em sexualidade consistente pode expô-los (as) a diversos riscos, entre os quais se destacam a gravidez não planejada e as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Com o intuito de responder a essa demanda, foi desenvolvida uma intervenção denominada “Teia de Consequências”, cujo objetivo central consistiu em promover, junto aos (às) adolescentes, uma reflexão crítica acerca das possíveis implicações do comportamento de risco associado à prática de relações sexuais desprotegidas. Além de discutir as consequências imediatas dessa prática, buscou-se também estimular o pensamento em torno das repercussões secundárias, ou seja, das consequências das consequências, ampliando a compreensão dos impactos individuais e sociais envolvidos.

A intervenção foi estruturada em três momentos. No primeiro, realizou-se explanação introdutória sobre comportamentos de risco, destacando-se entre eles a não utilização de preservativos e métodos contraceptivos, o que se configura como problema de saúde pública (Ministério da Saúde, 2023). Na sequência, foram apresentados os métodos contraceptivos, também denominados métodos anticoncepcionais, que têm como principal finalidade a prevenção da gravidez ao impedir a fecundação. Esses métodos podem ser classificados em duas categorias principais: reversíveis, como a camisinha, o dispositivo intrauterino (DIU), as pílulas anticoncepcionais e a pílula do dia seguinte, os quais podem ser interrompidos a qualquer momento; e definitivos, como a laqueadura tubária e a vasectomia, que consistem em intervenções cirúrgicas permanentes (Ministério da Saúde, 2013).

Reforçou-se, ainda, a recomendação do uso da dupla proteção, que consiste na associação do preservativo com outro método contraceptivo, visando à prevenção

simultânea de ISTs e da gravidez (Ministério da Saúde, 2013). Foram abordados também os métodos comportamentais, como a tabelinha e o coito interrompido, que exigem alto grau de conhecimento corporal e controle por parte dos (as) parceiros (as), embora apresentem menor eficácia devido, entre outros fatores, à possibilidade de gravidez pelo contato com o líquido pré-ejaculatório.

Após a fala inicial foi realizado o segundo momento, no qual os (as) adolescentes foram divididos em cinco grupos, sendo que cada grupo recebeu uma folha sulfite com a tarefa de responder, por escrito, à seguinte pergunta: “Quais são as possíveis consequências de não utilizar métodos contraceptivos?”. Após essa etapa inicial, os grupos foram desafiados a refletir sobre as chamadas “consequências das consequências”, aprofundando assim a análise sobre os impactos das escolhas relacionadas à vida sexual a longo prazo. Esse processo reflexivo foi ampliado, em um momento de socialização, no qual os grupos compartilharam suas reflexões com toda a turma, promovendo o debate coletivo. Algumas turmas refletiram somente sobre a gravidez não planejada, o que ressaltou a falta de informações sobre as ISTs, pois não as viam como possíveis consequências negativas. Essa percepção limitada reforça o que aponta Turbiani (2018), ao destacar que, mesmo com campanhas de saúde nas mídias sociais, muitos (as) adolescentes ainda demonstram medo e até preconceito em abordar a temática da sexualidade, seja na escola, na família ou com profissionais da saúde.

O terceiro momento foi dedicado a sanar dúvidas previamente selecionadas com base em dúvidas recorrentes entre adolescentes. Entre os questionamentos discutidos estiveram: “O que pode acontecer se eu não usar o tamanho correto da camisinha?”, “É possível engravidar no período menstrual?”, “Quais são os métodos contraceptivos mais eficientes?”, “A partir de que idade a menina pode ir ao ginecologista?”, “Quais são os direitos da pessoa grávida na escola?”, “Como a pílula do dia seguinte funciona no organismo feminino?”, “O que é consentimento e como saber se ele está presente em uma relação sexual?” e “O uso do anticoncepcional é suficiente para garantir uma relação sexual segura?”. Paralelamente, os (as) estudantes tiveram a oportunidade de registrar, de forma anônima, em uma folha em branco, dúvidas adicionais que não haviam sido contempladas nas discussões iniciais.

O encerramento da atividade ocorreu a partir da reflexão coletiva, na qual foram problematizados os tabus que ainda permeiam o acesso a informações sobre métodos contraceptivos e os cuidados relacionados à saúde sexual. Os (as) estudantes demostraram grande interesse e curiosidades sobre os temas abordados, bem como

diversas dúvidas que puderam ser respondidas pelas estagiárias. De acordo com Flora, Rodrigues e Paiva (2013), promoção de uma sexualidade responsável, por meio de intervenções educativas planejadas, representa uma estratégia eficaz na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e na redução dos índices de gravidez na adolescência. Tais ações contribuem significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos adolescentes, além de favorecerem a otimização dos recursos e serviços oferecidos pelo sistema de saúde. Ademais, ao avaliarem as intervenções, os (as) estudantes solicitaram a realização de grupos separados por gênero e intervenções mais expositivas. Também foram apontados outros temas a serem abordados, como gênero, vício em pornografia, relacionamentos abusivos e vida sexual em relacionamentos homessexuais, que serão trabalhados no próximo semestre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o primeiro contato com a instituição escolar, observou-se certa dificuldade para a inserção do projeto. Tal resistência não decorreu de uma percepção de irrelevância da temática proposta, mas, sobretudo, da postura cautelosa adotada pela escola diante do tema da sexualidade. Apesar das reuniões previamente realizadas com a equipe escolar, foi possível perceber limitações na compreensão dos objetivos do estágio, o que resultou em solicitações de intervenções voltadas a outras temáticas, como bullying, prevenção ao suicídio e orientação profissional. Entende-se que essas demandas também surgiram, em decorrência da grande quantidade de temáticas com as quais a escola precisa lidar e da própria disponibilidade das estagiárias. É importante mencionar que essas demandas foram compartilhadas com a Psicóloga Educacional da escola, para que ela pudesse prestar assistência.

Apesar dos desafios é necessário ressaltar que houve desde o início o consentimento, interesse e o apoio por parte da Diretora da instituição. Ao final do semestre, a instituição manifestou satisfação com o desempenho das estagiárias e entusiasmo em relação ao próximo semestre, preenchendo antecipadamente o formulário com novas solicitações de intervenção e abrindo espaço para diálogo sobre possíveis temáticas, antes não permitidas, como gênero. Tal postura indica uma maior receptividade e permite inferir que os obstáculos anteriormente vivenciados tendem a ser reduzidos futuramente.

REFERÊNCIAS

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. Cadernos Pagu, n. 53, p. e185306, 2018.

BORGE, Ana Luiza Vilela; Schor, Nestor. Início da vida sexual na adolescência e relações de gênero: um estudo transversal em São Paulo, Brasil. Cad Saúde Pública 2005. Disponível em: https://www.scielosp.org/pdf/csp/v21n2/16.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025

BORGES, Lenisse Santana, et al. Abordagens de gênero e sexualidade na Psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 33, n. 3, p. 730–745, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/7XgSJfLrgTxm3hqycZmrYKd/. Acesso em: 03 de maio de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de julho de 2025

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2025.

CASSIAVILLANI, Thiene. Pelosi.; ALBRECHT, Mirian. Pacheco. Silva.. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. Educação em revista, v. 39, p. E39794, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/ZbGGgt6VvqkKxjLGgcZRScv/ . Acesso em: 30 de mar. 2025.

FLORA, Marília Costa.; RODRIGUES, Ricardo Filipe Ferreira.; PAIVA, Helena Maria Carvalho Gonçalves da Cruz. Intervenções de educação sexual em adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. Revista de Enfermagem Referência, Coimbra, v. III, n. 10, p. 125-134, jul. 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239969015.pdf. Acesso em:03 de jul. 2025.

MARCON, Amanda Nogara.; PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira.; GESSER, Marivete.. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 2, p. 291–302, maio 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/XyfXTchpMdBdRVHPzFSg47K/ . Acesso em: 31 de mar. 2025

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde sexual e saúde reprodutiva. 1. ed., 1. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_sexual_saude_reprodutiva.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025

MOTA, Maria Creusa. A importância de espaços de escuta como forma de subjetivação do adolescente / The importance of listening spaces as a form of subjectivation of adolescents. Brazilian Journal of Health Review, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 9527–9534, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n2-445. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/29011. Acesso em: 1 jul. 2025.

SILVA, Karolayne Rodrigues; SILVA, Letícia Moura Patrício da; DOS SANTOS, Maria Lorena Martins; SOUZA, Julio Cesar Pinto de. Percepção dos Adolescentes Quanto à Educação Sexual e Sexualidade na Escola. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 582–588, 2021. DOI: 10.17921/2447-8733.2021v22n4p582-588. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9138. Acesso em: 3 jul. 2025.

TURBIANI, Renata. Infecções sexualmente transmissíveis estão em alta no Brasil. BBC NEWS, 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50337527. Acesso em: 1 jul. 2025

UNESCO; UNAIDS; UNFPA; UNICEF; ONU MULHERES; OMS. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_c8f60111-c183-4084-8a5c-fd097b5e5369?_=369308por.pdf&to=148&from=1. Acesso em: 14 jul. 2025.

GRUPOS REFLEXIVOS COMO ESTRATÉGIA DE ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Novello Lazzaris Anacleto [1]
Bruna Heleno Zarske de Mello [2]

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objeto a atuação da psicologia escolar no fortalecimento de vínculos, da escuta qualificada e da promoção da saúde mental na adolescência. O trabalho foi desenvolvido por quatro acadêmicas do curso de Psicologia da UNIVALI, durante o Estágio Específico em Saúde e Integralidade, em uma escola pública de Itajaí (SC). O problema central discutido é a persistência da lógica medicalizante no contexto escolar, que tende a patologizar comportamentos e individualizar sofrimentos. O objetivo principal foi implementar um grupo reflexivo como estratégia psicossocial preventiva, visando à construção de espaços de pertencimento e valorização subjetiva. A metodologia consistiu na realização de dez encontros semanais com estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, organizados em três momentos: acolhida, atividade interativa e roda de conversa. A escolha das temáticas partiu das demandas dos próprios participantes. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Patto (2015), Coronel (1997), Freire (2000), Scarin e Souza (2020), Baggio et al. (2022) e Teles e Viégas (2023), que discutem a psicologia escolar crítica e práticas despatologizantes. Os principais resultados incluem o fortalecimento de vínculos afetivos, a apropriação do conceito de rede de apoio, a ressignificação da escola como espaço de escuta e a mobilização de projetos de vida. Relatos espontâneos revelaram avanços na autoconfiança, na comunicação e no engajamento escolar. Conclui-se que o grupo de reflexão constitui estratégia potente para enfrentar o isolamento, a estigmatização e a lógica excludente ainda presente nas instituições educacionais.

Palavras-chave: Psicologia Educacional e Escolar. Adolescência. Saúde Mental. Políticas Públicas. Adolescência.

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que trata da inserção de profissionais de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica no país, representa um importante marco na consolidação da psicologia como aliada ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. De acordo com as “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica”, dentre os desafios para a prática do (a) psicólogo (a) neste campo está:

[1] Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: vanessanovellola@gmail.com.
[2] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – Univali. E-mail: bruna.mello@univali.br.

> Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (CFP, 2019, p.54).

A lógica medicalizante que atravessa o contexto escolar tende a instrumentalizar a psicologia, restringindo sua atuação à identificação e correção de comportamentos considerados inadequados (Baggio *et al.*, 2022). Autores como Scarin e Souza (2020) e Baggio *et al*. (2022) alertam para o uso recorrente de psicodiagnósticos e encaminhamentos clínicos no campo escolar como resposta a comportamentos considerados inadequados, movimento que tende a individualizar os problemas escolares e a desconsiderar os determinantes sociais, culturais e institucionais que permeiam a experiência educativa. Essa perspectiva reforça a compreensão normativa do (a) “aluno (a) ideal”, pautada no desempenho e na disciplina, negligenciando os processos subjetivos e os determinantes sociais que constituem a experiência escolar.

Teles e Viégas (2023) argumentam que essa lógica opera silenciando estudantes que não se ajustam aos padrões hegemônicos de rendimento, traduzindo diferenças em desvios a serem corrigidos. Esse processo tendem a anular as possibilidades que os sujeitos têm de se expressar, de se reconhecerem em suas vivências e de atuarem coletivamente, o que contribui para a manutenção das desigualdades e dificulta a construção de práticas educativas realmente libertadoras. Dentro desse contexto, a obra de Patto (2015) apresenta o chamado “fracasso escolar”, como produto de mecanismos institucionais e sociais excludentes, e não como resultante de déficits individuais dos (as) educandos (as). Atualmente, observa-se nas escolas a mudança no discurso da culpabilização, em que termos como “preguiça” ou “indisciplina” têm sido substituídos por diagnósticos como TDAH, TOD e dislexia, consolidando o processo de medicalização do cotidiano educacional (Scarin; Souza, 2020; Baggio *et al*., 2022).

Essa crítica recorrente na literatura especializada sustenta a necessidade de uma atuação da psicologia educacional e escolar comprometida com práticas coletivas, preventivas e despatologizantes. Assim, entende-se que a existência de uma legislação específica para a presença de profissionais da psicologia nas escolas, não garante, por si só, a transformação de práticas escolares que tendem a individualizar questões estruturais. A promulgação da Lei nº 13.935/2019 constitui um

avanço normativo importante, mas sua eficácia depende da forma como psicólogos (as) são inseridos (as) nas instituições escolares e, sobretudo, qual concepção de atuação orienta suas práticas. Sem uma perspectiva crítica e contextualizada, há o risco de que esses (as) profissionais (as) atuem de forma restrita e clínica, reforçando os mesmos mecanismos de exclusão que a lei poderia contribuir para superar.

É neste cenário de questionamentos e da atuação da psicologia no contexto escolar que se insere o presente trabalho. Trata-se de um relato de experiência de quatro acadêmicas do nono período do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, construído a partir de práticas desenvolvidas durante a disciplina de Estágio Específico em Saúde e Integralidade, em uma escola pública localizada no município de Itajaí, Santa Catarina. Por meio deste relato, busca-se contribuir com a produção e com o compartilhamento do conhecimento aplicado, que não reduz os desafios vividos na escola a problemas clínicos individuais.

Considerando as demandas identificadas no ambiente escolar, especialmente a carência de espaços de escuta qualificada e de fortalecimento de vínculos entre adolescentes, foi concebida a proposta de um grupo reflexivo como estratégia de intervenção psicossocial no cotidiano educativo. O grupo “Cá entre nós: Protagonistas do Cotidiano” realizou encontros semanais durante dez semanas, com estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, no contraturno escolar. A participação foi voluntária, mediante convite estendido a todas as turmas e inscrição prévia, respeitando o número de vagas disponíveis. A seguir, apresentam-se o contexto da experiência, os referenciais teóricos e metodológicos que sustentaram a prática, os principais achados e considerações sobre os efeitos e limites da intervenção.

2. INTERVENÇÕES COLETIVAS COM ADOLESCENTES: SUPERANDO O ISOLAMENTO E A ESTIGMATIZAÇÃO

Conforme Coronel (1997), o grupo de reflexão é uma modalidade de grupo operativo aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem, com a finalidade de possibilitar a elaboração das tensões grupais que dificultam a realização de tarefas coletivas, como estudar, trabalhar ou conviver. Assim, o grupo de reflexão, como prática interventiva no campo da psicologia educacional e escolar, constitui-se como espaço coletivo que permite trabalhar temas relevantes à adolescência de forma

dialógica e participativa. Essa modalidade favorece a construção de vínculos, a partilha de vivências e a elaboração subjetiva de questões que permeiam o cotidiano dos adolescentes, como identidade, emoções, conflitos e pertencimento.

Ao incentivar o pensamento crítico e o protagonismo juvenil, o grupo também atua como contraponto à lógica patologizante, que tende a individualizar o sofrimento e responsabilizar o estudante por dificuldades de ordem institucional (Scarin; Souza, 2020). Além disso, o grupo de reflexão se alinha a uma prática educativa libertadora, como propõe Freire (2000), ao criar espaços de escuta e problematização da realidade vivida, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos em formação. Trata-se, portanto, de uma estratégia que desloca o foco da psicologia de práticas centradas em avaliação, psicoterapia e encaminhamento clínico para ações que valorizam o coletivo, a escuta qualificada e o fortalecimento dos vínculos no ambiente escolar (Teles; Viégas, 2023). Ao invés de enquadrar os estudantes na categoria de "aluno (a) problema", os grupos de reflexão compreendem o sofrimento psíquico como fenômeno histórico, relacional e institucional, o que permite ao psicólogo escolar atuar de forma preventiva e integrada à comunidade escolar (Scarin; Souza, 2020; Teles; Viégas, 2023; Baggio *et al.,* 2022).

O processo de construção do grupo "Cá Entre Nós: Protagonistas do Cotidiano", implementado no primeiro semestre letivo de 2025, criou tensões na referida realidade. A proposta de evitar acolhimentos individuais de estudantes na escola para implementar um grupo reflexivo foi recebida com resistências pela equipe escolar, assim como a impossibilidade de implementação da prática de avaliação psicológica na escola. Após negociações, ficou acordada a criação do grupo, porém, a equipe da escola o observaram como espaço exclusivo e compulsório para estudantes considerados "problemas". Frente a isso, as estagiárias sustentaram a importância de compor um grupo misto, aberto a adolescentes passando por processos subjetivos de sofrimento ou buscando pertencimento e escuta, mesmo sem apresentarem condutas consideradas inadequadas, com o objetivo de consolidar o grupo como espaço de acolhimento e reconhecimento. Da mesma forma, foi ratificada a importância da autonomia do sujeito na escolha de participar ou não do grupo.

Essa escolha mostrou-se acertada logo no primeiro encontro, quando os (as) adolescentes adotaram palavras como "amizade", "respeito", "acolhimento", "ajuda", "construção", "família" e "confiança" para descrever suas expectativas em relação ao

grupo. Esses termos revelam a demanda por vínculos significativos e ambientes educativos capazes de promover cuidado, solidariedade e valorização mútua.

Os encontros aconteceram semanalmente, todas às quintas-feiras, na biblioteca da escola, com duração média de duas horas. Cada encontro foi estruturada em três momentos: acolhimento inicial, atividade interativa (como dinâmicas, vídeos e produções artísticas) e roda de conversa. A escuta ativa dos (as) adolescentes foi essencial para a definição das temáticas, entre as quais destacam-se: autoconhecimento, identidade, rede de apoio, saúde mental e futuro. Ao todo, foram realizados dez encontros durante o primeiro semestre do ano letivo de 2025, com participação média de dez estudantes por encontro. Entre os objetivos específicos do grupo, destacam-se: oferecer espaços seguros de escuta qualificada e diálogo sobre temas relevantes; desenvolver estratégias de enfrentamento de conflitos e desafios emocionais no ambiente escolar, rompendo com práticas estigmatizantes do sofrimento psíquico; e fortalecer vínculos entre pares, promovendo pertencimento, solidariedade e reconhecimento mútuo.

Foram utilizados indicadores de efetividade para avaliar se os objetivos estabelecidos para cada encontro foram alcançados. As observações feitas pelas estagiárias e os *feedbacks* oferecidos pelos (as) participantes subsidiaram essa avaliação. Quando os indicadores apontavam baixa efetividade, procurou-se fazer ajustes nas abordagens e na condução das atividades visando ao aprimoramento contínuo dos encontros. Ademais, ao final do semestre, com o término das atividades programadas, os (as) alunos foram convidados (as) a responder um questionário elaborado pelas estagiárias, contendo perguntas objetivas e abertas sobre suas percepções em relação aos temas trabalhados.

Os efeitos dessas vivências começaram a se manifestar ao longo do processo grupal, especialmente no fortalecimento de habilidades socioemocionais importantes para a vida escolar e relacional dos (as) adolescentes.

3. OS PRINCIPAIS ACHADOS

Desde os primeiros encontros, evidenciou-se a necessidade de espaço de escuta legítima, no qual sentimentos, conflitos e experiências pudessem ser compartilhados sem julgamentos. A construção desse ambiente foi essencial para que os (as) participantes se sentissem pertencentes ao grupo, reconhecendo-o como

espaço de segurança. Essa configuração está em consonância com a concepção de grupos de reflexão apresentada por Coronel (1997), que os define como espaços horizontalizados de trocas simbólicas, capazes de promover a ressignificação de vivências e o fortalecimento de vínculos afetivos por meio da escuta, da confiança e da elaboração conjunta da experiência.

A construção de vínculos afetivos e de confiança revelou-se um dos pilares centrais do grupo desde o primeiro encontro, articulando-se de forma gradual à medida que os (as) adolescentes se apropriavam dele. Com a progressão dos encontros, foi possível observar que os (as) integrantes do grupo demonstraram cada vez mais apoio uns (umas) aos (as) outros (as), seja por meio de gestos de acolhimento, seja pela escuta atenta e não invasiva diante de relatos mais delicados.

A prática de escuta ativa no grupo favoreceu o acolhimento de relatos marcados por sofrimento psíquico, como no caso do adolescente que compartilhou a experiência de abuso sexual sofrida por sua irmã, e da participante que vivenciava o luto pela morte da mãe. A possibilidade de verbalizar tais vivências em um espaço coletivo, permeado por empatia e escuta acolhedora, proporcionou um processo inicial de elaboração de experiências traumáticas.

Relatos como o mencionado, que emergiram de forma espontânea, evidenciam que o grupo passou a ser percebido como espaço de acolhimento. Essa compreensão está em consonância com as reflexões de Patto (2015; 2022), ao denunciar as práticas escolares que silenciam e patologizam as diferenças, e ao defender a construção de contextos educativos nos quais a escuta, o vínculo e o reconhecimento se tornem fundamentos da ação pedagógica e psicológica. O grupo, nesse sentido, operou como um lugar de ressignificação, onde a dor pôde ser nomeada e partilhada, favorecendo o fortalecimento subjetivo dos (as) participantes.

3.1. Apropriação do conceito de rede de apoio

A atividade de construção da “Árvore da Rede de Apoio”, permitiu a apropriação progressiva da noção de rede de apoio, fazendo com que os (as) adolescentes identificassem de forma concreta, fontes de suporte em suas vidas, tais como família, amigos, professores e psicólogos. Tal compreensão foi potencializada por recursos simbólicos e visuais que facilitaram a assimilação do conceito, aproximando os conceitos da realidade vivida pelos (as) participantes.

Esta atividade artística foi acompanhada por relatos espontâneos de situações em que se sentiram amparados (as) por alguém significativo, ampliando, assim, sua compreensão sobre o tema. Durante a confecção da árvore, os (as) participantes passaram a reconhecer não apenas os adultos e instituições como parte de sua rede, mas também os (as) próprios (as) colegas do grupo. Tal reconhecimento ficou evidenciado em uma das atividades subsequentes, na qual foram convidados a escrever cartas endereçadas às suas redes de apoio: uma das cartas foi redigida por um aluno e endereçada a outro integrante do grupo, revelando a percepção concreta de que vínculos construídos ali passaram a ocupar um lugar simbólico de proteção e acolhimento em suas vidas. Esses movimentos indicam um processo de internalização do conceito de rede de apoio, sustentado pela experiência concreta de sentir-se apoiado e de oferecer apoio em um espaço coletivo.

A vivência descrita aproxima-se da concepção de rede de proteção defendida por Dias e Guzzo (2018), que enfatizam a articulação horizontal entre escola, serviços públicos e comunidade como estratégia de superação da lógica fragmentada e individualizante. Para as autoras, construir redes implica valorizar a escuta, o vínculo e o pertencimento como dimensões fundamentais da garantia de direitos. Nessa direção, Mafezoni *et al.* (2024) compreendem as redes de apoio como estratégias institucionais articuladas à escola, voltadas à promoção da permanência e do desenvolvimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade.

3.2. Resgate da função social da escola como espaço de pertencimento

Em diversos momentos, os (as) adolescentes manifestaram desmotivação em relação aos conteúdos escolares e à rotina institucional. No entanto, atividades que articularam vivências com temas sociais relevantes contribuíram para que os (as) estudantes passassem a atribuir novo significado ao ambiente escolar. Um exemplo marcante foi a construção coletiva da “Caixa dos Segredos”, inicialmente pensada como um recurso simbólico para a escuta e partilha anônima de vivências, mas que, por sugestão dos (as) próprios (as) adolescentes, acabou sendo elaborada no formato de um “cofre” e integrada à campanha do Maio Laranja, de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes na escola.

Durante essa atividade, observou-se não apenas muito engajamento e entusiasmo por parte do grupo, mas também mudança perceptível na forma como se

posicionavam, expressando orgulho por contribuírem com uma causa de relevância social no contexto escolar. O envolvimento na produção do cofre revelou que os (as) jovens se reconheciam como parte ativa da escola, assumindo-se como sujeitos capazes de provocar transformações no coletivo. Nesse sentido, ao permitir que os (as) estudantes participem ativamente da construção de significados, a escola se torna um ambiente de humanização e emancipação.

3.3. Fortalecimento da expressão subjetiva e projeto de vida

Observou-se, ao longo dos encontros, avanço significativo na capacidade reflexiva e expressiva dos (as) adolescentes, especialmente nas atividades que promoveram a identificação de vivências pessoais e a projeção de futuro. A exibição do filme “Escritores da Liberdade” (2007), seguida da atividade “Linha do Tempo”, possibilitou o reconhecimento de trajetórias comuns, o fortalecimento da empatia e a construção de narrativas próprias, muitas vezes silenciadas no ambiente escolar.

A atividade “Linha do Tempo” teve como objetivo estimular os (as) adolescentes a reconstruírem suas trajetórias pessoais, representando de forma criativa momentos significativos do passado, vivências do presente e projeções de futuro, como sonhos, metas e aspirações. Ao organizar suas experiências em uma linha temporal, os (as) estudantes puderam refletir sobre sua história de vida, identificar eventos marcantes e projetar o que desejam ser e realizar, como aprender a ler ou conquistar o diploma universitário. Para alguns, o exercício revelou-se desafiador, especialmente no que diz respeito à projeção de futuro, mas foi facilitado pela mediação das estagiárias.

Durante as conversas, os (as) adolescentes começaram a relatar sonhos como trabalhar com artes visuais, medicina, advocacia ou simplesmente viajar e conhecer lugares diferentes. Quando foi apresentada a possibilidade de acesso ao Ensino Superior por meio de bolsas integrais de estudo, surgiram reações marcadas por surpresa e esperança. Tal movimento evidenciou não apenas uma lacuna no acesso à informação e aos direitos, mas também a potência que reside na existência de alternativas concretas. O interesse demonstrado e a atenção dedicada aos temas abordados indicam que, mesmo em contextos de vulnerabilidade, há espaço para sonhar, desde que alguém se disponha a dizer que é possível.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no grupo "Cá Entre Nós: Protagonistas do Cotidiano" reafirma o potencial de transformação da psicologia educacional e escolar quando orientada por princípios que priorizam a escuta qualificada, o acolhimento empático e o fortalecimento de vínculos no ambiente educativo. Romper com a lógica patologizante e medicalizante que permeia o cotidiano escolar constitui-se responsabilidade crítica da psicologia, especialmente diante dos impactos subjetivos e sociais provocados por práticas que reduzem os estudantes a diagnósticos, desconsiderando os múltiplos determinantes que atravessam suas trajetórias. Tal perspectiva tem sido amplamente questionada na literatura, que alerta para os riscos de uma atuação instrumentalizada pela normatização, que silencia as diferenças e converte desafios educacionais em patologias (Patto, 2015; Scarin; Souza, 2020; Baggio *et al*., 2022; Teles; Viègas, 2023). A experiência aqui descrita se opõe a essa lógica reducionista, sustentando uma escuta qualificada, coletiva e despatologizante, que compreende o sofrimento como expressão legítima das relações e do contexto, e não como falha individual.

Nesse sentido, o grupo de reflexão demonstrou-se uma estratégia potente para enfrentar o isolamento, o estigma e a descontinuidade das trajetórias escolares, favorecendo a construção de vínculos de confiança, a expressão subjetiva e a ressignificação da escola como espaço de pertencimento. Os efeitos do grupo ultrapassaram o espaço dos encontros, refletindo-se de forma concreta no cotidiano escolar. A equipe escolar relatou mudanças positivas no comportamento de um estudante anteriormente rotulado como "aluno problema", como maior respeito nas relações interpessoais e redução de atitudes de confronto. Uma das alunas passou a se expressar com mais segurança, demonstrando avanços em sua comunicação e autoconfiança no convívio com os colegas.

É necessário reconhecer que práticas como essa ainda enfrentam limites concretos para sua institucionalização. A permanência de referenciais clínicos na formação dos psicólogos, a carência de políticas públicas efetivas e a sobrecarga de demandas individuais dificultam a consolidação de propostas que priorizem o coletivo e a prevenção. A efetividade de práticas emancipatórias na escola também exige o fortalecimento da articulação intersetorial com redes de saúde, assistência social e cultura.

REFERÊNCIAS

Baggio, Débora Mendes; Cogo, Ana Cássia Hungaro; Silva, Elisama Rebeca Ferreira da; Manchini, Gabriella Cassiano. A medicalização enquanto um desafio para a psicologia escolar e educacional: um olhar sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Akrópolis**, v. 30, n. 2, p. 337-352, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/akropolis/article/view/30940. Acesso em: 11 jun. 2025.

Brasil. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 238, p. 1, 12 dez. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

Coronel, Luiz Carlos Illafont. Grupos De Reflexão. *In*: Zimerman, David Esteban; Osorio, Luiz Carlos (Orgs.). **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 345–349.

Dias, Carolina Nascimento; Guzzo, Raquel Souza Lobo. *Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis?*. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 13, n. 3, e1848, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e1848. Acesso em: 9 jul. 2025.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Mafezoni, Andressa Caetano; Vieira, Alexandro Braga; Medeiros, Ricardo Tavares de; Silva, Isalém Angelo Vieira da. Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e270601, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270601. Acesso em: 23 junho 2025.

Patto, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

Patto, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

Scarin, Ana Carla Cividanes Furlan; Souza, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539202024202. Acesso em: 11 jun. 2025.

Teles, Liliane Alves Da Luz; Viégas, Lygia De Sousa. Desmedicalizando a vida escolar: desafios formativos para a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. **Interação em Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 31-39, 2023. DOI: https://doi.org/10.5380/riep.v27i1.77570. Acesso em: 11 jun. 2025.

"PROJETO DE EXTENSÃO - ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL: COMPREENDENDO A QUEIXA ESCOLAR E A MEDICALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL"

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio[1]

Camila Reste de Souza[2]

João Henrique Colombo Nascimento[3]

RESUMO

Compreender a produção das queixas escolar por um viés que supere a psicologização e patologização do processo escolar se faz necessário a formação de Psicólogos. Neste sentido, a área de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, desenvolve o projeto de extensão "Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)", oferecido pela Unidade de Psicologia Aplicada (UPA), serviço escola da UEM. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral apresentar o funcionamento e organização do projeto; e como objetivos específicos: descrever o percurso realizado para a formação do grupo de crianças, a organização dos encontros, e algumas discussões voltadas à compreensão da queixa escolar. Todas ações desenvolvidas no projeto são fundamentadas em autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria, Leontiev, e demais autores contemporâneos que a partir do método materialista histórico-dialético, rompe com o olhar biologizante e compreende o sujeito, concreto, como síntese de múltiplas determinações. Acreditamos que a constituição de espaços como este, evita que crianças façam uso de medicamentos para os problemas escolares ao possibilitar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, além de se fazer importante para uma formação crítica em Psicologia Escolar.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Queixa escolar. TDAH. medicalização. Psicologia Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

O encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento para profissionais da neurologia, psiquiatria e psicologia tem crescido cada vez mais, com isso, há um aumento exponencial de diagnósticos que são associados a algum distúrbio, o que incorre na prescrição de medicamentos, visto que o problema é considerado como individual e orgânico.

[1] Doutora, Universidade Estadual de Maringá, raalbuquerque@uem.br.
[2] Graduanda, Universidade Estadual de Maringá, ra133806@uem.br.
[3] Graduando, Universidade Estadual de Maringá, ra125188@uem.br.

As explicações organicistas acabam justificando a queixa escolar sem considerar os aspectos subjetivos, socioeconômicos, familiares e a dinâmica escolar de cada criança, tão necessários à compreensão das dificuldades do processo de escolarização.

Em direção oposta às concepções que naturalizam o aprendizado e o desenvolvimento, compreendemos a partir da Psicologia Histórico-Cultural que o resultado do desenvolvimento histórico-social do homem leva à sua consequente evolução psíquica. Para Vigotski (1995,1996), Luria (1980,1981) e Leontiev (1978) as funções psíquicas superiores, responsáveis pela atividade consciente do homem, são formações histórico-sociais, cuja base é estabelecida nas e pelas relações mediadas, ao longo do desenvolvimento humano. Assim, essas funções passam de natural a cultural pela mediação do outro, convertendo as relações sociais interpsíquicas em funções intrapsíquicas.

Desta perspectiva, este trabalho tem como intuito relatar as ações desenvolvidas no projeto de extensão “Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH),” oferecido pela Unidade de Psicologia Aplicada (UPA), serviço escola da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem como objetivo geral apresentar o funcionamento e organização do projeto; como específicos, descrever o percurso realizado para a formação do grupo de crianças, a metodologia dos encontros, os resultados e discussões voltadas à compreensão da queixa escolar em suas multideterminações.

A despeito desse posicionamento, nos voltamos à Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, que a partir do método materialista histórico dialético, rompe com o olhar biologizante e compreende o sujeito, concreto, como síntese de múltiplas determinações. Destarte, o sujeito deve ser compreendido historicamente, em sua totalidade e essência (VIGOTSKI, 1995). Do mesmo modo, os problemas de escolarização e o TDAH, devem ser entendidos a partir de uma análise criteriosa, buscando durante o processo alcançar a essência do fenômeno.

2 A COMPREENSÃO NATURALIZADA DOS PROBLEMAS DE

Segundo Guarido (2007), o início do século XX foi marcado pela inclusão de especialistas no campo da educação, o que contribuiu para a expansão de um discurso pedagógico normalizador e a validação do atendimento a criança nas áreas de psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia e demais especialidades. O caminho adotado foi o de enfatizar aspectos individuais como forma de explicação do fenômeno e do sujeito, em busca da normalidade. No espaço escolar, as crianças que não conseguiam aprender como as outras eram tachadas de anormais e vistas como portadoras de algum distúrbio orgânico (PATTO, 2010). Nesse sentido, Souza e Machado (1997) escrevem que, na década de 1980, a concepção de que o aluno era o único responsável por seus problemas de aprendizagem se tornou ainda mais efetiva.

Em meio a este contexto, a psiquiatria se fortaleceu como ciência explicativa ao sofrimento humano e as disfunções cognitivas e comportamentais da infância. Esse movimento aproximou a educação dos ideais hegemônicos da ciência médica, afastando-a das dimensões econômicas, políticas e sociais. Com isso, presenciamos a medicina normatizando as mais distintas áreas da vida humana, e transformando boa parte dos problemas humanos em questões individuais e biológicas, passíveis de atuação médica (MOYSÉS, 2010).

Em meio a essa lógica de naturalização e psicologização do não aprender, Silva (2010) indica em sua pesquisa que professores do ensino fundamental público e privado tendem a direcionar a causa das queixas escolares à aspectos biológicos e maturacionistas, sem relacioná-las ao processo de desenvolvimento infantil, e as questões objetivas de vida.

Neste cenário, a medicalização dos problemas escolares vai se tornando uma prática naturalizada. Pais e professores passam a acreditar que o fracasso escolar de seu filho pode ser amenizado ou até mesmo curado com a ingestão de uma “pílula mágica”. A urgência para a cura de uma “patologia” que impede o aprendizado ou o controle de comportamentos inadequados, ultrapassa a

necessidade de se conhecer os malefícios que determinadas drogas fazem a uma criança ainda em desenvolvimento (Bonadio, 2013).

Essa compreensão naturalizada dos problemas escolares permanece nos dias atuais, permeada de incertezas, como no caso do TDAH. Os critérios de diagnóstico para esse transtorno, listados no DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), servem de parâmetro para o diagnóstico. As crianças são avaliadas mediante o relato dos pais e professores, não considerando o processo de desenvolvimento da criança, por essa razão, muitas vezes o neuropediatra ou psiquiatra, propõe como intervenção o uso de medicamentos (EIDT; FERRACIOLI, 2010). Essa análise tomada por um viés biológico resulta em “exames psicológicos” que,

> [...] quase sempre indicam a presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, ou seja, são eles os portadores de desajustes, desequilíbrios, deficiências mentais, distúrbios emocionais ou neurológicos, agressividade, hiperatividade, apatia, trauma, disfunção cerebral mínima, complexos e tantos outros estigmas (Asbahr e Lopes, 2006, p.60).

O “defeito” encontra-se na criança, em seu organismo, resultando na compreensão da queixa escolar que culpabiliza apenas o aluno e desconsidera seu ambiente familiar, suas (não) aprendizagens escolares, seu (não) desenvolvimento anterior, suas condições materiais de vida. A partir dessa lógica, desconsidera-se a responsabilidade da escola pelo fracasso escolar, e ao invés de propor novas metodologias, ou rever as existentes, a escola paralisa e mantém um discurso que culpabiliza o aluno. Em meio a isso, muitas vezes, como destacam Asbahr e Lopes (2006), a criança acaba assumindo uma posição de fracassada e de possuidora de um transtorno que a impossibilita aprender. Tal fator é ainda mais difundido a medida que as crianças passam a acreditar que as dificuldades de aprendizagem apresentadas por colegas de turma caracterizados como “problema” ou “especiais” são de responsabilidade do sujeito (LEONARDO, RIBEIRO E FRANCO, 2012).

Nesse movimento, a compreensão da queixa escolar se reduz a

aparência do fenômeno, destituindo a criança de sua condição de aprendizagem e desenvolvimento em meio aos atravessamentos das condições materiais de vida. É imprescindível que a queixa escolar não termine no aluno, Asbahr e Lopes (2006) articulam que a mesma não é um processo social-natural, portanto deve ser compreendida em suas relações. Assim, faz se necessário voltar-se para as pessoas que fazem parte da vida de cada aluno, seu contexto social, seus relacionamentos interpessoais que compõem sua história de vida e de desenvolvimento.

3 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

O atendimento à queixa escolar pela área de Psicologia Escolar do Departamento de Psicologia da UEM existe desde o ano de 2003. Ao longo desses anos, o atendimento passou por vários formatos, considerando as mudanças nas queixas que chegavam à Unidade de Psicologia Aplicada (UPA), até a sistematização das atividades e inclusão de estagiários(as) do curso de Psicologia. O projeto já atendeu mais de 250 alunos, bem como, recebeu mais de 50 estagiários ao decorrer dos anos de sua vigência. Tendo em vista o fluxo de crianças e estagiários, o projeto está em constante revisão e adaptação, visando auxiliar as crianças atendidas da melhor forma possível.

A equipe do projeto é composta por um psicólogo escolar, duas docentes do Departamento de Psicologia (DPI), um psicólogo clínico, uma assistente social , uma técnica de nível superior e 12 discentes de Psicologia da UEM, cursando séries distintas (2º ao 5º ano). As atividades práticas são organizadas e realizadas pelo psicólogo escolar e estagiários(as), sob orientação da coordenadora, tendo como fundamento teórico a Psicologia Histórico-Cultural. A demanda para o atendimento é recebida pela UPA de forma espontânea, mediante encaminhamentos dos estagiários do 4º e 5º ano de psicologia da UEM, ou encaminhamentos realizados por escolas públicas de Maringá e região. Após o contato com a família, é realizado um processo de triagem e seleção com as crianças, feito por meio de entrevista com pais e/ou responsáveis, visando entender como a queixa foi percebida pela família,

assim como entender outros aspectos relevantes ao desenvolvimento da criança. Neste ano de 2025, adotamos mais um procedimento: uma entrevista individual com a criança, buscando compreender como a mesma entende sua dificuldade e, também, como reconhece suas potencialidades. Esse momento foi importante visto que a queixa, antes de ser percebida por pais e professores, é vivenciada pela criança.

Posteriormente, com essas informações em mãos, a queixa de cada criança é discutida e compreendida pela equipe, tornando possível a organização do grupo. As demais queixas que não se enquadram no atendimento do projeto são encaminhadas para outros serviços, que podem englobar instituições universitárias, a Rede de Atenção Psicossocial ou Unidades Básicas de Saúde.

Com o grupo formado e após a autorização da escola, organiza-se o cronograma para as observações em sala de aula e o agendamento de uma reunião com a equipe pedagógica das escolas em que as crianças estudam. Como trata-se de uma queixa escolar, é de suma importância que se tenha como base de análise, a compreensão da escola sobre a queixa, possíveis encaminhamentos realizados, metodologias de ensino adotadas, bem como entender outros fatores inerentes à atividade de estudo e que podem impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Todos esses procedimentos são essenciais para a elaboração do planejamento dos encontros com o grupo de crianças, que acontecem uma vez por semana, na UPA, com a duração de uma hora e trinta minutos.

As atividades iniciais são elaboradas para o estabelecimento de vínculos entre as crianças e os(as) estagiários(as) do projeto, para conhecer a percepção criança em relação à escola e o aprender. Em seguida, as atuações são direcionadas não só para as dificuldades identificadas, como também as potencialidades de cada criança. Como recursos para os encontros são utilizados livros de literatura, gibis, recursos multimídia para a transmissão de vídeos ou filmes, jogos pedagógicos e materiais para escrita, desenho, pintura, recorte e colagem. Como parte das atividades direcionadas aos estagiários, inclui-se um grupo de estudos com a equipe, que acontece quinzenalmente, no qual são realizados estudos teóricos, discussão de casos, organização e

planejamento das intervenções, a fim de ampliar os conhecimentos teóricos e enriquecer a prática do estágio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades desenvolvidas pelo projeto, desde a triagem até a realização do grupo, constituem um processo contínuo de compreensão da queixa, considerando os aspectos trazidos pelas crianças, pela família e pela escola. Buscamos entender a criança em suas possibilidades, evitando que seja feita uma avaliação reducionista da queixa escolar.

Dessa forma, todo planejamento, organização dos instrumentos e atividades ao longo dos atendimentos possibilitaram que diversas queixas fossem desmistificadas, tendo em vista que, para além da capacidade de aprendizado do aluno, diversos fatores estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como: metodologia de ensino; interesse do aluno no conteúdo; ambiente familiar e auxílio que possibilite o estudo em casa; participação da família no processo de ensino; relações interpessoais na escola, recursos materiais disponíveis para o estudo; entre outros fatores.

Portanto, ao compreendermos o desenvolvimento do psiquismo a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o entendimento da queixa escolar se faz de forma diferenciada, sendo primordial voltar o olhar para as relações sociais e materiais nas quais a criança está inserida. O sujeito desenvolve possibilidades e capacidades advindas das mediações e socializações com os adultos e/ou outras crianças em determinados períodos de suas vidas (ELKONIN, 1987). Para que as transformações internas ocorram, é preciso que a criança vivencie, por meio da educação, processos que possibilitem a ela seu desenvolvimento como ser crítico, social e capaz de responder por si (ELKONIN, 1987). neste sentido, o projeto oferece um espaço potente, para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

A partir das intervenções psicoeducacionais nos grupos, pretendemos evitar o uso de medicamentos impedindo a medicalização do não aprender. Este projeto também auxilia na formação e na atuação do psicólogo escolar e oferece subsídios teóricos e proposições práticas aos que trabalham direta ou

indiretamente com crianças que enfrentam dificuldades na escolarização e estão sendo diagnosticadas com TDAH e dificuldades na escolarização. Aliado à pesquisa e ao ensino, possibilita aos graduandos compreender os caminhos utilizados pelas crianças na aprendizagem e constatar avanços significativos no processo de leitura, escrita, matemática e na organização do pensamento conceitual. Conclui-se, portanto, que é uma via importante para a diminuição do número de crianças que fazem uso de medicação controlada e um espaço de aprendizagem para os futuros psicólogos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, observa-se que o projeto de extensão intitulado “Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)” permite, não somente a identificação das queixas escolares, mas a compreensão do contexto social e material no qual as crianças participantes estão inseridas e quais potencialidades podem ser desenvolvidas. Assim, buscamos compreender todos os elementos relacionados à aprendizagem escolar, desde relação aluno(a)/ professor(a), a organização familiar, as condições socioeconômicas, entre outros aspectos que influenciam diretamente e indiretamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Logo, devido a esta concepção ampliada da queixa escolar, mediante o projeto de extensão, é possibilitado ao futuro psicólogo um espaço para elaborar e desenvolver atividades pertinentes à Psicologia Escolar. Às crianças, são ofertadas intervenções que as auxiliem a superarem suas dificuldades escolares e a identificarem suas potencialidades enquanto indivíduos passíveis de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, conclui-se que o projeto busca proporcionar uma materialidade que promova o desenvolvimento da aprendizagem infantil, a partir de uma perspectiva histórico-social, integrativa e não biologizante. Acreditamos que a constituição de espaços como este, além de possibilitar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores das crianças, evitando o uso do medicamento e consequentemente seus efeitos colaterais, se faz potente na formação crítica do Psicólogo Escolar.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. **A culpa é sua**. Psicologia USP, v. 17, p. 53-73, 2006.

BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** Diagnóstico e Prática Pedagógica. Maringá: Eduem, 2013.

EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. F. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). In: MARTINS, L. M.; ARCE, A. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2 ed. São Paulo: Alínea, 2010. p. 93-123.

ELKONIN, Daniil. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La Psicologia Evolutiva y Pedagogia em la URSS. Editorial Progresso: Moscou, 1987, p. 104-124. Traduzido por Newton Duarte, 1996.

Guarido, Renato. (2007). **A medicalização do sofrimento psíquico:considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação**. Educação e Pesquisa**,** São Paulo, v.33, n.1, pp. 151-161. Recuperado em 10 de agosto de 2017, de http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; RIBEIRO, Maria Júlia Lemes; FRANCO, Adriana de Fátima. Debatendo sobre as queixas escolares: superando crenças cristalizadas**. Congresso Internacional de Psicologia – CIPSI V**, Maringá. Disponível em: http://eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/view/869/482. Acesso em: 03 de jun. 2025.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução: Isaías Pessotti. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Los processos cognitivos**: analisis sócio-historico. Barcelona: Fontanella, 1980.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia.** Tradução: Professor Juarez Aranha Ricardo, São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, LIVROS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS EDITORA S.A, 1981.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo [CRP/SP], & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. p. 71-110, 2010

PATTO, Maria Helena Souza. A **produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010. p. 464.

SILVA, Valéria Garcia da. **Psicologia Histórico Cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização**. 2010. 170 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SOUZA, Maria Paula Rodrigues. de. (1997). **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: MACHADO, A. M.e Souza, M. P. R (orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p.17-33.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo.** Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo**,** 1997. Acesso em: 03 de jul. 2025. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000923078

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **El problema do desenvolvimiento de las funciones psicológicas superiores.** Obras Escogidas, v. III, Madri: Visor, 1995, p. 11-46.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicología Infantil**. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Esgidas, Tomo IV, Visor: Madri, 1996, p. 251-273.

PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: DA PRÁTICA CLÍNICA INDIVIDUALIZANTE À ABORDAGEM CRÍTICA, PREVENTIVA, COMUNITÁRIA E INTERDISCIPLINAR

Maria Elisa Magalhães Alburquerque Souto Ribeiro [1]

Francismara Neves de Oliveira[2]

Julise Franciele de Carvalho[3]

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar os desafios, os avanços e as estratégias construídas ao longo de dezesseis anos de atuação como psicóloga escolar em uma instituição pública federal no norte do Brasil. O estudo destaca o processo de transição de uma prática centrada no modelo clínico-individualizante para uma abordagem crítica, preventiva, comunitária e interdisciplinar, de acordo com os princípios da Psicologia Escolar comprometida com a transformação educacional. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência sistematizado em três eixos: (1) “De frente com o novo”, que descreve o início da atuação profissional, pautado em atendimentos individuais e na reprodução de práticas psicologizantes; (2) “Construindo um novo lugar”, que evidencia a ressignificação da prática com foco em ações coletivas, intervenções preventivas e promoção de saúde mental; e (3) “O lugar para chamar de nosso”, que consolida uma atuação integrada, dialógica e comunitária. Os resultados apontam que a inserção de práticas preventivas e a atuação em grupo contribuíram para ampliar o papel da Psicologia Escolar, superando a lógica patologizante e medicalizante ainda presente no imaginário institucional. Intervenções sobre temas como bullying, racismo, saúde mental e orientação profissional passaram a fazer parte da rotina escolar, fortalecendo uma prática interdisciplinar e alinhada às demandas sociais e educacionais contemporâneas. A atuação durante a pandemia, por meio de grupos de escuta para professores e acolhimento remoto, reforçou a importância de um trabalho atento ao bem-estar de toda a comunidade acadêmica. Conclui-se que tornar-se independente dos modelos clínico-terapêuticos na escola requer o engajamento ético-político do psicólogo, a construção coletiva de saberes e a promoção de espaços de diálogo. A Psicologia Escolar, nesse contexto, reafirma seu compromisso com a equidade, a cidadania e a transformação social no ambiente educacional.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Prática Crítica; Saúde Mental; Educação Pública.

[1] Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL– Londrina/PR. E-mail: elisamagalhaes@ifto.edu.br.
[2] Professora do Programa de pós-graduação em Educação- PPEDU da Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina.PR. E-mail: francismara@uel.br
[3] Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL– Londrina/PR. E-mail: carvalhojulise@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A Psicologia Escolar, no Brasil, tem enfrentado diversos desafios históricos e conceituais que a distanciaram, por décadas, de uma prática comprometida com a transformação social e educacional. Embora seja uma área de atuação tão antiga quanto a própria regulamentação da Psicologia no país, seus modelos de atuação tradicionalmente estiveram centrados em uma perspectiva clínico-terapêutica e patologizante, com forte influência eurocêntrica e norte-americana (Guzzo et al., 2020).

Nas décadas de 1960 e 1970 principalmente, o psicólogo escolar foi concebido como um psicometrista, responsável por aplicar testes e produzir laudos diagnósticos que individualizavam as causas do fracasso escolar. Essa lógica reforçava a culpabilização do aluno e de sua família pelos insucessos educacionais, desconsiderando os determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais implicados na produção da realidade escolar (Bock, 2003; Guzzo et al., 2010). Assim, a Psicologia Escolar consolidou-se como uma prática segregadora e excludente (Ferreira, 2015), contribuindo para políticas de apartação entre os que aprendiam e os que “fracassavam”.

A crítica a esse modelo começa a se fortalecer a partir dos anos 1980, com a emergência de uma abordagem mais crítica e contextualizada, influenciada por autores como Patto (2022), que denuncia o uso ideológico da Psicologia como justificadora das desigualdades educacionais. É proposto, dessa forma, o rompimento com práticas psicologizantes e adaptacionistas, reivindicando uma atuação comprometida com a construção de uma escola democrática e inclusiva (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

O que implica em conceber o psicólogo escolar como sujeito inserido no cotidiano da instituição educacional, com responsabilidade ética e política pela transformação da realidade social. O objetivo é que o foco se desloque do aluno e do seu suposto “déficit” para a análise e intervenção sobre o ambiente escolar e suas múltiplas relações (Marinho-Araújo e Almeida, 2005). Com isso, o trabalho do psicólogo escolar passa a incorporar práticas colaborativas, preventivas e comunitárias (Costa e Guzzo, 2006).

A relevante Resolução CFP nº 013/2007 reconhece formalmente a Psicologia Escolar e Educacional como uma especialidade, atribuindo a ela um escopo ampliado de atuação. Tal resolução enfatiza a importância do trabalho interdisciplinar, em articulação com projetos pedagógicos, políticas institucionais e processos de ensino-aprendizagem. O psicólogo escolar, nesse contexto, deve considerar o currículo, o corpo docente, o material didático, o clima institucional e as condições sociais e históricas que permeiam a prática educativa (CFP, 2007).

Apesar desses avanços, ainda persiste, no imaginário social, a visão do psicólogo como aquele que “apaga incêndios”, que atende individualmente alunos “problemáticos” e que age isoladamente na resolução de conflitos (Patias, Monte Blanco e Abaid, 2009). Muitas escolas ainda reproduzem práticas psicologizantes e medicalizantes, dificultando a inserção efetiva do psicólogo em ações coletivas e transformadoras.

É necessário destacar que o simples ingresso de psicólogos nas instituições de ensino não assegura, por si só, uma atuação crítica e transformadora. Para que a atuação seja de fato multiprofissional e colaborativa, é fundamental que o psicólogo escolar compreenda suas funções, seus limites e possibilidades, construindo junto à equipe estratégias de ação coerentes com a realidade da escola (Silva, 2023). Isso inclui o planejamento conjunto de intervenções, a escuta qualificada dos diferentes atores escolares, a análise institucional e a construção de espaços de diálogo e participação coletiva.

A atuação preventiva e comunitária tem se consolidado como uma perspectiva promissora dentro da Psicologia Escolar. A primeira se orienta por ações como o mapeamento da realidade institucional, a criação de espaços de escuta e reflexão, a assessoria às práticas pedagógicas e o acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. Já a abordagem comunitária amplia o campo de intervenção para além dos muros da escola, envolvendo a comunidade e promovendo redes de apoio e proteção social (CFP, 2013).

Sob uma perspectiva crítica e histórica da Psicologia, o psicólogo escolar é compreendido como agente de mediação e transformação, comprometido com o desenvolvimento humano e com os direitos de todos os

sujeitos que compõem a escola. Trata-se de abandonar uma visão linear e reducionista para adotar uma prática dialógica, interdisciplinar e engajada com os princípios da educação emancipadora (Souza et al., 2014). Nesse sentido, o compromisso ético-político do psicólogo escolar se revela na sua capacidade de contribuir com a formação de sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de sua história.

Superar os antigos modelos patologizantes exige a formação de psicólogos comprometidos com a realidade educacional brasileira, capazes de intervir de modo reflexivo, coletivo e transformador. Como afirma Ferreira (2015), trata-se de contribuir para o desenvolvimento daquilo que nos torna humanos: a capacidade de pensar, interagir, transformar e resistir.

Nesse cenário, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: Como superar a permanência de modelos clínico-terapêuticos e patologizantes na atuação do psicólogo escolar, promovendo uma prática efetivamente interdisciplinar, preventiva e transformadora no contexto educacional brasileiro? Dessa maneira, objetiva-se analisar os desafios, os avanços e as estratégias construídas na experiência de uma psicóloga escolar que atua há 16 anos em uma instituição pública federal no norte do Brasil.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como relato de experiência referente à prática da primeira autora do artigo como psicóloga escolar concursada, numa instituição pública federal no norte do país. Tal relato diz respeito a dezesseis anos de vivências, entre os anos de 2009 e 2025, que serão sistematizados em três eixos temáticos, sendo estes: (1) “De frente com o novo”, (2) “Construindo um novo lugar”; e (3) “O lugar para chamar de nosso”.

Tais eixos descrevem o início da inserção profissional, os processos de significações entre teoria e prática, bem como as primeiras experiências de intervenções, até as mudanças ao longo da trajetória apresentando práticas centradas na escuta ativa, a promoção da saúde mental e a interdisciplinaridade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De frente com o novo

Em 2009 a primeira autora do artigo assumiu o concurso público federal como psicóloga escolar no norte do país, onde residia há três anos. Foi motivo de grande alegria, mas ao mesmo tempo de muitas dúvidas – o que iria fazer? Como atuar? Pois, que a formação havia sido voltada para a clínica, uma vez que era parte do currículo mínimo. A implementação das Diretrizes Curriculares de 2004, com foco na articulação entre teoria e prática, e reconhecimento da diversidade de contextos de atuação profissional, como apontam Santos e Toassa (2015), não faziam parte do processo de formação da graduação da autora.

Ao adentrar à instituição, a profissional fora acolhida pela psicóloga que a antecedera. Ambas compartilharam dos sentimentos de dúvidas em relação à atuação profissional no âmbito educacional. Também foram disponibilizados os modelos de documentos - ficha de atendimento, declaração, ficha de encaminhamento, entre outros. Havia uma sala reservada para a psicologia, onde eram realizados os atendimentos individuais à comunidade acadêmica.

Cada pessoa que direcionava a palavra à psicóloga deixava sempre o recado: “que bom que chegou uma nova psicóloga, tem muita gente com problema, vou mandar para você”. A noção de que o problema estava no indivíduo, que ele precisa ser retirado do ambiente de sala de aula, ou da sala dos professores era (e é!!!) muito presente. O “aluno-problema”, nas palavras de Ferreira (2015), precisa ser retirado de sala para voltar adaptado. A psicologia ainda era de muito preconceito. A localização da sala era, inclusive, estratégica – a última do corredor, para que quem entrasse não fosse visto.

Além dos atendimentos, que variavam em número de três a cinco, também havia a possibilidade de o aluno ou professor ser encaminhado para outros profissionais, caso houvesse a necessidade – assistente social, pedagogo, médico, nutricionista, entre outros. Vale salientar que a instituição conta com essa equipe multiprofissional, e que também faz parceria com outras instituições.

A psicóloga participava junto ao Serviço Social das visitas de seleção para os auxílios da Política de Assistência Estudantil da instituição. Realizava entrevistas a fim de compreender os contextos psicossociais daquelas famílias.

Também entrava em sala de aula, quando os alunos do ensino médio integrado ao técnico ficavam sem aula...Era uma curiosidade... “Será que podemos perguntar tudo? Sobre sexo? ” As demandas entre os anos de 2009-2013 eram voltadas para as dificuldades nos relacionamentos – fossem entre amigos, amorosos ou familiares. O sentimento na época era de estar em todos os lugares e ao mesmo tempo com uma identidade profissional fragilizada.

Construindo um novo lugar

Diante dos incômodos da profissão, e em contato com outros profissionais a psicóloga relata a figura do psicólogo na escola visto como aquele que “apaga incêndios” passou a inquietar ainda mais (Patias, Monte Blanco e Abaid, 2009). Assim, começou a receber estagiárias do curso de psicologia de uma instituição particular. Elas traziam propostas de intervenção em sala de aula, a psicóloga avaliava, em conjunto faziam os ajustes e entravam nas salas.

As propostas eram apresentadas à gerência e à coordenação do Ensino Médio, as quais contatavam com os professores para que as profissionais junto às estagiárias pudessem desenvolver o trabalho em sala no horário de aula. Eram realizadas vivências para desenvolver melhor a comunicação, a empatia, o respeito, a autonomia. Muitas ações e intervenções de prevenção e promoção em saúde mental foram realizadas. As demandas se deslocaram para diminuição de ansiedade, depressão, bullying e racismo. Este cenário ocorreu entre os anos de 2017 e 2021.

Durante a pandemia foram criados dois grupos de escuta psicológica para professores. Semanalmente o grupo se encontrava de modo remoto, durante duas horas para discutir temas que emergissem no momento. Questões políticas, sanitárias, educacionais e de saúde mental eram as mais discutidas pelo grupo. O suporte psicológico foi oferecido durante todo o resto da pandemia.

Vale ressaltar que esses grupos supracitados foram criados a partir da observação feita em Conselho de Classe virtual, quando percebido que os professores se apresentavam vulneráveis emocionalmente. Palestras, cursos e oficinas para a comunidade acadêmica também fazem parte da jornada profissional da psicóloga. Os atendimentos individuais também continuaram existindo remotamente durante a pandemia de Covid-19, pois em seu primeiro ano, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou cerca 25% (Conselho Federal de Enfermagem (2022), e muitos dos serviços que atenderiam as pessoas adoecidas mentalmente, fecharam até que a situação fosse regularizada.

O lugar para chamar de nosso

Atualmente o atendimento individual é realizado para acolhimento, escuta psicológica. Caso seja necessário, o aluno é encaminhado para as unidades de saúde, clínicas-escolas. A psicologia centra-se em promover um bem-estar na instituição. Nesse sentido, as intervenções em salas de aula acontecem com frequência para debater com os alunos temas como bullying, racismo, homofobia, de forma interativa. O trabalho é realizado em grupo, quando são propostas situações hipotéticas e os adolescentes se sentem à vontade para discutir.

Também há demanda da coordenação do ensino médio ou de professores sobre determinada turma. Nesses casos o trabalho é realizado de modo que a temática seja abordada intencionalmente com artefatos que eles já utilizem, para assim, facilitar a adesão. Como por exemplo, por meio de “cartas de baralhos”.

A orientação profissional também constitui uma faceta do trabalho da profissional dentro da instituição, uma vez que cabe educar também para o mundo do trabalho, promovendo um ensino que não apenas qualifique tecnicamente, mas que também possibilite ao estudante compreender seu papel na sociedade. Há várias possibilidades dentro da escola ao se trabalhar com as relações, com o bem-estar e numa equipe multiprofissional. No entanto,

é de suma importância que cada profissional (dentro da sua especialidade) saiba seus limites e possibilidades de atuação (Silva, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar os desafios, os avanços e as estratégias construídas ao longo de dezesseis anos de atuação como psicóloga escolar em uma instituição pública federal no norte do Brasil.

Para tanto, foi utilizado como método, um relato de experiência referente à prática de uma psicóloga escolar concursada, numa instituição pública federal no norte do país. Tal relato referiu-se às vivências da profissional, entre os anos de 2009 e 2025, que foram sistematizadas em três eixos temáticos: (1) “De frente com o novo”, (2) “Construindo um novo lugar”; e (3) “O lugar para chamar de nosso”.

Por meio do relato, evidencia-se que o percurso da profissional passa por transição – do modelo clínico-individualizante para uma prática crítica, preventiva, comunitária e interdisciplinar em Psicologia Escolar. Isso demonstra que a superação de práticas psicologizantes exige não apenas a presença física do psicólogo no ambiente escolar, mas, sobretudo, a ressignificação de seu papel, através da escuta qualificada, do trabalho coletivo e da construção de espaços de diálogo e participação.

As ações desenvolvidas ao longo do tempo, como intervenções em grupo, projetos de orientação profissional, promoção de saúde mental, rodas de conversa e escuta ativa, contribuíram para a consolidação de uma Psicologia Escolar mais próxima da realidade educacional, atenta às demandas institucionais e comprometida com a transformação social. As mudanças revelam que o caminho para uma prática interdisciplinar e transformadora não é linear nem tampouco imediata. Trata-se de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes e fazeres, permeado por desafios, resistências e conquistas.

Assim, reafirma-se a importância de uma Psicologia Escolar crítica, comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social, que não se limite à remediação de problemas individuais, mas que se proponha

a intervir sobre as relações, as instituições e as condições concretas que produzem sofrimento e exclusão.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia (2003). Psicologia da educação*:* cumplicidade ideológica. Em: MEIRA, Maria Eugênia. Mellilo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). *Psicologia escolar:* Teorias críticas: São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p-79-103.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN), 2022. Brasil vive uma segunda pandemia, agora na saúde mental. Notícias. 13.10.2022. Disponível em: https://www.cofen.gov.br/brasil-enfrenta-uma-segunda-pandemia-agora-na-saude-mental/. Acesso em: 22.02.2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP), 2007. Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07. Acesso: 07 jan 2011. Disponível: http://www.pol.org.br/pol/export/sites/ default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007_13.pdf

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP), 2013. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%AAncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf. Acesso em: 15.07.2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP), 2019. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/ referencias-tecnicas-paraatuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSTA, Adinete Sousa da.; GUZZO, Raquel Sousa Lobo. Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre Educação*, v. 5, n. 1, p. 05-12, 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100002. Acesso em: 28.06.2025

FERREIRA, Camila de Amorim. Investigando os sentidos da atuação profissional de Psicólogos na Educação Infantil. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; Mezzalira, Adinete; MOREIRA, Ana Paula Gomes; Tizzei, Raquel Pondian; SILVA NETO Walter mariano de Faria. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141, 2010. Disponível em:

https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17512. Acesso em: 28.06.2025.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça; RANGEL, Luísa Hirata; CAMARGO, Letícia Moreira Bueno de. Do risco à proteção: promoção integral do desenvolvimento infantil. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria.; SANT'ANA, Izabella Mendes. *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020, v. 2, p. 93-111. Disponível em: https://www.academia.edu/58173558/Do_risco_%C3%A0_Prote%C3%A7%C3%A3o_Promo%C3%A7%C3%A3o_integral_do_desenvolvimento_infantil_From_Risk_to_Protection_Whole_Promotion_of_Child_Development. Acesso em: 26.06.2025.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria.; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

PATIAS, Naiana Dapieve; MONTE BLANCO, Mabel Hartmann.; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar: proposta de intervenção com professores. *Cadernos de Psicopedagogia (UNISA),* v.*7, n.*13, p.42-60, 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100003. Acesso em: 25.06.2025.

PATTO, Maria Helena Sousa. *A produção do fracasso escolar:histórias de submissão e rebeldia.* Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932 . Acesso em: 9 julho. 2025.

SANTOS, Fábia de Oliveira; TOASSA, Gisele. A formação de psicólogos escolares no Brasil: Uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, v.19, n.2, p.279-288. Maio/Ago 2015.

SILVA, Glaydson Élder Freitas Santana; AQUINO, Fabíoba de Sousa Braz. Atuação de psicólogos escolares na educação básica: um levantamento nacional e internacional da literatura. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 41, n. 2, p. 01-22, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87094. Acesso em: 15 dez. 2023

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; RAMOS, Christiane Jacqueline Magaly; LIMA, Cárita Portilho de; BARBOSA, Deborah Rosaria.; CALADO, Vânia Aparecida; YAMAMOTO, Kátia. Atuação do Psicólogo na Educação: Análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, s/v. n. 38, p. 123-138, 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011. Acesso em: 25.06.2025.

CÃES E APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO E TERAPIA ASSISTIDA

Jeniffer Dambroski Braz[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os benefícios psicoeducacionais da presença de cães em contextos escolares e universitários, com foco nas práticas de Educação Assistida por Animais (EAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA). O problema de pesquisa consiste em compreender de que forma a convivência com cães pode contribuir para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos estudantes. O objetivo principal é analisar os impactos da interação humano-canina no ambiente educacional, considerando os cães como agentes facilitadores do bem-estar psicológico, da aprendizagem e da inclusão. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências práticas construída mediante autores como Teixeira (2023), que aborda a formação das chamadas "famílias multiespécies"; Colosio (2009), buscando compreender a TAA e seus efeitos comportamentais; Sumiya et al. (2024), que discute os impactos da interação com animais na saúde mental e no processo de aprendizagem; e Shiota (2021), que investiga os vínculos afetivos entre crianças e seus animais de estimação. Os resultados revelaram que a EAA e a TAA promovem ambientes mais acolhedores, seguros e estimulantes, favorecendo o engajamento escolar, a autoestima, a empatia e a redução de comportamentos agressivos e de sintomas de ansiedade. Assim, conclui-se que a Educação Assistida por Animais e Terapia Assistida por Animais são estratégias inovadoras e eficazes que integram afeto, aprendizagem e saúde mental, consolidando-se como práticas transformadoras no desenvolvimento integral dos estudantes e na humanização do ambiente educacional.

Palavras-chave Educação. Terapia. Animais. Cães. Convivência multiespécie.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se observado uma transformação significativa na convivência entre humanos e animais, especialmente no que tange às relações familiares, sociais e educacionais. Este fenômeno tende a se consolidar na configuração de uma "família multiespécie", conceito que amplia as fronteiras tradicionais de parentesco, natureza, cultura e humanidade, ao incorporar os cães como membros ativos no núcleo familiar, nas rotinas cotidianas e nos processos de cuidado emocional e psicológico. Como resultado, observa-se uma humanização dos animais de estimação, que não mais apresentam-se apenas

[1] Cientista Social, licenciada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: jenifferdambroskibraz@gmail.com

como objetos de utilidade, mas assumem papéis afetivos, simbólicos e, cada vez mais, terapêuticos.

Este contexto levanta questões pertinentes acerca do impacto dessa convivência ampliada, especialmente em termos de aprendizagem, saúde mental e bem-estar emocional, no âmbito escolar e social. Diante dessa nova dinâmica, surge o interesse em compreender como os cães, enquanto protagonistas de intervenções psicopedagógicas e terapêuticas, podem contribuir para o desenvolvimento psicológico, o fortalecimento de vínculos e a promoção de uma aprendizagem mais inclusiva e emocionalmente positiva. Com isso, o papel das práticas de Educação Assistida por Animais (EAA) e Terapia Assistida por Animais (TAA) ganha destaque ao oferecer possibilidades de intervenção que promovem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos indivíduos, sobretudo de crianças, adolescentes e estudantes com dificuldades ou desafios emocionais.

Logo, ajustar esse entendimento às possibilidades de educação e terapia com cães permite refletir sobre as novas formas de convivência e organização familiar que desafiam os modelos tradicionais, promovendo uma integração entre seres humanos e não humanos que valoriza a reciprocidade, o cuidado e a interdependência. Dessa forma, a presente pesquisa surge como uma contribuição ao debate sobre a transformação das práticas educativas e terapêuticas, focalizando os benefícios psicoeducacionais decorrentes da presença de cães, que, ao favorecerem ambientes mais acolhedores, estimulantes e inclusivos, potencializam processos de aprendizagem mais humanos e emocionalmente conscientes.

2 DESENVOLVIMENTO

Historicamente, os animais desempenham papéis essenciais na vida humana, como transporte, alimentação e trabalho. No entanto, nas últimas décadas, a relação com os animais de companhia, como cães e gatos, tem evoluído para uma relação mais próxima, onde esses animais são frequentemente considerados membros da família. Segundo Teixeira (2023),

esse fenômeno é mais acentuado em países ricos, onde questões de bem-estar animal e proteção têm ganhado destaque.

Nesse sentido, os animais vêm se tornando cada vez mais uma “questão social” (TEIXEIRA, 2023), não apenas em função dos frequentes casos de maus-tratos — amplamente divulgados pela mídia e pelas redes sociais —, mas também devido a questões mais amplas, como a experimentação científica, o tráfico de espécies, a conservação de animais ameaçados de extinção e até mesmo um reconhecimento de suas contribuições em contextos terapêuticos e médicos. Nesse cenário, o campo educacional também começa a compreender sua relevância, à medida que se alinha a esses novos debates e reconhece a importância das interações com os animais no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos.

Mediante essa discussão, é apresentado uma ideia de antropomorfização dos animais, ao qual são atribuídas características humanas a eles. Conceitos como "famílias multiespécies[2]" emergem, refletindo a crescente aceitação de que os animais de companhia têm direitos e merecem cuidados semelhantes aos dos humanos.

Nesse sentido, onde o cachorro se encontraria nessa discussão?

A transformação da percepção dos cães, de meros "animais de estimação", para "membros da família" é um fenômeno sociocultural que reflete mudanças significativas nas relações entre humanos e animais. Historicamente, a posse de animais de companhia era restrita a classes sociais mais altas, mas a partir do pós-Segunda Guerra Mundial, essa prática se democratizou e se intensificou, especialmente nas sociedades ocidentais (TEIXEIRA, 2023). Os cães, por exemplo, passaram a ser vistos não apenas como animais de trabalho ou proteção, mas como companheiros que ocupam um lugar especial dentro do lar, compartilhando espaços e rotinas familiares.

Essa mudança é acompanhada pela adoção de termos como "tutor" ou "cuidador", que refletem uma relação mais próxima e responsável entre humanos

[2] Refere-se à configuração familiar que inclui não apenas humanos, mas também animais de estimação como membros efetivos da família (SHIOTA, 2021). A essa nova estrutura, o termo “animal de estimação” não se refere apenas a uma posse ou propriedade dos animais, mas surge como um atributo relacional, construído a partir da interação entre humanos, animais e uma série de intervenções que conferem um valor social ao convívio (SEGATA, 2012).

e animais (TEIXEIRA, 2023). Os tutores frequentemente relatam que seus animais são fontes de amor e conforto, desempenhando papéis que muitas vezes se assemelham aos de filhos ou outros membros da família. Essa relação é caracterizada por um forte vínculo afetivo, onde os animais são vistos como "quase pessoas[3]", com sentimentos e individualidades próprias (TEIXEIRA, 2023).

Esse olhar, que progressivamente vem sendo reconstruído por abordagens que valorizam a interação humano-animal, abrem novos campos de estudos, como a Terapia Assistida por Animais (TAA) e a Educação Assistida por Animais (EAA), que surgem como práticas inovadoras que reconfiguram os espaços de convivência e aprendizado junto aos cães. Assim, atuação dos cães na promoção do bem-estar emocional e na aprendizagem tem recebido uma crescente atenção na literatura antropológica, psicológica e pedagógica, sobretudo na compreensão das formas de convivência que transcendem a mera relação de posse ou utilidade.

O tratamento médico e educacional relacionado às terapias assistidas por animais pode ser encontrada em relatos em contextos terapêuticos datados do século XVIII, na Inglaterra, onde instituições psiquiátricas começaram a empregar métodos mais humanizados, incluindo a presença de animais como coelhos e aves, com a crença de que isso poderia promover sentimentos de sociabilidade e benevolência (COLOSIO, 2009).

Na década de 60, o psicólogo Boris Levinson iniciou estudos sistemáticos sobre a importância da presença de animais no tratamento psicológico, destacando como a interação com cães poderia facilitar a comunicação e a expressão emocional das crianças (COLOSIO, 2009). Levinson observou que o contato com um cão poderia ajudar crianças com dificuldades emocionais, promovendo um ambiente seguro que favorecia a interação e a reabilitação.

[3] Essa ideia de "quase pessoas" pode ser entendida como uma extensão ou uma crítica à noção de pessoa ao referindo-se a entidades ou indivíduos que não se encaixam plenamente na definição ocidental da palavra, que é frequentemente caracterizada por autonomia, individualidade e direitos próprios. "Quase pessoas" poderiam incluir, por exemplo, figuras que têm um status social ou espiritual diferente, como ancestrais, espíritos ou mesmo grupos sociais que não são reconhecidos como indivíduos autônomos.

Com o passar do tempo, a terminologia relacionada a essas intervenções evoluiu, passando por expressões como "*pet therapy*" e "*animal-assisted therapy*", refletindo um crescente reconhecimento do potencial terapêutico dos animais (COLOSIO, 2009). Atualmente, são divididas em Atividade Assistida por Animais e Terapia Assistida por Animais, cada uma com objetivos específicos voltados para o desenvolvimento físico, social e emocional dos indivíduos.

3 EAA: OS BENEFÍCIOS PSICOEDUCACIONAIS NAS RELAÇÕES HUMANAS-CANINAS

No campo educacional, a Educação Assistida por Animais (EAA) surge como uma abordagem inovadora. A EAA utiliza cães como facilitadores nos processos de ensino-aprendizagem, trazendo benefícios significativos ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. A presença dos animais não apenas apoia a aprendizagem, mas também enriquece o ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor e estimulante, transformando a sala de aula em um espaço seguro, favorecendo a expressão e participação ativa das crianças.

A EAA também parece impactar positivamente as habilidades de leitura e escrita. Programas em que crianças leem para cães mostram que, ao se sentirem menos julgados, as crianças ganham motivação, fluência e reconhecimento de palavras (SILVA; PLASZEWSKI, 2021). Tais programas, populares em diversos países, evidenciam que a presença de um cão de terapia em sala de aula pode reduzir o estresse e a ansiedade dos alunos, proporcionando um ambiente de apoio social (SHIOTA, 2021).

Além de fortalecer habilidades acadêmicas, a prática da EAA contribui para autoestima e autoconfiança, fazendo os alunos sentirem-se mais valorizados. Logo, traz ganhos emocionais e sociais, associando a interação com cães à redução da agressividade, aumento da empatia e melhoria das relações interpessoais (SHIOTA, 2021).

Os cachorros, como coterapeutas, também ajudam a criar vínculos afetivos que estimulam a participação e o engajamento nas atividades escolares. Estudos realizados em diversas populações, incluindo crianças e idosos,

demonstraram que a interação com animais pode ter efeitos positivos significativos, como a redução da agressividade, o aumento da socialização e a melhoria da comunicação. A pesquisa Colosio (2009), por exemplo, avaliou as mudanças comportamentais em crianças de uma creche após a interação sistemática com um cão, revelando que a presença do animal não apenas diminuiu comportamentos agressivos, mas também incentivou a socialização e a expressão de afeto entre as crianças. Nessa pesquisa, Colosio (2009) buscou examinar mudanças comportamentais em crianças de 5 a 6 anos após interações frequentes com uma cadela bernese treinada.

Conduzido em uma creche na cidade de Bebedouro (SP), o estudo envolveu oito encontros e revelou uma diminuição significativa nos comportamentos negativos de contato visual e aproximação. Com o tempo, as crianças demonstraram maior confiança, mais interesse pelo animal e uma participação colaborativa com os colegas nas atividades. Houve também um aumento no comportamento de cuidado e carinho, e uma diminuição nas atitudes agressivas, sugerindo um impacto positivo na socialização. O estudo concluiu que a presença do animal promoveu um ambiente seguro e acolhedor, com potencial para auxiliar no desenvolvimento emocional e social das crianças (COLOSIO, 2009).

Esse vínculo humano-animal, reafirma Sumiya et al. (2024), é identificado como um recurso importante para a redução de emoções negativas, como solidão e ansiedade, favorecendo a saúde mental ao promover uma interação livre de julgamentos, proporcionando conforto emocional. Pesquisas destacam que esse relacionamento traz benefícios a diferentes faixas etárias (*idem*). Em exemplo, na infância, o contato com animais incentiva o desenvolvimento de empatia, responsabilidade e compreensão sobre aspectos naturais da vida, como perda e luto (SUMIYA et al., 2024).

Shiota (2021), agrega e essa discussão, ao apresentar um estudo realizado com crianças escocesas entre 7 e 12 anos que revelou um forte apego aos animais de estimação, com a maioria relatando sentimentos profundos de afeto e felicidade com seus animais, e muitos os considerando como melhores amigos e fontes de conforto. Esses vínculos emocionais indicam que os animais

de estimação são importantes para o desenvolvimento afetivo das crianças, promovendo comportamentos de cuidado, amizade e empatia.

Além disso, animais de assistência, treinados para apoiar pessoas com deficiência, também exemplificam a importância das interações humano-animal, promovendo independência e autonomia para seus companheiros humanos e reforçando os benefícios dessa relação interespécies. Outros estudos apontados por Sumiya et al. (2024) sugerem ainda que o contato com animais ajuda no processo de recuperação de pacientes com dificuldades motoras ou de fala, e até de veteranos com traumas. No contexto acadêmico, os animais ajudam a aliviar o estresse universitário, promovendo liberação de endorfinas e proporcionando um ambiente acolhedor que sustenta a sensação de pertencimento e motivação.

E, entre idosos, iniciativas em países europeus mostram que a adoção de animais incentiva atividades físicas, como passeios, promove interação social e auxilia na redução do uso de medicamentos, melhorando o humor e retardando o declínio cognitivo (SUMIYA et al., 2024).

Logo, Educação Assistida por Animais representa uma prática pedagógica inovadora que integra afeto e interação social ao processo educativo. Os benefícios da EAA abrangem melhorias acadêmicas, desenvolvimento emocional, elevação da autoestima e um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Com o avanço das pesquisas nessa área, cresce a necessidade de maior reconhecimento e investimento em práticas educativas que utilizem a EAA como ferramenta transformadora na experiência e no desenvolvimento integral dos estudantes.

4 TEA: PROJETO FOCINHOS NA PUCPR

Desde 2019, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), em Curitiba e Londrina, desenvolve o projeto Focinhos dentro do Serviço de Apoio Psicopedagógico (Seap), com a participação de voluntários humanos e cães para apoiar emocionalmente os estudantes (REIS, 2022). O projeto ocorre todas as sextas-feiras no campus da universidade.

Segundo a página da PUCR, tal projeto vincula-se à psicologia, em especial um tratamento conhecido como Terapia Assistida por Animais (TAA) para várias espécies, e Cinoterapia especificamente para cães. Este método terapêutico utiliza o contato com cães para complementar o tratamento de pacientes. Seu objetivo é promover o bem-estar emocional, físico, cognitivo e social dos pacientes, apresentando resultados positivos, inclusive em ambiente hospitalar, relata a página. Assim, cães atuam como companheiros, ajudando a reduzir a ansiedade e o medo, além de estimular a liberação de hormônios como dopamina, ocitocina e endorfina, que geram sensações de bem-estar (*idem*).

Dentro do campo terapêutico, a TAA vem ganhando destaque, sendo adotada em clínicas e hospitais para proporcionar bem-estar e motivação através de atividades recreativas mediante seus benefícios no relaxamento e na redução de estresse, pressão arterial e cortisol (SUMIYA et al., 2024). As pesquisas com TAA também apontam benefícios para pacientes cardíacos, onde a presença de animais está associada à maior longevidade e menor incidência de sintomas de doenças cardiovasculares (SUMIYA et al, 2024). Sumyia et al., utilizando-se dos estudos de Ambrosi et al. (2018), agrega a essa discussão ao salientar que a interação com animais pode reativar padrões de pensamento e memória, proporcionando estímulos cognitivos e emocionais positivos.

Na PUCPR, A TAA realizada requer orientação de um profissional de saúde, como psiquiatra ou neurologista, que define as atividades e a duração da interação para cada paciente e situação. Os cães devem ter o perfil adequado para o tratamento e com cuidados de saúde em dia. Avaliações feitas por veterinários especialistas ou adestradores garantem que o animal esteja apto para a terapia. Alguns cães são treinados desde filhotes para essa função, mas animais adultos também podem ser preparados, desde que minimamente treinados, aponta a página da PUCPR. Contudo, os cachorros do projeto, só são selecionados caso passem por uma avaliação específica.

Assim, desde filhotes, são socializados por seus tutores através de atividades variadas, como passeios em parques, contato com diferentes pessoas e interação com outros cães (HAMM, 2023). O temperamento do cão deve ser naturalmente calmo e dócil, e ele precisa apreciar o contato humano. É fundamental que o cão não reaja a estímulos como ruídos e multidões.

Cumprindo esses requisitos, o cão está apto a atuar como "terapeuta" junto aos estudantes (*idem*). Por fim, o projeto oferece vários benefícios ao bem-estar dos alunos, auxiliando na redução do estresse, tristeza e ansiedade, além de estimular a socialização entre colegas no ambiente universitário (HAMM, 2023).

Em completude, a estudante Mariana Chaurais, do curso de Letras, afirmou que "é ótimo poder fazer carinho nos animais quando estamos estressados" (HAMM, 2023). Já Fábio Augusto, aluno de Engenharia de Software, destacou o valor do projeto, ressaltando que ele proporciona uma interação positiva no dia a dia das pessoas (*idem*).

Figura 2 – Chico (Golden retriever) e outros voluntários do projeto Focinhos em Curitiba

Fonte: Plural Curitiba, 2022.

A PUCPR, em sua página, destaca que esse tipo de terapia é benéfico para qualquer paciente, proporcionando sensações de bem-estar e leveza. Ela é especialmente recomendada para casos de ansiedade, depressão, autismo, Síndrome de Rett, paralisia cerebral, deficiência intelectual ou motora, além de tratamentos complexos como câncer e estados emocionais de tristeza ou solidão. Indicada para todas as idades, essa terapia pode ser adaptada em frequência e duração para cada caso, sendo um complemento a tratamentos medicamentosos sob a supervisão de um profissional de confiança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Terapia Assistida por Animais (TAA) e a Educação Assistida por

Animais (EAA) compartilham um objetivo comum de promover benefícios emocionais, sociais e cognitivos. Também é possível observar como essas práticas contribuem significativamente para o bem-estar dos indivíduos em ambientes acadêmicos, proporcionando vantagens concretas para o desenvolvimento e a experiência de aprendizado dos estudantes.

Ao buscar a criação de um clima acolhedor e de segurança emocional, ambas as práticas favorecem o desenvolvimento de empatia e habilidades sociais entre os estudantes. Em ambientes educacionais, a presença de animais contribui para que os alunos desenvolvam comportamentos mais cooperativos e inclusivos. Esse efeito, também se traduz em interações interpessoais mais fluidas e construtivas, sendo especialmente relevante em escolas que promovem a inclusão e a diversidade. Além disso, o convívio com os animais em atividades de grupo melhora as relações interpessoais e o respeito entre os alunos, promovendo um ambiente socialmente mais harmônico.

A contribuição da EAA para o desenvolvimento acadêmico e cognitivo dos estudantes é outro aspecto de destaque. As práticas de leitura assistida por cães, já mencionada, são um exemplo concreto de como os animais podem reforçar habilidades específicas, como a fluência e o reconhecimento de palavras, ao oferecerem um ambiente de leitura livre de julgamentos. Isso é particularmente benéfico para estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizado, pois permite que se engajem academicamente com menos pressão.

Além desses benefícios, a TAA e a EAA promovem o bem-estar e a elevação da autoestima dos alunos. Os cães, ao oferecerem afeto sem julgamentos, ajudam os estudantes a se sentirem valorizados e aceitos, o que é crucial para aqueles que enfrentam desafios emocionais e acadêmicos. Esse acolhimento emocional fortalece a confiança dos discentes em suas próprias capacidades, auxiliando-os a enfrentar as pressões do ambiente escolar e universitário de forma mais saudável e resiliente.

Dessa forma, tanto a TAA quanto a EAA vão além de um simples suporte emocional, configurando-se como práticas pedagógicas e terapêuticas capazes de fortalecer não apenas a aprendizagem, mas também a saúde mental dos alunos. Esse conjunto de benefícios contribui para o desenvolvimento integral

dos estudantes e sugere o valor dessas abordagens como ferramentas transformadoras no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

COLOSIO, Sônia Aparecida Ribeiro. **Avaliação das alterações de comportamento em crianças de uma creche após uso da Terapia Assistida por Animais**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro, 2009.

HAMM, Letícia Beatriz. Cães do Projeto Focinhos são destaques do Festival Universitário. **Comunicare**, 30 ago. 2023. Disponível em: https://www.portalcomunicare.com.br/caes-do-projeto-focinhos-sao-destaque-do-festival-universitario/. Acesso em: 10 jul. 2025.

PUCPR. Cão terapeuta, já ouviu falar?. **Blog PUCPR**. Disponível em: https://blogs.pucpr.br/pucpr-londrina/2023/05/16/cao-terapeuta-ja-ouviu-falar/. Acesso em: 10 jul. 2025.

REIS, Aline. PUC adota cães “terapeutas” para serviço de apoio psicopedagógico aos estudantes. **Plural**, Curitiba, 17 abr. 2022. Disponível em: https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/puc-adota-caes-terapeutas-para-servico-de-apoio-psicopedagogico-aos-estudantes/. Acesso em: 10 jul. 2025.

SEGATA, Jean. Os cães com depressão e os seus humanos de estimação**.** **Anuário Antropológico**, v. 37, n. 2, 2012.

SHIOTA, Hanae Caroline Quintana. **As interfaces da relação entre seres humanos e animais de estimação sob a perspectiva do desenvolvimento humano**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

SILVA, Simone Silveira da; PLASZEWSKI, Helenara. Educação assistida por animais: uma revisão de literatura. In: SILVA, Américo, Junior Nunes da. **A Educação em Verso e Reverso**. Ponta Grossa: Atena, 2021. p.181-200.

SUMIYA, Alberto. *et al*. Saúde mental e relação humano-animal: uma revisão integrativa de ensaios clínicos randomizados. **Revista Caderno Pedagógico**, v.21, n.4, p. 01-15. 2024.

TEIXEIRA. Cassandra Filipa Almeida. **Um olhar sociológico sobre a relação dos humanos com os animais de companhia em duas gerações: Nós, "mais velhos" e "mais novos", e eles**. 2023. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, p.127, 2023.

RODAS DE CROCHÊ: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO ESTUDANTIL

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa[1]

Keller Mafioletti[2]

RESUMO

Este trabalho relata a realização de um projeto de ensino desenvolvido em um Instituto Federal que teve como objetivo promover o acolhimento estudantil por meio de um espaço de aprendizagem compartilhada, utilizando atividades de crochê e rodas de conversa para fortalecer a saúde mental e promover o senso de pertencimento à comunidade escolar. Acredita-se que a arte, como o crochê, pode ser uma ferramenta importante para a formação integral do ser humano, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e cultural. No total, foram realizadas 15 rodas coletivas de aprendizagem de crochê, voltadas aos estudantes e servidores do campus, entre agosto a novembro de 2024. As rodas aconteceram em períodos de intervalo das aulas, com mediação de servidores da coordenação pedagógica e tiveram ampla divulgação nas redes sociais e salas de aula do campus. Além do aprendizado da técnica do crochê, as atividades promoveram diálogos sobre questões de vida, saúde mental e convivência, incentivando a solidariedade, cooperação e empatia entre os participantes. Ao final, os estudantes responderam questionários abertos para avaliar suas experiências e aprendizados. O projeto envolveu cerca de 80 estudantes, majoritariamente do ensino médio integrado, e promoveu espaço de convivência, trocas e apoio emocional. Os participantes apresentaram relatos indicativos de aumento na autoestima, redução do estresse e da ansiedade, além de resgatarem vínculos familiares e culturais relacionados ao crochê. Observou-se também uma mudança de percepções sobre o crochê, antes associado a pessoas mais velhas, para uma atividade prazerosa e acessível a todos, inclusive aos jovens. Os relatos indicam que as rodas fortaleceram habilidades sociais, promoveram o sentimento de pertencimento e contribuíram para uma cultura escolar de paz, cuidado e colaboração. Apesar de desafios relacionados à definição de horários, o projeto mostrou-se uma estratégia eficaz para promover o bem-estar e a integração na comunidade acadêmica, contribuindo para o senso de pertencimento e consequentemente para a permanência estudantil.

Palavras-chave: Acolhimento estudantil. Crochê. Permanência estudantil. Educação Profissional e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto teve como objetivo promover o acolhimento estudantil por meio de um espaço de aprendizagem compartilhada, através do desenvolvimento de atividades de crochê e da promoção de rodas de conversa que visam promover a saúde mental de estudantes de um campus do Instituto

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina, gislaine.berri@ifsc.edu.br
[2] Mestra em Administração, Instituto Federal de Santa Catarina, keller.mafioletti@ifsc.edu.br

Federal de Educação Ciência e Tecnologia do interior de Santa Catarina. Como pressuposto, assumiu-se que a arte pode ser explorada como um recurso para a formação integral do ser humano. Sua proposição foi ofertada por meio de um Edital de Projetos de Ensino do Campus. Projetos de Ensino são um conjunto de atividades extra-curriculares, preferencialmente articulados à pesquisa e à extensão, que ampliam o processo formativo, contribuindo com a permanência e êxito e a formação integral dos(as) discentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Segundo preconizado pela instituição em que ocorreu, projetos de ensino tem como objetivo estimular a permanência e êxito dos estudantes e potencializar os processos de ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento científico e cultural, a inovação e a práxis pedagógica e a integração entre áreas do conhecimento, componentes curriculares, níveis, formas e modalidades de ensino, conforme as necessidades de cada curso e com foco na formação integral dos estudantes.

A permanência e êxito estudantil passou a ser enfocada em muitas ações realizadas nos Institutos Federais (IFs) depois que o Tribunal de Contas da União (TCU, 2013) constatou as baixas taxas de conclusão nos cursos, recomendando que fossem elaborados e implementados planos para a promoção da permanência e êxito dos seus alunos. Vários pesquisadores têm se debruçado a compreender o fenômeno da evasão escolar, e, tem sido demonstrado que ela resulta de um processo complexo que envolve aspectos individuais, institucionais e sociais (DORE; LÜSCHER, 2011).

Os Institutos Federais (IFs) atuam na formação inicial, no ensino médio integrado à formação profissional, na formação técnica (subsequente ou concomitante) na graduação (preferencialmente tecnológica) e na pós-graduação. Preconiza-se que atuem em territórios e populações com vulnerabilidade social almejando a integração e o desenvolvimento da cidadania. O princípio educativo que rege os IFs é o da formação humana integral, que visa superar a educação tradicional que propõe educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional para trabalhadores, rompendo com a dualidade educacional (PACHECO, 2020).

Desta forma, este projeto alinha-se com a proposta de Formação Integral a partir das discussões vigentes da Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), que defendem a integração entre Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho, promovendo o desenvolvimento do estudante para a produção do conhecimento e inserção produtiva no ambiente social, com formação crítica, humanizada e emancipadora para intervir e transformar. No ideal, está colocada a utopia do pleno desenvolvimento dos sujeitos, defendidas por Araújo e Frigotto (2015) como um direito de todos, caracterizada pelo amplo desenvolvimento dos estudantes, comprometida com a formação em sua totalidade. A formação integrada preconiza ações formativas integradoras voltadas à autonomia dos sujeitos. Enfim, “a formação integrada busca constituir o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver, de operar independentemente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade fraterna e justa” (MELO; MARQUES; 2020).

A proposta do projeto justifica-se pela percepção apurada na atuação no constante acolhimento e acompanhamento de estudantes em equipe multiprofissional em uma Coordenadoria Pedagógica, que identificou queixas de estudantes a respeito da falta de momentos de acolhimento, troca e interação com colegas, especialmente após a vivência de isolamento social e contexto pandêmico. Além disso, pesquisa recente realizada por Sousa (2023) com estudantes do Ensino Médio Integrado a respeito de suas concepções sobre permanência e êxito estudantil evidenciou o forte apelo dos estudantes por momentos de rodas de conversa e estabelecimento de vínculos e trocas de afetos; identificados por eles como aspectos centrais para sua permanência e êxito estudantil. Outros autores como Coelho (2014) já expuseram que a questão da permanência estudantil não se garante exclusivamente por meio de bolsas e auxílios financeiros, passando também pela construção do vínculo e das relações que se estabelecem no espaço educacional. Segundo Jost (2019) as práticas de acolhimento estudantil se constituem como um processo de democratização da Educação Profissional e Tecnológica ao fomentar a permanência estudantil, guiadas por um olhar de cuidado, sensível ao contexto dos jovens.

Nesse sentido, Azevedo et al. (2021), ao discorrerem sobre os caminhos da assistência estudantil, afirmam que “ o acolhimento é uma prática que deve

estar presente em todas as relações de cuidado, nos encontros reais entre quem atende e quem é atendido, nos atos de receber e escutar pessoas, podendo acontecer de formas variadas" (AZEVEDO et. al., 2021, p. 40).

Assim, a ideia inicial do projeto assumiu que rodas coletivas de aprendizagem e prática de crochê poderiam ensejar diálogos não somente sobre técnicas de crochê, mas também oportunizar conversas a respeito das complexidades que envolvem as dimensões de vida do ser humano e do cotidiano estudantil, propiciando acolhimento.

No âmbito acadêmico, pesquisas indicam que o trabalho com crochê é capaz de produzir sensações de prazer, satisfação e calmaria, auxiliar na concentração e na organização do pensamento, atenuar questões emocionais promovendo o alívio de estresse e ansiedade (FELIX, 2022); contribuindo para a promoção da saúde mental. (MARCHI; ROSSETTI, 2022). Reynolds (2000) demonstrou que atividades manuais criativas (dentre elas bordado, tapeçaria, crochê) atenuam sintomas depressivos, contribuindo com o alívio de pensamentos negativos, impulsionando o desenvolvimento de novos interesses e a formação de vínculos com outras pessoas, além de possibilitar distração das preocupações; enfim tendo importante função como suporte para o autogerenciamento da depressão e contribuindo em diversas frentes para a promoção da saúde mental.

Nesse sentido, a vivência da aprendizagem do crochê em rodas coletivas de aprendizagem pode potencializar o desenvolvimento de comportamentos e habilidades importantes para o fortalecimento de uma cultura escolar de paz, tais como: solidariedade, cooperação, empatia, bem como promover o desenvolvimento da auto-estima e auto-confiança, colaborando para a saúde mental dos participantes. Ao tratar do acolhimento e pertencimento estudantil no ensino médio integrado, Dias et al. (2022) defendem que

> "(...) é fundamental trabalhar com as relações entre os estudantes e acolher as suas realidades com a finalidade de não só não reproduzir os preconceitos presentes quanto às juventudes, mas reafirmar estratégias pedagógicas de inserção no ambiente escolar. (DIAS et al., 2022, p. 4).

No desenvolvimento e análise, o presente trabalho enquadra-se como de abordagem qualitativa, que assume a investigação qualitativa como modo legítimo de exploração e investigação das ciências sociais e humanas (CRESWELL, 2014). Segundo Creswell (2014, p. 50):

> os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa de investigação, a coleta de dados em um contexto natural e sensível às pessoas e aos lugares em estudo (...) relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Foram realizadas rodas de conversas e crochê, com periodicidade quinzenal, em horário e dia da semana definido previamente, após pesquisa de disponibilidade e interesse dos estudantes e de acordo com os horários de trabalho dos servidores executores do projeto, ficando as rodas disponibilizadas na modalidade de “grupo aberto”, podendo receber novos participantes a cada encontro. As rodas foram acompanhadas e mediadas por servidores da Coordenação Pedagógica do Campus e ocorriam em períodos de intervalo das aulas, primando-se para não haver choque com o horário de aulas dos estudantes. Incentivou-se a participação de docentes e técnicos, buscando também promover maior integração e interação entre servidores e estudantes. Tal proximidade e vinculação é extremamente desejável para a permanência e êxito estudantil. O estreitamento de laços afetivos é uma estratégia muito potente nas ações que visam promover engajamento e permanência estudantil. Conforme aponta Felix (2022), o crochê promove a socialização, o fortalecimento cultural dos grupos e ainda, contribui para a criação de uma rede de apoio psicológico, para a promoção da saúde mental, para o estímulo à criatividade e a concentração.

Alinha-se a esta perspectiva a descrição de Dias et al (2022, p. 11)

> A escola é um espaço social no qual, além de conhecimentos, os jovens criam memórias, se relacionam e constroem relações. Assim, recomenda-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas às competências socioemocionais as quais promovam o autoconhecimento e o reconhecimento das qualidades e potencialidades das juventudes representadas pelos estudantes.

Ao final do projeto, os participantes mais assíduos responderam um questionário com questões abertas a respeito de sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal ao longo das participações nas rodas, que juntamente com as observações dos mediadores da atividade, compõem o corpus de análise do trabalho aqui apresentado.

2 DESENVOLVIMENTO

Ao longo de todo o período (agosto a novembro de 2024), realizaram-se 15 rodas de crochê, em horários alternativos ao período de aulas, exceção à 2 sábados letivos, nos quais ocorreram rodas mediante solicitação de estudantes do ensino médio integrado. Inicialmente pensou-se na oferta de rodas com periodicidade quinzenal, no final do dia (das 17:30 às 18:30), para propiciar a possibilidade de participação tanto de estudantes de cursos diurnos como noturnos. Com os crescentes pedidos dos estudantes do cursos integrados diurnos para a oferta de outro horário para as atividades do grupo, nos últimos 2 meses do projeto, ocorreram rodas semanais durante o intervalo de almoço, além das quinzenais realizadas no período vespertino/noturno.

As atividades foram amplamente divulgadas nas redes sociais do campus, sendo que, por se caracterizarem como “grupo aberto”, alcançaram um número expressivo de participantes. Cerca de 80 estudantes passaram pelo projeto. Com relação ao número de servidores, aproximadamente 10 servidores envolveram-se com as atividades do projeto, em diferentes momentos.

Em sua maioria, foram estudantes do ensino médio integrado que mais frequentaram as rodas. Essa forma de ensino integra a formação geral e a formação técnica. Seu público é caracterizado pela faixa etária de 14 a 20 anos, em média, constituindo o que Dayrell (2003) define como “juventudes”, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

De uma forma geral, observou-se que os estudantes demonstraram crescente interesse pelas atividades propostas nas rodas de crochê, mostraram-se sensíveis e solidários a aprender uns com os outros e disponíveis a partilhar conhecimentos, desenvolvendo importantes habilidades

sociais de cooperação, solidariedade, empatia, civilidade e assertividade. Quando novos integrantes chegavam à roda, os mais experientes tomavam à frente e ensinavam aos iniciantes às primeiras laçadas e pontos do crochê. Foram constantemente ouvidas mensagens de incentivo e partilhadas ofertas de ajuda. O desenvolvimento de habilidades sociais é reconhecidamente fator protetivo ao desenvolvimento da saúde emocional, melhora da auto-estima e senso de autoeficácia. A realização dos trabalhos em crochê foi frequentemente acompanhada de relatos de realização, de resgate e fortalecimento de sentimento de capacidade, mexendo com crenças arraigadas e propagando sentimentos de prazer, conquista e satisfação. Esta amálgama de sentimentos positivos relatados, transcende ao objeto criado, envolvendo a auto-estima e o autoconceito dos participantes.

A literatura da área também aponta que maiores dificuldades em manifestar comportamentos socialmente habilidosos se correlacionam com dependência da internet e envolvimento em bullying, tanto da vítima como agressor (Terroso & Argimon, 2016; e Terroso et.al., ,2016), sugerindo que trabalhar com estas habilidades mostra-se como importante via de prevenção de bullying e como alternativa para enfrentamento do uso abusivo de telas e celulares e da dependência à internet; problemática que vêm despontando como urgente. Nesse sentido, destacamos a observação casual de diferentes docentes, que nos reportaram observar que os estudantes estavam *crochetando* em momentos diversos alheios ao período das rodas, percebendo-se que o gosto pela atividade estava desenvolvendo novas possibilidades de passatempo que não o uso de telas.

Outro resultado sensível, foi o relato de estudantes que contaram estar resgatando vínculos com familiares mais velhos (avós, tias) que conheciam e praticavam crochê, sendo que sensibilizaram-se com esta reaproximação, provocada, de certa forma, pelas atividades do projeto, denotando aspectos emocionais positivos relacionados a isso. Ao resgatar relações afetivas, também se incentiva o resgate da cultura familiar, ligada à memórias e a transmissão inter-geracional de aprendizagens e afetos.

Apesar de o crochê ser associado a um papel tradicional de pessoas mais velhas e mulheres, tivemos participação de meninos no grupo e também

de muitos jovens, contribuindo, de certa forma, para dissolver ideias pré-concebidas e preconceitos.

Dentre os relatos de feedback recebidos pela pesquisa realizada por meio de questionário ao final das atividades, destacamos o seguinte: *" Foi muito bom e divertido. Eu não sabia crochê, achava que era coisa de gente idosa, mas essa roda mudou minha ideia. O crochê é muito legal, alivia o estresse e a ansiedade."* Segundo Felix (2022), o crochê promove a socialização, o fortalecimento cultural dos grupos, e ainda, contribui para a criação de uma rede de apoio psicológico. Várias pesquisas (REYNOLDS, 2000; MARCHI; ROSSETTI, 2022) indicam que o trabalho com crochê é um recurso que auxilia a reduzir estresse e ansiedade, contribuindo para a promoção da saúde mental. Estas pesquisas também apontam para a importância da formação de vínculos, para a restauração de aspectos de socialização e desenvolvimento psicossocial e evidenciam a potencialidade da atividade de crochetar na distração das preocupações, como suporte para o gerenciamento de situações e vivências negativas. Neste sentido, outra participante do grupo, referiu: *"Está sendo muito bom tanto para aprender mais quanto para descansar e descontrair".*

Pondera-se como uma dificuldade da realização das rodas, a definição de um horário para a realização das mesmas, que seja atrativo para os estudantes, viável para os servidores e não interfira nas rotinas de aula e de outros projetos. Ao mesmo tempo que desejam momentos de encontro e trocas, há pouca disponibilidade de tempo para isso, o que dificulta um engajamento contínuo dos participantes nas rodas. Houve diversos relatos de que gostariam de participar mais, mas tinham dificuldade em conciliar os horários. Particularmente, para os estudantes do curso noturno, observou-se que nem sempre conseguiam chegar com antecedência ao campus, muitas vezes chegando já no encerramento da roda. A periodicidade quinzenal também não facilita a adesão continuada, pois alguns participantes referiam confundir a alternância de semanas, sendo sugerido para projetos futuros a adoção de uma periodicidade semanal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados demonstram que as atividades das rodas de crochê alcançaram o objetivo proposto, mobilizando uma parcela significativa da comunidade acadêmica e promovendo momentos de convivência, aprendizagem compartilhada e num sentido mais amplo, a saúde mental dos participantes. Nota-se que o projeto despertou a união e o espírito colaborativo entre diferentes servidores que se propuseram a compartilhar suas experiências nas rodas de crochê, impactando não só nas relações entre estudantes, mas também entre servidores. Nesse sentido, cabe enfatizar a importância do envolvimento de servidores, professores e estudantes, conclamando a comunidade acadêmica mais ampla a conviver e partilhar momentos de proximidade. A vivência do crochetar nas rodas coletivas de aprendizagem propiciou momentos ímpares de estímulo à edificação de uma cultura escolar de paz, sensibilizando os participantes ao desenvolvimentos de comportamentos de cooperação, solidariedade e empatia. Além disso, percebeu-se como atividades dessa natureza podem colaborar para o senso de pertencimento à comunidade escolar. Em âmbito pessoal, os participantes destacaram relatos de sentimentos de realização sugestivos de incremento da auto-estima e autoconfiança, contextos que podem influenciar de maneira significativa a promoção da saúde mental.

O acolhimento é um passo fundamental para a formação de vínculo entre estudantes e a instituição educacional. São esses vínculos que favorecem a formação integral, ao favorecer o diálogo, a compreensão da realidade e estimular a participação. A execução deste projeto sinalizou um caminho e enseja possibilidades para continuar a pensar a permanência e êxito dos estudantes envolvendo aspectos não exclusivamente ligados às questões pedagógicas e/ou financeiras. A caracterização do grupo como de fluxo aberto, propicia o acolhimento de novos participantes a qualquer tempo, o que mostrou-se viável e estratégico para os fins que a atividade almeja.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, Natal-RN, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

AZEVEDO, Rachel Alonso de; *et al*. **Pelos caminhos da assistência estudantil: pensando saúde mental do estudante na UERJ.** Cadernos Cajuina, v.6, n.3, p.36-47, 2021.

BASSO, Claudia. **Aspectos pessoais e contextuais favoráveis à permanência de estudantes em cursos técnicos do Pronatec.** Florianópolis: UFSC, 2014. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3a ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COELHO, Alexsandra Joelma DalPizzol. **Permanência e abandono escolar na educação profissional**: um estudo sobre Instituições Federais de Joinville e Jaraguá do Sul. Curitiba, UTFPR, Dissertação. p. 225, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, 2003, p. 40- 52.

DIAS, Karoline Silva; BRAZ FERREIRA GONTIJO, Simone; MATIAS, Juliana Parente. Acolhimento e pertencimento estudantil no Ensino Médio Integrado. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa,** *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 1–13, 2022. DOI: 10.36732/riep.v4i1.95. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/95. Acesso em: 3 jul. 2025.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e Evasão na Educação Técnica de nível médio em Minas Gerais.**Cadernos de Pesquisa,** v.41, n.144, set- dez 2011.

FELIX, Jaciara da Costa Rodrigues: **Crochê e Educação: uma proposta pedagógica prática para transdisciplinaridade no IFES Campus São Mateus**. Monografia (Especialização). Instituto Federal do Espírito Santo, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas.

JOST, Itagiane. **Ingresso de Jovens no Ensino Médio: Práticas de Acolhimento Nos Cursos Técnicos Integrados No IFFAR Campus São Vicente do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional ProfEPT) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Científica e Tecnológica, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha, Santo Ângelo, 2019.

MELO, Sthéfany Araújo; MARQUES, Welisson. **O conceito de ensino médio integrado: um confronto entre docentes licenciados e docentes bacharéis.** Editora Unijuí, Ano 35, no 112, Set./Dez. 2020

MARCHI, Barbara Frigini de; ROSSETTI, Claudia Broetto. **Bem-estar e prática de manualidades com fios durante a pandemia de Covid-19.** Constr. psicopedag. vol.31 no.32 São Paulo jan./jun. 2022

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: Identidades e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n.1, p. 4- 22, 2020.

REYNOLDS, F. **Managing depression through needlecraft creative activities: a qualitative study.** The Arts in Psychotherapy, v. 27, n. 2, p. 107–114, dez. 2000.

SOUSA, Gislaine Cristhiane Berri de. **Permanência e Êxito no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Concepções de Professores e Estudantes.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório da Auditoria Operacional da Rede Federal de Educação Profissional.** Data da Sessão: 13/3/2013. Disponívelem:http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jspinline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847B703AE5.Acesso em: 02 mar. 2018.

TERROSO, Lauren Bulcão; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. Dependência de internet e habilidades sociais em adolescentes. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 16, n.1, p.200-221, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2025.

TERROSO, Lauren Bulcão et al. Habilidades sociais e bullying em adolescentes. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 1, p. 251-259, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 jul. 2025. https://doi.org/10.9788/TP2016.1-17.

PROUNI E AS FRONTEIRAS DO PERTENCIMENTO: SENTIDOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS UNIVERSITÁRIOS COMO EXPRESSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Amanda Almeida Xavier[1]

Gabrielly Fortini Fernandes[2]

Wallisten Passos Garcia[3]

RESUMO

O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem sido uma importante política de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. No entanto, a ausência de políticas de permanência para estudantes de baixa renda evidencia os limites dessa inclusão. Este trabalho teve como objetivo investigar os impactos subjetivos da desigualdade social na vivência acadêmica de estudantes prounistas, a partir da análise de entrevistas com discentes beneficiários do programa em uma universidade privada do sul do país. Os dados foram organizados por meio de mapa dialógico e analisados com base na análise dialógica do discurso, fundamentada por Bakhtin. Além disso, utilizou-se o conceito de vivência acadêmica para compreender as transformações que ocorrem no discente prounista durante sua trajetória acadêmica. As análises revelam que os prounistas vivenciam contrastes marcantes em relação aos estudantes pagantes, experienciando sentimentos de inadequação, exclusão e não pertencimento diante da elitização do espaço universitário. Esses estudantes enfrentam dificuldades materiais (como transporte, alimentação e moradia), além de obstáculos simbólicos, como o preconceito de classe e a invisibilização de suas trajetórias. Tais vivências são compreendidas como manifestações de um sofrimento ético-político, derivado das desigualdades estruturais e da ausência de suporte institucional. Os resultados indicam que a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade exige mais do que o acesso formal à universidade: demanda ações concretas de acolhimento, reconhecimento e cuidado. Conclui-se que, para que a universidade se constitua como um espaço verdadeiramente democrático, é necessário garantir o pertencimento acadêmico dos prounistas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes, cujas histórias tensionam as lógicas de exclusão ainda operantes no ensino superior.

Palavras-chave: Vivência Acadêmica; ProUni; Permanência; Inclusão; Grupos minorizados.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior por meio da oferta de bolsas integrais e parciais em instituições privadas a estudantes de baixa

[1] Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandaalmeidax28@gmail.com
[2] Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabrielly.fortini@pucpr.edu.br
[3] Doutor em Educação, Docente do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: wallisten.garcia@pucpr.br

renda, com base nas notas do Enem e critérios socioeconômicos (BRASIL, 2005). Embora represente uma importante via de entrada para grupos vulnerabilizados, o programa se limita ao seu acesso, sem garantir a permanência. Com isso, os prounistas enfrentam obstáculos econômicos, sociais e subjetivos que comprometem a continuidade de sua formação (ABDAL; NAVARRA, 2014; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016), sendo essencial conhecer suas vivências e promover ações institucionais que assegurem sua permanência e sentimento de pertencimento.

Vigotski (2018) entende que o sujeito se constitui por meio de suas vivências, que passam pelo nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido a um dado acontecimento, em uma situação social de desenvolvimento, produzindo transformações radicais em sua consciência. Afirma que a vivência é “a unidade dinâmica da consciência” (VIGOTSKI, 2006), é a força que a mobiliza, organizando novas configurações entre as funções, a partir da produção de sentidos, em um processo contínuo de desenvolvimento intelectual e afetivo.

Utilizando-se da teoria de Vigotski, Garcia e Pan (2023) desenvolvem o conceito de “vivência acadêmica” para compreender as transformações subjetivas que ocorrem nos estudantes nas suas relações com as práticas universitárias. Os autores apontam que essa vivência é fortemente influenciada pelas práticas institucionais da universidade, que impactam a maneira como os estudantes se percebem, se relacionam e constroem o conhecimento, afetando seu desenvolvimento intelectual, emocional e profissional, orientando seus modos de ser, sentir e agir.

Assim, cada estudante atribui sentidos únicos à sua trajetória acadêmica, influenciado pela qualidade das práticas formativas, pelas políticas de acolhimento e pela rede de apoio disponível. Ao ingressar no ensino superior, o estudante enfrenta novas dinâmicas acadêmicas e sociais, assumindo responsabilidades ligadas à aprendizagem, à organização dos estudos e às demandas da vida adulta. A presença ou ausência de políticas de assistência pode ser fundamental para enfrentar esses desafios (GARCIA; PAN, 2023).

Na realidade dos prounistas, os desafios da vivência universitária são intensificados por suas condições socioeconômicas, marcadas por dificuldades financeiras, múltiplas responsabilidades e o ingresso em um contexto social

frequentemente distante de suas realidades (ABDAL; NAVARRA, 2014; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016). Em suas trajetórias nas IES privadas enfrentam desigualdades que limitam o acesso a recursos comuns entre estudantes pagantes, prejudicando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a esse contexto.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi investigar, por meio da análise dialógica do discurso de estudantes beneficiários do ProUni, os impactos subjetivos da desigualdade social na vivência acadêmica dos prounistas e no sentimento de pertencimento ao ensino superior, agravados pela ausência de políticas de permanência e assistência estudantil voltados a atender as demandas particulares desse grupo. Compreender essa vivência ajuda a subsidiar práticas de acolhimento e políticas para favorecer sua permanência e seu pertencimento no ensino superior.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa, faz parte de um projeto mais amplo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR (CAEE: 68995023.1.0000.0020), cujo objetivo é analisar as vivências de inclusão de estudantes pertencentes a diferentes grupos minorizados no ensino superior privado, considerando suas experiências de acesso, permanência e trajetória acadêmica. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas (Gaskell, 2015) com universitários de uma universidade privada, com duração média de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, constituindo o material de análise.

A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2023. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ter 18 anos ou mais; estar regularmente matriculado em um curso de graduação da PUCPR (campus Curitiba); pertencer a uma das escolas que autorizaram a pesquisa por meio de declaração de concordância; e se enquadrar em ao menos uma das seguintes categorias: ser bolsista (ProUni ou Bolsa Social da PUC), ser preto ou pardo, ou ser pessoa com deficiência (PCD). Para fins deste trabalho específico, optou-se por focar exclusivamente nos estudantes que se identificaram como beneficiários do Programa Universidade para Todos (ProUni), compondo uma amostra de 22 participantes. Ademais, o estudo efetiva-se como um recorte de uma pesquisa do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da PUCPR que está na etapa de finalização.

Para a organização dos dados, foi realizado um mapa dialógico (NASCIMENTO; TAVANTI; PEREIRA, 2014) em que foram criadas diferentes categorias analíticas a partir dos objetivos do projeto de pesquisa “guarda-chuva”. A partir das categorias criadas, os discursos dos participantes foram organizados em uma tabela na ferramenta *Google Sheets,* mantendo o anonimato das pessoas, cujos nomes apresentados são fictícios. Especificamente para este trabalho, as categorias analíticas selecionadas foram: “o contraste socioeconômico entre estudantes prounistas e pagantes” e “o sentimento de inadequação e não pertencimento”.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise dialógica discursiva, fundamentada em conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016; ALBUQUERQUE, 2012). Nessa perspectiva epistemológica, inicialmente, o pesquisador estabelece um encontro dialógico com o *outro*, participante da pesquisa, na busca de respostas para as questões de pesquisa. Nesta pesquisa, o encontro ocorreu por meio de entrevistas, onde foram produzidos diferentes sentidos sobre as vivências de inclusão/exclusão dos estudantes prounistas no diálogo com os pesquisadores.

Em um segundo momento, o pesquisador dialoga com o material de pesquisa, no caso as entrevistas transcritas que são compreendidas como enunciados (BAKHTIN, 2016). Essa etapa constitui-se na análise discursiva propriamente dita. Movido pelos seus objetivos de pesquisa, o pesquisador passa a buscar nos enunciados sentidos que respondam às questões da pesquisa. Entende-se que o discurso de cada participante se configura como expressão de uma voz social, que se articula a outras vozes com trajetórias semelhantes, e trazem em si elementos comuns a uma coletividade que compartilha condições sociais, econômicas e educacionais específicas.

Assim, ao narrar suas vivências, os participantes não apenas falam de si, mas também dão visibilidade a um conjunto de vivências socialmente situadas, que refletem os desafios enfrentados por diferentes estudantes oriundos de camadas populares no contexto do ensino superior. Ao articular as vozes sociais movimentadas discursivamente pelos participantes e transpô-las para o texto científico por meio da criação de categorias de análise, o pesquisador produz um

novo conhecimento, na tentativa de apreender, ainda que temporariamente, a complexidade do fenômeno investigado (PAN, 2018).

Dessa forma, assumindo uma atitude dialógica em relação ao discurso dos participantes, e buscando compreendê-los enquanto sujeitos protagonistas de suas trajetórias acadêmicas em constante construção, a análise buscou aprofundar os sentidos associados às vivências de desigualdade social trazidos pelos estudantes prounistas, por meio do contraste socioeconômico com seu pares, evidenciando os efeitos dessa desigualdade como geradora de sofrimento psíquico, com sentimentos de inadequação e não pertencimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas com os participantes, nota-se a prevalência de vivências ao longo de suas trajetórias acadêmicas que evidenciam a desigualdade social. Essa desigualdade é vivenciada pela constante dificuldade em acessar direitos básicos como moradia, transporte e alimentação de qualidade (dentro e fora do campus), impossibilidade de se dedicar integralmente aos estudos devido à necessidade de trabalhar e dificuldade em acessar atividades acadêmicas extracurriculares.

Aprofundando os sentidos dessas vivências e os impactos na constituição do sentido de pertencimento dos prounistas como estudantes universitários, observa-se que as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos prounistas passam a compor não apenas uma forma específica de vivenciar a realidade acadêmica, mas também uma ideia de sujeito situado socialmente que ressoa sobre as expectativas desses estudantes sobre sua própria trajetória enquanto universitários e futuros profissionais. Alguns desses sentidos que puderam ser explorados nas entrevistas serão aprofundados a seguir.

Contraste socioeconômico entre estudantes prounistas e pagantes

O contraste socioeconômico ao ingressarem na universidade, considerada um espaço elitizado onde os prounistas encontram colegas financeiramente privilegiados, foi destacado como um ponto comum a todos os entrevistados. Esse contraste é percebido pelos prounistas de formas explícitas, como ao entrar na sala

de aula e ver “todo mundo com Macbook” (Letícia, Psicologia), mas também de formas mais sutis em momentos de socialização com outros colegas, como relata Ângela (Psicologia), que conta que no início das aulas os colegas perguntaram uns aos outros sobre os colégios em que haviam estudado no ensino médio, o que se tornou uma situação desconfortável para ela devido à realidade de ter estudado em uma escola pública:

> Todo mundo começou a falar: “Ah, você estudou em qual colégio?”, e daí eles começaram a falar “Ah, estudei no Positivo”, “Estudei no Bom Jesus”, “Estudei no Marista”. E eu me senti desconfortável de falar que eu estudei no colégio público, sabe? E ao mesmo tempo que isso deveria ser um motivo de orgulho, naquele momento, tipo, eu não queria falar sobre isso.

Ao mesmo tempo em que Ângela reconhece sua origem de colégio público como um motivo para se orgulhar, na situação da conversa com os colegas isso se torna um fator de não pertencimento àquele grupo, gerando constrangimento. Uma situação semelhante foi vivenciada por Helena (Psicologia), ao descobrir que muitos dos seus colegas tinham médicos, psicólogos e donos de empresa na família:

> Todo mundo com parentes na psico[logia] ou parente médico, ou então dono de empresa. Eu fiquei tipo ‘Legal, eu tenho minha casa e minha família, é isso’. Até comentei com a minha mãe, nunca conheci alguém que tinha pais médicos.

Em vez de constrangimento, Helena expressa surpresa diante de uma realidade até então desconhecida. Ao mencionar ter apenas “minha casa e minha família”, contrasta sua vivência com a de quem possui parentesco com profissionais valorizados socialmente, reforçando um sentimento de não pertencimento, como no caso de Ângela.

Essa desigualdade socioeconômica vivenciada pelos prounistas não se restringe somente ao contexto familiar e pré-universitário, impactando também em uma menor variedade de oportunidades ao longo da trajetória acadêmica. Essa realidade é vivenciada por Jéssica (Medicina Veterinária), ao tentar buscar vínculos com colegas e docentes de seu curso:

> Eu acho que para você fazer parte da instituição em vários aspectos, tipo grupos de estudo [...], centro acadêmico, monitoria, é muito uma turminha e é uma turminha já composta pelos professores da turminha e por quem eles escolhem. E a partir do momento que eles escolhem certas pessoas, não tem como entrar mais. [...] Então eu não me sinto totalmente inserida aqui dentro.

A mesma dificuldade de se inserir em diferentes grupos é vivenciada por Luana (Enfermagem), devido a sua impossibilidade de arcar com certos custos e acessar espaços específicos: “Eu acho que eu não tô frequentando os lugares que eu deveria estar, sabe? [...] Eu não posso tomar um café com a professora, porque eu não tenho dinheiro.” As duas estudantes vivenciam um distanciamento de uma realidade acadêmica “ideal”, em que poderiam dedicar-se totalmente aos estudos.

Essas vivências, impossibilitada na prática e simbolicamente, faz com os estudantes vejam suas trajetórias como insuficientes, afetando seu sentimento de pertencimento, sobretudo em relação aos estudantes pagantes. Assim, ser estudante do ensino superior vai além de compreender a linguagem das regras institucionais, pois envolve também ser reconhecido como parte legítima desse espaço. No entanto, esse processo é frequentemente atravessado por barreiras econômicas, culturais e relacionais (COULON, 2017).

Inadequação e não pertencimento

O contraste socioeconômico vivido pelos prounistas, junto às barreiras de acesso a atividades acadêmicas, gera um sentimento de não pertencimento, que aparece em seus relatos como questionamentos, frustrações e incertezas sobre sua vida universitária, afetando desde as atividades do curso até a socialização com colegas e docentes. Letícia (Psicologia) declara explicitamente não se sentir parte do contexto universitário: “Porque tem uma diferença muito grande, assim. E, tipo, você não se sente que faz parte daquilo. [...] As pessoas estão numa realidade diferente da minha. Eu não consigo me conectar, às vezes.”

Essa dificuldade em “sentir que faz parte”, que para Letícia se manifesta como desconexão, é vivenciada por Giulia (Psicologia) como uma quebra de expectativa em relação àquilo que ela esperava para sua própria trajetória acadêmica: “Eu queria muito, tipo, vivenciar a trajetória acadêmica mesmo, sabe? E acaba frustrando, assim, porque a gente entra com a ideia de ‘Nossa, vou vivenciar’. Até para estudar, às vezes, a gente estuda o que dá, a gente faz o que dá, sabe?”

Ao perceberem que não podem viver plenamente a universidade em decorrência das desigualdades e limitações de acesso, os prounistas sentem-se “inadequados” à universidade, o que gera um sentimento de insuficiência diante das

possibilidades oferecidas pelo ensino superior: “É essa ideia de querer fazer tudo, e essa ideia que eu falei, tipo, de ‘Parece que eu não sou boa o suficiente’” (Renata, Letras Português-Inglês).

Bárbara (Psicologia) traz um sentido semelhante em seu discurso, ao compreender os prounistas enquanto estudantes que se destacam por “vir de baixo”: “Os prounis acabam carregando muitas coisas nas costas por se destacarem mesmo, porque... Eu acho que pra quem vem de baixo, quando você tem uma oportunidade, você agarra ela, você não solta.” O peso que os prounistas sentem em “querer fazer tudo”, como diz Renata e Bárbara, não vem de um interesse aleatório, mas da desigualdade vivenciada em suas trajetórias.

O sentimento de insuficiência surge para Luana (Enfermagem) como preocupação em relação a sua trajetória acadêmica, que será vista por terceiros sem consideração sobre sua realidade socioeconômica: “Porque no âmbito acadêmico, não é visto o meu acesso. É visto o meu recorte acadêmico. O que tá lá, tá lá. Se não tá lá, não interessa o motivo que não está. Não está e ponto. Entendeu?”. O número de oportunidades disponíveis aos prounistas é reduzido em relação aos estudantes mais privilegiados, que possuem maior garantia de estabilidade em seus futuros. Para os prounistas, se destacar enquanto estudantes e futuros profissionais deixa de ser apenas uma escolha e se torna também uma necessidade de garantir um futuro melhor.

Assim, a vivência dos prounistas sinaliza para uma forma de inclusão que Sawaia (2014) denomina “inclusão perversa”, em que a entrada desses estudantes no ensino superior privado ocorre sem o suporte necessário para assegurar sua permanência digna e o efetivo pertencimento social e acadêmico. Essa inclusão formal, desprovida de políticas e práticas institucionais que enfrentam as desigualdades estruturais vivenciadas, acaba reproduzindo exclusões simbólicas e institucionais, como o contraste socioeconômico e a sensação de inadequação e não pertencimento, o que gera um sofrimento ético-político que ultrapassa a dimensão individual e reflete as injustiças sociais mais amplas. Ao interpretar esses dados à luz do conceito de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2014), entendemos que essas vivências não se restringem a uma ótica individual da dor, mas jogam luz a um sofrimento social, enraizado nas desigualdades estruturais que atravessam a trajetória desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes dos estudantes evidenciam que o acesso ao ensino superior, embora importante, não garante por si só a permanência e o pertencimento nas IES. As vivências relatadas revelam que os prounistas enfrentam desigualdades estruturais, carência de políticas institucionais de apoio e formas simbólicas e materiais de exclusão, além do contraste socioeconômico entre bolsistas e pagantes. Esses fatores, aliado à ausência de acolhimento institucional, contribuem para o sentido de não pertencimento desses estudantes no ensino superior.

Uma limitação deste estudo refere-se ao fato de se tratar de um recorte de uma pesquisa mais ampla, o que implica na seleção dos sentidos encontrados na totalidade das vivências analisadas. Ainda assim, os dados aqui discutidos indicam a urgência de formulação de políticas públicas voltadas à permanência estudantil, que favoreçam a construção de sentidos de pertencimento entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, especialmente aqueles que acessam o ensino superior privado por meio do ProUni. Reconhecer os sujeitos prounistas como protagonistas de suas trajetórias constitui um gesto ético-político fundamental, de reparação e valorização de saberes forjados nas margens, capazes de desafiar as lógicas elitistas ainda presentes nas instituições de ensino superior brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABDAL, A.; NAVARRA, J. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos estudos**, São Paulo, v. 99, jul. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/KNx5CrcscSHkmxmNnQTvCCm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jul. 2025.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

COULON, A.. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954. Acesso em: 01 jul. 2025.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, Campinas, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/dhtDbPDG8QqNWYgnh4SBKNj/. Acesso em: 01 jul. 2025.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. S. Vivência Acadêmica, Formação Universitária, Desenvolvimento Humano: Contribuições de Vigotski ao Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/dhRPZsKFZL3MPZrMZbzgsGR/. Acesso em: 01 jul. 2025.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13 ed. Pretrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, V. L. V.; TAVANTI, R. M.; PEREIRA, C. C. Q. **O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas.** In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (orgs.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

PAN, M. A. G. S. **Letramento e a Produção do Sentido da Anormalidade:** uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. In: CAMARGO, D.; FARIA, P.M.F. (Org.). Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.7, n.2, p.109-122, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92. (Trabalho original publicado em 1934).

_____. La crise de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2006. p. 377-386. (Trabalho original publicado em 1934).

SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS SOBRE A ESCOLA COMO LUGAR DE VÍNCULOS AFETIVOS

Josiane Cordeiro dos Santos[1]

Heloiza Iracema Luckow[2]

Fernanda Marcon Moura[3]

Wanda Maria Junqueira Aguiar[4]

RESUMO

Este trabalho aborda dois dos grupos-foco de uma pesquisa sobre o impacto da pandemia na educação básica, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e com a Universidade da Região de Joinville, de Santa Catarina, a partir de um projeto financiado pela CAPES sobre os impactos da pandemia. O presente estudo está ancorado nos referenciais da Psicologia Sócio-histórica (Bock; Liebesny, 2003), dialogando com Freire (1970) e Nóvoa (2022) e tem como objetivo analisar as significações atribuídas por alunos do Ensino Fundamental II à escola durante a pandemia. A organização dos encontros ocorreu de modo semelhante em uma escola de São Paulo e de Joinville: foram organizados três encontros de aproximadamente duas horas cada, com intervenções e condução dos encontros alinhados às manifestações, necessidades e interesses que surgiram nos grupos. A análise das informações foi realizada a partir dos Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021), sendo que o núcleo que ganha evidência neste trabalho apresenta a escola como um lugar de encontros possíveis. Foi identificado que os alunos estabelecem entre si relações de afeto, trocas de saberes e experiências, reconhecendo a escola não apenas como lugar de aprendizado formal, mas também como espaço de encontro com o outro. A dimensão afetiva das relações entre os alunos, construída cotidianamente no ambiente escolar, tornou-se ainda mais evidente no contexto da pandemia, quando o distanciamento social se impôs como realidade. Fica evidenciado, neste estudo, que a relação com os colegas ultrapassa a simples convivência, sendo por meio da amizade, da escuta, da confiança e da troca entre pares que os alunos desenvolvem uma relação afetiva com a escola.

Palavras-chave: Estudantes. Pandemia. Relações sociais. Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), josianesantos.cordeiro@gmail.com.
[2] Doutoranda em Educação, Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 19/2024. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), helo_luckow@hotmail.com.
[3] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), fernandamarcon.fe@gmail.com.
[4] Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP) iajunqueira@uol.com.br.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19 como uma emergência de saúde pública internacional e como um dos fenômenos mais devastadores dos tempos recentes

> A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto provocado pela covid-19 como uma emergência de saúde pública de relevância internacional em 30 de janeiro de 2020 (PAHO, 2020). Essa doença, causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), iniciou-se em Wuhan, na China, e logo chegou em todos os continentes (GUY et al., 2020). No dia 11 de março de 2020, data em que a OMS considerou a covid-19 como uma pandemia, o Brasil já tinha dezenas de casos confirmados, apresentando um crescimento desenfreado do número de infectados nos meses subsequentes, de forma que, em 10 de janeiro de 2021, eram 22.184.824 casos confirmados e 616.691 óbitos acumulados (BRASIL, 2021b; PAHO, 2020) (FIALHO; NEVES, 2022, p. 2).

Diante desse cenário, iniciou-se uma corrida contra o tempo para lidar com as consequências impostas. O mundo foi compelido a agir em tempo real, enquanto os casos confirmados e o número de óbitos aumentavam drasticamente. Ao mesmo tempo, buscavam-se respostas eficazes por meio do desenvolvimento de vacinas e da adoção de medidas sanitárias.

No Brasil, a educação também foi compelida a se reinventar diante dos desafios sem precedentes impostos pela pandemia. Como primeira estratégia, adotou-se o distanciamento social, medida que impactou diretamente o funcionamento das instituições escolares

> Com a rápida propagação dos contágios, adotou-se o isolamento social na tentativa de minimizar o número de contaminados e, consequentemente, houve a suspensão do ensino presencial nas escolas e universidades públicas e privadas no mundo. (FIALHO; NEVES, 2022, p. 3).

Com a adoção do distanciamento social, houve uma transição do modelo presencial para o ensino remoto emergencial, o que implicou na substituição das aulas presenciais por uma modalidade realizada a distância. Essa mudança também evidenciou algo que já não era novidade: os profundos abismos sociais, econômicos, estruturais e materiais que constituem a sociedade brasileira. Para além da falta de acesso a serviços básicos como saúde e transporte, e da precarização do trabalho marcada pela ameaça constante do desemprego, muitas famílias, alunos e professores não dispunham de equipamentos tecnológicos, nem do conhecimento necessário para utilizar as ferramentas digitais exigidas pelo ensino remoto emergencial.

> Com a substituição das aulas presenciais pelas telas de computadores e smartphones, professores e estudantes precisaram se adaptar à realidade imposta naquele momento. A utilização de recursos digitais com propósito pedagógico foi um desafio para a comunidade escolar, pois houve dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, agravada pela desigualdade social. Soma-se a isso o fato de que nem todos os envolvidos nos processos educativos tinham domínio do uso das ferramentas digitais com propósitos pedagógicos (PESCE; VOIGT; CORDEIRO, 2023, p. 3-4).

A comunidade escolar foi profundamente impactada pela pandemia e, sobretudo, pelo distanciamento social. O distanciamento físico atravessou dimensões importantes da escola, afetando as relações sociais, as partilhas cotidianas e a construção de vínculos, assim como as interações com colegas e professores. Considerando que a escola é, como afirma Nóvoa (2022, p. 6), um lugar único de "aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana", seu fechamento evidenciou o quanto esse lugar ultrapassa o seu papel na formação do saber, pois o “afastamento da escola significa o afastamento de amigas/os, do contato, da presença, do apoio de colegas. Companheiras/os de turma consubstanciam uma rede de solidariedade que fornece contínuo apoio emocional e afetivo” (CABRAL et al., 2023, p. 6).

É nesse movimento dialógico sustentado por Freire (1970), relacional e afetivo, que a escola cria possibilidades de ser um lugar de trocas, de construção de sentidos e significados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho aborda dois dos grupos-foco de uma pesquisa sobre o impacto da pandemia na educação básica, realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e com a Universidade da Região de Joinville, de Santa Catarina, a partir de um projeto financiado pela CAPES sobre os impactos da pandemia. O objetivo deste artigo é analisar as significações atribuídas por alunos do Ensino Fundamental II à escola durante a pandemia.

O embasamento teórico está ancorado nos referenciais da psicologia sócio-histórica, a qual compreende o homem, “[...] como ser histórico, isto é, um ser constituído no seu movimento, ao longo do tempo, pelas relações sociais e

pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade" (BOCK; LIEBESNY, 2003, p.207). Na perspectiva sócio-histórica, a significação é compreendida como o "[...] intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias" (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 3).

A organização dos encontros ocorreu de modo semelhante em uma escola de São Paulo e de Joinville, foram organizados três encontros no formato de oficinas estéticas de aproximadamente duas horas cada, com intervenções e condução dos encontros, alinhados às manifestações, necessidades e interesses que surgiram nos grupos. Esse percurso permitiu que a metodologia se ajustasse às experiências concretas dos grupos, além disso, dialoga com as concepções de Zanella que aponta que as oficinas estéticas são formas "[...] de partilhar experiências, sentidos e afetos, de reconhecer a pluralidade que nos constitui, bem como a polissemia da vida" (REIS; ZANELLA, 2015, p. 29).

A compreensão das significações foi realizada pela análise dos núcleos de significação, compreendido como um procedimento de análise que pretende

> [...] agregar, de modo dialético, as condições sociais e históricas que favoreçam um movimento analítico capaz de apreender os processos constitutivos dos sujeitos articulados em um grupo e, assim, a gênese das significações aí produzidas (AGUIAR; ARANHA; SOARES, 2021, p. 5).

Neste artigo abordaremos um dos núcleos de significação constituídos a partir das informações produzidas pelas/os pesquisadoras/es da Universidade da Região de Joinville, de Santa Catarina. Para aprofundar e ampliar a discussão, apresentaremos alguns pré-indicadores e indicadores da pesquisa de São Paulo com a intenção de demonstrar as aproximações encontradas.

3 ESCOLA É LUGAR DE ENCONTROS POSSÍVEIS: *"toda felicidade da escola está na socialização"*

Neste núcleo de significação foi identificado as seguintes sínteses como resultados. Antes, convém informar, que as falas dos alunos serão apresentadas sem distinção geográfica, essa informação consta nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Núcleo de significação: "A escola como lugar de encontros possíveis", grupo de Joinville (SC)

Pré – indicadores	Indicador
(E)"Bom, a escola é um lugar onde várias pessoas vão para estudar e aprender. Na escola, você pode conhecer pessoas novas e fazer várias amizades é um lugar para adquirir conhecimento".	Escola é lugar de reencontro, socialização, de conhecer pessoas novas e de fazer amizades
(E) "Eu falaria que a escola é muito legal pode conhecer gente nova amigos novos a parte de aprender coisas novas em cada area que estuda na escola".	
(E) "Apesar de eu ter ficado triste por ter que estudar novamente, fiquei feliz por ver meus amigos de volta. Engraçado como toda felicidade da escola está na socialização que nem é o objetivo principal da escola".	
(E) "A escola é um lugar onde várias pessoas, de idades diferentes são educados em vários tipos de matérias, devido a isso as pessoas ganham conhecimento, porém também fazem amizades com o tempo".	
(E) "A escola é um lugar onde umas pessoas aprende muitas coisas desde pequeno, a medida que você vai passando de ano, vai aprendendo muitas coisas mais, en la escola você também faz amizade".	
(E) "E de brinde ganhamos amigos ótimos".	
(T) "A melhor parte de estar na escola é por causa das amizades".	
(T) "O lado bom foi que fizemos amizades novas através dos jogos online e quando as aulas começaram a ser uma semana sim e outra semana não, conseguimos reencontrar nossos amigos e também fazer outros amigos".	
(E) "Eu na verdade, quando voltei fiquei feliz, por ter voltado à escola, para ver os meus amigos"	
(E) "Eu me senti aliviada (no retorno para a escola) senti liberdade porque podíamos ver nossos amigos, professores, etc".	

Legenda: E: escrita pelo aluno | T: transcrita pela autora
Fonte: Dados produzidos na dissertação de Mestrado em Educação (Univille).

Quadro 2 – Indicador do grupo de São Paulo (SP)

Pré - indicadores	Indicador
É um lugar onde você aprende coisas novas e cada etapa você aprende muito mais coisas. E, além disso, você pode fazer amizades, socializar com pessoas.	O reconhecimento da escola como o lugar de aprender e socializar
E também faz você levar várias pessoas para a sua vida pessoal e algumas outras não.	
Às vezes a gente tem algum problema em casa e a escola ajuda a gente a escapar da realidade, socializar, fazer amigos, etc.	
A escola é um lugar que você aprende coisas novas e um lugar para você se divertir também.	
É um lugar onde você aprende coisas novas e cada etapa você aprende muito mais coisas. E, além disso, você pode fazer amizades, socializar com pessoas.	
E também faz você levar várias pessoas para a sua vida pessoal e algumas outras não.	
Às vezes a gente tem algum problema em casa e a escola ajuda a gente a escapar da realidade, socializar, fazer amigos, etc.	

ISSN: 2176 - 1396

Escola é uma coisa que é boa pra gente, é bom pra ler, escrever, estudar. Tem a hora certa de brincar, tem a hora certa de estudar. É bom prestar atenção na hora da aula, daí quando tiver livre, daí você brinca, faz palhaçada para os outros, puxar o cabelo das meninas, daí já não pode, né?! Daí já é feio.	
Ah, a escola pra mim, a escola é boa, os amigos, o estudo, né?! Tem que focar, fazer lição. É isso!	
Escola é o lugar onde a gente aprende, faz um monte de coisa, a gente também socializa bastante, conhece um monte de gente legal, um monte de gente que não gosta da gente, mas tudo bem.	

Fonte: Dados produzidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

De acordo com Paulo Freire (1970), a escola tem como papel, formar sujeitos conscientes e críticos por meio de uma educação dialógica e democrática. Nesse espaço, os alunos estabelecem entre si relações de afeto, trocas de saberes e experiências, reconhecendo a escola não apenas como lugar de aprendizado formal, mas também como espaço de encontro com o outro. Com base nessa perspectiva, é possível identificar esta significação na fala de um dos alunos: “na escola, você pode *conhecer pessoas novas e fazer várias amizades*; é um lugar para adquirir conhecimento.”

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 22).

Neste sentido, uma das importâncias da escola é criar condições para que os seus alunos, nas suas relações uns com os outros e com seus professores, possam vivenciar profundamente o processo de assumir-se como seres históricos, pensantes, comunicantes e afetivos. Nesse contexto, a relação com os colegas ultrapassa a simples convivência, é por meio da amizade, da escuta, da confiança e da troca que os alunos desenvolvem uma relação afetiva com a escola e, neste processo aprendem. A amizade, portanto, não é apenas uma consequência do estar em sala de aula, ela se transforma em um elo, se torna uma motivação para o processo ensino – aprendizagem. Para muitos alunos, é justamente a presença dos amigos que torna a escola um lugar desejado.

É no vínculo com o outro que o aluno encontra sentido para voltar à escola, permanecer e aprender, como revela a fala do aluno: “engraçado como

toda felicidade da escola está na socialização que nem é o objetivo principal da escola" e "ah, a *escola pra mim, a escola é boa, os amigos*, o estudo, né?". *Essa* experiência está permeada de sentidos que os alunos constroem a partir de suas vivências. O sentido "[...] contém diversos significados, não equivalendo-se ao social e o individual. O sentido possui um valor emocional no pensar, agir e sentir dos indivíduos, a partir da realidade que o sujeito está inserido" (PEREIRA, 2003, p. 282). O sentido é subjetivo, histórico e afetivo, é também, constituído na relação com o outro e na apropriação dos significados socialmente produzidos.

A dimensão afetiva das relações entre os alunos, construída cotidianamente no ambiente escolar, tornou-se ainda mais evidente no contexto da pandemia, quando o distanciamento social se impôs como realidade. Embora os vínculos tenham continuado por meio de plataformas digitais, jogos online e redes sociais, a convivência presencial foi interrompida. As trocas espontâneas, as conversas, as risadas partilhadas, o afeto expresso em gestos como o abraço, o aperto de mão, o sentar-se lado a lado ou o segredo confiado em tom baixo e reservado, dirigido apenas ao amigo, tudo isso foi suspenso ou transformado.

A tecnologia permitiu certa continuidade nos vínculos, mas não garantiu a presença física nem o calor das interações presenciais, e ainda que os alunos estivessem com seus familiares, não estavam na presença e convivência dos seus amigos, "mesmo quando as relações familiares não são marcadas por conflitos, estas não costumam suprir a ausência dos amigos, pois amizade envolve afinidade, interesses e estilos comuns" (CABRAL et al., 2023, p. 6).

Essa potência que a escola tem de ser um lugar de encontros possíveis, seja com os amigos, com os professores, com pessoas novas que poderão se tornar amigos demonstra como o retorno às aulas presenciais foi celebrado como um momento de felicidade pelos alunos. A relevância desse aspecto é evidenciada nos relatos: "apesar de eu ter ficado triste por ter que estudar novamente, *fiquei feliz por ver meus amigos de volta*", "e de brinde *ganhamos amigos ótimos*", "o lado bom foi que fizemos amizades novas através dos jogos online e quando as aulas começaram a ser uma semana sim e outra semana não, *conseguimos reencontrar nossos amigos e também fazer outros amigos*" e por último "*a melhor parte de estar na escola é por causa das amizades*".

A escola se constitui como um ambiente fundamental para a criação e sustentação desses vínculos, que, por sua vez, são essenciais para o sentido de felicidade, encontro e amizade atribuído pelos alunos quando vivenciam o contexto escolar. Além disso, ela oferece um espaço de convivência com a diversidade e com os pares em sua forma mais concreta, o contato presencial.

É na relação com o outro que construímos nossa humanidade, pois, “a relação entre os humanos e a sociedade é vista, na perspectiva sócio-histórica, como dialética, uma relação na qual um constitui o outro” (BOCK et al., 2022, p. 48). Desta forma, a escola se configura como um lugar para exercitar essa humanidade, por possibilitar a socialização, o encontro e a construção de relações, como destaca Nóvoa (2022, p. 6). Em um tempo marcado pela centralidade das tecnologias e pelas relações realizadas por telas, a convivência traduzida no estar junto, no olhar nos olhos, no compartilhar o cotidiano com as sutilezas implícitas que o vínculo promove, reforça a importância insubstituível da presença física no ambiente escolar e de como estar com amigos completa com felicidade essa convivência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise baseada nas falas dos alunos durante a pandemia revelou que, para além de um lugar voltado à aprendizagem formal, a escola é percebida como um território de construção de vínculos afetivos, de amizade e de socialização. Importante destacar, considerando nosso referencial teórico, o qual não dicotomiza afeto de cognição, que, como defende Vigotski (2001), " o pensamento é sempre emocionado" (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307), o que nos leva a concluir que a função precípua da escola não se realizará sem a garantia da vivência destes vínculos afetivos. A partir da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, foi possível compreender que as significações atribuídas pelos alunos à escola são construídas na relação dialética entre sujeito e contexto histórico-social, e que, no período de distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19, a ausência da convivência presencial evidenciou a importância das relações entre pares no cotidiano escolar.

O estudo em suas análises apreende que, embora os alunos reconheçam

a escola como um espaço de formalização do conhecimento, é a construção de vínculos afetivos que transforma essa vivência escolar em algo mais significativo. Os alunos demonstraram felicidade ao retornar ao espaço escolar e reencontrar aqueles com quem compartilham o cotidiano. São nesses encontros e reencontros que a escola se revela como espaço de possibilidades, um lugar que abriga vínculos e convivência com pessoas queridas. A amizade não se revelou apenas um detalhe da vida escolar, se mostrou como um elo fundamental que sustenta o estar na escola: "eu na verdade, *quando voltei fiquei feliz, por ter voltado à escola, para ver os meus amigos*" e "às vezes a gente tem algum problema em casa e *a escola ajuda a gente a escapar da realidade, socializar, fazer amigos*, etc". Ademais, as pesquisas foram realizadas em territórios geográficos, culturais e sociais distintos (São Paulo e Joinville) e as narrativas dos alunos apresentaram significações muito semelhantes: demonstram que, para esses dois grupos, a escola se constitui como um lugar de encontros, vínculos e afetos.

Diante dos desafios vividos no contexto da pandemia, este estudo reforça a necessidade de valorizar e fortalecer a dimensão relacional e afetiva da escola. Promover experiências que desenvolvam e preservem os vínculos é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora (NÓVOA, 2022), que forme sujeitos críticos e conscientes (FREIRE, 1970) na transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro (orgs.). Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. e07305, 2021. Disponível em: https://doi. org/10.1590/198053147305. Acesso em 12 de jun. 2025.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag**., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 14 de jul. 2025.

BOCK, Ana Mercês Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg. Desigualdade social e a leitura sócio-histórica. *In:* BOCK, Ana Mercês

Bahia; ROSA, Eliza Z.; GONÇALVES, M. Graça M.; AGUIAR, Wanda M. J (Orgs). **Psicologia Sócio-histórica: contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: EDUC / PIPEq, 2022.

CABRAL, Cristiane da Silva; GUIMARÃES, Jamile Silva; TEIXEIRA, Amanda; GENEROSO, Nicolas Kimura; JUNIOR, Ivan França; BORGES, Ana Luiza Vilela. "A gente quer abraçar o amigo": a pandemia de covid-19 entre adolescentes de baixa renda. **Rev Saude Public**a. São Paulo, 2023, p. 2-8, 57(Supl1):5s. Disponível em: https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004778. Acesso em: 21 de mai. 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e260256, p. 2-3, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248260256por. Acesso em: 23 de fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar.** Bahia: SEC/IAT, 2022.

PEREIRA, Maria Gabriela dos Santos. Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. *In*: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PESCE, Marly Krüger de; VOIGT, Mery Richter Voigt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado Cordeiro. Discussão de resultados de pesquisas sobre impactos da pandemia nas práticas pedagógicas da Educação Básica. **Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao. Acesso em: 23 de jun. 2025.

REIS, Alice Casanova; ZANELLA; Andréa Vieira. Psicologia Social no campo das políticas públicas: oficinas estéticas e reinvenção de caminhos. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 17-34, jan-jun 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2178-4582.2015v49n1p17. Acesso em: 20 de abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

READAPTAÇÃO FUNCIONAL E SAÚDE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE MARAVILHA/SC

Lenir Ivone Schaefer[1]

Rosani Maria Cassanelli[2]

Márcia Luíza Pit Dal Magro[3]

RESUMO

O adoecimento de professores na educação básica tem se configurado como uma problemática crescente, gerando impactos significativos nas carreiras docentes e na continuidade das atividades pedagógicas. Este cenário, frequentemente, resulta em afastamentos laborais prolongados e, em diversas situações, na impossibilidade de retorno do profissional às suas funções originais em sala de aula, culminando no encaminhamento do servidor para o processo de readaptação funcional. O objetivo geral deste estudo é analisar os processos de readaptação funcional de professores das escolas públicas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha/SC. Busca-se, com esta análise, caracterizar o perfil dos docentes readaptados e os aspectos predominantes de seus processos, contribuindo para a compreensão desse fenômeno no contexto regional. Este estudo, parte de uma dissertação de Mestrado em Educação em desenvolvimento, empregou a metodologia de pesquisa documental. A coleta de dados foi realizada em duas bases de dados oficiais do governo do estado de Santa Catarina. Os registros analisados compreendem afastamentos e readaptações ocorridos em um período de 10,5 anos, de 2015 a 2025, fornecendo uma base abrangente para a investigação. Os resultados da análise indicam um total de 21 professores que passaram pelo processo de readaptação funcional na região investigada. O perfil predominante entre os readaptados é de mulheres, todos apresentam um tempo considerável de atuação na docência. A principal forma de adoecimento, que culmina no afastamento e na readaptação, são os transtornos mentais e comportamentais, seguidos por problemas de saúde vocal e musculoesqueléticos. Observou-se, ainda, que uma parcela significativa desses professores permanece em readaptação até o momento de sua aposentadoria. Os achados apontam para a importância de formulação e implementação de políticas públicas e ações específicas voltadas à promoção e à proteção da saúde do professor, visando a melhoria das condições de trabalho e a sustentabilidade da carreira docente.

Palavras-chave: Readaptação funcional. Saúde do professor. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas de saúde enfrentados pelos docentes da educação básica e as consequências que eles trazem para o contexto escolar estão cada vez mais presentes e amplamente documentados em teses e dissertações brasileiras.

[1] Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: lenir.ivone@unochapeco.edu.br.
[2] Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: rosani.maria@unochapeco.edu.br.
[3] Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). E-mail: mapit@unochapeco.edu.br.

A dissertação de Regeane Vaz Guedes (2019), intitulada “Readaptação Funcional de Professores: a percepção dos diretores das Escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de um dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná”, disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferece uma perspectiva valiosa sobre o adoecimento docente, a partir do olhar da gestão escolar. A pesquisa revela que os diretores percebem um aumento significativo no número de professores que necessitam de readaptação funcional devido a problemas de saúde. Esses problemas não se restringem a questões físicas, como dores musculoesqueléticas ou problemas de voz, mas englobam crescentemente transtornos mentais e emocionais, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A dissertação nos traz que essa percepção dos diretores é um indicativo alarmante das condições de trabalho e do impacto que a profissão docente tem na saúde dos educadores, muitas vezes levando ao afastamento e à necessidade de realocação de suas funções.

Ainda de acordo com o estudo de Guedes (2019), os diretores associam o adoecimento dos professores a uma série de fatores inerentes ao cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a elevada carga horária, a pressão por resultados, a violência e a indisciplina dos alunos, a falta de infraestrutura adequada e a burocratização das tarefas pedagógicas. A percepção dos diretores sugere que esses elementos, em conjunto, criam um ambiente de trabalho estressante e desgastante, culminando no adoecimento dos profissionais. A dissertação ressalta, portanto, que a readaptação funcional não é apenas um procedimento administrativo, mas um sintoma de um problema maior: a deterioração da saúde dos professores da educação básica, que demanda atenção e ações preventivas por parte das políticas públicas e da gestão escolar.

Dos professores adoecidos, uma parte não consegue retornar para as atividades em sala de aula, por este motivo são submetidos ao processo de readaptação funcional. De acordo com a dissertação de Auro Fábio Bornia Ortega (2022), intitulada “Transtornos mentais e comportamentais em docentes Readaptados”, a readaptação funcional se refere ao processo pelo qual professores que desenvolveram transtornos mentais e comportamentais relacionados ao trabalho são realocados para funções fora da sala de aula.

A pesquisa de Ortega (2022) foca em compreender o afastamento por motivo

de saúde desses docentes e as razões pelas quais eles retornam ao trabalho em condição de readaptados, ou seja, desempenhando atividades que sejam compatíveis com suas limitações de saúde, mas que não envolvem a regência de classe direta. Em essência, a readaptação funcional, no contexto da dissertação, é uma medida que visa permitir a continuidade do vínculo empregatício do professor, adaptando suas atribuições laborais à sua condição de saúde alterada, muitas vezes decorrente de problemas psíquicos.

Em âmbito federal, a Portaria n. 1.823, de 23 de agosto de 2012, do Ministério da Saúde, institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora, reforçando o compromisso com a promoção, proteção e recuperação da saúde no ambiente de trabalho, além de incentivar ações intersetoriais e de vigilância em saúde. No estado de Santa Catarina, a Lei Complementar n. 491, de 20 de janeiro de 2010, regulamenta os critérios e procedimentos para a concessão, acompanhamento e revisão da readaptação funcional dos servidores públicos, incluindo os profissionais da educação. Essa legislação estadual estabelece diretrizes voltadas à adequação do servidor às novas condições de saúde, visando à continuidade do exercício de suas funções dentro de limites compatíveis com suas capacidades laborais.

A articulação entre essas normativas evidencia a necessidade de políticas públicas integradas que garantam condições dignas e sustentáveis de permanência no trabalho docente, especialmente em casos de adoecimento ou limitação funcional. Tais mecanismos visam garantir a continuidade do vínculo funcional do servidor com a administração pública, respeitando os princípios da dignidade humana, da valorização do trabalhador e da eficiência administrativa.

Estas legislações regulamentam a readaptação funcional na Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha/SC. A referida coordenadoria compreende um total de 14 municípios do oeste catarinense, os quais possuem 28 escolas e aproximadamente 890 professores que atendem cerca de 8.500 estudantes da educação básica.

Este estudo propõe, como objetivo, analisar os processos de readaptação funcional dos professores das escolas públicas estaduais no contexto da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha/SC. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental em dois bancos de dados, sendo eles o Sistema de Gerenciamento de dados do Setor de Recursos Humanos (SIGRH) e o Sistema de

Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC).

Os dados analisados correspondem ao período de fevereiro de 2015 a junho de 2025, somando dez anos e meio. Foram mapeados dados como número de professores readaptados, dias de readaptação, dias de afastamento laboral e doenças que acometem estes professores. As informações foram analisadas por meio de estatística descritiva.

Diante desse panorama, este estudo se revela de grande relevância ao analisar os processos de readaptação funcional de professores atuantes nas escolas públicas estaduais vinculadas à Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha/SC. Ao mapear os dados, busca-se esclarecer sobre a dimensão do problema do adoecimento docente na região. Essa análise, permitirá compreender as particularidades da readaptação funcional como resposta institucional aos desafios da saúde dos professores, subsidiando futuras discussões e proposições de políticas que visem à promoção do bem-estar e a valorização desses profissionais, essenciais para a educação básica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Professores Readaptados na Educação Básica

Os dados da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha indicam que, entre os anos de 2015 e 2025, 21 professores foram readaptados funcionalmente, sendo 17 mulheres e apenas quatro homens. A faixa etária dos docentes afetados se situa entre 50 e 61 anos, com tempo de serviço variando entre 16 e 27 anos, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 - Características dos professores readaptados ao trabalho

Professor	Idade	Sexo	Tempo serviço	Total afastamentos	N. dias afastado
1	61	M	27	02	910
2	56	F	24	09	2.895
3	55	F	26	02	447
4	48	F	24	10	3.083
5	54	M	26	10	4.013
6	61	M	26	9	2.115
7	54	F	26	1	180
8	63	F	16	6	1.800
9	58	M	26	5	1.445
10	57	F	25	4	1.080

11	57	F	26	3	725	9300
12	50	F	21	3	469	
13	51	F	23	8	2.545	
14	50	F	25	6	1918	
15	53	F	22	7	2.005	
16	51	F	25	6	1.560	
17	53	F	26	2	730	
18	57	F	25	3	1.095	
19	59	F	24	2	575	
20	51	F	24	4	1,080	
21	52	F	25	6	1.800	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Esses dados reiteram a predominância de mulheres na educação básica, como indica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como a sobrecarga social e emocional historicamente atribuída às mulheres, especialmente em contextos de múltiplas jornadas (BRASIL, 2023).

Em relação ao tempo de serviço, os dados também apontam que a maior parte dos professores readaptados possui entre 21 e 27 anos de atuação na educação pública. O cruzamento entre tempo de serviço e idade sugere que os afastamentos por adoecimento se intensificam na segunda metade da carreira, período em que o desgaste físico, psíquico e emocional tende a se acumular. Observa-se, por exemplo, que docentes com 25 ou 26 anos de tempo de serviço apresentam idades variando entre 50 e 63 anos, o que reforça a presença do adoecimento como fenômeno que acompanha o envelhecimento funcional, mas não exclusivamente. O caso de professores mais jovens, inclusive com menos de 25 anos de idade e que já apresentam quadros de transtornos mentais, como depressão (F33) e ansiedade (F41.1), é igualmente preocupante e sinaliza um adoecimento precoce.

Ao analisar os dados apresentados, também se percebe que os professores que chegam à condição de readaptados, ou que já a vivenciam, acumulam um volume considerável de afastamentos por motivo de saúde. Entre 2015 e 2025, os 21 professores readaptados da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha acumularam um total de 42.405 dias afastados das atividades regulares em sala de aula, devido às limitações funcionais que impediram o exercício pleno da docência.

Ao calcular a média de afastamento por docente ao longo do período, verifica-se que cada professor esteve afastado aproximadamente 2.019 dias, ou seja, mais de cinco anos ao longo dos dez anos analisados. Essa significativa quantidade de dias afastados evidencia as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em

retornar à sua função original.

Considerando a média anual, cada professor readaptado permaneceu afastado cerca de 200 dias por ano, o que representa quase dois terços do ano letivo. Tal realidade reflete o impacto das condições de saúde sobre a capacidade laboral desses professores e aponta para desafios relevantes no contexto escolar, como na organização do trabalho pedagógico, na redistribuição das turmas e no atendimento aos alunos.

A elevada soma de dias de afastamento, observada em diversos casos, evidencia a gravidade e a recorrência dos agravos à saúde que acometem os professores. Tal realidade revela uma carga significativa de morbidade funcional, que afeta o bem-estar físico e emocional dos docentes e representa um desafio relevante para a gestão de pessoas no serviço público educacional.

2.2 Do que adoecem os professores readaptados na Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha

Ao analisar os agravos a saúde que levam ao adoecimento e, posteriormente, à readaptação funcional, observa-se predomínio absoluto dos transtornos mentais e comportamentais, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Agravos em saúde dos professores readaptados

Código Internacional de Doenças (CID)	Total de ocorrências
Grupo C - Neoplasias	**03**
Grupo F – transtornos mentais e comportamentais	12
Grupo G – Doenças do sistema nervoso	01
Grupo H – Doenças do olho e anexos	01
Grupo M –Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo	02
Grupo R –Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte	02

Fonte: Elaborado pelas autoras

Entre o número de professores afastados por diagnósticos relacionados ao grupo F do CID, observam-se agravos como a depressão (F32, F33), transtornos de ajustamento (F43.2) e transtornos ansiosos (F41.1). A realidade encontrada levanta o questionamento sobre o que de fato ocorreu ao longo da última década no interior do sistema educacional. Além dos transtornos depressivos, outros diagnósticos também aparecem nos processos de readaptação funcional, como as doenças musculoesqueléticas (M54.2 lombalgia; M54.5 dor lombar baixa), os distúrbios

vocais (R49 disfonia, R49+J38.0 laringite crônica) e condições neurológicas e sensoriais (H93.1 zumbido, H90.4 – perda auditiva, G30.0 doença de Alzheimer de início precoce).

Esses CIDs revelam que o adoecimento do professor não se limita à dimensão psíquica, mas também resulta de sobrecargas físicas, esforços repetitivos, uso contínuo da voz e envelhecimento funcional. Em muitos casos, essas condições se inter-relacionam e agravam mutuamente, tornando a readaptação uma medida necessária para a permanência do servidor na rede pública de ensino. Os dados analisados não podem ser interpretados de forma isolada; ao contrário, remetem a uma conjuntura marcada por traumas coletivos, transformações institucionais profundas e tensões acumuladas no cotidiano da docência.

Entre os marcos mais impactantes desse período está a pandemia da COVID-19, que impôs uma ruptura nas práticas pedagógicas, transferindo a responsabilidade do ensino para ambientes remotos, muitas vezes sem o suporte técnico ou emocional necessário. O isolamento, a sobrecarga de trabalho, a insegurança sanitária e a pressão por resultados, mesmo em meio ao caos, contribuíram decisivamente para o agravamento de quadros depressivos, ansiosos e de esgotamento psíquico entre os docentes. Conforme ressalta Brancher (2024), a pandemia da COVID-19 não inaugurou o sofrimento psíquico no ambiente escolar, mas o agravou significativamente, expondo de forma ainda mais clara a fragilidade das redes institucionais de cuidado e acolhimento voltadas a estudantes e professores.

No entanto, o adoecimento docente não se restringe aos efeitos da pandemia. Antes e depois dela, mudanças significativas nas políticas educacionais como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a intensificação da lógica de produtividade e o avanço da lógica gerencialista na educação vêm impactando diretamente a saúde mental dos professores. Christian Laval (2019, p. 71), ao discutir o avanço do neoliberalismo sobre a escola pública, afirma que “a lógica da concorrência, da avaliação permanente e da responsabilização individual transforma o ambiente escolar num espaço hostil e estressante”. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2017) ressalta que a intensificação do trabalho docente, aliada à ausência de políticas estruturadas de apoio, tem gerado uma “profunda crise identitária e funcional na profissão” (NÓVOA, 2017, p. 23).

A análise crítica dos CIDs mais recorrentes e dos processos de readaptação

funcional revela não apenas os sintomas individuais do adoecimento, mas os efeitos sistêmicos de uma estrutura educacional marcada por exigências excessivas, ausência de cuidado e desvalorização profissional. A readaptação, embora assegurada por lei como medida de proteção, torna-se muitas vezes um indicativo da falência das políticas preventivas e do abandono institucional. É urgente, como defendem Freitas e Sousa (2023, p. 44), “repensar a centralidade do humano no processo educativo e resgatar a dimensão afetiva e ética da docência, muitas vezes diluída pela tecnocracia escolar”.

Dessa forma, os dados crescentes de afastamentos e readaptações funcionais, sobretudo por transtornos depressivos, devem ser compreendidos como expressões de um mal-estar docente cada vez mais estruturante. Isso exige não apenas diagnóstico e estatística, mas ação política, ética e coletiva em defesa da saúde e da dignidade dos profissionais da educação.

Verificou-se que dois professores, com até 22 anos de tempo de serviço, apresentaram quadros de adoecimento associados aos CIDs C71.0 (neoplasia maligna do encéfalo) e F33 (transtorno depressivo recorrente), o que revela a presença de patologias graves mesmo entre profissionais mais jovens. Já entre os professores com 23 a 25 anos de serviço, que totalizam nove casos, predominam os transtornos mentais e comportamentais, com destaque para os códigos F41.1 (transtorno de ansiedade generalizada), F32.2 (episódio depressivo grave sem sintomas psicóticos), F43.2 (transtorno de ajustamento) e F43 (reações ao estresse grave). Por fim, os 10 professores com 26 anos ou mais de atuação docente apresentaram uma incidência elevada de doenças crônicas e combinadas, sendo mais frequentes os códigos M54.2 (lombalgia), F32.2, R49 (distúrbios da voz), J38.0 (laringite crônica) e novamente o F33. Este padrão evidencia que o adoecimento funcional tende a se intensificar com o avançar da carreira, refletindo o desgaste físico e psíquico acumulado.

No entanto, a presença de casos em todas as faixas mostra que o problema é estrutural, atravessando diferentes etapas da trajetória profissional e exigindo políticas institucionais que considerem a prevenção, o acolhimento e o acompanhamento contínuo dos docentes.

Cabe destacar, com especial atenção, que a condição de readaptação não garante a recuperação plena da saúde. Muitos professores, mesmo após serem oficialmente readaptados a funções compatíveis com suas limitações, continuam

enfrentando graves problemas de saúde em seu estado físico e psíquico. Como demonstram os dados, há registros recorrentes de afastamentos por licença médica mesmo após a formalização da readaptação funcional. Isso evidencia que a mudança de função, embora importante, muitas vezes não é suficiente para interromper o processo de adoecimento, revelando a insuficiência das medidas institucionais diante da complexidade da saúde docente.

Neste trabalho, também fizemos a análise dos afastamentos por atestados médicos, foram analisados, no período de 2015 a 2025, os 21 professores readaptados da Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha. Durante esse intervalo, esses docentes totalizaram 7.209 dias de afastamento médico, o que representa uma média anual de 720,9 dias para o grupo. Ao dividir esse total pelo número de professores, obtém-se uma média de 343,29 dias de afastamento por professor ao longo dos 10 anos, correspondendo a 34,33 dias de afastamento por ano para cada um. Esse dado equivale a cerca de 9,4% do ano letivo considerado em 365 dias. O significativo número de dias afastados revela a gravidade das condições físicas e psicológicas que afetam esses profissionais.

Esses números evidenciam a elevada frequência e duração dos afastamentos médicos entre os professores readaptados, sinalizando o impacto relevante do adoecimento no exercício das funções docentes. Tal cenário reforça a necessidade urgente de políticas institucionais que promovam ambientes escolares mais saudáveis e ações preventivas efetivas para a saúde desses profissionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade vivenciada pelos 21 professores readaptados por motivo de saúde na Coordenadoria Regional de Educação de Maravilha, no período de 2015 a 2025, revela um cenário preocupante, que ultrapassa os dados quantitativos e exige uma leitura crítica das condições estruturais do trabalho docente. A reincidência de afastamentos mesmo após o processo de readaptação funcional indica que a mudança de função, embora importante, muitas vezes não garante a recuperação plena da saúde desses profissionais. O adoecimento continua se manifestando, refletindo os limites físicos e psíquicos individuais e, sobretudo, as fragilidades institucionais no cuidado com o servidor.

Este estudo documental se constitui como uma etapa inicial e essencial do

projeto de pesquisa de dissertação, oferecendo uma base empírica concreta e situada, a partir da qual será possível aprofundar a análise das trajetórias docentes afetadas pelo adoecimento e pela readaptação. Os dados aqui sistematizados evidenciam padrões recorrentes de sofrimento profissional e suscitam questões fundamentais sobre a efetividade das políticas públicas, os limites da gestão escolar e a necessidade de estratégias institucionais mais humanizadas e eficazes.

Espera-se que, ao longo do processo investigativo, esta pesquisa venha a contribuir de forma significativa para o debate acadêmico sobre a saúde do professor, fortalecendo o campo da educação com subsídios para a formulação de ações preventivas, de suporte e de valorização profissional. Ao iluminar as experiências concretas desses 21 docentes, este trabalho pretende colaborar com a construção de uma escola pública mais justa, inclusiva e atenta à dignidade de seus educadores.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Dirlei Salete do Amaral. **Vínculo afetivo professor-estudante**. 2024. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/educacao-basica/inep-divulga-censo-da-educacao-basica-2023. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Portaria n. 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. **Diário Oficial da União**; Brasília, DF, 23 ago. 2012.

FREITAS, Marcel de Almeida; SOUSA, Lorena Rodrigues de. A educação pensada a partir de cinco abordagens filosóficas: positivismo, fenomenologia, marxismo, existencialismo e estruturalismo. **Revista Dialogia**, São Paulo, SP, n. 45, p. 36-48, 2023.

GUEDES, Regeane Vaz. **Readaptação funcional de professores**: A percepção dos diretores das Escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de um dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná. 2019. 81f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, PR, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 3. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 11-26, jan./mar., 2017.

ORTEGA, Auro Fábio Bornia. **Transtornos mentais e comportamentais em docentes readaptados**. 2022. 191f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, PB, 2022.

SANTA CATARINA. Lei Complementar n. 491, de 20 de janeiro de 2010. Cria o Estatuto Jurídico Disciplinar no âmbito da administração direta e indireta do Estado. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 20 jan. 2010. (Atualizada pelas LCs n. 575/12, 605/13 e 639/15).

O CICLO DO FENÔMENO BULLYING: O IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Jean Felipe Bortot da Rosa[1]

Mara Luciane Kovalski[2]

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro[3]

Camilla Mariano[4]

Glécio Oliveira Barros[5]

RESUMO

O *bullying* é um fenômeno recorrente no ambiente escolar, manifestando-se por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e sociais, que podem afetar o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes. Este artigo tem como objeto de estudo a manifestação do *bullying* em uma instituição educacional. A pesquisa parte do problema central, qual o impacto de uma intervenção pedagógica no reconhecimento e na compreensão do *bullying* por parte dos estudantes?. A metodologia utilizada teve abordagem qualiquantitativa, com aplicação de questionários diagnósticos (pré e pós-intervenção) aos estudantes do ensino fundamental anos finais de uma instituição pública. Os resultados indicaram avanços significativos na compreensão do fenômeno, além de um aumento no senso crítico e no reconhecimento das próprias ações entre os estudantes. Também foi possível observar indícios da existência de um ciclo do *bullying*, revelando que a fronteira entre o oprimido e o opressor, muitas vezes, é rasa. Conclui-se que a intervenção pedagógica teve impacto positivo na formação dos estudantes, reforçando a importância de ações educativas e preventivas para a construção de um ambiente escolar mais consciente, empático e respeitoso.

Palavras-chave: Prevenção. Conscientização. Comportamento agressivo. Violência escolar.

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno do *bullying* é um problema social complexo e de grande relevância, especialmente no contexto escolar, onde manifesta-se com maior frequência e impacto. De acordo com Silva (2015) embora muitas vezes seja tratado como uma

[1] Mestrando em Educação em Ciências e Educação em Matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE),
[2] Doutora em Educação para a Ciências, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), marakovalski@utfpr.edu.br.
[3] Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), vini.ribeiro8294@gmail.com.
[4] Mestre em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), camyllamariano@gmail.com.
[5] Mestrando em Biotecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), glecio.barros@outlook.com.br

simples brincadeira ou comportamento passageiro, o *bullying* envolve práticas repetidas de agressão física, verbal, social ou psicológica que causam sofrimento às vítimas. Essas ações, intencionais e desiguais em relação ao desequilíbrio de poder entre opressor e oprimido, podem gerar traumas duradouros e comprometer significativamente o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos envolvidos.

Conforme Lopes Neto (2005), o *bullying* envolve perseguições baseadas em características pessoais ou no prazer de agredir, afetando a autoestima e configurando-se como uma violência com impactos duradouros além do ambiente escolar. O tema ganhou maior atenção a partir da década de 1990, despertando interesse social e acadêmico diante da complexidade de suas formas, manifestações e consequências. O problema que orienta esta pesquisa está relacionado à falta de compreensão, por parte dos opressores e oprimidos, sobre o que configura o *bullying*, o que dificulta seu reconhecimento e a busca por soluções. A naturalização das agressões e o despreparo de educadores e familiares contribuem para a manutenção do ciclo de violência nas escolas. Trata-se de um fenômeno social mais amplo, que reflete desigualdades e intolerâncias, exigindo intervenções educativas contextualizadas para promover mudanças efetivas.

O objetivo geral deste artigo é analisar e apresentar a percepção dos alunos sobre o *bullying* antes e após a realização de uma intervenção pedagógica na forma de palestra educativa. Para tanto, propõe-se identificar o grau de conhecimento dos estudantes acerca do fenômeno antes da intervenção, verificar as mudanças de compreensão após a palestra, investigar a relação entre a experiência de sofrer e praticar *bullying*. Nesse sentido, esta pesquisa busca oferecer subsídios para a análise de estratégias pedagógicas que ampliem o conhecimento dos alunos sobre o *bullying*, suas formas, consequências e a importância do respeito à diversidade, fortalecendo o enfrentamento desse problema.

2 DESENVOLVIMENTO

O *bullying* trata-se de uma prática agressiva e persistente que pode causar traumas profundos e impacta significativamente o futuro dos envolvidos, tanto aos oprimidos quanto aos opressores. Segundo Lopes Neto (2005), o *bullying* se caracteriza por atitudes de perseguição sistemática, intimidação e humilhação, que

comprometem seriamente a autoestima e o bem-estar emocional das vítimas. Embora o *bullying* seja um fenômeno antigo, ele ganhou maior visibilidade e relevância social a partir da década de 1990, com o aprofundamento dos estudos e o aumento dos debates públicos sobre o tema.

O ambiente escolar, infelizmente, é um dos principais cenários em que essas práticas ocorrem, afetando tanto quem sofre quanto quem pratica o *bullying*, ambos necessitando de atenção e suporte. A escola deveria ser um espaço seguro, acolhedor e livre de qualquer forma de violência. Professores, gestores, equipe pedagógica e famílias precisam estar atentos aos sinais do *bullying* e atuar de forma preventiva e interventiva, antes que o problema se agrave. Tomás (2016) traz que as consequências do *bullying* são sérias, podem incluir o abandono escolar, dificuldades de aprendizagem, transtornos emocionais e até comportamentos autodestrutivos ou violentos.

A exposição contínua ao *bullying* gera estresse, ansiedade, insegurança e isolamento, afetando a concentração e a participação dos alunos nas atividades escolares. Estudantes que são vítimas tendem a apresentar queda no rendimento acadêmico e dificuldades nas relações interpessoais. Conforme estudos de Ferreira (2011), crianças que sofrem *bullying* têm maior probabilidade de enfrentar obstáculos na leitura e nas habilidades sociais, além de serem mais propensas a desenvolver sintomas de depressão, ansiedade e baixa autoestima. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a educação desempenha papel central nesse processo, por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito e tolerância, sendo possível transformar a convivência escolar e reduzir os episódios de violência. Além disso, a promoção de uma educação inclusiva é essencial para valorizar a diversidade e combater a discriminação, pilares fundamentais na luta contra o *bullying*. Campanhas educativas, rodas de conversa, mediação de conflitos e grupos de apoio são estratégias eficazes para fomentar a cultura da paz e do respeito mútuo no ambiente escolar.

No plano legal, destaca-se a Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o território nacional. A legislação estabelece que as escolas devem desenvolver ações de prevenção, promover campanhas de conscientização, realizar debates e palestras com alunos, professores e familiares, além de capacitar os profissionais para

identificar e intervir em casos de *bullying*. A lei também prevê a criação de canais de denúncia anônima e incentiva medidas de inclusão social dos alunos envolvidos. Nesse sentido, a Lei nº 13.663, de 2018, embora não trate diretamente do *bullying*, reforça a necessidade de promover a cidadania, os direitos humanos e a cultura da paz nas instituições educacionais. Essa norma orienta as escolas a realizarem atividades que estimulem valores como empatia, solidariedade, diálogo e respeito às diferenças, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Mais recentemente, a Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024, trouxe novas disposições voltadas à proteção da criança e do adolescente contra a violência, prevendo medidas de enfrentamento à violência escolar e institucional. Esta lei altera o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), incluindo como hediondos os crimes cometidos contra menores e estabelecendo diretrizes de prevenção à violência nos ambientes escolares, fortalecendo a responsabilidade das instituições na garantia de um espaço seguro, acolhedor e livre de qualquer forma de agressão ou intimidação.

2.1 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para obter dados e análises mais consistentes. Foi realizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma instituição beneficente em Dois Vizinhos-PR, que atende cerca de 100 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UTFPR.

Inicialmente, aplicou-se um pré-questionário com perguntas objetivas: “Você já sofreu *bullying*?”, “O que é *bullying*?” e “Você já cometeu *bullying*?”, além de investigar a disposição dos alunos em intervir em casos presenciados. O objetivo foi mapear o conhecimento empírico e identificar lacunas conceituais. A partir disso, foi realizada uma palestra educativa sobre os tipos de *bullying*, suas causas, impactos e formas de prevenção, com espaço para perguntas e discussão. Em seguida, aplicou-se um pós-questionário com as mesmas questões para avaliar mudanças na percepção e no conhecimento dos alunos.

A parte quantitativa permitiu mensurar a prevalência do fenômeno, enquanto a qualitativa, com base em Silva (2017), possibilitou compreender crenças, motivações e interpretações culturais. A análise dos dados seguiu a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), visando identificar padrões de mudança e os sentidos atribuídos ao bullying pelos participantes.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

O ciclo do *bullying*, tema central desta investigação, é um fenômeno multifacetado que envolve diversos fatores, tais como a assimetria de poder entre opressor e oprimido, sendo influências do grupo social em que o *bullying* ocorre e impactos prolongados sobre os envolvidos.

Este artigo foi construído com base na hipótese de que o *bullying* constitui um ciclo, no qual tanto o opressor quanto o oprimido enfrentam consequências emocionais e sociais, podendo, ao longo da vida escolar, alternar entre esses papéis. Embora essa inversão de papéis não ocorra necessariamente de forma simultânea, é possível que se manifeste em diferentes momentos da trajetória escolar dos alunos. A figura 1, apresentada a seguir o ciclo do *bullying*.

Figura 1 – Ciclo do *bullying* 1

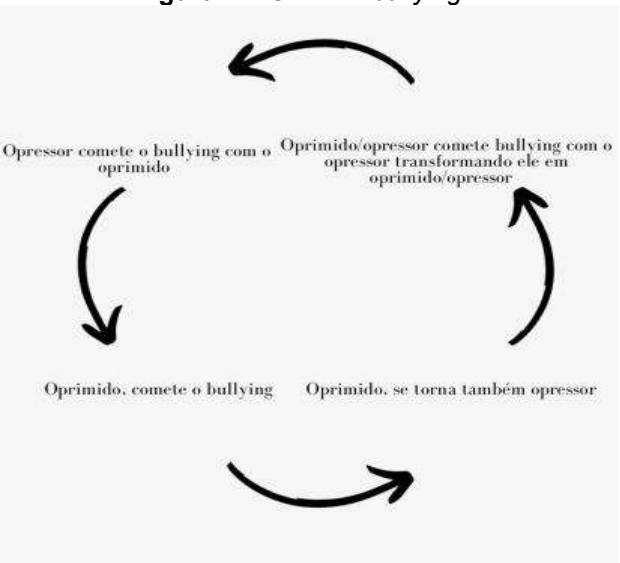

Fonte: Bortot (2021).

De acordo com a ideia central desta análise em cima do ciclo do *bullying*, outros estudos apresentados por Dias, Rocha e Mota (2019), apontam que o oprimido de

bullying pode, em algum momento de sua trajetória, assumir o papel de opressor, ou até mesmo ocupar simultaneamente ambos os papéis. As autoras oferecem justificativas para essa transição comportamental, evidenciando a complexidade das dinâmicas envolvidas nesse fenômeno.

> Embora também seja comum nos adolescentes inseridos na categoria de agressores e na categoria de vítimas/agressores, as vítimas podem ser caracterizadas pela sua impopularidade, insegurança e baixa autoestima, manifestando por vezes sintomatologia concomitante ansiosa e depressiva (DIAS; ROCHA; MOTA, 2019. Apud CRAIG et al, 1998).

A citação de Dias, Rocha e Mota (2019) reforça a discussão acerca da possibilidade de um mesmo indivíduo ser classificado, em diferentes contextos ou momentos da vida, tanto para o oprimido quanto como opressor. Essa perspectiva sustenta a hipótese central desta pesquisa de que o *bullying* opera em um ciclo, conforme ilustrado na figura 1, elaborada pelo autor do presente trabalho. Tal compreensão é fundamental para o aprofundamento teórico sobre o tema.

Optou-se pela análise dos dados com base em porcentagens (%), a fim de garantir maior precisão e comparabilidade entre os resultados das duas etapas, resultando nos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Pré-questionário

Questão	Não, ou não compreende.	Compreende, mas não sabe explicar.	Sim, ou compreende.
Você já sofreu *bullying*?	43,5%	--	56,5%
O que é bullying?	21,9%	60,8%	17,3%
Você já cometeu *bullying*?	91,32%	--	8,68%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

Tabela 2 – Pós-questionário

Questão	Não, ou não compreende.	Compreende, mas não sabe explicar.	Sim, ou compreende.
Você já sofreu *bullying*?	26,6%	--	73,4%
O que é bullying?	0%	40%	60%
Você já cometeu *bullying*?	33,3%	--	66,7%

Fonte: Elaborada pelos autores, 2024.

A principal diferença observada entre o pré e o pós-questionário ocorreu após a intervenção pedagógica, uma palestra sobre o *bullying* ministrada por um dos autores da pesquisa. Essa ação resultou em um aumento significativo na compreensão do tema por parte dos estudantes. No pré-questionário, as respostas revelavam um conhecimento limitado e empírico, geralmente restrito a agressões físicas ou sentimentos de tristeza. Essa constatação dialoga com Giudice (2015), ao afirmar que o conhecimento empírico serve de base para a construção do conhecimento científico. A palestra, portanto, buscou justamente promover essa transição para uma compreensão mais sistematizada do fenômeno.

As respostas do pós-questionário indicaram uma aprendizagem significativa, com mudanças expressivas em quase todas as questões. Na pergunta “Você já sofreu *bullying*?”, observou-se um aumento na percepção dos estudantes sobre suas próprias experiências, antes da palestra, 56,5% responderam afirmativamente, após a intervenção, esse número subiu para 73,4%. Esse acréscimo de quase 17% sugere que a compreensão mais clara do fenômeno permitiu aos alunos reconhecer situações vividas anteriormente como *bullying*. Esse dado reforça a importância de ações educativas, como apontam Santos, Perkoski e Kienen (2015), ao defenderem que a prevenção deve alcançar todos os estudantes, e não apenas aqueles diretamente envolvidos em comportamentos agressivos ou vitimizados. Já na pergunta “O que é *bullying*?”, os dados do pré-questionário revelaram um conhecimento mais adequado sobre o tema, 21,9% dos alunos não souberam responder, 60,8% associaram o *bullying* a ações agressivas, mas sem conseguir definir o conceito, e apenas 17,3% demonstraram algum entendimento, ainda que simples e baseado em experiências pessoais.

Os dados demonstram que, antes da intervenção, os estudantes apresentavam uma compreensão limitada e desorganizada sobre o fenômeno do *bullying*, o que evidenciava a urgência de uma abordagem pedagógica mais estruturada. Após a realização da palestra educativa, houve uma mudança expressiva nas respostas do pós-questionário, a porcentagem de alunos que declararam não saber nada sobre o tema caiu de 21,9% para 0%, mostrando que todos passaram a ter, pelo menos, uma noção básica do conceito. Observou-se ainda que 40% dos estudantes afirmaram compreender o assunto, mesmo com certa dificuldade de explicação, enquanto 60%

demonstraram domínio satisfatório do conteúdo, sendo capazes de conceituar e discutir o *bullying* com segurança e clareza.

Tais resultados evidenciam um avanço significativo na aprendizagem, indicando que a mediação pedagógica foi eficaz não apenas na transmissão de informações, mas também na promoção de reflexão crítica. Essa evolução reforça a relevância de intervenções educativas que aproximem os alunos dos conceitos fundamentais ligados ao *bullying*, suas causas, manifestações e formas de enfrentamento. Além de ampliar o conhecimento, a ação pedagógica contribuiu para fortalecer a conscientização dos estudantes e fomentar uma cultura escolar mais respeitosa, empática e comprometida com a convivência agradável.

A terceira questão “Você já cometeu *bullying*?” também apresentou transformações relevantes após a intervenção pedagógica. Inicialmente, no pré-questionário, 91,32% dos alunos afirmaram nunca ter praticado *bullying*. Contudo, após a palestra, esse índice caiu significativamente, e 66,7% passaram a reconhecer que, em algum momento, já haviam cometido ações caracterizadas como *bullying*. O aumento de 24,6% nas respostas afirmativas indica que, ao compreenderem melhor o conceito e suas implicações, os estudantes foram capazes de identificar comportamentos anteriores como inadequados ou ofensivos, os quais antes não eram percebidos dessa forma.

Essa mudança demonstra que a internalização do conhecimento favoreceu uma análise crítica dos próprios atos, o que representa um avanço importante não apenas no plano cognitivo, mas também no desenvolvimento ético e moral dos participantes. Tal processo reforça o papel transformador da educação, que, ao promover a conscientização, contribui para a formação de sujeitos mais reflexivos e responsáveis em suas relações sociais e escolares.

A fala de Paulo Freire (1987) ilustra bem esse processo: “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Esse pensamento reforça a ideia de que o acesso à informação e à educação formal ou informal desempenha um papel central na construção de uma sociedade mais consciente e justa. No contexto desta pesquisa, a constatação de que quase um quarto dos alunos passou a reconhecer suas próprias práticas de *bullying* após a intervenção demonstra o potencial transformador da educação. Ao reconhecerem essas atitudes, os alunos se tornam mais propensos a evitá-las no futuro, contribuindo

para um ambiente escolar mais saudável e para uma sociedade mais empática e respeitosa.

A análise das respostas do pós-questionário, especialmente nas questões “Você já sofreu *bullying*?” e “Você já cometeu *bullying*?”, permite estabelecer uma relação que reforça a hipótese do bullying como um ciclo. Após a intervenção pedagógica, os alunos passaram a demonstrar maior clareza conceitual, o que conferiu mais consistência às suas respostas. Os dados indicam que 73,4% dos estudantes relataram já ter sido vítimas de *bullying*, enquanto 66,7% afirmaram já tê-lo praticado. Essa proximidade percentual sugere que muitos alunos podem ter transitado entre os papéis de vítima e agressor, o que sustenta a ideia de que o *bullying* pode se perpetuar como um ciclo no ambiente escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental compreender que nem todos os fenômenos sociais podem ser definidos de forma absoluta ou com verdades imutáveis. A presente pesquisa evidenciou que o *bullying* apresenta características de um ciclo, aquele que, em determinado momento, é opressor, pode já ter sido ou vir a ser oprimido, como ilustrado na Figura 1. Esse ciclo revela a complexidade das relações interpessoais no ambiente escolar, onde o oprimido, ao ocupar uma nova posição de poder, muitas vezes reproduz o mesmo comportamento agressivo que outrora sofreu, perpetuando uma lógica de violência.

Nesse contexto, as intervenções escolares sobre o fenômeno do *bullying* que tratam de sua definição, formas de manifestação, causas e consequências demonstraram ter impacto significativo na formação dos estudantes, contribuindo para a construção de um ambiente mais saudável e propício ao desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Cabe à escola exercer seu papel como promotora de relações humanas saudáveis e respeitosas. A equipe gestora deve criar espaços formativos que desenvolvam nos alunos um olhar sensível ao sofrimento do outro, enquanto as famílias devem contribuir com a educação humanizada de seus filhos, orientando-os a respeitar as diferenças e a não humilhar ou agredir seus colegas.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Lei N°13.185, de 6 de novembro de 2015, **Institui o Programa de Combate á intimidação Sistemática (Bullying)**. Planalto. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acessado em: 05. junho. 2025.

BRASIL, Lei N°13.663, de 14 de maio de 2018, **Inclui a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção de cultura de pez entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino**. Planalto. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm .Acessado em: 02. Junho. 2025.

BRASIL, Lei N°14.811/2024, de 12 de janeiro de 2024**, institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente.** Planalto. 2024. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/38157392#:~:text=Institui%20medidas%20de%20prote%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0,Penal)%2C%20e%20as%20Leis%20n%C2%BA. Acessado em: 16. Junho. 2025.

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

DIAS, Denise; ROCHA, Magda; MOTA, Catarina P. Bullying em adolescentes 3°. Ciclo: papel da vinculação aos pares no comportamento do agressor e da vítima. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 120, p. 79-104, 2019. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/9570. Acessado em: 04. Junho. 2025.

FERREIRA, F.M.S. **A criança com depressão**. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIUDICE, Carlos. **Tipos de conhecimento. Oficina da pesquisa**. 2015. Disponível em: https://compromissoacademico.com/wp-content/uploads/2023/10/Texto-02.-OBRIGATO%CC%81RIO-aula.-Tipos-de-Conhecimento-1697201129.9402.pdf. Acessado em: 05. Junho. 2025.

LOPES NETO, A.A. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria**,** vol. 81, n. 5, p. s164-s172. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?lang=pt. Acessado em 08 de ago. 2021.

OLWEUS, D. **Annotation: bullying atschool: basicfactsandeffectsof a**

schoolbased intervention program. JournalofPsychologyandPsychiatry, vol. 43, n. 7, p. 1171-1190, 1994. Disponível em: www.ector.colorado.edu.com. Acessado em 23. janeiro. 2021.

RODRIGUES DE FREITAS, N.L.; FERREIRA, C.C.; DE LIMA, C.F.; BRITO, G.C.; ALONSO, R.M.S.B.; CARDOSO, L.M. **Revista Cedigma**, *[S. l.]*, v. 2, n. 4, p. 1–17, 2024. Disponível em: https://revistacedigma.cedigma.com.br/index.php/cedigma/article/view/39/35. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTOS, M.M.; PERKOSKI, I.R.; KIENEN, N. **Bullying: atitudes, consequências e medidas preventivas na percepção de professores e alunos do ensino fundamental.** Temas psicol., Ribeirão Preto , v. 23, n. 4, p. 1017-1033, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000400017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 de jun. 2025.

SILVA, A.B.B. **Bullying mentes perigosas nas escolas**. 2° ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, D. P. D.; GUIMARÃES FILHO, J. dos S. Ensino da regra de três: A proposição cinco do liber quadratorum como um contexto próprio de estudo em matemática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, *[S. l.]*, v. 7, n. 20, p. 139–147, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/2830. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, G. L. F. KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada.** Curitiba: Intersaberes, 2014. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 11, n. 2, p. 531–534, 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8846. Acesso em: 18 jun. 2025.

TOMÁS, T.RA. **A agressividade e o bullying na educação física escolar : uma revisão de literatura**. 2016. 41 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Centro Desportivo, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DE CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa [1]

Keller Mafioletti [2]

RESUMO

O presente artigo relata a experiência de um Grupo de Orientação Profissional desenvolvido com estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal. Diante das dúvidas expressas pelos alunos quanto ao futuro profissional, foi proposta uma intervenção baseada na pesquisa como princípio educativo, com o objetivo de promover autonomia, autoconhecimento e reflexão crítica. O grupo contou com seis encontros quinzenais, nos quais foram realizadas dinâmicas, jogos, rodas de conversa e aplicação da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP). A eficácia do Programa foi avaliada por meio dos relatos dos participantes e também pela comparação da Maturidade para a Escolha Profissional, avaliada em situação de pré-teste e pós-teste, o que indicou os ganhos e desenvolvimentos oriundos da participação dos jovens estudantes no Programa de Orientação Profissional. A análise dos resultados indicou progresso em diversas dimensões da maturidade, como determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade profissional. Os participantes relataram maior clareza sobre suas decisões e avaliaram positivamente a experiência. As respostas ao questionário final de avaliação do projeto, também destacaram um avanço notável na capacidade de análise crítica das opções de escolha profissional. O estudo reforça o papel da orientação profissional como estratégia pedagógica de apoio à permanência e êxito escolar, alinhada aos princípios do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Orientação profissional. Escolha profissional. Formação integral. Ensino médio integrado. Permanência estudantil.

1 INTRODUÇÃO

A escolha profissional constitui uma das principais preocupações na transição da adolescência para a vida adulta. No caso de estudantes concluintes do Ensino Médio Integrado, essa escolha é atravessada por múltiplas pressões: familiares, sociais, econômicas e escolares. O Ensino Médio Integrado é a modalidade em que os estudantes realizam a formação profissional técnica integrada à formação básica, na mesma instituição de ensino e sob um mesmo currículo integrado.

A juventude é desafiada a definir, muitas vezes de forma precoce, um projeto de vida compatível com suas expectativas e com a realidade do mundo do trabalho. Nesse contexto, o presente estudo apresenta a experiência de um grupo de

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Santa Catarina, gislaine.berri@ifsc.edu.br
[2] Mestra em Administração, Instituto Federal de Santa Catarina, keller.mafioletti@ifsc.edu.br

orientação profissional realizado no Instituto Federal, com base na concepção de pesquisa como princípio educativo, conforme proposta por Pedro Demo (2001), voltada à estudantes do ensino médio integrado.

A proposta do projeto nasceu de demandas espontâneas apresentadas pelos estudantes nos atendimentos da Coordenadoria Pedagógica. A partir disso, foi estruturado um Grupo de Orientação Profissional, com objetivo de desenvolver o autoconhecimento, estimular a postura investigativa e oferecer subsídios para a tomada de decisões profissionais mais conscientes. O grupo foi conduzido por profissionais da educação e bolsistas do IFSC, reunindo oito estudantes, em seis encontros quinzenais com diferentes estratégias didático-metodológicas. A intervenção teve como base a articulação entre práticas reflexivas e instrumentos de avaliação psicológica, como a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), aplicada em pré e pós-teste, possibilitando análise comparativa dos avanços observados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A orientação profissional é entendida como um processo formativo que visa auxiliar os indivíduos na construção de seus projetos de vida e de carreira, com base em seus interesses, habilidades, valores e nas condições socioeconômicas em que estão inseridos. Esse processo torna-se ainda mais relevante em um contexto de transição entre a educação básica e o ensino superior ou o mercado de trabalho. Segundo Bohoslavsky (1977), a orientação vocacional deve promover o amadurecimento psicológico, proporcionando ao sujeito a oportunidade de refletir criticamente sobre suas escolhas. Moura (2001) complementa que o autoconhecimento é condição imprescindível para que o jovem realize escolhas profissionais mais coerentes e consistentes com seus desejos e possibilidades reais.

A pesquisa como princípio educativo, defendida por Demo (2001), propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas, centradas no protagonismo do estudante. Pesquisar é, nesse sentido, aprender de forma ativa, construir conhecimento a partir da dúvida e da experiência. No campo da orientação profissional, essa abordagem permite que os estudantes sejam protagonistas na investigação de si mesmos e das possibilidades profissionais, desenvolvendo

autonomia intelectual, criticidade e responsabilidade frente às próprias escolhas. É portanto, princípio fundante da formação integral preconizada nos Institutos Federais. Além disso, Soares (2002, p. 63) destaca: "O papel da escola não é apontar uma direção, mas construir com o jovem caminhos possíveis". Essa visão foi respeitada em todas as atividades, evitando indução ou hierarquização de profissões. O respeito à individualidade e à liberdade de escolha foi uma constante no processo de orientação profissional. Essa perspectiva pedagógica dialoga com a concepção de formação integral proposta para o Ensino Médio Integrado.

O Ensino Médio Integrado, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CEB nº 11/2012), visa à formação omnilateral, articulando saberes científicos, tecnológicos, culturais e éticos. Segundo Soares (2002), é necessário que a escola promova oportunidades para que os estudantes desenvolvam consciência crítica sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Soares e Dias (2009) também enfatizam a importância da orientação profissional nesse nível de ensino, defendendo que ela seja integrada ao currículo como uma prática educativa constante e não pontual. Já Moura (2001) defende que o processo de orientação profissional não pode se pautar para “fornecer respostas”, mas deve almejar o desenvolvimento da autonomia e da consciência dos aspectos envolvidos na escolha profissional". Com base nesse entendimento, a intervenção foi planejada para desenvolver curiosidade e reflexão crítica, o que se evidenciou nos relatos espontâneos dos participantes.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, com delineamento quase-experimental, ao empregar a aplicação de pré e pós-teste por meio de aplicação da Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (NEIVA, 2016). A pesquisa foi desenvolvida com oito estudantes do sexo feminino, com idades entre 16 e 18 anos, matriculadas nos cursos técnicos integrados de Química e Informática de um campus do Instituto Federal. A adesão foi voluntária, mediante convite feito pela Coordenadoria Pedagógica.

A intervenção aconteceu entre abril e junho de 2024, durante o contraturno escolar, totalizando seis encontros quinzenais, com duração média de 90 minutos

cada. As atividades foram organizadas por uma equipe multiprofissional, composta por coordenadora de pesquisa (psicóloga), bolsistas e colaboradores. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se: dinâmicas de grupo, jogos de orientação, exercícios reflexivos, aplicação de instrumentos psicométricos e atividades orientadas para serem realizadas em casa, no intervalo entre os encontros.

O principal instrumento de avaliação foi a Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP), desenvolvida por Neiva (2016). A EMEP tem como objetivo avaliar o índice geral de maturidade para a escolha profissional e também dimensionar as cinco subescalas:

1) Determinação - aferir quanto o indivíduo está definido e seguro com relação a sua escolha profissional
2) Responsabilidade- dimensionar quanto o indivíduo empreende ações para a efetivação de sua escolha profissional, responsabilizando-se por esta decisão;
3) Independência -avalia quanto o indivíduo está definindo sua escolha profissional de forma independente
4) Autoconhecimento - identificar o conhecimento sobre aspectos pessoais que influenciam a escolha profissional;
5) Conhecimento da realidade educativa e socioprofissional - volta-se para o conhecimento do indivíduo sobre a realidade socioprofissional.

Além da EMEP, aplicaram-se questionários de avaliação da experiência aos participantes no final do processo. A análise dos dados combinou aspectos quantitativos e qualitativos, a partir da triangulação entre os testes, observações dos encontros e percepções dos participantes.

3.1 Descrição dos encontros formativos

No primeiro encontro, foi trabalhada a apresentação do projeto, explicado o funcionamento do grupo e desenvolvido dinâmicas de grupo para integração entre os estudantes. Os estudantes começaram a relatar, com certo receio, suas dúvidas sobre o futuro profissional. O teste EMEP foi aplicado (medida de pré-teste) e a tarefa para casa foi baseada em completar frases reflexivas relacionadas à temática da escolha profissional. As frases incompletas foram: *"Para mim, o mais importante*

na vida é…" e "*Eu sempre gostei de…".* Para organizarem seus registros, e a fim de estimulá-los a escrever, os participantes receberam um caderninho de anotações, utilizado ao longo do processo de orientação profissional para registrar suas dúvidas, anseios e aprendizagens relacionadas ao contexto de escolha profissional. Percebeu-se envolvimento e participação dos estudantes nas atividades propostas.

No segundo encontro, houve a inclusão de novos participantes e foi definido que a partir dali não haveria mais entrada de novos membros, sendo o grupo " fechado". Explorou-se a dinâmica 'Gosto e Faço', atividade descrita em várias publicações da área de orientação profissional. Esta atividade visa identificar atividades e contextos que os estudantes gostam de fazer/ o que não gostam; e o que realizam/ não realizam. Ao explorar os quatro quadrantes (Gosto e Faço/ Gosto e não faço/ Não gosto e faço/ Não gosto e não faço) são evidenciadas preferências, gostos, hábitos, prioridades e preferências. Houve entrega de instrumento auxiliar com 80 critérios para autorreflexão sobre esses quadrantes. A participação foi mais espontânea do que no primeiro encontro, com relatos de identificação de contradições e tensões entre gostar e fazer.

O terceiro encontro foi dedicado à análise e discussão a respeito de como os estudantes organizaram os critérios nos quadrantes da dinâmica Gosto e Faço, avaliando conjuntamente qual quadrante havia sido preenchido com mais itens, quais atividades realmente gostariam de eliminar de suas rotinas e as motivações para isto, considerando como equilibrar gostos e habilidades. Os estudantes demonstraram muito engajamento e foram colaborativos uns com os outros nas reflexões.

A atividade central do quarto encontro foi a elaboração do genoprofissiograma, construção da árvore genealógica das profissões dos membros familiares. Os estudantes foram orientados previamente a elaborar seus genoprofisisogramas de maneira livre, para apresentarem ao grupo. Já no momento da proposição, alguns estudantes revelaram que precisavam realizar uma pesquisa familiar, pois desconheciam a profissão de familiares próximos (tios e/ou avós).

A atividade serviu para aprofundar o debate sobre como as famílias impactam nas expectativas de futuro profissional. Os estudantes identificaram padrões familiares, profissões recorrentes e em alguns casos revelaram-se surpresos pelas evidências observadas. A escuta ativa foi reforçada e consolidou-se o vínculo entre

os membros do grupo, que demonstraram interesse e curiosidade pelas trajetórias profissionais das famílias dos colegas.

O jogo das profissões (BERTELLI, 2015) foi utilizado no quinto encontro. Foi feita uma investigação prévia sobre preferências profissionais de acordo com as instruções do jogo para a montagem de um tabuleiro temático personalizado de acordo com os interesses do grupo. O jogo apresenta perguntas e o participante deve respondê-las de acordo com o sorteio realizado por um dado. Quando acerta a resposta, o participante ganha uma nota de R$100,00 em cédula de imitação. Os participantes vão acumulando dinheiro (cédulas de imitação) de acordo com o desenvolvimento do jogo. O jogo foi disputado com muita empolgação pelos participantes. Observando-se a avaliação final dos participantes por meio de um questionário, este foi o encontro mais elogiado.

No último encontro, além do pós-teste da EMEP, foi utilizado o baralho '*Profissão Futuro'* (Frota et al., 2017) com perguntas abertas que geram reflexões sobre escolhas e projetos profissionais. As perguntas remetem ao autoconhecimento, escolhas, trabalho, educação e futuro. Os participantes organizaram uma confraternização de encerramento das atividades do grupo, que foi temática (junina), devido ao período em que ocorreu, A proposta partiu das estudantes, o que sugere vínculos desenvolvidos ao longo dos encontros de orientação profissional. Por fim, as estudantes expressaram gratidão pela oportunidade de refletir coletivamente sobre seus caminhos futuros.

3.3 Reflexões das participantes: vozes da experiência

Para além dos dados quantitativos, os relatos colhidos por meio dos questionários ao final do grupo revelam com riqueza as impressões subjetivas das participantes, que expressaram transformações em sua forma de pensar o futuro, perceber a si mesmas e construir planos. A seguir, algumas falas representativas são destacadas e analisadas sob a perspectiva pedagógica e psicológica.

Iniciamos resgatando a exposição: *“Eu não sabia por onde começar a pensar sobre minha carreira. O grupo me deu ideias e me fez perceber que eu posso pesquisar e não preciso decidir sozinha.” (Participante P2)* . Essa fala revela o

impacto da metodologia centrada na pesquisa como princípio educativo, ao estimular a autonomia investigativa e reduzir a pressão por decisões imediatas.

Importa-nos destacar a explanação de uma outra estudante: *"Aprendi que o que eu gosto é tão importante quanto o que dá dinheiro. Nunca ninguém tinha me dito isso antes." (Participante P5).* A narrativa aponta para o valor do autoconhecimento como critério legítimo nas decisões profissionais, contrariando a lógica utilitarista que muitas vezes impera nas famílias e escolas. Também evidencia o potencial educativo que ações similares a esta alcançam.

Outro depoimento que julgamos importante destacar: *"Eu tinha medo de falar sobre o futuro. No grupo, vi que todo mundo também tem dúvidas e que está tudo bem não saber ainda." (Participante P6)*. Neste fragmento, observa-se a potência de atividades desenvolvidas em grupo, bem como a importância do senso de pertencimento que dali se vislumbra.

Ao comentarem sobre as atividades realizadas no grupo, um dos estudantes afirmou: *"Gostei do jogo porque era divertido e mesmo assim me fez pensar de verdade sobre profissões que eu nem conhecia." (Participante P7).* Este comentário valida o potencial dos recursos lúdicos para promover aprendizagem significativa e reflexão crítica, como defendem Frota, Ribeiro e Seregatte (2017).

Para além dos impactos individuais observados, o projeto também contribuiu para o fortalecimento da cultura institucional de acolhimento e cuidado com o estudante. A criação de espaços seguros de escuta e reflexão, como o grupo de orientação profissional, colabora para uma escola mais sensível às angústias juvenis, promovendo o pertencimento e a valorização da trajetória estudantil.

A orientação profissional, quando assumida como prática pedagógica contínua e institucionalizada, pode se consolidar como política de permanência e êxito no contexto da educação profissional e tecnológica. Tal ação vai ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), que propõe o fortalecimento das estratégias de enfrentamento à evasão escolar e à desmotivação estudantil.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos a partir da aplicação da EMEP evidenciaram avanços significativos nas dimensões que compõem a maturidade para a escolha

profissional. De maneira geral, os participantes apresentaram melhoras notáveis em aspectos como determinação, autoconhecimento e conhecimento da realidade socioprofissional. Cinco participantes obtiveram percentil de escore total acima da média ou na média ao final do programa, o que indica maior clareza quanto aos seus objetivos e caminhos possíveis. Somente três apresentaram maturidade para a escolha profissional ainda abaixo da média ao final do Programa, sendo que duas delas se juntaram ao grupo no segundo encontro, tendo portanto um encontro a menos que os demais integrantes do grupo. Além disso, estas participantes tinham um perfil mais introvertido, o que pode ter mantido obstáculos à possibilidade de ampliar seu repertório de habilidades para a escolha profissional devido ao contexto de atividades desenvolvidas em grupo. Talvez estas participantes pudessem se beneficiar mais de um processo de orientação realizado individualmente, devido à sua timidez.

Sobre o conhecimento da realidade educativa e socioprofissional, os resultados demonstram diferenças entre início e final do projeto, observando-se que ao final do projeto, a maioria dos participantes alcançou bons níveis de conhecimento da realidade socioprofissional, excetuando- se dois participantes.

No quesito determinação para a escolha profissional, que avalia o nível de clareza e segurança em relação à escolha profissional, a maioria dos participantes alcançou escores acima da média na situação de pós-teste. Nesse sentido, cabe pontuar que mesmo após a participação em atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à escolha profissional, é normal que os estudantes ainda não se sintam determinados a ter uma escolha decisiva, necessitando de um maior tempo de reflexão para escolha.

Em relação à independência em suas escolhas, metade dos estudantes participantes alcançou escores na média ou acima da média. Depreende-se desta constatação que a independência na escolha é uma dimensão um pouco mais complexa para os participantes, muitos contextos podem influenciar as escolhas e as participantes parecem estar bastante suscetíveis às influências que vivenciam.

Destaca-se que o desenvolvimento e maturação voltada ao processo de escolha profissional foi observado também nas descrições e relatos das estudantes ao longo dos encontros, incrementados e balizados por uma compreensão crítica crescente. As dinâmicas utilizadas nas atividades dos grupos favoreciam a

expressão de sentimentos e pensamentos, e o uso de instrumentos lúdicos, como o Jogo das Profissões (Bertelli, 2007), propiciaram momentos de leveza e engajamento, ao mesmo tempo em que instigava a pesquisa e a análise crítica das possibilidades profissionais. A aplicação do genoprofissiograma, por sua vez, foi importante para que os alunos percebessem padrões familiares e refletissem sobre as influências recebidas.

Os resultados qualitativos dos questionários aplicados ao final da intervenção reforçaram a percepção positiva dos participantes. Todos avaliaram o grupo como uma experiência enriquecedora. Mais da metade (87,5%) destacou a importância das atividades de autoconhecimento, enquanto outros valorizaram as dinâmicas, os jogos e o acolhimento proporcionado pelo espaço. Entre as críticas, apareceram sugestões de aumento na frequência e duração dos encontros, o que indica o interesse em aprofundar ainda mais o processo.

Por fim, destaca-se que a orientação profissional, ao ser tratada como integrante do processo educativo, ganha potência para transformar as relações dos estudantes com seus desejos, com o saber e com o mundo do trabalho. A experiência aqui relatada reafirma que práticas pedagógicas que unem escuta, investigação e acolhimento são capazes de produzir efeitos potentes na e para a vida dos jovens. Futuros estudos poderão aprofundar os impactos dessas ações no percurso formativo e profissional dos egressos, bem como analisar a viabilidade da implementação de políticas permanentes de orientação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que a intervenção baseada na pesquisa como princípio educativo é uma estratégia vigorosa para o desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional. Os dados indicam que os estudantes, ao longo do processo, tornaram-se mais conscientes sobre suas potencialidades e interesses, assim como sobre as realidades das profissões que cogitam seguir. O grupo de orientação profissional configurou-se como um espaço de escuta, investigação e partilha, com impacto direto sobre o autoconhecimento e a autonomia decisória dos participantes.

As contribuições do projeto estendem-se também ao fortalecimento das ações de permanência e êxito no Ensino Médio Integrado, ao proporcionar aos estudantes ferramentas para construírem trajetórias coerentes com suas habilidades. A proposta dialoga diretamente com a missão da educação profissional e tecnológica de formar sujeitos críticos, éticos e socialmente comprometidos. Recomenda-se que experiências como essa sejam institucionalizadas e integradas ao currículo, garantindo sua continuidade e expansão.

Como limitações, destaca-se o número reduzido de participantes, a curta duração do projeto e a adesão voluntária, que pode ter excluído estudantes com maior dificuldade em verbalizar dúvidas ou inseguranças. Ainda assim, os resultados reforçam a necessidade de se ampliar políticas e práticas de orientação profissional nos espaços escolares, com foco na escuta ativa, na pesquisa e no diálogo com o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BERTELLI, Sandra Benevento. **Jogo das Profissões:** uma forma divertida de conhecer as profissões e o perfil correspondente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BOHOSLAVSKY, R. H. **Orientação vocacional:** A estratégia clínica. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Integrado.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 out. 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

FROTA, Anna Kelly; RIBEIRO, Huaina; SEREGATTE, Alessandra. **Profissão futuro:** 100 perguntas para auxiliar na escolha profissional. São Paulo: Matrix, 2017.

MOURA, Cynthia Borges de. **Orientação Profissional:** sob o enfoque da análise do comportamento. Londrina: Eduel, 2001.

NEIVA, Kathia Maria Costa. Escala de Maturidade para a Escolha Profissional – EMEP. 2. ed. São Paulo: Vetor, 2016.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Dulce Helena Penna; DIAS, Maria Sara. **Planejamento de Carreira:** uma orientação para estudantes universitários. São Paulo: Vetor, 2009.

APORTES TEÓRICOS DA LITERATURA INFANTIL SOBRE AS EMOÇÕES EM CRIANÇAS PEQUENAS.

Silvia Carla Conceição Massagli[1]

Gabrielle Klein Silva[2]

Isadora Klein Da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um breve aparato histórico sobre a literatura infantil e consequentemente das emoções em livros infantis, nomeadamente para crianças pequenas. Tem como problema de pesquisa, a saber: Quais são os livros de literatura infantil para crianças de quatro e cinco anos que abordam a temática das emoções? Aborda a temática da literatura infantil e das emoções tendo como base teórica os estudos e pesquisas de Becker (2001), Coelho (2000) e Lent (2010). Os procedimentos metodológicos têm como embasamento a pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório, por meio de um estudo de caso na instituição de ensino Escola Municipal do Campo Alfredo Rosa, localizada na zona rural do município de Rio Bonito do Iguaçu no Centro-Oeste do Paraná. Foi realizado um levantamento dos livros da biblioteca da escola já mencionada. Para analisar o conteúdo das informações levantadas em campo, foi usada a técnica de tratamento de dados de Bardin (2011). Por fim, verificou-se que nesta instituição há alguns livros infantis voltados para as crianças pequenas e que podem viabilizar atividades como leitura e atividades lúdicas quando suas temáticas estão relacionadas aos sentimentos e emoções, proporcionando o conhecimento e formas de como identificá-las em diversas situações facilitando a compreensão das crianças de suas próprias emoções e assim contribuindo para o seu bem-estar.

Palavras-chave: Literatura infantil. Emoções. Crianças pequenas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um breve histórico sobre a literatura infantil e consequentemente das emoções em livros infantis, nomeadamente para crianças pequenas.

A literatura infantil por meio de seus relatos literários, apresentam uma área de descobertas emocionais possibilitando às crianças pequenas vivenciarem e

[1] Pós-Doutoranda na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP. Docente da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul – Realeza (PR) - silvia.conceicao@uffs.edu.br.

[2] Pedagoga e Acadêmica do curso de Especialização em Mídia Educação da (UNIPAMPA) Universidade Federal do Pampa - gabrielleklein.aluno@unipampa.edu.br.

[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia-Licenciatura da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul – Laranjeiras do Sul) - isadora.silva@estudante.uffs.edu.br.

conhecerem as emoções desde a sua tenra idade (Mendes; Velosa, 2016).

Temos como pergunta de pesquisa: Quais são os livros de literatura infantil para crianças de quatro e cinco anos que abordam a temática das emoções na Escola Municipal do Campo Alfredo Rosa, em Rio Bonito do Iguaçú (PR)?

Para tanto serão expostas de forma breve: a história do surgimento da literatura infantil e livros encontrados na nesta escola sobre a temáticas das emoções para crianças pequenas.

2 DESENVOLVIMENTO

Breve história da literatura infantil: o surgimento como objeto de estudo

Os primeiros livros de literatura infantil foram elaborados no final do século XVII e durante todo o século XVIII. A ausência da literatura infantil, anteriormente, demonstra que não se tinha uma preocupação com a infância (Zilberman, 2003). Nessa perspectiva, o surgimento da literatura infantil, segundo Becker (2001, p. 35),

> “está atrelada às mudanças estruturais que sucederam na sociedade dos séculos XVII e XVIII, momento em que se estabeleceu o padrão burguês de família unicelular, provocando uma alteração na maneira de se conceber a infância e todas as instituições com ela relacionadas”.

De tal modo, a junção que reunia a ideologia e as intenções da classe burguesa com o texto encaminhado ao público infantil reforçou o caráter pragmático do gênero e acabou afetando o seu reconhecimento como forma de expressão artística, assim como o desenvolvimento do gosto pela leitura.

No decorrer dos séculos, tal posicionamento didático se consolidou e muitas foram as produções que surgiram empenhadas com esse estilo de encarar o texto. Contudo, apesar da orientação didática, muitas das obras produzidas na época permaneceram por suas qualidades estéticas, como os contos de fadas recolhidos por Perrault (1628-1703); as adaptações de romances e aventuras como Robinson Crusoé de Daniel Defoe (1660-1731); a reunião de contos de fadas feita pelos Irmãos Grimm (1785-1863), que passou a ser considerada a verdadeira literatura infantil; produções já direcionadas ao leitor infantil, como a obra de Júlio Verne e obras como a Condessa de Ségur (Becker, 2001).

Pelo final do século XIX, a literatura infantil chega ao Brasil e assim Becker elabora uma retrospectiva do surgimento do gênero no Brasil, que se divide em quatro fases. A primeira fase,

> Compreende o final do século XIX e o início do século XX, apresentaram-se nesse período, as primeiras tentativas de formação de um público leitor infantil que registrava o caráter guiado pelas leituras surgidas no Velho Mundo. O compromisso pedagogizante, que marca a produção dessa época, revela a posição assumida pelos intelectuais, preocupados, nesse momento histórico, com um projeto: a modernização do país. Através da escola, acreditavam ser possível não só atingir esse objetivo, como também incentivar a adoção de valores patrióticos pelo povo, a começar pelas crianças (Becker, 2001, p. 36).

A segunda fase, compreende o período de 1920 a 1945,

> [...] época de efervescência política, intelectual e artística. O percurso da literatura infantil foi marcado pelo momento histórico-cultural e, especialmente, pelo ano de 1921, quando nascia oficialmente pelas mãos de Monteiro Lobato. Ela recebeu uma roupagem nova, visível na inovação temática das histórias e na aproximação entre a linguagem e o tom coloquial que caracterizava a fala brasileira. Os autores nessas décadas, tinham em vista um projeto que se coadunava com o espírito norteador do regime autoritário próprio do momento (Becker, 2001, p. 36).

A terceira fase, caracteriza-se pelo período das décadas de 50 e 60, “[...] a literatura infantil, nesse período em que o país se encaminhava para um projeto industrial de relevância, assumiu um caráter conservador: os temas e o ambiente por ela explorados privilegiaram a agricultura” (Becker, 2001, p. 38).

A quarta e última fase, é o período que compreende as décadas de 70 e 80 onde a literatura infantil “[...] produziu obras diversificadas, modernos contos de fadas e de ficção científica, narrativas de cunho social e policial. Nesse momento, merecem destaque as criações de contos de fadas modernos, que revisaram o papel da mulher nas histórias apresentadas [...]” (Becker, 2001, p. 40).

E a partir da década de 80 até a atualidade, a literatura infantil, passa a compreender por um período de grande variedade em publicações para as crianças, além de muitas reflexões teóricas em relação a temática realizadas pelo meio acadêmico universitário como o “Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil” de Nelly Novaes Coelho em 1980 e em 1981 a autora publicada pela primeira vez a obra “Literatura infantil: história - teoria – análise”, ambas publicações são as primeiras levando em conta área acadêmica, visto que há inúmeras publicações que foram sendo realizadas por outros autores, além das criações de programas de pós-graduação em literatura infantil, entre outros (Debus; Ramos, 2015).

Diante disso, cada período compreendeu e produziu a literatura ao seu modo, isto é, “[...] conhecer a literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta) [...]” (Coelho, 2000, p. 28).

Assim sendo, “[...] o livro infantil é compreendido como uma comunicação entre um autor e um leitor, então o ato de ler e o ato de ouvir, pelo qual se conclui o fenômeno literário, se modifica em um ato de aprendizagem” (Coelho, 2000, p. 31). Nesse sentido, “[...] A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...]” (Coelho, 2000, p. 27).

Para Abramovich (1997), é por meio de uma história que as crianças têm a possibilidade de conhecer novos lugares, tempos, formas de agir e de ser, outra ética, entre outros. Além disso, é provável que a criança ao escutar histórias sente e vive emoções significativas na qual “[...] desperta fantasias, imita o mundo real e antecipa passos do seu desenvolvimento, compreendendo o meio em que vive, reelaborando situações desconfortáveis, sociabilizando e desenvolvendo a linguagem verbal e a criatividade” (Barbosa; Souza, 2010, p. 55).

Consequentemente, a literatura infantil oferece inúmeros benefícios para as crianças, já que contribui no desenvolvimento da oralidade, da audição, da linguagem, da imaginação, da criatividade, da memória e da atenção. Amplia também o vocabulário; propicia o conhecimento dos diferentes tipos de emoções; estimula conhecimentos e o interesse pela leitura e pelos livros (Silva; Ribeiro, 2017).

As emoções e os livros de literatura infantil

As emoções proporcionam “[...] o suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas” (Carvalho; Junior; Souza, 2019, p. 3).

As emoções são compostas pela classificação por valência e por três grupos, a saber: as emoções primárias/básicas, as emoções secundárias e as emoções de fundo. A classificação por valência acontece pelas emoções positivas sendo amor,

alegria, encantamento e amizade; e pelas emoções negativas sendo ódio, tristeza, agonia, desespero, pânico, inveja, medo, ansiedade e raiva (Lent, 2010).

As emoções primárias/básicas se constituem pela alegria, tristeza, medo, nojo, raiva e surpresa. Estas sucedem-se "[...] na rede de circuitos neurais do sistema límbico, a amígdala e o cíngulo são seus gatilhos, são inatas e não dependem de fatores sociais e culturais, são inerentes a todas as pessoas" (Carvalho; Junior; Souza, 2019, p. 4).

As emoções secundárias são formadas pela culpa, a vergonha e o orgulho, "[...] são influenciadas pelo contexto social e cultural, são aprendidas. Por meio delas o indivíduo obedece, ou não, as regras de comportamento que a sociedade lhes recomenda em cada lugar e época histórica" (Carvalho; Junior; Souza, 2019, p. 4). E as emoções de fundo consiste na ansiedade, depressão, calma e tensão, organizando-se em situações gerais de bem estar ou mal estar (Carvalho; Junior; Souza, 2019).

Perante o exposto, observa-se de forma geral as emoções e a sua classificação em três grupos: primárias/básicas, secundárias e de fundo. Além da classificação por valência em outros dois grupos: positivas e negativas.

Diante disso, os livros de literatura infantil possuem diversas funções na vida das crianças, pois contribuem para o desenvolvimento da imaginação, para a compreensão de assuntos relacionados especificamente à infância e o conhecimento dos sentimentos. Nesse sentido, é na "[...] interação com as histórias que a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia" (Sousa; Bernardino, 2011, p. 240).

3 METODOLOGIA

Para realizar este estudo, os procedimentos metodológicos tiveram como embasamento a pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório, que visa delimitar um espaço de trabalho, levantando informações sobre um determinado campo, articulando manifestações sobre esse espaço (Severino, 2017).

Assim, cabe a esta pesquisa apresentar algumas obras de literatura infantil tendo como base as emoções.

Dentre os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi realizado o levantamento dos livros da biblioteca sobre as emoções da instituição de ensino Escola Municipal do Campo Alfredo Rosa, localizada na zona rural do município de Rio Bonito do Iguaçu no Centro-Oeste do Paraná. Devido à escassez de trabalhos com pesquisas relacionadas à literatura infantil e o desenvolvimento das emoções, procurou-se as obras de literatura para as crianças disponíveis na instituição pesquisada.

Para a elaboração dos indicadores para a análise dos dados, utilizou-se a técnica de Bardin (2011). A orientação de análise de conteúdo proposta pela autora é definida como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 38).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Deste modo, a seguir, apresenta-se o Quadro 1 com os títulos dos livros, autoria, editora e ano de publicação das obras encontradas.

Quadro 1 - Levantamento dos livros da biblioteca da Instituição pesquisa sobre as emoções

Título do livro	Autoras	Editora/Ano de publicação
Quando me sinto feliz	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando sinto medo	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto bondoso	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto amado	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto decepcionado	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando sinto inveja	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto triste	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto irritado	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Quando me sinto sozinho	Trace Moroney	Ciranda Cultural/2018
Eu me sinto assim... Quando sou bondoso	Cristina Klein	Blu/2018
Como eu me sinto... Quando estou com ciúme	Cornelia Maude Spelman	Todolivro/2018
Um dragão chamado preocupação	Dra. Sharie Coombes	Happy Books/2019
Total: 12 livros		

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

De acordo com o Quadro 1, foram encontrados 12 livros de literatura infantil sobre a temática sobre emoções. As obras encontradas fazem parte de quatro coleções de livros que estão adequadas para faixa etária pesquisada.

Os livros de literatura infantil foram escolhidos com base em alguns critérios, a saber: ter sido publicado de janeiro de 2018 a maio de 2025; ser de autoria brasileira; "[...] propor experiências do cotidiano familiar, tendo o predomínio absoluto de imagens, graça, humor e um certo clímax, estando adequado para a faixa etária de quatro a cinco anos" (Coelho, 2000, p. 34); e d) abordar a temática das emoções, tendo como base o grupo das emoções primárias/básicas. Assim, o livro de literatura infantil selecionado que atendeu aos critérios expostos foi "A menina que muda de cor" de Laura Moreira, publicado em 2022 pela editora Appris.

A seguir apresentamos o Quadro 2 as emoções que aparecem no livro escolhido, classificando de acordo com os três grupos, sendo: as emoções primárias/básicas, as emoções secundárias e as emoções de fundo, segundo Lent (2010).

Quadro 2 – Emoções que aparecem no livro escolhido classificadas segundo os estudos de Lent (2010)

Emoções primárias/básicas	Emoções secundárias	Emoções de fundo
Afeto	-	Relaxar
Alegria	-	Preocupação
Animação	-	Ansiedade
Raiva	-	Frustração
Tristeza	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Com base no Quadro 2, as emoções que aparecem no livro escolhido estão relacionadas há apenas duas classificações, sendo as emoções primárias/básicas e as emoções de fundo. Já as emoções secundárias não constam no livro, pois dentro dos critérios estabelecidos para a escolha deste, o essencial é conter as emoções primárias/básicas e seu conteúdo deve estar adequado para a faixa de quatro e cinco.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, os livros voltados para as crianças pequenas, quando suas temáticas estão relacionadas aos sentimentos e emoções, proporcionam o conhecimento e formas de como identificá-las em diversas situações viabilizando sua compreensão desde a infância e assim contribuindo para o seu bem-estar.

Para isso, é fundamental que os docentes saibam utilizar os livros de literatura infantil de forma intencional, para contribuir no desenvolvimento das emoções das crianças e assim incentivar a estas a terem reações e comportamentos habilidosos

diante de qualquer emoção e em qualquer situação independente das emoções estarem no grupo das emoções primárias em que já estão presentes desde o nascimento até as emoções secundárias e de fundo em que exigem mais atenção para que as crianças aprendam a identifica-las e a lidar com estas.

Portanto, esta pesquisa revela que o desenvolvimento das emoções pode ser realizado por meio da literatura infantil, quando os livros dedicados a esta temática são escolhidos intencionalmente para este fim e também quando os docentes reconhecem o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat; SOUSA, Maria Silvia Todeschi. **Segredos do aprender:** a psicopedagogia e as elaborações simbólicas. São José dos Campos: Pulso, 2010.

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

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-41.

CARVALHO, Clecilene Gomes de; JUNIOR, Dejanir José Campos; SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de. Neurociência: uma abordagem sobre as emoções e o processo de aprendizagem. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Betim, v. 17, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/5619. Acesso em: 2 jul. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias; RAMOS, Ana Margarida. Os estudos sobre literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal: uma análise comparada. **Caderno Seminal**, [S. l.], v. 23, n.23, 2015. DOI: 10.12957/cadsem.2015.14461. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/14461. Acesso em: 2 jul. 2025.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociências. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, p. 115–132, maio 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0041. Acesso em: 2 jul. 2025.

MOREIRA, Laura. **A menina que muda de cor**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Judite Tries da; RIBEIRO, Janete Santa Maria. A importância da literatura na alfabetização. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Edição Especial Cadernos Ensino EAD, 2017. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/recit. Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, [*S. l.*], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643. Acesso em: 2 jul. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

EDUCAR, ESCUTAR, DESCONSTRUIR: INTERSECÇÕES CRÍTICAS ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Deise Gabriela Bays[1]

RESUMO

Este trabalho discute as relações entre Psicanálise e Educação, partindo de uma análise histórica da constituição e das interfaces entre esses campos com ênfase no contexto brasileiro. Problematiza especificidades e mapeia tensões da atualidade num terreno, que tem como pano de fundo o recrudescimento da lógica neoliberal. Identifica alguns dos caminhos explorados até aqui na fronteira entre Psicanálise e Educação, traduzindo críticas e limitações na tentativa de estabelecer um solo comum de enfrentamento aos múltiplos desafios do nosso tempo que repercutem na escola. Defende, a partir dessa análise, a potencialidade de uma relação horizontal de colaboração crítica, sustentada em sua própria ambiguidade, como via de desconstrução e de denúncia de convicções pedagógicas enviesadas e de uma cultura individualista subserviente aos interesses capitalistas. Este estudo teórico introdutório se insere em uma pesquisa mais ampla, alvo de um projeto de doutorado, que examina como a adoção de estratégias de escuta em uma escola pública de ensino técnico integrado do sul do Brasil converge para uma educação mais justa e democrática. Por meio de exame documental e de entrevistas com profissionais e estudantes, investiga intervenções realizadas junto ao público docente e discente e iniciativas que caracterizam uma postura institucional que prima pela escuta.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Psicologia. Crítica. Escuta.

1 INTRODUÇÃO

Discuto neste trabalho as relações entre Psicanálise e Educação, partindo de uma análise histórica da constituição e das interfaces entre esses campos com ênfase no contexto brasileiro. A partir desses marcos, avanço até a atualidade, problematizando especificidades e mapeando tensões neste terreno, que tem como pano de fundo o recrudescimento da lógica neoliberal. A identificação de alguns dos caminhos percorridos até aqui na fronteira entre Psicanálise e Educação e a tradução de suas críticas e limitações, permite esboçar as bases de uma relação horizontal de colaboração crítica comprometida com a desconstrução de convicções pedagógicas enviesadas e com a denúncia de uma cultura individualista reprodutora dos interesses do capitalismo contemporâneo.

---

[1] Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, bolsista Capes e integrante do Laboratório de Políticas do Ensino Médio (Lapem).

Este estudo teórico introdutório se insere numa investigação mais ampla, alvo de meu projeto de doutorado, que examina como a adoção de estratégias de escuta em uma escola pública de ensino técnico integrado do sul do Brasil converge para uma educação mais justa e democrática. Por meio de análise documental e de entrevistas com profissionais e estudantes, direcionaremos nosso olhar para as intervenções realizadas junto ao público docente e discente e para iniciativas que caracterizam uma postura institucional que prima pela escuta.

2 INTERFACES HISTÓRICAS E EPISTEMOLÓGICAS ENTRE PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Compreender as conexões e dissensos entre Psicanálise e Educação requer considerá-las em articulação com a Psicologia, em suas veias Escolar e Educacional. No Brasil, há uma evidente imbricação dos conhecimentos oriundos de cada uma dessas cavas, o que leva alguns autores a sustentarem que o próprio desenvolvimento da educação aconteceu entramado aos saberes psicológicos e psicanalíticos (CRUCES, 2006; ANTUNES, 2008).

À despeito do policentrismo de abordagens atualmente existentes, a origem da Psicologia, como ramo independente da Filosofia, costuma ser creditada à iniciativa de Wilhelm Wundt de criar um laboratório experimental em Leipzig, na Alemanha, em 1879. Já a Psicanálise nasce com Freud em 1900 com a publicação de *A Interpretação dos Sonhos*.

Há divergências em torno da filiação da Psicanálise à Psicologia que evocam prerrogativas de cientificidade, supostamente ignoradas pelo saber psicanalítico. Sob a batuta de Wundt, Binet e Pavlov, a Psicologia "científica" de ímpetos experimentais e psicométricos, que tinha o comportamento como expressão do fenômeno psíquico, contrastava com a Psicanálise, fundada na existência do inconsciente, imperscrutável pelos métodos científicos positivistas tradicionais.

Contudo, situar a psicanálise freudiana ao largo da ciência não deixa de ser, em alguma medida, controverso. Médico de formação, Freud sempre demonstrou notável interesse pelas ciências biológicas e naturais, de cujos

conhecimentos se serviu para estruturar sua teoria sobre o psiquismo humano. Seu apurado perfil investigativo, evidente nas inúmeras observações de casos clínicos publicadas em sua vasta obra, no entanto, foi insuficiente para o reconhecimento da comunidade científica da época. De toda forma, a anti-cientificidade não era uma prerrogativa atribuída exclusivamente a Freud e à Psicanálise. Outros enfoques psicológicos considerados “mentalistas" mereceram críticas pela inespecificidade de seus objetos, métodos e resultados.

Ante ataques que opunham conhecimentos científicos às visões românticas e pós-românticas sobre o psiquismo humano, Freud e seus correligionários defendiam a legitimidade das técnicas e conclusões do método psicanalítico justamente amparados em uma perspectiva crítica do cientificismo moderno (ROUDINESCO, 2000). A própria Psicologia, enquanto ciência integrada, nunca deixou de ser questionada. Abundam polêmicas quanto à cientificidade que pode aspirar, à despeito do rigor do trabalho de psicólogos de distintas identidades teóricas, na medida em que ela se ocupa, em última análise, da subjetividade humana, irredutível em sua complexidade à dimensão empírica (PACHECO FILHO, 1997).

Luiz Cláudio Figueiredo (1991), admitindo que a unificação da Psicologia é uma noção ainda em disputa, prefere localizar diferentes matrizes do pensamento psicológico ao longo da história, ao invés de circunscrever seu surgimento a um marco pontual. De fato, estamos diante de uma discussão insolúvel que se soma ao interminável debate sobre a validade das ciências ditas humanas (FIGUEIREDO, 1991) e sobre os próprios limites da ciência, seara na qual não pretendo aqui me perder.

3 TENSÕES CONTEMPORÂNEAS E CONTRIBUIÇÕES CRÍTICAS DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO

As referências de Freud à Educação encontram-se bastante difusas em sua obra (KUPFER, 2000) demonstrando o quanto este tema lhe era caro. A tentativa de equipará-la à análise psicanalítica com “profissão impossível” que aparece *Análise terminável e interminável*, de 1937, foi sem dúvida, a mais

comentada das menções. Ainda em 1908, Ferenczi, um de seus mais promissores súditos, escreveu sobre psicanálise e pedagogia impactado por sua teoria. A ele seguiram-se outros teóricos e psicanalistas deslindando liames e contrastes destes saberes considerados afins. Se o interesse em aproximar Psicanálise e Educação é antigo, o aumento de iniciativas que se arvoram desta tarefa comprova o quanto na atualidade ele tem se intensificado.

Kupfer *et al* (2010) em um levantamento dos trabalhos produzidos na intersecção entre psicanálise e educação a partir dos anos 80, identificam uma produção substantivamente crescente orientada para cinco temáticas: a) a transferência no campo educativo; b) Psicanálise, discurso pedagógico e educação na contemporaneidade; c) alunos e professores na relação com o saber; d) tratar e educar; e) formação de professores e psicanálise. Não nos interessa explorar de maneira compartimentalizada essa relação, nem nos situar em uma das temáticas específicas, ou ainda fundar mais uma de suas facetas.

Numa aproximação superficial e apressada, há o risco de promover a mera aplicação do saber psicanalítico sobre as questões que envolvem o processo educativo, mantendo psicanálise e educação como disciplinas apartadas. A psicanálise acaba por cumprir um papel ao mesmo tempo instrumental e prescritivo, de quem oferece ferramentas práticas e teóricas para os problemas da educação, quando uma relação de colaboração crítica poderia ser muito mais fecunda. Mas o que afinal isso significa?

Significa, antes de mais nada, reconhecer que psicanálise e educação constituem campos de conhecimento intimamente entrelaçados com a cultura, tensionando simultaneamente sua transmissão e crítica. Adotando-se do ponto de vista da Educação, um embasamento teórico sociocrítico, ancorado na Escola de Frankfurt, veremos o quanto a psicanálise foi integrada nos esforços de seus intelectuais para analisar o funcionamento da sociedade, as estruturas sociais e as relações de poder que mobilizam a formação da subjetividade. Críticos do capitalismo e da razão instrumental, os teóricos da Escola de Frankfurt exploraram a partir da psicanálise, o modo como essa racionalidade se manifesta na esfera privada. Ao mesmo tempo em que se valeram das contribuições freudianas em torno aos conceitos do psiquismo, os

"frankfurtianos" também empenharam suas próprias críticas aos conceitos psicanalíticos com destaque para os efeitos das dinâmicas sociais e ideológicas sobre o funcionamento do indivíduo. Em *Ensaios sobre Psicologia Social e Psicanálise*, conjunto de textos em que se dedica a construir uma crítica social psicanaliticamente orientada, por exemplo, Adorno (2015) irá criticar a ideia de uma constituição pulsional humana independente de aspectos históricos e materiais. Fica evidente que uma colaboração crítica entre Psicanálise e outros campos de saber não só é possível como já ocorreu antes na história.

Por certo, nem Adorno, nem os demais integrantes da Escola de Frankfurt estão entre os teóricos clássicos da educação. São mais bem identificados como sociólogos e filósofos proponentes de uma Teoria Social Crítica. Haveria então entre aqueles cujo olhar está estritamente radicado na educação quem se interessasse pela psicanálise? Enquanto as publicações que tematizam as contribuições da psicanálise à educação se multiplicam, não se encontram estudos orientados na direção inversa, da educação para a psicanálise, exceção que se pode fazer a Piaget, pedagogo por aclamação. Em seus estudos sobre epistemologia genética (PIAGET, 1973), admitiu a existência de estruturas cognitivas inconscientes, mas rejeitou a centralidade do inconsciente freudiano como chave do desenvolvimento cognitivo, além de criticar a confusão entre dificuldades cognitivas e distúrbios clínicos promovida por visões patologizantes.

A assimetria de interesse entre essas duas áreas, a considerar os pontos que elencamos a seguir, é insuficiente para afastar a possibilidade de uma relação horizontal e colaborativa.

1. É comum profissionais da Educação que tenham como primeira formação os cursos de pedagogia e licenciatura buscarem por conhecimentos complementares em áreas como a psicologia e a psicanálise, de sorte que seu interesse retorna para a educação justamente quando já estudiosos da psicanálise.
2. Historicamente o modo como se transmite a psicanálise tem sido problematizado não somente nos círculos psicanalíticos, mas também nos centros universitários. Há uma discussão polêmica

sobre a relação da psicanálise com a academia e sobre as restrições à sua difusão ampla e universal como percurso formativo. Essa discussão, para Dunker (2020), assenta-se em uma visão mútua preconceituosa e caricata alimentada entre psicanalistas e acadêmicos. Mantém-se de um lado um particularismo psicanalítico quanto à formação em psicanálise e de outro uma instransigência a diversidade de formas de produzir e transmitir conhecimento, e um apego excessivo às estruturas de poder e aos timbres de titulação acadêmica. Em todo caso, parece equivocado supor que a Educação esteja fora das preocupações da Psicanálise.

3. Esperar que a bilateralidade da relação entre psicanálise e educação se manifeste de maneira simétrica com vetores de colaboração orientados de um campo a outro, é um raciocínio estreito que ignora as especificidades de espectros de saber e fazer muito complexos. É desnecessário argumentar o quanto a psicanálise se serve de noções oriundas da pedagogia e da educação, sobretudo em relação ao desenvolvimento infantil, na constituição de seu corpus teórico. Em questões de ordem prática essa interlocução obviamente não é a mesma. Enquanto prática clínica, a psicanálise ampara-se em um conjunto de técnicas que não encontram paralelo na educação. Já a educação, enquanto ação simultaneamente individual e coletiva, de aspirações universalistas, embora tenha seu próprio repertório de práticas, pode e deve se valer de contribuições que a possibilitem maior alcance.

4 A ESCOLA E O SABER “PSI”: O CONTEXTO BRASILEIRO

A Psicologia da Educação pode ser compreendida como uma subárea de conhecimento que se ocupa dos aspectos psicológicos que envolvem o processo educativo. A Psicologia Escolar, de outra parte, refere-se a um campo de ação, a escola; ao processo de escolarização e às relações que daí se desdobram. Assim, ações em Psicologia Escolar podem se valer de conhecimentos advindos tanto da Psicologia da Educação como de outras

subáreas da Psicologia e mesmo de outras áreas de conhecimento (ANTUNES, 2008).

No Brasil, segundo Goulart (*apud* DE LIMA, 2005), a Psicologia derivou da Psicologia da Educação, tendo sido recrutada para responder teoricamente a problemas relacionados ao contexto educativo. Nesse sentido, Lima (2005) discrimina quatro modelos de atendimento psicológico oferecidos em âmbito escolar: psicométrico, clínico, preventivo e compensatório. A influência original da psicanálise incide sobre os modelos clínico e preventivo que reproduziam uma visão médica de finalidade diagnóstica e interventiva. Isso ocorre na década de 1920, concomitante ao florescimento do movimento da Escola Nova, que opôs aos métodos tradicionais de ensino uma visão que privilegiava as qualidades pessoais de cada indivíduo (ABRÃO, 2006). Os saberes psicanalíticos projetam-se por esta senda que demanda um olhar para as particularidades da criança a fim de promover seu pleno desenvolvimento escolar, adquirindo uma funcionalidade profilática. Este flanco de atuação da psicanálise sobre a dimensão educativa, com foco no aprendizado do aluno, será objeto de crítica de psicanalistas contemporâneos como Rinaldo Vitolini e Leandro Lajonquiére.

Nos modelos descritos por Lima (2005) prevalecia um olhar individualizante. A desconsideração de aspectos socioideológicos determinantes das carências e lacunas do processo educativo, alertou para a necessidade de uma nova perspectiva de atuação, chamada crítica. A adoção de uma perspectiva crítica cria uma face de contato bastante irrigada entre Psicanálise e Educação.

A psicanálise reforça o olhar sócio crítico para a educação, já que sua vocação original é também de crítica não só a uma psicologia da consciência e do comportamento, mas da própria cultura. Ante o impossível que é alcançar a totalidade de seus objetivos, sejam eles o esgotamento da escuta inconsciente e a plena adequação do indivíduo às normas sociais, psicanálise e educação, celebram um pacto político de cooperação crítica mirando o possível: o reconhecimento da realidade social e o enfrentamento de seus grandes problemas.

5 SUSTENTAR O IMPOSSÍVEL: A DESCONSTRUÇÃO COMO POTÊNCIA

Leandro Lajonquére (1998) tem problematizado as pretensões de aplicação do saber psicanalítico ao fazer pedagógico e às práticas educativas, adotando um tom bastante crítico ao que denominou de demissão do ato educativo. Rinaldo Voltolini (2019) reforça esse entendimento denunciando um esvaziamento da presença subjetiva do professor no discurso pedagógico contemporâneo, que o restringe a mero mediador da relação do aluno com seu objeto de conhecimento. O foco colocado sobre as crianças nas pedagogias influenciadas pelo movimento escola novista e a preocupação com as relações de poder em sala de aula, deslocou o problema de uma prática autocrática exercida por um professor autoritário para uma experiência desacreditada testemunhada por um professor impotente. Interessante notar como revitaliza-se sob o olhar de dois psicanalistas críticos claramente apoiados em Hannah Arendt (2000), um dos debates mais condimentados da teoria educacional clássica, que opõe progressistas e conservadores no campo da educação: Valorização da experiência do aluno *versus* valorização dos saberes tradicionais, ênfase no aluno *versus* ênfase no professor, atenção ao passado *versus* atenção ao presente.

Para Lajonquiére, a profusão de psicologismos pedagógicos em defesa de um ajuste das práticas à condição do aluno, como solução para os problemas da aprendizagem seria um imenso desserviço de quem pretende aproximar psicanálise e educação. Grande parte desse esforço equivocado no Brasil, foi atribuído à obra de Arthur Ramos, psiquiatra alagoano, autor de *Psicanálise e Educação* (1933) e *A Criança Problema* (1939).

De acordo com Elisabete Mokrejs (1987), Ramos, inspirado pelo movimento da Escola Nova, defendia o respeito à personalidade da criança contra a rigidez da escola tradicional. Sob influência de Anísio Teixeira e John Dewey, Ramos entendia o processo educativo como uma reorganização da experiência, segundo o qual as tendências individuais das crianças deveriam ser orientadas aproveitando a experiência adquirida da humanidade. Assim, apoiou a adoção de técnicas de ensino individualizado como forma de trabalhar com crianças difíceis. Sob sua ótica, a psicanálise deveria apontar mecanismos

e soluções para desvendar os descaminhos da conduta infantil. A despeito de sua contribuição para uma reformulação da ideia de normalidade pela introdução da compreensão na análise da conduta, Mokrejs (1987) identifica em sua iniciativa pouco sensível às questões educacionais mais profundas e de significação mais ampla, um psicologismo que justifica as críticas que recebera.

Na perspectiva de Lajonquiére, a impossibilidade anunciada por Freud, profetiza uma aproximação - entre educação e psicanálise - da qual resulta a inviabilidade do ato educativo. A apropriação da psicanálise para apagar ou atenuar os efeitos da frustração pela falta primordial que constitui a educação, qual seja, a imprevisibilidade de seus fins e a insuficiência de seus resultados, viola o reconhecimento da castração, um de seus princípios mais caros.

Junto a Lajonquiére e Voltolini, em uma falange ainda mais crítica das possibilidades de um entrelaçamento entre Psicanálise e Educação encontra-se Catherine Millot. Em *Freud antipedagogo*, Millot (2001) nega de forma enfática três questões: a) Se pode haver uma educação analítica preventiva à instauração das neuroses, enquanto sofrimento psíquico associado à repressão de desejos inconscientes; b) Se pode haver uma educação analítica com finalidade curativa semelhante à de um tratamento psicanalítico; c) Se pode haver uma educação psicanalítica inspirada no método psicanalítico que se aplique à relação pedagógica.

As considerações de Millot não devem ser tomadas como um desestímulo a quem como nós advoga em favor de alguma relação possível entre psicanálise e educação, se não que nos constrangem a pensá-las fora de uma perspectiva simplista e convencional. Lajonquiére (2023) propõe uma articulação pactuada com a desconstrução das ilusões pedagógicas e com a restituição do status do desejo no fazer educativo. Distingue, assim, entre a impossibilidade e a impotência. Um ofício impossível, é aquele que “deixa a desejar”, que não se completa, o que não o equivale a um nada poder. Sustentar a impossibilidade não implica sucumbir à impotência. Pelo contrário, é tarefa que requer solidez e honestidade teórica. É um movimento corajoso que abraça a ambiguidade, a parcialidade e a falta, na contracorrente dos maximizantes parâmetros neoliberais de desempenho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das controvérsias teóricas, ambivalências de propósito e dissonâncias práticas delicadas, importa seguir insistindo na aproximação entre psicanálise e educação. A realidade que se nos apresenta, cada vez mais complexa e imprevisível do ponto de vista de seus rumos, não nos permite a resignação. Atalhar em direção a respostas verticalizadas não parece ser uma via resolutiva efetiva. Tampouco favorece o alargamento de nossa compreensão sobre os desafios do presente, palco do avanço do neoliberalismo, cujos efeitos na educação não estão dissociados daqueles que impactam a vida de maneira geral. Plataformização dos estudos, empresariamento de si mesmo, individualização do sofrimento são manifestações da lógica neoliberal em seus múltiplos e destrutivos tentáculos.

O adoecimento ao qual estamos submetidos, a alienação produtivista, as abissais diferenças socioeconômicas, o crescimento de movimentos de direita intolerantes e excludentes em relação aos grupos minoritários e o empobrecimento das experiências coletivas nos convocam a lançar mão de todos os recursos possíveis para interpretar e transformar o nosso tempo. Por essa razão, acreditamos que psicanálise e educação, assim como outros campos de conhecimento precisam se aproximar, estabelecer diálogos e apoiarem-se mutuamente para fazer frente a um sistema voraz que a tudo canibaliza segundo seus interesses (FRASER, 2024).

Dessa maneira, o interesse pelas estratégias de escuta promovidas em contexto escolar acredita uma interface real e possível de múltiplos desdobramentos. A escuta, estimula o reconhecimento do valor do outro e a subjetivação pelo contato com a alteridade. Permite ao indivíduo identificar realidades distintas às suas, interrogar-se sobre desigualdades, injustiças e privilégios que condicionam diferentes formas de existir no mundo, oprimindo e elitizando grupos sociais. Oferecer espaços de escuta para estudantes e educadores, oportunizar a discussão ampla, a circulação da palavra e, sobretudo, da disponibilidade de ouvir e compreender a voz do outro, são iniciativas comprometidas com uma formação cidadã. Não se trata de uma

escuta com finalidade diagnóstica, ou um acolhimento superficial ao sofrimento individual, mas um exercício político crítico e formativo de resistência à performatividade neoliberal.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. As influências da psicanálise na educação brasileira no início do século XX. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, p. 233-239, 2006. Acesso em: 15 de dez. 2024.

ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social.** Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 469-475, 2008. Acesso em: 24 de nov. 2024.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade In SFC Almeida (Org.), **Psicologia escolar**: ética e competências na formação e atuação do profissional (pp. 17-36). Campinas: Alínea, 2006.

DE LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005. Acesso em: 18 de jan. 2025.

DUNKER, Christian. **A Paixão da Ignorância: Uma psicanálise da educação para a escuta.** São Paulo: Contracorrente, 2020

FIGUEIREDO, Luis Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. São Paullo: Autonomia Literária, 2024.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 23. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016. p. 227–272.

ARENDT, Hannah et al. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 2, p. 284-305, 2010. Acesso em: 28 de jan. 2025.

LAJONQUIERE, Leandro de. (PSICO) pedagogia, psicanálise e educação: uma aula introdutória. **Estilos clin.**, São Paulo , v. 3, n. 5, p. 120-134, 1998 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 fev. 2025.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **A Psicanálise Aplica-se à Educação?**. 2023. Vídeo (1h25min59s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u9tV70Df_48. Acesso em: 18 jan. 2025.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Zahar, 2001.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação: Arthur Ramos: um episódio da história da educação no Brasil. **Rev. Fac. Educ**, p. 91-104, 1987. Acesso em: 25 de mar. 2025.

PACHECO FILHO, Raul Albino. Psicanálise, Psicologia e Ciência: continuação de uma polêmica. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 2, p. 68-85, 1997. Acesso em: 04 de jan. 2024.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2000.

VOLTOLINI, Rinaldo. ptA PEDAGOGIA ESQUECIDA DO AMOR. **ETD - Educ. Temat. Digit.**, Campinas , v. 21, n. 2, p. 363-381, abr. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922019000200363&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 6 mar. 2025. Epub 19-Set-2019. https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650360.

A LEI Nº 13.935/2019, A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E OS EDITAIS DE CONTRATAÇÃO: o que se espera da profissional da Psicologia na interface com a educação

Cecília do Amaral Paes Ronda[1]

Gabriela Pavesi Vogado

Sarah Menezes Marchiorato

Mariana Datria Schulze[2]

Jeferson Andrade[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as atribuições de cargo previstas em editais para a contratação de profissionais da Psicologia com atuação no campo da educação. Para isso, constituiu-se um percurso metodológico baseado em uma pesquisa documental, o qual analisou editais públicos em processos seletivos de contratação de psicólogas para o campo educacional na região norte de Santa Catarina. Esses editais foram levantados por meio dos sites oficiais das prefeituras das cidades, e a coleta foi realizada nos meses de maio, junho e julho de 2024, considerando critérios como a região, a nomenclatura e atribuições do cargo. As análises foram fundamentadas na Psicologia histórico-cultural e nos trabalhos de autores como Mitsuko Antunes, Claisy M. Marinho-Araujo e Ana Cristina Garcia Dias. Os resultados demonstraram que dos quarenta e seis editais encontrados no estado, apenas quatro pertenciam à região Norte, sendo que somente um deles era específico para a área da educação. A análise das atribuições revelou que, embora existam pontos condizentes com as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia, ainda prevalece uma visão generalista e clínica da Psicologia Escolar e Educacional. Entende-se que é necessário contrapor essa visão para que os editais sejam formulados refletindo, com maior precisão e coerência, as especificidades da atuação da psicóloga escolar e educacional.

Palavras-chave: Lei nº 13.935/2019. Psicologia Escolar e Educacional. Educação Básica. Editais de contratação.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o reconhecimento da Psicologia enquanto profissão e campo de formação ocorreu apenas em 1962, com a regulamentação da profissão de psicóloga. No entanto, a história dos saberes que constituem a ciência psicológica começa muito

[1] Estudantes da 5ª fase do curso de Psicologia, Faculdade Ielusc e ceciliapaes.ronda@hotmail.com / gaabrielapavesi@gmail.com / sarahmarchiorato@gmail.com.
[2] Doutora, Faculdade Ielusc e mariana.schulze@ielusc.br.
[3] Mestre, Faculdade Ielusc e jeferson.andrade@ielusc.br.

antes, e, por meio da pesquisa de Barbosa (2011), percebe-se que algumas inquietações emergem no campo da educação.

Antunes (2008) coaduna-se com essa afirmação ao entender que alguns campos de atuação da Psicologia tiveram suas raízes na educação, incluindo áreas tradicionais da profissão, como a atuação clínica e a organizacional, sendo assim, pode-se afirmar que a Psicologia brasileira e a educação são historicamente constituintes uma da outra.

Segundo Andaló (1984), a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional, no Brasil, desdobrou-se com uma perspectiva sobre o papel da psicóloga que advém de uma visão da Psicologia Escolar e Educacional como uma prática clínica vinculada à área de saúde mental.

Antunes, Souza e Barbosa (2021, p. 24) entendem que, em meio às constantes mudanças sociais no contexto brasileiro, a Psicologia emergiu como um instrumento para o “ajustamento” dos estudantes, sobretudo com a utilização de testes psicológicos e pedagógicos que avaliam suas possibilidades de aprender ou não. Nesse sentido, também suas condições de vida e familiares são mobilizadas como uma forma de explicação e de “legitimar o perverso sistema educacional brasileiro”.

Em decorrência disso, manifestou-se uma Psicologia aliada aos interesses da elite, fundamentada em pressupostos higienistas e eugenistas. Tais pressupostos foram utilizados como justificativa para classificar, selecionar e culpabilizar o educando, sua família e suas condições de vida pelos seus próprios fracassos escolares. Tudo isso proporcionou a constituição de uma profissão preocupada em ocupar-se das faltas e carências dos sujeitos, atribuindo-lhes a responsabilidade por seus insucessos, excluindo, desta maneira, os fatores sociais, culturais e econômicos que perpassam a trajetória dos sujeitos (SOUZA e BARBOSA, 2014; SOUZA, *et al*., 2014; ANTUNES, SOUZA e BARBOSA, 2021).

Para Barbosa (2011), o trabalho de Maria Helena Souza Patto, ”A produção do fracasso Escolar”, representa uma primeira ruptura com os processos excludentes mencionados acima, ao considerar que foi a partir desta que se intensificaram os movimentos de questionamento sobre o tipo de prática que vinha se constituindo dentro das escolas.

> Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia e da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito: a) do papel social da Psicologia

> enquanto Ciência e Profissão e da Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação do psicólogo e b) dos pressupostos que norteavam a construção do conhecimento no campo da Psicologia e da Psicologia Escolar, bem como suas finalidades em relação à escola e aqueles que dela participam (Souza e Rocha, 2012, p. 316).

Dessa maneira, os anos de 1990 e 2000 configuraram-se como períodos marcados pela produção de estudos e eventos que visavam consolidar as possibilidades de teorias e práticas de natureza crítica. A partir de 2000, os profissionais da Psicologia, em conjunto com os profissionais da Assistência Social, começaram a se mobilizar pela aprovação de uma lei que assegurasse a inserção destes profissionais nas escolas da rede pública de educação. Deste modo, surgiu o Projeto de Lei 831, a qual versava sobre a obrigatoriedade da participação de assistentes sociais e psicólogos no quadro das escolas (BRASIL, 2003).

Após duas décadas de luta pela implementação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, em 2019 foi promulgada a Lei nº 13.935 que torna obrigatória a inserção destes profissionais em equipes multidisciplinares nas redes de educação básica de todo o país.

De acordo com o “Guia prático para a implementação da Lei 13.395/2019” (Grupo de Trabalho Estadual Serviço Social e Psicologia na Educação - SC, 2021), a inserção da psicóloga escolar e educacional nas escolas propõe atender as necessidades de suporte para o desenvolvimento dos sujeitos no decorrer do processo educacional. O profissional da Psicologia amplia as possibilidades de atuação no ensino, melhorando as práticas pedagógicas e promovendo ações de saúde mental/emocional.

Com a publicação da Lei nº 13.935/2019, as lutas não cessaram, ao contrário, agora ganhavam novos contornos, desta vez com o enfoque nos processos de implementação dessa legislação. Isso se deve ao fato de que os estados e municípios da federação teriam cerca de um ano para começar a organizar esse processo. Contudo, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu o alerta de pandemia, causado pelo agravamento de casos ao redor de todo o globo (MARINHO-ARAÚJO *et al*., 2023).

Os desdobramentos da pandemia são inúmeros, muitos deles causados pela completa inação do governo brasileiro, como apontam Marinho-Araújo *et al*. (2023). Contudo, passado o período mais crítico, as preocupações com os processos de

implementação da referida lei voltam à tona. Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar as atribuições do cargo de psicóloga escolar e educacional nos editais de concursos públicos e processos seletivos direcionados à Psicologia, na interface com a educação, realizados na região Norte de Santa Catarina.

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Atuação de Psicólogos/as nas Redes Públicas de Educação Básica em Santa Catarina”, que conta com a parceria entre grupo de pesquisadores da área da Psicologia da UFSC e da Faculdade IELUSC, integrando a pesquisa nacional coordenada pela Professora Marilene Proença.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo tem como objetivo analisar as atribuições do cargo de psicóloga escolar e educacional nos editais de concursos públicos e processos seletivos direcionados à Psicologia, na interface com a educação, realizados na região norte de Santa Catarina.

Para dar conta disto que se propõe, foi realizado um percurso metodológico pautado na análise documental, a qual segundo Alves *et al.* (2021) enfoca o estudo em documentos como fonte. Concorda-se com Fávero e Centenaro (2019) que compreendem que a pesquisa documental no campo da educação pode ser um instrumento significativo para compreensão e discussão das possibilidades das políticas públicas.

Com base nesse entendimento, delineou-se o percurso metodológico deste estudo. Inicialmente, realizou-se uma busca de editais de contratação de Psicólogas Escolares e Educacionais no contexto geral de Santa Catarina, abrangendo todas as cidades. Neste primeiro momento se tinha como filtro para a pesquisa dos documentos o recorte temporal de psicólogas ativas em 2023 e neste contexto obteve-se um total de 46 editais. As pesquisas foram feitas entre os meses de maio, junho e julho de 2024.

Para organização dos editais para as análises, elaborou-se uma planilha com eixos previamente definidos: data de publicação, cargo, salário, benefícios, carga horária, formação mínima exigida, atribuição do cargo, referência para a realização da prova, referência ao documento oficial da Lei ou documentos do Conselho Federal de

Psicologia no edital e banca/empresa elaboradora. Sendo que para este estudo o foco recai sobre as atribuições.

Após a tabulação, realizou-se um primeiro filtro com base na nomenclatura e no direcionamento dos editais. Assim, os editais de contratação geral que mencionavam a educação compuseram um grupo, enquanto os editais voltados à contratação de psicólogas educacional e escolares formaram outro. O foco das análises deste estudo centrou-se no segundo grupo, que resultou em 9 editais.

Em seguida, aplicou-se um novo filtro, considerando apenas os municípios da região Norte de Santa Catarina, o que resultou em apenas 1 edital, da cidade de Monte Castelo, que será analisado na próxima sessão.

O processo de argumentação teórica se deu com base na perspectiva histórico-cultural que, de acordo com Freitas (2002), ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, deve focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender também o contexto.

3 A REGIÃO NORTE CATARINENSE E O QUE SE ESPERA DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A finalidade desta pesquisa é analisar as atribuições do cargo de psicóloga escolar e educacional nos editais de concursos públicos e processos seletivos direcionados à Psicologia, na interface com a educação. Para isso, foi analisado o único edital encontrado na cidade de Monte Castelo (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CASTELO, 2013).

Nesse sentido, chama atenção o fato de ter sido encontrado apenas um edital que se enquadra nas especificidades deste estudo, dentre as cidades da região Norte de Santa Catarina. A escassez de editais específicos para a atuação da profissional da Psicologia no campo da educação pode estar relacionada ao caráter recente da Lei nº 13.935/2019, bem como às adaptações legais necessárias para a sua implementação. Muitas cidades ainda não contam com psicólogas alocadas entre os profissionais da educação, o que pode justificar essa ausência nos processos seletivos municipais.

Deste modo, pondera-se que acompanhar os processos de implementação da referida lei, bem como os processos de contratação, torna-se significativo. Para

Cruces e Caldas (2021) a implementação de políticas públicas precisa do olhar atento da população, para que haja certeza de que a comunidade esteja tendo o devido acesso a elas.

Por conta disso que se entende a importância de perceber como as atribuições de psicólogas escolares e educacionais tem sido constituída nesses documentos oficiais de contratação. Sendo assim, adentra-se no Edital de processo seletivo nº 001/2013 (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CASTELO, 2013)

Na descrição analítica do cargo de “Psicólogo – Secretaria da Educação”, a profissional participa das ações de promoção, prevenção, assistência e reabilitação da saúde; desenvolve serviços relacionados à problemática pessoal, educacional e organizacional e à estudos clínicos individuais e coletivos; elabora e aplica métodos e técnicas de pesquisa das características psicológicas dos indivíduos (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CASTELO, 2013).

As atribuições percebidas neste edital acabam delineando suas especificidades e o que se espera desse profissional, desse modo, com base em Lessa e Facci (2011) pode-se inferir que isso tende a pré-definir as atividades da profissional da Psicologia, independentemente do contexto em que atue.

O edital ainda cita tópicos como de realização de pesquisas, diagnósticos e intervenções em grupo ou individualmente e o desenvolvimento de estudos, apresentando um foco que abrange além da educação, atividades ligadas à saúde, serviços sociais e pessoais, colocando como responsabilidade da psicóloga até mesmo diagnóstico e avaliação de distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura (PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CASTELO, 2013).

Estes achados corroboram com a pesquisa de Jacinto e Dazzani (2023) que ao analisarem editais de contratação de algumas cidades da região Nordeste, perceberam a existência da vinculação da Psicologia Escolar e Educacional a aspectos ligados à psicometria, psicodiagnóstico, avaliação psicológica por meio de testes psicológicos e atendimento psicoterapêutico.

Como cita Dias *et al*. (2014, p. 106), isso se deve ao fato de que

> historicamente, a Psicologia Escolar buscou aplicar os conhecimentos de psicologia aos problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos,

> realizando um acompanhamento psicológico e vocacional [...], visando identificar possíveis psicopatologias.

A partir da década de 1980, essa abordagem passou a gerar controvérsias por apresentar uma visão reducionista do indivíduo e dos processos que ocorrem no contexto escolar e educacional. Isso porque os problemas relacionados ao ensino não decorrem unicamente de questões individuais ou de seu ambiente (DIAS, 2014).

Além disso, o edital da Prefeitura de Monte Castelo (2013) menciona que a psicóloga deve organizar e aplicar métodos, técnicas de recrutamento para a seleção de pessoal e oficinas de orientação profissional. Além de exercer outras atividades, compatíveis com sua formação. Percebe-se que essa descrição se trata de uma visão generalista, no sentido de que a Psicologia é compreendida como algo único, independentemente dos campos de atuação.

Para Ribeiro (2020) a existência de descrições generalizadas e descontextualizadas das práticas de psicólogas escolares, ou seja, uma descrição padrão da profissão, faz com que não se leve em consideração as especificidades de atuação no campo e nem o que é de fato pertinente para a atuação dentro do contexto escolar.

Por isso, defende-se que a atuação da psicóloga escolar e educacional deve estar embasada em um referencial teórico da Psicologia voltado à educação e áreas de conhecimento correlatas (ANTUNES, 2008). O que exige estudos frequentes e um posicionamento crítico, visando desvincular a Psicologia da manutenção do *status quo*, pois nesses espaços educacionais formais e não formais é onde acontecem o desenvolvimento integral dos indivíduos (GUZZO e RIBEIRO, 2019).

A partir disto, propõe-se que os editais possam ser constituídos de maneira a perceber uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar e Educacional, levando em consideração que a profissional neste contexto deve preocupar-se com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, a construção de um trabalho colaborativo com os demais profissionais da educação e as possibilidades de diálogo com os demais atores da comunidade escolar (ANTINES, 2008; ANDRADA *et al*., 2018; CRUCES e CALDAS, 2021; ANTUNES, SANTOS e BARBOSA, 2021; MARINHO-ARAUJO e CAVALCANTE, 2023).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível constatar que, embora a Psicologia Escolar e Educacional tenha um histórico de articulação com a educação no Brasil desde os tempos coloniais, sua inserção efetiva na educação ainda apresenta lacunas consideráveis, tendo em vista, a região Norte de Santa Catarina.

A escassez de editais na região supracitada reflete a necessidade de prosseguir com os processos de acompanhamento da implementação da Lei nº 13.935/2019 (BRASIL, 2019), cobrando de forma mais efetiva o poder público, intensificando os processos de pesquisa e fomentando a participação popular.

Considerando os resultados deste estudo, em que apenas um edital analisado, dentro os encontrados, apresentou a nomenclatura e direcionamento específicos à atuação da Psicologia na Educação, observa-se que, ainda sim o documento analisado trouxe uma visão generalista sobre a atuação da psicóloga, desconsiderando as particularidades do exercício profissional no contexto educacional.

Nota-se que o edital analisado ainda apresenta traços de uma perspectiva clínica e por vezes patologizante da Psicologia, reiterando uma compreensão inadequada do papel da psicóloga escolar e educacional. Tal perspectiva contrasta com os posicionamentos teóricos discutidos no decorrer deste estudo. Os quais destacam a importância de uma atuação comprometida com os processos educacionais, com a promoção de direitos e desenvolvimento de indivíduos no ambiente educacional.

Diante disso, reforça-se a necessidade de desmistificar a atuação da psicóloga escolar e educacional, diferenciando-a de outras especialidades da Psicologia, especialmente da vertente clínica tradicional. É fundamental que os documentos oficiais, como editais de concursos públicos e processos seletivos, estejam alinhados às normativas atuais do Conselho Federal de Psicologia e das pesquisas realizadas no campo da educação e dessa forma reconheçam as especificidades do trabalho dessa profissional no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laís Hilário *et al*. **Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica**. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 43, p. 51-

63, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335/1440.

ANDALO, Carmem Silva de Arruda. **O papel do psicólogo escolar**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/G3tr4Kcqc8NSq3fCmnYBqYk/.

ANDRADA, Paula Costa de *et al*. **A Dimensão Psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico**. In: SOUZA, V. L. T.; AQUINO, F. S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (orgs.). Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional**: história, compromissos e perspectivas. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos; BARBOSA, Deborah Rosária. **Psicologia e educação**: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios da psicologia escolar. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 1, p. 17–32.

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº 23, de 25 de novembro de 2022. Institui as diretrizes gerais para atuação de psicólogas(os) na Psicologia Escolar e Educacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 187-189, 28 nov. 2022.

CRUCES, Alacir Valle; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **A psicologia escolar e educacional em São Paulo: sua história, suas lutas e suas conquistas**. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes Lins. Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 4, p. 71–88.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. **Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo**: Algumas reflexões. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/.

FERNANDES, Sarah Ruth Ferreira; SEIXAS, Pablo de Sousa; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Psicologia e concepções de formação generalista**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 47, p. 105–122, jul./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202018000200007&script=sci_arttext.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/.

GRUPO DE TRABALHO ESTADUAL SERVIÇO SOCIAL E PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO – SANTA CATARINA. **Guia prático para implementação da Lei 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica em Santa Catarina**. Santa Catarina, 2021. Disponível em: https://site.crpsc.org.br/.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Psicologia na Escola**: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 298-312, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100017.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges; CAVALCANTE, Lorena. **Lei 13.935**: histórico, limites e potencialidades para a Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; TEIXEIRA, A. M. B.; CAVALCANTE, L. (orgs.). Psicologia Escolar: atuação profissional e a Lei 13.935/2019. São Paulo: Alínea, 2023.

MONTE CASTELO. Prefeitura Municipal de Monte Castelo. **Edital nº 001/2013. Abre concurso público para cargos do quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Monte Castelo**. Monte Castelo, SC, 2013. Disponível em: https://arq.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-monte-castelo-sc-divulga-edital-complementar-ao-cp-n-001-2013/1227133/710f5622d5/edital_de_abertura_completo_1227133.pdf.

RIBEIRO, Camila Gonçalves**. Atuação de psicólogos escolares na rede pública de ensino no Maranhão**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CULTURA, EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL: O USO DE TELAS COMO APAGAMENTO E SILENCIAMENTO DAS INFÂNCIAS

Aline Frollini Lunardelli[1]

Gustavo Campos Gurski[2]

Maria Eduarda Maiolli[3]

Maria Eduarda Romanini Cioffi[4]

Mariana Marrafon de Jesus Rodrigues[5]

RESUMO

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia* (GEPEP), da Universidade Estadual de Maringá, fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt e tem como objetivo constituir e fortalecer um coletivo de pessoas interessadas no debate e no compartilhamento de experiências formativas e profissionais sobre as relações entre Educação, Saúde e Psicologia em espaços educacionais e escolares. Formado por estudantes e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, reflete, discute e analisa diversos temas relacionados à educação. Neste trabalho, tomando como foco o uso de telas na infância e na adolescência, investiga a promoção de um campeonato do jogo *Free Fire*, promovido pela Secretaria de Cultura de Maringá, que ocorreu no mês de junho de 2025 em uma biblioteca municipal. Amparado por autores da Teoria Crítica, como Adorno e Horkheimer, o coletivo propõe uma análise crítica sobre o uso de telas por crianças e seu silenciamento a partir dessa prática que, relacionada à razão instrumental, promove um apagamento subjetivo por meio da substituição da escuta, do diálogo, da espontaneidade e da imaginação por estímulos rápidos, violentos, mecanizados, gerando indivíduos controlados e adaptados. Deste modo, a crítica realizada pelo grupo fundamenta-se no pressuposto de que a técnica, quando fetichizada e desvinculada de finalidades humanas emancipatórias, contribui para a desumanização e formação de subjetividades voltadas à obediência e ao consumo, predispondo-as à violência. Assim, questiona-se a função destinada às bibliotecas nesse evento que, ao invés de se constituir como espaço cultural de leitura, contação de histórias, criatividade, troca de conhecimentos e experiências, torna-se instrumento de silenciamento.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Psicologia. Razão Instrumental. Uso de Telas.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá, aflunardelli@uem.br.
[2] Graduando em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, gcamposgurski@uem.br.
[3] Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, mariaedumaiolli@gmail.com.
[4] Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, dudacioffi18@gmail.com.
[5] Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, mmrj2704@gmail.com.

O *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia: compartilhando experiências formativas e profissionais* (GEPEP) é um projeto de extensão universitária vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (DPI/UEM). Desde 2018 é desenvolvido por discentes e docentes de diversas graduações da UEM, além de membros da comunidade externa, e em 2024 foi formalizado como atividade extensionista. O grupo oferece um novo espaço de estudos, pesquisas, diálogos, reflexões e compartilhamento de experiências acerca de temas relacionados à Psicologia, Educação e Saúde, com base no aporte teórico da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt.

A participação nos encontros é aberta a todos os interessados no diálogo sobre formação humana, educacional e escolar e, devido à sua característica híbrida (on-line ou presencial), possibilita a presença de estudantes e profissionais de diversos lugares. Suas atividades consistem em encontros que possibilitam o estudo de textos, livros e artigos científicos, além de reflexões sobre formas concretas de enfrentamento e resistência a diversos tipos de violência, bem como proposições que possam levar seus integrantes a atuar em prol de possibilidades de emancipação.

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt é norteadora dos estudos e debates realizados no projeto de extensão e essa perspectiva é fundamental para a compreensão dos processos educativos e formativos na atualidade. Orientado pelas temáticas suscitadas em textos clássicos e contemporâneos e complementadas pelo compartilhamento de experiências de alunos e profissionais da psicologia, pedagogia, direito e demais áreas, o coletivo aborda assuntos como os processos de escolarização, educação inclusiva, desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes, formação cultural, o sistema da sociedade administrada vigente, seus impactos e, entre outros temas, as contradições e possibilidades de emancipação, utilizando de exemplos concretos noticiados e vivenciados em diferentes contextos.

Dada a diversidade e amplitude de temáticas vivenciadas pelo grupo, neste trabalho optou-se por apresentar e analisar o uso de telas como estratégia de silenciamento de crianças e adolescentes, realizando uma discussão crítica com base, especialmente, nos conceitos de razão instrumental e semicultura, elaborados pelos pensadores da Escola de Frankfurt.

É importante apresentar inicialmente a principal ênfase de Adorno (2020, p. 117) sobre o processo formativo: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira

de todas para educação". Com isso, entende-se a necessidade de oposição à barbárie do princípio civilizatório, por meio da conscientização desse elemento desesperador. Isso significa reconhecer os mecanismos capazes de produzir e reproduzir as violências e impedir que a regressão por meio do horror ocorra novamente. Esse princípio atua como referência norteadora dos fenômenos estudados pelo grupo.

A partir desse cenário, compreende-se como violenta a prática de reificação da consciência (ADORNO, 2020), decorrente de um mundo onde a técnica ocupa posição decisiva nos modos de subjetivação. Isso ocorre por meio do refinamento tecnológico, responsável por produzir pessoas tecnológicas que operam por meio de um mecanismo impositivo de apreensão do próprio sujeito. No entanto, observa-se uma contradição quando se investiga a raiz do funcionamento dessa prática:

> Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 2020, p. 132).

Nesse sentido, nota-se que, na atualidade, as vivências são marcadas por uma onipresença de destaque: as telas. Desde a infância, celulares, tablets, videogames, computadores, televisores e outros dispositivos, tornam-se parte inseparável do cotidiano. São utilizados em diversos contextos, como forma de entretenimento, ensino, refúgio, recurso calmante e, ainda, como uma estratégia de silenciamento. Este trabalho, coerente às preocupações do grupo, propõe uma reflexão crítica sobre o uso de telas na realidade infantil e como essa tecnologia opera por meio do apagamento subjetivo das crianças e adolescentes. Outrossim, fomentam-se discussões que contribuam com a proteção da infância, uma vez que "Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas" (ADORNO, 2020, p. 135).

A leitura dos frankfurtianos revela como a razão, ao invés de cumprir seu ideal iluminista de emancipação, torna-se no mundo administrado um instrumento de dominação. Maia, Silva e Bueno (2017) destacam que Horkheimer (2015), em O *Eclipse da Razão*, evidencia o progresso na tecnologia ausente de alicerces intelectuais que possibilitam julgamentos éticos racionalmente válidos para compreender os meios e os fins do uso de instrumentos e técnicas de domínio da

natureza. Assim, uma lógica de pensamento é produzida em decorrência da degradação da razão objetiva - que se volta à ética e à reflexão universalista sobre os fins - em razão subjetiva que se reduz à funcionalidade técnica e ao cálculo dos meios, dissociando-se de qualquer valor transcendental e caracterizando-se por ser instrumental e pragmática. Como consequência, naturaliza as relações sociais opressoras e a coisificação da natureza e dos próprios indivíduos, reduzindo o que é humano a uma lógica de adaptação e desempenho.

Portanto, o uso de telas, torna-se funcional à lógica da razão instrumental, já que as telas têm substituído as relações dialógicas e espontâneas com as crianças e adolescentes que, ao invés de desenvolver a escuta, imaginação e criatividade, ocupam-se por aparelhos que detêm sua atenção de forma contínua e passiva. A função das telas é expressa na primazia da eficácia, rendimento e obediência, ou seja, no controle e adaptação do sujeito ao mundo. Destaca-se a função reguladora das telas em situações cotidianas como o evitamento de comportamentos considerados inadequados, a exemplo de birras, questionamentos e, sobretudo, facilita o gerenciamento do tempo adulto, que obedece à lógica capitalista.

No entanto, o que parece uma solução prática carrega o efeito de silenciamento das crianças e seu apagamento subjetivo: silencia a fala, anestesia o corpo, exclui as experiências cognitivas de imaginação e criatividade, entre outros prejuízos que produzem desde muito cedo sujeitos adaptados à lógica de consumo. Essa situação é interpretada como uma forma de razão subjetiva, em que as crianças se adequam ao silêncio e à repetição, sem espaço para a espontaneidade. Deste modo, não há reflexão se o uso de telas por crianças irá contribuir para seu desenvolvimento, há apenas o objetivo de adaptá-las ao meio, ou seja, ao silêncio da reprodução.

Adorno (2020) descreve os meios como técnicas dirigidos à autoconservação da espécie humana e são fetichizados quando seus fins - gerar uma vida humana digna - encontram-se desconectados da consciência das pessoas. A substituição do pensamento autônomo pela racionalidade técnica contribui para a formação do caráter manipulador, incapaz de refletir, porém eficaz em instrumentalizar o outro. A razão moderna encontra-se homogeneizada subjetivamente, alimentando uma lógica social que ameaça anular a própria ideia de humanidade - exigindo, como propõe o autor, uma educação voltada à autoconsciência e à resistência crítica, única via possível para impedir a repetição da barbárie. A fim de refletir criticamente sobre os conceitos

apresentados, propõe-se a análise de uma experiência concreta vivenciada na cidade do grupo, Maringá-PR. Trata-se da realização de um campeonato do jogo *Free Fire* promovido pela Secretaria de Cultura dentro de uma biblioteca municipal, revelando a inversão simbólica do papel originalmente formativo e crítico desse espaço, que nesse exemplo foi ressignificado como ambiente de entretenimento digital.

2 METODOLOGIA

Conforme mencionado, o grupo desenvolve atividades de leitura de textos da Teoria Crítica da Sociedade e, a partir delas, suscita diálogos relacionando a teoria com as práticas das diferentes áreas de conhecimento. Assim, há a possibilidade de diversidade nas discussões sobre educação, saúde e psicologia, bem como sua relação com a sociedade administrada, a cultura como mercadoria, os diagnósticos de transtornos mentais, a escola como espaço de formação coletiva, a precarização da formação docente, dentre vários outros assuntos. As discussões oferecem recursos para que os participantes desse coletivo repensem suas práticas formativas e profissionais e atuem de maneira mais crítica nos espaços que ocupam.

Além disso, o projeto de extensão prevê o diálogo com a comunidade externa em eventos culturais e acadêmico-científicos, assim como a divulgação, na rede social *Instagram*, de conteúdos vinculados às suas análises através do perfil @gepep.uem. Essas são formas de ampliar a atuação do grupo e alcançar novos integrantes.

Um tema em voga, recorrente nos encontros do coletivo, é o uso de telas: estima-se que a porcentagem de crianças brasileiras com acesso à internet de 0 a 2 anos passou de 9% em 2015 para 44% em 2024 (Oliveira, 2025), o que torna o assunto extremamente pertinente, tanto ao grupo quanto à sociedade. Neste trabalho, abordamos uma ação promovida pela Secretaria de Cultura de Maringá que organizou um evento em uma biblioteca municipal, incentivando o uso de celular por crianças e adolescentes de até 18 anos, num campeonato de jogos on-line, com a justificativa de aproximar o público jovem do ambiente da biblioteca.

3 CULTURA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

O uso de tecnologias digitais tem sido celebrado pela sua capacidade de integrar crianças e adolescentes ao mundo contemporâneo, como se a exposição precoce a telas fosse, por si só, sinônimo de modernização e avanço na sua formação. No entanto, o que se observa, cada vez mais, é a naturalização do uso de tecnologias como substitutivas de experiências formativas, especialmente aquelas que envolvem a imaginação, o convívio, a construção coletiva e a espontaneidade do pensamento. Segundo Lunardelli e Maia (2024), é preciso compreender como a razão instrumental - muitas vezes atuando por uma lógica mercadológica - tem se infiltrado nas práticas educacionais. Para os autores, as tecnologias, ao invés de atuarem como ferramentas a serviço da educação, acabam frequentemente sendo incorporadas como fins em si mesmas, promovendo experiências educacionais pautadas na eficiência, na produtividade e no controle, em detrimento da reflexão, da criatividade e da construção de conhecimento.

A preocupação do GEPEP é ainda mais pertinente quando observamos como determinadas ações culturais, mesmo sendo promovidas sob a ilusão de inclusão ou de lazer, operam de forma sutil na consolidação de uma pedagogia do adestramento, reduzindo crianças e adolescentes a consumidores de estímulos imediatos.

O evento foco desta análise foi promovido pela Secretaria de Cultura de Maringá-PR, e ofereceu um Torneio do jogo *Free Fire* voltado para crianças e adolescentes em uma das bibliotecas do município, mostrando-se emblemático nesse sentido. A proposta é revestida de entusiasmo e linguagem voltada para os jovens, publicada no *Instagram* da Secretaria de Cultura, prometendo “uma manhã cheia de adrenalina, estratégia e diversão”, em que a centralidade está no uso de celulares, no desempenho competitivo individual e na lógica de premiação por rendimento. Ainda utiliza de gírias características do jogo para chamar a atenção dos seus jogadores, dizendo: “se você curte ‘cair em Bermuda’[1], montar estratégia com o *squad* e ser o último sobrevivente, esse evento é pra você!”.

Free Fire é definido como um jogo de tiro e sobrevivência, em que o objetivo é “sobreviver e cumprir o seu dever”[2], por meio da aquisição de armas e extermínio dos

[1]No contexto do *Free Fire*, a expressão "cair de bermuda" significa que o jogador entrou na partida e escolheu o mapa Bermuda como local de jogo, "cair" é uma gíria comum entre jogadores de Battle Royale e se refere ao momento em que o personagem salta do avião e "cai" em um ponto do mapa para começar a partida.

[2]Informação retirada das descrições do aplicativo Garena Internacional I. Free Fire, disponíveis na Google Play Store e na App Store. Acesso em julho de 2025.

oponentes. O jogo é mundialmente famoso e tem mais de 1 bilhão de downloads, isso se dá devido ao acesso extremamente facilitado nos dispositivos eletrônicos. Ele se enquadra no Top 2 Jogos de Aventura Grátis mais instalados, ficando atrás apenas do Roblox. Sua classificação indicativa é para crianças acima de 14 anos, no entanto, não existem mecanismos efetivos que garantam o acesso apenas para a idade indicada. Apesar da classificação indicativa, a prefeitura permitiu a inscrição de crianças de qualquer idade.

Figura 1 – Divulgação do evento: local, data, regras e objetivo

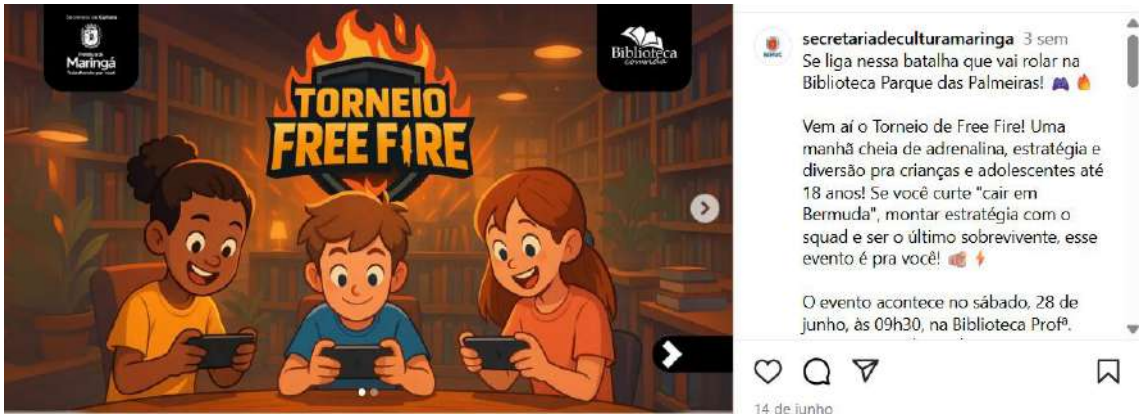

Fonte: Instagram da Secretaria de Cultura de Maringá (14 junho de 2025)

Nesse cenário, a criatividade, que deveria emergir da interação com o mundo dos livros e com o outro dentro de uma biblioteca, está sendo reduzida a um universo de comandos e regras preestabelecidas, em que vencer se torna mais importante do que brincar ou ler, e participar dessa atividade implica seguir um roteiro certeiro, sem margem para a espontaneidade e para o improviso. A naturalização desse tipo de atividade em ambientes públicos, que deveriam democratizar saberes e promover práticas realmente culturais e educativas, evidencia o triunfo de uma racionalidade instrumental sobre a razão crítica, diz ainda sobre a redução de possibilidades para uma formação emancipatória

A partir desse contexto, é imprescindível a investigação sobre como os mecanismos de incentivo à competitividade e à violência se relacionam diretamente com a desumanização e o impedimento do desenvolvimento humano, além disso, como as justificativas concedidas a esses processos são disfarçadas de estratégias de modernização, progresso e aproximação ao público jovem.

.

Figura 2 – Divulgação do resultado do evento

Fonte: Instagram da Secretaria de Cultura de Maringá (1 julho de 2025)

Diante das críticas recebidas nas redes sociais acerca do uso da biblioteca - espaço destinado ao desenvolvimento do conhecimento a partir da leitura - para a realização de um evento baseado no uso de telas com jogos de violência, a Secretaria de Cultura afirmou que a promoção do torneio se destinava a expandir o espaço das bibliotecas como centros culturais abertos para diferentes públicos e formas de linguagem. Na análise dessa contradição entre a falsa pluralidade cultural e a simples repetição tecnológica, recorremos a Adorno (1996) ao pontuar que conteúdos coisificados de caráter mercadológico perduram à custa do conteúdo genuíno, das relações vivas entre sujeitos vivos. Para o autor, os frutos da indústria cultural, dotados de repetições e elementos voltados à pseudoformação cultural persistem “[...] porque expressam um mecanismo que leva todos os que riem juntos a iludirem-se de terem conseguido a identificação” (ADORNO, 1996, p. 8).

O uso dos celulares em um campeonato de jogo com violência, como forma de interação na biblioteca, defendido por atrair jovens, desconsidera as múltiplas possibilidades de atividade formadora e exclui a importância política da biblioteca como patrimônio cultural, cuja verdadeira finalidade está relacionada às inúmeras

atividades que podem ser desenvolvidas em seus espaços com os livros e a leitura. Uma interação limitada pelo uso de telas, pautada na repetição de mecanismos do jogo, excesso de estímulos e naturalização da competição e da violência, impossibilita o contato genuíno e espontâneo, a construção de relações humanas essenciais para o desenvolvimento do sujeito. A proximidade com demais jogadores é apenas superficial, limitada ao tempo da partida e guiada pela necessidade de eliminá-los.

A promoção de um campeonato de *Free Fire* em um espaço que deveria estimular a imaginação, o diálogo e a leitura é, portanto, sintomático de uma cultura que transforma a infância em estratégia mercadológica e posiciona as telas como mediadoras das experiências. No entanto, nota-se, essencialmente por essas razões, o impedimento da verdadeira experiência e da formação de sujeitos autônomos e sensíveis, que são desde muito cedo expostos a moldes digitais que estimulam somente a reprodução e, sobretudo, a violência. Esta não ocorre somente por meio do incentivo a comportamentos destrutivos com o outro, mas também pela desumanização, silenciamento das crianças e empobrecimento das relações reais.

Ao pensar na inserção de tecnologias digitais em meios culturais e de aprendizado como estratégia de adaptação à racionalidade instrumental da sociedade, Lunardelli e Maia (2024) apontam a necessidade de uma análise crítica da ordem social definida e as finalidades que buscam esse ajuste. Voltados ao contexto da escola, os autores são contrários à mera inserção de tecnologias digitais nos espaços de formação, defendendo a importância de uma construção de cidadania ampla das crianças, que inclua a esfera digital de forma crítica. A verdadeira formação cultural não ocorre por meio de suas tecnologias, elementos impostos pela razão instrumental e tomados como fim em si mesmos, mas no encontro genuíno entre indivíduos e seu mundo, gerando conversas e debates que identificam contradições e possibilidades de pleno desenvolvimento e formação humana.

Adorno (2020) enfatiza que a educação política deve formar e apresentar aos sujeitos possibilidades de resistir à barbárie e isso pode ocorrer por meio do reconhecimento dos pressupostos da violência e a tentativa de lutar coletivamente contra eles. Nesse contexto, não deveria o espaço da biblioteca e os agentes da secretaria de cultura serem elementos fundamentais de resistência? Contudo, nota-se que esses dispositivos igualmente se encontram sob ameaça dos mecanismos que operam por meio da adaptação passiva e da reprodução da violência.

Em relação às crianças, destaca-se que não há mais o relacionamento com outros sujeitos, mas com máquinas; não dialogam, mas executam comandos; não criam, imaginam ou produzem, apenas repetem. Adorno (2020) considera que conhecer esses mecanismos violentos é uma necessidade, embora seja preciso compreender que os sujeitos dificilmente terão consciência da gravidade das experiências, como uma espécie de alienação. Embora o esclarecimento racional não solucione a situação violenta, ele contribui para a compreensão de sua origem e desenvolvimento. Nesse sentido, “Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços” (ADORNO, 2020, p. 136).

Para tanto, é fundamental a compreensão sobre como a educação volta-se à alienação, uma estratégia de manutenção do sistema da sociedade administrada, da ideologia que compreende a produção em massa como indicativo de progresso e avanço cultural e abandona a reflexão crítica sobre si e sobre o mundo como elementos essenciais do desenvolvimento humano (CROCHICK, 2021).

A razão instrumental revela-se por meio da compreensão de que os mecanismos que justificam ideologicamente o extermínio e a aniquilação do indivíduo ainda estão presentes na atualidade, reconfigurados ou aprofundados. Assim, é essencial buscar por quais formas a razão instrumental se manifesta, como no exemplo abordado nesta análise, em que se justifica a realização de um campeonato de jogos de violência numa biblioteca municipal como estratégia de raciocínio, atenção, diversão, modernização, progresso e até inclusão digital. Porém, só foram promovidas adaptação e passividade, operando inclusive por meio do aumento das expectativas de desempenho e produtividade, que substituem o desenvolvimento da autonomia e dão lugar a automatismos.

Adorno (1996) aponta reflexões sobre os avanços tecnológicos que se apresentam como instrumentos de democratização do saber, mas revelam mecanismos de empobrecimento da experiência e silenciamento subjetivo. Isso se dá com a adaptação ao consumo e à apropriação superficial dos conteúdos, que torna os sujeitos capazes de conhecer diversos assuntos, mas não compreendem nenhum deles intensamente, dependendo de conteúdos prontos:

> Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas (ADORNO, 1996, p.5).

No que se refere às bibliotecas, é preciso resistir resgatando seu sentido original, um espaço de acesso à cultura, emancipação intelectual e que promove a abertura ao pensar. Isso significa negar as condições impostas pelo mercado e pelos fetiches de modernização e progresso, que tornam crianças e adolescentes alvos importantes da lógica da pseudocultura. Adorno (1996) propõe que a formação seja mais do que o acúmulo de informações ou o desenvolvimento de habilidades técnicas, ela é o aprendizado resultante do ócio, das reflexões, da aceitação das tensões entre sujeito e mundo e da recusa da barbárie.

As bibliotecas devem ser lugares ricos em formação cultural, o que reflete no oposto do entretenimento vazio, pautado em lógicas de consumo imediato, como o campeonato de jogo eletrônico citado. Nesse sentido, a crítica à pseudocultura se torna também uma convocação à responsabilidade pedagógica e política daqueles que ainda acreditam na resistência da cultura como experiência transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões fomentadas pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia* - GEPEP, compreende-se que os espaços coletivos de reflexão consciente, sustentados pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, contribuem para a formação de seus integrantes quando atravessam o cotidiano, especialmente no que tange aos processos de formação humana e subjetivação. Ao tomar como objeto de análise o uso de telas como instrumento de silenciamento infantil, o grupo denuncia que as práticas que se apresentam como lazer e diversão estão, na verdade, imersas na dominação, adaptabilidade e controle pela lógica da razão instrumental denunciada por Adorno (1996; 2020) e Horkheimer (2015).

Sob essa perspectiva, a construção de conhecimento realizada pelo GEPEP não apenas oferece uma atividade de resistência, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, como também propõe debates sobre alternativas para a emancipação, ainda que limitada, dos sujeitos. Questionando a quem servem as tecnologias e a

quais fins orientam seu uso, o grupo convoca a pensar sobre quais são os responsáveis pela formação e cuidado da infância e da adolescência no uso das telas, afirmando o potencial subversivo do pensamento crítico ancorado na denúncia da defesa de um falso progresso e na defesa de um desenvolvimento humanizado e emancipatório, pautado em relações verdadeiras entre sujeitos e com sua cultura. Na construção coletiva de debates e conhecimento, rupturas e contradições são identificadas para a busca por uma mudança efetiva na realidade concreta.

A divulgação dos debates do GEPEP ocorre também pelo perfil no *Instagram*; nesse caso, a tecnologia é ferramenta do grupo para ampliar o contato com outras pessoas comprometidas com a educação, saúde, psicologia, formação profissional e pesquisa. Tal iniciativa permite a circulação de ideias em níveis local, nacional e internacional, além de contribuir para a criação de redes de resistência e conscientização, fundamentais para manter viva a exigência de que Auschwitz não se repita - nem em sua forma histórica, nem em suas manifestações contemporâneas disfarçadas de progresso. A disseminação das discussões nas redes sociais e nos trabalhos acadêmicos é um ato político de democratização de saberes, tornando público o que não pode mais ser silenciado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução: Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. M. de Abreu. **Educação e Sociedade**, n. 56, p. 388-411, 1996.

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CROCHICK, José Leon. Educação, neoliberalismo e/ou sociedade administrada. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

LUNARDELLI, Aline Frollini; MAIA, Ari Fernando. Razão Instrumental: reflexões sobre a escola e as novas tecnologias. **Educação em Revista**, v. 40, p. 1-16, 2024.

MAIA, Ari Fernando; SILVA, Divino José; BUENO, Sinésio Ferraz. **10 lições sobre Horkheimer**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

OLIVEIRA, Ruam. Cresce o número de crianças de 0 a 8 anos com celulares próprios. **Porvir**, São Paulo, 12 fev. 2025. Disponível em: https://porvir.org/cresce-numero-criancas-com-celulares-proprios/. Acesso em: 11 jul. 2025.

SAÚDE DOCENTE EM DEBATE: o cuidado na formação em Pedagogia

Clara Maria Miranda de Sousa[1]

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar as discussões vivenciadas sobre o cuidado com a saúde docente na formação inicial no curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia (DCH III – UNEB). As discussões sobre o cuidado com a saúde docente foram vivenciadas através do II Workshop de Psicologia e Educação no DCH III UNEB, sendo uma atividade desenvolvida na disciplina de Psicologia e Educação em conjunto com o Projeto de Extensão Cuidando do Mestre. O aporte teórico que norteou as ações desenvolvidas se baseia nos estudos de Heidegger (2005) sobre o conceito de cuidado, a noção da ética do cuidado desenvolvido por Boff (2014), o exercício de reflexão-ação discutido por Freire (2015), a relação de adoecimento com os paradigmas da sociedade contemporânea segundo os estudos de Ristum (2010) e Han (2017) e sobre a questão da historicidade do homem no mundo no pensamento de Vygotsky (2010). Nesse espaço iremos apresentar as vivências das duas mesas redondas que tiveram como temas: Saúde Docente e seus desafios e Organização do Trabalho Pedagógico e Saúde. Contamos com professoras e coordenadoras da educação básica e uma psicóloga de escolas públicas das cidades de Juazeiro – BA e Petrolina-PE, assistente social e fisioterapeuta do Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor (PASVAP) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e de um professor universitário e pesquisador que se debruça a estudar o tema. As reflexões em torno da saúde docente na formação inicial em Pedagogia nos levam a compreender que a promoção de saúde e a prevenção ao adoecimento do professor precisa carregar pensamento crítico, por reconhecer o que está por trás da burocratização do trabalho pedagógico. Os momentos vivenciados indicaram que muito ainda precisa se fazer diante das discussões da saúde docente, mas um passo foi dado diante das ações extensionistas já desenvolvidas, de que precisamos pautar em nossas reflexões pedaógicas a saúde docente a partir da perspectiva do cuidado.

Palavras-chave: Saúde docente. Cuidado. Pedagogia. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Estamos a vivenciar um cenário de condições precárias do trabalho docente, em que os profissionais da educação sofrem com constantes violências seja no sentido micro ou macro estruturais. O trabalho docente está entre as atividades que causa maior adoecimento entre os profissionais da área educacional, afetando diretamente seus desempenhos. Alguns aspectos podem

[1] Psicóloga e Pedagoga, Mestra em Educação e Doutoranda em Psicologia (UFBA), Professora do curso de Pedagogia no Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: cmmsousa@uneb.br

ser sinalizados quanto aos fatores que geram adoecimento docente, dentre eles elenca-se: condições precárias de trabalho, trabalho educacional regido pelo sistema, sobrecarga relacional, desencadeando assim problemas relacionados ao sofrimento psíquico e transtornos mentais e comportamentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

O impacto do adoecimento docente provoca baixa qualidade no ensino, podendo ser também evidenciado nos índices educacionais que continuam despencando ano a ano como consequência de um sistema neoliberal que impõe a como o professor deve ensinar, sobrecarregando-o e se apresentando em sintomas através de diversos malefícios, dentre elas as questões de saúde mental como depressão, ansiedade, *burnout*, alcoolismo, estresse, fadiga crônica e transtornos do sono (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

É perceptível o cenário que adentramos na falta de cuidado com os profissionais da educação, apresentando-se em sintomas, em que se escuta constantemente acerca das rotinas cansativas, sofrendo muitas cobranças, com carga horária excessiva de trabalho, e assim o tempo para descanso acaba sendo pouco priorizado em prol de atender às diversas demandas do campo profissional. Além disso, questões sociais, políticas e econômicas que envolvem os profissionais, também podem impactar em suas práticas pedagógicas. (RIBEIRO; SOUSA; LIMA, 2020)

O objetivo deste artigo é relatar as discussões vivenciadas sobre o cuidado com a saúde docente na formação inicial no curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia (DCH III – UNEB). As discussões sobre o cuidado com a saúde docente foram vivenciadas através do II Workshop de Psicologia e Educação no DCH III UNEB, sendo uma atividade desenvolvida na disciplina de Psicologia e Educação em conjunto com o Projeto de Extensão Cuidando do Mestre.

A partir do levantamento de temas a serem discutidos nesse evento organizado pelos discentes de duas turmas da disciplina de Psicologia e Educação, foi escolhido o tema acerca da saúde docente. Com isso, a relação com o Projeto Cuidando do Mestre veio a ser integrado, por promover atividades extensionistas no DCH III – UNEB desde 2022, com o objetivo de desenvolver e

acompanhar ações formativas em cuidado com professores da educação básica do município de Juazeiro - BA.

A integração entre ensino e extensão contribuiu para o diálogo entre a universidade e sociedade, possibilitando a formação em caráter educativo, cultural e científico. Assim, propicia a ação direta na comunidade, observando suas necessidades e construindo conhecimento na prática. Na ação extensionista, a reflexão teórica se constitui de prática, acrescentando e atualizando o conhecimento. A troca de saberes viabiliza que a universidade esteja em constante diálogo com a comunidade, instrumentalizando de maneira interdisciplinar a integração na ciência nos espaços sociais.

Ao pensar sobre o cuidado com a saúde docente ainda na formação inicial, despertamos nos graduandos as preocupações sociais, nesse caso com a saúde docente. Os lugares educativos acolhem pessoas para uma perspectiva de desenvolvimento, pessoal, social, cultural e desenvolvimento de competências ou ainda para uma perspectiva de formação profissional.

2 OS APORTES TEÓRICOS

O aporte teórico que norteou as ações desenvolvidas se baseia nos estudos de Heidegger (2005) sobre o conceito de cuidado, a noção da ética do cuidado desenvolvido por Boff (2014), o exercício de reflexão-ação discutido por Freire (2015), a relação de adoecimento com os paradigmas da sociedade contemporânea segundo os estudos de Ristum (2010) e Han (2017) e sobre a questão da historicidade do homem no mundo no pensamento de Vygotsky (2010).

O filósofo do cuidado, Martin Heidegger (2005), nos mostra que cuidado é cura. Com essa afirmação o autor apresenta o cuidado como centro da vida, do existir e de ser enquanto partícipe e participante no mundo. Em conformidade com Heidegger, Leonardo Boff, filósofo brasileiro, que tem discutido muito a dimensão do cuidado, sinaliza que cuidado é a condição prévia da existência (BOFF, 2015). Trazendo para a nossa realidade, pode-se levantar a possibilidade de que os professores, ao serem cuidados poderão inserir e

promover no cotidiano pessoal e profissional ações que mobilizem ao autocuidado e o cuidado para com o outro nos espaços onde estiver.

Como nos indica Freire (2015) para ensinar precisamos aprender a escutar. Assim, a escuta foi o principal meio para que de maneira democrática as reflexões do cuidado com a saúde docente fossem possíveis coletivamente, disponibilizando-se a criar espaços de humanização e de cuidar da vida do docente.

Vygotsky (2010) reflete sobre a historicidade do homem em sua totalidade na relação com o mundo, no intuito de compreender a constituição do sujeito. Para ele, cada pessoa se constitui de subjetividade dentro de um processo social e histórico em uma cultura. Conforme Vygotsky (2010) é por meio da atividade que o homem constrói as suas relações humanas e transforma o mundo. Ao se apropriar da realidade externa, ocorre uma atividade interna de apropriação e articulação do novo e o que marca é a divergência e superação entre o novo e o velho. É na atividade que o ser humano desenvolve sua capacidade cerebral, sendo motivado pela apropriação da experiência humana. Isso ocorre porque, na medida em que o indivíduo adquire a capacidade de planejar, de abstrair, de reconhecer conexões causais e de antecipar os acontecimentos imediatos, ele passa a produzir sua forma humana de existência (VYGOTSKY, 2010).

A partir dessa ideia, pode-se refletir os professores da educação básica vivenciam uma realidade de carga horária excessiva de trabalho, tendo que lidar com conflitos internos e externos ao contexto escolar e que lhe mostram fatores que desencadeiam a violência. Conforme Ristum (2010) a desvalorização docente, apresentando descaso por parte governamental que lhe possibilite suporte mínimo para que seu trabalho tenha fluidez. O que se observa são os excessos: de trabalho, de quantidade de alunos em uma única turma, de conflitos que necessitam constantemente se sua mediação. O professor se sente esgotado. Assim, é preciso rever caminhos e pautar aspectos que lhe deem indicações de possíveis saídas para enfrentamento cotidiano da violência na escola, que se dá tanto ao professor quanto ao aluno.

Neste tempo histórico e no ambiente, podemos pensar que na condição de produtores e promotores de cuidado, estamos constituindo nosso *Self* de reflexão-ação, conforme Freire (2015) tal dimensão vivenciada na atividade

dialógica entre humano e mundo, na responsabilidade para com sua realidade em busca de libertação de todo tipo de opressão que adoeça a humanidade.

A qualidade de vida do trabalhador em meios educativos sinaliza para um alto grau de comprometimento. No momento contemporâneo, a profissão docente atravessa um dos seus momentos mais difíceis, os professores são impactados pela desvalorização em nível de reconhecimento, assim como retorno financeiro, carga relacional, locais de trabalho que lhe adoecem, infraestrutura precária que levam a necessitarem de afastamento das suas funções primárias (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Han (2017) expõe que a sociedade dos dias atuais se embrenha no desempenho, fazendo do trabalhador uma máquina de produção, gerando um cansaço excessivo, onde o eu está condicionado a um lugar de medo e angústia, causando fortes impactos geradores de sofrimento psíquico como: Síndrome de *Burnout*, ansiedade e depressão. Ao professor, percebe-se que os cenários de violência em contexto escolar, indicam sinais da sociedade disciplinar que normatiza o modo de ser de cada pessoa e agressão pela cobrança ao desempenho.

Pensar no cuidado como forma de lidar com o adoecimento docente, em meio as relações de trabalho e educação, especificamente com professores, nos faz compreender que cada ser desenvolve suas estratégias a partir de experiências, muitas vezes aprendidas na prática cotidiana. Sendo importante que haja políticas que formem tais profissionais na perspectiva do cuidado, de modo a se sentirem seguros e motivados no desenvolvimento de suas práticas quanto aos enfrentamentos as violências na escola, criando redes de apoio e estabelecendo formação humanizada que lhes garanta espaço para se sentirem ouvidos, acolhidos e cuidados.

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA DISCUSSÃO EM SAÚDE DOCENTE

Na graduação em Pedagogia do DCH III – UNEB a relação entre articulação teoria e prática se mostra constante por via das aulas ministradas nos componentes e as ações de práticas e extensionistas em contextos educacionais. No início do período de 2025.1 a proposta de uma das atividades

da disciplina de Psicologia e Educação seria a organização e realização do II Workshop de Psicologia e Educação no DCH III – UNEB.

Os graduandos logo se integraram na proposta, tendo abertura para discussões sobre o tema, a programação, os convidados, a data de realização, os materiais necessários e a divisão de equipes de trabalho. Ao ser aberta a discussão sobre o tema central desse momento, logo os estudantes trouxeram à tona suas observações nos cenários educacionais quanto ao adoecimento docente. Assim, o tema Saúde Docente em Debate foi o escolhido para as discussões do II Workshop de Psicologia e Educação. Com isso, a programação contou com apresentações de trabalhos dos graduandos, mesas redondas e lançamento de livros.

Nesse espaço iremos apresentar as vivências das duas mesas redondas que tiveram como temas: Saúde Docente e seus desafios e Organização do Trabalho Pedagógico e Saúde. Contamos com professoras e coordenadoras da educação básica e uma psicóloga de escolas públicas das cidades de Juazeiro – BA e Petrolina-PE, assistente social e fisioterapeuta do Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor (PASVAP) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e de um professor universitário e pesquisador que se debruça a estudar o tema.

4 A SAÚDE DOCENTE EM DEBATE: o cuidado como possibilidade

Nesse espaço serão apresentados uma breve descrição reflexiva sobre as duas mesas redondas vivenciadas sobre a saúde docente em debate.

Saúde Docente e seus desafios

Na primeira mesa redonda foi possível vivenciar a escuta de profissionais da educação que estão na prática com uma diversidade de problemáticas, levaram os futuros pedagogos a perceberem que precisam pensarem em estratégias, para cuidarem de sua saúde antes mesmo de estarem nos cenários educacionais como profissionais. Os convidados partilharam suas experiências pessoais abordando a pressão constante, o assédio verbal e moral e as críticas de colegas. Tais fatores impactam na saúde mental, levando inclusive a

necessidade de afastamento das atividades laborais para cuidar de si. Os palestrantes destacaram a importância de *hobbies*, a recuperação física e mental, redes de apoio entre pares, momentos de formação como espaço de escuta e troca, produção de sentido no trabalho por meio de projetos, terapia alternativa e autocuidado e reivindicação coletiva de melhores condições de trabalho como alternativas para amenizar as pressões vividas nos contextos educacionais.

Uma das convidadas, coordenadora pedagógica compartilhou sobre o diagnóstico de depressão que recebeu e como, ao ingressar no mestrado na UNEB, começou a se fortalecer com o apoio de colegas. Destacou desafios vividos pelas coordenadoras pedagógicas, como a falta de tempo para estudo e formação contínua e as pressões emocionais. Relata que em um momento sensível, que ao levar um laudo solicitando afastamento a chefia imediata, ouviu a frase: “Mas você não tem cara de depressiva.” Ela encerrou com uma fala encorajadora, que dizia: “Que nossas vozes inspirem transformações no cotidiano escolar.”

Na apresentação sobre o Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor, uma iniciativa do Governo da Bahia voltada para o cuidado com a saúde física e mental dos profissionais da educação da rede estadual, foi explicado que o programa oferece diversos serviços e está estruturado em quatro eixos: assistência, reabilitação, prevenção e promoção à saúde. O programa visa apoiar os profissionais da área e atua em 43 unidades escolares do estado, enfrentando dificuldades devido à falta de profissionais suficientes para atender a todas as unidades, o que prejudica as ações realizadas e seu alcance.

O programa atende o professor por meio de uma escuta técnica e qualificada com o foco nas relações interpessoais orientando no que for necessário seja nas dificuldades ou nas alternativas para o convívio escolar. Já o serviço social realiza estudos sociais através de encontros (reuniões, palestras, colóquios) que forneçam aos professores informações e estratégias para o enfrentamento dos diversos problemas existentes na comunidade escolar.

A psicóloga escolar e educacional compartilhou suas reflexões sobre a saúde do docente, baseadas nas apresentações e em sua experiência profissional. Ela enfatizou na sua fala que observou os impactos de adoecimento docente a partir da falta de recursos, apoio pedagógico e psicológico dentro da escola que limita o desenvolvimento dos educadores e compromete sua saúde mental. A sobrecarga de funções e a ausência de valorização tornam o ambiente escolar desgastante, dificultando o trabalho diário.

Organização do trabalho pedagógico e saúde

Essa mesa contou com a presença de uma coordenadora pedagógica da rede estadual do Pernambuco em Petrolina-PE e um professor universitário e pesquisador, tendo como ponto norteador as questões em torno da organização do trabalho pedagógico e saúde docente.

Assim como na mesa redonda anterior, a discussão trouxe a reflexão de que o adoecimento dos professores tem acontecido por causa da burocratização da educação. O trabalho docente tem sido envolvido de processos de adoecimento, que não está a acontecer somente com o contexto educacional, mas em outras áreas profissionais. Foi citado o texto “Exaustos, correndo e dopados” de Eliane Brum inspirada no livro Sociedade do Cansaço de Han (2017), apresentando que estamos adentrando em um ciclo vicioso de estar em constante atividade, sem tempo para o cuidado de si.

A escola adoecida é também uma invenção desse mundo. Com isso, é essencial retomarmos a contribuição da teoria marxista, indicando que na profissão docente precisamos analisar as condições da infraestrutura e macroestrutura, pois o pensamento mercadológico tem interferido também nas dimensões de eficácia nos contextos educacionais.

Foram aferidos muitos questionamentos: que trabalho pedagógico é esse que nos afeta? O que está por trás da organização do trabalho pedagógico? Para tanto, é essencial que as análises sejam realizadas de modo contextualizado, pois o trabalho de um docente na região Nordeste pode ter diferenças da região Sul do país. Outras questões ainda vieram à tona: o que mudou ao longo do tempo sobre a organização do trabalho pedagógico? O que o trabalho

pedagógico representa? Como lidamos com o trabalho pedagógico? Quando o produzir adoece? Ser produtivo adoece?

Ao pensar sobre a organização do trabalho pedagógico é essencial se atentar quanto a intenção pedagógica, que muitas vezes é pensada para o adoecimento pelos excessos apresentados de projetos, planejamentos e avaliações. É importante pensar o bem-estar a partir do cuidado na organização do trabalho pedagógico, sabendo impor limites e observando as necessidades pessoais.

O professor é um profissional das relações que precisa refletir suas ações, como por exemplo, ao levar trabalho para casa, possa estar condicionado a sobrecarga não dispondo pra si um tempo de qualidade para descansar. O cuidado como ato cotidiano e intencional. É preciso pensar a profissionalidade como necessidade de se cuidar e cuidar do trabalho pedagógico com equilíbrio, isso de maneira pessoal e coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões em torno da saúde docente na formação inicial em Pedagogia nos levam a compreender que a promoção de saúde e a prevenção ao adoecimento do professor precisa carregar pensamento crítico, por reconhecer o que está por trás da burocratização do trabalho pedagógico. A escolha do tema levaram aos estudantes a participação ativa na organização do II Workshop de Psicologia e Educação, integrando quem está na graduação em Pedagogia e os profissionais que estão na prática educacional, pensando em possibilidades para o cuidado com os docentes. O cenário do trabalho docente se mostra intensamente crítico, mas ainda carregamos o “esperançar” como nos indica o pensamento freireano em continuar caminhando com organização coletiva em prol de melhorias nas condições de trabalho a partir de políticas públicas.

Os momentos vivenciados indicaram que muito ainda precisa se fazer diante das discussões da saúde docente, mas um passo foi dado diante das

ações extensionistas já desenvolvidas, de que precisamos pautar em nossas reflexões pedaógicas a saúde docente a partir da perspectiva do cuidado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tânia M.; PINHO, Paloma. S.; MASSON, Maria Lúcia V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, n. 35, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0102-311X2019000503002. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano compaixão pela terra. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** 2. Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas

RIBEIRO, Marcelo S.; SOUSA, Clara M. M.; Lima, Emanoela S. **Educação em Tempos de Pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, S.G., CONSTANTINO, P. AVANCI, J.Q. (Orgs). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora Fiocruz, 2010. pp. 65-93.

VYGOTSKY, Lev S**. Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

PÓS PANDEMIA: O ESFORÇO PARA A RECONSTRUÇÃO DA ESCOLA SIGNIFICAÇÕES E ESFORÇOS DA EQUIPE GESTORA

Ana Mercês Bahia Bock [1]

Claudia Regina da Silva Souza [2]

Ayó Meireles Pamplona[3]

Edson Dos Santos Junior [4]

Luciana de Paula Albuquerque Pedrassoli [5]

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa em andamento que analisa os impactos da pandemia de COVID-19 no processo de escolarização em uma escola municipal situada na Zona Leste da cidade de São Paulo. A investigação, fundamentada na Psicologia Sócio-histórica e no materialismo histórico-dialético, tem como objetivo compreender as significações atribuídas por gestoras escolares aos desafios e às estratégias mobilizadas no esforço de reconstrução da escola no período pós-pandêmico. Para isso, foram realizados encontros remotos com a equipe gestora e a análise dos dados foi conduzida com base na metodologia dos Núcleos de Significação. A pesquisa evidencia o papel central da gestão escolar na ressignificação da escola como espaço de cuidado, pertencimento e resistência em territórios marcados pela vulnerabilidade social. Este trabalho aponta que a superação das consequências da pandemia exige o fortalecimento de políticas públicas integradas, sustentadas pelo compromisso ético-político com uma educação pública, democrática e humanizadora.

Palavras-chave: pandemia; escolarização; psicologia sócio-histórica; ensino-aprendizagem; educação pública.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Anabbock@gmail.com
[2] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, claudiaregina31@hotmail.com
[3] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, meirelespamplona@gmail.com
[4] Doutorando, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Crm7062@gmail.com
[5] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lluciana_albuquerque@yahoo.com.br

A pandemia de covid-19 iniciada em 2020 impôs grandes desafios ao sistema educacional brasileiro acentuando desigualdades históricas de acesso, permanência e qualidade na educação pública.

Este artigo integra a pesquisa em andamento "Pandemia da covid-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola", financiada pelo edital CAPES-Epidemias/2022, e tem como objetivo compreender os efeitos da pandemia no cotidiano escolar, ancorando-se na Psicologia Sócio-histórica e no método materialista histórico-dialético. O foco recai sobre as significações atribuídas por gestoras de uma escola municipal na periferia da Zona Leste de São Paulo, ao desafio e estratégias mobilizadas no esforço de reconstrução da escola no período pós-pandêmico.

Este estudo justifica-se pela urgência de produzir conhecimento crítico sobre as ações da gestão escolar frente aos impactos da pandemia, propor intervenções na realidade, contribuindo com estratégias pedagógicas de acordo com os pressupostos da pesquisa trans-formação.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se fundamenta na Psicologia Sócio-histórica e no método materialista histórico-dialético, que compreende o sujeito em sua constituição social e histórica. Os referenciais teóricos fundamentam o estudo e servem de base para a análise dos resultados, com base em autores clássicos e contribuições contemporâneas. Utilizam-se as categorias de historicidade, mediação, totalidade e dimensão subjetiva), entendidas como "construções teóricas que têm por objetivo explicitar a realidade e compreender o movimento, o processo de constituição dos fenômenos, sua gênese e seu movimento" (Aguiar; Ozella, 2013).

3 PROCEDIMENTO

Como procedimento de análise, organização e interpretação das informações produzidas ao longo da pesquisa, foram utilizados os Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Aranha; Soares, 2015), em um processo que se desenvolveu em etapas: a) *leitura flutuante e construção dos pré-indicadores*, com a identificação de

frases significativas, carregadas de emoção e reveladoras de possíveis contradições, contraposições, similaridades e complementaridades, o que possibilitou a elaboração dos pré-indicadores; b) *construção dos indicadores*, por meio da articulação entre os pré-indicadores para a expansão do conhecimento sobre o fenômeno investigado, expressos em trechos do material transcrito, que sintetizam o que foi considerado relevante e que ganham sentido mais amplo quando articulas de forma dialética com outros indicadores; c) *formação dos Núcleos de Significação*, etapa de maior abstração, síntese e interpretação, no qual os indicadores semelhantes, contraditórios ou complementares são articulados dialeticamente para aprofundar a compreensão do fenômeno. Os núcleos foram nomeados a partir de títulos, trechos ou recortes das falas dos sujeitos;

4 ANÁLISE

Foram desenvolvidos quatro núcleos de significação (1. O evento da Pandemia COVID-19 no processo de escolarização: os muitos prejuízos e poucos ganhos; 2. As relações com a escola: a pandemia potencializou a desigualdade social; 3, Pós- pandemia: o esforço para a reconstrução da escola; 4. Os desafios de manter a escola viva: os esforços da equipe gestora, todavia neste trabalho, nos deteremos nos dois últimos.

4.1 Núcleo 3 – Pós- pandemia: o esforço para a reconstrução da escola

Neste núcleo, aborda-se as significações das gestoras referentes ao processo de reinvenção da escola no período pós-pandêmico e sua complexidade[6]. Nele identifica-se que o cenário educacional pós-pandemia impôs à escola o desafio de reconstruir não apenas espaços físicos e práticas pedagógicas, mas também as interações, vínculos afetivos e rotinas de estudo, após um longo período de isolamento. A pandemia de covid-19 acentuou desigualdades e aprofundou lacunas no acesso à educação, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Ao dialogar com as gestoras escolares, percebeu-se que os professores não identificaram grandes problemas no processo ensino-aprendizagem, mas, sim, a

[6] As falas das gestoras não seguem o formato de criação direta e indiretas das normas da ABNT ou APA por se tratar de enunciados produzidos no contexto da pesquisa em andamento. São compreendidas como material empírico que compõem a análise, não como obra publicada. A opção por essa forma de apresentação objetiva preservar a vivência e o significado das falas, valorizando a escuta e os significados construídos na interlocução com as participantes.

necessidade de auxiliá-los no retorno à rotina e convivência, como fica evidente no trecho: *"minimamente [...] trazer esses meninos para esse convívio, para essa rotina mesmo escolar e de aprendizagem"*. Elas relataram ter que *"ensinar de novo o funcionamento da escola e do ambiente escolar"* para as crianças, pois muitos estudantes que ingressaram no primeiro ano do Ensino Fundamental haviam vivenciado o isolamento e não frequentaram a Educação Infantil presencialmente, o que as levou a sentir que *"quando a gente pegou as crianças, a gente pegou essas crianças no recomeço total"*. Isso se manifestou em questões básicas como higiene e uso do banheiro, evidenciando a necessidade de trabalhar a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos desde o início.

Também se evidenciou uma necessidade de recomeço nos processos avaliativos. O desafio da avalição fez com que a escola começasse a, gradativamente, repensar outras formas de avaliar. As gestoras reconhecem que "*a escola ainda está muito estruturada no sistema de avaliação que não contempla o que a gente vive hoje, são as avaliações formalizadas"* e que *"a avaliação, eu vejo que existe uma dificuldade em sair do momento formal"*. Elas complementam que ainda não se tem uma avaliação que esteja alinhada ao que a criança realmente traz, e que será preciso tempo para desconstruir esse modelo "posto", uma vez que a pandemia expôs a necessidade de novas abordagens para o acesso ao conhecimento. As gestoras, em suas significações, propõem agir de forma lúdica para tratar de *"coisas sérias"*, desenvolvendo projetos específicos para a alfabetização e buscando *"[...] avançar até alcançar aquilo que a gente objetiva"*, apontando outros caminhos e meios como alternativa à formalização do processo de ensino-aprendizagem. Em um movimento de superação do modelo tradicional de avaliação, as gestoras procuram oferecer acolhimento aos estudantes, no que vão chamar de "colocar sonhos nessas crianças, né?".

Quando se referem à atuação do professor para o resgate da escola, elas identificam a necessidade da formação docente, enfatizando a importância do Plano Educacional de Ação (PEA). A partir da fala das gestoras escolares, podemos compreender que elas veem o PEA como uma ferramenta de formação necessária para chegar até os estudantes e essa é a maior pretensão da escola, afinal, *"[...] a gente aprende para ensinar o outro"*. O foco está em temáticas que possam aproximar os estudantes do

processo de ensino-aprendizagem e da alfabetização, com instrumentos práticos, mas sem fugir do tema.

No tocante ao processo de ensino-aprendizagem, as significações das gestoras apontam que o longo período de isolamento deixou lacunas, resultando em um trabalho árduo para os professores e na necessidade de criação de novas estratégias – como atividades físicas, jogos e leitura –, usadas de maneira proposital para a consolidação do processo de retorno dos alunos. Elas reconhecem que o isolamento influenciou negativamente esse processo, conforme expresso em falas como: *"[...] você pega os resultados das provas, você vê onde o afastamento influenciou negativamente na aprendizagem da criança"*. As significações revelam que as gestoras compreendem que o recomeço é para todos e que cabe à equipe encontrar formas de sanar as lacunas identificadas, como fica evidente quando afirmam: *"Então a gente está buscando maneiras de sanar isso, mas ainda está um pouquinho longe"*. A principal estratégia tem sido desenvolver, tanto nos professores quanto nos familiares, a escuta e as trocas diárias, sem perder o foco no processo de ensino-aprendizagem, como evidenciado no trecho: *"[...] só que você precisa estudar porque sem estudo você não vai conseguir"*.

O retorno das atividades escolares também se revelou um grande desafio. A reestruturação da escola, com protocolos de segurança e novas regras, impôs dificuldades de ordem emocional, social, tecnológica e institucional. O distanciamento gerou insegurança e a escola física, esvaziada, deixou de cumprir sua função. As gestoras também relataram dificuldades nesse processo: *"vamos nós correr atrás novamente para reestruturar a escola, trazendo esses professores, sendo bem sinceros, inseguros.*

O uso de máscaras, embora necessário, "alterou profundamente as formas de comunicação e de expressão na escola", e o retorno gradual "nos ensinou que foi preciso aprender a cuidar de si para cuidar do outro". Esse retorno se mostrou complexo e desafiador, exigindo a reconstrução de vínculos e rotinas. Para as gestoras, "quando a gente pegou essas crianças, a gente pegou essas crianças no recomeço total, parece que eles nunca tinham passado pela escola". Diante disso, priorizaram o "problema do humano", afirmando que: *"Aqui na escola a gente tem muito essa questão de olhar para o problema do humano. É mais ou menos isso. Então, se a gente tem o burocrático para*

ser resolvido, mas a gente tem o humano em sofrimento, a gente vai para o humano primeiro."

Os conflitos se tornaram mais frequentes, e passaram a ser compreendidos não como simples desrespeito, mas como expressão de uma realidade marcada por rupturas e perdas. Para as gestoras, trata-se de um cotidiano atravessado por tensões constantes, conforme apontam ao dizer "... a todo momento tem conflito entre aluno-aluno, aluno-professor, por uma coisa ou outra...". Percebe-se o desafio de construir um ambiente afetivo e dialógico, onde fosse possível mediar mesmo os pequenos impasses. *"[...] Está faltando essa questão do refletir, do pensar, do respirar para poder não entrar nessa questão conflituosa, ... E a gente também não, mas a gente dá nosso jeitinho."*

4.2 O desafio de manter a escola viva: os esforços da equipe gestora

As significações construídas pelas gestoras revelaram que a escola transcendeu suas funções tradicionais de ensino, tornando-se um epicentro de apoio fundamental para a comunidade. Em um território marcado pela ineficácia das políticas públicas e pela escassez de serviços, a escola se firmou como um dos poucos órgãos públicos onde as famílias encontravam suporte. A consciência desse papel ativo da escola fica evidente na fala: "[…] a gente se enxerga aqui na nossa unidade como uma força, para dar força para essas famílias, para dar força para essa comunidade". Essa atuação, segundo elas, não foi uma mera "escolha amorosa", mas uma ação necessária, impulsionada pelas demandas da comunidade: *"[...] o que é feito não é feito apenas por uma decisão ou uma escolha amorosa, é feito por necessidade. Porque não há outra instituição ali para fazer isso. [...] cada dia a gente tenta fazer o que dá para ser feito. Então é uma luta sempre".*

As gestoras demonstraram um esforço incessante para transformar a escola em um ambiente acolhedor, priorizando o bem-estar dos alunos. Elas afirmaram: *"A gente tenta manter essa escola bonita, essa escola acolhedora, esta escola que ouve, a gente tenta fazer tudo isso. Porque nós não temos como abraçar todos os problemas desse território. Os braços aqui são bem curtos. Mas aqui a gente quer que as crianças sejam felizes. Que ao menos nessas 5 horas que eles estejam aqui, eles se sintam bem, se sintam acolhidos, se sintam vistos."*

Apesar da intencionalidade de suas ações, as sobrecargas e a falta de apoio foram explícitos: *"Oh, a gente faz e a gente não precisa aparecer [risos], a gente faz, a gente acredita,*

a gente tá aqui no chão da escola todos os dias, mas a gente não precisa de holofotes. A gente não precisa de aplauso. A gente não precisa que a nossa DRE reconheça a fundo nosso trabalho, né?"

Isso as impulsionou a buscar força na equipe, atuando como líderes de incentivo: "Eu brinco aqui com a equipe, todo mundo segurando a mão. Eu não aceito baixa na equipe, ninguém vai embora, ninguém pede para sair, bora lá. Está difícil hoje, mas amanhã vai melhorar". O apoio mútuo se tornou uma estratégia essencial para superar a vulnerabilidade emocional: *"A gente senta e chora junto […] internamente a gente vai se apoiando do jeito que dá".*

A relação entre a escola e o governo foi significada como complexa e tensa, marcada por dificuldades em diferenciar ações emergenciais de políticas públicas estruturais. As gestoras expressaram sentir uma pressão excessiva por resultados por parte do governo municipal: "cobrança muito grande do governo [...] a gente precisa apresentar resultados". A preocupação governamental foi percebida como centrada na quantidade, e não na qualidade, desconsiderando as particularidades de cada unidade escolar. A postura reivindicativa das gestoras foi evidenciada diante da ineficácia das políticas públicas que não atendiam às especificidades locais: **"…** a gente vai atrás, a gente tem direito ao estagiário, mas o estagiário não chegou, a gente vai lá no setor e fala, quero estagiário, todo dia, eu quero estagiário, preciso de livro, quero livro, quero esse material então assim a gente se faz presente."

A frustração com a falta de diálogo ficou evidente em falas como: "[…] a política pública não funciona. Não está conversando diretamente com o que a gente tem de necessidade aqui, entendeu?" e "[…] eles nunca vão escutar o chão da escola". Também se destacou a desigualdade no acesso aos recursos, como exemplificado pelos tablets e pela internet que não chegaram a todos os alunos durante a pandemia: *"Vinham políticas públicas, mas muitas não chegaram aos nossos alunos, por exemplo, o uso do tablet, né? Quanto tempo depois demorou para chegar esses tablets, né? Estou falando do ano pandêmico, estou falando do período da pandemia. A internet que essas crianças não tinham acesso."*

A pandemia impôs uma drástica expansão das responsabilidades das gestoras, extrapolando as funções tradicionais e exigindo o desenvolvimento de habilidades

diversas. A fala a seguir ilustra essa sobrecarga: *"Minha formação lá era pedagogia. Mas, eu não sabia que junta a formação de pedagogia, engenheira, pedreira, formação hidráulica. Tinha que ter também contadora, tinha que ter também psicologia, tinha que ser fono, mas não falaram para mim, era só pedagogia que tinha lá."*

A escola se configurou como uma "empresa multifacetada", com a responsabilidade pela resolução de problemas concentrada em poucas pessoas: *"É isso? A escola […] é vista como uma empresa, com vários setores concentrados em 5 pessoas, equipes. Aprendam a fazer tudo. Se deixar escapar alguma coisa, responda"*. Essa proatividade, embora necessária, gerou um significativo desgaste: *"É um desgaste emocional e físico diário. É um sentimento, muitas vezes, de que uma tá apoiando a outra e ao mesmo tempo a gente se sente extremamente cansada psicologicamente e fisicamente também"*.

O cotidiano escolar revelou um cenário de multitarefa, em que "dar conta de tudo", mesmo extrapolando as atribuições formais, tornou-se uma resposta inevitável às demandas emergenciais: "a gente vai dando conta até do que não nos cabe e isso incomoda, mas a gente faz dar certo". Contudo, essa necessidade gerou esgotamento e sensação de desperdício de energia: "[…] apesar de ser doído, né? A gente acaba se desgastando muito. Sabe, hoje, eu acabei de falar para o supervisor que é muita energia gasta sem necessidade". O acolhimento à comunidade justificou a absorção de diversas demandas, ligando a multitarefa ao papel de cuidado e à necessidade de suprir lacunas. O "não deixar cair a peteca" explicitou o senso de responsabilidade pela manutenção da escola, ressignificando o espaço de trabalho como "dois grandes consultórios", de "ajudas possíveis e imagináveis".

As gestoras verbalizaram o apoio mútuo na equipe, evidenciando o papel de suporte e colaboração para manter a equipe unida. A presença da gestão foi crucial para transmitir segurança aos professores: "Então se fazer presente na unidade, acho que a gente tem tentado realmente mostrar para o professor que a gente está aqui". A dinâmica de expectativas e reciprocidade foi clara: *"Eu acho que a gente nunca vai fechar essa conta, eles sempre vão falar que eles querem mais da gente [professores], e a gente sempre vai falar que a gente quer mais deles. E que bom, porque enquanto eles estão*

esperando mais da gente, a gente está ali fazendo, enquanto a gente está esperando mais deles, a gente também vai lutar para eles fazerem."

O coletivo emergiu como um pilar de sustentação: *"[...] nunca vai pro chão, porque aqui nós somos um coletivo, e já aconteceu dessa equipe gestora estar meio [abalada], e a gente fala para o professor: toca o barco"*. O fortalecimento de vínculos foi essencial, conforme demonstrado em falas como: "Eu sinto nos nossos professores... a gente sente este apoio"; "A gente se segura um no outro e naquilo que a gente acredita"; "Um café de manhã aqui, entra e saí do professor atrás de café, mas assim, atrás de um abraço, atrás de uma palavra, então a gente troca informações, a gente constrói vínculos".

A diversidade e as ideias dos professores também foram valorizadas: *"[...] a gente sempre deixa bem claro que eles têm total liberdade para chegar aqui conversar com a gente sobre alguma coisa que eles acham que não está sendo legal. Inclusive, eles até mostram as ideias deles relacionadas aos projetos e se a gente acha que a ideia deles é boa, geralmente eles acatam, né?"*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa analisou as significações construídas pelas gestoras escolares sobre os desafios e esforços na reconstrução da escola no período pós-pandemia. Os resultados destacam a escola como epicentro de apoio comunitário, especialmente em áreas vulneráveis, diante da fragilidade das políticas públicas.

O Núcleo 3 revelou a complexidade da retomada, exigindo a construção de rotinas e processos de ensino-aprendizagem, bem como a adaptação da escola para acolher os alunos em seu retorno às atividades. A avalição formal mostrou-se inadequada, impulsionando a busca por métodos mais lúdicos. A formação docente e o "trabalho árduo" dos professores foram cruciais para superar as defasagens, priorizando o bem-estar humano e mediando conflitos em um ambiente reestruturado.

Quanto ao Núcleo 4, este aprofundou o papel ampliado da gestão. As gestoras se veem como uma "força" essencial, atuando por "necessidade" e suportando uma significativa sobrecarga física e emocional. A pandemia expandiu drasticamente suas responsabilidades, exigindo múltiplas habilidades, mas o apoio e a colaboração da equipe emergiram como pilares para a manutenção da escola. A relação com o governo apresenta

tensões, com críticas à cobrança por resultados e à ineficácia das políticas públicas "no chão da escola".

Em síntese, a gestão escolar no pós-pandemia demostra ser um agente central de resiliência e inovação, transformando a escola em um refúgio psicossocial. Contudo, essa dedicação tem um alto custo, ressaltando a urgência de políticas públicas mais robustas e de apoio adequado, a fim de evitar a sobrecarga dessas equipes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; PENTEADO M. E. L; ALFREDO, R. A. Totality, historicity, mediation and contradiction: essential categories for the analytic movement in research in education In: ADOLFO, T. N.; LIBERALI, F.; MANOLIS, D. *Revisiting Vigostky for social change*: bringing together the theory and practice. Nova York: Peter Lang, 2020.

GONÇALVES, M. G. M. Dimensão subjetiva da realidade: desafios na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos. In:Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

MAGALHÃES, L. O. R. A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAGALHÃES, L. O R; AGUIAR, W. M. J. Estratégias da formação docente autogestionária na Pesquisa-Trans-Formação. In. MALUF, M. R; SOUZA, C. P. Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação, 1ª ed. Vol. 6, Campinas, Pontes Editores, 2021.

EXPERIÊNCIAS NO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AOS ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE MENTAL

Niura Bicalho Barroso[1]

Adriana Butka Markoski[2]

Ramon de Oliveira Bieco Braga[3]

Soeli Cleonice Borox[4]

RESUMO

A presente reflexão apresenta aderência aos temas investigados pela Educação Hospitalar, com o objeto de estudo sobre o atendimento pedagógico aos adolescentes em tratamento de saúde mental em uma unidade hospitalar localizada em Curitiba. Problematizou-se que estes pacientes não são obrigados a frequentar as aulas, pois estão em internamento hospitalar. Contudo, compreende-se que os mesmos possuem o direito à escolarização durante o tratamento. O objetivo deste estudo foi refletir sobre as experiências na organização e implementação do trabalho pedagógico no contexto hospitalar em Saúde Mental, a partir dos relatos de cinco profissionais em educação - sendo, um pedagogo, um psicólogo e três professores. Foram realizadas duas rodas de conversas. Os resultados das discussões e relatos, demonstram que quando os profissionais se aproximam, os estudantes transparecem estar curiosos, ansiosos e até mesmo assustados. Assim sendo, o pedagogo inicialmente explica que no hospital existem professores que dão aula e convida os pacientes a participarem. A partir de então, eles deixam de ser apenas pacientes e se tornam estudantes. Entretanto, alguns pacientes no início, apresentam resistência, porém, com o passar dos dias, eles veem os colegas indo e voltando diariamente, comentando sobre as aulas e começam a se motivar para realizar as atividades pedagógicas. Segundo relatado pelos professores, a unidade hospitalar apresenta possibilidades de um trabalho educativo autônomo em sua organização, o que contribui com o processo ensino e aprendizagem, deixando os profissionais também mais motivados. Pelos relatos em roda de conversa, concluiu-se que a Educação Hospitalar é de extrema relevância, indo além do fato de apenas ocupar o tempo ocioso dos pacientes, mas inseri-los nas relações sociais, as quais a escola representa bem, e assegurar os direitos humanos dos adolescentes hospitalizados.

---

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM); Mestra em Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora Pedagógica do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH/PR). E-mail: niurabbarroso@gmail.com

[2] Mestranda em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranaguá. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, PUC-PR. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (UFMS). Professora da área de Linguagens no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH/PR). E-mail:adriana.butka.unespar.t4@gmail.com

[3] Doutor em Geografia, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Pós-Doutorando em Geografia e Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor de Ciências Humanas no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH/PR). E- mail: ramonbieco@hotmail.com

[4] Especialização em Análise Ambiental, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialização em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (UFMS). Professora de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná (SAREH/PR). E-mail .soecleo@gmail.com

Palavras-chave: Atendimento Pedagógico. Educação Hospitalar. Escolarização. Saúde Mental

1 INTRODUÇÃO

A partir do tema Educação Hospitalar, apresentamos o objeto deste estudo, que é uma reflexão sobre o atendimento pedagógico aos adolescentes em tratamento de saúde mental em uma unidade hospitalar localizada em Curitiba que, por motivos éticos, terá sua identidade preservada. Para entender o contexto, a escolarização faz parte do planejamento estratégico da unidade hospitalar abordada, enfatizada no bloco ‘aprendizagens dos pacientes’. Esta reflexão sobre as experiências da Educação Hospitalar em contexto da Saúde Mental, justifica-se diante da expectativa da equipe pedagógica e também da área da Saúde, em enfrentar e entender como promover a motivação dos estudantes em tratamento a participarem das aulas. Destarte, o objetivo é refletir sobre as experiências na organização e implementação do trabalho pedagógico em Saúde Mental com adolescentes, a partir dos relatos dos profissionais.

Operacionalmente, foram realizadas duas rodas de conversa com cinco profissionais da educação, uma pedagoga, três professores e uma psicóloga, que atendem estudantes da rede pública e privada, matriculados ou não e pacientes da rede de saúde pública e privada, a partir de convênios de saúde. Nesta roda de conversa, surgem observações, reflexões, com introspecção pessoal e coletiva. Nas abordagens em Pesquisa Qualitativa, segundo Lüdk e André (1986), a atuação dos observadores e suas narrativas expressas que relatos de experiências têm um lugar privilegiado em estudos educacionais, porque permite aos observadores serem participantes. Então, trabalhar com narrativas, permite uma abordagem fenomenológica. No X congresso sobre narrativas, em Salvador, Bahia (Brasil), enfatizou-se: “Na contramão das novas tecnologias, trabalhar com pesquisa de narrativas é ouvir, anotar, partilhar, trabalhar com as utopias, dialogar” (Pineau, 2024). Assim, a partir dos relatos da equipe pedagógica nas rodas de conversa, problematizou-se a escolarização no hospital como uma obrigatoriedade ou não para os estudantes. A conclusão é que, a escolarização no hospital deve ser um direito do estudante e um convite à participação, portanto não deve ser obrigatória, já que os princípios da Educação Hospitalar é a flexibilidade e um ensino voltado para a

construção da autonomia. lembrando que os estudantes em tratamento de saúde estão amparados pelo atestado médico, na justificativa às faltas na escola regular. Desta forma é possível desenvolver e fortalecer vínculos positivos entre os profissionais da educação e estudantes, imprescindível para o bom andamento do ensino e aprendizagem.

2 O DIREITO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO HOSPITAL

A Educação Hospitalar, no Brasil, historicamente está vinculada à Educação Especial, embora a maioria dos estudantes atendidos — crianças, adolescentes, jovens e adultos em tratamento de saúde — apresentem necessidades educacionais específicas apenas de forma temporária, em razão da condição de saúde.

Nas últimas décadas, a concepção de educação tem se ampliado para além dos muros da escola regular, ganhando novos espaços e formatos. Desde os anos 1960, legislações e normativas passaram a reconhecer a importância de garantir a continuidade do processo educacional durante o tratamento de saúde. Porém, apenas em 2018, de acordo com Menezes (2018), um marco importante nesse percurso foi a promulgação da Lei nº 13.716/2018 (BRASIL, 2018), que alterou o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo expressamente o atendimento escolar aos educandos que se encontram em tratamento de saúde como dever do Estado.

Sobre a Educação Inclusiva e a relação com a Educação Hospitalar, Menezes (2018), descreve que no cenário brasileiro, estes são vistos como garantia ao direito de “promoção e universalização da educação, para crianças, jovens e adultos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola” (Menezes, 2018, p.238) consolidando o princípio da “defesa da educação como direito de todos” (Menezes, 2018, p.238).

A estrutura do atendimento pedagógico no hospital é condicionada às dinâmicas do ambiente clínico, podendo ocorrer nos leitos, enfermarias ou em espaços pedagógicos específicos. As áreas atendidas são diversas, abrangendo setores como Infectologia, Transplantes, Hematologia, Oncologia, Cirurgias Eletivas, Saúde Mental, dentre outros.

A efetivação do direito à educação no hospital exige a articulação entre políticas

públicas, práticas pedagógicas sensíveis ao contexto e uma organização flexível do trabalho docente, que considere as necessidades dos estudantes e as especificidades do espaço hospitalar.

2.1 E na Saúde Mental, como acontece a organização do trabalho pedagógico?

A inserção da escolarização no contexto da Saúde Mental para adolescentes requer abordagens pedagógicas sensíveis, flexíveis e adaptadas às necessidades individuais e coletivas dos estudantes em situação de internação. Quando o programa de escolarização hospitalar iniciou suas atividades na unidade de Saúde Mental investigada, foi realizada uma roda de conversa com os adolescentes, na qual se explicou que, ao contrário da escola regular, a participação nas aulas não seria obrigatória. Essa abertura pedagógica foi intencional: ensinar para quem deseja aprender torna o processo mais significativo, respeitoso e humano. Assim, as aulas no hospital são apresentadas como um direito à continuidade dos estudos, respeitando o estado de saúde dos estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem menos rígido, mais acolhedor e um desenvolvimento de vínculos positivos com a equipe pedagógica.

Sobre o público atendido, a faixa etária dos estudantes é de 11 a 17 anos, matriculados ou não, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas Modalidades de Ensino conforme as demandas que forem surgindo. Este ensino acontece por área de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; Linguagem e suas tecnologias. Sendo assim, devem ser interdisciplinares, quando possível. As aulas podem ser coletivas e multisseriadas ou individuais, para aqueles com alguma dificuldade ou habilidades/necessidades específicas como estudo de língua estrangeira ou para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, aplicação de provas externas, atividades diferenciadas para estudantes atípicos voltadas para artes em geral e alfabetização.

O programa de Escolarização Hospitalar, em convênio entre a Secretaria de Educação e Saúde, pretende: viabilizar a inserção e reinserção dos estudantes em evasão escolar e também permitir maior visibilidade para estes, de forma que deixem de ser apenas uma estatística de evasão escolar. Esta visibilidade acontece quando a pedagoga entra em contato com a família e a escola de origem do estudante e

informa a situação, como acontece o ensino, solicita apoio e se for possível, o envio de atividades que tenha perdido. Quando a escola envia atividades, o estudante, na maioria das vezes, fica mais motivado a realizá-las. Este trabalho é considerado inclusivo pelo princípio da flexibilidade e adaptação curricular.

A inclusão, entendida como prática cotidiana e não apenas como diretriz normativa, exige a valorização das trajetórias singulares dos estudantes em situação de vulnerabilidade, como é o caso dos adolescentes internados em unidades de Saúde Mental. Segundo Markoski (2024), a escuta ativa, o vínculo afetivo e a flexibilidade didático-metodológica são elementos centrais para que a escolarização hospitalar cumpra seu papel de garantir o direito à educação com respeito às particularidades de cada sujeito A autora defende que a inclusão efetiva, nesse contexto, ocorre quando o ambiente pedagógico promove sentido, pertencimento e autonomia, mesmo diante das limitações impostas pelo tratamento de saúde.

Do ponto de vista teórico, essa prática se ancora, especialmente nas ideias de Paulo Freire (1996), para quem o desenvolvimento da autonomia está ligado à escuta, ao diálogo e à valorização da experiência do estudante. Freire propõe um ensino significativo, que rompe com a lógica bancária da educação, oferecendo, em vez disso, uma abordagem emancipadora. No mesmo sentido, Ceccim (1997) defende a importância da “escuta pedagógica” como fundamento do atendimento educacional em hospitais, integrando o cuidado clínico ao cuidado pedagógico.

Em relação à situação brasileira do atendimento pedagógico hospitalar, Fonseca (1999) discorreu sobre este campo de conhecimento. Matos e Mugiatti (2001) refletiram sobre a importância da escolarização hospitalar e Taan (2004) abordou sobre a emoção, à luz dos escritos de Walon. Paula (2005) contemplou sobre a educação, diversidade e esperança no contexto da escola no hospital em sua tese de doutoramento. Sobre a diferenciação (Sousa, 2008) e a flexibilização e adaptação curricular Alonso (2011) estão presentes neste contexto, como também sobre atuação do professor no contexto hospitalar Covic (2011), na reflexão de que o professor ao chegar no novo espaço de prática, ainda não possui o repertório para ensinar a crianças enfermas e por isso demite-se da forma escolar conhecida.

A avaliação da aprendizagem em Educação Hospitalar é abordada no Projeto Político-Pedagógico do SAREH (Paraná, 2012). Lembrar que a avaliação é concomitante ao ensino. Então, avalia-se o interesse do estudante em participar, sua

interação com a equipe de ensino, a autonomia na realização de tarefas e a capacidade de interpretação de enunciados dos exercícios. Barroso (2016), defende a importância da atuação do pedagogo em ambiente hospitalar, em sua pesquisa de mestrado, a partir da avaliação da aprendizagem e da qualidade de vida de pacientes com doença falciforme. Menezes *et al.* (2018) reforçam o direito à educação nos atendimentos escolar e domiciliar, enquanto Sá e Behrens (2019), com base na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, defende uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Sousa (2017), por sua vez, trata dos construtos necessários à atuação docente em espaços não escolares, enquanto Falco (2022) aprofunda a discussão sobre o ensino em ambientes não convencionais. E sobre narrativas, Pneau (2024) ressalta sobre a importância do diálogo e partilha nos registros das pesquisas educacionais.

Portanto, a organização do trabalho pedagógico na Saúde Mental exige não apenas conhecimento técnico e domínio didático, mas sobretudo sensibilidade, escuta ativa, mediação dialógica e compromisso com os direitos educacionais de adolescentes em situação de vulnerabilidade.

3 RESULTADOS

Após as expectativas dos estudantes e suas curiosidades satisfeitas em conhecer como acontece ‘a escola no hospital’, percebeu-se que a maioria deles apresenta, de alguma forma, uma resistência às aulas, iniciando com relatos sobre *bullying*, aversão em contatos sociais em sua escola de origem. Esta resistência transparece em crises de pânico, ansiedade em relação à aprendizagem e avaliação de conteúdos curriculares. Assim, refletiu-se a respeito do problema sobre a obrigatoriedade ou não da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas do programa de Escolarização Hospitalar.

De acordo com o professor de Ciências Humanas, que leciona aulas das disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, com o passar dos dias, os estudantes percebem que é uma prática legal, pois eles veem os colegas indo e voltando das aulas e começam a manifestar interesse em frequentar, também, pela curiosidade com a TV LED de 40 polegadas que, quando

conectada na internet, exibe slides, vídeos, músicas e jogos que corroboram com o processo ensino e aprendizagem.

Conforme evidenciado pela professora de Ciências Exatas, que leciona aulas das disciplinas de Matemática, Biologia, Física, Química e Ciências, o ensino no hospital requer a necessidade de adaptação das atividades, pois este é caracterizado como forma de ensino multisseriado quando no coletivo e quando no individual, a atenção e o cuidado em relação às dificuldades de aprendizagem se fazem muito presentes. Quanto à escola de origem do estudante, antes do contato com a pedagoga do hospital, esta não tem noção da situação real das condições de saúde e do quadro clínico em que se encontra o estudante, nem como é a reação diante dos medicamentos utilizados para seu tratamento, de acordo com cada caso, como, sono excessivo, lentidão de raciocínio, enjoos, irritabilidade e dificuldades motoras. Diante desse quadro, a equipe da Escolarização Hospitalar realiza a flexibilização quanto à quantidade e ao tempo, prioriza assim, além dos conteúdos, a questão da ansiedade do estudante ao se deparar com o número excessivo de exercícios a serem realizados, enviados pela sua escola de origem.

Segundo relato da professora de Linguagens, além de considerar as necessidades específicas dos estudantes hospitalizados, o trabalho pedagógico na área de Linguagens, Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Artes, tem sido desenvolvido, sempre que possível, com base nas metodologias ativas. A prática docente, segundo Markoski (2024) evidencia que a autonomia e o protagonismo dos estudantes favorecem maior engajamento e resultados mais significativos, sobretudo quando as atividades dialogam com seus interesses, repertórios e estados emocionais.

Nesse sentido, a utilização de recursos digitais — como slides interativos, vídeos, imagens e jogos educativos — tem se mostrado uma ferramenta potente no cotidiano das aulas. Os estudantes demonstram preferência por materiais visuais e interativos, que os ajudam a compreender os conteúdos de forma mais concreta, leve e envolvente.

Um caso que ilustra esse tipo de abordagem foi o de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e hiperfoco, internada na unidade de Saúde Mental. Ela costumava mencionar com frequência seu “planeta dos *Tamagotchi*”, um universo imaginário que construía mentalmente como forma de autorregulação

emocional. A estudante se identificava com os personagens e se incluía como sendo um dos *Tamagotchi,* criando histórias em que interagia com eles e elaborava suas emoções por meio dessa metáfora lúdica. Diante de momentos de agitação ou desatenção, houve inicialmente uma dúvida sobre o uso de vídeos do YouTube para auxiliá-la. Optou-se por utilizar esse recurso de forma mediada e direcionada, e a resposta foi positiva: ao mergulhar no universo dos personagens e de seus interesses, a estudante conseguiu se acalmar, reconectar-se com a aula e canalizar sua criatividade para a produção de histórias, textos e redações autorais.

Outros exemplos marcantes envolvem estudantes transgêneros em tratamento após tentativas de suicídio, cujas expressões artísticas revelavam um talento admirável. Esses adolescentes demonstravam grande sensibilidade estética e criativa, utilizando imagens como ponto de partida para elaborar composições próprias, reinterpretar símbolos e construir repertórios visuais singulares. As aulas de Artes, ao proporcionarem um espaço de escuta e valorização de suas identidades, foram fundamentais para o resgate da autoestima e da vontade de viver. Aos poucos, esses estudantes voltaram a manifestar o desejo de cursar uma faculdade na área de Artes ou Design, reencontrando o prazer de estudar e o sentido da própria existência. Essas experiências revelam como o fazer pedagógico pode atuar como elo entre o cuidado e a esperança, integrando educação, subjetividade e reconstrução de projetos de vida.

A flexibilidade na participação não significa descompromisso com a educação, mas sim um reconhecimento da dignidade do estudante, que já enfrenta os desafios de um tratamento de saúde. Quando o aluno percebe que sua presença nas aulas é um ato de escolha e não de imposição, ele se torna mais engajado, mais aberto ao diálogo e mais protagonista de sua própria aprendizagem. Essa postura pedagógica, inspirada nos princípios freirianos, rompe com a lógica positivista da educação e abre espaço para uma relação mais humana, significativa e transformadora.

Como demonstrado no caso da estudante com TEA e dos adolescentes transgêneros, quando a escola respeita suas subjetividades, ela se transforma em um espaço de acolhimento e reconstrução de projetos de vida.

Portanto, a educação hospitalar na Saúde Mental não deve replicar os modelos tradicionais de ensino, mas sim reinventar-se como uma prática flexível, dialógica e afetiva, onde o aluno é visto como sujeito ativo e não como mero receptor de conteúdo.

Essa perspectiva, pode fortalecer o vínculo do estudante com a aprendizagem, mostrando que, mesmo em meio às adversidades, a educação pode ser um caminho de autonomia, esperança e transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do programa de escolarização hospitalar demonstra que a não obrigatoriedade das aulas, longe de ser uma ausência de rigor pedagógico, é uma escolha metodológica intencional que respeita a autonomia e a condição emocional dos estudantes. Essa abordagem dialoga diretamente com as metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, valorizando seus interesses, ritmos e singularidades. Como bem afirmou Paulo Freire (1996), *"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção"* – e é exatamente isso que se busca no contexto da educação hospitalar: o fortalecimento de vínculos entre profissionais da educação e os estudantes em tratamento de saúde, através de um ensino que não impõe, mas convida; que não controla, mas liberta.

REFERÊNCIAS

ALONSO*, et al.* **Referencial Curricular para a Educação Básica na Região dos Açores**. Angro do Heroismo: Secretaria Regional da Educação e Formação, 2011.

BARROSO, N. B. **Experiências no atendimento Pedagógico em Ambiente Hospitalar e domiciliar.** Módulo VI - Curso de aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (UFMS), Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 08 mar. 2019.

COVIC, A.N.; KANEMOTO, E. **A formação de professores: Ensaio a partir da aprendizagem da docência.** In: SCHILKE, A. L.; NUNES, L. B.; AROSA, A. C. (Org.) Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres. Niterói: Intertexto, 2011. p. 29-36.

FALCO, Aparecida Meire Calegari, ALENCAR, Giseli Aparecida Ribeiro de; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços não escolares. Revista Ibero-Americana de estudos em educação**. UNESP, Universidade de Alcolá, 2022.

FONSECA, E. S. **A Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico- Educacional Hospitalar**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.5, n.1, p.117-129, jan/jun. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PARANÁ**,** Secretaria de Estado da Educação**. Projeto Político Pedagógico do Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar do Paraná.** Curitiba, 2012

PNEAU, Gaston. **Palestra no X Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica.** Salvador: 2024.

MARKOSKI, Adriana Butka; VIEIRA, Leociléa Aparecida. **A integração da tecnologia digital nas aulas de inglês: um olhar para a educação hospitalar.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PROFEI NA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA, Curitiba, 2024.

MENEZES, C. V. A. **Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar: um estudo comparado sobre as políticas educacionais do Paraná/Brasil e da Galícia/Espanha**. 2018, 429 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

PAULA, Ercilia Maria Angeli T de. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da escola hospitalar,** 2005. 299 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2005.

SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Teoria da Complexidade –** Contribuições Epistemológicas e Metodológicas para uma Pedagogia Complexa. Curitiba: Ed. Appris, 2019.

SOUSA, F**. A diferenciação como princípio de organização curricular**. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - UFSC - Florianópolis - SC – Brasil, 2,3 e 4 de setembro, 2008.

SOUSA, F. M. de. **Os construtos necessários para a formação de professores que atuam com o escolar em tratamento de saúde no contexto hospitalar e escolar.** Tese de Doutorado, Curitiba: PUC/PR, 2017.

TAAN, Regina. **Pelas trilhas da emoção**: a educação no espaço da saúde. Maringá: EDUEM, 2004.

CYBERBULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE IMPACTOS, ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E ABORDAGENS DE INTERVENÇÃO

BACCIN, Renata Oneda[1]

TESSARO, Mônica[2]

RESUMO

O *cyberbullying* é um fenômeno que emerge do crescente uso das tecnologias. É visto como uma forma de continuidade do *bullying,* mantendo suas características centrais e incorporando elementos do meio digital, como anonimato, amplo alcance e permanência das agressões nas redes por tempo indeterminado, intensificando seus impactos. O presente estudo tem como objetivo analisar o que as pesquisas têm discutido sobre o fenômeno do *cyberbullying*, seus impactos e formas de intervenção e enfrentamento no contexto escolar. Trata-se de uma revisão de literatura, realizada na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foi utilizado para a pesquisa o descritor "*cyberbullying* AND escola", com recorte temporal de 2014 a 2024. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 11 trabalhos, sendo 08 dissertações e 03 teses. A partir da análise dos dados, emergiram duas categorias analíticas: i) Impactos multidimensionais do *cyberbullying* no contexto escolar e, ii) Estratégias e práticas pedagógicas de enfretamento e intervenção do *cyberbullying* no contexto escolar. Os resultados evidenciam que o *cyberbullying* ultrapassa o ambiente digital, afetando o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. As pesquisas apontam prejuízos à empatia, à convivência e ao rendimento escolar, inclusive quando associados a marcadores sociais, como a cor da pele. Observa-se também a escassez de estratégias eficazes nas escolas, marcada pela falta de formação dos profissionais, pela distância entre os marcos legais e a prática pedagógica e pela predominância de abordagens punitivas. Diante disso, reforça-se a necessidade de ações preventivas e inclusivas, pautadas na educação moral e na construção de um ambiente escolar mais seguro e humanizado.

Palavras-chave: *Cyberbullying*. Impactos Emocionais. Estratégias de Enfrentamento.

1 INTRODUÇÃO

A escola, como espaço de socialização e formação ética, enfrenta novos desafios diante das transformações tecnológicas que atravessam o cotidiano estudantil. Com a expansão das redes sociais e o uso constante de dispositivos digitais, as interações entre os pares se intensificam, ampliando a visibilidade dos conflitos e deslocando-os para o ambiente virtual.

---

[1] Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), renata.oneda.baccin@unoesc.edu.br

[2] Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), monica.tessaro@unoesc.edu.br

Nesse cenário, emerge o fenômeno do *cyberbullying,* que se configura como uma continuidade do *bullying,* preservando características centrais como a intencionalidade, a repetição e o desequilíbrio de poder. No entanto, incorpora particularidades do contexto digital, como o anonimato dos ofensores, o alcance ilimitado das agressões e a permanência prolongada das informações no ambiente virtual (Bozza, 2016).

Em seus achados, Bozza (2016) enfatiza que essas características particulares do *cyberbullying* permitem que as ofensas se disseminem amplamente e permaneçam acessíveis por tempo indeterminado, intensificando seus impactos. Ainda, vale ressaltar que, para Bozza (2016) o *cyberbullying* é um fenômeno recente e que, há poucos estudos que diferenciam com clareza os diferentes tipos de agressão virtual.

Partindo dessa perspectiva, esse estudo tem como objetivo analisar o que as pesquisas científicas têm discutido sobre o fenômeno do *cyberbullying*, seus impactos, intervenção e enfrentamento no contexto escolar. A relevância dessa temática reside na necessidade de compreender como esse fenômeno tem sido abordado e quais estratégias têm sido propostas no contexto escolar. Entendemos que essa compreensão é fundamental para subsidiar ações de prevenção e orientar a elaboração de estratégias educativas que visem mitigar os efeitos nocivos do *cyberbullying.*

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura, que, de acordo com Creswell e Creswell (2021), consiste em uma análise crítica e resumida dos principais estudos já realizados sobre um tema específico. Dessa forma, desempenha um papel fundamental em qualquer pesquisa, pois orienta o pesquisador, direcionando-o para a construção de novos conhecimentos.

A coleta de dados foi realizada na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando o descritor "*Cyberbullying* AND escola". O recorte temporal abrangeu o período de 2014 a 2024, que se justifica pela promulgação da Lei nº 12.965/14 (Marco Civil da Internet). Foram selecionados trabalhos publicados nesse intervalo, nos idiomas português, inglês e espanhol. A primeira etapa da busca foi realizada em janeiro de 2025, com levantamento dos trabalhos na base de dados selecionada.

Nessa etapa, localizamos 46 trabalhos, sem registros duplicados. Iniciamos a análise do material a partir de critérios previamente definidos. Os critérios de inclusão consideraram trabalhos que: a) conceituam o *cyberbullying;* b) apresentam seus impactos no contexto escolar tanto para professores quanto para estudantes; c) corroboram a discussão de práticas pedagógicas de enfrentamento e intervenção do *cyberbullying* no contexto escolar. Foram excluídos os trabalhos que: a) apresentam discussões sobre o *cyberbullying* no contexto do ensino superior, b) não estão disponíveis de forma on-line e na íntegra.

Após a aplicação dos critérios, foram selecionados 11 trabalhos para compor a amostra do presente estudo, sendo 08 dissertações e 03 teses. Esses trabalhos foram lidos na integra, analisados e categorizados a partir de um olhar crítico e analítico. Os trabalhos estão organizados em ordem crescente no quadro abaixo.

Quadro 2 -Trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Autor/Orientador	Título	Objetivo	Local e Ano
Andrea Müller Garcez; Orientadora: Rosalia Maria Duarte	Representações Sociais do *Cyberbullying* na Mídia e na Escola	Identificar e analisar as representações sociais de diretores e coordenadores pedagógicos acerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, em interação com o discurso midiático.	Rio de Janeiro, RJ, 2014.
Thais Cristina Leite Bozza; Orientadora: Telma Pileggi Vinha	O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual	Descrever e analisar programas educativos que visam a prevenção e redução da incidência do cyberbullying e da cyber agressão.	Campinas, SP, 2016.
Marielly Rodrigues Mandira; Orientadora: Josafá Moreira Da Cunha	*Cyberbullying* entre estudantes: fatores individuais e do contexto escolar	Averiguar a incidência do *cyberbullying* entre estudantes de escolas públicas e quais possíveis associações a fatores individuais e do contexto escolar.	Curitiba, PR, 2017.
Neide Aparecida Ribeiro; Orientador: Geraldo Caliman	*Cyberbullying:* Práticas E Consequências Da Violência Virtual Na Escola	Analisar o fenômeno da violência virtual praticada por pessoas acobertadas pelo anonimato ou pseudoanonimato, ao utilizarem desse ambiente que pode implicar em invasão e violação da privacidade ou intimidade de dados de adolescentes e jovens.	Brasília, DF, 2018.
Andrea Luyten Ruegg; Orientador: Rafael Lopes de Sousa	Bullying escolar: os desafios da educação no Enfrentamento da violência virtual	Discutir o *bullying* escolar e seu desdobramento imediato em tempos de pandemia, causada pelo COVID-19, o *cyberbullying.*	São Paulo, SP, 2021
Thais Cristina Leite Bozza; Orientadora:	Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa	Compreender como uma intervenção educativa pode forjar a convivência ética em ambientes on-line.	Campina, SP, 2021.

Telma Pileggi Vinha	visando a convivência ética virtual		
Gabryella Castro Guimarães; Orientadora: Caroline Queiroz	O *cyberbullying* entre adolescentes do ensino médio do Instituto federal baiano-campus guanambi- e o uso das TDIC nos Programas escolares voltados para seu enfrentamento	Identificar as manifestações de *cyberbullying* e seus desdobramentos psicológicos e sociais entre alunos do ensino médio do Instituto Federal Baiano Campus Guanambi – BA.	Diamantina, MG, 2021.
Gelci Saffiotte Zafani; Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia	Políticas públicas federais e estaduais para prevenção e contenção ao bullying e *cyberbullying* no brasil após a promulgação da lei federal 13.185/2015.	Fazer uma pesquisa documental a fim de investigar quais políticas públicas têm sido elaboradas pelo governo federal, estados e distrito federal para prevenção e contenção do *bullying* e *cyberbullying* no Brasil após a promulgação da Lei Federal nº 13.185/2015, em fevereiro de 2016.	Marília, SP, 2021.
João Da Silva Machado; Orientadora: Débora Raquel Da Costa Milani	*Cyberbullying:* direcionamentos para uma discussão em sala de aula	Identificar os fatores que determinam o fenômeno do *Cyberbullying* e suas consequências, além de conhecer estratégias de prevenção e enfrentamento na dinâmica escolar.	Araraquara, SP, 2022.
Daniele Leite Cotini de Oliveira Orientadora: Carmen Lúcia Dias	*Cyberbullying* e escola como espaço para o desenvolvimento de valores éticos e morais no ensino fundamental II de uma instituição privada	Analisar quais concepções a gestão escolar e os professores têm a respeito da construção de valores morais e do desenvolvimento da autonomia moral bem como entender o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos do e fundamental II em relação à construção de valores sociomorais e à prevenção do *cyberbullying.*	President e Prudente, SP, 2023.
Carla Dias da Silveira; Orientadora: Elaine Conte	*Cyberbullying:* Poder e Violência Ligados à Educação	Analisar as produções científicas mais recentes, para poder identificar as principais tendências atuais do *cyberbullying* no espaço escolar.	Canoas, RS, 2023.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão de literatura (2025).

A partir da análise dos trabalhos que compuseram a amostra, emergiram duas categorias analíticas, representadas no quadro 02.

Quadro 2 -Categorias Analíticas

Autores	Categoria
Guimarães (2021); Ruegg (2021); Mandira (2017)	Impactos multidimensionais do *cyberbullying* no contexto escolar
Bozza (2016); Bozza (2021); Ribeiro (2018); Machado (2022); Silveira (2023); Zafani (2021); Oliveira (2023)	Estratégias e práticas pedagógicas de enfretamento e intervenção do *cyberbullying* no contexto escolar

A seguir serão apresentadas as análises realizadas acerca de cada categoria resultante desta revisão de literatura.

3 IMPACTOS MULTIDIMENSIONAIS DO *CYBERBULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

A partir da análise dos trabalhos, identificamos três estudos que abordam os impactos do *cyberbullying* no contexto escolar. Guimarães (2021), Ruegg (2021) e Mandira (2017) compreendem que esses impactos estão diretamente relacionados a aspectos emocionais, sociais e escolares para estudantes, docentes e comunidade escolar. Mandira (2017) e Ruegg (2021) salientam que os recursos tecnológicos contribuem para conflitos e mal-estar entre os estudantes, assim como a pandemia (covid-19) potencializou o uso das tecnologias e, consequentemente, o *cyberbullying.*

Adolescentes vítimas desse tipo de violência apresentam prejuízos no desenvolvimento e na manutenção de habilidades sociais, como a capacidade empática, prejudicando as interações e o convívio social. Além disso, foram evidenciados prejuízos psicológicos, como baixa autoestima, sentimentos de solidão, sintomas depressivos, uso de substâncias psicoativas e ideação suicida. Esses impactos também refletem no baixo rendimento e na evasão escolar (Mandira, 2017 e Ruegg, 2021)

Em um estudo sociodemográfico em escolas públicas de Curitiba-PR, Mandira (2017) investigou a incidência do *cyberbullying*, e concluiu que estudantes que se declararam pretos apresentaram os escores mais elevados para variáveis como vitimização e cyber agressão, se comparado aos alunos brancos ou pardos. Ainda, salienta que a incidência de *bullying e cyberbullying* na escola foi intensificada no final do ano. Esta premissa indica que as relações interpessoais e a convivência entre pares são uma prerrogativa para a violência virtual.

Além disso, fatores individuais e contextuais modulam a intensidade desses impactos, reforçando a necessidade de intervenções eficazes. Diante disso, é fundamental que a escola e a comunidade educativa reconheçam essa problemática e adotem estratégias para mitigar seus efeitos, promovendo um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

4 ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENFRENTAMENTO E INTERVENÇÃO DO *CYBERBULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR

Foram selecionados 08 trabalhos para análise nessa categoria, os quais discutem legislações e programas educacionais que propõe intervenções e formas de prevenção ao *cyberbullying*. Em nível macro (Bozza (2016; Bozza, 2021; Zafani, 2021; Ribeiro, 2018; Silveira, 2023; Oliveira, 2023; Souza, Giacomazzo, 2023) relatam a escassez de programas visando o enfrentamento e a prevenção do fenômeno no contexto escolar.

Zafani (2021) analisou o Programa Nacional de Escola Cívico Militares, avaliando sua eficácia no combate ao *cyberbullying.* Embora o programa enfatize a disciplina e um rigoroso cumprimento de regras, a autora argumenta que a ênfase nas regras pode limitar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Isso evidencia uma lacuna na promoção da educação moral nas escolas, dificultando a formação de valores éticos capazes de prevenir o fenômeno.

Ribeiro (2018) corrobora esta análise ao investigar uma escola pública cujo regulamento continha punições severas semelhantes às aplicadas nas escolas militarizadas, para casos de *cyberbullying.* Segundo a autora, essas medidas punitivas somadas à legislação existente, não são suficientes para conter a violência virtual nas escolas. Além disso, identificou uma carência de ações preventivas, já que as escolas priorizam questões pontuais do fenômeno em vez de implantar estratégias pedagógicas a longo prazo.

Garcez (2014) revela, com base em um estudo realizado com gestores de dez escolas no Rio de Janeiro, que, embora as instituições reconheçam sua responsabilidade no enfrentamento do *cyberbullying*, tendem a transferi-la para as famílias. A autora aponta que, apesar da consciência coletiva da necessidade de prevenção, ainda prevalecem abordagens punitivas e monitoramento, sem articulação com uma educação moral efetiva.

Bozza (2021) reforça essa perspectiva ao destacar a ausência de programas brasileiros cientificamente avaliados que promovam a convivência ética. Em sua pesquisa-ação, a autora desenvolveu o programa “A convivência ética virtual”, aplicado com alunos do 8º e 9º ano. Os resultados mostraram o engajamento dos adolescentes e evidenciaram a necessidade de iniciativas preventivas bem fundamentadas.

Silveira, 2023; Bozza, 2016; Machado, 2022; Ribeiro, 2018; Oliveira, 2023; Souza; Giacomazzo, 2023 mencionam a Lei nº 13.185/15 como um marco para prevenção e intervenção do *cyberbullying* nas escolas. Bozza (2016, p. 117) destaca

que “a lei assegura a obrigatoriedade de escolas adotarem medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e intervenção à intimidação sistemática.” Ribeiro (2018) acrescenta que, a partir dessa legislação, as escolas devem elaborar relatórios de ocorrência, a fim de favorecer o planejamento de ações futuras.

Contudo, a implementação da lei nas escolas é descrita como frágil e questionável. Segundo Bozza (2016; 2021) e Zafani (2021) o caráter punitivo da legislação reforça práticas heterônomas e não promove a reflexão crítica dos estudantes sobre conflitos e consequências da violência virtual.

Bozza (2016) destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui a Educação Midiática nas competências gerais 04 e 05, incentivando o uso crítico e ético das tecnologias digitais. Essas competências abordam a expressão de ideias, a comunicação e a produção de sentidos em diferentes contextos, além do protagonismo e da autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018).

Ainda assim, Zafani (2021) entende que, embora a BNCC oriente o respeito às diferenças e o combate ao preconceito, o documento não apresenta estratégias concretas para lidar com a violência virtual. Além disso, diretrizes como a LDB e o PNE também preveem o desenvolvimento de uma educação moral nas escolas, mas ainda carecem de avaliação quanto à sua efetiva implementação (Silveira, 2023; Ribeiro, 2018).

A proibição do uso de celulares, adotada como medida preventiva por algumas instituições, também é alvo de críticas. Ribeiro (2018) argumenta que essa medida, em vez de promover autonomia, impõe restrições que não favorecem a autorregulação. Essa crítica é compartilhada por Bozza (2016, 2021), Oliveira (2023), Zafani (2021) e Silveira (2023), que defendem a aplicação de estratégias pedagógicas mais eficazes e formativas.

Além disso, Guimarães (2021) destaca a importância do suporte psicológico às vítimas, como o acesso a terapias individuais, como parte do processo de intervenção. Para Silveira, 2023; Bozza, 2016; Machado, 2022; Ribeiro, 2018 e Oliveira, 2023, a eficácia no combate ao *cyberbullying* depende da construção de um plano de convivência contínuo, com participação da comunidade escolar.

A análise dos dados evidencia a urgência de olhar com mais atenção à prevenção do *cyberbullying* nas escolas. Embora a educação moral seja reconhecida como fundamental na formação da autonomia dos adolescentes, ainda recebe pouca

atenção nas práticas pedagógicas. Bozza (2016) afirma que o desenvolvimento moral é determinante na construção de valores éticos.

Apesar do reconhecimento dessa necessidade, são poucos os projetos implementados com essa finalidade. Garcez (2017) reforça essa lacuna ao apontar que, segundo os participantes de seu estudo, não há um trabalho intencional voltado à educação moral. Diante desse cenário, é necessário que as escolas deixem de apenas reconhecer o problema e passem a desenvolver estratégias eficazes e estruturadas em sua prática pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, cujo objetivo foi analisar o que as pesquisas têm discutido sobre o fenômeno do *cyberbullying*, seus impactos e formas de intervenção e enfrentamento no contexto escolar, emergiram duas categorias analíticas.

A primeira categoria discutiu os impactos do *cyberbullying* no contexto escolar, demonstrando que suas consequências ultrapassam o espaço virtual, afetando o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. As pesquisas evidenciam que essa forma de violência compromete a empatia, a interação social e o rendimento escolar, podendo inclusive influenciar na permanência dos alunos na escola.

Na segunda categoria, foram analisadas estratégias de intervenção e enfrentamento. Observou-se uma lacuna significativa nas iniciativas de ações eficazes, agravada pela falta de formação específica dos profissionais e de orientações claras sobre como aplicar as diretrizes legais e normativas nas práticas escolares.

Também foi identificada a escassez de propostas voltadas ao desenvolvimento de valores morais, bem como uma compreensão limitada do fenômeno, o que dificulta o enfrentamento adequado. Predominam ações punitivas e pontuais, que ignoram a complexidade do problema e seus reflexos no processo de aprendizagem. Assim, o enfrentamento eficaz do *cyberbullying* requer abordagens preventivas, educativas e inclusivas, que priorizem o desenvolvimento moral dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

BOZZA, Thais Cristina Leite. O uso da tecnologia nos tempos atuais: **Análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628474. Acesso em: 05 jan. 2025.

BOZZA, Thais Cristina Leite. **Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a vivência ética virtual.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11162165. Acesso em: 05 jan. 2025.

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

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 5. ed. rev. Porto Alegre: Penso, 2021.

GARCEZ, Andrea Muller. **Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=760801. Acesso em: 05 jan. 2014.

GUIMARÃES, Gabryella Castro. **O *Cyberbullying* Entre Adolescentes do Ensino Médio do Instituto Federal Baiano-Campus Guanambi- e o Uso Das TDIC nos Programas Escolares Voltados Para Seu Enfrentamento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11470971. Acesso em: 05 jan. 2025.

MACHADO, João da Silva. **Cyberbullying: direcionamentos para uma discussão em sala de aula** Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11594859. Acesso em 05 jan. 2025.

MANDIRA, Marielly Rodrigues. Cyberbullying entre estudantes: fatores individuais e do contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, – Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5001451. Acesso em: 05 jan. 2025.

OLIVEIRA, Daniele Leite Cotini de. **Cyberbullying e escola como espaço para o desenvolvimento de valores éticos e morais no ensino fundamental II de uma instituição privada**. Presidente Prudente, Dissertação (Mestrado em Educação)-

Universidade do Oeste Paulista– Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14463541. Acesso em: 05 jan. 2025.

RIBEIRO, Neide Aparecida. **Cyberbullying: práticas e consequências da violência virtual na Escola.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6745295. Acesso em: 05 jan. 2025.

RUEGG, Andrea Luyten. **Bullying escolar: os desafios da educação no enfrentamento da violência virtual**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11143349. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVEIRA, Carla Dias da. **Cyberbullying: poder e violência ligados à educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14268649. Acesso em: 05 jan. 2025.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; PAULINO, Paula; FERREIRA, Paula Costa; RAMALHO, Susana Costa; FRANCISCO, Sofia; SOUZA, Sidclay Bezerra de. Família e escola: perspectivas sobre a utilização de meios tecnológicos e segurança. **Revista de estudios e investigaciónen psicología y educación**, Lisboa, n. 05, 017. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.05.2505/pdf. Acesso em: 05 jan. 2025.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR: O QUE AS PESQUISAS TÊM NOS INDICADO?

BACCIN, Renata Oneda[1]

SUSIN, Gabriela Maria[2]

TONELLO, Clair[3]

TESSARO, Mônica[4]

RESUMO

A escola representa como um espaço privilegiado para a socialização e o desenvolvimento das relações de convivência, entretanto, a ausência de mediação adequada nesse ambiente pode torná-lo favorável à ocorrência de conflitos e à manifestação de diversas formas de violência. Nesse contexto, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: *O que as pesquisas vêm discutindo sobre a violência e a convivência no contexto escolar?* Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão de literatura, realizada na base *SciELO*, com uso do descritor "Violência AND Convivência AND Escola", recorte temporal de 2015 a 2025 e seleção de dez artigos após aplicação de critérios de inclusão e exclusão. A análise dos dados resultou em duas categorias analíticas, à saber: i) Aspectos psicossociais e culturais da violência e da convivência escolar e ii) Práticas e políticas para a prevenção da violência e promoção da convivência escolar. Os resultados apontam que a violência escolar está associada a fatores sociais, culturais e contextuais, reforçando a importância de compreender a realidade local. Em conjunto, evidenciam também, práticas participativas, protagonismo estudantil e políticas educacionais contextualizadas como estratégias relevantes para a construção de uma convivência democrática e acolhedora na escola. Por fim, observa-se a convergência entre as categorias, na medida em que as ações preventivas precisam estar articuladas aos fatores estruturais e a implementação de iniciativas pedagógicas inovadoras.

Palavras-chave: Violência. Convivência. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A escola representa um dos principais espaços promotores de socialização, sendo responsável por mediar as primeiras relações interpessoais fora do ambiente familiar. Assim, além de favorecer o desenvolvimento das relações de convivência,

[1] Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), renata.oneda.baccin@unoesc.edu.br
[2] Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), gabriela.susin@unoec.edu.br
[3] Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), orientadoraclair@gmail.com
[4] Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), monica.tessaro@unoesc.edu.br

esse contexto também pode servir de palco para o surgimento de conflitos que quando não conduzidos de forma adequada, tendem a se intensificar e até se manifestar por meio de diferentes formas de violência.

Partindo dessa perspectiva, esse estudo orienta-se pela seguinte problemática de pesquisa: O que as pesquisas vêm discutindo sobre a violência e a convivência no contexto escolar? A fim de responder esse questionamento, definiu-se como objetivo analisar o que as pesquisas vêm discutindo sobre a violência e a convivência no contexto escolar.

Refletir sobre estratégias que favoreçam uma cultura de convivência respeitosa, acolhedora e segura mostra-se essencial para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, bem como para a qualificação das interações estabelecidas no cotidiano escolar. Conforme destaca Chalita (2008), conviver implica em “viver com”, aprendizado importante à vida em sociedade, envolve empatia, compromisso e responsabilidade, trata-se de uma prática cotidiana possível de ser aprendida, que inclusive vem sendo colocado pelos principais documentos que orientam os currículos escolares.

Dentre eles, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LBD) (Brasil, 1996) no seu artigo primeiro que afirma que a educação abrange, entre outros elementos, a convivência humana. E a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), através das competências gerais 8 -Autoconhecimento e autocuidado, 9 - Empatia e cooperação e 10- Autonomia.

A pertinência de explorar o tema da convivência escolar reside na necessidade de compreender os fatores que impactam positiva e negativamente nesse fenômeno. Essa compreensão torna-se fundamental para subsidiar a elaboração de práticas e políticas educacionais comprometidas com a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos, acolhedores e democráticos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura, com foco na seleção e análise de artigos científicos sobre a violência e a convivência no contexto escolar. De acordo com Creswell e Creswell (2021) as pesquisas que compreendem essa abordagem possibilitam a realização de mapeamento do conhecimento produzido,

identificando lacunas e ampliando discussões, no intuito de identificar aspectos centrais de um determinado tema.

Para construção do presente estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a plataforma *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, a partir do descritor "Violência AND Convivência AND Escola", realizada no dia 27 de junho de 2025. Foram considerados artigos científicos publicados entre os anos de 2015 e 2025, nos idiomas português, inglês e espanhol. Dessa forma, localizados o total de 24 trabalhos. Após a eliminação de 03 trabalhos em duplicidade, restaram 21 artigos para análise.

Em seguida, iniciamos o processo de análise preliminar dos estudos, com base na aplicação de critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Foram incluídos na revisão os estudos que atendiam aos seguintes critérios: a) enfocam o contexto escolar como cenário de violência; b) estabelecem articulação entre os descritores: violência, convivência e escola; c) discutem práticas ou iniciativas voltadas à promoção da convivência; d) estudos empíricos ou teóricos que discutem práticas, políticas ou percepções relacionadas a violência e à convivência escolar. Por outro lado, foram excluídos trabalhos que: a) artigos indisponíveis na íntegra; b) estudos que não estabelecem articulação entre os descritores considerados; c) estudos com foco exclusivo em contextos não escolares.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para compor o *corpus* analítico do presente estudo 10 trabalhos.

No Quadro 2, apresentamos os trabalhos selecionados para compor a amostra.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*

Autores	Título	Objetivo anunciado no resumo	Local e ano de publicação
Rosa María Caycedo Guio; Nancy Giovanna Cocunubo Cocunubo.	La mediación como una condición alternativa de la vivencia escolar.	Analisar experiências escolares baseadas nos fenômenos sociais e culturais gerados pela convivência escolar.	Revista Investigaciones Andina, Colombia, 2015.
Ivan César Oliveira de Vasconcelos.	Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo.	Analisar resultados de estudos, por meio de pesquisa da literatura, focalizando o que dá certo em ações escolares para concretizar a adequada convivência.	Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação,

			Rio de Janeiro, 2017.
Cristina Perales Franco.	An Ethnographic Approach to School Convivencia.	Explorar o uso da etnografia como uma abordagem relevante para abordar a convivência na escola e apontar as contribuições que uma compreensão aprofundada das culturas e práticas locais pode ter para nossa compreensão dos processos de convivência.	Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 2018.
Aura Alícia Cardoso-Rusinque; Marina Begoña Martinéz-Gonzaléz; Adriana Angelica de La Pena-Leiva; Inírida Avedaño-Villa; Tito José Crissien-Borrero.	Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar.	Explorar a relação entre fatores contextuais psicossociais e resolução de conflitos entre crianças em idade escolar.[5]	Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2019.
Adriana Carro Olvera; Jose Alfonso Lima Gutiérrez.	Política educativa, convivencia e violencia escolar. La experiencia en dos escuelas.	Identificar a política educacional orientada ao desenvolvimento da convivência em duas escolas com contextos diferentes da educação básica do Estado de Tlaxcala, México.	Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, 2020.
Samira Fakhouri Baía; Lucília Regina de Souza Machado.	Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local.	Conhecer conceitos, abordagens e experiências educacionais acerca desse tema, tendo em vista a sistematização de uma proposta de intervenção educacional inovadora socialmente e capaz de contribuir para a sustentação do desenvolvimento local.	Revista Interações, Campo Grande, 2021.
Claudia Carrasco Aguilar; Verónica López; Paula Ascorra; M. Angeles Bilbao; Simoné Olmos.	Evaluación cualitativa de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar.	Avaliar o sistema a partir de significados construídos por seus usuários, com o fim de melhorar ações futuras.	Revista Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2022.
Nohemí Guadalupe Calderón-González; José Angél Vera-Noriega.	La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México.	Conhecer a avaliação dos estudantes sobre a convivência democrática na sua escola, a relação com os colegas, a violência no campus e o clima escolar em geral.	Revista Eletrônica Educare, Costa Rica, 2022.

[5] Tradução das autoras.

ISSN: 2176 - 1396

Laura Marcella Caballero-León; María Angélica Garzón-Martínez; Armando Martínez Moya.	Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balanço de la cuestión.	Analisar as abordagens de estudo que privilegiam a construção teórica da violência escolar na Colômbia.	Revista História de la educación latinoamericana, Boyaca, 2023.
Elsy Domínguez De La Ossa; Pedro Vázquez Miraz.	Manifestaciones y escenarios de la violencia escolar, percibidas en comunidades educativas de Cartagena, Colombia.	Analisar os testemunhos da violência escolar, a partir do relato de 50 participantes: alunos, mães e professores de instituições educativas que vivem em zonas vulneráveis de Cartagena das Índias.	Revista portuguesa de Educação, Braga, 2024.

Fonte: Organizado pelas autoras com base na pesquisa de revisão de literatura (2025).

A seguir serão apresentadas as categorias analíticas que emergiram desta revisão de literatura.

3 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E CULTURAIS DA VIOLÊNCIA E DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

A análise deste estudo permitiu identificar cinco pesquisas que abordam, de forma convergente, os aspectos psicossociais e culturais da violência e da convivência escolar. Os trabalhos de Guio; Concunubo (2015); Cardoso-Rusinque *et al*. (2019); Baía; Machado (2021); Calderón-González; Vera-Noriega (2022); Caballero-León *et al.* (2023).

Os achados de Guio e Cocunubo (2015) destacam que a violência escolar é reflexo de fatores sociais, estando diretamente associada à saúde mental dos estudantes, uma vez que três em cada cinco alunos que sofreram *bullying* já apresentaram ideação suicida. Baía e Machado (2021) reforçam essa perspectiva, ao identificarem a estrutura social como origem central dos problemas relacionais, evidenciando como os aspectos culturais e sociais permeiam o cotidiano escolar e impactam as dinâmicas de convivência.

Complementando a compreensão sobre influências sociais, Cardoso-Rusinque *et al*. (2019), investigando os fatores psicossociais, evidenciaram que o sexo do estudante influencia estratégias de enfrentamento da violência. Identificaram também que crianças expostas à violência midiática e comunitária tendem a desenvolver mais habilidades de diálogo, quando comparadas àquelas com convivência restrita ao núcleo familiar.

Calderón-González e Vera-Noriega (2022) investigaram o clima escolar com base na aplicação de escalas validadas. Os dados revelaram dois grupos de estudantes: os que percebem situações de violência e os que não relatam tais experiências. A partir dessa distinção, os autores elaboraram um modelo estatístico para prever o risco de vitimização entre adolescentes, considerando variáveis como convivência democrática, relação entre alunos, percepção de violência e clima escolar geral. O objetivo foi subsidiar estratégias preventivas e promover ações voltadas à melhoria das relações no ambiente escolar.

Por sua vez, Caballero-León *et al.* (2023) ressaltam que, historicamente, os estudos sobre violência escolar na Colômbia adotaram uma abordagem psicológica. Em suas pesquisas, os autores apontam a ausência da voz do estudante e propõem uma abordagem que valorize a interpretação dos próprios alunos como parte da compreensão da atenção da violência escolar.

Os estudos que consideram os aspectos psicossociais para compreensão da violência escolar, entendida como um fenômeno multidimensional, influenciado por fatores sociais, individuais e contextuais, reforçam a necessidade de incluir as perspectivas dos estudantes para compreender essas variáveis e ainda, indicam que as abordagens integrais são essenciais para enfrentar a complexidade das dinâmicas de convivência escolar.

4 PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E A PROMOÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Entre os 10 trabalhos selecionados para compor a amostra desta revisão de literatura, cinco artigos abordam a convivência escolar em articulação com a violência nas escolas. Em comum, as pesquisas de Vasconcelos (2017); Franco (2018); Olvera e Gutiérrez (2020); Aguilar *et al*. (2022) e Ossa e Miraz (2024) buscam compreender ou intervir nas dinâmicas relacionais presentes no ambiente escolar, levando em consideração suas implicações para o bem-estar da comunidade educativa, reforçando a necessidade da implementação e do fortalecimento de políticas voltadas à prevenção da violência.

Vasconcelos (2017), investigou práticas escolares eficazes na promoção da convivência e prevenção da violência, relacionando que ações punitivas e de

culpabilização tendem a mostrar ineficácia, indicando que intervenções pedagógicas continuadas, baseadas no diálogo, na empatia e no envolvimento coletivo, são consideradas mais adequadas para a construção de ambientes escolares respeitosos. Assim, a pesquisa reforça a importância da adoção de métodos ativos como estratégias de superação das problemáticas.

Franco (2018), de forma complementar, realiza um estudo etnográfico em duas escolas de Ensino Fundamental, analisando a convivência escolar a partir de práticas cotidianas e dos relacionamentos interpessoais. Os achados revelaram que a convivência é atravessada por tensões entre normas institucionais e práticas informais, influenciada por relações de poder e contextos socioculturais. Em sua análise, Franco (2018) realiza críticas às abordagens disciplinares lineares, defendendo a compreensão da convivência como resultado da construção coletiva exigindo a valorização da compreensão e da diversidade dos diversos atores do contexto escolar.

Olvera e Gutiérrez (2020), também analisaram duas escolas, embora foquem interesse na implementação de uma política educativa de convivência escolar, ressaltado o distanciamento entre os discursos e as práticas escolares, argumentando que o sucesso ou o fracasso depende da articulação entre os diferentes atores sociais que integram a rede de proteção das crianças e dos adolescentes. Ainda, a pesquisa destaca a importância da gestão democrática, da formação docente e do engajamento coletivo na construção de relações escolares mais assertivas, destacando que a convivência não pode ser resumida ao comprimento de normas, uma vez que compreende um processo abrangente, participativo e contínuo.

A pesquisa de Aguilar *et al*. (2022), avalia qualitativamente um sistema de monitoramento da convivência escolar, baseando a coleta de dados em entrevistas com diferentes atores escolares. O resultado do estudo evidenciou que esse sistema contribuiu para a identificação de conflitos cotidianos incentivando a reflexão sobre práticas voltadas à promoção de um ambiente escolar mais colaborativo e participativo. Concebendo a convivência como um processo ativo de construção de relações, que exige o desenvolvimento de estratégias estruturadas e contínuas.

Por sua vez, o estudo de Ossa e Miraz (2024), realizado em comunidades escolares vulneráveis, identificou através do relato dos participantes (alunos, mães e professores) diferentes manifestações de violência, frequentemente naturalizadas e

compreendidas como fenômenos transportados de um ambiente para o outro. Evidenciou também, que o reconhecimento social limitado do trabalho desenvolvido pelos educadores acarreta em prejuízos no enfrentamento dessas situações. Assim, os autores defendem a necessidade da construção de estratégias que promovam o diálogo e o desenvolvimento de habilidades emocionais, em prol da melhora nas relações de convivência.

De forma geral as pesquisas de Franco (2018), Olvera e Gutiérrez (2020) e Aguilar *et al.* (2022) adotam um enfoque institucional e estrutural levantando discussões sobre práticas e políticas educacionais a partir de instrumentos de gestão e implementação. Enquanto os estudos de Vasconcelos (2017) e Ossa e Miraz (2024) evidenciam dimensões sociais e relacionais, considerando experiências cotidianas como elementos que influenciam as relações de convivência e de violência nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, cujo objetivo consistiu em analisar o que as pesquisas vêm discutindo sobre a violência e a convivência no contexto escolar, emergiram duas categorias analíticas centrais.

A primeira categoria, composta por cinco trabalhos, sugere que a violência e a convivência escolar são profundamente marcadas por aspectos psicossociais e culturais, que refletem as desigualdades, valores e interações presentes tanto no ambiente escolar quanto na sociedade mais ampla. Os estudos analisados evidenciam que a violência escolar não é um problema isolado, mas sim um reflexo de fatores sociais estruturais, influências familiares, características individuais e contextos culturais.

A segunda categoria que compõe esse estudo, evidencia que as práticas de prevenção da violência escolar precisam estar baseadas na implementação de métodos participativos e na valorização do contexto educacional e social, por meio do fortalecimento de políticas preventivas. Além disso, destacam a importância do fortalecimento da autonomia das instituições escolares, bem como da articulação entre família, escola e comunidade.

Dessa forma, observa-se convergência entre as categorias analisadas. Enquanto na primeira, autores ressaltam a ausência de protagonismo entre os estudantes como um aspecto de fragilidade na convivência escolar, a segunda enfatiza, como estratégia de intervenção, o incentivo à participação ativa e a autonomia dos estudantes, visando a promoção de um espaço escolar inclusivo, acolhedor e democrático.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Carrasco, *et al.* Evaluación cualitativa de un sistema de monitoreo de la convivencia escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional,** Campinas, v. 22, n. 2, Ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/v8JsswQGtT535p8BTTG5p8C/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BAIA, Samira Farhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, n.22, Jan./Mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CABALLERO-LEON, Laura Marcella *et al.* Estudiantes, enfoques y escuela: la violencia escolar en Colombia, un balanço de la cuestión. **Revista História de la educación latinoamericana**, Boyaca, v. 24, n. 38, jan/jun p. 205-222, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v24n38/0122-7238-rhel-24-38-205.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CALDERÓN-GONZÁLEZ, Nohemí Guadalupe; VERA-NORIEGA, José Ángel. La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. **Revista Eletrônica Educare** [online], Costa Rica, v. 26, n. 3, p.186-201. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000300186&script=sci_abstract & tlng=es>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CARDOSO-RUSINIQUE, Aura Alicia *et al.* Factores Psicossociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mq3vgzzTpZbVSRKLnwhZNGF>. Acesso em: 27 jun. 2025.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade.** *Bullying*: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CRESWELL, John W; CRESWELL, David J. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativos e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FRANCO, Cristina Perales. Abordagem Etnográfica à Convivência na Escola. **Revista Educação e Realidades.** Porto Alegre, v. 43, n.3, p.887-907, Jul./Set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3gPk5MDzCCfq4ghFhXcMyMd/?lang=en>. Acesso em 27 jun. 2025.

GUIO, Rosa Maria Caycedo; COCUNUBO, Nancy Giovanna Cocunubo. La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. **Revista Investigaciones Andina,** v.18, n.33, Jul./Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462016000201729>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLVERA, Adriana Carro; GUTIÉRREZ, José Afonso Lima. Política educativa, violencia y convivencia escolar. La esperiencia en dus escuelas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. e Educ.** Rio de Janeiro, v.28, n.107, p.314-334. Abr./Jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L4kvcgtkp6B3c7BHqWBsFwc/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OSSA, Elsy Domínguez De La; MIRAZ, Pedro Vázquez. Manifestaciones y escenarios de la violencia escolar, percibidas en comunidades educativas de Cartagena, Colombia. **Revista portuguesa de Educação**, Braga, v. 37, n. 01. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872024000100204&lang=pt> . Acesso em: 27 jun 2025.

VASCONCELOS, Ivan César Oliveira de. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, 2017. Out./Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/H5pvz3d88j7Fbvz7BQCxdfH/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

O excesso de telas e suas consequências sociais, emocionais e cognitivas

Rosangela Maria Boeno[1]

RESUMO

A geração Alpha, nascida após 2010, hiper conectada é uma geração totalmente tecnológica, mas privada de livros e do brincar. Isso tem trazido consequências em relação à saúde mental de crianças e adolescentes, desencadeando o vício em telas e transtornos como a depressão, ansiedade, dentre outros. É uma geração que apresenta fragilidades nos seus diversos aspectos sociais, emocionais e cognitivos. A forma que o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, foi compreendido, com ênfase nos direitos desse público, em detrimento dos deveres, o sensacionalismo da mídia em relação à violência e a terceirização da responsabilidade das famílias para a escola são alguns dos fatores que contribuíram para a formação de uma geração fragilizada emocionalmente e totalmente dependente das telas. As duas principais instituições sociais responsáveis pela educação das crianças e adolescentes, a escola e a família se perderam em meio às mudanças trazidas pela própria tecnologia, a parentalidade mudou e a escola também. Na tentativa de proteger os filhos da violência, exacerbada pela própria mídia, os pais privaram os filhos do brincar e dos próprios livros, trazendo consequências negativas para estes. O objetivo deste trabalho consiste em discutir os prejuízos desencadeados pelo uso excessivo das telas e o papel da escola e da família neste contexto. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como principais fontes os estudos de Jonathan Haidt (2024), Anna Lembke (2022), Michel Desmurget (2021 e 2023). A pesquisa apontou a urgência de limite em relação ao uso das telas e a importância do resgate da leitura, da interação social e das brincadeiras, para o desenvolvimento dos alunos, enfatizando a necessidade de ações conjuntas entre escola e família.

Palavras-chave: Tecnologia. Brincadeira. Livros. Família. Escola.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente no Brasil desde o início do século XX, com o surgimento do rádio, na sequência com a televisão e mais tarde com o computador pessoal, o celular e a internet, porém esse acesso se limitava inicialmente ao mundo do trabalho ou acesso nas residências. O século XXI traz um diferencial que é o smartphone com acesso à internet, permitindo que as pessoas pudessem acessar a internet de qualquer lugar, aliado a isso, surgiram as redes sociais, essencialmente atraentes e viciantes para todas as idades, mas principalmente para crianças e adolescentes, tendo em vista que os seus cérebros se encontram em processo de formação.

[1] Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, rosangelaboeno@utfpr.edu.br.

A geração Alpha, nascida após 2010 é uma geração hiperconectada e isso traz muitos desafios para as duas principais instituições sociais (escola e família) responsáveis pela educação das crianças e adolescentes. Inicialmente, não se tinha compreensão das consequências negativas que esse fenômeno global poderia ocasionar. Tanto a escola quanto a família acreditavam que as telas trariam conhecimento e segurança às crianças e adolescentes. O aumento dos problemas de saúde mental dessa nova geração e os resultados das avaliações externas, apontando uma queda nos resultados de aprendizagem são alguns dos fatores que mobilizaram pesquisadores, neurocientistas e psiquiatras a pesquisarem sobre a relação entre as telas e as defasagens emocionais, sociais e cognitivas dos alunos.

Este trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem os impactos negativos do uso excessivo dos dispositivos digitais conectados à internet para as crianças e adolescentes e que trazem propostas concretas a serem implementadas por parte da escola e da família. Parte-se da hipótese de que a substituição das brincadeiras e dos livros por telas trouxe prejuízos de ordem emocional, social e cognitiva, aos alunos e cabe a estas duas instituições sociais (escola e família) limitar o uso de telas, permitindo o uso consciente deste recurso, bem como o resgate da leitura, da interação social, da brincadeira e do contato com a natureza, estratégias fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

2 ALTERAÇÕES NAS DINÂMICAS FAMILIARES E SUA REPERCUSSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

O final da década de 80 do século XX foi marcado pelo processo de redemocratização do Brasil, com o fim do Regime Militar e o retorno à democracia. Neste contexto aprovou-se a Constituição Federal em 1988, também denominada de Constituição Cidadã, pois garantia importantes direitos aos cidadãos. No que se refere especificamente às crianças e adolescentes o ano de 1990 foi marcado por uma grande conquista, a aprovação do Estatudo da Criança e do adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Esta lei foi de suma importância para agarantir os direitos desse público e esta mesma lei assegura a criação do Conselho tutelar, prevista em seu “Art. 131. O Conselho Tutelar é o órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990).

No entanto, a própria lei falha ao definir a escolha dos conselheiros, uma vez que não exige critérios técnicos, nem avaliações de conhecimento por parte dos candidatos, os quais serão escolhidos pela comunidade, levando-se em conta apenas os seguintes requisitos, constantes no Art. 133 da supracitada Lei: “I - reconhecida idoneidade moral; II – idade superior a 21 anos; III – residir no município” (BRASIL, 1990). Isso abre a possibilidade de envolvimento político, apadrinhamentos, se elegerem pessoas com mais tempo para fazerem campanhas ou mais populares, mas muitas vezes sem conhecimento suficiente para exercer a função. As consequências desse tipo de escolha de conselheiros despreparados, leva muitas vezes a uma interpretação errônea da própria lei, entendendo como se a criança e o adolescente tivessem apenas direitos e não deveres.

Diante disso, muitas famílias se sentiram perdidas em relação a sua função, uma vez que qualquer atitude de cobrança em relação ao filho, poderia ter uma repreensão por parte dos conselheiros tutelares. O resultado disso, foi a perda da autoridade pelos pais e o empoderamento dos filhos. Consequentemente, houve uma inversão de papéis, sendo que os pais passaram a temer uma possível punição judicial, encaminhada pelos conselheiros, decorrentes de denúncias dos próprios filhos. Isso fragilizou cada vez mais as dinâmicas familiares, acarretando alterações significativas na parentalidade.

As crianças e os adolescentes por estarem em processo de desenvolvimento precisam de orientações dos adultos, mas as famílias que antes sabiam como educar seus filhos, como exercer a sua autoridade, embora algumas vezes se excediam e usavam da violência, de repente, não sabiam mais como conduzir a educação dos seus filhos. Sem rumo, muitas terceirizaram esta função para a escola.

É preciso considerar que historicamente estas duas instituições sociais se complementavam, a escola representava uma extensão da autoridade da família. Quando esta perde a sua autoridade, consequentemente a escola também perde e àquela que inicialmente se sentiu ameaçada quanto ao exercício da sua autoridade, passa a ameaçar a escola quando esta exerce a sua autoridade sobre os alunos.

Aliado a isso, ocorre a terceirização do papel da família para a escola, na medida que os pais passaram a dedicar mais tempo ao trabalho, as jornadas escolares se ampliaram, as agendas dos alunos foram preenchidas com cursos e mais cursos, as telas tomaram conta do ambiente familiar e também escolar e, nesse contexto, as brincadeiras e livros foram relegados a um segundo plano ou a sua

completa exclusão, desconsiderando a importância destes recursos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos.

3 O EXCESSO DE TELAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Nos últimos tempos, mais precisamente, a partir de 2010, passou a aumentar o número de crianças e adolescentes com transtornos mentais, com destaque à ansiedade e depressão, culminando com automutilação, principalmente em meninas e suicídio, com predominância em meninos (HAIDT, 2024).

O referido autor defende a tese de que essa crise de saúde mental decorre da superproteção das famílias em decorrência do medo imposto pela própria mídia em relação à violência sexual ou física que estas supostamente poderiam sofrer. É neste contexto que os smartphones se aliam à superproteção, inibindo experiências fundamentais para crianças e adolescentes, pois "dificultaram que crianças e adolescentes tivessem o tipo de experiência social corporificada de que mais precisavam, de brincadeiras mais arriscadas a aprendizado cultural, ritos de passagem[2] a afeições românticas" (HAIDT, 2024, p. 20).

Nesse mesmo direcionamento, a psiquiatra Anna Lembke, escreve a obra "Nação Dopamina", na qual ela traz experiências dos seus pacientes em relação aos vícios, faz um alerta sobre o smartphone, o qual fornece constantemente dopamina digital a essa geração hiperconectada e explica que a busca insessante por prazer, traz consequências como o vício, por exemplo, afetando o sistema de recompensa do cérebro, uma vez que necessita cada vez mais de dopamina para que o prazer seja acançado, quanto mais dopamina o cérebro produz, mais sofrimento ele gera para que assim consiga buscar o equilíbrio – a homeostase (LEMBKE, 2022).

Nesse sentido se percebe a contribuição das famílias no desenvolvimento dos vícios e dos transtornos mentais dos seus filhos, uma vez que, na busca de proteção, não permitem que os filhos vivenciem a frustração, satisfazendo imediatamente os

[2]"Ritos de passagem são conjuntos de experiências cuidadosamente selecionados por sociedades humanas para ajudar os adolescentes a fazer a transição para a vida adulta. Van Gennep salientou que, em geral esses rituais têm uma fase de separação, uma de transformação e uma de reincorporação" (HAIDT, 2024, p. 133).

seus desejos, vêm contribuindo para a formação de uma geração adoecida emocionalmente, insatisfeita, ansiosa, depressiva e irritada.

Haidt (2024) alerta que os pais na ânsia de proteger seus filhos das experiências reais, os deixaram desprotegidos no mundo virtual e aponta quatro principais prejuízos da ascenção da infância baseada no celular, sendo estes: privação social, privação de sono, atenção fragmentada e vício. O celular influenciou o isolamento social, minimizando a interação corporificada, permitindo conexões com amigos virtuais, muitas vezes desconhecidos, o contato passou a ser assíncrono. O dispositivo móvel com acesso à internet, acompanha as cranças e adolescentes constantemente, inclusive no quarto, onde fica mais difícil a supervisão dos pais. Os estímulos constantes e viciantes desencadeados pelas telas, têm uma capacidade hipnotizante, fazendo com que crianças e adolescentes passem horas em frente às telas, sem nem perceber, prejudicando o horário do sono, além de desencadear o vício. O alto número de notificações dos aplicativos e redes sociais, além do excesso de informação que a internet proporciona, torna o cérebro cada vez mais excitado e, consequentemente, ocorre déficit na atenção, uma vez que é impossível se concentrar em várias informações ao mesmo tempo.

Esse conjunto de fatores e muitos outros que aqui não foram mencionados são determinantes para o adoecimento na saúde mental das crianças e adolescentes, trazendo consequências nas interações sociais, uma vez que as crianças e adolescentes não conseguem interagir no corpo a corpo, não conseguem se regular emocionalmente, nem identificar o sentimento do outro.

Conforme a Teoria Psicogenética de Wallon, a pessoa precisa ser considerada na sua integralidade, considerando todos os campos funcionais: a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. Todos esses campos estão interligados e se complementam (GALVÃO, 1995).

No que se refere ao cognitivo, este está relacionado ao afetivo e ao movimento, pois o ser humano precisa ser considerado na sua integralidade. Assim sendo, a afetividade e o movimento são fundamentais ao processo de aprendizagem, mas se as crianças e adolescentes não conseguem interagir, brincar, no corpo a corpo, como desenvolver esses campos funcionais? Ademais, pais ausentes tentam suprir essa ausência satisfazendo todas as necessidades dos filhos, trocando o afeto por “compras”, tornando-se mais difícil desenvolver essa capacidade, uma vez que os pais são modelos para os filhos. Um outro fator que é imprescindivel para o

desenvolvimento cognitivo é a atenção e a memória. Estas estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que para a informação se consolidar na memória e se transformar em aprendizado, é necessária a atenção. Porém, se o excesso de telas tem fragmentado a atenção, consequentemente ocorrerão prejuízos na aprendizagem dessa geração.

Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022, divulgados em 2023 apontam que “o Brasil alcançou um desempenho médio significativamente inferior ao desempenho médio dos países da OCDE nos três domínios avaliados” (BRASIL, 2023), sendo estes, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Essa realidade sinaliza para a urgência de ações que possam afastar os alunos das telas, sendo o resgate das brincadeiras, da leiturae do contato com a natureza fundamentais para o desenvolvimento dessas habilidades.

4 LIVROS, BRINCADEIRAS E O CONTATO COM A NATUREZA: UM RESGATE NECESSÁRIO

O cenário nacional e internacional é preocupante diante das evidências científicas sobre os efeitos negativos que o uso das telas tem ocasionado nas pessoas, principalmente em crianças e adolescentes. O aumento do número de transtornos mentais em decorrência do uso excessivo de smartphones ou outros dispositivos conectados à internet tem mobilizado pesquisadores como professores, psiquiatras, neurocientistas, dentre outros, a pesquisarem essa temática.

Os resultados desses estudos têm sensibilizado autoridades das diversas esferas governamentais para criação de leis e ações voltadas para a minimização dos problemas já ocasionados pelo excesso de telas, visando prevenir prejuízos maiores para esta geração e ainda no sentido de evitar que as futuras gerações passem pelos mesmos problemas.

Pesquisas disponibilizadas pela Comissão de Cultura do Senado Federal, em 20024, apresenta dados preocupantes quanto ao excesso de telas e seus impactos na saúde mental, física, na interação social e no aprendizado dos estudantes (BRASIL, 2024), resultando na criação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, a qual proíbe a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis em estabelecimentos públicos e privados da educação básica, exceto para as seguintes situações: garantia da acessibilidade, garantia da inclusão, atender às condições de saúde dos

estudantes e garantir os direitos fundamentais (BRASIL, 2025).

A referida pesquisa aponta o Brasil em segundo lugar na escala mundial em tempo gasto por dia na internet (09h12min), o que equivale a 4,7 meses do ano. A última edição do PISA de 2022 traz a porcentagem de alunos brasileiros que se distrai com celulares em sala de aula, sendo 45,1%, superando a média da Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 30,5% (BRASIL, 2024).

Esses dados sinalizam a urgência de ações concretas para minimizar as consequências do excesso de telas e também no sentido da prevenção de futuros danos a esta e às futuras gerações. Nesse direcionamento as contribuições de Haidt (2022) são fundamentais. Este ressalta que a infância baseada no brincar dos anos 1980 vem sendo substituída pela infância baseada no celular, que teve início em 2010. O autor defende o resgate das brincadeiras como uma alternativa fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes nas suas diversas dimensões.

Vygotski (1991, p. 69) assegura:"A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança" (VYGOTSKI, 1991, p. 69).

Outro autor que discute o uso exagerado das telas é Desmurget (2021), propondo o resgate das brincadeiras e dos livros. Ele ressalta que os prejuízos causados pelos dispositivos digitais alcançam todas as dimensões como a somática, causando obesidade e problemas cardiovasculares; o emocional, desencadeando agressividade e ansiedade; o cognitivo com comprometimento na linguagem e concentração, culminando nos prejuízos no desempenho escolar.

Outra estratégia importante é o regate das atividades ao ar livre, em contato com a natureza. Costa e Almeida (2021, p. 17 e 18) destacam a relevância das seguintes atividades "brincadeiras ao ar livre, interação com outras crianças, jogos de tabuleiro e leituras". Lembke (2022), complementa que quando se consegue restabelecer o equilíbrio em relação ao uso de drogas, inserindo-se nesse contexto o vício em telas, é possível alcançar prazer nas coisas simples do dia a dia, tais como a caminhada, apreciar o nascer do sol, desfrutar de uma refeição com os amigos.

É importante ressaltar que há um consenso entre os pesquisadores no sentido da limitação do uso de telas, sendo esta a principal estratégia para resgatar a saúde mental, a interação social e o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, faz-se necessário a aproximação entre a escola e a família, unindo esforços em prol do

desenvolvimento das crianças e adolescentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O excesso de telas têm ocasionado prejuízos de ordem social, emocional e cognitiva, atingindo principalmente crianças e adolescentes. Pesquisadores tem se dedicado aos estudos sobre os efeitos dos recursos tecnológicos na saúde mental desse público, sendo que as evidências científicas apontam as telas como as grandes responsáveis pelos transtornos envolvendo a saúde mental dos alunos, destacando-se a ansiedade e a depressão. Diante do exposto, escola e família, as duas principais instituições sociais responsáveis pela educação e formação dos alunos precisam unir esforços para minimizar o efeito das telas, as quais vem ocasionando vícios para os educandos.

Nesse contexto, escola e família precisam dialogar e falar a mesma linguagem, traçar normas comuns, tendo como ponto de partida o limite no uso das telas, ou seja, o uso consciente dos dispositivos digitais. É preciso ainda que essas instituições resgatem as brincadeiras, os livros e o contato com a natureza, fundamentais ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. São ações simples que eram rotineiras nas gerações passadas e que se perderam com o passar do tempo, mas que urgentemente precisam voltar a integrar a rotina diária das crianças e adolescentes para que se possa devolver a estes a infância e a saúde mental roubada pelas telas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasílio, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em:

21 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Notas sobre o Brasil no PISA 2022. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2024/11/apresentacao-pisa-2022-brazil.pdf.** . Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação e Cultura. **Audiência Pública:** Impactos do uso de celulares por crianças e adolescentes nas escolas. Brasília, 18 nov. 2024. Participantes: Senador Eduardo Girão e Senador Flávio Arns. Participação Cristiano Nabuco. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/b0f6068f-e82d-4e32-9543-41c1ff760a8d. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA, Larissa Silvano; ALMEIDA, Maria Paula Pereira Matos de. **A substituição do brincar:** implicações do uso de tecnologias por crianças de 0 a 2 anos. Unisul, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/20066. Acesso em: 20 de jul. 2025.

DESMURGET, Michel**. A fábrica de cretinos digitais:** Os perigos das telas para nossas crianças. Tradução: Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

DESMURGET, Michel**. Faça-os ler!:** Para não criar cretinos digitais. Tradução: Mauro Pinheiro. Tradução: Júlia da Rosa Simões. São Paulo: Vestígio, 2023.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa:** Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais; tradução Lígia Azevedo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LEMBKE, Anna. **Nação dopamina:** por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar; tradução Elisa Nazarian. 1ª ed. São Paulo: Vestígio, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FORMAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE E O DESAFIO DA ESCUTA MEDIADA EM AMBIENTES DIGITAIS

Glaucio Aranha[1]

RESUMO

Este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre os desafios dos espaços digitais de saúde, como a telessaúde e os aplicativos de automonitoramento, para a formação superior em saúde à luz do conceito antropológico de “não-lugar” (Augé). Argumenta-se que tais tecnologias, embora potencialmente democratizadoras, podem configurar territórios esvaziados de escuta, simbolização e vínculo. Apoiado na semiótica da cultura (Lotman) e nas práticas cotidianas (Certeau), discute-se como essas interfaces como zonas liminares onde lugares e não-lugares coexistem, e cujos sentidos são disputados ocupam um espaço periférico ou um não-espaço no currículo no ensino superior da área de saúde. Sustenta-se que a formação em saúde e a educação em saúde tem papel fundamental na reapropriação simbólica desses espaços, formando profissionais e usuários capazes de instaurar, mesmo em contextos mediados por tecnologia, gestos de escuta, hospitalidade simbólica e cuidado ético. Ao final, defende-se que transformar o não-lugar digital em espaço de cuidado é uma tarefa pedagógica, política e poética. Trata-se de uma convocação à escuta mediada como prática clínica e de formação profissional em tempos de medicalização algorítmica e interfaces automatizadas.de

Palavras-chave: Formação em Saúde; Ensino Superior; Telessaúde; Aplicativos de Saúde Móvel; Educação na Saúde; Humanização da Assistência.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de reformulação dos espaços de cuidado, na qual a emergência da telessaúde, associada à proliferação de aplicativos de monitoramento de saúde, desloca práticas antes centradas em corpos co-presenciais para interfaces digitais, algoritmos e fluxos de dados. Este deslocamento não se limita ao aspecto técnico, constituindo-se também como um fenômeno simbólico e cultural. Sob a promessa de acessibilidade e eficiência, assiste-se à constituição de espaços cada vez mais mediados por dispositivos de vídeo, protocolos automatizados e plataformas impessoais.

O antropólogo Marc Augé (1994) oferece um conceito potente para pensar este fenômeno: o de *não-lugar*. Diferente do “lugar antropológico”, marcado por identidades, histórias e vínculos, o não-lugar é um espaço de trânsito, despersonalização e anonimato, que no campo da saúde digital, ilumina uma preocupação crescente: o risco de que as interfaces tecnológicas se convertam em

1 Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, glaucioaranha@ufrj.br

ambientes de desencantamento simbólico, nos quais a escuta, o acolhimento e a construção de sentido cedem lugar à coleta de dados e à gestão de riscos (Han, 2016). Estes novos ambientes telemediados são espaços que abraçam práticas que vão do registro da pressão arterial (por exemplo, em processos de triagem) à anamnese (quer pelo profissional médico, quer pelo auxílio de uma inteligência artificial), mas, ainda, incapazes de registrar a angústia, o medo ou a incerteza de um relato; são ambientes que automatizam agendamentos, que adiantam procedimentos, mas, não raro, silenciam narrativas.

Todavia, essa crítica introdutória não implica uma recusa a essas tecnologias. Pelo contrário, proponho aqui uma problematização dos usos simbólicos delas na saúde. A hipótese que orienta este ensaio é que tais ambientes de telessaúde, bem como os aplicativos de monitoramento, não são, por essência, nem lugares nem não-lugares — mas *zonas liminares*, ambíguas, que coexistem em diferentes camadas semióticas que desafiam a formação em saúde na contemporaneidade.

Trata-se de uma reflexão sobre o papel da educação na saúde e em saúde no processo de reaprender a olhar e escutar os espaços tecnologicamente mediados, ou seja, na formação de profissionais e usuários para uma cultura digital que ultrapasse o limite do técnico, e reconheça os valores simbólicos do cuidado (Freire, 2020). A análise será conduzida a partir da articulação entre os conceitos de *lugar* e *não-lugar* (Augé, 1994), a noção de *semiosfera* e *fronteiras culturais* (Lotman, 1996, 2009), e a teoria das práticas cotidianas como *reapropriação simbólica dos espaços técnicos* (Certeau, 1994). Ao final, pretende-se que os argumentos desenvolvidos auxiliem na construção de conhecimentos sobre a necessidade urgente de transformar o não-lugar digital em espaço de cuidado como uma tarefa pedagógica, política e poética.

2. O CONCEITO DE NÃO-LUGAR (MARC AUGÉ) APLICADO À TELESSAÚDE

Antes de tudo, é necessário explicitar o sentido de “não-lugar”, conceito formulado por Marc Augé (1994). Ele designa espaços concebidos essencialmente para circulação e funcionalidade que, embora demarcados fisicamente, carecem de espessura simbólica, história partilhada e vínculos identitários. Aeroportos, supermercados ou hotéis de rede ilustram essa configuração: ordenam-se para o

trânsito e o consumo, não para o enraizamento ou a produção de sentido. Nesse cenário, o indivíduo converte-se em passageiro, cliente, consumidor — um “usuário” genérico que se move segundo a lógica da eficiência e do anonimato (Augé, 1994).

Transposto para a saúde digital, o conceito ilumina como determinadas plataformas de telessaúde e aplicativos de automonitoramento podem converter-se em não-lugares clínicos. Neles, a presença do sujeito é quantificada, mas não reconhecida; o cuidado é operacionalizado, mas raramente vivido. O paciente deixa de ser alguém que sofre, narra e cria vínculos para tornar-se variável estatística em um painel de controle.

Convém frisar que o não-lugar não constitui categoria absoluta; trata-se de um instrumento analítico para compreender modos de uso e de organização simbólica. O próprio Augé admite que “não existe lugar puro, nem não-lugar puro” (Augé, 1994, p. 86). Portanto, uma mesma plataforma pode funcionar como lugar ou não-lugar, dependendo de fatores como vínculo prévio entre profissionais e pacientes, grau de personalização do atendimento, affordances comunicativas da interface e dispositivos de escuta disponíveis.

Adoto, pois, um uso situado e relacional do conceito, que permite captar zonas de ambivalência, potenciais de reapropriação simbólica e limites estruturais das plataformas digitais de saúde (PDS). Scripts padronizados de atendimento remoto, diagnósticos por checklist e interfaces frias exemplificam arranjos em que o não-lugar irrompe com maior nitidez: espaços de passagem onde pouco ou nada se inscreve da história, da subjetividade ou da dor de quem ali transita. Nos dispositivos de automonitoramento — batimentos cardíacos, sono, alimentação, humor — essa lógica prolonga-se: o “eu” que surge é um avatar algorítmico, dissociado da experiência encarnada.

Todavia, as PDS configuram sistemas culturais complexos. À luz da semiótica da cultura, apresentam zonas centrais — que reforçam práticas estabilizadas — e zonas periféricas, onde a inovação simbólica pode emergir (Lotman, 2009). Nessas fronteiras móveis, a produção de sentido ocorre através de processos contínuos de tradução, exclusão e reconfiguração (Lotman, 1996, 2009). Assim, não-lugares podem, sob certas condições, ser resignificados como lugares de cuidado, desde que acolham a escuta, a alteridade e a simbolização.

Daí a pergunta: como converter o espaço digital da saúde em lugar? A resposta exige, já na formação em saúde, reconhecer camadas semióticas coexistentes e promover a reapropriação simbólica desses ambientes — tarefa que supõe uma pedagogia crítica do espaço clínico mediado.

3. Interfaces digitais de saúde: entre lugar e não-lugar

Reduzir as Plataformas Digitais de Saúde (PDS) à condição de “não-lugares” seria simplificar seu caráter ambivalente. Elas operam na tensão entre o esvaziamento simbólico descrito por Augé e as potencialidades de reconfiguração periférica identificadas por Lotman, em cuja semiosfera as fronteiras móveis entre centro (uso prescrito) e periferia (apropriação criativa) abrem brechas para novas simbolizações (Augé, 1994; Lotman, 1996, 2009). Exemplo disso é o aplicativo e-SUS AB Território: agentes comunitários inscrevem anotações subjetivas em campos destinados a dados clínicos, convertendo o sistema em mediação de cuidado situado e desmontando a ideia de um não-lugar digital “puro”.

Nas PDS, scripts padronizados, check-lists diagnósticos e interfaces “frias” cristalizam o núcleo funcional, mas práticas limítrofes – como registrar emoções em texto livre em apps de saúde mental – reinstalam a narrativa e a escuta, convertendo o dado em autobiografia fragmentária. Essas táticas, próximas da lógica de resistência cotidiana descrita por Certeau, revelam que “lugares” e “não-lugares” coexistem em disputa semiótica (Certeau, 1994).

Contudo, as PDS também se constituem como dispositivos de saber-poder: a arquitetura algorítmica amplifica certas vozes (profissional autorizado, dashboard) e reduz outras (pacientes com baixa literacia digital), reproduzindo hierarquias de fala e escuta (Foucault, 2012; Rouvroy; Berns, 2013). Essa assimetria evidencia que o cuidado digital não é neutro, mas regulado por regimes de transparência que transformam a experiência em variável estatística, reforçando a crítica de Han à eliminação da negatividade simbólica (Han, 2016).

Para contrapor esse esvaziamento, torna-se urgente explorar as zonas de fronteira das PDS como espaços de tradução e hospitalidade simbólica: introduzir pausas, perguntar “como você se sente de verdade”, permitir registros livres de voz ou texto. Tais gestos reinscrevem opacidade e ambiguidade, elementos essenciais à

experiência humana (Barthes, 1984), e reafirmam a tese de Simondon e Latour de que o valor simbólico dos objetos técnicos emerge do uso situado, não de uma essência da máquina (Simondon, 2012; Latour, 2005).

4. Escuta e simbolização

Escutar é o primeiro ato ético do cuidado. Requer deslocar o foco de si para reconhecer a experiência irrepetível do outro, gesto que constitui “a forma mais rara e pura de generosidade” (W). Esse deslocamento só se completa como presença empática, “um dos atos mais preciosos que podemos oferecer” (R), o que supõe uma abertura sensível à vivência alheia (V). Assim, na clínica, na educação ou na vida cotidiana, escutar não é passividade; é compromisso com a dignidade do outro.

Quando o cuidado migra para Plataformas Digitais de Saúde (PDS), a escuta corre o risco de se reduzir a fluxos de entrada e saída de dados. O tempo do paciente é cronometrado, a linguagem protocolar e o sintoma precisa caber em um formulário ou no enquadramento de uma webcam, refletindo a hipertrofia funcional e a eliminação da negatividade característica da sociedade da transparência (H). Nessa lógica, a escuta degenera em mera decodificação de sinais, comprometendo a “opacidade” do signo — sua capacidade de carregar sentidos não resolvidos (B) — e transformando a voz do paciente em variável estatística.

Do ponto de vista da semiótica da cultura, essa redução indica a predominância de uma semiosfera funcionalista, centrada no controle, na medição e na eficiência (L). Aquilo que escapa à métrica — emoções, silêncios, histórias — é empurrado para a periferia ou banido como ruído. Contudo, nas fronteiras dessas mesmas PDS surgem apropriações criativas: profissionais que iniciam consultas perguntando “como você se sente de verdade?” ou pacientes que utilizam campos livres para narrar sua dor. Essas táticas cotidianas reencantam o espaço técnico e instalam brechas simbólicas (C), mostrando que o não-lugar nunca é absoluto.

Tais brechas, porém, enfrentam barreiras estruturais. O desenho corporativo das plataformas incorpora lógicas de vigilância e controle algorítmico (S). As pressões por produtividade e a precarização do trabalho remoto erguem limites adicionais, enquanto desigualdades de conectividade silenciam vozes já marginalizadas (D). Simultaneamente, regimes de saber-poder hierarquizam quem pode falar e com que

efeitos (F). A reinscrição simbólica, portanto, não depende apenas de gestos individuais; exige a revisão crítica das infraestruturas e dos modelos de governança que moldam o cuidado digital.

Responder a esse déficit simbólico demanda duas frentes. Na dimensão técnica, é preciso redesenhar interfaces: abrir campos narrativos, permitir pausas, valorizar silêncios, usar cores e mensagens que sinalizem acolhimento. Na dimensão formativa, urge preparar profissionais capazes de ler esses ambientes como paisagens simbólicas habitáveis, e não meros canais operacionais. Tal postura ecoa a noção de que todo espaço vivido é “poeticamente habitado” — permeado por memórias, afetos e imagens (B). Ao tratar as PDS como lugares em disputa, formamos sujeitos aptos a tensionar fronteiras, converter funcionalidade em hospitalidade e devolver espessura ética ao cuidado.

5. Educação em saúde e reapropriação simbólica

O perigo de as Plataformas Digitais de Saúde (PDS) cristalizarem-se como não-lugares impõe repensar a formação de todos os seus atores — profissionais, pacientes, designers e gestores. Não basta domínio técnico: exige-se educação estética, ética e simbólica que torne os ambientes de atendimento lugares habitáveis de cuidado (C).

Os obstáculos materiais são nítidos. Em 2023, 87 % dos internautas das classes D-E acessaram a rede só pelo celular e 11 % da população jamais entrou on-line, sobretudo no Norte e Nordeste (C). Conexões instáveis, telas pequenas e formulários sensíveis desafiam qualquer tentativa de humanizar a telessaúde; logo, transformar o não-lugar requer enfrentar também essas condições infraestruturais.

A chave está na educação em saúde. Espaços técnicos podem ser reapropriados por táticas cotidianas, se houver condições simbólicas para tal (C). Por isso, propõe-se uma pedagogia semiótica: reaprender a enxergar o invisível — a presença por trás da tela, o gesto por trás do clique, o sofrimento por trás do dado. Currículos precisam incluir: Reflexão crítica sobre o espaço digital — quem o desenha, a quem serve, o que exclui; Laboratórios de empatia mediada com simulações de consulta remota que explorem uso de silêncio, tempo e linguagem simbólica; Oficinas de design sensível, co-criando interfaces acolhedoras com usuários; Estudos dos

sistemas de signos que estruturam as PDS, analisando códigos, zonas de exclusão e possibilidades de tradução.

Tais práticas reconhecem que a técnica é sempre cultural: construir saúde digital implica mobilizar símbolos, narrativas e afetos, instaurando um ethos profissional que veja a mediação tecnológica como forma legítima de presença (F).

O paciente, por sua vez, deve ser pensado como co-autor do processo: formar profissionais também envolve promover cidadania digital em saúde, para que usuários compreendam limites e potencialidades dos dispositivos e reivindiquem espaços de escuta.

Vivemos cercados por “não-coisas” — sinais sem densidade simbólica (H). Converter essas não-coisas em lugares de cuidado requer educação para a presença sensível, mesmo mediada: reencantar as PDS como paisagens simbólicas. Ensinar continua sendo “ato de esperança” (F); é com essa esperança que devemos preparar quem cuida — e quem será cuidado — nas novas fronteiras da saúde.

As brechas existem, mas enfrentam lógicas corporativas de vigilância e controle (S) e desigualdades de acesso (D). Por isso, a reinscrição simbólica das PDS depende tanto de gestos criativos quanto de políticas públicas e desenho crítico de infraestruturas. Sem essa dupla frente, o risco de consolidar não-lugares digitais permanecerá.

5.1 Práticas reais de reapropriação simbólica na telessaúde

As discussões teóricas expostas neste trabalho já aparecem, ainda que de forma inicial, em experiências concretas da telessaúde brasileira. Durante a pandemia de COVID-19, algumas iniciativas mostraram que as Plataformas Digitais de Saúde (PDS) podem deixar de ser não-lugares e converter-se em espaços de hospitalidade simbólica. O caso do TelessaúdeRS-UFRGS exemplifica essa transformação. Com a estratégia RegulaSUS, o programa buscou qualificar o acesso a especialistas na atenção primária articulando protocolos clínicos, critérios técnicos e ferramentas de comunicação baseadas em evidências. Em vez de limitar-se à triagem automatizada, adotou práticas humanizadas que incluíam escuta ativa, acolhimento narrativo e atenção aos aspectos subjetivos da conversa clínica. Relatório técnico publicado em 2021 (Silva et al.) detalha a formação voltada à mediação sensível: uso de pausas,

leitura de linguagem não verbal, escuta de mensagens implícitas e acolhimento de populações vulneráveis. O documento também apresenta orientações sobre cenário, enquadramento e iluminação nas videochamadas, mostrando que elementos aparentemente técnicos podem funcionar como convites ao vínculo e à presença. Essa infraestrutura simbólica produziu resultados concretos: em 360 dias, as filas para consultas especializadas caíram em média 30 % (Natan et al., 2020), sinalizando que a combinação entre racionalidade clínica e hospitalidade é operacionalmente eficaz.

A mesma lógica apareceu na expansão emergencial de serviços de telepsicologia promovidos por universidades e redes de atenção psicossocial. O projeto “Escutando na Quarentena”, da Universidade Federal da Bahia, é um exemplo. Quando a psicoterapia migrou para o digital, muitos profissionais adotaram mensagens de acolhimento, flexibilizaram tempo e frequência das sessões e abriram espaço para narrativas existenciais que escapavam aos protocolos formais (Schmidt et al., 2020). Essas estratégias preservaram o vínculo e mostraram que a interface pode tornar-se território de escuta ampliada quando guiada por uma ética atenta à linguagem simbólica e aos ritmos subjetivos da fala. Em tais contextos, escutar transforma-se em gesto político e poético, capaz de humanizar plataformas originalmente pensadas para a eficiência.

Esses exemplos revelam que PDS podem sustentar cuidado sensível, desde que existam condições simbólicas e institucionais favoráveis. Entretanto, não convém idealizar o papel do profissional de saúde. Carga horária excessiva, metas rígidas, prontuários fragmentados, terceirização de plataformas e falta de treinamento para a comunicação mediada impõem limites reais à reinvenção do cuidado. Estudos sobre trabalho imaterial e plataformização da saúde (Antunes, 2020; Sarti e Almeida, 2022) indicam que a lógica produtivista encurta o tempo da escuta e esvazia a presença, tornando o gesto clínico cada vez mais impessoal. Portanto, a ressimbolização do espaço digital depende não só da intenção ética de cada profissional, mas de condições de trabalho que garantam pausa, dúvida e acolhimento.

Reencantar o cuidado mediado requer um esforço coletivo. É preciso rever a formação inicial e continuada dos profissionais de saúde para incluir competências de organização do trabalho digital, design sensível de interfaces e manejo simbólico da comunicação.

6. Considerações finais

As tecnologias digitais criaram novas formas de atendimento em saúde, mudando o modo como pensamos espaço, presença e cuidado. Nessa realidade, o conceito de “não-lugar” ajuda a revelar o risco de desumanização quando a lógica da eficiência e do automatismo domina o atendimento mediado por telas.

Contudo, esses não-lugares não são destino inevitável. Eles podem ser retomados e convertidos em espaços de verdadeira escuta e acolhimento, desde que reconheçamos que ali se travam disputas simbólicas. O ambiente digital da saúde não é bom nem ruim em si; ele é um campo em que diferentes práticas e significados buscam se afirmar, produzindo zonas de silêncio e de fala, de exclusão e de diálogo.

Transformar essas plataformas exige reposicionar a escuta clínica — agora mediada — e investir numa educação em saúde e na saúde que forme olhares sensíveis. É preciso lembrar que todo espaço contém narrativa, todo cuidado fala uma linguagem e toda técnica media cultura.

A formação profissional, então, deve ir além do domínio técnico: preparar para a escuta à distância, para o acolhimento sem contato físico e para a gestão ética de serviços digitais. Em uma sociedade mediada pela tecnologia, até um clique pode ser gesto de cuidado, e uma tela pode tornar-se lugar de encontro.

Fica o convite: que profissionais, educadores, desenvolvedores e usuários se reconheçam como agentes capazes de tensionar a fronteira entre lugar e não-lugar, abrir brechas de presença onde antes havia anonimato e cultivar significado onde reinava apenas a função.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1984.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOTMAN, Juri. ***Culture and Explosion*.** De Gruyter Mouton, 2009.

LOTMAN, Iúri. **La semiosfera I**: semiótica de la cultura y del texto. Introducción. Madrid: Cátedra, 1996.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Algorithmic governmentality and prospects of emancipation: Disparateness as a precondition for individuation through relationships? **Réseaux**, n. 177, p. 163–196, 2013. https://shs.cairn.info/article/E_RES_177_0163?lang=en Acesso: em 10 maio 2025.

SARTI, Thiago D.; ALMEIDA, Ana P. S. C. Incorporação de telessaúde na atenção primária à saúde no Brasil e fatores associados. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 4, p. PT252221, 2022. https://doi.org/10.1590/0102-311XPT252221 Acesso: em 10 maio 2025.

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria A.; BOLZE, Sônia D.; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Luciana M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia** *(Campinas)*, v. 37, 2020. https://www.scielo.br/j/estpsi/a/L6j64vKkynZH9Gc4PtNWQng/ Acesso: em 10 maio 2025.

SILVA, Rodolfo. S., et al. O Papel da Telessaúde na Pandemia Covid-19: Uma Experiência Brasileira. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 6, p. 2149–2157, jun. 2021. Disponível em https://doi.org/10.1590/1413-81232021266.39662020 Acesso: em 10 maio 2025.

SIMONDON, Gilbert. **Modo de existência dos objetos técnicos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SER, NARRAR, DEVIR: A PLURALIDADE JUVENIL E SUAS PERSPECTIVAS DE FUTUROS

Jaqueline dos Santos Paula[1]

Laurizete Ferragut Passos[2]

RESUMO

Este texto constitui um recorte de pesquisa de doutorado, em fase de finalização, cuja investigação está centrada nas complexas relações entre as narrativas juvenis e suas perspectivas de futuros, tendo como objetivo geral: Analisar, a partir de narrativas autobiográficas, como os jovens delineiam suas perspectivas de futuros e, como objetivos específicos: conhecer como se caracteriza a condição e situação juvenil dos participantes; levantar suas perspectivas de futuros por meio das narrativas; e verificar como elaboram essas perspectivas a partir de sua condição e situação juvenil. A metodologia utilizada fundamenta-se nos estudos autobiográficos (FERRAROTTI, 1988; DELORY-MOMBERGER, 2014), utilizando das narrativas autobiográficas como aporte teórico-metodológico. Para produção de dados foram realizadas seis Oficinas Narrativas, inspiradas nas Oficinas Biográficas de Lecnher (2023), com nove jovens de 17-18 anos, matriculados em duas escolas privadas de São Paulo. Nas Oficinas Narrativas foram incorporadas múltiplas linguagens como música, pintura, poesia, fotografia. O material produzido foi analisado por meio da Análise de Prosa proposta por André (1983).Os principais resultados apontam que a formação identitária juvenil é um processo dinâmico caracterizado por movimentos simultâneos de autoconhecimento, projeção de possibilidades futuras e busca por pertencimento social. Destaca-se a centralidade da família como núcleo formativo primordial, exercendo influência fundamental na formação dos jovens e na configuração de seus horizontes de expectativas futuras. A pesquisa evidencia a juventude como momento crucial de elaboração biográfica, em que confluem elementos do passado, experiências presentes e perspectivas de futuros.

Palavras-chave: Juventude. Perspectivas de Futuros. Narrativas autobiográficas. Condição Juvenil. Situação Juvenil

1 INTRODUÇÃO - SOMOS TÃO (E TANTOS JOVENS) – DA IDEIA DE JUVENTUDE[3] AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Somos tão jovens (...)

Renato Russo (1986)

O presente texto constitui um recorte de pesquisa de doutorado, em fase de finalização, que busca compreender as complexas relações entre as narrativas juvenis

[1] Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, projfaquelinepaula@gmail.com

[2] Doutora em Educação, Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, laurizetefer@gmail.com

[3] Neste artigo, quando mencionamos “juventude”, referimo-nos ao momento após a infância, que envolve a adolescência e a juventude propriamente dita.

e suas perspectivas de futuros. A investigação orienta-se pela problemática das múltiplas configurações da condição e situação juvenil contemporânea e como as muitas formas de ser jovem influenciam diretamente a concepção e prospecção de horizontes futuros.

Em “Tempo Perdido” (1986), Renato Russo nos lembra que “somos tão jovens”, no aqui e agora; acrescentamos: *somos tão e tantos jovens*. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE), entre 2003 e 2020, o Brasil registrou sua maior população com idade entre 15 e 29 anos em números absolutos. Mas, quem são esses tantos jovens? Quais são seus interesses? Como constituem suas identidades? O que esperam do futuro? Como projetam suas trajetórias pessoais e profissionais? Quais recursos possuem e utilizam para elaborar suas perspectivas de futuros?

Tais questões moldam o tema central da pesquisa em curso, cujo objetivo geral é: Analisar, a partir de narrativas autobiográficas, como os jovens delineiam as suas perspectivas de futuros. Os objetivos específicos são: conhecer como se caracteriza a condição e situação juvenil dos participantes; levantar suas perspectivas de futuros por meio das narrativas; e verificar como elaboram essas perspectivas a partir de sua condição e situação juvenil.

No decorrer dos anos, as concepções de juventude passaram, e ainda passam, por transformações. Autores como Groppo (2000) e Dayrell (2003) caracterizam a juventude como uma categoria socialmente construída, para além de uma demarcação etária. Diante dessa proposição, a ideia de juventude se constitui como representação sociocultural e situação social, além de uma elaboração simbólica de grupos sociais.

Para Abramo (2005), o que define a juventude é a transitoriedade. A autora propõe que, mesmo diante de uma diversidade de formas de ser criança, adolescente e jovem, em função de diferentes condições de vida, eles são tutelados por um adulto, já que diferem dele. Ao final da juventude espera-se chegar à autorregulação, à autonomia e à independência, características atribuídas aos adultos.

Na pesquisa que temos realizado, consideramos como ponto de partida a premissa de que a construção histórica e social do conceito de juventude é um processo complexo e multifacetado, influenciado por diversos fatores e perspectivas teóricas.

Os dados apresentados debruçam-se sobre a pluralidade das juventudes e suas manifestações identitárias, indicando como essas diferentes trajetórias moldam distintas visões de futuro. A pesquisa tem como um dos objetivos mapear as redes de suporte e influência que alicerçam a elaboração dos projetos de vida desses jovens, identificando figuras, instituições e referenciais simbólicos significativos nesse processo.

2 DESENVOLVIMENTO - DA METODOLOGIA DA PESQUISA ÀS NARRATIVAS JUVENIS

A pesquisa aqui apresentada está sendo desenvolvida a partir da perspectiva teórico-metodológica dos estudos autobiográficos por considerarmos que, por meio da aproximação das narrativas dos jovens, poderemos também nos aproximar das significações[4] que atribuem ao futuro e ampliar as reflexões acerca de suas perspectivas. A pesquisa autobiográfica analisa e explora as relações entre o indivíduo e seu entorno, contextos históricos, sociais e políticos e concebe o sujeito como eixo central da pesquisa (FERRAROTTI, 1988).

Para tanto, utilizamos as narrativas autobiográficas para acessar as histórias de vida desses jovens, campo teórico que têm se estabelecido como uma importante estratégia metodológica no campo das ciências humanas e sociais. Ferrarotti (1988) e Delory Momberger (2014) apresentam em suas pesquisas aspectos fundamentais na consolidação da narrativa autobiográfica como objeto de estudo acadêmico. Essas e outros referências estão sendo utilizadas como aporte teórico em nosso trabalho.

De acordo com Delory Momberger (2014), a narrativa autobiográfica produz um intervalo de tempo que separa o sujeito de suas projeções e de suas experiências de vida concreta. As possibilidades que residem no “vir a ser” podem exprimir as

[4] Concebemos o conceito de “Significações” a partir dos pressupostos epistemológicos de Aguiar e Ozella (2006).

significações dos sujeitos enquanto anunciadores daquilo que já são e, também, do que pretendem ser.

Ao escolher utilizar a abordagem autobiográfica em nossa pesquisa, buscamos compreender a complexidade das trajetórias individuais e as dinâmicas sociais dos jovens participantes. Essa postura metodológica implica também em reconhecer a heterogeneidade da juventude, rejeitando abordagens universalizantes. Os jovens não formam um grupo homogêneo, suas experiências são atravessadas por marcadores sociais como classe, raça, gênero, sexualidade, território e acesso a bens culturais.

2.1. DO CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À POLIFONIA DAS VOZES JUVENIS

A presente pesquisa, ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos das narrativas autobiográficas (FERRATOTTI, 1988; DELORY MOMBERGER, 2014), foi desenvolvida com nove jovens matriculados em duas instituições escolares da rede privada de ensino da cidade de São Paulo. A fim de garantir a ética na pesquisa por meio do anonimato das instituições participantes, as escolas foram nomeadas como: *Escola 1* e *Escola 2*. A *Escola 1* está localizada em um bairro que apresenta o mais elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade de São Paulo (0,961), caracterizado pela concentração de renda, amplo acesso a bens culturais e elevado nível de escolaridade da população residente. A *Escola 2* localiza-se em um bairro periférico da zona oeste de São Paulo, caracterizada por expressiva vulnerabilidade socioeconômica e marcada pela precariedade de equipamentos urbanos, sendo limitado o acesso à recursos culturais, de saúde e educacionais.

Os jovens que participaram da pesquisa tinham entre 17 e 18 anos de idade e todos estavam matriculados na 3ª série do Ensino Médio no ano de 2024, período em que as Oficinas Narrativas foram realizadas. Os nomes fictícios nos excertos aqui apresentados foram escolhidos pelos próprios participantes.

Para produção de dados, foram realizadas seis Oficinas Narrativas em cada uma das escolas, totalizando doze encontros, de uma hora. As Oficinas Narrativas foram inspiradas na estrutura metodológica das Oficinas Biográficas, propostas por

Lecnher (2023). Consideramos nos inspirar nas Oficinas Biográficas de Lechner (2023), por entender que esse procedimento metodológico posiciona o sujeito no centro da pesquisa, oferecendo-lhe um espaço dialógico para reflexão sobre si mesmo por meio das múltiplas dimensões temporais (passado, presente e futuro).

Um aspecto metodológico importante da pesquisa foi a utilização de múltiplas linguagens e formas de expressão como dispositivos de mediação biográfica nas Oficinas Narrativas. Inspirados nos trabalhos de Hernández (2008) sobre narrativas visuais e de Eisner (2008), incorporamos expressões como música, pintura, poesia, fotografia e colagens como recursos para a elaboração das narrativas juvenis.

Para além desse material, todas as Oficinas Narrativas foram integralmente gravadas em áudio e vídeo, posteriormente transcritas, seguindo as orientações metodológicas de Ludke e André (1986) sobre o tratamento do material em pesquisas qualitativas. Adicionalmente, foram produzidos registros escritos pelos participantes durante as oficinas narrativas, constituindo um corpus documental complementar. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Prosa proposta por André (1983).

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS - ENTRE SER E TORNAR-SE: NARRATIVAS, CONDIÇÃO JUVENIL E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

A condição juvenil se configura como um espaço-tempo paradoxal, simultaneamente definido por expectativas sociais e pela busca por autodeterminação. As narrativas autobiográficas apresentadas pelos participantes da pesquisa revelam um permanente estado de liminaridade, habitando as fronteiras entre o que são e o que aspiram tornar-se, entre identidades herdadas e identidades projetadas, entre tradição e ruptura, conforme constatamos nos depoimentos apresentados abaixo:

> (...) eu fiz esse desenho aqui e aí eu usei as cores verde, e, laranja, amarelo e preto. E, eu acho que a primeira coisa que eu fiz foi essa amarela e laranja, “né”? Porque, é assim, eu acho que são as cores mais, são quentes e expressivas, sabe? E, eu me vejo dessa forma, uma pessoa bem calorosa, virtuosa, e com muita... É, com esse espírito. E aí eu queria representar isso com algo, é, amarelo e laranja. E o verde é porque é uma cor ambígua, “né”, porque não é nem um azul que é um tom frio, e nem o vermelho que é um tom quente. E aí eu gosto dessa ambiguidade do verde, eu acho importante

> na minha personalidade. (...) Sua parte mais, é, cruel, "né", pode ser representado de uma forma bonita. (JOÃO GRILO, 2024).

A narrativa de João Grilo (2024) dialoga diretamente com a distinção conceitual proposta por Abramo (2005) entre condição juvenil e situação juvenil. Enquanto a condição juvenil abrange os elementos compartilhados entre jovens em seu aspecto simbólico-social, como a sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo vital, a situação juvenil contempla as formas concretas e diversificadas de vivência dessa condição, atravessadas por marcadores sociais como classe, gênero e etnia. O depoimento de João Grilo (2024) materializa essa interseção, ao apresentar elementos que simultaneamente refletem significações sociais coletivas sobre a juventude e manifestam a singularidade de sua experiência pessoal.

Essa concepção da juventude como território existencial complexo, em que se articulam dimensões simbólicas coletivas e trajetórias biográficas particulares, está em acordo com as proposições de Dayrell (2003), para quem os jovens constituem-se como sujeitos sociais que constroem um determinado modo de ser jovem a partir de diferentes contextos socioeconômicos e culturais. O depoimento de Moana (2024) indica como sua identidade se constrói na interseção entre o individual e o coletivo:

> É, pra mim, quando eu penso em identidade sobre a minha pessoa, eu penso muito sobre o que eu vejo sobre o mundo. Porque eu acho que a forma que a gente vê o externo, reflete muito o nosso interior. Então, tipo, eu como indivíduo da sociedade. E, eu sou uma pessoa que cobra todo mundo, que eu acho que eu tenho como missão de vida, é, ajudar outras pessoas e a forma que eu vejo é que eu quero ensinar os jovens, assim, na periferia sobre educação financeira. (...) , pra mim, isso é uma forma de tentar mudar o externo, além do meu interior. Porque eu acho que isso vai muito além, é da minha criação que eu tive em casa, do meu pai, da minha família. Então, a cor que eu escolhi pra fazer o chão é o verde, porque eu vejo o verde como esperança, sabe? Eu acho que é a base de tudo. Então, não tem como você tentar conseguir fazer alguma coisa, ter só um desejo sem ter uma esperança por trás das coisas. E, eu também fiz três bonequinhos que eram pra representar pessoas de azul. Eu não fiz eles com cara nem nada, porque pra mim, o azul, ele representa como se fosse o mar, o oceano, o oceano profundo. Então, as pessoas são muito mais, é, do físico. Elas têm a profundidade delas, elas têm os pensamentos que vai muito além do que a gente imagina, ou do que a gente acha que a pessoa, é, crê que tem ideologias. É, eu fiz o desenho deles segurando as mãos porque eu acho que com a união das pessoas, a gente consegue transformar coisas que talvez a gente ache que não consiga. O vermelho, eu fiz pra representação do amor, porque, primeiro pra gente tentar transformar, mudar algo, a gente tem que amar aquilo que a gente... amar as pessoas, amar o propósito que a gente "tá" dando. Então, é, essa bolinha aqui que eu fiz no final dos dois, é na verdade pra representar o símbolo do infinito. Então, é uma coisa nunca vai acabar quando tiver a união das pessoas. E, esse amarelo que, basicamente,

> são desejos da pessoa, são os meus desejos que eu tenho muita vontade de alcançar (...) (MOANA, 2024).

Ao afirmar que quando pensa em identidade, pensa também sobre o que vê no mundo, Moana (2024) parece estabelecer uma relação dialética entre sua própria constituição subjetiva e a leitura que faz do contexto social no qual está inserida, movimento que nos permite inferir que sua identidade se constitui a partir da intersecção entre o individual e o coletivo. A representação simbólica, que é traduzida pelas cores escolhidas para representar sua identidade, verde da esperança como “base de tudo”, o azul para representar a profundidade humana, o amarelo para os desejos pessoais, compõe uma aquarela identitária em que as aspirações individuais e compromissos coletivos parecem se entrelaçar e confirmar o que nos afirma Dayrell (2003) quando defende que a juventude constitui efetivamente um espaço-tempo de elaboração identitária em que o exercício da inserção social não é uma preparação para o futuro, mas uma experiência significativa em si mesma.

Outro aspecto relevante no depoimento de Moana (2024) é a análise da necessidade implícita de pertencimento. Quando menciona que, como indivíduo na sociedade, entende sua missão de ajudar outras pessoas para produzir mudanças no mundo externo, além de transformações interiores, inferimos sua busca por sentido existencial. O desejo de contribuir socialmente pode ser interpretado como uma forma de construir conexões significativas e afirmar seu lugar na comunidade. A motivação para ajudar o próximo parece transcender o altruísmo e pode funcionar também como um mecanismo de autoafirmação e pertencimento social. Esse fenômeno representa um ponto convergente entre os jovens na pesquisa realizada por Abramo (2005), que afirma:

> A busca por pertencimento é uma dimensão central na experiência juvenil, pois é através da integração a grupos e comunidades que os jovens constroem suas identidades e desenvolvem um sentido de valor próprio. O reconhecimento social obtido através da participação em coletividades permite ao jovem não apenas afirmar sua individualidade, mas também encontrar seu lugar e função na sociedade mais ampla." (ABRAMO, 2005, p. 53)

Assim, a ideia de fazer parte de um grupo e ter um propósito de vida configura-se como aspecto fundamental na condição juvenil. Como Abramo (2005) também sinaliza, a depender da situação juvenil específica, a atuação do jovem nesse

processo de pertencimento pode manifestar-se de formas diversas, uma vez que os reflexos de sua condição social, econômica e cultural podem alterar e até mesmo limitar seus espaços de participação social.

3.1. A CONFLUÊNCIA DAS EXISTÊNCIAS JUVENIS

A formação da identidade durante a juventude ocorre por meio de um complexo processo que entrelaça diferentes influências sociais, sendo a família o primeiro e mais significativo núcleo de referências. Em nossa pesquisa, verificamos que essa pode ser observada no depoimento de Moana (2024):

> (...) acho que tipo assim, é... eu tive sempre um pouco mais de facilidade, eu acho que em questão de identidade, por conta que eu sempre converse muito com os meus pais. E eu acho que isso acaba influenciando muito, porque os meus pais, qualquer situação que acontecia, eles chegavam em mim, perguntavam o porquê, o que eu sentia sobre aquilo, o que eu achava, os meus erros, o que eu fiz de certo em relação à situação e tudo mais. Então, eu acho que essa construção que eles fizeram desde que eu era pequena, fez com que eu percebesse mais tipo, os meus atos, coisas que eu queria ser, coisas que eu era. (MOANA, 2024).

Ao declarar que tem facilidade em reconhecer características de sua identidade, Moana (2024) menciona a presença ativa da família em sua formação, perguntando-lhe sobre seus sentimentos e compreensões. Sua narrativa revela a forte influência de seus pais no modo como se percebe, nas possibilidades de ser e até mesmo errar, confirmando o que nos propõe Wallon (1973) ao considerar a família como “o primeiro meio social do indivíduo e a mais poderosa agência formativa, responsável pela modelagem inicial do comportamento e da personalidade do adolescente." (WALLON, 1973, p. 120). Tal modulação corrobora para estabelecer as bases iniciais do comportamento e da personalidade.

O diálogo constante e o espaço para pensar sobre erros e acertos parecem ter contribuído para que Moana (2024) desenvolvesse reflexões sobre "coisas que eu queria ser, coisas que eu era". Assim, podemos inferir que a mediação familiar favorece não apenas o autoconhecimento, mas também a projeção de possibilidades futuras e a construção gradual de uma identidade mais consciente e autônoma. Nesse sentido, a família não apenas molda comportamentos iniciais, mas também fornece as primeiras ferramentas para que o jovem possa, progressivamente, elaborar sua própria narrativa identitária.

A relação dos jovens com a família aponta que: “para além da situação de dependência material, a família tem lugar central enquanto referência no que diz respeito ao apoio, no caso de algum problema, a seus projetos futuros, aos valores”. (GONÇALVES; COUTUNHO, 2014, p. 602).

A formação identitária na juventude é um processo dinâmico e contínuo. A escola, a família, os amigos, a mídia e a cultura atuam como afluentes que se encontram para formar o rio da identidade juvenil. Compreender essa confluência, bem como os desafios e oportunidades que ela apresenta é essencial para apoiar os jovens em sua jornada pessoal.

4. DAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS ÀS EXPECTATIVAS DA PESQUISA

A pesquisa em curso tem proporcionado resultados expressivos para o campo de estudos sobre juventude, particularmente no que tange à formação identitária, às projeções existenciais e aos aspectos subjetivos que permeiam essa fase da vida. O corpus analítico, constituído a partir das Oficinas Narrativas inspiradas nas Oficinas Biográficas de Lecnher (2023), apresenta-se de modo fecundo permitindo-nos uma compreensão multidimensional da condição juvenil dos participantes, bem como a identificação de convergências em suas narrativas autobiográficas.

Os resultados preliminares evidenciam o processo de constituição identitária como um fenômeno complexo e dinâmico, caracterizado por movimentos simultâneos de autoconhecimento, projeção de possibilidades futuras, busca por pertencimento social e construção de sentido existencial. As narrativas autobiográficas dos participantes evidenciam a juventude não apenas como período transitório, mas como momento importante no processo de elaboração biográfica, em que confluem elementos do passado, experiências presentes e aspirações futuras.

Emerge com particular relevância a centralidade da família como núcleo formativo primordial, exercendo influência importante não apenas na estruturação psíquica e comportamental dos jovens, mas também na configuração de seus horizontes de expectativa. As narrativas autobiográficas dos participantes apontam para a família como referencial simbólico e afetivo que orienta, consciente ou

inconscientemente, a elaboração das projeções de futuros e a constituição do "eu prospectivo" dos participantes.

Referências

ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta, Página Aberta, 2005.

AGUIAR, Wanda. M. J.; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão de constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 22, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ANDRÉ, Marli. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 45, p. 66-71, 1983.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. In: Revista Brasileira de Educação. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**. Natal: EDUFRN, 2014.

EISNER, Eliott. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais.** Natal: EDUFRN, 1988.

Gonçalves, H. S., & Coutinho, L. G. **Juventude e família: expectativas, ideais e suas repercussões sociais**. Estudos E Pesquisas em Psicologia, 8(3), 597–611, 2014.

GROPPO, Luis. Juventude **– Ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación**. Educatio Siglo XXI, n. 26, p. 85-118, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2020**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LECHNER, Elsa. **Dimensões coletivas do trabalho biográfico como pesquisa-formação: oficinas biográficas em foco**. Linhas Críticas, n. 29, p. e47346, 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Paris, Enfance, 1973.

SAÚDE MENTAL E DIREITOS HUMANOS ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Aline Joia Rodrigues Fortes[1]

Cezar Bueno de Lima[2]

RESUMO

Este estudo examina a intrínseca relação entre saúde mental e violência, com foco em adolescentes do Ensino Médio de baixa renda com deficiências físicas ou psicológicas. Partindo de pesquisas anteriores sobre direitos humanos no ambiente escolar, destacamos a importância da inclusão de educadores, alunos e famílias para compreender as complexidades da violência em contextos de desigualdade. Baseando-se em Henri Wallon, a pesquisa argumenta que a desarmonia entre as necessidades emocionais dos adolescentes e as estruturas institucionais, como a escola, pode intensificar frustrações e aumentar a violência, pois a escola, muitas vezes, falha em ser um espaço acolhedor e mediador de conflitos. Ademais, a pesquisa aprofunda o conceito de deficiência, contrastando as abordagens biomédica e social, e enfatiza que a saúde integral depende tanto do reconhecimento das limitações físicas quanto da remoção de barreiras sociais. A violência, conforme definida por Chauí, é vista como um ato desumanizador que viola direitos e causa sofrimento psíquico. Investigamos, ainda, a dinâmica dos grupos minoritários como alvos frequentes de violência e carência em saúde mental, e como a violência pode, paradoxalmente, ser um meio de resolução de conflitos, criando um ciclo de sofrimento. O objetivo central é compreender como esses jovens lidam com a deficiência, as violações de seus direitos e as respostas da escola. A metodologia é mista e sequencial, combinando dados quantitativos preliminares com uma fase qualitativa que inclui entrevistas, observações e revisão de literatura. Caracteriza-se como pesquisa-ação (Thiollent), buscando intervir para mitigar os problemas identificados, com a participação ativa da pesquisadora. A coleta de dados será realizada em um colégio público de Curitiba, utilizando questionários e grupos focais com alunos (14-17 anos) e entrevistas com o corpo docente e direção. O estudo visa gerar intervenções eficazes para promover ambientes educacionais mais inclusivos e protetivos.

[1] Graduanda de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – aline.joia.faculdade@gmail.com
[2] Professor do curso de Graduação em Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas/PPGDH da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – c.bueno@pucpr.br

Palavras-chave: Saúde mental; Violência escolar; Adolescência; Deficiência; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

No andamento anterior dos estudos realizado pelo professor Cezar Bueno de Lima e seus respectivos orientandos, em pesquisa voltada primordialmente para os direitos humanos dentro dos âmbitos escolares, foi situado que a inclusão dos professores, alunos e famílias é crucial para uma devida compreensão das complicações que a *violência* pode gerir no espaço educacional, principalmente nos grupos viventes das regiões com maior histórico de desigualdade e vulnerabilidade social. A partir dessa perspectiva, é necessário refletir sobre como esses processos influenciam a vivência dos adolescentes, especialmente no que diz respeito à sua interação com os ambientes educacionais, a par de aprimorar o desenvolvimento emocional, intelectual, cognitivo e social dos estudantes. Henri Wallon, renomado psicólogo francês, dedicou grande parte de sua obra ao estudo do desenvolvimento humano e à importância da educação na formação dos indivíduos. Em suas observações sobre a adolescência, Wallon (p. 64, 2006) afirma que os grupos adolescentes muitas vezes são vistos como espaços de confronto com os adultos ou de fuga da realidade. Essa visão revela uma verdade importante: a falta de congruência entre os desejos emocionais dos adolescentes e as instituições pré-existentes, como a família e a escola, pode gerar um caldo de frustração e incompreensão, o que contribui para o aumento da violência entre os grupos de jovens. A escola, enquanto ambiente que deveria funcionar como um espaço de acolhimento, aprendizado e mediação de conflitos, muitas vezes não consegue atender às necessidades emocionais e psicológicas dos estudantes, o que pode culminar num aprofundamento das violências vivenciadas pelos jovens.

Contudo, há uma necessidade de recorte do horizonte de possibilidades de estudo, visto que a violência pode se expandir para todas as áreas do ambiente escolar. Sob esta óptica, volta-se o olhar para o público com deficiência, jovens e vítimas de violência em diversos aspectos. A deficiência,

por sua vez, é vista sob duas óticas: a biomédica (foco em carências biológicas) e a social (foco nas limitações impostas pela sociedade), conforme Werneck (2004, p. 18). Para uma saúde plena (OMS, 2011, *apud* BECKER, 2019, p. 1013), é crucial equilibrar o reconhecimento das dificuldades fisiológicas com a remoção de barreiras sociais.

É essencial, portanto, facilitar a autonomia de pessoas com deficiência, começando pela infância e promovendo adaptação escolar. Astor, Guerra, & Van Acker (2010, p. 69-70) mostram que a violência e a falta de suporte (organizacional e familiar) reduzem o desenvolvimento acadêmico. Entre as violências, o bullying é um problema comum (LIMA e PERES, 2022, p. 3476).

Torna-se então essa a justificativa da atual pesquisa, buscando compreender como os jovens lidam com a deficiência em seu entorno, bem como agem diante as rupturas dos direitos humanos dos jovens com deficiência. Ademais, as ações do corpo docente da organização também serão discutidas.

2 DESENVOLVIMENTO

A princípio, urge uma compreensão semântica dos termos “saúde mental” e “violência”, a iniciar pela saúde mental. A OMS definiu, em 1946, saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021). Contudo, autores como Hunter (et.al, 2013, p. 197 – 20) dizem que tal conceito não é tão positivo quanto se pensou na época, visto que não representa a realidade humana tal como ela é. Então, o que é de fato, saúde? Algumas teorias visualizam que as práticas integrativas e preventivas são a resposta, visto que profissionais da saúde devem ter uma visão mais interdisciplinar dos aspectos envoltos na saúde (BIENTZLE M, CRESS U, KIMMERLE J. *apud* GAINO et. al, 2018). No que diz respeito ao mental, historicamente, é sintetizado aos estudos da alma, do espírito, sendo uma das bases da Filosofia (SARBENA e RAFFAELLI, 2003, p. 32). Já a violência, Chauí (1999), em escritos para a Folha de São Paulo, define como:

> 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (CHAUÍ, 1999, p. 3-5)

Nesse sentido, a autora traz à tona a desumanização do sujeito, visto que a violência torna-o coisa, passível de abuso, irracionalidade e agressão aos seus direitos. Assim, indaga-se: em que momento a saúde mental e violência se unem? Ora, se um indivíduo tem seus direitos transgredidos, como poderia ele estar em paz de espírito? Dessa forma, é função dos profissionais de saúde compreenderem que violências ocorrem e como mitigá-las.

Entra-se então no conceito de minoria, visto que elas se tornam um dos principais alvos de violência e, portanto, da carência em saúde mental. Freitas e Nóbrega (2022, p. 1872) trazem à luz a concepção moderna tradicional de minoria, que defende os grupos distintos do padrão europeu em etnia, gênero, orientação sexual, dentre outros marcadores. Ao mesmo tempo, os autores comentam acerca da visão decolonial, que não traz tal distinção como principal ponto de observação, visto que a separação entre “normal” e “diferente” é o que gere a subversão de alguns grupos sociais. Contudo, não se vale excluir totalmente a visão tradicional, visto que, no mundo ocidental, são estes os padrões que regem as regras de conduta dos indivíduos. Alguns desses padrões mais observáveis são o de “normalidade” física ou intelectual, havendo recorte entre o “deficiente” ou “louco” — ou seres atípicos — do restante dos sujeitos. Assim, tornando a violência como foco, tal separação abrange setores da quebra de direitos, resultando em sofrimento psíquico e instabilidade nos demais âmbitos de vivência de alguém.

Sob esse viés, dentro dos grupos minoritários, as violências podem ser utilizadas muitas vezes como meio central da resolução de conflitos, tendo em vista seu tratamento como fenômeno estruturante das relações sociais e de poder. Para tanto, Gadea (2011, p. 92) afirma que a violência, muitas vezes, é utilizada como meio de resolução, mas não necessariamente por falta de

políticas públicas e culturais, e sim por haver um processo onde há um conflito central em diálogo com a falta de identidade dos sujeitos. Assim, infere-se que há um cenário psicológico alterado, já que os contingentes de hostilidade e violência podem estar inseridos no contexto social e privado dos sujeitos. Dessa maneira, observa-se aqui uma espécie de ciclo, onde a violência gera sofrimento psicológico, que pode gerar mais violência. Busca-se então alguma maneira para modificar este ciclo.

Pode-se dizer que a violência escolar se expande para inúmeros âmbitos na vida de um jovem, seja uma agressão física praticada por algum colega ou, até mesmo, as próprias falhas institucionais que geram isso. O escopo das deficiências, num geral, já é complexo em sua própria definição, possuindo, de forma mais exata, dois grandes sentidos, de acordo com Werneck (2004, p. 18): 1) a visão biomédica, que estabelece deficiência como as carências anatômicas ou intelectuais, exclusivamente biológicas, de forma temporária ou não e; 2) a visão social, formada a partir dos anos 60 no Reino Unido, que molda o preceito de deficiência como sendo as próprias limitações sociais que impedem o sujeito de atingir sua emancipação, ou seja, “a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência é resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações [...] de cada indivíduo”. (WERNECK, 2004, p.18). Nesse sentido, infere-se que, de fato, há limitações fisiológicas que trazem dificuldades, porém, além do próprio corpo do sujeito, deve-se compreender que a própria sociedade dificulta os caminhos para a sua autonomia, devendo ter um trabalho equilibrado entre os dois vetores para o devido cumprimento do que se entende por “saúde”. (OMS, 2011, apud BECKER, 2019, p. 1013).

Então, compreende-se que deve haver viabilização dos caminhos das pessoas com deficiência, a iniciar pela mais tenra idade e, dentro disso, maior enriquecimento e adaptação escolar. O Centro Lemann (2013), instituição especializada em equidade na educação, aponta que muitas vezes os estudantes com deficiência entram em instituições segregadas ou com escassez de recursos que atendem às suas necessidades, sendo este mais um dos fatores que impedem o jovem de alcançar seu melhor desempenho. Assim, de certa forma, há aqui mais uma violação dos direitos deste jovem. Autores como Astor, Guerra, & Van Acker (2010, p. 69-70) aferem que a violência, falta de suporte

organizacional, falta de suporte familiar e demais fatores trazem significativas reduções no desenvolvimento acadêmico, e, entre os meios de violência, o bullying é um dos presentes (LIMA e PERES, 2022, p. 3476).

Assim, indaga-se como os jovens lidam com a deficiência em seu entorno, buscando restrições do acolhimento dos direitos humanos realizados pelos próprios jovens, ou até mesmo pela organização. Partindo das premissas teóricas acima, os objetivos elencados para a realização (em andamento) da pesquisa-ação nas escolas podem ser sintetizados da seguinte maneira: i) **Objetivo Geral -** compreender como é o estado emocional dos estudantes perante os momentos de ruptura dos direitos humanos voltado para os jovens com deficiência em seu entorno, bem como seus comportamentos e as ações da escola diante deste cenário. Ademais, gerar intervenção final a partir do observado; objetivos específicos: **Objetivos Específicos: ii)** observar quais são os sentimentos e comportamentos mais frequentes dos estudantes;iii) conferir em quais contextos tais sentimentos/comportamentos ocorrem; iv) estudar as atividades da escola em relação a este cenário; v) gerar intervenção com base nas problemáticas observadas.

No que concerne à metodologia de pesquisa de campo, é importante ressaltar, conforme pontua Creswell (2010, p. 38-41), que os pesquisadores, ao terem noção das limitações das metodologias de pesquisa, buscaram a unção de mais métodos para “neutralizar ou cancelar os vieses de outros métodos” (p. 38). Isso gerou o que é conhecido hoje como “método misto”, na busca de unir dados qualitativos e quantitativos para um mesmo estudo. Essa forma, conhecida como “triangulação de dados”, pode auxiliar na delimitação de participantes ou, até mesmo, na compreensão contextual que geraram alguns dados específicos. Assim, como primeiro passo, na pesquisa quantitativa anterior (2024), realizada sob a coordenação do professor Cezar Bueno de Lima e participação de seus orientandos, foi resgatado números e dados que definem, de forma mais geral, alguns aspectos dos grupos focais do colégio selecionado. Como segundo passo, serão realizadas entrevistas presenciais com o corpo discente e docente, observações comportamentais, e demais revisões de literatura. Como terceiro passo, a partir das compreensões das maiores demandas dos grupos, algumas intervenções serão realizadas a par de mitigar

os problemas observados. O segundo e terceiro passo vão compor a parte qualitativa da pesquisa.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa

Ano	Etapa	Objetivo	Método
2024	1	Recolher dados gerais dos grupos focais.	Questionários on-line.
2025 – 2026	2	Compreender como os grupos focais funcionam; buscar aspectos de violência com jovens com deficiência vindas dos demais grupos de jovens ou da organização.	Observações iniciais; entrevistas com jovens com grupos focais; entrevistas com jovens com deficiência; entrevista com o corpo docente; revisão de literatura.
2025 – 2026	3	Mitigar a problemática observada pelo pesquisador.	Aplicação de intervenção.

Fonte: Elaborado pelos autores

Dessa maneira, compreende-se o artigo como sendo de metodologia mista e sequencial, “em que o pesquisador procura elaborar ou expandir os achados de um método com os de outro método” (p. 39). A visão pragmática, comentada pelo mesmo autor, defende o entendimento amplo dos fatores, não se limitando exclusivamente a um único ponto de vista (p. 34-35) e, dessa forma, ela entende “*o que* e *como* pesquisar”. Ademais, por haver intervenção final, a forma mais correta de definir a pesquisa é como pesquisa-ação. Para Thiollent, um dos autores mais clássicos para o entendimento do método (1986, p. 15):

> Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa podé ser quali-ficada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (Thiollent, 1986, p. 15)

Sob esse viés, a compreensão inicial da demanda gera intervenção final com objetivo claro, onde, no final, o pesquisador tem ação ativa junto dos participantes para a resolução do que for necessário, devendo ser necessário que o pesquisador engaje os grupos e obtenha reciprocidade por parte deles. No meu caso específico, na condição de pesquisadora, graduanda de Psicologia, será utilizado saberes psi para auxiliar na criação de vínculo com os participantes. Para o autor (1986, p. 16), na pesquisa-ação, busca-se que os sujeitos façam algo junto do pesquisador, “desempenhando um papel ativo na própria realidade dos dados observados”.

Quando às técnicas grupais, estas oferecem informações qualitativas e quantitativas, revelando experiências, percepções, ideias, sentimentos, dificuldades, vividas pelos entrevistados que 4 comentem acerca dos temas propostos previamente pelo pesquisador, obtendo um roteiro de perguntas na perspectiva de desvendar o objeto de estudo, bem como revelar novos fenômenos. Para esta fase da pesquisa será formulado um questionário minuciosamente planejado.

Quanto à realização da pesquisa, estão previstos os seguintes procedimentos e etapas:

a) Realização do grupo focal irá abranger estudantes entre 14 e 17 anos regularmente matriculados no colégio Teobaldo Kletemberg, localizado no endereço Rua Mario Gasparin, 00950 - Sítio Cercado, Curitiba - PR;

b) Aplicação de questionário aberto e/ou de múltipla escolha aos estudantes, bem como conversas em grupos de forma dinâmica para uma maior compreensão qualitativa de seus entendimentos e; também, aplicação de questionários e/ou entrevistas com o corpo docente e direção da organização;

c) Aplicação de intervenção pensada a partir dos resultados da análise qualitativa.

2.1 DO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Quadro 2 – Distribuição dos Colégios Estaduais de acordo com o número de homicídios nas regionais e as menores notas no ENEM - município de Curitiba-PR

Regional	Escolas	Crimes no bairro (2024)	Enem com redação (2019)	Enem sem redação (2019)	IDEB	N° de alunos Ensino Médio regular e EP Integrado
Bairro Novo	CE Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg	[1] 2.485	[2] 508	[2] 488	[3] 4.7	[4] 1050

Fonte: Em Referências

Para a seleção do Colégio, foi analisada a média do Enem dos estudantes, bem como a nota média do último IDEB ofertado no site oficial do INEP e o número de crimes cometidos na região no ano de 2024. A organização conta, segundo dados da Secretaria da Educação, com 1050 alunos do ensino médio regular e do 5 ensino profissional integrado e, devido ao elevado número de estudantes, os critérios de seleção se dará por:

a) idade: alunos com idade entre 14 e 17 anos entre o período de outubro de 2025 e março de 2026;

b) em média somente 2 turmas por série, podendo haver diferença de turno (matutino, vespertino ou noturno).

No tocante aos critérios de realização da primeira etapa da pesquisa nas escolas, a eleição dos participantes está condicionada à limitação de recursos materiais e humanos disponíveis para a realização da pesquisa focal em todas as turmas dos 3 anos do ensino médio existentes na escola. Além disso, será analisada a estratificação por gênero, trabalho extracurricular ou laboral e média do número de familiares que moram com os estudantes. O convite para os adolescentes e jovens participarem da pesquisa focal será feito após elaboração e aplicação prévia de questionário nas salas de aula onde os adolescentes de 14-17 anos estão matriculados. O corpo docente da organização, bem como a direção do Colégio Teobaldo Kletemberg serão convidados para responder questionário à parte, bem como serão convidados para a aplicação do formulário específico para os adolescentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar a complexa intersecção entre saúde mental e violência, com foco especial em jovens do Ensino Médio de classes sociais mais baixas e que possuem alguma deficiência física ou psicológica. A análise partiu de uma compreensão semântica dos termos "saúde mental" e "violência", destacando a visão abrangente de saúde da OMS (1946) e as críticas de autores como Hunter et al. (2013), que apontam a necessidade de uma perspectiva mais realista e interdisciplinar, priorizando práticas integrativas e preventivas. A violência, conforme definido por Chauí (1999), é percebida como um ato de desumanização que transgride direitos e gera sofrimento psíquico, sendo crucial que os profissionais de saúde compreendam suas nuances e busquem mitigá-las.

A pesquisa aprofundou-se no conceito de minoria, reconhecendo-os como alvos frequentes de violência e, consequentemente, de carência em saúde mental. Discutiu-se a visão moderna tradicional versus a perspectiva decolonial, que questiona a própria distinção entre "normal" e "diferente" como geradora de subversão social (Freitas e Nóbrega, 2022). Constatou-se que a violência pode, paradoxalmente, ser um meio de resolução de conflitos em grupos minoritários, evidenciando um ciclo onde a violência gera sofrimento psicológico, que pode perpetuar mais violência (Gadea, 2011).

No contexto específico da violência escolar, demonstrou-se sua extensão para diversos aspectos da vida do jovem, indo além da agressão física e englobando falhas institucionais. A discussão sobre deficiência revelou uma dualidade entre a visão biomédica e a social (Werneck, 2004), sendo esta última crucial ao reconhecer que as limitações sociais impostas pela sociedade dificultam a autonomia dos indivíduos. A viabilização dos caminhos para pessoas com deficiência, desde a tenra idade e com adaptação escolar, é fundamental. Fatores como a falta de suporte organizacional e familiar, juntamente com o bullying, foram identificados como elementos que reduzem significativamente o desenvolvimento acadêmico e violam os direitos desses jovens (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010; Lima e Peres, 2022).

Assim, as reflexões apresentadas reforçam a urgência de compreender o estado emocional dos estudantes diante da ruptura ou do acolhimento de seus

direitos humanos no ambiente escolar. É vital investigar como a escola, enquanto espaço que deveria ser de acolhimento e mediação, lida com as necessidades emocionais e psicológicas dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade e com deficiência, para evitar que a violência se aprofunde. A presente pesquisa, ao focar na vivência de adolescentes do Ensino Médio de baixa renda e com deficiência, busca preencher uma lacuna importante e oferecer subsídios para intervenções mais eficazes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e protetivos.

4 REFERÊNCIAS

ASTOR, Ron Avi; GUERRA, Nancy G.; VAN ACKER, Richard. How Can We Improve School Safety Research? **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 39, n. 1, p. 69-78, jan./feb. 2010. DOI: 10.3102/0013189X09357619. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235667202_How_Can_We_Improve_School_Safety_Research. Acesso em: 13 jul. 2025.

BECKER, K. L. Como a deficiência afeta a educação e o trabalho de jovens no Brasil. **Nova Economia**, v. 29, n. 3, p. 1009–1039, set. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que significa ter saúde? Brasília, DF: Ministério da Saúde, 29 jul. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude. Acesso em: 13 jul. 2025.

CENTRO LEMANN. Marcadores da desigualdade educacional: desafios que impedem o acesso à educação de qualidade. [S. l.], 10 fev. 2023. Disponível em: https://centrolemann.org.br/marcadores-da-desigualdade-educacional-desafios-que-impedem-o-acesso-a-educacao-de-qualidade/. Acesso em: 11 jul. 2025.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1999, p. 5-3. Acesso em: 11 jul. 2025.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/95271542/_Livro_CRESWELL_John_W_PROJETO_DE_PESQUISA_M%C3%89TODOS_QUALITATIVO_QUANTITATIVO_MISTO_2010_. Acesso em: 13 jul. 2025.

[2] ENEM EVOLUCIONAL. 2019. Disponível em: http://enem.evolucional.com.br/microdados/ranking-enem-2020?redacao=sim. Acesso em: 04 abr. 2025.

FREITAS, Raquel Coelho de; NÓBREGA, Luciana Nogueira. Revisitando o conceito de minorias à luz da indignação epistêmica e dos estudos decoloniais. **Revista Jurídica Luso-Brasileira (RJLB)**, Coimbra, v. 8, n. 6, p. 1869-1904, 2022. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2022/6/2022_06_1869_1904.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

GADEA, Carlos A. A violência e as experiências coletivas de conflito. **Revista Crítica de Ciências Sociais (online)**, n. 92, p. 75–98, 2011. Disponível em: http://journals.openedition.org/rccs/3980. Acesso em: 04 abr. 2025.

GAINO, Loraine Vivian et al. O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, 2018. DOI: 10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762018000200007. Acesso em: 13 jul. 2025.

HUNTER, Jennifer et al. A positive concept of health – Interviews with patients and practitioners in an integrative medicine clinic. **Complementary Therapies in Clinical Practice**, v. 19, n. 4, p. 197-203, 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1744388113000595. Acesso em: 13 jul. 2025.

[3] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do IDEB**. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em: 04 abr. 2025.

[1] JORNAL BEM PARANÁ. **Mapa do crime: saiba quais os bairros mais perigosos de Curitiba**. 2024. Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticias/parana/mapa-do-crime-saiba-quais-os-bairros-mais-perigosos-de-curitiba/. Acesso em: 04 abr. 2025.

LIMA, Daniel Hidalgo; PERES, Maria Fernanda Tourinho. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil – uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 9, 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022279.21842021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/WPgshWDGmddFxZP5QrfRwPf/. Acesso em: 13 jul. 2025.

[4] SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Consulta Escolas**. [S. l.]. Disponível em: https://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.xhtml?windowId=09c. Acesso em: 04 abr. 2025.

SERBENA, Carlos Augusto; RAFFAELLI, Rafael. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 31-37, jan./jun. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2018. Disponível em: https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf. Acesso em: 13 jul. 2025.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, mar. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/40084078/MAHONEY_ALMEIDA_Henry_Wallon_psicologia_e_educa%C3%A7%C3%A3o_Ed_Loyola. Acesso em: 04 abr. 2025.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. In: **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/Escola de Gente**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. p. 16-20.

A CRIANÇA E A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO: ENTRE LAUDOS E DESMEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Magda Tânia Martins da Silva[1]
Simone Vieira de Souza[2]

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa em andamento, vinculada a uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, cujo objetivo é compreender os sentidos atribuídos aos laudos médicos e psicopedagógicos nos processos de reprovação escolar, com foco no ensino fundamental anos iniciais, em escolas públicas estaduais de Santa Catarina. A motivação para este estudo emerge da crescente apresentação de laudos por famílias buscando reverter decisões de retenção escolar, especialmente no período pós-pandêmico. A pesquisa proposta é parte de um estudo de mestrado e adotará uma análise integrada dos fatores que influenciam esses processos, considerando aspectos pedagógicos, institucionais, familiares e sociais. A fundamentação teórica articula autores como Ferreira (2000), que discute a infância como uma construção institucional atravessada pela lógica da exclusão, e Beltrame (2019), que problematiza os diagnósticos escolares como formas de exclusão simbólica. No diálogo entre o processo de exclusão escolar e o ensino remoto, Ramos (2023) destaca como esse fragilizou a mediação didática e a interação social, aprofundando desigualdades e impactando diretamente a avaliação e os processos de aprendizagem. A partir de um estudo de abordagem qualitativa, será apresentado aqui, o levantamento da produção científica, com foco na identificação de conceitos-chave e definições relevantes para a construção do referencial teórico. Esperamos que o artigo possa contribuir para uma reflexão crítica sobre a medicalização da infância e os desafios enfrentados por educadores e familiares na trajetória educacional de crianças, que de forma recorrente são denominadas de estudantes com problemas de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Medicalização da Infância. Trajetória de Escolarização.

1 TECENDO OS PRIMEIROS FIOS

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Educação infantil, séries iniciais pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão; Psicopedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina. magda.tania.silva@posgrad.ufsc.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Docente no Curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e Membro do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências, simonesouza.ufsc@gmail.com

A escola, instituição essencial na sociedade, acompanha transformações ao longo do tempo e também reproduz as contradições do cenário social. Junto a ela, outros espaços – famílias, igrejas, clubes, empresas – enfrentam o desafio de acompanhar novas formas de viver e agir, impulsionadas por mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, especialmente no período pandêmico (2020 a 2022). Esse contexto evidenciou desigualdades já existentes, intensificou os desafios de crianças em vulnerabilidade e comprometeu o desenvolvimento escolar e emocional de muitos estudantes. O ensino remoto ampliou as dificuldades de aprendizagem, o número de queixas escolares e a procura por diagnósticos.

Nesse cenário, os laudos médicos e psicopedagógicos passaram a ocupar um papel ainda mais central nas estratégias de famílias que buscavam apoio institucional diante do agravamento das fragilidades escolares. A pandemia também demandou novas formas de acolher estudantes e famílias, além de evidenciar a relevância da interação entre pares e a presença de políticas públicas efetivas.

Ramos (2023) observa que o ensino remoto fragilizou a mediação didática e a interação social, fundamentais para a aprendizagem. A avaliação processual e os critérios de inclusão tornaram-se desafio adicional para professoras[3]. Freire (1996) já propunha a importância da participação dos educandos na avaliação, e da coerência entre o discurso e a prática de professoras, qualidades essenciais para o respeito à autonomia, dignidade e identidade do estudante.

Gatti (2020) ressalta os conflitos que permeiam o processo educativo, como as tensões entre pais e escolas e a necessidade de mediações institucionais. O retorno presencial às escolas revelou agravamentos: segundo o Censo Escolar de 2022 (IBGE), houve aumento nas reprovações, maior demanda por laudos e solicitações por segundo professor em sala. Algumas famílias apresentaram laudos buscando reverter reprovações e obter um olhar mais atento às necessidades de seus filhos.

Diante desse cenário, emerge como problema desta pesquisa de mestrado: quais sentidos vêm sendo atribuídos aos laudos médicos e

[3] Nesse trabalho utilizaremos a palavra professora(s) no feminino para compreendermos que se trata de uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres.

psicopedagógicos nos processos de reprovação escolar, especialmente em escolas públicas estaduais de Santa Catarina? Abordamos um recorte desta investigação, focalizando os atravessamentos entre laudos, decisões institucionais e trajetórias escolares localizados no levantamento da produção científica, com foco na identificação de conceitos-chave. quais sejam, Educação Básica, Medicalização da Infância, Trajetória de Escolarização. e definições relevantes para a construção do referencial teórico.

Reconhece-se que as professoras não podem assumir responsabilidades de profissionais da área da saúde, nem atender a muitos estudantes sem o devido apoio. Pais e responsáveis, por sua vez, recorrem às instâncias em busca de revisão dos resultados, motivados por diferentes razões. Como pistas para produção de inteligibilidades sobre o fenômeno, temos: a banalização dos diagnósticos, a influência de outros pais, conhecimento da legislação, acompanhamento do processo educativo ou inconformidade com o resultado.

Como aponta Gatti (2020), esse movimento entre famílias e instituições escolares se dá em um campo de tensões, onde as demandas dos responsáveis nem sempre encontram eco nas práticas escolares, o que por vezes exige a mediação de instâncias externas, como o Ministério Público ou conselhos tutelares.

Sobre a trajetória de escolarização marcada por queixas escolares, Leonardo et al. (2014) apontam que a queixa escolar nem sempre é expressão de dificuldades da criança, mas pode refletir relações mal resolvidas entre escola e família. Chamam atenção para o conceito de “queixas de ensinagem”. Nossa pesquisa parte do pressuposto de que a reprovação é fenômeno complexo, que não pode ser explicado por discursos simplistas que culpabilizam ora a criança, ora os pais, ora a escola ou a medicalização (Souza, 2013). Buscamos compreender as trajetórias escolares em sua dimensão histórica e social, analisando os sentidos atribuídos aos laudos nos processos de reprovação, com foco em escolas estaduais de SC.

A investigação sobre a reprovação entre crianças não é nova (Patto, 2015; Hanff, 2007; Amaral, 2010; Carvalho, 2011; Souza, 2014), mas ganha relevância diante dos dados do Censo de 2022. Interrogações guiam esta pesquisa: estudantes compreendem o processo de retenção? Os métodos das professoras

influenciam no insucesso escolar? Há acesso à formação continuada? Os pais acompanham a vida escolar?

Ramos (2023) defende que é preciso investir na educação para que a escola seja lugar de sonhos e oportunidades. Assim, propomos discutir como qualificar as decisões de reprovação, visando medidas preventivas. A pesquisa se justifica pela relevância de investigar a reprovação em relação ao aumento de laudos nos últimos anos, bem como os traumas decorrentes da medicalização que afetam crianças, famílias e professoras. de acordo com o Fórum da Medicalização da Educação e da Sociedade (2019, p. 14):

> [...] envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana [...] prescrevendo padrões [...] que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais.

Diante dessas controvérsias, é fundamental analisar os múltiplos fatores que levam a reprovação, incluindo injustificadas, dificuldades de socialização, ausência de professoras, registros incorretos e violação de direitos. Ainda que os estudos sobre formação docente, reprovação e Educação Especial tenham se ampliado, é necessário aprofundar a análise sobre a interação entre pais e escola, os impactos dos laudos e a banalização diagnóstica.

Leonardo et al. (2014), alertam que os laudos frequentemente deslocam a responsabilidade institucional para a criança. Collares e Moysés (1992) reforçam que o uso indiscriminado de diagnósticos clínicos na escola pode reforçar práticas classificatórias de diagnósticos e transformar aspectos do processo de desenvolvimento infantil em patologias, em vez de questionar o papel da escola.

Embora não seja o foco central, a pesquisa pode contribuir com a reflexão sobre formação docente e o impacto da banalização dos diagnósticos. Busca-se compreender os conflitos entre família, professoras e estudantes com laudos em situação de reprovação.

2 OLHARES QUE ATRAVESSAM LAUDOS E PARECERES PSICOPEDAGÓGICOS

A literatura analisa os laudos como instrumentos que individualizam a queixa escolar, convertendo dificuldades de aprendizagem em patologias, desviando o foco das condições institucionais e pedagógicas que também produzem insucesso. Castro (2013), argumenta que o comportamento humano não é biologicamente determinado, mas historicamente situado, tecido em meio à cultura, às desigualdades e às condições sociais. A autora critica a naturalização dos padrões de comportamento que, ao se tornarem verdades absolutas, mantém a ordem vigente, silenciando questionamentos e impondo controle sobre a infância. Ao transferir questões sociais e educacionais para o campo médico, a medicalização transforma diferenças e sofrimentos em diagnósticos, apagando contextos e singularidades.

Nesse movimento, a escola, respaldada por laudos clínicos, muitas vezes legitima práticas excludentes sob o manto da neutralidade científica (Moysés & Collares, 2013). A medicalização da infância transforma dificuldades de aprendizagem e comportamentos infantis em problemas médicos, frequentemente resultando em diagnósticos e uso de medicamentos. Esse fenômeno está profundamente ligado à lógica avaliativa das escolas, que tende a legitimar a medicalização como resposta a desafios pedagógicos e sociais (Moysés e Collares, 2013; Patto, 2015; FMS, 2019).

A avaliação, nesse contexto, deixa de ser apenas uma ferramenta pedagógica e passa a funcionar como mecanismo de regulação Foucault (1975), Patto (2015) e Beltrame (2019). Ela não apenas mede, mas classifica, normaliza e, muitas vezes, exclui. A reprovação, mesmo quando mediada por laudos, pode reforçar uma lógica excludente atribuindo a responsabilidade ao estudante em vez de questionar a estrutura escolar.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: POR ONDE CAMINHAMOS

Esta pesquisa ancora-se em três eixos teóricos: a construção histórica da infância enquanto categoria social, os efeitos da medicalização nos processos

escolares e as reflexões pedagógicas sobre a avaliação, a trajetória escolar e a formação docente.

Quinteiro e Carvalho (2015) argumentam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não assegura o direito à infância na escola. Práticas pedagógicas descoladas das necessidades dos estudantes reforçam mecanismos de fracasso escolar. Ao discutir a docência, Franco (2016) propõe pensá-la a partir da epistemologia do conceito, visão que enriquece o debate sobre avaliação, formação docente e infância.

A pesquisa encontra-se na fase de pré-coleta de dados, com preparação para a qualificação do projeto e posterior submissão ao Comitê de Ética. Já foram definidos os caminhos teóricos e metodológicos com ênfase na análise do corpus documental. A investigação utilizará a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), e uma abordagem discursiva focando os sentidos produzidos em documentos e falas institucionais relacionados à reprovação e reversão escolar.

Segundo BARDIN (1977, p. 33), a análise de conteúdo permite uma leitura sistemática das mensagens, e identificação de padrões de sentido e categorias emergentes, alinhando-se aos objetivos da pesquisa. Com base em Vosgerau e Romanowski (2014), ressalta-se a importância do rigor teórico e metodológico para garantir, entre objetivos, estratégia metodológica e instrumentos de análise.

O corpus será composto por documentos como atas, pareceres, falas de professoras, gestores e conselhos escolares, relacionados à retenção, com ou sem o uso de laudos. As categorias analíticas serão construídas de forma indutiva, a partir da codificação dos documentos coletados. Apresentaremos, a seguir, a produção científica do que foi encontrada no exercício da pesquisa.

4 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: O QUE NOS DIZEM AS BUSCAS

Para o levantamento da produção científica, seguimos os procedimentos de Luna (2010), focados em dissertações e teses nos portais da CAPES e do BDTD/IBICT, periódicos e anais da ANPED, com combinações de palavras-chave que dialogam com os objetivos da pesquisa. Adotamos um recorte

temporal entre 2013 até 2023 priorizando trabalhos recentes e pertinentes ao tema.

Inicialmente, realizamos buscas por títulos e resumos e, depois, organizamos os materiais selecionados em arquivos separados. Pela plataforma CAPES encontramos 7.836 resultados; desses, 29 foram selecionados. Pela plataforma BDTD, localizamos 8112 e selecionamos 61 trabalhos. O número elevado se deve à recorrência das palavras-chave: “infância”, “criança” e “diagnóstico”, com forte presença em áreas interdisciplinares como educação, saúde e psicologia.

Conforme Luna (2010), a escolha das palavras-chave deve considerar sua amplitude e relevância para o campo. Termos como “diagnóstico”, conectam-se não só à educação, mas também à psicologia e psiquiatria, o que justifica a abrangência dos resultados.

Para organizar e analisar os dados, sistematizamos os resultados em três tabelas. A figura 1, apresenta as combinações de palavras-chave nas duas plataformas. O quadro 1, reúne as informações como banco de dados, títulos, autores/as, orientadores/as, instituições e ano. O quadro 2, refina os trabalhos após leitura dos resumos, excluindo duplicações e focando os que mais se aproximam do projeto em desenvolvimento.

5 ENTRE NÚMEROS E SENTIDOS

A seguir, apresentamos os dados sistematizados com base no levantamento realizado nas plataformas CAPES E BDTD, organizados em três tabelas.

Figura 1 – Combinações de palavras-chave

CONJUNTO	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
Criança AND desmedicalização	04	01	06	3
Criança AND diagnóstico	6221	00	6.207	00
Criança AND diagnóstico AND "trajetória escolar"	19	01	113	08
Criança AND Laudo	112	12	199	31
Criança AND "trajetória de escolarização"	57	5	180	02
Infância e desmedicalização	02	01	08	06
Infância AND diagnóstico	1412	09	1395	11
Infância AND diagnóstico AND "trajetória escolar"	09	00	04	00
Infância AND "trajetória escolar" AND desmedicalização	00	00	00	00
	7.836	29	8112	61

Fonte: elaborada pela autora

Quadro 1 – Dissertações reunidas na CAPES e na BDTD

Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
CAPES	Corpos infantis que "não cabem" na escola: os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia.	Salgado, Raquel Gonçalves	Universidade Federal de Mato Grosso/ Rondonópolis	2017
CAPES	A Trajetória de Escolarização de um aluno com deficiência intelectual: entre otimismos e frustrações.	Renata da Silva Andrade Sobral/ Amelia Maria Araujo Mesquita	Universidade Federal Do Pará	2018
CAPES	Medicalização Da Educação: Sentidos Produzidos Por Estudantes Com Diagnóstico Relacionado A Dificuldades No Processo De Aprendizagem E De Comportamento	Beltrame, Rudinei Luiz. Marivete Gesser	UFSC Psicologia	2019

CAPES	Psiquiatrização das crianças: efeito de diagnósticos e medicalização na escola	Balmberg, Marcia/ Marcos Antonio Carneiro Da Silva	Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ Educação	2023
CAPES	Os Inconvenientes Na Escola: Um Estudo Sobre A Medicalização De Crianças E Adolescentes	Antoneli, Patricia De Paulo	Ufscar Sorocaba Educação	2015
IBICT	Medicalização De Crianças Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental, Na Perspectiva Da Escola E Da Família: Análise A Partir Da Psicologia Histórico-Cultural	Araujo, Carla Cristina Castro/ Maria Silvia Rosa Santana	Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul Educação - Uems	2022
IBICT	O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico-cultural: implicações para a educação escolar	Zago, Luis Henrique	Unesp	2016
IBICT	A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da psicologia histórico-cultural	Colaço, Lorena Carrillo/ Silvana Calvo Tuleski	UEM	2016
IBICT	Dos cursos da vida e das vidas em curso: práticas de medicalização da infância e suas relações com currículos de profissionais de saúde em um CAPSi em Belém do Pará	SANTOS, Daniele Vasco LEMOS, Flávia Cristina Silveira	UFPA	2017
IBICT	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde	Santos, Regina Célia dos/ Martin, Sueli Terezinha Ferrero	Unesp	2017
IBICT	Perfil socioemocional e motor de crianças com indicativo do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade do ensino infantil de escolas rede	Silva, Ludinalva de Oliveira Mendes/ Oliveira, Jorge Alberto de	Unesp	2020

	municipal da cidade de São Paulo...			
IBICT	Territórios de infância: especializações da narrativa medicalizante na escola	Gonçalves, Lucas Rocha /	Universidade Federal Fluminense, Niterói	2023

Fonte: elaborada pela autora

QUADRO 2 – Teses selecionadas após a leitura dos resumos e refinamento de discussões que mais se aproximaram do projeto em desenvolvimento

TESE				
Banco	**Título**	**Autor/a** **Orientador/a**	**Universidade** **Àrea**	**Ano**
CAPES	Medicalização Da Educação: Sentidos Produzidos Por Estudantes Com Diagnóstico Relacionado A Dificuldades No Processo De Aprendizagem E De Comportamento	Beltrame, Rudinei Luiz. Marivete Gesser	UFSC Psicologia	2019
IBICT	A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da psicologia histórico-cultural	Colaço, Lorena Carrillo/ Silvana Calvo Tuleski	UEM	2016
IBICT	Medicalização De Crianças Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental, Na Perspectiva Da Escola E Da Família: Análise A Partir Da Psicologia Histórico-Cultural	Araujo, Carla Cristina Castro/ Maria Silvia Rosa Santana	Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul Educação - Uems	2022

Fonte: elaborada pela autora

Observamos que os estudos selecionados convergem para discussões críticas sobre medicalização, diagnóstico e trajetória escolar, revelando a

relevância do tema. Esses dados confirmam o crescimento da produção científica voltada à análise dos impactos dos diagnósticos na escolarização, especialmente em relação à infância.

Essas pesquisas ajudam a compreender como os laudos atuam como dispositivos que legitimam a exclusão e deslocam o foco das instituições para o indivíduo, como já apontado por autores que fundamentam este trabalho.

6 PALAVRAS QUE FECHAM E ABREM CAMINHOS

Este estudo buscou compreender os sentidos atribuídos aos laudos nos processos de reprovação escolar, com foco em escolas públicas estaduais de Santa Catarina. A análise evidenciou que a medicalização da infância e a individualização das dificuldades seguem como dispositivos da regulação da vida escolar.

Verificamos a necessidade de rever práticas escolares que naturalizam a exclusão simbólica através de diagnósticos, ignorando os múltiplos determinantes da aprendizagem. O uso de laudos como justificativa para reprovação ou reversão revela disputas de sentido que precisam ser tensionadas com base crítica.

Reafirma-se a importância da escuta atenta de professores, famílias e estudantes, e da construção de políticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer os diferentes tempos e trajetórias escolares das crianças. Espera-se que os próximos passos da pesquisa, com a coleta e análise dos dados empíricos, ampliem a compreensão sobre as estratégias possíveis para enfrentar os desafios da medicalização e promover uma avaliação verdadeiramente dialógica, democrática e formativa.

Laudos podem cristalizar a queixa escolar, desviando o olhar das condições estruturais e reforçando práticas excludentes. A avaliação escolar,

quando desvinculada de uma perspectiva crítica, atua como dispositivos de regulação e exclusão simbólica, como já apontam Patto (2015) e Beltrame (2019).

A literatura analisada reforça que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação são construções históricas e sociais, e que a escola é espaço de disputa de sentidos, produção de subjetividades e tensionamentos. A medicalização da infância, nesse contexto, aparece como um fenômeno que precisa ser enfrentado não apenas pela saúde, mas, também, pela educação, por meio da escuta qualificada, da formação docente crítica e de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade.

Conclui-se reafirmando o compromisso ético e político desta pesquisa com a desnaturalização de discursos que culpabilizam crianças e famílias pelo fracasso escolar. Defende-se uma escola que compreenda o ensinar e o aprender como processo coletivo, situado e contextualizado historicamente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar:** vinte e cinco anos depois. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002)**: um estudo introdutório. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 87–104, jan./jun. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

CASTRO, Maria Aparecida. **Controle e medicalização da infância**: controlar é preciso. Revista Linhas, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2013.

DALFOVO, Michael S.; LANA, Rogério A.; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 2, n. 4, 2015.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009,

FÓRUM SOBRE A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto desmedicalizante e interseccional: “existirmos, a que será que se destina”?. In: SEMINÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 5., 2018, Salvador. Anais... Salvador: Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, 2019. v. 1, n. 1, p. 12–20. Disponível em: https://www.medicalizacao.org.br. Acesso em: 18 nov. 2020.

FRANCO, M. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176681201600030053 4&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2024.

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

GESSER, Zulmira Luiza. **Projeto político pedagógico**: uma experiência numa escola pública estadual catarinense. Florianópolis: [s.n.], 2002.

GODTSFRIEDT, J. **Ciclos de vida profissional na carreira docente (revisão sistemática da literatura)**. Corpo Consciência, Cuiabá, v. 19, n. 2, p. 09–17, maio/ago. 2015. Disponível em:

http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3870. Acesso em: 17 out. 2019.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro et al. Introdução. In: LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro *et al*. (org.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: EDUEM, 2014. p. 13–18. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788576286936.4. Acesso em: 14 fev. 2024.

LUNA, S. V. **Planejamento da pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2010.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e teste – **medicalização da infância**. *Desidades*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11–21, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. **Educação, infância e escola**: a civilização da criança. Perspectiva, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 728–747, jul./set. 2019.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de Carvalho. O ensino fundamental de nove anos e o direito à infância na escola não são sinônimos! **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 119–135, maio/ago. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v17i35.3058. Acesso em: 16 fev. 2024.

RAMOS, Daniela Karine. **Desafios da educação e intervenções de enfrentamento pós-pandemia**. In: RAMOS, Daniela Karine (org.). *Psicopedagogia institucional pós-pandemia: formação e práticas.* São Paulo: Artesanato Educacional, 2023.

SANTA CATARINA. **Ferramenta online para acesso a informações pedagógicas dos estudantes da rede pública estadual foi lançada pelo Governo do Estado.** Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 2015. Disponível em: https://estado.sc.gov.br/noticias/ferramenta-online-para-acesso-a-informacoes-pedagogicasdos-estudantes-da-rede-publica-estadual-foi-lancada-pelo-governo-do-estado/. Acesso em: 14 fev. 2024.

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível:** um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PSICOLOGIA E CONVIVÊNCIA ESCOLAR: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INTERVENÇÕES RELACIONADAS À VIOLÊNCIA E AO *BULLYING*

SUSIN, Gabriela Maria[1]

TESSARO, Mônica[2]

RESUMO

A atuação do psicólogo escolar tem assumido papel de destaque diante dos desafios relacionados à violência no ambiente educacional. Este estudo tem como objetivo analisar intervenções desenvolvidas por psicólogos com foco na prevenção e enfrentamento da violência e na promoção da convivência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão de literatura, realizada nas bases: PePsic, BDTD, CAPES e *SciELO*, com a combinação dos pares de descritores: "Convivência AND Psicologia AND Escola" e "Violência AND Psicologia AND Escola", no período de 2019 a 2024. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas dez publicações para compor amostra. A análise resultou em duas categorias, à saber: i) Intervenções: Violência Escolar; ii) Intervenções: *Bullying* Escolar. Os resultados destacam a relevância da atuação do psicólogo escolar na mediação de conflitos, a articulação entre escola, família e comunidade, a promoção de práticas preventivas e dialógicas e na implementação de políticas públicas de enfrentamento da violência.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Violência. Convivência. Escola.

1 INTRODUÇÃO

Diante do agravamento das manifestações de violência no ambiente escolar são impostos aos profissionais que trabalham com a educação novos desafios acerca de sua atuação em benefício da promoção da convivência. Nesse sentido, para Freire e Aires (2012), o psicólogo é o profissional apto para contribuir com a compreensão dos fatores psicossociais envolvidos nas relações escolares, na identificação de demandas e potencialidades, bem como na mediação de conflitos e no desenvolvimento de estratégias de prevenção e enfrentamento.

Assim, partindo do contexto apresentado, definiu-se como objetivo analisar intervenções desenvolvidas por psicólogos com foco na prevenção e enfrentamento da violência e na promoção da convivência. Destacando-se a pertinência de

[1] Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), gabriela.susin@unoec.edu.br

[2] Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), monica.tessaro@unoesc.edu.br

exploração deste tema à necessidade de compreender a violência no cotidiano escolar e subsidiar a elaboração de práticas, projetos e políticas educacionais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo revisão da literatura. Segundo os autores Creswell e Creswell (2021) esse tipo de investigação permite a identificação de lacunas no conhecimento, aprofundamento de debates e contribuições para delimitação de problemas de pesquisa e referenciais teóricos.

Para coleta dos materiais foram utilizadas quatro bases digitais, à saber: PePsic: Periódicos de Psicologia, Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e *Scientific Eletronic Library Online* (*SciELO*), com aplicação dos pares de descritores: “Convivência AND Psicologia AND Escola” e “Violência AND Psicologia AND Escola”, e recorte temporal de 2019 a 2024, partindo do ano de promulgação da Lei n. 13.935/2019, a qual dispõe sobre a prestação dos serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de ensino (Brasil, 2019).

Inicialmente foram localizados 839 trabalhos[3], sendo na sequência, excluídos 53 duplicatas. Após, foram aplicados os critérios de elegibilidade, sendo incluídos: a) Estudos que abordam a atuação do psicólogo e/ou estagiário no desenvolvimento de intervenções de promoção da convivência e enfrentamento das violências; b) Estudos que descrevem iniciativas do psicólogo na escola, como: projetos e práticas de promoção da convivência e/ou à prevenção e enfrentamento das violências; c) Estudos que relatam experiências “bem sucedidas”[4] do psicólogo na escola diante ao tema convivência e/ou prevenção/enfrentamento de violências.

E, excluídos: a) Estudos indisponíveis na íntegra *on-line*; b) Estudos centrados na discussão de práticas/projetos conduzidos por professores voltados à prevenção/enfrentamento da violência na escola; c) Estudos que tratam da atuação do psicólogo no desenvolvimento de práticas/projetos no ensino superior; d) Estudos que não identificam claramente os envolvidos na condução da intervenção.

[3] Busca realizada no dia 25 de março de 2025.
[4] Para esta pesquisa, adota-se a concepção de Paula e Silva e Salles (2010), que consideram como “bem-sucedidos” os projetos educacionais que superam ações pontuais, promovem relações democráticas e articulam escola, família e comunidade no enfrentamento da violência.

Dessa forma, após a aplicação dos critérios apresentados, restaram 10 trabalhos para amostra desta revisão, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados nas bases de dados

Base de Dados	Autores	Título	Objetivo	Metodologia	Ano	Periódico
PePsic.	Alice Dias Pasche; Júlia Luciane Vidal; Fabiane Schott; Thamires Pereira Barbosa; Silvio José Lemos Vasconcellos.	Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar - Um Relato de Experiência.	Desenvolver um repertório de comportamentos mais saudáveis entre os alunos, já que as principais queixas da escola referiam-se a problemas de comportamento, comunicação e interação entre os pares, que afetam o processo de aprendizagem.	Pesquisa qualitativa, do tipo relato de Experiência.	2019	Revista de Psicologia IMED.
PePsic.	Raquel Souza Lobo Guzzo; Flavia Mendonça Ribeiro; Jacqueline Meireles; Mariana Feldman; Soraya Sousa Gomes Teles da Silva; Laura Casagrande Leon dos Santos; Carolina do Nascimento Dias.	Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública: projeto ECOAR.	Apresentar, fundamentos e práticas desenvolvidas ao longo dos cinco anos do projeto (2014-2018), visando compartilhar parte das experiências no enfrentamento à violência com psicólogos e pesquisadores que se dedicam à escola.	Pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação - participação.	2019	Revista de Psicologia da IMED.
PePsic.	Sonia Maria Ferreira Koehler;	A escola como promotora da saúde	Construir coletivamente recursos fundamentais	Pesquisa qualitativa, do tipo	2021	Desidades.

	Nathália Garcia Panacioni Gonçalves; Júlia Barbeito Marpica.	mental e do bem-estar juvenil: oficinas pedagógicas com adolescentes.	para a proteção e a promoção da saúde mental e bem-estar dos jovens dentro e fora do ambiente escolar.	pesquisa ação.		
PePsic.	Francisco Vinicius Ferreira Gomes	Ações de prevenção ao bullying escolar no ensino fundamental: um relato de experiência em psicologia escolar/educacional.	Relatar duas das ações desenvolvidos em um Projeto de Extensão em Psicologia Escolar/Educacional que tiveram como público-alvo alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal e tecer reflexões sobre o *bullying* escolar.	Pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência.	2022	Research, Society and Development.
PePsic.	Raissa Gomes Rodrigues e Alcilene Lopes de Amorim Andrade.	Atuação do Psicólogo e a Violência nas escolas: Estratégias de Prevenção ao Bullying.	Apresentar as principais contribuições da psicologia escolar para a prevenção do *bullying*.	Pesquisa qualitativa, do tipo revisão bibliográfica	2024	Revista Multidisciplinar.
BDTD	Autora: Valquiria Rédua da Silva. Orientador: Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.	A psicologia escolar e educacional: uma análise da atuação de psicólogas (os) escolares do projeto avançado do jovem na aprendizagem - AJA/MS	Investigar a concepção de Psicólogos (as) de um projeto de correção de fluxo acerca da atuação da Psicologia Escolar e Educacional e analisar as práticas utilizadas por estes profissionais frente às demandas de violência que se	Pesquisa qualitativa.	2022	Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

		frente às demandas da violência na escola.	manifestam na escola.			
CAPES	Suane Pastoriza Faraj; Luciana Santa Catharina Costabeber; Kelen Braga do Nascimento; Luiza Chanças Cardoso de Aguiar	.Enfrentando o *bullying* na escola: experiências de intervenções no combate à violência.	Fornecer espaços de informação, diálogo e de reflexão sobre a problemática do *bullying*, a fim de prevenir situações de violência entre os pares.	Pesquisa qualitativa descritiva, tipo relato de experiência.	2021	Aletheia.
SciELO	Soraya Sousa Gomes Teles Silva; Raquel Souza Lobo Guzzo.	Escola, família e psicologia: diferentes sentidos da violência no Ensino Fundamental.	Compreender os diferentes sentidos da violência apresentados pelos profissionais da escola e as famílias dos estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental.	Pesquisa qualitativa, do tipo do tipo ação - participação	2019	Psicologia Escolar e Educacional.
SciELO	Adinete Sousa da Costa Mezzalira; Thatyanny Gomes Fernandes; Cyntia Maria Loiola dos Santos.	Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do *bullying.*	Problematizar com os professores a temática do *bullying* na escola.	Pesquisa qualitativa, do tipo do tipo relato de experiência.	2021	Psicologia Escolar e Educacional.
SciELO	Jaqueline Meireles; Raquel Souza Lobo Guzzo.	Violência substantivada: perspectiva de estudante	Apresentar uma síntese dos resultados do trabalho, destacando as percepções dos	Pesquisa qualitativa, do tipo do tipo ação - participação.	2021	Psicologia e Sociedade.

		s de uma escola pública.	estudantes e compreendendo-as a partir da perspectiva psicossocial da violência.			

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na pesquisa de revisão da literatura (2025).

Assim, o quadro apresentado evidencia a variedade teórica e metodológica dos estudos selecionados para compor o corpus analítico da presente pesquisa, com predominância de abordagens qualitativas e interdisciplinares sobre a atuação do psicólogo na prevenção/enfrentamento da violência escolar e na promoção da convivência. Em seguida, serão apresentadas as três categorias e análises resultantes da revisão de literatura.

3 INTERVENÇÕES: VIOLÊNCIA ESCOLAR

A presente categoria reúne estudos que abordam a violência escolar em sua dimensão sistêmica, relacional e institucional, considerando os fatores psicossociais e as implicações pedagógicas. As ações descritas nas pesquisas de Guzzo *et al.* (2019), Meireles e Guzzo (2019), Silva e Guzzo (2019), Pasche *et al.* (2019), Koehler, Gonzales e Marpica (2021) e Silva (2022), caracterizam-se por sua continuidade, intencionalidade educativa e abrangência institucional, bem como pelo envolvimento da comunidade escolar com sua realização.

Guzzo *et al.* (2019) descrevem o projeto ECOAR, como uma iniciativa intersetorial focada na prevenção da violência e promoção do desenvolvimento integral dos envolvidos, incluindo o desenvolvimento de ações articuladas com a comunidade escolar. Meireles e Guzzo (2019), aprofundaram a discussão sobre a naturalização da violência nas escolas e propõem a realização de intervenções como assembléias de classe e atividades reflexivas como estratégias de ampliação da escuta e do protagonismo dos estudantes.

Silva e Guzzo (2019), em sua pesquisa buscaram investigar as percepções de professores e familiares sobre a violência. Os resultados evidenciaram divergências entre os grupos e predominância de estratégias fragmentadas, como punições pontuais e mediação isolada. Direcionando os autores a refletir sobre a

necessidade de desenvolvimento de ações mais articuladas e contínuas, com incentivo ao protagonismo do psicólogo como mediador entre escola e comunidade.

Pasche *et al.* (2019), descreveram uma intervenção focada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, importantes para a promoção da convivência na escola, com crianças do Ensino Fundamental, baseadas na Terapia Cognitivo-Comportamental. A prática restringiu-se a um grupo específico, sem envolver outros segmentos escolares, o que acarreta em limitações no alcance institucional.

Koehler, Gonzales e Marpica (2021) relatam uma proposta extensionista com adolescentes realizada uma escola pública, que envolveu o desenvolvimento de oficinas que combinaram diferentes estratégias, como: dinâmicas, rodas de conversa, produções artísticas e jogos, no intuito de incentivar a reflexão sobre a afetividade e relações interpessoais e promover o desenvolvimento pessoal e a formação cidadã.

Por fim, Silva (2022), investigou a atuação de psicólogos escolares em instituições públicas, identificando fragilidades acerca de suas formações acadêmicas, especialmente abrange ênfase clínica, relacionando esta característica como insuficiente para lidar com a complexidade da violência escolar, destacando ainda, lacunas entre o discurso e a prática e propondo atuação crítica, coletiva e articulada a políticas públicas e à formação continuada.

As pesquisas de Guzzo *et al.* (2019), Meireles e Guzzo (2019), Silva e Guzzo (2019), Pasche *et al.* (2019), Koehler, Gonzales e Marpica (2021) e Silva (2022) ressaltam a importância do desenvolvimento de intervenções continuadas, coletivas, educacionais e intencionais, incentivando a reflexão acerca das limitações de práticas isoladas e fragmentadas. E, ainda, as práticas desenvolvidas pelos autores expressam o potencial transformador da articulação entre psicologia e educação na prevenção de conflitos escolares, enfatizando o papel psicólogo como mediador desses processos.

4 INTERVENÇÕES: *BULLYING* ESCOLAR

Esta categoria reúne estudos que focalizam intervenções voltadas ao enfrentamento de uma manifestação específica de violência escolar, o *bullying.* As

pesquisas de Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), Faraj *et al.* (2021), Gomes (2022) e Rodrigues e Andrade (2024), concentram-se na relação entre escola, comunidade e psicologia, revelando tanto o potencial de práticas preventivas quanto os limites estruturais e formativos que contribuem para a restrição desta efetividade.

Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), relatam o desenvolvimento de intervenções teórico-práticas para professores de uma escola pública voltadas à problematização do *bullying* e à construção coletiva de estratégias de enfrentamento, as quais, resultaram no fortalecimento da compreensão crítica acerca do fenômeno, bem como na superação da lógica de responsabilização individual.

Faraj *et al.* (2021) descrevem projetos voltados à prevenção do *bullying*, com foco na convivência e na participação da comunidade escolar, promovendo o diálogo e a cultura de paz. Gomes (2022), por sua vez, descreve um projeto de extensão voltado ao Ensino Fundamental, que utilizou recursos lúdicos como para abordar o *bullying* e fortalecer os relacionamentos e os vínculos entre os estudantes.

Rodrigues e Andrade (2024), realizaram uma pesquisa de revisão sobre as contribuições da psicologia escolar na prevenção do *bullying*, ressaltando a necessidade de estratégias integradas que envolvam conscientização, formação docente e apoio a vítimas e agressores, destacando a carência de políticas públicas que sustentem práticas sistêmicas e eficazes nas escolas.

De forma geral, os estudos de Mezzalira, Fernandes e Santos (2021), Faraj *et al.* (2021), Gomes (2022) e Rodrigues e Andrade (2024), convergem ao evidenciar a importância de uma formação ampla e contextualizada para o psicólogo escolar, com ênfase em práticas coletivas, preventivas e articuladas às políticas públicas e aos objetivos convivência na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura analisou intervenções desenvolvidas por psicólogos com foco na prevenção e enfrentamento da violência e na promoção da convivência. Os resultados evidenciaram a eficácia de ações articuladas com a comunidade escolar, orientadas por psicólogos, que favorecem o diálogo, a escuta e a participação coletiva. Por outro lado, observou-se que iniciativas pontuais, embora

relevantes, mostraram-se limitadas em função da realidade institucional. E, ainda, oportunizou a identificação de barreiras de implementação como a formação inadequada dos profissionais e ausência de políticas públicas estruturantes.

Diante deste cenário, ressalta-se a importância de ampliar as investigações sobre a atuação do psicólogo na escola, à luz da Lei n. 13.935/2019. Reafirma-se, por fim, a importância de valorizar abordagens que considerem a complexidade das relações escolares e a articulação entre as diferentes dimensões sociais, com vistas à construção de práticas interventivas voltadas à promoção da convivência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas da educação básica. Brasília: DF, 2019.

CRESWELL, John W; CRESWELL, David J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FARAJ, Suane Pastoriza *et al*. **Enfrentando o *bullying* na escola**: experiências de intervenções no combate a violência. Aletheia v.54, n.2, p.165-172 jul/dez.2021. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W3205365730>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. **A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012.

GOMES, Francisco Vinicius Ferreira. **Ações de prevenção ao *bullying* escolar no ensino fundamental:** um relato de experiência em psicologia escolar/educacional.n Research, Society and Development, v.11, n.15, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i15.37162>. Acesso em: 15 mar. 2025

GUZZO, Raquel Souza Lobo *et al.* **Práticas promotoras de mudanças no cotidiano da escola pública**: projeto ECOAR. Revista de Psicologia da IMED, v.11, .11, 2019. Disponível em: <https://seer.atitus.e du.br/index.php/revistapsico/article/view/2967/2168>. Acesso em: 17 jan. 2025.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira; GONZALES, Nathália Garcia Panacioni; MARPICA, Júlia Barbeito. **A escola como promotora da saúde mental e do bem-estar juvenil:** oficinas pedagógicas com adolescentes. Desidades, n. 29, ano 9, Janeiro-Abril, 2021. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2318-92822021000100011&script=sci_abstract>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MEIRELES, Jaqueline; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Violência substantivada:** perspectiva de estudantes de uma escola pública. Psicologia e Sociedade, n.31, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/cNqwbn9Y5ZB59JjjnLBML6m/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; FERNANDES; Thatyanny Gomes; SANTOS, Cyntia Maria Loiola dos. **Os desafios e as estratégias da psicologia escolar no enfrentamento do *bullying*.** Psicologia Escolar e Educacional - Relato de Práticas Profissionais, v.25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dfxS3mLkxYJ9tnSVmNQ6C5y/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PASCHE, Alice Dias *et al.* **Treinamento de Habilidades Sociais no Contexto Escolar:** Um relato de experiência. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 11, n.2, p.166-179, Julho-Dezembro, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-50272019000200012>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PAULA E SILVA, Joyce Mary Adam; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A Violência na Escola:** abordagens teóricas e propostas de prevenção. Educação em Revista, n. especial 2. Curitiba: UFPR, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/58prxNcd4bFt6cLF9swktFL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2025.

RODRIGUES, Raissa Gomes; ANDRADE, Alcilene Lopes de Amorim**. Atuação do Psicólogo e a violência nas escolas:** estratégias de prevenção ao *bullying*. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 09, 2024. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/2871?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles Silva; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Escola, família e psicologia:** diferentes sentidos da violência no Ensino Fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, v.23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xYrgr6ZWJsvqGct3yFNrQGC/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Valquiria Rédua da Silva. **A psicologia escolar e educacional**: uma análise de atuação de psicólogas (os) escolares do projeto avançado do jovem na aprendizagem - AJA/MS frente às demandas da violência escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campo Grande, MS, 2022. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13670996>. Acesso em: 17 jan. 2025.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de um estágio em andamento, e irá narrar práticas artísticas em contextos de educação não formal, especificamente no âmbito de oficinas de teatro desenvolvidas com adolescentes atípicos em uma associação cultural de Joinville (SC). Durante o estágio, verificou-se que a arte pode favorecer o processo de inclusão e o desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos, considerando a pluralidade de corpos e formas de linguagem e comunicação. A problemática central gira em torno do papel da arte como ferramenta auxiliar no processo de inclusão e desenvolvimento de potencialidades das pessoas, no que tange à educação não formal. O objetivo geral do trabalho é (re)conhecer o processo artístico como espaço de acessibilidade para a pluralidade de corpos, favorecendo diversas formas de linguagem e comunicação. Como objetivos específicos elencou-se: 1) sensibilizar o público geral quanto ao aspecto da arte como ferramenta de inclusão convivendo com as diferenças e ampliando formas de linguagem e comunicação; 2) incentivar corporeidade dentro da proposta de oficinas de teatro explorando as potencialidades dos sujeitos por meio da expressão corporal e artística; 3) ampliar os meios de pesquisa e divulgação do Instituto. . A metodologia adotada consistiu na observação participante com abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo (2001) e Daltro (2019). Os referenciais teóricos que sustentaram a reflexão foram, principalmente, Diniz (2007), Gohn (2014), Matias (2017), Vieira (2021) e Moser (2025), que discutem deficiência, educação não formal, arte e inclusão. Os resultados revelaram que as intervenções artísticas, baseadas em jogos teatrais, contribuíram para a ampliação das formas de expressão e interação dos participantes, a partir do engajamento e participação ativa. A atuação junto à equipe pedagógica e às famílias também evidenciou impactos positivos, como melhora da autonomia e das relações interpessoais. Conclui-se que a arte cênica, enquanto prática educativa não formal, constitui-se como uma potente ferramenta de inclusão, reconhecimento das diferenças e ampliação das possibilidades comunicativas dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Arte. Educação não-formal. Adolescência. Deficiências.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência foram representadas de maneiras diversas, conforme as determinações socioculturais predominantes em cada período, partindo de concepções que associavam o corpo lesionado à sentenças de exclusão, dor e sofrimento. Essa compreensão não deriva da deficiência em si, mas da forma como a sociedade foi estruturada, desconsiderando a diversidade de corpos e diferentes formas de se portar no mundo. A deficiência está na relação posta entre este corpo e a sociedade, que determina padrões normativos, barreiras

simbólicas e físicas que reafirmam a sentença de exclusão da pessoa com deficiência (DINIZ, 2007).

Quando temas relacionados à pessoa com deficiência são abordados, é impossível não pensar nos entraves que dizem respeito à exclusão e à segregação social, as quais perpassam também aspectos atitudinais. As pessoas com deficiência enfrentam preconceitos e são mantidas à margem, muitas vezes pelo desconhecimento da sociedade sobre suas condições (BERSELLI, 2017).

Este trabalho é resultado de intervenções realizadas durante o Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Processos Educacionais de um curso de Psicologia na cidade de Joinville (SC). Este estágio propõe um trabalho pautado nos processos educativos não formais, buscando flexibilizar e ampliar as possibilidades de aprendizagem a partir de uma visão emancipatória e autônoma dos sujeitos. O estágio em questão está sendo desenvolvido em uma associação cultural que aposta na acessibilidade artística como potencialidade para todos os corpos, com e sem deficiências, típicos e atípicos.

O instituto em que as atividades estão sendo realizadas engloba três grandes projetos que envolvem artes cênicas acessíveis à pessoas com múltiplas deficiências e/ou transtornos, físicos e mentais, sendo eles: um grupo específico para pessoas surdas, que conta com a presença de duas intérpretes em libras; outro grupo para pessoas diagnosticadas com esquizofrenia; e, finalmente, um terceiro grupo com alcance à pessoas com deficiências e transtornos mentais diversos. Este terceiro grupo é subdividido conforme a faixa etária em: turma de crianças; turma de adolescentes; e turma de adultos e idosos. O trabalho descrito está sendo desenvolvido com a turma de adolescentes.

A adolescência é uma fase marcada por profundas transformações em diversos aspectos da vida. As mudanças biológicas que tiram esse sujeito do seu local, outrora infantil, ocupam um novo papel com a chegada da puberdade e essas mudanças corporais deixam marcas no desenvolvimento desse indivíduo. As alterações biológicas pelas quais passa o adolescente durante a puberdade são extremamente significativas, entretanto, são modificações que ganham sentido a partir do contato com o sócio-cultural. A psicologia histórico-cultural entende a adolescência como uma etapa do desenvolvimento psicológico e um fenômeno cultural que surgiu a partir das mudanças históricas vividas pelas sociedades,

especialmente aquelas relacionadas aos modos de produção, de tal maneira que a adolescência é resultado de um certo nível de complexidade social que foi sendo construído ao longo da história (ANJOS; DUARTE, 2020).

Enquanto sujeitos em processo de desenvolvimento, a aprendizagem se faz importante aos adolescentes, e a educação não formal pode exercer um importante papel nesse processo. A educação não formal trabalha pautada em práticas com maior flexibilidade metodológica, permitindo maior abrangência de atuação, o que viabiliza a atuação educativa em ambientes distintos (GOHN, 2014). Neste contexto, ampliam-se as nuances de atuação no campo por meio de uma ação educativa mais espontânea, mais centrada nas necessidades e potencialidades dos sujeitos participantes das atividades, abrindo possibilidades de interação com o campo através da arte e do teatro.

No processo de inclusão social, a arte aparece como uma possibilidade de intervenção. Como ferramenta, a arte se mostra capaz de estimular a percepção, raciocínio, imaginação, senso crítico e afetivo, além disso pode potencializar o desenvolvimento na relação entre pares. Entendemos por esses aspectos: percepção, raciocínio, imaginação, senso crítico e afetivo, como componentes à sensibilidade, a partir da qual, o sujeito pode se expressar de diferentes formas e de modo único, oferecendo diferentes possibilidades de manifestações, que por vezes a linguagem verbal não contempla (MATIAS, 2017).

Compreendendo o social como um reprodutor de padrões normativos de ser e existir, a arte surge como uma proposta de ruptura com essa lógica de funcionamento único. Por meio dela, são provocadas novas sensibilidades e formas de expressão que abarcam as múltiplas existências e corporalidades. Essas expressões emergem das experiências dos sujeitos, muitas vezes silenciadas ou limitadas por não se adequarem às linguagens verbais convencionais. A arte, portanto, ocupa um lugar de expressão alternativa, capaz de comunicar tais sensibilidades de maneira simbólica. Assim, torna-se um meio de afirmar a própria existência no social, promovendo tanto o encontro com aquele que é semelhante quanto o reconhecimento e a comunicação da diferença (VIEIRA, 2021).

Sendo assim, a problemática delineou-se a partir do seguinte questionamento: como a arte pode auxiliar no processo de inclusão e

desenvolvimento de potencialidades das pessoas, no que tange à educação não formal?

A fim de responder ao questionamento, este estágio tem como objetivo central (re)conhecer o processo artístico como espaço de acessibilidade para a pluralidade de corpos, favorecendo diversas formas de linguagem e comunicação. Como objetivos específicos elencou-se: 1) sensibilizar o público geral quanto ao aspecto da arte como ferramenta de inclusão convivendo com as diferenças e ampliando formas de linguagem e comunicação; 2) incentivar corporeidade dentro da proposta de oficinas de teatro explorando as potencialidades dos sujeitos por meio da expressão corporal e artística; 3) ampliar os meios de pesquisa e divulgação do Instituto. O terceiro objeto deste estágio será desenvolvido no decorrer do segundo semestre de 2025, por este motivo, não será apresentado neste texto.

Esse estágio busca, portanto, trabalhar com práticas artísticas, inseridas em contextos de educação não formal, configurando-se como dispositivos de inclusão social e promoção de acessibilidade.

2 MÉTODO

Antes do início das atividades em campo, foi apresentado ao campo o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), no qual foram acordadas as datas, horários e os objetivos da atuação. Este termo foi assinado por todas as partes envolvidas: estagiárias, instituição de ensino superior à qual o estágio é vinculado e campo de estágio.

A formação de licenciado em Psicologia, pode ser oferecida concomitante ou posterior ao curso, devendo garantir uma educação que dê as competências para que o profissional alcance em sua atuação uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa formação deve ter componentes na área da pedagogia, como disciplinas e estágios supervisionados em espaços escolares, de educação formal e não formal, possibilitando uma compreensão crítica da realidade (BRASIL, 2011). Este estágio é realizado concomitante à formação de bacharel, pois a Instituição de

Ensino Superior ao qual o estágio é vinculado possui a Licenciatura como parte integrante e obrigatória na matriz curricular do curso[1].

Este trabalho, foi construído como um relato de experiência, abordagem de pesquisa que afirma-se como uma ferramenta de produção de conhecimento, permitindo a reflexão crítica sobre as práticas vividas, por meio de um relato narrativo da realidade prática. As experiências possuem caráter descritivo dentro de uma abordagem de observação participante (DALTRO, 2019).

Segundo Minayo (2001), a técnica de observação participante permite ao pesquisador inserir-se no campo através do contato direto com o fenômeno a ser observado para obter informações sobre a realidade do campo em seu próprio contexto. O observador, enquanto parte do contexto de observação, modifica e é modificado a partir da dinâmica contextual, permitindo-lhe a inclusão no campo investigado de maneira ativa, de modo a construir vínculos com os sujeitos e participar do cotidiano em que está inserido, ao mesmo tempo em que mantém um olhar crítico e reflexivo sobre os fenômenos sociais observados. Além disso, ainda conforme a autora, um olhar qualitativo para o contexto, torna possível a observação para diferentes fenômenos, que não podem ser descritos ou resolvidos por meio de operações numéricas.

Os encontros com o grupo de adolescentes ocorreram entre os dias 17 de Abril de 2025 e 28 de Junho 2025, totalizando oito encontros, realizados durante as aulas de teatro regularmente nas quintas-feiras, das 09h às 11h. Destes, cinco encontros foram destinados às observações e três às intervenções. Além desses, um encontro foi dedicado ao ensaio geral para a apresentação teatral, que aconteceu em um teatro da cidade de Joinville; esta apresentação é aqui narrada como mais um encontro; e o último momento do estágio foi o acompanhamento da reunião de pais e responsáveis.

4 OBSERVAÇÕES

Nosso primeiro contato com o campo foi por meio de uma visita técnica onde acompanhamos a equipe do instituto e os alunos a um teatro local para participar de uma oficina sobre iluminação teatral. Os alunos do projeto demonstraram grande

[1] Em 2023, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) atualizadas, porém a matriz curricular em vigor durante nossa formação se baseia na DNC de 2011.

interesse pelas luzes, notamos seu fascínio com as diferentes cores e formas que se formavam com as sombras.

Em um segundo encontro com a turma, as atividades do dia iniciaram com um alongamento, onde cada aluno precisava imitar a movimentação de alongamento do outro, de maneira que cada um pudesse ser protagonista da atividade por um momento. Em seguida uma contação de história em grupo foi iniciada e cada aluno, professor, além de nós, estagiárias, participou complementando a história iniciada. A história poderia ser complementada da maneira que o aluno quisesse, mas sempre de maneira breve e com frases curtas. A presença de um aluno com pouca comunicação verbal nessa dinâmica, nos possibilitou observar que, mesmo que houvesse alguns limites para sua participação, a equipe buscava incluí-lo na contação de histórias oferecendo menos opções de desfecho para que desse continuidade à narrativa, o que pareceu funcionar muito bem. Outro aluno, permanecia um pouco inquieto, caminhando à todo instante pelo espaço, mas ouvindo com atenção e participando ativamente da construção da história, sempre que ele era convidado a participar, trazia elementos coerentes com a linha de raciocínio da história iniciada.

Santos e Narciso (2023) apontam que atividades que proporcionem inclusão, contribuem para a redução do estigma associado ao sujeito neurodivergente, visto que promovem a interação e a colaboração, de maneira a ampliar a compreensão sobre o sujeito, oportunizando atitudes mais construtivas e positivas. Assim, percebemos que a adaptação da atividade e o convite à participação para os adolescentes, considerando suas singularidades, são meios de incluí-los, mesmo com suas diferenças.

Após a contação de história, foi feita uma dinâmica com lenços. Cada pessoa carregava um lenço em uma das mãos e se movimentava livremente pela sala, podendo girar, dançar, pular ou correr com o lenço. Em seguida, foram utilizados dois lenços, dessa vez utilizando a imaginação para dar novos significados aos tecidos, isto é, os lenços poderiam ser o que quiséssemos, objetos, animais, comidas, etc., e deveríamos mostrar uns aos outros aquilo que havíamos escolhido. Novamente, para oportunizar e estimular a participação de todos, cada um trouxe pelo menos um elemento da imaginação à tona. Esse momento nos forneceu uma pequena dimensão do repertório psíquico de cada participante, visto que a atividade

criativa ganha palco a partir das experiências concretas anteriores do sujeito derivando daí seu material para o desenvolvimento da fantasia (VIGOTSKI, 2009).

Para finalizar o dia, houve o ensaio das cenas para o espetáculo, que contou com a presença de uma mestre de capoeira realizando testes de sons e criando a sonoplastia das cenas ao vivo.

No terceiro encontro de observação participante, as professoras propuseram um aquecimento para exercitar a corporeidade dos alunos: um jogo de pega-pega. Essa dinâmica consistia em prendermos o lenço na parte de trás da calça, simulando um rabo, e então todos deveriam correr e tentar pegar o lenço uns dos outros. Quem conseguisse roubar mais lenços ao final da dinâmica, seria o vencedor. Após a dinâmica do pega-pega, iniciaram-se os ensaios. Neste dia também foram realizadas as provas dos figurinos pelos participantes do espetáculo final. Neste dia, fomos convidadas a participar da apresentação da peça teatral que estava sendo ensaiada, demonstrando que as experiências e atravessamentos do estágio são uma via de mão dupla: nos modifica e modifica o meio.

Nosso quarto encontro com a turma, foi destinado à prova final dos figurinos e ajustes necessários, além dos ensaios para a peça teatral. Foi realizado um alongamento ao início do encontro, seguido por momentos de maior descontração, com conversas, falas afetivas e trocas de experiências mais evidentes. As cenas puderam ser ensaiadas mais vezes neste dia, devido à proximidade da apresentação. Ao final foi feita uma roda de conversa, onde todos puderam expor suas expectativas, medos e ansiedades sobre o dia da apresentação. Surgiram falas citando “ansiedade" e “frio na barriga”, outros falaram sobre “nervosismo” e um professor, ex-bailarino, contou sobre este momento de ressignificação em “retornar aos palcos”. A peça foi amplamente divulgada nas redes sociais, em ambientes culturais por meio de folders e entre amigos e familiares. Também convidamos acadêmicos e professores para prestigiar o evento, divulgando informações sobre o instituto e o espetáculo nas salas de aula da faculdade.

No encontro final, pudemos acompanhar uma reunião com os pais, responsáveis e familiares dos alunos da associação cultural. Este encontro acontece trimestralmente e é realizado com o intuito de dialogar sobre as experiências vividas até o presente momento, além de realizar uma avaliação de impacto do projeto. Estiveram presentes cerca de doze familiares, além da equipe técnica da

associação. Os alunos também foram convidados e estavam em outro ambiente participando de uma oficina lúdica e também de um momento de encerramento.

O momento inicial se deu com a fala da coordenadora, fazendo um apanhado geral sobre as experiências da associação, das turmas, das oficinas e o resultado da apresentação final. Além da retrospectiva, foi abordado o planejamento para um futuro próximo. Em seguida foi aberto um momento para a avaliação de impacto do projeto, onde os familiares deveriam dar notas em um papel kraft decorado e posteriormente foi aberto um momento para as falas.

As falas dos familiares trouxeram muita comoção de uma maneira geral. Todos, sem exceção, apoiaram as causas da associação, trouxeram suas experiências positivas com as aulas de teatro, onde muitos deles também participaram ativamente, inclusive do espetáculo final. Discursos sobre a melhora da autonomia, controle de crises, melhora dos relacionamentos familiares e ampliação das redes sociais e de convívio foram trazidas e recebidas com muito louvor e emoção por toda a equipe. A arte foi reconhecida como espaço de inclusão e acolhimento das mais diversas identidades e modos de ser.

Ao final, as duas salas se reuniram, alunos e familiares, e foi realizada uma dinâmica conduzida pela presidente da associação, e professora de teatro, onde uma pessoa deveria dizer algo que gosta ou não gosta, e aqueles que concordassem, se aproximariam, os que não concordassem, se distanciariam. Essa proposta, esclarecida pela professora mais tarde, foi pensada com o objetivo de visualizarmos como podemos ter tanto em comum e tantas diferenças ao mesmo tempo, mas ainda sim coexistir respeitosamente no mesmo ambiente, reconhecendo e lidando com as diferenças de cada um.

5 INTERVENÇÕES

A partir das observações, buscou-se desenvolver dinâmicas que trabalhassem com a linguagem, comunicação e criatividade, e para isso, utilizamos de jogos teatrais. Segundo Moser (2025), nas atividades teatrais se representam papéis, que permitem a escolha de posições, a construção de relações e a utilização da capacidade criativa, tal como um jogo. Este processo de construção criativa

permite que através do papel interpretado e da ludicidade o sujeito utilize de seus recursos vocais, gestuais e expressivos, além de promover interação entre pares.

Partindo desta compreensão, elaboramos jogos que exercitassem a linguagem, a criatividade e a expressão corporal, buscando a inclusão de todos os alunos, independente de suas particularidades. Em uma das intervenções, realizamos uma contação de história encenada, onde um grupo ditava oralmente a história e o outro representava por meio da dramatização. Para estimular a criatividade, contamos com diversos recursos visuais, como imagens de lugares, placas com desenhos de animais e até objetos. Durante o jogo mediamos a interação entre os alunos, para que todos participassem à sua maneira.

Em outro momento, dirigimos um alongamento em duplas, com a proposta de espelho, onde um realizava movimentos para o alongamento e o outro, de frente, imitava os mesmo movimentos.

Posteriormente, em um novo encontro, propomos uma “mímica com a voz”, onde os alunos precisaram representar animais ou objetos com a voz, enquanto os demais tentavam adivinhar. Esta atividade, além de contribuir para o exercício da voz, também promoveu a interação entre os alunos. Percebemos um grande engajamento ao longo das atividades, não só dos alunos como também dos professores, participando ativamente das mímicas.

Durante as intervenções, optamos por selecionar dinâmicas que, de alguma maneira, já lhes fossem familiares, além de contarem com o fator da ludicidade. Os jogos propostos também fizeram com que os alunos exercitassem a capacidade da improvisação, da criatividade, da percepção e expressão corporal, além da espontaneidade. As possibilidades de trabalho que os jogos teatrais nos ofereceram, oportunizaram as mais diversas maneiras de abordar uma mesma brincadeira, sem certo ou errado, sem julgamentos, respeitando a singularidade e o tempo de cada um. Além disso, quando se trata de acessibilidade, é essencial reconhecer a variedade de dimensões que a compõem. Identificar espaços realmente acessíveis para a participação de pessoas com deficiência em atividades cênicas ainda é um grande desafio (BERSELLI, 2017).

Conforme assevera Gohn (2014), a educação não formal pode promover uma série de processos significativos, como o desenvolvimento da consciência e da capacidade de atuação em coletividade, a construção e reconstrução de concepções

de mundo, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade. Quando utilizada como ferramenta de trabalho com crianças e adolescentes, contribui para o resgate da valorização pessoal, oferecendo condições para que desenvolvam sentimentos de autovalorização, rejeitem os preconceitos e cultivem o desejo de serem reconhecidos como iguais dentro de suas diferenças, sejam elas raciais, étnicas, religiosas ou culturais. Além disso, a educação não formal favorece a aprendizagem a partir da própria prática, possibilitando que os sujeitos leiam e interpretem o mundo que os cerca, ao mesmo tempo em que fortalece a cultura política dos grupos com os quais se envolvem.

Durante as aulas de teatro, os sujeitos, ao encenarem são convidados a pensar e agir de diferentes maneiras, o que estimula diferentes aspectos do desenvolvimento. Esse processo contribui para o crescimento global do indivíduo, trazendo benefícios significativos para a linguagem, a expressão emocional, a interação social e o fortalecimento das habilidades sociais (MOSER, 2023).

Acredita-se que as práticas corporais possam ser ajustadas e, em certa medida, ressignificadas a partir da singularidade de cada praticante. Isso permite transformar abordagens mais rígidas, adequando-as aos interesses daqueles que se envolvem com elas. Para que isso ocorra, é fundamental desenvolver um olhar mais amplo sobre os padrões de desempenho que geralmente definem e avaliam o corpo em cena, uma vez que esses critérios podem tanto ampliar quanto restringir o acesso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste relato de experiência, buscamos evidenciar as mais diversas formas de acolhimento do corpo, com ou sem deficiência, a partir da arte inclusiva. Todas as observações realizadas, com participação ativa das estagiárias, vem subsidiando a tomada de decisão para um planejamento de intervenção que procura contemplar todas as diversidades presentes na turma.

Um dos maiores desafios para a equipe, é justamente o de pensar nas mais variadas possibilidades de contato com o diferente a partir das experiências vivenciadas, para que todos de alguma maneira se sintam inseridos nas

intervenções realizadas. O trabalho com a educação não formal e com a arte tem ampliado o leque de possibilidades, entregando ferramentas de acesso mais plurais.

Ao longo desta experiência, refletiu-se uma resposta positiva não só dos alunos, mas também da equipe de professores e coordenação, que também podem se inserir com êxito nas atividades propostas e experimentar o contraponto professor-aluno, além de resgatar antigas memórias infantis e ressignificá-las.

Por fim, entendeu-se que as propostas artísticas, tanto as desenvolvidas pelas estagiárias, quanto as desenvolvidas pela associação, possibilitam o reconhecimento da pluralidade de corpos, ampliando suas potencialidades e possibilitando variadas formas de comunicação e linguagem. A divulgação dos trabalhos, das oficinas de teatro e do instituto em si, se deram por meio da realização do espetáculo final e da difusão deste entre familiares, amigos e convidados, além do meio acadêmico, oportunizando o reconhecimento da arte, cênica em especial, como ferramenta da produção de potencialidades e diversificação de linguagem e comunicação na educação não formal.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. **A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos**. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice [recurso eletrônico]. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 233–252.

BERSELLI, Márcia. Práticas e técnicas corporais promovendo a presença de artistas com deficiência na cena contemporânea. **Revista GEARTE**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, 2017. DOI: 10.22456/2357-9854.71266. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71266. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. ***Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011***. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia, bacharelado, e formação do psicólogo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 13-15, 18 mar. 2011. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces005_11.pdf . Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 195, p. 116-118, 11 out. 2023. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-11-de-outubro-de-2023-514980715. Acesso em: 4 jul. 2025.

Daltro, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223–237, jan.–abr. 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015.

DINIZ, Débora. O que é deficiência [recurso eletrônico] . 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 79 p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MATIAS, Janielly Fernandes. **A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/JFM14062017.pdf.> Acesso em: 20 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSER, Fabrício Goulart. Rascunhos sobre experiências com o teatro e o desenvolvimento de habilidades sociais no autismo. **Revista Iacá**, Macapá, v. 5, n. 2, p. 96-108, 2022. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/iaca/article/view/42/19 . Acesso em: 11 maio 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; NARCISO, Rodi. Inclusão de Alunos com Autismo no Ensino Regular: estratégias e desafios. **Revista Missioneira**, v. 25, n. 1, p. 187-197, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/375930066_INCLUSAO_DE_ALUNOS_COM_AUTISMO_NO_ENSINO_REGULAR_ESTRATEGIAS_E_DESAFIOS>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VIEIRA, Karine Ramaldes. Teatro, educação e sensibilidades. **Anais ABRACE**, v. 21, 2021 (XI Congresso da ABRACE), seção Pedagogia das Artes Cênicas. Publicado em 16 dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.portalabrace.org/ojs/abrace/article/view/4989>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico [recurso eletrônico]. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Editora Ática, 2009.

RECONSTRUIR O ETHOS INSTITUCIONAL:

ASSÉDIO MORAL, AÇÃO E FELICIDADE NO TRABALHO À LUZ DE HANNAH ARENDT

Autor[1]Jaci de Fátima Souza Candiotto

Co-autor[2] Rubiane Barros Kreuz

RESUMO

Este trabalho analisa os impactos do assédio moral sobre a saúde mental de mulheres no mundo do trabalho, especialmente no serviço público, à luz da filosofia política de Hannah Arendt. Parte-se da compreensão de que a felicidade, tradicionalmente vista como experiência privada, deve ser reconhecida como direito humano e horizonte político, conforme propõe a Resolução 66/281 da ONU (2012). O problema investigado diz respeito à forma como o assédio moral compromete a liberdade de ação, a dignidade e o bem-estar das trabalhadoras, sobretudo diante de estruturas institucionais que silenciam as denúncias e naturalizam a violência simbólica. A pesquisa adota metodologia qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental. Os referenciais teóricos articulam autores como Arendt (2010; 2003), Hirigoyen (2001; 2024), Heloani (2004; 2012), Candau (2012), além de dados recentes do CNJ (2021; 2023) e da OIT. Os resultados apontam que o assédio moral não se restringe a práticas individuais, mas expressa relações de poder historicamente marcadas pelo patriarcado e por desigualdades de gênero, produzindo sofrimento ético-político e impactos institucionais. Propõe-se a reconstrução do ethos organizacional como resposta ética e pedagógica a essas violências, tendo a Educação em Direitos Humanos como instrumento de transformação cultural, cuidado e escuta ativa. A felicidade, nesse contexto, é compreendida como expressão da liberdade e da possibilidade de agir, sendo sua defesa um ato de resistência e de justiça.

Palavras-chave: Felicidade; Assédio moral; Mulheres; Direitos humanos; Hannah Arendt.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, além de garantir subsistência, constitui espaço essencial de reconhecimento, participação e expressão da dignidade humana. No entanto,

[1] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). j.candiotto@pucpr.br.
[2] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) rubianebarros78@gmail.com

esse espaço tem se revelado também um campo de tensões, desigualdades e violências simbólicas, especialmente para as mulheres. Este estudo investiga os impactos do assédio moral sobre a saúde mental e o bem-estar de mulheres no ambiente institucional, com ênfase na violação do direito humano à felicidade e na supressão da possibilidade de ação, conforme o pensamento de Hannah Arendt.

A pesquisa, vinculada ao mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, investiga a relação entre assédio moral no serviço público e o suicídio, apresentando-o como violação do direito humano à felicidade, com base em uma perspectiva de gênero.

A proposta parte da compreensão de que o assédio moral não é apenas uma prática individualizada, mas o reflexo de estruturas de poder institucionalizadas que comprometem a dignidade, a saúde e o bem-estar dos trabalhadores, em especial, as mulheres. Posto isso, a pergunta que orienta está pesquisa, é: em que medida, práticas de assédio moral comprometem a liberdade de agir, a saúde mental e o direito à felicidade no mundo do trabalho?

Para responder a essa questão, a análise articula a filosofia política de Hannah Arendt, os estudos sobre sofrimento ético e saúde mental no trabalho (Dejours, 1999; Hirigoyen, 2001; Heloani, 2004), os fundamentos da Educação em Direitos Humanos (Candau, 2012; Gomes, 2003) e marcos normativos como a Resolução 66/281 da ONU (2012) e a Convenção 190 da OIT (2019). A abordagem adota metodologia qualitativa com base em revisão bibliográfica e análise documental, considerando dados de pesquisas nacionais recentes (CNJ, 2023; MPT/OIT, 2021).

O que se busca é propor a felicidade como horizonte ético-político, que exige o enfrentamento do assédio moral por meio de uma reconstrução do ethos institucional baseada na escuta, no cuidado e na justiça.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar os impactos do assédio moral sobre a saúde mental de mulheres no mundo do trabalho, à luz da teoria da ação de Hannah Arendt e do princípio da felicidade como direito humano, propondo caminhos de reconstrução do ethos institucional.

Como objetivos específicos, propomos: - identificar as formas de violência moral que mais afetam mulheres no ambiente laboral, especialmente no serviço

público; - compreender como o assédio moral afeta a liberdade de ação e o bem-estar psíquico das trabalhadoras, segundo a perspectiva arendtiana; - e refletir sobre estratégias institucionais e pedagógicas de enfrentamento do assédio, com base na Educação em Direitos Humanos; discutir o direito à felicidade como fundamento para a humanização das relações no trabalho e para a construção de ambientes institucionais saudáveis.

2 RECONSTRUIR O ETHOS INSTITUCIONAL: FELICIDADE E DIREITO HUMANO DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO

2.1 A FELICIDADE COMO DIREITO HUMANO E A CENTRALIDADE DO TRABALHO

Conforme Arendt (2018, p. 45), a felicidade pública se realiza na participação nos assuntos comuns, sendo a ação coletiva uma forma de resistência às estruturas opressoras.

A felicidade, tradicionalmente associada à dimensão privada da existência, vem sendo reconhecida, no campo dos direitos humanos, como valor coletivo e fundamento ético das políticas públicas. A Resolução 66/281 da Assembleia Geral das Nações Unidas (2012) instituiu o Dia Internacional da Felicidade e reconheceu o bem-estar como meta legítima do desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, repensar o ambiente de trabalho como espaço promotor de felicidade exige uma mudança de paradigma nas relações institucionais.

Como afirma Dejours (1999), o trabalho pode contribuir para a saúde psíquica quando permite o reconhecimento de si e do outro: “o sofrimento ético decorre da impossibilidade de agir segundo seus valores” (Dejour, 1999, p. 67). O ambiente de trabalho que impede esse reconhecimento compromete a dignidade da pessoa e o sentido ético de sua ação.

No serviço público, onde a estabilidade poderia significar segurança, muitas vezes o sofrimento se intensifica justamente pela naturalização de práticas autoritárias e pela dificuldade em romper com estruturas hierárquicas

opressoras. O direito à felicidade se apresenta, assim, como um critério ético de gestão institucional.

A filósofa Hannah Arendt, em sua obra *A condição humana* (2010), distingue três formas de atividade humana: labor, trabalho e ação. A ação, por ocorrer entre pessoas, num espaço público de pluralidade e imprevisibilidade, é a única capaz de inaugurar algo novo. Quando essa possibilidade é cerceada por práticas de assédio, silenciamento e violência simbólica, a liberdade é rompida, e a felicidade torna-se inatingível. Em *Ação e busca da felicidade* (2003), Arendt retoma a fórmula da Declaração de Independência dos Estados Unidos ("vida, liberdade e busca da felicidade") para destacar essa intrínseca ligação entre ação e bem-estar.

Reconhecer a felicidade como um direito humano no mundo do trabalho significa, portanto, propor uma ética do cuidado, uma política da dignidade e uma gestão comprometida com a justiça. Falar em felicidade é também falar de resistência: resistência à naturalização da dor, ao autoritarismo, à opressão institucional e à fragmentação dos vínculos humanos.

2.2 O ASSÉDIO MORAL UMA VIOLÊNCIA INVISÍVEL E PERVERSA

Arendt (2018, p. 59) argumenta que a supressão da ação no espaço público impede a manifestação da liberdade e da pluralidade, o que nos ajuda a compreender a invisibilidade do assédio moral. Nesse sentido, Marie-France Hirigoyen (2001, 2024) define o assédio moral como uma forma de violência perversa, repetitiva ou sistemática, que atinge a integridade psíquica, física e emocional das pessoas. Trata-se de condutas abusivas, que se expressam de variadas formas, podendo ser gestos, ou palavras, e ou atitudes, que desqualificam, isolam, silenciam e adoecem. Segundo Heloani (2004), o assédio moral no trabalho representa a expropriação da dignidade, ao destruir a autoestima e o senso de valor profissional da vítima. Essa violência, quando dirigida a mulheres, se entrelaça com o patriarcado, o sexismo institucional e outras formas estruturais de opressão.

Dados do CNJ (2023) revelam que 70% das servidoras públicas afirmaram ter sofrido algum tipo de assédio, e 30% das pessoas entrevistadas

declararam já ter pensado em suicídio. Tais estatísticas denunciam um adoecimento silencioso e coletivo, cujas causas não podem ser reduzidas à fragilidade individual. O assédio moral é, nesse sentido, um fenômeno político, cuja superação exige transformação estrutural.

O conhecimento e a escuta têm o poder de ressignificar experiências e transformar realidades fragmentadas pelo sofrimento. A partir de estudos, pesquisas e do compartilhamento de vivências, pode-se encontrar caminhos antes invisíveis e tornam possíveis, novas trajetórias de resistência e recnstrução. Da mesma forma que ninguém é a mesma pessoa após viver uma situação de assédio moral no trabalho, o que eram questões individuais passam a ter interesse coletivo, quando histórias e vidas se cruzam e se assemelham.

Para a filósofa Hannah Arendt, deve-se compreender a felicidade no aspecto público, e não no foro privado. Para ela, nada é mais facilmente ignorado do que aquilo que está debaixo do nosso nariz (ARENDT, 2018, pág. 58). Dessa forma, é possível inferir o quão desafiador é o enfrentamento e o combate do assédio moral no trabalho, eis que sua natureza quase que íntima e invisível dificulta não apenas a sua prova, como causa uma névoa de dúvidas até mesmo para a pessoa assediada, que se vê enredada em um a teia de sutis e perversas manipulações.

Falar em prevenção e superaçao do assédio moral, é sobretudo propor uma ética do cuidado, uma política da dignidade e uma gestão comprometida com a justiça. É preciso ter coragem para romper o silêncio em torno de um tema cercado de preconceito, estigmas e mitos. No Brasil, a médica Margarida Barreto e o professor José Roberto Heloani, foram pioneiros nos estudos nos sobre o assédio moral contribuindo para torná-lo visível como forma de violência institucionalizada (BARRETO; HELONI, 2018).

Esse estudo vai utilizar de seus conceitos, em um diálogo interdisciplinar com Hannah Arendt, e com a psiquiatra e pesquisadora francesa Marie-France Hirigoyen, outra pioneira nos estudos do tema assédio moral, ao tratar do tema na década de 90, como a violência perversa no cotidiano, nome que leva um de seus mais famosos livros. Para ela, o assédio moral no trabalho é todo e qualquer conduta abusiva, manifestando-se sobretudo por comportamentos, palavras, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade

ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o ambiente de trabalho (Hirigoyen, 2024, pág. 65).

O assédio moral, além de violar a saúde mental e o bem-estar das pessoas, gera impactos significativos em toda a organização. Trabalhadoras assediadas tendem ao presenteísmo, ou seja, estão fisicamente presentes, mas emocionalmente ausentes, ou ao absenteísmo, quando se afastam sem justificativa diante da toxicidade do ambiente. Em ambos os casos, a violência compromete a produtividade, a confiança e o sentido do trabalho.

No artigo “Assédio Moral – Um Ensaio sobre a Expropriação da Dignidade no Trabalho”, Heloani (2004), ressalta que a intencionalidade é marca central do assédio. Consiste na constante e deliberada desqualificação da vítima, seguida de sua consequente fragilização, com a finalidade de neutralizá-la em termos de poder. Para ele, há uma dose de perversão moral, em que algumas pessoas se sentem mais poderosas, seguras e até mais autoconfiantes à medida que menosprezam e dominam outras pessoas. As pesquisas apontam que as mulheres constituem o alvo do assédio moral, e a isso devem-se diversos fatores como um patriarcado secular, a discriminação relativa a raça e sexo, e ao machismo e sexismo mesmo que arraigado e não explícito ainda nos dias de hoje.

Na obra, A Dominação Masculina, Pierre Bourdieu (2025), afirma que, as mulheres, simbolicamente ligadas à ressignificação, só podem exercer algum poder voltando contra o forte a sua força, ou aceitando se apagar (2025, pág.59). Esse apagamento, visível na ausência de denúncias (CNJ, 2023), expõe um ciclo perverso: 59,2% das servidoras não denunciam por medo ou descrença institucional, e 58,5% temem represálias. A invisibilidade institucional do assédio moral é, portanto, mecanismo de silenciamento e exclusão.

No Brasil, ainda não há legislação federal que criminalize o assédio moral, como ocorre com o assédio sexual. tipificado como crime no Código Penal. Essa ausência normativa reforça a impunidade e perpetua a lógica de sofrimento. O assédio moral coloca em xeque a identidade profissional da mulher, afetando profundamente sua autoestima, saúde mental e capacidade de agir com liberdade.

2.3 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NA RECONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE TRABALHO HUMANIZADO LIVRE DE ASSÉDIO

Como defende Arendt (2018, p. 78), o espaço público só se fortalece quando há possibilidade de ação e diálogo entre sujeitos livres, o que exige instituições abertas ao debate e ao cuidado.

Pode-se afirmar que a reconstrução do *ethos* institucional, para o alcance do efetivo enfrentamento do assédio moral, tem relação direta com a capacidade de as organizações repensarem e redesenharem suas estratégias de gestão e governança. A cultura da instituição deve estar comprometida com a dignidade, a escuta, o acolhimento e felicidade das pessoas.

A Constituição Federal de 1988 não trata de forma direta sobre o assédio, mas apresenta pistas valiosas de sua garantia, ao tratar da dignidade da pessoa humana, no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 1988). Impossível não se pensar na seguinte indagação: Por que o trabalho deve ser fonte de adoecimento? A Organização Internacional do Trabalho (OIT), editou em 2019, a Convenção n.º 190, reconhecendo que o assédio afeta a qualidade dos serviços públicos, e é causa de impedimento para que mulheres acendam e progridam no mercado de trabalho.

E de forma pioneira, a OIT reconheceu a existência de assédio moral no trabalho a partir de um único ato, sem ser imprescindível de repetição. A Convenção 190 ainda não foi ratificada pelo Brasil, mas está sendo aplicada nos processos relativos a indenizações no trabalho decorrente do assédio moral.

2.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E RECONSTRUÇÃO DO ETHOS INSTITUCIONAL

Arendt (2018, p. 92) ressalta que a formação crítica é fundamental para cultivar a liberdade e a coragem de agir no espaço comum. A Educação em Direitos Humanos (EDH) deve ser compreendida como processo pedagógico, ético e político voltado à formação de sujeitos críticos, comprometidos com a

dignidade, a justiça e a transformação das relações sociais. Para Candau, a EDH deve ser contextualizada, processual e transformadora, capaz de atuar nos espaços institucionais como instrumento de reconstrução do ethos (CANDAU, 2012, p. 9).

Gomes (2003) sustenta que a EDH deve promover o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e possibilitar a participação ativa na transformação da realidade. No ambiente de trabalho, isso significa enfrentar a cultura de silenciamento e autoritarismo, criando espaços institucionais marcados pelo cuidado, pela escuta e pelo compromisso com a equidade.

Reconstruir o ethos institucional não é apenas revisar normas ou criar comissões, mas transformar profundamente a cultura organizacional. É necessário formar lideranças comprometidas com os direitos humanos, implementar políticas de acolhimento e garantir ambientes saudáveis para todas as pessoas – especialmente aquelas historicamente silenciadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconstruir o ethos institucional, como discutido ao longo deste artigo, significa transformar profundamente a cultura organizacional, superando práticas excludentes e naturalizações de violência simbólica. Implica instaurar novos sentidos coletivos orientados pela dignidade, pelo cuidado e pela escuta, possibilitando a ação e o reconhecimento como experiências fundamentais do viver humano. Essa reconstrução se torna ainda mais urgente quando se trata do sofrimento ético enfrentado por mulheres em contextos de assédio moral, nos quais sua liberdade de agir e sua visibilidade como sujeitas são comprometidas.

A partir da articulação entre os conceitos de ação, felicidade e liberdade propostos por Hannah Arendt e as contribuições dos estudos sobre saúde mental e assédio moral no trabalho, este artigo evidenciou como práticas de violência institucional afetam profundamente a dignidade das mulheres. A invisibilidade, o silenciamento e o sofrimento resultantes dessas práticas não são problemas individuais, mas ético-políticos.

Dar visibilidade às dores e vozes silenciadas no serviço público é, portanto, uma urgência ética, política e institucional. Este artigo propôs uma reflexão sobre o assédio moral como violação ao direito humano à felicidade,

especialmente a partir das experiências femininas no espaço público do trabalho. E se é por meio das ações que as pessoas deixam suas marcas no mundo, Arendt provoca a reflexão de que a coletividade é quem detém o poder da transformação, da mudança do cenário interligado entre trabalho, assédio, bem-estar e dignidade.

É preciso pensar no direito humano à felicidade como estratégia institucional de gestão para a prevenção e reparação do assédio moral no serviço público. Transformar a dor em força. A solidão em rede de apoio, de acolhimento, de descanso e de recomeços.

Ao compreender a felicidade como direito humano e a ação como expressão da liberdade, propõe-se que o trabalho seja ressignificado como espaço de reconhecimento, participação e cuidado. Para isso, é necessário um movimento institucional intencional de reconstrução do ethos organizacional, articulado à formação ética de seus sujeitos. A educação, nesse processo, é instrumento de reconexão ecossistêmica e de promoção de justiça social. Isso significa reconhecer a educação como meio de reconstrução de vínculos entre sujeitos, instituições e sociedade, afetados por estruturas opressoras e práticas autoritárias. A reconexão ecossistêmica aponta para uma abordagem integrada das relações humanas, em que as dimensões ética, política, emocional e institucional estejam articuladas. Ao atuar nesse campo, a educação em direitos humanos torna-se promotora de justiça social ao possibilitar que sujeitos historicamente silenciados sejam reconhecidos, ouvidos e respeitados em sua dignidade e liberdade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Ação e a busca da felicidade**. In: ARENDT, Hannah. Responsabilidade e julgamento. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ARENDT, Hannah. **Ação e Busca da Felicidade.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

BARRETO, Margarida. **Assédio Moral no Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2015.

BARRETO, Margarida. HELOANI, José Roberto. **Assédio Moral – Gestão por Humilhação**. Juruá: 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Difel, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Pesquisa Nacional Assédio e Discriminação no âmbito do Poder Judiciário**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2022. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-

BRASIL. **Conselho Nacional de Justiça**. Pesquisa Nacional Assédio e Discriminação no âmbito do Poder Judiciário. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2023. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-

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

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: um campo em construção. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro. N.39, p.7-18, jan/abr.2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: um campo em construção. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 39, p. 7–18, jan./abr. 2012.
content/uploads/pesquisa-assédio-e-discriminação. Acesso em 10 de julho de 2025.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

GOMES, Cândido Alberto. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos e práticos. In: PAIVA, Vanilda; GOMES, Cândido Alberto (org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e práticas na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

HELOANI, Roberto. Assédio Moral – **Um Ensaio Sobre a Expropriação da Dignidade no Trabalho**. RAE eletrônica, v.3, n.1, Art.10, jan./jun.2004. Disponível em http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1915&Secao=Pensata&Volume=3&Numero=1Ano=2004.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral**: a violência perversa no cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 65/309 – **Felicidade**: rumo a uma abordagem holística do desenvolvimento.

Aprovada em 19 de julho de 2011. Disponível em https://www.un.org/en/observances/happiness-day. Acesso em 12 de julho de 2025.

ONU. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Resolução 66/281 – Dia Internacional da Felicidade. Aprovada em 28 de junho de 2012. Disponível em https://www.un.org/en/observances/happiness-day. Acesso em 12 de julho de 2025.

Sobre a eliminação da violência e do assédio no mundo do trabalho. Genebra: OIT, 2019. Disponível em www.ilo.org/global. Acesso 10 de julho de 2025.

Atuação do Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional (NUMAE) para o fortalecimento da Educação Básica em Araquari

Heloiza Iracema Luckow[1]

Maria Alice de Carvalho Echevarrieta[2]

Alessandra Hobold Soares[3]

Maria Helena Oliveira da Silva[4]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de constituição de um núcleo multiprofissional de apoio educacional e suas estratégias de atuação em uma rede de educação básica. O Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional (NUMAE) é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Araquari, que atende as necessidades e prioridades definidas pela política de educação, e desenvolve ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. As escolhas teóricas e metodológicas para o desenvolvimento das estratégias de apoio oferecidas pelo NUMAE se fundamentam no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CPF, 2019), nos Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2012), nas atribuições profissionais estabelecidas pela Lei Municipal 3.689 de 2022 que regulamentou a Lei Federal 13.935 de 2019, a Matriz Curricular da rede de ensino de Araquari e Resolução 04/CME/ARAQUARI/2023, sendo o processo pautado na perspectiva da teoria Histórico-Cultural. A equipe do NUMAE planeja e executa ações em diferentes contextos. São realizadas ações diretamente nas unidades de ensino, por meio do serviço de itinerância e conforme solicitações de apoio ao serviço, de modo que as principais estratégias de apoio que o núcleo lança mão são apresentados neste trabalho: oficinas com as crianças; momentos de escuta particularizados; rodas de conversa; suporte, orientação e acompanhamento de situações complexas; suporte à coordenação de educação especial; articulação intersetorial; suporte e formação sobre o enfrentamento à

[1] Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Araquari. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), Edital 19/2024. helo_luckow@hotmail.com

[2] Mestra em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Araquari, SC. marialiceoak@gmail.com

[3] Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad San Lorenzo /Unisal, Paraguai-Py. Graduada em Pedagogia pela Instituição Educacional Iesville/ Anhanguera. Pós-graduada em Práticas Pedagógicas nas Séries Iniciais, Educação Infantil e Gestão Escolar na Região de Joinville,SC. Professora de Anos Iniciais/ Coordenadora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Araquari-SC. alessandrahobold.s@gmail.com

[4] Pós-graduada em Serviço Social e Gestão dos SUAS; Pós-graduada em Instrumentalidade do Serviço Social; Graduação em Serviço Social pela Universidade Anhanguera. Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação de Araquari, SC. helenadasilvals123@hotmail.com

violências; grupo com familiares de crianças com deficiência; parceria com universidade. Todas essas ações visam contribuir para o fortalecimento de vínculo da comunidade escolar, favorecendo assim para um ambiente mais saudável e respeitoso para que as crianças possam se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Equipe Multiprofissional. Psicologia Escolar. Serviço Social. Lei 13.935/2019. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 13.935/2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, é um marco legislativo importante tanto para o fortalecimento da educação básica quanto para os profissionais de psicologia e serviço social. Entende-se que a inserção desses profissionais na educação básica tem o objetivo de contribuir para o processo de superação das desigualdades sociais e melhorar a qualidade da educação. De acordo com o Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019, elaborado pelo Ministério da Educação:

> A visão contemporânea da atuação desses profissionais nas escolas, expressa, portanto, a compreensão de que suas atividades se vinculam ao cumprimento dos objetivos educacionais, apoiando, assessorando e participando junto aos profissionais da educação na melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem e das políticas educacionais, reconhecendo as singularidades e necessidades dos contextos e das comunidades escolares. Tais profissionais devem estar comprometidos com o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todas(os) as(os) educandas(os), com a valorização e acolhimento da diversidade, e a promoção da convivência escolar democrática capaz de enfrentar as situações de violência, discriminação e preconceito (BRASIL, 2025, p. 18).

A partir da lei, as redes de educação básica passaram a se adequar de acordo com os seus contextos e realidades específicos, assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de constituição de um núcleo multiprofissional de apoio educacional e suas estratégias de atuação em uma rede de educação básica. Para relatar este processo, é preciso, antes de tudo, algumas palavras iniciais sobre o território e o contexto no qual o núcleo se insere. O Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional (NUMAE) é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Araquari, município que tem territórios diversos, sendo que as Unidades de Ensino de cada região possuem

demandas que se assemelham e outras que representam particularidades de cada território.

Tal como apontado na Matriz Curricular de Ensino de Araquari, o território é um elemento fundamental a ser considerado no cotidiano das Unidades de Ensino. Entende-se que conhecer e reconhecer as características do território no qual uma escola se constitui, bem como a diversidade cultural, social e econômica da comunidade, a história e o contexto do município de uma forma geral, são fundamentais para o fortalecimento dos vínculos bem como para o planejamento das atividades (ARAQUARI, 2020).

A Rede Municipal de Ensino é composta atualmente por 20 Centros de Educação Infantil e nove Escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais), aproximadamente 7.350 crianças matriculadas, o que representa um aumento de aproximadamente 2.000 crianças nos últimos cinco anos. O município vivencia um momento histórico no que diz respeito ao crescimento populacional e os serviços sentem os diversos efeitos desse fenômeno em vários âmbitos da vida cotidiana na cidade. Nesse sentido, a itinerância e as andanças da equipe técnica do NUMAE, são fundamentais para o desenvolvimento do serviço: conhecer o território, suas ruas e suas histórias fortalecem o sentimento de pertencimento, o afeto, o cuidado e a própria participação no território.

2 O NÚCLEO MULTIPROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL

O NUMAE é um setor da Secretaria Municipal de Educação de Araquari, que atende as necessidades e prioridades definidas pela política de educação, e desenvolve ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais (conforme resolução 04/2023/CME/ARAQUARI).

O núcleo tem organizado suas ações desde 2018 com planejamento de projetos e execução de ações de caráter avaliativo e interventivo - ações que seguem um cronograma prévio, que prevê a elaboração de estratégias que se desdobram em novos projetos e planejamentos, conforme o contexto e as condições de trabalho da equipe.

Atualmente, o serviço é composto por duas psicólogas (30 horas semanais), uma assistente social (30 horas semanais) e uma pedagoga como coordenadora do serviço (40 horas semanais) que atendem as demandas de toda a rede municipal de ensino. O serviço se organiza de modo a atender as demandas diversas da Educação Básica e sua comunidade escolar. As ações são planejadas e organizadas a partir de processos contínuos de avaliação e intervenção realizados pelas profissionais da equipe e que fundamentam a elaboração dos planejamentos semestrais.

A atuação da equipe tem como principais alicerces as Referências Técnicas para atuação de psicólogas na Educação Básica (CFP, 2019), Subsídios para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (CFESS, 2012), as atribuições profissionais estabelecidas pela Lei Municipal 3.689 de 2022 que regulamentou a Lei Federal 13.935 de 2019 no município, a Matriz Curricular da rede de ensino de Araquari, bem como, as avaliações das atividades desenvolvidas pela equipe ao longo do seu percurso na rede municipal de ensino.

Desse modo, ao fazer um breve resgate da trajetória da equipe, alguns projetos ganham destaque no que diz respeito à preocupação e ao cuidado das relações que se estabelecem no cotidiano das escolas e CEIs, à qualidade da convivência escolar, assim como à promoção de relações respeitosas e de ambientes promotores de saúde, qualidade de vida e bem estar; tais como: oficinas com as crianças; momentos de escuta particularizados; rodas de conversa; suporte, orientação e acompanhamento de situações complexas; suporte à coordenação de educação especial; articulação intersetorial; suporte e formação sobre o enfrentamento à violências; grupo com familiares de crianças com deficiência; parceria com universidade; conforme será apresentado no item a seguir.

3 ESTRATÉGIAS DE APOIO DO NÚCLEO MULTIPROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL

A equipe do Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional (NUMAE) planeja e executa ações em diferentes contextos. São realizadas ações

diretamente nas instituições de ensino, por meio do serviço de itinerância e conforme solicitações de apoio ao serviço.

Oficinas: Por apostar na criança e em suas potencialidades, entendeu-se como uma possibilidade de atuação a intervenção coletiva com as turmas, em seu horário de aula e em parceria com a professora titular de sala, abordando, a partir do diálogo e da ludicidade, temáticas que as professoras entendem que precisam de momentos complementares ao que já realizam no cotidiano com as turmas. Em geral, as oficinas têm como tema transversal o respeito, o fortalecimento da convivência escolar e o bem estar coletivo, buscando-se atividades lúdicas e dirigidas, que favoreçam o desenvolvimento de recursos pessoais e estratégias de aprendizagem, possibilitando às crianças produções gratificantes.

Momentos de escuta: O momento de escuta é uma estratégia de prevenção em Saúde Mental, caracterizado como um espaço particularizado para acolhimento, escuta qualificada, reflexão e cuidado destinado às profissionais da Rede Municipal de Ensino, a fim de estabelecer diálogos sobre a prática docente e questões que perpassam o cotidiano e a vida das profissionais. Ao reconhecer que o ambiente de trabalho e a função profissional nos constituem enquanto pessoas e afetam o nosso bem estar e qualidade de vida, entende-se que, por vezes, existe a necessidade de um momento de escuta, acolhimento e orientação mais particularizado em situações em que os profissionais identificam necessidade de um espaço para falar sobre questões profissionais ou pessoais. Os encontros são de caráter pontual, sem intenção de instauração de processo psicoterapêutico.

Rodas de conversa: Espaço coletivo de diálogo que se propõe a produzir discussão e reflexão acerca de problemáticas específicas que permeiam o cotidiano escolar, a partir da constituição de um espaço seguro e de confiança. As ações coletivas são destacadas por Herculano (2016, p. 168) quando aponta que “pensar nos problemas sozinhos é diferente de refletir sobre essas mesmas questões em pares, em que se percebam ressonâncias, ou seja, ao falar de suas dificuldades os professores acabam identificando-se uns com os outros”.

Assim, ao considerar que a palavra dos outros favorece com que os participantes enxerguem os objetos, as problemáticas, de forma mais completa, se reconhece a potência das práticas grupais, possibilitando ampliar a visão da realidade concreta, ressignificar problemáticas e produzir novas relações sociais (PEREIRA; SAWAIA, 2020). Entende-se que a roda de conversa é uma estratégia que envolve o cuidado em saúde mental, a valorização dos profissionais da educação, além de possuir caráter formativo.

As rodas de conversa acontecem conforme demanda da rede municipal de ensino e avaliação da equipe do NUMAE, podendo ocorrer de diferentes formas: podem acontecer em um único encontro ou em ciclos temáticos, podem ser concentradas em uma única unidade de ensino ou ofertadas para toda a rede municipal de ensino (com abertura de inscrições), sempre a partir de temáticas que merecem ampliação de espaço de diálogos na educação.

Suporte, orientação e acompanhamento à situações complexas: Uma situação complexa caracteriza-se pela necessidade de um envolvimento maior de outros atores, além da equipe das Unidades de Ensino, sendo necessário o estudo mais aprofundado do caso e dos fatores que possam estar envolvidos em tal complexidade. Algumas situações podem estar relacionadas à suspeita ou identificação de violências, evasão escolar e/ou barreiras no processo de aprendizagem.

Entende-se com isso que, para intervir de modo mais assertivo a fim de superar ou reduzir sua complexidade, faz-se necessário um processo avaliativo e interventivo de carácter processual e não conclusivo envolvendo estudos, entrevistas com professores e/ou familiares e/ou articulações intersetoriais conforme a especificidade de cada situação. Outra ação importante no que diz respeito à resolução de situações complexas é o intenso trabalho de interlocução e articulação intersetorial com profissionais da saúde, assistência social, sistema de justiça e demais membros da rede de garantia de direitos da criança e do adolescente. Essa estratégia busca possibilitar, além do acesso e permanência das crianças na rede de ensino, a proteção integral e garantia de seus direitos.

Suporte à coordenação de educação especial: A equipe do NUMAE busca auxiliar na elaboração e no desenvolvimento de políticas públicas

voltadas ao acesso e permanência de crianças público-alvo da Educação Especial, as famílias e no suporte às instituições de ensino em estudos de caso e estratégias para superação de barreiras.

Articulação intersetorial: O NUMAE busca promover diálogo entre os serviços de educação, saúde, assistência social, dos direitos humanos e da justiça, entre outros, visando o fortalecimento da rede de proteção social no território (conforme resolução 04/2023/CME/ARAQUARI). Tal articulação visa a integralidade de atendimento à comunidade escolar, para tanto a equipe do NUMAE participa e/ou organiza reuniões intersetoriais junto aos serviços públicos (Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Unidade Básica de Saúde - UBS, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, Conselho Tutelar, entre outros) para estudo de situações complexas que pode demandar a participação de outros setores, assim como para contribuir na formulação de políticas públicas relacionados à direito e os interesses das crianças e adolescentes.

Suporte e formação sobre enfrentamento às violências: No cotidiano de trabalho das escolas e dos CEIs não é raro nos depararmos com situações de vulnerabilidade social, violência doméstica, suspeitas de abuso sexual e outros tipos de violência, situações que podem afetar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. São contextos muito complexos que reafirmam o caráter protetivo do espaço escolar.

> As crianças e os adolescentes passam boa parte do seu dia dentro das unidades de ensino e dessa forma estabelecem relações de confiança e referências positivas com os adultos dessas instituições. Assim, é frequente no ambiente escolar crianças ou adolescentes revelarem espontaneamente situações de violência vivenciadas por eles ou por outros membros da família. Isso torna o papel da Educação cada vez mais importante na prevenção das violências contra crianças e adolescentes, bem como na prevenção à violência doméstica e/ou intrafamiliar (ARAQUARI, 2024, p. 49).

Sabe-se que escola também é um espaço de proteção, mas não é o único, pois existem situações que ultrapassam os muros da escola, demandando o trabalho em rede para, inclusive, compartilhar as responsabilidades e diminuir a sobrecarga de um único setor. Nesse âmbito, a equipe do NUMAE também atua na sensibilização para a observação de sinais

que apontam para uma suspeita de violência, bem como na orientação, elaboração e acompanhamento de estratégias de intervenção (ARAQUARI, 2024).

Grupo com familiares de crianças com deficiência: O grupo é um espaço de fortalecimento para os familiares de crianças com deficiência, por meio de diálogo, apoio mútuo, troca de experiências entre pares e acesso à informações seguras. Os direitos das pessoas autistas e/ou com deficiência vão além do acesso e permanência na rede de ensino e perpassam por uma convivência inclusiva nas instituições educacionais, a atenção integral à saúde, bem como a garantia dos demais direitos das crianças e adolescentes autistas e/ou com deficiência previstos em diversas legislações nacionais. Assim ao longo do percurso de cada família, do diagnóstico à busca de terapias e outros serviços, a maioria delas, representadas no grupo em sua maioria pelas mães, vivenciam uma busca exaustiva de espaços que garantam os direitos de seus filhos, e encontram no grupo o suporte de pares para fortalecimento individual e coletivo.

Parceria com Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE): Em parceria com o Departamento de Psicologia da Universidade da Região de Joinville de 2020 à 2024, o NUMAE foi uma ponte para a realização do estágio curricular obrigatório de Psicologia Escolar. Nos anos de 2020 e 2021 os estágios ocorreram de forma remota, devido à pandemia da COVID19, tendo as professoras como público-alvo do projeto de estágio. Já a partir de 2022, com o retorno das atividades presenciais nas escolas, os estágios passaram a ocorrer presencialmente nas unidades de ensino com as crianças e no espaço do NUMAE no período noturno, o público-alvo eram os professores da rede de ensino de Araquari.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou relatar o processo de constituição de um núcleo multiprofissional de apoio educacional e suas estratégias de atuação em uma rede de educação básica. O processo de constituição do núcleo e as estratégias de apoio ofertadas para a rede municipal de ensino são parte de

um processo contínuo de avaliação da rede e dos documentos federais e regionais de orientação para a atuação dos profissionais na educação básica, desse modo compreende-se que as ações desenvolvidas e apresentadas neste relato também dialogam com os princípios de realização do serviço dispostos no Documento de Subsídios para a Implementação da Lei 13.935/2019 publicado pelo Ministério da Educação em 2025.

O núcleo desempenha um papel muito importante nas unidades de ensino do município, não apenas por contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, mas também por se consolidar como um espaço de acolhimento e escuta para as e os docentes da rede municipal. Por fim, sua atuação também tem se mostrado notável na promoção e fortalecimento dos vínculos entre escola/CEI, família e políticas públicas do sistema de garantia de direitos das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARAQUARI. Prefeitura Municipal. **Protocolo de atendimento de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência**. 1. ed. Araquari, 2024. Publicado no Diário Oficial do Município.

ARAQUARI. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz Curricular da rede de ensino de Araquari**. Araquari, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

ARAQUARI. **Lei 3689/2022: altera a lei no 3.018, de 24 de junho de 2015, a fim de subsumir as categorias de "psicólogos" e "assistentes sociais" à classificação de profissionais da educação**. Araquari, 2022.

ARAQUARI. Resolução 04/2023, Conselho Municipal de Educação de Araquari. **Dispõe sobre a implantação e implementação do Núcleo Multiprofissional de Apoio Educacional, na Secretaria Municipal de Educação de Araquari, e dá outras providências.** CME/2023

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação.** [S. l.]: CFESS, 2012. Disponível em: https://cfess.org.br/documento/view/305/subsidios-para-a-atuacao-de-assistentes-socias-na-politica-de-educacao

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília, DF: CREPOP/CFP, 2019 (edição revisada). 67 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.* **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Conselho Federal de Psicologia (CFP); Conselho Federal de Serviço Social (CFESS); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE); Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP); Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS); Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI). **Documento de subsídios para implementação da Lei nº 13.935/2019**, Brasília, DF: MEC, 2025.

HERCULANO, Márcia Cipriano. A docência como um trabalho interativo e afetivo: contribuições da Psicologia para o prcesso ensino-aprendizagem. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016. 133 p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. (Org.). **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. [S. l.]: Pedro & João Editores, 2020.

Mapeamento sobre Análise do Comportamento e a Educação

Bruna Beatriz Cavalline Silva[1]

Marília Bazan Blanco[2]

RESUMO

Os estudos sobre a relação entre AC e Educação evidenciam contribuições teóricas tanto para processos de aprendizagem quanto para o ensino. Apesar do progresso das pesquisas, ainda há discussões sobre equívocos apresentados em materiais didáticos. Esta pesquisa tem como objetivo realizar um mapeamento das produções brasileiras sobre AC e a Educação, datados de 2018 a 2025, destacando tipos de produções, níveis de ensino e o foco na formação de professores para o uso dos princípios da AC. As buscas foram realizadas no período de janeiro a junho de 2025, nas bases de dados Periódicos Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a partir das quais foram identificados 14 trabalhos. A partir da análise dos trabalhos, estes foram agrupados nos seguintes temas: educação inclusiva, Ensino Fundamental, conceitos de AC, formação de professores, modelos e tecnologias de ensino, ensino de AC e revisões. A diversidade de temas e métodos destaca o potencial da AC para contribuir com a aprendizagem inclusiva e a formação de professores. Entretanto verificou-se algumas fragilidades entre as pesquisas analisadas: há uma quantidade limitada de estudos sobre Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e a formação de professores, em qualquer nível de ensino, com foco em aplicações práticas, como cursos e guias didáticos.

Palavras-chave: Análise do Comportamento. Educação. Ensino. Formação. Professores.

1 INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento (AC) constitui uma ciência dedicada ao estudo dos fenômenos comportamentais, compreendendo o comportamento como a interação entre o organismo e o ambiente. Conforme Guimarães e Luna (2020), boa parte da obra de Skinner foi dedicada à estudos de temas educacionais. Entretanto, segundo Carrara (2004), apesar das pesquisas dessa abordagem terem crescido significativamente, ela tem sido objeto de repetidas e contundentes críticas, notadamente na área da educação, por ser considerada reducionista. Estudos mais recentes como Guimarães e Luna (2020), Yazawa (2020), Gennari, Blanco e Araújo (2022), destacam que fazer uso dos princípios

[1] Doutoranda em Ensino, Universidade Estadual do Norte do Paraná, bbcavalline@gmail.com.
[2] Doutora em Psicologia, Universidade Estadual do Norte do Paraná, mariliabazan@uenp.edu.br.

da AC na educação tem se mostrado eficaz, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino.

Gennari, Blanco e Araújo (2022) realizaram uma revisão cujo objetivo foi analisar as produções científicas que usam os pressupostos da Análise do Comportamento voltados à Educação, publicadas até junho de 2018. Diante do exposto, realizou-se um mapeamento das produções brasileiras sobre AC e a Educação, datados de junho 2018 a junho de 2025, visando atualizar a revisão realizada.

2 METODOLOGIA

Foram realizadas buscas no período de janeiro a junho de 2025, nas bases de dados Periódicos Capes (https://www.periodicos.capes.gov.br/) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced). Os descritores foram: (D1) Educação e Análise Comportamental, (D2) Educação e Behaviorismo, (D3) Ensino e Análise Comportamental, (D4) Educação e Análise do Comportamento, (D5) Ensino e Análise do Comportamento, (D6) Ensino e Behaviorismo e (D7) Behaviorismo e Análise do Comportamento, no título.

Os estudos foram selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão contemplaram a busca das palavras-chave nos títulos de produções em português e de seus respectivos resumos, selecionando trabalhos que abordassem o ensino dos princípios da AC voltados ao ambiente educacional. Enquanto critérios de exclusão, eliminou-se trabalhos que não correspondiam ao escopo desta pesquisa, realizadas em outros ambientes ou que já haviam sido selecionados em buscas anteriores. Após a seleção, os trabalhos foram lidos na íntegra. Foram encontrados trabalhos somente com os descritores D4 (Educação e Análise do Comportamento), D5 (Ensino e Análise do Comportamento) e D7 (Behaviorismo e Análise do Comportamento) nas bases de dados mencionadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca realizada com o D4 (Educação e Análise do Comportamento) nas bases de dados mencionadas, foram selecionados 3 artigos.

Quadro 1 – Busca realizada a partir de D4 (Educação e Análise do Comportamento)

Título do trabalho	Autores/Ano
Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015	Nóbrega; Gurgel (2018)
Análise do Comportamento Aplicada à Educação: aprendendo com as escolas CABAS e Morningside	Guimarães; Luna (2019)
A produção científica sobre a análise do comportamento e a educação: Uma revisão sistemática de literatura	Gennari; Blanco; Araújo (2022)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Nóbrega e Gurgel (2018) tiveram como objetivo verificar como foram aplicados, em contextos educacionais, os conceitos de Análise do Comportamento (AC), em teses e dissertações entre os anos de 2010 e 2015. Os autores analisaram a distribuição geográfica e institucional de publicações, a quantidade de produções no recorte temporal, os conceitos da AC que embasam as práticas pedagógicas e o público-alvo, o nível de ensino, e as modalidades de ensino (NÓBREGA; GURGEL, 2018).

Guimarães e Luna (2020) descrevem e comparam dois modelos de ensino baseados *Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling* – CABAS e o *Morningdisie Model of Genarative Instructoin* – Morningside. De acordo com os autores os dois modelos observados adotam os princípios da Análise do Comportamento para a Educação. Mesmo que as instruções ocorram em grupo, ambos tentam conduzi-los de maneira individualizada, dividindo o ensino em pequenos passos, passando para a próxima etapa quando há domínio das anteriores, respeitando o ritmo do estudante (GUIMARÃES; LUNA, 2020).

Gennari, Blanco e Araújo (2022) tiveram como objetivo identificar as produções brasileiras no que diz respeito à Análise do Comportamento relacionadas à educação. Analisaram 49 trabalhos das mais diversas áreas, como por exemplo: contribuições da AC para a Educação, Educação Especial,

Ensino de Psicologia/AC, Formação de professores, Programação de Ensino, Tecnologias Digitais/Jogos, etapas de ensino, entre outros.

A partir da busca realizada com o D5 (Ensino e Análise do Comportamento) nas bases de dados mencionadas, foram selecionados 10 trabalhos (sete artigos e três teses).

Quadro 2 – Busca realizada a partir de D5 (Ensino e Análise do Comportamento)

Título do trabalho	Autores/Ano
Ensino de análise do comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil	Bandeira (2023)
Princípios da análise do comportamento que fundamentam a Instrução Programada e o Sistema Personalizado de Ensino	Pieretti (2022)
Manejo de comportamentos atípicos: avaliação de procedimentos de ensino de princípios básicos da Análise do Comportamento.	Yazawa (2020)
Métodos de Ensino Prático Para Análise do Comportamento: Uma Revisão de Escopo	Sousa *et al.* (2024)
O conceito de conhecer na Análise do Comportamento e suas implicações para o ensino	Bogo *et al.* (2021)
Análise do Comportamento e Psicologia da Educação no Ensino Fundamental	Rodrigues; Nazar (2023)
O Sistema Personalizado de Ensino adaptado ao ensino de Análise do Comportamento em uma universidade pública: Histórico, potencialidades e dificuldades	Mendes *et al.* (2022)
Um estudo comparativo entre tecnologias de ensino derivadas da Análise do Comportamento	Marinho *et al.* (2022)
O ensino pelas lentes da análise do comportamento: Um laboratório de experiências	Mendonça; Porto; Sales (2021)
Mapeamento do uso de jogos digitais no ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual: contribuições da Análise do Comportamento	Cordeiro; Rocha (2020)

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

O trabalho de Bandeira (2023) é composto por três artigos, que analisaram aspectos do ensino da AC. O primeiro apontou questões conceituais, como a confusão entre reforçamento negativo e punição e a ausência da definição do Behaviorismo Radical como filosofia da ciência. O segundo discutiu o uso de princípios comportamentais no ensino de AC. O terceiro relatou que fatores como a formação dos docentes e sua autonomia na seleção de materiais didáticos influenciam o ensino da AC.

No estudo de Pieretti (2022) foram analisados 28 textos publicados e 77 materiais não publicados escritos por Skinner sobre Instrução Programada e as máquinas de ensinar, com o objetivo de identificar princípios da AC que sustentassem as propostas de Instrução Programada e do Sistema Personalizado de Ensino (PSI). Segundo os resultados, os princípios da IP e PSI identificados se relacionam com a garantia do objetivo final do ensino, indicando a necessidade de aumentar a probabilidade de acesso a reforçadores. A adoção desses princípios favoreceria um ensino criterioso, podendo ser aplicada ao modelo educacional dos Cursos de Educação a Distância e Cursos Online Abertos e Massivos (MOOCs) (Pieretti, 2022).

Yazawa (2020) apresentou como objetivo a implementação de um programa de ensino sobre os princípios da AC, Análise Funcional (AF) e reforçamentos diferenciais para profissionais da educação e da saúde que trabalham com crianças que apresentam comportamentos atípicos. De modo geral, os resultados demonstraram aumento significativo de comportamentos adequados e a diminuição dos inadequados tanto das crianças quanto dos profissionais.

Os autores Sousa *et al.* (2024) tiveram como objetivo traçar um panorama das publicações científicas sobre métodos de ensino sobre a AC no período de 1938 a 2023. De acordo com os resultados, é indicado que a escassez de pesquisas empíricas sobre métodos de ensino práticos impede a formulação de conclusões confiáveis quanto à sua eficácia (SOUSA *et al.*, 2024).

Bogo *et al.* (2021) têm como objetivo apresentar e esclarecer as definições dos termos de acordo com a AC, abordando formas de ensiná-las. Foram selecionados dois textos do Skinner e como método de análise foi utilizado o Procedimento de Interpretação Conceitual de Texto (Laurenti e Lopes, 2016 apud BOGO *et al.,* 2021). Enquanto resultado, fora apresentado que a definição de conhecer é comportamento, logo, é passível de ser ensinado. Ensinar envolve a exposição dos estudantes a contingências que sejam relevantes para seu aprendizado (BOGO *et al.*, 2021).

Rodrigues e Nazar (2023) tem como objetivo apresentar reflexões teóricas e exemplos da prática profissional do psicólogo escolar/educacional, tanto com formação de professores como com o Ensino Fundamental. Os autores afirmam

que discutir a Psicologia da Educação no Ensino Superior representa um avanço para o trabalho do Psicólogo, pois é permitida a ampliação das possibilidades de atuação em uma área aplicada.

Mendes *et al.* (2022) têm como objetivo o relato de experiência, realizando um recorte da última aplicação do Sistema Personalizado de Ensino (PSI) no segundo período do ano letivo de 2019 em duas turmas do curso de Psicologia, na disciplina de Behaviorismo I. Os resultados demonstraram que 31 dos 32 dos estudantes obtiveram conceito “excelente”, sendo que apenas 1 foi aprovado com “regular”. Observou-se melhora no desempenho médio dos estudantes no pós-teste, com indícios de aprendizado acima do nível esperado por acaso.

Marinho *et al.* (2022) caracterizaram as tecnologias de ensino que se baseiam na AC**.** Os autores apresentaram e compararam seis dessas tecnologias, a saber: Instrução Programada, *Precision Teaching*, *Direct Instruction*, Sistema Personalizado de Ensino, Programação de Condições para o Desenvolvimento de Comportamentos e *Interteaching*. Os resultados demonstraram que, dentre as características comuns, destacam-se: o papel ativo do aprendiz; a visão do professor como programador de contingências de reforçamento; o direcionamento do ensino para além da sala de aula; a consideração de cada sujeito como único, com seu próprio ritmo de aprendizagem e o ensino em passos graduais.

Mendonça, Porto e Sales (2021) tiveram como objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica da AC por meio de um laboratório de experiências efetuado com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Foram aplicadas quatro atividades abordando o princípio básico do aumento de ocorrência do comportamento de participar das aulas e responder atividades propostas no quadro, por meio do reforçamento positivo. Os resultados demonstraram que o comportamento de participar e responder as atividades foi mantido, sem a presença do estímulo reforçados.

Cordeiro e Rocha (2020) apresentaram um mapeamento sobre estudos brasileiros que envolvem jogos digitais, adotando os princípios da AC, para o ensino de habilidades matemáticas a alunos com deficiência intelectual. Notou-se que a AC é apresentada no ensino de matemática para estudantes com

deficiência intelectual e na utilização de jogos digitais, mas não foi constatada a junção dessas duas experiências nos resultados de busca.

A partir da busca realizada com o D7 (Behaviorismo e Análise do Comportamento), foi selecionado 1 trabalho intitulado Behaviorismo Radical e Análise do Comportamento: uma caracterização literária e suas implicações para o ensino, de autoria de Velho (2021), o qual teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico das obras que discutem sobre más compreensões, equívocos e mitos em relação a AC e do Behaviorismo Radical. Os resultados demonstram que há uma constante identificação e alerta sobre tópicos que permanecem inalterados. Por exemplo, erros apontados na década de 70 reaparecem nos estudos dos anos 2010. Esse panorama é preocupante do ponto de vista acadêmico, pois apesar das frequentes menções a reformas no ensino pela maioria dos autores, o impacto efetivo de mudança não é evidente (VELHO, 2021).

Os estudos aqui analisados abrangem várias áreas e alguns se encaixam em mais de uma categoria por tratarem de temas diversos, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Áreas e/ou temáticas abordadas

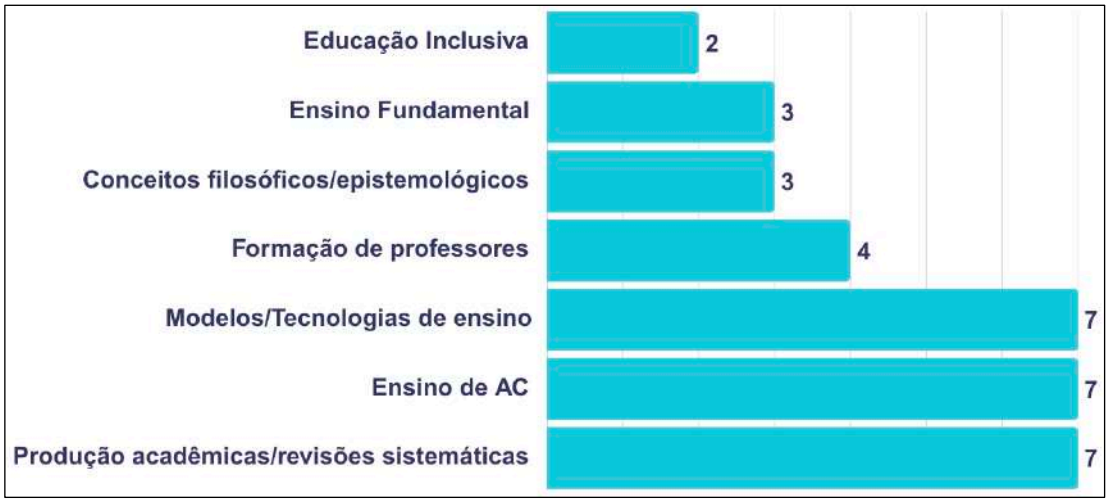

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Yazawa (2020) e Cordeiro e Rocha (2020) analisaram a aplicação da AC no ensino de *pessoas* com necessidades educacionais especiais, usando programas de formação profissional e jogos digitais. Mendonça, Porto e Sales (2021), Rodrigues e Nazar (2023) e Cordeiro e Rocha (2020) exploraram o uso

da AC no Ensino Fundamental. Já Bogo *et al.* (2021), Velho (2021) e Pieretti (2022) abordaram aspectos filosóficos e epistemológicos da AC. Estudos como Yazawa (2020), Rodrigues e Nazar (2023), Guimarães e Luna (2020) e Mendonça, Porto e Sales (2021) focaram na formação de professores.

Diversos autores analisaram modelos e tecnologias de ensino fundamentados na AC (GUIMARÃES, LUNA, 2020; CORDEIRO, ROCHA, 2020; MENDONÇA, PORTO, SALES, 2021; PIERETTI, 2022; MENDES *et al*., 2022; MARINHO *et al*., 2022; SOUSA *et al*., 2024). Investigações específicas sobre o ensino de AC foram realizadas por Bogo *et al.* (2021), Velho (2021), Pieretti (2022), Mendes *et al.* (2022), Marinho *et al.* (2022), Bandeira (2023) e Sousa *et al.* (2024). Nóbrega e Gurgel (2018), Cordeiro e Rocha (2020), Velho (2021), Gennari, Blanco e Araújo (2022), Pieretti (2022), Bandeira (2023) e Sousa *et al.* (2024) desenvolveram revisões e mapeamentos da produção científica brasileira relacionada ao tema.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do mapeamento realizado, observou-se que os estudos abrangem diferentes temas relacionados à AC no contexto educacional. Esses dados apontam um interesse crescente na aplicação de tecnologias comportamentais e na formação de professores. A diversidade de temas e métodos destaca o potencial da AC para contribuir com a aprendizagem inclusiva e a formação de professores.

Entretanto verificou-se algumas fragilidades entre as pesquisas analisadas: há uma quantidade limitada de estudos sobre Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e a formação de professores, em qualquer nível de ensino, com foco em aplicações práticas, como cursos e guias didáticos. Tal constatação ressalta a importância do desenvolvimento de novas pesquisas voltadas ao ensino de AC para docentes envolvidos na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, V. G. **Ensino de análise do comportamento em cursos de graduação em Psicologia no Brasil**. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia

Experimental: Análise do Comportamento) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40866. Acesso em 20 de fev. 2025

BOGO, A. C. *et al.* O conceito de conhecer na Análise do Comportamento e suas implicações para o ensino. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 17, n. 1, jun. 2021. ISSN 2526-6551. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/10637>. Acesso em: 23 jul. 2025. doi:http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v17i1.10637.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004, p. 109-134.

CORDEIRO, E. S.; ROCHA, M. M. Mapeamento do uso de jogos digitais no ensino de matemática para alunos com deficiência intelectual: contribuições da Análise do Comportamento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e645997734, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7734. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/7734/6860/111415. Acesso em 25 de maio de 2025.

GENNARI, A. G. A.; BLANCO, M. B.; ARAÚJO, R. N. de. A produção científica sobre a análise do comportamento e a educação: Uma revisão sistemática de literatura. **Revista Contexto & Educação**, *[S. l.]*, v. 37, n. 118, p. e8832, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.118.8832. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/883. Acesso em: 23 de jul. 2025.

GUIMARÃES, L. S.; LUNA, S. V. de. Análise do Comportamento Aplicada à Educação: aprendendo com as escolas CABAS e Morningside. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 14, p. e2802055, 2020. DOI: 10.14244/198271992802. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2802. Acesso em: 23 de abr. 2025.

MARINHO, V. D.; ALVES, K. L. de F.; MORAES, P. T.; CARMO, J. dos S. Um estudo comparativo entre tecnologias de ensino derivadas da Análise do Comportamento. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 128–142, 2022. DOI: 10.18761/PAC270422. Disponível em: https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/884. Acesso em: 23 jul. 2025.

MENDES, R. A.; BRINO, A. L. F.; GOULART, P. R. K.; CALCAGNO, S. O Sistema Personalizado de Ensino adaptado ao ensino de Análise do Comportamento em uma universidade pública: Histórico, potencialidades e dificuldades. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 1–24, 2022. DOI: 10.31505/rbtcc.v23i1.1658. Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1658. Acesso em: 23 jul. 2025.

MENDONÇA, J. S. C.; PORTO, I. M. R.; SALES, A. R. P. O ensino pelas lentes da análise do comportamento: Um laboratório de experiências / Teaching through the lens of behavior analysis: A laboratory of experiments. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 9, p. 94389–94402, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n9-550. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/36724. Acesso em: 24 jul. 2025.

NÓBREGA, F.; GURGEL, P. R. H. Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015. Revista **entreideias**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 7-21, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/23270/16532. Acesso em 20 de fev. 2025.

PIERETTI, A. A. R. **Princípios da análise do comportamento que fundamentam a Instrução Programada e o Sistema Personalizado de Ensino**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/25785. Acesso em 20 de fev. 2025.

RODRIGUES, M. E.; NAZAR, T. C. G. Análise do Comportamento e Psicologia da Educação no Ensino Fundamental. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, *[S. l.]*, v. 15, n. 9, p. 9238–9261, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n9-069. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1381. Acesso em: 24 jul. 2025.

SOUSA, B. T. A. *et al.* Métodos de Ensino Práticos Para Análise do Comportamento: Uma Revisão de Escopo. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 20, n. 2, dez. 2024. ISSN 2526-6551. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/17416/11656>. Acesso em: 20 de fev. 2025.

VELHO, M. A. S. **Behaviorismo radical e análise do comportamento: uma caracterização literária e suas implicações para o ensino.** 2021. Dissertação (mestrado – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/235620. Acesso em 25 de maio de 2025.

YAZAWA, T. **Manejo de comportamentos atípicos**: avaliação de procedimentos de ensino de princípios básicos da Análise do Comportamento. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/194115. Acesso em 20 de fev. 2025.

OLHARES EM CONSTRUÇÃO: A MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO, APRENDIZADO E CUIDADO

Anna Julia de Melo Brandão[1]

Beatriz de Sousa Rodrigues[2]

Gabriela Pereira Cavalcanti[3]

Juliana Brahim da Silva Junqueiro[4]

Narjara Medeiros de Macedo[5]

RESUMO

A monitoria configura-se como um espaço potente de formação, no qual o acadêmico pode experienciar, ainda que em proporção inicial, o exercício do ensino articulado à aprendizagem. Regulamentada por diretrizes federais desde 1968, a monitoria no ensino superior visa à construção de habilidades pedagógicas, reflexivas e relacionais, fundamentais à futura atuação profissional. Este trabalho tem como objetivo destacar a relevância da função da monitoria, com base na experiência vivida no curso de Psicologia de um Centro Universitário no Rio Grande do Norte, em um projeto de extensão curricularizada que integrou as disciplinas de Práticas Profissionalizantes Integradas à Educação e Intervenção em Grupo. A proposta fundamentou-se na noção de grupo operativo como dispositivo de aprendizagem e transformação, nos pressupostos da Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière, na Pedagogia proposta por Paulo Freire e também na utilização dos pressupostos de Maurice Tardif no que tange aos saberes docentes. Este trabalho, de abordagem qualitativa, configura-se como um relato de experiência elaborado a partir de registros sistemáticos em diário de campo e fontes documentais. A análise dos dados foi compreendida com base na perspectiva das práticas discursivas, conforme proposto por Mary Jane Spink (2010), privilegiando a compreensão dos sentidos construídos nas interações cotidianas, dos (re) posicionamentos subjetivos e negociações simbólicas que emergem nas narrativas da monitoria. Os resultados evidenciam que a monitoria, quando pautada em práticas dialógicas e colaborativas, potencializa não apenas a aprendizagem dos estudantes, como também o amadurecimento crítico e profissional do monitor, fortalecendo vínculos entre teoria e prática, ensino e subjetividade.

Palavras-chave: Monitoria. Educação. Grupos. Formação. Psicologia.

---

[1] Anna Júlia de Melo Brandão: Graduanda de Psicologia pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN). annajuliamelob@gmail.com
[2] Beatriz de Souza Rodrigues: Graduanda de Psicologia pelo UNI-RN. beatrizsousardc@gmail.com
[3] Gabriela Pereira Cavalcanti: Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduanda de Psicologia pelo UNI-RN. gabrielapcavalcanti96@gmail.com
[4] Juliana Brahim da Silva Junqueiro: Graduanda de Psicologia pelo UNI-RN. agendajulianabrahim@gmail.com
[5] Narjara Medeiros de Macedo: Doutoranda em Educação (UFRN), Mestre em Psicologia (UFRN), docente do curso de psicologia do Centro Universitário do Rio Grande do Norte. narjara@unirn.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A monitoria, no contexto do ensino superior brasileiro, é reconhecida como uma atividade complementar de caráter didático-pedagógico, regulamentada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nela, o estudante tem a oportunidade de atuar de maneira orientada junto a docentes, colaborando com o desenvolvimento de atividades acadêmicas. Trata-se de uma prática que visa à consolidação da formação discente, promovendo o amadurecimento acadêmico por meio da articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem.

A proposta da monitoria envolve um convite à implicação com a formação dos monitorandos, e na aposta de uma construção coletiva do saber. Inicialmente compreendida como um espaço de aprofundamento acadêmico, a monitoria revelou-se como uma travessia formativa, atravessada por encontros, descobertas e reelaborações que ultrapassam os limites da técnica e tocam a dimensão subjetiva da formação.

A escolha por escrever este artigo nasce do desejo de elaborar coletivamente essa experiência, reconhecendo nela um campo fértil de aprendizagem não apenas conceitual, mas também ética e afetiva. A monitoria apresentou-se como convite para a docência e para o cuidado com os processos formativos em Psicologia. A cada grupo acompanhado, fomos convocadas a lidar com as transferências, com os limites e as implicações que surgem quando se está presente em um processo que se constrói em um *nós*.

Esse trabalho está fundamentado no dispositivo dos grupos reflexivos no campo educacional, amparado na Psicologia Social desenvolvida por Enrique Pichon-Rivière (1998) e na Pedagogia Crítica proposta por Paulo Freire (1996). As reflexões sobre o trabalho da monitoria como convite à iniciação ao trabalho de docência, fundamentou-se nas contribuições de Maurice Tardif (2014) sobre os saberes docentes. Esses autores compartilham uma concepção de sujeito em relação e de aprendizagem como processo coletivo e construído na experiência.

Nesse sentido, ao longo de um semestre letivo, quatro estudantes do curso de Psicologia de um Centro Universitário no Rio Grande do Norte, acompanhadas por uma professora orientadora, atuaram como monitoras em um projeto de extensão

curricularizada que integrou as disciplinas de Práticas Profissionalizantes Integradas à Educação e Intervenção em Grupo.

A experiência envolveu a atuação conjunta entre docente responsável e monitoras, como foco na mediação das relações pedagógicas, na escuta das demandas e na construção coletiva de sentidos sobre a interface psicologia e educação. Para além da descrição das ações realizadas ao longo do semestre, propõe-se uma análise qualitativa dos registros produzidos em diário de bordo das autoras, compreendidos como material revelador de tensões e aprendizados gerados no processo.

A leitura desses registros foi orientada pelo referencial das práticas discursivas (Spink, 2010), com atenção à produção de sentidos sobre a monitoria enquanto espaço formativo, ético e político na interface psicologia e educação. Essa perspectiva possibilita compreender os discursos como práticas produtoras de realidade e modos de subjetivação no cotidiano da prática. Dessa forma, o relato se constrói como articulação entre vivência e reflexão, buscando extrair da experiência elementos que contribuam para pensar o papel da monitoria como dispositivo pedagógico, político e subjetivante no processo de formação da psicóloga, na interface com a educação.

A partir do que se propõe, identifica-se a importância de discutir sobre a experiência da monitoria, analisando como o exercício acadêmico pedagógico é capaz de transcender sua função meramente complementar no currículo, assumindo papel central na constituição de uma formação ética, reflexiva e implicada com os desafios da educação.

2 A CONSTRUÇÃO DA MONITORIA

O programa de monitoria, presente no contexto do ensino superior, constitui-se como uma atividade extensionista que busca articular teoria, prática e realidade social. Ao atuar como mediador, o estudante é convocado a lidar com desafios concretos da docência, desenvolvendo competências que dificilmente seriam adquiridas apenas em ambientes teóricos.

Considerando a contextualização das atividades narradas, é importante descrever as Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente a que orienta esta prática. Segundo o Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, os Centros Universitários são caracterizados como IES pluricurriculares, que podem abranger diversas áreas de saber, reconhecidas pela qualidade do ensino e com autonomia para organizar suas atividades.

Nesse contexto, a extensão universitária é compreendida como um eixo articulador entre ensino e pesquisa, colocando em prática os saberes desenvolvidos e reafirmando o compromisso social das instituições com os territórios em que atuam. A extensão possibilita ainda a ampliação das experiências formativas durante a graduação, fortalecendo vínculos com a realidade social e promovendo o engajamento crítico e ético dos estudantes (MEC, 2018).

Diante disso, a diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) determina a obrigatoriedade da destinação de, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação às atividades de extensão. A partir disso, o curso de Psicologia da IES em questão associou disciplinas práticas à extensão curricular obrigatória. Ademais, as atividades realizadas em instituições educacionais também foram reconhecidas como ações extensionistas.

O projeto de monitoria das disciplinas de Práticas Profissionalizantes Integradas à Educação e Intervenção em Grupo acompanhou três turmas do 5º período do curso de Psicologia. Assim, a articulação das disciplinas possibilitou a integração das experiências, especialmente no desenvolvimento de grupos reflexivos nas instituições educacionais.

No contexto dessa extensão, é importante frisar que, apesar dos avanços promovidos pela Psicologia Crítica, ainda persiste no campo escolar uma demanda dirigida ao psicólogo com enfoque patologizante, que tende a individualizar os problemas e a responsabilizar os sujeitos por dificuldades vivenciadas em contextos educativos (Guzzo, 2008). Essa concepção reforça a representação da psicologia como “ciência do ajustamento” (Patto, 1999) ou como como instância de adequação à norma social (Praça, Novaes, 2004), esvaziando sua potência ética e transformadora.

Superar esse modelo exige uma atuação politicamente implicada, voltada à análise das condições institucionais, das relações e dos discursos que produzem sofrimento e exclusão nas escolas (Guzzo, 2008). Segundo os Referenciais Técnicos para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019), a psicologia escolar deve pautar-se por práticas coletivas, interdisciplinares e territorializadas, comprometidas com a construção de processos educativos mais inclusivos e democráticos.

Nesse cenário, os grupos reflexivos emergem como dispositivos potentes de escuta e problematização coletiva, podendo ser utilizados com estudantes, docentes, gestores e famílias. Esses grupos promovem espaços de diálogo, construção compartilhada de sentidos e ressignificação de papéis sociais e institucionais. Ao reconhecer os sujeitos como produtores de saberes e experiências, essa abordagem rompe com lógicas patologizantes e sustenta uma psicologia orientada para o cuidado, a crítica e o compromisso ético com a transformação social e educativa.

A proposta da extensão curricularizada consistiu, portanto, na construção de uma escuta social e institucional por meio de grupos reflexivos em contextos educacionais, sob mediação dos estudantes extensionistas e monitoras. Essa proposta teve como base a proposição de uma experiência anterior: a vivência de grupos reflexivos no ensino superior. A inserção dessa prática na graduação integra-se ao campo das metodologias ativas, que mobiliza a construção de competências voltadas à análise crítica e à proposição de soluções diante de questões complexas do contexto acadêmico. Posteriormente, a prática foi deslocada para o contexto escolar, orientada pelos referenciais da psicologia escolar crítica, promovendo aprendizagem em ação, ancorada na escuta, na problematização e na construção coletiva de sentidos.

Essa articulação entre teoria e prática criou um campo fértil para o aprofundamento reflexivo e a troca de saberes. Na primeira metade do semestre, as aulas foram dedicadas ao embasamento teórico das práticas. Na segunda metade, os estudantes foram organizados em grupos, sorteados para diferentes instituições e iniciaram as atividades em campo. Ao todo, foram contempladas dez escolas da rede pública de Natal, uma instituição localizada no interior do Estado, uma da rede

privada e uma de ensino superior privado. Todos os grupos foram acompanhados pelas monitoras ao longo do processo. Durante a etapa inicial, os grupos realizaram visitas exploratórias às instituições com base em um roteiro semi estruturado, voltado à análise institucional e à escuta qualificada das demandas locais. Essa escuta foi compreendida como gesto ético e político, visto que possibilitou a aproximação dos estudantes às dinâmicas escolares, superando a lógica da queixa individual a partir de uma compreensão mais ampla das tensões institucionais.

Com o apoio da professora e das monitoras, os grupos participaram de ciclos de orientação para análise dos dados coletados e construção das intervenções grupais que pudessem ser efetivamente aplicadas nas instituições parceiras. Foram considerados os atravessamentos históricos, sociais e afetivos das situações apresentadas, buscando propostas sensíveis às singularidades e contextos dos sujeitos envolvidos.

Antes da implementação das intervenções, os grupos realizaram uma vivência interna, constituída por pequenos ensaios mediados pela monitoria, nos quais puderam elaborar sentidos sobre os instrumentos utilizados e fortalecer a intencionalidade das ações propostas. Em seguida, apresentaram suas intervenções à turma, promovendo diálogos e compartilhamento de ideias.

Somente após esse percurso, as propostas foram implementadas nas instituições parceiras, possibilitando a aplicação concreta das intervenções construídas ao longo do processo.

Ao final do semestre, os grupos retornaram à universidade para apresentar os resultados, socializando reflexões sobre seus impactos, os desafios e potencialidades da experiência.

Este artigo configura-se, assim, como um relato de experiência, de natureza qualitativa. Para aprofundamento na análise, foi adotado o referencial das práticas discursivas no campo da psicologia social, com base na perspectiva construcionista de Spink (2010). Para a autora, a investigação construcionista busca explicitar os processos por meio dos quais as pessoas constroem sentidos sobre o mundo em que vivem.

Dessa forma, cada monitora produziu um diário de bordo ao longo do semestre, registrando os atravessamentos, reflexões e aprendizados suscitados

pela experiência. A partir da leitura e análise desses registros, através de recorrências e aproximações semânticas, foram localizados três eixos oriundos de núcleos organizadores de sentido: a dimensão do afeto, a dimensão da profissionalidade e a dimensão do saber. Além disso, os eixos foram relacionados às posições subjetivas e aos tensionamentos de repertórios discursivos mobilizados.

Esses eixos estruturam as sessões analíticas no artigo e permitem compreender a monitoria como espaço formativo denso, atravessado por práticas de escuta, relações de poder, afetos e aprendizagens que ultrapassam os limites da técnica e envolvem a construção ética da profissão. Para fins de preservação do sigilo e do compromisso ético, tanto com a pesquisa, quanto com a psicologia, os trechos analisados serão identificados pelas siglas M1, M2, M3 e M4.

3 DIMENSÕES E DISCUSSÕES

3.1 Dimensão do afeto

Enquanto espaço de mediação, a monitoria aproxima estudantes, professores e monitores em uma rede de relações atravessadas por trocas simbólicas, reconhecimento mútuo, acolhimento e escuta. O trecho do relato de M1 revela: *"Ali, ao ver as pessoas construindo sentido em torno da experiência, eu sentia que estar ali ganhava um novo sentido pessoal para mim"*. O afeto, nesse sentido, é o tecido relacional que sustenta a construção de confiança e pertencimento no processo educativo (Freire, 1996).

A dimensão afetiva está presente no trecho do relato de M2: *"As pessoas, elas são a alma da escola. As aproximações existem porque toda escola é uma escola, mas cada uma é habitada por diferentes existências".* Na perspectiva da psicologia social crítica, os afetos são construídos nos discursos e práticas sociais, não estando apenas dentro dos sujeitos individuais, mas uma dimensão construída na historicidade, marcadas por relações de poder, exclusão ou acolhimento (Spink, 2010). Nessa perspectiva, M2 diz ainda: *"os meses seguintes foram um condensado de experiências deliciosas, intensas e tortuosas. Acompanhar os grupos em suas*

visitas técnicas me possibilitou ver a cidade com outros olhos, observando a peculiaridade de cada território".

Orientada pelos princípios éticos e políticos da formação crítica, a monitoria opera como espaço de cuidado ampliado, de escuta sem julgamento, sustentação sem correção normativa, de acolhimento sem captura. Esse processo está presente no trecho do relato de M3: *"acolher suas inseguranças e, em algum momento, falar que se sentir perdido é parte do processo, me fez perceber que trazia contorno e os deixava mais confortáveis para possivelmente errar, não se apegar ao julgamento(...)".* Tal condução permite que o afeto atue como dispositivo, especialmente em contextos de precarização acadêmica, como sobrecarga ou distanciamento (Ribeiro, 2010).

Desse modo, fez-se necessário a competência de comunicação clara, sensibilidade relacional e capacidade de manejo grupal. No decorrer da trajetória, passam-se por atravessamentos que geram mobilizações para lidar com as complexidades dos processos formativos, incluindo transferências, limites e implicações inerentes à construção coletiva do conhecimento. Nessa direção, M1 afirma: *"Houve momentos em que percebi movimentações transferenciais, que exigiram de mim delicadeza, mas também um posicionamento claro e presença, ainda que sensível".*

3.2 Dimensão da Profissionalidade

A monitoria pode ser analisada como campo de aproximação profissional, no qual estudantes em formação ocupam posições que os colocam diante de tarefas comuns ao trabalho docente, como mediação de conflitos, manejo de demandas, organização de grupos de trabalho e orientações pertinentes à construção do conhecimento. O trecho do relato da M4 ilustra: *"Devido às simulações, eles tinham uma noção do que poderia acontecer no campo e estavam preparados para ocupar esse espaço. Um grupo relatou que esses momentos de testar a intervenção foram muito proveitosos e agradeceu pela monitoria"*. Essa experiência desestabiliza a posição tradicional de aluno e inaugura um espaço intermediário que envolve a construção de um "modo de estar" ético, reflexivo e contextualizado (Tardif, 2014).

A profissionalidade é constituída em dimensões interrelacionadas que transcendem o domínio técnico e formal, implicando a escuta ética, os processos institucionais, a reflexão sobre o lugar que se ocupa e a sustentação de processos coletivos (Spink, 2010). Conforme trecho do relato de M1 *"Ao mesmo tempo, percebia o quanto essa prática também me atravessava de modo reflexivo: era necessário estar atenta aos processos, às singularidades, aos afetos que circulavam".*

Além disso, a profissionalidade na monitoria se constrói na relação com a docente, na medida em que a monitora compartilha tarefas de planejamento, avaliação, escuta e decisões pedagógicas. O trecho de relato de M3 elucida: *"Hoje, se me pedirem para realizar um manejo grupal, não sinto medo (...) sei como me preparar, que posso pedir ajuda, que é preciso estudar, planejar, testar, modificar, errar, porque, mais uma vez, não há aprendizagem sem erros".*

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, baseado em interações entre pessoas. Nas palavras de Tardif (2014, p. 118), "ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e a socialização". A vivência da monitoria cumpre um importante papel de fornecer subsídios teórico-práticos que incentivam a formação de futuros docentes. Os trechos de relato de M1 descrevem sua percepção ao final do processo de monitoria: *"Esse espaço me exigiu desenvolver habilidades pedagógicas de maneira muito concreta"*, suscitando efeitos como *"E talvez essa tenha sido uma das maiores aprendizagens: entender que o trabalho com educação é, antes de tudo, relacional."* (M1, diário de bordo pessoal da monitora). Assim, compreende-se que o programa de monitoria carrega em si mesmo a noção de uma prévia preparação e convite a formação do docente ainda em sua graduação.

3.3 Dimensão do Saber

Na obra publicada em 2014, Tardif propõe uma reflexão crítica sobre questões fundamentais: "o que é um saber?", "O que constitui o saber docente?" e "Quem pode ser reconhecido como especialista em determinada área do conhecimento?".

ISSN: 2176 - 1396

Inspiradas por esse pensamento, as monitoras registraram, ao longo da experiência, uma percepção recorrente entre si e entre os discentes: a de que o docente, ou mesmo um estudante que já havia cursado a disciplina, detinha mais conhecimento e, portanto, ocuparia um lugar de especialista no assunto.

Nesse contexto, alguns trechos dos relatos das quatro monitoras podem ser articulados com a noção crítica de "lugar de saber". Um exemplo marcante é relatado por M3, ao afirmar: *"(...) compreendi que se alguém (a professora) que eu tanto admirava e colocava numa posição de saber havia acreditado em mim, significava que estava na hora de eu mesma acreditar em mim também"*. Essa passagem ilustra o que Tardif (2014) enfatiza: o lugar de saber é construído muito mais a partir de posições sociais e relações de poder, do que por um suposto domínio técnico ou cognitivo mensurável. A partir disso, observa-se como a posição ocupada pela docente – socialmente reconhecida como detentora de saber acadêmico – impacta diretamente na construção do reconhecimento de si mesma na estudante. Ao ser convocada como parceira no processo pedagógico, a monitora passa a significar sua presença na disciplina como contributiva e potente, o que incide na construção de sua identidade profissional e na ocupação de uma posição ética na relação com os outros.

Outro registro, dessa vez de M2, revela a íntima relação entre o lugar de saber e o deslocamento em direção à autoconfiança. Ela escreve:

> Entro no programa de monitoria a partir de um processo seletivo que já anuncia o que seria um pensamento quase que constante como monitora: "de alguma coisa eu sei". Essa frase evocava uma segurança, um chamado a confiar não apenas no conhecimento acumulado, mas no que eu fazia com e a partir dele. (M2, diário de bordo pessoal da monitora).

Esse movimento subjetivo de reconhecimento do próprio saber oscila: ora, acreditam saber pouco, ora sabem mais, ora só sabem porque alguém lhes disse assim. Essa dinâmica de suposto saber também se expressa na relação com os campos de extensão e os estudantes de graduação, como aponta M2. Em seu relato, ela observa que os gestores das escolas depositavam nos estudantes a expectativa de que eles "sabiam sobre psicologia". Essa atribuição antecipada de um lugar de saber, carregada de expectativas e estereótipos, precisaram ser cuidadosa e eticamente manejadas ao longo do processo.

A monitora M3, por sua vez, expressa um importante aprendizado sobre o trabalho com os grupos reflexivos: *"(...) entendi que a autoconfiança e a permissão ao erro, esta última vindo de alguém num lugar de suposto saber, tranquiliza e acalma o sujeito em seu processo de aprendizagem. Afinal, não há aprendizagem sem erro".* Na sequência, ela relata o quanto foi importante proporcionar aos seus monitorandos um ambiente seguro o suficiente para encontrar e lidar com o próprio erro. Como afirma Paulo Freire (1996), o ensino exige coragem de reconhecer a incerteza e criar um espaço de diálogo onde a autoridade se constrói na abertura ao outro, não na imposição do saber. Foi justamente diante da possibilidade de falhar que os estudantes puderam realizar suas atividades e intervenções com mais leveza, engajamento e segurança. Nesse sentido, a monitoria não apenas compartilhou saberes, como também promoveu espaço formativo em que o erro foi reconhecido como parte legítima do aprender.

Como desfecho analítico do caminho percorrido, M1 relata:

> Ao reunir nossas vozes neste texto, queremos compartilhar não apenas os resultados objetivos da prática institucionalizada, mas os efeitos formativos que ela produziu em nós. A monitoria, tal como vivida e aqui narrada, foi mais do que um exercício acadêmico. Foi uma experiência de presença. De construir e desconstruir sentidos. De aprender a estar com o outro em processos que nos atravessam e nos tocam.

Por fim, conclui-se que a monitoria contribui para o desenvolvimento de competências relacionais, pedagógicas e reflexivas: a primeira competência alude à dimensão do afeto, que emerge como eixo sustentador das relações, atravessando as experiências com acolhimento, reconhecimento e presença ética; a segunda competência alude à dimensão da profissionalidade aponta para o deslocamento do lugar tradicional de estudante para a ocupação de uma posição intermediária, na qual se constroem competências essenciais à docência e à psicologia escolar: manejo grupal, atenção às singularidades e atitude colaborativa frente aos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, a terceira competência alude à dimensão do lugar de saber, que evidencia o deslocamento dos saberes instituídos para os saberes autorais. A monitoria se mostra como prática de formação crítica, em que se aprende não apenas conteúdos, mas a possibilidade de mediá-los nos

modos de estar com o outro, sustentando o não-saber, manejando processos coletivos e reconhecendo-se como sujeito ético no processo educativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pautou-se em experiências complexas durante os seis meses de atuação aqui analisados. Sendo assim, os recortes dos diários de bordo das monitoras explicitam que a experiência com o programa de monitoria revelou-se como espaço privilegiado de formação ampliada, em que se entrecruzam dimensões afetivas, éticas, técnicas e políticas do trabalho educativo. Mais do que apoio pedagógico ou revisão de conteúdos, a monitoria configura-se como prática reflexiva, que convoca estudantes a uma posição ativa diante do próprio processo formativo, assim como no dos monitorandos.

Ao assumir atividades compartilhadas com docentes, as monitoras vivenciam um deslocamento significativo para a posição de mediação e coautoria. Trata-se de uma transição marcada por afetos, dúvidas e descobertas, com efeitos importantes na constituição da identidade profissional e na compreensão da docência como prática relacional, territorializada e política.

Por fim, a monitoria contribuiu para a consolidação de uma atuação da Psicologia crítica no âmbito da educação e para uma sensibilidade atenta nas intervenções em grupos reflexivos. Ao mesmo tempo em que sustenta a dimensão coletiva do aprender, favorece a construção de um olhar crítico sobre os desafios e potências da atuação educativa.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Ministério da Educação, Brasília, DF. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades. Acesso em 11 de julho de 2025.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf. Acesso em 14 de julho de 2025.

BRASIL, Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Planalto, Brasília, DF. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em 14 de julho de 2025.

BRASIL**.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 14 de julho de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: L13005. Acesso em: 24 jul. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP)**. Referenciais Técnicos para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019.

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

GUZZO, R. S. L. **A atuação do psicólogo escolar comprometido com a transformação.** ***Psicologia Escolar e Educacional***, v. 12, n. 1, p. 161-166, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. **Estado, ciência e política na primeira república: a desqualificação dos pobres.** Estudos Avançados, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-40141999000100017. Acesso em: 15 jul. 2025.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PRAÇA, Kátia B. D; NOVAES, Heliane G. V. **A representação social do trabalho do psicólogo.** Psicologia Ciência e Profissão, 2004, 24 (2), 32-47. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/x6bqKDxJybJY8FBJRbrGPRN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 14 de julho de 2025.

RIBEIRO, M. L.. **A afetividade na relação educativa.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, n. 3, p. 403–412, jul. 2010.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano [online].** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. ISBN: 978-85-7982-046-5. SciELO Books. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/w9q43/pdf/spink-9788579820465.pdf. Acesso em 13 de julho de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

O CUIDAR NOS ESPAÇOS DO PROCESSO FORMATIVO: DA SAÚDE MENTAL AO ATO PEDAGÓGICO

Renata Capeli Silva[1]

Daniela Leal [2]

RESUMO

Por ser a escola um espaço de formação, bem como um cenário de tensões e conflitos que afetam as relações e a prática pedagógica do professor, exige-se que o cuidado seja intencional, englobando tanto a gestão de recursos quanto a criação de um espaço humano e respeitoso. O professor desempenha papel central no desenvolvimento de ambientes escolares equitativos, tanto em sua postura quanto no planejamento de práticas pedagógicas voltadas à equidade. No entanto, vemos que há um aumento nos relatos de professores sobre sentimentos de desconforto e fragilidade, sendo a exposição contínua a situações conflitantes no ambiente escolar identificada como fator para possíveis problemas de estresse, exaustão e até abandono da profissão (Capeli Silva, 2024). Isto posto, intenta-se neste resumo apresentar as considerações iniciais de duma pesquisa de pós-doutoramento que objetiva, ao longo de um ano de processo formativo, potencializar estratégias que auxiliem os professores a minimizarem as angústias que enfrentam no trabalho educativo, especialmente voltado ao processo de inclusão, como forma de contribuir para o desenvolvimento educacional (práxis pedagógica). Para tanto, optou-se por adotar como método a Pesquisa-Trans-Formação, que é um tipo de pesquisa que intenta participar e colaborar com processos de transformação gerados no processo formativo, utilizando-se de várias técnicas de produção de informações e conhecimento que permitem uma maior permanência e envolvimento do(a) pesquisador(a) no e com o campo, demonstrando maior consideração pelo conhecimento do outro, bem como priorizando momentos de reflexão acerca do fazer pedagógico, de forma que, ao partir da experiência, se poderá chegar ao pensamento concreto para explicar a realidade e a ação para, então, transformá-la. Afinal, pensar sobre o cuidado no espaço educativo manifesta-se como um compromisso ético e político, que possibilita a integração de ações que vão desde a organização da infraestrutura até o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar, assim como permite ao professor analisar os significados dessas vivências e suas implicações para si, para os alunos e para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Cuidar Pedagógico. Formação Docente. Saúde Mental. Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Pós-doutoranda em Educação pela Unochapecó. UNIP. E-mail: capeli.renata@gmail.com

[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: dannylegal@gmail.com ou daniela.leal@unochapeco.edu.br

O existir do professor é constituído pelas intersecções entre os aspectos pessoais e profissionais, mas essencialmente pelas relações que, como uma trama, se estabelecem no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Ao tornar-se professor a pessoa assume um duplo e paradoxal papel, como diria Hannah Arendt: o de zelador das heranças simbólicas e o de “cuidar para que os novos possam se inteirar, integrar, fruir e, sobretudo, renovar essa herança pública que lhes pertence por direito, mas cujo acesso só é possível por meio da educação” (Carvalho, 2008, p. 21).

Nesse sentido, ser professor não é apenas uma categoria profissional ou um conceito. Ser professor revela uma pessoa em sua totalidade cujas implicações dessa trama têm ressonância tanto em sua saúde física e emocional (singularidade), quanto em sua constituição (historicidade).

Entretanto, ao pensar no professor que atua na educação de alunos com deficiência, apesar de se observar frequentemente pesquisas voltadas à relação professor-aluno conjuntamente com as práticas pedagógicas, as adaptações curriculares, a infraestrutura escolar e as manifestações comportamentais, verifica-se que poucas se dedicam a olhar para as incumbências e expectativas depositadas sobre os professores, as quais culminam geralmente na supressão de suas verdadeiras emoções, consequentemente em seu adoecimento.

Isto ocorre porque, ao ter um ambiente escolar inclusivo permeado pela ausência de apoio de gestores, pelo isolamento por parte dos colegas de trabalho e pela insatisfação com o apoio dos familiares, o fazer docente acaba, segundo George e colaboradores (2005), se tornando uma fonte de estresse para os professores.

Consequentemente, os sintomas causados por tais situação, passam a se manifestar por meio da ansiedade, da frustração, do prejuízo e/ou do rompimento de relacionamentos interpessoais, os quais caminham, segundo Kyriacou (2001), para os pedidos de licença médica por questões de saúde mental.

Tanto que, em uma pesquisa recente do Instituto Semesp (2024), sobre o Perfil dos Professores da Educação Básica no Brasil, o trabalho docente junto aos alunos de inclusão foi apontado como um dos desafios enfrentados mais

citados. Nas palavras de um dos professores, o "excesso de educandos com deficiências severas em sala [...] aumentam o trabalho em mais de 100% devido à complexidade das adaptações" (Semesp, 2024, p. 30).

Diante desse cenário, e do evidente adoecimento e sofrimento dos professores, faz-se imprescindível pensar sobre o cuidado com os mesmos. Especialmente porque, ao compreender o cuidado como o próprio existir, englobando aspectos pessoais, identitários e profissionais, como bem colocam Facci (2020) e Silva *et al*. (2023), o problema que convoca a pesquisa aqui apresentada – Como a experiência dos professores e suas práticas pedagógicas podem ser ressignificadas a partir do cuidado de si e do cuidar em sua dimensão pedagógica? –, se constitui nos espaços de reflexão sobre o cuidado na escola e como ele pode ser uma estratégia que auxilie os professores a minimizarem as angústias que enfrentam no trabalho educativo, especialmente os que trabalham diariamente com a inclusão.

Intenta-se, portanto, neste resumo, apresentar as considerações iniciais de uma pesquisa de pós-doutoramento que objetiva, ao longo de um ano de processo formativo, potencializar estratégias que auxiliem os professores a minimizarem as angústias que enfrentam no trabalho educativo, especialmente voltado ao processo de inclusão, como forma de contribuir para o desenvolvimento educacional (a práxis pedagógica).

Cabe destacar que, a pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva "As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação" (Projeto CNPq Universal 2023, Processo n.º 405414/2023-4), desenvolvida pelo NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas (Unochapecó), coordenado pela Profa. Dra. Daniela Leal.

2 ENTRE O TRABALHO E A SAÚDE DOCENTE: O CUIDAR

A origem da palavra cuidar está profundamente entrelaçada ao modo como o ser humano se reconhece no mundo e nos vínculos que estabelece. Isto porque, o cuidar além de revelar uma atitude de desvelo, de solicitude e de atenção com o outro, também denota uma preocupação e uma inquietação

advindas do envolvimento e do vínculo de responsabilização para com o outro por parte de quem cuida.

Para Leonardo Boff (2005), por exemplo, o cuidado é um eixo da vida humana, pois segundo o teólogo, todos os comportamentos e atitudes são dotados de cuidado. De todas as coisas e pessoas ao redor o homem cuida, ocupa-se e preocupa-se. Consequentemente, o cuidar é mais do que atender demandas ou executar tarefas. É se colocar em relação ao outro; é reconhecer a fragilidade e a interdependência entre os seres, pois ao cuidar se si a pessoa revela também o modo como cuida do outro.

Nas palavras de Boff (2005, p. 28), “nós não temos apenas cuidado, nós somos cuidado”. Ou seja, o cuidado é mais do que uma atitude moral ou uma prática assistencial; ele possui uma dimensão ontológica que integra a constituição do próprio ser humano. Cuidar não é opcional ou circunstancial, é uma condição do viver em relação, que define os sujeitos como éticos e interdependentes.

Este pensar, no entanto, não é apenas racional, analítico ou técnico, mas um pensar afetivo, voltado para aquilo que importa. Trata-se de um pensamento que nasce da atenção ao outro e à vida, revelando o cuidado como uma categoria existencial. Afinal, cotidianamente o homem cuida de seu existir igual a todos os outros homens, mas não é aleatoriamente que o faz.

Há uma escolha do que cuidar, do como cuidar e como cuidar do modo de cuidar. Ou seja, o modo como o cuidado pode acontecer percorre toda a gama de possibilidades de relações, desde a apatia, a indiferença, negligência e o mimo, ou mesmo a preocupação que abre possibilidades para o outro encarregar-se de si mesmo (alimentação, vestuário, bem-estar físico), até a negligencia com tudo isso.

Na seara do cotidiano dos serviços sociais, entretanto, muitas vezes o cuidado é reduzido a prescrições e normativas que esvaziam sua potência. E, no caso dos professores, o cuidado emerge como uma urgência ética, política e pedagógica no contexto educacional contemporâneo, pois em uma escola atravessada por exigências, cobranças por produtividade e escassez de recursos, o sofrimento do professor deixa de ser um episódio isolado para tornar-se uma realidade estrutural.

Nesse cenários, a experiência afetiva no trabalho educativo é, segundo Facci (2020), um campo de contradições, mas também de possibilidades de ressignificação e criação. Uma vez que, as experiências que constituem a docência não apenas revelam as dores causadas pelas condições de trabalho, mas também evidenciam a força de resistência e reinvenção que pulsa no cotidiano escolar.

O sofrimento que atravessa a prática pedagógica, portanto, não é apenas reflexo daquilo que falta, mas também testemunho daquilo que persiste e insiste. Pois, mesmo sob o peso das ausências, da precarização e do cansaço, os professores continuam a desenhar mundos possíveis, movidos pelo desejo de educar e transformar.

3 A PESQUISA-TRANS-FORMAÇÃO COMO CAMINHO

Ao objetivar potencializar estratégias que auxiliem os professores a minimizarem as angústias que enfrentam no trabalho educativo, especialmente voltado ao processo de inclusão, como forma de contribuir para o desenvolvimento educacional (a práxis pedagógica), adotou-se como caminho metodológico a Pesquisa-Trans-Formação, conforme proposto por Magalhães (2021).

Este tipo de pesquisa integra investigação e formação, buscando promover a participação ativa dos docentes que, ao refletirem sobre suas experiências, podem construir/criar novas práticas que favoreçam a consideração de si e do entorno em favor do bem-estar coletivo e da efetivação do processo de inclusão.

Pressupõe-se, assim, que os sujeitos envolvidos formem um grupo com metas e objetivos comuns, interessados nos problemas que surgem em um dado contexto, compartilhando de um objetivo comum. No caso, o cuidar como dimensão constitutiva do humano, que reconhece a educação como um espaço vivo de reconstrução de sentido.

Ao buscar compreender o movimento da realidade, a processualidade dos fenômenos e ir para além da aparência, superando formas descritivas e explicações dicotômicas, a técnica utilizada reflete na práxis a sua realização.

É por meio da escuta sensível e crítica das experiências dos professores que se permite que as emoções possam emergir, criando, assim, um espaço de resistência ética e criativa, capaz de ressignificar, no cotidiano da escola, a potência de ensinar, sentir e existir.

Nesse contexto, é na medida em que a prática vai se desenvolvendo coletiva e democraticamente, que ao final de cada encontro são sinalizados os novos passos conjuntamente com os temas a serem abordados e trabalhados no encontro subsequente.

O processo formativo acontecerá quinzenalmente, durante um ano, totalizando 24 encontros de 1 hora e 30 minutos envolvendo aspectos teóricos, pedagógicos e voltados ao cuidar do docente.

O *locus* de pesquisa é um Colégio da rede privada de ensino de um município do Oeste de Santa Catarina, que atende alunos da educação infantil ao ensino médio. O grupo que participa do processo formativo é constituído por (13) professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), (3) coordenadoras pedagógicas e (1) orientador pedagógico.

Todas as professoras trabalham diretamente com o processo de aprendizagem de crianças com algum tipo de deficiência e/ou transtorno do neurodesenvolvimento. Em média, cada turma apresenta ao menos três crianças com laudo além dos que ainda estão em processo e os que apresentam características de uma possível deficiência e/ou transtorno.

Como primeira etapa do processo formativo utilizaremos a técnica Nuvem de Palavras que, segundo Vilela; Ribeiro; Batista (2020), é uma ferramenta de apoio para conhecermos as ideias iniciais dos participantes. A nuvem surgirá a partir das ideias sobre o cuidado coletadas de um questionário semiestruturado, aplicado, via online, aos professores.

4 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Partimos da compreensão de que o cuidado não é apenas condição para o ato de ensinar, mas parte da construção subjetiva do ser professor. Formar-se para a docência é também formar-se no sentir, um processo contínuo de elaboração das emoções, experiências, contradições e desejos. Nesse

movimento, o cuidado se revela como espaço simbólico e concreto, onde o professor se reconhece e é reconhecido como sujeito histórico, ético e emocional.

Dessa forma, o cuidado deve permear todas as dimensões do viver, inclusive o cuidado de si, uma vez que a ética do cuidado de si se configura, na prática docente, como o reconhecimento dos próprios limites, do acolhimento das emoções e o direito ao descanso e à escuta. Cuidar de si é, portanto, um imperativo ético para sustentar o cuidado com o outro.

No plano simbólico, o cuidado com quem cuida traz consigo o resgate do sentido ético e afetivo da docência. Cuidar do professor é dizer a ele que seu trabalho importa, que sua escuta faz diferença, que sua presença tem valor. É, como nos convida Boff (2005), reconhecer no professor um sujeito de dignidade, portador de sentidos e de possibilidades.

Como lembra Capeli Silva (2024), pensar sobre o cuidado com o professor significa considerar todas as implicações a que o educador enfrenta no seu cotidiano, como as múltiplas pressões advindas dos alunos e de suas famílias, quanto da administração escolar, com suas leis, processos de avaliação e mudanças ocorridas no sistema público de educação.

Cuidar do educador é mais do que acolher sua dor; é transformar o espaço onde ele ensina em um lugar onde ele também possa viver. Essa não é uma tarefa complementar, é o cerne de uma educação verdadeiramente humana. Afinal, o conteúdo mais importante de uma escola é a vida — ou, ao menos, deveria ser.

Que as escolas possam ser lugares onde essa escuta aconteça com afeto, com política, com compromisso e que cuidar de quem cuida não seja exceção, mas princípio.

Resta, então, a provocação que atravessa silenciosamente os corredores escolares e as entrelinhas das formações docentes: estaremos nós, de fato, dispostos a cuidar de quem cuida? Ou ainda resistimos a reconhecer que o sofrimento do professor é também um sintoma de um projeto de escola que adoece?

Por fim, é preciso afirmar que o cuidado com o professor não se resume a políticas pontuais ou ações paliativas. Ele exige um redesenho da própria

cultura escolar, onde o educador seja compreendido não apenas como agente de ensino, mas como sujeito sensível, complexo e situado historicamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo buscou refletir sobre o cuidado como eixo constitutivo da prática docente, indo além de uma perspectiva assistencial ou pontual, para reconhecê-lo como dimensão ética, política e existencial. Em meio às múltiplas exigências impostas à profissão docente, torna-se cada vez mais evidente que o sofrimento do professor não é apenas consequência de fragilidades individuais, mas sintoma de uma estrutura educacional que muitas vezes negligencia sua subjetividade, suas necessidades e seus limites.

Cuidar do professor é reconhecer que a docência vai muito além da simples transmissão de saberes, é uma prática que convoca o sujeito em sua inteireza: pensamento, emoção e afeto entrelaçados no cotidiano de ensinar. É afirmar que o exercício de ensinar não pode ser desvinculado da condição de ser, e estar humano dentro da escola. E, por isso, cuidar de quem cuida é compromisso político com a sustentabilidade do próprio ato educativo.

As discussões aqui desenvolvidas apontam para a urgência de políticas públicas e práticas institucionais que incorporem o cuidado como parte inseparável da formação e das condições de trabalho docente. Para além da retórica do “reconhecimento”, é preciso transformar escuta em ação, empatia em estrutura, afeto em política pública.

Ainda assim, estas linhas não pretendem concluir um debate, mas mantê-lo aberto, como deve ser todo pensamento comprometido com a vida. São considerações não finais porque o cuidado, como prática e como horizonte, não se encerra; ele se desdobra, se reinventa, se faz no cotidiano e nas pequenas resistências que mantêm a escola como espaço de vínculo e transformação.

Finalizamos com o convite para que possamos construir coletivamente escolas onde cuidar de quem educa não seja exceção, mas fundamento. Espaços onde a escuta, o reconhecimento e o afeto sejam práticas pedagógicas tão fundamentais quanto qualquer conteúdo curricular.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOFF, L. **Cuidar da Terra, proteger a vida: Como evitar o fim do mundo**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPELI SILVA, R. Plantão Psicoeducativo: prática de escuta da urgência e reflexão no cotidiano de instituições educativas. In: TOLEDO, R.; PEREIRA, R. **Práticas educativas e intervenções na/da escola.** Santa Maria: Arco Editores, 2024. ISBN: 978-65-5417-335-3. DOI: 10.48209/978-65-5417-335-9. Disponível em: https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_5beeb4d644dc4e64ac121e709665e6c3.pdf

CODO, W. VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, DF: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999. p. 37-47.

CASTRO, E. M.; ALMEIDA, L. R.; RONCA, A. C. C. Cuidar dos professores para cuidar da escola. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, e023013, p. 1–24, 2023. Disponível em: https://www.revistaformacaodeprofessores.com.br. Acesso em: 30 de jun. 2025.

FACCI, M. G. D. **Trabalho, educação e subjetividade: a constituição do sujeito na psicologia histórico-cultural**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GATTI, Bernardete A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2025.

GEORGE NL, GEORGE MP, GERSTEN R. et al. To leave or stay: an exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. **Remedial and Special Education**,v. 16, p. 227-236, 2005. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193259501600406. Acesso em: 30 de jun. 2025.

KYRIACOU C. Teacher stress: direction for future research. **Educational Review**, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001. Disponível em: https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=69852. Acesso em: 30 de jun. 2025.

MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 369–377, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epsic. Acesso em: 30 de jun. 2025.

SILVA, J.C DA. et al. Saúde Mental, Adoecimento e Trabalho Docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.27, p. e242262, 2023. Acesso em: 02 de jul. de 2025.

SMEHA, L.N.; FERREIRA, L.D.V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. 2008, 21(31), 37-48. ISSN: 1808-270X. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128949004 Acesso em: 30 de jun. 2025.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo. **Millenium**, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipv.pt/entities/publication/a57e9e58-79b6-404a-b4fc-8407d3a8ca18 Acesso em: 02 de jul. de 2025.

AFETOS E APRENDIZADOS: A QUALIDADE DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO VIA PARA O FLORESCIMENTO HUMANO

Felipe Aurélio dos Reis[1]

Guilherme Adolpho Josetti Cezar[2]

RESUMO

Em tempos mais recentes, o papel da escola passou a englobar não apenas o ensino acadêmico, mas também o desenvolvimento mais amplo dos estudantes. Ao considerar questões acerca do desenvolvimento integral do indivíduo, a qual inclui a promoção do bem-estar, faz-se necessário refletir acerca dos meios para tal promoção. Dentre as possibilidades, destacam-se os relacionamentos estabelecidos no contexto escolar, com foco na sua qualidade para potencializar (ou obstruir) o bem-estar. Pautada na perspectiva de VanderWeele (2017) para compreender o bem-estar como um fenômeno multifacetado a partir do florescimento humano, integrando dimensões como propósito de vida, caráter, saúde física e mental, este trabalho tem como objetivo investigar a associação entre o florescimento humano dos estudantes e a qualidade do relacionamento entre professor e estudante em uma amostra de estudantes de 4º e 5º ano de Araucária – PR. Participaram 176 estudantes de duas escolas públicas do município de Araucária (45,1% masculino; média da idade: 10,04; DP: 0,94) no ano de 2024. Para tal, houve a aplicação de questionários autorrelatados sobre florescimento humano (VANDERWEELE, 2017) e a qualidade de relacionamento entre professor e estudante (BEAR et al., 2016). Os dados foram analisados a partir de correlação e regressão linear a partir do *software* SPSS v.21. Os resultados sugerem que a qualidade do relacionamento está correlacionada com a maioria das facetas do florescimento humano, bem como prediz cinco das seis dimensões, com exceção de recursos materiais.

Palavras-chave: Florescimento Humano. Bem-estar. Relação Professor-Aluno.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos recentes, indícios de transtornos mentais e sofrimento emocional têm ganhado destaque nos contextos escolares (GADAGNOTO et al., 2022; TOGNETTA et al., 2022). Tais indícios estão associados de forma negativa à melhora da saúde mental (FARIA, 2017; LEURENT et al., 2021; ALDRIDGE; MCCHESNEY, 2018), o que possibilita refletir sobre o papel da escola na vida dos estudantes, como na promoção do bem-estar para esses. A promoção do bem-estar já havia sido destacada como uma das prioridades para o

[1] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, felipeaurelio@ufpr.br
[2] Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná, josetti15@gmail.com

desenvolvimento sustentável (ONU, 2023), além de marcos normativos brasileiros, como a BNCC, objetivarem o desenvolvimento integral por meio da educação, considerando o bem-estar social e emocional dos estudantes.

A promoção do bem-estar oferece benefícios em diferentes aspectos da vida dos indivíduos. Na literatura, é possível encontrar associações com uma melhor percepção acerca da própria identidade (CARVALHO; VEIGA, 2020), melhor desempenho acadêmico (DELL'AGLI et al., 2021), melhor ajuste psicológico (CHAMIZO-NIETO et al., 2021) e maior propósito e significado de vida (VAN SCHALKWYK; WISSING, 2010). Ainda, maiores níveis de bem-estar são correlacionados inversamente com sintomas de depressão e ansiedade (OSBORN, 2022), bem como engajamento em atividades de risco (VENNING et al., 2013).

Um número crescente de estudos realizados no contexto brasileiro tem focado na dimensão subjetiva do bem-estar (LIMA; MORAIS, 2018; PINTO; PEDROSO, 2024), evidenciando uma lacuna em estudos nacionais quanto a explorar a multidimensionalidade do bem-estar (MEIRELES et al., 2013). Ao adotar uma ótica que integre, para além da faceta subjetiva, aspectos como propósito de vida, caráter e saúde física e mental, o presente trabalho investiga o bem-estar a partir do florescimento humano (VANDERWEELE, 2017).

Em virtude da necessidade de promover o florescimento humano em tempos cada vez mais adversos, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de promoção no ambiente escolar. A escola pode ser interpretada como um contexto privilegiado por se fazer presente, de forma considerável, na vida do estudante, atuando como palco para processos que podem potencializar o bem-estar discente. Dessa forma, como é possível promover o florescimento humano em contextos educacionais?

Os relacionamentos entre professor e estudante surgem como possibilidade. Ressalta-se que um relacionamento pode promover (ou obstruir) o florescimento humano a partir da sua qualidade, ou seja, é uma variável que deve ser melhor explorada. Estudos recentes investigaram a qualidade dos relacionamentos entre professor e estudantes, porém com enfoque em questões acadêmicas, como nota, percepção do clima escolar e maior motivação (ROEHLKEPARTAIN et al., 2017; SCALES et al., 2020; SCALES et al., 2020b).

Ainda, tais estudos foram realizados em contextos desenvolvidos, evidenciando uma lacuna quanto a explorar a qualidade dos relacionamentos em contextos do mundo majoritário.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Florescimento Humano

Em uma escala global, diversos esforços têm sido realizados para investigar o bem-estar a partir de sua natureza multifacetada. Destaca-se, neste sentido, o modelo PERMA de Seligman (2012), os 40 ativos ecológicos de Benson (2007) e o a perspectiva do florescimento humano de VanderWeele (2017). Em contrapartida, estudos nacionais têm focado na faceta subjetiva do bem-estar (PINTO; PEDROSO, 2024), ignorando a tendência de englobar outras dimensões que também podem contribuir nessa questão.

O florescimento humano, enquanto constructo multifacetado, não se trata de um objeto de estudo recente. Pesquisadores associam o florescimento à eudaimonia, conceito aristotélico entendido como o bem final a ser desejado (WOLBERT et al., 2015; KRISTJÁNSSON, 2013; KRISTJÁNSSON, 2017). Segundo Wolbert et al. (2015), assim como a eudaimonia, o florescimento é um fim em si mesmo, ou seja, deve possuir um valor intrínseco, não sendo utilizado para conseguir outras questões – como enriquecimento ou poder – e sim para alcançar satisfação e gratidão. A eudaimonia envolve o fato de, para uma vida ser boa, não basta somente o prazer, é necessário também a moral (Kristjánsson, 2013), aproximando-se assim da ideia do florescimento humano considerar, para além da faceta subjetiva, outras dimensões.

Em tempos mais recentes, destaca-se que o florescimento humano não possui um consenso na literatura. Kern et al. (2016) descrevem o florescimento como o resultado do funcionamento positivo por meio de diversos domínios psicossociais, ao passo que Venning et al. (2012) e Orkibi (2018) consideram que o termo faz referência a redução de condições mentais adversas, experimentando elevados níveis de bem-estar mental e funcionamento psicológico positivo. Embora as definições não sejam próximas, é possível perceber que há um consenso quanto a ser um conceito multidimensional.

Dentre as definições mais atuais, o florescimento pode ser compreendido como um estado ótimo em diferentes dimensões da vida do indivíduo, bem como o ambiente a qual esse se insere (VANDERWEELE et al., 2023). Nessa perspectiva, o florescimento humano leva em consideração as seguintes dimensões: felicidade e satisfação de vida; saúde física e mental; relacionamentos próximos; caráter; propósito de vida e significado; e recursos materiais (VANDERWEELE, 2017).

Jovens prósperos, isto é, que estão com suas dimensões positivas, têm diversas áreas da vida afetadas. A literatura sugere uma melhora nas competências acadêmicas e maior engajamento escolar (DIAS-VIANA; NORONHA, 2022; PASSARELI; SILVA, 2007; RESCHLY et al., 2008; DATU, 2018), maior autoconfiança (VAN SCHALKWYK; WISSING, 2010), maior resiliência emocional (CHAMIZO-NIETO et al., 2022) e menos chance de desenvolver doenças físicas crônicas (KEYES, 2007).

2.2 O Estudo Atual

Conforme exposto, o florescimento humano se trata de um objeto de estudo que busca compreender o bem-estar a partir de diferentes dimensões, bem como jovens prósperos possuem benefícios em diferentes áreas da vida.

Ao levar em consideração os contextos que os estudantes frequentam, a escola e o núcleo familiar se destacam pela frequência e intensidade dos relacionamentos estabelecidos. Esses relacionamentos agem como recursos ecológicos em potencial para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, para o florescimento dos estudantes.

Os estudos acerca da qualidade do relacionamento sugerem que os estudantes com relacionamentos mais positivos denotam melhores notas (SCALES et al., 2020), percepção mais favorável acerca do clima escolar (SCALES et al., 2020; SCALES et al., 2020b), maior motivação e desenvolvimento das habilidades socioemocionais mais acentuada (ROEHLKEPARTAIN et al., 2017). Entretanto, esses estudos não investigam as possíveis contribuições para o bem-estar enquanto constructo multifacetado. Dessa forma, o presente trabalho tem o seguinte problema: Em que medida a qualidade do relacionamento entre professor e estudante impacta o

florescimento humano dos estudantes?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Investigar a associação entre o florescimento humano e a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes em uma amostra de estudantes do 4º e 5º ano de Araucária-PR.

3.2 Objetivos específicos

Verificar a correlação entre a qualidade do relacionamento professor-aluno e o florescimento;

Investigar se, e em que medida, a qualidade do relacionamento professor-aluno explica o florescimento.

4 METODOLOGIA

Participaram do estudo 176 estudantes (45,1% masculino; média da idade: 10,04; DP: 0,94) de duas escolas públicas de Araucária. Para tal, as escolas foram convidadas a participar e, com o aceite, foi enviado o convite aos estudantes e responsáveis.

Após o consentimento, utilizou-se um questionário de autorrelato sobre florescimento humano (VANDERWEELE et al., 2017) e qualidade do relacionamento (BEAR et al., 2016) para a coleta de dados. A escala de florescimento humano foi respondida a partir de uma escala que abrangeu 1(Discordo totalmente) a 10(Concordo totalmente), ao passo que a escala de qualidade do relacionamento abrangeu 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente). Ambos os instrumentos apresentaram uma consistência interna adequada (α = ,79 e α = ,72, respectivamente).

A análise de dados foi realizada no *software* SPSS v. 21. Para tal, realizaram-se análises descritivas acerca das variáveis de análise, seguido de correlação e regressão linear.

5 RESULTADOS

Inicialmente, avaliou-se o nível de florescimento dos estudantes, cuja

média encontrada foi de 8,14 (DP = 1,36). O valor mínimo encontrado foi de 2,75, ao passo que o máximo foi de 10. Tais valores indicam que, embora estudantes possuam percepções positivas acerca de diferentes áreas de sua vida, há também estudantes com uma percepção bastante negativa, sendo necessário demandar uma atenção mais seletiva.

Quanto ao nível da qualidade dos relacionamentos, a média encontrada foi de 3,41 (DP = ,65). O valor mínimo encontrado foi de 1,50, ao passo que o máximo foi de 4. Assim como o florescimento humano, tais resultados indicam uma heterogeneidade nos resultados. Ainda, os resultados dessa variável evidenciam um acesso desigual a oportunidades de melhora dos relacionamentos dos estudantes com seus professores. Ao levar em consideração que a qualidade é interpretada a partir de ações que envolvem demonstrar cuidado e oferecer suporte, nota-se a presença de estudantes cuja percepção indica uma carência significativa por parte dos professores.

Na sequência, realizaram-se as correlações para investigar possíveis associações entre a qualidade do relacionamento e as dimensões do florescimento humano. Tais análises podem ser encontradas na tabela 1.

Tabela 1 – Correlação das variáveis do estudo

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1.Qualidade do Relacionamento	-						
2.Satisfação de Vida e Felicidade	,27**	-					
3.Saúde Física e Mental	,25**	,48**	-				
4.Propósito de Vida	,25**	,51**	,38**	-			
5.Caráter	,27**	,27**	,45**	,45**	-		
6.Relacionamentos	,35**	,46**	,41**	,44**	,43**	-	
7.Recursos Materiais	,11	,18*	,32**	,27**	,20**	,15	-

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados sugerem que a qualidade dos relacionamentos possui correlação com a maioria das dimensões do florescimento humano, exceto recursos materiais. Tal dimensão diz respeito a preocupações mais objetivas, como moradia, recursos financeiros e alimentação.

Por fim, realizou-se a análise de regressão linear para verificar em que medida a qualidade do relacionamento prediz cada dimensão do florescimento humano. Tais resultados foram sumarizados na tabela 2.

Tabela 2 – Resumo das regressões lineares

Faceta do Florescimento Humano		*b*	e.p
Satisfação de Vida	Constante	0,1	0,2
	Qualidade do Relacionamento	,27	,23
Saúde Física e Mental	Constante	0,1	0,2
	Qualidade do Relacionamento	,25	,23
Propósito de Vida	Constante	0,1	0,2
	Qualidade do Relacionamento	,25	,23
Caráter	Constante	0,1	0,2
	Qualidade do Relacionamento	,27	,23
Relacionamentos	Constante	0,1	0,2
	Qualidade do Relacionamento	,35	,21

Fonte: Elaborada pelo autor

Os resultados das regressões lineares sugerem que a qualidade do relacionamento prediz cinco das seis facetas do florescimento humano. Ressalta-se que, embora a qualidade do relacionamento venha a predizer as facetas em diferentes intensidades, ainda sim é significativo nas cinco analisadas acima.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo sugerem que a qualidade dos relacionamentos possui potencial na promoção do florescimento humano. Ressalta-se que, embora dentro de um mesmo ambiente escolar, nem todos os

estudantes vivenciam relações igualmente acolhedoras e apoiadoras, o que pode impactar diretamente no seu bem-estar e desenvolvimento integral.

A partir das análises realizadas, sugere-se que a adoção de atitudes como demonstrar cuidado e oferecer suporte, sendo essas estratégias de caráter relacional, possui impacto significativo em dimensões subjetivas dos estudantes. Quando associada a uma dimensão mais objetiva, não houve um resultado significativo. Dessa forma, hipotetiza-se que a qualidade do relacionamento possui maior influência nas necessidades subjetivas dos estudantes. Questões mais concretas, como alimentação, moradia e recursos financeiros, podem ser mais impactadas a partir de outros contextos que os estudantes também pertencem, como o familiar.

Por fim, os resultados sugerem um dos caminhos possíveis para a escola seguir na promoção do florescimento humano. Tais indicativos convidam equipes gestoras e profissionais da área a refletirem acerca da mudança de comportamento em sala de aula que, para além de melhorar a percepção dos estudantes frente ao ambiente que ocupa, potencializa a sua prosperidade.

REFERÊNCIAS

ALDRIDGE, J. M.; MCCHESNEY, K. The Relationships between School Climate and Adolescent Mental Health and wellbeing: a Systematic Literature Review. **International Journal of Educational Research**, v. 88, p. 121–145, mar. 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035517313794?via%3Dihub. Acesso em: 14 mar. 2025.

BEAR, G. G. et al. A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. **International Journal of School & Educational Psychology**, v. 4, n. 3, p. 165–178, 15 dez. 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21683603.2015.1094430. Acesso em: 25 fev. 2025.

VENNING, A. et al. Mental Health among Youth in South Australia: A Survey of BENSON, P. L. Developmental Assets: An Overview of Theory, Research, and Practice. Approaches to Positive Youth Development, p. 33–58, 2007., Languishing, Struggling, and Floundering. **Australian Psychologist**, v. 48, n. 4, p. 299–310, 28 mar. 2012.

CARVALHO, N. A.; VEIGA, F. H. Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 91-111, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27503. Acesso em: 17 dez. 2024.

CHAMIZO-NIETO, M. T. et al. The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 14 jul. 2021.

DATU, J. A. D. Flourishing is Associated with Higher Academic Achievement and Engagement in Filipino Undergraduate and High School Students. **Journal of Happiness Studies**, v. 19, n. 1, p. 27–39, 4 out. 2016. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-016-9805-2. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELL'AGLI, B. A. V.; OLIVEIRA, R. C.; VIEIRA, K. E.; YAEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M. Indicadores de bem-estar subjetivo e a relação com o desempenho escolar e comportamental em adolescentes. **Notandum**, n. 58, p. 97-117, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.4025/notandum.vi58.58473. Acesso em: 10 dez. 2024.

DIAS-VIANA, J. L.; NORONHA, A. P. P. Bem-Estar Subjetivo de Estudantes: Variáveis Escolares Associadas e Medidas de Avaliação. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 729–751, 30 jun. 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68648. Acesso em: 12 abr. 2025.

FARIA, M. C. C. DE S. Florescimento dos Jovens na Escola. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 019–024, 15 dez. 2017. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.05.2178. Acesso em: 08 mar. 2025.

GADAGNOTO, T. C. et al. Emotional consequences of the COVID-19 pandemic in adolescents: challenges to public health. **Revista da Escola de Enfermagem** da USP, v. 56, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/MHXNTrCLNTmSLpg5TdcrGqM/?lang=en. Acesso em: 12 dez. 2024.

KERN, M. L. et al. The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. **Psychological Assessment**, v. 28, n. 5, p. 586–597, 2016. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fpas0000201. Acesso em: 15 dez. 2024.

KEYES, C. L. M. Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. **American Psychologist**, v. 62, n. 2, p. 95–108, 2007. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.62.2.95. Acesso em: 20 nov. 2024.

KRISTJÄNSSON, K. **Virtues and Vices in Positive Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2013.

KRISTJÁNSSON, K. Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review. **British Journal of Educational Studies**, v. 65, n. 1, p. 87–107, 23 maio 2016. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071005.2016.1182115. Acesso em: 20 dez. 2024.

LEURENT, B. et al. Is positive school climate and adolescent mental health: Longitudinal study of young people in England. SSM - Mental Health, v. 1, p. 100033, out. 2021.

LIMA, R. F. F.; MORAIS, N. A. Bienestar Subjetivo de Niños/as y Adolescentes: revisión integradora. **Ciencias Psicológicas**, p. 249, 23 out. 2018.

MEIRELES, A. L. et al. Well-being of children and adolescents: a multidimensional construct. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 23, n. 2, 2013.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/3. Acesso em: 14 jan. 2025.

ORKIBI, H. et al. Pathways to Adolescents' Flourishing: Linking Self-Control Skills and Positivity Ratio Through Social Support. **Youth & Society**, v. 50, n. 1, p. 3–25, 14 abr. 2015.

OSBORN, T. L. et al. Depression and anxiety symptoms amongst kenyan adolescents: Psychometric Properties, Prevalence Rates and Associations with Psychosocial Wellbeing and Sociodemographic factors. **Research on Child and Adolescent Psychopathology**, 8 jun. 2022. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-022-00940-2#citeas. Acesso em: 15 dez. 2024.

PASSARELI, P. M.; SILVA, J. A. DA. Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia (Campinas),** v. 24, n. 4, p. 513–517, dez. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/zVyJ4Q3dH97nzTtpfbvCB8J/?lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2025.

PINTO, E. B.; PEDROSO, B.. Bem-estar subjetivo e psicológico em amostras brasileiras: uma revisão integrativa. **Mudanças: Psicologia da Saúde**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 65–75, 2024. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/mudancas/article/view/673. Acesso em: 14 jul. 2025.

RESCHLY, A. L. et al. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. **Psychology in the Schools,** v. 45, n. 5, p. 419–431, 2008.

ROEHLKEPARTAIN, E. C.; PEKEL, K.; SYVERTSEN, A. K.; SETHI, J.; SULLIVAN, T. K.; SCALES, P. C. Relationships First: Creating Connections that Help Young People Thrive. Minneapolis, MN: Search Institute, 2017.

SCALES, P. C. et al. Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. The Journal of Early Adolescence, v. 40, n. 4, p. 499–536, 16 jul. 2020.

SCALES, P. C. et al. Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. Psychology in the Schools, v. 57, n. 4, p. 646–677, 12 fev. 2020b. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.22350. Acesso em: 15 dez. 2025.

Seligman, M. E. **Flourish**: A visionary new understanding of happiness and well-being. Atria Paperback, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. et al. sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia do Covid-19. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. e022095, 1 jul. 2022.

VANDERWEELE, T. J. On the promotion of human flourishing. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 114, n. 31, p. 8148–8156, 1 ago. 2017. Disponível em: https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.1702996114. Acesso em: 01 fev. 2025.

VANDERWEELE, T. J. et al. Flourishing in critical dialogue. **SSM - Mental Health**, v. 3, p. 100172, nov. 2022. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666560322001128. Acesso em: 15 fev. 2025.

VAN SCHALKWYK, I.; WISSING, M. P. Psychosocial Well-being in a Group of South African Adolescents. **Journal of Psychology in Africa**, v. 20, n. 1, p. 53–60, jan. 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14330237.2010.10820342. Acesso em: 20 out. 2024.

VENNING, A. et al. Mental Health among Youth in South Australia: A Survey of Flourishing, Languishing, Struggling, and Floundering. **Australian Psychologist**, v. 48, n. 4, p. 299–310, 28 mar. 2012.

WOLBERT, L. S.; DE RUYTER, D. J.; SCHINKEL, A. Formal criteria for the concept of human flourishing: the first step in defending flourishing as an ideal aim of education. **Ethics and Education**, v. 10, n. 1, p. 118–129, 2 jan. 2015.

ENCORAJAMENTO, SEGURANÇA E JUSTIÇA: EVIDÊNCIAS DE UMA RELAÇÃO PROTETIVA AO CLIMA ESCOLAR

Guilherme Adolpho Josetti Cezar[1]

Felipe Aurélio dos Reis[2]

RESUMO

Compreender o clima escolar e suas relações com as práticas educativas pode sugerir aspectos importantes para a construção de uma convivência promotora de bem-estar e aprendizagem. O Objetivo desta pesquisa foi investigar a associação entre as práticas educativas com a estrutura disciplinar percebida pelos estudantes. Os aspectos metodológicos utilizados para o recorte deste estudo ocorreram no contexto do Projeto "Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação". Participaram 392 estudantes (50,8% masculino; média da idade: 10,03; DP = 1,01) de cinco escolas públicas no sul do Brasil. Os dados foram coletados a partir de questionários de autorrelato que abordaram questões sobre práticas educativas, sendo analisados por meio de correlação entre as variáveis selecionadas. Dentre os resultados as escalas de práticas de incentivo e práticas punitivas apresentaram consistência interna adequada (α = ,80 e α = ,61, respectivamente). As práticas de incentivo demonstraram correlações significativas e positivas com clareza de expectativas (r = ,43; p < 0,01), justiça das regras (r = ,40; p < 0,01) e segurança (r = 40; p < 0,01). As práticas punitivas não se relacionam significativamente com clareza de expectativas (r = ,07; p < 0,17) justiça das regras (r = -,02; p < 0,67) e segurança (r = -,08; p < 0,13). Os achados deste estudo contribuem oferecendo evidências relevantes sobre como a estrutura disciplinar e as práticas educativas se relacionam, podendo sugerir ações que contribuam para promoção de uma convivência positiva no contexto escolar.

Palavras-chave: clima escolar. práticas educativas. convivência.

1 INTRODUÇÃO

O clima escolar é um conceito multidimensional, polissêmico e complexo, que se relaciona ao caráter e a qualidade da escola (Cohen et al., 2009). Esse constructo compreende as percepções e expectativas das pessoas que fazem parte do ecossistema escolar, a partir das vivências que compartilham naquele espaço (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Muitas dessas vivências são pautadas por práticas educativas que tangenciam limites entre práticas punitivas e práticas de incentivo. Tais ações

[1] Mestrando em Educação, UFPR – josetti15@gmail.com
[2] Doutorando em Educação, UFPR - felipereis220@gmail.com

repercutem na construção das percepções dos indivíduos sobre o contexto que os cerca, podendo afetar seu desempenho e bem-estar.

No momento, a escola brasileira procura soluções para se reinventar frente aos desafios constantes que impactam a própria essência das instituições. Por um lado, os resultados abaixo da média nas avaliações internacionais (BRASIL, 2024; OECD, 2023, 2024) questionam a capacidade e eficiência dos sistemas de aprendizagem. Por outro, a escalada significativa dos índices de violência escolar (Queiroz, 2025) e o fenômeno dos ataques às escolas exigem pensar em soluções baseadas em evidências, com estratégias que promovam uma convivência pacífica e inclusiva, em um ambiente de aprendizagem seguro (Cunha et al., 2024).

Portanto, entender a complexidade dos ambientes escolares traz a possibilidade de ações efetivas e perenes, razão pela qual trazer à luz a discussão sobre o clima escolar é fundamental. Apesar de um conceito ainda ser pouco discutido no Brasil, as evidências sugerem que os impactos de um clima escolar positivo são sentidos por toda a comunidade, seja na aprendizagem, na redução da violência ou no bem-estar coletivo (Larson et al., 2020; Thapa et al., 2013).

A abordagem autoritativa do clima escolar (Baumrind, 1966; Pellerin, 2005), por sua vez torna-se uma alternativa parcimoniosa ao concentrar o foco em duas dimensões consideradas fundamentais para construção de um contexto educacional positivo, a estrutura disciplinar e o suporte. Nesse sentido, as pesquisas demonstram que um clima escolar autoritativo está relacionado a maior engajamento, pertencimento e menores índices de agressão entre pares (Konold; Cornell, 2015).

Ademais, pesquisas no contexto brasileiro relacionaram uma abordagem de clima escolar autoritativa à diminuição da violência e vitimização (Amaral; Cunha; Santo, 2019), à mentalidade de crescimento (Thomas et al., 2019), à promoção da responsabilidade social (Cunha et al., 2021) e ao desenvolvimento de virtudes e percepção de justiça (Thomas; Cunha; Santo, 2023). Portanto, o ambiente autoritativo não só previne a violência, mas permite trazer o que o sujeito tem de melhor, contribuindo para formação de ambientes mais democráticos, justos, saudáveis e inclusivos.

O presente estudo, tem como objetivo investigar as relações entre as práticas educativas e a estrutura disciplinar, que se expressa por meio das dimensões da clareza de expectativas, da justiça das regras e da segurança escolar. Nesse sentido, se espera trazer reflexões que possam incentivar educadores na adoção de estratégias promotoras de bem-estar e aprendizagem.

2 CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E PRÁTICA DOCENTE

O clima escolar é um conceito que engloba as dimensões que afetam a qualidade da vida na escola, moldando um *ethos* compartilhado pelas experiências dos sujeitos (Cohen et al., 2009). Pesquisas apontam que um clima escolar positivo impacta diretamente em melhores resultados acadêmicos, maior bem-estar e engajamento, e um ambiente saudável para todos (Cohen, 2014; Cohen et al., 2009; Larson et al., 2020; Thapa et al., 2013), tornando crucial focar na construção desses contextos educacionais favoráveis.

Como parte da definição metodológica deste estudo, utilizaremos a abordagem do clima escolar autoritativo. O referencial teórico para esta perspectiva baseia-se nos estudos de Diana Baumrind (1966), que conceitua os estilos parentais a partir de duas dimensões centrais: responsividade e exigência. A responsividade refere-se ao grau em que os pais oferecem suporte emocional e promovem a autonomia dos filhos, enquanto a exigência diz respeito ao nível de cobrança e demanda sobre o comportamento dos jovens. Nesse sentido, o modelo parental autoritativo é caracterizado por altos níveis de ambas as dimensões.

Pellerin (2005) expande a tipologia de Baumrind (1966), aplicando os estilos parentais (autoritativo, autoritário, permissivo e indiferente) ao clima escolar. Assim, uma escola autoritativa é definida por sua alta responsividade e alta exigência. No contexto escolar, a exigência é compreendida como a **estrutura disciplinar**, que envolve a aplicação consistente e justa das regras. A responsividade, por sua vez, corresponde ao **suporte ao estudante**, percebido pelo nível de apoio, respeito e disponibilidade dos professores (Encina; Berger; Miranda, 2023; Gregory et al., 2010; Gregory; Cornell; Fan, 2012).

Figura 1 – Tipologia de Clima escolar baseada na Teoria Autoritativa de Pellerin (2005) – adaptado de Encina et al. (2023, tradução nossa)

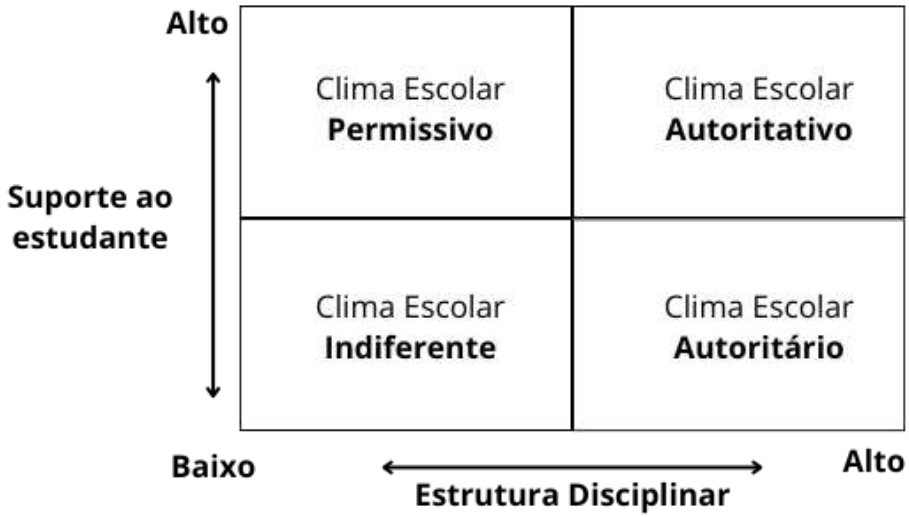

Fonte: o autor (2025)

A abordagem do clima escolar autoritativo não exclui a relevância de outras dimensões, todavia reconhece a estrutura e o suporte como elementos cruciais para um ambiente escolar positivo (Cornell; Shukla; Konold, 2016). Embora menos difundido em países em desenvolvimento (Larson et al., 2020), o conceito tem ganhado espaço em estudos brasileiros (Amaral et al., 2021; Amaral; Cunha; Santo, 2019; Cunha et al., 2021; Cunha; Amaral; Macedo, 2019; Thomas et al., 2019; Thomas; Cunha; Santo, 2023; Thomas; Santo; Da Cunha, 2019).

Nesse estudo, a ênfase será dada à dimensão da estrutura disciplinar, que envolve a clareza das expectativas, a percepção de justiça das regras e a sensação da segurança dentro da escola, no intuito de compreender suas associações com as práticas educacionais punitivas e de incentivo. Pesquisas sugerem que uma estrutura clara e justa da escola quanto as práticas pedagógicas positivas, especialmente as socioemocionais, são essenciais para fortalecer a percepção de justiça dos estudantes, influenciando seu desenvolvimento e bem-estar (Thomas; Santo; Da Cunha, 2019).

Por outro lado, a utilização de práticas punitivas para adequação comportamental não é percebida como eficaz a longo prazo. Nesse sentido, tais práticas não colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes,

além de existir a possibilidade de agravamento dos conflitos existentes (Vinha et al., 2016), tornando-se barreiras a programas voltados ao desenvolvimento de uma convivência positiva (López et al., 2025).

Diante da fundamentação teórica apresentada, a presente pesquisa propõe uma investigação empírica que relaciona as práticas educativas, com a percepção da estrutura disciplinar no clima escolar. Ao privilegiar dimensões como clareza de expectativas, justiça de regras e segurança escolar, busca-se levantar reflexões de como as práticas punitivas e de incentivo, influenciam a construção de ambientes educativos mais ou menos favoráveis à convivência e ao desenvolvimento dos estudantes.

3 METODOLOGIA

O presente estudo ocorre no contexto do Projeto de pesquisa “Promoção da Educação Socioemocional: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Implementação”, conduzido pelo Laboratório Interagir da Universidade Federal do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha.

Este recorte trata-se de uma pesquisa quantitativa de caráter descritivo e relacional, a partir dos dados primários coletados em cinco escolas municipais do Paraná. Participaram deste estudo 392 estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental I. A média de idade dos participantes foi de 10 anos (DP= 1,01) e destes, 50,8% se autodeclaram do gênero masculino.

Os dados foram coletados a partir de questionários de autorrelato, com opções de resposta em uma Escala Lickert de 4 pontos. As questões relacionadas ao clima escolar (escala I) e práticas pedagógicas (escala II) derivaram da *Brazilian Delaware School Climate Survey – Student* (Bear et al., 2016). Em relação à estrutura disciplinar, foram abordadas questões, como por exemplo: “está claro para os estudantes como esta escola acha que eles devem agir”.

Em relação às práticas educativas, estas foram categorizadas em duas abordagens a partir de uma adaptação da escala citada. A primeira está relacionada às práticas de incentivo (positivas) e trouxeram perguntas como por exemplo, “os alunos são elogiados frequentemente”. Por outro lado, as práticas punitivas trazem itens como “os alunos são retirados da sala de aula

frequentemente ao quebrarem as regras".

Os dados foram analisados em software estatístico, e tal análise ocorreu nas seguintes etapas: a) Seleção das variáveis do clima escolar e das práticas educativas; b) Cálculo do índice de consistência interna das medidas via alfa de Cronbach e; c) Cálculo da correlação entre as medidas de estrutura e práticas educativas.

4 RESULTADOS

Inicialmente, ao calcular o índice de consistência interna, por meio do alfa de Cronbach, foi encontrado que as escalas de práticas de incentivo e práticas punitivas apresentaram consistência interna adequada (α = ,80 e α = ,61, respectivamente). Dessa forma, foi passada à segunda etapa para verificação da análise das correlações de Pearson entre as variáveis investigadas (práticas de incentivo, práticas punitivas, clareza de expectativas, justiça das regras e segurança).

Tabela 1: Correlações entre Variáveis

	Práticas de Incentivo	Práticas Punitivas	Clareza de expectativas	Justiça de Regras	Segurança
Práticas de Incentivo	1	,134**	,431**	,397**	,400**
Sig.		,008	,000	,000	,000
N	393	393	393	393	393
Práticas Punitivas	,134**	1	,069	-,022	-,077
Sig.	,008		,173	,670	,127
N	393	393	393	393	393
Clareza de expectativas	,431**	,069	1	,508**	,541**
Sig.	,000	,173		,000	,000
N	393	393	394	394	394
Justiça de Regras	,397**	-,022	,508**	1	,547**
Sig.	,000	,670	,000		,000

N	393	393	394	394	394
Segurança	,400**	-,077	,541**	,547**	1
Sig.	,000	,127	,000	,000	
N	393	393	394	394	395

Nota: ** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: elaborada pelo autor

Observou-se que as Práticas de Incentivo apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com Clareza de Expectativas ($r = 0,43$, $p < 0,01$), Justiça das Regras ($r = 0,40$, $p < 0,01$) e Segurança ($r = 0,40$, $p < 0,01$). Esses dados sugerem que ambientes escolares que valorizam o reconhecimento e o encorajamento dos estudantes tendem a ser percebidos como mais claros em suas normas, mais justos e mais seguros.

Por outro lado, as Práticas Punitivas não apresentam correlações significativas com Clareza de Expectativas ($r = 0,07$, $p = 0,17$), Justiça das Regras ($r = -0,02$, $p = 0,67$) ou Segurança ($r = -0,08$, $p = 0,13$), revelando que a variável não contribui positivamente para a percepção dos estudantes sobre um ambiente escolar estruturado, justo e seguro. Em outras palavras, sua presença não melhora o entendimento das regras, não promove senso de justiça e não contribui para a segurança percebida pelos estudantes. Isso reforça achados da literatura que apontam os limites das abordagens disciplinares centradas na punição, sobretudo quando desvinculadas de processos formativos e dialógicos (López et al., 2025; Vinha et al., 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os fatores que se articulam no contexto do clima escolar pode trazer subsídios fundamentais para os gestores e educadores comprometidos em criar um ambiente escolar positivo. A presente investigação permitiu aprofundar nas relações entre as práticas educativas e a estrutura disciplinar.

Em síntese, os resultados apontam para a importância de práticas educativas baseadas no incentivo e na justiça, com regras claras e coerentes, como fatores determinantes para a construção de um ambiente escolar seguro

e acolhedor. Tais evidências reforçam a necessidade de se repensar o papel das sanções punitivas, privilegiando abordagens encorajadoras, promotoras de pertencimento e desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Dentre as limitações do estudo, destacam-se a utilização de apenas um instrumento de medida, com base em formulário de autorrelato e a amostra concentrada em um contexto geográfico específico, o que pode limitar a generalização dos resultados. Como próximas etapas, sugere-se a ampliação da amostra para diferentes regiões e faixas etárias, abarcando outros níveis da educação básica. Futuras pesquisas apontam para possibilidade de aprofundamento da discussão por meio de uma análise estatística mais complexa, além de sugerir a associação das práticas pedagógicas a outras dimensões do clima escolar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Hellen Tsuruda *et al.* School climate and peer victimization: perceptions of students with intellectual disability. **Revista Educação Especial**, 16 fev. 2021.

AMARAL, Hellen Tsuruda; CUNHA, Josafá Moreira da; SANTO, Jonathan Bruce. Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. **Psico**, v. 50, n. 1, p. e29275, 8 maio 2019.

BAUMRIND, Diana. **baumrind_1966_parenting.pdf**. , 1966. Disponível em: <https://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf>

BRASIL. **Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências – TIMSS 2023 Resultados**. INEP/MEC, , 2024.

COHEN, Jonathan *et al.* School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 111, n. 1, p. 180–213, jan. 2009.

COHEN, Jonathan. School Climate Policy and Practice Trends: A Paradox. **Teachers College Record**, 2014.

CORNELL, Dewey; SHUKLA, Kathan; KONOLD, Timothy R. Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. **AERA Open**, v. 2, n. 2, p. 233285841663318, 1 abr. 2016.

CUNHA *et al.* Socially responsible children: A link between school climate and aggression and victimization. **International Journal of Behavioral Development**, v. 45, n. 6, p. 504–512, 1 nov. 2021.

CUNHA *et al.* **Compreender A Violência Escolar: Uma Revisão Rápida sobre as Características, Fatores Associados e Intervenções**. , 17 maio 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7095/version/9461>. Acesso em: 6 jan. 2025

CUNHA; AMARAL, Hellen Tsuruda do; MACEDO, Ana Moreira Borges de. Clima Escolar Autoritativo: Adaptação e Evidências de Validade entre Estudantes Brasileiros. **Psicologia Argumento**, v. 37, n. 96, p. 273, 16 dez. 2019.

ENCINA, Yonatan; BERGER, Christian; MIRANDA, Daniel. Authoritative school climate as a context for civic socialization. **International Journal of Educational Development**, v. 98, p. 102752, abr. 2023.

GREGORY, Anne *et al.* Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 2, p. 483–496, maio 2010.

GREGORY, Anne; CORNELL, Dewey; FAN, Xitao. Teacher Safety and Authoritative School Climate in High Schools. **American Journal of Education**, v. 118, n. 4, p. 401–425, ago. 2012.

KONOLD, Timothy R.; CORNELL, Dewey. Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. **Journal of School Psychology**, v. 53, n. 6, p. 447–461, dez. 2015.

LARSON, Kristine E. *et al.* A systematic literature review of school climate in low and middle income countries. **International Journal of Educational Research**, v. 102, p. 101606, 2020.

LÓPEZ, Verónica *et al.* Evolución de la convivencia y violencia escolar en Chile: Un estudio longitudinal. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e292590, 2025.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

OECD. **PISA 2022 Results (Volume III) Creative Minds, Creative Schools**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PELLERIN, Lisa A. Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. **Social Science Research**, v. 34, n. 2, p. 283–303, jun. 2005.

QUEIROZ, Christina. Escalada de agressões nas escolas do país acende alerta para a necessidade de criação de medidas capazes de enfrentar a violência e melhorar o ambiente em instituições de ensino. 2025.

THAPA, Amrit *et al.* A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, set. 2013.

THOMAS *et al.* Fairness, trust, and school climate as foundational to growth mindset: A study among Brazilian children and adolescents. **Educational Psychology**, v. 39, n. 4, p. 510–529, 21 abr. 2019.

THOMAS, Kendra J.; CUNHA, Josafá M. da; SANTO, Jonathan B. Just environments foster character: A longitudinal assessment of school climate. **Journal of Moral Education**, v. 52, n. 4, p. 417–434, 2023.

THOMAS, Kendra J.; SANTO, Jonathan B.; DA CUNHA, Josafá Moreira. The predictive value of school climate and teacher techniques on students' just world beliefs: a comprehensive Brazilian sample. **Social Psychology of Education**, v. 22, n. 5, p. 1239–1257, nov. 2019.

VINHA; MORAIS; MORO. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. *[S.l.]*: Fe-Unicamp, 2017.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96, 20 maio 2016.

A MEDICALIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariana Datria Schulze[1]

Roger Rover[2]

RESUMO

Este trabalho discute criticamente o processo de medicalização das infâncias no contexto da formação inicial de professores. A partir de uma pesquisa documental, foram analisadas ementas de disciplinas relacionadas à Psicologia em 94 cursos de Pedagogia ofertados por instituições públicas de ensino superior no Brasil, localizados via sistema e-MEC. O objetivo foi compreender de que maneira os saberes psicológicos são incorporados à formação docente e quais perspectivas teóricas predominam nesses currículos. A categorização do material seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, revelando a centralidade de abordagens normativas e técnicas, com baixo índice de articulação crítica sobre temas como medicalização, sofrimento psíquico, desigualdades escolares e exclusão. O estudo aponta que, embora a Psicologia esteja presente na formação docente, sua inserção tende a reforçar práticas de responsabilização individual e silenciamento das condições sociais e institucionais que atravessam os processos de escolarização. Defende-se, assim, a necessidade de uma Psicologia Escolar e Educacional crítica, que contribua para uma leitura ampliada dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando a singularidade das infâncias e tensionando lógicas patologizantes. Argumenta-se que a formação inicial precisa ser atravessada por um compromisso ético-político com a não patologização da vida escolar, fortalecendo o papel das professoras como agentes de transformação e acolhimento.

Palavras-chave: Medicalização da infância. Formação de professores. Psicologia escolar crítica. Currículos de pedagogia. Patologização.

1 QUESTÕES INICIAIS

A medicalização da infância refere-se ao processo pelo qual comportamentos, dificuldades e condições que são tidas normais ou típicos do desenvolvimento infantil são interpretados como problemas médicos e tratados com intervenções de diferentes profissionais da saúde e da educação, incluindo a condução de diagnósticos clínicos e prescrição de medicamentos. Esse fenômeno envolve o processo de transformação de questões subjetivas e objetivas da vida, da sociedade e da humanidade em condições patológicas, muitas vezes com o uso de estratégias e discursos voltadas para a "normalização" das crianças, sem considerar aspectos sociais, econômicos, psicológicos e educacionais que dão contorno a tais circunstâncias.

[1] Pós-doutoranda em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, Bolsista FAPESC, marianad.schulze@gmail.com.
[2] Graduando em Psicologia, Faculdade Ielusc, 20201320@ielusc.br.

Tal processo pode ser visto em diagnósticos como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, distúrbios de aprendizagem, dificuldades de comportamento, entre outros, onde, em vez de se buscar entender o contexto da criança, recorre-se rapidamente à abordagem e lógica biomédica, ao passo que a marginalização de abordagens pedagógicas e psicossociais mais amplas. Dados de 2022 informam que foram registrados 229.872 atendimentos ambulatoriais de crianças com diagnóstico de TDAH no país (Ribeiro *et al*., 2024), e de 2023 revelam que a taxa de pacientes de 10 a 14 anos atendidos pelo transtorno é de 125,8 a cada 100 mil, superando a taxa de adultos, que é de 112,5 a cada 100 mil (Folha de São Paulo, 2024).

As autoras Collares e Moysés (2013) aprofundam a discussão sobre a medicalização da infância como instrumento de controle e normatização que transforma fenômenos educacionais e sociais em questões médicas, contribuindo para práticas excludentes e patologizantes. Elas fazem críticas contundentes a esses fenômenos, apontando os impactos negativos tanto na saúde mental das crianças quanto na sociedade como um todo, o que inclui o excesso de diagnósticos e medicamentos, a falta de consideração de contextos sociais e familiares, a estigmatização de crianças, adolescentes e jovens, e a necessidade de abordagens que defendam as infâncias e os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos a partir de outros paradigmas que não o exclusivamente biológico.

Patto (2010) também nos alerta para a produção do fracasso escolar como um fenômeno socialmente construído, apontando que as dificuldades de aprendizagem das crianças não devem ser vistas apenas como problemas individuais ou patologias. Segundo a autora, a escola, ao ignorar as desigualdades sociais e culturais, acaba reforçando práticas excludentes que culpabilizam o aluno por seu próprio insucesso. Essa perspectiva dialoga diretamente com as críticas à medicalização e patologização da infância, uma vez se encontram na denúncia do processo de transformar questões educacionais e sociais em problemas individuais e individualizantes, sem considerar contextos, cenários e fenômenos mais amplos. É nesse sentido que emerge a necessidade repensar as práticas institucionais que naturalizam e individualizam as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento infanto- juvenis. Para tanto, esse trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento em Educação, que busca analisar criticamente o papel da Psicologia na formação de professores, problematizando sua atuação ora como reforço de discursos medicalizantes e

patologizantes, ora como promotora de uma perspectiva emancipatória e reflexiva do processo de escolarização.

Nos últimos anos, a literatura acadêmica reforça que a medicalização na infância é um processo multifacetado, enraizado em lógicas de controle, desempenho e normatização próprias do neoliberalismo. Esse modelo prevê crianças autônomas, produtivas, silenciosas e disciplinadas, desconsiderando os ritmos da infância e as condições materiais de vida (COLLARES; MOYSÉS, 2013). A lógica patologizante ganha força em práticas escolares que priorizam soluções rápidas, muitas vezes recorrendo à medicalização como resposta a questões educacionais complexas, contribuindo para a estigmatização e exclusão de crianças, especialmente aquelas em contextos vulneráveis (RESENDE; LIMA, 2022).

Diante desse panorama, é imprescindível reposicionar o papel da Psicologia no interior da escola. Mais do que diagnosticar e encaminhar, é necessário que a atuação psicossocial promova escuta qualificada, articulação com a comunidade escolar e defesa de práticas que reconheçam a singularidade de cada criança. Como destacam Cavalcante e Marinho-Araújo (2019), a Psicologia Escolar precisa assumir um compromisso ético-político com a transformação social, orientando-se pelo fortalecimento dos vínculos, da escuta qualificada e da justiça educativa. Essa postura refuta uma atuação meramente adaptativa que visa adequar os sujeitos ao modelo hegemônico de normalidade, negligenciando suas singularidades e contextos históricos e sociais.

É nesse sentido que emerge a necessidade de repensar as práticas institucionais que naturalizam e individualizam as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento infantojuvenis. Para tanto, esse trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento em Educação, que busca analisar criticamente o papel da Psicologia na formação de professores, problematizando sua atuação ora como reforço de discursos medicalizantes e patologizantes, ora como promotora de uma perspectiva emancipatória e reflexiva do processo de escolarização.

2 PERCURSOS E ACHADOS INICIAIS

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se uma pesquisa documental

com base em fontes públicas disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações sobre o Ensino Superior (e-MEC), plataforma do Ministério da Educação (MEC), bem como nas páginas oficiais das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de Pedagogia no Brasil.

O primeiro passo da coleta de dados consistiu na identificação dos cursos de graduação em Pedagogia registrados no e-MEC. Foram aplicados os seguintes filtros: Área Geral e Área Específica “Educação”; cursos gratuitos; modalidades “presencial” e “à distância”; grau de formação “Licenciatura”; e situação “em atividade”. A partir desses critérios, foram localizados 730 cursos. Desses, foram excluídos aqueles que não apresentavam informações sobre Conceito de Curso (CC), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), ou que não informavam a data de criação. Restaram, assim, 94 cursos que compuseram o corpus da análise.

A filtragem rigorosa dos cursos, ainda que tenha reduzido significativamente o número da amostra inicial, permitiu delimitar um conjunto de dados minimamente estruturados e comparáveis, garantindo a fidedignidade das análises. Essa escolha metodológica evidencia, por si só, lacunas estruturais no sistema de registro público de dados sobre o ensino superior, especialmente no que se refere à transparência institucional. A escassez de informações completas sobre indicadores de qualidade e histórico de criação de cursos revela (ou persiste) um desafio na consolidação de políticas públicas mais responsáveis e orientadas pela formação crítica de professores (Gatti, 2010).

O Quadro 1 apresenta as informações gerais desses cursos, organizadas por nomenclatura, categoria administrativa e modalidade:

Quadro 1 – Informações gerais Cursos de Graduação em Pedagogia pelo e-MEC

Nomenclatura	Pública Estadual		Pública Federal	
	Presencial	À Distância	Presencial	À Distância
Pedagogia	3	1	76	9
Pedagogia Bilíngue	-	-	3	1
Pedagogia – Educação do campo	-	-	1	-

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

A presença residual de cursos bilíngues e de educação do campo indica, por outro lado, a ainda tímida institucionalização de políticas de formação docente

voltadas à diversidade linguística e territorial. Esse dado revela o descompasso entre as diretrizes normativas e a materialização dessas propostas nas estruturas curriculares dos cursos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Básica, atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), reforçam a importância da inclusão de conteúdos que contemplem as especificidades regionais, socioculturais e linguísticas da população brasileira. No entanto, a baixa presença desses cursos no cenário nacional sinaliza que tais diretrizes, embora avançadas em seus princípios, ainda enfrentam entraves para sua efetiva implementação nos projetos pedagógicos das instituições formadoras.

O segundo momento da coleta consistiu na busca pelas matrizes curriculares dos 94 cursos selecionados, com o objetivo de verificar a presença, a carga horária, as ementas e os conteúdos programáticos de disciplinas vinculadas à Psicologia. Para isso, acessaram-se individualmente as páginas online das IES, selecionando-se os componentes curriculares obrigatórios com a palavra “Psicologia” em seus títulos. Também foram consideradas disciplinas com termos semanticamente aproximados, como “psicológicos”, “psíquico” e “psiquismo”.

Essa etapa demandou um extenso trabalho manual, visto que muitos sites institucionais não oferecem mecanismos de busca interna ou documentos completos das matrizes. Esse esforço metodológico revela, além de uma limitação técnica, uma problemática epistemológica: a invisibilidade curricular da Psicologia em muitos cursos e a subvalorização de seus aportes na formação pedagógica. Tal ausência simbólica repercute diretamente nas práticas escolares, em que educadoras e educadores muitas vezes carecem de instrumentos para lidar com os aspectos subjetivos, relacionais e afetivos que atravessam os processos de ensino e aprendizagem (Patto, 2010; Schlindwein, 2010).

Os dados foram sistematizados em uma planilha eletrônica (Excel), permitindo a organização por filtros e a categorização dos conteúdos para análise posterior. Essa etapa constitui-se como uma fase de pré-análise, conforme os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), sendo fundamental para a identificação preliminar de tendências e lacunas na interface entre Psicologia e Educação no campo da formação de professores.

A seguir, passou-se à exploração do material e ao tratamento dos dados, com a definição de categorias temáticas alinhadas aos objetivos da pesquisa. As ementas

foram lidas na íntegra e organizadas com base em recorrências de conteúdos e enfoques, a partir de uma análise indutiva, respeitando o princípio metodológico de que a categorização deve emergir do próprio material, permitindo a construção de blocos significativos que sustentem interpretações fundamentadas. Desse processo emergiram quatro blocos temáticos principais, os quais possibilitaram identificar tendências predominantes na forma como a Psicologia tem sido mobilizada nos cursos de Pedagogia.

A primeira categoria diz respeito aos processos de constituição subjetiva na infância e no desenvolvimento humano. Essa categoria abrange disciplinas que tratam do desenvolvimento infantil não apenas como uma sequência de etapas, mas como um processo atravessado por mediações sociais, históricas, afetivas e culturais. Observa-se a presença de abordagens que dialogam com perspectivas clássicas, como a psicologia do desenvolvimento, mas também a ausência, em muitos casos, de leituras que considerem os contextos sociais e escolares como determinantes nos modos de ser criança.

A segunda categoria contempla conteúdos sobre aprendizagem, linguagem e mediação nos processos educativos. Aqui se incluem disciplinas que abordam os processos de ensino e aprendizagem a partir de teorias cognitivas e, em menor número, abordagens histórico-culturais. Nota-se uma ênfase nas funções psicológicas superiores, no papel da linguagem na constituição da consciência e na mediação como categoria central no processo educativo. Contudo, poucas ementas explicitam as implicações pedagógicas dessas concepções para a prática docente cotidiana, revelando um certo distanciamento entre teoria e ação pedagógica.

A terceira categoria trata das dificuldades escolares e da produção social do fracasso, reunindo disciplinas que abordam temas como transtornos de aprendizagem, dificuldades cognitivas e comportamentais e questões relacionadas ao rendimento escolar. Essa categoria evidencia a permanência de uma lógica patologizante em parte das ementas, nas quais prevalece o olhar clínico-individualizante sobre a criança, com escasso questionamento sobre os contextos sociais e escolares que produzem e mantêm essas dificuldades. Apenas uma parte dos cursos analisa criticamente o papel da escola na produção do fracasso e da exclusão, como proposto por autoras como Patto (2010).

Por fim, identificou-se uma quarta categoria vinculada às relações interpessoais, à afetividade e às dinâmicas institucionais. Essas disciplinas tratam das

interações entre professores, estudantes e famílias, assim como dos vínculos afetivos construídos no ambiente escolar. Embora o reconhecimento da afetividade como elemento do processo educativo seja um avanço, a ausência de discussões mais aprofundadas sobre as dimensões institucionais dessas relações — como o lugar da autoridade, o conflito, a gestão emocional e a cultura escolar — limita a potência formativa desses componentes.

Essas quatro categorias, articuladas entre si, permitem problematizar o modo como a Psicologia é inserida na formação docente: ora como campo de apoio técnico-científico ao entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem, ora como repositório de soluções individuais para problemas complexos e coletivos. A análise das ementas revela tanto permanências de modelos tradicionais quanto sinais de deslocamentos teóricos ainda incipientes, indicando a necessidade de uma revisão mais crítica e propositiva do lugar da Psicologia nos currículos de formação de professores.

3 CONSIDERAÇÕES QUE REVERBERAM

A análise dos dados realizada permitiu identificar recorrências nos modos como os conteúdos da Psicologia têm sido incorporados aos currículos dos cursos de Pedagogia. A partir da leitura das ementas, foi possível construir categorias temáticas de forma indutiva, respeitando o princípio metodológico de que a categorização deve emergir do próprio material e estar comprometida com a construção de blocos significativos que sustentem interpretações fundamentadas.

Notou-se também que, em grande parte das disciplinas analisadas, os conteúdos se concentram em abordagens psicológicas clássicas e desenvolvimentistas, com ênfase nos aportes de Piaget, Vigotski e Wallon. Ainda que essas referências sejam fundamentais, elas aparecem, em muitos casos, desvinculadas de uma leitura crítica mais profunda e pouco articuladas com os desafios da prática docente contemporânea - como a medicalização das infâncias, a inclusão escolar, o sofrimento psíquico e as desigualdades que atravessam o cotidiano das instituições educativas.

Esse cenário reforça a importância de repensar o lugar da Psicologia na formação de professores, superando a lógica meramente instrumental - que frequentemente reduz a Psicologia ao papel de apoio técnico -, e promovendo, em seu lugar, uma leitura crítica da realidade escolar e social. Como já indicava Patto

(2010), é preciso deslocar a Psicologia de um lugar de diagnóstico para um campo de escuta, intervenção coletiva e análise das condições que produzem o fracasso escolar e a exclusão.

Na análise crítica das categorias identificadas, o fio condutor foi compreender de que maneira os conteúdos ligados à Psicologia se apresentam ou são incorporados à formação docente nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, o esforço não se restringiu à quantificação dos dados, mas buscou uma leitura qualitativa e interpretativa, que revelasse sentidos subjacentes às escolhas curriculares e aos modos como o saber psicológico é convocado nos projetos de formação.

Essa etapa, ainda em andamento, já aponta para alguns aspectos importantes: a predominância de determinadas abordagens teóricas (especialmente as desenvolvimentistas), a ausência ou fragilidade de discussões sobre temas como a medicalização das infâncias e o sofrimento psíquico escolar, e o pouco espaço dedicado à Psicologia Escolar e Educacional crítica. Os dados sugerem um alinhamento dos conteúdos com visões normativas e universalizantes do desenvolvimento e da aprendizagem, em detrimento de abordagens que problematizem as práticas escolares e seus atravessamentos sociais, culturais e institucionais.

Dessa forma, ainda que a Psicologia esteja presente nos currículos dos cursos de Pedagogia, essa presença nem sempre se traduz em uma abordagem crítica, nem em diálogo com os debates contemporâneos sobre as infâncias e a formação humana. As categorias identificadas até aqui revelam uma permanência de discursos que priorizam modelos explicativos normativos, com baixa problematização das relações de poder e das práticas de exclusão que se operam no cotidiano escolar.

Assim, os dados parciais desta pesquisa apontam para a necessidade de se repensar a formação inicial docente, incorporando de forma mais consistente os aportes da Psicologia Escolar e Educacional crítica. Trata-se de reconhecer a complexidade dos processos educativos e a urgência de uma formação sensível às singularidades das infâncias, comprometida com a não patologização dos sujeitos e com práticas pedagógicas mais democráticas, dialógicas e inclusivas. A pesquisa, ainda em curso, segue em busca de aprofundar essas análises, com o propósito de contribuir para a construção de outros modos de pensar e fazer a formação docente em diálogo com a Psicologia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Básica em cursos de licenciatura, em nível superior de graduação, e revoga as Resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-aprova-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores. Acesso em: 25 jul. 2025.

CAVALCANTE, Lorena de Almeida; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A dimensão ética e política da pesquisa em psicologia escolar. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 103-119, jan./jun. 2019. DOI: https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2175-50272019000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 25 jan. 2025.

FOLHA DE S.PAULO. **Registros de ansiedade entre crianças e jovens superam os de adultos pela 1ª vez**. Folha de S. Paulo, 2024. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2024/05/registros-de-ansiedade-entre-criancas-e- jovens-superam-os-de-adultos-pela-1a-vez.shtml?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 mar. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/. Acesso em: 25 jan. 2025.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Desidades**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-21, out./dez. 2013. DOI: 10.54948/desidades.v0i1.2456. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456. Acesso em: 25 jan. 2025

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 7. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RESENDE, Rafaella Oliveira; LIMA, Rosely Ribeiro. Fenômeno da medicalização nas escolas: representações sociais de professores(as). **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022003, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16461. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16461. Acesso em: 25 jun. 2025.

RIBEIRO, Aaron Dantas Borges *et al.*. Mapeando o TDAH no Brasil: Prevalência e desigualdades por região, faixa etária e raça. **Contemporânea**, v. 4, n. 7, p. 01-22, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5267/3947>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A relação teoria e prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 341–347, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/RyyDy9ZwyPXtwQV89YbYQ9y/?format=pdf. Acesso em: 25 jun. 2025

PANORAMA DOS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E ANÁLISE DE DOIS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: RESULTADOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO.

Edson Dos Santos Junior [1]

Luciana de Paula Albuquerque Pedrassoli [2]

Claudia Regina da Silva Souza [3]

Ayó (Leandro) Meireles Pamplona[4]

Ana Mercês Bahia Bock [5]

RESUMO

A partir de 2022, com a aprovação e financiamento da pesquisa: Pandemia da COVID-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola, contemplada por edital da CAPES (Coordenadoria de Pessoal de Ensino Superior), pesquisadores de universidades privadas e públicas localizadas nas região nordeste, sudeste e Sul do Brasil buscam conhecer, investigar e intervir na realidade educacional das Escolas Municipais de Ensino Fundamental que sofreram profundamente com as consequências da crise sanitária. Todavia para além da constatação dos resultados avassaladores, buscam implementar estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos. A pesquisa está alicerçada na filosofia e na produção teórica do Materialismo Histórico-dialético assim como na contribuição teórica e em pesquisas realizadas na área da Psicologia Sócio-histórica. Nessa direção, o procedimento de análise, escolhido pelos pesquisadores denominado, núcleos de significação, é coerente e alinhado às bases teóricas e filosóficas destacadas. O estudo está sendo realizado com todos os segmentos que constituem a comunidade escolar, a saber: gestores, docentes, estudantes e responsáveis, contudo esta comunicação irá apresentar um panorama geral dos resultados atuais e se deterá na análise de dois núcleos de significação elaborados a partir das materialidades produzidas nos encontros com a equipe gestora de uma Escola de Ensino Fundamental localizada no extremo leste da capital paulista, numa área de ocupação em região com alta vulnerabilidade social, econômica, ambiental e tecnológica que atende crianças de 06 anos até 14 anos. Os dados produzidos nos núcleos de significação aqui analisados revelam ambivalência nos ganhos advindos da pandemia, se configurando como fonte de muitos prejuízos, indicam também o estreitamento nas relações entre família-escola no período de afastamento social, mobilizando a reconfiguração do papel da escola, do processo ensino-aprendizagem e a potencialização da desigualdade social ampliando o trabalho e a preocupação das gestoras com temas que se distanciam de suas funções.

Palavras-chave: Pandemia, Equipe gestora, Psicologia Sócio-histórica, Núcleo de Significação, Educação básica.

[1] Doutorando, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, crm7062@gmail.com
[2] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lluciana_albuquerque@yahoo.com.br
[3] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, claudiaregina31@hotmail.com
[4] Mestranda, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, meirelespamplona@gmail.com
[5] Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, anabbock@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2 (2020-2023) provocou uma grave crise sanitária sem precedentes na história recente da humanidade, impactando gravemente todos os setores da sociedade que necessitaram criar estratégias para a manutenção da vida, continuidade do trabalho, das experiências e vivências culturais em âmbito planetário.

No que concerne à Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, o início do ano letivo de 2020 foi marcado pela publicação de decretos e instruções normativas que declararam a emergência na cidade e definiram medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus, como por exemplo a antecipação do período de recesso escolar.

O dia 20/03/20 marcou o fechamento dos Centros de Educação Infantil e das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com reabertura obrigatória dois anos depois.

As consequências da pandemia de coronavírus na Educação estão sendo investigadas por pesquisadores de universidades privadas e públicas localizadas no nordeste, sudeste e sul do Brasil.

Foi tomado como ponto de partida uma revisão de literatura realizada com a utilização dos descritores *"pandemia, educação básica e ensino – remoto"* resultando no levantamento de teses, dissertações, capítulos de livros e artigos científicos, para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: *"Pandemia da covid-19 e seus impactos na Educação Básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola".*

Vale destacar, que a revisão mencionada abarcou produções científicas realizadas desde o período pandêmico, alcançado a atualidade num movimento contínuo de busca pelo conhecimento científico produzido sobre o tema, tanto no âmbito teórico quanto na realização de pesquisas, revelando a necessidade de produção de informações sobre os impactos da pandemia na educação básica, modalidade educacional severamente atingida, ocasionando o agravamento no acesso, permanência no ambiente escolar e comprometimento na realização do processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho diz respeito e integra a pesquisa supracitada e teve o início de sua realização em meio a situação emergencial, no ano de 2022, com término previsto para dezembro de 2025, financiado pela Coordenadoria de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) a partir de edital publicado em 2021 e aprovado no ano seguinte.

Pesquisadores de três regiões do Brasil: Nordeste, sudeste e sul desenvolvem o estudo buscando investigar os impactos da pandemia na educação básica em nosso pais, todavia não restringiram seus objetivos apenas à constatação dos efeitos da pandemia na educação básica, ao contrário, segue além, fazendo proposições interventivas tanto no que concerne aos processos de ensino – aprendizagem quanto no que diz respeito a formação docente buscando contribuir para a superação das defasagens educacionais e para a implementação de estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos.

O estudo tem como objetivos específicos, conhecer os desafios enfrentados por professores e estudantes da educação básica relacionado ao processo de escolarização, inclusão, exclusão e abandono escolar agravado pela pandemia e a difusão de conhecimento teórico-metodológico que colabore com a erradicação dos problemas ligados a baixa aprendizagem, violência, abandono escolar e exclusão escolar agravados com a pandemia de covid-19.

Este trabalho, se trata de recorte de pesquisa realizada em escola pública no Município de São Paulo, com todos os atores que constituem a comunidade escolar: estudantes, atendidos no Ciclo de Alfabetização (06- 08 anos), Ciclo Interdisciplinar (09-11 anos) e Ciclo Autoral (12-14 anos) seus familiares e docentes, todavia os dados apresentados e discutidos nesta comunicação, se referem a equipe gestora formada por: Diretora de Escola, Assistentes de Diretora de Escola e Coordenadora Pedagógica.

A escola foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) através do Núcleo de Apoio e Acompanhamento das Aprendizagens (NAAPA) e se localiza na região leste da cidade de São Paulo em uma área de ocupação, com alta vulnerabilidade social, econômica, ambiental e tecnológica.

2. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A pesquisa, está alicerçada no Materialismo Histórico Dialético e na produção teórica e pesquisas da Psicologia Sócio-histórica.

Inicialmente, é importante destacar que o Materialismo Histórico Dialético, busca conhecer a realidade de maneira não dicotômica e não naturalizante. Nesta perspectiva, a realidade, se constitui em um processo constante de transformação.

Assim, o Materialista Histórico-dialético, propõe conhecer os sujeitos em sua totalidade histórica contrapondo-se a perspectivas naturalizantes, que compreendem a explicação dos fenômenos em si próprios, afastando os aspectos históricos e sociais de sua constituição.

Dessa maneira o método escolhido pelos pesquisadores, não se afasta e nem se separa da realidade objetiva, permitindo a produção de conhecimento capaz de explicar e revelar a realidade, portanto é capaz de apresentar a essência do fenômeno estudado, avançando os limites da aparência e captando elementos que possam tornar possível a compreensão dos sujeitos neste processo.

Cabe colocar em relevo, que neste método, os sujeitos, são entendidos como seres ativos, sociais e históricos. Desta maneira não há como compreender os fenômenos humanos em sua totalidade se o contexto histórico no qual se desenvolvem é ignorado. A historicização dos fenômenos permite pensar a totalidade de forma concreta e em movimento.

A totalidade para a dialética marxista consiste em compreender a realidade ou os fenômenos e fatos em suas múltiplas conexões e em processo de mudança, isto porque a realidade não se revela de forma imediata e para penetrar em sua essência é necessário que o pesquisador realize o movimento de superação do concreto em direção ao abstrato e vice-versa.

Entre as categorias do Materialismo Histórico-Dialético destacam-se: Historicidade (categoria central das análises), Totalidade e Mediação. É importante sinalizar que as categorias são constructos intelectivos que auxiliam na apreensão dos fenômenos, pois explicam a realidade.

Cabe colocar em relevo que as categorias são recursos fundamentais para a compreensão da dialética no processo histórico e que o fenômeno estudado é parte constituinte da realidade. Assim, as categorias explicam e explicitam elementos articulados e presentes na realidade objetiva, configurando-se como síntese da

realidade.

A base do procedimento está na Psicologia Sócio-histórica que assume a perspectiva marxista filosófica e de sociedade, assim como a Vigotskiana de materialidade e historicidade do fenômeno psicológico.

Esta área da psicologia, entende que as significações são constituídas no processo de inserção social dos sujeitos na realidade objetiva, carregando, portanto, aspectos importantes da vida social e permitindo visibilidade a uma dimensão da realidade que é a dimensão subjetiva. A dimensão subjetiva é uma dimensão dos fenômenos sociais e não dos sujeitos, mas se expressam nas significações, pois os sujeitos são ancoradouros e participantes ativos da construção dos fenômenos sociais, imprimindo neles significações que os constituem.

3. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE: NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO

No segundo semestre de 2023 os pesquisadores iniciaram a pesquisa de campo, realizando entrevistas em ambiente virtual. Cabe destacar, a elaboração de roteiros que orientaram as conversas estabelecidas com as gestoras, de maneira que os diálogos não ficassem circunscritos a um processo descritivo, mas e sobretudo que pudessem revelar as significações.

Aqui estão apresentados e abordados os dados produzidos em 6 (seis) entrevistas com as gestoras da escola realizadas em ambiente virtual por escolha das participantes.

As entrevistas foram transcritas e estão sendo analisadas utilizando o procedimento de análise denominado Núcleo de Significação (Aguiar & Ozella,2006,2013). Vale destacar que o procedimento de análise é coerente com o referencial teórico- metodológico adotado pelos pesquisadores e com os pressupostos e objetivos da pesquisa pois permitem a realização de análises dialéticas das significações produzidas no grupo.

Até o presente momento foram realizadas leituras flutuantes que consistem na leitura da materialidade produzida nas conversas com as gestoras, realizadas de maneira repetitiva fazendo com que o pesquisador se aproprie das informações, se familiarizando com o texto e captando as palavras e frases carregadas de

significações. Esses trechos são denominados pré-indicadores. (Aguiar & Ozella,2006,2013).

É importante acrescentar, que as leituras flutuantes devem ser realizadas em conformidade com os objetivos da pesquisa pois se configuram como orientadores na identificação dos pré-indicadores. (Aguiar & Ozella,2006,2013).

Os pré-indicadores que foram selecionados, se constituem em falas dos colaboradores, consideradas pelos pesquisadores como elementos que carregam significações, ou seja, a articulação entre sentidos e significados, e que são constituídas pelos sujeitos e se expressam na fala. (Aguiar & Ozella,2006,2013).

O próximo movimento de análise realizado, consiste no esforço empreendido pelos pesquisadores em aglutinar os pré-indicadores (554) produzidos na organização e elaboração dos indicadores (21), etapa ainda próxima ao conteúdo empírico, mas reveladora de uma síntese provisória, que auxiliam e antecedem a etapa de maior abstração da análise denominada Núcleos de Significação.

Os indicadores revelam as significações dos sujeitos, e são aglutinados não apenas por semelhanças, mas também por contradições e contraposições é importante enfatizar, que este momento da análise não é realizado de maneira fragmentada, ao contrário é realizado de maneira a considerar a totalidade do fenômeno estudado, compreendendo o processo histórico. (Aguiar & Ozella,2006,2013).

Os onze primeiros indicadores, foram assim nomeados: Ganhos na pandemia; Relações das famílias com a escola; A pandemia produziu fragilidades emocionais; Prejuízos da pandemia-socialização; Prejuízos na pandemia-aprendizagem; Prejuízos na Pandemia-rotina escolar; A reconstrução da rotina de estudo; Processos de ensino-aprendizagem; Dificuldades com tecnologia e a distância; Força, expectativas e ações da Equipe Gestora; Relações com governo e concepções de Políticas Públicas.

Os demais receberam os seguintes títulos: O recomeço: o desafio da avaliação; Resgate da escola: a necessidade da formação docente; A Pandemia ampliou a responsabilidade da Equipe Gestora; A pandemia potencializou a desigualdade social; O recomeço do processo ensino-aprendizagem; Relação dos alunos com a escola-afetos; Relação dos alunos com a escola- conflitos; O recomeço-dificuldades na reestruturação da escola (protocolo de segurança, regras); As multitarefas na rotina da equipe gestora; Características do território, sua população e sua relação com a

escola – a desigualdade social; A equipe gestora e o coletivo profissional da escola.

É fundamental que os indicadores recebam um título e que a denominação, seja capaz de expressar a síntese produzida neste momento da análise.

4. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os Núcleos de significação, consistem na articulação dialética de indicadores semelhantes e contraditórios, revelando as significações, como já foi dito anteriormente e novamente aqui destacado. Este é o momento mais avançado da interpretação e análise dos dados permitindo entender o fenômeno estudado. (Aguiar & Ozella,2006,2013).

Foram produzidos, na análise da pesquisa, quatro Núcleos de Significação, assim nomeados: *1°- O evento da pandemia COVID-19 no processo de escolarização: Os muitos prejuízos e os poucos ganhos; 2°- As relações com a escola: a pandemia potencializou a desigualdade social; 3°- Pós pandemia: o esforço para a reconstrução da escola; 4°-O desafio de manter a escola viva: os esforços da equipe gestora.*

5. ANÁLISE DOS DADOS

No que concerne ao *1° Núcleo de Significação -O evento da pandemia COVID-19 no processo de escolarização: Os muitos prejuízos e os poucos ganhos*, foram aglutinadas significações constituídas pelas gestoras, relativas aos impactos da pandemia covid-19 no processo de escolarização, considerando aspectos como emoções, socialização, processo ensino-aprendizagem, rotina escolar, uso de tecnologia e ensino remoto.

Evidencia-se nas significações, da pandemia e seus impactos, uma ambivalência que indicou ganhos (poucos) no processo educativo e que se situam na ideia de que a pandemia permitiu e incentivou criatividade, a aprender a lidar com o novo, inovar nas formas de aprender e ensinar. Mas indicou prejuízos (muitos) no processo de socialização, de aprendizagem, na rotina escolar e uso da tecnologia e do ensino a distância, produzindo sofrimentos e prejuízos emocionais que levaram a doenças e necessidade de tratamentos, como o medo da morte, do contágio e do fracasso.

Os aspectos positivos (ganhos) estão imbricados nos aspectos negativos (prejuízos) evidenciando contradições no processo de escolarização: são ganhos que em si são as fontes dos sofrimentos, incertezas, inseguranças e medo, apresentando-se como os desafios que a pandemia trouxe.

Nesse sentido, os prejuízos provocaram fragilidades emocionais, como por exemplo, nas dificuldades com que as gestoras se deparavam para a realização do trabalho e a insegurança que a crise emergencial trazia e que era desconhecida.

Nessa direção se destaca a saúde mental, impactada pela insegurança e medo da contaminação e disseminação da doença especialmente no retorno ao lar, sensação e sentimento que as acompanhou ao longo de todo o período pandêmico assim como o medo da morte, caracterizando-se como uma preocupação constante ao longo de todo o período de crise sanitária.

A busca ativa, estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, configurada como Política Pública Educacional para enfrentamento da evasão, exclusão e abandono escolar se caracterizou como mais uma atribuição a ser realizada pelas gestoras e foi significada por elas como enlouquecedora e vivenciada como uma situação que as pressionava bastante.

A gestoras significam a crise sanitária como um período de guerra mobilizando avanços e transformações. Nessa direção o uso da tecnologia, foi considerado como positivo à medida que as ferramentas tecnológicas que nunca tinham ocupado o ambiente escolar com a intensidade e proporções alcançadas no período pandêmico foram fundamentais para a realização do processo ensino-aprendizagem.

Os ganhos advindos da tecnologia permanecem até a atualidade e continuam colaborando para o desenvolvimento dos processos educativos favorecendo a criatividade, organização e exposição de trabalhos contribuindo no diálogo da escola com os estudantes, que se conectam com a tecnologia de maneira avançada e com familiaridade contrapondo-se a realidade escolar em que os recursos em sua maioria eram analógicos, embora houvesse laboratório e aulas de educação digital conforme o currículo da Cidade de São Paulo para o ensino fundamental.

No que concerne aos professores, a tecnologia mobilizou um treinamento para os docentes em um curto período, pois não houve formação ou cursos que instrumentalizassem o professor para a novidade do ensino remoto emergencial. Essa situação foi idêntica para as gestoras.

O esforço do docente para a continuidade do processo ensino-aprendizagem foi significado como um destaque pois ao se apropriar das ferramentas tecnológicas, mobilizou um movimento de atualização e de descobertas de novas formas para a realização de pesquisas, proposição de tarefas e diálogos com os estudantes.

É importante destacar que foi exigido dos gestores a realização de trabalho presencial em sistema de revezamento o que impactou as relações interpessoais entre os membros da equipe que se sentiram afetadas emocionalmente. Essa fragilidade se estendia aos docentes, aos estudantes e as famílias, ou seja, a toda comunidade escolar.

Vale colocar em relevo, o estranhamento ao ambiente remoto e o sentimento de solidão provocado pelas aulas assíncronas e síncronas, assim como o efeito dos encontros a distância acentuando a fragilidade emocional e o sentimento de solidão.

As significações das gestoras revelavam também a sensação de cansaço e o sentimento de pressão em relação aos órgãos central (Secretaria Municipal de Educação) e intermediário (Diretoria Regional de Educação) para a realização dos processos educativos, acompanhamento de frequência, realização de avaliações externas e alcance de índices adequados nos âmbitos municipais e nacionais, gerando ansiedade, somada ao ineditismo da crise pandêmica.

Cabe destacar, o acompanhamento realizado pelas gestoras ao longo de todo o período pandêmico em relação aos docentes, estudantes e familiares sempre de maneira sensível assim como o reconhecimento da dor do outro como a mesma dor que também sentiam.

A condição social dos estudantes e de suas famílias, a falta de acesso pleno à tecnologia e as dificuldades do ensino a distância (tanto para estudantes como para professores), a vivência cotidiana do risco permanente do fracasso na aprendizagem (por estudantes e professores/ gestoras), o isolamento que produziu falta de apoio para a aprendizagem, são aspectos fortes nas significações.

A importância da escola como acolhimento, a presença do professor que ajuda, apoia, ensina, a socialização que a escola possibilita, o convívio, os afetos são aspectos presentes nas significações, convivendo contraditoriamente com os aspectos anteriores.

Com respeito ao 2° Núcleo de Significação - As relações com a escola: a pandemia potencializou a desigualdade social, foram aglutinadas significações

constituídas pelas gestoras referentes a relação família-escola evidenciando a desigualdade social, considerando as características do território onde se localiza a unidade escolar.

Evidencia-se nas significações a aproximação e o estreitamento da relação família- escola, com destaque para a reconfiguração do processo ensino-aprendizagem e a atualização do papel da escola.

As famílias passaram a acompanhar de maneira mais próxima e com maior dedicação os processos educativos que aconteciam de maneira síncrona e assíncrona em ambiente remoto, porém é evidenciado nas significações das gestoras a dificuldade com que esse acompanhamento era realizado, considerando que em geral, as famílias atendidas não tinham o conhecimento pedagógico e didático do docente ou apresentavam a dificuldade de estabelecer rotinas de estudo, além da necessidade de manutenção do trabalho. Vale destacar o reconhecimento das gestoras no esforço do acompanhamento pedagógico realizado pelas famílias, fortalecendo o elo e a conexão com os responsáveis.

As significações evidenciaram a valorização do ambiente escolar a satisfação com a aprendizagem de seus filhos. Nessa direção os docentes passaram a ser considerados como figuras essenciais e indispensáveis, sendo muito estimados.

As interações sociais foram muito valorizadas e evidenciadas pelas gestoras considerando a escola como espaço propício e profícuo para o desenvolvimento deste aspecto, assim como para o apoio emocional proporcionado as famílias à época da crise emergencial favorecendo o sentimento de pertencimento a comunidade escolar.

No que diz respeito a vulnerabilidade da comunidade escolar, as gestoras explicitam o reconhecimento de que a crise sanitária potencializou e aprofundou a desigualdade social apresentando significações em que evidenciam a intensificação de suas preocupações com os estudantes e suas famílias e a busca de soluções para suprir as necessidades que lhes foram apresentadas e muitas vezes eram mais urgentes e antecediam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A dificuldade de acesso à tecnologia também se configurou como um dificultador do trabalho docente e as significações atribuídas pelas gestoras revelavam que a tecnologia era uma condição essencial para a realização dos processos educativos, todavia no território em que a escola se localizava o acesso era precário impactando na aprendizagem do estudante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos da pandemia COVID-19 no processo de escolarização foram grandes e a dinâmica atual das escolas tem procurado superar os prejuízos que se apresentaram. Neste trabalho de superação é importante levar-se em conta os aspectos positivos, criando espaços em que os coletivos das escolas possam lidar com as vivências produzidas pela COVID-19, deixando de lado os aspectos negativos.

O fortalecimento da relação família-escola, fortemente marcada e em sua maioria constituída apenas pela presença feminina, foi estreitado no período de maior recrudescimento da crise sanitária à distância, à medida que os genitores passaram a valorizar ainda mais o ambiente escolar, a partir de suas casas, conforme orientavam as medidas de prevenção da doença.

As escolas foram reconhecidas e valorizadas como o espaço adequado para a realização do processo ensino-aprendizagem e o professor se configurou como a figura central.

Os resultados evidenciam o comprometimento e respeito da equipe gestora com a comunidade escolar no desenvolvimento do trabalho administrativo e pedagógico, no atendimento atencioso, afetuoso e sem pressa, buscando tornar a escola um ambiente acolhedor e seguro quando não havia segurança e tudo era incerto.

A desigualdade e vulnerabilidade social significada pelas gestoras como aprofundada e potencializada no período pandêmico, ampliou a preocupação das gestoras com a comunidade escolar e mobilizou o desenvolvimento de ações para além das que lhes eram atribuídas, mas que precisavam ser resolvidas antes mesmo do processo ensino-aprendizagem, como a fome e a vivência do luto.

Nessa direção evidenciam a necessidade de reconhecer a realidade vivenciada pela comunidade escolar, suas dificuldades e sofrimentos para que o trabalho educativo pudesse acontecer.

As gestoras trouxeram em suas significações a compreensão de que as Políticas Públicas são essenciais e devem alcançar todas as escolas que constituem a rede de ensino, para que os estudantes possam ter acesso a todos os recursos que são disponibilizados e possam ser oferecidos para a realização do processo ensino-

aprendizagem evitando o comprometimento da garantia de seus dos direitos.

7. REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 26, n. 2, p. 222–245, jun. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006. Acesso em: 02/02/2024

AGUIAR, Wanda M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W.M.J; PENTEADO M.E.L & ALFREDO, R.A. Totality, Historicity, Mediation and Contradiction: Essential Categories for the Analytic Movement in Research in Education IN: ADOLFO, T.N; LIBERALI, F; MANOLIS, D. Revisiting Vigostky for Social Change -Bringing Together The Theory and Practice, Ed. Peter Lang, 2020.

PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UM COLÉGIO CÍVICO-MILITAR SOBRE O CLIMA ESCOLAR: 40 anos após a Ditadura Militar ainda é preciso combater a militarização da escola pública brasileira!

Francismara Neves de Oliveira[1]

Anna Laura Pereira de Queiroz[2]

Gonzalo Alexis Santander Quiroz[3]

RESUMO

Há 40 anos atrás o regime militar autoritário impregnou o tecido social e corrompeu a democracia no Brasil. A escola, como produtora e reprodutora da ordem social vigente sofreu consequências da militarização em seus processos de ensino-aprendizagem as quais ainda permeiam documentos normativos, políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas nas escolas. Em contraposição, o ambiente escolar cooperativo intencionalmente planejado, oferece suporte e construção de valores sociomorais que atuam preventiva e interventivamente, restabelecendo as ações democratizantes no interior da escola. O objetivo da pesquisa realizada consistiu em identificar o clima escolar predominante em um colégio cívico-militar paranaense, na percepção de estudantes do ensino fundamental. Participaram do estudo 126 estudantes, matriculados nas séries finais do ensino fundamental (sétimo, oitavo e nono ano), variando entre 11 e 16 anos de idade e frequentando esta instituição escolar entre 1 e 4 anos. A pesquisa foi quantitativa e aprovada pelo comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos. empregou como instrumento uma escala do tipo Likert-4 pontos, desenvolvida por Moro (2020), de aplicação única, coletiva, porém de preenchimento individual pelos estudantes, na escola onde estudam. O estudo constatou que na referida escola cívico-militar, na percepção dos estudantes, o ambiente autoritário teve predominância. O respeito é advindo da obediência às figuras de autoridade e das regras, com evidente medo de sanções, em detrimento da compreensão das regras e da promoção do respeito mútuo entre os estudantes.

Palavras-chave: clima escolar; escola cívico-militar; militarização das escolas; respeito.

[1] Pós-doutora em Psicologia Educacional (IP-USP); Doutora em Educação (UNICAMP); Mestra em Educação (UNICAMP); Especialista em Psicopedagogia (UNICENTRO); Pedagoga (UEL). Docente do Departamento de Educação - UEL e do Programa de pós-graduação em Educação - PPGEDU-UEL. E-mail: francismara@uel.com.br

[2] Estudante de graduação em Psicologia – Universidade Estadual de Londrina- UEL. Bolsista de Iniciação Científica- CAPES- orientanda da primeira autora. E-mail: annalaura.pereira@uel

[3] Estudante de Mestrado em Educação Especial na Universidade Católica de Maule- Chile- UCM. Bolsista Capes do programa Move la América- orientando da primeira autora. E-mail: gonzalo.santander.quiroz@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Apesar de consolidada, a estabilidade democrática brasileira enfrenta na atualidade grandes embates no cenário político, econômico e social. Crises ideológicas, rupturas políticas e ataques recentes à democracia, acabaram por acentuar a polarização e acarretaram grandes desafios a serem superados. Desigualdade social, extrema pobreza, escassez de políticas públicas emancipadoras e sucateamento da educação, são alguns dos muitos problemas dos quais o tecido social brasileiro é constituído.

Prova disto, o governo brasileiro na gestão 2019-2022, conectou as políticas públicas educacionais aos seus posicionamentos ideológicos favoráveis ao militarismo, militarização de escolas e defesa da ditadura militar e, por meio do decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, o governo federal, com a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, com base no Art.16 (Brasil, 2019) implantou o modelo militar com o objetivo de "[...] melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas [...]" baseado no "[...] alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares" na realidade do atual governo (Brasil, 2022, p. 385).

Estabeleceu-se, assim, Diretrizes para as Escolas Cívico-Militares com a finalidade de orientar os participantes do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) sobre a implantação e funcionamento das ECIM que buscam "[...] viabilizar a gestão de excelência das ECIM nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, contribuindo para a educação integral, a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos e para a melhoria da educação básica do Brasil" (Brasil, 2021, p. 8).

As Escolas Cívico-Militares (ECIM), são, portanto, instituições públicas de ensino que adotaram uma gestão compartilhada entre civis e militares a partir da colaboração do Ministério da Educação e Ministério da Defesa. São caracterizadas por três grupos de gestores – gestão administrativa, didático-pedagógica e educacional – essas escolas apropriaram-se de aspectos essenciais de gestão adotados nos diferentes colégios militares do Brasil, com adaptações para a Educação de civis (Brasil, 2022). Para além das funções

exercidas tradicionalmente em um contexto escolar como diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, docente, etc., as Escolas Cívico-Militares contam também com Militares que integram a Gestão Educacional, desempenhando o papel de oficiais de gestão educacional e monitores que são responsáveis por zelar pela disciplina escolar, acompanhar a frequência dos alunos na escola, resolver conflitos, lançar ocorrências no sistema, conduzir formaturas diárias, promover o espírito de civismo, entre outros (Brasil, 2021a).

Posto isto e considerando o contexto comentado, a pesquisa realizada objetivou identificar a percepção de clima escolar dos estudantes do ensino fundamental matriculados em um colégio cívico-militar de uma cidade norte paranaense.

2 DESENVOLVIMENTO

Na percepção dos autores deste artigo, há múltiplos universos escolares, constituídos por pluralidades e compostos por diferentes dimensões: administrativas, educacionais, pedagógicas e da convivência humana. A maneira como os diferentes ambientes que compõem esse universo são organizados, se inter-relacionam e constituem o clima escolar, podendo contribuir ou retardar o processo de desenvolvimento crítico dos estudantes. A conceituação do Clima Escolar adotada neste artigo é proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), segundo a qual o clima escolar é compreendido como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas por atores educacionais a respeito de fatores que se inter-relacionam como normas, regras, valores, organização das diferentes estruturas que compõem a escola, relações interpessoais e objetivos almejados. Neste viés, cada escola apresenta seu próprio clima, podendo influenciar negativa ou positivamente na dinâmica escolar e nas relações que ali são construídas (Vinha et al., 2017; Moro, 2020; Menin et al., 2017).

Relevante a todos os ambientes escolares, no contexto de escolas cívico-militares torna-se ainda mais instigante à pesquisa, dada a característica autoritária e disciplinadora, ênfase na obediência, coação e punição, presentes

nesse universo escolar. Pesquisas apontam que ações pautadas na punição, autoritarismo e obediência pelo medo e coação não resolvem as raízes dos problemas sociomorais. (Vinha et al, 2018; Vinha, Moraes e Moro, 2017; Tognetta, 2017). Ao tratar do assunto da regulação emocional, Cruvinel e Boruchovitch (2019, p. 118) analisam que "a capacidade do professor em conhecer e regular suas próprias emoções e conflitos torna-se um pré-requisito essencial para uma prática efetiva". Essa prática só é possível se professores e gestores forem capazes de relacionar-se com respeito mútuo, solidariedade, justiça e demais valores que colaboram comum ambiente harmonioso. É pré-requisito para essa prática, uma relação menos verticalizada e mais horizontalizada na qual professores e estudantes se respeitam não por medo, ou autoridade de um e a sujeição de outro.

Em síntese, os princípios norteadores das escolas cívico-militares se contrapõem aos da educação que visa formar valores e favorecer a autonomia e o respeito mútuo. Grizotes e Frick (2021, p. 85) citam algumas importantes diferenças: relações de respeito, construção das regras, no trabalho com os valores, nas sanções e no entendimento de gestão democrática.

A educação que objetiva a formação de opiniões críticas e cidadania, que se apresente de fato participativa, deve se articular em torno de três eixos de acordo com Candau e Sacavino (2000). A educação para o "nunca mais" que busca promover o sentido histórico, resgatando memórias para que determinadas situações não sejam repetidas. A formação de sujeitos de direitos que implica em reforçar, por meio de práticas concretas, a lógica de uma democracia pela igualdade de oportunidades e de condições. E, por fim, a promoção do empoderamento de atores sociais, principalmente dos grupos marginalizados e excluídos para a construção de relações mais igualitárias e simétricas.

A escola, enquanto espaço de construções e aprendizagens, pode possibilitar uma educação em direitos humanos que garanta essa articulação, a fim de construir uma sociedade mais justa, crítica e verdadeiramente democrática, tal como enfatizam Carneiro et al (2019) que a finalidade da educação é a defesa de uma sociedade respeitosa e democrática, de defesa da

liberdade, da autonomia, do pensamento livre, da crítica e da construção da justiça social o que leva ao estudo do clima escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa foi quantitativa, submetida e aprovada pelo comitê de ética em pesquisas envolvendo seres humanos, atendendo a todas as regras e empregou como instrumento uma escala do tipo Likert-4 pontos, desenvolvida por Moro (2020), de aplicação única, coletiva, porém de preenchimento individual pelos estudantes, na escola onde estudam. Participaram do estudo 126 estudantes, matriculados nas séries finais do ensino fundamental (sétimo- 55, oitavo- e nono ano), variando entre 11 e 16 anos de idade e frequentando esta instituição escolar entre 1 e 4 anos. O estudo adotou uma abordagem exploratória e descritiva, combinando análises quantitativas e qualitativas. A análise quantitativa foi realizada a partir da avaliação dos dados coletados por meio da escala, utilizando técnicas estatísticas descritivas como média, desvio padrão e inferencial com a correlação de Sperman. com o objetivo de identificar a percepção dos estudantes sobre o clima escolar. Conforme Lakatos (1981, p. 32-33) “os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”. Para a interpretação dos dados coletados foi realizada uma análise estatística a fim de averiguar os escores das subcategorias dos instrumentos aplicados.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Na perspectiva piagetiana o valor de uma ação não se dá pela simples obediência às regras, mas sim o porquê elas são obedecidas. Por isso a importância da compreensão das regras e como esse processo é construído. O fato de as regras serem obedecidas por medo de punição ou pelo simples fato do sujeito ser contemplado com premiações ou recompensas, não garantem, de fato, que elas sejam internalizadas. Em muitas instituições, quando a regra não é cumprida, os estudantes são punidos com ameaças (Vinha, 2003). Conforme

anunciado, a escala tem 6 dimensões, entretanto neste trabalho foram analisadas apenas duas: dimensões 3 e 4.

Foi expressiva a percepção dos estudantes no que tange às ações punitivas dos professores frente aos conflitos ou descumprimento das regras. Esses mecanismos punitivos funcionam somente a curto prazo e, se não é desejável por parte dos professores que esses estudantes respeitem as regras somente pelo medo da punição ou pela coação adulta, não é recomendável a utilização desses mecanismos. Para promover justiça, relações harmoniosas e respeito mútuo, a violência de qualquer tipo e vinda de qualquer pessoa, ainda que seja um adulto, ou figura de autoridade, é inaceitável.

No gráfico abaixo está representada a percepção dos estudantes sobre as atitudes adotadas pelos professores quando os estudantes desobedecem às regras ou envolvem-se em conflitos interpessoais.

Gráfico 1 – Distribuição dos percentuais de respostas dos estudantes quanto aos itens da Dimensão 3 – As regras, sanções e a segurança na escola.

Fonte: os autores, (2025)

De acordo com DeVries e Zan (1998) ao possibilitar que os estudantes façam parte do processo de estabelecimento das regras, os professores e a instituição educativa como um todo, promovem nestes estudantes um sentimento de pertença, de tomada de decisões e de responsabilidade compartilhada. Entretanto, toda regra é negociável? Neste campo teórico se defende que não. Considera-se que há princípios éticos que são universais, que são explicados, trabalhados, mas sua validade ou pertinência não são

discutíveis. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de pontos de vista, de opinião pessoal. O que se discute é “como se faz justiça?”, “o que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. Os princípios que norteiam a implantação das regras devem ser constantemente refletidos e analisados pelos atores educacionais.

Por essa razão, situações de desrespeito, de intimidação entre estudantes, por exemplo, revelam clima escolar pautado em ausência de respeito mútuo. Nos dados da pesquisa, as situações de intimidação entre alunos foram abordadas para identificar situações de bullying, agressões e provocações entre pares, bem como a frequência em que essas situações acontecem dentro da escola e em quais espaços são mais recorrentes. A segunda dimensão analisada da escala destacou as práticas desrespeitosas na concepção dos estudantes. O gráfico 2 a seguir, registra a percepção dos participantes na dimensão 4 da escala.

Gráfico 2- Percepção dos estudantes sobre Intimidações

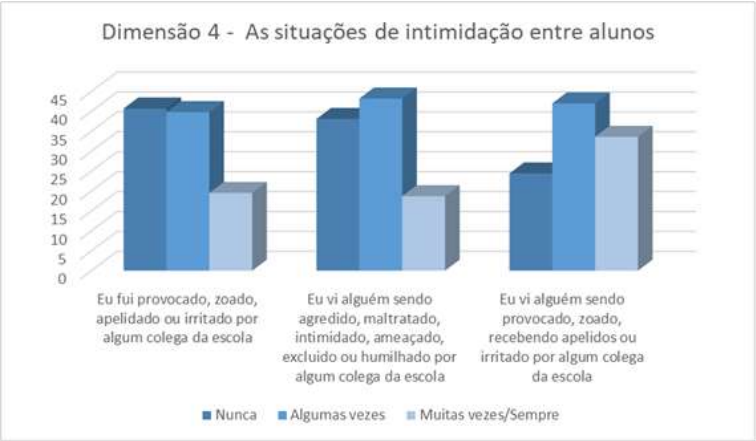

Fonte: os autores, (2025)

Embora sejam enfatizadas nas DECIMs ações em combate ao bullying e aos diversos tipos de intimidação sistêmica a partir da sugestão de abordagem dos “projetos valores”, identifica-se que ainda ocorrem situações em que essas violências estão presentes neste contexto escolar, uma vez que, em expressiva porcentagem, os estudantes afirmaram já ter presenciado ou vivenciado algum

tipo de agressão, provocação ou ameaça. Neste documento, a proposta é direcionada a prevenção e conscientização dos estudantes acerca da intimidação psicológica na escola cívico-militar, por meio de debates, palestras, estudos de caso, concurso de redação, confecção de cartazes, construção de peças teatrais, entre outros (Brasil, 2021a).

A questão é que somente a informação não garante um ambiente escolar cujo clima seja respeitoso, democrático e inclusivo. Além disso, o uso de bons recursos sem que haja base epistemológica para sustentá-los não modifica o pensamento, as crenças, os valores, os sentimentos e as regras de uma sociedade. Em suma, os resultados da análise revelam que um clima escolar autoritário pode ser conseguido pelo predomínio de obediência à autoridade policial, medo das punições e sanções expiatórias, entretanto um clima escolar respeitoso e construtivo só pode ser atingido se a comunidade escolar se mobilizar para pensar as situações de intimidação que nela circulam, os valores que a sustentam, avaliar se sua característica é da produção de clima escolar respeitoso ou autoritário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente houve no Brasil uma mobilização política com bases ideológicas de extrema-direita que, em nome da hierarquia e do nacionalismo, deu lugar a uma sociedade estruturalmente moralista, que mesmo após três décadas de redemocratização, ainda compactua com ideais pautados no radicalismo, na disseminação de informações falsas e na utopia de que militares no poder manterão “a ordem e o progresso” do país. O ressurgimento do autoritarismo no Brasil não é um fato isolado, mas sim uma herança política e social da ditadura militar que flerta com táticas fascistas para sustentar o falso patriotismo, o fundamentalismo religioso e que corrobora com a manutenção das elites em cargos de poder.

Relações hierárquicas e coercitivas podem afetar negativamente o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometendo o diálogo, favorecendo reações agressivas e, podendo, sobretudo, invisibilizar os sujeitos

de modo que a obediência às regras, leis e autoridades seja ressaltada, promovendo uma formação que garante o conformismo e a submissão. Para opor-se a esta proposta, uma educação baseada em relações recíprocas, no respeito mútuo, na compreensão das regras, na autorregulação, na autonomia e no pertencimento.

A proposta da educação cívico-militar está na contramão da promoção da autonomia moral. Instiga a obediência à regra sem que se possa pensar a regra, perceber se ela visa ou não o bem comum, questioná-la, propor mudanças que permitam que ela atenda a um maior número de sujeitos. A escola cívico-militar atua na contramão dos princípios que promovem consciência, vontade própria de obedecer sem o emprego de sanção expiatória, intimidação ou medo. Atua na contramão de processos de construção moral que levem às trocas e interações sociais que primam pelo espaço dialógico, democrático e cooperativo em um clima escolar de reciprocidade e desenvolvimento sociomoral construtivo. Promovem, na contramão do processo de consciência de si e do outro, o disciplinamento do corpo, da aparência e do comportamento.

Uma vez que a escola busque mecanismos para a melhoria na qualidade do clima escolar, tornando-o positivo a partir de estratégias acolhedoras, processos educativos centrados nos alunos, sentimento de pertença e reflexões coletivas, as relações ali construídas tendem a ser mais respeitosas, superando condutas que se contrapõem às regras de uma boa convivência. Emerge deste estudo a sugestão de novas pesquisas que analisem outros contextos escolares para compará-los às escolas cívico-militares, que proponham intervenções promotoras de um clima escolar construtivo, capaz de fomentar o desenvolvimento sociomoral, buscando favorecer a convivência democrática, solidária e respeitosa no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019.** Diário oficial da união. Governo federal, 2019.

BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Diretrizes das Escolas Cívico-Militares. 2. ed., 2021.

BRASIL. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores das Escolas Cívico-Militares, 2022.

CARNEIRO, Marcelo Carbone; DE ARRUDA, Antonio Carlos Jesus Zanni. LEITE, Aline Fernanda Ventura Sávio; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. Por que ainda Piaget? A necessidade do conhecimento e da autonomia na escola. **Revista de Filosofia da Região Amazônica** – Clareira. Vol 6. Nº 1-2 – Jan-Dez/2019. ISBN: 2359-1951

CRUVINEL, Mirian; BORUCHOVICTH, Evely. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. *In*: BORUCHOVITCH, Evely. GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem Autorregulada**. 4ª reimpressão. Rj. Editora Vozes Ltda, 2019.

SANTOS, Heloisa Braga dos. Clima escolar na percepção dos atores educacionais de uma escola cívico-militar: um estudo à luz da epistemologia genética. 2023. 132 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Valores Sociomorais.** Adonis; 1ª ed, 2017.

VINHA, T.; MORAIS, A; MORO, A. (org.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/? code=79559&opt=1. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A. **O desafio da convivência**. Cadernos Globo, v. 14, p. 70-79, 2010. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

*Agradecimentos à CAPES que por meio do programa Move La América contribuiu com a divulgação da pesquisa.
* Agradecimentos à Heloisa Braga dos Santos que com sua pesquisa de mestrado oportunizou excelentes discussões sobre o tema e a produção este artigo.

ENTRE A ESCUTA E O DIÁLOGO: A TRAJETÓRIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POR UMA EDUCAÇÃO MAIS ACOLHEDORA

Aline Frollini Lunardelli [1]

Gabriela Melo Amorim [2]

Maria Eduarda da Silva Piton[3]

Rebeca Gonçalves Maciel[4]

Vitor Geraldo Lago[5]

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa as ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos* (EDUA), vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Seu objetivo é promover uma educação acolhedora, assegurando os direitos das crianças, e uma formação crítica diante à medicalização e patologização da infância, propondo práticas educativas com base no acolhimento, escuta e valorização da diversidade. O problema que é investigado refere-se à tendência de reduzir as dificuldades escolares a explicações biológicas, desconsiderando os aspectos sociais, históricos e culturais que atravessam os processos de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada envolve intervenções diretas com crianças do ensino fundamental I, professoras e famílias, sendo realizadas em uma escola pública no interior do Paraná. As atividades incluem atuação em sala de aula, rodas de conversa com as famílias, encontros com docentes e estudos com os extensionistas. O projeto se fundamenta em autores como Patto, Moysés e Collares, Machado e Adorno, em busca de reflexões críticas sobre as relações entre educação, saúde e psicologia, incluindo a infância e os processos de exclusão escolar. Os resultados mostram que pequenas mudanças no ambiente escolar, como a escuta ativa das crianças ou o resgate e reconhecimento de suas potencialidades, são capazes de provocar impactos significativos em seu processo de escolarização. As rodas de conversa com as famílias se consolidaram como espaços de acolhimento e reflexão, permitindo que os participantes compartilhem vivências e reflitam sobre discursos medicalizantes e formas de educar sem violência. Com isso, conclui-se que a promoção de uma educação não violenta é um processo contínuo e coletivo, que exige a articulação entre teoria, prática e diálogo entre todos os sujeitos envolvidos.

[1] Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá - UEM, aflunardelli@uem.br.
[2] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, gabissmelo094@gmail.com
[3] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, pittonduda25@gmeail.com.
[4] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, rebecamaciel1717@gmail.com
[5] Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, vigelago@gmail.com.

Palavras-chave: Educação não violenta. Medicalização. Infância. Acolhimento. Famílias.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva descrever e analisar as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos*, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), no qual acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicologia têm a oportunidade de estudar, planejar e atuar em intervenções supervisionadas em diferentes frentes: com crianças do ensino fundamental I, equipe pedagógica, professoras e famílias de uma escola pública do Paraná. Tem por finalidade formar profissionais para atuação crítica em relação aos "problemas" de aprendizagem; intervir em processos de escolarização classificatórios, normativos e violentos; construir espaços de reflexão sobre práticas educativas não violentas e de acolhimento e diálogo entre professoras e famílias, pretendendo questionar modelos excludentes e medicalizantes.

O projeto, constituído no fim do segundo semestre de 2022, preza pela concepção da *educação sem violência*, fundamentada no referencial crítico sobre as relações entre Psicologia e Educação, valendo-se das contribuições de Machado (1994), Adorno (2003), Viégas e Oliveira (2014), Collares e Moysés (2020) e Patto (2022).

As ações pensadas e elaboradas pelos extensionistas têm em vista Adorno (2003), o qual compreende que nossa sociedade é caracterizada pela educação que desumaniza, incapacita a empatia e fundamenta-se na indiferença com o sofrimento e na disciplina autoritária - a qual coisifica o sujeito dificultando a sua autonomia. Deve-se, então, evitar que a barbárie atinja e afete as pessoas desde a infância, visando o enfrentamento às diversas facetas da problemática da violência, como: física, sexual, verbal, psicológica e a toda forma de categorização, estigmatização e preconceito. Além da atuação contra a patologização e a medicalização das relações escolares, elementos que limitam o potencial de desenvolvimento infantil.

Devido à complexidade dos fenômenos educativos que são foco do projeto, não há possibilidade de abordar tais questões de maneira pontual, por palestras, ou formações rápidas. A partir de Patto (2022), compreende-se que a escola participa ativamente na produção do fracasso escolar, sendo necessário analisar o contexto no qual se encontra o discente e levar em conta a forma dominante de organização escolar, estruturada hierarquicamente. Essa que produz submissão e responsabilização de instâncias subordinadas - como professores, crianças e/ou familiares - seja pela culpabilização da formação docente ou das classes populares, individualizando deficiências relacionadas ao desenvolvimento. Em que "[...] As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo" (PATTO, 2022, p.105). Compreendendo-se a condição ideológica produzida pelas classes dominantes, que mascara que as divisões sociais caracterizam-se como divisão de classe, mediante um agregado de ideais e valores transpostos para a população através do ensino, negligenciando a desigualdade social e precarização do colégio público por elas produzidas.

A atuação extensionista leva em conta as contribuições de Machado (1994) para a análise dos atravessamentos que engendram o fenômeno de ensino e aprendizagem, inserindo-se na trama relacional composta por famílias, alunos e escola, para possibilitar a produção de mudanças naquilo que se encontra cristalizado. De acordo com a autora:

> É a relação que determina os elementos aos quais se refere. É na relação que se produz o acontecimento, que surgem idéias e desejos. [...] é no jogo das relações que escuto, falo e sou ouvida. [...] Existe uma preocupação e uma queixa, algumas vezes paralisada há algum tempo, do professor em relação à criança. Existem as versões das crianças e histórias familiares importantes de se conhecer. Existem minhas intenções em movimentar o que está paralisado. É importante descobrir variedades. (MACHADO, 1994, p. 59)

O projeto também garante a oportunidade de acompanhar diagnósticos de modo não tradicional. Baseando-se no entendimento que violências disfarçadas de recurso terapêutico impactam no processo de escolarização e desenvolvimento infantil por meio da patologização e medicalização, os quais

afastam e subtraem questões de sua ordem social, histórica, cultural e política. Determinando individualmente o "fracasso escolar" enquanto exclusividade biológica e médica, como argumentam Viégas e Oliveira (2014), ocorre a rotulação de crianças que apresentem alguma dificuldade com a aprendizagem, sendo laudadas com supostos transtornos neurológicos e negando a diversidade das possibilidades de existir, a fim de padronizar seu comportamento com medicamentos. Isso posto, compreender essa questão historicamente auxilia a pensar de forma crítica sobre os diagnósticos; de acordo com Moysés e Collares (2020, p. 33), com o advento da ciência moderna, a Medicina passou "[...] a legislar sobre a normalidade e a anormalidade, a definir o que é saúde e o que é doença [...]", *naturalizando* os transtornos a serem *curados*, movimento primordial para a não garantia de direitos e opressão de indivíduos desviantes do padrão imposto.

De acordo com o que foi exposto, o projeto parte da premissa de que o ensino e a aprendizagem não se dão de maneira isolada, mas coletiva, dentro de uma rede de relações composta pelas crianças, famílias, professoras, equipe pedagógica e funcionários, inserida em um contexto sócio-histórico e ideológico que influenciam no processo de escolarização. Visando a *educação sem violência* é necessário combater a individualização de problemas sociais, ofertando referencial teórico-metodológico aos profissionais da escola para evitar processos classificatórios, discriminatórios, medicalizantes e violentos. Assim como construir espaços de acolhimento para os participantes do ambiente escolar, e constituir pontes para professores e famílias dialogarem, almejando uma formação crítica.

2 METODOLOGIA

Atualmente, existe um movimento político-social que visa tratar aspectos de âmbito social do desenvolvimento da criança de forma biologicista: a medicalização da infância. Uma apropriação da medicina, que explica a gênese de transtornos ou patologias, pautada em uma perspectiva biologizante, maturacionista, individualizante, higienista e que secundariza questões referentes ao âmbito social. Assim, quando uma criança no domínio escolar se

comporta de maneira considerada anormal pela sociedade, logo lhe é atribuído um diagnóstico e, rapidamente, receitado um medicamento ou uma terapia.

Em oposição à tendência patologizante dos processos educacionais, este projeto se respalda em concepções críticas de Psicologia e Educação, fundamentando-se em autoras como Machado (1994), Moysés e Collares (2020) e Patto (2022), visando promover reflexões durante as supervisões semanais com os extensionistas, nos encontros com as famílias e nas intervenções em sala de aula com as crianças e professoras, acerca de práticas violentas, medicalizantes, estigmatizantes, que culpabilizam crianças, individualizando aspectos que são do contexto social.

As atividades do projeto iniciaram-se em dezembro de 2022, em um colégio público no interior do estado do Paraná, que atende aproximadamente 1500 alunos. Atualmente conta com cerca de 25 acadêmicos dos cursos de Psicologia e Pedagogia, dos quais 10 atuam diretamente com 5 turmas do ensino fundamental I, junto às professoras e às crianças. A finalidade é conhecer cada sala de aula e pensar com as professoras sobre os processos escolares que podem favorecer a estigmatização, o preconceito e a paralisação da aprendizagem, a fim de transformá-los. Então, além do trabalho nas turmas, também participamos dos momentos de hora/atividade para estabelecer um diálogo mais próximo com as professoras, compartilhando formas de promover uma educação sem violência para as crianças.

Além do mais, são realizadas intervenções com as famílias mensalmente em rodas de conversa sobre temáticas decididas coletivamente, como impactos das telas e função da brincadeira no desenvolvimento infantil, racismo, bullying, diagnósticos e educação inclusiva, medicalização da infância, autoestima, etc. Os assuntos debatidos entre os adultos também são abordados com as crianças, que participam de diferentes atividades lúdicas enquanto seus familiares compartilham experiências, dúvidas e angústias. Recursos variados são utilizados com as famílias e com as crianças, como vídeos, contação de histórias, atividades artísticas e brincadeiras coletivas. Aproximadamente 40 famílias frequentam os encontros regularmente, pensando juntas sobre alternativas para uma educação mais acolhedora.

Uma maneira de fazer com que a proposta do projeto chegue a mais lugares é com a divulgação de conteúdos e de nossas ações nas redes sociais. Em 2023, o projeto denominado Educação Acolhedora - EDUA, criou um perfil no *Instagram*, no qual semanalmente apresenta discussões sobre as temáticas abordadas na escola com as crianças, professoras e famílias. Além disso, indica livros de literatura infanto-juvenil em seu *Clubinho do Livro*, sobre educação sexual e antirracista, infância e emoções, inclusão social e escolar, preconceito, relacionamentos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, diferentes formas de violência, dentre tantos outros assuntos. A experiência com a literatura foi ampliada e a divulgação de livros também ocorre semanalmente junto à rádio universitária, desde 2024.

O diálogo com a comunidade externa se efetiva, ainda, por meio da participação em eventos acadêmico-científicos, bem como em eventos culturais do município e da universidade, como recepções de calouros, feiras literárias e exposições agropecuárias. Em 2023 o projeto promoveu o I Seminário de Educação Não Violenta - I SENV, permitindo compartilhar conhecimento e aprofundar as reflexões sobre educação e violência, na relação entre Psicologia, Saúde e Educação.

3 PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA

Nesse projeto de extensão, temos a intenção de modificar o modo de enxergar a infância. Perceber a criança como alguém que está em desenvolvimento e que merece um olhar de cuidado e de confiança nas suas potencialidades, permite resgatar a capacidade de aprender. O trabalho consiste em estar ao lado das crianças, dos responsáveis e da equipe pedagógica, mais diretamente das professoras do colégio em que atuamos.

Desde 2023, realizamos intervenções semanalmente nas salas de aula, iniciando com observações participantes para conhecer as crianças, as professoras, o cotidiano das aulas, os momentos das crianças na escola e as diferentes dinâmicas e relações que se estabelecem na turma, no recreio, nos horários de entrada e de saída, durante refeições e comemorações. Essa aproximação gradual permite criar vínculos com a comunidade escolar, que

são essenciais para se pensar em conjunto sobre intervenções que possam transformar as situações mais difíceis.

Desse modo, consideramos que formações externas, pontuais e isoladas não permitiriam estabelecer parcerias com as professoras. É necessário ter tempo de escuta, de acolhimento, de estudo e de reflexão. Uma vez que os vínculos são estabelecidos, é possível dialogar com as docentes sobre sua sala de aula, seus alunos, os conflitos existentes, as ações violentas que existem no contexto escolar, as dificuldades, a solidão, o cansaço e as práticas transformadoras. A presença no cotidiano da escola e o interesse pelos movimentos que lá ocorrem, junto com a aproximação das crianças e das professoras, já se configuram como intervenções que provocam diversas mudanças. As crianças passam a falar sobre seus sentimentos, suas relações com a família, com a escola e com a aprendizagem.

Acreditamos que apenas o movimento de estar aberto e disponível para as crianças já é uma intervenção, especialmente quando suas histórias são marcadas pelo estigma associado a algum transtorno. De acordo com Patto (1997, p. 47), ‘‘[...] a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente [...] através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade’’. Assim, a escola se torna um espaço individualizante e que patologiza a infância, nomeando aspectos da dificuldade de aprendizagem como algum diagnóstico que justifica sua suposta incapacidade e, na maioria das vezes, é tratado com medicamentos.

Por isso, as ações realizadas pelo projeto possuem como foco as relações entre as pessoas e não a criança isoladamente, na tentativa de mudar as perspectivas lançadas sobre os alunos. Para exemplificar, em uma das intervenções, até então não havíamos ouvido nenhum elogio da professora sobre determinado aluno. Apenas falas mais agressivas que tentavam encontrar respostas para o seu comportamento em sala de aula e o porquê dele se sentar de determinado jeito, piscar e agir de tal forma. Após algumas intervenções, ele fez um desenho no meio da aula e a professora conseguiu enxergar ali uma potencialidade daquele aluno e o elogiou.

Tentamos fazer esse movimento com as famílias também, a partir das rodas de conversa mensais. Nesses encontros, discutimos mais sobre as

premissas do projeto, conciliando-as com as demandas dos responsáveis. Os temas tratam desde a exposição a telas até a discussão sobre palmadas como forma de educar. As rodas de conversa são conhecidas como lugar de acolhimento para as angústias e dificuldades dos familiares sobre a educação de seus filhos. Por ser um espaço sem julgamentos, eles se sentem à vontade para compartilhar seus erros e suas vivências, apoiando-se para construir alternativas aos problemas encontrados. Não são apontados culpados nem são desqualificadas as experiências de cada família, ainda que várias delas descrevam atitudes violentas no cuidado com suas crianças. Ao contrário do discurso comum, em que a culpa sempre está localizada nas crianças e em suas famílias, compartilhamos com os responsáveis uma visão mais ampla sobre uma cultura violenta, desenvolvimento infantil, políticas públicas que prometem inclusão, mas excluem todos aqueles que não se enquadram em padrões predefinidos. Analisamos coletivamente que, nos ambientes escolares, prevalece a ideologia patologizante e a causa biologicista ao se tratar de transtornos e de atrasos no desenvolvimento infantil.

O projeto Educação Acolhedora (EDUA) possui em suas intervenções e ações, seja com os responsáveis, as professoras ou as crianças, uma metodologia e fundamentação teórica que buscam olhar para a educação de uma forma coletiva e sem violência. Nesse sentido, não enxergamos as soluções dos ‘‘problemas’’ de desenvolvimento infantil de uma maneira que culpabiliza a criança e coloca o fim nela mesma, diagnosticando e medicando. Observamos as transformações de práticas violentas na educação, ao passo que estamos mais próximos de todos os envolvidos. Esse não é um processo simples, ele exige que tenhamos vínculo e tempo para nos dedicarmos à escuta acolhedora e ao compartilhamento de vivências.

Em nossos encontros com as famílias, enquanto os adultos discutem o tema escolhido, trabalhamos com as crianças o mesmo assunto, em outro espaço, mas de forma lúdica e apropriada à sua faixa etária. Contamos histórias, lemos, escrevemos, desenhamos e pintamos utilizando diferentes materiais, preparamos brincadeiras e jogos nas salas, no ginásio, no pátio, nos corredores da escola. Nota-se o quanto as crianças gostam desse espaço, solicitam a participação de suas famílias e se sentem à vontade para serem

crianças. Ao conhecê-las, sem nos basearmos em rótulos, estigmas e preconceitos já existentes ou nome de seu diagnóstico, conseguimos enxergar um ser em desenvolvimento, que possui preferências, defesas, potencialidades, dificuldades, assim como qualquer outra pessoa. Vale ressaltar que a participação das crianças e de suas famílias só se viabiliza porque as rodas de conversa ocorrem no período noturno, com a possibilidade de trazerem as crianças matriculadas no colégio e seus irmãos.

Entre todas essas ações, existem também os estudos teóricos realizados nos encontros de supervisão semanais com o grupo de extensionistas, em que discutimos fundamentos críticos para uma atuação em Psicologia, Educação e Saúde que se distancie das práticas violentas, normativas e classificatórias. Prioriza-se o estudo sobre a escola, a infância e as relações humanas, as políticas públicas e seu impacto no desenvolvimento infantil. O projeto segue lutando por uma educação sem violência, contra a medicalização da infância e a rotulação de crianças. Para isso, acreditamos que o diálogo deve existir em todos os lugares: em nossa formação acadêmica, nas salas de aula da escola, através dos meios de comunicação, como nosso perfil no *Instagram* e nossa participação na rádio universitária, em que compartilhamos histórias e livros infantis que abordem o tema da educação sem violência. A possibilidade de transformação de práticas violentas na educação parece, de acordo com nossas experiências, vinculada à aproximação entre crianças, famílias e professoras, quando podem se ouvir, se ver e se encontrar no mesmo objetivo, ainda que por caminhos diferentes. Mas isso é processo, que exige tempo, vínculo, escuta e compartilhamento de sentimentos e experiências e só pode ser feito de forma coletiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas neste artigo sobre as atividades desenvolvidas pelo Projeto de Extensão EDUA, foi possível alcançar reflexões e intervenções significativas no ambiente escolar, contribuindo para que a escola avance na construção de uma educação sem violência. Isso confirma a

importância de olhar para a infância de forma mais sensível e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, assegurando seus direitos.

Nosso objetivo de construir uma educação acolhedora e uma atuação crítica frente aos processos medicalizantes, patologizantes e excludentes na escola vem se concretizando gradualmente, através do contato direto com as crianças, professoras e famílias. As mudanças no contexto escolar, na maioria das vezes, ocorrem com gestos simples, mas que provocam grandes impactos, como o reconhecimento de uma criança por meio de seu desenho, ou a escuta ativa de suas vivências. Com isso, revela-se o quanto ainda é necessário repensar as práticas escolares que naturalizam a desigualdade e a exclusão, como nos alerta Patto (1997), ao denunciar a forma como as dificuldades de aprendizagem são justificadas com base em diferenças individuais, desconsiderando os diferentes contextos.

O EDUA reafirma seu posicionamento contrário a uma educação violenta e a naturalização da medicalização da infância, sendo uma prática que reduz questões sociais, históricas e culturais a explicações biológicas e individuais. Em contraponto, propõe o diálogo entre todos aqueles que fazem parte do processo de aprendizagem e a construção de uma educação sensível à diversidade e à história de cada criança. Os espaços criados pelo projeto têm possibilitado a construção de vínculos, a problematização de discursos patologizantes e o fortalecimento de práticas educativas coletivas baseadas no acolhimento e na escuta.

As ações desenvolvidas reforçam a necessidade de ultrapassar os muros da escola, alcançando também os espaços domésticos, a fim de que a infância seja respeitada. Isso exige a construção e o fortalecimento de coletivos comprometidos com a educação, entendendo que os resultados desse trabalho não são imediatos. Trata-se de um processo lento, contínuo e conjunto, que desafia estruturas historicamente cristalizadas, como nos alertam Moysés e Collares (2020) e Machado (1994), ao defenderem que as transformações só ocorrem quando conseguimos abrir espaço para o novo.

Além disso, a articulação entre teoria e prática tem proporcionado uma formação crítica aos extensionistas, que atuam na desconstrução de práticas excludentes. O projeto também avança na sua visibilidade e impacto social

através da produção acadêmica, das divulgações nas redes sociais e da promoção de eventos como o I Simpósio de Educação Não Violenta.

Portanto, os resultados do projeto são medidos nas pequenas mudanças de perspectiva, nos vínculos criados e nas escutas que se tornam possíveis. Continuar esse trabalho é urgente, para que possamos construir coletivamente uma educação mais humana e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial**: Efeitos do encontro entre saúde e educação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos Modos de Vigiar, Novos Modos de Punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 57, p. 31-44, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, n.l, v.8, p.47-62, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances:** estudos sobre Educação**,** Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014.

POR QUE É TÃO DIFÍCIL GARANTIR A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NAS REUNIÕES ESCOLARES? A EXPERIÊNCIA DE RODAS DE CONVERSA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Aline Frollini Lunardelli[1]

Maria Eduarda Romanini Cioffi[2]

Mariana Marrafon de Jesus Rodrigues[3]

Sofia Bressan Bosso[4]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar intervenções com famílias do ensino fundamental I, realizadas em um colégio no interior do Paraná, a partir da atuação da extensão universitária no projeto *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos*. É comum que a equipe pedagógica apresente queixas quanto à pouca participação das famílias nas reuniões escolares em que são enfatizados os problemas de aprendizagem e de comportamento dos alunos com mais dificuldades. Nesse sentido, é descrita uma experiência de rodas de conversa que tem a finalidade de aproximar a comunidade da escola e garantir a construção de um coletivo que se fortaleça na luta pelos direitos da infância. Como estratégia metodológica, apresenta-se o processo de convite às famílias, a estrutura dos encontros e as ações também desenvolvidas com as crianças. Destacam-se algumas temáticas abordadas nos encontros mensais, que emergem das necessidades e discussões entre os participantes, como a função da brincadeira no desenvolvimento infantil, a exposição às telas e redes sociais, consentimento, bullying, preconceito, formas de educar sem violência, limites e diálogo, dentre outros. Como resultados, considera-se a criação, manutenção e fortalecimento do grupo de famílias que compartilha suas experiências, dúvidas e angústias sobre a educação dos filhos dentro do espaço escolar, assim como a possibilidade de garantir momentos de escuta e acolhimento entre os participantes e as crianças, que podem brincar e debater os mesmos temas abordados com seus responsáveis de forma lúdica. Assim, a luta coletiva por uma educação sem violência vai se tornando parte do cotidiano escolar, garantida pela aproximação das famílias à escola, quando se constrói um espaço de diálogo sem julgamentos ou críticas.

Palavras-chave: Famílias. Escola. Educação não Violenta. Acolhimento. Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

[1]Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá, aflunardelli@uem.br
[2]Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, dudacioffi18@gmail.com
[3]Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, mmrj2704@gmail.com
[4]Graduanda em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá,sofia.bressan.bosso@gmail.com

O projeto de extensão universitária *Por uma Educação Não Violenta: Desmedicalizando os Processos Educativos - EDUA (Educação Acolhedora)* é vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e tem como principais objetivos promover perspectivas não violentas sobre a educação e os processos educativos; criar espaços de reflexão crítica sobre as práticas que englobam a temática; lutar contra a medicalização, a patologização e a estigmatização infantil; bem como resgatar a autoestima e a autonomia de crianças que são vítimas dessas práticas e, por fim, intervir em práticas escolares marcadas pelos diversos tipos de violência, sejam elas explícitas ou veladas.

O trabalho do grupo é fundamentado por uma visão crítica da relação entre Psicologia e Educação e não se limita ao entendimento das queixas escolares como decorrentes de fatores biológicos dos alunos ou de seus familiares. Nesse sentido, utiliza-se como principais referenciais teóricos as autoras Maria Helena Souza Patto e Adriana Marcondes Machado.

Assim, o foco das análises não é somente o aluno, mas todas as relações que o circunscrevem, como a família, outros alunos, sua relação com a escola e os membros da equipe pedagógica. De forma atenta e cuidadosa, observa-se a construção e manutenção de vínculos entre a escola e sua comunidade, sem o objetivo de encontrar culpados.

Portanto, não se espera a busca de laudos médicos ou diagnósticos psicológicos como fonte de “investigação”, “explicação” ou “justificativa” acerca dos complexos processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Tampouco, busca-se classificar famílias como insuficientes na criação dos seus filhos ou ainda, atribuir a elas estereótipos de “desestruturação” ou “disfunção” (PATTO, 1992). Mas sim, objetiva a formação de um coletivo que repense sobre as práticas violentas de educação, promovendo o acolhimento de crianças e famílias.

Assim, conforme pontua Machado (2017), o trabalho do grupo visa compreender e enfrentar processos violentos contra crianças e famílias, que são naturalizados nas relações de poder. Sobretudo, visa promover reflexões e novas possibilidades que se contraponham a soluções reducionistas e arbitrárias nas histórias de vida dos alunos e suas famílias:

> Romper a relação de causa e consequência entre dificuldades de aprendizagem e comportamento e a existência de características e problemas individuais ou de carências culturais exigia esforço para acessar as relações de poder e saber em que as crianças encaminhadas, suas famílias, o funcionamento das escolas e as práticas eram (e são) produzidos (MACHADO, 2017, p. 31).

A partir desse contexto, o trabalho do projeto é desenvolvido em uma escola pública do interior do Paraná, desde 2022, onde atua diretamente com alunos do ensino fundamental I, professoras, coordenadoras pedagógicas, famílias e estudantes dos cursos de Psicologia e Pedagogia.

Para tanto, foram elaboradas seis frentes de atuação, definidas em: 1. Reuniões com a equipe pedagógica da escola para planejamento e avaliação; 2. Observações semanais na escola, em ambientes como a sala de aula, os horários de entrada e saída das crianças, os recreios, os corredores, o pátio e a sala de professores, com o objetivo de entender as dinâmicas e planejar intervenções; 3. Rodas de Conversa mensais com as famílias sobre temáticas que se relacionam com o processo educativo e formativo; 4. Espaço semanal de escuta com as professoras; 5. Reuniões semanais com estudantes de Psicologia e Pedagogia para estudo e supervisão; 6. Divulgação semanal do conhecimento sobre educação não violenta por meio da rede social Instagram e Rádio Universitária.

Este trabalho tem por objetivo enfatizar a experiência do grupo nas intervenções realizadas com as famílias. Dessa forma, tem a finalidade de promover um espaço que possibilita a participação ativa dos responsáveis pelas crianças, por meio da construção coletiva de ideias e significados, a partir dos desafios do cotidiano enfrentados por eles, considerando que a possibilidade de diálogo entre docentes e famílias é essencial para uma visão crítica e acolhedora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A articulação família, escola e aluno revela-se muito importante no enfrentamento de violências e desafios dos processos que envolvem a educação de crianças, bem como na promoção do bem-estar infantil e na defesa dos direitos das crianças, através do compartilhamento de vivências, angústias e dificuldades.

2 METODOLOGIA

A entrada do projeto nas dinâmicas escolares da escola em questão foi marcada por duas demandas principais, apresentadas pela equipe pedagógica e pelas professoras: a dificuldade no aprendizado das crianças e a baixa adesão das famílias, quando sua presença é solicitada. No que se refere à questão da participação das famílias, buscamos investigar a razão pela qual esse contexto se apresentava. O grupo identificou que as convocações das famílias na escola tratavam da apresentação de “problemas” dos alunos, relativos ao seu mau desempenho em avaliações ou comportamentos inadequados. Outra queixa comum da escola era a falta de “comprometimento” dos responsáveis pelos alunos que “mais precisavam” de acompanhamento.

À luz do exposto, compreende-se como modelo tradicional a reunião escolar que convoca a participação dos pais ou responsáveis de forma obrigatória e reproduz relações de poder, em que a autoridade (equipe pedagógica) fala e as famílias escutam e acatam orientações sobre como conduzir a educação de seus filhos, colaborando com as demandas da escola. Assim, apresenta-se a necessidade de pensar sobre novas formas de atuação junto às famílias, que se contraponham a esse formato e possibilitem maior adesão e presença no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o Projeto de Extensão EDUA recusa o modelo tradicional de reuniões em que são repassadas informações sobre os alunos a respeito de insatisfações acadêmicas ou comportamentais, propondo construir um espaço que oportunize a escuta e o acolhimento. Por isso, esse espaço não foi nomeado como “reunião”, mas como “encontro” ou “roda de conversa”. A finalidade é ouvir os desafios enfrentados pelas famílias, promovendo diálogos e a criação de um coletivo em prol do fortalecimento do vínculo escola-família por uma educação menos violenta, para pensar sobre intervenções que se alinhem às suas demandas, e não impor a elas mais exigências.

É fundamental compreender que, para a promoção de uma educação acolhedora e não violenta, é necessário que as famílias estejam presentes na escola e nos processos educativos. Apenas dessa forma conseguem expor suas opiniões, inseguranças, anseios e preocupações. Portanto, para alcançar esse objetivo, o diálogo não poderia ser convocado nem ser feito de forma

impositiva ou obrigatória.

Assim, concretiza-se a meta de desenvolver uma estratégia eficiente para formação de um grupo de famílias que acontecesse uma vez por mês, para que pudessem compartilhar, em um ambiente acolhedor e respeitoso, desafios na educação de suas crianças. Nesse sentido, era fundamental garantir e viabilizar o maior número possível de participantes. A estratégia de comunicação e contato envolveu alguns cuidados iniciais:

1. A escolha de um horário viável para a realização do encontro, isto é, um horário que se aproximasse da saída das crianças da escola no final da tarde, início da noite;
2. A viabilização da permanência das crianças na escola enquanto os familiares participam do encontro. Para isso, são desenvolvidas atividades lúdicas e recreativas que abordem com os alunos o mesmo tema da conversa com as famílias;
3. O convite ao público-alvo que especifique a participação não obrigatória em um encontro não convencional, para tratar de assuntos abrangentes sobre educação de crianças.

A produção dos convites foi cuidadosamente pensada de forma a desmistificar a concepção das famílias sobre as reuniões escolares tradicionais. Assim, tentaram-se algumas alternativas, até encontrar a que mais facilitava a adesão. Inicialmente os convites eram enviados nas agendas das crianças, que promoviam a divulgação em formato de leitura informativa aos responsáveis, sobre a temática do encontro e do projeto como um todo. Em seguida, passa-se a abordar as famílias no momento de saída dos alunos da escola, tentando criar vínculos e apresentando a proposta de forma presencial e dialogada. Mais tarde, o convite passa a ser divulgado também em um grupo de WhatsApp de cada turma.

Atualmente, o convite é distribuído de três formas: nos grupos de WhatsApp de todas as turmas do ensino fundamental I, colado no portão do colégio e entregue impresso a cada criança em todas as salas de aula antes de cada encontro. Além da identidade visual do projeto desenvolvida para estabelecer mais proximidade com a comunidade escolar, o convite apresenta a data, o horário e a temática da roda de conversa. O material entregue para as

crianças conta também com uma atividade lúdica, como uma cruzadinha, um caça-palavras, um desenho para colorir, ou uma história em quadrinho, sempre relacionada à temática da roda de conversa, conforme exemplos apresentados nas figuras 1 e 2.

Outra forma de divulgação e apresentação do projeto é por meio de redes sociais, especificamente em um perfil do Instagram (@edua.uem) que possibilita o conhecimento de nossas temáticas e atuações. É importante enfatizar que apesar das diversas formas de divulgação do trabalho e das várias tentativas de estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar, a adesão das famílias é lenta e processual, pois se trata da construção de uma relação de confiança, que exige tempo.

Figura 1 - Convite apresentado para as crianças e enviado para as família

Fonte: desenvolvido pelos autores (2025)

Figura 2 - Convite enviado pelo WhatsApp e exposto no portão de saída da escola

Fonte: desenvolvido pelos autores (2025)

3 POSSIBILIDADES PARA UM NOVO TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

Segundo Mandelbaum (2016), a escola costuma carregar expectativas idealizadas sobre as configurações familiares de seus alunos, além de esperar delas uma atuação que, nem sempre, condiz com suas reais condições sociais e subjetivas. A autora aponta que a relação da escola com as famílias pode ser permeada por pressupostos que dificultam o encontro dessas duas instituições fundamentais para as crianças, por frequentemente esperar que as famílias, numa visão hegemônica, desempenhe a educação das crianças por meio de funções muito específicas e normativas - esperando um conjunto extenso de responsabilidades e plena disponibilidade para acompanhar a vida acadêmica de seus filhos.

Para além disso, as expectativas da escola podem se estender para a compreensão da família como a única formadora do caráter dos filhos, na transmissão de valores e crenças a partir de um modelo nuclear tradicional, e

também como responsável pelas condições materiais que disponibilizam aos seus filhos. Tais expectativas são formuladas não apenas pela escola, mas fazem parte de uma visão dominante, que atribui à família a maior responsabilidade na formação de cidadãos adaptados e produtivos. A escola seria, nesse sentido, uma "caixa de ressonância" da sociedade, portanto, uma vez que a família não reproduz o que é esperado dela, os vínculos escolares podem ser fragilizados e as dificuldades educacionais dos alunos passam a ser atribuídas exclusivamente à suposta "desestruturação familiar". Mandelbaum (2016, p. 32) afirma:

> Ou seja, as idealizações mais atrapalham do que ajudam o trabalho escolar. E a tendência a culpar as famílias pelo fracasso é grande. Mas culpando e acusando as famílias, o resultado que as escolas obtêm é mais distância delas, um fosso que se torna intransponível para a comunicação entre a família e a escola. Porque se a família, por ser como é e por funcionar como funciona, se sente julgada e acusada pelas dificuldades escolares dos filhos, ela também, imersa numa vivência de impotência, tende a se sentir fracassada e a se distanciar da escola.

A superação dessas idealizações exige que a escola reconsidere sua abordagem frente às famílias, reconhecendo a diversidade dos arranjos familiares e propondo considerar suas singularidades e contextos variáveis. O vínculo família-escola precisa ser fortalecido considerando que a escola é um espaço de acolhimento e formação, na busca por tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e mobilizador. O conhecimento da realidade da escola, alunos e família integra a formação desses indivíduos com uma prática educativa mais crítica e democrática.

A partir dos referenciais teórico-metodológicos deste projeto de extensão, buscou-se a construção de novas relações entre a escola e a família que permitam deslocar o foco da impotência e da culpa entre essas duas instituições para enfatizar a responsabilidade compartilhada que todos, como adultos, precisam ter com as crianças promovendo ações concretas na luta por uma educação sem violência.

Nesse contexto, a intervenção planejada pelo projeto visava criar um vínculo entre os adultos que estavam presentes na vida das crianças dessa escola. Por meio de encontros mensais, após o horário de aula, propondo

rodas de conversas em que os familiares podem ser participantes ativos na discussão sobre o desenvolvimento de seus filhos. Para isso, foram escolhidos temas que se relacionam com as principais demandas apresentadas pela escola e, posteriormente, pelas famílias, ou ainda, assuntos que são condizentes com os momentos atuais do cenário do país ou da região. Assim, já foram abordados temas como: “O uso excessivo de telas na infância”, “Autoestima e desenvolvimento infantil”, “Bullying, infância e educação”, “Sofrimento das crianças nas escolas e em casa: possibilidades de acolhimento”, “O que vem depois do diagnóstico?”, “Educação sem violência”, “Diálogos e limites na educação das crianças”, “Proteção das crianças e o consentimento em tempos de exposição digital”, “Celular é brinquedo? Desafios do mundo fora das telas” e já tivemos até uma sessão de cinema denominada “CoraFlix”, um momento destinado à confraternização, com direito a filme e pipoca em família. Cora é uma girafa, mascote do projeto, criada para garantir maior aproximação das crianças ao trabalho.

O EDUA propõe intervenções para a construção de espaços de diálogos que questionem as práticas psicológicas e pedagógicas mantenedoras da violência, diante disso o estabelecimento do vínculo escola-família se apresenta como alternativa para refletir sobre os processos educativos de forma menos violenta e mais acolhedora ao se pensar as queixas escolares.

Machado (2012) apresenta uma atuação da Psicologia Escolar voltada à escuta dos sujeitos e à transformação do cotidiano escolar. Como destaca a autora, é necessário interrogar os modos de funcionamento e os discursos que sustentam as práticas pedagógicas excludentes, e isso só se faz em coletivo: trata-se de intervir nas dinâmicas escolares provocando deslocamentos nos modos cristalizados de funcionamento da instituição por meio do questionamento das ações instituídas.

Ao promover as rodas de conversa com as famílias, recusando tratá-las como culpadas, desestruturadas, deficientes ou ausentes, o projeto se alinha à perspectiva crítica defendida por Patto (1992) e Machado (2012) que alertam sobre o risco de a Psicologia se alinhar com os mecanismos de controle e regulação, reforçando a culpabilização individual do fracasso escolar direcionando-o para alunos e/ou famílias. Diante do exposto, o fortalecimento

das famílias realizado nas intervenções não é um fim em si mesmo, mas se constitui como estratégia fundamental para combater formas violentas de educar. A formação de um coletivo que reflita sobre os modos como as crianças estão sendo percebidas, nomeadas e tratadas é condição para a construção de novos sentidos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, afastando-se da estigmatização, das violências e da exclusão.

Diante disso, encontra-se nessa nova forma de organização de conversa com as famílias uma prática daquilo que Machado (2012) propõe como possibilidades que se dão no cotidiano e *junto com* os sujeitos e não *sobre* eles. Por isso, a participação das famílias nas atividades propostas pelo projeto se faz de forma lenta e gradual, pois se compreende que vínculos dependem de confiança e constância.

Outrossim, o relato das famílias aponta a necessidade de encontrar na escola espaço para o debate sobre as demandas, dificuldades e angústias relacionadas à educação de seus filhos, assim como ambientes em que as crianças possam brincar em segurança. Com isso, atualmente o EDUA vem proporcionando esses momentos em que as famílias podem compartilhar suas vivências e as crianças podem conviver com seus amigos e brincar, afastando-se de uma rotina de exposição constante às telas. A partir do grupo, os adultos têm planejado encontros fora do colégio para garantir que a brincadeira ocorra também em outros lugares.

Seguem imagens de alguns encontros e do trabalho desenvolvido pelo projeto, nas quais se observa como a organização das famílias e crianças se diferencia de um modelo tradicional de reunião. Todos podem se olhar e se escutar, numa relação horizontal; ademais há uma constituição de coletivo ao se pensar o dia a dia escolar, e não uma imposição do que deveria ou não ser feito pelos adultos diante dos filhos. As crianças se relacionam de maneira lúdica a partir dos temas escolhidos para as rodas de conversa, que são relacionados também às suas vivências no colégio.

Figura 3 - Imagem da roda de conversa com as famílias

Fonte: Registros dos autores (22 maio 2024)

Figura 4 - Coraflix: confraternização com famílias e crianças

Fonte: Registros dos autores (27 nov. 2024)

Figura 5 - Roda de conversa com as crianças

Fonte: Registros dos autores (23 abr. 2025)

Figura 6 - Finalizando uma roda de conversa com brincadeira entre famílias e crianças

Fonte: Registros dos autores (11 jun. 2025)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão *Por uma Educação Não Violenta: Desmedicalizando os Processos Educativos - EDUA*, ligado à Universidade Estadual de Maringá (UEM), tem como principal objetivo combater práticas violentas e medicalizantes no ambiente escolar. Permitindo, por meio de seus encontros mensais com as famílias, fortalecer o vínculo entre a comunidade e a escola, ao criar um ambiente seguro para diálogo e acolhimento. A construção dessa conexão com as famílias não acontece de forma imediata, trata-se de um processo contínuo de comprometimento, que demanda tempo. Assim, os resultados não são de curto prazo, ocorrem de forma gradual, sendo construídos diariamente no cotidiano. Dessa forma, faz-se necessária a continuidade do trabalho do EDUA de combate à violência contra a infância, rompendo com as técnicas tradicionais de ensino e dando lugar à escuta, ao acolhimento e ao diálogo, que valorizam a participação ativa das famílias tanto no ambiente escolar, quanto no doméstico.

REFERÊNCIAS

ALAION, Allana Rodrigues; MACHADO, Adriana Marcondes. Narrativas do

cuidado a crianças em um NASF: a estratégia rodinha de conversa. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, e236673, 2022.

MACHADO, Adriana Marcondes. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs). **A exclusão dos "incluídos":** uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 53-74.

MACHADO, Adriana Marcondes; LERNER, Ana Beatriz Coutinho; FONSECA, Paula Fontana (Orgs.). **Concepções e proposições em psicologia e educação:** a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2017.

MANDELBAUM, Belinda. Família e escola: um encontro possível. **Caderno de Debates do NAAPA:** Questões do cotidiano escolar. Secretaria Municipal de Educação - São Paulo, v. 2, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 42-57, jul. 1992.

EDUCAÇÃO ACOLHEDORA NA INFÂNCIA: DESPATOLOGIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM INTERVENÇÕES COM CRIANÇAS

Aline Frollini Lunardelli[1]

Anna Clara Loubach Cordeiro[2]

Gabriela Silva Mesquita[3]

Letícia Otsuschi Sampaio[4]

Rafaela Mendes Feitoza[5]

RESUMO

Neste trabalho objetivou-se contemplar e descrever relatos de experiências e intervenções escolares realizadas com crianças pelo projeto de extensão *Por uma educação não Violenta: desmedicalizando os processos educativos*, conhecido por *Educação Acolhedora - EDUA*, vinculado ao Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. A partir de uma compreensão crítica sobre as relações entre Psicologia, Educação e Saúde, fundamentada em autores como Machado (1994), Adorno (2003), Moysés e Collares (2020), Patto (2022), busca-se efetivar os direitos da infância em oposição aos crescentes diagnósticos e à padronização de comportamentos infantis. Como metodologia, são realizadas observações participantes e intervenções em salas de aula do ensino fundamental I, bem como planejamento e ações junto às professoras, rodas de conversas abertas às famílias e às crianças, oficinas temáticas com as turmas envolvidas no projeto, utilizando diferentes recursos como livros, jogos, brincadeiras, dinâmicas, contação de histórias, materiais recicláveis, produções artísticas. Como resultado, nota-se o desenvolvimento de práticas educativas menos violentas, a promoção de escuta que considera as necessidades infantis e os contextos sócio-culturais que envolvem os processos de escolarização. A patologização e medicalização da infância prejudicam e violentam o desenvolvimento da criança, afetando sua formação humana estrutural e integralmente. Compreender e colaborar com a construção de uma Psicologia e uma Educação voltadas aos direitos humanos, à criticidade e à escuta é um meio efetivo de assegurar a liberdade, a aprendizagem e a potencialidade de todas as crianças, promovendo educação sem violência.

---

[1] Doutora em Psicologia, Professora da Universidade Estadual de Maringá - UEM, aflunardelli@uem.br.
[2] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, loubachcordeiro@gmail.com.
[3] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, silvagmesquita@gmail.com.
[4] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, leticiaotsuschisampaio@gmail.com.
[5] Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, mendesfeitozarafaela@gmail.com.

Palavras-chave: Desmedicalização da infância. Psicologia. Educação não Violenta. Extensão universitária.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte das ações desenvolvidas no projeto de extensão *Por uma educação não violenta: desmedicalizando os processos educativos*, vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Iniciado em 2022, o projeto tem como objetivo principal intervir, de forma crítica e transformadora, nas práticas escolares marcadas por estigmas, classificações e medicalização de crianças que não correspondem a padrões de comportamento e desempenho. As ações ocorrem em uma escola pública do interior do Paraná, envolvendo toda a comunidade escolar e partem de uma concepção de educação que rejeita práticas violentas e propõe o acolhimento, a escuta e o respeito à infância. Entende-se aqui por violências tanto as físicas como as verbais, psicológicas, sexuais, simbólicas e todo tipo de preconceito.

A proposta nasce a partir da crítica às formas como as dificuldades de aprendizagem e de comportamento são compreendidas e tratadas nas instituições escolares. Inspirados nas contribuições de autoras como Patto (2022), Proença (2001), Collares e Moysés (2020), Machado (1994), Kamers (2013) e Veneza e Viegas (2020), adotamos uma perspectiva que entende os processos de ensino e aprendizagem como coletivos, históricos, sociais e políticos. Partimos da ideia de que a escola não deve tratar os desafios da infância como falhas individuais, mas como expressões de relações sociais complexas que precisam ser compreendidas e transformadas.

Nesse sentido, o projeto se contrapõe à crescente patologização e medicalização da infância, fenômenos que, segundo Moysés e Collares (2020), têm contribuído para transformar questões sociais em diagnósticos individuais, retirando do campo coletivo e educativo a responsabilidade por responder às dificuldades que surgem nos processos escolares. Medicalizar a infância, silencia a resistência das crianças e apaga a potência de suas subjetividades. Como alerta Souza (2005, p. 55): “Quando um profissional de saúde ou um educador pergunta o porquê do não aprender [...] revela a crença de que a

resposta a esta pergunta encontra-se na natureza dessa criança, nos seus processos psíquicos ou nas suas relações com o outro".

O projeto é desenvolvido por acadêmicos de Psicologia e de Pedagogia, que atuam em uma escola com turmas do ensino fundamental I, organizando ações com diferentes grupos da comunidade escolar, buscando compreender o ambiente como um todo, sem limitar os problemas escolares a aspectos exclusivamente biopsicológicos. Considerando a amplitude dessas ações, este texto foca nas intervenções realizadas com as crianças pela necessidade de avaliar como as práticas pedagógicas podem ser espaço tanto de reprodução da violência quanto de reconstrução de vínculos e reconhecimento.

As intervenções com as crianças estão organizadas em três frentes principais: atividades semanais em sala de aula, com turmas de 25 alunos, que buscam aprofundar o trabalho sobre processos de aprendizagem, convivência, escuta e expressão de sentimentos, além de dispor de uma proximidade da realidade das relações com o professor. Oficinas com grupos maiores, buscando abranger todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental I, voltadas para o desenvolvimento de temas como respeito, empatia, diversidade e cooperação, também permitindo que as crianças possam, de fato, brincar. Rodas de conversa mensais, que ocorrem de forma articulada com as ações desenvolvidas com as famílias, e têm como objetivo principal dialogar com as crianças, de forma lúdica, sobre temas relacionados aos direitos da infância e aos modos de educar sem violência.

As ações partem do reconhecimento de que a violência também ocorre na e pela escola, seja por meio da estigmatização, valorização excessiva da disciplina e do rendimento, ausência de escuta ou do uso de diagnósticos como justificativa para a exclusão. Como aponta Adorno (2003), vivemos em uma sociedade estruturada por uma educação marcada pela força, frieza e indiferença à dor. Para ele, a chance de uma educação bem-sucedida é "[...] maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças" (ADORNO, 2003, p. 135).

Ao promover espaços de fala, escuta e acolhimento, o projeto rompe com a lógica classificatória e normativa que impede o acesso a experiências educativas significativas. Como afirmam Collares e Moysés (2020), patologizar

a infância é uma forma de controlar e punir aqueles que não se adaptam aos padrões exigidos. Viegas (2015), em entrevista concedida à Revista Muito, do Jornal A Tarde, alerta que o uso indiscriminado de medicamentos revela que o foco das avaliações tem sido cada vez mais o corpo da criança e não os contextos sociais e escolares que produzem sofrimento. Criticando a bula do remédio Ritalina, a autora argumenta que, se o medicamento pode ser suspenso nos fins de semana e nas férias, o problema não está no corpo da criança, mas nas exigências escolares e sociais às quais ela está submetida.

Com base nessa perspectiva, nossas intervenções não têm como objetivo "corrigir" comportamentos infantis, mas criar condições para que as crianças possam compreender a si mesmas, aos outros e ao ambiente. Em vez de testes e diagnósticos, utilizamos recursos lúdicos, dinâmicas de grupo e atividades expressivas, visando construir uma educação pautada no diálogo, e no respeito à diversidade.

Além disso, ao envolver as famílias e professoras nas discussões sobre educação sem violência, buscamos uma abordagem interdisciplinar e integrada, que considere a criança em sua totalidade. A ideia é evitar o isolamento da criança e analisar o processo educativo como uma construção coletiva, na qual todos os sujeitos são co-responsáveis.

Kamers (2013) denúncia que a escola tem se apoiado cada vez mais em discursos psiquiátricos, transferindo às famílias a responsabilidade por “resolver” os comportamentos das crianças e, diante daquilo que a escola percebe como ineficácia da intervenção parental, recorre ao encaminhamento médico ou até ao conselho tutelar. Nesse ciclo, como observa a autora, a escuta e o acolhimento vão sendo substituídos por práticas de controle e exclusão. Nosso projeto se contrapõe a essa lógica ao defender que a escuta da criança e de sua história escolar sejam o ponto de partida de qualquer ação educativa.

Em síntese, entendemos que promover uma educação não violenta significa romper com os rótulos e estigmas que marcam tantas infâncias e, acima de tudo, acreditar na potência educativa dos vínculos, do afeto e da escuta. Souza (2005) disserta sobre o assunto propondo que o foco esteja nos processos de aprendizagem; ao invés de perguntarmos o que a criança tem,

devemos indagar o que ela vive na escola que a impede de se beneficiar dos processos educativos e de se desenvolver plenamente.

2 METODOLOGIA

Nas concepções tradicionais de mediação com crianças em contexto escolar, o enfoque da aprendizagem se dá no próprio indivíduo, incluindo suas dimensões físicas, familiares e sócio-econômicas. Nesse sentido, as soluções encontradas pela escola envolvem reuniões com as famílias para discutir o comportamento e as notas dos alunos, bem como a aplicação de aulas e exercícios de reforço que objetivam o aumento do rendimento escolar. Em contraste com essa noção individualizante, o projeto apresentado neste artigo tem uma metodologia fundamentada em uma teoria crítica da educação, como mencionado anteriormente, visando promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão das crianças de maneira coletiva em consenso com seus direitos primordiais.

O trabalho com as crianças é feito desde 2022 em uma escola pública no interior do Paraná na qual, atualmente, estão matriculados aproximadamente 1500 alunos. Isso se dá de três maneiras: a realização de intervenções semanais em sala de aula, ações mensais durante a roda de conversa com as famílias e a promoção de oficinas.

As intervenções semanais são realizadas no período da tarde, em diferentes turmas do Ensino Fundamental I, por 10 membros do projeto divididos em duplas. Os acadêmicos responsáveis por esse trabalho têm como função a observação dos alunos em sala de aula e no intervalo, visando entender, primeiramente, as dinâmicas que compreendem suas relações com os colegas, professores, funcionários e o cotidiano escolar como um todo. Essas observações são discutidas com a orientadora e os demais membros do projeto como forma de pensar coletivamente em possíveis propostas de intervenção. Posteriormente, as atividades são planejadas em colaboração com a professora responsável pela turma, a fim de entender as principais demandas e dificuldades, e têm como objetivo promover práticas de aprendizagem e de socialização não violentas. Ainda, as duplas podem intervir

no que concerne à comunicação entre as crianças, na medida em que pode envolver diálogos desrespeitosos, preconceituosos ou que instigam a exclusão.

As intervenções mensais com as crianças acontecem simultaneamente à roda de conversa com as famílias e são realizadas por um grupo maior de acadêmicos. Esse trabalho têm por finalidade discutir o mesmo tema abordado com as famílias de uma forma que as crianças se interessem e entendam assuntos que dizem respeito aos seus direitos, processos escolares e do cotidiano. Desse modo, são planejadas brincadeiras, contação de histórias e atividades lúdicas relacionadas à temática escolhida que estimulam a discussão entre as próprias crianças sobre educação sem violência. Para ampliar a participação tanto das famílias quanto das crianças nas rodas de conversa mensais, são entregues convites a todos os alunos em sala de aula, no qual, além da explicação sobre o tema do encontro, há, também, uma atividade lúdica relacionada ao assunto, como caça-palavras, cruzadinhas, desenhos para colorir, histórias em quadrinhos, dentre outras.

Uma terceira forma de intervir com as crianças é a elaboração de oficinas que promovem a aprendizagem de modo mais interativo e dinâmico por meio de atividades recreativas que buscam desenvolver a empatia, a colaboração e a criatividade das crianças. Ainda, colocam a criança como centro da prática, atribuindo a elas um protagonismo na atividade com o objetivo de favorecer a autonomia e a inclusão. Em geral, as crianças consideradas pela escola como “atrasadas” ou que possuem “problemas na aprendizagem” são convidadas a serem as monitoras das oficinas e ensinam seus colegas a realizarem as brincadeiras propostas.

3 PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA

As intervenções promovidas pelo EDUA são meios de oposição às práticas de patologização da infância e de problematização sobre questões cotidianas que muitas vezes são naturalizadas. Segundo Collares e Moysés (2020), a patologização transforma características naturais do ser humano em

"problemas", com isso, tira-se o direito das pessoas diferirem umas das outras e vinculam sua imagem a um diagnóstico.

As ações realizadas nas salas de aula do ensino fundamental I são fundamentadas por uma perspectiva crítica de Educação, Saúde e Psicologia, a fim de colaborar com a construção de práticas menos violentas e mais acolhedoras na comunidade escolar. Para ilustrar, a partir das observações iniciais feita em uma turma do segundo ano do ensino fundamental, destacaram-se alguns obstáculos, como as dificuldades no estabelecimento de vínculos afetivos entre algumas crianças e a realização de atividades propostas pela professora, considerando que ela assumiu a turma alguns meses após o início do ano letivo, pois a professora anterior precisou se afastar de suas funções. Então, propusemos uma atividade em sala que dialogasse com as crianças sobre o uso de rótulos. As siglas que simbolizam o nome do colégio e do estado, por exemplo, foram utilizadas para conversar com os alunos sobre como elas reduzem o significado das palavras. A partir de uma comparação entre siglas de palavras conhecidas e aquelas utilizadas para dar nome a transtornos, como TOD (Transtorno Opositor Desafiador), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ou TEA (Transtorno do Espectro Autista), as crianças puderam dialogar sobre como os rótulos e os estereótipos utilizados corriqueiramente paralisam e reduzem quem somos.

Em frequentes falas e comentários como "ele tem TDAH", "ela corre assim porque é autista", é visível a estigmatização de crianças. Nessa atividade, foi possível empreender uma nova reflexão sobre o lugar dos diagnósticos no desenvolvimento infantil, mediada por uma conversa na qual as crianças puderam participar ativamente.

Também propusemos a realização de uma dinâmica em sala de aula como se fosse um circuito com "estações" de atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos escolares, como matemática e português, utilizando brinquedos, livros e jogos. Já que alguns alunos não desenvolviam as tarefas convencionais propostas pela professora, sugerimos essa dinâmica para verificar outros modos de avaliar a compreensão das crianças, assim como criar novas possibilidades de ensino em situações de dificuldades e de conflitos

entre elas. O caráter lúdico dessas ações pode promover desenvolvimento cognitivo, socialização, acolhimento, quebra de estigmas e desmedicalização.

Com relação às intervenções que ocorrem junto às rodas de conversa mensais realizadas com as famílias, são trabalhados temas diferentes a cada encontro. Por exemplo, em um deles abordamos a exposição das crianças em redes sociais e o consentimento. Foi realizada uma contação de história do livro *Que legal o abraço de Cacau*, de Caroline Arcari, que ensina o que é consentimento, através da personagem principal, Cacau, uma capivara. No início, foi contada a versão original da obra e, logo em seguida, foi narrada uma adaptação do livro com novos personagens e novas falas, mantendo a proposta central da história. Foram utilizados diversos animais de pelúcia, além da capivara, como elementos narrativos, o que atraiu ainda mais a atenção dos alunos e permitiu que eles interagissem com os brinquedos, após o término da história, enquanto conversavam sobre consentimento. É importante a utilização de histórias para estimular a imaginação, a criatividade e a criticidade, para desenvolver aspectos cognitivos, emocionais e afetivos. Através da história original e de sua adaptação, foi possível que as crianças discutissem os limites para o próprio corpo e também para seus colegas.

Em um segundo momento, as crianças foram divididas em dois grupos por proximidade de idade: um deles com alunos do primeiro ao terceiro ano, enquanto o outro reuniu crianças maiores, do quarto ao quinto ano. Elaboramos uma reflexão acerca do consentimento, abordando assuntos relacionados a postagens nas redes sociais, como tirar fotos sem permissão. Enquanto estimulamos o diálogo sobre o assunto, as crianças desenhavam e escreviam algo que representasse seu entendimento sobre o tema, favorecendo o debate de ideias e a autonomia do pensamento.

No cenário tecnológico em que vivemos, ocorre a naturalização da exposição de crianças nas redes sociais a todo o momento. De acordo com Patto (2022), a disciplina escolar imposta à criança a torna um corpo dócil: passiva, impedida de se expressar fora dos moldes da escola. Isso se reproduz na forma como as crianças são expostas pelas próprias famílias nas redes sociais sem seu consentimento, enquanto elas ainda não possuem plena compreensão ou repertório sociocultural para analisar riscos e consequências

dessa exposição. Logo, a criança não possui total autonomia para estabelecer critérios efetivos dos limites acerca de sua própria exposição digital, cabendo aos seus responsáveis e à comunidade assegurar sua segurança e proteção.

Outra forma de intervenção realizada diz respeito às oficinas que envolvem a participação de todas as crianças do ensino fundamental, abrangendo cerca de 300 alunos. Uma delas, *Construtores de Brinquedos*, teve grande destaque e proporcionou momentos significativos para o projeto, já que as crianças vistas como “problemas” foram as monitoras das diferentes atividades propostas, divididas em estações. Em uma delas, estavam dispostos diversos materiais recicláveis para que as crianças criassem brinquedos e brincadeiras, deixando a criatividade guiá-las. Destaca-se o engajamento, como demonstrado pelo caso de um aluno que na sala de aula nunca fazia as atividades propostas pela professora, mas na oficina envolveu-se com os materiais e até mesmo com as outras crianças ensinando-as a construir novos brinquedos e compartilhando ideias de novas brincadeiras.

Com essas intervenções que vêm sendo realizadas na escola desde o início do ano letivo de 2023, nota-se que, nas situações em que os rótulos não são relevantes e os diagnósticos não ditam nossa percepção sobre as crianças, elas podem viver a infância de forma segura e os processos de aprendizagem estagnados começam a se transformar. Conforme afirmam Veneza e Viégas (2020), ao enxergar o aluno pelo transtorno, tem-se como efeito a paralisação de seu desenvolvimento, porque pressupõe-se que ele não é capaz de aprender por causa do diagnóstico. Os limites são impostos no ponto de partida e muitos alunos têm sido desacreditados quando iniciam seu processo de escolarização. Um projeto que atua contra formas violentas de educação não pode prescindir da denúncia da violação dos direitos infantis, assim como do anúncio de outros modos de educar que respeitam e acreditam nas crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desmedicalizar os processos educativos é uma tarefa urgente e, necessariamente, coletiva, que requer escuta e acolhimento de crianças e suas

famílias. Neste trabalho procuramos abordar como pode ser iniciado o movimento de desmedicalização na realidade escolar, em diálogo com as experiências vividas com as crianças. Por meio dos relatos aqui descritos, enfatiza-se a crítica às práticas educativas biologicistas, normativas, classificatórias, individualizantes e reducionistas. O projeto EDUA busca efetivar e incentivar a conscientização sobre os direitos básicos das crianças, principalmente sobre o direito à educação sem violência. Para concretizar-se uma educação acolhedora é necessário fomentar no ambiente escolar os fundamentos de uma psicologia crítica, que leve em conta os fatores e contextos sociais que baseiam os processos educativos e de aprendizagem. Logo, é indispensável cultivar uma visão não-violenta sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil, que lute contra os rótulos e os diagnósticos em massa. Sob esta ótica, defende-se a educação como meio de emancipação e construção da identidade humana, como mediadora das relações sociais e fundamento social, político e histórico. A educação é um processo intrinsecamente coletivo, então, o enfrentamento da violência contra as crianças também precisa ser uma ação de toda a comunidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Medicalização da educação:** crianças “problema” na escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

KAMERS, Maristela. **Diagnóstico, medicalização e exclusão escolar:** modos de lidar com o sofrimento psíquico de crianças na escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial:** efeitos do encontro entre saúde e educação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos modos de vigiar, Novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, 57, p. 31-44, 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PROENÇA, Evelise Cristina. **Dificuldades escolares e fracasso escolar:** uma leitura psicossocial. Campinas: Alínea, 2001.

SOUZA, Rosely S. de. **Psicologia e educação:** a criança e o saber escolar. Petrópolis: Vozes, 2005.

VENEZA, Pérola Roberta da Silva; VIÉGAS, Lygia de Sousa. O diagnóstico de transtorno de déficit atenção/hiperatividade (TDAH) na vida de uma criança: Um estudo de caso. **Educação, Sociedade & Culturas**, 57, 45-64, 2020.

VIEGAS, Maria de Fátima L. Medicalização da vida escolar: o corpo como alvo de controle. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Corpo e educação**. Campinas: Papirus, 2015.

SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: EFEITOS DE TERAPIAS MENTE-CORPO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Patrícia Correia de Paula Marcoccia [1]

RESUMO

O presente artigo apresenta os efeitos de terapias mente-corpo (TMC) na saúde mental de crianças e suas implicações para a convivência escolar e a aprendizagem, implementadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) em escolas municipais de Ponta Grossa -PR. A metodologia combinou abordagens qualitativas e quantitativas. No campo qualitativo foram utilizadas técnicas como os relatos de experiências, narrativas das crianças e observação participante. A abordagem quantitativa ocorreu por meio de análise de sondagens de leitura e escrita. Participaram do estudo 75 crianças de três escolas públicas dos anos iniciais do fundamental, com idades entre seis e dez anos, três coordenadoras pedagógicas, bem como quinze acadêmicas bolsistas, do curso de Licenciatura em Pedagogia. As ações foram realizadas ao longo do período letivo, entre os meses de março e novembro de 2022. Os resultados revelaram redução de ansiedade e conflitos, melhoria na concentração e autopercepção emocional; fortalecimento do vínculo professor-aluno e avanços em habilidades de leitura e escrita. Conclui-se que as TMC atuam como ferramentas promotoras de saúde mental e na formação de uma educação comprometida com a formação integral.

Palavras-chave: Terapias mente-corpo. Saúde mental. Escola Pública. Programa Residência Pedagógica. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A relação Psicologia, Educação e Saúde ganha relevância diante dos desafios contemporâneos de saúde mental na infância. Segundo a UNESCO (2016), 10 % das crianças e adolescentes sofrem com transtornos mentais, e grande parte delas não recebe apoio ou tratamento, afetando diretamente seu desempenho escolar. Nesse contexto, o PRP de uma universidade pública do Sul do Brasil implementou terapias mente-corpo em três escolas públicas, fundamentadas nos estudos da neurociência e na filosofia de Sarkar (1982) que relaciona conflitos sociais a desequilíbrios emocionais (geo-sentimento, socio-sentimento e pseudo-humanismo).

Terapias mente-corpo (TMC) são métodos ou técnicas de tratamento baseados no conhecimento das interações entre mente e corpo. Estas técnicas podem ser usadas para reduzir a sensação de tensão e o efeito do estresse, e para aumentar o

[1] Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pa.tyleo12@gmail.com

bem-estar fisiológico e psicológico de um indivíduo (DECS/MESH, 2024). A yoga, meditação e técnicas respiratórias constituem as TMC. O trabalho com essa abordagem tem diversos efeitos neurobiológicos e psicoemocionais positivos em várias populações estudadas (MORGAN et al., 2014). Tais terapias são utilizadas em adultos e crianças e consistem em práticas de respiração profunda, meditação, atenção plena, visualizações guiadas, relaxamento progressivo e exercícios de yoga (MCCLAFFERTY, 2011).

Esse texto é parte de um recorte de um projeto mais amplo, desenvolvido no âmbito do Programa Residência Pedagógica, cuja proposta visava avaliar os efeitos de terapias mente-corpo na saúde mental de crianças e suas implicações para a convivência escolar e a aprendizagem. Esse projeto emergiu a partir da seguinte problemática: Como as terapias mente-corpo (meditação, respiração e yoga) impactam a saúde mental, as relações interpessoais e a aprendizagem de crianças em escolas públicas dos anos iniciais?

Neste artigo, objetiva-se apresentar os efeitos de terapias mente-corpo na saúde mental de crianças e suas implicações para a convivência escolar e a aprendizagem, implementadas no PRP.

A metodologia combinou abordagens qualitativas e quantitativas. No campo qualitativo foram utilizadas técnicas como os relatos de experiências, narrativas das crianças e observação participante. A abordagem quantitativa ocorreu por meio de análise de sondagens de leitura e escrita.

Participaram do estudo 75 crianças de três escolas públicas dos anos iniciais do fundamental, com idades entre seis e dez anos, três coordenadoras pedagógicas, bem como quinze acadêmicas bolsistas, do curso de Licenciatura em Pedagogia. As ações foram realizadas ao longo do período letivo, entre os meses de março e novembro de 2022.

O artigo estrutura-se em três partes. A primeira aborda as pesquisas no campo da neurociência a respeito das terapias mente-corpo e suas aproximações com a filosofia neo-humanista proposta pelo filósofo indiano Prabhat Ranjan Sarkar (1982). A segunda parte descreve a metodologia, as ações desenvolvidas, o contexto escolar e discute os resultados observados a luz do referencial teórico. E, por fim, são apresentadas as considerações finais, que trazem reflexões sobre os efeitos de

terapias mente-corpo na saúde mental de crianças e suas implicações para a convivência escolar e a aprendizagem.

2 NEUROCIÊNCIA E FILOSOFIA NEO-HUMANISTA: INTERFACES ENTRE CORPO, MENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Pesquisas em neurociência reconhecem a interdependência entre corpo, mente e emoções, destacando como práticas integrativas, como, meditação, respiração consciente, movimento intencional e atenção plena, modulam processos neurofisiológicos e promovem equilíbrio psicofísico. Estudos como a revisão sistemática de Sun et al. (2021), envolvendo yoga e meditação em crianças de 3 a 5 anos, comprovam impactos positivos no desenvolvimento socioemocional. Da mesma forma, Cossia e Andrade (2020) e Castro e Oliveira (2018) evidenciam que essas técnicas fortalecem atenção, regulação emocional e autogestão, criando ambientes educacionais menos estressantes e mais harmoniosos.

A neurocientista Tania Singer amplia essa perspectiva, demonstrando que práticas meditativas focadas em compaixão e bondade potencializam a capacidade de compreender abordagens existenciais diferentes. Essas práticas desenvolvem habilidades cruciais para diálogos interculturais e convivência pacífica. (Trautwein et al.,2020). Tais descobertas não só validam benefícios individuais, mas sinalizam implicações transformadoras para instituições sociais, alinhando-se à visão de que o desenvolvimento interno é indissociável de mudanças estruturais.

Essa base neurocientífica ressoa profundamente com a filosofia neo-humanista proposta por Sarkar (1982), para quem a educação deve integrar dimensões física, mental, emocional, espiritual e ambiental. Sarkar (2001) compreende a mente composta por três camadas funcionais, a saber: instinto, é a camada ligada à recepção dos estímulos sensoriais, ligada aos impulsos básicos de sobrevivência; sentimento, relacionado ao movimento psíquico que busca gratificação imediata, pertencimento, apego emocional sem juízo ético; e a racionalidade vinculada ao discernimento, análise, ética e visão universalista com vistas a combater superstições e impulsos cegos (Sarkar, 2000). Essas camadas representam níveis progressivos de expressão mental, do mais grosseiro ao mais sutil.

Para Sarkar (2001), o apíce do desenvolvimento intelectual aliado a práticas como meditação e yoga, permite acessar camadas profundas da mente, transcendendo vieses limitantes. Esse movimento não se encerra na razão, mas requer a integração entre o cognitivo e o intuitivo para dissolver divisões sociais baseadas em “meu” e “seu”, que fomentam ódio e fragmentação (Sarkar, 2000, p. 153).

É aqui que se impõe a crítica sarkariana aos reducionismos identitários, pois ela relaciona conflitos sociais a desequilíbrios emocionais. O geo-sentimento é o sentimento de apego a territórios e pode se manifestar como patriotismo exagerado, regionalismo e xenofobia. O socio-sentimento é o sentimento de identificação com um grupo social como, classe, castas ou nações, podendo gerar provincialismo, preconceitos e exclusão, configurando um pseudo-humanismo, isto é, uma falsa universalidade que, sob o discurso de unidade mascara hierarquias e segregação. Utiliza-se do discurso ético racionalizado para justificar sistemas injustos.

A neurociência corrobora com essa visão quando Singer identifica que práticas de meditação baseadas em compaixão e bondade cultivam o desenvolvimento de uma consciência racional ampliada que se conecta com a intuição e promove o sentimento de amor universal que reconhece o valor existencial de todos os seres vivos. Essa abordagem está no cerno da filosofia neo-humanista. Para Sarkar (2001), romper com geo-sentimentos, socio-sentimentos exige consciência expandida, a qual é alcançada na sua visão pelas terapias mente-corpo validades cientificamente. Nesse sentido, a educação integral, ao fomentar autogestão emocional e compaixão, converte-se em antídoto contra o pseudo-humanismo, pois substitui discursos que falam de humanidade, mas reproduzem exclusões por uma ética ecocêntrica, em que o outro é parte de uma rede interdependente de vida.

A conexão entre neurociência e neo-humanismo revela que práticas integrativas não só otimizam funções cerebrais, mas são impulsionadoras de uma revolução ética. A conectar razão e intuição, elas desmontam os alicerces do pseudo-humanismo e promovem a transição de geo-sentimento e socio-sentimento para uma consciência universal.

3 METODOLOGIA, CONTEXTO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa, com a implementação de terapias mente-corpo (TMC) em três escolas municipais de Ponta Grossa-PR. As técnicas utilizadas foram relatos de experiência das residentes, narrativas das crianças coletadas após as sessões, observação participante registrada em diários de campo, análise comparativa de sondagens de leitura e escrita aplicadas no início de fevereiro e no final de novembro do ano letivo. Foi realizada a triangulação de dados por meio do cruzamento entre narrativas, observações e resultados acadêmicos com o objetivo de identificar os efeitos das terapias mente-corpo na saúde mental das crianças e suas implicações para a convivência escolar e a aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido em três escolas públicas dos anos iniciais, duas em regime de tempo integral e com realidades socioeconômicas desafiadoras. Participaram do PRP 75 crianças entre 6 a 10 anos, incluindo estudantes da educação especial, 3 coordenadoras pedagógicas, 15 residentes do curso de Pedagogia e professores regentes.

A escolas de tempo integral apresentavam fragilidades na infraestrutura, como problemas acústicos e térmicos, salas sem ventilação adequada e ausência de espaços apropriados para a realização das práticas, aspectos apontados como fatores limitadores para o desenvolvimento das atividades.

As intervenções ocorreram entre março e novembro de 2022, com sessões diárias de 20 minutos. As técnicas aplicadas foram: respiração diafragmática e meditação guiada, yoga adaptado para crianças e visualização criativa. A aplicação dessas técnicas era supervisionada pela coordenadora do projeto do PRP para ajustes metodológicos.

Por meio das narrativas e das observações foi possível identificar a redução de ansiedade e conflitos, conforme relato de uma criança “A respiração me acalma quando estou nervoso (aluno do 3 ano). Todas as coordenadoras observaram diminuição de brigas e maior cooperação entre os estudantes. As terapias mente-corpo modulam a amígdala, promovendo autorregulação emocional (Cossia; Andrade, 2020).

As práticas coletivas criaram espaços de confiança entre professores e alunos. Um exemplo disso foi que durante as oficinas de leitura as crianças compartilhavam

emoções livremente. A compaixão cultivada pelas terapias mente-corpo ativa redes neurais de conexão social (Trautwein et al., 2020), alinhando-se à ética ecocêntrica de Sarkar (1982).

As crianças da educação especial participaram das atividades reduzindo estigmas na turma e promovendo sensação de bem-estar, sobretudo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A expansão da consciência por meio das terapias mente-corpo dissolve socio-sentimentos, que são apegos grupais, promovendo sentimentos de unidade e inclusão. (Sarkar, 2000).

Nas sondagens quantitativas dos níveis de leitura realizadas nas três turmas das três escolas, observou-se uma evolução expressiva entre fevereiro e novembro. A maioria das crianças no final do período letivo já estava lendo fluentemente. Paralelamente, registrou-se a eliminação quase que completa do grupo de leitores silábicos, indicando que todos os alunos haviam superado os estágios iniciais de decodificação. As exceções foram os estudantes da educação especial que estavam sem atendimento educacional especializado, fator que possivelmente limitou seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que a escola também contava com diferentes projetos voltados à leitura e à escrita.

Um estudante do terceiro ano em situação de violência familiar não obteve progresso acadêmico mensurável, mas demonstrou ganhos socioemocionais expressivos como, maior engajamento nas terapias mente-corpo, melhoria nas interações sociais e redução de comportamentos disruptivos.

Esses dados quantitativos, combinados com as narrativas qualitativas, evidenciam que as terapias-mente-corpo atuaram como potencializadoras não apenas das habilidades cognitivas, mas também da autorregulação emocional necessária para a aprendizagem significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As terapias mente-corpo (TMC) revelaram ser ferramentas viáveis e transformadoras no contexto escolar, respondendo ao objetivo central deste texto que é avaliar seus efeitos na saúde mental, convivência escolar e aprendizagem de crianças. Os resultados evidenciam impactos multifacetados que transcendem a esfera psicológica.

Na aprendizagem cognitiva, observou-se melhoria mensurável em habilidades de leitura e escrita. Esses avanços, quantificados por meio de sondagens comparativas, refletem como a autorregulação emocional promovida pelas TCM, por meio da meditação, respiração e yoga, potencializaram o engajamento pedagógico.

No campo socioemocional, registrou-se redução significativa de ansiedade e conflitos, aliada ao fortalecimento de vínculos entre alunos e professores. As práticas diárias atuaram como antídoto contra o geo-sentimento e socio-sentimento, dissolvendo barreiras identitárias e promovendo uma cultura de inclusão, conforme preconizado pela filosofia neo-humanista de Sarkar (1982).

A inclusão de estudantes, sobretudo daqueles que tiveram ganhos em interação social, apesar de limitações acadêmicas, validam as TMC como estratégias pedagógicas universalistas, capazes de promover o desenvolvimento integral mesmo em contextos adversos.

Contudo, desafios estruturais persistiam como, infraestrutura inadequada e excesso de burocracia sobrecarregando coordenadores pedagógicos. Esses desafios reforçam a necessidade de políticas públicas integradas que promovam a formação continuada dos docentes em TMC, adequação física dos espaços escolares e redução de tarefas administrativas para os coordenadores pedagógicos.

Em síntese, as TMC reafirmam os princípios do neo-humanismo de Sarkar (1982), ao romper com dualidades corpo/mente e razão e intuição, pois elas fundamentam uma educação ancorada na interdepend6encia da vida. Mais do que técnicas alternativas, configuram-se como pilares científicos para uma revolução educacional no Ocidente, em que saúde mental, equidade e aprendizagem cognitiva convergem na construção de escolas verdadeiramente humanizadas.

REFERÊNCIAS

CASTRO, D. C.; OLIVEIRA, C. P. O. Neurociência cognitiva e educação: os efeitos do “Yoga na Educação” (R.Y.E.) nos processos de aprendizagem**. Paidéia**: r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hm., Soc. e da Saú, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 13 n. 20 p. 69-87 jul./dez. 2018.

COSSIA, T.; ANDRADE, M. F. R. Contribuições da meditação em âmbito escolar. **Interfaces da Educ**., Paranaíba, v.11, n.31, p. 153 - 176, 2020.

MCCLAFFERTY, H. Complementary, holistic, and integrative medicine: Mind-body medicine. **Pediatrics in Review**, maio 2011.

MORGAN, N. et al. The effects of mind-body therapies on the immune system: meta-analysis. **PloS one**, v. 9, n. 7, 2 jul. 2014.

SARKAR, P. R. S. **Liberation of intellect:** neo-humanism. Kolkata: Ananda Marga Publicações, 1982.

SARKAR, P. R. S. **A liberação da mente através do Tantra Yoga***.* 2. ed. Porto Alegra: Ananda Marga Publicações, 2000.

SARKAR, P. R. S. **Neo-humanismo***:* ecologia, espiritualidade e expansão mental. 1. ed. São Paulo: Ananda Marga Publicações, 2001

SUN, Y. et al. Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: A systematic review. **International Journal of Environmental Research and Public Health** MDPI AG, , 1 jun. 2021.

TRAUTWEIN, F-M.; KANSE,P.; BÖCKLER,A.; SINGER, T. Differential benefits of mental training typesfor attention, compassion, and theory of mind. **Elsevier,** 194, p. 1-12, 2020.

UNESCO, **Educação para a cidadania Global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016.

A NEUROCIÊNCIA E A ESTIMULAÇÃO COGNITIVA EM ALUNOS DA EJA

Carlos Eduardo Frederico[1]

Resumo

A neurociência possui caráter multidisciplinar e tem apresentado avanços significativos, nos últimos anos. A importância desses estudos está diretamente ligada ao processo de aquisição do conhecimento, pelos seres humanos, bem como pela maximização desse processo, quando acontece a estimulação cerebral adequada, ou seja, quando os neurônios são estimulados a realizar uma quantidade maior de sinapses. Essa estimulação cognitiva tem sido chamada, por alguns autores, de neuróbica e, neste artigo, apresenta-se o estudo feito em relação à utilização das descobertas da neurociência para essa forma de estimulação cerebral. Procura-se responder à questão levantada, sobre a possibilidade de melhoria de aprendizagem, em um grupo de estudantes, por meio da realização de exercícios de estimulação cognitiva, com o objetivo de entender as mudanças que podem ocorrer quando a prática da neuróbica é incorporada ao cotidiano do estudante. Contribuíram teoricamente, para a fundamentação do trabalho, autores como Martins e Almeida (2019), Mourão Jr. *et al*. (2017), Chaves (2023) e Costa (2023). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, básica e exploratória, conforme Gil (1999). Foi realizada uma intervenção, no primeiro semestre de 2025, em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, em uma instituição de Curitiba, com uma média de 20 alunos em cada turma, com idades entre 20 e 54 anos. Fez-se a explicação teórica dos procedimentos, procurando esclarecer, para os alunos, quais eram os objetivos da prática das atividades que seriam realizadas. Foram realizados vários exercícios, sendo que os alunos se mostraram receptivos às orientações e confirmaram que passariam a desenvolver as ações sugeridas, como uma forma de melhorar o processo de aprendizagem. Posteriormente, a professora da turma relatou que os alunos que afirmaram realizar frequentemente as atividades sugeridas, apresentaram melhor desempenho em relação aos demais, que não seguiram as orientações. Pode-se concluir, portanto, que atividades de neuróbica, ou estimulação cognitiva, contribuem para melhorar a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, não importando a faixa etária em que se encontrem.

Palavras-chave: Neuróbica. Sinapses. Estimulação cerebral.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos voltados à neurociência têm apresentado avanços significativos, nos últimos anos. A importância desses estudos está diretamente ligada ao processo de aquisição do conhecimento, pelos seres humanos, bem como pela maximização desse processo, quando acontece a estimulação cerebral adequada.

Neste artigo, apresenta-se o estudo feito em relação à utilização das descobertas da neurociência para a estimulação cerebral, ou a neuróbica, como tem

[1] Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento (Mackenzie). Professor da SME/Curitiba e Gran Faculdade. E-mail: cacofred3@gmail.com

sido denominada, objetivando a melhoria da aquisição dos conhecimentos, procurando responder à questão levantada sobre a possibilidade de realização de exercícios de estimulação cognitiva em um grupo de estudantes e se essa atividade realmente concorre para a melhoria do processo de aprendizagem.

A fundamentação teórica traz a contribuição de autores da área, como Martins e Almeida (2019), Mourão Jr. et al. (2017), Chaves (2023) e Costa (2023). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, básica e exploratória, conforme Gil (1999).

Foi realizada uma intervenção, em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, em uma instituição de Curitiba, com uma média de 20 alunos em cada turma, com idades que variavam de 20 a 54 anos de idade. Fez-se a explicação teórica dos procedimentos, procurando esclarecer, para os alunos, quais eram os objetivos da prática das atividades que seriam realizadas. Os alunos se mostraram receptivos às orientações e confirmaram que passariam a desenvolver as ações sugeridas, como uma forma de melhorar o processo de aprendizagem.

2 NEUROCIÊNCIA

A Neurociência possui um caráter multidisciplinar e seu objeto de estudo é o sistema nervoso e, também, o cérebro humano. Esse ramo das ciências permite que se faça a interpretação dos mecanismos cerebrais relacionados aos processos de aprendizagem para que seja possível tanto facilitar a aprendizagem quanto a maximização desses processos.

A neurociência é uma área acadêmica que apresentou avanços significativos nas últimas décadas, tendo as estruturas tanto científicas quanto as biológicas, relacionadas à cognição, como seu objeto de estudo, buscando entender o funcionamento dos processos mentais e neurais dos indivíduos, em diferentes situações, e quais são os comportamentos derivados desses processos, conforme Tiradentes et al. (2018).

Segundo esse ramo das ciências, a memória, os pensamentos dos indivíduos e as diferentes formas de aprendizado possuem um papel de relevância no que se relaciona com o processo de aquisição de conhecimentos, uma vez que o sistema sensorial capta, no ambiente externo, as informações que são encaminhadas ao cérebro (TIRADENTES *et al.*, 2018). Dessa forma, pode-se estabelecer uma

cooperação dos estudos de neurociência com a atividade pedagógica, principalmente quando se trata da utilização de estratégias que contribuem para a potencialização da aprendizagem, conforme Costa (2023).

Vigotski (1998) considera que os aspectos biológicos não são determinantes no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos, mas argumenta que o desenvolvimento humano está diretamente ligado às oportunidades de aprendizagem que são postas e de como os indivíduos estabelecem relações entre essas oportunidades e outras, anteriormente vivenciadas.

Considerando-se esse posicionamento, entende-se que, para Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo não é estanque, uma vez que existem muitas possibilidades de aquisição do conhecimento, que irão variar de acordo com a experiência de cada indivíduo. Partindo desse pressuposto, os indivíduos devem ser estimulados a superarem suas próprias habilidades, uma vez que o autor afirma que, quando são empregadas estratégias pedagógicas adequadas, essas são capazes de provocar avanços no desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam.

A afirmação de Vygotsky (1998) é facilmente compreendida quando se pensa “o cérebro humano como um instrumento de evoluções que necessitam de um trabalho intenso no desenvolvimento, [...] precisa-se pensar como este funciona abordando suas características, que são diferenciadas” (TIRADENTES, 2018, p. 89).

Assim, entende-se que as neurociências contribuem para que se entenda o processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilitam compreender como se processa o desenvolvimento das competências dos indivíduos, conforme Tiradentes (2018), o que faz com que o conhecimento sobre o cérebro e suas dimensões cognitivas seja importante para a construção do desenvolvimento da aprendizagem.

2.1 Neurociência Cognitiva

A compreensão da organização e do funcionamento do cérebro humano depende do conhecimento que se tem sobre o desenvolvimento de habilidades mentais, uma vez que a maturação de algumas funções cognitivas está diretamente relacionada com o estágio de desenvolvimento neural apresentado pelo indivíduo, não importando sua idade, conforme Mourão Jr. et al. (2017).

Os estudos de Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006) corroboram essa afirmação uma vez que, para eles, há uma diferença visível entre as capacidades de um bebê recém-nascido ou com poucos meses de idade e as de um adulto. Os autores complementam essa ideia afirmando que os bebês podem ter as mesmas capacidades dos adultos, mas ainda não desenvolveram as habilidades para a realização de algumas ações.

O cérebro humano apresenta uma grande sensibilidade aos estímulos do ambiente, e quando ocorre a aquisição de conhecimentos e de informações pelo sistema nervoso, essa ação provoca “alterações anatômicas em diversos locais do encéfalo e essas alterações modificam a intensidade das conexões entre as células” (MOURÃO JR. et al., 2017, p. 21).

Como as modificações nas sinapses, ou a intensidade dessas conexões, não estão restritas a uma determinada etapa do desenvolvimento humano, mas ocorrem sempre que há a aquisição de um conhecimento novo, pode-se afirmar que essas modificações acontecerão também na fase adulta.

A neurociência cognitiva busca entender todo esse processo, ou seja, “como a função cerebral dá lugar às atividades mentais, tais como a percepção, a memória, a linguagem, incluindo a consciência”, conforme Martins e Almeida (2019, p. 226). Pode-se afirmar, portanto, que a neurociência cognitiva estuda o pensamento, a aprendizagem, a memória, o uso das linguagens, a execução de habilidades, e também o papel das emoções na construção do ser humano.

Nesse contexto, e relacionada com o estudo do cérebro a partir das pesquisas sobre aquisição do conhecimento, encontra-se a plasticidade neural, mecanismo por meio do qual o homem pode aprender constantemente, sendo essa uma das principais funções cerebrais, como descreve Mourão Jr. *et al.* (2017).

2.2 Plasticidade neural

Pode-se conceituar a plasticidade neural como a capacidade adaptativa do Sistema Nervoso Central, que apresenta a habilidade de modificar sua organização estrutural e também seu funcionamento, adaptando-se constantemente aos estímulos que recebe.

A adaptabilidade não acontece somente em relação aos estímulos, mas também em comportamentos relacionados à aprendizagem e à memória, sendo que essas modificações são mais visíveis ao nível do “processamento do sistema nervoso e podem ser estudadas de forma mais consistente no principal local que envolve a troca de informações no cérebro: a sinapse” (MOURÂO JR. et al., 2017, p. 22).

Sinapse pode ser entendida como o local onde as células trocam informações, sendo representada pelo ponto em que os neurônios se juntam e provocam impulsos neurais por meio do sistema nervoso. Para que a sinapse ocorra, há necessidade da liberação de uma substância química, ou seja, um neurotransmissor, conforme Chaves (2023).

As sinapses estão diretamente relacionadas à capacidade de aprender, dos seres humanos, pois quanto maior for o número de sinapses que ocorrem, ou quanto mais frequente for a capacidade de transmissão das informações via conexão dos neurônios, com os impulsos eletroquímicos, maior será a capacidade de aprendizagem apresentada pelo indivíduo, conforme Chaves (2023), e isso acontece porque um único neurônio tem a capacidade de disparar vários impulsos por segundo, via axônio até chegar aos dendritos.

Antes dos avanços da neurociência, os cientistas afirmavam que o cérebro humano se desenvolvia apenas até o final da juventude, começo da idade adulta. Essa crença era baseada nas perdas neuronais que acontecem regularmente ao longo da vida e que, ao chegar a uma determinada idade, o indivíduo perdia a capacidade de produzir novas células neuronais (CHAVES, 2023).

Martins e Almeida (2019) citam o trabalho de revisão de literatura desenvolvido por Boni e Welter (2016), com o objetivo de compreender quais são as contribuições da neurociência cognitiva para a aquisição de conhecimento e chegaram à conclusão que a prática de atividades diversificadas, incluindo atividades desafiadoras, contribuem para manter o cérebro saudável.

3 NEURÓBICA

Alguns estudiosos apontam que os exercícios de neuróbica, ou aeróbica para os neurônios, tornam o cérebro mais ágil, possibilitando respostas mais rápidas aos estímulos recebidos, e que isso contribui para romper com os esquemas já

incorporados aos hábitos do indivíduo, despertando áreas que estão adormecidas (KATZ, 2000)

Os exercícios de neuróbica são baseados em pesquisas da neurociência, e se constituem por atividades que contribuem para a perda de memória e para o aumento da agilidade mental, por meio da combinação dos cinco sentidos, ou seja, a visão, o olfato, a audição, o paladar e o tato, além do que se pode chamar também de sentidos, como o emocional e o social.

Pode-se afirmar que, de alguma maneira, o cérebro humano está sempre pronto para reagir ao inesperado, e a neuróbica se utiliza disso para estimular o cérebro com novas informações e novos desafios, ações que contribuem para a ocorrência de novas conexões sinápticas e para o aumento de neurotrofinas (KATZ, 2000).

Neurotrofinas são proteínas que possuem um papel muito importante no desenvolvimento, manutenção e função do sistema nervoso. Atuando como fatores de crescimento, elas contribuem para a sobrevivência, diferenciação e para o crescimento dos neurônios, aumentando também o tamanho e a complexidade dos dendritos, além de tornar as células mais fortes e resistentes e de estarem envolvidas em outros processos neuronais, como a neurogênese, ou formação de novos neurônios, e a plasticidade neural, conforme Kandratavicius (2010).

Comin e Silva (2020) destacam que não se deve confundir a neuróbica, ou a aeróbica cerebral, com exercícios cerebrais. Exercícios cerebrais, que também são importantes para o desenvolvimento de funções ligadas ao raciocínio e pensamento estratégico, por exemplo, são representados por quebra cabeças, palavras cruzadas, exercícios de memorização, adivinhas, entre outros.

A neuróbica se distingue dos exercícios cerebrais porque privilegia a utilização dos cinco sentidos, mas de maneiras diferentes daquelas com que eles normalmente são utilizados, oportunizando a criação de novos padrões associativos, estando relacionada mais à maneira como o cérebro funciona, do que simplesmente, utilizando os padrões habituais, em fazê-lo funcionar, conforme Katz (2000).

4 NEURÓBICA COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem um perfil diferenciado em relação aos alunos do ensino fundamental, de 6º a 9º ano e do Ensino Médio. São, em grande maioria, alunos que já estão inseridos no mundo do trabalho, muitos deles são chefes de família, possuem comprometimento profissional e familiar. São pessoas inseridas em seu tempo, acompanham a situação econômica e política do país.

Frequentemente, a carga horária de trabalho ou a situação financeira, não lhes permite a realização de leituras ou de frequência a teatros ou outras manifestações culturais, que poderiam contribuir para facilitar seu processo de aquisição de conhecimentos.

A presença em salas de aula, na EJA, representa o retorno à escolarização e a continuidade dos estudos, com os objetivos os mais diversos, e isso reforça positivamente a educação escolar desse público, apontam Martins e Almeida (2019).

Esse interesse em retomar a escolarização aponta que o cérebro desses indivíduos está em plenas condições para novas aprendizagens, fato que se deve à plasticidade cerebral, que acompanha os indivíduos durante toda sua vida. No entanto, mesmo com essas condições favoráveis, ressalta-se a necessidade de que haja estimulação constante, nesse processo de aprendizagem, relatam Martins e Almeida (2019).

A estimulação constante nessa etapa de escolarização deve ser voltada às necessidades e interesses do público da EJA, cuja história e trajetória devem estar bem claros para o professor, para que o mesmo possa oferecer melhores condições de acesso ao conhecimento, de acordo com suas necessidades.

Realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, básica e exploratória, conforme Gil (1999), considerando-se que o objetivo foi o de investigar se a utilização de atividades com características de neuróbica seriam propulsoras de novas sinapses, para facilitar o acesso ao conhecimento.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, em uma instituição de Curitiba, com uma média de 20 alunos em cada turma, com idades que variavam de 20 a 54 anos de idade. Fez-se a explicação teórica dos procedimentos, procurando esclarecer, para os alunos, quais eram os objetivos da prática das atividades que seriam realizadas. Os alunos se mostraram receptivos às

orientações e confirmaram que passariam a desenvolver as ações sugeridas, como uma forma de melhorar o processo de aprendizagem.

Na sequência, foi realizada uma série de atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades cognitivas por meio da neuróbica, que é uma forma de ginástica cerebral baseada na quebra de rotinas e na ativação de diferentes áreas do cérebro.

Como foi exposto no texto, a realização das atividades de neuróbica consistem em realizar as atividades de forma não convencional, diferentemente do padrão habitual. Assim as primeiras atividades desenvolvidas foram de características motoras e sensoriais, e envolveram ações como escovar o cabelo com a mão não dominante.

O objetivo com atividades que apresentem essas características de quebra de padrão é exatamente o de impulsionar o cérebro, despertá-lo e fazê-lo entender as novas possibilidades que estão sendo oportunizadas, para que haja o crescimento e o aumento ou a revitalização de sinapses.

Outra atividade proposta foi a de percorrer um caminho diferente dentro da escola, observando e registrando detalhes do percurso. Essas experiências estimularam a atenção, a memória visual e a coordenação motora e, como discutido anteriormente, o apelo para a realização da atividade é para os cinco sentidos, os quais devem entrar em ação para registrar o que há de diferente no mesmo percurso que é feito habitualmente.

Foram propostas, também, algumas vivências com os olhos vendados, em que os alunos realizaram tarefas utilizando outros sentidos: vestir uma blusa, identificar objetos dentro de um pote apenas pelo tato, experimentar diferentes alimentos, explorando o paladar e o olfato.

Outras atividades realizadas envolveram escrita e memória, como escrever com a mão não dominante, relatar o que fizeram no dia anterior, descrevendo com detalhes tudo o que foi visto, ouvido e sentido. Também foi proposta a memorização de frases lidas em sala, o que serve para estimular a audição e a memória.

A atividade foi finalizada com jogos de raciocínio e estratégia, como quebra-cabeças, dominó e Uno, que contribuíram para o desenvolvimento da concentração, da lógica e da interação social.

Essas atividades proporcionaram um ambiente lúdico e desafiador, favorecendo o estímulo cerebral de forma divertida e significativa para os estudantes.

Foi proposto a eles que procurassem repetir, sempre que possível, todas essas atividades, para uma estimulação constante do cérebro e para que novas sinapses ocorram, contribuindo para uma maior plasticidade neural.

4.1 Resultados

Embora seja muito recente a realização das atividades de neuróbica, com esses alunos, o que dificulta a apresentação de resultados mais concretos, obteve-se o relato das professoras das duas turmas que, em conversa com os alunos, investigaram quais estavam dando continuidade às atividades.

Elas nos informaram que poucos alunos confessaram que procuram realizar as atividades conforme se fez em sala de aula, mas em relação a isso, e observando os avanços apresentados na aprendizagem, pode-se dizer, em um primeiro momento, sem que se tenha feito uma avaliação mais apurada, que os procedimentos estão trazendo uma melhoria, ainda incipiente, mas significativa, em relação aos avanços no processo de aprendizagem. Aponta-se a necessidade de acompanhamento desse grupo, ao longo deste ano, para que se possa obter resultados mais tangíveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a Neurociência Cognitiva pode contribuir de forma positiva com a melhoria dos processos de aprendizagem, com a utilização da aplicação dos estudos que estão sendo conduzidos em relação ao funcionamento do cérebro e como esse cérebro aprende.

Destaca-se a necessidade de realização de novos experimentos, que contribuam para a validação dos conceitos estudados, para que se possa comprovar que as atividades de estimulação cognitiva, ou neuróbica, contribuem de forma efetivas para a plasticidade cerebral e para a realização de novas e múltiplas sinapses, o que pode contribuir para melhores resultados na aprendizagem.

Enfatiza-se, também que haja uma maior preocupação dos responsáveis pelas formações dos educadores, para que contemplem, nos momentos de estudo e

discussão, essas práticas que beneficiarão os professores e, também, os alunos, a partir da adoção dessas ações pelos docentes.

REFERÊNCIAS

CHAVES, José Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem: Uma relação atemporal.***Rev. psicopedagógico.*** **[online].** 2023, vol.40, n.121, pp.66-75. ISSN 0103-8486. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230006 .

COMIN, Soraya e SILVA, Diego. Neuróbica para desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual **. Fac. Sant'Ana em Revista,** Ponta Grossa, v. 4, p. 109 - 122, 1. Sem. 2020. Disponível em: https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index

COSTA, R. L. S.. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** v. 28, p. e280010, 2023. DOI: http://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUM, G. R. Breve história da neurociência cognitiva. In: GAZZANIGA, M. S. **Neurociência cognitiva**: a biologia da mente. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

KANDRATAVICIUS, L. et al.. Neurotrofinas na epilepsia do lobo temporal. **Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology**, v. 16, n. 1, p. 7–12, 2010.

KATZ, Lawrence C. e RUBIN, Manning. **Mantenha o Seu Cérebro Vivo: exercícios neuróbicos para ajudar a previnir a perda de memória e aumentar a capacidade mental.** Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro Lemos. – Rio de Janeiro: Sextante, 2000**.**

MARTINS, Jorgiane Cunha Leal e ALMEIDA, Ilda Neta Silva de Almeida. Contribuições da neurociência cognitiva para a educação no ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.9 vol.2 – 2019 – p. 225-232

MOURÃO Jr.,Carlos Alberto, OLIVEIRA, Andrea Faria e FARIA, Elaine. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**. March 2017 DOI: 10.26673/tes.v7i0.9552

TIRADENTES, Cibele Pimenta, SANTOS, Kauana da Silva e LOPES, Ranib Aparecida dos Santos. Neurociências e desenvolvimento cognitivo: implicações para a educação ezembro, **REVELLI** - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - D 2018. p. 83-100 – Inhumas/Goiás Brasil.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Apolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

11. PSICOPEDAGOGIA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Coordenação:

Evelise Maria Labatut Portilho

Caroline Elizabel Blaszko

Mirian Célia Castellain Guebert

Avaliação:

Patricia Tanganelli Lara

Neide Mitiyo Shimazaki Tsukamoto

Clariane do Nascimento de Freitas

Cristiane Goncalves Ribas

Wallisten Passos Garcia

Mirian Célia Castellain Guebert

Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão

Evelise Maria Labatut Portilho

Caroline Elizabel Blaszko

Dílson Vilalva Esquer

11.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo Psicopedagogia tem o objetivo de fortalecer, divulgar e refletir o conhecimento produzido na área. Ele engloba pesquisas relacionadas a aprendizagem humana em diferentes âmbitos de atuação, formação, avaliação, intervenção, na educação e na saúde. Tem o intuito de divulgar estudos e pesquisas concluídas ou em andamento sobre educação e inclusão em diferentes segmentos e contextos, priorizando investigações que perpassam estudos teóricos ou práticos desenvolvidas junto às minorias, para além do campo da educação especial e inclusão escolar. Portanto, as propostas para este eixo, devem refletir sobre movimentos para democratização da educação a partir das diferenças humanas, sociais, culturais, econômicas para valorização da diversidade em uma perspectiva inclusiva e orientada por uma concepção crítica emancipatória.

PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO DISCURSO CINEMATOGRÁFICO[1]

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski[2]

RESUMO

Narrativas acerca de manifestações de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganharam visibilidade, considerando que a prevalência de diagnósticos tem aumentado significativamente nos últimos anos e que o tema tem sido explorado pela mídia, um espaço potente para informar a população. O problema de pesquisa que orienta esse artigo, assim se constitui: Como a mídia fílmica apresenta pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como tais representações produzem efeitos de verdade? O objetivo do estudo é analisar como a mídia fílmica apresenta pessoas com TEA e tensionar narrativas que produzem efeitos de verdade. O artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, que, por meio da *etnografia de tela* e da *análise do discurso* na perspectiva foucaultiana, analisou dois filmes que abordam o tema: *Meu filho, meu mundo* (1979) e *Loucos de amor* (2005), ambos lançados nos Estados Unidos. As noções foucaultianas de discurso e de subjetivação perpassam o texto. Os resultados apontam que o discurso fílmico é um potente dispositivo de criação de efeitos de verdade. As produções midiáticas destacam as pessoas com TEA de forma genérica e subjetivam a população para a percepção de um perfil generalizante. Contudo, também contribuem para popularizar o tema e evidenciar a pertença de pessoas com TEA na sociedade.

Palavras-chave: Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mídia fílmica. Subjetivação. Etnografia de Tela. Análise do discurso.

1 INTRODUÇÃO

O tema *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* e as pessoas com tais características têm recebido crescente visibilidade nos últimos anos, em distintos contextos, como nas áreas da educação e da saúde, no campo jurídico, no cinema e noutras mídias. Pessoas *estranhas*, balançando o corpo de forma estereotipada e vivendo isoladas em um mundo impenetrável é a imagem que durante muito tempo esteve associada às pessoas com autismo, um dos segmentos do grupo de pessoas

[1] Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - CNPq.

[2] Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

.

que apresentam TEA. Outras vezes, essas pessoas são apresentadas como sujeitos geniais, com capacidades extraordinárias, gerando efeitos de verdade que subjetivam a população por meio de práticas discursivas, que, segundo Foucault (1997, p. 12), não são simplesmente "[...] modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm".

Este estudo, excerto de um projeto de pesquisa mais amplo, elege as representações fílmicas como materialidades analíticas, se ampara na perspectiva pós-crítica, na qual pesquisar é aventurar-se no ato da investigação, e reconhece que o mundo contemporâneo vivencia novas configurações e representações culturais. O objetivo do estudo é destacar como a mídia fílmica apresenta pessoas com TEA e como tais narrativas produzem efeitos de verdade. O problema de pesquisa que orienta esse artigo assim se constitui: Como a mídia fílmica apresenta pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como tais representações produzem efeitos de verdade? Este artigo se propõe a analisar especificamente os filmes *Meu filho, meu mundo* e *Loucos de amor*. O caminho metodológico adotado é a *Etnografia de tela* e a *Análise do discurso* com inspiração foucaultiana.

A investigação proposta tem natureza qualitativa, em consonância com Martins (2004, p. 292), que define pesquisas qualitativas como aquelas que [...] privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais". Para a autora, na perspectiva qualitativa, "[...] a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la" (MARTINS, 2004, p. 292).

A partir da perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Foucaultianos em Educação, as noções de discurso e subjetivação foram adotadas como uma grade de inteligibilidade pela qual a análise do material foi realizada, para que se possa compreender a forma como são produzidos processos de subjetivação pelos discursos presentes na mídia fílmica e como esses discursos reverberam nas práticas sociais.

A etnografia de tela é descrita por Rial (2005, p. 120-121) como a metodologia "[...] que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da

pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática [...], a linguagem cinematográfica e suas significações". Balestrin e Soares (2014, p. 92) destacam que, entre as possibilidades da etnografia, "[...] a partir de uma tela, o cinema é um campo fértil para se analisar os diferentes processos e significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos".

Para Andrade (2014, p. 181), "[...] as narrativas são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais". Para Fischer o modo de falar, de enunciar e de nomear, também é "[...] um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro [...]" (2012, p. 104).

As narrativas fílmicas foram examinadas por meio da análise de discurso com inspiração foucaultiana. A análise do discurso, nessa perspectiva, não tem como escopo trabalhar com a língua como sistema abstrato, mas sim analisar seu papel na produção de sentidos ou efeitos. Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado e, na obra *A arqueologia do saber*, apresenta discurso como

> [...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, Sales (2014, p. 127) afirma que analisar discursos com amparo em Foucault não se trata de julgar intenções, mas sim "[...] de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso".

Para Foucault (2005, p. 96), ao analisar os discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta".

Nesse sentido, Fischer (2012, p. 113) afirma que a mídia não apenas veicula, "Ela, sobretudo, constrói discursos e produz significados e sujeito. Essa formulação

fundamenta-se na articulação dos conceitos de poder, saber e sujeito, feita por Michel Foucault". As práticas discursivas vão se constituindo no tempo e produzem efeitos de verdade e subjetivação. De acordo com o dicionário de Foucault, subjetivação é o "[...] processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade" (REVEL, 2011, p. 146).

2 SINGULARIDADES DE PESSOAS COM TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem suas primeiras manifestações ainda na infância. A condição se expressa por meio de sinais na criança, que podem envolver dificuldades nas áreas social, comportamental e de comunicação. Nas últimas décadas, o TEA tem se situado, hegemonicamente, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, conceito amparado no paradigma da neurodiversidade. Para fins legais, o TEA é compreendido como uma deficiência, sendo reconhecidos para as pessoas com TEA direitos e políticas inclusivas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) adota o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para fazer referência a alunos

> [...] que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15).

Embora a PNEEPEI (2008) adote o termo TGD, a terminologia TEA vem sendo predominantemente assumida nas menções a esse grupo, amparada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) e na nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), lançada em 18 junho de 2018 e vigente a partir de 1º de janeiro de 2022 (OPAS, 2018).

Pessoas com TEA são também caracterizadas pela perspectiva jurídica. Dentre os dispositivos legais vigentes no Brasil, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, em seu Art. 1º, § 1°, caracteriza a pessoa com TEA e, no § 2°, Inciso II, estabelece que "A pessoa com transtorno do espectro

autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais" (BRASIL, 2012).

O TEA, de acordo com a American Psychiatric Association (2014), se manifesta por alterações na comunicação e na interação social, por padrões repetitivos e restritos de comportamentos, interesses e atividades e se apresenta, com intensidade variável, desde a primeira infância. Pessoas com TEA podem apresentar sintomas com diferentes níveis de intensidade e necessidade de apoio: nível 1, nível 2 e nível 3. No nível 1, o indivíduo necessita de apoio; no nível 2, exige um apoio substancial; e no nível 3, necessita de um apoio muito substancial.

Atualmente são crescentes as informações sobre crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades no desenvolvimento, nos meios de comunicações, mídias sociais e principalmente dentro do contexto educacional. O número de crianças diagnosticadas com TEA vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos da América (CDC) dos Estados Unidos (EUA), em seu último relatório, divulgado em 16 de abril de 2025 (CANAL AUTISMO, 2025), a incidência é de uma criança com TEA a cada 31 crianças de oito anos, sendo que em 2023 era de 1 para cada 36 crianças nessa mesma faixa etária (CANAL AUTISMO, 2023).

Conforme a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, censo referente ao ano de 2022, publicado no site da British Broadcasting Corporation no dia 23 de maio de 2025 (BBC News BrasiL, 2025), o Brasil apresenta cerca de 2,4 milhões de pessoas com diagnostico de TEA, o que representa 1,2% da população.

Silva e Pieczkowski (2022, p. 328) afirmam a singularidade de pessoas com TEA "[...] uma vez que esse público desafia a lógica da padronização, da mesmice, e se mostra sempre único e surpreendente. É a materialização da diferença que desestabiliza quem pretende ter o controle sobre o outro".

3 OS FILMES EM TELA

Uma das principais formas de propagação de conhecimento na contemporaneidade é a mídia e, neste artigo, o destaque é para a mídia fílmica acerca de pessoas com TEA. Dois filmes foram escolhidos, dentre muitos que

abordam a temática: um filme lançado em 1979 e outro em 2005. O primeiro inspirou profissionais da educação especial a compreender comportamentos considerados exóticos, relacionados a pessoas *estranhas*. O segundo, em um tempo em que conhecimentos sobre pessoas com TEA ganharam maior visibilidade, difundindo a ideia de genialidade, de pessoas que se manifestam de forma surpreendente.

3.1 Meu filho, meu mundo

O filme inicia mostrando o nascimento de Raun, o menino esperado em uma família que tinha duas meninas. Ao nascer, o obstetra o mostra para os pais, apresentando-o como *perfeito*. Com o passar dos meses, seus pais começam a observar comportamentos diferentes em relação às duas irmãs ou ao padrão do desenvolvimento de outros bebês da mesma idade.

Em um tempo em que a perspectiva clínica era preponderante no campo da educação especial, a busca por diagnósticos marca a trajetória da família. O primeiro diagnóstico, emitido pelo *Profissional 1,* é da suspeita de surdez, o que os pais discordam. As investigações levam Barry, o pai, a bibliotecas, para investigar um assunto até então desconhecido para a família e o termo “Autismo”, emerge. O que isso quer dizer, pergunta Suzy, a mãe, assustada. O pai responde:

> [...] ele está sozinho, em seu próprio mundo. [...] Ele não entende o nosso... cores, movimentos, sons... em seu mundo, ele é a única criatura viva. [...] Pra ele, somos objetos. Ele não sabe que estamos vivos. [...] Comida pode vir de você ou da geladeira. Ele nina em meus braços ou em um berço. Não faz diferença pra ele. Ele ouve máquinas, músicas, conversas, cães latindo. É tudo igual. Ele não pode distinguir. [...] Autismo infantil... o mais irreversível... e o mais profundo distúrbio psicótico... Outro livro diz que percepção e inteligência não vêm juntas.

As indagações prosseguem, agora, com um novo termo, *autismo,* constituindo o vocabulário da família e o desafio de compreender o seu conceito. Os diálogos com diferentes profissionais da área clínica são desalentadores.

> Sim, ele é um caso clássico de autismo. [...] Raun exibe 12 dos 13 principais sintomas (*Profissional 2*)
> Nunca tivemos um diagnóstico positivo de autismo em uma criança tão jovem. É notável (*Profissional 3*).
> Existe algum tratamento? (Suzy).

> Existem vários tipos de tratamentos complexos... exercícios, terapias e técnicas comportamentais. É um processo longo e difícil (Profissional 3).
> Quando começamos? (Barry).
> Não tratamos crianças até que tenham 3 anos... e não usem mais fraldas (Profissional 3).
> Até lá ele estará pior (Suzy).
> Ele já está muito mal e isso não vai mudar. Não fará diferença começarmos agora ou daqui a dois anos. No máximo ele aprenderá umas tarefas, se você tiver sorte (Profissional 3).

Noutra busca por respostas clínicas, a criança é *examinada* por outros profissionais que preenchem formulários e excluem os pais desse processo. O *Profissional 4* faz perguntas que foram interpretadas pelos pais como desnecessárias, a exemplo de como se conheceram.

Inconformados com os posicionamentos dos profissionais que tiveram contato, o casal decide não esperar o tempo passar sem oferecer à criança atividades que conduzam ao desenvolvimento. Improvisam um espaço na casa, e a mãe passa a estimular o filho em um trabalho intenso e, por vezes, exaustivo. Em algumas passagens do filme, a mãe, sentada no chão, balança seu corpo no mesmo tempo e ritmo do filho, na tentativa de buscar interação.

Do envolvimento da família na busca com contato com Raun vão emergindo frutos comemorados pela família e nem sempre valorizados pela sociedade que julga a partir de padrões fixos, comportamentos pré-estabelecidos, definidos como *normais*.

O filme mostra o trabalho solitário da família, de pais que se negaram a crer em um diagnóstico desalentador e que incorporam a contracultura em relação à forma como o autismo era hegemonicamente compreendido na década de 1970. Assim, a família Kaufman, pais de Raun, criam o Programa *Son-Rise*, uma abordagem terapêutica, que enfatiza a importância de desenvolvimento social e emocional da criança. Nessa abordagem, os pais se inserem no mundo da criança e não o contrário.

Tempos de melhor interação se intercalavam com períodos de introspecção, em que Raun volta a não fazer contato visual ou interagir, permanecendo longos tempos fazendo estereotipias com as mãos, girando pratos, batendo palmas, correndo de um lado para o outro, sentado, fazendo balanceios de tronco. Contudo o filme finaliza mostrando intensas e surpreendentes transformações de Raun, aproximando-o de padrões de normalidade.

3.2 Loucos de amor

O filme *Loucos de amor,* também conhecido como *Mozart and the Whale,* é dirigido por Petter Naess, com roteiro de Ronald Bass e protagonizado pelos atores Josh Hartnett, que interpreta Donald Morton, e Radha Mitchell, que interpreta Isabelle Sorenson. Na narrativa fílmica, ambos apresentam a Síndrome de Asperger.

Donald inicialmente trabalha como motorista de táxi, mora com pássaros, em precárias condições de higiene, e tem uma fantástica habilidade para lidar com números. Manifesta a necessidade de seguir padrões em sua vida, para que possa se organizar. O nome do protagonista do filme, Donald, não é por acaso. É uma referência a Donald, criança autista de 5 anos, conhecida como “caso 1”, diagnosticada em 1938 por Leo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos.

No filme em análise, Donald organiza um grupo de pessoas com TEA, que ora são nomeadas como autistas, ora como pessoas com Síndrome de Asperger, quadros que atualmente estão inseridos na mesma designação - TEA. Os comportamentos exóticos são ressaltados no filme: as pessoas não se olham nos olhos, embora tenham formas peculiares de interação. Cada pessoa expõe suas excentricidades de forma individualizada e concomitante.

Nos encontros grupais, que parecem ter caráter terapêutico, as pessoas falam de si. Donald, ao mediar o grupo, se apresenta a Isabelle Sorensen, recém chegada, contando aspectos da sua vida: “Quando eu fiz dois anos, meus pais entenderam a jogada. Eu não era o que eles esperavam numa criança. Não era normal.” Prossegue relatando sua incrível habilidade com números, o que, na sua infância, impactava e espantava as crianças ao seu redor. Em encontros subsequentes, Donald compartilha sua compreensão literal das coisas, chegando a detalhar ou descrever piadas, atitude também manifestada por Isabelle, com quem Donald vive um romance.

Isabelle também convive com animais, um coelho e um camaleão e manifesta cuidado e apego a eles. Uma cena do filme é marcante, quando Isabelle instala-se na casa de Donald com os animais de ambos e, aproveitando a ausência dele, organiza o ambiente: joga no lixo alimentos velhos guardados na geladeira; organiza

jornais velhos; lava louças sujas que estavam empilhadas; limpa fezes de pássaros espalhadas pela casa, inclusive na cabeceira da cama de Donald; retira uma cortina de plástico do banheiro e joga-a para fora, não suportando o seu estado imundo.

Donald, ao abrir a porta e constatar as mudanças no ambiente, fica paralisado. Cada mudança percebida no espaço acentua a sua reação de perplexidade, o que culmina com a percepção da troca da cortina do banheiro, substituída por uma nova, por Isabelle. Donald arranca a cortina e grita: “Você não tinha o direito de roubar a minha vida”. Vai à garagem do prédio e começa a analisar os números das placas dos carros, fazendo muitas operações mentais com eles, como forma para se reorganizar.

O relacionamento de Donald e Isabelle passa por instabilidades, e ambos relatam suas inconsistências de comportamento, evidenciando suas formas de ser e a impossibilidade de negarem o TEA, embora façam um grande esforço para serem normais, como dizem eles.

Isabelle intermedia uma entrevista de emprego para Donald em uma universidade, que o contrata para identificar os erros do computador. A entrevista de emprego é singular: Donald não olha para o entrevistador. Mesmo assim é admitido, uma vez que a universidade está contratando pessoas com deficiência.

No relacionamento do casal, seguem-se várias tentativas de serem *normais*: alugar uma casa com quintal; convidar o chefe para jantar; dar um beijo de despedida para o marido que sai para trabalhar; cozinhar, dentre outras.

Cada cena do filme revela surpresas. Uma das passagens finais é especialmente significativa. Após uma reaproximação do casal, depois de um tempo de afastamento, Isabelle diz: - “Não posso lhe prometer o futuro, Pato Donald [forma carinhosa como ela o chamava]. Eu não sei se isso é para dois dias ou vinte anos”. E Donald responde: - “Finalmente algo em nós que é normal”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação de filmes sobre pessoas com TEA, nos últimos anos, encontra o interesse da população, que cada vez mais se depara com a proximidade desse assunto nos círculos familiares, de amizade e de trabalho, nas escolas e em todos os lugares, considerando o aumento no número de diagnósticos.

A mídia fílmica é um potente canal de difusão de informações, de *verdades* e também de criação de efeitos de verdade que subjetivam as populações para determinadas compreensões acerca de uma temática ou de sujeitos com determinadas características.

A maneira como pessoas com TEA são apresentadas na mídia fílmica evidencia o comportamento de muitas pessoas que apresentam o espectro. Portanto, não há a intenção de negar especificidades, mas sim de tensionar como tais características podem gerar generalização. O discurso da mídia fílmica, produz efeitos de verdade, difundindo imagens padronizadas, por vezes romanceadas, por vezes tristes, acerca de pessoas com TEA.

O autismo, antes narrado como um transtorno raro, exótico, com manifestações rígidas, agora é reconhecido como um espectro, ou seja, admite maior flexibilidade e variação de intensidade e manifestação. Inúmeros filmes têm abordado essa temática. É possível constatar as alterações no percurso desse diagnóstico, primeiro no contexto psiquiátrico, até sua definição como transtorno do neurodesenvolvimento infantil. Nesse sentido, Ortega (2009) afirma que existem movimentos pró e anticura relativos às pessoas com TEA. Os movimentos pró-cura propõem acesso à financiamento de terapias comportamentais, pesquisa genética, entre outras. Já o movimento anticura, expressa a inexistência de cura para o que não é doença. Se ampara na auto-advocacia, ou seja, o direito dos autistas de defenderem seus interesses e direitos em resposta a anos de decisões tomadas por pais e profissionais. Os dois filmes analisados expressam a afirmação do autor, em relação a verdades de cada tempo e seus efeitos.

O cinema mostra-se um potente fator econômico, e, para que assim seja, as narrativas devem ser atrativas, impressionar o espectador e a vida das pessoas se transformar em espetáculo de consumo. Segundo Foucault (2014), as instituições sociais, como escolas, prisões e hospitais, exercem poder e controle sobre os indivíduos. Logo, o cinema pode se configurar também com uma instituição social, uma vez que exerce poder e influência sobre os usuários. Contudo, o cinema pode ser também um importante dispositivo pedagógico, e interessa saber como dele podem emergir mecanismos educacionais envoltos na ética-estética, para que se possa compreender pessoas com TEA na sua singularidade e reconhecê-las na sua diferença.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5*: **manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. "Etnografia de tela": uma aposta metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 89-111.

BBC News Brasil. **13 revelações do Censo inédito sobre autistas e pessoas com deficiência no Brasil**. 23 de maio de 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c93yk11wqx9o Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial***. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: [*s. n.*], jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. "Lei Berenice Piana". Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 228, dez. 2012.

CANAL AUTISMO. **Prevalência do autismo:** dados do CDC indicam que 1 em cada 36 pessoas tem autismo nos Estados Unidos. 23 de março de 2023. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/ Acesso em: 15 jun. 2025.

CANAL AUTISMO. **CDC aponta 1 em 31:** prevalência de autismo nos EUA aumenta novamente; Brasil pode ter 6,9 milhões de autistas. 16 de abril de 2025. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/cdc-aponta-1-em-31-prevalencia-de-autismo-nos-eua-aumenta-novamente-brasil-pode-ter-69-milhoes-de-autistas/ Acesso em: 15 jun. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão**.** Belo Horizonte: Autêntica 2012.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970-1982**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936. Acesso em: 16 jun. 2025.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa - OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11).** Jun. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/18-6-2018-oms-divulga-nova-classificacao-internacional-doencas-cid-11. Acesso em: 19 de jun. 2025.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.

RIAL, Carmen Silvia. Mídia e Sexualidade: breve panorama dos estudos de mídia. *In*: GROSSI, Miriam Pillar *et al*. (org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136. Disponível em: https://navi.ufsc.br/files/2017/11/M%C3%8DDIA-E-SEXUALIDADES-BREVE-PANORAMA-DOS-ESTUDOS-DE-M%C3%8DDIA.pdf Acesso em: 23 ju. 2025.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 113-134.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Tradução de Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SILVA, Bruna Joanna Menegazzo da; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. O discurso cinematográfico acerca de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *In*: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MEIRELES, Mariana Martins de; CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação como prática de liberdade:** sujeito e pesquisas em tempos de luta. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2022. p. 321-330.

Estado da arte sobre a intervenção psicopedagógica escolar a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural

Lucilene Aparecida dos Santos[1]

Irineu Aliprano Tuim Viotto FIlho [2]

Fabiane Rizo Salomão [3]

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo introdutório sobre uma pesquisa de intervenção psicopedagógica no contexto escolar a partir das contribuições da Teoria Histórico-cultural. Esta investigação faz parte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp - Presidente Prudente na linha de pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude e tem por objetivo realizar um mapeamento das recentes produções acadêmicas nacionais sobre a atuação do psicopedagogo no contexto escolar diante das queixas escolares de dificuldades de aprendizagem. Para tanto, realizou-se um estudo do tipo Estado da Arte com os descritores: “teoria histórico-cultural" "psicopedagogia " e "queixa escolar". A pesquisa se concentrou em artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre 2015 e 2025. Com esta revisão teórica foi possível identificar alguns estudos com importantes discussões sobre a atuação do psicopedagogo escolar a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Foram encontradas pesquisas que versam sobre temas como queixa escolar e crítica as práticas medicalizantes, relação entre o ensino escolar e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a importância da mediação das relações sociais como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, e também sobre a função social da escola e sua importância no processo de desenvolvimento humano. No entanto, mesmo com estes achados, foram constatadas lacunas quanto à produção de estudos acerca da atuação do psicopedagogo no contexto escolar numa perspectiva crítica disposta a avançar à compreensão biologizante das causas das dificuldades de aprendizagem dos sujeitos na escola. Desta forma, evidencia-se a necessidade de novos estudos sobre esta temática, com objetivo de salientar as contribuições da intervenção-formativa psicopedagógica no contexto escolar, com vistas a superação de concepções que consideram apenas os fatores biológicos como gênese das queixas de dificuldades de aprendizagem na educação escolar.

Palavras-chaves: Psicopedagogia crítica. Superação de queixas escolares. Pesquisa histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT Unesp de Presidente Prudente-SP. Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: lucilene.santos@unesp.br

[2] Livre Docente em Educação e Desenvolvimento Humano. Docente/pesquisador do programa de pós-graduação em Educação e do Depto. de Ed. Física da Unesp - Pres. Prudente. E-mail: tuim.viotto@unesp.br

[3]Doutora em Educação FCT/UNESP. Docente Toledo Prudente Centro Universitário Psicóloga SEDUC Presidente Prudente. E:mail: fabianerizosalomao@gmail.com

O presente artigo expõe um estudo introdutório do estado da arte de uma pesquisa intervenção-formativa psicopedagógica no contexto escolar diante das queixas de dificuldades de aprendizagem e considerando as contribuições da Teoria Histórico-cultural. A investigação tem sido desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp - Presidente Prudente na linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”.

O interesse pelo tema surgiu da experiência da pesquisadora principal que atua como psicopedagoga, que identificou as diferentes formas de professores e gestores escolares conceberem as causas das queixas de “dificuldade de aprendizagem” e também, como consequência da participação no Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural (GEIPEEthc), da FCT/UNESP de Presidente Prudente.

Esta pesquisa iniciou-se no 1º semestre de 2025, a partir dos diálogos e reflexões dos autores acerca da necessidade de realizar o estado da arte sobre a intervenção psicopedagógica no contexto escolar, a partir de uma concepção crítica com vistas a superação de práticas patologizantes presentes na área e, sobretudo quando se discute a psicopedagogia na educação escolar.

A afirmação de Blasko (2024) sobre a atuação psicopedagógica no contexto escolar reitera o objetivo de se identificar as fragilidades e potencialidades do estudante, bem como as possibilidades de desenvolvimento existentes no ambiente escolar, sendo necessária a aproximação com todos os atores da escola (alunos, professores, gestores, equipe de apoio e pais/familiares) através da “escuta” e do “olhar” ampliado.

Tradicionalmente a psicopedagogia trata-se de uma área de conhecimento que estuda a aprendizagem humana, sendo que a Associação Brasileira de Psicopedagogia, em seu Código de Ética, no Artigo 1o, (1996, p.01) a define como,

> Um campo de conhecimento e ação interdisciplinar em Educação e Saúde, com diferentes sujeitos e sistemas, quer pessoas, grupos, instituições e comunidades. Ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e os sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural.

Destarte, a psicopedagogia, como um campo de conhecimento, considera que os aspectos ambientais influenciam o desenvolvimento humano, sendo as suas intervenções no contexto educacional voltadas a compreensão do estudante, relacionando com sua realidade, cultura, valores, aspectos familiares, dentre outros.

Ao embasarmos histórica e culturalmente a definição e o papel da psicopedagogia no processo de desenvolvimento humano, tomamos as reflexões de Leontiev (2004, p. 293), ao pensar o processo de desenvolvimento humano ao afirmar,

> A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim, das enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais.

Assim, Leontiev (2004) considera que as características que diferem as individualidades humanas são resultantes de determinações vivenciadas nas suas diferentes condições de vida, às quais estão submetidas à estrutura material econômica, social e cultural, ao longo da existência humana.

Ancorados nessa premissa, não é concebível compreender as queixas de “dificuldade de aprendizagem” considerando apenas o indivíduo que a expressa, ou seja, de forma restrita e limitada. A este respeito, Martins (2013, p.131) ressalta:

> Verifica-se então que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos.

Neste sentido, precisamos considerar que as condições objetivas de apropriação dos conhecimentos são determinadas pelas condições desiguais de vida em sociedade, pois estamos inseridos em uma sociedade de classes desigual. Assim, há que se considerar os múltiplos determinantes das relações vividas pelos alunos desde a sua realidade objetiva e que se impõem diante da aprendizagem escolar, para que seja possível identificar nesse contexto as dificuldades dos sujeitos e as possibilidades concretas de sua superação e as contribuições da psicopedagogia nesse processo.

Nessa direção, ao adotarmos a concepção histórico-cultural para compreender o processo de desenvolvimento humano, nos distanciamos da visão reducionista e

fragmentada a respeito de como as crianças aprendem e se desenvolvem, para não corrermos o risco de analisarmos as causas das dificuldades apresentadas por meio das crianças em si-mesmas, mas sim, há que se considerar as crianças atuando no processo de escolarização, para não atribuímos à elas diagnósticos equivocados e patologizantes. (SALOMÃO, VIOTTO FILHO, NUNES, 2023, p. 252).

Ao pensarmos nas possibilidades de uma psicopedagogia crítica, respaldada na teoria histórico-cultural, queremos superar visões biologizantes sobre as crianças em processo de aprendizagem, e colocarmos em seu lugar, uma explicação que considere a criança no seu contexto familiar, escolar, social e outros contextos, que contribuem para o seu processo de desenvolvimento, avançando na direção de uma perspectiva histórico-cultural acerca das dificuldades de aprendizagem escolar, em que o psicopedagogo assume papel preponderante na superação de diagnósticos e intervenções naturalizantes/biologizantes para tratar essa questão na educação escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de mapear as produções acadêmicas já produzidas sobre a temática, realizou-se um estudo do tipo estado da arte em bibliotecas públicas digitais, no intuito de contextualizar o conhecimento já produzido bem como definir parâmetros de análises, integração e que ao sistematizar as informações é possível produzir novas compreensões quanto ao objeto de estudo.

Para tecer a revisão de literatura acerca do tema optou-se pela consulta comparativa em base de dados de bibliotecas públicas digitais em razão da facilidade em acessar e pesquisar o acervo de forma remota. As bases de dados consultadas a saber foram: Google Acadêmico (https://scholar.google.com.br/?hl=pt), Sistema de Bibliotecas da UNESP (https://www.fct.unesp.br/#!/biblioteca2340/), Sistema de Biblioteca da UEM (https://biblioteca.sophia.com.br/7869/) e Sistema de Bibliotecas da UEL (https://uel.pergamum.com.br/).

Após definido as bases de dados, a pesquisa deu-se a partir dos descritores: “Teoria histórico-cultural” “Psicopedagogia” “Queixas escolares”. De acordo com a busca realizada, somente na plataforma Google Acadêmico foram encontrados resultados (precisamente 97 resultados), evidenciando que poucos estudos se

debruçaram sobre este tema e que tal pesquisa pode contribuir para o avanço no conhecimento nesta área.

Mediante os objetivos desta pesquisa o estudo se concentrou em selecionar publicações com recorte temporal entre 2015 e 2025. Com este recorte, foram obtidos 62 resultados encontrados, assim pode-se inferir que a maior parte das publicações foram produzidas nos últimos 10 anos, elucidando ser este um tema de pesquisa relativamente novo.

No prosseguimento das ações, passou-se a seleção dos documentos com validação científica. Foram encontrados 07 artigos científicos, 26 dissertações de Mestrado e 04 Teses de Doutorado, que totalizaram 37 estudos acadêmicos. Nota-se que a maior parte das publicações são dissertações de mestrado, o que mostra o quanto o tema é de interesse por parte dos pesquisadores, portanto existe potencial para novas contribuições.

Seguindo na seleção dos trabalhos a serem estudados e mencionados nesta revisão bibliográfica foram analisados os títulos que se aproximavam com a atuação do psicopedagogo em contexto escolar. Dos resultados encontrados, 7 foram considerados irrelevantes e, portanto, descartados. Foi utilizado como critério de exclusão as seguintes palavras: Atendimento Educacional Especializado (2), deficiência (1), autismo (1), criança fora da escola (1), literatura e formação de sentido (1) e Ensino Técnico (1). Desta maneira 20 títulos foram considerados relevantes ao estudo e 10 com relevância mediana que seguiram para análise.

No intuito de restringir os trabalhos e analisar uma quantidade menor, em favor do diálogo com a temática, passou-se a releitura dos títulos e quando estes não foram suficientes, passou-se a leitura dos resumos, sendo selecionados os que envolviam as situações de queixas de aprendizagem no contexto escolar. Neste exercício de realizar aproximações e diferenças entre as 30 pesquisas selecionadas, utilizou-se como critérios de exclusão a restringir os trabalhos, a saber: público alvo de escola privada (2), práticas educativas de mães ou pais (1), adolescentes (1), formação a nível técnico (2), formação de gestores escolares (1), relação família-escola (1), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (3), Educação infantil (1). Assim, 12 estudos foram considerados irrelevantes e portanto descartados, enquanto que 18 títulos foram classificados como relevantes e de relevância mediana e seguiram para análise.

Neste ponto da revisão, observou-se que dentre dos 18 estudos selecionados 12 versavam sobre a atuação do psicólogo escolar, evidenciando que pesquisas envolvendo a teoria histórico-cultural e queixas escolares têm sido produzidas em sua maioria pela ótica da atuação do psicólogo escolar.

Por fim, resultou em 6 trabalhos selecionados para estudo e apropriação de seus conteúdos, por permitirem diálogo com esta pesquisa, enfatizando textos que discutem a atuação do psicopedagogo no contexto escolar a partir da perspectiva Histórico-cultural e considerando as queixas escolares.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Dos 6 artigos selecionados sintetizamos os principais aspectos discutidos, que apresentamos a seguir.

O artigo intitulado "*Transtornos Específicos da Aprendizagem: Uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultura*l" escrito por, Bruna Mares Terra-Candido e Ana Paula Xavier Marques da Cruz, propõe uma revisão de literatura abordando questões como: queixa escolar e as práticas medicalizantes, contribuições da Teoria Histórico-cultural como possibilidades de superação, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a mediação social, crítica a padronização do sujeitos e a atuação do psicopedagogo Histórico-cultural. Este estudo coaduna com a nossa pesquisa, pois discute de forma crítica o processo de medicalização das questões educacionais, bem como as contribuições da Teoria Histórico-Cultural que compreende o sujeito em constante transformação.

O segundo artigo, intitulado "*As Contribuições da THC para Avançar as Concepções Biológicas e Psicologizantes nas Queixas Escolares*", escrito por Fabiane Rizo Salomão; Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Rodrigo Lima Nunes, versa sobre um estudo de relatórios de estudantes com queixas escolares encaminhados para avaliação comparando os resultados aos dados encontrados por Souza (1997), que aponta as tendências preconceituosas, discriminatórias e naturalizantes nas concepções sobre as queixas escolares de dificuldade de aprendizagem. Este artigo, traz significativas contribuições à nossa pesquisa, sobretudo quanto à compreensão crítica acerca da constituição das queixas escolares, a confluência entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Já o estudo "*Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção*" escrito por Wildson Cardoso Assunção e José Carlos de Freitas, aborda um artigo do tipo revisão de literatura sobre inserção da Psicologia na Educação e tipos de estratégias didáticas utilizadas em determinadas dificuldades de aprendizagem. Este estudo diz respeito a conceitos como dificuldades e transtornos de aprendizagem sendo temáticas discutidas por profissionais da educação e profissionais da saúde ao qual não há clareza quanto aos procedimentos adequados para intervenção, a diferentes realidades das escolas públicas brasileiras e a necessidades dos profissionais da educação buscarem treinamentos e cursos específicos para compreender os mecanismos do comportamento, cognição e aprendizagem das crianças que considerem os fatores culturais. A leitura deste artigo contribui com a pesquisa, sobretudo para compreendermos como os fatores culturais e sociais, presentes na vida das crianças, podem incidir sobre as queixas escolares.

A dissertação de mestrado cujo título é "*Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: implicações para o trabalho na área da Psicopedagogia Escolar*", escrita por Elenize de Souza em 2024, diz respeito a uma análise de dados coletados em 2018, sobre a avaliação psicopedagogia escolar e sua contribuição para o fazer pedagógico. A presente investigação traz significativas contribuições para nossa pesquisa e servirá para a análise e a fundamentação teórica que irão referendar nosso estudo. Ademais, esta dissertação conflui com este estudo do estado da arte ao apontar as lacunas quanto à atuação psicopedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-cultural.

A segunda dissertação de mestrado intitulada "*Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem*", escrito por Mayara Thaise Dal Pasquale Amaral, publicada em 2022, tem por objetivo analisar de que forma a escola identifica, avalia e encaminha as crianças que não acompanham o processo de escolarização e a relação entre a medicalização/patologização e o trabalho pedagógico. A pesquisa aborda conceitos a saber: a visão hegemônica e contra-hegemônica sobre o fracasso escolar e sua relação com processos de medicalização/patologização do processo educativo, princípios da Teoria Histórico-Cultural, compreensão biologizante acerca do desenvolvimento humano, função social da escola e a importância do processo de escolarização para a formação do psiquismo humano. Esta pesquisa corrobora com nosso estudo para a análise e referencial teórico a respeito do fracasso escolar diante

da compreensão biologizante do desenvolvimento humano. Além do mais, apresenta críticas quanto ao diagnóstico que pouco contribui para resolver o problema de não aprendizado, bem como reflexões quanto à função da escola e o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

Na tese de Doutorado intitulada "*Travessias – O Grupo Como Fonte De Desenvolvimento Profissiona*l", e escrita por, Fabiana Marques Barbosa Nasciutti, publicada em 2017, embora seja produzido sob a ótica da psicologia escolar, foi selecionado por conter importantes reflexões quanto ao trabalho colaborativo de profissionais que trabalham com demandas educacionais. Esta tese dialoga com os pressupostos da nossa pesquisa, na medida que traz importantes contribuições da Teoria Histórico-cultural para o desenvolvimento profissional daqueles que lidam com processos educativos ao qual as relações culturais e sociais ganham destaque com o auxílio da criação de condições objetivas para o desenvolvimento, que são atravessadas por contradições e adversidades daqueles que atuam com as demandas escolares.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa revisão bibliográfica foi possível identificar importantes discussões sobre a atuação do psicopedagogo escolar a partir das contribuições da Teoria Histórico-crítica para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Foram encontrados estudos que versam sobre conceitos como queixa escolar e práticas medicalizantes, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a mediação social, relações sociais como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, a função social da escola e a importância do processo de escolarização para o desenvolvimento humano. Embora tenhamos encontrado temas importantes, foram constatadas lacunas quanto à produção de estudos acerca da atuação do psicopedagogo no contexto escolar de forma que supere a compreensão biologizante.

Assim, buscou-se por meio da análise dos trabalhos citados anteriormente, conhecer os novos estudos acadêmicos, como também foi possível perceber a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de não só enriquecer os conhecimentos da academia, mas também corroborar na compreensão das contribuições da intervenção-formativa psicopedagógica no contexto escolar com vistas a busca da

superação das concepções que consideram apenas os fatores biológicos como gênese das queixas de dificuldades de aprendizagem na educação escolar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). **Código de Ética do Psicopedagogo**. ABPP, 2019. Disponível em https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

ASSUNCAO, Wildson Cardoso; FREITAS, José Carlos de. **Dificuldades De Aprendizagem No Contexto Escolar: possíveis estratégias didáticas e de intervenção**. Rev. Exitus, Santarém , v. 9, n. 5, p. 391-420, 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500391&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2025.

AMARAL, Mayara Thaise Dal Pasquale. **Da queixa ao diagnóstico de crianças com distúrbios de aprendizagem**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá - Maringá, PR, 2022. Disponível em: https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2022/2022-mayara-thaise-dal-pasquale-amaral.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

BLASZKO, Caroline Elizabel et all. **O trabalho psicopedagógico no contexto escolar**. Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116258>. Acesso em: 01 mai. 2025.

LEONTIEV, Alexis, 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo** / Alexis Leontiev; (tradutor Rubens Eduardo Frias), 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. **Os Fundamentos Psicológicos Da Pedagogia Histórico-Crítica E Os Fundamentos Pedagógicos Da Psicologia Histórico-Cultural**. Germinal: marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705. Acesso em: 21 jul. 2024.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa. **Travessias: o grupo como fonte de desenvolvimento profissional**. 201 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/330364 http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1367591. Acesso em: 30 abr. 2025.

SALOMÃO, F. R., VIOTTO FILHO, I. A. T. **Teoria histórico-cultural: avançando às concepções biologizantes e naturalizantes acerca do desenvolvimento humano**. In: VIOTTO FILHO, I. A. T, NUNES, R. L, RINALDINI, L, SALOMÃO, F. R., FÁTIMA, C. R. (Orgs.) Teoria Histórico-Cultural e formação humana: reflexões sobre o trabalho educativo crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

SALOMÃO, F. R., VIOTTO FILHO, I. A., NUNES, R. L. **As contribuições da THC para avançar às concepções biológicas e psicologizantes nas queixas escolares**. Revista GESTO-DEBATE, Campo Grande - MS, vol. 22, n. 21, p.369-382, jan/dez 2022.Disponível em https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/download/17186/11395/. Acesso em: 03 ago. 2024.

SOUZA, Elenice de. **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: implicações para o trabalho na área da Psicopedagogia Escolar**. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7658. Acesso em: 30 abr. 2025.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo**. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA. M. P. R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, n. 1, p.179- 182. jan/jun-2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021. Acesso em: 25 jun 2025.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares; CRUZ, Ana Paula Xavier Marques da. **Transtornos Específicos da Aprendizagem: Uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 41, n. 124, p. 84-93, 2024 . Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862024000100084&script=sci_arttext. Acesso em 26 mar. 2025.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE DISCENTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Lívia Andrade Coelho[1]
Ione de Jesus Pereira[2]

RESUMO

No século XXI, a discussão sobre inclusão nas instituições de ensino ganhou destaque nos debates acadêmicos e na implementação de políticas públicas. Isso se deve ao fato de que a garantia do direito à educação para todos, especialmente para o público-alvo da educação especial, constitui um princípio fundamental previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em outras legislações e em diversos tratados internacionais ratificados pelo Brasil. Apesar dos avanços normativos, a efetivação desse direito no Ensino Superior, particularmente nas instituições públicas, ainda enfrenta significativos entraves de ordem estrutural, atitudinal e pedagógica. Diversos estudiosos têm se debruçado sobre os desafios da inclusão educacional, como Cerqueira e Pimentel (2025), que abordam as políticas institucionais de acessibilidade no contexto universitário, e Galvão Filho (2010), que reflete sobre a formação docente e os processos de exclusão velada. Montoan (2010) defende uma escola que reconheça e valorize as diferenças, enquanto Motta (2004) ressalta a importância de práticas pedagógicas emancipatórias. Já Sartoretto e Bersch (2010) discutem a importância de tecnologias assistivas como estratégias para a promoção da acessibilidade, e Serafim (2012) problematiza os limites e possibilidades da inclusão no ensino superior diante de barreiras institucionais. Neste artigo, discutiremos os desafios e perspectivas da inclusão e permanência de discentes público-alvo da educação especial em uma Universidade Estadual da Bahia, localizada no interior do Estado. Trata-se de uma pesquisa em andamento, com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e fundamentada em revisão bibliográfica. Almeja-se, com esta investigação, fomentar discussões acerca da importância de assegurar os direitos sociais — em especial o direito à educação — como elemento central para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, que garanta condições equitativas de ingresso, permanência e aprendizagem para estudantes da educação especial.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Especial. Ensino Superior. Políticas Públicas

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva passa, necessariamente, pela garantia do acesso equitativo à educação em todos os seus níveis. No contexto do Ensino Superior, essa premissa adquire contornos complexos ao se deparar com as múltiplas barreiras - físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais - que ainda dificultam a plena inclusão e a permanência de estudantes com necessidades especiais.

[1] Doutora em Educação, Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: livia@uesc.br.
[2] Licencianda em Pedagogia, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: ijpereira@uesc.br.

Também é importante destacar que, além das barreiras já mencionadas, a pessoa com deficiência ainda precisa lidar com o preconceito de uma sociedade que, muitas vezes, não consegue enxergar além das limitações. Falta à sociedade a capacidade de reconhecer que essas pessoas têm autonomia para estudar, trabalhar e formar uma família, como qualquer outro cidadão. Vivemos, ainda hoje, cercados por paradigmas, imposições e um padrão social que insiste em ver a pessoa com deficiência como alguém doente, que precisa de cuidados constantes e deve permanecer reclusa, afastada de uma vida repleta de possibilidades e oportunidades.

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas que visam promover a acessibilidade e a equidade, observa-se que a efetivação desses direitos no cotidiano acadêmico ainda esbarra em práticas excludentes e na falta de preparo das instituições para atender à diversidade.

Trata-se de uma temática de extrema relevância no cenário brasileiro, em função, principalmente, do crescente reconhecimento do direito das pessoas público da educação especial como, por exemplo, na Constituição brasileira de 1988, que no artigo 23 destaca como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: "II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência"; assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, que no seu art. 4º estabelece como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia de: "III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino".

Aqui discutiremos em específico a inclusão de discentes público da educação especial no Ensino Superior, como uma temática que envolve o direito à educação escolar, a promoção da equidade, da diversidade e da democratização do conhecimento. Essa inclusão vai além do simples acesso físico às instituições de ensino - ela envolve garantir condições pedagógicas, tecnológicas, atitudinais e estruturais que permitam não tão somente o ingresso, mas, a permanência e o sucesso desses estudantes.

Trata-se de um texto fruto de uma pesquisa em andamento, para qual adotamos uma abordagem qualitativa, exploratória e de revisão bibliográfica. Nossos pressupostos teórico-metodológicos referem-se a contextos sociais, políticos,

econômicos e culturais, que serão investigados e interpretados. Por isso, esta é uma pesquisa qualitativa, pois consideramos que ela "buscará interpretar o que as pessoas dizem sobre o tal fenômeno e o que fazem ou como lidam com isso" (Turato, 2003, p. 362).

Investigamos o contexto educacional de uma Universidade pública, localizada no interior do Estado da Bahia, em Ilhéus/BA, em especial no que tange a regulamentação para atendimento às pessoas público da educação especial. Além disso, fazemos uma revisão bibliográfica sobre o tema, para discussão sobre conceitos, a legislação e políticas públicas para ingresso, permanência e aprendizagem dessas pessoas.

Partimos do pressuposto que a inclusão é um indicador importante do grau de desenvolvimento social e democrático de um país. Promover a acessibilidade plena e o respeito à diversidade no ambiente acadêmico é essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Ao investigar as condições atuais de inclusão, este texto busca não apenas dar visibilidade às demandas de estudantes com necessidades especiais, mas, também, fomentar a discussão de práticas institucionais inclusivas.

2 Fundamentos históricos, legais e sociais da educação superior para pessoas público da educação especial.

Compreendemos que a segregação social, as disparidades, as vulnerabilidades e a marginalização preconceituosa enfrentadas pelas pessoas com deficiência têm profundas raízes históricas (MOTTA, 2004). Estão enraizadas na discussão sobre o reconhecimento de sua condição humana, política e direito à participação ativa, respeitando suas necessidades de liberdade, interação e expressão. Uma análise histórica revela que ao longo do tempo, as pessoas deficientes visuais, por exemplo, foram consistentemente vítimas de preconceito, tidas como "inúteis". Desde tempos antigos, elas foram rotuladas como incapazes e dependentes, sujeitas a maus-tratos, negligência e, em alguns casos, até mesmo eliminação por certas civilizações.

Motta (2004) relata que essa atitude discriminatória tem suas raízes profundamente entranhadas na história, refletindo uma falta de compreensão e

empatia em relação às necessidades e capacidades das pessoas com deficiência visual. Essa realidade reverberou até os dias atuais, posto que as pessoas com deficiência visual ainda enfrentam um mundo enraizado de preconceitos e exclusões. Para Goffredo (1999, p. 67): “Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia”. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. [...] embora esse movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.

Pessoas que historicamente foram excluídas pela sociedade e segregadas agora estão ganhando visibilidade. De acordo com Galvão Filho (2022, p. 8), "Quanto ao aspecto legal referente aos direitos das pessoas com deficiência, e ao direito de acesso à Tecnologia Assistiva, o país já alcançou uma legislação bastante avançada, considerada até mesmo uma referência para outros países". Por isso, acreditamos que "o Estado que temos hoje é produto da sobreposição das numerosas agendas que foram sendo construídas, negociadas, modificadas ou mesmo descartadas ao longo da história [...]" (SERAFIM, 2012, p. 124). Para essa autora, o que muda é a agenda do Estado, a qual compreendemos como instrumento que reflete a priorização de áreas e problemas a serem contemplados pelas plataformas de trabalho de um governo ou dos organismos multilaterais.

Para Yngaunis (2024), a assinatura da Declaração de Salamanca que ocorreu há 30 anos, que trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, assinado pelos delegados, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, concordaram que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que necessitam se adequar às necessidades desses alunos. Esses delegados retornaram aos seus países de origem, com o compromisso de fomentar políticas e ações que promovessem a educação inclusiva. Ela acredita que o crescimento das matrículas nas diversas etapas e níveis de educação, decorre do compromisso assumido com a assinatura desse documento, que provocou também a discussão e aprovação de uma ampla legislação e políticas públicas sobre essa temática.

Defendemos que o Ensino Superior desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e econômico das pessoas, e, por isso, poderá oferecer uma série de benefícios que vão além da simples construção do

conhecimento acadêmico, como o desenvolvimento pessoal e intelectual na perspectiva de ampliar seus horizontes e desenvolver habilidades intelectuais e críticas. Além disso, oportunidades de emprego e melhoria na qualidade de vida é um outro diferencial importante no mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior devem atender a diversidade que constitui a sociedade hodierna, no sentido de oportunizar as condições básicas para ingresso, do ponto de vista do processo seletivo, ao ingresso e permanência, que seja verdadeiramente inclusivo e democrático. Que esteja alinhada com as demandas dessa sociedade, de forma a reconhecer e respeitar a diversidade presente em suas diferentes formas - seja em termos de origem socioeconômica, cultura, etnia, gênero, necessidades especiais ou qualquer outra característica que compõe a complexidade social atual. Como defendem Cerqueira; Pimentel, (2024, p. 2),

> Para além do acesso, um sistema educacional inclusivo pressupõe a adoção de medidas de permanência relacionadas ao apoio específico com vistas a garantir as condições e acessibilidade necessárias à plena participação dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

Essa afirmativa toca em um ponto crucial da educação inclusiva no ensino superior: não basta garantir o acesso formal às universidades; é essencial assegurar as condições para a permanência com qualidade e dignidade. A inclusão não se realiza plenamente no ato da matrícula, mas se concretiza cotidianamente, no convívio, nas práticas pedagógicas, na estrutura física e nas relações institucionais.

Segundo dados do Censo Superior (INEP, 2023), há mais de 9,9 milhões de matriculados no Ensino Superior; foram registrados 92.756 alunos com necessidades especiais. A região Sudeste concentra 36% desses alunos, seguida pelas regiões Nordeste (21%), Sul (20%), Norte (12%) e Centro Oeste (11%). Quando considerados os últimos cinco anos, no período de 2019 a 2023, o número de alunos com necessidades especiais no ensino superior aumentou 91%, quase seis vezes mais que o número total de matriculados, cujo crescimento foi de 16%.

Esses dados do Censo revelam um cenário importante e desafiador para a inclusão no ensino superior brasileiro. Os números apresentados no parágrafo anterior representam ainda uma pequena proporção do total. No entanto, o aumento de 91% entre 2019 e 2023 é um indicativo expressivo de avanço nas políticas para acesso e permanência. O Nordeste, com 21%, também desponta como uma área significativa

de presença desses estudantes, o que demanda atenção na implantação de políticas para inclusão e permanência.

Esses números evidenciam a urgência de se ampliar não apenas o acesso, mas também as condições de permanência e êxito acadêmico, por meio de recursos de acessibilidade, formação de docentes, apoio pedagógico e infraestrutura inclusiva no Ensino Superior. Além disso, exige que as universidades reavaliem suas estruturas, a fim de garantir que a inclusão não seja apenas quantitativa, mas efetivamente transformadora.

A educação inclusiva nas Universidades é regulamentada por um conjunto de legislações que buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para estudantes com necessidades especiais. As principais legislações que regulamentam a educação inclusiva no ensino superior incluem a Constituição Federal de 1988, que estabelece a igualdade de direitos e a não discriminação como princípios fundamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é uma das legislações mais importantes para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, e abrange a educação superior.

A Lei nº 12.711, conhecida como a Lei de Cotas, estabelece a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Essa legislação visa promover a igualdade de oportunidades e garantir que grupos historicamente excluídos, tenham acesso ao ensino superior.

O Decreto nº 3.298/1999 (Lei da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência), estabelece diretrizes gerais para a inclusão social da pessoa com necessidade especial e estabelece medidas que devem ser seguidas pelos órgãos públicos, incluindo as universidades, para garantir a acessibilidade e igualdade de oportunidades em diversas áreas, incluindo o Ensino Superior, e o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, define metas para a educação inclusiva em todas as etapas de ensino, incluindo o ensino superior.

Souza (2007) discute as questões das políticas de acesso ao Ensino Superior no Brasil com uma análise crítica, destacando, em particular, as cotas raciais e sociais como instrumentos de combate às desigualdades históricas no acesso à educação. O

autor discute como as políticas de cotas buscam corrigir as distorções do sistema educacional brasileiro, que historicamente favoreceu as camadas mais altas da sociedade e excluiu as populações negras, indígenas e de classe baixa, especialmente os estudantes de escolas públicas.

Nesse âmbito, o Estado brasileiro tem a responsabilidade de implementar e fiscalizar essas leis e avaliar as políticas públicas, para que essas instituições de ensino promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível, rompendo as barreiras físicas, pedagógicas e sociais que impedem a plena participação de todos os indivíduos no ambiente acadêmico.

Sobre a Universidade pesquisada

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) é uma instituição pública sediada em Ilhéus, Bahia, fundada em 1991, fruto da estadualização da antiga Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI).

Em 2023, a instituição ofertou 34 cursos de graduação, sendo 12 licenciaturas e 22 bacharelados, com 6.342 alunos matriculados. A UESC oferece 37 cursos *stricto sensu*, distribuídos entre 27 programas de pós-graduação, sendo atendidos todos os colégios da Capes. Desses, dezenove são mestrados e dez doutorados acadêmicos, além de sete mestrados e um doutorado profissionais.

A Universidade tem um Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (Naaee/UESC), regulamentada pela Resolução do Conselho Universitário (CONSU) número 04/2018. De acordo com esta Resolução, é um órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UESC e tem como objetivo

> […] desenvolver ações que promovam o acesso, a permanência, a participação na vida acadêmica com a garantia do serviço de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (UESC, 2018).

Segundo o Relatório da Assessoria de Planejamento da Universidade, (ASPLAN), durante o ano de 2023 foram atendidas demandas de forma sistemática ou em ocasiões requisitadas, considerando as quatro áreas de atuação, 34 estudantes, sendo 33 da graduação e um da pós-graduação. Os 33 estudantes estão distribuídos em diferentes cursos da graduação,

Ainda segundo o relatório, para o desenvolvimento das atividades nas quatro áreas com os 34 estudantes contam com seis profissionais: uma pedagoga

(mestranda em educação); um profissional para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência visual; três para os estudantes com deficiência auditiva e/ou surdo (dois intérpretes de Libras e um para atendimento pedagógico); e um profissional para atendimento aos estudantes com transtorno do espectro autista (Asplan, 2023).

Conforme consta no relatório, ao longo do ano de 2023 os profissionais do Naaee atuaram para minimizar as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e de sinalização acessível. Foram realizadas várias solicitações à Prefeitura do Campus, como, por exemplo, sinalização adequada para as portas das salas, como também das escadas, em especial, do Pavilhão Adonias Filho, no qual estudam duas pessoas com deficiência visual; sinalização da escada da biblioteca, liberação do espaço do Céu, como também colocação de piso tátil para facilitar a locomoção das estudantes.

Na área de orientação pedagógica realizam reuniões de acolhimento e escuta dos novos estudantes, como também dos estudantes já acompanhados, nas quais, além de serem ouvidos com relação às suas demandas, também foram orientados com relação aos procedimentos para o trabalho do Naaee.

A equipe do Núcleo também realiza reuniões com docentes tanto na semana de planejamento pedagógico, como também em reuniões direcionadas de acordo com a disponibilidade delas/es, que ministraram aulas para os estudantes público da educação especial a qualquer momento que se fez necessário.

Algumas considerações

Apesar da existência de uma regulamentação específica, da atuação de servidores em um Núcleo estruturado e de uma equipe técnica comprometida, ainda persistem desafios significativos de ordem infraestrutural na Universidade. A atuação do Naaee evidencia avanços importantes no acolhimento e no atendimento a estudantes público da educação especial, contudo, as demandas recorrentes por adaptações físicas, como sinalizações acessíveis e piso tátil, revelam limitações estruturais que impactam diretamente a plena efetivação da acessibilidade no ambiente universitário. Assim, torna-se imprescindível o fortalecimento das ações institucionais voltadas à superação dessas barreiras, garantindo, de fato, o acesso equitativo, a permanência qualificada e a participação plena de todos os estudantes na vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 mar. 2025

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde**, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso: 28 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, **dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a Acesso: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso: 28 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 28 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**: indicadores da pesquisa estatística revelam que estudantes com auxílio de políticas públicas se formam em maior número. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023 Acesso em: 29 abr. 2025.

CERQUEIRA, Maiane Costa; PIMENTEL, Susana Couto. Estratégias de Permanência dos Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior. **Diálogos e Diversidade**, *5*, e20318, 2025. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/20318 Acesso em: 29 abr. 2025.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência**, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-

de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc Acesso em: 29 abr. 2025.

GALVÃO FILHO, Teófilo. A formação em Tecnologia Assistiva no Brasil: pressupostos, demandas e perspectivas. In: GALVÃO FILHO, Teófilo. **Tecnologia Assistiva**: um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 101-130. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/formacao_em_TA.pdf Acesso: 26 jun. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa *et al*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213 Acesso: 25 abr. 2025.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão**: Um estudo na perspectiva da teoria da atividade. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SARTORETTO, Maria Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. In.: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: 2010. 67p.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v.3, n.1, p.121-134, jan/jun 2012.

SOUZA, Maria Suzana de Lemos. **O acesso ao ensino superior no Brasil**: uma análise das políticas públicas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. RESOLUÇÃO CONSU nº 04/2018 - **Cria o Núcleo de Acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado** - NAAEE/UESC e aprova o seu Regimento Interno. Disponível em: https://www.uesc.br/publicacoes/consu/06.2018/04.2018.pdf Acesso: 16 jun. 2025

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz. **Relatório anual de atividade 2023**. UESC – Ilhéus, BA: UESC/ASPLAN, 2024. 477 p. Publicada em versão digital no site da Uesc, na página da Assessoria de Planejamento (ASPLAN). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1P6tFKPDDDZWEvOEeGHXfUycOYcxDwfvF/view Acesso: 12 jun. 2025.

YNGAUNIS, Sueli. **Você sabe qual foi a taxa de crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência**, no Brasil, nos últimos 10 anos? (2024). Disponível em: https://diariopcd.com.br/2024/03/25/voce-sabe-qual-foi-a-taxa-de-crescimento-do-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-no-brasil-nos-ultimos-10-anos/ Acesso em: 27 abr. 2025.

A ESCOLA INCLUSIVA NO CENÁRIO NEOLIBERAL

Flávia Bé Ceratto[1]

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski[2]

RESUMO

Este trabalho, relacionado à pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, tensiona a percepção da escola inclusiva, em um contexto neoliberal, no qual as políticas educacionais se entrelaçam com ideias de mercado e eficiência. Assim, emerge o *problema* de pesquisa: como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas, descrevem e compreendem a escola inclusiva e como tais concepções reverberam em suas práticas? O *objetivo geral* da pesquisa consiste em analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas, descrevem e compreendem a escola inclusiva e como tais concepções reverberam em práticas escolares in/excludentes. Desse objetivo geral derivam os seguintes *objetivos específicos*: compreender o funcionamento da escola inclusiva no contexto neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes. Quanto à metodologia, apresenta abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos, na perspectiva pós-estruturalista. As materialidades empíricas serão geradas por meio de entrevistas narrativas com 10(dez) pedagogos/as, atuantes em duas escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Chapecó/SC. As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aporte foucaultiano. A inclusão escolar emerge como resposta à exclusão historicamente perpetuada contra estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem e demais grupos marginalizados. Desta maneira, este estudo percebe, até este momento, que a escola inclusiva, em um contexto neoliberal, enfrenta desafios consideráveis, mas também, possibilita resistir à lógica de mercado que permeia as políticas educacionais. Assim, continua a busca por uma educação inclusiva que promova, valorize e ofereça as oportunidades de participação plena na sociedade a todos os sujeitos, independentemente de suas características, buscando o reconhecimento da diferença como uma forma legítima de ser e estar na sociedade.

Palavras-chave: Escola inclusiva. Contexto Neoliberal. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação encontra-se em constantes mudanças e na atualidade

> Mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, e-mail: flavia.ceratto@unochapeco.edu.br

[2] Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - PPGE (Unochapecó), Mestrado e Doutorado. Coordenadora do PPGE de 2018 a 2024. Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó). Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq -2. Chapecó, Santa Catarina. Brasil. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

> Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças (PARAÍSO, 2021, p. 28).

Olhar para a escola como uma instituição que recebe a influência e convive, com todas essas mudanças, provoca a refletir como os estudantes estão envolvidos e são atingidos por esses fatores. Como a escola e seus profissionais estão recebendo e reproduzindo essas mudanças, são questionamentos constantes.

A escola inclusiva está fortemente relacionada à educação especial, cujos sujeitos são "[...] educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996). Porém, a inclusão é um direito de todas as pessoas, prevista desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reforçada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), quando diz que "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos" (UNICEF, 1990). Sendo, desta maneira, importante se pensar em todas as singularidades que estão presentes nas salas de aula e como o contexto em que as crianças estão inseridas influência em sua aprendizagem.

Assim, este trabalho, apresenta como *tema:* A escola inclusiva no cenário neoliberal. A partir dessa temática emerge o seguinte *problema de pesquisa*: Como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas, descrevem e compreendem a escola inclusiva e como tais concepções reverberam em suas práticas?

O *objetivo geral* consiste em analisar como docentes de anos iniciais, atuantes em escolas públicas, descrevem e compreendem a escola inclusiva e como tais concepções reverberam em práticas escolares in/excludentes. Deste objetivo geral derivam os seguintes *objetivos específicos*: compreender o funcionamento da escola inclusiva no contexto neoliberal; compreender como a diversidade é percebida pelos professores de anos iniciais da escola pública; analisar a relação entre as concepções político-pedagógicas de professores e práticas escolares inclusivas e/ou excludentes.

Ao realizar a busca por trabalhos correlatos, os resultados foram limitados por utilizar como referência a compreensão da escola inclusiva para todos, sendo a diversidade um princípio da formação humana. A maioria das pesquisas localizadas estão relacionadas à educação especial, às pessoas com deficiência ou transtornos, e à formação dos professores. Ao considerar o cenário neoliberal em que as escolas

estão inseridas, os resultados são ainda mais limitados. Assim, este estudo se justifica pela originalidade e pela relevância social ao tensionar uma sociedade neoliberal que busca a governamentalidade dos indivíduos visando o mercado produtivo.

Para construir uma pesquisa, o caminho metodológico precisa ser delineado. A metodologia de pesquisa para Meyer e Paraíso (2021, p. 17) "[...] trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria". Segundo as autoras, a metodologia se refere a como fazer, sendo sempre pedagógica por conduzir a elaboração da pesquisa. Assim, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa *qualitativa*, que segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), "[…] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc". De *natureza básica*, a qual tem por objetivo "[…] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). E *objetivos exploratórios*, os quais visam "[…] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Assim como, aborda uma *perspectiva pós-estruturalista*, a qual encontra-se inserida dentro das teorias ou abordagens pós-críticas, que se caracterizam pela alegria de ziguezaguear "[...] *no espaço entre* nosso objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar" (MEYER; PARAÍSO, 2021, p. 19). Essa perspectiva, segundo Meyer e Paraíso (2021), permite se desprender de metodologias rígidas, permitindo rever, ressignificar, ter novos olhares sobre nossas perguntas e objetos de estudo.

Para esse estudo, serão realizadas entrevistas narrativas, com 10(dez) pedagogos/as atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede pública estadual, localizadas no município de Chapecó/SC. As narrativas serão organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da análise do discurso, com aportes foucaultiano. Foucault, em seus estudos sobre poder e subjetividade, fornece um arcabouço teorético consistente para compreender como essas dinâmicas operam na contemporaneidade. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 95), consideram a entrevista narrativa como "[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas". De acordo com Andrade (2021, p. 181), "[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre

discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam". Os agrupamentos temáticos são definidos por Andrade (2021, p. 178) como a realização das entrevistas depois, ouvir as narrativas diversas vezes se necessário, e "[...] na triangulação com as observações participantes, as discussões em grupo, o diário de campo e os documentos selecionados – realizar agrupamentos temáticos, dando-lhes significados a partir das ferramentas pensadas para a análise". As narrativas oferecem materialidades inacabadas, produzidas por meio da cultura e da linguagem dando significados aos enunciados. Analisar discursos na perspectiva foucaultiana, segundo Fischer (2001, p. 198) "precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas". Para Ferreira e Traversini (2013, p. 208), a análise do discurso para Foucault "[...] busca compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade". Assim, analisar os discursos em uma perspectiva foucaultiana, está em identificar como as relações de poder estão presentes nos discursos, como elas reverberam as verdades das classes sociais dominantes e as construções históricas da sociedade.

2 EDUCAÇÃO PARA TODOS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Art. 205 afirma a educação como um "[...] direito de todos e dever do Estado e da família […], será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa" (BRASIL, 1988). Assim, a educação passa a ser um direito fundamental de todas as pessoas residentes no país. Em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma esse direito ao proclamar que "Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos" (UNESCO, 1994, p. 16). Ainda, considera que cada criança possui "[...] características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios" (UNESCO, 1994, p. 16).

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca afirma a responsabilidade dos sistemas de ensino em promover programas educacionais que considerem a vasta diversidade das características e necessidades dos estudantes. Referindo-se à

escola para todos, a Declaração de Salamanca define que se atribua "[...] a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educacionais, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais" (UNESCO, 1994, p. 16).

Em consonância com os pressupostos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), defende o combate às "[...] inúmeras formas de discriminação ainda existentes, [...] com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades" (SANTA CATARINA, 2014, p. 57). O documento ressalta ainda que:

> A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais (SANTA CATARINA, 2014, p. 89).

O mesmo documento compreende a diversidade como:

> […] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

A proposta curricular entende, ainda, que não se pode considerar como diversidade apenas os grupos historicamente excluídos, muitas vezes "[…] caracterizados como 'os diferentes', 'os diversos' […] aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência" (SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Dessa maneira, a proposta considera que a diversidade está em todos, a partir de nossa singularidade e transformação constante ao longo da vida. Segundo a PCSC

> O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do

> conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).

Assim, todos somos a diversidade, mas

> […] há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Considerando todos como sujeitos da diversidade, mas, a singularidade relacionada aos afrodescendentes, aos indígenas, aos quilombolas, aos sujeitos do campo e aos sujeitos da educação especial e suas especificidades educacionais, a PCSC (2014) coloca em discussão, algumas temáticas como: a educação para a relação de gênero, a educação para a diversidade sexual, a educação ambiental formal e a educação das relações étnico-raciais. Assim como, considera a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola como modalidades de ensino, com o intuito de contemplar os sujeitos da diversidade, que considera terem vivenciado processos de exclusão social ao longo do tempo.

Recentemente, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que trata do Monitoramento Global da Educação, intitulado *Inclusão e educação: todos, sem exceção,* consta que

> A inclusão é um imperativo moral. Debater os benefícios da educação inclusiva é como debater os benefícios dos direitos humanos. A inclusão é um pré-requisito para sociedades sustentáveis. É um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade. Ela estabelece um marco sistemático para remover barreiras a partir do princípio de que ‘todo estudante importa, e importa igualmente’ (UNESCO, 2020, p. 12).

O relatório da Unesco (2020) destaca que a inclusão educacional é um direito fundamental de todos e recomenda aos atores envolvidos na educação, que se

amplie o entendimento da educação inclusiva, não sendo esta relacionada somente aos educandos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas sim, a todos os estudantes, independentemente de suas identidades, de suas origens ou de suas habilidades, procurando construir sistemas educacionais mais inclusivos. Os mecanismos que excluem as pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais são os mesmos que impedem a participação em razão de diferentes causas, como:

> […] gênero, idade, local onde vivem, pobreza, tipo de deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes. São o sistema e o contexto que não levam em consideração a diversidade e a multiplicidade de necessidades, o que também foi explicitado pela pandemia da COVID-19. São a sociedade e a cultura que determinam regras, definem a normalidade e percebem as diferenças como desvio (UNESCO, 2020, p. 9).

A diversidade na escola é ampla, e ela repercute no contexto escolar ao deixar de considerar os sujeitos que não são descritos como diversidade. Segundo Weber e Pieczkowski (2023, p. 11-12), os significativos avanços legais e os movimentos sociais por uma escola democrática, que passa a atender a grande maioria da população, "[…] não necessariamente cria condições igualitárias aos diferentes públicos". Nesse contexto, educação para todos "[...] não significa garantia e acessibilidade, acesso e aprendizagem satisfatórios para todos, tampouco o reconhecimento da diferença" (WEBER; PIECZKOWSKI, 2023, p. 12). Ainda, segundo as autoras, na cultura escolar de normatização e normalização,

> [...] que classifica os estudantes e difunde a ideia de que os resultados estão pautados no mérito individual, bem como no amparo ou desamparo familiar, pouco são tensionadas as condições sociais e histórico-culturais que constituem as crianças, as organizações familiares e a própria estrutura da escola (WEBER; PIECZKOWSKI, 2023, p. 11).

Para Weber e Pieczkowski (2023), os estudantes que não atingem os padrões de aprendizagens esperados, recebem o rótulo de alunos de "insucesso", sendo ignorados, excluídos e até violentados simbolicamente. Segundo as autoras, os discursos pedagógicos consideram como fatores de sucesso escolar o

> […] acesso às redes sociais, interesse, participação, organização, esforço, leitura, produção, criatividade, disciplina, boa higiene, apoio familiar, dentre outros. Já, o insucesso escolar é associado ao desleixo e omissão familiar,

> pobreza, desorganização, indisciplina, falta de domínio do cálculo, da leitura e escrita, falta de compreensão de conceitos, falta de vínculo da família com a escola e com as docentes, rotatividade geográfica das famílias, precárias condições financeiras familiares, sentimento de inferiorização do estudante, uso indiscriminado e sem acompanhamento das redes sociais, dentre outros fatores (WEBER; PIECZKOWSKI, 2023, p. 16).

A partir das análises realizadas por Weber e Pieczkowski (2023), se percebe o "modelo ideal" de estudante esperado na escola. Aquele estudante com o qual o professor desenvolve suas atividades de maneira tranquila, organizada e sem dificuldades na aquisição do conhecimento, desconsiderando as particularidades individuais e a heterogeneidade que compõem o espaço escolar.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Para Lopes (2009, p. 108), amparada em Foucault, o neoliberalismo é entendido como um "[...] conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes". Segundo Lopes e Fabris (2020), em momentos distintos da história, desde que o liberalismo e o capitalismo se instalaram como ordem econômica, as ações de condução dos governos se adaptaram e alternativas foram levantadas para conduzir as condutas da população, ou seja, novas governamentalidades são criadas. Dessa forma, para Lopes e Fabris (2020, p. 24),

> [...] é possível afirmar que práticas de *governamento* e de *subjetivação* (ação do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de *governamentalidade*, dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc.

Sendo assim, as autoras compreendem que na contemporaneidade, as formas de governo liberais e neoliberais são formas de "[...] governamentalidade porque agem no cruzamento das ações de governamento e das ações de subjetivação" (LOPES; FABRIS, 2020, p. 26). Com base em noções de Veiga-Neto (2002), as autoras compreendem *Governamento* como as ações exercidas no tecido social de modo microscópico. Já a *governamentalidade* é "[...] o conjunto de ações de *governamento* somadas as ações de subjetivação" (LOPES; FABRIS, 2020, p.

22). O conceito de governamentalidade é apresentado por Foucault (2025, p. 429), sendo

> 1) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

Nesse contexto a instituição escolar aparece como uma forma de alcançar toda a população em seu coletivo e de maneira individual, pois o Estado investindo em estratégias e mecanismos de cuidado, de educação, de regulação, de segurança "[...] aprimorou seu domínio sobre todos" (LOPES; FABRIS, 2020, p. 31). A escola se torna ferramenta de governamentalidade atuando na população como agente educativo "[…] desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade" (LOPES; FABRIS, 2020, p. 32). Para as autoras cabe à escola "[…] produzir os sujeitos capazes de integrar a sociedade de sua época, guardadas as proporções e os interesses burgueses, balizada pelo princípio da *educação para todos"* (LOPES; FABRIS, 2020, p. 34).

Lopes (2009) aponta que o neoliberalismo opera em forma de jogo, no qual ninguém pode ficar de fora, todos precisam participar de alguma maneira. O Estado precisa garantir minimamente a participação dos indivíduos com políticas que garantam recursos e condições básicas de sustento. Além disso,

> Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009, p. 155).

As políticas públicas em um contexto neoliberal, visam enquadrar todos dentro do sistema estatal, a fim de serem alvos fáceis de vigilância e intervenções, permanecendo visíveis, ao mesmo tempo em que não poluam ou atrapalhem os ambientes das classes dominantes. Lopes (2009, p.156) ressalta que

> Foucault (2007b), ao escrever sobre o neoliberalismo e ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado.

Assim, a escola se depara com as pressões de mercado e a governamentalidade neoliberal, impactando a inclusão educacional. Lopes e Veiga-Neto (2007), procuram tensionar como as políticas públicas de inclusão reverberam no contexto escolar, pois

> […] independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico[3] a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 949).

A demanda por políticas que enfatizam a inclusão, são formas de controle do Estado articulado com o mercado, para que "[...] a população viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc." (LOPES, 2009, p.155). Assim, cada vez mais os sujeitos estão inseridos em um contexto de meritocracia e individualismo. São responsabilizados por suas próprias conquistas ou por seus fracassos, sem considerar os inúmeros fatores que interferem nas relações sociais e educacionais que fazem parte de seu contexto.

4 CONSIDERAÇÕES

Na contemporaneidade, as instituições escolares tendem a promover a inclusão pela performance, onde os estudantes são incluídos ao sistema e lhe é cobrado que atenda aos critérios de produtividade e rendimento de maneira unilateral. Assim, quem demandar maior suporte, por vezes é colocado em uma posição de vulnerabilidade, pois suas necessidades são vistas como uma "falha" dentro de um sistema que valoriza a eficiência e os resultados. O modelo neoliberal vivido no Brasil, acaba por deslegitimar o significado da inclusão, a qual é focado na diversidade e no direito à educação para todos. Esse sistema promove uma lógica de governança que enfatiza a responsabilidade individual, a meritocracia, o autocontrole e a competitividade. Além disso, busca maneiras de promover discursos que minimizam a solidariedade e a equidade. A abordagem neoliberal desloca a responsabilidade da escola para o sujeito, o que pode resultar na

[3] As técnicas biopolíticas são direcionadas à vida de todos e de cada um. Objetivam regular a vida ameaçada pela doença, pelo desemprego, pela miséria, pela velhice, pela deficiência (LOPES, 2009).

marginalização daqueles que não conseguem se ajustar às normas de eficiência do sistema. Desta maneira, a inclusão se torna uma forma de controle social, onde os sujeitos são inseridos a qualquer custo na escola, no mercado de trabalho e na sociedade. O movimento de inclusão se constitui através da participação e valorização dos grupos marginalizados, mas não garante ambientes e condições necessárias para desenvolver a aprendizagem dos estudantes de maneira equitativa.

Apesar dos desafios impostos pelo neoliberalismo, existe possibilidade de resistência e transformação dentro do sistema educacional. A inclusão escolar, como um movimento global, oferece uma alternativa à lógica neoliberal ao promover valores de solidariedade, equidade e respeito à diversidade. Ainda, se faz necessário redefinir a inclusão para além da integração física dos estudantes. Uma educação inclusiva estaria baseada na participação ativa e no reconhecimento da diversidade como um valor positivo, em vez de uma “barreira” à eficiência. Isso requer uma transformação no pensamento da sociedade sobre a diversidade, valorizando-a e respeitando-a, buscando a igualdade e equidade social. O intuito dessa pesquisa não é emitir juízo de valor, mas tensionar os movimentos que subjetivam e produzem ações excludentes que reverberam nos mais diferentes contextos, dentre eles os escolares, reforçando atitudes de preconceito e segregação dos sujeitos fora das “normas” e “padrões” estabelecidos socialmente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 175-196.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 114, p.197-223, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009. Acesso em: 22 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 18º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação & Realidade, [S.I.], v.34, nº2, 2009. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297. Acesso em 22 jun. 2025.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1. ed. 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf . Acesso em: 22 jun. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 17-24.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25- 47.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica, 2014. Disponível em:

https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/Proposta_Curricular_2014-final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

UNESCO: **Inclusão e educação:** todos sem exceção. Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 22 jun. 2025.

WEBER, Ivanete Maria; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. Identidade, diferença e poder: narrativas escolares sobre estudantes de “sucesso ou insucesso”. Perspectiva, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e86460. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86460. Acesso em: 22 jun. 2025.

COM QUEM E COMO FALA A CRIANÇA SURDA? INTERAÇÕES COTIDIANAS E O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais[1]

RESUMO

Este estudo qualitativo, parte de uma pesquisa de pós-doutorado, investiga as contradições entre o discurso e a prática na comunicação entre familiares ouvintes e crianças surdas, desde a suspeita ou diagnóstico da surdez. O objetivo central é compreender como se estabelecem as interações cotidianas e como influenciam o desenvolvimento da linguagem. Busca-se entender os sentimentos das famílias, suas formas de comunicação com a criança surda, as interações em diferentes espaços e a percepção do desenvolvimento linguístico. Os dados foram coletados por meio de revisão bibliográfica e entrevistas pela amostragem do tipo "bola de neve" com famílias e crianças surdas. A pesquisa apoia-se em autores como Petean e Borges (2003), Paiva e Silva (2006), Silva, Zanolli e Pereira (2008), Kelman et al. (2011), Freitas e Magalhães (2013), Santos (2019), Silva (2021), e Quadros (2005) e outros. Os resultados destacam a importância de oferecer orientações aos pais ou responsáveis sobre diferentes possibilidades de comunicação e educação da criança surda desde o diagnóstico. Evidenciam o papel central da figura materna nas experiências vividas pela criança e apontam que, apesar do reconhecimento da língua de sinais, ainda predomina o investimento exclusivo na oralização, considerada, muitas vezes, a única via para um futuro educacional, profissional e social promissor, por ser a linguagem natural dos pais. Essa escolha, no entanto, pode contribuir para o afastamento da criança de seus pares surdos e comprometer as interações familiares. Conclui-se que muitas das dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas estão relacionadas à ausência de interações significativas desde o nascimento e à escassez de orientações adequadas às famílias após o diagnóstico.

Palavras-chave: Interações familiares 1. Surdez 2. Comunicação 3. Desenvolvimento da linguagem 4. Oralização 5.

1 INTRODUÇÃO

Tratar sobre a família e a linguagem da criança surda, revela contradições, pois a criança surda cresce com enfrentamentos sociais, debates sobre sua identidade, cultura, modos de comunicação, de interação, e distanciamento ainda que não intencional da sua família. Segundo Quadros (2005), Quadros e Pizzio (2014) e Lane (1992), cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, que desconhecem ou não são adequadamente informados e orientados sobre a pessoa

[1] Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial, Educação Bilingue para Surdos e Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia e Licenciatura em Letras-Libras. Professora adjunta na Universidade Tuiuti do Paraná; Professora da Educação especial na Prefeitura Municipal de Araucária. silschubert@yahoo.com.br

surda, isso pode resultar em defasagem na autoidentificação, socialização e pertencimento.

Para tratar desse tema, realizamos uma revisão de literatura com produções a partir da oficialização da Libras pela Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que marca direitos dos surdos a língua de sinais, e nos possibilitou os primeiros passos da pesquisa. Encontramos como pontos comuns nas produções, fatores como: o protagonismo da mãe na história das crianças surdas, às dificuldades de comunicação e interação vividas por essas crianças no contexto de famílias ouvintes, à expectativa recorrente da oralização como ideal de sociabilidade, aceitação, participação e capacidade. Essas narrativas refletem pressões sociais históricas, que reforçam um ideal normativo de comunicação. Observa-se que a maioria dos trabalhos adota uma perspectiva clínica biologizante da surdez, na qual ela é compreendida como uma deficiência a ser corrigida, e prioriza intervenções voltadas à normalização, ignorando as dimensões culturais, linguísticas e identitárias da experiência surda.

Em oposição a essa abordagem, propomos uma perspectiva socioantropológica, que reconhece a surdez como uma diferença e valoriza as singularidades da pessoa surda. Essa mudança de olhar é fundamental para construir práticas inclusivas que respeitem os modos de ser, comunicar e existir no mundo. Este estudo tem como foco compreender de que modo os familiares ou responsáveis se apropriam (ou não), das especificidades da surdez e investigar com quem, como e que tipo de interações a criança surda estabelece em seu cotidiano.

O objetivo central é analisar a compreensão que a família tem sobre o desenvolvimento comunicativo e linguístico da criança surda, desde o momento da suspeita e/ou confirmação do diagnóstico. Como objetivos específicos propõe-se: a) Compreender os sentimentos expressos pelas famílias a partir da suspeita e/ou diagnóstico de surdez, bem como os modos pelos quais constroem a comunicação com o filho surdo; b) Investigar por meio de entrevistas como ocorre a interação das crianças surdas e seus familiares; d) Evidenciar como os familiares têm acessado informações e tomado decisões relacionadas ao desenvolvimento integral da criança surda.

A coleta de dados foi autorizada pelo parecer n.º 7.250.868 da Plataforma Brasil, utilizando-se da técnica de amostragem *Bola de neve*, que possibilita o acesso a grupos de difícil alcance. Foram entrevistadas 9 famílias e 10 crianças surdas, sendo a finalização das entrevistas determinada pelo critério de saturação das informações pertinentes ao tema. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), com foco na leitura crítica dos discursos.

2 A FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO E LINGUAGEM DA CRIANÇA SURDA

De acordo com os critérios de inclusão estabelecidos, os participantes da pesquisa deveriam ser familiares ou responsáveis legais por crianças surdas, com idade igual ou superior a dezoito anos. Já as crianças surdas, usuárias ou não de Libras, deveriam ter idade a partir de 5 anos e participação autorizada formalmente pelo responsável legal. Embora o convite tenha sido direcionado a todos os familiares, apenas mães participaram efetivamente da pesquisa, formando uma amostra exclusivamente composta por mulheres com vínculo materno. As entrevistadas, com idades entre 27 e 50 anos, possuem níveis variados de escolaridade, sendo todas alfabetizadas. Destaca-se que uma delas é mãe de dois filhos surdos. Todas as crianças envolvidas são filhas de pais ouvintes e frequentam a educação básica. A seguir, serão apresentados os principais resultados da análise das entrevistas.

2.1 FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS O QUE NOS MOSTRA A PESQUISA

Os achados do levantamento bibliográfico evidenciam, de forma unânime, o protagonismo materno na trajetória das crianças surdas. Dentre os estudos que destacam essa centralidade, mencionamos as contribuições de Petean e Borges (2003), Paiva e Silva (2006), Silva, Zanolli e Pereira (2008), Kelman et al. (2011), Freitas e Magalhães (2013), Santos (2019) e Silva (2021). Mesmo após duas décadas de produção acadêmica sobre o tema, observa-se que é, majoritariamente, a mãe quem assume a responsabilidade pela educação e pelos cuidados da criança surda, exercendo o papel de modelo comportamental e de orientação, ainda que viva com um companheiro.

As mães expressam preocupações recorrentes com o progresso educacional e a inserção futura de seus filhos no mundo do trabalho, compreendendo que esses

avanços dependem, em grande medida, da dedicação, renúncia e investimento pessoal que oferecem em sua trajetória materna.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar uma defasagem significativa tanto no domínio da linguagem oral quanto no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conforme apontado por Botteon e Dragone (2021), a maioria das mães entrevistadas revelou não buscar alternativas comunicativas além da oralidade. Os autores indicam que esse comportamento costuma estar associado a experiências comunicativas iniciais pouco satisfatórias com os filhos, especialmente durante a primeira infância. Apesar dessas dificuldades, o uso da Libras não é cogitado, o que sugere a persistência de uma crença de que crianças que se comunicam por meio da Libras estariam, de certa forma, em desvantagem ou seriam socialmente desqualificadas em relação àquelas que desenvolvem a fala oral. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos a partir das entrevistas, estruturados conforme as principais categorias temáticas identificadas ao longo do processo analítico.

2.2 QUANTO A PERCEPÇÃO DA SURDEZ E DIAGNÓSTICO

O diagnóstico da surdez costuma representar um momento doloroso para os pais, despertando sentimentos ambíguos e difíceis de elaborar. Muitos familiares relatam vivências marcadas por vergonha e dor social, refletindo o impacto simbólico que a surdez carrega em diversos contextos. Conforme apontam Bruno e Lima (2015), mesmo diante da possibilidade de comunicação por sinais, muitos pais sentem frustração ao imaginar que seus filhos possam enfrentar dificuldades de comunicação. Essa percepção, por vezes, faz com que relutem em considerar a Libras como uma alternativa viável de comunicação.

Nesse sentido, Yamanaka et al. (2010) apontam que o preconceito associado à surdez pode emergir no interior do núcleo familiar, sendo frequentemente relatado pelos pais como uma barreira adicional enfrentada pelas crianças surdas em seu processo de desenvolvimento e interação social. Mesmo quando submetidas à cirurgia de implante coclear (IC), a principal preocupação das famílias recai sobre a recuperação da audição, na expectativa de que isso proporcione melhores oportunidades futuras.

Firmadas em uma lógica biologizante, essas percepções tratam a surdez como uma barreira, reforçando a ideia de que, sem a audição, um futuro digno seria inviável. As análises permitiram identificar três categorias interligadas: a) diagnóstico tardio ou reconhecimento da surdez como diagnóstico secundário; b) pseudoaceitação ou aceitação parcial da condição; e c) vivências de luto, medo e negação.

No que diz respeito ao diagnóstico tardio ou à surdez identificada como diagnóstico secundário, os dados revelam a angústia dos familiares diante das diferenças observadas em seus filhos, assim como os impactos gerados pelo acesso tardio aos recursos. Observamos casos em que crianças surdas foram encaminhadas a instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Esse equívoco contribui para que a surdez seja interpretada como incapacidade, comprometendo um tempo importante para o desenvolvimento da linguagem, devido à ausência de orientações adequadas e à demora na identificação precisa da surdez.

Quando falamos de pseudoaceitação ou aceitação parcial da surdez, observamos, familiares que embora destaque aceitação da surdez, direcionem atenção para o desenvolvimento da oralidade, para garantir que os filhos não sofram e se comuniquem de maneira socialmente aceitável. Silva, Zanolli e Pereira (2008) destacam que a surdez, pode despertar sentimentos ambivalentes e contraditórios, entre famílias que buscam normalizar e outras que se adaptam a realidade da surdez, mesmo diante das dificuldades e contradições que essa experiência impõe.

Quanto ao luto, medo e negação, ao receberem o diagnóstico, as famílias vivenciam um processo de luto. Segundo Santos (2019), trata-se de um luto simbólico, marcado pela perda de uma relação afetiva idealizada. Nas entrevistas, identificamos dois casos emblemáticos: uma família relatou que foi mais doloroso saber que o filho era surdo do que receber o diagnóstico de paralisia cerebral, uma vez que a comunicação, segundo ela, simplesmente não existia e o pai deixou de acompanhar a filha após ser informado de que Deus não a curaria, como ele esperava. Para Bezerra (2019), discursos do senso comum, combinados aos da área médica, fundamentam essas concepções e interferem diretamente nos processos de significação, podendo gerar distanciamento nas relações parentais.

Para Silva e Gonçalves (2013), a falta acolhimento e orientações iniciais sobre a surdez, podem marcar o recebimento do diagnóstico com sentimento de culpa, insegurança e negação, além de levar a busca por outros diagnósticos. Frequentemente as famílias não recebem suporte psicológico e emocional adequados no momento, nem informações claras sobre possibilidades que favoreçam escolhas mais conscientes para a comunicação e a vida da criança surda. Thomaz (et.al, 2020), ressaltam que essas questões comprometem a tomada de decisões e afetam a estabilidade emocional dos pais.

Nas entrevistas, apenas uma família relatou ter reconhecido a necessidade da Libras para a criança surda e buscado aprender essa comunicação. Apesar de a Libras ser reconhecida pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), poucos familiares a consideram uma alternativa viável para a comunicação com seus filhos. Por estarem inseridos em uma cultura predominantemente oral, tendem a incentivar exclusivamente a aquisição da oralidade, ainda que isso resulte em distanciamento e dificuldades nas interações dialógicas, como veremos na próxima seção.

2.3 A CRIANÇA SURDA EM INTERAÇÃO COM A PESQUISADORA E AS INTERPRETAÇÕES PARENTAIS

Ao realizarmos as entrevistas com as famílias, observamos que elas relatam estabelecer algum nível de comunicação com seus filhos surdos, seja por meio da linguagem oral ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A mãe é apontada como a principal interlocutora. Para encerrar esta etapa de análises, apresentaremos como essa comunicação se manifesta nas interações cotidianas.

Dialogar com as crianças surdas revelou-se desafiador, devido à limitação na compreensão dos sinais de Libras, à frustração diante das dificuldades comunicativas com a pesquisadora e até mesmo com a própria mãe, e ao uso predominante de gestos caseiros. Embora matriculadas em escolas inclusivas, essas crianças são, na prática, as únicas surdas nas instituições. Conforme relato das mães, a oralidade é pouco desenvolvida, com vocabulário restrito e insuficiente para uma comunicação efetiva, restrita a comandos simples respondidos por acenos de cabeça.

Apenas uma família relatou investir na Libras, enfrentando, contudo, a rejeição do grupo familiar quanto à aceitação da surdez da criança. Durante as entrevistas,

algumas crianças demonstraram resistência em participar, refletindo o desconforto causado pela ausência de uma comunicação efetiva, mesmo com mediação. Casos de “sujeitos sem língua” (SILVA, 2008), crianças que não dominam nem o português nem a Libras, revelam a dificuldade das famílias em legitimar outras formas de linguagem ou em aceitar a não oralização. Como destaca Stelling (2015), o uso irregular de sinais caseiros compromete o desenvolvimento de uma língua estruturada, ampliando a exclusão social e limitando as interações dialógicas significativas

As crianças surdas não reconhecem a figura materna como a principal interlocutora. Um exemplo é o relato de uma estudante surda do quinto ano, que afirma que seus pais têm pouco conhecimento da Libras, sua língua de segurança, o que a faz sentir-se à margem da história familiar. Assim como as demais crianças participantes, ela utiliza a oralidade de forma parcial e convive com outros surdos apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em muitos casos, especialmente entre estudantes usuários de IC (implante coclear), observa-se um investimento prioritário na linguagem oral (LO) e o consequente afastamento da Libras. Um caso é o de um estudante de dez anos cuja mãe vem tentando aprender Libras e utiliza a comunicação total com ele: gestos, o aparelho de IC, oralidade, desenhos, entre outros recursos. Ainda assim, o estudante não sabe sua idade, nem o nome dos pais ou da escola. Como os demais participantes surdos, ao ser questionado sobre o nome dos pais, responde apenas com os sinais de “PAI” e “MÃE” ou os pronuncia oralmente como substantivos comuns, sem nome próprio, pois não sabe. Esse padrão se repetiu entre todos os entrevistados. No caso específico desse estudante, ao ser questionado sobre com quem mais conversa, ele responde “a MULHER” (referindo-se à mãe), sem utilizar o sinal correspondente nem escrever seu nome. O fato de a mãe ter algum conhecimento em Libras é percebido de forma positiva pelo estudante, que demonstra reconhecimento e prazer em comunicar essa informação.

Nos casos dos estudantes com IC, ainda não apresentavam resultados adequados na oralização e demonstravam limitações na Libras. É relevante destacar que, para as crianças, as figuras parentais são referidas como substantivos comuns, sem nome próprio. Uma das estudantes afirmou saber o nome das sobrinhas e irmãs,

justificando que a mãe nunca conversa com ela sobre assuntos do cotidiano, mas frequentemente menciona os nomes das demais crianças da família.

O papel da família é essencial no processo terapêutico da criança surda com IC, segundo Yamanaka et al. (2010), as reações auditivas promovem, nos pais, a sensação de que a criança passa a fazer parte do seu universo perceptivo, reforçando expectativas de superação da surdez e inclusão social. No entanto, a ausência de uma língua compartilhada compromete o vínculo afetivo e impede que os familiares sejam plenamente reconhecidos como figuras de autoridade ou estabeleçam relações consistentes com a criança.

As relações familiares com crianças surdas revelam a ausência de dialogia e de trocas efetivas, com relatos frequentes de incompreensão por parte dos familiares, que interpretam erroneamente os esforços das crianças por atenção e pertencimento. Paiva e Silva (2006) alertam que privá-las da gestualidade compromete seu desenvolvimento integral, pois a linguagem é central para os processos mentais e emocionais. O acesso à língua majoritária depende, antes, da aquisição de uma primeira língua (L1), uma realidade ainda distante na vivência de grande parte das famílias analisadas.

A aceitação da Libras como L1, é fundamental para o bem-estar emocional e o desenvolvimento identitário da criança surda, enquanto sua negação pode gerar inseguranças e autorrejeição (CARVALHO, POSSIDÔNIO e JOCA, 2020). Muitas famílias demoram a reconhecer essa necessidade, priorizando exclusivamente a língua majoritária, o que fragiliza as interações linguísticas. Silva (2008) destaca que, mesmo com a interdição da Libras, gestos e sinais domésticos combinados ao português oral formam uma língua materna híbrida, essencial à construção simbólica da criança. Os sinais caseiros, embora limitados, evidenciam tentativas contínuas de comunicação.

Para Vygotsky e Bakhtin, a linguagem e a dialogia são pilares do desenvolvimento infantil; no caso da criança surda, o ensino deve ser mediado por gestos. Quando não há uma língua comum na família, forma-se uma barreira linguística que compromete a participação da criança e seu sentimento de pertencimento (SCHEMBERG, GUARINELLO e MASSI, 2012; SILVA, 2015).

Diversos autores destacam a importância do acesso precoce da criança surda a ambientes com outros surdos e à construção de compartilhamento linguístico no

seio familiar, condição essencial para seu desenvolvimento comunicativo e emocional. A presença de adultos surdos na convivência familiar, como referência identitária, também é apontada como positiva (AKIYAMA, 2006). Falar de linguagem, nesse contexto, é falar de pertencimento e construção de sentido. Como reforça Vygotsky (1996), uma palavra sem significado é um som vazio. Sem trocas reais, nem a oralidade nem a Libras produzem comunicação. A linguagem deve ser cultivada como instrumento de vínculo e significação.

3 CONSIDERAÇÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

Refletir sobre a surdez no contexto familiar implica reconhecer a importância das trocas dialógicas e afetivas ausentes, em grande parte, nas experiências observadas. As famílias, muitas vezes sem acesso à informação qualificada ou apoio emocional no momento do diagnóstico, enfrentam lutos silenciosos e estabelecem vínculos frágeis com a criança surda, dificultando sua inclusão plena.

A ausência de uma língua comum compromete as interações, principalmente entre mães e filhos, distanciando afetivamente quem deveria ser referência. Esse cenário é agravado pela perspectiva clínica dominante, que exclui concepções culturais e identitárias da surdez, legitimando barreiras em vez de criar oportunidades. As crianças estudadas convivem com o isolamento linguístico e afetivo, sendo, muitas vezes, as únicas surdas em seus espaços. Sem repertório linguístico adequado, sentem-se limitadas em suas possibilidades de expressão. A partir das análises destacamos que:

- Relações afetivas e linguísticas frágeis comprometem o desenvolvimento pleno da criança surda. A oralidade, embora valorizada, não pode ser o único caminho de expressão pois o acesso à Libras é um direito.
- O protagonismo materno, não amparado por formação adequada, pode restringir as possibilidades de comunicação; a afetividade familiar tem sido substituída por metas de reabilitação, enfraquecendo vínculos essenciais; a responsabilidade pelo desenvolvimento comunicativo tem sido, em muitos casos, indevidamente transferida à criança.
- Por fim, ainda que este estudo não se encerre, reafirma-se o desejo de um futuro no qual mais crianças surdas possam dizer o que sentem, em famílias

conscientes e acolhedoras. Apesar dos desafios, e ainda que pareça complexo, e é o bilinguismo LS e outra(s) língua(s) oral ou escrita ainda é a resposta.

REFERÊNCIAS

AKIYAMA, Renata. **Análise comparativa da intervenção fonoaudiológica na surdez: com a família ou com os pais?.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, SP. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo. Lisboa**, Portugal: Edições 70, 1977.

BEZERRA, Valéria da S. **A Libras e sua Capacidade de Romper Silêncios e Criar Laços no Contexto Familiar Pais Ouvintes de Criança Surda**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo.Guarulhos, 2019.
BOTTEON, Lidiane A, F.; DRAGONE, Maria L.S. Relatos de mães ouvintes sobre os processos comunicativos com filhos surdos. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e021002, 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436,de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2005.

BRUNO, Marilda M.G.; LIMA, Juliana M. S. **As formas de comunicação e de inclusão da criança Kaiowá surda na família e na escola**: Um estudo etnográfico. Rev. Educ. espec. 21 (1) • jan./mar. 2015.

CARVALHO, Marcelo C. F. de; POSSIDÔNIO, Victória F.; JOCA, Terezinha T. Visitando o estudo, um estrangeiro em família – revisão de tese. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e64891110172, 2020.

FREITAS, Hilda R.M.de; MAGALHÃES, Celina M.C.. Metas e estratégias de socialização que Mães de crianças surdas valorizam para seus Filhos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília**, v. 19, n. 4, p. 545-562, out./dez., 2013.

KELMAN, Celeste A; SILVA, Daniele N. H.; AMORIM, Ana C. F. de; MONTEIRO, Rosa M.G.; AZEVEDO, Daisy C.. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas, Brasília**, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

PAIVA E SILVA, Angélica B.de. Aspectos psicossociais da surdez: **A representação social de mães ouvintes**. (Tese Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente). ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria de L. Zanolli e Co-orientadora: Profa. Dra. Maria C.da C. P. UNICAMP. Campinas, 2006.

PETEAN, Eucia B.L.; BORGES, Camila D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de L.S na opinião das mães. **Paidéia**, 2003,12(24), p. 195-204.

QUADROS, Ronice M.de. **Surdez e bilinguismo**. v. 1.1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005

QUADROS, Ronice M.de; PIZZIO, Aline L. **Aquisição de Línguas de Sinais. Florianópolis**: UFSC, 2014.

SANTOS, Anielle C. F. Q. dos. **Vivência da parentalidade com filho surdo**: desafios e possibilidades. Orientadora: Andrea S.M. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) – 2019. 102 f. PUC/RJ. Rio de Janeiro. 2019.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana C.; SANTANA, Ana P. de O.. **As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez:** reflexões a partir do discurso dos pais e professores. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, mai./ago., 2009.

SILVA, Angélica B. P.; ZANOLLI, Maria L.; PEREIRA, Maria da C. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia,** 2008, 13(2), p. 175-183.

SILVA, Luciana S.G.; GONÇALVES, Claudia G.O. **Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores**. ACR, 2013 18(4), p. 293-302.

SILVA, Pedro H. de M. **A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas**. Dissertação Mestrado em Letras. Orientadora: Profa. Dra. Eliamar Godoi. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG 2021.

STELLING, Esmeralda P. **A orientação familiar aos pais que têm filho surdo: a construção do livro "o filho é surdo, a família quer saber"**. (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão).Universidade Federal Fluminense. Orientadoras: Helena C.C. de Almeida e Tania C.de Araujo-Jorge. Niteroi, 2015.

THOMAZ, Manuela M.; MILBRATH, Viviane M.; GABATZ, Ruth I. B.; FREITAG, Vera L; VAZ, Jéssica C. Interação entre a família e a criança/adolescente com deficiência auditiva. **CoDAS**, 32 (06), 2020.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. RioJaneiro; Martins Fontes. 1996.
_____. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAMANAKA, Daniela A.R.; SILVA, Roberto B. de P. e; ZANOLLI, Maria de L.; SILVA, Angélica B.de P.e. Implante Coclear em Crianças: A Visão dos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, jul./set., 2010, vol. 26 n. 3, p. 465-473.

YAMASHIRO, Juliana A.; LACERDA, Cristina B. F Ser Irmão de uma pessoa surda: relatos da infância à fase adulta. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 22, n. 3, p. 367-380, jul.set., 2016.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO: UM PANORAMA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.

Érica Cindra de Lima[1]
Gustavo Mercês Diniz Lopes[2]

RESUMO

O artigo busca investigar a formação docente dos cursos de Pedagogia (Licenciatura e Bacharelado) das instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro e a disposição das disciplinas do currículo com a temática da educação inclusiva. O debate proposto versa com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assim é importante refletir como os profissionais de educação estão sendo formados para lidar com os desafios da inclusão escolar. O objetivo deste trabalho é analisar a formação docente, incluindo apenas disciplinas obrigatórias na grade curricular, nas universidades públicas fluminenses, promovendo uma reflexão crítica acerca do tema. A metodologia utilizada é de natureza investigativa e exploratória, organizada em duas etapas: levantamentos de dados e revisão bibliográfica acerca do tema. A bibliografia consultada, como aponta o aporte teórico incluindo autores como Bezerra e Pereira (2025), Brostolin e Souza (2023), Menezes e Siqueira (2024), Leonelli (2024) e De Araújo Walker et al. (2022), propõe um debate direcionado para fragilidades no âmbito da formação e a necessidade de investimento em formação continuada. O trabalho não tem a intenção de levantar impulsionar críticas e descredibilizar as instituições públicas, a proposta aqui presente é uma reflexão. Conclui-se que é de suma importância aprofundar, ampliar e investir na abordagem da inclusão nas formações docentes, propondo uma revisão curricular que promova uma formação sólida, crítica, comprometida com a construção de espaços escolares verdadeiramente inclusivos.
Palavra-chave: Formação docente. Pedagogia. Inclusão escolar. Educação Especial. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

As escolas brasileiras presenciam um aumento considerável e permanente de alunos com algum tipo de deficiência, assim esse desafio contemporâneo nos coloca diante de duas informações que necessitam de reflexão, sejam elas: o aumento dos diagnósticos podem demonstrar um avanço da medicina e do acesso das famílias ao profissionais de saúde, porém, aqui, a grande questão é como a escola está recebendo esse alunos e lidando com os alunos e suas dificuldades.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, Inep, 2024), as matrículas na educação especial tiveram um aumento de 58,7% em comparação com 2020, alcançando 2,1 milhões em 2024. É importante destacar que são considerados tanto os alunos matriculados em classes regulares quanto em classes especiais. Outro dado que chama a atenção é o aumento do percentual de alunos incluídos em classes regulares, que passou de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024. Há movimento crescente de matrículas, evidenciando que essa população está ocupando os espaços garantidos e amparados pela legislação brasileira.

[1]Doutora em Psicologia Social, Instituto Federal do Rio de Janeiro, erica.lima@ifrj.edu.br
[2]Graduando, Universidade Veiga de Almeida, mercesgustavo.geo@gmail.com

No âmbito das legislações, o Brasil destaca-se como um país avançado presente e atuante nas perspectivas da educação inclusiva, assegurando direitos e promovendo a permanência dos alunos nos ambientes de aprendizagem (BEZERRA E PEREIRA, 2025). De maneira mais específica, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que tem como principal objetivo garantir o acesso à educação para as pessoas com deficiência, além de abordar pontos cruciais relacionados ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento dessa população. O texto enfatiza, de forma significativa, a importância da formação e capacitação dos profissionais de educação, inserindo-os ativamente nessa dinâmica inclusiva. Contudo, neste trabalho, propomos analisar, uma década após a promulgação da referida lei, o panorama das formações pedagógicas e como elas têm sido implementadas e efetivadas.

Esse artigo, por meio de uma pesquisa investigativa e exploratória, tem como objetivo buscar as disciplinas disponíveis nas graduações de Pedagogia (Licenciatura ou Bacharelado) voltadas para a educação inclusiva e/ou educação especial, nas universidades e instituições superiores, no Estado do Rio de Janeiro. Somados a essa estratégia de pesquisa, artigos que conversem sobre a temática da formação deficitária dos professores são importantes para sustentar a discussão no decorrer do trabalho.

O objetivo do presente trabalho não é apontar para formações “inclusivas” ou “não inclusivas”, e muito menos desqualificar qualquer processo formativo para profissionais de educação, porém é propor uma reflexão acerca do tema da “inclusão escolar” e levantar dados para um debate amplo e cooperativo, assim fomentando iniciativas para elaboração de políticas públicas e novos arranjos que possam mitigar esses empecilhos acerca da educação brasileira.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza investigativa e exploratória, foi desenvolvida em duas etapas principais. Inicialmente, o foco esteve na coleta de dados acerca dos cursos de Pedagogia oferecidos por universidades e institutos superiores no Estado do Rio de Janeiro, utilizando portais eletrônicos e sites das instituições. Na segunda etapa, a investigação se estendeu à análise de artigos científicos, com o objetivo de embasar teoricamente as discussões apresentadas.

2.1 Etapa 1: Levantamento de informações sobre os cursos de Pedagogia

A primeira etapa da pesquisa foi pautada em um levantamento quantitativo, que consistiu em identificar e listar as universidades e institutos federais e estaduais que oferecem o curso de Pedagogia (Licenciatura/Bacharelado) no Estado do Rio de Janeiro. Para isso, foram realizadas buscas iniciais em portais eletrônicos das universidades e institutos, complementadas por pesquisas no Cadastro Nacional dos Cursos e Instituições de Educação Superior, disponíveis no site do Ministério da Educação (e-MEC: emec.mec.gov.br). A plataforma e-MEC foi utilizada para tornar a pesquisa mais refinada, ágil e eficiente. Alguns critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para a seleção das instituições a serem analisadas, a saber:

Critérios de Inclusão:

1. Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Estado do Rio de Janeiro;
2. Instituições de Ensino Superior públicas (federais, estaduais ou municipais);
3. Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de Pedagogia em suas modalidades (Licenciatura ou Bacharelado).

Critérios de Exclusão:

1. Disciplinas optativas ou eletivas não foram consideradas na análise;
2. Cursos de Pedagogia bilíngue ou específicos para públicos restritos não foram incluídos.

Após a listagem das instituições selecionadas, foram analisados os currículos disponibilizados nos respectivos sites e portais eletrônicos das universidades e institutos. A análise curricular envolveu a identificação de disciplinas obrigatórias que apresentassem termos relacionados à **"inclusão", "educação inclusiva", "educação especial", "psicopedagogia"** ou similares. Além disso, disciplinas que tratam de **LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)** também foram incluídas.

Ressalta-se que não foi possível obter os currículos referentes aos cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), o que deve ser considerado como uma limitação desta etapa.

2.2 Etapa 2: Revisão da literatura em artigos científicos

Ainda no âmbito da pesquisa investigativa, foi realizada uma segunda etapa com a revisão de artigos científicos relacionados ao tema. O objetivo foi fundamentar teoricamente a análise das informações coletadas. Essa etapa baseou-se na plataforma **Scientific Electronic Library Online (SciELO)**, que foi utilizada para buscar referências relevantes.

Assim como na etapa anterior, critérios de inclusão e exclusão foram aplicados à seleção dos artigos, visando maior precisão na escolha dos materiais teóricos:

Critérios de Inclusão:

1. O artigo foi publicado entre 2020 e 2025?
2. O artigo apresenta informação sobre a formação dos profissionais da educação no contexto da educação inclusiva?
3. O artigo apresenta uma contribuição acadêmica para essa análise?

Critérios de Exclusão:

Artigos que não dialogassem com os currículos de cursos de Pedagogia ou a formação voltada à educação inclusiva.

2.3 Consolidação dos dados

Ao final dessas duas etapas, foi feita a organização e análise dos dados. As informações sobre as disciplinas obrigatórias, organizadas por instituição, foram analisadas conjuntamente com os referenciais teóricos coletados na revisão bibliográfica. Esse cruzamento permitiu elaborar uma discussão ampliada sobre a formação pedagógica no campo da educação inclusiva, com base em materiais disponibilizados pelo MEC e nas perspectivas acadêmicas apresentadas nos artigos científicos.

Tabela 1: Universidades/Institutos pesquisados e os cursos de Pedagogia disponíveis.

Universidades/Institutos (Estaduais e Federais)	Cursos de Pedagogia - Campus Universitário
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	4
Universidade Federal Fluminense	3

Universidade Federal do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2
Universidade Estadual do Norte Fluminense	2
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2
Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro	5

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 2: Disciplinas ofertadas pelas universidades/instituições.

Universidade	Curso	Disciplinas	Período	Campus
UFRJ	Pedagogia	Fundamentos da Educação Especial	4º período	Faculdade de Educação (Rio de Janeiro)
		Psicopedagogia e Educação	6º período	Faculdade de Educação (Rio de Janeiro)
UFRRJ	Pedagogia	Educação Especial	8º período	Instituto de Educação (Seropédica)
		Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos	3º período	Nova Iguaçu
		Educação Especial	7º período	
UENF	Pedagogia	Educação Especial	1º período	Ensino à Distância (CECIERJ)
		Língua Brasileira de Sinais	8º período	
		Educação Inclusiva e Direitos	3º período	Campos dos Goytacazes
		Libras: Inclusão Educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva	4º período	Campos dos Goytacazes
UNIRIO	Pedagogia	Educação Especial	1º período	Ensino à Distância (CECIERJ)
		Língua Brasileira de Sinais	8º período	

	Pedagogia	Educação Especial	4º período	Escola de Educação (Rio de Janeiro)
		Língua Brasileira de Sinais	9º período	
UFF	Pedagogia	Educação Inclusiva	4º período	Santo Antônio de Pádua
		Língua Brasileira de Sinais	4º período	
	Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais	3º período	Angra dos Reis
		Educação Especial e Inclusiva I	4º período	
	Pedagogia	Educação Especial I	5º período	Faculdade de Educação (Niterói)
		Língua Brasileira de Sinais I	6º período	
UERJ	Pedagogia	Língua Brasileira de Sinais I	8º período	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (Duque de Caxias)
		Questões Atuais em Educação Especial	3º período	Faculdade de Educação (Rio de Janeiro)
		Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	5º período	
		Educação Especial Inclusiva	1º período	Ensino à Distância (CECIERJ)
		Educação Especial	4º período	Faculdade de Formação de Professores (São Gonçalo)
ISERJ	Pedagogia	Práticas Pedagógicas na Educação Especial e Inclusão	6º período	Rio de Janeiro
		Fundamentos e Metodologias para	6º período	

ISSN: 2176 - 1396

		Educação Especial e Inclusão		
		Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	8º período	

Fonte: Elaborado pelo autor

DISCUSSÃO

A formação dos pedagogos tem sido vista como um ponto de partida para a construção de um sistema educacional verdadeiro e inclusivo. Os dados coletados nesta pesquisa revelam importantes lacunas entre o que é preconizado em legislações que asseguram a inclusão escolar e a concretização dessas normativas nos currículos de formação docente.

Os cursos de Pedagogia estão organizados majoritariamente com disciplinas obrigatórias que tratam de formações gerais em educação, mas que trazem poucas interfaces consistentes com a educação inclusiva. A análise das matrizes curriculares nas universidades estaduais e federais do Rio de Janeiro evidenciou que, embora todas as instituições apresentem disciplinas ou módulos obrigatórios relacionados à inclusão, como \"LIBRAS\", \"Educação Especial\" ou \"Psicopedagogia\", ainda se observam lacunas no aprofundamento formativo. Por exemplo, disciplinas específicas para lidar com os desafios pedagógicos de deficiências múltiplas ou transtornos do neurodesenvolvimento são pouco frequentes.

Leonelli et al. (2024) destacam que a legislação brasileira, embora avançada na normatização da inclusão, não assegura a uniformização dessas diretrizes no currículo das instituições formadoras. Assim, as disciplinas obrigatórias acabam por tratar temas fundamentais apenas de modo introdutório, comprometendo a efetividade da prática pedagógica inclusiva. Essa perspectiva pode ser observada particularmente nas disciplinas relacionadas a LIBRAS, que se apresentam como a única obrigatória em boa parte das instituições analisadas, mas que pouco abordam as intersecções interdisciplinares ou interações na prática docente diária.

A pesquisa de Menezes e Siqueira (2024), que explora as representações sociais sobre a inclusão, reforça que a deficiência de conhecimentos relacionados à

prática inclusiva impacta diretamente a efetividade do processo educacional. No caso do Rio de Janeiro, exemplos específicos apontados na análise documental indicam que as matrizes curriculares ainda estão em fase de adaptação. O curso de Pedagogia da UFRJ, por exemplo, oferece duas disciplinas obrigatórias voltadas à educação inclusiva ao longo do curso, mas ambas estão concentradas no final da formação. Essa disposição apresenta um obstáculo, dado que a abordagem da inclusão em níveis introdutórios durante o início do curso poderia ampliar a compreensão acadêmica a partir de um debate contínuo.

Outro ponto relevante identificado foi a abordagem limitada nas disciplinas obrigatórias ao desenvolvimento de competências práticas, essenciais para que o pedagogo, ao final de sua formação, consiga aplicar tais conhecimentos no ambiente escolar. Embora disciplinas como \"Psicopedagogia e Educação\" ou \"Educação Especial e Inclusiva\" apresentem tópicos referentes às necessidades educacionais específicas, elas ainda não articulam profundamente os desafios reais enfrentados por professores e gestores escolares. Conforme ressaltado por De Araújo Walker et al. (2022), os professores que já atuam em sala de aula muitas vezes possuem uma formação insuficiente para lidar com questões como a inclusão de alunos autistas no ensino básico, gerando uma discrepância entre a pressuposição teórica dos currículos e as demandas práticas das escolas.

Por sua vez, Brostolin e Souza (2023) reafirmam a necessidade de incluir mais espaços de formação continuada e práticas em campo no processo formativo. Esses aspectos ainda são tímidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em Pedagogia analisados, sendo relegados à prática de estágio, que muitas vezes é insuficiente para atender às demandas de capacitação em inclusão. A matrícula crescente de alunos com deficiência em classes regulares, amplamente destacada pelo Censo Escolar 2024 (BRASIL, 2025), requer uma formação não apenas focada nos aspectos legais e teóricos, mas também planejada para capacitar o futuro professor a identificar, avaliar e planejar intervenções pedagógicas assertivas em contextos inclusivos.

Merece destaque também o trabalho discutido por Bezerra e Pereira (2025), que enfatiza como a ausência de uniformidade curricular nacional no que concerne à formação em temas inclusivos impacta negativamente a experiência de docentes e

discentes. O estudo analisado sugere a necessidade de políticas públicas para assegurar que temas como inclusão, descritos amplamente na Lei Brasileira de Inclusão, estejam distribuídos de modo equitativo e aprofundado nos currículos de todas as universidades. A formação inicial, associada à formação continuada, é apontada como elemento prioritário para consolidar a capacidade técnica e pedagógica dos professores nesse quesito.

Além disso, Machado e Rahme (2022) destacam que, para transformar efetivamente a escola inclusiva em uma realidade, torna-se indispensável a construção de um paradigma pedagógico integrado, que integre noções de inclusão desde os primeiros períodos acadêmicos. Essa reflexão se faz ainda mais essencial quando consideramos que grande parte das matrizes curriculares analisadas destina o conteúdo relacionado à educação inclusiva apenas nas etapas finais da formação.

Por fim, a análise documental e teórica desse estudo evidencia que os currículos das licenciaturas em Pedagogia são muitas vezes insuficientes diante das demandas inclusivas e que há, portanto, uma oportunidade significativa para ampliação e reorganização sistemática da formação pedagógica. Propõe-se que seja dado maior destaque às disciplinas obrigatórias e que temas relacionados à prática inclusiva sejam tratados ao longo de todo o curso. Essa transição requer um esforço conjunto de gestores institucionais, órgãos públicos e educadores, com planejamentos estratégicos que associem teoria à prática e ofereçam aos futuros pedagogos a base necessária para transformar as escolas em ambientes inclusivos, democráticos e equitativos.

4 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como principal objetivo investigar como os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia, das instituições públicas, do Estado do Rio de Janeiro, estão abordando a temática da Educação inclusiva em seus currículos, principalmente na oferta de disciplinas voltadas para inclusão escolar. Esse trabalho tem como objetivo fomentar um debate reflexivo e propositivo frente a temática da inclusão escolar e diversidade no ambiente educacional, assim não há intenção de desqualificar as instituições e os cursos de ensino superior, assim como julgar a qualidade das mesmas. Observa-se que disciplinas voltadas para “inclusão escolar” e “educação especial” assim limitadas em quantidade e focalizadas em um

determinado período.

O trabalho aqui apresentado propõe uma revisão curricular nos cursos de formação dos docentes, focalizando nas instituições públicas, do Estado do Rio de Janeiro, de forma que a inclusão não seja uma questão tratada de forma superficial, assim que tenha um compromisso na formação profissional e na inclusão dos alunos nas instituições escolares. Acredita-se que apenas com uma formação comprometida com a temática da inclusão, realizada de forma sólida e crítica, seja possível avançar em uma proposta de escola verdadeiramente inclusiva, democrática e equitativa.

5 REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maciliana de Souza; PEREIRA, Denilson Diniz. Formação de professores do ensino infantil na/para a educação inclusiva. In: VINENTE, Samuel (Org.). *Inovação, produção científica e políticas de educação especial*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 85–111.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BROSTOLIN, Marta Regina; SOUZA, Tania Maria Filiu de. A docência na Educação Infantil: pontos e contrapontos de uma educação inclusiva. Cadernos CEDES, v. 43, n. 119, p. 52-62, 2023.

DE ARAÚJO WALKER, Dayane Fernanda Borges et al. Relações possíveis entre concepções e práticas docentes com estudantes autistas nas aulas de matemática. 2022.

LEONELLI, Julia Cristina Salvador et al. Ensino de Física para estudantes surdos: investigando possibilidades. Ciência & Educação (Bauru), v. 30, p. e24032, 2024.

MENEZES, Naiara Silva; SIQUEIRA, Maxwell. EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: representações sociais de licenciandos em Ciências Biológicas. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 26, p. e49119, 2024.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: UM OLHAR SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Isabella Teixeira Pinheiro[1]

Bianca Moretti Vieira Palmieri [2]

Larissa Santana Muhl[3]

RESUMO

Este trabalho analisa como as experiências formativas vivenciadas durante o 6° encontro da metaformação "Experiência Intercultural de Estudantes Universitários" influenciaram as reflexões e compreensões dos estudantes sobre diversidade e inclusão. A metaformação foi promovida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento da Prática Docente (GAE), em 2023, com a participação de estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil) e da Universidade Aberta de Portugal. A pesquisa tem como problema compreender de que forma a diversidade e a inclusão se fizeram presentes nas experiências vivenciadas. O objetivo é investigar os sentidos atribuídos a esses conceitos pelos participantes, a partir das palavras-chave indicadas na questão 17 do questionário de pós-inscrição e das falas ocorridas na rede de conversa do encontro 6. A metodologia adotada foi a análise de conteúdo, conforme Bardin (2021), com aplicação de média ponderada às palavras mais frequentes, representadas graficamente por uma nuvem de palavras e análise qualitativa dos trechos extraídos da transcrição do encontro. O aporte teórico principal apoia-se em Bardin (2021), onde a proposta metodológica permite organizar os dados de modo que torne-os significativos e válidos; em Mantoan (2015), que defende a inclusão como uma mudança de perspectiva, em que todos os estudantes devem ter oportunidade de sucesso educacional; e em Vaz et al. (2024), que concebem a metaformação como um espaço complementar à formação inicial, capaz de proporcionar vivências que extrapolam o currículo formal e contribuem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados revelam que os termos mais recorrentes – como respeito, inclusão, equidade, cultura e empatia – apontam para uma compreensão ampliada da diversidade. Também se destaca a valorização da formação continuada docente e do reconhecimento da pluralidade de saberes e trajetórias presentes no ambiente educativo. Essa experiência formativa proporcionou a construção coletiva de sentidos e a reflexão sobre a transformação social por meio da prática pedagógica.

Palavras-chave: Interculturalidade. Diversidade. Inclusão. Metaformação.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, psi.isabellapinheiro@gmail.com.
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, biancamvp@hotmail.com.
[3] Graduanda do curso de Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, larissa.santana.muhl@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Em 2023, o grupo de pesquisa *Aprendizagem e Conhecimento da Prática Docente* (GAE), coordenado pela professora doutora Evelise Maria Labatut Portilho, promoveu uma metaformação intitulada *Experiência Intercultural de Estudantes Universitários*. A proposta envolveu estudantes dos cursos de Pedagogia, no Brasil, e de Licenciatura em Educação, em Portugal, em uma metaformação conjunta e intercultural. A metaformação, segundo Vaz *et al*. (2024), constitui um espaço complementar à formação inicial, no qual os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências formativas que extrapolam os limites do currículo formal. A atividade foi realizada em parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e a Universidade Aberta de Portugal, por meio de encontros remotos na plataforma Zoom.

A metaformação foi composta por sete encontros, com duração de 1h30 cada, organizados em torno de diferentes temáticas. Os temas abordados foram: (1) *Tomada de consciência do processo de aprendizagem*; (2) *O Perfil da Educação: Brasil e Portugal*; (3) *Trabalho em grupo na formação do estudante universitário*; (4) *Educação na era digital*; (5) *As dimensões da Aprendizagem e do Ensino*; (6) *Diversidade e Inclusão: Desafios e potencialidades*; e (7) *A metacognição e processo de aprendizagem*. Este trabalho tem como foco o desdobramento do encontro 6.

Para esta pesquisa, será realizada a análise da questão 17 do instrumento de pesquisa intitulado “Questionário de Pós-inscrição”, que solicitava aos estudantes que citassem três palavras consideradas importantes sobre a diversidade em seu processo de aprendizagem. Esse questionário foi aplicado antes do início da metaformação, com o objetivo de identificar as percepções iniciais dos participantes sobre o tema. Assim, a questão 17 reflete as perspectivas dos estudantes antes de vivenciarem a experiência formativa. Além disso, a transcrição do encontro, denominada rede de conversa, será utilizada para análise.

Esta pesquisa, tem como objetivo analisar como as experiências formativas vivenciadas na metaformação influenciaram as compreensões dos estudantes sobre a diversidade e inclusão, a partir das palavras-chave indicadas

por eles no questionário de pós-inscrição e durante a rede de conversa desenvolvida do encontro 6. Nesse sentido, o problema de pesquisa se configura na seguinte questão: **de que forma a diversidade e a inclusão se fizeram presentes nas experiências formativas vivenciadas na metaformação?**

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O sexto encontro do programa de metaformação promoveu um diálogo intercultural entre estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, no Brasil, e Licenciatura em Educação, em Portugal. O ponto de partida da discussão foi a leitura do livro A Descoberta, de Jonas Ribeiro, que serviu como disparador para reflexões profundas sobre a inclusão educacional e social. O encontro iniciou-se com a apresentação de um vídeo elaborado por uma das pesquisadoras do GAE, no qual, quatro alunos da rede estadual do Paraná – atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais – dramatizaram a narrativa do livro. A escolha dessa apresentação ter sido realizada por estudantes da educação básica, participantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuiu para destacar a inclusão como eixo central desde o início da conversa.

O contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas no Brasil a partir do Decreto n. 6.571/2008 e regulamentadas pelo Decreto n. 7.611/2011, também foi brevemente apresentado, destacando a importância desses espaços para o suporte a alunos com necessidades educacionais específicas. A exibição do vídeo não apenas evidenciou a potência das vozes frequentemente silenciadas no cotidiano escolar, como também provocou os participantes a refletirem: Quais relações podem ser estabelecidas entre a história “A Descoberta” e os sentidos de inclusão expressos pelos estudantes?

A partir dessa provocação, o grupo que conduzia o encontro organizou uma sequência de slides que problematizou conceitos-chave como “diversidade”, “equidade” e “inclusão”. Partindo da etimologia do termo diversidade – que remonta à ideia de pluralidade, mas também de confronto –, os estudantes foram convidados a refletir sobre a inclusão educacional como um

processo contínuo de remoção de barreiras para a aprendizagem e participação de todos, conforme orientações internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Um momento significativo foi a exibição do vídeo Etiquetas Psiquiátricas, que problematiza a medicalização excessiva e os rótulos atribuídos a estudantes no contexto escolar. A partir dessa discussão, os estudantes puderam concluir que a inclusão é um direito que não deve depender de laudo. Segundo Mantoan (2015), a inclusão requer uma mudança de perspectiva, baseada na compreensão de que todos os estudantes, com ou sem laudos, devem ter condições de alcançar o sucesso educacional.

As reflexões foram ampliadas com a discussão sobre a Agenda 2030 da ONU, os desafios da mobilidade social e as realidades educacionais com diferenças e semelhanças vividas no Brasil e em Portugal. Ao final, os estudantes foram convidados a discutir, a partir de suas experiências e contextos, como a inclusão social e escolar é percebida, vivida e compreendida em seus países.

Esse encontro destacou a importância da escuta sensível, do reconhecimento da diversidade e do enfrentamento crítico das estruturas que ainda limitam o direito à educação inclusiva. Mais do que um exercício teórico, foi um momento de construção coletiva de sentidos, no qual a formação de futuros educadores se entrelaçou com o compromisso ético de transformar a escola em um espaço verdadeiramente plural.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

Para a exploração e o tratamento dos dados obtidos após a metaformação, utilizou-se a metodologia denominada análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2021), que orienta a organização dos dados de forma a torná-los significativos (*falantes*) e válidos. Consideraram-se as palavras de maior destaque nas respostas à questão 17 do instrumento de pesquisa, aplicando-se uma média ponderada para identificar sua recorrência relativa. Os resultados foram transpostos para uma nuvem de palavras, vide Figura 1, recurso gráfico que representa a frequência dos termos por meio de variação de

tamanho, permitindo evidenciar os conceitos mais expressivos nas respostas dos participantes. Também foi feito uma correlação com as temáticas emergentes da rede de conversa, cujos trechos mais representativos foram extraídos visando ilustrar e aprofundar a análise dos sentidos construídos ao longo das interações.

Figura 1 – Nuvem de palavras destacadas na questão 17 após aplicação da média ponderada

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados da pesquisa com apoio digital de nuvem de palavras (2025)

A análise da nuvem de palavras, correlacionada aos trechos extraídos da rede de conversa, revelam uma significativa convergência entre os conceitos mais frequentes e os sentidos atribuídos pelos participantes nas interações.

Respeito foi o termo mais recorrente, evidenciando sua centralidade como valor ético-pedagógico, sendo fundamental nas relações formativas, articulado a noção de diversidade humana e *Responsabilidade*, conforme expresso na fala: *"Está nas nossas mãos um pouco fazer um bocadinho a diferença à nossa volta, de maneira como vamos transformando e mudando (P07)".*

Inclusão também aparece como eixo central, conectado à E*quidade*, à *Diversidade* e a *Formação Docente*. A fala: *"a inclusão, a igualdade e a equidade, tem que ser muito trabalhado, na minha opinião, nas escolas, pelos professores, pelos auxiliares, pelas pessoas que estão no dia a dia com as crianças (P04)"* reforça a ideia de que a inclusão exige ação intencional e coletiva no cotidiano educacional. Outra participante evidencia que a equidade deve estar presente acima de tudo, em todos os ambientes sociais, e não só no contexto educacional: "*Acho que acima de tudo, independentemente, seja na área de educação ou não,*

nós temos que pensar como sociedade na equidade, não é?... acho que nós temos um longo, um longo caminho a percorrer a nível de equidade e de garantirmos que todos temos, todos partimos do mesmo, no mesmo local. Ou temos as mesmas oportunidades de chegar a determinada meta (P03)".

A presença da palavra *Cultura* reafirma a importância de contextos e saberes diversos no processo educativo. Está fortemente conectada a ideia de diversidade cultural, bem como as vivências pedagógicas que reconhecem e respeitam os repertórios socioculturais, ilustrados nas falas: *"hoje em dia, a gente tem um mundo muito globalizado, então nós precisamos perceber e ver as coisas do outro ponto de vista. E eu acho que isso é importante quando estamos falando da diversidade. Nós precisamos mostrar para as crianças, ou até mesmo aprender nós mesmos, o ponto de vista dos outros e como que é a vida deles. (P01)"* e *"A nossa sociedade neste momento, que é uma sociedade global, mas, no entanto, cada sociedade é uma micro sociedade. Existem coisas muito más numas zonas e existem coisas muito boas em outras zonas (P17)".*

Empatia, Conhecimento e *Aprendizagem* também foram mobilizados durante o encontro 6 e reforçam as diferentes dimensões da prática pedagógica e dos processos de *Aprendizagem*. A *Empatia* permite o acolhimento a diversidade, o olhar sensível a alteridade e reconhecimento das diferentes formas de *Aprendizagem*. Esses termos apareceram interligados a *Autonomia*, *Adaptação* e Cooperação que evidenciam as dimensões práticas e atitudinais da atuação docente valorizando a formação contínua, expresso no trecho: *"é muito importante os formadores, os professores, estarem em constante atualização. Estarem em constante formação para que possam realmente transmitir o conhecimento diversificado a quem tenha necessidade, tenha necessidades diferentes, que tenham formas de aprender diferentes (P15)"*. Embora com menor frequência, as palavras *Flexibilidade, Comprometimento, Oportunidades*, *Tolerância* e *Persistência* complementam e aprofundam os sentidos anteriores.

Embora o termo Políticas Públicas não tenha sido mencionado diretamente nas respostas à questão 17, sua presença foi significativa nas interações do grupo, evidenciando como elemento estrutural para a efetivação de práticas educacionais inclusivas conforme destacam a participante: *"acho que é algo além dessa formação de professores, mas também de* ***políticas públicas****.*

Porque não é só você querer e colocar isso em prática. Porque é algo que vai além, você precisa realmente dessa parte política, senão você também não consegue aplicar isso (P14)" e *"E melhorando o mundo, eu sei que é difícil, as políticas têm que ajudar a um todo (P07)"* indicando que para além dos valores e práticas mobilizadas pelos participantes, a existência e a efetividade de políticas públicas são indispensáveis.

Assim, conclui-se que a análise integrada dos dados destaca não apenas os sentidos atribuídos à prática docente, mas também a consciência crítica sobre a importância de um compromisso coletivo e individual com a educação e a sociedade que coloque em prática os valores mobilizados – respeito, inclusão, equidade – diante da diversidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada revelou percepções significativas sobre as atitudes e avanços no que diz respeito à inclusão. Um dos pontos centrais destacados nas falas é a importância da formação contínua de professores e demais profissionais da educação como elemento essencial para enfrentar as barreiras que a exclusão impõe. Embora se reconheça que com o tempo certas práticas excludentes foram superadas graças à qualificação docente, ainda há um longo caminho a percorrer.

Destaca-se a crítica ao modelo pedagógico padronizado, que desconsidera as diferentes formas de aprender. A manutenção de uma abordagem única de ensino dificulta a equidade e amplia as desigualdades. Isso evidencia que, mais do que leis ou cursos de formação, a transformação real depende de mudanças internas, de atitude e de consciência. A formação contínua é apontada como um processo que demanda visibilidade e constante atualização, como ressaltou uma participante: *"Sabemos ensinar de uma forma e é a mesma forma estandarte para todos (P03)"*.

Além disso, destaca-se que a inclusão não pode ser vista como uma responsabilidade isolada dos educadores. Embora o papel do professor seja fundamental, a construção de ambientes escolares mais inclusivos requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como o apoio político,

estrutural e institucional. Investimentos em políticas públicas, infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e suporte especializado são fundamentais para garantir que a inclusão deixe de ser apenas um ideal e se torne uma realidade concreta e sustentável no cotidiano das escolas.

Conclui-se, portanto, que a promoção da inclusão escolar é um processo contínuo, coletivo e em constante construção, que exige compromisso, formação, mudança de mentalidade e condições institucionais adequadas. A escuta atenta aos diferentes atores envolvidos no processo educativo, especialmente aos professores, é um passo importante para que a escola avance na direção de uma educação mais justa, democrática e acolhedora para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

VAZ, Beatriz *et al*. A avaliação metacognitiva como instrumento metodológico em um programa de metaformação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 22., 2024, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Editora Realize, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/endipe/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV208_MD4_ID1378_TB442_14092024101402.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. 1. ed. São Paulo, SP: Summus, 2015. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 21 jun. 2025.

CULTIVANDO AUTONOMIA, COLHENDO EXPERIÊNCIAS: UMA AÇÃO PRÁTICA EM PARCERIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Beatriz Otília Sobreiro[1]

Jenyffer Kotrich Bittencourt[2]

Thalia Machado Ferraz[3]

Bianca Nicz Ricci[4]

RESUMO

A ação intitulada "Cultivando autonomia, colhendo experiências: uma ação prática em parceria com pessoas com deficiência" teve como objetivo estimular a autonomia de pessoas com deficiência por meio do desenvolvimento de habilidades práticas do cotidiano, com foco em atividades que favorecem o crescimento pessoal e social. Também buscou promover um espaço de aprendizado mútuo, no qual participantes e estudantes pudessem trocar experiências e valorizar as capacidades individuais. Para além do estímulo à autonomia, a atividade visou proporcionar um ambiente de valorização da diversidade, incentivando a participação ativa de todos. O estudo foi desenvolvido com base no Arco de Maguerez, metodologia ativa composta por cinco etapas: observação da realidade, definição de pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Inicialmente, realizou-se uma roda de conversa virtual com a sócio fundadora da Organização da Sociedade Civil (OSC) Inclusive nas Artes, visando compreender a estrutura institucional e o perfil dos participantes. Em seguida, ocorreram visitas técnicas ao espaço da OSC para aprofundar o diagnóstico situacional e estruturar a proposta de intervenção. A atividade prática consistiu na realização de compras em um hortifruti local, seguidas pela preparação de uma salada de frutas. Esse processo favoreceu a autonomia na escolha de alimentos, habilidades práticas, trabalho em equipe e hábitos alimentares saudáveis. O aporte teórico de Bissoto (2014) defende que, a sautonomia deve ser construída a partir de experiências que envolvam escolhas reais e responsabilidades, contribuindo para o reconhecimento das próprias capacidades. Enquanto isso, Cruz *et al.*(2021) reforçam que a promoção de atitudes autônomas deve orientar políticas públicas e práticas sociais inclusivas, oferecendo suporte para que pessoas com deficiência possam exercer sua liberdade de decisão com base em suas necessidades, crenças e interpretações de mundo. Os resultados evidenciaram que a proposta foi bem recebida pelos participantes e pela instituição, proporcionando ganhos concretos na autonomia e na interação social. Contudo, também se revelaram obstáculos, como barreiras urbanísticas e atitudes preconceituosas, indicando a necessidade de mudanças estruturais e culturais para o pleno exercício da autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Pessoa com deficiência. Alimentação. Atividades cotidianas.

1 INTRODUÇÃO

Ao discutir a promoção da saúde e da qualidade de vida, torna-se essencial

1 Graduanda em Psicologia, Faculdades Pequeno Príncipe, beatriz.sobreiro@aluno.fpp.edu.br
2 Graduanda em Psicologia, Faculdades Pequeno Príncipe, jenyffer.bittencourt@aluno.fpp.edu.br
3 Graduanda em Psicologia, Faculdades Pequeno Príncipe, thalia.ferraz@aluno.fpp.edu.br
4 Doutora, Universidade Federal do Paraná, docente, Faculdades Pequeno Príncipe, biancanicz@gmail.com

considerar a importância da autonomia, especialmente no contexto das pessoas com deficiência. A autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões, expressar desejos e agir de maneira alinhada aos próprios valores, sendo um direito fundamental que garante a cidadania e a participação ativa na sociedade (BISSOTO, 2014). Historicamente, como observa Bissoto (2014), pessoas com deficiência foram privadas desse exercício, muitas vezes submetidas a práticas condescendentes que, sob o argumento da proteção, violavam seu direito à independência. A capacidade de decisão, conforme argumenta a autora, exige a vivência de situações reais, com espaço para escolhas próprias, assumir responsabilidades e devolutivas, promovendo o fortalecimento das capacidades individuais.

Cruz et al. (2021) reforçam que a promoção de atitudes autônomas deve orientar políticas públicas e práticas sociais inclusivas, oferecendo suporte para que pessoas com deficiência possam exercer sua liberdade de decisão com base em suas necessidades, crenças e interpretações do mundo. Sob essa perspectiva, garantir espaços nos quais essas pessoas possam exercitar sua autodeterminação torna-se parte integrante de um projeto maior de inclusão social, respeitando suas subjetividades e potencialidades.

Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, muitas pessoas com deficiência ainda não dispõem de oportunidades para desenvolver sua autonomia em atividades cotidianas, o que compromete o exercício pleno da cidadania, como aponta Bissoto (2014) ao discutir os desafios educacionais para a formação da autonomia. A ação proposta justifica-se por sua relevância social e acadêmica, contribuindo para o fortalecimento de práticas inclusivas e ampliando a reflexão sobre o papel da extensão universitária na transformação social.

A presente prática foi desenvolvida com a participação de quatro estudantes do curso superior de Psicologia, sob a supervisão de um(a) docente responsável pela atividade extensionista. Essa supervisão garantiu a orientação metodológica adequada e o acompanhamento das atividades, assegurando o rigor acadêmico na condução da intervenção junto ao grupo de pessoas com deficiência.

É nesse contexto que se insere a ação: Cultivando autonomia, colhendo experiências: uma ação prática em parceria com pessoas com deficiência, realizada junto a um grupo de beneficiários de uma organização da sociedade civil voltada à

inclusão social e artística. Assim, a proposta buscou proporcionar uma experiência de compra em hortifruti para adultos com deficiência, estimulando sua autonomia por meio do desenvolvimento de habilidades práticas do cotidiano. De maneira articulada a esse objetivo central, buscou-se desenvolver o diálogo sobre hábitos alimentares e experiências sensoriais, valorizando a escuta, o protagonismo e o respeito às singularidades de cada participante.

Foi utilizada a abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia ativa do Arco de Maguerez, que, segundo Berbel (2011), parte da problematização da realidade concreta, com o estudante sendo o protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem e propõe cinco etapas interligadas.

A primeira etapa consiste na observação da realidade: sugere-se que os indivíduos observem cuidadosamente e registrem de maneira organizada suas percepções. Nesse sentido, no dia 12 de março de 2025, a docente da disciplina organizou uma roda de conversa virtual com a representante de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) e as discentes, com o objetivo de conhecer e compreender o funcionamento da instituição, sua ambientação e as atividades desenvolvidas. Na segunda etapa, referente à identificação dos pontos-chave da realidade observada, os estudantes reconhecem a complexidade e a multideterminação dos problemas sociais. A visita ao espaço ocorreu em 26 de março de 2025, quando as integrantes do grupo participaram das atividades oferecidas, como aula de artesanato e dança, com o intuito de se ambientar e conhecer os beneficiários. Na terceira etapa, chamada teorização, as alunas se organizaram na busca por informações relevantes sobre os aspectos observados. As discentes discutiram possíveis medidas para responder à demanda de promover passeios externos, possibilitando que os participantes conhecessem outros espaços. A quarta etapa corresponde à elaboração de hipóteses de solução, construídas com base em uma análise mais profunda do problema. A partir de pesquisas sobre a importância do desenvolvimento da autonomia e de habilidades práticas em pessoas com deficiência, decidiu-se realizar uma roda de conversa sobre hábitos alimentares, seguida de um passeio ao hortifruti e da preparação de uma salada de frutas. Por fim, a quinta etapa diz respeito à aplicação na realidade, quando as decisões são implementadas com intencionalidade transformadora. Essa fase foi concretizada no dia 7 de maio de 2025, com a realização da atividade prática da

salada de frutas, concluindo o Arco de Maguerez com o oferecimento de alternativas que, em alguma medida, possam promover mudanças no contexto vivenciado. Durante todo o processo, utilizou-se a observação participante como instrumento metodológico, com registros reflexivos que contribuíram para compreender, posteriormente, os efeitos da atividade na autonomia e na autopercepção dos participantes.

2 CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

Lopes et al. (2018, p. 16) dissertam sobre a multiplicidade de elementos que o debate sobre o conceito de deficiência envolve, desde a necessidade de considerar a sua relevância política até a superação do modelo biomédico envolto em suas concepções e história.

Como descrito por Lopes et al. (2018, p. 16), a trajetória histórica da conceituação de deficiência é marcada por uma transformação de paradigmas. Na Grécia antiga, delírios eram envoltos em status de privilégio e liberdade, enquanto alguns filósofos definiram-na como um meio de estar no mundo. Hipócrates elaborou sobre a loucura como uma implicação orgânica. A partir do século XVI, esses sujeitos foram gradualmente excluídos do convívio social, resultando na criação de instituições específicas – de pensões e hospedarias até embarcações como a Nau dos Loucos.

No início do século XIX, Philippe Pinel, considerado o fundador da psiquiatria, propôs desencarcerar pessoas com deficiências intelectuais e implementar tratamentos voltados à recuperação, o que levou à disseminação dos manicômios, onde o foco estava na normatização dos comportamentos em detrimento das singularidades individuais. Esse percurso, marcado também pelo surgimento dos primeiros manuais diagnósticos na América do Norte e pelas declarações precursoras dos direitos humanos, ilustra a evolução do discurso, que, no Brasil, passou do uso de termos excludentes à consolidação dos direitos das pessoas com deficiência como política pública, intensificada pela Declaração de Caracas em 1990, como destaca Lopes et al. (2018, p. 16).

De acordo com Brasil (2015, art. 2º, p. 2),

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com barreiras diversas, podem limitar sua participação plena e efetiva na sociedade, comprometendo a igualdade de condições com as demais pessoas [...]

Utilizar as definições e terminologias corretas para falar sobre deficiências é um passo fundamental para que se possa construir uma sociedade inclusiva, de acordo com Sassaki (2000), é na linguagem que se expressa o respeito, ou então, a discriminação. Carpenedo e Marchesan (2021) abordam que as palavras e seus sentidos que se referem a pessoas com deficiência se alteram de acordo com o tempo o espaço, por isso é fundamental que se discuta o discurso da exclusão presente na linguagem, que se manifesta por meio do capacitismo.

3 EDUCAR PARA A AUTONOMIA: URGÊNCIA PARA INCLUSÃO

De acordo com Bissoto (2014), a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões, expressar desejos e refletir sobre os caminhos da própria vida é uma característica essencial da condição humana. Historicamente, pessoas com deficiência foram privadas desse exercício, conhecido como autonomia (BISSOTO, 2014). Trata-se da capacidade de viver de forma autêntica, guiado por motivações internas, sem a imposição de influências externas, preconceitos sociais ou barreiras atitudinais que dificultam sua participação. Para Cruz et al. (2021), a autonomia é apontada pelas legislações direcionadas a pessoas com deficiência como um fator importante, que deve ser garantido e promovido, sendo suporte para a elaboração de políticas públicas.

O paternalismo, conceito trabalhado por Bissoto (2014), é um dos fatores de maior impedimento para tomadas de decisão de pessoas com deficiência. Essa autora o define como uma interferência nas decisões de um indivíduo, mesmo contra sua vontade, sob o argumento de que seria para o seu bem. Essas atitudes violam o direito à autodeterminação e precisam ser substituídas por uma postura de respeito e escuta ativa. A autodeterminação, ainda segundo Bissoto (2014), refere-se à percepção que o indivíduo possui sobre suas próprias crenças, capacidades e saberes, e à maneira como utiliza esse autoconhecimento para agir de forma

autônoma. Ela está associada ao ato de tomar decisões futuras baseadas nas necessidades e interpretações de eventos. Essa habilidade só pode ser desenvolvida por meio de experiências que envolvam escolhas, responsabilidades, apoio qualificado e devolutivas orais de seus pares.

4 RESULTADOS

O registro da atividade foi feito por meio do depoimento e do *feedback* realizados por meio de placas de *emoji* de joia, elaboradas pelo grupo. Algumas imagens de frutas foram impressas e recortadas pela equipe para auxílio visual, se necessário.

Figura 1 – Produção conjunta da salada de frutas.

Fonte: Beatriz O. Sobreiro, Jenyffer K. Bittencourt, Thalia M. Ferraz (2025).

Figura 2 - Devolutiva oral dos participantes em relação à atividade realizada.

Fonte: Beatriz O. Sobreiro, Jenyffer K. Bittencourt, Thalia M. Ferraz (2025).

Ao fim da ação, a equipe solicitou o feedback de todos os 11 participantes. Todos escolheram a placa de “joia para cima” e expressaram satisfação com a experiência de ir ao hortifruti, escolher e cortar as frutas e comê-las frescas. Na despedida, a equipe recebeu apertos de mão e abraços. Os participantes perguntaram sobre um possível retorno, evidenciando o estabelecimento de vínculo.

A proposta de intervenção se mostrou coesa com as demandas da comunidade, acessível aos participantes e foi bem recebida pela OSC. A intenção de que a autonomia fosse estimulada foi bem-sucedida, e assim, realizou-se uma parceria da equipe em conjunto com os participantes, que puderam fazer escolhas, refletir e decidir sobre as compras. O percurso de ida e volta do hortifruti abriu espaço para conversas, o que possibilitou que as pessoas discutissem sobre os interesses umas das outras, a rotina em suas residências de apoio, se abrissem quanto aos seus desejos e relataram suas histórias de vida.

Um dos participantes descreveu a saudade que sentia de sua casa, sua vontade de ter um momento para passear pelas ruas, como estava fazendo. Relatou que morava em uma residência de apoio, onde não tinha perspectiva de conseguir alta, isso o causava frustração, pois gostaria de fazer o simples novamente, como poder trancar a porta de casa e fazer todas as coisas no seu tempo.

Outro participante contou que morava com sua mãe em outra cidade, e após o falecimento dela, sua depressão agravou-se. Por isso, atualmente mora em uma residência de apoio. Ele relatou que participar das atividades que a instituição oferece ajuda a sentir-se menos sozinho e a ter uma socialização fora da residência de apoio.

Um dos participantes compartilhou que prefere frutas com consistência mais macia, como a banana, devido à fragilidade de seus dentes. Comentou ainda que adora bolachas recheadas e pipoca. Ao longo da conversa, disse que sua irmã e mãe moram juntas, pois a última delas está com um quadro depressivo, e que ele não mora com elas. Ele conta que já esteve em situação de rua e que, durante esse período, sofreu um acidente ao ser atropelado por uma motocicleta, o que resultou na amputação de uma das pernas.

Uma participante relatou sobre sua dificuldade em entender a respeito de onde reside. Ela diz que não é um hospital, nem uma casa, é como uma hospedagem, e que lá ela não se sente como gente de verdade. A participante conta

que sente que perdeu sua autonomia, o direito de ir e vir, além de sentir falta de realizar atividades do dia a dia, como fazer bolo

Durante a preparação da salada, as pessoas trocaram dicas e deram suporte quanto ao manejo dos instrumentos e limpeza do local. Rapidamente tudo ficou pronto e limpo, com a ajuda de outros participantes que quiseram participar do processo. Após o lanche da Organização da Sociedade Civil (OSC), a salada de frutas foi distribuída e liberada para repetições, o que fez com que todos tivessem a chance de experimentar. Para o recolhimento do feedback, o artifício visual das placas foi útil na compreensão da tarefa e todos escolheram a placa de “positivo”, ao mesmo tempo em que responderam com sorrisos e declarações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação “Cultivando autonomia, colhendo experiências” demonstrou, de forma impreterível, como intervenções em psicologia exigem uma articulação entre vivências cotidianas, fortalecimento de vínculos e mobilização por transformações coletivas. Ao longo de todas as etapas, foi possível vivenciar que a autonomia não se resume a um conjunto de habilidades individuais, mas constitui um processo dialógico, construído por meio da escuta ativa, da coprodução de saberes e da formação de redes de suporte.

O uso das metodologias ativas permitiu que os participantes fossem protagonistas desde a definição dos objetivos até a execução das tarefas, reforçando o conceito de autodeterminação defendido por Bissoto (2014). A interação entre participantes, equipe da organização parceira e estudantes envolvidos criou um clima de confiança que potencializou o engajamento e evidenciou como o cotidiano pode se transformar em um espaço de aprendizagem social, fortalecimento de vínculos e ampliação do senso de pertencimento.

No entanto, a prática também revelou barreiras que extrapolam o nível individual. A ausência de faixa de pedestres transformou cada travessia em um risco potencial e um lembrete de que o planejamento urbano, quando omisso às necessidades de sujeitos diversos — especialmente de pessoas com deficiência, crianças e idosos —, contribui para a invisibilização e exclusão social. Ainda mais revelador foi o episódio em que um transeunte, ao ser informado sobre o objetivo da

atividade, respondeu: “Ah, achei que era uma caminhada beneficente, bom passeio para vocês”, evidenciando um olhar capacitista e estigmatizante sobre pessoas com deficiência. Esse episódio escancara como a precariedade da infraestrutura e os discursos excludentes se reforçam mutuamente: não basta promover habilidades de autonomia se o contexto material e simbólico nega o direito à dignidade.

Em síntese, a presente ação cumpriu seus objetivos ao proporcionar uma vivência prática de autonomia, fortalecendo competências úteis para o cotidiano e estimulando a tomada de decisões em todas as etapas. A atividade reafirmou a capacidade dos participantes de agir de maneira autônoma e favoreceu a construção coletiva de saberes por meio de diálogos sobre hábitos alimentares e experiências sensoriais, valorizando preferências individuais, memórias afetivas e processos de escuta. A experiência demonstrou o poder transformador das ações cotidianas quando pensadas coletivamente e com atenção aos detalhes. Mais do que o desenvolvimento de habilidades práticas, a ação também promoveu autoconfiança, fortalecimento de vínculos e sentimento de pertencimento.

Por fim, a vivência reforçou que a autonomia não se limita a dimensão individual, mas depende diretamente das oportunidades e das condições materiais oferecidas pelo ambiente. A ausência de acessibilidade, somada aos discursos capacitistas ainda presentes na sociedade, revela que há muito a ser enfrentado para a garantia de uma inclusão plena e digna. Não por acaso, situações como caminhar na rua, algo tido como simples para a maioria, revelam quais corpos são autorizados a ocupar o espaço público, geralmente aqueles que atendem aos padrões da ordem social e do que o modelo biomédico considera como “corpo saudável” ou “normal”. Nesse cenário complexo, a busca e o exercício da autonomia por pessoas com deficiência emergem como uma prática educativa essencial e incisiva. Ela não só desafia as estruturas capacitistas existentes, como também desmascara a ilusão de um corpo social verdadeiramente inclusivo. Essa prática força o reconhecimento das lacunas estatais e a urgência de um letramento social que supere o assistencialismo e a institucionalização, fortalecendo a esfera dos direitos humanos e da equidade.

A promoção da inclusão vai além do treinamento técnico e exige o comprometimento de toda a sociedade na construção de ambientes acessíveis, no

respeito à diversidade e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Iniciativas como essa reafirmam a importância de práticas educativas articuladas a políticas públicas para a efetivação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Acesso em: 6 abr. 2025.

BISSOTO, M. L. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.01/3986. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: [s. n.], 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

CARPENEDO, A.; MARCHESAN, F. R. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Paraná, v. 17, n. 40, p. 40-45, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199/17003. Acesso em: 05 abr. 2025.

CRUZ, E. J. S. et al. O papel da família na construção da autonomia da pessoa com deficiência intelectual. **APAE Ciência**, v. 17, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/227?utm_source. Acesso em: 11 abr. 2025.

LOPES, D. et al. **Psicologia e a pessoa com deficiência**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. ISBN 9788595025325. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595025325/. Acesso em: 20 mar. 2025.

SASSAKI, R. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Goiânia: UFG, CERCOMP, 2000. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 20 mar. 2025.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONDUÇÃO DA VIDA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Angélica Bort Pierezan[1]

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski[2]

RESUMO

Este artigo, vinculado à dissertação de Mestrado em Educação contextualiza como as pessoas com deficiência foram narradas e subjetivadas pela sociedade nos diferentes tempos e contextos sociais, culminando, na contemporaneidade, com o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual. A inclusão já foi vivenciada como reclusão, integração e recentemente como direito, mas também como um imperativo de Estado (Thoma; Kraemer, 2017). A lógica do direito, tem aproximações com a perspectiva social da deficiência, que considera o direito de estar no mundo como se é. As Políticas de Educação Especial definem formas de olhar e tratar as pessoas com deficiência, mas também subjetivam para as formas de ser. Partindo desse contexto emerge o seguinte *problema de pesquisa*: como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024? O *objetivo geral* é analisar como os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024. Quanto à *metodologia*, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, na perspectiva pós-crítica, com base nos referenciais teoréticos foucaultianos. Este, irá seguir por uma análise documental das principais Políticas que direcionam a Educação Especial no país e no Estado de Santa Catarina, destacando-se**:** a Política Nacional de Educação Especial (1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Resolução CNE/CEB Nº 17 (2001); a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Estadual de Educação Especial (2018). As materialidades empíricas serão derivadas do texto de tais Políticas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da Análise do Discurso com aporte foucaultiano. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, a análise não visa emitir juízo de valor, mas compreender o que é dito em diferentes tempos e contextos.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência intelectual; Políticas de Educação Especial; Subjetivação; Análise do discurso.

---

[1] Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Bolsista FAPESC. E-mail: angelbortt@gmail.com.

[2] Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As relações estabelecidas pelo sujeito em suas vivências definem formas de vida conforme as concepções daqueles que estão ao seu redor. Em consonância com essa perspectiva fica evidente como as Políticas de Educação Especial reverberam não apenas no âmbito educacional, mas no contexto social das pessoas com deficiência, em especial, pessoas com deficiência intelectual, foco deste estudo.

Assim sendo, este texto, tem como *tema*: Políticas de Educação Especial: condução da vida das pessoas com deficiência intelectual. Partindo dessa temática emerge o seguinte *problema de pesquisa:* como, os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024?

O *objetivo geral* da pesquisa é analisar como, os estudantes com deficiência intelectual são compreendidos nas Políticas de Educação Especial no Brasil, no período de 1994 a 2024, o qual se desdobra nos seguintes *objetivos específicos* como: a) Identificar qual a concepção de deficiência e de pessoa com deficiência intelectual presente nas Políticas nacionais de educação especial no recorte temporal definido; b) analisar que elementos de subjetivação estão presentes nas Políticas nacionais de educação especial no período indicado; c) analisar como a noção de normalidade/anormalidade está presente nas Políticas de educação especial vigentes nos período delimitado.

A pesquisa proposta, quanto aos procedimentos metodológicos, apresenta abordagem *qualitativa,* que possibilitará interpretar e compreender os discursos postos e presentes nas Políticas de Educação Especial. Quanto à natureza, será *básica,* pois tem seu cunho voltado para o teórico/bibliográfico. Em relação aos seus *objetivos,* se delimita como uma pesquisa *exploratória* e *explicativa***,** ao ponto que não se busca colocar um ponto final nas inquietações iniciais, mas, estabelecer novas possibilidades de entendimento e relações do contexto abordado.

Quanto aos seus *procedimentos*, se constitui uma pesquisa *bibliográfica* e *documental***,** visto a natureza de suas fontes e por fim será conduzida pela *técnica de análise de dados* pelo viés da *análise do discurso,* inspirada em Michel Foucault**,** se desnaturalizando e tensionando o que se tem como verdade absoluta e *enxergar* ou *escavar* a formação discursiva presente, moldando assim um enfoque diferenciado para o tema proposto.

Consiste numa *análise documental* das principais Políticas que direcionam a Educação Especial, destacando-se**:** a Política Nacional de Educação Especial (1994); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); a Resolução CNE/CEB nº 17 (2001); a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Política Estadual de Educação Especial (2018). Diante disto, as materialidades empíricas serão derivadas do texto de tais Políticas, organizadas em agrupamentos temáticos e examinadas por meio da Análise do Discurso com aporte foucaultiano. Com base numa perspectiva de novos olhares para um objeto em investigação para ressignificar o que já está posto, esta pesquisa se propõe a olhar o contexto com novas lentes, fazendo uso das noções e ferramentas teoréticas de Foucault.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

> "Resta estudar de que corpo necessita a sociedade atual" (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Com a contribuição de Foucault iniciamos este tópico, refletindo sobre as ênfases que conduziram a vida das pessoas com deficiência ao longo dos anos. A historicidade destas pessoas foi marcada por distintas concepções e perspectivas de deficiência que marcou seus corpos e suas vidas.

Nesta perspectiva de construção e condução de sujeitos, se pode destacar e diferenciar as perspectivas médica, da representação e social de deficiência, e nelas se evidencia as noções de normalidade e anormalidade discutidas por Foucault. Na contemporaneidade, ganha ênfase a lógica dos direitos humanos, fazendo referência a um modelo social da deficiência. Assim, tal perspectiva difere do modelo médico/biomédico, o qual entende que:

> um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade (DINIZ, 2009, p. 68).

Anormalidade aqui, se pode compreender por heterogeneidade e o normal como homogeneidade. Assim, as noções de normalidade/anormalidade também se evidenciam quando a sociedade estabelece por meio de *checklist* estabelecidos de

padrões a serem alcançados/vivenciados para se ter o *direito* ao pertencimento a um grupo/ideal/movimento, nesta perspectiva, também se alinha a perspectiva da representação, na qual as pessoas precisam estar em acordo com uma determinada idealização de características para serem *normais,* como afirma Foucault (1989), na obra “Vigiar e Punir”, escrevendo que o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade.

E para aqueles que por algum motivo, não se *encaixam* nesses moldes e padrões são vistos, nomeados e *marcados* como sujeitos corrompidos, aqueles que fogem da norma (do esperado, do padronizado, do homogêneo). Tais afirmações, podem ser evidenciadas ao longo da história da pessoa com deficiência, na qual se pode citar as próprias Políticas de Educação Especial, que por si só, definiram a condução, a subjetivação, a padronização das pessoas com deficiência, o disciplinamento dos corpos, a rotulação e classificação dos mesmos por meio de códigos (CIDs) para obtenção de direitos, assim como inúmeras tentativas de normalização dos corpos através de técnicas médicas. Isso foi sendo perpetuado pela sociedade, que ao longo da história de diversas maneiras buscou normalizar, padronizar e conduzir sujeitos/vidas e identidades.

Pela reflexão desses autores, inquietação em nós existente, e condução da pesquisa pelas ferramentas analíticas em Foucault, a análise das Políticas de Educação Especial poderá contribuir para o esclarecimento de questionamentos semelhantes a este, mas também tensionar novos movimentos.

3. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A historicidade da pessoa com deficiência não é um percurso construído de forma linear na história, na qual as ênfases possuem continuidade entre uma e outra. É possível observar que determinados fenômenos educacionais e documentos orientadores de cada época delimitam momentos históricos na forma de conceber a pessoa com deficiência ao longo dos anos. Tal história, com tais ênfases, reverberou em diferentes formas de condução da vida das pessoas com deficiência até chegarmos à contemporaneidade e aos atuais momentos vivenciados por esses sujeitos, por meio dos princípios da inclusão.

Para contribuir na compreensão da historicidade da pessoa com deficiência, é primordial o entendimento das fases citadas por Thoma e Kraemer (2017): a inclusão como reclusão; a inclusão com integração; a inclusão como direito e imperativo de Estado. O atual momento da inclusão das pessoas com deficiência é a inclusão como direito e imperativo de Estado, por meio de dispositivos de poder, bem como documentos orientadores, leis, decretos e uma agenda neoliberal. As pessoas com deficiência estão vivenciando a inclusão em seus contextos sociais e educacionais, cada uma a seu modo e de acordo com suas possibilidades, sendo amparadas e regulamentadas legalmente pelos *direitos conquistados.*

Podemos destacar ainda os dois primeiros momentos da inclusão, descritos por Thoma e Kraemer (2017) como: a inclusão como reclusão e a inclusão como integração. As autoras situam o leitor com alguns exemplos de ênfases e fenômenos educativos que marcaram tais momentos, como por exemplo: a exclusão das pessoas com deficiência por meio da institucionalização. As autoras, amparadas em Alvarez-Uria (2017, p. 24), destacam que por meio destas instituições “os ‘reclusos’ eram sistematicamente silenciados, sujeitos encerrados e submetidos a toda uma série de rituais que lhes são impostos”, tendo a finalidade de se estar longe aos *olhos* da sociedade.

Também é possível evidenciar momentos que perpassaram pela *integração* da pessoa com deficiência. Diante desse enfoque, integrar, incluir, treinar, reabilitar e normalizar o *anormal* foram termos utilizados como sinônimos para essa ênfase, com o próprio sujeito sendo considerado responsável pelo êxito dessa prática. Em outras palavras, a escola abre suas portas para a pessoa com deficiência, mas sem o compromisso de potencializar essa adaptabilidade, em que o sujeito se torna o condutor, facilitador e protagonista do processo.

Como mencionado anteriormente, os momentos históricos foram marcados por suas ênfases, sendo está mais uma delas. Esse foi um momento que favoreceu o desenvolvimento de “políticas, planos e legislações que se caracterizam por governar mediante a orientação e a promoção de ações para a participação das pessoas com deficiência na sociedade e na escola” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 37).

Após esta contextualização, e entender que a forma como a deficiência é compreendida por cada pessoa e principalmente pelo Estado, influencia diretamente

na maneira como as pessoas com deficiência intelectual são conduzidas ao longo do tempo. Diante desse entendimento, o próximo tópico explanará as Políticas de Educação Especial, cujo discurso tem inerente relações de poder e formas de condução, modulação, subjetivação e disciplinamento nas diferentes décadas.

4. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RECORTE TEMPORAL DE 1994 A 2024

Este tópico explana brevemente as Políticas de Educação Especial no recorte temporal de 1994 a 2024, sendo que a analítica se debruça nas que abordam a deficiência intelectual. Dessa forma, recorre a 05 (cinco) normativas legais de educação especial, já mencionadas anteriormente. As políticas públicas se configuram como estratégia de governamento que Veiga-Neto (2005) define como a forma utilizada por um Governo sobre a população que deseja governar, através de suas ações e são passíveis de diversas nuances e interpretações, ao se ter políticas em detrimento de determinados grupos sociais esta organização se torna ainda mais contingente.

Assim, no que tange às pessoas com deficiência intelectual, nas últimas décadas, esta *organização* se fortaleceu e gerou força de poder e de regulamentação, de acordo com VEIGA-NETO (2014, p. 77) “no que concerne à norma e às questões do governamento, as discussões teóricas têm contribuído sobremaneira para que se compreenda o papel regulador da educação escolar”. Aqui, ancoradas nos referenciais foucaultianos, tomamos a inclusão (educação escolar) como um dispositivo de poder e governamento contemporâneo. Em vistas a este contexto da educação especial na perspectiva inclusiva:

> Em 2008 foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,* que teve início no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e está vigente até os dias atuais. Essa política reafirma o compromisso do governo brasileiro na efetivação da escola inclusiva e fortalece o “direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação (LOPES; FABRIS, 2017, p. 66).

Assim, é possível afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), rompe com a visão tradicional que se limita a modelos médicos e deficitários. Esta, se ampara no

modelo social de deficiência. Esse modelo e, consequentemente, essa Política enfatiza a inclusão social e educacional, reconhecendo que a deficiência não é apenas uma característica do indivíduo, mas também um resultado das barreiras impostas pelo ambiente. Conforme a Política:

> A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008, p. 01).

Este modelo tradicional de educação escolar acaba sendo rompido e se leva em consideração que a deficiência deixa de ser localizada no sujeito, para considerar contextos sociais que se mostram limitadores e deficientes e assim, novas abordagens emergem para entender e educar pessoas com deficiências.

No contexto da educação inclusiva, faz-se necessário entender como as práticas educacionais podem, muitas vezes, reforçar a exclusão ao tentar *normalizar* estudantes com deficiência. Na Política Nacional de Educação Especial de 1994, *normalização* está ligada a base-filosófico-ideológica da integração, mas não com a intencionalidade “de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22).

Tal política ainda em sua revisão conceitual, define integração como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994, p. 18). Aqui, se destaca o conceito de reciprocidade relacionado à integração da pessoa com deficiência intelectual em diferentes contextos.

As sociedades contemporâneas e *inclusivas,* passaram por constantes transformações em sua organização e de certa maneira ainda, se fazem em contínuo processo de adaptação frente às demandas educacionais em debate; como mencionado na Resolução CNE/CEB nº 17 de 2001, por meio da contextualização de uma sociedade inclusiva para a manter um Estado democrático; “entende-se por

inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida" (BRASIL, 2001, p. 8). Ainda nesta perspectiva, traz em seu teor, a seguinte afirmação:

> Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possam ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolve alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 13).

Diante ao texto das políticas, se pode refletir vários aspectos que são indagados ao se questionar a nova realidade educacional, neste caso, a perspectiva inclusiva, como cita a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual menciona em seu Art. 4º:

> Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno realizar seus projetos de estudo, de trabalho e se inserção na vida social; II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p. 69-70).

Usufruir desses direitos, porém, por vezes, se tornou discurso político de agenda neoliberal para tornar a inclusão números estatísticos por gráficos de competências. Contudo, não ignoramos todo o processo inclusivo vivenciado até os dias atuais. Neste ziguezaguear pelo movimento da inclusão, os estudantes incluídos ainda necessitam a largos passos acompanhar as demandas relativas às condutas do ambiente escolar. RECH (2011, p. 31), reitera que se faz necessário que "adquiram as condições necessárias para permanecer no jogo competitivo da

escola e do mercado e, desse modo, possam ser positivamente contabilizados pelos censos e estatísticas, ou seja, fazer parte de um processo de in/exclusão".

Desta forma, entendemos a longínqua caminhada por uma educação numa perspectiva inclusiva, mas também ressaltamos quantos passos já foram dados nessa direção. E esse movimento acontece em espiral, com início no âmbito internacional, passando por outras instâncias até chegar no âmbito estadual, no qual, gostaríamos de citar a Política Estadual de Educação Especial do ano de 2018, na qual em sua introdução, enfatiza que: "ao considerar que a escola é um espaço de socialização, conhecimento e aprendizagem, seus portões devem estar abertos à diversidade, ao encontro, ao compartilhamento de ideias e à oferta de oportunidades iguais de realização do potencial humano" (BRASIL, 2018, p. 13).

Ou seja, a escola é um espaço de acolhimento, transformação e educação. A partir desse entendimento, e pelos excertos das políticas mencionadas, destacamos como essa maquinaria educacional vai se engendrando para funcionar conforme quem a conduz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta contextualização entendemos que as Políticas de Educação Especial são um dispositivo de poder disciplinar utilizado como mecanismo na gestão e condução das pessoas com deficiência, além de uma ferramenta de controle e gerenciamento dos corpos e da vida.

Porém, Foucault nos instiga a novos olhares, (re)ler, refinar a investigação, (re)escrever e tensionar o que está posto, portanto, através desta racionalidade, sustentamos que as Políticas de Educação Especial de décadas distintas carregam práticas, modelos de estudantes, escolas e processos que reverberaram na condução da vida das pessoas com deficiência intelectual nos diferentes contextos e momentos históricos, não somente escolar como social e cultural.

Essa produção histórica e política, reverbera e tem formas de se perpetuar com o passar dos anos por meio das práticas políticas, sociais, educacionais e linguísticas que marcam, embora sem delimitação temporal de início e fim, distintos momentos históricos. As pessoas com deficiência intelectual nesse cenário de processo de influência e construção de subjetividades, passam por processos distintos, aonde não se conduz a reflexões acerca dos movimentos de ação e

reflexão. Todos precisam estar sob o controle da sociedade e agenda vigente; portanto, cabe ao Estado tornar essas opções e ações de governamento atrativas e sedutoras, embora imbricadas com condutas, ordem e disciplinamento.

Embora a inclusão possa ter sua faceta excludente, esse processo ocorre diariamente na escola e também nos demais setores da sociedade, para que, dessa forma, o movimento inclusivo e o reconhecimento das diferenças continuem avançando.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE).** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos,** São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Elí H.. Dos processos educacionais inclusivos: inclusão coo direito e imperativo do estado. *In:* THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017, p. 59 – 88.

RECH, Tatiana Luisa. **A emergência da inclusão escolar no Brasil**. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Coisas de governo...** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO INTERIOR DA BAHIA: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Lilian Moreira Cruz[1]

RESUMO

Este artigo analisar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) da rede pública municipal para a efetivação da educação inclusiva, com foco nas condições pedagógicas, estruturais e formativas das escolas, em um município do interior da Bahia. A partir de uma abordagem qualitativa, foram utilizados questionários aplicados a professores da Educação Básica para compreender suas percepções sobre as condições pedagógicas, estruturais e formativas relacionadas ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial. Os dados evidenciam um cenário de precariedade e desassistência: ausência de formação continuada específica, estrutura física inadequada, escassez de materiais adaptados, inexistência de equipes multidisciplinares e sobrecarga docente. Os(as) professores(as) relatam dificuldades no planejamento de atividades inclusivas, na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e no acolhimento de crianças com deficiência em salas superlotadas, muitas vezes sem apoio pedagógico. Apesar disso, suas falas apontam também um forte compromisso ético com a inclusão e o desejo de transformação, expressos em propostas concretas como: realização de concursos públicos para profissionais de apoio, ampliação das formações, estruturação de salas de recursos, adequação dos espaços escolares e maior envolvimento das famílias. A análise das respostas revela que os desafios para a inclusão não são pontuais, mas estruturais e interdependentes, exigindo uma política pública sólida, com ações articuladas e investimento contínuo. Concluímos que a educação inclusiva, para além de um imperativo legal, representa um compromisso ético, social e pedagógico com o direito à aprendizagem de todas as crianças. Reafirmamos, portanto, a necessidade de reconhecimento do papel central dos(as) professores(as) no processo de inclusão, bem como da urgência de políticas formativas e estruturais que garantam condições reais para o exercício de uma docência verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Bahia. Desafios. Educação básica pública. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito fundamental social preconizado pela Constituição Federal de 1988, ou seja, é um direito universal que assegura a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais, o acesso à escolarização com qualidade, equidade e respeito à diversidade. Dito isso, as pessoas que são públicos da educação especial não pode ter esse direito negado.

É fundamental ressaltar que esse princípio está respaldado em importantes marcos legais, não só na Constituição Federal de 1988, mas na Lei Brasileira de

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, e-mail: lmcruz@uesc.br.

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e na Declaração de Salamanca (1994), que reafirmam o compromisso do Estado com a construção de um sistema educacional democrático, acessível e acolhedor. No entanto, a efetivação dessas diretrizes enfrenta inúmeros desafios, sobretudo em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais e limitações estruturais, como o interior do sul da Bahia, onde ainda persistem entraves de ordem pedagógica, física e formativa (Santos; Cruz, 2022).

Diante dessas reflexões, este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) da rede pública municipal para a efetivação da educação inclusiva, com foco nas condições pedagógicas, estruturais e formativas das escolas em um município do interior do sul da Bahia. Especificamente, busca-se: a) compreender a percepção dos(as) docentes sobre as práticas inclusivas adotadas nas escolas onde atuam; b) identificar as principais barreiras estruturais, institucionais e formativas para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial; e c) apontar propostas e caminhos sugeridos pelos(as) docentes para a superação dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Esperamos que este estudo contribua para o fortalecimento das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, promovendo reflexões críticas e ações transformadoras no âmbito da escola pública. Além disso, almeja-se evidenciar as potências já existentes nos territórios escolares e propor estratégias que ampliem o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos(as), reafirmando o compromisso com uma escola plural, equitativa e humanizadora.

2 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

No Brasil hodierno, a luta por inclusão, acessibilidade e igualdade de direitos tem se intensificado em diversas esferas da sociedade, refletindo uma demanda crescente por transformações estruturais e culturais que garantam a equidade. No contexto escolar, essa mobilização não é diferente. O aumento expressivo da presença de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, com síndromes diversas, entre outras especificidades, tem desafiado a prática pedagógica nas escolas e evidenciado a necessidade de uma

reformulação significativa para assegurar os direitos desses alunos e alunas (Almeida; Oliveira; Cruz, 2024; Santos; Cruz, 2022).

Entretanto, garantir apenas o acesso à matrícula não é suficiente para promover a inclusão efetiva. Em muitas situações, até mesmo esse direito básico é negado, reforçando barreiras históricas de exclusão (Ferreira; Ferreira; Cruz, 2022; Carvalho; Cruz; Coelho, 2021). É essencial que as escolas estejam devidamente estruturadas para atender às necessidades específicas desse público, o que inclui desde adaptações físicas e materiais até o suporte humano especializado, bem como, formação continuada docente, apoio psicológico para professores/as, gestores/es, estudantes e seus familiares. De acordo Mantoan (2003), a inclusão só será efetiva quando houver uma mudança cultural e estrutural que respeite as diferenças e promova a equidade.

Nesse sentido, a presença de professores/as e gestores/as com formação especializada, profissionais de apoio à inclusão escolar torna-se indispensável. Esses profissionais desempenham um papel fundamental ao mediar o processo de aprendizagem e contribuir para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, capaz de acolher as diferenças e promover o desenvolvimento pleno de todos os/as estudantes. A garantia de recursos humanos e pedagógicos adequados reflete não apenas o cumprimento de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial, mas também um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar do avanço legislativo, a implementação prática das normas enfrenta inúmeras lacunas, resultando em retrocessos significativos. Entre os desafios estão a falta de qualificação continuada dos profissionais de apoio, a insuficiência de professores especializados, a ausência de adaptações nos currículos escolares, a carência de materiais didáticos adequados e a escassez de recursos tecnológicos assistivos (Luz; Cruz, 2022; Santos; Cruz, 2022). Tais barreiras comprometem a efetividade das ações inclusivas e dificultam a transformação do ambiente escolar.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adotamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, buscando compreender as condições da educação inclusiva no

município pesquisado (Chizzotti, 2006; Denzin; Lincoln, 2006). Segundo Moreira (2002, p. 44), a pesquisa qualitativa é particularmente indicada para aqueles que trabalham com elementos como palavras, sons, imagens e símbolos, que são interpretados de maneira subjetiva pelo/a pesquisador/a, demandando, portanto, uma postura ética rigorosa. Chizzotti (2006, p. 28) complementa ao afirmar que "a pesquisa qualitativa abrange hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais", e destaca que esse tipo de pesquisa exige do/a pesquisador/a uma definição clara e bem estruturada das concepções que orientam a ação investigativa, as práticas de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados na produção de dados.

Para a produção dos dados da pesquisa, foi utilizado um questionário *online* elaborado por meio da plataforma *Google Forms*, aplicado no ano de 2025 a docentes da rede pública municipal do interior da Bahia. O questionário é um instrumento de pesquisa composto por um determinado número de perguntas que podem contribuir para obter “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 2007, p. 128). Participaram da pesquisa 29 professores(as) da Educação Básica, sendo 26 mulheres e 3 homens, com idades variando entre 31 e mais de 60 anos. Do total, 11 docentes atuam em regime de contratação temporária e os demais são efetivos(as). Quanto à carga horária semanal, 24 profissionais possuem jornada de 40 horas, 4 possuem jornada de 20 horas e 1 docente atua com 60 horas semanais.

O perfil dos/as participantes da pesquisa revela aspectos importantes sobre a docência na Educação Básica: a expressiva maioria feminina (26 de 29) reafirma a feminização da profissão, fenômeno que carrega implicações sociais e econômicas ainda pouco enfrentadas pelas políticas educacionais. A presença significativa de docentes em regime temporário (cerca de 38%) evidencia a precarização dos vínculos empregatícios, o que pode comprometer a continuidade das práticas pedagógicas e a estabilidade profissional. Além disso, as jornadas extensas, com destaque para um docente com carga de 60 horas semanais, indicam uma sobrecarga de trabalho que merece atenção, pois impacta diretamente na saúde, no bem-estar e na qualidade da atuação docente. Esses dados, embora descritivos, apontam para questões estruturais que atravessam a profissão e demandam reflexão crítica sobre as

condições de trabalho na educação pública. Nas páginas seguintes discutiremos os dados da pesquisa direcionados para inclusão.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVA PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO COTIDIANO ESCOLAR

Indubitavelmente, para a efetivação da educação inclusiva exige o compromisso de toda a comunidade escolar e da família em trabalhar em sintonia, superando preconceitos, barreiras e limitações institucionais. Ou seja, precisa de um esforço coletivo para construir uma educação que respeite as diferenças e garanta o pleno desenvolvimento dos/as estudantes, promovendo a cidadania e a equidade (Mantoan; Prieto, 2003). O gráfico abaixo apresenta a percepção que os/as participantes têm da educação inclusiva municipal.

Gráfico 01: Como considera a educação inclusiva no município

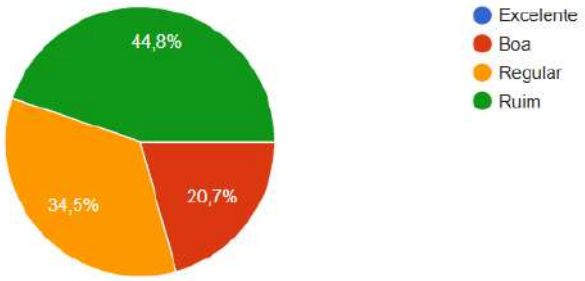

Fonte: Questionário

O gráfico demonstra que 14 docentes consideram a educação inclusiva ruim, 10 a classificam como regular e apenas 06 a avaliam como boa. Esses dados revelam um cenário preocupante, no qual a maioria das(os) participantes expressa insatisfação ou baixa confiança nas práticas inclusivas desenvolvidas no município. Essa percepção pode estar relacionada à falta de formação continuada específica, à escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas e à ausência de equipes multiprofissionais de apoio, elementos apontados por Mantoan (2003) como fundamentais para uma educação inclusiva de qualidade.

No que se refere às condições físicas e estruturais das escolas para atender às demandas da educação inclusiva, os dados revelam um cenário frágil: apenas 1 docente avaliou essas condições como excelentes, 4 as consideraram boas, 14 como regulares e 10 como ruins. Esse resultado expressa uma insatisfação significativa com

a infraestrutura escolar, refletindo a ausência de espaços acessíveis, de recursos pedagógicos adaptados e de apoio técnico especializado, como já diagnosticado por Mantoan (2003), Glas e Pletsch (2010) em estudos sobre os entraves da inclusão nas redes públicas.

No que diz respeito à formação continuada voltada ao atendimento educacional especializado, o quadro é ainda mais crítico: 22 docentes afirmaram não ter recebido qualquer formação pela rede municipal, enquanto apenas 07 relataram ter tido alguma oferta nesse sentido. Essa ausência de formação específica vai de encontro ao que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que aponta a formação docente como eixo central para a efetivação de práticas inclusivas de qualidade. Como reforça Glat e Pletsch (2010), sem formação adequada, o compromisso com a inclusão tende a se tornar apenas um discurso institucional, sem efeitos reais no cotidiano da sala de aula.

A conjugação desses dois elementos, infraestrutura deficiente e ausência de formação continuada, compromete diretamente o direito à educação de estudantes público-alvo da educação especial e evidencia uma lacuna nas políticas públicas locais. Torna-se urgente, portanto, repensar as responsabilidades formativas da gestão municipal, bem como investir em ações articuladas que garantam condições materiais, pedagógicas e humanas para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Solicitamos dos/as participantes que apontassem por ordem de dificuldades, três desafios para ofertar a Educação Inclusiva na(s) escola(s) que leciona e com base nas respostas fornecidas pelas(os) participantes da pesquisa, observamos um retrato denso e preocupante dos desafios enfrentados para efetivar a Educação Inclusiva nas escolas públicas municipais do interior da Bahia. Tais como: a) Ausência de equipe multidisciplinar e apoio especializado. b) Formação docente insuficiente e despreparo institucional. c) Condições estruturais precárias e ausência de recursos. d) Ausência de tempo, planejamento colaborativo e valorização docente. e) Impactos na saúde emocional e na aprendizagem das crianças.

A análise das respostas evidencia que os desafios para ofertar a educação inclusiva no município pesquisado não são pontuais, mas estruturais e interdependentes: envolvem a formação, a estrutura, os profissionais, o tempo, a cultura de gestão e a valorização docente. Em outras palavras, o problema não está

"na inclusão", mas na ausência de políticas públicas que a sustentem de forma concreta e comprometida com a equidade e a justiça social.

Perguntamos aos/as participantes o que mudaria na educação inclusiva municipal e as respostas revelam algumas reflexões e proposições necessárias para subverter o descaso que se encontra as escolas públicas.

Alguns e algumas participantes responderam que mudaria tudo. A repetição da resposta "tudo" por diversos participantes e afirmações como "tudo porque não tem nada" ou "é um faz de conta" são fortes indícios de que, na percepção dos(as) docentes, não existe ainda uma política de Educação Inclusiva institucionalizada, articulada e funcional no município. Isso reforça o diagnóstico de que a inclusão vem ocorrendo de forma fragmentada, muitas vezes sustentada por esforços individuais das(os) professoras(es), o que é insustentável e injusto.

Essa realidade ecoa a crítica feita por Mantoan (2003), que alerta que a inclusão não se faz apenas com matrícula ou com declarações formais, mas com ações concretas e planejadas que garantam estrutura, formação e acompanhamento. O que se presencia, segundo os/as docentes, é um sistema que sobrecarrega o professor e não garante condições mínimas para o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência.

As respostas do questionário mostram unanimidade quanto à necessidade de formação continuada de qualidade, tanto para professores do ensino regular quanto para equipes de apoio, coordenação e gestão. Há uma clara demanda por cursos práticos, presenciais ou em parcerias com universidades, que tragam estratégias didáticas, conhecimento sobre neurodiversidade, legislação, adaptação curricular e elaboração do PEI.

O despreparo não é culpa do/a professor/a, mas sim do vácuo institucional que não o/a forma nem o acompanha. A proposta de criação de cursos de pós-graduação voltados para a inclusão, inclusive com discussões humanizadas, sinaliza a maturidade crítica das(os) docentes ao reconhecerem que formar é cuidar e politizar o fazer docente.

Observamos nas respostas termos como "espaço inadequado", "infraestrutura péssima", "mobiliário antigo" e "falta de materiais adaptados" aparecem com grande frequência. Os(as) professores(as) denunciam que as escolas não estão preparadas física nem materialmente para acolher e desenvolver uma proposta verdadeiramente

inclusiva. Além disso, uma das queixas mais recorrentes refere-se à ausência de professores de apoio à inclusão escolar, psicopedagogos, terapeutas e assistentes sociais. Muitos afirmam que sem apoio, não há inclusão possível, e sugerem inclusive a realização de concursos públicos específicos para essas funções.

Várias respostas sinalizam que os professores se sentem despreparados para construir e aplicar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), muitas vezes por falta de orientação, apoio técnico ou tempo adequado para planejamento.

O PEI é uma exigência legal e pedagógica que deve ser fruto de diálogo entre professores, famílias, coordenação e equipe técnica (BRASIL, 2008). Sem planejamento individualizado, a escola padroniza processos e nega a diversidade. Por fim, as falas apontam também para a necessidade de sensibilização da comunidade escolar, combate ao capacitismo e envolvimento das famílias. Algumas propostas incluem campanhas de conscientização, rodas de conversa e apoio psicológico às famílias e docentes.

As respostas dos(as) professores(as) à pergunta sobre o que mudariam na educação inclusiva do município revelam conhecimento prático, senso crítico e profundo compromisso com a transformação da escola. Os apontamentos não são vagos: são concretos, propositivos e politizados, ainda que permeados pela dor da negligência institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas neste estudo evidenciam que a educação inclusiva nas escolas públicas municipais ainda se apresenta como um desafio estrutural, pedagógico e ético. As falas das professoras participantes revelam o cotidiano de luta e resistência em meio à ausência de políticas públicas efetivas, falta de formação específica, estrutura física inadequada e carência de apoio especializado. Ao mesmo tempo, emergem dessas narrativas uma postura crítica, reflexiva e propositiva das educadoras, que, mesmo diante das adversidades, seguem comprometidas com a promoção de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de reconhecer o papel dos/as professores/as como agente central da inclusão, cuja atuação exige não apenas dedicação individual, mas condições objetivas de trabalho, formação continuada de

qualidade, valorização profissional e suporte institucional permanente. Mais do que adequar escolas, é preciso reconfigurar as relações pedagógicas e políticas, com base no diálogo, na escuta ativa e no compromisso coletivo com o direito de todos à educação. Que as vozes dos/as participantes ecoem como potência transformadora e como denúncia de uma realidade que não pode mais ser ignorada.

As vozes docentes reafirmam que não há inclusão sem estrutura, formação e apoio, e que sem dignidade para quem educa, não haverá justiça para quem aprende. O que emerge desse conjunto de respostas é uma convocação urgente à gestão pública: ou se efetiva uma política pública de educação inclusiva, ou se perpetua a exclusão disfarçada de inclusão simbólica.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Q. S. L.; OLIVEIRA, V. S. de; CRUZ, L. M. Transtorno do Espectro Autista e as estratégias pedagógicas para assegurar a inclusão: um estudo das produções científicas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 5, n. 12, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/13969. Acesso em: 31/09/2024.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CARVALHO, Cosmerina de Souza de. CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Lívia Andrade. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, 2021. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/61535/32646. Acesso em: 1 jul. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa. In:DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa**

qualitativa: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; CRUZ, Lilian Moreira. Educação do(a) aluno(a) surdo(a) na pandemia: desafios e reflexões. **Antares:** Letras e Humanidades, v. 14, p. 176-307, 2022. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11129. Acesso em: 21/01/25.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–356, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095. Acesso em: 30 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUZ, Rebeca do Nascimento; CRUZ, Lilian Moreira. Um estudo sobre Adaptação Curricular no ensino regular: educação inclusiva em foco. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 10, p. 1-16, out./dez. 2022. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/reedISSN: 2675-68891. Acesso em: 31/05/202.5

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira-Thonson, 2002.

SANTOS, Juilma Cristina Nogueira de Santana; CRUZ, Lilian Moreira. O atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação do Campo no município de Itabuna, Sul da Bahia, Brasil. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; SANTOS, Fábio Viana; FERRAZ, Roselane Duarte; SILVA, Mara Aparecida Alves da Silva. **Ensino, diversidade e formação docente**. São Carlos: Pedro & João editores, 2022, p. 23 a 44.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Tradução da UNESCO no Brasil. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 12/01/25.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Luís Felipe Mazetti [1]

Marília Bazan Blanco[2]

RESUMO

Este estudo é um recorte de uma monografia desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* Cornélio Procópio, e concentra-se nas dificuldades de leitura durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos indivíduos. No entanto, infelizmente, nem todos os estudantes conseguem usufruir inteiramente dos resultados da aquisição da leitura, devido a dificuldades específicas nesse processo. Dados apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontam altos índices de insuficiência em leitura, evidenciando-se a necessidade de intervenções eficazes. Portanto, a presente pesquisa busca compreender as principais dificuldades relacionadas à leitura e apresentar estratégias pedagógicas que auxiliem os alunos nesse processo. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica exploratória, desenvolvida com bases em uma literatura delineada, composta especialmente por livros, artigos científicos e produtos educacionais. Os resultados indicam que o treinamento fonológico contínuo é essencial para a superação das dificuldades de leitura. Atividades sistematizadas, que envolvem a segmentação de palavras, rimas, aliteração e associação grafema-fonema demonstraram avanços significativos na decodificação e na fluência leitora. Além disso, observou-se que a utilização de materiais didáticos adaptados, aliados a práticas pedagógicas dinâmicas, promove maior engajamento dos estudantes e melhora no desempenho nas tarefas de compreensão textual. A integração de estratégias, como a técnica de Cloze, o uso de jogos fonológicos e intervenções individualizadas contribuiu para o fortalecimento das habilidades metalinguísticas e das funções executivas relacionadas à leitura. Assim, ressalta-se a importância de práticas pedagógicas intencionais e adaptadas à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Dificuldades de Leitura. Alfabetização. Estratégias pedagógicas. Consciência fonológica. Aprendizagem da leitura.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9394/96 (BRASIL,1996), tem como um dos princípios “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do

[1] Pedagogo. Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). luis.mazetti@discente.uenp.edu.br
[2] Doutora em Psicologia. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) campus Cornélio Procópio (CCP). mariliabazan@uenp.edu.br.

cálculo" (BRASIL,1996). Inicia-se, assim, o processo de alfabetização e letramento, que deve ser completado até o fim do segundo ano.

A aquisição da leitura envolve o processo contínuo de alfabetização, essencial para que o aluno se aproprie da linguagem escrita. Soares (1998, p. 18) define que a alfabetização é "resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita''. A alfabetização, sendo um processo contínuo e gradual, é base para a vida acadêmica do aluno; além de seu uso social, é fundamental para a vida adulta. Dessa forma, a leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos indivíduos. No entanto, infelizmente, nem todos os estudantes conseguem usufruir inteiramente dos resultados da aquisição da leitura, devido a dificuldades específicas nesse processo.

Segundo Rotta (2016), entre 15% e 20% dos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem no primeiro ano escolar, podendo chegar a 50% nos seis primeiros anos. Essas dificuldades, inerentes ao processo de aprendizagem, podem estar relacionadas a fatores escolares, familiares ou próprios da criança, incluindo doenças neurológicas, condições físicas, estrutura da escola, metodologia docente e material didático, todos podendo representar barreiras ao progresso escolar.

Segundo os relatos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2016), os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2017), revelaram que 54,73% dos estudantes, acima dos 8 anos, exibiam níveis insuficientes de leitura. A nota técnica baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (2021) informou que, entre os anos 2019 e 2021, o número de crianças de 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever aumentou em 65,6%. Esses dados evidenciam que as dificuldades de aprendizagem são um dos fatores centrais do fracasso escolar nacional (SEABRA; CAPOVILLA, 2010; TABAQUIM, 2011).

Diante desse cenário, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias de intervenção e suporte adequado para auxiliar os alunos com dificuldades de leitura.

Portanto, o presente estudo, parte de uma monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* Cornélio Procópio, tem como objetivo analisar as dificuldades de leitura dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sugerir propostas pedagógicas para superá-las.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, que, segundo Gil (2002) é desenvolvida com bases em uma literatura delineada, composta especialmente por livros e artigos científicos. Para tanto, foram realizadas buscas nos sites: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) (https://bdtd.ibict.br/vufind/) e periódicos da CAPES (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php), além do Portal Digital de Objetos Educacionais (EduCAPES) (https://educapes.capes.gov.br/e), no qual foram selecionados apenas Produtos Educacionais elaborados no Programa de Pós -Graduação em Ensino (PPGEN) (https://uenp.edu.br/mestrado-ensino). Também se utilizou de livros e capítulos, como de Rotta (2016), Tabaquim (2011) e Soares (1998).

Com base nos materiais selecionados, foram realizadas leituras, com o objetivo de atender aos objetivos propostos. “A partir do objeto de estudo proposto, que definiu a pesquisa como exploratória descritiva, expõe-se a síntese integradora das soluções que formaram o processo de investigação” (Lima; Mioto, 2007, p. 43).

3 DESAFIOS E FATORES ASSOCIADOS ÀS DIFICULDADES DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS

O desenvolvimento da leitura e escrita é essencial para a comunicação e aprendizagem, sendo um processo contínuo que começa antes da escolarização formal e se estende além dela (FERREIRO, 1999). No entanto, muitos estudantes enfrentam desafios ao aprender a ler e escrever devido à complexidade da atividade, que envolve múltiplos processos (GOMES; PENHA, 2021).

Capellini; Conrado (2009) destacam que crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura podem apresentar mudanças nas habilidades fonológicas e no acesso ao léxico mental devido a alterações nos diferentes níveis de processamento da informação. Essas alterações podem afetar a forma como essas crianças percebem, processam e armazenam informações relacionadas à linguagem. Assim sendo, as autoras ressaltam que

> As crianças com dificuldades de leitura apresentam fluência de leitura alterada e problemas com a compreensão de leitura em decorrência de alterações de percepção fonológica e baixa capacidade de armazenamento

de informação na memória de trabalho (CAPELLINI; CONRADO, 2009, p. 184.)

As dificuldades de leitura podem ser classificadas em dois grupos principais: problemas de reconhecimento de palavras e dificuldades na compreensão de textos. Crianças que leem fluentemente, mas têm baixa compreensão, são frequentemente identificadas como "alunos com baixa compreensão" (NATION, 2005; GAITAS, 2013). Problemas na decodificação consomem recursos cognitivos necessários para a interpretação do texto, comprometendo o entendimento global (GAITAS, 2013).

Nessa perspectiva, Nation (2005) aponta três áreas fundamentais para a baixa compreensão leitora: processos de nível inferior (habilidades fonológicas, reconhecimento visual e memória de trabalho), processos de nível superior (inferências e monitoramento da compreensão) e conhecimento de mundo e vocabulário. Estratégias passivas de leitura, como o reconhecimento superficial de palavras, também contribuem para essas dificuldades (GAITAS, 2013).

Em uma pesquisa de Cunha, Martin e Capellini (2017), que avaliou a fluência e compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental, foi constatado que as dificuldades aumentavam com a complexidade textual. Estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentaram desempenho inferior em comparação aos colegas, reforçando a importância da decodificação e fluência como bases para a compreensão. Dessa maneira Cunha, Martins, Capellini (2017) destacou a necessidade de intervenções precoces para evitar déficits futuros.

Outro estudo, que foi conduzido por Zucoloto e Sisto (2002), utilizou textos no formato Cloze (Taylor, 1953) que são texto "*lacunados*", para investigar dificuldades de leitura em alunos do ensino fundamental. Os resultados atribuíram os desafios a fatores como problemas na decodificação, vocabulário limitado e dificuldades na organização lógica das informações. A autora defendeu estratégias pedagógicas integradas para abordar esses problemas de forma eficaz.

Caroni (2015) e Frederico Neto *et al.* (2015) analisaram a percepção dos professores sobre as dificuldades de aprendizagem, destacando fatores como falta de apoio familiar, problemas de comportamento e dificuldade de concentração. Muitos docentes atribuíram essas dificuldades aos próprios alunos ou a suas condições socioeconômicas, transferindo a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem para outros agentes.

Silva (2013) enfatizou a importância de uma abordagem colaborativa entre família, escola e especialistas, além de estratégias pedagógicas diversificadas para motivar os alunos, reforçando que a leitura deve ser apresentada como algo prazeroso, utilizando materiais variados que despertem a curiosidade e o interesse dos estudantes.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

As dificuldades de leitura demandam intervenções pedagógicas específicas e inclusivas. Segundo Machado e Almeida (2014), para que se considerem as necessidades individuais dos estudantes e promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura, é necessário destacar a importância de estratégias que superem os obstáculos na leitura e garantam oportunidades de aprendizado significativo. Nesse contexto, Araujo (2022) enfatiza que intervenções direcionadas podem reduzir essas dificuldades, enquanto Albrechtt e Capellini (2023) ressaltam que o desempenho insatisfatório na compreensão leitora é um fator crucial nas dificuldades de aprendizagem.

Entre as estratégias de intervenção eficazes, a consciência fonológica desempenha papel fundamental, conforme apontam Silva e Capellini (2011). Programas que incluem atividades como identificação de sons e letras, manipulação de sílabas e rimas, têm mostrado avanços significativos na memória fonológica, no processamento auditivo e na decodificação de palavras (Gonçalves; Da Silva, 2020). Além disso, a técnica de Cloze (TAYLOR, 1953), tradicionalmente utilizada para avaliar a compreensão leitora, revelou-se uma ferramenta valiosa para estimular habilidades de compreensão e engajamento cognitivo (ALBRECHT; CAPELLINI, 2023).

Para Sampaio, Pinheiro e Silva (2011), estratégias como o reconhecimento de letras e seus sons associados, bem como a utilização de atividades dinâmicas, incluindo cantigas, brincadeiras e palavras cruzadas, podem promover um aprendizado mais envolvente e eficaz.

A literatura aponta também para o valor de materiais didáticos, como manuais e guias, que oferecem suporte ao docente e enfatizam a flexibilidade de adaptação às necessidades de cada contexto educacional (SILVA; ARAÚJO; BLANCO, 2023). Esses materiais, ao combinarem fundamentação teórica e práticas pedagógicas,

reforçam a importância das interações sociais no processo de ensino, ampliando as possibilidades de intervenção e aprimoramento das funções executivas associadas à leitura.

As estratégias propostas por Sampaio, Pinheiro e Silva (2011) promovem o desenvolvimento da consciência fonológica e estão alinhadas às abordagens dos Produtos Técnico-Tecnológicos (PTT) desenvolvidos no Mestrado Profissional em Ensino da UENP – *Campus* Cornélio Procópio. Esses materiais, como Manuais e Guias, baseiam-se em teorias que abordam dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, além de oferecer atividades práticas para uso com estudantes, independentemente de apresentarem dificuldades de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme Silva, Araújo e Blanco (2022), esses materiais servem como suporte essencial à prática docente, buscando ampliar possibilidades de intervenção e oferecendo flexibilidade para adaptações conforme o contexto escolar. O Quadro 1 sintetiza as propostas de atividades e intervenções contidas nos Produtos Educacionais.

Quadro 1- Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Ensino

Título	Autoria	Ano
Manual Ilustrado: Atividades para Estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil.	Oliveira, A. A.de; Blanco, M. B.	2019
Manual de Atividades para Alunos com Dificuldades e Transtorno de Leitura.	Araujo, L. C; Blanco, M. B.	2022
Manual Ilustrado: Atividades de Compreensão de Leitura para Escolares com Deficiência Intelectual.	Silva, B. B. C; Araújo. R. N. de; Blanco, M. B.	2023
Manual de Atividades para o Desenvolvimento da Consciência Metatextual.	Abintes, P. dos. S; Blanco, M. B.	2023
Manual Didático Pedagógico: Atividades para Alfabetização e Letramento a Partir dos Textos de Tradição Oral.	Praxedes, J. G; Araújo. R. N. de.	2023

Fonte: Os autores, 2025.

Sendo assim, estratégias bem delineadas, como mencionadas por Tabaquim (2003), que priorizam instruções claras e critérios objetivos, demonstram ser fundamentais na superação das dificuldades de leitura. A combinação de programas de intervenção, técnicas de ensino dinâmico e materiais de apoio contribui

significativamente para o avanço da aprendizagem, promovendo inclusão e sucesso escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou a importância de uma abordagem integrada e personalizada no enfrentamento das dificuldades de leitura, enfatizando que o desenvolvimento da habilidade leitora não é inato e depende de intervenções adequadas. As dificuldades de leitura não impactam apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima dos estudantes, reforçando a necessidade de detecção precoce e estratégias eficazes.

As dificuldades podem ser superadas com estrategias pedagógicas adaptadas e as propostas de atividades apresentadas neste estudo destacaram o papel essencial das estratégias lúdicas e dos recursos didáticos na melhoria das habilidades leitoras.

Diante das lacunas identificadas, recomenda-se que futuras pesquisas considerem não apenas os aspectos individuais dos alunos, mas também os fatores ambientais, sociais e pedagógicos que impactam a aprendizagem. Além disso, é relevante investigar a aplicação prática das estratégias sugeridas, visando uma educação mais inclusiva e eficaz.

REFERÊNCIAS

ABINTES, Pâmella dos Santos; BLANCO, Marília Bazan. **Manual de atividades para o desenvolvimento da consciência metatextual**- Cornélio Procópio, 2023. 88 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

ALBRECHT, Renata Graziele Morini; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de Intervenção com a Técnica De Cloze: Elaboração e Significância Clínica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e244124, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/yLqR44sCckn8B7zFJK3Kmfv/. Acesso em: 06 jun. 2025.

ARAUJO, Lorena Carnelossi; BLANCO, Marilia Bazan. **Manual de atividades para alunos com dificuldades e transtorno de leitura** - Cornélio Procópio, 2022. 205 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) -

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

ARAUJO, Lorena Carnelossi. **Propostas de ensino para alunos com dificuldades e transtorno de leitura.** 2022. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29 jan. 2025.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188. Acesso em 05 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura.** 2016. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem. Acesso em: 05 jun. 2025.

CAPELLINI, Simone. Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v. 11, p. 183–193, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ScBfJfQYqj7MJb4Ft8dx4mP/?lang=pt#. Acesso em: 30 maio 2025.

CARONI, Regina Aparecida Loureiro. **A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura**.2015. 287 f. Tese (Doutorado). Programa Pós-Graduação Educação Universidade Nove de Julho –UNINOVE, São Paulo. 2015.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandini; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre Fluência e Compreensão Leitora em Escolares com Dificuldades de Aprendizagem. **Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19510. Acesso em: 07 jun. 2025.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 1999.

FREDERICO NETO, Francisco. *et al*. Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo - SP. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 32, n. 97, p. 26-37, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2025.

GAITAS, Sérgio Miguel Protásio **O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade:** os resultados dos alunos em leitura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Portugal, 2013.Disponivel em: https://theses.hal.science/tel-01123739/document. Acesso em: 30 maio 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

9778

GOMES, Cristiane Patrícia Rocha; PENHA, Pedro Xavier. Mapeando as principais dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudos na Revista Cefac**. Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/mapeando-as-principais-dificuldades-de-aprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-estudos-na-irevista-cefaci. Acesso em 05 jan. 2025.

GONÇALVES, Andreza do Vale; DA SILVA, Cláudia. Prática de intervenção fonológica associada à leitura nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Vértices**, 2020. DOI: 10.19180/1809-2667.v22n22020p355-367. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/14296. Acesso em: 2 jan. 2025.

LIMA, Telma Cristiane Sasso De; MIOTO, Regina Célia Tomaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR. Acesso em: 07 jun. 2025.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 31, n. 95, p. 130-143, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 jan. 2025.

NATION, Kate. **Children's reading comprehension difficulties**. In SNOWLING, Margaret Jean; Hulme, Carlos (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 248-265). Malden: Blackwell Publishing 2005.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida De; BLANCO, Marília Bazan. **Manual ilustrado**: atividades para estimulação da consciência fonológica na educação infantil - Cornélio Procópio, 2019. 53 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças 2021**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf. Acesso em 09 de jan. 2025.

PRAXEDES, Jennifer Guimarães, ARAÚJO, Roberta Negrão De. **Manual Didático Pedagógico:** Atividades para alfabetização e letramento a partir dos textos de tradição oral - Cornélio Procópio, 2023. 78 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

ROTTA, Newra. Tellechea. Dificuldades para aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar Dos Santos. **Transtornos de**

aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.94-103.

SAMPAIO, Maria Nobre, PINHEIRO, Fernando Henrique, Silva, Cláudia (2011). Intervenção para escolares com dificuldades de aprendizagem. *In* Capellini, Simone Aparecida; Silva, Cláudia da; Pinheiro Fernando Henrique, (Eds.). **Tópicos em transtornos de aprendizagem** (pp. 103- 115). São José dos Campos, SP: Pulso Editorial.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. Porque a educação brasileira precisa do Método Fônico. In: SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização:** Método fônico. São Paulo: Memnon, 2010, p.70-128.

SILVA, Bruna Beatriz Cavalline; ARAÚJO, Roberta Negrão de; BLANCO, Marília Bazan **Manual Ilustrado:** atividades de compreensão de leitura para escolares com deficiência INTELECTUAL - Cornélio Procópio,2023. 49 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

SILVA, Cláudia; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Programa de Remediação Fonológica**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2011.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares.** 2013. xii, 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Acesso em: 09 jan. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação Neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria, (Org). **Distúrbios de aprendizagem:** Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 91-111.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Perfil Neuropsicológico da criança com dislexia. *In*: CAPOVILLA, Fernando César. **Transtorno de aprendizagem:** progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. 2.ed. - São Paulo: Memnon, 2011, p. 198-203.

TAYLOR, Wilson. **Cloze procedure:** A new tool for measuring readability. Journalism Quarterly, 30, 415-433,1953.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Firmino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/d3de/0c90d2753ed779d36ec3535da601f470f982.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

CONECTANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO

Luiz Felipe Pinheiro Berndt[1]

Adriana Duarte Leon[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a inclusão escolar no ensino técnico integrado, sob a perspectiva dos estudantes concluintes do Curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG). Parte do questionamento sobre como os discentes percebem e vivenciam a inclusão no ambiente escolar? A investigação busca compreender de que forma as práticas institucionais e pedagógicas contribuem, ou não, para o pertencimento discente e para a construção de um espaço educacional justo e democrático. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória. O aporte teórico ancora-se em autores como Mantoan (2015), Ferraro e Ross (2017), Dutra e Griboski (2011), Larrosa (2002) e Vioto e Vitaliano (2019), além de diretrizes legais e políticas que amparam diversos países a respeito de uma educação para todos, como por exemplo as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2016), e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Brasil (Lei nº 9.394/96). Espera-se que o resultado estabeleça conexões entre os limites identificados e consolide possibilidades para a construção de uma educação inclusiva, diversa e plural. Assim como defendida na legislação e em parte do referencial estudado. Pretende-se, com isso, contribuir para o debate sobre inclusão na educação profissional e tecnológica, o senso de pertencimento discente e o fortalecimento do papel dos Institutos Federais como espaços de transformação social.

Palavras-chave: Pertencimento. Educação inclusiva. Diversidade. Acessibilidade. Equidade.

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão educacional emerge entre os principais debates contemporâneos acerca do papel social das instituições escolares na promoção da equidade. Embora conquistas significativas tenham sido alcançadas ao longo das últimas décadas por meio de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, ainda é evidente o desafio de assegurar não apenas o ingresso dos estudantes, mas que o seu processo educativo tenha uma qualidade significativa (UNESCO, 2016).

[1] Doutorado, IFSUL Pelotas/RS/Brasil - adriana.adrileon@gmail.com.
[2] Graduação, IFSUL Pelotas/RS/Brasil - lufelipe.berndt@gmail.com.

O presente trabalho tem como objeto de estudo a inclusão escolar no ensino técnico integrado, analisada sob a perspectiva dos estudantes concluintes do Curso Técnico em Alimentos do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas Visconde da Graça (CaVG). Portanto, a investigação busca compreender de que forma as práticas institucionais e pedagógicas contribuem, ou não, para o fortalecimento do pertencimento e para a construção de um espaço educacional mais justo e democrático. Como objetivos, propõe-se identificar vivências relacionadas à inclusão, analisar o papel da instituição, dos professores e dos colegas nesse processo, além de apontar desafios e possibilidades para o aprimoramento das práticas inclusivas. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com abordagem descritiva e exploratória, por meio da aplicação de questionários semiestruturados a estudantes do último ano do curso, baseando-se nas suas percepções em relação ao período percorrido na instituição escolar. O aporte teórico sobre a educação inclusiva ancora-se em autores como Mantoan (2003), Ferraro e Ross (2017), Dutra e Griboski (2011), Diogo e Geller, (2022), Larrosa (2002), Vioto e Vitaliano (2019), além de diretrizes legais e políticas reflexivas que amparam diversos países a respeito de uma educação para todos como as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2016), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Brasil (Lei nº 9.394/96). Os resultados esperados apontam para a importância de se escutar os sujeitos do processo educativo, considerando suas experiências e desafios no cotidiano institucional, superando a visão restrita da inclusão como adaptação individual. O estudo pode evidenciar que a construção de uma cultura institucional inclusiva requer a valorização da diversidade humanística, a formação docente contínua e o comprometimento coletivo com práticas pedagógicas acessíveis, equitativas e humanizadas, além da promoção de uma cultura de respeito com a diversidade. Pretende-se, com isso, contribuir para o debate sobre inclusão na educação profissional e tecnológica, o senso de pertencimento discente e fortalecer o papel dos Institutos Federais como espaços de transformação social (Mantoan, 2015).

O Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas Visconde da Graça (IFSul - CaVG), com sua trajetória centenária, constitui um espaço

privilegiado para a análise das experiências vinculadas à diversidade e à inclusão. A heterogeneidade do corpo discente torna o ambiente propício à investigação das formas como os estudantes compreendem e experienciam a inclusão escolar. Dificuldades de ordem financeira, emocional, pedagógica e/ou social revelam os obstáculos enfrentados no processo de escolarização, bem como tudo isso pode impactar na vida estudantil (Disconci, Boing e Berwig, 2023).

A partir da perspectiva dos estudantes, esta pesquisa busca compreender em que medida as ações inclusivas promovidas pela instituição contribuem para o sentimento de pertencimento e para a construção de relações mais equânimes e democráticas. Tal análise se debruça em uma abordagem diversa do conceito de inclusão, que não se restringe a um campo específico, como a de deficiências visíveis, mas que contempla também os aspectos estruturais, simbólicos e culturais das práticas educativas (Ferraro e Ross, 2017; Dutra e Griboski, 2011).

O embasamento teórico adotado neste estudo apoia-se em marcos legais e normativos internacionais, na perspectiva de uma política ligada a ampla possibilidade reflexiva e direcionada, como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) e a de Incheon (UNESCO, 2016), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Estes documentos enfatizam o compromisso com uma educação universal, inclusiva, de qualidade e socialmente justa, considerando as múltiplas desigualdades que atravessam o campo educacional.

Nesse sentido, destaca-se o papel estratégico dos professores, que, para além da função de mediadores de conteúdos, devem adotar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e pretendam a quebra de paradigmas excludentes. A efetivação de um currículo acessível e significativo, associado a vínculos de empatia, acolhimento e escuta, é condição essencial para a construção de um ambiente educacional justo e inclusivo (Vioto e Vitaliano, 2019; Diogo e Geller, 2022). O cotidiano escolar, permeado por relações interpessoais, torna-se, assim, um espaço de transformação e emancipação, no qual a afetividade e o reconhecimento mútuo desempenham

papel central (Larrosa, 2002; Lôbo, 2010).

Dessa forma, ao problematizar a inclusão a partir de múltiplas dimensões, este artigo pretende contribuir para o debate sobre a justiça social na educação, promovendo reflexões sobre a construção de uma escola verdadeiramente plural. Assim, no estudo de um ambiente fortalecedor para o crescimento estudantil, este trabalho oferece pistas relevantes sobre os caminhos possíveis para uma educação transformadora e comprometida com a dignidade de todos os sujeitos.

2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão, para além de uma diretriz educacional, é também uma construção política, sustentada por relações de poder que se estabelecem cotidianamente nos espaços sociais e institucionais. Como afirmam Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a política se constitui não apenas a partir do Estado, mas também nas relações micropolíticas que articulam os sujeitos no espaço social. Ou seja, o cerne da política se dá também nas relações interpessoais cotidianas, não ficando a cargo do estado, diante da elaboração de legislações e outras normativas específicas.

Nesse sentido, o intuito de proporcionarmos espaços de discussões, revela a possibilidade de ampliarmos conceitos e refletirmos sobre os nossos espaços. Autoras como Rabelo, Jimenez e Segundo (2023) ressaltam a relevância das políticas globais que impulsionam a Educação Para Todos, como as Declarações de Jomtien (1990) e Dakar (2000), propondo que os sistemas educacionais sejam redesenhados para garantir equidade e qualidade.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) defende o desenvolvimento integral por meio da educação, ao reconhecer os valores culturais e a dignidade humana como alicerces do processo formativo. Já Dakar (UNESCO, 2001) reforça a necessidade de financiamento e sustentabilidade das políticas educacionais, priorizando ações em favor das populações marginalizadas.

Por sua vez, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016) amplia o compromisso com uma educação equitativa e inclusiva, propondo ações voltadas ao acesso, à igualdade de gênero, à qualidade da formação e à

promoção de oportunidades educacionais ao longo da vida, conforme expresso no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ONU, 2018).

No Brasil, esse movimento político-institucional ganha força, na perspectiva de uma base inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que instituiu legalmente o direito à educação inclusiva e de qualidade.

No sentido crítico à concepção de inclusão implementada, Dutra e Griboski (2011), fazem a reflexão acerca da necessidade de uma reorganização do sistema educacional para atender as demandas sobre a diversidade dos sujeitos. Segundo Mantoan (2003), os paradigmas educacionais tradicionais estão em crise e não respondem às exigências de um mundo cada vez mais plural, promovendo de certa forma um processo voltado a indivíduos que geram resultados excludentes na sociedade.

Historicamente, é válido citar as práticas excludentes que estavam e ainda parecem estar ligadas a modelos de desenvolvimento que privilegiam um sujeito estereotipado, em detrimento de pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade (Ferraro e Ross, 2017; Santos, 2002). Nessa perspectiva, a proposta de criação dos Institutos Federais, instituídos pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), é justamente a de promover uma formação integral, comprometida com a ética, o trabalho e a cidadania, dando sentido às unidades de democratização do saber.

Nesta perspectiva destaca-se a promoção de espaços de escuta e acolhimento, o estímulo a constituição dos núcleos de apoio estudantil, presentes em diversas escolas, bem como, a criação dos NAPNEs - Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas - (Nocêra e Papi, 2024), como tentativas de institucionalizar a inclusão nas práticas cotidianas. Como afirma Prestes (2024), os IFs têm o potencial de acolher e formar sujeitos de diferentes realidades, promovendo acesso à ciência e ao trabalho, independentemente de suas condições sociais. O que corrobora isso, é o fato da existência de políticas de assistência estudantil, que fornece condições necessárias, para o indivíduo que necessitar de serviços como por exemplo moradia, transporte, alimentação, material escolar, auxílio emergencial, apoio a

eventos estudantis e acompanhamento biopsicossocial pedagógico, ambos fornecidos pelo próprio IFSul (IFSUL, 2015).

Portanto, é necessário pensar que o espaço escolar não é apenas um local de transmissão ou construção de saberes, mas um ambiente de experiências que moldam a identidade e o pertencimento dos sujeitos (Cavalcante, Silva e Menezes, 2023). Ao refletirmos sobre isso, consideramos que a possibilidade de convivência direta com o ser diferente, ensina aos estudantes, professores, demais servidores e terceirizados a conceituar, na prática, o sentido da equanimidade. Assim, as relações interpessoais e a afetividade tornam-se elementos centrais nesse processo de educação, Larrosa (2002) aponta que a experiência significativa é aquela que nos afeta e nos transforma, não se limitando ao mero acontecimento. Lôbo (2010) complementa ao afirmar que a escola deve fomentar nos indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades em um ambiente de liberdade e estímulo.

Afirmamos ainda, que um dos principais pontos sobre uma educação inclusiva, do ponto de vista diverso, é a atuação docente como fator relevante para a efetivação da democratização do ambiente escolar. Para além da função de “repassar” conteúdos, cabe ao educador criar estratégias acessíveis e fomentar um currículo que respeite as especificidades dos estudantes motivando em práticas pedagógicas fundamentadas no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que visam ao atendimento da diversidade sem empobrecimento do conteúdo (Diogo e Geller, 2022). Diversos autores levantam a bandeira de uma participação ativa de profissionais docentes diretamente ligados à vivência inclusiva, como Vioto e Vitaliano (2019) que defendem que a formação inicial e continuada de professores deve contemplar as demandas da inclusão, promovendo posturas acolhedoras, sensíveis e acima de tudo, humanizadoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender como os discentes percebem, vivenciam e são afetados pelas políticas e práticas inclusivas na instituição, este trabalho insere-se no esforço coletivo de promover uma educação mais equitativa, democrática e sensível às múltiplas formas de desigualdade presentes no cotidiano escolar.

Embora ainda não tenha os dados empíricos, a fundamentação teórica até aqui explorada, evidencia que a inclusão vai muito além da adaptação de espaços físicos ou da presença de legislações normativas. Trata-se de um compromisso ético e político que envolve a revisão de paradigmas, o enfrentamento das práticas excludentes e a valorização das singularidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Bem como, a criação de espaços conscientizadores entre os próprios estudantes, na possibilidade de motivá-los a juntos com os demais membros do espaço escolar, criar uma sociedade que saiba olhar para o outro como um ser humano, dotado de sentimentos e não como uma máquina de trabalho e lucro.

Além disso, esse trabalho evidencia que a participação ativa dos professores no cotidiano dos estudantes como uma condição fundamental para o aprimoramento das estratégias institucionais de inclusão. A investigação em curso pretende contribuir para esse processo, identificando não apenas os desafios enfrentados, mas também as potencialidades que emergem das experiências discentes, as quais frequentemente são invisibilizadas nos processos decisórios.

Espera-se que os próximos passos da pesquisa, especialmente a coleta e análise dos dados, possam trazer à tona reflexões relevantes para o fortalecimento de uma cultura institucional inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade como valor estruturante da educação pública. Assim, este trabalho se propõe não apenas como um exercício acadêmico, mas como um gesto de compromisso com a transformação da escola em um espaço de pertencimento, justiça e dignidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, edição de 30/12/2008. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAVALCANTE, J.; SILVA, D. A.; MENEZES, R. M. **A influência do espaço físico escolar na formação dos estudantes**. Revista Contemporânea de Educação, v. 18, n. 1, p. 112–128, 2023.

DIOGO, M. A.; GELLER, M. **A Educação Especial e os Cursos Técnicos: a Visão dos Docentes sobre os Processos de Adaptação Curricular**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 28, e0122, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382022000100324&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2025.

DISCONCI, R. C.; BOING, M. S.; BERWIG, S. E. **Políticas públicas para educação profissional inclusiva: acesso de muitos, permanência de alguns e êxito de poucos**. Revista Educação Especial, v. 36, n. 1, p. e74/1–23, 2023. DOI: 10.5902/1984686X83652. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/83652. Acesso em: 13 jan. 2025.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. **Gestão para a inclusão**. Revista Educação Especial, n. 26, p. 09–17, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372. Acesso em: 13 jan. 2025.

FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. **Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, ed. 71, p. 1–26, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017227164. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M6xDfVFpDrghp4D35fwM3Cn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jan. 2025.

IFSUL, Instituto Federal Sul Rio Grandense. **Regulamento da Política de Assistência Estudantil DEGAE**. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/ass-selo-3>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20–28, 2002.

LÔBO, Y. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4694.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-Maria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

NOCÊRA, R. A.; PAPI, S. O. G. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência na educação profissional técnica de nível médio: uma análise das pesquisas brasileiras**. Momento – Diálogos em Educação, v. 33, n. 2, p. 207–232, 2024. DOI: 10.14295/momento.v33i2.17269. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17269. Acesso em: 12 jan. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. AmbientalMENTEsustentable, n. 1, p. 171–190, 1 jan. 2018.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PRESTES, L. F. **Educação profissional e tecnológica como meio de superação da desigualdade social**. Revista Thema, Pelotas, v. 22, n. 2, p. 11–27, 2024.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. **As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções**. In: O movimento de educação para todos e a crítica marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária – UFC, 2023. p. 260.

SANTOS, J. B. dos. **A "dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 11, n. 17, p. 27–44, jan./jun., 2002.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Dakar: Educação para Todos – Compromisso com o Futuro**. Dakar: UNESCO, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147. Acesso em: 19 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 20 jun. 2025.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 19 jun. 2025.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. **O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Dialogia, n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13671. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671. Acesso em: 13 jan. 2025.

AS CONTRIBUIÇÕES DE JOSEPH RENZULLI PARA OS ESTUDOS SOBRE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: ANALISANDO A PRODUÇÃO DE 2004 E 2014

Jaqueline Cristina Rodrigues da Silva [1]

Maria Verônica Rodrigues da Fonseca [2]

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições dos estudos formulados por Joseph Salvatore Renzulli, para a construção do aporte teórico que tem sido utilizado nas pesquisas desenvolvidas sobre o tema da educação de alunos com altas habilidades e superdotação (AHSD), no Brasil. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, que integra uma pesquisa em andamento que tem por objetivo geral discutir o papel do professor na identificação e intervenção junto a alunos com AHSD, com vistas a promover um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral desses estudantes. Neste texto, é apresentado o resultado da análise comparativa de dois artigos publicados por Renzulli (2004; 2014), em língua portuguesa: o artigo O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, Como a Desenvolvemos? Uma Retrospectiva de Vinte e Cinco Anos, publicado em 2004, na Revista Educação, e o artigo Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola: Um Plano Abrangente para o Desenvolvimento de Talentos e Superdotação, publicado em 2014, na Revista Educação Especial. A análise realizada delineia a construção do pensamento de Renzulli a partir das seguintes categorias: modelos propostos; relação teoria prática; inclusão e equidade; ambiente educacional; objetivos e perspectiva teórica. Os resultados da análise revelam uma evolução importante em sua abordagem que do foco na definição da superdotação e em seus componentes fundamentais, avançou para uma proposta pedagógica que considera a escola como um ambiente integrado de aprendizagem, defendendo a integração entre currículo regular e atividades de enriquecimento, promovendo a personalização do ensino e a valorização da escuta ativa como meios de reconhecer talentos muitas vezes não reconhecidos. A analise evidencia a evolução de suas ideias e possibilidades de aplicação prática de seus métodos no ambiente escolar, proporcionando uma visão clara da trajetória do pensamento de Renzulli e seu impacto na educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Altas Habilidades e Superdotação. Joseph Renzulli. Ambiente Integrado de Desenvolvimento. Modelo Integrado à Escola.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto sócio-histórico brasileiro, a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com Altas Habilidades e Superdotação (AHSD), nas escolas regulares, representa um desafio. Em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa, a integração desses alunos no ambiente escolar regular,

[1] Licencianda em Pedagogia, Faculdade Souza Marques, jjaquelinerodrigues@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Faculdade Souza Marques, mvrf35@yahoo.com.br

não favorece apenas o seu desenvolvimento e aprendizagem, mas também promove uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Com o avanço das discussões sobre a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva e todo o dispositivo legal que vem sendo construído sobre o tema, o conceito antes limitado, que muitas vezes associava AHSD apenas ao desempenho acadêmico excepcional, vem sendo ampliado. E, atualmente, o Parecer CNE/CP Nº 51/2023 diferencia conceitualmente os termos *altas habilidades* (AH) e *superdotação* (SD) da seguinte forma.

> Enquanto o termo *altas habilidades* enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo *superdotação* faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade. Todos estes termos são úteis quando apontam aos educadores que a escola tem como garantia de direitos oferecer experiências educacionais apropriadas e diferenciadas aos seus estudantes, a fim de desenvolver de forma adequada e igualitária suas habilidades, sua criatividade, sua motivação e suas especificidades (BRASIL, 2023, p.6).

Essa ampliação conceitual tem incentivado a implementação de programas e práticas pedagógicas que visam atender às necessidades específicas desses estudantes, por meio de formação contínua para educadores, além da utilização de recursos e estratégias adequadas para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Ou seja,

> em todo o processo de escolarização, de acordo com seu desempenho, maturidade e interesse, esses estudantes têm a garantia, na legislação brasileira, de aceleração de estudos, progressão antecipada e diferenciação curricular, tendo como instrumento indicativo a aferição de potencialidades, de desempenho e a caracterização de suas altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2023, p. 7).

Assim, a identificação precoce desses indivíduos é fator preponderante para que sejam oferecidos programas educacionais de enriquecimento mais adequados às suas necessidades específicas. E nesse sentido, compreender as características, desafios e potenciais desses indivíduos é essencial para promover ambientes realmente inclusivos e oportunidades educacionais que permitam o pleno desenvolvimento de seus talentos.

É nesta perspectiva que o presente trabalho tem por objetivo específico analisar as contribuições dos estudos formulados por Joseph Salvatore Renzulli, para a construção do aporte teórico que tem sido utilizado nos estudos desenvolvidos sobre

o tema da educação de alunos com altas habilidades e superdotação (AHSD), no Brasil. O trabalho integra uma pesquisa em andamento que tem por objetivo geral discutir o papel do professor na identificação e intervenção junto a alunos com AHSD, com vistas a promover um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral desses estudantes.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DE JOSEPH RENZULLI PARA OS ESTUDOS SOBRE AHSD

Conforme destacado por Azevedo (2016, p.5) o referencial teórico adotado em uma pesquisa representa “a base teórica a partir da qual será feita a análise de dados e sua construção evidencia o domínio que o pesquisador tem sobre o tema”. Neste trabalho, nos aprofundamos nos estudos formulados por Joseph Salvatore Renzulli, psicólogo educacional norte-americano, reconhecido no mundo e, especialmente, no Brasil, como um dos principais teóricos na área da educação para o desenvolvimento de pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação (AHSD).

Sua construção teórico-prática foi organizada em três etapas, concebidas para serem interativas (Renzulli, 2004, p.78): o *Modelo Triádico de Enriquecimento* (1977), a *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* (1978) e o *Modelo de Enriquecimento para toda a Escola* (1994). Em especial, por sua definição teórica inovadora, a Concepção de Superdotação dos Três Anéis ilustrada na figura 1, a seguir, é amplamente aplicada em diferentes estudos brasileiros.

Figura 1 – Concepção de Superdotação dos Três Anéis

Fonte: Renzulli (2016, p.67) traduzido para a língua portuguesa

Conforme definido por Renzulli, a Concepção de Superdotação dos Três Anéis

> é uma teoria que busca retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. O nome deriva da estrutura conceitual da teoria, ou seja, três conjuntos de características que interagem (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) e sua relação com áreas gerais e específicas do desempenho humano (RENZULLI, 2016, p.67).

Essa teorização tem moldado significativamente a forma como têm sido entendidos e identificados alunos com altas habilidades e superdotados nos dias atuais. Na seção, a seguir, é apresentada uma análise comparativa de dois artigos de Renzulli, publicados em língua portuguesa, buscando melhor compreendê-la e identificar as unidades semelhantes a serem agrupadas em categorias para a análise de dados posteriores.

2.1 A construção teórica de Joseph Renzulli: analisando a produção de 2004 e 2014

Com vistas a melhor compreender a teorização formulada por Joseph Renzulli, foi realizado um levantamento da produção bibliográfica publicada em língua portuguesa em periódicos nacionais. Neste processo, foram identificados dois artigos: *O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, Como a Desenvolvemos? Uma Retrospectiva de Vinte e Cinco Anos*, publicado em 2004, na Revista Educação, e o artigo *Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola: Um Plano Abrangente para o Desenvolvimento de Talentos e Superdotação*, publicado em 2014, na Revista Educação Especial. Esses dois trabalhos oferecem perspectivas sobre a evolução das ideias de Joseph Renzulli e possibilitam a compreensão da aplicação prática de seus métodos no ambiente escolar, impactando significativamente a forma como a educação de alunos com AHSD tem sido analisada no Brasil.

No artigo de 2004, Joseph Renzulli define a superdotação como a interação entre três componentes principais: habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Esse conceito é explicado através *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* (Modelo dos Três Anéis) que sugere que a superdotação é dinâmica e multifacetada, não se limitando apenas ao desempenho acadêmico. O texto traz uma análise detalhada sobre a evolução do conceito de superdotação e as metodologias desenvolvidas por ele para identificar e enriquecer talentos excepcionais. Argumenta que a superdotação não é uma característica

estática, mas uma interação dinâmica entre essas três características: habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, que podem se manifestar de diferentes maneiras ao longo da vida de um indivíduo. Assim, a superdotação deve ser vista de forma multifacetada e inclusiva, considerando tanto as capacidades intelectuais quanto as habilidades criativas e motivacionais. No texto, é ressaltado, ainda, que tanto o *Modelo de Enriquecimento Triádico* quanto a *Concepção de Superdotação dos Três Anéis* foram construídos para criar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras a um grupo maior de alunos, tornando-se menos elitista, ao propor um trabalho voltado não apenas para aqueles identificados como superdotados.

> [...] os programas especiais, que tradicionalmente se restringem aos alunos com escores dentro dos 5% superiores nos testes padronizados podem efetivamente atender outros alunos com alto potencial, se: (1) considerarmos as informações da ação para identificar candidatos para o atendimento, e (2) usarmos as informações da ação para tomar decisões sobre os tipos de atividades do programa para cada aluno. Fazendo isto, também minimizamos as preocupações com o elitismo, ajudando a abolir a abordagem de superdotação do tipo *você-tem* ou *você-não-tem*. Em terceiro lugar, os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos. Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade (RENZULLI, 2004, p.90).

Outro ponto enfatizado por Renzulli (2004) são as diferenças entre os modelos dedutivo e indutivo na educação especial. o Modelo Dedutivo caracteriza-se por uma abordagem na qual os professores desempenham um papel central e controlador na aprendizagem dos alunos que são vistos como aprendizes de lições e consumidores de conhecimento, acumulando e armazenando informação para uso futuro, aceitando passivamente o conhecimento como objetivo, baseado em fatos e correto. Este modelo contrasta significativamente com o Modelo Indutivo, que é mais flexível e orientado pelos interesses dos alunos, promovendo uma participação ativa e crítica no processo de aprendizagem. Nele, os alunos assumem o papel de protagonistas na seleção de temas e no ritmo do desenvolvimento. Cabendo ao docente ser o mediador de um processo no qual professores e alunos trabalham juntos como pesquisadores e colegas, personalizando e enriquecendo o conteúdo de acordo com o interesse do aluno (Renzulli, 2004, p. 98-99).

No texto de 2014, Renzulli amplia sua definição de superdotação e desenvolvimento de talentos propondo o *Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola* (SEM)[3], afirmando que todos os alunos têm potencial para desenvolver talentos, desde que a escola proporcione um ambiente enriquecido e estimulante para apoiar esse desenvolvimento de maneira ampla e inclusiva. Nesse texto, ele descreve mais detalhadamente as atividades práticas que são fundamentais para o desenvolvimento de talentos em contextos educativos. O quadro 1, a seguir, sintetiza o modelo criado por Renzulli (2014), detalhando os três tipos de atividades propostas para o desenvolvimento de talentos e superdotação.

Quadro 1: Tipos de Atividades no Modelo de Enriquecimento de Renzulli

Tipo de Atividade	Descrição
Tipo I	Inclui experiências de aprendizagem exploratória e geral. Exposição a uma variedade de temas, ideias e atividades para estimular a curiosidade e o interesse.
Tipo II	Envolve atividades de desenvolvimento de habilidades grupais. Foco em processos como pensamento crítico, técnicas de aprendizagem independentes e habilidades de pesquisa. Desenvolvimento de habilidades colaborativas e interativas.
Tipo III	Caracterizado por investigações e projetos individualizados baseados em interesses pessoais. Permite que os alunos persigam seus próprios interesses de maneira profunda e autônoma. Incentivo à criatividade e ao pensamento independente através de projetos práticos e personalizados.

Fonte: Renzulli (2014, p.545-547)

Destaca-se que Renzulli (2014) enfatiza uma visão inclusiva e multifacetada da superdotação, reconhecendo que diferentes alunos podem exibir habilidades extraordinárias em diversas áreas. Ele argumenta que é responsabilidade das instituições educacionais proporcionar um ambiente que apoie e desenvolva esses talentos de maneira abrangente e equitativa. Para isso, é importante a valorização e promoção do enriquecimento educacional, garantindo que todos os alunos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem de alta qualidade. O desenvolvimento de políticas educacionais deve fornecer suporte e recursos adequados para identificar e cultivar talentos diversos.

Assim, na perspectiva de Joseph Renzulli (2014), o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (SEM) não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma filosofia educacional que vê a escola como um ecossistema de aprendizagem onde todos os alunos são incentivados a alcançar seu potencial máximo. Ele argumenta

[3] A sigla SEM, utilizada, refere-se ao nome original em inglês *School Wide Enrichment Model* (Modelo de Enriquecimento Escolar).

que a verdadeira equidade educacional é alcançada não através da padronização e uniformidade, mas sim oferecendo uma diversidade de oportunidades que atendam às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem individuais dos alunos. Renzulli (2014) defende, ainda, que a escola deve ser um *berço de talentos*, onde o desenvolvimento das habilidades de cada aluno é nutrido e incentivado.

O SEM possui três componentes principais. Primeiro, o desenvolvimento de talentos em todos os alunos, promovendo uma abordagem inclusiva e diversificada para identificar e nutrir habilidades, vendo cada aluno como potencialmente talentoso em alguma área. Segundo, as experiências de enriquecimento, integradas ao currículo regular, são planejadas para despertar o interesse e o entusiasmo dos alunos através de experiências prazerosas, significativas e desafiadoras, construídas em torno de seus interesses e estilos de aprendizagem preferidos, e oferecendo oportunidades de aprendizagem que vão além do currículo tradicional. Terceiro, o acompanhamento avançado é para alunos que demonstram interesse e habilidades destacados em áreas específicas, permitindo a exploração dessas áreas de maneira aprofundada e personalizada.

Ou seja, o SEM representa uma abordagem abrangente e sistemática para o desenvolvimento de talentos e superdotação, com a intenção de beneficiar todos os alunos da escola. Não se limitando a uma pequena parcela de alunos, mas sim a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecido que promova o desenvolvimento de talentos em diversas áreas e disciplinas.

Ao final da análise, a evolução do pensamento teórico de Joseph Renzulli pode ser sintetizada da seguinte forma: enquanto em 2004, ele foca na definição e identificação da superdotação, oferecendo uma base teórica para o desenvolvimento de talentos individuais através de modelos específicos, como o Modelo dos Três Anéis e o Modelo de Enriquecimento Triádico, ressaltando que a implementação prática dessas ideias nas escolas pode ser desafiadora devido à necessidade de recursos específicos e treinamento para educadores. Em 2014, Renzulli expande essa visão ao propor o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (SEM), uma abordagem inclusiva que transforma toda a escola em um ambiente favorável para o desenvolvimento de talentos. Sendo projetado, portanto, para ser implementado em qualquer escola, independentemente de seus recursos, fornecendo um guia detalhado para integrar experiências de enriquecimento ao currículo regular. Este modelo reflete

uma filosofia educacional centrada no aluno e na equidade, enfatizando a importância de um ambiente escolar que valorize e promova a criatividade, o engajamento e o entusiasmo pelo aprendizado.

Assim, a evolução do pensamento de Renzulli demonstra uma transição de uma abordagem focada na identificação individual para uma visão mais grupal, integradora e abrangente, beneficiando todos os alunos e promovendo uma educação equitativa e estimulante. Afinal,

> O principal objetivo do Modelo de Enriquecimento para toda a escola (SEM) é introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola. Esses serviços que variam em profundidade e complexidade de acordo com os pontos fortes individuais dos alunos são destinados para os nossos alunos mais superdotados e talentosos e o modelo também expande as oportunidades de enriquecimento a uma gama mais ampla de alunos na população geral da escola. O modelo busca minimizar o elitismo etiquetando o atendimento e não os alunos e promovendo a irradiação de excelência em toda a escola (RENZULLI, 2014, p.541).

O quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese comparativa entre os artigos de Joseph Renzulli, publicados em 2004 e 2014, com o objetivo de destacar a evolução de suas ideias sobre superdotação e desenvolvimento de talentos ao longo de uma década, proporcionando uma visão clara da trajetória da construção teórica de Renzulli e seu impacto na educação especial e inclusiva. A análise comparativa fez emergir a identificação das seguintes categorias nos estudos desenvolvidos pelo autor: modelos propostos; relação teoria prática; inclusão e equidade; ambiente educacional; objetivos e perspectiva teórica de cada artigo.

Quadro 2: Síntese Comparativa dos artigos de 2004 e 2014 de Joseph Renzulli

Aspecto/categoria Analisado	Artigo 2004	Artigo 2014
Título	O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma Retrospectiva de Vinte e Cinco Anos.	Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola: Um Plano Abrangente para o Desenvolvimento de Talentos e Superdotação".
Objetivo	Revisitar e expandir as teorias sobre superdotação, discutindo o desenvolvimento do conceito ao longo de 25 anos.	Apresentar o Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (SEM) como uma abordagem abrangente e sistemática para o desenvolvimento de talentos que beneficie todos os alunos.
Temática Abordada	Definição e desenvolvimento da superdotação.	Implementação de um modelo abrangente para enriquecimento escolar.
Modelo Proposto	Modelo dos Três Anéis: Define a superdotação como a interação	SEM (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola): Abordagem inclusiva e

	entre habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Modelo de Enriquecimento Triádico: Composto por três tipos de enriquecimento (experiências exploratórias, desenvolvimento de habilidades de grupo e investigações individuais) para criar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras.	diversificada que promove o desenvolvimento de talentos em todos os alunos através de um ambiente de aprendizagem enriquecido.
Tipo de Texto	Mais teórico e retrospectivo.	Mais prático e orientado para a implementação em ambientes escolares.
Importância	Impacto significativo na proposição da educação de superdotados.	Abordagem mais abrangente e inclusiva para o desenvolvimento de talentos em todas as escolas.
Teoria X Prática	Foco mais teórico na definição e compreensão da superdotação.	Abordagem prática e implementável, visando a criação de um ambiente escolar enriquecedor para todos.
Inclusão e Equidade	Centrado na identificação e no desenvolvimento de talentos individuais.	Visão inclusiva e abrangente, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seus talentos.
Ambiente Educacional	Importância de um ambiente educacional que valorize criatividade, engajamento e motivação.	Escola vista como um ecossistema de aprendizagem, promovendo equidade através de uma diversidade de oportunidades.
Perspectiva Teórica Apresentada	Superdotação como algo dinâmico e multifacetado, não fixo, que pode se manifestar de diferentes maneiras ao longo da vida.	Escola como um ecossistema de aprendizagem, com ênfase na inclusão e na diversidade de oportunidades para todos os alunos.

Fonte: As autoras

Por fim, observa-se que, enquanto em 2004 o conceito de superdotação se concentrava na identificação e no desenvolvimento de indivíduos superdotados por meio da combinação de habilidades, criatividade e motivação. Já em 2014, o conceito evolui para incluir toda a comunidade escolar. Isto é, o SEM amplia a ideia de superdotação para um contexto mais inclusivo, onde todos os alunos são vistos com potencial para talentos, focando não apenas nos alunos identificados como superdotados, mas na criação de um ambiente escolar que promove o desenvolvimento de talentos em todas as áreas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre os artigos de Renzulli (2004 e 2014) possibilitou maior fundamentação quanto ao pensamento do autor, revelando uma evolução importante em sua abordagem: do foco na definição da superdotação e em seus componentes fundamentais, avançando-se para uma proposta pedagógica que

considera a escola como um ambiente integrado de aprendizagem, defendendo a integração entre currículo regular e atividades de enriquecimento, promovendo a personalização do ensino e a valorização da escuta ativa como meio de reconhecer talentos muitas vezes não reconhecidos.

Sua obra possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes com AHSD, destacando-se metodologias como a aprendizagem baseada em projetos, o Portfólio Total do Talento, a diferenciação curricular e os três tipos de enriquecimento sugeridos por Renzulli (2014), contribuindo para um ensino mais significativo e centrado no protagonismo do aluno, ao mesmo tempo em que incentivam a criatividade, a autonomia e a motivação intrínseca — características frequentemente associadas a estudantes com AHSD.

Por fim, destaca-se a importância da utilização de modelos pedagógicos mais flexíveis, como o modelo indutivo, que se opõe ao modelo dedutivo tradicional, enquanto o dedutivo privilegia a transmissão linear de conteúdos, o modelo indutivo estimula a investigação, a reflexão e a construção ativa do conhecimento. Possibilitando que o professor venha assumir o papel de mediador, facilitador e parceiro dos estudantes no processo de aprendizagem, criando condições para que habilidades possam ser desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Debora. **Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos**. Working paper, 2016. Disponível em: https://unisinos.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers. Acesso em 24 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer **CNE/CP nº 51/2023: orientações específicas para o público da educação especial.** Disponível em: https://abmes.org.br/documentos/detalhe/1057/parecer-cne-cp-n-51-2023-orientacoes-especificas-para-o-publico-da-educacao-especial. Acesso em: 30 de abr. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 539–562, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 7 de out. 2024.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, [S. l.], v. 27,

n. 1, 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375. Acesso em: 28 nov. 2024.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness**. In S. M. Reis (Ed.). Reflections On Gifted Education (p. 55 – 86). Waco, TX: Prufrock Press, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso em 10 de jun. 2025.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

MIRANDA, Gabrielli Ramos[1]

AFONSO, Roseli de Cássia[2]

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e letramento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil por meio de uma revisão sistemática. Dessa forma, se propôs saber: “Quais são as estratégias pedagógicas que podem promover a alfabetização e letramento para uma educação mais significativa para crianças com transtorno do espectro autista (TEA)?”. Esta pesquisa foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Foram analisados trinta e quatro artigos de acordo com a busca de vinte e quatro artigos na plataforma Google Acadêmico, e dez artigos na plataforma Sucupira, no período de 2019 à 2024, no qual apenas cinco artigos se encaixaram nos critérios de seleção. Para desenvolver a análise do material selecionado, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo descrita por Bardin (2016). Com base no referencial teórico como as legislações vigentes sobre o tema e os autores como: Soares (2010), Gaiato (2018), Hudson (2019), Orrú (2003) dentre outros, foi possível encontrar o resultado que atingiu o objetivo da pesquisa. Podemos considerar que a prática pedagógica, a inclusão, a formação continuada, a alfabetização e letramento podem ser estratégias para melhorar o aprendizado das crianças com TEA.

Palavras-chave: Autismo 1. Alfabetização 2. Letramento 3. Formação continuada 4. Inclusão 5.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso realizado no ano de 2024, como requisito parcial para obtenção da Licenciatura em Pedagogia Plena, da Universidade Estadual do Norte do Paraná — UENP, Campus de Jacarezinho/PR.

O estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica, que traz como objetivo, analisar as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização e no letramento da

[1] Acadêmica Gabrielli Ramos Miranda do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Centro de Ciências Humanas e de Educação (CCHE)-Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail para contato: gabrielli.miranda@discente.uenp.edu.br.

[2] Professora Mestre Roseli de Cassia Afonso do Curso de Licenciatura em Pedagogia-Centro de Ciências Humanas e de Educação (CCHE)-Campus de Jacarezinho/PR da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail para contato: rcafonso@uenp.edu.br.

escola de Educação Infantil por meio de uma revisão sistemática, buscando pesquisas já realizadas e publicadas na plataforma Google Acadêmico e na plataforma Sucupira, ao todo foram encontrado trinta e quatro artigos e selecionados apenas cinco, após seguirem os critérios de inclusão e exclusão.

A fundamentação teórica deste estudo teve por base os autores que discutem esse tema, tais como: Gaiato (2018), Hudson (2019), Silva; Gaiato e Reveles (2012), Soares (2010), dentre outros. Além disso, também foram apresentadas as legislações que garantem os direitos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A análise de dados empreendidos nesta pesquisa estruturou-se a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016), em que foi analisado 34 artigos, todos voltados ao tema central.

Na busca de encontrar resposta do problema da pesquisa sobre: “Quais são as estratégias pedagógicas que podem promover a alfabetização e letramento para uma educação significativa para crianças com transtorno do espectro autista?”.

A escolha deste tema está relacionada ao aumento nos diagnósticos de crianças com Transtorno do Espectro Autista, nas quais essas crianças, apresentam muitas vezes, uma aprendizagem defasada. Este artigo procura auxiliar professores, familiares e quem mais se interessar pelo tema.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Ao iniciar os estudos, é essencial considerar que o tema central deste artigo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), remete aos direitos aos quais as crianças estão asseguradas. Por ser a primeira etapa da Educação Básica e o primeiro contato da criança no âmbito escolar, a Educação Infantil, merece ter o o direito ao desenvolvimento nessa etapa, socializando com as demais crianças,

A Educação Infantil atende crianças na creche de 0 a 3 anos de idades e crianças no Infantil I e II, de 4 a 5 anos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 2009), os eixos curriculares de ensino são as interações e as brincadeiras, baseado neste documento, prevalece a socialização e interação de todas as crianças, inclusive das crianças que

apresentam a TEA. Portanto, é necessário desenvolver estratégias para a inclusão na sala de aula e nos espaços da escola, assegurando desta forma direitos que todas elas tem conforme as legislações as defendem.

A inclusão das crianças com TEA, no âmbito escolar, vem sendo debatida ao longo dos anos cada vez mais com precisão e estudos, de acordo com a grande demanda nos últimos tempo. As crianças que apresentam a TEA precisam ser vistas, deve ocorrer a adaptação do ambiente estrutural e pedagógico a fim de que sejam tratadas com equidade. Mas o que é inclusão? A Declaração de Salamanca - UNESCO (1994) enfatiza que a inclusão educacional consiste em garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais ou linguísticas, tenham acesso a um ensino de qualidade em escolas regulares.

A formação continuada dos professores é fundamental para ampliar o repertório de práticas pedagógicas e possibilitar a adoção de novas metodologias que atendam às necessidades das crianças com TEA. Segundo Hudson (2019), a formação continuada contribui significativamente para que os professores se sintam mais preparados para lidar com os desafios da inclusão, promovendo ambientes de aprendizagem mais acolhedores e eficazes. Além disso, a inclusão escolar vai além da relação professor-criança, sendo essencial valorizar a interação entre os pares, ou seja, a mediação entre criança-criança e criança-professor Gaiato (2018). Como destacam Silva; Gaiato; Reveles, (2012), a socialização é um fator crucial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais das crianças com TEA, favorecendo sua participação ativa no contexto escolar. Dessa forma, é imprescindível que o processo de inclusão observe as especificidades e preferências de cada criança, respeitando suas dificuldades e promovendo estratégias que valorizem sua individualidade e potencialidades (Orrú, 2003).

Os documentos e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) enfatizam que a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar regular é um direito assegurado por lei e um compromisso das políticas públicas brasileiras.

Contudo, o que geralmente ocorre no cotidiano das escolas é a falta de recursos financeiros, planejamento e profissionais sem qualificação que estão prestando assistência às crianças com TEA. A criança com TEA recebe uma

tentativa falha de inclusão, pois muitos professores não estão preparados para atender a demanda, por vários motivos; formação inicial e continuada sem aprofundamento teórico-prático; precariedade do trabalho docente; falta de recursos pedagógicos; infraestrutura inadequada, falta de apoio das famílias, dentre outros.

As crianças que apresentam TEA precisam de um amparo maior e uma dedicação do seu professor, o qual compreenda suas limitações e especificidades que os tornam especiais, é preciso criar um ambiente de aprendizagem que seja receptivo, compreensivo e adaptável às suas necessidades.

Gaiato (2018) salienta a relevância de um Acompanhamento Terapêutico (AT) nas escolas para assegurar que a criança tenha condições de realizar as atividades propostas em sala de aula com apoio pedagógico específico. O AT deve ser um profissional ou estudante, voltado para a área de Pedagogia ou Psicologia, uma vez que sua função é auxiliar o aluno, e não substituir o professor.

3 MARCOS LEGAIS: O QUE DIZEM AS LEGISLAÇÕES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganhou destaque a partir da lei n° 12.764 “Berenice Piane” (Brasil, 2012), visando a inclusão do autismo como deficiência, discorre sobre as pessoas com TEA, consideradas pessoas com deficiência. À luz da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146), destacou-se e consolidou os direitos fundamentais para todas as pessoas com deficiência, incluindo o TEA, promovendo a igualdade de oportunidades e o acesso aos serviços públicos, como educação, saúde e assistência social. As crianças com o Transtorno do Espectro Autista tem amparos legais que devem ser aplicados, como segue abaixo:

Quadro 1 - AMPAROS LEGAIS

SÚMULA	LEI	N° DA LEI
Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.	8.069/1990

Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	Lei do Passe Livre. LEI Nº 8.899, DE 29 DE JUNHO DE 1994.	8.899/1994
Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Lei da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.	7.611/2011
Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Lei Berenice Piana. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.	12.764/2012
Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.	13.146/2015
Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.	Lei Romeo Mion LEI Nº 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020.	13.977/2020
Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.	LEI Nº 14.624, DE 17 DE JULHO DE 2023.	14.624/2023

Fonte: MEC (2025).

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

No processo da pesquisa bibliográfica é necessário compreender que ela é um aglomerado de estudos que articulam sobre o mesmo conteúdo, segundo Lakatos e Marconi (2003, p.182):

> A pesquisa bibliográfica é a junção de um conteúdo em geral, sobre os principais trabalhos já realizados sobre um determinado tema e é revestido de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes.

Portanto, para a conclusão desta análise, foram utilizados 24 artigos, recolhidos na plataforma Google Acadêmico, e 10 artigos na plataforma Sucupira. Entre estes 34 artigos acadêmicos, foi primeiramente realizada a leitura dos títulos, resumos e considerações finais. Foi utilizado critérios de inclusão e exclusão para realizar a análise de seleção dos artigos, os critérios de inclusão foram: 1. Estudos que abordam o autismo; 2. Abordagem de estratégias pedagógicas; 3. Estudos que tratam da alfabetização; 4. Foco na formação de professores e formação

continuada; 5. Pesquisas que tratam da melhoria da prática educativa para crianças autistas e 6. Estudos realizados e publicados no período de 2019 a 2024. Os critérios de exclusão foram: 1. Pesquisas que não tratam de crianças com o TEA especificamente; 2. Artigos que não traz práticas de inclusão; 3. Estudo fora da área da educação; 4. Pesquisas que não tratam sobre alfabetização e letramento e 5. Pesquisas que foram realizadas antes de 2019.

Contudo, cinco artigos foram analisados de acordo com os procedimentos de seleção. Desta forma passamos para a fase de análise dos artigos que foram selecionados, seguindo a organização de Bardin (2016) para iniciar análise de conteúdo. Para a melhor compreensão, segue a descrição das etapas: Etapa 1- Preparação dos dados para análise; Etapa 2- Análise do Material; Etapa 3- Codificação; Etapa 4- Categorização; Etapa 5- Análise do material selecionado, conforme descreve no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – MATERIAL SELECIONADO PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Código	Ano	Autor(a)	Título
A01	2024	Pinheiro, C. C.	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA
A02	2024	Nascimento, L. D. de A.	EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: ABORDAGENS PARA CRIANÇAS COM AUTISMO
A03	2023	Cruz, S. A. P.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: TEORIA E PRÁTICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
A04	2022	Colombo, M. G.	ALFABETIZAÇÃO E AUTISMO: A IMPORTÂNCIA DA REVISÃO DAS PRÁTICAS UTILIZADAS NO AMBIENTE ESCOLAR
A05	2021	Barreto, M. F.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Fonte: MIRANDA (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a prática pedagógica, a inclusão, a formação continuada dos professores e as práticas de alfabetização e letramento bem planejadas podem ser os pilares para o melhor aprendizado da criança e a vivência dela em sala de aula e no nos espaços da escola, ampliando para os seguimentos da sociedade.

Foi observado que a maioria dos artigos abrange todas as categorias, tendo em vista que articulam em volta do mesmo tema.

Na categoria *a) a inclusão da criança com TEA,* os artigos apontam a importância da criança com TEA estar em uma sala regular, onde é fundamental para a socialização com as demais, Gaiato (2018, p. 71) expõe a "teoria dos neurônios-espelho", esta teoria articula sobre possuirmos uma tendência natural de espelhar o que vemos nos outros, ativados pela observação de uma ação, como ocorre quando alguém dá risada, é algo contagiante e instantâneo. Deste modo, a socialização de crianças autista dentro de sala pode ser útil, para que ela comece a socializar e "imitar" o que as demais crianças fazem. Segundo o artigo A02 "*ao interagir com seus pares, as crianças com TEA têm a oportunidade de aprender habilidades sociais e de comunicação, além de se beneficiarem do estímulo e do apoio de seus colegas"* (Nascimento, 2024, p. 3)*,* a inclusão da criança com TEA não beneficia somente ela e sim também as demais crianças ditas como "normais" que estão em sua volta e aprendem a ter empatia e respeito ao próximo, onde proporciona um ambiente acolhedor para todos.

Na próxima categoria a *b) a formação continuada dos professores*, verificou-se como esta questão é importante para os profissionais da Educação, os artigos A01, A02,A03 e A04 ressaltam sobre uma defasagem para a formação continuada voltada à Educação Especial na área do TEA, observa-se haver sim profissionais qualificados, é de fundamental importância que o professor conheça as crianças e com isto possa aplicar o seu conhecimento da melhor maneira, Hudson (2019) evidencia como o professor deve conhecer a criança e saber de suas necessidades, estabelecendo uma relação de confiança com a criança.

Já na categoria *c) alfabetização e letramento* podemos observar como esta fase é desafiadora tanto para a criança quanto para o professor. Os artigos A03, A04 e A05 articulam sobre o processo de alfabetizar a criança, salientado que este procedimento pode ser mais simples para a criança com o auxílio de outras metodologias e práticas diversas, Soares (2010) enfatiza o quanto a alfabetização deve ser acompanhada de práticas que situem a leitura e a escrita dentro dos limites cultural e social da criança. A adaptação de atividades auxilia na inclusão da criança em sala, segundo Gaiato "o ideal é tentar realizar as mesmas atividades que os outros colegas fazem, mas quando não for possível,

podemos executar algumas adaptações" (Gaiato, 2018, p.119). No entanto, compreende-se que para o processo de alfabetização e letramento, é necessário estratégias não tradicionais, como a repetição e cópia de palavras e frases soltas, sem sentido, fora do contexto.

Ao integrar as estratégias como: uso de recursos visuais, leitura em voz alta, diversidade de textos, jogos e brincadeiras, estimulação sensorial, e métodos específicos como o Plano de Educação Individualizado (PEI), na prática pedagógica, é possível promover um aprendizado significativo e eficaz para as crianças autistas, além de ter um olhar individualizado e adaptado ao processo de alfabetização para elas, garantindo que suas necessidades específicas sejam atendidas para promover um aprendizado eficaz e inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, consideramos que o tema sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) deve ser mais explorado. O processo de alfabetização e letramento demanda estratégias pedagógicas adaptadas, professores qualificados e um ambiente educacional inclusivo e acolhedor para as crianças. Embora, alguns avanços tenham sido alcançados, há desafios relacionados à formação continuada de professores, ao acesso de recursos especializados e suporte efetivo para as crianças. A inclusão escolar não deve ser tratada apenas como cumprimento de legislações, mas sim como uma oportunidade para promover equidade, respeito e socialização. A aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas nas necessidades individuais das crianças com TEA é crucial para possibilitar seu desenvolvimento pleno, autonomia e participação ativa na sociedade. Este estudo reforça a importância de uma abordagem integrada, envolvendo a colaboração entre professores, famílias, profissionais da saúde e gestores educacionais, para garantir que as crianças com TEA recebam o suporte necessário em todos os aspectos de sua formação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, São Paulo: Ed. 70, 2016.

BARRETO, M. F. Alfabetização e letramento de alunos com transtorno do espectro do autismo (tea). **Revista Amor Mundi**. 2(4) :45-56. Julho de 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353593401_Alfabetizacao_e_letramento_de_alunos_com_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo_TEA. Acesso em: janeiro de 2024.

BRASIL, **Lei n.° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiências. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015- 2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL, **Lei n.° 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Lei da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficio da União, Brasília–DF, 17 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.° 8.069,** de 17 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Diário Oficial da União, Brasília–DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 jun. 2025

BRASIL. **Lei n.° 8.899,** de 29 de junho de 1994. Lei Passe Livre. Diário Oficial da União, Brasil, DF, 29 jun. 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília–DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http :// www.planalto.gov .br /civil03 /_ ato2011 −2014 /2012 /lei /l12764 .htm . Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.997**, de 27 de maio de 2020.Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13997.htm:

BRASIL**. Lei n.º 14.624**, de 17 de julho de 2023. Institui o cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo nacional de identificação de pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União,Brasília–DF, 18 jul. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/lei/L14624.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Disponível em: http ://portal .mec .gov .br /seesp /arquivos /pdf /lei 9394 ldb 1 .pdf . Acesso em: 16 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

COLOMBO, M. G. Alfabetização e autismo: a importância da revisão das práticas utilizadas no ambiente escolar. **Repositório Institucional UERGS**. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2911. Acesso em: janeiro de 2024.

CRUZ, S. A. P. Educação inclusiva e autismo: teoria e prática para o processo de Alfabetização. v. 11 n. 32. 2023. **Educação, cognição e inclusão**. Disponível em:

https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2212. Acesso em: janeiro de 2024.

GAIATO, M.; **SOS Autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 9. ed. São Paulo: nVersos,2018.

HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem**: idéias práticas para trabalhar com: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger e TOC. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo–SP: Atlas. 2003.

NASCIMENTO, L. D. de A. Educação infantil inclusiva: Abordagens para crianças com autismo. v. 1 n. 1, 2024. **Revista Educação Contemporânea** - REC/ V.1. N.2. – 2024. Disponível em:https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/293. Acesso em: novembro de 2024.

ORRÚ, S. E.; **Formação de Professores e Educação para o Autismo**. Revista Ibero-Americana de Educação, [S. l.] , Vol. 33, pág. 1–14, 2003. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2965. Acesso em: 16 jun. 2025.

PINHEIRO, C. C. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com transtornos do espectro Autista: uma pesquisa bibliográfica. v. 38. 2024: **Cadernos da FUCAMP**. UNIFUCAMP - Centro Universitário Mário Palmério. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3607. Acesso em: janeiro, 2024.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T.. **Mundo Singular** . Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

SOARES, M**. Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo. Contexto, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, SEM ORALIDADE, NA REDE PÚBLICA REGULAR DE ENSINO DO FUNDAMENTAL I DO MUNICÍPIO DE PINHAIS.

Flavia Liszyk[1]

Mirian Célia Castellain Guebert[2]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar resultados parciais do estudo de caso, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, financiado pela Fundação Araucária. Busca descrever como a comunicação alternativa (CA) tem sido utilizada para a alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem oralidade, mapeando seu uso e evidenciando sua contribuição no processo de alfabetização, dentro do município de Pinhais. Para auxiliar na busca por informações foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Conhecer os recursos de CA disponibilizados para os alunos com TEA; Estudar teoricamente a tecnologia assistiva e a CA, Alfabetização, TEA e Inclusão Escolar; Analisar o uso da CA para a alfabetização de alunos TEA, sem oralidade, regularmente matriculados no ensino fundamental, anos iniciais, das escolas públicas do município de Pinhais. A cidade de Pinhais foi escolhida por seu destaque na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão, em especial à garantia do direito à Educação. A metodologia utilizada será qualitativa descritiva e interdisciplinar, utilizando a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação sistemática. A análise qualitativa dos dados será efetuada com base nas informações coletadas no grupo de docentes entrevistados e na descrição das CA observadas. A pesquisa será subsidiada por autores de referência como Tosi, Silva, Piovesan, Pelosi, Ferreiro, Vygotsky e Assumpção. Os resultados pretendem responder a pergunta inicial da pesquisa, descrevendo como e quais as CA têm auxiliado na alfabetização de crianças com TEA, sem oralidade, tornando o município uma referência na educação inclusiva. Os primeiros dados sugerem o uso da CA, o que reforça a integralidade no processo educacional. Assim, esta pesquisa poderá contribuir para a construção de conhecimentos científicos, sociais e pedagógicos, fortalecendo a formação humana e incentivando políticas públicas municipais voltadas à inclusão escolar.

Palavras-chave: Inclusão 1; TEA 2; Comunicação Alternativa 3; Alfabetização 4.

[1] Mestrado em andamento em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: fliszyk@gmail.com

[2] Doutora em Educação História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mirian.castellain@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH/PUCPR), linha de pesquisa "Educação, Democracia e Políticas Públicas", e é financiada pela pela Fundação Araucária do Estado do Paraná pelo Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Tecnologia Assistiva (NAPI TA).

O PPGDH é um programa interdisciplinar desenvolvido na Escola de Educação e Humanidades. Tem como foco superar a fragmentação do saber, estimular o diálogo de diferentes áreas de conhecimento e integrar aspectos teórico-metodológicos interdisciplinares sobre a construção dos direitos humanos e a realidade social, buscando produzir conhecimentos em diferentes segmentos tanto nacionais quanto internacionais.

A pesquisa apresenta projeto já aprovado pelo Comitê de Ética sob CAAE 84804924.4.0000.0020 e parecer 7.435.305. Utiliza-se da pesquisa qualitativa descritiva, tendo como objetivo a descrição da utilização da CA por professoras regentes, professoras de apoio à inclusão e professoras de salas de recurso multifuncionais (SRMF) do município de Pinhais.

Nela busca-se promover a comunicação alternativa (CA) como uma ferramenta para o processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de atender as recomendações oficiais. Ao mesmo tempo, pretende-se contribuir com a produção de conhecimento científico sobre o assunto, de forma a auxiliar professores, educadores, famílias e alunos com TEA, no que se refere à escolarização, evidenciando as alternativas encontradas, para corresponder às normas legais da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e, ao mesmo, tempo ampliar a divulgação da CA como recurso essencial para indivíduos não verbais que estão em processo de alfabetização, melhorando o atendimento das demandas dos processos de inclusão escolar.

Conforme destacado no artigo 28 da LBI (2015), que incumbe ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> [...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, *por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;*
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais *serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade*, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]
> VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de *tecnologia assistiva*;
> VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de *recursos de tecnologia assistiva*; [...]
> XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

O estudo expressa a perspectiva interdisciplinar, construindo reflexões acerca dos processos de aprendizagem e da compreensão do uso de recursos da tecnologia assistiva (TA) e da CA como recursos essenciais para a alfabetização.

Neste artigo, o objetivo central é apresentar resultados parciais do estudo de caso que está sendo realizado nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I, anos iniciais, do município de Pinhais-PR, com o intuito de descrever como a CA tem sido utilizada para a alfabetização de alunos com TEA, sem oralidade, mapeando o uso da CA, conhecendo como este recurso está sendo utilizado e evidenciando sua contribuição no processo de alfabetização dos estudantes com TEA, em especial nas turmas do 1º ao 3º ano.

O território selecionado para a pesquisa é o município de Pinhais, localizado na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná. Este é reconhecido pela sua organização no que se refere à educação inclusiva nas escolas públicas regulares do ensino fundamental, anos iniciais, bem como pela qualificação dos profissionais do magistério que atendem alunos TEA, sem oralidade, em processo de alfabetização. A secretaria de educação do município e a Divisão de Educação Especial e Inclusão Educacional (DESPI), que orienta a educação inclusiva, as salas de recursos multifuncionais e os profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado (AEE) são

reconhecidos pela excelência do trabalho pedagógico que desenvolvem, sendo inovadores, protagonistas e referência para municípios vizinhos.

A escolha desta cidade se justifica pelo reconhecimento na área da Educação, sendo um dos municípios paranaenses que se destaca no atendimento aos alunos neurodivergentes, na implementação das políticas públicas para escolas inclusivas e na disseminação de práticas para garantia do direito à Educação, como relatado em notícia publicada em 30 de março de 2022, na qual a prefeitura de Pinhais informou que:

> A educação de Pinhais é reconhecida pela sua qualidade e referência. Prova disto é o bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Ministério da Educação, que indica o município na melhor posição da Região Metropolitana de Curitiba.[...] O resultado se deve a um conjunto de ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação (Semed): a *aplicação das políticas públicas* com seriedade, acompanhamento pedagógico, *atendimento especializado aos alunos com deficiências e dificuldade de aprendizado*, ampliações e reformas para proporcionar estruturas físicas adequadas, material pedagógico e de apoio para alunos e professores, alimentação escolar de qualidade, projetos que auxiliam o aprendizado (música, línguas, leitura, etc), a implantação da gestão democrática, entre outros pontos.(PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS, 2022).

Em consonância com a notícia veiculada, a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de Pinhais revisada em 2021 e escrita, conforme informado no documento, de forma participativa com os profissionais que atuam diretamente nas salas de aula, apresenta como princípios norteadores: 1) Equidade; 2) Acesso, permanência e direito de aprendizagem; 3) Educação de qualidade; 4) Gestão democrática e participativa; 5) Formação integral; 6) Qualificação profissional; 7) Brincadeiras, interações e ludicidade.

Analisando os princípios propostos na proposta pedagógica curricular de Pinhais, fica evidente a busca do município por atender, de maneira equitativa, integral e com qualidade, o acesso e permanência de todos os estudantes, proporcionando o direito à aprendizagem conforme regulamentação federal.

No documento supracitado, destaca-se o entendimento dado à educação:

> A educação é entendida no município como a possibilidade de desenvolvimento humano, por meio de uma pedagogia progressista que *valoriza as individualidades*, vivências e realidades sociais de educandos e educandas para que, associado ao conhecimento científico, cultural e social, tenham possibilidade de uma *formação*

> *significativa e contextualizada para o desenvolvimento integral e ação social, a fim de que se constituam como sujeitos partícipes*, capazes de compreender criticamente sua realidade, conscientes de seus direitos e responsabilidades, por meio de práticas dialógicas. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS, 2025).

Sendo assim, a cidade de Pinhais, por meio da Secretaria de Educação do município e da visão de Educação descrita na proposta pedagógica curricular, assume a responsabilidade de valorizar e respeitar o desenvolvimento de cada estudante, identificando as habilidades e dificuldades de cada um e auxiliando-os no processo de aprendizagem com a utilização de recursos, ferramentas e metodologias adequadas, quando necessário.

Como afirma Araújo (1998, p.44):

> A escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade.

Assim, as práticas pedagógicas orientadas pela PPC do município buscam minimizar as barreiras que dificultam as aprendizagens, proposição que ressalta a necessidade de diversos estudantes público-alvo da inclusão que precisam usar regularmente as TA para interagir e se comunicar. Sendo essencial esta garantia no currículo de maneira a não criar barreiras para as ajudas assistivas.

O estudo de caso, procedimento metodológico escolhido, descreverá as práticas ao utilizar, ou não, as TA para CA, dentro do contexto real, tendo como instrumentos a observação sistemática das salas de aula, a entrevista semi-estruturada com as professoras que utilizam a CA nas salas regulares e o questionário enviado para professoras da SRMF.

O primeiro momento, já realizado junto a Divisão de Educação Especial e Inclusão Educacional, realizou o mapeamento do número de alunos em processo de inclusão regularmente matriculados nas escolas municipais, em especial o número de alunos com TEA matriculados nas SRMF. Com isto, constatou-se que num universo de 7404 alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental regular do município, em 2025, 335 são TEA, matriculados também nas quarenta SRMF. Após a obtenção destes dados, foram direcionados questionários para as professoras das SRMF, para evidenciar quais alunos utilizam CA para a alfabetização, tanto no atendimento

educacional especializado como na sala de aula regular. No terceiro momento serão realizadas as observações nas salas de aula, junto as entrevistas. Os dados serão organizados e analisados qualitativamente a partir de categorias estabelecidas.

2 DESENVOLVIMENTO

A maior dificuldade existente ao pesquisar sobre o uso da CA para a alfabetização de alunos com TEA, está em reunir as diferentes descobertas em um só contexto, por isso a abordagem interdisciplinar sustenta esta pesquisa. Como diz Aranha, (1996, p.10), “O papel do intelectual é organizar o saber empírico fragmentado, difuso, dando-lhe coerência lógica e criticidade”.

A abordagem interdisciplinar é utilizada em pesquisas que integram diferentes saberes para explicar e acompanhar a evolução da sociedade, na tentativa de compreender as situações complexas, insolucionáveis dentro de uma visão disciplinar. Neste cenário, há austeridade dos pesquisadores para que haja diálogo entre os fenômenos, ideias e análises das diversas áreas envolvidas, buscando significados e construindo o conhecimento elaborado. A interação entre os campos de conhecimentos, a troca de informações e o debate interdisciplinar trazem aos pesquisadores componentes para a identificação, reflexão e proposição para a produção de novos conhecimentos especialmente aos temas contemporâneos.

Ao realizar-se o estado da arte, constatou-se que, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, diferentes campos do conhecimento tratam do tema desta pesquisa, porém, com a realização da revisão de literatura, pode-se afirmar que há uma lacuna existente referente a temática deste estudo, visto a falta de pesquisas científicas interdisciplinares que integrem a alfabetização e a escolarização/inclusão das pessoas com TEA de forma conjunta a utilização da CA.

Na Educação, a discussão sobre inclusão: acesso, permanência e conclusão de *Todos* desde a Educação Infantil até a conclusão da educação básica, no Ensino Médio, tem se tornado cada vez mais latente devido ao crescimento do número de laudos e diagnósticos os quais se referem ao TEA,

o que culmina no aumento do número de matrículas de alunos público alvo da inclusão nas escolas regulares de ensino fundamental, tanto públicas como privadas, conforme estabelecem os gráficos divulgados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças e pelo INEP, respectivamente.

GRÁFICO 1 - Prevalência de autismo nos EUA/2025 (via CDC)

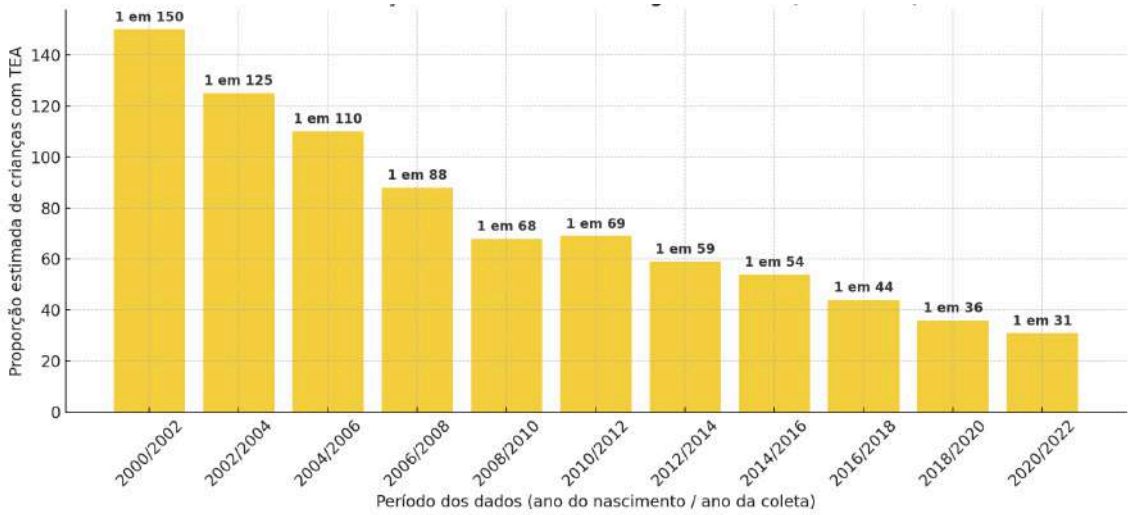

FONTE: Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2025). Dados referentes a crianças de 8 anos nos EUA. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 02 jul. 2025.

Na representação do gráfico 1 fica perceptível o aumento da constatação de crianças de até oito anos com TEA, porém nele estão representados dados dos EUA. Já no Brasil, segundo o censo demográfico de 2022, 2,4 milhões de pessoas são diagnosticadas com TEA, o que corresponde a 1,2% da população brasileira.

GRÁFICO 2 - Percentual de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em relação ao total de matrículas da educação básica 2007 - 2022.

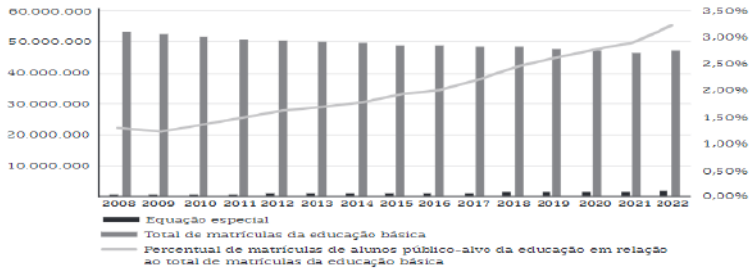

ISSN: 2176 - 1396

Fonte: Avaliação e acessibilidade: novos desafios para as avaliações em larga escala. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/602/293>. Acesso em: 24 set. 2024.

Ao analisar o gráfico 2, percebe-se que nos últimos dez anos, o número de matrículas de estudantes no ensino fundamental em processo de inclusão aumentou exponencialmente, o que gerou e ainda gera preocupação entre os profissionais do magistério, em especial, no que se refere em como proceder para atingir os objetivos com cada discente matriculado, principalmente aqueles sem oralidade.

Ainda sobre os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), as matrículas da educação infantil ao ensino médio seguem crescendo, particularmente com o público da educação inclusiva. Em menos de cinco anos, o número saltou de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2022, fato este que ampliou o alerta dentro da comunidade escolar relacionado ao trabalho a ser desenvolvido para a inclusão de todos no processo de escolarização, dentro das escolas regulares de educação básica.

Diante disso, se torna evidente a necessidade da formação qualificada dos profissionais da educação e dos demais profissionais que atuam nas escolas, para atuar no processo de escolarização e inclusão escolar, e também, fortalecer o trabalho pedagógico e científico para a construção do conhecimento no campo da Educação Inclusiva.

Um dos aspectos que se relacionam à garantia da integralidade educacional de estudantes sem oralidade, preocupação latente entre os professores, é a utilização da TA no decorrer do ensino formal, dentre elas, a comunicação alternativa.

O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu eixo III - Acessibilidade e Tecnologias Assistivas - descreve que:

> É só por meio de medidas de acessibilidade e da tecnologia assistiva que as pessoas com deficiência superam as barreiras arquitetônicas e comunicacionais que garantem a equiparação de oportunidades e sua plena participação na sociedade. (BRASIL, 2023).

Compreender o TEA e os impactos causados na linguagem e na aprendizagem é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais

inclusivas. De acordo com Glennen e DeCoste (1997), a eficácia da CA no processo de alfabetização depende da integração do recurso ao currículo escolar, da formação dos professores e da personalização dos sistemas conforme o perfil de cada estudante. A utilização de recursos de CA pode favorecer, significativamente, a alfabetização de alunos com TEA sem oralidade, promovendo sua autonomia e participação ativa no ambiente escolar e, posteriormente, na sociedade. Assim, a efetiva inclusão educacional depende não apenas de legislação, mas também da implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas, pois o direito à educação necessita tornar-se hábito em todas as escolas e não ser um ato isolado em algumas unidades de ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado preliminar, após conversa inicial com a DESPI e as respostas das professoras de AEE aos questionários enviados, se percebe que o município de Pinhais vem organizando as informações sobre o perfil do público em idade escolar que atende, bem como promovendo formação continuada para os profissionais da área da educação na perspectiva inclusiva, embora ainda haja desafios na articulação do trabalho pedagógico realizado entre as professoras regentes de turmas, as profissionais de apoio que atuam nos mesmos espaços e as professoras que atendem no AEE, nas SRMF.

Verifica-se que para o atendimento à Educação Inclusiva, o município se reestruturou, fundamentando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta modalidade de ensino é gerenciada pela DESPI que conta com uma equipe multiprofissional, dirigida por uma pedagoga, e organizada em duas gerências: a Gerência de Apoio à Inclusão Educacional (GEAIN) e a Gerência de Apoio aos Serviços da Educação Especial (GEASE). A GEAIN é composta por duas pedagogas, uma fisioterapeuta e um terapeuta ocupacional; duas psicólogas, uma cuidadora e uma estagiária de psicologia. Além disso, integra duas seções: a Seção de Apoio à Diversidade, formada por uma historiadora e uma professora, e a Seção de Apoio às Cuidadoras Escolares, que conta com uma professora. Já a

GEASE é composta por duas psicólogas, uma pedagoga e uma professora de educação infantil. A gerência também comporta a Seção de Assessoria Pedagógica Inclusiva, que conta com uma pedagoga.

Dentre os primeiros dados coletados com as docentes do AEE, percebe-se a existência do uso da CA nos espaços educacionais do município, em especial nas SRMF, e que a utilização destas favorece a interação social e o interesse dos estudantes pelas atividades de linguagem propostas, este dado enfatiza a busca pela integralidade no processo educacional dos discentes sem oralidade, desenvolvendo suas potencialidades e garantindo seus direitos.

Porém, verifica-se também, a necessidade de suporte para a expansão da utilização das CA para as salas de aula regulares, no dia-a-dia dos alunos público-alvo da inclusão que necessitam desta ferramenta para o desenvolvimento acadêmico e social. Pois não basta apenas fornecer as ferramentas aos estudantes, é necessário auxiliá-lo para que faça uso efetivo dela, atingindo a meta de participação plena nas salas de aula e na sociedade.

Ao término da pesquisa, após as observações e entrevistas, a discussão dos dados se dará por meio da análise qualitativa do estudo de caso, contemplando as observações, os questionários e as entrevistas realizadas, de modo a descrever a perspectiva das realidades observadas, as experiências em sala de aula, com a utilização, ou não, de ferramentas de CA para a alfabetização de alunos com TEA, sem oralidade, e quais as variáveis que interferem na utilização desta ferramenta.

A análise realizar-se-a apartir dos dados coletados pelos questionários com as profissionais da SRMF, das entrevistas com as professoras Regente 1 e Regente 2 e pelas professoras de apoio à inclusão, além das observações das turmas que atenderam aos critérios estabelecidos.

As evidências coletadas serão examinadas e classificadas de acordo com a qualificação profissional dos participantes, suporte recebido para prática pedagógica, número de alunos por sala, série/ano, comunicação alternativa utilizada e objetivos atingidos para alfabetização; todas serão analisadas conforme aspectos significativos ao estudo e sob o viés do aporte teórico do investigador.

Essa análise será subsidiada por Silva e Mantoan, no que diz respeito à inclusão escolar, tendo em vista a integralidade no processo educacional dos discentes neurodivergentes, suas potencialidades e direitos; Ferreiro e Vygotsky, ao tratar da aquisição da leitura e escrita, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das linguagens e da mediação nesse processo e; Pelosi no que se refere às novas possibilidades de alfabetização de alunos TEA com a utilização de TA para auxiliar na comunicação alternativa.

Sabendo que a transformação social e a construção de uma cultura se dão pelo processo educacional, se tem a escola como objeto de estudo, na tentativa de compreender e influenciar este segmento, auxiliando na formação profissional dos envolvidos, buscando minimizar as desigualdades e garantir o direito de aprender e de ser diferente, bem como, almejando auxiliar as crianças com transtorno do espectro autista inseridos nas unidades de ensino. Também, possibilitando a construção de conhecimentos científicos, sociais e didático-pedagógicos, ao mesmo tempo promovendo a formação humana e a incidência em políticas públicas municipais de modo a promover, defender e garantir a inclusão escolar para *todos*.

Toda pesquisa, assim como esta em construção, almeja promover a formação humana e a reflexão dos processos sociais que estamos vivendo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: AQUINO,Júlio Groppa (Org.). Diferenças e preconceito na escola.: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1988. p.44.

BRASIL. (2023). **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Novo Viver Sem Limite.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/ptr/assuntos/noticias/2023/novembro/PlanoNacionaldosDireitosdaPessoacomDeficinciaNovoViverSemLimite.pdf. Acesso em: 24 de nov. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 abr. de 2025.

GLENNEN, Sharon; DECOSTE, Deborah. **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication.** San Diego: Singular Publishing Group, 1997.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). **Avaliação e acessibilidade: novos desafios para as avaliações em larga escala.** Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/602/293. Acesso em: 24 de set. de 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS. **Pinhais 30 anos: os avanços da educação do Município.** Portal da Prefeitura de Pinhais, Pinhais, 30 mar. 2022. Disponível em: https://pinhais.atende.net/cidadao/noticia/pinhais-30-anos-os-avancos-da-educacao-do-municipio. Acesso em: 26 de mai. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PINHAIS. **Proposta Pedagógica Curricular 2021.** Portal da Prefeitura de Pinhais. Disponível em: https://pinhais.atende.net/cidadao/pagina/proposta-pedagogica-curricular-2021. Acesso em: 26 de mai. 2025.

A FUNÇÃO E FORMAÇÃO DO MEDIADOR ESCOLAR ATUANDO JUNTO ÀS CRIANÇAS COM TEA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Gustavo Mercês Diniz Lopes[1]
Érica Cindra de Lima[2]

RESUMO

O artigo analisou a literatura produzida acerca da temática da mediação escolar e suas funções, atribuições e a formação acadêmica dos profissionais que atuam com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto escolar. O objetivo geral da pesquisa foi realizar uma revisão integrativa de literatura com o propósito de reunir artigos que buscaram analisar, de maneira crítica, esse tema de grande importância no contexto escolar contemporâneo brasileiro. Os objetivos específicos foram identificar a dificuldade encontrada na atuação dos mediadores escolares e buscar informações quanto à formação acadêmica desses profissionais. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa de literatura, realizando buscas em bases de dados no Portal Scielo, Google Scholar e BVS, com um recorte no período de 2019 a 2024. Foram realizadas 29 buscas com descritores nas três plataformas de buscas mencionadas. No primeiro momento, foram encontrados 208 artigos no geral, porém foram selecionados 13 artigos para análise deste artigo. Foram colocadas cinco questões e os artigos para serem selecionados deveriam preencher a resposta “sim” para todas as perguntas. O tema ainda é pouco pesquisado o que nos indica que um campo a ser explorado, mas novos estudos estão progredindo nesse campo, sendo de suma importância para orientar a prática escolar desses profissionais. Outro aspecto abordado nesta pesquisa foi a legislação que trouxe um grande avanço, porém não inseriu as atribuições profissionais e não trouxe consigo a regulamentação da profissão.

Palavras-chaves: mediação escolar, TEA, formação continuada

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais presente nos debates educacionais atuais. A educação está enfrentando frequentes desafios com o crescente número de alunos diagnosticados com TEA e um dos maiores obstáculos encontrados é em relação à formação acadêmica dos profissionais que atuam diretamente no apoio aos estudantes, no espaço escolar. Mediadores escolares e profissionais de Apoio Educacional Especializado (AEE), são os profissionais direcionados para realizar esse tipo de função, porém a formação desses profissionais tem sido amplamente questionada nas literaturas acadêmicas e nas práticas educacionais. (SEWALD,2020; ARAÚJO; UHMAN, 2021; BRAGANÇA; LIONE; CAVALCANTI, 2023; SILVA, 2021)

[1]Graduando, Universidade Veiga de Almeida, mercesgustavo.geo@gmail.com
[2]Doutora em Psicologia Social, Instituto Federal do Rio de Janeiro, erica.lima@ifrj.edu.br

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) garante o direito à educação à pessoa com deficiência, assim, também, garantindo o acesso de profissionais de apoio para viabilizar a participação desse público no ambiente escolar. A lei é um grande avanço no âmbito jurídico, porque garante a acessibilidade dos jovens diagnosticados com TEA e tem como objetivo promover a inclusão escolar. Uma das dificuldades encontradas nesse percurso está relacionada ao profissional destacado para atuar nesse campo de trabalho, uma vez que não existe, na legislação, as atribuições necessárias para ocupar o cargo, assim as atribuições acadêmicas desse profissional não são conhecidas com clareza.

Estudos recentes chamam atenção (ROCHA; VASQUES; LAMÔNICA, 2021; SILVA; SEBIM. 2022; MACHADO; RAHME, 2022.; FÉ; FREIRE, 2024; SILVA ET AL, 2019; PRAUSE, 2020) para essa diversidade na formação desse profissional, assim afetando diretamente a qualidade desse atendimento oferecido à pessoa com deficiência, porém, nesse estudo, voltado aos alunos com TEA. A falta de uma formação padronizada e políticas públicas que exijam regulamentação da profissão são alguns fatores que prejudicam o processo de inclusão escolar, tornando o processo frágil e inconstante. Assim, esses profissionais necessitam de uma capacitação contínua e especializada. (PRAUSE, 2020).

Esse artigo, por meio de uma Revisão Sistemática Integrativa de Literatura (EDUCAÇÃO, 2014; SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010; ARAUJO, 2015) tem como objetivo analisar artigos, dissertações e monografias que abordam a formação 4 acadêmica desses profissionais e a atuação dos mesmos como acompanhantes de alunos com TEA. O estudo envolveu uma análise de onze (11) trabalhos selecionados a partir de um processo criterioso de inclusão e exclusão, focados na formação acadêmica e na atuação dos profissionais.

2 METODOLOGIA

A metodologia foi baseada em uma Revisão Integrativa da Literatura, com o objetivo de buscar artigos, estudos e publicações que auxilie no panorama atual da temática abordada neste presente trabalho. Essa revisão foi utilizada através de buscas eletrônicas– portais– voltadas a pesquisas nacionais. Foram utilizadas base de dados da Scielo, BVS e Google Scholar. Foram aceitos artigos, dissertações e monografias.

Considerando variações na nomenclatura dos profissionais pesquisados foram realizadas 29 buscas com descritores nas três plataformas de buscas. É de suma importância pontuar que sempre foram combinados três termos.

As buscas foram realizadas com alguns critérios de inclusão e exclusão. No primeiro momento, foram encontrados 208 artigos no geral. Para os artigos estarem presentes eram precisos a resposta afirmativa para cinco questões, são elas:

1. O artigo foi publicado no período entre 2019 a 2024?
2. O artigo apresenta informações sobre a formação acadêmica dos profissionais de apoio que acompanham crianças com TEA?
3. O artigo trata das especialidades dos profissionais de apoio que acompanham crianças com TEA?
4. O artigo apresenta uma relevância acadêmica para esse estudo?
5. O artigo alcançou o desfecho com base nos critérios objetivos previamente definidos?

Dando prosseguimento ao processo de busca, após essa primeira pesquisa dos artigos foram selecionados 29 trabalhos, porém após uma criteriosa análise metodológica restaram 13 artigos para pesquisa. Abaixo encontra-se a tabela de unitermos utilizadas para pesquisa nas bases de dados.

Tabela 1: Unitermos utilizados para pesquisa nas bases de dados.

Função	Público Alvo	Formação
Mediador Escolar	Alunos com TEA	Formação Acadêmica
Profissional de Apoio	Estudante com TEA	Graduação
Apoio Educacional Especializado	Aluno com TEA	Formação Profissional
Atendimento Terapêutico	Crianças com TEA	-

Fonte: Elaborado pelo autor

3 DISCUSSÃO

Os resultados dos artigos e estudos analisados apontam para um déficit na formação acadêmica dos profissionais de apoio que prejudica a inclusão dos alunos com TEA. Essa revisão sistemática da literatura buscou entender a formação dos profissionais de apoio que atuam nos espaços escolares com crianças com TEA, identificando os principais desafios e outras dificuldades encontradas nesse campo de atuação.

De acordo com Machado e Rahme (2022), o perfil dos profissionais que atuam como mediadores escolares sofrem com a falta de uma definição clara de suas qualificações e funções, assim, um dos argumentos é a inconsistência na formação desses profissionais, o que pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas.

Focando na formação do profissional voltado para mediação escolar,Machado e Rahme (2022) destacam o perfil multifacetado dos mediadores escolares, que varia desde formação básica (Ensino Médio) até especializações em áreas como Educação e Saúde. Essa diversidade ressalta a necessidade de políticas públicas que estabeleçam diretrizes claras, tanto para mediadores escolares quanto para profissionais de AEE, promovendo suporte uniforme e eficaz. A falta de padronização nesse perfil cria lacunas educacionais, gerando inconsistências na aplicação de práticas inclusivas e um serviço irregular entre escolas, o que prejudica os alunos que dependem desse suporte. Assim, o estudo propõe a padronização da formação acadêmica desses profissionais e sua valorização, como estratégias essenciais para superar controvérsias e construir uma educação mais inclusiva e eficaz.

Fé e Freire (2024) destacam a importância da formação dos profissionais de apoio para assegurar o acesso adequado à educação. No entanto, apontam a ausência de regulamentação específica para o professor auxiliar (AEE) e defendem a criação de um padrão nacional de formação para garantir qualidade no atendimento educacional especializado. As autoras também alertam para a lacuna entre a legislação avançada e sua aplicação prática, resultando em assistência insuficiente. A falta de clareza sobre as funções dos profissionais compromete diretamente a eficácia das políticas de inclusão.

Bragança, Lione e Cavalcanti (2023) apontam os desafios dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, destacando a relevância da formação continuada e do apoio colaborativo entre professores, gestores, familiares e terapeutas. O estudo ressalta a diversidade na formação e na experiência dos profissionais de AEE e de apoio escolar, com a maioria possuindo pouco tempo de atuação na área. Esses dados reforçam a necessidade de uma formação padronizada e contínua para assegurar práticas pedagógicas mais eficazes.

Silva et al. (2019) mapearam alunos com TEA no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e analisaram a formação dos professores que trabalham com eles. Apesar de todos os professores terem experiência docente e especialização na área, nenhum possuía graduação em Educação Especial, indicando lacunas significativas na formação para lidar com as especificidades do TEA. Dificuldades como falta de compreensão do tema, estereótipos ultrapassados e limitações nas estratégias pedagógicas foram destacadas. O estudo reforça que a inclusão de alunos com TEA exige formação continuada, colaboração entre escola e família, além de infraestrutura e recursos adequados, dialogando com outros trabalhos mencionados.

Silva (2021) investigou as contribuições da formação continuada para a inclusão de alunos com TEA na educação infantil, com foco na formação específica dos docentes e no suporte institucional. A pesquisa, realizada com quatro pedagogas de redes pública e privada, revelou que todas possuíam experiência com alunos com TEA, mas enfrentam desafios como falta de suporte institucional, infraestrutura inadequada e resistência de algumas famílias. Apesar da amostra reduzida, o estudo concluiu que a formação continuada é essencial para a inclusão efetiva, desde que acompanhada de suporte institucional e abordagem multidisciplinar.

Mendonça, Pereira e Silva (2023) enfatizam a importância da mediação pedagógica para alunos com TEA, destacando que a inclusão exige mais do que a presença física na escola, requerendo uma abordagem pedagógica eficaz. O estudo ressalta a necessidade de formação continuada para mediadores escolares, incorporando conhecimentos específicos sobre TEA e estratégias pedagógicas adequadas. Os autores concluem que a capacitação contínua e especializada é essencial tanto para mediadores quanto para profissionais de AEE, sendo um fator central para o sucesso da inclusão escolar.

Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2021) analisaram a atuação de professoras da Educação Infantil na identificação e intervenção em Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo importantes pontuações sobre o conhecimento e as práticas pedagógicas. Em suma, o artigo aponta avanços no conhecimento e na prática pedagógica relacionada ao TEA, ao mesmo tempo em que ressalta a

necessidade contínua de formação e suporte para os profissionais da Educação Infantil. As diferenças observadas entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática reforçam a ideia de fortalecer a importância da formação para atuar de forma mais efetiva no diagnóstico do TEA com intervenções pedagógicas práticas e eficazes.

Nas dissertações de Sheyla Alves Xavier (2019) e Vanessa Prause (2020), a temática é abordada, de forma aprofundada, assim como os desafios e perspectivas relacionados à formação e atuação desses profissionais. Assim, os estudos analisados evidenciam que há uma significativa variação na formação acadêmica desses profissionais, o que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência.

Conforme destacado por Xavier (2019), muitos profissionais de apoio ingressam nas escolas sem uma formação específica na área da educação ou educação especial, apresentando formações educacionais diversas. Essa diversidade e falta de especificidade na formação provoca desafios na implementação de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Prause (2020) ressalta que a ausência de programas de formação continuada impede o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos atualizados, essenciais para lidar com as complexidades e especificidades da educação inclusiva.

Xavier (2019) aponta que, em muitos casos, existe uma indefinição das funções e responsabilidades atribuídas aos profissionais de apoio, o que pode gerar confusões e sobreposições de funções dentro do ambiente escolar. Prause (2020) enfatiza que a construção de um trabalho colaborativo requer comunicação profissionais envolvidos, sendo os profissionais de apoio e os professores das salas regulares. É importante a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, os estudos indicam que essa parceria nem sempre é efetiva, seja por falta de tempo para planejamento conjunto, seja por - principalmente - desconhecimento das funções e competências de cada profissional.

Os dois trabalhos apontam (Xavier, 2019. Prause, 2020) apontam para investimento em programas de formação continuada para profissionais de AEE. Esses programas devem abordar não apenas aspectos teóricos sobre as diferentes deficiências, mas também proporcionar experiências práticas e reflexivas que

capacitem os profissionais para lidar com a diversidade e a inclusão no ambiente escolar.

De acordo com Xavier (2019) e Prause (2020) os artigos expõem que a formação e atuação dos profissionais de Apoio Educacional Especializado são elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva nas escolas regulares. Embora existam diversos desafios, os principais apontamentos sugerem caminhos promissores para a melhoria das práticas educativas, destacando a importância de investimentos ligados em formação, recursos e políticas públicas adequadas.

Santos (2020) e Silva (2023) destacam que a ausência de uma formação acadêmica padronizada e adequada é uma preocupação relevante. Isso se alinha com as conclusões apresentadas por Santos (2020) que enfatiza a necessidade de uma formação contínua e específica que prepare os mediadores escolares para responderem adequadamente às demandas de um ambiente educacional inclusivo. A formação inadequada ou insuficiente pode resultar em prejuízos nas práticas pedagógicas.

Esse problema é apontado por Silva (2023) que propõe que a formação dos mediadores escolares deve ser estruturada para desenvolver as habilidades necessárias para lidar com a diversidade dos alunos. A autora aponta que uma formação deficiente pode levar a prejuízos na adaptação de atividades, material didático e nos Planos Educacionais Individualizados (PEIs), elementos essenciais para a inclusão escolar.

Conforme discutido por Santos (2020) os mediadores frequentemente enfrentam desafios na elaboração e execução desses planos quando carecem de uma formação apropriada. Esses desafios são colocados pela ausência de uma formação pedagógica inclusiva e pela falta de adaptação adequada das atividades escolares. Silva (2020), por exemplo, propõe que a formação continuada é fundamental para que os mediadores escolares possam se adaptar às mudanças e enfrentar os desafios constantes do contexto escolar inclusivo.

As autoras reforçam a ideia central do trabalho mostrando que uma qualificação adequada dos mediadores pode transformar o ambiente escolar e promover a verdadeira uma inclusão.

Silva e Sebim (2023) investigam os recursos pedagógicos oferecidos aos alunos autistas nas escolas da Grande Vitória, com ênfase na formação dos profissionais, nos projetos das instituições escolares e nos materiais pedagógicos. A

pesquisa aponta que a formação dos profissionais de educação especial é inadequada para atender às necessidades dos alunos autistas, sugerindo a necessidade de investimentos em formação continuada além desse apontamento, o artigo também chama atenção para os recursos pedagógicos insuficiente para os alunos com deficiência, assim como a falta de adaptações curriculares e materiais didáticos específicos. O estudo recomenda mais pesquisas sobre a temática, assim como maior investimento em formação continuada para professores

No artigo de Araújo e Uhmann (2021) são observados objetivos incomuns com o objetivo deste trabalho, uma vez que diz respeito à formação e valorização dos profissionais de apoio educacional especializado (AEE) na educação inclusiva.

Em primeiro lugar, coloca que a falta de uma formação padronizada e específica, conforme destacado por Silva e Pereira (2016), pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes e prejudicar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, embora a legislação defina o papel desses profissionais como suporte em atividades básicas, a realidade escolar frequentemente exige que eles se envolvam em atividades pedagógicas. Essa sobrecarga na função e essa “falta de orientação”, reforça a necessidade de uma formação específica que capacite adequadamente para o exercício dessas funções, garantindo uma contribuição efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, argumenta que, apesar de o mediador escolar não ser uma função legalmente reconhecida como profissão, seu papel é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. O artigo sugere que a falta de reconhecimento e valorização profissional é um entrave para o avanço da educação inclusiva, ressaltando a necessidade de políticas educacionais que considerem a importância desses profissionais nos espaços escolares.

A análise realizada ao longo desse estudo deixa explícito a complexidade da temática sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, dialogando sobre a importância dos mediadores escolares, sua formação inicial e a proposta de uma formação continuada. É colocado em evidência a necessidade de investimento na formação dos profissionais de apoio, que atuam diretamente com esse público, além da regulamentação específica da profissão, além de outras problemáticas abordadas. Dessa forma, será possível transformar a realidade educacional, promovendo uma educação inclusiva e

equitativa que respeite a diversidade e garanta o pleno desenvolvimento dos alunos com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou analisar trabalhos acadêmicos que estavam de acordo com os critérios estabelecidos na metodologia com o objetivo de elucidar algumas questões referentes aos profissionais de apoio especializados, como mediadores escolares e AEE, inseridos na dinâmica educacional brasileira. Foi observado uma realidade preocupante, uma vez que é observada lacunas pertinentes na formação desses profissionais, somado a falta de regulamentação da profissão, assim comprometendo todo o objetivo principal da inclusão escolar realizada com eficácia.

O objetivo do trabalho não é ter uma única solução, mas analisar o cenário atual e propor uma reflexão, a partir da revisão integrativa de literatura, os caminhos que estão sendo trilhados nesse campo de atuação e os principais desafios. Os estudos indicam que é de suma importância a regulamentação da profissão para valorização desses profissionais, com políticas educacionais mais robustas e contínuo investimento na padronização e formação atualizada.

Diante dos desafios identificados por diversos autores e elucidados nesse artigo, se faz necessário um esforço voltado para construção de políticas públicas comprometidas com essa parcela da população. É preciso garantir que todos os alunos, especialmente o público com TEA, tenham acesso a uma educação, um ambiente inclusivo, acolhedor, que respeite as diversidades

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rayza Caetano. Considerações dos artigos sobre a revisão integrativa e a revisão sistêmica. 2015.

BRAGANÇA, Ayla de Cássia Franco; LIONE, Viviane de Oliveira Freitas; CAVALCANTI, Diana Negrão. O atendimento educacional especializado no desenvolvimento do estudante com autismo. Research, Society and Development, v. 12, n. 4, p. e16112441080-e16112441080, 2023.

EDUCAÇÃO, Grupo Anima. Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa: a pesquisa baseada em evidências. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, v. 201, 2014.

DA FÉ, Laura Beatriz Pessoa; FREIRE, Leonardo Oliveira. A Convenção de Nova Iorque sobre pessoas com deficiência e a situação do professor auxiliar para alunos

pcd na rede de ensino brasileira: 2017 À 2019. Revista FIDES, v. 16, n. 1, p. 195-216, 2024.

DA SILVA MENDONÇA, Andreza Rafaella; DA SILVA PEREIRA, Lídia; DA SILVA, Vitória Andrade. A mediação pedagógica no processo de transição do aluno autista da educação infantil para o ensino fundamental. Desafios e Práticas Pedagógicas no Contexto Amazônico Volume 3, p. 63.

DA SILVA, Raissa Maria Aragão. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. Revista diálogos e perspectivas em educação especial, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021.

DE SOUZA SILVA, Amós et al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Revista Sustinere, v. 7, n. 1, 2019.

DOS SANTOS, Felícia Maria Pereira et al. Mediadores escolares em formação no contexto inclusivo: da busca por conhecimento à constituição de saberes. 2020.

MACHADO, Nathália Lopes; RAHME, Mônica Maria Farid. Controvérsias acerca do perfil profissional do mediador escolar: refletindo o impacto no processo de inclusão. Poiésis, 2022.

PRAUSE, Vanessa Fernandez et al. Transtorno do Espectro Autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. 2020.

SEWALD, Silvana et al. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. 2020.

SEBIM, Charlini Contarato et al. Uma análise dos recursos pedagógicos para alunos autistas nas escolas da Grande Vitória. 2023

SILVA, Michele Oliveira da Costa et al. O profissional de apoio escolar de estudantes com deficiência em escolas públicas. 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer integrative review: what is it. How to do it, p. 102-108.

UHMANN, Silvana Matos et al. O Papel do Mediador Escolar: Qualificar A Mediação Para Qualificar A Inclusão. Cadernos Macambira, v. 6, n. 1, p. 158-173, 2021.

XAVIER, Sheyla Alves. Um olhar sobre a prática de profissionais de apoio à alunos com deficiência da rede municipal de ensino do Recife. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS (2008-2023)

Olga Mara Bueno[1]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o que dizem as pesquisas científicas sobre política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologicamente, segue as orientações de pesquisa bibliográfica propostas por Gil (2002). Nesse sentido, buscou-se por dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e livros, nos seguintes repositórios: Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (REDALYC), *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *CrossRef*, *Institute of Education Sciences* (ERIC). Considerou-se o seguinte problema: quais são as conclusões e descobertas extraídas das pesquisas científicas que abordam a Política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) no Brasil, do ano de 2008 até 2023? Utilizaram-se como descritores os vocábulos: "deficiência intelectual", "política de Educação Inclusiva", "Educação Inclusiva" e "Educação de Jovens e Adultos", tendo como grande área do conhecimento "Ciências Humanas" e Educação". Fundamentou-se o estudo nos referenciais de Bueno e Oliveira (2022a), Nascimento (2017) e Leite e Campos (2019). Os resultados mostraram que a maior parte das pesquisas abordam políticas de inclusão escolar voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, faltando explorar mais as políticas para continuidades e a ação das intersetorialidades na vida escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Política de Educação inclusiva. Deficiência Intelectual. Pesquisa Bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste estudo são as políticas de inclusão escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA. Tem como objeto de investigação as publicações de pesquisa científica sobre as políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual nessa modalidade, especificamente os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entendendo que a temática em questão ainda é tema pouco explorado pela pesquisa científica no campo da Educação Inclusiva de pessoas

[1]Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, olgamarabueno@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, soliveira@uepg.br.

com deficiência (Bueno, Oliveira, 2022a; Nascimento, 2017), considerou-se o seguinte problema: quais são as conclusões e descobertas extraídas das pesquisas científicas que abordam a Política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual em relação à EJA, desde a PNEEPI, do ano de 2008 até 2023?

Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar o que dizem as pesquisas científicas sobre política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual na EJA. Justifica-se o estudo, por considerar que muitas pessoas com deficiência intelectual, quando chegam à idade adulta, têm na EJA o único espaço para a continuidade dos estudos, ampliação de oportunidades de inserção social e no mundo do trabalho. Dessa forma, ampliar as pesquisas sobre as políticas de educação que configuram a oferta de Educação Inclusiva, objetiva dar sua contribuição para a construção de uma escola mais inclusiva e emancipadora.

2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA está garantida na legislação, sendo orientada pela PNEEPI (Brasil, 2008). Pessoas jovens ou adultas com deficiência sempre foram excluídas, por isso políticas e programas locais de Educação Inclusiva são essenciais. Para Nascimento (2017, p. 20) essas pessoas "raramente, encontram as condições favoráveis para o seu pleno desenvolvimento social, cultural e educacional [...] a escola, torna-se o único espaço para onde essas pessoas vão".

Bueno e Oliveira (2022a, p. 21) afirmam que a inclusão do jovem ou adulto com deficiência intelectual na EJA, "de maneira geral, ainda é tema pouco abordado pelas pesquisas científicas, embora o número de alunos nessa modalidade tenha aumentado a partir do ano de 2008." Ainda que o acesso de estudantes com deficiência nessa modalidade, sobretudo, a intelectual, esteja aumentando, a permanência nas etapas finais da escolarização ainda é pouco visibilizada. Para Leite e Campos (2019) a trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual, geralmente é interrompida antes de concluir o ciclo do Ensino Fundamental, ou quando ingressam no Ensino Médio, não conseguem concluí-lo, por isso acabam ingressando posteriormente na EJA.

Dessa forma, a EJA é caracterizada como um espaço de continuidades. Nesse sentido, é importante, conhecer o que dizem as pesquisas sobre as políticas de Educação Inclusiva para a EJA, especificamente para jovens e adultos com deficiência intelectual, visto ser esse o maior número de estudantes com deficiência dessa modalidade, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2023 (Brasil, 2023).

Assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, do tipo revisão de literatura, fundamentada em orientações de Gil (2022), utilizando-se os seguintes descritores: “deficiência intelectual”, “política de Educação Inclusiva”, “Educação Inclusiva” e “Educação de Jovens e Adultos”, com as grandes áreas de conhecimento sendo “Ciências Humanas” e “Educação”. A busca também incluiu descritores em espanhol e inglês, com adaptações para o termo “Educação de Jovens e Adultos”.

Inicialmente, 43 trabalhos foram selecionados, incluindo dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e um livro. Após aplicar critérios de inclusão focados em estudos que abordavam as políticas com alguma relação com as etapas finais da EJA, a seleção final foi de 27 pesquisas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise, essas pesquisas foram agrupadas em quatro categorias, de acordo com os problemas investigados, os desdobramentos e resultados.

Quadro 2: Agrupamento das pesquisas em categorias (2008-2023)

Categoria	Autor(es)/ Ano	Quant.
1.Acesso, atendimento educacional especializado (AEE) e permanência	Bueno, Oliveira (2022b); Dantas (2012); Glat, Estef (2021); Gonçalves (2012); Gonçalves, Rahme, Brito (2023); Holanda, Pereira, Ferreira (2021); Luiz (2020); Nascimento (2017); Palacios, Lirio, Matamala, Vigilino, (2021); Tassinari, Galvani, Campos (2019); Trentin (2021); Vinente, Costa (2017).	12
2. Perfil e trajetórias dos estudantes	Bins (2013); Fantacini, Campos (2017); Freitas (2014); Goffi (2019); Morais (2019); Leite, Campos (2019); Muñoz-Abarca, Figueroa -Céspedes, Yañez- Urbina (2019).	07
3. Escolarização e mundo do trabalho	Cheng, Shaewtiz (2021); Lima (2020); Oliveira (2020); Policarpo (2019); Silva (2020).	05
4. Pesquisas sobre políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência na EJA	Bueno, Oliveira (2022a); Cabral, Bianchini, Gonçalves (2018); Parmenter (2008).	03
Total		**27**

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

As pesquisas sobre acesso, AEE e permanência na EJA destacam o acesso nas escolas comuns, que começou a ser observado a partir dos anos 2000, com o compromisso assumido pelo Brasil, tendo como marco a aprovação, no ano de 2008, da PNEPEI (Bueno, Oliveira, 2022b; Gonçalves, 2012; Gonçalves, Rahme, Brito, 2023; Luiz, 2020; Trentin, 2021; Vinente, Costa, 2017).

Trentin (2021) analisou historicamente a articulação das políticas educacionais das modalidades EJA e Educação Especial e concluiu que não existem confluências definidas na legislação para essas modalidades. Dados semelhantes são identificados por Gonçalves, Rahme e Brito (2023), que mostram que a deficiência intelectual corresponde ao maior número de matrículas dessa modalidade, com concentração no anos iniciais do Ensino Fundamental e afunilamento até o Ensino Médio. Luiz (2020) investigou números da inclusão escolar na EJA, do ano de 2007 a 2018, e identificou aumento significativo do número de matrículas de pessoas com deficiência, sendo maior a presença de pessoas com deficiência intelectual.

Vinente e Costa (2017) analisaram a política de educação inclusiva para jovens e adultos com deficiência nos países lusófonos partindo da concepção de que com exceção de Portugal, por todos os países investigados contarem com o mesmo histórico de colonização e opressão, as políticas possuem similaridades, e remetem a contextos de exclusão. No Brasil em relação ao AEE para a pessoa com deficiência intelectual, os estudos defendem a legitimidade desse serviço. No entanto, questionam as políticas que o garantem, pela invisibilidade atribuída à EJA nas normativas nacionais e que se desdobram em políticas locais pouco efetivas (Bueno, Oliveira, 2022b; Glat, Estef, 2021; Holanda, Pereira, Ferreira, 2021; Nascimento, 2017; Tassinari, Galvani, Campos, 2019).

Em relação à permanência, estudos de Gonçalves (2012), Nascimento (2017), Palacios, Lily, Matamala e Vigilino, (2021) discutiram os sérios problemas enfrentados historicamente pela EJA para manter jovens e adultos na escola.

O estudo de Palacios, Lily, Matamala e Vigilino (2021, p. 12, 13) mapeou situações que dificultam a inclusão escolar e desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual na Argentina. Nesse país, em condições semelhantes à inclusão no Brasil, a EJA necessita de políticas e financiamentos, porque ainda, persiste a “Vacuidade de marcos regulatórios específicos que regulamentem a inclusão de alunos com deficiência na modalidade, o que facilitaria a gestão e a

demanda por recursos humanos e materiais", assim como, pouco conhecimento das trajetórias educativas dessas pessoas, fazendo com que a legislação esteja sempre se reiniciando.

Por outro lado, com a crescente valorização de índices no cenário educacional brasileiro, para Holanda, Pereira e Ferreira (2021), a inclusão escolar, principalmente de jovens e adultos com deficiência intelectual se configura em custos e afeta negativamente os indicadores de desempenho e a posição das instituições nos rankings, por isso, não há preocupação com políticas específicas de inclusão para a EJA. Dessa forma, os estudos desta categoria mostram que é necessário ampliar o debate sobre as políticas de inclusão que atendam as necessidades específicas dessa modalidade.

Essa constatação corrobora com Bueno e Oliveira (2022a) que afirmam que a concentração das pesquisas sobre inclusão escolar nas etapas iniciais dessa modalidade, gera questionamentos sobre as políticas de permanência e continuidade. Leite e Campos (2019) identificaram que pessoas com deficiência por motivos diversos acabam deixando a escola antes de concluir o Ensino Fundamental, daí a importância do debate e a pesquisa sobre as políticas de inclusão escolar para a EJA, sobretudo nas etapas finais da escolarização.

As pesquisas que se enquadram na categoria sobre o perfil e a trajetória, defendem que entender as demandas educacionais, deve ser o ponto de partida para a implementação de políticas de Educação Inclusiva. Bins (2013) em estudo sobre adultez, inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual problematizou as políticas de educação inclusiva a partir do entendimento da vivência da vida adulta dessas pessoas. Fantacini e Campos (2017, p. 24) pesquisaram os motivos que fazem com que alunos com deficiência intelectual não consigam concluir a escolaridade na EJA, destacando: "[...] retenções; necessidades de trabalhar; dificuldade em conciliar o horário; falta de apoio pedagógico, falta de interesse da escola; falta de pessoas capacitadas". Esses fatores fazem com que muitos desses estudantes retornem para as Escolas Especiais.

Para Freitas (2014) na EJA, ainda predomina a visão assistencialista atribuída à escola, sendo esse o último espaço que as famílias têm para encaminhar jovens e adultos com deficiência intelectual. Goffi (2019) pesquisou a trajetória de jovens e adultos com deficiência antes de ingressarem na EJA no Estado do Paraná, anos

finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Concluiu que que 90% estudaram em escolas do ensino regular e 10% em APAE, evidenciando desafios em relação aos avanços e conclusão da escolaridade.

Leite e Campos (2019, p. 4) consideram que os estudantes que chegam à EJA, geralmente, "já vivenciaram experiências educativas nem sempre bem-sucedidas, mesmo assim eles buscam na escola um espaço para ascensão no trabalho e estudo". No nível de Ensino Médio, identificaram o aumento de matrículas nos últimos anos, mas sem retratar a universalização, pois é grande o número de alunos com deficiência, principalmente intelectual, que não conseguem concluir a educação básica, apesar da garantia desse direito. A análise dos estudos desta categoria converge com Bueno e Oliveira (2022a, p.23) de que "mais estudos científicos nessa área podem ser contributivos ao enfrentamento das fragilidades", observadas no contexto da inclusão na EJA e na estruturação das políticas de Educação Inclusiva para essa modalidade.

Na categoria que trata das produções sobre escolarização e mundo do trabalho, Cheng e Shaewitz (2021) em pesquisa sobre a equidade na inserção de jovens e adultos, com e sem deficiência, nas áreas de educação, emprego e oportunidades, publicada em Relatório de Transição de Jovens de 2021 nos Estados Unidos, ressaltam a diferença nas políticas que beneficiam jovens e adultos com deficiência e aqueles sem deficiência. Defendem que locais com menores lacunas podem compartilhar as ideias sobre políticas para outros países.

Lima (2020) analisou a transição da escola para o mundo do trabalho de pessoas com deficiência. Observou que a EJA contribuiu decisivamente para a inclusão no trabalho ao disponibilizar conhecimentos acadêmicos e sociais, pois possibilita "tempo menor exigido para a conclusão dos estudos, bem como processo pedagógico e avaliativo diferenciado" (Lima, p. 157). Nesse sentido, Oliveira (2020) pesquisou como as pessoas com deficiência vivenciam a escolarização e a inserção nas turmas da EJA. Concluiu que a legislação, por si só, não é suficiente para garantir a construção de estruturas na escola e na sociedade para a inclusão com êxito.

A pesquisa de Policarpo (2017) analisou a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental da EJA. Identificou que essas pessoas permaneceram longo período de suas vidas em instituições especializadas ou não tiveram acesso à alfabetização, carregando marcas do

fracasso escolar e da descrença em suas capacidades de aprendizagem. As constatações dos estudos desta categoria, sobre a relação entre escolarização e trabalho, fazem aproximações com Oliveira (2020) que defende as parcerias intersetoriais para garantir atendimentos e diálogos entre escola, saúde e assistência social. No entanto, há um silenciamento sobre intersetorialidade na legislação e, portanto, as pesquisas precisam explorar mais essa questão.

No que concerne aos estudos que pesquisaram a produção científica sobre políticas de inclusão para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, Bueno e Oliveira (2022a) buscaram produções acadêmicas em banco de teses e dissertações e identificaram que as pesquisas na área sobre AEE e políticas de inclusão escolar, para alunos com deficiência intelectual, nas etapas finais da escolarização, são ainda incipientes.

Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) verificaram se a produção acadêmica brasileira tem discutido como vem sendo construída a EJA para os estudantes jovens, adultos ou idosos com deficiência, considerando o período do ano de 2010 a 2016 e encontraram pouca expressividade da produção acadêmica nessa área. Para as autoras há a necessidade de mais estudos, para evitar que essa modalidade “se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito, assim como já aconteceu fortemente na área da Educação Especial com a presença de instituições e classes especiais” (Cabral, Bianchini e Gonçalves, 2018, p. 599).

Parmenter (2008) analisou como a pesquisa científica tem investigado o lugar da pessoa com deficiência intelectual, principalmente de jovens e adultos, em países de alta renda, e em países em desenvolvimento. Destacou a necessidade de se investigar mais a efetivação de políticas de inclusão escolar e de convivência comunitária, sobretudo nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Os estudos desta categoria mostram que essa temática ainda precisa ser mais explorada pelas pesquisas, assim como proposto por Bueno e Oliveira (2022a), principalmente sobre continuidades na escolarização, como o acesso ao Ensino Médio (Leite, Campos, 2019) ou para avançar na organização das estruturas e das práticas (Nascimento, 2017), para além das constatações, melhorar as ações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou lacunas nas pesquisas científicas sobre políticas de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, que podem estimular outros estudos, como: quais os problemas que incidem na implementação da política de Educação Inclusiva na EJA; quais sentidos/ mudanças a escolarização atribui à vida da pessoa jovem e adulta com deficiência intelectual ao concluir o Ensino Médio; o papel da intersetorialidade na gestão das políticas de Educação Inclusiva e as reverberações desse processo de forma prática.

Os resultados possibilitam levantar questões sobre a implementação das políticas locais de Educação Inclusiva, principalmente para que jovens e adultos com deficiência intelectual tenham acesso às etapas finais da escolarização e possam ampliar as oportunidades de continuidades, inserção social e o mundo do trabalho, assim como orienta a PNEEPI (Brasil, 2008).

REFERÊNCIAS

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos:** apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134729. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2023**: divulgação dos resultados. Brasília, INEP, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados
Acesso em: 05 maio 2024.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. de. Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar,** v. 11, 2022b. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4524. Acesso em: 6 set. 2023

BUENO, O. M. **Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual**: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3709 . Acesso em: 06 set. 2023.

CABRAL, R. M.; BIANCHINI, L. B.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial e educação de jovens e adultos**:** uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587- 602, jul./set. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X30841. Acesso em: 16 set. 2024.

CHENG, L.; SHAEWITZ, D. **The 2021 youth transition report**: Outcomes for youth and young adults with disabilities. Washington, DC: Institute for Educational Leadership: 2021. https://eric.ed.gov/?q=adults+education%3b+youngs+education%3b+inclusive+education+policies%3b+intellectual+disability%3b+basic+education&pg=7&id=ED617548. Acesso em: 30 set. 2023.

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49591. Acesso em: 07 set. 2023.

FANTACINI, R. A. F.; CAMPOS, J. A. de P. P. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 317–330, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3610.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos:** interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177?show=full. Acesso em: 06 set. 2023.

GLAT, R..; ESTEF, S. Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0184, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184

GOFFI, L. C. D. **O Percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum/e ou escola especial ao CEEBJA**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8889983. Acesso em 07 set. 2023.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/13-2012.Acesso em 02 set. 2023

GONÇALVES, T. G. G. L.; RAHME, M. M. F.; BRITO, A. D. S. Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018). **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 28, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280073. Acesso em: 18 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, G. de S.; PEREIRA, M. A. M.; FERREIRA, S. C. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34 e 30, p. 1- 23. 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X64202 2021. Acesso em:18 set. 2024.

LEITE, G. G.; CAMPOS, J. A. de P. P. Perfil escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, jan./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686Xx278782

LIMA, W. R. de. **Da escola para o trabalho**: narrativas de pessoas com deficiência egressas da educação de jovens e adultos na Baixada Santista. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9720865. Acesso em 04 set. 2023.

LUIZ, W. O. **Educação Inclusiva**: Matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 188 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9701966. Acesso em 03 set. 2023. Acesso em 02 set. 2023.

MORAIS, P. V. B. **Interface entre Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Especial**: contexto de múltipla (in)visibilidade. 2019.136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitoria da Conquista, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098. Acesso em: 03 set. 2023.

MUÑOZ-ABARCA, F.; FIGUEROA- CÉSPEDES, I.; YÁÑEZ-URBINA, C. Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. **Polyphonia**, v. 4, n. 1, p. 72-95, 2020. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/338951083_Escenarios_de_la_Experiencia_Escolar_una_exploracion_desde_la_voz_de_estudiantes_etiquetados_con_Discapacidad_Intelectual. Consultado el: 15 sep. 2023.

NASCIMENTO, M. de C. **Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi**: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180. Acesso em 07 set. 2023.

OLIVEIRA, I. da S. **História e Memória de Vida de Alunos com Deficiência na EJA**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10294744. Acesso em: 16 set. 2024.

PALACIOS, A. L.; LIRIO, R. A.; MATAMALA, L. A.; VIGILINO, M. Educación inclusiva e inclusión social en jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual: actores en contexto. Saberes y prácticas. **Revista de Filosofía y Educación**, Mendoza, v. 6, n. 1, p. 1–16, 2021. DOI: 10.48162/rev.36.004. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3831. Consultado el: 11 sep. 2023.

PARMENTER, T. R. The present, past and future of the study of intellectual disability: challenges in developing countries. **Salud Pública de México**, Instituto Nacional de Salud Pública Cuernavaca, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1060870v. 50, n. Su2, p. 124-131, 2008. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1060870. Consultado el: 10 sep. 2023.

POLICARPO, E. A. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: perspectivas escolares e inclusão social. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019, Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8600151. Acesso em: 05 set. 2023.

SILVA, L. P. de F. P. **"A melhor escola em que estudei era a que me respeitava"**: Perspectivas de pessoas com Deficiência Intelectual acerca de seus processos de escolarização. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05032021-112058/pt-br.php. Acesso em 06 set. 2023.

TASSINARI, A. M.; GALVANI, M. D.; CAMPOS, J. A. de P. P. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 2, p. 109–122, 2019. DOI: 10.14393/REPOD-v8n2a2019-51570. Acesso em 17 set. 2024.

TRENTIN, V. B. **Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no Brasil**: breve contextualização. Jornal de Políticas Educacionais, v. 15, p. e80029, ago. 2021. DOI: http://10.5380/jpe.v15i0.80029. Acesso em: 16 set. 2024.

VINENTE, S.; COSTA, M. da P. R. Escolarização de jovens e adultos com deficiência nos países lusófonos: análise da legislação educacional. *In:* COSTA, Maria da Piedade Resende (org.). **Educação Especial e Educação de Adultos**: temas para reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 35-52.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento[1]
Dilmar Rodrigues da Silva Junior[2]
Shirlane Maria Batista da Silva Mirada[3]
Antonio Luiz Alencar Miranda[4]
Daniela da Silva de Carvalho[5]

RESUMO

Esta pesquisa teve como questão norteadora: quais são as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas públicas? O objetivo geral foi analisar essas percepções à luz das políticas educacionais inclusivas. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Silva (2021), Placco, Souza e Almeida (2012), entre outros, além da Constituição Federal (1988), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa e método dialético. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a coordenadores de escolas públicas da rede municipal. Os resultados revelam que a inclusão ainda se encontra em processo de consolidação nas escolas de Caxias/MA, enfrentando desafios como a compreensão limitada do conceito de inclusão, a formação insuficiente dos professores, o desconhecimento da legislação e as dificuldades na parceria entre família e escola. Observa-se que os profissionais ainda se baseiam, em grande parte, no modelo médico de deficiência, em detrimento do modelo social, mais alinhado à perspectiva inclusiva. Apesar desses desafios, foram identificados avanços, especialmente com a atuação do Comitê Gestor de Educação Especial e do Núcleo de Educação Inclusiva, cujas ações já vêm influenciando positivamente o trabalho de docentes e coordenadores.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Educacionais. Perspectiva Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem no projeto de pesquisa intitulado “Inclusão educacional de pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagem na pandemia da Covid-19: percepções de professores, coordenadores pedagógicos e mães/pais”, aprovado e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual do Maranhão - CESC/PPGE/PPGHIST/UEMA e Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - MA, e-mail franc-lanenascimento@professor.uema.br.
[2] Doutorando em Educação - Universidade Federal do Piauí - UFPI, e-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.
[3] Doutora em Educação - Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA/PPGE, e-mail: shir_mari@hotmail.com.
[4] Doutor em Linguística - Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA/PPGE, e-mail: antonioluiz_am@hotmail.com.
[5] Mestre – Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA, e-mail: danielacarvalho@professor.uema.br.

Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), por meio do Edital nº 02/2022. O projeto também contou com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), por meio da concessão de Bolsas de Apoio Técnico Institucional (BATI/UEMA), conforme o Edital nº 33/2024.

As transformações ocorridas na gestão educacional e nas práticas pedagógicas durante a pandemia tornaram urgente a ampliação do debate sobre os avanços no processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. A inclusão é garantida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que assegura a educação como um direito de todos. Nesse contexto, torna-se pertinente investigar a organização e a gestão dos processos inclusivos, bem como a formação dos profissionais envolvidos — especialmente dos coordenadores pedagógicos —, considerando também as percepções das famílias. Tal abordagem contribui significativamente para o aprofundamento das discussões sobre o tema.

A educação, conforme estabelecido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), é um direito democrático, cujos princípios são claramente definidos. No entanto, sua efetivação muitas vezes esbarra na negação da humanidade e na negligência vivenciada pelas pessoas com deficiência (Silva, 2021). A igualdade de direitos assegurada pela legislação deve garantir, também, o direito à diferença, de forma a possibilitar que todos usufruam plenamente desse direito fundamental.

O direito à educação escolar é ainda reforçado pela Lei nº 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Capítulo IV, Art. 53, estabelece-se que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Para Lanuti e Mantoan (2018), é responsabilidade da escola assegurar esse direito universal, reconhecendo a dignidade e o valor humano das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que promove a transformação social e a melhoria das condições de vida.

Diante disso, esta pesquisa tem como questão norteadora: quais são as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência nas escolas públicas? O objetivo geral é analisar essas percepções à luz da inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Percebe-se, ainda, uma distância significativa entre o discurso e a prática da inclusão escolar. Muitos coordenadores continuam a enxergar a inclusão como um

"desafio" — e não como um compromisso inegociável com a equidade e com os direitos humanos.

2 INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: da base legal ao vivido

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p. 88) estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Essa igualdade se estende ao direito à educação, assegurado no Art. 205, que dispõe: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Dessa forma, a Constituição Federal garante o direito à educação para todos, promovendo o desenvolvimento integral do cidadão.

Esse artigo também assegura a igualdade de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender e a qualidade do ensino. A inclusão escolar está fundamentada nos direitos humanos, conforme evidenciado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cujo objetivo é superar a lógica excludente ainda presente nas instituições escolares, desafiando o ensino regular a atender à diversidade. Nesse sentido, a inclusão configura-se como um novo paradigma educacional, pautado na valorização das diferenças.

Em 2001, foi promulgada, por meio do Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala. Esse tratado reafirma a dignidade e a igualdade como direitos inerentes a todos os seres humanos, reconhecendo que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos.

Anos mais tarde, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 (ONU, 2006), consolidou o direito à educação para esse grupo, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Esse sistema deve oferecer adaptações razoáveis, profissionais qualificados e os apoios necessários para assegurar a efetivação desse direito.

Para Saviani (2019), a educação é uma via essencial para a concretização da democracia e da transformação social em contextos democráticos. Na perspectiva da

Pedagogia Histórico-Crítica, "[...] negar a alguém o acesso à educação significa negar-lhe o direito à humanidade" (Weidemann & Weidemann, 2019, p. 267). Dessa forma, a educação escolar possibilita à classe trabalhadora e aos grupos historicamente marginalizados a reivindicação de sua humanidade e o processo de emancipação.

O direito ao acesso e à permanência na escola é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996), especialmente no Capítulo V, Art. 58, esse dispositivo trata da Educação Especial como modalidade de ensino, dos serviços de apoio educacional especializado, do planejamento das instituições escolares para atender às necessidades dos alunos e da responsabilidade do poder público em garantir um ensino de qualidade.

Com base nessa legislação, estudantes que anteriormente eram excluídos do processo educacional — seja por segregação ou por uma integração limitada — passaram a ter acesso ao ensino regular (Mendes, 2006). Essa inclusão exigiu mudanças significativas na rotina escolar, na estrutura física das instituições, nos métodos pedagógicos e no currículo, como previsto na LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996).

Entretanto, Silva (2021) argumenta que, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) incorpore as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, ela não busca superar os limites estruturais da sociedade atual, o que compromete a efetividade de sua implementação. Complementando essa crítica, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, p. 16), o Art. 27, afirma que: "A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades".

Portanto, embora a educação seja amplamente reconhecida como um direito fundamental, tal reconhecimento, por si só, não assegura sua efetivação. Para que esse direito se concretize, é necessário criar condições adequadas para seu pleno cumprimento (Mariussi et al., 2016). Apesar dos avanços legais que visam superar a exclusão das pessoas com deficiência do ensino regular, o processo de inclusão ainda é impactado por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Afinal, como aponta Saviani (2019), a escola reflete a prática social mais ampla, entende-se que as contradições, valores, desigualdades e ideologias da sociedade se reproduzem (e às vezes se perpetuam) no contexto escolar.

4.METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentada no método dialético. A pesquisa descritiva tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, tornando-o mais explícito ou contribuindo para a formulação de hipóteses. Busca-se o aprimoramento de ideias e a descoberta de novas intuições. Esse tipo de investigação visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, além de identificar possíveis relações entre variáveis, utilizando técnicas como questionários e observações para garantir a coleta criteriosa dos dados.

O estudo foi desenvolvido no município de Caxias, no estado do Maranhão, tendo como campo de pesquisa escolas públicas da rede municipal. Participaram da investigação 10 coordenadores pedagógicos atuantes nessas instituições. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por questões abertas e fechadas, com foco na temática da educação inclusiva e suas especificidades. Os dados obtidos foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), com o intuito de compreender os significados presentes nos discursos dos participantes, ultrapassando os limites da descrição superficial e alcançando uma interpretação mais aprofundada.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Perfis sociodemográficos dos participantes: os 10 coordenadores pedagógicos entrevistados têm idades entre 26 e 60 anos. Quanto à composição domiciliar, seis residem com cônjuge ou outros familiares, enquanto quatro vivem sozinhos. A renda familiar apresentou variações: dois participantes declararam receber o equivalente a um salário mínimo, enquanto seis relataram renda superior a dois salários mínimos. Em relação à composição familiar, quatro coordenadores têm um filho, dois possuem dois filhos, três têm três filhos e um participante declarou ter quatro filhos. As idades dos filhos variam entre 1 e 37 anos.

Categoria I – Percepções sobre Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A implementação de práticas inclusivas no planejamento pedagógico, na gestão escolar e nas atividades em sala de aula está intrinsicamente vinculada à concepção que se tem sobre Educação Inclusiva. Nesse sentido, os participantes foram convidados a compartilhar seus entendimentos sobre o tema.

As respostas dos coordenadores pedagógicos revelaram compreensões distintas, centradas, em sua maioria, nas concepções de inclusão como integração ou como simples acesso/inserção ao ambiente escolar. Embora os conceitos de inclusão e integração estejam relacionados ao ingresso de alunos no contexto educacional, é importante destacar que essas abordagens apresentam diferenças significativas, conforme aponta Mendes (2006). As respostas obtidas foram:

> **CP01-** A educação inclusiva integra alunos com necessidades especiais em escolas regulares, com ensino contemporâneos, com objetivo garantir o direito de todos à educação.
> **CP02**- São ações educativos que visa inserir de forma igualitária todos os estudantes, efetivando o direito de frequentar um ambiente educacional
> **CP03-** Que busca adaptar o sistema educacional a fim de assegurar o acesso, permanência e condições de aprendizagem sem preconceitos.
> **CP04-** É a efetivação da educação para todos onde busca atender as necessidades dos educandos dentro do contexto escolar.
> **CP05-** é uma modalidade de ensino na qual o processo de ensino deve ser considerado um processo social onde todas as pessoas com deficiência ou não tem o direito a escolarização, a atua transformando a escola em um espaço de integração entre o ensino regular e o especial.
> **CP06-** É uma educação que garante o direito de todas, sem discriminação de cor, raça ou de pessoas com necessidades especiais, dando lhe acesso ao ensino e aprendizagem.
> **CP07-** Consiste em garantir o acesso a educação a todos com ou sem necessidades especiais, com as condições formativas e estruturais para promover a aprendizagem
> **CP08-** São políticas públicas voltadas para atender as pessoas com deficiências, garantindo o acesso as mesmas oportunidades que as crianças ditas normais nas escolas públicas.
> **CP09-** É a educação que integra os alunos com necessidades especiais em escolas regulares.
> **CP10-** É a busca de assegurar condições de acesso a todos que procuram a educação escolar.

A concepção de inclusão apresentada por CP2 mostra-se distante da literatura contemporânea sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como da legislação brasileira, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), o Art. 28, inciso II, determina que os sistemas educacionais devem ser estruturados de forma a garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena. Essa compreensão limitada da inclusão também é observada nas falas de CP04 e CP06.

No contexto educacional, é fundamental distinguir os conceitos de integração e inclusão. A integração refere-se a uma inserção parcial do estudante no ambiente escolar, frequentemente associada a práticas segregadoras e ao atendimento em espaços separados. Já a inclusão pressupõe a inserção plena, sistemática e participativa, em que o estudante não apenas está fisicamente presente, mas é efetivamente envolvido em todas as dimensões da vida escolar. A confusão entre esses dois conceitos ainda constitui um entrave significativo ao avanço da inclusão nas escolas públicas (Mendes, 2006).

Por outro lado, a amplitude e a intencionalidade, da Educação Inclusiva estão presentes na resposta de CP7, que a define como uma proposta educacional voltada para todos, abrangendo tanto os aspectos formativos quanto os estruturais. Essa compreensão também é partilhada por CP5, que enfatiza a importância da organização e do planejamento nesse processo. Tais posicionamentos são encorajadores, pois evidenciam uma visão de inclusão que ultrapassa a simples garantia de acesso, contemplando as condições necessárias para a permanência e a participação efetiva dos estudantes no processo educativo.

A inclusão como agente de transformação social é ressaltada por CP4, ao defender uma escola em que todos participem com igualdade de direitos. No entanto, a forma como essa concepção é expressa indica que se trata ainda de um ideal não plenamente concretizado. Essa expectativa de realização futura também aparece na fala de CP9. Como adverte Silva (2021), o direito inalienável à educação não se efetiva de maneira espontânea, tampouco se realiza apenas por meio da legislação. A escola inclusiva é uma construção coletiva, que requer mobilização contínua e compromisso político-pedagógico — não se concretiza sem luta.

Categoria II - Formar e formar-se para a atuação na Educação Inclusiva

A formação para atuação em uma educação especial na perspectiva inclusiva pode ser um fator de influência nas mudanças que se espera nas escolas públicas de Caxias, e para o avanço no processo de Inclusão. Foram questionados sobre a formação para atuar na inclusão de aluno com deficiência. Responderam:

> **CP01-** Sim, busquei conhecimento através da especialização em Psicopedagogia e de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação continuada c/ a Técnica da Inclusão.
> **CP02-** Sim, não porque foi somente breve palestras. Para atuar como coordenadora preciso manter estudos contínuos sobre formação de professores e o desenvolvimento dos alunos.
> **CP03-** Sim! Porém só estudei algo a respeito somente em algumas disciplinas cursadas na faculdade, sentindo falta de me aprofundar um pouco mais, fiz especialização na área.
> **CP04-** Não. E interessante realizar essas formações, considerando o crescimento do número de jovens que precisam desse tipo de atendimento.
> **CP05-** Sim, foi uma formação excelente, pois me ajudou bastante a lidar com várias situações.
> **CP06**- Não. De fato, todo educador da turma regular deveria ter formação especifica. No entanto esta formação só se dá caso o professor procure realizar espontaneamente.
> **CP07**- Sim, fiz pós-graduação em Psicologia Clínica e Institucional, e estou realizando uma formação para aperfeiçoar os conhecimentos, visto que os adquiridos estão defasados.
> **CP08-** Não recebi, acho que é necessário para que tenhamos melhores condições de trabalho
> **CP09-** Sim, mas precisamos de mais planejamento e formação para sabermos lidar com tais situações. É importante estarmos sempre buscando novos aprendizados.
> **CP10-** Sim, pois a pós-graduação nos fornece subsídios teóricos amplos, trabalhar com alunos públicos da educação especial requer que conheçamos as especificidades desse público.

Entre os dez coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, os sujeitos CP8 e CP9 atribuíram à formação inicial — especificamente à graduação — o

momento em que tiveram contato com os fundamentos da inclusão escolar. Ambos reconhecem essa etapa como base de sua preparação para atuar com a temática. No entanto, CP7 demonstrou um olhar mais crítico e reflexivo ao reconhecer a necessidade de uma qualificação mais específica na área, tendo buscado formação complementar. Essa atitude evidencia sua autonomia profissional e seu compromisso com o aprimoramento da prática formativa.

Nesse contexto, Freire (2018, p. 40) ressalta: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tal postura implica um movimento contínuo de reflexão sobre si mesmo e sobre o contexto de atuação. Placco, Souza e Almeida (2004) destacam que cabe ao coordenador pedagógico problematizar sua própria atuação, questionar sua prática formadora, avaliar sua sincronicidade com os processos escolares e analisar as relações sociais e interpessoais estabelecidas consigo mesmo e com os demais educadores.

O trabalho do coordenador pedagógico, portanto, deve estar fortemente vinculado à formação continuada dos professores, além de envolver a articulação e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Para os participantes da pesquisa, a formação na área da inclusão escolar é percebida como uma necessidade urgente. A coordenadora CP10 chama a atenção para o aumento significativo de estudantes que demandam atendimento educacional especializado, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, o que reforça a importância de uma formação específica para o enfrentamento dessas demandas.

Por outro lado, a fala de CP8 revela uma sensação de insegurança quanto à sua capacidade de atuar na formação de professores voltada à inclusão, justamente por não possuir formação especializada na área. De acordo com Fernandes (2012), a inclusão está vinculada a uma proposta educacional que assegura não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes público-alvo da educação inclusiva. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação e investigação, capaz de estimular o profissional a buscar novos saberes e a aprimorar continuamente sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, nas escolas da rede municipal de Caxias-MA, ainda predomina entre os profissionais da educação a interpretação da deficiência com base no Modelo Médico, caracterizada por uma forte dependência de

laudos clínicos como fundamento para o planejamento pedagógico. É perceptível que os coordenadores pedagógicos demonstram dificuldades em conceituar a deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva e social.

Embora a legislação brasileira voltada à inclusão tenha avançado significativamente nas últimas décadas, constata-se que as mudanças conceituais propostas ainda não foram plenamente incorporadas ao contexto educacional local, especialmente no que se refere à compreensão da deficiência e às suas implicações pedagógicas por parte dos coordenadores.

Nesse cenário, destacam-se iniciativas importantes promovidas pelo município, como a atuação do Comitê Gestor de Educação Especial e do Núcleo de Educação Inclusiva. As ações desenvolvidas por esses órgãos têm gerado impactos positivos nas práticas escolares, evidenciados tanto nos relatos de professores e coordenadores quanto no expressivo aumento do número de estudantes com deficiência matriculados e acompanhados pela rede municipal de ensino.

Dessa forma, espera-se que os achados desta pesquisa contribuam para a identificação dos fatores que ainda limitam o avanço da inclusão escolar nas escolas públicas de Caxias. A partir dessa análise, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia poderá direcionar de forma mais eficaz suas ações e políticas, visando atender com maior precisão às demandas dos profissionais da educação e fortalecer o processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Reconhece-se, assim, que embora persistam desafios, o município trilha um caminho promissor rumo à efetivação da inclusão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Federal de educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Portal da Legislação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15. maio. 2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18, jun. 2023

_____. **Lei n° 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República -Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto .gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29. abr. 2025.

_____.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, v. 4, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso: 03. jan. 2025.

FERNANDES, R. C. A. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou**. **Que mude a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

LANUTI, J.E.O.E.; MANTOAN, M.T.E. Ressignificar o Ensino e Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Plyphõnia**: Revista de Educação Inclusiva, v.2, jan-jul, 2018, p.119-129. Disponível em: https://www.aacademica.org/polyphnia. revista.de.educacion.inclusiva/24. Acesso em: 12. maio. 2025.

MARIUSSI, M. I., GISI, M. L.; EYNG, A. M. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 22(3), 443–454, 2016. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010. Acesso em: 09 jan. 2024.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 33, p. 387–405. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002. Acesso em; 28 ago. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L.T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à preposição de políticas públicas. **Tema em destaque**. Cadernos de pesquisa. v. 42, n. 147, p. 756-771, set./dez. 2012. Disponível: https://www.scielo .br/ j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt. Acessado: 17. abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Critica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA. R. H. R. Desafios e contribuições da pedagogia histórico –crítica para uma práxis transformadora da Educação Especial. In: LOMBARDI, J. C. ; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, p.201-214, 2021.

WEIDEMANN, A. P. Z.; WEIDEMANN, S. C. A formação de professores sobre a inclusão escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. **Revista Conexão UEPG**, v.15, n.3, p. 262-268, set-dez, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.15.i3.0005. Acesso em: 13 jan. 2025

ALUNOS DE INCLUSÃO DESMOTIVAM BONS PROFESSORES?

Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno[1]

Mirian Célia Castellain Guebert[2]

RESUMO

O objeto deste estudo são os apoios à educação inclusiva, com foco nos estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. De abordagem qualitativa, utilizou procedimentos da análise de conteúdo para a interpretação dos dados coletados por meio de formulário com questões estruturadas e semiestruturadas com profissionais que acompanham os estudantes público do atendimento educacional especializado (AEE) em sala de aula, entrevistas abertas com a equipe pedagógica e a direção de uma instituição educacional privada da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná. A investigação justifica-se diante das lacunas relacionadas à compreensão sobre as normativas e as atribuições desses profissionais, o que tem gerado equívocos conceituais e estruturais, que resultam no desinteresse e na desmotivação de professores, que se sentem solitários diante da responsabilidade de acolher e incluir nos processos pedagógicos, estudantes que demandam estratégias e metodologias específicas para o acesso ao currículo, com aprendizagem. Tem como objetivo geral analisar o que tem levado professores à desmotivação e até mesmo a desistir de atuar na área da educação, ao lecionar em salas de aula com estudantes público-alvo da modalidade educação especial. Objetivos específicos: identificar quem são os profissionais que acompanham os estudantes público-alvo da modalidade educação especial em sala de aula comum; analisar a formação dos profissionais que a instituição de ensino pesquisada nomeia como profissional de apoio escolar; identificar quais são as dúvidas dos profissionais de apoio escolar, em relação à função que exercem. A pesquisa tem como principal teórica Maria Teresa Eglér Mantoan (2015; 2022). O estudo concluiu que a não observância da legislação vigente ou a dificuldade para interpretá-las, gera equívocos de ordem estrutural que pode, dentre outras consequências, desmotivar bons professores no exercício da docência pela falta de apoio técnico e formação continuada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Profissional de Apoio Escolar. Reorganização Escolar.

1 INTRODUÇÃO

No paradigma da educação inclusiva, a sociedade deve se organizar para atender às demandas das pessoas com qualquer tipo de impedimento, considerando que o impedimento para a sua participação e alterações não ocorrem somente em função da sua condição biológica, e sim, também ocorrem em razão da falta de reciprocidade e por não sabermos lidar com as condutas simbólicas que possibilitam

[1] Mestranda, PUCPR, sianaoliveirafb@gmail.com
[2] Doutora, PUCPR, mirian.castellain@pucpr.br

as interpretações das experiências vivenciadas, nas emoções e nas relações pessoais e interpessoais.

Desse modo, as práticas inclusivas são pautadas na capacidade de respeitar e reconhecer o outro, acolhendo, partilhando e convivendo com pessoas diferentes, sem exceção. É nessa construção coletiva que descobrimos formas de interagir com o outro e atender as suas necessidades individuais, processo necessário para sua realização integral.

Nesse contexto, surge a importância do apoio na escola, aos estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado – AEE, que necessitam de suporte para superar as barreiras que o próprio meio impõe diante da sua condição, seja por profissional ou professor especializado.

De acordo com as normas vigentes que ancoram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15), *considera-se público-alvo do AEE, na perspectiva inclusiva, os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*.

O presente estudo representa a realidade de muitas escolas brasileiras, que vivem no seu cotidiano as inseguranças e angústias frente aos desafios da educação que se anuncia e se projeta como inclusiva, muitas vezes, sem saber de fato o que significa na prática uma escola inclusiva. Uma escola inclusiva exclui, sem respaldo técnico, estudantes com qualquer tipo de transtorno de aprendizagem ou comportamento?

A inquietação que gerou esta pesquisa surgiu da afirmação da gestora de uma instituição de ensino, que enfaticamente relatou estar *perdendo bons professores por causa dos alunos de inclusão*. Seria essa a causa? Os estudantes?

O fato merece um estudo aprofundado, o que gerou uma investigação por etapas, a fim de analisar os motivos que poderiam estar causando a desmotivação de professores, primeiramente, identificando se há e quem são os apoios a ele garantidos.

Alinhada à concepção de Mantoan (2015; 2022) sobre educação inclusiva, o estudo realizou um paralelo com o estabelecido na Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do Conselho Nacional do

Ministério Público (2004).

Os resultados destacam a importância da correta interpretação das normas vigentes, bem como a urgente reorganização dos processos administrativos e pedagógicos dos sistemas educacionais.

2 APORTE TEÓRICO

A proliferação de diretrizes oficiais, nem sempre acompanhada de apoio técnico e formação adequada para a estruturação dos serviços da educação especial inclusiva e com a correlata política pública, alinhada ao modelo social de deficiência, pode representar uma barreira à efetiva concretização do direito educacional na perspectiva inclusiva. Para Mantoan (2015, p. 8),

> Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Para que essa realidade se concretize, além da garantia do direito à educação a todos estudantes, ao professor também devem ser garantidos todos os apoios necessários, que podem ser representados por materiais, equipamentos ou recursos humanos adequados.

Apesar dessas diretrizes, não há uma linearidade organizacional nos sistemas de ensino sobre quem é o profisisonal mais indicado para atender o estudante com essa condição e apoiar os professores do ensino comum, com vistas à garantia do acesso ao currículo, com aprendizagem.

Dentre esses, o maior deles tem sido o atendimento a estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, de acordo o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da *American Psychiatric Association* (DSM-5, 2014).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 17),

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Nos termos da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015, p.9), Profissional de Apoio Escolar, é a pessoa,

> [...] que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Nesse contexto, não resta dúvidas quanto à atuação desse profissional, que não exerce atividades identificadas com *profissões legalmente estabelecidas*, ou seja, nesse contexto, não atua na função de docência ou apoio pedagógico.

A mesma legislação orienta em seu texto, que o fato de haver um profissional que atenda o estudante público-alvo da modalidade educação especial nas suas necessidades de *alimentação, higiene e locomoção* não exclui a designação de professor especialista especializado para a *mediação pedagógica*, caso seja comprovado mediante estudo de caso.

O termo *acompanhante*, por sua vez, citado oito vezes, na mesma Lei, como *aquele que acompanha a pessoa com deficiência* (BRASIL, 2015) passa por interpretações diversas acerca da formação e atividades que pode desempenhar. A LBI indica que este ainda pode desempenhar função do atendente pessoal, outra atividade que também não é descrita detalhadamente no mesmo documento.

Não há um consenso oficial sobre o assunto, no entanto, relatórios e estudos regionais indicam que o atendimento a estudantes neurodivergente deve ser realizado por um professor especialista em educação especial, que presta o auxílio relacionado às questões pedagógicas, em articulação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o professor regente da classe comum.

Nesse caso, o especialista é o professor devidamente habilitado com pós-graduação em educação especial que irá proporcionar a aprendizagem do estudante público-alvo da modalidade educação especial, como estabelece a LBI (2015): *em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia*.

Os resultados dos dados coletados neste estudo revelam que a adoção de profissionais para atender as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial na instituição analisada, priorizam o profissional de apoio escolar. Na prática, no entanto, os estudantes necessitavam do atendimento educacional, complementar e suplementar, por professores especialistas em educação especial, o que revelam os dados a seguir.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

O percurso metodológico delineou-se em etapas. Os dados foram coletados por meio de questionários estruturados on-line, observações e entrevistas presenciais, analisados de forma sistemática a respeito de documentos orientadores da rede de ensino que constitui o cenário desta pesquisa de campo qualitativa e analítica (BARDIN, 2011).

O questionário foi direcionado a 34 participantes, que atuam no apoio a estudantes no turno de matrícula, em todas as etapas da educação básica, equipe gestora, equipe pedagógica e professora do AEE.

Os profisisonais de apoio escolar (assim denominados pela instituição), ao serem questionados sobre a sua função, 3 (9%) responderam que atuam como professores e 31 (91%) como profissionais de apoio escolar, conforme figura 1.

Figura 1: Função que exerce na instituição

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ao serem questionadas sobre as atribuições de suas funções e rotinas diárias, no entanto, verifica-se que em comparação com as normas vigentes, todos (as) exercem, na prática, as duas funções: de profisisonal de apoio escolar e professor especializado, porém, sem a habilitação e capacitação adequadas.

A figura 2, apresenta a formação desses profissionais. Observa-se que a maioria cursa Pedagogia e as entrevistas confirmaram que se tratam de profissionais que possuem vínculo empregatício de estagiários (estágio obrigatório ou não).

Figura 2: Formação Acadêmica

Fonte:

Elaborada pelas autoras.

Segundo o Manual do Ministério Público (2024, p.85), os profisisonais designados aos apoios devem ser disponibilizados e justificados diante da “condição de funcionalidade, e não a sua condição de deficiência.”.

Nesse sentido, o estudo de caso deve indicar não somente qual é o profissional adequado, mas também, o seu perfil, que contempla a sua formação inicial e continuada.

Figura 3: Condições atendidas pelos profissionais de apoio

Fonte:

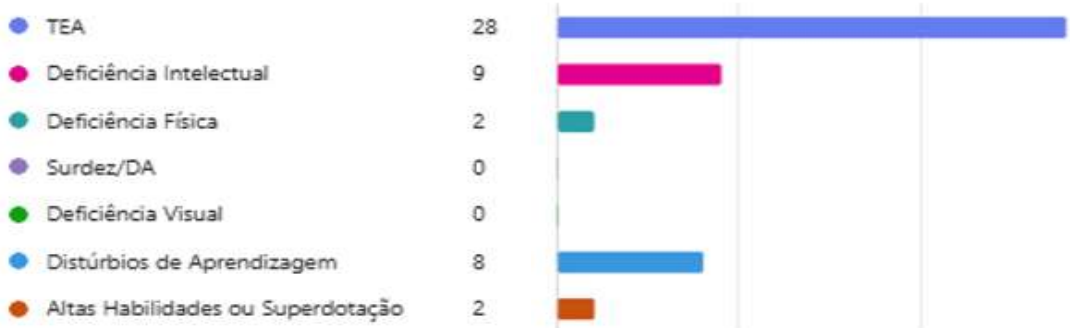

Elaborada pelas autoras.

A pesquisa demonstrou a padronização entre os estudantes com o mesmo diagnóstico clínico, sem considerar as dimensões que envolvem uma condição

específica, com suas nuances que dependem de fatores ambientais, genéticos, que oportunizam ou dificultam a sua participação.

Verifica-se que a maioria dos estudantes da instituição possuem diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), que na maioria das vezes, apresentam dupla excepcionalidade ou comorbidades, portanto, as maiores dificuldades residem no aspecto comportamental.

Para Mantoan & Lanuti (2022), a matrícula de estudantes público-alvo do AEE nas escolas comuns deve favorecer a sua participação, com aprendizagem, sem que estes sejam estigmatizados ou que haja a predeterminação sobre as suas capacidades.

Quadro 1 – Dúvidas sobre as atribuições dos profissionais de apoio

PARTICIPANTE	RESPOSTA
P1	Como fazer as atividades, os registros visto as limitações físicas da educanda?
P2	No momento da mediação das atividades, surge a dúvida de até onde deixar o educando realizar as propostas com autonomia, quando auxiliar?
P3	Gostaria de saber qual é a melhor maneira de atender as crianças que possuem alguma peculiaridade específica.
P4	Tenho dúvidas com relação às melhores formas de agir e reagir dadas certas circunstâncias, que querendo ou não, acontecem no dia a dia.
P5	Gostaria de ter mais informações sobre o educando que eu dou apoio.
P6	Dificuldades na hora de construir avaliações adaptadas.
P7	Diálogo e aceitação por parte dos especialistas.
P8	Como intervir no desenvolvimento da sua aprendizagem.
P9	Como construir um processo de alfabetização que seja condizente com um educando do 5º ano
P10 a P26	Dúvidas de como realizar a contenção do educando.
P27 a P34	Não tenho dúvidas

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados confirmam a ausência de partilhas entre o corpo docente, famílias e terapeutas, além de ficar claro que além de não haver clareza entre a diferença entre a função do profissional de apoio escolar e professor especializado, alguns atuam como se estivessem atuando em uma clínica com o foco em terapias comportamentais, essenciais para os estudantes com transtornos do

neurodesenolvimento, porém, devem ser realizadas por profissionais devidamente habilitados, em espaços da área da saúde.

Outros, ainda, não possuem nenhuma dúvida, mesmo alegando que desejam mudar de função, por não terem se adaptado ao trabalho atual.

Para Bueno (2022, p. 207),

> Não há como tratar desse assunto sem enfatizar que o sucesso do trabalho depende de uma forte articulação entre todos os componentes das equipes multiprofissionais e do trabalho colaborativo no contexto escolar.

No diálogo com a equipe gestora, foi exposto claramemte a necessidade de encaminhamento daqueles que possuem maiores dificuldades de aprendizagem e comportamentos disfuncionais, a instituições especializadas. As equipes pedagógicas, por sua vez, demonstraram que após as orientações sobre como realizar as adequações curriculares e as possibilidades infinitas de adequação de avaliações, representaram uma mudança na sua visão e trouxeram mais confiança para que possam subsidiar os professores do ensino comum.

A professora do atendimento educacional especializado possui habilitação e experiência, no entanto, é rewpsonsável por uma demanda de 200 estudantes público-alvo do AEE, o que dificulta a sua atuação em todos os aspectos.

Após as coletas de informações, foram iniciadas reuniões com a mantenedora, com os gestores e os serviços pedagógicos da rede de ensino. Houve a contratalção de uma psicóloga que está com a especialização em educação especial em andamento, para atuar no AEE.

O processo de devolutivas e formação em serviço pelas pesquisadoras, se encerrará no segundo semestre de 2025, com o compromisso da instiuição providenciar a reorganização do espaço escolar e a ressignificação dos processos de contratação de profissionais de apoio, sejam para atuar nos cuidados ou nos processos pedagógicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu que a abordagem colaborativa, que promove a partilha de conhecimentos e a formação continuada são os caminhos para a reorganização escolar e a ressignificação curricular.

Nos diálogos com os educadores, constatou-se a contradição entre o que é necessário prever e prover para a inclusão escolar, diante das normativas vigentes, e o que se pratica.

E isso não ocorre por falta de interesse ou porque as pessoas não querem atuar com o público do AEE, e sim, pela falta de formação inicial e continuada, recursos humanos adequados e a escassez em relação à carga horária da professora do AEE e a fragilidade dos profissionais de apoio escolar, que foram contratados como estagiários de cursos a nível médio ou pedagogia, sem a mínima formação para atuar na referida função.

Diante das situações adversas, principalmente de estudantes que se desregulam emocionalmente com frequência, os profissionais de apoio escolar, sem saber de fato quais são as suas atribuições e sem orientações técnicas, recorriam à professora do AEE ou professores do ensino comum.

Neste cenário, os profissionais de apoio escolar, que no entendimento da instituição, são responsáveis pela adequação curricular e da gestão de comportamentos disfuncionais, também se desregulavam, sem saber como agir diante das demandas que estavam sendo a eles atribuídas.

As pesquisadoras iniciaram um programa de formação continuada que terá como multiplicadora, a professora do AEE que atua na instituição, que terá mais uma profissional habilitada para conduzir essa ação, pois com um vínculo semanal de 30 horas, estava responsável pelo atendimento complementar e suplementar de 200 estudantes público do AEE.

Serão realizados com o monitoramento de uma das pesquisadoras: grupos de estudos, reuniões técnicas e formações internas para todos os educadores, a professora do AEE e os profissionais de apoio escolar par assarão a participar dos conselhos de classe e reuniões de pais, o que não era feito até o momento do início desse estudo.

Uma escola inclusiva é espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por todos. A fragilidade desse processo se evidencia pela ineficácia patenteada pelo desconhecimento das normas oficiais e a inacessibilidade estrutural, situação essa que não pode ser aceita.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva** / Conselho Nacional do Ministério Público. – 1. ed. - Brasília: CNMP, 2024. 113 p.

BUENO, Siana do Carmo de Oliveira Franco. **Adaptação e flexibilização curricular** / Siana do Carmo de Oliveira Franco Bueno. - Curitiba: Fael, 2022. 272 p. il.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar* – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. É; LANUTI, J. E. O. E. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.

POLÍTICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA CIDADE EDUCADORA E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Wellington Mance[1]

Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas[2]

RESUMO

A educação especial no Brasil tem enfrentado desafios históricos que incluem práticas de segregação, substituindo o ensino regular por modalidades especializadas. Embora existam documentos legais que garantem os direitos à inclusão, ainda é necessário superar barreiras que limitam a efetiva implementação dessas políticas. A inclusão escolar busca atender às necessidades individuais, promovendo o desenvolvimento potencial de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, como estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal n. 13.146/2015). Curitiba destaca-se como referência nacional ao integrar educação especial à escola regular por meio de iniciativas pioneiras como os CMAEEs e políticas alinhadas à LDBEN, garantindo suporte especializado e formação docente específica. Essas ações exemplificam como a teoria se traduz em práticas inclusivas, reafirmando o compromisso da cidade em ser uma Cidade Educadora, e evidenciam o impacto positivo das redes de apoio e infraestrutura avançada no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades. Superdotação. Cidade Educadora.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de estudantes com altas habilidades e superdotação tem sido um tema cada vez mais relevante nas discussões sobre políticas públicas educacionais. Curitiba é uma cidade pioneira no desenvolvimento de iniciativas que promovam o direito à educação e o pleno desenvolvimento dos talentos individuais, valorizando as especificidades de cada estudante. Essa abordagem engloba não apenas a identificação precoce de habilidades excepcionais, mas também a criação de ambientes pedagógicos que incentivem a potencialização dessas capacidades em consonância com uma educação inclusiva e equitativa.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas

[1]Especialista em Neuropsicopedagogia, Prefeitura Municipal de Curitiba. wellmance@outlook.com.
[2]Doutora em Educação, Prefeitura Municipal de Curitiba, cintiaccavalheiro@gmail.com.

públicas de educação especial, adotadas na cidade de Curitiba, evidenciando as estratégias e programas voltados para a inclusão de estudantes superdotados e com altas habilidades, com vistas à compreensão de como uma cidade educadora pode contribuir para o fortalecimento de uma sociedade que celebra e promove a diversidade de talentos.

Para obtenção do objetivo principal, utilizou-se como estratégia metodológica as pesquisas bibliográfica e documental, com a análise de legislação relacionada à educação especial e inclusiva, bem como de elementos bibliográficos pesquisados em publicações com os descritores: Altas Habilidades e Superdotação, Cidade Educadora e Educação Especial. A pesquisa utilizou-se de dados de domínio público em seu embasamento.

O estudo justifica-se pela importância de produções acadêmicas que estimulem pesquisas relacionadas à temática de Altas Habilidades e Superdotação na perspectiva de uma Cidade Educadora, que perpassa pela inclusão das diversidades individuais e coletivas, observados aspectos de socialização, cognição, cidadania e autonomia nos variados contextos da cidade, e organiza-se em três marcos, iniciado pela contextualização da Educação Especial e Políticas Públicas. Na sequência, são abordados os conceitos e definições relacionados à Cidades Educadoras e a temática Altas Habilidades e Superdotação, enfatizando as práticas do município de Curitiba.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência. A primeira instituição voltada para o atendimento especializado foi criada durante o período imperial, em 1854, com foco em pessoas cegas, e em 1857, para surdos-mudos. O atendimento

individualizado para pessoas com superdotação e altas habilidades foi implementado apenas em 1945, na Sociedade Pestalozzi, sob a coordenação de Helena Antipoff (BRASIL, 2008).

No Brasil, existem marcos legais que respaldam a educação especial. A primeira fundamentação legal surgiu na Lei Federal n. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual se iniciou a discussão sobre o direito à educação para as pessoas "excepcionais", com ênfase na participação em escolas regulares. Em 1971, a Lei foi alterada pela Lei Federal n. 5.692/1971, que promoveu um retorno ao modelo de atendimento em escolas especializadas. Contudo, a ausência de uma política pública voltada para o acesso universal à educação impediu avanços significativos nesse período. Ainda é necessário que cada ator presente nas estruturas educacionais promovam a participação, diminuindo barreiras que impeçam a inclusão e garantindo assim os direitos de cada estudante. A educação inclusiva é uma questão de direitos e deve ser assegurada com a efetiva participação de todos na construção desse espaço de desenvolvimento pleno como pessoa.

No ano de 1996, um novo marco na Educação Nacional, a publicação da Lei Federal n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo o art. 58 da LDBEN:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A inclusão é um princípio fundamental que tem por objetivo garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, tenham acesso pleno aos seus direitos sociais, culturais e educacionais Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal n. 13.146/2015) No contexto da educação especial, essa abordagem busca atender estudantes com condições diferenciadas, como deficiências ou altas habilidades, promovendo o desenvolvimento de seus potenciais em um ambiente escolar. Historicamente, até a década de 1960, pessoas com deficiência eram segregadas do ensino regular, sendo atendidas exclusivamente por instituições especializadas de caráter assistencialista, com

base na concepção de que não eram capazes de aprender. A partir da década de 1970, iniciou-se o período de integração, no qual essas pessoas passaram a ter acesso às escolas regulares, porém sem adaptações curriculares ou pedagógicas adequadas, o que mantinha sua exclusão em termos de aprendizagem efetiva (REIS, 2006). Foi apenas na década de 1980, com a consolidação do conceito de inclusão, que a Educação Especial passou a valorizar a diversidade e a promover uma educação fundamentada no respeito às diferenças, na igualdade de oportunidades e no estímulo ao potencial de todos os estudantes, independentemente de suas condições (REIS, 2006).

O direito a educação vai além do simples acesso à escola. É fundamental assegurar igualdades de acesso à escola e às necessidades individuais de cada pessoa, de acordo com suas potencialidades de desenvolvimento. A inclusão escolar precisa estar acompanhada de uma política pública eficaz, que respeite a diversidade. Para Guijarro (2005), atender essa diversidade demanda um esforço maior dos profissionais envolvidos e projetos que atendam as diferentes necessidades de todos os estudantes. Faz-se assim, necessário que cada localidade que possua uma rede regular de ensino busque efetivar políticas públicas que contemplem o determinado pela legislação.

Destaca-se que o censo escolar de 2024, através de pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontou que no ano anterior o Brasil havia alcançado a marca de mais de 1,7 milhões de matriculas na educação especial (BRASIL, 2024). Este é um número significativo que mostra a importância e a relevância do desenvolvimento de políticas públicas específicas para a educação especial.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação inclusiva integra a educação especial à escola regular, garantindo suporte a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Deve oportunizar em conjunto com o ensino comum às demandas específicas desses estudantes, promovendo redes de apoio, formação de professores e práticas colaborativas. Na perspectiva do Ministério de Educação no Brasil (BRASIL, 2008, p. 9):

> A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Sendo assim, uma educação inclusiva busca defender o direito de todos os estudantes terem acesso à formação escolar plena, sem restrições. Além do respeito e da igualdade, é necessário enfrentar as práticas excludentes dentro do próprio território escolar, buscando aproximar esse estudante de uma prática pedagógica significativa. Se historicamente a escola segregou indivíduos considerados fora do padrão, remetendo a locais específicos e escolas especiais, no novo paradigma de educação inclusiva temos a inclusão desses indivíduos ao sistema regular de ensino (BRASIL, 2008). Para Guijarro (2005, p. 9):

> O direito a participar implica que todas os meninos e meninas tenham direito a serem assistidos nas escolas de sua comunidade, participando nas atividades com todos os seus companheiros e no currículo comum tanto quanto seja possível. Todos os meninos e meninas têm direito a educarem-se em um contexto comum, que assegure sua futura integração e participação na sociedade.

Destaca-se, conforme art. 58 da Lei n. 12.796/2013, que é direito o:

> Atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dentro do contexto geral de estudantes que precisam de adequações metodológicas, um grupo ainda parece se encontrar invisível em muitas situações, apesar de legislação que os ampara e direciona as práticas. O que é decorrente de desinformação e carente de uma representação cultural, por vezes associada ao elitismo intelectual e sem necessidades especiais estão os estudantes com altas habilidades e superdotação (PÉREZ; FREITAS, 2009).

A legislação brasileira assegura aos estudantes com altas habilidades (AH) o direito à educação inclusiva e especializada, que respeite suas diferenças individuais e potencialize seu desenvolvimento para a cidadania e participação

social. A LDBEN, em seu artigo 58, inclui esses estudantes na modalidade de educação especial, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme Heredero (2010, p.194):

> a LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população e, sobretudo, a escolarização destes na rede regular de ensino público. Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa matéria, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam. O planejamento da atenção aos alunos com deficiência dentro da escola inclusiva passa necessariamente por considerar uma escola para todos, na prática e no cotidiano.

O art. 59 da LDB, define entre outros, a necessidade de professores com formação específica, adequada à situação, currículo próprio e recurso educativo especializado para o atendimento dessas crianças. Para Castro e Brito (2023) a influência da Declaração de Salamanca, importante resolução da ONU, redigida em 1994 que define os princípios, as políticas e as práticas em educação especial, resultou em políticas públicas de atendimento especializado para as crianças diagnosticadas com altas habilidades e superdotação.

2.1.1 Altas Habilidades/Superdotação

Segundo Castro e Brito (2023), estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) são, em linhas gerais, aqueles que apresentam desempenho significativamente acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, quando comparados a estudantes da mesma idade. De acordo com os autores as crianças com altas habilidades apresentam: elevada capacidade de abstração, rapidez no pensamento, grande memória, capacidade de liderança, notável criatividade, talento artístico, destacada fluência linguística, singular desempenho psicomotor ou mesmo a combinação dessas características (Castro e Brito, 2023).

Conforme o estudo de Costa, Bianchi e Santos (2022), crianças com altas habilidades apresentam maiores índices de inteligência fluida, maior autoestima, facilidade em executar diferentes tarefas, tendo desempenho visual superior em memória visual, raciocínio e construção verbal. Nas funções executivas

demonstram supressão de informações irrelevantes ou repetitivas com mais eficácia e tomadas de decisão mais autônomas.

De acordo com Renzulli (2004), a superdotação é caracterizada pela interação de três traços principais: habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. As habilidades acima da média podem ser gerais, como raciocínio verbal e memória, ou específicas, como aptidão em matemática ou artes. A criatividade envolve a capacidade de desenvolver ideias originais e soluções inovadoras, enquanto o comprometimento com a tarefa refere-se à perseverança e dedicação na realização de atividades.

Além disso, indivíduos superdotados frequentemente apresentam uma sensibilidade elevada, o que pode torná-los mais suscetíveis a experiências emocionais intensas. Essa característica pode resultar em reações emocionais amplificadas e maior vulnerabilidade a estados de nervosismo ou ansiedade (RENZULLI, 2004).

Neste contexto, a adaptação curricular e metodológica é primordial para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com AH/SD. Importante destacar que a LDBEN assegura a oferta de serviços de apoio especializado sempre que necessário, incluindo equipes multidisciplinares, tecnologias assistivas, adaptações curriculares, profissionais de apoio e intérpretes de Libras, entre outros recursos. Além disso, garante que o atendimento educacional ocorra preferencialmente em classes comuns e, quando indispensável, em instituições especializadas, abrangendo desde a educação infantil até a aprendizagem ao longo da vida.

Em alinhamento com essa perspectiva, as políticas públicas devem estar fundamentadas no quarto objetivo da ONU, estabelecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil, que busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem contínua para todos.

3 CIDADE EDUCADORA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O entendimento de uma cidade educadora passa pela expressão do território educativo que esta cidade representa, bem como sua personalidade

própria e interdependente do território que o cerca. A Carta das Cidades Educadoras, redigida em 1990 em Barcelona (Espanha), estabelece alguns princípios, dentre eles:

> Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição econômica ou noutros tipos de discriminação (AICE, 2020).

Uma cidade educadora, portanto, deve promover uma educação inclusiva, com políticas públicas voltadas ao atendimento especializado em todas as áreas. Hoje, ao todo são 450 cidades que apoiam e assinam esse documento, como Munique na Alemanha, Adelaide na Austrália e Genebra, na Suíça. No Brasil são 41 cidades, distribuídas por todas as regiões, à exceção do Norte. A cidade de Curitiba, capital do Paraná, é uma das cidades que assinam esse documento e possuem políticas públicas de atendimento especializado, que entram em concordância com todos os aspectos até aqui demonstrados.

3.1 CIDADE EDUCADORA E INCLUSÃO DE AH/SD: POLÍTICAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

O município de Curitiba possui espaços dedicados ao atendimento de estudantes com necessidades especiais, que são os Centro Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs). Estes espaços estão vinculados ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), com um público-alvo de estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas[3]. Nestes espaços os estudantes são atendidos em mais de treze modalidades de ensino, entre elas o atendimento especializado a transtornos do espectro autista, transtornos de aprendizagem como discalculia e dislexia e altas habilidades e superdotação.

[3] Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790>.

Estes espaços oferecem suporte visando garantir o acesso a atendimento especializado para promoção do desenvolvimento integral desse estudante. As salas são espaços especialmente equipados com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados, com o intuito de complementar o currículo escolar e proporcionar suporte adicional aos estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com AH/SD.

Em Curitiba, a rede municipal de ensino tem ampliado esse tipo de atendimento, no ano de 2022 cerca de 360 estudantes com AH/SD eram atendidos nos CMAEEs e no ano de 2025, são aproximadamente 450 atendidos[4]. O acesso às salas de recursos de AH/SD acontece após a identificação do estudante. O estudante identificado por professores, pedagogos e conselhos de classe é encaminhando para uma avaliação no DIAEE, tendo o atendimento especializado disponibilizado no contraturno da escola regular nos CMAEEs. Esse processo acontece seguindo critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação, em consonância com a LDBEN. A permanência desses estudantes nesses espaços depende do atendimento contínuo de suas necessidades especiais, buscando sempre promover seu desenvolvimento e inclusão social.

O processo de ingresso dos profissionais que atuam como docentes nas Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Curitiba acontece por meio de seleção interna, realizada a partir de prova de títulos e certificados de formação específica na área que atuará. É fundamental que esses profissionais possuam formação, garantido a eficácia do atendimento especializado.

Como Cidade Educadora, Curitiba demonstra um compromisso com a inclusão de estudantes com AH/SD, atendendo às diretrizes previstas na legislação vigente. A relação entre teoria e prática fique evidente na implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada de educadores, redes de apoio especializadas e oferta de serviços adequados às necessidades desses estudantes, garantindo que os princípios teóricos se materializem em ações concretas.

[4] Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/altas-habilidadessuperdotacao/4537>.

Isso fica evidente com iniciativas como o Complexo Municipal de Referência de Atendimento Educacional Especializado, voltado para Altas Habilidades/Superdotação e outro para Síndrome de Down – além de um Centro de Desenvolvimento Profissional. Outro exemplo é o Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CEETEA), pioneiro no Brasil, que oferece atendimento especializado em contraturno escolar para estudantes com TEA, que oferece salas de atendimento individual, formação de professores e orientação às famílias, promovendo um suporte abrangente e integrado. Além disso, o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) coordena processos de orientação e suporte pedagógico para educandos com necessidades específicas, oferecendo formação continuada para educadores e promovendo a integração entre escolas e instituições especializadas.

Essas iniciativas públicas reforçam a essência do conceito de Cidade Educadora, e fazem com que Curitiba se destaque como um modelo de inclusão e inovação na educação especial, promovendo, de fato, uma escola para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial no Brasil, embora tendo como base uma legislação robusta que garante direitos e inclusão, ainda enfrenta desafios significativos para sua efetiva implementação. O estudo evidenciou a importância de políticas públicas que vão além do que está previsto em lei, promovendo a formação de profissionais qualificados, a adaptação de currículos e a disponibilização de recursos especializados.

Curitiba, como uma referência nacional em políticas públicas de educação especial, tem sido um exemplo inspirador para a inclusão educacional no Brasil. Suas iniciativas pioneiras, como os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, comprovam que é possível transformar desafios em oportunidades, proporcionando atendimento qualificado e apoio integral a estudantes com altas habilidades e superdotação.

Ao unir infraestrutura de excelência, formação contínua de educadores e práticas pedagógicas inovadoras, Curitiba reafirma seu papel como uma Cidade Educadora comprometida com a construção de uma sociedade mais equitativa, oferecendo a todos os seus estudantes a possibilidade de desenvolver seu potencial máximo e contribuir para um futuro inclusivo e igualitário.

No entanto, para que a educação especial alcance seu potencial máximo, é fundamental que outras cidades sigam modelos semelhantes, investindo em infraestrutura, capacitação docente e práticas pedagógicas inclusivas.

A articulação entre legislação, políticas públicas e ações locais é essencial para transformar o sistema educacional em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, a educação especial não apenas cumpre seu papel legal, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras.** 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: mar. 2025.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: set. 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2024.

CASTRO, M. L. O. de; BRITTO, T. F. de. **O Atendimento Escolar de Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação: Desafios e propostas legislativas**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, 2023. Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em: dez. 2024.

COSTA, M. M.; BIANCHI, A. S.; SANTOS, M. M. O.. Características de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. 71-88, 2022.

GUIJARRO, M. R. B**. Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP, 2005.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009. Disponível em: https://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/gt15-5514--int.pdf. Acesso em: mar. 2025.

REIS, M. B. de F. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Educação.** Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75-131, jan/abr. 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375/272. Acesso em: mar. 2025.

OS NAPNEs NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Andréa Silva do Nascimento[1]
Ana Alice de Freitas Lana[2]
Breno Silveira de Araújo[3]
Luana Victória Serra Pequeno[4]
Mylena de Carvalho Freitas Silva[5]

RESUMO

Este texto versa sobre a análise da estrutura e funcionamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs). Tais núcleos foram criados na esteira do lançamento do Programa TEC NEP, no início da década de 2000. Para o alcance deste objetivo, algumas ações se impuseram durante a pesquisa: a) verificar quantas e quais são as atribuições/ competências desses setores no âmbito de suas instituições; b) identificar quantos e quais profissionais compõem a sua equipe para sua efetividade no âmbito do respectivo campus; c) averiguar se professor de atendimento educacional especializado está previsto nesta composição; e d) investigar o ano de vigência do regulamento e se o mesmo se encontra atualizado a partir das principais modificações legais relacionadas ao atendimento do público da educação especial inclusiva, a saber: a Lei Brasileira de Inclusão (13146/2015) e a Lei que dispõe sobre reserva de vagas para *pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino* (13409/2016). A partir da pesquisa em sítios institucionais, foram analisados os regulamentos relacionados à atuação dos NAPNEs de 36 dos 38 institutos federais. Este trabalho investe na pesquisa documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GINDANI, 2009), utilizando-se da "análise de conteúdo" proposta por BARDIN (2011). Foi possível observar: uma variedade no número de atribuições/ competências relacionadas aos núcleos, previsão de equipe multidisciplinar na maioria dos núcleos (29), resultado total diferente quanto ao docente de AEE, pois vinte regulamentos não o prevêem fazendo parte da equipe; necessidade de atualização nos regulamentos anteriores, pelo menos, a 2015, considerando o ano de promulgação da LBI. Este texto pretende contribuir para o debate acerca do papel desses núcleos na rede federal de ensino profissional, técnico e tecnológico, identificando seus principais desafios e perspectivas.

Palavras-chave: Napne. Educação básica técnica e tecnológica. Educação Especial Inclusiva. Necessidades educacionais específicas. Instituto federal.

---

[1] Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana/ UERJ, especialista em Educação Especial/ UCB e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional/ PUC Minas, docente do IFRJ, andrea.nascimento@ifrj.edu.br.
[2] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ, bolsista do PIBID/ IFRJ, anaaliceflana@gmail.com.
[3] Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ, bolsista da Monitoria Acadêmica de Inclusão/ NAPNE, silveira.brenoaraujo@gmail.com.
[4] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ, bolsista da Monitoria Acadêmica de Inclusão/ NAPNE, luanavictoriapequeno@gmail.com.
[5] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ, bolsista da Monitoria Acadêmica de Inclusão/ NAPNE, mylenacarvalhofreitas@outlook.com.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia[6]. Trata-se de instituições multicampi com educação verticalizada (oferecem cursos de educação profissional em várias modalidades e níveis, desde o ensino médio integrado ao doutorado). Faz parte da estrutura organizacional dessas instituições os chamados núcleos de diversidade e inclusão, voltados para as temáticas: gênero e sexualidade, questões étnicorraciais e diversidade funcional.

Este texto versa sobre a análise da estrutura e funcionamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) expressos em seus regulamentos institucionais[7]. Tais núcleos foram criados na esteira do lançamento do Programa TEC NEP, no ano de 2000. De acordo com Cunha (2016), este programa pretendeu estruturar os pressupostos da inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL, 2006).

Nascimento e Faria (2013, p. 14) analisam a efetividade deste programa:

> A Ação TEC NEP, até junho de 2011, teve a preocupação de instrumentalizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para o acolhimento de pessoas com necessidades específicas (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Tecnológicos e de pós-graduação, possibilitar a sua permanência no lócus de formação e, sempre que possível, promover a saída com êxito para o mundo do trabalho.

Segundo os autores, este programa foi dividido em quatro etapas com objetivos correspondentes à: 1ª - Adoção de atividades para sensibilizar

[6] Em seu artigo artigo 1º, especifica que esta rede é composta pelas instituições a seguir: a) institutos federais de educação, ciência e tecnologia; b) Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; c) Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; d) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e) Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; f) Colégio Pedro II. Tanto as instituições das alíneas “e” e “f” foram incluídas a partir da Lei º 12.677, de 2012 que “Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências.”

[7] A nomenclatura do núcleo pode variar conforme definição do respectivo instituto federal.

representantes da sociedade civil para motivação às ações de inclusão na rede federal; 2ª - Consolidação da gestão através da formação de grupos e da implementação dos Núcleos; 3ª - Investimento em capacitação de pessoas e em tecnologia assistiva; 4ª: Fortalecimento dos Napnes a partir das ações das etapas anteriores. Não houve a 4ª etapa em virtude da extinção da Coordenação de Ações Inclusivas pela SETEC, em 2011 (NASCIMENTO e FARIA, 2013).

Mesmo com a descontinuidade do Programa TEC NEP, independente de decisões políticas locais, duas condições objetivas impuseram a instalação dos núcleos como principal política de inclusão do público da Educação Especial Inclusiva no contexto desta rede. A primeira diz respeito à Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que *altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino* (BRASIL, 2016). Com isso, fez-se necessário, pelo mínimo que fosse, criar a política de acesso e permanência nessas instituições.

A segunda refere-se à publicação da Portaria nº 44, de 21 de janeiro de 2022, que traz uma nova perspectiva e configuração com a instalação das funções gratificadas destinadas à ocupação das vagas de coordenadores dos NAPNEs, o que representou um estímulo para a implantação dos núcleos que inexistiam em determinados institutos (VILARONGA et. al., 2022).

Diante deste cenário, algumas questões se impuseram durante a pesquisa: quantas e quais são as principais atribuições e competências desses setores no âmbito de suas instituições? Para sua efetividade no respectivo campus, em sua composição está prevista a atuação do docente do Atendimento Educacional Especializado e equipe multidisciplinar?

A partir da pesquisa em sítios institucionais, foram analisados 36 dos regulamentos relacionados à atuação dos NAPNEs dos 38 institutos federais. Este texto pretende contribuir para o debate acerca do papel desses núcleos na rede federal de ensino profissional, técnico e tecnológico, identificando seus principais desafios e perspectivas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em se tratando da rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica, atualmente, o NAPNE se consolida enquanto setor impulsionador de política de inclusão educacional do público alvo da Educação Especial Inclusiva. Desta forma, sua implementação está relacionada ao ciclo de qualquer política pública, pois é preciso considerar que toda política é resultante de um conjunto de atividades políticas (RUA, 2009) e tem seu início a partir da formação de uma agenda. Assim, para que uma política seja efetiva e, neste caso, a política de inclusão, Rua (2009, p. 95) nos alerta que sua implementação "[...] envolve os mais diversos aspectos do processo administrativo [...]", onde se pode considerar a sua previsão nos documentos que são produzidos durante a sua concepção.

Pelo exposto, o eixo metodológico privilegia a pesquisa documental através da análise dos regulamentos que versam sobre a estrutura e funcionamento dos NAPNEs. Tais documentos apontam para o tipo de política de inclusão de suas instituições. Entretanto, vale considerar a análise de Le Goff (1990) sobre documento: uma expressão da intencionalidade e resultado de uma escolha, pois "[...] é um monumento erigido em favor de uma causa" (p. 540). Assim, o autor nos avisa que o documento perde a sua inocência considerando que seja o produto de forças de poder.

É preciso valorizar e apreciar a pesquisa documental devido à possibilidade de extração de uma ampla quantidade de informações que carecem de análise e contextualização (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GINDANI, 2009). Para esta última, a próxima etapa se caracteriza pela "análise de conteúdo" proposta por Bardin (2011), estruturando o tratamento dos dados recolhidos em três fases principais: a) pré-análise, com a leitura inicial e a organização do documentos pertinentes; b) exploração do material, categorização das informações relevantes, quando pertinente, a produção de gráficos e quadros de sistematização; c) o tratamento dos resultados, a interpretação seguindo o referencial teórico adotado. A referida autora ressalta que a análise de conteúdo visa "[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 2011, p. 44).

3 RESULTADOS/ DISCUSSÃO

Atualmente, existem 38 institutos federais, conforme já mencionado no texto. No âmbito da presente pesquisa, foram analisados 36 regulamentos que versam sobre a estrutura e funcionamento dos seus respectivos NAPNEs. Embora não tenha alcançado a totalidade esperada, este número - 94,7% dos regulamentos analisados - significa uma representatividade relevante. No que se refere às atribuições, foram analisados 35 regulamentos, considerando a ausência deste item em documento que versa sobre a política de inclusão em uma das instituições.

Tal achado de pesquisa justifica-se pelos seguintes aspectos: 1) em um instituto federal localizado na Região Sudeste, informa em seu sítio institucional, que sua política de inclusão é baseada em um documento intitulado “Guia Orientador”, mas não corresponde a um documento aprovado pela instância máxima deste IF, seu Conselho Superior; 2) O segundo IF, cujo regulamento não foi analisado, deve-se a este apresentar uma política de inclusão com ênfase na acessibilidade. Quanto ao regulamento do NAPNE, neste mesmo IF, cada campus tem seu próprio regulamento, o que denota descentralização da concepção sobre a estrutura e funcionamento deste núcleo pesquisado.

Em primeira análise, verificou-se a previsão de equipe multidisciplinar em sua composição.

Figura 1 - Gráfico sobre a previsão de equipe multidisciplinar nos regulamentos dos NAPNEs

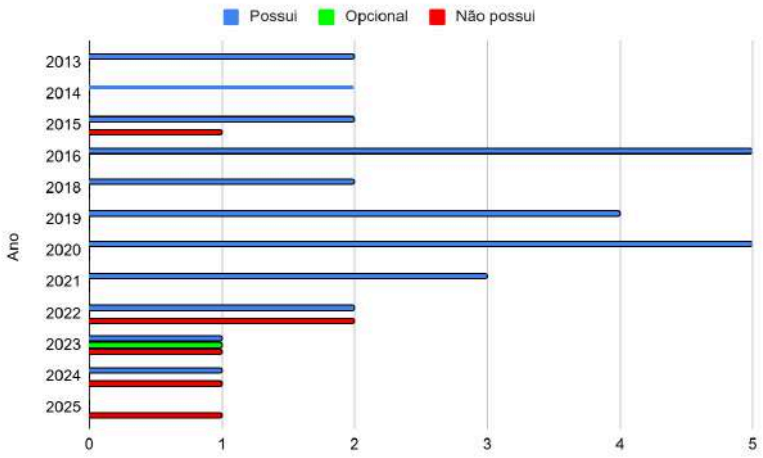

Fonte: Elaborado pelos autores

O gráfico apresenta a distribuição dos regulamentos por ano (no intervalo de 2013 a 2025) no que se refere à equipe multidisciplinar. Deste modo, as legendas apresentam a seguinte organização: a) azul ("possui"), prevê, claramente, a existência da equipe; b) verde ("opcional"), menciona a equipe, mas não a torna obrigatória para a existência do núcleo; c) vermelho ("não possui"), não prevê a existência da equipe multidisciplinar.

Importante ressaltar que o volume de documentos analisados permite reconhecer padrões e analisar semelhanças, diferenças e ações inovadoras. A maioria dos regulamentos abarca a equipe multidisciplinar em sua composição de profissionais que atuam no núcleo, o que indica valorização da multidisciplinaridade para o atendimento às demandas do setor.

Um ponto que adquire relevância é identificar a previsão de docente de Atendimento Educacional Especializado na composição da equipe de profissionais que podem fazer parte deste núcleo.

O gráfico a seguir apresenta as legendas: em vermelho - o professor de AEE não está previsto no regulamento (20 institutos federais); em azul - o professor de AEE está previsto (11 institutos federais); em amarelo - está previsto somente através de algum tipo de parceria ou convênio com outras instituições (01 instituto federal); em verde (04) - está previsto o profissional de AEE, mas não necessariamente que seja docente.

Figura 2 -Gráfico sobre a previsão de Professor de AEE na equipe segundo os regulamentos dos NAPNEs

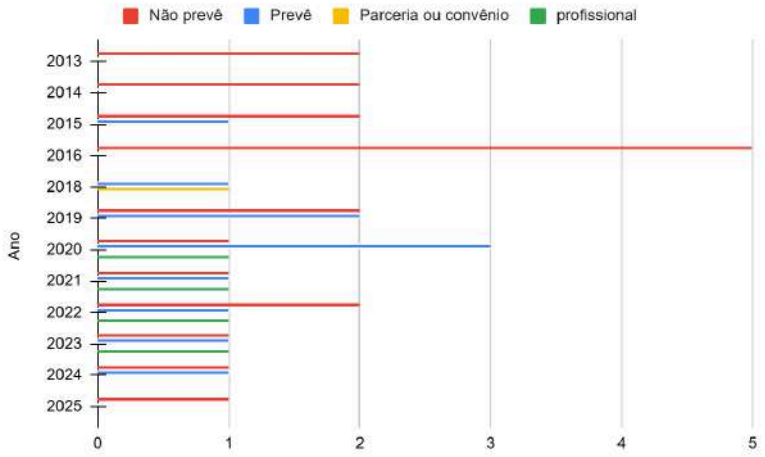

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao citar o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (PNEE, 2008) A nota técnica nº 11, de 2010, do MEC esclarece que este é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais e a elaboração do Plano do AEE é competência dos respectivos professores.

Como resultado, há o predomínio de regulamento que não prevê o docente de AEE na equipe do NAPNE. A menção à parceria ou convênio sugere uma estratégia institucional indireta, mas pouco consolidada. A previsão do profissional sem enfatizar que seja docente expressa o equívoco e desconhecimento com o exposto na nota técnica anteriormente citada.

Deve-se afirmar a importância do AEE para a promoção da educação inclusiva em que sua finalidade concentra-se num acompanhamento mais específico ao estudante, buscando identificar as barreiras para sua aprendizagem e permanência.

Assim, se, no contexto da rede federal de educação profissional, o núcleo é setor impulsionador da inclusão e o atendimento educacional especializado é *condição sine qua non* para a mesma, verifica-se o contraditório número de professores de AEE previstos na composição da equipe destes núcleos.

Quanto às atribuições, observa-se a seguinte variedade no número de atribuições de cada núcleo:

Figura 3 - Gráfico do nº de atribuições previstas no regulamento versus Instituto Federal

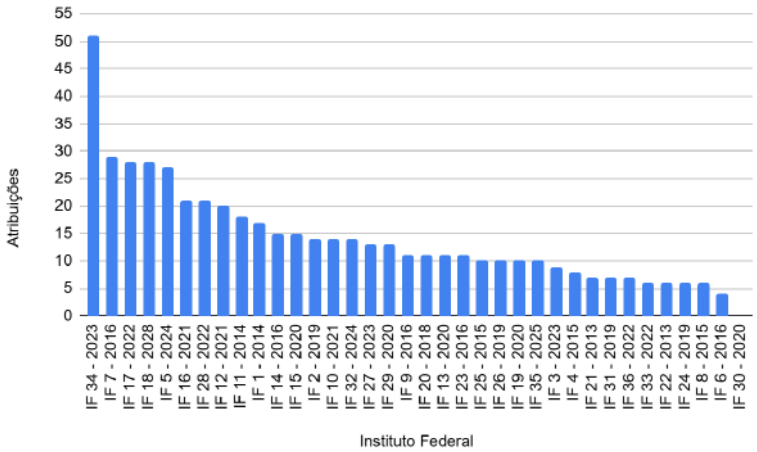

Fonte: Elaborado pelos autores

No entanto, há uma concentração de menor quantidade de atribuições em regulamentos com publicação mais antiga nos anos 2015 e 2016, indicando uma ampliação no número de atribuições do setor.

O gráfico a seguir indica uma onda de publicações (como observados nos anos de 2016 e 2020).

Figura 4: Gráfico de Institutos Federais por ano da publicação do regulamento

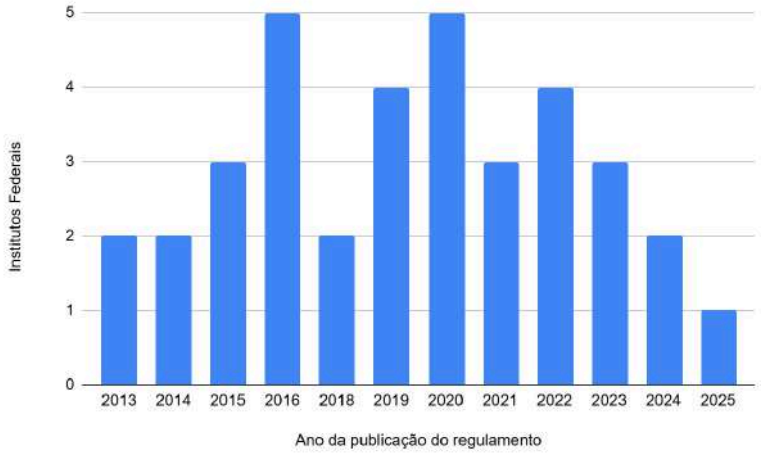

Fonte: Elaborado pelos autores

Entretanto, durante a pesquisa, não foi possível identificar se essas publicações dizem respeito à atualização ou ao lançamento do regulamento do NAPNE em seu respectivo campus.

Pode-se inferir que houve um pico de publicação em 2016, com retomada em 2019 e novo pico em 2020. Percebe-se, também, uma queda em 2023, indicando uma diminuição no ciclo da publicação dos regulamentos.

Considerando a publicação das Leis nº 13.406 e nº 14.254, em 2015 e 2021, respectivamente, observa-se a necessidade de atualização dos regulamentos que dêem conta das demandas que ora se apresentam a partir desse escopo legal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a escolarização das pessoas com deficiência e/ ou necessidades específicas é marcada pela naturalização da exclusão e da ausência de políticas públicas educacionais dirigidas especificamente a elas. Entretanto, vai se consolidando na realidade brasileira o paradigma da inclusão a partir da garantia do acesso e permanência do público da educação especial inclusiva no sistema educacional previstos na respectiva legislação.

Este texto corrobora com os estudos de Vilaronga et al (2022), onde os dados foram coletados entre os anos 2018 e 2019 que indicaram que a implementação e funcionamento dos NAPNEs não seguiram uma uniformidade, considerando as diferenças quanto à organização, composição e atuação destes setores. Os autores

também identificaram a ausência de atuação do docente de AEE nos regulamentos. Para os autores, este docente "[...] dispõe de competências necessárias para desenvolver e auxiliar na implementação das políticas públicas para a inclusão deste estudante [...]" com necessidades específicas (VILARONGA et al, 2022, p. 32).

Ademais, conforme políticas afirmativas são instauradas ao longo dos anos, nota-se um impulso político-institucional de consolidação dos núcleos como espaços promotores das políticas de inclusão dos institutos federais e, com isso, observa-se as lacunas que ainda precisam ser superadas com relação ao atendimento disponibilizado às pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas.

Apesar de todo arcabouço legal instituído sobre o público da educação especial inclusiva na realidade brasileira, a criação dos núcleos dependeu de características endógenas, seguindo as demandas e condições de infraestrutura de cada instituição. Assim, cada instituto federal concretizou a política da forma que pôde e da maneira que compreendeu como deveria proceder.

Conclui-se que houve uma descentralização das ações de inclusão no âmbito da rede federal. O que significa que cada instituição desta rede buscou implementar, a seu modo, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, setor de "relevância inquestionável" (VILARONGA et al, 2022).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que **altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,** para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, 28 de dezembro de 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 25 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010:** Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 maio 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192. Acesso em: 25 de junho de 2025.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional**, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 29 de junho de 2025.

CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios,** 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/761/ANA%20L%c3%8dDIA_dissertа%c3%a7%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 de junho de 2025.

LE GOFF, Jacques. ***História e memória.*** Tradução de Maria Lucia Machado. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

NASCIMENTO, Franclin Costa; FARIA, Rogério. **A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP**. In: NASCIMENTO, Franclin Costa ;FLORINDO,Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico da (Orgs.). Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva:um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185. Acesso em: 01 de julho de 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, julho 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 20 de abril de 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios [et al.]. Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros : serviços e possibilidades de atuação [recursos eletrônicos] / — 1. ed. — São Carlos: De Castro: **EDESP-UFSCAR**, 2O22. Dados eletrônicos (pdf). Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf. Acesso em: 05 de julho de 2025.

DESAFIOS DA DISCALCULIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS PRESENTES NA CAPES

Lucilia Vernaschi de Oliveira[1]
Solange Franci Raimundo Yaegashi[2]
Bethânia Vernaschi de Oliveira[3]

Versão Identificada

RESUMO

A discalculia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a capacidade de compreender e manipular conceitos matemáticos, sendo associada a alterações no neurodesenvolvimento e geralmente identificada na fase escolar. No ensino médio, esse transtorno representa um desafio significativo tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação, uma vez que o currículo dessa etapa de ensino exige uma maior complexidade nas habilidades matemáticas. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar teses e dissertações cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, produzidas entre os anos de 2014 a 2024, que abordam a discalculia no ensino médio. A principal questão que orienta esta pesquisa é: o que as produções acadêmicas stricto sensu têm investigado sobre a discalculia no contexto do ensino médio? O trabalho caracteriza-se como um estado do conhecimento, conforme os pressupostos teóricos de Romanowski e Ens (2006), e a discussão dos dados foi guiada pelos procedimentos de análise de conteúdo descritos por Bardin (2016). As buscas foram realizadas utilizando os descritores “discalculia” e “ensino médio”. Foram selecionadas e examinadas sete produções, sendo cinco dissertações e duas teses, organizadas em um quadro com a apresentação dos principais dados e temas abordados. Os resultados indicam que há uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre a discalculia no ensino médio, sendo as principais contribuições voltadas para a identificação do transtorno, aos desafios no processo de ensino-aprendizagem da matemática e à necessidade de formação continuada de professores. As pesquisas também destacam a escassez de práticas pedagógicas adaptadas e políticas públicas que atendam adequadamente aos estudantes com discalculia, o que reforça a urgência de ações integradas entre ensino, pesquisa e formação docente.

Palavras-chave: Discalculia. Ensino Médio. Capes. Teses e Dissertações. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A discalculia é um transtorno específico da aprendizagem que afeta o

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na área de Educação Especial do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Umuarama/PR. E-mail: luvernaschi@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefry@gmail.com.
[3] Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Educação Infantil na rede pública municipal de Maringá/Pr. E-mail: bth.net@outlook.com.

desenvolvimento das habilidades matemáticas, dificultando a compreensão de conceitos numéricos, a realização de cálculos e a resolução de problemas lógicos. Segundo o DSM-V (APA, 2014), esse transtorno é caracterizado por dificuldades persistentes no aprendizado e no uso das habilidades acadêmicas, sendo a matemática uma das áreas frequentemente comprometidas. Tais dificuldades não são explicadas por déficits intelectuais, fatores emocionais ou baixa escolarização, mas por alterações neurobiológicas que interferem no processamento numérico e nas funções cognitivas relacionadas à matemática.

Silva, Longhin e Amaral (2022) analisam como a discalculia é abordada na formação inicial de professores de matemática e na produção acadêmica publicada em periódicos da área. Os autores evidenciam que, apesar da relevância do tema para a prática docente, o transtorno ainda é tratado de maneira superficial nas discussões pedagógicas e no currículo dos cursos de licenciatura. A pesquisa destaca a ausência de uma abordagem sistemática e aprofundada sobre a discalculia, o que compromete a preparação dos futuros professores para identificar e atender adequadamente aos alunos com dificuldades significativas no aprendizado da matemática. Essa lacuna formativa pode impactar diretamente a inclusão e o sucesso escolar desses estudantes.

No contexto do ensino médio, etapa em que os conteúdos matemáticos se tornam mais complexos e abstratos, estudantes com discalculia enfrentam obstáculos significativos, que podem comprometer não apenas o desempenho escolar, mas também sua autoestima, motivação e inclusão social. Apesar disso, ainda são escassos os estudos voltados ao atendimento educacional e às estratégias pedagógicas específicas para esse público nesse nível de ensino.

Diante desse cenário, o presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a produção acadêmica stricto sensu tem abordado os desafios da discalculia no ensino médio. Busca-se, assim, contribuir com reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva e sobre os caminhos para uma educação matemática mais acessível e equitativa. A partir disso, formulou-se a seguinte questão: o que revelam as pesquisas acadêmicas publicadas na CAPES, entre os anos de 2014 a 2014, sobre os desafios enfrentados por estudantes com discalculia no ensino médio?

O objetivo deste trabalho é analisar as teses e dissertações cadastradas no banco da Capes que tratam da discalculia no ensino médio, a fim de mapear os principais temas, abordagens e contribuições dessas produções.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, do tipo "estado do conhecimento", conforme proposto por Romanowski e Ens (2006), voltada à sistematização de estudos já realizados em determinado recorte temporal e temático.

Na sequência, apresenta-se o resultado de sete pesquisas stricto sensu sobre discalculia no ensino médio.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da presente pesquisa estão apresentados no Quadro 1, organizados por tipo de pesquisa stricto sensu, ano de publicação, autoria, título, objetivo geral, metodologia e resultados. Foram localizadas. Localizou-se cinco dissertações e duas teses, apresentadas a seguir. Não houve pesquisas referentes aos anos de 2014, 2015, 2017, 2018, 2020, 2021 e 2024 para compor o corpus deste texto.

Quadro 1. Distribuição das dissertações e teses localizadas no portal da Capes

Tipo/Ano	Autor/a	Título	Objetivo Geral	Metodologia	Resultado
Dissertação 2016	Leandro Tenório do Nascimento	Proficiência em matemática: discalculia e características da aprendizagem no ensino fundamental II e no ensino médio	Avaliar os níveis de proficiência em matemática, de alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio	Foram realizadas intervenções pedagógicas caracterizando-se como estudo de casos, realizado em duas escolas da rede pública, escolhendo uma região periférica e outra escola em região mais centralizada da cidade de Franco da Rocha, na Grande São Paulo.	Nas duas escolas pesquisadas, um terço dos alunos com baixa avaliação ou que não estão conseguindo aprender por algum tipo de dificuldade que está afetando seu desenvolvimento de aprendizagem em matemática.
Dissertação 2019	Fernando Cabral Correia	Discalculia e o ensino de análise combinatória	Analisar a aprendizagem de tópicos de análise combinatória (AC) entre quarenta e um alunos do 2o ano do ensino médio regular e vinte e oito alunos de Educação de jovens e Adultos (EJA) que apresentaram dificuldades de aprendizagem, em especial, buscando identificar e observar aqueles com	A metodologia envolveu a observação de alunos do ensino médio com dificuldades em matemática, a identificação de características da discalculia e a aplicação de atividades relacionadas à Análise Combinatória, com o intuito de verificar sua eficácia na	A identificação de alunos do ensino médio com ID foi positiva no sentido de proporcionar conhecimento a respeito do nível de dificuldade dos alunos, pois seus desempenhos não ultrapassaram 30% de acertos.

			indícios de discalculia (ID).	melhoria do aprendizado matemático.	
Dissertação 2019	José Ricardo Barbosa Cardoso	Resolução de problemas convencionais e não convencionais: uma análise das estratégias utilizadas por estudantes com prognóstico e diagnóstico de discalculia	Analisar o modo como crianças e adolescentes com prognóstico ou diagnóstico de Discalculia resolvem problemas matemáticos convencionais e não convencionais	A pesquisa foi realizada com cinco estudantes, em duas etapas, na primeira foram aplicados quatro testes padronizados; e, na segunda etapa, foi feita a análise dos resultados.	Mesmo com diagnóstico de Discalculia do Desenvolvimento, um estudante pode ser capaz de resolver problemas matemáticos, convencionais ou não, utilizando estratégias alternativas às esperadas pelos professores, especialmente ao invés de algoritmos.
Dissertação 2022	Cristina Weissmann Seabra Salles	Proposta de uma Sequência Didática aliada a Tecnologias Digitais construída de Forma Colaborativa para Aprendizagem de Frações	Propor uma Sequência Didática (SD), com auxílio de tecnologias digitais, para melhorar o desempenho matemático dos estudantes do 6º ano, com dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos, em relação aos números racionais e suas diversas representações.	Pesquisa exploratória para confirmar o problema, levantar sugestões de programas, jogos e intervenções e convidar professores para construir uma SD de forma colaborativa.	Como resultado da pesquisa, foi criada a SD, baseada no referencial teórico e nas experiências dos professores, juntamente com uma curadoria de jogos. Após validação positiva, a SD foi divulgada em um e-book, podendo ser adotada ou adaptada conforme os grupos de estudantes. O objetivo é contribuir para o debate sobre dificuldades em Matemática e promover melhores resultados acadêmicos e emocionais.
Tese 2022	Jorge Paulino da Silva Filho	Contribuições da teoria semiocognitiva de aprendizagem matemática de Raymond Duval para a análise da produção discente com Discalculia do Desenvolvimento	Realizar uma análise, sob o olhar da Teoria dos Registros de Representação Semiótica, das dificuldades de aprendizagem da matemática apresentadas por um aluno com Discalculia do Desenvolvimento	Estudo de caso realizado em 64 encontros, por meio de produções orais e escritas de um aluno com discalculia, com 16-18 anos de idade, na resolução acompanhada de exercícios da disciplina de matemática referente ao nível do ensino médio.	O estudante do estudo de caso apresentou dificuldades em acessar conceitos matemáticos, realizar operações e recuperar fatos aritméticos. Contudo, demonstrou habilidades avançadas, como converter expressões em linguagem natural para o registro algébrico.
Dissertação 2023	Jorge Luiz Prudêncio Dutra	A gamificação como recurso didático: um estudo de caso com um discente que apresenta transtorno do espectro autista (TEA) e discalculia	Apresentar um recurso didático gamificado na perspectiva Fedathiana (metodologia de ensino), com o conteúdo de multiplicação com números naturais, tendo como sujeito um estudante do primeiro ano do ensino médio que possui espectro autista (TEA) e discalculia.	Realizou-se um estudo de caso com um aluno do primeiro ano do ensino médio com autismo e discalculia. O estudo se deu a partir de encontros com o sujeito in lócus, e foram usadas ferramentas para a construção do ambiente gamificado, a saber, Google Drive, Google Docs, Google apresentações e Google *sites*.	Os resultados obtidos indicam que os ambientes de aprendizagem gamificados na perspectiva Fedathiana contribuem na melhoria da aprendizagem de educandos com espectro autista e discalculia, conforme dados do estudo de caso.
Tese 2023	Jackeline Neres Bellucci	Estratégias educativas baseadas na	Identificar como a perspectiva do professor, que	A abordagem metodológica, de natureza mista	Os resultados ressaltam a importância, mas também a subutilização do

		exploração de tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão orientadas para alunos diagnosticados ou com indicativos de transtornos de aprendizagem: a perspectiva do docente	reflete suas necessidades, experiências, expectativas e condições de contorno (formação, ambiente social, cultura, ecossistema escolar e alunos), pode contribuir para o aumento da eficácia da prática e operacionalização de sua intervenção docente, mediadas por TICE, destinada ao trabalho pedagógico com indivíduos diagnosticados ou com indicativos de TA, em especial, a dislexia, a disortografia e disgrafia e a discalculia.	(quantitativa e qualitativa), focou principalmente no desenvolvimento de um quadro teórico-geral baseado na análise de 16 estratégias fundamentadas em TICE e na pesquisa exploratória junto a uma amostra de 60 docentes para a identificação de suas principais necessidades nesse contexto.	conhecimento docente na construção de estratégias didáticas com TICE.

Fonte: As autoras (2025).

A dissertação de Nascimento (2016) indica que a proficiência em matemática é influenciada por uma série de fatores, sendo a discalculia um dos principais obstáculos para o aprendizado. A pesquisa reforça a importância de um diagnóstico adequado e de práticas pedagógicas diferenciadas para apoiar os alunos com dificuldades, além de sugerir a implementação de estratégias preventivas para melhorar o ensino de matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Além disso, o estudo de Nascimento (2016) destaca a necessidade de formação continuada para os professores, para que possam reconhecer os sinais da discalculia em sala de aula e adaptar suas metodologias conforme as necessidades dos estudantes. O autor aponta, ainda, que o uso de recursos didáticos concretos, a contextualização dos conteúdos matemáticos e o acompanhamento individualizado são medidas adequadas para reduzir as barreiras à aprendizagem decorrentes do transtorno. A pesquisa também sugere que a colaboração entre professores, equipe multidisciplinar e familiares é essencial para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo, contribuindo para o desenvolvimento das competências matemáticas ao longo da trajetória escolar.

A pesquisa de Correia (2019) mostra que a utilização de parâmetros da discalculia é adequada para identificar as habilidades matemáticas dos estudantes. Além disso, os conteúdos de Análise Combinatória, devido à exigência de conhecimentos matemáticos básicos e à riqueza de informações que estimulam o

raciocínio lógico, podem estabelecer uma conexão entre o conteúdo escolar e o contexto social do estudante, tornando-se, assim, um conteúdo adequado para ajudar na redução das dificuldades matemáticas enfrentadas pelos alunos. A pesquisa também destaca a importância de conectar os conteúdos escolares com o contexto social do aluno, visando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Nesse sentido, Correia (2019) defende que o ensino da Análise Combinatória, quando mediado por situações-problema contextualizadas, contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e da autonomia intelectual. O autor ressalta que essa abordagem não apenas favorece a identificação precoce de dificuldades específicas relacionadas à discalculia, mas também promove maior participação dos estudantes em atividades matemáticas, diminuindo sentimentos de frustração e aumentando a autoestima. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e vivência, tornando a matemática mais acessível e funcional para todos os alunos, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Cardoso (2019) revela em sua pesquisa de mestrado que, apesar das dificuldades relacionadas à discalculia, os alunos são capazes de desenvolver estratégias próprias e adequadas para a resolução de problemas, indicando que a flexibilidade no ensino e a consideração de abordagens alternativas podem favorecer o aprendizado desses estudantes. O trabalho destaca a importância de compreender as formas diversas de resolução adotadas pelos alunos para promover um ensino mais inclusivo e adaptado às suas necessidades.

Complementando essa perspectiva, Cardoso (2019) enfatiza que o reconhecimento e a valorização das estratégias alternativas utilizadas pelos alunos com discalculia podem fortalecer sua autonomia e confiança no processo de aprendizagem. A pesquisa aponta que, ao permitir que os estudantes explorem diferentes caminhos para chegar à solução de um problema, o professor não apenas estimula o pensamento criativo, mas também cria um ambiente mais acolhedor e livre de pressões excessivas. Dessa forma, a flexibilização metodológica e a escuta ativa das dificuldades e potencialidades dos alunos tornam-se elementos centrais para uma prática pedagógica inclusiva, capaz de respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem individuais.

A dissertação de Salles (2022) propõe uma sequência didática colaborativa para o ensino de frações, integrando tecnologias digitais. A pesquisa destaca a importância da construção conjunta entre professores e alunos na criação de

atividades pedagógicas que utilizam ferramentas digitais para facilitar o aprendizado. O objetivo é melhorar a compreensão dos alunos sobre frações, promovendo um ensino mais dinâmico e interativo.

Além disso, Salles (2022) ressalta que a utilização de tecnologias digitais, aliada ao trabalho colaborativo, potencializa o engajamento dos estudantes e favorece a aprendizagem significativa, especialmente em relação a conteúdos tradicionalmente considerados desafiadores. A autora observa que a mediação tecnológica permite representar visualmente conceitos abstratos, facilitando a compreensão por parte dos alunos e possibilitando diferentes formas de interação com o conteúdo. A pesquisa também evidencia que o envolvimento ativo dos estudantes na construção das atividades promove maior autonomia e senso de pertencimento ao processo educativo.

A pesquisa de Silva Filho (2022) realizada com base na teoria semiocognitiva de Duval, revelou que o sujeito do estudo de caso enfrentou dificuldades significativas em acessar objetos matemáticos, realizar operações aritméticas e algébricas, e recuperar fatos aritméticos da memória de longo prazo. Frequentemente, utilizou representações simples como dedos e risquinhos para cálculos. No entanto, surpreendentemente, demonstrou habilidades semiocognitivas mais avançadas, como a conversão correta de uma expressão em língua natural para o registro algébrico.

Esses achados indicam que, apesar das dificuldades nas operações básicas e na manipulação de representações mais convencionais, o estudante apresenta potencial cognitivo para compreender estruturas matemáticas mais complexas, quando mediadas por estratégias que favorecem a conversão entre registros semióticos. Silva Filho (2022) destaca que essa aparente contradição reforça a importância de uma abordagem pedagógica que vá além da repetição mecânica de cálculos e explore múltiplas formas de representação matemática, como gráficos, linguagem natural, simbologia algébrica e recursos visuais. A pesquisa evidencia que reconhecer e valorizar essas competências pode ser um bom caminho para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo avanços significativos na compreensão conceitual da matemática.

De acordo com a pesquisa de Dutra (2023), o uso de jogos educativos pode ajudar a superar as dificuldades matemáticas de estudantes, especialmente no caso de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e discalculia, promovendo

maior engajamento e facilitando a aprendizagem. Os resultados sugerem que a gamificação pode ser uma ferramenta adequada para personalizar o ensino e melhorar o desempenho de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem em matemática.

Além disso, Dutra (2023) observa que os jogos educativos, quando bem planejados e alinhados aos objetivos pedagógicos, favorecem o desenvolvimento de habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e resolução de problemas, aspectos frequentemente comprometidos em alunos com TEA e discalculia. A pesquisa destaca que a ludicidade presente nos jogos contribui para a redução da ansiedade em relação à matemática, criando um ambiente mais acolhedor e motivador para a aprendizagem. O estudo também reforça a importância da mediação do professor na escolha e aplicação dos jogos, garantindo que eles atendam às necessidades específicas de cada aluno e se integrem de forma significativa ao currículo escolar.

Bellucci (2023), em sua tese de doutorado, criou um compêndio com 16 estratégias educacionais baseadas em Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) para o ensino de alunos com Transtornos de Aprendizagem (TA), especialmente dislexia, disortografia/disgrafia e discalculia. Além disso, identificou que quase 70% dos docentes nunca foram convidados a contribuir para a criação de metodologias baseadas em TICE, embora mais de 40% acreditem que poderiam colaborar. Por fim, constatou que a teoria do Interativismo Colaborativo se destaca como a mais adequada para compreender as relações entre o ambiente escolar, o uso de TICE e as variáveis dos alunos com TA.

Com esses achados, Bellucci (2023) ressalta que a ausência de participação docente na elaboração de metodologias com TICE compromete a eficácia e a aplicabilidade das estratégias no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de uma formação continuada que valorize o protagonismo dos professores nesse processo. A pesquisa também destaca que, quando os docentes são envolvidos ativamente na construção e adaptação dessas tecnologias, as práticas pedagógicas tornam-se mais contextualizadas e sensíveis às realidades das salas de aula inclusivas. Nesse sentido, o Interativismo Colaborativo surge como um referencial teórico promissor, ao enfatizar a importância da cooperação entre todos os agentes educativos e o uso crítico das tecnologias para mediar e potencializar a aprendizagem dos alunos com Transtornos de Aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise das teses e dissertações cadastradas no banco de dados da Capes permitiu mapear um panorama relevante sobre a abordagem da discalculia no ensino médio. Observou-se que, embora o tema venha ganhando espaço nas discussões acadêmicas, ainda são escassas as produções que tratam de forma aprofundada dos desafios específicos enfrentados por estudantes dessa etapa escolar, que convivem com essa dificuldade de aprendizagem.

Entre os principais temas identificados, destacam-se a carência de formação adequada dos professores para identificar e intervir pedagogicamente em casos de discalculia, a ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento especializado e a importância de metodologias alternativas e recursos didáticos acessíveis. As abordagens teóricas mais recorrentes incluem contribuições da neuropsicologia, da psicopedagogia e da educação inclusiva.

As contribuições das produções analisadas reforçam a urgência de se ampliar a visibilidade da discalculia no ensino médio, promovendo ações que integrem pesquisa, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Este mapeamento evidencia ainda a necessidade de mais investigações empíricas e propostas concretas que dialoguem com a realidade das escolas e contribuam para a superação das barreiras enfrentadas por estudantes com discalculia.

Portanto, espera-se que este estudo possa servir de subsídio para novas pesquisas e para o fortalecimento de estratégias educacionais que garantam uma aprendizagem equitativa e de qualidade para todos.

.

REFERÊNCIAS

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5 (5ª ed.; Trad. Cláudia Dornelles et al.). Porto Alegre: Artmed, 2014. (Obra original publicada em 2013).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BELLUCCI, Jackeline Neres. **Estratégias educativas baseadas na exploração de tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão orientadas para alunos diagnosticados ou com indicativos de transtornos de aprendizagem: a perspectiva do docente**. 212 p. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. 2023. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13717080. Acesso em: 10 mar. 2025.

CARDOSO, José Ricardo Barbosa. **Resolução de problemas convencionais e não convencionais**: uma análise das estratégias utilizadas por estudantes com prognóstico e diagnóstico de discalculia. 141 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7852161. Acesso em: 10 mar. 2025.

CORREIA, Fernando Cabral. **Discalculia e o ensino de análise combinatória**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT). 136 f. 2019. Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10843097. Acesso em: 10 mar. 2025.

DUTRA, Jorge Luiz Prudêncio. **A gamificação como recurso didático**: um estudo de caso com um discente que apresenta transtorno do espectro autista (TEA) e discalculia. 57 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13866948. Acesso em: 10 mar. 2025.

NASCIMENTO, Leandro Tenório do. **Proficiência em matemática**: discalculia e características da aprendizagem no ensino fundamental II e no ensino médio. 211 f. 2016. Dissertação (Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2016). Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4843032. Acesso em: 10 mar. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulina.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo – estado da arte. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view. Acesso em: 29 jun. 2024.

SALLES, Cristina Weissmann Seabra. **Proposta de uma Sequência Didática aliada a Tecnologias Digitais construída de Forma Colaborativa para Aprendizagem de Frações**. 183 f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11724196. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA FILHO, Jorge Paulino da. **Contribuições da teoria semiocognitiva de aprendizagem matemática de Raymond Duval para a análise da produção discente com Discalculia do Desenvolvimento**. 208 f. 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11387197. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Ewerson Tavares da.; LONGHIN, Sandra Regina.; AMARAL, Jordana de Oliveira do. Discalculia enquanto (a)normalidade: abordagem na formação inicial de professores de matemática em periódicos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, RS, v. 35, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44084. Acesso em: 22 maio 2025.

LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA A POPULAÇÃO IDOSA NO BRASIL

Talita Costa de Oliveira Almeida[1]

Flávia Oliveira Alves da Silva[2]

Rita de Cássia da Silva Oliveira[3]

RESUMO

O estudo aborda o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a população idosa no Brasil, com base no direito humano e constitucional à educação, sob uma perspectiva inclusiva. A pesquisa parte da seguinte problemática: quais os limites e possibilidades para a formulação de políticas educacionais nacionais específicas para pessoas idosas? O objetivo geral é identificar esses limites e possibilidades a partir da análise da Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entre os objetivos específicos, estão: discutir o direito à educação para idosos com base na educação permanente e na gerontologia educacional; e propor políticas públicas educacionais específicas para essa faixa etária com respaldo na LDBEN. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na teoria crítica, sobretudo na perspectiva de Theodor Adorno, que defende a emancipação e a superação da racionalidade técnica. A metodologia adotada é qualitativa, com base em análise bibliográfica e documental, utilizando como fontes a legislação brasileira, políticas educacionais existentes e referenciais teóricos pertinentes ao tema. Os resultados evidenciam que, em razão da ausência de regulamentação específica a respeito das pessoas idosas na LDBEN, há limitações para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas a esse público, pois o sistema jurídico brasileiro, pautado na hierarquia das leis, restringe a implementação de ações que assegurem efetivamente os direitos educacionais dessa população. Como consequência, não existem políticas educacionais consolidadas especificamente para a população idosa, apenas iniciativas pontuais, como programas ou projetos isolados. A conclusão do estudo aponta para a necessidade de incluir explicitamente a população idosa no texto da Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como sujeitos do direito à educação. Essa inclusão permitiria a criação de políticas públicas que atendam às suas especificidades, garantindo a aprendizagem ao longo da vida e superando a atual invisibilidade dessa faixa etária no âmbito educacional. Assim, o estudo reforça a importância da regulamentação e institucionalização de políticas educacionais permanentes e abrangentes para as pessoas idosas no Brasil.

Palavras-chave: Pessoas idosas. Políticas educacionais. Educação permanente. Direitos Humanos. Perspectiva inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A humanidade passa atualmente pela “Década do Envelhecimento”, o que torna fundamental discutir a perspectiva da velhice para além do enfoque econômico

[1] Doutora em Educação, UEPG/PNUD e talita.almeida12@gmail.com.
[2] Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas, UEPG e flaviaoliveiraalvesdasilva@gmail.com.
[3] PhD em Educação, UEPG e soliveira@uepg.br.

e assistencial. Para tanto, debruça-se acerca da (in)existência de política educacional específica para a população idosa no Brasil, confirmada pelo fato de não haver menção das pessoas idosas na Lei n.º 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Toma-se a educação enquanto um direito humano e constitucional que não se restringe à escolarização ou à Educação Básica, mas que envolve processos formais, não formais e informais visando uma formação humana integral que supere o caráter utilitarista e os limites de idade e classe social.

Dito isso, toma-se neste estudo o conceito amplo de educação, que transcende a escolarização e a institucionalização, mas que, ao mesmo tempo, considera a importância desses espaços e dos saberes neles desenvolvidos para a formação integral do ser humano. Nesse aspecto, conforme Brandão destaca:

> A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. (BRANDÃO, 2002, p. 10).

Complementarmente, a perspectiva de educação adotada nesta pesquisa considera que "[...] a educação não pode, de maneira alguma, continuar sendo definida como uma técnica social que aperfeiçoa o homem até que ele se torne um ser perfeitamente integrado no edifício harmonioso de um cosmos pré-estabelecido" (FURTER, 1976, p. 29).

Tais reflexões são o ponto de partida para a discussão a respeito da educação permanente e da gerontologia educacional ao abordar o público idoso. A educação permanente é defendida em seu caráter humano de formação integral que ocorre ao longo da vida, dentro e fora do espaço escolar, na perspectiva da educação formal, não formal e informal. Dessa forma, pressupõe-se a educação tanto no sentido de contemplar a população em seu direito constitucional quanto no sentido da inclusão permitindo que ela exerça sua cidadania.

> A educação é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num

> processo de educação a distância e numa brinquedoteca. (TRILLA; GANHEM; ARANTES, 2008, p. 29).

Considerando tal contexto, o objetivo geral do estudo é delimitar os limites e possibilidades para a regulamentação de políticas públicas educacionais específicas para a população idosa no contexto brasileiro a partir da LDBEN.

Logo, estabeleceu-se como objetivos específicos: discutir a garantia do direito à educação para pessoas idosas a partir da perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional; e defender o estabelecimento de políticas públicas educacionais específicas para as pessoas idosas no contexto brasileiro a partir da LDBEN.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo foi pautada na teoria crítica. Os procedimentos metodológicos partiram do estado do conhecimento sobre a temática, seguidos de pesquisa bibliográfica e documental e análise dos resultados à luz do embasamento teórico. Sendo que, o levantamento de dados, pautado na pesquisa qualitativa, está baseado em análise bibliográfica e documental, tendo como fontes a legislação, políticas educacionais e referenciais teóricos acerca do objeto de estudo.

2 EDUCAÇÃO PERMANENTE ENQUANTO DIREITO HUMANO E CONSTITUCIONAL PARA TODAS AS IDADES

A defesa da educação enquanto um direito das pessoas idosas configura-se como um possível caminho para que essa população possa, por meio de um processo emancipatório, reivindicar e defender seus interesses e direitos, superando a visão e os preconceitos que envolvem a velhice, que, conforme aponta Beauvoir (2018), possui uma imagem incerta, confusa e contraditória.

Dessa forma, a fundamentação teórica considera os estudos de Beauvoir (2018), Cachioni (1999), Oliveira (1999, 2012) para as discussões a respeito dos idosos. As reflexões e análises a respeito da educação permanente estão pautadas em Freire (1996), Furter (1976), Paiva (1985), Requejo Osorio (2003).

Assim, defende-se que, para assegurar o direito humano e constitucional à educação para todos, incluindo as pessoas idosas, é necessário o estabelecimento de políticas educacionais regulamentadas especificamente para o público idoso na perspectiva da educação permanente e da gerontologia educacional.

O conceito de educação permanente enquanto um processo formativo integral e contínuo que acontece ao longo da vida das pessoas em diversos contextos e com os mais variados objetivos reforça a relevância de trazer essa perspectiva como um dos fundamentos para se discutir a educação para a pessoa idosa.

Nesse contexto, fundamenta-se que:

> A ideia de que a educação é um processo permanente e que a aprendizagem dura a vida inteira é fruto não só da evolução histórica do pensamento sobre a educação, como também da necessidade de uma educação contínua que atenda às situações de mudança e ainda possibilite a maturação do indivíduo (OLIVEIRA, 1999, p. 235).

Assim, além do aspecto etário da educação permanente, que não apresenta restrições quanto ao limite de idade para se aprender, existe um fator que se destaca na defesa da educação permanente enquanto campo para desenvolvimento da educação para as pessoas idosas: a autonomia.

Por essa razão, considerar a educação permanente enquanto direito humano e constitucional é defender a concepção de que ela “não pode ser reduzida a uma simples educação ‘extra-escolar’, nem ‘complementar’, nem ‘de adultos’, nem ‘prolongada’, nem tampouco ‘elitista’, porque de acordo com Furter, todas estas interpretações só veem uma parte do problema” (BÁRCIA, 1982, p. 68).

Diante disso, a questão que se coloca é que não seria compatível conceber a educação permanente como um processo formativo que acontece em todas as épocas da vida e em diferentes contextos, como um apêndice do sistema educativo, tampouco como uma educação extraescolar. Pelo contrário, como afirma Bárcia (1982), ela deve compor o cerne da própria educação e, para tanto, contemplar a educação escolar e sistematizada, assim como a educação informal, que ocorre no cotidiano sem intencionalidade educativa, e a não formal, que requer intencionalidade, mas que é mais flexível e não está restrita a regulamentações e fiscalização.

Por isso, toma-se como eixo estruturante na defesa da educação para pessoas idosas a indicação a educação permanente em sua concepção primordial, mas não definitiva ou engessada, como reforça Lengrand (1970, p. 56), citado por Requejo Osorio (2003, p. 56):

> [...] uma ordem de ideias, de experiências e de realizações muito específicas, ou seja, a educação na plenitude de sua concepção, com a totalidade dos seus aspectos e das suas dimensões, na continuidade ininterrupta do seu desenvolvimento, desde os primeiros momentos da existência até aos

> últimos, e na articulação última e orgânica dos diversos momentos e das suas sucessivas fases.

Com essa concepção, não se ignoram as contradições e condições concretas que envolvem a educação vigente, conforme explica Paiva (1985, p. 133):

> Transformar o sistema educacional atual, orientado exclusivamente para as necessidades do mercado e do sistema produtivo, em educação permanente, em função das aspirações e vocações dos indivíduos, significaria essencialmente uma distribuição mais equitativa e democrática do "saber" e, com isto, do acesso às oportunidades de melhores empregos e de participação cultural e política. Nas condições estruturais e conjunturais das sociedades menos desenvolvidas, a democratização do ensino e sua extensão como educação permanente são inconcebíveis sem mudanças substanciais na distribuição social da riqueza das terras, da renda e, em última análise, do poder.

Nesse sentido, ressaltam-se ainda os imperativos da educação permanente apresentados por Furter (1976, p. 140), que podem ser divididos em três grandes faixas: 1ª – sócio-profissional, em que cabem as atividades do homem como produtor; 2ª – sócio-cultural, em que se tem o homem como consumidor; e 3ª – artística, em que o homem aparece, sobretudo, como criador.

As faixas delimitadas por Furter (1976) reforçam a relevância de se estabelecer a educação permanente também enquanto um direito humano para a garantia dos direitos de liberdade, dos direitos políticos e dos direitos sociais. Para isso, vale ressaltar as fases de desenvolvimento dos direitos do homem.

> Como todos sabem, o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente como autonomia — tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, gene realizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclama dos os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p. 20).

Portanto, o direito à educação, na perspectiva da educação permanente, além de estar pautado em documentos legais nacionais e internacionais, questiona uma estrutura educacional que compartimentaliza a educação e, muitas vezes, gera até

uma concorrência entre qual público, nível ou modalidade de ensino deve ser priorizado ou privilegiado nas políticas educacionais. Tal fato que fere o direito humano e constitucional que garante que não haverá distinção de qualquer natureza entre as pessoas.

Por isso, quando se defende a importância da garantia de educação para as pessoas idosas, não se implica fazê-lo em detrimento de nenhum outro público; pelo contrário, objetiva-se fortalecer a defesa de que o direito à educação, em seu caráter amplo e multifatorial, tal qual é descrito na concepção de educação permanente, deve ser efetivado tanto no processo de escolarização quanto no desenvolvimento de ações educacionais não formais.

3 EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS PARA AS PESSOAS IDOSAS A PARTIR DA LDBEN

É fato que o sistema educacional brasileiro não contempla de maneira efetiva a promoção da educação permanente, pois, na legislação educacional nacional vigente (LDBEN), quando se menciona a *aprendizagem ao longo da vida*, existe um direcionamento para a formação continuada com foco no mercado de trabalho ou para a reparação daquelas pessoas que foram excluídas do processo de escolarização por algum motivo.

Entretanto, a educação permanente é um direito humano e constitucional de todas as pessoas, independentemente de idade, cor, raça, etnia ou qualquer outra condição e, por isso, constitui-se também como uma educação inclusiva.

> Sabemos que os direitos humanos são universais, dizem respeito a todos os seres humanos; são indissociáveis e interdependentes, isto é, não podemos garantir uns e negar outros. Em nenhuma social ou individual podem-se suspender os direitos humanos de qualquer pessoa. (SCHILLING, 2011, p. 241).

Logo, quando se advoga para que o direito à educação para pessoas idosas seja regulamentado por meio de políticas educacionais específicas para a velhice, intenciona-se também promover a inclusão de um público que ainda é tratado a partir de uma visão assistencialista e não intervencionista, conforme indica Requejo Osorio (2003).

Nesse sentido, o conceito de educação permanente contribui para respaldar que esse direito seja regulamentado, contemplando a população idosa, com o objetivo de promover a autonomia desse público e o reconhecimento da velhice e do envelhecimento na sociedade.

Assim, abordar e desenvolver a educação permanente numa concepção ampla, além de fortalecer as ações educacionais vigentes, tem como foco romper com paradigmas que sustentem qualquer forma de exclusão, seja etária, de gênero, raça, etnia ou quaisquer tipos de situações que colocam a diversidade das pessoas como justificativa para tratar as chamadas minorias como grupos vulneráveis sob a perspectiva de igualdade, e não de equidade.

Sob esse prisma, a inclusão da velhice à LDBEN pode ser um precedente para que as pessoas idosas também sejam alvo de políticas educacionais que considerem suas especificidades e para que se supere o paradigma de que o público idoso não tem interesse ou não tem mais nada a aprender.

> A população idosa é a que mais cresce no mundo, e o Brasil apresenta a expectativa de ser o sexto país com o maior contingente de idosos para os próximos anos. A idade, culturalmente, ainda permanece vinculada à estagnação intelectual. Essa compreensão da idade pode ser encontrada dentro das próprias concepções de envelhecimento em idosos que acabam por eleger essa fase da vida como um momento de descanso e da não necessidade de novos aprendizados. Aos poucos, a visão de exclusividade do conhecimento destinado somente para pessoas mais jovens vem sendo alterada, abrindo perspectivas para a consciência de que a idade não é empecilho para a formação de novos conhecimentos. (MOSQUERA; STOBÄUS, 2013, p. 274).

Ainda nesse sentido, é importante reforçar que a garantia de direitos sempre esteve vinculada a normas, leis e estatutos, que regulamentam e asseguram que os direitos sejam cumpridos ou reivindicados (MELO, 2021). Por isso, mais do que citar as pessoas idosas ou a velhice em determinados documentos, é necessário estabelecer políticas educacionais específicas para o público idoso.

Logo, pode-se observar que, assim como o envelhecimento é um processo multifatorial, a educação para pessoas idosas também deve ser multidimensional, em uma perspectiva constitucional, humana e permanente, o que subsidia a necessidade de implementação de políticas educacionais específicas para esse público, da mesma forma como elas existem para outras populações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa da educação enquanto um direito das pessoas idosas configura-se como um possível caminho para que essa população possa, por meio de um processo emancipatório, reivindicar e defender seus interesses e direitos, superando a visão e os preconceitos que envolvem a velhice, que, conforme aponta Beauvoir (2018), possui uma imagem incerta, confusa e contraditória.

Assim, a discussão acerca do direito à educação na velhice, além de evocar um caráter emancipatório, direciona-se ao fundamento eminentemente humano da educação, que vai além da aquisição de conhecimentos e que está presente nas ações de aprender e ensinar, ou seja, a educação na velhice evidencia ainda mais o fato de que o ser humano não é uma “tábula rasa” e que educação não significa transferência de conteúdo, mas um ato social e político.

Por isso, conforme afirma Freire (1996, p. 23), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Os idosos demonstram, de forma clara, como esse processo é real, reforçando o que Beauvoir (2018, p. 606) expressou ao afirmar que a cultura não é um saber inerte, adquirido de uma vez por todas e depois esquecido; ela é prática e viva, e, por meio dela, o indivíduo exerce um poder sobre o seu meio, por isso precisa ser renovada ao longo dos anos, em todas as idades, para que o sujeito tenha condições de ser um cidadão ativo.

Logo, há de se reverberar, de diferentes formas, que os idosos não estão à margem da sociedade, não são um problema a ser resolvido, nem são a representação da decadência ou da última fase da vida humana e, definitivamente, não trocam a totalidade de seus direitos humanos e constitucionais por um pacote de benefícios no momento em que completam 60 anos ou que se aposentam. Pelo contrário, continuam como protagonistas de muitas histórias e conquistas que deixam um legado a outras gerações e, enquanto seres humanos, conservam sua potencialidade de aprender, ensinar e viver.

A pesquisa demonstrou que a população idosa, formada por sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação, não é contemplada nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo na LDBEN, de maneira que, para permitir o desenvolvimento de políticas educacionais específicas para essa população, é necessário implementar, em caráter regulamentar em nível nacional, a garantia de acesso e permanência das

pessoas idosas nos diversos âmbitos e modalidades de ensino, por meio da inclusão das pessoas idosas no texto da LDBEN, permitindo, a partir disso, o desdobramento de políticas educacionais específicas para as pessoas idosas, como: desenvolvimento e implementação de um plano nacional de educação para pessoas idosas.

Importa salientar que o fato de a legislação educacional nacional não incluir propriamente a pessoa idosa, por um lado, incorre nas diversas limitações enfrentadas por essa população no que se refere a invisibilidade, exclusão e falta de acesso ao conhecimento. Por outro lado, aponta para a possibilidade de, a partir da inclusão dessas pessoas na LDBEN, as ações pontuais existentes, permitiria o desdobramento de outras políticas educacionais para a terceira idade, incluindo o atendimento às pessoas que precisam acessar ou concluir a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BÁRCIA, Mary Ferreira. **Educação permanente no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

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

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 de mar. 2023.

CACHIONI, Meire. **Universidades da terceira idade:** Das origens à experiência brasileira. *In*: NERI, A. L.; DEBERT, G. G. (Orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, Pierre. **Educação e vida.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

MELO, Milena Barbosa de. **Educação em direitos humanos:** Elementos educacionais e culturais. Curitiba: InterSaberes, 2021.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação e inclusão:** Perspectivas desafiadoras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação permanente e capitalismo tardio. *In*: PAIVA, Vanilda Pereira; RATTNER, Henrique. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Terceira Idade:** Do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva; OLIVEIRA, Flavia da Silva; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Universidade Aberta para a Terceira Idade:** A extensão como meio de inserção do idoso no contexto universitário. Assis: Storbem, 2012.

REQUEJO OSORIO, Agustin. **Educação permanente e educação de adultos.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SCHILLING, Flávia. (Org.). **Direitos humanos e educação**: Outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2011.

TRILLA, Jaume; GANHEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Educação formal e não-formal:** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPATÓRIA: A FORMAÇÃO DOCENTE NO HORIZONTE

Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis[1]

RESUMO

O presente artigo, recorte de pesquisa em andamento de Mestrado em Educação Stricto-Sensu, apresenta uma reflexão crítica acerca da construção de uma educação inclusiva e emancipatória, voltada para a valorização das diferenças dos educandos, considerando suas múltiplas dimensões – sociais, culturais e econômicas. A discussão parte do pressuposto de que a escola deve reconhecer a diversidade como um elemento constitutivo do processo educativo, rompendo com práticas educativas excludentes. Embasado em aportes teóricos de Paulo Freire e de Maria Teresa Eglér Mantoan, o texto analisa como a formação docente pode atuar como um instrumento de transformação, convertendo a escola em um espaço de reconhecimento da diversidade e de superação das desigualdades históricas, que marcam o cenário educacional. O estudo mostra que o direito à educação inclusiva deve ser compreendido como um responsabilidade coletiva, assumindo um compromisso ético, político e pedagógico. A abordagem metodológica adotada é qualitativa e envolve uma revisão de literatura crítica, buscando articular teoria e prática no campo educacional. O artigo defende que a escola deva ser um espaço inclusivo e emancipatório, onde as diferenças possam ser entendidas como potencialidades, não como dificuldades e onde a educação seja mediadora da emancipação social. Ao final, aponta caminhos possíveis para a formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social e a efetivação dos direitos estudantes na educação.

Palavras-chave: Educação Emancipatória. Educação Inclusiva. Formação docente. Educação Transformadora. Formação Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública, no contexto das sociedades contemporâneas, possui como desafio central superar as desigualdades sociais, culturais e econômicas que deixaram, historicamente, grupos vulnerabilizados alijados do direito à educação. Para construir uma educação inclusiva e emancipatória, um dos aspectos a ser observado é a necessidade de se repensar os processos formativos dos professores e as práticas pedagógicas, percebendo as diferenças humanas como constitutivas da sociedade. Autores como Paulo Freire (1996 e 2000) e Maria Teresa Eglér Mantoan (2003 e 2015) argumentam que a inclusão escolar não se reduz a modificar currículos ou a adaptar

[1] Professora de Educação Básica. Licenciada em Pedagogia. Discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos. kellycristinaassis@unisantos.com.br

espaços físicos, mas também envolve reposicionamento ético, político e pedagógico em relação à diversidade.

Para Freire (1996), a educação tem a missão de libertar e humanizar os sujeitos historicamente oprimidos, possibilitando sua emancipação. Para Mantoan (2003), a inclusão escolar é um direito que precisa ser garantido pela escola e estar presente na formação dos professores. Partindo desse pressuposto, este estudo tem como questão-problema: *Qual é o papel da formação dos professores para a valorização das diferenças sociais, culturais e econômicas no âmbito da escola inclusiva e emancipatória?*

Para tentar responder tal questão, este texto tem como objetivo geral analisar como a formação crítica de professores podem contribuir para a valorização das diferenças humanas, colaborando para a construção de uma escola inclusiva e emancipatória. E como objetivos específicos: compreender as contribuições de Freire e Mantoan para a formulação de uma educação inclusiva e emancipatória e sugerir alternativas formativas para uma prática pedagógica inclusiva e emancipatória. Dessa forma, este trabalho procura trazer reflexões a fim de atender aos objetivos do eixo Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão, que contribua para uma formação mais inclusiva, crítica e emancipatória.

2 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: O FUNDAMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL E CULTURAL

2.1 Paulo Freire e a Educação Emancipatória

Para Freire (1996), educação é um ato político, no qual não há neutralidade, e a escola deve ser um espaço de diálogo e respeito às diferenças, capaz de libertar os sujeitos oprimidos, uma vez que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Essa afirmação de Freire ressalta a dimensão humana da transformação social. Ao reconhecer que são as pessoas que transformam o mundo, o autor coloca a educação como um processo de conscientização e emancipação, capaz de despertar nos sujeitos a capacidade crítica e o compromisso com a transformação da realidade.

Quando Freire afirma que a educação muda as pessoas, ele destaca seu potencial humanizador. No contexto da inclusão, isso significa criar condições para que todos os sujeitos – independentemente de suas particularidades – tenham a

oportunidade de se desenvolver plenamente e, assim, contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa. Na perspectiva freireana, a inclusão não é apenas garantir o acesso ao espaço escolar, mas permitir que todos possam participar criticamente dos processos educativos e sociais, superando desigualdades históricas e construindo novas relações sociais.

O autor afirma que a educação emancipatória rejeita o modelo de *educação bancária*, onde o professor deposita conhecimento no estudante. Nesse sentido, “é isto que nos leva, de um lado, à crítica, e à recusa ao ensino bancário (FREIRE, 1996, p. 14). Em oposição à essa lógica bancária, Freire defende uma prática dialógica, em que o educador e o educando se reconhecem como sujeitos do processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem a acontece por meio da problematização da realidade e da valorização das experiências dos estudantes, promovendo sua autonomia, criticidade e capacidade de intervir no mundo de forma consciente e transformadora.

Dessa forma, ao se fundamentar em uma educação dialógica e emancipatória, a proposta freireana contribui diretamente para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Isso porque reconhece cada estudante como sujeito de direitos, portador de saberes e experiências únicas, que devem ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem. Superar a lógica bancária significa também romper com práticas excludentes que desconsideram a diversidade presente nas salas de aula

Assim, promover a inclusão não se resume à presença física de estudantes com diferentes características, mas implica criar condições pedagógicas e humanas que favoreçam a participação ativa, o respeito às singularidades e o desenvolvimento pleno de todos.

2.2 Maria Teresa Eglér Mantoan e a Educação Inclusiva como Direito Social

Para Mantoan, a inclusão não se resume a ser favor ou caridade, mas sim um direito, garantido na constituição. A autora diz que a inclusão escolar não visa apenas integrar alunos com deficiência, mas transformar a escola num espaço em que todos caibam, em sua diversidade humana e cultural (MANTOAN, 2003), enfatizando a necessidade de romper com modelos tradicionais e homogêneos de ensino ao

defender uma prática pedagógica que valorize as diferenças culturais, sociais e econômicas.

Para a autora, a inclusão escolar necessita de uma “uma ruptura de base em sua estrutura organizacional” (MANTOAN, 2003, p. 12). Isso significa que a inclusão escolar não pode ser vista apenas como uma adição de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas exige uma transformação estrutural e cultural da escola. Trata-se de rever práticas pedagógicas, formas de avaliação, organização curricular e, sobretudo, as concepções sobre o que é ensinar e aprender. Para que a inclusão seja efetiva, é preciso que a escola deixe de operar com base em modelos excludentes normativos e passe a valorizar a diversidade como um princípio orientador de toda sua estrutura, pois:

> Ambientes humanos e convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor (MANTOAN, 2003, p. 9).

Esse entendimento reforça a concepção de que a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Ao assumir a pluralidade como princípio, promove-se uma educação integral que considera as diferentes formas de ser, aprender e interagir com o mundo. Nesse contexto, a inclusão deixaria de ser um desafio pontual para tornar-se um compromisso ético e pedagógico, que demanda práticas acolhedoras, colaborativas e centradas nas potencialidades de cada estudante.

Segundo Mantoan (2003), a escola deve considerar as necessidades de todos os estudantes e deve ser estruturada em função dessas necessidades. Desse modo, as escolas inclusivas defendem uma reconfiguração do sistema educacional que se fundamenta no reconhecimento das demandas de todos os estudantes, estruturando-se com base nessa diversidade presente no contexto escolar. Assim:

> A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 15).

Essa afirmação evidencia que a inclusão escolar vai muito além da inserção de estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem o ambiente escolar. Trata-se, na verdade, de uma mudança profunda de paradigma, que questiona

práticas excludentes e propõe uma educação que acolha e valorize a diversidade em todas as suas formas (MANTOAN, 2003). Quando a autora afirma que a inclusão beneficia *todos os demais,* ela rompe com a visão compensatória, defendendo que a reorganização da escola a partir da diversidade favorece o aprendizado de todos os estudantes, sem exceção.

Assim, a inclusão torna-se um princípio estruturante da qualidade educacional, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, currículos acessíveis e uma cultura escolar que promova pertencimento e justiça social.

2.3 Educação Emancipatória e o Papel Social da Escola Pública

A escola pública, sob a ótica de Freire (1996), não pode ser um espaço de mera reprodução de conhecimentos, mas deve ser um ambiente de transformação social, onde as diferenças sociais, culturais e econômicas sejam reconhecidas como elementos constitutivos do processo educativo. Para ele, a neutralidade pedagógica não existe; toda prática educativa está inserida em um contexto social e político. Ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 17), o autor defende que a construção do conhecimento deve partir da realidade vivida pelos estudantes.

Nesse sentido, a educação emancipatória não apenas reconhece as diferenças, mas as valoriza como ponto de partida para o diálogo intercultural e a construção coletiva do saber. A escola pública deve atuar contra as desigualdades sociais, culturais e econômicas historicamente impostas, criando espaços de participação ativa da comunidade escolar e para tal, necessita promover ações que possibilitem a emancipação do educando.

A partir da perspectiva freireana, é possível compreender que a escola pública não pode se eximir de seu papel social transformador. Ao reconhecer que não há neutralidade na prática pedagógica, Freire nos convida a pensar a educação como um ato político que dever partir da escuta atenta aos saberes dos educandos e da valorização de suas realidades. Nesse contexto, ensinar é um exercício de diálogo e respeito, que exige do educador o compromisso ético com a formação crítica dos sujeitos.

A educação emancipatória, portanto, propõe uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, promovendo práticas que acolham a diversidade e combatam as desigualdades historicamente enraizadas nas estruturas escolares e sociais. Valorizar as diferenças significa, nesse sentido, enxergá-las como potencialidades e como ponto de partida para a construção de saberes significativos e contextualizados.

Mantoan (2015) complementa essa visão ao afirmar que a inclusão escolar não se limita a integrar os alunos ao espaço físico da escola, mas visa construir uma cultura escolar que reconheça e valorize as múltiplas identidades presentes no ambiente educacional. Ela enfatiza que “a cultura inclusiva desafia a escola a construir um projeto pedagógico onde caibam todos os alunos, respeitando suas singularidades e construindo coletivamente a aprendizagem” (MANTOAN, 2015, p. 78), o que solicita de todos os que se encontram dentro da escola um olhar amplo para as necessidades dos estudantes, com ações que promovam sua participação e possibilitem sua emancipação.

Complemetando essa concepção, Mantoan reforça que a inclusão escolar não se resume à presença física dos estudantes na escola, mas envolve a criação de uma cultura que reconheça e respeite as singularidades de cada sujeito. A proposta de um projeto pedagógico inclusivo demanda da instituição escolar um reposicionamento coletivo frente à diversidade, rompendo com práticas normativas e excludentes.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige participação ativa e corresponsabilidade entre todos os atores do processo educativo. Trata-se de transformar a escola em um espaço de convivência, no qual todos os estudantes tenham condições de aprender, participar e se desenvolver integralmente, a partir de suas histórias e formas de ser, estar e aprender no mundo.

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS SOCIAIS, CULTURAIS E ECONÔMICAS

Para que a escola pública possa ser plenamente emancipatória e inclusiva, é necessário reconhecer que as diferenças sociais, econômicas e culturais não devem ser vistas como empecilhos, mas como elementos constitutivos da identidade dos sujeitos que fazem parte desta escola.

A educação deve permitir a libertação dos oprimidos e isso poderá ser possível apenas quando escola reconhecer a pluralidade de seus educandos, já que “ninguém

é superior a ninguém" (FREIRE, 1996, p. 62). As pessoas são diferentes. E diante desta diferença, o estudante que se encontra na escola necessita ser observado em uma perspectiva que promova a sua inclusão e sua emancipação.

Mantoan (2003) afirma que a escola precisa tornar-se um espaço que acolha, sem reservas, todas as manifestações humanas, e amplia essa discussão, orientando que a escola precisa acolher todas as diferenças humanas, não apenas as visíveis, mas também as invisíveis, que seriam aquelas ligadas à história de vida, à cultura e às condições sociais dos estudantes.

Logo, a valorização da diversidade, que possibilita um verdadeiro processo de inclusão e emancipação, solicita romper com a lógica da homogeneização dos sujeitos e reconhecer que o conhecimento é construído a partir do diálogo intercultural, da escuta atenta e da promoção da justiça social.

Mas, diante dos conceitos levantados por Freire e Mantoan, como necessitaria ser a formação docente que possibilitasse a inclusão e a emancipação dos educandos?

4 PRESSUPOSTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E EMANCIPADORA

A formação do professor comprometida com a inclusão e a emancipação não pode limitar-se a conteúdos técnicos, mas deve suscitar nos docentes uma reflexão crítica sobre o seu papel no mundo social.

Freire (1996, p. 47) diz que: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua própria produção ou a sua construção", assim, o professor é chamado a ser um mediador de saberes, um sujeito que dialoga com as variadas realidades dos seus estudantes e constrói práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. É uma atividade complexa, ética e política, que exige uma série de saberes e posturas.

O autor também alega que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 51). Isso significa que ensinar é um ato político porque forma consciências, estimula ou inibe o pensamento crítico e influencia diretamente na maneira como os estudantes se percebem no mundo e agem sobre ele. Ao compreender isso, o professor deixa de ser apenas um

transmissor de conteúdos e passa a ser um agente de transformação, com responsabilidade social diante dos processos educativos.

Mantoan aponta que, na maioria das vezes, os professores resistem à inclusão alegando não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. A autora alega que existe “uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põem em prática na sala de aula” (1996, p. 41). Os docentes, habituados a um ensino fragmentado e instrucional, frequentemente esperam uma formação que lhes forneça esquemas pedagógicos predefinidos e soluções pontuais para problemas como deficiências, dificuldades de aprendizagem ou indisciplina. Muitos veem a formação com um curso de extensão ou especialização, cujo objetivo é apenas obter um certificado que valide a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003, p. 41).

A autora ressalta que a formação do professor não se encaixa em uma simples especialização ou atualização de conhecimentos, mas “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43), o que solicita do professor uma ampliação do olhar para a diversidade cultural, social e econômica das escolas públicas brasileiras, que necessita ser discutida em sua formação.

Refletir sobre a formação docente sob a perspectiva da inclusão e da emancipação é reconhecer que ensinar vai muito além da capacitação de métodos ou da transmissão de conteúdos. Envolve, sobretudo, uma postura ética diante da realidade e um compromisso de transformação social. A docência, nessa perspectiva, deixa de ser apenas uma função técnica e assume contornos políticos, exigindo do professor uma leitura crítica do contexto em que atua. Isso significa compreender que cada prática educativa carrega intencionalidades e pode contribuir tanto para a reprodução das desigualdades como para superação. O desafio, portanto, não está apenas em aprender a ensinar os estudantes diversos, mas em reconhecer a diversidade como parte essencial do ato de ensinar.

A título de reflexões para o Eixo Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão, no Quadro 1 são apontados alguns princípios para a formação docente crítica e emancipadora.

Quadro 1 – Pressupostos Para a Formação Docente Crítica e Emancipadora

Pressupostos	Descrição
Instrumento de transformação e superação de desigualdades	A formação docente pode transformar a escola em um espaço que valoriza a diversidade e ajuda a superar desigualdades históricas, sendo essencial repensar esses processos diante dos desafios sociais, culturais e econômicos.
Reposicionamento ético, político e pedagógico	A inclusão escolar, segundo Freire e Mantoan, exige um reposicionamento ético, político e pedagógico diante da diversidade, e a formação crítica dos professores promove a valorização das diferenças e a construção de uma escola inclusiva e emancipadora.
Valorização da diversidade como princípio constitutivo	A formação docente deve capacitar os professores a entender que as diferenças humanas são parte da sociedade e que a diversidade é de suma importância no processo de ensino, não apenas um desafio a ser superado.
Ressignificação do papel do professor e das práticas educacionais	Ensinar de forma inclusiva requer repensar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas tradicionais, ampliando a compreensão da diversidade cultural, social e econômica nas escolas públicas, tema importante na formação docente.
Promoção da conscientização e emancipação	Segundo Freire, a educação é um processo de conscientização e libertação e a formação docente deve preparar o professor para promover essa conscientização por meio de práticas dialógicas que valorizem as vivencias dos estudantes, incentivando sua autonomia e pensamento crítico.
Reconhecimento e valorização dos saberes dos educandos	A formação precisa capacitar o professor a reconhecer cada estudante como sujeito de saberes únicos, atuando como mediador do conhecimento por meio de práticas contextualizadas. Para Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.
Compromisso ético e político com a transformação social	A formação docente vai além do domínio técnico, exigindo uma reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade. Ensinar é um ato político que demanda compromisso ético, pois contribui para a construção de consciências e torna o educador um agente de transformação social.
Criação de condições pedagógicas e humanas inclusivas	A formação docente deve preparar os professores para promover participação ativa, respeito às singularidades e desenvolvimento pleno de todos, por meio de práticas centradas nos estudantes e de um currículo aberto, flexível e sensível à diversidade.
Acolhimento da pluralidade e superação da homogeneização	A formação docente deve capacitar o professor para promover uma escola que acolha a diversidade em todas as suas formas, respeitando as diferentes histórias, culturas e condições sociais dos estudantes. Isso exige superar a lógica da homogeneização.
Engajamento na construção coletiva e democrática	A formação deve mostrar ao professor que a inclusão é um compromisso coletivo e político da escola e não individual, pois envolve docentes, gestores e comunidade na superação das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Freire e Mantoan. Julho de 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja construção de uma educação inclusiva e emancipatória, é necessária uma formação crítica dos professores que, de acordo Freire e Mantoan, necessita ser repensada para que seja adequada ao acolhimento das diferenças e a promoção da emancipação dos educandos por meio de práticas pedagógicas.

A valorização das diferenças (sociais, culturais e econômicas) na escola não pode ser considerada como um desafio isolado, mas deve ser vista como um projeto coletivo de sociedade, que reconhece na diversidade uma possibilidade de aprendizagem, inovação e socialização. A escola pública emancipatória e inclusiva ideal se tornará realidade somente se professores, gestores e comunidade escolar se comprometerem na luta pelo enfrentamento das desigualdades e pela construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Diante disso, ao se alinhar ao eixo Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão, este artigo buscou refletir sobre os desafios enfrentados na busca por uma educação inclusiva e sugere possíveis percursos, baseados no respeito à pluralidade e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam a inclusão e a emancipação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2025.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: http://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignação.pdf. Acesso em: 1 de jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf.. Acesso em: 01 de jul. 2025.

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2025.

Educação Inclusiva: a formação inicial e continuada dos professores do município de Reserva – PR

Daniele Batista Kimura
Autor[1]

Thaiane de Góis Domingues
Co-autor[2]

RESUMO

Este estudo investiga de que maneira a formação docente impacta nas práticas pedagógicas voltadas à educação especial inclusiva, tomando como foco professores do Ensino Fundamental I da rede pública de Reserva – PR. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar, para além da matrícula de alunos com deficiência, exige ações pedagógicas coerentes com as singularidades dos educandos. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência da formação inicial e continuada nas práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se compreender como se deu a formação acadêmica dos docentes, suas concepções sobre inclusão e as possibilidades práticas existentes nas escolas do município. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Mazzota (1982), Glat (2009), Rodrigues (2013), Baptista (2002), que discutem a formação docente, práticas inclusivas e adaptação curricular. O trabalho adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental e exploratório (Gil, 2025), utilizando questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Participam da pesquisa professores de quatro escolas municipais, selecionados por critérios de intencionalidade. A análise dos dados será feita com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016), categorizando-se as falas a partir de suas concepções sobre inclusão e formação docente. A revisão de literatura revelou um crescimento na produção científica relacionada à inclusão, mas evidenciou uma lacuna entre o conteúdo abordado nos cursos de pedagogia e a prática cotidiana dos professores. Constatou-se até o momento que, apesar dos avanços legais e políticos, muitos docentes ainda se sentem despreparados, destacando a importância da formação continuada articulada à realidade escolar. A pesquisa pretende contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, propondo caminhos que promovam a inclusão na educação básica, especialmente em contextos municipais de ensino.

Palavras-chave: Educação especial inclusiva. Formação de professores. Práticas pedagógicas inclusivas.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial, numa perspectiva inclusiva, está estritamente ligada à prática pedagógica dos professores. Segundo Mazzota (1982, p. 11)

> [...] foi observado que o desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das

[1] Mestranda em Educação Inclusiva, UEPG, daniele.batistakimura.uepg.t5@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, UEPG, thaicampos@hotmail.com.

> necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos.

Sendo assim, a educação especial, numa perspectiva inclusiva, visa a ação educativa de todos, seja de alunos típicos ou atípicos, e é o educador que favorece, ou não, a inclusão da criança, variando suas práticas pedagógicas de acordo com as limitações e capacidades de cada indivíduo e as condições gerais em que o processo educativo ocorre.

A escola deve assegurar conhecimentos essenciais para todos, ao mesmo tempo em que atende às especificidades locais, aos planos das instituições e as diferenças individuais dos educandos, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, a educação básica abrange tanto uma dimensão geral quanto a individual de cada sujeito.

No que tange à educação geral, o atendimento aos alunos com deficiência, especialmente aqueles que necessitam de serviços e auxílios especializados, frequentemente enfrenta barreiras estruturais e conjunturais do sistema escolar. Para Góes e Laplane (2007, p. 142) “os defensores das políticas inclusivistas acreditam na importância de se criar um espaço de convivência entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as ditas “normais”, pensando-se na possibilidade de construção conjunta do conhecimento, inclusão social, etc”.

Numa dimensão geral a escola precisa ser um espaço acessível para todos e que garanta convivência, aprendizagem e desenvolvimento conjunto de todos os educandos.

No que abrange a educação especial é desafiador, especialmente para o professor que muitas vezes não recebe a preparação necessária, realizar adaptações curriculares. Isto porque as aulas sobre educação inclusiva nos cursos de formação de professores, são, normalmente, de cunho teórico e/ou legal, sem relações com a realidade da escola levando os professores a serem invadidos por sentimentos como insegurança e despreparo, pois na prática não sabem como ensinar (Glat, 2009, p. 38).

Portanto, conforme propõe Rodrigues (2013), não basta apenas uma inclusão que insere (matricula) os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, se, dentro da escola os alunos serão estigmatizados como do “grupo das

ISSN: 2176 - 1396

pessoas com deficiência". A educação inclusiva é para todos os estudantes (Baptista, 2002), por isso, é um processo político que confronta as desigualdades da própria estrutura histórica da sociedade, bem como da escola.

O atual sistema educacional padronizado e inflexível, que não considera as habilidades e talentos individuais de cada educando, acaba por limitá-los no que tange o conhecimento envelopado, proposto por documentos oficiais. Isso se dá no currículo educacional, mas também é percebido desde a formação dos professores na licenciatura, ao não abordar com a profundidade necessária temáticas pautadas na educação especial inclusiva. Se percebe, desta forma, desde a formação a falta de conhecimento por parte dos professores para haver uma adaptação curricular, de fato, dentro das escolas, contribuindo para que todos possam alcançar seu verdadeiro potencial e se desenvolver.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa estará fundamentada em autores da área de educação especial na perspectiva inclusiva, que discutem formação inicial dos educadores, adaptação curricular e práticas inclusiva, são eles: Mazzota (1982), Glat (2009), Baptista (2002), Rodrigues (2013), Góes e Laplane (2007) cujas contribuições teóricas possibilitam compreender os desafios enfrentados pelos docentes diante da inclusão escolar, bem como apontam caminhos para a superação das barreiras pedagógicas e institucionais. Esses autores oferecem suporte para a análise crítica da formação docente e das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, permitindo refletir sobre como o conhecimento adquirido na formação inicial e continuada são realmente efetivas para acontecer a inclusão no ambiente educacional.

Com o ancoramento teórico destes autores, a presente pesquisa tem os seguintes objetivos geral: analisar em que medida a formação dos professores, impacta em práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. E como desdobramento, os objetivos específicos são: identificar qual foi e como se deu a formação acadêmica dos atuais professores da rede pública de ensino do município de Reserva – PR; investigar a concepção dos professores sobre a educação inclusiva relacionando-a a sua trajetória formativa; desvelar as possibilidades de realização de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas da rede pública municipal de ensino em Reserva - PR.

A pesquisa, de cunho qualitativo, em caráter documental e exploratório (Gil, 2025) envolverá os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Reserva, no Estado do Paraná. Se dará por meio da aplicação de questionários

aos professores, buscando identificar como se deu sua formação inicial e como tem sido a oferta de formação continuada no que tange a educação especial inclusiva. Os professores que aceitarem participarão, na sequência de entrevistas para maior detalhamento de sua formação, bem como de práticas pedagógicas inclusivas.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação inclusiva tem se consolidado como uma prática necessária e urgente nas escolas, no entanto, a formação de educadores para lidar com a diversidade de alunos com necessidades especiais enfrenta ainda, muitas lacunas. A formação contínua e as práticas pedagógicas adequadas são essenciais para garantir que os mesmos possam oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos.

Partindo da perspectiva de GLAT:

> A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem o que nela interferem (...). Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (Glat, 2009, p. 16).

É evidente que a inclusão escolar vai muito além do simples acesso físico dos alunos às instituições de ensino. Trata-se de um processo complexo que exige transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização escolar e, sobretudo, na formação dos profissionais que atuam nesse contexto. A remoção das barreiras para a aprendizagem implica uma mudança cultural e estrutural na escola, que precisa estar preparada para atender à diversidade de forma afetiva, garantindo não apenas a permanência, mas também o pleno desenvolvimento dos estudantes.

A formação de educadores para a educação inclusiva é fundamental para garantir que a diversidade seja respeitada e que as necessidades educacionais especiais sejam atendidas de forma adequada. Apesar de avanços legais, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), perpassando a meta 4 Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), muitos educadores ainda não se sentem preparados para atuarem um ambiente inclusivo. Embora as propostas políticas sejam em uma perspectiva inclusiva, os

educadores que estão na sala de aula, com uma diversidade de estudantes, cada um com suas necessidades específicas, nem sempre possuem arcabouço teórico-metodológico para uma construção prática inclusiva.

Buscando identificar como a temática tem sido abordada, bem como pesquisas que se pautaram neste mesmo olhar, foi realizada uma revisão de literatura no repositório de Teses e Dissertações da Capes ao longo do mês de maio de 2025. Foram usados como descritores as palavras-chave: Educação Especial Inclusiva, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Em um primeiro momento, na busca identificou-se 95 trabalhos acadêmicos, entre dissertações e teses, publicadas entre 2019 e 2025, encontrados na base de dados da CAPES. Após a seleção por meio da leitura de títulos e resumos, foram analisados com um olhar mais atento três trabalhos que contribuem significativamente para a fundamentação desta pesquisa.

Quadro 01 – Pesquisas analisadas na revisão de literatura

Título da pesquisa	Autores	Instituição	Tipo de pesquisa (dissertação ou tese)	Ano de publicação
Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores.	Sandra Regina Barbosa	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	2019
Formação e inquietações docentes diante do processo inclusivo no Ensino Fundamental do município de Campos dos Goytacazes	Ana Luiza Barcelos Ribeiro	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Dissertação	2019
Cartografando a formação continuada de professores de Educação Especial em um município capixaba: pesquisa-formação	Bárbara Santana dos Santos de Santana	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	2025

Fonte: as autoras (2025)

O primeiro estudo evidenciou que formações breves, associadas à prática em campo, podem melhorar as atitudes dos professores em relação à inclusão. O segundo destacou as inquietações e desafios dos docentes diante da formação

recebida, ressaltando a necessidade de continuidade e contextualização da formação para a prática inclusiva. Já o terceiro enfatizou a importância da formação continuada participativa e reflexiva para a ressignificação das práticas pedagógicas e fortalecimento da educação inclusiva. Essas contribuições reforçam a necessidade de articulação entre teoria e prática e a relevância de processos formativos contínuos e contextualizados para a qualificação dos professores na perspectiva inclusiva.

Em geral, por meio da revisão de literatura, observou-se um crescimento na produção científica relacionada à formação de professores e inclusão, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A literatura destaca uma lacuna entre a formação inicial dos professores e as demandas da educação inclusiva. Muitos estudos apontam que os cursos de pedagogia abordam a inclusão de forma superficial, sendo a formação continuada a principal fonte de preparo para práticas inclusivas.

Algumas pesquisas indicam que formações continuadas baseadas na realidade prática dos professores, articuladas com as políticas públicas, o ensino colaborativo, têm maior impacto na consolidação das práticas necessárias.

Apesar do avanço das discussões, a literatura ainda carece de estudos voltados à inclusão em contextos do Ensino Fundamental I, bem como à formação específica de professores para incluir alunos de periferias ou com deficiências múltiplas. Também há espaço para estudos acerca do diálogo entre as universidades e escolas, para que o conhecimento teórico se articule ao conhecimento prático na perspectiva da educação especial inclusiva.

Diante dessas evidências, esta pesquisa busca contribuir para o campo da formação de professores ao investigar como os professores da rede municipal de Reserva – PR, compreendem e vivenciam a formação continuada voltada à inclusão, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, em caráter documental e exploratório (Gil, 2025) tem como público alvo professores de quatro escolas municipais, pertencentes à área urbana de Reserva-PR. Os professores foram selecionados por meio de amostragem intencional, considerando os seguintes critérios: atuação no Ensino

ISSN: 2176 - 1396

Fundamental I em escolas com crianças público alvo da educação especial inclusiva, disponibilidade para participar da pesquisa e diversidade de práticas pedagógicas. A escolha das escolas também levou em conta a representatividade geográfica no município e a autorização da gestão escolar para a realização da pesquisa.

A produção de dados ocorrerá no segundo semestre e se dará por meio de questionários elaborados no Google Forms endereçados às quatro escolas, contando com 79 professores. O perfil dos professores já foi levantado junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Reserva e contempla, além da atuação no Ensino Fundamental I, sua formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia, com parte dos participantes possuindo pós-graduação em áreas como Psicopedagogia, Educação Especial ou Educação Infantil. São todos profissionais efetivos, com carga horária semanal de 20 ou 40 horas.

A análise dos dados dos questionários se dará com base nos achados e levantamentos por meio da planilha do Excel. “Dessa forma, os dados a completar/preencher variam de acordo com o que se quer compreender, identificar e distinguir” (Fontana, 2018, p. 76).

Por meio destes achados e sua análise serão elaboradas questões em uma entrevista semiestruturada para complementar a compreensão da pesquisa acerca das percepções, desafios e práticas dos professores em relação à educação inclusiva, aprofundando o entendimento sobre suas necessidades formativas e os fatores que influenciam suas práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

Participarão da entrevista os professores que assinalarem em seus questionários o interesse em permanecer no processo investigativo. A entrevista semiestruturada é um dos instrumentos mais comuns nas pesquisas qualitativas, pois permite aprofundar a compreensão do fenômeno estudado, possibilitando flexibilidade na coleta e maior proximidade com o discurso dos participantes (Szymanski, 2004; Triviños, 2010).

As entrevistas serão transcritas integralmente e organizadas em categorias temáticas, conforme o roteiro orientador. Os dados qualitativos obtidos, serão organizados e submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016). O processo de análise seguirá três etapas principais: pré-análise (leitura flutuante e organização dos registros), exploração do material (codificação do material (codificação e categorização dos dados) e interpretação (identificação de temas e significados recorrentes nas práticas observadas). A categorização será construída com base nas

concepções docentes sobre inclusão e na relação com suas trajetórias formativas, identificadas a partir das práticas pedagógicas e dos discursos informais registrados em campo. Possibilitando uma compreensão aprofundada e contextualizada das experiências e concepções dos professores sobre a educação inclusiva. A triangulação entre dados documentais e entrevistas proporcionará uma compreensão ampla e fundamentada do cenário investigativo, contribuindo para a elaboração de um recurso educacional alinhado às necessidades identificadas.

O tratamento dos dados realizado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitirá identificar as possibilidades, limites e estratégias das práticas pedagógicas inclusivas, a partir das experiências relatadas pelos professores, bem como a atuação da Secretaria Municipal de Educação em relação à formação docente inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso teórico e metodológico desenvolvido para a pesquisa, foi possível constatar até então, que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, exerce influência direta nas práticas pedagógicas voltadas à educação especial inclusiva. A revisão de literatura evidenciou um consenso entre os pesquisadores sobre as limitações dos cursos de pedagogia em abordar, com profundidade e articulação prática, as demandas da inclusão escolar. Ao mesmo tempo, reforça a importância de programas de formação continuada que sejam contextualizados, reflexivos e integrados à realidade escolar dos docentes.

Com base nas hipóteses iniciais, compreende-se que muitos professores da rede municipal de Reserva – PR provavelmente terão em seus relatos a percepção de despreparo frente às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Espera-se que, por meio dos questionários e entrevistas, emergirão discursos que evidenciem o distanciamento entre o conhecimento teórico adquirido na formação inicial e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

É provável que os dados também revelem a relevância de formações que partam das experiências concretas dos docentes, promovendo espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes. A análise da produção científica poderá ainda revelar ainda lacunas importantes, como a escassez de estudos voltados para

o Ensino Fundamental I e a ausência de propostas formativas que considerem a diversidade sociocultural dos alunos.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa não apenas contribuir para a compreensão das trajetórias formativas dos professores de Reserva – PR, mas também subsidiar a proposição de estratégias pedagógicas que fortaleçam a inclusão escolar como um compromisso coletivo, ético e político.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. **Educação Inclusiva. Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.161-172, 2002.

BARBOSA, Sandra Regina. **Mediação escolar e inclusão: formação inicial e continuada de professores**. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7977715. Acesso em 25/06/2025.

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FONTANA, Felipe. **Técnicas de Pesquisa**. In: MAZUCATO, Thiago. (Org.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico. Penápolis, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa qualitativa básica**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2025.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

LAPLANE, A. L. F; GÓES, M. C. R. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982. ____. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos. **Formação e inquietações docentes diante do processo inclusivo no Ensino Fundamental do município de Campos dos Goytacazes**. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) –

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668622. Acesso em 25/06/2025.

RODRIGUES, D. **Equidade e Educação Inclusiva**. Portugal: Profedições, 2013.

SANTOS DE SANTANA, Bárbara Santana dos Santos de. **Cartografando a formação continuada de professores de Educação Especial em um município capixaba: pesquisa-formação**. 2025. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16798078. Acesso em 25/06/2025.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA[1]

Juliane Cristiane Toffoli[2]

Tania Mara Zancanaro Pieczkwoski[3]

RESUMO

A educação inclusiva é um tema de relevância refletindo os avanços e desafios no reconhecimento da diversidade no contexto escolar, que registra a presença de crianças com diferentes características, dentre elas, as que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema deste artigo. O problema de pesquisa que orientou o estudo foi: Como crianças com TEA, incluídas no Ensino Fundamental, são percebidas pelos colegas de turma? O objetivo geral foi analisar como crianças com TEA, incluídas no Ensino Fundamental, são percebidas pelos colegas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista. Os participantes da pesquisa incluem as crianças com TEA e seus colegas, matriculados em quatro turmas do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Santa Catarina. As materialidades empíricas foram geradas por meio de *Observações* e *Rodas de Conversa* e foram examinadas por meio da análise de práticas, inspirada em Marín-Díaz e Noguera Ramírez (2017), que se amparam em referenciais foucaultianos. O estudo aponta que a escola se constitui como um espaço que apresenta propostas de inclusão. Porém, opera com as noções de normatização e normalização, ou seja, cria normas e considera normal quem delas está próximo, o que Foucault (2012) ajuda a tensionar. A pesquisa demostrou o empenho da escola investigada, dos colegas e professores das turmas, em promover a inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, os sentimentos de capacitismo e benevolência também foram identificados nos dizeres e manifestações dos estudantes. A perspectiva clínica se revela presente no ambiente escolar, reforçada pelas políticas públicas de inclusão, por meio da valorização dos diagnósticos ou laudos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Normatização. Normalização.

---

[1] Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[2] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. Bolsista Capes (durante o mestrado). E-mail: jutoffoli@unochapeco.edu.br

[3] Professora orientadora. Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva visa garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. No entanto, a sociedade estabelece padrões normativos que destacam as crianças que não se encaixam à norma prevista, identificando essas como anormais. No contexto escolar, comportamentos que destoam do padrão geram suspeitas e levam à busca por diagnósticos médicos que expliquem tais diferenças. Assim, a lógica clínica, centrada na correção e na normalização dos sujeitos, permanece fortemente enraizada nas práticas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil - PNEEPEI, (Brasil, 2008), tem por objetivo garantir às pessoas com deficiência o acesso à escola, que deve ser para todos, com os mesmos direitos, aprendendo, estudando e participando. Assim, as salas de aula comuns também são frequentadas pelos estudantes com deficiência. Em uma escola organizada com base em padrões, o trabalho com a diferença, em relação ao que a sociedade convenciona como norma, é desafiador, seja para professores, seja para gestores ou demais funcionários, a fim de garantir a aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Atualmente, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão inseridas nas turmas da escola comum, junto com outras crianças, dentre elas algumas que apresentam outras especificidades, a exemplo da síndrome de Down, do Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH), da deficiência intelectual, dentre outras. O processo de inclusão, muitas vezes requer estratégias de apoio. No caso das crianças com TEA, a legislação do estado de Santa Catarina garante o direito ao acompanhamento de um *Segundo Professor de Turma*[4], o qual pode auxiliar no trabalho pedagógico e de inclusão social da criança na classe. No âmbito nacional, é possível destacar a Lei n. 12.764/2012 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do

[4]Segundo Professor de Turma: profissional disponibilizado às turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. Está disponível, também, aos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

Espectro Autista. Essa lei tem por objetivo garantir os direitos das pessoas com TEA, reconhecendo-as como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. O documento destaca os direitos assegurados bem como as responsabilidades do Estado em relação a esse público específico.

No âmbito estadual é importante destacar a Resolução n. 100/CEE/2016 (SANTA CATARINA, 2016), que estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (Brasil). Os principais pontos da Resolução tratam sobre a Educação Especial como modalidade de ensino, os serviços especializados oferecidos pelo Estado, os processos de capacitação dos profissionais que atuam nessa modalidade, a inclusão das informações desses atendimentos no Projeto Político Pedagógico das escolas, entre outras especificidades.

De acordo com o DSM-V[5] (APA, 2014), as crianças com TEA apresentam algumas características específicas como: dificuldade relacionada à comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, percebidas desde a infância. O TEA é compreendido como um espectro, ou seja, pessoas com TEA apresentam certas dificuldades, mais ou menos intensas, que vão variar de pessoa para pessoa, com suas características próprias. Essas características envolvem aspectos sensoriais, da comunicação, da interação social, dentre outros, com atenção à singularidade dos sujeitos. Singularidade esta, que nem sempre é contemplada no âmbito escolar, uma vez que a escola se apresenta como uma estrutura fixa, com tempos e espaços iguais a sujeitos diferentes, com costumes e culturas difíceis de romper. A criança diferente do que a sociedade estabeleceu como padrão, pode encontrar barreiras e sua inserção se torna um desafio.

Este trabalho está relacionado à dissertação de Mestrado em Educação inserida na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), a partir do seguinte problema de pesquisa: Como crianças com TEA, incluídas no Ensino Fundamental, são percebidas pelos colegas de turma? O objetivo geral foi *analisar como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) incluídas no Ensino Fundamental são percebidas pelos colegas*. Do objetivo geral, derivam os seguintes

[5] Do inglês "*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*". Tradução livre: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

objetivos específicos: 1) Compreender como as especificidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são contempladas pelas políticas de educação inclusiva; 2) Observar como acontece a relação entre estudantes nas turmas em que estão incluídas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e 3) Analisar o que dizem/manifestam os colegas na convivência escolar com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISA: CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O estudo é de abordagem qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, com amparo epistêmico nos estudos foucaultianos. Os participantes da pesquisa foram quatro crianças com TEA e os seus colegas, matriculados em turmas do Ensino Fundamental I e II (1º, 4º, 5º e 6º anos), totalizando 86 participantes, em uma escola da rede estadual de Santa Catarina.

Os instrumentos utilizados para geração das materialidades empíricas foram *Observações* de aulas e *Rodas de Conversa* com as turmas. Essas intervenções seguiram roteiros pré-estabelecidos, porém, flexíveis. O tempo de trabalho em cada uma das turmas foi de aproximadamente três horas.

Foram realizados os procedimentos éticos, conforme prevê a legislação que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos. Para a análise das materialidades geradas a partir das intervenções, foi adotada a *Prática* como ferramenta teórico-metodológica sobre a superfície analítica, com base em Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2017) e nos estudos foucaultianos.

3 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR NA PRESENÇA DE CRIANÇAS COM TEA

Os momentos de observação nas turmas permitiram identificar o nível de organização estabelecido pela escola. Os estudantes organizados em fileiras, a conferência das tarefas de casa, realizada pelos professores, as regras da sala de aula, os horários estabelecidos, a exigência do uso do uniforme, dentre outras ações que demonstram como a escola é um lugar que institui a disciplina. A disciplina compõe o *télos* que orienta as práticas escolares e prescreve um conjunto de técnicas, como permanecer sentado, em fileiras, fazer silêncio, usar as *palavras*

mágicas (que disciplinam corpos e comportamentos) que produzem efeitos sobre os sujeitos.

Foucault (2012, p. 132) cita que:

> Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo - ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam.

Conforme Foucault (2012), o corpo é docilizado pela escola, na qual o poder é exercido para estabelecer regras por meio de rotinas planejadas para cada momento. E os corpos que não se permitem docilizar? Aqueles que fogem à regra estabelecida? Corpos que apresentam estereotipias, que gritam para tentar se comunicar, que não permanecem silenciados e parados? Como são percebidos os estudantes com TEA?

Diante deste cenário emerge nossa inquietação de pesquisa, com o desejo de compreender como acontece a relação entre os estudantes nas turmas em que estão incluídas crianças com TEA, no ambiente escolar. A resposta a esta pergunta aponta que, quando se trata de educação de crianças com TEA, não são possíveis generalizações, pois cada criança com TEA é singular, assim como a organização das turmas e as relações que delas emergem. Demonstrações de acolhimento, preocupação, timidez e silenciamento caracterizam alguns efeitos das técnicas sobre os modos de subjetivação. O *télos* disciplinar, a partir de um conjunto de técnicas que foram colocadas em operação desde que essas crianças começaram os seus processos de escolarização, produziu um conjunto de efeitos.

Essas manifestações nos ajudam a questionar as marcações fixas e definidas por manuais clínicos e pedagógicos, a problematizar as expectativas (e a falta delas) produzidas pelos diagnósticos e (re)direcionar o olhar para o sujeito, entendendo o TEA como uma das características que marca o corpo da criança frequentemente denominada de “laudada”, “diagnosticada”, ou seja, inserida na categoria da diferença, do desvio da norma.

O estudo demonstrou que a perspectiva clínica está presente na escola. Há uma tendência de associar o comportamento da criança com TEA com a condição clínica, com a necessidade de medicação. Muitas crianças que apresentam diagnóstico de TEA, frequentemente, fazem uso de medicação. Por exemplo, as

quatro crianças participantes do estudo são medicadas. De acordo com a perspectiva clínica, isso ocorre para o controle das estereotipias, para deixar a criança mais calma ou para estimular a concentração e a memória nas tarefas da escola, ou seja, para deixá-las o mais próximo possível das crianças consideradas *normais* para os padrões estabelecidos pela sociedade.

Nesse sentido, Silva e Pieczkowski (2022, p.327) salientam que,

> [...] o olhar clínico, a medicalização, a força determinante dos laudos médicos são evidentes na educação especial. São marcas da modernidade, quando a deficiência deixa, aos poucos, de ser explicada pelas concepções mitológicas e passa a ser compreendida pelas lentes da ciência. A lógica da classificação, categorização, e cura da deficiência ganharam expressividade e ainda está presente.

Na perspectiva clínica, a deficiência é vista como uma condição a corrigir. Os estudantes com deficiência passam por testes com o objetivo de definir um diagnóstico, que passa a direcionar as práticas escolares. Essas práticas são adotadas no sentido de fazer uma aproximação com os estudantes ditos *normais*. Gräff e Pieczkowski (2023), amparadas em Foucault, evidenciam que se trata de processos de *normalização disciplinar* que partem de uma norma, um modelo, que busca colocar as pessoas nos padrões estabelecidos para esse sistema, sendo normal quem é capaz de se conformar a essa norma e anormal quem não é capaz.

A escola se mostrou, nos momentos de observação, como um espaço que segue rotinas e regras estabelecidas de igual forma para todos. Possivelmente, essa forma de ser escola seja a de muitas outras. A disciplina está presente e dociliza os corpos que ali estão, porém, nem todos os corpos entram no contexto e se deixam docilizar. Há corpos com maiores necessidades de movimento, que querem correr, interagir, se comunicar, gritar, se expressar de alguma forma, especialmente, se tratando de crianças com TEA. Essas situações geram desconforto, conflitos, incômodo e podem desorganizar as rotinas fixas escolares.

Em algumas situações, os professores observados planejaram estratégias diferenciadas de ensino para atender aos estudantes que apresentam alguma deficiência e aqueles que aprendem de outra forma, o que foi constatado no movimento da escola no sentido de incluir as crianças com singularidades. Trata-se de pequenas adequações, como o horário diferenciado do recreio ou a saída

antecipada dos estudantes com TEA. São algumas ações que mostram um olhar sensível, na busca de alternativas para repensar o modo de ser escola.

Nesse sentido, esse ambiente proporciona vivências exclusivas à escola, que só serão experimentadas ali e que serão levadas para além. Aprender a conviver com a diferença tem sido um desafio para todos e a escola desempenha um papel importante nessa direção.

4 ENTRE PALAVRAS E ATITUDES: A CRIANÇA COM TEA SOB O OLHAR DOS COLEGAS DE TURMA

As atividades mobilizadoras realizadas nas *Rodas de Conversa* mostraram que as crianças identificam e entendem a diversidade, demonstram ter um olhar sensível para o tema. Foi possível constatar que na escola *locus* desta pesquisa, acontece um trabalho pedagógico de sensibilização em relação aos estudantes com deficiência, uma vez que esses, mesmo de outras turmas, foram citados durante as *Rodas de Conversa*.

As crianças participaram ativamente dos momentos de conversa, contando suas vivências, relatando fatos presenciados envolvendo alguma pessoa com deficiência e fazendo questionamentos sobre o tema em debate. Destacamos a recorrência da palavra *ajuda,* ao se referir às pessoas com deficiência, que reforça a ideia de que pessoas com deficiência precisam ser *ajudadas*, que são incapazes de fazer as coisas. Constatamos a necessidade de superar posturas históricas de caridade, benevolência, comoção sem consequência, inferiorização e capacitismo na relação com pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Lage, Lunardelli e Kawakami (2023, p. 2) apontam que “o capacitismo pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito. As autoras destacam que:

> O capacitismo é expresso por meio de atitudes intencionais ou não, internalizadas pela sociedade. Muitas vezes insultuosas, quer seja de forma direta, como a utilização de termos pejorativos, olhares ofensivos, afastamento corporal; quer seja de forma velada, disfarçada de comportamentos protetores, piedosos, bem como a formulação de exaltações à capacidade de superação ou algo similar, a cultura capacitista

> se faz presente. Todas essas formas discriminatórias, contribuem para o efeito de sentido pretendido, ou seja, consolidação do imaginário social existente que relaciona determinados públicos, à fragilidade, incapacidade e dependência (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

As manifestações das crianças mostraram que a diferença na forma de ser, em relação às que tem um desenvolvimento dentro dos considerados padrões de normalidade, é algo inesperado. É instigante. A forma como adultos, familiares e colegas respondem e esclarecem o solicitado contribui para a estigmatização e preconceitos ou para a reflexão acerca da forma diversa de estarmos no mundo. Nesta perspectiva, Sampaio e Ferreira (2019, p. 25678) ressaltam que:

> A forma como uma determinada sociedade entende a deficiência interfere definitivamente no modo que as pessoas com deficiência são tratadas. Ao longo da história do movimento político das pessoas com deficiência, conceitos e paradigmas foram e são alterados sistematicamente.

Lage, Lunardelli e Kawakami (2023, p. 5) citam que “na trajetória humana, as percepções a respeito das pessoas que possuem características que as diferenciam da maioria, sempre estiveram e ainda estão relacionadas à falta de informação e consequentemente, apoiam-se no misticismo, superstição e aversão”. Assim, “viver em uma sociedade que classifica, cria estereótipos, define padrões de comportamentos, pode ser um grande desafio para as pessoas com TEA e suas famílias” (Silva; Pieczkowski, 2022, p. 327).

As posturas benevolentes e capacitistas mobilizam mais do que a ideia do direito da inclusão e de ser diferente. Os depoimentos dos estudantes também mostraram posturas de solidariedade, algo que é construído na convivência, ou seja, a desnaturalização da exclusão. Assim, a deficiência não é mais entendida como algo exótico. Portanto, não se trata de negar as características apresentadas pelas pessoas com deficiência, mas de tensionar como isso é tratado no ambiente escolar.

Foi possível perceber que existe um trabalho de sensibilização, informação e atenção feito pelas professoras e pela escola, a fim de explicar para as turmas sobre as crianças com deficiências e suas singularidades, no sentido de evitar situações de preconceito e discriminação em relação a esses colegas. Os colegas de turma têm conhecimento sobre quem são os colegas com deficiência que frequentam a escola e em uma das turmas, um estudante disse: *Ele tem autismo. Ele toma remédios.* Nessa manifestação, é possível identificar a perspectiva médica.

Sobre essa perspectiva, Pagni e Martins (2023, p. 14) enfatizam que:

> Parece que, no âmbito dessa *clínica corretiva*, cabe ao sujeito deficiente a tarefa de se adaptar (seja no currículo, no ambiente físico, nas atividades pedagógicas, etc.) de forma que ele se encaixe no ensino considerado como padrão: ou seja, há um *normopadrão* de ensino vigente em que ele tem que 'caber'. Isso ocorre porque, se suas características específicas causam desajustes no sistema padronizado, é necessário realizar adaptações para que o sujeito possa participar desse sistema.

Assim sendo, os conhecimentos clínicos interferem nas práticas pedagógicas e se relacionam com as áreas da clínica, como a medicina, a psicologia, a fisioterapia e a terapia ocupacional, entre outras. Essa relação se torna importante porque afeta as abordagens utilizadas no campo da educação, atualmente.

Nesse contexto, "mesmo quando a *Educação Especial* adota um modelo sociológico de deficiência, ela ainda mantém certa conexão com as ciências naturais e, por conseguinte, com o papel desempenhado pelo *olhar clínico* em sua base teórica" (Pagni; Martins, 2023, p. 3). De acordo com as manifestações e dizeres dos estudantes, essa influência também acontece pela medicalização, quando citam que o colega com TEA *toma remédios*.

É com um olhar sensível às diferenças, que buscamos evidenciar a percepção dos colegas de turma em relação às crianças com TEA. Os estudantes entendem a diferença como algo próprio dos seres humanos e que a convivência na escola é possível e aceitável. Porém, as práticas demonstram que a inclusão é um processo vagaroso, complexo e construído nas pequenas atitudes.

Nesse sentido, entender a percepção das crianças é, também, compreender que um ambiente com atitudes mais acolhedoras depende das atitudes de todos. A pesquisa oportunizou compreender situações até então invisibilizadas. Assim, da mesma forma, percebemos o quanto a experiência dos estudantes em conviver com o colega com TEA pode significar. A valorização dos diferentes modos de ser e estar no mundo pode ser algo transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Quando ele veio para a turma, ninguém era amigo dele. Daí eu comecei a ser amigo dele. A gente ia buscar água junto. Depois, ele começou ter a profe dele* (se referindo à segunda professora de turma). *Antes, ele não falava quase nada. Agora, ele fala. Lá, no terceiro ano, quando a gente fazia*

> *muito barulho, ele chorava. Agora, ele não chora mais* (Colega de turma de um estudante com TEA).

Iniciamos esse tópico com o dizer de um dos estudantes que participou da pesquisa. As palavras demonstram uma das possibilidades do processo de inclusão escolar acontecendo, pois evidencia que a convivência dos estudantes com suas singularidades no espaço da escola comum é possível. O estudo demonstrou o empenho da escola investigada, dos colegas e dos professores das turmas em promover a inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, formas de compreensão das relações humanas, como o capacitismo e a benevolência, também foram identificados nos dizeres e manifestações de estudantes.

A perspectiva clínica se revela presente no ambiente escolar, reforçada pelas políticas públicas de inclusão, por meio da valorização de diagnósticos. Essas políticas apresentam a caracterização das pessoas com TEA baseada na perspectiva clínica, destacando os comportamentos e atitudes demonstradas por essas pessoas, como as estereotipias, as fragilidades na comunicação e nos processos de interação social. Esses documentos garantem os direitos das pessoas com TEA, afinal eles foram os impulsionadores das matrículas de pessoas com deficiência na escola comum. Porém, apenas garantir o acesso não assegura que o processo de inclusão escolar aconteça.

A pesquisa também demonstrou como o papel do *Segundo Professor de Turma* vem sendo desenvolvido na escola. Em alguns momentos, ele é o agente de inclusão. Todavia, em outros, ele traz o estudante para a sua tutela, fazendo surgir um processo de dependência e certo isolamento do estudante com TEA em relação aos colegas da turma.

Por meio das observações, dizeres e manifestações dos estudantes, foi possível observar que a escola se constitui como um espaço que apresenta propostas de inclusão. Porém, opera com as noções de normatização e normalização, ou seja, cria normas e considera normal quem delas está próximo, o que Foucault (2012) se propõe a tensionar. Contudo, não se trata de emitir juízo de valor, mas de compreender e desnaturalizar as práticas da instituição escolar.

REFERÊNCIAS

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/MEC.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução de práticas escolares. ***Educação Unisinos***, São Leopoldo, v. 27, p. 1-15, nov. 2023. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.30. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26781/60749746. Acesso em: 23 fev. 2024.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares, KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, p. 1-20, ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jun. 2024.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Saberes, normas e sujeitos: questões sobre a prática pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53866/33971. Acesso em: 9 jul. 2024.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo, clínica e educação inclusiva: da clinicalização à visibilização da deficiência. ***Educação Unisinos***, São Leopoldo, v. 27, p. 1-20, nov. 2023. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.36. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26900. Acesso em: 29 jun. 2024.

SAMPAIO, Thiago da Silva; FERREIRA, Vitor Siqueira. Modelos de deficiência/ Modelos de deficiência. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25676-25683, nov. 2019. Disponível em:

https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/4719. Acesso em: 27 jun. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 100, de 13 de dezembro de 2016.** Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Bruna Joanna Menegazzo da; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **O discurso cinematofráfico acerca de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.** In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; MEIRELES, Mariana Martins de; CORSINO, Patrícia (Orgs.). *Educação como prática de liberdade*: sujeitos e pesquisas em tempos de luta. Manaus: EDUA, 2022, p. 321-330.

DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONCEITOS FUNDAMENTAIS E MARCO LEGAL DA INCLUSÃO NO BRASIL

Lucilia Vernaschi de Oliveira[1]

Solange Franci Raimundo Yaegashi[2]

Bethânia Vernaschi de Oliveira[3]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a deficiência múltipla no contexto educacional, buscando compreender seus principais conceitos e os marcos legais que sustentam a inclusão de estudantes com essa condição nas instituições de ensino brasileiras. Como objetivo geral, propõe-se analisar os fundamentos conceituais e legais da deficiência múltipla no cenário educacional, destacando os avanços e desafios existentes. O problema de pesquisa parte da seguinte indagação: como as definições e os fundamentos legais têm sido compreendidos e implementados no cotidiano escolar para atender estudantes com deficiência múltipla, e quais são os desafios para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, com base na análise de legislações nacionais e produções acadêmicas. O aporte teórico está fundamentado em autores como Freitas (2014), Leite e Gatti (2019), Rocha e Pletsch (2015) e em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, bem como em leis e decretos que contemplam a deficiência múltipla. Os resultados evidenciam que, embora haja um arcabouço legal robusto que garante o direito à educação e ao atendimento educacional especializado (AEE), ainda existem entraves na prática, como a falta de formação docente adequada, escassez de recursos pedagógicos acessíveis e ausência de políticas públicas efetivas em algumas redes de ensino. Conclui-se que a promoção de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência múltipla exige o fortalecimento das políticas de inclusão, a ampliação da formação dos profissionais da educação e o compromisso institucional com práticas pedagógicas equitativas e acessíveis a todos os educandos.

Palavras-chave: Deficiência múltipla. Educação inclusiva. Legislação educacional. Atendimento educacional especializado. Políticas públicas.

---

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na área de Educação Especial do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus de Umuarama/PR. E-mail: luvernaschi@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: solangefry@gmail.com.

[3] Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente na Educação Infantil na rede pública municipal de Maringá/Pr. E-mail: bth.net@outlook.com.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a deficiência múltipla no contexto educacional, apresentando aspectos conceituais, características dos sujeitos e as condições em que essa deficiência se manifesta. Também contempla pesquisas relacionadas ao tema e organiza os principais marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com essa condição.

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão escolar tem se intensificado, refletindo um movimento global pela equidade e valorização da diversidade. Nesse cenário, destaca-se a importância de aprofundar a discussão sobre os estudantes com deficiência múltipla, que enfrentam desafios significativos para o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular. Apesar dos avanços legais, persistem barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Caracterizada pela presença simultânea de dois ou mais comprometimentos sensoriais, físicos e/ou intelectuais, a deficiência múltipla exige práticas pedagógicas individualizadas e transformações estruturais nas escolas. Seu atendimento vai além de adaptações físicas, requerendo mudanças na concepção de ensino e aprendizagem.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os fundamentos conceituais e legais da deficiência múltipla no cenário educacional, destacando os avanços e desafios existentes. A partir disso, formula-se a seguinte problemática: como as definições e os fundamentos legais têm sido compreendidos e implementados no cotidiano escolar para atender estudantes com deficiência múltipla, e quais são os desafios para a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva?

A relevância da temática está na necessidade de compreender os limites e contradições das políticas públicas de inclusão diante das múltiplas formas de vulnerabilidade vivenciadas por esse grupo. O estudo ainda contribui para a formação docente, evidenciando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das normativas legais, como a Constituição Federal e demais legislações específicas.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em textos legais, diretrizes nacionais e autores como Freitas (2014), Leite e Gatti (2019) e Rocha e Pletsch (2015), além de documentos que estruturam a política de inclusão no Brasil.

Ao propor uma análise crítica da deficiência múltipla sob o viés educacional e legal, o trabalho visa fortalecer o debate sobre inclusão, promovendo práticas escolares mais justas, acessíveis e comprometidas com os direitos humanos.

2 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

O conceito de deficiência múltipla ainda carece de consenso na literatura nacional e internacional. Alguns autores defendem que a deficiência intelectual deve estar, necessariamente, associada a outra para que essa condição seja caracterizada. A pesquisadora brasileira Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), referência na área, ressalta a escassez de estudos e também considera a deficiência intelectual um componente essencial. Por outro lado, há estudiosos que não exigem essa associação, considerando suficiente a presença de duas ou mais deficiências, independentemente de sua natureza. As divergências decorrem da forma como se interpretam as origens das deficiências, seja como consequência de uma condição primária ou como soma de comprometimentos independentes (Rocha; Pletsch, 2015).

O quadro a seguir sintetiza as possíveis combinações entre duas ou mais deficiências que caracterizam a deficiência múltipla.

Quadro 1. Condições e possibilidades de combinações de deficiências na formação da deficiência múltipla

Condições	Possibilidades de associações na manifestação da deficiência múltipla
Física e Psíquica	Deficiência física associada à deficiência intelectual; Deficiência física associada a transtornos mentais.
Sensorial e Psíquica	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual;

	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual;
	Deficiência auditiva ou surdez associada a transtornos mentais.
Sensorial e Física	Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física;
	Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física.
Física, Psíquica e Sensorial	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual;
	Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

Fonte: Carvalho (2000, p. 54); Rocha (2014, p. 56).

Conforme disposto no Quadro 1, a deficiência múltipla manifesta-se pela associação de duas ou mais deficiências, combinadas em alterações de ordem física e intelectual; intelectual e sensorial (deficiência auditiva/surdez ou deficiência visual/cegueira); física e sensorial (deficiência auditiva/surdez ou deficiência visual/cegueira); ou pela incidência simultânea das três condições: física, sensorial (deficiência visual/cegueira) e intelectual; física, sensorial (deficiência auditiva/surdez) e intelectual; física, sensorial (deficiência visual/cegueira ou auditiva/surdez) e intelectual. A combinação de deficiência auditiva ou visual isoladamente não caracteriza deficiência múltipla, mas sim a surdocegueira, pois condições exclusivamente sensoriais não são consideradas como deficiência múltipla.

De acordo com o processo sócio-histórico de atendimento às pessoas com deficiência, aquelas que apresentavam deficiência múltipla de natureza severa foram as mais excluídas. Devido à intensidade dessas alterações, passaram a ser denominadas como “deficientes severos ou graves” e “deficientes mentais severos” e, por conta dessas limitações, o atendimento educacional foi historicamente negligenciado (Kassar, 1999). Ou seja, o processo de escolarização desses alunos é bastante recente em nosso país, já que, somente em 1983, foi criada a Fundação de Atendimento à Deficiência Múltipla (FADEM), de caráter filantrópico.

Entretanto, o termo “deficiência múltipla” surge apenas em outubro de 1985, com o Plano de Educação Especial – Nova Proposta, cujos princípios norteariam a Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 (Guimarães, 2008).

A partir daí, o Ministério da Educação (MEC) lançou alguns documentos com as políticas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência, entre elas aquelas com deficiência múltipla, bem como a definição conceitual dessa condição, conforme será apresentado a seguir.

No ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, que apresenta o conceito de deficiência múltipla como sendo: "[...] a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias [...] com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (Brasil, 1994, p. 15).

Essa política orienta o processo de “integração instrucional” aos estudantes com deficiência que conseguem frequentar o ensino comum. Nesse sentido, a mencionada política “[...] não provoca uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade pela educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial” (Brasil, 2010, p. 12).

Em 2000, o MEC lançou o Programa de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental, que, entre seus materiais, apresenta o Volume 2, voltado à educação de alunos com deficiência múltipla. Nesse mesmo ano, o MEC publicou o documento “Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla”, no qual o entendimento sobre essa condição é apresentado a seguir:

> [...] com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracteriza a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas (Brasil, 2000, p. 11).

Ainda de acordo com esse material, o termo “deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” (Brasil, 2000, p. 14).

O documento adverte que não é a simples junção dessas alterações que define a deficiência múltipla: “[...], mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas” (ibidem).

Isto é, não basta diagnosticar as possíveis deficiências de uma pessoa; é preciso compreender como essas condições comprometem sua forma de aprender e se desenvolver e, sobretudo, de que maneira a escola e os professores promovem o acesso ao conhecimento científico por parte desses estudantes.

Em 2010, o MEC lançou a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, sendo o Fascículo 5 dedicado à temática “Surdocegueira e Deficiência Múltipla”. O documento apresenta ideias, práticas e vivências pedagógicas que visam à inclusão, na escola comum, de pessoas com deficiência múltipla, além de propor recursos para promover a interação e a aprendizagem desses alunos.

Sobre as causas da deficiência múltipla, apresenta-se, a seguir, uma síntese das síndromes e doenças com maior incidência na ocorrência dessa condição.

Quadro 2. Síndrome e enfermidades relacionadas à deficiência múltipla

SÍNDROMES	
Tipos	**Correlações**
Rett	Deficiência intelectual, alterações neurológicas e motoras.
Usher	Perda auditiva estável e visual progressiva.
Alstrom	Perda visual precoce e auditiva progressiva.
Bardet-Biedl	Perda visual progressiva, deficiência mental, perda auditiva.
Cockayne	Perda progressiva visual e auditiva, deficiência mental, transtornos neurológicos.

Flynn-Aird	Perda auditiva e visual progressiva, deficiência mental.
Hallgren	Perda visual e auditiva, deficiência mental, psicose.
Kearns-Sayre	Perda visual progressiva e auditiva, deficiência mental.
Enfermidades	
Tipos	**Correlações**
Citomegalia	Deficiências neurológicas, sensoriais e motoras.
Enfermidade de Refsum	Perda visual e auditiva progressiva, deficiência física progressiva.
Hipotiroidismo	Lesão cerebral, deficiência mental, se não tratado a tempo.
Rubéola congênita	Deficiência visual, auditiva e microcefalia, entre outras.
Toxoplasmose	Hidrocefalia, deficiência motora e orgânica.

Fonte: Adaptado de Rocha; Pletsch, (2015).

O Quadro 2 apresenta algumas das síndromes e enfermidades com maior incidência entre as causas da deficiência múltipla. Conhecer a etiologia primária e secundária dessas alterações, especialmente as que provocam a deficiência múltipla, é importante para entender como essas pessoas se desenvolvem, quais são suas limitações e como deve ser realizado o atendimento individualizado, bem como as interações sociais que estimulem seu desenvolvimento. Além disso, conhecer os agentes causadores é uma das formas de prevenção.

Freitas (2014) pesquisou o estado do conhecimento sobre deficiências múltiplas no conjunto de publicações brasileiras no período entre 2000 e 2012, por meio de uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva, documental e qualitativa. Analisou 25 trabalhos, distribuídos entre teses, dissertações e artigos científicos. Segundo a autora, os resultados evidenciam um número reduzido de produções sobre essa temática. Por isso, ela destaca a necessidade de uma maior produção científica na área, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Nota-se que o texto não apresenta, assim como a maioria das pesquisas, uma conceituação clara de deficiência múltipla, o que confirma a afirmação de Rocha e Pletsch (2015).

Leite e Gatti (2019) realizaram uma revisão sistemática sobre a deficiência múltipla, ou a presença de mais de uma deficiência concomitante, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), abrangendo o período de 1978 a 2018. Analisaram três dissertações e cinco teses, todas voltadas à escola, ao processo de escolarização e à aprendizagem, defendidas entre 2000 e 2013. Segundo as pesquisadoras, o material analisado "[…] mostrou a escassez de pesquisas relacionadas e a necessidade de mais estudos relacionados a essa temática, principalmente para a inclusão dessa população no ambiente escolar" (Leite; Gatti, 2019, p. 15). Ainda sobre o estudo, elas destacam que as propostas de intervenção pedagógica apresentadas nas pesquisas foram exitosas, evidenciando a importância da inclusão escolar com ações pedagógicas direcionadas às necessidades dos sujeitos atendidos, além de ressaltarem a relevância de se ampliar o debate sobre o tema.

Rocha (2014), em sua pesquisa de mestrado, analisou processos e práticas voltados ao desenvolvimento da aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências matriculados no AEE. Os resultados dessa investigação apontam cinco constatações principais, a saber: o trabalho pedagógico com esses alunos é complexo; os estudantes apresentam potencialidades de aprendizagem; é imprescindível o uso de recursos de tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem; há a necessidade de investimento na formação docente para atuação no AEE; e é fundamental que as políticas públicas sejam direcionadas às necessidades específicas de estudantes com deficiências múltiplas.

De forma geral, para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência múltipla, de acordo com os estudos dessa natureza, uma orientação plausível é a de trabalhar com os sujeitos e não sobre eles. Ou seja, que sejam atendidos em suas especificidades, a partir de um plano individual de AEE e do diálogo constante entre equipes multidisciplinares e interdisciplinares.

Esses estudantes "constituem um grupo com características específicas e peculiares e, consequentemente, com necessidades únicas" (MEC, 2010). Por essa razão, o professor necessita de formação continuada que o capacite a realizar um trabalho de qualidade, atendendo às demandas específicas dos

alunos com deficiência múltipla. Além disso, são necessárias mais pesquisas sobre essa condição, pois os estudos ainda são reduzidos.

Legislação Federal sobre Deficiência Múltipla

Este tópico apresenta dois quadros com a legislação que garante o amparo legal às pessoas com deficiência múltipla. O primeiro (Quadro 3) contém leis federais; e o segundo (Quadro 4) reúne decretos federais.

Quadro 3. Leis Federais sobre Deficiência Múltipla

Legislação Específica	Legislação Alteradora	Ementa da Legislação Específica e/ou Alteradora	Redação em Vigência sobre Deficiências Múltiplas
Lei nº 12.715 17.09.2012		Altera a alíquota das contribuições previdenciárias sobre a folha de salários devidas pelas empresas que especifica; institui o Programa de Incentivo à Inovação Tecnológica e Adensamento da Cadeia Produtiva de Veículos Automotores, o Regime Especial de Tributação do Programa Nacional de Banda Larga para Implantação de Redes de Telecomunicações, o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional, o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência; restabelece o Programa Um Computador por Aluno; altera o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico da Indústria de Semicondutores, instituído pela Lei nº 11.484, de 31 de maio de 2007; altera as Leis (…).	Art. 3º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD. § 2º O Pronas/PCD será implementado mediante incentivo fiscal a ações e serviços de reabilitação da pessoa com deficiência desenvolvidos por pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que se destinam ao tratamento de deficiências físicas, motoras, auditivas, visuais, mentais, intelectuais, múltiplas e de autismo.

Lei nº 13.585 26.12.2017		Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla.	Art. 1º Fica instituída a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla a ser comemorada de 21 a 28 de agosto de cada ano. Art. 2º As comemorações da Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla visam ao desenvolvimento de conteúdos para conscientizar a sociedade sobre as necessidades específicas de organização social e de políticas públicas para promover a inclusão social desse segmento populacional e para combater o preconceito e a discriminação.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O Quadro 3 apresenta duas leis sobre deficiência múltipla. A Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, institui, entre outras iniciativas, o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência. Entre as categorias atendidas pelo PRONAS, incluem-se as pessoas com deficiência múltipla. O artigo 2º, § 2º, estabelece a implantação de ações e serviços de reabilitação, decorrentes de incentivos fiscais.

A Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017, institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, a ser comemorada anualmente de 21 a 28 de agosto. Essa comemoração busca chamar a atenção da sociedade para as necessidades específicas dessas pessoas, bem como para a implementação de políticas públicas que promovam a inclusão social e combatam atitudes de preconceito e discriminação.

O Quadro 4 apresenta os principais decretos federais que versam sobre a deficiência múltipla.

Quadro 4. Decretos Federal sobre Deficiência Múltipla

Decretos Federais	Ementa	

		Principais aspectos - Deficiências Múltiplas
Decreto nº 3.298/1999 20/12/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.
Decreto nº 5.296/2004 02/12/2004	Regulamenta as Leis n.° 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Art. 5º Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I – pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências; Art. 6º O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5º. § 1º O tratamento diferenciado inclui, dentre outros: IV – pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência

		visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas;
Decreto nº 7.988/2013 17/04/2013	Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica – PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD.	Art. 6º O PRONAS/PCD será implementado mediante incentivo fiscal a ações e serviços de reabilitação da pessoa com deficiência desenvolvidos por pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que se destinam ao tratamento de deficiências físicas, motoras, auditivas, visuais, mentais, intelectuais, múltiplas e de autismo.
Decreto nº 10.177/2019 16/12/2019	Dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.	Art. 3º O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, observada a paridade entre os representantes do poder executivo e da sociedade civil organizada, é composto por membros dos seguintes órgãos e entidades: II – representantes da sociedade civil, dentre os quais: a) treze de organizações nacionais para pessoa com deficiência; Art. 6º As organizações nacionais para pessoa com deficiência a que se refere a alínea “a” do inciso II do **caput** do art. 3º serão escolhidas dentre aquelas que atuam nas seguintes áreas e na seguinte proporção: VII – um da área de deficiências múltiplas; e

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O Quadro 4 apresenta quatro decretos que mencionam a deficiência múltipla, conforme análise a seguir.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (nomenclatura atualmente substituída por “pessoa com deficiência”), além de regulamentar a Lei nº 7.853/1989. No que se refere às pessoas com deficiência múltipla, esse decreto, no inciso V do artigo 4º, caracteriza-a como a associação de duas ou mais deficiências em uma pessoa.

O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, trata, entre outros aspectos, do atendimento prioritário ao público, conforme estabelecido pelas Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, que dispõem sobre acessibilidade. No artigo 5º, dispõe sobre o atendimento prioritário destinado às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida; e seu § 1º, alínea “e”, define a deficiência múltipla como o resultado da associação de duas ou mais deficiências. O artigo 6º, § 1º, prevê, em seu inciso IV, o tratamento diferenciado, incluindo pessoal capacitado para o atendimento dessas pessoas.

O Decreto nº 7.988, de 17 de abril de 2013, regulamenta os artigos 1º a 13 da Lei nº 12.715/2012, que dispõe sobre os Programas Nacionais de Apoio à Atenção Oncológica – PRONON – e de Atenção à Saúde da Pessoa com Deficiência – PRONAS/PCD. De acordo com o artigo 6º, o PRONAS será empreendido mediante incentivo fiscal a ações e serviços de reabilitação da pessoa com deficiência, desenvolvidos por pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, sendo destinado ao tratamento das pessoas com deficiência, inclusive aquelas com deficiência múltipla.

O Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019, dispõe sobre o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Em seu artigo 3º, afirma que o referido conselho é composto por membros representantes do Poder Executivo e da sociedade civil. No inciso II, lista-se a composição de representantes de organizações nacionais para pessoas com deficiência, entre as quais, a alínea “a” informa que há treze organizações nacionais. O artigo 6º, em seu inciso VII, menciona um representante da área de deficiência múltipla, reafirmando o estabelecido no artigo 3º.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a deficiência múltipla configura uma condição complexa, caracterizada pela coexistência de dois ou mais comprometimentos que afetam significativamente a aprendizagem e a participação escolar dos estudantes. Essa complexidade exige que o sistema educacional disponha de estratégias pedagógicas diferenciadas, recursos especializados e um suporte institucional eficiente,

capazes de garantir o direito à educação inclusiva, conforme preconizado na legislação vigente.

O marco legal brasileiro estabelece um robusto conjunto de garantias para a inclusão educacional. Todavia, apesar desse arcabouço normativo, sua implementação plena ainda enfrenta desafios práticos, tais como a insuficiência de formação adequada para os profissionais da educação, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos adaptados, além de barreiras estruturais e culturais presentes em muitas instituições escolares.

Nesse sentido, as políticas públicas e as práticas pedagógicas precisam avançar no sentido de assegurar não apenas a matrícula, mas o efetivo acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência múltipla.

Por fim, este estudo reafirma a importância de um olhar interdisciplinar e integrado para a deficiência múltipla no contexto educacional, onde o compromisso com a justiça social e a garantia dos direitos humanos devem nortear as ações de educadores, gestores, famílias e formuladores de políticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental**: deficiência múltipla. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2000. v. 1.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação**

Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12715.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.988, de 17 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7988.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017**. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13585.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.177, de 16 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10177.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Deficiência múltipla**. v. 1. Fascículos I – II – III. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

FREITAS, Alciléia Sousa. **O estado do conhecimento sobre deficiências múltiplas no conjunto de publicações brasileiras no período entre 2000 e 2012**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 81 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Pr., 2014. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48538/R%20-%20D%20-%20ALCILEIA%20SOUSA%20FREITAS%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2021.

GUIMARAES, Alexandre. **Constituição de 1988**: O Brasil 20 Anos Depois – Os Cidadãos na Carta Cidadã. Brasília: Senado Federal, Instituto Legislativo Brasileiro, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. São Paulo: Autores Associados, 1999.

LEITE, Graciliana Garcia.; GATTI, Melina Radaelli. Deficiência múltipla: revisão sistemática da produção discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 4, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/5311/4936. Acesso em: 22 jan. 2025.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-**

cultural. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Nova Iguaçu, RJ, 2014. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/im/oeeies/wp-content/uploads/2015/03/Ma-%C2%A1ra-Rocha.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, p. 112-125, v. 22, n. 1, São Luís, MA, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077/1447. Acesso em: 19 jan. 2025.

NEURODIVERGÊNCIAS, EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO: TENSÕES E EXCLUSÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Brenda Gabriela Favretto da Silva[1]
Giovanna Pezarico[2]

RESUMO

O presente ensaio aborda a intersecção entre neurodiversidades, Educação Superior, trabalho e racionalidade neoliberal. Tratar sobre neurodiversidade implica em reconher um movimento que propõe a valorização das diferenças neurocognitivas como expressões legítimas da condição humana, desafiando normas que definem um funcionamento cognitivo ideal. Embora haja avanços no discurso inclusivo, dados do Censo da Educação Superior de 2022 revelam a baixa representatividade de estudantes com deficiência intelectual e transtornos do neurodesenvolvimento, evidenciando pouca inserção de neurodivergentes na Educação Superior. Paralelamente, o modelo de formação acadêmica e o mercado de trabalho, ambos atravessados pela lógica neoliberal, valorizam produtividade, desempenho e autogestão, impondo padrões que desconsideram as singularidades cognitivas dos neurodivergentes. Tais exigências contribuem na elaboração de sistemáticas pautadas por uma exclusão sutil e estruturada, tanto no campo educacional quanto profissional. No Brasil, a taxa de desemprego entre adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) alcança 85%. Frente a esse panorama, o ensaio propõe uma análise crítica em torno das práticas que se consolidam no cruzamento entre educação e trabalho, buscando problematizar alguns tensionamentos sobre o tema a partir de uma abordagem inclusiva. Assim, evidencia-se a necessidade de repensar estruturas institucionais que perpetuam o capacitismo e inviabilizam a plena participação de sujeitos neurodivergentes.

Palavras-chave: Neurodivergência. Inclusão. Educação Superior. Trabalho. Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre inclusão e diversidade tem ampliado espaços no campo educacional, impulsionado pelo reconhecimento da pluralidade de corpos, histórias e formas de aprendizagem. Nesse contexto, as neurodiversidades surgem como perspectiva crítica à homogeneização dos processos pedagógicos, desafiando as normativas que definem o que seria um “funcionamento cognitivo ideal”.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) – UTFPR Campus Pato Branco. favrettobrenda@gmail.com
[2] Doutora e professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)-UTFPR Campus Pato Branco. gpezarico@gmail.com

A neurodiversidade é compreendida como um movimento social liderado por pessoas neurodivergentes — aquelas cujo funcionamento neurocognitivo diverge da normatividade socialmente aceita —, a neurodiversidade propõe a valorização das diferenças como parte legítima da condição humana (ORTEGA, 2008).

De acordo com a legislação brasileira (BRASIL, 2023), considera-se pessoa neurodivergente aquela devidamente diagnosticada e laudada por profissionais de saúde credenciados e habilitados à respectiva perícia. Nesse contexto, pessoas neurodivergentes — pessoas com condições como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Síndrome de Tourette, a Dislexia, entre outros.

No entanto, apesar do avanço discursivo promovido por esse movimento, os dados revelam que o acesso de estudantes neurodivergentes à Educação Superior ainda é limitado. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 79 mil alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação naquele ano, apenas 8.353 apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual e 6.063 possuíam algum transtorno do neurodesenvolvimento. Esses estudantes representaram, em conjunto, apenas 0,8% do total de matrículas na graduação.

Essa discussão torna-se ainda mais urgente quando analisada à luz das transformações do trabalho, sobretudo com a intensificação da globalização e a consolidação da racionalidade neoliberal. A lógica da performance, da competitividade e da autogestão se estende à formação acadêmica e aos ambientes profissionais, promovendo exigências que invisibilizam as singularidades cognitivas e impõem barreiras à inclusão (ARCHANGELO, 2022).

De acordo com o Instituto de Inclusão Brasil, estima-se que o Brasil tenha cerca de 2 milhões de pessoas autistas, em um universo de aproximadamente 70 milhões no mundo. No entanto, os dados locais revelam desafios significativos, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho. Em 2019, pelo menos 85% dos adultos diagnosticados com TEA no Brasil estavam desempregados — um número que reflete uma tendência global, apontada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2020, segundo a qual

80% dos adultos autistas no mundo estavam fora do mercado de trabalho.

Diante desse cenário, o presente ensaio tem como objetivo discutir as expressões e contradições que atravessam o debate sobre neurodiversidade, educação superior, trabalho e a lógica do neoliberalismo. Parte-se do entendimento de que essas dimensões se entrelaçam e produzem efeitos concretos sobre os modos de existir, aprender e trabalhar dos neurodivergentes, especialmente em contextos marcados por exigências de normalização, desempenho e autogerenciamento.

Assim, primeiramente será discutido sobre conceito de neurodivergência e suas implicações sociais. Posteriormente, serão analisados os diálogos entre a neurodivergência e a educação. A seção seguinte reflete-se sobre as articulações entre neurodivergência, educação superior, trabalho e a lógica neoliberal. E, por fim, será tratado sobre a inter-relação das dimensões vistas a partir de uma perspectiva inclusiva.

2 NEURODIVERGÊNCIA: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS

A compreensão sobre a neurodivergência passou por importantes transformações no contexto histórico, refletindo mudanças nos campos da medicina, da educação, da psicologia e das dinâmicas sociais. O termo surgiu pela primeira vez com a socióloga australiana Judy Singer, que propôs uma nova perspectiva sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), defendendo que essa condição não deveria ser encarada como uma patologia, mas sim como parte da diversidade humana.

Para Singer 1999, a ideia de neurodiversidade foi consolidada por meio de três pilares teóricos — a teoria feminista, o pós-modernismo e a pesquisa crítica/emancipatória — e teve impulso com o surgimento de comunidades online, os avanços das neurociências e a crítica ao modelo clínico tradicional. Nessa perspectiva, as diferenças neurológicas passaram a ser compreendidas como variações legítimas da condição humana, e não como disfunções a serem corrigidas.

No entanto, apesar de seu caráter inovador, o conceito enfrentou dificuldades de compreensão por parte do público, o que levou Singer, anos depois, a associá-lo ao movimento ambientalista, ao defender que a

neurodiversidade é uma questão de respeito e conservação da diversidade humana. O termo “neurodivergente”, proposto pela ativista Kassiane Asasumasu, passou a ser adotado para designar indivíduos cujas formas de funcionamento neurológico diferem da norma estabelecida (ABREU, 2022).

Essa abordagem amplia o debate sobre inclusão ao questionar a separação entre sujeito e diagnóstico, considerando condições como TDAH, Discalculia e Síndrome de Tourette como aspectos constitutivos da identidade, e não como desvios isolados da personalidade. Como ressalta Ortega (2008), o termo “neuroatípico” evidencia que essas características não são externas ao indivíduo, mas integram sua maneira de ser no mundo.

Segundo Abreu (2022) O movimento da neurodiversidade, portanto, nasce como resposta à hegemonia médica que historicamente patologizou os modos de existir que escapam às normas. Inicialmente articulado no contexto dos direitos das pessoas autistas, ele se expandiu para incluir outras condições neurológicas, ao reivindicar o reconhecimento social de sujeitos que sofrem exclusões e violências simbólicas por não corresponderem ao ideal normativo de comportamento e cognição. Assim, termos como “aspies”, “nerds” e “geeks” passaram a ser ressignificados dentro dessa luta por dignidade, pertencimento e justiça social.

3 O MOVIMENTO DA NEURODIVERSIDADE E OS DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO

A emergência do conceito de neurodiversidade, nas últimas décadas, tem provocado deslocamentos significativos nas formas de compreender a diferença no campo educacional. Ao propor uma leitura não patologizante das condições neurológicas, o movimento, reivindica o reconhecimento dessas variações como expressões legítimas da diversidade humana. Ao adentrar a Educação Superior, essa perspectiva desafia práticas pedagógicas padronizadas e valores meritocráticos que ainda prevalecem nas universidades.

Mesmo diante de avanços legais e do discurso inclusivo, o Ensino Superior ainda se estrutura sobre normas excludentes, priorizando o desempenho acadêmico homogêneo e invisibilizando as singularidades dos sujeitos. Como aponta Nogueira (2015), o ideal do “bom aluno” — atento,

disciplinado e silencioso — permanece presente no imaginário docente, contribuindo para a patologização de comportamentos divergentes e sua consequente medicalização.

A neurodiversidade, nesse cenário, atua como um contraponto crítico ao modelo hegemônico de normalidade, ao propor práticas pedagógicas mais abertas à complexidade dos modos de aprender e ser. Para autores como Abreu (2022) e Singer (1999), reconhecer a neurodivergência é romper com a ideia de que a diferença constitui um problema, exigindo uma educação comprometida com a valorização das singularidades e com a justiça cognitiva.

Historicamente, a Educação Especial brasileira foi influenciada por uma abordagem médica e segregadora, que atribuía aos sujeitos a responsabilidade pela adaptação ao sistema. Foi somente a partir da década de 1990, com marcos como a Declaração de Salamanca (1994)[3] e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)[4], que o paradigma da inclusão começou a se consolidar, defendendo o direito à aprendizagem em classes comuns e o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)[5].

Ainda assim, a permanência de estudantes neurodivergentes na universidade exige mais do que políticas formais. De acordo com Matos (2024), é preciso que as metodologias se adaptem às demandas dos estudantes, e não o contrário. Nesse sentido, educar neurodivergentes é também um convite ao enfrentamento das próprias noções de normalidade, desenvolvimento e sucesso educacional.

Além disso, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reforça a importância da formação e da capacitação docente como instrumento central para o acolhimento e a aprendizagem. A efetivação de uma educação superior inclusiva, portanto, passa necessariamente pela sensibilização das instituições

[3] Define princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva, reconhecendo a diversidade como parte da condição humana.
[4] Orienta os sistemas de ensino brasileiros a garantirem o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.
[5] Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

e pelo compromisso com práticas que respeitem a pluralidade de modos de existir.

Nesse sentido, Mantoan (1993, 2006) destaca que o ambiente educacional deve se configurar como um espaço social de valorização da diversidade, considerando as trocas intelectuais, sociais e culturais que nele ocorrem. Nesse sentido, os ambientes educacionais devem ser, um espaço inclusivo, capaz de reconhecer e acolher as diferenças entre os indivíduos por meio de um ensino que compreenda e respeite essas singularidades. Posteriormente, a autora (Mantoan, 1993, 2006, p. 60) também enfatiza a necessidade de uma mudança de perspectiva em relação ao processo educacional:

> [...] Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota da proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade.

Apesar dos avanços legislativos incluindo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)[6] e o Decreto nº 7.611/2011[7], que asseguram o direito à educação em todos os níveis — instituições de ensino carecem ainda de políticas institucionais consistentes, formação docente adequada e mecanismos eficazes de acolhimento. Barreiras atitudinais e comunicacionais, somadas à falta de recursos de acessibilidade e à ausência de estratégias pedagógicas adaptadas, comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental desses estudantes.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO E NEOLIBERALISMO

A discussão sobre neurodivergência e trabalho exige um olhar atento às interações entre as estruturas educacionais e as dinâmicas de mercado, especialmente no contexto da racionalidade neoliberal. Nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior (IES) passam a reproduzir as exigências do

[6] Reforça a educação inclusiva em todos os níveis, inclusive o ensino superior.
[7] Estabelece diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

mercado, priorizando desempenho, adaptabilidade e responsabilização individual.

As universidades, historicamente concebidas como espaços de produção de conhecimento e desenvolvimento humano, têm cada vez mais se submetido ao discurso da empregabilidade. Essa lógica, ancorada em ideais de produtividade e eficiência, valoriza a formação de um sujeito ideal: competitivo, emocionalmente regulado e constantemente adaptável. Contudo, esse modelo tende a excluir, de forma sutil, os estudantes que não se ajustam a tais padrões.

Essa mesma lógica de normalização e desempenho, presente no ambiente universitário, se estende ao mercado de trabalho, especialmente sob a influência da racionalidade neoliberal. Estruturado para atender às demandas de eficiência, competitividade e produtividade, o mundo do trabalho privilegia um perfil ideal de trabalhador — disciplinado, versátil e constantemente disponível.

Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) apontam que o neoliberalismo promove a constituição de um “sujeito empresarial”, moldado por dispositivos de controle e autogestão, que transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso. Esse modelo desconsidera as desigualdades estruturais que afetam, de forma mais acentuada, grupos historicamente marginalizados. Para os neurodivergentes, essa lógica intensifica os processos de exclusão e adoecimento, pois exige uma adequação constante a padrões que desconsideram a diversidade cognitiva e subjetiva.

Ainda que o discurso da diversidade esteja sendo incorporado por algumas organizações, como observa Archangelo (2022), muitas dessas ações permanecem superficiais e simbólicas, sem efetiva transformação institucional. Como destaca Barbosa (2012, 2015), os sujeitos neurodivergentes são frequentemente responsabilizados por não atenderem às exigências de desempenho e autonomia impostas pelo modelo neoliberal. Essa responsabilização individual desvia o olhar das barreiras institucionais e reforça o discurso da autossuficiência como medida de valor.

De forma complementar, Oliveira e Cecílio (2023) ressaltam que essa lógica ocorre no espaço acadêmico, estendendo-se ao mundo do trabalho, onde a autogestão e a busca incessante por resultados tornaram-se imperativos. O sujeito ideal é aquele que se entrega por completo à atividade profissional,

internalizando o discurso de que seu valor está diretamente ligado à sua produtividade.

Nesse contexto, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA) reforça que o direito ao trabalho está intrinsecamente ligado à vida independente e à participação social dos neurodivergentes. Medidas como cotas, adaptações razoáveis e acessibilidade são fundamentais para garantir uma inclusão efetiva. No entanto, essas ações ainda enfrentam entraves institucionais, como o não reconhecimento das potencialidades desses sujeitos e a manutenção de ambientes excludentes.

A respeito dos impactos da racionalidade neoliberal, a ABRAÇA (2024) aponta que:

> [...] Os efeitos do neoliberalismo são particularmente nefastos para autistas. Eles se tornam ainda mais graves no caso de autistas com maior demanda de suporte, autistas pobres, não brancos e marginalizados. Ao longo dos últimos anos, presenciamos a retirada de direitos das pessoas trabalhadoras, que se manifesta na precarização do trabalho, na terceirização, na uberização e nas mais recentes reformas de legislações relacionadas ao trabalho e à aposentadoria.

Conforme aponta a ABRAÇA (2024), muitas pessoas neurodivergentes desejam acessar oportunidades de trabalho que respeitem suas vocações e ocorram em ambientes acessíveis e inclusivos. No entanto, o capacitismo estrutural ainda representa um obstáculo à inserção e permanência desses sujeitos no mercado formal, negando-lhes igualdade de oportunidades. Além do direito ao trabalho, é fundamental garantir condições justas de remuneração e reconhecimento de competências, reforçando sua autonomia e participação econômica. Nesse cenário, as políticas neoliberais, ao priorizarem eficiência, produtividade e responsabilização individual, dificultam a inclusão efetiva de pessoas neurodivergentes na educação e no trabalho, ao perpetuarem modelos normativos que desconsideram suas singularidades cognitivas e subjetivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise proposta neste ensaio, é possível compreender que a neurodiversidade, enquanto perspectiva crítica e movimento social, desafia as normativas historicamente construídas sobre o que é considerado socialmente, como funcionamento cognitivo adequado. Ao reivindicar a legitimidade as

diferentes formas de ser, agir, aprender e trabalhar, a neurodiversidade tensiona as estruturas sociais, educacionais e laborais, as quais, operam sob lógicas capacitistas e excludentes.

No contexto da Educação Superior, evidenciou-se ainda números baixos de inserção de neurodivergentes na universidade. As exigências, por adaptação, desempenho e produtividade, alinhadas à racionalidade neoliberal, tendem a tornar um ambiente acadêmico desafiador para estudantes neurodivergentes, cujas trajetórias demandam apoio institucional, acessibilidade atitudinal e abordagens pedagógicas mais flexíveis. Essa lógica, ao ser reproduzida também no trabalho, impõe barreiras adicionais à inserção e permanência desses sujeitos, muitas vezes invisibilizados por um sistema que prioriza a normatização e a eficiência.

Diante desse cenário, faz-se necessário repensar os processos de formação e de organização do trabalho a partir de uma ética da diferença, que valorize a pluralidade como elemento constitutivo da condição humana. Promover uma cultura inclusiva nas universidades e nos ambientes profissionais é um passo fundamental para garantir direitos, ampliar oportunidades e construir uma sociedade democrática e diversa.

REFERÊNCIAS

ABRAÇA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA AÇÃO POR DIREITOS DAS PESSOAS AUTISTAS. **Manifesto:** autistar é trabalhar. 2024. Disponível em: https://abraca.net.br/manifesto-autistar-e-trabalhar/. Acesso em: 7 jun. 2025.

ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Cânone Editoração Ltda, 2022.

ARCHANGELO, Fátima Aurora Guedes Afonso. **Administração judiciária e neurodiversidade:** o desafio ético do autoconhecimento organizacional. In: Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra. 2022.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. **Educação e ambiguidades da autonomização:** para uma pedagogia crítica da promoção do indivíduo autónomo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 995-1008, 2015.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. **Sob o signo da luz e das sombras:** o imaginário da autonomia em educação. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 36, p. 249-264, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.499, de novembro de 2023. Institui a Política Nacional de Proteção às Pessoas Neurodivergentes. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2367051. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instrumento de avaliação de cursos de graduação: reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais, organização e funcionamento*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guia_aee.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. Neurodiversidade e inclusão no mercado de trabalho. 2024. Disponível em: https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurodiversidade-e-inclusao-no-mercado-de-trabalho/. Acesso em: 07 jun. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/UNICAMP, 1993.

MATOS, Wlisses Figueiredo. **Típicos divergentes:** entre a sala de aula, a sala de recursos multifuncionais e o Movimento da Neurodiversidade. 2024.

NOGUEIRA, Juslaine de Fátima de Abreu. **Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola:** entre cifras de resiliência e acordes de resistência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CECÍLIO, Sálua. **Trabalho (docente), neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global:** evidências de uma "nova razão do mundo" na era digital. *Educação*, v. 46, n. 1, p. 1–18, 2023.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, v. 14, p. 477-509, 2008.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (org.). *Disability discourse*. Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DEFICIÊNCIA VISUAL: MUDANÇAS NAS PERCEPÇÕES DE EDUCANDOS APÓS O TRABALHO COM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aline de Novaes Conceição[1]

RESUMO

Apresentam-se neste texto, resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar percepções de educandos do último ano da Educação Infantil sobre conceitos, causas e dificuldades relacionadas com a Deficiência Visual, antes e após uma sequência didática. A investigação foi conduzida com 19 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil do interior paulista, após aprovação em comitê de ética. A sequência didática, composta por 10 encontros, foi elaborada de forma colaborativa com professores e gestores da escola, docentes de outras instituições, estudantes de cursos de Pedagogia do interior de São Paulo e também do Mato Grosso do Sul. Envolveu temáticas como diversidade, deficiências (Auditiva, Visual, Física e Intelectual), Síndrome de *Down*, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. As propostas de atividades pedagógicas incluíram rodas de conversa, vivências sensoriais, uso da Língua Brasileira de Sinais, *Braille*, livros literários e brincadeiras. Antes e após a intervenção, os educandos responderam, individualmente e de forma oral, a 12 perguntas sobre os quatro tipos de deficiências. As respostas relacionadas com a Deficiência Visual foram analisadas com base na metodologia de análise de conteúdo, com inspiração em Bardin, utilizando as seguintes categorias: desconhecimento, ideia fantasiosa, informação equivocada e resposta favorável. Os resultados evidenciam uma diminuição significativa das respostas associadas ao desconhecimento e um aumento de 15,79% nas respostas favoráveis em relação à Deficiência Visual, totalizando 43,86%. As análises apontam que a proposta pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de uma compreensão mais empática, crítica e respeitosa por parte dos educandos. Ao vivenciarem situações planejadas que abordam a temática da inclusão, os educandos demonstraram avanços nas percepções sobre a Deficiência Visual. Tais transformações reforçam a importância de se trabalhar, desde os primeiros anos escolares, práticas pedagógicas intencionais que valorizem a diversidade e promovam percepções favoráveis à inclusão, pois as percepções são indícios de atitudes inclusivas.

Palavras-chave: Sequência didática e Educação Infantil. Educação Infantil e ambiente inclusivo. Percepção de deficiências e Educação Infantil. Percepções de deficiências. Deficiência Visual.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, precisa de intencionalidade pedagógica e organização didática. A intencionalidade

[1] Professora na Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP, doutora em educação pela mesma instituição, *E-mail*: aline.novaes@unesp.br

pressupõe considerar a necessidade do desenvolvimento de uma Educação Integral. Miguel, Conceição e Pereira (2024, p. 4), destacam que

> [...] ainda é comum confundir Educação Integral com termos como escolas em tempo integral, jornada integral e tempo integral. Compreender a Educação Integral envolve refletir sobre o desenvolvimento humano em um sentido amplo, enquanto escolas em tempo integral e jornada integral, referem-se à ampliação de tempo na escola para igual ou superior a sete horas diárias, ou 35 horas semanais, em dois turnos.

As autoras ainda complementam que, na contemporaneidade, a Educação Integral envolve os elementos "[...] intelectual/cognitivo, físico/motor, afetivo, ético, social, simbólico, cultural, musical, científico, ambiental, moral, artístico, emocional, filosófico, biológico, político, lúdico/recreativo, tecnológico e criativo" (Miguel; Conceição; Pereira, 2024, p. 23).

Para que haja a intencionalidade do desenvolvimento de uma Educação Integral, é necessária uma organização didática e dentre as modalidades organizativas do trabalho docente, há a sequência didática que

> [...] consiste em propostas de atividades com uma temática em comum que possibilita a contextualização e o trabalho sequenciado, com começo, meio e fim. Sendo assim, envolve um planejamento realizado com intenções e sistematizações específicas (Melgarejo; Conceição, 2025, p. 37).

Desse modo, a sequência didática consiste em propostas de atividades articuladas em torno de um mesmo eixo temático. Dentre esses eixos, pode-se trabalhar com a inclusão, buscando o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, a partir de propostas de atividades que articulem as interações, as brincadeiras e as múltiplas linguagens que são necessárias para o desenvolvimento dos educandos na Educação Infantil.

Vale ressaltar que a inclusão na educação compreende a participação efetiva de toda e qualquer diferença e a educação especial enfatiza as deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse âmbito, propostas de atividades podem contribuir para a transformação de percepções iniciais desfavoráveis sobre inclusão para favoráveis uma vez que as percepções dos educandos são indicativas de suas atitudes sociais. Para Sternberg (2000, p.110), "[...] a percepção é um conjunto

de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações recebidas dos estímulos ambientais".

Dentro do recorte de um âmbito da inclusão, estudos apontam que as ideias e compreensões acerca das deficiências podem ser transformadas por meio de processos formativos fundamentados no diálogo, na reflexão crítica e coletiva, especialmente quando voltados à temática da inclusão (Conceição, 2022, 2020, 2019, 2018, 2017; Conceição; Souza, 2021; Vieira, 2014, 2006; Vieira; Denari, 2012).

Conceição (2025) apresentou que a partir do trabalho com uma sequência didática sobre inclusão na Educação Infantil, os educandos alteraram suas percepções favoravelmente, tornando o ambiente mais inclusivo. Constatando que a Deficiência Visual foi a que teve maior percepção favorável antes e após o desenvolvimento de uma sequência didática.

Nesse sentido, a partir do exposto, indagou-se: é possível alterar percepções de educandos da Educação Infantil sobre conceitos, causas e dificuldades relacionadas com a Deficiência Visual? Com isso, o objetivo da pesquisa cujos resultados estão apresentados neste texto, consiste em identificar percepções de educandos do último ano da Educação Infantil sobre conceitos, causas e dificuldades relacionadas com a Deficiência Visual, antes e após uma sequência didática.

Para isso, após aprovação em comitê de ética, foi implementada uma sequência didática com 10 encontros em uma turma de 20 educandos, com idade entre 5 e 6 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) do interior paulista. Nesta turma, 11 crianças são meninas e nove são meninos, com uma educanda com Síndrome de *Down* que não quis responder às questões, totalizando 19 participantes.

A proposta da sequência didática na integra foi apresentada por Conceição (2025). Vale ressaltar que é composta por 10 encontros, sendo elaborada de forma colaborativa com professores e gestores da escola, docentes de outras instituições, estudantes de cursos de Pedagogia do interior de São Paulo e também do Mato Grosso do Sul.

Envolveu temáticas como diversidade, deficiências (Auditiva, Visual, Física e Intelectual), Síndrome de *Down*, Transtorno do Espectro Autista e

Altas Habilidades/Superdotação. As propostas de atividades pedagógicas incluíram rodas de conversa, vivências sensoriais, uso da Língua Brasileira de Sinais, *Braille*, livros literários e brincadeiras, possibilitando a valorização da diversidade e o fortalecimento de atitudes inclusivas.

Antes e depois do desenvolvimento da sequência didática, a turma participante respondeu oralmente, de forma individual, um conjunto de 12 perguntas relacionadas a quatro tipos de deficiências: física, visual, auditiva e intelectual. As questões abordavam aspectos como definição, possíveis causas e dificuldades associadas a cada uma dessas deficiências. As respostas foram registradas em um formulário digital e, para este texto, foram selecionadas as relacionadas com a Deficiência Visual.

A análise das percepções dos educandos antes e após o desenvolvimento da sequência teve como inspiração a análise de conteúdo de Bardin (1977), utilizando as mesmas categorias de análises mencionadas por Souza (2010): 1) “desconhecimento”, 2) “ideia fantasiosa”, 3) “informação equivocada” e 4) “resposta favorável”.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base em Magiati, Dockrell e Logotheti (2002), Souza (2014) elaborou um questionário que foi adequado pela pesquisadora deste texto e está registrado a seguir:

Quadro 1 – Questionário sobre percepções de deficiências

	Questões
1	Como é a criança com deficiência física?
2	Por que alguma criança se torna uma pessoa com deficiência física?
3	Quais as dificuldades que a criança com deficiência física pode ter na escola?
4	Como é a criança cega?
5	Por que alguma criança se torna uma pessoa com deficiência visual?
6	Quais as dificuldades que a criança cega pode ter na escola?
7	Como é a criança surda?
8	Por que alguma criança se torna uma pessoa com deficiência auditiva?

9	Quais as dificuldades que a criança surda pode ter na escola?
10	Como é uma criança com deficiência intelectual?
11	Por que alguma criança se torna uma pessoa com deficiência intelectual?
12	Quais as dificuldades que a criança com deficiência intelectual pode ter na escola?

Fonte: adequado de Souza (2014),
elaborado com base em Magiati, Dockrell e Logotheti (2002).

Para este texto, como mencionado, foram selecionadas as perguntas: como é a criança cega? Por que alguma criança se torna uma pessoa com deficiência visual? Quais as dificuldades que a criança cega pode ter na escola? Essas perguntas estão no âmbito dos conceitos, causas e dificuldades relacionadas com a Deficiência Visual. Cada resposta foi categorizada como mencionado, e a seguir no Quadro 1, há algumas das respostas relacionadas com a Deficiência Visual por categorias, antes e após o desenvolvimento da sequência didática sobre inclusão:

Quadro 2 – Algumas respostas dos educandos relacionadas com a Deficiência Visual

Antes da sequência didática	
Desconhecimento	Não sei.
Ideia fantasiosa	É porque ele não tem cérebro e também não tem boca e também nenhum dentes e também nem nariz, nem sapato, perna, nariz e não tem roupas de frio. Ele também não tem dois cérebros, ele só tem "H" E "M" e também tem um 10 e também tem um nove e também um lagarto e também não sabe pensar coisa que ele joga.
Informação equivocada	Eu, quando acordo, meu pai acorda e vou fazer xixi e o alarme fica tocando e eu fico cego e acordo cego. É uma criança muito rápida. É... Ela vai ter cadeira de rodas, ajudante pra limitar ela, passear e ela ir pra cama.
Resposta favorável	[...] ela não consegue ver as coisas [...] Ela não pode olhar para as coisas que ela não consegue ver nada. Ela consegue não enxergar alguma coisa, mas alguém pode ajudar ela: criança, diretora, professora.
Depois da sequência didática	
Desconhecimento	Não sei.
Ideia fantasiosa	-
Informação equivocada	Alguém corre e se machuca. Deficiência Auditiva.

	Entortagem. É porque quando ela pensa, tem a perna quebrada e tem só um "baço" (braço).
Resposta favorável	Ela não enxerga. Ela usa óculos escuro e fica com cachorrinho pra ajudar ela. Quando o cachorrinho fala para parar ela parar, porque assim significa que não é pra estar andando. É tudo escuro. Ela não enxerga, a professora precisa ajudar ela a andar, uma criança ajudando ou uma bengalinha. Criança cega, é assim, precisa de um cachorro treinado, porque se não for treinado ele vai empurrar a criança e vai cair. Ele chama cão-guia. Ela não vê nada e também não enxerga e não consegue saber o que está na frente dela.

Fonte: elaboração própria.

Com o Quadro 2, é possível constatar que o cachorro apareceu recorrentemente na fala dos educandos ao se referirem à Deficiência Visual, após o trabalho com a sequência didática, o que não foi localizado antes desse trabalho, sugerindo uma associação com o cão-guia. Essa relação demonstra conhecimento sobre recursos de acessibilidade utilizados por pessoas com deficiência.

Em relação às Informações Equivocadas, é possível compreender que nos dois momentos foi confundida com a Deficiência Física, relacionando a Deficiência Visual com outras deficiências.

Na tabela 1, a seguir, é possível visualizar a porcentagem das respostas por categorias, antes e após a sequência didática:

Tabela 1 – Deficiência Visual: porcentagem das respostas categorizadas sobre conceitos, causas e dificuldades

Antes da sequência didática					
	Desconhecimento	**Ideia fantasiosa**	**Informação equivocada**	**Resposta favorável**	**Total**
Porcentagem	52,63%	1,75%	17,54%	28,07%	100%

Depois da sequência didática

	Desconhecimento	Ideia fantasiosa	Informação equivocada	Resposta favorável	Total
Porcentagem	38,60%	0%	17.54%	43,86%	100%

Fonte: elaboração própria.

Constata-se uma diminuição significativa do desconhecimento sobre a Deficiência Visual, para um aumento significativo das respostas favoráveis, especificamente 15,79%, passando para 43,86% após a participação dos educandos no desenvolvimento da sequência didática.

Conceição (2019) apresenta que foi possível alterar percepções de educandos da Educação Infantil sobre a Deficiência Física a partir do trabalho com um livro, utilizando estratégias de leitura. Assim, demonstra que os educandos, desde a Educação Infantil, podem alterar favoravelmente suas percepções, como demonstrado na pesquisa apresentada neste texto.

Vale destacar que para além da Educação Infantil, pesquisas demonstraram que as alterações também são possíveis no Ensino Fundamental, como sinalizado por Conceição e Souza (2021, p. 97), ao mencionarem que:

> [...] a partir de informações que receberam sobre inclusão, diversidade e deficiências: auditiva, visual, física, múltiplas, intelectual e Síndrome de Down, ocorreram mudanças nas concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão de crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental (Conceição; Souza, 2022, p. 97).

Dessa forma, é essencial buscar o desenvolvimento de um ambiente inclusivo desde a Educação Infantil e uma das formas de fazer isso é alterando percepções equivocadas sobre deficiência, para percepções adequadas, pois os pensamentos são indícios das atitudes sociais que envolvem os componentes intelectuais, afetivos e comportamentais (Vieira, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar percepções de educandos do último ano da

Educação Infantil sobre conceitos, causas e dificuldades relacionadas com a Deficiência Visual, antes e após uma sequência didática, foi possível constatar mudanças nas percepções relacionadas à Deficiência Visual, tornando-as mais favoráveis.

Os resultados apresentados, demonstram que a sequência didática utilizada possibilitou a ampliação do conhecimento dos educandos sobre a Deficiência Visual, favorecendo o desenvolvimento de uma compreensão mais sensível e respeitosa sobre o tema.

Propostas de atividades que incentivam a reflexão, o diálogo e a empatia contribuem para que os educandos se afastem de ideias estereotipadas ou da simples ausência de informação, desenvolvendo percepções mais abertas à diversidade.

Ao vivenciarem situações planejadas que envolveram a temática da inclusão, especificamente a Deficiência Visual, os educandos passaram a reconhecer formas de acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência, o que se reflete nas respostas mais favoráveis observadas após a intervenção.

Dessa forma, quando os educandos estão em contextos que valorizam as diferenças e propõem vivências significativas, é possível perceber avanços no desenvolvimento das percepções favoráveis a inclusão.

Tais mudanças evidenciam a importância de se trabalhar por meio de estratégias pedagógicas adequadas, desde a Educação Infantil, temas relacionados à inclusão. Dentre esses, as deficiências,

Portanto, a transformação observada ao longo da sequência didática apresentada neste texto, aponta para a potência da escola como lugar de formação de percepções inclusivas, sendo essencial a continuidade e o aprofundamento de ações pedagógicas que contribuam para uma educação mais inclusiva desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. **Ensino e pesquisa**, v.

20, n. 30, p. 56-69, 2022. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7194/5086 . Acesso em: 4 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da Intervenção. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. especial, p. 451-456, jul. /dez, 2017. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20E%20AS%20ATITUDES%20SOCIAIS%20DOS%20ALUNOS%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20INTERVEN%C3%87%C3%83O.pdf .Acesso em: 2 abr. 2023.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Indícios de mudanças de percepções de alunos sobre a deficiência visual: desenhos de crianças. *In:* SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. (org.). **Atitudes Sociais em relação à Inclusão***:* da Educação Infantil ao Ensino Superior*.* Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 30-44. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_705e8ec0717c4645bcb52d25dcabad6f.pdf . Acesso: 4 mar. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Parques Infantis de 1935 a 1938 e a relação com a educação desenvolvimental e a atividade de estudo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2esp., p. 448-453, jul./dez., 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Prática docente: análise do desenvolvimento de uma sequência didática para o trabalho com a inclusão na Educação Infantil. **Diálogo educacional**, Curitiba, p. 1-19, 2025. [no prelo].

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/292 . Acesso em: 12 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Trabalhando e alterando percepções sobre a deficiência física na educação infantil com atividades de estratégias de leitura. **Revista Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 5, n. 1, p. 127-141, 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8767 . Acesso em: 12 jun. 2025.

MAGIATI, Iliana; DOCKRELL; LOGOTHETI. Young children' s understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. **Applied Development Psychology,** Amsterdã, v. 23, p. 409-430, 2002.

MELGAREJO, Helen Marrie Nery de Andrade; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Modalidade organizativa do trabalho docente na Educação Infantil inclusiva: sequência didática. *In:* VIEIRA, Camila Mugnai; SOUZA, Maewa Martina

Gomes da Silva e; MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Especial em ação**: pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 35-50. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/04/EBOOK_Educacao-Especial-em-acao.pdf Acesso em: 28 maio 2025.

MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira, **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503 . Acesso em: 28 fev. 2025.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Concepções de crianças não deficientes acerca das deficiências**: estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos de idade. 2010. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

STERNBERG, Robert. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed Periódicos, 2000.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai; DENARI, Fátima Elisabeth. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão**: mudanças nas atitudes sociais de crianças sem deficiência. Rev. Bras. Ed. Esp., v.18, p.265-282, 2012.

VIEIRA, Camila Mugnai. Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão: transformação junto com alunos. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 723-736, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28429. Acesso em: 3 jul. 2025.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão:** efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes. 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

Formação Continuada de Professores para a educação especial inclusiva à luz da teoria histórico-cultural: o que dizem as teses e dissertações brasileiras?

Cassandra Cristine Cutrim Silva[1]

Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo[2]

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa[3]

RESUMO

Este estudo tem como propósito construir o Estado da Questão acerca da formação continuada de professores para a educação especial inclusiva, à luz dos fundamentos da teoria histórico-cultural. A pesquisa insere-se no projeto "As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação", iniciado em 2024, vinculado ao CNPq (Chamada nº 10/2023). Busca-se analisar como essa temática vem sendo abordada na produção científica brasileira recente, identificando suas principais perspectivas e contribuições. Para tanto, adotou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, com base no mapeamento de dissertações e teses disponíveis no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – Oasisbr, considerando o recorte temporal de 2020 a 2024. As pesquisas analisadas revelam uma produção ainda limitada, o que evidencia a necessidade urgente de aprofundamento teórico-prático. Foram identificadas tendências como a valorização da reflexão crítica e da colaboração entre professores, mas também lacunas importantes, como a dificuldade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a ausência de instrumentos avaliativos eficazes. Ressalta-se a relevância da atuação integrada entre docentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a construção da identidade profissional docente nesse contexto. Conclui-se que é necessário repensar as propostas formativas, superando enfoques normativos e administrativos, em favor de práticas que respondam concretamente às demandas pedagógicas da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão. Formação docente. Teoria histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um pilar importante para a garantia de uma educação de qualidade, especialmente quando se trata da perspectiva da educação especial inclusiva. O desafio de formar professores para atuar com

[1] Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão e cutrim.cassandra@discente.ufma.br
[2] Mestranda em Educação (Gestão do Ensino da Educação Básica), Universidade Federal do Maranhão e fernanda.monteles@discente.ufma.br
[3] Doutora em Educação (Psicologia da Educação), Universidade Federal do Maranhão e kaciana.rosa@ufma.br

a o público da educação especial, que inclui estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é amplamente reconhecido no cenário educacional brasileiro (Bueno; Marin, 2011). Historicamente, a formação docente tem sido marcada por lacunas, com currículos universitários frequentemente fragmentados e isolados da prática real, resultando em profissionais que, embora possuam profundo conhecimento de suas disciplinas, sentem-se despreparados para os contextos inclusivos (Fidalgo; Magalhães, 2017).

De acordo com Chaves (2020), a defesa da formação continuada como possibilidade de desenvolvimento para professores e estudantes é fundamental para que a escola não se restrinja a um espaço de reprodução da subserviência, mas se constitua como um ambiente que promova condições plenas de desenvolvimento humano.

Diante disso, a formação continuada em serviço emerge como um aspecto importante, visando complementar a formação inicial e instrumentalizar os professores para os desafios cotidianos da sala de aula (Carneiro, 2006). Contudo, pesquisas indicam que, muitas vezes, essas formações são percebidas como insuficientes, descontextualizadas ou focadas excessivamente nas dificuldades específicas das deficiências, em vez de promoverem a reinvenção das práticas pedagógicas e a qualificação integral dos docentes (Hernandez-Piloto, 2018; Campos; Rosa, 2024). A falta de preparo e de um compromisso político com a formação contínua efetiva é apontada como uma barreira significativa para a concretização da inclusão escolar (Stoffel et al. 2024).

Para superar tais impasses, a teoria histórico-cultural (THC), com base no materialismo histórico-dialético, contribui significativamente para a compreensão do desenvolvimento humano e para a reflexão sobre a organização do trabalho educativo. Essa abordagem compreende o sujeito como um ser social que se constitui por meio da atividade prática, mediada por instrumentos e signos, em um processo dinâmico de apropriação da cultura (Vigotski, 2004).

Dessa forma, a formação continuada de professores deve entender a escola como um espaço de mediações sociais, em que o desenvolvimento vai além das características individuais dos estudantes, sendo ampliado pelas

interações, pelas práticas pedagógicas e pelos instrumentos culturais disponíveis. No contexto da educação especial inclusiva, essa perspectiva supera abordagens reducionistas que associam a deficiência unicamente a aspectos biológicos, deslocando o foco para as possibilidades de aprendizagem que surgem por meio das interações sociais e das mediações pedagógicas intencionais (Rosa, 2023). Contudo, na realidade concreta do cotidiano escolar, os docentes frequentemente enfrentam limitações que dificultam o pleno exercício da prática pedagógica voltada ao ensino e à transmissão dos saberes historicamente construídos, o que pode levar a um esvaziamento progressivo dessas práticas (Facci, 2004).

Assim, na formação de professores, a THC promove a articulação entre conhecimento teórico e prática, a constituição de coletividades de estudo e a superação do pragmatismo reflexivo em direção a uma práxis transformadora (Moretti; Moura, 2010).

Dito isso, em 2024, teve início o projeto de pesquisa intitulado “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação”, vinculado ao CNPq (Chamada nº 10/2023). Fundamentado na teoria histórico-cultural, a pesquisa tem por objetivo compreender as significações atribuídas pelos professores às suas experiências formativas e como essas experiências repercutem em suas práticas pedagógicas. Inserido nesse escopo, o presente trabalho propõe a construção do estado da questão sobre a formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva, à luz da teoria histórico-cultural, por meio da análise de teses e dissertações brasileiras. Busca-se, com isso, oferecer uma síntese que contribua para o aprofundamento da compreensão dos processos formativos e suas implicações na construção de práticas pedagógicas voltadas a todos os estudantes.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: a construção do Estado da Questão

Este estudo, de natureza teórica e abordagem qualitativa, configura-se como uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na elaboração do Estado da Questão (EQ). A construção do EQ possibilita ao pesquisador desenvolver uma

visão ampla sobre a produção acadêmica existente em torno do tema investigado, a partir de uma revisão da literatura, realizada com o auxílio de diferentes bases e ferramentas de busca (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011). Ao organizar e analisar criticamente os estudos já realizados sobre o tema, o EQ cumpre uma função estratégica, ao evidenciar a relevância e a atualidade do objeto de estudo, além de destacar a contribuição específica que o novo trabalho pode oferecer à área (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

Assim, o estudo foi desenvolvido a partir das seguintes etapas: escolha da base de dados; definição e aplicação dos critérios de busca; definição e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão; leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das publicações pré-selecionadas; seleção da amostra final; leitura e análise das publicações selecionadas; e, por fim, organização e apresentação dos resultados.

O mapeamento bibliográfico foi realizado no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr - porque, por meio de uma única interface, o Oasisbr permite o acesso às diversas tipologias documentais e reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto; além disso, ao se fazer a busca por produções na plataforma, os dados podem ser baixados em uma planilha, o que facilita e otimiza a tabulação das informações.

Para este estudo, as tipologias documentais escolhidas foram teses e dissertações brasileiras e definiu-se como recorte temporal o período entre 2020-2024, no intuito de apreender dados dos últimos cinco anos. Os descritores utilizados foram “Formação de Professores” em junção com o operador booleano AND, formando as seguintes combinações: “Formação de Professores” AND “teoria histórico-cultural” AND “Educação Especial”.

A busca pelos trabalhos se deu nos meses de novembro a dezembro de 2024. A busca inicial pelos trabalhos na plataforma do Oasisbr, identificou 42 trabalhos, sendo 20 (vinte) teses e 22 (vinte e duas) dissertações.

Os critérios de inclusão adotados foram: pesquisas que tratam da formação continuada de professores para a educação especial inclusiva, fundamentadas na teoria histórico-cultural; e pesquisas oriundas de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de educação ou campos afins. Foram

excluídas as pesquisas duplicadas, incompletas ou aquelas indisponíveis para *download*.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, bem como a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos inicialmente selecionados, observou-se que 16 (dezesseis) teses e 17 (dezessete) dissertações não estavam diretamente relacionadas ao objeto de estudo. Esses trabalhos, ou abordavam a formação continuada de maneira geral, ou discutiam a teoria histórico-cultural sem estabelecer vínculo com a temática da educação especial inclusiva e/ou a formação continuada.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo dos trabalhos encontrados, com a devida distinção entre a tipologia documental e a quantidade de trabalhos que tratam da temática em questão.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr no período de 2020-2024.

Tipologia Documental	Trabalhos encontrados	Trabalhos sobre a temática
Tese	20	4
Dissertação	22	5
Total	42	9

Fonte: elaborada pelos autores (2025).

Os dados indicam a escassez da produção científica na área, no período de 2020 a 2024 - apenas 9 (nove) trabalhos. Esses trabalhos serviram de base para a construção do Estado da Questão, que será apresentado na seção seguinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentar os resultados do levantamento realizado, esta seção foi estruturada da seguinte forma: inicialmente, apresentamos as teses e dissertações brasileiras (Quadro 1), analisando suas contribuições para o tema em questão; e, em seguida, realizamos uma análise crítica dos achados,

destacando as tendências predominantes, as lacunas identificadas e as possíveis direções para futuras investigações.

A análise do material resultou na definição de três categorias, conforme a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977): (1) relação entre formação continuada e práticas de ensino, com foco na interação entre professores do AEE e da sala comum; (2) trabalho colaborativo entre docentes e seus desafios; e (3) formação e construção da identidade profissional. Essas categorias orientaram a organização dos dados e a construção do Estado da Questão.

Como já mencionado, o mapeamento dos artigos realizado no Oasisbr, no período de 2020 a 2024, evidenciou a escassez de trabalhos sobre a temática em questão. Os poucos estudos encontrados estão concentrados nos anos de 2020 e 2021, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no Oasisbr no período de 2020 a 2024.

Ano	Tipo	Autores	IES	Categoria Analítica
2020	Tese	Luna	UFAM	Formação e construção de identidade de professores
2020	Dissertação	Teixeira	UFRRJ	Relação entre formação continuada e ensino
2020	Dissertação	Lagassi	UFSCAR	Formação e construção de identidade de professores
2021	Tese	Pereira	USP	Relação entre formação continuada e ensino
2021	Tese	Fonseca	UNESP	Formação e construção de identidade de professores
2021	Tese	Araújo	UFRRJ	Trabalho colaborativo
2022	Dissertação	Gomes	UFRN	Trabalho colaborativo
2022	Dissertação	Jungo	UFSCAR	Formação e construção de identidade de professores
2023	Dissertação	Carvalho	UnB	Trabalho colaborativo

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Observa-se, portanto, que dentre as nove produções, seis foram desenvolvidas na Região Sudeste, com concentração nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. As demais distribuem-se da seguinte forma: uma na Região Nordeste, uma na Centro-Oeste e uma na Região Norte. Não foram identificados trabalhos oriundos da Região Sul. Quanto à distribuição ao longo do período analisado, os anos de 2020 e 2021 concentraram a maior parte das produções, com três trabalhos defendidos em cada ano.

No que se refere à análise do conteúdo das pesquisas, considerando a categoria "relação entre formação continuada e ensino", os estudos revelam uma tendência predominante de busca por uma formação continuada como um processo reflexivo e colaborativo, que permita aos professores adaptarem suas práticas às necessidades de todos os alunos, especialmente os com deficiências (Teixeira, 2020; Pereira, 2021). No entanto, indicam que ainda há uma lacuna significativa em relação à implementação efetiva de novas práticas estruturadas e à avaliação dos resultados dessa formação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, indicando áreas para aprofundamento em futuras pesquisas.

Já a categoria "trabalho colaborativo", os estudos de Araújo (2021), Gomes (2022) e Carvalho (2023) convergem para a ideia de que a colaboração não se limita ao trabalho entre professores, mas envolve também a participação de outros profissionais, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as famílias dos alunos. Além disso, destacam a utilização da teoria histórico-cultural como referencial teórico para discutir o trabalho colaborativo; bem como indicam práticas formativas e reflexivas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

Por fim, os estudos que abordam a "formação e construção da identidade profissional dos professores" correlacionam-se para a ideia de que a as formações continuadas disponíveis frequentemente não atendem às necessidades específicas dos professores no atendimento a alunos com deficiências, particularmente no que tange ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) (Fonseca, 2021). De forma similar, Lagassi (2020) e Jungo (2022) também identificam uma lacuna na formação de professores para o atendimento a alunos com deficiência e sugere que políticas públicas voltadas para a formação continuada podem ajudar a suprir essas lacunas.

A importância da reflexão prática e necessidade de formação teórica estruturada também são pontos comuns entre os estudos (Luna, 2020; Lagassi, 2020; Fonseca, 2021; Jungo, 2022). Fonseca (2021) argumenta que a falta de

uma compreensão mais aprofundada da teoria histórico-cultural limita a transformação das práticas pedagógicas.

Em síntese, os estudos analisados sinalizam que, embora reconheça, de forma recorrente, a relevância de processos formativos pautados na reflexão crítica e na colaboração entre pares, persistem obstáculos significativos à sua efetivação e, mais ainda, à mensuração de seus efeitos concretos na prática docente. Tais dificuldades suscitam questionamentos importantes: as propostas formativas disponíveis realmente respondem às demandas específicas dos professores e das escolas? Ou estariam apoiadas em modelos teóricos distantes das complexidades vividas no cotidiano escolar? Faltam, portanto, estratégias concretas para apoiar os professores na implementação das mudanças sugeridas, o que muitas vezes torna as propostas pouco viáveis ou distantes da realidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas localizadas nas bases Oasisbr, para a construção do Estado da Questão sobre a formação continuada de professores para a educação especial inclusiva, à luz dos fundamentos da teoria histórico-cultural, revelam um panorama ainda limitado e com produção escassa, o que evidencia a urgência de um aprofundamento teórico e prático nesse campo, especialmente no que se refere às demandas da educação especial inclusiva.

A análise permitiu identificar algumas tendências recorrentes, como a valorização de processos formativos pautados na reflexão crítica e na colaboração entre profissionais da educação. Ao mesmo tempo, encontrou-se lacunas importantes, como a dificuldade de implementar práticas pedagógicas inclusivas de forma efetiva e a carência de instrumentos que permitam avaliar, de fato, seus impactos no cotidiano escolar. Destaca-se, também, a importância de fortalecer a atuação conjunta entre professores e outros especialistas, como intérpretes de Libras e profissionais do Atendimento Educacional Especializado

(AEE), além da necessidade de consolidar a identidade profissional docente nesse contexto.

Conclui-se, portanto, que embora haja avanços nas discussões sobre formação continuada para a educação inclusiva, ainda se faz necessária uma reflexão mais profunda sobre a efetividade das propostas formativas, bem como uma revisão do papel atribuído ao professor nesse processo. Muitas das formações oferecidas permanecem focadas em aspectos normativos e administrativos, deixando em segundo plano as necessidades pedagógicas concretas dos docentes e, por consequência, dos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **A chegada de crianças com a síndrome congênita do zika vírus na educação infantil: formação de professores e inclusão educacional.** Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

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

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: Katia R. M. Caiado; Denise M. De Jesus; Claudio R. Baptista (Orgs.). **Professores e educação especial:** formação em foco. Porto Alegre, Mediação, pp. 111-30, 2011.

CAMPOS, N. M. de C.; ROSA, K. N. da S. O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um olhar sobre a prática docente. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. e8080, 2024. DOI: 10.22196/rp.v26i1.8080. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/8080. Acesso em: 02 jun. 2024.

CARNEIRO R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Especial) –Programa de Pós- Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

CHAVES, M.. Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 32, n. spe, p. 227–232, jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/41036 Acesso em: 04 de jul. 2025.

CNPq. **Chamada CNPq/MCTI nº 10/2023** - UNIVERSAL. 2023. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/chamadas-publicas?p_p_id=resultadosportlet_WAR_resultadoscnpqportlet_INSTANCE_0ZaM&filtro=abertas&detalha=chamadaDivulgada&idDivulgacao=11425 . Acesso em: 11 dez. 2024.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FIDALGO, S. S., & MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: A discussão vygotskyana do conceito de compensação social. In M. A. A. Celani, B. P. Medrado (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão:** Das políticas às práticas na formação de professores de língua estrangeira. Pontes Editores, 2017.

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE):** inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

GOMES, Valéria Carla Vieira. **Organização do trabalho colaborativo para inclusão.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil**: O que dizem os professores especializados. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018.

JUNGO, Brisa Gama. **A formação de professores de matemática para atender alunos com deficiência intelectual:** uma análise dos microdados do censo escolar. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGEdCM-Ar), Universidade Federal de São Carlos, Câmpus Araras, 2022.

LAGASSI, Paloma Laurea. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva:** um olhar para os indicadores sociais das regiões Sul e Sudeste. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGEdCM-Ar), Universidade Federal de São Carlos, Câmpus Araras, 2020.

LUNA, Rita Esther Ferreira de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus:** vivências à luz da perspectiva histórico-cultural. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jul. 2025.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148. Acesso em: 04 jul. 2025.

PEREIRA, Eliane Candida. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva:** pela superação do pragmatismo reflexivo - contribuições da perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ROSA, Kaciana. **Caminhos para a Inclusão Escolar.** São Luís, MA: Ed. da Autora, 2023.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, vol. 41, núm. 27, jul-dez, 2011, pp. 219-243.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr et al. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS: IMPACTOS E NECESSIDADES DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR ACESSÍVEL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 2838–2857, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16736. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16736. Acesso em: 8 jul. 2025.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores:** o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **Teoria e método em Psicologia**. Terceira Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O TRABALHO COMO DIREITO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DA EPT PARA A INCLUSÃO DE SURDOS

Márcia Dilma Felício Scolari[1]

RESUMO

Este artigo analisa como a cultura surda e a educação bilíngue influenciam a formação profissional e a inserção da pessoa surda no mundo do trabalho, com foco na atuação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e nas experiências do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB). A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual e documental, e baseia-se em legislações, diretrizes educacionais e produções acadêmicas sobre a formação bilíngue de surdos e a efetividade da Lei de Cotas. Parte-se do princípio de que trabalho e educação são dimensões fundantes da existência humana, sendo a EPT um espaço estratégico de emancipação quando estruturada com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica e da bilingüalidade. A análise evidencia que, apesar dos avanços legais, persistem desafios relacionados à acessibilidade comunicacional, ao preconceito linguístico e à ausência de políticas institucionais inclusivas. Observa-se que a formação técnica ofertada pelo IFSC-PHB tem promovido oportunidades reais de qualificação, embora a inserção no mercado de trabalho ainda enfrente barreiras estruturais e atitudinais. O estudo conclui que é necessário ampliar as ações articuladas entre educação, legislação e mundo do trabalho para garantir à população surda equidade de oportunidades e reconhecimento de sua identidade linguística e cultural.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Pessoa Surda. Educação Profissional e Tecnológica. Lei de Cotas. Inclusão no trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Para Saviani (2015, p. 286), trabalho e educação são dimensões constitutivas da existência humana, indissociáveis e fundantes da condição de ser social. Diferente dos demais animais, o ser humano educa e trabalha, construindo sua própria existência ao mesmo tempo em que a transforma e a transmite às gerações futuras. Nesse sentido, o trabalho assume um papel formativo, e a educação, por sua vez, revela-se como prática social vinculada às formas históricas de produção da vida. A partir dessa perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) torna-se um espaço privilegiado de formação omnilateral, ao articular saberes técnico-científicos, cultura e emancipação social, especialmente quando voltada para grupos historicamente excluídos, como a população surda.

[1] Professora do Mestrado ProfEPT no Instituto Federal de Santa Catarina - Florianópolis. Pedagoga e Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Nesse cenário, a educação bilíngue desponta como um caminho promissor para a efetivação dos direitos linguísticos, educacionais e profissionais da comunidade surda. O reconhecimento da Libras como primeira língua, do português escrito como segunda, e da visualidade como potencial pedagógico são elementos centrais para garantir o acesso a uma formação qualificada. Quando bem implementada, essa proposta fortalece a identidade surda, promove a autoestima, a autonomia e o protagonismo, ampliando as possibilidades de participação social e inserção no mundo do trabalho. No entanto, a ausência de políticas consistentes, a escassez de profissionais capacitados e a resistência das instituições ainda limitam a efetividade desse modelo.

Nesse contexto, experiências institucionais como as desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, e pelo Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB), consolidam-se como referências nacionais na oferta de educação bilíngue de qualidade. Ambas têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas que respeitam a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos, atuando na formação acadêmica, técnica e cidadã. No caso do IFSC-PHB, a EPT bilíngue é estruturada sobre fundamentos da pedagogia histórico-crítica, promovendo não apenas a escolarização, mas a emancipação social por meio do trabalho qualificado.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo analisar como a cultura surda e a educação bilíngue influenciam a formação profissional e a inserção da pessoa surda no mundo do trabalho, considerando o papel estratégico da Educação Profissional e Tecnológica nesse processo. Para tanto, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma as políticas educacionais bilíngues, aliadas à EPT, contribuem para superar os obstáculos enfrentados pela população surda no acesso e permanência no trabalho formal, apesar das garantias legais como a Lei de Cotas?

2 FUNDAMENTAÇÃO

2.1 Direitos Linguísticos e Legislação para Inclusão

A busca pela inclusão plena das pessoas surdas na sociedade brasileira tem se consolidado nas últimas décadas por meio de avanços legais e políticas públicas voltadas ao reconhecimento de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. A promulgação da Lei nº 10.436/2002[2], que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e do Decreto nº 5.626/2005[3], que regulamenta seu uso no contexto educacional, representaram marcos importantes na luta por acesso equitativo à educação.

O decreto 5.626/2005 garante à pessoa surda acesso a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação de professores e instrutores de Libras, o uso e a difusão da Libras, bem como do português como segunda língua na modalidade escrita, para o acesso da pessoa Surda à educação, a formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras (com legislação própria[4]), direito e acesso à saúde, educação e órgãos públicos sendo viabilizada a comunicação, que também é garantida pela lei 10.098/2000 sobre o direito à acessibilidade.

A lei de acessibilidade garante ao “portador de deficiência e com mobilidade reduzida”, direitos sobre acesso aos espaços públicos e privados. Conforme a lei 10.098 de 2000, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.”. Ao que tange a pessoa Surda, o obstáculo comunicacional causado por uma perda sensorial, é um limitador para o pleno exercício do Surdo na sociedade e da construção autônoma de sua trajetória de vida.

Outro marco legal fundamental é a Lei nº 13.146/2015[5], a Lei Brasileira

---

[2] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm (acesso em 03/07/25)
[3] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (acesso em 03/07/25)
[4] A lei que regulamenta a profissão de tradutor intérprete de língua de sinais (Libras) é de setembro de 2010 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm , alterda pela lei 14.704 de outubro de 2023.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1
[5] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm (acesso em 03/07/25)

de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que amplia a concepção de deficiência para além das limitações individuais, enfocando o papel das barreiras sociais e atitudinais na restrição da plena participação das pessoas com deficiência. A LBI reforça a ideia de que a deficiência é construída socialmente e propõe ações voltadas à promoção da equidade, ao respeito à diferença e à eliminação de obstáculos nos mais diversos ambientes. Essa abordagem dialoga com pesquisas e com a vivência empírica de pessoas surdas, ao evidenciar que as dificuldades de acesso estão frequentemente relacionadas à falta de preparação dos espaços — físicos, comunicacionais e sociais — para acolher a diversidade humana de forma acessível, inclusiva e respeitosa.

A Lei nº 8.213/1991[6] (na seção VI, subseção II, artigo 93), conhecida como Lei de Cotas, estabelece que empresas com 100 ou mais empregados devem destinar entre 2% e 5% de suas vagas para pessoas com deficiência, incluindo surdos. Apesar de representar uma iniciativa de inserção, essa legislação não garante, por si só, o acesso efetivo ao trabalho formal. Isso ocorre, entre outros fatores, pela persistente precarização da educação de surdos, pela baixa escolarização e pela ausência de formação técnica adequada. Muitas vezes, os sujeitos surdos são relegados a postos de trabalho de baixa complexidade, em funções que não exigem comunicação ativa, revelando um abismo entre a legislação e a prática social.

2.2 Inclusão do Surdo no Mundo do Trabalho

Ao que concerne a legislação, a inserção e a permanência da pessoa surda no mundo do trabalho, este artigo fundamenta-se no estudo exploratório de Borges et al. (2020). Segundo os autores, a lei de cotas existe e o ministério do trabalho tem exigido das empresas o cumprimento para o preenchimento dessas vagas. Entretanto, a discussão que se apresenta é sobre a inclusão do trabalhador surdo desde o momento da contratação. As empresas recebem seus colaboradores para o cumprimento da lei ou para exercer o papel social que têm enquanto fonte produtiva através do trabalho?

[6] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm (acesso em 03/07/25)

Embora a pessoa surda possa não apresentar dificuldades físicas, o que pode agradar os empregadores, não necessitando de adequações no espaço de trabalho para tornar o ambiente acessível, a pessoa surda necessita de acessibilidade comunicacional, conforme preconiza a lei 10.098/2002 (Capítulo I, art.2º, parágrafo IX)[7]. A empresa deverá conhecer os aspectos da cultura e da identidade surda e dessa forma, reconhecer a Libras como língua de instrução. Isso deveria significar o aprendizado da Libras por parte do grupo que terá contato com o surdo, a contratação de profissionais TILS (Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais) para que o surdo tenha acesso às reuniões e quaisquer outros ambientes que necessitem de comunicação instrutiva.

No entanto, conforme mostra-se no estudo de Borges et al. (2020, p.202) e na pesquisa de Lox et al. (20019), os surdos sentem-se, muitas vezes, marginalizados por não poderem participar da vida social da empresa. Por não compreenderem os diálogos entre os funcionários ouvintes, não serem chamados para reuniões ou simplesmente não serem informados sobre o que está sendo tratado.

Conforme Viana (2010, p. 166), os trabalhadores surdos enfrentam inúmeras barreiras para sua inserção no mundo do trabalho. Embora a barreira comunicacional não seja necessariamente a primeira, partimos do pressuposto de que o candidato surdo conseguiu chegar à entrevista de emprego, foi selecionado e passou a desempenhar suas funções nas condições estabelecidas pela empresa. Nesses casos, é comum que sejam designados para atividades mecanizadas e manuais. Muitos empregadores partem da suposição de que pessoas surdas apresentam maior concentração nesse tipo de tarefa, sob o argumento equivocado de que não “perdem tempo” conversando com colegas. Isso revela uma percepção limitada da comunicação, ignorando que, para interagir, esses trabalhadores precisariam interromper suas tarefas para utilizar a língua de sinais — o que, em si, já evidencia uma barreira estrutural e atitudinal no ambiente de trabalho. Esse cenário reforça o que apontam Borges et al. (2020), ao destacarem que a

[7] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm (acesso em 03/07/25)

inclusão da pessoa surda no mundo do trabalho ainda esbarra em barreiras institucionais e atitudinais que não são superadas apenas com a contratação formal. A ausência de acessibilidade comunicacional, de reconhecimento da identidade surda e de ambientes inclusivos compromete o exercício pleno da cidadania e a valorização das potencialidades desses sujeitos. Para Lox et al. (2019), a inserção profissional da pessoa surda só pode ser efetiva quando há, por parte das instituições, uma abertura concreta para o diálogo com a diferença e a promoção de práticas inclusivas que respeitem a cultura surda. Assim, mais do que garantir o cumprimento da Lei de Cotas, é preciso romper com a lógica excludente que reduz esses trabalhadores a sua deficiência e reconhecer, na diversidade linguística e cultural, uma potência para a transformação do mundo do trabalho.

2.3 Educação Bilíngue e a Formação do Sujeito Surdo

A educação bilíngue tem se consolidado como um dos pilares para a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da pessoa surda. Nesse contexto, destacam-se duas instituições de referência na formação acadêmica e profissional da comunidade surda: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857 no Rio de Janeiro, e o Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC-PHB), criado em 2013. Ambas representam avanços significativos na construção de práticas pedagógicas que respeitam a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, assegurando condições adequadas de ensino, aprendizagem e protagonismo surdo. A atuação dessas instituições tem contribuído para o fortalecimento da identidade surda, bem como para a consolidação de políticas públicas educacionais inclusivas.

A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), reforça o compromisso com a promoção da equidade no ensino, ao estabelecer metas e estratégias voltadas à educação bilíngue para estudantes surdos. Dentre essas estratégias, destaca-se a garantia de igualdade de condições de aprendizagem, com ênfase no respeito às singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A educação bilíngue, nesse sentido, não se limita à

tradução de conteúdos, mas constitui uma proposta pedagógica fundamentada no reconhecimento da Libras como língua materna e na valorização da cultura visual e das identidades surdas (MASUTTI, 2015, p. 112), considerando que é por meio dessa abordagem que se criam as bases para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma significativa na sociedade e no mundo do trabalho.

2.4 Educação Bilíngue Profissional e Tecnológica

A trajetória do IFSC – Câmpus Palhoça Bilíngue tem início em 1988, com o ingresso de um estudante surdo no curso técnico de Refrigeração e Climatização do então Câmpus São José. Conforme Moraes (2015, p. 20), a experiência resultou da iniciativa de um grupo de professores comprometidos com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, que buscaram garantir o acesso da pessoa surda à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa ação pioneira não apenas possibilitou a inclusão de um aluno surdo no ensino técnico, mas também inaugurou um movimento institucional que, ao longo dos anos, consolidou-se como referência nacional na oferta de educação bilíngue, acolhendo estudantes da Grande Florianópolis e de diversas regiões do país.

A proposta pedagógica do IFSC – PHB fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), formulada por Dermeval Saviani (1991), a qual concebe a educação como prática social transformadora, voltada à apropriação crítica dos saberes historicamente produzidos pela humanidade. Para essa concepção, formar sujeitos para o mundo do trabalho significa capacitá-los a compreender e intervir conscientemente na realidade. Tal perspectiva epistemológica se ancora no materialismo histórico-dialético, conforme destacam Ciavatta (2009) e outros autores da tradição marxista na educação, que compreendem o trabalho como a categoria fundante da existência humana e da produção social.

No contexto do IFSC – PHB[8], essa base teórica se traduz em práticas pedagógicas que reconhecem a Libras como primeira língua dos estudantes

[8] https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-palhoca-bilingue/o-campus (acesso em 03/07/2025)

surdos, respeitam sua cultura visual e garantem o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos por meio de metodologias acessíveis, visuais e inclusivas. De acordo com Masutti (2015, p. 112), a metodologia que se emprega para a educação bilíngue requer uma construção meticulosa do arcabouço bilíngue. A proposta de uma educação visual, que ultrapassa questões linguísticas, envolvendo o saber experiencial de aluno e professor quanto a história e a educação dos surdos.

Ao propor uma formação bilíngue e crítica, o campus promove o desenvolvimento integral dos sujeitos, articulando a formação técnica à emancipação social. Essa abordagem ultrapassa a lógica da simples empregabilidade, alinhando-se à proposta de formação omnilateral e à superação das desigualdades históricas que marcam a relação da comunidade surda com o mundo do trabalho e com o direito à educação de qualidade.

Espera-se que a emergente Educação Bilíngue profissional e tecnológica, transforme a realidade que atualmente se apresenta para o surdo no mundo do trabalho. Conforme os estudos de Borges et al. (2020, p. 212), as empresas contratam as pessoas surdas por não terem dificuldades físicas, mas os surdos apontam a dificuldade de comunicação como: “o maior obstáculo para sua contratação e permanência no emprego”. os autores sugerem que as empresas precisam estar melhores preparadas para receber esses trabalhadores, buscando o conhecimento sobre a Libras e a cultura surda.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-conceitual e documental, cuja abordagem centra-se na análise crítica de legislações, diretrizes educacionais e produções acadêmicas que tratam da formação bilíngue de surdos e da sua inserção no mundo do trabalho.

O estudo adota como procedimentos metodológicos:

- a revisão bibliográfica de autores que discutem a cultura e a educação de surdos, a pedagogia histórico-crítica, os direitos linguísticos e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT);

- a análise documental de marcos legais, como a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Lei nº 8.213/1991 (Lei de Cotas);

- o exame de experiências institucionais consolidadas, com destaque para o Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC – PHB), reconhecido como referência nacional na oferta de educação bilíngue na EPT.

A pesquisa está fundamentada na epistemologia do materialismo histórico-dialético, alinhando-se à Pedagogia Histórico-Crítica, conforme proposta por Saviani (1991), e compreende a formação do sujeito surdo como um processo histórico, social e político. O objetivo é analisar como a formação bilíngue, sustentada por essas bases teóricas, pode enfrentar as desigualdades estruturais que limitam a efetivação dos direitos profissionais da população surda, mesmo diante das garantias legais estabelecidas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE

O INES é a primeira referência nacional que temos em Educação de Surdos no Brasil, data de 1857 sua inauguração. O IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue foi inaugurado em 2013, em sua sede atual, mas iniciou suas atividades alguns anos antes. Para discussão do presente trabalho, nos deteremos em algumas experiências do IFSC - PHB, de onde também egressam alunos surdos para o mundo do trabalho e nas palavras de Saviani (1991), ao pensar na educação como emancipadora e crítica à cultura dominante.

Atualmente os estudantes surdos podem atuar nos dois eixos formativos da instituição - Multimídia e Pedagogia Bilíngue. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio em Design Gráfico e Serviços e Produtos Bilíngues são dois exemplos das possibilidades que se abrem para o surdo escolher onde quer se formar e se profissionalizar. Há pouco tempo, o surdo teria somente a formação

acadêmica para ser professor e/ou instrutor de Libras, atualmente as possibilidades se ampliaram, sobretudo após a lei de Libras de 2002. Os alunos do IFSC-PHB podem cursar a graduação em Pedagogia Bilíngue, o Tecnólogo Multimídia, a Pós-graduação em História e Educação de Surdos, entre outros cursos profissionalizantes.

O livro Educação Bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo, organizado por Bär e Masutti (2015), apresenta algumas experiências pedagógicas sobre o curso técnico subsequente em Produção de Material Didático Bilíngue (com foco na educação infantil). Foi o primeiro curso ofertado pelo IFSC-PHC em 2011 na sede provisória. Um curso que foi berço para a formação de alunos e professores na modalidade viso-espacial, um laboratório na produção de ferramentas didáticas para instrumentalizar a pedagogia que ali nascia. Os professores-autores dos artigos dispostos no livro sobre a educação bilíngue, fizeram suas contribuições a partir das experiências de sala de aula e construção das disciplinas. O objetivo era a formação de técnicos em material didático bilíngue e nas ofertas (2011 a 2014) formou três turmas de surdos e ouvintes. A maioria desses técnicos fizeram uso da certificação para seguir com o plano de carreira na educação e/ou participação em concursos públicos. Os professores tornaram-se também pesquisadores da educação de surdos, direta ou indiretamente.

Masutti (2015, p. 112) conta que o intuito de sua pesquisa era identificar junto ao corpo docente do referido curso, quais eram os desafios e as dificuldades apresentadas em sua atividade profissional, considerando a especificidade da componente curricular elaborada e ministrada. Segundo a autora, as principais problematizações que emergiram foram sobre as especificidades da cultura surda, a formação de profissionais para uma prática social ainda pouco conhecida, a relação com a duas línguas em sala de aula e na impressão dos materiais bilíngues, a apropriação sobre a educação bilíngue, gerenciar a diversidade etária, de conhecimentos e de níveis linguísticos do público e elaboração de didática visual. Essas lacunas foram sendo compreendidas em processo de evolução constante, via experiência empírica e imersão na pesquisa, tanto de professores, gestores e alunos.

Considerando a expansão do projeto do IFSC – Câmpus Palhoça Bilíngue ao longo dos anos, a instituição tem se consolidado como referência na oferta de cursos de alta relevância acadêmica e social. Sua proposta educativa voltada à comunidade surda vai além da promoção de oportunidades profissionais, ao proporcionar uma formação integral. Essa formação é compreendida como um processo historicamente vinculado à produção da existência humana, no qual os saberes e as práticas se articulam para tornar o trabalho um ato consciente, criativo e transformador (SAVIANI, 2015, p. 286). Tendo em vista os desafios que se apresentam para o surdo no mundo do trabalho, espera-se que os surdos sejam preparados, também, culturalmente para exercer uma posição crítica em busca de lugares que o reconheçam integralmente.

Mesmo com a vigência da Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), que obriga a reserva de vagas para pessoas com deficiência, os desafios persistem. A formação recebida por muitos surdos ainda não se traduz em condições reais de inserção laboral em igualdade de oportunidades. A barreira comunicacional, aliada ao desconhecimento sobre a cultura surda por parte das empresas, mantém esses sujeitos à margem das decisões, das relações interpessoais e do desenvolvimento profissional dentro das organizações. Isso evidencia um descompasso entre as conquistas legais e a efetivação dos direitos no cotidiano, o que reforça a urgência de políticas públicas articuladas à educação bilíngue e à formação crítica para que a inclusão seja, de fato, substantiva e transformadora.

A qualificação profissional das pessoas surdas ainda enfrenta entraves significativos relacionados à falta de incentivo, ao preconceito linguístico e às barreiras estruturais e atitudinais presentes nas organizações. Conforme revelado em pesquisa de Lox et al. (2019, p. 212), embora os surdos demonstrem interesse e empenho em adquirir conhecimento e ocupar cargos com melhores salários, a ausência de políticas efetivas de promoção e de ambientes comunicacionalmente acessíveis limita suas possibilidades de ascensão profissional. Nenhum dos entrevistados na referida pesquisa relatou

conhecer surdos em cargos de liderança, e esse dado é revelador da exclusão ainda vigente. Um dos depoimentos enfatiza que, apesar da capacidade dos surdos para planejar e assumir funções complexas, a cultura empresarial brasileira ainda não concebe, de forma naturalizada, um surdo em posição hierárquica superior a ouvintes — sobretudo porque se pressupõe que a comunicação depende exclusivamente da oralidade. A ausência de profissionais intérpretes que mediariam essa comunicação reversa — do surdo para os ouvintes — evidencia não apenas uma lacuna operacional, mas uma lógica excludente que impede a equidade de oportunidades e perpetua a subalternização do trabalhador surdo, mesmo quando qualificado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórico-conceitual apresentada neste artigo evidenciou que, embora existam marcos legais que asseguram o direito à educação e ao trabalho das pessoas surdas, como a Lei de Libras, a LBI e a Lei de Cotas, sua efetivação ainda encontra inúmeros obstáculos de ordem estrutural, comunicacional e cultural. A experiência do IFSC – Câmpus Palhoça Bilíngue demonstra que uma formação bilíngue, ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica e no materialismo histórico-dialético, pode contribuir significativamente para a emancipação da população surda, ao articular educação e trabalho como dimensões fundantes da existência humana. No entanto, o descompasso entre a formação e as oportunidades reais de inserção e ascensão no mundo do trabalho formal revela a urgência de políticas públicas mais efetivas, que articulem inclusão, qualificação profissional e reconhecimento da diferença como valor. Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundar pesquisas empíricas que investiguem os percursos laborais dos egressos surdos da EPT, contribuindo para a formulação de práticas e políticas mais justas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia (org.). **Educação bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo.** Florianópolis: Editora do IFSC, 2015.

BORGES, Rosângela Lopes; ALMEIDA, Jones Reis de; SIQUEIRA, Tainá de Sousa; SOBRINHO, Marcos Fernandes. **Inserção e permanência de surdos no mundo do trabalho: estudo exploratório em empresas de um município do centro-oeste goiano.** Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 193–215, 2020. DOI: https://doi.org/10.5965/1984317816012020193. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14429. Acesso em: 03 jun. 2025.

LOXE, Edson Gomes; BERGAMO, Fabio Vinicius de Macedo; FERNANDES, Jackeline Mennon; SILVA, Walter Rubini Bonelli da. **A inclusão do surdo no mercado de trabalho formal.** Revista Formadores - Vivências e Estudos, Cachoeira - Bahia, v. 12, n. 1, p. 52–68, abr. 2019.

MORAES, Carla Damaceno. **O reconhecimento da língua de sinais na educação de surdos no Instituto Federal de Santa Catarina.** In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia (org.). Educação bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo. Florianópolis: Editora do IFSC, 2015. p. 17–30.

MASUTTI, Mara Lúcia. **Reflexões a partir de práticas docentes no curso técnico de materiais didáticos bilíngues Libras-Português.** In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia (org.). Educação bilíngue (Libras/Português): pesquisa e fazer educativo. Florianópolis: Editora do IFSC, 2015. p. 109–122.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575

VIANA, Alvanei dos Santos. **A inserção dos Surdos no mercado de trabalho: Políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas.** Rio de Janeiro, 2010. Tese (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ARTE, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O OLHAR DA FAMÍLIA: SENTIDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Bianca Scheuer[1]

Fabiano Furlan[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a produção de sentidos dos pais/cuidadores sobre as vivências de pessoas com histórico de deficiência intelectual no âmbito de um programa de educação estética e cultural. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, a pesquisa busca compreender como a arte pode atuar como mediadora no processo de desenvolvimento humano. A pesquisa foi realizada com seis familiares de sujeitos com deficiência intelectual que frequentavam aulas em um programa de Educação Não Formal com foco na educação estética e cultural. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, que investigaram os sentidos atribuídos à arte, seu papel no cotidiano familiar e sua contribuição no desenvolvimento dos sujeitos. A análise foi conduzida por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e orientada teoricamente pelo materialismo histórico-dialético e pela psicologia histórico-cultural. Os resultados demonstram que as práticas por meio da arte possibilitaram a construção de espaços e relações diferenciados, valorizando-se às diferenças humanas e a experiência compartilhada, permeada por afetos que potencializam novos caminhos de desenvolvimento.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Não Formal. Arte. Família.

1 INTRODUÇÃO

Pensar nos sujeitos com histórico de deficiência intelectual e o papel da medição da arte como processo favorecedor do desenvolvimento humano exige um olhar histórico, compreendendo como as concepções sobre a deficiência tiveram papel importante no lugar social ocupado por estas pessoas. Os estudos do psicólogo soviético Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) apresentam uma perspectiva que busca analisar o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência na relação com as oportunidades sociais e educacionais.

Para Vygotsky, a deficiência não deve ser compreendida exclusivamente a partir de características orgânicas, mas principalmente a partir do lugar social e relacional ocupado por esta pessoa. O pensamento vygotskyano, aspira, deste modo, a encarar todos os indivíduos, inclusive as pessoas com deficiência, como um vir-a-

[1] Mestranda em Educação, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Bolsista da fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), biancascheuer@gmail.com.
[2] Doutorando em Educação (UNIVILLE) Mestre em Educação (UNIVILLE). Professor e coordenador do curso de Psicologia da Faculdade Censupeg. furlan.psicanalise@gmail.com

ser, em constante possibilidade de transformação. De acordo com Vygotsky (1997) tais transformações, mudanças qualitativas no curso do processo desenvolvimento estão em estreita relação com os processos de mediação, os quais permitem a apropriação das conquistas objetivadas na cultura.

Quando refletimos sobre o papel da educação, faz-se necessário considerar que esta pode ser realizada por meio de diferentes modalidades. A primeira, a mais conhecida, a educação formal, ocorre dentro de instituições escolares, por meio de normas e regulamentada por políticas educacionais. A segunda pode ser aquela que encontra-se dentro das culturas familiares e culturais, considerada como a educação informal. Quando refletimos sobre o papel da Educação Não Formal, compreendemos que esta como práticas voltadas para às vivências pessoais e a convivência com o outro, tendo os movimentos sociais e organizações não governamentais, o principal campo de realização (Gohn, 2015)

Por Educação Não Formal pode-se compreender, portanto práticas pedagógicas que visam formar o sujeito para a vida em sociedade, estimulando o desenvolvimento da cidadania. Por meio de instituições, atividades, entre outros métodos, desenvolvem-se práticas que promovem a construção de formas de convívio que valorizem as diferenças humanas, e estimulem a participação social. Nota-se que a ideia da Educação Não Formal dialoga com os conceitos propostos por Vygotsky, em que o teórico aborda sobre a dimensão social, os espaços que promovem o desenvolvimento dos sujeitos, os entrelaçando com a cultura e criando locais de pertencimento (Gohn, 2010; Gohn, 2015).

Os processos de aprendizagem na Educação Não Formal ocorrem a partir da produção de saberes que se originam das vivências, como a prática da arte, em suas diferentes modalidades, entre outras experiências culturais. As vivências constituem-se em momentos de situações-problema, desafios a serem enfrentados e superados, convocando os aprendizes a mergulhar por inteiro nas atividades/ações, com seu corpo e intelecto, e expressividade, ultrapassando a dimensão utilitária das relações. O intelecto e o pensamento articulam-se com o movimento do corpo do aprendiz, cria-se uma unidade de ações. Os resultados desse processo configuram identidades ao sujeito aprendiz, constroem repertórios que partem da própria história desses sujeitos (Gohn, 2010; Gohn, 2015).

Entretanto, ressalta-se que o acesso à arte, nem sempre ocorre por meio da Educação Formal. Dessa forma, observa-se que a Educação Não formal é um *locus* que pode possibilitar aos sujeitos desenvolverem-se e criarem novas significações sobre si e sobre a cultura a qual estão inseridos. Diverge-se, assim, da lógica tradicionalista e tecnicista, em que os sujeitos acabam por serem enquadrados e rotulados. Por meio da Educação Não Formal, como escreve Macalini (2012), a arte acaba encontrando espaço em Organizações não governamentais e outros meios coletivos, possibilitando experiências estéticas vinculadas à história e à cultura dos sujeitos.

De acordo com o pensamento vygotskiano a subjetividade se constitui nas interações mediadas pela cultura, seja por meio da linguagem ou de processos artísticos. A arte, segundo o autor, é uma técnica social do sentimento, que pode mediar o desenvolvimento dos sujeitos e os vincular com outros (Barroco e Tuleski, 2007). A arte, portanto, cria um espaço de possibilidades de expressão, comunicação e a constituição da subjetividade, sendo essencial no processo de humanização (Camargo e Bulgacov, 2008).

Vygotsky (1997) pesquisou sobre como as dimensões afetivas podem auxiliar e mediar os processos de desenvolvimento intelectual de crianças com deficiência intelectual por meio da educação e de mediações que pudessem desenvolver esses sujeitos. A arte pode possibilitar que as interações desses sujeitos para com o meio não sejam observadas pelos déficits mas valorizando a singularidade e as potências de cada um, promovendo assim relações mais complexas de pensar e sentir. Por meio de programas de Educação Não Formal, com um olhar para a educação estética, nota-se que estes espaços podem auxiliar na construção de novos sentidos na trajetória desses sujeitos, os reconhecendo em suas potencialidades.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética por meio do parecer número 4.687.694. Os entrevistados foram seis familiares de sujeitos com histórico de deficiência intelectual que frequentavam aulas em de um programa de Educação Não Formal. Este programa acontece desde 2011 na cidade de Joinville, Santa Catarina. Tendo como foco a educação estética e cultural. O objetivo é trabalhar os processos

artísticos com sujeitos com históricos de deficiências, entre elas a deficiência intelectual, que é foco neste trabalho.

A construção das informações para análise ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com familiares de pessoas com deficiência intelectual matriculadas no campo de pesquisa. De acordo com Manzini (2003), as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro flexível, sendo possível abrir espaço para um diálogo com os entrevistados.

As perguntas realizadas, relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa, buscavam compreender como os pais/ responsáveis juntamente com seus familiares se relacionam com a arte, qual era o papel atribuído à arte no cotidiano dessas famílias, bem como de que forma a expressão artística contribuía para o desenvolvimento dos sujeitos com histórico de deficiência intelectual no contexto familiar. A análise das entrevistas ocorreu por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016). Esse processo de análise baseia-se em três momentos: primeiro, nomeado por pré-análise, ocorre um processo em que o pesquisador realizará uma leitura flutuante das transcrições, e elaboração dos indicadores por aglutinação de semelhança, observando silenciamentos e diferenças nas falas. Posteriormente, se busca criar as categorias para a análise considerando os objetivos propostos pela pesquisa. O último processo é a análise propriamente em que busca-se fazer uma síntese analítica entre a significação das falas dos participantes e a teoria.

Para a discussão teórica, utilizou-se como base os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético. Essa abordagem compreende o papel fundamental da dimensão material e concreta da vida humana na produção da consciência e os processos correlatos de significação e sentido (Aguiar e Machado, 2016). A perspectiva epistemológica deste trabalho se caracteriza, portanto, por um olhar que encara as produções de falas dos participantes, considerando seu pertencimento a determinadas relações sociais, permeadas por significados históricos a respeito das deficiências. Desta forma, entende-se a deficiência intelectual para além das formas estáticas, analisando os contextos culturais, sociais e educativos em que se constitui a pessoa com história de deficiência intelectual. (Vygotsky, 1997). A seguir será apresentada uma categoria analítica que enfoca o desenvolvimento e vínculos mediados pela arte.

3 O (DES)ENVOLVIMENTO MEDIADO PELA ARTE

O campo da Educação Não formal se constitui como um espaço de relevância para a promoção do desenvolvimento das potencialidades humanas, pois possibilita olhar para os diferentes sujeitos por diversas lentes, desenvolvendo espaços de protagonismo, e vivências de valorização de suas singularidades (Gohn, 2015).

Por meio das falas, evidenciou-se que as aulas oferecidas pelo espaço de Educação Não Formal proporcionaram aos participantes o desenvolvimento das interações sociais e diferentes formas de se relacionar para com atividades cotidianas. Por meio da arte, pode-se encontrar espaço para expressar as emoções e ampliar as possibilidades de elaborar significados sobre suas vivências. Além disso, observou-se o fortalecimento dos vínculos com o próprio espaço da instituição, que passa a ser visto como um lugar de pertencimento, acolhimento e construção coletiva, de crianças e famílias que historicamente encontram dificuldades de participar com protagonismo dos variados espaços sociais que circulam, em função das normativas de conduta que cerceiam as possibilidades de sujeitos atípicos

Nesse aspecto, a arte aparece como uma importante mediadora do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (2001), a educação estética possibilita aos sujeitos novas formas de expressão e de relação com o outro e com a cultura, atuando como uma via de constituição subjetiva diferenciada. Os familiares relatam que, por meio de atividades artísticas, os sujeitos com histórico de deficiência intelectual criaram recursos para expressar seus sentimentos e nomear as trajetórias que experienciaram por meio dos processos artísticos. Camargo e Bulgacov (2008) ressaltam que a experiência estética potencializa a sensibilidade, ampliando as lentes com as quais percebe-se a realidade. Vygotsky (1999) aponta que a arte mobiliza aspectos afetivos, volitivos e intelectuais, possibilitando que seja possível olhar para o processo de desenvolvimento para além de déficits, aquilo que há de potência em cada sujeito.

O programa cultural e artístico aqui estudado, promove, segundo os familiares, experiências significativas de desenvolvimento para os sujeitos com histórico de deficiência intelectual. Sob o olhar dos familiares, esse processo é marcado por avanços nas capacidades expressivas e relacionais, e pela construção de vínculos afetivos com o espaço institucional, com os educadores e com os pares. A arte, nesse contexto, não é apenas uma experiência, mas um instrumento de mediação e transformação, construtor de vivências, que para Vygotsky (2001), refere-se à

educação estética, possibilitando que os sujeitos produzam seus próprios sentidos sobre si e o mundo.

A participante 1 abordou sobre a transformação de seu filho por meio das aulas presenciais de teatro, segundo ela

> Na hora não demonstra tanto, mas depois ele demonstra para a gente, ele fica, até **o corpo dele fica mais solto, tudo melhora nele, fica até mais sorridente**. [...] então ele é bem comunicativo com o olhar dele. No momento lá, quando era presencial, ele, devagarzinho, com muita conversa com ele, ele conseguia com que fizesse algo. **Alguma coisinha ele fazia, porque ele é bem travado, mas ele conseguia fazer alguma coisinha, e para nós já é felicidade.**

A participante 2 relata o processo do desenvolvimento da linguagem de sua filha: *"Ela não falava fora de casa, não ia no shopping, agora vai. Ela fala, brinca"*. Por esses olhares, a arte tem papel de linguagem simbólica e social. Zanella (2020) aborda sobre como os signos acabam sendo apropriados por cada sujeito por meio de significações compartilhadas, e que é por meio disso que ele é mediado na sociedade. As atividades artísticas do programa de Educação Não Formal, produziram saltos no desenvolvimento da linguagem da filha desta participante.

Observa-se que a linguagem desempenha um papel central no cenário cultural, mas vem sofrendo prejuízos em razão do uso exacerbado de tecnologias. Conforme apontam Caetano e Rodrigues (2023), as telas difundem padrões estereotipados que empobrecem a linguagem, comprometendo a relação dos sujeitos com seus processos psicológicos. Para os autores, as palavras são recursos fundamentais tanto para expressar sentimentos quanto para elaborar pensamentos.

Os familiares abordam sobre como as práticas artísticas possibilitaram processos de significação no cotidiano de seus filhos. Por meio da arte e de seus signos, os sujeitos podem criar as suas formas de expressões. Segundo Zanella (2020), os processos artísticos possibilitam que os sujeitos não reproduzam algo já existente, mas criem de sua maneira. É por meio dessas criações singulares que os participantes do programa de Educação Não Formal encontram sentidos para o seu cotidiano e o seu desenvolvimento.

Assim como a participante 2, o participante 3 também observa o papel da arte frente ao desenvolvimento de sua filha. Ele aborda sobre como os processos artísticos produziram sentindo e significados, além de possibilitar o desenvolvimento da linguagem e das emoções:

> A criança que **era extremamente tímida, com dificuldade de relacionamento,** de **repente se dispõe a subir no palco e fazer uma atividade sem se preocupar se tá certa ou não tá cert**o, fazendo do jeitinho que ela sabe fazer, e isso é muito legal de se ver, e **isso ele trouxe para a vida dele**

A partir das falas, observa-se como a arte possibilita um compartilhamento de experiências e cria um espaço que acolhe singularidades (Zanella, 2020). De acordo com a referida autora, a imaginação é uma atividade psicológica que articula pensamento e emoção, sendo essencial para que o sujeito produza sentidos e para com o vínculo com outros sujeitos. Assim, em um contexto marcado pela lógica neoliberal, que privilegia o rendimento e a individualização, esses movimentos artísticos não apenas oferecem meio de atividades coletivas, mas também produzem formas singulares dos sujeitos poderem criar à sua maneira e produzir sentidos acerca disso que possibilitem o seu desenvolvimento (Lima, 2001).

Os familiares trouxeram como a arte, em sua leitura, proporcionou transformações em seus filhos. Para a Participante 5, o envolvimento de sua filha em atividades artísticas possibilitou o desenvolvimento de vínculos afetivos, de um espaço de convivência com outros e diferentes modos de observar o mundo em sua volta:

> Então eu penso que a convivência (no espaço de Educação Não Formal) é esse pertencimento. Então ela tinha amiguinhas que ela, elas se amam de dar a mão, e quando que menina de 19 anos se amam de dar a mão para andar. Então eu acho, eu acho não, é, eu penso que este foi um ganho muito bom. Além da **convivência da expressão, ela nunca tinha tido contatos um pouco mais presente com um espaço que depois de grande era permitido ela pintar.** Ela mexia com tinta e lá esse espaço era muito bom[...] Então acho que **a convivência e a oportunidade da expressão, o relacionar-se com seus pares**

Essas experiências abordadas pelos familiares relacionam-se com as ideias de Vygotsky (1997; 2001) de que a arte media o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos, que as vivências são atravessadas pelas emoções produzidas pela arte e as relações. Na educação estética, segundo o autor, o sujeito pode reorganizar-se emocionalmente e por meio de vivências singulares potencializar seu desenvolvimento para além dos limites socialmente impostos.

Ao se analisar as situações acima, observa-se a produção de momentos sensíveis que rompem com os estigmas impostos por uma sociedade que patologiza a deficiência. O Espaço da Educação Não Formal com atividades baseadas na Educação Estética possibilitou observar a realidade cotidiana e, a partir dela, criar

sentidos. Constitui-se então relações que reconhecem e valorizam os sujeitos pelas suas próprias produções artísticas e por suas singularidades (Zanella, 2020).

De forma semelhante, a fala da Participante 6 destaca a importância da arte relacionada às suas memórias afetivas desenvolvidas pelo filho:

> O que ele mais gostava eram os cânticos que o professor ministra, que gravou muito nele. Uma vez o professor ficou surpreso que ele chegou perto dele (professor), olhou pra ele, começou a cantar uma canção que cantava nas nas reuniões que ele fazia. E i**sso deixou a gente muito contente, porque foi uma coisa que ele gravou, com a deficiência que tem, ele não grava muito. Mas ele gravou** e ficamos muito contente em ver isso

A fala dessa mãe aborda sobre como a deficiência, quando não reforçada como estigma pela sociedade, possibilitou ao seu filho o desenvolvimento daquilo que era nomeado como "limitação cognitiva". Por meio das experiências e da afetividade produzida pelo meio, o sujeito desenvolve-se. Segundo Vygotsky (1999), a arte atua diretamente na reorganização afetiva, volitiva e intelectual do sujeito, produzindo novos modos de sentir e (re)significar.

A participante 6, ainda fala sobre a sensação de pertencimento que seu filho tem com as aulas e as construções afetivas que o mobilizam a ir para esse espaço: *"**Ele desde as primeiras aulas gostou**, e ele inclusive, **parece que ele sabe os dias que eu tinha que ir.** Ele sempre foi pra lá muito contente, gostava muito realmente aquilo estava fazendo muito bem pra ele*".

Por meio das falas dos familiares, pode-se perceber como os processos artísticos possibilitaram a produção de sentidos que rompem com percepções negativas sobre a pessoa com deficiência. O Espaço de Educação Não Formal, através da Educação Estética, pode mobilizar encontros sinalizam a possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos participantes. As atividades artísticas oferecidas pelo espaço puderam proporcionar aos participantes novas compreensões e interpretações diante de suas experiências cotidianas (Zanella, 2020).

Em contraposição a sociedade neoliberal que fragmenta e isola os sujeitos, convocando-os a competirem, propostas como a desta pesquisa, que apontam para a valorização das diferenças, e do fazer junto, abrem espaço para a criação de vínculos consigo e para com outros, que ultrapassam o sentido utilitário do fazer e do viver (Lima, 2001).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar a produção de sentido dos pais/cuidadores sobre as vivências de pessoas com histórico de deficiência intelectual no âmbito de um programa de educação estética e cultural. Por meio das contribuições de Vygotsky, observou-se que a deficiência intelectual e as suas possibilidades de desenvolvimento não estão limitadas às características biológicas, mas são produzidas por meio das condições históricas, sociais e, relacionais e educacionais

A partir das entrevistas, foi possível perceber como o campo da Educação Não Formal, articulado à Educação Estética, proporcionou um espaço que favoreceu o desenvolvimento por meio de olhares singulares dos sujeitos sobre as próprias trajetórias e as percepções construídas ao longo desse processo de se desenvolver. Por meio de vivências que lhes permitiram enlaçar aspectos da vida afetiva, ao pensar e agir junto com o outro. Em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo, onde esses sujeitos acabam por serem hierarquizados, rotulados e excluídos, os espaços de educação estética e cultural assumem um papel antitético: buscam construir espaços de experiência compartilhada horizontal, valorizando-se o singular

5 AGRADECIMENTO

Agradecemos ao Programa de Pós de Graduação da Unville e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pela bolsa de estudos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virginia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, n. 2, p. 261–270, abr. 2016.

BARDIN, Laurence. Práticas. In: BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo, 2016. p. 53-107. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T.. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. Psicologia & Sociedade, v. 26, n. 1, p. 22–31, jan. 2014.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. Psicol. estud., Maringá , v. 13, n. 3, p. 467-475, Sept. 2008 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300007&lng=en&nrm=iso>.

DIAS, S. DE S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. DE .. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169–182, abr. 2013.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal – o que é e como se localiza no campo da cultura; A. *In*: GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez Editora, 2015. cap. Introdução, p. 15-27

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e o educador social**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010

LIMA, Julia Coutinho Costa. Solidão e contemporaneidade no contexto das classes trabalhadoras. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 21, n. 4, p. 52-65, dez. 2001 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000400007&lng=pt&nrm=iso>.

MACALINI, Edson Rodrigues. O ENSINO DE ARTES NAS ONG's: FATORES HISTÓRICOS QUE. Revista Educação, Artes e Inclusão, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3004

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>

RAGAZZON, Patrícia Avila. Para além de nossas diferenças: teatro, poéticas e deficiência intelectual. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 2007

VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. Educação Estética. *In*: VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 2001. p. 323-363.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

ZANELLA, Andrea Vieira. Educação Estética e Atividade Criadora. **In: ZANELLA, Andrea Vieira (org.). Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações e alguns de seus fundamentos e conceitos.** Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020. p. 89–106

DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO LITORAL PARANAENSE

Maria do Carmo Anciutti Trancoso da Motta[1]

Thaiane de Góis Domingues[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do litoral do Paraná. A questão norteadora deste estudo é: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades? Os objetivos desta pesquisa são: levantar o estado do conhecimento sobre o atendimento a estudantes com AH/SD, identificar os principais entraves enfrentados pelos professores da sala comum e analisar a articulação entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o ensino regular. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter exploratório e documental. A produção de dados será realizada por meio de questionários aplicados a professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementados por entrevistas semiestruturadas. O estudo se fundamenta em referenciais teóricos como Virgolim (2005, 2021), Fleith (1999), Rondini (2019) e Renzulli (2014), além de documentos legais como a LDB (1996), a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008). Entre os resultados esperados está a identificação de lacunas na formação docente para o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD e o apoio na constituição de conhecimento e recursos para estratégias adaptadas de ensino no contexto escolar. Com isso, oferecer subsídios práticos e viáveis para fomentar uma escola mais inclusiva, que valorize as potencialidades e respeite as singularidades de cada estudante.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática pedagógica. Altas Habilidades. Superdotação.

1 INTRODUÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é de extrema relevância social, pois trata da valorização de talentos e do pleno desenvolvimento de indivíduos com potencialidades excepcionais em áreas como o pensamento lógico, a

[1] Mestranda do PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Universidade Estadual de Ponta Grossa - mariadocarmo.motta.uepg.t5@gmail.com

[2] Doutora em Educação – Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná - Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei – Universidade Estadual de Ponta Grossa – thaiane.domingues@ufpr.br

criatividade, a liderança, as expressões artísticas ou as habilidades psicomotoras. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1994), trata-se de estudantes que demonstram desempenho notável e elevado potencial em uma ou mais dessas áreas, que podem se manifestar isoladamente ou de forma combinada. Essa definição amplia nossa compreensão sobre a diversidade presente nas escolas e reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão da inteligência.

Entretanto, é necessário reconhecer que essas capacidades não surgem desvinculadas de aspectos emocionais significativos. Muitas vezes, esses estudantes apresentam traços como sensibilidade intensa, impulsividade, perfeccionismo e ansiedade, o que pode impactar diretamente sua adaptação escolar e seu bem-estar emocional. Neihart (1999) chama atenção para o fato de que crianças superdotadas com elevado nível de sensibilidade ou impulsividade são mais propensas a desenvolver quadros como ansiedade generalizada e depressão, especialmente quando suas necessidades cognitivas e socioemocionais não são reconhecidas ou atendidas de forma adequada, seja pela escola, seja pela família.

Reconhecer e acolher as necessidades dos estudantes com características de AH/SD vai muito além de apenas identificar seus talentos. Trata-se de criar caminhos que favoreçam o desenvolvimento integral desses alunos, considerando não só o que eles sabem ou fazem bem, mas também quem são e como se sentem. É preciso olhar para todas as dimensões da aprendizagem — intelectual, emocional, corporal, comunicativa, cultural, identitária — de forma articulada, respeitando o ritmo, os interesses e a subjetividade de cada um. Como aponta Virgolim (2007), mais do que oferecer desafios cognitivos, é fundamental garantir espaços onde esses estudantes possam construir o autoconhecimento e se reconhecer em sua própria singularidade, sentindo-se valorizados e compreendidos em sua totalidade.

Para que a escola exerça seu papel de promotora do desenvolvimento pleno desses estudantes, é essencial adotar uma postura pedagógica diferenciada, que envolva práticas de enriquecimento curricular, flexibilização de conteúdos, promoção da autonomia e, principalmente, o reconhecimento das particularidades emocionais dos alunos com altas habilidades. Esse é um compromisso ético e educativo que exige formação continuada, escuta sensível e estratégias personalizadas.

Neste contexto, o papel do professor vai além de oferecer desafios intelectuais, envolve estar atento às manifestações emocionais desses alunos. O descompasso

ISSN: 2176 - 1396

entre as altas expectativas — internas ou externas — e a ausência de um ambiente acolhedor e estimulante pode gerar frustração, insegurança e até isolamento social. Por isso, torna-se fundamental uma atuação articulada entre professores, equipe pedagógica e, quando possível, profissionais da psicologia educacional.

Nesse sentido, investigar e propor soluções sob essa perspectiva das altas habilidades e superdotação, pode vir a contribuir não apenas para o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico de muitas crianças e jovens, mas ir ao encontro das necessidades dos professores para incluí-los efetivamente no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, essa pesquisa qualitativa, de caráter documental e exploratório (Gil, 2025) tem como questão norteadora: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades?

A pesquisa tem como objetivos: levantar o estado do conhecimento sobre o atendimento a estudantes com AH/SD, identificar os principais entraves enfrentados pelos professores da sala comum e analisar a articulação entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o ensino regular.

2 UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS AH/SD

No cenário educacional brasileiro, a inclusão é um princípio que vem sendo construído com base em importantes documentos legais e internacionais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a educação como um direito de todos, reforçando a importância da igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca (1994), trouxe uma visão global sobre a necessidade de sistemas educacionais mais abertos e receptivos às diferenças. No Brasil, essa perspectiva foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que propõe práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e comprometidas com a diversidade dos estudantes. Tal direcionamento foi reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008).

Mais do que simplesmente receber alunos com diferentes perfis, a inclusão implica em repensar a escola: sua organização, suas práticas e seus valores. Como destaca Pacheco (2007), a verdadeira inclusão acontece quando a escola se adapta às necessidades de todos os alunos que nela estão e, ao fazer isso, contribui para

formar não apenas uma escola inclusiva, mas também uma sociedade mais justa e acolhedora.

Esse olhar inclusivo também se estende aos estudantes com AH/SD, cujas necessidades específicas muitas vezes vão além do que se enxerga à primeira vista. Embora o entendimento sobre esse público tenha avançado, ainda persistem muitos desafios na prática pedagógica. Como aponta Virgolim (2021), esses alunos não precisam apenas de estímulos cognitivos, mas de ambientes que compreendam sua complexidade emocional, afetiva e social. A superdotação pode se manifestar de formas muito distintas, e frequentemente está acompanhada de sentimentos como frustração, perfeccionismo excessivo, isolamento ou sofrimento silencioso — especialmente quando não há reconhecimento ou acolhimento adequado por parte da escola.

A falta de formação específica entre os educadores, o desconhecimento sobre características como a assincronia e a super sensibilidade, e a rigidez das práticas escolares ainda contribuem para que muitos desses alunos se tornem invisíveis em meio à rotina escolar. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para reconhecer as manifestações da superdotação, tampouco para lidar com suas implicações pedagógicas e emocionais. Isso se reflete em práticas que, muitas vezes, desestimulam o aluno, geram frustração e reforçam o sentimento de inadequação.

A ausência de formação continuada, aliada à falta de materiais e estratégias específicas, contribui para que esses estudantes não recebam os desafios e apoios que precisam para desenvolver todo o seu potencial. Assim, promover a inclusão dessas crianças e jovens é também reconhecer suas singularidades e garantir condições reais para que possam se desenvolver de forma plena — não apenas como estudantes, mas como sujeitos integrais. (VIRGOLIM, 2021).

Tendo em vista esse panorama, é fundamental repensar a formação docente com um olhar sensível às especificidades dos alunos com AH/SD. Investir em processos de formação continuada que aborde aspectos conceituais e também experiências práticas, pode ajudar os professores da sala comum a desenvolverem um olhar mais atento, acolhedor e propositivo diante desse público. Como destaca Virgolim (2021), é essencial que os educadores compreendam que a superdotação vai além de indicadores de desempenho acadêmico e está profundamente entrelaçada a dimensões emocionais, sociais e culturais.

ISSN: 2176 - 1396

Isto posto, professores da classe regular precisam ser preparados para reconhecer essas particularidades e, sobretudo, para oferecer aulas que desafiem e estimulem esses alunos dentro do seu próprio contexto escolar. Não se trata de um atendimento isolado, mas de práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade, que favoreçam o engajamento, a criatividade, a autonomia e a ampliação dos saberes.

A articulação com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de estratégias de enriquecimento curricular, a valorização da escuta ativa e a construção de um ambiente que reconhece as diferenças como ponto de partida — e não como obstáculo — são caminhos concretos para transformar a experiência escolar desses estudantes.

Além disso, é preciso fomentar uma cultura escolar que valorize o potencial de todos, que incentive a diversidade e respeite os ritmos e modos de aprender de cada estudante. A inclusão, nesse contexto, exige um movimento coletivo e consciente, que ultrapasse as normativas legais e se concretize nas relações cotidianas da escola.

Pesquisadores brasileiros, entre eles, Alencar & Fleith (2001); Fleith & Virgolim (1999); Guenther (2000); Sabatella (2005); Virgolim (1997, 2005); assinalam a necessidade de ampliação de serviços específicos para se conhecer melhor as características das pessoas com AH/SD no nosso país; de atender, no contexto escolar e familiar, suas necessidades afetivas e cognitivas especiais; de se fazer mais pesquisas na área; e de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas, no contexto nacional, que favoreçam o reconhecimento, o estímulo e o aproveitamento de nossos potenciais humanos.

Dentre essas pesquisas brasileiras, identificam-se alguns desafios a serem enfrentados na área da AH/SD, como a necessidade de integração do ensino regular com o especializado. Os pesquisadores destacam a importância de o professor do ensino regular estimular a participação do aluno que frequenta a sala de recursos e, para tal, que haja uma coordenação efetiva que se responsabilize pelo desenvolvimento destes alunos, tanto no contexto da sala regular quanto na SRM. Torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. Neste sentido, esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular.

Dutra (2004, p. 09) afirma que

> As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades específicas, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

O autor ressalta a importância das políticas educacionais no fortalecimento de uma escola inclusiva, que elimine barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Vai além das adaptações formais, ao propor a transformação das relações humanas no ambiente escolar, incentivando a empatia, o respeito à individualidade e a valorização da diversidade. Ao reconhecer os diferentes modos de aprender e conviver, reafirma-se o compromisso com uma educação mais justa, acolhedora e verdadeiramente democrática.

Um dos programas bem sucedidos no exterior que contempla esta possibilidade é o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, em meados da década de 1970, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Renzulli; Reis; Smith (1981, p. 14) acreditam que:

> [...] é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes. Assumindo que experiências de enriquecimento escolar poderão acontecer tanto na sala de recursos quanto na sala de aula regular, este modelo considera que, potencialmente, todos os alunos do Pool de Talentos são considerados membros do programa, mesmo nos momentos em que não estão tendo experiências de enriquecimento em nível mais avançado na sala de recursos.

Os autores propõem uma visão ampliada e democrática da educação para o desenvolvimento do potencial humano. Ao defender que a escola deve estimular o talento criador e a inteligência de todos os alunos — e não apenas daqueles com altos índices de QI ou bom desempenho acadêmico — os autores rompem com a ideia elitista da superdotação como privilégio de poucos. O foco passa a ser o reconhecimento de potenciais diversos e a criação de oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

ISSN: 2176 - 1396

Renzulli (1978), por meio de sua Teoria dos Três Anéis, propõe um modelo ampliado de superdotação, que contempla não apenas a alta habilidade intelectual, mas também a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Segundo o autor, essas três características, quando presentes simultaneamente, indicam a presença de um potencial elevado. A partir dessa visão, a identificação e o atendimento educacional especializado precisam considerar o aluno como um ser integral, cujas dimensões cognitivas, afetivas e sociais estão interligadas.

Embora alguns alunos com superdotação ou altas habilidades estejam realizando o acompanhamento em sala de recursos, o seu processo de inclusão e adaptação curricular em sala regular não tem possibilitado o seu desenvolvimento e motivação aos estudos.

Alunos com altas habilidades e superdotação frequentemente enfrentam um cenário educacional que não atende às suas necessidades específicas, resultando em desmotivação e desengajamento. Não basta identificá-los; é preciso propor atividades desafiadoras e estimulantes. Caso contrário, esses estudantes tendem a se sentir entediados e subaproveitados, o que pode levar à frustração e ao abandono de suas potencialidades.

Para que esses alunos possam se desenvolver é essencial que as instituições educacionais implementem práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas, que valorizem e promovam suas habilidades, garantindo um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Entretanto, segundo Renzulli (2014) a falta de formação inicial e continuada acerca das AH/SD impacta no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula.

Assim sendo, incluir, no contexto educacional, não é apenas uma questão de garantir acesso à escola, mas de assegurar que cada estudante, com suas singularidades, tenha oportunidades reais de aprender, se desenvolver e se sentir pertencente. No caso dos alunos com AH/SD, essa inclusão requer um olhar atento e comprometido, capaz de reconhecer não apenas o potencial cognitivo, mas também as dimensões emocionais, afetivas e sociais que fazem parte de sua trajetória.

Para Renzulli (2014) promover um ensino de qualidade para esses alunos significa, antes de tudo, garantir que os educadores compreendam quem são esses sujeitos, como aprendem, o que sentem e de que formas podem ser apoiados. Para isso, é necessário investir em formação continuada, articulação com o AEE, práticas pedagógicas enriquecedoras e, sobretudo, em uma cultura escolar que valorize a

ISSN: 2176 - 1396

diversidade como elemento essencial do processo educativo. Para o autor, a verdadeira inclusão se constrói todos os dias, nas pequenas escolhas do cotidiano escolar, na escuta sensível, no planejamento intencional e no compromisso com uma educação que reconhece o outro em sua totalidade. Que a escola possa, assim, ser um espaço de encontro, crescimento e respeito à singularidade de cada um.

3 REVISÃO DE LITERATURA – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS AH/SD

Considerando os estudos já realizados e buscando compreender o estado atual do conhecimento acerca da temática de AH/SD, em junho de 2025, foi realizada uma pesquisa no repositório da CAPES, utilizando os descritores: altas habilidades; superdotação; prática pedagógica; formação de professores, que dialogam com os objetivos desta pesquisa. Dentro do repositório foram encontrados 32 trabalhos relacionados ao tema. Foram selecionados somente os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, reduzindo o número de trabalhos para 23. A partir da leitura dos títulos publicados e dos resumos, verificou-se que apenas quatro dissertações estabeleciam um diálogo direto com a proposta da pesquisa, elencadas na sequência:

A Pesquisa 01 é intitulada como: Percepções de docentes que atuam no AEE sobre o trabalho com estudantes com AH/SD nas escolas estaduais de Goiás. Se trata de uma dissertação de Vânia Vieira Silva (2023), que evidencia os desafios enfrentados pelos professores do ensino regular no atendimento a alunos com AH/SD, especialmente quando comparados aos docentes do AEE. Entre as dificuldades apontadas estão a ausência de formação específica, a burocratização dos processos, a carência de apoio institucional e de recursos pedagógicos. A autora destaca ainda o isolamento profissional e a falta de diretrizes claras como fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Como resposta a esse cenário, a pesquisa propõe a elaboração de um Material de Apoio e Orientação voltado aos professores da sala comum. Esse material deve ser prático, acessível e adaptado à realidade das escolas públicas, oferecendo estratégias pedagógicas possíveis de serem aplicadas mesmo com recursos limitados. A proposta busca auxiliar na superação da distância entre teoria e prática, além de considerar o aspecto emocional e as condições reais de trabalho dos docentes.

ISSN: 2176 - 1396

A segunda pesquisa, uma dissertação de Eliesi Bettin Chaves Dorini, de 2019 tem como título: AH/SD na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores. Investigou o impacto de um curso de formação continuada na capacidade de professores identificarem e atenderem estudantes com AH/SD no Brasil, sob a perspectiva sociocultural. A pesquisa-ação qualitativa, baseada na teoria histórico-cultural, envolveu 27 professores do Ensino Fundamental II e SRM em Mangueirinha-PR. Os resultados demonstraram que, apesar do desconhecimento inicial dos docentes, a formação promoveu uma melhor compreensão teórica e prática sobre AH/SD, evidenciando a eficácia da formação continuada na transformação das concepções e práticas pedagógicas. O estudo também ressalta a escassez de recursos e formações sobre o tema, mesmo no Paraná, que possui o maior número de estudantes identificados, sublinhando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente inclusiva.

A terceira pesquisa selecionada, e estudada: A invisibilidade de estudantes com AH/SD: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental, é uma dissertação de Mari Lidia Chempcek (2018). Aborda a invisibilidade de estudantes com AH/SD no Ensino Fundamental brasileiro, analisando como a formação docente influencia sua identificação e atendimento. O estudo quali-quantitativo, entrevistou 30 professores em Araucária/PR, revelou que muitos docentes desconhecem aspectos cruciais das AH/SD devido à falta de formação adequada. Além disso, persistem mitos e estereótipos sobre superdotação, dificultando o reconhecimento de talentos variados. A pesquisa aponta a necessidade urgente de capacitação docente para a identificação dos múltiplos indicadores de AH/SD, culminando na criação de um livro digital com orientações práticas.

A última pesquisa selecionada, Planejamento colaborativo, documentação pedagógica e processos de aprendizagens: caminhos pela visibilização dos alunos da Educação Especial, foi redigida por Vanessa Tavares Brito Pinheiro em seus estudos de mestrado. Analisa os desafios da inclusão de estudantes da Educação Especial — entre eles, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD — no ensino comum. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi realizada por meio da metodologia de pesquisa-ação, envolvendo doze profissionais de quatro escolas estaduais em União da Vitória/PR.

A partir de questionários focados no ensino de matemática para esse público, a autora identificou obstáculos importantes, como a falta de formação específica, o

ISSN: 2176 - 1396

diálogo limitado entre os profissionais da escola e a pouca utilização da documentação pedagógica como instrumento de reflexão e planejamento. Embora existam diretrizes legais que garantam a inclusão, a prática docente ainda revela padrões excludentes.

Como proposta de superação, a pesquisa apresenta uma ação formativa por meio de grupos de estudo, com foco na construção coletiva de estratégias de planejamento colaborativo. O resultado desse processo é a criação de um e-book que serve como guia de formação continuada, promovendo práticas mais inclusivas e integradas.

O processo de revisão da literatura identificou avanços importantes no atendimento a alunos com AH/SD, especialmente no âmbito do AEE e na formação continuada. No entanto, ainda evidenciou uma lacuna significativa na formação dos professores da sala regular, que em geral desconhecem a temática e não se sentem preparados para atender esses estudantes. Observa-se também uma frágil articulação entre a sala comum e a sala de recursos, o que limita práticas inclusivas. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como a formação docente na sala regular pode ser fortalecida para promover o desenvolvimento pleno dos alunos com AH/SD.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa qualitativa, com caráter documental e exploratório, tem como foco a análise documental e exploratória sobre o atendimento a alunos com AH/SD no contexto da educação inclusiva. A investigação será embasada em pesquisas e estudos na área, incluindo autores como Virgolim (2005), Fleith (1999); Rondini (2019) e outros estudiosos que contribuem para a compreensão das necessidades desse público com o objetivo de mapear os principais desafios enfrentados pelos professores e identificar estratégias pedagógicas que têm sido adotadas. Se respaldará, igualmente, na análise de documentos oficiais, como Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008).

Em um primeiro momento serão identificados junto ao NRE de Paranaguá – PR os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas do litoral paranaense que são atendidos em salas de recurso multifuncional (SRM), bem como

as escolas que contam com SRM. Na sequência, serão aplicados questionários aos professores das SRM que atuam junto a alunos com AH/SD identificando práticas pedagógicas e a relação entre a SRM e os professores das salas regulares.

Um questionário será aplicado, igualmente, aos professores dos componentes curriculares dos alunos com AH/SD. Com base no resultado da análise dos dados produzidos pelos questionários, tanto dos professores das SRM e das turmas regulares, será realizada uma entrevista semiestrutura para com isso identificar como se dá a relação do trabalho colaborativo e com isso levantar possibilidades de melhorias ou ampliação das práticas pedagógicas junto a alunos com AH/SD.

Ao término do processo de pesquisa se espera que o estudo contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com AH/SD, por meio da escuta e análise das experiências de professores da sala regular e da SRM. Ao investigar o trabalho colaborativo entre esses profissionais e identificar lacunas na formação docente, a pesquisa pretende propor estratégias mais eficazes e integradas, que possam orientar ações formativas e políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir, na educação, vai além de garantir que todos estejam na escola — significa criar condições reais para que cada estudante, com suas particularidades, possa aprender, crescer e se sentir acolhido.

No caso dos alunos com AH/SD, isso exige um olhar sensível que reconheça tanto suas capacidades cognitivas quanto suas necessidades emocionais e sociais. Ainda há muitos desafios, especialmente no preparo dos professores da classe regular, que muitas vezes não se sentem prontos para atender esse público.

As pesquisas realizadas até o momento apontam que a articulação entre os professores da sala regular e os da sala de recursos multifuncionais é frágil e pouco efetiva, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas. Embora algumas propostas como materiais de apoio, cursos de formação e grupos de estudo tenham sido sugeridas, elas ainda não são suficientes para transformar, de forma sistêmica, a realidade educacional.

Para mudar essa realidade, é essencial investir na formação docente, fortalecer o trabalho conjunto com o AEE e adotar práticas pedagógicas que valorizem a

ISSN: 2176 - 1396

diversidade. A inclusão verdadeira acontece nas ações cotidianas da escola — na escuta, no planejamento e no respeito às singularidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de jul. 2025.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12. jul. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2025.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Implicações da inclusão no processo pedagógico.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197–208, ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1255.

NEIHART, Maureen. **The impact of giftedness on psychological well-being:** What does the empirical literature say? Roeper Review, v. 22, n. 1, p. 10–17, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02783199909553991. Acesso em: 13 de jul. 2025.

PACHECO, José Fernandes de Araújo. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RENZULLI, Joseph. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial Santa Maria**. v. 27, n. 50, p 539-562, set/dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 13 de jul. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potências. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda. Rodrigues. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação:** questões sociocognitivas e afetivas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543. Acesso em: 13 de jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2025.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E RECURSOS PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DOCUMENTAL DE PUBLICAÇÕES DO CENTRO DE REFERÊNCIA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Luciana da Silva[1]

Magali Dias de Souza[2]

RESUMO

Este estudo em andamento, vinculado à linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, se propõe a investigar o seguinte problema: em que medida os recursos pedagógicos apresentados nas publicações do Centro de Referência de Tecnologia Assistiva incorporam os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem? O objetivo geral é avaliar a presença dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nos e-books e catálogos publicados pelo Centro de Referência em Tecnologia Assistiva da Fundação Catarinense de Educação Especial. A motivação para realizar este estudo versa da ideia de que o DUA consiste em uma abordagem curricular a ser atendida no planejamento docente, principalmente por considerar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes e promover práticas pedagógicas inclusivas. Conhecendo o estado de Santa Catarina e evidenciando a necessidade de difusão do conceito e dos princípios do DUA, é a Fundação Catarinense de Educação Especial a instituição responsável pelas ações de formação, orientação e produção de materiais voltados à inclusão escolar deste segmento estatal, contribuindo na disseminação dos princípios do DUA como aporte de uma educação para todos. A metodologia adotada será de abordagem qualitativa de natureza aplicada. Trata-se de uma pesquisa exploratória cuja fonte de dados são as publicações do Centro de Referência de Tecnologia Assistiva da Fundação Catarinense de Educação Especial. O procedimento técnico utilizado será a pesquisa documental e a análise dos dados será inspirada na técnica de análise de conteúdo. O estudo se propõe a aludir documentos legais oficiais relacionados as políticas públicas que promovem a inclusão escolar (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2008 e 2015), as diretrizes propostas pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST), bem como as contribuições de autores como Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022), Zerbato (2018, 2020), Böck (2020), Gesser e Nuernberg (2012, 2020), dentre outros. Ao realizar este estudo, pretende-se auxiliar na democratização do conhecimento sobre o DUA na rede de ensino deste estado, contribuindo na diminuição/eliminação das barreiras que interferem na aprendizagem de muitos estudantes e, consequentemente, no acesso ao currículo escolar

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Inclusão Escolar. Acessibilidade. Diversidade. Recursos Pedagógicos.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda, IFC - Camboriú, lucianasj40@gmail.com
[2] Pós-doutora, IFC - Camboriú, magali.souza@ifc.edu.br

Em Santa Catarina, a Fundação Catarinense de Educação Especial é a instituição pública do estado responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial. Nesse sentido, a Fundação Catarinense de Educação Especial fomenta, produz e dissemina o conhecimento científico e tecnológico para promover a inclusão, o acesso e a igualdade de oportunidades ao público da educação especial (SANTA CATARINA, 2024)

O Centro de Referência em Tecnologia Assistiva é um dos dez espaços que integram a Fundação Catarinense de Educação Especial. Configurado como um polo *maker*, entre suas ações, destacam-se as assessorias, os cursos presenciais e a distância, além da oferta de oficinas pedagógicas na área da Tecnologia Assistiva.

As oficinas ofertadas no Centro de Referência de Tecnologia Assistiva são voltadas a profissionais da comunidade escolar, com o objetivo de promover a elaboração de recursos que qualifiquem o acesso às aprendizagens acadêmicas, contribuindo para a superação de barreiras que dificultam esse processo. Como resultado de algumas dessas oficinas, foram publicados catálogos e e-books que ensinam a produzir diversos recursos pedagógicos. Essas publicações têm como finalidade compartilhar experiências e possibilitar que professores e demais integrantes da comunidade escolar tenham acesso às produções, bem como às orientações detalhadas para sua construção (FCEE, 2021), no sentido de dar suporte aos profissionais da rede de ensino catarinense, assim como para instituições especializadas e comunidade em geral.

Entretanto, observa-se que os recursos pedagógicos apresentados nessas publicações não explicitam claramente sobre os aportes teóricos que os fundamentam. Diante disso, emergem as seguintes questões que orientam o presente estudo: os recursos pedagógicos apresentados nas publicações do Centro de Referência de Tecnologia Assistiva incorporam os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem? Os recursos pedagógicos são acessíveis a todos os estudantes? Com base em quais fundamentos teóricos esses recursos pedagógicos são concebidos?

No contexto catarinense, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é pouco discutido e aplicado, uma afirmação evidenciada pela escassez de pesquisas com essa abordagem. Em levantamento bibliográfico realizado em

junho de 2025, no Portal da Capes, buscou-se por teses e dissertações com as seguintes palavras-chave: “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Santa Catarina”. Deste modo, foram mapeadas apenas quatro pesquisas.

Tabela 1 – Teses e dissertações Portal Capes, descritores “Desenho Universal para a Aprendizagem” e “Santa Catarina”

Nº	Universidade	Tese/Dissertação	Autor
1	Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	Bock (2019)
2	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação	Marcos (2013)
3	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação	Bachmann (2020)
4	Universidade do Estado de Santa Catarina	Dissertação	Dani (2024)

Fonte: Elaborada pela autora.

Outra justificativa de grande relevância para este estudo reside no papel institucional desempenhado pela Fundação Catarinense de Educação Especial, órgão responsável pela promoção da inclusão escolar no estado de SC. Considerando a expressiva responsabilidade que lhe é conferida na garantia de uma educação pública acessível e de qualidade para todos os estudantes, a produção e a disseminação de saberes acerca do DUA, por meio de suas ações e publicações, configuram-se como uma contribuição significativa para o fortalecimento das políticas públicas educacionais e para o aprimoramento das práticas docentes.

Assim, o estudo pretende não apenas ampliar o debate teórico sobre a incorporação do DUA no contexto das políticas educacionais inclusivas, mas também fomentar reflexões sobre a responsabilidade institucional na difusão de práticas pedagógicas fundamentadas na equidade e na justiça social. Dessa forma, ao realizar este intento, colaboraremos com a qualificação da formação docente e a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

O objetivo geral desse estudo é avaliar a presença dos princípios do DUA nos recursos pedagógicos apresentados em e-books e catálogos publicados pelo Centro de Referência em Tecnologia Assistiva da Fundação Catarinense de Educação Especial. Os objetivos específicos se propõem a: a) mapear a

presença dos princípios do DUA nos e-books e catálogos produzidos pelo Centro de Referência de Tecnologia Assistiva A; b) investigar os critérios adotados na concepção e no desenvolvimento dos recursos pedagógicos produzidos pelo Centro de Referência de Tecnologia Assistiva; c) elaborar protocolo para apoiar docentes no processo de elaboração e produção de recursos pedagógicos na perspectiva do DUA.

2 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Para Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa aplicada propõe que os resultados sejam aplicados ou mesmo utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade. Já a abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2001), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, cuja sua fonte de dados são as publicações do Centro de Referência de Tecnologia Assistiva da Fundação Catarinense de Educação Especial. A pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito (Gil, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, recorre-se a pesquisa documental, pois as publicações que serão analisadas tratam-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002). A análise dos dados será inspirada na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Os fundamentos para análise seguirão os princípios do DUA (Cast, 2018). O primeiro princípio, modos múltiplos de engajamento, relacionado às redes afetivas, o “porquê” da aprendizagem, reflete sobre ações que promovem o envolvimento do aluno. O segundo princípio, modos múltiplos de representação, corresponde ao “o quê” da aprendizagem, refere-se às redes de reconhecimento, ou seja, ao modo de acessar o conteúdo. O terceiro princípio,

modos múltiplos de ação e expressão, trata do "como" da aprendizagem, diz respeito às redes estratégicas e sobre a forma como o aprendiz vai expor o que aprendeu.

É importante apresentar dois conceitos que serão, muitas vezes, tratados de forma similar, o conceito de recursos e o conceito de jogos. Nesse sentido, "os recursos podem ser considerados ajudas, apoios e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações práticas educacionais ou materiais didáticos" (BRASIL, 2010, p. 8). Já os jogos educativos são aqueles utilizados no ambiente escolar, capazes de proporcionar integração, diversão e cooperação, tornando o ensino e a aprendizagem mais eficazes (KISHIMOTO, 2021). Além disso, esses jogos conciliam a aprendizagem de conteúdos com o prazer do brincar, promovendo um ambiente lúdico e motivador para os alunos.

Os recursos pedagógicos vislumbrados nas publicações que serão analisadas foram desenvolvidos para apoiar professores na criação de materiais didáticos acessíveis, e muitos incorporam a expressividade do jogo em sua concepção. Diante da escassez de referências específicas que abordem o DUA e os recursos pedagógicos, os jogos pedagógicos serão considerados ao longo desta pesquisa de forma equivalente.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender os desafios que permeiam a inclusão escolar requer a fundamentação em marcos históricos das políticas públicas brasileiras, cujos avanços normativos, expressos em documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2001, 2008 e 2015), vêm assegurando a implementação de ações voltadas à construção de escolas inclusivas e ao reconhecimento da diversidade humana como princípio fundamental da educação. Diante de todas as produções que regulamentam e garantem a inclusão escolar, o referido estudo busca elucidar as práticas no campo da educação, mais especificamente, referentes ao DUA, e sua contribuição significativa para a aprendizagem de todos os estudantes.

O DUA é uma abordagem educacional que busca eliminar barreiras desde o planejamento curricular, reconhecendo a diversidade como ponto de partida. Conforme Zerbato (2018, p. 56), configura-se como

> um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes.

Com base nessa compreensão, o DUA é, atualmente, um importante suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de um currículo escolar que atenda a todos os estudantes. Na educação, o DUA amplia a noção tradicional de acessibilidade, deslocando-a do âmbito meramente físico para abarcar também as dimensões pedagógica, comunicacional e informacional.

O aprendizado torna-se mais efetivo quando reconhecemos que os estudantes aprendem, interagem e se envolvem de formas diferentes. Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p. 362) afirmam que “as práticas normocêntricas, cuja lógica é a de que todos utilizam os mesmos sentidos e/ou capacidades com a mesma qualidade ao acessar o currículo, são potencializadoras da exclusão”. Para Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022), o DUA se opõe ao modelo tradicional de ensino, que homogeneíza as práticas pedagógicas e privilegia uma única teoria ou método educativo.

O DUA esta articulado ao modelo social da deficiência, uma vez que este rompe com a perspectiva tradicional centrada na limitação individual do estudante. Em contrapartida, o modelo social da deficiência desloca o foco do indivíduo para as barreiras sociais, ambientais e atitudinais, reconhecendo-as como os verdadeiros entraves à inclusão plena. Nesse sentido, Gesser e Nuernberg (2012, p. 559) discorrem sobre o modelo social da deficiência:

> Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise. Essa visão sublinha a importância de abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem, que oferece um caminho para transformar a prática pedagógica, adaptando o ensino às

diferentes formas de aprender e ampliando as possibilidades de participação de todos os estudantes.

Em vista disso, a construção de uma educação para todos exige a superação de paradigmas sociais e educacionais excludentes. A adoção do DUA, em articulação com a compreensão do modelo social da deficiência, constitui uma estratégia fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham, de fato, o direito de aprender e de participar ativamente do processo educacional, livres das barreiras históricas que limitam o acesso e a permanência na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que esta pesquisa contribua para a democratização dos princípios do DUA, especialmente no que tange à produção de recursos pedagógicos acessíveis. Nesse sentido, considera-se fundamental que o espaço maker do Centro de Referência de Tecnologia Assistiva, que recebe continuamente profissionais da educação, incorpore os pressupostos do DUA em suas oficinas formativas, caso a não presença do DUA seja constatada nesse estudo. Do mesmo modo, espera-se que essa perspectiva também esteja presente nas publicações da instituição, que orientam a construção de jogos e recursos pedagógicos, de modo a fortalecer práticas comprometidas com a aprendizagem de todos.

E, como desdobramento prático desta pesquisa, propõe-se a elaboração de um protocolo orientador para docentes, no sentido de apoiar o processo de elaboração e produção de recursos pedagógicos fundamentados na perspectiva do DUA. Pretende-se que esse instrumento subsidie o planejamento e o desenvolvimento de recursos pedagógicos inclusivos, auxiliando docentes na consideração das múltiplas dimensões da acessibilidade, como os aspectos sensoriais, motores, cognitivos e emocionais, dentre outros. Com esta elaboração, não se pretende configurar uma fórmula prescritiva, mas um instrumento que atue como referencial de apoio na laboração e fabricação de materiais pedagógicos, minimizando/eliminando barreiras que poderão comprometer a participação plena e a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BACHMANN, Evelize Hofelmann. **As contribuições dos materiais didáticos manipulativos e sensoriais para o ensino de matemática com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2020.

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

BOCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 361-380, abr./jun., 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886. Acesso em: 21 abr. 2025.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. ***O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na educação a distância.*** 2019. 391 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 6 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal:** um conceito para todos. Brasil, 2007. Disponível em: https://www.maragabrilli.com.br/wpcontent/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 18 abr. 2025.

DANI, Samanta Maria. ***A matemática e a educação inclusiva: propostas de atividades segundo a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem***. 2024. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Rio de Janeiro, 2024.

FONSECA, Janini Galvão. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2015.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). **Sobre a FCEE**. Florianópolis, 2024. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee. Acesso em: 17 abr. 2025.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, *[S. l.]*, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em:

https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009. Acesso em: 21 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage learning, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARCOS, Janaina Ramos. ***Usabilidade, acessibilidade e Desenho Universal para Aprendizagem: experiência de usuários na educação a distância***. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teorias, métodos e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC n. 100, de 10 de novembro de 2016. Estabelece Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 112, de 30 de agosto de 2006. Estabelece Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na palma da mão**. [Portal institucional]. Florianópolis: SED, 2024. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/index.php/educacao-na-palma-da-mao. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **FCEE 50 anos**: Uma História de Inclusão 1968-2018. Organizadora Loiva Lúcia Herbert. Tubarão: FCEE; Coan, 2018. Disponível em: https://fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/temas-gerais/1025-livro-fcee-50-anos-uma-historia-de-inclusao-1968-2018. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Centro de Referência em Tecnologia Assistiva**. Florianópolis, 2025. Disponível em: https://www.fcee.sc.gov.br/centros-de-atendimento/certa. Acesso em 17 abr. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Sobre a FCEE**. Florianópolis, 2024. Disponível

em: https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee. Acesso em: 17 abr. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Desenho Universal para aprendizagem (DUA):** uma abordagem curricular inclusiva. 1 ed. São Carlos: De Castro, 2022.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ACELERAÇÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL, ESTADOS UNIDOS E PORTUGAL

Simone Kanayama Ise[1]

Karina Inês Paludo[2]

RESUMO

A aceleração escolar é uma estratégia educacional reconhecida por seus benefícios no atendimento às necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação, por promover o avanço acadêmico conforme o ritmo de aprendizagem do aluno. No entanto, sua implementação varia significativamente entre os países que a adotam. Este trabalho teve como objetivo analisar comparativamente as políticas e práticas relacionadas à aceleração escolar no Brasil, nos Estados Unidos e em Portugal, identificando semelhanças, diferenças e desafios. O problema de pesquisa partiu da constatação de que, embora a aceleração esteja prevista na legislação brasileira, sua aplicação ainda é restrita, pouco compreendida pelas instituições de ensino e frequentemente negligenciada no contexto escolar. Essa limitação contrasta o ambiente educacional americano e português, onde a aceleração é mais sistematizada, amplamente discutida nas políticas públicas e aplicada com maior respaldo técnico e legal. Nos Estados Unidos, a prática é diversificada, aceita e respaldada por ampla produção científica. Em Portugal, a implementação da aceleração escolar segue diretrizes normativas específicas e é precedida por uma avaliação técnica multidisciplinar, mas ainda enfrenta limitações práticas como a falta de acompanhamento individualizado, insuficiência de recursos pedagógicos e oposição pela gestão escolar. No Brasil, por sua vez, apesar do reconhecimento legal, vigora uma carência normativa que padronize os procedimentos operacionais comprometendo a eficácia da estratégia educacional. Esta fragilidade é ainda acentuada por desafios estruturais, resistência por parte das gestões escolares e pela ausência de formação adequada dos educadores. A metodologia utilizada foi qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental de legislações dos três países. Os principais referenciais teóricos abarcam Ragni e Costa (2007), na abordagem brasileira; Colangelo *et al* (2004) sobre a realidade norte-americana; e Oliveira (2007) que apresenta o contexto português. Os resultados indicam que, embora a aceleração escolar esteja prevista legalmente em todos os países analisados, sua institucionalização e efetividade é bastante desigual. Conclui-se que a ampliação da formação docente, o fortalecimento das políticas públicas e a produção de materiais de apoio são medidas urgentes para garantir a efetiva aplicação dessa estratégia educacional, sobretudo no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Aceleração escolar. Altas Habilidades/Superdotação. Educação inclusiva. Política educacional.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda em Pedagogia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: simoneise@yahoo.com

[2] Doutora e Mestre em Educação. Neuropsicóloga. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Psicóloga Clínica e Pedagoga. Pesquisadora e Professora Universitária. Florida Christian University (FCU) e Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: karina.paludo@pucpr.br

A aceleração escolar é uma estratégia educacional reconhecida internacionalmente por sua eficácia no atendimento às necessidades educacionais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Trata-se de uma medida pedagógica que visa ajustar o percurso acadêmico de acordo com o ritmo singular de aprendizagem do aluno (VIRGOLIM, 2011). A aceleração escolar, quando bem conduzida, é uma resposta legal à demanda de estudantes que apresentam um desempenho acima do esperado e necessitam de estímulos adequados ao seu nível de desenvolvimento.

No Brasil, a aceleração está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo reforçada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), para citar algumas. Tais normativas garantem a possibilidade de flexibilização curricular para estudantes com AH/S, reconhecendo a redução do percurso escolar como parte de uma educação inclusiva e equitativa. A própria Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), o direito de todos à uma educação de qualidade, princípio fundamental que se aplica a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Apesar do respaldo legal, a prática da aceleração escolar ainda enfrenta resistência em grande parte das instituições de ensino brasileiras. Essa resistência decorre, em muitos casos, da ausência de formação específica dos profissionais da educação quanto às características dos estudantes com AH/S, do desconhecimento sobre as formas legalmente previstas de aceleração, além da persistência de mitos que associam essa medida a prejuízos emocionais e à falta de socialização com os pares etários (OLIVEIRA, 2008).

Ragni e Costa (2014) acrescentam que a predominância histórica voltada ao atendimento de estudantes com deficiência contribui para a invisibilização dos alunos com AH/S nas políticas e práticas escolares. Como consequência da falta de valorização desta estratégia de inclusão, a aceleração escolar, ao invés de ser reconhecida como um direito educacional, é frequentemente tratada com desconfiança, sendo negligenciada mesmo em contextos em que sua aplicação se mostra como melhor recurso para o desenvolvimento integral do estudante.

A divergência entre os direitos assegurados em âmbito legal e sua efetiva implementação nas escolas configura uma lacuna crítica, cujas implicações impactam diretamente o desenvolvimento dos estudantes superdotados (VIRGOLIM, 2014).

Estudantes superdotados que não encontram na escola desafios compatíveis com suas capacidades podem apresentar desinteresse, baixa autoestima acadêmica e, em casos mais graves, evasão escolar e sofrimento emocional (OLIVEIRA, 2020). Conforme Pérez (2014), a não identificação ou o não atendimento das necessidades específicas dos alunos com AH/S compromete seu desenvolvimento, descumprindo princípios básicos de equidade educacional.

A ausência de diretrizes legais claras, que estabeleçam objetivos, critérios e fundamentos pedagógicos para a implementação da aceleração escolar, contribui para que essa medida permaneça marginalizada no cotidiano educacional, sendo pouco adotada mesmo diante de sua previsão normativa.

Grande parte das normativas existentes são de difícil interpretação para os profissionais que atuam diretamente nas escolas, o que reforça a necessidade de ferramentas acessíveis que integrem teoria, legislação e aplicabilidade prática (CASTRO; BRITO, 2023).

Com base nesse contexto, este trabalho propõe uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos e Portugal, a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram examinadas legislações, políticas públicas e artigos científicos sobre aceleração escolar nos três países, com o objetivo de compreender o uso desta estratégia educacional em diferentes sistemas de ensino.

Parte-se do pressuposto sobre a importância e necessidade de investigar e compreender como a aceleração escolar tem sido concebida em diferentes contextos educacionais com o intuito de identificar semelhanças, divergências e desafios na implementação da aceleração para estudantes com superdotados. Ao traçar este paralelo sobre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e os embasamentos legais que orientam essa medida educacional nos três países, busca-se o fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva e equitativa no atendimento às necessidades do público com AH/SD.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 PANORMA GERAL DA ACELERAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

No Brasil, embora a legislação seja clara quanto à legalidade da aceleração, sua implementação ainda é marcada por incertezas e obstáculos multifatoriais que contribuem para esta realidade (VIRGOLIM, 2014).

Um dos principais desafios é a falta de regulamentação específica que instrumentalize o processo da aceleração escolar (CASTRO; BRITO, 2023). Os documentos existentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, asseguram a possibilidade legal, mas não detalham os procedimentos pedagógicos e institucionais necessários para sua efetivação, isto porque, as competências normativas constitucionais concedem aos estados e municípios a possibilidade de legislarem de forma concorrente e suplementar sobre temas educacionais (BRASIL, 1988), o que faz com que não haja uma unidade de entendimento sobre o tema dentro do país.

Outro obstáculo identificado é o despreparo docente e o a ausência de conhecimento sobre as características dos alunos com AH/SD (FLEITH *et al,* 2010). Para Rangni e Costa (2014), muitos educadores não recebem, ao longo de sua formação inicial e continuada, subsídios teóricos e/ou práticos viabilizar e confiar nos possíveis benefícios da aceleração. Este fator é ainda agravado por mitos persistentes, como a ideia de que a aceleração provoca danos emocionais ou dificulta a socialização, o que impõe resistências à sua aplicação (OLIVEIRA, 2020).

Cabe ainda destacar que, embora a aceleração seja prevista, a entrada antecipada na educação infantil é vedada pela legislação (BRASIL, 1996). Essa vedação, ainda que tenha como intuito proteger o desenvolvimento integral da criança, pode representar uma limitação significativa para estudantes que apresentam desenvolvimento precoce e estão prontos para vivenciar desafios escolares mais complexos. Tal cenário exige uma reflexão profunda sobre como conciliar a proteção à infância com a valorização da singularidade dos percursos de desenvolvimento, especialmente nos casos de altas habilidades/superdotação (OLIVEIRA, 2020).

2.2 PANORAMA GERAL DA ACELERAÇÃO ESCOLAR NOS ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos, a aceleração escolar é amplamente reconhecida como uma prática educacional eficaz para atender às necessidades de estudantes superdotados. A organização educacional descentralizada norte americana, confere autonomia a cada estado para estabelecer suas próprias diretrizes sobre a entrada antecipada e modalidades de aceleração, como aceleração por disciplina, ingresso antecipado no ensino fundamental e na universidade, avanço de série, entre outros (COLANGELO; ASSOULINE; GROSS, 2004)**.** Dessa forma, cabe a cada unidade federativa, autorizar ou não a adoção da aceleração escolar, de acordo com sua legislação.

Cabe destacar ainda que nos Estados Unidos, tem-se a utilização da *Iowa Acceleration Scale – IAS* (Escala de Aceleração de Iowa) -, como ferramenta para orientar decisões sobre aceleração escolar (ASSOULINE *et al,* 2009). Trata-se de um protocolo que considera múltiplos fatores, incluindo desempenho acadêmico, maturidade emocional, histórico escolar e apoio familiar, oferecendo uma avaliação objetiva para definir se o estudante está apto a ser acelerado. O uso do *IAS* contribui para garantir que a aceleração ocorra de forma planejada, criteriosa e segura, reduzindo riscos e aumentando as chances de sucesso desta medida escolar.

Isto posto, em contraposição à realidade brasileira, o que se observa nos Estados Unidos, é que a aceleração é amplamente estudada e aplicada (ASSOULINE, 2015). O relatório *A Nation Deceived* (COLANGELO *et al.,* 2004) foi um marco nesse processo, desmistificando concepções equivocadas sobre a aceleração e demonstrando, com base em evidências científicas, seus benefícios acadêmicos e socioemocionais. A publicação *A Nation Empowered* (ASSOULINE *et al*; 2015), aprofundou a discussão e apresentou diversos formatos possíveis de aceleração: por disciplina, por série, por ingresso antecipado no ensino superior, entre outros. Esses documentos contribuíram para consolidar uma cultura educacional que reconhece a aceleração como uma medida válida e muito eficaz destinada aos estudantes com AH/SD.

Em termos comparativos, os Estados Unidos se destacam por uma ampla aceitação da aceleração, que pode assumir diferentes formatos. A diversidade de formas permite que a estratégia seja ajustada às necessidades específicas do estudante. Além disso, políticas educacionais norte-americanas costumam apoiar essas práticas com formação docente, financiamento de programas e produção de materiais de apoio (COLANGELO *et al,* 2004).

Observa-se que o contexto norte-americano evidencia a consolidação da aceleração escolar como estratégia educacional para alunos com AH/S. Além disso, a flexibilidade do percurso acadêmico aliada a valorização e ao incentivo dos potenciais destes estudantes contrastam com as realidades brasileira e portuguesa, marcadas por defasagens legais, técnicas e pedagógicas que dificultam a implementação dessa medida.

2. 3 PANORAMA GERAL DA ACELERAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL

Em Portugal, por sua vez, a aceleração escolar também é uma prática educacional prevista na legislação como resposta às necessidades dos alunos com AH/S (OLIVEIRA; ALMEIDA 2013), sendo o Despacho Normativo nº 10-B/2018 (Portugal, 2018), a principal referência legal sobre o tema. Esse documento, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, orienta-se por princípios como equidade, flexibilidade curricular e valorização do percurso individual do estudante (PORTUGAL, 2018). A aceleração é considerada uma forma legítima de flexibilização escolar, podendo incluir a entrada antecipada no ensino fundamental ou o avanço de série, desde que haja fundamentação técnica e pedagógica, validada por uma equipe multidisciplinar (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2013.)

O Guia para a Identificação e Intervenção Educativa em Altas Capacidades (PORTUGAL, 2017) reforça que a decisão deve ser tomada com cautela, considerando o contexto global do estudante e visando a sua estabilidade emocional e continuidade do progresso acadêmico. Além disso, defende a importância de decisões pedagógicas baseadas em pareceres técnicos e em processos multidisciplinares, visando garantir que a aceleração ocorra de forma planejada e segura para o estudante.

A aceleração, nesse país, é tratada como um processo formal, com critérios objetivos e acompanhamento subsequente. Quando implementada, a aceleração escolar deve obedecer aos critérios de fundamentação técnica, validação por equipe e revisão sistemática do percurso escolar, conforme orientações previstas nos artigos 2.º e 3.º do referido despacho normativo nº 10-B/2018 (PORTUGAL, 2018).

Em Portugal, embora a aceleração escolar seja prevista, sua aplicação não se apoia em normas operacionais detalhadas, mas em princípios orientadores da educação inclusiva, como a equidade e a flexibilidade curricular (PORTUGAL, 2018).

Essa ausência de regulamentação específica contribui para diferentes interpretações e práticas entre as escolas. Além disso, há relatos de insatisfação das famílias quanto ao acompanhamento pós-aceleração, especialmente no que se refere à comunicação com a escola e ao suporte pedagógico contínuo (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2013). De forma semelhante ao contexto brasileiro, observa-se que a existência de respaldo legal não garante, por si só, a efetividade da medida, que depende de formação docente, planejamento institucional e compromisso com práticas inclusivas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise comparativa da aceleração escolar nos contextos do Brasil, Estados Unidos e Portugal revela que, embora a prática esteja prevista nas legislações dos três países, sua aplicação efetiva depende diretamente de fatores como formação docente, clareza normativa, políticas públicas e cultura educacional.

Nos Estados Unidos, observa-se uma forte base científica e a existência de instrumentos padronizados que orientam a tomada de decisão. Em Portugal, há um esforço institucional para integrar a aceleração às políticas de educação inclusiva, com procedimentos técnicos e avaliações multidisciplinares. No Brasil, apesar do amparo legal previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em diretrizes complementares estaduais e municipais, a aceleração ainda é uma ferramenta educacional pouco aplicada pelas instituições de ensino.

A ausência de formação específica para os profissionais da educação e a falta de instrumentos legais claros contribuem para a subutilização desse recurso no cenário brasileiro. Como apontam diversos estudos, o despreparo docente, a invisibilidade dos alunos com AH/S dificultam a efetivação de práticas educacionais voltadas à ampliação de horizontes para o público superdotado. Isso demonstra a urgência de políticas públicas que não apenas legitimem a aceleração, mas também a instrumentalizem com processos claros e com embasamento técnico.

A investigação ora realizada apresenta a aceleração escolar como uma estratégia eficaz e necessária para a promoção da equidade educacional para sujeitos com AH/S. No entanto, seu sucesso depende do compromisso que integre legislação, formação docente e prática pedagógica. A instrumentalização da aceleração como política pública é uma forma de valorizar o ritmo individual de aprendizagem, respeitando o potencial de cada estudante para promoção da inclusão.

Essa pesquisa não se encerra em si mesma. Pelo contrário, amplia os caminhos para novos aprofundamentos sobre a aceleração escolar em diferentes contextos educacionais. Ela se volta e chama a atenção para a necessidade de estudos sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas, contribuindo para a valorização da aceleração como estratégia pedagógica de inclusão.

REFERÊNCIAS

ASSOULINE, Susan *et a*l. **A Nation Empowered:** evidence trumps the excuses holding back america's brightest students. Iowa City: University of Iowa Press, 2015. Disponível em: https://www.accelerationinstitute.org/nation_empowered/. Acesso em: 13 jun. 2025.

ASSOULINE, Susan *et a*l**. Iowa Acceleration Scale**: a guide for whole-grade acceleration (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planaoslto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 04 jul. 2025.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de; BRITTO Tatiana Feitosa de. **O Atendimento Escolar de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação**: desafios e propostas legislativas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/ CONLEG/ Senado, dezembro de 2023 (texto para discussão nº323). Disponível em: https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td323. Acesso e 10 de jun. de 2025.

COLANGELO, Nicholas; ASSOULINE, Susan G.; GROSS, Miraca U. M. (orgs.) **A Nation Deceived:** how schools hold back America's brightest students. Volume I. Iowa City: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa, 2004. Disponível em: https://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/. Acesso em: 13 jun. 2025.

FLEITH, Denise de Souza; ALMEIDA, Leandro S.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; MIRANDA, Lúcia. Educação do aluno sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 199–212, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/VpqzrFGV8rZtyqCrLMyZcLF. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Ema P.; ALMEIDA, Leandro S. Aceleração escolar em Portugal: relatos de insatisfação e crítica dos pais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 48, p. 587–602, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10688. Acesso em: 8 jun. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de**.** Correr para onde? A aceleração escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 28, p. 72–82, 2º sem. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/51445. Acesso em: 8 jun. 2025.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera**.** Aceleração: mais rápido não é sinônimo de melhor. In: VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete C. (orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus, 2014. p. 455–470.

PORTUGAL**.** Direção-Geral da Educação. **Guia para a Identificação e Intervenção Educativa em Altas Capacidades**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EE/guia_altas_capacidades.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Estabelece as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo nos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República***,* 2.ª série, n.º 129 (Suplemento), 6 jul. 2018.

PEREIRA, M.; SILVA, M.; SEABRA-SANTOS, M. J. A entrada antecipada no 1º ciclo do ensino básico: efeitos a médio e a longo prazo na trajectória escolar. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 27, n. 2, p. 263–272, 2009. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/analisepsicologica/article/view/10549. Acesso em: 6 jun. 2025.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da**.** Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista Educação Especial***,* Santa Maria, v. 27, n. 51, p. 391–406, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10689. Acesso em: 8 jun. 2025.

"O SÁBIO DA FLORESTA" E A MEDIAÇÃO DE LEITURA: PRÁTICAS LITERÁRIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Juliana V. Mariano[1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar como a mediação de leitura realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode favorecer o desenvolvimento de diferentes linguagens pelas crianças, ampliando as formas de expressão de seus modos singulares de ser e dizer, numa perspectiva inclusiva. A proposta foi desenvolvida em maio de 2025, com crianças de um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) em Curitiba, a partir da metodologia de pesquisa-ação. O trabalho se concentrou na mediação de leitura da obra *O Sábio e a Floresta*, com foco em práticas que consideram a criança como sujeito ativo, sensível e produtor de sentidos. Tanto a mediação quanto o letramento literário, objetos centrais deste estudo, dependem da escuta atenta da singularidade infantil e da criação de espaços de interação, acolhimento e diálogo. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos de Munita (2024), que destaca a importância de se compreender o ponto de vista do outro para a construção de relações responsivas, e de Cosson (2006), que propõe a sistematização do ensino da literatura por meio de sequências didáticas. Além desses, dialogamos com autores que discutem leitura, literatura e letramento como direito e prática social, tais como Kleiman (2002), Paiva (2006), Colomer (2007), Soares (2012), Candido (2017) e Petit (2019). A questão que norteia esta investigação é: de que maneira as práticas de mediação de leitura literária no AEE têm potencial para ampliar as formas de expressão das crianças numa perspectiva inclusiva, por meio de diferentes linguagens? Os resultados revelam que a mediação, quando pautada em uma escuta sensível e em práticas que valorizam os saberes infantis, contribui significativamente para o desenvolvimento de múltiplas formas de linguagem. Reafirma-se, assim, a importância de valorizar a subjetividade das crianças, oferecendo-lhes não apenas espaço de fala e escuta, mas também recursos diversos para expressarem sua compreensão de mundo e fortalecer sua participação no processo educativo.

Palavras-chave: Literatura infantil. Letramento literário. Mediação de leitura. Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado.

1 INTRODUÇÃO

A mediação de leitura tem se destacado como uma prática fundamental para o desenvolvimento do letramento literário, especialmente em contextos inclusivos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por meio da mediação, é possível ampliar as formas de expressão das crianças, valorizando

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, julianavmarianoju@gmail.com

seus modos singulares de ser e dizer e promovendo a inclusão escolar. Segundo as diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC (2020, p. 132) " O serviço de Atendimento Educacional Especializado na área Pedagógica tem por função principal contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem das crianças/dos estudantes, objetivando seu desenvolvimento biopsicossocial".

Neste sentido, o presente estudo tem como foco a mediação de leitura realizada em um Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) em Curitiba, que buscou explorar as potencialidades do uso da literatura infantil para o desenvolvimento de diferentes linguagens e formas de expressão. O CMAEE, na perspectiva da educação inclusiva,

> "é uma instituição destinada ao Atendimento Educacional Especializado de crianças/estudantes, público-alvo da Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltiplas, Transtornos Globais de Desenvolvimento/Transtorno de Espectro Autismo e Altas Habilidades/Superdotação. Além desses, os CMAEEs prestam atendimento também para os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, como a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que são os encontrados com mais frequência". (CURITIBA, 2020, p. 118)

A proposta investigativa foi embasada na metodologia de pesquisa-ação, que possibilitou a construção colaborativa do conhecimento a partir da interação entre pesquisador, crianças e famílias.

A mediação de leitura aqui apresentada se organizou em torno do conto *O Sábio da Floresta*, conforme síntese abaixo, serviu como fio condutor para as atividades de leitura, interpretação, produção e criação realizadas durante o primeiro Sarau Literário do CMAEE. Em síntese:

> O conto narra a jornada de Antônio, um coelho que se perde na floresta e, assustado, encontra abrigo dentro de uma árvore, onde conhece o urso Valentin. O urso lhe fala sobre o Sábio da Floresta, uma figura misteriosa e bondosa que pode ajudá-lo a encontrar o caminho de volta para casa. Juntos, eles partem em busca do sábio e encontram personagens como os sete anões da história Branca de Neve e a coruja Uja, que lhe dá instruções preciosas. Seguindo o caminho indicado, o grupo sente o cheiro de bolo de plantas e encontra o grilo Cochilo, o tão procurado Sábio da Floresta. Após uma confraternização com o bolo, o grilo revela como Antônio poderá voltar para casa com a

> ajuda do Gavião Guardião, encerrando a aventura com amizade, solidariedade e fantasia. (MARIANO, 2024, p. 172-173).

O trabalho adotou a sequência básica de Cosson (2006) para estruturar o processo de ensino da literatura, valorizando a criança como sujeito ativo e produtor de sentidos.

A fundamentação teórica do estudo dialoga com autores que discutem leitura, literatura e letramento como práticas sociais e direitos, tais como Munita (2024), Kleiman (2002), Paiva (2006) e Soares (2012), entre outros. A questão que orienta esta investigação é: de que maneira as práticas de mediação de leitura literária no AEE podem ampliar as formas de expressão das crianças, numa perspectiva inclusiva?

Assim, este artigo pretende contribuir para a compreensão do papel da mediação de leitura no fortalecimento da subjetividade infantil e na criação de espaços de interação e diálogo que promovam o letramento literário em contextos educacionais especializados.

2 CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO PARA A FORMAÇÃO LEITORA

A literatura exerce um papel fundamental na formação do leitor, não apenas como instrumento de aprendizagem, mas como meio de ampliação de sentidos, de experiências e de pertencimento cultural. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o trabalho com o letramento literário ganha ainda mais relevância por possibilitar que as crianças se expressem de forma singular, reconhecendo-se como sujeitos de linguagem.

Cosson (2006) propõe uma abordagem sistematizada para o ensino da literatura por meio da sequência didática, composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa proposta considera que a formação do leitor literário exige contato frequente com textos significativos, oportunidades de diálogo e momentos de produção criativa. A literatura, nesse processo, não é tratada apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como experiência estética que convoca o leitor a ocupar um lugar ativo na construção de sentidos.

O letramento literário, segundo o autor, pressupõe não só a leitura de textos literários, mas também o desenvolvimento da competência para atribuir sentidos a esses textos a partir de vivências, emoções e conhecimentos prévios. Assim, ao planejar as atividades que antecederam ao sarau literário com base na sequência básica, buscou-se oferecer às crianças um percurso que permitisse não apenas o contato com a obra *O Sábio da Floresta*, mas também a apropriação dela por meio de diversas linguagens: oral, escrita, visual, digital e sensorial.

Essa perspectiva se aproxima da concepção de letramento como prática social (KLEIMAN, 2002; SOARES, 2012), em que a leitura literária não se restringe ao domínio técnico da língua, mas envolve interações, significações e usos reais da linguagem no cotidiano das crianças. O trabalho com o conto foi pensado como um convite à imaginação, à escuta e à autoria, respeitando os tempos e modos próprios de cada criança.

Portanto, ao compreender o letramento literário como um direito e como um caminho para o fortalecimento da subjetividade, reforçamos o compromisso com uma educação inclusiva que reconhece a literatura como espaço de liberdade, criação e partilha.

2 A MEDIAÇÃO DE LEITURA COMO PRÁTICA RESPONSIVA COM CRIANÇAS

A mediação de leitura é um processo que vai além da simples apresentação de textos literários às crianças. Trata-se de uma prática sensível, responsiva e dialógica, em que o mediador assume o papel de ponte entre o texto e os leitores, criando condições para que cada criança possa construir sentidos próprios e estabelecer relações significativas com a literatura.

Felipe Munita (2024) destaca que a mediação literária só se efetiva quando há escuta atenta e abertura ao ponto de vista do outro. Para o autor, a leitura compartilhada constitui-se como uma prática responsiva, isto é, um encontro entre vozes, olhares e experiências que se entrelaçam na leitura do texto. A mediação, assim, implica acolher os modos diversos como cada criança

se posiciona diante da narrativa e permitir que esses modos encontrem espaço legítimo de expressão, como demonstram na figura 1.

Figura 1 – Leitura do conto *O Sábio da Floresta*

Fonte: A autora (2025)

Nesse sentido, a mediação de leitura realizada no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve considerar as singularidades do público atendido, respeitando seus ritmos, interesses e formas de linguagem. Como afirma Colomer (2007), a experiência literária ganha potência quando inserida em ambientes que favorecem a interação, o prazer estético e o diálogo entre leitores. Para ela, o mediador não impõe interpretações, mas instiga, provoca e convida à leitura como uma forma de convivência com o texto.

Na proposta desenvolvida com o conto *O Sábio da Floresta*, a mediação foi pensada como um processo contínuo, que começou antes do evento do sarau e se desdobrou em múltiplas ações: rodas de conversa, criação de enquetes sobre quem poderia ser o *Sábio da Floresta*, ilustração da narrativa, criação de mandalas com elementos da natureza, marca-páginas, produção de animações e jogos digitais com Scratch, conforme explicitam as imagens da figura 2. Cada etapa foi organizada com o intuito de favorecer a escuta ativa das crianças, estimulando não só a compreensão da história, mas também a expressão de ideias, sentimentos e interpretações pessoais.

Figura 2 – Múltiplas ações com o conto

Fonte: A autora (2025)

Ao longo da proposta, ficou evidente que a escuta sensível por parte da mediadora permitiu que as crianças se engajassem na leitura de forma espontânea e significativa. A mediação, ao se ancorar na escuta e no diálogo, transforma o ato de ler em uma experiência de encontro com o texto, com o outro e consigo mesmo.

3. MODOS DE SER E DIZER DA CRIANÇA: LEITURA, EXPRESSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A literatura, quando mediada com escuta e intencionalidade, pode se tornar um campo fértil para que as crianças expressem seus modos próprios de ser e dizer no mundo. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essas práticas ganham contornos ainda mais potentes, pois a leitura literária se alia ao compromisso com uma educação inclusiva, que reconhece e valoriza as singularidades infantis.

A proposta de mediação com o conto *O Sábio da Floresta* revelou múltiplas formas de expressão das crianças como algumas já mencionadas, incluindo: a criação de livros artesanais, pintura em tela e até a elaboração de um “bolo de plantas” com elementos da natureza inspirado na história. Esses registros expressam não apenas a compreensão do enredo, mas também os modos únicos com que cada criança interpretou e ressignificou os elementos da obra, conforme demonstra a figura 3.

Figura 3 – Formas de expressão a partir do conto

Fonte: A autora (2025)

Ao criar condições para essas expressões, o trabalho pedagógico vai além da leitura, construindo espaços de participação ativa, imaginação e autoria. Isso se alinha à perspectiva da inclusão como proposta de transformação da escola e de suas práticas, e não apenas como adaptação de sujeitos às normas escolares. Como afirma Mantoan (2006), incluir é reconhecer o direito de todos à aprendizagem em ambientes comuns, com recursos e estratégias que respeitem a diversidade como valor.

A presença das famílias no sarau, conforme demonstra figura 4, ampliou ainda mais essas possibilidades, permitindo uma troca rica entre o espaço escolar e o universo afetivo das crianças. Mesmo após o evento, algumas delas continuaram buscando respostas sobre o mistério do conto, “quem é o sábio da floresta?” revelando o quanto a experiência despertou envolvimento, curiosidade e desejo de continuar em contato com a narrativa.

Figura 4 – Participação das famílias no Sarau literário

Fonte: A autora (2025)

Segundo Fernandes (2021), garantir a inclusão implica acolher a linguagem da criança em sua pluralidade verbal, corporal, visual, digital ou simbólica e reconhecer seus gestos como formas legítimas de produção de sentido. Nesse contexto, a mediação de leitura torna-se uma ferramenta potente para escutar as infâncias em sua diversidade, fortalecendo sua participação no processo educativo e ampliando o repertório cultural de cada sujeito.

Portanto, a experiência vivida no CMAEE demonstra que a literatura pode operar como um território de encontros, onde os modos de ser e dizer da criança não são apenas acolhidos, mas valorizados como parte fundamental do ato educativo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), por meio da mediação de leitura do conto *O Sábio da Floresta* e da realização do Sarau Literário, evidenciou o potencial transformador da literatura quando mediada com escuta, intencionalidade e respeito à singularidade de cada criança.

Retomando o objetivo deste artigo, que foi apresentar como a mediação de leitura no AEE pode favorecer o desenvolvimento de diferentes linguagens e ampliar os modos de expressão das crianças numa perspectiva inclusiva, conclui-se que as práticas desenvolvidas promoveram vivências significativas tanto no plano afetivo quanto no cognitivo. As crianças, ao serem convidadas a criar, interpretar, imaginar e interagir com o texto literário, puderam expressar seus modos próprios de ser e dizer, de forma autêntica e respeitada.

A mediação de leitura, fundamentada na sequência básica proposta por Cosson e nas concepções dialógicas de Munita e Colomer, mostrou-se uma prática potente no contexto da educação inclusiva, ao criar espaços de participação e escuta ativa. A proposta também permitiu que as famílias fossem inseridas nesse processo, fortalecendo os vínculos entre o espaço escolar e o território afetivo das crianças.

A ausência de referências a narrativas tradicionais por parte de algumas crianças, como observado em relação à história da Branca de Neve, aponta para

desafios futuros: ampliar o repertório literário das infâncias, garantindo o acesso a obras diversas e culturalmente significativas.

Assim, reafirma-se a importância de que o AEE não seja apenas um espaço de apoio pedagógico no desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também um território fértil para o exercício da imaginação, da escuta e da construção de sentidos. A literatura, nesse contexto, não é apenas conteúdo, mas possibilidade: de encontro, de invenção, de expressão e, sobretudo, de inclusão.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba**: Diálogos com a BNCC.Curitiba, 2020.

FERNANDES, D. M. C. **Educação inclusiva e escuta das infâncias**: políticas e práticas na educação básica. Campinas: Papirus, 2021.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de sala de aula**. In: SIGNORINI, I. (Org.). Letramento e cultura escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARIANO, Juliana V. O sábio da floresta. *In*: LURA EDITORIAL (Org.). ***A floresta encantada*.** São Caetano do Sul, SP: Lura Editorial, 2024. p. 172-173

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador**: práticas escolares de leitura literária. São Paulo: Pulo do Gato, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DESCOMPASSOS E AMBIGUIDADES NA DEFINIÇÃO DO PÚBLICO ATENDIDO PELOS NAPNEs DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Mylena de Carvalho Freitas Silva[1]
Breno Silveira de Araujo[2]
Ana Alice de Freitas Lana[3]
Cauã Victor Cabral de Mello[4]
Andréa Silva do Nascimento[5]

RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão acerca da definição do público alvo dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) dos Institutos Federais a partir dos seus regulamentos (estrutura, funcionamento e atribuições). Tornou-se pertinente identificar qual perfil do público atendido pelos NAPNE's dos institutos federais que está previsto em seu regulamento institucional. Buscou-se averiguar que consensos já foram construídos, quais questões ainda precisam ser melhor estruturadas e debatidas. A metodologia investe na pesquisa documental. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), este tipo de pesquisa dedica-se à análise de materiais que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento de pesquisa: sendo fonte primária. Dois institutos federais não preveem como atribuição de seus núcleos o atendimento ao perfil de estudante com altas habilidades/ superdotação, três instituições não o mencionam com clareza. O perfil de estudante previsto na Lei nº 14254/21 configurou-se como o perfil de maior dubiedade quanto à atribuição do núcleo por seu acompanhamento, considerando que 23 institutos federais preveem que o Napne o atenda em sua totalidade. No entanto, 9 institutos federais não mencionam este público em seu regulamento; dois citam parcialmente, não prevendo alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; e dois mencionam necessidades específicas sem conceituá-las. Sobre as dificuldades de aprendizagem, somente dois institutos federais preveem que ao Napne corresponda esta demanda prevista em seus regulamentos. A categoria "vulnerabilidade social" foi encontrada como uma necessidade específica prevista como demanda de atendimento em um instituto federal. A categoria "transtornos psíquicos" é descrita de modo claro como demanda em outro instituto federal. Percebe-se uma diferenciação que apresenta significativas disparidades e fragilidades conceituais quanto à categoria "necessidades específicas"

Palavras-chave: Necessidades Específicas. Instituto Federal. Educação Especial Inclusiva. NAPNEs.

---

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/ Campus Duque Caxias - RJ, bolsista da Monitoria Acadêmica de Inclusão/ NAPNE, mylenacrvalhofreiras@gmail.com.
[2] Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/ Campus Duque Caxias - RJ, bolsista da Monitoria Acadêmica de Inclusão/ NAPNE, silveira.brenoaraujo@gmail.com.
[3] Graduanda do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/ Campus Duque Caxias - RJ, bolsista do PIBID/ IFRJ, anaaliceflana@gmail.com.
[4] Graduando do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ/ Campus Duque Caxias - RJ, bolsista de Iniciação Científica Edital Integrado/ IFRJ. cauavic08@gmail.com.
[5] Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana/ UERJ, especialista em Educação Especial/ UCB e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional/ PUC Minas, docente do IFRJ, andrea.nascimento@ifrj.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão acerca da definição público alvo dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) dos Institutos Federais a partir da análise dos documentos institucionais que versam sobre o respectivo regulamento (estrutura, funcionamento e atribuições de tais núcleos).

Dentro do cenário brasileiro, uma das primeiras definições para o público da Educação Especial Inclusiva se evidencia com a Constituição Federal de 1988, cujo artigo 205 aborda o direito à educação como um imperativo inerente à cidadania, bem como assegura princípios fundamentais a esta prática. No artigo 208, o documento faz distinção quanto ao corpo estudantil em seu inciso III, que prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado a “portadores de deficiência” (BRASIL, 1988).

Mais tarde, a Declaração de Salamanca, em 1994, a qual o nosso país é signatário, afirmou o compromisso das escolas regulares em desenvolver estratégias para a promoção do desenvolvimento educacional de estudantes (crianças, jovens e adultos) com “necessidades educativas especiais" (BRASIL, 1994).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, reconheceu o público da Educação Especial como sendo: “educando com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Esta última definição passou a delinear o público para políticas que viriam a seguir.

A partir dos anos 2000, houve um crescente movimento internacional de fortalecimento na área da educação inclusiva. Na esteira deste movimento, em 2008, foi publicada, pelo Ministério da Educação (MEC), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se refletiu com na redefinição do público da Educação Especial. Assim, passaram a ser consideradas pessoas com necessidades específicas, para além das pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, também os indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Essa política ampliou o conceito de pessoas com necessidades específicas e trouxe foco para a garantia de acesso e permanência, assim como na superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no âmbito escolar. Esse processo foi fortalecido com a adesão do Brasil à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), ratificada com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, reforçando a obrigação do estado na garantia da inclusão e participação plena desse público em todas as áreas da vida (BRASIL, 2009).

Pelo exposto, tornou-se pertinente identificar qual perfil do público atendido pelos NAPNE's dos institutos federais, conforme previsto em seus regulamentos institucionais. Assim, buscou-se averiguar que consensos já foram construídos, bem como quais questões ainda precisam ser melhor estruturadas e debatidas.

2. O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ARCABOUÇO LEGAL BRASILEIRO

Os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, tendo como principal objetivo oferecer educação profissional e tecnológica de nível médio técnico e superior, englobando ensino, pesquisa e extensão. Pertencentes à rede federal, os institutos pautam-se na política de interiorização que promove uma formação que dialogue com as particularidades de cada região do Brasil (BRASIL, 2008).

Com o aumento da criação de políticas afirmativas nos últimos anos, observa-se cada vez mais a presença de estudantes com deficiência nesses espaços. No plano legislativo, têm notoriedade a Lei nº 13.409/2016, que inclui o direito ao acesso por cotas de "pessoas com deficiência" nos Institutos Federais (BRASIL, 2016).

A trajetória da Educação Especial na perspectiva da inclusão no Brasil está diretamente relacionada com as transformações na sociedade, tanto em relação à compreensão do que é deficiência, quanto na referência à garantia dos direitos estabelecidos. Se antes o atendimento a pessoas com deficiência

era marcado pela exclusão e segregação, ao longo dos anos observou-se uma mudança desses paradigmas, principalmente a partir do artigo. 205 da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a ideia do direito à educação a todos, independente de suas condições (BRASIL, 1988) e do artigo 208, inciso III, que prevê o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino (IDEM).

Esses dois marcos legais representaram um avanço significativo na valorização da inclusão escolar como um direito fundamental. Em 1994, o Brasil participou da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, evento que culminou na Declaração de Salamanca, um documento relevante para os debates na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e mencionava como seu público integrante aqueles estudantes com “necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994).

Esse compromisso teve ainda uma ampliação com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), onde se definiu a Educação Especial como uma modalidade a ser ofertada em todos os níveis da educação. Ou seja, reconhecia-se, assim, esta modalidade em sua natureza transversal. Em sua implementação, esta lei concebeu como público da educação especial “portadores de necessidades especiais”, porém com a evolução desta área, posteriormente esta referência foi ratificada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

Em 2015 , foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representando um marco legal importante para a consolidação do direito à educação inclusiva no país. Diferente das legislações anteriores, onde a deficiência estava sendo tratada com base em abordagens médicas e assistencialistas, a LBI assume uma perspectiva de modelo social e biopsicossocial da deficiência, reconhecendo as limitações sendo, em grande parte, decorrentes das barreiras impostas pela sociedade e não exclusivamente de sua própria condição individual (BRASIL, 2015). Segundo o Art. 2º da LBI:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

É possível entender que o público da Educação Especial foi historicamente se ampliando a partir das lutas por direitos e da construção de políticas públicas mais inclusivas. O conceito de necessidades específicas dentro da educação passa a ser entendido de maneira mais abrangente, incluindo todas as barreiras a qual limitem os estudantes. Essa reflexão é essencial para que instituições de ensino atuem de forma cada vez mais comprometida com a equidade educacional. Mas traz imensos desafios na amplitude do atendimento por parte dos núcleos ora analisados, considerando o consenso deste setor como propulsor das políticas indutoras relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência e demais necessidades específicas no âmbito dos institutos federais.

3. DESENHO METODOLÓGICO

A metodologia investe na pesquisa documental. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é preciso distinguir o tipo de pesquisa bibliográfica da pesquisa documental. A primeira dedica-se ao estudo de autores a partir de fontes secundárias. A última dedica-se à análise de materiais que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento de pesquisa: sendo fonte primária.

Para analisar os documentos citados, organizou-se uma tabela a fim de verificar se o regulamento de cada instituto federal prevê como público alvo da política de atendimento do NAPNE o público mencionado em três legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a Lei Brasileira de Inclusão 13406/15 e a Lei 14254/21.

Quadro 1: Público alvo previsto nos documentos normativo-legais

Legislação	Público alvo
LDBEN 9.394/96	Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
PNEEPEI (2008)	Alunos com deficiência. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Alunos com altas habilidades/superdotação. Alunos com transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.
Decreto 7.611/ 2011[6]	Pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação
LBI 13.406/2015	Pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
Lei 14.254/2021	Acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores

Embora a PNEEPEI (2008) considere o público mencionado acima, apresenta a possibilidade de ampliação do público alvo, considerando que "[...] as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões" (p. 15).

Ademais, as categorias analisadas foram organizadas a partir do seguinte formato de tabela que se constituiu fonte de organização dos dados: 1) número atribuído ao instituto federal (1, 2, 3 etc); 2) nome do instituto federal; 3) ano de publicação do regulamento do NAPNE; 4) público alvo da LDBEN 9394/96; 5) público da LBI 13406/2015; 6) público de estudantes com dificuldade de aprendizagem; 7) público com outras necessidades específicas (descritas no regulamento).

[6] Nota-se que o Decreto nº 7.611/2011 ratifica o público da Educação Especial previsto na LDBEN 9.394/1996.

4. RESULTADOS/ DISCUSSÃO

Foram analisados os regulamentos de 36 Institutos Federais do total de 38 instituições. No que se refere ao público da Educação Especial previsto na LDBEN 9394/96, dois institutos federais não preveem como atribuição de seus núcleos o perfil de estudante com altas habilidades/ superdotação, três instituições não mencionam com clareza, trazendo dúvidas se este perfil deve ou não ser atendido.

O perfil de estudante previsto na Lei nº 14254/21 configurou-se como o perfil de maior dubiedade quanto à atribuição do núcleo por seu acompanhamento, considerando que 23 institutos federais preveem que o NAPNE atenda em sua totalidade este público. No entanto, 9 institutos federais não mencionam este público em seu regulamento; dois citam parcialmente, não prevendo alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; e dois mencionam necessidades específicas sem conceituá-las.

A respeito das dificuldades de aprendizagem, somente dois institutos federais preveem que ao NAPNE corresponda esta demanda prevista em seus regulamentos. Acrescente-se a isso o destaque para a categoria “vulnerabilidade social” como uma necessidade específica prevista como demanda de atendimento em um instituto federal. Ademais, a categoria “transtornos psíquicos” é descrita de modo claro como demanda em outro instituto federal.

Vilaronga et al (2022) mencionam que, em um estudo realizado entre os anos 2018 e 2019 que analisou um amplo acervo de documentos institucionais relacionados à inclusão educacional do público em tela nos institutos federais, entre eles os regulamentos dos NAPNEs, a ampliação do grupo a ser atendido por esses núcleos pode trazer desafios considerando a falta de estrutura financeira, material e humana sequer para atender estudantes previstos no Decreto 7.611/2011.

Em 2024, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) publicou o documento intitulado “Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica". Em seu artigo 6º menciona que:

> São público do Atendimento Educacional Especializado os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/CEB nº 04 (2009) e Decreto nº 7.611 (2011). Parágrafo único. Estudantes com transtornos de aprendizagem ou outras necessidades educacionais específicas, que possam interferir na aprendizagem, também farão jus ao acompanhamento integral, com direito ao suporte educacional da instituição (Lei 14.254/21). CONIF

Mais adiante, em seu artigo 7º, este documento prevê que o AEE é um serviço vinculado à Direção de Ensino de cada campus, cujo trabalho se articula com os Núcleos (ou setores equivalentes). Ou seja, esta política indutora fragiliza o papel do setor em estudo possibilitando a exclusão do AEE como serviço a ser gerido pelo mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que há uma adesão majoritária em relação ao público da LDBEN e LBI previsto nos regulamentos dos núcleos. No entanto, há uma exclusão deliberada sobre o público de estudantes com dificuldades de aprendizagem sem diagnóstico clínico, previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Verifica-se uma necessidade de revisão normativa nos regulamentos atentando-se para os marcos legais. Entretanto, as diretrizes do Conif versam sobre o público do Atendimento Educacional Especializado, mais especificamente, do docente da área. Mas se omitem frente ao público atendido pelo NAPNE bem como as atribuições do setor.

Os regulamentos que mencionam "necessidades específicas" sem conceituar o termo, assim o fazem comprometendo o consenso sobre o público atendido pelo NAPNE, com risco de geração de equívocos na condução da política de inclusão.

Percebe-se uma diferenciação que apresenta significativas disparidades e fragilidades conceituais quanto à categoria "necessidades específicas", o que traz consequências importantes na condução das políticas públicas de inclusão desde as práticas curriculares a financiamentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949/2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 de junho de 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 de junho de 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 de junho de 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 de julho de 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. **Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 05 de Julho de 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 de junho de 2025.

BRASIL. Lei nº 13.409. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 1 julho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da educação.** Brasília, DF: 2008. Disponível em:https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 01 de Julho de 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 16 de junho. 2025.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Diretrizes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** – Política indutora aprovada na 140.ª Reunião Ordinária do CONIF, em 3 de dezembro de 2024.Disponível em: https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/2024/politica-do-aee---fde.pdf Acesso em: 10 de julho de 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** MEC. Brasília, DF: 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, julho 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 20 de junho de 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios [et al.]. Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros : serviços e possibilidades de atuação [recursos eletrônicos] / — 1. ed. — São Carlos: De Castro: **EDESP-UFSCAR**, 2O22. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais-brasileiros.pdf. Acesso em 25 de junho de 2025.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UMA AUXILIAR DE INCLUSÃO E UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE TREACHER COLLINS (STC)

Naraiane do Nascimento[1]
Rosana de Castro Casagrande[2]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo relatar a experiência desenvolvida por uma auxiliar de inclusão, acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia em uma Instituição pública de Ensino Superior no Estado do Paraná, em sua atuação com Dan, nome fictício de uma criança com Síndrome de Treacher Collins (STC) estudante de uma turma de 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade do Estado do Paraná. Como metodologia de pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. Os resultados indicaram a existência de diversas barreiras, entre elas atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que impedem a efetiva inclusão escolar, assim como dúvidas em relação aos direitos e deveres dos auxiliares de inclusão; Apesar das barreiras, a valorização da potência e do protagonismo do corpo criança com deficiência mostrou ricas possibilidades inclusivas evidenciadas na participação e no desenvolvimento de Dan em seu processo educacional.

Palavras-chave: Corpo Criança. Síndrome de Treacher Collins. Educação Especial. Auxiliar de inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo, parte de um trabalho de conclusão de curso, partiu de algumas inquietações vivenciadas durante o trabalho cotidiano de uma estagiária do curso de licenciatura em Pedagogia, que atuava como auxiliar de inclusão de Dan, um aluno com Síndrome de Treacher Collins (STC) em uma escola da Rede Municipal de Ensino na cidade de Ponta Grossa, no ano de 2024 e sua orientadora, pesquisadora do campo da Educação Especial.

Partindo da realidade em que professores e demais profissionais das escolas apresentam diversas dúvidas em relação aos direitos e deveres dos auxiliares de inclusão, a proximidade com o tema na prática despertou o interesse em pesquisar resposta a seguinte problemática: Quais os desafios e

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. narahduartenascimento@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Docente adjunta do Departamento de Pedagogia - DEPED e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva - GEPPEIN/UEPG. rosanaccasagrande @uepg.br

possibilidades vivenciados por uma auxiliar de inclusão em sua atuação numa escola pública municipal?

Este estudo tem como objetivo geral relatar a experiência pedagógica vivenciada por auxiliar de inclusão e uma criança com Síndrome de Treacher Collins (STC), estudante de uma turma de 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade do Estado do Paraná.

2 CONCEITO DE CORPO CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ano de 1994, a autora Lígia Assumpção do Amaral, publicou um artigo intitulado "Corpo Desviante/Olhar Perplexo", onde explora como a sociedade percebe os corpos considerados diferentes, ou seja, aqueles corpos que não se encaixam nas normas corporais estabelecidas socialmente. Nele, a autora apresenta como a comunidade concebe o sujeito com deficiência, destacando comportamentos presentes nas interações sociais com essas pessoas, como perplexidade, estranheza, repulsa, rejeição e negação. Esses sentimentos são analisados a partir de conceitos como desvio, anormalidade, anomalia, estereótipos e estigma.

Amaral (1994) descreve que os olhares reconhecem com perplexidade o corpo diferente, uma afirmação impregnada de implicações sociais e culturais. Reconhecer a pessoa com deficiência com perplexidade não é uma postura neutra e sim carregada de preconceitos que determinam o que é considerado "normal" ou "aceitável". Quando um corpo não se encaixa nos padrões preestabelecidos ele é imediatamente rotulado como "estranho" ou até mesmo "indesejável". Deste modo, a diferença corporal não é apenas observada, mas também julgada, marginalizada e estigmatizada.

O corpo desviante citado por Amaral (1994), refere-se àqueles que se afastam dos padrões considerados "normais" ou ideais, o que inclui crianças em diversas condições, como: crianças em condição de vulnerabilidade social, crianças indígenas, crianças quilombolas, crianças ribeirinhas, crianças negras, crianças pretas, crianças pardas, crianças com deficiências (visual, auditiva, física, intelectual e múltipla), crianças imigrantes e migrantes, crianças vítimas

de todos os tipos de violência (física, sexual, patrimonial, psicológica e negligência), em relação aos seus pares sem essas condições.

A Educação Inclusiva enquanto paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, defende a igualdade de direitos e de oportunidades a diferença enquanto diversidade. Também pode ser compreendida como política de ação afirmativa e, “por princípio, uma instituição social à que todos têm direito de acesso e permanência, sendo sua responsabilidade, portanto, oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos” (Glat, 2013, p. 25). A educação inclusiva visa substituir os mecanismos que selecionam e discriminam, pela identificação e a remoção das barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças (Glat, 2013).

Defendemos que a Educação Inclusiva deve considerar todas as particularidades e singularidades, o que engloba todos os corpos de todas as crianças, independentemente de suas condições, ou seja, a mesma concepção de corpo criança potente e protagonista deve se aplicar àquelas com deficiência, seja ela física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla.

Ao analisar os sentidos e significados do corpo com deficiência, Ribeiro (2023) destaca que, na Idade Média havia o discurso do castigo, da doença, do carma e do pecado. Na Idade Moderna, o corpo diferente tinha *status* de diversão de massa, e na contemporaneidade, ainda constatamos as implicações do estigma, do ideário do corpo perfeito e as implicações quanto ao corpo fora dos padrões. Os corpos infantis ainda sofrem marginalização, além de explorações comerciais e violação de direitos.

Nas sociedades ocidentais, a deficiência é considerada um estigma, ou seja, um motivo para se avaliar negativamente quem as possui. A criança com deficiência muitas vezes é indesejada e, logo ao nascer, não escapa aos olhares, comentários depreciativos e avaliações.

As concepções sobre o corpo criança, em grande maioria, se fundamentam pelo modelo médico-clínico, que vai do diagnóstico ao laudo e de perspectivas de crianças doentes, limitadas a incapazes e com dificuldades a serem sanadas. Nas instituições educacionais ainda estão presentes os rótulos, diagnósticos, expectativas de cura e reabilitação, em detrimento do

processo de ensino e de aprendizagem e dos seus aspectos didático-pedagógicos.

3 VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE UMA AUXILIAR DE INCLUSÃO E UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE TREACHER COLLINS (STC)

3.1. Apontamentos profissionais iniciais

"Ser professora" foi uma aspiração presente em toda minha trajetória profissional, então, ao optar pelo Curso de Pedagogia descobri que a educação pode realmente transformar a realidade das crianças e que essa identidade profissional demanda muita responsabilidade e conhecimento. Participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2022, com duração de 18 meses, o que proporcionou experiências, conhecimento e vivências muito ricas, porém, foi no PIBID que desenvolvi o contato mais direto com crianças público da Educação Especial. Desde o início da minha trajetória acadêmica minha maior insegurança estava relacionada ao momento da atuação com essas crianças, inquietações decorrentes de uma formação insuficiente e ainda em processo.

Movida pela insegurança, nos dois primeiros anos de curso não tive ousadia suficiente para atuar na Rede Municipal de Ensino, porém, no ano de 2024 decidi atuar na Educação Especial, e foi uma das melhores escolhas da minha vida. Não imaginava o quanto esse novo universo transformaria minha percepção enquanto acadêmica de Pedagogia. O excerto abaixo ilustra a forma com que fui recebida na escola:

> *Você vai tirar de letra, no início é um pouco assustador, mas é só não olhar muito e tratar como as outras crianças, o artista é muito querido ele vai te ajudar a se adaptar. Que bom que você está aqui (Professora da turma, 2024).*

O diálogo com a referida professora ocorreu no meio do saguão da escola no horário do lanche. Eu estaria atuando com o "artista", denominação que essa e as demais professoras usam ao se referirem ao estudante. Foi a primeira vez que o vi. A fala da professora "é só não ficar olhando" faz

referência ao "olhar perplexo" que as pessoas têm ao se depararem com pessoas com qualquer tipo de deficiência (Amaral, 1994). Nesta pesquisa, utilizaremos o nome fictício Dan ao nos referirmos a ele, uma criança potente e ávida por aprender e se relacionar com as outras crianças e com o mundo.

3.2. O primeiro encontro com Dan

"Você sabe fazer massinha?"

Essas foram as primeiras palavras de Dan, um menino calmo, educado, observador e encantador, de 9 anos, que nasceu com a STC. Segundo Massi *et al* (2019), a síndrome recebeu esse nome no ano de 1900 em homenagem ao oftalmologista britânico Treacher Collins que nomeou o distúrbio decorrente de mutações genéticas e caracterizada por alterações músculo esqueléticas craniofaciais. Em 1944, a partir da descrição feita por Franceschetti Klein, passou a ser conhecida também pelo termo "Disostose mandibulofacial". Não nos interessa aqui descrever as características médico-clínicas da síndrome, tendo em vista que, enquanto profissionais da educação, nos interessam as potencialidades, habilidades, interesses e curiosidades das crianças.

Ambos estávamos tímidos em nosso primeiro encontro. Ao entrarmos na sala pela primeira vez juntos me senti no dever de ser sincera com ele, era tudo novo e eu não sabia por onde começar, me abaixei em sua frente e com todo respeito expliquei: "_Dan, a professora não sabe muito como fazer as coisas, é a minha primeira vez numa escola com alunos maiores, você pode me auxiliar em como realizarmos as tarefas juntos"? Ele fez um sinal afirmativo com a cabeça e, mesmo com ausência de uma linguagem oral fluida, iniciamos nossa comunicação por meio de gestos. Notei que a partir dali sempre que me via chegar na sala, fazia uma expressão positiva, de satisfação. E era recíproco, ao ponto de nos dias em que o mesmo precisaria se ausentar das aulas me avisar com antecedência.

Para fortalecer nossa interação e comprometimento com o aprendizado, desde nosso primeiro encontro decidimos que a realização das atividades partiriam de suas indicações e de seu melhor amigo, ou seja, eles davam a

ideia juntos e eu flexibilizava com o conteúdo que a turma estava desenvolvendo.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE UMA AUXILIAR DE INCLUSÃO

Na sala de Dan havia 28 crianças e a professora regente, mas na escola contávamos com mais seis professoras de áreas de conhecimento específicas, como educação física, história e geografia, onde a “ponte” entre eu e Dan e a equipe docente, era a pedagoga.

Durante algumas aulas, por diversas vezes constatei que eu e Dan ficávamos à margem dos demais alunos, sem interação, no canto da sala, aulas em sua maioria, de metodologia tradicional em que a professora escrevia o conteúdo no quadro, com letra cursiva e os alunos copiavam, esperava-se que Dan também realizasse a cópia, mesmo dominando apenas a escrita por cópia em caixa alta.

Bravo (2018), defende a necessidade da conscientização pelos professores de que essas crianças não são apenas seres biológicos e medicalizados, mas sim sujeitos produtores de cultura com histórias e valores que precisam ser considerados. A autora traz relatos de sua pesquisa na educação infantil, entendendo que essa base resultará na validação da inclusão dessas crianças no contexto escolar, trazendo a ideia de que o conceito de escolarização deve abranger a todos sem exceção. Em concordância com a autora e entendendo o papel da escola, após mais ou menos quatro meses, decidi conversar com a pedagoga explicando a situação e ela permitiu a flexibilização do conteúdo, especialmente pelo uso de registro por meio de desenho, forma de expressão de compreensão preferida pelo aluno.

Como estratégia, elaboramos um caderno de registo, com imagens impressas juntamente com uma breve explicação. Os registros eram feitos por mim e Dan selecionava as imagens que seriam impressas. Essas ações começaram a motivar as demais professoras que passaram a ter contato com o caderno, constatando os avanços na aprendizagem que vinham acontecendo

com Dan, eles também perceberam como a turma estava empolgada com as atividades e a atuação do mesmo. As aulas começaram a ter uma mobilização prática que resultava em muita risada e participação. Isso fez com que junto a equipe aderissem ao rodízio da tutoria de colegas no cuidado com as tarefas. Dan passou a escolher qual seria o colega que empurraria seu carrinho de passeio, meio de locomoção utilizado. A estratégia de um colega para intervenção mediada com Dan foi tão positiva que sempre havia um grande número de colegas voluntários para desenvolverem as atividades com ele.

Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007), relatam as contribuições que o investimento nessas parcerias resultam, possibilitando desde o primeiro momento, trocas de experiências e expectativas, planejamento de atividades, adaptação de materiais que visam a participação efetiva da criança. Essa pedagogia que fala a voz das crianças, abrindo espaço para as adaptações de materiais, e que possibilita uma aprendizagem de conteúdo similar de acordo com o resto da turma, capacitou Dan para ter coragem de pensar e agir por si mesmo. No retorno das férias de julho seu avanço no desenvolvimento era perceptível por todos, fazia questão de chegar na sala e me entregar seu caderno de tarefas para corrigir, de maneira estratégica sempre gostava de deixá-lo escolher a tarefa que gostaria de levar dentre o que havíamos trabalhado na manhã.

Em nossos passeios pelo corredor, Dan observava atenciosamente o mural das outras salas e o que lhe chamava atenção me pedia para reproduzirmos. Com o passar do tempo comecei a perceber a cumplicidade entre nós, era como se comigo ele se sentisse encorajado a fazer qualquer coisa, por meio das estratégias de convívio que fomos trabalhando desde o início do ano, a interação com outras turmas, o incentivo na realização das tarefas, muitas foram as transformações que aconteceram, e Dan foi adquirindo independência em muitas coisas como ir ao banheiro, escovar os dentes e encher a garrafa de água.

Com o apoio dos outros professores investindo em sua aprendizagem, Dan passou a gostar das aulas das disciplinas de área, principalmente informática e Educação Física. Segundo Bravo (2018), essas ações

incentivam a criança com STC a valorizar a si e ao outro, aperfeiçoando suas potencialidades.

Foi nítida a mudança de comportamentos e atitudes dos colegas e professores de Dan, especialmente em relação ao respeito, acolhimento e participação. Ferreira; Mendes; Almeida e Del Prette (2007) afirmam que, com essas vivências reais o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais apresentam melhorias significativas quanto a seu desempenho acadêmico, autoestima, motivação, habilidades sociais e relacionamentos com os pares.

A troca de gestão da escola marcou mudanças com restrições significativas, o que impactou a cultura colaborativa que havia na equipe, assim como na disponibilidade de materiais (cópias) pedagógicos a Dan. Nossas aventuras para além da sala de aula também foram limitadas, já não podíamos mais explorar com tanta frequência os espaços externos, o objetivo principal era trabalhar a alfabetização de Dan. Mesmo com todas as dificuldades que enfrentamos, finalizamos o ano letivo com uma exposição dos desenhos e produções de Dan, a qual chamamos de "*Sou um Artista Especial",* Foi um sucesso, sem dúvidas valeu muito a pena.

Figura 1: Fotografia dos itens da exposição de Dan

Fonte: As autoras (2024)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras do escritor Eduardo Galeano (2001), *a memória guardará o que valer a pena.* A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo. Refletindo sobre a fala do autor, observamos a importância do cuidado com nossa memória afetiva e principalmente a das crianças. Pois aquilo que investirmos hoje nelas, será o futuro amanhã.

Este trabalho, que teve por objetivo relatar experiências e vivências entre uma auxiliar de inclusão e Dan, uma criança com a STC, revelou um corpo criança com suas particularidades, potente e protagonista. Ao compreendermos corpo criança enquanto sujeito social competente e criador de culturas, reforçamos que ele possui individualidades e singularidades nos modos de pensar, sentir e agir.

A vivência pedagógica com Dan revelou que devemos nos ancorar, enquanto educadores, em ações que visem o acesso, permanência, participação e desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas singularidades, para que não cometamos o grave erro de resumir a infância à condição biológica da criança.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Corpo desviante: olhar perplexo**. 1994. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771994000100016 . Acesso em: 02 jun. 2025

BEZERRA, Giovani Ferreira. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, 2020.

BRAVO, Dirlan Oliveira Machado. et al. A escolarização de uma criança com Síndrome de Treacher Collins na educação infantil. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. 2018.

CAMARGO. Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. **O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e239129, 2022.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia, DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial,** v.29, 2007.

GARANHANI, Marynelma. Camargo.; PAULA, Déborah. Helenise. Lemes de.; CAMARGO. Gisele. Brandelero. **Corpo criança: um conceito em construção nas pesquisas com crianças**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 68, p. 01-23, e-024021, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed.8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT. R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

MASSI, Giselle. et al. A linguagem na Síndrome de Treacher Collins: uma análise dialógica. **Audiol Commun Res.** [s. l.] 2019.

RAMIREZ, Gonzalo. Síndrome de Treacher Collins: o que é, sintomas, causas e tratamentos. **Grupo Rede Dór. Tua saúde**., São Paulo - SP, 2023.

ACESSO AO CURRÍCULO: AS PRODUÇÕES DOS ESTADO DO MATO GROSSO E GOIÁS SOBRE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Profa. Dra. Lisbeth Soares[1]
Prof. Dra. Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta recorte de pesquisa em andamento, a qual tem como objetivo geral analisar e compreender as características das publicações e produções acadêmicas das universidades públicas e filantrópicas da Região Centro-Oeste, bem como de algumas revistas a elas vinculadas, acerca da flexibilização curricular. Tais dados estão sendo coletados desde fevereiro de 2025, considerando como recorte cronológico o período de 2008 a 2024. Todos os dados serão sistematizados no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), criado por Pierre Ratinaud (2009) Neste recorte, apresenta e analisa dados oriundos dos repositórios das universidades federais de qMato Grosso (UFMT), Rondonópolis (UFR) e de Goiás (UFG), bem como das universidades estaduais de Mato Grosso (UNEMAT) e de Goiás (UEG). Partindo do pressuposto de que estudantes da Educação Especial têm direito a um ensino que favoreça o seu pleno desenvolvimento, conforme exposto em legislação nacional e em documentos internacionais, observa que grande parte das pesquisas direciona-se para análise de aspectos teóricos, sem apresentar discussões sobre as ações práticas; além disso, constata que a terminologia acerca do tema ainda permanece indefinida. Desvela, ainda, que o tema tem sido pouco problematizado nas referidas universidades, apesar da políticas públicas em vigor, as quais advogam sobre a Educação Especial como modalidade transversal, particularmente desde 2008. Entende o compromisso da academia com esta temática e com outras advindas das proposições da Educação Inclusiva e espera contribuir com futuros estudos, com a formação de professores e com as práticas escolares.

Palavras-chave: Flexibilização Curricular, Acessibilidade, Currículo, Educação Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar dados que compõem uma pesquisa em andamento, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), de caráter bibliográfico e exploratório, cujo objeto de estudo é a flexibilização curricular como estratégia para garantia da permanência de estudantes da Educação Especial na Educação Básica. Toma

[1] Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Instituto de Educação da UFMT.
[2] Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Instituto de Educação da UFMT.

a legislação federal vigente como ponto de partida, posto que a mesma regulamenta o direito à educação para todos, de forma universalizada (BRASIL, 1988) e compreende a Educação Especial como uma modalidade transversal, presente em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008, 2015).

Surge da reflexão sobre o fato de que, mesmo com prerrogativas legais, o efetivo acesso ao currículo, bem como a permanência e a conclusão dos estudos do público da Educação Especial, vem encontrando obstáculos no cotidiano escolar, sejam eles derivados da falta de recursos (materiais e humanos), das questões formativas da equipe escolar ou mesmo de condições estruturais, dentre outros aspectos (SANTOS, 2024), sendo relevante investigá-los.

Neste momento direciona-se para a questão curricular, entendendo que há necessidade de compreender e analisar se e como a mesma vem sendo problematizada no ambiente acadêmico para, posteriormente, promover ações práticas que dialoguem com a teoria. Nas palavras de Marin e Braun (2020, p. 4) “atualmente pensar em um currículo para diversidade, realidade inerente às salas de aula das escolas públicas, é propor um ensino para todos e para cada um”. Em complemento, Pacheco (2008), aponta que, mesmo que as políticas educativas digam que a escola é para todos, as várias formas de discriminação presentes na sociedade influenciam a organização do currículo e fazem com que, na prática, a escola ainda seja acessível só para alguns.

Nessa mesma perspectiva, Machado e Silva (2020, p. 176) destacam que “flexibilizar a prática educacional para atender a todos de um grupo”, é algo importante no momento atual, o que também é proposto por Santos (2024). Esta autora expõe, dentre outras ideias, que se não há flexibilização ou adaptações, não há como viabilizar a inclusão.

Assim, ao compreender a escola como espaço democrático de produção dos diversos saberes, de acordo com Duarte (2021), também compreende ser necessário discutir como o currículo é posto e vivenciado na escola, por todas as pessoas. Para Duarte (2021, p. 95), “uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender”, pois este

processo implica no ensino de concepções de mundo, ou seja, implica em educar, em promover o desenvolvimento de maneira integral.

No que diz respeito ao ensino para os estudantes da Educação Especial, é sabido que documentos recentes, como a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2008), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) reforçam a ideia de que a Educação é um direito de todas as pessoas e que os profissionais da área devem realizar ações que garantam esse direito.

Assim, partindo da premissa que a pesquisa realça e subsidia ações que visam contribuir com a Educação, este trabalho tem buscado levantar informações sobre como a academia discute a efetivação do acesso ao currículo escolar para os estudantes da Educação Especial matriculados na Educação Básica. Com base na perspectiva qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, que objetiva "[...] apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros" (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39), oportunizando a reflexão crítica acerca do tema delimitado.

Para tanto, tem como objetivo analisar e compreender as características das produções acadêmicas dos Programas de Pós Graduação em Educação das universidades públicas e filantrópicas da Região Centro-Oeste, bem como de algumas revistas a elas vinculadas, acerca da flexibilização curricular.

Apesar de reconhecer, conforme exposto por Pires e Mendes (2019), que não há consenso em relação à terminologia, optou por utilizar a expressão "flexibilização curricular", apoiando-se nas palavras de Santos (2024), as quais indicam que a mesma não se reduz a simples adaptações e nem se restringe ao ensino dos estudantes com deficiência, pois pressupõe o atendimento à todas as necessidades de aprendizagem. No entanto, na escolha dos descritores e na busca feita nos repositórios, foi necessário utilizar outras expressões, algumas das quais poderão ser apresentadas no decorrer do texto, respeitando o que foi apresentado nos estudos analisados.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa geral, em andamento, tem como recorte cronológico o período de 2008 a 2024 e está coletando dados nos repositórios dos programas de Pós-Graduação em Educação das seguinte universidades: as federais de Mato Grosso (UFMT), de Rondonópolis (UFR), do Mato Grosso do Sul (UFMS), de Goiás (UFG) e de Brasília (UnB), bem como das universidades estaduais do Mato Grosso (UNEMAT) e de Goiás (UEG). Também já iniciou a coleta de dados de Universidades filantrópicas do Mato Grosso do Sul e de algumas revistas vinculadas aos Programas de Pós Graduação destas Universidades; irá buscar, ainda, dados nos repositórios da Universidade Federal da Grande Dourados (MS) e de outras filantrópicas que estão na mesma região geográfica.

A escolha do ano de início do recorte cronológico está relacionado à PNEEI (BRASIL, 2008), pois tal documento ressaltou a importância da transversalidade da Educação Especial e a continuidade da escolarização em todos os níveis do ensino. A partir deste documento, houve um aumento significativo das matrículas dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares, o que gerou novas demandas, dentre elas a discussão sobre o currículo.

Assim, entre fevereiro e junho de 2025, foi feita a busca nos repositórios de teses e dissertações a partir dos seguintes descritores: “flexibilização” AND “curricular”; “diferenciação” AND “curricular”, “adaptação” AND “curricular” e “inclusão” AND “currículo” AND “deficiência”.

A partir da inserção dos descritores e com a exclusão de trabalhos duplicados, foram selecionados para a análise aqueles que apresentaram no título, resumo ou palavras-chave informações relacionadas ao público da Educação Especial na Educação Básica. Foram excluídas as pesquisas que não apresentavam vínculo com a Educação Especial na Educação Básica; também não foram selecionados os trabalhos que não estavam vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação, visto que em alguns repositórios não foi possível inserir este tipo de filtro.

Até o presente momento, a pesquisa identificou cerca de 39 trabalhos, sendo 4 teses e 35 dissertações; desse montante, 6 dissertações vinculadas às

Universidades do Mato Grosso e de Goiás foram analisadas para o recorte aqui apresentado: 2 da UFG, 1 da UEG, 1 da UFMT, 1 da UFR e 1 da UNEMAT. Para a sistematização dos dados, optou-se pelo uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), criado por Pierre Ratinaud (2009), pois o mesmo pode auxiliar a análise textual dos dados coletados.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise apresentada nesta seção contempla os trabalhos dos Programas de Pós-graduação da UFMT, da UFR, da UNEMAT, da UFG e da UEG. O *corpus* que foi submetido ao *software* foi construído com os resumos dos trabalhos selecionados, gerando a análise de similitude, conforme expressa a Figura 1.

Na Figura 1 é possível observar as relações entre os temas em destaque. A análise de similitude foi composta por três grupos, sinalizados pelas cores vermelha, azul e verde claro e tem sua centralidade na palavra “inclusão” (em vermelho), conectando-se aos termos “professor” e “escola” (ambos em verde), “tecnologia assistiva” e “atendimento educacional especializado”. O termo “estudante com deficiência” (em vermelho) também apresenta forte relação com inclusão; no entanto, os termos “currículo”, “educação inclusiva” e “políticas públicas” aparecem muito distanciados, algo relevante.

A partir do exposto na Figura 1, podemos traçar algumas linhas de análise, inicialmente trazendo dados mais detalhados sobre as pesquisas de Bernacki (2021), Feltrin (2022) e Pereira (2014), as quais discutem, de forma mais efetiva, sobre a flexibilização curricular. Feltrin (2022) discorre sobre o papel dos currículos na formação de estudantes com TEA, tendo como objetivo “vivenciar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como artefato cultural curricular”, tendo a escola municipal de Várzea Grande (MT) como *lócus* da pesquisa. Os resultados indicaram que, a partir da ideia de um currículo inclusivo, toda a comunidade escolar é beneficiada.

Figura 1 – Análise de Similitude

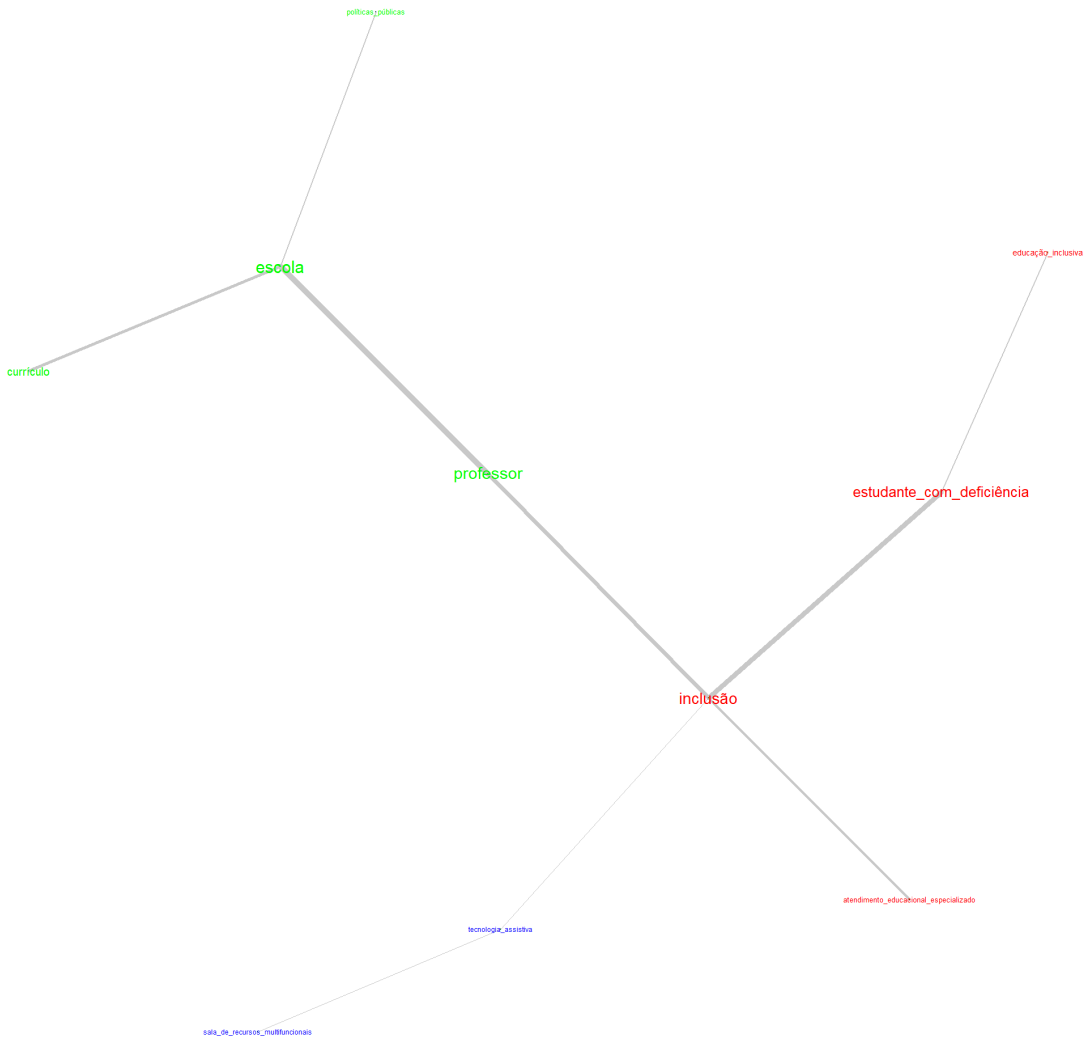

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Descrição da imagem: A imagem simula uma árvore com várias ramificações. Em cada ramificação há uma palavra, escrita nas cores verde claro, azul ou vermelha. Os ramos têm espessuras diferentes, a depender da relação entre as palavras. Assim temos:
Em verde: professor - escola - currículo - políticas públicas;
Em azul: tecnologia assistiva - sala de recursos multifuncionais;
Em vermelho: estudante com deficiência- inclusão - atendimento educacional especializado - educação inclusiva.

O estudo com enfoque no PEI corrobora com o que Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 271) argumentam a respeito da diferenciação curricular (expressão das autoras), pois ele se configura como um instrumento de reflexão sobre as “modificações e estratégias organizadas pelos professores que tenham o objetivo de atender a demandas específicas dos alunos no processo de aprendizagem”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado aos estudantes com deficiência física e sensoriais foi o objeto do estudo de Bernacki (2021). A partir da análise dos dados derivados de entrevistas e documentos referentes, a autora constatou que, para que haja a inclusão de forma efetiva, é necessário reformular currículos, avaliações, formação de professores, bem como rever as políticas públicas. Em consonância com as reflexões de Bernacki (2021), Santos (2024) enfatiza que a escola precisa acolher e reconhecer a diversidade nos processos de aprendizagem dos estudantes, por meio de currículos adequados, recursos e colaboração entre a comunidade educativa, destacando o AEE. Na Figura 1, essa percepção está expressa pelas conexões do grupo vermelho, com os termos “Atendimento Educacional Especializado” e “Inclusão” conectados ao termo “estudante com deficiência”.

Pereira (2014) discute sobre a adaptação curricular para estudantes surdos no Estado de Goiás e buscou compreender de que maneira a escola articula currículo na educação deste público específico. Analisou as articulações entre o Projeto Político Pedagógico de duas escolas públicas de Goiânia e suas relações com os planejamentos dos professores, constatando que “o currículo prescrito muitas vezes é substituído pelo currículo oculto”.

Neste ensejo, destaca- se a forte ligação entre as palavras “escola”, “professor”, “inclusão” e “estudante com deficiência” (grupos verde e vermelho) na análise de similitude, o que evidencia a ideia da flexibilização curricular. De acordo com Pacheco (2008), colaborando assim com a efetivação de um currículo equitativo e respeitando a autonomia da escola e do professor, essa perspectiva de trabalho com os estudantes representa “mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções” (Pacheco, 2008, p. 182), porém podem trilhar percursos distintos.

As outras três pesquisas deste grupo, apesar de não discutirem diretamente sobre flexibilização curricular, foram identificadas na busca e selecionadas por oferecem elementos relevantes para a discussão deste momento. Barros (2024), por exemplo, apresenta uma análise sobre a prática pedagógica de professores de escola pública, em relação à inclusão de

estudantes com deficiência. O estudo denuncia a necessidade de repensar o processo de formação inicial e continuada de professores e a organização do ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva e se articula ao de Pereira (2014) por indicar que o que está expresso em documentos oficiais e na literatura não tem ocorrido nas práticas.

Almeida (2024) discute a relação entre Tecnologia Assistiva (TA) no processo de inclusão de estudante com deficiência física e a prática pedagógica dos professores, a partir de estudo de caso. A autora constata a falta de preparação da escola para receber os estudantes com deficiência, bem como a pouca articulação entre professoras da sala de recursos multifuncionais e da classe comum, para efetivação de um planejamento colaborativo e para o uso da TA.

Retomando o exposto na Figura 1, observa-se que o termo “tecnologias assistivas” ficou conectado à palavra “inclusão”, ponto central da análise de similitude. Há a compreensão da relação intrínseca entre o currículo e o planejamento do professor com o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncional e o uso da TA (grupo azul) para a garantia da aprendizagem do estudante, eliminando barreiras neste processo; no entanto, a pesquisa de Almeida (2024) expõe que essa articulação não ocorre como deveria.

Destaca-se, para finalizar, a pesquisa de Witeze (2016) que buscou analisar a participação dos estudantes da Educação Especial, matriculados em salas regulares, na Prova Brasil. O estudo evidenciou a coexistência de processos de inclusão/exclusão na utilização da Prova Brasil enquanto instrumento de verificação da aprendizagem dos estudantes, assim como as limitações para o enfrentamento de diferentes formas de exclusão e marginalização decorrentes dos discursos de políticas neoliberais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções selecionadas constatam que a flexibilização curricular é necessária, porém apenas a dissertação de Feltrin (2022) indica algum caminho para sua efetivação, na medida em que propôs uma discussão coletiva sobre o PEI, envolvendo toda a comunidade escolar.

Os resultados encontrados até o momento associam-se aos apresentados por Leite, Borelli e Martins (2013) e por Pires e Mendes (2019), demonstrando que ainda há uma escassez nas produções e reflexões sobre as práticas e estratégias, pois a discussão permanece circunscrita no campo teórico. Além disso, conforme exposto no início deste trabalho, a própria terminologia carece de estudo, para que se compreenda o conceito e haja um consenso em relação ao melhor termo a ser utilizado.

É possível inferir, neste momento, que a academia ainda não apresenta respostas para as questões práticas que envolvem o acesso ao currículo, algo que será discutido de forma mais detalhada no decorrer da pesquisa geral. No entanto, compreende que se trata de uma questão urgente, a qual gera repercussões para o trabalho em curso na Educação Básica e, também, na Educação Superior, no que diz respeito à formação de professores.

É importante destacar, ainda, que os dados apresentam outros caminhos que podem ser trilhados em pesquisas futuras, a saber: discussão sobre avaliação regular e em larga escala, como um desdobramento da discussão sobre currículo; pesquisas nas escolas particulares, posto que o selecionado até aqui diz respeito às escolas públicas e/ou a documentos oficiais; análise de como a questão curricular vem sendo discutida nos processo formativos (iniciais e continuados), etc.

Fica, para finalizar, a expectativa de que este recorte da pesquisa ofereça contribuições para demais estudos e que a pesquisa completa dê a possibilidade de compreender como a academia está discutindo o acesso ao currículo na perspectiva da educação inclusiva na Educação Básica, bem como possa indicar caminhos para as ações pedagógicas nas escolas, visando a garantia dos direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. B. G. **A prática pedagógica do professor no ensino fundamental: a tecnologia assistiva como recurso de inclusão na educação**. 2024. 146f. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

BARROS, J. M. de. **Prática pedagógica em uma escola da rede municipal**

de Goiânia: aproximações e distanciamentos da perspectiva inclusiva para a educação especial. 2024. 151f. Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás,Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Anápolis,GO.

BERNACKI, J.R.F. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT.** 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil,** de 05 de outubro de 1988. Acesso em 10 jul 2025. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ Acesso em 10 jul 2025.
_____. **Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março e 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 09 jul 2025.
_____. **Lei 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 13 jul 2025.

DUARTE. N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 1 recurso online. ISBN 9786588717271.

FELTRIN, M. das G. P. **Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo**: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2022.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista -** Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 63-92, mar. 2013.

MACHADO, E.S; SILVA, M.S.M. (org). **Escola Cuiabana**: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. 2a. edição. Cuiabá: MT: Print Gráfica e Editora Gráfica Print, 2020.

MARIN, M.; BRAUN, P. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 1-27, e020010, 2020.

PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul.-dez./2008.

PEREIRA, G. R. M. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PIRES, Y.R.; MENDES, G. M. L. Adaptação, flexibilização e diferenciação curricular: o que dizem as pesquisas?. **Anais…** In: I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. Brasil, 2019.

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: interface de r pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: http://www.iramuteq.org.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, T. E. C. O currículo na escola inclusiva: flexibilização curricular. **Revista Caderno Pedagógico**. - Studies Publicações e Editora Ltda. – Curitiba, v. 21, n. 8, p. 01-41, 2024. Disponível em https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4401455555. Acesso em 13 jul 2025.

WITEZE, E. M. **Processos de inclusão/exclusão escolar**: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público alvo da educação especial. 2016. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PROJETO DE EXTENÇÃO LABORATÓRIO DE ATENDIMENTOPARA CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO MUNICIPIO DE CORNÉLIO PROCOPIO: PROPOSTAS PARA A APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA

Luís Felipe Mazetti[1]

Bruna Beatriz Cavalline Silva[2]

Cristiane Cazellato Marioto[3]

Marília Bazan Blanco[4]

RESUMO

Este trabalho apresenta a proposta do projeto de extensão “Laboratório de Atendimento para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem”, desenvolvido junto à rede municipal de ensino de Cornélio Procópio (PR), com foco no atendimento a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental que enfrentam dificuldades acentuadas nos processos de leitura e escrita. O projeto, vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras do estado do Paraná, busca contribuir para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem por meio de avaliações, intervenções pedagógicas e ações de formação continuada para os professores da rede. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é relatar a proposta de atendimento do projeto Laboratório de Atendimento para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Município de Cornélio Procópio. Como objetivos específicos, busca-se: 1) descrever a estrutura e funcionamento do projeto de extensão; 2) apresentar o referencial teórico e como se organizam as intervenções, destacando algumas das atividades desenvolvidas em atendimento e caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. A fundamentação teórica utiliza-se de uma abordagem multissensorial, priorizando estratégias lúdicas delineadas a partir das dificuldades de cada estudante. Espera-se que as ações do projeto contribuam para o avanço das habilidades de leitura e escrita dos estudantes atendidos e para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores envolvidos, promovendo uma articulação entre teoria e prática no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Multissensorial. Intervenções. Método Fonológico. Biunívocas.

.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual e a participação cidadã, sendo reconhecida como um direito humano pela Declaração Universal dos Direitos

[1] Pedagogo. Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). luis.mazetti@discente.uenp.edu.br
[2] Psicóloga e Pedagoga. Doutoranda em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). bbcavalline@gmail.com
[3] Fisioterapeuta. Graduanda de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. criscazem13@gmail.com
[4] Doutora em Psicologia. Docente do Centro de Ciências Humanas e da Educação e do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) campus Cornélio Procópio (CCP). mariliabazan@uenp.edu.br

Humanos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). Mais do que a simples decodificação de palavras, trata-se de uma prática social e reflexiva que estimula a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico (FERREIRA; DIAS, 2002). No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades na aprendizagem dessa habilidade, cada vez mais evidentes na literatura atual (Blanco *et al.,* 2019).

Segundo Rotta (2016) e Cosenza e Guerra (2011), essas dificuldades afetam de 15% a 20% dos alunos no primeiro ano de escolarização e podem atingir até 50% nos seis primeiros anos. Esses desafios estão relacionados a fatores neurológicos, psicológicos, socioambientais e pedagógicos (CIASCA, 2003; ROTTA, 2016) e foram agravados pelo impacto da pandemia de Covid-19, conforme apontado por Souza e Duarte (2022).

Dados da Nota Técnica baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2021), indicam que entre 2019 e 2021 o número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler ou escrever aumentou 65,6%, passando de 1,429 milhão para 2,367 milhões. Já o Indicador Criança Alfabetizada conforme, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) mostra que mesmo com um melhoramento na porcentagem de crianças alfabetizadas, cerca de 44% das crianças ainda não atingiram o nível adequado de alfabetização, evidenciando a gravidade do problema.

Dessa maneira, Tabaquim (2011), relata que a leitura, enquanto atividade cultural e não inata, exige ensino sistemático; aprender a ler envolve compreender regras, desenvolver autonomia linguística e interpretar contextos segundo Shaywitz (2006).

Diante disso, ganham relevância os apontamentos de Silva e Crenitte (2016), que discorrem sobre programas de intervenção como: a remediação fonológica, que aborda habilidades específicas, incluindo identificação de som e letra, identificação de palavras em uma frase, manipulação de sílabas, síntese fonêmica, rima, identificação e discriminação de fonemas, segmentação e manipulação fonêmica, que têm se mostrado eficazes para alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda, de acordo com Gonçalves e Da Silva (2020), essas práticas promovem, também, avanços em memória fonológica, decodificação e velocidade de processamento (SILVA; CRENITTE, 2016).

Frente a essa contextualização, a busca empreendida aqui tem como um de seus pontos descrever o projeto de extensão "*Laboratório de Atendimento para*

Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Município de Cornélio Procópio", vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, do Governo do Estado do Paraná. O projeto tem como objetivo atender estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem e é desenvolvido em pareceria com a rede municipal de Cornélio Procópio, PR. Sendo assim, o projeto propõe-se a atender estudantes, que enfrentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, bem como desenvolver materiais voltados ao ensino, além de desenvolver formação de docentes.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é relatar a proposta de atendimento do projeto Laboratório de Atendimento para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Município de Cornélio Procópio. Como objetivos específicos, busca-se: 1) descrever a estrutura e funcionamento do projeto de extensão; 2) apresentar o referencial teórico e como se organizam as intervenções, destacando algumas das atividades desenvolvidas em atendimento.

Portanto, este trabalho se enquadra como bibliográfico e documental (GIL, 2002) e para a sua elaboração foram consultados os materiais do acervo do projeto assim como os produtos educacionais que são resultados do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), disponíveis na página do programa.

2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO PROJETO DE EXTENÇÃO

O Projeto de Extensão Laboratório de Atendimento para Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no Município de Cornélio Procópio é vinculado ao Programa Universidade Sem Fronteiras, do Governo do Estado do Paraná e resulta da colaboração entre a Universidade e as escolas municipais de Cornélio Procópio, por meio de parceria entre a Universidade Estadual do Norte do Paraná e a Secretária de Educação do município. Objetiva auxiliar na avaliação e atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e oferecer capacitação para os professores envolvidos e, dessa forma, contribui para a superação das dificuldades dos alunos e, consequentemente, para melhoria da qualidade do ensino e superação das dificuldades decorrentes do ensino remoto emergencial.

O projeto propõe atendimento de estudantes com dificuldades significativas de aprendizagem especialmente nas áreas de leitura, estando todos regularmente

matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio, localizada no norte do Paraná. O projeto também viabilizar a avaliação e encaminhamento de crianças de baixa renda para o Atendimento Educacional Especializado- AEE, assegurando seu direito à educação.

Contribui, ainda, para a melhoria do ensino superior e a formação inicial e continuada dos alunos de graduação e pós-graduação da UENP, principalmente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que poderão realizar aprofundamentos teórico-práticos no tema estudado e vivenciar a realidade escolar.

A equipe atual é formada por uma psicóloga, docente da UENP, coordenadora e orientadora do projeto, duas orientadoras vinculadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da UENP, três colaboradores estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UENP, um em nível de mestrado, um de doutorado e um de pós-doutorado e quatro bolsistas: um pedagogo, um psicólogo e dois estudantes de Graduação em Pedagogia.

A orientação dos bolsistas de extensão é realizada de forma contínua, sistematizada e participativa, com foco tanto na qualificação das ações desenvolvidas nas escolas atendidas quanto na sua formação. As orientações ocorrem semanalmente, por meio de encontros presenciais nos quais são realizados o planejamento das atividades, a análise das ações executadas, a organização dos materiais pedagógicos e os encaminhamentos necessários, sempre com base nas demandas identificadas em campo.

Durante essas reuniões, os bolsistas recebem orientações específicas sobre a elaboração de planos de trabalho pedagógico, considerando as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes. Também são discutidas estratégias para a produção e adaptação de materiais didáticos, como jogos, cartazes, fichas de leitura e outros recursos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas. Os estudantes são, ainda, orientados quanto ao registro sistemático das ações, por meio de relatórios, fichas de acompanhamento e diários de campo, instrumentos fundamentais para o acompanhamento do projeto e para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva.

A atuação nas escolas é acompanhada por meio de supervisões presenciais e da análise dos registros produzidos. Isso permite a oferta de devolutivas, a identificação de dificuldades e o encaminhamento de ajustes. Além das reuniões semanais, são realizadas reuniões específicas de supervisão, voltado à discussão e

ao planejamento dos casos atendidos. Ao final de cada mês, são promovidas avaliações coletivas, nas quais os bolsistas compartilham experiências, analisam os avanços obtidos e propõem redirecionamentos para as próximas etapas.

As crianças atendidas pelo projeto recebem acompanhamento semanal em atendimentos individuais ou em duplas, com duração de aproximadamente 50 minutos, dos quais participam sempre um bolsista graduado e um graduando. Estão previstas, ainda para o ano de 2025, ações formativas para os bolsistas, professores da rede e demais profissionais envolvidos, incluindo cursos de formação e oficinas temáticas, envolvendo temáticas sobre alfabetização, dificuldades de aprendizagem e funções executivas. As orientações direcionadas aos professores e às equipes pedagógicas das escolas ocorrerão semestralmente, com previsão de realização no mês de julho, e sempre que necessário.

Ainda, será desenvolvido um material sistematizando as propostas de intervenção utilizadas, com a descrição das metodologias e estratégias que demonstraram maior eficácia nos processos de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que o projeto foi contemplado pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, do Governo do Estado do Paraná desde sua primeira edição em 2017, e contando com esse fomento, permaneceu em funcionamento em 2019, 2022, 2024 e atualmente, na vigência de 2025. Durante seu período de funcionamento, avaliou e atendeu aproximadamente 120 crianças com dificuldades acentuadas em leitura e escrita, além de ofertar cursos de formação para mais de 300 professores da rede básica do município de Cornélio Procópio. Os materiais desenvolvidos foram encaminhados para as escolas participantes e também disponibilizados nas redes sociais do projeto Facebook: https://www.facebook.com/marilia.dificuldadesdeaprendizagem, e o Instagram : https://www.instagram.com/lab_dificuldades_aprendizagem?igsh=MWZqNjA4NzgxaGZwcQ==.

Durante o projeto, as ações desenvolvidas têm como suporte materiais elaborados no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP).

3 EMBASAMENTO TEORICO DO PROJETO E ATIVIDADES REALIZADAS

O principal referencial utilizado no projeto de extensão é o Produto Técnico-Tecnológico desenvolvido por Araujo e Blanco (2022), resultado do Mestrado Profissional em Ensino da UENP. O material contém práticas interventivas voltadas a estudantes com dificuldades na aprendizagem da leitura.

As propostas seguem uma sequência didática estruturada e contempla diferentes níveis de consciência fonológica, como rimas, sílabas e fonemas, e, na sequência, apresenta propostas de atividades com as letras do alfabeto, conforme Lemle (2009). A abordagem multissensorial é um dos princípios centrais, com uso de materiais táteis, visuais e auditivos.

Portanto, o material de Araujo e Blanco (2022) foi adotado como base central do projeto, orientando o planejamento das ações pedagógicas, a elaboração dos materiais utilizados e a escolha das estratégias de intervenção. Sua aplicação permite desenvolver práticas fundamentadas, organizadas em sequência progressiva e sensível às necessidades reais dos estudantes, garantindo coerência entre teoria e prática no processo de enfrentamento das dificuldades de leitura.

De acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes, outros produtos resultantes do Mestrado Profissional em Ensino da UENP ,também são utilizados na organização dos atendimentos, como o 1) Manual Ilustrado: Atividades Psicomotoras para a Educação Infantil – Prevenindo Dificuldades de Aprendizagem (LORDANI; BLANCO, 2020), que apresenta práticas psicomotoras voltadas à estimulação do esquema corporal, da coordenação motora ampla e fina, da orientação espaço-temporal e da lateralidade; 2) o Manual Ilustrado: Atividades para Estimulação da Consciência Fonológica na Educação Infantil (OLIVEIRA; BLANCO, 2019) com propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades metafonológicas, como rimas, aliteração, segmentação silábica e manipulação de fonema; 3) Manual de Atividades para o Desenvolvimento da Consciência Metatextual (ABINTES; BLANCO, 2023), cujo objetivo principal é fornecer atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura; 4) Curso de Extensão: Habilidades Preditoras de Leitura na Educação Infantil (DALLA COSTA; BLANCO, 2023), com a finalidade de qualificar professores da rede básica, sobre as habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil; 5) o curso de formação: Desenvolvimento das Funções

Executivas na Educação Infantil (GONÇALVES; BLANCO, 2023), que objetiva discutir o papel das funções executivas, como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Os atendimentos são organizados de acordo com o referencial teórico adotado e as dificuldades apresentadas pelo estudante, esquematizando-se da seguinte maneira: nos primeiros atendimentos são propostas atividades que priorizam o levantamento dos interesses e dificuldades dos estudantes, assim como o estabelecimento de vínculo, utilizando-se jogos, materiais escolares e livros.

A partir disso, trabalha-se com o reconhecimento do alfabeto, com foco na relação entre grafema e fonema, tendo como base a canção “As letras falam” (ZORZI, 2017). Também se trabalha a distinção entre vogais e consoantes com recursos lúdicos, muitos deles confeccionados pelos bolsistas, seguido de propostas para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Com o decorrer das práticas de intervenção, enfatiza-se o trabalho com as letras que apresentam correspondência biunívoca (P, B, T, D, F, V, A) a partir do Guia Teórico do Alfabetizador (LEMLE, 2009) e das atividades de Araujo e Blanco (2022). São exploradas diferentes formas de escrita (cursiva, bastão, maiúscula e minúscula), com o uso de materiais táteis como sal sensorial, lixa e massinha de modelar, além da relação grafema-fonema e os articulemas (JARDINI, 2017). Posteriormente, seguindo a mesma proposta multissensorial, são trabalhadas as outras letras do alfabeto (letras de relação poligâmica e concorrência, conforme (LEMLE, 2009) juntamente com propostas de compreensão e produção textuais. Ainda, de acordo com as dificuldades apresentadas, juntamente são trabalhadas atividades para o desenvolvimento das funções executivas, atenção e psicomotricidade. A seguir imagens de algumas das intervenções adaptadas de Araujo e Blanco (2022), realizadas em intervenções.

Figura 1- Intervenções

Fonte**:** Adaptado do acervo do projeto

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução do projeto, considerando as edições realizadas em 2017, 2019, 2022, 2023, 2024 e a vigência do ano atual, apresenta-se como satisfatória, com o cumprimento das atividades propostas. De acordo com a equipe da Educação Especial do município, as ações de avaliação e intervenção têm contribuído de forma significativa, especialmente no contexto pós-pandemia, que registrou um aumento de aproximadamente 30% nos pedidos de atendimento especializado. O projeto também tem fortalecido a formação inicial e continuada de professores, por meio de cursos voltados a docentes da rede e aos bolsistas participantes. As intervenções realizadas e em andamento possibilitam atendimentos individualizados, com foco nas dificuldades específicas de leitura, escrita, coordenação motora e consciência fonológica, suprindo lacunas de aprendizagem intensificadas nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

ABINTES, Pâmella dos Santos; BLANCO, Marília Bazan. **Manual de atividades para o desenvolvimento da consciência metatextual**- Cornélio Procópio, 2023. 88 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023

ARAUJO, Lorena Carnelossi; BLANCO, Marília Bazan. **Manual de atividades para alunos com dificuldades e transtorno de leitura.** Cornélio Procópio,2022. 205 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Cornélio Procópio, 2022.

BLANCO, Marília Bazan *et al*. Os Desafios do Processo de Alfabetização: A Percepção dos Professores Alfabetizadores. **Ensinare** - revista eletrônica Departamento de Gestão, Planejamento e Ensino / UNINCOR v. 01 - n. 01, Três Corações, Minas Gerais, p. 1-19, 2019. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/ensinare/article/view/5643/pdf_5. Acesso em: 12 jun. 2025.

CIASCA, Sylvia Maria Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. SP: **Casa do Psicólogo**, 2003.

COSENZA, Ramon Moreira.; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALLA COSTA, Isabelle Maichaki; BLANCO, Marilia Bazan. **Ensino das habilidades preditoras de leitura na Educação Infantil:** desenvolvimento de um

curso de formação para professores. Cornélio Procópio, 2023. 72 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino, Cornélio Procópio, 2023.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. A NAME="roda1" /A. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 39–49, jan. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/XXZFPzyfyJyWpG4qxCLkbLw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 11 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. (ed.) São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Andreza do Vale.; DA SILVA, Cláudia. Prática de intervenção fonológica associada à leitura nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Vértices**, v. 22, n. 2, p. 355–367, 2020. DOI: 10.19180/1809-2667.v22n22020p355-367. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/14296. Acesso em: 17 jun. 2025.

GONÇALVES, Jéssica Fernanda Ponte; BLANCO, Marília Bazan. **Curso de extensão**: o desenvolvimento das funções executivas na Educação Infantil. Cornélio Procópio, 2023. 87. p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino, Cornélio Procópio, 2023.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicador Criança Alfabetizada:** Relatório de Resultados 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada. Acesso em: 19 jun. 2025.

JARDINI, Renata Savastano Ribeiro. **Método das Boquinhas:** Uma Neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas Aprendizagens, 2017.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

LORDANI, Silvia Fernanda deSouza BLANCO; Marilia Bazan. **Atividades Psicomotoras para Educação Infantil:** Prevenindo Dificuldades de Aprendizagem. Cornélio Procópio,2020. 88 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, - Cornélio Procópio, 2020.

OLIVEIRA, Ariane Aparecida De; BLANCO, Marília Bazan. **Manual ilustrado**: atividades para estimulação da consciência fonológica na educação infantil. Cornélio Procópio, 2019. 53 p.:il. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Cornélio Procópio, 2019.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro De. **Novo Pronarrar**: suporte estruturado para emergência e o desenvolvimento de histórias infantis. Curitiba, CRV, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 12 jun. 2025.

PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças 2021**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf. Acesso em 17 de jun. 2024.

ROTTA, Newra. Tellechea. Dificuldades para aprendizagem. *In*: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar Dos Santos. **Transtornos de aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.94-103.

SILVA, Nathane Sanches Marques; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção. **CoDAS**, v. 28, n. 5, p. 517–525, set. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/y4V6tXRtYpqLwzBwXk3dKJD/?lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2025.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia:** um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, Maria Eliana Lopes de; DUARTE, Mathaus Natan Moura. Realidades e defasagens no retorno pós-pandemia dos estudantes do AEE. **Revista Eletrônica de Educação Inclusiva – RECEI**, Mossoró, v. 8, n. 28, dez. 2022. DOI: 10.21920/recei72022828878892. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4380/3486. Acesso em: 27 jun. 2025.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Avaliação Neuropsicológica nos distúrbios de aprendizagem. In: CIASCA, Sylvia Maria, (Org). Distúrbios de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: **Casa do Psicólogo**, 2003, p. 91-111.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Perfil Neuropsicológico da criança com dislexia. *In*: CAPOVILLA, Fernando César. **Transtorno de aprendizagem:** progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. 2.ed. - São Paulo: Memnon, 2011, p. 198-203.

ZORZI, Jaime Luiz **As letras falam:** metodologia para alfabetização. Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pBsfpU9zWNI. Acesso em 12 jun. 2025.

QUAIS AS BARREIRAS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL? UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA (2023-2025)

Valmir Roberto Martins Junior[1]

Pedro Henrique Silva Ferreira[2]

Claudio da Silva[3]

Andrea Soares Wuo[4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar as barreiras à inclusão escolar de estudantes autistas no Ensino Fundamental, com base em uma revisão integrativa da literatura científica brasileira recente. A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, considerando artigos publicados entre 2023 e 2025, com acesso aberto, em português e vinculados a instituições nacionais. Após triagem, 50 estudos foram selecionados conforme critérios temáticos e metodológicos. Os dados foram organizados em planilha eletrônica e analisados com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), utilizando análise de conteúdo temática. Os resultados apontam a predominância de barreiras atitudinais (96%), seguidas por barreiras tecnológicas (20%), comunicacionais (8%) e arquitetônicas (6%). Nenhum estudo mencionou barreiras urbanísticas ou relativas ao transporte. A maioria dos artigos adota abordagem qualitativa e trata o autismo de forma indireta, sem a participação efetiva dos estudantes autistas como sujeitos. Observou-se, ainda, ausência quase total de marcadores sociais, o que evidencia uma tendência à despolitização das diferenças e à invisibilização da diversidade. A discussão articula os achados à crítica ao capacitismo como estrutura normativa. Defende-se a necessidade de pesquisas interseccionais, sensíveis à acessibilidade sensorial e comprometidas com a escuta ativa de sujeitos autistas.

Palavras-chave: inclusão escolar; autismo; barreiras; ensino fundamental; capacitismo.

---

[1] Mestrando em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).
[2] Doutorando em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).
[3] Doutorando em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).
[4] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil ampliou o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados no que se refere ao acesso, permanência e sucesso escolar. Entre eles, as pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro autista (TEA) vêm sendo progressivamente incorporadas às políticas públicas educacionais, respaldadas por marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei nº 12.764/2012 — que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista — e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Esses dispositivos reconhecem os autistas como parte do público-alvo da Educação Especial e garantem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da escola comum.

Apesar dos avanços normativos, dados recentes apontam disparidades significativas entre os princípios legais e as condições concretas de escolarização dessa população. O Censo Demográfico de 2022 identificou aproximadamente 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil. Dentre elas, 760,8 mil, com seis anos ou mais, estavam matriculadas em instituições de ensino, número que corresponde a 1,7% do total de estudantes nessa faixa etária (IBGE, 2025). A maior concentração se dá no Ensino Fundamental (66,8%), com presença significativamente menor no Ensino Médio (12,3%) e quase inexistente no Ensino Superior (0,8%).

Embora a taxa de escolarização da população autista (36,9%) seja superior à da média da população geral (24,3%), esse dado não se sustenta ao longo do percurso educacional. Entre os autistas com 25 anos ou mais, 46,1% não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto 15,7% atingiram o Ensino Superior. A trajetória educacional fragmentada e as taxas elevadas de evasão e retenção indicam que o ingresso na escola comum não é suficiente para assegurar uma escolarização contínua e com qualidade.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento expressivo de matrículas de estudantes autistas na rede regular de ensino. Entre 2023 e 2024, as

matrículas na Educação Básica passaram de 636.202 para 918.877 — um aumento de 44,4% (MEC/INEP, 2025). Apesar da expressividade numérica, esse dado requer análise crítica, pois o aumento da matrícula não implica, por si só, permanência qualificada, participação ativa e aprendizagem significativa.

Esse cenário evidencia os limites estruturais das políticas educacionais brasileiras na efetivação da inclusão. Mesmo com o respaldo jurídico consolidado, a implementação de práticas inclusivas encontra barreiras diversas: formação docente insuficiente, ausência de recursos de acessibilidade, carência de infraestrutura física e de serviços especializados. Diante disso, é necessário avançar da garantia formal do direito à inclusão para a construção de condições efetivas de escolarização (Freitas, 2023; Dos Santos; Capellini, 2024; Piccolo, 2025).

Para tanto, é preciso ampliar a reflexão para além das perguntas clássicas do campo — “por que” e “para que incluímos? — e incorporar uma problematização sobre “onde e no que estamos incluindo?”. Tal questão desloca o foco da presença física dos estudantes para as práticas pedagógicas, relações institucionais e modos de organização escolar que sustentam ou fragilizam a experiência educacional de estudantes autistas.

Este estudo parte dessa inquietação para investigar as barreiras à inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental, por meio de uma revisão integrativa da literatura científica brasileira produzida entre 2023 e 2025. A escolha desse período justifica-se pelo interesse em considerar os efeitos da pandemia de COVID-19 na reorganização das políticas e práticas educacionais inclusivas.

Nosso objetivo foi identificar e classificar os principais obstáculos enfrentados por esses estudantes à luz da legislação vigente e da produção acadêmica recente. Além disso, buscou-se examinar de que maneira a literatura tem (ou não) incorporado perspectivas sensíveis à diferença, à acessibilidade e à interseccionalidade — aspectos fundamentais para o fortalecimento de uma inclusão escolar crítica e emancipatória.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, com abordagem qualitativa. O objetivo foi identificar e analisar as barreiras à inclusão escolar de estudantes autistas no Ensino Fundamental, conforme discutidas na produção científica nacional recente. A revisão integrativa permite a síntese crítica de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, favorecendo a construção de um panorama abrangente e fundamentado sobre o objeto investigado (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo os periódicos indexados com acesso aberto, em português, vinculados a instituições brasileiras. Os descritores utilizados foram: *(autismo OR autista) AND (inclusão) AND (ensino fundamental) AND (barreiras OR desafios OR dificuldades)*. A formulação dos termos foi orientada por dois critérios principais: (1) o uso de palavras-chave reconhecidas na literatura da área; e (2) a inclusão de variantes semânticas para ampliar a sensibilidade da busca.

Foram aplicados os seguintes filtros: (a) tipo de recurso: artigo; (b) acesso: aberto; (c) área: ciências humanas; (d) idioma: português; (e) período de publicação: de 2023 a 2025. Esse recorte temporal foi escolhido por se tratar do período pós-pandêmico, marcado por reconfigurações significativas nas políticas e práticas educacionais inclusivas.

A busca inicial resultou em 288 artigos. Os documentos foram organizados em planilha eletrônica e submetidos a uma triagem em três etapas: (1) leitura de títulos; (2) leitura de resumos; e (3) leitura integral. Para a organização preliminar dos dados e automatização das categorias de planilha, utilizou-se o modelo de linguagem ChatGPT, como ferramenta auxiliar para sugestão de campos e categorização inicial. As etapas de análise e decisão foram conduzidas exclusivamente pelos autores, conforme os princípios de integridade científica.

Durante a triagem, foi criada uma categoria intermediária denominada “etapa educacional não especificada”, para contemplar estudos cujo título ou resumo não indicava claramente a etapa de ensino. Nesses casos, a leitura integral foi decisiva para verificar a pertinência ao Ensino Fundamental. Ao final, 50 artigos foram selecionados para análise.

Os critérios de inclusão adotados foram: (1) artigos publicados entre 2023 e 2025, em português, de autoria nacional e com acesso aberto; (2) que abordassem a inclusão escolar de estudantes autistas no Ensino Fundamental; (3) que apresentassem, ainda que de forma indireta, barreiras, desafios ou dificuldades à inclusão, compreendida como o conjunto de condições que garantem acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e nas diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008).

Foram excluídos: (1) estudos que não tinham o autismo como foco central; (2) produções sobre outras etapas de ensino; (3) textos com enfoque exclusivamente clínico ou terapêutico; (4) trabalhos sobre ensino remoto; (5) artigos sem referência a barreiras à inclusão; (6) estudos duplicados ou com informações incompletas.

A classificação das barreiras foi orientada pelo art. 3º, inciso IV da LBI, distribuídas nas seguintes categorias: a) barreiras atitudinais: preconceitos, estigmas e resistências institucionais; (b) barreiras arquitetônicas: obstáculos físicos na infraestrutura escolar; (c) barreiras nas comunicações: ausência de recursos de acessibilidade comunicacional; (d) barreiras tecnológicas: indisponibilidade ou inadequação de tecnologias assistivas; (e) barreiras nos transportes e urbanísticas: dificuldades de deslocamento e entorno.

Os dados foram sistematizados em planilha com os seguintes campos: autoria, ano de publicação, tipo e abordagem metodológica, tipo de escola investigada, participantes envolvidos, presença ou ausência de estudantes autistas e marcadores sociais (como gênero, raça e deficiência associada). A escolha dessas categorias buscou não apenas descrever os estudos, mas também observar a forma como a literatura trata a diversidade dos sujeitos da inclusão e os contextos escolares analisados.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com foco na identificação de padrões, recorrências e lacunas na produção científica, especialmente no que se refere à nomeação, classificação e interpretação das barreiras à inclusão escolar de estudantes autistas.

Esta pesquisa limita-se à produção nacional em língua portuguesa e de livre acesso, o que pode ter excluído estudos relevantes publicados em outros idiomas ou em periódicos de circulação restrita. Além disso, parte significativa dos artigos analisados não utiliza o referencial legal da LBI, o que pode ter implicado a subnotificação ou ausência de sistematização das barreiras identificadas.

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDOS INCLUÍDOS

Esta revisão integrativa reuniu e analisou 50 artigos publicados entre 2023 e 2025, com o objetivo de identificar e classificar as barreiras à inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental. A caracterização metodológica, institucional e temática desses estudos revela importantes aspectos sobre o modo como a inclusão escolar vem sendo problematizada no campo científico nacional.

Do ponto de vista metodológico, observou-se um predomínio de estudos de abordagem qualitativa (96%), sendo que dois apresentaram características mistas ou quantitativas. Quanto ao tipo de estudo, prevaleceram os textos teórico-reflexivos, revisões bibliográficas e análises documentais, com menor presença de estudos empíricos com aplicação de instrumentos em campo.

No que se refere ao tipo de instituição escolar, apenas 17 dos 50 artigos especificam se o estudo foi desenvolvido em escolas públicas (16) ou mistas (1). A maior parte (66%) não informa o tipo de escola, o que sugere uma lacuna importante na contextualização institucional dos estudos.

Sobre os participantes das pesquisas, 19 artigos (38%) investigaram professores da Educação Básica, seguidos de 7 (14%) que incluíram estudantes autistas como participantes diretos, e 5 (10%) que envolveram familiares, psicopedagogos, terapeutas ou gestores escolares. Outros 19 artigos (38%) não envolveram sujeitos diretamente, por se tratar de revisões, análises teóricas ou relatos institucionais.

Apesar do tema central de todos os estudos selecionados ser a inclusão de pessoas autistas, em 40 artigos (80%) a presença de estudantes autistas foi temática — isto é, discutida a partir de abordagens indiretas ou mediadas por

outros sujeitos. No total, 10 artigos (20%) incluíram estudantes autistas como participantes efetivos, sugerindo escassez de pesquisas que priorizam a perspectiva direta desses sujeitos no campo da inclusão.

Quanto à interseccionalidade, observou-se que os marcadores sociais estão amplamente ausentes das produções analisadas. Apenas dois estudos mencionam gênero, um menciona raça, e nenhum aborda outros marcadores como classe, território, orientação sexual ou deficiência associada. Em 47 dos 50 artigos (94%), nenhum marcador social foi identificado, apontando uma tendência à despolitização das diferenças na abordagem da inclusão.

Esses dados preliminares indicam que, embora a inclusão de estudantes autistas esteja presente como pauta na literatura científica recente, as pesquisas tendem a focalizar aspectos institucionais e pedagógicos a partir de sujeitos intermediários (como professores e familiares), mantendo ainda distanciamento da experiência concreta dos estudantes autistas, especialmente em sua pluralidade social e cultural.

CLASSIFICAÇÃO E FREQUÊNCIA DAS BARREIRAS À INCLUSÃO

A análise temática das 50 publicações selecionadas permitiu identificar e classificar as barreiras à inclusão escolar de estudantes autistas com base nas categorias definidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Conforme a sistematização proposta, as barreiras atitudinais foram as mais frequentemente relatadas, estando presentes em 48 dos 50 artigos analisados (96%). Estas barreiras referem-se a preconceitos, estigmas, práticas discriminatórias e resistências institucionais à presença e à participação dos estudantes autistas. Essa frequência elevada sugere que a cultura escolar excludente ainda constitui um dos principais entraves à efetivação da inclusão no Ensino Fundamental.

As barreiras tecnológicas foram identificadas em 10 artigos (20%), sendo frequentemente associadas à ausência de tecnologias assistivas adequadas ou à insuficiência de recursos digitais para o apoio à aprendizagem. As barreiras comunicacionais apareceram em 4 estudos (8%), indicando limitações quanto ao uso de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação ou à

adaptação de materiais didáticos às especificidades comunicativas dos estudantes autistas.

Já as barreiras arquitetônicas, relacionadas à estrutura física das unidades escolares, foram apontadas em 3 publicações (6%), revelando uma baixa frequência relativa. Nenhum dos estudos revisados mencionou de forma direta barreiras urbanísticas ou relativas ao transporte escolar, o que pode indicar um silenciamento dessa dimensão nas pesquisas da área ou, ainda, uma dificuldade de identificação dessas barreiras nos instrumentos e recortes metodológicos adotados pelos autores.

Os dados evidenciam uma ênfase quase exclusiva nas barreiras de natureza relacional e cultural, em detrimento das dimensões estruturais, materiais e contextuais da inclusão escolar. Essa tendência pode estar associada tanto aos recortes teórico-metodológicos dos estudos quanto às limitações do próprio campo de pesquisa em abarcar as múltiplas camadas de exclusão vivenciadas pelos estudantes autistas.

Tabela 1 – Frequência das barreiras à inclusão nos estudos analisados

Tipo de barreira	Frequência (n=50)	Percentual	Exemplos
Atitudinal	48	96%	Guimarães *et al.* (2023), Tardif *et al*. (2024)
Tecnológica	10	20%	Gomides *et al.* (2024), Ratuchne *et al*. (2024)
Comunicacional	4	8%	Guerra; Suassuna (2023)
Arquitetônica	3	6%	Silva *et al.* (2023), Moraes *et al.* (2024)
Urbanística/Transporte	0	0%	-

Fonte: elaborada pelos autores

Na próxima subseção, serão discutidas as implicações desses resultados à luz da literatura especializada, buscando aprofundar a compreensão dos limites e desafios da inclusão escolar em uma perspectiva crítica e interseccional.

DISCUSSÃO CRÍTICA DOS DADOS

Os dados apresentados nas seções anteriores revelam um campo de produção científica que reconhece a importância da inclusão escolar de estudantes autistas, mas que ainda opera com limitações epistemológicas, metodológicas e políticas marcantes. A centralidade das barreiras atitudinais (identificadas em 96% dos estudos) evidencia que o maior entrave à inclusão não reside na pessoa autista em si, mas na forma como a diferença é lida e tratada pela instituição escolar. Como argumenta Freitas (2023), o uso indiferenciado de termos como “acesso”, “acessibilidade” e “inclusão” tende a diluir a potência transformadora da educação inclusiva, esvaziando-a em práticas adaptativas e superficiais. A recorrência dessas barreiras sinaliza que a inclusão ainda não se constitui como princípio organizador das instituições escolares, mas sim como uma demanda técnica a ser administrada.

A leitura desse tipo de barreira é beneficiada quando feita à luz do conceito de capacitismo, entendido como um sistema normativo que valoriza corpos e mentes considerados “funcionais” em detrimento daqueles que escapam ao padrão. Segundo Piccolo (2024), o capacitismo não se restringe a atitudes individuais, mas se estrutura como um regime institucional de exclusão, cujas práticas operam de modo silencioso por meio de adaptações superficiais, desresponsabilização institucional e invisibilização das singularidades. A produção científica estudada, ao enfatizar majoritariamente as barreiras atitudinais e ao mesmo tempo excluir da análise os marcadores sociais e os próprios sujeitos autistas, reproduz — ainda que involuntariamente — esse modelo de normalização excludente, que resiste à diferença ao mesmo tempo em que a declara bem-vinda.

A crítica ao capacitismo também é central na leitura de Milton e Green (2024), que, em diálogo com a comunidade autista, apontam o quanto as práticas escolares promovem, de modo direto ou indireto, o chamado *masking* — uma exigência implícita para que estudantes autistas ocultem seus traços, comportamentos e modos de ser para se adaptarem a uma expectativa neurotípica de normalidade. Essa pressão por conformidade compromete profundamente o pertencimento e a saúde mental desses estudantes, revelando que a inclusão, quando orientada por lógicas capacitistas, torna-se

um mecanismo de ajuste ao sistema estruturalmente excludente, e não de transformação institucional.

A análise da baixa frequência de menções às barreiras tecnológicas, arquitetônica, comunicacionais e urbanísticas reforça a percepção de que a produção científica ainda tende a naturalizar a precariedade material da escola, focando quase exclusivamente em relações humanas e práticas pedagógicas, como se estas operassem independentemente das condições concretas da infraestrutura, acessibilidade e mobilidade. Como destacam Dos Santos e Capellini (2024), a invisibilização da materialidade das barreiras compromete a efetividade das políticas de inclusão e aprofunda desigualdades já existentes, sobretudo em redes públicas e territórios periféricos.

Outro dado crítico diz respeito à presença meramente temática de estudantes autistas em 80% dos artigos analisados, o que limita a escuta direta de suas experiências e subjetividades. Embora os professores estejam entre os principais participantes dos estudos empíricos, a ausência dos estudantes como sujeitos da pesquisa compromete o compromisso ético e político da produção científica com uma inclusão realmente centrada na diferença. Soma-se a isso a ausência de marcadores sociais em 94% dos estudos, o que revela um campo ainda resistente à abordagem interseccional, condição fundamental para pensar a inclusão como parte de um projeto democrático, plural e emancipatório.

Por fim, o contexto pós-pandemia de COVID-19, ao mesmo tempo em que impulsionou uma retomada do debate sobre inclusão e permanência escolar, também revelou uma produção concentrada em análises reflexivas e documentais, com poucos estudos que enfrentem os desafios da inclusão em campo ou proponham intervenções concretas. Essa constatação exige um olhar crítico para os caminhos da pesquisa na área, que precisa ir além da denúncia e da descrição para contribuir com a reconstrução de ambientes escolares mais justos, responsivos e pluralmente habitáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa evidenciou que, embora haja um avanço significativo na produção científica sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, persistem lacunas importantes no tratamento das barreiras estruturais, materiais e atitudinais. A ênfase excessiva nas barreiras atitudinais, somada à escassa participação dos próprios estudantes autistas e à ausência de marcadores sociais, revela a necessidade de um redirecionamento crítico das investigações na área.

Os dados analisados sugerem que o campo ainda reproduz perspectivas normativas de inclusão que, mesmo bem-intencionadas, podem se converter em mecanismos de ajuste superficial ao invés de transformação profunda das práticas escolares. Nesse contexto, torna-se pertinente ampliar os referenciais teóricos e metodológicos da área, incorporando temas ainda negligenciados, como a acessibilidade sensorial. Estudos como os de Oliveira (2020) e Vives-Vilarroig *et al*. (2022) demonstram que dificuldades na integração sensorial estão diretamente associadas a desafios de aprendizagem de pessoas autistas. Ignorar esse aspecto compromete não apenas o acesso e a permanência, mas a qualidade efetiva da participação desses estudantes no ambiente escolar.

Ademais, é necessário destacar a carência de pesquisas brasileiras aplicadas, com delineamentos interventivos, maior diversidade de sujeitos e abordagens interseccionais. O fortalecimento de políticas públicas inclusivas depende, em grande medida, da produção de conhecimento comprometido com a transformação concreta das realidades escolares. Investimentos em pesquisa, formação docente e tecnologias assistivas sensíveis às especificidades sensoriais e culturais do público autista são caminhos incontornáveis.

Por fim, em consonância com Piccolo (2023), é possível afirmar que a ideia de inclusão, tal como formulada nos marcos da modernidade, parece já não oferecer respostas suficientes aos desafios contemporâneos. Em vez de insistir em inserir sujeitos nos mesmos moldes escolares, talvez seja hora de superar a gramática da inclusão e adotar uma perspectiva radical de acessibilidade — uma que reformule os espaços, tempos e relações escolares

a partir da diferença, e não apesar dela. Afinal, não se trata de incluir o diferente, mas de transformar a escola em algo diferente.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 128, p. 2, 7 jul. 2015.

IBGE**.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2025.

IBGE**.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do Censo Demográfico 2022: Pessoas com Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

DOS SANTOS, Camila Elidia Messias; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Diagnóstico da infraestrutura física escolar aos alunos público-alvo da Educação Especial**. In: FERREIRA, Geraldo Generoso; FERREIRA, Pollyanna de Araújo (Orgs.). A atuação do NAPNE no contexto da educação profissional: faces e interfaces de um fazer inclusivo. Goiânia: Editora Alta Performance, 2023, p.193-211.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação Inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, v.53, 2023.

GUERRA, Iane Alves; SUASSUNA, Maria Aparecida Ferreira Menezes. **Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar – Desafios da comunicação alternativa e ampliada: revisão sistemática**. Interdisciplinar em Saúde, [S. l.], v. 10, p. 495–507, 2023.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. **A criança com autismo e as novas tecnologias assistivas por uma inclusão verdadeira**. RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, [S. l.], v. 4, n. 12, e4330, 2023.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz et al. **Autismo em foco: contribuições da pedagogia da diferença e tecnologias educacionais**. Interfaces Científicas – Humanas e Sociais, Aracaju, v. 12, n. 2, p. 283–301, 2024.

MILTON, Damian; GREEN, Jonathan. **Theorising autism**. Autism, Londres, v.28, n.4, p.795-797, 2024.

MORAES, Ana Paula et al. **Inclusão na educação matemática: promovendo a compreensão do sistema de numeração decimal por meio do material dourado**. Observatório de la Economía Latinoamericana, [S. l.], v. 22, n. 4, e4117, 2024.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. Campinas: Mercado das Letras, 2020.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.39, n.114, p.1-12, 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva?** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023.
PICCOLO, Gustavo Martins. **Se todo mundo é deficiente ninguém é deficiente: o complexo biológico, cultural, econômico e político do autismo**. Curitiba: Appris, 2025.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira et al. **Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 116–130, jan.–abr. 2024.

SILVA, Wilian Gomes da; VIVIAN, Aline Groff; VIEIRA, André Guirland. **"A inclusão ainda é bastante delicada": percepções dos professores acerca da inclusão de crianças e adolescentes com autismo**. Textura – Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 6, n. 2, p. 45–60, 2023.

SOUZA, Maria Teresa de Assunção; SILVA, Milene Ferreira da; CARVALHO, Roseni Rosângela de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, jan./mar. 2010.

TARDIF, Carolina; SOUZA, Rafael Alves de; LUZ, Ivete Maria da. **Relações possíveis entre concepções e práticas docentes com estudantes autistas nas aulas de matemática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e42267, 2024.

VIVES-VILARROIG, Juan; RUIZ-BERNARDO, Paola; GARCÍA-GÓMEZ, Andrés. **Sensory integration and its importance in learning for children with autism spectrum disorder**. Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, Badajoz, v. 1, n. 1, p. 287–294, 2022.

DESMEDICALIZAÇÃO DO AUTISMO: UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL E INTERSECCIONAL

Leonardo Celoto de Assis[1]

Laura Ceretta Moreira[2]

RESUMO

Este estudo discute o processo de medicalização do autismo no campo educacional e propõe reflexões sobre o potencial da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica para problematizar esse fenômeno e ampliar o debate interdisciplinar sobre a desmedicalização. Essa discussão está vinculada a uma pesquisa em andamento e que se relaciona à temática das políticas e práticas educacionais voltadas a crianças autistas. O objetivo é refletir sobre a realidade escolar pensando a experiência autista para além da categoria deficiência, compreendendo os demais marcadores sociais da diferença que atravessam os estudantes. Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo pautado na leitura de políticas públicas, em registros de diário de campo e na revisão de literatura. A interseccionalidade é pensada a partir de teóricas como Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge. A identidade autista é elaborada seguindo pesquisadores como Sílvia Ester Orrú e Adriano Nuernberg. Os resultados indicam que o laudo médico ainda exerce centralidade nas decisões pedagógicas, desconsiderando as singularidades dos estudantes. Observa-se que a sobreposição de diferentes sistemas de opressão influencia o acesso, participação e permanência na escola. Conclui-se que a superação da medicalização exige análises e práticas interseccionais que reconheçam a complexidade e a pluralidade das experiências autistas na escola.

Palavras-chave: Autismo. Educação. Medicalização. Interseccionalidade. Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante o direito à educação de todos os estudantes com deficiência no ensino regular, pautando-se na diversidade humana como pilar para uma prática emancipatória e não discriminatória. Essa proposta tem por objetivo superar modelos educacionais segregadores, que possuem uma abordagem clínico-terapêutica que localiza no estudante o problema a ser corrigido.

[1] Mestrando em Educação, UFPR, leonardo.celoto@gmail.com
[2] Doutora em Educação, UFPR, lauracm@ufpr.br

A Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2012) e prevê a inclusão no campo da educação, saúde, trabalho e vida social. A legislação também estabelece que o TEA é considerado deficiência, para todos os efeitos legais.[3] Trata-se de uma política que avança em direção a garantia de direitos da população autista, mas ainda com marcas de uma leitura médica do autismo, pautada nas definições clínicas descritas nos manuais diagnósticos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) assume um compromisso com o modelo social da deficiência e reconhece que as barreiras são produzidas na interação do corpo com o ambiente. Em contrapartida, o Decreto revogado nº 10.502 (Brasil, 2020) propunha o incentivo à criação de classes e escolas especiais por meio de financiamento público, assumindo a deficiência como obstáculo. Mais recentemente, o Código Estadual da Pessoa com TEA (Paraná, 2024) apresenta diferentes formas de suporte voltadas à ampliação do acesso, participação e permanência da pessoa autista na escola. No entanto, essas medidas se sustentam em práticas de base clínica, que tendem a limitar a autonomia pedagógica e a reforçar um viés terapêutico.

Este breve panorama nos apresenta alguns avanços e retrocessos importantes no que diz respeito à garantia de direitos educacionais, promoção da equidade e respeito às diferenças. Nessas disputas discursivas e de poder, emergem forças que operam no sentido de subordinar a educação à lógica médica. As políticas e práticas educacionais submetidas ao fenômeno da medicalização, perdem seu status pedagógico e favorecem um apagamento da sua dimensão social e cultural. Nessa direção, a diferença é compreendida como uma patologia, ou seja, interpretada como falha individual e traduzida em um conjunto de sintomas, fazendo com que o diagnóstico assuma centralidade na experiência escolar.

Essa formulação estabelece a ideia de identidades fixas e define o corpo autista a partir de seus déficits e ausências, se mostrando incapaz de fazer uma leitura que reconheça sua singularidade, seus processos de subjetivação e sua realidade social. Sob o olhar biomédico, o sistema educacional define um modelo

[3] No decorrer deste texto, os termos **autismo** e **deficiência** serão utilizados de forma equivalente, de modo que toda referência a pessoas com deficiência inclui, também, as pessoas autistas.

de sujeito ideal e estabelece parâmetros rígidos e quase inatingíveis para corpos com deficiência, colocando-os em uma posição de reabilitação ou interdição (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019; Nicolau e Assis, 2023).

> Importante dizer que o diagnóstico do TEA se manifesta repetidamente, independentemente de sexo, gênero, cor, etnia, geopolítica e crenças. Enquanto a condição do autismo se repete, as pessoas não se repetem, elas são únicas e cada uma tem a sua própria vivência e experiência no autismo. Neste sentido, entendemos que cada pessoa atravessada pelo autismo, é única e singular (Teles, Zoboli e Orrú, 2024, p. 3).

Diante da heterogeneidade que marca as experiências dos estudantes autistas, uma prática verdadeiramente inclusiva e que se pretende contranormativa, se dedica a conhecer cada indivíduo para além do diagnóstico. Assumir uma práxis orientada pela desmedicalização implica, portanto, adotar também uma perspectiva interseccional para compreender as múltiplas camadas de opressão que legitimam alguns corpos na medida em que silencia e patologiza outros (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019; Teles, Zoboli e Orrú, 2024).

Considerando esse cenário, levantamos o seguinte questionamento: Como a interseccionalidade pode operar como ferramenta analítica para problematizar a medicalização do autismo no contexto escolar?

Analisar a experiência de estudantes autistas de forma isolada, sem considerar todo o contexto em que estão inseridos, ignora os diversos marcadores sociais que também determinam a forma como sua história e existência são narradas na escola. Universalizar a deficiência como se todas as pessoas que compartilham entre si parâmetros diagnósticos a vivessem de maneira idêntica, desconsidera a interconexão dos sistemas de opressão envolvendo raça, gênero, sexualidade, classe, idade, entre outros. Sendo assim, não se trata somente de reconhecer que cada ser humano é único, é caminhar alguns passos adiante e compreender o lugar social que cada um ocupa a partir desses cruzamentos identitários (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019; Arantes e Bussinguer, 2024).

É a partir deste escopo que este estudo surge como um recorte de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, que investiga o lugar da diferença na escola, tendo como eixo de análise as políticas e práticas educacionais para/com crianças autistas, a partir da percepção de gestoras da educação

especial. Desse modo, assumimos como objetivo geral refletir sobre o potencial da interseccionalidade como ferramenta analítica para compreender as experiências escolares de educandos autistas e contribuir para processos de desmedicalização. Como objetivos específicos buscamos analisar a influência da medicalização na educação de pessoas autistas; discutir o autismo enquanto marcador social da diferença; apontar caminhos para uma perspectiva de desmedicalização do contexto escolar.

2. METODOLOGIA

O presente estudo propõe uma discussão teórico-reflexiva vinculada aos resultados da pesquisa em desenvolvimento, associados a uma revisão de literatura sobre autismo e interseccionalidade. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, tipo descritivo-exploratória, são apresentadas construções conceituais, hipóteses, tensionamentos teóricos e problematizações críticas que amparam os caminhos analíticos desta produção de conhecimento. As reflexões propostas se amparam em pesquisadores e teóricos como: Kimberlé Crenshaw, Carla Akotirene, Patricia Hill Collins, Sirma Bilge, Sílvia Ester Orrú e Adriano Nuernberg.

A revisão de literatura buscou levantar nas bases de dados pesquisas que apresentem diálogos possíveis entre os temas em questão. Foram utilizados os descritores “autismo” AND “interseccionalidade” na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte da temporalidade investigativa se deu entre os anos de 2020 e 2025. A busca resultou em 9 pesquisas no total, sendo 8 dissertações e 1 tese. Foram incluídas na análise 5 pesquisas que respondem como a interseccionalidade pode contribuir para compreender as diferentes camadas de opressão vividas por pessoas autistas. A partir da leitura dos títulos e resumos foram excluídas as pesquisas que não estabelecem uma conexão direta entre os dois temas abordados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões teórico-práticas apresentadas neste estudo emergem das percepções e significados construídos a partir do acompanhamento do Fórum

de Gestores da Educação Especial da Região Metropolitana de Curitiba (FORGEE). O grupo foi criado em 2015 e engloba a participação efetiva de 29 municípios dessa região.[4]

Dentre os objetivos do FORGEE destacamos a proposição e o assessoramento de iniciativas que concernem às questões das políticas públicas inclusivas; e a realização de estudos e formação de gestores que objetivem o atendimento às necessidades dos municípios.

Durante os eventos de formação organizados pelo FORGEE evidenciou-se a presença de duas perspectivas distintas em relação à infância e à deficiência. Em um primeiro momento, destacou-se uma concepção crítica articulada a um olhar sensível para o desenvolvimento infantil, marcado pelo encantamento pela prática pedagógica e pela aceitação plena da criança em todas as suas dimensões. A equipe formadora assumiu um compromisso com o aprendizado de toda criança e defendeu o dever do educador de rever suas práticas pedagógicas, deslocando o foco do diagnóstico para a forma de ensinar. Observou-se a forte valorização da escuta atenta às individualidades e de que cada sujeito com deficiência é único. Essa visão se confirmou em afirmações como “a aprendizagem precisa ser significativa para a criança, não para o educador”.

No entanto, o discurso sociointeracionista com foco na relação sujeito-ambiente, por vezes se entrelaçou a abordagens medicalizantes. Foram recorrentes termos como “o Down”, “o TEA”, “o deficiente”, que despersonalizam o sujeito em favor da classificação médica. Também foi mencionado o uso de escalas clínicas para avaliação do desenvolvimento, evidenciando a ausência de protocolos pedagógicos sistematizados para o acompanhamento do educando com deficiência em seu percurso escolar.

Em meio a essas tensões e contradições, destacou-se um consenso em torno da crítica ao avanço do modelo médico sobre o campo pedagógico, apontado como um fator que compromete a prática dos educadores. Os registros também evidenciam a centralidade do laudo médico na definição das condutas

[4] Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Contenda, Curitiba, Dr. Ulysses, Fazenda Rio Grande, Itaperuçu, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Quitandinha, Rio Branco do Sul, Rio Negro, São José dos Pinhais, Tijucas do Sul e Tunas do Paraná.

escolares, o que resulta na uniformização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ignorando os demais atravessamentos que constituem o sujeito.

Destacou-se igualmente, a queixa de professores e gestores quanto às exigências das famílias, que muitas vezes são feitas sem interlocução com a avaliação pedagógica. Nesse cenário, revelou-se igualmente conflitos entre profissionais do AEE e professores do ensino regular, assim como a tendência de alguns educadores sugerirem o tratamento farmacológico como resposta às dificuldades escolares.

Por fim, identificamos, em uma das falas, o enlace possível entre a desmedicalização e a interseccionalidade, ao apontar para a importância de não se apegar exclusivamente ao diagnóstico como condição para oferecer suporte pedagógico. Essa reflexão sinaliza que, independentemente da presença formal de um laudo médico, o foco na eliminação de barreiras que obstruem a aprendizagem deve ser um direito garantido a todos. Essa postura se ancora na perspectiva de democratização do cuidado ao considerar que o acesso a serviços de saúde e a uma avaliação diagnóstica especializada pode ser significativamente dificultado para pessoas em situação de vulnerabilidade social, o que evidencia as desigualdades estruturais que atravessam o processo educativo (Silva, Gesser e Nuernberg, 2019; Arantes e Bussinguer, 2024; Teles, Zoboli e Orrú, 2024).

A partir da perspectiva da interseccionalidade, evidenciou-se a importância de entender o aluno além da deficiência atestada por um olhar médico. A medicalização de estudantes autistas, ao reduzir sua identidade a um diagnóstico, ignora sua singularidade e as demais marcas que seu corpo carrega. Reconhecer sua subjetividade implica em enxergar o aluno em sua totalidade, sem fragmentá-lo em unidades distintas. É fundamental compreender como as múltiplas opressões se sobrepõem e definem o espaço que ele ocupará no ambiente escolar. A abordagem interseccional considera a pluralidade da diferença enquanto condição humana e reconhece que grupos marginalizados, por sua condição de deficiência, não pertencem a categorias universais (Nicolau e Assis, 2023; Teles, Zoboli e Orrú, 2024).

Nesse caminho, pelos esforços de teóricas feministas negras, com destaque ao trabalho de Crenshaw (2002), surge então o conceito de

interseccionalidade, como a possibilidade de contemplar a vivência de mulheres que até então não se sentiam representadas pelas propostas teóricas e políticas em cena. Segundo Akotirene (2019) a interseccionalidade é introduzida não apenas como um conceito. Ela aparece igualmente como um instrumento teórico-metodológico que permite realizar análises mais sensíveis e fidedignas à realidade, descortinar os sistemas de opressão e desessencializar identidades múltiplas, fugindo dos moldes coloniais.

Para abordar essas intersecções, Crenshaw (2002) faz uso da metáfora das avenidas identitárias, que nos permite compreender que esses eixos de poder não são submetidos a uma simples somatória de opressões, mas são vivenciados na sobreposição e entrecruzamento de vias que seguem em diferentes direções, criando trajetórias únicas e formando o terreno social ao qual cada sujeito pertence.

Nesse sentido, Akotirene (2019) resgata uma epistemologia que rompe com a fragmentação dos indivíduos em categorias essencialistas, que não dialogam entre si, e defende que os marcadores inscritos em cada corpo carregam consigo uma história e significados subjetivos que precisam ser lidos sem uma hierarquia de opressões.

Em conformidade com Arantes e Bussinguer (2024) a perspectiva interseccional fortalece o modelo social da deficiência, permitindo distanciar-se das concepções médicas e se inserir no campo social. Essa articulação teórica, possibilita a construção de uma abordagem mais sensível às desigualdades internas ao próprio grupo, alargando as fronteiras e pensando identidades que não são contempladas por modelos teóricos hegemônicos.

Teles, Zoboli e Orrú (2024) ao refletir sobre o lugar do corpo na sociedade, situam o autismo como um dispositivo biopolítico e, portanto, mais um elemento que compõe a subjetividade do sujeito. Essa identidade, construída nas relações sociais, também influencia os espaços e as formas como esse corpo pode transitar. Ao serem classificadas como incapazes e inferiores a partir da oposição normal-patológico, as pessoas autistas têm sua singularidade apagada e são agrupadas em categorias que atestam sua anormalidade.

Ampliando essa perspectiva para os demais marcadores sociais da diferença, Collins e Bilge (2021) incorporam este debate a partir do pensamento feminista, ressaltando como esses binômios são excludentes e não capturam a

totalidade de identidades interseccionais. As autoras argumentam que o poder se estabelece a partir de práticas interconectadas em quatro domínios - estrutural, cultural, disciplinar e interpessoal, portanto, está presente nas instituições, na mídia, no discurso, nas condutas sociais e nas relações. Esse esclarecimento nos permite perceber de forma mais aprofundada ações e ideias veladas que se firmam no tecido social e produzem desigualdades e, consequentemente, subjetividades.

Na revisão de literatura analisamos 5 pesquisas que propõem um diálogo entre autismo e interseccionalidade, mesmo que nem todas explorem processos educativos ou experiências escolares. Entendemos que essas discussões oferecem subsídios para um processo de desmedicalização do autismo no contexto escolar.

A dissertação *"A interseccionalidade entre autismo e transgeneridade: diálogos afetivos no Twitter"*, de Sophia Silva de Mendonça (2022), articula as categorias deficiência e identidade de gênero. A partir de suas experiências pessoais e tendo como campo empírico a plataforma Twitter, a autora analisa como esses sistemas de opressão operam em conjunto e produzem formas específicas de apagamento, sofrimento e resistência. A pesquisa faz uma leitura crítica dos modelos médico e social da deficiência, e defende o paradigma da neurodiversidade como alternativa para pensar o autismo como diferença e não como patologia. Em conclusão, evidencia que esses espaços de troca também permitem a construção de redes de apoio e produção de sentidos.

A pesquisa *"Marcadores Sociais da Diferença: Interseccionalidades que Constituem Pessoas com Deficiência no Ensino Médio de Santa Maria – RS"* de Graziele Fernandes (2023), investiga como os marcadores sociais de raça, classe e gênero atravessam a experiência de estudantes com deficiência. Revelou-se a vivência de múltiplas formas de opressão, frequentemente invisibilizadas pelas políticas adotadas na escola e pelos discursos centrados no diagnóstico médico. Destaca-se que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa são autistas. Os resultados apontam que a forma como os marcadores sociais da diferença se entrelaça influenciam no acesso e permanência do estudante na escola. A autora defende que a deficiência não pode ser compreendida isoladamente e valoriza as singularidades dos sujeitos.

O trabalho intitulado *"Narrativa sobre práticas de ensino de Ciências e*

Matemática para um aluno com diagnóstico de TEA no Ensino Superior" de Tarcia Emanuella Oliveira Silva (2024), aborda a partir de um estudo de caso os desafios e possibilidades para a inclusão de um estudante autista na graduação. A pesquisa não adota a interseccionalidade como abordagem analítica, porém propõe reflexões sobre como a vivência do estudante é atravessada, para além do autismo, pelos marcadores sociais de raça e orientação sexual. Desse modo, evidencia que essa conexão aprofunda as barreiras à aprendizagem e à permanência no ensino superior.

Nessa direção, a dissertação *"Interseccionalidade, raça e deficiência: escrevivências de uma pessoa negra autista"* de Aline Tavares de Souza Rodrigues (2024), explora a experiência vivida pela autora enquanto mulher negra e autista no espaço acadêmico. A partir da interseccionalidade e da escrevivência como ferramentas teórico-metodológicas, a pesquisa denuncia o apagamento e a falta de representatividade de pessoas autistas e racializadas na universidade. Como resposta, sugere uma ruptura com epistemologias hegemônicas e a produção de conhecimento por meio da coletividade e da vivência situada, sinalizando que a experiência autista é inseparável de outras formas de exclusão.

Por fim, apresentamos a pesquisa *"Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais: tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola"* de Jéssica Maria Dornelas De Souza Marques (2024). Embora aborde sobre estudantes com deficiência intelectual, inclui na análise aqueles que possuem o diagnóstico de TEA associado. A autora investiga a efetividade das políticas públicas de inclusão no contexto quilombola, considerando as intersecções entre deficiência, raça, cultura e território. Os resultados evidenciam que as políticas e, consequentemente as práticas, são insuficientes e desarticuladas ao pensar as especificidades da educação dessa população.

A análise das pesquisas apresentadas evidencia um movimento crítico de problematização da medicalização do autismo, seja no campo da educação ou em outras áreas do conhecimento. Embora assumam diferentes enfoques metodológicos e se situem em diferentes contextos, os estudos convergem ao apontar que o enquadramento clínico frequentemente desconsidera dimensões como raça, classe, gênero, território, entre outras. Entendemos que a interseção

dessas categorias identitárias moldam desde o acesso ao diagnóstico até as práticas pedagógicas, o que se evidencia pela subnotificação de estudantes autistas negros.

Quando uma abordagem educacional reduz o autismo a uma patologia e propõe uma intervenção com ênfase na reabilitação do sujeito, ela falha em responder às demais opressões estruturais que atravessam corpos marginalizados. Seguindo as propostas das pesquisas, o modelo social da deficiência e o paradigma da neurodiversidade, alinhados à interseccionalidade, emergem como um contraponto epistemológico para construir caminhos possíveis para a desmedicalização.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a problemática desta pesquisa, que versa sobre abordar como a interseccionalidade pode operar como ferramenta analítica para problematizar a medicalização do autismo no contexto escolar, foi possível evidenciar como a predominância da lógica médica em detrimento do viés educacional promove um apagamento dos demais marcadores sociais da diferença. Analisar a experiência escolar a partir de uma perspectiva interseccional permite compreender os diferentes atravessamentos que influenciam no acesso, participação e permanência do estudante autista.

Essa formulação teórica no contato com a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, tornou possível perceber as vivências plurais das pessoas com deficiência, aqui em especial dos estudantes autistas. Deslocou o olhar frequentemente centralizado no diagnóstico e direcionou para a relação do sujeito com o meio social. Ao romper com essas barreiras, que até então cercavam e aprisionavam pessoas autistas em um grupo homogêneo, produziu-se fissuras nos saberes já estabelecidos e abriu espaço para uma análise mais ampla e fidedigna da realidade. Reconhecer e nomear essas identidades múltiplas se constitui como um compromisso político que permite legitimar a existência do outro em sua totalidade, trazendo um olhar mais sensível para a pesquisa.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARANTES, M. L.; BUSSINGUER, E. C. A. A interseccionalidade como meio para a compreensão do modelo social da deficiência. **Revista Observatorio de La Economía Latinoamericana**, Curitiba, v.22, n.1, p. 2414-2433, 2024. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2870/203. Acesso em: 09 de jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 07 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em:07 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 de jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 07 de jul. 2025.

COLLINS, P. H. BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 de jul. 2025.
FERNANDES, G. M. S. **Marcadores sociais da diferença:** interseccionalidades que constituem pessoas com deficiência no Ensino Médio de Santa Maria – RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

MARQUES, J. M. D. S. **Deficiência, políticas públicas e questões étnico-raciais:** tecendo a educação especial na perspectiva inclusiva em uma comunidade quilombola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

MENDONÇA, S. S. **A interseccionalidade entre autismo e transgeneridade:** diálogos afetivos no Twitter. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

NICOLAU, G. C. O.; ASSIS, P. *A* decolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista Mundaú**, [s. l.], n. 13, p. 63-86, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/14020/11087. Acesso em: 09 de jul. 2025.

PARANÁ. **Lei nº 21.964, de 30 de abril de 2024**. Institui o Código Estadual da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21964-2024-parana-codigo-estadual-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 07 de jul. 2025.

RODRIGUES, A. T. S. **Interseccionalidade, raça e deficiência:** escrevivências de uma pessoa negra autista. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, [s. l.], v. 15, n. 2, abr./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf. Acesso em: 09 de jul. 2025.

SILVA, T. E. O. **Narrativa sobre práticas de ensino de Ciências e Matemática para um aluno com diagnóstico de TEA no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

TELES, Perolina Souza; ZOBOLI, Fabio; ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, biopolítica e educação: entre peças que emolduram o quebra-cabeça da normalidade. **Revista Práxis Educacional**, [s. l.], v. 20, n. 51, 2024. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15647/9148. Acesso em: 09 de jul. 2025.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eri Cristina dos Anjos Campos[1]

Cristian Roberto Antunes de Oliveira[2]

Vanessa Goulart Branco[3]

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, quando pensada nas diversas práticas escolares, deve ser considerada como um processo contínuo, observando as diversas formas de ensinar e aprender. Ao que se refere à avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, há a compreensão de que a avaliação desses estudantes não pode se resumir apenas a um valor numérico que se atribui no início das atividades escolares, e se repete até ao parecer final, ao término do ano letivo. O tema escolhido para este estudo parte da ideia de trazer reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Apresenta como objetivo geral analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação, baseadas em suas habilidades educacionais. A metodologia será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Compreender os processos avaliativos em uma perspectiva de educação inclusiva é de extrema relevância, quando se busca o refletir sobre as ações educativas, em um contexto de interação social composto pelas diferenças dos sujeitos.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem; Deficiência intelectual; Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual*, tem por relevância a compreensão de um

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, eri.campos.nk@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, cristian.antunes8@hotmail.com
[3] Mestre em Letras, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, vanessagbranco@gmail.com

processo avaliativo que almeja alcançar a Educação Inclusiva como ação vigente das práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares. Assim, se justifica por compreender que a aprendizagem ocorre quando as singularidades dos estudantes são respeitadas, quando se buscam alternativas eficazes para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas em um processo coletivo e individual, em que as práticas pedagógicas venham suprir as necessidades de cada estudante.

Como aponta Carvalho (2014), uma escola inclusiva não é caracterizada apenas pela presença de estudantes em seu espaço físico, mas que, para tal, o processo de ensino-aprendizagem necessita ter “valor educativo intrínseco”, tornando o educando protagonista de sua aprendizagem.

Dessa forma, busca-se, no embasamento teórico apresentado por autores da temática, leitura das políticas públicas da educação inclusiva, bem como a análise de pesquisas acadêmicas, compreender como ocorre a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual no processo de aprendizagem?

O processo de desenvolvimento da aprendizagem no campo da Educação Inclusiva é destacado por considerar as múltiplas aprendizagens e de que forma acontecem. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação tem função norteadora das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, observando as habilidades e necessidades educacionais de todos os estudantes.

Carvalho (2014, p. 53) exemplifica a sala de aula como uma “composição heterogênea” de estudantes, considerando as diferenças existentes nesse contexto, demonstradas nas “características corporais, comportamentais, experiências de vida, nas atitudes, estilos de aprendizagem, interesses ou motivação para aprender”. Ao se reportar a essa composição heterogênea trazida pela autora, pode-se adentrar no campo da Educação Inclusiva como ponto chave para o reconhecimento de todos os estudantes, ou seja, reconhecer as diferenças e dar visibilidade às diferentes necessidades existentes em um mesmo espaço escolar, não somente com garantia de ingresso na escola, mas como direto à participação e aprendizagem.

Dessa forma, buscar-se-á, como objetivo geral desta pesquisa, analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da

aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais da educação básica, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação baseadas em suas habilidades educacionais.

A metodologia de estudo para esta pesquisa será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa, sustentando-se em fundamentos teóricos para a análise crítica e reflexiva do problema investigado.

A educação inclusiva rompe com processos excludentes de uma sociedade engessada por uma cultura de educação que segue padrões de normalidade, constituída por métodos pedagógicos que atendem às necessidades de apenas um percentual de estudantes, partindo para ações com procedimentos dinâmicos referentes às necessidades e expectativas de aprendizagem de cada um e de todos os estudantes.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escola, como espaço de produção do conhecimento, traz, ao longo de sua história, práticas que se revelam excludentes. A atenção volta-se somente àqueles estudantes que se sobressaem com notas e conceitos elevados, gerando, assim, um padrão de aprendizagem inexistente, negando as diferenças de um mesmo contexto educacional. É necessário entender-se que, no campo educacional, a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento de

medida para avaliar o desempenho de estudantes, mas um recurso para se compreender quais ações possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao basear-se na aprendizagem padronizada, Luckesi (2011) descreve a avaliação tal qual vem se apresentando: como um ato de medir, de atribuir valor ou meramente com a função de classificar e/ou comparar os ritmos de aprendizagem dos estudantes com seus pares, ou seja, aqueles que conseguem atingir um nível de conhecimento com maior facilidade, com aqueles cujo seu processo cognitivo requer atenção específica que atendam suas necessidades. No entendimento do autor, a avaliação em moldes classificatórios predetermina um padrão de produção do conhecimento e desconstrói a ideia de criar aprendizagens significativas.

Para conceituar a avaliação, Luckesi (2011) a define como ação de investigar e diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Considerando o presente e se reportando ao futuro, enaltece o desempenho de estudantes como um caminho a ser percorrido, do que se aprendeu e o que ainda necessita aprender.

Nesse entendimento, a avaliação se torna a busca gradativa do conhecimento, desmistificando-se que a aprendizagem seja algo pronto e acabado, mas um processo que é construído para a transformação do sujeito em constante aprendizado. Transformar as vivências e aprendizagens trazidas de cada estudante em hipóteses para a avaliação, torna o processo de produção do conhecimento mais qualitativo, no qual os estudantes se encontram como sujeitos ativos de seu crescimento e protagonistas de sua história.

Segundo Luckesi (2014), a avaliação se diferencia no sentido quantitativo e qualitativo, o autor conceitua quantidade como “uma característica do que existe ‘extensamente’, realidade perceptível, mensurável; aquilo que é”. E qualidade, em relação ao que o ser humano tem com o mundo: “é uma característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e a avalia” (LUCKESI, 2014, p. 26). Em relação à avaliação quantitativa, o autor faz referência ao ato de atribuir notas escolares ao desempenho cognitivo dos estudantes, ou seja, a avaliação se efetiva por meio da soma de resultados numéricos atingidos em determinadas atividades, procedendo na verificação de uma quantidade de conteúdo por si só, em determinado tempo.

Hoffmann (2009) define a avaliação como mediadora do processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes como ato de reflexão e ação sobre os métodos realizados. Assim, o docente traz a avaliação como metodologia investigativa, que orientará sua prática, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Hoffmann (2014) menciona a avaliação como mediadora do processo de aprendizagem, que traz possibilidades de acompanhar todas as etapas do desenvolvimento de cada estudante em uma ação conjunta, contribuindo, assim, para a construção e apropriação do conhecimento de cada um e de todos.

Mantoan e Lanuti (2022) destacam que a avaliação do conhecimento antecede a avaliação do estudante como um todo. O que prevalece é o juízo de valor com formas comparativas entre os pares, buscando medir o certo e o errado, colocando em evidência a capacidade ou não de aprender do estudante.

Sendo assim, o processo avaliativo precisa ter a intenção de identificar os obstáculos e colher informações para poder realizar ajustes ou mudanças, quando necessário, no planejamento ou metodologias executadas.

Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 58), “na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõem”. No que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, Nunes e Manzini (2020) ressaltam a importância de mudanças na concepção e na prática pedagógica dos professores, e que essas atitudes estejam voltadas à educação inclusiva.

Valentim e Oliveira (2013) ressaltam que a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, se comparada ao desenvolvimento dos demais estudantes da classe, apresentará resultados que não condizem com o que se espera para seu desenvolvimento cognitivo. As autoras reforçam que a mediação realizada pelos professores serve de estratégia de grande relevância no percurso avaliativo do estudante com deficiência intelectual.

Enfatizando as necessidades específicas dos estudantes, público da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - Lei n.º 9.394/96, trata em seu Capítulo V, Art. 59, sobre as questões relacionadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando que é dever dos sistemas de ensino garantir

"currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 2018).

Mafezoni e Simon (2020, p. 4) destacam que "o imaginário social não indica somente aos indivíduos que eles pertencem a uma mesma sociedade, como também conforma as divisões sociais internas, dando ênfase à figura do 'Outro'". Reconhecer a si e ao outro e estabelece conexões subjetivas de relações. O ser humano, dotado de habilidades e necessidades, ser único com vontades, desejos e muitos sonhos, pessoas distintas por suas subjetividades, retrata o seu eu, historicamente construído nas interações sociais.

A partir dos estudos de Vigotski, Rego (2014) aponta que as pessoas se desenvolvem interagindo com o meio social ao qual estão inseridas. Essa interação proporciona significado em tudo que está ao seu redor para, assim, formular novos conhecimentos e, assim, partir para novas experiências.

Leite (2021), também seguindo os estudos de Vigotski, ressalta que, na perspectiva sócio-histórica, "os sujeitos com alguma deficiência podem aprender através da mediação do educador" (LEITE, 2021, p. 108), e que essa mediação, muitas vezes, não acontece, prejudicando o aprendizado desses sujeitos.

No que se refere às potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, o mesmo autor, Leite (2021, p. 109), enfatiza que "quando inserido em situações de mediações e convívio com outros sujeitos, esse indivíduo tem as mesmas possibilidades de aprendizado, deixando de lado a ideia errônea de que deficiência é sinal de incapacidade".

Reafirma-se, portanto, a capacidade que cada indivíduo tem para se desenvolver conforme os estímulos recebidos. Leite (2021) ressalta, ainda, a importância da mediação e da estimulação da aprendizagem para que se diminuam as possíveis dificuldades de aprendizagem e se potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência, sem limitar a capacidade desses estudantes por sua condição da deficiência.

Quando se avalia um estudante com deficiência por sua condição biológica, torna-se uma atitude capacitista, ao qual Mello (2016) conceitua como a forma a qual as pessoas com deficiência são tratadas, ou seja, a forma atribuída às pessoas como incapazes de viver em sociedade com autonomia pela "funcionalidade de estruturas corporais".

Vigotski (2022) destacou a ideia de que as escolas necessitam, com urgência, serem reestruturadas em condições de novos princípios para compreender as pessoas como seres em desenvolvimento, independentemente de sua condição trazida pelo autor como “fisicamente defectivas”. Nesse viés de observar cada estudante como ser passível de desenvolvimento, Vigotski (2022) propôs que o importante na educação especial não é associar a condição do sujeito a não possibilidade de aprendizagem.

Assim, Vigotski (2022) se refere às tendências psicológicas como possibilidades para um plano de desenvolvimento da “educação de crianças com diferentes defeitos”. Nesse entendimento, traz a teoria da super compensação na potenciação de “forças e de capacidades” para superar as dificuldades no processo educacional, destacando que:

> Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à super compensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista (VIGOTSKI, 2022, p. 78).

Carneiro (2012) ressalta a importância de compreender os estudantes com deficiência em suas especificidades, sejam essas vistas em suas habilidades ou limitações no percurso de desenvolvimento cognitivo. A autora reforça a ideia defendida por Vigotski (2022), que se refere à importância da interação social como elemento mediador do processo de ensino e da aprendizagem em seu percurso formativo.

Os resultados esperados pelos estudantes com deficiência, para se fazerem pertencentes às diversas atividades desenvolvidas na escola, segundo Carneiro (2012), proporciona “expectativas que nem sempre são contempladas”, pois a escola ainda não consegue inserir o público da educação especial nas diversas atividades, de forma a contemplar suas necessidades específicas.

Assim, Mantoan (2015) afirma que as práticas de ensino diferenciadas para estudantes com “*déficit* intelectual ou problemas de aprendizagem” se contradiz na perspectiva de educação inclusiva, pois essa prática é um ato discriminatório, que não respeita o “ritmo e as condições de desenvolvimento” dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Segundo Lopes (2008, p. 13), o processo de flexibilização do "currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo". Nessa perspectiva, as adaptações que se farão necessárias, "não podem ser entendidas como modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular" (LOPES, 2008, p. 13) e sim como alternativas que propiciem condições de aprendizagem para atender as necessidades educacionais dos estudantes.

O percurso avaliativo da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, possibilita a capacidade de produzir saberes mais significativos nas diversas áreas do conhecimento e nas atividades da vida diária (FONSECA et al, 2022), tornando assim, possível encontrar significado próprio das habilidades inerentes de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos contextos educacionais, estudantes com necessidades educacionais específicas, acabam se tornando invisíveis em sala de aula. Suas percepções, formas de aprender, dificuldades e habilidades, por vezes, não são consideradas, simplesmente porque não se enquadram nos padrões de normalidade, esperados para o percurso de desenvolvimento da aprendizagem.

Se a aprendizagem é um processo que acontece continuamente na vida escolar dos estudantes, compreende-se que a avaliação deveria acontecer simultaneamente às atividades realizadas no cotidiano escolar, sendo parte integrante do planejamento com objetivos claros de quando e como avaliar. Nesses momentos, torna-se possível que professores e estudantes evidenciem o que se conseguiu ensinar e aprender, ou o que ainda precisa ser retomado para chegar a uma aprendizagem satisfatória.

O desenvolvimento da aprendizagem, por vezes, se ampara no modo como se conduzirá o processo pedagógico em sala de aula, em quais recursos e metodologias serão utilizados para guiar o percurso formativo de todos os estudantes, possibilitando que estes, de alguma forma, se permitam acessar o conhecimento.

Na escola, todos os estudantes precisam ser motivados, dentro de suas potencialidades, para que possam se encontrar como protagonistas de seu desenvolvimento. O olhar preconceituoso e julgador para as pessoas com deficiência intelectual, conduzindo-os por vezes com metodologias diferenciadas em relação aos demais estudantes, remete-os a situações de desencorajamento em um contexto social de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, *[S. l.]*, v. 25, n. 44, p. 513–530, 2012. DOI: 10.5902/1984686X7190. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190. Acesso em: 24 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, Sarah Cecílio. FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. OLIVEIRA, Marcos Santos de. **Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas.** Rev. Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 28, e 0032, p.433-452, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtppZKMvnjM5YBd/. Acesso em: 24 de jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vigotski na educação especial:** desenvolvimento e aprendizagem. Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino. 2021. DOI: https://doi.org/10.47456/krkr.v1i11.35929. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929. Acesso em: 11 de jun. 2025.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular:** um caminho para o atendimento do aluno com deficiência. 169 f. Dissertações (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2010. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf. Acesso em 18 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. **A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e 020015, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530. Acesso em: 30 de jun. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Florianópolis: 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/#. Acesso em 15 jun. 2025.

NUNES, Vera Lucia Mendonça**;** MANZINI, Eduardo Jose. **Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e23/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43241. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241. Acesso em: 1 de maio 2025.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento).

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269746528_Avaliacao_da_aprendizagem_e_deficiencia_intelectual_na_perspectiva_de_professores_do_ensino_comum. Acesso em 23 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Tomo Cinco**: **Fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** — Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eri Cristina dos Anjos Campos[1]

Cristian Roberto Antunes de Oliveira[2]

Vanessa Goulart Branco[3]

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, quando pensada nas diversas práticas escolares, deve ser considerada como um processo contínuo, observando as diversas formas de ensinar e aprender. Ao que se refere à avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, há a compreensão de que a avaliação desses estudantes não pode se resumir apenas a um valor numérico que se atribui no início das atividades escolares, e se repete até ao parecer final, ao término do ano letivo. O tema escolhido para este estudo parte da ideia de trazer reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem. Assim, apresenta como objetivo geral analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação, baseadas em suas habilidades educacionais. A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Compreender os processos avaliativos em uma perspectiva de educação inclusiva entende-se que é de extrema relevância, quando se busca refletir sobre as ações educativas em um contexto de interação social, composto pelas diferenças dos sujeitos ali pertencentes.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem; Deficiência intelectual; Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual*, tem por relevância a compreensão de um

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, eri.campos.nk@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, cristian.antunes8@hotmail.com
[3] Mestre em Letras, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, vanessagbranco@gmail.com

processo avaliativo que almeja alcançar a Educação Inclusiva como ação vigente das práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares. Dessa forma, a pesquisa se justifica por compreender que a aprendizagem ocorre quando as singularidades dos estudantes são respeitadas, quando se buscam alternativas eficazes para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas em um processo coletivo e individual dos sujeitos, em que as práticas pedagógicas venham suprir as necessidades de cada estudante.

Como aponta Carvalho (2014), uma escola inclusiva não é caracterizada apenas pela presença de estudantes em seu espaço físico, mas que, para tal, o processo de ensino-aprendizagem necessariamente precisa ter “valor educativo intrínseco”, tornando os estudantes protagonistas de sua aprendizagem.

Dessa forma, busca-se, no embasamento teórico apresentado por autores da temática, leitura das políticas públicas da educação inclusiva, bem como a análise de pesquisas acadêmicas, compreender como ocorre a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual no processo de aprendizagem?

O processo de desenvolvimento da aprendizagem no campo da Educação Inclusiva é destacado por considerar as múltiplas aprendizagens e de que forma acontecem. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação tem função norteadora das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, observando as habilidades e necessidades educacionais de todos os estudantes.

Carvalho (2014, p. 53) exemplifica a sala de aula como uma “composição heterogênea” de estudantes, considerando as diferenças existentes nesse contexto, demonstradas nas “características corporais, comportamentais, experiências de vida, nas atitudes, estilos de aprendizagem, interesses ou motivação para aprender”. Ao se reportar a essa composição heterogênea trazida pela autora, pode-se adentrar no campo da Educação Inclusiva como ponto chave para o reconhecimento de todos os estudantes, ou seja, reconhecer as diferenças e dar visibilidade às distintas habilidades e necessidades existentes em um mesmo espaço escolar, não somente com garantia de ingresso na escola, mas como direto à participação e aprendizagem de todos.

Dessa forma, buscar-se-á, como objetivo geral desta pesquisa, analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da

aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais da educação básica, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação baseadas em suas habilidades educacionais.

A metodologia de estudo para esta pesquisa será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa, sustentando-se em fundamentos teóricos para a análise crítica e reflexiva do problema investigado.

A educação inclusiva, por sua vez, rompe com processos excludentes de uma sociedade engessada por uma cultura de educação que segue modelo de normalidade, padrão, constituída por métodos pedagógicos que atendem às necessidades de apenas um percentual de estudantes. Assim, a Educação Inclusiva parte de ações e procedimentos dinâmicos referentes às necessidades e expectativas de aprendizagem de cada um e de todos os estudantes.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escola, como espaço de produção do conhecimento, traz, ao longo de sua história, práticas que se revelam excludentes. A atenção volta-se somente àqueles estudantes que se sobressaem com notas e conceitos elevados, gerando, assim, um padrão de aprendizagem inexistente, negando as diferenças de um mesmo contexto educacional. É necessário entender-se que, no campo educacional, a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento de

medida para avaliar o desempenho de estudantes, mas um recurso para se compreender quais ações possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao basear-se na aprendizagem padronizada, Luckesi (2011) descreve a avaliação tal qual vem se apresentando: como um ato de medir, de atribuir valor ou meramente com a função de classificar e/ou comparar os ritmos de aprendizagem dos estudantes com seus pares, ou seja, aqueles que conseguem atingir um nível de conhecimento com maior facilidade, com aqueles cujo seu processo cognitivo requer atenção específica que atendam suas necessidades. Para o entendimento do autor, a avaliação que segue moldes classificatórios, predetermina um padrão de produção do conhecimento e desconstrói a ideia de criar aprendizagens significativas, que produzam novos conhecimentos.

Para conceituar a avaliação, Luckesi (2011), faz sua definição como ação de investigar e diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, considerando o presente e se reportando ao futuro. Portanto, enaltece o desempenho de estudantes como um caminho a ser percorrido, do que se aprendeu e o que ainda necessita aprender.

Nesse entendimento, a avaliação da aprendizagem, se torna a busca gradativa do conhecimento, desmistificando-se que a aprendizagem seja algo pronto e acabado, mas um processo que é construído para a transformação do sujeito em constante aprendizado. Transformar as vivências e aprendizagens trazidas de cada estudante em hipóteses para a avaliação, torna o processo de produção do conhecimento mais qualitativo, no qual os estudantes se encontram como sujeitos ativos de seu crescimento e protagonistas de sua história.

Segundo Luckesi (2014), a avaliação se diferencia no sentido quantitativo e qualitativo, o autor conceitua quantidade como “uma característica do que existe ‘extensamente’, realidade perceptível, mensurável; aquilo que é”. E qualidade, em relação ao que o ser humano tem com o mundo: “é uma característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e a avalia” (LUCKESI, 2014, p. 26). Em relação à avaliação quantitativa, o autor faz referência ao ato de atribuir notas escolares ao desempenho cognitivo dos estudantes, ou seja, a avaliação se efetiva por meio da soma de resultados numéricos atingidos em determinadas atividades, procedendo na verificação de uma quantidade de conteúdo por si só, em determinado tempo.

Hoffmann (2009) define a avaliação como mediadora do processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes como ato de reflexão e ação sobre os métodos realizados. Assim, o docente traz a avaliação como metodologia investigativa, que orientará sua prática, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Hoffmann (2014) menciona a avaliação como mediadora do processo de aprendizagem, que traz possibilidades de acompanhar todas as etapas do desenvolvimento de cada estudante em uma ação conjunta, contribuindo, assim, para a construção e apropriação do conhecimento de cada um e de todos.

Mantoan e Lanuti (2022) destacam que a avaliação do conhecimento antecede a avaliação do estudante como um todo. O que prevalece é o juízo de valor com formas comparativas entre os pares, buscando medir o certo e o errado, colocando em evidência a capacidade ou não de aprender do estudante.

Sendo assim, o processo avaliativo precisa ter a intenção de identificar os obstáculos e colher informações para poder realizar ajustes ou mudanças, quando necessário, no planejamento ou metodologias executadas.

Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 58), “na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõem”. No que se refere à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, Nunes e Manzini (2020) ressaltam a importância de mudanças na concepção e na prática pedagógica dos professores, e que essas atitudes estejam voltadas à educação inclusiva.

Valentim e Oliveira (2013) ressaltam que a avaliação da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, se comparada ao desenvolvimento dos demais estudantes da classe, apresentará resultados que não condizem com o que se espera para seu desenvolvimento cognitivo. As autoras reforçam que a mediação realizada pelos professores serve de estratégia de grande relevância no percurso avaliativo do estudante com deficiência intelectual.

Enfatizando as necessidades específicas dos estudantes, público da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - Lei n.º 9.394/96, trata em seu Capítulo V, Art. 59, sobre as questões relacionadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando que é dever dos sistemas de ensino garantir

"currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 2018).

Mafezoni e Simon (2020, p. 4) destacam que "o imaginário social não indica somente aos indivíduos que eles pertencem a uma mesma sociedade, como também conforma as divisões sociais internas, dando ênfase à figura do 'Outro'". Reconhecer a si e ao outro e estabelece conexões subjetivas de relações. O ser humano, dotado de habilidades e necessidades, ser único com vontades, desejos e muitos sonhos, pessoas distintas por suas subjetividades, retrata o seu eu, historicamente construído nas interações sociais.

A partir dos estudos de Vigotski, Rego (2014) aponta que as pessoas se desenvolvem interagindo com o meio social ao qual estão inseridas. Essa interação proporciona significado em tudo que está ao seu redor para, assim, formular novos conhecimentos e, assim, partir para novas experiências.

Leite (2021, p. 108), também seguindo os estudos de Vigotski, ressalta que, na perspectiva sócio-histórica, "os sujeitos com alguma deficiência podem aprender através da mediação do educador", e que essa mediação, muitas vezes, não acontece, prejudicando o aprendizado desses sujeitos.

Referente às potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, Leite (2021, p. 109), destaca que a deficiência não significa incapacidade, pois, "quando inserido em situações de mediações e convívio com outros sujeitos, esse indivíduo tem as mesmas possibilidades de aprendizado, deixando de lado a ideia errônea de que deficiência é sinal de incapacidade".

Reafirma-se, portanto, que cada indivíduo tem capacidade para se desenvolver conforme os estímulos recebidos. Leite (2021) ressalta, ainda, a importância da mediação e da estimulação da aprendizagem para que se diminuam as possíveis dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e, se potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência, sem limitar a capacidade destes estudantes, por sua condição da deficiência.

Quando se avalia um estudante com deficiência, somente por sua condição biológica, torna-se uma atitude capacitista, ao qual Mello (2016) conceitua como a forma a qual as pessoas com deficiência são tratadas, ou seja, a forma atribuída às pessoas como incapazes de interagir e conviver em sociedade com autonomia pela "funcionalidade de estruturas corporais".

Vigotski (2022) destacou a ideia de que as escolas necessitam, com urgência, serem reestruturadas em condições de novos princípios para compreender as pessoas como seres em desenvolvimento, independentemente de sua condição trazida pelo autor como “fisicamente defectivas”. Nesse viés de observar cada estudante como ser passível de desenvolvimento, Vigotski (2022), propõe que o importante na educação especial, não é associar a condição do sujeito à impossibilidade de aprendizagem.

Assim, Vigotski (2022) se refere às tendências psicológicas como possibilidades para um plano de desenvolvimento da “educação de crianças com diferentes defeitos”. Nesse entendimento, traz a teoria da super compensação na potenciação de “forças e de capacidades” para superar as dificuldades no processo educacional, destacando que:

> Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à super compensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista (VIGOTSKI, 2022, p. 78).

Dessa forma, Carneiro (2012) ressalta a importância de compreender os estudantes com deficiência em suas especificidades, sejam essas vistas em suas habilidades ou limitações no percurso de desenvolvimento cognitivo. A autora reforça a ideia defendida por Vigotski (2022), o qual se refere à importância da interação social como elemento mediador do processo de ensino e da aprendizagem em todo o percurso formativo.

Os resultados esperados pelos estudantes com deficiência, para se fazerem pertencentes às diversas atividades desenvolvidas na escola, segundo Carneiro (2012), proporciona “expectativas que nem sempre são contempladas”, pois a escola ainda não consegue inserir o público da educação especial nas diversas atividades, de forma a contemplar suas necessidades específicas.

Assim, Mantoan (2015) afirma que as práticas de ensino diferenciadas para estudantes com “*déficit* intelectual ou problemas de aprendizagem” se contradiz na perspectiva de educação inclusiva, pois essa prática é um ato discriminatório, que não respeita o “ritmo e as condições de desenvolvimento” dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Segundo Lopes (2008, p. 13), o processo de flexibilização do "currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo". Nessa perspectiva, as adaptações que se farão necessárias, "não podem ser entendidas como modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular" (LOPES, 2008, p. 13) e sim como alternativas que propiciem condições de aprendizagem para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

O percurso avaliativo da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, possibilita a estes, a capacidade de produzir saberes mais significativos nas diversas áreas do conhecimento e nas atividades da vida diária (FONSECA et al, 2022), tornando assim, possível encontrar significado próprio das habilidades inerentes do desenvolvimento de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos contextos educacionais, estudantes com necessidades educacionais específicas, acabam se tornando invisíveis em sala de aula. Suas percepções, formas de aprender, dificuldades e habilidades, por vezes, não são consideradas, simplesmente porque não se enquadram nos padrões de normalidade, esperados para o percurso de desenvolvimento da aprendizagem.

Se a aprendizagem é um processo que acontece continuamente na vida escolar dos estudantes, compreende-se que a avaliação deveria acontecer simultaneamente às atividades realizadas no cotidiano escolar, sendo parte integrante do planejamento com objetivos claros de quando e como avaliar. Nesses momentos, torna-se possível que professores e estudantes evidenciem o que se conseguiu ensinar e aprender, ou o que ainda precisa ser retomado para chegar a uma aprendizagem satisfatória neste percurso.

O desenvolvimento da aprendizagem, por vezes, se ampara no modo como se conduzirá o processo pedagógico em sala de aula, em quais recursos e metodologias serão utilizados para guiar o percurso formativo de todos os estudantes, possibilitando que estes, de alguma forma, se permitam acessar o conhecimento de forma espontânea e ao mesmo tempo mediada pelo professor.

Na escola, todos os estudantes precisam ser motivados, dentro de suas potencialidades, para que possam se encontrar como protagonistas de seu desenvolvimento. O olhar preconceituoso e julgador para as pessoas com deficiência intelectual, conduzindo-os por vezes com metodologias diferenciadas em relação aos demais estudantes, remete-os a situações de desencorajamento em um contexto social de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, *[S. l.]*, v. 25, n. 44, p. 513–530, 2012. DOI: 10.5902/1984686X7190. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190. Acesso em: 24 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, Sarah Cecílio. FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. OLIVEIRA, Marcos Santos de. **Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas.** Rev. Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 28, e 0032, p.433-452, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtppZKMvnjM5YBd/. Acesso em: 24 de jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vigotski na educação especial:** desenvolvimento e aprendizagem. Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino. 2021. DOI: https://doi.org/10.47456/krkr.v1i11.35929. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929. Acesso em: 11 de jun. 2025.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular:** um caminho para o atendimento do aluno com deficiência. 169 f. Dissertações (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2010. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf. Acesso em 18 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. **A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e 020015, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530. Acesso em: 30 de jun. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Florianópolis: 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/#. Acesso em 15 jun. 2025.

NUNES, Vera Lucia Mendonça**;** MANZINI, Eduardo Jose. **Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e23/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43241. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241. Acesso em: 1 de maio 2025.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento).

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269746528_Avaliacao_da_aprendizagem_e_deficiencia_intelectual_na_perspectiva_de_professores_do_ensino_comum. Acesso em 23 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Tomo Cinco**: **Fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** — Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eri Cristina dos Anjos Campos[1]

Cristian Roberto Antunes de Oliveira[2]

Vanessa Goulart Branco[3]

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, quando pensada nas diversas práticas escolares, deve ser considerada como um processo contínuo, observando as diversas formas de ensinar e aprender. Ao que se refere à avaliação dos estudantes com deficiência intelectual, há a compreensão de que a avaliação desses estudantes não pode se resumir apenas a um valor numérico que se atribui no início das atividades escolares, e se repete até ao parecer final, ao término do ano letivo. O tema escolhido para este estudo parte da ideia de trazer reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em seu processo de aprendizagem. Assim, apresenta como objetivo geral analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação, baseadas em suas habilidades educacionais. A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Compreender os processos avaliativos em uma perspectiva de educação inclusiva entende-se que é de extrema relevância, quando se busca refletir sobre as ações educativas em um contexto de interação social, composto pelas diferenças dos sujeitos ali pertencentes.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem; Deficiência intelectual; Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa, *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual*, tem por relevância a compreensão de um

[1] Mestre em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, eri.campos.nk@gmail.com
[2] Doutor em Educação, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, cristian.antunes8@hotmail.com
[3] Mestre em Letras, Secretaria Municipal da Educação de Lages/SC, vanessagbranco@gmail.com

processo avaliativo que almeja alcançar a Educação Inclusiva como ação vigente das práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços escolares. Dessa forma, a pesquisa se justifica por compreender que a aprendizagem ocorre quando as singularidades dos estudantes são respeitadas, quando se buscam alternativas eficazes para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas em um processo coletivo e individual dos sujeitos, em que as práticas pedagógicas venham suprir as necessidades de cada estudante.

Como aponta Carvalho (2014), uma escola inclusiva não é caracterizada apenas pela presença de estudantes em seu espaço físico, mas que, para tal, o processo de ensino-aprendizagem necessariamente precisa ter “valor educativo intrínseco”, tornando os estudantes protagonistas de sua aprendizagem.

Dessa forma, busca-se, no embasamento teórico apresentado por autores da temática, leitura das políticas públicas da educação inclusiva, bem como a análise de pesquisas acadêmicas, compreender como ocorre a avaliação dos estudantes com deficiência intelectual no processo de aprendizagem?

O processo de desenvolvimento da aprendizagem no campo da Educação Inclusiva é destacado por considerar as múltiplas aprendizagens e de que forma acontecem. Nesse sentido, percebe-se que a avaliação tem função norteadora das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, observando as habilidades e necessidades educacionais de todos os estudantes.

Carvalho (2014, p. 53) exemplifica a sala de aula como uma “composição heterogênea” de estudantes, considerando as diferenças existentes nesse contexto, demonstradas nas “características corporais, comportamentais, experiências de vida, nas atitudes, estilos de aprendizagem, interesses ou motivação para aprender”. Ao se reportar a essa composição heterogênea trazida pela autora, pode-se adentrar no campo da Educação Inclusiva como ponto chave para o reconhecimento de todos os estudantes, ou seja, reconhecer as diferenças e dar visibilidade às distintas habilidades e necessidades existentes em um mesmo espaço escolar, não somente com garantia de ingresso na escola, mas como direto à participação e aprendizagem de todos.

Dessa forma, buscar-se-á, como objetivo geral desta pesquisa, analisar, de forma reflexiva, como os estudiosos da temática abordam a avaliação da

aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais da educação básica, e como objetivos específicos: identificar as fragilidades apontadas pelos autores, quanto aos processos da avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual nos espaços escolares; compreender de que forma os pareceres presentes nos documentos oficiais e nas legislações educacionais abordam a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva; identificar, no diálogo de diferentes autores, as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual nos processos de aprendizagem, considerando diversas formas de avaliação baseadas em suas habilidades educacionais.

A metodologia de estudo para esta pesquisa será de abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica, a qual será referenciada em autores como: Vigotski (2021, 2022), Luckesi (2011, 2014), Hoffmann (2009), Mantoan (2015), Mantoan e Lanuti (2022), entre outros que abordam a temática. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa, sustentando-se em fundamentos teóricos para a análise crítica e reflexiva do problema investigado.

A educação inclusiva, por sua vez, rompe com processos excludentes de uma sociedade engessada por uma cultura de educação que segue modelo de normalidade, padrão, constituída por métodos pedagógicos que atendem às necessidades de apenas um percentual de estudantes. Assim, a Educação Inclusiva parte de ações e procedimentos dinâmicos referentes às necessidades e expectativas de aprendizagem de cada um e de todos os estudantes.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escola, como espaço de produção do conhecimento, traz, ao longo de sua história, práticas que se revelam excludentes. A atenção volta-se somente àqueles estudantes que se sobressaem com notas e conceitos elevados, gerando, assim, um padrão de aprendizagem inexistente, negando as diferenças de um mesmo contexto educacional. É necessário entender-se que, no campo educacional, a avaliação da aprendizagem não pode ser um instrumento de

medida para avaliar o desempenho de estudantes, mas um recurso para se compreender quais ações possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao basear-se na aprendizagem padronizada, Luckesi (2011) descreve a avaliação tal qual vem se apresentando: como um ato de medir, de atribuir valor ou meramente com a função de classificar e/ou comparar os ritmos de aprendizagem dos estudantes com seus pares, ou seja, aqueles que conseguem atingir um nível de conhecimento com maior facilidade, com aqueles cujo seu processo cognitivo requer atenção específica que atendam suas necessidades. Para o entendimento do autor, a avaliação que segue moldes classificatórios, predetermina um padrão de produção do conhecimento e desconstrói a ideia de criar aprendizagens significativas, que produzam novos conhecimentos.

Para conceituar a avaliação da aprendizagem, Luckesi (2011), faz sua definição como ação de investigar e diagnosticar o desenvolvimento das habilidades educacionais dos estudantes, considerando o presente e se reportando ao futuro. Portanto, enaltece o desempenho de estudantes como um caminho a ser percorrido, do que se aprendeu e o que ainda necessita aprender.

Nesse entendimento, a avaliação da aprendizagem, se torna a busca gradativa do conhecimento, desmistificando-se que a aprendizagem seja algo pronto e acabado, mas um processo que é construído para a transformação do sujeito em constante aprendizado. Transformar as vivências e aprendizagens trazidas de cada estudante em hipóteses para a avaliação, torna o processo de produção do conhecimento mais qualitativo, no qual os estudantes se encontram como sujeitos ativos de seu crescimento e protagonistas de sua história.

Segundo Luckesi (2014, p.26), a avaliação se diferencia no sentido quantitativo e qualitativo, o autor conceitua quantidade como “uma característica do que existe ‘extensamente’, realidade perceptível, mensurável; aquilo que é”. E qualidade, em relação ao que o ser humano tem com o mundo: “é uma característica atribuída à realidade pelo sujeito que com ela convive e a avalia”.

Em relação à avaliação quantitativa, Luckesi (2014), faz referência ao ato de atribuir notas escolares ao avaliar o desempenho cognitivo dos estudantes, ou seja, a avaliação se efetiva por meio da soma de resultados numéricos atingidos em determinadas atividades, resultando na verificação de uma quantidade de conteúdo por si só, em determinado tempo.

Hoffmann (2009) define a avaliação como mediadora do processo de ensino e aprendizagem entre, professores e estudantes, como ato de reflexão e ação sobre os métodos realizados em sala de aula. Assim, o docente traz a avaliação como metodologia investigativa, que orientará sua prática, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes.

Hoffmann (2014) menciona a avaliação como mediadora do processo de aprendizagem, que traz possibilidades de acompanhar todas as etapas do desenvolvimento de cada estudante em uma ação conjunta, contribuindo, assim, para a construção e apropriação do conhecimento de cada um e de todos.

Mantoan e Lanuti (2022) destacam que a avaliação do conhecimento antecede a avaliação do estudante como um todo. O que prevalece é o juízo de valor com formas comparativas entre os pares, buscando medir o certo e o errado, colocando em evidência a capacidade ou não de aprender do estudante.

Sendo assim, o processo avaliativo precisa ter a intenção de identificar os obstáculos e colher informações para poder realizar ajustes ou mudanças, quando necessário, no planejamento ou metodologias executadas.

Para Mantoan e Lanuti (2022, p. 58), “na perspectiva inclusiva, a avaliação acompanha simultaneamente os processos de ensinar e de aprender. Não se localiza no final do processo pedagógico, mas o compõem”. Se refererindo à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, Nunes e Manzini (2020) ressaltam a importância de mudanças na concepção e na prática pedagógica dos professores, e que essas atitudes estejam voltadas à educação inclusiva.

Valentim e Oliveira (2013), ressaltam que a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, se comparada ao desenvolvimento dos demais estudantes da classe, apresentará resultados que não condizem com o que se espera para seu desenvolvimento cognitivo. As autoras reforçam que a mediação realizada pelos professores, serve de estratégia de grande relevância no percurso avaliativo do estudante com deficiência intelectual.

Enfatizando as necessidades específicas dos estudantes, público da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - Lei n.º 9.394/96, trata em seu Capítulo V, Art. 59, sobre as questões relacionadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando que é dever dos sistemas de ensino garantir

"currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 2018).

Para Mafezoni e Simon (2020, p. 4) "o imaginário social não indica somente aos indivíduos que eles pertencem a uma mesma sociedade, como também conforma as divisões sociais internas, dando ênfase à figura do 'Outro'". Reconhecer a si e ao outro, desperta e estabelece conexões subjetivas de relações. O ser humano, dotado de habilidades e necessidades, ser único com vontades, desejos e muitos sonhos, pessoas distintas por suas subjetividades, retrata o seu eu, historicamente construído nas interações sociais.

A partir dos estudos de Vigotski, Rego (2014) aponta que as pessoas se desenvolvem interagindo com o meio social ao qual estão inseridas. Essa interação proporciona significado em tudo que está ao seu redor para, assim, formular novos conhecimentos e, assim, partir para novas experiências.

Leite (2021, p. 108), seguindo também os estudos de Vigotski, ressalta que, na perspectiva sócio-histórica, "os sujeitos com alguma deficiência podem aprender através da mediação do educador", e que essa mediação, muitas vezes, não acontece, prejudicando o aprendizado desses sujeitos.

Referente às potencialidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, Leite (2021, p.109), destaca que a deficiência não significa incapacidade, pois, "quando inserido em situações de mediações e convívio com outros sujeitos, esse indivíduo tem as mesmas possibilidades de aprendizado, deixando de lado a ideia errônea de que deficiência é sinal de incapacidade".

Reafirma-se, portanto, que cada indivíduo tem capacidade para se desenvolver conforme os estímulos recebidos. Leite (2021) ressalta, ainda, a importância da mediação e da estimulação da aprendizagem para que se diminuam as possíveis dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e, se potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência, sem limitar a capacidade destes estudantes, por sua condição da deficiência.

Quando se avalia um estudante com deficiência, somente por sua condição biológica, torna-se uma atitude capacitista, ao qual Mello (2016) conceitua como a forma a qual as pessoas com deficiência são tratadas, ou seja, a forma atribuída às pessoas como incapazes de interagir e conviver em sociedade com autonomia pela "funcionalidade de estruturas corporais".

Vigotski (2022) destaca a ideia de que as escolas necessitam, com urgência, serem reestruturadas em condições de novos princípios para compreender as pessoas como seres em desenvolvimento, independentemente de sua condição trazida pelo autor como fisicamente defectivas. Pelo viés de observar cada estudante como ser passível de desenvolvimento, o autor, lembra que o importante na educação especial, não é associar a condição do sujeito à impossibilidade de aprendizagem, mas olhar para suas possibilidades.

Assim, Vigotski (2022) se refere às tendências psicológicas como possibilidades para um plano de desenvolvimento da educação de crianças com diferentes defeitos. Nesse entendimento, traz a teoria da super compensação na potenciação de forças e de capacidades para superar as dificuldades no processo educacional das crianças, destacando assim, que:

> Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à super compensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista (VIGOTSKI, 2022, p. 78).

Da mesma forma, Carneiro (2012) ressalta a importância de compreender os estudantes com deficiência em suas especificidades, sejam essas vistas em suas habilidades ou limitações no percurso de desenvolvimento cognitivo. A autora reforça a ideia defendida por Vigotski (2022), o qual se refere à importância da interação social como elemento mediador do processo de ensino e da aprendizagem em todo o percurso formativo.

Os resultados esperados pelos estudantes com deficiência, para se fazerem pertencentes às diversas atividades desenvolvidas na escola, segundo Carneiro (2012), proporciona expectativas que nem sempre são contempladas, pois a escola ainda não consegue inserir o público da educação especial nas diversas atividades, de forma a contemplar suas necessidades específicas.

Assim, Mantoan (2015), afirma que as práticas de ensino quando diferenciadas para estudantes com déficit intelectual ou problemas de aprendizagem, se contradizem na perspectiva de educação inclusiva, pois essa prática é um ato discriminatório, que não respeita o ritmo e as condições de desenvolvimento dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Segundo Lopes (2008, p. 13), o processo de flexibilização do "currículo não significa simplificá-lo ou reduzi-lo, mas torná-lo acessível, o que é muito diferente de empobrecê-lo". Nessa perspectiva, as adaptações que se farão necessárias, "não podem ser entendidas como modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular" e sim como alternativas que propiciem condições de aprendizagem para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

O percurso avaliativo da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, possibilita a estes, a capacidade de produzir saberes mais significativos nas diversas áreas do conhecimento e nas atividades da vida diária (FONSECA et al, 2022), tornando assim, possível encontrar significado próprio das habilidades inerentes do desenvolvimento de cada estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitos contextos educacionais, estudantes com necessidades educacionais específicas, acabam se tornando invisíveis em sala de aula. Suas percepções, formas de aprender, dificuldades e habilidades, por vezes, não são consideradas, simplesmente porque não se enquadram nos padrões de normalidade, esperados para o percurso de desenvolvimento da aprendizagem.

Se a aprendizagem é um processo que acontece continuamente na vida escolar dos estudantes, compreende-se que a avaliação deveria acontecer simultaneamente às atividades realizadas no cotidiano escolar, sendo parte integrante do planejamento com objetivos claros de quando e como avaliar. Nesses momentos, torna-se possível que professores e estudantes evidenciem o que se conseguiu ensinar e aprender, ou o que ainda precisa ser retomado para chegar a uma aprendizagem satisfatória neste percurso.

O desenvolvimento da aprendizagem, por vezes, se ampara no modo como se conduzirá o processo pedagógico em sala de aula, em quais recursos e metodologias serão utilizados para guiar o percurso formativo de todos os estudantes, possibilitando que estes, de alguma forma, se permitam acessar o conhecimento de forma espontânea e ao mesmo tempo mediada pelo professor.

Na escola, todos os estudantes precisam ser motivados, dentro de suas potencialidades, para que possam se encontrar como protagonistas de seu desenvolvimento. O olhar preconceituoso e julgador para as pessoas com deficiência intelectual, conduzindo-os por vezes com metodologias diferenciadas em relação aos demais estudantes, remete-os a situações de desencorajamento em um contexto social de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jun. 2025.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica**. Revista Educação Especial, *[S. l.]*, v. 25, n. 44, p. 513–530, 2012. DOI: 10.5902/1984686X7190. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190. Acesso em: 24 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FONSECA, Sarah Cecílio. FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. OLIVEIRA, Marcos Santos de. **Formas de Avaliação e de Intervenção com Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas.** Rev. Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 28, e 0032, p.433-452, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6CtppZKMvnjM5YBd/. Acesso em: 24 de jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **O jogo do contrário em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEITE, Madson Márcio de Farias. **A contribuição de Vigotski na educação especial:** desenvolvimento e aprendizagem. Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino. 2021. DOI: https://doi.org/10.47456/krkr.v1i11.35929. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/35929. Acesso em: 11 de jun. 2025.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular:** um caminho para o atendimento do aluno com deficiência. 169 f. Dissertações (Mestrado em Educação) -

Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2010. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf. Acesso em 18 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MAFEZONI, Andressa Caetano; SIMON, Caroline. **A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e 020015, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530. Acesso em: 30 de jun. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Florianópolis: 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/#. Acesso em 15 jun. 2025.

NUNES, Vera Lucia Mendonça**;** MANZINI, Eduardo Jose. **Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e23/ 1–20, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43241. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43241. Acesso em: 1 de maio 2025.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento).

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269746528_Avaliacao_da_aprendizagem_e_deficiencia_intelectual_na_perspectiva_de_professores_do_ensino_comum. Acesso em 23 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Tomo Cinco**: **Fundamentos de Defectologia/ Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** — Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. v. 1.

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POR ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL[1]

Juliana Alves Pereira [2]

Tania Mara Zancanaro Pieczkwoski [3]

RESUMO

Este trabalho está relacionado à dissertação de mestrado em Educação, inserida na Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). O objetivo é identificar como pessoas adultas com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como a relevância atribuída por elas e suas famílias a essa aprendizagem. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: como pessoas adultas com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura e da escrita e qual a importância que atribuem a essa aprendizagem? A escolha do tema ocorreu devido aos anseios vivenciados nas práticas profissionais e à satisfação constatada em relação às funcionalidades da leitura e da escrita por adultos com deficiência intelectual. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, sob a perspectiva pós-estruturalista. A geração de material empírico foi realizada por meio de entrevistas narrativas com adultos com deficiência intelectual e suas famílias, vinculados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) de Xaxim (SC). As narrativas foram organizadas em *agrupamentos temáticos* e analisadas por meio da *análise do discurso*, com base em referenciais foucaultianos. A pesquisa aponta para a satisfação de adultos com deficiência intelectual e suas famílias, decorrente da apropriação da leitura e da escrita, o que proporciona melhores oportunidades pessoais, sociais e profissionais. Concluímos que o processo de aquisição da leitura e da escrita, para os sujeitos da pesquisa, não se encerra na idade escolar, pois a aprendizagem é contínua e motivada especialmente pelo acesso às redes sociais e pelo estabelecimento de comunicação por meio delas.

Palavras-chave: Educação Especial. Pessoas com Deficiência Intelectual. Inclusão escolar. Aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos foucaultianos.

1 INTRODUÇÃO

[1] Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó, na Linha de pesquisa 2 – Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva. Integrante do Grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó). Bolsista Unochapecó. E-mail: juliana.pereira@unochapeco.edu.br.

[3] Professora orientadora. Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa: Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br.

A escolarização de pessoas com deficiência intelectual é um advento relativamente recente, uma vez que até aproximadamente a década de 1960, no Brasil, era “naturalizado” o fato delas ficarem reclusas em suas residências e, posteriormente, em instituições especializadas. Nessa concepção, a deficiência era localizada no indivíduo, compreendido como alguém inadequado para o convívio social.

Segundo Lobo (2008, p. 13), pessoas com deficiência foram invisibilizadas. A autora faz referência a esses sujeitos nos seguintes termos:

> Os invisíveis da história, no entanto, sempre estiveram lá, nas poucas inscrições em que foi registrada a rápida passagem de suas existências por alguém que muito apressadamente se ocupou deles; dos feitos sem glória dessa gente sem fama, malposta, maldita e sempre malfalada.

Por conta dessa invisibilidade naturalizada, muitos adultos de hoje, com deficiência intelectual, tiveram negada a possibilidade de escolarização e de aprendizagem da leitura. O descrédito na educabilidade de pessoas com deficiência intelectual foi determinante para que muitas não se apropriassem da leitura e da escrita, porque não lhes era oportunizada essa aprendizagem, pois tais pessoas não tinham acesso à escola. A expectativa era ainda menor diante de adultos, pois segundo Chamberlain; Moss (1973, p. 13), no folheto denominado “Os três ‘R’ para o retardado: repetição, relaxação e rotina: um programa para o ensino da criança retardada no lar”, a aprendizagem é pouco eficaz a partir da vida adulta.

Pieczkowski e Schwengber (2019, p. 115) afirmam que:

> A educação especial brasileira inicia, seguindo uma tendência mundial, por meio da institucionalização, ou seja, da separação, da segregação de pessoas consideradas ‘estranhas’, diferentes, o que subjetivou a população para o medo, para o distanciamento, para visualizar a deficiência e não a pessoa que a possui, de forma integral.

Contudo, nas últimas décadas, a exclusão deixou de ser naturalizada, em decorrência do avanço no campo dos direitos humanos e da multiplicação de movimentos inclusivos, seja na escola, seja na sociedade, com amparo em normativas legais que asseguram direitos educacionais para todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), assegura a inclusão escolar “de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino".

A pesquisa buscou entender como os adultos com deficiência intelectual vivenciaram a aprendizagem da leitura e da escrita. Inicialmente, realizamos uma busca por estudos correlatos ao tema investigado a partir dos termos indutores *narrativas, aprendizagem da leitura e da escrita, pessoas com deficiência intelectual*, nos repositórios IBICT, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). Essa busca indicou pouca produção acerca desse tema, o que atribui originalidade e relevância social e acadêmica à pesquisa realizada.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 8), a pessoa com deficiência é "[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras[...]". As quais podem dificultar a participação efetiva e total em condições iguais às demais pessoas. Conforme a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018, p. 37) pessoas com deficiência intelectual "são aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento". Assim, muitas vezes, esses sujeitos precisam de mediação e orientação para se apropriarem das aprendizagens.

Diante do exposto, este relato, ancorado em um projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado em Educação, tem como *tema*: A aprendizagem da *leitura e da escrita por adultos com deficiência intelectual*. Partindo dessa temática emerge o seguinte *problema de pesquisa:* como pessoas adultas com deficiência intelectual narram o processo de aquisição da leitura e da escrita e qual a relevância atribuída por elas e suas famílias a essa aprendizagem? O *objetivo geral* da pesquisa é compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita e a relevância atribuída a essa aprendizagem na narrativa de pessoas adultas com deficiência intelectual e suas famílias. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes *objetivos específicos*: a) Caracterizar especificidades no desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual; b) Verificar como aconteceu o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas pessoas com deficiência intelectual participantes da

pesquisa; e c) Analisar a relevância atribuída à leitura e à escrita pelos participantes da pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na perspectiva *pós-estruturalista*. Foram adotadas *Entrevistas Narrativas* com sete adultos com deficiência intelectual, com idades entre 22 e 40 anos e *Rodas de conversa* com seus familiares, todos vinculados ao Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) de Xaxim (SC). As *Entrevistas Narrativas* conforme Andrade (2014), são construídas por meio da conexão de discursos que se vinculam, procurando observar as coisas ditas e as não ditas, que se encontram implícitas nas narrativas. Já as *Rodas de Conversa,* de acordo com Melo e Cruz (2014), têm como propósito criar um espaço de diálogo e escuta, no qual diferentes vozes se entrelaçam na construção de uma realidade.

Esse projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unochapecó, aprovado sob o CAAE n. 80514724.8.0000.0116.

As materialidades empíricas (narrativas dos entrevistados e registros das rodas de conversa) foram organizadas em *Agrupamentos temáticos e* examinadas por meio da *Análise do Discurso* com inspiração foucaultiana. De acordo com Revel (2005, p. 37), para Foucault, discurso se refere a "[…] um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns".

2 NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS FAMILIARES: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Na sequência apresentamos dois títulos que resultam dos agrupamentos temáticos oriundos das entrevistas narrativas e dos registros das rodas de conversa, considerando a relevância e a recorrência das manifestações.

2.1 O processo de aquisição e a relevância atribuída à leitura e à escrita pelos adultos com deficiência intelectual

Ao iniciar essa seção é importante compreender o contexto em que as entrevistas narrativas aconteceram com os adultos com deficiência intelectual. No

primeiro momento foram reunidos os adultos com deficiência intelectual no CAESP (Centro de Atendimento Educacional Especializado), com o intuito de esclarecer sobre a pesquisa, os temas que seriam abordados nas entrevistas e o objetivo de ouvi-los e compreender a relevância atribuída por eles à leitura e à escrita.

Para os Entrevistados 2 e 5, ao serem questionados como, quando e onde tiveram acesso à aprendizagem acadêmica, relataram que esta ocorreu além da escola, pois contaram com o apoio de outras pessoas e ambientes.

> Eu comecei na escola, foi no pré, daí, em casa, minha mãe e meu pai me ajudaram. Também, minha família, meus amigos. Foi... Foi... tinha umas amigas minhas que também me ajudaram, mais as minhas tias (Entrevistado 2, 2024).

> Aqui, aqui na APAE, no trabalho, eu aprendi no outro serviço que eu trabalhava, no outro serviço que eu trabalhava, eu aprendi a manusear os livros. Eu manuseava as folhas, manuseava e tinha que ler, tinha que ler o nome da pessoa e separando por nome. O antigo chefe me ajudava e eu tinha que ler nome por nome, colocando as folhas, nome por nome. Na equoterapia, onde eu ia, eu ia na Equo e na sala (Entrevistado 5, 2024).

Nas narrativas dos entrevistados 2 e 5, manifestam a relevância do envolvimento da família, escola, APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e amigos no processo de aprendizagem, que pode ocorrer em espaços diferentes. Contudo, a aprendizagem não necessariamente é das mesmas coisas, ao mesmo tempo. As afirmações dos Entrevistados 2 e 5, mostram que o envolvimento de todos nesse processo foi fundamental para que se apropriassem desse conhecimento.

Muitas pessoas com deficiência foram subjetivadas para a incapacidade; contudo, o protagonismo em busca da aprendizagem desmistifica a concepção de ser natural não se apropriarem da leitura e da escrita devido às suas limitações cognitivas. Revel (2005, p. 82), usa o termo subjetivação, amparada em Foucault, para referir “[...] a maneira pela qual a relação consigo por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência”.

As narrativas dos sujeitos entrevistados foram marcadas pelas vivências e as relações entre família, escola, CAESP (Centro de Atendimento Educacional Especializado), e amigos, bem como do que se espera deles, diante de ambientes que normatizam e definem atitudes e comportamentos aceitáveis para a sociedade.

O entrevistado 4, salienta a importância da leitura no seu cotidiano, ao

declarar: “Eu gosto de ler. E facilitou bastante a minha mente” (Entrevistado 4, 2024).

Ele revela que não precisamos ficar presos à busca por justificar suas dificuldades, nem estabelecer encaminhamentos. Com isso, Lockmann (2014, p, 286), afirma sobre “[...] um certo silenciamento das práticas de ensino e uma pulverização das práticas de encaminhamento, uma espécie de proliferação discursiva sobre as formas de atendimento oferecidas aos alunos”. A autora destaca a forma como a escola percebe as pessoas com deficiência, enfatizando a busca constante por encaminhamentos clínicos e deixando de lado a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Essa narrativa contrasta com algumas crenças presentes no cotidiano que de que a aprendizagem para pessoas com deficiência intelectual é momentânea e ocorre por repetição, com pouca permanência, ou seja, sujeita ao rápido esquecimento. Esse pensamento é desfeito na fala do Entrevistado 4, ao mostrar como a leitura transforma o sujeito e abre novas possibilidades de interação com o mundo. Percebemos que, enquanto se tentar encaixar as pessoas com deficiência em um padrão, não se perceberá que a aprendizagem acontece e que paradigmas são quebrados quando condições são intencionalmente criadas, o que é próprio do ato educativo e esperado do processo de educação inclusiva.

As narrativas dos entrevistados expressam que aprendizagem da leitura e da escrita é significativa, o que possibilita se desenvolverem e conquistarem seus espaços enquanto sujeitos com direitos e deveres. Mostra a importância do uso do celular e das redes sociais para o protagonismo na comunicação e aprendizagem da leitura e da escrita de adultos com deficiência intelectual. As entrevistas, também destacaram as diferentes possibilidades de uso das tecnologias para acessar programas, redes sociais e outros recursos. Ao ouvir suas narrativas, percebemos o quanto esse acesso lhes trouxe novas oportunidades, além de facilitar sua comunicação com as pessoas por meio do celular.

2.2 A relevância atribuída à leitura e à escrita pelos familiares de adultos com deficiência intelectual

Este tópico busca analisar como as famílias percebem a importância da

aquisição da leitura e da escrita por seus filhos, bem como compreender o processo envolvido nessa aprendizagem. Para isso, é fundamental entender o contexto das rodas de conversa realizadas. Das sete famílias convidadas, apenas quatro mães (todas mães de mulheres com deficiência intelectual) puderam comparecer, enquanto as demais justificaram sua ausência. Percebemos o quanto esse momento de compartilhar experiências foi significativo para as genitoras. Todas relataram ter adaptado sua rotina para acompanhar as filhas na fase de alfabetização, muitas vezes chegando a ir com elas à escola comum para oferecer apoio em sala de aula. Outro momento marcante mencionado foi a pandemia, que exigiu novas adaptações na rotina familiar. Nesse período, o uso do celular tornou-se essencial tanto para o acesso aos conteúdos quanto para a comunicação com outras pessoas.

A Mãe 07, relata que:

> E um dia, nós estávamos indo para o Paraná. Não aprendia a ler. Não conhecia as letrinhas, nada. E nós estávamos indo para o Paraná. E passou uma carreta Aurora. E ela leu. Ela leu... - Mãe, está escrito Aurora. E nós chegamos a chorar dentro do carro. Meu marido achou um acostamento e parou. E nós a abraçamos. Depois daquele dia... Tudo ela leu (Mãe 07, 2024).

A fala da Mãe 07 mostra o quanto foi importante para a família o momento em que sua filha demonstrou sinais de que sabia ler, evidenciando que a aprendizagem acontece em tempos e lugares diferentes. Essa perspectiva faz refletir sobre o que Foucault (2014) pontua sobre a norma, que a escola funciona como um sistema de igualdade formal, estabelecendo padrões e regras que todos devem seguir. Porém, um ensino padronizado não garante que todos aprendam da mesma forma, pois alguns podem precisar de mais tempo.

A Mãe 06, narra um ponto significativo: a busca para que a filha tivesse acesso à educação, trabalho, atendimentos na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), para que a mesma evoluísse nos diferentes aspectos, apropriando-se da leitura e da escrita, o que contribui para o seu cotidiano. Ela relata que:

> Então, se eles não sabem ler... Eles já vão ter uma dificuldade a mais. Se eles não sabem escrever... Que seja com lápis ou escrito no digital... Uma dificuldade. Eles precisam saber... Então, nessa parte escrita... O que os outros passam pra ti... Nem sempre vem no áudio. Vem no jornal, numa mensagem escrita. E eles se viram. E a gente, sem a leitura, sem a escrita, seria como tapar os olhos, cego. Então, a escrita é a amplitude do processo

> deles. Uma vitória, porque ler, escrever, entender é uma sensação de liberdade (Mãe 06, 2024).

A narrativa da Mãe 06, evidencia que a leitura e a escrita proporcionaram liberdade à filha, bem como autonomia para ter acesso às informações escritas. Essa aprendizagem é percebida como uma conquista para as pessoas com deficiência intelectual. Ao pensar em um contexto educacional que normatiza o comportamento e a aprendizagem de cada sujeito, essa vivência da Mãe 06 com sua filha, nos mostra que a temporalidade distinta para a aprendizagem da leitura e da escrita é fato na vida de pessoas com deficiência intelectual.

As narrativas das mães durante a Roda de Conversa indicam o quanto foi importante para suas filhas se apropriarem da leitura e da escrita, e também como o apoio dessas mães fez toda a diferença em suas vidas. Elas também mencionam outros assuntos, como os próprios namoros, sexualidade, visa social, e saber ler e escrever favorece que as filhas acessem a informações relacionadas a diferentes aspectos da vida. As possibilidades de apropriação de leitura e escrita vivenciadas pelas suas filhas, fizeram diferença em suas vidas. Vale salientar a importância de respeitar o tempo de cada uma e buscar estratégias para que tenham acesso a diferentes ambientes e possam prosseguir na apropriação das aprendizagens, seja na escola, na família, no CAESP ou na vida social e profissional. Ouvir essas mães foi significativo, pois permitiu conhecer o percurso que fizeram junto às suas filhas e perceber o quanto se sentem orgulhosas de cada conquista delas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolarização das pessoas com deficiência passou por diferentes momentos, desde a exclusão dos ambientes escolares, quando ficavam reclusas em suas casas, vistas como sujeitos que necessitavam ser corrigidos, distanciados da normalidade até, na contemporaneidade, os movimentos da escola inclusiva.

Os sujeitos desta pesquisa são pessoas com deficiência intelectual de 22 a 40 anos de idade que vivenciaram o processo de inclusão na escola comum, diferente de muitos idosos com deficiência intelectual para os quais não foi

oportunizada a escolarização. Assim, por meio da pesquisa, observamos o movimento das pessoas com deficiência intelectual na apropriação da leitura e da escrita, mesmo que se estenda para além do período de escolarização formal. A necessidade de comunicação que emerge com as tecnologias presentes no cotidiano, especialmente o celular e o acesso às redes sociais, impulsiona as pessoas com deficiência intelectual pesquisadas, na busca continuada pela leitura e a escrita, mostrando que a aprendizagem pode acontecer ao longo de suas vidas e rompendo com olhares capacitistas e opressores.

Ao final desta pesquisa, o sentimento é de gratidão às pessoas com deficiência intelectual e suas mães que aceitaram participar da investigação. Suas narrativas permitiram compreender melhor suas vivências durante o processo de escolarização, revelando que, apesar dos desafios, esse percurso trouxe melhores possibilidades e expectativas sobre o futuro. Ouvir suas histórias também provocou a desconstrução de algumas convicções sobre a inclusão, especialmente ao perceber que, ao retornarem ao CAESP (Centro de Atendimento Educacional Especializado), após a idade de escolarização formal, esses sujeitos voltaram transformados e empoderados.

Com a pesquisa constatamos a satisfação de adultos com deficiência intelectual e suas famílias, decorrente da apropriação da leitura e da escrita, o que gera melhores oportunidades pessoais, sociais e profissionais. Concluímos, também que esse processo não se encerrou, pois a aprendizagem é contínua e motivada especialmente pelo acesso às redes sociais e pelo estabelecimento de comunicação por meio delas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-194.

BRASIL. Decreto legislativo nº 186, de 2008. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-pl.html. Acesso: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº

555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

CHAMBERLAIN, H. Naomi; MOSS, Dorothi, H**. Os três "R" para o retardado**: (repetição, relaxamento e rotina). Um programa para o ensino da criança retardada no lar. APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.34677. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/p3SZJvFRTm6QK6m7rTdc9gB/. Acesso: 25 maio 2025

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho**.** Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222. Acesso em: 02 jul. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; SCHWENGBER, Ivan Luís. Manifestações docentes sobre "esse tipo de aluno": uma reflexão sobre educação especial à luz de Foucault e Adorno. **Polyphōnia**: Revista de Educación Inclusiva, Santiago, v. 3, n. 3, p. 112–131, 2019. Disponível em: https://revista.celei.cl/index.php/PREI/issue/view/14. Acesso em: 01 jul. 2025.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

André Henrique Boazejewski Pereira[1]

Desiré Luciane Dominschek[2]

RESUMO

A Educação Especial no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que limitam a inclusão efetiva, tornando necessária uma abordagem pedagógica que vá além do assistencialismo e assegure o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Neste estudo, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani, e na abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, investiga-se como os cinco momentos metodológicos da PHC podem contribuir para a superação das barreiras educacionais na Educação Especial. A pesquisa, de caráter qualitativo e baseada em revisão bibliográfica, fundamenta-se em autores como Saviani (2013, 2018), Vigotski (1991, 2021), Mantoan (2015) e Hudson (2019). O primeiro momento, a prática social como ponto de partida, permite compreender a realidade concreta dos estudantes com deficiência e os desafios objetivos que enfrentam no cotidiano escolar. A problematização, em seguida, promove a análise crítica dessas contradições, possibilitando a seleção de conteúdos significativos e formativos. No terceiro momento, a instrumentalização organiza e adapta os saberes sistematizados, respeitando os modos diversos de aprendizagem, sem simplificar o conteúdo. A catarse representa a transformação qualitativa da relação do estudante com o conhecimento, quando ele passa a compreendê-lo criticamente e a utilizá-lo com autonomia. Por fim, a prática social como ponto de chegada reafirma o papel do saber como instrumento de transformação da realidade concreta e consolida a emancipação intelectual e social dos sujeitos. Os resultados indicam que a PHC, ao integrar teoria e prática de forma intencional, crítica e contextualizada, promove uma educação realmente inclusiva, comprometida com a superação das desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Educação Especial. Pedagogia Histórico-Crítica. Inclusão. Mediação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil, embora amparada por avanços legislativos e políticas públicas voltadas à inclusão, ainda enfrenta obstáculos significativos em sua efetivação. A precarização da infraestrutura escolar, a

[1] Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba, boazejewskia@gmail.com;
[2] Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora do Centro Universitário Internacional UNINTER, desire.d@uninter.com

ausência de recursos pedagógicos adequados e a formação docente insuficiente revelam um cenário em que o direito à educação inclusiva se distancia da prática cotidiana (MANTOAN, 2015; SILVA, 2015; PARO, 2016).

Diante dessas contradições, impõe-se a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas com vistas a superar a lógica assistencialista ainda presente nas práticas escolares. Mais do que garantir a presença física dos estudantes com deficiência na escola regular, é preciso assegurar-lhes o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado, condição indispensável para sua emancipação intelectual e social.

É nesse contexto que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani, se apresenta como uma alternativa teórico-metodológica potente. Fundamentada em uma concepção materialista histórico-dialética, a PHC compreende a educação como mediação entre a prática social e os saberes historicamente acumulados, tendo como finalidade a formação de sujeitos críticos e transformadores (SAVIANI, 2013, 2018). No campo da Educação Especial, sua articulação com a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski permite superar concepções medicalizantes da deficiência, reconhecendo o papel da mediação social e da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento humano (VIGOTSKI,1991)

Segundo Vigotski (2021), a deficiência não é uma limitação em si, mas um fenômeno historicamente constituído, cuja superação depende da criação de condições sociais adequadas de aprendizagem. Nesse sentido, a escola precisa ser organizada de modo a reconhecer os sujeitos com deficiência como plenamente capazes de aprender e de se apropriar dos instrumentos culturais que possibilitam a transformação da realidade.

Com base nessa perspectiva, o presente estudo, fruto do Trabalho de Conclusão de Curso da pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER), tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial, com ênfase nos seus cinco momentos metodológicos e em como estes podem ser aplicados na construção de práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias. A partir de uma abordagem qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica (SEVERINO, 2016), a pesquisa apoia-se nos estudos de Saviani (2013, 2018), Vigotski (1991, 2021), Mantoan (2015),

Hudson (2019), entre outros.

A pergunta que orienta este trabalho é: de que modo a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir para a superação das barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes com deficiência no contexto da escola pública brasileira? Ao buscar essa resposta, pretende-se evidenciar que a inclusão escolar, para ser efetiva, não pode se limitar à matrícula, mas deve assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado como um direito inalienável de todos.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, como modalidade transversal da educação básica, visa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, rompendo com a lógica excludente historicamente presente na escola brasileira. Apesar dos avanços legais — como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 — sua efetivação ainda esbarra em entraves estruturais e pedagógicos (MANTOAN, 2015). A precariedade das escolas e a formação docente insuficiente dificultam a concretização dos direitos assegurados. Como alerta Mantoan (2015), incluir não é apenas garantir a matrícula, mas reorganizar o ensino a partir da valorização da diversidade como princípio pedagógico.

Como destacam Silva (2015) e Paro (2016), muitas escolas, diante da pressão burocrática e da ausência de suporte, adotam práticas apenas aparentes de inclusão, como a entrega de atividades descontextualizadas e simplificadas para alunos com deficiência. Tais ações, longe de garantir o acesso ao conhecimento, reforçam a exclusão intelectual desses estudantes. Dificuldades como dislexia, TDAH ou TEA exigem mediações intencionais e recursos adequados (HUDSON, 2019); sem isso, o fracasso escolar tende a ser responsabilizado exclusivamente ao estudante.

Romper com esse cenário requer abandonar abordagens assistencialistas e adotar uma perspectiva crítica de ensino, como a proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica em diálogo com Vigotski. Ambas compreendem a deficiência como condição historicamente mediada, cuja superação depende da garantia

efetiva de acesso ao saber sistematizado (SILVA, 2015).

Como defende Vigotski (2021), é no interior das interações sociais e da mediação pedagógica planejada que o potencial de aprendizagem dos sujeitos se realiza. A escola, portanto, precisa ser compreendida como espaço de reconstrução cultural e não como local de adaptação mínima. Em vez de apenas incluir corpos, deve assegurar o acesso à cultura, à ciência e ao conhecimento historicamente acumulado, reconhecendo cada estudante como sujeito capaz de compreender, transformar e participar do mundo.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani, constitui uma proposta teórico-metodológica que articula a educação à prática social, compreendendo o ensino como instrumento de transformação e não de adaptação à ordem vigente. Diferente das abordagens que naturalizam as desigualdades ou idealizam a autonomia da escola, a PHC reconhece os condicionantes históricos e propõe uma ação pedagógica intencional, vinculada à luta da classe trabalhadora (SAVIANI, 2013, 2018).

Enquanto concepção que se constrói no enfrentamento das contradições reais da escola, ela busca superar a fragmentação entre teoria e prática, reafirmando o conhecimento sistematizado como meio de emancipação humana. Trata-se de uma pedagogia crítica que não se encerra em si mesma, mas se desenvolve na prática transformadora e na mediação consciente entre educadores, estudantes e os saberes historicamente produzidos.

No campo da Educação Especial, essa concepção assume importância estratégica. Ao reconhecer o conhecimento como direito universal, a PHC rompe com a lógica da adaptação paliativa que frequentemente reduz o currículo para os estudantes com deficiência. Em vez disso, propõe reorganizar a prática pedagógica em função das condições reais de aprendizagem desses sujeitos, considerando suas limitações sem naturalizá-las como impeditivos. Como enfatiza Silva (2015), aplicar a PHC nesse campo implica recusar práticas excludentes, mesmo quando disfarçadas de inclusão.

Para tanto, Saviani (2018) propõe um método pedagógico estruturado em

cinco momentos: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada. Essa sequência metodológica não deve ser entendida como rígida ou mecânica, mas como um guia para organizar o processo educativo em direção à formação plena dos sujeitos (SAVIANI, 2013).

No contexto da Educação Especial, os cinco momentos metodológicos da PHC constituem um referencial potente para pensar a inclusão como processo pedagógico ativo e transformador. Ao reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos históricos, a PHC recusa tanto a lógica assistencialista quanto a meritocracia excludente, propondo um ensino que parte das condições reais de aprendizagem sem renunciar ao conhecimento sistematizado (Silva, 2015).

A articulação da Pedagogia Histórico-Crítica com a abordagem histórico-cultural de Vigotski reforça a centralidade da mediação pedagógica no desenvolvimento humano. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem, quando intencional e dialógica, antecede e impulsiona o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991, 2021).

Assim, incluir não é simplificar conteúdos, mas reorganizar o ensino com base no direito universal ao saber. Essa tarefa, porém, não pode ser delegada exclusivamente à escola, limitada pelas contradições do sistema capitalista; exige o compromisso efetivo do Estado em garantir uma educação pública de qualidade, sem improvisações ou concessões simbólicas.

3.1 Prática Social como Ponto de Partida

O primeiro momento metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica — a prática social como ponto de partida — compreende a realidade concreta vivida pelos estudantes antes da mediação escolar como elemento essencial do processo educativo (SAVIANI, 2018). Essa realidade, longe de ser apenas um diagnóstico técnico, carrega contradições sociais, culturais e subjetivas que precisam ser compreendidas criticamente.

No campo da Educação Especial, isso significa considerar não apenas a deficiência enquanto dado clínico, mas as barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais historicamente construídas que marcam o percurso desses

estudantes. Reconhecer tais condições implica não naturalizá-las, mas assumi-las como expressão concreta da prática social de origem, sobre a qual o ensino deve incidir de forma intencional. Como propõe Vigotski (1991), é necessário identificar o potencial de aprendizagem situado na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, aquilo que o estudante pode realizar com apoio pedagógico adequado.

Por exemplo, um aluno com Transtorno do Espectro Autista pode enfrentar desafios na comunicação verbal, mas demonstrar elevado desempenho em tarefas de lógica visual, organização espacial ou identificação de padrões, exigindo do professor uma mediação que valorize esses potenciais (HUDSON, 2019).

3.2 Problematização

A problematização, segundo Saviani (2018), consiste em identificar, no interior da prática social, os problemas reais que demandam intervenção pedagógica e os conhecimentos necessários à sua superação. Diferentemente de interpretações superficiais, esse momento não se resume a perguntar aos alunos sobre o que desejam aprender, mas exige do professor uma análise crítica e intencional da realidade, orientada por finalidades formativas mais amplas.

Na Educação Especial, isso significa reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não se reduzem à condição do estudante, mas decorrem também de barreiras estruturais e epistemológicas da escola. Cabe ao professor compreender essas contradições e conectar os desafios concretos da turma aos conteúdos escolares historicamente necessários. Por exemplo, diante de um estudante com dislexia, o papel docente não é oferecer “textos mais fáceis”, mas investigar que conhecimentos fonológicos, linguísticos e visuais são fundamentais para que ele avance, e quais mediações permitirão esse acesso de forma crítica e emancipadora.

Essa reflexão encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vigotski, especialmente na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que revela o potencial do estudante de aprender com apoio pedagógico adequado.

A problematização, assim, torna-se o elo entre o ponto de partida e a direção formativa do ensino, orientando a seleção de saberes não pela simplicidade, mas por sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

3.3 Instrumentalização

A instrumentalização é o momento em que o conhecimento sistematizado é mediado pedagogicamente de forma intencional, permitindo aos estudantes compreenderem e enfrentarem os problemas identificados na problematização (SAVIANI, 2018). Nesse estágio, o professor seleciona e organiza os conteúdos escolares de forma a garantir sua apropriação crítica, conectando-os com a realidade concreta da turma.

Na Educação Especial, a mediação pedagógica exige que os conteúdos escolares sejam articulados a estratégias adaptadas às necessidades específicas dos alunos, sem que isso implique simplificações que empobreçam o conhecimento. O objetivo é possibilitar a apropriação efetiva dos saberes, respeitando os modos diversos de aprendizagem. Por exemplo, no trabalho com estudantes com dislexia, o professor pode utilizar textos com fontes ampliadas, espaçamento adequado, cores alternadas por sílabas, audiolivros sincronizados e softwares com apoio auditivo. Além disso, jogos fonológicos, atividades com sílabas móveis e cartões com fonemas e imagens fortalecem o vínculo entre som e grafia, elemento essencial nesse processo (HUDSON, 2019).

Já no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a instrumentalização pode envolver rotinas visuais estruturadas, quadros de atividades com imagens sequenciais, uso de agendas visuais personalizadas, materiais manipulativos e mapas conceituais com pictogramas, que favorecem a organização cognitiva e a previsibilidade das tarefas (HUDSON, 2019). Em todas essas situações, a mediação precisa considerar não só os conteúdos escolares, mas também a forma como eles são apresentados, respeitando os modos singulares de processamento da informação.

Essas intervenções pedagógicas se articulam diretamente com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (1991), que aponta para a possibilidade de o estudante avançar em seu desenvolvimento desde que conte

com mediação adequada. Ou seja, o conhecimento deixa de ser um fim abstrato e passa a funcionar como instrumento real de superação das limitações concretas impostas pelas barreiras escolares e sociais.

3.4 Catarse

A catarse é o momento em que o estudante, por meio da mediação pedagógica, transforma qualitativamente sua relação com o conhecimento. Mais do que repetir procedimentos, ele compreende criticamente o conteúdo e passa a aplicá-lo com intencionalidade, revelando autonomia intelectual e ampliação de consciência (SAVIANI, 2018).

Na Educação Especial, esse processo se evidencia, por exemplo, quando um estudante com deficiência intelectual, que inicialmente demonstrava dificuldades em compreender operações matemáticas básicas, passa a utilizar estratégias construídas ao longo do processo — como apoio de material dourado, quadros visuais com etapas da operação, ou uso de jogos matemáticos concretos — para resolver problemas de adição e subtração sem a intervenção direta do professor. O que antes era uma execução mecânica, agora se torna uma ação compreendida e justificada com base no raciocínio aprendido.

Esse salto qualitativo revela que o estudante internalizou instrumentos culturais que antes exigiam mediação constante. A Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991) é ultrapassada: o que era potencial se realiza. A catarse, portanto, consagra o ensino como processo de emancipação — quando o conhecimento transforma não só o fazer do aluno, mas sua forma de pensar e se posicionar no mundo.

3.5 Prática Social como Ponto de Chegada

O quinto momento da Pedagogia Histórico-Crítica representa o retorno à prática social, agora transformada pelo conhecimento apropriado. O estudante reencontra sua realidade concreta com uma nova consciência, mais elaborada e crítica, construída por meio do processo educativo (SAVIANI, 2018).

Na Educação Especial, essa transformação se expressa de forma

concreta. Por exemplo, um aluno com deficiência intelectual que, inicialmente, apresentava dificuldades em lidar com quantidades e valores, passa a compreender e utilizar esse conhecimento em situações reais, como organizar uma lista de compras, identificar cédulas, simular troco em atividades com dinheiro fictício ou jogos de mercadinho. Ao longo das mediações, com apoio de materiais visuais, tabelas de preços e orientações passo a passo, o estudante vai desenvolvendo maior segurança e compreensão.

A mudança se consolida quando, em uma saída pedagógica à feira, ele reconhece valores, calcula troco simples e justifica suas escolhas de forma autônoma. Esse avanço indica que o processo ocorreu dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991): o que antes exigia apoio constante, agora é realizado com independência. O conhecimento apropriado não só foi compreendido, mas se tornou ferramenta prática de inserção social e exercício da autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que a Pedagogia Histórico-Crítica, articulada à abordagem histórico-cultural de Vigotski, constitui uma base teórico-metodológica sólida para enfrentar os desafios da Educação Especial. Ao reconhecer a deficiência como condição historicamente mediada e não como limitação intransponível, a PHC orienta uma prática pedagógica intencional, crítica e comprometida com a formação plena de todos os sujeitos.

A análise dos cinco momentos metodológicos revelou que a inclusão não se resume a adaptações pontuais, mas exige mediações que possibilitem a apropriação do conhecimento. Os exemplos apresentados mostraram que, com estratégias fundamentadas e respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal, estudantes com deficiência podem ultrapassar barreiras reais e alcançar maior autonomia intelectual e social.

Portanto, a inclusão escolar exige a superação do assistencialismo e a construção de um ensino verdadeiramente formador. Futuros estudos podem aprofundar a aplicação da PHC em áreas específicas do currículo, bem como investigar formas de consolidar esses princípios na formação docente e nas

políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

HUDSON, Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem:** ideias práticas para trabalhar com: Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78–89, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640380. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939 . Acesso em: Acesso em: 08 de julho de 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo – SP: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia** v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNO COM TEA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Daniel Silva Santos Oliveira[1]

Tamyza Aline Silva dos Santos[2]

Rafael Martins Ribeiro[3]

RESUMO

Este artigo parte da indagação: de que forma uma proposta pedagógica inclusiva contribui para o desenvolvimento de um aluno autista no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Para embasar teoricamente o estudo, se utilizou os autores, Saviani (2008), Montoan (2003), Silva e Mulick (2009), Tezani (2004), entre outros. Estes, abordam a importância da construção de uma educação inclusiva, enfatizando a importância do AEE como promotor do desenvolvimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Realizada durante uma experiência de estágio supervisionado, essa pesquisa é baseada em uma abordagem qualitativa e tem por objetivo analisar as contribuições de uma proposta pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de aluno autista no âmbito do AEE. Tem por metodologia a pesquisa-ação, e utiliza como instrumento de coleta de dados a observação participativa. Os resultados indicam que a proposta pedagógica favoreceu o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno, destacando a relevância do protagonismo, da flexibilidade e do respeito ao ritmo individual na prática do AEE. Além disso, reforçou a necessidade de articulação entre professores, família e equipe gestora para garantir uma inclusão escolar efetiva e significativa, que ultrapasse a simples matrícula, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico. A experiência demonstrou que, apesar dos desafios físicos e emocionais apresentados pelo aluno pesquisado, a inclusão efetiva é possível quando há sensibilidade, planejamento e cooperação entre todos os envolvidos, promovendo uma educação mais justa, acolhedora e transformadora.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. AEE. Proposta Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea, exigindo dos profissionais da área o constante aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades de cada estudante. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel fundamental, ao oferecer suporte direcionado a alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo condições para sua plena participação no processo de aprendizagem.

[1] Graduando em Pedagogia, UESB, 202020065@uesb.edu.br.
[2] Graduanda em Pedagogia, UESB, 202020202@uesb.edu.br
[3] Pós-Graduação em Educação, UESB, rmriber@gmail.com.

O presente artigo apresenta uma análise prática sobre o AEE a partir de uma experiência de estágio supervisionado, desenvolvida em uma escola municipal, localizada na cidade de Itapetinga-BA, instituição reconhecida por sua atuação de excelência na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O trabalho teve como foco a realização de uma proposta pedagógica inclusiva com um aluno autista de cinco anos, matriculado no Pré-II e atendido na sala multifuncional da escola, conduzida por profissional habilitada em Educação Inclusiva.

Diante disso o problema dessa pesquisa foi: De que forma uma proposta pedagógica inclusiva contribui para o desenvolvimento de um aluno autista no âmbito do AEE? Ao mesmo tempo que seu objetivo geral foi: analisar as contribuições de uma proposta pedagógica inclusiva para o desenvolvimento de um aluno autista no âmbito do AEE.

A abordagem metodológica adotada neste estudo é qualitativa e fundamenta-se na pesquisa-ação, compreendida como uma estratégia que alia investigação e intervenção, com o objetivo de transformar a realidade observada por meio da participação ativa de todos os envolvidos. Conforme destaca Fonseca (2002, p. 34), a pesquisa-ação envolve uma ação planejada do pesquisador na situação a ser investigada, utilizando uma metodologia sistemática para compreender, conhecer e transformar a realidade observada, contando com o compromisso e a participação dos envolvidos.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a observação participativa. Que segundo André (2005, p. 34), “é uma técnica que implica a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, estabelecendo vínculos com o grupo e interagindo com ele, de forma a compreender suas práticas e significados”.

Inicialmente, realizou-se uma sondagem do ambiente escolar durante duas semanas, visando conhecer a rotina institucional, o funcionamento da sala multifuncional e o trabalho dos profissionais envolvidos no atendimento às crianças com necessidades especiais. Essa etapa foi essencial para a construção de uma proposta de intervenção que dialogasse diretamente com as reais demandas do contexto, e que pudesse se mostrar como verdadeiramente inclusiva.

A proposta de intervenção pedagógica inclusiva orientou-se pela metodologia ativa, priorizando o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Foram elaborados planos de ação para um período de dez dias, contemplando atividades

lúdicas adaptadas às necessidades específicas do aluno autista, de modo a estimular aspectos como coordenação motora fina, escrita e noções numéricas. Todas as atividades realizadas por estes pesquisadores, tiveram o acompanhamento da professora regente, da cuidadora do aluno e da professora do AEE, sem comprometer a rotina e o bem-estar da criança.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO RECURSO MULTIFUNCIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerce papel essencial como recurso multifuncional na Educação Inclusiva, pois complementa a formação dos alunos ao oferecer serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminam barreiras de aprendizagem e participação. Seu objetivo maior é garantir inclusão, autonomia, desenvolvimento integral e participação ativa na sociedade (BRASIL, 2009).

A educação, como prática social, reflete disputas ideológicas que moldam sua organização. Ainda hoje, muitas práticas pedagógicas não contemplam, de forma efetiva, alunos que precisam de atendimento especializado, mantendo um modelo excludente. Saviani (2008) alerta, em sua análise crítico-reprodutivista, que o aparente fracasso escolar na inclusão é, na verdade, o êxito de uma escola que reproduz a dominação e a exclusão ao não romper com padrões historicamente excludentes.

Diante disso, a escola contemporânea enfrenta o desafio de garantir acesso, permanência e sucesso de todos os alunos. É preciso adotar uma perspectiva inclusiva, que valorize a diversidade, promova igualdade de oportunidades e construa um ambiente acolhedor, acessível e ajustado às especificidades de cada estudante (TEZANI, 2004). A inclusão vai além da eliminação de barreiras físicas: exige ressignificação curricular, adaptação de conteúdos, metodologias, avaliações e recursos, para que todos participem plenamente.

Nesse contexto a escola na sua dimensão pedagógica exerce papel importante com ações de apoio e intervenções nas propostas pedagógicas, fazendo adaptações curriculares satisfatórias com alterações dos objetivos, conteúdos, metodologias, organização didática, avaliação e temporalidade (TEZANI, 2004).

Como forma de garantir o atendimento aos alunos com necessidades especiais

a educação conta com o serviço do AEE que é amparado por diversos documentos legais, incluindo o Decreto nº 7.611/2011, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e a Lei nº 13.146/2015. Esses documentos regularizam o seu funcionamento em escolas da educação básica em redes públicas ou privadas. De acordo com a legislação a educação especial engloba todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, portanto o AEE é parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009).

Para consolidar o AEE como prática efetiva, não basta garantir sua existência física: é necessário investir na formação de professores, em materiais didáticos, tecnologias assistivas e em uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Assim, o AEE cumpre seu papel como espaço de promoção da equidade, rompendo paradigmas excludentes e reafirmando o direito de todos à educação de qualidade como princípio ético e humano fundamental.

3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

O mundo contemporâneo enfrenta uma crise de paradigmas, impulsionada por mudanças profundas na forma como compreendemos a realidade. Essa crise se reflete na escola, tornando urgente uma reinterpretação de sua estrutura organizacional e colocando a inclusão no centro do debate educacional (MANTOAN, 2003). Diante desse cenário, torna-se indispensável que a escola se reorganize para assumir a inclusão como eixo fundamental, reconhecendo a diversidade como dimensão essencial para compreender o mundo, o ser humano e os processos de aprendizagem.

A ideia de Educação Inclusiva tem despertado angústias e entusiasmos, devido a necessidade de mudança de um sistema educacional até então excludente e segregatório para um sistema educacional comprometido em atender com qualidade as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam NEE, isso exige mudanças no pensar e na prática cotidiana do ensino (SILVA; ARANHA, 2005). Atender todos os alunos com qualidade demanda transformar pensamentos e práticas cotidianas.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) pontuam que a Educação Especial se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado ao atendimento especializado de indivíduos com deficiência, distúrbios graves de aprendizagem e/ ou

de comportamento, e altas habilidades, no entanto nas últimas décadas, devido as novas demandas e expectativas sociais, surgiu a necessidade de se buscar outras alternativas de educação escolar menos segregativas. Nas últimas décadas, novas demandas sociais impulsionaram a busca por alternativas menos excludentes, consolidando a Educação Inclusiva como uma nova cultura escolar, que oferece respostas educativas a todos, independentemente de suas condições.

Para que a escola seja inclusiva, é indispensável investir na formação de professores e gestores, além de revisar estrutura, Projeto Político-Pedagógico, recursos, metodologias e avaliações. Pensar em salas de aula mais humanas e respeitosas é um avanço para a educação brasileira, pois, incluir não é apenas matricular o aluno com deficiência na escola regular, integrando-o, mas garantir seu acesso, permanência e sucesso, considerando suas especificidades (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Mantoan (2003) explica que, na integração, o aluno é aceito na turma regular apenas se conseguir acompanhar o ritmo, contando com apoio especializado paralelo, já na inclusão, é a escola que deve se adaptar para atender todos os alunos, independentemente de suas condições, assim, a Educação Inclusiva não trabalha com um indivíduo isolado, mas com múltiplas singularidades, exigindo que o foco esteja nos processos de inclusão e que a prática pedagógica tenha base científica (LACERDA, 2021).

A Educação Inclusiva não significa matricular o aluno com deficiência na escola regular e promover sua socialização, para ser significativa a inclusão escolar tem que proporcionar o ingresso, a permanência com aproveitamento acadêmico, para tanto se faz necessário atenção as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Defende-se, nesse contexto, um currículo flexível, que considere interesses individuais e sociais, assegurando acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Para tanto, é imprescindível que a escola repense suas práticas e se organize para eliminar barreiras, adaptando espaços, materiais, recursos didáticos e metodologias de ensino.

Assim, a Educação Inclusiva se estabelece como um compromisso ético e político que rompe com o paradigma da exclusão, afirmando a diversidade como valor central da escola contemporânea. Nesse cenário, aprender juntos se torna não

apenas uma meta pedagógica, mas uma oportunidade de formação cidadã, solidária e respeitosa das diferenças — condição essencial para uma sociedade mais justa e igualitária.

4 PRATICA DO AEE PARA A APRENDIZAGEM

Durante o estágio em que a pesquisa foi realizada, foi possível observar a rotina da sala de AEE, acompanhando o planejamento individualizado para cada aluno, sempre considerando suas especificidades. As sessões envolvem atividades de estímulo motor, raciocínio lógico, percepção e interação. Também acompanhamos a turma regular que integra Rhuan (nome fictício), criança de cinco anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Rhuan é uma criança calma, com pouca interação social, fala frases curtas e demonstra grande interesse por livros de histórias infantis, sendo capaz de reconhecer capas, solicitar leituras e, inclusive, narrar visualmente algumas histórias.

A aproximação com Rhuan ocorreu de forma gradual. No início, sua única interação era pedir que esses estagiários contassem histórias, mas aos poucos, sobretudo por meio da estagiária Tamyza, sua atenção foi sendo conquistada, pois a presença feminina lhe remetia à figura da professora regente, proporcionando-lhe segurança. No retorno para a intervenção, no entanto, este não demonstrou reconhecimento, revelando dificuldades em criar vínculos emocionais fora de sua rotina, porém, sua referência principal permanece sendo a cuidadora, com quem interage e obedece prontamente.

Na primeira atividade de intervenção pedagógica, realizamos a leitura da história autoral do Dinossauro Dino em roda com a turma. Rhuan se mostrou atento, acompanhou com olhar fixo no livro e participou das músicas, ainda que sem interagir com os colegas. Observou-se avanços significativos: o aluno reconhece números, vogais, algumas consoantes e executa traços simples, como a letra “A”, algo que outros colegas ainda não dominam.

Um ponto interessante foi sua motivação para atividades que envolvem dinossauros. Na dinâmica com palitoches ilustrados, demonstrou entusiasmo e criou formas próprias de brincar, evidenciando sua criatividade. Contudo, atividades de escrita ainda geram agitação e exigem pausas, reforço positivo ou trocas, como a

promessa de tempo para brincar após o cumprimento da tarefa. Essa estratégia mostrou bons resultados.

Rhuan apresentou boa evolução em contextos de leitura e contação de histórias. Em um dos dias, participou ativamente da sessão na sala multifuncional, onde atividades corporais contribuíram para seu desenvolvimento cognitivo e interação. Demonstrou autonomia ao repetir palavras de incentivo durante as tarefas, como *olha*, *isso* e *muito bem*. Sua criatividade é um ponto forte: monta blocos imaginando veículos, associa histórias a músicas e cria pequenas encenações, embora demonstre resistência quando tarefas exigem traçados contínuos, como letras e números mais complexos.

Em dias de maior sobrecarga, como após atendimentos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), é visível a exaustão física e mental, o que inviabiliza algumas intervenções planejadas. Isso reforça a necessidade de respeito ao ritmo individual do aluno, como apontam autores como Lacerda (2021), salientando a flexibilidade na rotina para evitar desregulações emocionais. Em casos assim, a prioridade é oferecer acolhimento e, se possível, realizar atividades mínimas, evitando frustrações.

Apesar de sua preferência por atividades livres, Rhuan já consegue escrever seu nome e parte do sobrenome, além de relacionar figuras a vogais, formar junções e seguir padrões numéricos e alfabéticos com notável aptidão.

Um dos maiores progressos foi seu desejo espontâneo de socializar. Em certo momento, passou a “contar” histórias aos colegas na rodinha, mostrando imagens do livro, algo que demonstra não apenas avanço cognitivo, mas também social e afetivo. Durante a construção de um cartaz coletivo de boas-vindas, escreveu com apoio da cuidadora e fez associações criativas, pedindo para desenhar um sol e um jogo de futebol, conectando falas da professora com interesses próprios.

Notou-se que, quando se sente confortável, Rhuan demonstra afeto, aproxima-se de colegas e permanece interagindo, ainda que brevemente. Mesmo nos dias mais agitados, manteve interesse por histórias de dinossauros, sua temática favorita.

A experiência mostrou que o sucesso da inclusão demanda respeito ao tempo do aluno, flexibilidade e criatividade docente para potencializar suas habilidades, sempre equilibrando rotina, estímulos e descanso. Essa vivência confirma a

importância do planejamento individualizado e da escuta atenta às especificidades que permeiam o AEE na prática cotidiana.

Segundo Tezani (2004), um dos maiores desafios da gestão escolar contemporânea é atender alunos com variados tipos de transtornos e necessidades especiais, o que exige adaptações nas propostas curriculares. Durante o estágio supervisionado, houve a oportunidade de vivenciar essa realidade, desde o planejamento das atividades da professora do AEE até as adaptações feitas pela professora da turma regular. Ambas planejam considerando as especificidades de cada aluno, visando possibilitar sua participação na rotina escolar da forma mais natural possível, garantindo proximidade com o que lhe traz conforto e significado.

Essa vivência trouxe compreensão a amplitude da docência, que vai além de transmitir conhecimento: trata-se de socializar o aluno, independentemente de sua condição, tornando o espaço escolar mais acolhedor e com menos barreiras (Tezani, 2004). Destaca-se, nesse sentido, a importância da sala de AEE, que complementa a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Observou-se que esse ambiente funciona muitas vezes como um abrigo, onde o aluno se sente seguro, motivado pelos recursos didáticos e lúdicos disponíveis.

Contudo, percebeu-se que há desafios que vão além de planejamento e recursos. A condição física e emocional do aluno interfere diretamente no andamento das atividades. Muitos chegam à escola em situações que dificultam a interação e resposta aos estímulos, colocando professores e equipe em situações complexas, muitas vezes sem respostas imediatas. Apesar disso, fica evidente que o bem-estar e a interação geram resultados significativos no desenvolvimento motor e cognitivo, refletindo positivamente na turma regular.

A experiência mostrou que, para que a educação inclusiva funcione, todos os envolvidos — família, cuidadores, professores de AEE e da classe regular — precisam cumprir bem seus papéis. Na escola onde essa proposta pedagógica inclusiva foi realizada, percebeu-se o comprometimento coletivo em promover uma inclusão real, seguindo o que Lacerda (2021) chama de inclusão total, na qual se acredita na possibilidade de reinventar a escola para acolher todas as dimensões da diversidade humana.

Autores como Silva e Mulick (2009) destacam que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades na fala, interação social e manutenção

de diálogo, o que pode comprometer a aprendizagem, entretanto, essa pesquisa realizada durante o estágio mostrou que é possível alcançar resultados positivos, desde que haja estratégias adequadas, paciência e sensibilidade para atender cada necessidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se consolida como um instrumento indispensável para a efetivação da Educação Inclusiva, atuando como recurso multifuncional capaz de garantir não apenas o acesso, mas principalmente a permanência, o desenvolvimento e a participação ativa dos alunos com NEE. Essa pesquisa demonstra, na prática, que o sucesso dessa modalidade de atendimento depende da articulação entre diferentes agentes, os professores do AEE, os docentes da classe comum, a família e a equipe gestora, todos comprometidos com a construção de um ambiente escolar flexível, acolhedor e ajustado às singularidades de cada estudante.

Os resultados observados reforçam o que defendem autores como Mantoan (2003), Glat, Pletsch e Fontes (2007) e Lacerda (2021): a inclusão não se limita à matrícula, mas pressupõe a transformação da cultura escolar, a adaptação curricular, o investimento em formação docente e o uso criativo de recursos pedagógicos que eliminem barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

Diante disso, é inequívoco que o AEE não pode ser visto como um espaço isolado, mas como parte integrante do fazer pedagógico da escola, dialogando constantemente com o currículo e as práticas da sala regular. A vivência com o aluno Rhuan, apresentada neste estudo, ilustra que, respeitando o tempo, os interesses e as potencialidades de cada criança, é possível promover avanços significativos, mesmo diante de desafios complexos.

Uma educação de qualidade para todos exige não apenas o cumprimento de diretrizes legais, mas, sobretudo, compromisso ético, sensibilidade, escuta ativa e a disposição para reinventar a escola, tornando-a um espaço de convivência democrática, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BRASIL. Resolução CNE-CBE n°4/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br> acesso em: 14/05/2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará – UEC, 2002. Apostila.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Educação** (Santa Maria Online) [en linea]. 2007, 32(2), 343-355. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241006>. Acesso em 14 de junho de 2025

LACERDA, Lucelmo. Inclusão Total e Educação Inclusiva. Material de apoio do curso "Educação Especial Inclusiva: conceitos, evidências e práticas contemporâneas". In: **Luna ABA**, 2021. Disponível em: <https://lunaaba.com.br/wp-content/uploads/2021/12/Inclusao-Total-e-Educacao-Inclusiva-MATERIAL-DE-APOIO-ED.-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escola:** o que é? Por quê como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Micheline. MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspecto fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, Ciência e profissão** 2009,29 (1), 1116-131.

SILVA, Simone Cerqueira da. ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2005, vol.11, n.03, pp.373-394. ISSN 1413-6538.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO TEÓRICO

Julia Moretto Bollis[1]

Rafaela Bertoletti Johann[2]

Daniela Leal[3]

RESUMO

A partir da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), o autismo passou a ser legalmente reconhecido como deficiência, visando a garantia de seus direitos e inclusão social. No entanto, alunos autistas ainda enfrentam exclusão no espaço escolar, o que levanta questionamentos sobre como ocorre o diálogo entre Psicologia e Educação na construção de propostas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos. Este estudo teórico teve como objetivo compreender as contribuições dessa articulação para a elaboração de práticas que favoreçam a aprendizagem de crianças com autismo. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia dialética, considerando a realidade dinâmica das relações entre as áreas envolvidas. O método utilizado incluiu revisão bibliográfica crítica e análise dos papéis atribuídos a professores e psicólogos no contexto escolar. A base teórica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para os estudos de Vigotski (1998). A análise aponta a relevância da escuta qualificada, da mediação pedagógica e da atuação conjunta entre os profissionais da educação e da psicologia para transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor às singularidades dos estudantes. Destaca-se o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o psicólogo escolar como facilitador das relações e do planejamento pedagógico. Conclui-se que a articulação entre Psicologia e Educação é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos e romper com práticas que perpetuam a exclusão. Esta pesquisa está vinculada a um projeto guarda-chuva intitulado “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação” (Projeto CNPq Universal 2023, Processo n.º 405414/2023-4), desenvolvida pelo NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.

Palavras-chave: Autismo. Psicologia Escolar. Práticas Inclusivas. Mediação. Educação.

1 INTRODUÇÃO

[1] Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: julia.bollis@unochapeco.edu.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9918900361236755

[2] Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: rrafaelabertolettij@unochapeco.edu.br Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7171744731152886

[3] Professora Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: dannylegal@gmail.com. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/9613384135531044

A partir da promulgação da Lei Berenice Piana, n.º 12.764, o autismo[4] passou a ser reconhecido como deficiência, a fim de assegurar os direitos, acesso a serviços e proteção social às pessoas autistas. Entretanto, mesmo com essa classificação, que visa assegurar direitos legais, os autistas continuam enfrentando diversos processos de exclusão social.

De acordo com Dias (1977 *apud* Patto,1997), as instituições escolares assumem um caráter sistemático e intencional, que valoriza especialmente o desenvolvimento intelectual, sem, contudo, deixar de considerar outras dimensões que são fundamentais, como a emocional, moral e social. Nesse sentido, torna-se indispensável compreender a criança autista em sua totalidade, considerando tanto suas habilidades quanto suas limitações, como forma de promover a sua aprendizagem e evitar sua exclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, surge o seguinte questionamento: quais contribuições a Psicologia e a Educação oferecem para a construção de práticas inclusivas direcionadas às crianças autistas no ambiente escolar? Assim, torna-se necessário a investigação acerca de como os(as) docentes têm desenvolvido práticas pedagógicas juntamente com essas crianças, com o fito de assegurar a inclusão no espaço escolar.

Diante disso, este resumo têm como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica de Iniciação Científica, cujo objetivo é a análise da conexão entre a Psicologia e a Educação, e como ambas atuam em conjunto para a formulação de práticas pedagógicas voltadas para crianças autistas.

2 METODOLOGIA

[4] Neste trabalho, opta-se, de maneira política e científica, pelo uso dos termos "autista" e "autismo", em oposição a outras denominações. Essa escolha não nega as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas, nem suas necessidades de apoio — pelo contrário, reafirma seu reconhecimento. Ao recusar expressões como "transtorno do espectro autista" ou "pessoa com autismo", como aponta Dalfovo (2025, p. 12), "significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado [...]".

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada na metodologia dialética, que visa a compreensão da realidade como um processo dinâmico de relações, especialmente no tocante à articulação entre a Psicologia e a Educação, visando a criação de práticas inclusivas para crianças autistas.

O processo de análise consistiu em três movimentos essenciais. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica crítica, na qual foi identificada uma polarização entre as práticas da Psicologia e as demandas da Educação no que diz respeito à inclusão de crianças autistas nas atividades escolares.

Posteriormente, a partir das discussões teóricas, procedeu-se à análise do contexto escolar, examinando-se os processos de mediação, os papéis facilitadores e as funções específicas tanto dos professores quanto do psicólogo nesse ambiente educacional. Por fim, dedicou-se à compreensão da interface entre a Psicologia e a Educação, com o objetivo de elucidar como essas áreas podem conjugar esforços na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas para crianças autistas.

O método de pesquisa empregado demonstrou-se adequado por possibilitar uma análise integrada das dimensões objetivas e subjetivas da relação entre a Psicologia e a Educação nos estudos teóricos identificados.

3 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

O ambiente escolar tem como responsabilidade garantir a aprendizagem e a inclusão das crianças. Através do contato cultural e social, elas constroem suas próprias representações e assimilam o que antes lhes era desconhecido. Ao atribuírem sentidos pessoais a essas vivências, as crianças desenvolvem significações que contribuem para a formação de suas subjetividades.

Contudo, a convivência no espaço escolar pode apresentar diversos desafios, especialmente porque o papel do professor é frequentemente entendido como o de facilitador do conhecimento para os alunos.

O processo de ensino, evidentemente, concentra-se na relação aluno-professor, destacando a necessidade de se observar os contextos mais amplos que permeiam essa prática. No entanto, conforme Costa (2015, p. 132):

> A percepção é de se estar na contramão do processo de humanização desses alunos, pois além de não lhes serem proporcionadas as formas mais elaboradas de cultura, que poderia lhes remeter a outro patamar de desenvolvimento, são atribuídas a eles as peripécias pela não aprendizagem em uma naturalização [...].

Diante disso, torna-se essencial repensar a percepção vigente, principalmente por meio de um olhar diferenciado e da escuta ativa como ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem. Isso porque, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com base nos estudos de Vigotski (1998), o desenvolvimento ocorre por meio de processos de ensino-aprendizagem mediados, os quais devem promover mudanças qualitativas.

Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador para a criança, sendo ele quem, através de seu conhecimento e experiência cultural, contribui para o processo de internalização e humanização dos sujeitos, permitindo, assim, a ampliação do conhecimento de mundo e a reorganização de suas concepções.

Entretanto, para que o professor exerça plenamente seu papel de mediador, é necessário que a escola se organize como um coletivo de responsabilidade compartilhada. A atuação do psicólogo escolar, nesse ponto, não se limita a intervenções pontuais ou diagnósticos individuais, mas deve voltar-se à transformação das condições objetivas do trabalho docente, das relações pedagógicas e da cultura institucional (Bock, 2001).

No cotidiano escolar, para que o professor reflita constantemente sobre sua práxis e mantenha-se como mediador do processo, evitando práticas que patologizem alunos com dificuldades de aprendizagem, o trabalho conjunto com o psicólogo escolar é essencial (Damasceno *et al*., 2023).

Pois, cabe ao(à) psicólogo contribuir para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos alunos, por meio de mediadores culturais que favoreçam a expressão da subjetividade. Além disso, sua atuação deve articular-se com a educação na busca por práticas mais inclusivas, através de programas e ações que promovam o respeito e a efetiva inclusão (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019).

Nesse contexto, a concepção de deficiência, especialmente em relação ao autismo, precisa ser compreendida para além de uma visão biomédica que reduz o sujeito ao diagnóstico. A Psicologia Histórico-Cultural propõe uma abordagem que reconhece a deficiência como uma construção social, cuja superação está diretamente relacionada às condições sociais e históricas de desenvolvimento.

Vigotski (1991) já apontava que a chamada "deficiência" não está apenas na criança, mas sobretudo nas barreiras impostas pelo ambiente, sendo o papel da educação e da psicologia promover condições favoráveis para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Assim, práticas pedagógicas inclusivas devem considerar os processos mediacionais, as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os instrumentos culturais disponíveis no ambiente escolar.

Além disso, é necessário compreender o autismo a partir de uma perspectiva crítica que valorize a singularidade e a diversidade humana, rompendo com discursos capacitistas que perpetuam a exclusão e a marginalização dessas crianças. A construção de uma escola inclusiva exige um reposicionamento ético e político dos profissionais da educação e da psicologia, que devem atuar na desnaturalização dos processos de exclusão e na ressignificação das práticas pedagógicas.

Nessa lógica, segundo Souza (2011), se a criança tem dificuldades em leitura escrita, os questionamentos não são mais direcionados à escola e ao processo de escolarização e, sim, é buscado nesta criança, aspectos biológicos que expliquem essas dificuldades. Souza (2011, p. 64) argumenta que o mais perverso reside no fato que “[...] os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança, como um direito.

Utilizam a mesma lógica que se faz presente nas modalidades das doenças para os processos de ensino e aprendizagem."

Dessa forma, por meio do planejamento de condições que favoreçam o desenvolvimento humano e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, a educação e a psicologia articulam-se com o objetivo de transformar o espaço escolar, tornando-o mais humano, acolhedor e sensível às singularidades de cada sujeito.

A atuação do psicólogo na escola, como facilitador da relação professor-aluno, é fundamental para auxiliar na elaboração de práticas inclusivas. Contudo, historicamente, a psicologia escolar pautou-se em uma perspectiva terapêutica e corretiva, tornando-se necessário um conhecimento integral do indivíduo para que a educação cumpra sua função de maneira assertiva (Trindade et al., 2025).

Além disso, é crucial desmistificar a psicologia como detentora de todo o saber, já que as vivências cotidianas são de domínio dos professores. Assim, a escuta torna-se um elemento primordial na atuação do psicólogo, que deve ouvir os relatos dos educadores para auxiliar na construção de intervenções inclusivas, evitando ações que apenas camuflem a exclusão de crianças autistas. Como destacam Trindade et al. (2025):

> Nesse sentido, devemos ter evidente que, ao estudar o enfoque histórico-cultural devemos partir dessa base materialista para o entendimento do homem e de seu desenvolvimento integral. Caso contrário, estamos reduzindo a teoria e retirando dela os pressupostos filosóficos que lhe deram origem, o que geraria uma visão equivocada dos principais conceitos estudados pelos autores soviéticos.

Portanto, a interface entre Psicologia e Educação é fundamental para a construção de vivências significativas no processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Educação e da Psicologia para a elaboração de práticas inclusivas voltadas

a crianças autistas. Através de uma abordagem dialética, garantiu-se um olhar integral sobre os papéis do professor e do psicólogo escolar no processo de ensino-aprendizagem, mediante revisão crítica da literatura.

Nesse viés, percebe-se que um dos princípios fundamentais da inclusão é o olhar atento e a reavaliação da escola frente às necessidades pedagógicas de cada aluno. Ao compreender o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, cabe a ele promover as adaptações necessárias em sala de aula, respeitando as características individuais de aprendizagem. No entanto, para que o docente exerça esse papel com eficácia, é essencial uma atuação assertiva da psicologia no contexto escolar, atuando como facilitadora na relação professor-aluno e promovendo a integração de toda a comunidade escolar, evitando práticas individualizantes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para evidenciar as funções dos educadores e da psicologia na escola, garantindo a inclusão e a aprendizagem de crianças autistas por meio de práticas pedagógicas eficazes, suportes necessários e capacitação sobre o autismo para todos os profissionais envolvidos. Afinal, é fundamental assegurar o acesso à aprendizagem, considerando as diferentes necessidades e estratégias educacionais de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

Conselho Federal de Psicologia (2019). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica.** 2. Ed. Brasília//: CFP. Recuperado em 18 de abril de 2022 de https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologasos-na-educacao-basica/

COSTA, Deise Aparecida Curto. **O autismo e a Educação Especial**: o "mundo" de (im) possibilidades para a humanização. 2015. 170fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015.

DALFOVO, Cindy. **Percurso formativo de professoras**: (Des)construindo conceitos sobre autismo. 2025. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2025.

DAMASCENO, R. S.; NETO, A. A. P.; NEGREIROS, F.; FREIRE, S. E. A. **Psicologia e Escola Pública**: Um estudo de revisão sistemática. Interação em Psicologia, 2023. 18 fls.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

TRINDADE, C.; LEONARDO, N.; PESSOA, C.. **Para além das fronteiras biológicas: psicologia escolar em busca da humanização da educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 383p.

VYGOTSKY, L. S**. A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo**. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS E A FALÊNCIA DA VIDA AUTÔNOMA DE ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL

Joyce Carolina de Freitas[1]
Ana Paula Boff[2]
Elena Granado de la Cruz[3]

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta significativamente a trajetória de vida dos adolescentes, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da autonomia e à inserção social. No Brasil, a ausência de dados específicos e a fragilidade das políticas públicas voltadas para essa faixa etária tornam invisíveis as demandas dessa população. Este estudo tem como objetivo analisar a situação dos adolescentes com TEA no Brasil, com foco nos obstáculos à construção da autonomia e na ausência de políticas públicas que garantam o direito à vida independente. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem teórica-analítica, baseia-se em uma revisão narrativa da literatura, com a seleção de 48 estudos nacionais e internacionais publicados entre 2018 e 2024, indexados em bases como Scopus, Web of Science e SciELO. Os resultados indicam que 65% dos adultos com deficiência intelectual, incluindo TEA, estão fora do mercado formal de trabalho e que apenas 3% dos municípios brasileiros oferecem serviços especializados para jovens adultos com autismo. O estudo conclui que a promoção da autonomia exige políticas públicas articuladas entre os setores da saúde, educação e assistência social, além da superação de práticas de superproteção familiar e da fragmentação institucional. Recomenda-se o investimento em programas nacionais de transição e a capacitação continuada de profissionais como caminhos possíveis para garantir a inclusão crítica e emancipatória desses adolescentes.

Palavras-chave: Falência da Vida Autônoma. Adolescência. Transição para a vida independente. Transtorno do Espectro do Autismo. Brasil.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) configura-se por dificuldades persistentes na comunicação social, interesses restritos e padrões de comportamento repetitivos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Embora a literatura científica tenha privilegiado majoritariamente o estudo da infância, a adolescência constitui uma fase particularmente crítica do desenvolvimento humano, marcada por transformações cognitivas, emocionais e sociais profundas que influenciam decisivamente a qualidade de vida e a conquista da autonomia (FREITAS; BOFF,

[1] Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, freitas.joyce@pucpr.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, ana.boff2@gmail.com
[3] Máster en psicología positiva, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. España elena.granado@alu.uhu.es

2021). É nessa fase que se intensificam os processos de subjetivação e de construção da identidade, o que torna ainda mais relevante compreender como adolescentes com TEA elaboram seus projetos de vida em meio a limitações contextuais e estruturais.

No contexto brasileiro, a escassez de dados epidemiológicos desagregados por faixa etária compromete a formulação de políticas públicas específicas e acentua a invisibilidade social dos adolescentes com TEA (GRANADO; FREITAS, 2024). Além disso, o apagamento dessa população nas estatísticas oficiais configura uma forma de violência epistêmica (SANTOS, 2007), que perpetua desigualdades e dificulta a construção de políticas baseadas em evidências. Estima-se que entre 1% e 2% da população mundial apresenta o TEA (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2021). No Brasil, estima-se que aproximadamente dois milhões de pessoas convivam com a condição, o que corresponde a cerca de 1% da população nacional (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2022).

Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a incluir questões específicas sobre autismo no Censo Demográfico, o que deverá resultar na divulgação de dados mais detalhados nos próximos anos. Contudo, a ausência histórica de dados consistentes ainda reforça o apagamento estatístico e político das pessoas com TEA no Brasil (GRANADO; FREITAS, 2024). Isso reforça a importância de compreender o fenômeno do autismo não apenas como uma condição clínica, mas como uma construção social que envolve fatores culturais, econômicos e políticos (GOODLEY, 2017).

Diante desse cenário, o presente artigo propõe-se a discutir os desafios enfrentados por adolescentes com TEA na busca pela vida autônoma, compreendida aqui como a capacidade de exercer escolhas e participar da vida social com dignidade.

O estudo parte do reconhecimento de que a adolescência é uma etapa crítica na construção da autonomia, especialmente para sujeitos com deficiência, cuja trajetória costuma ser marcada pela sobrecarga familiar, pela superproteção e por múltiplas barreiras institucionais (FREITAS, BOFF, 2021; SILVA, ANDRADE, 2019; SCHALOCK et al., 2020). A abordagem da autonomia será orientada por uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), que permite analisar a interação entre características individuais e fatores contextuais.

A escolha deste objeto de pesquisa justifica-se pela urgência em visibilizar os processos de exclusão social enfrentados por adolescentes autistas no Brasil,

especialmente no que se refere à transição para a vida adulta. A literatura científica nacional ainda carece de análises robustas sobre esta fase do ciclo vital, o que compromete a elaboração de políticas intersetoriais voltadas à autonomia e à inclusão (PELLICANO et al., 2022). Além disso, a escassez de pesquisas qualitativas que deem voz a esses adolescentes limita a compreensão das suas vivências e das estratégias que desenvolvem para lidar com os desafios impostos pela sociedade.

O objetivo deste artigo é analisar a situação dos adolescentes com TEA no Brasil, com foco nos obstáculos à construção da autonomia e na ausência de políticas públicas que garantam o direito à vida independente.

Ao final, este estudo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre políticas inclusivas para adolescentes com autismo, com ênfase na promoção da autonomia e na construção de percursos emancipatórios que superem a lógica da tutela e da marginalização. Busca-se, assim, colaborar com a consolidação de uma educação inclusiva orientada por princípios de justiça social, equidade e reconhecimento da diversidade humana.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PANORAMA ATUAL DO TEA NO BRASIL

Dados recentes do Censo Escolar de 2024 revelam um crescimento expressivo de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA na educação básica, passando de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024 (INEP, 2025). A Figura 1 apresenta o crescimento das matrículas de estudantes com TEA nesse período:

Figura 1 – Crescimento das matrículas de alunos com TEA (2023–2024)

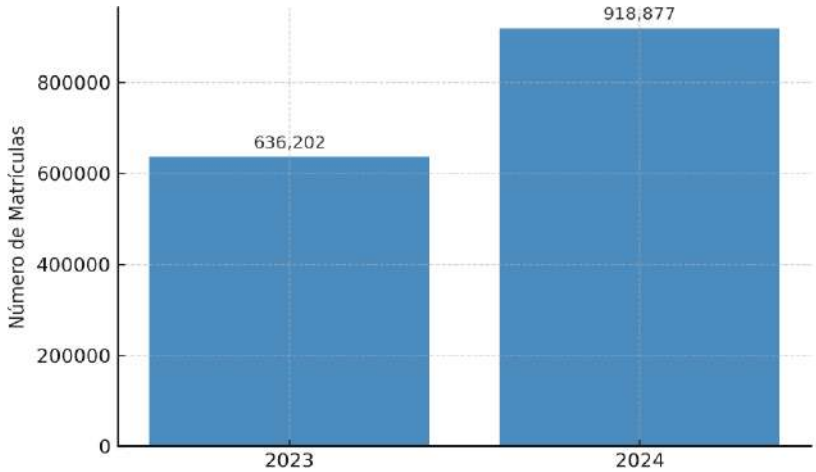

Fonte: Inep (2025)

Observou-se, também, um aumento no percentual de inclusão desses estudantes em classes comuns, de 93,2% em 2020 para 95,7% em 2024. O relatório Retratos do Autismo no Brasil (BANDEIRA, 2023) estimou, com base nos parâmetros do Centers for Disease Control and Prevention (CDC), que aproximadamente seis milhões de brasileiros estejam no espectro, o que indica a magnitude do fenômeno no país.

As desigualdades regionais no Brasil influenciam diretamente as possibilidades de desenvolvimento da autonomia de adolescentes com TEA. O acesso a recursos educacionais e terapêuticos é altamente desigual entre as regiões do país, com maior concentração de serviços especializados nos estados do Sul e Sudeste, em contraste com a escassez crítica observada nas regiões Norte e Nordeste (SILVA, ANDRADE, 2019; FREITAS, BOFF, 2021).

Essa assimetria compromete a equidade no acesso a diagnósticos precoces, acompanhamento multidisciplinar e políticas educacionais inclusivas. Além disso, a sobrecarga familiar e a superproteção parental, frequentemente exacerbadas em contextos de baixa renda e de baixa oferta de apoio institucional, dificultam a construção da autonomia desses adolescentes, reforçando trajetórias de dependência e isolamento social (SCHALOCK et al., 2020).

Da mesma forma, para garantir a inclusão e a autonomia de sujeitos em situação de vulnerabilidade, é fundamental a articulação entre políticas públicas integradas nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho. Essas políticas devem ser contínuas, monitoradas e adaptadas às realidades locais, promovendo a equidade e o protagonismo dos indivíduos. Nesse sentido, o Quadro 1 sintetiza os eixos para a promoção da inclusão e da autonomia de pessoas com TEA:

Quadro 1 – Eixos estratégicos para a promoção da inclusão e da autonomia

Eixos Estratégicos	**Descrição**
Políticas públicas integradas	Articulação de diferentes áreas governamentais e sociais para garantir direitos e serviços
Redes de apoio e capacitação profissional	Formação contínua e colaboração entre profissionais e instituições
Cultura local e territorialização	Reconhecimento e valorização das práticas culturais e das especificidades territoriais

Fonte: Adaptado de Silva (2022, p. 148).

Além disso, é imprescindível o fortalecimento de redes de apoio e a formação contínua dos profissionais, com enfoque em práticas inclusivas, direitos humanos e

metodologias participativas. A valorização da cultura local e a territorialização das intervenções permitem ações mais eficazes e contextualizadas, considerando os saberes e as especificidades de cada comunidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e analítica, com base em revisão narrativa da literatura (FERRARI, 2015).

No âmbito da presente investigação, a seleção dos estudos revisados seguiu critérios rigorosos de inclusão e exclusão, conforme sintetizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Processo de seleção dos estudos incluídos

Etapas	Número Estudos	Critérios Aplicados
Artigos inicialmente identificados	274	Pesquisa em bases de dados (Scopus, Web of Science, SciELO)
Artigos após remoção de duplicados	198	Eliminação de duplicatas
Artigos excluídos (título/resumo)	120	Fora do tema / Enfoque clínico ou biomédico
Artigos selecionados para leitura	78	Elegíveis para análise aprofundada
Artigos finais incluídos	48	Cumprimento integral dos critérios de inclusão

Fonte: Freitas, Dominoni (2025).

Os critérios de seleção abrangeram estudos sobre adolescência, TEA, autonomia e políticas públicas, tendo como recorte temporal o período de 2018 a 2024. Portanto, das 274 produções identificadas, 48 foram selecionadas para compor este artigo.

A análise seguiu os preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2016), resultando em três categorias: (1) fatores socioeconômicos e sobrecarga familiar, (2) negligência institucional na transição para a vida adulta, e (3) desafios da inserção social na vida adulta, as quais serão desenvolvidas na próxima seção.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Fatores Socioeconômicos e Sobrecarga Familiar

Nesta categoria de análise evidenciou-se a forte correlação entre desigualdade regional, sobrecarga familiar e falência das políticas públicas na promoção da autonomia de adolescentes com TEA, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Os resultados apontam que a autonomia dos adolescentes com TEA é fortemente condicionada pelas dinâmicas familiares e pelo contexto socioeconômico (FREITAS; BOFF, 2021). Famílias em situação de vulnerabilidade enfrentam simultaneamente pressão emocional e dificuldades financeiras crônicas, o que limita o acesso a terapias especializadas, tecnologias assistivas e à educação adaptada.

A desigualdade regional agrava esse quadro: enquanto famílias do Sudeste e do Sul do Brasil têm maior acesso a serviços especializados, nas regiões Norte e Nordeste a escassez de recursos públicos e privados compromete ainda mais o desenvolvimento da autonomia dos adolescentes. Particularmente, observa-se que o ônus financeiro é insustentável em estratos socioeconômicos inferiores, perpetuando ciclos de dependência e exclusão social (SILVA, ANDRADE, 2019; SCHALOCK et al., 2020).

A autonomia, portanto, deve ser compreendida como uma construção relacional e contextualmente mediada, e não como uma realização exclusivamente individual. Perspectivas culturais, como o modelo tradicional de "proteção familiar" predominante no Brasil, reforçam essas barreiras. A superproteção parental, amplamente documentada na literatura (FREITAS; BOFF, 2021), pode restringir oportunidades de autodeterminação e independência dos jovens.

Além da cultura de superproteção familiar, destaca-se a fragilidade da rede de apoio comunitária, que frequentemente falha em prover suporte contínuo e adequado aos adolescentes com TEA. A ausência de articulação entre os setores de saúde, educação e assistência social compromete a criação de contextos favoráveis ao fortalecimento da autonomia juvenil.

4.2 Negligência Institucional e Transição para a Vida Adulta

A transição para a vida adulta emerge como um dos períodos mais vulneráveis para adolescentes com TEA. No Brasil, a inexistência de políticas públicas estruturadas para esta fase acentua desigualdades preexistentes (FREITAS, BOFF, 2021; SHATTUCK et al., 2012). Essa negligência institucional apresenta variações

acentuadas entre regiões: em estados do Norte e Nordeste, praticamente inexistem programas de transição para a vida adulta, enquanto em capitais do Sudeste e do Sul são desenvolvidas iniciativas pontuais, geralmente por organizações não governamentais.

Em contraposição, países como o Canadá implementaram, desde 2008, aproximadamente 62 programas nacionais dedicados à inclusão profissional e social de jovens autistas (NICHOLAS et al., 2018). No contexto brasileiro, contudo, as iniciativas restringem-se a experiências localizadas em grandes centros urbanos (BRASIL, 2022). A fraca articulação intersetorial entre saúde, educação e assistência social gera um "vazio institucional" que compromete a continuidade de cuidados após a maioridade (PELLICANO et al., 2022).

Outros aspectos que apresentam-se como desafios no contexto brasileiro são:

a) **Diagnóstico tardio**, com incidência ainda maior em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde o acesso a serviços de saúde especializados é limitado (BRASIL, 2022);
b) **Inclusão educacional**, ainda marcada por barreiras estruturais, principalmente nas redes públicas do Norte e Nordeste, e pela deficiência na formação docente (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023);
c) **Saúde mental**, com risco aumentado de comorbidades como ansiedade e depressão, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconómica (Associação Brasileira de Psiquiatria [ABP], 2021).

As pesquisas de Hughes et al. (2023) propõem um conjunto articulado de ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida dos adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em primeiro lugar, torna-se fundamental o investimento em estratégias de diagnóstico precoce e no fomento a pesquisas científicas que abordem especificamente as particularidades da adolescência no espectro autista, considerando as transformações físicas, emocionais e sociais características dessa fase do desenvolvimento.

Paralelamente, é necessário estabelecer programas permanentes de capacitação para profissionais de educação e saúde, com especial atenção às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, visando reduzir as disparidades regionais no acesso a serviços qualificados. Esta formação continuada deve ser complementada

pela implementação de políticas públicas intersetoriais que integrem de maneira efetiva as áreas da saúde, educação e assistência social, garantindo assim um atendimento integral e coordenado.

Outro aspecto consiste no desenvolvimento de programas nacionais de transição para a vida adulta, inspirados em experiências internacionais bem-sucedidas, que preparem os jovens com TEA para os desafios da vida independente, incluindo educação continuada, inserção no mundo do trabalho e desenvolvimento de habilidades sociais. Complementarmente, faz-se necessária a realização de campanhas de sensibilização que promovam maior compreensão social sobre o autismo na adolescência e estimulem a autonomia dos jovens, combatendo estigmas e preconceitos (SHATTUCK et al., 2018)

Estas propostas, quando implementadas de forma integrada, têm o potencial de criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento pleno dos adolescentes com TEA. A articulação entre pesquisa, formação profissional, políticas públicas e conscientização social representa um caminho para transformar os desafios atuais em oportunidades de crescimento e inclusão, como destacam Hughes et al. (2023).

Nesse sentido, destaca-se a importância de políticas inclusivas não apenas no âmbito da legislação, mas sobretudo em sua efetiva implementação nos contextos educativos, como defendem Glat (2011) e Sarkis (2016). Ambas ressaltam que o sucesso da inclusão passa pelo fortalecimento das redes de apoio, pela formação continuada de profissionais e pela adaptação dos serviços às diversidades regionais e socioculturais do país, elementos essenciais para garantir o desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos adolescentes com TEA.

4.3 Vida Adulta e Inserção Social

A transição para a vida adulta de pessoas com TEA no Brasil revela um cenário preocupante, conforme evidenciam os dados mais recentes. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) aponta que aproximadamente 65% dos adultos com deficiência intelectual, incluindo aqueles no espectro autista, encontram-se excluídos do mercado de trabalho formal. Essa realidade é agravada pela escassez de serviços especializados, com o Ministério da Saúde (2022) registrando que apenas

3% dos municípios brasileiros dispõem de atendimentos específicos para adultos autistas, limitando o acesso a suportes necessários para uma transição bem-sucedida.

Além disso, mais de 70% dos jovens adultos com TEA permanecem vinculados a instituições de educação especial sem receber a preparação adequada para os desafios do mercado de trabalho, perpetuando um ciclo de dependência e exclusão social (Marçal & Menezes, 2023).

A comparação internacional evidencia que países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido consolidaram modelos de integração intersetorial e acompanhamento contínuo (SHATTUCK et al., 2012; NICHOLAS et al., 2018; PELLICANO et al., 2022). A aplicação de programas de transição coordenados e de legislações protetivas garantiu avanços significativos na inclusão social e profissional de adolescentes com TEA.

No caso brasileiro, a complexidade aumenta ao se considerar as desigualdades regionais: enquanto em São Paulo ou Curitiba há avanços tímidos, em cidades médias e pequenas do Norte e Nordeste, o acesso a qualquer forma de atendimento é extremamente limitado. Assim, torna-se imprescindível adaptar esses modelos internacionais à realidade brasileira, investindo em centros de apoio multidisciplinares, programas nacionais de transição e fortalecimento da legislação existente. A capacitação contínua de profissionais e a sensibilização social surgem como pilares essenciais para a promoção da autonomia e da inclusão de adolescentes com TEA no Brasil.

Por fim, os resultados desta investigação reforçam a necessidade de políticas públicas integradas e sensíveis às realidades socioculturais e regionais brasileiras. É fundamental planejar e apoiar adequadamente os processos de transição, de modo a mitigar os riscos de exclusão e ampliar as oportunidades de participação ativa na sociedade.

A perpetuação dessas barreiras aponta para a necessidade de um modelo de intervenção mais abrangente e inclusivo, orientado por princípios de intersetorialidade e direitos humanos, que garanta aos jovens autistas trajetórias mais justas, autônomas e integradas na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência representa uma etapa decisiva para indivíduos com TEA, marcada por desafios específicos e complexos. A escassez de dados no Brasil evidencia a necessidade de investigações e políticas públicas voltadas a essa população, com especial atenção ao fortalecimento das famílias e à promoção da autonomia. A falta de apoio consistente nesse período revela a urgência de uma abordagem intersetorial entre educação, saúde e assistência social, capaz de assegurar condições dignas, inclusivas e emancipatórias.

É igualmente imprescindível considerar a continuidade do suporte na vida adulta, por meio da implementação de programas de transição, de políticas de empregabilidade e de acesso à educação superior, favorecendo a plena participação social dos jovens autistas no Brasil.

A qualidade de vida dos adolescentes com TEA no Brasil é profundamente afetada pela intersecção de vulnerabilidades socioeconômicas, sobrecarga familiar e lacunas nas políticas públicas. A construção de percursos emancipatórios requer não apenas intervenções individualizadas, mas também transformações sistêmicas que promovam a equidade, a justiça social e a efetiva inclusão das pessoas com deficiência.

Futuras pesquisas devem concentrar-se em linhas de investigação robustas, como: (i) análises longitudinais que acompanhem a trajetória de adolescentes com TEA na passagem para a vida adulta; (ii) avaliações de impacto de programas de transição existentes no Brasil e em países de referência; e (iii) estudos comparativos que integrem variáveis culturais e socioeconômicas, aprofundando a compreensão dos fatores que fortalecem ou limitam o desenvolvimento da autonomia.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. *Saúde mental na adolescência: desafios e perspectivas*. Brasília, 2021.

BANDEIRA, G. *Retratos do Autismo no Brasil em 2023*. Canal Autismo, 2023. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/retratos-do-autismo-no-brasil-em-2023/. Acesso em: 8 maio 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. Lisboa: Edições 70, 2016.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. *Data & statistics on autism spectrum disorder*. Atlanta, 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 8 maio 2025.

FREITAS, J. C. de; BOFF, A. P. *Autismo e práticas de cuidados durante a pandemia de Covid-19*. Linhas Críticas, Brasília, v. 28, e43037, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc28202243037. Acesso em: 8 maio 2025.

FREITAS, M. C.; BOFF, R. M. *Autonomia e qualidade de vida de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, n. 1, p. 1–20, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e001. Acesso em: 8 maio 2025.

GLAT, R. *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Políticas públicas e educação inclusiva: novas perspectivas*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 44, n. 30, p. 23–45, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2012v44n30ID2928. Acesso em: 8 maio 2025.

GRANADO, E.; FREITAS, J. C. *Los visibles invisibles: sin datos estadísticos, Brazil excluye a los autistas*. Revista Internacional de Educación, Tecnologías de la Información y Comunicación Aplicadas a la Educación Inclusiva, Logopedia y Multiculturalidad, n. 8, p. 54–64, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/387456055. Acesso em: 8 maio 2025.

HUGHES, M. M.; SHAW, K. A.; PATRICK, M. E.; DI RIENZO, M.; BAKIAN, A. V., et al. *Adolescents With Autism Spectrum Disorder: Diagnostic Patterns, Co-occurring Conditions, and Transition Planning*. *Journal of Adolescent Health*, 73, p. 271–278, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2022: pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Brasília, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista*. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 8 maio 2025.

MARÇAL, F. (Org.); MENEZES, A. (Org.). *NORTEAR: Orientações para o atendimento educacional ao estudante com transtorno do espectro autista – TEA (Relatório Técnico)*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). *Diretrizes para o cuidado de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Sistema Único de Saúde (SUS)*. Brasília, 2022a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). *Relatório sobre serviços especializados para adultos com TEA*. Brasília, 2022b.

NICHOLAS, D. B.; ZWAIGENBAUM, L.; MCKEEVER, P. *Integrating services for children with autism spectrum disorder: results from a Canadian national survey*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, New York, v. 48, n. 2, p. 1–12, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3343-9. Acesso em: 8 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Autism spectrum disorders*. Genebra, 2021. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 8 maio 2025.

PELLICANO, E.; DINSMORE, A.; CHARMAN, T. *What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom*. *Autism*, Thousand Oaks, v. 26, n. 2, p. 1–12, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1177/13623613211019856. Acesso em: 8 maio 2025.

SARKIS, J. A. F. *Educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios*. In: CAMPOS, R. M. (Org.). *Educação inclusiva: interfaces e perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 45–65.

SHATTUCK, P. T.; LAU, L.; ANDERSON, K. A.; KUO, A. A. *A national research agenda for the transition of youth with autism*. *Pediatrics*, v. 141, supl. 4, p. S355–S361, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300M. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, A. C.; ANDRADE, E. M. *Autismo e família: o desenvolvimento da autonomia de um adolescente com síndrome de Asperger e a relação familiar*. ResearchGate, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336395780. Acesso em: 8 maio 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Cerca de 2 milhões de pessoas vivem com o autismo no Brasil*. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/cerca-de-2-milhoes-de-pessoas-vivem-com-o-autismo-no-brasil/. Acesso em: 8 maio 2025.

VERYWELL HEALTH. *Autism in girls: why it's often missed or misdiagnosed*. 2023. Disponível em: https://www.verywellhealth.com/autism-in-girls-4174946. Acesso em: 8 maio 2025.

PREVALÊNCIA E CONSEQUÊNCIAS DO SOBREPESO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Joyce Carolina Freitas [1]

Ana Paula Boff [2]

Elena Granado de la Cruz [3]

RESUMO

O presente artigo analisa a prevalência do sobrepeso em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, bem como as suas implicações de ordem física, psicológica e social. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, com base em estudos nacionais e internacionais publicados entre 2013 e 2023. Foram selecionados 22 estudos que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos, utilizando-se os descritores "autismo", "obesidade infantil", "sobrepeso", "Brasil" e "TEA". Os dados analisados evidenciam um aumento significativo na incidência de sobrepeso e obesidade nessa população, com taxas variando entre 25% e 45%. Identificaram-se como fatores contributivos a seletividade alimentar, o uso de medicamentos psicotrópicos – especialmente risperidona e aripiprazol – e a reduzida prática de atividade física. As consequências observadas incluem o aumento do risco para comorbidades metabólicas, como diabetes tipo 2, hipertensão arterial e apneia do sono, bem como dificuldades motoras e prejuízos na qualidade de vida. A análise dos estudos corrobora a necessidade de estratégias de intervenção multidisciplinares que contemplem os domínios da saúde física, mental e comportamental. A discussão ressalta ainda a importância da formulação de políticas públicas inclusivas que considerem as especificidades das crianças com TEA, com vistas à promoção de um desenvolvimento integral e à prevenção de complicações decorrentes do excesso de peso.

Palavras-chave: Autismo. Sobrepeso infantil. Brasil. Obesidade. Saúde pública.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento,

[1]Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. freitas.joyce@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. ana.boff2@gmail.com
[3] Grau de Educación Primaria e Mestrado em Psicología Positiva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. España. elena.granado@alu.uhu.es

interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Ao longo da última década, tem-se observado um crescente interesse científico pelos fatores associados à saúde física de indivíduos com TEA, com ênfase nas comorbidades relacionadas ao excesso de peso. Nesse sentido, o presente estudo centra-se na análise da prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças com diagnóstico de TEA, tomando como recorte temporal o período compreendido entre 2013 e 2023.

A escolha desse intervalo temporal justifica-se pela necessidade de identificar tendências atuais e examinar dados que possibilitem uma compreensão abrangente das alterações epidemiológicas, dos avanços nas pesquisas e das práticas de intervenção voltadas a esta população. Além disso, a seleção de estudos dos últimos dez anos favorece a análise crítica de políticas públicas e estratégias terapêuticas mais recentes, especialmente no contexto brasileiro.

Estudos recentes apontam para uma preocupação crescente com a saúde física de crianças com TEA, especialmente no que se refere ao risco aumentado de sobrepeso e obesidade (ZUCKERMAN et al., 2014). Essa preocupação ganha ainda mais relevância no cenário brasileiro, tendo em vista a elevada prevalência de excesso de peso entre crianças em geral. Conforme demonstrado por Balogun (2016), Li et al. (2020) e Zheng et al. (2017), crianças e adolescentes com TEA tendem a apresentar taxas mais elevadas de sobrepeso e obesidade em comparação com seus pares com desenvolvimento típico.

Dados nacionais corroboram essa tendência: estima-se que aproximadamente 30% das crianças brasileiras com diagnóstico de TEA estejam acima do peso ideal, superando a média nacional para a infância (SILVA et al., 2020). A relação entre TEA e obesidade é multifatorial e complexa, pois abrange dimensões genéticas, ambientais e comportamentais. No caso do Brasil, a relevância do tema reside na necessidade de se desenvolverem políticas públicas e intervenções intersetoriais adequadas ao contexto local, levando em consideração especificidades culturais, sociais e o acesso desigual aos serviços de saúde. A realidade brasileira impõe desafios adicionais à gestão do TEA em articulação com as comorbidades clínicas, tornando-se essencial que os profissionais de saúde, educação e assistência social estejam informados e capacitados para atender a essa demanda crescente.

Com base nesses pressupostos, evidencia-se que o sobrepeso e a obesidade, além de constituírem-se como problemas de saúde pública, estão associados a um menor rendimento cognitivo e à redução nas funções executivas (RONAN; ALEXANDER-BLOCH; FLETCHER, 2020), o que também gera implicações ao contexto educacional. Além disso, o estigma social relacionado ao peso e às características do TEA pode levar a isolamento em ambientes escolares, reduzindo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

A partir do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a prevalência do sobrepeso em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, bem como as suas implicações de ordem física, psicológica e social.

2 DESENVOLVIMENTO

No âmbito alimentar, crianças com TEA apresentam comportamentos como seletividade alimentar, sensibilidade sensorial, dificuldade na mastigação, ingestão restrita, dificuldade em permanecer à mesa durante as refeições, dentre outros (LEMES et al., 2023). Além desses fatores, estudos destacam uma série de elementos associados ao aumento da prevalência de sobrepeso em crianças autistas: menor engajamento em atividades físicas, tratamentos farmacológicos com medicamentos que favorecem o ganho ponderal, pertencimento à raça negra ou à etnia hispânica/latina, baixa escolaridade parental, índice de massa corporal familiar elevado, peso elevado ao nascer, presença de síndromes genéticas, distúrbios do sono, transtornos afetivos, uso de antipsicóticos e estabilizadores de humor, baixa funcionalidade adaptativa nas atividades da vida diária, déficits na coordenação motora e elevada frequência alimentar diária (CURTIN et al., 2010; LEMES et al., 2023; MARTINS et al., 2019).

A seletividade alimentar no Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por padrões alimentares restritivos, marcados pela recusa persistente a determinados alimentos, texturas, sabores, cores ou temperaturas, resultando em uma dieta nutricionalmente desbalanceada (BANDINI et al., 2010). Estima-se que até 80% das crianças com TEA apresentam algum grau de seletividade, com predileção por alimentos como carboidratos simples e ultraprocessados e rejeição a grupos

alimentares essenciais, como vegetais e proteínas (MAYES, ZICKGRAF; 2019). Esse comportamento eleva o risco de comorbidades nutricionais, exigindo abordagens multissensoriais e individualizadas.

Essa associação entre TEA e transtornos alimentares pode ocasionar uma série de implicações à saúde física, como desnutrição, obesidade e problemas no crescimento. Tanto a deficiência de nutrientes como o excesso de alguns nutrientes, ingeridos em decorrência da seletividade alimentar, pode trazer prejuízos à saúde e piorar os sintomas do TEA (LEMES et al., 2023).

No Brasil, a Lei nº 15.131/2025 complementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana, 12.764/2012), estabelecendo diretrizes específicas para terapia nutricional voltada a essa população. Em seu artigo 3º, § 2º, a legislação determina que:

> A nutrição adequada e a terapia nutricional a que se refere a alínea “c” do inciso III do *caput* deste artigo compreendem todas as ações de promoção e de proteção da pessoa com transtorno do espectro autista sob o ponto de vista nutricional, realizadas por profissional de saúde legalmente habilitado, observados os protocolos clínicos e as diretrizes terapêuticas publicadas pela autoridade competente (BRASIL, 2025).

E Essa normativa compreende, portanto, a necessidade de ações de cuidado, promoção e proteção à essa população no âmbito alimentar. Nesse sentido, a lei assegura que a terapia nutricional seja realizada por profissionais de saúde habilitados, seguindo protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas oficiais. Incluindo, dentre outros, avaliação individualizada e planejamento alimentar adaptado às necessidades específicas da pessoa com TEA.

Ademais, conforme Ronan, Alexander-Bloch, Fletcher (2020), a obesidade infantil está associada à diminuição das funções executivas, que envolvem processos cognitivos como controle inibitório, tomada de decisão e memória de trabalho. Esse fato pode influenciar no processo educacional de estudantes com TEA, requerendo uma atuação multiprofissional e interdisciplinar entre profissionais da saúde e da educação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, seguindo as etapas metodológicas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Esta abordagem visa sintetizar o conhecimento disponível sobre a temática investigada, permitindo a integração de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, desde que atendam aos critérios de qualidade estabelecidos.

Foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2013 e 2023, extraídos das bases de dados PubMed, SciELO, LILACS e PsycINFO. Utilizaram-se os seguintes descritores: autismo, obesidade infantil, sobrepeso, Brasil e TEA. Os critérios de inclusão compreenderam: (a) estudos empíricos com amostras brasileiras ou inseridas em contextos sociais semelhantes; (b) artigos publicados em português, inglês ou espanhol; (c) pesquisas que abordassem, especificamente, a prevalência e os fatores associados ao sobrepeso em crianças com TEA.

Após a triagem e a análise criteriosa dos estudos, 22 artigos compuseram a amostra final da presente revisão. Os dados foram organizados e analisados de forma a possibilitar uma compreensão crítica e contextualizada da literatura científica acumulada sobre o tema no recorte temporal proposto.

4 RESULTADOS

Os estudos analisados revelam que a prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil apresenta uma variação significativa, situando-se entre 25% e 45% (MARTINS et al., 2019). Esse quadro é influenciado por diversos fatores específicos desta população, incluindo particularidades sensoriais como a hiposensibilidade, o uso frequente de medicamentos como risperidona e aripiprazol (que têm como efeito colateral o ganho de peso), além da baixa motivação para a prática de atividades físicas (PAN et al., 2016).

A obesidade no público com TEA traz graves consequências para a saúde, estando diretamente associada ao desenvolvimento precoce de comorbidades como diabetes tipo 2, hipertensão arterial e apneia do sono (BRODER-FINGERT et al., 2014). Além dos prejuízos físicos, observa-se que a coexistência entre obesidade e autismo potencializa os desafios psicossociais, intensificando situações de estigma e isolamento social, o que gera importantes impactos emocionais para essas crianças (CHEN et al., 2018).

Os achados demonstram a necessidade de programas multidisciplinares voltados ao controle do peso em crianças com TEA. Tais intervenções devem incluir acompanhamento nutricional, fisioterapia motora e suporte psicológico à família. A implementação de políticas públicas inclusivas, com estímulo à atividade física adaptada e alimentação escolar personalizada, é fundamental (WHO, 2020).

Além disso, faz-se necessária a formação de profissionais da saúde e da educação para lidar com os desafios específicos dessa população, promovendo um cuidado centrado na criança.

Figura 1 - Prevalência de Sobrepeso em Crianças com TEA no Brasil (2013-2023)

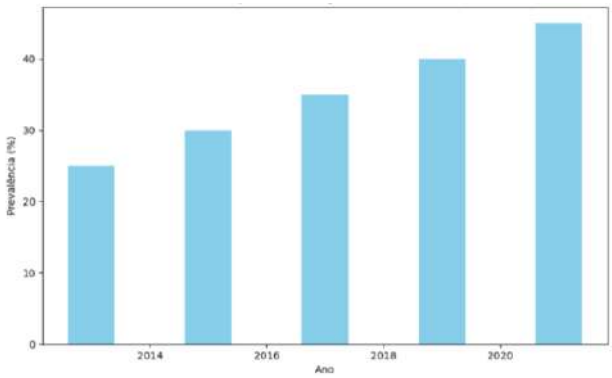

Fonte: Dados adaptados de Toscano et al. (2019); Haertel et al. (2025); Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria (2024); Dialnet (2025)[4]

A Figura 1 ilustra a prevalência de sobrepeso em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil ao longo de um período de dez anos, de 2013 a 2023. Observa-se uma tendência crescente na prevalência de sobrepeso em crianças com TEA, variando de 25 % em 2013 para 45 % em 2023. Esse aumento pode ser atribuído a mudanças nos hábitos alimentares, maior uso de medicamentos psicotrópicos que promovem ganho de peso — particularmente risperidona e aripiprazol — e redução da atividade física durante a pandemia da Covid-19. Além disso, a seletividade alimentar típica do TEA (alimentos ricos em calorias e pobres em nutrientes) reforça o ganho de peso (Yoon et al., 2016; Curtin et al., 2014; Hermans et al., 2023).

A prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil destaca a necessidade

[4] *Nota.* Estudos brasileiros revelaram prevalência elevada de sobrepeso e obesidade em crianças com TEA (ex.: 42,4 % e 21,4 %, respectivamente), vinculadas ao uso de medicamentos psicotrópicos, menor atividade física e seletividade alimentar (34,4 %).

de intervenções multidisciplinares que abordem tanto os aspectos nutricionais quanto os comportamentais. Políticas públicas, assim como a Lei Berenice Piana, que incentivem a atividade física adaptada e a alimentação saudável são essenciais para reverter essa tendência e melhorar a qualidade de vida dessas crianças.

Figura 2 - Distribuição dos Fatores Contribuintes para o Ganho de Peso em Crianças com TEA

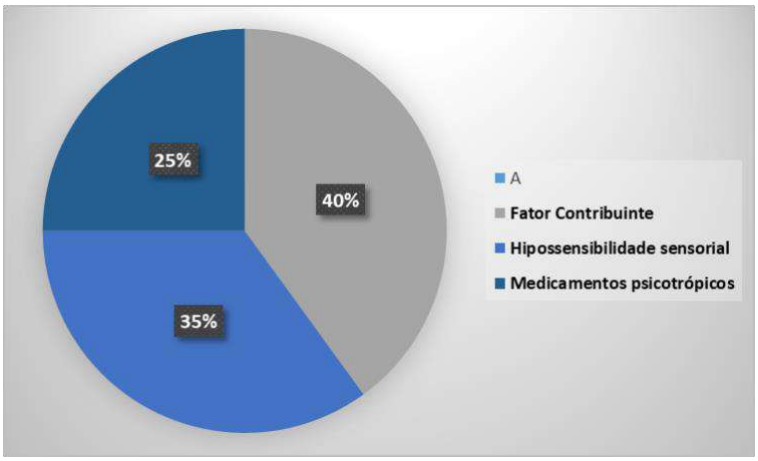

Fonte: A Adaptado de Must, A., Phillips, S. M., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2015). Barriers to physical activity and nutrition in children with autism spectrum disorders and typically developing children. Journal of Physical Activity and Health, 12(Suppl 1), S263–S269.

Na Figura 2, apresenta-se a distribuição percentual dos principais fatores que contribuem para o ganho de peso em crianças com TEA. Os fatores contribuintes para o ganho de peso em crianças com TEA incluem hipossensibilidade sensorial (40%), uso de medicamentos psicotrópicos (35%), e baixa atividade física (25%).Must et al. (2015). A hipossensibilidade sensorial pode levar a uma preferência por alimentos com texturas específicas, muitas vezes ricos em calorias. A baixa motivação para atividades físicas é outro fator significativo, uma vez que crianças com TEA podem ter dificuldades motoras e preferir atividades sedentárias.

A compreensão dos fatores que contribuem para o ganho de peso em crianças com TEA é essencial para desenvolver estratégias de intervenção eficazes. Programas que abordem a seletividade alimentar, monitoramento do uso de medicamentos e incentivo à atividade física adaptada podem ajudar a controlar o peso e melhorar a saúde geral dessas crianças.

Figura 3 - Comparação da prevalência de comorbidades metabólicas[5]

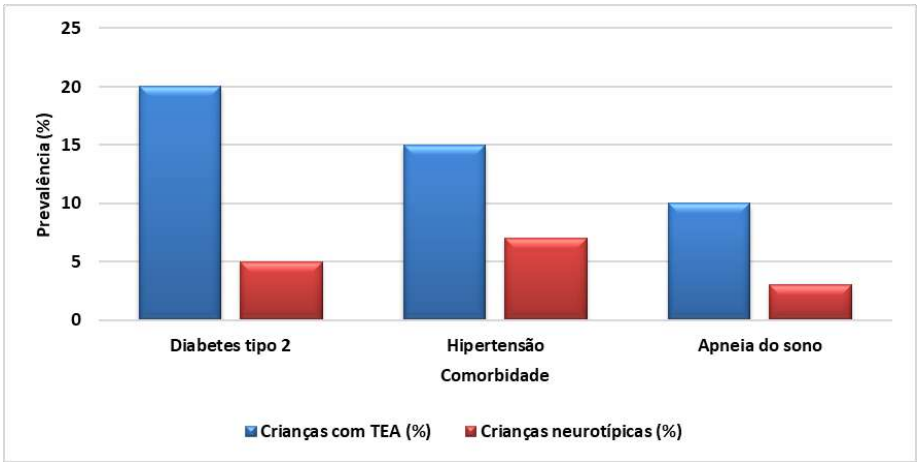

Fonte: Kahathuduwa, C. N., Dhanasekara, C. S., Ancona, D., Cortes, L., Wakefield, S. M., Mastergeorge, A. M., et al. (2023). Association Between Autism Spectrum Disorders and Cardiometabolic Diseases: A Systematic Review and Meta-analysis. JAMA Pediatrics, 177(3), 248–256.https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5629.

A Figura 3 apresenta a prevalência de comorbidades metabólicas, como diabetes tipo 2, hipertensão e apneia do sono, entre crianças com TEA e crianças neurotípicas. A prevalência de comorbidades metabólicas é significativamente maior em crianças com TEA em comparação com crianças neurotípicas. Por exemplo, a prevalência de diabetes tipo 2 é de 20% em crianças com TEA, enquanto é de apenas 5% em crianças neurotípicas. A hipertensão é observada em 15% das crianças com TEA, comparada a 7% nas neurotípicas. A apneia do sono afeta 10% das crianças com TEA, em contraste com 3% das neurotípicas. Esses dados indicam que o sobrepeso e a obesidade em crianças com TEA estão associados a um risco aumentado de desenvolver comorbidades metabólicas, que podem impactar negativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento.

Esses resultados corroboram evidências de que crianças com TEA apresentam

[5] Os valores são aproximações adaptadas do aumento de risco observado em Dhanasekara et al. (2023), sugerindo risco 2,47× maior para diabetes tipo 2, +22 % para hipertensão e maior prevalência de apneia/perturbações do sono.

prevalência elevada de comorbidades metabólicas, como obesidade (21,4%), hipertensão ou diabetes tipo 2 (19,4%), e dislipidemia (31,5%) — indicadores de risco aumentado para síndrome metabólica em comparação com crianças neurotípicas (GASPAR et al., 2024).

A alta prevalência de comorbidades metabólicas em crianças com TEA reforça a necessidade de intervenções precoces e integradas para controlar o peso e prevenir problemas de saúde associados. A implementação de programas de saúde pública que incluam acompanhamento nutricional, atividades físicas adaptadas e suporte médico contínuo é fundamental para melhorar a saúde e o bem-estar dessas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sobrepeso em crianças autistas brasileiras é uma realidade que exige atenção imediata de profissionais, gestores públicos e familiares. Ele envolve uma combinação de fatores biológicos, comportamentais e ambientais, impactando significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças.

A relação entre o TEA, a obesidade e seus impactos na saúde e na educação demonstra que as particularidades do TEA — como seletividade alimentar, hipersensibilidades sensoriais, uso de medicamentos psicotrópicos e menor engajamento em atividades físicas — contribuem significativamente para o desenvolvimento da obesidade, exacerbando comorbidades metabólicas, cardiovasculares e psiquiátricas. Paralelamente, esses agravos à saúde refletem-se diretamente no ambiente escolar, prejudicando o desempenho acadêmico, a socialização e a inclusão educacional dessas crianças.

Dessa forma, a relação entre esses fatores evidencia a urgência de abordagens multidisciplinares que combinem acompanhamento nutricional especializado, adaptações pedagógicas sensíveis às necessidades sensoriais e motoras, e políticas públicas direcionadas à promoção de hábitos saudáveis em populações neurodiversas. Investir em estratégias preventivas e terapêuticas não apenas melhorará a qualidade de vida dessas crianças, mas também mitigará disparidades educacionais, reforçando a importância de uma perspectiva inclusiva e intersetorial no manejo da obesidade no TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BANDINI, L. G. et al. Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. **Journal of Pediatrics**, [s. l.], p. 259-264, 3 abr. 2010. DOI: 10.1016/j.jpeds.2010.02.013. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20362301/. Acesso em: 24 de jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.131, de 30 de abril de 2025**. Altera a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para incluir a nutrição adequada e a terapia nutricional como direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 30 abr. 2025.

BRODER-FINGERT, S. et al. Prevalence of overweight and obesity in a large clinical sample of children with autism. **Academic Pediatrics**, v. 14, n. 4, p. 408-414, 2014. DOI: 10.1016/j.acap.2014.04.004. Acesso em: 9 maio 2025.

CHEN, A. Y. et al. Prevalence of obesity among children with chronic conditions. **Pediatrics**, v. 121, n. 1, p. e117-e123, 2018. DOI: 10.1542/peds.2007-1140. Acesso em: 9 maio 2025.

CURTIN, C. et al. Prevalence of obesity in children with autism and other developmental disabilities. **Pediatrics**, v. 126, n. 2, p. e365-e372, 2010. DOI: 10.1542/peds.2009-2371. Acesso em: 9 maio 2025.

DIALNET. **Comportamento alimentar restritivo em crianças com TEA: dificuldades sensoriais e seletividade**. **Revista Observatorio de la Economia Latinoamericana**, v. 23, n. 3, p. 1–21, 2025.

FREITAS, J. C. de; BOFF, A. P. Autismo e práticas de cuidados durante a pandemia de Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e43037, 2022. DOI: 10.26512/lc28202243037. Acesso em: 8 maio 2025.

GASPAR, J. M. et al. Metabolic and inflammatory profiles in children with autism spectrum disorder. **Brain Sciences**, v. 14, n. 11, 2024.

HAERTEL, M. C. O. da S. et al. Seletividade alimentar e problemas comportamentais durante as refeições de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista de um centro especializado do sul do Brasil. **RBONE – Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 18, n. 117, p. 1128–1136, 2025.

KAHATHUDUWA, C. N. et al. Association Between Autism Spectrum Disorders and Cardiometabolic Diseases: A Systematic Review and Meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 177, n. 3, p. 248–256, 2023. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2022.5629.

LEMES, M. A. et al. Comportamento alimentar de crianças com transtorno do espectro autista. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 72, p. 136–142, 28 ago. 2023.

MARTINS, L. G.; NASCIMENTO, V. B.; ANDRADE, R. S. Perfil nutricional de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 19, n. 1, p. 67-74, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/YkqMYPzGrq5vgDpmCJNrShC/?lang=en. Acesso em: 24 de jul. 2025.

MAYES, S. D.; ZICKGRAF, H. Atypical eating behaviors in children and adolescents with autism, ADHD, other disorders, and typical development. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 64, p. 76–83, ago. 2019.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. DOI: 10.1590/S0104-07072008000400018. Acesso em: 9 maio 2025.

MUST, A. et al. Barriers to physical activity and nutrition in children with autism spectrum disorders and typically developing children. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 12, supl. 1, p. S263–S269, 2015. DOI: 10.1123/jpah.2014-0241.

PAN, C. Y.; TSAI, C. L.; CHU, C. H. Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 39, n. 12, p. 1694-1705, 2016. DOI: 10.1007/s10803-009-0813-5. Acesso em: 9 maio 2025.

REVISTA BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA. O inadequado estado nutricional e a limitada variedade de alimentos em crianças com TEA: implicações clínicas. **Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria**, v. 28, n. 2, p. 35–46, 2024.

RONAN, L.; ALEXANDER-BLOCH, A.; FLETCHER, P. C. Childhood Obesity, Cortical Structure, and Executive Function in Healthy Children. **Cerebral Cortex**, New York, v. 30, n. 4, p. 2519-2528, 2020. DOI: 10.1093/cercor/bhz257. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, A. C. F.; OLIVEIRA, K. P.; SOUZA, M. A. Sobrepeso em crianças com autismo: fatores associados. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 38, p. e2019254, 2020. DOI: 10.1590/1984-0462/2020/38/2019254. Acesso em: 9 maio 2025.

SILVA HAERTEL, M. C. O. da et al. Seletividade alimentar e problemas comportamentais durante as refeições de crianças e adolescentes com TEA: foco na inflexibilidade e repertório alimentar. **RBONE**, 2025. DOI: 10.33448/rsd-v14i4.48108.

TOSCANO, C. V. A. et al. Growth and weight status of Brazilian children with autism spectrum disorders: A mixed longitudinal study. **Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)**, v. 95, n. 6, p. 705–712, 2019.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.06.008. Acesso em: 24 de jul. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2020.

Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536. Acesso em: 24 de jul. 2025.

PREVALÊNCIA E CONSEQUÊNCIAS DO SOBREPESO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Joyce Carolina de Freitas[1]
Elena Granado de la Cruz [2]
Ana Paula Boff [3]

RESUMO

O presente artigo analisa a prevalência do sobrepeso em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, bem como as suas implicações de ordem física, psicológica e social. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, com base em estudos nacionais e internacionais publicados entre 2013 e 2023. Foram selecionados 22 estudos que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos, utilizando-se os descritores "autismo", "obesidade infantil", "sobrepeso", "Brasil" e "TEA". Os dados analisados evidenciam um aumento significativo na incidência de sobrepeso e obesidade nessa população, com taxas variando entre 25% e 45%. Identificaram-se como fatores contributivos a seletividade alimentar, o uso de medicamentos psicotrópicos – especialmente risperidona e aripiprazol – e a reduzida prática de atividade física. As consequências observadas incluem o aumento do risco para comorbidades metabólicas, como diabetes tipo 2, hipertensão arterial e apneia do sono, bem como dificuldades motoras e prejuízos na qualidade de vida. A análise dos estudos corrobora a necessidade de estratégias de intervenção multidisciplinares que contemplem os domínios da saúde física, mental e comportamental. A discussão ressalta ainda a importância da formulação de políticas públicas inclusivas que considerem as especificidades das crianças com TEA, com vistas à promoção de um desenvolvimento integral e à prevenção de complicações decorrentes do excesso de peso.

Palavras-chave: Autismo. Sobrepeso infantil. Brasil. Obesidade. Saúde pública.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Ao longo da última década, tem-se observado um crescente interesse científico pelos fatores

[1] Mestra em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, freitas.joyce@pucpr.br
[2] Máster en psicología positiva, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. España elena.granado@alu.uhu.es
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, ana.boff2@gmail.com

associados à saúde física de indivíduos com TEA, com ênfase nas comorbidades relacionadas ao excesso de peso. Nesse sentido, o presente estudo centra-se na análise da prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças com TEA, tomando como recorte temporal o período compreendido entre 2013 e 2023.

A escolha desse intervalo temporal justifica-se pela necessidade de identificar tendências atuais e examinar dados que possibilitem uma compreensão abrangente das alterações epidemiológicas, dos avanços nas pesquisas e das práticas de intervenção voltadas a esta população. Além disso, a seleção de estudos dos últimos dez anos favorece a análise crítica de políticas públicas e estratégias terapêuticas mais recentes, especialmente no contexto brasileiro.

Estudos recentes apontam para uma preocupação crescente com a saúde física de crianças com TEA, especialmente no que se refere ao risco aumentado de sobrepeso e obesidade (ZUCKERMAN et al., 2014). Essa preocupação ganha ainda mais relevância no cenário brasileiro, tendo em vista a elevada prevalência de excesso de peso entre crianças em geral. Conforme demonstrado por Balogun (2016), Li et al. (2020) e Zheng et al. (2017), crianças e adolescentes com TEA tendem a apresentar taxas mais elevadas de sobrepeso e obesidade em comparação com seus pares com desenvolvimento típico.

Dados nacionais corroboram essa tendência: estima-se que aproximadamente 30% das crianças brasileiras com diagnóstico de TEA estejam acima do peso ideal, superando a média nacional para a infância (LEMES et al., 2023). A relação entre TEA e obesidade é multifatorial e complexa, pois abrange dimensões genéticas, ambientais e comportamentais. No caso do Brasil, a relevância do tema reside na necessidade de se desenvolverem políticas públicas e intervenções intersetoriais adequadas ao contexto local, levando em consideração especificidades culturais, sociais e o acesso desigual aos serviços de saúde. A realidade brasileira impõe desafios adicionais à gestão do TEA em articulação com as comorbidades clínicas, tornando-se essencial que os profissionais de saúde, educação e assistência social estejam informados e capacitados para atender a essa demanda crescente.

Com base nesses pressupostos, evidencia-se que o sobrepeso e a obesidade, além de constituírem-se como problemas de saúde pública, estão associados a um menor rendimento cognitivo e à redução nas funções executivas (RONAN; ALEXANDER-BLOCH; FLETCHER, 2020), o que também gera implicações ao

contexto educacional. Além disso, o estigma social relacionado ao peso e às características do TEA pode levar a isolamento em ambientes escolares, reduzindo oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

A partir do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a prevalência do sobrepeso em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, bem como as suas implicações de ordem física, psicológica e social.

2 DESENVOLVIMENTO

No âmbito alimentar, crianças com TEA apresentam comportamentos como seletividade alimentar, sensibilidade sensorial, dificuldade na mastigação, ingestão restrita, dificuldade em permanecer à mesa durante as refeições, dentre outros (LEMES et al., 2023). Além desses fatores, estudos destacam uma série de elementos associados ao aumento da prevalência de sobrepeso em crianças autistas: menor engajamento em atividades físicas, tratamentos farmacológicos com medicamentos que favorecem o ganho ponderal, pertencimento à raça negra ou à etnia hispânica/latina, baixa escolaridade parental, índice de massa corporal familiar elevado, peso elevado ao nascer, presença de síndromes genéticas, distúrbios do sono, transtornos afetivos, uso de antipsicóticos e estabilizadores de humor, baixa funcionalidade adaptativa nas atividades da vida diária, déficits na coordenação motora e elevada frequência alimentar diária (CURTIN et al., 2010; LEMES et al., 2023; SANTOS et al., 2024).

A seletividade alimentar no TEA caracteriza-se por padrões alimentares restritivos, marcados pela recusa persistente a determinados alimentos, texturas, sabores, cores ou temperaturas, resultando em uma dieta nutricionalmente desbalanceada (BANDINI et al., 2010). Estima-se que até 80% das crianças com TEA apresentam algum grau de seletividade, com predileção por alimentos como carboidratos simples e ultraprocessados e rejeição a grupos alimentares essenciais, como vegetais e proteínas (MAYES, ZICKGRAF; 2019). Esse comportamento eleva o risco de comorbidades nutricionais, exigindo abordagens multissensoriais e individualizadas.

Essa associação entre TEA e transtornos alimentares pode ocasionar uma série de implicações à saúde física, como desnutrição, obesidade e problemas no crescimento. Tanto a deficiência de nutrientes como o excesso de alguns nutrientes,

ingeridos em decorrência da seletividade alimentar, pode trazer prejuízos à saúde e piorar os sintomas do TEA (LEMES et al., 2023).

No Brasil, a Lei nº 15.131/2025 complementa a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana, 12.764/2012), estabelecendo diretrizes específicas para terapia nutricional voltada a essa população. Em seu artigo 3º, § 2º, a legislação determina que:

> A nutrição adequada e a terapia nutricional a que se refere a alínea "c" do inciso III do *caput* deste artigo compreendem todas as ações de promoção e de proteção da pessoa com transtorno do espectro autista sob o ponto de vista nutricional, realizadas por profissional de saúde legalmente habilitado, observados os protocolos clínicos e as diretrizes terapêuticas publicadas pela autoridade competente (BRASIL, 2025).

Essa normativa compreende, portanto, a necessidade de ações de cuidado, promoção e proteção à essa população no âmbito alimentar. Nesse sentido, a lei assegura que a terapia nutricional seja realizada por profissionais de saúde habilitados, seguindo protocolos clínicos e diretrizes terapêuticas oficiais. Incluindo, dentre outros, avaliação individualizada e planejamento alimentar adaptado às necessidades específicas da pessoa com TEA.

Ademais, conforme Ronan, Alexander-Bloch, Fletcher (2020), a obesidade infantil está associada à diminuição das funções executivas, que envolvem processos cognitivos como controle inibitório, tomada de decisão e memória de trabalho. Esse fato pode influenciar no processo educacional de estudantes com TEA, requerendo uma atuação multiprofissional e interdisciplinar entre profissionais da saúde e da educação.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, seguindo as etapas metodológicas propostas por Mendes, Silveira e Galvão (2008). Esta abordagem visa sintetizar o conhecimento disponível sobre a temática investigada, permitindo a integração de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, desde que atendam aos critérios de qualidade estabelecidos.

Foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2013 e 2023, extraídos das bases de dados PubMed, SciELO, LILACS e PsycINFO. Utilizaram-se os seguintes descritores: autismo, obesidade infantil, sobrepeso, Brasil e TEA. Os

critérios de inclusão compreenderam: (a) estudos empíricos com amostras brasileiras ou inseridas em contextos sociais semelhantes; (b) artigos publicados em português, inglês ou espanhol; (c) pesquisas que abordassem, especificamente, a prevalência e os fatores associados ao sobrepeso em crianças com TEA.

Após a triagem e a análise criteriosa dos estudos, 22 artigos compuseram a amostra final da presente revisão. Os dados foram organizados e analisados de forma a possibilitar uma compreensão crítica e contextualizada da literatura científica acumulada sobre o tema no recorte temporal proposto.

4 RESULTADOS

Os estudos analisados revelam que a prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil apresenta uma variação significativa, situando-se entre 25% e 45% (SANTOS et al., 2024). Esse quadro é influenciado por diversos fatores específicos desta população, incluindo particularidades sensoriais como a hiposensibilidade, o uso frequente de medicamentos como risperidona e aripiprazol (que têm como efeito colateral o ganho de peso), além da baixa motivação para a prática de atividades físicas (PAN et al., 2016).

A obesidade no público com TEA traz graves consequências para a saúde, estando diretamente associada ao desenvolvimento precoce de comorbidades como diabetes tipo 2, hipertensão arterial e apneia do sono (BRODER-FINGERT et al., 2014). Além dos prejuízos físicos, observa-se que a coexistência entre obesidade e autismo potencializa os desafios psicossociais, intensificando situações de estigma e isolamento social, o que gera importantes impactos emocionais para essas crianças (CHEN et al., 2018).

A partir desses achados, analisa-se a necessidade de programas multidisciplinares voltados ao controle do peso em crianças com TEA. Tais intervenções devem incluir acompanhamento nutricional, fisioterapia motora e suporte psicológico à família. Para tanto, torna-se necessária a implementação de políticas públicas inclusivas, com estímulo à atividade física adaptada e alimentação escolar personalizada (WHO, 2020). Além disso, é essencial investir na formação de profissionais da saúde e da educação para lidar com os desafios específicos dessa população, promovendo um cuidado centrado na criança.

Sistematizando os principais resultados encontrados na busca, a Figura 1 ilustra a prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil ao longo do período de 2013 a 2023.

Figura 1 - Prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil (2013-2023)

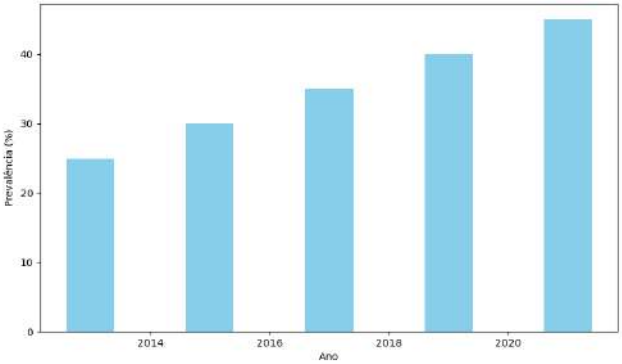

Fonte: Dados adaptados de Toscano et al. (2019)

Na Figura 1, observa-se uma tendência crescente na prevalência de sobrepeso em crianças com TEA, variando de 25 % em 2013, para 45 % em 2023. Esse aumento pode ser atribuído a mudanças nos hábitos alimentares, maior uso de medicamentos psicotrópicos que promovem ganho de peso — particularmente risperidona e aripiprazol — e redução da atividade física durante a pandemia da Covid-19. Além disso, a seletividade alimentar típica do TEA reforça o ganho de peso (CURTIN et al., 2014; HAERTEL et al., 2025; HERMANS et al., 2023). A prevalência de sobrepeso em crianças com TEA no Brasil destaca a necessidade de intervenções multidisciplinares que abordem tanto os aspectos nutricionais quanto os comportamentais. Políticas públicas, assim como a Lei Berenice Piana, que incentivem a atividade física adaptada e a alimentação saudável são essenciais para reverter essa tendência e melhorar a qualidade de vida dessas crianças. Na Figura 2, apresentam-se os principais fatores para esse ganho de peso.

Figura 2 - Fatores contribuintes para o ganho de peso em crianças com TEA

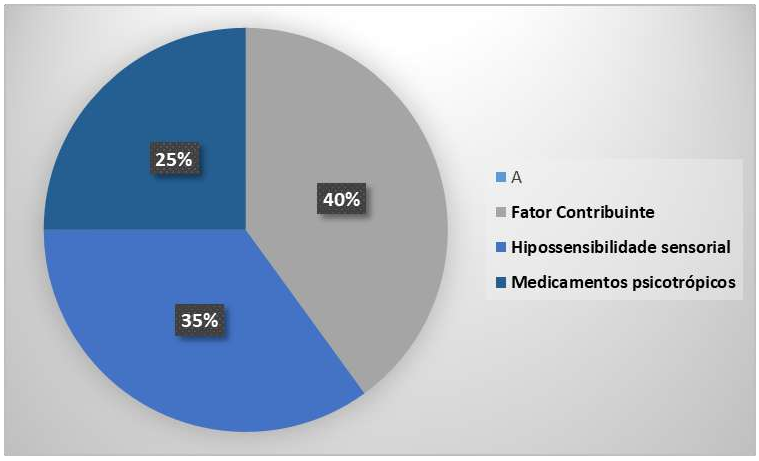

Fonte: Adaptado de Must et al. (2015)

Conforme a Figura 2, os fatores contribuintes para o ganho de peso em crianças com TEA incluem hipossensibilidade sensorial (40%), uso de medicamentos psicotrópicos (35%) e baixa atividade física (25%) (MUST et al., 2015). A hipossensibilidade sensorial pode levar a uma preferência por alimentos com texturas específicas, muitas vezes ricos em calorias. A baixa motivação para atividades físicas é outro fator significativo, uma vez que crianças com TEA podem ter dificuldades motoras e preferir atividades sedentárias.

A compreensão desses fatores é essencial para desenvolver estratégias de intervenção eficazes, como programas que abordem a seletividade alimentar, monitoramento do uso de medicamentos e incentivo à atividade física adaptada, que podem ajudar a controlar o peso e a melhorar a saúde geral dessas crianças.

Figura 3 - Comparação da prevalência de comorbidades metabólicas

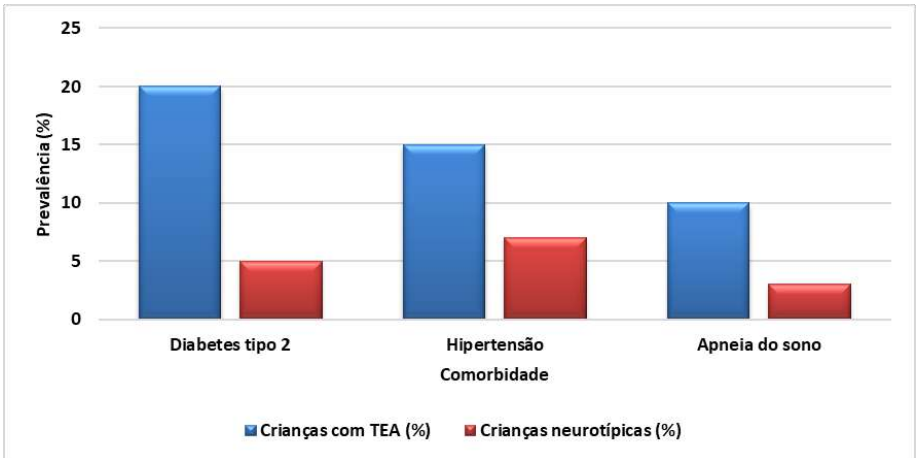

Fonte: Kahathuduwa et al. (2023)

A Figura 3 apresenta a prevalência de comorbidades metabólicas, como

diabetes tipo 2, hipertensão e apneia do sono, entre crianças com TEA e crianças neurotípicas. A prevalência de comorbidades metabólicas é significativamente maior em crianças com TEA em comparação com crianças neurotípicas. Por exemplo, a prevalência de diabetes tipo 2 é de 20% em crianças com TEA, enquanto é de apenas 5% em crianças neurotípicas. A hipertensão é observada em 15% das crianças com TEA, comparada a 7% nas neurotípicas. A apneia do sono afeta 10% das crianças com TEA, em contraste com 3% das neurotípicas. Esses dados indicam que o sobrepeso e a obesidade em crianças com TEA estão associados a um risco aumentado de desenvolver comorbidades metabólicas, que podem impactar negativamente a qualidade de vida e o desenvolvimento.

Esses resultados corroboram evidências de que crianças com TEA apresentam prevalência elevada de comorbidades metabólicas, como obesidade (21,4%), hipertensão ou diabetes tipo 2 (19,4%), e dislipidemia (31,5%) — indicadores de risco aumentado para síndrome metabólica em comparação com crianças neurotípicas (GASPAR et al., 2024).

A alta prevalência de comorbidades metabólicas em crianças com TEA reforça a necessidade de intervenções precoces e integradas para controlar o peso e prevenir problemas de saúde associados. A implementação de programas de saúde pública que incluam acompanhamento nutricional, atividades físicas adaptadas e suporte médico contínuo é fundamental para melhorar a saúde e o bem-estar dessas crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sobrepeso em crianças autistas brasileiras é uma realidade que exige atenção imediata de profissionais, gestores públicos e familiares. Ele envolve uma combinação de fatores biológicos, comportamentais e ambientais, impactando significativamente o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas crianças.

A relação entre o TEA, a obesidade e seus impactos na saúde e na educação demonstra que as particularidades do TEA — como seletividade alimentar, hipersensibilidades sensoriais, uso de medicamentos psicotrópicos e menor engajamento em atividades físicas — contribuem para o desenvolvimento da obesidade, exacerbando comorbidades metabólicas, cardiovasculares e psiquiátricas. Paralelamente, esses agravos à saúde refletem-se diretamente no ambiente escolar,

prejudicando o desempenho acadêmico, a socialização e a inclusão educacional dessas crianças.

Dessa forma, a relação entre esses fatores evidencia a urgência de abordagens multidisciplinares que combinem acompanhamento nutricional especializado, adaptações pedagógicas sensíveis às necessidades sensoriais e motoras, e políticas públicas direcionadas à promoção de hábitos saudáveis em populações neurodiversas. Investir em estratégias preventivas e terapêuticas não apenas melhorará a qualidade de vida dessas crianças, mas também mitigará disparidades educacionais, reforçando a importância de uma perspectiva inclusiva e intersetorial no manejo da obesidade no TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BANDINI, Linda *et al*. Food selectivity in children with autism spectrum disorders and typically developing children. **Journal of Pediatrics**, [s. l.], p. 259-264, 3 abr. 2010. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20362301/. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 15.131, de 30 de abril de 2025. Altera a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para incluir a nutrição adequada e a terapia nutricional como direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 30 abr. 2025.

BRODER-FINGERT, Sarabeth *et al*. Prevalence of overweight and obesity in a large clinical sample of children with autism. **Academic Pediatrics**, v. 14, n. 4, p. 408-414, 2014. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24976353/. Acesso em: 9 maio 2025.

CHEN, Alex *et al*. Prevalence of obesity among children with chronic conditions. **Pediatrics**, v. 121, n. 1, p. e117-e123, 2018. DOI: 10.1542/peds.2007-1140. Acesso em: 9 maio 2025.

CURTIN, Carol *et al*. Prevalence of obesity in children with autism and other developmental disabilities. **Pediatrics**, v. 126, n. 2, p. e365-e372, 2010. Disponível em: https://bmcpediatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2431-10-11. Acesso em: 9 maio 2025.

FREITAS, Joyce Carolina de; BOFF, Ana Paula. Autismo e práticas de cuidados durante a pandemia de Covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e43037, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43037. Acesso em: 8 maio 2025.

GASPAR, Joana *et al*. Metabolic and inflammatory profiles in children with autism spectrum disorder. **Brain Sciences**, v. 14, n. 11, p. 1-13, 2024. Disponível em: https://www.mdpi.com/2076-3425/14/11/1052. Acesso em: 8 jul. 2025.

HAERTEL, Maria Clara Oliveira da Silva *et al*. Seletividade alimentar e problemas comportamentais durante as refeições de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista de um centro especializado do sul do Brasil. **RBONE – Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, v. 18, n. 117, p. 1128–1136, 2025. Disponível em: https://www.rbone.com.br/index.php/rbone/article/view/2557. Acesso em: 8 jul. 2025.

KAHATHUDUWA, Chanaka *et al*. Association Between Autism Spectrum Disorders and Cardiometabolic Diseases: A Systematic Review and Meta-analysis. **JAMA Pediatrics**, v. 177, n. 3, p. 248–256, 2023. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36716018/. Acesso em: 24 jul. 2025.

LEMES, Monike Alves *et al*. Comportamento alimentar de crianças com transtorno do espectro autista. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 72, p. 136–142, 28 ago. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/t4CjvXxkH4VvL9qGSZG8MDr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2025.

MAYES, Susan Dickerson; ZICKGRAF, Hana. Atypical eating behaviors in children and adolescents with autism, ADHD, other disorders, and typical development. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 64, p. 76–83, ago. 2019. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946719300595. Acesso em: 24 jul. 2025.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 9 maio 2025.

MUST, Aviva *et al*. Barriers to physical activity and nutrition in children with autism spectrum disorders and typically developing children. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 12, supl. 1, p. S263–S269, 2015. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4490003/. Acesso em: 9 maio 2025.

PAN, Chien-Yu; TSAI, Chia- Liang; CHU, Chia-Hua. Fundamental movement skills in children diagnosed with autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 39, n. 12, p. 1694-1705, 2016. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19588236/. Acesso em: 9 maio 2025.

RONAN, Lisa; ALEXANDER-BLOCH, Aaron; FLETCHER, Paul. Childhood Obesity, Cortical Structure, and Executive Function in Healthy Children. **Cerebral Cortex**, New York, v. 30, n. 4, p. 2519-2528, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31646343/. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, Nayra Andressa Silva dos *et al*. Perfil alimentar e nutricional de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 8, p. e14941, 26 ago. 2024. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/14941. Acesso em: 24 jul. 2025.

TOSCANO, Chrystiane *et al*. Growth and weight status of Brazilian children with autism spectrum disorders: A mixed longitudinal study. **Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)**, v. 95, n. 6, p. 705–712, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.06.008. Acesso em: 24 jul. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536. Acesso em: 24 jul. 2025.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ALUNO CEGO NA SALA COMUM: UM ESTUDO DE REVISÃO

Mara Cristina de Brito[1]

Carlos Eduardo Frederico[2]

Rosangela T. M. da Silva[3]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar os desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum. Assim, coloca-se como problema de pesquisa quais são os desafios e perspectivas para a efetiva inclusão do aluno cego na sala de aula comum. Para atender o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos: identificar os desafios encontrados pelo professor da sala de aula comum, para o atendimento inclusivo, de fato, ao aluno cego; elencar as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum. Teoricamente, o artigo apoia-se na teoria Histórico-cultural, de Vigotski (2022,1991), e traz contribuições de Zerbato e Mendes (2018), Sampaio e Mancini (2007), além da legislação específica. É um estudo de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizando os descritores: aluno cego, Tecnologia Assistiva, sala de aula comum. Os estudos apontaram que, mesmo após mais de duas décadas das primeiras discussões sobre educação inclusiva, o atendimento educacional ao aluno cego ainda se apresenta ineficiente, devido à falta de recursos de Tecnologia Assistiva e, principalmente, à falta de professores capacitados para esse atendimento. Conclui-se que a falta de equipamentos adequados e até mesmo a qualificação dos professores das salas comuns constituem um grande desafio para que o atendimento aos alunos cegos aconteça de maneira verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento inclusivo. Aluno Cego. Tecnologia Assistiva. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços observados em relação às publicações legais voltadas à educação inclusiva são insuficientes quando se observa o que efetivamente acontece nas escolas, quando esse é o tema de estudo. Principalmente em relação ao atendimento a alunos cegos, ainda há muitos obstáculos a serem superados e este estudo está voltado à análise das dificuldades e perspectivas da inclusão de alunos cegos na sala comum.

Embora sejam previstos, na legislação existente, serviços de apoio especializado aos alunos com deficiência, na prática ainda há muitas dificuldades em

[1] Professora da Mestranda, PROFEI/UEPG. e-mail: maramubi@gmail.com
[2] Mestre, Professor da SEED/PR e Professor na GRAN Faculdade. e-mail: cacofred3@gmail.com
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr. Universidade Estadual do Paraná – Unespar, e-mail: rosetms2000@yahoo.com.br.

se garantir educação de qualidade a esse público. Assim, por meio de uma pesquisa de revisão sistemática da produção acadêmica, com consultas a publicações disponibilizadas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, buscou-se identificar os desafios encontrados pelo professor da Educação Básica para o atendimento inclusivo ao aluno cego, como também elencar as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum.

Tendo como objetivo analisar os desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum, coloca-se como problema de pesquisa quais são os desafios e perspectivas para a efetiva inclusão do aluno cego na sala de aula comum. Para atender o objetivo proposto, em um primeiro momento identificou-se os desafios encontrados pelo professor da sala de aula comum, para o atendimento inclusivo - aluno cego. Na sequência, foram elencadas as perspectivas existentes em relação à inclusão do aluno cego em sala de aula comum.

A discussão teórica está sustentada pelos pressupostos da teoria Histórico-cultural com Vigotski (2022), Zerbato e Mendes (2018), bem como por documentos oficiais e leis pertinentes à discussão do tema. Metodologicamente, buscou-se o apoio de Sampaio e Mancini (2007), que forneceram o direcionamento para a análise e discussão dos trabalhos selecionados.

O texto procurou estabelecer uma discussão sobre a necessidade de utilização, pelo professor, de recursos de Tecnologia Assistiva e de estratégias pedagógicas que contemplem novas formas de ensinar e aprender e que, sobretudo, contribuam para o acesso ao conhecimento e à inserção social do aluno cego.

2 REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO CEGO

A educação inclusiva tem se tornado tema de discussões frequentes, uma vez que se observa, nas escolas – espaço em que as práticas inclusivas deveriam se materializar de maneira efetiva –, que os avanços em relação às políticas públicas existentes para o setor se mostram insuficientes para dar conta da realidade observada.

As reflexões que envolvem a educação inclusiva e a participação do aluno cego no contexto escolar da sala de aula comum remetem à concepção de que o processo de aprendizagem está relacionado com indivíduo que aprende, mas também ao

contexto sócio-histórico-cultural em que esse processo ocorre, de acordo com Vigostski (2022), cujas concepções a respeito da educação dos indivíduos com deficiência se constituem em uma base teórica que permite o direcionamento do processo de ensino com um olhar mais inclusivo. Ainda, "[...] quando o ser humano transforma o meio pelo seu próprio comportamento, para atender suas necessidades, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro; assim, transforma-se a si mesmo" (VIGOTSKI, 2002, p. 23).

Vigotski (2022), em seus estudos sobre os fundamentos de defectologia, argumenta que, no aspecto fisiológico, não há diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente. A educação das crianças com deficiência ocorrerá de forma semelhante à das crianças normais, pois o desenvolvimento insatisfatório das pessoas com algum tipo de deficiência deve-se à falta de educação adequada. Ele aponta, ainda, que

> a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, enfatizando, dessa forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais (VIGOTSKI, 2022, p. 20).

Vigotski (2022) destaca ainda que os indivíduos com deficiência, inclusive os cegos, estão aptos a participar de todos os contextos da sociedade, sendo que sua educação necessita apenas do atendimento à substituição da visão por outras formas de ver, e isso se consegue com a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, "[...] auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento" (BERSCH, 2017, p. 2).

A legislação brasileira prevê serviços de apoio especializado, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos (BRASIL, 2001), ao público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), bem como "[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior", conforme inciso III, Art. 59º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, p. 18).

Zerbato e Mendes (2018) argumentam que, para a efetivação da inclusão educacional, há necessidade que sejam feitas adaptações ou flexibilizações curriculares, para que o público que necessita de suportes pedagógicos diferenciados,

entre eles os estudantes cegos, possa receber atendimento adequado. Isso porque o potencial das tecnologias ainda é pouco reconhecido, ou o conhecimento acerca de sua utilização em salas de aula comuns, com alunos cegos, ainda é pouco estudado ou, também, porque os professores ainda não dominam essa utilização. As autoras apontam ainda que, quando se realiza a adaptação de conteúdo ou materiais didáticos, não apenas os alunos cegos, como também todos os demais alunos da sala são beneficiados com essa prática, o que torna a educação verdadeiramente inclusiva. No próximo tópico apresenta-se, a partir da pesquisa realizada, os estudos voltados à inclusão do aluno cego na sala comum.

3 A INCLUSÃO DO ALUNO CEGO NA SALA COMUM

Muitos obstáculos ainda devem ser superados, para que ocorra a inclusão dos estudantes cegos na sala comum, entre os quais a falta de recursos didáticos acessíveis, ou de profissionais habilitados que possam contribuir de maneira positiva para o atendimento pedagógico com qualidade.

Glat e Pletsch (2011) apontam que oportunizar a igualdade de acesso à escola não é suficiente para que tenha a educação inclusiva. As autoras defendem que é necessário que as diferenças individuais dos alunos sejam reconhecidas, principalmente aquelas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno cego não seja excluído na própria escola, já que não terá recursos ou ferramentas que lhe possibilitem a apropriação do conhecimento. Então, para uma melhor compreensão dos desafios e perspectivas em relação à inclusão do aluno cego na sala comum, buscou-se fazer uma revisão sistemática de literatura.

As revisões sistemáticas podem ser utilizadas para que se coletem dados a respeito de um conjunto de estudos que foram realizados separadamente, em tempos e espaços diferenciados, para identificar as respostas ao questionamento proposto, o que levou à adoção do protocolo desenvolvido por Sampaio e Mancini (2007) para a revisão sistemática da literatura: 1) definição da pergunta, 2) busca de evidências, 3) revisão e seleção de conteúdos, 4) análise da metodologia dos estudos e 5) apresentação dos resultados.

A partir dessa organização, buscou-se pela produção de artigos científicos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2019

a 2024, utilizando-se os descritores: *alunos cegos, deficiência visual, e sala comum* não retornando nenhuma informação. Refinou-se a pesquisa, com os descritores *aluno cego* e *tecnologia assistiva*, no período entre 2015 e 2024, obtendo-se 45 resultados, mas 5 eram anteriores à implantação da Plataforma Sucupira, não estando disponibilizados no ambiente virtual e outros 4 trabalhos tinham publicação não autorizada.

Feita a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de exclusão (não se tratar de pesquisa em sala comum, ser específica de AEE, discutir recursos e estratégias para facilitar a aprendizagem sem fazer referência aos desafios ou às perspectivas, ser pesquisa em ensino superior) foram selecionados 6 trabalhos (Quadro 1), os quais integram a análise e discussão desta pesquisa.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

Título da Dissertação	**Autor/Instituição / Ano de publicação**	**Objetivos**
O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática	MIRANDA, Edineia Terezinha de Jesus UNESP / Bauru 2016	Compreender as condições que estão postas para a inclusão escolar do aluno com deficiência visual.
Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar para a tecnologia assistiva	KUSS, Paulo Fernando UNIVALI 2016	Caracterizar os principais obstáculos vivenciados por alunos cegos de 7 a 14 anos no processo de inclusão na escola.
Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos: um estudo de caso no ensino de reações químicas	PEROVANO, Lais Perpetuo / UFES 2017	Desenvolver e avaliar o uso de recursos didáticos para o ensino de reações químicas a estudantes cegos.
Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica: caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas'	LIMA, Elizabete Nonato Ferreira IFTO 2021	Compreender de que maneira o processo de desenvolvimento da habilidade de leitura dos estudantes cegos do IFTO pode ser otimizado pelas tecnologias assistivas.
Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos: reflexões a partir de falas e práticas de professoras	PEREIRA, Tiago UNESP/ Rio Claro 2021	Compreender aspectos do ensino e da inclusão de estudantes cegos em aulas de matemática
Ensino de Ciências para pessoas cegas: um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria	SANTOS, Welber Duarte dos IBC 2023	Colaborar com a equidade e acesso aos conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria, superando as barreiras da abstração e foco imagético, pelos estudantes cegos, por meio de um material multissensorial, interativo e lúdico.

Fonte: Os autores (2025).

Em relação aos objetivos, observa-se que, embora com palavras diferentes, os estudos apontam interesse em entender quais as dificuldades para acessar os conteúdos curriculares (MIRANDA, 2016; KUSS, 2016; PEREIRA, 2021 e SANTOS, 2023). Esses pesquisadores apontam que ter acesso aos conteúdos, com equipamentos e representações em formatos e linguagens diversas, é direito dos estudantes cegos, conforme a Resolução 02/2001. Assim propõe Vigotski (2022), quando aponta que os alunos cegos estão aptos a participar de todos os contextos da sociedade e, para isso, eles necessitam apenas da substituição da visão por outras formas e recursos que lhes permitam ver e reconhecer, pelas vias sensoriais, seja auditiva e/ou tátil, o conteúdo que está sendo ensinado.

Em suas observações sobre as questões que envolvem a aprendizagem do aluno cego, Vigotski (2022, p. 111) já apontava que "[...] com ajuda da mão, o cego saberá mais sobre as coisas que o vidente". Esse pensamento é corroborado pela análise dos trabalhos de Perovano (2017) e Santos (2023), que voltam sua atenção para a avaliação e produção de materiais, por meio de recursos tecnológicos, com o objetivo de facilitar, aos estudantes cegos, a aprendizagem da leitura e o acesso a conteúdos específicos da área de química. Os desafios e as perspectivas em relação à presença do aluno cego em sala comum se constituem no tema de discussão do tópico a seguir.

3.1 Discussão e análise dos resultados

Após a seleção dos trabalhos, foi feita nova leitura, com um olhar mais atento, para a identificação dos desafios e perspectivas apontados pelos autores.

Quadro 2 – Dificuldades e Perspectivas

Título da Dissertação	Desafios	Perspectivas
O aluno cego no contexto da inclusão escolar: desafios no processo de ensino e de aprendizagem de matemática	O barulho da máquina Braille atrapalhava o andamento da aula. Apenas ouvindo o aluno poderia aprender o conteúdo matemático ensinado. Falta de qualificação do professor.	O processo de ensino e aprendizado (de Matemática) adaptado permite ao aluno cego potencializar suas experiências e aprendizados. A formação inicial e continuada do professor, voltada ao uso de tecnologias e recursos adequados, tem influência direta no sucesso do processo de aprendizagem do aluno cego.
Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar	Formação acadêmica do professor e sua prática pedagógica em relação ao	O processo de inclusão escolar de alunos cegos pode ser facilitado com o uso da informática ou

para a tecnologia assistiva	deficiente visual ou limitações referentes às políticas públicas para a educação, na forma de investimentos financeiros ou recursos didáticos, voltados para o aluno cego.	ferramentas computacionais, adaptados ao aluno e em quantidades suficientes para atender a todos.
Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos: um estudo de caso no ensino de reações químicas	A carência de recursos didáticos e de materiais orientadores que possam apoiar a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência visual.	O uso de um recurso didático adequado, associado com a linguagem e mediado pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, torna-se indispensável para internalização de conceitos científicos.
Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica: caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas'	A ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar. A falta de acessibilidade pedagógica e a escassez de práticas de usabilidade das Tecnologias Assistivas. A falta de conhecimento do sistema Braille por parte dos professores de alunos cegos na sala comum.	Difundir o conhecimento dos benefícios de um planejamento pedagógico que inclua, sem retrabalhos, os recursos oferecidos pelas Tecnologias Assistivas
Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos: reflexões a partir de falas e práticas de professoras	O docente que não sabe utilizar corretamente o material, por isso não contribui para a superação dos obstáculos cognitivos que podem surgir no decorrer do ensino e da aprendizagem	A presença de estudantes cegos inclusos em salas regulares é fonte de *insights* sobre ensino e aprendizagem para todos os estudantes. As estratégias pensadas para as aulas para os alunos cegos são benéficas para todos os demais estudantes.
Ensino de Ciências para pessoas cegas: um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria	Os materiais para o ensino de ciências têm forte apelo visual, com esquemas, gráficos, ilustrações e desenhos, que acabam por excluir a pessoa cega de algumas oportunidades.	Há potencial para proporcionar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de pessoas cegas na área de ciências, contribuindo com a construção do conhecimento dos alunos.

Fonte: Os autores (2025).

Em relação aos desafios, Miranda (2016) aponta que uma professora relata o fato do barulho da máquina Braille atrapalhar o andamento da aula, e que apenas ouvindo o aluno poderia aprender o conteúdo matemático ensinado. Nesse sentido, Vigotski (2022, p. 141), relata que “[...] a cegueira não é, portanto, somente um defeito, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades”, isso porque a audição do cego é bastante desenvolvida, mas sua percepção tátil também é necessária para que ele possa ver/sentir os objetos, os recursos pedagógicos apresentados pelo professor, para que, percebendo suas

características (forma, peso, tamanho), possa ter uma imagem mental do objeto representado.

Kuss (2016, p. 13), destaca como desafios a "[...] formação acadêmica do professor e sua prática pedagógica em relação ao deficiente visual ou limitações referentes às políticas públicas para a educação, na forma de investimentos financeiros ou recursos didáticos, voltados para o aluno cego". Como perspectiva o autor apresenta o fato de que o processo de inclusão dos alunos cegos pode ser facilitado com o uso da informática ou de ferramentas computacionais, adaptados ao aluno e em quantidades suficientes para atender a todos.

Em sua pesquisa, Perovano (2017) considera a carência de recursos didáticos e de materiais orientadores, fatores que dificultam a internalização de conceitos científicos, pois são recursos fundamentais para apoio à prática pedagógica do professor dos alunos cegos. Como perspectivas, a autora apresenta o uso de recursos didáticos adequados, associados com a linguagem e mediado pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar, tendo por base Vigotski (2022).

Lima (2021), em relação às dificuldades, enumera a ausência de adequada formação de professores para atender às demandas da inclusão escolar e a inacessibilidade pedagógica, resultante da escassez de práticas de usabilidade das Tecnologias Assistivas. Destaca que a melhor forma de garantir o direito a uma educação verdadeiramente inclusiva, para estudantes cegos, é conhecer os benefícios de um planejamento pedagógico que inclua, sem retrabalhos, os recursos oferecidos pelas Tecnologias Assistivas. Nesse contexto, destaca-se o papel da formação continuada, para a instrumentalização dos professores no atendimento aos estudantes cegos.

Corroborando o pensamento de Lima (2021), em relação à formação docente, Pereira (2021) considera como relevante a necessidade de que o docente saiba utilizar corretamente os recursos que dispõe, para ajudar os estudantes cegos a superarem os obstáculos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem. Essas ideias estão em conformidade com Zerbato e Mendes (2018), que enfatizam que as estratégias utilizadas para o aluno cego podem ser benéficas para todos os estudantes.

Santos (2023), destaca o fato de que os materiais para o ensino de ciências e de outros componentes curriculares, como esquemas, gráficos, ilustrações e

desenhos, por apresentarem forte apelo visual, acabam por excluir o aluno cego, mas aponta que há perspectivas para a alteração desses procedimentos, com a utilização de representações em vários formatos e com vários materiais, que comuniquem o conteúdo pela exploração tátil. Esse fato é preocupante, pois um grande número de professores não sabe como construir ou adaptar materiais para atender às dificuldades de acesso à aprendizagem, pelo aluno cego, fato que confirma a necessidade da formação continuada, com oficinas práticas de produção de material adaptado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada apontou que, mesmo após duas décadas, as dificuldades para a inclusão educacional do aluno cego em sala de aula comum continuam quase as mesmas. Ainda há um grande número de professores que não estão preparados para atuarem com esses indivíduos em sala de aula. Isso acontece porque as instituições formadoras não contemplam a formação para o atendimento a alunos cegos e, quando o fazem, o processo é teórico, sem qualquer vivência prática. Esse desconhecimento acaba por dificultar, ao estudante cego, o acesso ao conhecimento de maneira plena, de forma a que ele possa se equiparar a seus colegas de turma.

Observou-se, também, a quase total invisibilidade das discussões sobre a educação inclusiva e a presença do aluno cego na sala comum, nas pesquisas acadêmicas consultadas, principalmente nos últimos cinco anos. Esse fato confirma a urgência e necessidade de que haja produções, teóricas ou teórico-práticas, que discutam a educação inclusiva em relação à formação de professores, seja na formação inicial ou continuada. Conclui-se que a falta de equipamentos adequados e até mesmo a qualificação dos professores das salas comuns constituem um grande desafio para que o atendimento aos alunos cegos aconteça de maneira verdadeiramente inclusiva.

6 REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

KUSS, P.F. **Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular:** um olhar para a tecnologia assistiva. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

LIMA, E.N.F. **Desenvolvimento de práticas leitoras de alunos cegos na educação profissional e tecnológica:** caderno de orientações para práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias assistivas.158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2021.

MIRANDA, E. T. de J. **O Aluno Cego no Contexto da Inclusão Escolar:** Desafios no Processo de Ensino e de Aprendizagem de Matemática. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - UNESP, Faculdade de Ciências, Campus Bauru, 2016.

PEREIRA, T.. **Aspectos sobre o ensino de matemática e a inclusão de estudantes cegos:** reflexões a partir de falas e práticas de professoras. 166 f. Mestrado em Educação Matemática (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Rio Claro, 2021.

PEROVANO, L.P. **Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos cegos:** um estudo de caso no ensino de reações químicas. Dissertação (Mestrado em ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter**., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Acesso em 16 mai. 2025.

SANTOS, W. D. dos. **Ensino de Ciências para pessoas cegas:** um material multissensorial sobre os conteúdos de cadeia alimentar, fluxo de energia e ciclo da matéria. 175 f. Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual. Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2023.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos. Acesso em 30 mai. 2025.

Programa (Re)conectando Saberes e Sentidos: Neuroeducação e Práxis Pedagógica para Transformar a Educação em Direção ao Bem Comum

Elena Granado de la Cruz[1]

Joyce Carolina Freitas[2]

Ana Paula Boff[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta um programa de intervenção em inteligência emocional desenvolvido para crianças neurodiversas de 6 a 12 anos em contexto escolar, com foco no bem-estar socioemocional, participação educativa e inclusão social. A intervenção será realizada com dois grupos, experimental e controle, para comparar os resultados e validar a eficácia do programa. Os participantes foram selecionados intencionalmente, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições neurocognitivas, contando com o apoio das famílias e profissionais envolvidos.

O programa será implementado em centros especializados e escolas inclusivas, contando com o suporte do Programa ASTARTÉ da Universidade de Huelva, que assegura supervisão acadêmica e recursos especializados. A metodologia seguirá o modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997), abrangendo percepção, facilitação, compreensão e regulação emocional em atividades dinâmicas e lúdicas.

A intervenção ocorrerá em 16 sessões, distribuídas em quatro fases: preparação, avaliação inicial, aplicação do programa, avaliação final e acompanhamento após seis meses. Os instrumentos de avaliação incluem o SSIS, PEM-CY e ERC, aliados a entrevistas e observação direta, para mensurar competências emocionais, bem-estar socioemocional e participação educativa.

Os resultados esperados incluem melhorias significativas na gestão emocional, autoestima, adaptação social, resiliência e inclusão educativa das crianças, bem como benefícios para o ambiente familiar. Este programa representa uma contribuição inovadora e sustentável para o desenvolvimento integral de crianças neurodiversas no contexto escolar.

Palavras-chave: Inteligência emocional. Neurodiversidade. Bem-estar socioemocional. Inclusão educativa.

1 INTRODUÇÃO

Situação atual do estado da questão

A educação contemporânea enfrenta o desafio de atender às necessidades de uma população infantil cada vez mais diversa, incluindo aquelas crianças que apresentam diferenças significativas em seus processos de aprendizagem, percepção

[1] Grau de Educación Primaria e Mestrado em Psicología Positiva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. España. elena.granado@alu.uhu.es

[2] Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. freitas.joyce@pucpr.edu.br

[3] Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. ana.boff2@gmail.com

e comunicação. Este cenário evidencia a importância de práticas pedagógicas que considerem a neurodiversidade, um conceito que engloba condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e outras diferenças neurocognitivas, e que estejam alinhadas com uma abordagem humanista e inclusiva para o bem comum.

Dados recentes da Organização Mundial da Saúde apontam que cerca de 1 em cada 100 crianças no mundo apresenta algum tipo de transtorno do espectro autista, número que vem crescendo progressivamente em função dos avanços nos critérios diagnósticos e da maior conscientização da sociedade (OMS, 2023). No Brasil, de acordo com o IBGE, estima-se que mais de 2 milhões de crianças convivem com algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, o que reforça a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que favoreçam sua inclusão e bem-estar (IBGE, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destaca a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte integral da formação do estudante (BRASIL, 2017). Esse enfoque está alinhado com a concepção de uma escola que valoriza as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e promove a equidade. A neuroeducação, nesse contexto, atua como uma ponte entre o conhecimento científico sobre o funcionamento cerebral e as práticas educacionais, permitindo a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos e afetivos.

Embora as crianças neurodiversas possuam talentos e potenciais singulares, elas frequentemente enfrentam barreiras emocionais e sociais que impactam seu bem-estar e sua qualidade de vida. A gestão emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são aspectos essenciais para promover a inclusão e o pleno desenvolvimento dessas crianças. Pesquisas recentes (ASHBURNER, 2008; JACOBSEN, 2005) reforçam a relevância de integrar a neuroeducação como um campo que conecta conhecimentos das neurociências, da psicologia e da educação para transformar a práxis pedagógica em favor da equidade e da justiça social.

No contexto escolar, a implementação de programas de intervenção baseados na neuroeducação e na inteligência emocional demonstra impacto positivo no engajamento, na adaptação escolar e na construção de relações saudáveis (EXTREMERA, 2004; PÉREZ-GONZÁLEZ, 2012). Ao promover competências emocionais como percepção, compreensão e regulação das emoções, tais programas

contribuem para o fortalecimento da autoestima, da resiliência e da convivência pacífica, elementos fundamentais para uma educação voltada para o bem comum.

A articulação entre neuroeducação e inteligência emocional, portanto, não é apenas desejável, mas necessária para que a escola cumpra seu papel social de garantir o direito à educação de qualidade para todos, considerando as especificidades de cada sujeito e criando condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento.

Descrição detalhada do projeto e dos objetivos a serem alcançados

O Programa (Re)conectando Saberes e Sentidos é uma proposta de intervenção neuroeducativa que visa integrar conhecimentos teóricos e práticos de neuroeducação com estratégias pedagógicas centradas na construção de saberes e sentidos coletivos. O programa fundamenta-se no Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997) e propõe desenvolver habilidades emocionais fundamentais (percepção, facilitação, compreensão e regulação das emoções) como parte de uma práxis pedagógica transformadora.

Ao (re)conectar saberes e sentidos, o programa busca criar espaços educativos significativos e inclusivos, onde as crianças possam explorar seus potenciais, reconhecer suas emoções e aprender a interagir de forma colaborativa e empática. Essa abordagem considera as especificidades neurocognitivas, respeitando a singularidade de cada criança e promovendo uma educação para o bem comum, que valorize a dignidade, o respeito e a justiça social.

Estudos recentes evidenciam que a neuroeducação, aliada ao desenvolvimento da inteligência emocional, favorece a autorregulação emocional, reduz a ansiedade e o estresse e melhora a qualidade das interações sociais e acadêmicas de crianças neurodiversas (SMITH; BROW; TAYLOR, 2021; LÓPEZ; PÉREZ, 2022; GARCÍA; MARTÍNEZ; SANCHEZ, 2023). Assim, o Programa (Re)conectando Saberes e Sentidos visa contribuir para uma escola mais inclusiva, democrática e humanizadora.

Objetivos do projeto: objetivos gerais, justificativa do interesse e viabilidade

- Desenvolver e implementar um programa de intervenção em

neuroeducação e inteligência emocional, fundamentado no modelo de Mayer e Salovey, com o objetivo de aprimorar as habilidades emocionais, o bem-estar psicológico e a qualidade de vida de crianças neurodiversas.

- Avaliar a eficácia do programa na promoção de competências emocionais, como a percepção, regulação e compreensão das emoções, bem como no fortalecimento da práxis pedagógica inclusiva, colaborativa e transformadora.
- Identificar variáveis contextuais (apoio familiar, práticas pedagógicas inclusivas, perfil escolar) que influenciem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento emocional das crianças, a fim de personalizar as estratégias de intervenção e maximizar seus benefícios.
- Realizar um estudo comparativo entre um grupo experimental e um grupo controle, para avaliar os efeitos do programa na promoção da inteligência emocional, da resiliência, da convivência social e na construção de comunidades educativas mais equitativas.
- Conduzir um acompanhamento longitudinal, seis meses após a intervenção, para verificar a sustentabilidade dos resultados, documentando evidências sobre a eficácia do programa a longo prazo.

2 DESENVOLVIMENTO

Descrição do material e da metodologia que guiará a aprendizagem. Atividades programadas

A intervenção será realizada com dois grupos: um grupo experimental e um grupo controle, com o objetivo de avaliar os efeitos do programa através da comparação dos resultados entre eles. A seleção dos participantes será intencional, incluindo crianças diagnosticadas com transtornos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições neurocognitivas. As crianças participantes já terão experiência prévia em intervenções educativas e contarão com o apoio das famílias e profissionais para sua

inclusão no programa.

Esta iniciativa conta com o apoio do programa ASTARTÉ (Figura 1) da Universidade de Huelva, reconhecido por seu enfoque inovador no desenvolvimento de projetos voltados à melhoria do bem-estar socioemocional e à inclusão educativa de populações neurodiversas. Este suporte garante acesso a recursos especializados e supervisão acadêmica para assegurar a qualidade e a eficácia da intervenção.

Figura 1: Programa ASTARTÉ

O programa será realizado em centros especializados com contextos neurodiversos e e escolas inclusivas. O grupo experimental receberá a intervenção focada no desenvolvimento do bem-estar socioemocional e da participação educativa, enquanto o grupo controle continuará com suas atividades habituais.

A intervenção será desenvolvida em fases para garantir sua efetividade e o envolvimento ativo das crianças e famílias:

- Fase 0: Reunião inicial com diretores e profissionais dos centros para acordar aspectos logísticos e assegurar a preparação de todos os participantes.
- Fase 1: Apresentação do programa para crianças e famílias, seguida de uma avaliação inicial por meio de instrumentos validados adaptadoS que estabelecerão a linha de base para medir mudanças posteriores.
- Fase 2: Aplicação do programa em 14 sessões em grupos pequenos, com atividades práticas e lúdicas desenhadas para fomentar a identificação, compreensão e regulação emocional, bem como a participação ativa e a inclusão no ambiente educativo e social.
- Fase 3: Avaliação final com os mesmos instrumentos utilizados na fase inicial para valorar as mudanças pós-intervenção, complementada com a entrega de

diplomas às crianças como reconhecimento pelo esforço.

- Fase 4: Acompanhamento aos seis meses para avaliar a sustentabilidade dos avanços no bem-estar socioemocional e na participação educativa, permitindo ajustes para otimizar futuras implementações e manter os resultados a longo prazo.

Justificação da metodologia

O programa foi desenhado para melhorar o bem-estar socioemocional e a inclusão educativa de crianças neurodiversas entre 6 e 12 anos. A intervenção será implementada em centros educativos inclusivos e entidades especializadas, apoiada no modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997), adaptado ao contexto infantil. Este modelo aborda a percepção, facilitação, compreensão e regulação emocional, considerando não apenas a identificação das emoções, mas também seu uso para potencializar o pensamento, a tomada de decisões e as relações interpessoais, fundamentais para uma participação educativa plena e um bem-estar integral.

Adequação dos materiais e metodologia

- Espaços físicos: Salas confortáveis e seguras que promovam um ambiente relaxado e propício para a aprendizagem e expressão emocional.
- Recursos humanos: Psicólogos e especialistas em inteligência emocional com experiência em neurodiversidade.
- Materiais: Recursos didáticos como imagens, cartazes, materiais artísticos e dispositivos tecnológicos que facilitem a interação e personalização das atividades.
- Recursos econômicos: Financiamento através da entidade patrocinadora, cobrindo materiais, pessoal e logística.
- Recursos digitais: Projetores, telas interativas, computadores, tablets, software especializado, conexão à internet e biblioteca digital com conteúdos adaptados para crianças neurodiversas.

Indicadores e modo de avaliação

Para medir a eficácia do programa serão utilizados indicadores chave relacionados ao bem-estar socioemocional e à inclusão educativa:

- Bem-estar socioemocional: Capacidade para reconhecer, expressar e regular emoções, desenvolvimento de resiliência, autoestima e habilidades sociais.
- Participação educativa: Aumento da participação ativa, integração na sala de aula e autonomia em atividades escolares e sociais.

A avaliação combinará métodos quantitativos e qualitativos:

- Questionários adaptados para avaliar inteligência emocional, bem-estar e participação.
- Observação direta durante as sessões para registrar comportamentos e progressos.
- Entrevistas semiestruturadas com crianças, famílias e profissionais para obter percepções qualitativas.
- Registros reflexivos que permitam documentar aprendizagens e ajustes.
- Estas avaliações ocorrerão em três momentos: pré-intervenção, pós-intervenção e acompanhamento aos seis meses, para avaliar tanto o impacto imediato quanto a sustentabilidade dos resultados.

Organização e planejamento

O programa terá duração total de dois meses, estruturado em 16 sessões de uma hora cada, realizadas duas vezes por semana. Essa frequência permite um equilíbrio adequado entre a continuidade do aprendizado e o tempo necessário para a assimilação dos conteúdos, além de evitar sobrecarga para as crianças participantes.

As atividades planejadas serão dinâmicas, interativas e altamente participativas, visando engajar as crianças de forma ativa. A adaptação das tarefas será constante, levando em consideração as necessidades específicas, interesses e níveis de desenvolvimento das crianças, para garantir que todas se sintam motivadas e acolhidas durante o processo. Essa flexibilidade é essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

ISSN: 2176 - 1396

Cada sessão seguirá uma organização temática baseada no modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey, dividindo-se em quatro blocos principais que serão trabalhados de forma sequencial e integrada:

- Percepção emocional: nesta fase, o foco será o reconhecimento e a identificação das próprias emoções e das emoções alheias, utilizando recursos visuais, jogos e exercícios de observação para aprimorar a sensibilidade emocional das crianças.
- Facilitação emocional: aqui, as atividades buscarão desenvolver a capacidade de usar as emoções para facilitar o pensamento e a tomada de decisões, incentivando a criatividade e a reflexão a partir dos sentimentos percebidos.
- Compreensão emocional: o trabalho neste bloco consistirá em promover o entendimento das causas e consequências das emoções, assim como a interpretação das emoções complexas e ambíguas, por meio de histórias, dramatizações e discussões guiadas.
- Regulação emocional: por fim, as sessões focarão em estratégias para o gerenciamento e controle emocional, auxiliando as crianças a lidar com situações de estresse, frustração ou conflito, promovendo o bem-estar socioemocional e a inclusão social.

Essa estrutura visa abordar aspectos-chave do desenvolvimento socioemocional, essenciais para a formação integral das crianças e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas.

Além disso, o planejamento contempla avaliações formativas ao longo do processo, para monitorar o progresso dos participantes e ajustar as atividades conforme necessário, garantindo a efetividade do programa.

3 RESULTADOS

Aspectos a avaliar ao término do programa

O programa de intervenção focará vários aspectos centrais do desenvolvimento emocional e social das crianças em contextos neurodiversos. Um dos principais

aspectos a avaliar será a gestão emocional, especificamente a capacidade das crianças para identificar, compreender e regular suas emoções. Avaliar-se-á como as crianças manejam emoções intensas e utilizam estratégias de regulação emocional em situações do dia a dia.

Além disso, será avaliado o impacto do programa no bem-estar socioemocional das crianças, observando melhorias na autoestima, redução da ansiedade e do estresse, e a capacidade para enfrentar positivamente desafios emocionais e sociais. Outro objetivo será avaliar a participação e inclusão educativa das crianças, considerando fatores emocionais, sociais e acadêmicos. Especial atenção será dada à melhora das interações com colegas e à participação em atividades escolares e sociais.

O desenvolvimento da empatia e da compreensão emocional também será um aspecto crucial, observando se as crianças adquirem habilidades para entender e compartilhar emoções, o que pode favorecer suas relações interpessoais.

Por fim, será avaliada a autonomia e a resiliência das crianças, observando a capacidade de enfrentarem situações difíceis de forma autônoma e sua resiliência diante da frustração, mudanças no ambiente ou situações estressantes.

Descrição das avaliações e resultados esperados

A avaliação do programa será realizada com ferramentas qualitativas e quantitativas para medir avanços em áreas-chave como competências emocionais, bem-estar socioemocional e participação/inclusão educativa. Especificamente, serão utilizados os seguintes instrumentos:

- Social Skills Improvement System (SSIS): para avaliar habilidades sociais, emocionais e acadêmicas, facilitando o entendimento do desenvolvimento social e emocional das crianças.
- Participation and Environment Measure for Children and Youth (PEM-CY): para medir a participação e o ambiente das crianças em contextos escolares e sociais, avaliando a inclusão educativa e a experiência positiva de aprendizagem.
- Emotion Regulation Checklist (ERC): para avaliar a capacidade de regulação emocional e comportamento emocional das crianças, essencial para mensurar o bem-estar socioemocional.

Resultados esperados

Melhora na gestão emocional: Espera-se que as crianças desenvolvam habilidades mais avançadas para identificar e expressar emoções em situações cotidianas. Durante as sessões, serão ensinadas técnicas específicas de regulação emocional, como exercícios respiratórios e estratégias de reestruturação cognitiva, para melhor manejar ansiedade e estresse.

Aumento da autoestima e autoeficácia: Por meio de atividades que reforçam o reconhecimento de conquistas e o reforço positivo, espera-se que os participantes experimentem aumento na confiança e valorização pessoal, conforme observado em programas anteriores voltados para crianças neurodiversas.

Maior adaptação social: Dinâmicas de grupo e jogos de papéis implementados no programa deverão melhorar as habilidades de interação social, como empatia e cooperação, facilitando relações interpessoais positivas dentro e fora do ambiente educativo.

Fortalecimento da resiliência: Atividades focadas na resolução de problemas e no enfrentamento de desafios permitirão que as crianças desenvolvam estratégias eficazes para lidar com situações adversas, consolidando sua capacidade de recuperação emocional.

Impacto na participação e inclusão educativa: Espera-se que as crianças relatem uma experiência positiva de aprendizagem, maior participação em atividades escolares e sociais, maior senso de pertencimento e empoderamento no contexto educacional, refletindo seu desenvolvimento integral.

O programa também visa gerar mudanças positivas no ambiente familiar, por meio de sessões complementares com cuidadores, para fortalecer dinâmicas familiares e promover um ambiente que apoie o desenvolvimento emocional das crianças. Estudos similares mostram que essa abordagem integrada melhora significativamente a comunicação e a coesão familiar.

Uma análise comparativa entre grupo experimental e grupo controle permitirá validar a eficácia do programa, evidenciando diferenças significativas nos indicadores mencionados. Por fim, um acompanhamento aos seis meses avaliará a permanência dos resultados, garantindo que as habilidades adquiridas se traduzam em benefícios

sustentáveis a longo prazo, alinhando-se com achados de intervenções similares em crianças com condições neurocognitivas.

4 DISCUSSÃO/ CONCLUSÕES

O presente programa de intervenção em inteligência emocional para crianças em contextos neurodiversos propõe, de forma teórica, estratégias que podem contribuir para o fortalecimento das habilidades emocionais, do bem-estar socioemocional e da participação educativa dos participantes. A proposta se baseia em modelos já consolidados na literatura, como o de Mayer e Salovey (1997), e em evidências preliminares de pesquisas anteriores que sugerem a eficácia de intervenções semelhantes em populações infantis com necessidades educacionais específicas.

Ainda que se reconheça a escassez de evidências empíricas consolidadas sobre programas com esse perfil no contexto brasileiro, experiências internacionais têm apontado caminhos promissores. Em particular, intervenções que associam componentes emocionais, sociais e educativos em populações neurodiversas têm demonstrado, em determinados casos, potencial para favorecer a construção de ambientes mais inclusivos e emocionalmente seguros. Esses ambientes poderiam, teoricamente, contribuir para o aumento do senso de pertencimento, da motivação intrínseca e da autorregulação comportamental em crianças com TEA e TDAH, fatores que, embora ainda dependam de comprovação no presente estudo, são recorrentemente valorizados na literatura especializada. Dessa forma, o programa aqui apresentado pode ser entendido como uma iniciativa experimental fundamentada teoricamente, cuja aplicabilidade e impactos deverão ser avaliados com cautela a partir de futuros estudos de campo.

Estudos de Mayer, Salovey e Caruso (2004) destacam que a inteligência emocional está relacionada a uma melhor gestão das emoções e ao fortalecimento das interações sociais, fatores que podem favorecer a adaptação escolar de crianças com TEA e TDAH. Considerando esses achados, espera-se que, se adequadamente implementado, o programa possa auxiliar os participantes a desenvolverem maior autorregulação emocional e habilidades interpessoais. Contudo, cabe ressaltar que esses benefícios são, neste momento, hipotéticos, e sua verificação dependerá de análises empíricas futuras.

No que diz respeito ao bem-estar socioemocional, há indícios na literatura de que o trabalho com competências emocionais pode ajudar na redução de sintomas de estresse e ansiedade em crianças neurodiversas (STANTON, 2010). A expectativa, portanto, é que o programa proposto contribua nesse sentido, oferecendo ferramentas emocionais que possam ser aplicadas no cotidiano das crianças. Ainda assim, tais resultados dependerão de variáveis contextuais como o engajamento das famílias, a capacitação dos profissionais e a adequação das atividades às necessidades individuais dos participantes.

Outro aspecto que se busca desenvolver com a intervenção é a melhoria da participação e inclusão educativa. Estudos apontam que crianças que recebem apoio emocional adequado tendem a demonstrar maior envolvimento em atividades escolares, além de uma melhora na qualidade das interações sociais (JACOBSEN, 2005; PHIPPS, 2010). A intervenção descrita neste trabalho poderia favorecer esses aspectos, especialmente por meio de atividades que estimulem a empatia, o reconhecimento das emoções e a cooperação entre pares.

Uma característica que confere potencial à proposta é seu caráter integral e adaptativo. Pesquisas recentes sugerem que programas personalizados, voltados às especificidades das crianças com TEA ou TDAH, tendem a ter melhores resultados em aspectos como convivência, ajustamento emocional e relações familiares (LÓPEZ; GARCÍA, 2021). A estrutura do programa proposto parece alinhar-se a essas diretrizes, uma vez que prevê o envolvimento das famílias, o uso de recursos lúdicos e um acompanhamento longitudinal.

Além disso, a sustentabilidade dos efeitos de uma intervenção é um critério central de sua relevância prática. Estudos como os de Martínez-Rodríguez, Pérez e Gómez (2023) e González e Sánchez (2021) indicam que o desenvolvimento contínuo de habilidades emocionais pode gerar impactos positivos duradouros, especialmente quando as atividades são mantidas por um período estendido e inseridas em contextos significativos de aprendizagem. No caso deste programa, propõe-se um acompanhamento após seis meses, o que poderá oferecer informações importantes sobre a permanência dos efeitos e os ajustes necessários.

Entretanto, é fundamental reconhecer as limitações da proposta. Primeiramente, trata-se de um plano de intervenção que ainda não foi executado; portanto, seus efeitos permanecem hipotéticos. Além disso, a heterogeneidade do público-alvo, crianças com diferentes diagnósticos, perfis cognitivos e realidades

familiares, exige abordagens flexíveis e cuidadosas, o que pode dificultar a padronização e a avaliação comparativa de resultados (DAMÁSIO, 2000).

Outro fator que pode impactar os resultados diz respeito à formação e ao preparo dos profissionais responsáveis pela implementação. A literatura aponta que a sensibilização e a capacitação docente são condições fundamentais para o sucesso de qualquer proposta pedagógica voltada à inclusão e ao desenvolvimento socioemocional (MACHADO; RIBEIRO, 2018). Assim, sugere-se que futuras fases do programa contemplem ações formativas específicas para educadores, psicólogos e demais profissionais envolvidos.

Além do ambiente escolar, destaca-se a importância do envolvimento da família e da comunidade no processo de intervenção. Segundo Tannús-Valadão e Palhares (2020), a articulação entre escola e família é essencial para garantir a continuidade das práticas educativas e fortalecer a rede de apoio emocional da criança. Portanto, considera-se pertinente que o programa estimule a criação de espaços de diálogo e formação para os cuidadores, ampliando o alcance das estratégias propostas.

Em síntese, o programa apresentado representa uma proposta promissora, baseada em fundamentos teóricos consistentes e evidências parciais da literatura. Embora não se possa afirmar, neste momento, sua eficácia com base em resultados empíricos, acredita-se que sua implementação poderá oferecer contribuições significativas para o campo da educação inclusiva, sobretudo ao promover o desenvolvimento emocional e social de crianças neurodiversas em contextos escolares. Futuras avaliações quantitativas e qualitativas serão essenciais para validar seus efeitos e aprimorar sua aplicação em diferentes realidades educacionais.

Diante dos desafios da educação inclusiva, o Programa (Re)conectando Saberes e Sentidos se apresenta como uma iniciativa pioneira, cuja implementação e avaliação poderão contribuir para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, equitativos e eficazes. A continuidade dos estudos e a ampliação das práticas serão fundamentais para consolidar os benefícios e expandir o alcance dessas intervenções.

REFERÊNCIAS

ASHBURNER, J. **Understanding diversity: Neurological differences in children.** *Journal of Developmental Psychology*, v. 24, n. 3, p. 175-182, 2008.

EXTREMERA, N. **La inteligencia emocional como predictor del bienestar psicológico**. *Revista de Psicología Contemporánea*, v. 10, n. 2, p. 45-59, 2004.

GARCÍA, L.; MARTÍNEZ, R.; SÁNCHEZ, P. **Enhancing emotional intelligence in neurodiverse children: Impacts on family dynamics and psychological well-being.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 64, n. 3, p. 215-228, 2023.

GONZÁLEZ, R.; SÁNCHEZ, F. **Integrating emotional intelligence programs in educational settings for children with ASD: A long-term perspective.** *Autism Spectrum Disorder Journal*, v. 15, n. 2, p. 89-102, 2021.

JACOBSEN, S. **The role of emotional regulation in children with neurodevelopmental disorders.** *Child Psychology Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 255-270, 2005.

LÓPEZ, A.; GARCÍA, P. **Personalized emotional intelligence programs for children with ASD: Enhancing social adaptation and family dynamics.** *Child Psychology Quarterly*, v. 18, n. 2, p. 95-110, 2021.

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, M.; PÉREZ, C.; GÓMEZ, A. **The impact of emotional intelligence interventions on emotional regulation in children with ADHD.** *Journal of Developmental Psychology*, v. 40, n. 5, p. 213-227, 2023.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. **Emotional intelligence and its relationship to traditional intelligence.** *Psychological Inquiry*, v. 8, n. 3, p. 197-215, 1997.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. **Emotional intelligence and emotional regulation: A comparison.** *Psychological Inquiry*, v. 8, n. 3, p. 197-215, 2004.

PHIPPS, S. **Understanding and supporting children with TDAH: Emotional regulation and its impact.** *Educational Psychology Review*, v. 22, n. 4, p. 389-407, 2010.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. **Inteligencia emocional: Claves para el bienestar social y personal.** *Psicología y Educación*, v. 17, n. 1, p. 33-45, 2012.

SMITH, J.; BROWN, K.; TAYLOR, H. **Reducing anxiety and stress in children with ASD through emotional intelligence training.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 53, n. 7, p. 2910-2925, 2021.

STANTON, A. L. **The role of emotional intelligence in children with autism spectrum disorders.** *Autism Spectrum Disorders Journal*, v. 6, n. 1, p. 35-45, 2010.

TORRES, R.; RODRÍGUEZ, S. **Empathy and communication in emotional intelligence interventions: Key factors for improving interpersonal relationships.** *International Journal of Child Development Studies*, v. 34, n. 3, p. 143-159, 2022.

EDUCAR COM O CÉREBRO E O CORAÇÃO: NEUROEDUCAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ETHOS ECOSSISTÉMICO NO CONTEXTO EDUCATIVO

Elena Granado de la Cruz[1]

Joyce Carolina Freitas[2]

Ana Paula Boff[3]

RESUMO

O presente artigo analisa a aplicação da neuroeducação para a promoção do desenvolvimento integral e de um ethos ecossistêmico no contexto educacional contemporâneo. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, baseada em estudos nacionais e internacionais publicados entre 2020 e 2025, que abordam as bases teóricas e práticas da neuroeducação, assim como estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem integral e a sustentabilidade. Foram selecionados 20 estudos que atenderam aos critérios de inclusão, utilizando descritores como "neuroeducação", "ethos ecossistêmico", "aprendizagem emocional" e "educação para sustentabilidade". Os dados evidenciam que a integração do conhecimento neurocientífico com práticas pedagógicas orientadas por valores éticos e ecológicos contribui para a formação de indivíduos críticos, empáticos e comprometidos com a responsabilidade socioambiental. Destaca-se a importância da formação continuada de educadores e da implementação de políticas públicas que incentivem práticas educativas inclusivas e integradas, capazes de responder aos desafios sociais e ambientais atuais. A discussão reforça o papel transformador da neuroeducação na construção de uma cultura escolar e social pautada na interdependência entre seres humanos e meio ambiente, promovendo o bem-estar coletivo e a sustentabilidade.

Palavras-chave: Neuroeducação. Ethos ecossistêmico. Educação integral. Desenvolvimento socioemocional. Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, exigindo práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conhecimento e promovam o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse cenário, a neuroeducação emerge como uma abordagem interdisciplinar essencial, que combina saberes da neurociência, psicologia, pedagogia e outras áreas para compreender os processos cerebrais envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes (PEREGRINA NIEVAS; GALLARDO-MONTES, 2023). Mais do que explicar o funcionamento do cérebro, a neuroeducação orienta a criação de ambientes educativos que respeitem o ritmo, as emoções e as particularidades de

[1] Grau de Educación Primaria e Mestrado em Psicología Positiva. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva. España. elena.granado@alu.uhu.es
[2] Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. freitas.joyce@pucpr.edu.br
[3] Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. ana.boff2@gmail.com

cada aprendiz, buscando otimizar as condições para a construção de aprendizagens significativas e duradouras (IMAD, 2022).

Neste contexto, torna-se imprescindível repensar a práxis educativa à luz de uma ética que valorize a inteireza humana e planetária, o que se denomina ethos ecossistêmico. Esse conceito propõe uma visão ampliada e integrada da educação, que reconhece a interconectividade entre o indivíduo, a comunidade, o ambiente natural e o planeta como um todo (BASSO; COTTINI, 2023). O ethos ecossistêmico exige uma atitude pedagógica que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o cultivo de valores como empatia, responsabilidade socioambiental, solidariedade e respeito às diversidades cultural e natural, integrando saberes e práticas que favoreçam a sustentabilidade e o bem-estar coletivo (UZORKA,; AKIYODE; ISA, 2024).

A relação entre neuroeducação e ethos ecossistêmico reside na capacidade de articular o desenvolvimento das funções executivas do cérebro — como atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, autocontrole e tomada de decisões — com o fortalecimento das competências socioemocionais, especialmente a autorregulação, a empatia e a consciência ética (BLEWITT et al., 2018; COSTA; NÓBILE; CRESPI, 2021). Esse entrelaçamento permite que a educação ultrapasse o foco restrito em conteúdos e resultados quantitativos, caminhando em direção a uma formação humana integral, onde o cérebro e o coração atuam conjuntamente no processo educativo.

Além disso, a neuroeducação reconhece que as emoções exercem papel fundamental na aprendizagem, influenciando a motivação, o engajamento e a memória. Assim, educar com o cérebro e o coração significa considerar as dimensões emocionais como parte inseparável do desenvolvimento intelectual e social dos estudantes (IMAD, 2022). Essa abordagem integral é especialmente importante no momento atual, em que se observa um aumento das demandas socioemocionais nas escolas, decorrentes de fatores como o estresse, a ansiedade e as desigualdades sociais (SANTOS; BOECHAT, 2025).

A adoção de um ethos ecossistêmico na educação implica, portanto, a criação de ambientes que favoreçam a conexão do aluno consigo mesmo, com os colegas, com os educadores e com o meio ambiente, estimulando atitudes e práticas que valorizem a cooperação, a inclusão e o cuidado com a vida em todas as suas formas (FREI-LANDAU; GROBGELD; GUBERMAN, 2023; ALVES, 2023). Tal postura

pedagógica contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de sociedades mais justas, sustentáveis e humanizadas.

No Brasil, essa perspectiva adquire ainda mais relevância diante dos desafios educacionais e socioambientais do país, que incluem desigualdades profundas, diversidade cultural e a necessidade de proteger ecossistemas ameaçados. Incorporar a neuroeducação como base para um ethos ecossistêmico possibilita a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que respondam a essas demandas, promovendo uma educação transformadora e alinhada aos objetivos do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015; HOWELL, 2021).

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo refletir criticamente sobre as contribuições da neuroeducação para a construção de um ethos ecossistêmico na educação, enfatizando como o desenvolvimento integrado das funções executivas e das competências socioemocionais pode promover uma prática pedagógica mais consciente, inclusiva e sustentável. Para tanto, serão abordados fundamentos teóricos, evidências científicas recentes e exemplos de estratégias educativas que articulam o cuidado com o cérebro e o coração na formação integral dos sujeitos.

2 DESENVOLVIMENTO

A neuroeducação integra conhecimentos das neurociências, psicologia e educação, buscando entender como o cérebro aprende e como as emoções influenciam esse processo (PEREGRINA NIEVAS; GALLARDO-MONTES, 2023). Esse campo tem enfatizado que o aprendizado não é apenas cognitivo, mas também emocional e social, o que reforça a importância de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para o desenvolvimento integral dos estudantes (BLEWITT et al., 2018).

O desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória de trabalho e autorregulação emocional, é essencial para que os alunos possam planejar, organizar e executar tarefas escolares (PEREGRINA NIEVAS; GALLARDO-MONTES, 2023). Estudos indicam que o fortalecimento dessas funções contribui para melhores resultados acadêmicos e para a adaptação social dos estudantes (ALVES, 2023).

Além disso, a neuroeducação propõe práticas pedagógicas que considerem a individualidade de cada aluno, respeitando seu ritmo e suas emoções. O ensino que integra cérebro e coração visa promover a motivação e o engajamento, fatores essenciais para a aprendizagem significativa (COSTA; NÓBILE; CRESPI, 2021).

O ethos ecossistêmico amplia essa perspectiva ao destacar a interconexão entre o indivíduo, a comunidade e o meio ambiente, reforçando valores como a empatia, a cooperação e o cuidado com o planeta (BASSO; COTTINI, 2023). A educação baseada nesse ethos visa formar cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade social e ambiental (UZORKA; AKIYODE; ISA, 2024).

Projetos educacionais que unem neuroeducação e ethos ecossistêmico têm promovido o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais por meio de atividades práticas, como oficinas de educação ambiental, dinâmicas colaborativas e práticas reflexivas (HOWELL, 2021). Tais iniciativas favorecem o fortalecimento das conexões neurais relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de atitudes éticas e sustentáveis.

A formação continuada de professores nesse contexto é fundamental, pois possibilita a incorporação de conhecimentos neurocientíficos e a adoção de metodologias que respeitam as necessidades e potencialidades dos estudantes, alinhadas a uma visão integradora e sustentável da educação (SHVARTS-SEREBRO et al., 2024).

Dessa forma, educar com o cérebro e o coração implica um compromisso ético e científico para a construção de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar, o desenvolvimento integral e a responsabilidade socioambiental dos educandos (IMAD, 2022; SANTOS; BOECHAT, 2025).

METODOLOGÍA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, cujo objetivo principal foi reunir e analisar criticamente pesquisas e teorias relevantes acerca da neuroeducação e do desenvolvimento de um ethos ecossistêmico no contexto educacional. Para tanto, foram adotadas as etapas metodológicas recomendadas por Mendes, Silveira e Galvão (2008), que incluem a formulação do problema, a busca sistemática das fontes, a avaliação dos estudos selecionados, a síntese dos dados e a apresentação dos resultados.

A seleção das fontes ocorreu entre os meses de março e maio de 2025, com base em buscas realizadas nas bases de dados científicas multidisciplinares PubMed, ERIC, Web of Science, LILACS e ScienceDirect. Foram utilizados descritores em português, inglês e espanhol, tais como: “neuroeducação”, “ethos ecossistêmico”, “aprendizagem emocional”, “educação integral”, “desenvolvimento socioemocional”,

"educação para sustentabilidade" e "inteireza humana".

Os critérios de inclusão foram: (a) artigos publicados entre 2020 e 2025, para garantir a contemporaneidade do material; (b) publicações em periódicos científicos revisados por pares; (c) trabalhos que abordassem diretamente a neuroeducação, seus fundamentos teóricos e práticos, e/ou a construção de uma ética educacional baseada no ethos ecossistêmico; (d) estudos que apresentassem aplicações pedagógicas, programas de intervenção, análises críticas ou propostas inovadoras nesse campo.

Foram excluídos materiais que não apresentassem rigor metodológico, artigos de opinião sem fundamentação científica, bem como publicações que abordassem temas correlatos, mas sem conexão clara com os objetivos do estudo.

Após a busca inicial, 43 documentos foram selecionados para leitura integral. Posteriormente, uma triagem detalhada permitiu a escolha de 10 textos que compuseram a base para a análise e discussão.

A análise dos textos foi realizada de forma qualitativa, buscando identificar e categorizar os principais conceitos, estratégias pedagógicas, evidências de impacto na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, bem como os elementos que contribuem para a promoção de um ethos ecossistêmico na educação.

Por fim, os resultados foram organizados em categorias temáticas que sustentam a discussão e as conclusões apresentadas neste artigo, evidenciando a importância da integração entre conhecimento neurocientífico e práticas pedagógicas orientadas por valores éticos e ecológicos.

3 RESULTADOS

Integração do conhecimento neurocientífico e práticas pedagógicas: Diversos estudos apontam que a aplicação dos princípios da neuroeducação favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais essenciais para a construção de uma ética voltada à sustentabilidade e à responsabilidade social (HOWELL, 2021; SHVARTS-SEREBRO et al., 2024).

Promoção da aprendizagem emocional: A literatura destaca a importância do reconhecimento e regulação das emoções como pilares para o engajamento e a resiliência dos alunos. Intervenções que combinam estratégias cognitivas e

emocionais contribuem para a melhoria do rendimento acadêmico e para a formação de indivíduos mais conscientes do seu papel no meio ambiente e na sociedade (BLEWITT et al., 2018; IMAD, 2022).

Desenvolvimento do ethos ecossistêmico: Estudos recentes evidenciam que a construção de um ethos educacional baseado em valores de interconexão, integridade humana e cuidado planetário pode ser potencializada por metodologias ativas, que valorizam a participação, o diálogo e a reflexão crítica, articulando saberes científicos e éticos (BASSO; COTTINI, 2023; UZORKA; AKIYODE; ISA, 2024).

Desafios e barreiras para a implementação: Apesar dos avanços, as pesquisas também apontam dificuldades, como a resistência institucional, a falta de formação adequada dos educadores e a escassez de recursos pedagógicos que integrem a neuroeducação e o ethos ecossistêmico de forma efetiva (PEREGRINA NIEVAS; GALLARDO-MONTES, 2023; SANTOS; BOECHAT, 2025).

Impacto positivo das práticas integradas: Programas que combinam atividades que estimulam a neuroplasticidade cerebral, como mindfulness, exercícios físicos e dinâmicas de cooperação, com conteúdos que promovem a consciência ecológica, demonstram resultados promissores em termos de melhoria do bem-estar psicológico, do desempenho escolar e do engajamento social dos estudantes (ALVES, 2023; COSTA; NÓBILE; CRESPI, 2021).

4 DISCUSÃO

Os achados desta revisão evidenciam a crescente importância da neuroeducação para a promoção de um ethos ecossistêmico nas práticas pedagógicas. A seguir, destacam-se os principais resultados encontrados:

1. Integração entre Neuroeducação e Desenvolvimento Socioemocional

Estudos recentes indicam que a aplicação dos princípios neuroeducativos potencializa o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como autorregulação, empatia e resiliência, em crianças e adolescentes (BLEWITT et al., 2018). Por exemplo, programas que combinam práticas de mindfulness com estratégias baseadas na neurociência demonstraram reduzir significativamente os níveis de ansiedade e aumentar a concentração dos estudantes em idade escolar (ALVES, 2023). Essa integração é fundamental para a construção de ambientes

educativos que favoreçam o aprendizado significativo e o bem-estar integral, alinhados com a visão de uma educação que respeite a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente.

2. Formação de Educadores para o Ethos Ecossistêmico

Pesquisas mostram que professores capacitados em neuroeducação e sensibilizados para valores ecológicos apresentam maior eficácia na implementação de práticas pedagógicas que promovem a consciência ambiental e a responsabilidade social (BASSO; COTTINI, 2023). Dados de levantamentos sobre formação docente indicam lacunas importantes na preparação de educadores, o que reforça a necessidade de formação continuada e interdisciplinar (PEREGRINA NIEVAS; GALLARDO-MONTES, 2023). Esse tipo de formação facilita a adoção de metodologias que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos em projetos de sustentabilidade.

3. Impacto das Práticas Neuroeducativas no Ambiente Escolar

Programas pedagógicos baseados em neuroeducação têm demonstrado melhora significativa no engajamento dos estudantes, redução de conflitos e fortalecimento de vínculos afetivos na escola (HOWELL, 2021). Em estudos longitudinais, escolas que adotaram currículos integrados com foco na neuroeducação e ética ecossistêmica observaram um aumento notável na participação dos alunos em atividades extracurriculares voltadas para a preservação ambiental (COSTA; NÓBILE; CRESPI, 2021). A incorporação do ethos ecossistêmico amplia esses efeitos ao incluir a valorização da diversidade biológica e cultural como elemento central da educação, promovendo a construção de comunidades escolares mais inclusivas e sustentáveis.

4. Políticas Públicas e Currículos Integrados

Análises recentes indicam que políticas públicas que incentivam a integração entre neuroeducação, educação emocional e sustentabilidade ambiental contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e ativos na promoção de transformações sociais (UZORKA; AKIYODE; ISA, 2024). A adoção de currículos nacionais que incorporam conteúdos relacionados ao desenvolvimento integral e à ecologia humana tem sido considerada um avanço significativo, embora ainda insuficiente diante das necessidades regionais e culturais diversas (SANTOS;

BOECHAT, 2025). A inclusão desses temas nos currículos escolares promove uma educação mais alinhada às demandas contemporâneas, preparando os alunos para os desafios sociais e ambientais do século XXI.

5. Desafios e Perspectivas Futuras

Apesar dos avanços, existem desafios importantes, como a necessidade de recursos adequados, maior produção científica regional e a superação de paradigmas educacionais tradicionais. Um estudo recente identificou que muitas escolas públicas enfrentam dificuldades em implementar programas de neuroeducação por falta de formação docente e materiais didáticos apropriados (SHVARTS-SEREBRO et al., 2024). A continuidade das pesquisas e a ampliação de programas formativos são essenciais para consolidar o ethos ecossistêmico na prática educativa, fomentando uma cultura de cuidado mútuo e sustentabilidade que envolva toda a comunidade escolar e extrapole o ambiente formal de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão reforça a importância da neuroeducação como um campo fundamental para a transformação das práticas pedagógicas, promovendo um ethos ecossistêmico que integra conhecimento científico, valores éticos e cuidado com o ambiente. A construção de ambientes educacionais que respeitem a complexidade do desenvolvimento humano, incluindo suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais, é essencial para formar indivíduos capazes de agir de forma consciente, solidária e sustentável no mundo contemporâneo.

Os resultados indicam que a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas na neuroeducação contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando a autorregulação emocional, o pensamento crítico e a responsabilidade ambiental. Essa abordagem permite superar modelos tradicionais de ensino, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, para promover uma educação mais holística, que valoriza a interdependência entre seres humanos, sociedade e natureza.

Além disso, destaca-se a necessidade de políticas públicas e formações continuadas que capacitem educadores para aplicar esses conceitos na prática diária, fortalecendo a cultura escolar e comunitária baseada em princípios éticos e ecossistêmicos. A integração entre neurociência, pedagogia e ecologia humana abre

caminhos promissores para uma educação inclusiva, inovadora e comprometida com os desafios sociais e ambientais do século XXI.

Por fim, é fundamental que futuras pesquisas aprofundem o conhecimento sobre as melhores práticas de neuroeducação para a promoção do ethos ecossistêmico, ampliando o diálogo entre áreas do saber e envolvendo diferentes atores sociais. Investir nessa integração é investir na construção de uma educação capaz de formar cidadãos críticos, empáticos e responsáveis, aptos a contribuir para a sustentabilidade e o bem-estar coletivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, H. **Mindfulness em contexto escolar (1.º Ciclo): impacto no comportamento em sala de aula, rendimento acadêmico, empenho, atenção e ansiedade.** 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e de Aconselhamento). Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria das Dores Pires Gomes. Número do candidato: 30000578.

BASSO, D.; COTTINI, M. **Cognitive neuroscience and education: not a gap to be bridged but a common field to be cultivated.** *Sustainability*, v. 15, n. 2, p. 1628, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su15021628. Acesso em: 10 jun. 2025.

BLEWITT, C. et al. **Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis.** *JAMA Network Open*, v. 1, n. 8, e185727, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727. Acesso em: 10 jun. 2025.

COSTA, C.; NÓBILE, M. F.; CRESPI, L. R. S. **Compreensão do processo de aprendizagem: as contribuições da Neuroeducação.** *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1–28, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6019. Acesso em: 10 jun. 2025.

FREI-LANDAU, R.; GROBGELD, E.; GUBERMAN, R. **Implementing digital neuroscience in special-needs-teacher education: exploring student-teachers' multifaceted learning outcomes related to teaching children with neurodevelopmental disorders.** *Frontiers in Psychology*, v. 14, art. 1232315, 03 ago. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232315. Acesso em: 10 jun. 2025.

HOWELL, R. A. **Engaging students in education for sustainable development: the benefits of active learning, reflective practices and flipped classroom pedagogies.** *Journal of Cleaner Production*, v. 325, art. 129318, 13 out. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.129318. Acesso em: 10 jun. 2025.

IMAD, M. **Teaching to empower: leveraging the neuroscience of now to help students become self-regulated learners.** *Journal of Undergraduate Neuroscience Education: JUNE: a publication of FUN, Faculty for Undergraduate Neuroscience*, v. 20, n. 2, p. A254–A262, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.59390/WTLQ2344. Acesso em: 10 jun. 2025.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758–764, out.–dez. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018. Acesso em: 10 jun. 2025.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ***Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015**. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 10 jun. 2025.

PEREGRINA NIEVAS, P.; GALLARDO-MONTES, C. de P. **The neuroeducation training of students in the degrees of Early Childhood and Primary Education: a content analysis of public universities in Andalusia.** *Education Sciences*, v. 13, n. 10, p. 1006, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci13101006. Acesso em: 10 jun. 2025.

SANTOS, S.; BOECHAT, G. **Currículo escolar e educação para o desenvolvimento sustentável.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 251–268, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v11i3.18331. Acesso em: 10 jun. 2025.

SHVARTS-SEREBRO, I. et al. **Agentes de cambio: integration of neuropedagogy in pre-service teacher education.** *Frontiers in Education*, [S.l.], 27 jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1369394. Acesso em: 10 jun. 2025.

UZORKA, A.; AKIYODE, O.; ISA, S. M. **Strategies for engaging students in sustainability initiatives and fostering a sense of ownership and responsibility towards sustainable development.** *Discover Sustainability*, v. 5, art. 320, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s43621-024-00505-x. Acesso em: 10 jun. 2025.

NEURODIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PESPECTIVAS DA PRATICA PEDAGÓGICA

Yasmin Vasconcelos de Matos[1]

Rafael Martins Ribeiro[2]

Yuri Oliveira Santos[3]

Gustavo Santos Fernandes [4]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil com crianças neurodivergentes em uma escola pública municipal de Itororó-BA. Para embasar teoricamente a discussão, foram utilizados autores como Almeida (2012) Armstrong (2011), Caetano (2023), Freitas e Perez (2012) e,Singer (1999) que destacam a importância do conhecimento da Neurodivergência e das práticas pedagógicas inclusivas no trabalho com a diversidade. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de formulário e entrevistas com três professoras da Educação Infantil de uma escola municipal do município de Itororó-BA que atende 348 alunos e foi uma das primeiras do município a contar com o Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico (NAPE). Os dados evidenciam que há uma compreensão ainda restrita sobre o conceito de neurodivergência por parte das professoras, devido principalmente à falta de formação específica, o que impacta em suas práticas pedagógicas com crianças neurodivergentes, levando-as a enfrentarem limitações significativas. Sua prática pedagógica é baseada inciativas isoladas, dependentes de recursos improvisados e de seus esforços individuais. Fica, então, evidente a necessidade de investimentos em formação continuada e no fortalecimento de políticas públicas de apoio à inclusão para garantir o pleno desenvolvimento de crianças neurodivergentes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Neurodivergência. Educação Infantil. Praticas Pedagógicas Inclusivas. Inclusão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, oferecendo as bases para sua formação cognitiva, emocional e social. Para crianças neurodivergentes, este período é ainda mais significativo, pois representa um momento propício para o reconhecimento e atendimento de suas especificidades, além de ser uma oportunidade para promover a inclusão desde os

[1] Pedagoga, UESB, yas.vasmatos@gmail.com
[2] Especialista em Educação, UESB, rmriber@gmail.com.
[3] Mestre em Educação, UESB, yureyure253@gmail.com.
[4] Graduando, UESB, gustasf01@gmail.com..

primeiros anos escolares.

A neurodivergência, que abrange condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia, entre outras, desafia o sistema educacional a adotar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que respeitem as diferenças e valorizem as habilidades dessas crianças.

No contexto da Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve ser planejado de forma a atender a diversidade presente nas salas de aula, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade.

Isso requer não apenas um conhecimento aprofundado sobre as condições neurodivergentes, mas também uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas e a criação de ambientes acolhedores e estimulantes. Partindo desse pressuposto, surge então o problema: quais práticas pedagógicas têm sido realizadas por professores na Educação Infantil com crianças neurodivergentes em uma escola pública municipal de Itororó-Ba?

O objetivo desta pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil com crianças neurodivergentes em uma escola pública municipal de Itororó-Ba. Por se tratar de uma pesquisa de campo, esta é uma forma de pesquisa que se propõe a investigar um ou mais objetos específicos de maneira detalhada e aprofundada, com o intuito de alcançar o maior grau de compreensão possível. (GIL, 2002).

Utiliza-se de uma abordagem qualitativa, buscando explorar a complexidade de especificações, acontecimentos e processos específicos aos grupos analisados, com o objetivo de compreender as percepções e perspectivas dos participantes em relação ao tema investigado (Minayo, 2013).

O município de Itororó possui aproximadamente 16.000 habitantes que são servidos educacionalmente por 28 escolas, entre creches e escolas municipais, colégios estaduais, além de 02 escolas particulares.

A pesquisa se desenvolveu em uma Escola Municipal da rede de ensino, que conta com o Ensino Infantil e Anos Iniciais do Fundamental. Apresenta um total de oito salas de aula e 12 professores, atendendo a uma quantidade de 348 alunos divididos nos turnos matutino e vespertino.

A escolha dessa escola se deu, por ser uma das primeiras escolas do município

a ser contemplada com as atividades do Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico (NAPE), órgão vinculado à Secretaria de Educação, que tem por papel oferecer atendimento psicopedagógico a crianças com Necessidade Educacionais Especiais (NEE).

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras da Educação Infantil. Todas graduadas em Pedagogia, possuindo no mínimo seis anos de atuação neste nível educacional e entre seis a dez anos de experiência na área da Educação.

Os instrumentos de pesquisa foram o formulário e a entrevista apoiada por um roteiro semiestruturado. O formulário foi utilizado na pesquisa com o objetivo de levantar o perfil docente. Segundo Gil (1987), o formulário é um instrumento de pesquisa composto por um conjunto de perguntas pré-definidas, que são respondidas por escrito pelo participante.

A entrevista, que é um diálogo estruturado entre duas pessoas, em que uma delas, o entrevistador, propõe perguntas e a outra, o entrevistado, fornece respostas (GIL, 1987), teve como intuito fazer o levantamento de como se dá a pratica pedagógica dos professores da Educação Infantil com crianças neurodivergentes.

A pesquisa foi realizada durante o mês de novembro de 2024 e apresentou resultados que trouxeram à compreensão aspectos relevantes sobre o cotidiano docente e os desafios e possibilidades enfrentados na inclusão de crianças neurodivergentes na Educação Infantil.

2 NEURODIVERGÊNCIA E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo Neurodivergencia não é novo, todavia, sua popularidade e adoção aumentaram significativamente nos últimos anos, principalmente nos meios educacionais. Caetano (2023), afirma que em 1998, a socióloga australiana Judy Singer, que possui transtorno do espectro autista (TEA), introduziu o conceito de neurodiversidade.

Esta é entendida como a ideia de que variações neurológicas devem ser tratadas com o mesmo respeito e aceitação que qualquer outra forma de diversidade humana, como raça, etnia, identidade de gênero, religião, e orientação sexual, (Armstrong, 2011). Este autor observa que, embora muitos apoiadores da neurodiversidade concentrem suas ações principalmente no TEA, o conceito tem sido

gradualmente ampliado para abranger outras formas de deficiência, incluindo dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, e distúrbios emocionais e sociais.

Singer (1999), destacou que o movimento da neurodiversidade emergiu devido a diversos fatores. O feminismo deu às mães confiança para questionar o modelo psicanalítico, que as culpava pelo autismo dos filhos. Além disso, o crescimento dos grupos de apoio reduziu a autoridade dos médicos, especialmente com o advento da Internet, que facilitou a organização e a troca de informações.

A compreensão sobre a neurodivergência foi mudando ao longo do tempo, ao invés de tentar "consertar" o indivíduo neurodivergente, a sociedade começou a se adaptar para atender às suas necessidades e reconhecer suas contribuições únicas. Para Araújo et al. (2023), ao analisarmos em conjunto os movimentos recentes que promovem a neurodiversidade e as discussões sobre a educação de indivíduos neurodivergentes, torna-se evidente a importância se tomar atitudes em sociedade na busca de uma inclusão que valorize e respeite as perspectivas desses movimentos.

Nesse ínterim se encontra o professor da Educação Infantil que tem um papel crucial na inclusão de crianças neurodivergentes, uma vez que a Educação Infantil se trata de um espaço onde a criança tem seu primeiro contato com outras crianças e adultos fora do círculo familiar, sendo essa a fase inicial da educação básica.

Construir a inclusão no ambiente da Educação Infantil é imprescindível, pois é nele que se estabelece o alicerce para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. É nesse espaço acolhedor que a criança neurodivergente interage com seus colegas, fortalece sua autoestima e supera as barreiras que a poderia impedir de se desenvolver integralmente.

Diante disso, torna-se indispensável que o professor da Educação Infantil compreenda as especificidades da infância e esteja preparado para identificar sinais de possíveis neurodivergências, além de atuar de forma ética e acolhedora. Sua prática pedagógica deve articular-se aos princípios de respeito à diversidade, adaptando atividades, planejando recursos diferenciados e promovendo interações que favoreçam a construção de vínculos entre todas as crianças.

Dessa forma, o professor da Educação Infantil contribui significativamente para a criação de um ambiente educacional inclusivo, capaz de oferecer às crianças neurodivergentes condições adequadas para o desenvolvimento de suas

potencialidades. Por isso o professor da escola inclusiva deve seguir em direção à diversidade, deixando de ser mero executor para se transformar em responsável pela escolha das ações mais adequadas ao desenvolvimento dos seus alunos, levando em conta suas necessidades (FREITAS; PEREZ, 2012).

É fundamental que em sua prática pedagógica, o professor da Educação Infantil seja um observador contínuo, realize uma escuta ativa e adapte suas estratégias na busca de responder às necessidades individuais de cada aluno, construindo assim uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Na visão de Almeida (2012, p.32) a educação inclusiva é:

> Uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.

As práticas pedagógicas inclusivas devem possuir estratégias educacionais que visam garantir que todos os alunos, independente das suas necessidades físicas, emocionais, sociais e culturais, possam participar de maneira plena e aprender no ambiente escolar. Segundo Ferreira (2003), compreender a prática pedagógica inclusiva exige uma inclusão no dia a dia escolar, observando as interações e relações entre todos os envolvidos. Para o autor, essa prática é um processo de mediação entre professores e alunos, guiado por valores como solidariedade, respeito e cooperação.

Durante a prática pedagógica inclusiva, o professor deve ser flexível e criativo, adaptando suas estratégias e métodos para atender às diferentes necessidades dos alunos. Segundo as diretrizes da SEESP/MEC (2006, p. 61), as adequações curriculares constituem-se em:

> [...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Uma boa pratica pedagógica deve se basear num currículo ativo, que busca responder às necessidades reais de cada aluno no decorrer do seu processo de aprendizagem, dando ao professor o poder de decisão no enfrentamento dos

obstáculos que impedem o aluno neurodivergente de aprender e no ajustamento dos conteúdos, metodologias, materiais e formas de avaliação.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM ALUNOS NEURODIVERGENTES

Para realizar uma educação inclusiva, que garanta o aprendizado de crianças neurodivergentes, o professor deve possuir conhecimento amplo desta realidade. Durante a entrevista, ao serem questionadas sobre sua formação e busca por atualizações na área da neurodivergência, as professoras entrevistadas foram unânimes ao responderem que não possuem pós-graduação que as especializasse para trabalhar com a neurodivergência dos alunos e apenas uma delas é pós-graduada na área em que trabalha. É importante destacar que todas informaram ser professoras há no mínimo seis anos na educação infantil.

Essa realidade está em conformidade com a afirmação de Batista (2024), quando afirma que existe uma falta de preparo dos professores, além da ausência de adaptações curriculares e de outros profissionais especializados para atenderem às especificidades dos alunos.

Ao serem questionadas sobre a busca por novas abordagens pedagógicas para a inclusão de crianças neurodivergentes, apenas uma das professoras demonstrou interesse em se atualizar regularmente. Além disso, nenhum destas participou de formações específicas sobre o tema. Esses dados indicam que a base de conhecimento dos docentes sobre neurodiversidade é limitada, o que pode comprometer a qualidade do atendimento a esses alunos.

Entender a neurodivergência e suas nuances é de suma importância para que o professor esteja preparado para lidar com os desafios que esta condição impõe em sala de aula. Trabuco et al. (2022), afirma que neurodivergência é ampla, de modo que um estudante autista pode ser, também, TDAH, disléxico, com discalculia, entre outros.

Outra pergunta feita aos professores, buscava entender como estes entendem os conceitos de neurodivergência e como eles influenciam sua prática pedagógica no contexto da educação infantil. A resposta unânime relatava a pouca compreensão sobre o tema e a dificuldade de identificar possíveis características de

neurodivergência, porém, todas ressaltaram que percebem que alguns alunos são mais inquietos e/ou possuem uma dificuldade maior em relação a outras crianças em sala de aula.

As professoras enfatizaram que a falta de formação impede que seu trabalho tenha melhor qualidade, pela dificuldade de conseguir compreender as crianças neurodivergentes de maneira correta. Isso pode trazer exaustão, já que a maioria das salas estão lotadas de alunos, e em alguns casos é necessário realizar mais planejamentos para atender a demanda de cada aluno neurodivergente.

Trabuco et al. (2022), afirmam que se deve elaborar práticas pedagógicas que fomentem a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes neurodivergentes, e, deve-se pensar em estratégias que possam sanar as dificuldades de todos. Realizar práticas pedagógicas bem planejadas que atendam as demandas de uma criança neurodivergente é crucial para que se obtenha resultados positivos em sua aprendizagem.

Durante a entrevista houve o seguinte questionamento: Quais características das crianças neurodivergentes você identifica com mais frequência na sala de aula? Como essas características influenciam sua prática?

A Professora A respondeu que “são crianças desatentas, [...] e no geral são bastante carinhosas”. Já a Professora B observa que “são crianças agitadas, que não costumam evoluir no ensino. [...] são copistas e não compreendem o conteúdo, fazem mais por repetição mesmo”. Ao que a Professora C comenta: “Observei casos de agitação ou então falta de atenção. Influencia um pouco no ritmo da aula”

As falas das professoras revelam uma compreensão intuitiva das características de seus alunos neurodivergentes, baseadas no senso comum. Os comportamentos detectados pelas professoras, são comumente associados a condições como o autismo e o TDAH, e exigem dos professores uma adaptação constante em suas práticas pedagógicas.

No entanto, a falta de formação específica e os recursos limitados dificultam a implementação de estratégias assertivas, isso se aprofunda quando o NAPE, em suas ações, se exime do papel apoiar as professoras com formação ou informações que as ajudem em sua prática, realizando somente atendimentos psicopedagógicos estanques a partir da solicitação das professoras.

Oliveira et al. (2019) destacam que os profissionais da educação, ao buscarem uma ação educativa eficaz, devem estar constantemente atentos às diversidades dos seus alunos. Isso não se resume apenas à observação de comportamentos, mas à capacidade de compreender as múltiplas formas de aprender e de se comunicar que cada aluno pode apresentar.

As práticas pedagógicas para neurodivergentes devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. A ideia central é que essas práticas considerem as particularidades de cada pessoa e as necessidades associadas à sua condição, além de promoverem um ambiente acolhedor. Segundo Trabuco et al. (2022), um ensino que valoriza os diferentes estilos de aprendizagem e formas de comunicação, utilizando recursos que promovam a acessibilidade, favorece o aprendizado de todos os alunos de maneira inclusiva e, assim, contribuindo para a construção de uma nova postura cultural.

Diante disso foi perguntado: “Quais estratégias pedagógicas inclusivas você considera mais eficazes no ensino aprendizagem de crianças neurodivergentes?” Ao que a Professora A comentou: “eu proponho bastante atividades interativas, né? Com materiais didáticos da escola também. Que mesmo que sejam um pouco limitadas, eu tento fazer o máximo possível para que essas crianças consigam compreender a atividade”.

A Professora B relatou que costuma usar atividades impressas que produz em casa. “eu tento fazer também o máximo que eu posso, mas sem o apoio da Secretaria de educação [...] fica difícil a gente realmente propor atividades inclusivas com facilidade”. A Professora C expõe: “Eu preparo atividades extras para essas crianças, quando elas não conseguem fazer as mesmas atividades dos colegas, aí eu aplico essas outras atividades. Eu costumo também fazer algumas dinâmicas, algumas brincadeiras”.

As falas das professoras revelam um paradoxo: por um lado, demonstram certo comprometimento em oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, adaptando suas práticas e buscando recursos. Por outro lado, as limitações estruturais e a falta de formação específica as impedem de implementar práticas pedagógicas mais inclusivas.

As práticas pedagógicas relatadas pelos professores, embora demonstrem boa vontade, revelam uma lacuna entre a teoria e a prática. A falta de conhecimento sobre

as diferentes formas de aprendizagem dos alunos neurodivergentes limita a capacidade dos professores de oferecer um ensino que atenda às suas necessidades. A utilização de atividades padronizadas e a dificuldade em adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos evidenciam a necessidade de uma formação mais específica.

Por isso é imprescindível investir na formação continuada, específica e de qualidade, para que os professores possam compreender, identificar e acolher as diferentes formas de aprendizagem presentes em sala de aula. Ao mesmo tempo, é necessário que se ofereça suporte estrutural, materiais didáticos acessíveis e profissionais especializados que trabalhem em parceria com os professores, de modo a viabilizar estratégias que atendam às especificidades de cada aluno. A atuação isolada do professor, sem apoio institucional e formação, torna o desafio da inclusão ainda mais exaustivo e limitado em seus resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, os dados apresentados indicam que as práticas pedagógicas com crianças neurodivergentes ainda enfrentam limitações significativas, principalmente devido à falta de formação específica das professoras. Essa realidade dificulta o planejamento de estratégias que atendam às características individuais dos alunos, restringindo as adaptações a soluções pontuais.

Observa-se que as práticas relatadas se baseiam em iniciativas isoladas, muitas vezes dependentes de recursos improvisados e do esforço individual das docentes. A ausência de materiais adequados, apoio institucional e orientações metodológicas específicas compromete a efetividade dessas práticas no contexto da educação infantil.

Diante disso, destaca-se a importância de ampliar a formação continuada e de investir em condições que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais estruturadas para atender crianças neurodivergentes. O fortalecimento desse processo pode contribuir para um ambiente escolar mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Educação inclusiva:** fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Moderna, 2012.

ARAÚJO, D. S. et al. Inclusão e neurodiversidade: reflexões contemporâneas. **Revista Educação em Foco**, v. 28, n. 2, p. 112–123, 2023. Disponível em: https://revistaeducacaoemfoco.org.br/v28n2/artigo. Acesso em: 10 set. 2025.

ARMSTRONG, Thomas. **The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain (published in Hardcover as Neurodiversity).** Cambridge: Da Capo Lifelong Books, 2011.

BATISTA, Patrícia do Nascimento. **Inclusão escolar de alunos neurodivergentes: guia prático em contributo à formação continuada docente.** João Pessoa-PB. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em psicopedagogia). UFPB-CE. 35f. 2024.

CAETANO, T. F. **Neurodiversidade e educação:** contribuições para a prática docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 1–15, 2023.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

FREITAS, M. T. A.; PEREZ, S. A. **Educação inclusiva:** gestão e prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial**. Saberes e práticas da inclusão:** estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: The Birth of an Idea**. Revised Version August 2017 First published in Kindle 2016. Tradução do autor.

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E ÉTICA DO CUIDADO: FUNDAMENTOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenize Silva Arrojo[1]

Jéssica Zagoto Bessa[2]

Magali Dias de Souza[3]

Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux[4]

Priscila do Prado[5]

RESUMO

O presente ensaio teórico tem como objetivo analisar a articulação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Ética do Cuidado como fundamentos que potencializam práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. O estudo parte do seguinte problema: como a integração entre DUA e Ética do Cuidado pode ampliar o acesso e a participação de todas as crianças no ambiente escolar? E justifica-se diante dos desafios enfrentados para desenvolver práticas pedagógicas equitativas. A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica e análise conceitual, mobilizando autores como Böck, Gesser e Nuernberg (2020), CAST (2014), Zerbato (2018), Brugère (2023), Kittay (2011) e Braunstein (2012), além de documentos oficiais que substanciam a Perspectiva de Educação Inclusiva e a Educação Infantil. Os resultados indicam que o DUA oferece princípios e estratégias para remover barreiras e garantir o acesso ao currículo, enquanto a Ética do Cuidado pode sustentar essas práticas, com base em uma compreensão relacional e interdependente das relações humanas. O trabalho conclui que a articulação desses dois referenciais propicia um ambiente escolar mais acessível e responsivo às singularidades das crianças. Onde o DUA não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas, mas deve ser acompanhado por um compromisso ético com o cuidado, que oriente o planejamento pedagógico e as práticas docentes, de modo a garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, justa e atenta às diferenças.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Ética do Cuidado. Educação Infantil Inclusiva. Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza teórica, propõe refletir sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) articulado à Ética do Cuidado como

[1] Mestranda, IFC- Camboriú, arrojolenize@gmail.com.
[2] Mestranda, IFC- Camboriú, zagotojessica2@gmail.com.
[3] Pós-doutora, IFC- Camboriú,magali.souza@ifc.edu.br.
[4] Mestranda, IFC- Camboriú, maria.durieux2@gmail.com.
[5] Mestranda, IFC- Camboriú, priscila.materialestudo@gmail.com.

fundamentos que potencializam práticas inclusivas na Educação Infantil. A pesquisa tem como problemática mobilizadora os persistentes e significativos desafios que as professoras e professores encontram na implementação de práticas pedagógicas que atendam de forma equitativa a multiplicidade de todas as crianças.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e inalienável de todos os cidadãos. Nesse sentido, observa-se a consolidação de um arcabouço jurídico que visa assegurar a efetivação desse direito, afirmando seu caráter universal e indispensável à dignidade humana. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2015) estabelecem às diretrizes para construção de sistemas educacionais inclusivos, pautados na concepção de direitos humanos. O que se articula, de maneira indissociável, com o reconhecimento e respeito às diferenças e a promoção da participação de todos em igualdade de direitos.

A partir disso, as políticas públicas para pessoas com deficiência, fundamentam-se no modelo social de compreensão da deficiência, que questiona as barreiras que produzem situações de discriminação e desvantagem. Dessa forma, o conceito de deficiência é deslocado da pessoa para o ambiente, como podemos observar no disposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. Conforme o que estabelece a convenção, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com barreiras diversas podem obstruir ou limitar sua participação na sociedade.

É importante mencionar que as barreiras conforme a LBI (BRASIL, 2015) são qualquer entrave, obstáculo ou atitude que limite ou impeça a participação e o exercício de direitos. E englobam as arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais, entre outras. Assim sendo, nessa concepção, a origem da deficiência está na coalizão dos sujeitos, em suas mais variadas formas de ser e aprender, com as barreiras impostas pela estrutura educacional, que impedem o acesso e a participação de maneira plena e justa.

Apesar das diretrizes inclusivas existentes, ainda persistem inúmeros desafios, desde a garantia do acesso a educação, sem qualquer tipo de

discriminação. Bem como na promoção de ações pedagógicas que promovam a igualdade de condições para a participação e aprendizagem a todos os estudantes em contexto escolar seguro, atento e respeitoso. Neste contexto, investiga-se: como a articulação entre o DUA e a Ética do Cuidado pode oferecer caminhos que ampliem o acesso e a participação de todas as crianças no ambiente escolar?

Ainda que o DUA venha sendo amplamente discutido como uma abordagem metodológica voltada à inclusão, sua aplicação na Educação Infantil parece enfrentar entraves, entre eles a resistência institucional e a limitada oferta de formação específica aos docentes. Os princípios do DUA se alinham à perspectiva de uma escola para todos, trazendo em seu quadro teórico importantes contribuições para o acesso coletivo, em uma experiência escolar que reconheça e respeite as diferenças existentes entre todas as crianças. Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p.371) explicam que:

> O Desenho Universal de Aprendizagem é uma proposta que, ao considerar a existência das diferenças, orienta a remoção de barreiras prevendo as características de um maior número possível de estudantes. Propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente.

Desse modo o DUA, ao propor estratégias pedagógicas acessíveis a todos, incide na eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, instrumentais ou relacionais. E, nesse sentido, incorporar também às práticas no contexto educacional a ética do cuidado, que é fundamentada no cuidado como princípio das relações humanas (BRUGÈRE, 2023).

Um ponto importante que atravessa essa discussão é a reflexão sobre os conceitos e ideias de dependência e interdependência, que perpassam as relações de cuidado na educação. Portanto, a compreensão da ética do cuidado é de grande valia para a escola, como destaca Lopes, Ferreira e Gesser (2022) que a proposta permite que essas noções sejam incorporadas ao campo da educação na perspectiva inclusiva, o que coloca o cuidado como uma questão central nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas dentro da escola.

Em consonância Kittay (2005) evidencia que a perspectiva da ética do cuidado muito contribui para a construção de processos educativos inclusivos, O que implica reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão técnica ou normativa, mas relacional e ética, exigindo uma escuta atenta às necessidades do

outro e o compromisso com práticas sensíveis às diferenças. À vista disso, a interdependência é fundamental para a humanidade, pois reconhece que todos precisamos uns dos outros. E está não é uma condição que se restringe às pessoas com deficiência, ela diz respeito a todos e perpassa por diversas esferas e momentos da vida.

Sob essa ótica, ao considerarmos a infância como uma etapa marcada por intensas relações de cuidado e dependência mútua, partimos da compreensão de que a primeira infância é um período determinante de desenvolvimento humano (BRASIL, 2010) e que a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica (BRASIL, 1996), deve garantir o direito de aprender em ambientes acolhedores e responsivos às diferenças (SOUZA, 2021). A infância, enquanto categoria histórica e social, deve ser compreendida em sua pluralidade e complexidade, como afirmam Kramer (2002) e Kuhlmann Jr. (2001). As vivências concretas das crianças são atravessadas por condições socioculturais diversas, o que demanda práticas pedagógicas atentas às especificidades de cada contexto.

Diante dessa abordagem, a Educação Infantil adota uma terminologia própria que evidencia sua singularidade e rompe com a lógica escolar tradicional e escolarizante. Em vez de expressões como “alunos”, “sala de aula” e “conteúdos”, utilizam-se termos como “bebês e crianças”, “sala de referência” e “experiências” ou “vivências”. Essas escolhas não se limitam a uma simples substituição vocabular; elas expressam uma concepção ampliada de infância, que valoriza o cotidiano, a escuta sensível, às interações e o ambiente como componentes essenciais dos processos de cuidado e aprendizagem.

Nesse sentido, como destaca Kramer (2006), compreender a criança para além de modelos generalistas é reconhecê-la como sujeito histórico e cultural, ativo na produção de saberes, e não apenas como receptora de conteúdos. Dessa forma, a adoção da terminologia criança reflete o compromisso com uma educação que reconhece e respeita a pluralidade das infâncias, em consonância com os princípios pedagógicos, éticos e políticos que fundamentam a Educação Infantil contemporânea.

Segundo a legislação brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), o cuidado é um dos princípios

fundantes da prática pedagógica, sendo indissociável do ato de educar. Assim sendo, a articulação entre DUA e Ética do Cuidado torna-se evidente e necessária, pois ambas concepções reconhecem o valor da diversidade e da escuta atenta às infâncias reais e situadas, compreendendo as crianças como sujeitos ativos, plurais e produtores de saberes que se constroem nas interações cotidianas.

Nessa perspectiva, a Ética do Cuidado não se apresenta como complemento, mas como fundamento que sustenta a prática docente, sobretudo quando orientada pela inclusão. Tendo presente que o ensino deve ser compreendido como uma jornada interpessoal, na qual o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento. Neste contexto, o cuidado é entendido como interação humana, relacional e sensível às singularidades, que corrobora no compromisso com uma educação ética, equitativa e responsiva às diferenças.

O cuidado, tradicionalmente associado ao espaço privado e feminino, é ressignificado por autoras como Kittay (2011) e Brugère (2023), que o colocam como um princípio ético-político essencial à justiça social. Essa dimensão ética e coletiva do cuidado é aprofundada também por César (2010) e Maia (2018), ao destacarem o cuidado como força estruturante das relações humanas, em especial nas instituições que atuam com as infâncias. Trata-se, portanto, de uma ética comprometida com o reconhecimento da vulnerabilidade como condição comum e com a construção de práticas educativas que se orientem pela justiça e pelo bem comum.

Nessa direção, entende-se também que o DUA está relacionado intrinsecamente com a educação infantil, pois trata-se de respeitar as singularidades de todas as crianças. Para tanto, objetivou-se discutir DUA como ferramenta potencializadora dessa fase, à luz da Ética do Cuidado, no ensejo de dialogar as relações humanas. Dessa forma, a investigação explora como a articulação entre o DUA e a Ética do Cuidado pode contribuir para ambientes educativos mais inclusivos e acessíveis, fundamentados no reconhecimento e acolhimento de todas as crianças.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica e análise conceitual sobre o Desenho Universal para Aprendizagem - DUA e a Ética do Cuidado na Educação Infantil. Esse método busca compreender conceitos e aprofundar análises críticas sobre o fenômeno estudado, formulando novas interpretações e referenciais teóricos (SEVERINO, 2007; GIL, 2008).

Foram mobilizados autores centrais como CAST (2014), Böck, Gesser e Nuernberg (2020), Zerbato (2018), Brugère (2023), Kittay (2011) e Braunstein (2012), além de documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASI, 2015), Lei no 13.146/2015.

3.DISCUSSÃO DE RESULTADOS PARCIAIS

A implementação do DUA não pode ser vista apenas como um conjunto de estratégias técnicas, mas como parte de uma mudança cultural mais ampla dentro das instituições de Educação Infantil. Isso significa que a formação docente deve não apenas apresentar o DUA, como uma possibilidade de ferramenta potencializadora na prática pedagógica, mas também integrar o Cuidado Ético como princípio estruturante do planejamento pedagógico. Pois como afirma Brugère (2023, p. 71), a Ética do Cuidado implica uma resposta ativa às necessidades individuais dos sujeitos, exigindo um compromisso relacional e pedagógico por parte dos docentes.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a Ética do Cuidado está essencialmente relacionada aos direitos das crianças, especialmente na primeira infância. Sua articulação com os marcos legais vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), evidencia que o cuidado constitui uma dimensão essencial para a garantia de uma educação com qualidade, equidade e respeito às singularidades.

Na Educação Infantil, cada criança deve ser reconhecida como um ser único, com formas próprias de se expressar, interagir e aprender. A acolhida e a valorização das diferenças tornam-se, portanto, elementos centrais para a promoção

do desenvolvimento integral. Nessa direção, Mantoan (2006) enfatiza que a proposta de inclusão busca transformar a escola em um espaço onde todas as crianças possam aprender juntas, respeitando suas diferentes características pessoais, sociais e culturais.

Como Zerbato (2018) aponta, a criação de um ambiente inclusivo envolve múltiplas formas de comunicação e engajamento. No entanto, essa diversidade só será efetiva se houver um compromisso ético do docente em reconhecer as singularidades das crianças e organizar suas práticas de forma flexível e sensível às necessidades do grupo. Aqui, o DUA e a Ética do Cuidado se complementam, pois, enquanto um fornece estratégias concretas, a outra fundamenta as relações pedagógicas que garantem sua aplicação de forma significativa. Para tornar mais tangível a aplicação do DUA no contexto educacional, é fundamental considerar seus três princípios orientadores, conforme definidos por Meyer, Rose e Gordon (2014): oferecer múltiplos meios de engajamento, fornecer múltiplas formas de representação e propor múltiplos modos de ação e expressão.

Esses princípios visam criar ambientes pedagógicos acessíveis, equitativos e responsivos às singularidades dos sujeitos da aprendizagem. O primeiro princípio, relacionado ao engajamento, valoriza a motivação, a autorregulação e a participação ativa das crianças no processo educativo. O segundo princípio, voltado à representação, contempla a disponibilização de conteúdos em diferentes formatos sensoriais, facilitando a compreensão e o acesso à informação. Já o terceiro princípio destaca a relevância de permitir que as crianças expressem seus conhecimentos de maneiras variadas, respeitando suas habilidades e preferências.

Esses princípios não apenas orientam a criação de materiais e espaços acessíveis, mas também promovem uma cultura pedagógica que valoriza a diversidade como eixo estruturante das práticas educativas. Assim, o DUA se afirma como uma abordagem metodológica capaz de conciliar técnica e sensibilidade, alinhando-se aos pressupostos da Ética do Cuidado.

Com isso, ao articular o DUA à Ética do Cuidado, propomos um caminho em que a acessibilidade pedagógica não se limite às estratégias e aos recursos técnicos, mas seja sustentada por uma ética que valoriza as relações humanas, o reconhecimento da alteridade e a atenção às vulnerabilidades (BRAUNSTEIN, 2012). Tais princípios dialogam com o direito ao desenvolvimento integral,

assegurado pela LDB (BRASIL, 1996) e pelas DCNEI (BRASIL, 2010), considerando a infância como “fase única e fundamental da vida” (BRASIL, 2010).

Apesar das contribuições teóricas e normativas que sustentam o DUA e a Ética do Cuidado, sua efetivação no cotidiano das instituições de Educação Infantil ainda encontra importantes desafios. A escassez de formações docentes específicas, o desconhecimento sobre os princípios do DUA, a ausência de materiais acessíveis e o modelo escolar ainda centrado na homogeneização do ensino são fatores que limitam a implementação de práticas inclusivas (ZERBATO, 2018; CAST, 2014).

Além disso, como aponta Brugère (2023), a incorporação do cuidado como princípio relacional demanda uma mudança cultural nas instituições, que extrapola a dimensão técnica do planejamento. Assim, torna-se urgente investir na formação inicial e continuada de professoras e professores, a qual articule saberes pedagógicos e ético-políticos capazes de promover uma prática educacional que valorize a diversidade, a escuta e a presença atenta às necessidades singulares de cada criança.

Reafirma-se, portanto, a importância de compreender a ética do cuidado como fio condutor das relações humanas. Para que por conseguinte o contexto escolar, como fundamenta Kittay (2011), seja sustentado pelo princípio da inclusão alinhado às relações de cuidado não como tarefa exclusiva da Educação Especial, mas como compromisso coletivo com uma escola justa, democrática, emancipatória e acolhedora a todas as crianças

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos os achados deste estudo, retomamos o objetivo central da pesquisa: analisar e aprofundar o debate sobre a articulação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Ética do Cuidado como fundamentos que fortalecem e qualificam práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho indicam que essa articulação para além de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a inclusão, incide significativamente para a construção das relações nos ambientes educativos.

Ao fornecer estratégias flexíveis e acessíveis, como destaca Bock, Gesser e Nuernberg (2020, p. 4) o DUA "contribui para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e para a promoção dos direitos humanos". Enquanto a Ética do Cuidado fundamenta eticamente essas práticas, destacando a interdependência como fundamentais à condição humana e como argumentam Kittay (2011) e Brugère (2023), o cuidado elevado ao estatuto de princípio ético e político, integrando-se ao cotidiano escolar de modo estruturante.

A primeira infância, como fase decisiva do desenvolvimento humano, demanda práticas pedagógicas que respeitem os tempos, interesses e modos de ser de cada criança, compreendida como sujeito de direitos, produtor de saberes e agente ativo em sua trajetória educacional. Portanto, essa articulação, entre DUA e Ética do Cuidado, permite a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, atentos às singularidades e abertos à multiplicidade. De modo, a fundamentar o compromisso com a efetivação da inclusão, promovendo ambientes educacionais mais acolhedores, atentos às singularidades e abertos à multiplicidade.

O estudo reforça a importância de investir em processos formativos contínuos e críticos, que ampliem a compreensão sobre a interdependência humana e desnaturalizem práticas excludentes ainda presentes nas instituições educativas. Que convoquem a comunidade escolar a revisitar suas concepções sobre infância, deficiência, ensino e aprendizagem. Assim a necessidade de constante vigilância na consolidação e efetivação de políticas públicas que garantam as condições materiais e formativas para promoção do direito ao acesso e a acessibilidade educacional.

Por fim, diante dos desafios identificados, evidencia-se a necessidade da ampliação nas pesquisas sobre a formação docente para a implementação do DUA na Educação Infantil. Com isso, recomenda-se a realização de estudos empíricos que avaliem os impactos da articulação entre DUA e Ética do Cuidado, desde o planejamento pedagógico, as interações, práticas e vivências no campo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa L.K., GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano H. ***Desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas*** . Curitiba: CRV, 2020.

BÖCK, Geisa L.K., GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano H. **O Desenho Universal para Aprendizagem como princípio do cuidado**. *Revista Educação, Artes e Inclusão* , Florianópolis, v. 2, pág. 359–376, abril/jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886 . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CEBN52009.pdf . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRAUNSTEIN, M. **Ética do cuidado: uma proposta para o mundo contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRUGÈRE, Fabienne. **A ética do cuidado**. São Paulo: Ubu, 2023.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem:** *versão 2.0*. Wakefield, MA: CAST, 2014.

KITTAY, Eva Feder **Carinho e justiça social**. Nova York: Oxford University Press, 2011.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41–59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é/fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 24 jul. 2025.

GESSER, Marivete; FERREIRA, Simone M; LOPES, Paula H. **gênero e cuidado: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva** In GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

ZERBATO, Ana Paula **Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e a prática pedagógica inclusiva**. *Revista Educação Especial* , Santa Maria, v. 57, p. 147–164, 2018

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E ÉTICA DO CUIDADO: FUNDAMENTOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenize Silva Arrojo[1]

Jéssica Zagoto Bessa[2]

Magali Dias de Souza[3]

Maria Eugenya Ferreira Pinto Durieux[4]

Priscila do Prado[5]

RESUMO

O presente ensaio teórico tem como objetivo analisar a articulação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Ética do Cuidado como fundamentos que potencializam práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. O estudo parte do seguinte problema: como a integração entre DUA e Ética do Cuidado pode ampliar o acesso e a participação de todas as crianças no ambiente escolar? E justifica-se diante dos desafios enfrentados para desenvolver práticas pedagógicas equitativas. A metodologia adotada baseia-se na revisão bibliográfica e análise conceitual, mobilizando autores como Böck, Gesser e Nuernberg (2020), CAST (2014), Zerbato (2018), Brugère (2023), Kittay (2011) e Braunstein (2012), além de documentos oficiais que substanciam a Perspectiva de Educação Inclusiva e a Educação Infantil. Os resultados indicam que o DUA oferece princípios e estratégias para remover barreiras e garantir o acesso, enquanto a Ética do Cuidado pode sustentar essas práticas, com base em uma compreensão relacional e interdependente das relações humanas, e a articulação desses dois referenciais propicia um ambiente escolar mais acessível e responsivo às singularidades das crianças. Onde o DUA não seja reduzido a um conjunto de técnicas, mas acompanhado por um compromisso ético com o cuidado, que oriente o planejamento e as práticas pedagógicas, de modo a garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, justa e atenta às diferenças.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem. Ética do Cuidado. Educação Infantil Inclusiva. Acessibilidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de natureza teórica, propõe refletir sobre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) articulado à Ética do Cuidado como fundamentos que potencializam práticas inclusivas na Educação Infantil. A pesquisa tem como problemática mobilizadora os persistentes e significativos desafios que as

[1] Mestranda, IFC- Camboriú, arrojolenize@gmail.com.
[2] Mestranda, IFC- Camboriú, zagotojessica2@gmail.com.
[3] Pós-doutora, IFC- Camboriú,magali.souza@ifc.edu.br.
[4] Mestranda, IFC- Camboriú, maria.durieux2@gmail.com.
[5] Mestranda, IFC- Camboriú, priscila.materialestudo@gmail.com.

professoras e professores encontram na implementação de práticas pedagógicas que atendam de forma equitativa a multiplicidade de todas as crianças.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e inalienável de todos os cidadãos. Nesse sentido, observa-se a consolidação de um arcabouço jurídico que visa assegurar a efetivação desse direito, afirmando seu caráter universal e indispensável à dignidade humana. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL,2015) estabelecem às diretrizes para construção de sistemas educacionais inclusivos, pautados na concepção de direitos humanos. O que se articula, de maneira indissociável, com o reconhecimento e respeito às diferenças e a promoção da participação de todos em igualdade de direitos.

A partir disso, as políticas públicas para pessoas com deficiência, fundamentam-se no modelo social de compreensão da deficiência, que questiona as barreiras que produzem situações de discriminação e desvantagem. Dessa forma, o conceito de deficiência é deslocado da pessoa para o ambiente, como podemos observar no disposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. Conforme o que estabelece a convenção, pessoas com deficiência são definidas como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com barreiras diversas podem obstruir ou limitar sua participação na sociedade. É importante mencionar que as barreiras conforme a LBI (BRASIL, 2015) são qualquer entrave, obstáculo ou atitude que limite ou impeça a participação e o exercício de direitos. E englobam as arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais, entre outras. Assim sendo, nessa concepção, a origem da deficiência está na coalizão dos sujeitos, em suas mais variadas formas de ser e aprender, com as barreiras impostas pela estrutura educacional, que impedem o acesso e a participação de maneira plena e justa.

Apesar das diretrizes inclusivas existentes, ainda persistem inúmeros desafios, desde a garantia do acesso a educação, sem qualquer tipo de discriminação. Bem como na promoção de ações pedagógicas que promovam a igualdade de condições para a participação e aprendizagem a todos os estudantes

em contexto escolar seguro, atento e respeitoso. Neste contexto, investiga-se: como a articulação entre o DUA e a Ética do Cuidado pode oferecer caminhos que ampliem o acesso e a participação de todas as crianças no ambiente escolar? Ainda que o DUA venha sendo amplamente discutido como uma abordagem metodológica voltada à inclusão, sua aplicação na Educação Infantil parece enfrentar entraves, entre eles a resistência institucional e a limitada oferta de formação específica aos docentes. Os princípios do DUA se alinham à perspectiva de uma escola para todos, trazendo em seu quadro teórico importantes contribuições para o acesso coletivo, em uma experiência escolar que reconheça e respeite as diferenças existentes entre todas as crianças. Böck, Gesser e Nuernberg (2020, p.371) explicam que:

> O Desenho Universal de Aprendizagem é uma proposta que, ao considerar a existência das diferenças, orienta a remoção de barreiras prevendo as características de um maior número possível de estudantes. Propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, indistintamente.

Desse modo o DUA, ao propor estratégias pedagógicas acessíveis a todos, incide na eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, instrumentais ou relacionais. E, nesse sentido, incorporar também às práticas no contexto educacional a ética do cuidado, que é fundamentada no cuidado como princípio das relações humanas (BRUGÈRE, 2023). Um ponto importante que atravessa essa discussão é a reflexão sobre os conceitos e ideias de dependência e interdependência, que perpassam as relações de cuidado na educação. Portanto, a compreensão da ética do cuidado é de grande valia para a escola, como destaca Lopes, Ferreira e Gesser (2022) que a proposta permite que essas noções sejam incorporadas ao campo da educação na perspectiva inclusiva, o que coloca o cuidado como uma questão central nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas dentro da escola.

Em consonância Kittay (2005) evidencia que a perspectiva da ética do cuidado muito contribui para a construção de processos educativos inclusivos, O que implica reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão técnica ou normativa, mas relacional e ética, exigindo uma escuta atenta às necessidades do outro e o compromisso com práticas sensíveis às diferenças. À vista disso, a interdependência é fundamental para a humanidade, pois reconhece que todos precisamos uns dos outros. E está não é uma condição que se restringe às pessoas

com deficiência, ela diz respeito a todos e perpassa por diversas esferas e momentos da vida.

Sob essa ótica, ao considerarmos a infância como uma etapa marcada por intensas relações de cuidado e dependência mútua, partimos da compreensão de que a primeira infância é um período determinante de desenvolvimento humano (BRASIL, 2010) e que a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica (BRASIL, 1996), deve garantir o direito de aprender em ambientes acolhedores e responsivos às diferenças (SOUZA, 2021). A infância, enquanto categoria histórica e social, deve ser compreendida em sua pluralidade e complexidade, como afirmam Kramer (2002) e Kuhlmann Jr. (2001). As vivências concretas das crianças são atravessadas por condições socioculturais diversas, o que demanda práticas pedagógicas atentas às especificidades de cada contexto.

Diante dessa abordagem, a Educação Infantil adota uma terminologia própria que evidencia sua singularidade e rompe com a lógica escolar tradicional e escolarizante. Em vez de expressões como “alunos”, “sala de aula” e “conteúdos”, utilizam-se termos como “bebês e crianças”, “sala de referência” e “experiências” ou “vivências”. Essas escolhas não se limitam a uma simples substituição vocabular; elas expressam uma concepção ampliada de infância, que valoriza o cotidiano, a escuta sensível, às interações e o ambiente como componentes essenciais dos processos de cuidado e aprendizagem. Nesse sentido, como destaca Kramer (2006), compreender a criança para além de modelos generalistas é reconhecê-la como sujeito histórico e cultural, ativo na produção de saberes, e não apenas como receptora de conteúdos. Dessa forma, a adoção da terminologia criança reflete o compromisso com uma educação que reconhece e respeita a pluralidade das infâncias, em consonância com os princípios pedagógicos, éticos e políticos que fundamentam a Educação Infantil contemporânea.

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), o cuidado é um dos princípios fundantes da prática pedagógica, sendo indissociável do ato de educar. Assim sendo, a articulação entre DUA e Ética do Cuidado torna-se evidente e necessária, pois ambas concepções reconhecem o valor da diversidade e da escuta atenta às

infâncias reais e situadas, compreendendo as crianças como sujeitos ativos, plurais e produtores de saberes que se constroem nas interações cotidianas.

Nessa perspectiva, a Ética do Cuidado não se apresenta como complemento, mas como fundamento que sustenta a prática docente, sobretudo quando orientada pela inclusão. Tendo presente que o ensino deve ser compreendido como uma jornada interpessoal, na qual o professor não atua apenas como transmissor de conhecimento. Neste contexto, o cuidado é entendido como interação humana, relacional e sensível às singularidades, que corrobora no compromisso com uma educação ética, equitativa e responsiva às diferenças.

O cuidado, tradicionalmente associado ao espaço privado e feminino, é ressignificado por autoras como Kittay (2011) e Brugère (2023), que o colocam como um princípio ético-político essencial à justiça social. Essa dimensão ética e coletiva do cuidado é aprofundada também por César (2010) e Maia (2018), ao destacarem o cuidado como força estruturante das relações humanas, em especial nas instituições que atuam com as infâncias. Trata-se, portanto, de uma ética comprometida com o reconhecimento da vulnerabilidade como condição comum e com a construção de práticas educativas que se orientem pela justiça e pelo bem comum.

Nessa direção, entende-se também que o DUA está relacionado intrinsecamente com a educação infantil, pois trata-se de respeitar as singularidades de todas as crianças. Para tanto, objetivou-se discutir DUA como ferramenta potencializadora dessa fase, à luz da Ética do Cuidado, no ensejo de dialogar as relações humanas. Dessa forma, a investigação explora como a articulação entre o DUA e a Ética do Cuidado pode contribuir para ambientes educativos mais inclusivos e acessíveis, fundamentados no reconhecimento e acolhimento de todas as crianças.

Para tanto, essa pesquisa se caracteriza como um ensaio teórico fundamentado em revisão bibliográfica e análise conceitual sobre o Desenho Universal para Aprendizagem - DUA e a Ética do Cuidado na Educação Infantil. Esse método busca compreender conceitos e aprofundar análises críticas sobre o fenômeno estudado, formulando novas interpretações e referenciais teóricos (SEVERINO, 2007; GIL, 2008). Foram mobilizados autores centrais como CAST (2014), Böck, Gesser e Nuernberg (2020), Zerbato (2018), Brugère (2023), Kittay

(2011) e Braunstein (2012), além de documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASI, 2015), Lei no 13.146/2015.

2.DISCUSSÃO DE RESULTADOS PARCIAIS

A implementação do DUA não pode ser vista apenas como um conjunto de estratégias técnicas, mas como parte de uma mudança cultural mais ampla dentro das instituições de Educação Infantil. Isso significa que a formação docente deve não apenas apresentar o DUA, como uma possibilidade de ferramenta potencializadora na prática pedagógica, mas também integrar o Cuidado Ético como princípio estruturante do planejamento pedagógico. Pois como afirma Brugère (2023, p. 71), a Ética do Cuidado implica uma resposta ativa às necessidades individuais dos sujeitos, exigindo um compromisso relacional e pedagógico por parte dos docentes. Nesse contexto, é fundamental compreender que a Ética do Cuidado está essencialmente relacionada aos direitos das crianças, especialmente na primeira infância. Sua articulação com os marcos legais vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), evidencia que o cuidado constitui uma dimensão essencial para a garantia de uma educação com qualidade, equidade e respeito às singularidades.

Na Educação Infantil, cada criança deve ser reconhecida como um ser único, com formas próprias de se expressar, interagir e aprender. A acolhida e a valorização das diferenças tornam-se, portanto, elementos centrais para a promoção do desenvolvimento integral. Nessa direção, Mantoan (2006) enfatiza que a proposta de inclusão busca transformar a escola em um espaço onde todas as crianças possam aprender juntas, respeitando suas diferentes características pessoais, sociais e culturais.

Como Zerbato (2018) aponta, a criação de um ambiente inclusivo envolve múltiplas formas de comunicação e engajamento. No entanto, essa diversidade só será efetiva se houver um compromisso ético do docente em reconhecer as

singularidades das crianças e organizar suas práticas de forma flexível e sensível às necessidades do grupo. Aqui, o DUA e a Ética do Cuidado se complementam, pois, enquanto um fornece estratégias concretas, a outra fundamenta as relações pedagógicas que garantem sua aplicação de forma significativa. Para tornar mais tangível a aplicação do DUA no contexto educacional, é fundamental considerar seus três princípios orientadores, conforme definidos por Meyer, Rose e Gordon (2014), são eles: oferecer múltiplos meios de engajamento, fornecer múltiplas formas de representação e propor múltiplos modos de ação e expressão.

Esses princípios visam criar ambientes pedagógicos acessíveis, equitativos e responsivos às singularidades dos sujeitos da aprendizagem. O primeiro princípio, relacionado ao engajamento, valoriza a motivação, a autorregulação e a participação ativa das crianças no processo educativo. O segundo princípio, voltado à representação, contempla a disponibilização de conteúdos em diferentes formatos sensoriais, facilitando a compreensão e o acesso à informação. Já o terceiro princípio destaca a relevância de permitir que as crianças expressem seus conhecimentos de maneiras variadas, respeitando suas habilidades e preferências. O que não apenas orienta a criação de materiais e espaços acessíveis, mas também promove uma cultura pedagógica que valoriza a diversidade como eixo estruturante das práticas educativas. Assim, o DUA se afirma como uma abordagem metodológica capaz de conciliar técnica e sensibilidade, alinhando-se aos pressupostos da Ética do Cuidado.

Com isso, ao articular o DUA à Ética do Cuidado, propomos um caminho em que a acessibilidade pedagógica não se limite às estratégias e aos recursos técnicos, mas seja sustentada por uma ética que valoriza as relações humanas, o reconhecimento da alteridade e a atenção às vulnerabilidades (BRAUNSTEIN, 2012). Tais princípios dialogam com o direito ao desenvolvimento integral, assegurado pela LDB (BRASIL, 1996) e pelas DCNEI (BRASIL, 2010), considerando a infância como “fase única e fundamental da vida” (BRASIL, 2010). Apesar das contribuições teóricas e normativas que sustentam o DUA e a Ética do Cuidado, sua efetivação no cotidiano das instituições de Educação Infantil ainda encontra importantes desafios. A escassez de formações docentes específicas, o desconhecimento sobre os princípios do DUA, a ausência de materiais acessíveis e

o modelo escolar ainda centrado na homogeneização do ensino são fatores que limitam a implementação de práticas inclusivas (ZERBATO, 2018; CAST, 2014).

Além disso, como aponta Brugère (2023), a incorporação do cuidado como princípio relacional demanda uma mudança cultural nas instituições, que extrapola a dimensão técnica do planejamento. Assim, torna-se urgente investir na formação inicial e continuada de professoras e professores, a qual articule saberes pedagógicos e ético-políticos capazes de promover uma prática educacional que valorize a diversidade, a escuta e a presença atenta às necessidades singulares de cada criança. Reafirma-se, portanto, a importância de compreender a ética do cuidado como fio condutor das relações humanas. Para que por conseguinte o contexto escolar, como fundamenta Kittay (2011), seja sustentado pelo princípio da inclusão alinhado às relações de cuidado não como tarefa exclusiva da Educação Especial, mas como compromisso coletivo com uma escola justa, democrática, emancipatória e acolhedora a todas as crianças.

Mantoan (2006) defende que a inclusão exige o rompimento com um modelo escolar estruturado na lógica da categorização, que separa os alunos entre “normais” e “deficientes”, sustentando práticas que naturalizam a exclusão e limitam a participação plena de todos os sujeitos. Esse entendimento implica a construção de propostas curriculares comprometidas com a justiça educacional, com o propósito de dialogar com diferentes modos de ser, existir e aprender. Superar o paradigma da normalização é indeclinável para que a escola se torne um espaço democrático, em que as diferenças não sejam tratadas como obstáculos, mas reconhecidas como potências pedagógicas.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos os achados deste estudo, retomamos o objetivo central da pesquisa: analisar e aprofundar o debate sobre a articulação entre o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e a Ética do Cuidado como fundamentos que fortalecem e qualificam práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. As reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho indicam que essa articulação para além de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a inclusão, incide significativamente para a construção das relações nos ambientes educativos. Ao

fornecer estratégias flexíveis e acessíveis, como destaca Bock, Gesser e Nuernberg (2020, p. 4) o DUA "contribui para a efetivação de processos educativos inclusivos em todos os níveis de ensino e para a promoção dos direitos humanos". Enquanto a Ética do Cuidado fundamenta eticamente essas práticas, destacando a interdependência como fundamentais à condição humana e como argumentam Kittay (2011) e Brugère (2023), o cuidado elevado ao estatuto de princípio ético e político, integrando-se ao cotidiano escolar de modo estruturante.

A primeira infância, como fase decisiva do desenvolvimento humano, demanda práticas pedagógicas que respeitem os tempos, interesses e modos de ser de cada criança, compreendida como sujeito de direitos, produtor de saberes e agente ativo em sua trajetória educacional. Portanto, essa articulação, entre DUA e Ética do Cuidado, permite a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, atentos às singularidades e abertos à multiplicidade. De modo, a fundamentar o compromisso com a efetivação da inclusão, promovendo ambientes educacionais mais acolhedores, atentos às singularidades e abertos à multiplicidade.

O estudo reforça a importância de investir em processos formativos contínuos e críticos, que ampliem a compreensão sobre a interdependência humana e desnaturalizem práticas excludentes ainda presentes nas instituições educativas. Que convoquem a comunidade escolar a revisitar suas concepções sobre infância, deficiência, ensino e aprendizagem. Assim a necessidade de constante vigilância na consolidação e efetivação de políticas públicas que garantam as condições materiais e formativas para promoção do direito ao acesso e a acessibilidade educacional. Por fim, diante dos desafios identificados, evidencia-se a necessidade da ampliação nas pesquisas sobre a formação docente para a implementação do DUA na Educação Infantil. Com isso, recomenda-se a realização de estudos empíricos que avaliem os impactos da articulação entre DUA e Ética do Cuidado, desde o planejamento pedagógico, as interações, práticas e vivências no campo da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BÖCK, Geisa L.K., GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano H. ***Desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a construção de práticas pedagógicas inclusivas*** . Curitiba: CRV, 2020.

BÖCK, Geisa L.K., GESSER, Marivete.; NUERNBERG, Adriano H. **O Desenho Universal para Aprendizagem como princípio do cuidado**. *Revista Educação, Artes e Inclusão* , Florianópolis, v. 2, pág. 359–376, abril/jun. 2020. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/15886 . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm . Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República,2009b.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*** – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE_CEBN52009.pdf . Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília:Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.ht. Acesso em: 19 junh. 2025.

BRAUNSTEIN, M. **Ética do cuidado: uma proposta para o mundo contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRUGÈRE, Fabienne. **A ética do cuidado**. São Paulo: Ubu, 2023.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem:** *versão 2.0*. Wakefield, MA: CAST, 2014.

KITTAY, Eva Feder **Carinho e justiça social**. Nova York: Oxford University Press, 2011.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41–59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil é/fundamental**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 24 jul. 2025.

GESSER, Marivete; FERREIRA, Simone M; LOPES, Paula H. **gênero e cuidado: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva** In GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

ZERBATO, Ana Paula **Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e a prática pedagógica inclusiva**. *Revista Educação Especial* , Santa Maria, v. 57, p. 147–164, 2018.

PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cloves Antonio de Amissis Amorim[1]

Vinícius Vera de Assis Costa[2]

RESUMO

A formação inicial ou continuada de docentes para a Educação Especial tem demandado a busca pela melhor forma de organizar os conhecimentos disponíveis e superar o modelo médico-psicológico e/ou treinamentos pontuais. O presente estudo teve como objetivo descrever uma experiência de pesquisa-ação realizada em três projetos subsidiados pelo Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE), da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. O problema de pesquisa se constituiu na indagação de que modelos ou estratégias são adequados para a formação permanente de profissionais da Educação Especial? O objetivo geral foi analisar três documentos de pesquisa-ação em três publicações na Revista Eletrônica Veredas. Buscando descrever a pesquisa-ação como modalidade de formação e reflexão da práxis educacional de docentes da Educação Especial, bem como, identificar o repertório desenvolvido pelos professores que após elaborar um projeto, aplicaram com os seus estudantes da Educação Especial. Trata-se de um estudo documental com a utilização da metodologia hermenêutica de abordagem qualitativa, reunindo elementos conceituais da pesquisa-ação e da formação de professores para Educação Especial. O *corpus* de análise do estudo foi composto por três artigos que ilustram distintas áreas da Educação Especial: Deficiência Visual, Deficiência Cognitiva e Deficiência Auditiva. Os três artigos foram publicados no número 22, volume 6 em maio de 2024. Os argumentos conceituais de análise se referenciam em Elliott (1977); Franco (2004; 2005; 2014); Manzini (2018); Oliveira (2024); Pagnez, Prieto e Sofiato (2015) e Pimenta (2005). Os resultados apontam que a vivência em projeto de pesquisa-ação promove emancipação e emponderamento, produzindo conhecimentos no/com o professor, de forma a torná-lo protagonista crítico-reflexivo da sua ação pedagógica. A formação permanente é uma alternativa que caminha da realidade vivida em cada contexto, mobilizando e transformando o próprio professor e seu contexto.

Palavras-chave: Formação permanente de professores. Pesquisa-ação. Educação Especial.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo descrever uma experiência de pesquisa-ação com docentes da Educação Especial, apontando para a viabilização do processo de qualificação, numa ação crítico-reflexiva de

[1] Professor Titular do Curso de Psicologia da PUCPR. e-mail: cloves.amorim@pucpr.br
[2] Acadêmico do Curso de Medicina da PUCPR. e-mail: viniciusveracosta@gmail.com

professores da Educação Especial. Foram analisados a produção de três projetos realizados junto a profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), dentro do Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE) no ano de 2023.

De acordo com Prais e Rosa (2017, p. 131), “A formação de professores para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tem sido apontado pela literatura como necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva.”

Quais são as estratégias ou modelos que podem contribuir para a formação permanente de profissionais da Educação Especial? Consistiu no problema da pesquisa realizada. Teve-se como objetivo geral a análise documental da modalidade de pesquisa-ação de três publicações na Revista Veredas. O *corpus* foi constituído por três artigos publicados na Revista Veredas no volume 6, número 22, publicados em maio de 2024. Entre os objetivos específicos, encontram-se: 1) descrever a pesquisa-ação como modalidade de formação e reflexão da prática educacional de docentes da Educação Especial; 2) identificar a pesquisa-ação como estratégia que possibilita a emancipação e o empoderamento dos professores participantes; 3) identificar que esta modalidade de pesquisa-ação, voltada para a formação continuada de professores da Educação Especial, potencializa recursos para transformar a si próprios e às suas circunstâncias tornando-os protagonistas críticos-reflexivos da sua ação pedagógica.

Esses artigos foram produzidos dentro do PAE, sendo que no primeiro semestre os docentes foram convidados a elaborar um projeto de pesquisa para realizar na sua própria prática no segundo semestre do mesmo ano. Podendo ser individual ou em grupos de até três professores. O PAE teve como objetivo propiciar aos profissionais do magistério e professores da educação infantil desenvolvimento profissional e científico, por meio de investigações, estudos e pesquisas, concretizando um processo de articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e instituições de ensino superior credenciadas. Assim, a SME buscou favorecer o trabalho cooperativo e interdependente, por meio do desenvolvimento de projetos que permitissem a formação humana, possibilitando investigações sobre temáticas voltadas a

prática pedagógica e entre os vários objetivos também buscou oportunizar aos professores das IES o conhecimento e a reflexão sobre a realidade/prática educacional da educação pública municipal de Curitiba.

2 METODOLOGIA

Em se tratando de um estudo documental, utilizou-se da metodologia hermenêutica de abordagem qualitativa. De acordo com Silverman (2009, p. 51), um ponto forte da pesquisa qualitativa é que ela usa dados que ocorrem naturalmente para encontrar as sequências em que os significados dos participantes são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57) asseguram que:

> A opção pela pesquisa documental se justifica pelo fato de possibilitar ao investigador um mergulho no campo de estudo "procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere".

Guedin (2004) afirma que uma abordagem hermenêutica permite dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como uma alienação. A filosofia hermenêutica – como uma das principais correntes críticas ao pensamento moderno – abre para pensar a educação para além das narrativas totalizadoras.

Sanchez-Gamboa (2012, p. 151) alerta que "interpretar segundo os princípios da hermenêutica exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido". E prossegue afirmando que interpretar exige recuperar os cenários, os lugares, ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido. A abordagem de postura interpretativa e compreensiva demonstra ser rica e adequada aos estudos do tipo documental articulando-se harmoniosamente com o procedimento de análise processual discursiva.

Para este estudo o *corpus* textual da investigação foram três artigos: 1) Nascimento, Barbosa e Amorim (A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: manejo

comportamental); 2) Costa e Amorim (Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no atendimento educacional especializado visual) e 3) Vianna e Amorim (Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no atendimento educacional especializado na área auditiva).

Vale ressaltar que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) a análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Sendo que a técnica documental vale-se de documentos originais. Foram observados os procedimentos propostos por Pimentel (2001) e por Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) na análise dos três documentos citados.

3 PESQUISA-AÇÃO

Do ponto de vista histórico, foi em 1946 quando Kurt Lewin publicou seus estudos de *Action-Research*, trabalho de sistematização da teoria em que a pesquisa-ação passou a ganhar destaque *status científico* junto as Ciências Sociais (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

Enquanto pesquisa educacional, foram os trabalhos de Stephen Corey que deram visibilidade à pesquisa-ação nos Estados Unidos. Na Inglaterra coube a Lawrence Stenhouse, nos anos 50, o pioneirismo. Mas foi nos anos 70 que Elliott e Aldeman, segundo Franco (2005), desenvolveu-se a ideia de que os professores poderiam atuar como pesquisadores em seu próprio trabalho (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

A pesquisa-ação pauta-se pela busca da análise em profundidade pois trata-se de uma análise compreensiva, em oposição a perspectivas quantitativas que se utilizam de estatísticas e focalizam seu mérito nas possibilidades de generalização.

Alguns autores são unânimes em afirmar que a pesquisa-ação é uma forma de modificar a práxis pedagógica dos docentes (ELLIOTT, 1997; MCKERNAN, 2009; ESTEBAN, 2010; AMORIM; BEHRENS; BACILA, 2022). Esteban (2010) afirma que na pesquisa-ação, pretende-se, fundamentalmente,

propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação.

Franco (2016), ressalta que nos seus estudos e pesquisas com a formação continuada de docentes, as teorias por si não formam o professor e tampouco a repetitiva prática docente exercida sem reflexão e sem crítica. Ela é enfática na afirmativa de que anos de docência não se transformam automaticamente em saberes da experiência. Prossegue a autora:

> Acredito que toda pesquisa-ação tem caráter formativo; no entanto, no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. Cumpre ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador, compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos. Em ambos os casos, vislumbro possibilidades de retificação das teorias pedagógicas postas. (FRANCO 2016, p. 513)

É necessário e correto lembrarmos algumas perspectivas que foram defendidas por Franco (2003; 2004; 2005; 2008 e 2014), segundo a autora a pesquisa-ação de perspectiva formativa deve absorver algumas perspectivas, entre elas: a) mobilização e potencialização de mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação e, b) construção contínua e dialógica do diálogo, oferecendo direção e sentido ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito.

A pesquisa-ação como modalidade de formação tem tido significativa atenção na literatura (DALCIN; KLEINUBING, 2021; MARCOLINE; REALI, 2016; FRANCO, 2016; PIMENTA, 2005; TOLEDO; JACOBI, 2013; MALMANN, 2015; MONCEAU, 2005), caracterizando um conhecimento científico consolidado com base em ações e operações de natureza tanto intelectual-teórica quanto técnico-prática. Malmann (2015, p. 82) afirma que “produzir conhecimentos que auxiliem na interpretação da realidade vivida torna-se um desafio para quem produz conhecimento na abordagem qualitativa da pesquisa-ação”.

Outro desafio é a presença da concepção crítica. De acordo com Franco (2004, citado por PIMENTA 2005, p. 534),

> Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade, e então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação tem sido efetiva nas transformações de visão de mundo e da ação pedagógica daqueles docentes que tiveram a oportunidade e condições de participar de projetos inovadores com foi o PAE na cidade de Curitiba.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na legislação, diretrizes de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009), a formação de professores foi considerada de forma genérica “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para à Educação Especial” (Art. 12).

A formação inicial de professores da Educação Especial já foi objeto de alguns estudos entre eles Thesing e Costas (2017), Borges, Santos e Costa (2019), Carmo e Fumes (2019), Carvalho e Antunes (2021), Dantas, Farias e Bezerra (2024), Oliveira (2024), Lopes e Bernardes (2025). Quanto a formação em serviço ou formação continuada, Pirolo, Vitalino e Gomes (2024), descreveram os resultados de um processo de formação em serviço de professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual em um colégio da rede estadual no Estado do Paraná. E concluíram que os professores participantes se tornaram mais capazes para atuar junto aos alunos com deficiência intelectual, passaram a oferecer mais apoio de aprendizagem aos alunos,

aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos e aprimoraram o processo de inclusão.

O desafio de equilibrar as demandas práticas da sala de aula com a compreensão teórica para atender as necessidades dos alunos, de acordo com Oliveira (2024), demanda uma compreensão profunda das variadas realidades e experiências dos alunos com deficiência. Parece que um dos pontos altos do PAE foi justamente o fato dos docentes conhecerem as necessidades dos seus próprios estudantes, e por meio de leituras orientadas por um especialista de uma instituição de ensino superior, avançar os seus conhecimentos teórico-metodológicos e aplicá-los na sua prática docente.

5 RESULTADOS

O *corpus* de análise deste estudo de análise documental foi composto por três artigos de três áreas distintas na Educação Especial: 1) área visual 2) área de deficiência cognitiva e 3) área de deficiência auditiva. Foram utilizados os seguintes documentos:

I) COSTA, S.; AMORIM, C.A.A. Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no Atendimento Educacional Especializado Visual. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 267-276, 2024.

II) NACIMENTO, F.; BARBOSA, G.C.F.; AMORIM, C.A.A. A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: maneja comportamental. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 277-289, 2024.

III) VIANNA, S.; AMORIM, C.A.A. Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no AEE na área auditiva. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 327-339, 2024.

Esses foram os três artigos publicados na Revista Eletrônica da Secretaria Municipal de Educação. Da análise textual discursiva pode ser extraído de cada documento as seguintes considerações: no processo de construção do texto final, os pesquisadores após quatro supervisões realizadas em uma IES da cidade de Curitiba e parceira do projeto, submeteram uma versão preliminar do artigo produzido como registro da intervenção realizada na sua própria prática. No documento n. I os autores apontaram a importância da saúde visual no processo de ensino e aprendizagem. Registrou-se as intervenções realizadas com a A.P. que apresentou evolução na capacidade óptica que repercutiu na aprendizagem em termos de alfabetização. Melhorou memória imediata, atenção, discriminação e reconhecimento de imagens e objetos. A criação e a adaptação de instrumentos utilizados na intervenção favoreceram os estudos de maneira integrada das funções visuais, das necessidades educacionais específicas e sua inter-relações no processo de ensino e aprendizagem.

No documento n. II que descreveu o manejo comportamental por parte das professoras, foi realizado na Escola Municipal Tomaz Edison de Andrade Vieira do Núcleo Regional Pinheirinho. Participaram quatro estudantes de uma turma multisseriada, com idades entre 14 e 22 anos. Afirmaram as autoras “O estudo realizado permitiu aprendizado e aplicabilidade da transdisciplinaridade o diálogo e a parceria para o desenvolvimento da compreensão do estudante com déficits cognitivos”.

Na área de deficiência auditiva, a autora produziu o documento III, desenvolvido no CMAEE Maria Cândida Fankin Abrão, no turno da manhã. Durante a intervenção a autora trabalhou: análise e síntese auditiva, memória auditiva, linguagem oral, pronúncia, vocabulário, sintaxe oral, consciência de palavras e consciência fonêmica. Embora a professora tivesse muitos anos experiência e formação especializada na área, o fato de pesquisar materiais atuais, consultar a bibliografia e a legislação, ampliaram seu repertório, que no seu discurso pode ser revelado com a afirmativa: “pelos relatos da mãe constatou-se que a estudante apresentou avanços significativos de atenção em seu desempenho auditivo, na comunicação oral e em tentativas de leituras e de escritas” (VIANNA; AMORIM, 2024, p. 337).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na complexidade da interação entre a formação de professores e a pesquisa-ação, na busca da formação contínua de professores protagonistas crítico-reflexivos e com objetivo de registar as intervenções realizadas no campo da Educação Especial, pode-se observar que os docentes se beneficiam do acesso a elementos teóricos metodológicos para realizar sua atividade docente, interferindo no contexto mais amplo e promovendo seu emponderamento. No contexto mais amplo inclui-se a família.

De acordo com Franco (2016) e com o que foi possível observar nos documentos consultados neste estudo, a pesquisa-ação produz conhecimentos no/com o professor e não apenas para ele. Pode-se inferir que a compreensão da sua própria prática o transforma em professor em protagonista e assim, uma das necessidades urgentes para alavancar mudanças na Educação Especial, contando com ações governamentais, foi alcançada. Ou seja, o desenvolvimento profissional de professores em serviço ou também denominada formação permanente.

Conclui-se que, a formação permanente é uma alternativa de caráter emancipatória que caminha de cada realidade vivida em cada contexto, mobilizando e transformando o próprio professor e seu contexto. A política de formação permanente, de caráter de formação continuada supera as propostas de treinamentos e pela reflexividade promove a transformação docente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C.A.A.; BEHRENS, M. A.; BACILA, M.S. A pesquisa-ação como prática coletiva reflexiva na formação de professores universitários: relato de experiência. Em: GARRIGLIO, J.A.; NUNES, J.F.; RUIZ, C.M.; GARCIA, C.M. (orgs.) **A inserção profissional na docência universitária:** dilemas, desafios e aprendizagens profissionais. Curitiba: Appris, 2002. p.213-223.

BORGES, W.F.; SANTOS, C.S.; COSTA, M.P.R. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). Em: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v.14, n.1, p.138-156, 2019.

BRASIL. **Programa de apoio à Educação Especial-**PROESP/2009. Edital n. 01/2009. Brasília: MEC/Capes, 2009.

CARMO, B.C.M.; FUMES, N.L.F. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. Em: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, p. 01-28, 2019.

CARVALHO, L.C.; ANTUNES, H.S. Garimpando obras: estado do conhecimento sobre formação de professores, educação especial e docência inclusiva. Em: **Research, Society and Development.** v.10, n.2, 2021.

COSTA, S.; AMORIM, C.A.A. Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no Atendimento Educacional Especializado Visual. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 267-276, 2024.

DAL-CHIN, J.; KLEINUBING, N.D. Articulações entre pesquisa e estágio: a pesquisa-ação enquanto estratégia de formação em educação física. Em: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. 76-98, 2021.

DANTAS, T.C.; FARIAS, A.Q.; BEZERRA, A.V. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação *lato senso* em atendimento educacional especializado. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial,** Corumbá, v. 30, p. 1-18, 2014.

ELLIOTT, J. **La Investigación-accion en educacion.** Madrid: Morata, 1977.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, M.A.S. **A pedagogia como ciência da Educação.** Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia da pesquisa-ação. Em: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**,** 12, 2024, **Anais [...]** Curitiba: ENDIPE, 2004.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia da pesquisa-ação. Em: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez, 2005.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como da Educação.** Campinas: Cortez, 2008.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa-ação: balizando princípios metodológicos. Em: STRECK, D.R.; SOBOTTKA, E.A.; EGGERT, E. (orgs.) **Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional.** Curitiba: CRV, 2014. p.488-492.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. Em: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.2, p.511-530, 2016.

GUEDINE, E. Hermenêutica e pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. Em: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS**, 2. Anais [...].** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

KRIPKA, R.M.L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Em: **Revista de Investigaciones.** v.14, n.2, p.55-73, 2015.

LOPES, M.A.C.; BERNARDES, M.E.M. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial,** Dourados, v. 1 p. 1-18, 2025.

MALLMAN, E.M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. Em: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.45, n.155, p.76-98, 2015.

MANZINI, E.J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. Em: **Revista online de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, v.22, n. 2, p.810-824, 2018.

MARCOLINO, T. Q.; REALI, A.M.M.R. Crônica do grupo: ferramenta para análise colaborativa e melhoria de reflexão na pesquisa-ação. Em: **Interface**, v.20, n.56, p.65-76, 2016.

MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação:** teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.467-482, 2005.

NACIMENTO, F.; BARBOSA, G. C. F.; AMORIM, C.A.A. A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: maneja comportamental. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 277-289, 2024.

OLIVEIRA, J.B. Dilemas e desafios para a formação de professores sob a perspectiva da inclusão educacional. Em: **Revista Científica FESA.** v. 3, n.13, p.43-56, 2024.

PAGNEZ, K.M.; PRIETO, R.G.; SOFIATO, C.G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. Em: **Olh@res**, Guarulhos, v.3, n.1, p.32-57, 2015.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Em: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Em: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.114, p.179-195, 2001.

PIROLO, C.C.B.; VITALINO, C. R.; GOMES N.M. Formação em serviço de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência intelectual: Uma pesquisa colaborativa. Em: **Revista Educação Especial Santa Maria.** v.37, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso: em 20 jun. 2025.

PRAIS. J. L. S.; ROSA, V.F. A formação de professores para inclusão tratada na revista brasileira de educação especial: uma análise. Em: **Revista Educação Especial,** v.30, n.57, p.129-144, 2017.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Em: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano 1, n. 1, p. 01-14.

SANCHEZ-GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação:** Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

SILVERNAN, D. **Interpretação de dados qualitativos:** métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J.M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Em: **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.23, n.4, p.1055-1076, 2017.

THESING, M. L. C.; COSTA, F.A.T. A epistemologia na formação de professores de educação especial: ensaio sobre a formação docente. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.23, n.2, p.201-214, 2017.

TOLEDO, R.F.; JACOBI, P.R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Em: **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.122, p.155-173, 2013.

VIANNA, S.; AMORIM, C.A.A. Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no AEE na área auditiva. Em: **Revista Veredas,** v. 6, n. 22, p. 327-339, 2024.

ACESSIBILIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O Olhar de Pesquisadores com Deficiência

Joana Maria de Moraes Costa [1]

Milene da Silva Oliveira[2]

Paulo Cezar Martins [3]

RESUMO

A acessibilidade educacional, entendida não apenas como adequação física, mas como condição relacional, pedagógica e institucional, constitui-se como um direito fundamental e pressuposto essencial à educação inclusiva. Diante desse cenário, busca-se problematizar: Como pesquisadores com deficiência identificam em suas pesquisas as diferentes dimensões da acessibilidade vivenciadas no contexto educacional? Como objetivo geral: Compreender como pesquisadores com deficiência identificam, nas suas dissertações de mestrado em Educação, a acessibilidade nas suas diferentes dimensões. O presente texto resulta da análise de duas pesquisas de mestrado, de abordagem qualitativa, com entrevistas narrativas e análise do discurso com referencial teórico foucaultiano. Amparado na noção de in/exclusão o texto analisa como os regimes discursivos da deficiência, da exclusão, da inclusão e da in/exclusão, coexistem e operam na configuração das condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços escolares. Os achados apontam que a acessibilidade educacional é frequentemente negligenciada, convertendo o direito à inclusão em precariedade e pela in/exclusão. E que a presença da pessoa com deficiência no corpo docente desestabiliza a norma escolar e evidencia as limitações da inclusão enquanto prática institucional. Conclui-se que as pesquisas apontam para ausências estruturais que persistem nas instituições educacionais, como a escassez de práticas pedagógicas inclusivas, de ambientes acessíveis e de relações que reconheçam a diferença como dimensão constitutiva da educação. Nesse cenário, a presença de docentes e pesquisadores com deficiência é compreendida como expressão de resistência, na reinvenção de práticas pedagógicas e na constituição de outros modos de ser, ensinar e produzir conhecimento no espaço educativo.

Palavras-chave: Acessibilidade. Deficiência. Educação. Pesquisa. In/exclusão.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), e-mail: joana@unochapeco.edu.br. Apoio: Unochapecó, FAPESC e CAPES.
[2] Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), e-mail: mileoliveira@unochapeco.edu.br. Apoio: Unochapecó
[3] Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), e-mail: paulomartins@unochapeco.edu.br. Apoio: Unochapecó

Este texto resulta da articulação entre uma pesquisa de doutorado em andamento e duas dissertações de mestrado concluídas, vinculadas à Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (SC). A pesquisa da primeira autora, desenvolvida no doutorado, tem como foco as experiências de pesquisadores com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A dissertação da primeira coautora analisou as entrevistas narrativas, com referencial foucaltiano, de sete docentes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) atuantes na educação básica nos três estados da região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). Já a dissertação do segundo coautor investigou os processos de acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física, com base em uma abordagem foucaultiana voltada à análise dos dispositivos normativos e das barreiras institucionais presentes no contexto educacional em um município de Santa Catarina.

A presença de pessoas com deficiência no contexto escolar tem se intensificado especialmente a partir da década de 1990, em decorrência de políticas públicas voltadas à expansão e democratização do acesso à educação. Com a ampliação das políticas de inclusão observa-se o ingresso crescente desse público nas universidades e, mais recentemente, na pós-graduação *stricto sensu*. Esse movimento tem repercutido na constituição de novos perfis acadêmicos e profissionais, incluindo a presença de docentes e pesquisadores com deficiência ao espaço educacional.

Segundo a Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições [...]” (Brasil, 2015, Art. 2º).

Essa perspectiva nos conduz a uma mudança de paradigma na compreensão da deficiência, que deixa de ser concebida como uma condição intrínseca ao indivíduo para ser entendida como uma construção relacional, produzida nas interações com contextos que impõem barreiras físicas,

comunicacionais, atitudinais, institucionais.

Trata-se, portanto, de deslocar o olhar do sujeito para os modos como os espaços sociais são organizados e as normas são construídas. Essa concepção é respaldada por dispositivos legais, como o Decreto n.º 5.296/2004 (Brasil, 2004), que estabelece diretrizes para a promoção da acessibilidade, reconhecendo que a exclusão também é fruto de contextos que não asseguram as condições necessárias para a participação equitativa das pessoas com deficiência.

Neste sentido, compreendemos a inclusão escolar de pessoas com deficiência não como um dado natural ou um avanço linear e incontestável, mas como um conjunto de verdades historicamente produzidas em determinado tempo e contexto. O amparo teórico escolhido alerta para a necessidade de “abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (Meyer; Paraíso, 2014, p. 57).

Para Foucault (2009), as verdades são sempre construções históricas atravessadas por relações de poder; cada sociedade, em determinado tempo, produz seu regime de verdade. No cenário contemporâneo, a inclusão está marcada por discursos que operam sob uma lógica normativa, em que os sujeitos com deficiência no contexto educacional, desafiam o lugar socialmente instituído da exclusão, que enfrentam não apenas barreiras de acessibilidade, mas também o capacitismo estrutural que atravessa as formas padronizadas de ser professor e pesquisador.

Diante desse cenário, este artigo busca problematizar: Como pesquisadores com deficiência identificam em suas pesquisas as diferentes dimensões da acessibilidade vivenciadas no contexto educacional? Objetivo geral: Compreender como pesquisadores com deficiência identificam, nas suas dissertações de mestrado em Educação, a acessibilidade nas suas diferentes dimensões. Tendo como base os estudos de Oliveira (2024) e Martins (2024). O texto está organizado em três momentos: no primeiro, percepção da pessoa com deficiência; em seguida, as políticas educacionais de acessibilidade, por fim, refletimos sobre os achados das pesquisas e as práticas de in/acessibilidade nas

suas diferentes dimensões.

2 PERCEPÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na contemporaneidade, os discursos que celebram as conquistas e os direitos legalmente garantidos inscrevem-se no campo da in/exclusão, conforme proposto por Lopes e Fabris (2013), ao evidenciar que a presença desses sujeitos nos espaços educacionais perpassa por condições que frequentemente mantêm a lógica da subalternidade. Em nome dos imperativos normativos, as políticas de inclusão podem operar como dispositivos que reiteram padrões de normalidade, exigindo a conformidade as estruturas previamente estabelecidas.

Ocorre que o termo inclusão apresenta argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, embora possa apresentar limites e tensionamentos. É fato, que os direitos conquistados devem ser comemorados, no entanto, são diversas as formas de conflitos, discriminações e exclusões, que ocorrem no contexto educacional. Para abranger de forma mais ampla a subjetividade dos termos inclusão e exclusão, a proposta de Lopes e Fabris é falar de in/exclusão.

> A noção de in/exclusão é uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase a complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (Lopes; Fabris, 2013, p. 10).

Os termos expressam nas normativas educacionais e nos modos como os sujeitos com deficiência são reconhecidos no contexto escolar. Isso é particularmente evidente quando se trata da docência exercida por pessoas com deficiência, tema ainda pouco explorado nas políticas públicas e na literatura especializada. Grande parte das formulações sobre inclusão concentra-se na figura do estudante com deficiência, relegando a invisibilidade a professores e pesquisadores que também vivem essa condição. A norma, nesse contexto, continua sendo o corpo funcional, adaptado, produtivo e, sobretudo, não

deficiente.

3 POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL

A educação, compreendida como processo histórico, social e cultural, ocupa papel central na construção e manutenção das sociedades humanas. Segundo Abbagnano (2007), ela se refere à transmissão intergeracional de técnicas culturais e ao desenvolvimento de comportamentos necessários à convivência social, ocorrendo tanto em contextos formais quanto informais, ao longo de toda a vida.

No contexto da educação escolar institucionalizada, estruturada sob responsabilidade do Estado, trata-se de um direito social fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, em especial pelo Art. 205. A educação formal envolve não apenas a apropriação de saberes curriculares, mas também a formação integral do indivíduo, sua preparação para o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania, sendo reconhecida como instrumento de promoção da justiça social.

Nesse sentido, a inclusão educacional de pessoas com deficiência constitui uma dimensão indissociável dos direitos sociais, exigindo políticas públicas que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino. Essa concepção reforça a centralidade da educação como fundamento para a construção da sociedade moderna, conforme delineado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, do século XVIII, e amplamente reafirmado nos marcos legais e normativos contemporâneos voltados à equidade e à inclusão.

Ao olhar para o contexto das políticas educacionais voltadas à inclusão e à democratização do acesso à educação por meio das lentes foucaultianas, percebe-se que as discussões sobre o tema têm se intensificado, contribuindo para o fortalecimento de práticas normativas e legais que asseguram o direito de acesso e permanência de pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais.

É nesse cenário que se inscreve um conjunto de políticas públicas voltadas à inclusão, que configuram mecanismos normativos e operacionais

para viabilizar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições educacionais. A Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) define barreiras como qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que limite a participação social, incluindo o ambiente educacional (Brasil, 2015).

O Decreto n.º 5.296 (Brasil, 2004), que em seu preâmbulo "estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]". Além disso, a Lei de Cotas (Brasil, 2016) consolida o direito ao ensino superior ao reservar vagas para pessoas com deficiência em instituições federais, fortalecendo políticas de permanência e promovendo maior diversidade nos espaços acadêmicos.

A Lei n.º 14.723/2023, que incorpora novas diretrizes para garantir o acesso de grupos historicamente excluídos, incluindo pessoas com deficiência, ao ensino superior e técnico federal, o no Art. 7º-B pela primeira vez, há previsão legal explícita de que as instituições deverão adotar políticas afirmativas também para pessoas com deficiência no acesso à pós-graduação *stricto sensu*. O artigo Art. 7º-B, que estabelece:

> As instituições federais de ensino superior, no âmbito de sua autonomia e observada a importância da diversidade para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, promoverão políticas de ações afirmativas para inclusão de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Esses dispositivos normativos dialogam diretamente com os compromissos assumidos internacionalmente e expressam a crescente força do discurso da inclusão no contexto educacional como valor social e político na contemporaneidade. Entretanto, mesmo com a ampliação do arcabouço normativo voltado à inclusão, os indicadores educacionais continuam a evidenciar desafios estruturais.

Os altos índices de analfabetismo funcional, as elevadas taxas de evasão escolar, a baixa escolarização das pessoas com deficiência e a sua sub-representação nos níveis mais avançados de ensino, como a pós-graduação, refletem as barreiras persistentes à efetivação do direito à educação. Segundo

Lobo (2008), tais obstáculos são expressão de um histórico de exclusão social e educacional que relegou as pessoas com deficiência a papéis subalternizados, frequentemente desqualificadas, marginalizadas e colocadas à margem dos processos sociais, educacionais e científicos.

A deficiência, nesse contexto, emerge como um marcador social que tensiona os limites da escola enquanto espaço de produção de verdades e de controle dos corpos. É a partir dessa perspectiva analítica que se examinam, a seguir, os achados das pesquisas de Oliveira (2024) e Martins (2024), cujas investigações permitem visibilizar os efeitos dos dispositivos de in/acessibilidade no cotidiano educacional, bem como as estratégias de resistência e reconfiguração mobilizadas por professores, pesquisadores e estudantes com deficiência.

4 PESQUISADORES COM DEFICIÊNCIA E A ACESSIBILIDADE: O que dizem as pesquisas

As pesquisas de Oliveira (2024) e Martins (2024) oferecem contribuições para a problematização da acessibilidade por deslocar o olhar para a experiência de professores e pesquisadores com deficiência no contexto escolar. Ambas as investigações, embora com recortes distintos, a primeira centrada na docência de professores com deficiência visual e a segunda na análise da acessibilidade arquitetônica em escolas públicas, convergem ao evidenciar como a deficiência, enquanto marcador de diferença, ambas as pesquisas desestabilizam os regimes normativos da escola e revelam os limites da acessibilidade enquanto direito formalmente instituído.

Na pesquisa de Oliveira (2024), construída a partir de entrevistas narrativas com sete docentes com deficiência visual atuantes na educação básica na região Sul do Brasil, os docentes entrevistados relataram os desafios de organizar as práticas pedagógicas na condição de professores com deficiência visual, desde o planejamento até as relações pedagógicas estabelecidas no contexto do trabalho.

A pesquisa materializada na dissertação abrange muitos elementos para discussão, no entanto, para esta escrita, serão analisadas, a seguir, alguns

trechos de narrativas com recorrência e relevância que abordam questões de acessibilidade no contexto educacional.

Alguns docentes narram a in/acessibilidade do material pedagógico, como o Docente 7, que destaca que a falta de acessibilidade do material é um limitador. Conta que levou um bom tempo para ter acesso ao livro didático de Geografia e que durante a pandemia precisou fazer buscas na *internet* para encontrá-lo e poder utilizá-lo com seus alunos. Relata a dificuldade que é a falta de acesso para pensar a prática pedagógica: “Esse acesso ao material, não tem, por exemplo, mapa acessível em que eu consiga usar ao mesmo tempo que os meus alunos. Então, acho que essas coisas, eu ia dizer detalhes, mas é que não são detalhes. Essas grandes coisas […]”. Ele dá continuidade ao exemplo, pontuando sobre levar seus alunos para ter uma aula na sala de informática e não ter uma sala de informática acessível.

O que foi narrado pelo Docente 7 revela contextos desafiadores diários de um professor com deficiência visual. O resultado da falta de acesso na condição de trabalho impacta diretamente nas escolhas e estratégias pensadas no planejamento pedagógico. Prossegue o entrevistado dizendo que primeiro ele precisa pensar em uma aula acessível para ele, de forma que depois consiga dar aula para os alunos. “Como que vai ser a aula acessível para mim? Para eu conseguir dar essa aula para eles a partir das condições materiais que tem naquela escola” (D7).

O docente cria suas próprias estratégias para fazer sua inclusão como docente com deficiência visual. Utiliza-se das poucas ou quase nenhuma condição de acesso às ferramentas pedagógicas para organizar sua prática. Afirma que as ferramentas existem, mas não são adequadas às necessidades e condições para facilitar uma aula de qualidade.

O Docente 4 narra que: Não há uma preocupação. Vou te dar um exemplo: certa vez o governo do Estado deu um *kit* para professores, estavam distribuindo *kits*. E aí eu imaginei que o meu *kit* fosse diferente. Então, no meu *kit* veio caneta para quadro branco, giz e um apagador. Materiais que obviamente eu não iria usar. (D4).

Para Veiga-Neto e Lopes (2007) as políticas de inclusão são dispositivos biopolíticos para o governamento e controle de pessoas, principalmente as

referidas políticas de inclusão escolar. Se olharmos com lentes para o narrado, as verdades invisibilizadas começam a emergir, ficando em evidência que as políticas viabilizadas para promover a inclusão, na verdade ignoram a diferença/diversidade.

Ainda escancara a realidade de uma inclusão excludente, principalmente quando o tema inclusão extrapola o (ser) aluno com deficiência, alcançando ao exercício profissional do docente com deficiência. Destaco um questionamento de Pieczkowski: “Quando as políticas assumem a educação inclusiva que culmina na formação universitária, ou seja, na profissionalização, não deveriam focar também as condições de exercício profissional dos egressos”? (Pieczkowski, 2014, p. 149).

Por sua vez, a pesquisa de Almeida (2020) investiga as condições de acessibilidade arquitetônica em escolas públicas da rede estadual de um município do Oeste Catarinense, com foco na experiência de estudantes com deficiência física. Embora o estudo não tenha como objeto direto à docência com deficiência, sua análise revela a complexidade das barreiras físicas que estruturam o campo da inclusão escolar. Ao identificar que as “barreiras de acessibilidade não são somente arquitetônicas, mas também atitudinais e programáticas[...]” (Martins, 2024, p. 25), o pesquisador destaca que a ausência de infraestrutura adequada não é um mero déficit técnico, mas uma manifestação concreta de relações de poder que regulam quem pode ou não ocupar os espaços escolares.

Nesse sentido, Almeida evidencia que a exclusão não se restringe à arquitetura, mas articula-se a discursos institucionais que naturalizam a precariedade e a responsabilização individual pela adaptação. Como afirma o autor, “a falta de acessibilidade, longe de ser exceção, é estrutural” (Martins, 2024, p. 25),

Na pesquisa de Almeida (2024), a análise das narrativas de estudantes com deficiência física evidencia a presença sistemática de barreiras arquitetônicas, atitudinais e simbólicas no cotidiano escolar. Rampas íngremes, escadas sem alternativa acessível, calçadas irregulares, grades mal posicionadas e ausência de cobertura nos dias de chuva são mencionadas como obstáculos concretos à circulação e ao pertencimento.

Em diversos relatos, estudantes falam sobre serem empurrados nas escadas ou ignorados durante atividades em grupo, revelando a falta de acessibilidade atitudinal e uma convivência escolar, em várias situações, marcada pela exclusão silenciosa.

A naturalização da falta de acessibilidade e a ausência de manifestação por parte dos alunos indicam um processo de subjetivação no qual a precariedade é incorporada como condição inevitável. Como afirmou um dos participantes: “fico sozinha na maioria das vezes, porque eles vão com outras pessoas andar pela escola e eu fico ali sozinha” (Estudante 4).

A pesquisa demonstra que a exclusão não se limita ao acesso físico, mas atinge também a participação social e afetiva, evidenciando que a escola, mesmo sob o discurso da inclusão, ainda opera com base em normas que desconsideram a diferença como constitutiva da educação. A falta de acessibilidade adequada e de práticas pedagógicas inclusivas produz experiências de invisibilidade, silêncio e conformismo, reforçando a in/exclusão como um regime vigente.

Ainda assim, há relatos de professores que adaptam atividades, como no caso do basquete com cadeira de rodas, revelam que práticas de inclusão são possíveis quando há intencionalidade, planejamento e escuta. Com relação a atividades agradáveis e adaptadas, estudantes relataram: “Às vezes, a professora de Educação Física, ela faz basquete de cadeira de rodas. Ela adapta mudando a altura da cesta. E ela pergunta se eu quero participar ou não”. (Estudante 3). Isso evidencia que, e escola também se configura como um espaço de convivência e aprendizagem mútua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas no texto evidenciam que a acessibilidade educacional, mais do que uma condição técnica ou estrutural, configura-se como um campo de disputa simbólica, política e ética. A partir das duas pesquisas, Oliveira (2024) e Martins (2024), evidenciou-se que os sujeitos com deficiência, especialmente quando ocupam o lugar de docentes e pesquisadores, desestabilizam as formas normativas de organização escolar e acadêmica.

A análise das experiências narradas por professores e estudantes com deficiência mostra que a presença desses sujeitos nos espaços educativos é, antes de tudo, um ato de resistência. Resistência que se manifesta na permanência em contextos educacionais, na reinvenção cotidiana de práticas pedagógicas e na produção de outros modos de ensinar, aprender e pertencer. Essas experiências mostram que a presença da pessoa com deficiência tensiona as estruturas educacionais ainda fortemente vinculadas em modelos excludentes e capacitistas.

As políticas públicas e os marcos legais que regulam a inclusão escolar representam conquistas importantes e inegociáveis, e que sua eficácia está condicionada à forma como são operacionalizadas nos cotidianos. A persistência de barreiras físicas, atitudinais, pedagógicas e institucionais indica os desafios da inclusão, que exige o enfrentamento contínuo das formas de in/exclusão que atravessam os modos de organização do contexto escolar.

Compreender a acessibilidade em suas múltiplas dimensões, arquitetônica, comunicacional, pedagógica, relacional e digital, implica reconhecer que a escola e os espaços de produção do conhecimento operam sob regimes de subjetivação nos modos legítimos de ser, saber e ensinar. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, isso quer dizer que, o texto não tem pretensão de tecer juízos de valor, mas evidenciar como são produzidos os processos de subjetivação pelos discursos de in/exclusão presentes no contexto educacional e como esses discursos reverberam nas práticas de acessibilidade.

As trajetórias de docentes e pesquisadores com deficiência evidenciam que tais espaços ainda são atravessados por critérios de reconhecimento sustentados na negação da diferença. Ao desafiar esses padrões, esses sujeitos expõem as fissuras de um modelo educacional que, embora discursivamente inclusivo, ainda resiste à pluralidade como potência formativa e epistemológica.

Por fim, reafirma-se que a presença de pessoas com deficiência na pós-graduação e na docência não deve ser vista como exceção ou como conquista individual, mas como expressão de uma luta coletiva por reconhecimento, justiça e pertencimento. Ao visibilizar essas presenças e os enfrentamentos que elas carregam, o presente trabalho contribui para a construção de uma educação que

não apenas inclua, mas que se refaça a partir da pluralidade de sujeitos que a compõem.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que tratam da acessibilidade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação; n. 200). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para incluir as pessoas com deficiência nas políticas de cotas nas instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789**. Embaixada da França no Brasil. Disponível em: https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao. Acesso em: 12 jul. 2025.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Paulo Cézar; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Acessibilidade e inclusão escolar de estudantes com deficiência física**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X85214. Acesso em: 30 jun. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

OLIVEIRA, Milene da Silva; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Exercício profissional de docentes com deficiência visual: tensionando a acessibilidade.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e468841046, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469841046. Acesso em: 30 jun. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em:https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3480/PIECZKOWSKI%2c%20TANIA%20MARA%20ZANCANARO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

INCLUSÃO ESCOLAR EM ILHÉUS/BA: ANÁLISE DOS MARCOS LEGAIS E CONTEXTUAL

Cosmerina de Souza de Carvalho[1]

Lívia Andrade Coelho[2]

RESUMO

Os recursos tecnológicos são possibilidades para inclusão e promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência, na perspectiva que elas sejam protagonistas da sua própria história de vida. No Brasil a inclusão educacional é garantida por leis, no entanto, a escola pública ainda enfrenta desafios para cumprimento desses direitos, seja por fatores políticos, econômicos ou ideológicos. O objetivo deste artigo é analisar as Leis 13.146/2015 e 4.287/2024, que regulamentam a Política de Inclusão no Município de Ilhéus/BA, com foco na utilização de recursos tecnológicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede municipal de ensino deste município. Consideramos que o AEE poderá exercer função importante no processo educativo de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede pública de ensino. Esse texto é fruto de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica, análise documental e exame da legislação brasileira, tanto em âmbito nacional quanto local. Os resultados apontaram a falta de articulação das políticas públicas para inclusão, uma vez que a legislação menciona diversas ferramentas tecnológicas para as práticas educativas, contudo, há insuficiências e até mesmo ausência destas nas escolas, assim como espaços que atendem o público-alvo, na perspectiva de uma educação inclusiva. Além disso, insuficiências na infraestrutura das escolas da rede municipal de ensino, como a falta de quadras esportivas, salas de recursos multifuncionais em todas as unidades escolares, dependências com acessibilidades nos mais diversos espaços das escolas, bibliotecas, salas de informática, laboratórios de Ciências, que também são dificuldades enfrentadas para a oferta desse atendimento, assim como acolhimento dos discentes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Atendimento Educacional Especializado. Recursos tecnológicos. Políticas Públicas. Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

A partir da Constituição brasileira de 1988 a situação das pessoas com necessidades especiais passou a ser mais visibilizada, especialmente sob a perspectiva da defesa dos direitos sociais e a garantia de acesso e permanência na educação escolar e quando estabelece no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação-PPGE-Nível Doutorado na Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, e-mail: cscarvalho@uesc.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UESC. E-mail: livia@uesc.br.

condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reforça os dispositivos legais anteriormente mencionados ao estabelecer, em seu artigo 55, que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Ainda nessa década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar significativamente a formulação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9394/1996), regulamentou a Educação Especial como modalidade da educação, o que reforçou ainda mais a discussão sob enfoques sociais e acadêmicos, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas, além de provocar a gestão educacional a promover inclusão escolar, em consonância com o que estabelece a legislação nacional. Esse movimento progressivo no avanço dos marcos legais voltados a regulamentação de uma educação escolar inclusiva no Brasil não parou, e além deles, políticas públicas foram implementadas no sentido de assegurar esses direitos, como, por exemplo, a Lei nº 10.436/02 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão e, inclusive determinou a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, no ano de 2005.

Contudo, no século em curso, XXI, a inclusão educacional é garantida por leis, no entanto, a escola pública ainda enfrenta desafios na implementação de políticas públicas educacionais, que efetivamente assegurem a inclusão, seja por fatores, políticos, econômicos ou ideológicos. Problemas, como a insuficiência de recursos financeiros, formação continuada de profissionais que trabalha com o público-alvo dessa modalidade educacional e a infraestrutura inadequada dos prédios escolares são os principais desafios enfrentados pelas comunidades escolares.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo escolar de 2024, registrou 47,1 milhões de matrículas

escolares, destas 2,1 milhões são público da educação especial. De acordo com o Censo houve um aumento de 58,7% de estudantes com necessidade educativas especiais em relação ao ano de 2020. O quantitativo de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades tem aumentado de forma progressiva nas etapas de ensino da educação básica (BRASIL, 2024). No município de Ilhéus/BA, em 2024 foi registrada a matrícula de 14.382 estudantes na rede, sendo 1.524, público da educação especial (QEdu, 2024). Esses dados a nível nacional e local evidenciam uma demanda considerável para a inclusão escolar na educação básica. Nesse contexto, as políticas públicas são fundamentais para assegurar o direito a uma educação na perspectiva inclusiva, de estudantes, público da educação especial.

Posto isto, objetivo deste artigo é analisar as Leis 13.146/2015 e 4.287/2024, que regulamentam a Política de Inclusão no Município de Ilhéus/BA, com foco na utilização de recursos tecnológicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino. Este município está localizado no sul do Estado da Bahia, distante da capital Salvador 446 km, com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024 de 189.028 habitantes.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, revisão bibliográfica, análise documental e exame da legislação brasileira, tanto em âmbito nacional quanto local. Importante destacar que uma das autoras deste artigo é professora da rede desde o ano 2018 atuando nos anos iniciais, situação que motivou a realização desta pesquisa. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

Este estudo revela-se relevante nos âmbitos local, estadual e nacional, uma vez que dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Essa legislação assegura os direitos das pessoas com deficiência, com o objetivo de promover sua inclusão plena na sociedade, em condições de igualdade, especialmente no que se refere ao acesso e à permanência no sistema educacional. Assim, investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas e para a efetivação dos direitos garantidos por lei.

O artigo está organizado em quatro seções. Nesta primeira, consta a contextualização da temática e problematizações. Na segunda, a institucionalização

do AEE e os apontamentos da Lei 13.146/2015 sobre o uso de tecnologias para educação na perspectiva inclusiva. Na terceira, discutimos a Lei 4.287/24 aprovada pelo município de Ilhéus/BA e, por último, tecemos algumas considerações.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS LEGAIS VIGENTES

O Atendimento Educacional Especializado - AEE exerce função importante no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede pública de ensino, na perspectiva de promover a participação e autonomia na vivência escolar e social.

De acordo com o Decreto 7.611/2011, que trata do atendimento educacional especializado, o seu Art. 2º, inciso 1º, dispõe que o “atendimento educacional especializado, é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011). Deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, instaladas nas unidades escolares do ensino regular, e atender estudantes com necessidades educativas especiais no turno oposto ao das aulas regulares.

Além disso, segundo o Decreto, é necessário que os gestores, educadores e demais profissionais da escola tenham formação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2011). É importante que esses profissionais busquem compreender de forma individualizada a especificidade de cada estudante público deste atendimento, com vistas atender as suas necessidades e, assim estimular a autonomia nas atividades escolares e no meio social.

No que concerne ao financiamento do AEE, de acordo com o Decreto 7.611/2011, no Art. 5º, a União é responsável por prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Esse apoio contempla, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores e disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2011).

As legislações vigentes no país asseguram o direito desses estudantes de estar na escola regularmente matriculados, permanecerem nela e participarem das

atividades escolares. No entanto, mesmo com diretos assegurados em leis, ainda é necessário que haja um maior engajamento de todos os envolvidos no processo educativo, como governos, gestores escolares, professores, familiares e a sociedade em geral, para que essas políticas de inclusão realmente se concretizem na prática.

Nesse sentido, é mister destacar a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem o objetivo de assegurar as condições de igualdade de direitos para inclusão social e exercício da cidadania, em seu Art. 27 assegura que o projeto pedagógico,

> Institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP deve refletir esse compromisso e institucionalizar o AEE como parte integrante do processo educacional, com práticas de ensino capaz de atender à necessidade educativa dos/as estudantes, como elementos fundamentais para garantir não tão somente o acesso, mas, a permanência, participação e aprendizagem.

Além disso, ao exigir a institucionalização do AEE, bem como a oferta de serviços e adaptações, a legislação rompe com a lógica da inclusão compreendida como algo pontual, facultativo ou condicionado a boa vontade de gestores e professores. Trata-se de assegurar que os direitos dos estudantes com deficiência sejam efetivados no cotidiano escolar, por meio de ações planejadas, sistematizadas, comprometido com a equidade e sustentadas no PPP.

Outro ponto importante da Lei Brasileira de Inclusão é o Art. 28, que trata de Tecnologia Assistiva - TA como recurso pedagógico,

> VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;
> VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Esse trecho da Lei destaca dimensões essenciais para a construção de uma educação inclusiva que vá além do discurso e se concretize na prática pedagógica e

institucional. Ao tratar da necessidade de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de métodos, técnicas, materiais e tecnologias assistivas, o texto legal reconhece que a inclusão não se faz com soluções prontas ou improvisadas, mas com investigação, planejamento e inovação constante.

Nessa direção, promover a inclusão exige dos governos um compromisso político efetivo no sentido de criar condições para que os/as profissionais da educação possam implementar as políticas públicas vigentes, considerando as especificidades e possibilidades de cada contexto local.

Com isto, Rapoli *et al*. (2010) assevera que além da formação específica na perspectiva inclusiva para atuar no AEE, existe a necessidade de participação nas formações continuadas para que os/as professores/as possam atualizar, e se apropriarem de novas práticas com os recursos disponíveis e ampliar os conhecimentos para melhor atender os/as estudantes.

A Lei ainda destaca no Art. 64 da acessibilidade a sítios de internet, na perspectiva de garantir o acesso às informações com a disponibilidade de símbolos de acessibilidades em destaque (Brasil, 2015). Além disso, no Art. 68 a estabelece,

> O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.
>
> 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por *softwares* leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (BRASIL, 2015).

Políticas públicas que estabelecem o uso de recursos tecnológicos no processo educativo para estudantes, público da educação especial representa avanço nessa modalidade de ensino. Nessa direção, Castells (2003, p. 07) afirma que “a internet é o tecido de nossas vidas” e excluir os seres humanos desse acesso é a pior da exclusão, posto que todos os setores, econômicos, sociais, políticos e culturais, estão inseridos nesta nova estrutura social, marcada pela revolução digital.

Assim, é inegável o papel dos recursos tecnológicos na promoção da autonomia e inclusão do público da educação especial. Contudo, para que esse potencial se concretize em práticas educativas efetivas, é fundamental que as legislações e ações municipais estejam articuladas com as políticas públicas nacionais, de forma a assegurar um atendimento qualificado, que contribua de fato

para o processo de aprendizagem desse público. Essa articulação será aprofundada no próximo tópico."

3 POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS/BA: UM RETRATO MARCADO POR GARANTIAS E DESAFIOS

O município de Ilhéus/BA está localizado no Sul da Bahia, distante da capital Salvador 446 km, com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024 de 189.028 habitantes. De acordo com informações publicizadas pela Plataforma QEdu, sobre o Censo Escolar 2024 realizado pelo INEP, o município possui 53 escolas municipais, 15 estaduais, 1 federal e 36 privadas (QEdu, 2024).

Com relação a inclusão escolar, o município de Ilhéus/BA, avançou nesse quesito quando aprovou a Lei 4.287/2024 que,

> estabelece a Política de Educação Especial no âmbito do Município de Ilhéus na perspectiva da Educação Plena e Inclusiva para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (alunos especiais), com inclusão obrigatória, em turmas regulares, na rede pública municipal de ensino (ILHÉUS, 2024, p. 01)

A Lei em questão apresenta como objetivo “a eliminação de obstáculos que impeçam ou limitem a plena participação dos/as estudantes, público da educação especial ao Atendimento Educacional Especializado AEE” (ILHÉUS, 2024, p. 01). A referida Lei prevê em seu Art. 2º recursos financeiros para aquisição de materiais pedagógicos a serem utilizados pelos profissionais da educação para possibilitar a aprendizagem dos/as estudantes público da educação especial,

> adoção de materiais didáticos, equipamentos, métodos e técnicas pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva voltados ao público-alvo desta Lei, objetivando propiciar-lhe autonomia, independência, sadia qualidade de vida e inclusão escolar e social, além de suporte que viabilize o progresso das características linguísticas, culturais, vocacionais e profissionais, tomando-se por base a peculiar inclinação constatada, quanto às habilidades, desenvolturas e perspicácias dos educandos especiais (ILHÉUS, 2024, p. 04).

Nessa perspectiva, Silva e Alencar (2024) asseveram que além dos recursos pedagógicos é importante o trabalho alicerçado na colaboração entre profissionais do AEE, professores/as da sala de aula comum e gestão visando mudanças nas estratégias pedagógicas para a inclusão escolar. Para as autoras, exercer à docência de forma inclusiva exige vivenciar diferentes situações, encarando mudanças e

transformações que permite a constante reflexão/ação na prática para construir valores, combater a exclusão e suprimir a segregação no ambiente escolar.

A Lei municipal ainda destaca o Plano Educacional Individualizado (PEI) que deve ser protagonizado por uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de orientar os/as professores das salas de aula comum para atender a especificidade educativa de cada estudante. Essa equipe deve ser composta por pedagogo, psicólogo, psicopedagogo, neuropediatra, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, intérprete de LIBRAS, audiodescritor, instrutor de braile, facilitador escolar e tecnólogo em informática para educação especial (ILHÉUS, 2024). A equipe multidisciplinar deve atuar no Centro de Referência a Inclusão - CRIE do município, centrada em apenas uma unidade (local).

A Lei menciona recursos de tecnologias assistivas como recurso pedagógico no AEE. Nesse sentido, Galvão Filho (2009), assevera que Softwares especiais de acessibilidade possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina e estes recursos podem ser utilizados para promover a autonomia e ampliar as potencialidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que concerne à infraestrutura das unidades escolares, das 53 que compõem a rede municipal, 26 tem salas de recursos multifuncionais para o AEE; 29 possuem banheiros com acessibilidade; 52 possuem acesso à internet. (QEdu, 2024). Esses dados revelam um quadro desigual e preocupante quanto à infraestrutura das unidades escolares, especialmente no que se refere às condições necessárias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, conforme preveem as legislações vigentes.

Apesar de avanços pontuais, como a existência de salas de recursos multifuncionais em 26 escolas e o acesso à internet em 52 das 53 unidades, os dados mostram graves lacunas estruturais que comprometem diretamente o direito à aprendizagem e à permanência com qualidade de estudantes da Educação Especial e da comunidade escolar como um todo. Diante desse cenário, é possível afirmar que o direito à educação inclusiva no município ainda não é assegurado de forma equitativa.

Além disso, as salas em funcionamento também não disponibilizam equipamentos tecnológicos, não que repercute na inclusão dos estudantes da educação básica. Esse levantamento reforça a necessidade de ações concretas e

integradas entre os níveis de governo, visando ao fortalecimento da infraestrutura escolar como condição básica para a efetivação da educação inclusiva e para o funcionamento adequado do AEE. Também aponta para a importância do monitoramento contínuo das políticas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As legislações nacional e municipal preveem o uso de tecnologias no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e reconhece sua importância para a educação na perspectiva inclusiva. No entanto, é importante pontuar que essas políticas públicas têm sido efetivadas de forma lenta e desigual nas instituições de ensino. Esse cenário impõe desafios significativos para os profissionais da educação, estudantes e suas famílias, especialmente diante da escassez de recursos e da infraestrutura insuficiente observadas em escolas da rede municipal.

Diante disso, torna-se fundamental investir em ações concretas que enfrentem essas fragilidades e promovam a implementação efetivada legislação vigente. Entre essas ações, destacam-se a oferta de formação continuada para os/as profissionais da rede municipal, parcerias interinstitucionais, e a ampliação da disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos. Isto porque partimos do pressuposto que uma estrutura adequada do AEE poderá contribuir para a construção de uma educação equitativa e verdadeiramente acessível a todos/as.

5 REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 no. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica**, 2024. Brasília, 2025. Disponível em: https://censobasico.inep.gov.br/censobasico_2024 . Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm**.** Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2025

BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abril. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 22 jul. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Editora: ZAHAR, 2003.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346f. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama. Acesso em: 08 jun. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHÉUS. **Diário Oficial Eletrônico Poder Executivo Ilhéus-Bahia**. Ilhéus, 2024. Edição n. 265 Caderno I. 2025. Disponível em: https://www.ilheus.ba.gov.br/diario-eletronico. Acesso em: 02 jun. 2015.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum. Brasília: Ministério de Educação Especial; Secretaria de Educação Especial, Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Elizangela Gehrke; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. AEE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: possibilidades de atendimentos. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 01-15, 2024. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/819. Acesso em: 13 Jul. 2025.

UNESCO**. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga[1]

Roberto Gimenez[2]

Priscila de Lima Leite[3]

Este artigo analisa o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo articulador de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar da crescente valorização dessa etapa nas políticas públicas voltadas à primeira infância, persistem lacunas na efetivação da inclusão escolar, especialmente quanto à articulação entre Educação Infantil e educação especial. De abordagem qualitativa e natureza documental, a pesquisa baseia-se na análise de diretrizes normativas, legislações educacionais e estudos acadêmicos sobre o AEE na primeira etapa da educação básica. A revisão bibliográfica foca em dois eixos: a organização da Educação Infantil para atender ao público-alvo da Educação Especial e as ações político-pedagógicas que sustentam a oferta do AEE. Essa oferta deve considerar as especificidades da infância e integrar o Projeto Político-Pedagógico, conforme orientações da PNEEPEI (2008) e da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI e a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. O aporte teórico inclui Mantoan (2006), Drago (2011), Capellini e Zerbato (2019), além das diretrizes da BNCC (2017). Contribuem ainda estudos de Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018), que abordam acesso, permanência e desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil. Os resultados indicam desafios práticos na formação docente, infraestrutura e planejamento sensível à infância. Conclui-se que a efetivação do AEE demanda articulação entre políticas públicas, gestão escolar e atuação docente, visando o desenvolvimento de ações que garantam a qualidade e a equidade educacional, considerando as especificidades da Educação Infantil e reafirmando a importância do desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Ensino colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem adquirido centralidade nas políticas públicas voltadas à primeira infância, consolidando-se como etapa fundamental para o desenvolvimento humano integral. No entanto, o simples

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). *E-mail*: aluap.alvarenga13@gmail.com.
[2] Pós-doutorando na Universidade de Aysén (Chile), no Departamento de Ciências e Humanidades. *E-mail*: roberto.gimenez@unicid.edu.br.
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). *E-mail*: pri.wil.pri@gmail.com.

acesso à creche ou à pré-escola não assegura, por si só, o direito à educação plena, especialmente quando se trata do público-alvo da Educação Especial (PAEE). A construção de um sistema educacional inclusivo exige desde políticas públicas bem delineadas até práticas pedagógicas que respeitem as especificidades infantis e promovam a equidade no atendimento.

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil percorreu um caminho marcado pela transição do assistencialismo à institucionalização no âmbito da Educação Básica. A partir da década de 1990, com o fortalecimento de movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), a educação inclusiva ganhou força no Brasil, impulsionando a integração da educação especial à escola regular. Tais documentos promoveram uma nova compreensão sobre a educação especial, focada na eliminação de barreiras ao acesso e à permanência escolar de estudantes com deficiência.

Mais recentemente, no Brasil, dispositivos normativos como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) refletem essa transformação. Além deles, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 reforça a importância do trabalho colaborativo e da governança compartilhada entre os profissionais do contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, considerando as especificidades da infância. No entanto, apesar dos avanços normativos, a articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial ainda apresenta fragilidades, sobretudo na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, o artigo busca investigar como as diretrizes políticas e pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos, público-alvo da educação especial, contribuem para a consolidação do AEE e da inclusão na Educação Infantil. Defende-se que o AEE deve ser planejado e implementado conforme as especificidades da primeira etapa da educação básica, e que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições deve incluir ações que garantam a efetividade da inclusão, conforme previsto na Resolução CNE/CEB

nº 4/2009 e na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 do MEC.

A justificativa da pesquisa reside na constatação de lacunas no campo educacional quanto à discussão e à produção acadêmica sobre a interface entre educação especial e Educação Infantil. Assim, este trabalho busca contribuir com a ampliação do debate, fornecendo subsídios teóricos e práticos que orientem a formulação e a aplicação de políticas públicas inclusivas voltadas à infância.

O estudo destaca a importância de garantir o direito à educação a todas as crianças com deficiência, assegurando acesso, permanência e participação ativa tanto na creche (0 a 3 anos) quanto na pré-escola (4 a 5 anos). Além disso, propõe-se a fortalecer a articulação entre os princípios legais e as práticas pedagógicas cotidianas, qualificando o AEE como elemento essencial do processo educativo desde os primeiros anos de vida.

Por fim, o texto reafirma a necessidade de reconhecer as especificidades da Educação Infantil e de integrá-las às ações do AEE previstas no PPP das escolas. Essa integração é vista como estratégica para promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, conforme os marcos normativos em vigor.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para alcançar o objetivo de identificar os desdobramentos das diretrizes políticas e pedagógicas voltadas às crianças pequenas, foi realizada uma revisão de literatura documental centrada na implementação de políticas públicas de inclusão na primeira etapa da educação básica. A análise foi organizada em dois eixos: (i) a organização da Educação Infantil para atender o público-alvo da educação especial e (ii) as ações políticas e pedagógicas voltadas à oferta e operacionalização do AEE nessa etapa.

Foram utilizados como descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Nota Técnica Conjunta 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI” em buscas no Google Acadêmico. A partir disso, três produções acadêmicas foram selecionadas por sua proximidade com o tema: duas dissertações de mestrado (Santos, 2017; Silva, 2017) e uma tese de doutorado

(Meirelles, 2016). Esses trabalhos abordam a articulação entre Educação Infantil e AEE, com referência à legislação vigente e às orientações contidas na Nota Técnica nº 02/2015.

Com base nessa revisão, foi possível realizar uma análise mais fundamentada de documentos legais e normativos voltados à educação especial para crianças de zero a cinco anos. Esses documentos incluem leis, resoluções e decretos que sustentam juridicamente o AEE na Educação Infantil.

A pesquisa documental, conforme Marconi e Lakatos (2003), permite analisar fontes primárias, como legislações e estatísticas oficiais. A partir dessa abordagem e de autores como Carneiro (2012) e Santos (2017), foi possível perceber que, apesar de avanços normativos, ainda há lacunas conceituais e operacionais nas políticas públicas voltadas à infância com deficiência. Persistem visões distorcidas sobre a pedagogia para crianças pequenas, que nem sempre é tratada como prioridade nas ações inclusivas.

Desse modo, foi possível constatar que as diretrizes atuais não contemplam adequadamente a especificidade do AEE na Educação Infantil, tratando-o de forma genérica e replicando modelos organizacionais do ensino fundamental. Essa inadequação compromete o alinhamento da educação inclusiva desde os primeiros anos, especialmente ao restringir o AEE às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), desconsiderando as particularidades pedagógicas e desenvolvimentais da primeira infância.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A Educação Infantil é a base da educação formal e, conforme a LDB (Lei nº 9.394/1996), compreende a creche (de zero a três anos) e a pré-escola (de quatro a cinco anos). Essa etapa visa ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. Nesse contexto, destaca-se também a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, conforme o Art. 1º, reforçando a necessidade de garantir condições adequadas de

infraestrutura, gestão educacional e práticas pedagógicas inclusivas para promover o desenvolvimento pleno de todos os bebês e crianças.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), “atender as crianças com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada” (BRASIL, 2001, p. 5). Isso implica reconhecer a singularidade das infâncias e romper com práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade.

Assim sendo, apesar dos avanços legislativos, persistem desafios estruturais e conceituais na inclusão de crianças com deficiência na EI. Kramer (2006, p. 803-804) aponta, entre os entraves, “a necessidade de que as políticas de Educação Infantil sejam articuladas com outras políticas sociais; a formação dos profissionais; e as precárias condições das creches comunitárias”. A complexidade das demandas da primeira infância exige uma ação intersetorial integrada entre educação, saúde, assistência social e demais áreas.

Conforme Gimenez (2022), políticas públicas de equidade precisam ser políticas de Estado, não apenas de governo, acompanhadas de mecanismos avaliativos eficazes. A ausência de diretrizes claras sobre a operacionalização do AEE na EI resulta em lacunas interpretativas, fazendo com que a Educação Inclusiva nem sempre seja efetivamente aplicada nesta etapa.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino colaborativo (ou coensino) é apontado por diversos autores como estratégia eficaz para promover a inclusão desde a Educação Infantil. Capellini e Zerbato (2019) afirmam que essa abordagem favorece a mediação pedagógica em ambientes heterogêneos, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, é necessário planejamento conjunto, diálogo contínuo e corresponsabilidade entre os profissionais. Além disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que o ensino colaborativo deve estar previsto no PPP e articulado às ações do AEE,

promovendo e ampliando a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar, conforme orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015.

Nessa perspectiva, a qualidade da formação docente impacta diretamente a efetivação de práticas inclusivas. A Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) já sinalizava a necessidade de formação continuada para professores de creches e pré-escolas no atendimento a crianças com deficiência. Estudos como os de Amorim (2015) e Delevati (2012) apontam que, sem formação adequada, há riscos de invisibilidade pedagógica do PAEE na Educação Infantil. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o professor da Educação Infantil deve ser capaz de “garantir práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância, promovendo a inclusão, o bem-estar e o desenvolvimento integral”. Nesse sentido, a formação docente deve incorporar temáticas como acessibilidade, diversidade, desenvolvimento infantil e educação inclusiva.

Essa preparação dos profissionais precisa estar ancorada em uma compreensão mais ampla sobre o conceito de infância. O reconhecimento da pluralidade das infâncias é condição imprescindível para a efetivação de uma Educação Infantil inclusiva. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça esse olhar ao propor direitos de aprendizagem que consideram a criança como centro do processo educativo, respeitando suas diferentes formas de expressão, tempo de aprendizagem e modos de ser. Como destaca Mantoan (2006), “não se pode falar de inclusão sem repensar o conceito de diferença. A escola precisa aprender com a diferença e não apenas sobre ela”. Essa visão reforça a importância de um currículo flexível, sensível às necessidades do PAEE e capaz de garantir condições para o desenvolvimento pleno da criança.

Nesse contexto, o brincar ocupa lugar central. O lúdico é um eixo estruturante da Educação Infantil, especialmente relevante para crianças com deficiência, pois potencializa suas habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Na perspectiva da inclusão, o brincar deve ser acessível, planejado e enriquecido com materiais e estratégias que atendam às necessidades específicas. A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 16) reconhece que “o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos

aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais favorecem as relações interpessoais".

Para que esse potencial se concretize, é fundamental que os ambientes de aprendizagem sejam pensados como espaços acessíveis em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A construção desses espaços exige uma atuação intencional dos educadores e uma gestão escolar comprometida com o respeito às diferenças e à promoção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

5 AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL, GOVERNANÇA COLABORATIVA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil exige um olhar atento para o PPP, que deve ser concebido como instrumento dinâmico e democrático, refletindo os princípios da equidade, diversidade e justiça social. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define o AEE como

> [...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) destaca que o AEE deve ser oferecido desde a Educação Infantil, com vistas à eliminação de barreiras à plena participação e aprendizagem das crianças. A Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 reforça esse entendimento ao afirmar que "o desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional" (BRASIL, 2015, p. 4), e que o AEE deve estar inserido no PPP das instituições escolares como parte fundamental da proposta pedagógica.

Para isso, o planejamento institucional precisa contemplar estratégias específicas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças com deficiência. Deve incluir ações de formação continuada dos

professores, adaptações curriculares e metodológicas, articulação entre o AEE e a sala comum, e a escuta ativa das famílias. Para Drago (2011, p. 7):

> Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o PPP, pode-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Entretanto, um equívoco recorrente nas práticas escolares é considerar o AEE como responsabilidade exclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). A proposta da PNEEPEI rompe com essa lógica ao indicar que o AEE deve estar integrado ao cotidiano da sala de aula regular e às atividades da escola, com caráter complementar e suplementar, jamais substitutivo ao ensino comum. Segundo Victor (2009), “o AEE não pode se restringir a um atendimento paralelo, ele precisa se constituir como apoio pedagógico ao currículo comum”.

Nesse cenário, o papel do professor do AEE torna-se estratégico: ele atua na articulação entre o ensino comum e os serviços especializados, promovendo o diálogo entre os diferentes profissionais da escola. Segundo Vilaronga e Mendes (2014, p. 140), o ensino colaborativo caracteriza-se como:

> [...] uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais [...], uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Essa corresponsabilidade pedagógica fortalece práticas intencionais e acessíveis, promovendo ambientes que acolhem a diversidade e favorecem o desenvolvimento integral.

Contudo, para que essa articulação se efetive, é fundamental que o compromisso com a inclusão ultrapasse os limites da escola e se manifeste nas políticas públicas em nível local. A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da instituição escolar. Ela depende de ações intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e outras áreas, garantindo uma atenção integral à infância.

Abrucio, Segatto e Silva (2022) destacam a governança colaborativa como um caminho promissor para enfrentar problemas complexos que exigem ação conjunta de diferentes setores. Essa abordagem favorece a criação de redes de apoio e de políticas públicas territorializadas, baseadas na participação coletiva e no reconhecimento das especificidades locais. Tais redes são fundamentais para garantir os recursos e as condições necessárias para o funcionamento efetivo do AEE nas creches e pré-escolas.

Nesse processo, a participação das famílias é elemento central. Estudos de Silva e Carvalho (2017) e Mendes (2006) apontam que a parceria entre escola e família fortalece a inclusão e potencializa o desenvolvimento das crianças com deficiência. Do mesmo modo, o envolvimento da comunidade contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade é acolhida como valor e não percebida como obstáculo. Ações de sensibilização, mobilização social e controle público das políticas educacionais são instrumentos relevantes na consolidação desse processo.

As pesquisas conduzidas por Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018) abordam de forma aprofundada as dimensões educativas relacionadas ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil. Esses estudos evidenciam a importância da atuação normativa e pedagógica do AEE como suporte fundamental à inclusão e à garantia de direitos educacionais desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, a efetivação do AEE na Educação Infantil deve ser compreendida como um projeto coletivo que demanda planejamento institucional, compromisso intersetorial e participação comunitária. Somente por

meio dessa articulação será possível construir escolas verdadeiramente inclusivas desde os primeiros anos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a efetivação do Atendimento Educacional Especializado Educação Infantil representa um dos maiores desafios da consolidação de uma política pública inclusiva no Brasil. Embora o país conte com um arcabouço normativo robusto — incluindo a PNEEPEI, a Nota Técnica nº 02/2015, a BNCC e o Marco Legal da Primeira Infância —, as práticas pedagógicas e organizacionais ainda não contemplam, de forma satisfatória, as especificidades do PAEE na faixa etária de zero a cinco anos.

As evidências encontradas na literatura e na legislação demonstram que o AEE tem sido, muitas vezes, limitado a um modelo padronizado, baseado em estruturas do ensino fundamental, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs), desconsiderando as características singulares da primeira infância. Essa abordagem compromete a intencionalidade pedagógica necessária para garantir o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Verificou-se também que a inclusão plena depende não apenas da presença física da criança com deficiência na escola, mas de sua participação efetiva em ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes. Isso requer uma formação docente contínua e contextualizada, capaz de lidar com a diversidade e de adotar estratégias pedagógicas colaborativas, como o coensino. O brincar, a escuta ativa, o currículo flexível e os ambientes acessíveis são elementos essenciais que precisam ser integrados ao PPP das instituições.

Outro ponto fundamental identificado é a necessidade de articulação intersetorial. A inclusão na Educação Infantil não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola; ela exige o envolvimento coordenado das áreas de saúde, assistência social e cultura, além do fortalecimento de parcerias com as famílias e comunidades.

Assim, reafirma-se que o AEE deve ser compreendido como parte integrante e estratégica da proposta pedagógica da Educação Infantil, planejado a partir das necessidades reais das crianças e sustentado por uma gestão democrática e inclusiva. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas desde a infância depende do comprometimento coletivo com práticas pedagógicas equitativas, políticas públicas integradas e uma compreensão ampliada da infância em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; SILVA, Vinícius Mascarenhas. **Governança e políticas públicas no Brasil**: recomendações para uma agenda democrática de desenvolvimento. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2022.

AMORIM, Gabrielly Cabestré. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: estudo de caso. 137 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1644f651-6c15-4fe2-ad87-dc7691fa02fd/content. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Cadernos pedagógicos mais educação**: educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Formação de professores da educação básica**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Caderno de Educação Especial. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da 102 Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, a

Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/notas-tecnicas/nota-tecnica-conjunta-no-02-2015.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2001-2010**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16692-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-22052008&category_slug=maio-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-infantil. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; ZERBATO, Ana Paula. O **que é o ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CATANHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_f2f5605ab803143f3a4c13257b44d8e0. Acesso em: 12 ago. 2022.

DELEVATI, Aline de Castro. **Atendimento Educacional Especializado**: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 143 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DRAGO, Rogério. Educação inclusiva e o projeto político-pedagógico. **Revista Benjamin Constant**, n. 41, p. 2-9, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber, 2005.

GIMENEZ, Lúcia da Silveira. **Educação infantil e equidade**: condições de qualidade e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sonia. Educação infantil: muitas ideias e uma história. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; PINTO, Regina. (org.). **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 789-808.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1982.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado**: diálogos entre Brasil e Itália. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado sanduíche na Università di Bologna (Itália), 2016. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148283. Acesso em: 22 jul. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 387 405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Editora UFSCar, 2014.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Monica-Isabel-Canuto-Nunes.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira Infância e situações de deficiências**: elementos para uma análise do (não) direito à educação. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168868. Acesso em: 1 ago. 2022.

SILVA, Liliane Cristina da. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293 308, 2017.

VICTOR, Claudia Regina. **Educação inclusiva na educação infantil**: práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Beatriz Moreira Leite[1]

RESUMO

A educação de pessoas com deficiência é um debate recente na história, expressão de uma sociedade marcada pela segregação e exclusão. Apesar dos avanços no campo das políticas públicas rumo à *educação para todos*, percebe-se que as conquistas vigentes em lei nem sempre se materializam na realidade das escolas brasileiras. Em solo brasileiro, em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência foi de 19,5%, contra 4,1% entre pessoas sem deficiência. Nesse sentido, apesar da inserção desse alunado no sistema de ensino regular, a apropriação do conhecimento segue distante de poder ser caracterizada como *para todos*. Simultaneamente à construção de uma inclusão precária e marginal, forma-se uma nova categoria de exclusão: o aluno de inclusão. Este trabalho visa apresentar resultados parciais de uma pesquisa de Iniciação Científica em andamento, cujo objetivo é analisar a produção científica recente sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental I. Para tanto, esta investigação compõe uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em uma revisão de literatura de estudos de campo sobre a temática. A seleção do material foi realizada na base de dados *Google Acadêmico*, com um recorte temporal de 5 anos, compreendendo os artigos publicados em periódicos de 2020 a 2024. A análise fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural. Os resultados apontam que a maioria das pesquisas possui como foco análises de aspectos parciais da problemática, desarticulando a unidade ensino-mediação-aprendizagem e não abrangendo as determinações histórico-sociais que estruturam a exclusão escolar. Ademais, os resultados indicam fragilidades no campo de pesquisa, tais como: ausência de referenciais teóricos explícitos, incongruências metodológicas e necessidade de aprofundamento na produção e análise dos dados apresentados. Esse cenário é compreendido como reflexo de um processo mais amplo de precarização da ciência, que, sob a lógica do capital, transforma o conhecimento em mercadoria, produzindo resultados que pouco contribuem para análise e transformação da realidade. Destaca-se a importância de abordagens teóricas críticas que compreendem o desenvolvimento humano como processo mediado pela ação pedagógica e pela apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, construindo uma produção científica comprometida com a superação do fenômeno da exclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Exclusão Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência trata-se de um debate recente na história, expressão de uma sociedade marcada pela segregação e exclusão. A educação inclusiva, ao propor o direito de todos à participação na escola, representa

[1] Graduanda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), psicobeamoreira@gmail.com

um avanço em termos de garantia legal, mas sua efetivação prática ainda se mostra permeada por contradições.

Conforme pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), há aproximadamente 240 milhões de crianças (de 0 a 17 anos) com deficiência ao redor do mundo, o que representa 1 a cada 10 crianças. Em comparação com crianças sem deficiência, crianças com deficiência apresentam: 42% menos probabilidade de ter habilidades básicas de leitura e numeramento; 49% mais probabilidade de nunca ter frequentado a escola; 47% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental I, 33% mais probabilidade de estar fora do ensino fundamental II e 27% mais probabilidade de estar fora do ensino médio (UNICEF, 2021). Em solo brasileiro, em 2022, o número de pessoas com deficiência foi estimada em 18,6 milhões (8,9%) de pessoas a partir de 2 anos, o que corresponde a 8,9% da população (IBGE, 2023). Consoante o Censo Escolar de Educação Básica de 2023:

> O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Brasil, 2024, p. 50).

O percentual dos alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes regulares foi de 96,6% na educação infantil, 92,3% no ensino fundamental e 99,5% no ensino médio (Brasil, 2024, p. 52). A partir da pesquisa em âmbito nacional realizada pelo IBGE (2023) em 2022, constatou-se a taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência em 19,5%, enquanto a de pessoas sem deficiência foi de 4,1%. Em termos de nível de instrução, o percentual de pessoas a partir de 25 anos que concluíram a educação básica obrigatória foi de 25,6% para as pessoas com deficiência e 57,3% para as pessoas sem deficiência. Dentre as pessoas com deficiência, 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Já entre as pessoas sem deficiência, os percentuais foram, respectivamente, 29,9% e 12,8%. Referente ao percentual de pessoas dessa faixa etária que apresentam nível superior, foi de 7,0% para pessoas com deficiência e 20,9% para pessoas sem deficiência (IBGE, 2023). Segundo Martins (1992, p. 32):

> [...] o capitalismo na verdade desenraiza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é uma regra estruturante: todos nós, em vários momentos de nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão a inclusão. A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (Martins, 1992, p.32).

Patto (2022), baseando-se na análise proposta por Martins (1992) acerca da nova desigualdade, afirma que “Embora não exista exclusão, o problema está nas dificuldades, nas formas e nos problemas de uma inclusão precária e instável, marginal” (Patto, 2022, p. 656). Diante desse panorama, nota-se, no contexto brasileiro, um descompasso entre as diretrizes nas políticas educacionais voltadas à Educação Especial e a realidade vivenciada no sistema de ensino. Percebe-se, nesse cenário, a formação de outra categoria de exclusão: o aluno de inclusão. Tendo em vista esse cenário, este estudo busca dissertar sobre a questão: *Como a produção científica tem abordado os fenômenos de inclusão e exclusão de alunos com Deficiência Intelectual inseridos no sistema de ensino regular?*

Mediante a realização de uma revisão de literatura na base de dados *Google Acadêmico*, constatou-se que, apesar dos avanços na produção científica acerca da inclusão, ainda há pontos importantes para a construção de uma ciência que produza avanços no debate. Diante disso, justifica-se a relevância desta investigação. Este estudo apresenta os resultados parciais de uma Pesquisa de Iniciação Científica em andamento, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNQP), tendo como objetivo analisar criticamente a produção científica recente sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão de literatura de estudos de campo publicados entre 2020 e 2024.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. METODOLOGIA

A pesquisa em tela é de natureza bibliográfica. Foi realizado um levantamento bibliográfico na base de dados *Google Acadêmico* em busca de pesquisas de campo que discutam aspectos da inclusão de pessoas com DI em salas de aula regulares no Brasil no Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano), com

recorte temporal de 5 anos, compreendendo os artigos publicados em periódicos de 2020 a 2024.

Na busca, foram utilizados os descritores*: Inclusão Escolar, Exclusão Escolar, Deficiência Intelectual, Ensino Regular, Anos Iniciais Ensino Fundamental, Estudos de Caso, Estudo Longitudinal* e *Pesquisa de Campo*. A partir da leitura do título e do resumo, foram encontrados 53 artigos que tratavam da inclusão de alunos com DI. Após a leitura da metodologia, foram excluídos 37 artigos que possuíam natureza teórico-bibliográfica. Por fim, foram selecionados 16 textos (Nunes; Manzini, 2020; Paixão; Lustosa, 2020; Silva; Elias, 2020; Ribeiro; Galviani, 2020; Silva; Xerinda; Vidal 2021; Sulzbach; Bucher-Maluschke; Penso, 2021; Martins; Dragone, 2021; Pinheiro, Silva; Heredero, 2021; Pereira; Victor, 2021; Silva; Frison, 2021; Lira; Braga; Silva, 2022; Silva; Elias, 2022; Fonseca; Costa, 2022; Domingos; Casagrande, 2023; Scheffel; Moura, 2023; Andrade; Lucena; Silva, 2024).

3 RESULTADOS

A partir da leitura integral dos textos, os mesmos foram organizados segundo: abordagem metodológica, instrumento de coleta de dados, fundamentação teórica, participantes do estudo e temáticas abordadas. Os resultados apresentados nos artigos selecionados foram divididos em categorias de análise, no intuito de compreender os resultados apresentados no material selecionado. A análise guiou-se a partir da compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o homem como um ser social, histórico e cultural dotado de um psiquismo constituído nas relações estabelecidas com o mundo exterior, bem como entendem os processos de inclusão e exclusão a partir da relação com o meio.

3.1. ANÁLISE CRÍTICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Em relação ao caminho metodológico assumido pelos autores nas 16 pesquisas analisadas, 12 são qualitativas, 3 são qualitativa-quantitativa e 1 é quantitativa. Entre as 12 pesquisas que utilizaram a abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada foi o principal instrumento de coleta de dados,

aparecendo em 10 deles. Além disso, 3 estudos utilizaram questionários, 3 recorreram à observação - sendo duas sistemáticas e uma participante -, 3 empregaram diário de campo, 1 utilizou um caderno de conteúdo, 1 aplicou diferentes testes psicológicos e, por fim, 1 baseou-se em registros de encontros formativos. Quanto à aprovação ética, apenas 8 das 16 pesquisas mencionam o aval do Comitê de Ética em Pesquisa, enquanto as demais não apresentam essa informação. No que diz respeito ao campo em que os dados foram coletados, 15 estudos foram realizados em escolas da rede pública municipal, e apenas 1 ocorreu em uma instituição da rede privada. Com relação aos participantes, 10 estudos investigaram professoras; 4 pesquisas tiveram como foco os alunos, e 2 envolveram professoras, alunos e responsáveis.

Quanto às temáticas abordadas nas publicações analisadas, 6 artigos trataram das práticas pedagógicas, 5 exploraram as concepções dos agentes envolvidos sobre o processo de inclusão, 4 discutiram a socialização de alunos com DI, 4 discutiram a alfabetização, 2 abordaram a formação docente, 1 investigou a relação ensino-aprendizagem, e 1 analisou a relação entre família e escola. No que tange ao referencial teórico, verifica-se que 10 artigos não explicitam a abordagem teórica utilizada. Dentre os 6 estudos que apresentaram de forma explícita os fundamentos teóricos, 3 baseiam-se na abordagem Histórico-Cultural, 1 na Epistemologia Qualitativa de González Rey, e 1 no modelo social da deficiência.

A análise da Produção Científica revela pontos importantes a serem pensados. Observa-se que a maior parte das produções foca nas práticas pedagógicas, na socialização dos alunos com DI ou nas concepções acerca da inclusão dos agentes educativos, oscilando entre um aspecto ou outro do processo, não abarcando nas análises a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Segundo Magalhães e Martins (2020, p. 4), ensino e desenvolvimento compõem uma unidade dialética, ou seja, “só há desenvolvimento se houver ensino, assim como só há ensino se houver aprendizagem”. Da mesma forma, só é possível falar em aprendizagem se houver um aluno participando ativamente do processo educativo, condição fundamental para a apropriação dos conteúdos escolares (Meira, 2012).

Nesse sentido, segundo Vigotski (2022), a origem do desenvolvimento das funções psicológicas encontram-se nas relações sociais que o indivíduo estabelece

com o meio, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, mediados pelo ensino. A educação direcionada a pessoas com deficiência intelectual não se difere nesse aspecto. Consoante Vigotski (2022), a Defectologia compreende o desenvolvimento da pessoa com deficiência como uma variedade qualitativamente singular. Logo, a criança com DI, ao desenvolver habilidades, as alcançará de um modo diferente, por meio de outra via. Nesse sentido, Vigotski (2022) coloca como tarefa da escola a criação de formas de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos, sendo essencial ao educador compreender a trajetória singular pelo qual ele deve guiar a criança, tornando a relação ensino e aprendizagem indissociável.

Os estudos analisados apontam para um predomínio de análises micro do fenômeno investigado, centrada no cotidiano escolar, nas práticas docentes isoladas e nas relações interpessoais. A esfera macroestrutural do fenômeno aparece pouco ou não é retratada nas análises. Como aponta Patto (2022), a análise dos problemas de escolarização não pode se limitar ao plano micro das ações cotidianas, sob pena de desconsiderar as determinações econômicas, políticas e sociais que produzem e conservam a exclusão escolar, erro já cometido historicamente pela Psicologia.

Segundo Carvalho e Martins (2012), a sociedade capitalista estrutura-se a partir da lógica da produção e do consumo, sob os pilares do trabalho assalariado, da livre iniciativa e da meritocracia. Para as autoras, essa configuração torna a classe detentora dos meios de produção também a detentora da ideologia dominante, constituindo uma sociedade moldada pela mentalidade produtiva. Nesse sentido, são excluídos aqueles que não apresentam as condições ideais para participar da produção e do mercado consumidor. Assim, “Em face da estreita relação entre o ser e o produzir, aqueles que tenham a sua capacidade de produção reduzida terão menor, ou quase nenhuma, prioridade na escala social” (Carvalho; Martins, 2012, p. 22). Nesse sentido, ao traçar uma análise da inclusão, é importante considerar a exclusão produzida pelo capitalismo, uma vez que “A natureza da sociedade capitalista não comporta, a rigor, um modelo de inclusão social” (Carvalho; Martins, 2012, p. 19).

Outro ponto que merece destaque é a não explicitação do referencial teórico nas pesquisas analisadas: dentre os 16 artigos selecionados, 10 não apresentam, de forma explícita, o referencial teórico que sustenta suas análises. Tal dado

demonstra que parte significativa da produção científica no campo da educação inclusiva não apresenta por meio de qual referencial teórico está compreendendo o fenômeno da exclusão/inclusão. A ausência de um referencial teórico explícito tem profundas implicações epistemológicas, éticas e políticas. No campo da Psicologia, essa omissão assume contornos ainda mais graves, uma vez que se trata de uma ciência não neutra (Patto, 2022). Assim, o fato de não explicitar o referencial teórico não significa uma posição neutra por parte dos pesquisadores ou dos textos apresentados, uma vez que toda produção científica reflete visões de Homem, de sociedade, de ciência, de desenvolvimento e de aprendizagem - não partem do ponto zero da neutralidade. Essa omissão teórica, em especial no campo da Psicologia, acentua o risco de reproduzir visões naturalizantes ou individualizantes sobre a DI, desconsiderando os determinantes sociais, econômicos e culturais que operam na escola. Logo, é fundamental que os estudos explicitem o lugar de onde falam, uma vez que carregam uma visão de sujeito e de sociedade.

E, por último, foram identificadas incongruências metodológicas. No estudo de Andrade, Lucena e Silva (2024), por exemplo, no resumo declara-se o uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados, mas, ao longo do texto, observa-se que foram utilizados formulários on-line. Soma-se a isso a formulação de perguntas superficiais, como *Você acha que a inclusão é importante? Sim ou não*, que não permite compreender os processos de inclusão e exclusão em sua complexidade. Esse cenário revela um processo mais amplo de precarização da produção científica, diretamente associado à mercantilização do conhecimento. Em um contexto onde a ciência passa a ser tratada como mercadoria, proliferam as chamadas revistas predatórias, que aceitam publicações de qualquer natureza desde que o autor efetue o pagamento da taxa de publicação, sem que haja um rigor mínimo na avaliação por pares, na análise metodológica ou no compromisso ético com a produção do conhecimento.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, essa realidade é expressão concreta das contradições do modo de produção capitalista, que transforma tudo - inclusive a ciência - em mercadoria. A lógica mercantil rompe com o princípio da produção científica como processo de construção coletiva do conhecimento, orientado pela transformação social e pelo compromisso com a emancipação humana. No lugar disso, impõe-se uma lógica produtivista, em que o que importa

não é a qualidade, mas a quantidade: quantos artigos se publica e em quanto tempo, ao invés do impacto social do conhecimento produzido.

Esse movimento enfraquece a capacidade da pesquisa de produzir reflexões que realmente enfrentem os desafios estruturais da inclusão. Portanto, mais do que identificar falhas metodológicas pontuais, é necessário denunciar que a precarização da ciência é parte da lógica de um modelo social que mercantiliza a educação e a produção do conhecimento. A crítica não se volta apenas aos artigos em si, mas ao próprio modelo de ciência hegemônico, que se distancia de seu compromisso ético-político com a transformação social e com a superação das desigualdades. Sob essa perspectiva, defende-se que a produção científica sobre inclusão deve ir além da descrição de percepções, buscando explicar as contradições estruturais que atravessam a escola e os processos de exclusão, bem como denunciar a lógica mercantil que transforma o conhecimento em mercadoria, afastando-se de seu papel emancipador.

Apesar das limitações apontadas, é importante destacar os avanços da produção científica na área da inclusão escolar. Observou-se uma quantidade significativa de publicações voltadas à inclusão de alunos com DI, o que evidencia a crescente visibilidade e relevância do tema, refletindo uma preocupação social em garantir uma educação para todos. Os estudos analisados trouxeram dados relevantes sobre a realidade da inclusão, oferecendo subsídios importantes para a compreensão de práticas pedagógicas, desafios enfrentados pelos docentes e experiências escolares de alunos com DI. Além disso, é necessário considerar que o enfoque voltado, centralmente, aos aspectos micro e a análise de aspectos pontuais presentes em muitos trabalhos podem estar relacionados a fatores estruturais que atravessam a própria prática científica, como o tempo reduzido para a realização das pesquisas, a escassez de recursos financeiros e as pressões oriundas da lógica produtivista, que impõe ao pesquisador a demanda por publicar mais em menos tempo. Esses elementos não apenas influenciam o recorte e a profundidade das investigações, como também revelam contradições do próprio campo acadêmico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de analisar criticamente a produção científica recente sobre a inclusão de alunos com DI no Ensino Fundamental I, a presente pesquisa evidenciou limites e avanços nos artigos analisados. Constatou-se a análise de aspectos parciais da problemática, não abarcando a unidade ensino-mediação-aprendizagem. Além disso, parte dos artigos apresentavam falhas na produção científica, como a ausência de um referencial teórico explícito, incongruências metodológicas e necessidade de aprofundamento na produção e análise dos dados. Esse cenário é compreendido como reflexo de um processo mais amplo de precarização da ciência, que, sob a lógica do capital, transforma o conhecimento em mercadoria, descolando a pesquisa de seu compromisso com a transformação social. Infere-se a necessidade do campo de fundamentar-se em abordagens teóricas críticas, que possibilite uma análise dos atravessamentos sociais, culturais e econômicos, construindo uma produção científica comprometida com a superação do fenômeno da exclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 2024. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

CARVALHO, S. R. D; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. *In*: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 19-32

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

MARTINS, J. D. S. O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. *In*: **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 25-38.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica

da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75-106

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587596334. Acesso em: 29 mar. 2024.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Seen, Counted, Included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities**. New York: UNICEF, 2021. Disponível em: https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/. Acesso em: 1 mar. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas. **Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA

Natália Belezi Galvão[1]

Karem Kristina Vieira[2]

Yasmin Salvador Cecy Damascena[3]

Amanda Camille Machado[4]

RESUMO

A Deficiência Intelectual (DI), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), caracteriza-se por déficits significativos no funcionamento intelectual e adaptativo, impactando diretamente as atividades do cotidiano e as interações sociais. Nesse sentido, torna-se essencial adotar práticas educativas que favoreçam a compreensão e ferramentas para que essas pessoas desenvolvam maior autonomia na gestão de suas emoções e relações. O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de uma intervenção realizada por uma equipe de acadêmicas do curso de psicologia em uma disciplina de extensão em inclusão social. A ação foi conduzida em uma escola de Curitiba-PR que atende jovens e adultos com Deficiência Intelectual. Em uma primeira visita de observação, foram identificadas demandas significativas no contexto da instituição, como dificuldades na regulação emocional, limitações no desempenho da autonomia e a tendência à infantilização da pessoa com DI. Diante desse cenário, o projeto teve como objetivo realizar uma oficina voltada ao desenvolvimento da habilidade de regulação emocional, através de uma prática de psicoeducação, que utilizou como base o livro “o monstro das cores” e posterior confecção de pulseiras, que relacionavam as cores com cada uma das emoções abordadas. A condução deste estudo foi pautada pelo método do Arco de Maguerez, uma abordagem estruturada que envolve a identificação da realidade, levantamento dos pontos chaves, teorização, formulação das hipóteses de solução e aplicação prática. A oficina ocorreu em uma sala de aula com 9 estudantes adultos com DI e uma professora regente, em uma oficina de 50 minutos, conduzida por 7 acadêmicas. Os resultados foram avaliados por meio de um instrumento de feedback aplicado ao final da atividade, que indicou 100% de satisfação. Os dados obtidos reforçaram a relevância de ações que promovam a educação emocional, especialmente em contexto educacional. Além disso, evidenciaram que a utilização de ferramentas concretas, como o uso de histórias e personagens, podem auxiliar pessoas com DI na compreensão de conceitos abstratos como emoções, contribuindo para seu desenvolvimento socioemocional. [1]

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Emoções. Regulação Emocional. Conscientização.

[1]Graduação, Faculdades Pequeno Príncipe, nataliagalvao194@gmail.com
[2] Graduação, Faculdades Pequeno Príncipe, karemvieira97@gmail.com
[3] Graduação, Faculdades Pequeno Príncipe,yasmincecy@hotmail.com
[4] Graduação, Faculdades Pequeno Príncipe, amandacmachado2005@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A trajetória percorrida pelos indivíduos com deficiência é permeada por discriminações e baseada na exclusão. De acordo com a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, as pessoas com deficiência são aquelas que possuem limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração, que, ao se depararem com obstáculos, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade de igualdade com as demais pessoas (Brasil, 2009).

No Brasil, de acordo com o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) cerca de 45,6 milhões de brasileiros tinham algum tipo de deficiência, seja visual, auditiva, motora ou intelectual, isso representa 23,9% da população brasileira. Esse dado ressalta a importância e relevância de desenvolver estratégias que promovam a inclusão e a acessibilidade na vida social, de maneira a desenvolver práticas que promovam a equidade de oportunidades.

Mantoan (2006) sugere que é de grande importância reconhecer e respeitar as diferenças na sociedade. O direito de ser diferente é essencial quando a incessante busca pela igualdade desconsidera as particularidades de cada indivíduo. A fala de Mantoan, aponta que a equidade exige ajustar as ferramentas às necessidades individuais, e não oferecer o mesmo para todos.

Diante do exposto, a inclusão social é fundamental para fortalecer o tecido social de uma comunidade. No entanto, ainda existem muitos obstáculos a serem superados para que a equidade na sociedade deixe de ser uma utopia. É de suma importância que as esferas sociais se comprometam em garantir a acessibilidade nos espaços públicos e privados, além de oportunidades acessíveis em âmbitos como lazer, educação e trabalho (Mantoan, 2006).

A Ação Curricular de extensão (ACEX), associada a matéria de IEC - inclusão social, tem como objetivo atender à comunidade e suas demandas. Nesse contexto, o presente trabalho concentra-se em promover uma oficina de conscientização e regulação sobre as emoções em uma escola de Curitiba-PR que oferece ensino especializado para alunos com deficiência intelectual. Espera-se explorar o desenvolvimento emocional das pessoas com deficiência intelectual e fornecer ferramentas que auxiliem na regulação emocional dos alunos.

Para alcançar o objetivo desejado, a condução deste estudo foi pautada pelo método do Arco de Maguerez, uma abordagem estruturada que orienta a intervenção a partir da observação da realidade, análise crítica e aplicação de ações transformadoras (Ruiz et al., 2020).

Através de uma abordagem lúdica e psicoeducativa, os estudantes foram incentivados a reconhecer, nomear e compreender as emoções associadas a cores, utilizando como base o livro "O Monstro das Cores", de Anna Llenas (2018). Para ilustrar e concretizar a psicoeducação, foi fornecido material para a confecção de pulseiras coloridas com miçangas nas cores que representam as emoções, conforme descrito no livro de Llenas (2018). As pulseiras foram feitas pelos estudantes, com a mediação dos acadêmicos de psicologia. Dessa forma, a regulação emocional foi relacionada à atividade manual, e as pulseiras serviram como uma ferramenta e lembrança simbólica sobre a importância da regulação emocional, que os participantes levaram para casa. A intervenção utilizou o livro *O Monstro das Cores*, miçangas coloridas, fios de nylon e uma pergunta de feedback, desenvolvido pelas autoras. Essa pergunta buscava avaliar o nível de satisfação com a proposta realizada. A questão foi apresentada verbalmente para cada participante e as respostas eram dadas por meio da escolha entre dois emojis: um feliz e outro triste.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS COMO BASE PARA A ATUAÇÃO PRÁTICA

2.1 A inclusão social para pessoas com deficiência intelectual

A Deficiência Intelectual, também conhecida como transtorno do desenvolvimento intelectual, é caracterizada pelo Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos mentais (DSM), por déficits significativos, no funcionamento intelectual e adaptativo, que quando comparado com outros indivíduos da mesma faixa etária, gênero e aspectos socioculturais, são diferentes do esperado (American Psychiatric Association, 2022).

Conforme dissertado por Cirino (2025), entende-se como inclusão social, ou de qualquer outro caráter, o viés do reconhecimento e aceitação da diversidade entre os indivíduos, suas escolhas e práticas, bem como entre as sociedades de maneira mais ampla. O movimento político da inclusão social surgiu no final do século XX

nos países mais desenvolvidos da época. Nas décadas de 1980 e 1990, foi implementado em outros países, incluindo o Brasil. Antes de 1970, no Brasil a inclusão era considerada as ações assistencialistas e focadas em atividades de caridade (Paiva; Bendassolli, 2017).

Em 1975 a ONU aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (PCD) assegurando considerações específicas no planejamento econômico e social, sendo fundamental para fortalecer o movimento das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a inclusão está relacionada à garantia de direitos e à transformação social necessária para atender às necessidades especiais de cada indivíduo. No ano de 1981, a ONU declarou como o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), ajudando a dar mais visibilidade e atenção à deficiência. (Paiva; Bendassolli, 2017).

2.2 Deficiência intelectual e ensino

De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), o Censo Escolar 2023 registrou 1,7 milhão de alunos matriculados na educação especial, um aumento de 41,6% entre 2019 e 2023. Desse total, 53,7% são estudantes com deficiência intelectual (DI). É previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) o direito à educação com um sistema educacional inclusivo na escola regular e disponibilidade de professores aptos para esse atendimento educacional especializado.

Contudo, apesar da existência de dispositivos legais que asseguram o direito à educação para essas pessoas, as escolas ainda se sentem inseguras e despreparadas para atender adequadamente os alunos com DI. O processo de inclusão nas práticas pedagógicas é bastante complexo, com os docentes pouco preparados para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, muitas vezes com atitudes negativas em relação a esses alunos, e o processo de adaptação curricular muitas vezes é precário (Pletsch; Glat, 2012).

2.3 Desenvolvimento emocional em pessoas com deficiência intelectual

De acordo com Lunsky (2008), o desenvolvimento emocional de pessoas com DI é uma área que requer atenção especial e estratégias adequadas. O autor aponta

que as dificuldades emocionais e comportamentais desses indivíduos frequentemente estão ligadas às suas limitações na expressão e reconhecimento de emoções, o que pode impactar negativamente suas habilidades sociais e formação de relacionamentos saudáveis.

Garcia e Pereira (2021), relatam que o desenvolvimento emocional dos indivíduos é profundamente influenciado pelas experiências de vida e pelo suporte social disponível. Os autores destacam que as dificuldades emocionais e comportamentais desses indivíduos frequentemente resultam da falta de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais em contextos cotidianos. O estudo revela que a ausência de apoio adequado pode intensificar esses desafios.

Em síntese, o desenvolvimento emocional de indivíduos DI é uma área complexa e multifacetada, que exige uma abordagem integrada e cuidadosa. A deficiência intelectual, está frequentemente associada a desafios que podem impactar significativamente a qualidade de vida e a interação social desses indivíduos, como evidencia Solomon (2013). Para promover um desenvolvimento emocional saudável, é fundamental criar ambientes que apoiam não apenas o desenvolvimento dessas habilidades, mas também ofereçam oportunidades práticas para a sua aplicação em contextos reais. Estratégias educativas e de suporte que incentivem a interação social e a compreensão emocional são essenciais para ajudar indivíduos com DI a alcançar um maior equilíbrio emocional e viver de maneira mais significativa e independente (Garcia; Pereira, 2021).

3. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desta ação foi cuidadosamente planejado para abordar, de forma lúdica e concreta, a psicoeducação sobre emoções, com o objetivo de auxiliar alunos com deficiência na identificação e regulação emocional. A atividade foi estruturada em diferentes etapas: recepção dos alunos, exposição dos conceitos sobre emoções, prática de montagem de pulseiras e encerramento com feedback oral. Ao todo, participaram nove alunos, na presença da professora regente. A dinâmica foi conduzida por uma equipe de 7 acadêmicas de psicologia, com a orientação da docente da disciplina.

No primeiro momento, foi realizada uma breve dinâmica de apresentação. Os estudantes foram convidados a dizer seus nomes e suas cores preferidas, com o intuito de promover um ambiente acolhedor e iniciar o tema de forma leve. Essa etapa também possibilitou a aproximação entre os participantes e as acadêmicas, fortalecendo o vínculo e estimulando o engajamento desde o início.

Em seguida, realizou-se um levantamento prévio sobre o conhecimento dos participantes em relação às emoções, por meio de perguntas sobre quais conheciam e se sabiam identificá-las. A escuta ativa permitiu aos acadêmicos avaliar o nível de compreensão do grupo, observando-se que a maioria não sabia definir claramente o que são emoções. Foi então apresentada uma explicação acessível: emoções são sentimentos que surgem em diferentes momentos e nos ajudam a entender como estamos e do que precisamos, como sorrir quando felizes ou querer chorar quando tristes.

A psicoeducação teve início com a leitura do livro “O Monstro das Cores”, no qual cada emoção é representada por uma cor específica. Na história, o personagem principal aprende a organizar essas cores para compreender seus sentimentos. Os participantes demonstraram grande interesse pela narrativa, acompanhando-a com atenção. Após a leitura, foram feitas perguntas para reforçar a aprendizagem, como: “Qual emoção é representada pela cor amarela?”. As respostas mostraram que os estudantes compreenderam bem a associação entre cores e emoções: o amarelo com a alegria, o azul com a tristeza, o vermelho com a raiva, entre outras. Além disso, conseguiram relacionar essas emoções a situações do seu cotidiano, o que contribuiu para uma compreensão mais concreta e significativa dos sentimentos abordados.

Figura 1 – Leitura do livro

Fonte: das autoras (2024).

Na sequência, foi realizada a oficina de confecção de pulseiras. Cada estudante teve a oportunidade de criar sua própria pulseira de miçangas, reforçando de forma prática a relação entre as emoções e as cores trabalhadas. As acadêmicas acompanharam todo o processo, auxiliando individualmente na escolha das cores e na montagem, utilizando uma pulseira modelo como guia. Cada participante recebeu um kit personalizado com miçangas e fios, o que facilitou a organização da atividade e garantiu a participação de todos. Os estudantes demonstraram entusiasmo durante essa etapa, valorizando a criação de um objeto simbólico que serve como lembrete visual sobre o que aprenderam.

Ao final da ação, foi oferecido um lanche com bolo, salada de frutas e suco, proporcionando um momento de socialização e integração entre os participantes. Esse momento de descontração favoreceu trocas espontâneas sobre a vivência e os aprendizados do dia, encerrando a atividade de forma acolhedora. Durante o lanche, foi aplicado um breve *feedback* oral, no qual os alunos puderam expressar sua opinião escolhendo entre um *emoji* feliz ou um triste.

Como produto final da ação, cada estudante confeccionou uma pulseira com miçangas coloridas representando as cinco emoções trabalhadas: alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto), calma (verde) e amor (rosa). Todas as etapas da atividade foram realizadas em um período total de 50 minutos.

Figura 3 – Pulseiras

Fonte: da autoras (2024).

4. RESULTADOS

Os participantes deste projeto foram 9 estudantes com deficiência intelectual, parte de uma Escola Especial, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), em Curitiba-PR.

Partindo do objetivo de promover uma oficina de conscientização e regulação das emoções para pessoas com deficiência intelectual, avaliamos que nossa iniciativa de explorar o desenvolvimento emocional dos alunos foi bem-sucedida. Através de uma pesquisa quantitativa com o público alvo, o trabalho desenvolvido revelou o índice de 100% de satisfação com o encontro. Conseguimos alcançar os objetivos propostos pela ação e pudemos proporcionar aos participantes da oficina um momento de muito aprendizado.

Após realizar todos os passos do roteiro, tivemos um momento de conversa com os alunos para refletirmos acerca dos temas trabalhados durante a oficina. Nesse momento, os alunos participantes compartilharam seus sentimentos sobre a ação e todos expressaram satisfação com a experiência.

Figura 2 – *Feedback*

Fonte: das autoras (2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse projeto evidencia a importância de promover estratégias psicoterapêuticas que auxiliem pessoas com deficiência intelectual a expressarem suas emoções. Esse tema é essencial, pois essas pessoas enfrentam desafios significativos em suas interações sociais e atividades diárias, muitas vezes devido a limitações na expressão e no reconhecimento das próprias emoções.

A aplicação da proposta na escola foi marcada por facilidades e dificuldades que contribuíram para o sucesso da ação. Entre as facilidades, destaca-se a importância do trabalho em equipe, que promove colaboração eficaz e fortalecimento das relações, e a investigação da comunidade que receberá a intervenção, uma vez que é essencial compreender as nuances presentes naquele grupo para realizar um trabalho inclusivo e empático.

A ação também apresentou algumas limitações que merecem ser destacadas. Um dos principais desafios é adaptar a linguagem e as atividades de forma acessível a todos os estudantes, considerando as diversas necessidades e níveis de compreensão dos participantes. Inicialmente, acreditamos que o tempo disponível para cada etapa da oficina poderia ser insuficiente para explorar de forma completa as emoções e suas manifestações, no entanto, ao final da atividade verificamos que o tempo foi suficiente para atingir nossos objetivos.

O feedback dos participantes foi positivo, confirmando que alcançamos os objetivos propostos. Durante o encerramento, os alunos expressaram alegria e satisfação com a experiência, o que reforça a importância de estratégias voltadas para a regulação emocional, especialmente em contextos educativos. Esse retorno positivo também demonstrou que atividades concretas e adaptadas podem impactar o bem-estar e a autonomia de pessoas com deficiência intelectual.

Por fim, nossa ação reafirma o valor de iniciativas que integram o desenvolvimento emocional ao cotidiano de pessoas com deficiência intelectual, promovendo um ambiente de acolhimento e expressão. Concluímos que projetos como esse tem potencial para ajudar os participantes a desenvolverem não apenas habilidades emocionais, mas também a confiança para interagir de forma mais plena e significativa com o mundo ao seu redor.

Para a equipe, foi uma experiência de aprendizado contínuo, que fortaleceu a compreensão do papel da psicologia e da inclusão na construção de uma sociedade mais sensível às necessidades de todos. Afinal, fica evidente que é essencial mais acessibilidade de oportunidades e recursos a essa população, permitindo o exercício da autonomia e rompendo com estigmas sociais que limitam a expressão de suas capacidades e contribuições.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR.** 5. ed. texto rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

ARCANGELI, L. *et al.* Atitudes de professores de educação regular e especial em relação à deficiência intelectual na Itália: a relevância de ser professor. **Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, v.17, n.19, 2020. Disponível em: https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7325

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab

CIRINO, Giovanni. **A inclusão Social na área Educacional.** São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. ISBN 9788522123698. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123698/. Acesso em: 09 set. 2024.

GARCIA, W.; PEREIRA, A. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. **Revista da Abordagem Gestáltica,** 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672021000200006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://www.ibge.gov.br.

LLENAS, A. **O monstro das cores.** 1ª Ed. Aletria: Belo Horizonte, 2018.

LUNSKY, Y.. **O impacto do estresse e do apoio social na saúde mental de indivíduos com deficiência intelectual.** Saúde Pública do México, 2008. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342008000800007

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

PAIVA, Juliana C. M.; BENDASSOLLI, Pedro F. **Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, jan. 2017. Disponível em: https://pucminas.br.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v18n35/v18n35a12.pdf

SOLOMON, A. **Longe da árvore: Pais, filhos e a busca da identidade.** 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MATERNIDADE E DEFICIÊNCIA: DISCUTINDO O PAPEL DO CUIDADO

Cheila Dionísio de Mello[1]

Sueli de Fátima Fernandes[2]

RESUMO

Este trabalho pretende analisar possíveis cruzamentos entre os marcadores sociais da deficiência e gênero, no contexto do cuidado materno de filhos com deficiência, tomando a interseccionalidade como ferramenta analítica e metodológica do estudo. Na perspectiva do Modelo Social da Deficiência, apreendida no campo dos Estudos sobre a Deficiência (Disability Studies), as construções identitárias das pessoas com deficiência decorrem de variáveis sociais, culturais e políticas, em contraposição ao modelo médico, que reduz o sujeito a um diagnóstico clínico de ordem biologicista. Buscando ampliar a compreensão da deficiência como construção sociológica, este estudo adota abordagem qualitativa, na escuta das experiências vivenciais por mulheres que exercem o papel do cuidado de filhos com deficiência para a produção de dados da investigação. Os resultados iniciais obtidos em revisão sistemática da produção acadêmica da área sinalizam escassez de pesquisas na perspectiva do Feminismo Interseccional e potenciais evidências da sobrecarga emocional, física e profissional sobre as mães, quando considerados marcadores de CLASSE, RAÇA e GÊNERO. Assim, este estudo propõe leitura crítica da deficiência como marcador social que potencializa sistemas de opressão, tensional a urgência de políticas públicas interseccionais em direção ao reconhecimento do cuidado como valor ético e do trabalho social de mulheres-mães de filhos com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência. Gênero. Cuidado. Maternidade. Interseccionalidade.

1 INTRODUÇÃO

É imperativo entendermos que a família se constitui como o primeiro e o principal grupo social de uma criança. Para tanto, ela é responsável por auxiliar e motivar, contribuindo para que o desenvolvimento ocorra da forma mais tranquila possível. A família se fortalece na convivência harmoniosa e saudável, sendo mediadora desta criança com a sociedade por meio da reprodução de suas normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, de modo a promover a autonomia e a responsabilidade social ao novo sujeito integrante da família. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 249), “a função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem

[1] Doutoranda pela Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: falarcomcheila@hotmailcom.
[2] Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Setor Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. E-mail: suelifsol@gmail.com.

a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas". Ou seja, a família é a primeira responsável pelo desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, por ser o primeiro grupo de interação, o qual promove a mediação do indivíduo com a sociedade.

A família é o núcleo que proporciona a criança a noção de pertencimento. Deste modo, a qualidade das relações familiares está estreitamente relacionada ao desenvolvimento da criança. Por sua vez, quando a família recebe em seu núcleo um filho(a) que apresenta uma deficiência, as relações podem ser desestabilizadas, consequentes do medo, da insegurança e do sentimento de injustiça frente ao desejo do filho(a) perfeito que não chegou. Assim, a família precisa reorganizar a sua dinâmica, flexibilizando-a de modo a melhor acolher este filho(a) no ambiente familiar e a atender as necessidades de cuidado que aquele indivíduo demandará.

A partir deste cenário, são muitas as decisões e movimentos que a família deve planejar, o que é extremamente difícil, principalmente para responsáveis por uma criança com deficiência, e muitas vezes traz divergências nas decisões a serem tomadas. Nesse contexto é comum, ouvirmos que muitos casais rompem um relacionamento, e que na maioria das vezes a responsabilidade sobre o cuidado do(a) filho(a) com deficiência recai para a figura materna, ou seja, a atribuição do cuidado é majoritariamente direcionada às mulheres, sendo ainda, atravessada por marcadores como raça, gênero, orientação sexual, classe social, geração, deficiência, entre outros. Desta forma, temos como objetivo neste estudo analisar as implicações interseccionais entre gênero e deficiência na experiência materna do cuidado de filhos com deficiência.

Sendo assim, o objeto de investigação deste trabalho é colocar em diálogo as implicações resultantes da intersecção entre gênero e deficiência a partir das repercussões do cuidado na experiência materna de indivíduos (crianças, adolescentes e adultos) com deficiência. A problemática a ser discutida, será desdobrada nos seguintes questionamentos: Como o diagnóstico de deficiência interfere na organização da família e nas relações de

cuidado? E De que forma a mulher/mãe assume e vivencia o papel/a função/a sobrecarga do cuidado?

Cabe ressaltar, que tomaremos a deficiência como uma construção social, pautada no Modelo Social e situada em interlocuções teóricas do campo dos *Disability Studies*, campo de estudos acadêmicos que analisam a construção discursiva da identidade das pessoas com deficiência, tomando a deficiência como fenômeno social, cultural e político, portanto, em contraposição às perspectivas restritamente clínicas, que reduzem o sujeito ao seu diagnóstico, bem como o campo do Movimento Feminista, que esteve fortemente presente na luta durante o denominado período da segunda geração do modelo Social da Deficiência.

O atual contexto social, de luta pela valorização e cumprimento dos direitos humanos, em relação as pessoas com deficiência e as politicas de gênero, exige uma reflexão coletiva que não passa apenas pelas instituições educacionais, de saúde e/ou pela própria família, mas envolvem uma mudança de cultura e a gestão de políticas públicas que busquem ações efetivas no suporte as demandas do público da educação especial e do movimento feminista, nesse contexto, se justifica a importância do presente estudo na atualidade.

Atribuímos a relevância social a pesquisa, ao compreendermos que a maternidade, no contexto da deficiência, é socialmente construída a partir da idealização da "mãe devotada", moldada por expectativas patriarcais de sacrifício e abnegação. Bell Hooks (2023) denuncia como o patriarcado associa o valor da mulher à sua capacidade de cuidar do outro, negando-lhe autonomia e reconhecimento. Para tanto a mulher/mãe, nesse cenário, é responsabilizada não apenas pelos cuidados cotidianos da criança com deficiência, mas também por lidar com as instituições – escola, saúde, assistência – que muitas vezes não estão preparadas para acolher as necessidades específicas dessas famílias. Essa sobrecarga gera impactos emocionais, profissionais e sociais profundos, que muitas vezes são apagados ou negados pelas politicas públicas.

Justifica-se pensar esta pesquisa pelo viés da Psicologia Social, por meio de autores como Silvia Lane (2006) e Mary Jane Spink(2007), as quais,

propõem compreender o cuidado como prática social mediada pelas condições materiais e simbólicas da vida cotidiana. O cuidado, assim, é entendido não como gesto individual, mas como prática social atravessada por desigualdades.

Nesse contexto salientamos a importância de interseccionar as temáticas de gênero com o campo da deficiência, pois com base em Marafon e Piluso (2020), compreendemos que:

> "a interseccionalidade procura examinar como os chamados eixos identitários ou avenidas identitárias interagem em níveis múltiplos e muitas vezes simultâneos e como as formas de opressão se inter-relacionam, criando um sistema de opressão que reflete o cruzamento de múltiplas formas de discriminação" (MARAFON, PILUSO, 2020, p. 120-121).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos abordagem qualitativa, ao realizarmos um levantamento com base nos procedimentos pautados na pesquisa bibliográfica documental, no intuito de analisar as principais diretrizes político-pedagógicas presentes em documentos legais e em publicações acadêmicas de relevância social que fundamentam e orientam a política de direitos das pessoas com deficiência em seus desdobramentos. Para tanto, o estudo será fundamentado em significativa produção teórica, que apresentará análises e contribuições de autores nacionais e internacionais, notadamente reconhecidos no campo da educação especial e do movimento feminista, tais como Débora Diniz, UPIAS, Liz Crow, Paul Abberley, Anahi Guedes de Mello, Adriano Henrique Nuerberg, Kimberle Crenshaw, Carla Acotirene, Bell Hooks, Lennard Davis, Alfredo Veiga-Neto, Tiago França.

2 O MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Ao tratarmos da temática deficiência, é fundamental discutirmos as diferentes formas ideológicas, pelas quais cada modelo foi sendo construído e trouxe consigo a evolução da política, do letratamento e dos direitos humanos em relação aos estudos da deficiência. É imprescindível levar em consideração que a categoria trabalho é tomada como responsável pela produção do capital, ou seja, sendo o capitalismo, o que define muitas vezes a produtividade, a capacidade de cada indivíduo, colocando-o em um outro lugar na sociedade.

Nesse sentido se dá a importância de pensar os modelos da deficiência como uma síntese que se entrecruza.

Um dos primeiros modelos citados refere-se ao Modelo Médico, o qual compreende a deficiência como um fenômeno biológico. Com base neste modelo, a "deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença" (FRANÇA, 2013, p.60). Em outras palavras, França (2013) expõe que a "deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais" (FRANÇA, 2013, p.60).

O que se critica deste primeiro modelo é o princípio baseado em uma abordagem individualista, restrita ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social (FRANÇA, 2013).

O Modelo Social da Deficiência, abordagem que será norteadora dessa pesquisa, "é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social" (FRANÇA, 2013, p.62). Concordamos com França, ao afirmar que "o Modelo Social trata-se um estilo de vida imposto às pessoas com determinadas lesões no corpo, marcado principalmente pela exclusão e opressão vivenciadas" (FRANÇA, 2013, p.62).

Falar de deficiência envolve um conceito complexo que "reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente" (DINIZ, 2007, p. 11). É preciso pensar o todo, tirando do indivíduo a responsabilidade por toda a incapacidade que surge. Muitas vezes as barreiras sociais são a maior deficiência imposta a um indivíduo, e estas precisam acima de tudo ser reconhecidas, assumidas e ser superadas pela sociedade.

De acordo com o contexto histórico evidenciamos que o Modelo Social é marcado por duas gerações que envolvem personagens distintas, com o mesmo ideal, a garantia dos direitos às pessoas com deficiência. Podemos caracterizar a primeira geração como precursora e responsável pelo rompimento com a visão unicamente médica/terapêutica sobre a deficiência e abertura para comunidade científica para os estudos sobre a deficiência.

Trouxe como principais pesquisadores, em sua maioria, homens, brancos e escolarizados a citar: Borges (1995), Bornman (2004), Barnes (1999, 2002), Morris (1989, 1991, 1993, 1996 e 2001), Oliver (1990, 1997 e 1998), os quais reproduziram os discursos dominantes, mas não enfrentaram as dificuldades relativas à experiência da deficiência na infância, na escolarização ou em qualquer momento antes de terem se tornado deficientes. Já na segunda geração do Modelo Social, introduzida pelas teóricas feministas que, em sua maioria eram mães ou cuidadoras de pessoas com deficiência, foram além, trazendo a perspectiva do cuidado, da dor, da subjetividade, da dependência e da interdependência do corpo, como temas importantes que permeiam a vida da pessoa com deficiência (MARAFON, PILUSO, 2020).

Diniz (2007) expõe que os estudos sobre deficiência, são um campo pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente “porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social” (DINIZ, 2007, p. 11).

3 A MATERNIDADE, O CUIDADO E A DEFICIÊNCIA

Sendo a família, considerada o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, bem como, a responsável direta pela educação e estimulação, ela tem grande influência no processo de formação da criança. Neste contexto, reforçamos que o desenvolvimento da criança está relacionado a qualidade das relações familiares, uma vez que a família é responsável pela sobrevivência física e psíquica da criança (Bock, Furtado & Teixeira, 1999). A constituição histórica, cultural e material da família, influenciará, portanto, na compreensão do meio pelo indivíduo, atuando como formadora de repertório comportamental, ações e resoluções de problemas (Dessen, & Polonia, 2007), assim como influenciará na formação da identidade e a aquisição de valores pela criança.

O nascimento de um filho acarreta várias mudanças no contexto familiar, podendo transformar profundamente a dinâmica, modificando os papéis sociais. Contudo, o nascimento de uma criança com deficiência poderá gerar algumas peculiaridades, como ambivalência de sentimentos e luto pela criança

ideal esperada (Glat, 1996). Tal acometimento poderá gerar preocupações que acompanham a família por toda a vida, principalmente em relação ao futuro da criança.

Destacamos a importância da interface do feminismo com os Estudos sobre Deficiência, cunhado pela segunda geração do Modelo Social da Deficiência, o qual "trouxe a figura das cuidadoras dos deficientes para a análise, esclarecendo que este papel sempre foi ligado a uma espécie de obrigação feminina de cuidar" (MARAFON, PILUSO, 2020, p. 124). Essa perspectiva permite a crítica dessa naturalização do cuidado como atividade hegemonicamente feminina, a qual reflete uma desigual divisão sexual do trabalho e as expectativas relacionadas aos lugares das mulheres na família e na sociedade, questão que está intimamente ligada as demandas do Movimento Feminista.

> "O cuidado e a interdependência são questões e princípios que estruturam a vida social que podem, e devem, ser pensados como verdadeiros valores humanos que se aplicam a pessoas com e sem deficiência, mas que ainda são considerados exclusivamente femininos e confinados à esfera doméstica. E, por serem tratados dessa forma, são desvalorizados e invisibilizados na sociedade atual" (MARAFON, PILUSO, 2020, p. 124- 125).

Mello e Nuernberg (2020), esclarecem que foi mérito das feministas a crítica à perspectiva individualista da primeira geração dos Estudos sobre Deficiência, que negava a dimensão do cuidado, negligenciando a condição de pessoas com graves lesões dependem do auxílio de outros nas atividades da vida diária, mobilidade, participação social. As autoras reforçam que ao negar a suposição dos teóricos da primeira geração de que todas as pessoas com deficiência desejariam a independência ou seriam capazes de alcançá-la, a nova leitura proporciona um deslocamento, ao pensar a ideia da igualdade na interdependência como um princípio mais adequado à reflexão sobre questões de justiça para as pessoas com deficiência.

A intersecção gênero e deficiência tem fundamental importância, na busca por gerar uma reflexão político-teórica do feminismo, propondo-se a incorporação de demandas da área da deficiência à pauta feminista, sendo necessária uma reflexão da deficiência como uma categoria de análise

fundamental para os estudos feministas e de gênero. Marafon e Piluso (2020), diante deste contexto apontam que as condições que sustentam a vida são predominantemente sociais, o que estabelece a interdependência das pessoas.

> "Ou seja, a vida exige apoio e condições possibilitadoras para poder ser uma vida vivível. E mais: onde uma vida não tem nenhuma chance de florescer é onde devemos nos esforçar para melhorar as condições de vida e, em outras palavras, para tornar-se uma vida passível de luto" (MARAFON, PILUSO, 2020, p. 122-123).

Os autores Mello e Nuernberg (2012) nos levam a refletir sobre como no Brasil, o campo de estudos feministas e de gênero, associados ao recorte dos estudos da deficiência ainda está engatinhando. Ressalta-se que as teóricas feministas da deficiência defendem a relevância da reflexão sobre a deficiência como categoria de análise fundamental ao avanço do campo acadêmico feminista, uma vez que é comum, as mulheres/mães abdicarem de suas carreiras, para dedicarem seu tempo aos cuidados de um filho com deficiência. Assim, conforme Marafon e Piluso (2020) identificamos outro problema a ser discutido, em relação a precarização e desvalorização do trabalho feminino. As mulheres, em comparação aos homens, em todos os lugares, "encaram a velhice com menos recursos em termos de apoio da família, renda monetária e bens disponíveis, gerando um maior índice de mulheres idosas pobres (e não aposentadas) em comparação com os homens" (MARAFON, PILUSO, 2020, p. 126-128).

Com base nas reflexões propostas pelos autores, compreendemos que o cuidado pode e deve ser incorporado as discussões acadêmicas, uma vez que interfere e estrutura a vida social e os valores humanos, sendo ainda considerado feminino e confinado à esfera do trabalho doméstico, com os diversos marcadores de diferenças e desigualdades aí presentes: mulheres, geralmente negras, periféricas e pobres. E, por ser subalternizado dessa forma, é desvalorizado na sociedade atual, sendo destinada especificamente ao papel da mãe, que muitas vezes necessita abrir mão de sua profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou compreender as repercussões do diagnóstico de deficiência na vida de mulheres/mães, especialmente no que tange à responsabilização do cuidado, à reorganização familiar e às desigualdades estruturais que interseccionam gênero e deficiência, especialmente quando pensamos a deficiência pelo modelo social, históricamente construido.

A análise mostrou que a maternidade de filhos com deficiência, embora seja marcada por amor e entrega, também é atravessada por sobrecarga emocional, solidão, renúncia e invisibilidade. As referências aqui discutidas, revelaram que o cuidado é socialmente imposto como uma obrigação feminina, desprovido de reconhecimento social, econômico ou institucional.

REFERÊNCIAS

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (org). Bakhtin: outros conceitos-chave. 9-32. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; & TEIXEIRA, M. L. T. (1999). Família... O que está acontecendo com ela? Em: A. M. B. Bock, O. Furtado, & M. L. T. Teixeira, **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia** (pp.247-260), 13ªed, São Paulo: Saraiva.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia,** Ribeirão Preto, 17(36), 21-32.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, *[S. l.]*, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013. DOI: 10.23925/ls.v17i31.25723.Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723. Acesso em: 3 set. 2023.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: Políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. 21º ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

LANE, Silvia T. M. **O que é Psicologia Social** (22ª. Ed). São Paulo: Brasiliense. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARAFON, Giovanna; PILUSO, Roberta Pinheiro. **Deficiência, Mulheres e Cuidado**: Intersecções em Relações Jurídico-Sociais Aplicadas. TEORIA JURÍDICA CONTEMPORÂNEA 5:1, janeiro-junho 2020 © 2020 PPGD/UFRJ – ISSN 2526-0464, p. 110-134.

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência**: interseções e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003.

SPINK, Mary Jane P. & SPINK, Peter. (2007). A Psicologia Social na Atualidade. *In*, Jacó-Vilela, Ana Maria; Leal, Arthur Ferreira e Portugal, Francisco Teixeira (Orgs), **História da Psicologia: rumos e percursos.** (pp. 565- 585). Rio de janeiro: Nau Editora, 2005.

HISTÓRIAS DE APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM PROCESSO METAFORMATIVO

Doris Beraldo[1]

Gabriel Silveira Portelinha[2]

Caroline Elizabel Blaszko[3]

RESUMO

As histórias de aprendizagem dos estudantes universitários proporcionam reflexões sobre o aprender a aprender. Ao relatarem suas trajetórias no contexto educacional, colocando-se como protagonistas de seus próprios percursos, os estudantes passam a compreender melhor seu modo de aprender e a perceber como essas experiências podem transformar suas formas de atuação. Com o objetivo de identificar, nas histórias de vida dos universitários, os momentos significativos de aprendizagem, este trabalho foi desenvolvido com base em dados obtidos em um programa de metaformação, estruturado a partir da metodologia metacognitiva, e realizado com 16 estudantes universitários do Brasil e de Portugal. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o método da fenomenologia hermenêutica para interpretação dos dados. Entre os instrumentos aplicados no programa, foram selecionados, para análise neste artigo, uma questão da entrevista semiestruturada e os memoriais elaborados pelos estudantes. A fundamentação teórica baseou-se em aportes da Educação e da Psicologia, com ênfase em Portilho (2024), Vygotsky (2001, 2007) e Ausubel (1980). Como resultado, constatou-se que a metodologia utilizada no programa de metaformação possibilitou a emergência de momentos significativos de aprendizagem, especialmente nas atividades analisadas — a entrevista e o memorial. Observou-se que essas aprendizagens ocorreram a partir das interações relatadas pelos participantes, evidenciadas nas ações de autorregulação, no olhar para si e na reflexão sobre o próprio modo de aprender. Tais condições favoreceram a aprendizagem significativa, à medida que os estudantes atribuíram sentido ao que foi aprendido, integrando novos saberes aos conhecimentos prévios e ressignificando modos de ser, agir, pensar, ensinar e aprender.

Palavras-chave: Histórias de aprendizagem. Histórias de vida. Estudantes universitários. Aprendizagem. Metaformação**.**

1 PONTO DE PARTIDA

O Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente da PUC-PR (GAE), na pesquisa “A metacognição como caminho metodológico

[1] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), dorisberaldo@gmail.com.
[2] Estudante de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), gsportelinha@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, carolineblaszko2020@gmail.com.

na formação continuada docente", desenvolveu, em parceria com a Universidade Aberta de Portugal, um programa de metaformação com estudantes universitários do Curso de Pedagogia (Brasil) e Licenciatura em Educação (Portugal). Esta metaformação foi intitulada "Experiência Intercultural de Estudantes Universitários" e ocorreu entre os anos de 2023 e 2025, contando com a participação de 16 estudantes e 25 pesquisadores.

A primeira etapa do programa metaformativo foi composta por sete encontros *online* e síncronos onde foram abordados temas e problemáticas relacionados às realidades dos estudantes universitários. Na segunda etapa da metaformação, ocorreram mentorias individuais com os participantes, seguida da terceira etapa - devolutiva do processo. Por fim, a quarta etapa está destinada ao lançamento do livro sobre a pesquisa e o Seminário Internacional, no formato híbrido, com a participação dos estudantes, professores e pesquisadores representantes do Brasil e Portugal.

Entre os instrumentos de pesquisa utilizados na metaformação, selecionamos, para este artigo, uma questão da entrevista realizada com os estudantes durante o processo metaformativo e o memorial solicitado como tarefa prévia para o momento da mentoria.

Compreendemos que a aprendizagem pode ser definida como "um processo de interação entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido, em um movimento de significação e atribuição de sentido próprio, que o transforma", (Portilho et al, 2018, p.18). Desse modo, salientamos que o memorial está relacionado com a história da aprendizagem, possibilitando a análise dos significados que compõe o processo de aprendizagem dos participantes.

Nesse sentido, Portilho e Parolin (2017, p. 73) explicam:

> O memorial é um documento que relata e anuncia a trajetória pessoal e profissional do sujeito, a origem de suas escolhas, os acontecimentos que as desencadearam e em que momento de sua história ele percebe e confirma essas escolhas, intercalados com acontecimentos de vida e reflexões que surgiram desse caminho e que resultaram em transformações e novas demandas.

Portanto, ao realizar o memorial, o estudante pode ressignificar as suas experiências e produzir significados por meio da reflexão sobre suas histórias de vida (Nascimento, 2018).

As histórias de vida, definidas como “a busca e a construção de sentido a partir de fatos temporais vivenciados” (Dominicé et al., 2000, p. 237), quando utilizadas na Educação — especialmente em formações que analisam os relatos dos aprendentes — permitem que venham à tona preocupações existenciais relacionadas ao que se propõe (Josso, 2007).

Em relação a aprendizagem significativa, proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), ela pode ser compreendida pelo processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de forma “não arbitrária” e “substantiva”. Isso quer dizer que se leva em consideração o que o sujeito já sabe, vinculando ao que é novo, assim como são vinculadas as novas ideias, a essência do novo conhecimento não sendo necessário usar de palavras literais para serem expressadas.

Sendo assim, este artigo apresenta como objetivo identificar nas histórias de vida dos estudantes universitários os momentos significativos de aprendizagem.

2 O QUE NOS MOBILIZOU NESTA PESQUISA

O presente trabalho segue uma abordagem qualitativa e, para compreender o significado dos dados coletados por meio da interpretação, utilizamos como método a fenomenologia hermenêutica. No campo da Educação, essa metodologia tem se mostrado relevante, pois “não apenas descreve e analisa as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas interpreta o que este meio comunica rumo à transformação da prática profissional” (Portilho, Silva, Batista, 2023, p.3).

Durante o desenvolvimento da metaformação, utilizamos a metodologia metacognitiva. A metacognição “estimula o aprender a aprender quando solicita a tomada de consciência e a regulação das atividades cognitivas de seus participantes, em direção à transformação da prática (Portilho, Silva, Batista, 2023, p.4). Portanto, ao passar pelo programa de metaformação, os estudantes são provocados a “volverem os olhos para si, desconstruindo aprendizagens e reelaborando outras” (Portilho, Silva e Batista, 2023, p. 8).

Participaram da metaformação 16 estudantes universitários, sendo 09 brasileiros e 07 portugueses. Do total, 15 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino, com idades que variaram entre 18 e 51 anos. Com exceção de dois estudantes, os demais atuam profissionalmente na área da educação. Em relação aos cursos, a Licenciatura em Pedagogia, realizado no Brasil, prepara os estudantes para atuarem, principalmente, como professores. Já a Licenciatura em Educação, ofertada em Portugal, não prepara os estudantes para a docência, mas para trabalharem desempenhando funções educativas em organismos públicos e empresas privadas.

A entrevista sobre o processo de aprendizagem ocorreu individualmente com os participantes, sendo conduzida por dois pesquisadores por meio de um questionário semiestruturado. A 9ª pergunta desse instrumento foi selecionada para ser analisada neste trabalho: “Como você descreve o seu próprio processo de aprendizagem?”

Em relação ao memorial, cada estudante escreveu-o a partir da seguinte consigna: “Prezada(o) estudante, nesse momento você deverá escrever seu memorial, salientando os aspectos mais relevantes do seu processo de aprendizagem. Você fará uma narrativa contando sua história, destacando as vivências mais importantes sobre o aprender (em família, com amigos, na escola etc.), desde a educação infantil até hoje”.

3 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Na busca de responder ao objetivo deste trabalho — identificar nas histórias de vida dos estudantes universitários os momentos significativos de aprendizagem — selecionamos algumas informações contidas nas respostas da questão 09, assim como o conteúdo do memorial produzido pelos estudantes.

A categoria “aprender na interação” apresentou a maior predominância nas respostas dos estudantes, evidenciando que as partilhas são importantes para o processo de aprendizagem destes participantes.

> P05: *Então, eu percebo assim que eu aprendo bastante escrevendo, na escuta. E interagindo, como eu falei, porque quando a gente conversa, às vezes algum ponto que a gente não tinha anotado, outra pessoa anotou.*

> P07: *Eu aprendo assim, posso aprender sozinha, mas eu mesmo aprendo muito mais com a troca do outro, sabe? (...) Preciso estar numa mesa discutindo com outras pessoas pra botar para fora o que eu sei, discutir o que eu sei e entender o que o outro sabe também, sabe? Então eu acho que a troca, entre a diversidade, facilita muito a minha aprendizagem.*
> P08*: Eu aprendo muito na dinâmica, na participação.*
> P11*: Eu acho que eu aprendo assim mesmo, escrevendo e ouvindo, e falando, debatendo.*

Ao considerarmos os estudos de Vygotsky (2007), que salienta a relevância das interações sociais nos ambientes de aprendizagem, é possível notar nas falas de P05, P07, P08 e P11 que elas constituem parte importante do processo de ensino-aprendizagem. As interações favorecem trocas significativas e são, segundo os pressupostos interacionistas, a chave que facilita a construção do conhecimento.

A categoria “aprender sozinho” foi definida quando, no depoimento do estudante, esteve caracterizada a não participação do outro, como vemos a seguir:

> P01*: Então era sempre eu estudando por mim mesma.*
> P02: *O meu processo de aprendizagem é um caminho solitário.*

Segundo a teoria de aprendizagem de Vygotsky (2001), a aprendizagem se dá por meio da interação social, sendo o desenvolvimento do sujeito resultado das relações que estabelecem com o mundo e com as pessoas ao redor. Portanto, ao afirmar que aprende sozinho, ou de maneira solitário, pode indicar tanto falta de percepção da presença do outro, como também a ausência de algo ou alguém que possa ter contribuído de forma significativa.

A categoria “aprender por estratégias” está presente quando o participante claramente destaca uma estratégia de aprendizagem.

> P15*: Eu preciso anotar, fazer um resuminho porque senão eu acabo me perdendo.*
> P09*: Sempre quando vai ter um algo tentar pesquisar um pouco antes pra já ir elaborando perguntas pra no momento né, para que ela possa ser respondida e me ajudar a aprender de uma forma melhor e mais eficiente.*

Observamos nas falas de P15 e P09 o uso de ações planejadas, ou estratégia, definida como “modo de atuar que facilita a aprendizagem” (Carrasco, 2004, p. 29) ou “um uso deliberado e planejado de uma sequência composta de

procedimentos dirigida a alcançar uma meta estabelecida" (Pozo, 2002, p. 300). Assim, os estudantes demonstram a elaboração de suas próprias ações de regulação diante do seu processo de aprendizagem, o que, segundo Portilho (2024), é sem dúvida a apropriação mais significativa do conhecimento.

A categoria "aprender por interesse" é definida pela presença da motivação em colocar em prática o que foi aprendido:

> P14*: Por interesse em determinados temas (...) e assim compreender a realidade, e utilizar o que já aprendeu.*

Essa motivação, derivada do interesse, está relacionada com a afirmação de Pozo "a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem" (Pozo, 2002, p. 146). A manifestação do interesse pode tornar significativa a aprendizagem, pois evidencia a necessidade de observar o sujeito que aprende e os recursos internos utilizados pelo mesmo.

A categoria "aprender como um processo contínuo" demonstra a percepção do participante de que a aprendizagem não se trata de algo estanque, que há uma mudança e se trata de um processo.

> P16*: Se eu lembrar de quem eu seria no workshop 1 e aquilo que eu sei nesse momento, houve uma evolução que foi contínua, por isso eu acho que foi um processo contínuo e que vai continuar a ser.*

Ao olhar para si e refletir sobre sua trajetória durante a metaformação, P16 identifica mudança no seu processo de aprendizagem, conectando o que há anteriormente com o novo conhecimento. Essa relação está de acordo com o que propõe Ausubel, Novak e Hanesian (1980) sobre aprendizagem significativa.

A categoria "aprender sem desafio" mostra que participante não encontra dificuldades ou obstáculos em seu processo de aprendizagem.

> P09*: O meu processo de aprendizagem, eu acho assim, que até que é bem tranquilo que eu consigo aprender as coisas com facilidade e rápido.*

Conseguir distinguir onde estão os desafios ou facilidades de seu processo de aprendizagem pode indicar a estratégia metacognitiva "tomada de consciência". Essa estratégia relaciona-se ao conhecimento que a pessoa tem de si, assim como a tarefa a ser executada e maneiras diferentes que possam

ser vistas como soluções para a resoluções de problemas (Portilho, 2024). A ausência da tomada de consciência pode comprometer o desenvolvimento de outras estratégias metacognitivas, e a própria aprendizagem.

A categoria “não respondeu” esteve presente na fala de três participantes quando estes não fizeram nenhuma referência ao que foi solicitado. Essa situação pode indicar uma a ausência da tomada de consciência, considerada indispensável para a aprendizagem significativa.

O segundo instrumento analisado é o memorial, sendo identificadas as seguintes categorias: 1) família, 2) educação básica, 3) ensino superior.

A primeira categoria foi mencionada por oito estudantes, os quais comentaram sobre a importância das suas famílias para os seus respectivos processos de aprendizagem.

> P02: *O arranque desta jornada de aprendizagem teve lugar nos afetuosos laços familiares, onde os primeiros ensinamentos foram plantados com dedicação e carinho. Ao lado da minha estimada avó, encontrei não apenas uma guardiã, mas uma mentora incansável que dedicou a sua vida a orientar-me pelos trilhos do saber.*
> P01: *Desde muito pequena tive dificuldade em aprender inglês, lembro de uma vez estudando os verbos no passado com a minha vó.*

Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) comentam que a família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, constituindo uma unidade dinâmica das relações afetivas, sociais e cognitivas. Contudo, Vigotski (2007) salienta que esse processo não ocorre passivamente, uma vez que as crianças participam ativamente da própria aprendizagem nos contextos da família e da comunidade.

A categoria “educação básica” — mencionada por doze estudantes — comtempla os discursos sobre o estabelecimento escolar e seu corpo docente.

> P18: *A minha jornada educacional começou inicialmente na educação infantil, onde tomei contato com os primeiros conceitos de convivência e aprendizagem em grupo, principalmente nas longas tardes de verão em que tive a alegria de poder brincar ao ar livre, no parque, com muitas outras crianças da minha idade.*

Apesar de que muito antes de entrar na escola, a criança já desenvolve uma série de conhecimentos do mundo que a cerca (Rego, 2003), é inegável

que ao ingressar na escola um outro tipo de conhecimento se processa, por mais que a aprendizagem não se inicie nesse estabelecimento.

Vygotsky (2001) esclarece que a escola desenvolve novos conhecimentos: os conceitos científicos, os quais resultam dos eventos não acessíveis à observação ou ação imediata da criança; são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizada, como diz P04:

> P04: *A Prof.ª Inês de Artes Visuais ensinou-me a desenhar à vista, a Profa. Luísa mostrou-me que a Matemática podia ser algo divertido, a Profa. Susana deu-me a conhecer o maravilhoso mundo das ciências e o Prof. José ensinou-me a tocar violino. Mas uma Professora que me inspirou muito foi a Profa. Helena de Geografia. Não só aprendi os países e as suas capitais, como também me ensinou a ser disciplinada e responsável. Era muito rígida, mas era por gostar muito de nós e de querer o melhor para os seus alunos. Foi graças à Prof.ª Helena que decidi seguir a via do ensino. Quero ser tão boa professora como ela foi para mim.*

Ainda na educação básica salientamos que comentários sobre os professores estão presentes nas atividades de sete estudantes. Em contrapartida ao depoimento anterior, destacamos esse outro comentário:

> P07: *A minha primeira professora tinha o apelido de "caguincha" (tinha fama de ser muito má), chamava-se Helena, (Deus a tenha) eu tinha muito medo, ela batia com a régua, cheguei a chorar por ver o meu irmão a apanhar, também fiz xixi nas calças por ter medo de lhe pedir para ir à casa de banho; mas a professora Helena gostava muito de mim, nunca ralhou comigo nem me bateu, foi minha professora na 1ª e 2ª classe, depois emigrou para a América.*

Esse estudante escreve um depoimento sobre uma das suas professoras da educação básica, que em virtude de seu comportamento, provocava sentimentos aversivos no participante. Quando compreendemos que, conforme mencionado por Bowlby (1984), uma relação de cuidado é imprescindível para o desenvolvimento saudável da criança, nos sentimos devastados ao observar que um professor expressa comportamos que promovem ansiedade e medo.

Em relação a categoria, "educação superior", começaremos nossa discussão com o seguinte depoimento:

> P02: *O ingresso na faculdade, já 8 anos depois da conclusão do 12º ano, simbolizou a realização de um sonho adiado, mas jamais esquecido. Os anos de estudo e dedicação foram recompensados com*

> *novas perspectivas e oportunidades de crescimento, tanto pessoal como profissional*.

Percebemos na fala de P02 que o ensino superior promove vivências transformadoras aos sujeitos, mesmo quando iniciado anos após a conclusão do percurso escolar. Assim, conforme Freire (1996), compreendemos que a educação é libertadora. Para a participante, passa a ser resistência, pois simboliza não apenas a retomada de um projeto interrompido, mas também novos sentidos de vida. Portanto, entendemos que a educação transcende a mera transmissão de conteúdos e se constitui como um ato político e libertador.

4 QUANDO O APRENDER VIRA HISTÓRIA E CONTINUA

Ao analisar os dados dos participantes diante da experiência da metaformação, podemos identificar momentos significativos de aprendizagem nas histórias de vida e em suas respostas sobre seus próprios processo de aprendizagem.

Tratando-se de estudantes de Pedagogia e Licenciatura em Educação, acreditamos que esse olhar pode gerar uma observação e movimento sobre a maneira de aprender e ensinar dos participantes. Desse modo, é possível olhar para o que foi e desenvolver novos formatos, dando valor ao que pode contribuir para uma aprendizagem significativa, conforme nos apresenta Maturana (1999, p. 45):

> (...) se fazemos a reflexão, podemos consentir em aprofundar nosso entendimento da dinâmica das relações humanas, sociais e não sociais, e descobrir certos aspectos delas que não devemos desprezar, se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta e nutre.

A partir do pedido feito aos participantes de olharem a sua história como aprendizes e refletirem sobre sua forma de aprender, houve reflexão sobre seu processo, e suas ações, o que pode ser transformador em seu modo de ensinar.

Desse modo, podemos concluir que a aprendizagem se torna significativa quando existe interação entre os participantes, reflexão sobre si e a conexão sobre o que já se sabe. Portanto, destacamos a importância de formações que provoquem e estimulem esses formatos, como o uso de histórias de vida por

meio de memoriais, rodas de conversas, entrevistas e outros, tão importantes para o desenvolvimento do ser aprendente e da (re)construção de suas histórias.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOWLBY, John. **Apego e perda**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CARRASCO, Juan Bosco. **Estratégias de Aprendizaje:** para aprender más y mejor. Madrid: RIALP, 2004.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, n. 17, v. 36, p. 21-32, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, *[S. l.]*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/faced/article/view/2741. Acesso em:13 jul.2025

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. O memorial de formação como estratégia de ensino e pesquisa. **Revista Teias**, v.53, abr./jun.2018.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2024.

PORTILHO, Evelise; PAROLIN, Isabel. As relações educativas: entre o educar e o cuidar. In: Formação continuada na Educação Infantil. Outros olhares sobre as crianças e as infâncias. Curitiba: Appris, 2017, p.65-82.

PORTILHO, Evelise; SILVA, Claudia; BATISTA, Giovani de Paula. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14912, 2023, p. 1-16.

PORTILHO, Evelise *et al*. **A Instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2018.

POZO, Juan Ignácio. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre:2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ATUAÇÃO DOCENTE COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA COMUM: POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS COLABORATIVAS[1]

Adriana Aparecida Grando [2]

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski [3]

RESUMO

No cenário educacional atual, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado destaque, o que demanda das instituições escolares e dos(as) educadores(as) uma abordagem sensível, que reconheça a singularidade de cada criança e evite práticas estigmatizantes e/ou capacitistas. Este trabalho está relacionado à dissertação de Mestrado em Educação, inserida na Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva* da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e está orientado pelo seguinte problema de pesquisa: Como acontece a interação dos professores(as) atuantes com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum, com vistas à inclusão? A pesquisa justifica-se pela trajetória da primeira autora como professora da educação básica e pela vivência pessoal como mãe de uma criança diagnosticada com TEA. A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada na perspectiva *pós-estruturalista*, com aporte teórico em Michel Foucault que propõe a desconstrução de verdades naturalizadas e a análise das práticas escolares como produções sociais. A geração das materialidades empíricas foi realizada por meio de *entrevistas narrativas* com roteiro orientador e, envolveu 13 docentes, o que incluiu professores regentes, segundos professores de turma e docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam com crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As narrativas foram organizadas em três agrupamentos temáticos e analisadas com base na *análise do discurso* com inspiração foucaultiana. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino localizada na área urbana de Chapecó (SC). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Até o presente momento, as narrativas reveram que as práticas colaboração entre os docente, mesmo diante de tensões institucionais, constitui a integração de saberes pedagógicos e podem possibilitar uma *reinvenção de sentidos* sobre inclusão de crianças com TEA.

Palavras-chave: Inclusão. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

---

[1] Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó / órgão que fornece bolsa a vocês, quando for o caso e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - processo nº 302973/2022-2

[2] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Unochapecó. E-mail: adrianag@unochapeco.edu.br.

[3] Professora orientadora. Doutora em Educação (UFSM). Pós-doutora em Educação (UFFS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, Mestrado e Doutorado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Coordenadora do PPGE no período de 2018 a 2024; Líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó); Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um tema de crescente importância, demandando uma abordagem sensível por parte da sociedade, da escola e dos educadores.

A inclusão no ambiente escolar pressupõe uma ampliação da concepção de escola e de estudante, de forma que a inclusão não se reduza, ao cumprimento de obrigações estipuladas por leis e decretos. Neste contexto, Lopes e Fabris (2013, p. 76) destacam que “também é importante perceber que a inclusão não significa ocupar o mesmo espaço físico. A acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetue”. Portanto, podemos questionar que a presença na escola comum não garante, necessariamente, que o indivíduo não será excluído. Muitas vezes, a inclusão pode ocultar uma exclusão sutil e prejudicial.

A necessidade de mudança, segundo Santos (2016, p.7) requer o “planejamento de estratégias de promoção de competências no curso do desenvolvimento, típico ou atípico, da criança”.

Embora os termos "criança atípica" e "desenvolvimento atípico" sejam recorrentes na atualidade ao fazer referência a crianças com TEA, podem reforçar o estigma entre o normal e o patológico, a norma e seu distanciamento, o que sugere a existência de crianças típicas, com desenvolvimento normal, e que quem não cabe nessa categoria necessita de correção.

Lopes e Veiga-Neto (2023, p. 6) destacam que:

> A normação constitui um normal universal, ou seja, primeiro tem-se a norma e, a partir dela, define-se o normal e o anormal. Diferente disso, a normalização parte do apontamento do normal e do anormal para se definir a norma - trata-se de uma operação que tende à multiplicação das normas. Dessa discussão, destaca-se que a normalização articula, em uma relação de interdependência no corpo social, a definição, a classificação, bem como o acompanhamento e o controle das anormalidades em tentativas infindáveis de regulação da vida. Assim, muitos se encontram simultaneamente in/excluídos, presentes na escola, porém afastados de várias de suas práticas.

A racionalidade da classificação também pode está presente no discurso normativo acerca de crianças com TEA. O próprio termo "transtorno", adotado para referir-se às pessoas com TEA, mostra-se carregado do conceito clínico e patológico. Por sua vez, o termo "espectro" provoca a reflexão acerca da flexibilidade presente na denominação. Ressalta-se que neste trabalho será adotado o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em virtude do seu uso crescente nas produções educacionais.

Para Dutra (2008), devido às características singulares que variam entre as crianças com TEA, o processo de aprendizagem desses estudantes exige adaptações que desafiam os métodos tradicionais de ensino, o que demanda dos professores ações para assegurar o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum. Dessa forma, mesmo com a amplitude da discussão em torno dessa temática, esse diálogo ainda é complexo, o que traz à tona uma série de barreiras à prática de inclusão e ao papel da escola no que tange ao ensino direcionado a crianças que possuem essas particularidades.

Santos e Vieira (2017) corroboram ao afirmarem o quanto é desafiador para os educadores elaborarem propostas de trabalho que promovam a educação inclusiva destes sujeitos, ao considerar que a escola é um espaço de normatização e normalização.

Lopes e Carvalho (2023) destacam que, neste contexto, os conhecimentos clínicos ainda desempenham um papel crucial ao estabelecer e naturalizar concepções de normalidade e anormalidade, sendo, ademais, determinantes na formulação de fundamentos políticos e pedagógicos que regem a inclusão da diferença humana no ambiente escolar.

Nesse cenário, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), configura um desafio contemporâneo, especialmente no contexto atual devido a expansão do número de matrículas desses estudantes na escola comum. Segundo o Censo Escolar 2024 (INEP, 2025), houve um aumento de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA, que totalizaram 636.202 em 2023 e chegaram a 918.877 em 2024.

Ao considerar essa realidade, as práticas colaborativas entre docentes despontam como uma possibilidade relevante, sobretudo no que se refere ao

planejamento e à implementação de ações educacionais voltadas à promoção da aprendizagem e da participação desses estudantes na escola comum. Tal compreensão encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) a qual orienta que a educação especial deve atuar de forma transversal, promova redes de apoio, formação continuada e o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os profissionais da escola. Essas práticas envolvem a articulação entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de promover a participação desses estudantes e a valorização da diversidade como princípio educativo.

Walker e Gräff (2022) destacam que o trabalho colaborativo favorece as relações interpessoais entre os profissionais envolvidos e amplia as possibilidades de atuação a partir de uma racionalidade inclusiva no contexto escolar. Além disso, as autoras apontam os termos bidocência, cooperação, coensino e colaboração, como conceitos que contribuem para a constituição de práticas colaborativas e se referem ao trabalho em grupo/conjunto, como a forma que problematiza a organização dessa modalidade de atuação pedagógica. Assim, a inter-relação entre esses elementos dá forma e sentido às práticas colaborativas, ao evidenciar a atuação pedagógica baseada no compartilhamento de saberes, na corresponsabilidade e na construção conjunta dos processos educativos.

Diante da complexidade do fenômeno exposto, a pesquisa está orientada pelo seguinte problema de pesquisa: Como acontece a interação dos professores(as) atuantes com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum, com vistas à inclusão? O objetivo geral da investigação é compreender como acontece a interação dos professores(as) atuantes com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola comum, com vistas à inclusão. Os objetivos específicos são: identificar características das crianças com TEA; compreender os desafios enfrentados pelos docentes; analisar situações que favorecem práticas colaborativas; e verificar como se dá a formação continuada desses profissionais.

A investigação partiu de vivências pessoais e profissionais da primeira pesquisadora, como mãe e professora de crianças com TEA. O estudo foi

realizado em uma escola pública estadual de Chapecó (SC), que conta com sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e segundo professor de turma para estudantes com laudo de TEA. Participaram 13 professores do ensino fundamental (anos iniciais, turno vespertino), e incluiu titulares de turma, segundos professores, docentes de Arte, Educação Física e AEE. A metodologia adotada foi qualitativa, com *entrevistas narrativas* analisadas por *agrupamentos temáticos* e interpretadas à luz da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Para Sales (2021) na análise do discurso não há a busca da origem de determinado discurso, tampouco de investigar as intenções de quem o produz, mas sim de compreender os mecanismos que sustentam sua existência e circulação em contextos específicos. Em outras palavras, "trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso (SALES, 2021, p. 125).

O estudo aborda o paradoxo existente entre o modelo escolar vigente, caracterizado por regras, rotinas e uma organização homogênea, e a diversidade dos estudantes, cujas singularidades e ritmos próprios desafiam essa estrutura padronizada.

2. PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O QUE A PESQUISA APONTA

A ideia da escola como uma instituição que reflete a continuidade da clínica, abordada na pesquisa de Felisbino (2022) tensionam como as políticas públicas educacionais adotam técnicas de normalização com base no modelo médico, e tratam a singularidade da criança com TEA como algo a ser corrigido. Neste contexto, Gräff e Pieczkowski (2023, p. 3) afirmam "[...] que a escola, uma invenção da Modernidade, é regida por um conjunto de normas e segue padrões produzidos socialmente, a partir de uma base historicamente excludente [...]". Felisbino (2022) ressaltam, ainda, que as intervenções escolares focadas na patologização da diferença respingam numa pedagogia terapêutica, onde as técnicas pedagógicas voltadas ao ensino são ofuscadas. A

autora destaca, também, que concomitante a este processo, o Ministério da Educação (MEC) não oferece políticas claras para orientar professores na escolarização das crianças com TEA, o que reflete na negligência das práticas pedagógicas que possam promover o aprendizado e a cidadania desses estudantes e privilegia uma pedagogia terapêutica. Assim, a expansão do conhecimento médico para os diversos domínios sociais, o que inclui a educação, reflete estruturas de poder e interfere na forma como os professores são subjetivados e transformam saberes clínicos em práticas pedagógicas.

A colaboração entre docentes da Educação Especial e da educação geral encontra respaldo legal na Resolução n.º 4 CNE/CEB/2009, que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Neste documento, constam, no Art. 13, as atribuições dos profissionais do AEE e uma delas está relacionada a estabelecer articulação com docentes, "[...] visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares" (BRASIL, 2009, p. 3).

Embora a matrícula escolar dos sujeitos da Educação Especial, dentre eles os que apresentam TEA, seja um direito inquestionável, Garcia (2011) destaca que a inclusão escolar é uma prática complexa e contraditória, permeada por relações sociais em um contexto histórico que envolve um processo de luta e embate contra a exclusão, mas que nem sempre questiona as práticas sociais fundamentadas em desigualdades. Isso quer dizer que é fundamental compreender as condições de possibilidade, termo enfatizado por Foucault (WEIZENMANN, 2013), onde emerge a escola.

Neste contexto, Pieczkowski (2019) afirma que Foucault nos ensina a questionar o que já está estabelecido e criar alternativas para a ação, o que ajuda a entender a complexidade da inclusão e mediação pedagógica com estudantes com deficiência. Nesta vertente, os professores são desafiados a aprender com a diversidade, utilizar tecnologia assistiva e repensar seu papel docente e o ambiente escolar.

Assim, as práticas colaborativas entre professores poderá criar ambientes educacionais inclusivos, especialmente, quando se trata de crianças

com TEA. Neste contexto, é fundamental refletir sobre os saberes que influenciam a aproximação ou o distanciamento dos docentes em relação às práticas colaborativas no ambiente escolar, ao considerar que, historicamente, a prática pedagógica, especialmente no que tange a educação especial, tem sido fortemente influenciada por conhecimentos oriundos das áreas médica e psicológica. Isso implica na produção de verdades sobre o que e como fazer em relação aos alunos com deficiência, que muitas vezes pode se constituir em práticas pedagógicas que evidenciam a deficiência como uma limitação.

A maioria dos docentes entrevistados relatam que, além de compreender as especificidades de cada aluno, é necessário reconfigurar práticas pedagógicas para atender às suas necessidades individuais, e assim, tornar o ensino mais acessível e significativo. No entanto, essa trajetória nem sempre é fácil, pois a falta de formação específica, a escassez de recursos e o apoio limitado da instituição podem gerar sentimentos de insegurança e sobrecarga. Apesar disso, os professores também narram experiências transformadoras, onde a conexão estabelecida com os alunos e mesmo os pequenos avanços conquistados fortalecem e reafirmam o papel essencial da educação inclusiva. Assim, atuar com estudantes com TEA exige não apenas conhecimento técnico, mas também empatia, criatividade e uma disposição constante para aprender com cada estudante, reconhecer suas potencialidades e celebrar suas conquistas ao longo do processo educacional. Como narrado pela Docente 4:

> *Ser professora de um estudante com um TEA é um desafio diário mas também posso utilizar a palavra transformador, um processo diário, pois um indivíduo é diferente do outro, por mais que eles tenham o mesmo nível de suporte.*

Na fala da professora é possível destacar o caráter desafiador e dinâmico do ensino para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela ressalta que, dentro do espectro, cada indivíduo é único, o que exige uma abordagem educacional diferenciada e adaptável. Ao correlacionar a narrativa da docente com Foucault, podemos recorrer aos seus estudos sobre *poder, discurso* e *subjetividade*. Foucault explora como as instituições, o que inclui a escola, moldam subjetividades e estabelecem normas sobre o que é considerado normal. No contexto do ensino para estudantes com TEA, é

possível fazer um paralelo com seu conceito de biopoder, que analisa como as políticas educacionais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, sua crítica às estruturas disciplinares pode ser relacionada ao desafio de construir metodologias de ensino mais inclusivas, que rompam com padrões rígidos e permitam uma adaptação às necessidades únicas de cada estudante. A ideia de desafio diário também pode ser vista pela ótica foucaultiana como uma forma de resistência às normativas padronizadas da educação.

O Docente 2 expressa limitações para a incorporação de práticas colaborativas:

> *Os desafios maiores seriam o tempo para preparar a aula pra eles, que a gente não tem esse tempo de planejamento, não temos nada, temos 15 minutos de intervalo. Eu tenho que preparar isso tudo, eu não tenho tempo pra preparar uma aula mais diferenciada, mais atrativa, podia trazer mais materiais, a gente traz, propõe coisas diferentes, mas tudo ali durante as aulas têm que elaborar tudo junto, não tem hora de planejamento [...].*

A fala deste professor evidencia um dos principais desafios enfrentados para planejar e executar práticas integradas, ou seja, colaborativas, para o ensino de estudantes com TEA, decorrente da ausência de tempo para encontros comuns. Esse relato reflete não apenas o cotidiano dos docentes, mas também as fragilidades das políticas educacionais em garantir condições adequadas para a inclusão.

Quando solicitado que relatasse sobre as práticas colaborativas o Docente 2 destaca:

> *Sim, todos, os professores que eu trabalho junto e em sala são bem ativos, têm uma participação bem boa, a gente se ajuda, eu ajudo eles e eles me ajudam. Apesar de não ter tempo de conversar com o AEE também, quando tem uma brecha sentamos rapidinho.*

A narrativa do docente revela que apesar dessa disposição existem limitações estruturais, como a falta de tempo para planejamento e a impossibilidade de estabelecer diálogos mais aprofundados com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa realidade reflete uma dinâmica educacional que, limita práticas colaborativas.

Importante ressartar que para que práticas colaborativas sejam viáveis e fecundas, o conjunto dos professores atuantes com estudantes com TEA na

escola devem convergir para compreensões e práticas comuns. Contudo, os professores regentes das turmas nas quais participam estudantes com TEA, se ressentem de não serem contemplados com formação continuada, a qual é destinada somente para os segundos professores de turma ou professores do AEE, entendidos na escola como os responsáveis pela Educação Especial. Os Docentes 07 e 11 narram:

> *Eu não tive nenhuma formação sobre TEA. Tivemos sim uma formação superficial sobre alunos especiais, mas não necessariamente sobre TEA. Foi no geral, foi bem vago e foi na rede municipal não no Estado. Acho que a rede estadual deveria investir muito em informações. Assim, eu procuro fazer cursos para compreender melhor essas especificidade Docente 07, 2024).*
>
> *Não tem capacitação para isso. O Estado está deixando a desejar: não temos paradas para discutir sobre isso, faltam recursos, falta o pessoal para ajudar, faltam cursos para nos orientar de como trabalhar... A gente só tá atendendo e muitas vezes deixando a desejar por falta de esclarecimento, por falta de trocas, de convivência, de ideias e uma parada para estudar sobre isso (Docente 11, 2024).*

Essas falas mostram que não se trata apenas da ausência de formação continuada para a educação de crianças com TEA, mas da carência de espaços de troca, escuta e construção coletiva de saberes..

Sob o aporte foucaultiano, essas narrativas podem ser lidas como efeitos de um regime de verdade que convoca o sujeito docente à autogestão de sua formação, responsabilizando-o por suprir individualmente aquilo que o Estado não garante. Ao mesmo tempo, ao nomearem essas falhas, como *formações superficiais, falta de trocas, só estamos atendendo*, os docentes produzem deslocamentos que denunciam o funcionamento dessas estratégias de poder, que limitam práticas colaborativas. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007 p.952) “[...] é graças ao seu caráter microscópico e ‘pervasivo’ que o poder se torna quase invisível e, por isso, ainda mais efetivo.”

No entanto, essas mesmas narrativas também configuram movimentos de contraconduta. A fala das professoras revela um campo de tensões entre os discursos institucionais sobre inclusão e as práticas formativas que possibilitem práticas colaborativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas colaborativas entre docentes que atuam com crianças com TEA revelaram um cenário permeado por esforços coletivos, embora limitado por entraves estruturais, institucionais e culturais. As narrativas indicam ausência de tempo, espaços de diálogo e formação adequada, além da ineficácia das políticas públicas em viabilizar condições reais para a inclusão. Mesmo diante dessas barreiras, os professores mobilizam estratégias de planejamento, interação e adaptação didática que extrapolam o laudo clínico e as fragilidades do contexto escolar. Tais práticas, à luz das contribuições de Foucault emergem como respostas a dispositivos que regulam e restringem ações docentes. Ao desafiar prescrições normativas, os professores ressignificam suas funções e revelam a colaboração como espaço de resistência e reinvenção. Este estudo alcança seus propósitos ao destacar as tensões e as potencialidades da prática colaborativas, que podem se constituir em caminhos para a integração de saberes, para a construção de uma escola que acolha as diferenças e possibilite uma *reinvenção de sentidos* sobre inclusão de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista.** Brasília, 23 abr. 2025. Atualizado em: 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo escolar/ crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>.Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: [s.n.], jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

DUTRA, Claudia. Inclusão. **Revista Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52471/1/2008_art_rvfigueiredocrbaptista.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In:* Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. v. 2, Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78. Disponível em: https://gepeto.ced.ufsc.br/politica-nacional-de-educacao-especial-nos-anos-2000-a-formacao-de-professores-e-a-hegemonia-do-modelo-especializado. Acesso em: 10 out. 2024.

FELISBINO, Cláudia. **Políticas públicas brasileiras para o autismo**: entre a patologização da diferença e a correção comportamental. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2022.

GRÄFF, Patrícia; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A clínica na condução de práticas escolares. **Educação Unisinos**, v. 27, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.30. Acesso em: 10 out. 2024.

LOPES, Maura Corcini; CARVALHO, Alexandre Filordi de. Vida (im)possíveis entre o clínico e o pedagógico: 60 anos de O Nascimento da Clínica de Michel Foucault. **Educação Unisinos,** v. 27, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.40. Acesso em: 10 out. 2024.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Norma, normação, normatização e normalidade. *In*: LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo Veiga-Neto. Escola, normalidade e sofrimento. **Educação Unisinos**, v. 27, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.32. Acesso em: 10 out. 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-21, 2019. Disponível em: : https://doi.org/10.5902/1984644428452 Acesso em: 10 out. 2024.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicos para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 113-134.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**: significados e práticas. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 219-232, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7413. Acesso em: 10 out. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015. Acesso em: 10 out. 2024.

WALKER, Gleici Cristina; GRÄFF, Patrícia. Práticas colaborativas na educação: uma descrição da literatura atual. **Revista Educação em Foco,** v. 27, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.37156. Acesso em: 10 out. 2024.

WEIZENMANN, Mateus. **Foucault**: sujeito, poder e saber [recurso eletrônico]. Pelotas: NEPFil online, 2013. 181 p. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/2-foucault-sujeito-poder-e-saber.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

A NEURODIVERGÊNCIA DA CRIANÇA-TDAH COMO UM MARCADOR SOCIAL DE DIFERENÇA: O PROBLEMA SOCIAL DO MODELO DA NEURODIVERSIDADE

Carlos Antônio de Souza Ferreira Júnior[1]
Simone Vieira de Souza[2]

E o que acontece quando começo a me tornar algo para o qual não há lugar no interior do regime de verdade instaurado?

(Judith Butler)

RESUMO

Este artigo objetivou refletir a respeito do entrelaçamento dos conhecimentos construídos durante os encontros promovidos pelo Ciclo de Seminários — Brincar: diálogo entre dois mundos e o projeto de pesquisa de mestrado do autor desta obra. Essa escrita justifica-se através da necessidade de produzir conhecimentos científicos que sejam contra hegemônicos e que possibilitem a equidade na luta contra desigualdades. Sobretudo quando falamos sobre a garantia de direitos das crianças. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, inicia-se uma retomada histórica mediante a construção da infância no Brasil. Bem como, sobre o surgimento do conceito de neurodiversidade. A luz da Teoria da Complexidade, na qual o termo "complexidade" não é compreendido com uma conotação de algo difícil, mas sim como uma rede de interconexões indissociáveis, foi possível evidenciar a importância de conhecermos as histórias das infâncias, não somente para nos sensibilizarmos, mas para nos mobilizarmos. Mais que isso, esse texto estabeleceu pontes teóricas que auxiliam na articulação entre os marcadores sociais da diferença e as crianças-TDAH. Viabilizando compreender a neurodivergência da criança com diagnóstico de TDAH como um marcador social de diferença no contexto do problema social inaugurado pelo modelo da neurodiversidade.

Palavras-chave: Neurodivergência; Crianças; TDAH; Marcadores sociais.

1 BÚSSOLA DA ESCRITA: IMPULSOS A NOVAS POSSIBILIDADES

Este texto possui como objetivo trazer reflexões que entrelaçam os conhecimentos construídos durante os encontros promovidos pelo Ciclo de Seminários — Brincar: diálogo entre dois mundos e o projeto de pesquisa de mestrado do autor desta obra. Assim, com a premissa desses estudos, pretende-se trilhar um caminho de discussão crítica, no qual possamos estabelecer uma lente teórica onde seja possível alinhar os debates a respeito dos marcadores

[1] Mestrando em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pedagogo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – carlos.mestrado.ufsc@gmail.com
[2] Mestre em Psicologia, doutora em Educação, professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - simonesouza.ufsc@gmail.com

sociais de diferença e as crianças-TDAH.

Antes de pensarmos no objetivo proposto, faz-se necessário uma breve contextualização sobre o evento mencionado e o referido projeto de dissertação. O curso que se oriunda de uma parceria interinstitucional entre pesquisadoras do Brasil, vinculadas à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadoras de Portugal, vinculadas à Universidade do Porto, a Escola Superior de Educação e ao Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais de Lisboa.

Além disso, esse curso se configurou no âmbito do Cirandei, o qual é um programa de extensão vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas infância, Crianças e Educação (GEPICE) em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC e da UEMG. Também teve o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas Etnografia Infância (GEPEI).

Mais que isso, o Ciclo de Seminários também compôs o quadro de disciplinas ofertadas no segundo semestre letivo do PPGE da UFSC (2024.2). Os encontros tiveram como principal interesse instigar o alargamento de perspectivas críticas de intervenção e reflexão no campo da educação da infância. Abraçando a demanda de articular as contribuições teórico-metodológicas de estudos da infância a partir da socialização de resultados de pesquisas e experiências de profissionais que desenvolvem práxis com crianças.

A luz disso, foram realizados quatro encontros, sendo eles respectivamente nomeados da seguinte maneira: “Entre a escolarização e o brincar com o foco no ambiente educativo”, “O brincar e os marcadores sociais da diferença (gênero, raça/etnia e classe social)”, “O brincar e as relações com a natureza” e “Brincar e modos de participação das crianças”. Salienta-se que nesta escrita serão priorizados os diálogos feitos no segundo encontro. Ainda se ressalta que o link para acesso à página web na qual constam esses materiais será anexado nas referências bibliográficas deste texto com intuito de estabelecer veracidade ao conjunto deste trabalho, bem como no interesse de garantir a divulgação e livre contato com o conhecimento científico produzido.

Como também foi dito, a você leitor, o alinhamento a seguir das discussões estará intrinsecamente ligado com o projeto de pesquisa intitulado — até o momento — como “*O essencial é invisível aos olhos: narrativas de crianças sobre*

os significados e sentidos atribuídos à infância com diagnóstico de TDAH em contexto manauara". Esse estudo encontra-se em desenvolvimento pelo autor desse texto, enquanto mestrando do PPGE da UFSC através da linha de pesquisa Educação e Infância. Sob orientação da psicóloga e professora Simone Vieira de Souza, mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

Dessa forma, pretende-se compreender os significados e sentidos atribuídos, por crianças, à infância com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), identificando em suas narrativas e interações os significados e sentidos construídos por elas para o ser criança-TDAH. Verificando possíveis manifestações da medicalização e suas prováveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.

2 PRIMEIROS CAMINHOS: BREVE RESGATE HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA NEURODIVERSIDADE NO BRASIL

Nos percursos sociais e históricos, percorridos na formação de nossa sociedade, fica evidente que a maneira como observamos e refletimos atualmente a respeito das infâncias são perspectivas inimagináveis dois séculos atrás. Constatações que agora geram repúdio e são criminalizadas, outrora foram tão normatizados que sequer eram questionadas. Por exemplo, não era incomum até meados do século passado que muitas crianças fossem às guerras, trabalhassem para garantir suas sobrevivências e de suas famílias, engravidassem ou que se casassem forçadamente. Precisamos reconhecer que muitos avanços significativos já foram conquistados, mas esses são alguns dos desafios enfrentados até hoje, revelando que estamos longe do ideal de garantirmos infâncias saudáveis a todas as crianças.

É palpável a amargura da realidade vivida pelos sujeitos crianças de épocas anteriores e os reflexos que reverberam em diversos eixos de nossa conjuntura social. Podemos validar essa afirmativa ao olharmos sobre o prisma da história da criança no Brasil, sendo essa marcada por duros e árduos processos de desumanização, demonização e negligências frente as infâncias.

Não é um segredo que o processo constitutivo relativo à figura social intitulada como criança, se destaca não só por uma construção inferiorizada. Mas

também pelas representações contestáveis de suas realidades e interações. Ou seja, é notório que a jornada social e histórica relacionada ao grupo das infâncias é um reflexo cristalino de relações de poder e subalternização de corpos socialmente categorizados como submissos em uma cultura adultocêntrica.

Frutos dessa perspectiva ressoam na sociedade, tendo em vista que a relação entre adultos e crianças ainda se baseia em uma ótica que interpreta esses indivíduos apenas como adultos em miniaturas a serem desenvolvidos. Logo, são corpos sem vez ou voz e por muitas das vezes não são somente negligenciados, são também apagados dos processos, sobretudo no âmbito educacional, tendo seu direito de participação negado. É lamentável que ainda se ecoe a noção de tábulas rasas a serem preenchidas ou que sejam observadas ações que objetivam a doutrinação de corpos e ensinamentos de obediência e silêncio inquestionáveis por parte das crianças. Conforme apontado por Araujo (2008)

> A infância, tal qual conhecemos hoje, fruto de uma construção histórica e social, tem sua base fundamentada em roupagens. Tais roupagens referem-se à forma como concebemos a ideia de criança, de bem-estar, de subsistência, de educação e de valores. Traçamos (nós, os adultos e as adultas) perfis de crianças ideais e tentamos nos transformar em adultos também ideais, responsáveis, tutores, que têm muito mais a falar sobre/da criança do que ela própria.

Dessa forma, no contexto escolar, sobretudo na escolarização precoce, observamos que as infâncias acabam sendo desassistidas e abafadas, quando se impõe que crianças deixem de ser crianças e ocupem o lugar engessado de alunos. Sendo envolvidos em um processo de homogeneização, no qual suas características, suas vivências, seus conhecimentos, suas produções culturais, seus modos de participação e subjetividades são desconsideradas, como se existisse uma infância única.

Neste momento, é cabível trazermos para a discussão o aporte teórico desenvolvido pela ativista, socióloga e pesquisadora Judy Singer. Essa estudiosa dedicou sua carreira a compreender sua relação e as atitudes de sua mãe, que segundo ela foi uma autista não diagnosticada. Ela também buscou auxiliar sua filha diagnosticada aos 9 anos como autista. Também, objetivou contribuir com o avanço social, rompendo com noções preconceituosas e estigmatizantes

atribuídas para pessoas com os mais variados diagnósticos ou que se sentissem fora das “normitudes sociais”. Mais que isso, de acordo com Abreu (2022, p. 17-18):

Ao mergulhar nas questões de deficiência, ela própria se viu com traços de autismo, mesmo tendo, durante a maioria de sua vida, se apresentado como filha de uma mulher autista e mãe de uma mulher autista. Em algumas ocasiões, ela se percebia “em algum lugar no espectro”, em outras, como alguém com traços de autismo, mas não necessariamente como uma pessoa autista, apesar de ter recebido um diagnóstico formal.

Assim, além das justificativas e inquietações pessoais, foram as lutas e movimentações sociais das Pessoas com Deficiência e o ativismo autista que deram vazão para as contribuições de Singer. As críticas ao modelo biomédico se fortaleceram, a alta demanda de políticas públicas que atendessem esses grupos, o reconhecimento da Síndrome de Asperger como diagnóstico separado feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 1992 e as discussões acerca do autismo como um espectro viabilizaram o surgimento do “movimento da neurodiversidade”. Além disso, o fato de pessoas autistas alcançarem visibilidade e alcançarem locais de fala, principalmente na comunidade científica, corroboraram significativamente para a fundação dos conhecimentos construídos e compartilhados por Singer.

A partir das colocações do psiquiatra Oliver Sacks em sua obra “Um Antropólogo em Marte”, Singer observou que poderia ir à contramão do exposto pelo psiquiatra Leo Kanner, que defendia a ideia do autismo ser estreitamente restritivo. E ainda culpabilizava os pais de crianças autistas, em especial as mães, usando o termo mães-geladeiras, para expressar que pais “frios” e pouco afetuosos causavam autismo em seus filhos. Destarte, ela passou a criar contatos, realizar publicações, participar de eventos e comunidades que fizessem desdobramentos relacionados à temática.

Dessa maneira, no final da década de 1990, ela cunhou em seu trabalho de conclusão do curso de sociologia o termo “neurodiversidade”. O qual é inserido como uma sobreposição de aspectos sociais identitários de um indivíduo e a maneira como esse sujeito será atravessado em suas relações com a sociedade e a sua acessibilidade a direitos. Logo,

O conceito de neurodiversidade estabelece uma analogia com o de biodiversidade. Assim como a biodiversidade, de Edward O. Wilson, diz respeito a todas as espécies do planeta, a neurodiversidade seria referente à infinita pluralidade neurocognitiva de todas as populações e sua subsequente importância para toda a humanidade. (Abreu, 2022, p. 19)

Entretanto, algumas compreensões equivocadas foram surgindo e se fez necessário refutá-las, pois ser neurodiverso não corresponde a algo subjetivo, mas sim coletivo. Ou seja, a humanidade é neurodiversa, assim surge o termo “neurodivergentes” para caracterizar quaisquer pessoas com disparidades neurológicas e prevenir esse erro conceitual. Para Judy Singer

> […] o movimento da neurodiversidade era uma espécie de resposta à hegemonia da ideia do autismo como algo desprezível, o que era sustentado pelas experiências comuns de eclusão e bullying a que pessoas fora dos padrões de normalidade (não só as pessoas autistas) são submetidas ao longo da vida (Abreu, 2022, p. 21)

Em acréscimo a isso, destaca-se também a distinção entre neurodiversidade e um modelo da neurodiversidade, tendo em vista que a segunda é uma abordagem que possui um caráter que não só pensa a neurodiversidade humana. Como também preconiza haver uma construção cultural do “cérebro normal”. Dessa forma, as dinâmicas sociais subjacentes operam semelhantemente a outras manifestações da diversidade humana, como gênero, sexualidade e etnia (Abreu, 2022, p. 20).

Claro, essas afirmações precisam ser levadas em conta, contudo, não podemos negar a existência dos diagnósticos, das nuances do neurodesenvolvimento cientificamente comprovadas e dos sofrimentos que causam às pessoas que os vivenciam. É nítida a necessidade de enxergarmos as pessoas com diagnósticos, principalmente como seres humanos e não laudos, sem subestimar ou superestimar suas capacidades por conta dos transtornos que apresentam. Respeitando suas dificuldades e potencialidades.

Surge a indagação, afinal, existiu ou existe alguma pessoa que passou ou passa por essa vida sem necessitar de auxílios e mediações em seus processos pessoais? “Encarar a neurodivergência como diferença não seria negar dificuldades, mas apenas mudar o foco da abordagem para equilibrar a narrativa

popular […] cuja linha de pensamento é geralmente centrada nos déficits". (Abreu, 2022, p. 40)

Portanto, compreender que a coletividade humana, nesse contexto, com enfoque às infâncias, são formadas por seres tanto biológicos quanto sociais, é fundamental para que não corremos em desfavor dos avanços de nossa espécie e dessa categoria social. Sendo, também, essencial girar a chave dessa possível transversalidade entre esses campos, para não perpetuarmos ou contribuirmos com o abafamento e o sofrimento das subjetividades das crianças. Religar conhecimentos e criar pontes é crucial.

3 UMA CONVERGÊNCIA NECESSÁRIA: DIVERSIDADES NEUROLÓGICAS E OS MARCADORES SOCIAIS DE DIFERENÇA

Caro leitor, lhe trago as contribuições de Edgar Morin, com ênfase à Teoria da Complexidade, na qual o termo "complexidade" não é lido com uma conotação de algo difícil, mas sim como uma rede de interconexões indissociáveis. Registra-se que tudo está interligado e que, apesar de ser apresentado como uma coisa facetada, o conhecimento é essencialmente composto pelas partes e pelo todo.

> Quando Pascal afirma 'acredito ser impossível conhecer o todo sem conhecer as partes', ele enfatiza com vigor que o verdadeiro conhecimento é um conhecimento que efetiva o circuito do conhecimento das partes na direção do conhecimento do todo e o do todo na direção do conhecimento das partes. (Morin. 2015)

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento deve se dar de maneira sistêmica, seguindo o ciclo de analisar as partes e uni-las em um todo com significados e sentidos. Hodiernamente, há muito empenho em ensinar as partes. Entretanto, em sua maioria, falha no quesito de junção delas, compactuando para o enraizamento de uma cultura acadêmica que forma indivíduos incapazes de religar os conhecimentos. E é somente pelos modos de religação que podemos construir e desenvolver o pensamento complexo, percebendo as partes de um todo, e o todo nas partes.

Nesse tocante, não pode ser objeto de dúvida a emergência em direcionarmos os nossos olhares para as existências e experiências de infâncias neurotípicas no contexto escolar. Refletir a respeito dessas realidades é uma área que, no decorrer das últimas décadas, vem encontrando mais espaços e estudiosos interessados. Pensar o cotidiano e as práxis de inclusão educacional de crianças consideradas "desviantes" é de suma importância, principalmente ao considerarmos que elas, normalmente, estão inseridas em instituições que se caracterizam por condutas baseadas em uma cultura escolar padronizadora, que ainda vê as crianças pelas lentes durkheimianas.

Deste modo, não basta que sejam vistas socialmente como “não-seres” apenas porque são crianças que, nesta perspectiva retrógrada, continuam em suas formas brutas e requerem passar por um longo e violento processo de lapidação. Arrisca-se dizer que a infância, enquanto categoria social inferiorizada, é um marcador social de diferença entre crianças e adultos, ambos sujeitos de direitos, mas que ocupam e desempenham papéis sociais formados por diferenças e relações de poder.

Ou seja, as infâncias-TDAH são ainda interpretadas e representadas como problemas a serem resolvidos e desafios que precisam ser enfrentados. Isso, pois, aspectos que são características desses sujeitos acabam sendo transmutados somente à classificação de doenças. Consequentemente, ter um funcionamento neurológico diferenciado do instituído como ideal passa a assumir a condição de “comorbidade da infância”, nesse cenário, um marcador social de diferença. Assim, as experiências ocorridas à luz do adultocentrismo são diferenciadas entre crianças consideradas “típicas” e as tidas como “atípicas”, sendo essa última mais agravada.

Propondo uma aproximação com a discussão a respeito dos marcadores sociais da diferença, faremos uma ponte entre o modelo da neurodiversidade e os expostos por Teodoro (2024). A pesquisadora indica que os problemas sociais são gerados pelas diferenças que fazem parte do todo da sociedade, e esses problemas sociais compõem os contextos sociais e suas diferentes especificidades. Ainda segundo a autora,

> Essas diferenças podem ser de origem socioeconômica ou classe social, de sexo, de gênero, de religião, de etnia, de raça, de idade, de nacionalidade e de muitas outras. Em outros termos, todos os problemas são problemas sociais, problemas esses que compõem a nossa realidade social, inclusive os preconceitos e as discriminações raciais que constituem apenas uma das modalidades de diferenças.

Vendo por essa lente, podemos elencar a existência de grupos infantis de maior suscetibilidade a rotulações, tentativas de padronização e subalternização dos modos de participação no eixo escolar, dentre eles destacam-se crianças ditas neurotípicas. Logo, como visto anteriormente, aquelas que possuem um desenvolvimento e funcionamento neurológico que se distancia das normativas instituídas como ideal. Consoante ao exposto por Carvalho (2004)

Historicamente, as escolas comuns de ensino foram ambientes educacionais excludentes, com organização institucional fundamentada na ausência de flexibilizações curriculares e didáticas, bem como na convicção de que todos os estudantes deveriam aprender e se desenvolver no mesmo ritmo.

Sob esse prisma, podemos afirmar que crianças que apresentam diagnósticos ou hipóteses diagnosticas de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade — TDAH, experimentam com maior ferocidade não só o

fenômeno do adultocentrismo, tendo sua existência conduzida por meio das vozes adultas e interpretadas por não responderem às expectativas sociais. Mas também, portam o marcador social de diferenças neurológicas que os enquadra como desajustados ao modelo de neurodiversidade constituído como normal, carregando diagnósticos como sentenças em seus modos de (não)participação. Contribuindo com o paradigma de controle sobre os corpos, gerando a experiência de domínio sobre suas subjetividades, subalternização de suas características e violência contra seus modos de participação.

Considerando que “as diferenças percebidas entre “nós” e os “outros” constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos, de práticas de discriminação e de construção das ideologias delas decorrentes” (Munanga, 2010). Põe-se às claras a inerência dessa temática com o avanço social, principalmente para o alargamento da garantia de direitos das crianças-TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, fecho esse trabalho evidenciando a importância de conhecermos as histórias das infâncias, não apenas para nos sensibilizarmos, mas para nos mobilizarmos. Proporcionando espaços e tempos significativos para debates que promovam mais conquistas para o campo da infância. Dessa forma, realço o valor do Ciclo de Seminários — Brincar: diálogos entre dois mundos no processo formativo dos mestrandos do PPGE-UFSC, bem como para outros que se interessaram ou venham a se interessar pelos conhecimentos ali construídos coletivamente.

Mais que isso, friso que, a partir do desdobramento realizado nesse texto, é possível estabelecer pontes teóricas que nos auxiliam na articulação entre os marcadores sociais da diferença e as crianças-TDAH. Viabilizando compreender a neurodivergência da criança com diagnóstico de TDAH como um marcador social de diferença no contexto do problema social inaugurado pelo modelo de neurodiversidade.

Assim, é inegável que precisamos ultrapassar esse hiato na evolução da sociedade, buscando, por meio de interseccionalidades, produzir conhecimentos científicos que sejam contra hegemônicos e que possibilitem a equidade na luta contra desigualdades. Encaro como missão desfazer a ideia social de que

diferente e inferior são sinônimos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, DC de. **A construção social da infância: uma outra história**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO–EDUCERE. 2008.

BUTLER, J. **Desfazendo gênero**, traduzido por Alexia Bretas, Ana Luiza Gussen, Beatriz Zampieri, Gabriel Lisboa Ponciano, Luís Felipe Teixeira, Nathan Teixeira, Petra Bastone e Victor Galdino. Coordenação de tradução por Carla Rodrigues - São Paulo: Editora Unesp, 2022.

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. Porto Alegre. Mediação, 2004. p.176.

CICLO DE SEMINÁRIOS. **Brincar: diálogo entre dois mundos**, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/@canaleventosppge

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb. Niterói. n. 12, p. 169-203, 2010.

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação** \ Edgar Morin, tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. - Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 183.

TEODORO, C. O brincar e os marcadores sociais da diferença (gênero, raça/etnia e classe social). In: CICLO DE SEMINÁRIOS. **Brincar: diálogo entre dois mundos**, 2024. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=gDvCFDqOsmg&t=5184s

MULHERES DOCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: MAPEAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DA REVISÃO INTEGRATIVA[1]

Laura Ceretta Moreira[2]

Julia Maria Fernanda Machado Fernandes[3]

Isabela Borges Paluch[4]

RESUMO

O estudo tem como objetivo a análise de produções científicas nacionais referente às mulheres docentes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tendo em vista a escassez de investigação dessa temática na área educacional. O problema de pesquisa versa sobre como e de que forma os estudos de AH/SD em pessoas adultas, abordam essa temática quando se refere a mulheres docentes. Busca-se identificar lacunas e contribuições na literatura, procurando dar visibilidade às mulheres docentes com AH/SD. Para isso, foi realizada uma revisão integrativa da literatura científica, método que permite uma visão abrangente ao sintetizar informações de diversas pesquisas. A metodologia consistiu na busca e seleção de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, durante o período de agosto/2024 a julho/2025. Foram combinados descritores primários e secundários, que totalizaram mais de 200 correntes de busca. Os resultados apontam para uma lacuna significativa na literatura, visto que as pesquisas se concentram majoritariamente na identificação e atendimento de estudantes AH/SD, sem aprofundar a identidade docente dessas mulheres ou o reconhecimento institucional de seus talentos. Entre os poucos artigos que abordam a criatividade docente, o enfoque está concentrado em estratégias pedagógicas. Isso evidencia a necessidade urgente de mais pesquisas que relacionem diretamente as docentes mulheres às altas habilidades/superdotação, contribuindo para a valorização e reconhecimento dessas profissionais no contexto educacional brasileiro.

Palavras-chave: Mulheres docentes. Altas habilidades/superdotação. Identificação. Interseccionalidade. Revisão integrativa.

1 INTRODUÇÃO

Estimativas internacionais referem que 5 a 10% da população mundial apresentam Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD (TOURÓN; RANZ, 2017; CARIGNANI, 2022), porém a invisibilidade dessa população é maior quando se trata de adultos e, marcadamente, ainda mais evidente quando busca-se analisar essa realidade a partir de marcados sociais interseccionados, ou seja,

[1] Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
[2] Doutora em Educação (USP), UFPR, e-mail: lauracm@ufpr.br
[3] Mestre em Ensino de História, UFPR, e-mail: juliamachadofernndes0@gmail.com
[4] Graduanda em Pedagogia, UFPR, e-mail: isabelapaluch@gmail.com

considerando gênero, raça, território, condições econômicas dentre outros aspectos.

Assim, este estudo busca analisar como se constitui o cenário nacional de estudos sobre mulheres docentes com Altas Habilidades/Superdotação, por meio da Revisão Integrativa, visto que é uma ferramenta que formula questionamentos, identifica e analisa pesquisas a partir de critérios de inclusão e exclusão, que demarcam confiabilidade acadêmica.

2. BUSCA NA BASE DE DADOS DO PORTAL DE PERIÓDICO DA CAPES

A Revisão Integrativa para este estudo foi realizada por meio da plataforma CAPES-CAFe. A coleta de dados ocorreu entre agosto/2024 a julho/2025. Para isso, em cada busca foram usadas duas combinações de palavras-chave relacionadas ao tema das mulheres com AH/SD, com o objetivo de localizar o maior número possível de trabalhos relevantes. Os descritores primários e secundários utilizados nos dois períodos de pesquisa, foram combinados entre si com o conector booleano "AND" (Tabela 1).

Tabela 1 - Combinação de Descritores Primários e Secundários na Pesquisa 2024 e 2025

ANO	Descritor Primário	Descritor secundário
2024	AH/SD AH Alta Capacidade Talento Superdotação Alta Habilidade e Superdotação Alta Habilidade ou Superdotação Altas Habilidades/Superdotação Altamente Dotado Criatividade Altas Habilidades Alta Habilidade	Mulher Mulheres Gênero Feminino
2025	AH/SD AH Alta Capacidade Talento Superdotação Alta Habilidade e Superdotação Alta Habilidade ou Superdotação Altas Habilidades/Superdotação Altamente Dotado Criatividade Altas Habilidades Alta Habilidade	Professoras Docentes Docentes do gênero feminino Docentes do sexo feminino Educadoras Mulheres na docência Profissionais da Educação Gênero feminino na docência Mulheres na prática pedagógica Mulheres no magistério Mulheres no ensino Mulheres docentes Pedagoga

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Os descritores primários definiram o assunto principal da pesquisa (AH/SD e outros termos similares), enquanto os descritores secundários especificaram os recortes que contextualizam o foco do estudo: em 2024, eles abrangeram um contexto mais amplo de mulheres, e em 2025, com o foco de mulheres docentes. Assim, a partir da combinação dos descritores obteve-se 200 correntes de buscas, as quais relacionam as ideias de mulheres e mulheres docentes com AH/SD, além de características como a criatividade.

Para fazer a seleção dos trabalhos publicados que interessam a essa pesquisa, foram usados três critérios de inclusão: artigos completos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES; produções publicadas em português; e pesquisas que se relacionassem às AH/SD em mulheres docentes usando os descritores citados na Tabela 1. A pesquisa não realizou uma delimitação temporal. Para selecionar as publicações com pertinência, realizou-se uma seleção contendo cinco etapas para cada corrente de busca. São elas: Trabalhos localizados; seleção pelo título do estudo; seleção pelo resumo; seleção do texto; e, por fim, seleção final.

Desse modo, ao encontrar as pesquisas publicadas a partir das correntes estabelecidas, buscou-se por títulos que dessem indicativos de ser uma pesquisa da área. Prosseguiu-se com a leitura dos resumos dos artigos selecionados, com o objetivo de identificar aqueles que ofereciam informações relevantes ao tema investigado. Após a aprovação nesta etapa, foi realizada a leitura integral das pesquisas.

A partir da Revisão Integrativa dos artigos que versem sobre questões relacionadas às mulheres docentes e AH/SD, chama atenção o fato de que, de todas as correntes de buscas usadas, apenas 27 delas possuíam trabalhos atrelados. Observou-se a necessidade de o campo científico dedicar-se a pesquisa nessa área, visto que segundo os dados do Censo Escolar, dos 2.367.777 docentes no Brasil que atuam somente na Educação Básica, 1.857.670 são mulheres (INEP, 2024).

Além disso, salienta-se que o Censo Escolar de 2024, o último divulgado pelo INEP, até o final do 1º semestre de 2025, aponta que 9.225 docentes são pessoas que podem ter deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD), sendo essa nomenclatura utilizada no Censo, sem os

diferenciar em suas condições específicas, ou seja, não é possível determinar quantos desses docentes possuem AH/SD, por exemplo. De igual modo, não é possível demarcar quantos docentes podem ser identificados com AH/SD, no Censo, a partir de critérios como gênero, raça, faixa etária, território ou classe demonstrando uma lacuna informacional dupla.

A única diferenciação realizada dentro do Censo Escolar é a alocação dessas (es) docentes - que são considerados Pessoas com Deficiência (PcDs), incluindo professoras com AH/SD – das seguintes formas: 1º por rede e etapa de ensino, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais; Ensino Médio; Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos e 2º: sendo: Federal, Estadual, Municipal ou Privada. Nesse aspecto, a maioria 87,1% são docentes PcDs atuando na Educação Infantil da Rede Municipal, seguido de 82,8% de docentes PcDs no Ensino Médio da Rede Estadual. Ao buscar investigar professoras com AH/SD no Portal de Periódicos da Capes, verifica-se que as pesquisas avaliadas não têm incorporado esses aspectos.

Ao tentar localizar estudos sobre professoras com AH/SD, encontram-se estudos que destacam como capacitar durante a formação docente a identificação de estudantes com Altas Habilidades. Já os trabalhos que apontam para relações de criatividade e atividade docente, não perpassam pela perspectiva das AH/SD, mas pela ideia de demonstrar os resultados de atividades que promovam a criatividade de docentes por meio de suas práticas ou de incentivos advindos de formações continuadas.

Já as pesquisas analisadas na Revisão Integrativa que utilizam entrevistas estruturadas ou semiestruturadas concentram suas investigações em aspectos como formação, tempo de atuação e conhecimento sobre as (os) estudantes, ou seja, não aprofundam as AH/SD enquanto identidade docente.

Diante do fato de haver poucas pesquisas que relacionam a atividade docente às AH/SD, durante o período da elaboração da Revisão Integrativa de 2025, as buscas por publicação foram ampliadas. Assim, inseriu-se como 2º descritor o termo “pedagoga”. No entanto, novamente, deparou-se com uma baixíssima produção de artigos publicados que relacionam essa profissão aos termos relacionados a AH/SD. Nesse sentido, nas buscas que relacionam os termos mencionados a pouco, apareceram apenas dois artigos dentro do Portal

de Periódicos da CAPES, sendo que se tratava de um mesmo artigo, que aparece repetido. Ainda assim, este referido artigo aborda sobre identificação de talentos em discentes, não sendo o foco docentes ou docentes com AH/SD.

Após a utilização dos critérios de inclusão/exclusão da plataforma do Portal de Periódicos Capes foram selecionados dois estudos em 2025 e oito estudos no período de 2024, destacados a seguir na Tabela 2.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados em 2024 e 2025 nos periódicos CAPES - artigos

Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO
1	A mulher com altas habilidades/superdotação: À procura de uma identidade	Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; Soraia Napoleão Freitas	2012
2	Mulheres talentosas no Brasil: Trajetórias e desafios profissionais na sociedade contemporânea	Renata Muniz Prado; Denise de Souza Fleith	2020
3	A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos	Renata Fernandes Mourão, Albertina Mitjáns Martínez	2006
4	Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola	Júlia Soares Rosa de Castro, Denise de Souza Fleith	2008
5	Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos	Edileusa Borges Porto Oliveira, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar	2012
6	Características de Professores Criativos e de Coordenadores que Estimulam a Criatividade Docente	Edileusa Borges Porto Oliveira; Eunice Maria Lima Soriano de Alencar	2017
7	Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual	Artur Oliveira, Ana Ignêz Belém Lima	2017
8	Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes	Lúcia Miranda, María de Fátima Morais	2019
9	Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico	María de Fátima Morais, Lúcia Miranda	2021
10	O ensino jurídico e o paradoxo dos seus paradigmas: entre o positivismo, a reflexividade e a criatividade	Flávia Aguiar Cabral Furtado Pinto, Ana Paula Martins Albuquerque, Camila Maria Pombeiro Lopes da Costa Rodrigues, Jacques Therrien	2022

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Foram selecionados dez artigos publicados em periódicos da área de Educação e Psicologia, entre os anos de 2006 e 2022 e constatou-se que não há uma abordagem direta sobre mulheres docentes com AH/SD, ou seja, enquanto foco central dos estudos. Observou-se, por exemplo, uma tendência de as investigações abordarem as práticas pedagógicas inovadoras e criativas das docentes mulheres, porém sem trazer à tona a necessidade de se investigar e identificar a condição de AH/SD nessas professoras. O fato é que, em nenhum

dos trabalhos encontrados, a professora com AH/SD foi o objeto central de análise. Ainda que, os artigos analisados não tenham objetivado discutir a relação entre os marcadores sociais e a mulher docente, eles sugerem o forte impacto do marcador de gênero no campo das AH/SD. Assim como, demonstraram o quanto os estudos analisam essa profissão como espaço de expressão criativa e de construção de sentidos, algo relevante quando se trata da trajetória de mulheres na educação.

A pesquisa intitulada “Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes” (MIRANDA; MORAIS, 2019), investigou a relação entre personalidade criativa e motivação em 52 docentes da educação básica, dos quais 94% eram mulheres. Embora o recorte de gênero não seja foco do estudo, o perfil majoritário é feminino. Nesse sentido, esse estudo nos suscitou o seguinte: a predominância de mulheres na amostra reforça a importância de se considerar a docência criativa, na mesma medida que, se considera a criatividade como uma das características de estudantes com AH/SD. Dizendo de outro modo, se faz necessário que a docência não seja desvinculada da subjetividade de quem a produz, quando a prática do(a) professor(a) aponta para a docência criativa, comprometida que demonstra habilidade acima da média é preciso que os estudos de Renzulli (2006) sejam considerados para além da identificação de estudantes com AH/SD.

Outro trabalho fundamental para a compreensão das especificidades de gênero nas AH/SD é: "A Mulher com altas habilidades/superdotação: À procura de uma identidade" (PÉREZ; FREITAS, 2012), que revisita as trajetórias de duas mulheres superdotadas identificadas na vida adulta. Esse estudo evidencia como as mulheres frequentemente enfrentam desafios para reconhecer sua superdotação devido a expectativas sociais, estereótipos de gênero e ausência de referência, fatores estes que influenciam na construção de sua identidade. “A mulher com AH/SD constrói sua identidade de forma diferente que o homem com AH/SD [...] conta a possível ocultação das AH/SD, a possível redução dos níveis de autoestima e autoconfiança e a falta de modelos de mulheres com AH/SD” (PÉREZ-BARRERA, 2008, p. 8). Fator que reforça a necessidade das pesquisas sobre adultos e AH/SD, aqui demarcamos com maior ênfase o foco mulheres e AH/SD, avançassem para aspectos interseccionais que superarem a perspectiva

de apresentar o perfil das docentes a partir de aspectos como idade, anos de profissão, sexo, formação, anos de experiências entre outros elementos, comumente presentes em dissertações, teses e resultados de pesquisas.

A interseccionalidade investiga como as relações de poder influenciam as relações sociais nas sociedades, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária e outras, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade "é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação" (CRENSHAW, 2002, p. 177).

É preciso que os estudos que tratam, sobretudo, da trajetória acadêmica e profissional de docentes, sejam investigados os marcadores interseccionados. A hipótese é que as opressões produzidas pela intersecção dos marcadores raça, gênero, geração, classe e território limita a identificação de mulheres, invisibilizando-as como pessoas com AH/SD.

3. CONSIDERAÇÕES

Mesmo que as estimativas demonstram a enorme carência de estudos sobre mulheres com AH/SD e de forma mais efetiva sobre docentes mulheres com AH/SD, a pesquisa cuidadosamente assentada na revisão integrativa possibilitou aprofundamento da literatura em língua portuguesa sobre mulheres docentes e Alta Habilidades/Superdotação.

A maioria dos estudos localizados concentra-se na identificação e no atendimento de estudantes com AH/SD, em idade escolar. Logo, não abordam a questão da docência a partir da perspectiva de profissionais com AH/SD.

Entende-se a necessidade de, também, abordar a docência para além de suas estratégias pedagógicas, ou seja, ampliar a lente investigativa, procurando visualizar "o não analisado", o "imperceptível" aprofundando, por exemplo, quem são essas professoras, suas trajetórias formativas, laborais e de liderança; seus talentos e habilidades; seu comprometimento com a "tarefa" de ensinar, a partir do olhar investigativo das AH/SD, trazendo as abordagens interseccionais para

dentro dos debates. Os marcadores sociais como gênero, raça, classe e território são, em geral, ignorados ou abordados de forma isolada e sem aprofundamento.

Assim, muitos textos mencionam sobre profissionais da Educação do gênero feminino, mas sem relacionar a questão com a diversidade, a diferença e a desigualdade. Defende-se que a articulação desses marcadores, é fator essencial para compreender as múltiplas dimensões que atravessam a trajetória de mulheres na docência a partir de diversas condições, como as Altas Habilidades. Analisar as AH/SD apenas com base em indicadores psicométricos limita a compreensão do fenômeno. É essencial adotar um viés interseccional, que leve em conta os contextos sociais, culturais e históricos que moldam essas expressões em grupos minorizados. Lembrando que a interseccionalidade oferece uma forma de compreender as complexidades da opressão e de lidar com diferentes questões de identidades e igualdade apontando a para a compreensão dos diversos e múltiplos contextos sociais.

Portanto, constata-se uma lacuna expressiva na literatura nacional ao que tange à presença de professoras com Altas Habilidades/Superdotação enquanto sujeitas do campo da pesquisa científica, sejam elas como protagonistas de trajetórias docentes, seja como profissionais cujas potencialidades e especificidades poderiam contribuir de maneira significativa para o processo educacional brasileiro. Assim, frisa-se a necessidade de ampliar o campo investigativo no sentido de reconhecer e analisar as experiências de mulheres docentes, considerando que tais trajetórias podem oferecer contribuições significativas para a formação, a prática pedagógica e a própria identificação dessas mulheres enquanto pessoas com Altas Habilidades/Superdotação

REFERÊNCIAS

BENDELMAN, Karen; PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela**. Altas habilidades/superdotação: o que acontece na América Latina?** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 210–224, dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/45391. Acesso em: 09 jul. 2025.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Divulgação dos resultados: Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CARIGNANI CASANOVA, Mariana**. Inclusión educativa de estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación**. Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad, Montevideo, v. 10, n. 1, p. 28–52, 28 jul. 2022. Disponível em**:** https://www.unir.net/wp-content/uploads/2022/02/identificacion-evaluacion-altas-capacidades.pdf. Acesso em: 09 jul. 2025.

CASTRO, Júlia Soares Rosa de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 21, n. 1, p. 40-47, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/phrsSkVRbDT34dN9jCbMwsm/?lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas. n.10 (1), 2002. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011. Acesso em 10 jul.2025.

MIRANDA, Lúcia; MORAIS, Maria de Fátima. **Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes.** Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 75, p. 1-19, 2019. Disponível em: [link não disponível]. Acesso em: 09 jul. 2025.

MORAIS, María de Fátima; MIRANDA, Lúcia C. **Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: estudo exploratório no ensino básico.** REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 19, n. 3, p. 53-65, 2021. Disponível em: https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_3_004. Acesso em: 09 jul. 2025.

MOURÃO, Renata Fernandes; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 10, n. 2, p. 145-156, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/5QvYWsqKpgdWFx3ypZpGzTr/?lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2025.

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de; LIMA, Ana Ignêz Belém. **Vigotski e os processos criativos de professores ante a realidade atual.** Educação & Realidade, v. 42, n. 4, p. 1071-1090, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/62025. Acesso em: 09 jul. 2025.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 29, n. 4, p. 445-453, 2012. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/8813. Acesso em: 09 jul. 2025.

OLIVEIRA, Edileusa Borges Porto; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Características de professores criativos e de coordenadores que estimulam a criatividade docente.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 367-374, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/5QvYWsqKpgdWFx3ypZpGzTr/?lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2025.

SOUZA, Maria Tavares de; SILVA, Maria Dias da; CARVALHO, Renata de. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/Mg9KwY8nXMnGnNRpjLrBtfQ/?lang=pt . Acesso em: 09 jul. 2025.

PÉREZ-BARRERA, Susana Graciela Pérez. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3567 . Acesso em: 10 jul. 2025.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado; ALBUQUERQUE, Ana Paula Martins; RODRIGUES, Camila Maria Pombeiro Lopes da Costa; THERRIEN, Jacques. **O ensino jurídico e o paradoxo dos seus paradigmas: entre o positivismo, a reflexividade e a criatividade.** Research, Society and Development, v. 11, n. 1, e53711125330, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25330. Acesso em: 09 jul. 2025.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375 . Acesso em: 01 de jul. 2025.

TOURÓN, Javier; RANZ TORREJÓN, Roberto. Prólogo a la edición española. In: PFEIFFER, Steven I. **I**dentificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica. Logroño: UNIR, 2017. p. 15–17.

FORMAÇÃO INTEGRAL DISCENTE NO PROEJA IFSC CANOINHAS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Nadja R. S. Magalhães[1]

André Rossano[2]

Laura A. dos Santos[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o processo formativo de estudantes do curso técnico em Agroecologia integrado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas. O problema de pesquisa deste trabalho parte da seguinte questão: quais as contribuições do processo de alfabetização e do letramento, mediadas por narrativas (auto)biográficas, para a formação integral dos estudantes numa perspectiva de inclusão? Como objetivo será analisar os impactos das práticas pedagógicas no cotidiano e na trajetória formativa dos estudantes do PROEJA, IFSC - câmpus Canoinhas. A pesquisa adota uma abordagem, qualitativa e tem como instrumentos principais de análise, a construção de narrativas realizadas pelos vinte e cinco (25) participantes, através das formações continuadas semanais. Os dados apontam que o uso das histórias de vida como recurso pedagógico contribui significativamente para a valorização das experiências individuais e coletivas dos estudantes, promovendo o fortalecimento da identidade, da autoestima e da participação ativa no processo educativo. A análise das narrativas revelou que as práticas de letramento, articuladas às vivências dos sujeitos, favorecem aprendizagens significativas e o reconhecimento de saberes historicamente invisibilizados, ampliando as possibilidades de permanência e êxito no curso. Conclui-se que a integração entre alfabetização, letramento e narrativas (auto)biográficas representa uma estratégia potente para promover uma educação mais humana, dialógica e inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. PROEJA. Alfabetização. Letramento. Narrativas.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação em andamento, intitulada Educação Inclusiva Discente no PROEJA IFSC Canoinhas: Contribuições no Processo de Alfabetização e

[1] Professora doutora na Educação Especial do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas, nadja.sousa@ifsc.edu.br.
[2] Estudante do curso Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas, andre.r12@aluno.ifsc.edu.br.
[3] Estudante do curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas, laura.as@aluno.ifsc.edu.br.

Letramento, através das Narrativas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), teve início em março de 2025. O estudo foi submetido ao edital nº 03/2024/PROPPI/DAE e aprovado enquanto projeto de pesquisa vinculado ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Canoinhas. O foco principal do projeto de pesquisa é compreender de que forma os processos de alfabetização e letramento ocorrem entre os estudantes do curso de PROEJA em Agroecologia, considerando os desafios enfrentados por educandos com trajetórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades sociais e, em alguns casos, por necessidades educacionais específicas. Partimos da concepção de que jovens, adultos e idosos que retornam à escola são sujeitos históricos e culturais, cujas vivências pessoais e profissionais acumuladas ao longo da vida influenciam diretamente sua formação. Suas trajetórias educativas são, muitas vezes, atravessadas por contextos de exclusão, invisibilidade e negação do direito à educação. Diante disso, reconhecemos que a escuta ativa dessas experiências de vida não apenas revela os percursos formativos desses sujeitos, mas também oferece fomentos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas.

A proposta da pesquisa surgiu após a análise das fichas de matrícula dos estudantes do PROEJA, realizada no início de março de 2025, pela secretaria acadêmica do câmpus Canoinhas. O intuito dessa análise inicial foi de mapear estudantes que apresentassem características de necessidades educacionais, ou déficit pertinente à alguma vulnerabilidade na comunicação, interação social e aprendizagem e principalmente aqueles que são Público da Educação Especial (PAEE). Em um segundo momento, no mês de setembro de 2024, a professora da Educação Especial, vinculada à Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (NAE), realizou-se um diagnóstico diretamente com os estudantes matriculados, com o objetivo de identificar e compreender seus níveis anteriores de escolarização, bem como os principais obstáculos enfrentados em sua trajetória educacional.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são compreendidos não apenas como processos técnicos voltados para o domínio da leitura e da escrita, mas como práticas sociais que envolvem múltiplas formas de conhecimento, saberes e vivências. Considerando a diversidade cultural e humana, presente na turma do PROEJA em agroecologia, a escuta ativa das trajetórias dos estudantes torna-se uma ferramenta pedagógica essencial para práticas mais inclusivas. Essa abordagem dialoga com perspectivas da educação inclusiva e da educação popular, valorizando os saberes

construídos pelos estudantes em seus contextos comunitários, familiares e profissionais. Assim, considera-se que o letramento, enquanto prática social, só pode ser plenamente desenvolvido quando o estudante se reconhece no processo educativo e percebe sentido nas atividades propostas.

O problema que orienta o projeto de pesquisa que está em andamento, partiu da seguinte questão: de que forma as narrativas dos estudantes do PROEJA Agroecologia, câmpus Canoinhas, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas nos processos de alfabetização e letramento? A investigação busca, portanto, analisar a potencialidade das narrativas de vida como estratégia metodológica que favorece a escuta sensível, o acolhimento das singularidades e a valorização da diversidade.

A justificativa deste estudo está ancorada na necessidade de refletir sobre o papel da escola pública no acolhimento e na permanência de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), especialmente aqueles que integram o PROEJA do IFSC, câmpus Canoinhas, cuja proposta pedagógica visa integrar formação básica com qualificação profissional. O objetivo é analisar os impactos das práticas pedagógicas no cotidiano e na trajetória formativa dos estudantes do PROEJA, IFSC - câmpus Canoinhas.

O desenvolvimento deste trabalho possui relevância social e acadêmica, uma vez que contribui com a produção de conhecimento sobre os desafios enfrentados por uma população historicamente marginalizada no sistema educacional brasileiro. Além disso, a pesquisa propõe-se a subsidiar ações concretas que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes do PROEJA, por meio da valorização de suas trajetórias e do reconhecimento de suas múltiplas identidades.

2 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS, ATRAVÉS DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

O Brasil enfrenta desafios históricos em relação à alfabetização de jovens e adultos. Segundo Lima (2024), os dados do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) revelam que 22% da população entre 18 e 64 anos possui apenas alfabetização rudimentar, pois só conseguem identificar informações mais explícitas e simples. Em Canoinhas, conforme o Censo IBGE (2022), a taxa de analfabetismo é de 3% entre pessoas com 15 anos ou mais, superior à média nacional, o que evidencia

a urgência de políticas públicas educacionais voltadas a esse público. Nesse contexto, foi instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA (Decreto nº 5.840/2006), com o objetivo de integrar a formação profissional e a escolarização básica, valorizando os saberes adquiridos ao longo da vida. Para Freire (1967), a prática pedagógica para uma formação integral na EJA deve considerar a totalidade do ser humano, suas experiências de vida, seus saberes e sua capacidade de transformar o mundo. Nos Institutos Federais, ao tratar de formação integral deve-se articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas à superação das desigualdades sociais e à ampliação da cidadania ativa dos sujeitos da EJA (BRASIL, 2000). As narrativas (auto)biográficas têm se mostrado um importante dispositivo pedagógico na educação de jovens e adultos. Conforme Morais (2024), essa abordagem permite transformar vivências em experiências de aprendizagem. Já Abrahão (2012) destaca que a escuta sensível das trajetórias dos sujeitos pode ser uma potente ferramenta formativa, pois promove a reflexão e ressignificação da própria história, fortalecendo o processo de emancipação. De acordo com Gadotti (2003), A educação de jovens e adultos deve ser compreendida como um processo de formação humana integral, voltado à autonomia, à cidadania ativa e à emancipação dos sujeitos populares historicamente excluídos dos processos escolares.

Assim, Libâneo (2002) destaca que a formação integral dos sujeitos visa o desenvolvimento das capacidades humanas em suas múltiplas dimensões: intelectual, ética, política, estética, afetiva e corporal. Reconhecer os saberes prévios dos estudantes do PROEJA é um passo essencial para o desenvolvimento de práticas mais significativas, inclusivas e coerentes com a realidade social e cultural dos sujeitos.

2.2 Caracterização do público envolvido

A pesquisa foi desenvolvida com 25 estudantes do curso PROEJA em Agroecologia do IFSC, câmpus Canoinhas. Trata-se de uma turma com diversidade etária e experiências de vida marcadas por interrupções escolares e inserção precoce no mundo do trabalho. O perfil predominante é de mulheres (92%) com idades entre 38 e 58 anos (48%), mas há também estudantes jovens (18 a 34 anos) e idosos (até 68 anos). A maioria é casada ou está em união estável (52%) e vive em domicílios com quatro pessoas (34%). Quanto à situação de trabalho, 80% relataram não estar

empregados formalmente, embora alguns exerçam atividades informais, como diaristas e jardineiros. Em relação à escolaridade, 52% têm ensino fundamental incompleto e 20% ensino médio incompleto. O retorno à escola se dá, em grande parte, por busca de novas oportunidades de trabalho, desejo de superação e valorização pessoal e profissional.

2.3 Procedimentos metodológicos na pesquisa narrativas com Jovens, Adultos e Idosos

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, justificada pela complexidade do tema de estudo: o processo de alfabetização e letramento guiado por narrativas (auto)biográficas, que demanda não apenas a quantificação de indicadores educacionais, mas também a compreensão das dimensões culturais envolvidas.

Esta investigação está sendo desenvolvida em etapas com estudantes do PROEJA em Agroecologia do IFSC, Canoinhas, cujas trajetórias revelam vivências marcadas por exclusão escolar e dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Os dados obtidos revelam que a maioria das pessoas participantes são mulheres, realidade que se aproxima do que foi observado por MENEZES (2020), ao caracterizar o público do PROEJA como majoritariamente feminino, subalternizado e socialmente vulnerável, historicamente privado do acesso à educação em idade regular e atravessado por desigualdades de gênero. Quase metade dos alunos estão na faixa etária de 38 a 68 anos, um perfil que segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024) está entre os mais vulneráveis do país onde o analfabetismo funcional atinge 51,2% da população brasileira na faixa de 50 a 64 anos. O grupo tem casos de exclusão escolar e dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido

A primeira etapa da pesquisa, aconteceu em março de 2025 e consistiu na elaboração e aplicação de dois questionários aos participantes, através do Google forms. A aplicação dos questionários aos pesquisados ocorreu em um dos laboratórios de informática do câmpus, com auxílio da professora coordenadora, dois bolsistas e uma estagiária. Dos 27 alunos presentes no dia, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e 25 responderam o questionário de levantamento de dados. O primeiro questionário foi um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o segundo um questionário sociodemográfico, que coletou dados para entender melhor o grupo de alunos participantes.

A segunda etapa foi de análise dos dados coletados, os resultados mostraram o perfil dos alunos, constatou-se que 92% dos participantes são mulheres, com 48% na faixa de 38 à 58 anos, mas também inclui jovens de 18 à 34 anos e idosos de até 68 anos. Quanto à situação familiar, 52% declararam-se casadas ou em união estável e 34% residiam com quatro pessoas. A escolarização indica um abandono precoce, 52% possuíam ensino fundamental incompleto e 20% ensino médio incompleto. Segundo o INAF (2024) 81,5% dos brasileiros que estudaram até o 5° ano do Ensino Fundamental são analfabetos funcionais.

A análise dos dados também trouxe algumas complexidades da situação de trabalho, mesmo 80% dizendo “não estar empregados”, 32% preencheram profissões como “diarista” ou “jardineiro”. Entre os 20% que admitiram trabalho formal, predominaram os serviços domésticos, mostrando a vulnerabilidade socioeconômica do grupo. Sobre habilidade de leitura e escrita, 70% declararam “nenhuma dificuldade de leitura/escrita” enquanto 30% declararam “não conseguir formar/compreender frases” ou “dificuldade em algumas letras”. Mas foi observado que alguns alunos não declararam o real nível por desconforto ao admitir o mesmo.

Sobre a rotina de estudos, 48% dedicam “1 hora diária”, entre os outros tiveram respostas como “quando todo mundo dorme”, “de madrugada” ou “quando posso”, revelando conflitos com tarefas domésticas ou trabalho.

Com base nesses dados, foi realizada uma nova etapa da pesquisa em maio de 2025, com o objetivo de identificar, entre os estudantes já participantes, aqueles que apresentavam um nível de dificuldade mais acentuado nos processos de leitura e escrita. A seleção foi feita a partir da análise dos questionários, aliada às observações da equipe docente e de acessibilidade durante os encontros em sala de aula. Assim, formou-se um grupo de alunos interessados e que demonstravam maior necessidade de apoio, os quais passaram a participar de encontros semanais com atividades de acompanhamento pedagógico.

Essas atividades foram planejadas com base nas dificuldades previamente identificadas e fundamentadas no uso de narrativas (auto)biográficas. No primeiro encontro, por exemplo, foi trabalhado o uso de relógios analógicos de papel, nos quais os estudantes relacionaram os horários às atividades de suas rotinas. A proposta permitiu observar dificuldades com a leitura dos ponteiros e com a compreensão de temas em contextos mais abstratos. Em outro encontro, a estagiária propôs a escrita de relatos sobre a rotina de cada estudante, seguida da análise coletiva da letra de

uma música trazida por um dos alunos. A partir dela, os participantes selecionaram palavras para um exercício de separação silábica, momento em que se identificaram dificuldades recorrentes na escrita de palavras com dígrafos como “ch”, “lh” e “nh”. Muitos escrevem conforme a pronúncia, o que orientou a proposta do encontro seguinte, que envolveu recorte e colagem de palavras contendo essas combinações e, em seguida, a construção de frases com elas.

Na compreensão d Soares (1998), o letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita: às habilidades de usar a língua escrita em situações sociais. Essas práticas revelaram diferentes níveis de desenvolvimento entre os estudantes: enquanto alguns demonstraram facilidade na identificação de sílabas complexas, outros necessitaram de apoio individualizado, evidenciando a importância de uma metodologia flexível, responsiva às necessidades específicas de cada sujeito, bem como o desenvolvimento de processo de letramento, através do projeto de pesquisa em andamento.

2.4 Resultados e discussões

A análise dos dados revelou uma diversidade significativa nas trajetórias educacionais dos estudantes, marcadas por interrupções prolongadas nos estudos, com dificuldades no acesso à educação básica e poucos vínculos com o mundo do trabalho formal. No contexto educacional, a construção de uma EJA inclusiva passa pelo reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social, exigindo políticas que assegurem condições de permanência e aprendizagem de todos (BRASIL, 2000).

A diversidade das trajetórias de cada estudante pode ser vista na declaração sobre o nível de alfabetização, pois 70% afirmaram não ter dificuldades em leitura e escrita, mas 30% relataram problemas como dificuldade em formar frases ou identificar letras, essas dificuldades poderão ser vistas nas atividades em sala de aula, com os alunos, onde foi identificado que os alunos tem dificuldades em estrutura silábicas mais complexas. Mas esse dado pode estar subestimado, visto que alguns estudantes se mostraram desconfortáveis ao declarar seu nível de letramento, o que aponta para a necessidade de abordagens pedagógicas mais sensíveis e adaptadas. Em direção a análise anterior, Kleiman (1995) destaca que o letramento não é apenas saber ler e escrever, mas saber usar a leitura e a escrita em contextos sociais reais.

Portanto, a construção de uma EJA inclusiva passa pelo reconhecimento da diversidade como valor pedagógico e social, exigindo políticas que assegurem condições de permanência e aprendizagem de todos. A EJA, por sua especificidade e diversidade, deve garantir acessibilidade, flexibilização curricular e atendimento educacional especializado, considerando os direitos dos jovens, adultos e idosos com deficiência à aprendizagem e à convivência (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, as narrativas (auto)biográficas demonstraram ser uma ferramenta potente para promover a escuta ativa e fortalecer o vínculo entre os sujeitos e o processo educativo, contribuindo para a permanência e o sucesso escolar. Conforme Morais (2024) elas podem transformar as vivências do indivíduo em experiências de aprendizagem. Relatando as suas rotinas, os estudantes além de exercitar a escrita, podem reconhecer melhor a si mesmo.

Analisando os relatos sobre a rotina de estudo, percebe-se que o tempo dedicado ao estudo em casa é limitado, variando de uma hora por dia a momentos esporádicos, como “quando posso” ou “de madrugada”, refletindo uma rotina marcada por múltiplas responsabilidades. Os dados reforçam a importância de práticas pedagógicas que considerem os saberes prévios dos estudantes e proponham ações integradas entre alfabetização, formação profissional e inclusão social. No entendimento de Arroyo (2017), a EJA numa perspectiva inclusiva precisa reconhecer os estudantes como sujeitos plenos, cujas experiências de vida, com ou sem deficiência, são fontes legítimas de conhecimento e cultura.

Assim podemos dizer que as narrativas (auto)biográficas, vão além de ser uma metodologia, são estratégias para fortalecer o vínculo humano com o processo de aprendizagem, bem como desenvolver autonomia e reconhecimento como sujeito de direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa ainda esteja em andamento, os resultados parciais indicam que os objetivos vêm sendo gradualmente alcançados, especialmente no que se refere à valorização das trajetórias formativas dos estudantes do PROEJA e à escuta ativa como estratégia pedagógica inclusiva. O estudo partiu do reconhecimento das múltiplas vulnerabilidades educacionais vivenciadas por jovens, adultos e idosos e,

ISSN: 2176 - 1396

até o momento, tem confirmado a importância de abordagens que considerem os saberes prévios, as experiências pessoais e os contextos socioculturais dos estudantes.

A metodologia adotada permitiu uma aproximação sensível com as realidades dos participantes da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais dialógicas, adaptadas aos diferentes níveis de alfabetização e letramento. A utilização das narrativas (auto)biográficas mostrou-se eficaz tanto como instrumento de diagnóstico quanto como prática formativa, estimulando o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

A participação no projeto também tem gerado impactos significativos na formação profissional dos bolsistas e demais integrantes da equipe, ao proporcionar uma experiência concreta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As limitações enfrentadas, como o tempo restrito e as dificuldades de acesso integral a todos os participantes, não anularam o potencial da proposta, mas reforçaram a necessidade de metodologias flexíveis e comprometidas com a inclusão.

Com base nas análises realizadas até o momento, conclui-se que a pesquisa-formação desenvolvida contribui de forma relevante para a qualificação das práticas pedagógicas no contexto do PROEJA, do IFSC, especialmente no que tange à alfabetização e ao letramento de estudantes em situação de vulnerabilidade social. A equipe do projeto segue comprometida com o aprofundamento das análises e a continuidade das ações formativas iniciadas, como os encontros pedagógicos semanais e as formações continuadas ao longo do ano letivo de 2025, ampliando os espaços e tempos de escuta, diálogo e transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Narrativas (auto)biográficas e formação**: um outro olhar sobre a educação. 2012.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Cidadania Planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Alfabetização: Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

LIMA, Ana; CATELLI, Roberto Jr. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)**, 2024. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-rudimentar/. Acesso em: 2 jul. 2025.

MORAIS, Joelson de Sousa. **Autobiografia, narrativa e pesquisaformação**: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v29/2318-0870-edpuc-29-e2412953.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

MENEZES, Fernanda Maria Lira de. **Proeja Mulheres**: um olhar atento às questões do empoderamento feminino. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA SIMBÓLICA: A INCLUSÃO ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

SCHUBERT, Silvana Elisa de Morais[1]

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as práticas de inclusão escolar na educação básica, com ênfase nas articulações e desencontros entre gestão educacional, prática docente e participação das famílias de estudantes com deficiência na escola. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa se baseia em entrevistas com duas mães, uma professora, uma pedagoga, uma profissional de apoio pedagógico e um gestor, buscando compreender como as políticas de inclusão se materializam na escola. Os resultados evidenciam contradições entre os princípios legais e a realidade institucional, revelando fragilidade na formação docente, precarização dos serviços de apoio, escuta seletiva e enfraquecimento dos espaços participativos. A gestão escolar, embora se apresente como democrática, é limitada por uma lógica gerencial, que prioriza metas e eficiência em detrimento das condições estruturais necessárias ao pertencimento dos estudantes e suas famílias. Em diálogo com autores como Saviani, Kuenzer, Mendes, Cury, Dourado, Ferreira, Freitas e outros. O estudo ressalta que a inclusão vai além da matrícula ou presença física. É necessário repensar a gestão escolar como espaço de mediação política, fortalecimento de vínculos e construção coletiva. Enquanto isso não ocorre, a inclusão permanece como um campo de disputa entre projetos de sociedade, exigindo presença, escuta ativa e compromisso cotidiano para sua efetivação.

Palavras-chave: Inclusão escolar 1. Gestão educacional 2. Democracia simbólica 3. Formação docente 4. Participação familiar 5.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido objeto de políticas, diretrizes e discursos institucionais nas últimas décadas. No entanto, há distância entre o formulado e o realizado permanece como uma das principais tensões da escola e a presença de estudantes com deficiência na escola regular não garante o direito à escuta, à aprendizagem ou ao pertencimento institucional.

Schubert (2019), ao discutir a surdez e implicações educacionais e linguísticas, afirma que não basta incluir; é preciso reconhecer vozes historicamente silenciadas, destacando que a escuta institucional tende a selecionar o que convém ao tipo de escola que se apresenta. A inclusão se realiza, não pela norma, mas pela disputa por sentidos e pela construção de um espaço político e formativo dialógico.

Neste texto, analisamos a inclusão escolar como um campo de conflito entre formação docente e prática real, que envolve o Projeto político pedagógico, a política

[1] Doutora e Mestre em Educação pela UTP/Paraná, Prof. Adjunta na UTP/Paraná e Prof. da Ed. Básica Prefeitura de Araucária. E-mail silschubert@yahoo.com.br

normativa e vidas concretas, e discutimos como a gestão educacional pode se reconfigurar como espaço de mediação e resistência.

Assim, o objetivo geral é analisar criticamente as práticas de inclusão na educação básica, destacando as relações entre gestão, formação docente e participação familiar na efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência. Os objetivos Específicos: a) Investigar contradições entre diretrizes normativas de inclusão e a realidade vivida por professores, gestores e famílias. b) Identificar os principais entraves estruturais e pedagógicos que dificultam a escuta institucional e pertencimento dos estudantes com deficiência. c) Compreender o papel da gestão como possível espaço de mediação e resistência na construção de uma realidade inclusiva.

Diante dessas reflexões sobre a inclusão escolar como prática social e política tensionada entre normativas e realidades institucionais, busca-se compreender como essas contradições se manifestam no cotidiano escolar. A abordagem materialista histórico-dialética, reconhece a educação como espaço de mediação e conflito, e orientou a construção da metodologia, voltada à escuta dos envolvidos diretamente nas práticas inclusivas: gestores, professores e familiares.

O caminho metodológico busca captar não apenas os discursos sobre inclusão, mas os sentidos atribuídos à realidade em diálogo com o referencial que sustenta este estudo.

2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL E POLÍTICA

Adotamos o materialismo histórico-dialético como horizonte epistemológico, compreendendo a escola como instituição social contraditória, mediadora entre sujeitos e estruturas da sociedade capitalista (Saviani, 2008). A prática educacional não pode ser tratada com base nos discursos, mas precisa considerar as contradições existentes e manifestas.

Para tratar a gestão escolar a partir de uma abordagem crítica, trazemos autores como Cury (2005), Ferreira (2002), Dourado (2011) e Freitas (2012), os quais denunciam os efeitos perversos da racionalidade administrativa, ou gerencial na educação, que fragmenta sujeitos, dificulta e até impede o diálogo. Uma gestão

democrática, exige escuta, construção coletiva dos documentos, da organização da escola e de seu projeto político pedagógico, combatendo o tecnicismo institucional.

Para tratar da inclusão, nos baseamos em autores como Kassar (2011), Kuenzer (2003) e Mendes (2006), que defendem que a deficiência não é atributo biológico isolado, mas construção social e histórica que exige práticas pedagógicas críticas, políticas intersetoriais e formação docente centrada nas experiências, nas características e necessidades dos sujeitos individuais e na coletividade.

2.1 Gestão e Gestão Democrática na Educação: entre concepção e prática

A gestão educacional, longe de ser mera organização de técnicas administrativas, é um campo de disputa de sentidos e práticas que se conectam aos projetos de sociedade. Paro (2016), Kuenzer (2001), Dourado (2011), Ferreira (2001) e Cury (2005), trazem para o debate que a democratização da gestão escolar é um caminho estratégico para transformar a educação em instrumento de emancipação, inclusão e justiça social.

Paro (2011), propõe uma ruptura com o modelo hierárquico tradicional que concentra poder no diretor, mas o torna subordinado ao Estado e distante das demandas das classes populares. Para o autor, a gestão democrática só se efetiva com a redistribuição de autoridade entre todos os segmentos da escola, para isso precisa trabalhar coletivamente com educadores, estudantes, pais e funcionários, fortalecendo a participação e articulando interesses da comunidade. Paro vê a escola pública como um núcleo de pressão social que deve se tornar autônomo pela força das classes trabalhadoras e não por concessão da elite dominante.

Kuenzer (2001), ao considerar os impactos da reestruturação produtiva e da globalização, destaca que a gestão democrática precisa dialogar com novas formas de organizar o conhecimento, para superar o modelo taylorista/fordista e integrar teoria com prática, ciência e cultura. Para a autora, é necessário ampliar o acesso à educação de qualidade, uma necessidade ética e política para enfrentar a polarização educacional entre uma minoria formada e uma maioria precarizada. No entanto, a autora reconhece as dificuldades presentes, diante da ausência de investimentos, da racionalidade financeira nas políticas educacionais. Na materialidade, as decisões nas políticas públicas são muitas vezes guiadas por critérios econômicos, tentando gastar

o mínimo ou buscando eficiência financeira o que limita ações efetivas e necessárias para garantir educação realmente inclusiva.

Dourado (2011), compreende a gestão da educação básica como prática social constituinte das relações coletivas, defende uma concepção que valorize os projetos pedagógicos e as políticas públicas como eixo organizador da gestão. Ele ressalta a necessidade de fortalecer a participação democrática como estratégia para recuperar o direito social à educação, garantir autonomia das escolas e construir uma educação inclusiv, com qualidade socialmente referenciada, articulada aos projetos do MEC (Ministério da Educação e Cultura), das secretarias estaduais, municipais e da sociedade civil.

Para Ferreira (2002), a gestão democrática exige uma transformação ética, substituindo o individualismo da modernidade por uma ética da solidariedade e responsabilidade coletiva. O conhecimento precisa promover emancipação, e a inclusão precisa ultrapassar o discurso do acesso, alcançando reconhecimento pleno das subjetividades e protagonismo dos excluídos. Trata-se de investir em um paradigma educativo que promova pertencimento, escuta e compromisso com o futuro compartilhado.

Cury (2005), nos diz que gestão democrática é a base para concretizar o direito público e subjetivo à educação, indo além do acesso formal para abarcar permanência, qualidade e sentido. Fundamentada nos princípios de igualdade e pluralidade, ela demanda corresponsabilidade entre Estado, escola e sociedade, transparência e envolvimento coletivo na construção dos projetos educativos. Cury posiciona a escola como promotora da cidadania e justiça social, reconhecendo que somente pela participação efetiva se constrói uma educação pública e transformadora.

2.2 Inclusão

A efetivação das políticas de inclusão educacional está relacionada ao modelo de gestão adotado pelas instituições escolares. Enquanto a gestão tradicional tende a ser centralizadora e pautada por critérios técnicos-administrativos, a gestão democrática precisa considerar a valorização da participação coletiva, diálogo e escuta ativa dos sujeitos que fazem parte da escola: professores, alunos, famílias e comunidade e nesse contexto a inclusão ganha força. A intenção de não somente permitir que o estudante com deficiência esteja fisicamente presente na escola, ou

sala de aula, nos leva a pensar nas condições de pertencimento, respeito às singularidades e equidade nas práticas pedagógicas, na totalidade que envolve a escola.

Uma gestão democrática é indispensável para que a inclusão não seja apenas um discurso político, mas uma prática cotidiana, sustentada por decisões compartilhadas e investimentos comprometidos com a justiça social. Schubert (2019) trata sobre o conceito de inclusão, que se evidencia na década de 1990. Destaca que incluir marcou um ponto de inflexão nas políticas educacionais ao substituir a incompletude do que chamávamos de integração, considerada insuficiente diante de uma sociedade que se pretende justa, plural e solidária. Impulsionada por discursos de organismos internacionais e pela ação de movimentos sociais, a inclusão passou a abarcar sujeitos historicamente marginalizados, pessoas com deficiência, empobrecidas, sem teto, revelando não apenas quem se inclui, mas também quem continua à margem.

Garcia (2004) observa que a inclusão, ao tornar-se palavra de ordem, assume sentidos ambíguos, ora como superação da exclusão, ora como legitimação da mesma lógica social. Para Oliveira (2004), os conceitos de inclusão e exclusão são marcados por implicações ideológicas, que, se não forem analisados criticamente e com base nas relações de produção, correm o risco de camuflar a opressão sistemática promovida pela lógica capitalista. Bordin e Oliveira (2016), destacam que essas categorias podem ocultar desigualdades, desviando a atenção que se deve ter à luta de classes, para políticas compensatórias pontuais.

Os dados do MEC (2015) indicam avanços nas matrículas de pessoas com deficiência em escolas comuns, com crescimento de 381% em doze anos, mas permanece a inquietação sobre qual modelo de inclusão se consolida, porque se não há mudança estrutural nas relações sociais, na concepção de escola e na lógica que define quem pertence, qualquer política inclusiva corre o risco de se tornar superficial, conveniente ao modo de produção que incluem para excluir.

Compreendidas essas categorias, gestão democrática como um processo de decisões e que atravessa disputas históricas, sociais e ideológicas que exige avançar à prática, aos envolvidos no cotidiano escolar e nos tensionamentos quando tratamos da inclusão que supere o discurso. Passamos à metodologia, buscando construir uma

investigação comprometida com os sujeitos da escola pública e com os sentidos que atribuem às práticas de gestão e inclusão.

3 METODOLOGIA

Esta produção, de abordagem qualitativa, busca articular os resultados de entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos do contexto escolar: duas mães de crianças com deficiência, uma professora da rede pública, um gestor escolar e um professor de apoio pedagógico em formação. A escolha dos participantes se deu com base na intenção de compreender os múltiplos olhares sobre a gestão, a inclusão escolar, e os familiares, considerando as práticas institucionais e o cotidiano pedagógico.

Os depoimentos foram transcritos, organizados em categorias temáticas e analisados a partir de uma perspectiva crítica, considerando não apenas os conteúdos, mas os sentidos atribuídos às práticas e discursos sobre inclusão. As entrevistas contemplaram os seguintes eixos: gestão escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP); formação docente e condições de trabalho; práticas pedagógicas inclusivas; escuta e participação familiar; e atuação do profissional de apoio.

A presença das mães enriqueceu a análise ao evidenciar os impactos concretos da gestão escolar na vida dos estudantes com deficiência, revelando também tensões entre pertencimento e invisibilização. O olhar do professor de apoio permitiu problematizar o papel institucional e os limites da legislação frente à efetividade da política de inclusão.

3.1 Resultados: escuta, resistência e disputa no cotidiano escolar

Apresentamos no quadro 1, os excertos dos sujeitos entrevistados, suas respectivas categorias temáticas e interpretações críticas, revelando as contradições da escuta e da participação familiar na gestão escolar.

Quadro 1 – Categorias de análise e excertos dos sujeitos entrevistados

sujeito	Excerto	Categoria temática	Interpretação crítica
Mãe 1	"Meu filho tem deficiência intelectual, mas só no dia da matrícula me perguntaram sobre ele. Só sou chamada em momentos que algo está errado"	Invisibilidade familiar e disciplina	A gestão aciona a família apenas para responsabilizar, não para compreender. A escuta é condicional e sinaliza uma inclusão com base na vigilância, não da parceria.

ISSN: 2176 - 1396

Mãe 2	"A professora dele é dedicada e tenta adaptar as atividades. Ele tem uma professora de apoio que ajuda bastante, mas a gestão não acolhe como deveria. Quando preciso falar sobre algo que aconteceu com ele, o culpado sempre é ele, a direção e a pedagoga nunca têm tempo para ouvir, só para falar."	Contradições entre compromisso pedagógico e falta de vínculo da gestão com a família	A presença de profissionais comprometidos desvela o silêncio da gestão. A escuta burocrática transforma o aluno em problema e bloqueia a construção de vínculos com a família.
Profª	"Aprendi na prática. A formação que tive foi superficial, na pós. Cada aluno exige mais do que o currículo prevê. Sinto falta de apoio e recursos, o tempo parece curto demais e tem muitos documentos para preencher, mesmo com apoio da professora do AEE, tem momentos que não sei o que fazer. Além disso a professora de apoio precisa tanto de mim quanto as crianças. Tenho 4 inclusos em sala, mas o Aluno1 e 2 que você está pesquisando são os que tem maior dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Me sinto muito desgastada e sem material e condições em sala."	Condições de trabalho e resistência docente	A sobrecarga e a ausência de suporte revelam que o professor é empurrado para uma lógica de improviso. A inclusão acontece apesar do sistema e não por ele.
Profª de Apoio	"Preparo tudo sozinha, às vezes nem sei se estou ajudando direito. Ninguém conversa comigo, parece que não sou da escola. A professora me ajuda muito na organização, mas eu fico com eles em sala, no recreio, eu acompanho em tudo e tem hora que tenho que respirar, porque se vou falar com a pedagoga ou a diretora, elas dizem para eu perguntar para a professora. Eu não tenho hora para preparar material com a professora, faço como dá, vejo na internet e peço ajuda às outras estagiárias, mas eu nem sou formada ainda e nem sei se vou continuar na profissão. Já cheguei a levar socos e mordidas do Aluno 2. O pior é que atendo todos os alunos inclusos na sala, mas tenho que ficar de olho nesses dois. As mães são bem difíceis, mas eu procuro entender a dificuldade delas, porque são chamadas por qualquer coisa. É difícil... muito difícil."	Precarização do papel de apoio pedagógico	A ausência de vínculo institucional, aliada à desvalorização formativa, revela um cenário de abandono. A LBI abre margem para serviços frágeis, sem suporte legal nem pedagógico sólido.
Gestor	"Nos cobram metas, mas não há profissionais suficientes. O PPP existe, mas apesar de ser feito a muitas mãos, não contempla tudo que precisa. A inclusão é complicada, os pais acham que todo direito é do filho deles, mas eu tenho uma escola inteira, IDEB para atingir, burocracia e tudo mais. Entendo que nem sempre consigo atingir o máximo no atendimento às mães, mas as pedagogas da escola cumprem bem esse papel. Temos uma gestão	Gestão orientada por metas e esvaziamento da escuta	O discurso gerencial interfere no olhar para o sujeito. A tentativa de legitimar uma gestão democrática não se sustenta onde a escuta é mediada por indicadores e as famílias são lidas como demandas excessivas.

	democrática. Ao menos eu tento fazer isso.”		
Mãe 1 retoma	“A escola fala que acolhe, mas nunca perguntou o que meu filho precisava. E nem me escutam.”	Inclusão simbólica e escuta seletiva	O acolhimento institucional se revela frágil e estético. A escuta é filtrada, e o projeto inclusivo se mantém no campo do protocolo.
Pedagoga	“Eu faço o que posso, assisto as necessidades de estudantes e professores, busco contribuir, trago material para apoio. Os profissionais de apoio são estagiários e requerem às vezes, mais atenção do que estudantes e professores. A gestão cuida de muita burocracia e eu chamo as mães sempre que julgo necessário. Não podemos conter, não podemos fazer muito mais quando os estudantes se desestabilizam, então o recurso é chamar. As mães já vêm ‘armadas’, ficam bravas, porque entendem que somos excludentes, mas esse modelo de inclusão às vezes é limitante, o professor não dá conta, muita inclusão em sala e nós não podemos tirar todos da sala e trazer para a pequena sala da pedagogia. Acho que ninguém está conseguindo lidar como deveria, mas temos feito o máximo possível. É difícil.”	Impasses da prática pedagógica e exaustão institucional	A fala revela um esforço que existe, mas é exaustivo. O modelo de inclusão com o qual os profissionais da educação tem lidado nas escolas, mostra espaço da pedagogia como possível lugar de solução, porém é também um espaço sem estrutura, sem rede de cuidado e com muita sobrecarga.

Fonte: SCHUBERT, 2025.

A análise dos dados revela contradições entre os princípios legais e a materialidade do cotidiano escolar. A gestão que se apresenta como democrática, na prática, está envolta por uma lógica centralizadora, marcada pela invisibilização dos sujeitos e pela resposta burocrática aos conflitos. Como destaca Paro (2003), a escola precisa romper com uma concepção de gestão que serve à hierarquia e ao controle, e assumir sua função social como espaço de formação emancipadora. O que se vê, é uma estrutura de poder escolar que responsabiliza as famílias, silencia os profissionais e sobrecarrega os professores, enquanto se sustenta em metas, documentos e busca por resultados para o IDEB, que embora possam ser validados, mostram-se desvinculados da realidade concreta.

A inclusão, idealmente concebida como política de justiça (Carvalho, 2010), tem sido desenvolvida de forma fragmentada e em muitos casos, excludente. Os relatos revelam uma falsa escuta que não produz vínculos, um acolhimento que não acolhe. Como afirma Kuenzer (2003), é preciso romper com a lógica gerencial que reduz o humano ao número e o processo pedagógico à estatística. A escola, pressionada por metas, pelas imposições do sistema, terceiriza o cuidado, fragmenta as responsabilidades e legitima a precarização.

A precarização dos serviços de apoio encontra amparo legal na LBI (Lei 13.146/2015), que ao não definir formação, permite o uso de estagiários sem exigir formação específica. Mendes (2006) problematiza esse modelo ao indicar que, quando o apoio especializado é substituído por atuação precária, compromete-se a construção pedagógica e os vínculos necessários à inclusão. O profissional de apoio, como demonstram os relatos, não tem escuta, não tem tempo, e frequentemente não tem a formação devida. Circula por todos os espaços, mas não pertence a nenhum.

Esse mesmo movimento é identificado na fala da pedagoga, ela tenta sustentar os processos, mas está sozinha, para seu trabalho não há rede de apoio que sustente, não há estrutura como deveria. Dourado (2011) reforça que a ausência de políticas públicas articuladas é também uma forma de exclusão. O discurso da gestão democrática é tensionado por uma prática que delega a escuta, burocratiza o cuidado e limita a ação pedagógica. Freitas (2012), nos diz que a política educacional brasileira tem reforçado uma lógica performática, da produtividade, que enfraquece a dimensão formativa da escola. A educação inclusiva, nesse contexto, não é espaço de pertencimento, mas lócus de sobrevivência. As mães são chamadas diante do conflito, o estudante é visto como problema e os professores resistem com os poucos recursos que têm e com os muitos que não têm, num trabalho sem infraestrutura, sem apoio assegurado em lei.

Cury (2005) destaca que o direito à educação precisa ser entendido como experiência concreta de garantia de condições, formação, escuta e vínculo. Quando essas dimensões são negligenciadas, não há educação inclusiva, Saviani (2008), definiria como uma pedagogia do abandono. A escola exclui na ideia de incluir, não ouve e não acolhe.

Ferreira (2002) contribui ao afirmar que a formação docente é uma das chaves para a consolidação de práticas inclusivas. Mas, como indicam os excertos, essa formação é frágil e insuficiente. O professor adentra à sala de aula sem apoio e instrumentos adequados para o trabalho, e sua resistência é uma forma de reinvenção política, afetiva, pedagógica. Schubert (2019) nos lembra que uma política de inclusão efetiva não é aquela que apenas inscreve o sujeito no espaço escolar, mas aquela que redesenha o espaço para que o sujeito seja partícipe, transforme e seja transformado. O que presenciamos nesta pesquisa é uma escola que ajusta, enquanto resiste silenciosamente aos próprios limites.

4. **CONSIDERAÇÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR**

A presente pesquisa permitiu analisar criticamente as práticas de inclusão escolar na educação básica, evidenciando como as relações entre gestão educacional, formação docente e participação familiar não se articulam como deveriam na efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência, observamos as distâncias entre o que está assegurado legal e institucionalmente e o que se realiza na materialidade das escolas.

Observamos as contradições entre as diretrizes normativas e a realidade vivida por professores, gestores e famílias, os dados coletados revelam que a inclusão tem sido um discurso de superação de barreiras e acesso e permanência no ensino regular, mas o que encontramos é uma prática gerencial, burocrática e pouco efetiva. Documentos como o PPP são usados como símbolo de uma gestão que se diz democrática, mas opera pela delegação da escuta e pela centralização das decisões no diretor. A escola cobra das famílias resposta imediata aos conflitos com a criança, e no cotidiano a realidade é de falta de condições reais de acolhimento e de trabalho coletivo que envolva Estado-família-escola.

Há dificuldades estruturais e pedagógicos que dificultam a escuta e o pertencimento dos estudantes e suas famílias. A fala da professora, mães, estagiária e pedagoga evidenciam uma escola esgotada e sem o apoio previsto. A formação docente é pontual e improvisada e os serviços de apoio, embora previstos pela LBI, oferecidos de maneira precarizada. O apoio existe, mas não pertence; está presente, mas não se sente incluído na totalidade da escola, o que fragiliza os vínculos e sobrecarrega a ação pedagógica. A escuta institucional, quando ocorre, é seletiva e disciplinadora, fazendo com que estudante e família, não se sintam partícipes da escola.

A gestão acredita realizar um trabalho democrático, no entanto, se mantém refém de metas, burocracias e avaliações, seguindo um modelo de produtividade, performance da política educativa, e os dados desta pesquisa reforçam a denúncia de que o modelo de gestão encontrado na escola, apesar da busca pela melhor oferta formativa, forma pouco, escuta pouco e resiste porque os sujeitos da escola (professores, funcionários e mesmo a gestão) se esforçam e não por ação da estrutura, do sistema. A gestão democrática precisa superar questões administrativas

e ser mediação política capaz de construir espaços de participação e reconhecimento, pois se for conivente com o trabalho precarizado, será de uma inclusão simbólica que não transforma.

Incluir não pode ser apenas uma matrícula, envolve compromisso do sistema com estrutura, com escuta, com vínculo, provisão de formação e recursos e cumprimento das políticas públicas. O trabalho docente precisa ser sustentado por política formativa permanente e de qualidade. O trabalho colaborativo deve envolver as mães como aliadas do processo, sem medo. E a inclusão precisa ser menos protocolo e mais presença. Que o debate não se encerre aqui, porque o compromisso da gestão democrática com a inclusão não cabe num artigo: exige prática contínua, revisão institucional e escuta que se refaz todos os dias.

REFERÊNCIAS

BORDIN, Denise; OLIVEIRA, Simone. Inclusão e exclusão: limites conceituais e implicações sociais. **Educação & Sociedade,** v. 37, n. 135, p. 70–74, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >Acesso em: 28 jul. 2025.

CARVALHO, Ana Paula. As condições de diálogo entre professor e formador para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. In: DALBEN, Angela [et.al] (Orgs.). **Convergência e tensões no campo do trabalho docente**. B.H. Autêntica, p. 281–300.2010.

CURY, Carlos J. Gestão democrática da educação: exigência e desafio para as escolas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Org.). **Gestão educacional e democracia**. B.H. Autêntica, 2005. p. 15–38.

DOURADO, Luiz F. Gestão democrática da educação: conceitos e políticas. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 25–38, jan./jun. 2011.

FERREIRA, Naura. Gestão educacional democrática: questões e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 15–39, jan./abr. 2002.

FREITAS, Luiz C. **A avaliação como política pública**. S.Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Rosalba. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. UFSC, 2004.

KASSAR, Mônica. Educação inclusiva: significações atribuídas por professores da ed. básica. **Revista Educação Especial**, v. 24

KUENZER, Acácia. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. S.Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente. In: SAVIANI e SANFELICE (orgs). **Capitalismo, Trabalho *e Educação***. Campinas: Autores

MEC. **Número de PCD em escolas comuns cresce 381%.** Brasília. 2015. Disponível em:< https://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/30821-em-12-anos-numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-comuns-cresceu-38 > Acesso em 2 jul.2025

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, R.J, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf . Acesso em: 2 jul. 2025.

OLIVEIRA, Avelino. **Exclusão e inclusão: conceitos e implicações**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. S.Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUBERT, Silvana. **A necessária formação para a educação de surdos.** Curitiba: APPRIS. 2019.

PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS NO CONTEXTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO DE AUTISMO: ENTRE TRABALHO DOCENTE E INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

Linkoln Luiz Teodoro Sois[1]

Eduardo Fofonca[2]

RESUMO

O presente estudo investigou a produção científica dos últimos cinco anos acerca da integração de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no contexto da Educação Básica, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco em sua aplicação junto à estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. A inclusão escolar de estudantes com TEA ainda representa um desafio educacional. O TEA compreende uma gama de condições que afetam habilidades comunicativas, sociais e cognitivas, gerando impacto direto no desempenho acadêmico desses estudantes (APA, 2013). Nesse contexto, as PBE emergem como estratégias promissoras para orientar intervenções escolares, uma vez que são respaldadas por evidências empíricas e oferecem diretrizes claras para o trabalho docente. Apesar do reconhecimento de sua importância, sua implementação no cenário educacional ainda é limitada. Foi realizada uma revisão narrativa da literatura, abordagem que permite mapear tendências e lacunas no conhecimento científico sem a rigidez de protocolos sistemáticos (Creswell, 2018). Os resultados revelaram uma escassez de estudos empíricos sobre a aplicação das PBE em contextos escolares no Brasil. A maioria da produção nacional concentra-se em revisões teóricas e propostas de formação continuada, enquanto investigações que avaliem diretamente a efetividade das práticas no cotidiano educacional são raras. Esses achados destacam a necessidade de ampliar as pesquisas aplicadas sobre o uso das PBE em sala de aula, visando aprimorar a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com TEA.

Palavras-chave: Práticas Baseadas em Evidências. Transtorno do Espectro Autista. Intervenções Escolares.

[1] Psicólogo com mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Análise do comportamento Aplicada pela Faculdade Inspirar Curitiba e em Neurociências pela Universidade Estadual de Londrina. Professor no curso de graduação em Psicologia na Faculdade Herrero e na Faculdade Estácio Curitiba. E-mail:linkoln.psico@gmail.com

[2] Pedagogo com doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Neuropsicopedagogia (UFPR). Realizou pós-doutorado em Educação e Didática (UDESC e UNESP/Assis). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e professor permanente do mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná. E-mail: edufofonca@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) abrange um conjunto heterogêneo de condições que impactam significativamente o desenvolvimento do indivíduo, especialmente nas áreas de comunicação, interação social e desempenho acadêmico (APA, 2013). No Brasil, a Política Nacional de Educação (Brasil, 2014) assegura o direito de acesso equitativo à educação para estudantes com autismo, prevendo adaptações curriculares e atendimento específico que contemple suas necessidades educacionais. No entanto, apesar dessas garantias legais, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta sérios desafios para garantir a inclusão efetiva desses alunos, o que exige discussões aprofundadas sobre práticas pedagógicas, políticas públicas, formação docente e, principalmente, intervenções baseadas em evidências.

Nesse contexto, embora existam estudos que abordam práticas pedagógicas relacionadas ao autismo, observa-se um déficit significativo na literatura nacional quanto à utilização de PBE no âmbito da Educação Básica. As PBE são intervenções fundamentadas em comprovação científica, reconhecidamente eficazes no ensino de habilidades a pessoas com autismo (NAC, 2009). De acordo com Steinbrenner *et al.* (2020), essas práticas guardam estreita relação com a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), uma abordagem científica voltada à aplicação de conceitos experimentais para resolver problemas socialmente relevantes, como o ensino de habilidades em pessoas neurodivergentes.

Diante disso, o presente estudo pretende analisar a produção científica brasileira dos últimos cinco anos sobre a integração de Práticas Baseadas em Evidências no contexto da Educação Básica, especificamente nos anos iniciais, com ênfase em sua articulação com a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como alternativa de intervenção junto a estudantes diagnosticados com TEA. A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de promover uma reflexão crítica, tanto do ponto de vista social quanto profissional, acerca da prática educacional voltada aos estudantes com TEA. Tal necessidade se intensifica diante dos relatos recorrentes de professores que expressam dificuldades no manejo pedagógico com esse público, o que aponta para

fragilidades na formação docente, especialmente no que se refere ao uso das PBE e à compreensão dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, cuja presença nas escolas tem se tornado cada vez mais comum, considerando os dois milhões de indivíduos diagnosticados com TEA e que 36% desta população está incluído ativamente no sistema de educação, segundo dados do IBGE em 2023.

Por fim, destaca-se a relevância acadêmica desta investigação, uma vez que há uma escassez de referenciais teóricos brasileiros na área da pedagogia que tratem com profundidade a integração das PBE no contexto escolar. Tal lacuna evidência, por um lado, a ausência de políticas públicas mais específicas voltadas à educação de estudantes com autismo e, por outro, a urgência de práticas pedagógicas mais assertivas e alinhadas às evidências científicas.

2 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS E AUTISMO

As Práticas Baseadas em Evidências (PBE) surgiram de forma consolidada no campo da saúde, especialmente a partir do desenvolvimento da Medicina Baseada em Evidências (EBM) na segunda metade do século XX. Essa abordagem preconiza que decisões clínicas devem ser fundamentadas em evidências científicas confiáveis (Reichow *et al.,* 2008). Embora inicialmente vinculadas à medicina, as PBE foram posteriormente incorporadas a outros campos, como educação, psicologia, assistência social e políticas públicas, à medida que se ampliava a necessidade de decisões embasadas em dados e pesquisas confiáveis.

Várias organizações norte-americanas especializaram-se na identificação de PBE específicas para o TEA como o *National Autism Center* (NAC), fundado em 2005, destaca-se por sua atuação em pesquisa, formação de profissionais e elaboração de guias com recomendações baseadas em evidências. O NAC busca melhorar a qualidade de vida de pessoas com TEA por meio da sistematização de intervenções eficazes e divulgação científica (NAC, 2024). Entre suas funções, estão a promoção de pesquisas, a produção de orientações práticas e o oferecimento de treinamentos e workshops para profissionais, familiares e a comunidade.

Outro destaque é *o National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder* (NPDC), que atua desde 2007 com foco no desenvolvimento profissional de educadores. Financiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos até 2014, o NPDC realizou uma extensa revisão de literatura que resultou na identificação de 24 PBE para o TEA, com base em 175 estudos publicados entre 1990 e 2007, em uma atualização posterior, foram analisadas 456 pesquisas (1990-2011), levando à ampliação do número de práticas reconhecidas para vinte e sete (WONG *et al*., 2014). Posterior à revisão feita pelo NAC, o *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP) tornou-se o principal órgão responsável pela organização das PBE para o autismo. Em seu relatório, Steinbrenner *et al.* (2020) apresentam 28 práticas identificadas a partir da revisão de 427 estudos publicados entre 1990 e 2017, as PBE descritas abrangem intervenções educacionais e terapêuticas destinadas a crianças e jovens com TEA, reforçando a necessidade de basear o ensino e o apoio clínico em métodos cientificamente comprovados.

A trajetória das PBE, portanto, reflete um movimento crescente em direção à sistematização e aplicação de práticas eficazes, adaptadas às necessidades específicas de populações diversas, como a do TEA. A criação de critérios rigorosos e a atuação de instituições especializadas têm permitido o avanço do conhecimento, a melhoria das políticas públicas e a qualificação da atuação profissional.

2.1 DEFINIÇÃO DAS PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS APLIACADAS AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Considerando as PBE identificadas por Steinbrenner *et al.* (2020), compreender essas intervenções com respaldo científico comprovado é essencial para promover um atendimento eficaz às pessoas com TEA, tendo em vista que essas práticas abrangem diferentes dimensões do desenvolvimento e aprendizado, sendo organizadas em áreas específicas como comunicação, ensino, comportamento, habilidades sociais, suporte sensorial e uso de tecnologias, conforme o quadro que se apresenta abaixo.

Quadro 1 – PBE voltadas ao TEA e suas definições

Categoria	Prática Baseada em Evidência (PBE)	Definição
Comunicação	Comunicação Alternativa e Aumentativa (AAC)	Uso de sistemas não verbais ou tecnológicos para facilitar a comunicação de pessoas com dificuldades.
	Treino de Comunicação Funcional (FCT)	Ensino de habilidades comunicativas para substituir comportamentos inadequados por formas eficazes.
	Narrativas Sociais (SN)	Uso de histórias estruturadas para ajudar no entendimento de situações sociais e comportamentos esperados.
	Prompting (PP)	Utilização de pistas para estimular respostas corretas na comunicação.
Ensino e Instrução	Treino em Tentativa Discreta (DTT)	Método estruturado que ensina habilidades específicas em passos pequenos e sequenciais.
	Comportamento Cognitivo/Estratégias Instrucionais (CBIS)	Técnicas que combinam abordagens comportamentais com estratégias cognitivas para melhorar o aprendizado.
	Instrução Direta (DI)	Ensino sistemático e explícito focado em objetivos específicos.
	Análise de Tarefas (TA)	Divisão de habilidades complexas em etapas menores para facilitar o ensino.
	Instrução e Intervenção Assistida por Tecnologia (TAII)	Uso de recursos tecnológicos para apoiar o ensino e a aprendizagem.
	Instrução e Intervenção Baseada em Pares (PBII)	Aprendizagem facilitada por meio da interação entre pares.
	Vídeo Modelação (VM)	Uso de vídeos para demonstrar comportamentos ou habilidades desejadas.
Comportamento	Avaliação Funcional de Comportamento (FBA)	Análise para identificar causas e funções do comportamento para melhor intervenção.
	Reforço Diferencial (DR)	Reforçar comportamentos alternativos ou incompatíveis para reduzir comportamentos indesejados.
	Reforçamento (R)	Uso de recompensas para aumentar comportamentos desejados.
	Extinção (EXT)	Retirada de reforços para reduzir comportamentos indesejados.

	Interrupção da Resposta/Redirecionamento (RIR)	Interrupção de comportamento inadequado seguida de redirecionamento para comportamento apropriado.
	Atraso de Tempo (TD)	Estratégia que retarda a resposta para reduzir a frequência de comportamentos indesejados.
	Momentum Comportamental (BMI)	Sequência de comandos fáceis para aumentar a probabilidade de seguir comandos mais difíceis.
	Modelagem (MD)	Demonstração gradual de comportamentos para que o indivíduo os imite.
	Automonitoramento (SM)	Desenvolvimento da capacidade do indivíduo monitorar e regular seu próprio comportamento.
Habilidades Sociais	Treino de Habilidades Sociais (SST)	Ensino sistemático de comportamentos sociais adequados.
	Narrativas Sociais (SN)	Uso de histórias para ensinar comportamentos sociais.
	Instrução e Intervenção Baseada em Pares (PBII)	Utilização da interação entre pares para promover habilidades sociais.
Suporte Sensorial e Físico	Integração Sensorial® (SI)	Técnicas que ajudam a processar informações sensoriais para melhorar a autorregulação.
	Exercício e Movimento (EXM)	Atividades físicas para promover saúde e bem-estar, influenciando positivamente o comportamento.
Estratégias Antecedentes e Ambientais	Intervenção Baseada no Antecedente (ABI)	Modificação do ambiente para prevenir comportamentos indesejados.
	Suportes Visuais (VS)	Uso de recursos visuais para facilitar a compreensão e a organização.
	Intervenção Naturalística (NI)	Ensino em contextos naturais, utilizando interesses do aluno.
	Intervenção Mediada por Música	Uso da música para facilitar a aprendizagem e regulação emocional.
	Intervenção Implementada pelos Pais (PII)	Envolvimento dos pais na aplicação de estratégias e intervenções em casa.

Fonte – adaptado de Steinbrenner *et al* (2020)

Diante do exposto, torna-se evidente que a adoção das PBE no contexto do TEA constitui um eixo estruturante para intervenções mais qualificadas e responsivas. A sistematização das 28 práticas reconhecidas pelo *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), apresentada neste

trabalho, oferece um referencial sólido para a tomada de decisões clínicas e educacionais ancoradas em evidências empíricas. Assim, o alinhamento entre conhecimento científico e prática profissional não apenas favorece melhores desfechos para indivíduos com TEA, como também reforça o compromisso ético com uma atuação fundamentada, individualizada e socialmente relevante.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e bibliográfico, conduzido por meio de uma revisão narrativa da literatura, visando analisar os estudos produzidos nos últimos cinco anos sobre a integração de PBE em intervenções escolares para estudantes com TEA. Nesse sentido, a revisão narrativa permitiu uma análise crítica e aprofundada das produções existentes, identificando tendências, lacunas e desafios.

A seleção dos estudos foi realizada em bases de dados reconhecidas, como SciELO, PubMed e CAPES Periódicos, utilizando descritores em português e inglês relacionados à TEA, educação inclusiva e PBE. Foram incluídos artigos revisados por pares, dissertações e teses, com foco em intervenções educacionais baseadas em evidências. Trabalhos sem rigor metodológico, fora do contexto escolar ou indisponíveis para acesso integral foram excluídos.

Assim, a análise dos estudos seguiu uma categorização temática, considerando a definição das PBE, sua eficácia no contexto educacional, estratégias aplicadas com estudantes com TEA e as principais barreiras para sua implementação.

O procedimento metodológico seguiu as etapas previamente descritas e organizou-se em dois momentos principais: a compilação dos dados e a análise crítica dos achados. O levantamento foi realizado nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Repositório CAPES, com foco em programas de pós-graduação Stricto Sensu em Educação, compreendendo o período entre 2019 e 2024, os descritores utilizados na busca foram “Práticas Baseadas em Evidências”, “Autismo” e “Educação”.

A fase de compilação teve como propósito reunir e organizar os estudos que dialogassem com os objetivos da pesquisa, identificando padrões,

abordagens teóricas recorrentes, objetivos investigativos e possíveis lacunas. Foram inicialmente encontradas 19 produções na BDTD, no entanto, apenas cinco dissertações foram incluídas na análise.

No segundo momento, foi realizada a análise crítica das produções selecionadas, visando compreender como os estudos contribuem para a temática investigada. Esta análise envolveu a avaliação das implicações práticas das pesquisas, seus impactos teóricos e as possibilidades que apontam para o desenvolvimento de novas investigações.

5 RESUITADOS

A análise das dissertações e teses selecionadas revelou importantes aspectos sobre o cenário atual das pesquisas relacionadas às PBE no contexto educacional de estudantes com TEA. Inicialmente, foi possível constatar uma baixa produção acadêmica sobre o tema onde 19 produções encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), apenas cinco foram selecionadas por atenderem aos critérios de pertinência estabelecidos nesta pesquisa, ou seja, por abordarem diretamente a aplicação das PBE em contextos escolares.

As dissertações selecionadas apresentaram diversidade teórica e metodológica, algumas utilizaram referenciais voltados à Análise do Comportamento Aplicada (ABA), enquanto outras se concentraram em práticas pedagógicas mais amplas, voltadas à inclusão. No entanto, nem todos os trabalhos utilizaram o conceito de PBE de forma sistemática ou referenciada por critérios internacionais, como os propostos por Steinbrenner *et al*. (2020).

Outro ponto relevante identificado foi a escassez de informações detalhadas sobre a implementação prática das intervenções nas escolas, bem como a ausência de avaliações de eficácia dessas estratégias, dificultando a replicação dos métodos utilizados e limitando a aplicação dos resultados no cotidiano pedagógico. Apesar dessas limitações, os estudos analisados oferecem contribuições relevantes para a compreensão do panorama atual da inclusão de estudantes com TEA e sinalizam caminhos promissores para novas investigações, evidenciando a necessidade de uma maior aproximação entre a produção acadêmica e a prática educacional, especialmente por meio da

formação docente pautada em evidências científicas. Para além disso, os achados apontam a importância de fortalecer a cultura de pesquisa aplicada à realidade das escolas, considerando as especificidades do público-alvo da educação especial. Desse modo, os resultados desta análise reforçam a urgência de ampliar o número e a qualidade das pesquisas que abordem o uso de PBE no contexto educacional brasileiro, promovendo avanços na efetivação de práticas inclusivas e eficazes para estudantes com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a presença e a aplicação das Práticas Baseadas em Evidências no contexto educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados obtidos demonstraram que ainda são escassas, no Brasil, as produções acadêmicas que tratam de forma sistemática e aprofundada sobre a implementação das PBE em ambientes escolares. Esse dado revela uma lacuna significativa na literatura e destaca a urgência de ampliar os estudos na área. Mesmo com os avanços na educação inclusiva e do reconhecimento da importância das PBE, as pesquisas que articulam ambos os campos ainda são incipientes no cenário nacional.

Um dos pontos centrais identificados é a necessidade de formação continuada dos professores, que, em muitos casos, não aborda suficientemente os conhecimentos específicos sobre o TEA, nem as competências necessárias para a aplicação de práticas efetivas com esse público. Assim, a formação continuada emerge como estratégia essencial para instrumentalizar os educadores com metodologias fundamentadas cientificamente.

Outro achado importante foi a necessidade de tornar o conhecimento científico acessível aos profissionais da educação, pois muitas vezes as pesquisas ficam restritas ao meio acadêmico, dificultando sua apropriação e aplicação no cotidiano escolar. Dessa forma, torna-se indispensável promover a popularização dos achados, por meio de eventos formativos, materiais acessíveis e colaboração direta entre pesquisadores e professores.

Diante do exposto, a pesquisa reafirma a importância da produção acadêmica voltada à educação especial e inclusiva como meio de identificar

lacunas e propor soluções e fomentar práticas efetivas. A articulação entre teoria, pesquisa e prática pedagógica é indispensável para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, comprometidas com o desenvolvimento integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2014.

CRESWELL, J. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach.** 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. Disponível em: https://nationalautismcenter.org/about-nac/. Acesso em: 01 de ab. de 2024.

DSM-5: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/. Acesso em: 17 jul. 2025.

NATIONAL AUTISM CENTER. **About NAC**. Randolph, MA: 2024.

NATIONAL CLEARINGHOUSE ON AUTISM EVIDENCE AND PRACTICE. **About NCAEP**. Chapel Hill, NC: 2024. Disponível em: https://ncaep.fpg.unc.edu/aboutncaep/. Acesso em: 01 de abril de 2024.

REICHOW, B., *et al*. **Development of the Evaluative Method for Evaluating and Determining Evidence-Based Practices in Autism**. J Autism Dev Disord 38, 1311–1319, 2008.

STEINBRENNER. J., *et al*. **Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo.** Traduzido ao português por: Luiza Guimarães e Roberta Dias. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

WONG. C., *et al.* **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review.** J Autism Dev Disord., v. 45, pp. 1951-1966, 2015.

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO LITORAL PARANAENSE

Maria do Carmo Anciutti Trancoso da Motta[1]

Thaiane de Góis Domingues[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do litoral do Paraná. A questão norteadora deste estudo é: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades? Os objetivos desta pesquisa são: levantar o estado do conhecimento sobre o atendimento a estudantes com AH/SD, identificar os principais entraves enfrentados pelos professores da sala comum e analisar a articulação entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o ensino regular. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter exploratório e documental. A produção de dados será realizada por meio de questionários aplicados a professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementados por entrevistas semiestruturadas. O estudo se fundamenta em referenciais teóricos como Virgolim (2005, 2021), Fleith (1999), Rondini (2019) e Renzulli (2014), além de documentos legais como a LDB (1996), a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008). Entre os resultados esperados está a identificação de lacunas na formação docente para o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD e o apoio na constituição de conhecimento e recursos para estratégias adaptadas de ensino no contexto escolar. Com isso, oferecer subsídios práticos e viáveis para fomentar uma escola mais inclusiva, que valorize as potencialidades e respeite as singularidades de cada estudante.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática pedagógica. Altas Habilidades. Superdotação.

1 INTRODUÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é de extrema relevância social, pois trata da valorização de talentos e do pleno desenvolvimento de indivíduos com potencialidades excepcionais em áreas como o pensamento lógico, a

[1] Mestranda do PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Universidade Estadual de Ponta Grossa - mariadocarmo.motta.uepg.t5@gmail.com

[2] Doutora em Educação – Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná - Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei – Universidade Estadual de Ponta Grossa – thaiane.domingues@ufpr.br

criatividade, a liderança, as expressões artísticas ou as habilidades psicomotoras. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1994), trata-se de estudantes que demonstram desempenho notável e elevado potencial em uma ou mais dessas áreas, que podem se manifestar isoladamente ou de forma combinada. Essa definição amplia nossa compreensão sobre a diversidade presente nas escolas e reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem diferentes formas de expressão da inteligência.

Entretanto, é necessário reconhecer que essas capacidades não surgem desvinculadas de aspectos emocionais significativos. Muitas vezes, esses estudantes apresentam traços como sensibilidade intensa, impulsividade, perfeccionismo e ansiedade, o que pode impactar diretamente sua adaptação escolar e seu bem-estar emocional. Neihart (1999) chama atenção para o fato de que crianças superdotadas com elevado nível de sensibilidade ou impulsividade são mais propensas a desenvolver quadros como ansiedade generalizada e depressão, especialmente quando suas necessidades cognitivas e socioemocionais não são reconhecidas ou atendidas de forma adequada, seja pela escola, seja pela família.

Reconhecer e acolher as necessidades dos estudantes com características de AH/SD vai muito além de apenas identificar seus talentos. Trata-se de criar caminhos que favoreçam o desenvolvimento integral desses alunos, considerando não só o que eles sabem ou fazem bem, mas também quem são e como se sentem. É preciso olhar para todas as dimensões da aprendizagem — intelectual, emocional, corporal, comunicativa, cultural, identitária — de forma articulada, respeitando o ritmo, os interesses e a subjetividade de cada um. Como aponta Virgolim (2007), mais do que oferecer desafios cognitivos, é fundamental garantir espaços onde esses estudantes possam construir o autoconhecimento e se reconhecer em sua própria singularidade, sentindo-se valorizados e compreendidos em sua totalidade.

Para que a escola exerça seu papel de promotora do desenvolvimento pleno desses estudantes, é essencial adotar uma postura pedagógica diferenciada, que envolva práticas de enriquecimento curricular, flexibilização de conteúdos, promoção da autonomia e, principalmente, o reconhecimento das particularidades emocionais dos alunos com altas habilidades. Esse é um compromisso ético e educativo que exige formação continuada, escuta sensível e estratégias personalizadas.

Neste contexto, o papel do professor vai além de oferecer desafios intelectuais, envolve estar atento às manifestações emocionais desses alunos. O descompasso

ISSN: 2176 - 1396

entre as altas expectativas — internas ou externas — e a ausência de um ambiente acolhedor e estimulante pode gerar frustração, insegurança e até isolamento social. Por isso, torna-se fundamental uma atuação articulada entre professores, equipe pedagógica e, quando possível, profissionais da psicologia educacional.

Nesse sentido, investigar e propor soluções sob essa perspectiva das altas habilidades e superdotação, pode vir a contribuir não apenas para o bem-estar e o desenvolvimento acadêmico de muitas crianças e jovens, mas ir ao encontro das necessidades dos professores para incluí-los efetivamente no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, essa pesquisa qualitativa, de caráter documental e exploratório (Gil, 2025) tem como questão norteadora: Quais são as estratégias e desafios enfrentados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental II do litoral paranaense no desenvolvimento de alunos superdotados ou com altas habilidades?

A pesquisa tem como objetivos: levantar o estado do conhecimento sobre o atendimento a estudantes com AH/SD, identificar os principais entraves enfrentados pelos professores da sala comum e analisar a articulação entre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o ensino regular.

2 UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS AH/SD

No cenário educacional brasileiro, a inclusão é um princípio que vem sendo construído com base em importantes documentos legais e internacionais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a educação como um direito de todos, reforçando a importância da igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca (1994), trouxe uma visão global sobre a necessidade de sistemas educacionais mais abertos e receptivos às diferenças. No Brasil, essa perspectiva foi incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que propõe práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e comprometidas com a diversidade dos estudantes. Tal direcionamento foi reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008).

Mais do que simplesmente receber alunos com diferentes perfis, a inclusão implica em repensar a escola: sua organização, suas práticas e seus valores. Como destaca Pacheco (2007), a verdadeira inclusão acontece quando a escola se adapta às necessidades de todos os alunos que nela estão e, ao fazer isso, contribui para

formar não apenas uma escola inclusiva, mas também uma sociedade mais justa e acolhedora.

Esse olhar inclusivo também se estende aos estudantes com AH/SD, cujas necessidades específicas muitas vezes vão além do que se enxerga à primeira vista. Embora o entendimento sobre esse público tenha avançado, ainda persistem muitos desafios na prática pedagógica. Como aponta Virgolim (2021), esses alunos não precisam apenas de estímulos cognitivos, mas de ambientes que compreendam sua complexidade emocional, afetiva e social. A superdotação pode se manifestar de formas muito distintas, e frequentemente está acompanhada de sentimentos como frustração, perfeccionismo excessivo, isolamento ou sofrimento silencioso — especialmente quando não há reconhecimento ou acolhimento adequado por parte da escola.

A falta de formação específica entre os educadores, o desconhecimento sobre características como a assincronia e a super sensibilidade, e a rigidez das práticas escolares ainda contribuem para que muitos desses alunos se tornem invisíveis em meio à rotina escolar. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para reconhecer as manifestações da superdotação, tampouco para lidar com suas implicações pedagógicas e emocionais. Isso se reflete em práticas que, muitas vezes, desestimulam o aluno, geram frustração e reforçam o sentimento de inadequação.

A ausência de formação continuada, aliada à falta de materiais e estratégias específicas, contribui para que esses estudantes não recebam os desafios e apoios que precisam para desenvolver todo o seu potencial. Assim, promover a inclusão dessas crianças e jovens é também reconhecer suas singularidades e garantir condições reais para que possam se desenvolver de forma plena — não apenas como estudantes, mas como sujeitos integrais. (VIRGOLIM, 2021).

Tendo em vista esse panorama, é fundamental repensar a formação docente com um olhar sensível às especificidades dos alunos com AH/SD. Investir em processos de formação continuada que aborde aspectos conceituais e também experiências práticas, pode ajudar os professores da sala comum a desenvolverem um olhar mais atento, acolhedor e propositivo diante desse público. Como destaca Virgolim (2021), é essencial que os educadores compreendam que a superdotação vai além de indicadores de desempenho acadêmico e está profundamente entrelaçada a dimensões emocionais, sociais e culturais.

ISSN: 2176 - 1396

Isto posto, professores da classe regular precisam ser preparados para reconhecer essas particularidades e, sobretudo, para oferecer aulas que desafiem e estimulem esses alunos dentro do seu próprio contexto escolar. Não se trata de um atendimento isolado, mas de práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade, que favoreçam o engajamento, a criatividade, a autonomia e a ampliação dos saberes.

A articulação com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de estratégias de enriquecimento curricular, a valorização da escuta ativa e a construção de um ambiente que reconhece as diferenças como ponto de partida — e não como obstáculo — são caminhos concretos para transformar a experiência escolar desses estudantes.

Além disso, é preciso fomentar uma cultura escolar que valorize o potencial de todos, que incentive a diversidade e respeite os ritmos e modos de aprender de cada estudante. A inclusão, nesse contexto, exige um movimento coletivo e consciente, que ultrapasse as normativas legais e se concretize nas relações cotidianas da escola.

Pesquisadores brasileiros, entre eles, Alencar & Fleith (2001); Fleith & Virgolim (1999); Guenther (2000); Sabatella (2005); Virgolim (1997, 2005); assinalam a necessidade de ampliação de serviços específicos para se conhecer melhor as características das pessoas com AH/SD no nosso país; de atender, no contexto escolar e familiar, suas necessidades afetivas e cognitivas especiais; de se fazer mais pesquisas na área; e de influenciar o desenvolvimento de políticas públicas, no contexto nacional, que favoreçam o reconhecimento, o estímulo e o aproveitamento de nossos potenciais humanos.

Dentre essas pesquisas brasileiras, identificam-se alguns desafios a serem enfrentados na área da AH/SD, como a necessidade de integração do ensino regular com o especializado. Os pesquisadores destacam a importância de o professor do ensino regular estimular a participação do aluno que frequenta a sala de recursos e, para tal, que haja uma coordenação efetiva que se responsabilize pelo desenvolvimento destes alunos, tanto no contexto da sala regular quanto na SRM. Torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos do seu interesse e que promova a excelência no estudo. Neste sentido, esforços devem ser feitos para permitir mudanças no currículo oferecido para estes alunos ainda na escola regular.

Dutra (2004, p. 09) afirma que

> As políticas dos sistemas de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades específicas, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho.

O autor ressalta a importância das políticas educacionais no fortalecimento de uma escola inclusiva, que elimine barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Vai além das adaptações formais, ao propor a transformação das relações humanas no ambiente escolar, incentivando a empatia, o respeito à individualidade e a valorização da diversidade. Ao reconhecer os diferentes modos de aprender e conviver, reafirma-se o compromisso com uma educação mais justa, acolhedora e verdadeiramente democrática.

Um dos programas bem sucedidos no exterior que contempla esta possibilidade é o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho pioneiro do Dr. Joseph Renzulli, em meados da década de 1970, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Renzulli; Reis; Smith (1981, p. 14) acreditam que:

> [...] é tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes. Assumindo que experiências de enriquecimento escolar poderão acontecer tanto na sala de recursos quanto na sala de aula regular, este modelo considera que, potencialmente, todos os alunos do Pool de Talentos são considerados membros do programa, mesmo nos momentos em que não estão tendo experiências de enriquecimento em nível mais avançado na sala de recursos.

Os autores propõem uma visão ampliada e democrática da educação para o desenvolvimento do potencial humano. Ao defender que a escola deve estimular o talento criador e a inteligência de todos os alunos — e não apenas daqueles com altos índices de QI ou bom desempenho acadêmico — os autores rompem com a ideia elitista da superdotação como privilégio de poucos. O foco passa a ser o reconhecimento de potenciais diversos e a criação de oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

ISSN: 2176 - 1396

Renzulli (1978), por meio de sua Teoria dos Três Anéis, propõe um modelo ampliado de superdotação, que contempla não apenas a alta habilidade intelectual, mas também a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Segundo o autor, essas três características, quando presentes simultaneamente, indicam a presença de um potencial elevado. A partir dessa visão, a identificação e o atendimento educacional especializado precisam considerar o aluno como um ser integral, cujas dimensões cognitivas, afetivas e sociais estão interligadas.

Embora alguns alunos com superdotação ou altas habilidades estejam realizando o acompanhamento em sala de recursos, o seu processo de inclusão e adaptação curricular em sala regular não tem possibilitado o seu desenvolvimento e motivação aos estudos.

Alunos com altas habilidades e superdotação frequentemente enfrentam um cenário educacional que não atende às suas necessidades específicas, resultando em desmotivação e desengajamento. Não basta identificá-los; é preciso propor atividades desafiadoras e estimulantes. Caso contrário, esses estudantes tendem a se sentir entediados e subaproveitados, o que pode levar à frustração e ao abandono de suas potencialidades.

Para que esses alunos possam se desenvolver é essencial que as instituições educacionais implementem práticas pedagógicas diferenciadas e personalizadas, que valorizem e promovam suas habilidades, garantindo um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Entretanto, segundo Renzulli (2014) a falta de formação inicial e continuada acerca das AH/SD impacta no desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula.

Assim sendo, incluir, no contexto educacional, não é apenas uma questão de garantir acesso à escola, mas de assegurar que cada estudante, com suas singularidades, tenha oportunidades reais de aprender, se desenvolver e se sentir pertencente. No caso dos alunos com AH/SD, essa inclusão requer um olhar atento e comprometido, capaz de reconhecer não apenas o potencial cognitivo, mas também as dimensões emocionais, afetivas e sociais que fazem parte de sua trajetória.

Para Renzulli (2014) promover um ensino de qualidade para esses alunos significa, antes de tudo, garantir que os educadores compreendam quem são esses sujeitos, como aprendem, o que sentem e de que formas podem ser apoiados. Para isso, é necessário investir em formação continuada, articulação com o AEE, práticas pedagógicas enriquecedoras e, sobretudo, em uma cultura escolar que valorize a

diversidade como elemento essencial do processo educativo. Para o autor, a verdadeira inclusão se constrói todos os dias, nas pequenas escolhas do cotidiano escolar, na escuta sensível, no planejamento intencional e no compromisso com uma educação que reconhece o outro em sua totalidade. Que a escola possa, assim, ser um espaço de encontro, crescimento e respeito à singularidade de cada um.

3 REVISÃO DE LITERATURA – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO COM ALUNOS AH/SD

Considerando os estudos já realizados e buscando compreender o estado atual do conhecimento acerca da temática de AH/SD, em junho de 2025, foi realizada uma pesquisa no repositório da CAPES, utilizando os descritores: altas habilidades; superdotação; prática pedagógica; formação de professores, que dialogam com os objetivos desta pesquisa. Dentro do repositório foram encontrados 32 trabalhos relacionados ao tema. Foram selecionados somente os trabalhos produzidos nos últimos cinco anos, reduzindo o número de trabalhos para 23. A partir da leitura dos títulos publicados e dos resumos, verificou-se que apenas quatro dissertações estabeleciam um diálogo direto com a proposta da pesquisa, elencadas na sequência:

A Pesquisa 01 é intitulada como: Percepções de docentes que atuam no AEE sobre o trabalho com estudantes com AH/SD nas escolas estaduais de Goiás. Se trata de uma dissertação de Vânia Vieira Silva (2023), que evidencia os desafios enfrentados pelos professores do ensino regular no atendimento a alunos com AH/SD, especialmente quando comparados aos docentes do AEE. Entre as dificuldades apontadas estão a ausência de formação específica, a burocratização dos processos, a carência de apoio institucional e de recursos pedagógicos. A autora destaca ainda o isolamento profissional e a falta de diretrizes claras como fatores que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Como resposta a esse cenário, a pesquisa propõe a elaboração de um Material de Apoio e Orientação voltado aos professores da sala comum. Esse material deve ser prático, acessível e adaptado à realidade das escolas públicas, oferecendo estratégias pedagógicas possíveis de serem aplicadas mesmo com recursos limitados. A proposta busca auxiliar na superação da distância entre teoria e prática, além de considerar o aspecto emocional e as condições reais de trabalho dos docentes.

ISSN: 2176 - 1396

A segunda pesquisa, uma dissertação de Eliesi Bettin Chaves Dorini, de 2019 tem como título: AH/SD na perspectiva sociocultural: dilemas, desafios e direções futuras para formação de professores. Investigou o impacto de um curso de formação continuada na capacidade de professores identificarem e atenderem estudantes com AH/SD no Brasil, sob a perspectiva sociocultural. A pesquisa-ação qualitativa, baseada na teoria histórico-cultural, envolveu 27 professores do Ensino Fundamental II e SRM em Mangueirinha-PR. Os resultados demonstraram que, apesar do desconhecimento inicial dos docentes, a formação promoveu uma melhor compreensão teórica e prática sobre AH/SD, evidenciando a eficácia da formação continuada na transformação das concepções e práticas pedagógicas. O estudo também ressalta a escassez de recursos e formações sobre o tema, mesmo no Paraná, que possui o maior número de estudantes identificados, sublinhando a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a formação docente inclusiva.

A terceira pesquisa selecionada, e estudada: A invisibilidade de estudantes com AH/SD: concepções de professores(as) do Ensino Fundamental, é uma dissertação de Mari Lidia Chempcek (2018). Aborda a invisibilidade de estudantes com AH/SD no Ensino Fundamental brasileiro, analisando como a formação docente influencia sua identificação e atendimento. O estudo quali-quantitativo, entrevistou 30 professores em Araucária/PR, revelou que muitos docentes desconhecem aspectos cruciais das AH/SD devido à falta de formação adequada. Além disso, persistem mitos e estereótipos sobre superdotação, dificultando o reconhecimento de talentos variados. A pesquisa aponta a necessidade urgente de capacitação docente para a identificação dos múltiplos indicadores de AH/SD, culminando na criação de um livro digital com orientações práticas.

A última pesquisa selecionada, Planejamento colaborativo, documentação pedagógica e processos de aprendizagens: caminhos pela visibilização dos alunos da Educação Especial, foi redigida por Vanessa Tavares Brito Pinheiro em seus estudos de mestrado. Analisa os desafios da inclusão de estudantes da Educação Especial — entre eles, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD — no ensino comum. A pesquisa, de abordagem qualitativa e exploratória, foi realizada por meio da metodologia de pesquisa-ação, envolvendo doze profissionais de quatro escolas estaduais em União da Vitória/PR.

A partir de questionários focados no ensino de matemática para esse público, a autora identificou obstáculos importantes, como a falta de formação específica, o

ISSN: 2176 - 1396

diálogo limitado entre os profissionais da escola e a pouca utilização da documentação pedagógica como instrumento de reflexão e planejamento. Embora existam diretrizes legais que garantam a inclusão, a prática docente ainda revela padrões excludentes.

Como proposta de superação, a pesquisa apresenta uma ação formativa por meio de grupos de estudo, com foco na construção coletiva de estratégias de planejamento colaborativo. O resultado desse processo é a criação de um e-book que serve como guia de formação continuada, promovendo práticas mais inclusivas e integradas.

O processo de revisão da literatura identificou avanços importantes no atendimento a alunos com AH/SD, especialmente no âmbito do AEE e na formação continuada. No entanto, ainda evidenciou uma lacuna significativa na formação dos professores da sala regular, que em geral desconhecem a temática e não se sentem preparados para atender esses estudantes. Observa-se também uma frágil articulação entre a sala comum e a sala de recursos, o que limita práticas inclusivas. Diante desse cenário, surge a necessidade de investigar como a formação docente na sala regular pode ser fortalecida para promover o desenvolvimento pleno dos alunos com AH/SD.

4 METODOLOGIA

Essa pesquisa qualitativa, com caráter documental e exploratório, tem como foco a análise documental e exploratória sobre o atendimento a alunos com AH/SD no contexto da educação inclusiva. A investigação será embasada em pesquisas e estudos na área, incluindo autores como Virgolim (2005), Fleith (1999); Rondini (2019) e outros estudiosos que contribuem para a compreensão das necessidades desse público com o objetivo de mapear os principais desafios enfrentados pelos professores e identificar estratégias pedagógicas que têm sido adotadas. Se respaldará, igualmente, na análise de documentos oficiais, como Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PI, 2008).

Em um primeiro momento serão identificados junto ao NRE de Paranaguá – PR os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas do litoral paranaense que são atendidos em salas de recurso multifuncional (SRM), bem como

as escolas que contam com SRM. Na sequência, serão aplicados questionários aos professores das SRM que atuam junto a alunos com AH/SD identificando práticas pedagógicas e a relação entre a SRM e os professores das salas regulares.

Um questionário será aplicado, igualmente, aos professores dos componentes curriculares dos alunos com AH/SD. Com base no resultado da análise dos dados produzidos pelos questionários, tanto dos professores das SRM e das turmas regulares, será realizada uma entrevista semiestrutura para com isso identificar como se dá a relação do trabalho colaborativo e com isso levantar possibilidades de melhorias ou ampliação das práticas pedagógicas junto a alunos com AH/SD.

Ao término do processo de pesquisa se espera que o estudo contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com AH/SD, por meio da escuta e análise das experiências de professores da sala regular e da SRM. Ao investigar o trabalho colaborativo entre esses profissionais e identificar lacunas na formação docente, a pesquisa pretende propor estratégias mais eficazes e integradas, que possam orientar ações formativas e políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir, na educação, vai além de garantir que todos estejam na escola — significa criar condições reais para que cada estudante, com suas particularidades, possa aprender, crescer e se sentir acolhido.

No caso dos alunos com AH/SD, isso exige um olhar sensível que reconheça tanto suas capacidades cognitivas quanto suas necessidades emocionais e sociais. Ainda há muitos desafios, especialmente no preparo dos professores da classe regular, que muitas vezes não se sentem prontos para atender esse público.

As pesquisas realizadas até o momento apontam que a articulação entre os professores da sala regular e os da sala de recursos multifuncionais é frágil e pouco efetiva, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas. Embora algumas propostas como materiais de apoio, cursos de formação e grupos de estudo tenham sido sugeridas, elas ainda não são suficientes para transformar, de forma sistêmica, a realidade educacional.

Para mudar essa realidade, é essencial investir na formação docente, fortalecer o trabalho conjunto com o AEE e adotar práticas pedagógicas que valorizem a

ISSN: 2176 - 1396

diversidade. A inclusão verdadeira acontece nas ações cotidianas da escola — na escuta, no planejamento e no respeito às singularidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 de jul. 2025.

BRASIL**.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12. jul. 2025.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 12 de jul. 2025.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Implicações da inclusão no processo pedagógico.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197–208, ago. 2007. DOI: https://doi.org/10.5216/ia.v31i2.1255.

NEIHART, Maureen. **The impact of giftedness on psychological well-being:** What does the empirical literature say? Roeper Review, v. 22, n. 1, p. 10–17, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1080/02783199909553991. Acesso em: 13 de jul. 2025.

PACHECO, José Fernandes de Araújo. **Caminhos para a inclusão:** um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RENZULLI, Joseph. Modelo de Enriquecimento para toda a Escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial Santa Maria**. v. 27, n. 50, p 539-562, set/dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 13 de jul. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potências. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda. Rodrigues. **As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação:** questões sociocognitivas e afetivas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543. Acesso em: 13 de jul. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2025.

COMPREENDER COMO AS FUNÇÕES EXECUTIVAS SE RELACIONAM COM O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Bruno Luis Simão [1]

Sônia de Fátima Radvanskei[2]

Viviane Schueda Stacheski[3]

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, com foco nas habilidades de atenção, memória de trabalho e funções executivas. O problema de pesquisa reside na lacuna existente entre o conhecimento científico sobre essas habilidades e sua aplicação prática nos contextos escolares e formativos de professores. O objetivo principal é analisar como a estimulação cognitiva pode contribuir para o desenvolvimento da escrita e propor estratégias que favoreçam a aprendizagem desde os anos iniciais da alfabetização. A metodologia adotada é de natureza teórico-analítica, com base em revisão de literatura nacional e internacional. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Baddeley e Hitch (1974), Cowan (2005), Diamond e Lee (2011), Morais (2007), Cardoso e Fonseca (2016), entre outros, que discutem os fundamentos da memória de trabalho, atenção, funções executivas e intervenções neuropsicológicas. Os resultados apontam que a escrita é um processo complexo que exige a integração de múltiplos recursos cognitivos e que a simples decodificação fonográfica não garante a produção textual adequada. Intervenções como o Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares (PENcE) e programas voltados ao treino de funções executivas demonstram eficácia na promoção dessas habilidades. Contudo, observa-se que a formação inicial e continuada de professores ainda carece de conteúdos específicos sobre estimulação cognitiva, o que limita a adoção de práticas preventivas no ambiente escolar. Considera-se na finalização dessa pesquisa que a integração de estratégias de estimulação cognitiva aos currículos de formação docente é essencial para promover o sucesso escolar e o desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: Linguagem escrita 1. Memória de trabalho 2. Funções executivas 3. Atenção 4. Estimulação cognitiva 5.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem escrita constitui-se como uma das mais importantes conquistas culturais da humanidade, sendo essencial para a comunicação, o registro histórico e a construção do conhecimento. Dominar a escrita é condição indispensável para a participação ativa na vida em sociedade, pois permite o acesso aos saberes

[1] Especialista. Centro Universitário Internacional Uninter. brunolspsico@hotmail.com..
[2] Doutora. Centro Universitário Internacional Uninter. sonia_radv@yahoo.com.br.
[3] Mestre, Centro Universitário Internacional UNINTER, vstacheski@gmail.com.

acumulados, estimula o pensamento crítico e amplia as possibilidades de transformação social. No entanto, apesar de sua relevância, a aprendizagem da escrita ainda representa um desafio significativo para muitas crianças no contexto educacional brasileiro, especialmente diante das altas taxas de fracasso escolar.

A escrita é um processo mental complexo que exige a articulação de múltiplas habilidades cognitivas, como atenção, memória de trabalho e funções executivas. Essas habilidades, por sua vez, são influenciadas por fatores emocionais, contextuais e neurobiológicos, o que torna sua aquisição um processo multifacetado. Embora a literatura científica reconheça a importância dessas funções cognitivas para o desempenho em linguagem escrita, observa-se uma lacuna entre esse conhecimento e sua aplicação prática nos contextos escolares e formativos de professores.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre habilidades cognitivas e o desenvolvimento da linguagem escrita, com ênfase na importância da estimulação cognitiva como estratégia preventiva e promotora da aprendizagem. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre os fatores que influenciam a aquisição da escrita e de propor intervenções que possam ser incorporadas tanto ao currículo escolar quanto à formação docente.

A investigação fundamenta-se em uma revisão teórica de autores como Baddeley e Hitch (1974), Cowan (2005), Diamond e Lee (2011), Morais (2007) e Cardoso e Fonseca (2016), que discutem os fundamentos da cognição e as possibilidades de intervenção neuropsicológica no processo de aprendizagem. Ao explorar essas contribuições, busca-se oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

2 PROCESSOS NEURAIS NA ALFABETIZAÇÃO

Ao longo da história, a linguagem escrita constituiu-se como um instrumento fundamental de comunicação, registro histórico e, sobretudo, de produção e disseminação do conhecimento. O domínio da escrita é essencial para a participação ativa na vida em sociedade, pois possibilita o acesso aos saberes acumulados pela humanidade, fomenta o pensamento crítico e autônomo, e amplia as possibilidades de transformação social. Nesse sentido, assegurar que as crianças se apropriem da linguagem escrita de forma significativa é condição indispensável para a formação de

cidadãos conscientes e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Torna-se, portanto, imprescindível o desenvolvimento de estudos voltados à aquisição e ao uso da escrita, com o objetivo de identificar estratégias eficazes para a superação das dificuldades de aprendizagem e para a redução do fracasso escolar ainda presente em larga escala no contexto educacional brasileiro.

A aprendizagem, em especial aquela relacionada à linguagem escrita, constitui-se como um processo mental de elevada complexidade, que exige a articulação de diversos recursos cognitivos, além da influência de fatores emocionais e contextuais que podem atuar como facilitadores ou obstáculos à sua consolidação. A aquisição da escrita está intrinsecamente vinculada à experiência com a linguagem oral, sendo inicialmente marcada pela identificação das correspondências entre fonemas e grafemas — isto é, pela compreensão de que os sons da fala são representados graficamente por letras e, inversamente, que letras remetem a determinados sons. À medida que o processo se desenvolve, a criança passa a lidar com relações fonográficas mais sofisticadas, como o reconhecimento de que uma mesma letra pode representar diferentes sons, bem como de que um único som pode ser grafado de maneiras distintas. Em estágios posteriores, o aprendente passa a compreender que determinados fonemas são representados por agrupamentos de letras (como nos dígrafos) e que há letras cuja função fonêmica pode variar conforme o contexto. Nesse ponto, de acordo com Morais (2007), inicia-se a internalização progressiva das convenções ortográficas da língua, processo que se estende ao longo da trajetória escolar e contribui para o refinamento da escrita.

Desse modo, ao consolidar o princípio alfabético, a criança torna-se capaz de construir palavras e atribuir-lhes significado. No entanto, de acordo com Massini-Cagliari; Cagliari (1999), torna-se igualmente evidente que a simples decodificação fonográfica não é suficiente para assegurar a escrita convencional, sendo necessária a apropriação das normas ortográficas para garantir a clareza e a adequação do texto escrito.

A norma ortográfica, elemento indispensável para a produção adequada da linguagem escrita, não é adquirida de maneira intuitiva no decorrer do processo de alfabetização. Trata-se de um saber de natureza normativa, convencional e prescritiva, cuja internalização demanda ensino sistemático e intencional. Sua aprendizagem envolve tanto o domínio de regularidades — regidas por regras

gramaticais estáveis — quanto a assimilação de irregularidades, cuja fixação depende, em grande medida, da memorização (MORAIS, 2007). Nesse contexto, Fernandes e Martinelli (2018) evidenciam, em sua investigação, que as maiores dificuldades observadas entre crianças do Ensino Fundamental concentram-se na escrita de estruturas silábicas mais complexas, como aquelas do tipo consoante-consoante-vogal-consoante (CCVC), bem como na grafia de vocábulos que podem ser representados por diferentes grafemas ou que exigem o uso correto da acentuação gráfica. Tais achados reforçam a centralidade do ensino explícito das normas ortográficas no processo de alfabetização.

As dificuldades na produção escrita, por sua vez, também podem ser atribuídas a variáveis cognitivas subjacentes. Segundo Berninger et al. (2002), a memória desempenha um papel essencial na representação escrita, na medida em que possibilita o resgate e a manutenção de informações oriundas tanto da memória de curto quanto da memória de longo prazo durante todo o processamento da escrita. À medida que certos procedimentos — como a codificação de grafemas e a aplicação de regras ortográficas — tornam-se automatizados, recursos da memória de trabalho são liberados para a realização de operações cognitivamente mais exigentes, vinculadas à autorregulação da produção textual. Essas operações, denominadas funções executivas, englobam habilidades como a gestão da atenção, o estabelecimento e monitoramento de metas, o planejamento e a execução de estratégias, bem como a revisão e a mobilização de mecanismos metacognitivos. Tais competências são fundamentais para a elaboração de textos que atendam aos critérios de coerência, coesão e adequação normativa da língua escrita.

Considerando-se a importância de compreender os fatores que influenciam o desempenho em linguagem escrita, torna-se fundamental a análise das habilidades cognitivas subjacentes a esse processo. Entre essas habilidades, destacam-se a memória de trabalho, a atenção e a flexibilidade cognitiva, cuja atuação conjunta contribui significativamente para a realização eficiente da tarefa de escrever. A identificação de tais variáveis cognitivas permite delinear caminhos para a prevenção de dificuldades no processo de alfabetização, evitando que crianças concluam essa etapa sem a proficiência necessária para acompanhar adequadamente as exigências escolares subsequentes.

O conhecimento acerca dos mecanismos cognitivos implicados na escrita

oferece subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, tanto no contexto escolar quanto no clínico. Nesse sentido, a atuação do professor e do psicopedagogo pode deixar de ser exclusivamente corretiva, assumindo também um caráter preventivo, ao favorecer intervenções precoces e personalizadas que promovam o desenvolvimento das habilidades envolvidas na produção escrita.

Para Sternberg; Sternberg (2017), a atenção, compreendida como o processo pelo qual o indivíduo seleciona e processa ativamente uma quantidade restrita de informações entre todas aquelas disponíveis nos sentidos e na memória de longo prazo, revela-se essencial para o controle consciente e eficiente da escrita. Da mesma forma, a memória de trabalho exerce papel central nesse processo, ao manter e manipular temporariamente informações provenientes das memórias de curto e longo prazo, viabilizando sua utilização durante a elaboração textual (BADDELEY; HITCH, 1974). Trata-se de um espaço cognitivo dinâmico no qual ocorrem operações fundamentais à escrita, como o planejamento, a organização das ideias, a seleção lexical e a aplicação de regras ortográficas e gramaticais.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a escrita, além de depender do domínio linguístico e ortográfico, necessita da integração eficaz de processos cognitivos complexos, sendo indispensável considerar tais aspectos tanto na avaliação quanto na intervenção educacional.

Nesse contexto, é fundamental promover o estímulo à memória de trabalho e à atenção, pois o adequado funcionamento e a automatização desses recursos cognitivos são essenciais para que a criança consiga acessar, manipular intencionalmente e processar as informações necessárias durante o ato de escrever. Conforme Cowan (2005), o aprimoramento do controle atencional contribui significativamente para o desenvolvimento da memória de trabalho, processo que está associado à maturação das regiões frontais do cérebro. Tais demandas cognitivas, por sua complexidade, impõem desafios consideráveis às crianças, conforme se desenvolvem. Dessa forma, é imperativo que, desde as fases iniciais da alfabetização, sejam implementadas estratégias psicoeducacionais direcionadas à ativação e ao fortalecimento dos recursos atencionais e da memória de trabalho, a fim de responder adequadamente às exigências próprias desse momento escolar.

3 ABORDAGENS PARA ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

Uma abordagem eficaz para o aprimoramento dessas habilidades envolve a realização de atividades voltadas à estimulação cognitiva, cuja base reside na capacidade de neuroplasticidade do cérebro. Conforme aponta Ciasca (2010), a aprendizagem configura-se como um processo evolutivo complexo e contínuo, viabilizado pela plasticidade dos processos neurais cognitivos. Giffoni (2015) reforça que a neuroplasticidade se manifesta em processos cotidianos de percepção, atenção e memória, podendo perdurar ao longo de toda a vida, desde que sejam propiciadas condições ambientais e contextuais favoráveis para a aprendizagem e a reorganização cerebral. Dessa maneira, oferecer oportunidades para a estimulação cognitiva torna-se imprescindível para o desenvolvimento eficaz das funções cognitivas envolvidas na escrita e em outras competências escolares.

A capacidade da memória de trabalho pode ser aprimorada por meio de treinamentos específicos, que visam fortalecer suas funções e ampliar seu potencial funcional. A estimulação cognitiva direcionada a essa habilidade está associada ao aumento da atividade em regiões cerebrais como o córtex pré-frontal e parietal, áreas ricas em receptores de dopamina e essenciais para o processamento executivo. Tais intervenções são especialmente relevantes para indivíduos cuja baixa capacidade de memória de trabalho compromete o desempenho acadêmico, incluindo a habilidade escritural. Dessa forma, estratégias que promovam a estimulação cognitiva da memória de trabalho apresentam-se como recursos valiosos, não apenas para pessoas com transtornos de atenção ou déficits cognitivos específicos, mas para todos os aprendizes que demandam um desenvolvimento eficiente dessas funções para o sucesso na aquisição da escrita e demais competências escolares.

As estratégias baseadas em atividades de estimulação cognitiva podem ser incorporadas tanto no currículo escolar quanto em sessões de intervenção realizadas em contextos clínicos psicopedagógicos, desde que planejadas de maneira adequada. Embora profissionais da área clínica estejam familiarizados com exercícios voltados ao fortalecimento da atenção e da memória, esses procedimentos nem sempre são integrados às práticas pedagógicas cotidianas nas escolas. Isso se deve, em parte, à resistência que métodos de treinamento específicos podem encontrar quando inseridos em rotinas escolares, sobretudo se as atividades forem percebidas

como mecânicas ou desvinculadas do contexto significativo para os estudantes. Por essa razão, é imprescindível que os educadores compreendam a relevância da estimulação dessas funções cognitivas e possam empregar estratégias contextualizadas e significativas para as crianças, evitando exercícios excessivamente repetitivos ou jogos desprovidos de mediação pedagógica qualificada. Assim, tanto os profissionais da clínica quanto os da educação devem utilizar essas atividades de forma intencional, adaptada às necessidades e características do público-alvo. No caso das crianças, é particularmente importante que as atividades promovam experiências lúdicas, desafiadoras e interativas, potencializando o engajamento e o desenvolvimento cognitivo.

Conforme apontam Diamond e Lee (2011), as intervenções neuropsicológicas voltadas ao estímulo das habilidades de atenção, memória e funções executivas podem ser categorizadas em diferentes abordagens, tais como: treinamento computadorizado, jogos computadorizados e não computadorizados, exercícios aeróbicos, práticas de artes marciais e mindfulness, além de currículos e programas curriculares complementares.

No âmbito escolar, Otero, Barker e Naglieri (2014) propõem uma classificação das modalidades de intervenção que inclui o treinamento cognitivo computadorizado, a adaptação curricular e a instrução estratégica. A intervenção computadorizada refere-se à utilização de programas e plataformas digitais que oferecem atividades online direcionadas à estimulação cognitiva, exemplificadas por sistemas como o “CogniFit” e o “Treino de Memória de Trabalho da Cogmed”. Já a adaptação curricular compreende a incorporação, pelo docente, de atividades de estimulação cognitiva ao currículo escolar ao longo do ano letivo. Por fim, a instrução estratégica objetiva promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas por meio do ensino de técnicas para observar, avaliar, monitorar e gerir as funções executivas, criando ambientes que incentivem o uso de estratégias para maximizar o potencial cognitivo dos alunos, bem como momentos reflexivos sobre o aprendizado e sua aplicação em contextos diversos (CARDOSO; FONSECA, 2016).

Programas de estimulação neuropsicológica podem ser implementados em variados contextos e dirigidos a diferentes faixas etárias, abrangendo crianças, adultos e idosos (AMODEO; NETTO; FONSECA, 2010; GIL et al., 2015). Nesse sentido, Cardoso e Fonseca (2016) desenvolveram o Programa de Estimulação

Neuropsicológica da Cognição em Escolares (PENcE), com ênfase no aprimoramento das funções executivas. Embora concebido originalmente para o ambiente escolar, o programa foi adaptado para aplicação também no contexto clínico. O PENcE estrutura-se em quatro módulos principais: organização e planejamento, controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Cada módulo compreende três etapas progressivas. A primeira, denominada “aquisição da estratégia — psicoeducação e modelagem”, tem como objetivo a instrução acerca do que, onde, como e por que utilizar as estratégias relacionadas a cada habilidade cognitiva. A segunda etapa, intitulada “aprendizagem e consolidação da estratégia”, consiste no estímulo à prática ativa das estratégias por meio de atividades lúdicas, exercícios cognitivos e tarefas escolares. Por fim, a terceira etapa, chamada “reflexões e transferência para atividades do cotidiano e escolares”, promove a reflexão sobre a aplicação das aprendizagens em diversos contextos da vida diária e escolar. Embora as atividades do programa sigam uma sequência específica, o facilitador possui flexibilidade para adaptá-las conforme a necessidade, podendo inclusive incrementar o grau de complexidade das tarefas.

Marques, Amaral e Pantano (2020) desenvolveram uma coleção intitulada “Psicologia e Neurociências”, cujo propósito é apresentar um conjunto de intervenções focadas nas áreas socioemocional, comportamental e cognitiva, além de oferecer orientações para pais e educadores. Um dos volumes dessa série, intitulado “Treino de funções executivas e aprendizado”, apresenta dois programas distintos, ambos compostos por doze sessões semanais, direcionados a diferentes faixas etárias: crianças de 6 a 10 anos e adolescentes de 11 a 16 anos. As atividades propostas são organizadas em dinâmicas diversificadas, que inicialmente orientam os participantes a estruturarem sua rotina diária e a organização do material escolar, preparando-os para o desenvolvimento das tarefas subsequentes. Os autores recomendam que essas intervenções sejam aplicadas individualmente ou em pequenos grupos, visando maior eficácia no processo de estimulação cognitiva.

Estratégias dessa natureza, sejam por meio de programas estruturados como os descritos ou por atividades incorporadas ao currículo escolar, deveriam integrar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação e as formações continuadas de professores. No contexto brasileiro, os cursos de Pedagogia, conforme estabelecido pela Resolução CNE Nº 02/2015, incluem em seus Projetos Pedagógicos de Curso

(PPCs) disciplinas relativas a fundamentos da educação, políticas públicas, gestão educacional, metodologias e educação especial, entre outras. Contudo, observa-se a ausência de conteúdos específicos fundamentados na psicologia cognitiva, especialmente no que concerne ao ensino das habilidades cognitivas, nas disciplinas voltadas à formação inicial docente. Quando abordadas, essas habilidades costumam ser contempladas em disciplinas de educação especial, direcionadas ao atendimento de crianças com deficiências, restringindo, assim, o alcance desse conhecimento para a formação geral dos futuros educadores.

A estimulação cognitiva ainda ocupa espaço restrito nos cursos de licenciatura, especialmente na graduação em Pedagogia. No âmbito da formação continuada docente, as estratégias de estimulação cognitiva são geralmente abordadas em cursos de pós-graduação, sobretudo nas áreas de Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado a crianças com deficiência, sendo raramente incorporadas às formações intraescolares. Dessa forma, a estimulação cognitiva tende a ser vista majoritariamente como uma intervenção corretiva, voltada para a superação de dificuldades de aprendizagem, em vez de ser compreendida como uma medida preventiva de caráter universal.

Nesse sentido, investigações que evidenciem a relação entre habilidades cognitivas e o domínio de conteúdos específicos, como a escrita, tornam-se fundamentais para justificar a inclusão de metodologias que contemplem estratégias de estimulação cognitiva nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores. A incorporação dessas abordagens preventivas pode favorecer o desenvolvimento pleno de todas as crianças, ampliando as possibilidades de sucesso escolar.

Considerando essas premissas, espera-se que o presente estudo contribua para o avanço do conhecimento científico nacional e internacional acerca dos processos cognitivos envolvidos na escrita. Ressalta-se, entretanto, que o estudo apresenta limitações importantes, tais como a impossibilidade de análise detalhada dos erros ortográficos ou da segmentação dos participantes em grupos de desempenho diferenciados, uma vez que o objetivo principal não consistia na classificação dos estudantes. Ademais, a ausência de um modelo explicativo para determinados anos escolares, possivelmente decorrente da distribuição desigual do número de alunos por ano, representa outra limitação que pode ser abordada em

investigações futuras.

Salienta-se ainda a necessidade de contínua revisão e aprimoramento dos instrumentos avaliativos utilizados, mesmo aqueles com critérios estabelecidos de validade, a fim de assegurar medidas cada vez mais precisas e confiáveis dos constructos cognitivos, como atenção, memória e funções executivas, no contexto do processo de aquisição da escrita.

Por fim, destaca-se a importância de estudos longitudinais e transversais que ampliem a investigação da escrita e dos processos cognitivos em diferentes populações, incluindo crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, bem como adultos e idosos em fase inicial de alfabetização. Complementarmente, recomenda-se a integração dessas pesquisas com estudos de neuroimagem cerebral e a análise das condições contextuais — incluindo fatores familiares, sociais e motivacionais — para um entendimento mais abrangente das inter-relações e influências que permeiam o processo de aprendizagem da escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita, destacando a importância da atenção, da memória de trabalho e das funções executivas para o desenvolvimento dessa competência essencial à participação social e ao sucesso escolar. A análise teórica permitiu compreender que a escrita não se limita à decodificação fonográfica, exigindo a integração de múltiplos recursos cognitivos e o domínio progressivo das convenções ortográficas.

A partir da revisão da literatura, constatou-se que intervenções neuropsicológicas bem estruturadas, como o Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares (PENcE) e os programas apresentados por Marques, Amaral e Pantano (2020), demonstram potencial significativo para o fortalecimento das habilidades cognitivas que sustentam a produção escrita. No entanto, também se identificou uma lacuna preocupante na formação inicial e continuada de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, quanto à abordagem sistemática da estimulação cognitiva como estratégia preventiva e não apenas corretiva.

Dessa forma, percebe-se que é urgente a incorporação de conteúdos fundamentados na psicologia cognitiva nos currículos de formação docente, bem como a valorização de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento das funções cognitivas desde os primeiros anos escolares. A estimulação cognitiva deve ser compreendida como um recurso pedagógico acessível, eficaz e necessário para garantir o pleno desenvolvimento das crianças e a equidade no processo de aprendizagem.

Por fim, reforça-se a necessidade de novos estudos que aprofundem a relação entre habilidades cognitivas e desempenho em linguagem escrita, especialmente por meio de investigações longitudinais e interdisciplinares que considerem também os fatores contextuais e emocionais que permeiam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

AMODEO, M. T.; NETTO, T. M.; FONSECA, R. P. **Desenvolvimento de programas de estimulação cognitiva para adultos idosos**: modalidades da literatura e da neuropsicologia. Letras de Hoje, v.45, n.3, p.54-64, 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8121, Acesso 15 jun, 2020.

BADDELEY, A; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. A. (org). **Recent advances in learning and motivation**. New York: Academic Press; 1974.

BERNINGER, et al. **Writing and Reading**: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. Journal of Learning Disabilities, v.35, p. 39-56, 2002. doi: 10.1177/002221940203500104. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15490899/. Acesso em: 18 abr. 2020.

CARDOSO, C. O.; FONSECA, R. P. **Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares:** ênfase nas Funções Executivas. Ribeirão Preto: BookToy, 2016.

COWAN, N. **Essays in cognitive psychology**: working memory capacity. Psychology Press, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203342398. Acesso em: 29 jun. 2019.

CIASCA, S. M. **Avaliação neuropsicológica da criança**. In: Moura-Ribeiro, M. V. L.; Gonçalves, V. M. G. Neurologia do desenvolvimento da criança. Rio de Janeiro: Revinter, 2ª ed., 2010. p. 412-432.

DIAMOND, A.; LEE, K. **Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old.** Science, v. 333, n. 6045, p.959-964,

2011. doi: 10.1126/science.1204529 Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3159917/. Acesso em: 13 mai. 2018.

GIFFONI, S. D. A. **Neurodesenvolvimento e aprendizagem**. In: CIASCA et al. Transtornos de aprendizagem. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 25-38.

FERNANDES, D. C.; MARTINELLI, S. C. **Dificuldades de escrita em alunos do ensino fundamental.** Psicol. teor. prat., São Paulo, v. 20, n. 1, p. 200-210, abr. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872018000100011&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 12 set. 2019.

MARQUES, A. P. P.; AMARAL, A. V. M.; PANTANO, T. **Treino de funções executivas e aprendizado.** 1ª ed. Barueri-SP: Manole, 2020.

MORAIS, A. G. **A norma ortográfica do português**: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A., MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Orgs.), Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-28.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

OTERO, T. M.; BARKER, L. A.; NAGLIERI, J. A. **Executive function treatment and intervention in schools.** Appl Neuropsychol Child, v.3, n.3, p.205-214, 2014. doi:10.1080/21622965.2014.897903. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25010086/. Acesso em: 29 out. 2018.

STERNBERG, R; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 7ª edição, 2017.

AS BRINQUEDOTECAS NA REGIÃO CENTRO-OESTE: DISCUSSÃO DE DADOS MEDIATIZADA PELO PORTAL CAPES[1]

Pamella Vasques Insfran[2]

Caroline Elizabel Blaszko[3]

RESUMO

O presente trabalho recebe apoio do da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do PROGRAMA MULHERES NA CIÊNCIA-UFMS. O estudo apresenta a importância das brinquedotecas que têm se consolidado como espaços lúdico-pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. O problema de pesquisa consiste em compreender o que as produções acadêmicas revelam sobre a brinquedoteca na região Centro-Oeste do Brasil. Objetiva-se levantar e analisar as produções acadêmicas que abordam as brinquedotecas na região Centro-Oeste do Brasil, com ênfase nas práticas educativas desenvolvidas nesses espaços. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica enriquecida com estado do conhecimento. O aporte teórico é embasado nas pesquisas de Santos (2000), Cunha (1992), Araújo e Vila (2019), Collares e Ujiie (2022) e entre outros. Diante da amplitude da pesquisa, neste trabalho são apresentados os dados coletados no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), englobando trabalhos publicados no interstício 2013-2024, a partir do descritor “Brinquedoteca”. Os dados revelaram que na região Centro-Oeste do Brasil ainda existe um número reduzido de pesquisas com foco na brinquedoteca, dados que sinalizam a necessidade de novas pesquisas na área. Também demonstram que as práticas educativas observadas nas pesquisas analisadas revelam a importância da ludicidade como recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Conclui-se que as brinquedotecas, quando bem estruturadas, organizadas e adaptadas as particularidades do público, são espaços significativos de mediação pedagógica, formação docente e promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e humanizada.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Aprendizagem. Lúdico. Inclusão. Centro-Oeste.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir da década de 1980, as brinquedotecas começaram a ser institucionalizados em diferentes contextos, como escolas, universidades e

---

[1] Pesquisa recebe apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do PROGRAMA MULHERES NA CIÊNCIA- UFMS.
[2] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e-mail: pamella.insfran@ufms.br ou pamella25insfran@gmail.com
[3] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e-mail: carolineblaszko2020@gmail.com ou caroline.blaszko@ufms.br

hospitais, incorporando funções educativas, terapêuticas e sociais (Santos, 2000).

É importante destacar que a brinquedoteca contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, englobando aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. Conforme Noffs (200, p.160) a brinquedoteca é “um espaço onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, desenvolvendo-se num ambiente acolhedor, natural e que funciona como fonte de estímulos para o desenvolvimento de suas capacidades [...]”.

Justifica-se que devido a importância das brinquedotecas, torna-se importante compreender como estes espaços são abordados em estudos acadêmicos desenvolvidos na região Centro-Oeste.

A problemática norteadora desta pesquisa consiste em compreender o que as produções acadêmicas revelam sobre a brinquedoteca na região Centro-Oeste do Brasil.

Em linhas gerais, objetiva-se levantar e analisar as produções acadêmicas que abordam as brinquedotecas na região Centro-Oeste do Brasil, com ênfase nas práticas educativas desenvolvidas nesses espaços.

A metodologia da pesquisa consiste em pesquisa bibliográfica enriquecida com estado do conhecimento. De acordo com Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

A pesquisa bibliográfica, segundo Fonseca (2002), permite reunir informações e conhecimentos prévios já sistematizados por outros autores, servindo como base para a compreensão aprofundada do tema.

Além disso, este trabalho se apoia na metodologia do estado do conhecimento, que, conforme Ferreira (2002), consiste na análise de um conjunto de produções acadêmicas de determinada área, com o objetivo de informar o leitor sobre os caminhos teóricos e metodológicos trilhados pelas pesquisas. Por meio dessa abordagem, buscou-se mapear e sistematizar estudos que abordam o papel das brinquedotecas na promoção de práticas educativas, especialmente na região Centro-Oeste do Brasil, contribuindo para a identificação de tendências, lacunas e contribuições no campo.

Diante da amplitude da pesquisa, neste trabalho são apresentados os

dados coletados na base de pesquisa intitulada Catálogo de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando os trabalhos publicados no interstício 2013-2024, a partir do descritor “Brinquedoteca”.

2 BRINQUEDOTECA: CONCEITUAÇÕES E CONSIDERAÇÕES

Inicialmente criada com a função de empréstimo de brinquedos, a brinquedoteca evoluiu, assumindo diferentes funções educativas, terapêuticas e sociais, conforme o contexto em que está inserida. Segundo Cunha (1992), a brinquedoteca é um ambiente que vai além da recreação, sendo um espaço intencionalmente educativo, onde o brincar é visto como um direito e uma necessidade da criança, contribuindo diretamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A brinquedoteca é um espaço privilegiado para o brincar, permitindo que as crianças explorem diferentes formas de interação e atividades lúdicas. De acordo com Rodrigues (2022, p. 19), "a brinquedoteca é o lócus onde o lúdico é o considerado supremo e tem o potencial de ser usufruído através dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos". A criança tem a oportunidade de interagir livremente com brinquedos e jogos, promovendo não apenas o entretenimento, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Esse espaço estruturado para o brincar possibilita experiências enriquecedoras, favorecendo a imaginação, a criatividade e o aprendizado.

A brinquedoteca não se restringe apenas ao contexto escolar ou domiciliar, sendo também implementada em hospitais, onde cumpre uma função terapêutica essencial. A hospitalização infantil pode representar uma experiência de isolamento e sofrimento, uma vez que a criança se vê afastada de sua rotina habitual e do convívio com seus pares. Kishimoto (1992, p. 54) destaca que "é um direito de qualquer criança, inclusive daquela que se encontra hospitalizada. Nessa situação, a criança sofre duplamente: além da doença, a imobilização a priva do comportamento mais típico, o brincar". Nesse cenário, a brinquedoteca hospitalar atua como um meio de amenizar os impactos negativos da

hospitalização, promovendo um ambiente que resgata a ludicidade e contribui para o bem-estar emocional e desenvolvimento da criança.

Araújo e Vila (2019) destacam que as bibliotecas evoluíram para atender às necessidades específicas de diferentes grupos sociais, classificadas em públicas, escolares, universitárias e especializadas, é possível pensar as brinquedotecas de forma semelhante, considerando sua diversidade de atuação e público-alvo.

Sobre as tipologias de brinquedotecas, a brinquedoteca universitária, por exemplo, está vinculada às instituições de Ensino Superior e tem como finalidade contribuir para a formação de futuros professores, especialmente no campo da pedagogia. Esses espaços funcionam como laboratórios de práticas pedagógicas, possibilitando aos estudantes vivenciar e refletir sobre a importância da ludicidade na aprendizagem da criança. Importante destacar que a brinquedoteca universitária contribui para o desenvolvimento da criança, fortalecimento da articulação entre teoria e prática e para a formação de futuros profissionais.

Conforme Collares e Ujiie (2022, p.116) afirmam que:

> a brinquedoteca, além de servir como um espaço educativo, servirá, também como um local que contribuirá para a formação ao facilitar a pesquisa, o ensino e a extensão. Os acadêmicos poderão utilizar o espaço da brinquedoteca, como um lócus de aprendizagem, não só para estudar o desenvolvimento infantil, mas também para pesquisar, planejar e elaborar atividades lúdicas pedagógicas.

Nesse sentido, as práticas educativas desenvolvidas nas brinquedotecas contribuem para promover o desenvolvimento das crianças, mas também constituem experiências formativas para os docentes em formação. Como destaca Santos (2000), ao integrar a ludicidade à prática pedagógica, o educador amplia sua capacidade de inovar, envolver os alunos e tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

O reconhecimento de que existem diferentes tipos de brinquedoteca permite valorizar o papel formativo, social e educativo que estes espaços desempenham. Reconhecer essa diversidade é fundamental para valorizar as

práticas desenvolvidas nesses ambientes e para ampliar a compreensão sobre a importância do brincar como dimensão essencial da infância e da educação.

Conforme Borja (2011, p. 74), as brinquedotecas são:

> [...] instituições recreativo-educativas que dispõem de espaços distribuídos e ambientados para o jogo, com brinquedos e elementos lúdicos, devidamente catalogados e classificados, de oficinas para desenhar, construir e consertar brinquedos e com profissionais especializados.

A definição supracitada destaca a importância de uma organização intencional e planejada do espaço da brinquedoteca, que deve ser pensada não apenas como um local de armazenamento de brinquedos, mas como um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

A ambientação da brinquedoteca precisa considerar o nível de desenvolvimento das crianças que a frequentam, suas faixas etárias, habilidades, interesses, bem como suas demandas específicas e possíveis dificuldades.

Crianças em diferentes idades, niveis e estágios do desenvolvimento apresentam formas distintas de interagir com o espaço e com os materiais disponíveis. Por isso, é fundamental que o ambiente seja organizado de modo acessível, acolhedor e estimulante, com brinquedos adequados à idade, à etapa de desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, promovendo a autonomia, a criatividade e a exploração ativa.

Além disso, uma ambientação adequado às necessidades das crianças favorece o pertencimento e a inclusão, permitindo que cada uma se reconheça no espaço, sinta-se segura e motivada a brincar. Assim, a organização da brinquedoteca não é meramente funcional, mas pedagógica e afetiva, contribuindo diretamente para que o brincar cumpra seu papel educativo e transformador.

3 A BRINQUEDOTECA: discussão mediatizada pela coleta de dados

O levantamento de dados para apresentação e reflexão foi realizado a partir da base de pesquisa denominada de Catálogo de Teses e Dissertações do

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram utilizadas pesquisas de teses e dissertações publicados em língua portuguesa nos últimos onze anos - compreendendo os anos de 2013 a 2024.

A seleção no Portal de Periódicos da CAPES ocorreu com base nas seguintes etapas:

Etapa I: Para seleção inicial utilizou-se o descritor "Brinquedoteca", foram encontrados um total de 109 artigos, sendo 80 dissertações e 29 teses.

Etapa II: Nesta fase, foram separadas dissertações e teses publicadas nos últimos onze anos, entre 2013 e 2024, sendo encontrados 27 dissertações e 13 teses, totalizando 40 trabalhos.

Etapa III: Em seguida, foi realizada a conferência dos trabalhos, constatando-se que um deles estava repetido, totalizando 39 trabalhos selecionados nesta etapa.

Etapa IV- Nesta etapa foram selecionados os trabalhos com foco na brinquedoteca realizados na região Centro-Oeste, sendo encontrados um total de 2 trabalhos, sendo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

A dissertação de mestrado de Renata Rodrigues (2019), defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, revelou dados sobre a presença de bonecas negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Cuiabá-MT, enfocando suas implicações para o estudo das relações raciais. Empregando uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa, a pesquisa coletou dados através de questionários, registros fotográficos e observações em campo.

A autora Rodrigues (2019) analisou a representatividade racial nos brinquedos, constatando uma predominância de bonecas brancas, em detrimento da diversidade étnico-racial. Embora o estudo não detalhe atividades lúdicas específicas com as crianças, revela que a falta de brinquedos que representem a identidade negra prejudica o direito ao brincar inclusivo e plural. A pesquisa revelou que as brinquedotecas devem ser concebidas como espaços inclusivos, de afirmação de identidades e combate ao racismo estrutural desde a infância.

Rodrigues (2019) ressalta a relevância da intencionalidade pedagógica na seleção de brinquedos para brinquedotecas escolares. Ao demonstrar que os materiais lúdicos possuem significados culturais e sociais, o estudo reforça a necessidade de que a escolha dos brinquedos considere o respeito à diversidade. A referida autora compreende o brincar como uma prática que também educa para as relações étnico-raciais. A investigação indica que a formação docente deve incluir a discussão sobre representatividade no ambiente lúdico no contexto das brinquedotecas. ‘

A tese de doutorado de Marlene Gonçalves de Oliveira (2015), defendida na Universidade Federal de Mato Grosso, apresenta um estudo etnográfico sobre o efeito terapêutico da brincadeira em crianças hospitalizadas. A pesquisa foi realizada em um hospital pediátrico, por meio de observação participante e relatos descritivos, com o objetivo de compreender como a ludicidade se manifesta no cotidiano hospitalar e quais são os impactos dessa vivência para o bem-estar emocional e social das crianças.

Oliveira (2015) apresenta em sua pesquisa que as práticas lúdicas mediadas por profissionais da saúde e voluntários, realizadas em espaços adaptados que, embora não configurassem brinquedotecas institucionalizadas, funcionavam como ambientes de interação e acolhimento. As atividades desenvolvidas envolviam jogos, contação de histórias, desenhos e brincadeiras simbólicas, e revelaram-se fundamentais para amenizar o sofrimento decorrente da hospitalização, resgatar a rotina infantil e garantir o direito ao brincar mesmo em condições adversas.

A pesquisa de Oliveira (2015) demonstra a importância do brincar como linguagem terapêutica em hospitais, evidenciando o papel de ambientes lúdicos no enfrentamento do adoecimento infantil. A tese defende a ludicidade como parte do cuidado integral e destaca a necessidade de trabalho interdisciplinar entre educação e saúde.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos revelam que as práticas educativas realizadas nas brinquedotecas são mediadas pelo brincar, que favorece o desenvolvimento da

autonomia, a criatividade, a cooperação e o protagonismo das crianças. As atividades lúdicas descritas nos trabalhos analisados demonstram a importância da ambientação adequada, do planejamento pedagógico e da intencionalidade educativa na promoção de aprendizagens integradas ao desenvolvimento infantil.

Na região Centro-Oeste, observa-se um crescente interesse acadêmico pelas brinquedotecas, especialmente no que se refere às práticas educativas desenvolvidas nesses espaços e seu potencial para articular ludicidade e formação humana.

Os dados também revelaram que na região Centro-Oeste do Brasil ainda existe um número reduzido de pesquisas com foco na brinquedoteca, dados que sinalizam a necessidade de novas pesquisas na área. Demonstram que as práticas educativas observadas nas pesquisas analisadas revelam a importância da ludicidade como recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor.

Conclui-se que as brinquedotecas, quando bem estruturadas, organizadas e adaptadas as particularidades do público, são espaços significativos de mediação pedagógica, formação docente e promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emily Lima Galdino de; VILA, Monise Danielly Pessoa. A biblioteca e suas tipologias. In: **CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE**, 13., 2019, Natal. Anais eletrônicos. Natal: CONGESP, 2019. Disponível em: https://congesp.rn.gov.br/edicoes-anteriores/13congesp/anais/publiatuais/27.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

BORJA, S. M. I. As ludotecas na Espanha: entre a continuação e a mudança – Sua aplicação na sociedade. In.: OLIVEIRA, V. B. de (org). **Brinquedoteca:** uma visão internacional. Tradução: Ricardo Smith e Priscila Pesce. Revisão técnica: Vera Barros de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira; UJIIE, Nájela Tavares; brinquedoteca no contexto indígena/Rio das Cobras: um relato de experiência. In: UJIIE, Nájela Tavares; BLASZO, Caroline Elizabel; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação Infantil em foco**: estudos da infância e práticas pedagógicas educativa. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2022.p.115-127

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992. p. 35-48.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013.

FONSECA, João. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedotecas. In.: FRIEDMANN, A. *et al.* **O Direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marlene Gonçalves de. **A brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico à criança enferma**. 2015. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015. Disponível em: http://ri.ufmt.br/handle/1/2231. Acesso em: 27 maio 2025.

OLIVEIRA, Marlene Gonçalves de. **A brincadeira no espaço hospitalar: um estudo etnográfico do efeito terapêutico à criança enferma**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RODRIGUES, Brenda Leyre Oliveira da Silva. **A brinquedoteca e a sua potencialidade para o desenvolvimento da infância.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2022. 200f.

RODRIGUES, Brenda Leyre Oliveira da Silva. **A brinquedoteca e sua potencialidade para o desenvolvimento da infância**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

RODRIGUES, Renata. **Bonecas negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

RODRIGUES, Renata. **Bonecas negras nas brinquedotecas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Orientadora: Cândida Soares da Costa.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

A EXPRESSÃO EMOCIONAL COMO ABORDAGEM INCLUSIVA: UM REFERENCIAL SENSORIAL PARA ESTUDANTES COM AUTISMO

SILVA, Daniela Altafini Batista [1]

LIMA, Carmem Silvia de Souza [2]

RESUMO

Este estudo investiga a expressão emocional como uma estratégia pedagógica inclusiva voltada ao atendimento das necessidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente apresentam dificuldades em reconhecer, nomear e regular suas emoções, bem como em interpretar os sentimentos alheios. Tais limitações impactam diretamente sua participação nas atividades escolares e nas interações sociais, demandando abordagens educativas que favoreçam a comunicação expressiva e a construção de vínculos interpessoais. O objetivo principal da pesquisa foi desenvolver e implementar uma proposta pedagógica acessível que estimulasse a expressão emocional e promovesse a inclusão efetiva desses estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se incentivar a comunicação não verbal e expressiva, fortalecer a empatia entre os estudantes e promover a construção de relações afetivas no contexto escolar. A intervenção foi realizada em uma turma de 19 estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo dois com diagnóstico de TEA, em uma escola pública do interior paulista. A proposta metodológica teve como base a leitura do livro infantil *O Monstro das Cores*, que associa sentimentos a cores, e o uso de um "Quadro das Emoções", composto por cartões visuais representando diferentes estados emocionais. A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, com foco na observação direta e na análise interpretativa das interações em sala de aula. A fundamentação teórica se apoiou nos pressupostos Lanuti e Mantoan (2018), Monteiro e Ribeiro (2018) e Schlünzen *et. al*. (2020), que discutem a importância das relações interpessoais e da aprendizagem significativa para a construção de uma escola inclusiva. Os resultados apontaram avanços na expressão emocional dos estudantes com TEA, além de maior empatia e respeito entre os colegas. A experiência revelou que recursos simples, porém planejados com intencionalidade pedagógica, são capazes de promover uma prática inclusiva efetiva. Dessa forma, reafirma-se que a inclusão se realiza por meio de estratégias sensíveis às individualidades dos estudantes, contribuindo para uma escola acolhedora, equitativa e comprometida com a diversidade.

Palavras-chave: Emoções; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

Estudantes diagnosticados com TEA frequentemente enfrentam desafios relevantes no que diz respeito à identificação, compreensão, expressão e controle de suas emoções. Finatto e Schimit (2025) argumentam que estudantes com TEA comumente apresentam dificuldades na comunicação social, bem como padrões

[1] Mestranda, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", daniela.altafini@unesp.br
[2] Doutora, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", carmem.fluminhan@unesp.br

restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, que se manifestam precocemente no desenvolvimento e comprometem, de distintas maneiras, a autonomia e os processos de aprendizagem.

Essas dificuldades, integram o quadro associado ao transtorno, afetam diretamente a habilidade de formar e sustentar relações sociais, além dificultar o envolvimento ativo nas atividades escolares cotidianas. A limitação na comunicação emocional e a dificuldade em interpretar as emoções alheias, frequentemente manifestadas de maneira não convencional ou não verbal, intensificam os obstáculos ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais e à inclusão no ambiente escolar.

Nesse contexto, o trabalho com as emoções no ambiente escolar ultrapassa o campo psicológico, configurando-se como uma estratégia pedagógica voltada à construção de significados, ao fortalecimento da empatia e à promoção de vínculos emocionais entre os estudantes e a escola. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Lanuti e Mantoan (2018), que veem o ensino como uma atividade relacional, em que o professor troca ideias, suscita questões e, principalmente, estabelece ambientes que permitem aos estudantes reinterpretar suas vivências e se desenvolverem reciprocamente ao longo da aprendizagem. De acordo com os autores:

> Ensinar é se relacionar com o outro e, por meio dessa relação, compartilhar ideias, problematizar fatos e acontecimentos para que cada um possa ressignificar as suas experiências, transformando-as em novas experiências e, por consequência, transformar-se, refazer-se a todo o momento. (Lanuti; Mantoan, 2018, p. 125).

Portanto, o ensino que se pretende oferecer é aquele que propõe uma experiência relacional, que faz sentido para quem aprende, que o mobiliza a refletir quando é provocado a pensar. Quando os processos de ensino e aprendizagem são apoiados por recursos visuais e materiais palpáveis, como gráficos ilustrativos, cartões com expressões faciais e objetos que podem ser manuseados, sua eficácia costuma ser amplificada.

Nessa direção, a prática pedagógica proposta oportuniza que os estudantes vivenciem, interajam e socializem com os seus pares, favorecendo, de forma intencional, o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes com TEA, além de

contribuir para a consolidação de processos inclusivos no ambiente escolar (Ambrósio; Oliveira, 2017).

Diante do exposto, este resumo apresenta uma proposta educativa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), com o objetivo de criar e implementar um recurso pedagógico acessível denominado “Quadro das Emoções”. A atividade foi realizada em uma sala de aula e teve como propósito, por meio da articulação entre literatura infantil e elementos visuais, incentivar a expressão emocional, a escuta ativa, a empatia e a autonomia dos estudantes, com ênfase naqueles com TEA.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A prática educacional foi realizada com 19 estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo. Esta turma é constituída por estudantes de 6 e 7 anos, sendo que 02 são estudantes com TEA. A atividade foi realizada durante 12 semanas e foi implementada pela professora regente.

Para tanto, foram utilizados recursos acessíveis, de manuseio simples e visualmente cativantes. Os recursos empregados foram:

- O livro infantil “O Monstro das Cores”, empregado como ferramenta introdutória e educativa para a abordagem do tema das emoções.
- O Quadro das Emoções, estruturado em forma de tabela contendo os dias da semana e os nomes dos estudantes;
- Cartões visuais representando expressões faciais associadas a cinco emoções: felicidade, tristeza, irritação, temor e ansiedade.

A iniciativa foi executada no início do semestre letivo de 2025, começando com a leitura do livro “O Monstro das Cores”, que aborda de maneira lúdica os diversos estados emocionais, relacionando sentimentos às cores. Posteriormente, foi explicado e apresentado aos estudantes um quadro de emoções, do qual puderam selecionar a emoção que refletia seu estado interior naquele momento. Essa seleção foi realizada de maneira espontânea, permitindo que os estudantes compartilhassem verbalmente a razão da escolha, se assim desejassem.

O painel esteve disponível durante toda a aula, possibilitando que os discentes alterassem suas escolhas iniciais, entendendo que as emoções podem mudar com o passar do tempo. O intuito da atividade foi além de incentivar a manifestação de sentimentos, abrangendo também o estímulo à escuta ativa, à empatia e ao aprimoramento da comunicação expressiva entre os estudantes.

A metodologia adotou uma perspectiva qualitativa e colaborativa, focada nas relações entre os participantes e na observação constante das práticas educacionais. A observação direta e a atenção cuidadosa foram os principais recursos para a análise e reflexão. Nesse contexto, compreender o papel das interações sociais torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam às necessidades dos estudantes com TEA. Como aponta Cruz (2014), o estabelecimento de vínculos e a construção de relações significativas são aspectos centrais para a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes:

> Acreditamos que, para as pessoas autistas, é por meio dessas relações de coletividade que será possível ou não consolidar algum desenvolvimento, ou ainda de por meio de investimentos na elaboração de relações significativas que lhes proporcionem caminhos adequados para a sua inserção no meio social [...] (Cruz, 2014, p. 62).

3 RESULTADOS

A utilização de materiais pedagógicos inclusivos, como o quadro das emoções, em conjunto com a leitura do livro “O Monstro das Cores”, trouxe avanços notáveis na comunicação expressiva de estudantes com TEA. Tais estudantes mostraram grande empolgação ao reconhecer e nomear suas emoções, o que contribuiu para o fortalecimento das relações sociais e o aprimoramento da autorregulação emocional. A atividade possibilitou aos participantes uma compreensão mais ampla sobre as diferentes formas de sentir e se expressar, favorecendo o respeito à diversidade. Essa perspectiva está alinhada com Monteiro e Ribeiro (2018), que destacam a importância de promover a inclusão de estudantes com TEA no contexto das salas de aula regulares:

> [...]sabemos o quanto é fundamental a inclusão do aluno com TEA na sala de aula para seu avanço no desenvolvimento social, efetivo e cognitivo. Por isso, temos que proporcionar um ambiente escolar que auxilie na integração desse aluno, proporcionando a eles uma ativa participação e sala de aula com os seus pares e assim teremos uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos. (Monteiro; Ribeiro, 2018, p. 917).

O trabalho demonstrou a eficácia de uma prática de baixa complexidade, porém sistematicamente estruturada, na promoção da inclusão de estudantes com TEA. Embora o recurso empregado demandasse poucos recursos materiais e fosse de fácil implementação, sua concepção partiu de objetivos definidos, levando em consideração as especificidades dos discentes com TEA. A organização da atividade incluiu a seleção deliberada de uma obra que aborda sentimentos por meio de elementos visuais e simbólicos, além do desenvolvimento de um sistema para seleção e registro emocional que viabiliza a comunicação acessível, inclusive em formatos não verbais, quando necessário.

A atividade proposta baseou-se na utilização de materiais visuais básicos, como cartões ilustrativos com expressões faciais e painéis que representam emoções, os quais podem ser integrados ao ambiente escolar por sua proximidade com práticas já presentes nas salas de aula, como murais, quadros de rotina e leitura coletiva. Contudo, a inovação reside na maneira como os materiais foram reinterpretados e estruturados com uma intenção pedagógica voltada para a inclusão. A proposta foi elaborada a partir da compreensão, por parte da professora, dos princípios da educação inclusiva, orientando-se por uma intencionalidade pedagógica voltada à ampliação das possibilidades comunicativas dos estudantes com TEA e à promoção da participação de todos (Mantoan; Lanuti, 2018; Schlünzen *et. al*., 2020). Trata-se da aproximação do conhecimento científico à escola, conforme defendido por Finatto e Schimidt (2025).

Assim, esta iniciativa, que em um contexto diferente poderia ser visto apenas como uma atividade recreativa, aqui se transforma em uma estratégia metodológica elaborada com o intuito de facilitar a comunicação, estimular o envolvimento emocional e promover a participação ativa dos estudantes que têm TEA, assim como os demais educandos.

Essa visão destaca que a implementação de práticas inclusivas não depende, necessariamente, do uso de tecnologias de ponta, equipamentos caros ou de grandes investimentos por parte das instituições educacionais. A inclusão escolar, conforme abordada nesta pesquisa, baseia-se em ações pedagógicas intencionais, sensíveis e humanizadas, que surgem de uma escuta cuidadosa e de uma observação criteriosa

das necessidades, habilidades e modos únicos de aprendizagem de cada estudante por parte do educador.

O êxito de práticas pedagógicas inclusivas depende, em grande medida, da capacidade do educador em reconhecer e considerar as especificidades dos estudantes da educação especial, em particular daqueles com TEA, elaborando estratégias de ensino que contemplem suas particularidades sensoriais, comunicativas, cognitivas e socioemocionais. Como Mendes (2024) relata, que é imprescindível que o educador acolha o estudante em sua integralidade, promovendo a inclusão sem segregação, e exerça o papel de orientador e mediador, de modo a contribuir para que a escola se configure como um espaço verdadeiramente libertador.

A preparação teórica dos educadores é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica que seja inclusiva. A falta de formação específica faz com que os professores da educação regular se sintam inseguros e pressionados ao enfrentar a diversidade em suas turmas. Conforme ressaltam Finatto e Schmidt (2024), a conexão entre o saber acadêmico e a realidade das escolas continua sendo um desafio significativo.

Para a superação desse obstáculo, é necessário investir em uma formação que capacite o educador a compreender a complexidade do espectro autista, as particularidades dos indivíduos e a importância de estratégias como o uso de recursos visuais, reforço positivo, análise de tarefas, entre outras abordagens. Parte dessas dificuldades pode estar relacionada aos relatos de docentes que apontam lacunas em sua formação, tanto na etapa inicial quanto na continuada, o que resulta em desconhecimento e, por conseguinte, em desafios para ensinar nesse contexto (Carvalho; Schmidt, 2021). De acordo com Santos e Going (2023) “os professores precisam de recursos e capacitação docente para que a sua atuação seja condizente e producente”.

4 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA SALA DE AULA

A experiência educativa descrita neste trabalho oferece implicações tanto para os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, quanto para a reflexão e evolução na formação continuada dos educadores. A inclusão no ambiente escolar, além de ser uma diretriz normativa, requer uma mudança nas percepções dos

professores sobre a diversidade, necessitando de práticas pedagógicas que atendam às necessidades particulares de cada estudante e que estejam alinhadas com a promoção da equidade.

A iniciativa do “Quadro das Emoções”, ao integrar componentes visuais, expressivos e relacionais, proporciona aos professores uma imersão em metodologias sensoriais e afetivas que ajudam a identificar as diversas maneiras de aprendizado e comunicação no ambiente escolar. Nesse contexto, essa prática exerce um papel formativo, pois oferece ao professor experiências práticas de planejamento, mediação e avaliação com foco na inclusão. Como ressaltam Schlünzen *et. al*. (2020, p.35) “[...]o professor precisa rever constantemente as suas práticas, depurando esse processo, tornando-se, assim, um professor reflexivo.” Ao se envolverem ativamente em estratégias que incentivem a escuta atenta, a valorização das emoções e a participação dos estudantes com TEA, os educadores são convidados a reconsiderar suas referências e expandir sua compreensão dos processos educativos inclusivos.

Ademais, essa abordagem destaca a relevância do processo de formação continuada de professores. Desse modo, a formação continuada precisa ser compreendida como um percurso dinâmico e dialógico, que vai além da mera atualização de conteúdos, promovendo uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as interações estabelecidas no cotidiano escolar, exercitando a cooperação, o desenvolvimento e a cidadania entre os estudantes, como é demonstrado no trecho a seguir:

> As escolas inclusivas devem atender aos princípios da cooperação, do diálogo, da solidariedade, da criatividade, do desenvolvimento de um espírito crítico, das habilidades mínimas para o exercício da cidadania. Esse desenvolvimento só ocorre em ambientes plurais, nos quais as diferenças compareçam, sem discriminações (Schlünzen *et. al*., 2020, p. 56).

Ao participarem de atividades que promovem a inclusão e a valorização das diferenças, os educadores aumentam sua habilidade de entender a variedade presente na sala de aula e de desenvolver abordagens que atendam às demandas específicas dos estudantes. Isso reforça uma cultura educacional receptiva à diversidade e dedicada ao direito à aprendizagem de todos os estudantes, reafirmando a educação inclusiva como um princípio ético, político e pedagógico nas escolas modernas (Brasil, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência educacional descrita evidenciou que a criação e a aplicação de recursos didáticos acessíveis, como o Quadro das Emoções, ultrapassam o enfoque recreativo ou lúdico. De fato, são abordagens pedagógicas intencionais, planejadas com fundamentos inclusivos e embasadas em uma compreensão abrangente dos obstáculos enfrentados por estudantes com TEA nas escolas. A adoção de ferramentas visuais e concretas, que representam emoções de forma simbólica e palpável, se mostra eficaz para facilitar a comunicação expressiva desses estudantes.

Ao disponibilizar opções acessíveis para a expressão de emoções, essa metodologia desempenha um papel fundamental no fortalecimento da autonomia dos discentes com TEA, facilitando a identificação de suas emoções e promovendo o avanço da autorregulação. Além disso, a atividade fomenta a criação de laços afetivos e pedagógicos robustos entre os estudantes e educadores, estabelecendo um ambiente escolar mais atencioso às necessidades individuais e que incentive a convivência democrática. Nesse cenário, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar se intensifica, diminuindo casos de isolamento e estimulando a participação ativa e colaborativa.

Um aspecto crucial da proposta é a valorização das particularidades de cada estudante. Ao levar em conta o ritmo de aprendizado individual e as características sensoriais e cognitivas distintas, a abordagem destaca a relevância de estratégias educacionais que enfatizem a escuta ativa, o acolhimento e a utilização de materiais que se alinhem aos canais de percepção preferidos dos estudantes, como os visuais e táteis. Os recursos empregados, por serem de baixa complexidade, acessíveis e aplicáveis no cotidiano da sala de aula, atuam como instrumentos de mediação entre o estudante e o conteúdo, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a interação social e o crescimento emocional.

Nesse contexto, a inclusão escolar não se reduz apenas à presença física de estudantes com deficiência ou transtornos em turmas regulares. Ao contrário, ela é entendida como um processo educacional complexo, ético e relacional, que exige a criação de ambientes de aprendizado verdadeiramente participativos. De acordo com Onohara, Santo Cruz e Mariano (2018), é fundamental assegurar uma experiência de

aprendizagem significativa, pautada em objetivos e processos diferenciados, capazes de promover a construção do conhecimento, mesmo diante dos desafios e limitações inerentes ao processo de inclusão.

Para que isso aconteça, é essencial que o educador adote uma abordagem investigativa e reflexiva, revisitando constantemente suas práticas e ajustando suas estratégias às verdadeiras necessidades dos estudantes, como destacam Schlünzen *et. al.*, 2020 ao afirmarem que "[...]os conteúdos da aprendizagem são os apresentados em sua funcionalidade, de maneira que os estudantes possam considerá-los úteis para aplicá-los na realidade e ampliar suas possibilidades de inserção dentro de um contexto." Essa abordagem requer um comprometimento com metodologias que ativem não apenas os aspectos cognitivos, mas também os sensoriais, comunicativos e afetivos. É necessário reconhecer que o corpo, as emoções e a interação com outros são dimensões inseparáveis do processo de aprendizado. Dessa maneira, atividades que incorporem linguagens alternativas, permitam a expressão de sentimentos e o reconhecimento das emoções se revelam eficazes na elaboração de um currículo mais sensível às diversidades e aos diferentes modos de ser e aprender.

A utilização de recursos pedagógicos acessíveis, que estimulem e envolvam o aspecto emocional dos estudantes, se apresenta não apenas como uma metodologia de ensino para aqueles com TEA, mas também como uma proposta para transformar o ambiente escolar. Ao promover práticas que enfatizam a empatia, o respeito à diversidade e a convivência harmônica, essas abordagens geram um impacto positivo em todos os participantes do processo educacional. Nesse contexto, a inclusão se torna um elemento natural da cultura escolar, em vez de ser vista como uma ação isolada ou adicional. A criação de uma escola inclusiva requer, principalmente, a compreensão de que todos os estudantes têm o direito de participar de maneira integral e significativa, sendo acolhidos e valorizados em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AMBRÓS, Danieli Martins. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula:** caracterização, legislação e inclusão. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nota Técnica– SEESP/GAB/Nº 9/2010. Brasília: MEC, 2010.

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz.; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0231, 2021.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão:** Experiências no Ensino Regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. Práticas pedagógicas para alunos com autismo: uma análise à luz das práticas baseadas em evidências. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52, p. 2, 2025.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. **Polyphōnía – Revista de Educación Inclusiva,** v. 2, n. 1, p. 119–129, jan./jul. 2018. Disponível em: https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24. Acesso em: 26 jun. 2025.

MENDES, Maria Fernanda Moreira. **Projetos político-pedagógicos em escolas de educação básica: direito à escolarização de estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2024. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.120.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** [S. l.], v. 22, n. 2, p. 905–919, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11991. Acesso em: 26 jun. 2025.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno; SANTOS CRUZ, José Anderson Santos; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289–304, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.30715/doxa.v20i2.12020. Acesso em: 26 jun.2025.

SANTOS, Neide Maria; CARRAMILLO-GOING, Luana. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 15, n. 39, p. 595-613, 2023.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya *et al*. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO INICIAL: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL[1]

Caroline Elizabel Blaszko[2]
Milene Bartolomei Silva[3]
Andreliza Cristina de Souza[4]

RESUMO

O presente trabalho recebe apoio do da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do PROGRAMA MULHERES NA CIÊNCIA-UFMS. Objetiva-se apresentar as contribuições da implantação da Brinquedoteca Universitária para a formação inicial e de brinquedistas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e seus respectivos Câmpus. A problemática norteadora deste estudo é como a implantação da Brinquedoteca Universitária contribui para a formação de futuros profissionais? A metodologia consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa. A pesquisa é embasada nos estudos de Santos (2008), Friedmann (1992), Silva et.al (2018), Kishimoto (1992), Maia e Silva (2012), Valente, Silva e Marcato (2021) e entre outros. No decorrer do trabalho é apresentada uma experiência acerca da implantação e consolidação da Brinquedoteca Universitária no âmbito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e seus contributos para a formação inicial e a missão universitária, englobando ensino, pesquisa e extensão. Conclui-se que experiência foi exitosa, com a implantação em 2017 da Brinquedoteca na Cidade Universitária em Campo Grande, e, posteriormente, em outros Campi da UFMS. O projeto consolidou-se, alcançando novos espaços, contribuindo para maior número de atendimento a crianças, para a formação inicial e de brinquedistas comprometidos com a esfera lúdica. Constata-se que a brinquedoteca contribui para atender a missão universitária envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Durante as atividades de ensino, os professores podem integrar as disciplinas que ministram com as práticas lúdicas. As atividades de extensão visam atender a comunidade, enquanto os acadêmicos, sob orientação de professores e com a devida autorização, podem desenvolver pesquisas de graduação e pós-graduação.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Crianças. Formação Inicial. Lúdico. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar a importância da

---

[1] Pesquisa recebe apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e do PROGRAMA MULHERES NA CIÊNCIA- UFMS.
[2] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e-mail: carolineblaszko2020@gmail.com ou caroline.blaszko@ufms.br
[3] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, (UFMS), e-mail: milene.silva@ufms.br
[4] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e-mail: andreliza.souza@ufms.br

Brinquedoteca Universitária para o atendimento de crianças, o desenvolvimento de atividades lúdicas, para a formação inicial e de brinquedistas. A metodologia adotada consiste em um estudo de caso de abordagem qualitativa, explorando a implantação e consolidação da Brinquedoteca Universitária na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Discorremos acerca da implantação e consolidação da Brinquedoteca Universitária no âmbito da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul destacando seus contributos para a missão universitária, que abrange ensino, pesquisa e extensão. Conforme Lüdke e André (2017, p. 12) "[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

A problemática norteadora deste estudo é como a implantação da Brinquedoteca Universitária contribui para a formação de futuros profissionais? O presente artigo, objetiva apresentar as contribuições da implantação da Brinquedoteca Universitária para a formação inicial e de brinquedistas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e seus respectivos Câmpus.

Em linhas gerais, o trabalho está organizado em três momentos, sendo no primeiro apresentado a fundamentação teórica englobando a brinquedoteca e a brinquedoteca universitária. No segundo momento são apresentados os resultados e discussões sobre a implantação da Brinquedoteca Universitária na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e os respectivos Campus, seguida das contribuições para a formação inicial e de brinquedistas.

2 BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: CONCEITOS E REFLEXÕES

Neste tópico com base no aporte teórico são apresentados os conceitos de Brinquedoteca e Brinquedoteca Universitária, enfocando características e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, para a formação inicial e de brinquedistas.

A Brinquedoteca conforme Santos (2008, p. 13) "é um espaço que [se] caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam". Deste modo, a

brinquedoteca é um espaço planejado para oferecer às crianças um ambiente rico em estímulos lúdicos, onde possam brincar livremente, desenvolver sua criatividade e diversas habilidades de maneira espontânea e divertida.

A brinquedoteca no âmbito universitário é considerada conforme Friedmann (1992, p.55-56) como um espaço que oportuniza aos acadêmicos:

> [...] de diversos cursos podem não só observar a criança, mas também desenvolver atividades com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Docentes vinculados às unidades universitárias conduzem pesquisas a partir de situações de brincadeiras que ocorrem no interior da brinquedoteca.

Destaca-se que docentes e acadêmicos de diversos cursos de Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Nutrição e entre outros, podem desenvolver parcerias, projetos e ações no contexto da Brinquedoteca Universitária. Neste sentido, no decorrer da formação inicial é necessário abordar a relevância da ludicidade para a infância de:

> [...] proporcionar meios para que os discentes em formação tenham oportunidade de experienciar situações lúdicas com as crianças, o que comporá o seu repertório futuro para posterior atuação como pedagogos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Silva et.al, 2018, p. 372).

Segundo Kishimoto (1992, p. 56) a Brinquedoteca Universitária objetiva:

> Formar profissionais que valorizem brincadeiras; oferecer serviços de assessoria a profissionais, instituições infantis e empresas; desenvolver pesquisas que apontem a relevância do jogo para a educação; oferecer informações, organizar cursos e divulgar experiências; estimular ações lúdicas entre a criança; emprestar brinquedos e dispor de um acervo de materiais de jogo para colaborar com a função docente.

Os futuros profissionais ao compreender os contributos do lúdico para o desenvolvimento da criança, passam a valorizar e integrar a ludicidade em suas práticas pedagógicas, contribuindo significativamente para a construção de uma educação de maior qualidade, inclusiva e transformadora.

Conforme Silva et.al (2018, p. 374/375) destacam que no contexto da Brinquedoteca Universitária:

> No momento que a criança está brincando, o futuro pro¬fessor, sem que ela perceba, pode ir observando e coletando dados para formar novos campos de estudos, prática e pesquisa. Entendemos que a formação de um acadêmico não se restringe tão somente ao âmbito da sala de aula, mas que o conhecimento é adquirido por meio do contato com experiências diversas que possibilitem a sua formação integral. Nesse sentido, o Projeto Brinquedoteca Aberta tem oferecido um espaço de construção do fazer pedagógico em que os discentes podem vivenciar significativas experiências formativas.

Neste sentido, a Brinquedoteca Universitária é um espaço que o acadêmico tem contato com crianças, com a esfera lúdica, planejando e desenvolvendo práticas pedagógicas envolvendo o brincar. Também possibilita o desenvolvimento de observações, estudos e pesquisas seguidas de reflexões e articulação entre teoria e prática.

Além de contribuir para a formação inicial, a brinquedoteca possibilita a formação de brinquedistas. Sobre brinquedista Santos (2008, p.19) define como “profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, aquela pessoa com sensibilidade, entusiasmo e determinação, que chora, que ri, que canta e que BRINCA”.

O brinquedista é considerado um profissional que atua na brinquedoteca, desenvolvendo ações, práticas e realizando a mediação entre a criança e o brinquedo. Sobre a formação do brinquedista Maia e Silva (2012, p. 4) pontua que “o brinquedista deva ser um educador [...] deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, ou seja, formação que lhe deem um conhecimento real sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente é necessário esclarecer que a Brinquedoteca é uma ação dos programas intitulados como Se cuide, te amo: uma ação do coração da UFMS e Sou Mulher UFMS, desenvolvida entre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a Faed e a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

No ano de 2017 foi aprovado o Projeto de Extensão denominado Brinquedoteca Aberta sob Coordenação da Profa. Dra. Milene Bartolomei Silva, atuante na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com a Profa. Dra. Daniela Cristina Barros de Souza Marcato.

Conforme Silva et.al (2018, p. 369):

> O projeto Brinquedoteca Aberta da Faed/UFMS partiu da constatação de um número significativo de discentes do curso de Pedagogia que, ao fazerem seus estágios, observaram que muitas crianças não tinham a oportunidade de aprender brincando.

Neste sentido, evidencia-se a importância da relação dialógica entre professores universitários e acadêmicos, os quais ao compartilhar vivências podem contribuir para elaboração e implantação de projetos que refletem no desenvolvimento e formação de crianças e profissionais.

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul é formada pela Cidade Universitária localizada em Campo Grande e um total de nove Campus denominados: a) Campus de Aquidauana; b) Campus de Chapadão do Sul; c) Campus de Coxim; d) Campus de Naviraí; e) Campus de Nova Andradina; f) Campus do Pantanal – Corumbá; g) Campus de Paranaíba; h) Campus de Ponta Porã e o Campus de Três Lagoas.

No ano de 2017 foi implantada a Brinquedoteca na Cidade Universitária em Campo Grande. De acordo com o reitor Marcelo Turine, “a inauguração da Brinquedoteca é uma conquista da Universidade” (2022).

Considerando a importância da Brinquedoteca Universitária, posteriormente ocorreu divulgação e implantação da Brinquedoteca em outros Campus da UFMS. Em janeiro de 2023 foi inaugurada a Brinquedoteca Universitária no Campus de Aquidauana. Em outubro de 2022 foi inaugurada no Campus de Ponta Porã, importante destacar que no referido Campus o espaço existia como Ateliê anteriormente. No dia 27 de junho de 2023 foi inaugurada no Campus de Três Lagoas, porém até o momento não está ativa.

E no dia 24 de agosto de 2023 , ocorreu a inauguração da Brinquedoteca do Câmpus do Pantanal – Corumbá, na Unidade I, mediante presença da vice-reitora Camila Ítavo a qual relembrou sua trajetória de estudante de pós-graduação e mãe ao frisar a importância de um espaço como a Brinquedoteca.

Observando as contribuições da Brinquedoteca Universitária para o desenvolvimento das crianças e para a formação acadêmica e de futuros profissionais comprometidos com práticas lúdicas e pedagógicas que priorizem o processo de ensino e aprendizagem com qualidade e equidade, pretende-se ampliar a implantação em todos os Campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Na Brinquedoteca podem atuar acadêmicos bolsistas ou voluntários. Com relação seleção de bolsistas é realizada mediante edital, o pró-reitor de Assuntos Estudantis (Proaes) Albert Schiaveto destaca que “contribui para a permanência dos estudantes, pois será fornecida uma bolsa no valor de 700 reais mensais aos selecionados”.

Com relação a participação dos acadêmicos na brinquedoteca, no primeiro semestre de 2024 atuam um total de cinquenta e quatro acadêmicos voluntários, os quais estão distribuídos três no Campus de Aquidauana, trinta e cinco no Campus de Ponta Porã, seis no Campus do Pantanal – Corumbá, três no Campus de Três Lagoas e sete na Cidade Universitária localizada em Campo Grande. E atuam um total de quatorze acadêmicos bolsistas, distribuídos um no Campus de Ponta Porã, um no Campus do Pantanal – Corumbá, cinco no Campus de Três Lagoas e sete na Cidade Universitária localizada em Campo Grande.

Os acadêmicos(as) monitores atuantes no ano de 2024 estão cursando graduação nas seguintes áreas: Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Letras, Português/Espanhol.

Os acadêmicos bolsistas ou voluntários recebem orientações, participam de reuniões semanais, grupos de estudos e realizam planejamentos para o desenvolvimento atividades lúdicas e pedagógicas com as crianças na Brinquedoteca. Valente, Silva e Marcato (2021, p. 91617) “Nos momentos de reuniões em grupo a troca de saberes dos integrantes do projeto possibilitam transformar os questionamentos, dúvidas e sugestões em contribuições significativas para o seu aprendizado”.

Importante mencionar que as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos no contexto da brinquedoteca universitária são devidamente acompanhadas por coordenadores e docentes.

Segundo Silva et.al (2018) a Brinquedoteca consiste em um espaço que possibilita que os acadêmicos reconheçam os direitos da criança e experienciem a vivência de mediadores entre a criança e o objeto da brincadeira. Com base nas pesquisas desenvolvidas pelas referidas autoras, a Brinquedoteca é lócus que possibilita o desenvolvimento de pesquisa sobre o brincar, o brinquedo e o lúdico e suas respectivas contribuições para o enriquecimento das práticas educativas e o desenvolvimento da criança.

O âmbito da brinquedoteca universitária da UFMS possibilita que acadêmicos conheçam o acervo de brinquedos lúdicos, os quais podem ser explorados de diversas formas, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento da criança atendida. Também podem ser construídos brinquedos com materiais recicláveis e naturais pelos artesãos, acadêmicos ou juntamente com as crianças, sendo uma prática rica em benefícios educativos, ambientais e sociais.

Conforme Valente, Silva e Marcato (2021, p. 916) relatam que a Brinquedoteca Aberta da UFMS disponibiliza “espaço físico com vasto conjunto de materiais para a ludicidade, tanto para o brincar livre como para o brincar direcionado, contando também com adequações para atender crianças com deficiência e suas necessidades especiais”.

Salienta-se que a implantação e vigência da Brinquedoteca Universitária possibilitam ações englobando a missão universitária abrangendo ensino-pesquisa-extensão, tendo verticalidade com relação a formação inicial, a criança, o brincar em suas dimensões.

Na Brinquedoteca Universitária, conforme Silva et.al (2018, p.375):

> Tem havido uma articulação das atividades de ensino por meio da interlocução com as disciplinas de Estágio, Práticas e demais Metodologias de Ensino do Curso de Pedagogia. As atividades de extensão realizadas, o planejamento e a ação propriamente ditam com as crianças têm proporcionado dados de pesquisa para investigações de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos discentes envolvidos bem como se aliam com os projetos de pesquisa desenvolvidos pelas docentes responsáveis.

As atividades desenvolvidas na Brinquedoteca oportunizam ao acadêmico relacionar teoria e prática, utilizar a realidade como um estudo de caso para com as disciplinas de ensino do curso de licenciatura e inclusive podem ser desenvolvidas pesquisas no âmbito da Pós-Graduação.

A diretora da Faculdade de Educação (Faed), Milene Bartolomei Silva explica que o objetivo da Brinquedoteca consiste em proporcionar atividades lúdicas para as crianças que frequentam esse espaço, desenvolver a cooperação entre elas, possibilitando um espaço para brincadeiras espontâneas, além de possibilitar aos acadêmicos monitores desse projeto os conhecimentos sobre a importância do brincar.

A brinquedoteca universitária na UFMS e seus respectivos Campus, atende crianças de 2 a 10 anos, filhos de acadêmicos, funcionários da UFMS, colaboradores e comunidade. O cadastro da criança deve ser feito pelo responsável, no Sistema de Informação e Gestão de Projetos. E o período de inscrições seguem em fluxo contínuo.

Importante mencionar que a Brinquedoteca possibilita que acadêmicos, servidores e colaboradores possam trazer as crianças e deste modo contribui para que os acadêmicos possam realizar seus estudos e aos servidores desenvolver suas atividades laborais na universidade em algum período. Diferente de uma escola ou creche, a Brinquedoteca tem foco nas atividades lúdicas e possibilita que os responsáveis possam se dedicar ao desenvolvimento acadêmico e profissional com maior tranquilidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa desenvolvida, constata-se que a Brinquedoteca Universitária consiste em um espaço composto por brinquedos, brincadeiras, jogos e ludicidade que atende filhos de acadêmicos, funcionários da UFMS, colaboradores e comunidade.

Na Brinquedoteca Universitária o acadêmico tem a oportunidade de planejar, desenvolver, observar, experienciar e mediar situações lúdicas com as crianças.

Constata-se que a brinquedoteca contribuir para atender a missão universitária envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Durante as atividades de ensino, os professores podem integrar as disciplinas que ministram com as práticas lúdicas. As atividades de extensão visam atender a comunidade, enquanto os acadêmicos, sob orientação de professores e com a devida autorização, podem desenvolver pesquisas de graduação e pós-graduação.

Considerando a experiência exitosa com a implantação em 2017 da Brinquedoteca na Cidade Universitária em Campo Grande, posteriormente ocorreu divulgação e implantação da Brinquedoteca em outros Campus da UFMS, consolidando-se como um projeto que alcançou novos espaços, contribuindo para maior número de atendimento de crianças e para a formação inicial e de brinquedistas comprometidos com a prática lúdica.

Espera-se que este trabalho inspire novas instituições e pesquisadores a produzirem estudos que contribuam para a ampliação de Brinquedotecas Universitárias, promovendo a formação de futuros profissionais e brinquedistas que priorizem o brincar e a ludicidade no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. (Org). **O direito de brincar.** A brinquedoteca. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2.ed.
Rio de Janeiro: E.P.U., 2017

MAIA, Nataiane Silva.; SILVA, Maria Ivone da. **Brinquedoteca:** um espaço lúdico e pedagógico. Revista FECRA, v.1,n.1, p.1-10, 2012.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Coord.) **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

SILVA, Maria Eduarda Cardoso Sampaio da.; SILVA, Milene Bartolomei.; MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza.; PEREIRA, Sabrina Terra.; DIEZ, Isabela Araújo Vaca. **BRINQUEDOTECA ABERTA:** UM ESPAÇO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. R. UFG, Goiânia, v. 24, 367-376, e-58618, 2018.

VALENTE, Filomena Mie.; SILVA, Milene Bartolomei.; MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza.; **Brinquedoteca aberta:** uma experiência formativa no curso de pedagogia. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.9, p. 91606-91619 sep. 2021

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O LETRAMENTO DOCENTE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO DEMOCRÁTICA DE ESTUDANTES AUTISTAS

Autor: Ester Galter[1]
Co-autor: Maria Alzira Leite[2]

RESUMO

O estudo investiga os desafios do letramento docente na inclusão escolar de estudantes autistas, analisando as contradições entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas em sala de aula. O problema central reside na insuficiência de formação docente para atender às singularidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definido pelo DSM-5 (2023) e pela Lei Federal nº 12.764/12, que reconhece o TEA como deficiência persistente. O objetivo é compreender como as práticas letradas docentes podem promover uma educação democrática e inclusiva, valorizando as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória, com delineamento participante, baseada em Minayo (2021) e Moraes (2003). A coleta de dados ocorreu em uma escola municipal, envolvendo 31 participantes (professores e gestores), por meio de questionários e rodas de conversa. A análise dos dados utilizou a Análise Textual Discursiva (ATD), revelando duas categorias principais: "Práticas Docentes e Afetividade" e "Desafios da Inclusão Escolar". Os resultados parciais indicam que 61% dos professores buscaram formação em inclusão, mas há lacunas na capacitação e no suporte especializado. As práticas letradas são associadas ao acolhimento e à afetividade, embora os desafios incluam dificuldades de comunicação e parceria com as famílias. O estudo destaca a necessidade de um letramento docente que ultrapasse técnicas isoladas, incorporando reflexão ética e reconhecimento das singularidades. O aporte teórico inclui Kleiman (2008), Alves (2022) e Freire (2016), que enfatizam o letramento como prática crítica e dialógica. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda formação continuada, trabalho colaborativo e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, contribuindo para a transformação social e escolar.

Palavras-chave: Letramento docente. Inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) E-mail: esterpedagoga@hotmail.com

[2] Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa E-mail: mariaalzira35@gmail.com

As práticas letradas docentes configuram as articulações entre saberes e práticas de ensino e aprendizagem construídos na formação inicial, continuada e nas experiências do cotidiano escolar. Essas práticas não se restringem à apropriação de conteúdos curriculares, abrangendo dimensões éticas, políticas e culturais que se vinculam a diferentes concepções de sujeito, aprendizagem e diferença (Kleiman, 2008; Alves, 2022). Na medida em que os letramentos são compreendidos como práticas sociais situadas, a atuação docente passa a ser reconhecida como uma ação intencional e planejada, permeada por relações humanas, linguagem e cultura. No campo da educação inclusiva, em especial no que se refere à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas práticas letradas apontam para diferentes interpretações entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano das escolas.

Em situações diversas, a inclusão é tratada como um princípio normativo, ao mesmo tempo em que enfrenta limites relacionados à formação docente, às condições institucionais e aos modos de organização do trabalho pedagógico. Nesse cenário, a atuação docente envolve dimensões que vão além do uso de estratégias pedagógicas, contemplando o letramento como elemento articulador entre ensino, aprendizagem e os modos de participação dos sujeitos escolares. Essa abordagem dialoga com a concepção freiriana de educação como prática da liberdade. Para Paulo Freire (2016), a prática pedagógica é concebida como processo dialógico e problematizador, no qual a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento são elementos estruturantes.

O letramento, nesse âmbito, está relacionado à maneira como os sujeitos se inserem nos espaços sociais e educativos, com base nas relações que estabelecem com a linguagem, com o mundo e com os outros. A inclusão escolar, nessa perspectiva, envolve não apenas a presença física dos estudantes nos espaços escolares, mas também a consideração das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. As práticas letradas docentes, nesse âmbito, relacionam-se com a organização curricular, com os processos de ensino

e com os modos de participação de estudantes com diferentes formas de comunicação, aprendizagem e interação.

Este estudo integra uma tese de doutoramento em Educação, atualmente em desenvolvimento, e tem como objetivo compreender de que maneira as práticas letradas docentes podem contribuir para a construção de uma educação democrática e inclusiva, reconhecendo e valorizando as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

2 DESENVOLVIMENTO

O TEA, segundo o DSM5 (2023), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, varia em três níveis de suporte que descreve a intensidade do suporte que a pessoa necessita baseado na intensidade do sintoma. Cabe ressaltar que a classificação em níveis de suporte, não deve ser compreendida como absoluto, cada sujeito no espectro do autismo manifesta singularidades em seu modo de ser, aprender e interagir com o mundo, o que demanda escuta atenta e um olhar individualizado. A classificação dos níveis, tem como principal finalidade orientar a compreensão das necessidades específicas de cada pessoa, favorecendo, assim o planejamento de intervenções mais coerentes.

A Lei Federal nº 12.764/12 define TEA como uma deficiência persistente, requerendo práticas educativas inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes. No Brasil, pesquisas acadêmicas, discussões e movimentos de pais e ONGs têm promovido a disseminação de conhecimentos com relação ao tema. Em 2023, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos divulgou que 1 em cada 36 crianças de 8 anos é diagnosticada com autismo. Esse aumento expressivo tem refletido na crescente matrícula de alunos autistas em diversas regiões, como Curitiba, em que os números aumentaram de 448 em 2016 para 3.016 em 2023. A prática letrada docente envolve tanto a dimensão local quanto a global, ao dialogar com realidades

concretas para compreender e intervir nos contextos sociais e educacionais. O planejamento de ensino, o currículo e os processos avaliativos exigem análise contínua e devem manter vínculo com as singularidades, potencialidades e habilidades dos sujeitos da educação.

De acordo com Kleiman (2008), o professor atua como agente social, uma vez que os letramentos em diálogo com o ambiente escolar extrapolam os limites da sala de aula e alcançam diferentes instâncias da vida social dos estudantes. Essa concepção amplia o olhar sobre a prática pedagógica, que não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos nas interações sociais. Tal perspectiva mostra-se especialmente relevante ao se considerar o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujos percursos de letramento e de inserção social podem apresentar especificidades relacionadas à linguagem, à comunicação e à interação. Kleiman (2008) destaca os letramentos como práticas sociais situadas, que se manifestam nas interações entre os sujeitos.

No caso de estudantes com TEA, a prática letrada docente requer atenção às particularidades cognitivas, sensoriais e comunicacionais, que influenciam sua forma de estar no mundo e de construir conhecimento. Ao reconhecer essas especificidades, o professor pode organizar práticas de letramento que respeitem diferentes formas de expressão, de processamento da informação e de participação. Nesse sentido, a articulação entre a prática docente e a realidade dos estudantes com TEA exige mediação pedagógica fundamentada em escuta ativa, flexibilidade curricular e uso de estratégias que favoreçam a

compreensão e a construção coletiva do conhecimento.

A estruturação dos saberes articulados com linguagem escrita, oral ou visual pode assumir diferentes formas para esses estudantes, sendo necessário oferecer suportes diversos e tempos adequados, de modo a ampliar suas possibilidades de inserção nos processos de aprendizagem. O diálogo entre o percurso de vida do estudante autista e a prática pedagógica favorece o planejamento de ações que reconheçam os percursos individuais e promovam vínculos significativos. Ao atuar como agente de letramento, o professor cria condições para que o estudante com TEA interaja com os saberes e com as

práticas sociais de forma significativa, considerando seus modos próprios de aprender e comunicar-se.

Nesse aspecto, as práticas letradas docentes, articuladas aos percursos de letramento e à formação continuada, contribuem para a ampliação do repertório teórico-prático necessário à construção de propostas inclusivas. Essa formação contempla não apenas o conhecimento sobre o TEA, mas também o entendimento das condições socioculturais nas quais o estudante está inserido. Trata-se de um processo formativo que envolve escuta, colaboração e revisão permanente das práticas pedagógicas, com vistas à construção de uma educação que reconheça e valorize a diversidade no ensino e aprendizagem do estudante, e a sua participação efetiva na educação e sociedade.

O estudo destaca as práticas letradas docente na perspectiva fundamentada no reconhecimento e respeito das singularidades dos estudantes autistas, compreendendo-as como expressão da diversidade humana. Tais práticas exigem um letramento docente sensível às múltiplas formas de linguagem, comunicação e aprendizagem, capaz de promover não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também a participação social e o pertencimento desses sujeitos no espaço escolar. Nesse sentido, o compromisso com a inclusão demanda a construção de práticas pedagógicas que rompam com modelos homogêneos e excludentes, reafirmando o direito à educação como um processo plural, dialógico e fundado no reconhecimento das diferenças como valor.

No ensino, as práticas letradas ultrapassam a dimensão técnica da leitura e da escrita, incorporando processos de compreensão crítica e reflexiva, como apontam Kleiman (2006), Alves (2022) e Freire (2016). Essas práticas envolvem o reconhecimento das múltiplas linguagens, dos contextos socioculturais e das singularidades dos sujeitos, exigindo do(a) docente uma postura reflexiva, investigativa e dialógica. A formação continuada, nesse sentido, torna-se fundamental para que os(as) professores(as) reflitam criticamente sobre suas ações pedagógicas, ressignifiquem seus saberes e adotem estratégias que respondam às necessidades concretas dos estudantes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivo exploratório e delineamento participante. Fundamentada nas contribuições metodológicas de Minayo (2021) e Moraes (2003), a investigação está sendo desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal, envolvendo docentes que atuam do primeiro ao quinto ano. Essa abordagem busca compreender, a partir da escuta sensível e da imersão no campo, as práticas letradas docentes no contexto da inclusão de estudantes autistas, valorizando os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências pedagógicas cotidianas. Esse método é adequado para explorar características de indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente, coletando dados por meio de observação, descrição e gravação. A pesquisa conta com a participação voluntária de professores, promovendo um espaço de discussão e compartilhamento de experiências para gerar reflexões sobre a prática de ensino.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas principais: a aplicação de um questionário fechado e estruturado com 15 perguntas e a realização de uma roda de conversa com os participantes. Enquanto o questionário fechado visou captar o perfil dos educadores e suas percepções iniciais sobre a inclusão de alunos com TEA, a roda de conversa permitiu uma compreensão mais aprofundada e dialógica das experiências relatadas.

O convite à participação foi realizado durante um café de boas-vindas promovido na escola, visando criar a um ambiente acolhedor que favorecesse a adesão voluntária dos profissionais. Participaram do estudo 29 professores, além da vice-diretora e da diretora, totalizando 31 integrantes da comunidade escolar envolvidos no processo educativo. Nesse momento, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os princípios éticos da pesquisa. O questionário foi disponibilizado via Google Forms, visando praticidade e acesso remoto. Após um período de dois meses, 41 professores responderam ao questionário.

A roda de conversa ocorreu em um sábado letivo, com a presença de 26 professores, além da diretora e vice-diretora. A escolha dessa técnica baseouse na sua capacidade de promover a troca de experiências e valorizar a pluralidade de vozes Moraes (2003). Apesar da discrepância no número de participantes em relação ao total inicial previsto (43 professores), a amostra foi considerada representativa, pois os participantes ativos demonstraram envolvimento significativo no tema abordado.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS

A metodologia adotada, portanto, buscou equilibrar dados quantitativos e qualitativos para alcançar uma compreensão ampla das percepções docentes acerca da inclusão escolar de estudantes com TEA. Os dados de duas perguntas do questionário revelaram que 61% dos professores já realizaram algum curso de formação em inclusão escolar para alunos com TEA, sendo que 44% optaram por cursos de curta duração e 56% por pós-graduação. Esses resultados indicam um nível considerável de busca por formação, embora haja uma parcela significativa (39%) de docentes sem capacitação específica.

Para a análise parcial dos dados coletados na roda de conversa, adotouse a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme orientações de Moraes (2003). A aplicação da ATD revelou indícios de perspectivas construídas coletivamente pelos professores, evidenciando a dialogicidade e a complexidade presentes nas interações discursivas. A partir desse processo analítico, emergiram duas categorias principais: Práticas Docentes e Afetividade **e** Desafios da Inclusão Escolar**.**

No que tange às Práticas Letradas Docentes, há indícios de que os professores associam o acolhimento e a afetividade às estratégias pedagógicas inclusivas, ressaltando a importância da construção de vínculos afetivos para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por sua vez, na categoria Desafios da Inclusão Escolar, emergiram relatos que apontam para a insuficiência de formação continuada, a carência de suporte especializado e as dificuldades na comunicação e na

parceria entre família e escola, aspectos que comprometem a efetivação de uma inclusão plena e qualificada.

A partir da interpretação parcial dos dados, percebeu-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas transcende a mera aplicação de técnicas específicas, demandando um compromisso ético e reflexivo dos educadores com a singularidade de cada aluno. Conforme Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva (ATD) não se limita à descrição das produções discursivas, mas busca interpretar as contradições, tensões e sentidos emergentes, aprofundando a compreensão das experiências e perspectivas dos sujeitos envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a temática praticas letradas para o desenvolvimento integral, pedagógico e social do estudante e com isso a sua inclusão escolar e social, visa-se a estimular a práticas letradas docentes de modo que fortaleça o senso de pertencimento e coletividade entre os docentes do AEE, atendimento escolar individualizado e os professores do ensino regular. Isso pode promover um trabalho colaborativo no ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Considerando os resultados parciais dos dados coletados e os referenciais teóricos apresentados, este estudo busca fomentar problematizações, reflexões e possibilidades voltadas ao ensino e à aprendizagem, com ênfase nas práticas letradas docentes, na formação dos profissionais e no conhecimento específico acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como na escolarização de estudantes da Educação Especial.

Ademais, busca-se construir, coletivamente, a partir de uma escuta docente, caminhos alternativos a partir das contribuições dos professores participantes da pesquisa, colaborando, nesse viés, para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento da formação continuada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5. ed. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2023.

ALVES, Isis. Brito. **Letramentos docentes**: **formação, saberes e práticas de ensino**. 2022. 103f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KLEIMAN, Angela. Bustos. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela. Bustos; MATENCIO, Maria. de Lourdes. Meirelles. (Org.). **Letramento e formação do professor**: **práticas discursivas, representações e construção do saber.** 1. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Ideias sobre linguagem).

KLEIMAN, Angela. Bustos. (Org.). **Os significados do letramento**: **uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. reimp. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MINAYO, Maria. Cecília de Souza; DESLANDES, Suely. Ferreira.; NETO, Otavio, Cruz, GOMES, Romeu. (org.). 5. ed. **Pesquisa social**: **teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2003.

PROFESSOR DE APOIO E A INCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Caroline Elizabel Blaszko[1]

Doris Beraldo[2]

Nájela Tavares Ujiee[3]

RESUMO

O professor de apoio e o professor regente são profissionais fundamentais para a inclusão escolar, atuando de forma colaborativa, podem planejar e desenvolver práticas educativas que possam contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A presente pesquisa é realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) e recebe apoio do da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). A problemática deste estudo consiste em o que revelam as pesquisas de doutorado publicadas na CAPES com foco no professor de apoio e inclusão, considerando a relevância de sua atuação no contexto educacional e no atendimento dos alunos inclusos. Objetiva-se apresentar dados referentes a uma revisão de literatura realizada das pesquisas de doutorado publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES abrangendo os descritores “Inclusão” e “Professor de apoio”. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. A pesquisa esta embasada nos estudos de Lopes e Mendes (2023), Kassar, Oliveira e Silva (2007) e entre outros. A partir da pesquisa realizada, conclui-se que os desafios encontrados pelos professores de apoio englobam a realização de planejamento, ações e práticas pedagógicas colaborativas entre professores de apoio e professores regentes. Sendo indicado que entre os desafios estão a organização do trabalho pedagógico e a interpretações particulares propagadas por meio de Deliberações, Resoluções e Orientações Pedagógicas englobando a atuação do professor de apoio na área da Educação Especial. Constatou-se um número reduzidos de teses de doutorado englobando o professor de apoio e a inclusão, dado que demonstra a necessidade de novos estudos na área.

Palavras-chave: Professor de Apoio. Professor Regente. Inclusão. Educação Especial. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva apresentar dados referentes a uma revisão de literatura realizada das pesquisas de doutorado publicadas no Catálogo de Teses

[1] Doutorado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e-mail: carolineblaszko2020@gmail.com ou caroline.blaszko@ufms.br
[2] Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, e-mail: dorisberaldo@gmail.com
[3] Doutorado em Ensino. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí. e-mail: najelaujiie@yahoo.com.br

e Dissertações da CAPES abrangendo os descritores “Inclusão” e “Professor de apoio”. A pesquisa é realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) e recebe apoio do da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

A problemática deste estudo é o que revelam as pesquisas de doutorado publicadas na CAPES com foco no professor de apoio e inclusão, considerando a relevância de sua atuação no contexto educacional e no atendimento dos alunos inclusos. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica e revisão de literatura.

Na rede de ensino gradativamente estão ampliando o número de profissionais de apoio que é definido segundo Lopes e Mendes (2023, p.20) como:

> [...] um profissional de nível superior com curso de licenciatura, de preferência específica em educação especial, que atua dando suporte ao professor da sala comum nas atividades de “planejar e ensinar” e deve atuar em parceria com os PAIE e os demais profissionais da escola.

Neste sentido, os sistemas de ensino assegurarão ao público-alvo da Educação Especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta no Art. 59 “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas Necessidades” (Brasil, 1996, p. 27).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica destaca que “Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Neste enfoque, a escola e seus respectivos profissionais como professor regente, professor de apoio precisam organizar o atendimento ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, a escola precisa se adaptar para receber o estudante e ambos os professores necessitam buscar conhecimentos e desenvolver práticas inclusivas que considerem a diversidade da turma.

Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022, p.22) explicam que, ao planejar as aulas e assegurar acessibilidade ao currículo, “o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o “o quê, o “como”, e o “por quê” aprendem) para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades”. Deste modo, no decorrer do planejamento e do desenvolvimento de práticas inclusivas, indica-se que o professor regente e o professor de apoio trabalhem colaborativamente planejando e desenvolvendo atividades contemplando diversas maneiras de planejar, apresentar o conteúdo, de desenvolver as práticas pedagógicas e de engajamento nas tarefas.

Conforme Mantoan (2003, p. 36) “A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender”. Desenvolver práticas inclusivas requer dos profissionais regentes e de apoio constante formação, que busquem conhecimentos teóricos e práticos, visando a utilização de recursos didáticos, diversificados, lúdicos e interativos conforme as demandas e necessidades dos alunos.

Meados de 2006, a Marlene de Oliveira Gotti, Consultora PNUD - Programa das Nações Unidas, afirmou que “A inclusão escolar e social de todos os cidadãos, independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais e das suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras tem sido difundida nacionalmente” (GOTTI, 2006, p. 6).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 5) “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Neste trabalho, o foco está direcionado a inclusão na escola e no trabalho do professor de apoio. A inclusão é compreendida como “um processo amplo, complexo e construído, moldando-se às necessidades reais de cada contexto escolar” (Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano, 2022, p.7).

A educação inclusiva precisa levar em consideração aspectos da realidade da escola, no entanto Kassar, Oliveira e Silva (2007, p. 401) alertam que muitos dos “defensores do discurso da inclusão parecem, muitas vezes, falar

de uma escola abstrata, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento".

Campbell (2016, p. 141) explica que são "necessários o reconhecimento e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem [...]". A inclusão no ensino regular reconhece e valoriza a diversidade, a qual contribui para a gestão, equipe pedagógica, o professor regente e o professor de apoio repensar, planejar e desenvolver práticas inclusivas diversificadas ampliando oportunidades de ensino e aprendizagem.

Diante das várias dimensões da inclusão, optou-se neste estudo por abordar a inclusão do público da educação especial, que conforme a LDB N. 9.394/96, define no Art. 58, que a Educação Especial é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996, p. 26).

Com relação a inclusão no contexto escolar, Kassar (2011, p. 62) afirma que "nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino". Segundo a referida autora, a situação é resultante de uma política intitulada de educação inclusiva, que passou a ser implantada explicitamente desde 2003.

Neste enfoque, mediante a inclusão dos alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades no ensino regular, surgem necessidades, demandas e possibilidades de repensar, criar e reestruturar as práticas pedagógicas, as estruturas organizacionais, as formações continuadas, as políticas públicas, os planejamentos e práticas inclusivas objetivando a inclusão de todos.

2 METODOLOGIA

A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica definida por Gil (2002,) como pesquisa desenvolvida a partir do material já elaborado, publicado como teses, dissertações, livros, artigos e entre outros. Também a pesquisa contempla revisão de literatura que é considerado um processo sistemático e rigoroso de

pesquisa, buscando apresentar a síntese de resultados relacionados a temática específica com intuito de identificar lacunas, desafios, tendências e contribuições para novas pesquisas na área (Gil, 2002).

Neste enfoque, foi realizada a revisão de literatura com bases nas teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Inclusão” e “Professor de apoio”, objetivando demonstrar o panorama das pesquisas de doutoramento e as contribuições dos estudos para a educação inclusiva.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A análise e discussão dos dados foi realizada a partir de uma base de pesquisa no campo da educação, sendo priorizados teses publicadas em língua portuguesa — no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca foi realizada a partir dos descritores “Inclusão” e “Professor de apoio”.

No primeiro momento foram encontrados um total de 83 pesquisas, das quais 54 são dissertações de mestrado, 21 de mestrado profissional, 1 profissionalizante e 7 teses de doutorado.

Como refinamento deste trabalho, optou-se por analisar e discutir sobre as pesquisas de doutorado abrangendo professor de apoio e a inclusão. Sendo apresentados os dados referentes a 7 teses. Importante mencionar do total de teses selecionadas duas não possuem divulgação autorizada. E após a leitura dos títulos, resumos e trabalhos completos, constatou-se que outras 3 pesquisas não englobam o professor de apoio e inclusão. Deste modo, foram encontradas somente duas teses de doutorado com foco na temática, sendo os dados apresentados a seguir.

A pesquisa de Prado (2022) buscou compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes e de apoio à inclusão de estudantes com deficiência/transtorno em turmas do ensino regular, visando identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo. A pesquisa revelou que dentre as dificuldades estão: a) A ausência de tempo de planejamento coletivo; b) Barreiras de comunicação de ambos os profissionais e falta de maior interação durante as intervenções pedagógicas. c) O formato da

organização da instituição escolar, o modo como estavam estabelecidas as suas rotinas, processos e práticas (planejamento pedagógico, avaliação escolar, recursos disponíveis, horários) que são considerados dificultadores para a efetivação do trabalho colaborativo professor regente e professor de apoio.

A partir da pesquisa da autora supracitada, evidencia-se a necessidade da formação inicial e continuada de professores contemplar a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e professor de apoio em prol da inclusão e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Bortolotto (2022) desenvolveu uma tese que analisou se a política de inclusão escolar, com a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) contribui para a participação e aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e propicia a ação colaborativa entre os professores dos componentes curriculares e professores especialistas. A referida pesquisadora coletou dados por meio de questionários e análise documental, contando com a participação de 300 professores de escolas da rede pública estadual, com matrícula de estudantes com TEA, em 5 municípios do Estado do Paraná, realizando a triangulação dos resultados do estudo de 3 contextos.

A pesquisa de Bortolotto (2022) revelou que no estado do Paraná a oferta da Educação Especial se dá em dois lócus: nas escolas da rede pública estadual de ensino e nas Escolas de Educação Básica – na modalidade da Educação Especial, com uma ampla parceria do Poder Público. Por meio do estudo, constatou-se que o Paraná segue a regra geral da Política Nacional, outro aspecto que chama a atenção é que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede pública estadual de ensino, apresenta diferente organização, sinalizando interpretações particulares propagadas por meio de Deliberações, Resoluções e Orientações Pedagógicas para a modalidade de Educação Especial, especificado como exemplo pela autora da pesquisa, a oferta do Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com TEA.

Bortolotto (2022) também apresentou desafios com relação ao contexto da prática e as dimensões contextuais analisadas, sendo: a) A efetivação do trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor

especialista; b) A organização do trabalho pedagógico; c) A vulnerabilidade do AEE.

Segundo a autora acima mencionada, destaca-se a necessidade de maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Sinaliza a necessidade do trabalho colaborativo entre professores dos componentes curriculares, professores regentes, professores especialistas, professores de apoio, supervisionada pela equipe pedagógica e coordenadas pela equipe gestora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura, conclui-se que os desafios encontrados pelos professores de apoio englobam a realização de planejamento, ações e práticas pedagógicas colaborativas entre professores de apoio e professores regentes. As pesquisas revelaram como desafio a organização do trabalho pedagógico e a interpretações particulares propagadas por meio de Deliberações, Resoluções e Orientações Pedagógicas englobando a atuação do professor de apoio na área da Educação Especial.

Constatou-se um número reduzidos de teses de doutorado englobando o professor de apoio e a inclusão, dado que demonstra a necessidade de novos estudos na área, visando contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas, formações continuadas e ações que possibilitem o aperfeiçoamento e o trabalho colaborativo entre professores de apoio e professores regentes em prol da educação inclusiva com igualdade, qualidade e equidade.

REFERÊNCIAS

BORTOLOTTO, Shirley Aparecida dos Santos. **Estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná**. 2022. 229 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação **Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2002.

GOTTI, Marlene de Oliveira. Entrevista. In.: **Revista da Educação Especial** - Jul/2006. Inclusão : Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2006). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte de Oliveira; SILVA, Giane Aparecida Moura da Silva. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. p. 397-410.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. p. 61-79.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan. 2023. p. 01-24.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PRADO, Danielle Nunes Martins do. **O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar**. 2022. 313 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Celia Regina. **Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)**: uma abordagem curricular inclusiva. 1.ed. São Carlos: De Castri, 2022.

REAÇÕES DE ESTUDANTES FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL DO PROFESSOR

Milene da Silva Oliveira[1]

Joana Maria de Moraes Costa [2]

RESUMO

O texto apresenta parte de resultados de uma pesquisa qualitativa que investigou as experiências de professores com deficiência visual no exercício da docência, considerando as reações dos estudantes diante da presença de docentes com deficiência visual na educação básica. O problema de pesquisa se consistiu em compreender como os estudantes se manifestam diante da presença de docentes com deficiência visual, em um contexto educacional marcado por padrões de normalidade. O objetivo geral foi analisar, sob a ótica foucaultiana, como os estudantes se manifestam diante da presença de docentes com deficiência visual na educação básica, e de que modo estas manifestações evidenciam e tensionam padrões de normalidade no contexto educacional. Participaram do estudo sete docentes cegos ou com baixa visão, atuantes na educação básica nos três estados do Sul do Brasil. A seleção ocorreu por amostragem em bola de neve e a geração de dados se deu por meio de entrevistas narrativas, realizadas via *Google Meet* e transcritas integralmente. As materialidades empíricas foram analisadas na perspectiva da análise do discurso de Michel Foucault, dialogando com autores como Veiga-Neto, Pieczkowski e Naujorks. Os resultados apontam que, embora políticas de inclusão estejam em vigor, as condições de acessibilidade ainda são limitadas, impondo barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais. As narrativas evidenciam que, inicialmente, os estudantes manifestam surpresa e estranhamento ao serem ensinados por um professor com deficiência visual; contudo, ao longo do processo, predomina uma postura de acolhimento, respeito e colaboração. Conclui-se que a presença desses docentes rompe com paradigmas estabelecidos e contribui para repensar a inclusão, não apenas do aluno, mas também do professor ampliando a compreensão sobre a diversidade no contexto educacional.

Palavras-chave: Deficiência visual. Docente. Inclusão. Estudante. Análise do discurso.

1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma articulação entre a dissertação, já concluída da autora, professora com deficiência visual que analisou as narrativas de sete

[1] Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), e-mail: mileoliveira@unochapeco.edu.br. Apoio: Unochapecó

[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), e-mail: joana@unochapeco.edu.br. Apoio: Unochapecó, FAPESC e CAPES.

docentes com deficiência visual (cegos ou com baixa visão) atuantes na educação básica nos três estados da região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e de uma pesquisa de doutorado em andamento da coautora, que tem como foco as experiências de pesquisadores com deficiência na pós-graduação *stricto sensu* em Educação ambas vinculadas à Linha de Pesquisa Diversidade, Interculturalidade e Educação Inclusiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (SC).

O estudo da autora buscou compreender como docentes cegos ou com baixa visão enfrentam os desafios da docência. Adotou-se abordagem qualitativa, com entrevistas narrativas com sete professores atuantes na educação básica dos três estados do Sul do Brasil. Ambos os projetos foram aprovados pelo Comitê de Ética da Unochapecó e seguiram a Resolução nº 466/2012. A pesquisa da autora utilizou para seleção dos participantes a técnica de bola de neve, que permite alcançar grupos de difícil acesso. As entrevistas, realizadas via *Google Meet*, foram transcritas integralmente. As narrativas foram organizadas em temas e analisadas à luz da análise do discurso de Michel Foucault, considerando processos de normatização e subjetivação.

Este texto articula a pesquisa da autora com a da coautora, com o propósito de evidenciar a presença de pesquisadores com deficiência na produção científica em Educação, uma vez que a presença de pessoas com deficiência no contexto escolar tem se intensificado, especialmente a partir da década de 1990, resultado das políticas públicas voltadas à democratização do acesso à educação. Com a ampliação das políticas de inclusão observa-se o ingresso crescente desse público nas universidades e, mais recentemente, na pós-graduação *stricto sensu*.

Esse movimento tem repercutido na constituição de novos perfis acadêmicos e profissionais, incluindo a chegada de docentes com deficiência ao espaço educacional. Segundo a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considera-se pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na

sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015, Art. 2º).

Essa definição aponta para uma mudança de paradigma, em que a deficiência deixa de ser compreendida como atributo exclusivo do sujeito e passa a ser entendida de forma relacional, ou seja, como resultado da interação entre características individuais e barreiras contextuais, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais ou institucionais.

Contudo, no âmbito da educação escolar institucionalizada, estruturada sob a responsabilidade do Estado, estamos diante de um direito social fundamental, reconhecido e garantido pela Constituição Federal de 1988, especialmente em seu Art. 205.

Neste sentido, buscamos compreender o contexto da inclusão de professores e pesquisadores com deficiência no contexto escolar como verdades produzidas. O amparo teórico escolhido alerta para "abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas" (Meyer; Paraíso, 2012, p. 57).

Para Foucault (2009) as verdades são produzidas no curso da história, permeadas pelas relações de poder, as sociedades possuem o seu regime de verdade, dependo do contexto de determinadas épocas. Na contemporaneidade, a inclusão está permeada pelos discursos amparados numa visão normativa inquestionável e pouco problematizada.

Diante desse cenário, este artigo busca problematizar: As manifestações dos estudantes diante da presença de docentes com deficiência visual? Parte-se do entendimento de que, embora os discursos inclusivos promovam avanços legais e políticos, eles também podem funcionar como dispositivos de regulação que perpetuam desigualdades e excluem sob novas formas.

Nesse contexto, compreender as manifestações dos estudantes diante da presença de docentes com deficiência visual implica reconhecer que esses profissionais, ao mesmo tempo em que enfrentam barreiras estruturais e representações normativas sobre a deficiência, também promovem deslocamentos, instauram resistências e reconfiguram sentidos sobre a

docência, a deficiência e a própria ideia de inclusão.

O objetivo deste artigo é analisar**,** sob a ótica foucaultiana, como os estudantes se manifestam diante da presença de docentes com deficiência visual na educação básica, e de que modo estas manifestações evidenciam e tensionam padrões de normalidade no contexto educacional. O texto está organizado em dois momentos: no primeiro, apresentamos uma reflexão sobre acessibilidade e inclusão escolar dos professores com deficiência visual; em seguida, discutimos os achados da pesquisa implicados nas reações dos estudantes frente à deficiência visual do professor.

2 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: para quem?

Neste tópico, buscamos tensionar e refletir sobre acessibilidade e inclusão escolar dos professores com deficiência visual (cegos ou com baixa visão). O estudo parte da questão central: acessibilidade para quem? A problematização decorre do fato de que, embora a inclusão escolar seja amplamente discutida, ela se volta predominantemente aos estudantes com deficiência, raramente contemplando as condições do professor nessa condição.

Vale destacar que [...] conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc).” (Revel, 2005, p. 70).

É nesse horizonte que nos apoiamos na metáfora da caixa de ferramentas de Foucault, compreendendo as noções teóricas presentes em suas obras como instrumentos de análise para as relações de poder inscritas nas políticas e normas sociais. Para Veiga-Neto e Lopes (2007) utilizar a caixa de ferramentas é servir-se das teorias e conceitos foucaultianos para examinar as práticas sociais como instrumento para reflexão.

Para este processo utilizamos as lentes foucaultianas para as noções de normatização e normalização estarão presentes no texto como ferramentas conceitos. A noção de norma, para Foucault, está ligeiramente ligada à disciplina. [...] efeito, as disciplinas são entranhas ao discurso jurídico da lei, da regra entendida como efeito da vontade soberana. (Revel, 2005, p. 65).

Seguindo esta lógica de pensamento, a norma é que define a normalização. Em consonância com Foucault, a norma caracteriza-se como um biopoder, sendo este exercido sobre os sujeitos da sociedade. O autor ainda ressalta sua percepção sobre as coisas que se organizam em torno da norma, como o binarismo normal e anormal. Outros dois termos que circundam a norma é a normatização e a normalização.

Segundo Veiga-Neto (2008), as normatizações são como dispositivos que sistematizam a norma, ao passo que a normalização enquadra, colocando todos os sujeitos em uma norma já estabelecida. Assim, a norma tanto define e padroniza o que é considerado normal quanto ampara pessoas com deficiência ao estabelecer direitos de acesso e participação.

Pensando a partir da norma que dá condição de acesso, que garante a participação dos professores com deficiência como cidadãos da sociedade, que visa autonomia, a igualdade de oportunidade, o direito de estar, conviver e usufruir de diferentes contextos e espaços/lugares, logo imaginamos que a acessibilidade, quando entendida a partir do docente com deficiência visual e sua docência, é algo em franca construção, isso mediante a discursividade política de inclusão que nos é posta como verdade.

Sob as lentes foucaultianas, amparadas por Veiga-Neto e Lopes (2007), toda a discursividade em torno das políticas de inclusão pode ser compreendida como uma forma de governamento dos corpos, buscando colocar todos sob o mesmo teto.

Os autores supracitados destacam que para haver o governamento da população, faz-se necessário promover o ordenamento e isso se dá por meio da lógica das políticas públicas de inclusão, por meio do direito à igualdade, da garantia de acesso para todos.

A acessibilidade nesse cenário de políticas públicas de inclusão, torna-se um direito fundamental e estabelece uma pré-condição de acesso a todos os demais direitos da vida social. Isso significa vencer as barreiras impostas, por meio do direito à acessibilidade. Em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 3º, inciso IV, barreiras são conceituadas e classificadas como:

> IV [...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. (Brasil, 2015).

Para que docentes com deficiência visual exerçam sua profissão, é imprescindível a remoção de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais e tecnológicas. A partir das narrativas coletadas, foram organizados agrupamentos temáticos, neste texto, destacamos o agrupamento temático: reações discentes frente à deficiência visual do professor.

3 REAÇÕES DISCENTES FRENTE À DEFICIÊNCIA VISUAL DO PROFESSOR

Com o intuito de situar o leitor, descrevemos de forma sintetizada as informações acerca dos docentes que participaram do estudo. Trata-se de professores cegos ou com baixa visão, com experiência na docência entre dois a 25 anos, com formação acadêmica em Pedagogia (predominantemente), Filosofia, Educação Física e Geografia, atuantes na Educação Básica nos três estados do Sul do Brasil. Com o intuito de preservar a identidade de cada participante, foram identificados como D1, D2 e assim sucessivamente até D7. Optamos por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita.

Nesse tópico evidenciamos como os estudantes reagem às aulas conduzidas por docentes com deficiência visual e como os docentes interagem e reconhecem seus alunos. Embora sete (7) professores tenham participado do estudo, destacamos para este texto pequenos excertos de narrativas dos entrevistados, por considerá-las representativas do conjunto de narrativas referentes a este tópico.

Iniciamos destacando que o encontro singular entre o professor com deficiência visual e os estudantes representa uma experiência, o que para Larrosa (2002), requer parar para olhar, parar para planejar, olhar mais devagar, reservar um momento para a escuta, parar para sentir ou ser sensível ao outro. Ainda, requer parar para apreciar os detalhes, suspender a opinião e o

automatismo, deixar-se envolver, ao se permitir escutar o outro. Revel (2005), amparada em Foucault, diz que a experiência é algo individual, mas que para alcançar a plenitude é atravessada pelo outro e por acontecimentos. Ainda sobre a experiência, concordamos com Larrosa (2002, p. 24-25), quando escreve que:

> O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-pos to'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

É mediante as colocações do autor que expomos, a narrativa do Docente 6 conta que ao chegar pela primeira vez em uma sala de aula, optou por dialogar com as crianças, indagando: "Vocês já conheceram pessoas com deficiência? Vocês já viram alguém? Vocês sabem o que é deficiência"? Depois desse momento deixava as crianças fazerem as perguntas. "Isso foi bem legal porque eu percebi que cada sala, cada ano tinham perguntas de acordo com a sua idade". (D6). Segue a conversa dando um exemplo de uma de suas recordações vividas:

> Falei para eles: "Oi tudo bem? Eu sou o professor (X), vou ficar com vocês hoje". E eu vi que todos ficaram em silêncio porque eles viram a bengala e visualmente dá para perceber que eu tenho deficiência. Então eles olharam para mim, olharam pra bengala e aí eu falei assim? "Vocês percebem alguma coisa de diferente em mim?" E todo mundo: "Sim professora, você está usando esse negócio". E eu perguntei assim: "Alguém sabe o nome desse negócio"? Eles: "É bengala." Eu falei, "Nossa! Como você sabe"? "Eu tenho um tio que tem deficiência visual também. Ele também é cego..." Surgem as perguntas... "A gente também pode falar que você é cega"? "A gente pode falar que você é deficiente"? Várias perguntas... Ou ainda: "Como que você fez pra andar até aqui? "E aí no meio desse monte de perguntas até surgiu uma pergunta de uma aluna "Professora, posso te fazer uma pergunta? Você adotaria uma criança, sendo ela uma criança negra?" Eu falei: "Sim, com certeza." Porque eu era branca, eu sou branca no caso, então eu falei: "Porque a pergunta?" "Porque eu sou negra". Então eu acho que na cabeça dela a questão de eu não enxergar... se isso afetava como eu via as pessoas. Então surgiram perguntas que me fizeram refletir pelo resto da minha vida. (D6).

Por sua vez, o Docente 1 diz que as crianças têm uma aceitação maior devido à sua espontaneidade. E conta que as crianças já vieram lhe perguntar: “Como você vai no banheiro? Elas não têm vergonha de chegar e perguntar. E tem colegas que às vezes tem vergonha de perguntar se eu quero ajuda. Então, é diferente”. (D1).

O Docente 7 salienta que durante os estágios da faculdade escolhia chegar em sala de aula e dar uma explicação sobre a sua cegueira, explicava sobre suas dificuldades e como iria fazer nas aulas. Já quando começou a trabalhar na escola, escolheu “[...] chegar na sala e não falar nada sobre a cegueira, entrar em sala como se aquilo tudo tivesse sendo normal pra todas as pessoas [...]”.

O Docente 7 ainda ressalta que se surpreendeu como a escolha dele melhorou a reação dos estudantes. Diz ter a impressão de que quando dava muita explicação se criava uma barreira: “[...] criava o eu e o eles. Eu deficiente e eles os estudantes. E quando eu chego e dou aula como se nada estivesse acontecendo, eu tenho a impressão que eles veem que eu sou um professor. Antes de ser cego, antes de eu dar a explicação, eu mostro que eu sou um professor.” (D7).

O Docente 4 conta sobre a reação dos alunos ao saber que teriam aulas com um professor com deficiência visual: “[...] a reação primeira é de surpresa, eles não esperam no processo de escolarização deles se deparar com uma pessoa com deficiência atuando” (D4). O Docente 4 diz que ao longo do tempo vão construindo juntos, se adequando e que não fala muito sobre ele enquanto pessoa com deficiência.

Podemos perceber, nos discursos, que ao mesmo tempo que os docentes são incluídos pela norma, também são subjetivados pela própria inclusão. Mencionamos isso, no sentido de que as instituições educacionais e suas práticas disciplinares enquadram e produzem sujeitos docentes com deficiência visual a partir da norma, ou seja, produzem sujeitos subjetivados, regulados, ajustados.

Para Foucault, a subjetividade, é a noção pela qual o “[...] o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”. (Fischer, 1999, p. 42). Os modos ou processos de subjetivação

são permeados por dispositivos como a escola, inserção social, práticas, entre outros elementos que compõem a experiência e por consequência a subjetivação dos sujeitos. Ou seja, não se trata apenas das relações estabelecidas, mas as que estabelecemos com os outros em diferentes tempos, contextos e situações. Neto (2017, p. 14), escreve que: “Somos constituídos das relações que temos com outros. Portanto, não há qualquer solipsismo na proposição foucaultiana de subjetivação, mas um entendimento de que as práticas de si são práticas sociais”.

O Docente 6 afirma que a estratégia de fazer perguntas e deixar os alunos perguntarem não funciona com os estudantes adultos: “Os adultos não perguntam porque têm medo, medo de soar um preconceito [...]”. (D6). Prossegue contando sobre sua experiência:

> Eu entrei, me apresentei, falei da deficiência. Fiz diferente. Não esperei as perguntas porque eu sabia que elas demorariam a vir. Então, eu falei sobre a minha deficiência, mas falei que isso não era empecilho, que a gente conseguiria trabalhar tranquilamente. Vocês têm alguma pergunta com relação a própria deficiência?” Não teve ninguém, ninguém falou nada, um consenso mudo. Só que em na hora do intervalo não foi tão mudo assim. Todo mundo meio que começou: “Ah coitada, tadinha [...] (D6).

O jeito diferente do docente com deficiência visual exercer a docência impactou os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a ponto de provocar sentimentos de benevolência e compaixão, até mesmo de duvidar da sua capacidade com relação aos conhecimentos e possibilidades de ensinar.

Quando os hábitos, comportamentos, gestos, corpos de pessoas não se encaixam ou não se enquadram dentro de algo previamente estabelecido, se denomina estranho. O estranhamento é algo que ao mesmo tempo que repele, também fascina. Rejeitar o que é estranho ou o que não pertence é não reconhecer a diferença e suas possibilidades de ser e estar no mundo. Ferre (2001) afirma que ser diferente é perturbador.

Por ter deficiência visual, o docente é avistado com olhares de estranhamento, olhares questionadores, desconfiados e duvidosos sobre ser docente e a sua docência e, em muitos momentos, é rotulado como incapaz, por não enxergar. Em sala de aula, a deficiência parece ser possibilidade apenas do

aluno, e esse lugar é avistado como lugar do sujeito da inclusão. Contudo, o docente quebra o paradigma que a deficiência é possibilidade somente do aluno.

Conforme Veiga-Neto (2007), para Foucault, a normalização disciplinar acontece quando se tenta adequar os sujeitos com relação aos seus gestos, ações e comportamentos, a um modelo, neste caso, a norma. “Assim, é dito normal àquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” (Lopes; Veiga-Neto, 2007, p. 955).

As narrativas dos entrevistados indicam que as reações dos estudantes frente ao docente com deficiência visual diferem, mas, inicialmente, diante da surpresa de ser ensinado por tal professor, emerge da parte dos estudantes a suspeita de incapacidade.

Nesse sentido, ao pesquisar mulheres com deficiência visual, Pieczkowski e Gavenda constatam que predominantemente, as pessoas com deficiência visual são tratadas “[...] como menos capazes, como alguém que necessita correção e constantemente são demarcadas as suas posições de inferioridade e de dependência.” (2021, p. 154). O processo de inclusão, é uma possibilidade de construir novos olhares, novas possibilidades e romper com representações da deficiência como inferioridade.

As relações que permitem ao docente a aproximação e reconhecimento das características físicas possíveis dos estudantes, acontecem aos poucos, quando a confiança vai se estabelecendo, como narra o Docente 1: “Eu consigo reconhecer eles pela voz. Às vezes até pelo jeito de andar”. Ainda, relata que com o passar do tempo, as próprias crianças contam para o professor ou colocam a mão do professor sobre eles na intenção que o professor perceba suas características.

Percebemos, na fala dos Docentes, que apesar de todos os atravessamentos e olhares padronizados, é possível estabelecer uma boa relação ou uma relação de parceria com os estudantes, seja no momento da prática, ao se deslocar pelo espaço educacional, ou mesmo nas diferentes formas que o docente com deficiência visual desenvolve para reconhecer seus alunos. Mas nos atrevemos a dizer que as relações que vão se tecendo entre aluno professor e professor aluno, também sofrem influências de como o docente

com deficiência visual se percebe e se posiciona neste processo, principalmente frente às adversidades que encontram pelo caminho da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas evidenciam que a presença de docentes com deficiência visual nas escolas tensiona os padrões historicamente estabelecidos sobre quem pode ensinar e de que maneira. Embora a legislação brasileira avance no reconhecimento da diferença como direito e condição de cidadania, a prática cotidiana revela a permanência de barreiras arquitetônicas, atitudinais e simbólicas que atravessam a docência e limitam o exercício pleno da profissão.

Constata-se que a inclusão e a acessibilidade continuam a ser pensadas prioritariamente para os estudantes, enquanto as necessidades, trajetórias e singularidades de professores com deficiência permanecem invisibilizadas ou tratadas de modo secundário. Os docentes entrevistados mostram que, para além de enfrentar as limitações impostas pela falta de recursos e apoios, precisam constantemente elaborar estratégias subjetivas e pedagógicas para legitimar sua presença, negociar olhares e conquistar o reconhecimento de sua competência.

Essas experiências revelam que a deficiência não está restrita ao corpo do sujeito, mas se produz e se perpetua nos contextos sociais, nos espaços escolares e nos dispositivos normativos que, ao mesmo tempo que garantem direitos, regulam e normalizam condutas. A reação dos estudantes, aponta caminhos para ressignificar práticas e discursos, indicando que o estranhamento inicial pode se transformar em reconhecimento e convivência quando o ambiente escolar se abre ao diálogo e à diferença.

Portanto, a presença de professores com deficiência desestabiliza verdades instituídas no contexto escolar. Esses sujeitos, ao ocuparem o lugar de docentes e assumirem também o papel de pesquisadores e produtores de conhecimento, promovem deslocamentos éticos, epistêmicos e políticos na forma de conceber a ciência, a inclusão e a diferença.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Malucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 175-196.

AUGUSTIN, Ingrid. **Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, p. 1-6, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.htm. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2025.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade**: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e o desejável conhecimento do sujeito**. Educação & Realidade, p. 39-59, 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55804/33902. Acesso em: 23 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

PIECZKOWSKI, Tania Maria Zancanaro; GAVENDA, Marizete Lurdes. **Narrativas de Mulheres com Deficiência Visual**. Bauru, Rev. Bras. Ed. Esp., v.27, p.139-156, Jan.-Dez., 2021.

OLIVEIRA, Milene da Silva. **Exercício profissional do professor com deficiência visual** (cego ou baixa visão): acessibilidade para quem? 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, Chapecó, 2021. Orientadora: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski.

REVEL, Judith. Norma. In: **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008, p. 11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ATENDIMENTO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM ATENDIMENTO DOMICILIAR NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC CANOINHAS

Nadja R. S. Magalhães[1]

Joice P. Wolff [2]

Juliete A. dos S. Linkowski[3]

Safira Micaelle A. do Prado. [4]

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar a aplicação do plano de flexibilização curricular e sua importância na promoção de ações de inclusão e de permanência em uma instituição de educação pública. A flexibilização aqui apresentada está sendo aplicada para um estudante com Transtorno de Espectro Autista - TEA, nível de suporte II, do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, câmpus Canoinhas, cursando o último ano de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. A flexibilização curricular surgiu da necessidade de prestarmos atendimento domiciliar ao estudante devido à indicação médica. Com isso, surge o seguinte problema de pesquisa: como o IFSC poderá se adaptar às novas necessidades do estudante e, através do plano de flexibilização curricular ao mesmo tempo, não perder de vista as especificidades do currículo de ensino médio integrado? A metodologia utilizada se baseia na abordagem qualitativa, como instrumento de análise o desenvolvimento do plano de flexibilização curricular, por meio de uma organização dos conteúdos e unidades curriculares em blocos, com abordagens interdisciplinares. E todo o processo transcorre com o suporte da equipe pedagógica, professores e do atendimento educacional especializado, embasando-se em teóricos que apontam os benefícios da flexibilização curricular para uma educação inclusiva. O plano que ainda está em desenvolvimento, tem demonstrado ser eficaz para garantir a continuidade dos estudos do estudante em questão. Além disso, as visitas domiciliares dos profissionais do IFSC, câmpus Canoinhas, contribuem para que o estudante estabeleça vínculos afetivos, interações sociais e para a reorganização da sua vida acadêmica e pessoal.

Palavras-chave: Flexibilização Curricular. TEA. Educação Especial. Pedagógico. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância da flexibilização curricular no contexto da educação inclusiva, com foco nos estudantes com Transtorno do

[1] Professora de Educação Especial do Instituto federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas, nadja.sousa@ifsc.edu.br.
[2] Professora do Instituto federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas joice.wolff@ifsc.edu.br.
[3] Pedagoga do Instituto federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas juliete.linkowski@ifsc.edu.br.
[4] Pedagoga do Instituto federal de Santa Catarina, câmpus Canoinhas safiraandrades@gmail.com.

Espectro Autista (TEA). Parte-se da concepção de que a inclusão escolar exige não apenas o acesso físico à escola, mas uma transformação nas práticas pedagógicas, fundamentadas no respeito às singularidades dos estudantes. Com base em autores como Bosa, e Rodrigues, este trabalho discute estratégias e desafios para uma escola que acolhe a diversidade. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem se tornado cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, impulsionada tanto por legislações quanto por uma mudança de paradigma sobre a educação e os direitos humanos. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabeleceram diretrizes que exigem adaptações pedagógicas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes.

No Instituto Federal de Santa Catarina, no câmpus Canoinhas, neste ano de 2025, iniciou-se um desenvolvimento de um plano de flexibilização curricular que está ocorrendo para o caso de um estudante com transtorno do espectro autista (TEA), em atendimento domiciliar foi uma necessidade diante do momento que o estudante enfrenta, para ele essa é a única chance de concluir seus estudos, visto que sua condição clínica o afasta do ambiente escolar. A partir disso, foi necessário que o IFSC buscasse ações por meio de bases teóricas e que fossem eficazes para atender o estudante. Diante disso, a equipe pedagógica, juntamente com a professora de educação especial e uma professora de apoio especializado iniciaram o trabalho para compreender o que seria importante nesse momento e quais ações poderiam ser desenvolvidas de modo que as atitudes fossem cuidadosas e articuladas de acordo com a família para manter o trabalho pedagógico diante da condição do estudante.

Destaca-se que o estudante vinha de um longo processo de afastamento do ambiente físico do IFSC, pois ainda no final do ano letivo de 2024 ele já havia deixado de frequentar as aulas presenciais regularmente, momento em que foi solicitado o seu primeiro exercício domiciliar. Naquela ocasião, os materiais de estudo e atividades foram disponibilizados de forma remota. Nesta experiência, o estudante não conseguiu desenvolver satisfatoriamente o que foi proposto. Destaca-se que não houve visita domiciliar durante este período e a profissional de apoio psicopedagógico tentava contato com o estudante e família por meio do aplicativo de whatsapp e e-mail.

No início do ano letivo de 2025 o estudante não estava mais amparado pelo exercício domiciliar, mas continuava não frequentando as aulas. Diante disso, a equipe pedagógica realizou diversas intervenções junto a família e ao estudante na tentativa de compreender a situação e contribuir para que ele retornasse às aulas, o que não ocorreu. Após transcorridos quase dois meses de aula, a família requereu o segundo exercício domiciliar deste estudante. A partir da apresentação deste novo requerimento, a escola realizou uma reflexão sistemática da experiência vivenciada pelo estudante ao final do ano letivo de 2024, para melhor compreender as necessidades ora apresentadas e não perdendo de vista questões importantes, como as especificidades do currículo do ensino médio integrado, a garantia de um ensino de qualidade e a promoção da permanência.

Perante a condição clínica de afastamento do ambiente escolar, foi imprescindível consultar e analisar os documentos Institucionais para assegurar ao estudante a continuidade dos seus estudos. Assim, a equipe debruçou-se inicialmente sobre o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC, documento que norteia todo o processo educacional desta instituição, na tentativa de compreender as possibilidades de atendimento ao estudante. E conforme tal regulamento, o estudante tem o direito ao exercício domiciliar enquanto perdurar comprovadamente a situação de exceção. No entanto, o mesmo documento aponta uma restrição da aplicação do exercício domiciliar para componentes curriculares que envolvem prática de laboratório e/ou de campo. Com isso, foi realizada uma consulta junto a Pró-Reitoria de Ensino do IFSC, a qual pontuou que se tratava de um caso omisso e que, por isso, o curso poderia deliberar pela liberação do exercício domiciliar para todas as unidades curriculares, incluindo as que possuem atividades práticas.

O trabalho iniciou-se com uma avaliação do caso através de atestados médicos, laudos psicológicos, registros de acompanhamento educacional de profissionais de apoio que o aluno teve na instituição, conversa com a mãe do estudante com objetivo de realizar uma anamnese e obter dados importantes de como o aluno aprende, como ele reage, de que forma se relaciona, como produz e como responde as atividades e programas de estudo.

Foi realizada uma reunião com todos os professores que lecionam na turma em que o estudante está matriculado, apresentado um parecer sobre o estudante e explicado que na condição clínica atual do estudante a única forma de auxiliar seria

com a flexibilização curricular, adaptações dentro de todas as disciplinas em conteúdos e avaliações, no programa de estudos específico ao estudante que após discussões em grupo compreendeu-se que a melhor opção seria um bloco.

O bloco foi dividido em quatro eixos, o primeiro é o ciclo contínuo, composto por disciplinas de maior carga horária e essenciais ao desenvolvimento de um projeto dentro do curso técnico, os outros três blocos são disciplinas da grade comum do ensino médio e do ensino técnico, divididas em etapas, onde o aluno conclui cada bloco dentro de 3 meses. Isso ajuda na compreensão de que ao concluir as disciplinas está se concluindo etapas do curso e mais próximo ao diploma.

Cada professor organizou sua disciplina, com um programa de estudos discente com os conteúdos, atividades e avaliações de modo bem estruturado, o acesso ao conteúdo, a metodologia, a quantidade de materiais e arquivos, tudo foi pensado exclusivamente para atender as necessidades do estudante.

Para acompanhar as ações desenvolvidas neste processo de flexibilização, a diretoria de ensino instituiu uma comissão, para que tudo esteja regulamentado dentro das diretrizes, leis e normas que regem os IFSC, câmpus Canoinhas.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas no contexto educativo tem se tornado cada vez mais presente nas discussões pedagógicas, impulsionada tanto por legislações quanto por uma mudança de paradigma sobre a educação e os direitos humanos. A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceram diretrizes que exigem adaptações pedagógicas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes.

2 A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como meta garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para atender às necessidades educacionais especiais (PNEEPEI, 2008). Com a orientação em vigor, foi necessário e indispensável realizar um trabalho colaborativo pensado no aluno

como um todo.

Para a construção de escolas inclusivas, além de garantir a acessibilidade, é necessário promover mudanças em princípios éticos, políticos e morais, bem como em concepções pedagógicas e metodológicas. Tais transformações visam organizar processos de ensino que assegurem a educação de todos (RIGO; OLIVEIRA; 2021). A inclusão na sociedade requer mudanças, de mentalidade e cultura, onde cada aluno é valorizado e tem suas necessidades atendidas de maneira individualizada.

Foi preciso pensar em ações de flexibilização com o foco de desenvolver uma rotina de estudos e assim levar ao estudante o conteúdo das disciplinas, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de atividades, para obter rendimento satisfatório para a aprovação, buscou-se na literatura metodologias que auxiliem estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Dos estudos mais discutidos para fomentar a aprendizagem dos estudantes autista está o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Relacionadas à Comunicação (TEACCH) e análise do comportamento aplicada (ABA) sigla em inglês. Os dois métodos impulsionam as atividades com esse grupo de estudos através de uma abordagem estruturada que utiliza a organização ambiente, a estrutura de ensino, comunicação visual dentro de um programa de estudos personalizado que busca desenvolver os pontos fortes do estudante. E ainda aplica princípios comportamentais para promover mudanças significativas e produtivas.

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) tem se mostrado eficaz no tratamento do TEA, uma vez que intervém diretamente sobre os comportamentos, visando à sua modificação e melhoria. Esta abordagem tem sido empregada desde os anos 1960, e tem apresentado resultados positivos no tratamento, contribuindo para um desenvolvimento mais próximo ao de crianças sem TEA (COSTA; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

A base do ABA consiste em capacitar o indivíduo a adquirir capacidades que ainda não tem, por meio de experiências gradativas de novas competências, estudar em casa no plano domiciliar consiste em desenvolver uma rotina de estudos, dividir o tempo entre as necessidades e respeitar a própria individualidade. Tornando agradável o fato de estudar em casa e se preparar para quando sentir-se seguro retornar ao ambiente escolar. Contudo, se pensar que a maior parte do tempo o

estudante é um filho, um irmão, um membro da família, o apoio deste grupo é fundamental para que o trabalho tenha um bom desenvolvimento.

Dessa maneira, o núcleo familiar tem a capacidade de modelar o desenvolvimento de um sujeito com TEA, quando há implicação fidedigna da família ou cuidadores neste processo, primordialmente, com a promoção de pertencimento desses indivíduos a um seio familiar acolhedor. Assim, as interações deste meio que, são intrínsecas dessa relação, são variáveis que tendem a dar contexto para que fortaleça o repertório desse indivíduo, de modo que promova mais autonomia e autoeficácia para que esse consiga interagir e sentir-se capacitado (SALAZAR, 2020).

Por isso, buscou-se estabelecer um vínculo entre a escola e família para que os professores e outros profissionais envolvidos no processo de flexibilização pudessem visitar o aluno no contexto domiciliar. Houve um cuidado em explicar à família e ao estudante sobre a organização da flexibilização. Em seguida, colocou-se em prática a flexibilização, ao mesmo tempo que se dava continuidade ao processo de planejamento. Nos primeiros dias foi possível ver que o aluno estava feliz, expressando alegria ao receber alguns membros da equipe do IFSC, a família também se mostrou acolhedora e disposta a incentivar o momento.

O TEA é classificado pelo DSM-5 (APA, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento, com níveis variados de suporte necessários. Isso significa que não há uma forma única de manifestação do autismo, o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica individualizada. Bosa (2006) destaca que “o comportamento social atípico, a linguagem e os interesses restritos e repetitivos afetam diretamente a forma como o aluno se relaciona com a aprendizagem escolar”. Assim, compreender o autismo em sua pluralidade é o primeiro passo para uma inclusão efetiva.

As dificuldades mais comuns relatadas por professores no espaço institucional incluem: falta de contato visual, dificuldade de manter a atenção, resistência à mudança de rotina, comportamentos autoestimulantes e dificuldades na interação com os colegas. Contudo, há também pontos fortes frequentemente observados, como memória visual aguçada, atenção a detalhes e talentos específicos — aspectos que podem e devem ser aproveitados pedagogicamente.

A flexibilização curricular IFSC, câmpus Canoinhas é definida como a adaptação dos conteúdos, estratégias didáticas e formas de avaliação, com o objetivo

de garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes, respeitando seus tempos, estilos e ritmos de aprendizagem. No contexto do TEA, isso pode se traduzirem: a) Utilização de **agendas visuais** para organizar a rotina; b) Apresentação de instruções de forma clara, objetiva e segmentada; C) Redução da quantidade de tarefas escritas; d) Uso de **materiais concretos e recursos tecnológicos**; e) Avaliações adaptadas, que valorizem o processo mais do que o processo final. Na compreensão de Rodrigues (2006) afirma que “a escola inclusiva não é aquela que admite todos, mas sim a que muda para todos aprenderem”. Nesse sentido, incluir é reconstruir as práticas escolares, desafiar a homogeneização do currículo e transformar a diversidade em potência pedagógica.

Nesse processo pode-se destacar também o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que poderá contribuir nesse contexto ao propor a criação de ambientes de aprendizagem flexíveis, que considerem diferentes meios de apresentação, expressão e engajamento. Isso beneficia não apenas os alunos com TEA, mas todos os estudantes.

3 DISCUSSÕES E RESULTADOS DA PESQUISA

A educação inclusiva vai além da presença física dos alunos nas escolas regulares; trata-se de promover práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, Rodrigues (2006) ressalta que "a inclusão implica rever a estrutura e a cultura da escola para que todos possam participar e aprender juntos, respeitando a diversidade como princípio pedagógico". A inclusão, portanto, não é um favor, mas um direito. E a construção de uma escola inclusiva exige formação continuada de professores, gestão democrática, envolvimento das famílias e políticas públicas eficazes.

Durante esse movimento em que uma equipe do IFSC, câmpus Canoinhas (professores, Professora de educação Especial e Profissional de Apoio), se deslocam para a residência do estudante com a finalidade de aplicar o plano de flexibilização curricular elaborado, uma outra equipe, mais precisamente a equipe pedagógica do IFSC fornece o suporte indispensável de acompanhamento pedagógico e diálogo com os envolvidos para que se avalie de forma contínua o avanço do trabalho realizado, bem como para fazer as intermediações necessárias entre família, profissionais e até

mesmo com a rede de saúde, considerando a especificidade do estudante.

As equipes pedagógicas dos Institutos Federais são constituídas por profissionais de diversas áreas que atuam de forma integrada para a permanência e êxito do estudante. “Monitorar (quantitativamente) e acompanhar (qualitativamente) a permanência do estudante implicará em ações singularidades e coletivas ao longo da trajetória formativa do sujeito, tanto pedagógicas quanto administrativas” (IFSC, p. 48, 2025).

Nesse sentido, entende-se que o trabalho pedagógico de acompanhamento discente, que esteja realizando suas atividades em atendimento domiciliar, concentra-se no objetivo de eliminar as barreiras que possam ser impeditivas para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o estudante alcance o êxito esperado. “O êxito que se define aqui não é somente a obtenção do certificado ou diploma, mas também a conquista de uma formação que lhe proporcione o exercício pleno da cidadania" (IFSC, p. 48 2025)”. Por isso, pensar estratégias para além do planejamento curricular inicial faz-se necessário, considerando que a formação que se busca está centrada no desenvolvimento da autonomia e protagonismo discente, para que este possa atuar social e profissionalmente, sendo reconhecido como sujeito de direitos.

A formação inicial e continuada dos professores é essencial para que se sintam preparados para lidar com as especificidades do autismo. Em alguns casos, a resistência à flexibilização curricular está ligada à falta de preparo técnico ou insegurança quanto às melhores estratégias. Mazzotta (2005) reforça que "a inclusão se faz com atitude, mas também com conhecimento técnico e planejamento pedagógico consistente". Assim, é papel da gestão escolar garantir que haja apoio técnico-pedagógico, assessoria especializada (como o AEE) e um ambiente colaborativo entre todos os profissionais do ambiente escolar. Além disso, o trabalho em parceria com as famílias é indispensável. Os familiares os conhecem como sujeito em profundidade e podem oferecer informações valiosas sobre estratégias que funcionam e sobre os aspectos emocionais do estudante.

As atividades durante o desenvolvimento do plano de flexibilização curricular são aplicadas dentro de uma outra subdivisão semanal, no atendimento domiciliar é explicado e iniciado o conteúdo com o estudante, que deve concluir e desenvolver depois. Percebeu-se que atividades que são induzidas ao contexto tecnológico são bem aceitas e desempenhadas criativamente pelo estudante. Nesse sentido faz-se

necessário incluir recursos de tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII). Assim, todas as disciplinas podem pensar formas de usar a tecnologia a favor do processo de flexibilização.

As visitas domiciliares têm sido reconhecidas como uma prática pedagógica e socioeducativa de grande relevância no acompanhamento de estudantes com deficiência (PCD), especialmente nos casos em que há comprometimento severo da mobilidade, condições clínicas que dificultam a frequência escolar ou barreiras socioeconômicas que impactam diretamente o processo de escolarização.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado deve considerar "recursos e serviços que garantam a plena participação e aprendizagem do estudante com deficiência em todos os ambientes escolares e, quando necessário, em domicílio ou em ambiente hospitalar".

As visitas domiciliares, portanto, não se configuram como um substituto da escolarização regular, mas como uma complementação ou suporte pedagógico temporário e planejado, com o objetivo de manter o vínculo com a escola, oferecer continuidade do processo de aprendizagem e respeitar a singularidade de cada situação.

A prática da visita domiciliar pode assumir múltiplas funções: a) Pedagógica: permite observar o contexto de aprendizagem do estudante, oferecer orientações personalizadas, propor atividades adaptadas e avaliar o desenvolvimento cognitivo e motor em seu próprio ambiente; b) Social: fortalece o vínculo entre escola, família e estudante, promovendo a corresponsabilidade pelo processo educacional; c) Emocional: sinaliza ao estudante e sua família que a escola continua presente, acolhedora e comprometida, reduzindo sentimentos de isolamento e abandono escolar.

As visitas realizadas pela comissão de flexibilização curricular sempre eram registradas, planejadas, autorizadas pela gestão institucional do IFSC e pautadas na

ética, no respeito à privacidade da família e no princípio da dignidade da pessoa humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada pelo IFSC - Câmpus Canoinhas, no processo de implementação de um plano de flexibilização curricular com atendimento domiciliar para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revela o compromisso institucional com uma educação inclusiva, sensível às especificidades dos sujeitos e fundamentada em direitos.

Esse caso demonstra que a inclusão efetiva não se faz apenas com a matrícula do estudante, mas exige uma postura ativa da equipe pedagógica, a revisão de práticas e documentos institucionais, a escuta atenta das famílias e o envolvimento de diversos profissionais da educação. A flexibilização curricular, quando bem planejada, articulada e acompanhada, torna-se uma poderosa ferramenta de equidade e garantia do direito à aprendizagem, respeitando os ritmos, as condições e as potências de cada sujeito.

As visitas domiciliares, neste processo, reforçaram o vínculo entre IFSC, através do Núcleo de Acessibilidade Educacional - NAE e coordenadoria pedagógica e família, permitiram o acompanhamento humanizado do estudante e ofereceram suporte pedagógico em um momento crítico, fortalecendo a permanência e o sucesso escolar. A experiência relatada aponta que, mesmo em contextos adversos, é possível promover uma educação significativa, desde que se coloque o estudante no centro do processo educativo.

Por fim, destaca-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer não apenas dispositivos legais e políticas públicas adequadas, mas, sobretudo, uma mudança cultural profunda, que compreenda a diversidade como valor pedagógico e ético. O caso apresentado contribui para o debate sobre os caminhos possíveis da inclusão no ensino médio integrado, reafirmando que cada estudante tem direito a aprender com dignidade, respeito e acolhimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: **intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008.

COSTA, A. C. G.; CARVALHO, D. C. F.; ALMEIDA, L. B. A análise do comportamento aplicada (ABA) como intervenção no Transtorno do Espectro Autista. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, 2020.

FREITAS, Sônia Maria Guimarães. **Atendimento domiciliar como estratégia educacional: entre o direito e a exceção.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, 2005.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Regulamento Didático-Pedagógico.** Canoinhas, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/pdi. Acesso em: 14 jul. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGO, Suelen Oliveira; OLIVEIRA, Érica Fernanda da Silva. Educação inclusiva: concepções, políticas e práticas pedagógicas. In: Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba: PUCPR, 2021.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva:** que pedagogia para que inclusão? São Paulo: Summus, 2006.

SALAZAR, Isabella de Moraes. **A família e sua importância para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2020.

PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ATRIBUIÇÕES, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Heloise Maria Muchinski[1]

Patricia Pereira da Silva Nichele[2]

Nelly Narcizo de Souza[3]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a atuação do profissional de apoio escolar na rede pública de um município da Região Metropolitana de Curitiba, com base na legislação vigente e nas diretrizes da educação inclusiva no Brasil. A análise parte do histórico da educação inclusiva no país, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que reconhecem o direito à educação de todos e definem o papel do profissional de apoio. Com base na assessoria pedagógica realizada pelas autoras, observou-se que a atuação desses profissionais é marcada por desafios como vínculos trabalhistas precários, formação insuficiente, indefinição de funções e ausência de articulação entre os atores escolares. Além disso, há uma tendência à individualização da responsabilidade pela inclusão, com sobrecarga dos profissionais de apoio e desresponsabilização das equipes escolares. Esse cenário contribui para a descaracterização da função, limitando a mediação pedagógica e social que deveria ser exercida. O artigo defende que a inclusão só pode ser efetiva quando compreendida como uma prática coletiva, na qual o estudante público-alvo da educação especial pertence à comunidade escolar como um todo. Conclui-se que o papel do profissional de apoio deve ser ressignificado, atuando como facilitador de acessos, participação e autonomia dos estudantes, inserido em práticas colaborativas e comprometidas com uma cultura escolar inclusiva.

Palavras-chave: Profissional de Apoio Escolar 1. Inclusão Escolar 2. Práticas Inclusivas 3. Educação Inclusiva

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete um processo de transformação social, política e jurídica que busca garantir o direito à educação

[1] Especialista em Educação Especial Inclusiva, Unina, heloisemariamuchinski@gmail.com
[2] Especialista em Educação Especial Inclusiva, UNIFAEL, patricia.ppsnichele@gmail.com
[3]Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), nellysouza@gmail.com

de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais (SOUZA, 2019).

Antes do século XX, a educação brasileira era marcada por uma forte segregação de pessoas com deficiência, muitas vezes relegadas a instituições específicas ou excluídas do sistema regular de ensino. A partir da década de 1970, com o movimento de direitos civis e de inclusão social, surgiram as primeiras iniciativas voltadas para a integração de estudantes com deficiência às escolas comuns, embora de forma ainda limitada e muitas vezes pontual (SOUZA, 2019).

O marco mais significativo na trajetória da educação inclusiva brasileira foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Essa constituição foi fundamental para consolidar a ideia de inclusão como princípio norteador do sistema educacional brasileiro. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou esse entendimento, ao estabelecer a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Na primeira década dos anos 2000, o Brasil avançou na implementação de políticas públicas voltadas à inclusão. Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta a oferta de educação de qualidade para todos, promovendo a acessibilidade, a formação de professores e a adaptação curricular. Além disso, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou a educação especial na educação básica, reforçando a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

Apesar dos avanços, o percurso da educação inclusiva no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, como a insuficiência de recursos, formação de professores e infraestrutura adequada. A implementação efetiva das políticas requer uma articulação entre os diferentes níveis de gestão e uma mudança de paradigma, de uma lógica de segregação para uma cultura de inclusão plena.

A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva tem sido uma das principais diretrizes das políticas educacionais contemporâneas, buscando garantir o direito de todos os estudantes de acessarem e participarem de ambientes escolares de forma plena e equitativa. Nesse contexto, a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2025) o papel do profissional de apoio escolar emerge com destaque e como uma estratégia para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiências e Transtorno do Espectro Autista. Contudo, estudos como os de BEZERRA (2020), LOPES e MENDES (2023), SOZO e

HAAS (2024) indicam contradições e desafios que não podem ser negados e, que de algum modo impactam na qualificação da educação inclusiva.

Diante de tais aspectos e, considerando a experiência de assessoria pedagógica realizada em um município da região metropolitana de Curitiba, na qual as autoras acompanharam a atuação de profissionais de apoio inseridos na rede pública municipal de ensino, é que se faz o contexto e a justificativa deste artigo. Este texto, como parte de um relato de experiência, pretende apontar aspectos considerados fundamentais e impactantes no papel do profissional de apoio escolar, destacando os desafios e as possibilidades encontrados no decorrer do primeiro semestre de 2025.

2 O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: QUEM É ESSE AGENTE E COMO ELE SE RELACIONA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13146/2015 de 06 de julho de 2015) é destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, trazendo em seus artigos direitos fundamentais como saúde, trabalho, moradia, educação entre outros.

Em seu artigo 3º, regulamenta e define o papel do profissional de apoio escolar da seguinte forma:

> Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (Lei nº13.146, 2015, art. 3º, XIII).

O profissional de apoio escolar desempenha um papel fundamental na garantia do direito à educação de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Ao oferecer suporte individualizado ele pode contribuir para a inclusão, o desenvolvimento e o aprendizado do estudante, promovendo sua autonomia e participação na vida escolar (BEZERRA, 2020).

A LBI garante o direito de todos aqueles que necessitam deste serviço, mas nem todo estudante com deficiência precisa ser acompanhado por um mediador ou um profissional de apoio.

O código na CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) para Profissional de Apoio Escolar, também conhecido como Auxiliar de Inclusão ou Mediador, é o 2392-25. Essa classificação engloba profissionais que atuam no

suporte a alunos com necessidades educacionais especiais, auxiliando-os no desenvolvimento de atividades pedagógicas e na inclusão em sala de aula. O CBO 2392-25 exige formação em nível superior na área de educação ou áreas afins. É desejável que o profissional tenha experiência em educação especial e conhecimento sobre as diferentes necessidades educacionais especiais para desempenhar as seguintes funções: apoio pedagógico, adaptação do material, mediação, acompanhamento em atividades, observação e registro, interação com a família.

O papel do profissional de apoio na educação inclusiva contribui com a superação de barreiras por parte do estudante. É muito importante que as pessoas compreendam que as barreiras estão no ambiente e nos métodos e não na pessoa com deficiência. Superar barreiras é promover a acessibilidade em todos os aspectos, não apenas no que diz respeito à estrutura física.

Sua atuação visa garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar, promovendo a adaptação de atividades, o uso de recursos pedagógicos específicos e a mediação de interações sociais. Importante salientar que esse profissional não substitui o professor regente, mas atua como um facilitador, complementando as ações pedagógicas e promovendo a autonomia do estudante. Sua presença é, portanto, uma estratégia de inclusão que busca eliminar barreiras e promover a equidade no processo de aprendizagem.

A finalidade do profissional de apoio escolar está intrinsecamente relacionada à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem as diversidades e promovam a participação de todos os estudantes no currículo escolar. Sua atuação contribui para a redução de desigualdades, favorecendo a adaptação de conteúdos, metodologias e recursos às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, esse profissional desempenha um papel importante na sensibilização e na formação da comunidade escolar, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças. Assim, o apoio escolar é uma estratégia que visa não apenas a inclusão formal, mas também a efetiva participação e o protagonismo dos estudantes com necessidades especiais no ambiente escolar.

Entretanto, a implementação e a atuação do profissional de apoio escolar enfrentam diversos desafios (BEZERRA, 2020; HAAS, BATISTA e FREITAS, 2024). Um dos principais obstáculos refere-se à formação e à qualificação desses profissionais, que muitas vezes carecem de capacitação específica em áreas como pedagogia inclusiva, desenvolvimento infantil, estratégias de mediação e recursos de apoio. A ausência de formação adequada compromete a qualidade do suporte oferecido e pode gerar

dependência excessiva, prejudicando a autonomia do estudante. Além disso, há dificuldades relacionadas à definição de funções e limites do profissional de apoio, o que pode gerar sobreposição de funções, conflitos e desarticulação com a equipe pedagógica. A falta de recursos materiais e de infraestrutura adequada também limita a efetividade do apoio, especialmente em escolas públicas com recursos escassos. (BEZERRA, 2020; MENDES e LOPES, 2021; HAAS, BATISTA e FREITAS, 2024).

Outro desafio relevante é a resistência cultural e a resistência de parte da comunidade escolar à inclusão plena. Muitas vezes, há percepções equivocadas sobre o papel do apoio escolar, bem como preconceitos e estigmas associados às diferenças. Essa resistência pode dificultar a integração do profissional de apoio na rotina escolar e comprometer a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Além disso, a ausência de políticas públicas consistentes e de financiamento adequado para a contratação e formação desses profissionais limita a expansão e a qualificação do suporte oferecido. A fragmentação dos serviços e a falta de articulação entre as áreas de educação, saúde e assistência social também dificultam a implementação de uma abordagem integrada e efetiva. (BEZERRA, 2020; MENDES e LOPES, 2021; HAAS, BATISTA e FREITAS, 2024).

Tais aspectos corroboram com os desafios e possibilidades encontrados no cotidiano destas autoras conforme explicitado a seguir.

3 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: AGENTE DA INCLUSÃO OU FERRAMENTA DA EXCLUSÃO?

O contexto deste relato de experiência traz o olhar e a prática de assessoria pedagógica realizada em um município da região metropolitana de Curitiba, na qual as autoras acompanharam a atuação de profissionais de apoio inseridos na rede pública municipal de ensino, conforme já indicado. Alguns pontos são interessantes para se compreender a inquietação destas autoras e, em específico a urgente necessidade de aprofundar as concepções acerca do papel deste profissional.

Assim como em outras realidades, neste município, não há o cargo de profissional de apoio escolar em quadro funcional. Ou seja, parte deles é contratada por meio de empresa terceirizada e outra parte é composta por estagiários. Estes últimos, contratados em vínculo com a própria secretaria de educação. Para a contratação via empresa terceirizada é importante que o profissional esteja cursando ensino superior em pedagogia, já a contratação de estagiários, o pré requisito é que estejam cursando o ensino médio em magistério, formação de professores ou a licenciatura em pedagogia.

ISSN: 2176 - 1396

No momento de escrita deste artigo, havia um total de 424 profissionais atuando em escolas, centros de educação infantil e escolas especiais. Desses 424 profissionais 272 são profissionais PAE contratados pela empresa terceirizada, os demais 152 profissionais são estagiários de nível médio. A distribuição desses profissionais no município se encontra com 164 profissionais na Educação Infantil, 104 PAE e 60 estagiários. No Ensino Fundamental conta-se 240 profissionais, 153 Pae e 87 estagiários; já nas as escolas especiais são 13 profissionais, 8 PAE e 5 estagiários.

Ao acompanhar o serviço desse profissional ao longo do primeiro semestre de 2025, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, foi possível perceber inúmeras questões que atravessam o seu fazer e a sua presença nas unidades enquanto possível agente de uma educação inclusiva ou como parte de uma perspectiva excludente.

Entre os desafios encontrados cotidianamente, não é incomum que as equipes gestoras e pedagógicas, diante das inúmeras demandas educacionais, acabem atribuindo à esse agente os maiores e melhores cuidados e atenção às necessidades do estudante. Nesta direção, a educação inclusiva como o trabalho de uma única pessoa, acaba por excluir qualquer responsabilidade de essa ser uma ação coletiva daqueles que trabalham nas instituições escolares, como aponta Vilaronga:

> [...]a escola precisa ser constituída enquanto redes de apoio que garantam espaços de troca das diferentes categorias existentes, como os profissionais do setor administrativo, alimentação, limpeza, portaria, professores, entre outros, que são imprescindíveis para que a escola garanta o ingresso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes. (VILARONGA, 2023, P.13)

Todo o percurso de incluir sem mobilizar o coletivo acaba por gerar uma descaracterização do profissional de apoio, ao invés de termos um alguém que faça a mediação entre o estudante e as diferentes oportunidades de participar e aprender, acabamos por transformar esse profissional em um cuidador. Miramos na busca por estudantes autônomos, mas acabamos por gerenciar mal um recurso e colhemos o extremo oposto disso, sujeitos altamente dependentes durante toda a sua trajetória escolar.

Assim como em outros contextos, a realidade deste município onde os relatos de atuação aqui se fazem presente, é a de que não existem profissionais de apoio para todos os estudantes de inclusão. Porém, é bastante comum que haja por parte das unidades educacionais e mesmo da população que sejam contratados um profissional para cada solicitação. Em resposta,

cabe reforçar que isso, em muitos aspectos não se mostra viável, como aponta Vilaronga (2023) ao expressar que mesmo sendo um direito do estudante de inclusão, nem sempre este precisa de auxílio do profissional. E para além da necessidade, se faz válido um olhar mais crítico para como o espaço escolar vem se organizando, quando olhamos para turmas lotadas, profissionais sobrecarregados, seria o profissional de apoio educacional a única solução para demandas inclusivas? E para além da necessidade física de alguém atuando com o estudante de inclusão, quem orienta e dá recursos para a atuação desse profissional dentro do espaço escolar? Mesmo que as orientações para a atuação desse profissional sempre venham ao encontro da promoção da autonomia em sala, a descaracterização desses profissionais por uma ideia de inclusão que fragmenta o espaço escolar como se a diversidade ali presente precisasse estar em um contorno específico para poder existir.

Assim, quando adentramos no espaço escolar vemos um estudante que é de um profissional específico, esquecendo-se que ela é da unidade educacional e que todos que ali atuam têm responsabilidades para que a inclusão seja efetivada, que ela é pertencente ao grupo ao qual está matriculada e que dentro deste grupo as necessidades individuais e coletivas de cada estudante devem estar sendo respeitadas e contempladas pelas atividades elaboradas no espaço educacional. Passa a ser comum no discurso educacional que o estudante com laudo, precisa com obrigatoriedade do profissional de apoio escolar para poder ser pertencente, as falas que ligam a inclusão a necessidade do profissional acabam por desresponsabilizar os demais profissionais de interagirem e fornecerem os suportes necessários para esse estudante.

> O estudante pertence à escola e, com isso, todos os profissionais precisam compreender seus papéis a serviço desses estudantes,visando dar condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação, para que todos atinjam o êxito em suas trajetórias escolares.(VILARONGA, 2023, P.17)

É notável que existe uma idealização dentro do espaço escolar e que com frequência o estudante que precisa ser incluído, muito antes de ser conhecido pela escola torna-se um fardo a ser resolvido pela atuação do PAE, isso é, sem estratégia nenhuma dos demais profissionais que atuam naquele espaço. As relações do estudante público alvo da inclusão acabam limitadas ao PAE e é nesse ponto que uma grande descaracterização começa acontecer. Se a função desse profissional era mediar o espaço, aqui ela passa a interferir nas possibilidades sociais do estudante, tornando-se muitas vezes, a única interação social que o estudante vai ter durante o período que passa no espaço escolar.

Esse tipo de serviço acaba sendo muito mais para evitar transtornos aos que integram os espaços educacionais do que uma ferramenta que media as estratégias, possibilidades, e as atividades que ali ocorrem. É comum ao adentrar em uma sala de aula e encontrar o PAE em uma atividade totalmente diferente de suas atribuições, como também ´comum encontrar o estudante da inclusão em atividades que são gerenciadas de forma segregatória ao do grupo maior, isso é, ele junto do profissional em atividades que não condizem com o que está programado para a turma. Percebe-se também a prioridade em utilizar o PAE em ações disruptivas dos estudantes relacionando a necessidade do PAE com o comportamento apresentado, como se a presença desse profissional fosse um inibidor daquilo que não se quer, não buscando qualquer outra ferramenta que contribua para adaptação, flexibilização de atividades ou manejo de comportamento do estudante.

O profissional de apoio educacional muitas vezes se encontra solto dentro do espaço escolar, é necessário que o olhar sobre a inclusão seja feita de forma coletiva e que o estudante pertença a todos aqueles que se encontram no espaço escolar, para que assim o profissional de apoio possa se ocupar do que realmente cabe a sua função não sendo sobrecarregado com demandas e expectativas que muitas vezes fogem de suas atribuições, gerando apenas uma falsa impressão de inclusão, quando a realidade aponta para um estudante solto nas demandas de um espaço escolar, muitas vezes em atividades que o deslocam do grupo ao qual pertence nesse espaço. Assim como o estudante tem o seu direcionamento a outras funções, o profissional que ali atua também se encontra carente de direcionamentos.

> Vale destacar que as demandas para os professores de Educação Especial são variadas e deveriam partir da acessibilidade necessária para o estudante PAEE. Contudo, é fundamental realçar que o trabalho destes profissionais não pode ser isolado e solitário, mas articulado com profissionais com formação em diferentes áreas como a saúde e a assistência social, por exemplo. Isso porque, juntos, podem atuar na criação de intervenções e estratégias para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido,Mendes, Almeida e Toyoda (2011) citam que as parcerias destes profissionais das escolas, juntamente com pais e professores são muito bem-vindas e contribuem para a garantia do sucesso da inclusão escolar. (VILARONGA, 2023, P.17)

O profissional de apoio não pode ser utilizado como um escape do espaço escolar para aquilo que foge ao idealizado ou não pareça ser comportado nele, entender que as disfuncionalidades aqui relatadas não ocorrem porque o profissional se coloca nelas, mas por existir uma a ausência dos demais profissionais do espaço escolar, o trabalho ali realizado não ocorre

em rede, tornando o PAE um indivíduo solitário nesse lugar. A existência do profissional tira um peso e desresponsabiliza a escola de uma atuação mais efetiva na garantia de direitos inclusivos, como se uma pessoa ao lado do estudante fosse o suficiente para torná-lo incluso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a função do profissional de apoio se encontre legalmente respaldada, o artigo aqui apresentado evidencia que a atuação desse profissional sofre com uma série de desafios estruturais, pedagógicos e culturais. A observação permitiu evidenciar através do relato de experiência que a presença desses profissionais não estão articulados à um projeto coletivo de inclusão e por isso acabam associados à uma lógica individualizante onde a escola se desresponsabiliza ao colocar o peso da prática inclusiva nesses profissionais, comprometendo a qualidade da prática do processo inclusivo.

Como todo o processo se mostra precário ao evidenciar a falta de formação, a dificuldade em definir papeis, e a sobrecarga de atribuições, o modelo tende a evidenciar processos de exclusão ao invés de reforçar as práticas inclusivas, isso na medida que a culturalidade do que é inclusão desobriga os demais profissionais da escola de se comprometerem com projetos e práticas que ultrapassem a ideia de profissional de apoio como única ferramenta.

É importante que o papel do profissional de apoio seja ressignificado e que este possa estar inserido em uma rede que se articule entendendo que a inclusão é uma demanda e responsabilidade coletiva, envolvendo todos aqueles que atuam no espaço escolar. A presença desse profissional deve fortalecer as relações, a participação e a autonomia do estudante, sendo parte do processo e não o todo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F.. A **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673–688, out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de jul. 2025

BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Estabelece Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 de jul. 2025

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. C**lassificação Brasileira de Ocupações: CBO – Profissional de apoio escolar** (código 2392-25). Brasília, DF: MTE, 2023. Disponível em: https://cbo.ipea.gov.br/. Acesso em: 25 jul. 2025.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; VILARONGA Carla Ariela Rios. **Papéis dos Profissionais de Apoio Escolar Na Educação Infantil Em Um Município Do Pará.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 769-793, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83574

HAAS, C.; BAPTISTA, C. R.; FREITAS, C. R. DE .. **Profissional de Apoio Escolar e Políticas Públicas em Educação Especial**. Cadernos de Pesquisa, v. 54, p. e10545, 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G.. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280081, 2023.

PIOVEZAN, C. C. B.; VILARONGA, C. A. R. **Nomenclaturas e Atribuições dos Profissionais de Apoio Escolar nas Redes Estaduais Brasileiras**. Educação: Teoria e Prática, *[S. l.]*, v. 35, n. 69, p. e09[2025]

SOUZA, Nelly N. de. E**ducação Infantil na Perspectiva da Inclusão: Reflexões Para Novas Ações.** Curitiba: editora CRV, 2019

VILARONGA, Carla Ariele Rios; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da; PIOVEZAN, Camila Carnila Bonilha. **Perspectivas Teóricas e Práticas do Profissional de Apoio Escolar**. 1. ed. São Carlos, SP: Editora de Castro,2023.

QUALIDADE DE VIDA FAMILIAR: PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E/OU TDAH

Gonzalo Santander Quiroz[1]

Francismara Neves de Oliveira[2]

RESUMO

Apoiada no modelo Bioecológico de desenvolvimento humano - perspectiva sistêmica e ecológica (Bronfenbrenner, 1978), a pesquisa objetivou analisar a percepção de famílias brasileiras sobre Qualidade de Vida Familiar (QVF) em contextos de deficiência e/ou Transtorno de Déficit de Atenção ou Hiperatividade (TDAH). Definiu-se como quantitativa e analítica por meio de questionário on-line. A amostra final foi composta por 33 famílias brasileiras. Cada família teve um respondente, maior de 18 anos, com vínculo familiar ou de convivência contínua com a pessoa com deficiência ou TDAH, por no mínimo seis meses. O instrumento foi a *Escala de Calidad de Vida Familiar* (Córdoba, Verdugo & Gómez, 2011), adaptado à realidade brasileira pelos autores. Os 42 itens da escala são distribuídos em cinco dimensões (Interação familiar, Parentalidade, Saúde e segurança, Recursos familiares, Apoio à pessoa com deficiência), em formato Likert -cinco pontos avaliando Importância e Satisfação. A versão original apresentou confiabilidade global de α = 0,91; e na presente amostra se obteve α = 0,90. Dados sociodemográficos foram coletados por questionário adicionado à escala. A coleta se realizou de abril a junho de 2025, com a técnica bola de neve, por meio de Google Forms. Um estudo piloto com dez famílias (março-2025), verificou o tempo de aplicação estimado em 20 minutos. Os participantes assinaram digitalmente o termo de consentimento informado e os dados foram armazenados com criptografia de acesso restrito. Os principais resultados indicaram como fatores determinantes: nível de escolaridade e composição familiar. A escolaridade para favorecer as demandas emocionais e sociais associadas à deficiência e a composição familiar para favorecer a percepção das famílias para exercer um papel parental efetivo e co-responsável. O bem-estar emocional e a parentalidade demonstraram alto nível de importância e baixo nível de satisfação revelando descompasso entre as expectativas familiares e a satisfação efetiva, quanto ao apoio parental. A promoção de acesso equitativo a recursos educativos e psicológicos pareceu relevante para melhorar a QVF, assim como a geração de espaços comunitários e institucionais de apoio emocional tanto para a pessoa com deficiência quanto para seus cuidadores.

Palavras-chave: Qualidade de Vida Familiar. Pessoa com Deficiência. TDAH. Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano. Parentalidade.

[1] Maestrando em Educación Especial y Psicopedagogía, Universidad Católica del Maule, Chile. Bolsista do Programa Move La America. e-mail: gonzalo.santander.quiroz@gmail.com

[2] Pós-doutora em Psicologia Educacional, Doutora em Educação, Professora e orientadora do Programa de pós graduação em Educação- PPEDU-UEL- Universidade Estadual de Londrina, Brasil. e-mail: francismara@uel.br

1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, o aumento no registro da prevalência de Pessoas com Deficiência (PcD) e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Brasil, tem deslocado o foco do atendimento clínico individual para uma perspectiva mais ampla, centrada na família. A Qualidade de Vida Familiar (QVF) emergiu, assim, como dimensão estratégica para compreender como as famílias interpretam e enfrentam as exigências geradas pela deficiência, em especial quando se reconhece que cuidados prolongados podem repercutir no bem-estar emocional, nas relações interpessoais e na participação comunitária dos membros (Poston et al., 2003).

No Brasil, evidências empíricas apontam lacunas persistentes entre a importância atribuída pelas famílias à dimensões como bem-estar emocional e parentalidade e a satisfação efetivamente experimentada (Borilli et al., 2022; Oliveira et al., 2019). Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) represente avanço normativo, indicadores nacionais sugerem que os serviços de apoio ainda não contemplam plenamente as demandas familiares (IBGE, 2022). A literatura também revela resultados heterogêneos quando se consideram variáveis como composição doméstica, nível educacional e tipo de deficiência, o que dificulta a formulação de políticas baseadas em evidências consistentes.

Diante desse cenário, este estudo parte do seguinte problema: quais são as percepções de famílias brasileiras que convivem com PcD e/ou TDAH sobre sua Qualidade de Vida Familiar (QVF), em termos de importância e de satisfação? Três hipóteses (H) foram levantadas, (H1): A composição familiar influencia significativamente na percepção da QVF, especialmente nas dimensões do Papel Parental e Bem-estar Emocional. (H2): O nível de escolaridade do cuidador está significativamente associado com a satisfação familiar na dimensão de Bem-estar Emocional e com o Papel Parental. (H3): O tipo de deficiência não influencia significativamente na percepção da QVF.

Para responder ao problema desta pesquisa, se propôs como Objetivo geral: Analisar a percepção de famílias brasileiras sobre as distintas dimensões da Qualidade de Vida Familiar em contextos de deficiência e/ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. E, como objetivos específicos. (i) Identificar quais dimensões da QVF são consideradas mais relevantes pelas famílias investigadas; (ii)

descrever o perfil sociodemográfico dos participantes e relacioná-lo aos níveis de importância e satisfação; (iii) examinar associações entre QVF e variáveis contextuais (tipo de deficiência, idade, situação laboral, escolaridade e composição familiar).

Ao destacar os determinantes contextuais da QVF, espera-se contribuir para a reflexão acerca de intervenções que promovam redes de apoio mais responsivas, redução de barreiras sociais e fortalecimento de políticas públicas direcionadas. Os resultados podem, ainda, subsidiar estratégias de formação parental e programas de suporte emocional que considerem as especificidades das famílias brasileiras, oferecendo evidências para a construção de ambientes mais inclusivos e equitativos.

2. BASE TEÓRICA

As proposições teóricas da presente pesquisa dividem-se em dois eixos de discussão: síntese da compreensão de desenvolvimento humano na perspectiva sistêmica e ecológica de Urie Bronfenbrenner, (1996) e a discussão sobre a QVF sua importância e Satisfação.

2.1 Desenvolvimento Humano

Na literatura especializada há distintas vertentes para a compreensão do desenvolvimento humano. Neste artigo adotou-se a compreensão do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfrenbrenner (1996) que, descreve o desenvolvimento como resultado de interações recíprocas contínuas entre pessoa, contexto e tempo (PPCT). A pessoa situa-se no microssistema (família, escola), mas é simultaneamente influenciada por contextos progressivamente mais amplos: mesossistema (inter-relações entre instituições), exossistema (ambientes que a afetam indiretamente, como o trabalho dos pais) e macrossistema (valores culturais, políticas públicas). Essas esferas concentram processos de troca e acomodação mútua que moldam o percurso vital do indivíduo (Silva, 2024). Assim, o bem-estar de uma pessoa com deficiência depende tanto das interações imediatas em casa quanto de fatores institucionais e socioculturais que permeiam a família.

Dado esse entrelaçamento sistêmico, a qualidade de vida familiar torna-se um ponto nevrálgico: ela media o impacto das exigências cotidianas da deficiência sobre a pessoa, seus cuidadores e os ambientes onde circulam. É precisamente essa interface entre as dinâmicas familiares internas e os sistemas externos de apoio que conduz à discussão sobre a qualidade de vida familiar, discutida a seguir.

2.2 Qualidade de Vida Familiar

O roll familiar nas PcDs e TDAH não serve apenas como unidade de análise que as acompanha (Araújo et al., 2016), mas também é entendida como um núcleo fundamental que demarca dimensões de saúde emocional, bem-estar, recursos e apoios (Grilo; Major, 2015).

O constructo “Qualidade de Vida Familiar” se apoia nas contribuições de Poston et al. (2003), que a definem como "a condição de bem-estar da família em que as necessidades dos seus membros são satisfeitas em múltiplos domínios. A *Family Quality of Life Scale* proposta inicialmente pelo *Beach Center on Disability* da Universidade de Kansas, Estados Unidos (Hoffman et al., 2006) e suas adaptações brasileiras, organizam esses domínios em cinco dimensões: Interação familiar, Roll parental (Parentalidade), Saúde e segurança, Recursos Familiares, Apoio à pessoa com deficiência (Verdugo et al, 2006).

> Esta taxonomia é congruente com o paradigma de Qualidade de Vida (CVF), proposto por Schalock et al. (2021; Schalock e Verdugo, 2002) que integra bem-estar-estar emocional e material, relações interpessoais e autodeterminação. Dessa maneira se pode compreender que a CVF é multidimensional e ecológica, na qual cada dimensão interatua com os contextos escolares, sanitários e comunitários (Hu; Wang; Fei, 2012).

A Classificação Internacional do Funcionamento da Deficiência e da Saúde (CIF), define a participação familiar como o “envolvimento nas situações de vida” da PcD (Chaná; Albuquerque, 2006). Para as famílias brasileiras, a participação comunitária inclui o acesso e uso dos serviços de saúde, educação e recreação, inserção em redes de apoio formais e informais, exercício de direitos e cidadania. Alvarado et al., (2009) mostram que a participação comunitária se associa

positivamente com a satisfação familiar e com o bem-estar emocional, reforçando a ideia de que a CVF se nutre pelos entornos inclusivos.

Como se pode observar, esta pesquisa não se ocupa com a classificação em deficiência ou não, quais seriam as deficiências ou outras condições como TDAH, quais características apresentam, como são diagnosticadas. O interesse é extrair a percepção de familiares sobre a qualidade de sua vida familiar como contexto, como microssistema para o desenvolvimento da(s) pessoa(s) com deficiência, esteja(m) ela(s) em qualquer momento do ciclo vital.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi projetado como uma pesquisa quantitativa e analítica baseada em questionário on-line. A amostra final foi composta por 33 famílias brasileiras, cada uma representada por um informante maior de 18 anos que mantinha vínculo familiar ou convivência contínua, por um mínimo de seis meses, com a pessoa com PcD ou TDAH. Foi estabelecido que apenas uma resposta por família seria aceita e participantes sem nacionalidade brasileira foram excluídos.

As variáveis sociodemográficas coletadas incluíram idade, gênero, parentesco, escolaridade, tipo de deficiência do familiar e composição do domicílio. O instrumento principal foi a *Escala de Calidad de Vida Familiar* (Córdoba, Verdugo & Gómez, 2011), empregando-se sua adaptação brasileira por Santander & Oliveira (2025), por meio de tradução dialogada para preservar os conceitos teóricos e não apenas tradução de um idioma a outro.

A escala é composta por 42 itens distribuídos em cinco dimensões: interação familiar, roll parental (Parentalidade), saúde e segurança, recursos familiares, apoio a pessoa com deficiência. É elaborada no formato Likert de cinco pontos para avaliar Importância e Satisfação. A versão original relata uma confiabilidade global de α = 0,91; na presente amostra obteve-se α = 0,90. Um breve questionário ad hoc foi adicionado para coletar os dados sociodemográficos apontados.

A coleta de dados foi realizada de maio a julho de 2025 por meio da técnica “bola de neve”: um link do Google Forms foi difundido em escolas inclusivas, organizações não-governamentais e grupos de redes sociais de pais e cuidadores, estudantes de pós-graduação em educação. Anteriormente foi realizado um estudo piloto com dez famílias (abril-maio 2025) para verificar a clareza e compreensão dos

itens da escala que não demonstrou necessidade de ajuste e tempo de aplicação que ficou estimado em cerca de vinte minutos.

A análise dos resultados foi realizada a partir do uso de uma ferramenta chamada ANOVA, que realiza análise de variância, por meio de teste estatístico que permite comparar médias e demonstrar se há diferenças significativas ou não entre grupos, considerando se determinada variável independente teve influência sobre uma variável dependente (Montgomery, 2020)

4. RESULTADOS

A amostra do estudo foi composta por 33 familiares de pessoa com PcD e/ou TDAH, com uma idade média de 42,4 anos (DE = 6,6). Predominou claramente o gênero feminino (78%), sendo a maioria mães, irmãs ou cuidadoras próximas. No que diz respeito à educação, destacou-se um alto nível formativo, onde cerca de 56% possuíam estudos de pós-graduação ou superior, enquanto 31% tinham estudos universitários completos.

Quadro 1- Relação Variável e Média

Variável	**n (%) / Media ± DE**
Idade do respondente	42,4 ± 6,6 anos (30–57)
Gênero Feminino	26 (78 %)
Gênero Masculino	7 (22 %)
Parentesco Mãe/pai	10 (31 %)
Outros cuidadores (irmãos/as, filhos/as etc.)	23 (69 %)

Fonte: Santander e Oliveira, 2025

Todas as dimensões apresentaram médias de importância acima de 4 em 5; entretanto, ao comparar esses valores com os de satisfação, observou se uma brecha expressiva. O Bem-estar emocional exibiu a maior diferença, de cerca de 1 ponto, seguido do Papel Parental, com aproximadamente 0,7 ponto. Esses resultados mostram que, embora esses domínios sejam considerados fundamentais, a experiência cotidiana das famílias ainda não corresponde às suas próprias expectativas.

Quadro 2- Dimensões da escala: relações entre Importância e Satisfação

Dimensão	Importância M ± DE	Satisfação M ± DE	Brecha (M)
Papel Parental	4,60 ± 0,32	3,88 ± 0,49	0,72
Interação familiar	4,57 ± 0,35	4,05 ± 0,46	0,52
Bem-estar emocional	4,55 ± 0,39	3,52 ± 0,61	1,03
Bem-estar físico/material	4,46 ± 0,43	3,68 ± 0,57	0,78
Apoio comunitário	4,48 ± 0,41	3,92 ± 0,50	0,56
Apoios para as pessoas com Deficiência	4,59 ± 0,30	4,12 ± 0,45	0,47

Fonte: Santander e Oliveira, 2025

A análise de correlação mostrou que a idade do cuidador não se relaciona com a satisfação em Bem-estar emocional ($\rho = 0,12$; $p = 0,52$). Já a escolarização apresentou correlação moderada e positiva com essa dimensão ($\rho = 0,31$; $p = 0,03$), indicando que cuidadores com maior nível de instrução tendem a relatar maior bem-estar emocional. O resultado reforça a relevância do capital educacional como recurso protetor diante das demandas do cuidado.

Quadro 3 - Correlações Finais entre as variáveis

Variável 1	Variável 2	Coeficiente (r / rho)	p-valor
Idade	Satisfação Bem-estar	0.119	0.516
Nível de escolarização	Satisfação - Bem-estar	0.187	0.306

Fonte: Santander e Oliveira, 2025

A comparação da satisfação com o Papel Parental entre os diferentes arranjos familiares não revelou diferença estatisticamente significativa ($F = 1,76$; $p = 0,13$). Embora a tendência sugira que estruturas com divisão mais equilibrada de responsabilidades possam favorecer esse domínio, serão necessários estudos com amostras maiores para esclarecer quais características específicas das composições familiares impactam positivamente a experiência parental. Finalmente o modelo múltiplo indicou que a escolarização do cuidador prediz positivamente a satisfação do Bem-estar emocional ($\beta = 0,10$; $p < 0,05$), ao passo que a idade não mostrou efeito

significativo ($p > 0,20$). Esse resultado reforça o papel protetor do capital educacional na qualidade de vida familiar e aponta a necessidade de políticas que ampliem o acesso a recursos informacionais para cuidadores com menor nível de instrução.

5. DISCUSSÃO

Os resultados confirmam que, tal como observado no Bizama (2023) e em evidências brasileiras prévias (Oliveira et al., 2019) as famílias atribuem máxima importância ao bem-estar emocional e ao papel parental, mas enfrentam uma discrepância notável entre a relevância desses domínios e a satisfação efetivamente vivida.

A lacuna mais ampla no bem-estar emocional indica que os apoios formais existentes embora numerosos não atendem plenamente às necessidades afetivas dos cuidadores, reforçando a urgência de programas psicológicos voltados à família e não apenas à pessoa com deficiência. As diferenças significativas encontradas pela composição familiar quanto à satisfação com o papel parental reforçam a ideia de que a estrutura e as dinâmicas internas do lar são elementos cruciais que devem ser considerados ao projetar intervenções ou políticas públicas. Essas intervenções poderiam incluir, por exemplo, estratégias de formação parental e programas de corresponsabilidade familiar, destinados a reduzir o peso emocional e melhorar a percepção global do bem-estar familiar.

Por fim, a escolaridade do cuidador emergiu como principal preditor positivo de satisfação emocional, convergindo com a literatura especializada: famílias com maior capital educacional tendem a ter mais acesso e a acessar os melhores recursos comunitários, gerir o estresse e mobilizar apoios institucionais. Consequentemente, recomenda-se que futuras políticas priorizem o desenvolvimento de competências sociais e informacionais em cuidadores com baixa escolaridade, a fim de reduzir desigualdades e ampliar a capacidade de resposta das famílias frente às demandas cotidianas da deficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender a percepção das famílias brasileiras sobre as dimensões fundamentais de sua qualidade de vida em contextos de pessoas com deficiência e/ou TDAH. Os resultados demonstraram que bem-estar emocional, interação familiar e papel parental são as dimensões da QVF mais valorizadas pelas famílias investigadas. Quanto aos objetivos específicos, (i) hierarquizou-se a importância e a satisfação dessas dimensões, revelando lacuna expressiva no bem-estar emocional; (ii) confirmou-se que a escolaridade do(a) cuidador(a) e a composição familiar influenciam significativamente essa lacuna, enquanto o tipo de deficiência exerce efeito secundário; e (iii) identificaram-se associações estatisticamente significativas entre tais variáveis contextuais e as pontuações de QVF. Em continuidade, os resultados indicaram insuficiência estrutural dos apoios institucionais vigentes. Defende-se, portanto, a priorização de programas de suporte psicológico contínuo e de formação parental voltados às famílias de menor escolaridade e arranjos monoparentais, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão.

Quanto às limitações do presente estudo apresentaram-se três restrições metodológicas as na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, o tamanho amostral (n = 33) reduzido, limitou a potência estatística e a estabilidade dos modelos multivariados. Em segundo lugar, o delineamento transversal impossibilitou captar a evolução temporal da QVF, restringindo a análise a um único momento de mensuração. A terceira restrição refere-se à estratégia de amostragem em cadeia ("bola de neve") que pode ter gerado viés de homogeneidade, ao congregar participantes com características sociodemográficas semelhantes e dificultar a generalização dos resultados para o conjunto das famílias brasileiras que convivem com a deficiência e/ou o TDAH.

Ainda assim, as implicações e o impacto deste estudo apontam para políticas públicas que priorizem o apoio psicológico e orientação parental, com ênfase em famílias de menor escolaridade e arranjos monoparentais, além da ampliação de programas comunitários que facilitem o compartilhamento de responsabilidades e fortaleçam vínculos, favorecendo o bem-estar emocional. Além disso, recomenda-se a condução de estudos longitudinais e abordagens mistas que permitam captar a evolução da QVF ao longo do tempo e aprofundar o papel da composição familiar em diferentes contextos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Alejandra; MORENO, Maria Elisa; RODRIGUEZ, Maria Clara. INCLUSIÓN SOCIAL Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: UNA PERSPECTIVA DE TRABAJO FRENTE A LA DISCAPACIDAD. **Ciencia y enfermería**, v. 15, n. 1, p. 61–74, abr. 2009.

ARAÚJO, Clarissa Altina Cunha de; PAZ-LOURIDO, Berta; GELABERT, Sebastià Verger. Tipos de apoyo a las familias con hijos con discapacidad y su influencia en la calidad de vida familiar. **Ciênc. Saúde Colet. (Impr.)**, v. 21, n. 10, p. 3121–3130, 2016.

BIZAMA MUÑOZ, Marcela; BURDILES MELGAREJO, Sandra. Calidad de vida familiar de estudiantes chilenos con discapacidad. **Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 22, n. 48, p. 247–260, 2023.

BORILLI, Marcela Cesaretti *et al.* Family quality of life among families who have children with mild intellectual disability associated with mild autism spectrum disorder. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 80, n. 4, p. 360–367, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Development**. : Harvard University Press, 1978.

CHANÁ C., Pedro; ALBURQUERQUE, Daniela. La clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la práctica neurológica. **Revista chilena de neuro-psiquiatría**, v. 44, n. 2, p. 89–97, 2006.

GRILO, Inês; MAJOR, Sofia. Qualidade de vida familiar, satisfação com a vida e apoio social percebido na deficiência visual. **Temas psicol. (Online)**, v. 23, n. 2, p. 327–339, 2015.

HOFFMAN, Lesa *et al.* Assessing Family Outcomes: Psychometric Evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale. **Journal of Marriage and Family**, v. 68, n. 4, p. 1069–1083, 2006.

HU, X.; WANG, M.; FEI, X. Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 56, n. 1, p. 30–44, jan. 2012.

MONTGOMERY, Douglas C. **Design and analysis of experiments.** 10. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2020.

OLIVEIRA, Érica Bueno Camargo de *et al.* Qualidade de vida de famílias de filhos com deficiência intelectual moderada. **J. bras. psiquiatr**, v. 68, n. 2, p. 101–109, 2019.

POSTON, Denise *et al.* Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. **Mental Retardation**, v. 41, n. 5, 2003.

SCHALOCK, R. L.; VERDUGO, M. A. Handbook on Quality of Life for Human Support Practitioners. **American Association on Mental Retardation**, p. 1–330, 2002.

SCHALOCK, Robert L. *et al.* Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. **Social Indicators Research Series**, v. 41, p. 17–32, 2011.

SCHALOCK, Robert L. *et al.* **Discapacidad intelectual. Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos**. 12. ed. Madrid.

SILVA, Ângela da. **Relações raciais em contexto intergeracional**: vivências e resistências na ecologia da educação infantil. 2024. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

VERDUGO, Miguel A.; CÓRDOBA ANDRADE, Leonor; GÓMEZ, Juan**. Adaptación y validación al español de la Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF)**. Siglo Cero, Madrid, v. 37, n. 2, p. 41-46, 2006.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 concedido por meio do programa Move La América, edital nº 7/2024.

ESCOLAS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA COM BASE EM LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

Bruna Mayara Bonatto[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo incitar a reflexão, sob a ótica das legislações brasileiras, a respeito da atuação da Fonoaudiologia no âmbito escolar, especificamente em escolas de Educação Especial. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem quantitativa e qualitativa, realizado com 14 profissionais, entre professores e equipe multidisciplinar, que atuam na Educação Especial em um município localizado na região sudoeste do Paraná. A coleta de dados foi realizada mediante um questionário online composto por seis perguntas abertas e duas pergunta fechada, as quais abordaram, respectivamente, o perfil socioeducacional e a expectativa sobre a fonoaudiologia no âmbito escolar dos participantes. De modo geral, os participantes atrelaram suas expectativas à fonoaudiologia no âmbito da linguagem oral e da comunicação. O estudo demonstra a necessidade de ampliar o conhecimento dos participantes a respeito da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar. Observa-se que sobre a atuação fonoaudiológica as expectativas mencionadas versam a respeito da atuação em comunicação e desenvolvimento da linguagem oral. Neste contexto, vislumbra-se a legislação que subsidia a atuação fonoaudiológica na Educação Especial, bem como os limites e as possibilidades dessa atuação. Em síntese, a atuação fonoaudiológica na Educação Especial, além de legalmente assegurada, é ética, pedagógica e politicamente relevante. Ela contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a diversidade e com o pleno desenvolvimento dos sujeitos educacionais em suas múltiplas dimensões comunicativas, cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Fonoaudiologia Educacional. Educação Especial. Fonoaudiologia em âmbito escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 6.965 de 1981, a qual regulamenta a profissão de fonoaudiólogo no Brasil, determina que o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia é aquele que “atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz” (Brasil, 1981).

Além disso, esclarece que o fonoaudiólogo é um profissional da área da saúde que é habilitado a avaliar, tratar, prevenir e promover todos os aspectos relacionados à comunicação humana, sobretudo, a linguagem oral, escrita, os

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, bmbonatto@gmail.com.

sistemas de comunicação alternativos, a fluência, a articulação, a voz, as funções estomatoglossognáticas, a função auditiva e a vestibular.

Neste contexto, as atribuições da atuação fonoaudiológica interseciona-se com a área da Educação, assim como da Educação Especial, com potencial para contribuir tanto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como na equipe multidisciplinar e, também, na formação de professores e colaboradores em geral.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa), na Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010, dispõe especificamente acerca das diretrizes da atuação do Fonoaudiólogo Educacional. Já a Resolução CFFa nº 605, de 17 de março de 2021 determina as diretrizes para a atuação da fonoaudiologia em âmbito escolar.

Estas resoluções determinam que o fonoaudiólogo no âmbito escolar pode exercer sua função em todos os níveis e modalidades de ensino. A contratação pode ocorrer nos diferentes modelos de contrato: de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estatutário ou como prestador de serviços sendo autônomo ou pessoa jurídica (PJ). E essa atuação pode ser por meio das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, em escolas da rede pública e do setor privado. Também pode atuar em sistemas de ensino, em instituições de avaliação, monitoramento, auditoria, consultoria e assessoria.

A inserção do fonoaudiólogo em escolas na modalidade de Educação Especial gera muitas expectativas, principalmente aos funcionários e em toda a comunidades escolar. Para compreender melhor estas expectativas, e no intuito de elucidar a atuação fonoaudiológica na equipe multidisciplinar em uma escola de Educação Especial, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem quantiqualitativa, de caráter exploratório, problematizando a expectativa dos funcionários a respeito da atuação do fonoaudiólogo nesse contexto, em um município localizado no sudoeste do estado do Paraná.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário online composto por seis perguntas abertas e duas pergunta fechada, as quais abordaram, respectivamente, o perfil socioeducacional e a expectativa sobre a fonoaudiologia no âmbito escolar dos participantes, sob vigilância ética. O trabalho organiza-se em duas seções, além da introdução e das considerações

finais. A primeira, denominada "A importância da atuação fonoaudiológica na Educação Especial: fundamentos legais e implicações educacionais", expõe os aspectos normativos da atuação fonoaudiológica no contexto educacional e, também, especificamente em escolas de Educação Especial; e a segunda, "As expectativas dos professores a respeito da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar", apresenta o perfil socioeducacional das participantes da pesquisa e também os eixos temáticos das expectativas indicadas nas respostas ao questionário.

2 A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS LEGAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A atuação do fonoaudiólogo na Educação Especial é respaldada por um conjunto robusto de legislações e normativas que reconhecem a comunicação humana como aspecto fundamental para a inclusão e o sucesso escolar. Diante das demandas contemporâneas da educação inclusiva, a presença do fonoaudiólogo nas instituições escolares — especialmente naquelas que atendem estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas denominadas de Educação Especial — torna-se não apenas legítima, mas indispensável.

A Lei nº 6.965/1981, que regulamenta a profissão de fonoaudiólogo, estabelece em seu artigo 4º que é competência desse profissional desenvolver ações de prevenção, avaliação e intervenção nos âmbitos da comunicação oral e escrita, voz e audição, além de colaborar com outras ciências e atuar na orientação e planejamento escolar (BRASIL, 1981). Nesse sentido, a atuação na educação especial é parte constitutiva da prática fonoaudiológica e se estende à interface com os processos pedagógicos e sociais de aprendizagem.

Esse entendimento é reforçado pela Resolução CFFa nº 309/2005, que normatiza a atuação do fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. O documento explicita que cabe ao fonoaudiólogo desenvolver, em parceria com os educadores e demais colaboradores da instituição de ensino, ações que promovam o aprimoramento da linguagem oral e escrita, motricidade orofacial, audição e voz, elementos essenciais ao

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (CFFa, 2005).

Além disso, a Resolução CFFa nº 387/2010 define as atribuições específicas do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional, reconhecendo sua atuação direta na elaboração, acompanhamento e execução de projetos voltados ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, planejamento pedagógico, ações de prevenção e promoção da saúde na escola, bem como na participação em Conselhos de Educação e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (CFFa, 2010).

No campo legal da educação, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado. O artigo 58, §1º da LDB assegura que esses serviços devem atender às peculiaridades dos educandos, abrindo espaço legal para a atuação de profissionais como o fonoaudiólogo na escola (BRASIL, 1996).

Esse mesmo entendimento é consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o Atendimento Educacional Especializado como responsabilidade compartilhada entre professores e profissionais de apoio, incluindo o fonoaudiólogo, cuja função é promover a acessibilidade de comunicação e a participação plena dos alunos (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, reforça o direito à educação inclusiva e à aprendizagem em igualdade de condições, garantindo no artigo 28, inciso II, a oferta de profissionais de apoio especializados (BRASIL, 2015). Assim, o fonoaudiólogo se insere como figura estratégica na promoção da comunicação acessível, no uso de recursos como tecnologias assistivas, na mediação linguística e na formação da comunidade escolar sobre barreiras comunicacionais.

Apesar de todo esse aparato legal que subsidia a atuação fonoaudiológica nas escolas, no intuito de possibilitar a inclusão, na atuação dessas políticas não se materializa a presença desse profissional nas escolas. As instituições de ensino que se tem a presença de fonoaudiólogos são aquelas da Educação Especial.

A intersecção entre essas normativas revela que a atuação do fonoaudiólogo na Educação Especial não é apenas autorizada, mas necessária para o cumprimento do direito à educação com equidade. A especialização do fonoaudiólogo em linguagem, audição, motricidade oral e voz o qualifica a identificar e intervir sobre fatores que impactam diretamente a aprendizagem, tanto no ensino regular quanto no especializado.

A relevância dessa atuação é ainda mais evidente quando se considera o papel da comunicação como mediadora da aprendizagem. A ausência de suporte fonoaudiológico em contextos de educação inclusiva pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também sua autoestima, participação social e permanência na escola. Portanto, mais do que um suporte clínico, a Fonoaudiologia na escola é uma prática pedagógica, ética e política, que colabora para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e humanizados.

Em suma, a atuação do fonoaudiólogo na Educação Especial é uma prática legitimada, normatizada e necessária. A legislação brasileira, tanto na área da saúde quanto da educação, confere a esse profissional um papel de protagonismo na construção de uma escola inclusiva, diversa e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os seus sujeitos.

3 A EXPECTATIVA DOS PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A RESPEITO DA ATUAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Os 14 participantes aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, por meio do preenchimento de questionário online composto por seis perguntas abertas e duas pergunta fechada. Participaram da pesquisa, sob vigilância ética, em abril de 2025.

Dentre os 14 participantes, 13 são do sexo feminino, um participante é do sexo masculino. E a tem entre 49 e 55 anos de idade, maioria um percentual de 35,7% (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos de pesquisa

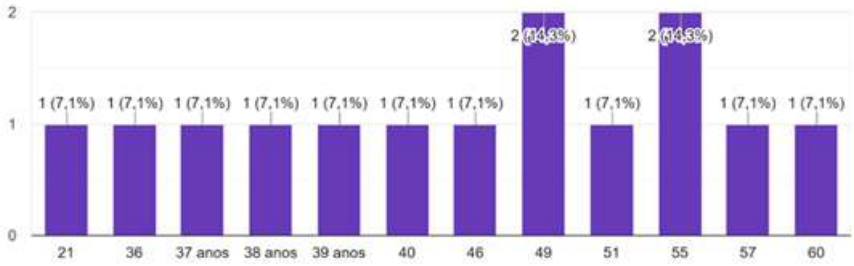

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Estes dados corroboram com os índices do Censo Escolar de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), os quais apontam para a predominância do sexo feminino como docentes na Educação Básica do país.

Acerca da escolaridade das participantes da pesquisa, a maioria, um percentual de 85,7% possui ensino superior completo, sendo que 78,6% dessas também já concluíram uma pós-graduação. Alguns sujeitos de pesquisa possuem graduação em duas áreas diferentes. A graduação predominante entre as respondentes é a Pedagogia, 45%. Somente uma das participantes possui como escolaridade o Ensino Médio (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Escolaridade dos sujeitos de pesquisa

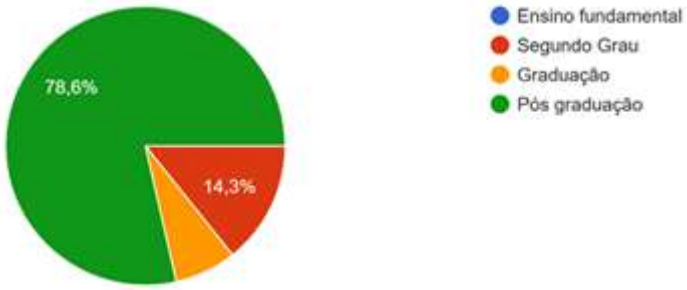

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essa característica também foi destacada pelo Censo Escolar de 2024, o qual indica que “Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 87,5% têm nível superior completo (86% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5% de bacharelado) e 7,4% têm ensino médio normal/magistério” (INEP, 2025, p. 10). É importante destacar que 13 dos 14 sujeitos de pesquisa,

um percentual de 92,3%, tem graduação ou pós-graduação especificamente em Educação Especial.

A respeito do tempo de serviço das participantes na instituição de Educação Especial, há o seguinte panorama: um percentual de 21,3% atua entre 1mês e 5 anos; um percentual de 28,4% atua entre 6 e 10 anos; um percentual de 14,2% atua entre 11 e 15 anos; um percentual de 21,3% atua entre 16 e 20 anos; um percentual de 14,2% atua entre 21 e 25 anos.

Dentre as perguntas do questionário online que as participantes responderam ao participar da pesquisa, havia uma questão aberta referente à expectativa que tinham acerca da atuação da fonoaudiologia no âmbito específico da escola de Educação Especial. Para analisar as 14 respostas desta questão, no Quadro 1 foram dispostas todas as respostas e no Quadro 2 elas foram categorizadas em função do conteúdo.

Quadro 1 – Expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica citadas pelos sujeitos de pesquisa

1. Contribuir para o aprendizado dos educandos na fala e escrita, na convivência social
2. Ótimo.
3. Que será de grande ajuda
4. Melhor qualidade de vida e acesso a oportunidades de acompanhamento profissional
5. Que consiga trabalhar com os que mais precisam
6. Poder ajudar os educandos
7. Que desenvolva um bom trabalho com nossos alunos.
8. Pra auxiliar também na alfabetização.
9. Que seja produtivo para nossos alunos
10. Melhor a comunicação dos alunos
11. Uma boa expectativa porque vai ajudar muito nossos alunos com mais dificuldade na fala e escrita
12. A fonoaudióloga é extremamente importante para nossos alunos pois irão ter orientação com um especialista no assunto podendo assim ter uma melhor qualidade de vida.

13. Que nos agregue conhecimentos em relação a comunicação humana em geral, propondo estratégias educacionais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.
14. Melhorar e desenvolver a linguagem

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao questionar a respeito da importância da atuação do fonoaudiólogo na instituição, 100% das participantes responderam que é importante tal atuação e é possível observar que a maioria das respostas não abordou um foco específico da fonoaudiologia, mas exprimiram uma expectativa positiva a respeito da contribuição do fonoaudiólogo aos alunos e à instituição.

Quadro 2 – Categorização das expectativas em função do conteúdo das respostas

RESPOSTAS	CATEGORIA
1. Contribuir para o aprendizado dos educandos na fala e escrita, na convivência social	1 Aprendizagem (3 citações)
8. Pra auxiliar também na alfabetização.	
13. Que nos agregue conhecimentos em relação a comunicação humana em geral, propondo estratégias educacionais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.	
2. Ótimo.	2 Expectativa positiva (7 citações)
3. Que será de grande ajuda	
5. Que consiga trabalhar com os que mais precisam	
6. Poder ajudar os educandos	
7. Que desenvolva um bom trabalho com nossos alunos.	
9. Que seja produtivo para nossos alunos	
11. Uma boa expectativa porque vai ajudar muito nossos alunos com mais dificuldade na fala e escrita	
4. Melhor qualidade de vida e acesso a oportunidades de acompanhamento profissional	3 Qualidade de vida (2 citações)
12. A fonoaudióloga é extremamente importante para nossos alunos pois irão ter orientação com um especialista no assunto podendo assim ter uma melhor qualidade de vida.	
8. Pra auxiliar também na alfabetização.	4 Escrita/leitura (2 respostas)
1. Contribuir para o aprendizado dos educandos na fala e escrita, na convivência social	
14. Melhorar e desenvolver a linguagem	5 Comunicação (3 citações)
10. Melhor a comunicação dos alunos	
13. Que nos agregue conhecimentos em relação a comunicação humana em geral, propondo estratégias educacionais que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.	

1. Contribuir para o aprendizado dos educandos na fala e escrita, na convivência social	6 Fala (2 citações)
11. Uma boa expectativa porque vai ajudar muito nossos alunos com mais dificuldade na fala e escrita	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Fica evidente, no Quadro 2, que as expectativas se encontraram centralizadas na comunicação, na fala e na leitura e escrita. Acredita-se que a predominância da atuação clínica em detrimento da educacional, bem como a pouca inserção da fonoaudiologia no âmbito escolar tenha contribuído para o teor das respostas.

Os participantes não citaram outros aspectos da atuação fonoaudiológica como, por exemplo, a articulação e funções motoras da fala, que são aspectos muito importantes para a comunicação humana, principalmente no contexto escolar e/ou educacional. Também não citaram as alterações auditivas, nem a comunicação alternativa, nem as a disfagia, nem as alterações na voz, que podem ser comuns no contexto da Educação Especial. Estas ausências podem ser justificadas pela história do desenvolvimento da fonoaudiologia enquanto profissão estar muito atrelado às terapias de fala (COSTA, 2001).

Em um estudo de Bonatto (2023), a respeito das expectativas de professores da rede municipal de ensino de um município do sudoeste do Paraná foi observada a mesma constatação. As professoras participantes do estudo também centralizaram a expectativa de atuação fonoaudiológica nos distúrbios da linguagem. Costa (2001) explica que tal cultura se estabeleceu pela constituição histórica da fonoaudiologia como profissão no país, pois a regulamentação da profissão em 1981 abrangeu as atribuições dos terapeutas da fala ou logopedista. Há registros destes últimos profissionais desde a década de 1930 no país.

Maranhão et al. (2009, p. 59), também publicou um estudo realizado com professores, no qual eles atribuíram à atuação fonoaudiológica na escola à “presença de alterações no desenvolvimento da criança” relatando que somente 57,5% dos participantes “receberam informações sobre a aquisição de linguagem e o desenvolvimento da escrita”.

O CFFa (2010) determina a Fonoaudiologia Educacional como uma especialidade e dispõe que é atribuição do fonoaudiólogo educacional contribuir

no processo de ensino e aprendizagem por meio de programas educacionais que promovam a comunicação oral e escrita, bem como “oferecer assessoria e consultoria educacional atuar em gestão na área educacional; atuar em consonância com as políticas, programas e projetos educacionais públicos e privados vigentes” (CFFa, 2010).

De acordo com a regulamentação do CFFa (2021) acerca da atuação da fonoaudiologia no âmbito escolar esse profissional tem como atribuições:

> a) definir o perfil, as necessidades e as prioridades institucionais, concernentes aos aspectos fonoaudiológicos, que possam afetar as condições de Saúde e de Educação;
> b) promover ações com os profissionais envolvidos no acompanhamento dos educandos, para garantir a flexibilização, adaptação e temporalidade curricular, favorecendo a comunicação em prol da melhoria do ambiente organizacional e das relações interpessoais;
> c) colaborar na realização de atividades promotoras de Saúde, que potencializam a aquisição, o desenvolvimento e o aprimoramento dos aspectos relacionados à linguagem em suas diferentes modalidades (oral, escrita e visuoespacial), voz, audição, funções e estruturas orofaciais;
> d) realizar ações formativas sobre assuntos pertinentes à Fonoaudiologia para a comunidade escolar;
> e) promover ações formativas específicas para os educadores, quanto aos recursos de tecnologia assistiva e uso de sistemas de comunicação aumentativa (suplementar ou ampliada) e alternativa;
> f) participar com a equipe pedagógica na identificação e condução das demandas relativas às dificuldades fonoaudiológicas apresentadas pela comunidade escolar;
> g) realizar contato e articular as informações dos diferentes profissionais da rede de atenção envolvidos no cuidado dos educandos;
> h) incentivar e apoiar a interlocução entre os profissionais de Saúde e Educação;
> i) participar das reuniões pedagógicas como membro da equipe;
> j) identificar situações de risco para a saúde auditiva e vocal do educador e educando, e promover ações que minimizem os efeitos;
> k) promover ações direcionadas ao aprimoramento das habilidades comunicativas da equipe;
> l) contribuir para a inclusão efetiva, promovendo a acessibilidade na comunicação e auxiliando na definição dos melhores meios e técnicas de intervenção e encaminhamentos para a equipe multidisciplinar;
> m) apoiar os sistemas de ensino e as propostas educacionais públicas e privadas;
> n) participar da análise de dados da rede de ensino, na elaboração das metas, planejamento e execução de programas políticos da Educação, nos três níveis do governo;
> o) acompanhar os processos de avaliação dos educandos que apresentam indicadores para a participação nos programas de apoio educacional especializado e elaborar relatórios para as unidades educacionais e serviços de apoio multidisciplinar;

Nesse sentido, a respeito da Fonoaudiologia Educacional como uma das especialidades da fonoaudiologia, o CFFa (2010) estabelece que:

> O profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional deve conhecer as políticas de educação definidas em âmbito federal, estadual e municipal, bem como os programas, projetos e ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Deve também atuar em parceria com os educadores visando contribuir para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do escolar; melhoria da qualidade de ensino; aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita; identificação de situações que possam dificultar o sucesso escolar e elaboração de programas que favoreçam e otimizem o processo de ensino-aprendizagem. Deve ter, ainda, conhecimento aprofundado da interrelação dos diversos aspectos fonoaudiológicos com os processos e métodos de aprendizagem no ensino regular e especial (CFFa, 2010).

Assim como apontou o estudo de Bonatto (2023), os participantes da pesquisa não se incluíram como alvo de ações fonoaudiológicas em potencial ao expor suas expectativas a respeito da atuação fonoaudiológica na instituição.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa abordou o campo das expectativas, o qual não comporta julgamentos de valor como certo ou errado, positivo ou negativo. O que se busca é a compreensão das expectativas enquanto expressões de um contexto social, cultural e histórico específico. Nesse sentido, todas as expectativas apresentadas possuem relevância e valor equivalentes para compreender de que maneira a atuação da Fonoaudiologia no âmbito da Educação Especial, e da educação em geral, pode ser direcionada a fim de ampliar suas potencialidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação fonoaudiológica no contexto da Educação Especial é legitimada, respaldada por arcabouço legal sólido e por diretrizes específicas que evidenciam seu papel estratégico na promoção da equidade educacional. As legislações e normativas analisadas ao longo deste estudo – a exemplo da Lei nº 6.965/1981, das Resoluções CFFa nº 309/2005, nº 387/2010 e do conjunto de leis educacionais como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) – apontam de maneira clara e objetiva

para a necessidade de incorporação do fonoaudiólogo como parte das equipes multidisciplinares escolares.

No entanto, apesar das diretrizes legais que subsidiam a presença desse profissional nas escolas, a realidade prática ainda revela uma lacuna entre a normativa e a efetiva implementação. A presença da Fonoaudiologia nas instituições escolares, em especial nas da rede pública, ainda se restringe majoritariamente às escolas de Educação Especial, em detrimento da atuação também necessária na educação regular com perspectiva inclusiva.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa evidencia a valorização do fonoaudiólogo como agente de transformação no ambiente educacional. Contudo, revela também uma concepção limitada e historicamente enraizada da atuação fonoaudiológica, com forte associação aos distúrbios de linguagem oral e escrita. Aspectos fundamentais como voz, audição, funções orofaciais, uso de comunicação alternativa, disfagia e a atuação do fonoaudiólogo junto aos profissionais da escola – inclusive com ações formativas e de promoção da saúde – são pouco ou nada mencionados. Este fato reforça a necessidade de maior divulgação e esclarecimento quanto às possibilidades amplas e integradoras da Fonoaudiologia Educacional.

Dessa forma, a pesquisa contribui para a compreensão de como as expectativas educacionais se constituem em torno da atuação do fonoaudiólogo no contexto da Educação Especial e como essas expectativas refletem tanto os avanços legais quanto os desafios culturais e estruturais que ainda persistem. A valorização do profissional por parte dos sujeitos da pesquisa reforça seu potencial de impacto positivo, mas também aponta para a urgência de ações intersetoriais, políticas públicas efetivas e investimentos que possibilitem a inserção sistemática e contínua do fonoaudiólogo nas instituições escolares.

Em síntese, a atuação fonoaudiológica na Educação Especial, além de legalmente assegurada, é ética, pedagógica e politicamente relevante. Ela contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, comprometida com a diversidade e com o pleno desenvolvimento dos sujeitos educacionais em suas múltiplas dimensões comunicativas, cognitivas e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2024:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 dez. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6965.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BONATTO, Bruna Mayara. A expectativa de professores da rede municipal de ensino sobre a atuação da Fonoaudiologia no âmbito escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 16., 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2023.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA (CFFa). **Resolução nº 309, de 01 de abril de 2005**. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2005.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA (CFFa). **Resolução nº 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 out. 2010.

COSTA, T. Fonoaudiologia no Brasil: perdas e ganhos. **Rev. Distúrb. Comun**. São Paulo, v. 12, n. 2, 2001. p. 279-82.

MARANHÃO, P. C. S.; PINTO, S. M. P. DA. C.; PEDRUZZI, C. M. Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária. **Rev. CEFAC**. São Paulo, v. 11, n. 1, Jan-Mar 2009. p. 59-66.

12. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Coordenação:

Daniele Saheb Pedroso

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury

Avaliação:

Maria Arlete Rosa

Alan Ripoll Alves

Janete Dubiaski da Silva

Daniele Saheb Pedroso

Gerson Luiz Buczenko

Daniela Gureski Rodrigues

Deise Leandra Fontana

Lucymara Carpim

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves

Taís Wojciechowski

Marilete Terezinha Marqueti de Araujo

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de Oliveira

Edna Liz Prigol

Carlos Henrique Martins Torra Helvig

Patrícia Fonseca Ferreira Fleury

12.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Este eixo promove o diálogo entre a Educação Ambiental e os diversos campos do saber, articulando pesquisas e práticas voltadas à formação inicial e continuada de professores e educadores ambientais, bem como à construção de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem práticas educativas no currículo escolar e não escolar. Valoriza os diálogos de saberes com comunidades urbanas e tradicionais em situação de vulnerabilidade diante dos desafios ambientais, incluindo a mudança climática global, e analisa práticas junto a movimentos sociais e organizações da sociedade civil, acompanhando políticas públicas e governamentais voltadas à Educação Ambiental, sustentabilidade, responsabilidade socioambiental e justiça social. Acolhe pesquisas relacionadas à Ecoformação, sustentabilidade e criatividade na formação e prática docente, integrando uma abordagem inovadora e tecnológica que considera o pensamento complexo, ecossistêmico e dialógico. Busca superar o paradigma conservador e a educação bancária, combatendo a fragmentação e o

reducionismo por meio de uma visão transdisciplinar, na qual a docência se pauta na complexidade e na religação de saberes.

ISSN: 2176 - 1396

A ABORDAGEM *MAKER* COMO ESTRATÉGIA TRANSDISCIPLINAR PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Marina Camargo Mincato[1]

RESUMO

A crise ambiental contemporânea desafia a educação a repensar seus paradigmas e metodologias. Inserido em um contexto que valoriza o pensamento criativo e a aprendizagem significativa, o presente estudo analisa como o "aprender fazendo", princípio da abordagem *maker,* pode contribuir com práticas pedagógicas para uma Educação Ambiental, a partir dos princípios de sustentabilidade, criatividade e superação da fragmentação do saber em uma perspectiva transdisciplinar. A tipologia revisão bibliográfica propicia analisar os fundamentos teóricos da abordagem *maker* em diálogo com os princípios da criatividade e da sustentabilidade para uma Educação Ambiental, para, então, refletir sobre a superação da educação bancária por meio da transdisciplinaridade, da ecoformação e do fazer criativo. O referencial teórico apresenta os pressupostos de Paul Blikstein, acerca dos fundamentos da abordagem *maker*; Boaventura de Sousa Santos e o conceito de ecologia de saberes, que dialoga com a transdisciplinaridade; os objetivos da educação ambiental evidenciados por Genebaldo Freire Dias na defesa à aprendizagem ativa e à construção coletiva de soluções para os desafios ambientais, entre outras contribuições. Os resultados indicam que a abordagem *maker*, quando orientada por princípios éticos, ecológicos e pedagógicos, tem potencial para transformar a Educação Ambiental em uma experiência mais integrada, participativa e significativa. A abordagem *maker* rompe com a passividade da educação bancária, favorecendo a interconexão de saberes e ampliando o papel do professor como mediador sensível e inovador.

Palavras-chave: Abordagem *maker*. Educação Ambiental. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

1 INTRODUÇÃO

A crise ambiental contemporânea desafia a educação a repensar seus paradigmas e metodologias. Superar a fragmentação do saber, típica de modelos educacionais reducionistas, exige abordagens capazes de articular ciência, criticidade, tecnologia e compromisso ético com a vida. Nesse cenário, a Educação Ambiental emerge como um campo fértil para práticas pedagógicas integradoras e emancipatórias, abrindo espaço para pesquisas e estudos acerca desta temática.

A abordagem *maker,* centrada na aprendizagem ativa e na experimentação criativa com tecnologias e ludicidade, vem ganhando espaço como alternativa promissora para fomentar a sustentabilidade, a criatividade, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Ao ser inserida na

[1] Mestra em Educação – Universidade La Salle – RS – Professora de Ensino Fundamental II - marina.mincato@lasalle.org.br

formação e prática docente, essa abordagem convida a uma reconfiguração dos processos formativos, aproximando-os dos princípios da transdisciplinaridade e da ecoformação. Tal abordagem favorece não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas sustentáveis, essenciais à atuação pedagógica transformadora.

Isto posto, o presente estudo se justifica pela necessidade de investigar as contribuições da abordagem *maker* em práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, buscando compreender como essa articulação pode favorecer a superação da fragmentação do saber na construção de uma educação integral, inovadora e comprometida com a sustentabilidade.

A questão norteadora no estudo busca responder ao problema de pesquisa: quais as contribuições da abordagem *maker* em práticas pedagógicas para uma Educação Ambiental, a partir dos princípios de sustentabilidade, criatividade e superação da fragmentação do saber em uma perspectiva transdisciplinar?

No âmbito geral, objetiva-se analisar quais as contribuições da abordagem *maker* em práticas pedagógicas para uma Educação Ambiental, a partir dos princípios de sustentabilidade, criatividade e superação da fragmentação do saber em uma perspectiva transdisciplinar.

De forma específica, busca-se analisar os fundamentos teóricos da abordagem *maker* em diálogo com os princípios da criatividade e da sustentabilidade para uma Educação Ambiental, para, então, refletir sobre a superação da educação bancária por meio da transdisciplinaridade, da ecoformação e do fazer criativo.

O Capítulo 1 introduz a temática do estudo, problema de pesquisa, seus objetivos e justificativa. O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos. Na sequência, o referencial teórico compõe o Capítulo 3. A análise de resultados é detalhada no Capítulo 4, conduzindo ao Capítulo 5 para as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos abordados nesta pesquisa são de natureza qualitativa, uma vez que busca investigar, descrever e analisar o fenômeno de forma contextualizada. A escolha por este tipo de abordagem se justifica pelo fato de que, para compreender os fenômenos de interesse, é necessário um olhar mais interpretativo e subjetivo sobre o contexto pedagógico. Minayo (1994) caracteriza o

estudo qualitativo como uma possibilidade de aprofundar o que se busca, indo além do âmbito da compreensão, alcançando a interpretação.

Quanto à tipologia, trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que inclui um levantamento e análise de estudos e teorias anteriores que incluem a abordagem *maker* em diálogo com a Educação Ambiental, a partir dos princípios de sustentabilidade, criatividade e superação da fragmentação do saber em uma perspectiva transdisciplinar.

A pesquisa bibliográfica insere-se, primordialmente, na esfera acadêmica e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Andrade (2010, p. 25):

> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são livros e artigos científicos de fontes escritas que já foram publicadas. A seguir, o referencial teórico apresenta a análise bibliográfica que sustenta e dá suporte à análise proposta nesta investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de se propor uma contextualização e estabelecimento de relações entre os tópicos que fundamentam este estudo, elencam-se, a seguir, os fundamentos teóricos da abordagem *maker* em diálogo com os princípios de criatividade, e sustentabilidade para uma Educação Ambiental na escola, para, finalmente, realçar a ligação entre estes eixos à transdisciplinaridade no propósito de superação da educação bancária por meio de práticas pedagógicas baseadas na ecoformação e no fazer criativo.

3.1 Abordagem *maker* e Educação Ambiental: criatividade e sustentabilidade

Os desafios ambientais que marcam o século XXI, intensificados por processos de degradação ecológica, mudanças climáticas, desigualdade social e exploração desenfreada dos recursos naturais, impõem à educação contemporânea a provocação de repensar seus fundamentos, práticas e, até mesmo, intencionalidades. Em meio a esse cenário, a formação docente assume um papel estratégico na promoção de uma consciência crítica e ambientalmente comprometida, requerendo metodologias pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que mobilizem atitudes, valores e competências voltadas à sustentabilidade.

À vista disso, torna-se inadiável romper com a fragmentação do saber, herança do paradigma cartesiano que ainda estrutura grande parte da organização curricular escolar. Os princípios para uma Educação Ambiental, em termos efetivos, pressupõem ultrapassar os limites dos conteúdos conceituais e articular diferentes áreas do conhecimento, integrando ciência, cultura, ética e experiência cotidiana. Nessa conjuntura, convoca-se uma abordagem educacional baseada na criatividade, na resolução de problemas reais e na ação colaborativa, capaz de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e transformador.

É nesse âmbito que a abordagem *maker* — do inglês, *aquele que faz* - centrada no princípio do aprender fazendo, evidencia-se como uma proposta pedagógica calcada na inovação e alinhada às demandas socioambientais contemporâneas. Inspirada no movimento *Do It Yourself* (DIY), ou *faça você mesmo*, e impulsionada pelas tecnologias digitais, o *maker* promove a aprendizagem ativa por meio da experimentação, da prototipagem e do trabalho baseado em projetos.

No contexto escolar, a abordagem *maker* pode se constituir como propulsora para o desenvolvimento de competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente suas competências gerais 1 - conhecimento, 4 - cultura digital, 6 - trabalho e projeto de vida e 7 - argumentação (BRASIL, 2018).

Paul Blikstein (2013), um dos principais teóricos da abordagem *maker* aplicada à educação, destaca que essa prática pedagógica promove o protagonismo do estudante por meio da experimentação, da criação e da resolução colaborativa de problemas. O espaço *maker* se configura como um ambiente que rompe com os limites tradicionais da sala de aula e estimula a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Na perspectiva de Blikstein (2013), o fazer manual e criativo não

é uma atividade meramente técnica, mas um meio de construção de conhecimento profundo e contextualizado, especialmente relevante para uma transformação socioambiental.

Em consonância, estudos mais recentes discorrem sobre o *maker* enquanto abordagem pedagógica e confirmam que esta encoraja os alunos a se envolverem de forma motivada em trabalhos buscando resolução de problemas em caráter colaborativo. Soster (2018), aponta que a abordagem *maker* no Brasil se origina mediante uma resposta à necessidade de aprimorar a aprendizagem por meio da promoção de experiências práticas.

A base epistemológica *maker* se difunde com o construcionismo de Seymour Papert (2008), que defende que o conhecimento se constrói de forma mais significativa quando os aprendizes são ativos e protagonistas, produzindo o que faça sentido para eles. Ademais, acrescenta que os ambientes de aprendizagem devem ser ricos em oportunidades para a experimentação e para o erro, de modo que o aluno desenvolva pensamento crítico e criatividade. Para Papert (2008, p.135):

> A educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse “peixe”. O construcionismo é construído sobre a suposição de que as crianças farão melhor descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam; a educação organizada ou informal poderá ajudar mais se certificar-se de que elas estarão sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento.

Agregando os preceitos do pensamento crítico, criatividade e solução de problemas, a abordagem *maker* oferece um campo fecundo para o desenvolvimento de práticas que rompem com a passividade da educação tradicional e instigam a construção coletiva de soluções para os desafios ambientais locais e globais, com base em princípios éticos, ecológicos e transdisciplinares. Nesse escopo, pode-se notabilizar a possibilidade do espaço criado pela abordagem *maker* em oportunizar interlocuções com os princípios de sustentabilidade.

A sustentabilidade, concebida como o desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras (BRUNDTLAND, 1987), tem sido cada vez mais incorporada às práticas pedagógicas, especialmente após a promulgação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pela ONU com o documento da Agenda 2030.

ISSN: 2176 - 1396

Outro documento, *Reimaginar Nossos Futuros Juntos — Um novo contrato social para a educação*, propõe uma reflexão sobre o papel da educação na construção de um futuro mais justo e sustentável. Ao destacar a importância de um novo contrato social, a UNESCO (2021, p.64) propõe um esforço coletivo para transformar a educação e enfrentar os desafios globais do século XXI. Sobre a sustentabilidade, discorre:

> A educação precisa responder à mudança climática e à destruição ambiental, preparando os estudantes para se adaptar, mitigar e reverter essa mudança. Devemos repensar e reimaginar os currículos para incutir uma maneira fundamentalmente nova de olhar para o lugar dos humanos como parte do planeta. Em todas as áreas, os estudantes devem encontrar a urgência da sustentabilidade ambiental – vivendo dentro dos limites planetários e não comprometendo as gerações futuras ou os ecossistemas naturais dos quais todos fazemos parte. A arte de viver com respeito e responsabilidade em um planeta que foi prejudicado pela atividade humana pode permear todas as áreas. Não podemos mais promulgar o excepcionalismo humano ou posicionar o mundo como “lá fora” como um objeto externo a ser aprendido. Em vez disso, devemos motivar a capacidade de agir e a ação que seja relacional e distribuída coletivamente. Isso significa reconhecer que vivemos e aprendemos com o mundo natural.

Sob esse viés, a Educação Ambiental visa à sensibilização e capacitação de indivíduos e comunidades para compreenderem e enfrentarem os desafios socioambientais contemporâneos, a partir de uma convivência responsável com o ambiente, atentando ao fato que a natureza não é fonte inesgotável de recursos - suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira consciente e sustentável.

O ecologista e educador brasileiro Genebaldo Freire Dias (2006) defende que a Educação Ambiental deve ir além da simples transmissão de informações, promovendo uma aprendizagem ativa e dinâmica e a construção coletiva de soluções para os problemas ambientais. Segundo o autor, "não conseguiremos resolver os graves problemas de insustentabilidade socioambiental atuais com as mesmas práticas educacionais que os geraram". (DIAS, 2006, p.3) Para tal, a Educação Ambiental deve ser inter e multidisciplinar, contextualizada e voltada à ação.

Nesse sentido, as escolas têm papel estratégico na formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de intervir em suas comunidades de forma sustentável. Esses objetivos são essenciais para a formação de indivíduos comprometidos com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Portanto, os objetivos da Educação Ambiental abarcam a promoção de uma aprendizagem ativa, a construção coletiva de soluções, o desenvolvimento do senso

ISSN: 2176 - 1396

crítico e autocrítico e a capacitação para o exercício da cidadania ambiental. Assim, os princípios de sustentabilidade e Educação Ambiental na escola devem ser tratados de forma transversal e prática, promovendo a transdisciplinaridade e o engajamento ativo, criativo e crítico dos estudantes.

3.2 Transdisciplinaridade: o *maker* articulando saberes para uma ecoformação

A transdisciplinaridade surge em resposta à fragmentação do conhecimento nas estruturas tradicionais do ensino. Diferente da interdisciplinaridade, que promove o diálogo entre componentes curriculares, a transdisciplinaridade ultrapassa os limites disciplinares, integrando saberes científicos, empíricos, culturais e éticos com foco em problemas reais e complexos (NICOLESCU, 1999). Ao considerar múltiplos níveis de realidade e diversos modos de saber, a transdisciplinaridade possibilita uma educação mais conectada com os desafios do mundo contemporâneo, como as questões socioambientais.

Boaventura de Sousa Santos (2006), sociólogo e jurista português, reconhecido por seu trabalho crítico sobre epistemologia, colonialismo e justiça social, tem como um dos conceitos centrais de sua obra a *ecologia de saberes*. O termo representa uma proposta epistemológica para enfrentar as limitações e exclusões produzidas pelo pensamento moderno ocidental. Para Santos (2006, p.154):

> A ecologia dos saberes refere-se ao reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

Logo, a ecologia de saberes propõe um diálogo mais horizontal entre múltiplas formas de conhecimento, reconhecendo que nenhum saber é completo em si mesmo. Cada forma de conhecimento é parcial e situada; portanto, o enfrentamento das complexidades do mundo exige a articulação de múltiplos saberes.

Esse conceito se entrelaça à transdisciplinaridade, visto que ambos rejeitam a fragmentação do saber em componentes curriculares rígidos e compartimentalizados. Assim como a ecologia de saberes, a transdisciplinaridade busca ultrapassar os

limites das disciplinas acadêmicas tradicionais, buscando pluralizar as formas de pensar, conhecer e intervir no mundo.

A intersecção entre ecologia de saberes, transdisciplinaridade, ecoformação e o fazer criativo é coerente com uma crítica à educação bancária — conceito desenvolvido por Paulo Freire (1987, p.14), que denuncia a forma de ensino na qual o educador deposita conhecimento nos alunos como se fossem recipientes vazios, sem diálogo, sem escuta e sem valorização de suas vivências:

> A concepção bancária, por fim, nega a realidade do devir. Nega o homem como um ser de busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega o seu poder de admirar o mundo, de objetiva-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como ser de práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila.

Essa lógica reflete a necessidade de romper uma epistemologia dominante e excludente — justamente o que Santos propõe com a ecologia de saberes a partir da transdisciplinaridade como um caminho de integração, no qual a verdadeira educação deve permitir aos alunos que desenvolvam consciência crítica acerca de sua realidade e sobre o mundo ao seu redor.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mediante a revisão bibliográfica, os resultados indicam que a abordagem *maker*, quando orientada por princípios éticos, ecológicos e pedagógicos, tem potencial para transformar a Educação Ambiental em uma experiência mais integrada, participativa e significativa.

O *maker* rompe com a passividade da educação bancária, favorecendo a interconexão de saberes e ampliando o papel do professor como formador sensível e inovador. O fazer criativo figura como possibilidade pedagógica central para que, ao invés de repetir conteúdos, o estudante seja convidado a criar, experimentar e investigar. Por sua natureza prática, colaborativa e criativa, potencializa a transdisciplinaridade ao permitir aos estudantes uma formação integral em um mundo marcado pela urgência de ações sustentáveis em resposta às demandas de uma Educação Ambiental.

A ecoformação, nesse viés, convoca a educação a ser um espaço de justiça cognitiva. Em diálogo com a transdisciplinaridade, ela amplia as fronteiras do saber e resgata o valor do sentir, do imaginar e do viver, superando a educação bancária e construindo caminhos formativos mais íntegros, éticos e libertadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserido em um contexto que valoriza o pensamento criativo e a aprendizagem significativa, o presente estudo analisou como a abordagem *maker* pode contribuir com práticas pedagógicas para uma Educação Ambiental, a partir dos princípios de sustentabilidade, criatividade e superação da fragmentação do saber em uma perspectiva transdisciplinar.

A revisão bibliográfica analisou os fundamentos teóricos da abordagem *maker* em diálogo com os princípios da criatividade e da sustentabilidade para uma Educação Ambiental, para, então, refletir sobre a superação da educação bancária por meio da transdisciplinaridade, da ecoformação e do fazer criativo.

O referencial teórico apresentou os pressupostos de Paul Blikstein (2013), acerca dos fundamentos da abordagem *maker*, Boaventura de Sousa Santos (2006), a partir do conceito de ecologia de saberes, em diálogo com a transdisciplinaridade, alinhando-se aos objetivos da educação ambiental evidenciados por Genebaldo Freire Dias (2006), na defesa à aprendizagem ativa e à construção coletiva de soluções para os desafios ambientais, entre outras contribuições.

O estudo permite afirmar que integração da abordagem *maker* à ecoformação e à transdisciplinaridade configura-se como uma estratégia pedagógica inovadora e essencial para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a sustentabilidade. Essa é uma proposta não apenas pedagógica, mas ontológica: formar seres humanos capazes de aprender com a diversidade da vida, co-criar novos mundos e habitar o planeta com consciência sustentável e cuidado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BLIKSTEIN, Paulo. **Inovações radicais na educação brasileira.** Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRUNDTLAND, Gro Harlem. **Our Common Future:** World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press, 1987.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental:** práticas inovadoras de educação ambiental. 2. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Gaia, 2006. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na humanização.** Revista da FAEEBA, Salvador, n.7, p. 9-17. Jan/jun.1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOSTER, Tatiana. **Revelando as essências da Educação Maker:** percepções das teorias e das práticas. Orientador: Fernando José de Almeida. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707. Acesso em: 02.06.2025.

PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES NO ENSINO FUNDAMENTAL: INICIATIVAS MEDIADAS PELA COORDENAÇÃO EM ESCOLAS DA REDE PRIVADA

Grasiela Dourado Pereira[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as práticas transdisciplinares no Ensino Fundamental da rede privada, com foco na mediação exercida pelo coordenador pedagógico. Parte-se do problema de pesquisa: de que maneira coordenadores pedagógicos têm promovido a integração de saberes e superado os limites impostos pelos currículos prescritivos e avaliações padronizadas em escolas particulares? O objetivo geral é analisar experiências de práticas transdisciplinares mediadas por coordenadores pedagógicos no Ensino Fundamental, identificando seus desafios, estratégias e potencialidades.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem documental, fundamentada na técnica de revisão de literatura do tipo estado da arte. O levantamento foi realizado com base em produções publicadas entre 2019 e 2024, compreendendo anais de eventos científicos em educação, revistas acadêmicas com relatos de prática e documentos institucionais de escolas privadas. Foram selecionadas experiências que explicitam a atuação do coordenador pedagógico em práticas interdisciplinares ou transdisciplinares, no âmbito do Ensino Fundamental da rede privada.

A análise foi organizada em categorias temáticas: práticas desenvolvidas, papel do coordenador, tensões enfrentadas e potencialidades observadas. O referencial teórico está ancorado nos estudos de Morin (2001) e Nicolescu (1999), que abordam a transdisciplinaridade e a complexidade, além de autores como Arroyo (2012), Forquin (1993), Placco e Almeida (2016), que discutem currículo, formação docente e mediação pedagógica.

Os resultados revelam experiências inovadoras, como projetos integradores entre arte, ciências e espiritualidade, oficinas socioemocionais e ações com a comunidade. Também evidenciam a atuação estratégica do coordenador pedagógico como articulador de saberes e facilitador do trabalho coletivo. Conclui-se que, apesar das resistências institucionais, o contexto privado pode oferecer condições favoráveis à implantação de propostas transdisciplinares, desde que haja escuta ativa, apoio institucional e liderança formativa.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Coordenação pedagógica. Ensino Fundamental. Rede privada. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação, como prática social e histórica, está imersa em um cenário de transformações profundas e aceleradas que desafiam os modelos

[1] Pedagoga, mestranda em educação na PUC/PR, grasieladourado@gmail.com.

pedagógicos tradicionais. As dinâmicas socioculturais, tecnológicas e ambientais do século XXI demandam uma formação que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos fragmentados e estimule nos sujeitos a capacidade de dialogar com a incerteza, a complexidade e a diversidade. Diante desse contexto, a escola precisa repensar sua função formativa e assumir um compromisso com a construção de sentidos, a autonomia intelectual e a responsabilidade ética, contribuindo com a formação integral dos sujeitos.

Nesse cenário de complexidade, a transdisciplinaridade emerge como um paradigma epistemológico capaz de integrar diferentes áreas do saber, atravessar fronteiras disciplinares e promover uma formação mais contextualizada e humanizada. Para Morin (2001), a educação deve favorecer o pensamento que relacione, que contextualize e que seja capaz de lidar com a incerteza, a interdependência e a responsabilidade. Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade fundamenta-se na lógica do terceiro incluído, na existência de múltiplos níveis de realidade e na abertura ao conhecimento que integra dimensões espirituais, existenciais e científicas.

A proposta transdisciplinar se configura, portanto, como um convite à superação da fragmentação do saber e da rigidez dos compartimentos disciplinares. Não se trata apenas de uma articulação entre áreas, mas da construção de um novo olhar sobre o conhecimento e a realidade, o que implica também uma reconfiguração das práticas pedagógicas e institucionais. A transdisciplinaridade tensiona os modos tradicionais de organização do currículo, da avaliação e da formação docente, abrindo espaço para a valorização da experiência, da criatividade, da escuta e da complexidade do mundo vivido.

A inserção da transdisciplinaridade no âmbito escolar, entretanto, não se dá de forma isenta de desafios. No Ensino Fundamental das escolas da rede privada, observa-se uma tendência à padronização curricular, ao foco em resultados mensuráveis e à adoção de práticas pedagógicas orientadas por lógicas mercadológicas. Esses elementos contribuem para o fortalecimento de um modelo de ensino fragmentado, conteudista e tecnicista, em que as possibilidades de experiências educativas transdisciplinares são limitadas. Ao

privilegiar métricas e desempenho, corre-se o risco de desconsiderar as dimensões subjetivas, éticas e culturais que compõem a formação dos sujeitos.

Diante disso, torna-se relevante investigar como a transdisciplinaridade pode ser incorporada ao cotidiano escolar como uma proposta concreta de formação e não apenas como um discurso teórico. A escolha do tema deste estudo fundamenta-se na necessidade de compreender experiências que busquem romper com a fragmentação do saber, valorizando uma formação humana integral que contemple as dimensões cognitiva, emocional, ética, social e espiritual dos sujeitos. Tal compreensão se mostra ainda mais pertinente quando se considera o papel do coordenador pedagógico como agente estratégico na mediação e promoção dessas práticas no contexto escolar.

O coordenador pedagógico exerce um papel central na dinamização do projeto educativo da escola. Além das funções administrativas e de acompanhamento didático, este profissional atua como mediador cultural, articulador de saberes e fomentador do trabalho coletivo. Conforme Placco e Almeida (2016), o coordenador pedagógico é responsável por criar condições para que os professores desenvolvam propostas inovadoras e colaborativas, promovendo espaços de escuta, reflexão e integração entre teoria e prática. Seu papel vai além da supervisão técnica: trata-se de um agente político-pedagógico comprometido com a formação continuada dos docentes e com a construção de uma escola crítica, democrática e inclusiva.

A questão norteadora desta pesquisa consiste em compreender de que maneira os coordenadores pedagógicos têm mediado a implementação de práticas transdisciplinares no Ensino Fundamental de escolas privadas, enfrentando as barreiras impostas pelos currículos prescritivos e pelas avaliações padronizadas. Busca-se analisar se essas iniciativas têm sido capazes de produzir mudanças significativas no cotidiano escolar e quais são seus limites e potencialidades.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar experiências de implementação de práticas transdisciplinares no Ensino Fundamental da rede privada, mediadas pela atuação do coordenador pedagógico. Como objetivos específicos, propõe-se: a) mapear projetos pedagógicos transdisciplinares documentados na literatura recente; b) identificar os papéis desempenhados pelos coordenadores

na mediação dessas experiências; c) analisar os desafios enfrentados e as potencialidades do contexto escolar privado para a efetivação da proposta transdisciplinar.

A investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, por meio de revisão de literatura do tipo estado da arte, com foco em produções publicadas nos últimos cinco anos, em bases como Scielo, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e bibliotecas institucionais. O estudo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre a formação integral no Ensino Fundamental e o papel do coordenador pedagógico como agente integrador, formador e articulador de práticas educativas significativas no contexto das escolas privadas brasileiras.

A relevância desta investigação se desdobra em diferentes dimensões. No aspecto social, contribui para o fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que respondam às demandas da contemporaneidade e à complexidade dos sujeitos em formação. No campo acadêmico-científico, amplia a compreensão sobre o potencial da transdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico, articulando fundamentos teóricos, dados empíricos e perspectivas críticas. No plano da gestão escolar, oferece subsídios práticos e teóricos para a atuação do coordenador pedagógico como líder pedagógico e promotor de mudanças estruturantes na cultura escolar.

O referencial teórico da pesquisa apoia-se em autores que discutem a transdisciplinaridade e a gestão pedagógica em profundidade. Destacam-se Morin (2001), com sua crítica à fragmentação do conhecimento e sua defesa de uma educação para a complexidade; Nicolescu (1999), ao propor uma epistemologia transdisciplinar baseada na inclusão do terceiro e na multiplicidade de realidades; e Placco e Almeida (2016), com suas contribuições sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente e no desenvolvimento curricular. Acrescentam-se ainda as reflexões de Yazbek (2017; 2020), que analisam a articulação entre políticas educacionais e práticas escolares, evidenciando os tensionamentos entre inovação pedagógica e controle institucional no contexto neoliberal.

Assim, a presente discussão se justifica pela necessidade de fortalecer a agenda pública e acadêmica em torno da transdisciplinaridade como possibilidade concreta de reconfiguração do fazer pedagógico nas escolas privadas. Ao investigar como os coordenadores pedagógicos atuam frente aos desafios impostos pelos currículos e pelas lógicas de desempenho, pretende-se oferecer uma contribuição crítica e propositiva à consolidação de práticas educativas mais coerentes com a complexidade do mundo contemporâneo e com os princípios de uma educação integral, ética e cidadã.

Por fim, este artigo está estruturado em três tópicos principais: no primeiro, discute-se o referencial teórico da transdisciplinaridade e seus fundamentos epistemológicos; no segundo, apresentam-se os resultados da revisão de literatura sobre experiências transdisciplinares no Ensino Fundamental, com foco na atuação do coordenador pedagógico; no terceiro, são analisados os principais desafios e as possibilidades de implementação dessas práticas em escolas privadas. Ao final, nas Considerações Finais, são sintetizadas as reflexões do estudo e apresentadas sugestões para o fortalecimento das práticas transdisciplinares na educação básica brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A transdisciplinaridade como paradigma educacional

A proposta de transdisciplinaridade, formulada por Basarab Nicolescu, fundamenta-se em três pilares principais: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade (NICOLESCU, 1999). Essa perspectiva rompe com o modelo de pensamento linear e disciplinar, valorizando a integração entre diferentes áreas do conhecimento, saberes tradicionais, subjetividades e dimensões espirituais e existenciais.

No contexto educacional, essa abordagem propõe a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, em consonância com a proposta de Edgar Morin (2001), que defende uma educação voltada para o entendimento, a solidariedade e a responsabilidade humana diante das incertezas do mundo contemporâneo. Para o autor, é essencial que o conhecimento seja contextualizado e articulado, evitando a fragmentação do pensamento e favorecendo a compreensão da complexidade.

2.2 Complexidade, currículo e subjetividade

Autores como Arroyo (2012), Pacheco (1998) e Forquin (1993) destacam a importância de considerar o currículo como um território de disputa entre saberes instituídos e experiências vividas. O currículo formal, composto pelos conteúdos previstos nos documentos oficiais, convive com um currículo oculto, formado pelas relações, valores e práticas que se manifestam no cotidiano escolar.

Segundo Forquin (1993), o conhecimento escolar é atravessado por condicionantes sociais, culturais e históricos, sendo essencial considerar essas dimensões no planejamento e na execução de propostas pedagógicas. Arroyo (2012) complementa que o currículo pode ser um espaço de resistência e de reinvenção da escola, desde que acolha as vozes dos sujeitos e suas trajetórias.

2.3 O coordenador pedagógico como mediador de práticas transdisciplinares

A figura do coordenador pedagógico é central na mediação entre o projeto pedagógico institucional e as práticas efetivas em sala de aula. De acordo com Placco e Almeida (2016), este profissional deve atuar como articulador do trabalho coletivo, promotor da formação continuada e incentivador da inovação didática.

Em ambientes escolares marcados por currículos prescritivos e pressão por resultados, cabe ao coordenador criar espaços para a escuta, o planejamento colaborativo e a experimentação pedagógica. Sua atuação contribui para o fortalecimento de uma cultura de partilha, confiança e autonomia docente, condições essenciais para a efetivação de práticas transdisciplinares.

2.4 Iniciativas documentadas e análise de experiências

A revisão de literatura realizada com base em produções dos últimos cinco anos permitiu identificar diferentes experiências de práticas transdisciplinares implementadas em escolas privadas do Ensino Fundamental. Dentre elas, destacam-se:

- Projetos de vida que integram arte, ciências e espiritualidade, promovendo reflexões sobre identidade, propósito e mundo;
- Oficinas voltadas às competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e resolução de conflitos;
- Ações pedagógicas voltadas à comunidade, como hortas escolares, campanhas ambientais e projetos interdisciplinares.

Em todas essas iniciativas, observa-se a presença ativa do coordenador pedagógico como facilitador do processo formativo, articulando saberes, promovendo a interdisciplinaridade e valorizando o contexto local. Contudo, também foram

identificadas tensões recorrentes, como resistência docente, dificuldade de avaliação das práticas transdisciplinares e exigências institucionais por desempenho padronizado.

Ainda assim, algumas escolas privadas demonstram potencialidades para a sustentação dessas propostas, como flexibilidade na organização curricular, apoio de mantenedoras e valorização da escuta ativa. Essas condições favorecem a construção de um currículo mais sensível, participativo e humanizador.

A seguir, a Tabela 1 apresenta uma síntese das dimensões analisadas nos relatos de experiências:

Tabela 1 – Síntese das dimensões das práticas transdisciplinares analisadas

Dimensão analisada	Exemplos observados	Papel do coordenador
Integração curricular	Projetos de vida, oficinas temáticas	Articulador entre disciplinas
Envolvimento comunitário	Ações socioambientais e solidárias	Mediador entre escola e comunidade
Desenvolvimento docente	Planejamento coletivo, formação continuada	Facilitador do trabalho colaborativo

Fonte: elaborada pela autora com base na análise documental (2024).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Práticas transdisciplinares e integração curricular

As experiências analisadas revelam a existência de diversas estratégias adotadas por escolas privadas no sentido de implementar práticas transdisciplinares no Ensino Fundamental. Projetos de vida, por exemplo, têm se mostrado dispositivos potentes para integrar saberes das áreas de Arte, Ciências da Natureza, Ensino Religioso e Linguagens, abordando temáticas como espiritualidade, identidade e ética. Essas práticas permitem ao estudante refletir sobre o sentido da existência, desenvolvendo a autonomia, a empatia e a consciência social. De acordo com Nicolescu (1999, p. 78), "a transdisciplinaridade não se limita à articulação entre disciplinas. Ela busca compreender a complexidade do mundo moderno por meio da integração entre o saber científico, o saber filosófico e o saber espiritual". Além disso, oficinas temáticas voltadas às competências socioemocionais têm se consolidado como espaços de experiência transdisciplinar, nos quais se mobilizam dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, teatro e escrita reflexiva, favorecendo a expressão de sentimentos e a construção de relações mais humanizadas no ambiente escolar.

Outro eixo relevante identificado na literatura diz respeito à relação entre o currículo formal e o contexto da comunidade escolar. Diversas experiências relatam a realização de projetos interdisciplinares vinculados à realidade local, como hortas escolares, campanhas de conscientização ambiental, feiras temáticas e intervenções urbanas. Essas propostas têm como base a escuta ativa das demandas da comunidade e o protagonismo estudantil, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Segundo Arroyo (2012, p. 91), "a escola reproduz desigualdades quando desconsidera os saberes das crianças e dos jovens. Valorizar o que os sujeitos sabem e vivem é passo fundamental para reinventar o currículo". Em tais experiências, observa-se uma atuação decisiva do coordenador pedagógico, que atua como elo entre docentes, estudantes, famílias e gestores, criando condições para que as práticas transdisciplinares se consolidem como dimensão formativa do projeto pedagógico.

3.2 Tensões institucionais e potencialidades do contexto privado

Apesar dos avanços identificados, há desafios importantes para a consolidação da transdisciplinaridade no contexto das escolas privadas. Entre as principais tensões, destaca-se a resistência de parte dos docentes, que manifestam insegurança em relação ao trabalho em equipe, ao rompimento com a lógica disciplinar e à falta de experiência com propostas pedagógicas mais abertas. Soma-se a isso a pressão exercida por famílias e mantenedoras por resultados objetivos, geralmente atrelados ao desempenho em avaliações externas, o que dificulta a permanência de propostas inovadoras que têm natureza qualitativa e formativa. Conforme Placco e Almeida (2016, p. 39), "o trabalho coletivo precisa ser alimentado por um sentido comum, construído a partir do diálogo e da escuta entre os educadores. O coordenador é aquele que sustenta esse processo formativo, conectando diferentes vozes e experiências".

Por outro lado, o ambiente das escolas privadas também oferece condições favoráveis à implementação dessas práticas. Em algumas instituições, observa-se maior autonomia pedagógica para reorganização dos tempos e espaços escolares, o que favorece o desenvolvimento de projetos integradores. Ademais, certas mantenedoras demonstram abertura para a inovação e oferecem suporte institucional para a formação docente continuada, estimulando o protagonismo dos coordenadores pedagógicos. Para Morin (2001, p. 14), "a educação deve ensinar a navegar num oceano de incertezas, através de arquipélagos de certezas". Nesses contextos, é possível observar a existência de uma cultura colaborativa, baseada na escuta ativa e na coautoria das práticas pedagógicas, o que potencializa a transdisciplinaridade como

caminho para uma escola mais humanizadora e conectada às complexidades do mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada neste estudo, conclui-se que a transdisciplinaridade se configura como uma possibilidade real e transformadora para o Ensino Fundamental da rede privada, desde que mediada por uma coordenação pedagógica intencional, formativa e comprometida com a integração entre saberes, sujeitos e contextos. As experiências documentadas demonstraram que o coordenador pedagógico, ao atuar como articulador de processos e mediador cultural, desempenha um papel essencial na promoção de práticas que superam a fragmentação do conhecimento e aproximam o currículo das demandas humanas, sociais e existenciais dos estudantes.

Os objetivos propostos foram alcançados ao se identificar, por meio da revisão do estado da arte, diferentes formas de implementação da transdisciplinaridade nas escolas privadas, bem como os desafios institucionais que acompanham essas iniciativas. A pesquisa evidenciou que a formação de uma cultura pedagógica transdisciplinar exige tempo, escuta, abertura à inovação e apoio institucional. Embora existam limites, como a resistência de parte do corpo docente, a pressão por resultados mensuráveis e a dificuldade de avaliação qualitativa das práticas, também são identificadas potencialidades importantes no contexto da rede privada, como maior flexibilidade curricular, incentivo de mantenedoras e espaços institucionais favoráveis à experimentação.

Portanto, reafirma-se a importância da coordenação pedagógica como agente integrador, formador e articulador de sentidos para a prática educativa. Torna-se urgente repensar os modelos de formação docente e os indicadores de qualidade escolar para que contemplem a complexidade das relações escolares e o desenvolvimento de sujeitos éticos, críticos e sensíveis. Recomenda-se, como continuidade deste estudo, o aprofundamento de investigações empíricas em diferentes redes de ensino e o acompanhamento longitudinal de processos formativos mediados pela coordenação, de modo a contribuir com o fortalecimento de uma educação mais humana, integral e complexa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016. (Coleção Coordenador Pedagógico, v. 11).

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PACHECO, José A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1998.

MOBILIDADE HUMANA E O MEIO AMBIENTE

Johanna Ortiz Zuñiga[1]

RESUMO

O presente trabalho, reflete a importância de olhar para o meio ambiente com compromisso e responsabilidade. Assim, o texto busca atender a problemática: como a etica e o compromisso com a sustentabilidade humanitária podem contribuir para práticas educativas que trabalhem pelo cuidado da casa comum? O objetivo se refere a refletir a problemática das mudanças ambientais que geram migração humana. A metodologia adotada neste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e documental. O aporte teórico se refere a: Zeca e César, (2019), Loureiro (2022), Júnior, Bueno e Silva (2022). Nos resultados, destaca-se a importancia de tomar consciência da necessidade de cuidar do planeta, no sentido de uma ecologia integral, a qual mostra que somos seres humanos com a responsabilidade de cuidar, proteger, promover um meio ambiente sustentavel, afim de que pessoas não se vejam obrigadas a migrar por causa de desastres naturais. Neste sentido, a Educação Ambiental, é fundamental para que os estudantes sejam agentes de cuidado, para isto uma ação necessaria por parte da escola e do professor é o ensino interdisciplinar afim de que não seja somente um conteúdo curricular mas que afete de forma positiva a vida dos discentes. Uma educação que trabalhe com base nos direitos humanos e se oriente pelo cuidado de si e do outro. Considere a casa comum, um espaço o qual precisa ser cuidado, para o bem estar de todas as sociedades, mas também que se tenha em conta a necessidade de ver além, ou seja, pensar no legado que é preciso deixar para as proximas gerações.

Palavras-chave: Ecologia 1. Meio ambiente 2. Migração 3. Mudanças climáticas 4. Refugiados 5.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças climáticas estão cada vez mais visíveis, causando grandes consequências, entre elas destaca-se o movimento de pessoas que migram por causa desta problemática. É um fato que a humanidade precisa estar atenta, pois, o planeta enfrenta grandes desafios, e as consequências podem ser devastadoras se nada for feito. O problema deste trabalho compreende: como a etica e o compromisso com a sustentabilidade humanitária podem contribuir para práticas educativas que trabalhem pelo cuidado da casa comum? O objetivo se refere a refletir a problemática das mudanças ambientais que geram migração humana. A metodologia da pesquisa se fundamenta em pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN,1994).

O planeta Terra vem sofrendo, há muito tempo, com as interferências humanas, que o transformam em um ambiente cada vez menos sustentável. Isto faz com que as pessoas se mobilizem, já que os desastres naturais ocorrem sem aviso, forçando

[1]Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. E-mail: johanna.zuniga@pucpr.edu.br.

populações a abandonarem os territórios onde vivem. Na época colonial as pessoas se deslocavam pelo motivo do esgotamento do solo (ZECA; CÉSAR, 2019). Nesse mesmo período, a migração interna ocorria principalmente devido à escassez de terras para cultivo, levando os agricultores a buscarem novas áreas onde pudessem plantar.

Na atualidade, as migrações acontecem por diversos fatores, sejam voluntarios ou involuntários. No que se refere a migração voluntaria, é quando o ser humano migra de forma livre. A migração involuntária, ocorre quando uma pessoa é obrigada a deixar sua terra por causa de forças externas como: violência, dessastres naturais entre outros fatores. Desta maneira, as migrações são dinâmicas e precisam de atenção em todas as dimensões, pois quando um determinado grupo deixa um lugar e vai para outro modifica tanto o espaço que deixou como o espaço o qual vai ocupar. Neste cenário, o consumo desenfreado de objetos e produtos que a alteram o planeta seja pela produção ou pelo seu consumo, causando na terra terríveis danos ambientais. Uma consequência desse fato são os deslocamentos de pessoas. O referencial teórico se fundamenta em: Zeca e César (2019), Loureiro (2022), Júnior, Bueno e Silva (2022) entre outros.

2 REFUGIADOS E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Ao refletir, sobre migração como resultado de mudanças climáticas é fundamental entender o conceito de refugiado. De acordo com o Glossário sobre migração da Organização Internacional Para as Migrações (OIM, 2009, p. 41) o termo “migração forçada” é;

> [...] usado para caracterizar o movimento migratório em que existe um elemento de coacção, nomeadamente ameaças à vida ou à sobrevivência, quer tenham origem em causas naturais, quer em causas provocadas pelo homem (por ex., movimentos de refugiados e pessoas internamente deslocadas, bem como pessoas deslocadas devido a desastres naturais ou ambientais, químicos ou nucleares, fome ou projetos de desenvolvimento) .

Para Durand e Lussi a “[...] migração cobre todo o arco da vida de uma pessoa que, vivendo as situações mais variadas da experiência humana em contexto migratório, absorve em suas vivencias as influências de sua condição de migrante ou de refugiada” (2015, p.106). Aqui serão discutidos a questão dos refugiados que migram por causa dos desastres naturais, os quais compreendemos que são resultado da ação humana.

Hoje percebe-se a época do Antropoceno na qual a insegurança climática se

faz presente, isto se deve em razão das ações humanas (ARTAXO, 2014) que fazem com que as mudanças no planeta sejam grandes e degradantes ou melhor nefastas.

É indiscutível que o meio ambiente necessita de cuidados, uma vez que os danos frequentemente resultam da ganância humana. Escazes de chuva em alguns lugares, em outros chuvas fortes, frio, calor acima do normal por longos períodos, furacões, terremotos entre outras ocorrências que acontecem devido a destruição gradativa que se está realizando a natureza (ZECA; CÉSAR, 2019).

A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), apresenta que:

> Em 2022, [...] os desastres provocaram um recorde de 32,6 milhões de deslocamentos internos, dos quais 98% foram causados por riscos relacionados ao clima, como inundações, tempestades, incêndios florestais e secas, de acordo com o Centro de Monitoramento de Deslocamento Internacional (IDMC, sigla em inglês) (ACNUR, BRASIL, 2024).

Desta forma, somos convidados a não só acolher estas pessoas que se deslocam por causa dos desastres naturais, mas a buscar formas de trabalhar para construirmos sociedades cada vez mais éticas e responsáveis pelo planeta.

3 O CONSUMISMO E A CONSCIÊNCIA DO CUIDADO

O consumo desenfreado resultado do mundo capitalista em que vivemos amplia cada vez mais a cultura do descarte, assim segundo Bauman (1999) “[..] os consumidores não devem nunca ter descanso. Precisam ser mantidos acordados e em alerta sempre, continuamente expostos a novas tentações, num estado de excitação incessante [...]” (BAUMAN, 1999, p. 87). Desse modo, podemos dizer, que há uma busca de satisfazer necessidades criadas pelo produtor a fim de que o consumo cresça de forma rápida, trazendo consequências devastadoras para o planeta.

O consumismo extrapola as regras da ética com o uso abusivo dos elementos naturais, colocando a natureza em um sofrimento que a desgasta, é preciso se questionar até quando o planeta vai conseguir lidar com o consumo exacerbado? Tal situação provoca desastres naturais que são resultados da mão humana, levando pessoas a se mobilizarem.

Neste contexto, se encontram os refugiados ambientais “[...] o conceito de “refugiados ambientais” não possui um regime de proteção específico positivado” (ZECA E CÉSAR, 2019, p. 12). Os autores destacam que, embora os refugiados ambientais sejam protegidos pelos direitos humanos no âmbito internacional, ainda não existe uma proteção específica destinada a este grupo.

As mudanças na américa latina não se fazem esperar:

> [...] inundações são frequentes em todos os países [...] embora tenham afetado com particular força o Brasil, Peru e Bolívia. A ação de El Niño também se estende [...] afetando com particular força a Colômbia, Equador e Peru. A área enfrenta, adicionalmente, altas temperaturas e secas, que nos últimos anos se intensificaram (MOJICA, 2018, p. 237).

Dessa forma, as mudanças climáticas tornam-se um dos principais fatores que impulsionam a mobilidade humana. Segundo notícia do G1, com base no Banco Mundial alerta que por causa das mudanças climáticas 216 milhões de pessoas migrarão em seis regiões do mundo incluindo América Latina. Observa-se que essas consequências afetam, de maneira mais intensa, os países mais pobres e aqueles em desenvolvimento, na maioria das vezes, nações que pouco contribuem para os danos ambientais globais (SANCHEZ 2020; LOUREIRO, 2022). Isso não significa que os países desenvolvidos estejam imunes às consequências, pois todo o planeta sente o impacto. No entanto, os menos favorecidos são os que enfrentam esses efeitos de forma mais intensa (LOUREIRO, 2022).

Assim, percebe-se a importância de promover uma Educação Ambiental (EA) que não apenas reflita, mas também realize ações concretas de compromisso e responsabilidade, uma vez que essa é uma necessidade urgente que demanda seriedade e empenho, segundo os autores Júnior, Bueno e Silva (2022, p.177) no

> [...] início dos anos 90 a relevância do tema, com suas causas e possíveis desdobramentos, já parece bem consolidada, gerando inclusive debates mais abrangentes. Em 1992, nas edições de 12 e 13 de janeiro, o jornal O Fluminense (RJ) alerta sobre a possibilidade de surgirem refugiados ambientais por conta de alterações climáticas, na matéria “O meio ambiente em 1991”.

Júnior, Bueno e Silva (2022) enfatizam a importância de agir de forma prática, buscando implementar ações que promovam mudanças ecológicas concretas, com o objetivo de garantir um meio ambiente habitável, um direito fundamental que deve ser assegurado a todos os seres humanos. A Lei nº 9.795 apresenta a seguinte definição para a educação ambiental “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]” (BRASIL, 1999).

Neste cenário, Júnior Bueno e Silva (2022), entendem, que mesmo com legislação a educação ambiental, não apresenta ações concretas nos ambientes de formação formal. Além disso, percebem, a ausência de formação dos professores, falta de material didático e trazem como sugestão de material didático o uso de histórias em quadrinhos (HQ), nas quais pode ser abordado o tema das mudanças climáticas. Pontuam também, a questão das mídias elemento que pode ser trabalhado

como material didático, assim deixam claro a relevância de buscar novos recursos que contribuam no ensino-aprendizagem. Neste âmbito, o papel da educação, pode contribuir para formação de pessoas que pensem além, que sejam sensíveis as realidades do planeta.

Zezzo e Coltri (2022) refletem que mudanças no clima podem trazer como consequência migração de pessoas, o que geraria aumento de condições precárias em alguns lugares. Por tanto, entende-se a importância de toda a sociedade trabalhar por hábitos saudáveis ao planeta a fim de uma ecologia digna a vida humana.

4 ECOLOGIA INTEGRAL

O Papa Francisco na encíclica: *Laudato Si'*: sobre o cuidado da casa comum em 2015, apresenta que a ecologia integral, "[...] exige sentar-se a pensar e discutir acerca das condições de vida e de sobrevivência duma sociedade, com a honestidade de pôr em questão modelos de desenvolvimento, produção e consumo" (FRANCISCO, 2015). O Sumo Pontífice, conecta a ecologia integral com a produção e consumo, fatores que estão ligados, pois um consumo desenfreado afeta a natureza.

Dessa forma, chama atenção de que o "[...] bem comum pressupõe o respeito pela pessoa humana enquanto tal, com direitos fundamentais e inalienáveis orientados para o seu desenvolvimento integral" (FRANCISCO, 2015). Desse modo, os direitos humanos, precisam ser o pão cotidiano para todas as pessoas. Cuidar da casa comum, precisa ser um compromisso de todos, o qual nos coloque como pessoas éticas que nos responsabilizamos não só pelo nosso bem comum, mas também pelo bem das novas gerações.

Entender o compromisso, a responsabilidade que temos com o meio ambiente, nos coloca em um patamar de pessoas conscientes de que o planeta é vida e que por tanto precisa ser cuidado. "Uma ecologia integral exige que se dedique algum tempo para recuperar a harmonia serena com a criação, refletir sobre o nosso estilo de vida e os nossos ideais [...]" (FRANCISCO, 2015). Na atualidade, observa-se como o planeta vem mostrando por meio de várias mudanças climáticas, que é urgente olhar, mas também tomar ações necessárias para que a harmonia na natureza seja vivenciada a fim de que todos possamos viver ecologicamente saudáveis.

Neste sentido, vale ressaltar que Francisco (2015), chama também a tenção não só para uma sociedade comprometida com o outro, dessa forma, considera que a

> [...] educação ambiental deveria predispor-nos para dar este salto para o Mistério, do qual uma ética ecológica recebe o seu sentido mais profundo. Além disso, há educadores capazes de reordenar os itinerários pedagógicos duma ética ecológica, de modo que ajudem efetivamente a crescer na solidariedade, na responsabilidade e no cuidado assente na compaixão (FRANCISCO, 2015).

Uma educação ambiental, que contribua com elementos de reconhecimento de quem somos ante a natureza e de nossa profunda conexão com ela é essencial. Neste contexto, professores preparados que trabalhem de forma harmônica valores como: a solidariedade, mas também que levem os estudantes a serem responsáveis para cuidar de tudo o que gera vida na terra é fundamental.

"Uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida" (FRANCISCO, 2015). As comunidades escolares são convocadas a vivenciarem desde os primeiros anos dos estudantes o compromisso do cuidado para com todos e todo. Vale salientar, que a "[...] educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza" (FRANCISCO, 2015). Assim, quando se fala de educação é preciso se comprometer com a formação de seres humanos que desenvolvam na sua vida uma ecologia integral, buscando formar pessoas que se comprometam com toda a humanidade. Portanto, uma educação que tenha por base os direitos humanos é fundamental na qual os direitos de todos sejam respeitados e garantidos. A construção de uma sociedade solidária, justa, compassiva e cada vez mais humana hoje não é somente um sonho, mas uma necessidade.

4.1 Práticas educacioanais que possibilitem uma relação amigavel com o planeta

Uma educação que gere consciência, com ações como: reflexão critica prevenção, cuidado são necessarias. Quando se pensa em práticas pedagógicas, pensamos em atividades que não só afetem o conhecimento mas também o coração dos estudantes.

> Educar para a sustentabilidade [...] significa tomar o meio ambiente como problema pedagógico, ampliar os horizontes do ato educativo, redimensionar os temas curriculares, abraçar a interdisciplinaridade como prática cotidiana; enfim, buscar as contradições existentes na realidade e problematizar, em

> perspectiva de solução, as dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais. Essa problematização tem como método essencial o diálogo, que possibilita discutir as ações humanas no contexto socioambiental – na vida em sociedade e no mundo cultura, em suas inter-relações com o mundo-natureza (DICKMANN; CARNEIRO, 2021, p. 19).

Os autores com base em Freire, ressaltam a importância de trabalhar de forma interdisciplinar, problematizar a partir da realidade, ação esta que precisa estar impregnada de diálogo elemento imprescindível à educação.

É preciso tomar consciência do que esta acontecendo com o planeta, a escola tem um papel essencial neste quesito. Dessa forma, “[...] uma prática social reflexiva e crítica, na qual a ação conscientizadora é mútua e dialética, envolvendo diversos saberes, histórias e identidades para transformar a realidade, as condições de vida [...]” (RAMOS; SANDER, 2023, p. 9). Considera-se, importante a transformação de realidades, com base na reflexão e criticidade. Desse modo, algumas práticas, que podem ser realizadas para o cuidado com o meio ambiente, é provocar na criança o encantamento pelo meio em que vive. Outra ação se refere a reciclagem, como também a ação de se reconhecer como agente de desenvolvimento sustentável que busca garantir uma vivência saudável harmoniosa com a natureza.

Além disso, outra prática pedagogica que pode ser empregada é o estudo de caso, referente a desastres naturais, como os acontecidos no mundo atualmente. Desta maneira, refletem-se, discuten-se fatos verídicos no que concerne as mudanças climáticas que vem gerar a mobilização de pessoas. Assim, “[...] uma práxis pedagógica em Educação Ambiental, que incorpore os temas da realidade dos educandos pelo diálogo entre educadores e educador-educando, assim como a realidade da escola [...]” (DICKMANN; CARNEIRO, 2021, p. 73). Para tanto, os professores estão chamados a possibilitar experiências significativas aos estudantes com respeito ao cuidado com o planeta. Incentivando o consumo consciente e responsável, assim como buscando o bem de todas as pessoas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos textos, mostraram a importância de refletir a problemática das mudanças ambientais que geram migração humana. Neste sentido, a refleção aponta para buscar formas interdisciplinares na educação a fim de desenvolver a consciência critica nos estudantes por meio de uma educação comprometida com a sustentabilidade ambiental, com base nos direitos humanos tão necessarios para uma sociedade justa e solidária.

Um elemento que chama atenção neste estudo é a questão do uso adequado dos produtos que se consomen, assim como cuidar para não adentrar no consumo exacerbado que a cultura do consumo proclama. Ademais, é importante comprometerse com a sustentabilidade humanitária, trabalhando pelo cuidado da casa comum, casa a qual lamentavelmemte vem sofrendo dores de parto.

A sustentabilidade ambiental precisa ser refletida na sociedade, especialmente na escola espaço no qual se constroem aprendizagens importantes para a vida como um todo. Escola, espaço apropriado para formar pessoas com valores como a etica e e o compromisso de cuidar e proteger a natureza. A fim de que o planeta seja um lugar o qual todas as pessoas possam se desenvolver, não somente no aspecto epistemologico, mas também crescer no desenvolvimento humano ecológico integral, posto que todo está interligado.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR), Brasil. **Mitos e fatos sobre mudanças climáticas e deslocamento humano**. 10 de maio de 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2024/05/10/mitos-e-fatos-sobre-mudancas-climaticas-e-deslocamento-humano/. Acesso em: 20 de abril. 2025.

ARTAXO, Paulo. Uma nova era geológica em nosso planeta: o antropoceno? **Revista USP**, São Paulo, n. 103, p. 13-24, 2014. **DOI:** https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i103p13-24. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/99279. Acesso em: 20 de abril. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **"Globalização as consequencias Humanas"**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Disponível em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/9558/sociologia_3D.pdf. Acesso em: 20 de abril. 2025.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 4 de maio. 2025.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e teorias no estudo das migrações**. Jundiai. Paco Editorial. 2015.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação Ambiental Freiriana**. Chapecó-SC: Editora Livrologia, 2021. E-book. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349957130_Educacao_Ambiental_Freiriana. Acesso em: 4 de maio. 2025.

FRANCISCO. ***Laudato Si':* sobre o cuidado da casa comum**. Vaticano, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 4 de maio. 2025.

Glosario sobre migração. Genebra: **Organização Internacional para as Migrações (OIM)**, n°22, 2009. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf. Acesso em: 20 de abril. 2025.

JUNIOR, Danilo Pinto Moreira; BUENO, Cecília; SILVA, Cleyton Martins da. A utilização de mídias como recurso didático para a abordagem e contextualização das mudanças climáticas na Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 2, p. 169–183, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.12466. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/12466. Acesso em: 25 de abril. 2025.

LOUREIRO, Claudia Regina de Oliveira Magalhães da Silva. Ecomigração: deslocamento forçado e emergência climática. **Revista de la Facultad de Derecho de México**, v. 72, n. 284, p. 347–372, 2022. DOI: 10.22201/fder.24488933e.2022.284.83581. Disponível em: https://revistas.unam.mx/index.php/rfdm/article/view/83581. Acesso em: 20 de abril. 2025.

MODELLI, Laís. G1. **Refugiados climáticos: 17 milhões de pessoas na América Latina poderão ser forçadas a migrarem até 2050**. 13 de setembro de 2021. https://g1.globo.com/natureza/noticia/2021/09/13/refugiados-climaticos-17-milhoes-de-pessoas-na-america-latina-poderao-ser-forcadas-a-migrarem-ate-2050.ghtml. Acesso em: 20 de abril. 2025.

MOJICA, Beatriz Eugenia Sánchez. ¿Pájaros a punto de volar? La respuesta a la Movilidad Humana vinculada a Desastres Ambientales y Cambio Climático en América Latina. *In*: "**Refugiados Ambientais**". Liliana Lyra Jubilut; Érika Pires Ramos; Carolina de Abreu Batista Claro; Fernanda de Salles Cavedon-Capdeville. Boa vista, Editora: Universidade Federal de Roraima UFRR, 2018. https://observatoriodh.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Refugiados-Ambientais-6.pdf. Acesso em: 20 de abril. 2025.

SANCHEZ, Diego Emanuel Arruda. Mudanças climáticas e os refugiados do clima como uma questão de segurança humana: repensando a proteção dos direitos humanos e o multilateralismo no século 21. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 8, n. 16, p. 238–259, 2020. DOI: 10.21527/2317-5389.2020.16.238-259. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/9816. Acesso em: 20 de abril. 2025.

RAMOS, Mairtes de Fátima; SANDER, Nilo Leal. As contribuições da Educação Ambiental Freireana (EAF) para formação crítica dos estudantes. **Revista Ambiente & Educação**, v. 28, n. 2, p. 1-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.14295/ambeduc.v28i2.15551. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/15551/10515. Acesso em: 04 de maio. 2025.

ZECA, Bruna Gorgen; CÉSAR, Carolina Cunha. Migrações e meio ambiente: desafios contemporâneos e o debate acerca dos “refugiados ambientais”. **Conversas & Controvérsias**, v. 6, n. 2, p. e33382, 2019. DOI: 10.15448/2178-5694.2019.2.33382. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/conversasecontroversias/article/view/33382. Acesso em: 20 de abril. 2025.

ZEZZO, Larissa Vieira; COLTRI, Priscila Pereira. Educação em mudanças climáticas no contexto brasileiro: uma revisão integrada. **Terra e Didatica**, Campinas, SP, v. 18, n. 00, p. e022039, 2022. DOI: 10.20396/td.v18i00.8671305. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8671305. Acesso em: 20 de abril. 2025.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA: PROPOSTA DE UMA ESCOLA COM ABORDAGEM GREEN

Graziela Martins Jordão[1]

Isabelle Vera Piardi[2]

RESUMO

Este artigo apresenta a simulação da construção de uma escola com abordagem Green, elaborada no contexto de uma disciplina de pós-graduação em Teoria da Educação. A proposta responde aos desafios ecológicos e sociais contemporâneos, articulando os princípios da ecologia profunda, da educação ambiental crítica e da gestão escolar participativa em um modelo educacional comprometido com a sustentabilidade e a justiça social. Adotou-se uma metodologia qualitativa, exploratória e descritiva, baseada em análise documental, revisão bibliográfica e simulação prática. Os resultados são organizados em eixos pedagógicos que integram currículo, espaços, gestão e comunidade sob uma ética do cuidado e da sustentabilidade. Conclui-se que a escola com abordagem Green representa um exercício formativo transformador, capaz de promover sujeitos críticos e comprometidos com um futuro mais justo e equilibrado.

Palavras-chave: Educação ambiental. Sustentabilidade. Escola Green. Ecologia profunda. Currículo integrado.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por desafios ambientais, sociais e éticos. A escola, como espaço de formação humana, precisa transformar-se em um ambiente que não apenas ensinar conteúdos, mas que também eduque para a vida, para o cuidado e para a sustentabilidade. É nesse contexto que surge a proposta de uma escola com uma abordagem *Green.*

Inspirada em princípios da ecologia (Næss, 2000) e da educação ambiental crítica (Loureiro, 2007; Guimarães, 2013), a Escola com abordagem *Green* propõe-se a ser mais do que um lugar de ensino, um espaço educador vivo, em constante diálogo com a natureza e com a comunidade.

Sua proposta pedagógica valoriza a interdisciplinaridade, a participação democrática, o uso sustentável dos recursos naturais e a formação de sujeitos éticos e comprometidos com a justiça socioambiental. Cada espaço da escola, desde a

sala de aula até a cantina, é pensado como um elemento pedagógico.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma fundamentação teórica combinada à construção de uma estrutura metodológica e proposta pedagógica de uma escola com abordagem *Green*, demonstrando como ela contribui para a construção de um novo paradigma educacional, centrado no cuidado com a vida em todas as suas dimensões. A proposta busca articular currículo, espaços, gestão e comunidade em práticas coerentes com os princípios da sustentabilidade e da educação ambiental crítica.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico adequada quando se pretende compreender fenômenos complexos a partir de significados atribuídos pelos sujeitos e pela literatura (Minayo, 2007). O estudo é fundamentado em uma simulação pedagógica, construída com base em referenciais teóricos, documentos oficiais, como o Programa Escolas +Verdes (Brasil, MMA, 2024), e experiências reais de escolas sustentáveis. A organização do conteúdo por eixos temáticos (currículo, gestão, espaços físicos e práticas pedagógicas) permite compreender como diferentes dimensões da escola se articulam na construção de uma proposta educadora sustentável e transformadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação ambiental

A Educação Ambiental (EA) surgiu para responder às crises ecológicas e civilizatórias provocadas pelo modelo industrial e consumista. A partir das décadas de 1960 e 1970, ficou evidente a necessidade de uma nova ética nas relações com o ambiente, culminando na Conferência de Tbilisi (1977), que integrou dimensões sociais, culturais e políticas à EA (Reigota, 2002).

Segundo Guimarães (2013), é necessário ir além de abordagens conservacionistas e comportamentais, que mantêm o status quo ao focar apenas na preservação da natureza sem questionar desigualdades e padrões de consumo. A EA crítica propõe consciência política, solidariedade e ação transformadora, considerando o ambiente como construção socioespacial e cultural. Loureiro (2007) destaca que essa reconstrução das relações entre eu, outro e natureza deve ser ética, estética e política.

No contexto escolar, a EA deve permear currículo, gestão, espaços físicos e relações sociais, configurando-se como prática transversal e contínua (Brasil, 2001). Não se trata de uma disciplina isolada, mas de uma experiência cotidiana que valoriza os saberes locais, incentiva a investigação e promove protagonismo estudantil (Guimarães, 2013).

Uma escola comprometida com a EA crítica vai além de atividades pontuais e slogans simplistas. Ela se engaja em práticas transformadoras, como projetos interdisciplinares, hortas escolares, uso consciente de recursos, debates sobre justiça ambiental e participação política, tornando-se espaço de resistência e construção de alternativas (Loureiro, 2007).

2.3 Uma Escola com abordagem *green*

A ideia de uma “Escola Verde”, ou abordagem *Green,* vai além da presença de árvores ou hortas nos espaços escolares. Trata-se de um conceito que articula currículo, gestão democrática, infraestrutura ecológica e vínculo com a comunidade em uma proposta pedagógica integrada e transformadora. Como propõe o Programa Escolas +Verdes (Brasil, MMA, 2024), esses espaços devem ser educadores por si: lugares que ensinam pelo modo como funcionam, acolhem, se organizam e convivem com o meio.

Bortolon e Mendes (2014) destacam que as escolas verdes não apenas educam sobre sustentabilidade, elas vivem a sustentabilidade. Isso significa planejar ações de reaproveitamento de resíduos, captação de água da chuva, eficiência energética, alimentação saudável, compostagem, cultivo de hortas e inserção comunitária, promovendo o equilíbrio entre natureza e sociedade. São ambientes que contribuem para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o futuro do planeta.

Além disso, uma Escola Verde assume seu papel como espaço de resistência frente à lógica produtivista e fragmentada do ensino tradicional. Ela valoriza os tempos da natureza, a escuta sensível, a coletividade, e a construção de projetos educativos que dialogam com os territórios. Ao integrar educação ambiental crítica, ecologia profunda e práticas pedagógicas significativas, ela se torna referência para uma nova educação que respeita a vida em todas as suas dimensões

3 RESULTADO: ESTRUTURA DA SIMULAÇÃO DA CRIAÇÃO DE UMA ESCOLA

ISSN: 2176 - 1396

Na disciplina de Teoria da Educação, em um curso de pós-graduação, foram estudadas diferentes abordagens e conceitos educacionais, culminando na proposta de construção de uma escola, com sua respectiva estrutura física e diretrizes pedagógicas. Essa atividade proporcionou a oportunidade de aplicar, de forma prática, os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina, especialmente no que tange à compreensão de como uma instituição escolar pode ser fundamentada a partir de uma abordagem teórica. Para a proposição deste artigo, optamos pela abordagem *Green*.

Tal processo de construção envolveu o exercício de formação de conceitos científicos, conforme discutido por Vygotsky, que destaca a importância da aprendizagem formal como mediadora na constituição de sistemas conceituais mais elaborados: “os conceitos científicos ... parecem constituir, para Vygotsky, o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve” (Nébias, 1999, p. 136). Assim, o exercício proposto na disciplina possibilitou a transição dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos por meio da mediação didática e da aplicação prática em um projeto estruturado.

3.1 Código de ética

Para dar início à proposta de construção da escola com base na abordagem Green, optamos por começar pela formulação do código de ética da instituição. Essa escolha se justifica pela compreensão de que os princípios éticos devem orientar todas as demais decisões educacionais, estruturais e pedagógicas da escola. Como destacam Silva, Ishii e Krasilchik (2023), a preparação para o enfrentamento de situações dilemáticas no relacionamento com os alunos, com os colegas e com as instituições é fundamental para o pleno exercício da atividade docente. Dessa forma, ao estabelecer um código de ética participativo e reflexivo desde o início, buscamos garantir que os valores sustentáveis, humanos e democráticos estejam presentes em todas as dimensões da escola a ser construída.

- Princípio: Estudantes, educadores e visitantes comprometem-se a viver e agir conforme os princípios da sustentabilidade e do cuidado, adotando atitudes cotidianas que reflitam uma ética ecológica.
- Todos devem:

a) Respeitar o ambiente natural da escola, árvores, horta, lago, composteira e seres vivos, reconhecendo-a como espaço vivo e educador (Pavesi & Freitas, 2013).
b) Zelar pelos espaços e materiais, reutilizando e reciclando sempre que possível, incluindo a separação de resíduos e compostagem (Brasil, MMA, 2024).
c) Evitar desperdício de água, energia e alimentos, usando os recursos com responsabilidade (Bortolon & Mendes, 2014).
d) Participar ativamente das ações de educação ambiental e cidadania, propondo práticas sustentáveis (Rodrigues & Leite, 2017).
e) Promover diálogo, escuta ativa e respeito às diferenças, construindo relações cooperativas (Guimarães, 2004).
f) Desenvolver pensamento crítico e criativo, propondo soluções para desafios ambientais e sociais (Loureiro, 2007).

- Outras orientações incluem: usar energia solar e eólica de forma eficiente, cuidar da captação de água da chuva e da compostagem, respeitar o ciclo da horta e jardins, manter organização nas salas de aula, preservar áreas verdes e garantir higiene e cuidado em banheiros e cozinhas.

Esse código expressa os valores fundantes da escola, integrando princípios ecológicos, éticos e de cidadania como instrumento pedagógico. Cada espaço e ação tornam-se oportunidades educativas, reafirmando a escola como organismo vivo, em diálogo com a natureza e a comunidade (Pavesi & Freitas, 2013).

3.2 Sala de aula

A sala de aula foi concebida como um ambiente vivo, natural e acolhedor, com ampla iluminação natural por grandes janelas e claraboia, que economizam energia e conectam os estudantes ao ciclo da natureza. O verde da floresta visível do lado de fora cria uma atmosfera de tranquilidade e inspiração, refletindo a ideia de que a escola deve ser “um espaço bonito, motivador e aconchegante, que estimula a inovação, a aprendizagem e o cuidado com o ambiente e com as pessoas” (Pavesi & Freitas, 2013).

O mobiliário, em madeira natural, leve e móvel, permite diferentes configurações pedagógicas, valorizando interação e escuta. Um espaço no chão,

com tapetes e almofadas, acolhe os estudantes para rodas de conversa e trocas coletivas, favorecendo vínculos e senso de pertencimento (Loureiro, 2007). Plantas, livros, murais e painéis completam o ambiente, estimulando a curiosidade e o cuidado com a vida.

Além disso, a sala conta com materiais pedagógicos sustentáveis, jogos, sementes, objetos recicláveis e ferramentas, que apoiam aprendizagens práticas e interdisciplinares, tornando o espaço educador em si (Guimarães, 2013). Como mostra a Imagem 1, a sala não é apenas um local de ensino, mas um organismo vivo que educa pelo exemplo e pela experiência sensível, formando sujeitos conscientes e transformadores.

.

Imagem 1: Sala de Aula com Abordagem *Green*

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR, 2025

3.3 Gestão escolar

A abordagem Green propõe uma gestão democrática, colaborativa e socioambientalmente responsável, baseada na participação ativa de todos os envolvidos e na articulação entre aspectos pedagógicos, ambientais e comunitários. “Os espaços educadores sustentáveis mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente, compensam seus impactos e irradiam sua influência para a comunidade” (Bortolon & Mendes, 2014, p. 128).

A gestão organiza-se em cinco pilares:

- Conselho Escolar Participativo: com representantes de toda a comunidade, garantindo decisões coletivas e transparentes.
- Gestão Sustentável de Recursos: uso consciente e redução de resíduos, seguindo os princípios das Escolas + Verdes.
- Formação Continuada da Equipe: capacitação em práticas ambientais e metodologias ativas, fortalecendo o educador como sujeito ético.
- Relação com a Comunidade: escola como espaço aberto, com oficinas, eventos e mutirões integradores.
- Avaliação Processual e Formativa: valorização do desenvolvimento integral e de processos significativos, além de resultados quantitativos.

Essa gestão reafirma a escola como um espaço de transformação social e ecológica, orientado pela ética do cuidado, da participação e da justiça ambiental.

3.4 Organização curricular

. Na escola com abordagem *Green,* todas as disciplinas estão integradas a práticas ambientais, sociais e culturais, desenvolvidas em projetos interdisciplinares que valorizam a experiência, a observação do entorno e a transformação da realidade local. “Para que a educação ambiental aconteça de fato, cada medida adotada em relação ao espaço escolar, ao currículo e à gestão da escola precisa considerar critérios de sustentabilidade, que devem funcionar como balizadores de todas as ações” ((Bortolon e Mendes, 2014, p. 128).

O currículo será alinhado em:

- Linguagens e Comunicação.
- Matemática Aplicada à Vida.
- Estudos da Natureza e Sociedade Integra Ciências, História e Geografia, partindo da observação do entorno e do cuidado com a comunidade e o meio ambiente como ponto de partida para compreender o mundo.
- Arte e Expressão Cultural.
- Corpo, Movimento e Saúde.
- Projeto de Vida e Cidadania Planetária.
- Educação Alimentar e Ambiental.

Essa organização curricular rompe com a lógica tradicional e fragmentada do ensino, propondo uma aprendizagem significativa, situada e comprometida com a

vida em todas as suas dimensões. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de projetos interdisciplinares e práticas concretas, a escola amplia o senso de pertencimento dos estudantes ao território, fortalece os vínculos com a natureza e fomenta a ação cidadã. Como destacam Guimarães e Lima (2011, p. 152), a prática curricular deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de intervir no mundo em que vivem com responsabilidade socioambiental.

3.5 Cantina

A cantina da escola de abordagem *Green* é 100% natural, agroecológica e educativa, sendo parte essencial do projeto pedagógico da escola e do processo formativo dos estudantes.

- Utiliza alimentos frescos da horta escolar, como temperos, hortaliças, frutas e vegetais, cultivados com o apoio de professores, alunos e comunidade.
- Reaproveita cascas e resíduos orgânicos na compostagem, criando um ciclo sustentável de produção e cuidado com o solo.
- Evita alimentos ultraprocessados, priorizando sucos naturais, pães integrais, frutas da estação, bolos caseiros e refeições balanceadas.
- Menus são construídos com a participação dos estudantes, fortalecendo a relação entre o alimento, o corpo, a saúde e o meio ambiente.

Essa proposta vai ao encontro do que defende a prática educativa integrada à produção de alimentos na escola promovendo o senso de pertencimento, a autonomia alimentar e o respeito aos ciclos da natureza" (Souza *et al.*, 2017).

Além disso, como destaca Souza et al. (2017), a integração entre horta, alimentação e educação ambiental contribui para o fortalecimento dos vínculos com a terra e com os processos da vida, "a prática educativa integrada à produção de alimentos na escola promove o senso de pertencimento, a autonomia alimentar e o respeito aos ciclos da natureza" (SOUZA et al., 2017, p. 9).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da simulação de uma escola com aborsagem *Green* reflete uma resposta concreta e transformadora aos desafios ambientais, sociais e éticos do nosso tempo. Ela mostra que é possível construir espaços educativos pautados no respeito à vida, na justiça social e na sustentabilidade, articulando teoria e prática de forma coerente e significativa. Ao promover uma educação conectada à natureza e à

comunidade, essa abordagem rompe com modelos escolares fragmentados e tradicionalistas, oferecendo uma alternativa viva e ética para a formação humana.

Ao longo deste trabalho, foi possível demonstrar como os princípios da ecologia profunda (Næss, 2000), da educação ambiental crítica (Guimarães, 2013; Loureiro, 2007) e da gestão participativa podem ser aplicados na organização curricular, na gestão escolar, nos espaços físicos e nas práticas pedagógicas de uma escola. Cada elemento da Escola, da cantina à sala de aula, do currículo à gestão, é concebido como um instrumento de aprendizagem e transformação social.

Por fim, reafirma-se que essa abordagem educacional contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a coletividade, capazes de atuar de forma ética e responsável na construção de uma sociedade mais justa, solidária e ambientalmente equilibrada. A simulação da construção da escola representa não apenas um modelo de escola sustentável, mas uma proposta de futuro: um futuro onde educar é também cuidar da vida, do planeta e de todas as suas formas de existência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental: oficina de trabalho*. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduambiental.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Escolas +Verdes*. Brasília: MMA, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/educacaoambiental/programa-escolas-verdes. Acesso em: 05 jun. 2025.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: da prática à teoria*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, Mauro; LIMA, Gilda. Currículo e educação ambiental. In: BRASIL. *Educação ambiental na escola: fundamentos e práticas*. Brasília: MEC/SECAD, 2011. p. 143-154.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições à construção de uma pedagogia da terra*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007

NÆSS, Arne; JICKLING, Bob. Deep ecology and education: a conversation with Arne Næss. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 5, p. 48–62, 2000. Disponível em: https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/275. Acesso em: 05 jun. 2025.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133–140, fev. 1999. DOI: 10.1590/S1414-32831999000100011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/wB3f5LTHSPSjgqnX4F4zRLy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 jun. 2025.

PAVESI, Cláudia; FREITAS, Débora. A escola sustentável e a aprendizagem transformadora. In: DIAS, Genebaldo (Org.). *Educação ambiental: princípios e práticas*. 11. ed. São Paulo: Gaia, 2013. p. 111–122.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

RODRIGUES, Andréa; LEITE, Cinthia. A ecopedagogia na construção de espaços educadores sustentáveis. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 12, n. 1, p. 645-653, 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/revistaea/article/view/11584. Acesso em: 05 jun. 2025.

SILVA, Camila; ISHII, Larissa; KRASILCHIK, Miriam. O código de ética do professor: contribuições para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280017, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280017. Acesso em: 05 jun. 2025.

SOUZA, Maria Aparecida et al. Compostagem e alimentação escolar: experiências educativas sustentáveis. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 12, n. 1, p. 7–11, 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/revistaea/article/view/11387. Acesso em: 05 jun. 2025.

BICHINHOS DE JARDIM: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO

Jozadake Petry Fausto[1]

RESUMO

O projeto teve como propósito favorecer o desenvolvimento integral das crianças por meio da interação com pequenos animais e elementos da natureza, estimulando a comunicação, a curiosidade e o respeito ao meio ambiente. As práticas adotadas foram lúdicas e investigativas, respeitando o ritmo individual dos bebês e integrando a aprendizagem ao espaço natural do colégio Educar Floripa, Florianópolis, SC. A questão central que orientou o estudo foi: De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário? A abordagem metodológica adotada fundamentou-se em procedimentos de natureza bibliográfica, lúdica e investigativa, tendo como eixo estruturante a pesquisa-ação participante. A estratégia permitiu integrar o processo de aprendizagem ao ambiente natural da escola, respeitando os ritmos e singularidades de cada criança. O referencial teórico fundamenta-se nos principais autores que contribuem para a compreensão do desenvolvimento infantil em contextos educativos e naturais, como Louv (2008), que ressalta a importância do contato com a natureza durante a infância; Sobel (2008), que enfatiza o valor da exploração do ambiente natural para o desenvolvimento cognitivo e emocional; e Vygotsky (1991), que destaca a dimensão social da aprendizagem e a relevância das interações no processo de construção do conhecimento, entre outros estudiosos que abordam a infância a partir de perspectivas interdisciplinares e integradoras da educação, natureza e desenvolvimento humano. Os resultados evidenciaram avanços significativos nas dimensões motora, cognitiva, sensorial, emocional e social das crianças, além do fortalecimento de habilidades como empatia, autonomia e consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Desafios relacionados ao engajamento infantil e à organização dos materiais naturais foram superados por meio de planejamento cuidadoso e estratégias criativas. A experiência revelou o potencial transformador das práticas pedagógicas inovadoras, reafirmando a relevância da educação ambiental desde a primeira infância como caminho para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, fortalecendo, ainda, valores éticos e a responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Contato com a Natureza. Consciência Ambiental. Desenvolvimento Integral. Educação Infantil. Responsabilidade Socioemocional.

1 INTRODUÇÃO

O contato com a natureza desde os primeiros anos de vida tem sido indicado essencial para o desenvolvimento infantil, especialmente quando se trata da

[1] Doutoranda na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Assistente Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Contato: joza.pfv@gmail.com

educação no berçário. Atividades que envolvem o manuseio com pequenos animais e elementos naturais aprimorados contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, criando oportunidades para a exploração, a curiosidade e a empatia.

A introdução ao mundo dos "bichinhos de jardim" — como joaninhas, borboletas, formigas e outros insetos comuns em jardins — é uma forma de integrar a educação ambiental ao cotidiano dos bebês desde a primeira infância. Com efeito, Louv (2008), ressalta de maneira significativa a importância do contato com a natureza, especialmente no início da infância, fortalece o vínculo das crianças com o mundo natural, promovendo uma educação que vai além do aprendizado acadêmico, mas que também inclui a formação de valores e atitudes sustentáveis. A autora destaca que essa conexão precoce com a natureza contribui para o desenvolvimento da inteligência ecológica, essencial para a formação da consciência ambiental desde a primeira infância e ao longo de toda a vida.

Já Sobel (2008) defende que a exploração do ambiente natural, por meio de atividades práticas e interativas — como a observação de animais no jardim —, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais e emocionais, como a atenção e a empatia, ao promover vínculos afetivos tanto com os seres humanos quanto com os demais seres vivos, além de estimular a curiosidade e o senso de cuidado uns com os outros.

Com base nessa perspectiva, levantou-se a seguinte questão central: De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário?

Nesse sentido, o objetivo geral foi promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do contato com pequenos animais e elementos naturais, estimulando a comunicação, a curiosidade investigativa e o respeito ao meio ambiente. Para isso, buscou-se incentivar o diálogo, a expressão de sentimentos e opiniões, o respeito às regras de convivência e a interação social, utilizando atividades significativas e observações do cotidiano — especialmente relacionadas a plantas e animais — para favorecer o aprendizado colaborativo. A proposta buscou estimular a cidadania crítica desde a primeira infância, fortalecendo empatia, responsabilidade e compromisso com a realidade das crianças.

Especificamente os objetivos foram: a) Aprender a comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; b) Desenvolver o respeito às regras básicas do convívio social e nas interações durante os contextos investigativos e com o contato e observação dos bichinhos de jardim, com o auxílio da professora Jozadake Petry Fausto[2]; c) Despertar a curiosidade em aprender e a reconhecer características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte do seu cotidiano e relacioná-lo ao meio ambiente em que eles vivem; e d) Dialogar com as crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Esse direcionamento justifica-se pela relevância do tema para a educação infantil, reconhecendo sua importância na promoção do desenvolvimento integral, ao estimular à observação, a investigação, a educação ambiental e a conexão com a natureza. Ademais, fortalece aspectos sensoriais, cognitivos e socioemocionais, fundamentais para a formação de indivíduos críticos e conscientes diante dos desafios sociais e ambientais contemporâneos.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada fundamentou-se em procedimentos de natureza bibliográfica, lúdica e investigativa, tendo como eixo estruturante a pesquisa-ação participante. A estratégia permitiu integrar o processo de aprendizagem ao ambiente natural da escola, respeitando os ritmos e singularidades de cada criança. As atividades envolveram observação contínua, práticas sensoriais e interativas, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre as crianças, a professora e as famílias. Essa interação direta favoreceu um processo colaborativo, pautado na escuta ativa, no engajamento coletivo e em um atendimento acolhedor e inclusivo. As explicações prévias — realizadas em grupo ou individualmente — garantiram a compreensão das propostas e foram conduzidas respeitando o tempo de realização das atividades por cada participante. Utilizaram-se materiais coletados no jardim e no entorno da escola. O projeto *Bichinhos de Jardim* estimulou a observação, o reconhecimento e o fortalecimento do vínculo do grupo com o meio

[2] Este artigo foi desenvolvido a partir de um projeto realizado no segundo semestre de 2024, no Colégio Educar Floripa, e elaborado como parte do portfólio final para a conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais da Faculdade Unicesumar Studeo.

ambiente. A articulação entre ludicidade, investigação e relações afetivas favoreceu aprendizagens significativas, promovendo a participação ativa, o fortalecimento da autonomia e o sentimento de pertencimento ao contexto do berçário escolar. A seguir, Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimentos e métodos aplicados do início ao término da pesquisa.

PROBLEMA	AÇÃO TOMADA	RESULTADOS
De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário? Experiências significativas na natureza ampliam o repertório infantil, socioemocional e afetivo de forma integradora.	Por meio de contextos investigativos, rodas de leitura e de música, os alunos exploraram o ambiente natural de forma interativa. Com o auxílio e a orientação da professora, observaram e interagiram entre si e com diferentes animais, como besouros, borboletas, formigas e minhocas. Além de aprenderem sobre seus habitats e comportamentos , proporcionando vivências.	Despertar o interesse pela natureza, estimular o pensamento crítico e a curiosidade, além de promover a consciêntização ambiental, visto que são pilares centrais para essa abordagem educativa. Essas iniciativas estão articuladas ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como empatia e respeito pelas conexões entre a vida humana e animal. A vivência torna-se enriquecedoura.

ANTES DA APLICAÇÃO DO MÉTODO	APÓS A APLICAÇÃO DO MÉTODO
Em uma turma de bebês, a diversidade de personalidades e comportamentos é evidente, com habilidades e reações únicas. As atividades respeitaram o ritmo individual e promoveram a socialização por meio de interações grupais. Elementos naturais enriqueceram as experiências, despertando curiosidade, incentivando exploração e ação. A pesquisa participante e a observação das ações permitiram ajustes no planejamento, enquanto o envolvimento das famílias fortaleceu a conexão entre escola e lar, documentando o progresso de forma equilibrada. Além de possibilitar um ambiente acolhedor, de descobertas e seguro.	Os objetivos das atividades foram plenamente alcançados, e contou com a participação ativa de todos os alunos, tanto de forma individual quanto coletiva. Essas ações estimularam educação interdisciplinar, promovendo a conscientização ambiental, a saúde, o bem- estar e o desenvolvimento da criatividade, além de despertar o interesse pela ciência desde os primeiros anos. A utilização de materiais lúdicos e naturais garantiu um ambiente rico em estímulos, enquanto as interações com a professora e colegas fortaleceram vínculos afetivos e sociais. Esse processo também incentivou a autonomia e a socialização.

Fonte: Ferramenta Ágil Kaizen adaptado pela autora (2025).

3 DESENVOLVIMENTO

Diante dessa inquietação, compreendemos que a aproximação com a natureza pode ajudar a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento ao

mundo, ao mesmo tempo em que promove atitudes de respeito e cuidado, essenciais para a convivência social e o fortalecimento de vínculos afetivos.

De modo análogo, Vygotsky (1991) enfatiza que a interação com o ambiente e com os demais colegas é fundamental para o desenvolvimento da criança, especialmente em um contexto coletivo e social. O autor defende que a aprendizagem ocorre de forma eficaz quando as crianças participam de atividades que promovem colaboração e interação entre pares, como ocorreu nas atividades coletivas e individuais que demandaram atenção, cuidado e observação.

David Ausubel (1968), por sua vez, em seu livro: Educational Psychology: A Cognitive View sugere que o aprendizado torna-se muito mais eficaz quando o novo conhecimento transmitido está relacionado ao que o aluno já conhece. Projetos que combinam fundamentação teórica e prática, como o desenvolvido pela autora deste artigo, promovem essa conexão, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Paulo Freire (1970), em seu livro: Pedagogia do Oprimido, embora seja popularmente conhecido por suas contribuições à conscientização social e à educação, apresenta conceitos de conscientização e conscientização crítica que podem ser aplicados à educação ambiental, incentivando as crianças a refletirem criticamente sobre sua relação com o meio ambiente e a agirem de forma responsável para protegê-lo.

Já David Kolb (1984), em seu trabalho: "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Kolb enfatiza a importância da experiência direta no aprendizado escolar, um princípio fundamental para o sucesso de projetos educacionais tanto em sala de aula como ao ar livre.

Jean Piaget (1955) corroborando com a discussão, em suas obras, em A Psicologia da Criança, destaca-se que o aprendizado eficaz na infância ocorre por meio da interação ativa com o ambiente, e que base teórico-prática é essencial para conceber projetos aplicados à primeira etapa da vida, envolvendo exploração, manuseio e observação da natureza, seus fenômenos e suas relações ecológicas.

E. O. Wilson (1984), em seu livro Biophilia, conclui em seus estudos que a afinidade humana por outras formas de vida faz parte da herança evolutiva da espécie. Esse conceito reforça a importância de elaborar projetos que aproximem as crianças, desde muito pequenas, da natureza, promovendo conexão e responsabilidade ambiental.

Nesse contexto, Edgar Morin, em seu trabalho: A Cabeça Bem-Feita, publicados em (1999), ressalta a importância de uma educação que promova a compreensão da interdependência dos seres vivos e dos sistemas complexos, fundamental para o desenvolvimento integral na educação básica (MORIN, 1999).

Richard Louv (2005) em sua obra "Last Child in the Woods", salienta a importância do contato da criança com a natureza para que possam obter um desenvolvimento saudável de forma crítica e, ao mesmo tempo, crescente em "desconexão". O autor afirma que a convivência entre crianças, animais e o ambiente natural favorece o desenvolvimento mútuo e que atividades educativas ao ar livre podem evitar os impactos do chamado "Transtorno de Déficit de Natureza".

Nesse sentido, a observação de pequenos seres vivos, como insetos, com o auxílio da professora permitiu que as crianças desenvolvessem uma visão mais holística e empática em relação a outras formas de vida. O que, segundo Nascimento (2009), é um passo importante para a construção de consciência ambiental crítica.

A seguir, apresentam-se os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhado durante o primeiro semestre de 2024, conforme previsto no documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Infantil, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões do conhecimento (BRASIL, 2017).

O eu o outro e o nós: "(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa" (BRASIL, 2017, p. 43). "(EI02EO04) versa em: Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender" (BRASIL, 2017, p. 44).

Corpo, gestos e movimentos: "(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais" (BRASIL, 2017, p. 45). "(EI02EO06) consiste em: Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras" (BRASIL, 2027, p. 44).

Escuta, fala, pensamento e imaginação: "(EI02EF01) consiste em: Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões" (BRASIL, 2027, p. 46).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: "(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela" (BRASIL, 2017, p. 48).

Traços, sons, cores e formas: “(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente” (BRASIL, 2017, p. 49).

Em síntese, a aplicação do projeto no Colégio Educar Floripa integrou os campos de experiência da BNCC, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês por meio de atividades que estimulam corpo, comunicação, relações social, imaginação e contato com a natureza, essenciais para aprendizagens significativas na primeira infância.

4 RESPOSTAS DA PROPOSTA CRIATIVA

Ao proporcionar experiências de reconhecimento dos bichinhos do jardim, estimulamos a curiosidade, a capacidade de observação e a valorização da preservação ambiental. Essas atividades não apenas promoveram o contato direto com a natureza, mas também integraram elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como a estimulação sensorial, o aprimoramento motor, e o despertar para a educação ambiental.

Ao vivenciar essas experiências, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o ambiente natural, identificar características dos organismos, entender sua importância no ecossistema e refletir sobre o impacto humano no meio ambiente. Esse contato direto reforçou a aprendizagem prática e emocional, contribuindo para a formação de valores éticos, como o respeito à vida e a responsabilidade ecológica. Além disso, as atividades promoveram benefícios emocionais relevantes, como a redução do estresse e o aumento da empatia, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais por meio da interação com colegas e adultos.

A observação e o cuidado com os animais fortaleceram o vínculo das crianças com a natureza, promovendo pertencimento, responsabilidade e consciência ambiental. As atividades práticas integraram música, histórias e investigações, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conectados ao meio em que vivem.

As atividades avaliativas consistiram na produção de propostas lúdicas alinhadas à abordagem pedagógica sugeridas pela escola Educar Floripa. As experiências individuais envolveram a manipulação de diversos materiais — como tintas, papel crepom, elementos naturais e palitos de picolé — com o objetivo de estimular a criatividade e oferecer vivências sensoriais. A aplicação prévia da cola

pela professora garantiu a autonomia dos bebês, que puderam interagir com os materiais de acordo com a sua percepção, ritmo e interesse. Os registros dessas produções foram organizados em portfólios personalizados, evidenciando as expressões e aprendizagens singulares de cada criança. Por sua vez, as atividades coletivas foram desenvolvidas em cartazes de cartolina e papel kraft, decorados com elementos naturais — galhos, diferentes tipos de flores e folhas — e confeccionados com materiais diversos. Essas ações ocorreram tanto em sala quanto em espaços externos, como o jardim e o parque, promovendo uma integração ampliada com o ambiente natural.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS E ESPERADOS

As estratégias escolhidas e aplicadas contribuíram para a criação de um ambiente dinâmico e envolvente, favorecendo a aprendizagem ativa e a interação das crianças com os conteúdos explorados. Diversos aspectos positivos emergiram desse projeto, abrangendo habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Dentre os principais aspectos observados, destacam-se:

a) **Criatividade e Expressão:** Estímulo à imaginação, permitindo que as crianças se expressem de maneira individual e coletiva, conforme defendem Barbosa e Horn (2008), ao tratarem da expressão simbólica na primeira infância;

b) **Desenvolvimento Cognitivo:** Reconhecimento de cores, formas e apoio no processo de tomada de decisão, como propõe Piaget (19975), ao destacar que a criança aprende por meio da ação e da interação com o meio;

c) **Desenvolvimento Emocional:** Aumento da autoestima, regulação emocional e fortalecimento da confiança, segundo Wallon (2007), que aponta as emoções como núcleo da construção do psiquismo infantil;

d) **Desenvolvimento Motor Fino:** Fortalecimento muscular e aprimoramento da coordenação motora, especialmente a coordenação mão-olho, aspectos considerados essenciais para a autonomia infantil, conforme (SANTIN, 2027);

e) **Exploração e Descoberta:** Estímulo à curiosidade, experimentação e senso de controle, dialogando com a concepção da criança enquanto um ser ativo e pesquisador com interesses em si e no mundo (GANDINI; EDWARDS, 2026);

f) **Estimulação Sensorial:** Exploração tátil e percepção visual através de materiais variados, em consonância com as propostas de Piccolo (2010), que

defende a importância do brincar sensorial como mediador da aprendizagem;

g) **Habilidades Sociais:** interações entre professora e crianças, bem como entre os próprios pares, promovendo a cooperação, o diálogo e o desenvolvimento de vínculos afetivos e comunicativos, assim como bem nos assegura Vygotsky (1991), ao enfatizar a importância do papel das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das pessoas e

h) **Preparação para o Futuro:** Base para a percepção e resolução de problemas, além de suporte para a escrita futura, como destaca Oliveira (2012), ao relacionar o processo de alfabetização e letramento com o desenvolvimento global.

Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas lúdicas, investigativas e colaborativas contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças. Essa abordagem fortalece os vínculos com o meio ambiente e com as relações interpessoais, ampliando sua capacidade de perceber o mundo para além dos muros da escola e de desenvolver atitudes que se refletem no cotidiano, favorecendo a construção de uma consciência cidadã e ecológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil fortalecem o vínculo com a natureza, promovem o desenvolvimento de habilidades e incentivam valores como o cuidado, a ética e a responsabilidade socioambiental. Destaca-se, portanto, a primeira infância como uma etapa fundamental para a formação de seres humanos em desenvolvimento — críticos, conscientes e comprometidos com o meio ambiente, com o outro e com a coletividade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology:** A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. **Organização do espaço na educação infantil:** a descoberta do ambiente como educador. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 ago. 2025.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1970.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KOLB, D. A. **Experiential Learning:** Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LOUV, R. **Last Child in the Woods:** Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2005.

LOUV, R. **Last Child in the Woods:** Salvando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza. Algonquin Books, 2008.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita***:* Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Nascimento, DS. **Educação ambiental e infância***:* A construção de uma consciência ecológica. Editora Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, J., & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1955.

PICCOLO, Lilian Rossi. **O desenvolvimento sensório-motor e suas implicações para o brincar**. São Paulo: Wak, 2010.

SANTIN, Sônia. **Psicomotricidade:** a prática psicomotora na educação infantil. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOBEL, D. **Lugares especiais para crianças:** explorando o papel dos fortes, tocas e casas no mato na infância média. São Paulo: Summus, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILSON, E. O. **Biophilia.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

BICHINHOS DE JARDIM: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NO BERÇÁRIO

Jozadake Petry Fausto[1]

RESUMO

O projeto teve como propósito favorecer o desenvolvimento integral das crianças por meio da interação com pequenos animais e elementos da natureza, estimulando a comunicação, a curiosidade e o respeito ao meio ambiente. As práticas adotadas foram lúdicas e investigativas, respeitando o ritmo individual dos bebês e integrando a aprendizagem ao espaço natural do colégio Educar Floripa, Florianópolis, SC. A questão central que orientou o estudo foi: De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário? A abordagem metodológica adotada fundamentou-se em procedimentos de natureza bibliográfica, lúdica e investigativa, tendo como eixo estruturante a pesquisa-ação participante. A estratégia permitiu integrar o processo de aprendizagem ao ambiente natural da escola, respeitando os ritmos e singularidades de cada criança. O referencial teórico fundamenta-se nos principais autores que contribuem para a compreensão do desenvolvimento infantil em contextos educativos e naturais, como Louv (2008), que ressalta a importância do contato com a natureza durante a infância; Sobel (2008), que enfatiza o valor da exploração do ambiente natural para o desenvolvimento cognitivo e emocional; e Vygotsky (1991), que destaca a dimensão social da aprendizagem e a relevância das interações no processo de construção do conhecimento, entre outros estudiosos que abordam a infância a partir de perspectivas interdisciplinares e integradoras da educação, natureza e desenvolvimento humano. Os resultados evidenciaram avanços significativos nas dimensões motora, cognitiva, sensorial, emocional e social das crianças, além do fortalecimento de habilidades como empatia, autonomia e consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Desafios relacionados ao engajamento infantil e à organização dos materiais naturais foram superados por meio de planejamento cuidadoso e estratégias criativas. A experiência revelou o potencial transformador das práticas pedagógicas inovadoras, reafirmando a relevância da educação ambiental desde a primeira infância como caminho para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a sustentabilidade, fortalecendo, ainda, valores éticos e a responsabilidade socioambiental.

Palavras-chave: Contato com a Natureza. Consciência Ambiental. Desenvolvimento Integral. Educação Infantil. Responsabilidade Socioemocional.

1 INTRODUÇÃO

O contato com a natureza desde os primeiros anos de vida tem sido indicado essencial para o desenvolvimento infantil, especialmente quando se trata da

[1] Doutoranda na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Assistente Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Contato: joza.pfv@gmail.com

educação no berçário. Atividades que envolvem o manuseio com pequenos animais e elementos naturais aprimorados contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, criando oportunidades para a exploração, a curiosidade e a empatia (LOUV, 2005).

A introdução ao mundo dos "bichinhos de jardim" — como joaninhas, borboletas, formigas e outros insetos comuns em jardins — é uma forma de integrar a educação ambiental ao cotidiano dos bebês desde a primeira infância. Com efeito, Louv (2008), ressalta de maneira significativa a importância do contato com a natureza, especialmente no início da infância, fortalece o vínculo das crianças com o mundo natural, promovendo uma educação que vai além do aprendizado acadêmico, mas que também inclui a formação de valores e atitudes sustentáveis. A autora destaca que essa conexão precoce com a natureza contribui para o desenvolvimento da inteligência ecológica, essencial para a formação da consciência ambiental desde a primeira infância e ao longo de toda a vida.

Já Sobel (2008) defende que a exploração do ambiente natural, por meio de atividades práticas e interativas — como a observação de animais no jardim —, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sensoriais e emocionais, como a atenção e a empatia, ao promover vínculos afetivos tanto com os seres humanos quanto com os demais seres vivos, além de estimular a curiosidade e o senso de cuidado uns com os outros.

Com base nessa perspectiva, levantou-se a seguinte questão central: De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário?

Nesse sentido, o objetivo geral foi promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do contato com pequenos animais e elementos naturais, estimulando a comunicação, a curiosidade investigativa e o respeito ao meio ambiente. Para isso, buscou-se incentivar o diálogo, a expressão de sentimentos e opiniões, o respeito às regras de convivência e a interação social, utilizando atividades significativas e observações do cotidiano — especialmente relacionadas a plantas e animais — para favorecer o aprendizado colaborativo. A proposta buscou estimular a cidadania crítica desde a primeira infância, fortalecendo empatia, responsabilidade e compromisso com a realidade das crianças.

Especificamente os objetivos foram: a) Aprender a comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; b) Desenvolver o respeito às regras básicas do convívio social e nas interações durante os contextos investigativos e com o contato e observação dos bichinhos de jardim, com o auxílio da professora Jozadake Petry Fausto[2]; c) Despertar a curiosidade em aprender e a reconhecer características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte do seu cotidiano e relacioná-lo ao meio ambiente em que eles vivem; e d) Dialogar com as crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. Esse direcionamento justifica-se pela relevância do tema para a educação infantil, reconhecendo sua importância na promoção do desenvolvimento integral, ao estimular à observação, a investigação, a educação ambiental e a conexão com a natureza. Ademais, fortalece aspectos sensoriais, cognitivos e socioemocionais, fundamentais para a formação de indivíduos críticos e conscientes diante dos desafios sociais e ambientais contemporâneos.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada fundamentou-se em procedimentos de natureza bibliográfica, lúdica e investigativa, tendo como eixo estruturante a pesquisa-ação participante. A estratégia permitiu integrar o processo de aprendizagem ao ambiente natural da escola, respeitando os ritmos e singularidades de cada criança. As atividades envolveram observação contínua, práticas sensoriais e interativas, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre as crianças, a professora e as famílias. Essa interação direta favoreceu um processo colaborativo, pautado na escuta ativa, no engajamento coletivo e em um atendimento acolhedor e inclusivo. As explicações prévias — realizadas em grupo ou individualmente — garantiram a compreensão das propostas e foram conduzidas respeitando o tempo de realização das atividades por cada participante. Utilizaram-se materiais coletados no jardim e no entorno da escola. O projeto *Bichinhos de Jardim* estimulou a observação, o reconhecimento e o fortalecimento do vínculo do grupo com o meio

[2] Este artigo foi desenvolvido a partir de um projeto realizado no segundo semestre de 2024, no Colégio Educar Floripa, e elaborado como parte do portfólio final para a conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais da Faculdade Unicesumar Studeo.

ambiente. A articulação entre ludicidade, investigação e relações afetivas favoreceu aprendizagens significativas, promovendo a participação ativa, o fortalecimento da autonomia e o sentimento de pertencimento ao contexto do berçário escolar. A seguir, Quadro 1.

Quadro 1 – Procedimentos e métodos aplicados do início ao término da pesquisa.

PROBLEMA	AÇÃO TOMADA	RESULTADOS
De que maneira as atividades práticas com diferentes espécies de animais no jardim da educação infantil podem contribuir para a construção do pensamento investigativo, bem como estimular a curiosidade, a conscientização ambiental e o desenvolvimento socioemocional das crianças do berçário? Experiências significativas na natureza ampliam o repertório infantil, socioemocional e afetivo de forma integradora.	Por meio de contextos investigativos, rodas de leitura e de música, os alunos exploraram o ambiente natural de forma interativa. Com o auxílio e a orientação da professora, observaram e interagiram entre si e com diferentes animais, como besouros, borboletas, formigas e minhocas. Além de aprenderem sobre seus habitats e comportamentos , proporcionando vivências.	Despertar o interesse pela natureza, estimular o pensamento crítico e a curiosidade, além de promover a consciêntização ambiental, visto que são pilares centrais para essa abordagem educativa. Essas iniciativas estão articuladas ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais, como empatia e respeito pelas conexões entre a vida humana e animal. A vivência torna-se enriquecedoura.

ANTES DA APLICAÇÃO DO MÉTODO	APÓS A APLICAÇÃO DO MÉTODO
Em uma turma de bebês, a diversidade de personalidades e comportamentos é evidente, com habilidades e reações únicas. As atividades respeitaram o ritmo individual e promoveram a socialização por meio de interações grupais. Elementos naturais enriqueceram as experiências, despertando curiosidade, incentivando exploração e ação. A pesquisa participante e a observação das ações permitiram ajustes no planejamento, enquanto o envolvimento das famílias fortaleceu a conexão entre escola e lar, documentando o progresso de forma equilibrada. Além de possibilitar um ambiente acolhedor, de descobertas e seguro.	Os objetivos das atividades foram plenamente alcançados, e contou com a participação ativa de todos os alunos, tanto de forma individual quanto coletiva. Essas ações estimularam educação interdisciplinar, promovendo a conscientização ambiental, a saúde, o bem- estar e o desenvolvimento da criatividade, além de despertar o interesse pela ciência desde os primeiros anos. A utilização de materiais lúdicos e naturais garantiu um ambiente rico em estímulos, enquanto as interações com a professora e colegas fortaleceram vínculos afetivos e sociais. Esse processo também incentivou a autonomia e a socialização.

Fonte: Ferramenta Ágil Kaizen adaptado pela autora (2025).

3 DESENVOLVIMENTO

Diante dessa inquietação, compreendemos que a aproximação com a natureza pode ajudar a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento ao

mundo, ao mesmo tempo em que promove atitudes de respeito e cuidado, essenciais para a convivência social e o fortalecimento de vínculos afetivos.

De modo análogo, Vygotsky (1991) enfatiza que a interação com o ambiente e com os demais colegas é fundamental para o desenvolvimento da criança, especialmente em um contexto coletivo e social. O autor defende que a aprendizagem ocorre de forma eficaz quando as crianças participam de atividades que promovem colaboração e interação entre pares, como ocorreu nas atividades coletivas e individuais que demandaram atenção, cuidado e observação.

Ausubel (1968), por sua vez, em seu livro: “Educational Psychology: A Cognitive View” sugere que o aprendizado torna-se muito mais eficaz quando o novo conhecimento transmitido está relacionado ao que o aluno já conhece.

Freire (1970), em seu livro: “Pedagogia do Oprimido”, embora seja popularmente conhecido por suas contribuições à conscientização social e à educação, apresenta conceitos de conscientização e conscientização crítica que podem ser aplicados à educação ambiental, incentivando as crianças a refletirem criticamente sobre sua relação com o meio ambiente e a agirem de forma responsável para protegê-lo. Já em seu livro: “Educação e Mudança”, Freire (1979), aponta que a educação não é um ato neutro. O educador, portanto, pode atuar para **reproduzir** o contexto social vigente ou para promover a **libertação** de seus estudantes.

Já Kolb (1984), em seu trabalho: "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development”, Kolb enfatiza a importância da experiência direta no aprendizado escolar, um princípio fundamental para o sucesso de projetos educacionais tanto em sala de aula como ao ar livre.

Piaget (1955) corroborando com a discussão, em suas obras, em “A Psicologia da Criança”, destaca-se que o aprendizado eficaz na infância ocorre por meio da interação ativa com o ambiente, e que base teórico-prática é essencial para conceber projetos aplicados à primeira etapa da vida, envolvendo exploração, manuseio e observação da natureza, seus fenômenos e suas relações ecológicas. Na obra "A formação do símbolo na criança", Piaget (1975) aponta que a criança organiza sua inteligência prática ao interagir e explorar o mundo com seus sentidos e ações.

Wilson (1984), em seu livro “Biophilia”, conclui em seus estudos que a afinidade humana por outras formas de vida faz parte da herança evolutiva da

espécie. Esse conceito reforça a importância de elaborar projetos que aproximem as crianças, desde muito pequenas, da natureza, promovendo conexão e responsabilidade ambiental.

Nesse contexto, Morin (1999), em seu trabalho: “A Cabeça Bem-Feita”, ressalta a importância de uma educação que promova a compreensão da interdependência dos seres vivos e dos sistemas complexos, fundamental para o desenvolvimento integral na educação básica.

Louv (2005) em sua obra "Last Child in the Woods”, salienta a importância do contato da criança com a natureza para que possam obter um desenvolvimento saudável de forma crítica e, ao mesmo tempo, crescente em "desconexão". O autor afirma que a convivência entre crianças, animais e o ambiente natural favorece o desenvolvimento mútuo e que atividades educativas ao ar livre podem evitar os impactos do chamado: "Transtorno de Déficit de Natureza".

Nesse sentido, a observação de pequenos seres vivos, como insetos, com o auxílio da professora permitiu que as crianças desenvolvessem uma visão mais holística e empática em relação a outras formas de vida. O que, segundo Nascimento (2009), é um passo importante para a construção de consciência ambiental crítica.

A seguir, apresentam-se os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trabalhado durante o primeiro semestre de 2024, conforme previsto no documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Infantil, assegurando experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças em suas múltiplas dimensões do conhecimento (BRASIL, 2017).

O eu o outro e o nós: “(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa” (BRASIL, 2017, p. 43). “(EI02EO04) versa em: Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender” (BRASIL, 2017, p. 44).

Corpo, gestos e movimentos: “(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais” (BRASIL, 2017, p. 45). “(EI02EO06) consiste em: Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras” (BRASIL, 2027, p. 44).

Escuta, fala, pensamento e imaginação: “(EI02EF01) consiste em: Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões” (BRASIL, 2027, p. 46).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: "(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela" (BRASIL, 2017, p. 48).

Traços, sons, cores e formas: "(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente" (BRASIL, 2017, p. 49).

Em síntese, a aplicação do projeto no Colégio Educar Floripa integrou os campos de experiência da BNCC, promovendo o desenvolvimento integral dos bebês por meio de atividades que estimulam corpo, comunicação, relações social, imaginação e contato com a natureza, essenciais para aprendizagens significativas na primeira infância.

4 RESPOSTAS DA PROPOSTA CRIATIVA

Ao proporcionar experiências de reconhecimento dos bichinhos do jardim, estimulamos a curiosidade, a capacidade de observação e a valorização da preservação ambiental. Essas atividades não apenas promoveram o contato direto com a natureza, mas também integraram elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças, como a estimulação sensorial, o aprimoramento motor, e o despertar para a educação ambiental.

Ao vivenciar essas experiências, as crianças tiveram a oportunidade de explorar o ambiente natural, identificar características dos organismos, entender sua importância no ecossistema e refletir sobre o impacto humano no meio ambiente. Esse contato direto reforçou a aprendizagem prática e emocional, contribuindo para a formação de valores éticos, como o respeito à vida e a responsabilidade ecológica. Além disso, as atividades promoveram benefícios emocionais relevantes, como a redução do estresse e o aumento da empatia, bem como o desenvolvimento de habilidades sociais por meio da interação com colegas e adultos.

A observação e o cuidado com os animais fortaleceram o vínculo das crianças com a natureza, promovendo pertencimento, responsabilidade e consciência ambiental. As atividades práticas integraram música, histórias e investigações, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conectados ao meio em que vivem.

As atividades avaliativas consistiram na produção de propostas lúdicas alinhadas à abordagem pedagógica sugeridas pela escola Educar Floripa. As

experiências individuais envolveram a manipulação de diversos materiais — como tintas, papel crepom, elementos naturais e palitos de picolé — com o objetivo de estimular a criatividade e oferecer vivências sensoriais. A aplicação prévia da cola pela professora garantiu a autonomia dos bebês, que puderam interagir com os materiais de acordo com a sua percepção, ritmo e interesse. Os registros dessas produções foram organizados em portfólios personalizados, evidenciando as expressões e aprendizagens singulares de cada criança. Por sua vez, as atividades coletivas foram desenvolvidas em cartazes de cartolina e papel kraft, decorados com elementos naturais — galhos, diferentes tipos de flores e folhas — e confeccionados com materiais diversos. Essas ações ocorreram tanto em sala quanto em espaços externos, como o jardim e o parque, promovendo uma integração ampliada com o ambiente natural.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS E ESPERADOS

As estratégias escolhidas e aplicadas contribuíram para a criação de um ambiente dinâmico e envolvente, favorecendo a aprendizagem ativa e a interação das crianças com os conteúdos explorados. Diversos aspectos positivos emergiram desse projeto, abrangendo habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Dentre os principais aspectos observados, destacam-se:

a) **Criatividade e Expressão:** Estímulo à imaginação, permitindo que as crianças se expressem de maneira individual e coletiva, conforme defendem Barbosa e Horn (2008), ao tratarem da expressão simbólica na primeira infância;

b) **Desenvolvimento Cognitivo:** Reconhecimento de cores, formas e apoio no processo de tomada de decisão, como propõe Piaget (1975), ao destacar que a criança aprende por meio da ação e da interação com o meio;

c) **Desenvolvimento Emocional:** Aumento da autoestima, regulação emocional e fortalecimento da confiança, segundo Wallon (2007), que aponta as emoções como núcleo da construção do psiquismo infantil;

d) **Desenvolvimento Motor Fino:** Fortalecimento muscular e aprimoramento da coordenação motora, especialmente a coordenação mão-olho, aspectos considerados essenciais para a autonomia infantil, conforme (SANTIN, 2007);

e) **Exploração e Descoberta:** Estímulo à curiosidade, experimentação e senso de controle, dialogando com a concepção da criança enquanto um ser ativo e

pesquisador com interesses em si e no mundo (GANDINI; EDWARDS, 2016);

f) **Estimulação Sensorial:** Exploração tátil e percepção visual através de materiais variados, em consonância com as propostas de Piccolo (2010), que defende a importância do brincar sensorial como mediador da aprendizagem;

g) **Habilidades Sociais:** interações entre professora e crianças, bem como entre os próprios pares, promovendo a cooperação, o diálogo e o desenvolvimento de vínculos afetivos e comunicativos, assim como bem nos assegura Vygotsky (1991), ao enfatizar a importância do papel das interações sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores das pessoas e

h) **Preparação para o Futuro:** Base para a percepção e resolução de problemas, além de suporte para a escrita futura, como destaca Oliveira (2012), ao relacionar o processo de alfabetização e letramento com o desenvolvimento global.

Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas lúdicas, investigativas e colaborativas contribuem significativamente para a aprendizagem das crianças. Essa abordagem fortalece os vínculos com o meio ambiente e com as relações interpessoais, ampliando sua capacidade de perceber o mundo para além dos muros da escola e de desenvolver atitudes que se refletem no cotidiano, favorecendo a construção de uma consciência cidadã e ecológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil fortalecem o vínculo com a natureza, promovem o desenvolvimento de habilidades e incentivam valores como o cuidado, a ética e a responsabilidade socioambiental. Destaca-se, portanto, a primeira infância como uma etapa fundamental para a formação de seres humanos em desenvolvimento — críticos, conscientes e comprometidos com o meio ambiente, com o outro e com a coletividade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational Psychology:** A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. **Organização do espaço na educação infantil:** a descoberta do ambiente como educador. 6. ed.

Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1970.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

KOLB, D. A. **Experiential Learning:** Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

LOUV, R. **Last Child in the Woods:** Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2005.

LOUV, R. **Last Child in the Woods:** Salvando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza. Algonquin Books, 2008.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita***:* Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NASCIMENTO, DS. **Educação ambiental e infância***:* A construção de uma consciência ecológica. Editora Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J., & INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1955.

PICCOLO, Lilian Rossi. **O desenvolvimento sensório-motor e suas implicações para o brincar**. São Paulo: Wak, 2010.

SANTIN, Sônia. **Psicomotricidade:** a prática psicomotora na educação infantil. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOBEL, D. **Lugares especiais para crianças:** explorando o papel dos fortes, tocas e casas no mato na infância média. São Paulo: Summus, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILSON, E. O. **Biophilia.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

CURRÍCULO ESCOLAR E ÉTICA SOCIOAMBIENTAL

Ruth Moreira Marques[1]

Sandra Maria Nascimento de Mattos[2]

RESUMO

Este artigo discorre sobre a análise sistemática do currículo escolar do Município de Seropédica, localizado na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar a inserção de objetos do conhecimento relevantes para contribuir com a construção da identidade ecológica, desenvolver valores socioambientais e princípios éticos visado corroborar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Utilizamos o método de pesquisa qualitativa e os instrumentos de observação e análise do Referencial Municipal Curricular (2025) e Projeto Político Pedagógico (2025) de uma Unidade Escolar. Os marcos teóricos utilizados foram a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente (BRASIL, 2012), Base Nacional comum Curricular (BRASIL, 2018) e autores que dialogam com o tema como Leff (2015) que teoriza a necessidade da construção de uma nova racionalidade ambiental e a utopia do desenvolvimento sustentável nas sociedades capitalista, Freire (1967) que preconiza a relevância de valorizar o local onde os estudantes estão inseridos e a relevância da imparcialidade no que tange o processo educativo visando um posicionamento crítico, Saviani (2008) se contrapondo ao currículo conteudista e que não inclui a realidade dos educandos e Lima (2011) contribuindo com a análise dos contextos sociais, políticos e econômicos das macrotendências ambientais. Concluímos que o Referencial Curricular Municipal contempla alguns objetivos para o desenvolvimento sustentável e estão de acordo com as legislações vigentes, mas poderia incorporar a biodiversidade, riquezas ambientais e históricas do município favorecendo uma melhor qualidade de vida para os munícipes e desenvolvendo um posicionamento crítico diante do colapso ambiental que presenciamos na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Educação para Desenvolvimento Sustentável, Ética Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

O município de Seropédica/RJ tem uma grande relevância ambiental para o Estado do Rio de Janeiro, composto por uma biodiversidade privilegiada que inclui a Floresta Nacional Mário Xavier que é uma área de preservação ambiental que abriga espécies ameaçadas de extinção e plantas nativas, o Aquífero Piranema composto por uma grande reserva de água subterrânea de grande relevância em momentos de crise hídrica e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que, além da sua contribuição na formação intelectual dos saberes socioambientais, é

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio, E-mail: ruthitaguai@gmail.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Universidade Católica Portuguesa. E-mail: smnmattos@gmail.com.

formada por uma rica diversidade, além de contar com museus, jardim botânico e espaço de lazer e atividades físicas para a comunidade.

Esses espaços poderiam ser abordados no Referencial Curricular Municipal, oferecendo recursos para os docentes sistematizarem os problemas causados pelo homem nesses espaços. Outros pontos que merecem atenção seriam o crescimento populacional desordenado, falta de saneamento básico e acesso a atividades culturais.

A escola observada encontra-se em uma área rural do município, oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental para 344 alunos e conta com 42 professores. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola apresenta estratégias de enfrentamento para os problemas ambientais através de atividades que sensibilizam os educandos sobre os problemas ambientais do município e globais que afetam diretamente o meio ambiente, utilizando textos que auxiliam no desenvolvimento do senso de responsabilidade com o meio ambiente e ações que contribuam com o desenvolvimento mais sustentável.

> A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa (LEFF, 2006, p. 282).

O contexto histórico das relações entre humanos e natureza foram construídos por meio da exploração e dominação, ocasionado a extinção de animais e plantas nativas, extração ilegal de madeiras e minérios, hegemonia cultural e educacional, entre outros problemas ambientais.

Após séculos de exploração e descaso com o meio ambiente surgiu a necessidade de preservar os recursos naturais para manter o domínio do sistema capitalista. Os períodos históricos no Brasil refletiram essa realidade e os contextos históricos foram sistematizados e deram origem aos objetos de conhecimentos que são ensinados nas escolas.

A Educação Ambiental brasileira reafirma e reflete a exploração das classes dominantes e se contrapõem ao desenvolvimento sustentável e os seus objetivos, pois carrega a herança etnocêntrica que supervaloriza a cultura europeia em

detrimento de todas as outras. Portanto é de extrema relevância dialogar sobre uma nova visão sobre desenvolvimento econômico e as suas complexidades.

De acordo com Freire (1967).

> Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, 'ouvindo, perguntando, investigando'. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1967, p. 90).

Essas "posições quietistas" podem ser percebidas no que tange a educação ambiental como ações docentes que reproduzem o discurso que é ditado pelo sistema capitalista, realização de atividades apenas em datas comemorativas e sem engajamento da comunidade escolar.

Ao observarmos as aulas das turmas e os planejamentos dos docentes foi possível constatar que a Unidade Escolar está comprometida com as reflexões sobre as questões ambientais, realizando a abordagem do tema não apenas em momentos específicos e direcionados pelo currículo, mas por meio de textos, conversas informais e seminários.

O espaço geográfico de Seropédica pode oferecer aos educandos momentos para coexistir com o ambiente ao seu redor, sendo possível a inclusão de objetos do conhecimento que contemplem a diversidade do município por meio de metodologias e estratégias que auxiliem os professores na realização de atividades que abordem a "Educação Ambiental Critica".

2 Currículo escolar e a Educação Ambiental

A análise do currículo escolar é relevante para identificar como estão acontecendo as práticas educativas ambientais e se há necessidade de uma intervenção pedagógica que agreguem sensibilização, engajamentos e pertencimento dos nossos educandos no meio ambiente. Essas novas vivências colocariam fim a um ciclo de parcialidade, desinformação e hegemonia que estão arraigados na sociedade.

Sendo um documento relevante para garantir o ensino de práticas sustentáveis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

(DCNs-EA), estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, assegura no art. 14 que a educação ambiental crítica tem a "abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas". (BRASIL, 2012, p. 4)

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional:

> A Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2013, p. 538).

Esses preceitos têm como fundamento legal a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em seus artigos 23 e 24 que traz a incumbência do Estado na proteção, cuidados com o meio ambiente e preconiza um ambiente mais equilibrado, ofertando a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Esses artigos serviram de base para implementar as diretrizes e legislações que norteiam a Educação Ambiental no Brasil e incluiu um modelo de gestão ambiental as políticas públicas com bases em ações legais mais conducentes.

Conforme preconiza as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional as Instituições de Ensino devem ter os seus objetivos e princípios da Educação Ambiental bem definidos para serem desenvolvidos no cotidiano escolar e em conformidade os objetivos propostos.

> "Os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da Educação Ambiental na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), no caso das instituições de Educação Básica, e na elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), nas instituições de Educação Superior; nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar" (BRASIL, 2012, p. 551).

O Projeto Político Pedagógico analisado define ações que visam sensibilizar os educandos sobre os cuidados com a natureza e modos de vida mais sustentáveis por meio de projetos idealizados pelos professores e orientações do Referencial Curricular que estão inseridos

nos componentes curriculares de geografia, ciências, geometria e nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTS).

Os temas relacionados à educação ambiental no Referencial Curricular Municipal estão organizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Análise do Referencial Curricular Municipal – Anos Finais

Tema	Ano Escolar	Componente Curricular	Unidade Temática	Habilidades
Sustentabilidade	6º Ano	Geometria	Grandezas e Medidas	EF06MA32
		Geografia	Biodiversidade e ciclo hidrológico	EF06GE11
	8º Ano	Ciências	Uso Consciente da energia	EF08CI05
	9º Ano	Geografia	Natureza, ambiente e qualidade de vida	EF09GE18
		Ciências	Preservação da biodiversidade	EF09CI13
Desenvolvimento sustentável	8º Ano	Geografia	Aquíferos e bacias hidrográficas latino-americanas	EF08GE15
	9º Ano	Geografia	Preservação da biodiversidade	EF09CI10
Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)	6º Ano	Temas Inovadores Transversais	Alimentação saudáveis e hábitos saudáveis	ODS 1,2,3 e 12

Fonte: Autores (2025)

O diagnóstico de poucas referências ambientais locais no referencial curricular municipal nos leva a questionar sobre a abordagem da biodiversidade do município para construção da identidade ecológica e engajamento da comunidade visando perceber os problemas ambientais e suas possíveis soluções desenvolvendo um senso de pertencimento.

Saviani (2008, p. 45) afirma que,

> "Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A abordagem de objetos do conhecimento que reflitam sobre a cultura e biodiversidade local proporciona mais equidade na educação sendo essencial para contextualizar o ensino e torná-lo significativo para os educandos, essa prática, como destacado por Saviani (2008) democratiza o acesso ao domínio de conteúdos

que são utilizados para dominar as classes menos favorecidas.

O Referencial Curricular do Município tem como documento norteador a Base Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018) que é o documento que estabelece habilidades e competências primordiais para os educandos desenvolverem os seus conhecimentos na Educação Básica, essas habilidades devem ser adaptadas a realidade da comunidade escolar.

Sendo assim, a biodiversidade que existe no município pode contribuir com as reflexões necessárias para desenvolver uma nova racionalidade ambiental onde todos os envolvidos no processo de educação dialogam para identificar as potencialidades e as fragilidades do sistema de ensino e a partir daí construir o conhecimento de forma coletiva e democrática e que acima de tudo idealize colocar um fim na hegemonia histórica e estereotipação do currículo Escolar.

3- Ética Ambiental e Descolonização dos saberes

O Professor Dr. Enrique Leff (2015) aponta a descolonização do saber como instrumento de transformação da estrutura social do sistema capitalista, modificando o pensamento e a forma de agir, abrindo novos espaços de reflexões e diálogos sobre os temas relevantes para a reconstrução da relação do homem com o planeta.

O autor afirma que: “A descolonização do saber e a legitimação de outros conhecimentos-saberes-sabedorias liberam modos alternativos de compreensão da realidade, da natureza, da vida humana e das relações sociais, abrindo novos caminhos para a reconstrução da vida humana no planeta”. (LEFF, 2015, p. 30).

Os países que foram colonizados carregam marcas profundas nas suas estruturas sociais, elas podem ser percebidas na política, economia, na maneira como transmitem ensinamentos e nos relacionamos com a natureza. Recebemos a língua, religião e os valores disciplinares e éticos, não parando para refletir sobre o que é importante para todas as vidas.

A institucionalização do ensino e a perpetuação da visão eurocêntrica na educação premiou a meritocracia e marginalizou os modos de vida dos indígenas e dos povos escravizados. A ideia de repensar a trajetória traçada pela humanidade e refletir sobre vivenciais mais sustentável são discursos que ouvimos nas últimas décadas, mas sem muito sucesso.

Um marco da luta por uma vida mais sustentável iniciou com a Bióloga Norte-Americana Rachel Carson, que em seu livro “Primavera Silenciosa” (1962) fez um alerta sobre o uso indiscriminado de pesticida e os prejuízos para a saúde e meio ambiente. O livro incomodou a elite que tentou diminuir a importância da sua fala, pois como presenciamos na atualidade a presença de pesticidas no agronegócio ainda é muito grande e pode aumentar significativamente o lucro.

Segundo o Professor Gustavo Ferreira da Costa Lima;

> A interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial, foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida (LIMA, 2011, p.149).

A busca pelo lucro a qualquer custo é um problema que precisa ser repensado, o conceito de ecocapitalismo apontam as crescentes preocupações ambientais que buscam o equilíbrio entre desenvolvimento e sustentabilidade. Esse conceito pode ser abordado no currículo escolar e discutidos em sala de aula por meio de leituras e vivencias que incluem a realidade local, também abordando a visão ecossocialismo que agrega a questão da mercantilização da natureza e do consumismo, trazendo um alerta sobre os prejuízos que eles causam a natureza.

4- Historicidade da educação ambiental

O estudo das macrotendências da educação ambiental interlaça os contextos históricos com o modo de vida estabelecido pelas classes dominantes, o que ocasionou a necessidade de uma intervenção no caos que se instaurou no final do século XX e culminou na constatação da relevância de uma Educação Ambiental sistêmica e conectadas aos problemas da sociedade contemporânea.

Segundo Lima (2011) a Educação ambiental conservadora (1960 a 1979) vem com o discurso de uma “conscientização ambiental” incluindo ações de preservação não excluindo o homem como parte da natureza. Nesse contexto, a natureza é considerada apenas como a fauna e flora, não considerando as dimensões humanas, sendo assim ela esconde e aliena a sociedade que não refletem sobre os problemas a sua volta, garantindo os interesses do sistema capitalista.

A macrotendência Pragmática (1980 a 1990) se preocupa com a “preservação dos recursos” para manter os processos de produções e garantir o consumo dos bens

e serviços, nesse modelo de educação antropocêntrico apenas uma parte se beneficia, pois temos a mentalidade que ele é mais importante do que os outros seres. Percebemos no currículo escolar objetos do conhecimento que abordam sempre os mesmos temas, de forma rasa e sem levar a uma reflexão crítica.

A Macrotendência Pragmática tem como pano de fundo o Neoliberalismo, onde o modelo econômico e político contribuiu para o desenvolvimento de ideologias que pregavam um “desenvolvimento sustentável” modernizando os meios de produção industrial e agrícola e supervalorizando o mercado global diminuindo o poder do Estado.

Dentro desse contexto ocorreu a “Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), onde ambientalistas, representantes mundiais e da sociedade definiram uma agenda global para o Desenvolvimento Sustentável. Dessa conferência nasceram documentos importantes como a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento que trazia orientações para os países desenvolverem as suas economias e preservarem o meio ambiente e Agenda 21 que propõem ações para promover o desenvolvimento sustentável.

A Macrotendência Crítica agrega uma concepção socioambiental, buscando uma transformação social para frear o “colapso ambiental”, abordando questões que justificam os motivos como os contextos históricos, políticos e econômicos que deram origens as relações entre os humanos e a natureza. Por meio dessas reflexões é possível inserir metodologias e estratégias que põe fim a dicotomia da dissociação do homem como sujeito pertencente a natureza, trazendo uma nova racionalidade ambiental para o século XXI por meio da reformulação do currículo escolar e, conforme afirma Leff (2002), constituindo um novo saber ambiental;

> O saber ambiental a ser constituído em relação com seus impensáveis, na reflexão do pensamento sobre o já pensado, na abertura do ser em seu porvir, em sua relação com o infinito, no horizonte do possível e o que ainda não é. Nesse sentido, constrói-se um novo saber, uma nova racionalidade e um futuro sustentável (LEFF, 2002, p. 19).

Um posicionamento crítico sobre a educação ambiental é relevante para desenvolver uma racionalidade mais sustentável e saberes que preservem a natureza. Esses saberes encontram-se no modo de vida dos povos originários, quilombolas e comunidades que coexistem em harmonia com todos os seres.

5 Considerações Finais

A análise do Referencial curricular Municipal nos leva a refletir sobre a relevância do Município de Seropédica para o Estado do Rio de Janeiro, que vai desde a sua localização privilegiada próxima a importantes rodovias como a BR-465 (antiga Estrada Rio-São Paulo) e a BR-116, favorecendo o transporte entre outros estados, que contribui para a integração e fortalece a economia local, a presença da UFRRJ que fomenta o desenvolvimento intelectual, profissional e a Sede do Centro de Tratamento de Resíduos (CTR-Rio) que contribui para a redução dos impactos ambientais na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Conjecturando sobre todos esses atrativos podemos criar estratégias para diminuir os impactos ambientais no Município dando um destino correto para os lixos, abastecimento de água e esgoto e desenvolvimento de ações que possam transformar o Município em um modelo de sustentabilidade urbana.

Segundo Saviani, “quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (SAVIANI, 2013 , p. 52). O currículo é um instrumento de transformação social capaz de trazer mudanças significativas.

O currículo do município apresenta os temas relacionados ao meio ambiente direcionados aos componentes curriculares de geografia e ciências, também aparece em geometria para serem abordados em tabelas e gráficos, em Filosofia com a intencionalidade de reflexão sobre moral e ética na relação de sustentabilidade, tendo grande ênfase nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTS) com a temática sobre o cuidar do planeta e alimentação saudável.

Concluímos que a educação ambiental é fundamental para conscientizar sobre os problemas socioeconômicos do município e poderiam ser abordados de forma sistêmica e menos fragmentada, com intencionalidade de trazer melhor qualidade de vida para os munícipes, desmistificando as ações que são relevantes e promovendo transformações sociais e ambientais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em:14 de mai. 2025.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** proposta preliminar. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Disponível em https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em 23 de mai. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências**.** Diário Oficial da União, 28 de abr. 1999, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em 13 de mai. 2025.

BRASIL. **Resolução nº2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília: DOU, 2012.

CARSON, Rachel. Primavera silenciosa. São Paulo: Melhoramentos, 1969; Gaia, 2010.

LEFF, Enrique. Ecologia Política: uma perspectiva latino-americana. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 35, p. 2, dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/made/article/view/44381. Acesso em: 8 jun. 2025.

LEFF, **Enrique. Epistemologia Ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. **Racionalidade Ambiental:** a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIMA, Gustavo. Ferreira. da Costa. **Educação Ambiental no Brasil:** Formação, Identidades e Desafios. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FREIRE, Paulo. (1967). **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

A CASA DE REZA GUARANI COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO: TRAVESSIAS DA ESCUTA E DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Deyse Maimone dos Santos[1]

RESUMO

Este artigo analisa a Casa de Reza Guarani como território pedagógico, compreendendo-a como espaço de formação enraizado em práticas ancestrais, espiritualidade e saberes coletivos. A pesquisa parte da seguinte problematização: de que forma esse espaço sagrado e comunitário configura-se como lugar legítimo de ensinar e aprender, fora dos moldes da educação escolar formal? O objetivo central é compreender como a Casa de Reza Guarani atua como ecossistema educativo alternativo, articulando oralidade, espiritualidade, território e pertencimento coletivo, a partir da perspectiva do povo Guarani da aldeia Nhanderekoa, no litoral paulista. O estudo adota uma abordagem qualitativa, com base na autoetnografia colaborativa (JARA, 2018) e na escuta sensível (FREIRE, 2005), reunindo registros de diário de campo e uma roda de conversa com lideranças Guarani, realizada na Universidade Católica de Santos. A fundamentação teórica integra três campos: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a pedagogia indígena Guarani na perspectiva de Tonico Benites, e a cosmopercepção afro-pindorâmica de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo. Esses autores sustentam uma concepção de educação libertadora, situada e ancestral, marcada pela coletividade, oralidade e enraizamento nos territórios. A análise mostra que a Casa de Reza Guarani opera como território pedagógico insurgente, em que a formação se dá no silêncio, na escuta, na circularidade do tempo e nos gestos cotidianos, revelando uma pedagogia não-escolar, mas profundamente formadora. A experiência da pesquisadora branca — imersa como estrangeira em um espaço epistemológico outro — reforça a necessidade de ampliar, na Academia, os referenciais educativos a partir das epistemologias de povos originários. Conclui-se que reconhecer a Casa de Reza Guarani como espaço legítimo de educação implica superar paradigmas coloniais e abrir caminhos para práticas formativas que religam saberes, territórios e espiritualidades.

Palavras-chave: Casa de Reza Guarani. Saberes ancestrais. Território pedagógico. Educação decolonial. Espiritualidade.

1 INTRODUÇÃO: Educação e Ancestralidade em Tensão

Historicamente, os modelos educacionais hegemônicos se constituíram à luz de paradigmas eurocêntricos, fragmentando o conhecimento e deslegitimando outras formas de ensinar e aprender, especialmente aquelas fundadas na ancestralidade, na espiritualidade e na convivência com a natureza. No entanto, os povos originários,

[1] Arquiteta e Urbanista, bacharel e licenciada em Filosofia e discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos.
deyse.maimone@unisantos.com.br

como os Guarani, têm mantido vivas suas próprias pedagogias, enraizadas no território, na oralidade e na coletividade. A Casa de Reza Guarani emerge, nesse contexto, como um território sagrado e pedagógico, onde se entrelaçam tempo cíclico, espiritualidade, escuta e modos de existência relacional.

Conforme aponta Benites (2009, p. 30), a Casa de Reza Guarani "é o principal espaço onde ocorre a formação das crianças, adolescentes e adultos", constituindo-se como núcleo formativo ancestral, onde o saber circula por meio de gestos, palavras, silêncios e rituais. Esse espaço convida a repensar a própria ideia de escola, deslocando-a de seus muros e abrindo-a para uma ecopedagogia mais ampla e conectada à vida.

Nesse sentido, este trabalho insere-se no eixo temático Educação Ambiental, Complexidade e Transdisciplinaridade, ao considerar que a Casa de Reza Guarani expressa uma pedagogia integrada ao território e à natureza, desafiando a lógica da fragmentação do conhecimento e propondo uma visão complexa, dialógica e transdisciplinar. A formação ali vivida articula espiritualidade, pertencimento ecológico e memória coletiva, dialogando com práticas educativas que se constituem fora do currículo formal, mas que têm potência formadora profunda. Ao propor uma leitura da Casa de Reza Guarani como ecossistema educativo, o artigo pretende contribuir para ampliar os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Ambiental, superando o modelo escolar vigente eurocentrado e conectando saberes tradicionais aos desafios contemporâneos, como a justiça socioambiental e a sustentabilidade das existências.

Este estudo propõe uma escuta atenta às epistemologias originárias como caminho para religar saberes e reconstruir as práticas educativas a partir da complexidade e da ancestralidade. Trata-se de valorizar a terra que ensina, os territórios que formam e os modos de vida que resistem à sistemática inviabilização de seus modos de ser, saber e poder.

2 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS: a Casa de Reza Guarani como Espaço de Formação Ancestral

O presente estudo propõe-se a investigar a Casa de Reza do povo Guarani, da aldeia Nhanderekoa, situada em Itanhaém - SP, como território pedagógico, partindo da questão central: *de que modo esse espaço espiritual e comunitário configura-se como lugar de transmissão de saberes ancestrais*? A intenção é compreender como

espaços não escolares — especialmente aqueles enraizados em práticas tradicionais e culturais dos povos originários — podem exercer funções educativas fundamentais.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como territórios alternativos à escola formal, com ênfase na Casa de Reza Guarani, desempenham papéis pedagógicos na formação de sujeitos e comunidades. A investigação se pauta no reconhecimento de epistemologias indígenas como legítimas na construção do conhecimento, ampliando o horizonte da educação formal para além dos muros escolares.

Para alcançar esse propósito, delineiam-se como objetivos específicos: compreender o papel da Casa de Reza na formação espiritual, ética e social dos Guarani; identificar as práticas educativas que se manifestam nesse espaço a partir de uma perspectiva indígena; e, por fim, relacionar os saberes vivenciados pela pesquisadora na Casa de Reza Guarani aos princípios da pedagogia freireana e Guarani, que valorizam o diálogo, a oralidade e a coletividade como fundamentos do processo educativo.

Ao investigar essas dimensões, o estudo pretende contribuir para a valorização de territórios educativos ancestrais e para a construção - nas escolas e na academia -, de uma educação intercultural, plural e enraizada nos saberes dos povos originários.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Contribuições Críticas, Indígenas e Afro-Pindorâmicas para Pensar Educação

Este estudo se fundamenta na articulação de três campos: a pedagogia crítica segundo Paulo Freire, saberes e cosmovisões Guarani, e a cosmopercepção afro-pindorâmica. Cada um desses campos fornece subsídios essenciais para compreender a Casa de Reza Guarani como território pedagógico ativo, onde se enraízam formas plurais de ensinar e aprender, em contraste com os formatos normativos da escola formal vigente.

No campo da pedagogia crítica, o pensamento de Paulo Freire é estruturante, sobretudo ao conceber a educação como prática de liberdade, voltada à autonomia e à humanização dos sujeitos. Para o autor, o ser humano constrói-se em relação com o mundo e com os outros, num processo contínuo de transformação mútua — o homem se faz no mundo e com o mundo (Freire, 2005).

Na cosmovisão Guarani, destacam-se os escritos de Tonico Benites (2009), que descreve a educação Guarani-Kaiowá como um processo coletivo e contínuo, não

sistematizado em moldes escolares, mas transmitido por meio da oralidade, dos rituais, das relações de reciprocidade e da vivência no *Tekoha,* "o lugar onde é possível ser o que se é". A Casa de Reza Guarani, nesse contexto, se constitui como núcleo de formação espiritual, afetiva, ética e política. É nela que crianças e adultos aprendem por observação, pela palavra sagrada e pelos gestos cotidianos, em uma pedagogia da escuta e da circularidade.

Complementando esse horizonte, a cosmopercepção afro-pindorâmica trazida por BISPO DOS SANTOS (2023) contribui para pensar o território como corpo-coletivo, como chão que pensa e ensina. O autor defende que os saberes não se separam da vida nem do lugar que os produz. O conhecimento, em sua visão, brota da experiência enraizada nos mutirões, nos terreiros, nas festas, nas roças e nas narrativas que tecem o tempo em espirais, e não em linha reta. Assim como o povo Guarani, os quilombolas produzem conhecimento fora da lógica da escola formal, com ênfase na ancestralidade, na oralidade e na coletividade.

As vivências da pesquisadora descritas no Diário de Campo reforçam e corporificam esse referencial. A pesquisadora, branca, formada por um paradigma ocidental, entra na Casa de Reza Guarani como estrangeira e é progressivamente desestabilizada por uma pedagogia que se dá no silêncio, na partilha do cachimbo, na organização espacial, nas pausas que falam mais que palavras. A escuta se expande para além da compreensão intelectual, exigindo corpo, tempo, presença. Trata-se de uma aprendizagem que não acontece "sobre" o outro, mas "com" ele.

A partir dessas três matrizes — crítica, indígena e afro-pindorâmica —, compreende-se a Casa de Reza Guarani como um território de insurgência epistemológica. Um espaço onde o ensinar e o aprender estão entranhados no chão, na memória, no gesto e no espírito. Reconhecer essas formas de educação é um passo necessário para a construção de uma pedagogia plural, enraizada nos territórios e comprometida com a dignidade dos saberes ancestrais.

4 METODOLOGIA: Caminhos de Pesquisa em Escuta e Territorialidade

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com inspiração etnográfica e orientação decolonial. Tal escolha metodológica permite compreender os fenômenos educativos a partir da vivência, da escuta e da imersão em contextos específicos, valorizando as epistemologias dos povos originários. O estudo se ancora na perspectiva da

autoetnografia colaborativa, conforme propõe Jara (2018), ao privilegiar a participação sensível, a experiência da pesquisadora como sujeito implicado na construção do conhecimento. Complementarmente, incorpora-se a noção de escuta sensível e dialógica, conforme delineada por Freire (2005), como fundamento ético e político da investigação.

A produção dos dados foi realizada a partir de dois instrumentos: o Diário de Campo e uma Roda de Conversa. O Diário de Campo consistiu no registro de experiências, observações e reflexões elaboradas durante a vivência na aldeia Guarani Nhanderekoa, situada no litoral do estado de São Paulo. Esse instrumento permitiu a elaboração de um registro situado, na tentativa de compreensão dos sentidos atribuídos aos rituais, aos saberes compartilhados e à dinâmica da Casa de Reza Guarani enquanto espaço formativo.

A Roda de Conversa, por sua vez, constituiu um momento coletivo de partilha e diálogo com lideranças espirituais e educadores Guarani na Universidade Católica de Santos, situada em Santos, litoral de São Paulo. Nessa ocasião, os saberes foram transmitidos oralmente, em um contexto comunitário, reforçando a importância da palavra viva e da circularidade do tempo como elementos formadores. O ambiente da Roda de Conversa promoveu uma escuta ativa, respeitosa e conectada à espiritualidade do povo Guarani.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, orientada pelos princípios da escuta contextualizada (JARA, 2018). Buscou-se compreender as narrativas e vivências à luz da cosmovisão indígena, reconhecendo a centralidade do território, da ancestralidade e da espiritualidade como fundamentos da pedagogia presente na Casa de Reza Guarani. Essa escolha analítica reafirma o compromisso com práticas investigativas coerentes com os modos de vida dos povos originários, promovendo um diálogo epistemológico entre mundos que, historicamente, foram colocados em tensão.

5 ONTOLOGIA GUARANI: Tempo, Território e Modos de Ser como Fundamentos da Casa de Reza Guarani

A concepção Guarani de tempo, espaço e ser constitui a base ontológica de seu modo de vida, estruturando a articulação entre cosmologia, organização social e práticas cotidianas. Como aponta Tonico Benites (2009, p.71), o pensamento Guarani-Kaiowá rompe com as categorias ocidentais lineares, oferecendo uma noção

relacional e vital de existência. O tempo, por exemplo, é vivenciado de forma cíclica e integrada à ética da natureza e da espiritualidade. Ele se expressa em momentos significativos como o amanhecer, quando “a criança deve ouvir ensinamentos” — tempo sagrado em que a palavra do mundo se torna mais clara e potente.

No que se refere ao espaço, o *Tekoha* não é apenas uma terra física, mas um território de existência e saber: “Espaço sagrado onde os saberes circulam, onde habita o *teko*, o modo de ser” (BENITES, 2009, p. 18). Sua perda, intensificada por políticas de colonização e despossessão fundiária, implica não apenas o deslocamento material, mas uma profunda ruptura ontológica, como expressa a interrogação dos anciãos: “Por que os *Karai* não nos deixam mais morar, caçar e pescar em nossos lugares de origem?” (BENITES, 2009, p. 16).

O ser, o *teko*, é construído a partir da convivência com a coletividade familiar e com o sagrado. Esse modo de ser não é uno nem fixo — é múltiplo, situado e vivido nos laços familiares, no corpo, no território e nos rituais. Cada família desenvolve seu próprio *teko laja*, que compõe a pluralidade do *teko reta*, o modo de ser coletivo Guarani: “Apesar das influências externas, os Kaiowá continuam entendendo os fatos conforme a sua própria tradição de conhecimento” (BENITES, 2009, p. 21), reafirmando uma epistemologia própria e relacional.

Nessa perspectiva, a Casa de Reza Guarani emerge como território pedagógico por excelência: espaço de escuta ancestral, onde corpo, palavra e espírito se entrelaçam, instaurando uma ecologia do ser que desafia os paradigmas hegemônicos e aponta para outros possíveis modos de existência, materializando um ethos educativo que nos instiga à urgente reconciliação ecossistêmica das dimensões humana e planetária.

6. DIÁRIO DE CAMPO: Uma Vivência Ocidental em Território Guarani em Primeira Pessoa do Singular.

A experiência com o povo Guarani se deu em dois momentos marcantes, mediados por meu olhar de pesquisadora ocidental, socializada em uma lógica eurocentrada de tempo, espaço e conhecimento. O primeiro encontro ocorreu na Universidade Católica de Santos, em 02/06/2025, quando lideranças e jovens Guarani, oriundos de diferentes famílias, partilharam suas trajetórias, reflexões e lutas. Desde o início, fui confrontada com um deslocamento: percebi que o indígena não está confinado a um “lá” simbólico — distante, ancestral ou exótico — mas está aqui,

presente, múltiplo, habitante das cidades, das universidades, das redes e da política. Foi um chamado para repensar o próprio espaço acadêmico, cuja estrutura, muitas vezes, resiste em acolher saberes indígenas ou afrobrasileiros como legítimos.

Durante as falas, senti-me atravessada por uma tensão identitária, vários participantes traziam dois nomes — o nome indígena, vinculado ao *Tekoha* e à ancestralidade espiritual; e o nome “brasileiro”, registrado pelos órgãos do Estado. Para mim, formada em uma noção de identidade estável e individualizada, foi desafiador compreender essa coexistência viva de dois mundos, que se cruzam em um só corpo, exigindo traduções constantes. A língua, tema recorrente, era apresentada como território: preservar a língua Guarani significava resistir à colonização, manter o elo com os mais velhos e garantir a continuidade de um saber passado de geração em geração por meio da oralidade — algo que, para minha percepção escrita e arquivística, exigia uma escuta diferente, mais atenta, mais pausada.

Essas escutas provocaram em mim o entendimento de que a luta indígena é também por um mundo entrelaçado, não apenas plural. Um mundo em que não caibam hierarquias entre seres e saberes, e onde resistir à vergonha, ao apagamento e ao silenciamento se traduza em ocupar espaços como este: o da própria Universidade. Pela primeira vez, compreendi, mais diretamente, que esta luta é coletiva e contínua: ela combate um projeto histórico de extermínio ainda em curso.

O segundo momento foi vivido na aldeia Guarani Nhanderekoa, em 05/06/2025, onde a experiência do território se impôs como algo profundamente diferente dos meus referenciais. Sair da lógica urbana e adentrar o espaço Guarani alterou minha maneira de perceber o tempo e os encontros. Em conversa com o Cacique, fui apresentada às dificuldades enfrentadas cotidianamente: a insegurança alimentar, as limitações econômicas e, sobretudo, o desafio de compreender e reivindicar territórios num modelo estatal fixado em fronteiras — incoerente com a história nômade de seu povo.

A Casa de Reza Guarani, espaço que me acolheu ao fim da visita, reafirmou esse deslocamento. Ao adentrar aquele lugar sagrado — onde se optou com justeza por não usar qualquer equipamento eletrônico — percebi como minha presença se fazia marcada e estrangeira, mesmo com toda a hospitalidade.

A arquitetura do lugar me impactou profundamente: um amplo espaço de chão batido, vazio no centro, com uma fogueira lateral em torno da qual algumas crianças se sentavam, conversando entre si. Durante a conversa, observei o cachimbo sendo

passado de mão em mão, o silêncio entrecortado pela fala baixa, os gestos — cuspir no chão, alimentar o fogo — que carregavam sentidos que eu, naquele momento, apenas intuía. Os sons de fora, os animais no colo de algumas pessoas, tudo compunha um universo simbólico próprio. Percebi que não era apenas uma conversa; era um gesto coletivo, onde espiritualidade, memória e escuta se entrelaçavam num tempo outro.

Como pesquisadora, trago essas vivências sabendo que minha percepção é, em grande parte, moldada por uma formação eurocentrada. Ainda assim, foi ali, naquele espaço que se abre para o invisível, que compreendi que a Casa de Reza Guarani é também uma escola — uma escola do silêncio, da circularidade, do pertencimento e da ancestralidade. E diante dela, minha escuta precisou, antes de tudo, silenciar.

7. EIXOS TEMÁTICOS: Sistematização do Diário de Campo

A leitura do Diário de Campo revela um conjunto de eixos que se entrelaçam e estruturam a experiência da pesquisadora a partir de seu olhar ocidental e eurocentrado. Em primeiro plano, destaca-se a *presença contemporânea indígena*, rompendo com a visão cristalizada de que o indígena pertence ao passado. A vivência universitária evidencia sua atuação política, intelectual e cultural nos espaços urbanos e acadêmicos, exigindo uma redefinição das fronteiras epistemológicas.

Essa ruptura convoca o eixo da *interculturalidade e saberes plurais*, que aponta para a urgência de instituições de ensino que deixem de ser monoculturais. O saber indígena não deve ser tolerado como ‘curiosidade’, mas reconhecido como cocriador de conhecimento. Nessa travessia, o eixo *identitário* emerge com força, sobretudo, na tensão entre o nome “indígena” e o nome “brasileiro”. Viver entre dois mundos implica atuar entre códigos, línguas e subjetividades distintas — o que requer constante negociação simbólica.

A *língua* se inscreve como eixo estruturante dessa identidade. O Guarani não é apenas meio de comunicação, mas território afetivo, político e espiritual. Preservar a língua significa preservar a memória oral e o elo com os ancestrais. Ao falar da terra, surgem as *territorialidades*: para um povo historicamente nômade, a imposição de limites fundiários e linhas imaginárias não é apenas estranha, mas violenta.

A entrada na *Casa de Reza* amplia essa escuta para outro patamar. Ali, a espiritualidade e o silêncio se revelam pedagógicos. Gestos como passar o cachimbo,

falar baixo, contemplar o fogo, escutar a mata — todos compõem uma *pedagogia da escuta*, onde não se ensina por imposição, mas por presença, partilha e tempo ritual.

Por fim, o eixo da *pesquisadora como estrangeira* destaca o lugar de fala e percepção da autora. Reconhecer-se atravessada por uma formação ocidental permite um deslocamento epistemológico: ouvir com o corpo, silenciar o julgamento e abrir-se para outra lógica de mundo, de ser, de saber, de poder. O que se aprende na Casa de Reza Guarani não se mede em conteúdo ou currículo, mas em transformação de si.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: Aprender com os Territórios, Silenciar para Escutar

Esta pesquisa buscou reconhecer a Casa de Reza Guarani como território vivo de formação, pertencimento e produção de saberes. Em diálogo com Paulo Freire (2005), entende-se que educar não é domesticar, mas abrir-se ao outro, às suas experiências, às suas narrativas e às suas formas próprias de aprender e ensinar. A Casa de Reza Guarani encarna, assim, o que Freire chamaria de um espaço de amorosidade e escuta — uma escola que ensina silenciosamente, sem lousa, sem currículo, mas profundamente marcada pelo gesto, pelo tempo sagrado, pela ancestralidade e pelo estar-sendo-com-o-outro.

Na perspectiva Guarani, conforme descrita por Tonico Benites (2009), a educação acontece em convivência, pela escuta atenta aos mais velhos, pela observação dos rituais e pela circularidade do tempo vivido no *Tekoha*. Ao incorporar esse entendimento, a pesquisadora ocidental se depara com um deslocamento epistemológico: a necessidade de abandonar certezas para aprender com o chão, com os silêncios e com o outro. Como aponta BISPO DOS SANTOS (2023), os territórios educam — e são esses territórios que, historicamente invisibilizados, precisam ser recolocados no centro do debate pedagógico.

Reconhecer a Casa de Reza Guarani como ecossistema educativo é afirmar que existem outras formas legítimas e profundas de ensinar e aprender. Trata-se de um gesto político e epistêmico de ruptura com o paradigma colonial do saber. Como revela a vivência etnográfica da pesquisadora, é necessário silenciar para escutar — e, nesse silêncio, permitir que o conhecimento da terra, da coletividade e da espiritualidade nos ensine também a nos reinventar como educadores e educadoras.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JARA, Oscar. **Sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BISPO DOS SANTOS, Antônio**. A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

A POTÊNCIA DAS AULAS PRÁTICAS EM AMBIENTES EXTERNOS NO PROCESSO ENSINO - APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM SOBRE A SALA DE AULA AO AR LIVRE

GIOVANELLA, Juciane Schirlei de Souza[1]

Vieira, Maria Joana Cechet[2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as transformações que permitiram qualificar o processo de aprendizagem de um grupo de crianças de uma escola de campo por meio do uso de aulas ao ar livre e a possibilidade de efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza. A problemática da relação com a natureza sempre foi uma constante na escola de campo, embora o local seja propício para essa relação se concretizar, devido a desafios advindos das características populacionais, havia muitos desafios a serem superados. De modo específico, o trabalho visa compartilhar com o leitor: 1) compreender a importância das concepções que norteiam a relação do humano com a natureza; e 2) apresentar experiência inovadora que permite, por meio das aulas ao ar livre, qualificar tanto as aprendizagens, quanto as experiências afetivas das crianças com a natureza. A metodologia para levantamento dos dados consistiu na técnica de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias do grupo de crianças que foi trabalhada aulas na sala de aula ao ar livre. Dentre os autores que deram sustentação aos estudos, citamos Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016). Os resultados apontam para uma qualificação significativa no processo de aprendizagem das crianças, bem como na ampliação de saberes no que concerne ao conhecimento e reconhecimento como seres pertencentes e que tem responsabilidade no cuidado com a natureza.

Palavras-chave: Experiências Educativas. Educação no Campo. Sala ao ar livre. Meio Ambiente. Potência.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo permite explorar as experiências educativas das crianças com a natureza na Educação do Campo, por meio do Projeto Sementes do Futuro, com aulas ao ar livre, em um cenário de pesquisa que perpassa um município catarinense. A Educação no Campo tem obtido destaque devido a um novo olhar em relação ao campo e ao trabalhador rural, valorizando os conhecimentos práticos dos trabalhadores, reconhecendo o campo como um local de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade e identidade. Nesta perspectiva, busca-se promover a construção de

[1] Pós-Graduada em Avaliação na Educação Infantil e Ano Iniciais, Secretaria de Educação de Camboriú-SC, E-mail: jucisssouza79@gmail.com.

[2] Pós-Graduada em Educação do Campo; Graduada em Engenheira Ambiental, Secretaria de Educação de Camboriú-SC, E-mail: mariajoanacechet@hotmail.com.

novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável por meio da relação com a natureza, contrapondo-se à visão de que o meio rural é sinônimo de longitude e atraso. Corroborando com este pensamento, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001, p. 1) compreendem que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Nesse contexto, a educação no campo reconhece a diversidade de espaços e experiências presentes nas áreas rurais, e compreende que estes espaços estão intrinsecamente ligados à produção de recursos essenciais para a vida humana e ao progresso da sociedade.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se na medida que contempla as experiências de crianças na educação no campo aliadas aos processos de aprendizagem, possibilitados por aulas práticas ao ar livre que juntos promovem a efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza, experiências essas consideradas como essenciais na medida que permitem que as crianças expressem a linguagem da natureza e o brincar, gerando bem-estar para si mesmas, para as outras pessoas e para a natureza, possibilitando a criação do vínculo afetivo com a natureza, no qual as crianças se reconhecem como agentes de transformação para um mundo sustentável.

A temática deste trabalho tem como objetivo maior apresentar as transformações que permitiram qualificar o processo de aprendizagem de um grupo de crianças de uma escola de campo por meio de aulas práticas ao ar livre e a possibilidade de efetivação de experiências educativas afetivas com a natureza.

A problemática da relação com a natureza sempre foi uma constante na escola de campo, embora o local seja propício para essa relação se concretizar, devido a desafios advindos das características populacionais, havia muitos desafios a serem superados. Tiriba e Profice (2019, p. 2) afirmam que

> [...] em maior ou menor grau, a natureza está cada vez mais distante das pessoas. As crianças passam a maior parte de seu dia em lugares emparedados e interagindo com dispositivos eletrônicos. Mesmo as que não vivem em centros urbanos densos e cimentados têm passado muito de seu tempo entretidas com fascinantes celulares e tablets, seus jogos, fotos e redes sociais. Ainda não temos a distância temporal necessária, nem os meios para avaliar o impacto dessa absorção por telas e por interações virtuais no desenvolvimento humano.

Mediante esta realidade, no tempo-espaço em que as crianças frequentam as instituições escolares, os professores precisam desenvolver práticas educativas que contribuam com a conscientização das crianças, em responsabilizar-se no que concerne à transformação de valores nocivos que contribuem para o uso degradante dos bens comuns da humanidade. Nesse sentido, as aulas práticas ao ar livre contribuem ao constituir-se como um espaço para nutrir o vínculo emocional entre crianças e a natureza por meio do plantio, em qualquer contexto.

De modo específico, o trabalho visa compartilhar com o leitor: 1) compreender a importância das concepções que norteiam a relação do humano com a natureza; e 2) apresentar experiência inovadora que permite, por meio das aulas ao ar livre, qualificar tanto as aprendizagens, quanto as experiências afetivas das crianças com a natureza.

A metodologia para levantamento dos dados consistiu na técnica de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas às famílias do grupo de crianças que foi trabalhada a prática de aulas ao ar livre. Dentre os autores que deram sustentação aos estudos, citamos Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016).

2 DESENVOLVIMENTO

De modo a contemplar os objetivos a que esta pesquisa se propõe, e em conformidade com os autores que deram sustentação aos estudos: Tiriba (2010); Tiriba e Profice (2019); Sauvè (2016), descreveremos as concepções de mundo, de humano, de sociedade, de escola e aprendizagem..

2.1 Concepção de mundo

Ao longo dos anos, as escolas têm reproduzido práticas pedagógicas que abarcam uma visão de mundo como fonte de exploração, dado o entendimento do ser humano como espécie superior às demais, a exemplo da natureza. Tiriba (2010) vem de encontro a essa visão no sentido que contribui na compreensão da concepção de mundo sob o viés de uma perspectiva na qual os povos e a natureza não sejam submetidos aos interesses do mercado, afastando a dicotomia instaurada entre ser humano e natureza.

Nesse sentido, o mundo é concebido como um organismo vivo, uma extensa rede de conexões em que todos os seres estão interligados. Logo, não existe relação de superioridade visto que os seres são interdependentes entre si. Sendo assim,

> [...] a continuidade da vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a democracia e a sustentabilidade (Art.7); subjetividades que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas; que não sejam autocentradas e focadas na posse de objetos, mas voltadas para as interações solidárias entre as pessoas, os povos do mundo, as outras espécies (TIRIBA, 2010, p. 4).

O mundo caracteriza-se como o local onde as relações entre todas as formas de vida devem ser centradas na solidariedade e nas interações colaborativas entre indivíduos. O mundo, a terra, denota o “Aqui”. Segundo Sauvè (2016, p. 291) “Aqui”, "é onde nós estamos, em residência ou de passagem, este é o nosso fim no mundo. E sempre, o “aqui” ancorado em uma realidade concreta, é o que nós tendemos a esquecer no universo autista de nossas vidas artificializadas". E as crianças, como parte da natureza e do mundo, representam os novos integrantes de uma espécie que se perpetua há milhões de anos na Terra.

2.2 Concepção de humano

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tiriba (2010) auxilia na interpretação do ser humano como integrante dessa complexa rede chamada mundo/universo, cujo equilíbrio depende da cooperação entre espécies que evoluíram há milhões de anos. Quanto mais ampla a teia de relações e diversidade de espécies, maior é a

possibilidade de preservar a terra, e nesse sentido, é fundamental que as intervenções humanas não comprometam a estabilidade e limites da terra, para não gerar a degradação da capacidade de auto-organização da matéria, a qual dá origem a todos os seres vivos.

Considerando que o ser humano, e consequentemente a criança constitui-se como parte da natureza e parte da cultura, Tiriba (2010, p. 5) reforça que "é o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitarão às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, ou seja, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra."

Logo, professores e demais profissionais da educação, ao compreenderem que as crianças são seres da natureza, são responsáveis por repensar e transformar uma jornada pedagógica que supervaloriza os espaços fechados e fomentar práticas pedagógicas que explorem o contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de referência.

2.3 Concepção de sociedade

Ao pensar na concepção de sociedade que mais se assemelha com o almejado na "perspectiva de construção histórica de sociedades sustentáveis, isto é, que sejam socialmente justas, economicamente viáveis e ambientalmente saudáveis" (TIRIBA, 2010, p. 3), chega-se à conclusão que essa concepção de sociedade atualmente configura-se como utópica, uma vez que a sociedade atual emerge em meio ao consumo desenfreado, onde "o trabalho passa a ocupar um tempo muito maior na vida das pessoas, as interações entre adultos e crianças perdem em tempo e qualidade.

O consumo, então, funciona como compensação para as insatisfações e frustrações geradas pela insuficiência de proximidade afetiva, por um estilo de vida que valoriza o ter, em detrimento do ser" (BOFF, 1999). Dessa forma, busca-se a construção de sociedades sustentáveis, onde são necessários conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial (TIRIBA, 2010). O objetivo atual consiste na criação de uma sociedade que esteja comprometida com o bem-estar dos povos,

vivendo em equilíbrio com as demais espécies, e para isso, torna-se essencial aprender a reverenciar a natureza.

2.4 Concepção de escola e aprendizagem

Ao encontro das demais concepções exploradas, Tiriba (2010, p. 14) clarifica que a escola se constitui como "instituição formadora de inteligências, valores e sentimentos generosos em relação à vida; como campos de intervenção que nos possibilitem desmontar filosofias e ideologias antropocêntricas e consumistas que norteiam as práticas sociais atuais".

A concepção ideal de escola e aprendizagem corresponde aquela que se distancia de uma "organização escolar que empareda as crianças em um mundo artificializado e distante de sua origem natural, que privilegia os processos racionais e entende que os recursos naturais, renováveis e não renováveis, existem para serem utilizados pelos seres humanos"(TIRIBA, 2010, p. 14).

Tem-se o intuito de que nas escolas, o cotidiano de crianças e adultos nesses espaços assegurem aprendizagens e qualidade de vida no plano de três ecologias: pessoal, social e ambiental. Elas estão articuladas ao compromisso ético de cuidar, e constituem em parâmetro para a elaboração dos planejamentos pedagógicos desenvolvidos nas instituições escolares na medida em que possibilitam uma reflexão sobre a qualidade das relações com a natureza entre as pessoas que constituem a comunidade escolar e propiciando aos profissionais pensarem nos espaços naturais como espaços privilegiados para as aprendizagens.

2.5 Sala de aula ao ar livre

O Projeto Sementes do Futuro, com uma sala de aula ao ar livre tem o objetivo de promover a autonomia das crianças, proporcionando momentos de aprendizagem prática que corroboram o conteúdo estudado em sala de aula, além de experiências educativas. Essa abordagem oferece uma oportunidade valiosa para que as crianças se conectem mais com a natureza, fortalecendo seu vínculo com o ambiente natural e estimulando o desenvolvimento de habilidades de observação, exploração e autonomia. Dessa forma, a experiência ao ar livre enriquece o processo educativo, tornando-o mais dinâmico e significativo para os estudantes.

Nesse sentido, valoriza-se a relação afetiva da criança com a natureza, onde um espaço é concedido às crianças, para que expressem sua autonomia e protagonismo, transformando o ambiente que frequentam, brincando e aprendendo com a natureza em uma troca constante que gera benefícios para a própria criança, para sua comunidade e para a natureza.

Ao fomentar experiências afetivas com a natureza na escola, contribui-se para a formação de sujeitos que reconheçam a relação com o meio ambiente vista como um projeto pessoal e social de construção de si mesmo e ao mesmo tempo de reconstrução do mundo pela significação e pelo agir (SAUVÈ, 2016). Relação esta de respeito ao bem comum, da natureza da qual os seres humanos fazem parte, uma vez que para Spinoza (2009), os seres são modos de expressão da natureza que afetam e que são afetados; que vivem em estado de conexão com outros modos e que se potencializam nesse estado de conexão. Como seres humanos, nos caracterizamos como substâncias dependentes da substância única e maior, a natureza.

3 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

De forma a apresentar a experiência inovadora que permitiu, por meio do uso da sala de aula ao ar livre, qualificar tanto as aprendizagens, quanto às experiências afetivas com a natureza, elegeu-se a metodologia de abordagem qualitativa sistematizada com o uso da técnica do questionário na modalidade on-line aos familiares das crianças que participaram do projeto Sementes do Futuro.

Desse modo, os questionários aplicados permitiram, segundo Gil (2011, p. 128) uma investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc". As respostas obtidas foram analisadas e tratadas visando a construção de categorias.

No que se refere aos dados dos entrevistados, 57,7% possuem idade entre 30 e 40 anos, 19,2% entre 20 e 30 anos e 19,2% entre 40 e 50 anos, o que demonstra que a maioria dos entrevistados que possuem filhos matriculados na escola de

campo concentram-se na faixa etária entre 30 e 40 anos. A vista disto, salienta-se o percentual expressivo de jovens adultos que residem no campo.

Quando questionados sobre seu grau de escolarização, 34,6% sinalizaram possuir ensino médio, na medida em que 15,4% declararam possuir ensino fundamental. Esta percentagem evidencia a nula adesão ao ensino superior por parte dos participantes. Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecer normas para a educação no meio rural. Prevê-se que os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, peculiaridades da vida rural e região; e os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo (art. 28), porém, estas normas não foram estabelecidas como constam na teoria.

Ao serem questionadas sobre o grau de parentesco com as crianças, 96,2% dos entrevistados afirmaram ser mães das crianças e o restante ser pais, demonstrando o predomínio expressivo da figura feminina como principal responsável pela criança no domicílio e na unidade de ensino.

Ao questionados sobre já terem ouvido falar da sala ao ar livre da E. C. Manoel Jason Pereira, 92,3% responderam que tomaram conhecimento a partir do relato do (a) seu (a) filho (a) em casa, enquanto 7,7% ouviram falar a respeito na reunião de pais e responsáveis na escola. Portanto, nenhum dos respondentes alegou nunca ter ouvido falar do projeto, o que denota um retorno positivo sobre a finalidade da sala de aula ao ar livre ser desenvolvida em uma instituição de ensino, onde há a promoção da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, envolvendo a participação da comunidade na educação, e contribuindo com a relação de bem-estar com o meio ambiente onde se desenvolve o Projeto Sementes do Futuro.

No momento em que os responsáveis foram questionados sobre as experiências (atividades) educativas no âmbito da sala de aula ao ar livre que seus filhos/as relataram participar na escola, 73,1% afirmaram ouvir relatos sobre os cuidados com os animais domésticos da escola, 65,4% ouviram sobre a construção e manejo da horta, 57,7% sobre o plantio de mudas frutíferas que os alunos mesmos levaram para plantar no pomar da escola, 46,2% afirmaram a colheita de hortaliças e frutas. As respostas evidenciam a efetivação do Projeto Sementes do Futuro, a

partir da sala de aula ao ar livre, na ação de "religar" as crianças com a natureza e a relevância dos desemparedar (TIRIBA, 2010).

Nessa perspectiva, Tiriba (2010) manifesta a importância do "diálogo da criação", onde torna-se imprescindível reinventar os tempos, os espaços, as rotinas nas escolas para que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, podendo alimentar-se dos elos que as afirmam como seres orgânicos.

Ainda, quando questionados se haviam percebido melhoria na aprendizagem de seus filhos/as após o início das aulas na sala de aula ao ar livre na Escola, 100% dos participantes responderam que sim, ressaltando a potência da relação afetiva das crianças com a natureza no processo de ensino e aprendizagem.

Ao justificarem a resposta citada acima, os respondentes trouxeram dimensões positivas da realização do Projeto Sementes do Futuro na Escola:

> ***Respondente 1:*** *Sim, acho sim, deveria ter em todas as escolas.*
>
> ***Respondente 2:*** *Sim, isso tem um valor muito grande para mim… num mundo de telas.*
>
> ***Respondente 3:*** *A natureza é um laboratório vivo e as aulas promovem o desenvolvimento físico e social.*
>
> ***Respondente 4:*** *Sim. As crianças saem das quatro paredes, possibilitando um ensino e aprendizagem dinâmico, que promove o interesse dos alunos e o engajamento na prática com cada vivência.*
>
> ***Respondente 5:*** *Sim ! Esse contato é muito importante para aprender e também valorizar a natureza.*
>
> ***Respondente 6:*** *Sim eles da a importância das hortas de onde vem as verduras e frutas que eles consomem, que é trabalhoso.*

Sendo assim, o Projeto Sementes do Futuro, tem proporcionado encontros positivos com os demais seres vivos e processos naturais, também permitindo que as crianças se reconheçam enquanto pertencentes da natureza viva, onde o ser e o ambiente não são elementos em separado (PROFICE E TIRIBA, 2019), onde podem brincar e aprender com a natureza em uma troca constante o que gera benefícios também para as famílias dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam para uma qualificação significativa no processo de aprendizagem das crianças, na ampliação de saberes no que concerne ao conhecimento e reconhecimento como seres pertencentes e que tem responsabilidade no cuidado com a natureza.

As respostas obtidas indicam para uma expansão das ideias sobre o direito das crianças com experiências afetivas com a natureza, a incorporação dos conhecimentos essenciais para compreender a relevância de permitir que as crianças brinquem com e na natureza, favorecendo a ideia de nos constituirmos enquanto extensão da natureza, no sentido de que a relação com ela proporciona a apropriação de saberes essenciais para a vida humana.

Nesse sentido, assegurar que as crianças tenham contato com a natureza, colocar as mãos na terra, plantar, cuidar e colher o alimento, é uma experiência grandiosa, garante uma infância de descobertas, autonomia, vínculo com a natureza e potência. O Projeto Sementes do Futuro permite que crianças e natureza vivam em harmonia e segurança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de jun. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1198 9-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 de jun. de 2025.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** Ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-cri ancas-natureza-lea-tiriba/file Acesso em: 10 de jun. de 2025.

TIRIBA, Léa. **Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil.** In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Orgs.). Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1ª ed. Brasília: MEC, Ministério do Meio Ambiente, UNESCO, 2007, p. 219-228.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88370. Acesso em: 6 ago. 2023.

SAUVE, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental. **Contrapontos**, Florianopolis , v. 16, n. 2, p. 288-299, mayo 2016 .

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v16n2/1984-7114-ctp-16-02-00288.pdf Acesso em 23 jun. 2025.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Traduzido por Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IF HORTA PEDAGÓGICA: SABERES TRADICIONAIS E SABERES CIENTÍFICOS DA AGROECOLOGIA

Ângela Silva[1]

Emy Francielli Lunardi[2]

Manuela Blasi Gabardo[3]

Janilson Lotério[4]

Marcos Euzébio Maciel[5]

RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar uma prática interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento, a citar Biologia, Química, História e Matemática com a Agroecologia por meio da implantação de uma horta escolar. Os procedimentos metodológicos envolveram atividades teórico-práticas, incluindo palestra, aula experimental em laboratório, visita técnica e trabalho de campo. Esta experiência foi realizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, no primeiro semestre de 2025, no componente curricular Oficina de Integração III, que tem como eixo norteador Sustentabilidade e Ambiente. Contou com a participação de quatro professores e 24 estudantes do Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado ao Ensino Médio, além da parceria estabelecida com um engenheiro agrônomo da Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense (APACO) e do coletivo de mulheres camponesas, denominado Associação Pitanga Rosa. O processo mostrou a importância da conexão entre os saberes populares e científicos e o papel fundamental da interdisciplinaridade para a superação da fragmentação do conhecimento acadêmico. A execução final da horta pedagógica possibilitou o sentido da completude e da materialização das ações na produção das hortaliças, integrando ciência, saberes tradicionais e o contexto social, viabilizando as múltiplas dimensões da construção do conhecimento e da sustentabilidade. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem ocorreu por meio de diversos recursos didáticos, como a apresentação de portfólio, contendo relatos das aulas e de atividades de campo, assim como as apresentações orais durante e ao final do semestre.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Agroecologia. Horta escolar. Sustentabilidade.

[1] Doutora em Química, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, angela.silva@ifsc.edu.br.
[2] Mestra em História, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, emy.lunardi@ifsc.edu.br.
[3] Estudante do Curso Técnico Integrado em Sistemas de Energia Renovável, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, manublasigabardo@gmail.com.
[4] Mestre em Matemática, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, janilson.loterio@ifsc.edu.br.
[5] Doutor de Biologia, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó, marcos.maciel@ifsc.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Em 2024, houve o estabelecimento de um marco legislativo para a regulamentação da oferta da Educação Básica integrada à Educação Profissional por meio do Decreto 5.154/2024, visando a superação da fragmentação da educação e buscando a formação integral dos estudantes. De acordo com Ramos (2014), a legislação brasileira passou a considerar a oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica por meio de um mesmo curso, com matriz curricular única, baseando-se em fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos em acordo com as concepções da educação politécnica. Em outras palavras, vislumbra-se uma formação integral do estudante considerando as dimensões intelectual, técnica, cultural, ética e política.

Tendo em vista estes pressupostos, no câmpus Chapecó do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) desde o ano de 2009 muitos avanços têm sido percebidos nas organizações curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Eletromecânica na modalidade EJA (PROEJA), Informática, Desenvolvimento de Sistemas (TDS) e Sistemas de Energia Renovável (SER). Ao longo destes 16 anos, muitos desafios e experiências exitosas têm sido observados nos componentes curriculares denominados Oficinas de Integração (OIs), que estão situadas em todos os anos dos cursos como uma das principais estratégias de integração curricular e interdisciplinaridade, envolvendo as áreas da formação básica e da técnica.

No curso SER, alvo desta prática pedagógica, as OIs são orientadas segundo eixos norteadores que estão distribuídos no primeiro, terceiro, quinto e sétimo semestres, abordando respectivamente: Cultura, Ciência e Sociedade; Trabalho, Tecnologia e Poder; Sustentabilidade e Ambiente; e Aplicações dos Sistemas de Energia Renovável. Embora estes eixos estejam previstos no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a cada semestre, uma temática específica é delimitada por consenso dos professores envolvidos, normalmente de diferentes áreas do conhecimento (educação básica e técnica). As atividades previstas nas OIs reforçam o exercício da interdisciplinaridade e da integração curricular sendo “espaços privilegiados para que estudantes e professores construam conjuntamente as diferentes conexões entre os saberes das áreas do conhecimento” (IFSC, 2022, p. 16).

Diante disto, no primeiro semestre de 2025, a OI 3 do curso SER foi pensada e realizada coletivamente para integrar as áreas de Energia Renovável, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática por meio do eixo norteador: Sustentabilidade e Ambiente. O fio condutor voltou-se para a participação na Olimpíada Restaura Natureza que engloba uma fase online teórica e uma fase prática, para a qual estabeleceu-se a implantação de uma horta escolar, batizada de IF Horta Pedagógica. Participaram desta ação, quatro professores e 24 estudantes, além da parceria estabelecida com um engenheiro agrônomo da Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense (APACO) e do coletivo de mulheres camponesas, denominado Associação Pitanga Rosa. Para realizar esta implantação, houve atividades teórico-práticas provenientes dos conhecimentos científicos das diferentes áreas envolvidas e da agroecologia, bem como dos saberes tradicionais acumulados pelas gerações de mulheres camponesas. A seguir, apresentam-se a fundamentação teórica que embasou essa prática, as atividades desenvolvidas e o desenrolar dessa experiência, com seus desafios, conquistas e percalços.

2 A CONSTRUÇÃO DE SABERES CIENTÍFICOS E A INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DO CONCEITO DE AGROECOLOGIA

A fragmentação do conhecimento e a formação dos estudantes de modo linear, sem o estabelecimento de conexões entre assuntos aprendidos em sala de aula, nem destes com a realidade, tem sido tema de debate no contexto escolar e no meio acadêmico, especialmente em âmbito do currículo integrado. Frigotto (2010, p. 43) aponta o caráter necessário da interdisciplinaridade no campo das ciências sociais e educativas, como possibilidade de superar a fragmentação do conhecimento e como prática que “Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.”

Ao defenderem o Ensino Médio Integrado (EMI), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 116) fundamentam a interdisciplinaridade, por meio de um conceito atrelado à formação do sujeito em sua totalidade, compreendendo aspectos científicos, culturais e sociais:

> A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado

> dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Os autores remetem ao sentido da completude na formação dos estudantes, pois, em tese, na integração curricular a formação geral torna-se parte inseparável da educação profissional, almejando a preparação para o mundo do trabalho. Neste sentido, a interdisciplinaridade tem papel fundamental (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 84).

Seguindo estes pressupostos, a OI 3 buscou em seu desenrolar atender à formação integral dos estudantes por meio de diversas atividades teórico-práticas e interdisciplinares que integravam as diferentes áreas do conhecimento. Estas atividades, em uma primeira etapa, tiveram como objetivo atender ao princípio de fundamentação do conhecimento científico, a partir de diferentes olhares e conceitos, possibilitando a apropriação dos saberes pelos estudantes, de modo contextualizado e organizado no entorno da temática do semestre. Daí tem-se o Quadro 1, a seguir, que mostra a sequência de atividades desenvolvidas na OI 3, preparando as etapas posteriores.

Quadro 1 – Cronograma de atividades desenvolvidas na OI3 na fase de fundamentação científica.

Atividade	Descrição da atividade
01	Conceito de sustentabilidade
02	Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)
03	ODS 11 - Cidades e comunidades sustentáveis - produções de maquetes e troca de experiências sobre sustentabilidade e possíveis transformações em espaços reais
04	Impactos da atividade humana no planeta - pegada ecológica na prática - interação com endereços eletrônicos acessíveis e disponíveis *online*
05	Revolução verde e a agroecologia - Palestra com Engenheiro Agrônomo da APACO
06	Produção de biofertilizante a partir de resíduos de alimentos: biodigestão anaeróbia - Aula prática em laboratório

Fonte: Autores (2025).

De acordo com as atividades apresentadas no Quadro 1, nesta etapa de fundamentação, os estudantes e professores observaram que a temática básica dos ensinamentos e debates estava centrada na agroecologia, uma prática hoje estudada e aprimorada com conhecimentos acadêmicos mas que historicamente tem suas bases nas práticas agrícolas de comunidades tradicionais e nas experiências das mulheres camponesas. Assim, a agroecologia tornou-se o elo para a prática interdisciplinar não apenas entre áreas do conhecimento, mas também

entre saberes científicos e populares.

A agroecologia, enquanto ciência, é considerada interdisciplinar em sua essência. Saragoso, Machado e Garcia (2019) sintetizam diferentes versões e conceitos abordados na literatura sobre o tema, indicando avanços significativos para quebra de paradigmas relacionados à agricultura convencional, possibilitando a integração entre ciência, técnica e prática. A agroecologia opõe-se ao método convencional de produção de alimentos, valorizando e resgatando os saberes tradicionais, visando a agricultura de subsistência, o desenvolvimento local e a erradicação da fome e da pobreza de modo sustentável.

Bavuzo *et al.* (2020, p. 2) ressaltam a agroecologia como um elemento agregador que "[...] apresenta-se respeitando e valorizando campos distintos do conhecimento científico, caminhando por movimentos político-sociais e incorporando o saber tradicional como elemento chave". Nesta perspectiva, a agroecologia tornou-se um conhecimento teórico-prático norteador da interdisciplinaridade nas aulas da OI 3, estando no centro dos debates e possibilitando diferentes abordagens do conhecimento, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Agroecologia e Interdisciplinaridade, saberes científicos entrelaçados.

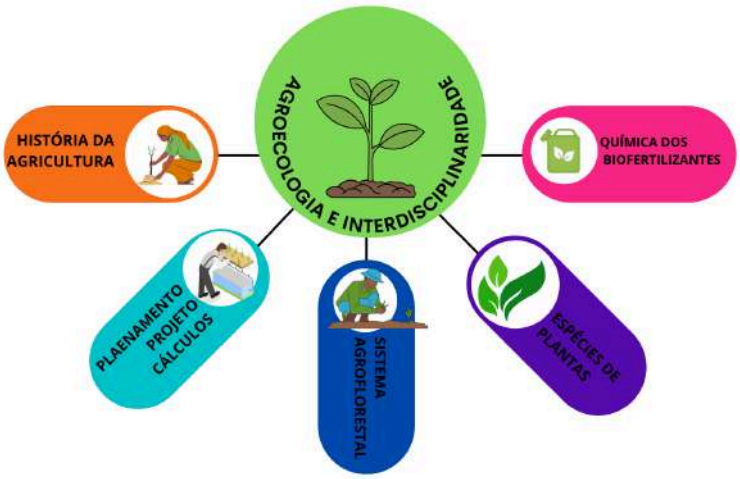

Fonte: Autores (2025).

No processo da integração curricular e apropriação do conhecimento de forma interdisciplinar, a primeira etapa de fundamentação científica cumpriu seu papel e preparou os estudantes para o próximo estágio de aquisição de conhecimentos e produção de memórias do percurso educativo, envolvendo uma vivência prática e

um dia de trabalho no campo.

3 OS SABERES TRADICIONAIS NA ASSOCIAÇÃO PITANGA ROSA

Considerando as discussões realizadas na etapa de fundamentação científica, planejou-se uma visita técnica à uma agrofloresta e a um coletivo que pudesse promover experiências práticas transformadoras e compartilhamento de saberes tradicionais: a Associação Pitanga Rosa. Esta associação foi iniciada em Chapecó pela educadora popular Rosalina Nogueira da Silva, na comunidade do Faxinal dos Rosas, e reúne diversas mulheres agricultoras que atuam em trabalho voluntário. Derivada das discussões sobre direitos trabalhistas e previdenciários no campo, situações de discriminação e violência de gênero, e valorização da agroecologia realizadas nos últimos 40 anos pelo Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pitanga Rosa dedica-se ao estudo e à prática agroecológica na produção, plantio, processamento e conservação de plantas medicinais, alimentícias tradicionais e não convencionais (PANCs), além de resgatar, reproduzir e distribuir sementes crioulas. Também atua na conscientização sobre alimentação saudável, livre de agrotóxicos, no resgate e disseminação dos saberes ancestrais de indígenas e caboclos sobre plantas medicinais e fitoterápicos e sua utilização na prevenção e tratamento de doenças (BEN, 2016).

As voluntárias, de diversas comunidades e cidades no entorno, se reúnem duas vezes por semana, nas segundas e quintas-feiras, para realizar o preparo do solo, separação e reprodução das sementes e mudas, plantio, cultivo, colheita, secagem, processamento e armazenamento das plantas e produtos fitoterápicos artesanais – como xaropes, pomadas, comprimidos, *sprays*, hidrolatos, óleos essenciais, compostos, chás, sal temperado etc. –, além de agendarem cursos e receberem grupos. Numa quinta-feira, os participantes da OI 3 passaram a manhã conversando com parte deste grupo de mulheres, conhecendo suas histórias, observando a horta e as etapas de processamento, vivenciando experiências sustentáveis de respeito ao solo, às plantas e aos ecossistemas, e valorizando os diferentes saberes e o trabalho coletivo.

4 PRÁTICA AGROECOLÓGICA: A IF HORTA PEDAGÓGICA

Paralelamente ao processo de fundamentação científica e visita técnica à Associação Pitanga Rosa, os professores pleitearam junto à direção do câmpus um espaço de grama, numa ponta triangular do terreno do IFSC Chapecó, para ser transformado na IF Horta Pedagógica. A localização dessa área apresenta uma boa iluminação solar e também não fica em um lugar de passagem frequente dos estudantes. Garantido este espaço de 126,87m², partiu-se para o planejamento da implantação da horta – que, no futuro, pretende-se seja um mini Sistema Agroflorestal (SAF). Inicialmente, o espaço foi medido, seis canteiros triangulares foram planejados no programa Geogebra e depois foram demarcados na horta.

O próximo passo foi a preparação do primeiro canteiro. Esta atividade contou com o auxílio e os conhecimentos do jardineiro escolar, do engenheiro agrônomo da APACO e de uma voluntária da Associação Pitanga Rosa. Em primeiro lugar, foi preciso roçar a grama alta do terreno. A seguir, com uso do tratorito, emprestado pela APACO, e de enxadas, o solo foi revolvido. Contudo, além da grama e da compactação, havia muitas pedras que precisaram ser retiradas manualmente. Com o solo limpo e descompactado, fez-se necessário torná-lo mais rico em nutrientes. Usou-se casca de arroz carbonizado, pó de rocha basalto e esterco animal, que posteriormente foram complementados com casca de ovos moída como fonte de cálcio e biofertilizante líquido diluído, produzido pelos estudantes no biodigestor do câmpus a partir da decomposição de restos de alimentos recolhidos de todos os setores. Neste processo, o primeiro canteiro também foi demarcado com pedaços de caule de bananeira e o solo foi coberto por palhas secas.

A etapa seguinte foi o início do plantio de mudas variadas compradas e doadas. As árvores frutíferas, como pitanga, laranja do céu, morgote e manga, e as nativas, como o ipê, foram plantadas nas laterais do terreno. No canteiro, plantaram-se diversas PANCs e plantas medicinais como: alecrim, alfavaca, arruda, baleeira, bertalha, capuchinha, hortelã, lavanda, manjericão, manjerona, melão de são-caetano, melissa, mirra, pariparoba, pulmonária (peixinho) e sálvia, além de mudas de hortaliças como alface, couve, ervilha e espinafre. Cabe destacar que essa mistura de plantas medicinais, PANC's e hortaliças junto com árvores frutíferas e nativas configura-se como uma das características de um SAF.

Posteriormente, pretendia-se repetir o processo com os outros cinco canteiros, contudo, diversos imprevistos dificultaram esta execução: alta compactação do solo, excesso de chuvas, queda brusca de temperatura e geadas, dificuldade em agendar novamente o auxílio do tratorito da APACO. Como resultado, apenas mais um canteiro conseguiu ser executado.

5 AVALIAÇÃO DO PROCESSO

Metodologicamente, o componente curricular da OI 3 segue os sentidos da integração curricular, compreendendo sete momentos: a) problematização que reflete sobre o Eixo Integrador e suas conexões e define a temática do semestre a partir de um problema ou situação; b) instrumentalização que traz o aprofundamento de conteúdos vinculados ao Eixo Integrador e à temática; c) experimentação que envolve aulas práticas e experimentais, oficinas e visitas, dentre outras estratégias para materializar os conhecimentos, problemáticas e fenômenos que se deseja explicitar; d) orientação voltada ao trabalho individual e de grupo, com acompanhamento e orientação de um ou mais professores; e) sistematização que visa a conexão da parte com o todo, por meio da retomada do que foi feito e da produção de sínteses parciais e final; f) consolidação que organiza e resume todo o trabalho do semestre com uma apresentação prévia; e g) socialização enquanto momento em que os conhecimentos consolidados são comunicados ao conjunto da comunidade escolar (IFSC, 2022).

Nesse processo, as atividades que perpassam pelos momentos de integração curricular configuram-se como propostas de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem. Compreendendo que a avaliação da aprendizagem requer planejamento e que “o ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha [...] é uma atividade-meio, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados [...]” (LUCKESI, 2009, p. 106), as atividades avaliativas foram construídas e consensuadas pelos professores e expostas com clareza aos estudantes.

Dentre as atividades que foram planejadas e desenvolvidas para a avaliação da aprendizagem, destacam-se: questionário diagnóstico sobre sustentabilidade; desenvolvimento de maquetes; apresentação de trabalhos orais; portfólio com

registro semanal de atividades desenvolvidas, apontamentos e sínteses de aulas e palestras; relatórios de aulas práticas experimentais e da visita técnica; participação individual na fase online da Olimpíada Restaura Natureza; comprometimento no trabalho de campo de forma individual e coletiva na fase prática da Olimpíada; produção de um audiovisual, de fotos e de um folder como forma de relatar a fase prática da IF Horta Pedagógica; elaboração dos projetos finais para os canteiros da horta e apresentação para a comunidade.

Este conjunto de atividades diversificadas foram pensadas no sentido de superar o conceito tradicional de avaliação que está centrado basicamente na pedagogia do exame, resumindo-se em notas, conceitos, reprovação e aprovação. Portanto, observou-se também a autonomia científica e criticidade dos estudantes no desenvolvimento de tarefas e ações, dentre outros aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Conforme Luckesi (2009, p. 130), “[...] o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso também que haja um ensino intencional”, portanto, nesta proposta da OI 3, ensino e aprendizagem tiveram um caráter intencional, contribuindo para a formação dos estudantes e levando a resultados positivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência apresentada neste relato mostra a possibilidade da materialização da integração curricular e da interdisciplinaridade no componente curricular de Oficina de Integração 3, por meio do eixo norteador Sustentabilidade e Meio Ambiente, da temática e das práticas agroecológicas, das parcerias entre saberes científicos e ancestrais das comunidades camponesas, da interação e planejamento conjunto de professores de diferentes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e as Energias Renováveis) e da utilização dos sete momentos de integração, buscando-se a superação da fragmentação entre formação geral e técnica no ensino médio integrado.

Seguiu-se a visão de Freire (2010, p. 98) de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, estando além dos conhecimentos dos conteúdos disciplinares, mas acima de tudo conduzindo a novos aprendizados e uma visão

crítica e reflexiva do mundo do qual se faz parte. Assim, a partir do processo de planejamento e execução dos primeiros canteiros de uma horta pedagógica em acordo com os princípios da agroecologia, da sustentabilidade e do bem estar social, iniciando um mini sistema agroflorestal, os estudantes puderam observar na prática os desafios enfrentados pelos agricultores na seleção de espécies, cuidado com o solo e intempéries do clima, compreendendo melhor a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

BEN, F. **Pitanga Rosa:** sabedoria tradicional aplicada ao cultivo e processamento de plantas medicinais no oeste catarinense. Formosa do Sul: Museu de Formosa do Sul, 2016. Cartilha de apoio didático.

BAVUZO, J. C. R. *et al.* Agroecologia e interdisciplinaridade: uma construção metodológica coletiva do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável - UFFS. **Cadernos de Agroecologia** – Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, set. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado ao Ensino Médio**. Chapecó: IFSC, 2022. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/en/tecnicos-integrados/-/visualizar/sistemas-de-energia-renovavel/Campus-Chapeco/154/211/nO9EQhPgKNer. Acesso em: 03 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

SARAGOSO, T. M. R.; MACHADO, L. G.; GARCIA, E. G. M. Agroecologia: uma ciência interdisciplinar. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar,** Campina Grande, v. 3, n. 1, p. 107–113, 15 ago. 2019.

Políticas de Currículo e Avaliação na Formação Continuada Transdisciplinar: Desafios e Possibilidades para a Docência

Daniele Saheb Pedroso[1]

Isabelle Porteles[2]

Jhony Cesar Grein[3]

Matheus Alves de Paula[4]

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre as políticas de currículo e avaliação e os processos de formação continuada docente, à luz da transdisciplinaridade e da complexidade. Parte-se da constatação de que, embora as políticas educacionais reconheçam a importância da formação docente e da avaliação formativa, ainda predominam abordagens fragmentadas e prescritivas, que limitam a autonomia dos professores e reduzem o potencial transformador da prática pedagógica. Com base nos aportes teóricos de Edgar Morin e Basarab Nicolescu, defende-se a necessidade de uma mudança paradigmática na compreensão da formação docente, concebendo-a como processo permanente, coletivo e contextualizado, orientado pela escuta, pelo diálogo entre saberes e pela construção de sentidos. Nesse contexto, a articulação entre currículo, avaliação e formação precisa ser ressignificada para promover uma educação mais integrada, ética e coerente com os desafios do nosso tempo. Conclui-se que a valorização da transdisciplinaridade e da complexidade oferece caminhos potentes para reconfigurar o trabalho docente e fortalecer políticas públicas que estejam verdadeiramente comprometidas com a construção de uma escola democrática, plural e emancipadora.

Palavras-chave: Políticas públicas, Autonomia docente, Prática pedagógica, Educação crítica.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema de investigação as políticas de avaliação e currículo na formação continuada de professores, com ênfase em uma análise crítica das relações entre as políticas de currículo e avaliação e os processos de formação continuada docente orientados pela

[1] Doutora em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, daniele.saheb@pucpr.br.
[2] Mestranda em educação, instituição e e-mail.
[3] Mestrando em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, isabelle.porteles@pucpr.edu.br.
[4] Doutorando em educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná e matheusalvesdanelichen10@gmail.com.

transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade, neste estudo, é assumida como uma categoria epistemológica que se insere no campo da complexidade, conforme os aportes de Morin (2000) e Nicolescu (1999). Parte-se da compreensão de que os fenômenos educacionais, especialmente os processos de formação, não podem ser entendidos de forma fragmentada ou disciplinar, pois são atravessados por múltiplos níveis de realidade, exigindo abordagens que articulem diferentes saberes, dimensões e experiências. Nesse sentido, a transdisciplinaridade não é tratada apenas como um método, mas como uma práxis da complexidade, que integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas, sociais e culturais.

Neste artigo, parte-se do seguinte problema: como as políticas de currículo e avaliação, marcadas por uma lógica de padronização e controle, influenciam — e, por vezes, limitam — os processos de formação continuada docente? A partir dessa questão, o objetivo é analisar em que medida tais políticas dialogam ou entram em tensão com propostas formativas transdisciplinares, buscando compreender como essa abordagem pode contribuir para uma prática docente mais crítica, integrada e sensível às complexidades do cotidiano escolar.

Este trabalho discute sobre: políticas curriculares na formação docente, avaliação educacional e abordagem transdisciplinar na formação continuada. E, em consonância com a abordagem metodológica qualitativa e interpretativa, são eleitas as seguintes categorias de análise, conforme Bardin (1977): frequência, relevância temática e intencionalidade discursiva, as quais permitem interpretar os sentidos atribuídos às práticas formativas e aos dispositivos de regulação presentes nas políticas de currículo e avaliação no contexto da formação continuada.

2. Desenvolvimento

2.1 Políticas de Currículo e Avaliação na Formação Docente

A análise das políticas de currículo e avaliação, no contexto da formação continuada de professores, exige compreender esses dispositivos não apenas como elementos técnicos da organização escolar, mas como construções profundamente atravessadas por disputas de poder, interesses econômicos, sociais, culturais e ideológicos. Como destaca Ball (2001), as políticas

educacionais não são neutras nem objetivas, mas sim arenas de disputa, de onde emergem tanto mecanismos de regulação quanto possibilidades de resistência e transformação. Silva (1999) reforça essa ideia ao afirmar que o currículo é um texto político e cultural que traduz intenções e configura identidades.

No campo de avaliação, as políticas contemporâneas vêm sendo fortemente orientadas por lógicas de performatividade, accountability e controle, características de um cenário educacional globalizado e profundamente influenciado por agendas neoliberais (Ball, 2001). Essas políticas operam, frequentemente, por meio da padronização dos saberes, da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas, e da centralização de parâmetros que, ao pretenderem assegurar qualidade, acabam por reduzir a complexidade dos processos formativos (Eyng, 2021). Conforme aponta Silva (1999), o currículo, ao ser construído como prescrição normativa, carrega intencionalidades e contribui para a produção de subjetividades e modos de ser no mundo.

Essa lógica afeta diretamente os processos de formação docente. As políticas de currículo, ao definirem o que deve ser ensinado, também condicionam o que deve ser aprendido e, consequentemente, qual perfil de professor se espera formar (Pacheco, 2001). Isso significa que, quando o currículo é concebido a partir de uma matriz prescritiva, homogênea e descontextualizada, limita-se a possibilidade de formação crítica, autônoma e criativa, reduzindo o professor a um mero executor de prescrições (Silva, 1999). Tal movimento reflete o que Afonso (2009) denuncia como o deslocamento da formação docente para uma lógica instrumental, centrada na eficiência, no desempenho e na adaptação dos sujeitos às exigências do mercado.

No âmbito da avaliação, observa-se um fenômeno semelhante. As políticas avaliativas, alinhadas à lógica da performatividade, vêm sendo construídas como dispositivos de controle dos sistemas educacionais, das instituições, dos professores e dos próprios estudantes (Ball, 2001; Afonso, 2009). Luckesi (2011) é categórico ao afirmar que a avaliação, quando estruturada apenas como instrumento de verificação e mensuração, perde sua função formativa e assume um caráter punitivo, classificatório e excludente. No

contexto das políticas públicas, essa lógica se materializa na centralidade conferida às avaliações em larga escala, que, embora apresentem como finalidade a melhoria da qualidade da educação, acabam, muitas vezes, reforçando processos de homogeneização, ranqueamento e competição entre instituições, redes e sujeitos (Eyng, 2021).

A atuação das políticas de currículo e avaliação na formação docente, portanto, revela-se como um campo tensionado por duas forças. De um lado, os dispositivos normativos e regulatórios, que operam na lógica da padronização, do controle e da performatividade; de outro, os movimentos que buscam ressignificar esses processos, afirmando a centralidade do professor como sujeito epistêmico, ético, político e cultural (Pacheco, 2001; Silva, 1999). Eyng (2021) contribui de maneira significativa para esse debate ao afirmar que a avaliação e o currículo precisam ser pensados como instrumentos de mediação pedagógica e não como dispositivos de controle.

Isso significa compreender que tanto o currículo quanto a avaliação devem ser organizados de forma articulada, dialogando com os sujeitos, os contextos e os projetos de formação, sempre na perspectiva da garantia dos direitos e da construção de uma educação emancipatória (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2014). Pacheco (2001), ao analisar os processos de construção curricular, reforça que o currículo se constitui como um espaço de produção cultural, no qual se encontram e se confrontam diferentes saberes, valores e interesses. Esse entendimento sustenta a ideia de que as políticas curriculares devem ser abertas, dialógicas e coletivas, permitindo aos professores exercerem sua autonomia, criatividade e capacidade crítica.

Diante desse cenário, discutir as políticas de currículo e avaliação na formação docente implica reconhecer que esses processos não são neutros nem isentos de disputas (Ball, 2001; Afonso, 2009). Eles refletem projetos de sociedade, de educação e de formação humana. Por isso, tensionar as lógicas de padronização e controle que atravessam as políticas educacionais contemporâneas é condição necessária para afirmar uma perspectiva de formação coerente com os princípios da complexidade, da transdisciplinaridade e da emancipação dos sujeitos (Eyng, 2021).

Essa análise reforça, portanto, a necessidade de compreender que a

formação continuada de professores, quando submetida a modelos formativos alinhados a essas políticas restritivas, tende a se distanciar de uma proposta de desenvolvimento profissional crítico, reflexivo e transformador.

2.2 Formação Continuada na Perspectiva Transdisciplinar

Refletir sobre a formação continuada de professores na perspectiva transdisciplinar exige, antes de tudo, compreender que essa proposta epistemológica rompe com a lógica fragmentada e reducionista que historicamente tem marcado os processos educativos. A transdisciplinaridade, alicerçada no paradigma da complexidade, não é apenas uma metodologia ou um conjunto de técnicas, mas sim uma atitude epistemológica, ontológica e ética diante do conhecimento e da vida (Moraes, 2008).

No contexto da formação docente, a transdisciplinaridade surge como uma resposta às limitações dos modelos formativos tradicionais, que tendem a isolar os saberes, compartimentar as áreas do conhecimento e desconsiderar as dimensões subjetivas, culturais, afetivas e éticas da prática pedagógica. Essa concepção amplia a compreensão dos processos formativos, na medida em que reconhece que o fenômeno educativo não pode ser analisado unicamente a partir de um olhar disciplinar, mas exige uma abordagem que integre diferentes saberes e dimensões da existência (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024).

A esse respeito, Morin (2000) alerta que o pensamento complexo é indispensável para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, pois permite articular o todo e as partes, o uno e o diverso, o local e o global, o racional e o sensível. Essa articulação é fundamental na formação docente, pois permite compreender que ensinar e aprender não são apenas processos técnicos de transmissão de conteúdos, mas experiências profundamente humanas, atravessadas por emoções, valores, contextos e sentidos (Moraes, 2008).

Moraes (2008) contribui para essa discussão ao destacar que a formação docente na perspectiva da transdisciplinaridade implica não apenas a integração dos saberes acadêmicos, mas também o reconhecimento dos saberes da experiência, dos saberes locais, culturais, emocionais e subjetivos. Trata-se de um movimento que transcende a simples interdisciplinaridade, pois não se limita à justaposição de conteúdos, mas busca construir novos sentidos, novas

relações e novas formas de compreender e interagir com o mundo (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024).

Nesse horizonte, a formação continuada deixa de ser concebida como um processo meramente instrumental, voltado para a atualização técnica dos professores, e passa a ser entendida como um espaço de reflexão crítica, de ressignificação da prática, de construção coletiva de saberes e de desenvolvimento pessoal, profissional e social (Moraes, 2008).

Essa perspectiva rompe, portanto, com a lógica da homogeneização e da padronização, tão presentes nas políticas de currículo e avaliação, e afirma a importância da singularidade, da diversidade e da complexidade dos processos educativos (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024). A prática docente é compreendida como uma atividade complexa, que exige do professor não apenas domínio dos conteúdos, mas também sensibilidade, empatia, capacidade de escuta, de reflexão e de reinvenção constante (Moraes, 2008).

Ao assumir a transdisciplinaridade como fundamento da formação continuada, reconhece-se que o professor não é um mero aplicador de técnicas ou transmissor de conhecimentos, mas um sujeito epistêmico, ético, político e cultural, que constrói saberes em interação com seus pares, com seus estudantes e com os contextos nos quais atua (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024). Esse reconhecimento desloca o centro da formação do acúmulo de conteúdos para o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia intelectual e da responsabilidade social (Moraes, 2008).

Além disso, a transdisciplinaridade traz para o centro da formação a articulação entre as dimensões cognitivas, emocionais, éticas, espirituais e práticas da vida. Como defende Nicolescu (1999), é impossível compreender a realidade apenas por meio da razão lógica, sendo necessário integrar os saberes do pensamento racional, do sensível, do simbólico e do intuitivo (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024). Isso significa que a formação continuada deve criar espaços para que os professores reflitam não apenas sobre seus conteúdos e metodologias, mas também sobre seus próprios sentidos de existência, suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmos (Moraes, 2008).

Por essa razão, a formação transdisciplinar não se limita a um campo de conhecimento, mas constitui-se como uma práxis que integra conhecimento,

ação e ética. Essa práxis é inseparável de uma visão de mundo que reconhece a interdependência de todos os seres, a complexidade dos sistemas vivos e sociais, e a necessidade urgente de construir alternativas que enfrentem as crises contemporâneas — ambientais, sociais, educacionais, culturais e políticas (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024).

A formação continuada, quando alicerçada na Transdisciplinaridade, deixa de ser um processo de mera capacitação e passa a ser um espaço de construção de sentidos, de fortalecimento de vínculos, de desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias e de produção de conhecimento coletivo. Trata-se, portanto, de uma formação que não apenas informa, mas também transforma, na medida em que mobiliza os sujeitos a assumirem posturas críticas, éticas, reflexivas e comprometidas com a construção de uma educação orientada pela justiça social, pela equidade, pela democracia e pelo respeito à diversidade (Moraes, 2008).

Dessa forma, a perspectiva transdisciplinar na formação continuada constitui-se como um contraponto às lógicas de fragmentação e controle que marcam as políticas educacionais contemporâneas. Ela afirma a centralidade do sujeito docente como protagonista dos processos formativos, reconhecendo que a transformação da prática pedagógica está intrinsecamente vinculada à transformação de si, das relações e dos contextos nos quais a educação se realiza (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024). É nesse movimento que a formação se configura, de fato, como um espaço de resistência, de criação e de reinvenção permanente da educação e da própria vida (Moraes, 2008).

2.3 Articulação entre Políticas Curriculares, Avaliativas e a Abordagem Transdisciplinar na Formação Continuada

Analisar a articulação entre as políticas curriculares e avaliativas e a abordagem transdisciplinar na formação continuada de professores exige reconhecer, antes de tudo, que há uma tensão constante entre modelos formativos orientados por lógicas de controle, padronização e performatividade e propostas que se fundamentam na complexidade, na diversidade e na emancipação dos sujeitos (Ball, 2001).

As políticas de currículo e avaliação, ao serem construídas sob os paradigmas hegemônicos da modernidade, tendem a operar na perspectiva da

simplificação, da linearidade e da hierarquização dos saberes. Essas políticas estão a serviço de uma lógica neoliberal que transforma a educação em mercadoria e o conhecimento em instrumento de controle social (Silva, 1999).

Nesse contexto, a formação continuada de professores, quando atravessada por essas políticas, tende a ser capturada por uma lógica tecnicista, que valoriza a capacitação para o atendimento de metas, a aquisição de competências padronizadas e o desenvolvimento de práticas alinhadas às demandas do mercado (Afonso, 2009).

Por outro lado, a abordagem transdisciplinar, fundamentada na epistemologia da complexidade, constitui-se como uma via de resistência e de reinvenção da formação docente. Ela rompe com a lógica da fragmentação e do controle, propondo uma formação que valoriza a integração dos saberes, o diálogo entre os diferentes níveis de realidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética e sensível (Nicolescu, 1999).

Essa perspectiva desafia diretamente os modelos curriculares e avaliativos hegemônicos, na medida em que afirma a centralidade dos sujeitos nos processos educativos e a necessidade de construir práticas formativas que dialoguem com a diversidade, com os contextos e com os desafios contemporâneos (Eyng, 2021).

Quando se observa essa articulação, fica evidente que há um campo de disputas no qual se confrontam, de um lado, os dispositivos de regulação, que buscam conformar os processos educativos às demandas do mercado e aos interesses neoliberais, e, de outro, as propostas formativas que se fundamentam na construção de saberes coletivos, na emancipação dos sujeitos e na transformação social (Pacheco, 2001).

Eyng (2021) contribui significativamente para esse debate ao afirmar que tanto o currículo quanto a avaliação, quando concebidos a partir de uma perspectiva crítica, devem ser instrumentos de mediação pedagógica, e não de controle e opressão.

Nesse cenário, a articulação entre as políticas curriculares, avaliativas e a abordagem transdisciplinar na formação continuada torna-se um espaço de resistência e de possibilidade. Ao tensionar as lógicas que atravessam essas políticas, a formação transdisciplinar possibilita a construção de práticas

educativas que rompem com a lógica da reprodução e da adaptação, e que se orientam pela criação, pela reinvenção e pela transformação (Saheb Pedroso, D., & Massae Kataoka, A., 2024).

Essa articulação exige, portanto, que os processos formativos sejam concebidos como espaços de diálogo, de problematização e de construção coletiva de saberes, nos quais os professores possam refletir criticamente sobre suas práticas, suas condições de trabalho, os sentidos de sua atuação e os desafios que enfrentam no cotidiano escolar (Luckesi, 2011).

A abordagem transdisciplinar, ao ser integrada aos processos de formação continuada, não apenas tensiona as políticas curriculares e avaliativas, mas também oferece caminhos para sua ressignificação. Isso significa pensar o currículo não como uma prescrição, mas como um projeto coletivo, situado, contextualizado e dialógico (Moraes, 2008).

Diante disso, a articulação entre as políticas de currículo e avaliação e a proposta formativa transdisciplinar revela-se como uma possibilidade concreta de construir processos educativos que sejam coerentes com os princípios da complexidade e da interdependência que caracterizam a vida contemporânea (Morin, 2000).

Trata-se de afirmar uma educação que, mais do que preparar para o mercado ou para o cumprimento de metas, forme sujeitos capazes de pensar criticamente, de agir de forma ética e de se comprometer com a transformação de si, do outro e do mundo (Hoffmann, 2014).

3. Considerações finais

Este artigo partiu da indagação sobre como as políticas de currículo e avaliação têm se articulado com os processos de formação continuada docente, especialmente quando esses são orientados pelos pressupostos da transdisciplinaridade e da complexidade. Ao longo da análise, buscou-se compreender em que medida essas políticas contribuem (ou não) para a constituição de práticas formativas mais integradas, éticas e transformadoras, capazes de promover o desenvolvimento docente em consonância com os desafios contemporâneos da educação.

A partir da reflexão teórica e da análise crítica dos principais documentos orientadores das políticas curriculares e avaliativas em âmbito nacional,

evidenciou-se que, embora haja avanços discursivos na valorização da formação docente e de abordagens avaliativas mais formativas, ainda predomina uma lógica hegemônica marcada pela fragmentação do conhecimento, pela padronização de práticas e por mecanismos de controle e responsabilização. Essa lógica, muitas vezes amparada em avaliações externas de larga escala e em referenciais curriculares prescritivos, enfraquece a autonomia docente, invisibiliza saberes locais e desconsidera a complexidade inerente aos processos educativos.

Nesse cenário, a transdisciplinaridade, conforme defendida por Nicolescu (2008), oferece uma alternativa epistemológica fundamental, ao propor a superação das fronteiras disciplinares e o reconhecimento da inseparabilidade entre sujeito, objeto e contexto. Pensar a formação docente por esse viés implica compreender o professor como ser em constante processo de reinvenção, atravessado por múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, ética e cultural — que não podem ser reduzidas a um conjunto de competências mensuráveis. Ao mesmo tempo, a complexidade, conforme nos ensina Morin (2000), exige que reconheçamos a imprevisibilidade, a instabilidade e a interdependência como características constitutivas do real. Aplicar essa lógica à formação e à prática docente significa romper com visões lineares e reducionistas de currículo e avaliação, promovendo uma educação mais responsiva, crítica e conectada com a vida.

Além disso, a análise revelou que os processos formativos mais potentes são aqueles que se organizam a partir da escuta ativa, da problematização da prática, do diálogo entre saberes acadêmicos e experienciais, e da abertura ao inédito. Nessa perspectiva, a formação continuada não deve ser vista como um complemento à formação inicial, mas como parte indissociável do exercício da docência, atravessando todos os momentos e espaços da trajetória profissional dos educadores. Ela deve ser, portanto, coletiva, situada e ética, comprometida não apenas com a atualização técnica, mas com a construção de sentidos para o trabalho pedagógico e com o fortalecimento da identidade docente.

A partir disso, pode-se concluir que a articulação entre currículo, avaliação e formação continuada demanda um esforço intencional de ressignificação, tanto no plano das políticas quanto das práticas. Essa ressignificação não se faz de

modo automático ou meramente técnico: exige a construção de espaços de diálogo entre diferentes saberes, o reconhecimento da escola como lugar de complexidade e diversidade, e o investimento na formação de professores reflexivos, críticos e criativos. Exige, sobretudo, uma mudança de paradigma que situe o ser humano — com suas incertezas, contradições e possibilidades — no centro do processo educativo.

Portanto, o caminho que se propõe é o de uma educação que não se feche em modelos rígidos ou prescrições universais, mas que se abra à escuta, à construção coletiva e à reinvenção constante. Uma educação que valorize a experiência, que acolha a diferença e que reconheça na formação docente um espaço de resistência e esperança. Somente assim será possível construir políticas curriculares e avaliativas que estejam verdadeiramente a serviço da formação integral dos sujeitos e da transformação da escola em um espaço de vida, diálogo e emancipação.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen J. Políticas Educacionais: exploração teórica e metodológica. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.10-32, jul./dez. 2001.

CANDAU, Vera Maria. Currículo e Interculturalidade: desafios para a prática docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 44, p. 13-25, 2012. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300002

EYNG, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma mediação para a garantia de direitos humanos e aprendizagens. Curitiba: CRV, 2021.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação e Inclusão: práticas mediadoras da aprendizagem. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria Cândida. A transdisciplinaridade como caminho para a transformação da educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PR, v. 8, n. 24, p. 377-395, set./dez. 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed.

São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

PACHECO, José A. Currículo: Teorias e Políticas. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José A.; EYNG, Ana Maria. Currículo, avaliação e justiça social: tramas e tensões. Curitiba: CRV, 2020.

SAHEB PEDROSO, Denise; KATAOKA, Akemi Massae. A complexidade e a transdisciplinaridade como caminho para a educação ambiental necessária ao presente. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, 2024. https://doi.org/10.1590/0104-4060.Dossie.v40nEspecial2024.03

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: DESAFIOS TRAÇADOS

Tatiana Laiz OLIVEIRA [1]

RESUMO

Este artigo desenvolve uma reflexão referente a estudos realizados sobre a formação pedagógica dos professores de Matemática no Ensino Fundamental. Tais reflexões metodológicas são levantadas para que venham contribuir para o desenvolvimento do pensamento complexo com a tentativa de superar a fragmentação e o conhecimento cego e cartesiano nas diversas áreas do conhecimento, bem no desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático. A problemática apresentada nesta pesquisa é: Como a transdisciplinaridade, de forma metodológica, pode fortalecer a prática docente do professor de Matemática no Ensino Fundamental? Este trabalho é resultado de um projeto ligado a um grupo de pesquisa, que investiga Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, PEFOP, integrado à Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, com sede no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado de uma Universidade Confessional de grande porte. A metodologia baseou-se em abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. O objetivo dessa pesquisa é levar aos professores de Matemática a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e a reverem conceitos atrelados a paradigmas tradicionais e cartesianos com práticas muitas vezes atreladas a reprodução de conteúdo. Ao concluir este artigo foi possível perceber que para ser professor nos dias de hoje é necessário transcendermos, irmos além das fronteiras disciplinares, superando práticas fragmentadas e cartesianas.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Pensamento Complexo. Paradigma da Complexidade. Transdiciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

A educação para o século XXI, nunca esteve tão em evidência e no centro dos olhares das academias à procura de excelência como agora. A educação, que faz parte de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa, necessita que a temática da formação do professor seja amplamente investigada em todas as áreas do saber e em todo processo educativo.

Após levantar algumas pesquisas, ao longo de dez anos, foi possível perceber que as práticas pedagógicas dos professores ainda se mantêm fragmentada, atreladas a um ensino tradicional. Porém, vivemos em uma sociedade a qual está em constante transformação, o aluno de hoje não está nem perto do aluno de ontem, logo, se faz mais que necessário revermos e

[1] Doutorado/PPGED. Secretaria de Estado da Educação. Email: tatianalaiz@hotmail.com.

refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas. Segundo Morin (1999, p. 102), para enfrentarmos essa constante organização e transformação do ser humano é necessário buscar uma visão que venha a romper os limites entre as disciplinas que fragmentam o saber. Contudo, para rompermos essas barreiras para Morin (1999, p. 103) é necessário substituirmos o pensamento que fragmenta para um pensamento que une, liberta e, neste sentido, cabe defender a busca do acolhimento do pensamento Complexo na educação e, por consequência, na prática pedagógica dos professores.

Entende-se portanto, que não há mais espaço para práticas pedagógicas ultrapassadas que, segundo Behrens (2013), são pilares de um paradigma conservador, logo, pesquisar sobre a prática transdisciplinar sob a luz do pensamento complexo é uma contribuição relevante sobre esta temática, pois estas estão relacionadas aos paradigmas que caracterizam a ação do professor, influenciando-o em sua ação docente.

Assim é oportuno refletir e discutir sobre o pensamento complexo bem como sobre o paradigma da complexidade e, posteriormente, investigar sobre a transdisciplinaridade como processo articulador, como elo, como teia, para oferecer uma metodologia para atingirmos o paradigma da complexidade, tão necessário para uma educação no século XXI.

Para que fosse possível levantar estas reflexões, teve-se como processo da investigação teórica sobre a temática bibliografias formada por autores como: Petraglia (2011), Moraes (1997), Morin (1996, 1999, 2011, 2015), Imbernón (2009, 2010), Silva (2015), Capra (2003), D'Anbrosio (2018), entre outros.

2 O PENSAMENTO COMPLEXO: REFLEXÕES]

Na complexidade como pilar sustentador do novo paradigma da ciência que se reflete na Educação segundo Morin (1996), toma a ética como o elo de sustentação do pensamento complexo, buscando superar tudo que está fragmentado. Trata-se, portanto, de superação urgente do pensamento reducionista, simplificador, ou seja, romper com a ideia de um saber fragmentado. Para tanto, torna-se necessário considerar a incompletude do

conhecimento e a urgência na importância de distinguirmos os diferentes aspectos do nosso pensamento, mas entendê-lo como um todo.

No entanto, a palavra complexidade, enquanto definição, surgiu pela primeira vez na década de 1960, advindo da cibernética da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização, segundo Petraglia (2011, p. 47). A complexidade para Morin (p. 13), é o que é tecido junto, apresenta traços inquietantes do emaranhado, porém, a partir desse entendimento uma dificuldade surge sobre o pensamento complexo, pois, enfrentar o emaranhado, a incerteza e a contradição, pode nos levar, segundo o autor a uma carência no resultado de nossos pensamentos, conduzindo necessariamente a ações mutilantes, fragmentadas. (p. 15).

Capra (2003), completa que, quanto mais nos inteiramos nos problemas de nossa época, mais temos a certeza de que eles não podem ser entendidos separadamente, o que significa que as partes estão no todo e o todo está nas partes.

Essa ação é justificada na educação, pela divisão, hiperespecialização das disciplinas, a qual tende a ignorar algumas disciplinas em prol da supervalorização de outras, como a matemática, e a física que, em geral, não articulam os conhecimentos disciplinares com as outras áreas. Assim, segundo Morin (1996), se faz necessário repensar em uma educação, com uma epistemologia sob a luz do paradigma da complexidade, que deixa de ser mecanicista em favor de uma visão multidimensional para considerar os fenômenos.

Assim, conforme Moraes (2012), esta é a hora de abrirmos as nossas “gaiolas epistemológicas”, hora de uma renovação paradigmática em prol de se se perceber a visão do todo como um novo olhar e, este encaminhamento requer uma nova reestruturação da escola, que acolha o paradigma da complexidade, com foco numa metodologia transdisciplinar que contempla a multidimensionalidade, a interculturalidade, a reconexão das dimensões da vida e da existência humana.

3 TRANSDISCIPLINARIDADE

Na primeira década da idade moderna o conhecimento disciplinar era insuficiente para contrapor-se a tantos problemas e assim outros modelos começaram a serem praticados como os modelos multidisciplinares, o qual foi também incapaz de fornecer respostas aos fenômenos naturais e sociais oriundos de uma sociedade em crescente desenvolvimento, a globalização. (D'AMBRÓSIO, 2018).

A proposta interdisciplinar surgiu a partir de uma visão global dos fenômenos, pois de acordo com D'Ambrósio (2018) numa primeira tentativa foi proposta a multidisciplinar como um caminho inicial para superar "organização disciplinar dos conhecimentos". Assim, surge a organização multidisciplinar a qual não foi suficiente, pois lançava um olhar para oferecer métodos comuns de algumas disciplinas, mas mantendo o isolamento entre elas.

Surge então a interdisciplinaridade na qual combinam-se métodos de várias disciplinas identificando-se novos objetos de estudos. Em geral, a interdisciplinaridade se desenvolveu com professores que tentaram articular duas ou três disciplinas, com uma temática comum, mas que não atingiu uma atuação com visão do todo.

A prática interdisciplinar, presente nas pesquisas científicas não supera a angústia de existência sobre a humanidade, portanto, a pergunta que surge é, existe um sistema de conhecimento sem a fragmentação do saber conforme as tradições cartesianas?

Conforme D'Ambrósio (1997), há indicadores que esse encontro é efetivamente um movimento planetário, prenúncio de uma civilização planetária pois, o conhecimento é encarado como modos, técnicas de explicar, de conhecer de lidar com a realidade como ela se manifesta em ambientes naturais e culturais. Esse conhecimento, modos, técnicas, não se concebem a partir de um modelo disciplinar, tão pouco de suas variantes, a multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e sim de uma visão transdisciplinar do conhecimento.

A transdisciplinaridade que leva o indivíduo a tomar consciência do outro, de sua parte de comprometimento com a realidade social, planetária e cósmica, do seu comprometimento, mediante um relacionamento de respeito, solidariedade, esse é o despertar para uma consciência na e para a aquisição

do conhecimento, pois o encontro entre a consciência e o conhecimento é a grande transformação a qual passa a humanidade.

Ela, a transdisciplinaridade reside sob uma postura de respeito e humildade a sistemas de explicações e conhecimentos ignora a qualquer tipo de arrogância e prepotência, exige a participação de todos, da sociedade, do planeta do cosmos.

Essa é a essência da proposta transdisciplinar, o reconhecimento da proliferação das especialidades acadêmicas e das disciplinas resultando num poder cego e fragmentado aos detentores desses conhecimentos pois esse conhecimento fragmentado não possibilitará aos seus detentores de enfrentar problemas de uma sociedade que está em constate transformação dando forma a novos fatos, por meio da tecnologia.

Esse poder de dominar o conhecimento, num espaço de tempo tão pequeno e acelerado, oriundo das novas tecnologias, pode definir um paraíso ou um inferno, que segundo D'Ambrósio (1997), corre-se o risco de perder a visão do todo, a medida que nos aprofundamos em detalhes associados a disciplinas, a subdisciplinas e especialidades, pois o nosso modelo acelerado de evolução nos leva a uma distorção de uma visão global e holística do homem como um ser integrante, pertencente a totalidade planetária e cósmica.

Mas, o que seria essa era planetária? Retornando ao princípio para chegarmos no hoje, segundo Morin (2011), a era planetária começa com a descoberta de que a Terra não é se não um planeta e com a entrada em comunicação das diversas partes desse planeta.

Assim, concordamos com os autores, Morin e Dámbrosio , quando deixam claro que o principal é religar, tecer, unir homem e conhecimento, sensorial, místico e o emocional, mediante a ética da diversidade: respeito, solidariedade e cooperação, perante a sociedade, o universo o cosmo.

Portanto, no campo da educação, a partir dessa reflexão sobre essa crise cega que amedronta e estremece a educação, coloca-nos de forma radical a pensar nesse novo paradigma como um desafio de repensar e reconstruir nossas práticas e metodologias, tentando talvez explicar o relativo atraso e a precariedade do campo educacional quando comparado as tradições disciplinares, conforme relata Morin (2011) em Terra-Pátria.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa teve o envolvimento dos pesquisadores do grupo Paradigmas Educacionais e a Formação de Professores (PEFOP) na construção do curso e na mediação durante a realização das atividades, por meio de fóruns, com os professores participantes num caminho de estudo, reflexão e construção de conhecimentos.

Os dados levantados foram trabalhados a partir do curso *on-line*, denominado “Formação de professores para uma prática inovadora”, que investigou a prática pedagógica dos professores universitários, no primeiro semestre de 2018. Teve-se como objetivo geral dessa pesquisa levar aos professores de Matemática a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e a reverem conceitos atrelados a paradigmas tradicionais e cartesianos com práticas muitas vezes atreladas a reprodução de conteúdo, com um olhar sobre os sete saberes de Morin (2001), com foco no terceiro saber – ensinar a condição humana - visando à superação da visão conservadora na docência.

O estudo constitui-se a partir da abordagem da pesquisa qualitativa, que se mostra adequada à problematização proposta, visto que, de acordo com Triviños (2008), o ambiente natural é considerado fonte direta dos dados e o pesquisador, “instrumento-chave”. Segundo o autor, a abordagem qualitativa enfatiza seu caráter descritivo, a preocupação com o processo – e não apenas com os resultados e o produto –, o predomínio da análise indutiva e a busca do significado das construções e inferências dos sujeitos participantes.

Seguindo esse raciocínio, Minayo (2000, p. 22) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, com um universo de “[...] significados, motivos, crenças e valores o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a um produto”.

Na abordagem qualitativa, optou-se pela pesquisa-ação, que na concepção de Thiollent (1997) consiste em integrar a pesquisa e ação em um único movimento, no qual os autores do processo são participantes junto aos pesquisadores para elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando

problemas comuns aos grupos, buscando soluções em situações da vida, produzindo simultaneamente soluções para problemas reais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as reflexões levantadas, diante de várias leituras ao longo desses anos, ficou claro que é preciso aprofundar os estudos com base no paradigma da complexidade, com uma metodologia que tenha olhar diferenciado para o discente, maior acolhimento por parte dos professores, da comunidade, de toda uma sociedade. Trata-se portanto de pensar no ensino e no aluno de forma transdisciplinar, na sua multidimensionalidade, fazer com que o professor repense a sua prática pedagógica de forma que venha a inovar, conectar as diversas disciplinas, tecer e compartilhar conhecimentos com os estudantes e com os demais profissionais, traçar e ir além das práticas pedagógicas reducionistas e tradicionais.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

DÁMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas Athena, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, Maria Cândida**. Paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e educação**. Capítulo 3 (p. 73 – 90) *In:* MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de (Organizadoras). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. **Educação e Complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2009.

MORIN, E. **Terra-Pátria**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin -** a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Marco. **Formação de professores para docência online**: uma experiencia de pesquisa online com programas de pós-graduação. Wh!tebooks: Santo Tirso, vol. 1, 2015.

ARQUITETURA DE INTERIORES E CENOGRAFIA: METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINAR

Juliana Fernandes Junges Cararo; Doutora em Educação; PUCPR, juliana.junges@pucpr.br
Anderson Luiz Chagas; Mestre em Gestão Urbana; PUCPR, anderson.chagas@pucpr.br

RESUMO

Com olhar atento aos movimentos e acontecimentos do mundo e da sociedade, algumas instituições de ensino superior vêm buscando soluções pedagógicas para melhor atender às demandas contemporâneas. O elevado índice de evasão no ensino superior e as transformações provocadas pela educação digital evidenciam a necessidade de novas estratégias para acompanhar o perfil da atual sociedade. Fatores como as novas carreiras que dispensam diploma, desinformação, desvalorização da ciência e métodos tradicionais de ensino afastam os jovens de uma formação superior, o que eleva a atenção das universidades. Com isso, o projeto pedagógico de algumas destas instituições já prevê atualizações metodológicas. Este artigo tem o objetivo de analisar a percepção de estudantes quanto às contribuições em sua formação profissional cidadã, de uma metodologia de ensino e aprendizagem aplicada na disciplina de Arquitetura de Interiores para Cenografia do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCPR, a qual se fundamenta nos constructos do pensamento complexo e visão transdisciplinar. Assim, apresenta-se o contexto da universidade, do curso e da disciplina, resgata os constructos do pensamento complexo e visão transdisciplinar que fundamentaram a base epistemológica e metodológica da prática pedagógica relatada neste artigo e, ao final, traz a percepção dos estudantes quanto à sua vivência ao longo do semestre, a partir da metodologia de ensino aplicada, as quais revelam contribuições importantes para a melhoria em futuras aplicações.

Palavras-chave: Complexidade, Transdisciplinar, Arquitetura de Interiores, Ensino de Arquitetura; Cenografia

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de tanto dinamismo dos acontecimentos no mundo e no comportamento da sociedade, a sala de aula se tornou um grande desafio aos professores e universidades. O avanço das tecnologias digitais, a facilidade de acesso e uso constante, vêm tornando os estudantes cada vez mais ansiosos, imediatistas e, por muitas vezes, exigentes em relação aos seus próprios interesses. Isso exige dos professores muita criatividade em suas práticas, a fim de tornar suas aulas mais atrativas que as redes sociais.

Diante deste cenário, um dos principais problemas discutidos pelo SEMESP (2023) foi o preocupante índice de evasão nas universidades públicas e privadas, que apontou uma taxa de desistência acumulada de estudantes de ensino superior no Brasil (percentual de ingressantes que desistiram do curso) em uma média de mais de 50%. Atualmente, os debates permearam inúmeras temáticas relacionadas educação digital, incluindo a inteligência artificial. Isso

reflete a realidade da educação no país e no mundo, que vem se transformando e precisando de novas estratégias nas instituições de ensino para melhor se adaptar às necessidades e perfil de comportamento da sociedade.

As novas possibilidades de carreira profissional, dentre as quais, muitas já não exigem mais uma formação superior, caracteriza um dos fatores, quem vem afastando os jovens da universidade segundo a UNESP (2023). E não somente isso esta instituição aponta, mas também: a desinformação acerca do ensino superior público e privado por parte dos estudantes de ensino médio, o crescimento de um discurso que desmotiva o desenvolvimento da ciência e pesquisa, que “nasce” nas universidades e, o modelo tradicional de aulas ainda presente no ensino superior, distante do perfil digital dos atuais estudantes.

Neste caminho, uma reforma do pensamento, que conduz à superação de conservadorismos, ainda enraizados no ensino superior, e à uma reforma da educação, pelas vias do pensamento complexo de Edgar Morin, destaca-se pela proposta de um ensino que tece uma formação profissional cidadã, por meio de princípios, que integram o conhecimento técnico, às habilidades práticas e às atitudes, valores e múltiplas condições humanas das pessoas que constroem o conhecimento de forma conjunta, cooperativa e colaborativa (Morin, 2000).

Com base nos fundamentos do pensamento complexo, que estruturam sete saberes para a educação do futuro de Morin (2000), e na proposta para uma visão transdisciplinar de Batalosso (2014) e Moraes (2021), as quais se alinham às urgências do ensino superior, práticas de ensino e aprendizagem mais ativas vêm sendo vivenciadas por estudantes do ensino superior. Estas, são planejadas por professores e sustentadas por projetos pedagógicos de universidades conscientes das novas demandas das sociedades e do mundo.

O artigo, apresenta a metodologia de ensino e aprendizagem que vem sendo aplicada na disciplina de Arquitetura de Interiores para Cenografia do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCPR, desde 2023. Assim, apresenta-se os constructos do pensamento complexo e visão transdisciplinar - como fundamentação teórica, analisa a percepção de alguns estudantes do 2º semestre de 2023 - a fim de compreender e propor possíveis melhorias, e conclui com da visão dos professores acerca das contribuições desta prática pedagógica para uma formação profissional cidadã de seus estudantes.

2 CONTEXTO DA UNIVERSIDADE E SEU PROJETO PEDAGÓGICO

O curso de Arquitetura e Urbanismo da PUCPR, vem em um processo de revisão de sua matriz curricular, desde 2016, quando se concretizou o projeto pedagógico desta instituição, o qual se fundamentou na abordagem do ensino por competência[1] (Scalon, 2015). Assim, prioriza um processo educativo, que desenvolva em seus estudantes a construção e aplicação prática de seu conhecimento e o desenvolvimento de atitudes humanas e cidadãs (conhecer, fazer, ser e conviver), educando-se para a vida, para a profissão, para a sociedade, para o mundo e para um planeta mais sustentável (PUCPR, 2024).

A formação integral, a qual a instituição busca desenvolver, leva em consideração à multidimensionalidade de seus estudantes, que vão além da correlação com à sua profissão, mas integra seu lado espiritual, político, social, cultural, ético, técnico-científica e humanístico (PUCPR, 2024). Assim, as matrizes curriculares dos cursos de graduação, trazem, além de disciplinas obrigatórias, necessárias para a formação profissional, disciplinas eletivas, as quais os estudantes podem realizar em diferentes áreas de conhecimento, inclusive, em cursos distintos aos seus.

Em 2018, ingressaram as primeiras turmas com matrizes curriculares que adotou o ensino por competência (Scalon, 2015), incluindo o curso de Arquitetura e Urbanismo. Atualmente, sua matriz curricular se compõe no 1º e 2º períodos por disciplinas do **núcleo de fundamentação**, no 3º e 5º períodos por disciplinas do **núcleo projetual intermediário**, 6º ao 9º período por disciplinas do **núcleo de direcionamento profissional** e 9º e 10º períodos, com as disciplinas de Trabalho Final de Graduação - Pesquisa e Projeto, que encerra a formação pelo **núcleo de titulação**. Incluem-se, também, ao longo do curso, disciplinas obrigatórias pertencentes a um **núcleo de formação humana**.

Como a flexibilização da matriz curricular, proposta pela instituição, que leva em consideração a multidimensionalidade de seus estudantes, bem como,

[1] Neste artigo, assim como nos conceitos adotados pelo Projeto Pedagógico da PUCPR, entende-se por “competência”, a capacidades de cada indivíduo em mobilizar conhecimentos, integrando seus saberes-ser e saberes-fazer na solução de problemas complexos, em diferentes contextos, por meio de uma visão global das situações e conexão de atitudes humanas e conhecimentos teóricos e práticos (Scallon, 2015).

uma formação mais personalizada ao perfil de cada um, e até mesmo de internacionalização (*Global Class*[2]), são ofertadas disciplinas eletivas, que, no caso da Arquitetura e Urbanismo, caracterizam trilhas ou eixos de aprofundamento e áreas de atuação profissional, sendo elas: Trilha/Eixo de Arquitetura de Interiores, Trilha/Eixo de Restauro e Trilha/Eixo de Paisagem.

A disciplina, objeto de estudo desta pesquisa, pertence à Trilha de Arquitetura de Interiores, que contempla outras disciplinas de aprofundamento em especialidades desta área de atuação dos futuros e futuras arquitetas. A atual disciplina de Arquitetura de Interiores para Cenografia, até 2023 chamada Arquitetura de Interiores para Manifestações Artríticas, hoje é, também uma *Global Class* na língua francesa, e tem o objetivo de mobilizar fundamentos e processos conceitual e projetual da arquitetura de interiores, internalizados na disciplina obrigatória de Arquitetura de Interiores – no 3º período, a fim de aplicar e aprofundar esses conhecimentos na criação de espaços cenográficos.

Muito embora a universidade não declare que seu projeto pedagógico tenha seus fundamentos no pensamento complexo e na visão transdisciplinar, há uma conexão pela linha epistemológica e metodológica que acredita como uma melhor condução do ensino. Prioriza, assim, o ensino e aprendizagem, a partir da resolução de problemas complexos e de um olhar amplo e global, mobilizando e integrando saberes humanos e técnicos, de forma ética, profissional e cidadã, como sugere os sete saberes de Morin (2000) e pelo paradigma ecossistêmico de Moraes (2021).

3 A COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO

O olhar humano para uma educação superior, o qual integra conhecimento, habilidade e atitudes para o saber conhecer, ser, fazer e conviver, busca reformar e transformar os processos educativos e, sobretudo, atender as urgências do mundo e influenciar mudanças significativas para a vida em sociedade e no planeta. As vias para a reforma do pensamento e da educação, para Morin (2013, 2017, 2018), se fundamenta em uma forma de pensar e agir,

[2] Global Class - é um programa de internacionalização da PUCPR, que oferta disciplinas de graduação e pós-graduação em diversos idiomas, para os estudantes locais e internacionais.

de seres cognoscentes, por meio de operadores cognitivos, que compreendem e constroem o conhecimento de maneira sistêmica e organizacional, holográfica e recursiva. Ou seja, conecta pequenas partes para compor o conjunto de um "todo", o qual imprime suas características nestas partes, e vise e versa, tornando-se inseparáveis para seu entendimento e aplicação.

Os sete saberes sugeridos por Morin (2000), trazem o educar humano, considerando professores e alunos como pessoas múltiplas, que conduzem as situações pela racionalidade, mas também pelas condições físicas, biológicas, psicológicas, emocionais, espirituais, dentre outras. Essa multidimensionalidade humana, na dinâmica da vida, interage com erros, ilusões e incertezas no caminho do saber e conhecer, destacando a importância da capacidade de revisão e desvio de rota, de resiliência e ressignificação frente às situações que precisam de solução (Morin, 2017).

Transcender a disciplina faz incluir condições humanas para além do conhecimento técnico e científico sobre algo, supõe a humanidade própria de cada indivíduo no processo, em função de seu contexto, de sua cultura, de suas crenças, de sua ética, e, também, de sua compreensão e contribuição social e planetária (Batalosso, 2014). Assim, a transdisciplinaridade concede à construção do conhecimento e reforma da educação, a superação das fronteiras disciplinares, ancorada no diálogo aberto e tolerante, o que leva a outras formas metodológicas para o ensinar e aprender (Moraes, 2021).

O ensino na arquitetura, para Cararo (2022), apresenta aproximações com o pensamento complexo, pelo seu olhar focado nos seres humanos e a mútua interação entre os edifícios e com suas sensações e resposta às suas necessidades utilitárias. As conexões interdisciplinares essenciais ao se projetar, e na simulação da realidade profissional, refletem na forma de ensinar e aprender, sendo a sala de aula "[...] grandes ateliês de vivência partilhada entre professores e estudantes, cientes do caráter multidimensional e multidisciplinar da arquitetura e práticas fundamentadas no desenvolvimento de projetos, que podem ser compreendidos como resolução de problemas" (Cararo, 2022, p. 89).

Assim, as metodologias ativas fundamentadas na problematização têm forte aderência ao ensino e aprendizagem da arquitetura, principalmente a PBL - Problem Based Learning ou ABP – Aprendizagem Baseada em Problema, e a

PjBL - Project Based Learning ou ABPj - Aprendizagem Baseada em Projeto (Cararo, 2022), assim como será observado na metodologia adotada na disciplina apresentada nesta pesquisa. Ambas as propostas, segundo Mattar (2016), partem de uma problematização, conectadas com uma situação real ou próxima da realidade do mundo ou da vida profissional, que desafiam os estudantes a buscarem soluções como resposta ao problema apresentado. Contudo no PjBL, a solução precisa se caracterizar como um produto ou projeto.

4 ARQUITETURA DE INTERIORES PARA CENOGRAFIA: A METODOLOGIA

Quando a disciplina de Arquitetura de Interiores para Manifestações Artísticas se iniciou, no 1º semestre de 2021, ao longo do semestre os estudantes desenvolviam projeto cenográficos com temática pré-estabelecida pelos professores. No 2º semestre de 2022, passou-se a trabalhar conceitos sobre as tipologias de cenografia e posteriormente, os estudantes, em equipe, escolhiam uma das tipologias para desenvolver seus projetos. No 2º semestre de 2023, a partir da percepção dos professores sobre a disciplina, acerca da falta de integração dos estudantes com o conteúdo da disciplina, ausência de questionamentos ou envolvimento com o aprendizado e com o processo de construção do conhecimento, que se apresentou como uma realidade mecanicista de cumprimento de tarefas, decidiu-se rever a metodologia. Assim, desenvolveu-se uma nova atividade, com o objetivo de trabalhar com os estudantes em todas as tipologias em um processo mais dinâmico, em busca de um aprendizado mais significativo e enriquecedor. No 1º semestre de 2024, houve mais uma mudança, mas apenas do nome da disciplina, que passou a se chamar: Arquitetura de Interiores para Cenografia. Contudo, a metodologia criada em 2023 permanece a mesma, como será relatado a seguir.

As tipologias que envolvem os projetos cenográficos são classificadas em 3 grupos: (i) cenografia de câmeras, em estúdios, espaços locados, cidades cenográficas ou sets de gravação; (ii) cenografia de palco, com peças de teatro, musicais e espetáculos de dança, e (iii) cenografia de experiência, que engloba grandes shows e festivais, exposições em museus ou estandes em feiras, festas e carnavais. Com clareza nestas três grandes tipologias, os professores

elaboraram uma metodologia, em que, ao longo do semestre, os estudantes teriam a vivência conceitual e projetual, nestes três segmentos da cenografia.

A metodologia adotada, priorizou o trabalho em equipe e individual, e se configurou como uma atividade projetual fundamentada nos conceitos do Aprendizado Baseado em Projeto. O desafio lançado aos estudantes se refere a criar cenários, aplicando conhecimentos e técnicas da arquitetura de interiores para o desenvolvimento de espaços cenográficos. Para isso, definiram inicialmente: (i) **o que** - uma situação problema (o espetáculo, programa ou evento que necessitava da criação de um cenário); (ii) **para quem** – o público-alvo; (iii) **como** - o roteiro, as necessidades e conceitos e direcionadores para a criação dos cenários e (iv) **onde** – o local, suas características e limitações. Para o desenvolvimento do desafio em algumas destas etapas foram sugeridas, aos estudantes, algumas ferramentas, tais como: **persona** para a definição do público-alvo (**quem**), **quadro de requisitos** para o levantamento de necessidades (**como**) e ***moodboard***, para a criação e apresentação de conceitos e **quadro de signos** para a definição de partido[3], que são direcionadores ao desenvolvimento do projeto do cenário (**como**).

A criação de **persona**, consiste em personificar um grupo de pessoas, a partir da descrição de uma pessoa, que representa um coletivo em um momento específico, que tem relações diretas com o projeto a ser criado. A **persona**, para Pazmino (2015, p. 110), "[...] expressa a ideia de um ser humano que representa um comportamento, e que tem alguma ligação com os outros pela ação ou afeto" em um momento, que caracteriza "[...] o contexto onde as personas transitam".

O **quadro de requisitos** de projeto, registra as necessidades e desejos do cliente ou usuário em relação ao que será projetado. Esse quadro, segundo Pazmino (2015, p. 29), "[...] funciona como um guia para a equipe de projeto, de forma que nada seja esquecido durante o processo". Normalmente, se registra os requisitos, os objetivos de cada uma destes requisitos e a sua classificação – necessário ou desejável (Figura 1).

[3] O "conceito", na arquitetura, é algo abstrato, que permeia toda a decisão de projeto, como uma "pauta", a qual orienta e estabelece coerência a um conjunto projetual. É a ação de formular uma ideia por meio de palavras, definição ou caracterização gráfica abstrata (Biselli, 2014). Já o "partido", resulta da seleção e decisão de alternativas formais, que se conectam com o conceito e contexto projetual, sendo premissa para o desenvolvimento de uma proposta projetual. (Silva, 2006).

Figura 1 – Quadro de Requisitos

REQUISITOS	OBJETIVO	CLASSIFICAÇÃO	AÇÃO	✓
Setorização Função (utilitas)	o que | para que	necessário | desejável	como fazer	
Estética Plástica (venustas)				
Infraestrutura técnica | tecnológia (firmitas)				
Outros				

Fonte: adaptado de Pazmino (2015)

O ***moodboard***, sugerido para a criação de **conceito**, é uma ferramenta muito usada em escritórios de arquitetura, e que busca expressar o "humor" ou "estado de espírito" desejado para o projeto. Pazmino (2015) apresenta ferramentas semelhantes, como o "**painel de conceito** ou **significado**" e o "**painel visual do produto**". Ambos, baseados na persona e quadro de requisito, podem ser definidos como um "*concept board*", no qual se apresentam imagens aleatórias, que evidenciam as características visuais que o projeto (espaço cenográfico) precisa ter, sendo referência e inspiração para o projeto (Pazmino, 2015). Para a criação de **partido**, indicou-se o quadro de signos, que auxilia na materialização do conceito definido para o projeto (Figura 2).

Figura 2 – Quadro de Signos

PALAVRA CHAVE	COR	TEXTURA	MATERIAL	GEOMETRIA	IMAGEM	SOM	. . .

Fonte: Autoria própria (2023)

O desafio, anteriormente descrito, foi lançado aos estudantes em três momentos ao logo do semestre, mudando o foco em virtude da tipologia de cenário definida para cada um destes momentos, que se caracterizaram como três módulos: **Modulo 1** – cenografia de câmera, **Módulo 2** – cenografia de

palco, e **Módulo 3** – cenografia de experiência. Cada um destes módulos se desenvolveu em cinco semanas de aula, da seguinte forma:

- **1ª semana** - lançamento da atividade - criação de cenários de uma tipologia, seguida de uma aula expositiva sobre a tipologia, etapas metodológicas projetuais e ferramentas para auxiliar no processo, e busca, pelos estudantes, por referências para o estudo de casos para a análise de cada equipe e discussão com a turma e professores.
- **2ª semana** – visita técnica a um local relacionado à tipologia da cenografia, a fim dos estudantes analisarem o espaço, sua infraestrutura e morfologia, às quais estabelecem diretrizes fundamentais à concepção dos cenários e suas especificidades;
- **3ª semana** – palestra com um profissional da área, que compartilha sua experiência na concepção de cenários para a tipologia em questão, com o objetivo de colocar o estudante frente à realidade profissional;
- **4ª semana** – apresentação preliminar, para assessoria, do conceito e partido desenvolvido em equipe, definição do público-alvo, descrição do roteiro e necessidades cenográficas, e exposição dos estudos projetuais individuais iniciais do cenário para assessoria.
- **5ª semana** – apresentação final do projeto cenográfico, para avaliação, discussão coletiva e devolutivas, incluindo todas as etapas de desenvolvimento e representação gráfica do projeto proposto.

Para cada módulo e tipologia de cenário, houve a variação das técnicas de apresentação do projeto, fazendo com que os estudantes, experimentassem diversas formas de representação gráfica e visual de suas ideias. No módulo 1 - cenografia de câmera, os estudantes apresentaram em formato audiovisual. No módulo 2 - cenografia de palco, realizaram uma maquete do palco, simulando as diferentes cenas de seus espetáculos. E no módulo 3 - cenográfia de experiência, utilizaram recursos de realidade estendida (óculos de realidade virtual) e projeção em sala de aula imersiva projeções em 360º). Na Figura 3, apresenta-se a dinâmica metodológica, para facilitar a sua compreensão.

Figura 3 – Dinâmica metodológica

Fonte: Autoria própria (2023)

A metodologia tem um caráter bem objetivo, a partir de atividades semanais e ferramentas sugeridas para o seu desenvolvimento, a facilitação de estudo e vivência projetual dos estudantes nos diferentes tipos de cenografia, ferramentas projetuais de comunicação gráfica e visual. Seu objetivo é ampliar a visão acerca das semelhanças e diferenças entre as tipologias trabalhadas, o exercício criativo com diferentes ferramentas em situações distintas.

5 A METODOLOGIA NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

A disciplina, no 2º semestre de 2023, foi lecionada por dois professores, e integrou 21 estudantes, sendo 20 do curso de Arquitetura e Urbanismo e uma estudante do curso de Teatro, pois as eletivas são abertas a todos os cursos. Ao final da disciplina, foram convidados a responder, de forma voluntária e anônima, um questionário, que perguntava: (i) como a disciplina contribuiu para o seu aprendizado no seu curso; (ii) quais os aspectos positivos observaram na disciplina; e (iii) se tinha alguma sugestão para melhoria da disciplina, que contribuísse no seu processo de aprendizado. Apenas 6 estudantes contribuíram com a pesquisa, mas trouxeram contribuições importantes para a evolução da disciplina. Por uma questão ética e anonimato, os participantes são identificados, como: “P1 (2023)” - participante número 1 do ano de 2023.

Ao se questionar sobre as contribuições que a disciplina tinha trazido ao aprendizado dos estudantes, estes apontaram, principalmente, "[...] *a oportunidade de deixar aflorar mais o lado artístico em relação as outras matérias do curso"* (P1, 2023) - explorando a criatividade (P4, P5 e P6, 2023), e a possibilidade de experimentar na arquitetura de interiores uma área de atuação diferente das habituais (P2 e P6, 2023) – compreendendo melhor "[...] *a dinâmica do meio profissional de cenários e suas derivações* (P3, 2023).

Sobre os aspectos positivos destacados pelos estudantes, novamente emergiu a experiência em um ramo diferente da arquitetura, o qual, é pouco explorado pelos seus profissionais (P1, 2023) e o desenvolvimento e aplicação intensiva da criatividade, justamente pela metodologia adotada (P1 e P2, 2023). Para P3 (2023), o processo metodológico da disciplina foi muito dinâmico, tendo como diferencial, segundo P4 (2023), "[...] *o contato com diversas formas de cenografia*", a "[...] *apresentação em maquete também, que foi uma experiência muito positiva e não tão explorada em outras disciplinas na faculdade*", e "[...] a*s diversas palestras com profissionais da área*", que para este estudante foram de grande contribuição ao aprendizado. Para P5 (2023), a metodologia colaborou na "forma de pensar em vários aspectos diferentes", pela interação dos inúmeros elementos que compõe um cenário, e segundo P6 (2023), pela "[...] *diversidade de propostas que pudemos desenvolver*" e "[...] *atividades de visitas, que contribuíram ainda mais para o desenvolvimento na disciplina*".

Quanto as melhorias sugeridas pelos estudantes participantes, P1 e P3 (2023), destaca-se a mudança de um dos locais escolhidos para a visita técnica, pelo horário de funcionamento pouco compatível com o horário das aulas, o que tornou a visita curta e pouco produtiva. Neste mesmo assunto, P3 (2023) acredita que "[...] *existem opções melhores e mais imersivas na cidade para o segmento de cenografia de experiência*". Como uma contribuição desafiadora ao planejamento da disciplina de novas turmas, P4 (2023) comenta, que "[...] *talvez pudessem existir mais dinâmicas que envolvessem os alunos e as equipes entre si, unificando a turma nesse processo de maior liberdade criativa*". O que traz à luz, um desejo ou necessidade de contextos mais interativos e colaborativos para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina apresentada neste artigo contempla um ensaio dos professores para com os fundamentos do pensamento complexo e visão transdisciplinar, ao buscar o contexto real da atuação profissional como exercício pedagógico e adotar uma metodologia para a aprendizagem ativa dos estudantes, que exige autonomia, proatividade e colaboração. Estas estratégias visaram desenvolver, a criatividade e o dinamismo na resolução de problemas, tão necessários para a vida profissional e cidadã dos futuros arquitetos.

A conexão com o universo artísticos, a partir do desenvolvimento de projetos de espaços cenográficos, possibilitou aos estudantes o contato com um meio altamente cultural, que agrega repertório à sua prática profissional e sensibilidade à sua atitude cidadã. Revela, também, a relevância de trabalhar em um meio que instiga múltiplos sentidos e múltiplas dimensões, e exigem um exercício coletivo multi e interdisciplinar, que foram evidenciados pelos profissionais que palestraram, compartilhando suas experiências e vivências.

A metodologia adotada estabeleceu regularidade e dinamismo a cada novo desafio lançando nos diferentes módulos, que possibilitou a construção de conhecimentos específicos e globais para a busca de soluções aos problemas apresentados, a partir do envolvimento dos estudantes nas discussões de estudos de caso, palestras com profissionais e visitas técnicas. A apresentação das propostas projetuais em diferentes técnicas e ferramentas, amenizou lacunas existentes em outras disciplinas, propiciando novas experiências aos estudantes e fazendo-os mobilizar sua autoestima na exposição dos seus domínios, proporcionando atividades prazerosas e significativas.

As contribuições dos estudantes trouxeram pontos importantes a serem analisados e incorporados no planejamento de turmas futuras. Destaca-se, o desejo de um ambiente pedagógico mais coletivo e integrativo. Isso certamente, propiciará melhores possibilidades para o desenvolvimento das capacidades humanas e cidadã de professores e estudantes, dando mais ação ao pensar complexo e ao olhar transdisciplinar, que sustentam uma educação que busca preparar para a profissão e para vida e pretende transformar e humanizar.

REFERÊNCIAS

BATALOSSO, Juan Miguel. Educación transdesciplinariedad y pensamiento ecosistémico: una aproximación a la prática. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Organizadores). **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BISELLI, Mario. **Teoria e prática do partido arquitetônico**. São Paulo: Arquitextos, 2014.

CARARO, Juliana Fernandes Junges. **A colaboração entre professores no processo educativo da representação gráfica na arquitetura com base no pensamento complexo e na visão transdisciplinar**. 2022. 344 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba, 2022.

MATTAR, João. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN. Edgar. **Ciência com consciência**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2018.

PAZMINO, Ana Veronica. **Como se cria: 40 métodos para design de produtos**. São Paulo: Editora Blucher, 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Excelência no Ensino**. Curitiba, 2024. Disponível em: https://www.pucpr.br/a-universidade/excelencia-no-ensino/. Acesso em: 04 de março de 2024.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRess, 2015.

SEMESP, Instituto. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 13ª edição. São Paulo: 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2023/06/ mapa-do-ensino-superior-no- brasil-2023.pdf . Acesso em: 04 de março de 2024.

SILVA, Elvan. **Uma introdução ao projeto arquitetônico**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

UNESP. **Por que o número de jovens que se candidatam a uma vaga no ensino superior gratuito tem caído nos últimos anos?** Jornal da Unesp: São Paulo, 2023. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2023/06/22/por-que-o-numero-de-jovens-que-se-candidatam-a-uma-vaga-no-ensino-superior-gratuito-tem-caido-nos-ultimos-anos/#:~:text=O%20principal%20motivo%20para%20º,interesse%20em%20entrar%20na%20universidade. Acesso em: março de 2024.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UM PROJETO JUNTO ÀS ESCOLAS DO LITORAL PARANAENSE

Lucas Alves de Brito[1]
Thaiane de Góis Domingues [2]

RESUMO

A divulgação científica tem por objetivo a difusão do conhecimento para públicos não-especializados, com atividades que aproximem a comunidade local. A educação ambiental tem por definição um processo permanente, onde os indivíduos e a comunidade passam a ter conhecimentos sobre o meio ambiente, garantindo aptidão para agir para resolver problemas ambientais. Este trabalho teve por objetivo geral realizar a divulgação científica das questões ambientais locais e globais, englobando alunos do Ensino Médio de escolas do litoral do Paraná. Justificou-se pela importância de prezar pela propagação do conhecimento científico e da educação ambiental na comunidade escolar. Teve como questão norteadora: Como conscientizar os alunos do Ensino Médio das escolas do litoral do Paraná acerca da situação socioambiental dos arredores das suas instituições de ensino e por meio disso fomentar a divulgação científica e o acesso ao Ensino Superior? Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, por meio do método de pesquisa-ação, produzindo dados por meio de levantamento socioambiental, aplicação de questionários e atividades junto a alunos do Ensino Médio. A pesquisa teve início no segundo semestre do ano de 2024, englobando as escolas que concordaram em participar do projeto em questão após o contato feito via e-mail. O trabalho se dividiu em duas frentes: a análise socioambiental das escolas e seus entornos, nos meses de janeiro a março, o contato e aplicação de questionários junto aos alunos, e será sucedida pela divulgação dos dados às escolas. A fundamentação deste trabalho se sustentou nos textos de Magalhães et al. (2012), Lordello & Porto (2012), Cataldi (2007), Shamos (1995) e Lorenzetti & Delizoicov (2001), juntamente com adições na parte de educação ambiental, sustentadas por Layrargues (2004).

Palavras-chave: Divulgação científica; Educação ambiental; Alfabetização científica;

1 INTRODUÇÃO

Cataldi (2007) trata a divulgação científica como um processo reformulativo contínuo, que tem por objetivo democratizar o conhecimento científico para o público geral, e ainda propõe, agregado a Cassany (2001) que a divulgação científica é necessária para recontextualizar o conceito científico para cada público, em que existe a necessidade de selecionar, reorganizar e reformular o conteúdo de nível científico para os leitores. Desse modo, cria-se uma cultura científica estruturada, já que sem esta não há uma divulgação científica (LIMA; GIORDAN, 2021).

[1] Acadêmico de Engenharia Ambiental e Sanitária no Campus Pontal do Paraná – Centro de Estudos do Mar – Universidade Federal do Paraná – lucas.britto@ufpr.br
[2] Doutora em Educação – Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná - Campus Pontal do Paraná – Centro de Estudos do Mar – thaiane.domingues@ufpr.br

Segundo Shamos (1995, p. 107), a alfabetização científica é um processo que engloba conhecimentos mais aprofundados dos “construtos teóricos da ciência e sua epistemologia, compreendendo os elementos da investigação científica, do papel da experimentação e do processo de elaboração dos modelos científicos”. Para o autor, a alfabetização científica é formada por três frentes: prática, cívica e cultural. Este trabalho pautou-se na alfabetização científica cultural.

Segundo Lorenzeti & Deliziocov (2001), a alfabetização científica cultural, tem procura maior pela minoria da população que tem anseio por aprender sobre ciência, e engloba profissionais que não fazem parte da área cientifica e que criam interesse por um dado assunto científico, em que passam a criar um vínculo e fazer todo tipo de pesquisa para que seu conhecimento seja devidamente ampliado.

Em Magalhães et al. (2012), vemos que promover a alfabetização científica é iniciar o processo formativo da educação científica que traz o poder de argumento e contra-argumento ao sujeito, para que o permita pesquisar, planejar, executar, discutir, construir e fazer valer sua cidadania e sua capacidade de pensamento crítico. A autora ainda discorre sobre a relação entre a alfabetização científica e divulgação científica, que podem ampliar o entendimento público da ciência, constituindo uma necessidade não somente por entretenimento científico, mas por uma forma de sobrevivência humana, já que convivemos diariamente com a ciência, tecnologia e seus artefatos. Pensando em um futuro em que a juventude tenha uma compreensão mais ampla sobre qualquer assunto de cunho científico em especial, temáticas voltadas para o trato das questões socioambientais atuais, pode levar os adolescentes e jovens a transmitirem a mensagem ao seu entorno, bem como às gerações subsequentes.

Pensando nisso, surgiu o presente projeto com o propósito de divulgar ciência para as escolas e inserir a comunidade escolar eu uma compreensão sobre meio ambiente e as questões ambientais de fato.

Partindo a perspectiva da divulgação científica associada à educação ambiental, o tema desta pesquisa é: A correlação entre a área socioambiental, a educação e a divulgação da ciência. Sua questão norteadora é: Como conscientizar os alunos do Ensino Médio das escolas do litoral do Paraná acerca da situação socioambiental dos arredores das suas instituições de ensino e por meio disso fomentar a divulgação científica?

ISSN: 2176 - 1396

Para responder a esse questionamento, essa pesquisa tem por objetivo geral realizar a divulgação científica das questões ambientais locais e globais, englobando alunos do Ensino Médio de escolas do litoral do Paraná. E como objetivos específicos: conscientizar os alunos sobre a situação socioambiental ao redor de seu colégio de forma a compreender a analisar seu contexto; estabelecer uma correlação entre a escola e a sociedade no que diz respeito a visão socioambiental e a preservação do meio ambiente; e incentivar os alunos da rede pública ao ingresso no curso superior por meio da participação no projeto e compreensão da função do conhecimento na mudança da realidade.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade da divulgação científica sobre as questões ambientais globais e locais principalmente para o público adolescente. Entende-se que nessa faixa etária os estudantes são receptáculos que estão adquirindo a compreensão do que acontece ao seu redor, bem como desenvolvendo engajamento a temas, como o meio ambiente. Além disto, o público-alvo desta pesquisa está próximo ao fim do Ensino Médio e consequentemente da decisão acerca do ingresso no Ensino Superior. Por conta disso, será feita uma divulgação do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, de forma que atraia a atenção dos estudantes para o curso. Foram escolhidas as cidades do litoral do Paraná, por terem maior proximidade e serem da região do Campus de Pontal do Paraná – Centro de Estudos do Mar da Universidade Federal do Paraná. Assim, a possibilidade de acesso do público-alvo a conhecer o espaço da Universidade bem como o maior contato com a realidade dos estudantes da graduação, poderá criar uma maior identificação com a área.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

O meio ambiente segundo Reigota (1995, p. 14) “é o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação”. Segundo Silva (1994), o meio ambiente é de necessidade fundamental para a vida humana, e este interage com um conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais, propiciando um desenvolvimento equilibrado de vida em todas as suas formas.

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Meio Ambiente e Saúde, a definição do meio ambiente é a de “um espaço em que um ser vive e se desenvolve,

trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o" (BRASIL, 1997, p. 21).

Fazer a ponte da conscientização do meio ambiente, fazer visível o que é e a sua devida importância se faz cada vez mais imprescindível nos dias de hoje, e principalmente nas instituições de ensino. Partindo das entrevistas com os habitantes que estão no entorno das escolas, com o corpo pedagógico das escolas e com os estudantes, que são o futuro da população mundial, a compreensão sobre o que é o meio ambiente e do quanto este é essencial para a manutenção humana, criará um conhecimento sobre o tema e uma maior atenção ao que se diz respeito ao meio ambiente.

A primeira definição de Educação Ambiental foi constituída na Conferência de Tbilisi em 1977, como um processo permanente, no qual o indivíduo e a comunidade passam a ter conhecimentos do meio ambiente, de forma a torná-los aptos a agir, individual ou coletivamente, e a resolver problemas ambientais. (MANO et al, 2005)

A educação ambiental foi proposta como um pré-requisito de suma importância para trazer tranquilidade, igualdade social e liberdade, e partindo do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Unesco, "entre outros caminhos e para além deles como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras" (BRASIL, 2000, p. 13).

Portanto, educação ambiental é o nome que historicamente se convencionou dar as práticas educativas relacionadas a questão ambientais e que designa uma "qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, em uma educação que antes não era ambiental" (LAYRARGUES, 2004, p. 7).

O público-alvo deste trabalho é de suma importância, não apenas para a pesquisa em si, mas para o futuro. Como porta-vozes da conscientização ambiental, educar ambientalmente o público adolescente é primordial para que as próximas gerações herdem essa mesma conscientização adquirida pelos receptáculos do discurso de preservação do meio ambiente.

LEVANTAMENTO AMBIENTAL

ISSN: 2176 - 1396

O levantamento ambiental, que estuda os indicadores ambientais, é uma atividade que coleta informações sobre um ambiente, seja natural ou construído pelo homem, para avaliar e monitorar os impactos ambientais presentes. A prática do levantamento ambiental é importante para o desenvolvimento sustentável, pois permite a identificação dos problemas ambientais e assim propor soluções para minimizá-los. Para que se desenvolva um levantamento ambiental, deve-se seguir uma série de etapas, que são: planejamento, coleta de dados, análise dos dados e elaboração dos relatórios.

Existe a necessidade de informações em todas as escalas, nacional e internacional, a indivíduos e comunidades sobre o que é o meio ambiente e a sua importância e para tal, duas áreas de implementação apoiam a garantia de que as decisões sejam embasadas em informações consistentes: a redução das diferenças em matéria de dados e a melhoria da disponibilidade.

Indicadores ambientais tem reflexo na qualidade de vida e alguns contribuem para grande parte das problemáticas socioeconômicas que assolam a grande população da Terra, citando a desigualdade social e econômica, doenças, fome e pobreza, causando um desequilíbrio no tripé da sustentabilidade – aspectos sociais, ambientais e financeiros (ZARELLI et al. 2019; MALHEIROS et al., 2004).

Para este trabalho, os indicadores ambientais utilizados foram água encanada, tratamento de água e esgoto, coleta de lixo, coleta seletiva, fossa séptica e energia elétrica.

Nesse sentido, considerando os estudos da área de engenharia ambiental e sanitária e a perspectiva dos levantamentos socioambientais realizados, pode-se citar alguns aspectos ambientais que são fundamentais no estudo e divulgação das realidades locais de comunidades. Entre eles, estão a análise da quantidade de matéria orgânica, qualidade da água, do ar e do solo, entre outros, tendo suas avaliações feitas de forma distinta.

Partindo desses aspectos apontados, será feito um levantamento socioambiental nos municípios do litoral paranaense. O recorte se dará a localidades em torno de escolas estaduais da região que concordaram em participar da pesquisa. Considerando os aspectos do levantamento socioambiental, para compreender as situações do entorno dos colégios, serão aplicados questionários para uma maior compreensão do modo de vida dos moradores e como isso pode afetar as instituições de ensino. Também serão aplicados questionários aos alunos das instituições de

ensino e ao corpo pedagógico, fazendo uma correlação comparativa entre as respostas dos três grupos que foram alvo da pesquisa.

Pressupondo que a divulgação científica será feita nas escolas, utilizamos também o conceito de “Alfabetização Científica”, que anda lado a lado com a divulgação científica, conforme Chassot (2011). Segundo o autor

> [...] alfabetização científica é o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo onde vivem, mas também entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor. (CHASSOT, 2011, p. 62).

Desta forma, deve-se trazer a reflexão tudo o que possa rodear os estudantes que serão o público-alvo da pesquisa, e levantar soluções para que haja uma ação vinda dos alunos, para mudar o ambiente em que se vive.

Com isto, será levantada a interdisciplinaridade no ensino da educação ambiental, sendo executada a

> ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento: inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento ou abarcar a globalidade do conhecimento, humanísticas da educação (BARBOSA, 2010, p. 17).

Na esfera educacional, a divulgação cientifica está presente em gêneros como livros e manuais didáticos, a aula com elementos expositivos, seminários etc., livros paradidáticos, entre outros, desta forma tornando esta esfera “heterogênea considerando o nível de ensino, porém seus elementos destacam que o público-alvo é um público cativo e que a aprendizagem é sistemática, tratando da aprendizagem de conceitos” (GRILLO, 2013, p. 95).

Assim, a ciência sendo um processo de busca de conhecimentos e de produção, o professor não pode se limitar ao livro didático como instrumento de divulgação científica apesar de agregar em qualidade, por isso devem ser considerados os diversos modos de contribuições paradidáticas, considerando quaisquer fatores como “conteúdos, procedimentos e instrumentos pedagógicos que serão usados para constituir uma união de teoria e prática, criando assim novos horizontes de acordo com o perfil do aluno e a realidade de cada escola” (PINTO ET AL, 2009, p. 2584).

ISSN: 2176 - 1396

Unindo todos esses conceitos, a divulgação científica no meio estudantil será mais eficaz, pois desta forma será feita de uma maneira em que os estudantes entendam, e possam passar a diante, para suas famílias e amigos.

3 METODOLOGIA

A partir de uma catalogação feita com base nos dados coletados no site do Núcleo Regional do Paraná, onde estão disponíveis todas as formas de contato com as escolas do litoral do Paraná, foi feita uma seleção das escolas que tem em seu plano pedagógico o Ensino Médio, que foram o público principal da presente pesquisa.

Foi feita uma seleção entre essas escolas, por meio de alguns fatores, como localização, ausência de formas de contato, entre outros. Partindo deste filtro, se iniciou o contato com essas escolas via correio eletrônico, no dia 25 de setembro de 2024 com as 24 escolas do litoral paranaense que ofertam Ensino Médio.

Após o contato três escolas retornaram positivamente para participar do projeto, sendo uma na cidade de Guaratuba, outra na cidade de Matinhos, e a terceira, na cidade de Paranaguá. Nestas escolas serão aplicados questionários com o objetivo de compreender o entendimento dos estudantes sobre conscientização do meio ambiente bem como da realidade socioambiental do entorno escolar. O questionário contará com 16 perguntas envolvendo a compreensão socioambiental dos estudantes, quesitos sociais e ambientais, definição do meio ambiente e o conhecimento adquirido sobre ele, identificação de problemas ambientais e senso de responsabilidade sobre os tais e a sensação de pertencimento dos jovens na sociedade em que estão inseridos.

Os resultados do levantamento socioambiental e da análise dos questionários respondidos serão apresentados todos os dados em mostras a serem realizadas nas escolas, para que os alunos tenham compreensão do processo de levantamento socioambiental, dos dados levantados junto aos alunos, propondo um debate para que possam analisar sua percepção e a realidade do entorno escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas nas escolas serão executadas em agosto, logo após o recesso escolar de julho, e seus resultados serão tratados ainda no mês de agosto.

ISSN: 2176 - 1396

Em uma sociedade onde as crises ambientais estão cada vez mais frequentes, citando mudanças climáticas, a destruição da biodiversidade e grandes teores de poluição, se torna cada vez mais relevante uma mudança de atitude das sociedades em relação ao meio ambiente. Desta forma, a educação ambiental se transforma em um instrumento primordial para trazer a conscientização crítica, o engajamento dos indivíduos e a transformação das práticas cotidianas.

Para que a educação ambiental cumpra o seu papel de maneira eficiente, é necessário ultrapassar limites da sala de aula e promover um diálogo com a sociedade, por meio, inclusive, de comunidades locais.

Umas das estratégias pode se dar pelo envolvimento dos habitantes das comunidades, adultos, crianças e adolescentes, em especial esses últimos pela possibilidade de disseminação de conhecimento recebido no ambiente escolar. Para tal, o estudo e discussão da realidade das comunidades que residem próximo as escolas, possibilita um primeiro olhar socioambiental para que haja uma compreensão da realidade, partindo do ambiente em que estão inseridas.

Assim, a escola desempenha um papel central nesse processo, como um local de formação, socialização e construção de valores, se tornando um ambiente propicio para práticas interdisciplinares, articulando a educação ambiental e a divulgação científica. Por meio de projetos pedagógicos, envolvendo alunos, professores, equipe pedagógica, famílias e comunidade, estes podem desenvolver redes de aprendizagem e mobilização, para que construam uma cultura ambiental alicerçada e comprometida com o futuro do coletivo, contextualizando as caraterísticas únicas das comunidades, quais são suas necessidades e desafios, para que se possa promover uma educação ambiental que não faça acepção, seja transformadora e significativa.

O presente trabalho surge para discutir como a comunicação científica e a divulgação científica podem agregar nas atividades correlacionadas a educação ambiental no ambiente escolar, com práticas atuais, encarando desafios para que a atuação seja cada vez mais integrada. A partir dessa intersecção, deve-se evidenciar a importância das estratégias comunicativas e de educação que vocalizem o diálogo, a participação, considerando os conhecimentos prévios, para promover a sustentabilidade e firmar o conceito de divulgação científica.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

BARBOSA, A. M. **Da interdisciplinaridade à Inter territorialidade:** caminhos ainda incertos. Paideia. Belo Horizonte. 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Iniciais:** meio ambiente e saúde. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, vol. 1. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. 2000.

CASSANY, D. **Fer entendre la ciência als qui ho necessitin.** Treballs de la Societat Catalana de Biologia, Barcelona, Institut d'Estudis Catalnas. 2001

CATALDI, C. A. **A divulgação da ciência na mídia impressa:** um enfoque discursivo. Gênero discursivo, mídia e identidade. Viçosa: Ed. UFV, 2007.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 2011.

GRILLO, S. V. C. **Divulgação científica:** linguagens, esferas e gêneros. Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da universidade de São Paulo. 2013.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. 2004.

LIMA, G. S.; GIORDAN, M. **Da reformulação discursiva a uma práxis da cultura cientifica:** reflexões sobre a divulgação científica. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 28, abr-jun. 2021, p. 375-392.

LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001.

MAGALHÃES, C. E. R.; SILVA, E. F. G.; GONÇALVES, C. B. A interface entre alfabetização científica e divulgação científica. **Revista Areté**, Manaus, v. 5, n. 9. p. 14-28, ago-dez, 2012.

MALHEIROS, T. F., JUNIOR, A. P., COUTINHO, S. M. V., CARVALHO, F. R. Modelos para a construção de indicadores de desenvolvimento sustentável para a gestão e gerenciamento de resíduos. 2005. **Anais**. São Paulo: Faculdade de Saúde

MANO, E. B., PACHECO, E. B. A.V.; BONELLI, C. M. C. **Meio Ambiente, poluição e reciclagem**. 1ª ed. São Paulo. Editora Edgard Blücher, 2005.

PINTO, A. D. P.; TORRES, D. F.; ARAUJO, M. F. F.; ALMEIDA, E. A. Análise do papel da divulgação científica como instrumento didático. **Revista da SBEnBIO** – n. 3, out, 2010.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

SHAMOS, M. **The myth of scientific literacy.** New Brunswick: Rutgers University Press, 1995

SILVA, J. A. **Direito ambiental constitucional.** São Paulo: Malheiros, 1994.

ZARELLI, P. R., NETO, A. B. P. S., FERNANDES, G. E., SILVA, L. F. Indicadores ambientais como instrumento de avaliação da sustentabilidade em cidades inteligentes. **Ijkem, Int. J. Knowl. Eng. Manage**., v. 8, n. 22. Florianópolis. 2019. P. 114-132.

PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO

Francine Vasconcellos[1]

Ricardo Antunes de Sá[2]

RESUMO

A criatividade é uma capacidade inerente ao ser humano, assim, reconhece-se sua natureza multidimensional. A presente pesquisa buscou identificar nas formações oferecidas pela Gerência de Inovação Pedagógica, destinadas aos professores das unidades municipais de Curitiba, os elementos que delineiam as práticas pedagógicas criativas. Realizou-se uma pesquisa qualitativa (Lüdke e André, 2018), com análise de estudos de casos (Yin, 2005). Para a análise e categorização das informações obtidas durante a pesquisa, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) com base na abordagem teórica do pensamento complexo (Morin, 2011). O instrumento utilizado para a obtenção de dados foi o questionário eletrônico. Quatro professores, que atuam em diferentes áreas da educação no município de Curitiba e que ao longo do ano de 2023 participaram dessas formações, constituíram o grupo de participantes desta pesquisa. As práticas pedagógicas criativas utilizadas nas formações foram compreendidas como abordagens pedagógicas inovadoras, que abrangem a criação e a imaginação, empregando recursos tecnológicos ou outros materiais para estimular o desenvolvimento da criatividade. Os impactos dessas formações na ação docente resultaram na mudança de intencionalidade dos professores, que incorporaram práticas mais criativas no planejamento, reverberando no desenvolvimento de diferentes áreas pelos estudantes. A pesquisa permitiu identificar que esses elementos ressaltam a importância da oferta de formações voltadas às práticas mais criativas, que possibilitam a mudança da ação docente e que desafiam os estudantes a pensar, criar, imaginar, tornando a aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Criatividade. Práticas pedagógicas criativas. Pensamento complexo. Formações. Ação docente.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, constituída em 2023/2024, teve como objetivo identificar os elementos que caracterizam as práticas pedagógicas criativas utilizadas pelas duas docentes da estrutura central da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) em suas formações. Buscou-se, através de entrevistas realizadas com professores da rede municipal de Curitiba, compreender como essas

[1] Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, fravasconcellos@educacao.curitiba.pr.gov.br.
[2] Doutor em Educação, Professor da Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, ricadesa@ufpr.br.

práticas, aplicadas nas ações formativas, reverberam no cotidiano e planejamento dos professores em sala de aula. Essas docentes atuam com a abordagem da Aprendizagem Criativa em sua própria prática enquanto formadoras e com os professores da rede.

A SME, a partir de 2021, passou a integrar o Programa Escolas Criativas[3], da Rede Brasileira de Escolas Criativas[4], Fundação Lemann e Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em que o objetivo do programa é divulgar e incentivar as práticas criativas nas redes públicas de ensino.

Considerando a escola como espaço de aprendizagem que constantemente enfrenta as incertezas da realidade e do conhecimento (Morin, 2011), é fundamental promover práticas pedagógicas desafiadoras que estimulem o desenvolvimento de processos e pessoas criativas. As práticas pedagógicas criativas tornam-se fundamentais no planejamento do professor para romper com o tradicional em sala de aula.

2 PRÁTICAS CRIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Refletindo sobre os desafios que enfrentamos enquanto sociedade, a criatividade é nossa aliada na tomada de decisões e na busca por soluções práticas e efetivas que nos ajudem a enfrentar os obstáculos. Além disso, os avanços científico-tecnológicos que presenciamos nas últimas décadas desempenharam um papel crucial nas áreas da medicina, educação, saúde, engenharia e etc., contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de vida em sociedade. No entanto, esses avanços despertaram novas emergências, exigindo da sociedade criatividade para enfrentar as adversidades geradas pelo próprio progresso (Bellón, 2009).

Compreendemos que a criatividade é uma característica inata do ser humano, que pode ser potencializada ao longo da vida e que dá sentido à existência humana como pessoa e como coletividade (Torre, 2005), é imprescindível que a

[3] Para conhecer o Programa Escolas Criativas acessar https://escolascriativas.org
[4] Para conhecer a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa acessar https://aprendizagemcriativa.org/

escola incentive o pensamento criativo através de práticas lúdicas e inovadoras, que levem os estudantes a refletirem sobre suas realidades, superando os problemas sociais.

Nesse sentido, se faz necessário ampliarmos o olhar e aprimorarmos nossos conhecimentos a respeito da criatividade e de sua relevância nos espaços escolares, enxergando-a em toda sua multidimensionalidade, que sofre influências externas e internas ligadas à parte afetiva, ambiental, social e cognitiva do indivíduo.

Repensarmos a formação dos professores é fundamental, pois conforme Moraes (2009), a formação continuada deve superar a lógica da causalidade linear (causa e efeito) na qual a formação não muda a prática e a prática não muda a formação. Para haver a recursividade, onde a teoria influencia a prática e vice-versa, é crucial proporcionar formações que sejam significativas para os professores, despertando assim o pensamento crítico, a capacidade de questionamento e a autocrítica. Além disso, se faz necessário rompermos com práticas tradicionais ainda presentes no sistema educacional que não incentivam a autonomia e protagonismo dos estudantes.

A necessidade de desenvolvermos o pensamento criativo em uma sociedade em que a velocidade da informação e dos acontecimentos ocorre rapidamente, torna-se cada vez mais evidente. Klimenko (2008), aponta alguns componentes para esse processo: atitude inovadora do educador, elaboração e aplicação de abordagens pedagógicas e métodos nas aulas, estímulo de ambientes inovadores e consolidação da criatividade como um bem social. O autor afirma que,

> A criatividade supera uma visão de capacidade pessoal e assume um caráter social coletivo, na medida em que assume a característica de utilizar as informações disponíveis, tomar decisões, ir além do que foi desenvolvido e gerar alternativas para a soluções de problemas que possam melhorar a qualidade de vida das pessoas e do planeta (TORRE, 2005; p. 60).

Para Barreto e Martinez (2007), os desafios educacionais que estão surgindo apontam para a necessidade de preparar os docentes, indo além da construção da racionalidade humana e incluindo aspectos como subjetividade, criatividade e inovação. Nakano (2009), defende a necessidade de investimento em abordagens educacionais que priorizem o aprimoramento da criatividade dos educadores e em

sua formação específica, utilizando estratégias e iniciativas para fomentar, recursivamente, a criatividade dos estudantes.

Observarmos a formação dos professores através das lentes epistemológicas e metodológicas da complexidade nos faz enxergar um sistema auto-eco-organizacional (Morin, 2011). É necessário investimento na formação inicial e continuada em que práticas criativas estejam presentes e que essas retroajam na prática do professor, criando uma nova emergência e rompendo com a causalidade linear, ou seja, as práticas tradicionais. É preciso impactar os estudantes através de atividades criativas, inovadoras que valorizem seus interesses, sua autonomia e promovam o protagonismo em sala de aula.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E METODOLOGIA

Com o objetivo de identificar aspectos que caracterizam as práticas criativas na formação dos professores da SME de Curitiba, este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida pelos autores para compreender a perspectiva dos participantes sobre as formações e analisar, à luz do pensamento complexo, suas contribuições e desafios. Para Torre (2005), vivemos o século da criatividade, o que exige, enquanto sociedade, reconhecer sua relevância e desenvolver o pensamento criativo em crianças e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. É importante contextualizar como a criatividade é compreendida no Currículo do Ensino Fundamental da SME,

> A RME organiza suas ações na direção de aprendizagens significativas, utilizando-se das tecnologias, mídias e suas linguagens, articuladas aos conhecimentos no contexto da cibercultura, buscando garantir o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da inovação, enquanto estratégias pedagógicas qualificadoras da aprendizagem. Processos pedagógicos criativos, inovadores e propositivos, fundamentados numa concepção complexa de mundo, de sociedade, de tecnologia, de ciência e de humanidade, que podem contribuir para que as novas gerações compreendam criticamente a complexidade dos problemas emergentes da sociedade local/global (CURITIBA, 2020b, p. 52).

Participaram da pesquisa 4 professores que ao longo de 2023 frequentaram as formações ofertadas pela Gerência de Inovação Pedagógica, pertencente ao

antigo Departamento de Desenvolvimento Profissional, atualmente denominado Coordenadoria de Formação e Inovação da SME.

A abordagem qualitativa foi adotada como procedimento metodológico. Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características desse tipo de estudo: i) o ambiente natural como fonte direta de dados; ii) o pesquisador como principal instrumento; iii) dados descritivos; iv) foco no processo mais do que no produto; atenção aos significados atribuídos pelos participantes; v) análise indutiva, considerando diferentes pontos de vista.

A escolha pelo estudo de caso, com base em Yin (2005), justifica-se pelo interesse em fenômenos contemporâneos em contextos reais, com o objetivo de descrever, explorar ou explicar em profundidade poucos ou até um único objeto. O instrumento de coleta foi um questionário eletrônico enviado por e-mail. Os questionários analisados traduziram opiniões, sentimentos e interpretações dos participantes.

Para análise e categorização dos dados, utilizou-se o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), com base na epistemologia do pensamento complexo. A Figura 1 apresenta o processo de análise dos dados.

FIGURA 1 – PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

FONTE: A autora (2023), adaptado Bardin (2016).

A pesquisa, ancorada nos pressupostos teóricos do pensamento complexo, convida o pesquisador a compreender o fenômeno por meio de processos retroativos, recursivos, dialógicos, hologramáticos, sistêmicos organizacionais, auto-eco-organizacionais e de reintrodução do sujeito cognoscente. Um método aberto à intuição, à imaginação e à criatividade (Moraes; Valente, 2008, p. 53, grifo nosso). Aplicar os fundamentos do pensamento complexo permite produzir conhecimento científico articulado, reunindo saberes em constante transformação na dinâmica global.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação dos relatos dos participantes revelou aspectos relacionados ao conceito de *práticas criativas*. Essas práticas são descritas como abordagem pedagógica inovadora (Professor 3 e 4), envolvem a criação e imaginação (Professor 2) e utilizam ou não recursos tecnológicos para estimular a criatividade (Professor 1). Importante destacarmos que os professores participantes atuam em diferentes áreas da educação, como na Educação Infantil, Sala de Recursos, Professor regente e Professor atuante no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, fazendo com que haja diversidade nas respostas, enriquecendo as percepções acerca do objeto de estudo. Observando a partir das lentes da complexidade, o autor apresenta que,

> [...] a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2011, p. 49-50).

A partir dessa multidimensionalidade que considera as diversas interações, e analisando as respostas apresentadas pelos docentes relacionadas às práticas criativas, observamos a definição de *abordagem inovadora*. Assim, além de elucidar sobre o conceito do que são as práticas criativas, os professores identificaram suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem quando o Professor 2 acrescenta os elementos *criação e imaginação*. Importante ressaltarmos que essas formações exploraram a abordagem da Aprendizagem Criativa e as mesmas retroagiram em suas ações e entendimento sobre o tema, ampliando o olhar e as possibilidades no processo de ação-reflexão-ação desses docentes (Santos; Viana, 2023).

Ao identificarmos esses elementos apresentados pelos professores após as formações, percebemos que há um movimento e iniciativa por parte dos mesmos em romper com práticas tradicionais que fragmentam o conhecimento e promover a reforma do pensamento moriano. Essa reforma instiga os profissionais da educação a reconsiderar sua atuação em sala de aula, buscando uma abordagem que integre

disciplinas e metodologias que incentivem a criação ativa do conhecimento, além de substituir práticas conservadoras por abordagens progressistas (Behrens, 2013; Prigol, 2018).

Nesse sentido, viabilizar aos estudantes práticas mais criativas significa permitirmos que explorem os materiais, as possibilidades, a vulnerabilidade ao erro e vivenciem momentos de conquistas e frustrações, os quais não se dissociam nos diferentes papéis que temos nessa trama que é a vida. Atividades criativas proporcionam uma experiência envolvente, repleta de imaginação e exigem flexibilidade mental e fluência em diversas dimensões, valorizando a vivência acima do resultado final (Moraes, 2015).

Em relação às práticas criativas utilizarem ou não os recursos tecnológicos para estimularem a criatividade e o pensar de maneira diferente (Professor 1), Endlich (2022), aponta que para criar um ambiente educacional propício ao diálogo e para uma aprendizagem significativa, se faz necessário ensinar a compreender as várias dimensões do conhecimento de forma interligada e a disponibilidade de diversos recursos, sejam eles digitais ou analógicos. Podem colaborar na promoção de atividades de exploração, autonomia e protagonismo, capacitando os aprendizes a desempenharem funções ativas, dinâmicas, críticas, criativas e inovadoras.

No que se refere às práticas criativas nas formações e seus impactos na ação docente, observamos mudanças na intencionalidade do professor ao estimular mais as habilidades manuais, raciocínio lógico, criatividade e imaginação (Professor 1). Em consonância com essa ideia, Santos (2016), diz que nesses ambientes de formação, as experiências mais marcantes e determinantes para o exercício da profissão são aquelas mais criativas. A intencionalidade citada na resposta do professor é um aspecto que encontra interação com a pesquisa de Prigol (2018), ao apontar que as práticas pedagógicas são permeadas por intencionalidade que dão sentido à ação, e necessitam de planejamento e replanejamento em uma ação contínua de reflexão para avaliar se a intencionalidade está sendo alcançada.

Podemos dizer que as formações impactaram na prática dos professores a partir do momento em que replanejam suas ações, incorporando em seu planejamento propostas lúdicas, que exploram o *mão na massa*, ou seja, a construção livre com diferentes materiais e a criatividade. O autor aponta que,

> O docente se auto investiga e se auto educa quando no processo ensino e, ao procurar mediar o conhecimento para seus alunos percebe, ao entrar em contato com eles, os resultados de suas ações enquanto pessoa e membro da espécie humana, tendo seu olhar voltado para o encontro de possíveis soluções para a melhoria do desenvolvimento humano e das condições de vida (SUANNO, 2013, p. 62).

O professor reflete sobre seu papel no processo educativo, buscando maneiras de impactar positivamente o crescimento e o bem-estar dos estudantes.

Outro aspecto observado diz respeito aos recursos tecnológicos, em que o Professor 2 relata que passou a incluí-los nas propostas. Em outra resposta observamos o mesmo aspecto relacionado às tecnologias, quando diz que,

> "... por meio de desenvolvimento de projetos, as práticas criativas, principalmente envolvendo tecnologias são sempre áreas de interesse dos estudantes. A formação permitiu aprimorar as aulas, transmitir os conhecimentos adquiridos para estudantes e colegas de trabalho, incentivando a utilização as TIC's em sala de aula." (Professor 3).

Para Resnick (2020), a necessidade de pensar criativamente nunca foi tão evidente, e novas tecnologias estão oferecendo maneiras inovadoras de ajudar jovens a se desenvolverem como pensadores criativos. Destacamos a importância significativa que as tecnologias desempenham nesse processo construtivo, sendo reconhecidas como ferramentas poderosas para a aprendizagem (Papert, 2008), além de colaborar para o aprimoramento de práticas inovadoras (Behrens, 2013).

Ainda sobre as práticas criativas nas formações e seus impactos na prática docente, o Professor 1 destaca um aspecto relacionado à formação ao enfatizar a importância de aprimorar seus conhecimentos para planejar aulas envolventes por meio da Aprendizagem Criativa. Essa observação evidencia que a abordagem influencia positivamente o professor e sua prática, impactando significativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, através de práticas mais inovadoras e significativas (Mascarenhas; Câmara, 2023).

A contribuição da Aprendizagem Criativa na formação docente, na prática do professor e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes impacta e retroage constantemente nesses sistemas, formando indivíduos conscientes, responsáveis, criativos, flexíveis, tolerantes e críticos, pois rompe com práticas reducionistas, simplificadoras e tradicionais que fragmentam o conhecimento. Nesse sentido, Resende (2009), aponta que é preciso considerar que o uso da criatividade

no ato educativo representa uma ruptura com a fragmentação, representa uma luta contra o repetitivo, o alienante e o alienado.

Em relação à participação dos estudantes nas propostas que os professores realizaram após as formações, observamos que os mesmos se sentiram mais motivados e interessados (Professor 1, 2 e 3), foram desafiados a aprenderem e resolverem problemas de forma criativa (Professor 2), além de que houve um despertar para a curiosidade (Professor 4). A partir dos elementos apontados, observamos o caráter multidimensional e transdisciplinar da criatividade quando permite que os estudantes sintam-se motivados e desafiados a resolverem problemas de forma criativa, tornando a aprendizagem mais significativa em seu processo de ensino; não se limitando ao escolar, mas de vida, pois o conhecimento adquirido a partir de seu interesse e motivação vai retroagir em novas aprendizagens e reflexões, criando novas posturas e ações. Em consonância com a ideia, a autora aponta que,

> Na atividade criativa, o que mais importa é o momento vivido, o processo, a experiência vivenciada, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado ou produto validado pela sociedade. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência criativa, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro (MORAES, 2015; p. 172).

A partir dos princípios da complexidade, a atividade criativa transcende a linearidade retroagindo sobre os fenômenos, indicando que toda causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa, a partir de processos auto-eco-reguladores que acontecem no sistema. As práticas criativas incorporadas no sistema complexo que é a sala de aula, possibilitam vivências significativas aos estudantes e docentes. Esse espaço é compreendido como um holograma da sociedade, refletindo a interconexão entre o todo e suas partes constituintes. Com isso, as vivências estão interconectadas e são valorizadas, pois há a multidimensionalidade de cada indivíduo pertencente nesse contexto, tornando esse espaço um ecossistema diverso, compreendido pela relação de autonomia/dependência e que, a partir das emergências que surgem, da ordem e desordem, se *autoeco-organizam* (Morin, 2007).

As contribuições das práticas pedagógicas criativas na formação dos estudantes aparecem através do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais (Professor 2 e 4), além de possibilitarem o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, do trabalho em grupo e na resolução de problemas (Professor 1). Estimular a criatividade dos estudantes através de vivências que promovem interações e descobertas pessoais, na dinâmica entre o indivíduo e o ambiente, resulta na adoção de mentalidades criativas, fortalecendo autoconfiança, aprimoramento de habilidades e compreensão das características individuais, incluindo suas limitações (Schirmer, 2001).

Nakano (2009) destaca a importância de investirmos na formação inicial e continuada dos professores para cultivarmos a criatividade deles e, consequentemente, promovermos práticas que estimulem a criatividade dos estudantes. Oferecermos ao professor a capacidade de conferirmos novos significados ao trabalho escolar e facilitarmos a reflexão sobre sua prática é fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um momento histórico no qual é urgente e indispensável religar saberes, fazer dialogar a cultura científica com a cultura humanística e, sobretudo, religar o sujeito consigo mesmo.
(Maria de Fátima Araújo)[5]

Analisarmos as práticas criativas na formação dos professores à luz do pensamento complexo se faz necessário, pois é no ambiente educacional que a criatividade será nutrida e desenvolvida, impactando no processo de ensino e aprendizagem de crianças e estudantes. Além disso, é necessário rompermos com práticas tradicionais, que fragmentam os conhecimentos e caminharmos para uma racionalidade aberta, levando-nos ao conhecimento pertinente e à religação dos saberes. Nesse sentido, Sá (2019, p. 20), corrobora dizendo que o conhecimento pertinente considera a multidimensionalidade do homem, da sociedade e da

[5] Araújo, M. de F. (2005) A fogueira do conhecimento: religação dos saberes e formação. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005, p. 17.

natureza, e que nada é compreendido, à luz do Pensamento Complexo, de forma isolada, pois nada está isolado no universo.

As práticas pedagógicas criativas utilizadas nas formações foram compreendidas como abordagens pedagógicas inovadoras, que empregam o uso de recursos tecnológicos ou outros materiais para estimular o desenvolvimento da criatividade. Os impactos dessas formações na ação docente resultaram na mudança de intencionalidade dos professores, que incorporaram práticas mais criativas no planejamento, reverberando no desenvolvimento dos estudantes. A pesquisa permitiu identificar que esses elementos ressaltam a importância de se ter formações voltadas às práticas mais criativas, que possibilitam a mudança da ação docente e que desafiam os estudantes a pensar, criar, imaginar, tornando a aprendizagem mais significativa.

As reflexões acerca dos aspectos observados são inacabadas, pois estão em constante evolução, a partir da pluralidade nas interações do indivíduo com o mundo, não limitando-se a uma forma padronizada de resposta (Freire, 2019). No decorrer da pesquisa, observamos que a própria *teoria* da complexidade é viva e nos faz enxergar as relações com mais sensibilidade e amorosidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. de F. **A fogueira do conhecimento**: **religação dos saberes e formação**. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/55419/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/MariaFA.pdf >. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70 ed. Lisboa: Edições Loyola, 2016.

BARRETO, M. O.; MARTÍNEZ, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de psicologia** (Campinas), 24(4), 463-473.

BEHRENS, M. A**. O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BELLÓN, F. M. La creatividad transforma la realidade. **Educación y Futuro**, no 21, p. 89-110, 2009. Disponível em: <

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3235600> Acesso em: 16 de jul. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 1º ao 9º ano. Volume 1. Princípios e Fundamentos. 2020b. Disponível em:< https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272791.pdf >. Acesso em: 16 de nov. 2023.

ENDLICH, E. **Práticas pedagógicas criativas emergentes nos Faróis do Saber e Inovação à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: < https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/79785/R%20-%20T%20-%20ESTELA%20ENDLICH.pdf?sequence=1&isAllowed=y >. Acesso em: 02 de nov. de 2023.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

KLIMENKO, O. La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. **Educación y educadores**, v. 11, n. 2, p. 191-210, 2008. Disponível em: < https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740 >. Acesso em: 02 de nov. de 2023.

MASCARENHAS, S. A. N.; CÂMARA, I. (2023). **Formação docente e aprendizagem criativa: o papel do professor no processo de aplicação da aprendizagem criativa na educação**. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 28, n. 1. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9822>. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**? São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NAKANO, T. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.13, n.1, p. 45-53, jan./jun. 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/pee/a/VbHTJbzJgMV7LHzF6Hy45Bn/abstract/?lang=pt_____>. Acesso em: 23 de nov. de 2023.

PAPERT, S**. A máquina das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRIGOL, E. L. **Pensamento complexo e transdisciplinar**: **ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica.** 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

RESENDE, L. P. de. A formação docente e a sala de aula como espaço de criatividade. In: **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. Vol. III, Nº 4, Ano 2009. P. 213-224. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5142283/mod_resource/content/1/Forma%C3%A7%C3%A3oDocente%20e%20Criatividade_Resende.pdf >. Acesso em: 23 de nov. 2023.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda**: **por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

SÁ, R. A. de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019, p. 20.

SANTOS, A. L. de O. A criatividade como elemento essencial na formação ética de pedagogos no século XXI. **X Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade**", Aracaju/SE, v. 10, n. 1, p. 1-10, set. 2016.

SANTOS, M. O.; VIANA, H. B. Criatividade, Imaginação e Inovação na Educação: uma Revisão Integrativa. **Horizontes do Saber - Conexões entre Educação, Sustentabilidade e Inovação**, v. 13, n.º 2, jun. 2023. Disponível em:<**https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/31837**>. Acesso em: 05 de nov. 2023.

SCHIRMER, A. C.F. **Criatividade e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001. Disponível em: < file:///C:/Users/55419/Downloads/Schirmer_AnaCristinaFagundes_D.pdf>. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

SUANNO, J. H. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília, 2013.

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade**. Tradução Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONHECER PARA CONSERVAR: O CONHECIMENTO COMO FUNDAMENTO PARA A CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE URBANA

Lucas da Silva Rudolpho[1]

Charles Immianovsky[2]

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado que teve como objetivo desenvolver estratégias de planejamento territorial e paisagístico para manter e restaurar a conectividade funcional e a conservação da biodiversidade em paisagens urbanas brasileiras, levando em consideração as percepções da população envolvida, seus significados e expectativas. Neste artigo, aborda-se um recorte dessa pesquisa, com foco no método qualitativo utilizado e em um de seus principais resultados: o conhecimento limitado da população sobre a flora e a avifauna da região estudada. A pesquisa foi conduzida na Bacia do Ribeirão Fortaleza, localizada no Município de Blumenau (SC), região Sul do Brasil, caracterizada por um acelerado processo de urbanização e relevante diversidade biológica. Participaram do estudo 59 pessoas, distribuídas entre estudantes pré-adolescentes de escola pública da região, moradores (adultos e idosos), gestores públicos vinculados às Secretarias de Planejamento Urbano, de Obras e do Meio Ambiente e Sustentabilidade do Município, empreendedores ligados à construção civil local, profissionais de diferentes áreas que atuam com a temática abordada na região, e representantes da comunidade local. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em profundidade, grupos focais e oficinas de trabalho, com o apoio de um formulário semiestruturado e de um caderno ilustrado contendo imagens e nomes populares de espécies de plantas e aves registradas na região. A análise dos dados, realizada por categorias de população, incorporou tratamento estatístico e depoimentos dos participantes. Os resultados evidenciam a baixa familiaridade da população com a biodiversidade local, corroborando estudos anteriores (MURATET et al., 2015; CELIS-DIEZ et al., 2017; OLIVE, 2014). Diante desse cenário, ressalta-se a necessidade de desenvolver estratégias para ampliar o conhecimento da população sobre a biodiversidade local, elemento fundamental para a conservação da diversidade biológica urbana e para a promoção da qualidade de vida nas cidades. Entre as estratégias recomendadas, destacam-se: a elaboração de materiais educativos acessíveis; a inclusão do tema biodiversidade nos currículos escolares desde a educação básica; e a incorporação desses conteúdos na formação inicial e continuada de educadores e de profissionais envolvidos na produção e gestão do espaço urbano, como arquitetos urbanistas, engenheiros, técnicos e gestores públicos.

Palavras-chave: Paisagismo. Biodiversidade urbana. Conservação. Conhecimento. Educação.

[1] Arquiteto e Urbanista. Doutor e Mestre em Arquitetura e Urbanismo. Professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: lucarudolpho@gmail.com.
[2] Licenciado em Artes Visuais. Doutor e Mestre em Educação. Professor de Artes Visuais do Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna. E-mail: charles.immianovsky@ifc.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Apesar da reconhecida importância da biodiversidade para a qualidade de vida urbana, habitats naturais têm sido perdidos e espécies extirpadas à medida que as cidades continuam a se expandir devido ao crescimento da população humana (MULLER *et al.*, 2013). O Relatório de Avaliação Global sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos (IPBES, 2019) reforça esse problema: cerca de um milhão de espécies de plantas e animais estão sob risco de extinção no mundo, uma taxa de destruição sem precedentes na história.

A resposta da população ao declínio da biodiversidade e seu apoio à conservação dependem do conhecimento que possuem sobre a diversidade biológica, da compreensão do número de espécies existentes e da consciência sobre as ameaças de extinção (SOGA; GASTON, 2018). As pessoas tendem a se preocupar com aquilo que conhecem, sendo menos propensas a se engajar na conservação de espécies desconhecidas (SCHLEGEL; RUPF, 2010).

Estudos apontam que o conhecimento limitado sobre a flora e fauna locais é preocupante, pois pode reduzir a apreciação do mundo natural (BELAIRE *et al.*, 2015), diminuir a motivação para proteger a vida selvagem e seus habitats (BALDING; WILLIAMS, 2016), e limitar os benefícios à saúde e ao bem-estar obtidos por meio de experiências com a natureza (SCHEBELLA *et al.*, 2019). Além disso, a incapacidade de reconhecer a biodiversidade local pode tornar invisíveis as mudanças graduais nos ecossistemas, como a redução de populações de plantas e animais, fazendo com que cada geração se acostume a ambientes cada vez mais empobrecidos (SOGA; GASTON, 2018).

Neste contexto, é fundamental compreender o nível de reconhecimento da biodiversidade local pela população, especialmente em países altamente biodiversos como o Brasil, onde ainda há poucos estudos publicados sobre o tema (GRAVIOLA; RIBEIRO; PENA, 2023). Avançar nesse entendimento é essencial para desenvolver estratégias de conservação e educação ambiental que promovam a valorização e a conservação da biodiversidade e, por extensão, a melhoria da qualidade de vida nas áreas urbanas.

Com base nessas considerações, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado que teve como objetivo

desenvolver estratégias de planejamento territorial e paisagístico para manter e restaurar a conectividade funcional e a conservação da biodiversidade em paisagens urbanas brasileiras, considerando as percepções da população envolvida em seus significados e expectativas. Aborda-se, neste artigo, um recorte da referida pesquisa, com foco no método qualitativo utilizado e em um de seus principais resultados, que evidenciam um conhecimento limitado de diferentes categorias de população urbana brasileira sobre a diversidade de flora e avifauna locais. Diante desse cenário, ressalta-se a necessidade de estratégias que ampliem o conhecimento da população sobre a biodiversidade local, tendo em vista os impactos desse desconhecimento na conservação da diversidade biológica urbana e na qualidade de vida nas cidades.

2 A PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Bacia do Ribeirão Fortaleza, sub-bacia da Bacia do Rio Itajaí, localizada na porção leste do Município de Blumenau, Santa Catarina, região Sul do Brasil (Figura 1).

Figura 1 – Localização da área do estudo.

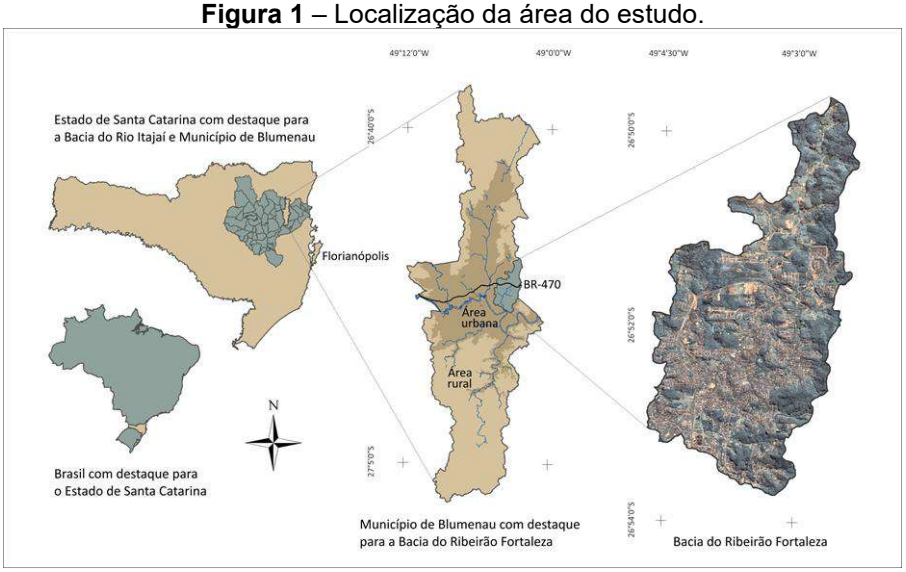

Fonte: Rudolpho (2020).

Com uma área de drenagem de 16,08 km², a bacia está inteiramente inserida no território de Blumenau e abriga aproximadamente 48.000 habitantes, o que corresponde a cerca de 15,29% da população do Município (IBGE, 2010). A porção central e sul da bacia é predominantemente ocupada por usos

comerciais e residenciais. Já na região norte, predominam-se usos residenciais, agrícolas e industriais, com perfil socioeconômico de classe média.

Nas últimas décadas, a Bacia do Ribeirão Fortaleza tem se destacado no desenvolvimento da cidade, classificando-se entre as áreas de maior crescimento. Em 37 anos, a área urbanizada da Bacia aumentou de 76,96 ha em 1972, para 639,39 ha em 2009, gerando mudanças significativas na paisagem local (RUDOLPHO, 2020).

A população do estudo foi composta por 18 estudantes pré-adolescentes de escola pública da região, 16 moradores (adultos e idosos) do local, 9 gestores públicos vinculados às Secretarias de Planejamento Urbano, de Obras, e do Meio Ambiente e Sustentabilidade do Município de Blumenau/SC, 4 empreendedores da iniciativa privada ligados à construção civil local, 6 profissionais de diferentes áreas que trabalham com a temática do estudo na região e 6 representantes da comunidade local, totalizando 59 participantes.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de julho e dezembro de 2022, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foram utilizadas as seguintes técnicas: Entrevista em Profundidade, Grupo Focal e Oficina de Trabalho, com o objetivo de identificar e compreender as percepções da população sobre a paisagem e a biodiversidade local. As Entrevistas, os encontros com os Grupos Focais e a Oficina foram orientadas por formulários com questões semiestruturadas, elaborados para identificar os significados que a população atribui ao tema, seus conhecimentos e expectativas. Para validar o instrumento, foi realizado um estudo piloto com seis participantes da amostra.

O formulário era composto por distintas seções, entre elas: uma que incluía dados de identificação dos participantes e outra que abordava questões relacionadas às percepções sobre a paisagem da bacia do Ribeirão Fortaleza. Para aferir o conhecimento sobre a biodiversidade local, foi solicitado aos participantes nomearem espécies de plantas e aves conhecidas na área estudada. Para auxiliar na identificação, foi construído e apresentado um caderno com o nome popular e fotografias em alta qualidade de 88 espécies de plantas e 202 espécies de aves da região, com base em levantamentos florísticos (GHODDOSI; TORRES; MONTEBELLER, 2010) e faunísticos (RUDOLPHO, 2020). A lista incluía espécies nativas, exóticas e ameaçadas de

extinção. Os dados foram registrados diretamente no próprio formulário.

A análise dos dados foi realizada por categorias de população (estudantes, moradores, gestores públicos, empreendedores, profissionais e representantes da comunidade) e contou com tratamento estatístico. Além disso, foram incorporados à análise os depoimentos dos participantes, que explicitaram suas percepções sobre a biodiversidade local.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa revelou que, em média, a população do estudo conhece 30,75 das 87 espécies de plantas presentes na região, o que corresponde a 35,34% da flora local. Os representantes da comunidade destacaram-se como a categoria da população que mais afirmou conhecer a diversidade de plantas local, com uma média de 38,5 espécies (44,25%), seguidos pelos estudantes, com 33 espécies (37,93%), profissionais, com 32,5 espécies (37,35%), gestores, com 31 espécies (35,63%), moradores, com 25 espécies (28,73%), e, por fim, os empreendedores da iniciativa privada ligados à construção civil local, com 24,5 espécies (28,16%).

Além disso, identificou-se conhecimento limitado da população sobre espécies de plantas que habitam a região e que se encontram nas listas mundial (IUNC, 2017), nacional (MMA, 2022) e estadual (CONSEMA, 2014) de espécies ameaçadas de extinção, como *Trichilia casarettoi* (catiguá), *Ocotea odorífera* (canela-sassafrás), *Xylopia brasiliensis* (pindaíba) e *Virola bicuhyba* (bicuíba). Diversos depoimentos evidenciaram o desconhecimento da população sobre a diversidade da flora local, como ilustra a fala de um morador: “Tudo isso aqui é da nossa região? Meu como tem planta aqui que eu não conhecia”.

Contudo, apesar do conhecimento limitado identificado, alguns moradores, representantes da comunidade e gestores demonstraram possuir conhecimentos aprofundados sobre algumas espécies da flora local, abordando aspectos como: a) origem: “[...] a champaca não é daqui, é de fora”; b) crescimento e dispersão: “[...] o pé-de-silva cresce adoidado, logo floresce e solta a semente que voa. Daqui a pouco, se você não cuidar, toma conta do pasto”; c) interações com outros organismos do ecossistema local: “Os frutos do palmito

juçara são muito apreciados pelos sabiás. Eles vão lá no cacho de palmito, enchem o papo e vomitam de volta o bago. O sabiá tira aquela gosma que fica para o lado de fora da baga. Se não tirar aquela gosma, a baga não nasce"; d) usos: “Cedro, jacatirão e lucarana são árvores muito úteis na construção civil”.

Semelhante ao observado em relação à flora, constatou-se conhecimento limitado sobre a diversidade de aves da região. Em média, a população do estudo conhece 35 das 202 espécies de aves presentes, o que representa 17,32% da avifauna local. Os estudantes se destacaram como a categoria que mais afirmou conhecer essa diversidade, com uma média de 51 espécies (25%), seguidos pelos representantes da comunidade, com 44,5 espécies (22,02%); empreendedores da iniciativa privada ligados à construção civil local, com 38,5 espécies (19,05%), gestores, com 33 espécies (16,33%); moradores, com 32,5 espécies (16,08%), e profissionais, com 22,5 espécies (11,13%).

Também se identificou baixo conhecimento da população sobre espécies de aves da região que se encontram nas listas mundial (IUNC, 2017), nacional (MMA, 2022) e estadual (CONSEMA, 2011) de espécies ameaçadas de extinção, como *Sporophila frontalis* (pixoxó), *Phylloscartes kronei* (maria-da-restinga), *Hemitriccus kaempferi* (maria-catarinense), *Crypturellus noctivagus* (jaó-do-sul), e *Amadonastur lacernulatus* (gavião-pombo-pequeno).

Diversos depoimentos reforçam esse desconhecimento da população sobre a avifauna local, como o relato de morador ao ver o caderno com as 202 espécies de aves da região: “Isso tudo tem aqui? [...] E eu que achava que tinha muita coisa aqui no jardim. Tais doido! Me surpreendeu bastante. Não imaginava que tinha tanta coisa”.

Apesar desse cenário, alguns moradores, representantes da comunidade e gestores demonstraram conhecimentos mais aprofundados sobre determinadas espécies de aves da região, abordando aspectos como: a) origem: “o pardal não é da nossa fauna, é exótico”; b) migração: “as andorinhas não têm mais abandonado a região no inverno, o que significa que tem insetos pra elas comerem”; c) vocalização e comunicação: “o uru canta ao escurecer da noite”; d) nidificação e cuidado com os filhotes: “o chupim coloca ovo no ninho do tico-tico e da correca e os dois criam o chupim”; e) comportamentos territoriais e de defesa: “o pardal espanta os outros passarinhos, ele domina o ambiente”; f)

preferências por habitat: “a saracura vive na água”; e g) alimentação: “o bem-te-vi vem no ninho das pombinhas e dos outros passarinhos, come os filhotinhos que tem, come os ovinhos e joga o ninho todo no chão”.

Conforme relatado, os resultados revelam um conhecimento limitado da população sobre a biodiversidade local, tanto em relação à flora quanto à avifauna, corroborando estudos anteriores que indicam a baixa familiaridade do público em geral com a fauna e flora ao seu redor (MURATET *et al.*, 2015; CELIS-DIEZ *et al.*, 2017). Além disso, identificou-se um baixo nível de conhecimento sobre espécies da flora e fauna ameaçadas de extinção. Olive (2014) encontrou resultados semelhantes em duas cidades canadenses, onde os moradores urbanos demonstraram pouco conhecimento sobre essas espécies. Isso sugere que a sensibilização para a preservação de espécies em risco ainda é insuficiente, o que pode comprometer os esforços de conservação.

Ao analisar o conhecimento sobre a diversidade de espécies da flora e avifauna entre as diferentes categorias de população, observa-se que os estudantes possuem o maior conhecimento, seguidos por representantes da comunidade, gestores, profissionais, empreendedores e, por último, moradores. O maior conhecimento dos estudantes sobre a biodiversidade local suscita questionamentos sobre uma possível superestimação dos dados, especialmente considerando os relatos da professora da turma quanto à ausência desses temas nos currículos escolares. Esta lacuna educacional é corroborada pela literatura que aponta para uma preocupante redução do conteúdo sobre biodiversidade nativa nos livros infantis e didáticos na América Latina. Estes materiais frequentemente oferecem uma amostra enviesada da biodiversidade, com predominância de espécies exóticas, o que pode limitar o conhecimento da biodiversidade local (CELIS-DIEZ *et al.*, 2017). Além disso, o cenário de crescente confinamento e "emparedamento" da infância e adolescência, que restringe a interação direta com a natureza, inclusive nas escolas, agrava ainda mais essa situação, dificultando o estabelecimento de uma conexão significativa com a biodiversidade ao seu redor (BARROS, 2018). Assim, é possível que os estudantes tenham superestimado seu conhecimento, seja pelo desejo de impressionar, seja pela falta de familiaridade com a diversidade da flora e da avifauna locais. Contudo, mesmo diante dessa possível superestimação, o

conhecimento sobre a biodiversidade local ainda é bastante limitado.

Embora alguns moradores, representantes da comunidade e gestores tenham demonstrado conhecimentos mais aprofundados sobre algumas espécies da flora e da avifauna da região, esses saberes emergiram em poucas pessoas, especialmente entre aquelas que relataram uma maior vivência e experiência com o ambiente natural, seja no passado ou no presente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que a população estudada possui conhecimento limitado sobre a biodiversidade local, tanto da flora quanto da avifauna. A maioria das espécies permanece desconhecida para grande parte dos participantes, evidenciando uma desconexão significativa entre a população e a biodiversidade ao seu redor. Esse cenário ressalta a urgência de desenvolver e implementar estratégias eficazes para ampliar o conhecimento sobre a biodiversidade, uma vez que o desconhecimento impacta negativamente não apenas a conservação da diversidade biológica, mas também a qualidade de vida urbana, conforme corroborado por estudos anteriores.

A abordagem qualitativa adotada, com o uso do caderno de identificação de espécies, mostrou-se uma ferramenta eficaz para aproximar o público da biodiversidade local. O interesse dos participantes, manifestado por elogios ao material e pedidos por cópias, evidencia o potencial dessa metodologia para futuras pesquisas e ações de educação ambiental. Publicações acessíveis, em formato impresso ou digital, podem desempenhar um papel importante na disseminação do conhecimento sobre a biodiversidade e no incentivo ao engajamento da população. Iniciativas bem-sucedidas, como as do Projeto Ilhas do Rio, exemplificam como materiais educativos podem ampliar a compreensão sobre a biodiversidade, especialmente em contextos escolares e comunitários.

A inclusão da temática da biodiversidade nos currículos escolares desde a educação básica é igualmente importante. Crianças e adolescentes são públicos estratégicos para disseminação desse conhecimento, pois a infância é um período chave para se conectar e aprender sobre a natureza, conforme apontado por diversos estudos. Além disso, por meio das crianças, é possível

alcançar outros grupos, como seus familiares. Isso reforça a importância de inserir o tema da biodiversidade na formação inicial e continuada de educadores, para que possam atuar como agentes multiplicadores desse conhecimento.

Da mesma forma, é imperativo incorporar esses conhecimentos à formação de profissionais envolvidos na produção e gestão do espaço urbano, como arquitetos urbanistas, engenheiros, técnicos e gestores públicos. Esses profissionais têm papel fundamental na formulação de políticas públicas e no desenvolvimento de projetos voltados à conservação da biodiversidade urbana.

REFERÊNCIAS

BALDING, M.; WILLIAMS, K. J. H. Plant blindness and the implications for plant conservation. **Conserv. Biol.**, v. 30, n. 6, p. 1192-1199, 2016. https://doi.org/10.1111/cobi.12738

BARROS, M. I. A. de (Org.) **Desemparedamento da Infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2.ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018. Disponível em: https://jbb.ibict.br/handle/1/1328. Acesso em: 06 out. 2023.

BELAIRE, J. A.; *et al*. Urban residents' perceptions of birds in the neighborhood: biodiversity, cultural ecosystem services, and disservices. **Condor Ornithol. Appl.**, v. 117, n. 2, p. 192-202, 2015. https://doi.org/10.1650/CONDOR-14-128.1

CELIS-DIEZ, J.; *et al*. Biocultural homogenization in urban settings: public knowledge of birds in City parks of Santiago, chile. **Sustainability**, v. 9, n. 4, 485, 2017. https://doi.org/10.3390/su9040485

CONSEMA – Conselho Estadual do Meio Ambiente. **Resolução nº 51, de 05 dezembro de 2014**. Reconhece a Lista Oficial das Espécies da Flora Ameaçada de Extinção no Estado de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: https://www.semae.sc.gov.br/download/resolucao-consema-no-51/Acesso em: 12 jul. 2025.

CONSEMA – Conselho Estadual do Meio Ambiente. **Resolução nº 002, de 06 de dezembro de 2011**. Reconhece a Lista Oficial de Espécies da Fauna Ameaçadas de Extinção no Estado de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: https://www.semae.sc.gov.br/download/resolucao-consema-n-02-2011/. Acesso em: 12 jul. 2025.

GHODDOSI, S. M.; TORRES, F. S.; MONTEBELLER, T. Levantamento florístico da Bacia do Ribeirão Fortaleza em Blumenau - SC. Blumenau: Relatório Fundação Agência de Água do Vale do Itajaí, 2010. 16p.

GRAVIOLA, G. R.; RIBEIRO, M. C.; PENA, J. C. Human Perception of Birds in Two Brazilian Cities. **Birds**, v. 5, n. 2, p. 202-216, 2024. https://doi.org/10.3390/birds5020014

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 jul.2025.

IPBES – Intergovernmental Science-Policy Platform On Biodiversity And Ecosystem Services. **The global assessment report on biodiversity and ecosystem services.** Summary for policymakers. Bonn, Germany: IPBES secretariat, 2019.

IUCN – International Union for Conservation of Nature. **Red list of threatened species**. Disponível em: http://www.iucnredlist.org. Acesso em: 12 jul. 2025.

MMA – Ministério do Meio Ambiente. **Portaria nº 148, de 7 de junho de 2022.** Altera os Anexos da Portaria nº 443, de 17 de dezembro de 2014, da Portaria nº 444, de 17 de dezembro de 2014, e da Portaria nº 445, de 17 de dezembro de 2014, referentes à atualização da Lista Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção. Disponível em https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mma-n-148-de-7-de-junho-de-2022-406272733. Acesso em: 12 jul. 2025.

MÜLLER, N.; *et al*. Patterns and trends in urban biodiversity and landscape design. In: Elmqvist, T.; *et. al*. (ed.). **Urbanization, biodiversity and ecosystem services:** challenges and opportunities. Heidelberg: Springer, 2013. p. 123-174.

MURATET, A.; *et al*. Perception and knowledge of plant diversity among urban park users. **Landsc. Urban Plan**., v. 137, p. 95-106, 2015. https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2015.01.003

OLIVE, A. Urban awareness and attitudes toward conservation: A first look at Canada's cities. **Appl. Geogr**, v. 54, p. 160-168, 2014. https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2014.08.002

RUDOLPHO, L. S. **Conectividade funcional da paisagem e conservação da biodiversidade:** subsídios para o planejamento territorial e paisagístico brasileiro. 2020. 307f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220438. Acesso em: 12 jul. 2025.

SCHEBELLA, M. F.; *et al*. The wellbeing benefits associated with perceived and measured biodiversity in australian urban green spaces. **Sustainability**, v. 11, n. 3, 802, 2019. https://doi.org/10.3390/su11030802

SOGA, M., GASTON, K. J. Shifting baseline syndrome: causes, consequences, and implications. **Front. Ecol. Environ.** v; 16, p. 222-230, 2018. https://doi.org/10.1002/fee.1794

Formação docente em Educação Ambiental Climática: integração de estações meteorológicas e Ambiente Virtual de Aprendizagem na rede pública de Brusque/SC

Taiani Vicentini[1]
Bruna Carolina Lima Siqueira do Santos[2]
Franciele Márcia Mayer[3]
Ivanete Lago Groh[4]
Fabiana Coronel da Silva[5]

RESUMO

Diante da emergência climática e da crescente valorização da (EAC), secretarias de educação pelo Brasil, tem buscado adaptação as novas normativas nacionais. O presente artigo objetiva compartilhar uma experiência formativa na rede municipal de Brusque/SC, onde professores foram capacitados para usar dados reais do clima em práticas pedagógicas alinhadas à abordagem STEAM. O referido município em 2022, instalou estações meteorológicas em suas escolas e, em 2025, desenvolveu o curso "Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas" para capacitar professores no uso pedagógico desses equipamentos. Com metodologia qualitativa e descritiva, esta pesquisa analisou interações nos fóruns, produções textuais e respostas a questionários, evidenciando avanços como o fortalecimento do protagonismo docente, o estímulo à investigação científica e a criação de projetos alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No entanto, também foram apontados desafios como a dificuldade dos professores em interpretar dados técnicos, a escassez de tempo para o planejamento interdisciplinar e a necessidade de maior preparo dos estudantes para metodologias ativas. Conclui-se que, embora a integração entre AVA e estações meteorológicas seja promissora, sua efetividade depende de suporte técnico contínuo, parcerias institucionais e equilíbrio entre tecnologia e vivência direta com a natureza. A experiência apresenta-se como referência para outras redes interessadas em consolidar a Educação Ambiental Climática por meio de práticas pedagógicas inovadoras e territorializadas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação ambiental climática. Tecnologias Educacionais digitais. Estações meteorológicas. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Diante da crise climática cada vez mais presente em nosso cotidiano, a Educação Ambiental Climática (EAC) assume um papel central e urgente, pois

[1]Doutoranda em Educação. Bolsista FAPESC. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. taiani.vicentini@gmail.com
[2]Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. bruna.santos@univali.br
[3]Graduada em Pedagogia. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. fran.mayer@gmail.com
[4]Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. diretoriageral@educacao.brusque.sc.gov.br
[5] Graduada em Pedagogia. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. profabicoronel84@gmail.com

busca formar cidadãos críticos, sensíveis e engajados nas transformações sociais e ambientais. No Brasil, destaca-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012) (Brasil, 2012) e, mais recentemente, à Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024), que altera a PNEA e reforça o foco na atenção às mudanças ambientais e climáticas.

Em Brusque/SC, uma experiência vem mostrando caminhos para aproximar teoria e prática. Em 2022, o município adquiriu 40 estações meteorológicas, que foram instaladas nas escolas em 2023. Já em 2024, começaram os primeiros projetos pedagógicos, onde os dados coletados pelos equipamentos passaram a inspirar aulas mais investigativas e conectadas com a realidade local. Essa iniciativa nasceu do desejo de professores em tornar o ensino mais vivo, alinhado às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à realidade da comunidade escolar.

Contudo, embora sejam perceptíveis os avanços nas políticas de Educação Ambiental, persiste uma lacuna na formação docente para integrar tecnologias educacionais (como AVA e estações meteorológicas) ao ensino climático de forma interdisciplinar. Destacam-se desafios como a falta de preparo dos professores para utilizar pedagogicamente os dados meteorológicos; dificuldade em articular a educação ambiental climática com abordagens como STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e carência de formações continuadas que integrem tecnologias digitais (AVA) e ferramentas práticas (estações meteorológicas) de modo contextualizado.

Diante dos desafios, para que essa proposta fosse plenamente incorporada ao cotidiano escolar, tornou-se fundamental oferecer uma formação específica aos professores. Nesse sentido, em 2025, foi desenvolvido o curso "Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas", com o objetivo de subsidiar os docentes na utilização pedagógica das estações meteorológicas, articulando conteúdos de Ciências, Geografia, Matemática, Tecnologia, Engenharia e Artes, por meio da abordagem STEAM.

Este estudo tem como objetivo, compartilhar uma experiência formativa na rede municipal de Brusque/SC, onde professores foram capacitados para usar dados reais do clima em práticas pedagógicas alinhadas à abordagem

STEAM. Os resultados preliminares indicam que a combinação entre formação online (via AVA) e ferramentas práticas (estações) pode fortalecer a educação ambiental climática, desde que haja suporte técnico e continuidade.

2 METODOLOGIA

Os pesquisadores adotam uma abordagem qualitativa e descritiva, apropriada para compreender fenômenos em seus contextos naturais e valorizar as percepções dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2001). O público-alvo foi composto por professores da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, abrangendo Educação Infantil, Anos Iniciais, Ciências, Geografia, além de coordenadores pedagógicos e gestores escolares que se inscreveram voluntariamente no curso “Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas", divulgado em março de 2025 por meio dos e-mails institucionais da Rede.

O curso iniciou em abril de 2025, com término previsto para setembro do mesmo ano, totalizando 100 horas, com atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) — incluindo leituras, fóruns, vídeos e produção de textos. Os dados analisados foram organizados a partir das respostas iniciais dos professores (perfil e expectativas), das interações nos fóruns e das produções escritas. O enfoque analítico priorizou compreender as potencialidades do AVA como ferramenta formativa e as percepções dos professores quanto ao uso das estações meteorológicas, valorizando a integração entre educação ambiental climática, tecnologias educacionais e prática pedagógica.

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, modalidade que busca compartilhar vivências práticas e processos formativos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência permite apresentar intervenções científicas ou profissionais, destacando a construção de conhecimento a partir da prática e possibilitando uma leitura acadêmica da ação.

A escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de documentar uma intervenção pedagógica em andamento, cujos resultados

iniciais podem subsidiar outras redes de ensino interessadas em integrar tecnologias educacionais e educação ambiental climática. Reconhece-se, porém, que relatos de experiência têm limitações, como a dificuldade de generalização dos resultados, já que o contexto específico de Brusque/SC (infraestrutura, perfil dos professores, políticas locais) influencia diretamente os achados. Para minimizar esse viés, adotaram-se estratégias como: (I) Triangulação de dados: combinação de múltiplas fontes (fóruns, produções textuais e respostas aos questionários iniciais); (II) Descrição detalhada do contexto, permitindo que outros pesquisadores avaliem a transferibilidade da experiência; (III) Análise crítica dos limites da formação, como a necessidade de suporte técnico continuado.

No que se refere a análise dos dados, foram coletados a partir de três fontes principais: (I) Questionário inicial (perfil e expectativas dos participantes); (II) Interações nos fóruns do AVA; (III) Produções textuais (relatórios e planos de aula desenvolvidos durante o curso).

Para categorizar as respostas dos professores, utilizou-se análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com as seguintes etapas: Pré-análise: leitura flutuante das interações e identificação de recorrências; Codificação: agrupamento em eixos temáticos, como: (I) *Motivações para participação* (ex.: "entender como usar a estação meteorológica em aulas de Ciências"); (II) *Dificuldades relatadas* (ex.: "falta de tempo para planejar atividades interdisciplinares"); (III) *Apropriação pedagógica das tecnologias* (ex.: "proposta de projeto com dados da estação integrado aos ODS").

Embora o relato de experiência não permita generalizações estatísticas, buscou-se validação por pares: os resultados preliminares foram discutidos com a equipe do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE) e ajustados com base em suas observações. Além disso, a transparência no processo de análise. Como perspectiva de continuidade, planeja-se aplicar questionários de avaliação pós-curso para mensurar impactos de longo prazo nas práticas docentes.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA E A ESCOLA

No contexto atual, a educação ambiental — sobretudo em sua vertente climática — torna-se essencial, pois busca sensibilizar, engajar e transformar a comunidade escolar diante dos desafios impostos pelas mudanças climáticas, pela busca por sustentabilidade, pela justiça socioambiental e pela proteção da vida em todas as suas formas. A educação ambiental, ao propor uma abordagem interdisciplinar e profundamente ligada ao território, exige do professor criticidade, sensibilidade e a habilidade de articular saberes científicos, culturais e comunitários (Carvalho, 2004).

Para isso, a formação continuada precisa ir além da atualização teórica: deve inspirar o professor a investigar, experimentar e criar vínculos reais com a comunidade, fortalecendo a conexão com o território e incentivando o uso de metodologias ativas. Nesse cenário, é fundamental que a formação docente também estimule o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, integrando ferramentas como os AVA's e as estações meteorológicas ao processo formativo, como recursos que potencializam a prática e não a substituem (Moran, 2011; Kenski, 2012).

Autores como Sauvé (2005) destacam que a educação ambiental exige uma verdadeira mudança de paradigma, priorizando a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social e ambiental. Essa perspectiva só se concretiza se o professor estiver preparado para mediar reflexões significativas, cocriar projetos interdisciplinares e atuar como agente de transformação dentro e fora da escola.

A formação docente em educação ambiental climática, portanto, vai além da transmissão de conteúdos: envolve cultivar valores, atitudes e práticas comprometidas com a sustentabilidade, articulando teoria e prática de maneira viva e significativa (Tardif, 2002). Nesse sentido, o uso de recursos como as estações meteorológicas e os dados climáticos reais torna-se uma estratégia potente para aproximar os estudantes das questões ambientais de forma prática, crítica e participativa, permitindo que observem e interpretem fenômenos locais com base em evidências concretas.

A educação ambiental climática amplia o debate sobre a relação com o meio ambiente, estimulando a compreensão das relações complexas entre

sociedade, natureza e tecnologia, e convidando a comunidade escolar a refletir criticamente sobre seu papel na transformação socioambiental. No caso de Brusque/SC, a instalação das estações meteorológicas exemplifica essa abordagem ao possibilitar que os estudantes vivenciem a análise de dados locais, desenvolvendo uma cultura investigativa e ampliando o senso de pertencimento ao território.

Além disso, o uso combinado das tecnologias digitais e dos AVA's amplia as possibilidades formativas, favorecendo a autonomia, o protagonismo docente e a construção de redes colaborativas (Moran, 2011). Ao integrar tecnologia, investigação e educação ambiental, a escola fortalece seu papel social, consolidando-se como um espaço vivo de transformação, diálogo e promoção da cidadania.

4 TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: AVA E ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS

As tecnologias digitais tornaram-se aliadas indispensáveis para transformar práticas pedagógicas, criar possibilidades formativas e aproximar a escola das demandas e realidades contemporâneas. As tecnologias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de ferramentas, dispositivos, plataformas e recursos que mediam, mas também enriquecem os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a interação, a colaboração, a autoria e a construção coletiva do conhecimento (Kenski, 2012; Moran, 2011).

Dentro desse amplo espectro, destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Esses ambientes funcionam como espaços dinâmicos e flexíveis, onde os professores podem acessar materiais didáticos, participar de fóruns de discussão, realizar atividades colaborativas e desenvolver projetos tanto de forma assíncrona quanto síncrona (Moran, 2011).

Um dos grandes diferenciais dos AVA's é a autonomia que oferecem, permitindo que cada participante gerencie seu tempo, retome conteúdos, aprofunde estudos e personalize a experiência de acordo com suas necessidades e ritmos individuais. Essa flexibilidade fortalece o protagonismo docente, favorece a personalização da aprendizagem e cria oportunidades para que os professores se sintam parte de uma comunidade.

Outro recurso fundamental são as estações meteorológicas, compreendidas como tecnologias educacionais. Além de equipamentos de monitoramento de dados atmosféricos, as estações meteorológicas escolares possibilitam uma aproximação com a natureza local, ao coletar dados em tempo real sobre variáveis como temperatura, umidade, velocidade e direção do vento, pressão atmosférica e precipitação. Ao serem integradas ao currículo, essas estações transformam-se em ferramentas didático-pedagógicas, estimulando a investigação científica, a leitura crítica de dados e a compreensão dos fenômenos ambientais a partir da realidade do território.

Na formação em educação ambiental climática, o uso combinado do AVA e das estações meteorológicas revela um potencial transformador. O AVA permite a integração de diferentes mídias, recursos multimodais e práticas colaborativas, fortalecendo o trabalho em rede e promovendo trocas significativas entre professores de diferentes contextos. Já as estações meteorológicas oferecem uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo natural, fornecendo dados reais para projetos interdisciplinares, atividades investigativas e reflexões críticas sobre clima, sustentabilidade e relação com o território. Essa combinação tecnológica amplia o repertório pedagógico, além de convidar professores e estudantes a se tornarem investigadores ativos do seu próprio contexto.

5 O CURSO “CONSTRUINDO SABERES”

O curso "Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas" surgiu como resposta ao desafio de consolidar o uso pedagógico das estações meteorológicas. Estruturado em três módulos: Abordagem STEAM, Estação Meteorológica e Educação Ambiental Climática e Sociobiodiversidade, o curso foi articulado ao uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e conectadas ao território. Os conteúdos abordaram fundamentos conceituais de STEAM e Educação Ambiental Climática, informações técnicas sobre as estações meteorológicas, experiências práticas e reflexões sobre a integração das tecnologias ao currículo. A metodologia foi baseada em atividades

assíncronas (leituras, vídeos, fóruns e produções de texto), o que permitiu flexibilidade e autonomia para que cada docente encontrasse seu ritmo e suas formas de aplicação.

O perfil dos inscritos indicou predominância de professores da Educação Infantil (33,3%), seguido de coordenadores pedagógicos (16,7%), professores de Ciências (14,3%), Anos Iniciais (9,5%) e Geografia (11,9%). As expectativas gerais foram marcadas pelo desejo de ampliar conhecimentos, aplicar os conteúdos na prática, integrar com projetos já existentes nas escolas e atuar como multiplicadores. Os participantes destacaram a importância do curso para aprimorar o uso das estações meteorológicas e potencializar práticas interdisciplinares. Houve grande motivação para inovar as atividades em sala e engajar os estudantes em investigações sobre o clima e o meio ambiente.

Entre as principais potencialidades, destacou-se a possibilidade de os professores experimentarem metodologias ativas e investigativas, utilizando dados reais das estações meteorológicas como recurso didático central. O curso também promoveu o desenvolvimento de uma visão mais integrada entre ciência, tecnologia, ambiente e sociedade, incentivando a criação de projetos interdisciplinares alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Outro ponto relevante foi o fortalecimento do protagonismo docente, uma vez que os professores puderam cocriar atividades, propor soluções para os desafios locais e compartilhar práticas inovadoras.

Por outro lado, os desafios evidenciados pelos participantes, especialmente nas discussões realizadas nos fóruns, incluíram percepções importantes sobre o processo de implementação das metodologias ativas. Muitos professores relataram que os estudantes nem sempre estão preparados para assumir um papel protagonista no processo de aprendizagem, exigindo maior tempo de acompanhamento, orientação e desenvolvimento de autonomia. Além disso, os professores destacaram a falta de tempo para planejar atividades interdisciplinares em conjunto com outros colegas, dificultando a articulação entre áreas e a construção coletiva de projetos. Outro desafio relatado foi a dificuldade de compreensão e interpretação dos dados gerados pelas estações meteorológicas, o que exige formação técnica mais aprofundada.

O AVA se mostrou uma ferramenta essencial para viabilizar o processo

formativo em educação ambiental climática, oferecendo flexibilidade, autonomia e espaços de troca. Ao mesmo tempo, as estações meteorológicas, enquanto tecnologias educacionais, proporcionaram uma conexão direta com a realidade climática local. Contudo, reconhece-se que essa abordagem tecnológica precisa ser complementada por experiências concretas de contato com a natureza, uma vez que os aspectos técnicos das estações não substituem os processos de observação sensível e vivência direta do ambiente e do tempo atmosférico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do curso "Construindo Saberes" evidenciou o potencial da integração entre educação ambiental climática e tecnologias educacionais na formação docente. O uso do AVA, associado às estações meteorológicas, consolidou práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e conectadas ao território, promovendo maior articulação entre teoria e realidade escolar.

A integração entre AVA e estações meteorológicas se mostrou promissora para a formação docente em educação ambiental climática, mas é importante reconhecer as limitações desta experiência. A falta de suporte técnico contínuo para operação e interpretação dos dados das estações meteorológicas pode comprometer a replicabilidade do modelo em outros contextos, especialmente em redes com menos infraestrutura ou recursos digitais. Além disso, a dificuldade de articulação interdisciplinar relatada pelos professores revela que a abordagem STEAM demanda tempo e colaboração institucional para ser efetivada. Outro desafio é o risco de supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento de vivências práticas com o ambiente, essenciais para uma educação ambiental sensível e crítica.

Para mitigar essas limitações, recomenda-se que futuras formações incluam: (1) monitoramento pós-curso para auxílio na implementação das atividades; (2) ampliação de parcerias com universidades ou órgãos ambientais (como a Defesa Civil) para suporte técnico; e (3) equilíbrio entre atividades digitais e experiências de campo, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta de mediação, não de substituição da relação direta com a natureza. Esses ajustes podem ampliar o potencial de replicação e sustentabilidade da

proposta em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70-71. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para incluir a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e à redução de riscos de desastres socioambientais nas ações de educação ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm Acesso em: 1 jul. 2025.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-38.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares e pedagógicas da educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 60-70, 2005.

Educação Transdisciplinar na Agricultura Familiar: Experiências com Jovens e a Valorização da Cultura Local em Ipiranga (PR)

Cassiana Mirela Silva[1]

Patrícia Correia de Paula Marcoccia[2]

RESUMO

Este texto analisa uma experiência educativa transdisciplinar com jovens da agricultura familiar de Ipiranga, destacando a valorização da cultura local e a integração da ciência, tecnologia e práticas ambientais. A problemática reside na fragmentação entre conhecimento técnico-científico, cultura local e crises ecológicas, apontando a fragilidade socioambiental e o silenciamento histórico dos saberes das comunidades localizadas no campo em Ipiranga. O referencial teórico se baseia nos princípios da educação do campo (Arroyo, 2012 e Caldart, 2012) e nos princípios da complexidade (Morin, 2015), transdisciplinaridade (Nicolescu, 2000), articulando a justiça cognitiva (Santos, 2020) como eixo norteador. A metodologia adotada se baseia numa abordagem participativa e dialógica, articulando oficinas pedagógicas nas áreas de Pedagogia, Zootecnia, Biologia e Ciência da Computação, seminários, visitas técnicas à universidade e às propriedades rurais, escuta ativa e mapeamento afetivo-cultural. Os participantes são 30 jovens do Ensino Médio Integrado em Agronegócio entre 14 e 18 anos, sendo a maioria residentes no campo. Essa experiência está articulada ao projeto Temas Emergentes: Juventudes do Campo, e tem como objetivo a formação de jovens da agricultura familiar do Ensino Médio Integrado em Agronegócio no município de Ipiranga (PR), integrando formação técnica, educação ambiental e tecnologias, com atenção aos saberes locais. Participam desse projeto 30 jovens entre 14 e 18 anos, sendo a maioria provenientes do campo. Os resultados parciais do projeto revelam que essa experiência não se limita ao ensino técnico, mas integra o fortalecimento da cultura local e da identidade camponesa dos jovens, articulada com as tecnologias e práticas de sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos jovens e o fortalecimento das comunidades localizadas no campo em Ipiranga, tanto no que se refere ao fortalecimento das economias locais quanto à valorização dos saberes.

Palavras-chave: Educação transdisciplinar. Jovens da agricultura familiar. Cultura local. Práticas ambientais. Justiça cognitiva.

INTRODUÇÃO

No município de Ipiranga, caracterizado por sua expressiva população rural sendo 60, 4% (IBGE, 2022), jovens da agricultura familiar enfrentam desafios complexos que interligam o mundo do trabalho, fragilização socioambiental de seus territórios e o silenciamento histórico de seus saberes

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, cmcassiana@gmail.com

[2] Professora orientadora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pós-Doutora em Educação - UEPG, pa.tyleo12@gmail.com

locais. Esta experiência educativa, vinculada ao projeto “Temas Emergentes: Juventudes do Campo”, emerge como uma possibilidade crítica a necessidade de articular diferentes saberes como ciência, cotidiano e práticas sustentáveis para enfrentar crises ecológicas e promover a justiça cognitiva.

De acordo com dados do IBGE (2022), o município de Ipiranga apresenta características marcadamente rurais, com baixa densidade demográfica (15,70 hab/km²) em uma área territorial extensa (900,721 km²). Esses números refletem uma dinâmica social e econômica profundamente ligada ao campo, onde a agropecuária familiar se destaca como principal atividade, com ênfase na produção de soja, fumo, aves e leite. A população total estimada é de 14.142 habitantes, sendo que 9.261 residem na zona rural, enquanto 4.889 vivem em pequenos núcleos urbanos. Esse contexto reforça a importância de iniciativas educacionais que dialoguem diretamente com as necessidades dessas comunidades.

No âmbito educacional, o município conta com oito escolas municipais - duas delas localizadas no campo e quatro escolas estaduais, sendo três localizadas no campo, conforme dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2024). Quando se analisa especificamente as escolas do campo, torna-se fundamental investigar como se articulam questões como trabalho, gênero, tecnologias e sustentabilidade na formação dos jovens que vivem e trabalham nesses territórios.

Nesse sentido, a problemática central deste texto reside na fragmentação entre conhecimento técnico-científico, cultura local e crises ecológicas, apontando a fragilidade socioambiental e o silenciamento histórico dos saberes das comunidades localizadas no campo em Ipiranga. Essa fragmentação invisibiliza saberes das populações do campo, limita o fortalecimento da identidade dos jovens do campo de Ipiranga na construção de práticas ambientais voltadas ao desenvolvimento local e reproduz modelos urbanos que negam as identidades territoriais. Diante desse contexto, o objetivo central é analisar uma experiência educativa transdisciplinar desenvolvida com jovens da agricultura familiar de Ipiranga, destacando a integração entre saberes, o fortalecimento da identidade dos povos do campo e a promoção de práticas coletivas contra as injustiças socioambientais.

A fundamentação teórica fundamenta-se na educação do campo (Arroyo, 2012; Caldart, 2012), que rejeita uma educação bancária e reconhece e valoriza os saberes dos povos do campo; a complexidade, para Morin (2015), implica superar fragmentações integrando saberes; a transdisciplinaridade (Nicolescu, 2000) que propõe diálogos entre os saberes, transformando a relação da humanidade com o conhecimento, com os outros e com o planeta; e a justiça cognitiva (Santos, 2020) que amplia as epistemologias para além dos modelos ocidentais.

A metodologia adotada se baseia numa abordagem participativa e dialógica, articulando oficinas pedagógicas nas áreas de Pedagogia, Zootecnia, Biologia e Ciência da Computação, seminários, visitas técnicas a universidade e a propriedades rurais, escuta ativa e mapeamento afetivo-cultural. Os participantes são 30 jovens do Ensino Médio Integrado em Agronegócio entre 14 e 18 anos, sendo a maioria residentes no campo.

Este texto estrutura-se em quatro partes articuladas: a primeira discute os fundamentos teóricos da complexidade e da transdisciplinaridade; a segunda, explicita a metodologia, destacando as oficinas e as visitas técnicas; a terceira parte, analisa os resultados parciais que evidenciam a cultura local como eixo central; e por fim, as considerações finais, que apresentam contribuições para o desenvolvimento integral dos jovens e o fortalecimento das comunidades localizadas no campo em Ipiranga.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

O pensamento complexo, cunhado por Morin (2015), configura-se como um paradigma epistemológico que desafia a fragmentação do conhecimento e o modelo linear de causa e efeito predominante na ciência moderna. Sua essência reside na capacidade de tecer conexões entre saberes, integrando dimensões aparentemente antagônicas e as interdependências que constitui a realidade. Segundo Moraes (2015), esse pensamento facilita a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do mundo e da vida, operando por meios de operadores cognitivos que atuam como ferramentas para a entrelaçamento entre saberes técnicos-científicos e as

experiências humanas.

Esses operadores, ao serem mobilizados, ajudam a compreender e a materializar a dimensão lógica da complexidade, exigindo uma renovação conceitual do objeto e uma mudança epistemológica por parte do sujeito (Moraes, 2021).

Os operadores cognitivos articulam-se de forma interdependente: o princípio sistêmico-organizacional evidencia a relação dialética entre partes e todo, onde “o todo, enquanto todo retroage sobre as partes que por sua vez, retroagem sobre o todo” (Morin, 2015, p. 75), gerando qualidades emergentes que transcendem a mera soma (Morin, 2015). Em paralelo, o hologramático revela que “o todo apresenta informações contidas nas partes, bem como o todo está inscrito [...] em cada parte do sistema (Sá, 2019, p.30), enquanto o retroativo rompe com a causalidade linear ao demonstrar que “toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa” (Moraes, 2010, p. 167). O recursivo supera a lógica produtor-produzido ao estabelecer uma dinâmica autopoiética em que “tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo [...] auto constitutivo” (Moraes, 2021, p. 74). O dialógico, definido como “transcendental, transformador, transversal e transdisciplinar” (Moraes, 2015, p. 56), assume a coexistência de contrários, enquanto a reintrodução do sujeito resgata o cognoscente como protagonista epistêmico. O princípio da autoeco-organização explicita a interdependência sistêmica: “toda organização tem sua autonomia, que [...] depende do entorno” (Sá, 2019, p. 30-31). Complementarmente, a ecologia da ação (Moraes, 2021) alerta para a imprevisibilidade das interações.

É nesse contexto que a transdisciplinaridade emerge como uma abordagem epistemológica e uma postura diante da realidade. Ela não nega as disciplinas, mas alimenta-se de todas elas para abrir-se a uma forma de conhecer mais denso, interconectada e integradora das múltiplas dimensões da realidade (Moraes, 2021), conectando ciência, arte, subjetividade e contexto. A transdisciplinaridade mobiliza o diálogo entre os saberes e a busca por conexões que os religuem, reconhecendo que a cada nível de realidade corresponde um nível de percepção por parte do sujeito (Moraes, 2021), o que demanda rigor metodológico aliado à flexibilidade cognitiva.

Assim, o pensamento complexo e transdisciplinar não são apenas teorias, mas um metaparadigma (Nicolescu, 2000) que refunda a relação entre sujeito, conhecimento e realidade. Ele exige novas formas de produzir conhecimento e outra postura existencial e ética em permanente diálogo com o ecossistema do qual é parte indissociável.

METODOLOGIA

A metodologia do projeto “Temas Emergentes: Juventudes do Campo” configura-se como um processo vivo de construção coletiva, fundamentado nos princípios do pensamento complexo e transdisciplinar. Desenvolve-se por meio de um entrelaçamento dialógico entre sujeitos diversos: trinta jovens da agricultura familiar estudantes do Ensino Médio Integrado em Agronegócio, cinco professoras universitárias e quatro bolsistas das áreas de Pedagogia, Biologia, Zootecnia e Computação e a comunidade local, incluindo agricultores familiares, lideranças comunitárias e educadores.

Esses sujeitos interagem em um contexto híbrido (presencial e remoto), organizado em ciclos recursivos de planejamento, ação e sistematização. A dinâmica se materializa em três eixos interconectados: oficinas práticas, visitas técnicas e círculos dialógicos.

As oficinas materializam o princípio sistêmico-organizacional ao integrar saberes técnicos, locais e subjetivos. Na Zootecnia, a construção de composteiras escolares transforma resíduos em ferramentas pedagógicas, conectando educação ambiental, economia camponesa e cuidados com a terra. Na Pedagogia, o mapeamento afetivo-cultural convida os jovens a investigar histórias de personalidades locais (educadores, agricultores familiares, artistas), tecendo conexões entre identidade territorial, memória coletiva e projetos de vida. Essas atividades exemplificam a ecologia de saberes onde conhecimentos acadêmicos e comunitários se fortalecem mutuamente.

As visitas técnicas mobilizam o princípio hologramático ao revelar o todo nas partes. Durante a visita técnica ao Colégio Agrícola da universidade, foi possível observar que os anseios dos jovens de Ipiranga e seus atravessamentos convergem com a realidade da juventude do campo em diferentes territórios. Ademais, o contato com os projetos do departamento de

Zootecnia proporcionou interconexões entre pesquisa científica, conservação ambiental e vida comunitária. A imersão em propriedades rurais de agricultores familiares de Ipiranga, permite aos jovens compreender nas singularidades, as dinâmicas socioeconômicas regionais, desde desafios da agricultura familiar com práticas agroecológicas até inovações tecnológicas.

Os círculos dialógicos e recursivos trabalham com as narrativas dos jovens do campo sobre angústias quanto a vida profissional, a permanência no campo e a continuidade dos estudos, bem como aspirações da valorização do campo como espaço afetivo e seguro, retroalimentando o planejamento das ações. O diagnóstico participativo, mediante questionários semiestruturados e escutas ativas, reintroduz o sujeito cognoscente como (co)autor do conhecimento, rompendo com hierarquias epistêmicas.

As etapas metodológicas são compostas por reuniões mensais online por área e da equipe para ajustar as atividades com base nas narrativas dos jovens; cronograma sensível aos imprevistos e sistematização colaborativa em múltiplas linguagens vídeos, mapas, relatos, atividades artísticas voltadas à música e a confecção de instrumentos, expressando a autoeco-organização ao relacionar criação individual e contexto coletivo.

EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE JOVENS DO CAMPO: TECENDO REDES DE SABERES EM IPIRANGA

Refletindo sobre a experiência educativa transdisciplinar com jovens da agricultura familiar de Ipiranga, observou-se uma fragmentação entre o ensino técnico de agronegócio e os saberes das comunidades do campo, gerando uma dupla exclusão: epistêmica, ao silenciar conhecimentos da cultura local, e socioambiental, o que se evidencia na escassez de produções voltadas às relações entre práticas agrícolas em diálogo com questões ecológicas e culturais, quanto na ausência dessa discussão no currículo do curso. É nesse contexto que o pensamento complexo e a transdisciplinaridade emergem não como meras teorias, mas como instrumento político de resistência e reinvenção pedagógica.

Arroyo (2012) evidencia que o apagamento das culturas locais camponesas nega aos jovens sua condição de sujeitos coletivos de direitos e

saberes. Esse apagamento, somada à invisibilização das dimensões socioambientais no currículo, revela a necessidade de uma educação que reconheça que o chão da escola é o próprio território camponês (Caldar, 2012), onde ciência, tradição e inovação se conectam no fortalecimento de projetos de vida vinculados ao território a justiça social e cognitiva.

A transdisciplinaridade materializa-se em Ipiranga quando os jovens da agricultura familiar integram técnicas de compostagem ancestral a sensores digitais, criando tecnologias sociais híbridas. Essa prática situa-se entre, através e além das disciplinas (Nicolescu, 2000) e evidencia o que Moraes (2010) denomina de “tecido relacional”, uma trama onde o sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico dialoga com sua intuição e espiritualidade. Não se trata de justaposição, mas da necessidade de novos conhecimentos, a partir da circularidade entre saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo geral analisar uma experiência educativa transdisciplinar com jovens da agricultura familiar de Ipiranga, destacando a integração entre saberes técnicos-científicos e locais, o fortalecimento da identidade camponesa e a promoção de práticas coletivas contra injustiças socioambientais. Os resultados demonstram que o projeto “Temas Emergentes: Juventudes do Campo” tem problematizado a fragmentação do conhecimento ao articular, por meio de oficinas pedagógicas, visitas técnicas e círculos dialógicos, dimensões da Pedagogia relacionada à Educação do Campo, Zootecnia, Biologia e Ciência da Computação com os saberes locais. Essa abordagem não apenas valoriza a cultura local, evidenciada no mapeamento afetivo-cultural e nas narrativas dos jovens, mas também fortalece a identidade das comunidades do campo em Ipiranga, transformando os participantes em sujeitos ativos na preservação de suas raízes e na construção de projetos de vida vinculados ao território.

A integração transdisciplinar revelou-se fundamental para enfrentar as injustiças socioambientais e cognitivas historicamente silenciadas. Ao integrar práticas tradicionais com inovações tecnológicas, os jovens desenvolvem soluções híbridas que respondem a desafios ecológicos e econômicos locais,

tais como práticas sustentáveis de resíduos e o fortalecimento da agroecologia. Essas práticas fundamentadas nos princípios da complexidade proposto por Morin (2015) e da justiça cognitiva elaborado por Santos (2020), rompem com hierarquia epistêmicas e fomentam a coautoria do conhecimento, permitindo que os saberes comunitários dialoguem em pé de igualdade com o conhecimento acadêmico.

Por fim, a experiência evidencia que a educação transdisciplinar é uma potente ferramenta política e pedagógica para o desenvolvimento integral dos jovens do campo, transcendendo a formação técnica ao conectar ética, identidade e sustentabilidade. O projeto não apenas contribui para o enfrentamento das crises ecológicas e do êxodo rural em Ipiranga, mas também demonstra que a valorização da cultura local e o diálogo entre saberes são pilares para políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação do campo: movimentos sociais, práticas pedagógicas e formação de educadores**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Ipiranga: IBGE, 2022.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. São Paulo: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2025.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consultas escolas**. Curitiba: SEED/PR, 2024.

SÁ, R. A. de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de,; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Teoria da complexidade:** constribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p.17-64.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E MOVIMENTOS SOCIAIS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS CONDICIONADOS PELO PARADIGMA DO ESTADO

Ionara Cristina Albani[1]

Renato dos Santos Gonçalves[2]

RESUMO

Este artigo problematiza uma categoria emergente dos resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no Brasil, com parte da pesquisa sendo realizada na Universidade Pablo de Olavide – UPO, na Espanha, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Discute as potencialidades e os desafios da Educação Ambiental e da relação das Instituições de Ensino Superior com os Movimentos Sociais, a partir da concepção e atuação do Estado. O diálogo realizado se dá a partir de uma turma de Pedagogia de um convênio realizado entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT, no Brasil, e, também, a partir da realidade da UPO, na Espanha. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987) e analisadas, utilizando-se como metodologia, a Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiazzi, 2016). O método está alicerçado na perspectiva crítica (Loureiro, 2007) e a pesquisa é de cunho qualitativo. Os resultados apontam que muitos são os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior. Assim, salienta-se que esses desafios devem ser encarados e superados, pois se compreende que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior potencializam uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Instituições de Ensino Superior. Movimentos Sociais.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as potencialidades e os desafios da Educação Ambiental e da relação das Instituições de Ensino Superior com os Movimentos Sociais, a partir da concepção e da atuação do Estado. A partir das informações das entrevistas[3], da análise documental e da discussão dos autores

[1] Licenciatura em Pedagogia (UERGS), Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental (FURG), IFRS, ionara.albani@riogrande.ifrs.edu.br.

[2] Graduação em Administração (PUC-MINAS), Mestrado em Administração (FEAD-MINAS), UEMG, renato.goncalves@uemg.br.

[3] Os entrevistados serão nomeados por números, seguidos pela letra de cada país. Exemplo: Entrevistado 1B (Brasil); Entrevistado 3E (Espanha).

que trabalham com este tema, evidencia-se a influência do Estado, tanto significativa quanto negativa, atrelada à concepção de sociedade.

O texto apresenta, inicialmente, os caminhos percorridos para a realização da pesquisa que resultou neste artigo, desde a metodologia utilizada para a coleta e análise das informações até a perspectiva teórica em que foi embasada. Além disso, especifica os sujeitos que foram entrevistados. Em seguida, problematiza as potencialidades e os desafios vivenciados a partir de uma experiência de convênio em uma turma de Pedagogia, entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT. Na sequência, desenvolve uma análise embasada na vivência e nas informações evidenciadas nas bibliografias e nas entrevistas realizadas, em relação às potencialidades e aos desafios, a partir da realidade da Universidade Pablo de Olavide – UPO, na Espanha. Por fim, apresenta as considerações finais, por meio do título “Para finalizar”.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS

O método da pesquisa que resultou neste artigo está fundamentado no trabalho da Educação Ambiental, a partir da concepção Crítica e Transformadora (Loureiro, 2007). Para tanto, esse método sustenta um modo de pensar que se define na *práxis* social, apreendendo o real em sua complexidade, e enquanto totalidade, no sentido de qualificar a ação transformadora para além do exercício crítico de questionar algo posto como problema (Loureiro; Tozoni-Reis, 2016).

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois se entende que essa é a forma mais coerente de pesquisar e interpretar um fenômeno, possibilitando contribuir para sua transformação. As informações foram produzidas a partir de entrevistas individuais semiestruturadas. No Brasil, elas foram realizadas com dois dirigentes da FETRAF-SUL/CUT (dirigente geral e representante da Federação na realização do convênio), os dois coordenadores da turma conveniada (representante da FETRAF-SUL/CUT e representante da UERGS) e quatro educadores da turma de Pedagogia conveniada. Já na UPO, foram entrevistados dois educadores que trabalham com a disciplina de Movimentos Sociais, no

curso de Sociologia, um educador que trabalha com a disciplina de Educação Ambiental no curso de Engenharia Agrícola e um educador que trabalha com o Mestrado Interuniversitário de Educação Ambiental.

A metodologia utilizada para analisar as informações foi a Análise Textual Discursiva – ATD, que é uma ferramenta que se propõe a interpretar os fenômenos pesquisados, de maneira criteriosa e rigorosa. Ela se baseia na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes e possui três componentes basilares: a unitarização, a categorização e o metatexto (Moraes; Galiazzi, 2016).

3 TURMA DE PEDAGOGIA CONVENIADA UERGS – FETRAF-SUL/CUT

Para iniciar a discussão, faz-se necessário ressaltar que o convênio da FETRAF-SUL/CUT com a UERGS foi realizado no período em que o Estado era governado por Olívio Dutra (PT), porém durante o andamento das turmas conveniadas, teve e eleição e, consequentemente, a troca de governo. Assim, o Rio Grande do Sul passou a ser governado por Germano Rigotto (PMDB). E nessa troca de governo, muita coisa mudou. Para reforçar essa conjuntura, traz-se um excerto da Entrevistada 1B, coordenadora da turma conveniada – representante da UERGS, a qual enfatiza as dificuldades encontradas durante este processo: "*[...] se eu tivesse ali na Universidade, na sede, e eles iam almoçar, eles não me convidavam, eu me sentia como que se eu tivesse lepra!*" (Entrevistada 1B, 2008).

A mudança de governo, associada a diferentes concepções de sociedade, interferiu de maneira significativa no andamento e para a não continuidade do convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS. Mészáros (2008, p.35) complementa, associando essa problemática ao impacto da lógica do capital sobre a educação: "É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema." Nesse sentido, o Entrevistado 2B, coordenador da turma conveniada, salienta a dificuldade do trabalho posteriormente à troca do governo e as dificuldades da FETRAF-SUL/CUT referentes à relação com as Instituições de Ensino Superior:

> *Como foi uma política do Estado, também como a relação do Governo do Estado, e teve várias mudanças, também foi acabando a relação da FETRAF com a Universidade. [...]. Até que a gente conseguiu conversar os próprios professores que coordenavam as unidades da UERGS [...], depois quando houve alteração, coordenadores mais da direita, não deram espaço que a gente precisava* (Entrevistado 2B, 2018).

O Entrevistado 2B, além de problematizar a relação da Federação com o Governo do Estado, faz uma provocação no sentido da FETRAF-SUL/CUT não ter buscado formas de participação e diálogo com outras Instituições de Ensino Superior. Compreende-se que, tendo em vista esse cenário político, a Federação e outros Movimentos Sociais precisam pensar formas e estratégias de resistência, pois segundo Mészáros (2008, p. 35), é necessário perseguir "uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados".

Percebe-se que o processo educacional está diretamente ligado ao processo social. O papel da educação está vinculado ao projeto de sociedade, ou para manter o sistema capitalista, ou para contrapô-lo, mesmo que articulado a outros elementos importantes para superar a lógica do capital. Tonet afirma que:

> Isso nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. [...] De modo que, não basta dedicar-se, com afinco à atividade educativa. É preciso saber [...] com que objetivos mais gerais se articula essa atividade (Tonet, 2012, p. 24).

Em relação a essa discussão da incidência do capital sobre a educação, o Entrevistado 2B enfatiza, também, que as possibilidades de influência da Federação, no planejamento da turma conveniada, foram se limitando quando a coordenadora da UERGS não teve mais autonomia, devido à concepção do novo governo:

> *[...] até quando a Conceição tinha essa autonomia, né? Depois, com a mudança do governo, a Conceição foi perdendo a autonomia [...] que na verdade eu não tinha nenhuma autoridade para dentro da UERGS, assim, eu e a Conceição dialogávamos sobre decidir a escolha de*

> *alguns determinados professores, tivemos algumas, mas não tínhamos muitas opções, era aquele grupo ali* (Entrevistado 2B, 2018).

Freire (1996) entende que o respeito à autonomia é um imperativo ético, um dever, e não uma escolha. Associa aquela à liberdade e defende que a ação dialógica oportuniza a autonomia. Durante as entrevistas, percebeu-se que um dos motivos da não continuidade do convênio entre FETRAF-SUL/CUT e UERGS foi devido à troca de governo e, consequentemente, a concepção de educação que este apresentava. Esse fator impossibilitava o diálogo e a participação dos Movimentos Sociais. O Entrevistado 3B exemplifica, usando o termo “enfrentamento com o governo”:

> *[...] a troca de governo, a lógica de nós fazer o enfrentamento com governo, o governo seguinte a que a gente estabeleceu convênio, ele é um governo que nomeia o reitor da Universidade que tem uma prática contrária de uma Universidade Pública e tinha uma das metas, a compra de vaga na Universidade Particular, a Universidade Estadual deveria ser feita assim. Então, eu acho que o principal é essa questão da relação com o governo que desmobilizou, a gente tinha um conjunto de facilidade na negociação e elas foram interrompidas [...]* (Entrevistado 3B, 2018).

Novamente, evidencia-se que a concepção de sociedade do Governo Rigotto não vinha ao encontro da concepção de sociedade da Federação. O novo governo passou a priorizar o privado em detrimento do público, atingindo diretamente a educação. E se o privado é priorizado e tido como o melhor, como fica a relação do Estado, representado nesta pesquisa pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, com os Movimentos Sociais? O Entrevistado 3B avalia que a relação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, nesse período, restringiu-se à participação nos espaços de debate.

Outro dirigente, Entrevistado 4B, lastima a mudança de conjuntura, pois considera que, inicialmente, a disposição de investimento por parte da UERGS e a sua concepção política contribuíram para a efetivação do convênio. Salienta que o diretor e os educadores da Universidade eram pessoas com disposição para fazer um trabalho que viesse ao encontro das demandas da FETRAF-SUL/CUT e, sendo assim, visualiza o convênio como uma possibilidade de diálogo:

> *No governo do Olívio que desde o primeiro momento tem várias parcerias. Faz parcerias para dentro do próprio governo, mas também faz parcerias para fora [...] Então, acho que foi isso que nos moveu a fazer este convênio, abertura, possibilidade, a necessidade da FETRAF e aposta de que nós estaríamos produzindo novas políticas educacionais, de desenvolvimento, de intervenção econômica dos próprios agricultores* (Entrevistado 4B, 2018).

Esse dirigente considera que um dos elementos que fragiliza os Movimentos Sociais e que fragilizou a FETRAF-SUL/CUT é a falta de formação ou uma formação que não dialoga com a realidade, e salienta: *"[...] se não tiver recurso do Estado, temos que encontrar recursos de outras fontes"* (Entrevistado 4B, 2018). Reforça, mais uma vez, que a concepção de sociedade do governo contribui ou dificulta a relação, o diálogo e a participação dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior:

> *Nós tivemos dificuldade de mudanças de governo, da própria UERGS. A própria estrutura, quando tu mudas de governo, depois do Olívio, quem assumiu foi o Rigotto, então nós já vivemos uma mudança de rumo na condução [...] Portanto, cortam-se subsídios e isso tem uma influência significativa. [...] pós a parceria da UERGS, abrem-se vários caminhos de parceria com Governo Federal, aí nós temos a eleição do Lula e abrem-se novas perspectivas, novos cursos com enfoques* (Entrevistado 4B, 2018).

O dirigente geral da FETRAF-SUL/CUT, na época do convênio com a UERGS, ressalta a importância de se ter um governo que dialogue com a pauta dos Movimentos Sociais. A discussão aponta, novamente, para concepções de sociedade. Para contribuir, Tonet (2012, p. 23) explica as diferentes perspectivas de sociedade: "uma educação voltada para a construção de uma sociedade que tenha por horizonte a emancipação terá que ser norteada por princípios e deverá encontrar formas diferentes daquela voltada para a reprodução da sociabilidade regida pelo capital".

E a reprodução da sociabilidade regida pelo capital foi ratificada na turma conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT, e isso se evidencia no excerto da educadora, Entrevistada 5B, quando comenta das dificuldades que o coordenador da FETRAF-SUL/CUT enfrentou depois da troca de governo. Assim, problematiza:

> *Na realidade, eu fico pensando que a FETRAF, ela não tinha muita autonomia, né? Assim, pensando de como montar as turmas, aproveita os professores que estão ali, tinha professores que precisavam preencher sua carga horária, né? Então, eu imagino que é tudo mais difícil e aquele professor ali, bom, ele pode se envolver, mas ele pode, também, somente cumprir uma tabela. Cumprir uma carga horária como em qualquer outro contexto* (Entrevistada 5B, 2018).

Nessa perspectiva, é importante salientar que o governo e, consequentemente, sua forma de governar, "autoriza" os simpatizantes da proposta a agirem conforme sua concepção. Assim se refere a educadora, Entrevistada 6B, ao comentar da resistência de educandos de algumas Instituições de Ensino Superior – especialmente quando estas se localizam em regiões onde predomina o agronegócio – em relação às diversas formas de participação e diálogo com os Movimentos Sociais.

> *[...] nós sofremos aqui, isso ano passado, quando fizemos um encontro, o segundo encontro dos Movimentos Sociais. Há resistência, especialmente onde estão os cursos de medicina veterinária e agronomia. Nós tivemos, enfim, alguns dissabores com os alunos desses cursos [...] eles tinham pretensões, inclusive de que nós, professores, sofrêssemos represálias sobre isso. [...] os "bolsonaros" já estavam aqui* (Entrevistada 6B, 2018).

E não tem como não problematizar a proposta do Governo Federal Brasileiro, que tomou posse em 2019, Bolsonaro (PSL), por meio do seu ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez. Ao assumir, já externou que a pasta teria subsecretarias de iniciativas cívico-militares, com proposta de ampliação dos colégios militares. Mais que isso, o ministro afirmou com autoridade que ensino público pago não é "coisa de outro planeta". Como assim? E todo o avanço, as conquistas e as lutas do povo por uma educação pública de qualidade?

Reforça-se que os Movimentos Sociais precisam se fortalecer, resistir e lutar, pois "[...] sem a mobilização das grandes massas do povo não pode haver esperança de sucesso contra a disparidade esmagadora favorável ao capital sob as condições históricas vigentes" (Mészáros, 2008, p. 118). Assim, compreende-se que não pode existir a opção de acomodar-se, ninguém pode estar no mundo de forma neutra, somente constando; mas sim, questionando e intervindo, pois, conforme Freire (2014), a opressão é uma contestação histórica, portanto passível de ser mudada. Bonil, Junyent e Pujol (2010) compreendem que uma

das possibilidades para enfrentar esses desafios está alicerçada na Educação Ambiental.

A partir desse contexto e da importância da discussão sobre Educação Ambiental, no que diz respeito à relação das Instituições de Ensino Superior com os Movimentos Sociais, apresenta-se a seguir como se constitui esse cenário na Espanha, mas especificamente na UPO.

4 REALIDADE DA UPO – ESPANHA

Considera-se importante iniciar essa problematização no sentido de compreender se existe a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior e de que forma os entrevistados percebem essa relação. Assim, o educador, Entrevistado 7E, pondera que a relação das Instituições de Ensino Superior da Espanha com os Movimentos Sociais pode ser justificada pela concepção política e pelo desenvolvimento histórico. Atenta, ainda, para a diferença em relação ao Brasil, no que diz respeito ao Estado e à Sociedade Civil, visto que os processos históricos de desenvolvimento são distintos: "*Aquí hay poca presencia de la política en la Universidad. Pero puede ser simplemente un estilo diferente, igual que hay poca presencia de los partidos políticos en la sociedad* (Entrevistado 7E, 2019).

Para contribuir com essa problematização, referencia-se Mészáros (2008), o qual defende que a educação está atrelada à lógica do capital, em sincronia com a conjuntura histórica. Ele explica que as soluções para isso não podem ser somente formais, mas devem ser essenciais:

> O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da acumulação 'primitiva', em sintonia, com as circunstâncias históricas alteradas [...] (Mészáros, 2008, p. 35, grifo do autor).

Nesse sentido, a educadora, Entrevistada 8E, destaca que os Movimentos Sociais se constituíram mais tarde na Espanha, em virtude da ditadura, e que

hoje eles precisam demandar mais: *"Mira, lo que pasa históricamente, en España los Movimientos Sociales han llegado muy tarde por nuestra situación política. Teníamos una dictadura donde no había posibilidad ni siquiera de asociarse"* (Entrevistada 8E, 2019). Essa educadora acentúa: *"Yo creo que a través de la concienciación social que están adquiriendo es la única manera de avanzar porque la unión hace la fuerza en todos los sentidos […] que los medios de comunicación y demás ayuden"* (Entrevistada 8E, 2019).

A partir da compreensão de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior são um tanto restritos, problematizou-se o trabalho com a Educação Ambiental. Assim como no Brasil, a educadora, Entrevistada 8E, atenta que a dinâmica com que esse trabalho vem sendo desenvolvido está atrelada à concepção de sociedade do governo:

> *[…] aquí la Educación Ambiental pasa como con los gobiernos, generalmente. En España si ha habido un gobierno de izquierdas, entonces son más proclives a hacer leyes y gestionar desde la sostenibilidad del tema ambiental. Por ejemplo, ayudas contra el cambio climático, con placas solares, o por ejemplo, una asignatura de Educación Ambiental* (Entrevistada 8E, 2019).

Comenta que, quando começou a trabalhar na UPO, havia uma disciplina completa de Educação Ambiental, ou seja, um semestre completo. Sobre essa discussão, Esteban Ibañez (2017, p. 225-226) considera que: "[...] el principal reto de la EA en España sigue siendo a día de hoy, traspasar los límites de la escuela o lo instituto y alcanzar, de modo efectivo al resto de colectivos sociales [...]". Assim, destaca que o órgão administrativo entendeu a Educação Ambiental como algo secundário no sentido de importância.

5 PARA FINALIZAR

Percebe-se que, apesar das potencialidades e possibilidades, muitos são os desafios da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, alguns atrelados à concepção do Estado. Assim sendo, essa relação, apesar de importante, é um desafio não somente no Brasil. Na Espanha, mesmo com os avanços no decorrer dos anos, a Educação

Ambiental ainda é trabalhada como disciplina, e assim como no Brasil, a perspectiva ideológica de governo interfere no debate e nas ações sobre esse tema.

Considera-se que esses desafios devem ser encarados e superados, pois se compreende que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior potencializam uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora nos processos formativos.

REFERÊNCIAS

BONIL, Josep; JUNYENT, Mercê; PUJOL, Rosa Maria. Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,** Cádiz-España**,** v. 7, n. extraordinario, p. 198-215, 2010. Disponível em: http://www.apac-eureka.org/revista. Acesso em: 13 fev. 2019.

ESTEBAN IBAÑEZ, Macarena. Educación Ambiental. Evolución y desarrollo en el contexto reglado escolar español. **Revista Científica RUNAE**, Sevilla-España, ISSN 2550-6854, v. 1, n. 1, m. 1, p. 221-240, 2017. Disponível em: http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/50. Acesso em: 18 fev. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico:** natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, Edição Especial, p. 68-82, jul. 2016. Disponível em: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5960. Acesso em: 25 set. 2017.

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COMPLEXIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

Everton Viesba[1]
Lara Costa[2]
Marilena Rosalen[3]
Eric Passone[4]

RESUMO

O presente trabalho analisa os sentidos e as potencialidades do diálogo entre complexidade e formação docente na constituição de uma Educação Ambiental transformadora. Parte-se da articulação entre duas pesquisas complementares: a primeira, centrada em um estudo de caso com professores de Ciências de um município brasileiro, e a segunda, em curso, com escopo nacional e foco específico nas carências formativas relacionadas às mudanças climáticas. Ambas as investigações revelam lacunas significativas na formação inicial e continuada, como a ausência de disciplinas específicas, o domínio incipiente de conceitos ecológicos e a dissociação entre teoria e prática. A metodologia adotada combina abordagens qualitativas e quantitativas, com análise de conteúdo, revisão integrativa da literatura, estudo documental e aplicação de questionários a docentes das cinco regiões do país. O aporte teórico fundamenta-se nos pressupostos da Educação Ambiental crítica (Sauvé, 2005; Reigota, 2008; Leff, 2008), da complexidade (Morin, 2000) e da formação docente como processo contínuo e situado (Nóvoa, 1995; Tardif & Lessard, 2005). Os resultados apontam a predominância de concepções naturalistas e conservacionistas entre os professores, a fragilidade institucional dos Projetos Político-Pedagógicos e o apagamento do tema climático nos currículos e materiais didáticos. A análise evidencia, ainda, o impacto do negacionismo e da despolitização da crise climática nas práticas pedagógicas. Conclui-se que enfrentar a emergência climática exige uma inflexão radical na formação docente, com base em princípios transdisciplinares, epistemologias plurais e práticas educativas comprometidas com a justiça socioambiental. A articulação entre pensamento complexo e Educação Ambiental crítica revela-se, assim, um caminho promissor para a construção de novas racionalidades pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação Docente. Complexidade. Sustentabilidade. Mudanças Climáticas.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o mundo tem enfrentado crises ambientais cada vez mais complexas, entre elas a emergência climática, o colapso da biodiversidade e o esgotamento dos bens e serviços naturais. Nesse cenário, a formação docente aparece como um dos principais pilares para a construção de uma

[1] Doutorando em Educação (PPGE-UNICID), Coord. ObES-UNIFESP, eviesba@gmail.com
[2] Mestranda em Ensino de Ciências (PECMA-UNIFESP)
[3] Doutora em Educação, Professora adjunto no PECMA-UNIFESP.
[4] Doutor em Educação, Professor e Vice-Coordenador no PPGE-UNICID.

consciência crítica e transformadora, capaz de articular saberes diversos na promoção de uma educação ambiental crítica e situada (Jacobi, 2003; Sauvé, 2005).

A crise ecológica não pode mais ser pensada a partir de soluções técnicas isoladas. Ela exige abordagens integradas e transdisciplinares, capazes de articular dimensões éticas, sociais, culturais e epistemológicas. Nesse contexto, o pensamento complexo de Edgar Morin (2000) propõe a religação dos saberes como antídoto ao reducionismo das disciplinas e à fragmentação do conhecimento. A educação ambiental, quando orientada por essa perspectiva, torna-se um campo fértil para experiências pedagógicas inovadoras e sensíveis à pluralidade de contextos.

Deste modo, este trabalho nasce da interseção entre duas investigações complementares: a dissertação de AUTOR, que problematiza a formação de professores de Ciências para a Educação para a Sustentabilidade (EpS), e a pesquisa de mestrado de AUTORA, que aprofunda a análise das percepções e práticas docentes frente às mudanças climáticas globais nas cinco regiões do Brasil. Ambas as pesquisas reconhecem que a formação docente ainda carece de fundamentos críticos que articulem teoria e prática à luz das questões socioambientais contemporâneas. A formação de professores, segundo Nóvoa (1995), deve ser pensada como um processo contínuo, contextualizado e capaz de integrar os universos pessoais e profissionais dos educadores. Essa visão é reforçada por Tardif e Lessard (2005), ao destacarem que o conhecimento docente é plural, histórico e constituído no entrelaçamento de saberes da experiência, da formação e da prática. Diante disso, a proposta delineada busca dialogar com as múltiplas dimensões que atravessam a formação docente, compreendendo-a como um território para a emergência de novas racionalidades educativas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os sentidos e potencialidades do diálogo entre complexidade e formação docente para a constituição de uma Educação Ambiental transformadora. Com base em referenciais da Educação para a Sustentabilidade (EpS) e da transdisciplinaridade, propõe-se discutir as concepções e práticas de professores de Ciências frente às mudanças climáticas, bem como as

possibilidades de superação do paradigma conservador na formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entende-se que a crise socioambiental global é, antes de tudo, uma crise civilizatória. Ela revela os limites ecológicos de um modelo de desenvolvimento predatório e as insuficiências de um sistema educacional baseado na fragmentação dos saberes e na negação das interdependências. A superação desse quadro exige uma nova racionalidade, que integre natureza e cultura, ciência e ética, razão e sensibilidade. Tal racionalidade é proposta por Edgar Morin (2000) ao defender o pensamento complexo como fundamento de uma nova forma de pensar, aprender e agir no mundo.

O paradigma da complexidade, como proposto por Morin, desafia as lógicas reducionistas herdadas da modernidade e convoca a educação a promover a religação dos saberes, isto é, a reconstrução das conexões entre os múltiplos aspectos da realidade. Na educação ambiental, isso implica recusar abordagens meramente técnico-instrumentais e promover experiências pedagógicas que reconheçam as dimensões éticas, estéticas, políticas e culturais dos problemas socioambientais. A fragmentação curricular, ainda hegemônica nas escolas e nas licenciaturas, dificulta esse movimento.

A educação ambiental crítica, conforme defendida por autores como Jacobi (2003) e Sauvé (2005), constitui-se como um campo de disputas epistemológicas. Ela se diferencia das abordagens conservadoras e pragmáticas por seu compromisso com a transformação social, a problematização da realidade e a construção de uma cidadania ecológica ativa. Para além de sensibilizar, a EA crítica busca desenvolver a capacidade de análise e ação frente aos conflitos socioambientais, reconhecendo seus determinantes históricos e estruturais. A formação de professores, por sua vez, encontra-se em um campo tensionado entre exigências curriculares, precarização das condições de trabalho e desafios sociais cada vez mais complexos. Como afirmam Tardif e Lessard (2005), o saber docente é múltiplo e situado, construído na articulação entre a formação inicial, as experiências escolares e a prática cotidiana. Essa complexidade exige propostas formativas que valorizem os saberes da

experiência e estimulem a reflexão crítica.

Para Nóvoa (1995), não se forma professores apenas com cursos ou disciplinas, mas sim com tempo, prática reflexiva e espaços coletivos de formação. A valorização da identidade e da trajetória dos professores é fundamental para construir culturas profissionais que resistam à desvalorização da carreira docente e à padronização dos processos educativos. A formação crítica em educação ambiental deve, portanto, reconhecer os contextos e subjetividades que atravessam os docentes e suas práticas.

As pesquisas de AUTOR demonstram que os professores de Ciências apresentam concepções fragmentadas sobre meio ambiente e sustentabilidade, muitas vezes baseadas em percepções naturalistas e moralizantes. Isso revela algumas lacunas conceituais e uma formação que ainda desconsidera os fundamentos políticos, históricos e epistemológicos da crise ambiental. A pesquisa de AUTORA reforça esse diagnóstico ao mostrar a escassez de conteúdos sobre mudanças climáticas nos cursos de licenciatura. A análise dos dados dessas pesquisas evidencia a urgência de investir em formações docentes que articulem os saberes científicos e os saberes do território, reconhecendo que o professor é um sujeito epistêmico que atua na encruzilhada entre diferentes racionalidades. Como afirmam Costa, Viesba e Rosalen (2020), a formação para uma educação transformadora exige reconhecer a singularidade dos docentes, seus percursos, suas dúvidas e suas potencialidades.

Durante a leitura e análise das pesquisas concluída e em andamento, percebeu-se que a emergência climática demanda uma revisão dos próprios objetivos da educação. Não se trata apenas de preparar para o mercado ou para as avaliações em larga escala, mas de formar sujeitos críticos, engajados e sensíveis às transformações do planeta. Isso requer práticas pedagógicas que articulem conteúdo, contexto e comunidade. Morin nos permite inferir que o trabalho com educação ambiental sob a ótica da complexidade exige uma escuta ativa e dialógica dos estudantes e da comunidade escolar. A pedagogia do diálogo, inspirada em Paulo Freire (1997), deve ser recuperada como método de formação crítica, valorizando a palavra, a escuta e a problematização da realidade. A educação ambiental crítica não é feita para, mas com os sujeitos, no

reconhecimento de seus saberes e de suas práticas cotidianas.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Para traçar a metodologia deste trabalho, cabe resslatar que trata-se de uma linha de continuidade investigativa que parte das lacunas formativas identificadas na dissertação de AUTOR e desdobra-se em uma nova frente de pesquisa, com ênfase nos desafios pedagógicos impostos pelas mudanças climáticas globais. Ambas as investigações ancoram-se em paradigmas qualitativos de pesquisa e partilham o compromisso com uma educação ambiental crítica, situada e transformadora, contudo, avançam em escopos distintos. Na pesquisa de AUTOR, a análise de questionários aplicados a professores de Ciências do município de CIDADE revelou percepções incipientes sobre a Educação Ambiental e a Sustentabilidade. Ainda que os sujeitos da pesquisa demonstrassem sensibilidade frente às questões socioambientais, suas concepções se mostraram, em muitos casos, simplistas, naturalistas ou moralizantes. A ausência de abordagens epistemologicamente consistentes – como a crítica à lógica desenvolvimentista, o entendimento dos determinantes históricos da crise socioambiental ou o reconhecimento do papel político da docência – evidenciou uma formação fragmentada, pouco problematizadora e distanciada das bases teóricas da EA crítica (Reigota, 2008; Sauvé, 2005; Leff, 2008).

A metodologia empregada nessa primeira investigação, de caráter predominantemente qualitativo, baseou-se em análise de conteúdo das respostas de professores de cinco escolas da rede pública. O recorte territorial permitiu uma imersão densa no contexto local, mas limitou a abrangência nacional e a comparação entre realidades escolares diversas. Ainda assim, os resultados apontaram de forma contundente que os cursos de licenciatura apresentaram lacunas expressivas na formação dos docentes para lidar com as complexas interações entre sociedade, natureza, política e cultura – núcleo conceitual essencial para a Educação para a Sustentabilidade (AUTOR).

Diante dessas constatações, o novo projeto de pesquisa desenvolvido por AUTORA retoma e aprofunda as inquietações formativas ao centrar-se

especificamente nas mudanças climáticas como campo de disputa e de urgência pedagógica. A escolha dessa temática decorre do reconhecimento de que a crise climática representa um dos maiores desafios para a educação do século XXI, demandando docentes com domínio conceitual, epistemológico e metodológico para tratar o tema em suas múltiplas dimensões – científicas, políticas, emocionais e éticas (Blank, 2015; Jacobi, 2003; Grandisoli, 2021).

A metodologia da nova pesquisa adota uma abordagem mista (quali-quanti), estruturada a partir de três frentes: revisão integrativa da literatura (1995–2023), análise de documentos norteadores (como a BNCC e os relatórios do IPCC), e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas a professores de Ciências das cinco regiões brasileiras. Essa estratégia amplia a escala da investigação e permite mapear, com maior representatividade, as carências formativas específicas relacionadas às mudanças climáticas, possibilitando comparações regionais e setoriais. Importa destacar que, diferentemente do estudo anterior, essa nova etapa busca identificar concepções e percepções, mas aprofunda-se ao categorizar lacunas formativas, correlacionando-as com as práticas pedagógicas, o currículo e os documentos oficiais. O objetivo é construir um quadro analítico mais robusto, que sirva de base para propostas de políticas formativas mais aderentes às realidades da escola e às exigências da crise ecológica. Nesse sentido, a análise de conteúdo será triangulada com dados quantitativos, permitindo, por exemplo, estabelecer correlações entre a formação inicial dos docentes e sua autopercepção de preparo para trabalhar com o tema da emergência climática.

As carências já mapeadas por AUTOR – como a ausência de disciplinas sobre meio ambiente, a baixa articulação entre teoria e prática e a fragilidade no domínio de conceitos ecológicos fundamentais – reaparecem, neste novo estudo, com uma nuance ainda mais grave: o desconhecimento das causas, impactos e estratégias de enfrentamento das mudanças climáticas, mesmo entre professores de Ciências. A ausência de conteúdos sistematizados sobre clima nos cursos de licenciatura é um dado que se entrelaça com o apagamento da dimensão política e cultural da crise ambiental. Assim, a metodologia desta pesquisa desvela as carências e busca compreender seus vínculos com a formação docente e com os modelos curriculares vigentes. Ao fazê-lo, lança luz

sobre o abismo entre os desafios globais que a escola precisa enfrentar e os instrumentos pedagógicos efetivamente disponíveis aos educadores. Trata-se de uma abordagem que compreende a carência não como déficit individual, mas como efeito estrutural de um sistema formativo que ainda opera sob uma lógica disciplinar, instrumental e alheia à complexidade do mundo vivido (Morin, 2000; Barbosa, 2022).

Portanto, a combinação das duas pesquisas – uma de base local, outra de escopo nacional – permite uma visão complementar e dialógica sobre os desafios da formação docente em tempos de colapso ecológico. Ambas convergem na crítica à formação bancária e na defesa de práticas educativas que integrem a complexidade, a justiça socioambiental e a transdisciplinaridade como princípios fundantes de uma nova práxis pedagógica.

4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas dos professores participantes da primeira pesquisa (AUTOR) revelou uma contradição recorrente entre o discurso favorável à Educação Ambiental e a fragilidade das práticas pedagógicas voltadas à Sustentabilidade. Dos dez docentes entrevistados, todos afirmaram considerar importante discutir questões socioambientais em sala de aula; no entanto, apenas três relataram realizar práticas sistemáticas com seus estudantes nesse campo. Essa distância entre intenção e prática encontra explicação parcial nas carências formativas relatadas. No questionário, mais amplo, oito dos professores afirmaram não ter cursado disciplinas específicas sobre meio ambiente ou mudanças climáticas durante a graduação. A EA, quando mencionada, apareceu majoritariamente de forma transversal ou acidental, diluída em disciplinas como Biologia Geral ou Ciências da Natureza, o que reforça a ausência de um tratamento epistemológico consolidado na formação inicial.

Nas falas dos professores, percebe-se um predomínio de concepções naturalistas ou moralizantes sobre o meio ambiente, com expressões como “cuidar da natureza”, “evitar o lixo”, “preservar a água”, entre outras. Embora importantes, essas noções não se conectam com as dimensões políticas,

históricas e culturais da crise ambiental. Como apontam Sauvé (2005) e Reigota (2008), essa simplificação impede uma abordagem crítica e emancipatória da EA. A pesquisa também evidenciou uma visão limitada da escola como agente transformador. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) analisados continham menções genéricas à sustentabilidade, mas não apresentavam planos de ação integrados, nem estratégias claras para a transversalização da temática ambiental. Isso reforça o diagnóstico de uma fragilidade institucional e curricular no trato da EA, conforme observado também por AUTOR.

A segunda pesquisa, coordenada por AUTORA, amplia esse diagnóstico ao integrar dados de 50 professores das cinco regiões do Brasil, utilizando questionários de perguntas abertas e fechadas. Já etapa prévia à coleta de dados, durante a revisão integrativa, percebeu-se que um volume significativo de pesquisas locais indica que professores consideram sua formação insuficiente para tratar das mudanças climáticas em sala de aula. A análise já se torna alarmante se considerado o contexto de emergência climática vivido pelo país e pelo planeta e suas escalas locais. Os estudos da revisão integrativa demosntram que os docentes entendem a importância do tema, mas sente-se desamparados para abordá-lo de forma crítica e fundamentada. Alguns mencionam que o conteúdo é “difícil”, “confuso” ou “politizado demais”, revelando como o negacionismo climático e as disputas ideológicas influenciam a prática pedagógica e acentuam o medo do confronto em sala de aula.

Outro aspecto recorrente nos dados e na revisão é a invisibilidade do tema das mudanças climáticas nos materiais didáticos e nas formações continuadas oferecidas pelas redes públicas. A BNCC é apontada por muitos dos estudos como ambígua. Se, por um lado, menciona a sustentabilidade como competência geral, por outro, não fornece orientações claras sobre como trabalhar mudanças climáticas de maneira estruturada no componente curricular. Essa lacuna reforça a autonomia do professor, mas também sua vulnerabilidade.

De modo geral, os resultados da pesquisa de AUTOR e os estudos da revisão integrativa preliminar à coleta de dados da AUTORA indicam que a formação docente, no Brasil, ainda está distante de incorporar os fundamentos da Educação Ambiental crítica e da complexidade. A emergência climática exige uma inflexão radical no modo como concebemos o currículo, a formação e a

prática docente. É preciso formar professores que compreendam a crise não apenas como dado científico, mas como fenômeno histórico, social e político.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste trabalho evidenciam que, embora haja crescente sensibilização entre os docentes sobre a importância da temática socioambiental, especialmente frente às mudanças climáticas, persiste um abismo entre essa consciência e a efetividade das práticas pedagógicas. Esse abismo está diretamente relacionado às carências formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada, que não têm dado conta da complexidade do desafio. A formação docente voltada à Educação Ambiental transformadora exige muito mais do que oferecer conteúdo sobre meio ambiente. Requer uma reorganização epistemológica, curricular e metodológica que insira a crise socioambiental e climática como eixo estruturante da prática educativa. Isso inclui romper com a fragmentação, revalorizar a experiência docente e promover articulações com outros saberes e territórios.

Os dados analisados mostram que professores desejam mudanças, buscam alternativas e, em muitos casos, já desenvolvem iniciativas locais com forte potencial educativo. No entanto, sentem-se frequentemente isolados, sem apoio institucional e sem base teórica sólida para dar continuidade a essas ações. Essa fragilidade reforça o papel estratégico de políticas públicas de formação continuada, articuladas com as universidades e com redes colaborativas. É urgente que a formação docente reconheça os professores como sujeitos históricos, atravessados por múltiplas realidades, e não como meros reprodutores de conteúdo.

Cabe concluir que a articulação entre complexidade, formação docente e Educação Ambiental crítica constitui um caminho promissor para enfrentar as lacunas do presente e construir práticas pedagógicas à altura dos desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.C.L. **Identidade e profissionalização docente**. In: PARESCHI, C. Z.; SANTANA, MARTTEM C. DE; FARINHA, M. G. Papo de Professores: Prática docentes e formação de professores. Santo André: V&V Editora, p. 346-354, 2022.

BLANK, D.M.P. **O contexto das mudanças climáticas e as suas vítimas** – the context of climate changes and its victims. Mercator, 2015. Acesso https://doi.org/10.4215/RM2015.1402.0010

COSTA, L. S. C.; VIESBA, E.; ROSALEN, M. A. S. Educação para Sustentabilidade: perspectivas e desafios na formação docente. In: RIQUE, F. M.; AMESTOY, M. B.; MALAVOLTA, A. P. P. (Org.). **O que pode a educação no Brasil hoje?**. 1ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, v. 1, p. 313-323.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GRANDISOLI, E. **Educação climática**: resposta para o presente e futuro. Porvir, 2021. Disponível em https://porvir.org/educacao-climatica-respostas-para-o-presente-e-futuro/. Acesso em 29 de setembro de 2023.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São, Paulo: Autores Associados, n.118, p.189-205, 2003.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos. (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 3 ed. Petrópolis, RJ: DP et al, 2008. p. 97-112.

Morin, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Petrópolis: DP et al, 2008. p. 131-148.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das Correntes em educação ambiental. In: SATO, M Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. (Org.). **Educação Ambiental.** Porto Alegre: Artmed. 2005. p. 17-45.

ECOFORMAÇÃO E ECOPEDAGOGIA: UM OLHAR SISTÊMICO PARA A TRANSFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Cátia dos Santos Xavier[1]

Daniele Saheb Pedroso[2]

Isabelle Daniel de Araujo Porteles [3]

Raquel Pasternak Glitz Kowalski [4]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a integração da Ecoformação e da Ecopedagogia como fundamentos para ressignificar a Formação Continuada de professores da Educação Básica, a partir de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar. Diante dos desafios socioambientais contemporâneos e da urgência de repensar os processos educativos à luz da complexidade e da sustentabilidade, o estudo aponta caminhos para a construção de uma prática docente mais consciente, ética e transformadora. Com base em revisão bibliográfica de autores como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Francisco Imbernón e António Nóvoa, a pesquisa analisa os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam uma educação comprometida com a cidadania planetária. A articulação entre os saberes da vida, da natureza e da cultura é colocada como eixo central para o desenvolvimento profissional docente, rompendo com a fragmentação do conhecimento e promovendo uma ecologia da aprendizagem. O estudo destaca, ainda, o potencial de materiais formativos como a coleção *Fronteiras que Conectam*, da PUCPRESS e FTD Educação, como recurso de apoio para práticas inovadoras e alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. Conclui-se que a formação docente, alicerçada nos princípios da ecoformação e da ecopedagogia, pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais sensível, crítica e comprometida com a sustentabilidade da vida em todas as suas dimensões.

Palavras-chave: Formação de Professores 1. Ecoformação 2. Ecopedagogia 3. Transdisciplinaridade 4. Complexidade 5.

[1] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail:xavier.catia@pucpr.edu.br

[2] Doutora em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail:daniele.saheb@pucpr.br

[3] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail:isabelle.porteles@pucpr.edu.br

[4] Doutora em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail:raquel.pasternak@pucpr.br

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos uma era de mudança de paradigma que exige uma profunda contemplação sobre a função da educação em cultivar indivíduos mais conscientes, éticos e dedicados à sustentabilidade da vida. As crises ambientais, sociais, políticas e espirituais que o mundo moderno enfrenta exigem um afastamento do modelo educacional fragmentado, técnico e reducionista historicamente dominante.

De que maneira a integração dos princípios da Ecoformação e da Ecopedagogia pode transformar a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, promovendo uma abordagem sistêmica para a sustentabilidade e a cidadania ambiental?

A discussão sobre Ecoformação e Ecopedagogia na Formação Continuada de professores da Educação Básica é de extrema relevância. Vivemos um cenário de crescentes desafios socioambientais que exigem uma profunda mudança de paradigma em todas as esferas da sociedade, e especialmente a educação básica, desempenha um papel central nesse processo transformador.

Tradicionalmente, a formação de professores nem sempre aborda de forma sistêmica as questões ambientais, limitando-se muitas vezes a tópicos isolados ou a abordagens meramente informativas. Nesse contexto, a Ecoformação oferece um arcabouço teórico para repensar o próprio processo de formação do indivíduo em sua relação com o meio, enquanto a Ecopedagogia propõe práticas pedagógicas que visam à construção de uma consciência ecológica crítica e transformadora. Integrar esses conceitos na formação continuada significa equipar os professores com ferramentas teóricas e metodológicas para ir além da sala de aula, promovendo uma educação para a sustentabilidade que seja verdadeiramente significativa e engajadora.

A pesquisa neste tema é fundamental, porque pode identificar as lacunas existentes na formação continuada, propor modelos inovadores de capacitação docente e, consequentemente, impulsionar a criação de currículos e práticas pedagógicas que preparem as futuras gerações para os desafios de um mundo em constante transformação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a Ecoformação e a Ecopedagogia, sob uma perspectiva sistêmica, podem (re)significar e aprimorar a Formação Continuada de professores da Educação Básica, capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas transformadoras voltadas à sustentabilidade e à conscientização ambiental. Os objetivos específicos são: investigar os conceitos e fundamentos da Ecoformação e da Ecopedagogia, identificando seus pontos de convergência e aplicabilidade no contexto da formação docente; propor diretrizes e estratégias para a implementação de programas de Formação Continuada que incorporem os pilares da Ecoformação e da Ecopedagogia, visando ao desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e transformadora nos educadores; mapear os desafios e as oportunidades da Formação Continuada de professores da Educação Básica, considerando o acesso ao conteúdo de formação continuada oferecido pela FTD Educação e PUCPRESS que integram abordagens sistêmicas para a educação ambiental.

2 DESENVOLVIMENTO

A sociedade contemporânea está passando por uma série de profundas transformações. As crises globais estão minando a estabilidade da humanidade, que se vê enfrentando os desafios impostos por essas circunstâncias imprevisíveis. Conflitos armados, avanços na tecnologia, pandemias e dilemas ecológicos, apresentando vários obstáculos para a sociedade resolver questões tão complexas. Morin (2011) ressalta a importância de aprendermos a ser, conviver, compartilhar e nos comunicar como seres humanos planetários, indo além da identificação com culturas específicas para assumirmos plenamente nossa condição de habitantes da Terra.

A ciência também passou por transformações significativas. O paradigma newtoniano cartesiano, que se solidificou durante os séculos XVII e XVIII, foi caracterizado pela confiança na previsibilidade como uma forma de certeza, uma ênfase na competição, na precisão matemática e na governança da natureza por meio de princípios matemáticos, ao mesmo tempo em que percebia o universo como uma vasta máquina, com uma crença subjacente de que a natureza deveria atender às necessidades da sociedade humana. Em 1997, o paradigma educacional emergente introduziu uma nova narrativa baseada em princípios

ontológicos, epistemológicos, sociais, éticos e espirituais. Isso representa uma desconstrução dos modos convencionais de pensar e interpretar a ciência e a existência.

No ano de 2000, segundo Moraes (2021, p. 70), surge o paradigma educacional ecossistêmico que desempenha um papel fundamental no estabelecimento de uma nova estrutura educacional baseada em uma compreensão ecológica. Essas reflexões indicam que é insustentável manter a formação docente focada apenas na técnica, ignorando os diálogos ecológicos.

Embora a educação não possua soluções definitivas para os inúmeros desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, ela continua sendo um componente indispensável na promoção de iniciativas que ofereçam respostas potenciais a inúmeras questões associadas à biodiversidade, ao desenvolvimento sustentável e à cidadania global. Inspirando-se na educação humanista, visa desmantelar a fragmentação e a disjunção do conhecimento enquanto defende uma nova ecologia do conhecimento.

> A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum, e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a todo ser humano. (MORIN, 2011, p. 43).

De acordo com Nóvoa (2023), existem três competências essenciais para futuros educadores: a capacidade de articular, particularmente no contexto educacional, a capacidade de construir novos ambientes educacionais e a aptidão para desenvolver, solidificar e disseminar seu próprio conhecimento.

Em sua teoria tripolar, Pineau delineia três movimentos: a autoformação, que diz respeito à personalização, ressaltando que o aprendizado é conduzido principalmente pelo indivíduo. A heteroformação engloba as dimensões sociais e culturais, bem como os processos de troca de conhecimento. A ecoformação é baseada nos princípios da ecologização, servindo como um mecanismo para criar e recriar experiências por meio da interação com o meio ambiente, imbuindo

o significado ao contexto. Isso representa um processo de exploração e interação com a natureza que facilita a transformação.

No âmbito da autoformação, o indivíduo se envolve não apenas no diálogo sobre sua própria aprendizagem, mas também na interação com os outros. Isso exige autonomia, liberdade e contemplação das incertezas.

> Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados com incerteza, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. (MORIN, 2011, p. 73)

A ecoformação envolve o cultivo de iniciativas educacionais que compõem o processo formativo por meio de interações que o indivíduo estabelece consigo mesmo, com os outros e com a natureza, promovendo assim a reconstrução das relações dentro da tríade da vida (indivíduo, sociedade e natureza) e facilitando a compreensão da transdisciplinaridade nos processos educacionais.

Uma ecologia emergente da aprendizagem humana que engloba o currículo, as metodologias didáticas e as práticas instrucionais, juntamente com todos os elementos que compõem o esforço pedagógico. Baseado em uma estrutura pedagógica transdisciplinar que se envolve com as complexidades da existência humana e a interconexão do conhecimento individual e coletivo, levando em consideração os contextos locais e globais.

Os educadores enfrentam desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas semelhantes às sugeridas por Dolors, principalmente devido à inadequação dos fundamentos teóricos e epistemológicos necessários para compreender os novos referenciais teóricos associados a várias formas de resistência que obstruem os paradigmas predominantes das instituições educacionais. O principal obstáculo está na transição pedagógica de abordagens disciplinares para abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

A pedagogia representa um domínio acadêmico que examina os fenômenos educacionais e se envolve com os processos de desenvolvimento

humano que ocorrem dentro dessa estrutura. O ponto focal da Pedagogia engloba a educação como um fenômeno social, que está sempre buscando mudanças e transformações. Ele aborda as metodologias necessárias para alterar a sociedade e cumprir as metas educacionais estabelecidas pela comunidade. Essa disciplina constitui um corpo de conhecimento cujo foco principal são as práticas educacionais, investigando a essência do fenômeno educacional, o conteúdo curricular e as metodologias pedagógicas, juntamente com as metodologias de pesquisa.

> Para que a ecopedagogia se materialize, é preciso vivenciar processos ecoformadores, ou seja, vivenciar experiências educacionais de natureza formativa, enraizadas na dinâmica relacional entre o ser humano, a sociedade e a natureza. (MORAES, 2021, p.312)

A ecopedagogia possui a capacidade de refletir os princípios de uma pedagogia voltada para os processos de desenvolvimento da humanidade, com foco principal no conceito de vida. Além disso, ajuda a ilustrar as práticas pedagógicas intrincadas e transdisciplinares resultantes que interpretamos como incorporando um paradigma ecossistêmico. Essa estrutura representa esforços educacionais baseados em uma cidadania planetária informada por uma perspectiva unificadora abrangente da Terra e de uma sociedade global.

É evidente que a ecopedagogia e a ecoformação funcionam como uma práxis de cognição ecossistêmica complexa, restabelecendo as dimensões interconectadas do triângulo da vida.

> Na inovação, não basta que os professores se envolvam em grupos de reflexão colaborativa, faz-se necessário que se tornem “praticantes reflexivos” não basta que desenvolvam projetos em grupos, devem utilizar abordagens colaborativas como forma de trabalho cotidiano. (IMBERNÓN, 2024, p. 69)

À medida que avançamos, existe um consenso crescente sobre a necessidade de uma perspectiva expansiva sobre o que constitui o desenvolvimento profissional de professores. E a Educação Aberta (EA) melhora

a acessibilidade aos recursos educacionais e às oportunidades de aprendizado. Ela promove equidade, inclusão e qualidade por meio da implementação de metodologias pedagógicas abertas. Essa estrutura é congruente com o Quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. As práticas da educação aberta influenciam o desenvolvimento de novas tecnologias, apontando caminhos para seu futuro (ABED, 2023).

Atualmente muitos professores têm acesso à internet e isso possibilita ampliar as oportunidades de desenvolvimento profissional por meio de plataformas que promovem o desenvolvimento profissional. A FTD Educação oferece conteúdos formativos gratuitos no Portal Conteúdo Aberto para educadores, famílias, estudantes e toda comunidade educativa. Em parceria com a PUCPRESS ela oferece A coleção *Fronteiras que Conectam: Educar para Transformar* que surge como uma resposta potente aos desafios da educação contemporânea, ao integrar diferentes áreas do conhecimento de forma inovadora, crítica e colaborativa. Com uma abordagem que rompe barreiras tradicionais, a iniciativa promove conexões entre ciência, cultura, meio ambiente, tecnologia e cidadania, estimulando uma formação docente pautada pelo pensamento complexo e pela transdisciplinaridade.

Com curadoria acadêmica da PUCPR e desenvolvimento conjunto com as equipes da PUCPRESS e da FTD Educação, a coleção também dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, promovendo o engajamento com temas globais por meio de propostas pedagógicas locais e significativas.

3 METODOLOGIA

Este artigo científico caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e se fundamenta na modalidade de pesquisa bibliográfica. O objetivo principal da metodologia empregada é analisar e discutir, por meio da revisão de literatura, a interseção entre os princípios da Ecoformação e da Ecopedagogia e sua aplicabilidade na Formação Continuada de professores da Educação Básica.

Para complementar a base teórica e fornecer um olhar sobre a aplicação prática dos conceitos, esta pesquisa também incluiu o mapeamento e a análise

de dados de acesso à Coleção Fronteiras que Conectam no portal da PUCPRESS dos conteúdos voltados para a formação de professores.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Foram utilizadas, como pilares conceituais centrais para a análise, as seguintes obras:

- **Morin, Edgar. (2011). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.** Apresenta fundamentação teórica sobre a necessidade de uma educação que abranja a complexidade, o conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, os confrontos, a incerteza e a compreensão, elementos cruciais de uma perspectiva sistêmica.
- **Moraes, Maria Cândida. (2021). *O Paradigma Educacional Ecossistêmico*.** Fornece os subsídios para a compreensão de um novo modelo educacional que transcende a visão fragmentada do conhecimento, propondo uma abordagem holística e interconectada, essencial para a articulação entre Ecoformação e Ecopedagogia.
- **Imbernón, Francisco. (2024). *A Inovação Educacional no Ensino do Futuro.*** Destaca as perspectivas sobre como novos métodos e abordagens podem ser integrados nas futuras práticas de ensino, influenciando diretamente a formação de professores.
- **Nóvoa, António. (2023). *Professores: Libertar o Futuro*.** Propõe uma reflexão crítica sobre o papel dos professores e o futuro da educação, enfatizando a necessidade de autonomia profissional, desenvolvimento contínuo e uma visão prospectiva nas práticas educativas.
- **Zawacki-Richter, Olaf; Jung, Insung (Orgs.). (2023). *Educação Digital, Aberta e a Distância: uma visão internacional*.** Dialoga sobre os fundamentos teóricos e práticos essenciais sobre a educação digital, aberta e a distância, oferecendo *insights* sobre o cenário em evolução dos ambientes de aprendizagem e suas implicações para a formação de professores na era digital.

Além das obras centrais, a pesquisa incluiu a consulta a artigos científicos e outros documentos pertinentes que abordam a Ecoformação, a Ecopedagogia

e a formação de professores, visando a aprofundar a compreensão dos conceitos e suas aplicações.

Buscamos compreender o alcance e o engajamento inicial dos educadores com a Coleção Fronteiras que Conectam. Em seguida, conectamos esses comportamentos observados aos referenciais teóricos, destacando como o conteúdo acessado se alinha à proposta de transformação na formação continuada de professores. O objetivo é construir uma argumentação consistente e baseada em evidências, que explore a contribuição desses conceitos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sistêmica e sustentável.

Figura 1 – Conteúdos formativos mais acessados.

Coleção Fronteiras que Conectam			
	2024	2025	Total dowloads/acessos
Construção de um amanhã verde		**53**	**53**
audiobook		36	36
ebook		17	17
Cuidando do Nosso Planeta		**46**	**46**
audiobook		17	17
ebook		29	29
Educação para a Mudança	**25**	**50**	**75**
audiobook	3	29	32
ebook	22	21	43
Nosso futuro sustentável		**60**	**60**
audiobook		44	44
ebook		16	16
Total dowloads/acessos	25	209	234

Fonte: (Base de Dados da PUCPRESS, 2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradigma educacional ecossistêmico, fundamentado nas contribuições de Maria Cândida Moraes e nos princípios dos Sete Saberes de Edgar Morin, apresenta uma proposta inovadora e necessária para a educação contemporânea. A partir da ecoformação e da ecopedagogia, vislumbramos uma educação que transcende o ensino meramente técnico e fragmentado, abrindo espaço para uma formação integral, sistêmica e ética.

Essa perspectiva convida educadores, alunos e instituições a repensarem o papel da escola como um espaço de vida, onde o conhecimento se articula com a sensibilidade, a espiritualidade e a responsabilidade socioambiental. A ecoformação nos lembra que a verdadeira aprendizagem se dá quando o sujeito

se reconhece conectado consigo mesmo, com o outro e com o planeta, assumindo um compromisso ético e ativo com a preservação da vida. Por sua vez, a ecopedagogia oferece caminhos práticos para a transformação da educação, promovendo práticas que valorizam o diálogo, a experiência, a diversidade e o protagonismo dos sujeitos.

Diante da urgência ambiental e social que vivemos, torna-se imprescindível avançar na construção de uma educação que forme cidadãos planetários, sensíveis e comprometidos com a sustentabilidade da vida em suas múltiplas formas. Este artigo evidenciou que a ecoformação e a ecopedagogia, à luz das ideias de Moraes e Morin, apontam para a necessidade de uma educação sistêmica, integral e ética, capaz de contribuir para a construção de um futuro mais justo, solidário e em harmonia com a natureza.

REFERÊNCIAS

FIICK, Uwe. Introdução a Metodologia de Pesquisa: Um Guia para Iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Editora Penso, 2013

IMBERNÓN, Francisco. A inovação Educacional no ensino do Futuro. São Paulo, Cortez Editora, 2023.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma Educacional Ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2021.

MORAN José. Diálogos sobre a Educação Híbrida e Digital. 1ª Edição São Paulo. Artesanato Educacional,2003

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Revisada São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. Professores: libertar o futuro 1ª ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

ZAWACKI-RICHTER, **Olaf**; **JUNG**, **Insung** (org.). Educação digital, aberta e a distância: uma visão internacional. Trad. João Mattar et al. 1. ed. São Paulo, 2023.

A AGENDA 2030 E A META 4.7: REDE DE INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Priscila Cortes Ramos[1]

Evelisa Meirinho Lima[2]

Idorlene da Silva Hoepers[3]

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a rede de influências que circunda a educação ambiental brasileira, vista como parte integrante da meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, da Agenda 2030, a partir da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e seus parceiros. Compreende-se a Educação Ambiental (EA), não apenas como uma disciplina, mas como uma práxis educativa, social e política fundamental, essencial para a construção de valores e a formação de indivíduos críticos e engajados com a sustentabilidade, conforme as perspectivas de Loureiro (2011) e Reigota (2016). Para tanto, a metodologia adotada é de caráter qualitativo e compreensivo, por possibilitar uma investigação aprofundada das interações e dos discursos. A pesquisa utiliza abordagem de análise bibliográfica e documental, com a coleta de dados primários a partir de notícias veiculadas em mídias digitais e do conteúdo de *websites* oficiais da Undime e de suas instituições parceiras. Essa análise é realizada em diálogo com a etnografia de redes, conforme proposto por Ball (2022), o que possibilita uma compreensão mais rica das relações e influências. Os resultados preliminares indicam que a Undime desempenha um papel significativo na incorporação de princípios e concepções empresariais no âmbito da educação institucionalizada brasileira, impactando diretamente a forma como a Educação Ambiental é concebida, traduzida e praticada no país. Esta pesquisa, ao explorar a governança multinível e a intersecção entre políticas públicas, agendas globais e a atuação de redes no campo educacional, pode auxiliar nos processos de compreensão dos desafios contemporâneos da sustentabilidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Agenda 2030. Undime. Governança. Redes de Influência.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) emerge como um campo de práxis educativa, social e política fundamental para a construção de valores e a formação de indivíduos aptos a atuar em prol da sustentabilidade. Conforme Loureiro (2011), a EA baseia-se no pensamento crítico, promove o espírito de coletividade e fortalece aspectos como

[1] Mestranda em Educação (PPGE), Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, priscilacortesramos@gmail.com.
[2] Mestranda em Educação (PPGE), Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, evelisalima@gmail.com.
[3] Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-Graduação (PPGE) em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Camboriú, idorlene.hoepers@ifc.edu.br.

a igualdade, solidariedade, responsabilidade e justiça social, fundamentos essenciais para o futuro da humanidade. Reigota (2016) reafirma o papel da EA como educação política, ressaltando a necessidade de analisar as relações entre as práticas sociais e a natureza, bem como de superar os mecanismos de controle e dominação.

No recorte desta pesquisa, a investigação aqui apresentada integra um estudo de Mestrado em Educação de uma instituição federal. Objetiva-se discutir a rede de influências que circunda a educação ambiental brasileira, vista como parte integrante da meta 4.7 do ODS 4, da Agenda 2030, a partir da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e seus parceiros. Caracterizada como pesquisa qualitativa compreensiva (AMADO; CRUSOÉ, 2017), adotamos procedimentos metodológicos de análise bibliográfica e documental, tomando como fontes primárias, notícias veiculadas nas mídias digitais e conteúdo de *websites* oficiais da Undime e seus parceiros, em diálogo com a etnografia de redes (BALL, 2022).

Este estudo, portanto, aponta a intrincada rede de influências que molda a EA no Brasil, especialmente no que tange à sua articulação com a Agenda 2030 e o papel de entidades como a Undime. As dinâmicas de governança em redes, articulam as discussões da pesquisa revelando, contudo, as limitações e contradições presentes nesse processo. Para tanto, destacamos a importância do uso da etnografia de redes, revelando as nuances que escapam às prescrições formais dos documentos oficiais, permitindo uma compreensão mais profunda das interações, tensões e adaptações que ocorrem entre os diversos atores envolvidos. Na sequência discutimos as relações da Agenda 2030 com a Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA), e as mudanças em torno da influência do ideário neoliberal, bem como as redes formadas pela Undime e parceiros.

2 RELAÇÃO DA AGENDA 2030 COM A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PNEA)

O documento Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, foi estabelecido na Cúpula das Nações Unidas, evento este sediado em Nova Iorque, em 2015 e organizado pela ONU. Aprovada por 193 países, incluindo o Brasil, a Agenda 2030 conta com 17 metas, conhecidas por ODSs, que visam erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e assegurar que

todas as pessoas possam usufruir de paz e prosperidade (ONU, 2025).

Os ODSs “[...] formam um conjunto integrado e indivisível de prioridades globais para o desenvolvimento sustentável, porém cabe a cada governo estabelecer suas metas [...]” (BARBIERI, 2020, p. 135). De maneira específica, o ODS 4, Educação de Qualidade, tende a “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade [...]” (ONU, 2025), por meio de sete metas. Dentre estas metas, a meta 4.7 que promove a educação para o desenvolvimento sustentável, integra a EA, com o propósito de educar e conscientizar a população acerca do meio ambiente, formando cidadãos comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis.

Auxiliando nesse processo, a EA, enquanto práxis educativa, social e política, tem como finalidade a construção de valores, além de preparar os indivíduos para a vida em sociedade e exercício da cidadania (Loureiro, 2011). Contribui para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, pois tem como princípios a associação entre educação e práticas sociais, abordagem crítica do processo educativo, enfoque humanista, democrático, participativo e validação à pluralidade e diversidade cultural (BRASIL, 1999).

Inicialmente, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei nº 9.795/1999, assinada por Fernando Henrique Cardoso, apresenta em seu artigo de nº 10, “[...] § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999). Um ensino realizado de forma transversal e com abordagem conteudista, não reflexiva e pouco significativa, afasta os educandos dos problemas reais de uma sociedade contemporânea e só serve como meio de manutenção do capital.

Vale destacar, que a partir da década de 1990, ocorreu aumento significativo da influência do ideário neoliberal na formulação de políticas públicas, sendo o campo educacional, um dos mais afetados (EVANGELISTA; TRICHES, 2015). É nítido que as políticas públicas se constituem em objetivos intencionais explícitos, baseados em conceitos teóricos, políticos e econômicos do tempo histórico em que foram firmadas, manifestadas tanto no discurso da lei, quanto nas ações por elas pautadas.

3 ETNOGRAFIA DE REDES COMO LENTE PARA REDES POLÍTICAS

Para analisar as redes da EA brasileira, utiliza-se a conceituação de Stephen Ball (2022). Definida como um conjunto de relações formais e informais que, em sua visão, estão redefinindo o papel da educação e corrompendo sua função social para transformá-la em uma ferramenta de competição econômica global. Ball destaca que a formulação de políticas educacionais contemporâneas sofre grande interferência de múltiplos atores com interesses particulares, de dentro e fora do governo.

Investigar essas redes políticas revela uma reconfiguração do Estado, que assume um papel pós-liberal ao suprimir o bem-estar social em favor da desestatização (BALL, 2022). O poder decisório, antes estatal, agora se distribui em arranjos híbridos que mesclam o público e o privado. Neles, fundações empresariais e organismos internacionais tornam-se centrais na concepção e legitimação das políticas. Limitar a análise a documentos oficiais seria, portanto, observar apenas o palco visível, ignorando as tramas decisivas dos bastidores.

Portanto, na discussão sobre as políticas públicas, utilizamos a etnografia de redes, método analítico, desenvolvido por Ball (2022), identificando a construção, manutenção e evolução das redes políticas e relações de governança nas políticas educacionais. Para o autor, as redes representam uma nova arquitetura de governança, na qual atores estatais, como a Undime, se articulam a um conjunto complexo de agentes privados e do terceiro setor, incluindo fundações, filantropias, consultorias e organismos internacionais.

Ball (2022) denomina Governança Global como uma complexa arquitetura de poder na qual a autoridade não emana mais exclusivamente do Estado-nação, mas é compartilhada e disputada por um "emaranhado" de atores, incluindo organismos multilaterais como a ONU, proponente da Agenda 2030, corporações, consultorias e as fundações filantrópicas. A Governança Global não opera primariamente pela força da lei, mas através da influência, do consenso, da disseminação de dados e da promoção de "soluções" que ganham *status* de verdade universal.

Essas redes não são meros arranjos colaborativos, elas funcionam como espaços de influência onde discursos são forjados, agendas são definidas e "soluções" políticas são produzidas e disseminadas, muitas vezes antes mesmo de chegarem às instâncias formais de deliberação. No contexto desta pesquisa, a teia de

parcerias que circunda a Undime constitui um exemplo paradigmático de tal rede operando para traduzir e moldar a aplicação da meta 4.7 no cenário educacional brasileiro.

4 A UNDIME E SEUS PARCEIROS NA TESSITURA DAS REDES

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) representa gestores de 5.568 municípios brasileiros, disseminando informação a todas as secretarias municipais de educação, através de reuniões, seminários e fóruns. Ademais, mantém contato com sindicatos, confederações, associações, ONGs, movimentos sociais e demais entidades da sociedade civil, estabelecendo relações com as três esferas do poder público. Integra a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, reunindo 200 organizações, especialmente com relação a serviços ofertados e assessorias ligadas à EA.

Entre os parceiros identificados no *website* da referida instituição, estão a Fundação Itaú, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, Instituto Alana e Fundação Santillana. O organismo internacional citado é o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que opera em conjunto com a Unesco, visando promover a educação para o desenvolvimento sustentável (UNDIME, s.d). Essa articulação envolve a cooperação da Undime com seus respectivos parceiros, para a implementação da meta 4.7 do ODS 4, sob o discurso de fortalecimento de políticas públicas educacionais vinculadas à Agenda 2030.

Alinhado ao projeto neoliberal (BALL, 2005), a valorização da eficiência e das Parcerias Público-Privadas (PPPs) favorece mecanismos como o Selo Unicef[4]. A Undime, como parceira estratégica, mobiliza municípios a aderirem ao Selo para qualificar suas políticas e melhorar indicadores. Contudo, essa certificação não apenas impulsiona boas práticas, mas também atrai investimentos privados e fortalece PPPs. Com isso, corre-se o risco de direcionar as políticas públicas para interesses de empresas e fundações, nem sempre alinhados às necessidades locais.

A Fundação Lemann, criada em 2002, tem como objetivo desenvolver e financiar projetos para o progresso social e econômico do Brasil, especialmente na

[4] O Selo UNICEF é uma iniciativa para estimular e certificar municípios do Semiárido e da Amazônia Legal brasileira que avançam na implementação de políticas públicas para garantir os direitos de crianças e adolescentes. Disponível em: https://www.selounicef.org.br. Acesso em: 30 mai. 2025.

educação pública (FUNDAÇÃO LEMANN, s.d). Sua relação com a Undime envolve parcerias, como o Projeto Vamos Aprender, que busca melhorar a educação em termos de equidade, qualidade e inclusão, vinculado à meta 4.7, além de colaborar na criação de materiais que promovem competências para o desenvolvimento sustentável. Contudo, críticas apontam que essas parcerias ampliam a influência da lógica empresarial e privatista na educação pública brasileira (GENTILI, 1996), consolidando a Lemann como um dos atores mais influentes nesse setor.

A atuação do Itaú Social vai além da filantropia tradicional, estabelecendo uma rede institucional em que a parceria com a Undime é fundamental. Essa aliança estratégica amplia o alcance nacional dos programas do Itaú, como o Fundo para a Infância e a Adolescência (FIA), posicionando o banco como financiador-chave em projetos municipais. Além disso, contribui para a formulação de políticas públicas, como a defesa da educação integral, estimulando a demanda por novas soluções educacionais. Assim, a lucratividade se manifesta não em ganhos diretos, mas na criação de oportunidades de negócio e no fortalecimento da marca Itaú Unibanco.

O Instituto Natura, reconhecido como uma das empresas mais sustentáveis do mundo pela GlobeScan (NATURA, 2025), apoia a Undime financeiramente e institucionalmente, investindo mais de R$ 2 milhões, incluindo o financiamento da plataforma Conviva Educação (UNDIME, 2018). Essa ferramenta oferece formação e informações para gestores municipais, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas à educação para o desenvolvimento sustentável. Além disso, a Natura promove os princípios de Comunidade de Aprendizagem, estimulando o engajamento coletivo de educadores, gestores e demais atores da rede pública, favorecendo ambientes escolares inovadores, inclusivos e alinhados à cidadania global.

A Fundação Telefônica Vivo, participante do Pacto Global da ONU, adotou os ODS como estratégia de sustentabilidade desde 2015 e colabora financeiramente com ONGs (VIVO, s.d). Sua parceria com a Undime ocorre na formação continuada de professores pela plataforma Escolas Conectadas, abordando temas como cidadania digital e educação antirracista, além de promover o Desafio Inova Escolas, que estimula práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2019). Contudo, as formações em PPPs tendem ao reducionismo pedagógico, focando no treinamento instrumental e enfatizando ações individuais no

desenvolvimento sustentável, sem criticar os modelos estruturais de produção e consumo (GENTILI, 1996).

O Instituto Natura amplia seus rendimentos ao construir uma imagem ética e sustentável, gerando credibilidade por meio do *Brand Equity* (valor da marca) (AAKER, 1998). A parceria com a Undime fortalece sua influência sobre políticas educacionais e o acesso a gestores municipais, aumentando seu poder e relevância. De forma semelhante, a Fundação Telefônica Vivo também constrói credibilidade, focando em tecnologias para educação. Além disso, utiliza dados anonimizados para desenvolver produtos, expandir sua rede e apoiar estratégias de *lobby* em inclusão digital, caracterizando um capitalismo de vigilância (ZUBOFF, 2021).

O Instituto Alana não foca em gestão como a Lemann, nem no fortalecimento da marca corporativa como o Itaú Social, mas promove uma *advocacy* de causa, defendendo uma visão específica de infância (ATHAYDE; MARTENS, 2020). Seus principais projetos incluem Criança e Natureza, Combate ao Consumismo Infantil e Fomento à Criatividade e Protagonismo, como o programa Criativos da Escola (FLEURY; MELLO, 2018). Para transformar suas causas em prática, o Alana fortalece vínculos com a Undime, usando a Agenda 2030 e meta 4.7 da ODS 4, para apresentar suas pautas não como uma agenda "militante" ou "alternativa", mas como compromisso global que os municípios devem seguir.

A Fundação Santillana atua como um *think tank* focado na produção e disseminação de conhecimento e tendências pedagógicas (BALL, 2022), diferente da gestão direta ou construção de marca de outras instituições. O Grupo Santillana, um dos maiores conglomerados editoriais do mundo e proprietário da Editora Moderna no Brasil, influencia a educação por meio de pesquisas, seminários e formação de professores. A parceria com a Undime é essencial para transformar esse conhecimento em ação e gerar negócios.

Portanto, a Fundação Santillana atua quase como um departamento de Pesquisa, Desenvolvimento e Marketing Estratégico do grupo, usando sua capa de entidade sem fins lucrativos para moldar o mercado de forma favorável aos seus produtos comerciais. Utiliza sua credibilidade como fundação e a parceria com a Undime para atuar como uma definidora de tendências (FREITAS, 2012). Atribuindo a Agenda 2030 e a meta 4.7 como justificativa para a renovação pedagógica,

efetivamente cria a demanda que o seu braço comercial está pronto para suprir, convertendo influência em lucratividade real para o grupo empresarial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da Agenda 2030 e da meta 4.7, a atuação da Undime e seus parceiros institucionais revela uma complexa rede de governança na educação ambiental brasileira. Essa rede, formada por atores públicos, privados e do terceiro setor, redefine o papel do Estado e amplia a influência de fundações empresariais e organismos internacionais na formulação e implementação de políticas educacionais. Tal configuração evidencia a centralidade das parcerias público-privadas, essenciais para viabilizar recursos e inovações, também introduzem lógicas gerenciais e interesses particulares nesse campo.

Os resultados preliminares da pesquisa destacam o papel significativo da Undime na incorporação de princípios e concepções empresariais na educação institucionalizada brasileira, impactando a forma como a educação ambiental é concebida e praticada no país. Ao integrar a rede de influência, seus parceiros obtêm ganhos expressivos, fortalecendo sua legitimidade institucional e ampliando sua presença junto ao setor público, permitindo-lhes participar ativamente da formulação e implementação de políticas educacionais em âmbito nacional.

No campo econômico, essas parcerias ampliam negócios por meio da oferta de produtos e serviços, privilegiando o acesso a gestores e dados estratégicos das redes municipais de educação. Também geram ganhos simbólicos e reputacionais, fortalecendo a imagem ética e inovadora das marcas e ampliando sua influência na agenda pública. Contudo, a pesquisa mostra que, apesar do maior acesso a programas e tecnologias, essas parcerias tendem à abordagens instrumentais e individualizadas do desenvolvimento sustentável, limitando o potencial crítico da EA e comprometendo a autonomia das políticas públicas frente a interesses privados.

Por fim, destaca-se a importância de uma abordagem crítica e reflexiva nessa análise das redes de governança, que articulam e hierarquizam interesses e influenciam a implementação de políticas alinhadas ao *status quo*, limitando o potencial emancipador da EA Assim, transparência e participação social são fundamentais para garantir que as decisões reflitam os interesses coletivos e

promovam o desenvolvimento sustentável, abrindo caminho para pesquisas e intervenções críticas que fortaleçam a justiça social e a formação de sujeitos comprometidos com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. **Marcas**: Brand Equity – Gerenciando o Valor das Marcas. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

AMADO, J.; CRUSOÉ, N. M. de C. **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

ATHAYDE, G. R.; MARTENS, C. D. P.. Advocacy como estratégia de incidência política das organizações da sociedade civil no Brasil. **Revista de Administração Pública (RAP**). Rio de Janeiro. v. 54, n. 5, p. 1356-1377. set./out. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rap/a/RMg873WwjvX5FmBq5MmktWf/. Acesso em: 18 jun. 2025.

BALL, S. J. **Educação Global S.A**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL. S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 35, n. 126, p. 539-564. set/dez. 2005.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento Sustentável**: das origens à Agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 8 fev. 2025.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J.. Professor(a): A profissão que pode mudar um país? Revista **HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 65, p.178-200, 2015.

FLEURY, L.; MELLO, M. I. de A; **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. São Paulo: Instituto Alana, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Por um Brasil que acredita nas pessoas**. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/. Acesso em: 14 mar. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Undime e Fundação Telefônica Vivo**: parceria para fortalecer a educação. 2019. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/undime-e-fundacao-telefonica-vivo-parceria-para-fortalecer-a-educacao/. Acesso em: 18 mai. 2025.

GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A**.:quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

ITAÚ SOCIAL. **Edital Fundos da Infância e da Adolescência**. Site Oficial. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/editais/edital-fundos-da-infancia-e-da-adolescencia/. Acesso em: 20 jun. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. ; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. 5ª ed. São Paulo: Quartet: Cortez, 2011.

NATURA. **Empresa sustentável**: porque a Natura está entre as maiores. 2025. Disponível em: https://www.natura.com.br/blog/mais-natura/natura-e-uma-das-empresas-mais-sustentaveis-do-mundo#:~:text=Em%202024%2C%20a%20Natura%20foi,de%20mais%20de%2060%20pa%C3%ADses. Acesso em: 14 jun. 2025.

ONU. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2025. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

UNDIME. **Instituto Natura apoio à Undime**. 2018. Disponível em: https://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2018/04/28forum_material/28forum_24_davidsaad.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNDIME. **19º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação**. Programação. 2023. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/18-07-2023-17-36-19-forum-nacional-da-undime-conheca-a-programacao-. Acesso em: 20 jun. 2025.

VIVO. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. Disponível em: https://vivo.com.br/a-vivo/sustentabilidade/ods#:~:text=Na%20Vivo%2C%20a%20sustentabilidade%20faz%20parte%20de,na%20Agenda%202030%20na%20nossa%20estrat%C3%A9gia%20de. Acesso em: 24 mai. 2025.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIGITAL E CRÍTICA: DESENVOLVIMENTO DE UMA TRILHA ECOLÓGICA VIRTUAL INTERATIVA EM UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL

Iury de Almeida Accordi[1]

Andréia Ambrósio-Accordi[2]

Thales Ambrósio de Albuquerque Ferraz[3]

RESUMO

Este projeto tem como objetivo desenvolver uma trilha ecológica digital interativa no Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos (RVSBP), localizado no município de Viamão, Rio Grande do Sul, a fim de promover o acesso à educação ambiental crítica para estudantes do Ensino Fundamental da rede pública. A proposta articula os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) com a abordagem da educomunicação socioambiental, utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) para tornar acessíveis os saberes e vivências associados à biodiversidade local. A metodologia baseou-se na estrutura dos Três Momentos Pedagógicos, com foco em problematização, organização e aplicação do conhecimento. Foram realizadas saídas de campo para mapeamento da trilha e coleta de registros visuais e geográficos. Dez pontos de interesse ecológico foram definidos e transformados em estações temáticas, com conteúdo informativo, imagens, vídeos e atividades interativas, organizados em uma plataforma digital acessível via Google My Maps e site desenvolvido no Canva. O produto desenvolvido amplia significativamente o alcance das práticas de educação ambiental, especialmente para populações escolares com restrições de acesso físico a áreas protegidas. Como resultado, a trilha digital se consolida como uma ferramenta de inclusão e formação crítica, que contribui para o fortalecimento da consciência ambiental e o engajamento com a conservação da natureza no contexto regional.

Palavras-chave: Trilhas Ecológicas Digitais. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Sustentabilidade. Conscientização Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), deve promover a sustentabilidade e considerar a interdependência entre os aspectos naturais, sociais e econômicos do meio ambiente (BRASIL, 1999). Nesse contexto, as unidades de conservação (UCs), além de protegerem a biodiversidade, também exercem importante papel educativo. No entanto, muitas vezes enfrentam dificuldades para viabilizar ações

[1] Doutor em Ciências, IFRS Campus Viamão, iury.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[2] Doutorando em Informática na Educação, IFRS Campus Viamão, andreia.accordi@viamao.ifrs.edu.br.
[3] Estudante Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, IFRS Campus Viamão, tambrosioferraz@gamail.com.

educativas presenciais com estudantes, especialmente de escolas públicas.

As trilhas ecológicas digitais emergem como alternativa para superar essas barreiras, possibilitando que as pessoas explorem virtualmente áreas protegidas e compreendam sua relevância ecológica. A abordagem da educomunicação socioambiental, ao integrar tecnologias de informação e comunicação (TDICs) com práticas educativas críticas e participativas, reforça o potencial transformador dessas trilhas (ZIMERMANN, 2020).

Este projeto propõe a criação de uma trilha digital interativa no Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos (RVSBP), unidade localizada em Viamão (RS) e com alta relevância ecológica (Figura 1). A trilha foi estruturada a partir de pontos temáticos definidos com base em aspectos naturais e ações de manejo identificadas em campo. O projeto será aplicado com estudantes do Ensino Fundamental da rede pública do município, promovendo acesso inclusivo à educação ambiental e incentivando a valorização da biodiversidade local.

Figura 1 –Limites do Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos e os pontos demarcados ao longo da trilha (em azul).

Fonte: Montagem feita pelos autores, utilizando o polígono de limite do RVSBP, os pontos demarcados em GPS e a base cartográfica do Google Maps (2025).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e aplicada, com foco na produção de um recurso educacional digital. O trabalho envolveu quatro etapas principais: (1) levantamento em campo com georreferenciamento da trilha e identificação de pontos de interesse; (2) produção de registros audiovisuais (fotos, vídeos e descrições); (3) elaboração de conteúdos informativos e

atividades digitais interativas; (4) organização da trilha virtual no Google My Maps e em um site desenvolvido na plataforma Canva.

Durante as saídas de campo, foram identificados dez pontos de interesse ecológico que passaram a compor as estações da trilha digital. Cada estação apresenta conteúdos baseados no plano de manejo do RVSBP, com apoio da Inteligência Artificial Generativa ChatGPT na redação dos textos. Os materiais produzidos incluem vídeos, cards informativos, fotos e atividades pedagógicas digitais.

As atividades interativas foram elaboradas nas plataformas Wordwall e H5P, com jogos, quizzes e desafios que favorecem o engajamento dos estudantes. A estrutura pedagógica das estações segue os Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV et al., 2002), promovendo a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do saber ambiental de forma crítica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento deste projeto resultou na elaboração de uma trilha ecológica digital interativa, estruturada com base na trilha física existente no Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos (RVSBP), unidade de conservação situada na bacia hidrográfica do rio Gravataí, no município de Viamão (RS). O processo envolveu desde o levantamento de dados em campo até a produção e disponibilização de conteúdos educomunicativos digitais.

Foram realizadas duas saídas de campo com o objetivo de percorrer e registrar geograficamente a trilha, utilizando GPS para demarcar pontos de interesse ecológico. Durante essas visitas técnicas, também foram captadas fotografias, vídeos e anotações descritivas sobre a vegetação, fauna, paisagens e ações de manejo ambiental observadas ao longo do percurso (Figura 2). Esse levantamento subsidiou a definição dos conteúdos abordados nas estações virtuais da trilha, conforme apresenta o Quadro 1.

As estações abordam diferentes aspectos ecológicos e sociambientais do RVSBP, como espécies raras e ameaçadas (ex.: *Parodia ottonis, Gomesa hydrophila, Blastocerus dichotomus*), ecótonos entre formações vegetais, processos de restauração ecológica, bem como a presença de fauna nativa

significativa, como o bugio-ruivo e o tuco-tuco-da-Coxilha-das-Lombas. Para cada estação, foi elaborado um card educativo digital, composto por texto informativo (com base no Plano de Manejo da unidade), imagens, vídeos e atividades interativas on-line (Figura 2).

Figura 2 – Percurso da trilha, mostrando as dez estações virtuais e, em destaque à esquera, o card de uma delas.

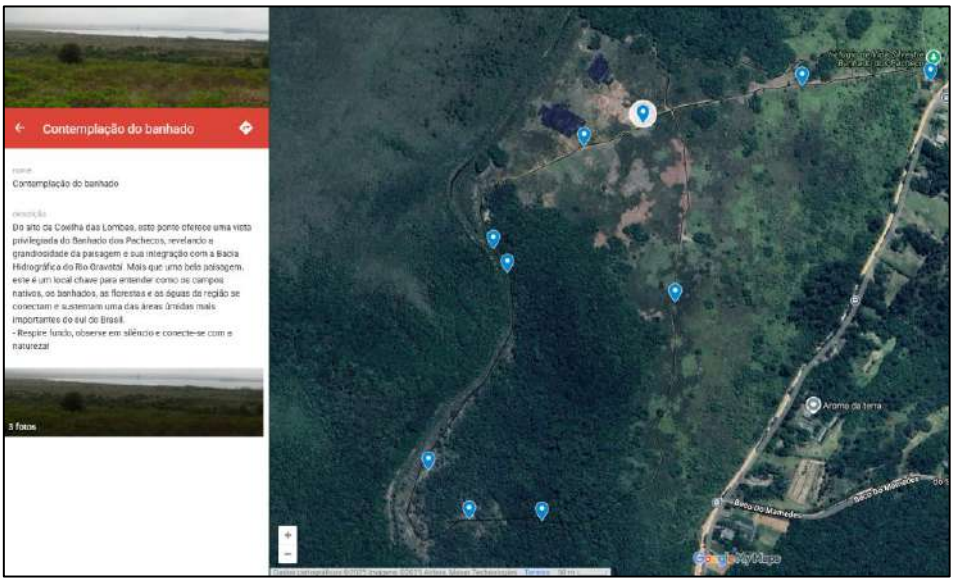

Fonte: elaborado pelos autores (2025)

Essas atividades foram incorporadas a um site educacional desenvolvido na plataforma Canva Pro, que organiza a trilha digital por meio de uma interface amigável e interativa. A Figura 3 apresenta a primeira página do site, com introdução geral e orientações pedagógicas. Já as Figuras 4 a 6 ilustram diferentes atividades desenvolvidas no próprio site, como quizzes, desafios ecológicos e painéis interpretativos.

Adicionalmente, foram desenvolvidas atividades interativas na plataforma H5P, que permitem recursos como arrastar e soltar, preenchimento de lacunas, quizzes, flashcards e apresentações multimídia. A Figura 7 exemplifica uma das atividades produzidas nessa plataforma, voltada à identificação de espécies e conceitos-chave da trilha.

A trilha digital foi estruturada no ambiente Google My Maps, utilizando arquivos ".kml" gerados a partir dos pontos GPS coletados em campo. O mapa interativo permite a navegação por cada ponto da trilha, ao qual estão vinculados os cards educativos e as atividades pedagógicas.

Quadro 1 – Identificação e conteúdos abordados nas estações virtuais da trilha.

Estação	Identificação	Característica a ser explorada nas atividades on-line
1	Início da trilha	Informações ambientais sobre a trilha
2	Jardim das orquídeas e dos cactos	Espécies nativas raras e ameaçada de extinção
3	Contemplação do banhado	Vista panorâmica do RVSBP, contextualizando o conceito de bacia hidrográfica
4	Restauração do campo nativo	Manejo conservacionista, para retirada de campo exótico e colonização de campo nativo.
5	Limites de florestas de restinga paludosa e arenosa	Encontro de dois ecossistemas: mata de restinga paludosa e mata de restinga arenosa
6	Caminho do cervo	Local onde é mais comum visualizar pegadas de cervo-do-pantanal
7	Tuqueira	Área onde as tocas de tuco-tuco, espécie ameaçada de extinção, ficam expostas
8	Floresta de restinga arenosa	Ponto onde a mata de restinga arenosa se apresenta com árvores de grande porte, difícil de observar em outras áreas não conservadas
9	"Point" dos bugios	Local onde é mais comum avistar bugios-ruivos.
10	Butiazal em formação	Área onde está se formando um butiazal, pela recomposição da vegetação de campo nativo.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Figura 3 – Primeira página do site interativo

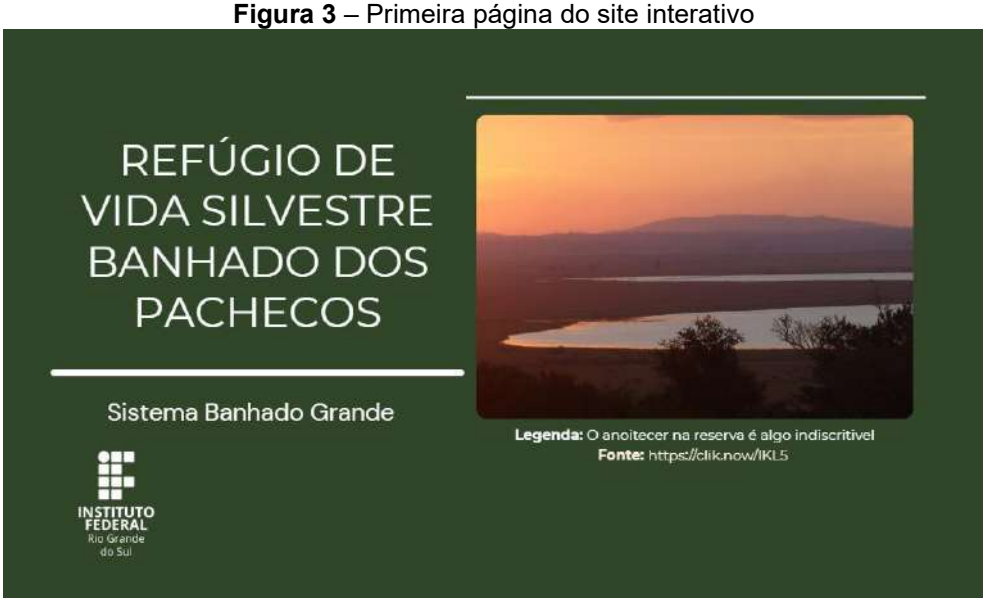

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Figura 4 – “Memória ambiental”, uma das atividades interativas produzidas no site.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Figura 5 – "Questionário ambiental", uma das atividades interativas produzidas no site.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Figura 6 – "Fato ou farsa", uma das atividades interativas produzidas no site.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Ao incorporar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)

no contexto da Educação Ambiental, os resultados deste projeto alinham-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), que preconiza a promoção da sustentabilidade e a abordagem integrada entre os aspectos naturais, sociais e culturais do meio ambiente.

Figura 7 –"Cruzadinha", produzida no aplicativo H5P.

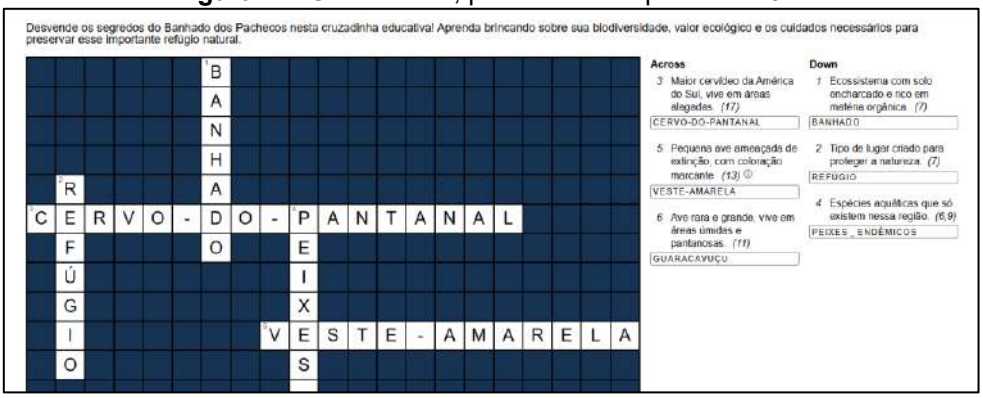

Fonte: elaborado pelos autores (2025.)

A metodologia adotada também reflete os princípios da Educomunicação Socioambiental, conforme discutido por Zimermann (2020), ao articular elementos informativos e expressivos com estratégias participativas e formativas. O uso de ferramentas como Google Maps, Canva, Wordwall e H5P não se limita à digitalização de conteúdos, mas atua como recurso de mediação para o engajamento, a reflexão crítica e a formação cidadã.

Do ponto de vista pedagógico, a estruturação das atividades com base nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov *et al*., 2002; Muenchen; Delizoikov, 2014) promove uma trajetória formativa coerente e crítica: da problematização inicial dos temas (por meio das imagens e vídeos), à organização do conhecimento (com os textos explicativos), culminando na aplicação prática e reflexiva (com jogos e atividades interativas).

Assim, os resultados obtidos não apenas contribuem para a conservação e divulgação do patrimônio natural do RVSBP, mas também inovam ao propor uma experiência ambiental acessível, crítica e inclusiva, viabilizando que estudantes da rede pública, mesmo à distância, vivenciem e aprendam sobre os ecossistemas protegidos de seu território.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Educação Ambiental On-line: definindo atividades em uma trilha ecológica digital” alcançou com êxito seus objetivos iniciais, ao desenvolver uma proposta pedagógica inovadora que alia conteúdos ambientais locais à mediação digital interativa. Ao transformar a trilha ecológica física do RVSBP em uma trilha ecológica digital, o projeto amplia significativamente o acesso ao conhecimento sobre a biodiversidade e os processos ecológicos dessa unidade de conservação.

A trilha digital, composta por dez estações temáticas e organizada segundo os Três Momentos Pedagógicos, representa uma ferramenta potente de educação ambiental crítica, permitindo que estudantes da rede pública explorem virtualmente os ecossistemas do RVSBP, mesmo que não possam visitá-los presencialmente. Nesse sentido, a proposta responde diretamente aos desafios estruturais enfrentados pelas escolas públicas, sobretudo no que se refere ao deslocamento físico até áreas de conservação, frequentemente limitado por questões orçamentárias, logísticas e territoriais.

Do ponto de vista metodológico, o uso de TDIC (como Canva, Google My Maps, Wordwall e H5P) permitiu a criação de recursos dinâmicos e acessíveis, alinhados à linguagem digital dos estudantes. A adoção dessas ferramentas não se limitou ao suporte técnico: elas foram integradas de forma estratégica ao processo educativo, com vistas à construção de significados, à problematização do território e à sensibilização ambiental. As figuras, vídeos e atividades interativas disponibilizadas nas estações favorecem a autonomia, a ludicidade e o engajamento do público-alvo, conforme orienta a perspectiva da educomunicação socioambiental.

Além disso, a proposta reforça o papel das unidades de conservação como espaços educativos e de produção de conhecimento. Ao selecionar temas diretamente relacionados ao plano de manejo do RVSBP, como a conservação do cervo-do-pantanal, o restabelecimento dos campos nativos, a regeneração dos butiazais e a presença de espécies ameaçadas (como o tuco-tuco-da-Coxilha-das-Lombas e o bugio-ruivo), o projeto valoriza saberes locais e articula ciência, território e cidadania ambiental.

Do ponto de vista da formação escolar, a trilha digital se apresenta como um recurso pedagógico de grande potencial para o ensino de Ciências e Geografia, podendo ser articulado a conteúdos curriculares como ecossistemas,

biodiversidade, sustentabilidade, conservação da natureza, interações ecológicas e impactos humanos. Também se alinha às diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental ao promover uma abordagem interdisciplinar, crítica, participativa e voltada à valorização do meio ambiente em sua totalidade.

Em síntese, esta iniciativa reforça que é possível promover educação ambiental de qualidade, inclusiva e contextualizada, mesmo à distância, por meio da apropriação criativa das tecnologias digitais. A trilha ecológica digital do RVSBP representa uma alternativa viável e replicável para outras unidades de conservação, ampliando o alcance da educação ambiental e contribuindo para a formação de uma geração mais sensível, informada e engajada na defesa da vida e do planeta..

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOIKOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcsRtHTb9c/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 out. 2023.

ZIMERMANN, Patrícia. A educomunicação socioambiental e sua legitimação na esfera pública. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; PRANDINI, Paola Diniz (Eds.). **Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável**. ABPEducom, 2020. p. 482-497. Disponível em: https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/view/25/19/763-1. Acesso em: 14 jul. 2025.

A TRANSMISSIBILIDADE DA FILOSOFIA: UMA TRAVESSIA ENTRE KANT, HEGEL, A BNCC E O PENSAMENTO COMPLEXO

Euliene da Silva Gonçalves[1]
Jorge Vanderlei Costa da Conceição[2]
Leila Athaides da Rosa[3]
Ricardo Antunes de Sá[4]

RESUMO

Este artigo insere-se no campo do Ensino de Filosofia e investiga os fundamentos filosóficos que orientam o que é ensinável na disciplina, com especial atenção à distinção proposta por Kant entre aprender filosofia e aprender a filosofar. Partimos da inquietação gerada por essa distinção para problematizar o lugar da Filosofia na escola e indagar em que medida é possível ensinar o filosofar sem reduzir o pensamento a uma técnica ou a uma cronologia conceitual. O propósito do estudo é analisar, de forma comparada e histórica, os marcos legais, as propostas metodológicas e os fundamentos filosóficos que sustentam as práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio. O percurso metodológico é qualitativo, de base bibliográfica e documental, com ênfase em textos filosóficos e normativos, articulando a reflexão filosófica com a análise interpretativa das diretrizes curriculares. A discussão se desenvolve em torno de três tradições principais: a racionalidade crítica kantiana, a sistematização histórica hegeliana e as proposições do Pensamento Complexo. Os resultados indicam uma tensão persistente entre o conteúdo histórico e a experiência ativa do filosofar, que se renova nas metodologias ativas e nos documentos oficiais. Concluímos que o ensino de Filosofia exige uma mediação conceitual rigorosa e criativa, capaz de religar história e pensamento, conteúdo e criação.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Pensamento Complexo. Aprender a filosofar. Metodologias ativas. Kant.

1. INÍCIO DE TRAVESSIA: KANT E O DILEMA DO APRENDIZADO FILOSÓFICO

Este artigo é fruto de uma escrita a quatro mãos reflexivas, mobilizadas pela inquietação em torno do que pode ser considerado ensinável em Filosofia no Ensino Médio. A partir dessa provocação inicial, traçamos um percurso investigativo orientado pela busca de fundamentos que sustentem a prática docente filosófica para além da repetição de conteúdos ou da aplicação de métodos descontextualizados. Nosso propósito é analisar, de forma comparada e histórica, os marcos legais, as propostas

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) Campus Colombo/Instituto Federal do Paraná (IFPR), euliene.goncalves@ifpr.edu.br
[2] Doutor, Professor Colaborador na Universidade Estadual do Paraná (Unespar)- Campus II, jorge.conceicao@unespar.edu.br
[3] Mestre em Ensino de Filosofia, UFPR e Docente Estatutária no Colégio Estadual Luiz Sebastião Baldo e Counselor e Docente no Colégio Marista Anjo da Guarda, leilaathaids@gmail.com
[4] Professor Titular, UFPR, antunesdesa@gmail.com.

metodológicas e os fundamentos filosóficos que sustentam as práticas de ensino de Filosofia no Ensino Médio. A travessia reflexiva organiza-se em cinco momentos interdependentes: no primeiro — com o qual abrimos o artigo —, discutimos, com Kant, a tensão entre o aprender filosofia e o filosofar como exercício livre da razão; no segundo, com Hegel, examinamos a tradição conceitual como via de acesso ao pensamento; no terceiro, mapeamos os dispositivos normativos que configuram o lugar da Filosofia no currículo; no quarto, exploramos propostas que articulam tradição e invenção a partir de autores como Favaretto, Aspis, Gallo e Morin; e, no quinto, retomamos a reflexão com a convicção de que ensinar Filosofia exige criar condições para que o pensamento se realize como gesto ético, conceitual e formativo.

No plano pedagógico kantiano, não se ensina Filosofia, mas a filosofar. Em suas Lições de Inverno de 1765–1766, Kant afirma: “o aluno pensa que de agora em diante vai aprender filosofia, o que porém é impossível, pois agora ele deve aprender [lernen] a filosofar” (Vorl, AA 2:306)[5]. A impossibilidade de aprender Filosofia decorre, em Kant, da própria estrutura do conhecimento. Em um trecho da Crítica da Razão Pura, lemos que “se abstraio de todo o conteúdo do conhecimento considerado objetivamente, então subjetivamente todo o conhecimento é ou histórico ou racional” (KrV, AA, B864). No Manual dos Cursos de Lógica Geral, ele desenvolve essa distinção: “os conhecimentos racionais opõem-se aos conhecimentos históricos. Os primeiros são conhecimentos a partir de princípios; os últimos, conhecimentos a partir de dados.” (Log, AA, 9:22).

Essa divisão distingue dois modos de aquisição subjetiva do conhecimento: por dados exteriores ou por princípios da razão. O conhecimento histórico pode ser apreendido por meio da experiência ou da instrução de outro — o que Kant chama de razão alheia: “o indivíduo conhece só tanto e na medida em que lhe foi dado de fora, seja mediante uma experiência imediata ou uma narração, seja mediante uma instrução (de conhecimentos gerais).” (KrV, B864). Um navegador que “sabe as regras da navegação historicamente a partir de suas tabelas, isto é, isto é suficiente para ele” (Log, AA, 9:22) ilustra esse tipo de aquisição. Já o conhecimento racional requer o uso autônomo da razão e a capacidade de aplicar princípios, como no caso do jurista que,

[5] As obras de Immanuel Kant serão citadas conforme as normas estabelecidas pela *Kant-Forschungsstelle* da Universidade de Mainz. As referências seguem o padrão da edição da Academia (*Akademie-Ausgabe*), indicando o volume e a página da obra em questão: Kant, I. *Gesammelte Schriften*. Para mais detalhes sobre essas normas, consulte o site oficial da Kant-Forschungsstelle: https://www.philosophie.fb05.uni-mainz.de/forschungsstellen-und-weitere-einrichtungen/fs_kant/

conhecendo apenas a jurisprudência como história, "não tem a menor aptidão para se tornar um genuíno juiz e, com maior razão, um legislador." (Log, AA, 9:21).

Segundo Seneda (2019, p. 38), Kant adapta a divisão proposta por Wolff, reduzindo os três tipos de conhecimento (histórico, matemático, filosófico) em duas formas: *ex datis* e *ex principiis*, correspondentes ao conhecimento empírico (*a posteriori*) e racional (*a priori*). Como sintetiza a *Lógica Busolt*, "todo o conhecimento está dividido em i) conhecimento *ex datis*, isto é, *cognitio a posteriori*; ii) em conhecimento *ex principiis*, isto é, *cognitio a priori* ou conhecimento racional [das coisas] antes que nos sejam dadas." (pV-Lo/Busolt AA24: 613-614).

Dessa distinção decorre a crítica de Kant à instrução puramente doutrinária. "Aquele que propriamente aprendeu um sistema filosófico, o wolffiano, por exemplo, nada mais possui do que um conhecimento histórico completo da filosofia wolffiana [...] ele só sabe e julga tanto quanto lhe foi dado." (KrV, B864). A Filosofia, portanto, não se transmite como conteúdo fechado. O que pode ser ensinado é o exercício de pensar filosoficamente.

Essa impossibilidade de aprender Filosofia ganha nova densidade quando Kant afirma: "em certo sentido, é possível aprender a filosofia sem ser capaz de filosofar. Portanto, quem quiser vir a ser um autêntico filósofo tem que se exercitar em fazer de sua razão um uso livre e não um uso meramente imitativo e [...] mecânico." (Log, AA, 9:21). O aprendizado mecânico se vincula à faculdade de imitação (*nachbildende Vermögen*), enquanto o filosofar exige a faculdade de invenção (*erzeugende Vermögen*) (KrV, AA, B864 / Log, AA, 9:21).

Essa distinção aparece também nas definições kantianas de filosofia. Em sentido escolástico (*Schulbegriff*), ela é "o sistema de todo o conhecimento filosófico." (KrV, AA, B866), e o filósofo é um técnico da razão que domina sistemas, mas não necessariamente compreende sua aplicação. Em sentido mundano (*Weltbegriff*) ou cosmopolítico (*weltbürgerlich*), a filosofia é "a ciência dos fins últimos da razão humana." (KrV, AA, B866 / Log, AA, 9:22), e o filósofo é um legislador da razão, comprometido com a aplicação reflexiva de princípios ao mundo.

Na *Reflexão 903*, Kant caracteriza como ciclope aquele que detém um olho — o saber técnico — mas ignora como seus princípios operam no mundo, carecendo de visão crítica e utilitária. Por outro lado, o filósofo mundano interroga os fins últimos da existência humana, e responde à questão fundamental: "o que é o homem?" (Log, AA, 9:23 / Log-Pölitz, AA, 18:534). A história da filosofia narra esses movimentos da razão,

mas não ensina a filosofar. Para Kant, aprender filosofia é estudar a história da filosofia e, por isso, não é filosofar.

No prefácio da Crítica da Razão Pura, ele reconhece que:

> a razão humana, num determinado domínio dos seus conhecimentos, possui o singular destino de se ver atormentada por questões, que não pode evitar, pois lhe são impostas pela sua natureza, mas às quais também não pode dar resposta por ultrapassarem completamente as suas possibilidades. (KrV, AVIII).

Essa tensão entre necessidade e impossibilidade define o filosofar como um exercício de distinção entre problemas solúveis e insolúveis, a partir do critério da aplicabilidade dos conceitos à experiência possível.

A razão, nesse quadro, é "um órgão que opera segundo fins", capaz de formular incógnitas, organizar estratégias e construir hierarquias de solução. A filosofia transcendental, segundo Kant:

> "possui a peculiaridade entre todo o conhecimento de que nenhuma questão concernente a um objeto dado à razão pura é insolúvel para a mesma razão humana, e que nenhum pretexto de uma ignorância irremediável e de uma profundidade insondável do problema pode dispensar-nos da obrigação de dar uma resposta fundada e completa sobre a questão" (KrV, A505).

Por isso, o que é possível aprender em filosofia não é o conteúdo de seus sistemas, mas o próprio movimento do pensamento: o filosofar como capacidade de elaborar problemas e buscar respostas com o uso livre da razão.

2. HEGEL: A HISTÓRIA DA FILOSOFIA COMO CONDIÇÃO DO FILOSOFAR

Se Kant inaugura uma distinção entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, Hegel afirma sua unidade. Em Sobre o ensino da Filosofia, critica o modelo que valoriza o filosofar sem conteúdo: "não importa tanto instruir-se no conteúdo da filosofia quanto aprender a filosofar sem conteúdo; isto significa mais ou menos: é preciso viajar e viajar sempre, sem chegar a conhecer as cidades, os rios, os países, os homens, etc." (HEGEL, 1991, p. 10). A metáfora do viajante desvela a exigência de que todo filosofar seja mediado por conteúdos históricos.

Na Enciclopédia das Ciências Filosóficas, Hegel define a Filosofia como "um modo peculiar de pensar [...]" (HEGEL, 1995, § 2), cuja especificidade se distingue do

pensar cotidiano. Trata-se de um pensamento conceitual, abstrato, que realiza a passagem do imediato ao universal. Essa operação não ocorre espontaneamente: exige a mediação da tradição e a introdução gradual do estudante no percurso conceitual da humanidade.

A aprendizagem filosófica, para Hegel, percorre três momentos articulados: o pensamento abstrato, que introduz o formalismo da razão; o dialético, que problematiza e nega o imediato; e o especulativo, em que a razão se reconhece como espírito e positividade conceitual. “O especulativo é o racional em seu sentido positivo, o espiritual, só ele é propriamente filosófico.” (HEGEL, 1991, p. 141). Esta progressão expressa o próprio movimento do conceito: o filosofar é produzido pelo percurso que o antecede.

A crítica hegeliana à proposta kantiana reside na rejeição da espontaneidade. Para ele, não se filosofa a partir do nada: a história da Filosofia não é um acervo, mas uma condição de possibilidade do pensar filosófico. O estudante não precisa apenas aprender a pensar, mas aprender a pensar com a tradição.

Ensinar Filosofia, nesse horizonte, não é um ato de transmissão de sistemas fechados, mas uma condução ao movimento conceitual que não é possível sem a história da filosofia. Filosofar torna-se, dessa maneira, um gesto de rememoração e invenção, em que o espírito filosófico se forma na travessia entre o já pensado e o que ainda pode ser pensado. Para Hegel, é nesse fluxo que o pensar se torna propriamente filosófico.

3. MARCOS DA TRANSMISSÃO DA FILOSOFIA: DO PARECER 277/62 À BNCC

A compreensão do que é ensinável em Filosofia no Brasil percorre uma longa trajetória normativa e conceitual, que remonta à organização do currículo dos cursos superiores da área. O Parecer 277/62 estabeleceu os eixos da formação filosófica: de um lado, a História da Filosofia; de outro, as disciplinas sistemáticas — Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética e Filosofia Geral (BRASIL, 1962). Essa diretriz institucionalizou uma visão hegeliana do filosofar, na qual aprender Filosofia implicaria, fundamentalmente, estudar sua história por meio da leitura comentada dos grandes clássicos. Conforme expresso no Parecer 292/65, o pleno acesso à filosofia depende, segundo a compreensão ali adotada, de uma imersão em sua trajetória histórica, sendo a leitura comentada das obras dos pensadores centrais o caminho

privilegiado para que a História da Filosofia se faça presente como mediação indispensável à formação filosófica (BRASIL, 1965).

A leitura exegética como base da transmissibilidade filosófica ganha respaldo metodológico em Goldschmidt (1963) e Guéroult (1968). O primeiro defende que compreender uma doutrina exige reconstruí-la internamente, sem recorrer à biografia do autor. O segundo propõe o método das estruturas, ou "história vertical da filosofia", em que a inteligibilidade surge da organização interna da obra. Em ambos, o filosofar exige rigor interpretativo e forte mediação docente.

Essa concepção se prolonga no Ensino Médio, ainda que transformada por marcos legais posteriores. A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a Resolução CEB nº 3/98 introduzem a Filosofia como conteúdo transversal voltado à cidadania (BRASIL, 1998). Apenas com a Lei nº 11.684/08, ela se torna obrigatória (BRASIL, 2008, p. 11684). Os Parâmetros Curriculares Nacionais consolidam essa mudança ao propor um ensino baseado na capacidade de ler e escrever textos de forma filosófica (BRASIL, SEMTC, 2000). Influenciada por Wunenburger e Folscheid (2006), essa abordagem defende que a apropriação da Filosofia requer a leitura dos clássicos à luz dos problemas atuais. Pensar filosoficamente passa a ser entendido como o ato de conceituar e problematizar, articulando tradição e contemporaneidade.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 (BRASIL, 2018) marca outra inflexão. Embora proponha uma formação por competências, a BNCC é criticada por sua lógica tecnicista e pragmática (GALLINA; GALLINA, 2023; JUNIOR, 2022; NASCIMENTO; ALVES, 2021; RODRIGO, 2023; SALVIA; NETO, 2021). A padronização dos currículos, a homogeneização das práticas e o esvaziamento das ciências humanas comprometem a formação crítica, plural e humanizadora.

Apesar disso, como enfatiza Rodrigo (2023, p. 50), é possível recuperar uma compreensão ampliada da noção de competência no campo filosófico. Para a autora, as competências filosóficas devem “instrumentalizar o jovem no sentido de examinar criticamente as opiniões e pareceres subjetivos”, sobretudo os disseminados nas redes sociais. Elas se tornam mediações entre a tradição filosófica e os desafios ético-sociais de nosso tempo.

Nesse cenário, o ensino de Filosofia estimula a investigação de problemas reais com criatividade (Competência Geral 2) e a argumentação com base em dados confiáveis (Competência Geral 7), articulando-se à habilidade de formular hipóteses e

construir argumentos rigorosos (EM13CHS103). Possibilita enfrentar desigualdades sociais (Competência Específica 5) e sustentar o debate público ético e plural (Competência Específica 6). Ativa a análise das formas de violência e suas implicações éticas (EM13CHS503), a reflexão sobre impasses ético-políticos (EM13CHS504) e o exame dos Direitos Humanos sob os princípios de justiça, igualdade e fraternidade (EM13CHS605). Assim, contribui para sujeitos críticos, autocríticos, éticos e sensíveis às complexidades do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018).

Logo, mesmo diante das disputas normativas, o ensino de Filosofia pode — e deve — ocupar o currículo de forma crítica e autocrítica. Ensinar Filosofia é cultivar o pensamento rigoroso, a imaginação ética e a escuta crítica. E, sobretudo, é promover a mediação docente como prática de reorganização simbólica: capaz de religar o passado filosófico às urgências do presente.

4. FILOSOFAR COM MÉTODOS ATIVOS E INSPIRAÇÃO COMPLEXA

O desafio de ensinar Filosofia no Ensino Médio atravessa, historicamente, um campo de tensões entre duas tradições formativas. De um lado, Kant distingue aprender Filosofia como acúmulo conceitual e aprender a filosofar como exercício livre da razão. De outro, Hegel insiste que não há pensamento filosófico sem apropriação sistemática da tradição. A partir desse entrelaçamento inicial, emergem propostas que buscam superar dicotomias estéreis por meio da mediação criativa do professor e da reconstrução de sentidos em sala de aula.

Favaretto (1993) propõe uma abordagem que reconhece as especificidades do Ensino Médio e rejeita a replicação da formação universitária. Para ele, cabe ao professor criar condições que favoreçam o filosofar a partir de situações concretas e intelectualmente desafiadoras. “Filosofar consiste principalmente em expulsar o acaso, decifrar a todo custo uma legalidade sob o fortuito que se dá na superfície.” Tal exigência demanda a construção de um *topoi* — um raciocínio organizado, ancorado em argumentos e pressupostos, capaz de transitar da *doxa* à *episteme* e intervir criticamente nos discursos sociais.

Essa conquista de inteligibilidade opera em cinco momentos interdependentes: (1) leitura comentada de textos filosóficos; (2) debate sobre os problemas abordados e sua relação com o presente; (3) formulação de uma questão filosófica; (4)

investigação de como a tradição tratou o problema; (5) construção de um *topoi* conceitual. Trata-se de uma prática que valoriza a experiência ativa de pensamento, sustentada pela mediação docente.

Aspis (2009) e Gallo (2009) compartilham essa perspectiva e estruturam a atividade filosófica em cinco etapas: (1) sensibilização; (2) problematização; (3) investigação; (4) conceituação; (5) socialização. Como Favaretto, também se opõem à cronologia doutrinária e propõem uma Filosofia situada, mediada e experiencial. A leitura dos clássicos ocorre apenas após a escuta das vivências dos estudantes, deslocando-os do senso comum para a construção de conceitos próprios.

Neste horizonte de superações, o pensamento de Edgar Morin oferece uma inspiração filosófica que amplia a potência formativa da Filosofia. Ao criticar a fragmentação promovida pelo saber hiperespecializado, Morin (2003, p. 12–13) adverte que essa lógica “atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão”, impedindo a apreensão do global e do essencial. Isso repercute diretamente no ensino da Filosofia quando este se limita à repetição de conteúdos isolados, descolados da vida.

Segundo Morin (2003, p. 22–23), a Filosofia é uma “força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.” Isso exige do professor um repertório que vá além do cânone, integrando saberes científicos, literários e poéticos. Essa abertura interdisciplinar não dilui a Filosofia, mas a fortalece como espaço de pensamento ético e criativo.

Morin (2003, p. 57) também afirma: “o pensamento complexo deve lutar contra a simplificação, embora utilizando-a necessariamente.” Essa tensão convoca o docente a integrar análise e síntese, rigor conceitual e abertura à incerteza. A aprendizagem filosófica torna-se, dessa forma, um exercício situado, em que conceitos dialogam com dilemas reais.

Outro ponto central é a revalorização do sujeito. Ao reintroduzir o estudante como parte ativa do ato de conhecer, Morin (2005, 2008) rompe com modelos que reduzem o ensino à exposição objetiva de sistemas. Todo saber é atravessado por quem conhece — e, por isso, a experiência do estudante se torna fonte legítima de problematização.

Essa revalorização implica também uma ética do ensino. Como afirma Morin (2017, p. 36), “todo ato ético [...] é, na realidade, um ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção

na religação cósmica." Ensinar Filosofia, portanto, é instaurar uma escuta que provoca, uma mediação que orienta e uma reflexão que se refaz a cada novo encontro.

5. AO LIMIAR DE UMA FILOSOFIA QUE SE ENSINA PENSANDO

Chegamos, neste estágio da travessia, à constatação de que ensinar Filosofia no Ensino Médio não se resume à transmissão de doutrinas consolidadas, mas exige a criação de condições para que os estudantes experimentem o pensar como construção de sentido. A história da Filosofia, embora indispensável, não basta: é preciso mediação criativa, operatórios conceituais e metodologias que acolham a experiência viva do cotidiano. Ensinar Filosofia, nesse horizonte, é um gesto ético e formativo, sustentado pelo compromisso de resistir às simplificações e de afirmar a dignidade do pensamento diante dos desafios da escola e do mundo.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima. **Ensinar Filosofia**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11684, de 2 de junho de 2008**. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11684-2-junho-2008-575857-publicacaooriginal-99168-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRASIL, Câmara da Educação Básica. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998**. Distrio Federal: [s.n.], 1998. Distrito Federal: [s.n.], 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208901-rceb03-98&category_slug=setembro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL, MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Filosofia**. CNE/CES 277: [s.n.], 1962. PDF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasilia, DF: MEC, 2018. PDF.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965: Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília, DF: MEC, 1965. PDF.

BRASIL, SEMTC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000. v. IV. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

FAVARETTO, Celso Fernando. Sobre o ensino de filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97–102, 1 jun. 1993.

GALLINA, Albertinho Luiz; GALLINA, Simone Freitas da Silva. A Filosofia na BNCC do Ensino Médio. In: BASQUEROTE, Adilson Tadeu; CHIODINI, Éverton Leandro (Org.). . **A BNCC e o Novo Ensino Médio: um olhar sobre o cenário da Educação Básica no Brasil**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2023. p. 59–71.

GALLO, Sílvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. **Educação e Filosofia**, v. 22, n. 44, p. 55–78, 15 abr. 2009.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GUÉROULT, Martial. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História**, v. 37, n. 75, p. 189–211, 30 set. 1968.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Escritos pedagógicos**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991.

JUNIOR, Gilson Carreira. **Diagnóstico do ensino de filosofia após a reforma do ensino médio e a BNCC**. 2022. 106 f. Dissertação de Mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2022.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. 9. ed. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2018.

_____. **Manual dos Cursos de Lógicac geral**. São Paulo: UNICAMP, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-fetia**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. . Acesso em: 28 nov. 2022.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. **Revista FAMECOS**, v. 3, n. 5, p. 07, 9 abr. 2008Tradução Juremir Machado da Silva.

_____. **O método 6: ética**. Tradução Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. . Acesso em: 29 nov. 2022.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do; ALVES, Nilmária Silveira. O Ensino de Filosofia no contexto das competências e habilidades do novo Ensino Médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, p. e17/1-19, 30 dez. 2021.

RODRIGO, Lidia Maria. Competências e habilidades na nova BNCC: como fica a Filosofia? **Cadernos do Nefi**, v. 3, n. 1, p. 44–52, 2023.

SALVIA, André Luis La; NETO, Osvaldo Cunha. O que pode o ensino de filosofia na BNCC? **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo**, p. e16/1-24, 30 dez. 2021.

SENEDA, Marcos César. Conhecimento histórico e conhecimento racional. **Estudos Kantianos [EK]**, v. 6, n. 2, p. 37–44, 29 jan. 2019.

WUNENBURGER, Jean-Jacques; FOLSCHEID, Dominique. **Metodologia Filosófica**. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APRENDER PRESENÇA COM UMA PRAÇA PÚBLICA: ATENÇÃO, CORPO E ECOLOGIA EM EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA

Thalita Alves Sejanes[1]

Kátia Maria Kasper[2]

RESUMO

A atenção como potência formativa e ecológica é explorada neste recorte de uma pesquisa de doutorado em vias de finalização. Tal atenção é experimentada a partir da realização de ações performáticas na Praça Santos Andrade, localizada no centro de Curitiba/PR, compreendida como território sensível e campo de pesquisa. A metodologia adotada é cartográfica, precedida pela implicação do corpo da pesquisadora-cartógrafa-artista e por uma intervenção criadora no ambiente urbano. Provoca-se um modo transversal de mobilizar saberes por meio de procedimentos inspirados na produção da artista brasileira Eleonora Fabião (2013), do pedagogo francês Fernand Deligny (2018) e da filósofa da ciência belga Vinciane Despret (2016), operando com uma ecologia que mobiliza o corpo, a atenção e a sensibilidade. Movida por uma provocação do filósofo e líder indígena Ailton Krenak (2019), ao afirmar que vivemos um tempo especialista em criar ausências, coloca-se a pergunta: como aprender a presença com uma praça pública? O resultado trata-se de uma experiência ecosófica, termo cunhado por Félix Guattari (1990), que amplia a noção de ecologia da natureza para incluir dimensões sociais e subjetivas. Em educação, propõe-se articular a atenção, partindo da proposição de Tim Ingold (2020) e Donna Haraway (2023), e reparar na singularidade e no encontro como modos de habitar o presente e atravessar as urgências de nosso tempo.

Palavras-chave: Corpo. Praça. Atenção. Ecosofia. Encruzilhada.

1 INTRODUÇÃO

Uma generalizada emergência ecológica aliada à graves problemas sociais contribuem para narrativas apocalípticas ganharem um espaço privilegiado nas visões de mundo de nosso tempo. Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado, em vias de finalização, que investigou e ativou ecologias a partir de uma perspectiva expandida. Articulada pelo psicanalista Félix Guattari (1990), a Ecosofia parte da provocação de que é preciso, para além da concepção tradicional de ecologia da natureza, pensar também em uma ecologia subjetiva e social, capaz de propor a reorientarientação radical das mentalidades, das subjetividades e das

[1] Doutoranda em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Federal do Paraná, thalitasejanes@gmail.com.
[2] Doutora em Educação (UNICAMP), Professora titular do DTPEN/Universidade Federal do Paraná, katiakasper@ufpr.br.

sensibilidades em nosso tempo.

Frente a inúmeros desafios, em que a sobrevivência está ameaçada não apenas pelas degradações ambientais, mas também pela deterioração das solidariedades sociais, da escalada dos discursos de ódio e extremismos de todos os tipos. É preciso repensar, com urgência, modos de viver junto, de produzir e consumir que estruturam o viver, e se estendem também às subjetividades e sensibilidades, repensar a relação com a diferença, a singularidade e a alteridade.

Neste mesmo sentido, o líder indígena e filósofo Ailton Krenak (2019) afirma que nossa época se especializou em produzir ausências, também com a ideia de ecologia ligada à exploração desenvolvimentista dos recursos da terra e às grandes corporações. Com esta inquietação proposta pelo autor, e com o desejo de com ele desviar-se de narrativas de fim de mundo que minem a vitalidade e o sonho, aspectos importantes para a afirmação da vida. Essa pesquisa teve o objetivo de gerar presença buscando, assim, encontrar modos de pensar educações capazes de adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019).

Com esta premissa, esta pesquisa se propôs criar a ocasião para o encontro, através de práticas performáticas, experimentos de presença e de atenção em uma praça pública no centro da cidade de Curitiba – PR, a Praça Santos Andrade, na retomada do encontro público pós-covid 19, entre os anos de 2022 e 2025.

Muito mais do que as questões específicas das artes, essa pesquisa se move com a criação, movimento percebido também na ciência e na pedagogia e bem-vindos em um mundo que carece de invenção de caminhos para impasses consideráveis. Entre gestos de criação e uma disponibilidade intensiva do corpo para o espaço urbano, suas linhas e intensidades, se pergunta: *Como aprender presença com uma praça pública?*

A articulação desta pergunta, permitiu ainda, elaborar como problema de pesquisa a necessidade de olhar para a cidade por uma perspectiva criadora que permita ampliar a leitura da rua apenas como violenta, burocrática e disciplinadora. Aqui se pensando também como educadora, capaz de dar pistas de mundo porvir. Deste modo, essa pesquisa foi realizada experimentando e percebendo possibilidades formativas, a partir de uma

ecologia ampliada e em um contexto não idealizado, o contexto urbano, mas percebendo diferenças, a partir de uma praça pública subjetiva e singular, habitada e percebida a partir de encontros, aprendizagens e frestas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A criação de dados nesta pesquisa foi guiada pela metodologia cartográfica, orientada pelas ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari e especialmente em torno do conceito de cartografia sentimental de Suely Rolnik (2006).

Compreendida como um campo da geografia voltado ao estudo da paisagem, a cartografia, neste contexto, amplia-se para incluir também as paisagens psicossociais (ROLNIK, 2006). O corpo disponível, que se move e se afeta na paisagem mutante da praça, participa da investigação do ambiente ao provocar e perceber encontros com entidades humanas e mais-que-humanas, linhas do desejo e modos de subjetivação.

As ações realizadas na praça pela pesquisadora-cartógrafa-artista foram procedimentos de trabalho elaborados com foco na transversalidade do conhecimento e com inspiração no trabalho de uma artista, a brasileira Eleonora Fabião; de um pedagogo, o francês Fernand Deligny; e de uma cientista, a filósofa da ciência belga Vinciane Despret. Destaca-se, nessa escolha, a relação com o referencial teórico, mas também com a prática, nos modos de operar o pensamento, de olhar, de mover a sensibilidade, de manter a presença do corpo na criação, na formação e na produção escrita.

A artista brasileira Eleonora Fabião (2013) articula em sua produção a ideia de *programa performativo* que orienta a criação de ações para serem realizadas na praça, baseadas nos encontros e achados das idas à campo. Inspirada no conceito de *corpo sem órgãos*, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, os programas performativos são “um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas, a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos, sem ensaio prévio” (p. 4). A artista afirma, ainda, que quanto mais “claro e conciso” for o enunciado do programa, “mais fluida será a experimentação” (p. 4). Ação que desencadeia outras ações.

Para a artista, neste fazer existe um triplo ato: mapear, negociar e reinventar, atravessado pelo corpo-em-experiência: “reconhecimento, negociação e reinvenção não apenas do meio, nem apenas do performer, do espectador ou da arte, mas da noção mesma de pertencer como ato psicofísico, poético e de aderência-resistência críticos.” (FABIÃO, 2013, p. 5). Inventar modos intensivos de estar e incorporar isso à pesquisa acadêmica, criar dados com os encontros de um corpo que se afeta.

Os *programas performativos* possibilitaram praticar outros modos de estar, ligados à presença e atenção. Nesta pesquisa, se estabeleceu como *programa performativo* permanecer na praça, encontrando, cuidando e criando com coisas caídas, rejeitadas, esquecidas, descartadas etc.

Programa performativo 1 – demorar-se na praça, reparar e encontrar coisas.

Um cacho de banana ouro: comprado na praça por R$3,50, um cachimbo para uso de crack, uma pena de pomba, um cartucho de bala de revólver, tampinhas de garrafas de plástico ou metal, outro cachimbo para uso de crack, e outro, e outro, um fragmento de espelho, muitos fragmentos de espelhos… As ações subsequentes se deram a partir das coisas achadas, um senso de ação e movimento em fluxo, agindo e pensando junto, ao contrário da ordem usual de pensar para depois agir. Dentre os objetos encontrados, os espelhos chamam atenção e oferecem novas perspectivas.

Ao movimentar um pedaço de espelho quebrado surge a possibilidade de mudar as linhas, o desenho e as perspectivas da praça. Reparar em coisas até então despercebidas, reparar nos espelhos, espelhar: espelho d'água, nuvens na grama depois da chuva, portas espelhadas que deformam a imagem dos corpos em passagem, ponto de luz intenso: uma janela que reflete a luz do sol ao meio-dia, o reflexo da praça em um óculos de sol. Encontram-se muitos outros pequeninos espelhos. Cacos.

Programa performativo 2 –caminhar na praça com um grande espelho.

Outras ações foram realizadas com achados na praça, sacolas plásticas, bolinhas e também maior atenção a acontecimentos, encontros com pessoas, mas também com um galho caído, com um pássaro joão de barro. Reparar na abertura e na disponibilidade do corpo para o ambiente, nos gestos de criação

da artista na cidade, é um procedimento para pensar a educação em um tempo que convoca à ação.

Aprender a responder no encontro converge com os modos de pensar e praticar a educação do pedagogo francês Fernand Deligny, através da disponibilidade, da abertura, criar a ocasião para o encontro. As respostas do educador partiam de uma sensível atenção aos gestos e trajetos. Ao invés da busca de regularidade repara em uma política do vivo, que se prepara para aproveitar as potências de encontro que se revelam no inesperado. Encontrar em cada situação nas práticas educativas em que atuou “uma pequena usina de imprevistos” (DELIGNY, 2018, p. 98), como escreve sobre o trabalho com jovens em conflito com a lei na França pós-guerra.

Com uma escrita provocadora que alimenta a prática de atenção no encontro, no agir e no olhar, afirma que a tarefa do educador é aproveitar acasos e criar ocasiões. “Criador de circunstâncias, assim é o educador a se debater com todas as inércias. Boa sorte” (DELIGNY, 2018, p.126). Atenção ao aos movimentos. “Minha vida aproveita disso para ser inundada de seres vivos e sempre aberta ao imprevisto até a fadiga extrema” (DELIGNY, 2018, p.119).

Os exercícios de atenção e criação na praça, passam por reparar oportunidades e agir, como convida o provocativo educador, que atenta em sua prática aos movimentos e gestos mínimos. Abre-se espaço para o improvável e o imprevisto, como características da invenção, aspectos que podemos aprender em uma caminhada na rua e a irrupção de surpresas: um achado, um encontro, um desconforto, e tantas outras possibilidades.

Com a fabulação especulativa a filósofa da ciência Vinciane Despret articula a ciência em aliança com arte, alargando possibilidades. No livro *Autobiografia de um polvo: e outras narrativas de antecipação* (2022), em aliança com a literatura de ficção científica da autora Ursula K. Le Guin, a cientista convoca, em gesto criador, o pensamento potencializado pela imaginação. Produzindo e afirmando a diferença e expondo os modos narrativos do fazer científico.

> Toda teoria é, neste sentido, uma matriz no sentido em que ela gera histórias, e também no sentido de continente à espera de conteúdo: cada matriz vai, a partir daí, inscrever certos fatos, juntá-los, e ocultar outros. E essa matriz de histórias importa, pois ela vai afetar não

somente aquilo que se conta, mas também aquilo que se observa (DESPRET, 2016).

Tecendo um pensamento singular que não se faz para a replicabilidade e para a generalização, mas opera um fazer científico que com singularidade imagina e cria mundos que não são possíveis sem uma articulação transversal do conhecimento. Vislumbra uma ecologia. “Uma ecologia da atenção, do tato e da preocupação, uma ecologia responsável” (DESPRET, 2016). Coloca a necessidade de pensar em modos de criar laços, fazer “que pensa com os seres nos laços que eles tecem juntos, e que os tornam, com um pouco de sorte, menos perigosos uns para os outros” (DESPRET, 2016).

Revela que nos modos de ver, de pensar, de fazer ciências estão colocados certos regimes de ver e pensar que impactam nas narrativas que produzimos, nos resultados que alcançamos, no mundo que concebemos. “A escolha da história na qual se inscrevem as observações não tem, portanto, nada de inocente. Vemos que as matrizes narrativas sustentam a atenção para certas coisas e a inibem para outras” (DESPRET, 2016). Coloca-se, assim, a atenção em relação a práticas de abertura e disponibilidade do corpo, mas não só. Trata-se também da atenção em relação à racionalidade e ao pensamento. Encarando a tarefa de não separar tais dimensões.

DESENVOLVIMENTO

Um modo transversal de construir conhecimento, sem hierarquia entre teoria e prática, vai se constituindo assim. Força trazida na imagem de um emaranhado. Arte, ciência, pedagogia envolvidas em uma ética-estética do vivo e da vitalidade. O conceito de encruzilhada contribui para esta pesquisa ao apontar caminhos e modos de fazer que estão em conexão com uma epistemologia contra-hegemônica, que se firma na multiplicidade, no encontro de saberes, experiências e vozes muitas vezes marginalizadas pelos modelos ocidentais tradicionais. Esta pesquisa pensa na formação e aprendizagens em encruzilhada.

A educação que se pode pensar com esta praça pública e com a rua

parte da necessidade de incorporar múltiplos saberes ao buscar relações com o que geralmente é desconsiderado em pesquisas acadêmicas. Experimenta conexões entre educações e meio ambiente a partir de uma exploração do espaço por uma pesquisadora-cartógrafa-artista, uma interação atravessada pela linguagem artística da performance, ao mesmo tempo pensando e agindo na perspectiva do gesto que cria. Com Leda Maria Martins (1997) aprendemos que a encruzilhada pode ser pensada como uma epistemologia atravessada por forças que incluem o corpo e o dissenso, "mantendo ativas as possibilidades de outras formas de veridicção e percepção do real que dialogam, nem sempre amistosamente, com as formas e modelos de pensamento privilegiados pelo Ocidente" (p. 35).

A pedagogia da encruzilhada proposta por Luiz Rufino, parte desta episteme em uma pedagogia que considera múltiplos saberes, duvida, hesita. É articulada sem a idealização da pureza. Se mistura, sem medo de se misturar. Encruza. Considerando um mundo plural, é possível perceber que mundos se criam enquanto outros acabam, na aprendizagem de outros olhares e modos. Potência para driblar as narrativas apocalípticas e o desencante.

> [...] a própria noção de encruzilhada é um saber praticado ancestralmente que aqui é lançado como disponibilidade para novos horizontes que reivindicam a sofisticação de um mundo plural, pujante e vigoroso, contrário e combativo ao desencanto do mundo. (RUFINO, 2019, p. 16).

Carrega uma noção não idealizada de ambiente, capaz de olhar e estar para a cidade e seus povoamentos de modo não totalizante, moralizante. "As encruzilhadas nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades" (RUFINO, 2019, p. 82). *Pensando-com* uma praça, produzindo um conhecimento que não seja universalizante. "A perspectiva da encruzilhada não somente se apresenta como a possibilidade de novos caminhos, mas como a rasura dos que se pretendem como únicos. Nesse sentido, a rasura não é compreendida como interdito, mas como cruzo, como a emergência de outras formas" (RUFINO, 2019, p. 46). Atentar para uma educação que seja capaz de evocar outras formas e inventar caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa assumiu o risco de colocar o corpo em disponibilidade, corpo vivo e vulnerável às forças do mundo, para pensar a educação em tempos que convocam a ação, aqui experimentada como provocações para movimentos de afetabilidade, que impactam no corpo e na sensibilidade. O recorte que se traz neste resumo, apresentando as escolhas teórico-metodológicas na relação que se estabelece entre conhecimento e sensibilidade, através da implicação do corpo, aponta para dois aspectos, dentre os resultados: aprendizagens que envolvem a atenção como questão ecológica e o exercício de ficar com o problema.

Aprender com artistas a pesquisar a rua, trabalhando nela, ressoa com as ideias do antropólogo Tim Ingold (2020) acerca da diferença entre pesquisar *sobre* e pesquisar *com*. Foi possível experimentar pesquisar com a praça e com coisas e seres que a habitam. Incorporar o estado-de-alerta. Elaborando a potência da atenção como questão ecológica. Para Ingold a educação é uma questão de atenção e, ao invés de cognitivas, as operações da mente atencional são ecológicas. O termo ecológico se expande com uma ampliação da compreensão de ambiente para pensar educação. “O que faz um ambiente é a maneira como essas condições são desenhadas, ao longo do tempo, em um padrão de atividade conjunta” (INGOLD, 2020, p.20).

A dispersão produzida pela rua foi, no caso desta pesquisa, um convite à presença e a atenção. Muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. Paralelamente. Simultaneamente. Esta experiência de pesquisa buscou focar, perceber, reparar, singularizar e intervir em acontecimentos que compõem com o todo vivo. Para Ingold (2020), o ato de caminhar pode assumir um caráter meditativo ao oferecer ao pensamento um espaço para respirar e se abrir ao mundo. No entanto, essa abertura exige uma renúncia parcial à própria agência, implicando tornar-se responsivo ao ambiente. Assim, caminhar envolve submeter-se ao terreno, aos caminhos e aos elementos, acolhendo a incerteza nos passos. Atravessa-se uma praça aprendendo a caminhar em um tempo de incertezas.

Nessa era que se convencionou chamar de Antropoceno, marcada por

retornar os efeitos de uma ocupação humana destrutiva no planeta Terra, que a filósofa e bióloga Donna Haraway propõe nomear também como Capitaloceno. No livro *Ficar com o problema (2023)* a autora desmembra a palavra responsabilidade em habilidade de responder. Habilidade responsiva. Articula a ideia não no sentido moralizante, mas no sentido de aprender a *pensar-com,* indicando a necessidade de fazer parentescos, não apenas os familiares sanguíneos, mas sobretudo, os improváveis, estranhos, gesto vital em um tempo de urgências e emergências.

Podemos pensar educações que ofereçam possibilidades de forjar o atraso da pronta resposta ensaiando e experimentando a respons-habilidade que convoca nosso tempo. “Isso é o que eu chamo de cultivar a respons-habilidade, a capacidade de responder com paixão e ação, em vinculações e desligamentos. Isso é também o saber e o fazer coletivos, uma ecologia das práticas” (HARAWAY, 2023, p.69). Com esta pesquisa, isso se faz na experimentação ecosófica: a prática ecológica de investigação da sensibilidade e da singularidade nos encontros e acontecimentos em um percurso de pesquisa no ambiente urbano. Experiências de aprendizagem de uma escuta radical, que ensina sobre pensar e devir junto, gestos a favor da afirmação da vida e do vivo, capazes de fazer pensar a educação com vivacidade e vitalidade, em exercício de presença. Pela invenção, atravessam-se tempos brutos.

REFERÊNCIAS

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes:** operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DESPRET. Vincianne. **Autobiografia de um polvo:** e outras narrativas de antecipação. Tradução de Milena P. Duchiade. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

DESPRET, Vinciane. O que diriam os animais se… Tradução de: Cícero Oliveira. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2016. **Caderno de Leituras**, n. 45.

FABIÃO. Eleonora. Programa Performativo: O Corpo-Em-Experiência. **Ilinx – Revista do Lume**, n. 4, 2013.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

HARAWAY, Donna J. **ficar com o problema**: fazer parentes no Chthuluceno. Tradução de Ana Luisa Braga. São Paulo: n-1, 2023.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação.** Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Rangel dos Reis. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO ATITUDE SUSTENTÁVEL NA FORMAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO

Lucióla Eloina Dal Bem Nunes[1]

Jorge Henrique Dias Fuentes[2]

RESUMO

Este artigo analisa o projeto Atitude Sustentável: o futuro é agora, uma iniciativa transformadora implementada na Escola Municipal Aroldo de Freitas, uma instituição de Educação Integral em Tempo Ampliado em Pinhais/PR. O projeto integra a educação ambiental ao currículo de forma transversal e interdisciplinar, combatendo o descarte inadequado de resíduos e incentivando o cultivo de alimentos orgânicos. O projeto Atitude Sustentável se desenvolve em três frentes principais: Horta Pedagógica: Espaços escolares foram revitalizados e transformados em verdadeiros laboratórios vivos. Os estudantes participam de todas as etapas, desde o preparo do solo e plantio até a colheita, aprofundando conhecimentos sobre ciclos naturais, biodiversidade, alimentação saudável e responsabilidade. Essa frente conta com o engajamento da comunidade e parcerias intersetoriais; Compostagem de Resíduos Orgânicos: Utilizando o método Lages, esta prática inovadora reduziu significativamente o volume de resíduos orgânicos gerados na escola que seriam destinados a aterros sanitários. Esses resíduos são convertidos em adubo para a horta, promovendo aprendizados científicos e colaborativos entre os estudantes; Reciclagem de Resíduos Sólidos: Gerenciada pelos Eco Monitores, alunos protagonistas que atuam na separação e destinação correta dos materiais recicláveis da unidade escolar. Essa abordagem de educação ambiental na Escola Aroldo de Freitas constitui um terreno fértil para a efetivação da educação integral e favorece o currículo em tempo integral. O projeto busca superar o paradigma conservador e a "educação bancária", combatendo a fragmentação e o reducionismo por meio de uma visão transdisciplinar, onde a docência se pauta na complexidade e na religação de saberes. Como resultado, o currículo escolar é enriquecido, a interdisciplinaridade é promovida e o protagonismo dos estudantes é valorizado. A escola, através dessas práticas, torna-se um território ativo em prol das transformações socioambientais, um verdadeiro campo de pesquisa, estudo e aprendizados significativos e contextualizados.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Ambiental. Educação Integral. Interdisciplinaridade. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento e formação integral do sujeito, desempenha papel fundamental na abordagem das questões

[1]Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, Professora na rede Municipal de Educação de Pinhais/Pr. Contato: luciola.nunes@edu.pinhais.pr.gov.br.

[2] Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Londrina, licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, Professor e Pedagogo na rede municipal de Educação de Pinhais/PR. Contato: jorge.fuentes@edu.pinhais.pr.gov.br.

ambientais. Em um contexto de crescente preocupação com o futuro do planeta diante do aumento dos eventos climáticos extremos e da degradação socioambiental, a educação ambiental deve deixar de ser uma mera prática pedagógica, devendo exercer sua transversalidade e se tornar uma componente essencial no currículo escolar, trabalhando os conteúdos de forma interdisciplinar e transdisciplinar, considerando a realidade socioambiental do território (MONTEIRO, 2019).

Neste artigo, analisamos o projeto Atitude Sustentável: o futuro é agora, da Escola Municipal Aroldo de Freitas, uma escola de Educação Integral em Tempo Ampliado do município de Pinhais/PR, instituído como solução ao descarte não adequado dos resíduos produzidos, bem como para disseminar a cultura do cultivo de alimentos orgânicos e proporcionar o bom aproveitamento dos recursos naturais. Sob a perspectiva de sua profunda coerência com os princípios do currículo, e sua capacidade de favorecer a interdisciplinaridade, buscamos demonstrar como as ações na implementação da horta pedagógica, a prática da compostagem e manejo de resíduos produzidos na escola, constituem terreno fértil para o desenvolvimento integral dos educandos/as, favorecendo a aplicação do currículo complementar adotado no município.

A Escola Aroldo de Freitas, teve sua primeira turma de Educação Integral em Tempo Ampliado em 2016. Atende atualmente seis turmas nesta modalidade, 177 matrículas, e mais sete turmas em meio período divididas entre os turnos manhã e tarde, 200 matrículas. Conta ainda com 4 turmas da Sala de Recursos Multifuncionais, 33 matrículas, totalizando 410 educandos/as matriculados na Unidade.

A Escola é provida de privilegiado espaço físico, com vasta área para implantação da horta, pomar, realização de compostagem entre outras ações de sustentabilidade, garantindo oportunidades diversificadas de vivências para toda comunidade escolar, tendo como base a educação ambiental, favorecendo a transformação e revitalização de diversas áreas externas e a ruptura de paradigmas em relação ao manejo de resíduos e o cuidado e manutenção do ambiente (PPP, 2022).

O desenvolvimento da aprendizagem permeada pela educação ambiental no âmbito escolar é muito relevante perante a preocupação com os desequilíbrios

naturais e sociais. Neste sentido, a Educação Ambiental é uma ferramenta para a mudança de comportamento e culturas, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável com ações, concepções e mudanças de hábitos.

A Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999) que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, traz orientações acerca da organização do currículo a ser desenvolvido na jornada ampliada como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em caráter formal e não formal, em todos os níveis e modalidades da educação. A Educação Ambiental é compreendida por:

> processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art. 1º).

Desta forma, é relevante oportunizar reflexões e debates, desenvolvendo a capacidade crítica sobre questões socioambientais, ampliando a visão de mundo dos sujeitos, a fim de que possam atuar como agentes transformadores de suas realidades. Sendo assim, Medeiros et. al. (2011) ressalta a importância de tratar a questão ambiental no ambiente escolar.

> A cada dia que passa a questão ambiental tem sido considerada como um fato que precisa ser trabalhado com toda a sociedade e principalmente nas escolas, pois as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais vão ser adultos mais preocupados com o meio ambiente, além do que elas vão ser transmissoras dos conhecimentos que obtiveram na escola sobre as questões ambientais em sua casa, família e vizinhas.(MEDEIROS, et. al, 2011, p.2).

Guimarães (2007) argumenta que a educação ambiental não deve se limitar à transmissão de conhecimentos ecológicos, mas sim atuar como um instrumento de transformação das relações entre os seres humanos e a natureza, promovendo uma mudança de percepções, valores e, consequentemente, de comportamentos e culturas.

Portanto, é fundamental que todas/os as/os professoras/es priorizem o trabalho com temas de preocupação socioambiental de forma contextualizada, para que os/as educandos/as se apropriem de práticas sustentáveis e possam perceber

os problemas relacionados à degradação do meio ambiente e suas consequências para o planeta.

2 DESENVOLVIMENTO

O Projeto Atitude Sustentável, teve início em 2023 e está em contínuo desenvolvimento na Escola Aroldo de Freitas. Está organizado nas seguintes frentes: Manejo dos resíduos sólidos gerados na Escola; Horta Pedagógica e Compostagem. Estas três dimensões estão integradas e conectadas no ciclo produção, consumo e descarte correto dos resíduos.

2.1 Reciclagem dos resíduos sólidos

Outra ação de educação ambiental praticada na Escola Aroldo de Freitas que envolve toda a comunidade interna, é a separação dos resíduos sólidos recicláveis gerados no espaço escolar.

Os materiais recicláveis - em sua maioria papel - são alocados em lixeiras diferentes daquelas destinadas aos rejeitos. O material separado em todas as salas, é recolhido pelos Eco Monitores, educandos que monitoram e orientam a separação e destinação correta dos resíduos recicláveis. Depois de coletar o material, os Eco Monitores o acondicionam em um local da escola para ser retirado pelos catadores da Associação de Recicladores de Pinhais (AREPI), a cooperativa de recicladores da cidade. Com este trabalho em equipe, a escola tem garantido a reciclagem de quase a totalidade dos resíduos recicláveis gerados na unidade.

Figura 1 - Eco Monitores em orientação

Fonte: Acervo da Escola (2025)

Ressaltamos aqui a potencialidade da atividade com monitoria, onde os estudantes, como Eco monitores, assumem papel de agente protagonista na intervenção de ações de sustentabilidade. Essa prática oferece excelente recurso pedagógico que potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as educandos/as, tanto no que se refere ao conteúdo, como na aquisição de habilidades socioemocionais e no fortalecimento do vínculo com a escola. Freire (2014) defende que no processo de ensino-aprendizagem, tanto professores quanto estudantes têm papel de sujeitos da construção do conhecimento. Nesse sentido, o potencial pedagógico do estudante monitor é imenso. Ao assumir essa função, o/a educando/a não apenas aprofundará seu próprio conhecimento ao revisar e ensinar, mas também desenvolverá outras habilidades essenciais. A monitoria estimula a motivação e o engajamento de ambos os lados, cultivando habilidades de liderança, comunicação, fortalecendo a autoestima e a confiança, e estimulando o protagonismo e a autonomia do/a educando/a monitor.

2.2 Horta pedagógica

Em 2023, a Escola já contava com um espaço destinado à horta, composto por dois canteiros. No entanto, estes estavam tomados por grama e ervas daninhas. O primeiro desafio, portanto, foi revitalizar a área e construir novos canteiros. Para essa empreitada, a participação da comunidade escolar e a parceria com a Associação de Pais, Mães e Funcionários (APMF) foram fundamentais. Juntos, realizaram a limpeza dos canteiros existentes e construíram mais três, realizando em março o primeiro Sábado Solidário, dia em que as famílias são convidadas a executar trabalho voluntário na escola, para limpeza, plantio e realizar o trabalho que é mais pesado para as crianças.

Em 2024, nos meses de maio e agosto, aconteceram mais duas edições do Sábado Solidário, com o objetivo de promover, novamente, a revitalização, limpeza e plantio de mudas nos canteiros da horta, fortalecendo ainda mais a parceria com a comunidade externa. Durante essas ações, os/as educandos/as, com o apoio dos/as professores/as, produziram lembrancinhas para presentear as famílias, utilizando as hortaliças cultivadas na própria horta.

A partir do ano letivo de 2024 houve a consolidação da Horta como espaço pedagógico e de ininterrupta experimentação. Na Horta, os educandos/as trabalham a terra, sua preparação, adubação orgânica, cultivam hortaliças, verduras, temperos e ervas, fazem a colheita e experimentam o alimento que produzem, um espaço vivo de aprendizagem para além da sala de aula, onde a cada dia novas descobertas surgem. Os/as educandos/as observam os ciclos da natureza, aprendem sobre a importância da biodiversidade e desenvolvem uma profunda conexão com o mundo ao seu redor onde o conhecimento brota e cresce junto com as plantas de forma saudável, lúdica e divertida. Preparar o solo, adubar, plantar, regar, capinar, colher, cada tarefa é uma oportunidade para aprender sobre responsabilidade, trabalho em equipe, respeito ao meio ambiente e alimentação saudável.

A horta é um espaço rico para o desenvolvimento integral e que propicia a articulação de diferentes práticas pedagógicas, dando subsídio para a ampliação do repertório educacional na promoção dos objetivos de aprendizagem alinhados e previstos na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Educação Integral em Tempo Ampliado do município de Pinhais/Pr.

Foi estabelecida parceria intersetorial com as Secretarias Municipais de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico para o fornecimento de terra, adubo orgânico e mudas para o plantio. Também, na Escola, os/as professores/as juntamente com os/as educandos/as realizam o preparo de mudas em bandejas (berçários) ou diretamente nos canteiros. A articulação intersetorial, fez-se necessária para que as ações previstas dentro do Projeto pudessem ser viabilizadas: ações formativas, visitas *in loco*, subsídios de insumos/recursos, implementação e manutenção dos espaços.

Além da horta, outros espaços da escola antes ignorados passaram a ser utilizados para plantio de outros alimentos - milho, mandioca, batata-doce, abóbora, melancia, pepino, maxixe, berinjela, quiabo entre outros, o que despertou ainda mais o sentimento de pertença ao território escolar.

Os alimentos colhidos na escola são destinados à preparação das refeições pelas merendeiras e servidos aos educandos. Parte desses alimentos também é utilizada em atividades de culinária na cozinha experimental da escola ou, ainda, organizada em *kits* que as crianças levam para casa e degustam com seus familiares.

A horta escolar também tem sido um importante espaço para desenvolvimento pedagógico e de habilidades das crianças público-alvo da educação especial da Escola Aroldo de Freitas. Educandos/as matriculados/as na Sala de Recursos Multifuncionais, o espaço/local onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o alunado foco da Educação Especial matriculado na Rede de Ensino, realizam atividades de plantio, cuidado e colheita, o que tem se mostrado um espaço interessante para o atendimento educacional especializado.

2.3 Compostagem

A Compostagem pode ser definida como um processo de reciclagem dos resíduos orgânicos, restos vegetais, em que no fim do processo, o material orgânico descartado se transforma em composto, um material similar ao solo, que funciona com um adubo natural rico em nutrientes (BUSS; MORETO, 2019).

A Escola Aroldo de Freitas iniciou a prática de compostagem no ano de 2023, sob liderança de alguns professores, mas, foi em 2024 que passou a ser uma prática mais estruturada, se consolidando em 2025.

O trabalho com a compostagem tem início a partir da separação das sobras de alimentos — como frutas, legumes e hortaliças — geradas na Escola durante o preparo e consumo das refeições oferecidas diariamente, processo que conta com a colaboração das merendeiras e dos/as educandos/as. No momento em que os resíduos orgânicos são gerados, na cozinha e no refeitório, as cozinheiras e educandos/as realizam a sua correta separação, alocando-os em recipientes específicos, evitando assim, a mistura com outros resíduos e rejeitos gerados no ambiente escolar. O resíduo separado é recolhido pelos/as professores/as, que, juntamente com os/as educandos/as, realizam o processo de compostagem no próprio espaço escolar.

O modelo de compostagem adotado é o método Lages[3], no qual os/as educandos/as colocam os resíduos orgânicos diretamente no solo, formando pilhas de aproximadamente 20 cm de altura, que em seguida são cobertas com folhas

[3]Desenvolvido pelo professor Germano Güttler, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Campus Lages.

secas, serragem ou aparas de lápis coletadas nas salas de aula. Quando o material orgânico escurece - após um período de 20 a 30 dias -, o solo estará pronto para receber o plantio de mudas no próprio local da compostagem.

Além do evidente impacto ambiental, o trabalho escolar com a compostagem enriquece a formação integral dos educandos/as. Oferece um rico potencial pedagógico, permitindo aprendizagens científicas sobre a compostagem e seus processos, cálculo de medidas de peso do material compostado, produção textual sobre as etapas da compostagem, aplicação do composto e seus benefícios para o enriquecimento do solo e para a produção de alimentos na horta, entre outros temas relacionados à educação ambiental.

Figura 2 - crianças realizando compostagem

Fonte: Acervo da Escola (2025)

Desde o início do projeto, a escola já evitou que cerca de 4 toneladas de lixo orgânico fossem para o aterro. Atualmente, 500 quilos de resíduos são compostados a cada mês. O insumo complementar utilizado no processo de compostagem é fornecido pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente, que disponibiliza restos de poda de árvores trituradas.

A prática da compostagem fortalece também o trabalho coletivo, promove a interação protagonista entre educandos/as por meio de monitorias, e entre educandos/as e funcionários/as (merendeiras, equipe de limpeza), ajudando-os a compreender o papel social desempenhado por cada um. Fortalece o sentimento de pertencimento aos espaços da escola, além de conectar o currículo básico ao currículo complementar visando um aprendizado integral.

De toda forma, o trabalho com a compostagem tem sido uma opção de trabalho científico com a educação ambiental, aliando teoria e prática, fugindo às práticas tradicionais e passivas que pouco contribuem para a alfabetização científica (BUSS; MORETO, 2019).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do projeto, os/as professores/as abordam temas como: consumo, justiça ambiental, recursos naturais, crise ambiental, manejo de resíduos variados, compostagem, coleta seletiva, dentre outros, de forma contextualizada, para que os/as educandos/as realizem práticas sustentáveis e de combate a degradação ambiental e suas consequências para o planeta e comunidade local. Além disso, desenvolvem atividades referentes à educação financeira para a sustentabilidade, de modo instigar o protagonismo do/a educando/a em todos os aspectos das suas vivências e relações sociais.

A escola por meio destas práticas, passa a se reconhecer enquanto território atuante em prol das transformações socioambientais necessárias, se transforma em campo de pesquisa, estudo e aprendizados significativos e contextualizados, onde os/as educandos/as são estimulados a conhecer melhor o contexto em que vivem e sob uma nova perspectiva, construir sua identidade em contato com práticas diversificadas. O cultivo proporciona novas experiências, impulsionando o desejo por alimentos saudáveis e o desenvolvimento de hábitos como separação de resíduos e compostagem familiar. As famílias se sentem cidadãos ativos na escola, legitimando o trabalho educacional.

Durante a realização do projeto, foi possível aos educandos/as, observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, reconhecendo a importância de agir de forma propositiva para garantir o direito ao meio ambiente saudável. Por fim, eles compreenderam as relações socioambientais locais, o que contribui para a construção de uma cultura de pertencimento e convivência sustentável.

O desenvolvimento do projeto possibilitou o trabalho interdisciplinar em diversos componentes, eixos e práticas pedagógicas previstas na PPC, contribuindo para desemparedar o currículo, constituindo um terreno fértil para a formação integral.

Os/as educandos/as foram envolvidos/as em diferentes espaços da escola, interagindo com outras turmas e ampliando suas experiências. Como resultado, passaram a entender melhor a importância de manter e preservar os espaços escolares e do meio no qual vivem. Essa vivência despertou nos/as educandos/as o sentimento de pertencimento em relação ao ambiente e suas potencialidades.

As experiências contribuem ainda para o fortalecimento da Política de Educação Integral do Município, servindo como referência para outras instituições. O foco deve estar na formação integral dos/as educandos/as, que vai além do aspecto acadêmico e inclui dimensões sociais, emocionais, culturais e físicas. Estimula reflexões críticas sobre as práticas de Educação Integral, identificando avanços, desafios e oportunidades de melhoria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Brasília: 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=856419&filename=LegislacaoCitada%20PL%20876/2011. Acesso em: 15 de jul. 2025.

BUSS, Aldineia; MORETO, Charles A prática da compostagem como instrumento no ensino de conteúdos e na Educação Ambiental Crítica. **Revista Monografias Ambientais**, 2019.

ESCOLA MUNICIPAL AROLDO DE FREITAS. **Projeto Político Pedagógico**, Pinhais. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014

GUIMARÃES, Mauro **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas/SP, Papirus, 2007.

MEDEIROS, Aurelia Barbosa, *et al*. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos,** v.4, n.1, set. 2011.

MONTEIRO, Marluci Maria Costa. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: um estudo sobre a formação dos princípios de cidadania. **Revista Getec**, v. 8, n. 21, p.126-140,2019

PINHAIS. **Proposta Pedagógica Curricular – Educação Integral em Tempo Ampliado.** Secretaria Municipal de Pinhais, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WzengRVdZoyOap2LdnUyU2jXE-vWaWmQ/view?usp=sharing. Acesso em: 15 de jul. 2025.

ENTRE PONTES E RUPTURAS: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DA BNCC E DO PENSAMENTO COMPLEXO.

Rossetin, Ana Paula Dallagassa[1]

Sant'Ana, Vaniza Sezinando[2]

RESUMO

Este artigo convida a um olhar atento e sensível sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da análise de quatro pesquisas acadêmicas recentes. Ao percorrer os objetivos, referenciais teóricos e principais resultados dessas produções, buscou-se compreender como essa passagem tem sido vivida nas escolas e o que ela revela sobre as concepções de infância, educação e formação docente. As pesquisas selecionadas, extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e com foco temporal entre 2018 e 2025, apontam para um contexto ainda marcado por descontinuidades, antecipações e fragilidades no diálogo entre as etapas da educação básica. Em meio a esses desafios, emergem também vozes que propõem caminhos integradores, valorizando a escuta das crianças, o brincar, o acolhimento e a intenção pedagógica como elementos indissociáveis. Inspirado pelo pensamento complexo de Morin (2004, 2005), o artigo discute princípios como a recursividade, a dialogicidade, a incerteza e a autoeco-organização que ajudam a compreender a transição não como um momento isolado, mas como parte de um percurso educativo vivo, multidimensional e profundamente humano. Para além de diagnosticar fragilidades, este estudo pretende contribuir para a construção de práticas educativas que reconheçam a complexidade da infância e que favoreçam trajetórias escolares coerentes, respeitosas e transformadoras.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Pensamento Complexo; Infância.

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um momento de profundas mudanças na trajetória educacional das crianças, professores e familiares, marcado por desafios pedagógicos, institucionais e culturais. Para além da simples passagem de etapa, esse processo implica em transformações referente a organização do tempo, do espaço, das relações e das práticas de ensino, exigindo dos profissionais da educação atenção, sensibilidade, acolhimento e intencionalidade. Embora os documentos oficiais

[1] Doutora em Educação, Faculdade Modelo e anapdrossetin@hotmail.com
[2] Doutora em Educação, Faculdade Fidelis e vanizasezinando@gmail.com

brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e pelas legislações que definiram a estrutura da educação básica brasileira (Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006), sinalizem a importância da continuidade educativa, observa-se, na prática, uma série de rupturas que afetam o bem-estar, a antecipação de conteúdos, a descontinuidade nos processos de aprendizagem e a fragilidade nos vínculos entre as etapas.

Diante dessa realidade, o presente artigo propõe uma análise de quatro pesquisas que abordam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o intuito de identificar convergências, desafios e contribuições presentes nesses estudos. A partir dessa análise, propõe-se discutir como os achados podem ser compreendidos e ressignificados à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, cuja proposta epistemológica oferece caminhos potentes para a superação das dicotomias e fragmentações que ainda marcam o cenário educacional. Para a efetivação da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), faz-se necessária a organização da pesquisa em três pólos cronológicos que devem ser considerados pelo pesquisador: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para compor o corpus da análise, realizou-se um levantamento de teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: “transição” AND “Educação Infantil” AND “Ensino Fundamental” AND “BNCC”. Inicialmente, a busca avançada foi configurada com recorte temporal entre os anos de 2018 a 2025, tendo como referência o ano de implementação obrigatória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes de ensino (BRASIL, 2017), além da intenção de contemplar produções atuais sobre a temática.

Essa primeira busca retornou um total de 176 documentos. Após o processo de seleção, permaneceram 4 pesquisas que abordam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o intuito de identificar as convergências, desafios e contribuições presentes nesses estudos. A partir dessa análise, propõe-se aqui discutir como os achados podem ser compreendidos e ressignificados à luz do pensamento complexo de Morin (2005, 2004), cuja proposta epistemológica oferece caminhos potentes para a

superação das dicotomias e fragmentações que ainda marcam o cenário educacional.

Ao colocar em diálogo pesquisas empíricas e teóricas com os princípios da complexidade, busca-se compreender a transição entre as etapas escolares, como um processo dinâmico, multidimensional e recursivo, que não deve se esgotar em ajustes curriculares, mas que demanda uma visão integradora da criança, da escola e do conhecimento. A perspectiva da complexidade permite reconhecer a transição não como um problema a ser resolvido com soluções lineares, mas como um campo fértil para a criação de práticas pedagógicas sensíveis, colaborativas e respeitosas às infâncias. Segundo os princípios de Moraes (2023, p. 11) “a pesquisa emerge da curiosidade humana e do desejo de se colocar ordem ao caos”.

2 TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS, POLÍTICAS E SENTIDOS

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um tema recorrente nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo em função das mudanças legislativas e curriculares ocorridas no Brasil nas últimas décadas. Com a promulgação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que anteciparam o ingresso obrigatório no Ensino Fundamental para os seis anos de idade e estenderam sua duração para nove anos, emergiram novos desafios para a organização das práticas escolares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reconhece a importância de garantir uma passagem harmoniosa entre as etapas da educação básica, propondo a continuidade dos processos de aprendizagem, o respeito às especificidades da infância e o fortalecimento das interações e brincadeiras como fundamentos do trabalho pedagógico com crianças pequenas. O documento estabelece como objetivo principal garantir aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes e afirma seu compromisso com a educação integral ao reconhecer que:

> [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagens – e promover uma educação voltada

> ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Apesar dessas diretrizes, a literatura da área revela que a transição ainda é vivenciada, em muitos contextos escolares, como uma ruptura. Isso se manifesta por meio da antecipação de práticas de escolarização na Educação Infantil, da fragmentação curricular entre os segmentos e da frágil articulação entre as equipes pedagógicas de cada etapa. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 811) defende que: "[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos." Portanto se faz necessário o diálogo entre as duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesse processo, as práticas pedagógicas desenvolvidas na fase da Educação Infantil permitem que a criança construa, reconstrua, explore, descubra e vivencie conhecimentos de maneira significativa. Entre esses aspectos, destaca-se o estímulo às brincadeiras de faz de conta, que favorecem o uso da criatividade e da imaginação, promovendo interações com outras crianças. Por meio dessas interações, a criança se socializa, compartilha experiências e constrói conceitos. A brincadeira de faz de conta, portanto, estabelece-se como um espaço simbólico essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social na infância. E isso de fato deve ser respeitado antes, durante e depois do processo de transição. A transição entre as etapas da Educação Básica também é enfatizada na BNCC como um momento que precisa ser cuidadosamente planejado.

> A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, gerando integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Estudos como os de Barbosa (2012), Oliveira-Formosinho (2022), apontam a necessidade de construir processos transicionais pautados pelo acolhimento, pelo reconhecimento das subjetividades infantis e pela escuta ativa

das crianças e professores. As abordagens participativas, também ganham destaque ao enfatizarem a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem, potente e agente ativo na vida escolar.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se central. Espera-se que ele seja capaz de interpretar os sinais da infância, propor experiências signifi cativas e estabelecer vínculos que sustentem a continuidade entre o cuidado, o brincar e o aprender. A transição, portanto, não pode ser reduzida a um ajuste técnico no currículo ou à reorganização do calendário escolar. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve aspectos afetivos, epistemológicos e organizacionais, exigindo novas maneiras de compreender a escola e os sujeitos que a habitam.

2.1 Pensamento complexo: um olhar integrador para a transição

O pensamento complexo, conforme proposto por Edgar Morin (2005, 2004), oferece uma lente potente para compreender os desafios da transição escolar. A complexidade, nesse contexto, não significa complicação, mas a admissão de que a realidade é composta por múltiplas dimensões interconectadas, que não podem ser compreendidas de forma isolada ou reducionista. Morin (2005, 2004) propõe romper com a lógica fragmentada do pensamento moderno, defendendo a articulação entre saberes e a valorização da incerteza, da contradição e da incompletude como constituintes do real.

Ao aplicar esse paradigma à educação, é possível reconhecer que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não se limita a um deslocamento físico ou institucional, mas envolve relações humanas, percursos afetivos e trajetórias de aprendizagem que se entrelaçam e se influenciam mutuamente. O princípio da recursividade, por exemplo, permite compreender como as práticas pedagógicas do passado (Educação Infantil) influenciam as do presente (Ensino Fundamental), ao mesmo tempo em que estas reconfiguram aquelas. Segundo Morin (2005, p.74)

> A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o oque produz num ciclo ele mesmo é auto constitutivo, auto organizador e autoprodutor.

Já o princípio dialógico convida a sustentar, simultaneamente, a ludicidade e a intencionalidade pedagógica, o cuidado e o conhecimento, a

escuta e a organização curricular, elementos que muitas vezes são vistos como opostos, mas que se complementam no cotidiano escolar. Morin (2005, p. 74) ressalta “o princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”.

Outro conceito essencial de Morin (2004) é o da autoeco-organização, que destaca a capacidade dos sistemas vivos, como as escolas, de se reconfigurarem em interação com o ambiente, segundo Morin (2004, p.95) “os seres vivos não param de autoproduzir-se, o que demanda interação com o meio ambiente”. Isso reforça a importância de práticas escolares que acolham as singularidades das crianças, as características da comunidade e as histórias dos sujeitos envolvidos no processo de transição. Por fim, o princípio da incerteza convida a repensar os planejamentos lineares e rígidos, abrindo espaço para a criatividade, para o improviso responsável e para a construção compartilhada do conhecimento, em sintonia com as reais necessidades das crianças. Nesse sentido Morin (2004, p. 59) destaca que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

Adotar o pensamento complexo como base para analisar a transição escolar implica superar a lógica segmentada que ainda predomina na organização das etapas da educação básica. Requer, sobretudo, o reconhecimento de que a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa ser pensada como uma travessia integrada, que respeite a condição de sujeito da criança e promova experiências educativas significativas e coerentes com sua fase do desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

Este estudo apresenta uma abordagem, com o objetivo de identificar elementos comuns em pesquisas acadêmicas que tratam da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A proposta metodológica fundamenta-se na análise documental de resumos de teses e dissertações, buscando evidenciar como essa temática tem sido investigada na pós-graduação brasileira e de que modo suas contribuições podem ser

reinterpretadas à luz do pensamento complexo de Morin (2004 e 2005).

Para a composição do corpus da análise, foi realizado um levantamento na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o uso dos seguintes descritores: “transição” AND “Educação Infantil” AND “Ensino Fundamental” AND “BNCC”. A busca foi realizada por meio do recurso de busca avançada, com delimitação temporal entre os anos de 2018 e 2025. Esse recorte temporal teve como critério a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e sua obrigatoriedade de implementação a partir de 2018, além de contemplar estudos recentes sobre a temática.

Inicialmente, a busca resultou em 176 documentos. Para refinar os resultados, foi incluído o descritor “BNCC” com o intuito de focar nas pesquisas que, além de abordar a transição entre etapas, estivessem em diálogo com as diretrizes curriculares nacionais. Esse segundo filtro reduziu o número de trabalhos para 21, sendo 4 teses e 17 dissertações. Para a análise foi utilizado os princípios seguindo Bardin (2016), Foi realizada uma leitura dos resumos com critérios de inclusão que consideraram: (a) alinhamento temático com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; (b) abrangência da abordagem curricular e/ou pedagógica; e (c) foco na formação docente ou na escuta das infâncias. Foram excluídos trabalhos com escopo restrito a realidades municipais específicas, a componentes curriculares isolados ou com temáticas pouco relacionadas ao foco central deste estudo. Como resultado, foram selecionadas quatro pesquisas que compõem o corpus final da análise.

4. ANÁLISE DOS ESTUDOS

A análise das quatro pesquisas selecionadas revelou importantes convergências em relação aos objetivos propostos, metodologias adotadas, fundamentos teóricos mobilizados, temáticas centrais abordadas e resultados alcançados. Ao serem colocadas em diálogo, essas produções evidenciam uma preocupação comum com a maneira como a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental vem sendo conduzida nas instituições escolares, assim como a necessidade de práticas integradoras e sensíveis à complexidade da

infância. Os objetivos das quatro pesquisas convergem para a compreensão crítica do processo de transição entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, embora adotem abordagens distintas.

A pesquisa de Alves(2023) tem como foco a escuta de professoras da rede pública, buscando entender como a transição é percebida e vivida no cotidiano escolar. Já Vicente (2022) propõe uma revisão integrativa para mapear produções acadêmicas sobre o tema entre 2006 e 2021, considerando os impactos das mudanças legislativas e curriculares. Por sua vez, Hoffmann (2021) investiga as concepções e práticas de professoras sobre as mudanças nos espaços, tempos e materiais escolares durante a transição. Por fim, Emmel (2025) analisa, a partir das abordagens participativas, como uma escola privada fundamenta o processo de transição na perspectiva da continuidade curricular e do protagonismo infantil.

Apesar das diferenças metodológicas, todas as pesquisas problematizam a existência de uma ruptura entre as etapas, a antecipação de conteúdos escolares na Educação Infantil e a ausência de diálogo efetivo entre os segmentos. A preocupação com o respeito à infância e com a escuta ativa de professores e crianças aparece como um eixo articulador entre os estudos. Embora cada pesquisa dialogue com autores distintos, é possível identificar linhas comuns de fundamentação. A BNCC e as legislações educacionais aparecem como marcos normativos relevantes em todas as produções. Os estudos abordam diferentes aspectos da transição, mas sempre em relação a três dimensões fundamentais: currículo, formação docente e vivência da criança. Questões como o lugar do brincar, a antecipação da escolarização, a continuidade dos vínculos afetivos e pedagógicos, o papel do educador e os desafios organizacionais da escola são recorrentes.

A transição é tratada como uma vivência coletiva, relacional e, muitas vezes, tensionada pelas exigências externas e pelas práticas tradicionais. A pesquisa de Hoffmann (2021) enfatiza as transformações nos espaços, tempos e materiais que caracterizam a passagem entre as etapas, enquanto Vicente (2022) alerta para a insuficiência das políticas públicas em garantir condições adequadas para essa transição, mesmo após mais de uma década da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Alves (2023) e Emmel (2025)

destacam a importância da escuta e da construção de práticas pedagógicas alinhadas ao compromisso com a infância e à coerência institucional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um campo fértil tanto de tensões quanto de possibilidades. Ao longo deste artigo, por meio da análise de quatro pesquisas acadêmicas, foi possível identificar que, apesar dos avanços normativos representados pela BNCC e pelas leis que estruturam a educação básica, a passagem entre essas etapas ainda é vivida, em muitos contextos escolares, como um processo desarticulado, marcado por rupturas e antecipações indevidas. Persistem práticas que desconsideram a centralidade do brincar, a escuta das crianças e a continuidade dos vínculos afetivos e pedagógicos.

Nesse cenário, o pensamento complexo de Morin mostrou-se uma chave interpretativa poderosa para ampliar a compreensão desse fenômeno. Ao considerar a educação como um sistema vivo, interconectado e em constante transformação, a complexidade oferece fundamentos epistemológicos e éticos que favorecem uma abordagem integrada, sensível e humanizada da transição escolar. Os princípios da recursividade, da dialogicidade, da incerteza e da autoeco-organização permitem conceber a transição não como um corte ou uma simples mudança de nível, mas como uma travessia pedagógica que deve respeitar as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e das experiências escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cléa Braga. **O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental:** escutando professoras. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Alfabetização e escolarização**: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre. Penso, 2012. p. 114-148.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: julho de 2025.

EMMEL, Luiza Becker. **Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais**: **Ruptura ou Continuidade?** 2025. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2025.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, Tempos e Materiais: O Que Muda na Transição entre e Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Mariana, 2023.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, 2023.

MORIN, Edgar**. A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar**. Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escuta da criança como sustentáculo das pedagogias participativas**. In: RIBEIRO, Bruna. Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 17-18.

VICENTE, Rosimeire Aparecida. **A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021**. 2022. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, 2022.

O Pensamento Complexo Transdisciplinar e as Metodologias Ativas: Caminhos para uma Educação Inovadora

Vaniza Sezinando Sant'Ana[1]

Tatiana Laís Oliveira[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar de que modo o Pensamento Complexo Transdisciplinar pode fundamentar o uso de metodologias ativas na educação básica, em especial na formação inicial de professores. Parte-se da consideração de que o modelo pedagógico tradicional ainda prevalece nas escolas, sustentado por uma lógica fragmentadora, transmissiva e descontextualizada, o que dificulta a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. A problemática central consiste em compreender como uma visão epistemológica integradora, que religa saberes e reconhece a complexidade do processo educativo, pode subsidiar práticas pedagógicas mais inovadoras? A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, tendo como principais aportes teóricos Edgar Morin (2000, 2015), Marilda Behrens (2011), José Moran (2018), Lilian Bacich (2018) e Fernando Trevisani (2022). Os resultados apontam que o Pensamento Complexo Transdisciplinar favorece a superação da dicotomia entre razão e emoção, teoria e prática, ao passo que as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do protagonismo discente, da colaboração e da criticidade. Conclui-se que a integração entre esses dois pilares pode promover uma reforma do pensamento docente e institucional, alinhando a prática pedagógica às demandas de uma sociedade em rede, plural e interconectada. Tal transformação exige investimento na formação inicial e continuada dos educadores, bem como abertura das instituições escolares para novos paradigmas educacionais.

Palavras-chave: Pensamento Complexo Transdisciplinar. Metodologias Ativas. Formação Docente. Educação Básica. Inovação Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, práticas pedagógicas ainda ancoradas em paradigmas conservadores mostram-se insuficientes para atender às exigências de uma sociedade em constante transformação. A fragmentação do conhecimento, a centralidade do professor como transmissor e a passividade dos estudantes contrastam com os princípios de uma formação humana integral. Diante disso, este estudo propõe como objetivo geral analisar

[1] Prof. Doutora Vaniza Sezinando Sant'Ana, Fidelis, e-mail: vanizasezinando@gmail.com
[2] Prof. Doutora Tatiana Laís Oliveira, Fidelis, e-mail: tatianalaiz@hotmail.com

como o Pensamento Complexo Transdisciplinar pode fundamentar práticas pedagógicas inovadoras, em especial as metodologias ativas, capazes de promover o protagonismo discente e a construção colaborativa do conhecimento.

A problemática que orienta esta investigação é: consiste em compreender como uma visão epistemológica integradora, que religa saberes e reconhece a complexidade do processo educativo, pode subsidiar práticas pedagógicas mais inovadoras? Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, baseada em revisão bibliográfica, tendo como principais autores: Morin (2015, 2000), Behrens (2011), Bacich (2018), Moran (2018) e Trevisani (2022), Valente (2020), entre outros.

Compreende-se que uma educação inovadora precisa estar pautada em uma visão que reconheça a inter-relação entre saberes, sujeitos e contextos. O Pensamento Complexo Transdisciplinar propõe essa reintegração, ao passo que as metodologias ativas viabilizam sua aplicação em práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, a criticidade e a colaboração.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Do paradigma cartesiano ao Pensamento Complexo Transdisciplinar

A educação ocidental foi historicamente influenciada pelo paradigma cartesiano, que fragmenta o conhecimento e prioriza a razão como único caminho para o conhecimento. Essa lógica reducionista ainda está presente em muitas escolas, onde o conhecimento é dissociado da realidade e da subjetividade dos estudantes.

Autores como Capra (1996) e Behrens (2011) criticam esse modelo por desconsiderar as dimensões emocionais, culturais e espirituais do ser humano. O Pensamento Complexo Transdisciplinar, por sua vez, propõe uma visão integradora e relacional, que reconhece a interdependência dos fenômenos e a necessidade de religar saberes (MORIN, 2015).

Nesta mesma direção Behrens (2011) destaca que, nessa perspectiva, a prática docente deve incentivar a reflexão, a cooperação e a reconstrução do conhecimento em contextos significativos. Consoante Behrens e Corrêa (2014,

p. 57):

> [...] ser professor inovador é desafiador, não há respostas prontas e acabadas, requer estudo constante, criatividade, busca pelo novo, adequação às mudanças, atendimento à diversidade; para tanto, necessita ser tolerante e compreender os aspectos que emergem do cotidiano na sala de aula.

A reforma do pensamento, como propõe Morin (2000), exige a superação da dicotomia entre razão e emoção, teoria e prática, sujeito e objeto, tornando o processo educativo mais humano e significativo. Morin (2017, p. 36) conceitua a complexidade nos seguintes termos:

> [...] significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como econômico, político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre unidade e multiplicidade.

Uma consciência baseada no Pensamento Complexo Transdisciplinar não enxerga o mundo de forma fragmentada ou parcial. Pelo contrário, ela se mantém aberta, buscando constantemente novas formas de compreender o conhecimento em sua totalidade. Essa visão é reforçada por Moraes (2019), ao afirmar que o Pensamento Complexo pode ser entendido como um princípio que orienta tanto o pensar quanto o agir. Trata-se de uma forma de compreensão que não ignora a realidade concreta dos fenômenos, que não separa subjetividade de objetividade e que valoriza dimensões como o espírito humano, a cultura, a sociedade e o sujeito em sua inteireza.

Segundo Moraes (2019), o Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin se fundamenta em pressupostos teóricos e metodológicos oriundos de diversas áreas do saber, como as ciências biológicas, físicas, antropologia, sociologia, filosofia e política. Para essa abordagem, o verbo central é “religar”: compreender que tudo está interligado, e que nenhum fenômeno pode ser analisado isoladamente, fora do seu contexto. Eventos científicos, culturais ou políticos não apenas resultam de múltiplas influências, como também geram novos sentidos e transformações no mundo. Assim, o conhecimento se constrói em rede, e o educador que adota essa postura está atento às conexões que estruturam a realidade.

2.2 Metodologias ativas e protagonismo discente

As metodologias ativas são estratégias de ensino-aprendizagem que colocam o estudante no centro do processo educativo, promovendo sua participação ativa e reflexiva. Segundo Bacich (2018), Moran (2018) e Trevisani (2022), essas metodologias favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e colaborativas, essenciais à formação cidadã no século XXI.

Na sociedade do conhecimento em que vivemos, marcada pela conectividade, pelo uso intensivo de tecnologias e pelo acesso instantâneo à informação, as formas de aprender e ensinar vêm se transformando de maneira significativa. A ampliação do acesso a diferentes fontes de informação, somada à crescente presença de ambientes híbridos de aprendizagem, exige da escola uma reconfiguração de seus métodos pedagógicos. Nesse cenário, a integração entre tecnologias digitais educacionais e metodologias ativas emerge como uma estratégia potente para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no estudante.

As metodologias ativas, quando articuladas com recursos digitais, ampliam as possibilidades de personalização da aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos, estilos e trajetórias dos alunos. Essa associação também favorece a mobilidade do conhecimento, superando os limites físicos da sala de aula, estimulando o protagonismo discente, uma vez que o estudante é desafiado a pesquisar, criar, colaborar e resolver problemas reais. Assim, as tecnologias não são apenas ferramentas complementares, mas se tornam aliadas na construção de práticas pedagógicas mais significativas, inovadoras e alinhadas às demandas da contemporaneidade.

Em uma reflexão profunda sobre esta temática Moran (2018) afirma que as metodologias ativas, aliadas ao uso de tecnologias digitais, ampliam as possibilidades de aprendizagem personalizada, híbrida e interdisciplinar. Valente (2020) acrescenta que a mediação pedagógica deve ser repensada, cabendo ao professor o papel de articulador de experiências significativas que conectem o conteúdo escolar às vivências dos alunos.

As metodologias ativas surgem como uma alternativa às exigências contemporâneas, promovendo aprendizagens mais envolventes, colaborativas e centradas no estudante quando este passa a ser compreendido como sujeito ativo e produtor de conhecimento.

Ao refletirem sobre as metodologias ativas sob a perspectiva do Pensamento Complexo Transdisciplinar, compreende-se que não se trata apenas da adoção de novas técnicas pedagógicas, mas de uma transformação profunda na forma de conceber o próprio processo educativo. Isso implica reconhecer que os saberes estão interligados, são múltiplos e inseparáveis da vida. A integração entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras permite religar áreas do conhecimento, articulando razão e emoção, teoria e prática, indivíduo e coletividade. Educar, assim, passa a ser um ato que considera a totalidade do ser humano.

Essa articulação entre metodologias ativas e Pensamento Complexo Transdisciplinar exige uma nova postura dos docentes: deixar de serem meros transmissores para se tornarem mediadores, instigadores e co-aprendizes. Trata-se de um desafio formativo, mas também de uma oportunidade potente para tornar a educação mais ética, democrática e significativa. Como aponta Morin (2015), é preciso reformar o pensamento para transformar a educação, e isso só é possível quando se aceita a complexidade como base para ensinar, aprender e viver em uma sociedade plural.

Dentre as abordagens ativas destacam-se: aprendizagem baseada em projetos (ABP), sala de aula invertida, rotação por estações, gamificação e estudo de caso. Essas práticas favorecem o engajamento, a autoria e a construção coletiva do conhecimento, o que está em consonância com os princípios do Pensamento Complexo Transdisciplinar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia do pensamento complexo transdisciplinar pode dar suporte para o uso das metodologias ativas como um caminho viável e necessário para transformar as práticas pedagógicas ainda ancoradas em paradigmas tradicionais. O pensamento complexo transdisciplinar compreende a necessidade da reintegração do sujeito cognocente na produção do

conhecimento e para tanto acredita-se ser necessário uma mudança epistemológica e didática nas práticas docente, na qual o conhecimento deixa de ser entendido como algo linear e fragmentado para se tornar uma construção dinâmica, relacional, permitindo ao estudante exercer o protagonismo dentro do processo ensino aprendizagem.

Ao religar saberes e considerar a totalidade do ser humano no processo educativo, os professores passam a atuar como mediadores da aprendizagem, criando experiências formativas mais significativas e sensíveis às realidades contemporâneas. Esse movimento demanda, no entanto, uma profunda reforma do pensamento docente. O desafio de romper com padrões arraigados de ensino requer um novo olhar para o papel do educador e do estudante, valorizando a autoria, a criatividade, o diálogo e a complexidade como princípios orientadores da ação pedagógica. A formação inicial e continuada dos professores deve, portanto, incorporar uma abordagem transdisciplinar e ativa, que não apenas instrumentalize, mas também emancipe, preparando os educadores para atuarem com consciência crítica e ética diante das transformações sociais e tecnológicas em curso.

Conclui-se que a promoção de uma educação inovadora, inclusiva e transformadora só será possível com o reconhecimento da complexidade dos processos de ensinar e aprender. As metodologias ativas, aliadas ao pensamento complexo transdisciplinar, oferecem as bases para uma pedagogia que valorize a diversidade, a interconexão dos saberes e a formação de sujeitos capazes de enfrentar os desafios do século XXI com autonomia, sensibilidade e compromisso com o bem comum.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEHRENS, Maria Aparecida; CORRÊA, Barbara R. de P. Gimenez. **Ser professor: teoria e prática numa nova visão paradigmática**. *In*: FERREIRA,

Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Teoria da complexidade**. Curitiba: Appris, 2019

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais e metodologias ativas**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 1, p. 01–20, 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CAMPO DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO DO TIPO ESTADO DO CONHECIMENTO

Maira Rosenente Taverna[1]

Aline Rosenente Taverna[2]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar pesquisas já realizadas sobre a formação de professores no campo da Educação Ambiental (EA), a partir da perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin (2011, 2015, 2016). Trata-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, cujo propósito é mapear e analisar a produção acadêmica sobre a temática em questão, considerando o período de 2014 a 2024. Para isso, foram utilizadas como fontes de dados as plataformas Scientific Electronic Library Online (Scielo) e a base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores de busca utilizados foram: “Educação Ambiental”, “Formação de Professores” e “Complexidade”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados três estudos que, de fato, articulavam de maneira mais direta os três eixos da investigação. A análise evidenciou que há predominância de abordagens qualitativas, com ênfase em estudos de caso, que buscam refletir sobre práticas pedagógicas complexas voltadas à formação docente em contextos diversos. No entanto, também foi possível constatar a escassez de trabalhos que se apropriem de forma consistente dos fundamentos epistemológicos do pensamento complexo na constituição de processos formativos. Conclui-se que há um campo ainda em desenvolvimento e que merece maior atenção da pesquisa educacional, especialmente frente aos desafios da sustentabilidade e da formação crítica e transdisciplinar de educadores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação de Professores. Pensamento Complexo. Estado do Conhecimento. Integração de saberes

1 INTRODUÇÃO

Questões acerca do meio ambiente e outros pontos de influências socioambientais vem sendo amplamente discutidos, além do estabelecimento de conexões com a necessidade da educação com estas temáticas no qual buscam destacar formas de estabelecer mudanças de pensamento. Quando colocado em questão as formas de emprego desta nos ambientes escolares, o papel do professor se torna fundamental; como apresentado por Buratti et al. (2021), o docente exerce uma importante influência nos processos de formação de seus discentes, assim este

[1] Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). mairataverna@gmail.com

[2] Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em História e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). alinertaverna@gmail.com

deve é fundamental que estes possam realizar análises críticas sobre as questões socioambientais que permeiam sua volta.

Nesta questão o trabalho com a Educação Ambiental (EA) busca a formação dos sujeitos para que possam se compreender e a agir no ambiente e que vivem, como apresentado por Sauvé (2016, p.294), esta busca contribuir à construção de nossa identidade individual e coletiva, de uma identidade terrena e de seres vivos em uma grande rede de vida compartilhada; ela possibilita promover diversas formas ancoragens em relação ao espaço-tempo e culturalmente.

Neste aspecto o artigo 1° da Lei 9795 de 1999 que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) apresenta que a EA visa trabalhar com

> os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Brasil, 1999).

Para este trabalho a PNEA, apresenta uma necessidade do desenvolvimento de EA interdisciplinar que possa envolver o indivíduo a outros campos em que vive, de modo que se busca evitar o desenvolvimento da EA sob perspectivas fragmentadas ou reducionistas. É nesse ponto que o pensamento complexo, conforme proposto por Edgar Morin, oferece uma lente epistemológica fecunda para a construção de uma educação que reconheça a interdependência entre os sistemas naturais, sociais e culturais (Morin, 2011, 2015, 2016).

Assim a formação dos sujeitos volta-se ao reconhecimento de todos os campos aos quais o constituem busca a conexão com estes e ressignifica a percepção do indivíduo para o coletivo (Morin, 2015). Compreendendo o papel da educação para o desenvolvimento da EA, é necessário destacar o papel da formação docente para esta área.

Diante disso estudos como de Buss e Silva (2016), Taverna e Parolin, (2021), Tozoni-Reis et al. (2013), Ferazza e Nishijima (2016) apontam questões da dificuldade dos professores para o trabalho com a EA, e ainda que estes apontam como uma das suas principais dificuldades de conexões em aulas com a temática aspectos voltados a formação docente em nível inicial e continuada. Diante desta percepção, o presente estudo tem como objetivo realizar um levantamento das pesquisas atuais sobre as questões da formação de professores de modo complexo para o campo da EA, assumindo uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo.

Para o desenvolvimento desta foi realizado uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento que segundo Ferreira (2002) possui a intencionalidade em realizar um mapeamento e discussão acerca de uma determinada produção científica em diferentes campos de conhecimento, buscando responder a diferentes aspectos, dimensões e privilégios ao longo do tempo e lugares, e de que forma e condições estão sendo produzidas certas dissertações de mestrados, teses de doutorado, publicações em periódicos entre outros espaços.

A finalidade deste tipo de pesquisa segundo Ferreira (2002), é ser um processo de investigativo e descritivo sobre as produções acadêmicas; no qual faz-se o levantamento científico a partir de bases e catálogos elaborados pelas universidades, em que possuem o intuito de disseminar informações cientificas aos demais pesquisadores, tendo como relação dados pertinentes a pesquisas como linhas de pesquisa, universidade, palavras chaves, referencias, entre outros.

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizado como base de dados para a coleta de produções acadêmicas a Scientific Electronic Library Online (Scielo) e a base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Compreendendo as questões relacionada a formação docente para o campo da EA, e as possibilidades de integração com os sujeitos e suas relações com o meio ambiente, realizou-se uma investigação do tipo Estado do Conhecimento, tendo como base de indexadores a Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Biblioteca de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a aquisição dos documentos para análise.

Para a seleção dos documentos para a análise foi utilizado inicialmente os seguintes termos indutores de pesquisa “Educação Ambiental”, “Formação de Professores” e “Complexidade” nas bases indexadoras, além dos indutores ocorreu a seleção de um recorte temporal de 2014 a 2024, compreendendo os períodos fechados de publicações. O Quadro 1 apresenta quais os processos realizados para a seleção dos documentos encontrados nos respectivos indexadores, junto aos filtros de pesquisas utilizados.

Quadro 1 – Descritores para a coleta de documentos nas bases da CAPES e Scielo.org

Base de dados	Descritores	Resultados
CAPES	Educação ambiental, formação de professores, complexidade	46

	Recorte temporal 2014-2024	36
	Acesso aberto	31
	Revisado por pares	11
Scielo.org	Educação ambiental, formação de professores, complexidade	5
	Recorte temporal 2014-2024	3
	Acesso aberto	3
Total de documentos para a análise		14

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir do Quadro 1 é possível identificar uma grande redução de produções nos indexadores quando utilizado o filtro de avaliação por pares, este manteve-se de forma a garantir que os estudos a serem analisados tivessem passado por um processo semelhante de avaliação antes de sua publicação. A partir dos termos indutores inicialmente, foi possível encontrar 14 resultados, estes documentos passaram por mais uma análise a qual realizou-se a leitura dos títulos e dos resumos dos documentos. O Quadro 2 apresenta a relação de quais foram os critérios de inclusão e de exclusão dos documentos para esta investigação.

Quadro 2 – Critérios de inclusão e exclusão dos artigos da CAPES e Scielo.org

Critérios de inclusão	**Base de dados**	**N° de documentos**
• Trabalhar com questões de formação de professores para o campo da EA • Envolver EA e complexidade para a formação docente	**CAPES**	2
	Scielo.org	1
Critérios de exclusão	**Base de dados**	**N° de documentos**
• Não trabalha com questões de formação de professores para a EA • Não desenvolve questões do pensamento complexo. • Não envolve EA e complexidade na formação de professores	**CAPES**	9
	Scielo.org	2
Total de documentos para a análise		**3**

Fonte: elaborado pelas autoras

Durante a realização da segunda fase de análise de documentos foi possivel identificar que grande parte dos documentos analisados acabavam não tendo conexões com questões de pensamento complexo, acabavam conectando-se com questões de formação docente para o campo de EA mais realizavam a conexão com complexidade. O Quadro 3 apresenta quais os documentos selecionados após a primeira análise de resumos e títulos.

Quadro 3 – documentos analisados

N° de análise do documento	**Ano**	**Autor(es)**	**Título**	**Base de dados**
1	2020	Juliana Mara Antonio Adriana Massaê Kataoka	As percepções de docentes acerca da Educação Ambiental:	CAPES

		Patricia Neumann	uma análise a partir da Complexidade	
2	2020	Diego Nogueira da Costa Daniele Saheb Pedroso	Posibilidades para a educación ambiental desde unha perspectiva complexa presentes no Deseño Curricular Base-Formación	CAPES
3	2024	Patricia Unger Raphael Bataglia Cristiane Paiva Alves Farid A. Carmona Alvarado Lizeth Reyes-Ruiz	Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales	Scielo.org

Fonte: elaborado pelas autoras

3 ANÁLISE E DISCUSSÕES

A partir da análise dos estudos selecionados e apresentados no Quadro 2, é possível identificar que o ano em que mais teve mais publicação envolvendo os descritores foi o ano de 2020 tendo dois e apenas um trabalho no ano de 2024. Em relação a outros aspectos relacionados aos documentos, o Gráfico 1 apresenta a relação de quais as palavras chaves que possuíram a maior recorrência nos estudos.

Gráfico 1- Relação percentual de incidências das palavras chaves dos artigos analisados

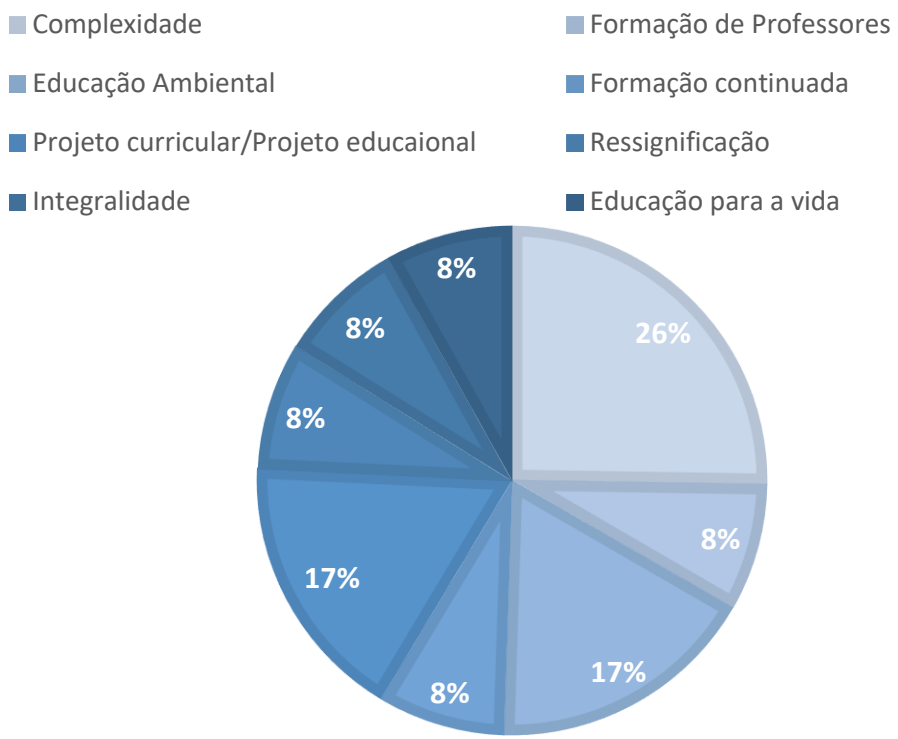

Fonte: elaborado pelas autoras

Nota-se no Gráfico 1 que parte de maior repetição de termos decorreram dos termos indutores de pesquisa, de forma que “Complexidade” e “Educação Ambiental” acabam estando em maior destaque nos artigos. As demais palavras chaves que aparecem também possuem relação direta aos termos anteriores, sendo uma das mais evidenciadas “Projeto Curricular/Projeto educacional”, no qual é possível identificar a busca dos pesquisadores em estabelecer relações na discussão das temáticas de estudo com o desenvolvimento de diálogos junto a seus estudantes em relação a questões de EA, tendo como pontos iniciais as experiências e contexto em que estes estão inseridos.

Cabe destacar sobre os artigos analisados, as metodologias empregadas para cada pesquisa são diferentes entre si. Todos os artigos utilizam da abordagem qualitativa, tendo o foco na formação docente e as transformações educativas em relação a temática ambiental, além de que ambos possuem um alinhamento com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Como apesentado no Quadro 4, cada um dos documentos utilizados fez uso de uma abordagem metodologia diferente, a qual pudessem responder aos seus objetivos de estudo.

Quadro 4 – Metodologias utilizadas nos estudos analisados

Metodologia do estudo	N° de documentos
Estudo comparativo	1
Estudo de caso	2
Pesquisa-ação educativa	3

Fonte: elaborado pelas autoras

Nas questões relacionadas aos resultados apresentados nos trabalhos analisados identificou-se que destacam a formação docente contínua como eixo para integrar a educação ambiental na prática pedagógica a partir da perspectiva da complexidade. Os trabalhos evidenciam ainda que essa abordagem requer ruptura com modelos educacionais tradicionais, de forma a superar visões fragmentadas e técnicas para fomentar práticas críticas, interdisciplinares e conectadas com a realidade socioambiental. Além disso, reforçam que a transformação da formação docente é possível e necessária quando há espaço para reflexão, diálogo e ressignificação da prática educativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização deste Estado do Conhecimento, foi possível observar que, embora a articulação entre Educação Ambiental, formação de professores e

pensamento complexo seja reconhecida como necessária, ela ainda aparece de forma tímida na produção acadêmica nacional e internacional no recorte temporal de 2014 a 2024. Dentre os 14 documentos inicialmente selecionados, apenas três atenderam plenamente aos critérios de inclusão, evidenciando uma lacuna significativa nas pesquisas que buscam integrar esses três eixos de forma consistente.

Os estudos analisados apresentam diferentes metodologias e enfoques, mas compartilham o esforço de compreender a formação docente em sua relação com as dimensões socioambientais e epistemológicas da complexidade. Entretanto, mesmo entre os trabalhos selecionados, a aplicação prática dos princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, como a transdisciplinaridade, a contextualização e a superação da fragmentação do saber, ainda se apresenta como um desafio. Essa constatação reforça a importância de aprofundar as investigações sobre a formação de professores à luz da complexidade, especialmente em contextos que demandam ações educativas transformadoras frente às crises socioambientais. Espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar o debate e incentivar novas pesquisas que fortaleçam uma formação docente crítica, integrada e comprometida com a sustentabilidade da vida.

REFERÊNCIAS

BUSS, Aldineia; SILVA, Mariela Mattos da. Fragilidades da educação ambiental na escola pública: a formação dos professores. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 30, e8982, jan. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972021000100208&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jul. 2025.

BURATTI, Juliana; FACHINETTO, Juliana Maria; FERNANDES, Sandra Beatriz Vincenci; CENCI, Daniel Rubens; BIANCHI, Vidica; SCHIRMER, Jorge; MOURA, Alexandra de. Vivências socioambientais para a formação continuada de professores. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 288–300, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11418 Acesso em: 15 jul 2025

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 27 abr 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 jul 2025.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt. Acesso em:09 jul 2025

FERRAZZA, Tamires; NISHIJIMA, Toshio. A educação ambiental na formação e atuação dos professores de um colégio estadual no município de Catuípe-RS. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 281–298, 2016. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5368. Acesso em: 15 jul. 2025.

MORIN, Edgar. **Introdução a pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da Educação Ambiental**. Revista Contrapontos –Eletrônica**, v. 16, n. 2, 2016. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8697 Acesso em:15 jul 2025

TAVERNA, Maira Rosenente; PAROLIN, Lays Cherobim. Educação Ambiental e a sua abordagem na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 5, p. 200–216, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11435. Acesso em: 15 jul. 2025.

TOZONI-REIS, M.F. DE C.; TALAMONI, J.L.B.; RUIZ, S.S; et al. A inserção da Educação Ambiental na Educação Básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência& Educação (Bauru**), v. 19, n. 2, p. 359–377, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/bhTTC5GbYvy4NR575zzNwkb/. Acesso em 15 jul. 2025

Referências dos documentos analisados.

ANTONIO, Juliana Mara; KATAOKA, Adriana Massaê; NEUMANN, Patricia. As percepções de docentes acerca da Educação Ambiental: uma análise a partir da Complexidade. **Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA).** São Cristovão, V.7, N.2. p.1-21. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/14636. Acesso em:09 jul 2025

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. ALVES, Cristiane Paiva. ALVARADO, Farid A. Carmona. REYES-RUIZ, Lizeth. Una educación para la vida: resignificación de proyectos educativos integrales. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v.42, p.1-15, 2024. Disponível em: https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/10387. Acesso em: 09 jul 2025

COSTA, Diego Nogueira. PEDROSO, Daniele Saheb. Posibilidades para a educación ambiental desde unha perspectiva complexa presentes no Deseño Curricular Base-Formación. **AmbientalMENTEsustentable.** v. 27, n. 2, p. 19–34, 2021. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/RAS/article/view/ams.2020.27.2.7587. Acesso em: 9 jul. 2025.

PLANO DE LOGÍSTICA SUSTENTÁVEL DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COMPROMETIDOS COM A SUSTENTABILIDADE

André Chudrik[1]

RESUMO

Esta pesquisa analisa o Plano de Logística Sustentável (PLS) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) 2017-2018, buscando refletir sobre as ações que podem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. Ainda falta ao IFPR definir políticas claras a todos os campi para se tornar referência em sustentabilidade nas esferas ambiental, econômica e, sobretudo, social. Com base nesse cenário, indagamos: quais as ações registradas no Plano de Logística Sustentável do IFPR podem contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade? Para isso, realizamos um levantamento de artigos sobre o tema sustentabilidade nos Institutos Federais e definimos os critérios para analisar o documento. O aporte teórico reúne contribuições de Ignacy Sachs (1993, 2002) e de Joana Magela (2025), além de outros pesquisadores que investigam a temática sustentabilidade nos Institutos Federais. A análise do PLS sugere que as ações registradas no documento ainda são incipientes para desenvolver a cidadania sustentável. Falta integração curricular, envolvimento da comunidade, diretrizes claras sobre quais ações devem ser desenvolvidas nos campi e monitoramento das práticas. Refletir sobre como PLS pode contribuir para formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade ajuda a pensar diretrizes e ações factíveis a todos os campi do IFPR. Esperamos que esta investigação possa organizar saberes produzidos sobre sustentabilidade na rede federal e fundamentar ações para ampliar a visão de sustentabilidade e a sensibilização da comunidade atendida pelo IFPR.

Palavras-chave: Instituto Federal. Sustentabilidade. Plano de logística. IFPR.

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) estabelece como missão ofertar educação profissional e tecnológica (EPT), gratuita e de excelência. Para isso, entende como indissociável o tripé – ensino, pesquisa e extensão – voltado à formação integral de cidadãos críticos, comprometidos com a sustentabilidade.

O Plano de Logística Sustentável (PLS) do IFPR registra as ações sustentáveis em andamento nos campi propondo metas. Contudo, ainda falta à instituição definir diretrizes claras para todos os campi a fim de se tornar referência em sustentabilidade nas esferas ambiental, econômica e, sobretudo,

[1] Mestrando no Programa Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná. andre.chudrik@ifpr.edu.br

social, centrada na qualidade de vida e igualdade de direitos.

Indagamos nesta pesquisa: quais ações registradas no PLS 2017-2018 do IFPR contribuem para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade? Para isso, realizamos um levantamento de artigos científicos sobre a temática sustentabilidade nos institutos federais (IFs) e definimos os critérios da análise.

Este estudo trata de um tema vital para a preservação do planeta e da vida na Terra. Refletir sobre sustentabilidade no IFPR é essencial para promover educação de qualidade, formação integral, comprometida com a superação de desigualdades e com a construção de um mundo mais justo para todos.

2 DIMENSÕES DA SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade representa um novo padrão de desenvolvimento a fim de corrigir os rumos da humanidade, ameaçada por catástrofes ambientais e sociais, produto da obsessão capitalista pelo crescimento ilimitado. Nesse cenário, é crucial que o ser humano se reconheça como parte integrante (do problema e da solução), dependente do planeta, capaz de transformar, afetar e ser afetado pelo meio.

A tese capitalista de que o progresso (industrialização, crescimento econômico, tecnológico) geraria qualidade de vida, bem-estar, centrada no acúmulo de riqueza está ruindo. Sob tal falácia, desponta a sustentabilidade, visando reduzir e racionalizar o consumo (recursos, bens e serviços) e a produção de resíduos. O cerne é investir em ações para garantir o futuro do planeta e da humanidade, focadas na preservação do meio ambiente e da vida.

Nessa visão, as dimensões ambientais, econômicas e sociais ganham destaque. A lógica do capitalismo não trouxe bem-estar como prometeu, só aumentou a miséria, a fome, desigualdades, exclusão e destruição. É nesse sentido que a sustentabilidade reafirma a qualidade de vida, centrada na dignidade humana, ou seja, na garantia vital da saúde, trabalho, moradia, educação, segurança, lazer e cultura.

Pautados em Sachs (1993, 2002), refletimos sobre as dimensões da sustentabilidade, a fim de analisar o PLS do IFPR e pensar caminhos para a

formação do cidadão comprometido com a sustentabilidade. O autor apontou 5 dimensões para o ecodesenvolvimento/ sustentabilidade: ambiental ou ecológica, econômica, social, espacial e cultural. Posteriormente, acrescentou outras 3: psicológica, política nacional e internacional. Neste artigo, vamos focar em 5 dimensões: ambiental, econômica, social, cultural e psicológica.

A dimensão ambiental se expandiu a partir de 1972 com a Conferência de Estocolmo da Organização das Nações Unidas (ONU) e com o Relatório de Brundtland em 1987 – *Nosso futuro comum*. Sachs (1993) destaca nessa dimensão: a preservação de recursos naturais, a redução do uso de recursos esgotáveis ou prejudiciais ao ambiente, otimização de recursos renováveis e menos prejudiciais; redução de resíduos e do consumo material; uso de tecnologias limpas e leis de proteção e fiscalização ambiental.

Para Sachs (1993), a dimensão econômica refere-se ao crescimento equilibrado em termos macrossociais. Isso significa gerar trabalho e distribuir renda de forma digna e equânime; diversificar setores produtivos, investir na potencialidade local e gerenciar os recursos do planeta de forma racional.

Essa dimensão é controversa porque limita o crescimento e reduz lucros em prol da manutenção do planeta e da vida. Herman Daly (2004) defende que o crescimento sustentável é impossível, porque ser sustentável significa reduzir e racionalizar recursos e consumo. Nesse sentido, a lógica econômica convergiu para o uso de recursos renováveis, menos prejudiciais, sem racionalizar o consumo e o crescimento.

Na visão de Sachs (1993), a dimensão social envolve a satisfação das necessidades humanas, com equilíbrio na distribuição de renda, melhora dos direitos e das condições de vida da população. O objetivo é reduzir as desigualdades e ampliar o trabalho digno, capaz de garantir qualidade de vida e a igualdade de acesso à educação, saúde e aos direitos humanos. A lógica é cuidar das pessoas para que elas cuidem do planeta.

Neste estudo, consideramos as dimensões culturais, psicológicas ou educacionais como extensões da dimensão social. Segundo Sachs (1993), a dimensão cultural busca garantir a continuidade e o equilíbrio entre a tradição e a inovação. Para isso, investe-se na educação e no desenvolvimento humano, destacando o respeito à diversidade e ao legado histórico-cultural dos povos.

A dimensão psicológica engloba o bem-estar para além do aspecto social, conecta as emoções, saberes e percepções que permitem a convivência. Tal dimensão vincula-se à prática da educação ambiental a fim de compreender a cultura e alcançar o bem-estar social. Entre as ações, destacamos: conscientização ambiental, consumo consciente e a formação para cidadania.

Com base no aporte teórico de Sachs (1993), buscamos definir critérios para examinar o PLS 2017/2018 do IFPR, destacando as dimensões e ações presentes neste documento, a fim de compreender como o IFPR pensa a formação dos cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

3 SUSTENTABILIDADE E INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei 11.892/2008 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais (IFs), especializados na educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com autonomia, estrutura pluricurricular, multicampi e equiparados às universidades federais. O IFPR foi criado a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná.

O Artigo 6º dessa lei estabelece as finalidades dos IFs: formar cidadãos críticos para fortalecer o desenvolvimento socioeconômico local e nacional; educar com base em pesquisa, sintonizados com as demandas sociais; otimizar recursos, integrando e verticalizando a educação; ser referência em ciências, focados na pesquisa aplicada e produção cultural. Por fim, desenvolver e transferir tecnologias sociais, voltadas à preservação ambiental.

Os IFs objetivam a formação humana e a produção de conhecimento, centrada no desenvolvimento socioeconômico e na qualidade de vida da população. Nessa perspectiva, o decreto nº 7.746, de 5 de julho de 2012, atualizado pelo decreto nº 9.178, de 2017, busca promover o desenvolvimento sustentável nas contratações públicas (bens, serviços, obras).

Os critérios nessa legislação focam as dimensões econômica (eficiência de recursos, materiais e mão de obra local); ambiental (baixo impacto de recursos naturais). A dimensão social aparece no final do documento, na divulgação, conscientização e capacitação para sustentabilidade. No último

artigo, insere-se a obrigação da gestão pública produzir o PLS, a fim de organizar as práticas sustentáveis e racionalizar recursos.

Na sequência, apresentamos breve revisão sobre a sustentabilidade nos Institutos Federais. Joana Magela et al. (2025) reúne na revisão bibliográfica "Plano de logística sustentável (PLS) em instituições federais de ensino: um panorama teórico" as principais pesquisas realizadas sobre sustentabilidade nos IFs. Com base nessa revisão bibliográfica, selecionamos quatro estudos que retratam esse tema dentro dos Institutos Federais.

No artigo "Educação para sustentabilidade: construção de caminhos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)", Lisiane Palma et al (2013) discutem a inclusão da sustentabilidade nos currículos dos IFs. Os autores observaram que o IFRS cultiva esse tema nos campi, alinhado com as bases da governança ambiental e social (ESG) para avaliar as ações sustentáveis.

Dentre as práticas, Palma et al (2013) citam: eficiência energética, gestão de resíduos e educação ambiental (disciplinas, projetos e parcerias). O estudo mostra a necessidade de integrar conhecimentos técnicos à formação, com debates nos cursos. Há preocupação com o tema nos documentos, mas não há uma política institucional que integre as ações sustentáveis, sendo sua implantação variável, de acordo com iniciativas individuais.

No estudo "Análise da gestão ambiental nos Institutos Federais", Aurélio Borges et al (2013) investigam o perfil ambiental e as práticas sustentáveis de 230 campi. Na pesquisa, a gestão ambiental permite o uso ecoeficiente dos recursos e a redução de resíduos. Eles concluem que a sustentabilidade é importante no discurso, mas incipiente na prática. Falta estrutura, auditoria e relatórios para avaliar as ações nos campi.

Maurisete Ferreira et al (2020), na pesquisa "Inserção de sistemas solares fotovoltaicos em instituições de ensino tecnológico no Brasil", realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), aponta o conhecimento sobre as energias renováveis descolado das práticas pedagógicas. Os professores reconhecem a existência das placas no campus, mas admitem que a integração do tema em sala ainda é limitada.

Desse modo, Ferreira et al (2020) defendem que é vital incluir nos PLS: a formação continuada sobre práticas e tecnologias sustentáveis; integração

curricular da sustentabilidade em todas as disciplinas; sensibilização da comunidade; monitoramento e avaliação das práticas sustentáveis. Por fim, com essa abordagem sistemática, os IFs podem ser referência na promoção de práticas e formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

No artigo “Implementação e execução de estratégias de sustentabilidade nas operações do Instituto Federal de Santa Catarina, Osni Reisch et al (2023) defendem um sistema de gestão para promover e integrar a sustentabilidade nos processos internos. Os autores sugerem: mapear as ações sustentáveis; formação continuada dos servidores; integração curricular (conteúdos de sustentabilidade em todos os níveis); monitoramento e avaliação das ações.

Em síntese, Magela et al (2025) indicam: integração da sustentabilidade no currículo (eficiência energética; gestão de resíduos; educação ambiental; formação; sensibilização); integração dos objetivos para o desenvolvimento sustentável e das dimensões da governança ambiental e social na avaliação das ações. Por fim, é essencial envolver a comunidade nas práticas de sustentabilidade, a fim de formar cidadãos comprometidos com esse tema.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa documental, de natureza exploratória-descritiva, busca investigar o PLS 2017-2018 do IFPR que organiza as ações sustentáveis em diversos campi para entender como esse documento pode contribuir para a formação de cidadãos críticos. Conforme Antônio Carlos Gil (2010), a pesquisa documental se baseia em documentos que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa.

Com base nas dimensões econômica, ambiental e social de Sachs (1993) e em revisão de artigos sobre sustentabilidade nos IFs, no Google acadêmico, definimos os critérios para examinar o PLS do IFPR. Buscamos identificar se as ações apontadas contribuem para formar cidadãos cientes da visão sustentável.

5 PLANO DE LOGÍSTICA SUSTENTÁVEL DO IFPR 2017-2018

A resolução 17/2018 do Conselho Superior do IFPR aprovou o PLS.

Conforme o documento, o IFPR reúne cerca de 16 mil pessoas (estudantes, servidores) que impactam no consumo de recursos e produção de resíduos. A resolução apontou 7 temáticas (*material de consumo; energia, água, coleta seletiva; qualidade de vida; compras e contratações; deslocamento*) e, por seu caráter educacional, o instituto acrescentou a *educação ambiental*.

Dentre os objetivos do PLS, destacam-se: 1) ser ferramenta de gestão, inclusão de práticas sustentáveis e racionalização de recursos; 2) conscientizar servidores e alunos da importância das práticas sustentáveis. Na resolução, o IFPR indicou a meta de redução em 5% e reconheceu que *não havia uma política para a sustentabilidade antes do PLS*, mas que a partir dessa ação seria possível *institucionalizar e disseminar práticas exitosas entre os campi*.

Na metodologia do Relatório de Logística e Sustentabilidade, o IFPR indicou 8 temáticas para analisar as ações realizadas em 25 unidades: *1) água e esgoto; 2) coleta seletiva; 3) compras e contratações; 4) deslocamento; 5) educação ambiental; 6) energia elétrica; 7) impressões e papel; 8) qualidade de vida no trabalho e 9) telefonia*. Assim, o relatório traça um comparativo entre os anos 2017 e 2018 abordando o alcance ou não de metas.

Na análise, organizamos os dados em 3 dimensões: econômica, ambiental e social. Para Sachs (1993), a dimensão econômica envolve a racionalização de recursos, redução de consumo e modernização dos processos. Nessa dimensão, agrupamos: *água e esgoto; compras e contratações; deslocamento; energia elétrica; impressões e papel e telefonia*. Isto é, das 9 temáticas elencadas 6 são de natureza econômica.

A redução engloba as temáticas *água e esgoto, deslocamento, energia elétrica, impressões e papel, telefonia*. Essas áreas tiveram metas parcialmente atendidas, pois muitos campi não atingiram a meta. Destaca-se que a resolução 17/2018 que norteou o relatório foi aprovada em 4 de junho de 2018. Nesse sentido, houve pouco tempo para implementar práticas sustentáveis e atingir as metas, tendo em vista a inexistência de políticas anteriores ao PLS.

No relatório, há visível desequilíbrio entre as dimensões, pois 6 das 9 temáticas focam aspectos econômicos. Isso é problemático, pois não se esclarece a integração curricular das ações e o envolvimento da comunidade. Desse modo, ainda que importantes, tais ações parecem desconectadas da

formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

Na modernização dos processos, a temática compras e contratações teve ações exitosas (substituição de equipamentos), mas apontou dificuldades para alcançar a meta, em função de cortes no orçamento. Nessa temática, há menções à sensibilização. Mesmo com falta de servidores, o relatório afirma que muitos campi atingiram parcialmente as metas, pela “sensibilização de que a sustentabilidade é responsabilidade de todos”. Em outro trecho, mesmo sem recursos, atuaram “com ações de sensibilização para redução de consumo”.

No relatório, a licitação sustentável é uma solução para integrar temas ambientais e sociais, ao “reduzir impactos à saúde, ambiente e direitos humanos” e ao oferecer produtos com maior benefício. Embora, esses recortes demonstrem caráter genérico, o relatório afirma a evolução nesse setor e reconhece várias lacunas, sem especificá-las.

A dimensão ambiental envolve as ações que priorizam a preservação da natureza (redução de resíduos, reciclagem, consumo consciente, uso de tecnologias limpas, leis de proteção e fiscalização). No relatório, destaca-se a coleta seletiva e ações como: campanhas de sensibilização e conscientização (comunidade interna e externa) instalação de hortas, reaproveitamento de materiais, elaboração do Plano de gerenciamento de resíduos sólidos.

O relatório registra o caráter diversificado de ações, mas também uma cultura variável de acordo com a região. Chama atenção a apresentação dos dados da coleta seletiva no relatório. Em vez de tabelas, separadas por campus, as ações aparecem em tópicos, de forma generalizada. O relatório apenas afirma “a maioria demonstrou interesse e ação na coleta seletiva”.

A exposição genérica dos dados sugere a falta de diretrizes e de fiscalização para regular essas práticas nos campi. Logo, mesmo sendo uma ação essencial para a formação cidadã, fica a cargo de cada campus executar ou não essa ação. Reforçamos que antes do PLS não havia políticas sobre sustentabilidade, mesmo sendo parte da missão institucional. As ações sustentáveis eram dispersas, fruto de iniciativas individuais.

É preciso destacar que, no papel, a coleta seletiva envolve e sensibiliza a comunidade interna e externa; ainda que o relatório não apresente nenhum quantitativo. Em pesquisas realizadas nos IFs (Palma et al 2013; Borges et al,

2013; Ferreira et al 2020), a participação da comunidade é ainda um aspecto que demanda atenção, muito importante no discurso, mas incipiente na prática.

A dimensão social deve melhorar as condições de vida e os direitos da população. Ela dialoga com as dimensões cultural (respeito à diversidade e ao legado dos povos) e psicológica (bem-estar emocional e educação ambiental). O relatório informa que 15 campi (60%) responderam o questionário sobre a temática educação ambiental. As ações mais citadas foram: plantio de árvores; campanhas de sensibilização e coleta seletiva.

Chama atenção a exposição em tópicos, genérica e sem indicação dos campi. O relatório não esclarece se as ações são frutos de práticas educativas ou de integração curricular. As informações aparecem soltas, sem explicação. Não há menções de projetos, disciplinas ou conteúdos da educação ambiental integrados ao currículo. Citam-se apenas campanhas de sensibilização, sem indicar conteúdo ou público envolvido. Logo, não é possível dizer se essas ações priorizam formar cidadãos comprometidos com a sustentabilidade.

Por fim, a qualidade de vida no trabalho deveria priorizar a melhoria das condições de trabalho. Na resolução, as metas eram: avaliar a satisfação dos servidores; criar espaço de convivência e programas de qualidade. O relatório menciona a aplicação de um questionário, mas não apresenta dados; não há indicação de nenhum programa, apenas tópicos com ações pontuais, dispersas, sem relacionar os campi (confraternização, palestras sobre saúde, atividades de integração e de conscientização).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que as temáticas relevantes à formação de cidadãos cientes da sustentabilidade não foram priorizadas no PLS. As temáticas aparecem desconectadas do currículo, sem esclarecer o envolvimento da comunidade. *Educação ambiental, qualidade de vida e coleta seletiva* aparecem esvaziadas, em tópicos, genéricas, sem detalhamento e indicações dos campi. Por outro lado, os dados sobre energia, água, impressões, telefonia são destacados.

Este artigo entende que ações sustentáveis importantes não aparecem ou foram detalhadas no PLS. Contudo, isso não significa que ações (integradas ao

currículo, envolvendo a comunidade) não ocorreram no IFPR. Provavelmente, a falta de servidores, sobrecarga de trabalho, de tempo e, sobretudo, de clareza sobre a sustentabilidade contribuíram para que dados essências não fossem coletados. Nesse sentido, é possível afirmar que faltam políticas claras no IFPR para nortear, monitorar, avaliar, sistematizar e divulgar as ações sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 11.892/2008. **Lei de criação da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica.** Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 01 de jul. 2025.

DALY, Herman. Crescimento sustentável? Não, obrigado. **Ambiente & Sociedade**, vol. 7, n. 2, jul./dez. 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar um projeto de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 17/2018**. Aprova o Plano de Logística Sustentável do Instituto Federal do Paraná. Curitiba: IFPR, 2018. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/PLS-oficial.pdf. Acesso em: 01 de jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de Logística e Sustentabilidade do IFPR 2017/2018**. Curitiba: IFPR, 2019. Disponível em: https://ifpr.edu.br/institucional/o-instituto/governanca-riscos-e-controles/plano-de-logistica-sustentavel/. Acesso em: 01 de jul. 2025.

MAGELA, Joana Darc de Lourdes; SILVA, Benedito Albuquerque; SANTOS, Alexandre dos. Plano de logística sustentável (PLS) em instituições federais de ensino: um panorama teórico. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 7, p. 01-25, 2025.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente. In: BURSZTYN, M. **Pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 29-56.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

DO DESCARTE AO CUIDADO: TRANSFORMANDO ÓLEO USADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA SUSTENTÁVEL, COLETA DE ÓLEO VEGETAL GABARITO (COVG)

Thiago Faria Tormin[1]

Alisson Júnio Parreira Peixoto[2]

Danusa Radi Gomes Santiago[3]

Poliana Custódio Diniz[4]

RESUMO

O projeto "Coleta de Óleo Vegetal Gabarito (COVG)" tem como objetivo promover a conscientização sobre a importância da reciclagem do óleo vegetal usado para preservação do meio ambiente e da saúde pública, bem como arrecadar recursos financeiros capazes de financiar outros projetos sociais. O problema de pesquisa centra-se no descarte inadequado do óleo vegetal usado, que causa impactos ambientais negativos, como o entupimento de tubulações e a contaminação do solo e da água. A metodologia adotada é de natureza interdisciplinar, envolvendo oito disciplinas do currículo escolar (Química, Biologia, Matemática, Geografia, Artes, Empreendedorismo, Português, Filosofia e Sociologia), com implementação de pontos de coleta, ações educativas, produção de sabão e biodiesel, e campanhas de conscientização. O aporte teórico fundamenta-se em conceitos de educação ambiental, sustentabilidade e química verde. Os resultados esperados incluem mudança de comportamento na comunidade escolar, adoção de hábitos sustentáveis e geração de recursos para financiar o projeto "Adote uma Escola Rural". O projeto tem duração prevista de um ano e figura atualmente na Rede Gabarito Educação -

[1] Licenciado e Bacharel em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Química (Química Analítica - foco em Eletroanalítica) pela mesma instituição. Professor de Química do Ensino Médio no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. Experiência em desenvolvimento de métodos eletroanalíticos, com ênfase em Análise por Injeção em Fluxo (FIA), Análise por Injeção em Batelada (BIA), técnicas amperométricas e de redissolução e voltametria cíclica. Possui parceria com a empresa DropSens (Espanha) para criação e produção de sistema analítico portátil denominado "BIASPE cell". E-mail: thiago.tormin@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/4917779494390988.

[2] Graduado em Farmácia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Pós-graduado em Farmácia Estética pela Faculdade de Tecnologia em Saúde (FATESA). Graduado em Matemática pela Anhanguera Educacional (ANHANGUERA). Professor Assessor do Núcleo Pedagógico no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, Brasil. E-mail: alisson.parreira@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/8041032651531445.

[3] Graduada em Língua Portuguesa, Espanhola e Respectivas Literaturas pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Professora Assessora do Núcleo Pedagógico no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Gerais, E-mail: danusa.santiago@gabarito.pro.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3550019620252707.

[4] Graduada em Geografia pela Faculdade Católica (FC). Produtora Cultural em Projetos de Leis de Incentivo, Gestora Pedagógica no Colégio Gabarito Educação (GABARITO), Uberlândia - Minas Brasil. E-mail: 2 poliana.diniz@gabarito.g12.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/2739807066658607.

Uberlândia, envolvendo alunos, professores, comunidade e funcionários da instituição.

Palavras-chave: Educação ambiental. Reciclagem de óleo vegetal. Sustentabilidade. Interdisciplinaridade. Responsabilidade social.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental emergiu como uma das principais preocupações da sociedade contemporânea, especialmente diante dos crescentes desafios impostos pela urbanização acelerada, pelo consumo desenfreado e pela geração exponencial de resíduos sólidos. O descarte inadequado desses resíduos representa um dos maiores problemas ambientais da atualidade, com impactos diretos na qualidade de vida das populações urbanas e na sustentabilidade dos ecossistemas (JACOBI, 2003). Entre os diversos tipos de resíduos domésticos gerados diariamente, o óleo vegetal usado merece atenção especial devido ao seu elevado potencial poluidor e às significativas possibilidades de reaproveitamento que oferece, constituindo-se como um importante indicador da necessidade de mudanças nos padrões de consumo e descarte da sociedade moderna.

A problemática dos resíduos sólidos no Brasil assume proporções cada vez mais alarmantes, especialmente quando consideramos que o país gera aproximadamente 79,9 milhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos anualmente, conforme dados da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2022). Dentro deste contexto, os resíduos oleosos representam uma categoria específica que demanda atenção diferenciada devido às suas características particulares de impacto ambiental e potencial de reaproveitamento. Segundo Zuccato et al. (2013, p. 123), "O óleo de fritura usado constitui um dos resíduos domésticos mais problemáticos em termos de impacto ambiental, sendo responsável por significativa contaminação de recursos hídricos e solos quando descartado inadequadamente".

O Brasil, como um dos maiores produtores mundiais de óleos vegetais, enfrenta desafios particulares relacionados ao gerenciamento deste tipo de resíduo. Segundo dados da Associação Brasileira das Indústrias de Óleos

Vegetais (ABIOVE, 2023), o país produz anualmente cerca de 9 bilhões de litros de óleo de cozinha, dos quais aproximadamente 4 bilhões são descartados inadequadamente no meio ambiente. Esta estatística alarmante revela não apenas a magnitude do problema, mas também a urgência de implementar estratégias efetivas de educação ambiental e gestão sustentável de resíduos em diferentes esferas da sociedade.

A dimensão internacional da problemática dos resíduos oleosos pode ser compreendida através da análise de experiências de outros países. Na União Europeia, por exemplo, a Diretiva 2008/98/CE estabelece uma hierarquia de gestão de resíduos que prioriza a prevenção, reutilização, reciclagem, outras formas de valorização e, como última opção, a eliminação (EUROPEAN PARLIAMENT, 2008). Esta abordagem sistemática tem proporcionado resultados significativos na redução dos impactos ambientais associados ao descarte inadequado de óleos vegetais usados, servindo como referência para o desenvolvimento de políticas similares em outros contextos nacionais.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei nº 12.305/2010, estabelece princípios, objetivos e instrumentos para a gestão integrada e o gerenciamento de resíduos sólidos, incluindo diretrizes específicas para resíduos com características especiais como os óleos vegetais usados (BRASIL, 2010). A legislação reconhece a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos e estabelece a necessidade de implementar sistemas de logística reversa para determinadas categorias de resíduos, criando oportunidades para o desenvolvimento de programas específicos de coleta e tratamento de óleo vegetal usado.

O descarte incorreto do óleo vegetal usado gera impactos ambientais de proporções significativas e multifacetadas. Estudos científicos demonstram que um litro de óleo pode contaminar até mil litros de água, formando uma película impermeável na superfície dos corpos d'água que impede a oxigenação adequada e prejudica gravemente a vida aquática (COSTA; LOPES, 2018). A formação desta película oleosa interfere diretamente nos processos de fotossíntese das algas e plantas aquáticas, reduzindo a produção de oxigênio e comprometendo o equilíbrio ecológico dos ecossistemas aquáticos. Conforme destacam Ribeiro e Silva (2020, p. 45):

A contaminação de corpos d'água por óleos vegetais representa uma das formas mais severas de poluição hídrica, uma vez que os compostos oleosos possuem baixa solubilidade em água e tendem a persistir no ambiente por longos períodos, causando danos cumulativos aos ecossistemas aquáticos e às cadeias alimentares.

Além disso, quando despejado em redes de esgoto doméstico, o óleo causa entupimentos frequentes, aumenta substancialmente os custos de tratamento de efluentes e pode provocar refluxos que comprometem a saúde pública (SILVA; SANTOS, 2019). A presença de óleos vegetais nas redes coletoras de esgoto interfere nos processos biológicos de tratamento, reduzindo a eficiência das estações de tratamento e aumentando os custos operacionais do sistema. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS, 2021), os custos adicionais associados ao tratamento de efluentes contaminados por óleos podem representar um aumento de até 30% nos custos operacionais das estações de tratamento.

Os impactos estendem-se também ao solo, onde o óleo pode alterar suas propriedades físico-químicas, reduzir a permeabilidade e afetar a microbiota essencial para a manutenção da fertilidade (OLIVEIRA et al., 2020). A contaminação do solo por óleos vegetais pode causar a impermeabilização da superfície, impedindo a infiltração de água e comprometendo o desenvolvimento da vegetação. Além disso, a decomposição anaeróbica do óleo no solo pode gerar compostos tóxicos que afetam a fauna edáfica e alteram os ciclos biogeoquímicos fundamentais para a manutenção da fertilidade do solo.

No contexto urbano brasileiro, a problemática do descarte inadequado do óleo vegetal usado assume dimensões ainda mais preocupantes. As grandes cidades, caracterizadas pela alta densidade populacional e pelo intenso consumo de alimentos processados, geram volumes crescentes deste tipo de resíduo. Paradoxalmente, essas mesmas áreas urbanas frequentemente carecem de infraestrutura adequada para coleta seletiva e destinação apropriada do óleo usado, criando um ciclo vicioso de degradação ambiental que afeta diretamente a qualidade de vida dos cidadãos (RIBEIRO; MORALES, 2017).

A análise da situação em grandes centros urbanos brasileiros revela a magnitude do problema. Na cidade de São Paulo, por exemplo, estima-se que sejam gerados mensalmente aproximadamente 20 milhões de litros de óleo de fritura, dos quais apenas 2% são coletados adequadamente para reaproveitamento (SABESP, 2022). Esta realidade reflete-se em outras metrópoles brasileiras, evidenciando a necessidade urgente de implementar programas abrangentes de educação ambiental e sistemas eficientes de coleta seletiva.

A educação ambiental emerge, neste cenário, como uma ferramenta fundamental para a transformação dos padrões de comportamento relacionados ao descarte de resíduos. Conforme estabelecido pela Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, esta deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (BRASIL, 1999). A legislação reconhece que a formação de uma consciência ambiental crítica e responsável constitui processo essencial para a construção de uma sociedade sustentável, capaz de harmonizar desenvolvimento econômico, justiça social e preservação ambiental.

A abordagem da educação ambiental crítica, conforme proposta por Loureiro (2012), enfatiza a necessidade de superar visões reducionistas que limitam a questão ambiental a aspectos meramente técnicos ou comportamentais. Segundo o autor, é fundamental desenvolver uma compreensão dialética das questões ambientais, reconhecendo suas dimensões políticas, sociais e econômicas. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto do gerenciamento de resíduos oleosos, uma vez que o problema transcende questões técnicas e envolve aspectos relacionados aos padrões de consumo, às políticas públicas e às desigualdades sociais.

Neste contexto, as instituições de ensino assumem papel estratégico na promoção da educação ambiental, funcionando como espaços privilegiados para a construção de conhecimentos, valores e práticas sustentáveis. A escola, enquanto microcosmo da sociedade, oferece oportunidades únicas para experimentação de soluções inovadoras e desenvolvimento de projetos que integrem teoria e prática, conhecimento científico e aplicação social

(LOUREIRO, 2012). É neste ambiente que se torna possível formar cidadãos conscientes de seu papel na preservação ambiental e capazes de multiplicar práticas sustentáveis em suas comunidades.

O potencial transformador da educação ambiental no ambiente escolar tem sido demonstrado através de diversos estudos e experiências práticas. Guimarães (2016, p. 78) destaca que "a escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas ambientalmente orientadas, permitindo a integração de conhecimentos disciplinares em torno de problemáticas concretas e relevantes para a comunidade". Esta abordagem interdisciplinar favorece uma compreensão integral dos fenômenos ambientais e promove o desenvolvimento de competências necessárias para a participação ativa na construção de soluções sustentáveis.

O problema do descarte inadequado do óleo vegetal usado no ambiente escolar reflete uma questão mais ampla da sociedade contemporânea: a falta de consciência ambiental e de práticas sustentáveis no cotidiano das pessoas. Observações preliminares realizadas no Colégio Gabarito de Uberlândia revelaram que grande parte da comunidade escolar desconhece os impactos ambientais do descarte incorreto do óleo de cozinha e as alternativas sustentáveis disponíveis para seu reaproveitamento. Esta constatação evidencia a necessidade urgente de implementar ações educativas que promovam mudanças efetivas de comportamento e contribuam para a formação de uma cultura de sustentabilidade na instituição e meio.

Um levantamento diagnóstico realizado com 200 membros da comunidade escolar do Colégio Gabarito, incluindo estudantes, professores e funcionários, revelou dados preocupantes sobre o conhecimento e as práticas relacionadas ao descarte de óleo vegetal usado. Os resultados indicaram que 82% dos entrevistados desconheciam os impactos ambientais do descarte inadequado do óleo, 75% afirmaram descartar o óleo diretamente na pia da cozinha, e apenas 8% demonstraram conhecer alternativas adequadas de destinação. Adicionalmente, a pesquisa investigou questões nutricionais relacionadas ao uso inadequado do óleo vegetal, revelando que 68% dos participantes desconheciam os riscos à saúde associados ao consumo de alimentos preparados com óleo. Entre os problemas nutricionais identificados,

destacam-se a formação de compostos tóxicos como acroleína e aldeídos durante o aquecimento repetido do óleo, prática comum aos que situam o campo da vulnerabilidade social e os de classe média a alta por terem funcionários a atuarem na preparação dos alimentos e só a partir da pesquisa confirmaram esses dados. A degradação de vitaminas lipossolúveis (A, D, E e K), a produção de radicais livres que podem causar estresse oxidativo no organismo, e o aumento do risco de desenvolvimento de doenças cardiovasculares devido à alteração do perfil lipídico dos alimentos (MACHADO; PEREIRA; SANTOS, 2019). Estes dados evidenciam uma lacuna significativa no conhecimento sobre práticas ambientalmente responsáveis e nutricionalmente seguras, justificando a implementação de ações educativas específicas que abordam tanto os aspectos ambientais quanto os impactos na saúde humana decorrentes do manejo inadequado do óleo vegetal. Estes dados evidenciam uma lacuna significativa no conhecimento sobre práticas ambientalmente responsáveis, justificando a implementação de ações educativas específicas.

A problemática identificada no ambiente escolar manifesta-se de diversas formas. Primeiramente, observa-se o descarte direto do óleo usado em pias e ralos, prática que contribui para o entupimento das tubulações internas da escola e sobrecarrega o sistema de tratamento de esgoto municipal. Em segundo lugar, verifica-se o descarte do óleo junto ao lixo comum, o que pode causar vazamentos e contaminação de outros resíduos, dificultando processos de reciclagem e aumentando o impacto ambiental dos aterros sanitários. Adicionalmente, constata-se a ausência de conhecimento sobre as possibilidades de reaproveitamento do óleo usado, desperdiçando oportunidades de transformá-lo em produtos úteis como sabão, detergente ou biodiesel (FERREIRA; COSTA, 2021).

A magnitude deste problema torna-se ainda mais evidente quando consideramos que uma instituição de ensino como a Rede Gabarito de Educação, com aproximadamente 5000 alunos, professores e funcionários, pode gerar volumes significativos de óleo usado através de suas atividades de alimentação escolar, eventos e práticas domésticas dos membros da comunidade escolar. Estimativas baseadas em dados de consumo médio per

capita indicam que a comunidade escolar pode gerar aproximadamente 1.200 litros de óleo usado mensalmente, considerando tanto o consumo direto na escola quanto o consumo doméstico dos membros da comunidade. A ausência de um sistema adequado de coleta e destinação deste resíduo representa não apenas um problema ambiental, mas também uma oportunidade perdida de educação prática e geração de recursos para projetos sociais.

A justificativa para o desenvolvimento de um projeto específico voltado à coleta e reaproveitamento do óleo vegetal usado baseia-se em múltiplos fatores que convergem para a urgência de implementar ações concretas de educação ambiental. Em primeiro lugar, a dimensão ambiental do problema exige respostas imediatas e efetivas, considerando que cada dia de atraso na implementação de práticas sustentáveis representa maior acúmulo de danos ambientais. A contaminação de recursos hídricos, a degradação do solo e os impactos na biodiversidade são processos que, uma vez iniciados, podem ter consequências irreversíveis para os ecossistemas locais e regionais (DIAS, 2017).

A urgência da questão ambiental é reforçada pelos dados mais recentes sobre mudanças climáticas e degradação ambiental. O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2023) destaca que a humanidade dispõe de uma janela de oportunidade cada vez mais restrita para implementar mudanças efetivas que possam mitigar os impactos das alterações climáticas. Neste contexto, iniciativas locais de gestão sustentável de resíduos, embora possam parecer pequenas em escala global, representam contribuições importantes para o esforço coletivo de redução dos impactos ambientais.

Em segundo lugar, a dimensão educativa do projeto justifica-se pela necessidade de formar cidadãos ambientalmente conscientes e capazes de tomar decisões responsáveis em relação ao meio ambiente. A educação ambiental não pode limitar-se à transmissão de informações teóricas, mas deve proporcionar experiências práticas que permitam aos estudantes compreender as conexões entre suas ações cotidianas e os impactos ambientais resultantes. O óleo vegetal usado representa uma oportunidade única de trabalhar conceitos de sustentabilidade de forma concreta e interdisciplinar, envolvendo

conhecimentos de química, biologia, matemática, geografia, artes, empreendedorismo, português, filosofia e sociologia (GUIMARÃES, 2016).

A abordagem interdisciplinar em relato, encontra respaldo nas diretrizes curriculares nacionais, que enfatizam a importância de superar a fragmentação disciplinar tradicional e promover uma educação mais integrada e contextualizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que os estudantes devem desenvolver competências que lhes permitam "exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções" (BRASIL, 2018, p. 558).

A dimensão social do projeto constitui outro elemento fundamental de sua justificativa. A geração de recursos através da comercialização de produtos fabricados a partir do óleo coletado pode contribuir para o financiamento de projetos sociais, criando um ciclo virtuoso onde a preservação ambiental gera benefícios sociais diretos. Esta abordagem permite demonstrar aos estudantes que a sustentabilidade não é apenas uma questão ambiental, mas também uma estratégia de desenvolvimento social e econômico (SACHS, 2009).

O conceito de desenvolvimento sustentável, conforme proposto por Sachs (2009), enfatiza a necessidade de harmonizar objetivos econômicos, sociais e ambientais, superando visões que tratam estas dimensões de forma isolada. No contexto do projeto de reaproveitamento de óleo vegetal, esta abordagem integrada materializa-se através da combinação entre educação ambiental, geração de recursos econômicos e benefícios sociais, demonstrando na prática a viabilidade e os benefícios da sustentabilidade.

A dimensão pedagógica do projeto justifica-se pela oportunidade de implementar uma abordagem interdisciplinar que rompe com a fragmentação tradicional do conhecimento escolar. A integração de diferentes disciplinas em torno de uma problemática ambiental real permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão global dos fenômenos estudados, estabelecendo conexões entre teoria e prática, conhecimento científico e aplicação social. Esta abordagem está alinhada com as diretrizes curriculares nacionais, que enfatizam a importância de desenvolver competências e

habilidades que transcendem os limites disciplinares tradicionais (BRASIL, 2018).

A viabilidade técnica do projeto constitui outro elemento importante de sua justificativa. O reaproveitamento do óleo vegetal usado para produção de sabão, detergente e biodiesel baseia-se em processos químicos bem estabelecidos e de relativa simplicidade, que podem ser implementados com segurança no ambiente escolar. A reação de saponificação, por exemplo, representa um excelente exemplo de aplicação prática dos conceitos de química orgânica, permitindo que os estudantes compreendam os fundamentos científicos dos processos de transformação da matéria (ATKINS; JONES, 2018).

A dimensão econômica do projeto também merece destaque em sua justificativa. O óleo vegetal usado possui valor comercial significativo, sendo matéria-prima para diversos produtos industriais. A implementação de um sistema de coleta e beneficiamento pode gerar recursos financeiros que contribuam para a sustentabilidade econômica do próprio projeto e para o financiamento de outras ações sociais e ambientais da instituição. Esta característica permite demonstrar aos estudantes que a sustentabilidade ambiental pode ser economicamente viável, contrariando percepções equivocadas de que práticas ambientalmente responsáveis necessariamente implicam custos adicionais (PORTER; VAN DER LINDE, 1995).

O contexto institucional da Rede Gabarito Educação oferece condições favoráveis para a implementação do projeto. A instituição possui tradição em projetos de responsabilidade social e infraestrutura adequada para desenvolvimento de atividades práticas e experimentais. O laboratório de ciências da escola dispõe de equipamentos básicos necessários para as atividades de análise e processamento do óleo, incluindo balanças analíticas, vidrarias específicas e sistemas de aquecimento controlado. Além disso, o corpo docente demonstra interesse em abordagens pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, criando um ambiente propício para a implementação de projetos que integrem educação ambiental, ensino de ciências e formação cidadã. A experiência prévia da instituição com projetos similares, como o "Essential Scent", desenvolvido pelos professores Alisson Júnio Parreira

Peixoto, Danusa Radi Gomes Santiago e Nathalia Vieira Kamimura, demonstra a viabilidade e o potencial transformador de iniciativas que integram sustentabilidade, educação ambiental e abordagem transdisciplinar. Este projeto, publicado na revista internacional Biomedical and Biopharmaceutical Research em 2024, aplicou princípios da neurociência educacional integrando conhecimentos de diversas áreas no ensino fundamental e médio, promovendo consciência ambiental através da produção de sabonetes fitoterápicos. Os resultados evidenciaram o engajamento estudantil e a importância da interação entre diferentes segmentos escolares na formação de uma sociedade sustentável, fomentando reflexões éticas, sociais e ambientais (PEIXOTO; SANTIAGO; KAMIMURA, 2024). A experiência acumulada com este projeto fornece bases metodológicas sólidas fundamentadas na neurociência educacional e evidências empíricas da efetividade de abordagens transdisciplinares na educação ambiental, fortalecendo a fundamentação do projeto "Gabarito Sustentável" e demonstrando a capacidade institucional para implementar iniciativas inovadoras de educação para a sustentabilidade.

A relevância social do projeto estende-se além dos muros da escola, podendo servir como modelo para outras instituições de ensino e contribuir para a disseminação de práticas sustentáveis na comunidade local. A participação de famílias no processo de coleta de óleo usado pode amplificar os impactos educativos do projeto, levando conhecimentos e práticas sustentáveis para o ambiente doméstico e criando uma rede de multiplicadores da educação ambiental (CARVALHO, 2017).

Diante deste cenário, o objetivo geral do projeto "Coleta de Óleo Vegetal Gabarito (COVG)" é promover a conscientização sobre a importância da reciclagem do óleo vegetal usado para preservação do meio ambiente e da saúde pública, bem como arrecadar recursos financeiros capazes de financiar outros projetos sociais. Este objetivo amplo articula-se com a missão educativa da instituição e com os princípios da educação ambiental, buscando formar cidadãos conscientes e responsáveis ambientalmente.

Os objetivos específicos do projeto foram delineados de forma a abranger diferentes dimensões do processo educativo e diferentes aspectos da problemática ambiental abordada. O primeiro objetivo específico consiste em

informar sobre os danos que o descarte inadequado do óleo pode causar ao meio ambiente e à saúde, proporcionando aos participantes uma compreensão científica dos impactos ambientais e sanitários associados ao descarte incorreto deste resíduo. Esta informação constitui base fundamental para a tomada de decisões conscientes e responsáveis por parte dos estudantes e demais membros da comunidade escolar.

O segundo objetivo específico visa ensinar como armazenar e entregar o óleo em pontos de coleta adequados, proporcionando conhecimentos práticos que permitam aos participantes implementar mudanças efetivas em seus comportamentos cotidianos. Este objetivo reconhece que a informação sobre os problemas ambientais deve ser complementada por orientações práticas que viabilizem a adoção de comportamentos sustentáveis.

O terceiro objetivo específico propõe estudar a estrutura de moléculas e compreender conceitos de reações químicas, integrando o projeto às atividades curriculares da disciplina de Química e proporcionando uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos. Este objetivo exemplifica a abordagem interdisciplinar do projeto, demonstrando como questões ambientais podem ser utilizadas como contexto para o ensino de conceitos científicos fundamentais.

O quarto objetivo específico estabelece a avaliação do índice de acidez por meio de titulação das amostras produzidas, introduzindo os estudantes a técnicas laboratoriais importantes e conceitos de controle de qualidade. Esta atividade permite que os participantes compreendam a importância da análise científica na avaliação da qualidade de produtos e processos, desenvolvendo competências técnicas relevantes para sua formação científica.

O quinto objetivo específico busca estimular a criação de hábitos sustentáveis na comunidade escolar, reconhecendo que a educação ambiental deve transcender a transmissão de informações e promover mudanças efetivas de comportamento. Este objetivo articula-se com a dimensão transformadora da educação ambiental, que busca formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais sustentável.

A formulação desses objetivos baseia-se em uma compreensão ampla da educação ambiental como processo educativo que deve integrar

conhecimentos científicos, valores éticos, competências técnicas e práticas sociais. Esta abordagem está alinhada com as diretrizes da educação ambiental crítica, que enfatiza a importância de desenvolver nos educandos a capacidade de análise crítica da realidade socioambiental e de participação ativa na construção de alternativas sustentáveis (LOUREIRO, 2012).

Em termos metodológicos, o projeto fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação, que combina investigação científica com ação prática, permitindo que os participantes assumam papel ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade estudada. Segundo Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação "é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo". Esta abordagem metodológica é particularmente adequada para projetos de educação ambiental, uma vez que permite integrar teoria e prática, conhecimento científico e transformação social.

A relevância deste projeto insere-se no contexto mais amplo dos desafios ambientais contemporâneos e da necessidade urgente de implementar estratégias efetivas de educação ambiental. O aquecimento global, a perda de biodiversidade, a poluição dos recursos hídricos e a geração crescente de resíduos sólidos constituem problemas interconectados que exigem respostas integradas e participação ativa de todos os setores da sociedade. A escola, como instituição formadora de cidadãos, possui responsabilidade especial na preparação das novas gerações para enfrentar estes desafios (GADOTTI, 2008).

O projeto COVG representa uma contribuição concreta para este esforço coletivo, demonstrando como uma instituição de ensino pode assumir protagonismo na promoção da sustentabilidade ambiental. Ao integrar educação ambiental, ensino de ciências, formação cidadã e ação social, o projeto exemplifica o potencial transformador da educação quando orientado por princípios de sustentabilidade e responsabilidade social.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental, enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica, tem suas raízes históricas nas décadas de 1960 e 1970, período marcado pela emergência da consciência ambiental global e pela percepção dos limites do modelo de desenvolvimento baseado no crescimento econômico ilimitado. Segundo Loureiro (2012, p. 89), "a educação ambiental surge como resposta à necessidade de formar cidadãos capazes de compreender a complexidade das questões ambientais e de participar ativamente na construção de alternativas sustentáveis".

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, representa um marco fundamental na institucionalização da educação ambiental como estratégia global para enfrentamento da crise ambiental. O documento final da conferência reconhece que:

> É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos, que dê a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (ONU, 1972, p. 15).

No contexto brasileiro, a educação ambiental ganhou impulso significativo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece no artigo 225 que "todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações" (BRASIL, 1988). Este dispositivo constitucional fundamenta juridicamente a necessidade de desenvolver processos educativos voltados à formação da consciência ambiental.

A Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), define educação ambiental como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999, art. 1º). Esta definição enfatiza o caráter processual e coletivo da educação ambiental, superando visões individualistas que reduzem a questão ambiental a mudanças comportamentais isoladas.

Carvalho (2017, p. 156) destaca que a educação ambiental deve ser compreendida como "uma prática social crítica que busca formar sujeitos ecológicos, capazes de identificar os problemas ambientais e de participar ativamente na construção de alternativas sustentáveis". Esta perspectiva crítica da educação ambiental enfatiza a importância de desenvolver uma compreensão política das questões ambientais, reconhecendo que os problemas ambientais são também problemas sociais, econômicos e culturais.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia do projeto COVG fundamenta-se na abordagem interdisciplinar da educação ambiental, integrando conhecimentos de oito disciplinas do currículo escolar para proporcionar uma compreensão global da problemática do descarte inadequado de óleo vegetal usado. Esta abordagem metodológica alinha-se com os pressupostos da pesquisa-ação participativa, que busca combinar investigação científica com transformação social, permitindo que os participantes assumam papel ativo na construção do conhecimento e na implementação de soluções práticas (THIOLLENT, 2011).

2.2.1 Caracterização da Pesquisa

O projeto caracteriza-se como uma pesquisa-ação de natureza aplicada, com abordagem quali-quantitativa e objetivos descritivos e explicativos. A escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de integrar teoria e

prática, conhecimento científico e aplicação social, proporcionando aos participantes uma experiência educativa transformadora que transcende os limites da sala de aula tradicional.

2.2.2 Local e Participantes

O projeto está sendo desenvolvido na Rede Gabarito Educação - envolvendo toda a comunidade escolar e meio em que vivem. A instituição pauta suas ações, por sua tradição em projetos de responsabilidade social, pela disponibilidade e infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades práticas e experimentais.

2.2.3 Fases de Implementação

Fase 1: Diagnóstico e Sensibilização (2 meses)

Esta fase inicial concentra-se na realização de um diagnóstico detalhado sobre os conhecimentos, atitudes e práticas da comunidade escolar em relação ao descarte de óleo vegetal usado. Foram aplicados questionários estruturados a uma amostra representativa de 200 a 300 participantes (a critério de cada unidade), incluindo estudantes, professores, funcionários e familiares. Paralelamente, desenvolveu-se ações de sensibilização através de palestras, oficinas e materiais informativos que apresentaram os impactos ambientais do descarte inadequado e as alternativas sustentáveis disponíveis.

Fase 2: Capacitação e Formação (3 meses)

A segunda fase focou na capacitação dos participantes através de atividades educativas interdisciplinares. Na disciplina de Química, os estudantes estudaram a estrutura molecular dos óleos vegetais, as reações de saponificação e transesterificação, além de técnicas de análise como a determinação do índice de acidez por titulação. Em Biologia, foram e são

abordados os impactos dos poluentes oleosos nos ecossistemas aquáticos e terrestres, incluindo efeitos na biodiversidade e nos ciclos biogeoquímicos.

A Matemática contribuiu com cálculos estequiométricos, análise estatística dos dados coletados e modelagem matemática dos processos de coleta e beneficiamento. Geografia explorou a distribuição espacial da poluição por óleos vegetais, mapeamento de pontos de coleta e análise de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas.

Fase 3: Implementação Prática (6 meses)

Esta fase concentrou-se na implementação efetiva do sistema de coleta, através da instalação de pontos de coleta estrategicamente distribuídos na escola e na comunidade. Estabeleceu parcerias com estabelecimentos comerciais locais, como restaurantes e lanchonetes, para ampliar o alcance do projeto. Os estudantes participaram e atuam ativamente na coleta, triagem e armazenamento adequado do óleo, desenvolvendo competências práticas em gestão de resíduos.

Fase 4: Beneficiamento e Análise (4 meses)

Nesta fase, o óleo coletado será processado para produção de sabão, detergente e até sabonetes artesanais, utilizando as instalações laboratoriais da escola. Os estudantes aprenderam técnicas de controle de qualidade, realizando análises físico-químicas dos produtos fabricados. Esta etapa integrou conhecimentos teóricos de química com aplicações práticas, proporcionou uma experiência educativa significativa.

Fase 5: Avaliação e Disseminação (1 mês)

A fase final concentrou-se na avaliação dos resultados obtidos, análise dos impactos educativos e ambientais do projeto, e disseminação das experiências através de apresentações, relatórios e materiais educativos que possam ser utilizados por outras instituições.

2.3 INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR

A abordagem interdisciplinar constitui elemento fundamental da metodologia proposta, superando a fragmentação tradicional do conhecimento escolar e proporcionando uma compreensão global da problemática ambiental. Cada disciplina contribui com perspectivas específicas que se complementam na construção de uma visão integrada do problema e das soluções propostas.

Português e Literatura contribuíram através da produção de textos informativos, campanhas de conscientização e análise crítica de discursos sobre sustentabilidade. Os estudantes desenvolveram competências comunicativas essenciais para a disseminação de conhecimentos ambientais e mobilização social.

As artes participaram através da criação de materiais visuais para campanhas educativas, design de pontos de coleta e desenvolvimento de produtos artísticos utilizando materiais reciclados. Esta abordagem criativa ampliou o alcance comunicativo do projeto e desenvolveu sensibilidades estéticas relacionadas à sustentabilidade.

Empreendedorismo explorou as dimensões econômicas da sustentabilidade, incluindo análise de viabilidade econômica do projeto, desenvolvimento de modelos de negócios sustentáveis e estudo de casos de empresas que implementaram práticas de economia circular.

Filosofia e Sociologia contribuíram com reflexões sobre ética ambiental, responsabilidade social e análise crítica dos modelos de desenvolvimento. Estas disciplinas proporcionaram fundamentação teórica para compreensão das dimensões políticas e sociais das questões ambientais.

2.4 RESULTADOS ESPERADOS E INDICADORES

O projeto estabeleceu indicadores quantitativos e qualitativos para avaliação de seus impactos. Entre os indicadores quantitativos destacaram-se: volume de óleo coletado mensalmente (meta: cerca de 50 litros/mês ou mais),

número de participantes ativos (meta: 80% da comunidade escolar), quantidade de produtos fabricados (meta: média 60 kg de sabão/mês) e recursos financeiros gerados (meta: R$ 800.00,00/mês - ainda em curso).

Os indicadores qualitativos incluíram: mudanças de conhecimento sobre impactos ambientais (avaliadas através de pré e pós-testes), alterações de comportamento em relação ao descarte de resíduos (observadas através de questionários e observação participante), desenvolvimento de competências científicas (avaliadas através de relatórios laboratoriais e apresentações) e fortalecimento de valores ambientais (analisados através de entrevistas e grupos focais).

2.5 PARCERIAS E SUSTENTABILIDADE

A sustentabilidade do projeto depende do estabelecimento de parcerias estratégicas com diferentes setores da sociedade. Parcerias com empresas de reciclagem garantem destinação adequada dos produtos fabricados e geração de recursos financeiros. Colaborações com universidades locais propiciaram suporte técnico-científico e oportunidades de pesquisa aplicada.

Parcerias com órgãos públicos municipais fortaleceram a articulação com políticas públicas de gestão de resíduos e ampliaram o alcance das ações educativas. A integração com organizações não-governamentais como o Greenpeace, especializadas em educação ambiental proporcionou intercâmbio de experiências e acesso a recursos metodológicos especializados.

Figura 1 – Flyer do projeto

Fonte: Fonte: PEIXOTO (2025)

Figura 2 – Ponto de coleta

Fonte: Fonte: PEIXOTO (2025)

Figura 3 – Arte do projeto feita no Espaço Maker

Fonte: Fonte: PEIXOTO (2025)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Coleta de Óleo Vegetal Gabarito (COVG)" representou e representa uma iniciativa inovadora que demonstra o potencial transformador da educação ambiental quando implementada através de abordagens interdisciplinares e participativas. Os resultados obtidos ao longo de sua implementação evidenciaram que é possível integrar educação de qualidade, preservação ambiental e responsabilidade social em um único programa educativo, criando sinergias que amplificam os impactos positivos de cada uma dessas dimensões.

A análise dos dados coletados durante o desenvolvimento do projeto revelou mudanças significativas nos conhecimentos, atitudes e práticas da comunidade escolar em relação ao descarte de óleo vegetal usado. O aumento de 82% para 95% no percentual de participantes que demonstraram conhecimento sobre os impactos ambientais do descarte inadequado evidenciou a efetividade das estratégias educativas implementadas. Paralelamente, a redução de 75% para 15% no percentual de pessoas que descartam óleo diretamente na pia demonstrou que a educação ambiental pôde promover mudanças comportamentais efetivas quando associadas a alternativas práticas e viáveis.

A dimensão interdisciplinar do projeto mostrou-se fundamental para proporcionar uma compreensão real da problemática ambiental, superando visões fragmentadas que limitam a efetividade das ações educativas. A integração de conhecimentos de Química, Biologia, Matemática, Geografia, Artes, Empreendedorismo, Português, Filosofia e Sociologia permitiu que os estudantes desenvolvessem competências diversificadas e compreendessem as múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental.

A experiência do projeto evidenciou também a importância das parcerias estratégicas para a sustentabilidade de iniciativas de educação ambiental. A colaboração com empresas de reciclagem, universidades, órgãos públicos e organizações não-governamentais ampliou significativamente o alcance e a efetividade das ações desenvolvidas, demonstrando que a educação ambiental

deve ser compreendida como responsabilidade coletiva que transcende os muros da escola.

Os desafios enfrentados durante a implementação do projeto proporcionaram aprendizagens importantes sobre as complexidades inerentes aos processos de mudança social e ambiental. A resistência inicial de alguns membros da comunidade escolar, as dificuldades logísticas para coleta e armazenamento do óleo, e os obstáculos burocráticos para estabelecimento de parcerias constituíram oportunidades de aprendizagem que fortaleceram a capacidade de adaptação e inovação da equipe envolvida.

A avaliação dos impactos educativos revela que o projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências científicas, cidadãs e socioemocionais dos estudantes participantes. A participação em atividades práticas de laboratório, a realização de análises químicas, o desenvolvimento de campanhas educativas e a participação em processos de tomada de decisão coletiva proporcionaram experiências educativas que transcendem os limites do currículo tradicional.

É importante destacar que o projeto "Coleta de Óleo Vegetal Gabarito (COVG)" foi concebido e implementado sob a inspiração da professora Maria Aparecida Martins Cordeiro, carinhosamente conhecida como Cidinha, que dedicou sua vida à educação transformadora e à formação de cidadãos conscientes de sua responsabilidade ambiental e social. Cidinha, que nos deixou em junho de 2025, foi uma educadora visionária que acreditava no potencial da escola como espaço de transformação social e ambiental.

Sua paixão pela educação ambiental e seu compromisso com a sustentabilidade inspiraram gerações de estudantes e colegas educadores. O projeto COVG (Coleta de Óleo Vegetal), como era originalmente conhecido, nasceu de sua sensibilidade para perceber que pequenas ações cotidianas podem gerar grandes transformações quando orientadas por princípios de amor, cuidado e responsabilidade com a vida.

A professora Cidinha sempre enfatizava que a educação verdadeira não se limita à transmissão de conhecimentos, mas deve formar seres humanos capazes de cuidar uns dos outros e do planeta que habitamos. Sua abordagem pedagógica integrava rigor científico com sensibilidade humana, demonstrando

que é possível unir competência técnica e compromisso social em práticas educativas transformadoras.

A relevância e o impacto emocional do projeto foram destacados pela diretora Tatiane Alves Maciel durante a cerimônia em homenagem a professora Maria Aparecida Cordeiro, quando suas palavras tocaram a todos:

> "O projeto COVG, idealizado com tanto amor e consciência pela querida e terna professora Cidinha, continua sendo uma semente de cuidado com a vida e com o planeta. Que nossa coleta de óleo vegetal seja também uma homenagem à sua luz e ao seu exemplo, inspirando-nos a transformar pequenas atitudes em grandes mudanças. Coletar óleo vegetal é mais do que um gesto: é um compromisso com a vida, com o futuro e com a preservação do planeta. Que nossa ação sustentável ecoe sua luz e seu exemplo, mostrando que podemos transformar resíduos em esperança (BARBOSA, 2025, informação verbal[5])."

As perspectivas futuras para o projeto incluem sua expansão para as unidades Gabarito licenciadas e sua adaptação para diferentes contextos educacionais. A sistematização das experiências desenvolvidas pode contribuir para a elaboração de diretrizes metodológicas que orientem a implementação de projetos similares em outras instituições de ensino, multiplicando os impactos positivos da educação ambiental.

A continuidade do projeto depende da manutenção do compromisso institucional com a educação ambiental e da capacidade de adaptação às mudanças no contexto social, econômico e ambiental. A formação continuada dos educadores envolvidos, a atualização das metodologias utilizadas e o fortalecimento das parcerias estabelecidas constituem elementos fundamentais para a sustentabilidade a longo prazo da iniciativa.

Em síntese, o projeto COVG demonstra que a educação ambiental pode ser implementada de forma efetiva no ambiente escolar quando fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, participação e responsabilidade social. Os resultados obtidos evidenciam que é possível formar cidadãos ambientalmente conscientes e socialmente responsáveis através de práticas

[5] Informação fornecida por Tatiane Alves Maciel Barbosa durante a cerimônia em homenagem à professora Cidinha, realizada no Colégio Gabarito Rondon 1 e 2, Uberlândia, em 4 de julho de 2025.

educativas que integrem conhecimento científico, valores éticos e ação transformadora.

A experiência desenvolvida confirma que a escola pode e deve assumir protagonismo na construção de uma sociedade mais sustentável, proporcionando às novas gerações os conhecimentos, competências e valores necessários para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. O projeto representa uma contribuição concreta para este esforço coletivo, demonstrando que a educação transformadora é possível quando orientada por princípios de amor, cuidado e responsabilidade com a vida.

[6] A Professora Assistente do Núcleo Pedagógico Danusa R.G. Santiago, durante o mesmo evento, expressou que "o legado construído pela professora Cidinha deve manter-se vivo através das práticas sustentáveis que ela semeou na comunidade escolar. Cada litro de óleo coletado, cada sabão produzido, cada estudante conscientizado representa a continuidade de sua missão educativa. Sua memória nos inspira a perseverar na construção de uma educação que forme não apenas profissionais competentes, mas cidadãos comprometidos com a justiça social e a preservação ambiental. Que a memória da professora Cidinha continue inspirando educadores e estudantes a transformar a educação em instrumento de cuidado com o planeta e com todas as formas de vida que nele habitam. Seu exemplo nos ensina que educar é um ato de amor que transcende as fronteiras do conhecimento formal e se estende ao compromisso com a construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável para todos.” (SANTIAGO, 2025, informação verbal)”.

REFERÊNCIAS

ABRELPE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS. **Panorama dos resíduos sólidos no Brasil, 2022**. São Paulo: ABRELPE, 2022.

ABIOVE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INDÚSTRIAS DE ÓLEOS VEGETAIS. **Estatísticas do setor de óleos vegetais 2023**. São Paulo: ABIOVE, 2023.

[6] SANTIAGO, D. R. G. **Discurso durante a cerimônia em homenagem à professora Maria Aparecida Cordeiro**. Colégio Gabarito Rondon 1 e 2, Uberlândia, 4 de julho de 2025. Informação verbal.

ATKINS, P.; JONES, L. **Princípios de química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

BARBOSA, T. A. M. **Discurso de abertura do projeto Gabarito Sustentável**. Cerimônia de abertura. Colégio Gabarito Rondon 1 e 2, Uberlândia, 2025. Informação verbal.

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

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Resolução CONAMA nº 362, de 23 de junho de 2005. Dispõe sobre o recolhimento, coleta e destinação final de óleo lubrificante usado ou contaminado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2010.

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

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, A. B.; LOPES, M. S. Impactos ambientais do descarte inadequado de óleo vegetal usado. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, v. 49, n. 2, p. 15-28, 2018.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2017.

EUROPEAN PARLIAMENT. Directive 2008/98/EC of the European Parliament and of the Council of 19 November 2008 on waste. **Official Journal of the European Union**, L 312, p. 3-30, 2008.

FERREIRA, L. P. COSTA, R. M. Alternativas sustentáveis para reaproveitamento de óleo vegetal usado. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade**, v. 10, n. 1, p. 89-105, 2021.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2016.

IPCC - INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE. **Climate Change 2023**: Synthesis Report. Geneva: IPCC, 2023.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-206, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, F. S.; PEREIRA, A. L.; SANTOS, R. C. Impactos nutricionais e toxicológicos do reuso de óleos vegetais em frituras: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Nutrição Clínica**, v. 34, n. 2, p. 156-168, 2019.

OLIVEIRA, S. R.; SANTOS, M. P. COSTA, A. L. Impactos da contaminação do solo por óleo vegetal usado. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, v. 44, p. 256-267, 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo: ONU, 1972.

PEIXOTO, A. J. P. Flyer do projeto. Uberlândia: Colégio Gabarito, 2025. 1 fotografia.

PEIXOTO, A. J. P. Ponto de coleta. Uberlândia: Colégio Gabarito, 2025. 2 fotografia.

PEIXOTO, A. J. P. Arte do projeto feita no Espaço Maker. Uberlândia: Colégio Gabarito, 2025. 3 fotografia.

PEIXOTO, A. J. P.; SANTIAGO, D. R. G.; KAMIMURA, N. V. Essential Scent: transdisciplinary education and environmental awareness through phytotherapeutic soap production. **Biomedical and Biopharmaceutical Research**, v. 21, n. 2, p. 344, 2024. Disponível em: https://alies.pt/new/BBR%20Editions/Vol-21-2-2024/bbr.21.2.344_FeSBERegional2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTER, M. E.; VAN DER LINDE, C. Toward a new conception of the environment-competitiveness relationship. **Journal of Economic Perspectives**, v. 9, n. 4, p. 97-118, 1995.

RIBEIRO, J. C.; MORALES, A. G. Gestão de resíduos sólidos urbanos: desafios e perspectivas. **Revista Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 128-145, 2017.

RIBEIRO, P. L.; SILVA, A. C. Contaminação aquática por óleos vegetais: impactos e alternativas de tratamento. **Revista Engenharia Sanitária e Ambiental**, v. 25, n. 1, p. 43-52, 2020.

SABESP - COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório de sustentabilidade 2022**. São Paulo: SABESP, 2022.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTIAGO, D. R. G. **Discurso durante a cerimônia de abertura do projeto Gabarito Sustentável**. Colégio Gabarito Rondon 1 e 2, Uberlândia, 2025. Informação verbal.

SILVA, M. A.; SANTOS, L. R. Impactos do descarte inadequado de óleo vegetal em redes de esgoto. **Revista DAE**, n. 67, p. 45-58, 2019.

SNIS - SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES SOBRE SANEAMENTO. **Diagnóstico dos serviços de água e esgotos - 2021**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Regional, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZUCATTO, L. C.; WELLE, I.; SILVA, T. N. Cadeia reversa do óleo de cozinha usado: coordenação, estruturas e aspectos relacionais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 5, p. 442-453, 2013.

AS ENCHENTES NO RIO GRANDE DO SUL COMO TEMA GERADOR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA NA PERSPECTIVA CTS

Graziele Aparecida Correa Ribeiro[1]

Thaís Rafaela Hilger[2]

RESUMO

As enchentes que atingiram o Rio Grande do Sul em 2024 revelaram os efeitos das mudanças climáticas e da precariedade da infraestrutura urbana, e ecoaram a urgência de uma formação docente que prepare professores de física para interpretar e intervir em problemas reais com base no conhecimento científico. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é identificar os conceitos físicos mobilizados pelas enchentes do Rio Grande do Sul, ocorridas em 2024, à luz do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), com o intuito de responder à seguinte problemática: de que maneira os licenciandos em Física reconhecem e articulam os saberes científicos de física com as dimensões sociais, ambientais e tecnológicas envolvidas nas enchentes do Rio Grande do Sul? A metodologia adotada foi qualitativa, do tipo relato de experiência, desenvolvida com 16 estudantes do curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância. Os dados foram coletados por meio de atividades síncronas, registros no *Visual Collaboration for Creative Work and Education (Padlet)*, textos reflexivos e observações da professora-pesquisadora, validados com base na análise de conteúdo. Os resultados indicam que os licenciandos foram capazes de identificar conceitos físicos articulando-os criticamente a situações sociais concretas, revelando avanços em termos de pensamento crítico e compromisso com a formação para a cidadania científica

Palavras-chave: Análise de conteúdo. Mudanças climáticas. EaD. Alfabetização científica. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

As enchentes que devastaram o estado do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024, com mais de 150 mortes confirmadas, 500 mil pessoas desalojadas e um prejuízo econômico estimado em R$ 12 bilhões (O Globo, 2024), não devem ser analisadas apenas como eventos naturais ou fortuitos.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná.
[2] Doutora em Ensino de Física, Universidade Federal do Paraná.

São expressões de uma crise socioambiental mais ampla, resultante de um modelo de desenvolvimento urbano-tecnológico excludente, da intensificação das mudanças climáticas e da ausência de políticas públicas de mitigação e adaptação. Nesse cenário, é necessário repensar o papel da educação científica na educação, diante das múltiplas dimensões dos problemas socioambientais contemporâneos.

A formação de professores de Física, na modalidade a distância (EaD), encontra-se desafiada a incorporar abordagens que transcendam a lógica conteudista e descontextualizada do ensino mecanicista. A abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) emerge como alternativa epistemológica que reconhece a ciência como uma construção histórica, social e culturalmente situada, com implicações diretas nas esferas ética, política e ambiental. Essa perspectiva visa fomentar uma educação científica que capacite os futuros docentes a promoverem reflexões críticas sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, formando cidadãos capazes de tomar decisões informadas e responsáveis (Santos & Mortimer, 2002).

Ao abordar temas de impacto humano e socioambiental, cria-se a oportunidade de explorar os conhecimentos científicos em diálogo com a realidade concreta, promovendo uma formação crítica e contextualizada dos licenciandos de física.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é identificar os conceitos físicos mobilizados nas enchentes do Rio Grande do Sul, ocorridas em 2024, à luz do enfoque CTS, com o intuito de responder à seguinte problemática: de que maneira os licenciandos em Física reconhecem e articulam os saberes científicos de física com as dimensões sociais, ambientais e tecnológicas envolvidas nas enchentes do Rio Grande do Sul?

2 A PERSPECTIVA DO ENFOQUE CTS

O movimento CTS emerge a partir da segunda metade do século XX como uma crítica ao modelo tradicional de ensino de ciências, pautado na transmissão de conteúdos descontextualizados, tecnicistas e distantes das questões reais que permeiam a vida dos estudantes. Tal abordagem busca resgatar o caráter histórico, social e político da ciência, evidenciando que ela não é neutra, mas sim

uma prática humana situada, permeada por valores, interesses e disputas. No contexto educacional, o enfoque CTS propõe uma reconfiguração do ensino de ciências ao aproximá-lo das problemáticas contemporâneas, promovendo a alfabetização científica crítica e a formação de sujeitos autônomos e reflexivos (Santos & Mortimer, 2002).

Segundo Bazzo (2003), o CTS busca romper com a ideia da ciência como uma verdade absoluta e universal, defendendo, ao contrário, que ela se constitui por meio de relações com fatores econômicos, sociais, culturais e ambientais. Isso implica uma mudança profunda na formação docente, pois exige que os professores em formação deixem de ser meros reprodutores de teorias consolidadas e passem a atuar como mediadores de um conhecimento em constante construção, sensível às demandas da sociedade. Para Bazzo (2003), a inserção de temas sociotécnicos no ensino, constitui uma estratégia de ensino, capaz de articular conceitos científicos à compreensão crítica da realidade.

Auler (2002; 2007), corroborando com Bazzo (2003), destaca a importância da ampliação do letramento científico no contexto do enfoque CTS, ao defender uma educação científica que vá além do domínio técnico dos conteúdos e promova o desenvolvimento de habilidades discursivas, argumentativas e éticas.

Em sua perspectiva, o ensino de Ciências, deve considerar o diálogo entre diferentes saberes, reconhecendo a legitimidade de conhecimentos produzidos por populações tradicionais, movimentos sociais e outras formas de racionalidade, como a popular e a ecológica. Essa concepção amplia a noção de alfabetização científica, que deixa de ser apenas a capacidade de ler e escrever sobre ciência e passa a envolver a competência para tomar decisões informadas, compreender os impactos da tecnologia e participar criticamente dos debates públicos sobre questões tecnocientíficas.

2.1 Enfoque CTS e questões ambientais

O ensino de ciências é um campo central na formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes diante dos desafios contemporâneos. Esse posicionamento implica, necessariamente, uma superação do ensino conteudista e a incorporação de abordagens mais dialógicas e contextualizadas. (Aikenhead, 2005)

O enfoque CTS enfatiza a compreensão da ciência em sua dimensão social, histórica e tecnológica, reconhecendo que os saberes científicos não são neutros nem descontextualizados. Tal perspectiva aproxima o ensino de ciências da vida cotidiana dos estudantes, favorecendo a construção de uma alfabetização científica crítica e comprometida com a cidadania (Chassot, 2003)

Nesse sentido, a inserção de temas sociocientíficos (TSS) constitui um caminho para operacionalizar a abordagem CTS no ensino de ciências. Esses temas, por sua natureza controversa e atual, mobilizam saberes científicos, éticos, políticos e culturais, desafiando os alunos a se posicionarem criticamente diante das complexas questões que atravessam a sociedade (Fernandes; Gouvêa, 2020).

Ao problematizar questões como a vacinação, mudanças climáticas, produção de energia ou desinformação científica, os estudantes são levados a articular conhecimentos conceituais e contextuais, desenvolvendo competências que extrapolam o ambiente escolar (Costa, 2018). Além disso, esse tipo de abordagem favorece a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a ciência como uma construção social, situada histórica e culturalmente (Oliveira, 2013).

Complementarmente, a educação ambiental configura-se como um campo fundamental dentro da abordagem CTS, pois articula diretamente as dimensões sociais, científicas, tecnológicas e ecológicas dos fenômenos contemporâneos. Ao inserir questões ambientais no ensino de ciências, o professor estimula os estudantes a refletirem sobre sua relação com o meio ambiente, compreendendo os impactos da atividade humana e desenvolvendo o senso de responsabilidade socioambiental (Guimarães; Lorenzetti, 2011).

Essa abordagem converge com os princípios da educação ambiental crítica, que não se limita à transmissão de informações sobre o meio ambiente, mas busca promover o engajamento político e ético dos sujeitos em processos de transformação social (Loureiro, 2005).

Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) destaca a importância de uma formação voltada à sustentabilidade e ao protagonismo juvenil, o que pressupõe uma articulação efetiva entre ensino de Ciências, educação ambiental e cidadania. É nesse ponto que o enfoque CTS

fortalece a capacidade do aluno de compreender criticamente os problemas ambientais do seu contexto local e global, reconhecendo seu papel como agente de mudança e transformação social.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois busca compreender sentidos e interpretações atribuídas por sujeitos a uma experiência didático-pedagógica inserida em um contexto educacional específico. De acordo com Creswell (2010), a abordagem qualitativa parte da premissa de que os indivíduos constroem significados a partir de suas vivências, e que o pesquisador atua como principal instrumento de coleta e análise dos dados, operando de forma indutiva e interpretativa no ambiente natural dos participantes.

Nesse sentido, a presente investigação se configura como um relato de experiência, modalidade que, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), permite descrever, refletir e sistematizar práticas educativas significativas, contribuindo para o compartilhamento de saberes docentes.

Os sujeitos da pesquisa são 16 estudantes do curso de Licenciatura em Física de uma instituição privada de educação a distância, localizada na cidade de Curitiba/PR. Os estudantes participam de encontros síncronos semanais, sempre às quintas-feiras, com duração de quatro blocos de 40 minutos, ministrados ao vivo por meio da plataforma *Zoom*.

A experiência analisada foi realizada em uma aula do mês de junho de 2025, na disciplina de Introdução à Mecânica, na qual foi proposta a seguinte reflexão: por que a água pode arrebentar muros, empurrar portões ou arrastar carros, relacionando isso à equação da pressão em líquidos ($P = \rho \cdot g \cdot h$), considerando a densidade da água, a aceleração gravitacional? No primeiro momento da aula, os estudantes foram convidados a responder a essa provocação por meio de um *Padlet* interativo**,** onde puderam registrar suas hipóteses iniciais, comentários e observações de maneira colaborativa.

No segundo momento, foi realizada uma atividade de análise e aplicação conceitual, na qual os estudantes, divididos em 4 grupos de 4 estudantes em salas do *Zoom*, receberam diferentes reportagens, vídeos e dados reais sobre os impactos das enchentes no Rio Grande do Sul. Cada grupo foi orientado a

identificar situações-problema descritas nas reportagens e relacioná-las a conceitos físicos pertinentes, como pressão hidrostática, empuxo, força de arraste, energia potencial gravitacional, escoamento de fluidos e resistência dos materiais. Além da análise física, os estudantes foram orientados a considerar os aspectos sociais e tecnológicos envolvidos como falhas na infraestrutura, desigualdade de impacto entre regiões e a resposta tecnológica às inundações.

No terceiro momento, os grupos apresentaram suas análises para a turma em formato oral, por meio da sala geral do *Zoom*, com o compartilhamento das respostas no *padlet* das resoluções das propostas do momento 2.

Após as apresentações, os estudantes foram convidados a produzir um texto reflexivo em grupo, no qual deveriam responder à seguinte pergunta: como os conceitos de Física aprendidos nesta aula podem contribuir para compreender e intervir em situações reais como as enchentes do RS? O texto também foi entregue via o *padlet.*

A coleta de dados incluiu os registros escritos no *padlet*, os materiais das apresentações em grupo, os textos reflexivos individuais, as mensagens no chat do *Zoom*, bem como anotações em diário de campo feitas pela professora-pesquisadora durante a aula. Para a análise do material, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo**,** conforme proposta por Bardin (2011), que envolve as etapas de pré-análise, codificação e interpretação.

4 RESULTADOS

Os resultados para o momento 1, descritos na figura 1, tiveram o nome dos licenciandos cobertos a fim de manter o anonimato da pesquisa, e através dele é demonstrado um engajamento na compreensão dos conceitos físicos envolvidos na equação da pressão em líquidos ($P = \rho \cdot g \cdot h$). As respostas elaboradas revelam um possível domínio da equação e de seus parâmetros como densidade, aceleração gravitacional e altura da coluna de água , e também a capacidade de aplicar esse conhecimento a situações do cotidiano, como enchentes e seus efeitos destrutivos. A diversidade de argumentos apresentados evidencia o desenvolvimento de um raciocínio crítico, articulando teoria e prática, além de promover a valorização da ciência como ferramenta para interpretar e explicar fenômenos reais com relevância social.

Figura 1: Respostas do momento 1

Fonte: Autoria própria (2025)

No segundo momento da atividade, os grupos receberam diferentes notícias relacionadas às enchentes no Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar a situação-problema a partir de conceitos físicos e de suas implicações sociais e tecnológicas. O grupo 1 ficou responsável por analisar o relatório[3] detalhado de inundações entre abril e maio de 2025, que trazia dados como o nível do lago Guaíba ultrapassando 5,30 m. A partir disso, o grupo relacionou a elevação do nível da água ao aumento da pressão hidrostática ($P = \rho \cdot g \cdot h$) exercida sobre muros e edificações, identificando que o colapso de estruturas está diretamente associado à força resultante da água acumulada. Os estudantes também destacaram a ausência de manutenção nas estruturas de contenção urbana como fator tecnológico agravante.

O grupo 2 trabalhou com o relatório da CIDH/REDESCA[4], que apontava a contaminação da água potável durante as enchentes. Os alunos associaram essa questão ao fenômeno físico do escoamento de fluidos, explicando como a mistura de águas pluviais, esgoto e produtos químicos pode ser facilitada por falhas na infraestrutura de saneamento. Do ponto de vista social, ressaltaram

[3] Relatório de inundações: https://www.irbre.com/wp-content/uploads/2025/05/IRBPD-Relatorio-Detalhado-001-Inundacoes-no-RS.pdf

[4] Relatório das enchentes: https://www.oas.org/pt/cidh/relatorios/pdfs/2025/informe_redesca_brasil_pt.pdf

que a falta de acesso à água potável afetou desproporcionalmente comunidades mais vulneráveis, revelando desigualdade no impacto do desastre.

O grupo 3 analisou a reportagem da Apublica e da World Weather Attribution (WWA)[5], que trazia dados sobre as intensas chuvas no estado entre abril e junho de 2024. Os estudantes destacaram que a quantidade anormal de chuva (em alguns lugares, mais de 700 mm acumulados) provocou a elevação da energia potencial gravitacional da água armazenada nas encostas e encanamentos urbanos, contribuindo para alagamentos e deslizamentos. Além disso, o grupo destacou que, segundo o estudo, as mudanças climáticas tornaram esses eventos duas vezes mais prováveis, evidenciando o papel da ciência na compreensão de desastres e a necessidade de políticas tecnológicas voltadas à prevenção.

O grupo 4 recebeu uma notícia oficial do Estado do RS[6] com dados sobre a quantidade de mortes e municípios afetados. A partir desses dados, os estudantes analisaram o impacto da força de arraste da água em movimento sobre pessoas e veículos, explicando como a velocidade da correnteza aumenta exponencialmente a força exercida. O grupo também discutiu como as falhas no sistema de alerta, aliadas à ocupação de áreas de risco, revelam limitações tecnológicas e políticas na gestão de desastres. A figura 2, esquematiza as respostas dos grupos.

Figura 2: Respostas dos grupos

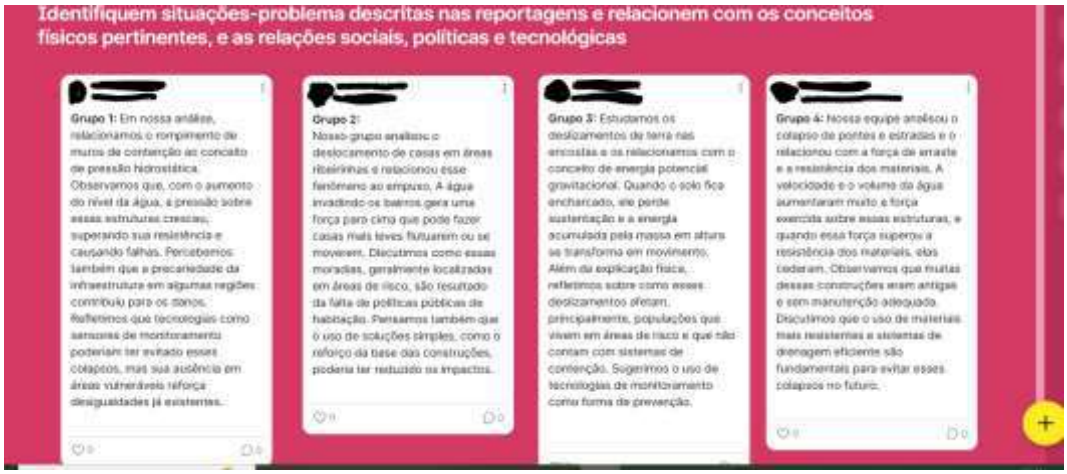

[5] Relatório 3: https://www.brasildefato.com.br/2024/12/19/oea-divulga-observacao-preliminar-sobre-situacao-dos-atingidos-nas-enchentes/

[6] Relatório 4: https://sosenchentes.rs.gov.br/situacao-nos-municipios

Fonte: Autoria própria

Já para o momento 3, temos as seguintes colocações dos estudantes (Figura 3), o que nos leva a perceber que os conceitos físicos, quando conectados a contextos reais e sociais, ampliam o entendimento crítico e desenvolvem uma postura mais ativa diante de problemas concretos. As reflexões revelam que os alunos não apenas compreenderam os fenômenos naturais, mas também passaram a reconhecer como decisões políticas, desigualdades sociais e falhas tecnológicas interferem diretamente nos impactos dessas catástrofes.

Figura 3: Momento 3

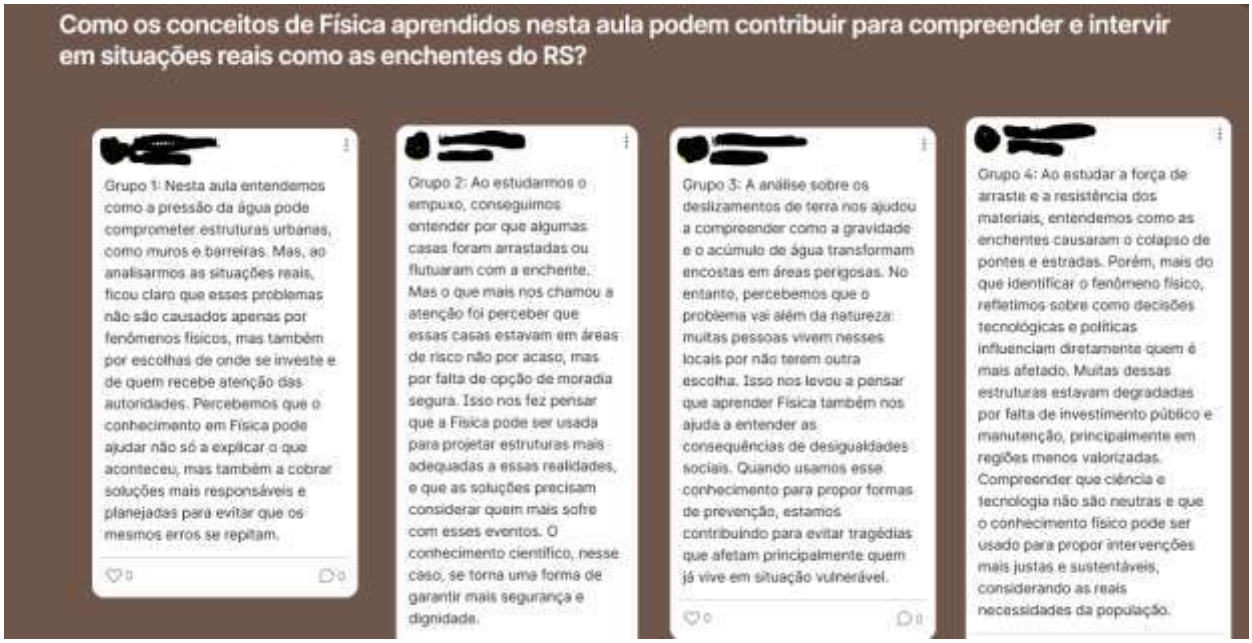

Fonte: Autoria própria (2025)

Através das respostas é percebido a dimensão social, ao considerar os impactos humanos e comunitários das enchentes; a dimensão tecnológica, ao discutir o papel das estruturas urbanas e das possíveis soluções científicas; e a dimensão ambiental**,** ao relacionar os conceitos físicos à dinâmica hidrológica dos desastres naturais e ao papel da ciência na mitigação desses eventos. Essa produção reflexiva teve como objetivo consolidar a aprendizagem e revelar em que medida os estudantes mobilizam os saberes físicos de forma crítica, contextualizada e comprometida com a cidadania científica, em consonância com os pressupostos da abordagem CTS.

As categorias emergentes da análise foram: (i) articulação entre os conceitos físicos e as situações concretas das enchentes, (ii) presença e equilíbrio entre as dimensões social, tecnológica e ambiental nas análises, e (iii) indícios de pensamento crítico e de formação para a cidadania científica. A triangulação dos dados permitiu identificar como os estudantes apropriaram-se dos conceitos físicos sob uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada, revelando a potência da abordagem CTS na formação inicial de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, os resultados apresentados ao longo dos três momentos da atividade evidenciaram que licenciandos demonstraram capacidade de identificar e mobilizar conceitos físicos fundamentais em situações concretas associadas às enchentes no Rio Grande do Sul. Os mesmos foram capazes de articulá-los a questões sociais, ambientais e tecnológicas de forma crítica, revelando um entendimento ampliado da ciência como ferramenta de análise e intervenção em problemas reais. As discussões geradas em grupo, bem como os textos produzidos, indicam que a abordagem adotada favoreceu a construção de um raciocínio interdisciplinar e contextualizado, aproximando a Física da realidade vivida por muitas comunidades afetadas.

As atividades evidenciaram indícios de pensamento crítico, sensibilidade social e compromisso com a cidadania científica, aspectos essenciais na formação inicial de professores. As três dimensões analisadas emergiram de forma equilibrada nas reflexões dos estudantes, indicando que a inserção de temas contemporâneos, associados a eventos de grande impacto social, potencializa o ensino de Física como campo formativo integral. A prática pedagógica baseada em situações reais mostrou-se efetiva ao tratar da compreensão conceitual e a relevância da ciência no enfrentamento de desafios socioambientais atuais.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Science education: border crossing into the subculture of science**. *Studies in Science Education*.1996.

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

CHASSOT, A**. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. UNISINOS, 2003.

COSTA, S. S. **A alfabetização científica e a abordagem CTS como estratégias para o ensino de Ciências**. *Revista Ensino em Re-Vista*, v. 25, n. 1, p. 11-20, 2018.

FERNANDES, A. P.; GOUVÊA, G. M. **Temas sociocientíficos: uma proposta de articulação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 20, e20947, p. 1-27, 2020.

GUIMARÃES, D. N.; LORENZETTI, L. M. **Educação ambiental e abordagem CTS: perspectivas e desafios para a formação docente**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 28, p. 39-54, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: fundamentos teórico-metodológicos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, A. W. M. **Educação científica e cidadania: reflexões sobre um conceito em construção**. *Revista Ciência & Educação*, v. 19, n. 1, p. 39-55, 2013.

RATCLIFFE, M.; GRACE, M. **Science Education for Citizenship: Teaching Socio-Scientific Issues.** Maidenhead: Open University Press, 2003.

SANTOS, F. M.; MORTIMER, E. F. **Como construir uma abordagem CTS no ensino de Ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 3, p. 283-305, 2002.

SANTOS JUNIOR, E. M.; ALMEIDA, M. A. **O uso de sequências didáticas no ensino de Ciências: estratégias para a formação da cidadania***. Revista Ensino em Foco, v. 2, n. 1, p. 128-138, 2020.*

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

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práxis Educacional*,* Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

DO LIXO ESPACIAL À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL: O FILME GRAVIDADE (2013) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Guilherme Aparecido de Carvalho[1]

Maristela Rosso Walker[2]

RESUMO

Este artigo analisa o potencial pedagógico do filme *Gravidade* (2013), como ferramenta didática para a Educação Ambiental Crítica (EAC) no Ensino Médio. A pesquisa enfatiza a utilização do cinema como recurso interdisciplinar para o ensino de Ciências, articulando Física, Astronomia, Ecologia e Humanidades. O problema investigado consiste em compreender de que forma a narrativa cinematográfica pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam reflexões críticas sobre a relação entre tecnologia, risco e sustentabilidade em contextos planetários e extraplanetários. O objetivo geral visa analisar o potencial pedagógico do filme *Gravidade* (2013) para o Ensino Médio, investigando como sua narrativa pode ser explorada para promover discussões críticas sobre física orbital, sustentabilidade tecnológica, ética ambiental e cidadania planetária. A metodologia adotada baseia-se na análise de conteúdo (Bardin, 2016), com abordagem qualitativa e interpretativa. O referencial teórico é fundamentado em autores como Loureiro (2012) e Guimarães (2004), que contribuem para a compreensão da EAC, além de Morin (2000), Leff (2006) e Freire (2020), que abordam a complexidade e a interdisciplinaridade como práticas necessárias a compreensão planetária. Também se consideram os princípios e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange ao pensamento crítico, argumentação científica e responsabilidade socioambiental. A análise revelou três categorias principais: (1) Tecnologia, risco e sustentabilidade espacial; (2) Fragilidade da vida e ética planetária; e (3) Lixo espacial e os limites da exploração. Este artigo aprofunda a primeira categoria, demonstrando como o filme pode ser utilizado para discutir conceitos científicos e provocar reflexões éticas e ambientais. Os resultados indicam que o uso pedagógico de obras cinematográficas, quando aliado a propostas críticas e interdisciplinares, pode tornar o ensino mais significativo, promovendo uma formação cidadã voltada à compreensão dos impactos da ação humana sobre o planeta e além dele.

Palavras-chave: Cinema e Educação; Educação Ambiental Crítica; Ensino de Ciências; Interdisciplinaridade; Lixo Espacial; BNCC.

1 INTRODUÇÃO

A crescente complexidade das crises socioambientais contemporâneas exige uma transformação profunda nos processos educativos, que ultrapasse modelos tradicionais baseados na fragmentação do conhecimento e na transmissão passiva de conteúdos. Para formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na realidade, a educação deve promover uma abordagem integrada que articule saberes

[1] Mestrando em Ciências Ambientais - PPGRNS, UTFPR-SH, gui.carvalho.gui@gmail.com

[2] Doutora em Educação, UEM-PR, Professora do Programa de Pós Graduação em Recursos Naturais e Sustentabilidade -PPGRNS, Campus Santa Helena, maristelawalker@gmail.com

científicos, sociais, éticos e culturais, estimulando a reflexão e o engajamento. Nesse sentido, o cinema configura-se como um recurso pedagógico estratégico, capaz de traduzir conceitos científicos complexos e dilemas éticos em narrativas simbólicas envolventes, potencializando a aprendizagem significativa e crítica.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), fundamentada nos princípios do pensamento de Paulo Freire, propõe uma educação libertadora, que valoriza a autonomia dos estudantes e a capacidade de análise crítica dos processos socioambientais, promovendo a formação de sujeitos políticos e emancipados. Para Freire (2020), a linguagem audiovisual não deve ser vista como um mero suporte ilustrativo, mas como um objeto de investigação e problematização que estimula o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Complementando essa perspectiva, Enrique Leff (2006) destaca a necessidade da interdisciplinaridade para o enfrentamento dos desafios ambientais atuais, ressaltando que a complexidade dos problemas exige uma articulação entre diversas áreas do saber, superando a fragmentação disciplinar tradicional. A interdisciplinaridade, conforme Leff, possibilita a construção de uma racionalidade ambiental que integra dimensões biológicas, sociais, culturais e políticas, promovendo práticas educativas contextualizadas e transformadoras.

Ainda, Edgar Morin (2000) contribui para essa abordagem ao enfatizar o pensamento complexo como uma metodologia indispensável para compreender as múltiplas inter-relações e contradições inerentes aos fenômenos socioambientais, incentivando a educação a ultrapassar o reducionismo e a abraçar a incerteza e a pluralidade.

Nesse cenário, o filme *Gravidade* (2013), dirigido por Alfonso Cuarón, apresenta-se como um objeto de estudo singular. A obra vai além do gênero ficcional ao abordar, de maneira impactante, a problemática do lixo espacial — simbolizado pela Síndrome de Kessler — transformando a órbita terrestre numa metáfora para a degradação dos ecossistemas causada pela ação humana. A trama propicia a articulação entre conceitos científicos, tecnológicos, éticos e ambientais, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar alinhada às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do filme *Gravidade* (2013) para o Ensino Médio, investigando como sua narrativa pode

ser explorada para promover discussões críticas sobre física orbital, sustentabilidade tecnológica, ética ambiental e cidadania planetária, ampliando o repertório educativo para além das abordagens tradicionais e contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes e responsáveis diante dos desafios contemporâneos.

2 A PROBLEMÁTICA DO LIXO ESPACIAL: A NOVA FRONTEIRA AMBIENTAL

A exploração espacial, embora represente um marco da capacidade tecnológica humana, levanta questões cruciais sobre sustentabilidade. A intensificação das atividades em órbita resultou em uma problemática emergente: os detritos espaciais. O aumento exponencial de lançamentos gerou uma quantidade crescente de resíduos – desde satélites desativados a fragmentos de foguetes – que orbitam a Terra a velocidades altíssimas, na ordem de 27.000 a 35.000 km/h (Pereira & Almeida, 2020; Carvalho, 2018).

Segundo estimativas da NASA e da ESA, existem centenas de milhares de fragmentos perigosos em órbita, representando uma ameaça real a satélites em operação, missões tripuladas e à infraestrutura espacial da qual a sociedade moderna depende (Agência Espacial Brasileira, 2020; Melo e Pires, 2021). Este cenário é agravado pela Síndrome de Kessler, teoria que prevê um efeito cascata de colisões, onde cada impacto gera novos detritos, aumentando exponencialmente o risco e tornando o ambiente espacial progressivamente mais inóspito (Martins, 2019). A reentrada desses detritos na atmosfera também representa um perigo, pois fragmentos maiores podem atingir a superfície (Carvalho, 2018). Nesse contexto, a Educação Ambiental (EA) assume um papel vital, ampliando a compreensão dos impactos humanos para além da Terra.

2.1. O Cinema como Ferramenta para a Educação Ambiental Crítica

Diante de desafios de grande escala como o lixo espacial, a linguagem cinematográfica pode se tornar uma valiosa aliada para a EAC. A mídia atua como uma potente mediadora cultural, influenciando a construção de subjetividades e comportamentos sociais (Azevedo, 2022; Thompson, 2017). No entanto, em vez de um consumo passivo, Paulo Freire (2020) enfatiza que recursos audiovisuais devem ser abordados como objetos de investigação, capazes de estimular o pensamento

crítico. Para Freire, a linguagem audiovisual é um meio para a construção conjunta do conhecimento.

Dessa forma, a educação mediada pelo cinema promove um espaço de aprendizagem colaborativa e dialógica, no qual os estudantes assumem um papel ativo na interpretação, problematização e discussão de temas contemporâneos (Lima, 2015). Nessa perspectiva, o filme deixa de ser apenas um recurso ilustrativo ou acessório no processo de ensino e passa a atuar como uma forma de "codificação" simbólica da realidade. Quando decodificado criticamente, conforme propõe a pedagogia freireana, o cinema pode desencadear processos de conscientização e engajamento social.

A Educação Ambiental Crítica (EAC), nesse contexto, é compreendida como uma vertente da educação ambiental que busca superar práticas conservacionistas e instrumentalizadoras, propondo a formação de sujeitos políticos, críticos e emancipados, capazes de intervir nos processos socioambientais de forma ética e transformadora (Guimarães, 2004; Loureiro, 2012). A EAC valoriza a complexidade, a historicidade e os conflitos inerentes às questões ambientais, integrando diferentes saberes e promovendo a leitura crítica do mundo. Assim, a articulação entre cinema e EAC possibilita uma prática pedagógica que favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e o exercício da cidadania ambiental, contribuindo para a compreensão dos impactos da ação humana na Terra e fora dela, como no caso do lixo espacial e da exploração tecnológica sem responsabilidade socioambiental.

2.2. A Astronomia e a Interdisciplinaridade na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) consolida a Astronomia como um eixo temático essencial na Educação Básica, a ser trabalhado de forma interdisciplinar. O documento organiza a área de "Ciências da Natureza e suas Tecnologias" em unidades temáticas como "Vida, Terra e Cosmos", estimulando a articulação de conhecimentos. A competência específica 2 da área, por exemplo, foca em "analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões [...] e fundamentar decisões éticas e responsáveis". Habilidades como a EM13CNT204 (elaborar previsões sobre movimentos de objetos no Sistema Solar e Universo) e a EM13CNT201 (comparar

explicações sobre a origem do Universo) são diretamente contempladas ao se analisar um filme como *Gravidade*.

Apesar de sua previsão nas diretrizes curriculares e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Astronomia ainda enfrenta diversos desafios no contexto escolar, entre os quais se destacam a formação insuficiente de professores na área específica e a escassez de materiais didáticos contextualizados e acessíveis (Ferreira e Lima, 2018; Lins, 2020). Diante desse cenário, o uso de recursos fílmicos configura-se como uma estratégia metodológica potente, capaz de minimizar essas lacunas e favorecer um ensino de Ciências mais atrativo, significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Ao funcionar como um aporte interdisciplinar, o cinema rompe com a fragmentação do conhecimento imposta pelas abordagens excessivamente disciplinares, promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber — como Física, Astronomia, Ecologia e Filosofia — e permitindo a construção de sentidos mais amplos e contextualizados. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e criativas, ao mesmo tempo em que resgata o encantamento e a curiosidade científica, elementos essenciais para a aprendizagem da Astronomia no Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo como metodologia central, conforme delineada por Bardin (2016). A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam interpretar e sistematizar comunicações para alcançar uma leitura objetiva e crítica do material. O processo foi organizado em três etapas:

1. *Pré-análise:* Leitura flutuante e seleção do corpus da pesquisa, que consistiu em 15 cenas-chave do filme *Gravidade* (2013), escolhidas por sua relevância para os temas de Física, Ecologia e Sustentabilidade.
2. *Exploração do Material:* Codificação dos dados, com a organização das cenas em unidades de análise e sua posterior categorização.
3. *Tratamento dos Resultados:* Análise e interpretação dos dados categorizados, inferindo seus potenciais pedagógicos em relação à BNCC e à EAC.

As categorias de análise que emergiram da interação entre o conteúdo do filme e os objetivos da pesquisa foram: (1) Tecnologia, Risco e Sustentabilidade Espacial; (2) A Vulnerabilidade e Resiliência Humana em Ambientes Extremos; e (3) O Potencial Didático-Científico do Cinema. Para os fins deste artigo, a análise se concentra na primeira categoria.

4. ANÁLISE E RESULTADOS: A REPRESENTAÇÃO DA SUSTENTABILIDADE ESPACIAL EM *GRAVIDADE* (2013)

No Ensino Médio, a unidade temática "Vida, Terra e Cosmos" e a competência específica 2, detalhada abaixo, oferecem o respaldo curricular para uma abordagem interdisciplinar que utilize recursos como o cinema para explorar fenômenos complexos.

Quadro 1: Competência Específica 2 e Habilidades Associadas à Astronomia na BNCC

Competência	Habilidades Associadas
Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, fundamentando decisões éticas e responsáveis.	**EM13CNT201:** Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostas em diferentes épocas e culturas para comparar explicações sobre a origem e evolução da Vida, Terra e Universo com as teorias científicas atuais. **EM13CNT204:** Elaborar explicações, previsões e cálculos sobre movimentos de objetos na Terra, Sistema Solar e Universo, com base em interações gravitacionais utilizando dispositivos digitais e softwares de simulação. **EM13CNT209:** Analisar a evolução estelar, associando-a à origem e distribuição dos elementos químicos no Universo, compreendendo relações com condições para surgimento de sistemas planetários e vida, usando simulações digitais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

O cinema, ao conjugar ciência, narrativa e emoção, amplia o potencial de aprendizagem ao possibilitar a mediação simbólica e a problematização de temas complexos, como o lixo espacial, a exploração tecnológica e a sustentabilidade extraplanetária. A análise da categoria "Tecnologia, risco e sustentabilidade espacial", emergente nos resultados da pesquisa, exemplifica uma possibilidade concreta de aplicação pedagógica dessa abordagem, evidenciando como o filme pode ser utilizado para integrar conceitos de Física e Astronomia a discussões éticas, ambientais e sociais contemporâneas, de forma crítica e interdisciplinar.

4.1 A Representação da Sustentabilidade Espacial em *Gravidade* (2013)

A aplicação do filme *Gravidade* (2013) como ferramenta didática exige uma mediação pedagógica cuidadosa, capaz de contextualizar sua trama de forma crítica e interdisciplinar. A narrativa, um *thriller* de ficção científica dirigido por Alfonso Cuarón, acompanha a Dra. Ryan Stone (Sandra Bullock), engenheira médica em sua primeira missão espacial, e Matt Kowalski (George Clooney), astronauta veterano. A história se intensifica quando fragmentos de um satélite destruído colidem com a estação orbital, deixando os personagens à deriva no espaço. Mais do que entreter, o filme provoca reflexões profundas sobre a vulnerabilidade humana diante da imensidão cósmica, funcionando como uma metáfora visual para a dependência do ser humano em relação às estruturas que sustentam a vida: a Terra, a atmosfera e o convívio social. Esse contraste, ao ser explorado pedagogicamente, contribui para a construção de uma análise crítica das relações humanas em contextos extremos, articulando ciência, ética e sensibilidade ambiental.

A interdisciplinaridade, conforme delineada por Machado (2010), constitui-se como um processo integrador que possibilita a construção de novos conhecimentos por meio da articulação entre distintas áreas do saber. No campo ambiental, entendido como espaço de encontro entre ciências naturais e sociais (Jardim, 2015), essa integração é fundamental para compreender a complexidade dos problemas contemporâneos. Nesse sentido, o cinema se apresenta como um recurso pedagógico privilegiado, ao possibilitar o entrelaçamento de saberes oriundos da Biologia, Ecologia, Física, Geografia e Ciências Sociais. *Gravidade*, ao abordar de forma simbólica e visual temas como lixo espacial, risco tecnológico e sobrevivência

humana, facilita a abordagem de conceitos científicos em diálogo com questões sociais e ambientais, promovendo o engajamento crítico dos estudantes.

A categoria "Tecnologia, risco e sustentabilidade espacial" revela-se central na obra. A cena inicial — por volta dos 10 minutos do filme — retrata a colisão em cascata de detritos espaciais com o ônibus espacial, configurando uma representação dramática da chamada Síndrome de Kessler. Essa sequência pode ser explorada em sala de aula para discutir conteúdos como leis do movimento, dinâmica orbital, consequências da atividade tecnológica no espaço, além de incentivar reflexões éticas sobre os impactos da exploração espacial e a responsabilidade humana na gestão de resíduos em diferentes escalas.A seguir, são apresentados os principais eixos temáticos para exploração em sala de aula:

Conceitos de Física: O filme retrata de forma impactante a dinâmica dos detritos espaciais em alta velocidade orbital. Essa representação permite abordar conteúdos fundamentais, como a ausência de atrito no vácuo, que mantém o movimento contínuo dos objetos, e as leis da conservação do momento linear e da energia, evidenciadas nas colisões entre os fragmentos. Ao visualizar essas leis em ação, os estudantes conseguem compreender melhor fenômenos abstratos e relacioná-los à realidade espacial.

Impacto Tecnológico: A destruição de satélites de comunicação e do telescópio espacial Hubble, mostrada no filme, exemplifica os riscos decorrentes da expansão tecnológica sem controle adequado. Esse aspecto possibilita uma reflexão crítica sobre a dependência da sociedade contemporânea em relação à infraestrutura espacial e as consequências de sua vulnerabilidade. Discussões podem abordar o equilíbrio necessário entre desenvolvimento tecnológico e sustentabilidade, estimulando o pensamento crítico sobre os limites do progresso.

Responsabilidade Ambiental: A problemática do lixo espacial, tema central da narrativa, levanta importantes questões éticas: quem deve ser responsabilizado pela acumulação de detritos orbitais? Como regulamentar um espaço considerado “terra de ninguém”, como a órbita terrestre? Essa reflexão pode ser aprofundada com debates sobre a necessidade de um direito ambiental internacional específico para o espaço exterior, promovendo uma consciência cidadã e planetária alinhada aos princípios da Educação Ambiental Crítica.

Integração Interdisciplinar: Por fim, o filme facilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como Física, Geografia, Biologia, Ecologia, Ética e Direito. Essa interdisciplinaridade enriquece o processo educativo, superando a fragmentação tradicional do saber e permitindo uma abordagem sistêmica e contextualizada dos desafios ambientais contemporâneos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras cenas, como a navegação da Dra. Stone entre os destroços da Estação Espacial Internacional (ISS) e da estação chinesa *Tiangong*, reforçam a onipresença da ameaça e a fragilidade dos sistemas. Essas sequências permitem explorar as tecnologias de monitoramento (mencionadas nos diálogos) e as propostas de mitigação do lixo espacial, conectando a ficção com pesquisas e iniciativas reais de agências como a NASA e a ESA. O filme, portanto, não apenas ilustra um problema, mas o contextualiza em uma complexa teia de interações científicas, tecnológicas e éticas.

A análise do filme *Gravidade* demonstra seu notável potencial como recurso pedagógico interdisciplinar. Ao traduzir a ameaça abstrata do lixo espacial em uma narrativa de sobrevivência visceral e de alto impacto visual, o filme consegue engajar os estudantes de uma forma que a exposição teórica raramente alcança. Ele serve como uma "ponte" eficaz entre os conteúdos curriculares de Física e Astronomia previstos na BNCC e as discussões urgentes da Educação Ambiental Crítica.

A obra permite que os alunos não apenas compreendam os princípios da mecânica orbital, mas também reflitam sobre as consequências não intencionais do avanço tecnológico e sobre a necessidade de uma ética de responsabilidade que se estenda para além da atmosfera terrestre. Ao final, a jornada da Dra. Stone de volta à Terra, culminando em seu reaprendizado de como andar sob a gravidade, pode ser interpretada como uma poderosa metáfora para o restabelecimento de nossa conexão com o planeta. Utilizar *Gravidade* (2013) em sala de aula é, portanto, uma oportunidade de promover uma educação científica que seja, ao mesmo tempo, rigorosa, crítica e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESPACIAL BRASILEIRA – AEB. Dados sobre lixo espacial e sustentabilidade orbital. Brasília, 2020.

AZEVEDO, Ana Paula. A influência da mídia na construção de subjetividades sociais. *Revista Comunicação & Educação*, v. 15, n. 3, p. 123–138, 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 jul. 2025.

CARVALHO, Fábio Luiz de. Impactos dos detritos espaciais na segurança das missões orbitais. *Revista Brasileira de Engenharia Aeroespacial*, v. 12, n. 2, p. 45–58, 2018.

FERREIRA, João Paulo; LIMA, Mariana. Ensino de astronomia: desafios e perspectivas para a educação básica. *Revista de Ensino de Ciências*, v. 10, n. 1, p. 67–82, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GUIMARÃES, Luciana. Educação ambiental crítica e formação de sujeitos políticos. *Cadernos de Educação Ambiental*, v. 9, n. 1, p. 35–50, 2004.

JARDIM, Pedro. A interdisciplinaridade na educação ambiental: um caminho para a sustentabilidade. *Revista Educação e Sustentabilidade*, v. 3, n. 2, p. 45–60, 2015.

LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: a controvérsia ambiental em curso*. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Carla. Formação de professores para o ensino de astronomia: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, n. 75, p. 1–18, 2020.

LOUREIRO, Camila. Educação ambiental crítica: fundamentos e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, v. 28, n. 2, p. 97–114, 2012.

LIMA, Sérgio. Cinema e educação: o uso do audiovisual na construção do conhecimento. *Revista de Estudos Culturais*, v. 11, n. 1, p. 75–88, 2015.

MACHADO, Ricardo. Interdisciplinaridade na educação ambiental: teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 142, p. 1043–1062, 2010.

MARTINS, Rodrigo. Síndrome de Kessler e o risco crescente do lixo espacial. *Revista Brasileira de Ciências Espaciais*, v. 7, n. 1, p. 12–20, 2019.

MELO, Sandra; PIRES, Thiago. Gestão de resíduos espaciais: políticas e tecnologias atuais. *Revista Tecnológica Espacial*, v. 14, n. 3, p. 210–225, 2021.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

PEREIRA, Lucas; ALMEIDA, João. Detritos espaciais: impactos e soluções. *Revista Brasileira de Astronomia*, v. 22, n. 4, p. 300–317, 2020.

THOMPSON, Henry. Media and social behavior: a cultural analysis. *Journal of Communication Studies*, v. 33, n. 2, p. 145–160, 2017.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTERPRETAÇÕES E DESAFIOS NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Diana de Albuquerque Mello Leite[1]

Luísa Figueiredo do Amaral e Silva[2]

RESUMO

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado que se debruça sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e busca analisar a produção acadêmica que investiga essa política, suas interpretações e os desafios apontados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, conforme proposta por Minayo (2001), utilizando o método da revisão sistemática de literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014). O levantamento bibliográfico abrangeu o período de 2015 a 2025, com base nas plataformas SciELO, CAPES e BDTD. O corpus final foi composto por oito estudos: dois artigos, quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A análise revela que, embora a PNEA represente um importante avanço normativo e simbólico na consolidação da educação ambiental no Brasil, sua efetividade ainda é limitada. As principais dificuldades apontadas referem-se à formação docente, à articulação entre os entes federativos, à ausência de mecanismos de avaliação e aos impactos das mudanças políticas na continuidade da política. Como base teórica, o estudo se apoia nos autores: Alonso et al (2007), Campelo Junior; Wiziack, (2023), Carvalho (2001), Dias (2022), Layrargues (2002), Loureiro (2012), Rizek (2003) e Souza e Costa (2020). Conclui-se que a PNEA, apesar de seus limites, possui potencial transformador e deve ser fortalecida por meio da formação docente, da participação social e da articulação institucional, consolidando-se como política de Estado comprometida com a justiça socioambiental.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Ambiental 1. Educação Ambiental 2. Pesquisas brasileiras 3. Política Pública Ambiental 4. Revisão Sistemática de Literatura 5.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho parte de uma pesquisa de mestrado que se debruça sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. O objetivo é analisar a produção acadêmica na área de educação sobre essa política, as suas interpretações e os desafios que podem ser identificados nessas pesquisas. Segundo Souza e Costa (2020) mesmo encontrando dificuldades na formulação de uma política

[1] Mestranda, Universidade Estácio de Sá, dianalins80@gmail.com
[2] Doutora em educação pela PUC-Rio, professora do PPGE/UNESA, luisafigueiredoamaral@gmail.com.

pública voltada para a educação ambiental, esse é o caminho para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2001), que adota uma abordagem interpretativa. Para identificar essa produção, foi desenvolvida uma Revisão de Literatura Sistemática (Vosgerau; Romanowski, 2014), com o objetivo de mapear os estudos acadêmicos que investigam essa política sob diferentes enfoques. A revisão foi orientada por critérios previamente definidos de inclusão e exclusão, envolvendo a delimitação temporal, a seleção de descritores e as bases de dados consultadas, tais como Scielo, CAPES Periódicos e BDTD.

Teoricamente, esse trabalho apoia suas análises nos artigos de Alonso et al (2007), Campelo Junior; Wiziack, (2023), Carvalho (2001), Layrargues (2002), Loureiro (2012), Rizek (2003) e Souza e Costa (2020); e no livro de Dias (2022). Esses referenciais teóricos, em articulação com a revisão sistemática da literatura, orientam a análise crítica da produção sobre a PNEA, permitindo evidenciar como determinados discursos ganham centralidade e outros são marginalizados no campo das políticas públicas voltadas à educação ambiental no Brasil.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FOCO

2.1 A PNEA, seu contexto de criação e suas normativas e textos norteadores

A construção da Política Nacional de Educação Ambiental teve início com a apresentação do Projeto de Lei nº 3.792/1993, do deputado federal Fábio Feldmann (Dias, 2022), um parlamentar atuante na pauta ambiental na década de 1990. Essa iniciativa deu início no âmbito do Congresso Nacional, a um ciclo de debates públicos e institucionais sobre a importância de se estabelecer uma política específica voltada à formação de uma consciência ambiental crítica e cidadã.

Como descrito por Alonso et al (2007), o projeto apresentado por Fábio Feldmann dialogava com o crescente movimento ambientalista da época e com

compromissos assumidos internacionalmente, como os da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Ainda segundo os autores, Feldmann atuou como um mediador entre organizações não governamentais e o Congresso Nacional, articulando o meio acadêmico, o institucional e os movimentos sociais na formulação de propostas ambientais. É importante ressaltar que a PNEA é fruto desse contexto, tendo surgido de uma base construída por múltiplos atores mobilizados, reafirmando o protagonismo das organizações civis e dos compromissos internacionais firmados pelo Brasil naquele período. (Campelo Junior; Wiziack, 2023).

A partir desse marco, iniciou-se um longo processo de construção da política dentro do Congresso Nacional culminando na promulgação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a PNEA como marco regulatório da educação ambiental no país. (Brasil, 1999).

Historicamente, o Brasil vivenciou um processo de redemocratização nas décadas de 1980 e 1990, com o aumento da participação social e pelo crescimento de novos direitos civis e sociais (Carvalho, 2001). Socialmente, o fortalecimento dos movimentos ambientalistas, aliado ao engajamento de uma sociedade civil mais atuante após a redemocratização, levou à inclusão da temática ambiental como demanda pública concreta (Alonso et al, 2007; Loureiro, 2008). Por outro lado, Layrargues (2002) questiona que faltava uma estrutura social própria que representasse os educadores ambientais.

A PNEA foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que detalhou os mecanismos de implementação da lei e reforçou seu caráter intersetorial, indicando que sua execução deve ocorrer por meio da articulação entre os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, estados, municípios e sociedade civil (Brasil, 2002). O decreto também institui diretrizes operacionais e princípios que devem orientar os programas e ações de educação ambiental.

A análise da PNEA e de seus textos normativos e orientadores permite compreender que sua criação não foi um ato isolado, mas sim fruto de um contexto histórico de transformações sociais e políticas, que visava integrar a educação ambiental às políticas públicas como eixo estruturante da cidadania ambiental. No entanto, a amplitude de sua formulação também mostra os

desafios de sua efetivação prática, exigindo constante articulação entre as esferas governamentais, instituições educativas e a sociedade civil organizada. Nesse sentido, a fim de melhor compreender a PNEA, buscamos identificar quais são as interpretações atribuídas à essa política e seus principais desafios, por meio de diferentes pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico brasileiro.

2.2 As pesquisas sobre a PNEA na área da educação

Desde a promulgação da PNEA (Brasil, 1999), pesquisas têm sido desenvolvidas no campo da educação ambiental com o objetivo de analisar sua aplicação, impactos e desafios. Para localizar essas pesquisas foram consultados o SciELO, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como recorte temporal os últimos 10 anos (2015 a 2025) e utilizando os descritores “política nacional”, “educação ambiental”, “política nacional de educação ambiental” e “PNEA combinados pelo operador booleano "AND".

Na base SciELO, foram localizados 9 artigos relacionados ao tema. Destes, 4 traziam em seus títulos a expressão “política nacional de educação ambiental” e, por isso, foram selecionados para uma leitura mais atenta dos resumos. Após essa etapa, dois artigos foram escolhidos para compor esta revisão, tendo como critérios principais o recorte temporal (publicações entre 2015 e 2025) e a proximidade temática com os objetivos desta pesquisa.

Na plataforma da CAPES, a busca inicial resultou em 166 trabalhos. Após o filtro por ano de publicação (2015 a 2025), o número de resultados permaneceu o mesmo. Em seguida, aplicamos o filtro por área do conhecimento: a grande área das Ciências Humanas, o que reduziu o total para 25 trabalhos. A análise dos títulos nos permitiu a seleção de 3 estudos, todos com foco claro na PNEA, devido aos seus títulos e resumos. Destas escolhas, 2 são dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Na plataforma BDTD, foram encontrados inicialmente 69 trabalhos. Com a delimitação temporal (2015 a 2025), esse número foi reduzido para 45. Identificamos 4 estudos que mencionavam diretamente a “política nacional de educação ambiental” em seus títulos. Após a leitura dos resumos, 3 trabalhos

foram selecionados para a revisão, por dialogarem de forma direta com o objeto central da pesquisa. Desses, 2 são dissertações de mestrado e 1 é uma tese de doutorado.

Dessa forma, foram localizados 244 trabalhos dos quais foram selecionados oito (8) estudos que compõem a base da revisão de literatura desta pesquisa: 2 artigos científicos, 4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

2.3 As pesquisas sobre a PNEA: evidenciando as interpretações identificadas e os desafios em relação à essa política no Brasil

No artigo escrito por Grubba e Pellenz (2024) e intitulado “Educação Ambiental no Brasil e reflexões sobre a lei n. 9.9795/1999”, os autores propõem uma reflexão crítica sobre os impactos reais da Lei nº 9.795/1999, questionando se a educação ambiental tem sido efetivamente desenvolvida além do espaço escolar, como prática ética nas relações humanas. As autoras defendem uma abordagem expandida da educação ambiental, compreendida como elemento necessário da educação nacional e articulada às dimensões ecológicas, culturais, sociais e éticas da vida em sociedade, em conformidade com os direitos humanos. Aqui, a educação ambiental pode ser entendida como um caminho para transformar as relações sociais, promovendo valores éticos e fortalecendo os direitos humanos.

Na mesma direção, Diogenes (2024), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Educação Ambiental como estratégia para construção de um futuro sustentável”, ao investigar os pontos fortes e fragilidades da PNEA, destaca avanços importantes, como a incorporação da temática ambiental nos diferentes níveis de ensino. A autora também demonstra limitações relacionadas à ausência de estratégias claras para promover a participação popular e à baixa integração no currículo, recomendando o fortalecimento da formação docente e da transversalidade da educação ambiental. A autora compreende a educação ambiental de forma crítica e participativa, reconhecendo nela uma ferramenta essencial para promover o engajamento social, fortalecer a democracia e ampliar o exercício de uma cidadania comprometida com a justiça socioambiental.

No artigo cujo título é “Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores de uma escola pública de Pernambuco”, Filho e Farias (2020) analisam a percepção de professores da educação básica em Pernambuco em relação à PNEA e concluem que muitos desses profissionais a compreendem como um documento pronto e acabado, com pouca abertura para reflexões críticas ou problematizações. Os autores apontam a necessidade de maior formação continuada e de estratégias que estimulem a leitura crítica do texto legal, como forma de promover o engajamento e a apropriação reflexiva da política nas práticas pedagógicas. O estudo mostra que, muitas vezes, a política é vista de forma mecânica e normativa, sendo aplicada como um conjunto de regras prontas, sem espaço para reflexão crítica ou adaptações à realidade dos professores.

A dissertação de mestrado de Portela (2020) intitulada “Política Nacional de Educação Ambiental na formação de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura da UFPI/CMPP”, também se debruça sobre a formação docente e investiga como a PNEA tem sido incorporada nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. O estudo revela lacunas na inserção dos conteúdos de educação ambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso, e na prática docente, indicando que a ausência de formação específica compromete a efetividade do ensino ambiental na formação inicial de professores. A pesquisa mostra que a educação ambiental ainda não ocupa um lugar claro e consistente na formação inicial dos professores, o que dificulta que eles a integrem de forma crítica e conectada com outras áreas do conhecimento em sua prática docente.

Por outro lado, a dissertação de mestrado de Cordeiro (2022) cujo título é “A governança colaborativa na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental pelo IBAMA” oferece uma perspectiva voltada à gestão pública ao analisar um projeto do IBAMA no Ceará, com base na governança colaborativa. Sua pesquisa evidencia a eficácia da participação social na implementação de ações educativas ambientais e demonstra como a abordagem crítica da PNEA pode favorecer a construção coletiva de soluções locais, especialmente em contextos tradicionais como o da pesca artesanal. O estudo valoriza uma visão da educação ambiental como ferramenta de transformação social, destacando o

papel fundamental da participação das comunidades na construção de soluções coletivas e na busca por mais justiça socioambiental.

No campo das universidades, Ferreira (2018) mapeou em sua tese de doutorado intitulada “PNEA na Universidade Federal de Campina Grande-PB: concepções e práticas no ensino, pesquisa e extensão”, produções acadêmicas sobre a PNEA entre 1999 e 2019, revelando um crescimento do debate sobre a política ambiental, mas também um declínio nas publicações a partir de 2019, reflexo das mudanças político-administrativas nacionais. A autora aponta riscos à continuidade das políticas públicas de educação ambiental e destaca a necessidade de fortalecer as estruturas institucionais responsáveis por sua implementação. Sua análise mostra que a continuidade da Política Nacional de Educação Ambiental está diretamente ligada à estabilidade das instituições e ao comprometimento dos governos em todos os níveis, reforçando seu papel como uma política estratégica para o país.

Em sua tese de doutorado denominada “Relações entre a Política Nacional de Educação Ambiental e a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável”, Neto (2023) investiga as convergências entre a PNEA e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Os resultados demonstram que a educação ambiental tem sido reconhecida como ferramenta estratégica para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ainda que existam desafios relacionados à avaliação de sua efetividade e à articulação interinstitucional. A pesquisa entende a educação ambiental como uma ferramenta estratégica para ajudar o Brasil a cumprir compromissos globais, destacando a importância de integrar melhor as políticas públicas nacionais com as diretrizes de organizações internacionais.

Por fim, em sua dissertação de mestrado intitulada “Sentidos de Educação Ambiental: uma análise da política a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática no ensino médio inovador”, Col (2020) adota a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe para analisar os sentidos da educação ambiental nos contextos da influência, da produção de texto e da prática. A partir da análise de discursos no âmbito do Ensino Médio Inovador, identifica a sincronia de diferentes concepções de educação ambiental, tal como conservacionista, humanista e crítica, sendo esta última menos destacada. Sua

pesquisa reforça a ideia de que a PNEA é apropriada de diferentes maneiras no cotidiano escolar, e que essas apropriações são vinculadas a concepções pedagógicas, caminhos institucionais e marcos históricos. O estudo mostra que diferentes formas de entender a educação ambiental convivem nas escolas: uma mais voltada para a preservação e o uso consciente dos recursos naturais, outra que valoriza a formação ética e cidadã, e uma terceira, que busca transformar a realidade social e política por meio da educação.

Juntas, essas pesquisas nos mostram que, embora a PNEA tenha contribuído para solidificar a educação ambiental como direito e como política pública, sua efetividade ainda depende de vários fatores, como, a formação docente, a articulação entre os diferentes níveis de governo, a participação social, o fortalecimento institucional e o diálogo com agendas internacionais. Essas pesquisas também reiteram a importância de uma abordagem crítica e contextualizada para compreender os sentidos atribuídos à política e suas diversas formas de concretização no Brasil.

As pesquisas revelam que a Política Nacional de Educação Ambiental, por mais que represente um avanço para a consolidação da educação ambiental no Brasil, ainda enfrenta desafios de execução, especialmente quanto à sua apropriação por diferentes agentes e instituições. Quanto a sua estrutura e seu potencial para orientar ações pedagógicas críticas e transformadoras, os estudos indicam lacunas persistentes entre a formulação da política e sua implementação nos diversos contextos educacionais e sociais. Essas pesquisas, ao revelarem as potencialidades e fragilidades da PNEA, oferecem elementos para o aprimoramento das políticas públicas de educação ambiental no Brasil. Reforçam a importância de abordagens teóricas críticas e metodologias participativas na análise e implementação da política, com o objetivo de garantir sua efetividade como instrumento de transformação socioambiental.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Política Nacional de Educação Ambiental represente um importante marco legal, ainda enfrenta grandes desafios para sua efetiva tradução na prática. Os estudos analisados mostram que há fragilidades na

formação docente, na articulação entre os entes federativos, na ausência de mecanismos de avaliação e no impacto das mudanças políticas sobre sua continuidade. Também foi possível observar que diferentes sentidos e interpretações da educação ambiental convivem na forma como a PNEA é apropriada: desde uma abordagem mais conservacionista, centrada na preservação dos recursos naturais; passando por uma perspectiva humanista, voltada à ética e à formação cidadã; até uma visão crítica e transformadora, que busca enfrentar desigualdades e promover mudanças sociais por meio da participação coletiva e do engajamento político.

Em muitos contextos, prevalece um uso normativo e instrumental, com pouca reflexão crítica, o que pode limitar a efetividade da política. Apesar disso, a PNEA possui grande potencial para promover uma educação ambiental integrada, ética e comprometida com a justiça socioambiental. Esta pesquisa permitiu compreender as disputas em torno da política e os sentidos a ela atribuídos, destacando a urgência de fortalecer sua presença no currículo escolar, ampliar a formação docente e garantir sua defesa ativa pela sociedade civil, para que se consolide como uma verdadeira política de Estado, e não de governos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Alberto; COSTA, Vanessa; MACIEL, Diego. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, n. 79, p. 99–119, nov. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300008. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/constituicao-brasileira. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União*:* seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3. ed. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacao-ambiental/publicacoes/programa-nacional-de-educacao-ambiental-pronea-3-edicao/view. Acesso em: 1 jul. 2025.

CAMPELO JUNIOR, Marcos Vinicius; WIZIACK, Sérgio Roberto C. Educação ambiental e o movimento ambientalista: marcos históricos no Brasil. **Revista de História da UEG,** Anápolis, v. 12, n. 2, ago. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.31668/revistaueg.v12i2.13895 Acesso em: 1 jul. 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática,** São Paulo, v. 9, n. 16/17, p. 46–56, jan./dez. 2001. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1597 Acesso em: 5 jul. 2025.

COL, Anabel. **Sentidos de educação ambiental: uma análise da política a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática no âmbito do ensino médio inovador em Rondonópolis – MT.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

CORDEIRO, Rodrigo. **A governança colaborativa na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental pelo IBAMA: o caso do projeto de Educação Ambiental na Gestão dos Espaços e Bens Ambientais no Estado do Ceará.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

DIAS, Gilberto Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo, SP: Gaia, 2022.

DIOGENES, Ana Flávia. **Política Nacional de Educação Ambiental: a educação ambiental como meio de estratégia para construção de um futuro sustentável.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, 2024.

FERREIRA, Catyelle. **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) na Universidade Federal de Campina Grande-PB: concepções e práticas no ensino, pesquisa e extensão.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

FILHO, Everaldo; FARIAS, Carmen. Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 101, n. 258, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4325 Acesso em: 2 jul. 2025.

GRUBBA, Leilane Serratine; PELLENZ, Mayara. Educação ambiental no Brasil e reflexões sobre a Lei n. 9.795/1999. **Interações** (Campo Grande), Campo Grande, v. 25, n. 2, p. 285–303, abr./jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20435/inter.v25i2.3818. Acesso em: 8 jul. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **OLAM: Ciência & Tecnologia,** Brasília, v. 2, n. 1, jan. 2002. Disponível em: http://doi.org/10.5585/rtj.v9i1.10346 Acesso em: 12 jul. 2025.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais: reflexões e questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental,** São Paulo, v. 3, n. 1, p. 187–201, jul. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.18675/2177-580X. Acesso em: 10 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NETO, Julio. **Relações entre a Política Nacional de Educação Ambiental e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2023.

PORTELA, Josildo. **Política Nacional de Educação Ambiental na formação de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura da UFPI/CMPP.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2020.

RIZEK, Cibele Saliba. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil: um balanço necessário. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v. 18, n. 51, p. 69–78, fev. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100011. Acesso em: 8 jul. 2025.

SOUZA, José Fernando Vidal de; COSTA, Dayane Vieira Melo. Duas décadas da política nacional de educação ambiental: uma leitura sobre o panorama atual da realidade brasileira. **Revista Thesis Juris – *RTJ*,** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 2–28, jan./jun, 2020. Disponível em: http://doi.org/10.5585/rtj.v9i1.10346. Acesso em: 10 jul. 2025.

VOSGERAU, Daniela Silva Ribeiro; ROMANOWSKI, José Paulo. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. ***Revista Diálogo Educacional*,** Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, jan./abr, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Acesso em: 9 jul. 2025.

LITERATURA DISTÓPICA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE MOBILIZAÇÃO ÉTICA EM TEMPO DE RUÍNAS

Felipe Teider[1]

RESUMO

Este trabalho investiga o potencial da literatura distópica como instrumento ético e pedagógico de reflexão crítica sobre problemas contemporâneos — como o avanço desregulado da tecnologia, a crise ambiental e as desigualdades sociais —, inseridos no cenário de "paisagens em ruínas e inesperadas catástrofes" descrito por Tsing (2019), buscando compreender de que maneira esse gênero narrativo pode despertar a consciência crítica do leitor e promover mobilização ética diante dos desafios reais do presente. O estudo fundamenta-se em um aporte teórico interdisciplinar, com destaque para a Ética da Responsabilidade de Hans Jonas (1979), A teoria do "estranhamento cognitivo" da ficção científica de Darko Suvin (1930), a leitura sociopolítica de Tom Moylan e Raffaella Baccolini (2003) e as contribuições de autores como Claeys (2017), Chauvin (2024), Talone (2018), Booker (1994) e Borges (2021). A análise demonstra que a literatura distópica opera como um "experimento mental" ou, em termos jonasianos, por meio de uma "futurologia comparativa", no qual futuros possíveis são antecipados a partir de tendências reais, permitindo a problematização do presente e abrindo espaço para a construção de alternativas. Especialmente pelo estranhamento cognitivo, que proporciona uma ruptura com a familiaridade do mundo vivido, instigando o leitor a reavaliar a realidade sob uma nova perspectiva crítica. Elementos recorrentes do gênero — como a manipulação da linguagem, o controle dos corpos, a supressão da liberdade e a degradação ambiental — evidenciam seu caráter crítico e engajado. Os resultados apontam que, mais do que relatos de catástrofe, essas narrativas funcionam como mecanismos de resistência simbólica, revelando um paradoxo fundamental: ao mesmo tempo em que denunciam a ruína, projetam a possibilidade de transformação por meio da ação ética e mudança de comportamento. Nesse sentido, este trabalho reafirma o valor da distopia como ferramenta pedagógica, sobretudo no contexto educacional, para fomentar a imaginação ética e a responsabilidade coletiva diante dos impasses do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Literatura distópica. Ética. Estranhamento cognitivo. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A primeira menção relevante ao termo *distopia* – grego *dystopos, lugar ruim,* é atribuída ao filósofo John Stuart Mill em uma de suas intervenções no parlamento inglês em 1868 (MATOS, 2013, p. 353), mas o conceito só passou a ganhar relevância no século XX e XXI (FIGUEIRÊDO, 2024, p. 2), devido ao cenário de grande depressão gerado pelas Grandes Guerras Mundiais e constantes catástrofes oriundas da crise climática. Segundo Matos (2013, p. 253), "as distopias seriam utopias às

[1] Doutorando em Filosofia – PUCPR: felipe.teider@pucpr.edu.br

avessas, ou seja, más utopias, sociedades imaginárias nas quais as condições de existência são muito piores do que aquelas das sociedades reais", embora muito do que está ficcionado nessas obras já pode ser experimentado no cenário não-ficcional, isto é, histórico e político. Diante do quadro global marcado por crises ambientais, desigualdades sociais crescentes, avanço tecnológico desregulado e tensões políticas, este trabalho tem como objetivo discutir a literatura distópica como um instrumento eficaz de reflexão crítica sobre os problemas contemporâneos, destacando seu valor pedagógico e seu potencial transformador no campo da educação, bem como reafirmar a relevância dessas narrativas no contexto contemporâneo.

Para isso, serão considerados não apenas os elementos estruturais que caracterizam o gênero — como a vigilância, a repressão institucional, a padronização dos corpos e a destruição da natureza —, mas também o contexto histórico da ascensão da tecnologia, assim como contribuições da filosofia de Hans Jonas (1903-1993) ao tema, pelo viés da Ética da Responsabilidade e a ideia de *estranhamento cognitivo* de Suvin (1930); temas relevantes que se atravessarão nesta discussão. A literatura distópica, nesse sentido, revelar-se-á como um instrumento ético importante que não apenas antecipa os perigos do presente, mas também oferece, paradoxalmente, um espaço de esperança, ao despertar a consciência crítica e a possibilidade de mudança em seu leitor. Para Baccolini e Moylan (2003, p. 14), em todos os casos, a literatura distópica, representada nas principais obras desse gênero

> tem funcionado como um veículo profético — o canário na gaiola — para escritores movidos por uma preocupação ética e política, com o intuito de nos alertar sobre tendências sociopolíticas alarmantes que, se mantidas, podem transformar nosso mundo contemporâneo nas gaiolas de ferro[2] retratadas no avesso da utopia.

Ao conjugar ficção e realidade, tais narrativas não apenas projetam futuros hipotéticos, mas operam como diagnósticos sensíveis do presente, por meio do que Jonas chamou de "futurologia comparativa" (PR, p. 71), a qual está amparada em uma

[2] A expressão "gaiola de ferro" (em alemão, *stahlhartes Gehäuse*) foi cunhada por Max Weber (1864-1920) em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905) para descrever os efeitos da racionalização e da burocracia no mundo moderno. Segundo Weber, a crescente dominação da razão instrumental aprisiona o indivíduo em sistemas impessoais, tornando a vida humana cada vez mais técnica e desprovida de valores éticos ou espirituais. Essa metáfora foi amplamente assimilada por escritores distópicos, que a reconfiguram como crítica a sociedades totalitárias, tecnocráticas ou hipercontroladas — como em *1984 (1948)*, de Orwell ou *Admirável Mundo Novo (1932))*, de Huxley.

preferência pelo prognóstico negativo, em contraposição ao otimismo embriagado da utopia do progresso tecnológico, alertando para os riscos da naturalização da opressão, do descuido com a natureza e do ataque a todas as formas de vida existentes. A partir de suas singularidades — como a construção de ambientes autoritários, o uso simbólico da linguagem como forma de dominação, a vigilância extrema e a manipulação da subjetividade —, as distopias provocam inquietações morais e políticas no leitor, o que confere ao gênero uma potência ética e formativa em prol de uma preocupação central na tomada de "consciência das limitações da tradição utópica." (BACCOLINI E MOYLAN, 2003, p. 14). Em vez de meramente entreter ou alimentar o pânico, essas obras cumprem a função de mobilizar a imaginação, funcionando como "heurística do temor", pois segundo Jonas (1979, p. 74), a literatura distópica "encontra-se exatamente na construção de experimentos intelectuais bem embasados, cujos resultados plásticos podemos comportar a função heurística." (JONAS, 1979, p. 74), ao tratar de narrativas que, ao projetarem cenários possíveis de colapso ou degradação, antecipam consequências éticas e existenciais, funcionando como ferramentas de reflexão preventiva por meio de uma espécie de uma medo responsável e ativo, cujo exercício imaginativo leva o leitor a considerar os limites da ação humana no presente, orientando-se por uma ética voltada à preservação da vida e à responsabilidade diante dos riscos futuros, expandindo, assim, a consciência sobre os caminhos que a humanidade está trilhando.

LITERATURA DISTÓPICA: INSTRUMENTO ÉTICO E PEDAGÓGICO

As narrativas distópicas apresentam um conjunto de elementos recorrentes que configuram a essência do gênero[3], tornando-se uma literatura especial se comparado às demais, pois "embora a literatura de modo geral possa ter como objetivo principal o entretenimento, a ficção distópica geralmente tem um propósito maior" (CLAEYS, 2017, p. 269) devido as suas características singulares, que de alguma forma contribuem para a geração de sentimentos que interpelam o leitor a uma ação ética frente aos cenários anunciados. Entre os principais traços distintivos que as compõem, destacam-se os de vigilância e controle social, inspirados em dispositivos

[3] Os elementos que caracterizam a literatura distópica utilizadas neste ensaio tem como referência o trabalho feito por Chauvin (2024). A saber, ambientes autoritários, o uso simbólico da linguagem como forma de dominação, a vigilância extrema e a manipulação da subjetividade.

como o panóptico de Michel Foucault (1926 - 1984) em *Vigiar e punir* (1975, que modelam arquiteturas opressivas e estratégias de supervisão constante. Além disso, ambientes marcados por severas restrições físicas e simbólicas, como muros, corredores labirínticos, moradias envidraçadas e territórios militarizados, que anulam a liberdade individual e a padronização e a reificação dos sujeitos – frequentemente reduzidos a números, códigos ou clones – evidenciam a desumanização sistemática, muitas vezes potencializada pelo uso de substâncias entorpecentes, como o *Soma*[4], que amortecem o sofrimento e inibem a consciência crítica.

Outro aspecto central é a manipulação da linguagem, que se torna instrumento de dominação simbólica, dificultando a formulação do pensamento dissidente. Esses elementos combinados constroem um universo ficcional cuja função é não apenas escrever sociedades totalitárias hipotéticas, mas também provocar reflexões sobre os riscos da naturalização da violência, da alienação tecnológica e da supressão das liberdades nas sociedades contemporâneas. Segundo Talone (2018, p. 375), “a literatura distópica possuiria como substância a densidade narrativa sociopolítica e a relação plausível/íntima com o período em que foi escrita”, apresentando-se, assim, como espelho da realidade atualizada ao longo do tempo, especialmente quando suas narrativas ainda encontram, na realidade, um retrato fiel de seu conteúdo ficcionado.

É possível observar, nas próprias narrativas distópicas, as consequências enfrentadas por aqueles que ousam questionar o cenário de opressão. Como exemplifica Chauvin (2024, p. 33), ao destacar que as personagens da maioria dessas narrativas, quando submetidas “aos métodos mais perversos de coerção, padecem devido ao sadismo daqueles que se regozijam em punir quem ousou ultrapassar os limites (embora muito estreitos) e confrontar a ordem (ainda que arbitrária)”, tornando-se, assim, reféns de um sistema que ajudaram a construir ou que lhes foi por gerações anteriores. Muito do que é observado nessas narrativas pode ser encontrado nos livros de história e alertado pela filosofia, pois, como afirma Pereira (2018, p. 224), “existe uma tendência notável da distopia de possuir padrões temporais, a qual se encontra no fato de tais textos refletirem as sociedades das quais são produto”. Prova disso é a possibilidade de dissociar o termo “distopia” da ficção – seu nicho original – e ligá-la ao mundo fático, devido ao vasto e infeliz conteúdo de destruição que

[4] *Soma* é uma droga fictícia presente no romance *Admirável Mundo Novo* (1932), de Aldous Huxley. Utilizada como ferramenta de controle social, ela proporciona prazer artificial e elimina emoções negativas, garantindo a estabilidade da sociedade.

facilmente pode ser apreendido direto da realidade, isto é, “as distopias podem não só existir nesse momento exato, como formaram a realidade [...] ao longo da história”. (TALONE, 2018, p. 370).

Realidades antes vistas com certa positividade, como a tecnologia e a ascensão da ciência de modo geral, passam a ser interpretadas criticamente pelos autores distópicos em narrativas que mostram o “outro lado” da história, a ponto daquele “impulso utópico – próprio da ideia de progresso – ser amplamente substituído por projeções distópicas de tendências atuais desastrosas” (BOOKER, 1994, p. 5). Muitos cenários históricos e sociopolíticos podem, portanto, ser destacados como propulsores dos escritos distópicos, contribuindo para a consolidação e diversificação do gênero ao longo do tempo, cujos marcos revelam como as distopias literárias reagem a contextos históricos específicos, funcionando como espelhos críticos de suas épocas. Sobressaem, segundo Talone (2018, p. 377), cinco principais temas que marcam diferentes períodos:

> 1) na década de 1950, a humanidade introduzida à era nuclear, deixada próxima à destruição em escalas nunca antes previstas; 2) a partir da década de 1970, tem-se a degeneração ambiental, por vezes associada às mudanças climáticas, prevendo cenários catastróficos; 3) concomitantemente, tem-se o progresso da mecanização, provocando paulatinamente a subordinação de pessoas a máquinas, e distorcendo a identidade humana e a relação humano/máquina; 4) avançando à década de 1980, depara-se com as sociedades liberais, provocando degeneração cultural e social associada a um ethos de consumo hedonista; 5) por fim, nas últimas duas décadas, a atenção volta-se aos terrorismos e à Guerra ao terror.

Frente a esses fatos que passam a ser verificáveis na realidade, o ser humano se vê fragilizado, deturpando a visão romântica de controle sobre a natureza asseverada pelo mito da criação[5], o qual atribuiu-lhe o poder de dominação. Agora, ao se deparar com o resultado desse ideal, padece como escravo de tal mandato divino, cujas consequências impõem-se a ele cada dia mais severas e progressivas, seja nas desigualdades e regimes opressivos ou no desequilíbrio da natureza. Dessa forma, as distopias – antes meras criações ficcionais que habitavam as páginas de livros e as telas dos cinemas – tornaram-se, de maneira insidiosa, uma realidade a ser enfrentada, despertando no leitor não apenas reflexões importantes, como igualmente a urgência de mudança. Trata-se de um meio pelo “qual o leitor se afasta

[5] "Façamos o ser humano à nossa imagem, como nossa semelhança, e que ele domine sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todos os animais selvagens e todos os répteis que rastejam sobre a terra." (BÍBLIA, 2018, Gn 1,26).

de um mundo conhecido em direção a um alternativo que, no entanto, encontra-se no horizonte do mundo empírico do leitor" (CERQUEIRA, 2019, p. 12).

Busca-se, dessa forma, destacar especialmente a função pedagógica da distopia quando empregada em debates filosóficos no âmbito acadêmico, em outras "Ágoras" sociais, e também na educação básica, onde a ficção científica ocupa uma parte significativa do currículo escolar e pode ser utilizada para promover conexões ecossistêmicas e ecocríticas, por meio daquilo que Suvin (1979, p. 4) chamou de "estranhamento cognitivo." Segundo o autor, há uma conexão evidente entre a realidade concreta e os universos construídos nas narrativas de ficção científica, ou seja, uma extensão da ficção para a realidade e vice-versa. Dessa forma, a ficção científica configura-se como um instrumento privilegiado de crítica social, pois os mundos por ela criados não se desenvolvem de forma isolada ou neutra, mas dialogam ativamente com o contexto histórico, político e cultural de seus autores. Ou seja, "implica não apenas um reflexo da realidade, mas também uma reflexão sobre ela. Envolve uma abordagem criativa voltada para a transformação dinâmica, em vez de uma simples reprodução estática do ambiente do autor." (SUVIN, 1979, p. 10). Trata-se, portanto, de uma representação que não apenas reflete a realidade, mas também a interroga e a ressignifica. Para Baccolini e Moylan (2003, p. 207)

> esse recurso do estranhamento pode, assim, servir na ficção distópica como uma estratégia formal que cria uma ponte entre certos elementos da realidade e da ficção, entre o histórico e o sincrônico, de um lado, e o ahistórico e o diacrônico, de outro. Isso torna possível traçar paralelos entre eventos históricos distintos e distantes no tempo e no espaço, bem como estabelecer conexões entre acontecimentos semelhantes inseridos em contextos diversos. Por meio dessas comparações entre tempos — futuro, presente e passado — e entre espaços, o autor convida o leitor a criticar o processo histórico e a avaliar que semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas.

Esse gênero literário não opera, pois, de forma isolada ou descolada do mundo empírico, mas atua como um instrumento crítico, engajado com o contexto histórico, social e político de sua produção. Assim, os mundos ficcionais não emergem de um vácuo neutro, mas refletem — e ao mesmo tempo questionam — as estruturas da realidade vigente. Assim, "na ficção científica o mundo real é, então, apresentado como 'estranho' com o propósito de desafiar a complacência do leitor diante de visões históricas aceitas e de despertar, por meio da 'verdade' da ficção, uma nova

percepção das conexões entre a história e o mundo presente." (BACCOLINI; MOYLAN, 2003, p. 206). Cerqueira (2019, p. 40) ao analisar essa afirmação, conclui:

> a partir das estratégias do estranhamento cognitivo da distopia, que fazem o leitor observar a sua própria realidade sob uma nova perspectiva, ligadas à alusão às distopias concretas, o leitor é, então, levado a identificar impulsos ou tendências distópicas na contemporaneidade, para que a história não se repita.

Por isso, Moylan (200, p. 45) considera esse tipo de ficção "inerentemente didática", pois "não só demanda uma escrita e leitura cuidadosa e atenciosa, mas também, em sua melhor forma estética e pedagógica, oferece conhecimento e percepção crítica de possibilidades de mudança". Ao visar a literatura distópica como um caminho de mudança, quer-se, aqui, apresentá-la como uma estratégia ética, isto é, de mudança de comportamento em prol, por exemplo, da preservação da vida[6]. Ao abordar os desdobramentos extremos do progresso técnico-científico, a literatura distópica cumpre, sob a ótica de Hans Jonas, por exemplo, um papel heurístico com consequência ética. Isso porque, como o próprio autor observa, "o aspecto sério da *science fiction* encontra-se exatamente na construção de experimentos intelectuais bem embasados, cujos resultados plásticos podemos comportar a função heurística" (JONAS, 1979, p. 74).

Por meio da imaginação tais narrativas antecipam os riscos advindos de uma tecnologia descontrolada — ou "desequilibrada",em termos jonasianos, projetando futuros que funcionam como advertência, embasados na "futurologia comparativa" (JONAS, 1979, p. 71) do filósofo A ausência de limites éticos no avanço técnico acaba por reduzir o ser humano a mero objeto ou artefato, como alerta Oliveira (2013, p. 56): "tais poderes transformam o homem de sujeito a artefato, colocando um cheque em sua autenticidade". Nesse contexto, a liberdade irrestrita, aliada ao "impulso infatigável" (HAUSKELLER, 2013, p. 66) da tecnologia fomenta a ilusão de uma missão redentora, assumida por aqueles que acreditam ser possível "curar o homem de sua própria humanidade" (HAUSKELLER, 2013, p. 66). Trata-se, como aponta Hannah Arendt, de uma negação radical da condição recebida da existência humana:

[6] Como referência teórica, será utilizada a filosofia desenvolvida pelo filósofo alemão Hans Jonas (1903–1993), especialmente no que se refere a Ética da Responsabilidade, formulada em sua obra seminal *Das Prinzip Verantwortung* (1979). Jonas propõe uma ética orientada para o futuro, baseada na necessidade de proteger a continuidade da vida humana diante dos riscos advindos do avanço tecnológico.

"Esse homem futuro [...] parece motivado por uma rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada – um dom gratuito vindo do nada (secularmente falando), que ele deseja trocar [...] por algo produzido por ele mesmo" (ARENDT, 2007, p. 10). Nesse cenário, a técnica deixa de ser instrumento a serviço da vida para tornar-se o parâmetro de um novo ideal de existência — fabricado, otimizado e, contraditoriamente, desumanizado. A literatura distópica, ao evidenciar esse deslocamento, não apenas alerta, mas também convoca à reflexão ética e à mobilização política diante de um futuro que, embora tecnicamente realizável, pode chegar a ser existencialmente inabitável.

Assim, parte do cenário de degradação da natureza e de desequilíbrio socioeconômico que servem de conteúdo à literatura é fruto de observação do que Torres (2021, p. 561) chamou de "capitalismo carbonífero – o capitaloceno, como alguns preferem chamar". Ou seja, num "impulso infatigável" (JONAS, 1979, p. 21) pelo acúmulo de capital, torna-se, portanto, o grande instrumento da prepotência humana – sob égide dos detentores do poder socioeconômico do mundo – e do desprezo das consequências reais e já observáveis da ascensão e uso da tecnologia. Não se discute os significativos avanços na qualidade de vida que a tecnologia trouxe aos homens, no entanto seus métodos são questionáveis ao pôr em perigo, paradoxalmente, não só o equilíbrio ecológico do Planeta Terra, mas o bom convívio de todas as formas de vida no mundo, bem como sistemas econômicos igualitários. A utopia de um mundo melhor prometido pela tecnologia é colocada em xeque. É por isso que, para Torres (2021, p. 562), "o Nazismo, a Segunda Grande Guerra, a criação da bomba atômica, o progresso [...] levaram-nos a uma nova era de incertezas sobre o futuro da humanidade". Cabe, desse modo, a literatura, em sua "tarefa de imaginar futuros diretos e sugerir alternativas" (TALONE, 2018, p. 275), incutir reflexão nesse sistema que despreza e desqualifica a própria ciência criada, que apresenta, constantemente, dados de alerta sobre atual situação ecológica e política do planeta, assim como destaca Barbosa 2022, p. 106):

> e o homem se multiplicou e criou várias facetas para dominação, inclusive deseshistoricizando o mundo pelo discurso científico e desqualificando os saberes de populações tradicionais. Mas, foi essa mesma ciência que mostrou ao próprio homem que ele não é o centro do universo, um certo paradoxo [...].

Assim surge o questionamento se a distopia se apresenta como um cenário fictício ou já é relato da realidade, isso porque muito do que vivido por personagens como Winston Smith, de *1984 (1948)* de George Orwell, Offred, de *The Handmaid's Tale (1985)* de Margaret Atwood, e Guy Montag, de *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury, já pode ser visto em textos não-literários como notícias e reportagens. A realidade sombria dos livros parece assumir corpo no mundo contemporâneo e relutam em deixar a realidade para retornarem às estantes de ficção científica. Mais do que um conteúdo sobre o futuro, ela é reflexo do presente, e mais ainda, um grave alerta do hoje, por possuir, segundo Pereira (2018, p. 247) "padrões temporais, a qual se encontra no fato de tais textos refletirem as sociedades das quais são produto." E assim, há de se questionar, será que esse gênero sempre foi fruto integral da imaginação? Ou um grande canal de denúncia e relato do que já se vive e se prevê? Para o pensador do tema, Claeys (2017, p. 268), "a literatura distópica emergiu como uma das correntes intelectuais mais poderosas do nosso tempo" e que flerta constantemente com o real, gerando, em seu leitor, na melhor das hipóteses, um desconforto a respeito de seus temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio não teve como objetivo apresentar o fenômeno distópico – que transita entre ficção e realidade, ora antecipado em obras literárias, ora retratado em reportagens sobre grandes catástrofes ao redor do mundo – como um instrumento de pânico ou desesperança. Pelo contrário, acreditamos que as distopias desempenham uma função distinta diante desses cenários de devastação: em vez de promover o caos e o desânimo, elas mobilizam a imaginação e a ação para prevenir e reverter esses perigos. Por meio da imaginação, elas confrontam os cenários de devastação, uma vez que, ao invés de simplesmente propagar um clima de desespero, elas provocam reflexões profundas sobre possíveis futuros e galvanizam a imaginação coletiva. Ao apresentar realidades sombrias e opressivas, essas narrativas instigam o público a questionar as estruturas sociais, políticas e ambientais vigentes, estimulando um senso de urgência e a busca por alternativas viáveis. Nesse ponto, a literatura se junta à ciência para formar a "futurologia comparativa" (JONAS, 2006 p. 71) já citada, porquanto essas narrativas que evocam cenários catastróficos e a destruição da

natureza tornam-se veículos de reflexão e incutem no ser humano o sentimento de responsabilidade, capaz de mobilizar ações que possam evitar o mal imaginado, numa perspectiva de esperança ativa. A título de exemplo, a já citada obra 1984 de Orwell, para Burgess (1967, p. 47), é considerada "uma das visões distópicas que mudou os hábitos de pensamento dos homens" e, segundo Claeys (2017, p. 391), "Orwell já foi chamado de 'o escritor político mais influente do século XX'. Destarte, o poder deste tipo de literatura reside em sua capacidade de atrair o leitor para um mundo definido pela paranoia, opressão, medo e dor, sem colocá-lo em uma desesperança ou temor estéril, mas num caminho de tomada de consciência e mudança prática.

As capacidade de pensar a literatura distópica como "experimentos mentais" (BORGES, 2021, p. 48) de cenários emergentes ou pela perspectiva do "estranhamento cognitivo" (SUVIN, 1979) são importantes, pois trabalham com a antecipação, sob uma janela temporal para a tomada de decisão prática sobre o que se "profetiza", isto é, possibilita tempo para agir em função de um futuro diferente daquele imaginado, "constituído a partir de um raciocínio lógico sobre um experimento que não é realizado de maneira prática, mas com consequências que podem ser pensadas através da imaginação." (BORGES, 2021, p. 48). E, por isso, essa forma de pensar esses textos pode ser considerada, na concepção de Figueirêdo, como uma "distopia crítica", já que, "não apenas concede uma visão negativa da posteridade, mas também integra um espaço para a esperança." (FIGUEIRÊDO, 2024, p. 2). Para Claeys a literatura distópica desempenha um papel crucial no processo de construção de consciência a respeito do futuro, apontando que suas antecipações fornecem elementos para reflexão e discussão dos problemas que se urgenciam exponencialmente. Nas palavras do autor:

> A literatura distópica [...] agora, particularmente onde a ciência e a tecnologia são centrais, suas projeções têm muito a oferecer. O novo, que nos avisa, nem sempre é melhor. 'Progresso' não é automático e pode ser perigoso. O que beneficia poucos pode prejudicar muitos. As máquinas podem nos devorar. Assim como corporações ou revolucionários. Indo em direção à incerteza, mas claramente um futuro perigoso, precisamos de visões de alternativas [...] para delinear quais caminhos sugerem os maiores e quais os menores males. Precisamos da visão de longo prazo, não do curto-prazismo que a política e o desejo por gratificações cada-vez-mais-imediatas nos impõem. A tarefa da distopia literária, então, é alertar-nos e educar-nos sobre as distopias da vida real. Não precisa fornecer um final feliz para fazê-lo: o pessimismo tem seu lugar. Mas pode conceber soluções racionais e coletivas, lá onde florescem a irracionalidade e o pânico. O entretenimento desempenha um papel neste processo. Mas a tarefa em questão é séria.

> Ganha importância diariamente. Aqui, então, está um gênero e um conceito cuja hora chegou. Que ele floresça" (CLAEYS, 2017, p. 501).

Em vez de aceitar passivamente a ideia de um colapso inevitável — frequentemente alimentada por um pessimismo exacerbado — a literatura distópica pode ser vista como um espaço de reflexão que promove mudanças de comportamento. Isso se dá porque o ser humano tem a capacidade de "moldar as circunstâncias de acordo com seus desejos e necessidades, exceto quando se trata da morte" (JONAS, 1979, p. 32). Essa visão resgata a noção de responsabilidade, tanto individual quanto coletiva, ressaltando que, apesar do pessimismo nas histórias distópicas, sempre existe a chance de reverter situações catastróficas por meio de uma abordagem ética. Essas narrativas não apenas preveem cenários devastadores e crises sociais (como guerras, degradação ambiental e desigualdade), como também relatam eventos históricos de grande relevância que já ocorreram. E, por isso, esse tipo de literatura têm a importante função de mobilizar a imaginação e a ação para averter esses perigos, como "uma ciência de previsão hipotética (JONAS, 2006, p. 70) que gera mudança prática de responsabilidade. Dessa forma, as narrativas distópicas se tornam tanto relatos de um tipo de "fim do mundo" quanto ferramentas de conscientização que exigem uma resposta ética aos desafios contemporâneos em busca de um futuro em que *viver* seja possível.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Prefácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense, 2007. p. 10-11.

ATWOOD, Margaret. **O conto da aia.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Rocco, 2017.

BACCOLINI, Rafaella; MOYLAN, Tom. "Dystopia and Histories". In: _____ (orgs.). **Dark Horizons:** Science Fiction and the Dystopian Imagination. Nova York; Londres: Routledge, 2003, pp. 1-12.

BARBOSA, C. S. **Inquietações sobre a natureza**: entre utopias e distopias antrópicas. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 23, n. 86, p. 104–118, abr. 2022.

BÍBLIA. **Bíblia de Jerusalém**. Tradução da École Biblique de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2018.

BORGES, L., A. **Distopias e Transumanismo**. Arte e Filosofia, Ouro Preto, v. 16 n. 30, p. 47-99, jan./dez., 2020.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451.** Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

BURGESS, Anthony. **The novel now:** a guide to contemporary fiction. London: Faber & Faber, 1967.

CERQUEIRA, Juliana Radosavac Figueiredo. **Da alienação ao descobrimento**: o ensino e o conhecimento nas distopias: controle, disciplina e resistência. 2019. xix, 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/10111. Acesso em 15 jul de 2025.

CHAUVIN, J. P. Notas sobre a distopia literária moderna**. Revista USP**, São Paulo, n. 140, p. 25–38, 2024. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2024/03/2-Jean-Pierre-Chauvin.pdf. Acesso em: 6 fev. 2025.

CLAEYS, Gregory. **Dystopia:** A Natural History – A Study of Modern Despotism, Its Antecedents, and Its Literary Diffractions. Oxford: Oxford UP, 2017.

FIGUEIRÊDO, F. O. Antropoceno e meio ambiente em arena: uma leitura ecocrítica de Jogos Vorazes, de Suzanne Collins. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 59, n. 1, p. 1–14, jan./dez. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

HAUSKELLER, M. Human nature from a transhumanist perspective. **Human Nature**, v.8, n.2, 2013.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo.** Tradução de Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2012.

JONAS, H. Das **Prinzip Verantwortung**: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel-Verlag, 1979.

JONAS, H. **Técnica, medicina e ética: sobre a prática do princípio responsabilidade.** Tradução de GT Hans Jonas, da Anpof. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Ethos)

MATOS, A. S. M. C. Direito, técnica e distopia: uma leitura crítica. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 345–366, jan./jun. 2013.

MOYLAN, Tom. **Scraps of the untainted sky**: science fiction, utopia, dystopia. Boulder, CO: Westview Press, 2000.

OLIVEIRA, J. O homem como objeto da técnica segundo Hans Jonas: o desafio da biotécnica. **Problemata: R. Intern. Fil**. Vol. 04. No. 02. 2013.

ORWELL, George. ***1984.*** Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, A. M. Tendências distópicas no Brasil: a fantasia como possibilidade de lidar com o pesadelo na literatura nacional. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 223–238, set./dez. 2018.

SUVIN, Darko. **Metamorphoses of Science Fiction***:* On the Poetics and History of a Literary Genre. New Haven: Yale University Press, 1979.

TALONE, V. G. **Distopias presentes, passadas e futuras**: os monstros da sociedade. Sociologias, Porto Alegre, ano 20, n. 49, p. 368–380, set./dez. 2018.

TORRES, S. Distopia no Antropoceno, ou re(a)presentando o interregno. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 54, p. 558–587, 2021.

TSING, Anna Lowenhaupt. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no Antropoceno. Brasília: IEB mil folhas, 2019.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Mário Henrique Simonsen. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SEMENTES DO IMBUIAL

Emilie Saraiva Alves[1]

Fabiano de Almeida[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de prática desenvolvido na Escola Rural Municipal Imbuial da Roseira, com o objetivo de promover a reconexão da infância com o meio ambiente e incentivar hábitos alimentares saudáveis. A proposta nasce da constatação de um distanciamento crescente entre as crianças e a natureza, fenômeno impulsionado pelo uso excessivo de telas e pela vida em ambientes fechados. Esse cenário tem contribuído para o aumento de problemas como obesidade infantil, sedentarismo, ansiedade e depressão. Com base nas ideias de Edgar Morin, Leonardo Boff e Paulo Freire, o projeto assume uma abordagem transdisciplinar e complexa, compreendendo o ser humano em sua totalidade física, psíquica, social e ecológica. A iniciativa propõe ampliar os espaços educativos para além da sala de aula, promovendo vivências em ambientes naturais e integrando saberes por meio de práticas sustentáveis. A metodologia adotada foi qualitativa, com uso de entrevistas, observações e registros pedagógicos. A prática central do projeto é a horta escolar, que envolve 485 alunos da Educação Infantil IV ao 5º ano em atividades como preparo do solo, plantio, cultivo e degustação das hortaliças. As ações são integradas ao currículo e articuladas com outras iniciativas da escola, como compostagem, preservação das abelhas nativas, arrecadação de óleo de cozinha e tampinhas plásticas, além do engajamento em projetos de língua inglesa voltados à sustentabilidade. O projeto conta ainda com forte participação da comunidade por meio do grupo “Sementes do Imbuial”, formado por familiares e professores. Os resultados observados apontam uma maior valorização da alimentação saudável por parte dos alunos, fortalecimento da educação ambiental e engajamento comunitário. As ações foram incorporadas ao Projeto Político-Pedagógico da escola, garantindo continuidade e expansão. Conclui-se que a integração entre educação ambiental, práticas alimentares conscientes e o contato com a natureza representa um caminho promissor para a formação de crianças mais saudáveis, críticas e sensíveis às questões socioambientais. O projeto segue em desenvolvimento, com potencial de replicabilidade em outras instituições educativas.

Palavras-chave: Educação ambiental; infância; alimentação saudável; natureza; horta escolar.

[1] Pedagoga, UFPR, emiliesavairaalves@gmail.com
[2] Mestrando, PUCPR, fabianoalmeida.edu@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

> "Como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena, física e biológica." (Edgar Morin, 2002)

Com base na afirmação de Morin, que denota a importância do ser humano assumir sua identidade terrena, os dias atuais tem evidenciado o grave afastamento entre o ser humano e a natureza. Essa desconexão afeta profundamente a infância, que se vê cada vez mais confinada a ambientes onde o único estímulo são as telas de mídias eletrônicas.

Esta realidade vem gerando diversos problemas de saúde ligados ao sedentarismo, entre eles a obesidade infantil, a ansiedade e a depressão.

> O sedentarismo infantil é uma preocupação em ascensão na sociedade contemporânea, uma vez que as crianças estão cada vez mais envolvidas em atividades sedentárias, como assistir televisão, jogar videogames e usar dispositivos eletrônicos, em detrimento de se envolver em atividades físicas e brincadeiras ao ar livre. Esse estilo de vida sedentário acarreta sérias consequências para a saúde das crianças, incluindo o aumento das taxas de obesidade infantil e problemas de saúde associados. A obesidade representa uma das maiores ameaças à saúde devido às implicações negativas que o excesso de peso pode ter na saúde humana. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que até 2025, haverá 75 milhões de crianças obesas em todo o mundo. (DUARTE, 2023)

A contemporaneidade impulsionada pelo consumismo e pelas grandes ofertas de alimentação rápida e com baixo custo, aderiu em massa a uma alimentação industrializada, com baixos níveis de vitaminas e altos índices de gordura e sódio. Sendo assim, a infância vem sendo prejudicada com hábitos alimentares baseados em produtos ultraprocessados que acarretam entre outros problemas de saúde à obesidade infantil. Para enfrentar estes desafios é urgente que a educação escolar favoreça um maior contato das crianças com a natureza, incentivando paralelamente a alimentação saudável.

Este projeto tem por objetivo indicar possíveis caminhos para a reconexão da infância com o meio natural, bem como oferecer condições e incentivos para a construção do hábito alimentar saudável. Partindo deste princípio é de suma importância que os ambientes escolares, sejam expandidos para além das salas de aula, oferecendo a oportunidade de desenvolvimento de atividades educativas em espaços abertos. Compreendendo-se a inerente relação entre ser humano e o meio natural, o contato da criança com este meio, deve estar pautado no respeito, troca e sensibilização. No que tange a questão

da alimentação e reconexões entre saberes, Edgar Morin, em sua obra "O pensamento complexo" argumenta sobre a relação entre o todo e as partes, conjecturando que

> O todo não é simplesmente a soma de suas partes, mas sim um sistema complexo onde as interações e relações entre as partes são cruciais para a compreensão do todo. Desafiando a visão tradicional e fragmentária do conhecimento, Morin propõe uma abordagem que busca religar os saberes, integrando diferentes perspectivas. (MORIN,2007).

Entende-se que a prática da horta escolar vem de encontro a este paradigma, construindo uma forte conexão entre as crianças e os ciclos naturais que geram os alimentos. Oportunizam o vínculo e entendimento da totalidade contida nas partes e vice-versa (solo, luz, água, ar, plantas e seres vivos em geral). Tal entendimento se expande para um olhar cuidadoso com os alimentos e todos os recursos que os geram.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto adota uma metodologia qualitativa, baseada na coleta de informações por intermédio de entrevistas, observações e análise de dados.

De acordo com Menga Ludke e Marli E. D. A. André:

> Tanto quanto a entrevista, a observação o ocupam um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiencia direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno "Ver para crer ", diz o ditado popular. (LUDKE, 2013)

Tendo como fundamentação teórica autores que discorrem sobre a reconexão do ser humano com o meio ambiente bem como reconexão dos saberes, superando a fragmentação do conhecimento, Morin enfatiza que:

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2002)

Segundo Morin a compreensão do pensamento complexo permitirá a percepção das relações e inter-relações existentes entre os saberes, levando a um entendimento do mundo físico, psicológico, econômico e político. Enfatizando questões primordiais deste projeto, Morin reforça a identidade terrena do ser humano, alertando para o preocupante afastamento deste com a seu meio natural

> Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. (MORIN, 2002)

A partir da premissa que aponta para o afastamento cada vez maior do ser humano com o meio natural, ignorando que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino, sendo que a existência desta depende da existência da natureza, percebe-se como consequência muitos problemas ligados à destruição ambiental, levando ao risco da existência da própria humanidade. Desta forma é de fundamental importância que a educação esteja integrada com os conteúdos e espaços que promovam o resgate e a reconexão do ser humano com sua essência.

Dando continuidade a proposição deste projeto encontra-se no renomado teólogo e ambientalista, Leonardo Boff a ênfase na importância da educação ambiental para a sustentabilidade. De acordo com Boff deve-se entender a interconexão entre todas as formas de vida. Boff defende a ideia de educação transformadora, que almeja a harmonia com a natureza e a justiça social, pois para Boff "É preciso educar para o bem viver, que é a arte de viver em harmonia com a natureza e repartir equitativamente com os demais seres humanos os recursos da cultura e do desenvolvimento sustentável." (BOFF, 2012). Sendo assim para muito além do imediatismo, Leonardo Boff leva ao entendimento de que cuidar do meio ambiente é cuidar das pessoas.

Sendo que as proposições contidas neste trabalho consistem em desafios e enfrentamentos na mudança do paradigma que ainda permeia a educação atual, tem-se por base o grande educador Paulo Freire que nos inspira a transpor

barreiras em busca de uma educação transformadora e solidária. Desta forma este projeto idealiza a prática dos ensinamentos Freireanos, pois de acordo com Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.” (FREIRE, 1974)

Como resultados vemos que o projeto que está sendo desenvolvido na Escola Rural Municipal Imbuial da Roseira, superando ações pontuais e desconectadas, se estende para as dimensões gestão, currículo, espaço físico e comunidade. Com o apoio da equipe gestora o projeto coordenado pela professora Emilie busca por meio da prática estimular o contato das crianças com o meio ambiente, bem como incentivar a alimentação saudável, através manejo e degustação das hortaliças produzidas na Escola.

Participam do projeto 485 alunos de Educação Infantil IV ao 5° Ano, realizando atividades que envolvem desde os cuidados com o solo, o plantio, cuidados com as plantas, colheita, até a degustação das verduras. As aulas ao ar livre são acompanhadas da reflexão e incentivo ao contato com o meio ambiente natural oportunizando aos alunos a participação nos cuidados com: abelhas nativas, vermicomposteira, jardim, entre outras ações que envolvem o contato saudável e positivo com a natureza.

Além das práticas, o aprendizado dos alunos é alicerçado por registros diversificados em cartazes, cadernos e falas espontâneas e apresentações. A escola também promove a educação ambiental por meio de outros projetos interligados como por exemplo a arrecadação do óleo de cozinha usado. Está ação é coordenada pela professora de inovação tecnológica, que vem desenvolvendo um excelente trabalho nestas aulas a partir do tema sustentabilidade. Outra ação de destaque refere-se às aulas de Língua Inglesa, que também está engajada com as atividades de sustentabilidade e alimentação saudável promovidas pela escola.

A escola também promove a arrecadação das tampinhas plásticas, este material, destinado ao Asilo São Vicente de Paulo, é uma ação que vem acompanhada da reflexão juntamente com os alunos sobre a solidariedade ambiental e social. Outra reflexão pertinente a esta ação refere-se ao

questionamento com relação ao consumismo e a produção de lixo. Pouco a pouco a transdisciplinaridade vem sendo uma realidade na escola, valorizando e integrando os conteúdos das disciplinas com o tema sustentabilidade, direta ou transversalmente, dada a importância da conexão entre os saberes e a superação do conhecimento fragmentário.

A comprovação dos resultados ligados às atividades. Os projetos e iniciativas da escola constam no Projeto Político pedagógico, fortalecendo estas iniciativas. A transformação no espaço físico se deu e continua sendo pautada na naturalização dos ambientes externos, acompanhados da participação da comunidade escolar. Os resultados referentes à alimentação saudável vieram da comunidade, com depoimentos e fotos.

Aproveitando o grande interesse da comunidade escolar criamos o Mural da alimentação saudável. A participação da comunidade escolar é um ponto forte do projeto que traz apoio, pois muitas iniciativas vieram a partir das necessidades e sugestões da comunidade. Hoje a comunidade participa por meio do grupo: Sementes do Imbuial, este grupo é formado por familiares e professores e tem por objetivo aproximar ainda mais a comunidade e a escola. A existência do grupo possibilitou expandir metas de ações na escola e campanhas educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a prática desenvolvida na Escola Rural Municipal Imbuial da Roseira, constata-se que o projeto contribuiu significativamente para a promoção de uma educação mais sensível à complexidade do ser humano e às relações indissociáveis entre natureza, saúde e conhecimento. O contato direto das crianças com o ambiente natural, por meio do cultivo da horta e das ações transversais de sustentabilidade, revelou-se um potente instrumento pedagógico não apenas para estimular hábitos alimentares mais saudáveis, mas também para fomentar a autonomia, o cuidado e a consciência socioambiental desde a infância.

Entre os resultados observados estão, o maior interesse das crianças pelas hortaliças, o engajamento comunitário e a articulação dos conteúdos

curriculares com a prática ambiental. Estes dados demonstram que a educação pode, sim, superar a fragmentação dos saberes quando parte de uma visão integradora, como propõe Edgar Morin. Além disso, ao envolver a comunidade escolar em ações coletivas, o projeto resgata o princípio freireano da educação como ato de amor, diálogo e transformação social.

A horta escolar não apenas promoveu uma reconexão sensorial e afetiva com o meio natural, mas também ofereceu um espaço de aprendizagem concreta, colaborativa e significativa. A transformação dos espaços externos da escola, somada às atividades integradas de sustentabilidade, reforça a importância da ambiência educativa como elemento formativo.

Conclui-se que iniciativas como esta devem ser valorizadas e multiplicadas, pois têm o potencial de resignificar a relação das crianças com o alimento, com o meio ambiente e com o outro. Para além dos resultados imediatos, o projeto se consolida como uma proposta transformadora e contínua, que inspira a construção de uma escola mais viva, aberta, crítica e integrada às urgências do nosso tempo. O desafio que permanece é ampliar essas experiências, garantindo apoio institucional, formação docente continuada e políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas sustentáveis, enraizadas na realidade local e comprometidas com o futuro coletivo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade e Educação. Instituto Humanitas Unisinos (IHU), 2012

DUARTE, Pedro Levi Cândido; MARQUES, Ana Luísa Moreira; SANTOS, Maria Eduarda Bravo Moreira dos; SALDANHA, Hercules Diógenes; GOMES, Gabriel de Souza; FILHO, João Elias Moreira. *Sedentarismo infantil e suas problemáticas na educação básica*. **Revista de Educação e Cultura**, Iguatu, v. 4, n. 2, p. 1–9, jul./dez. 2023. Disponível em: https://rec.univs.edu.br/index.php/rec/article/view/389. Acesso em: 15 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 2° ed. Rio de Janeiro. Editora: Paz e Terra,1974.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli.Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2° ed. Rio de Janeiro, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6° ed. São Paulo. Editora: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo.3° ed. Porto Alegre: Suriname, 2007.

DA ESCOLA PARA MESA: AS POTENCIALIDADES DO POVO CAMPONÊS

BRUNA YASMIM DE FREITAS PIRES

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo socializar e relatar sobre a implementação de um projeto realizado em uma escola do campo Dona Júlia Wanderley dentro do município de Piraquara, da região metropolitana de Curitiba, que tem mais de noventa por cento seu território de preservação ambiental e potencialidades para atividades agroecológicas. Esse projeto foi desenvolvido com crianças do ensino fundamental I, no contra turno escolar duas vezes na semana, sendo um breve ensaio para a educação em tempo integral, trabalhando com a agroecologia, preservação ambiental, alimentação saudável, cuidados com a água, com o solo, com seres vivos, jardim de alimentos utilizando o sistema agroflorestal. A professora de ciências atendia esses estudantes realizando um planejamento em forma de projeto pedagógico, interligando as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, levando um trabalho prático, reflexivo e sistematizado, valorizando as especificidades da comunidade escolar camponesa e as riquezas naturais da cidade. Um dos principais objetivos de tal projeto era aproximar e aprofundar os conhecimentos acerca das riquezas naturais do município, da realidade da comunidade, o trabalho cooperativo, desenvolvimento econômico e sustentável. Esse projeto resultou positivamente na aprendizagem dos estudantes e na construção de uma escola na perspectiva de uma Educação do campo, mostrando aos estudantes e a toda comunidade escolar a capacidade de produzirem seu próprio alimento, com qualidade, livre de agrotóxicos, de maneira sustentável respeitando a saúde humana e a natureza.

Palavras-chave: Educação do campo. Agroecologia. Educação alimentar. Jardim de alimentos. Projeto pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a agricultura e o meio ambiente estiveram sempre presentes na evolução do homem, na pré-história ouvimos pela primeira vez sobre, quando se mudavam de um local para o outro a procura dos frutos e animais, e os consumiam, até a necessidade de buscarem outros lugares para sua subsistência. Até que em determinado período apropriaram-se do conhecimento do plantio, estabelecendo-se nos locais, iniciando plantações e os primeiros ensaios de que temos ciência da formação de comunidades.

No entanto, hoje percebemos o distanciamento do método do plantio nos centros urbanos e até os próximos dele, e a aproximação aos fast foods e o que é rápido de ser consumido, assim abandonando hábitos da alimentação saudável, e substituindo por produtos industrializados e com percentual de agrotóxicos, além do desconhecimento das técnicas de produção, valor

nutricional e a falta de contato com a natureza. Nesse sentido, este projeto, está para além de resgatar técnicas de plantio, considerando, o espaço geográfico e as características do local em que a escola está inserida. Ainda, a partir desse projeto, buscamos oportunizar o contato direto com a natureza, os aprendizados sobre educação ambiental, tipos de vegetais, sementes crioulas, ciclos de vida e demais características, dentro dos conteúdos formais estabelecidos em nossa proposta curricular pedagógica numa perspectiva agroflorestal.

Segundo CRIBB (2010),

> A horta escolar é o espaço propício para que as crianças aprendam os benefícios de formas de cultivo mais saudáveis. Além disso, aprendem a se alimentar melhor, pois como se sabe, as crianças geralmente não gostam de comer verduras e legumes e o fato de cultivar o alimento que levarão para casa os estimula a comê-los, especialmente quando conhecem a origem dos vegetais e sabem que são cultivados sem a adição de insumos químicos. Aumentar o consumo de frutas, legumes e verduras tem sido uma das principais recomendações e um desafio para a saúde pública, existe várias razões diferenciadas entre as populações, para não consumirem frutas, legumes e verduras, dentre as quais, preço, conveniência, sabor entre outras (CRIBB 2010, p. 50).

Escolhemos como linha de atuação a agroecologia, que por sua vez, traz conceitos multidisciplinares de ensinamentos que buscam contribuir na construção de estilos de agriculturas ecológicas e estratégias de desenvolvimento sustentáveis, e, nossa proposta é iniciar o que entendemos como contra turno escolar em um ensaio do que podemos chamar de educação integral, de acordo com nossa perspectiva, realidade, condições estruturais e recursos físicos, materiais e humanos. Sendo assim, a partir da interdisciplinaridade, poderemos desenvolver em ciências, o aprofundamento de conceitos específicos e práticas de cultivo, em língua portuguesa, o registro a partir de textos e suas especificidades, em matemática, conceitos relacionados às medidas de tempo e do espaço, contagem, educação financeira, entre outros, assim como em geografia, o estudo do solo e da região, em história, a comunidade que estamos, e as demais áreas do conhecimento em que se inserirem temáticas relacionadas.

Pensando nas questões de agroecologia, muito tem se falado sobre a preservação do meio ambiente, e as atitudes que deveriam ser adotadas por

todos, para minimamente controlar esse grande desequilíbrio em que nos encontramos. Na segunda década do século XXI, temos enfrentado uma crise ambiental e climática anunciada com consequências catastróficas para os seres humanos, seja pelo calor intenso e as queimadas florestais, falta de água ou fortes chuvas e ventos, enchentes e alagamentos, devastando comunidades, afetando a saúde e ameaçando o equilíbrio do ecossistema de modo geral. E, para nossa lamentação enquanto sociedade, somos os principais responsáveis, quando vemos as florestas destruídas para criação de fazendas de gado, mares poluídos, rios envenenados por metais pesados, gases tóxicos produzidos e afetando nosso ar, e tudo em nome da lógica do acúmulo de capital em detrimento da maior riqueza: a preservação da vida, do ar, da água e da floresta.

Diante da amplitude da temática sobre a depredação ambiental, o trabalho pedagógico dentro do projeto esteve continuamente presente, colocando os estudantes como protagonistas pesquisadores e capazes de colocarem em prática todo o aprendizado e possíveis soluções para o que estava sendo trabalhado.

Pensando no território em que a escola está localizada e nas potencialidades do povo que nela reside, é importante destacar o que afirma Veiga (2003) “O Brasil é menos urbano do que se calcula”. Ele diz que parâmetros da Organização de cooperação e de desenvolvimento Econômico para classificar uma localidade como urbana são de que tenham 150 hab./km ². Para ele, “por esse critério, apenas 411 municípios dos 5507 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos” (p.65).

> Essa contextualização nos permite afirmar que grande parcela da população brasileira vivencia relações sociais, culturais e econômicas assentados no trabalho agrícola, na pesca, nas florestas, nos rios. Terra e água são dois aspectos trabalhados e vividos por povos ribeirinhos, ilhéus, assentados, acampados, boias-frias, quilombolas, indígenas, pequenos agricultores/ sitiantes/ colonos/ sertanejos, dentre outros. A sua identidade sóciocultural é marcada pelas relações de trabalho na terra e na água. (Souza; Germinari, 2017 p. 44):

Souza e Germinari (2017) “Em 2011 a região metropolitana de Curitiba tinha o maior número de escolas rurais comparados a outras regiões do estado

do Paraná, sendo 349 escolas no total, entre escolas municipais e estaduais". Isso nos mostra que a região metropolitana, tem vasta áreas rurais, ricas em águas e florestas, por esse motivo, o desenvolvimento das práticas pedagógicas pensando nesse elemento, levando os estudantes a compreenderem o pertencimento enquanto sujeitos e as potencialidades das "terras" e do trabalho agroecológico que podem ser aplicados em suas residências e na escola, conseguindo produzir seus próprios alimentos para além da subsistência, mas possivelmente para uma renda familiar.

2 OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

Aproximar e aprofundar os conhecimentos acerca das riquezas naturais do município, trabalho cooperativo, desenvolvimento econômico e sustentável. Valorização das características da comunidade e saberes.

3 OBJETIVOS ESPECIFICOS DO PROJETO

-Trabalhar com as potencialidades da comunidade camponesa, com o jardim de alimentos, vermicomposteira, alimentação saudável, cuidados referentes ao solo a água, as riquezas naturais do município, água (mananciais), fauna e flora, descarte correto do lixo;

-Realizar projeto pedagógico e/ou PTD de forma interdisciplinar englobando os conteúdos que forem possíveis da proposta curricular municipal nas diferentes áreas do conhecimento;

-Oportunizar aos estudantes selecionados, dois dias de contra turno escolar;

-Trabalhar dentro da disciplina de matemática problemáticas da comunidade , conscientizando os estudantes sobre a importância das questões econômicas relacionadas aos meios de produção predominantemente agroecológica;

-Levantar com os estudantes problemas enfrentados dentro de seus territórios/ comunidades e/ou estado, país, relacionados a questões ambientais, climáticas, sociais e econômicas;

-Debater com os estudantes soluções para esses possíveis problemas, assim como colocá-los como pesquisadores buscando dados e diagnósticos para sugerir ações;

4 METODOLOGIA DO PROJETO

Realizar a catalogação das plantas, vegetais, espécies que temos no jardim de alimentos da instituição.

Realizar pesquisas sobre a utilidade importância, formas de utilização, receitas,

Ficha técnica sobre os alimentos.

Rotinas com os estudantes.

Cuidados referentes à vermicomposteira.

Cuidados com a coleta de lixo, separação de lixo, tipos.

A importância da alimentação saudável.

Dentro da disciplina de história, a erva mate, como parte da construção da história do município.

A principal metodologia é colocar os estudantes como protagonistas, eles identificam as situações, se aprofundam sobre aquilo cientificamente, pesquisando, debatendo e assim propondo e agindo quando possível, sendo agentes transformadores. Além do trabalhado prática cotidianamente que realizam, emparedando-os, desvinculando-se dos métodos tradicionais, no qual o estudante é mero receptor do conhecimento.

4.1 Rotina

A rotina fez parte da metodologia do trabalho desenvolvido, todos os dias os estudantes tinham voz ativa no início das aulas, podendo expor coisas do cotidiano, situações da sala de aula regular, conhecimentos apreendidos dos atendimentos anteriores, “emocionometro”, para debaterem como estavam se sentindo. Também observavam as plantas, árvores da escola acompanhando o crescimento, as regavam, tinham divisões de tarefas durante o dia de trabalho, cuidam da vermicomposteira e realizam trabalhos de pesquisa, bem como apresentava, sendo sempre colocados como protagonistas das situações.

Uma outra prática que realizam regularmente, era a de preparo de receitas conforme o conteúdos trabalho, sendo incentivados sempre aos hábitos de alimentação saudável, independência, participação ativa, fazendo interligação de todo o conhecimento e saberes individuais, coletivos, da comunidade e dos povos tradicionais.

Utilizando as tecnologias como tablets e notebooks, tinham a autonomia de sempre que necessário pesquisarem sobre algo que tinham dúvidas ou de assuntos atuais, como queimadas a comunidades indígenas, tema que estava atualmente quando o trabalho estava sendo desenvolvido.

5 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente a percepção de Educação do campo na instituição em que o projeto foi desenvolvido, nunca havia sido colocada em evidência, foi então que em uma nova gestão escolar, esta concepção vem sendo implementada nesta escola rural, no entanto, os profissionais da instituição e até mesmo da comunidade como um todo, ainda não têm a compreensão do que seria uma escola do campo e/ou educação do campo, relacionando apenas com a educação rural. Diante disso, faz-se necessário a defesa e construção de uma escola com princípios da educação do campo, que conforme Melzer:

> Entende-se que a Educação do Campo se aproxima do debate da Agroecologia com o intuito de apresentar ao camponês uma alternativa produtiva para além da agricultura tradicional oriunda da Revolução Verde e das grandes multinacionais que vendem os químicos, maquinários e sementes para a produção de monocultura em larga escala (MELZER, 2020, p. 48).

Portanto, nosso norte é pautado nesta perspectiva de escola do campo, se propondo a defender o nosso território e construir lutas para os próximos períodos. Sabe-se que a escola tem por função social principal a instrumentalização necessária do saber elaborado historicamente para os filhos e filhas da classe trabalhadora, com o objetivo de compreender e transformar as tensões e contradições da sociedade capitalista, logo, na Escola do Campo é preciso saber que as transformações dependem das relações micro e macrossociais, entendendo que o caminho para essas transformações são processos históricos e de resistência.

Superando a perspectiva retrógrada da escola rural instituída pelo Estado que tem como propósito a escolarização, a compensação pelo que se considera um atraso social e busca levar para o meio rural a realidade urbana de produtivismo e formação fragmentada para o trabalho. Para Ribeiro (2012), a Educação Rural pode ser caracterizada por sua dissonância em relação às características e identidades dos sujeitos do campo. Trata-se simplesmente de uma escola urbana inserida no meio rural, desconsiderando-se as questões relativas às identidades culturais, meios de produção e sociedade.

> Compreendemos que a Educação do Campo busca olhar os sujeitos e considerar as diferenças de acúmulos de cada um/a e nisso consiste perceber que o campo necessita de uma educação que seja pensada olhando para suas especificidades e, portanto, o currículo urbano não dá conta de contemplar, tornando-se incapaz de enxergar esse espaço com suas características e funções específicas, e, nem por isso, menos importante, fazendo dele um apêndice do urbano, como se só existisse produção de conhecimento em um determinado lugar que, neste caso, é na cidade (FARIAS, 2014, p. 88).

Para tanto uma escola que busque consolidar um projeto contra hegemônico no Campo necessita alinhar a formação do professor a esse projeto pedagógico, ou seja, deve ser uma preocupação a posição política e o vínculo deste profissional com a luta campesina. De acordo com Alencar:

> Essa preocupação em relação a uma escola vinculada à realidade surge quando da discussão: que escola e que ensino servem ao projeto educativo do campo? Essa interrogativa levou a outra referente à formação de professores, a partir de experiências dos movimentos sociais ao receberem docentes designados pelo sistema estadual ou municipal, sem vínculo com a realidade do campo, e com postura contrária à luta dos movimentos sociais. Esses professores, em sua maioria, por finalidades distintas as dos movimentos e organizações sociais do campo, não reconhecem como conteúdos a luta das famílias camponesas, a história de vida, a memória, os

> saberes e conhecimentos já instituídos pelos educandos e a comunidade (ALENCAR, 2015, p. 58).

Pensando em todas estas concepções de Educação do campo, no ano de 2022 o atual gestor iniciou um trabalho pautado na Educação do campo, construindo o jardim de alimentos, plantando no método agroflorestal, sendo uma das primeiras ações, e outras práticas foram incentivadas com a entrada de uma nova coordenação pedagógica que fortaleceu o que já estava sendo desenvolvido dentro da escola.

O trabalho foi ganhando uma proporção grandiosa, recebendo até mesmo visitas de instituições como grupos de estudantes de universidades, nutricionistas do FNDE, socialização de práticas em seminários municipais etc.

Uma das principais responsáveis pelo trabalho que estava sendo construído era a professora de ciências, foi quando, o diretor, a coordenadora e a professora, reuniram-se e pensaram em realizar algo mais sistematizado após o aumento do quadro de servidores da instituição, no qual, esta nova professora assume uma das turmas que a outra professora atendia, resultando em dois dias da semana sem estudantes. E neste momento, desenvolveram um projeto para atender um número de estudantes no contra turno escolar, visando às questões da Educação do campo, pautado na agroecologia, alimentação saudável, conscientização ambiental, mostrando aos estudantes suas potencialidades e de seus territórios.

O projeto foi escrito, elencando os objetivos gerais e específicos, os critérios para escolha dos estudantes a serem escolhidos, os conteúdos do currículo do município que poderiam ser trabalhados de forma interdisciplinar, rotina de trabalho nos atendimentos e fundamentação teórica.

A professora de ciências realizou o projeto iniciando com observação de mudas de algumas plantas, depois fez reflexões com os estudantes, sobre o que eram mudas de vegetais, se eles conheciam, se aquelas plantas já tinham sido plantadas no jardim de alimentos da escola.

Logo em seguida apresentou o gênero textual “ficha técnica do maracujá", explicou sobre a função de tal gênero, onde ele é encontrado e qual sua importância para a sociedade, puderam entender melhor sobre o maracujá, como plantar, quais plantas “são amigas dele”, podendo plantar junto,

manusearam e plantaram uma muda, observaram de qual região é esta fruta. Depois de exemplificar, a professora desafiou os estudantes a utilizarem a ficha técnica para catalogar as plantas na escola, uma vez na semana, os estudantes fizeram essa atividade. Em seguida, ela fez uma análise linguística do texto e entregou perguntas de interpretação para que respondessem.

Fazendo uma intertextualidade, trabalhou uma receita do livro de receitas do departamento de nutrição do município, sendo a de “Doce de casca do maracujá”. E assim, conversou com as crianças fazendo algumas problematizações como: O que vocês acharam dessas receitas? Vocês já comeram algo parecido? Quais são os ingredientes saudáveis presentes nelas? Vocês sabem o que é ter uma alimentação saudável? O que você costuma comer diariamente? Represente com a massinha de modelar os alimentos saudáveis que você costuma comer. Qual a importância de nos alimentarmos de maneira saudável? Após essas análises, realizaram a receita do doce e puderam experienciar.

Colocando os estudantes como protagonistas, eles pesquisaram sobre a importância de uma alimentação saudável, leram e estudaram sobre e depois apresentaram e discutiram com a turma.

Desse ponto de partida, a partir do que estava na receita, a professora trabalhou com vários conteúdos com a turma, fichas técnicas de outros alimentos, na matemática, medidas de massa, comprimento, em ciências com os cuidados com meio ambiente, agroecologia, separação do lixo, em história com os alimentos de povos originários e tradicionais, (do campo, das águas e das florestas), incluindo povos do município, sobre a história das sementes crioulas, agricultura familiar, realização de receitas indígenas, convidou uma mãe da comunidade que é agricultora para fazer uma fala para as crianças sobre as sementes e a agricultura familiar, também trabalhou com o sistema agroflorestal, cuidados com o solo, fez experimentos, sobre a prevenção de incêndios e plantas que podem fazer isso e estudou com os estudantes sobre as PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais).

De forma geral, foram trabalhados diversos conteúdos e vivências com os estudantes de maneira interdisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de um projeto nunca feito antes na educação do município, percebe-se quão significativo foi para os estudantes demonstraram desenvolver diversas potencialidades e a consciência de seus territórios, da construção do conhecimento científico, dos saberes dos povos do campo, da valorização da comunidade. As famílias relataram como o projeto foi importante na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A escola foi convidada a participar de um edital ganhando um prêmio nacional pelo trabalho realizado.

Levando em consideração tudo isso, esta projeto que apenas está em seu segundo ano de existência, está sendo revolucionário para a educação da cidade, ganhando visibilidade, reconhecimento e que ainda pode ser implementado nas outras escolas do município com educação em tempo integral.

REFERÊNCIAS

CRIBB, S. L. S. P. **Contribuições da Educação Ambiental e Horta Escolar na promoção de melhorias ao Ensino, à Saúde e ao Ambiente.** Rempec: Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.42- 60, abr. 2010.

SOUZA, M. A; GERMINARI, G. D. **Educação do campo:** Território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba : Ed. UFPR, 2017.

MELZER, E. E. M**. O movimento da política educacional PROCAMPO: uma análise das licenciaturas em educação do campo na região sul do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de pós-Graduação em Educação (PPGE), Curitiba, 2020. 341 p.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo .** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FARIAS, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da Educação do Campo no sudoeste do Paraná** . 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
Sugestões de atividades e encaminhamentos para o projeto de Ciências

ALENCAR, M. F. S. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo:** caminho para o fortalecimento da escola do campo. Ciência & Trópico, Recife, v. 39, n. 2, p. 41-72. 2015.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2003.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: POTENCIALIDADES DO PENSAMENTO COMPLEXO

Elis Regina Mazzurana[1]

Edna Liz Prigol[2]

RESUMO

Este trabalho discute a inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de Licenciatura, utilizando os princípios do Pensamento Complexo. O objetivo geral foi analisar como os princípios do Pensamento Complexo podem ser incorporados à formação inicial de professores, promovendo uma abordagem efetiva da Educação Ambiental. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos e documentos oficiais, com buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES. Os resultados apontam que a articulação entre Educação Ambiental e Pensamento Complexo permite superar visões reducionistas, promovendo uma formação ética e responsável, voltada à sustentabilidade complexa. Conclui-se que incorporar essa perspectiva à formação inicial de professores favorece práticas pedagógicas mais reflexivas e integradoras, essenciais para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos e formar cidadãos comprometidos com as questões socioambientais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Educação Ambiental. Pensamento complexo.

1 INTRODUÇÃO

As crises socioambientais enfrentadas pela humanidade exiges uma reformulação profunda nas práticas educativas, especialmente no que diz respeito às práticas de implementação da Educação Ambiental na Educação Básica. No contexto brasileiro, embora a Educação Ambiental esteja prevista nas diretrizes oficiais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua abordagem ainda é frequentemente genérica e fragmentada, o que compromete sua efetividade na formação crítica e emancipatória dos cidadãos.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: de que maneira o Pensamento Complexo de Edgar Morin pode contribuir para o fortalecimento da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Licenciatura e consequentemente, na Educação Básica?

[1] Mestra, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, elismazzurana@gmail.com
[2] Doutora, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, prigoledna@gmail.com

O objetivo geral foi analisar como os princípios do Pensamento Complexo podem ser incorporados à formação inicial de professores, promovendo uma abordagem efetiva da Educação Ambiental.

Justifica-se este trabalho pela necessidade urgente de repensar as bases epistemológicas e metodológicas da formação inicial de professores, superando práticas reducionistas e promovendo uma educação comprometida com a sustentabilidade complexa, a justiça social e a formação de sujeitos éticos e responsáveis diante dos desafios ambientais contemporâneos.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2023), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo levantamento e análise de produções já publicadas, como livros, artigos científicos, revistas especializadas, publicações avulsas e materiais da imprensa escrita, permitindo o aprofundamento teórico sobre o tema investigado; a abordagem qualitativa, por sua vez, visa compreender, de forma interpretativa, as dimensões subjetivas e contextuais dos fenômenos, sem a preocupação com a quantificação dos dados, buscando compreender sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ou presentes nas produções acadêmicas.

As fontes consultadas incluíram livros, artigos científicos, periódicos eletrônicos e documentos oficiais que tratam da temática da Educação Ambiental e do Pensamento Complexo. A coleta dos materiais foi realizada principalmente por meio do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando a combinação de descritores com o operador booleano: "pensamento complexo" AND "educação ambiental".

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação básica de um país possui a responsabilidade de atender às necessidades individuais e sociais da população, visando o seu próprio desenvolvimento. No Brasil, a educação básica é garantida pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um dos documentos mais relevantes para a Educação Básica na atualidade: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). “A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (Brasil, 2017).

O documento base para a Educação Infantil e Ensino fundamental, coloca sob responsabilidade das redes de ensino incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana, preferencialmente de forma transversal, destacando entre esses temas a Educação Ambiental (Brasil, 2017).

Embora a temática seja reconhecida nos princípios da BNCC, Nepomuceno *et al.* (2021) evidenciam que ela é apresentada de maneira superficial e genérica, sem aprofundamento nos elementos que possam fomentar uma compreensão crítica e emancipatória da Educação Ambiental, não abordando a complexidade das questões socioambientais nem promovendo uma perspectiva crítica. O documento norteador de toda a educação básica no Brasil, atua mais como um instrumento que reproduz os interesses da ordem dominante, dificultando uma formação docente comprometida com a questão socioambiental de maneira crítica e reflexiva.

Considerando as fragilidades no âmbito da Educação Ambiental impostas pela BNCC, fica mais evidente a importância da formação docente para a incorporação de uma Educação Ambiental efetiva e alinhada às necessidades contemporâneas. A incorporação da Educação Ambiental no currículo dos cursos de Licenciatura, é uma necessidade para alinhar o trabalho efetivo dessa temática nos currículos da educação básica brasileira.

As principais dificuldades na inserção da Educação Ambiental na formação inicial de professores, envolvem a predominância de visões fragmentadas, conservacionistas e centradas na teoria, que não favorecem uma abordagem crítica, integradora e complexa (Silva e Araújo, 2024). A construção de um currículo que reflita a vida e seja relevante para ela se mostra essencial, reconhecendo a interconexão entre as disciplinas e sua aplicação na realidade. Assim, surge a necessidade de uma formação que vá além do ensino fragmentado e conteudista, pois, embora reconheçamos a importância dos conteúdos, compreendemos que eles não são mais suficientes para uma prática pedagógica eficaz (Pukall; Silva e Zwierewicz, 2017).

Para superar as dificuldades impostas por abordagens simplificadoras, o Pensamento Complexo de Edgar Morin propõe uma visão de mundo que reconhece a multidimensionalidade, afastando-se de perspectivas fragmentadas, reducionistas e antropocêntricas na relação entre ser humano e natureza. “A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (Morin, 2015, p. 13).

Na Educação Ambiental, isso significa romper com práticas isoladas para adotar uma perspectiva integradora que considere as interconexões entre sociedade, natureza e cultura, valorizando sensibilidades, fomentando a criatividade, a imaginação e a criticidade. Essa abordagem permite aos estudantes compreenderem os problemas ambientais de maneira holística e interdependente, integrando o todo e as partes e reconhecendo as propriedades emergentes dos sistemas naturais, o que favorece a busca por soluções sustentáveis, viáveis e eticamente responsáveis (Gonçalves, 2019; Dinnebier, Boeira e Leite, 2023).

Outro desafio importante é que as disciplinas relacionadas à Educação Ambiental muitas vezes são tratadas de forma residual ou acessória. Essa fragmentação e a baixa prioridade dada à temática dificultam a formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica e reflexiva frente às questões ambientais e socioambientais (Silva e Araújo, 2024).

Abordar a Educação Ambiental de maneira integrada nos currículos dos cursos de Licenciatura, contribui com a formação de professores mais preparados para trabalhar a temática na educação básica. Freitas (2020) afirma que o professor atua como facilitador, orientando e estimulando a análise das vivências ao ar livre, o que permite que os estudantes relacionem suas experiências com conhecimentos teóricos e percebam as causas e efeitos dos problemas ambientais. Essa mediação favorece a construção de um entendimento mais profundo e crítico, promovendo uma aprendizagem significativa e a conscientização sobre questões ambientais, através do diálogo e da reflexão mediada, produzindo um conhecimento pertinente.

O conceito de *conhecimento pertinente* refere-se à necessidade de um saber que seja capaz de compreender a complexidade do real, superando a fragmentação do conhecimento produzida por disciplinas isoladas (Morin, 2015). “O conhecimento pertinente, portanto, o conhecimento produzido pela racionalidade aberta, é aquele

que contextualiza, que concebe a multidimensionalidade do homem, da sociedade e da natureza" (Sá, 2019, p. 20)

Morin (2015) também enfatiza conceitos como autoeco-organização, onde os seres humanos são vistos como parte do sistema, com autonomia e dependência ao mesmo tempo, reforçando a ideia de que a sustentabilidade e o cuidado com a natureza requerem uma visão transdisciplinar e uma reflexão crítica sobre nossos modos de convivência. Assim, o Pensamento Complexo colabora com uma Educação Ambiental que promove uma compreensão mais profunda e integrada das crises ambientais, estimulando uma postura de responsabilidade e solidariedade com o planeta, além de favorecer a construção de conhecimentos que valorizem o intrínseco da natureza e suas dinâmicas interconectadas (Dinnebier, Boeira e Leite, 2023).

A compreensão da crise ambiental contemporânea não pode prescindir de uma leitura crítica da trajetória histórica da relação entre homem e natureza. Por meio do materialismo histórico podemos compreender que a busca pela subsistência moldou os modos de produção e organização social, revelando que a degradação ambiental está intrinsecamente ligada aos modelos de sociedade pautados pela exploração dos recursos naturais e pela acumulação (Marx, 2013). Essa racionalidade, que se intensificou com a modernidade capitalista, naturaliza a lógica utilitarista e fragmentada da natureza, como se fosse um mero estoque de insumos para o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a proposta da Educação Ambiental, articulada ao Pensamento Complexo, busca superar essas visões hegemônicas, propondo uma formação docente que reconheça a multidimensionalidade das questões ambientais, promovendo uma reconfiguração epistemológica das práticas educativas e uma postura ética diante das limitações biofísicas do planeta.

A racionalidade proposta pelo Pensamento Complexo, quando articulada a uma pedagogia que estimule uma reflexão integrada sobre o sujeito em sua relação com a sociedade e com o ambiente que o cerca, favorece o desenvolvimento de uma consciência responsável e comprometida com a sustentabilidade complexa (Martinelli, 2019).

A sustentabilidade complexa diferencia-se da abordagem tradicional ao incorporar uma visão multidimensional que reconhece a interdependência e a natureza dinâmica das diversas dimensões do fenômeno. Enquanto o discurso tradicional concentra-se principalmente nas dimensões ambiental, social e

econômica, a sustentabilidade complexa amplia esse escopo incluindo dimensões políticas, culturais, espaciais e interiores, além de adotar princípios do Pensamento Complexo, como o princípio sistêmico, o princípio hologramático, a auto-organização, o diálogo de interesses contraditórios, e a valorização do conhecimento plural e não linear (Rocha e Luzio-dos-Santos, 2020).

A polissemia dos conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável evidencia os conflitos e disputas de sentido em torno das respostas à crise ambiental. Como alerta Boff (2012), a sustentabilidade não pode ser apenas um adjetivo adicionado a discursos desenvolvimentistas; ela precisa ser substantiva, implicando uma mudança ontológica na relação com a vida e com a Terra. Essa reflexão encontra eco na perspectiva da sustentabilidade complexa, que valoriza o conhecimento pertinente, a contextualização e a interdependência entre os sistemas naturais, sociais e culturais.

Essa perspectiva promove a valorização da contextualização do conhecimento e permite a compreensão das relações causais e das interações entre os diversos elementos do ambiente. Além disso, favorece uma abordagem dialógica e reflexiva, incentivando a percepção de que o ambiente e o ser humano estão interligados de forma dinâmica e multifacetada. Assim, a teoria da complexidade ajuda a ampliar a compreensão dos problemas ambientais, estimulando uma postura mais ética e moral voltada para a sustentabilidade e a justiça social, por meio de uma formação que considera as múltiplas dimensões do ambiente e da sociedade (Freitas, 2020).

O Pensamento Complexo oferece fundamentos significativos para ressignificar a abordagem da Educação Ambiental, ao possibilitar a problematização dos princípios que tradicionalmente orientam as práticas educativas, promovendo a formação de um cidadão planetário. Isso exige uma transformação na forma como o ser humano se relaciona com o meio ambiente (Martinelli, 2019). Essa abordagem ajuda a superar a lógica de fragmentação presente nos currículos tradicionais, estimulando a integração de saberes e a compreensão do mundo como um sistema complexo, dinâmico e em constante transformação, o que é fundamental para uma formação de professores capazes de atuar de modo mais crítico, responsável e estratégico frente às crises ambientais (Silva e Araújo, 2024).

A compreensão dos conteúdos de Educação Ambiental e sua aplicação em práticas pedagógicas que incorporem o Pensamento Complexo de Edgar Morin, é

fundamental para uma formação docente mais ampla, ética e comprometida com as questões socioambientais. Inserir esses fundamentos nos currículos das licenciaturas provoca a transformação paradigmática na formação de professores, de modo a prepará-los para lidar criticamente com os desafios ambientais e atuar como mediadores de uma educação voltada à justiça socioambiental, à solidariedade planetária e à regeneração dos ecossistemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios impostos pelas crises ambientais e da limitação de abordagens fragmentadas ainda predominantes na formação inicial de professores, este trabalho apresentou alguns pontos sobre a relevância de incorporar os fundamentos do Pensamento Complexo para práticas de Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura. A análise mostrou que, embora a temática ambiental esteja prevista em documentos normativos como a BNCC, sua abordagem permanece superficial, dificultando a construção de uma compreensão crítica e integrada das questões socioambientais. Nesse sentido, a implementação da Educação Ambiental baseada no Pensamento Complexo, nos currículos das licenciaturas, surge como uma alternativa potente para promover uma formação docente mais ética, reflexiva e conectada com a realidade. Ao valorizar a contextualização do conhecimento, a transdisciplinaridade, a interdependência e a pluralidade de saberes, essa perspectiva contribui para a superação da lógica reducionista, favorecendo a construção de currículos formativos capazes de preparar professores comprometidos com a sustentabilidade e com a formação de cidadãos planetários, conscientes de seu papel na transformação da sociedade e na preservação da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 maio 2025.

BOFF, L. **Sustentabilidade:** o que é, o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

DINNEBIER, Flávia França; BOEIRA, Sérgio Luís; LEITE, José Rubens Morato. Educação ambiental, crise civilizatória e complexidade. **Revista Alcance (online)**, Itajaí, v. 30, n. 2, p. 40-53, maio/ago. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14210/alcance.v30n2(maio/ago).p40-53. Acesso em: 27 maio 2025.

FREITAS, Erich de. A teoria da complexidade e a educação experiencial ao ar livre: um olhar à luz da educação ambiental. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 20, p. 19-29, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2020.43267. Acesso em: 27 maio 2025.

GONÇALVES, Teresinha Maria. O trabalho interdisciplinar em educação ambiental: reflexão sobre a prática docente. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea),** São Paulo, v. 14, n. 3, p. 41-49, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34024/revbea.2019.v14.2675. Acesso em: 27 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 9. ed. São Paulo, Atlas, 2023. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026580/. Acesso em: 27 maio 2025.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINELLI, Liliam Maria Born. Educação Ambiental e a Complexidade: tecendo laços teóricos. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira *et al.* O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26552, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469826552. Acesso em: 27 maio 2025.

PUKALL, Jeane Pitz; SILVA, Vera Lúcia de Souza; ZWIEREWICZ, Marlene. Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores. **Revista Professare,** Caçador, v. 6, n. 1, p. 89-110, 2017. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1204/0. Acesso em: 27 maio 2025.

ROCHA, Jean Carlos Mendes da; LUZIO-DOS-SANTOS, Luís Miguel. Sustentabilidade complexa: o discurso de sustentabilidade sob a perspectiva do Pensamento Complexo de Edgar Morin. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 208-227, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/remea.v37i1.9789. Acesso em: 27 maio 2025.

SÁ, Ricardo Antunes de. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa.** 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Orlane Fernandes; ARAÚJO, Adelmo Fernandes de. Educação ambiental nos cursos de Pedagogia: diálogos entre o currículo e o pensamento complexo. **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, n. 9, p. 446-464, dez. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.55028/revens.v5i9.21632. Acesso em: 27 maio 2025.

ENTOMOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Mariana Ranchuka dos Santos[1]

Mara Luciane Kovalski [2]

RESUMO

Os insetos são o grupo de animais mais numerosos do planeta, com cerca de 1 milhão de espécies descritas. Apesar disso, esses seres estão em declínio, apresentando uma grande perda no número de espécies desde a era industrial. Além disso, muitas pessoas desconhecem o real papel dos insetos, relacionando-os apenas como seres repulsivos e causadores de doenças. A partir desse cenário, práticas devem ser tomadas para a conservação e conhecimento da importância desses seres, principalmente nas escolas, onde é possível participar da formação inicial da sociedade. Para que isso seja feito é necessário que o assunto se torne interessante e significativo para os estudantes e, nesse sentido, a Educação Ambiental entra como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento de um pensamento crítico voltado para ações sustentáveis. O objetivo desse trabalho é promover a sensibilização e o ensino sobre o papel ecológico dos insetos a partir de uma cartilha didática e mostruários físicos contendo insetos reais para alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais. A metodologia utilizada adotou uma análise qualiquantitativa, com uma análise de desenhos a partir de uma aula expositiva dialogada e uma atividade pratica. Os resultados evidenciaram, a uma evolução do conhecimento prévio dos estudantes após a aplicação em relação aos papéis dos insetos no ecossistema e na valorização desses animais. Os revelaram uma grande riqueza de detalhes morfológicos e representação de interações ecológicas. Dessa forma, conclui-se que a utilização de materiais didáticos e da Educação Ambiental para o ensino de ciências são estratégias eficazes que estimulam o interesse dos alunos em relação ao conteúdo estudado, contribuindo para a compreensão do conteúdo e para a alfabetização científica dos indivíduos

Palavras-chave: Educação Ambiental. Entomologia. Recursos didáticos. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

A biodiversidade é fundamental para o equilíbrio e funcionamento dos ecossistemas, tendo uma grande variedade de organismos vivos que desempenham funções essenciais para a manutenção da vida. Estimativas

[1] Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, marianaranchuka@alunos.utfpr.edu.br.
[2] Doutora em Educação para Ciências e Matemática, , Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, marakovalski@professores.utfpr.edu.br..

indicam que existem no mundo aproximadamente 5,5 milhões de espécies de insetos, dessa quantidade, 1 milhão de espécies são nomeadas, sugerindo que há muito que se descobrir ainda (STORK, 2018).

Apesar de sua importância, diversas espécies de insetos têm desaparecido nas últimas décadas, ameaçando a biodiversidade destes artrópodes. Sánchez-Bayo e Wyckhuys (2019) destacam que taxas altas de declínio podem levar à extinção cerca de 40% das espécies de insetos nas próximas décadas.

De acordo com Germano e Kulesza (2008), o século XXI é marcado por grandes avanços científicos e tecnológicos que trouxeram muitos benefícios para a sociedade, porém, grande parte desses benefícios está distribuída de forma desigual. Dessa forma, não basta apenas desenvolver o diálogo entre as áreas do conhecimento científico, mas também alcançar todos os setores da sociedade, principalmente os mais atingidos pelo processo de exclusão. Nesse contexto, surgem vários discursos sobre a importância da popularização da ciência, a qual, pode contribuir para fortalecer o papel social da educação e da ciência, especialmente quando se trata de temas ambientais.

Uma das ferramentas para o desenvolvimento deste trabalho é a Educação Ambiental. Conforme Almeida, Porto e Silva (2020) “a Educação Ambiental pode ser definida por diferentes formas, mas o seu fundamento sempre será o mesmo, desenvolver na sociedade a capacidade de preservar e conservar o meio ambiente”. A Educação Ambiental surge como um processo de aprendizado que estimula valores éticos sobre o meio ambiente, aproximando o conhecimento científico com a realidade das pessoas.

Nesse escopo, a escola ocupa um papel importante na mudança de opinião dos indivíduos, contribuindo ainda mais quando associada a Educação Ambiental. Desse modo, o objetivo desse trabalho é promover a sensibilização e o ensino do papel dos insetos no contexto da Educação Ambiental para alunos do ensino fundamental anos finais, por meio da utilização de materiais didáticos.

2 DESENVOLVIMENTO

Os insetos são os animais mais numerosos do planeta. Eles pertencem ao filo Arthropoda e a classe Insecta. Possuem o corpo dividido em cabeça, tórax e abdômen; possuem três pares de pernas, um par de antenas, podendo ter um, dois ou nenhum par de asas (GULLAN; CRANSTON, 2014). Estes seres são extremamente importantes para o ecossistema, desempenhando diversas funções ecológicas, como a decomposição de matéria orgânica, polinização e o controle biológico de pragas (TRIPLEHORN; JOHNSON, 2005).

Embora desempenhem diversas funções ecológicas, muitas vezes são vistos como agentes que fazem mal à saúde e até mesmo repulsivos, o que causa um afastamento com a sociedade. Além disso, existem interferências humanas como o desmatamento e o uso excessivo de agrotóxicos que podem provocar o declínio de várias espécies (LOPES; SILVA, 2019). Desse modo, é fundamental promover ações educativas com o objetivo de compreender o papel ecológico e valorizar os insetos, incentivando uma relação mais consciente, dos seres humanos e do meio ambiente.

Segundo Layrargues (2004) a educação tradicional não tem sido sustentável, da mesma forma que os demais sistemas sociais, de forma que para permitir a transição da sociedade rumo à sustentabilidade, isso precisa ser reformulado. A Educação Ambiental é uma ferramenta crucial para a formação de cidadãos com pensamento crítico, em relação à preservação de recursos naturais. Tristão (2004) argumenta que a Educação Ambiental, entendida como um processo de conhecimento que visa à emancipação, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico, necessita ser baseada em princípios que vão além das abordagens tradicionais da ciência e da tecnologia.

Dessa forma A Educação Ambiental não tem apenas o papel conscientizador, mas sim de ser um processo que estimule o desenvolvimento do pensamento crítico, capacitando indivíduos, que se reconheçam como parte integrante da natureza, e não superior. Essa transformação deve ser vista de maneira racional e não romanticamente, assim, Loureiro (2003, p.41) argumenta que “Somente podemos pretender um mundo novo se temos a convicção de que este pode ser construído pela ação consciente dos sujeitos, mas não por indivíduos genéricos, e sim por sujeitos que são definidos pelo e que definem o contexto de realização”.

Nesse contexto, é importante utilizar Educação Ambiental como objeto de formação. Portanto, uma forma prática de fazer isso é através da utilização de materiais didáticos como recursos facilitadores do conhecimento. De acordo com Freitas (2007), os materiais didáticos, também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, são todo e qualquer recurso utilizado como uma estratégia de ensino, com o objetivo de estimular o aluno e o aproximar com o conteúdo.

Desse modo, o uso de materiais didáticos exerce um papel muito importante no aprendizado, contribuindo significativamente para a popularização científica, tornando o conhecimento científico mais acessível e estimulando o pensamento crítico dos estudando, favorecendo diretamente a alfabetização científica.

3 MATERIAIS E METODOS

Esta pesquisa adotou a abordagem qualiquantitativa que ocorreu por meio da análise de desenhos feitos por estatística descritiva, com o objetivo de sintetizar e organizar os dados obtidos na análise qualitativa.A presente pesquisa foi realizada com estudantes do 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, em Dois Vizinhos – PR.

Para a aplicação da pesquisa foi utilizada uma cartilha didática sobre a importância ecológica dos insetos, com ênfase em seu papel nos ecossistemas, como decompositores, inimigos naturais, polinizadores ou pragas agrícolas, e com exemplos de insetos responsáveis por cada papel, disponível no link: https://drive.google.com/file/d/1fz4DvrsbiI1zgN9DT8A6IThcbdI3JStX/view?usp=sharing. O conteúdo tinha linguagem adequada para a idade dos alunos, com várias ilustrações e textos objetivos, para promover maior envolvimento e compreensão do tema.

Também foi utilizado um conjunto de mostruários físicos contendo insetos preservados, organizados em caixas, com nome comum e nome científico. Cada mostruário representava um grupo de insetos em diferentes fases do desenvolvimento ou castas, no caso das abelhas, como pode ser observado na figura 1. Esse recurso visa proporcionar uma experiência mais

concreta e visual, permitindo que os alunos observassem as características morfológicas dos insetos e compreendessem melhor sua diversidade.

Figura 1: Mostruários didáticos finalizados: A - Mostruário didático de abelhas contendo uma abelha operária, um zangão e uma abelha rainha; B- Mostruário didático dos tenébrios contendo uma larva, uma pupa e um adulto; C- Mostruário didático das joaninhas contendo dois insetos adultos e D - Mostruário didático dos percevejos contendo dois insetos adultos.

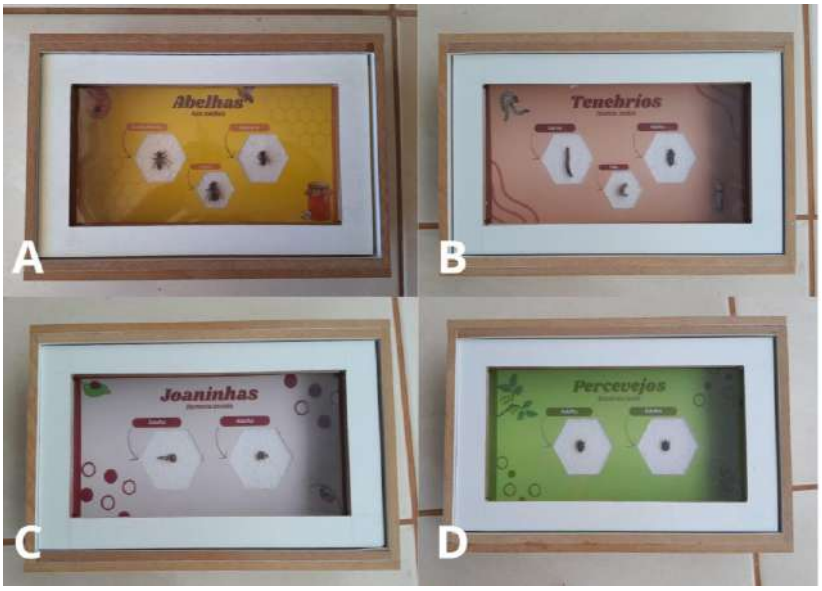

Fonte: Autoria própria, 2025.

A aplicação com os estudantes foi feita através de uma aula expositiva dialogada feita com o auxílio dos materiais didáticos, abordando os conteúdos trazidos na cartilha e utilizando os mostruários como complemento do material, seguida de uma atividade prática trazida no final da cartilha, onde os alunos deveriam desenhar as principais características morfológicas dos insetos observados em aula.

A coleta dos dados foi feita através de uma análise de desenhos a partir das produções realizadas pelos alunos no final da cartilha. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná sob inscrição 7.499.284.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aula expositiva dialogada cada estudante ganhou sua cartilha física e pode utilizá-la como material durante todo o decorrer da aula,

acompanhando a explicação de cada página. Durante a abordagem das funções ecológicas dos insetos e seus respectivos representantes, os exemplares mencionados na cartilha foram apresentados em mostruários físicos, contendo os insetos reais, o que proporcionou uma experiência mais lúdica e significativa para os estudantes. Enquanto os exemplares eram passados de aluno para aluno foi possível escutar comentários como “São insetos de verdade!”, sendo notável a empolgação da turma com o recurso didático.

No decorrer da aula, conforme os assuntos eram apresentados, os alunos participavam e faziam comentários relacionando o conteúdo com sua vivência pessoal. Durante o assunto de polinizadores, por exemplo, um aluno comentou que em sua casa tinham caixas de abelha para a produção de mel, e que por isso estava familiarizado com elas. Essa associação com a realidade em que vivem permitiu um maior engajamento e interesse por parte dos alunos durante a aula.

Depois da organização do conhecimento foi realizada uma prática presente no fim da cartilha para a aplicação do conhecimento. Nela, os alunos deveriam observar as características morfológicas dos insetos trabalhados (pernas, antenas, cores, formatos etc.) e demonstrar por meio de desenhos na própria cartilha, as características que observaram. Nesse momento vários alunos foram além do que foi proposto, representando mais de um inseto e desenhando outros insetos que observaram em seu cotidiano, como pode-se observar nas figuras 2, 3 e 4.

Figura 2: Imagem de um desenho desenvolvido por aluno na atividade prática da cartilha: representação de diversos insetos.

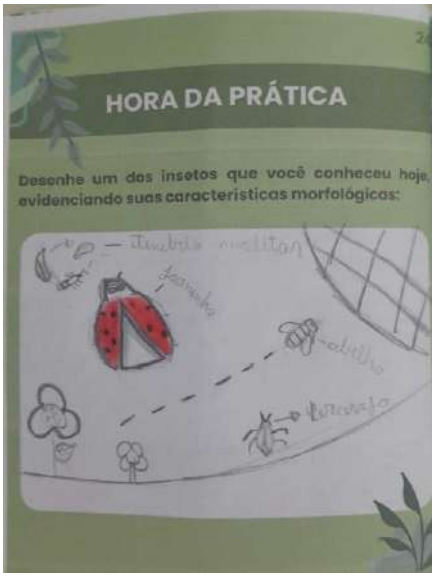

Fonte: Autoria própria, 2025.

Através do desenho representado na Figura 2, foi possível observar que o aluno conseguiu distinguir os diferentes formatos dos insetos. Porém, o que chama a atenção é que o aluno representou o ciclo de vida dos tenébrios, incluindo seu nome científico, isso sugere que o conteúdo foi bem assimilado e que conseguiu utilizar a nomenclatura científica de forma correta, o que era incomum na turma.

Além disso, nota-se que na Figura 2 o estudante desenhou uma abelha próxima das flores, o que sugere que ele compreendeu a relação entre polinizadores e plantas, mesmo que não tenha explicado por escrito.

Figura 3: Imagem de um desenho desenvolvido por aluno na atividade prática da cartilha: representação de aspectos morfológicos e ecológicos dos insetos.

Fonte: Autoria própria, 2025

No desenho, conforme a figura 3, foi observado que o aluno destacou as principais características morfológicas da espécie de joaninha *Harmonia axyridis* vista em sala de aula, especialmente o pronoto com manchas pretas, indicando que o aluno conseguiu captar uma característica da espécie que passa despercebida durante a observação. Ele também representou uma abelha saindo de sua colmeia, indicando compreender essa relação. Além disso, ele escolheu um cenário natural, o que indica uma preocupação em representar o habitat.

Figura 4: Imagem de um desenho desenvolvido por aluno na atividade prática da cartilha: representação de um inseto visto fora do ambiente escolar.

Fonte: Autoria própria, 2025.

No desenho da Figura 4, o aluno representou um inseto semelhante a uma vespa, o qual não foi observado em sala de aula. A partir disso, é possível identificar que o aluno representou um inseto provavelmente observado em seu cotidiano, seja no meio ambiente ou por mídias sociais.

Essa escolha de desenho, demonstra não só uma boa assimilação do conteúdo apresentado em sala, mas também uma aplicação prática do conhecimento adquirido, visto que o estudante relacionou o conceito de inseto com um organismo que ele observou fora de sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível notar que o papel da observação no ensino de ciências se mostrou fundamental para a obtenção dos resultados, visto que, a possibilidade que os alunos tiveram de observar diretamente os insetos nos mostruários físicos associados às imagens presentes na cartilha, despertou curiosidade e interesse na turma. Essa observação favoreceu o desenvolvimento das capacidades de descrição, comparação e representação dos insetos nos resultados apresentados na análise de desenhos.

A análise dos dados obtidos após a intervenção revelou que a turma demonstrou um olhar apurado para representar as características morfológicas dos insetos. Além disso, as representações dos insetos eram muitas vezes associadas as suas funções ecológicas, indicando que houve um avanço significativo no conhecimento dos alunos a respeito do papel dos insetos, que passaram a reconhecer as funções de polinização, decomposição e controle biológico.

Nesse contexto, é destacada a importância da Educação Ambiental como base fundamental para a aplicação de práticas pedagógicas que trabalhem a interação entre os seres vivos e o meio ambiente, fazendo com que os alunos desenvolvam uma opinião mais crítica e responsável frente ao que diz respeito às questões ambientais e trazendo o ser humano como parte integrante da natureza, e não como um observador externo a ela.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. C.; PORTO, L. J. L. S.; SILVA, C. M. Construção de histórias em quadrinhos como recurso didático para a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, São Paulo, v. 15, n. 3, 2020.

FREITAS, A. V. L.; *et al*. Insetos como indicadores de conservação da paisagem. **Biologia da conservação: essências**. 2006.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/1546. Acesso em: 10 jun. 2025.

GULLAN, P. J.; CRANSTON, P. S. **The insects**: an outline of entomology. 5. ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2014.

LAYRARGUES, P P. (Re)conhecendo a educação ambiental brasileira**.** *In:* **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Edições MMA, 2004.

LOPES, B. S.; SILVA, N. A. Entomologia na escola: o que os estudantes pensam sobre os insetos e como utilizá-los como recurso didático?. **Revista eletrônica de educação**, v. 14, jan/dez. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente & Educação: **Revista de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, 2009.

SÁNCHEZ-BAYO, F.; WYCKHUYS, K, A. G. Worldwide decline of the entomofauna: A review of its drivers. **Biological Conservation**, v. 232, abr. 2019. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0006320718313636?via%3Dihub. Acesso em: 27 jun. 2025.

STORK, N. E**.** How many species of insects and other terrestrial arthropods are there on Earth?. **Annual Reviews**, v.63, jan. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1146/annurev-ento-020117-043348. Acesso em: 27. jun. 2025

TRIPLEHORN, C. A.; JOHNSON, N. F. **Borror and DeLong's introduction to the study of insects.** 7. ed. Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2005.

TRISTÃO, M**.** Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Zysfys57j8FPRLRZVwrJY5b/?lang=pt. Acesso em: 21 jun. 2025.

CONTRADIÇÕES NO NOVO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

João Paulo Jareke[1]

Silvana Cássia Hoeller[2]

RESUMO

O Este artigo é parte de uma dissertação com tema da educação ambiental no Novo Ensino Médio. O objetivo do estudo foi compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM). Para isso, busca-se entender a importância da educação ambiental na sociedade capitalista contemporânea brasileira. Foi realizada a análise da temática da educação ambiental nos marcos normativos do NEM. Buscou-se compreender à luz da percepção docente a implantação do NEM em relação a EA, no município de Guaratuba, Paraná. A pesquisa utilizou a dialética para a compreensão do movimento da educação no estudo, para isso construiu-se um referencial teórico a partir da contribuição de autores como: Marx, Gramsci, Freire, Gadotti, entre outros. Os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram a roda de conversa com os docentes do ensino médio. Para análise, utilizamos a categoria contradição como elemento de compreensão do movimento da pesquisa. Concluímos que a EA está presente, ainda que de forma transversal, nos marcos regulatórios do NEM e que a implementação desse NEM, reproduz as contradições do sistema capitalista, alienando estudantes de seu papel como agentes de transformação socioambiental, cabendo aos docentes exercerem seu papel de autonomia, possibilitando caminhos para uma educação emancipadora, por meio de propostas como a ecopedagogia.

Palavras-chave: Palavra 1. Palavra 2. Palavra 3. Palavra 4. Palavra 5.

1 INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado da dissertação do mestrado que trata da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM). O objetivo do estudo foi compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM), desde os marcos normativos nacionais, até sua implantação no estado do Paraná. Ao longo desse estudo destacou-se diversas contradições que o modelo educacional apresenta dentro da sociedade capitalista e como isso interfere na readequação das propostas de ensino, especialmente na EA.

Os docentes que participaram da pesquisa atuam no Ensino Médio, na rede estadual de educação, no município de Guaratuba, litoral do Paraná. A

[1] Mestre, UFPR, jarekejp@gmail.com.
[2] Doutora, UFPR, silvanahoeller@gmail.com.

pesquisa tem no materialismo dialético a base de construção. Utilizou -se como instrumento a roda de conversa. A análise foi realizada por meio da categoria contradição

A problemática que instigou a pesquisa, concentra-se nos seguintes questionamentos: como a educação ambiental está presente no Novo Ensino Médio? Os marcos regulatórios trazem a questão ambiental como parte da realidade do sujeito? Qual a importância da educação ambiental no Novo Ensino Médio? Como se pode realizar uma proposta de conscientização ambiental na escola?

2 SOCIEDADE CAPITALISTA versus EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Autores clássicos como Marx trata do tema da transformação do mundo pela sociedade capitalista, onde tudo que é atingido pela ação humana deve estar a serviço do lucro e se transforma em mercadoria. O ser humano faz parte da natureza, é um indivíduo que faz parte do mundo como todos os demais seres vivos.

Marx (2007), escreve que o trabalho imposto aos seres humanos, pelo capitalismo, os levava a uma alienação não apenas ideológica, mas a uma alienação propriamente física, em sua natureza humana.

Gramsci (2001) segue uma linha de ruptura com os sistemas dominantes, enfatiza entre outras coisas, que a educação seria um dos meios de transformar a sociedade libertando-a da hegemonia capitalista. Ele menciona que a educação está a serviço não da evolução do ser humano, mas sim, para a formação de profissionais determinados para funções muito especificas. O autor ainda indica que a educação, na sociedade capitalista, tende a perpetuar-se, pois esse sistema, de forma intencional, busca fazer uma formação educacional técnica e fragmentada das classes trabalhadoras, levando-as a permanecerem como mão de obra do próprio sistema.

Também Freire (1970, p.92) reforça “para os burgueses, o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça, que há de ser evitada". O capitalismo cria um círculo vicioso educacional para manutenção da hegemonia burguesa sobre a classe trabalhadora.

Freire critica a educação tradicional, a chamada “educação bancária” (Freire,1970, p. 39), em que o ensinar é um processo mecânico. Assim, o estudante não aprende a pensar, só memorizar saberes e executar tarefas. O autor enfatiza que a educação é aquela que liberta e transforma os seres humanos em sujeitos pensantes e atuantes no mundo.

Sobre isso Freire (1970) indica que o ser humano não está apenas no mundo, mas está com o mundo, ou seja, é parte integral desta realidade. Não se deve partir de uma ação transformadora da realidade sem pensar na totalidade do que nos rodeia. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31).

A alfabetização, segundo Freire (1980), começaria com a distinção da natureza e da cultura humana, pela qual ocorreria um acréscimo ao mundo natural, introduzido pela ação da criação humana, resultante de sua ação. Assim, Freire (1980) distingue entre a natureza e a cultura humana como se fossem dois mundos. A natureza faz a mediação do diálogo entre o humano e sua realidade.

Na linha de pensamento de Freire, em que a transformação social libertadora ocorre através da educação, é que se cria um “pensar do cuidado”, buscado pelo conceito de ecopedagogia (GADOTTI,2002, p. 10).

A ecopedagogia é um conceito latino-americano sobre a pedagogia da terra e educação sustentável (Gadotti, 2002), é uma proposta de pensamento e de práxis sustentável. Partindo de uma linha de pensamento freiriana surge como uma alternativa viável para a conscientização sobre o cuidado do mundo. A ecopedagogia está inserida em um movimento que busca reorientar os currículos escolares para incorporar princípios relacionados à saúde do planeta.

Assim como Gadotti (2002) defende o diálogo entre saberes, Freire(1970) afirma que o conhecimento se constrói na relação horizontal entre educador e educando, rompendo hierarquias.

2.1 Os marcos normativos e as escolas estaduais do Paraná

A partir de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define novas diretrizes para o Ensino Médio, que seriam as bases para este Novo Ensino Médio. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de

2012, Resolução nº 2, surgem os chamados Itinerários Formativos (IF), dos quais o aluno poderia optar por um currículo de disciplinas que lhe fossem mais atraentes, de acordo com seu futuro acadêmico ou profissional. Essas trilhas são assim organizadas:

> (…) dispõe da reestruturação do Ensino Médio em Base Comum e Itinerário Formativos, organizando o currículo em quatro áreas do conhecimento (I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas), devendo ser abordadas através de uma metodologia que preconize a interdisciplinaridade e a contextualização (BRASIL, 2017).

Com a lei 13.415/2017 o Novo Ensino Médio foi implantado com seu novo formato que se diferencia do modelo anterior por conter arranjos curriculares adaptáveis na forma desses itinerários formativos – IF (BRASIL, 2017).

O referencial normativo para o Estado do Paraná é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP): “O Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP constitui-se no desdobramento do “Referencial Curricular do Paraná” (PARANÁ, 2022, p. 1).

A primeira parte do CREP apresenta o Currículo da Formação Geral Básica (FGB), que orienta e apoia o desenvolvimento da proposta pedagógica curricular das instituições de ensino da Rede Pública Estadual. A segunda parte do CREP está organizado por Áreas do Conhecimento que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em cada área, os componentes curriculares constituem os saberes que, de forma articulada, mobilizam as habilidades. Estas áreas de conhecimento são chamadas Itinerários Formativos- IF (BRASIL, 2017, p. 1-2).

Porém, no Estado do Paraná, até o presente momento, estes quatro Itinerários Formativos foram resumidos em dois: “linguagens e seus saberes” e “ciências humanas aplicadas”, como uma opção de trilha, e “matemática e seus saberes” com as “ciências da natureza”, como outra opção (Paraná, 2022, p 56). Ambos contando com disciplinas da chamada Educação Geral Básica.

Essa reformulação do Ensino Médio também gera críticas, sobre como é feita a elaboração dos currículos educacionais. As reformas educacionais brasileiras, historicamente, sempre ocorreram de cima para baixo, desde os

tempos do Marques de Pombal até o período contemporâneo. Isso faz parte da classe dominante utilizar do seu poder de governo para perpetuar-se de forma aberta ou velada, no poder.

Althusser (1970) já afirmava que nenhuma classe, pode de maneira duradoura, deter o poder do Estado, sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre os aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1970, p.69). A educação é vista como essencial na preservação e prolongamento do poder de qualquer grupo dominante, seja ele político, econômico ou religioso, que visa usar da educação popular como forma de manter-se no poder. O principal aparelho ideológico do Estado é aparelho ideológico escolar (ALTHUSSER, 1970, p.60).

Além disso Saviani (2006) sugere ainda que o EM deveria ter um caráter mais universalista, com conteúdo críticos como filosofia, artes e literatura. A cidadania fica reprimida e direcionada a aceitação das autoridades e leis impostas. Sem espaço para pensar e questionar.

Saviani (2008) aponta o caráter contraditório da educação neoliberal, pois a produção é centralizada para os detentores dos meios econômicos e o trabalho, a força produtiva deve estar enraizada em toda a sociedade para que o sistema funcione.

Tanto Saviani (2008) como Althusser (1970) concordam que a educação na sociedade capitalista é pensada para que o aluno aprenda a ser futuramente mão de obra. No sistema de ensino escolar o cidadão aluno começa a sua qualificação profissional. Desse modo, a escola é o meio pelo qual o sistema capitalista prepara sua força de trabalho

Assim, percebe-se que proposta desse NEM reforça a ideia de uma educação para o trabalho num mundo capitalista. A proposta de um ensino para adolescentes e jovens, em fase de formação de caráter e de comportamentos sociais deveria ser mais aberta ao pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade atual e aquilo que o jovem pode realizar em sua vida.

2.2 Educação ambiental no novo ensino médio

A Educação Ambiental - EA aparece nos marcos normativos da educação brasileira, desde a Constituição de 1988. Na Bases Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento que orienta os currículos das escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. Ela define as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica, incluindo a educação ambiental (EA).

Os autores Andrade e Piccinini (2017) pesquisaram a BNCC de 2016, e constataram a presença dos temas ambientais nos componentes de algumas disciplinas, como História, Geografia e Artes, e não de forma transversal e contextualizada. Ou seja, a EA era tratada ainda de forma muito superficial.

Quando Oliveira e Royer (2019) analisaram a nova versão aprovada do texto da BNCC, observaram que não havia citação direta à Educação Ambiental no conteúdo do Ensino Médio. Na sua última versão, a BNCC destaca que cada sistema de ensino ou escola deve abrigar a EA como um os demais temas transversais .

O que se percebe é que os temas de meio ambiente, ecologia, sustentabilidade e pertencimento à natureza, só se dão de forma muito superficial, lúdica, decorativa ou em datas muito específicas. Como por exemplo, em atividades sobre o “dia da água”, “Dia da Árvore”, passeios escolares ou de brincadeiras ao ar livre, na falta de algum professor (TRISTÃO, 2005).

Os relatos de muitos professores confirmam que os temas de educação ambiental muitas vezes só ocorrem de forma derivada de outros temas. Como afirmam Luchese e Alves (2013, p. 310) que há poucas atitudes educacionais sobre a consciência ambiental.

No Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (Paraná, 2022), não prevê nenhuma ação concreta, apesar de lembrar da sua importância na realidade escolar. Assim, a Educação Ambiental no currículo estadual paranaense, fica resumida a poucas sugestões de temas transversais e pouco aprofundados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para compreender a percepção da Educação Ambiental no Novo Ensino Médio, optou – se por fazer o estudo qualitativo, participativo, no Colégio Cívico Militar, no município de Guaratuba, Pr. Para promover um processo de participação entre os docentes, realizou-se uma roda de conversa, a partir temas previamente apresentados ao grupo. A roda de conversa é um instrumento que promove a participação coletiva e o diálogo reflexivo (Oliveira e Gama, 2024, p. 3). É um diálogo aberto, como explica (FREIRE, 1988), em que os sujeitos podem expressar -se sobre a temática, a partir de um conhecimento prévio.

Os diálogos estabelecidos na roda de conversa foram analisados, a partir da categoria contradição. De acordo com o Cury (1987, p. 31) “a contradição é a base da metodologia dialética”, porque ela reflete um elemento muito forte do objeto pesquisado: a educação ambiental em uma sociedade capitalista neoliberal.

4. DISCUSSÔES

Nesse estudo, verificou-se junto aos docentes como eram ou estão sendo implantadas as mudanças do Novo Ensino Médio- NEM, em relação às questões ambientais. Durante a roda de conversa os participantes expressaram a visão do NEM, trazendo os seguintes elementos: as expectativas em relação as mudanças propostas; a forma como as modificações no ensino médio foi e/ou está sendo implantada; a percepção do docente da EA em suas disciplinas; e como consideram que a EA deveria ser trabalhada, na perspectiva de sugestões de melhora.

Nessa perspectiva, percebe-se na fala docente a ausência da temática da Educação Ambiental nas disciplinas ministradas pelos docentes, porque existe um controle por meio do Currículo e do Registro de Classe online (RCO), como expressa o participante (P1) da matemática: “*[...] trazer questões da Educação Ambiental é misturar com as áreas da biologia, para conseguir relacionar, mas da forma com que chega para a gente, principalmente no currículo lá do RCO, na matemática não tem nada, [...]*”.

Essa contradição é evidente: o planejamento curricular do currículo da rede estadual exige abordagens complexas, mas o cronograma inviabiliza sua

implementação prática. Como lembra Freire, *"A prática educativa não pode ser reduzida ao mero treinamento de habilidades. [...] Ela é formação humana, ética e política"* (2000, p. 45). No entanto, o que ocorre muitas vezes é apenas uma menção superficial aos temas, sem conexão com a realidade local.

O engajamento do professor com cada assunto influencia diretamente sua aplicação em sala, assim como o interesse dos alunos cresce quando o conteúdo dialoga com suas vivências – princípio central do método freireano. A contradição surge justamente porque a maioria dos temas oficiais permanece distante da realidade discente.

Esse contexto fica marcado na fala do docente(P3) “Falta *estrutura, e exigem muito metodologia ativa, né? Mas não tem como você trabalhar o teórico, distanciado da prática*”. Como alertava Althusser (1970), quando conteúdos não contribuem para uma formação ampla, podem servir a interesses de mercado – especialmente se direcionados a habilidades laborais específicas, muitas vezes alheias às trajetórias dos estudantes.

Percebe-se que a implementação do Novo Ensino Médio ao limitar o pensamento crítico, parece buscar formar trabalhadores menos questionadores – reproduzindo até entre os docentes a lógica de ensinar "o que e como o Estado determina", sem autonomia pedagógica.

4.1 Caminhos viáveis

Diante das críticas ao sistema educacional paranaense, os docentes apresentaram propostas viáveis para implementar uma Educação Ambiental significativa no Ensino Médio. A interdisciplinaridade emerge como eixo central. Defendem um trabalho coletivo entre professores, funcionários e comunidade escolar desde as séries iniciais até o ensino médio. Como ressalta Gadotti (2002), essa abordagem articula saberes e práticas para enfrentar desafios ambientais de forma integrada à realidade local.

A expressão "*o NEM é só no papel*" (Docente P3), sintetiza o abismo entre a retórica emancipatória e um sistema subordinado à lógica do capital. Revela-se assim a contradição vivida pelo docente: enquanto busca ensinar criticamente, vê-se pressionado a cumprir metas burocráticas e carga horária.

Mas a mudança exige mais que vontade, demanda liberdade e recursos, como chama atenção o docente P3: "*Nem sempre é a capacidade do professor, e sim a estrutural".* Essa carência não é acidental, segundo Althusser (1970, p. 69), lembra que os aparelhos ideológicos do Estado "negam condições mínimas" para reproduzir relações dominantes. Cobrar resultados sem prover meios é, portanto, uma contradição sistêmica. O caminho apontado é possível, a partir de currículo que integre conhecimentos e mobilize ação coletiva, alinhando teoria e prática para formar cidadãos conscientes de seu papel transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a inserção da EA no atual modelo educacional brasileiro enfrenta contradições profundas entre o discurso normativo e a prática pedagógica. Verificou-se que o NEM menciona a temática ambiental de forma vaga e desestruturada, sem ênfase na realidade local ou em aspectos críticos. Essa fragilidade reflete a própria organização do NEM, alinhada a interesses de governos liberais. Os relatos dos professores de Guaratuba confirmam que a EA, quando ocorre, depende essencialmente de iniciativas individuais docentes, sem apoio institucional, nem integração dentro do currículo. Os educadores destacam a urgência de práticas pedagógicas que integrem teoria e ação, à luz da práxis freireana, promovendo pertencimento ambiental e crítica às desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Luiz. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 1ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Claudio Lino. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular:** retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9. Anais... Juiz de Fora: UFJF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acessado em 20 de maio de 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra e Cultura**. Revista Pátio. Porto Alegre: Artes Médicas, n.19, p.10-13, nov./jan, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001. v. 1.

LUCHESE, Nilce Romero; ALVES, Gilberto Luiz. A educação ambiental nas escolas estaduais de ensino médio em Campo Grande, MS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 303-322, jun. 2013. Disponível em: http://www.icgilbertoluizalves.com.br/Revista Acesso em: 27 fev. 2024.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Boitempo.2007

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Revista de Educação e Políticas,** v. 1, n. 1, p. 1-10, 2024. Disponível em: (https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286/38635). Acesso em: 28 novembro 2024.

OLIVEIRA, Elaine Tona.; ROYER, Marcia Regina. A Educação Ambiental no contexto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.10, n. 30, p. 57-78, 2019.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná.** Curitiba, 2022.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas.** 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/33yDnRFLRszBqMqFsq3NDPB/?format=pdf. Acessado em 15 de janeiro de 2024.

TRISTÃO, Martha. **Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2024

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS QUESTÕES ESTÉTICAS: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA UM CONTEXTO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS

Thaís Jannuzzi Chaves[1]

Flávia Dias de Souza[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um recorte das discussões teóricas de uma tese de doutorado profissional do programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), acerca da articulação entre a Educação Ambiental e Educação Estética no contexto educativo de um Clube de Ciências. A problemática deste trabalho aborda como as questões estéticas se manifestam nas práticas docentes de Educação Ambiental de professores de um Clube de Ciências. Para esta proposta foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas (teses, dissertações e artigos) nas bases de dados de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental (EArte) nos seus repositórios dos respectivos programas de pós-graduação e no Portal de Periódicos da CAPES, durante um período de 20 anos (2005 a 2025) em programas na área de ensino ou educação ambiental voltados a educação, com as palavras chaves: “educação estética”, “educação ambiental” e “formação de professores”. Nesta direção, o objetivo desta análise foi relacionar a importância da sensibilização oriunda da estética no trabalho pedagógico com as questões ambientais, integrando a percepção artística, da cultura e beleza no movimento de conscientização e transformação ambiental para além do conhecimento científico em um contexto de espaço educativo diferenciado. Durante a análise, foram selecionados 16 trabalhos pertinentes para levantamento de informações que revelam questões estéticas presentes nas pesquisas relatando o diferencial da visão sensível nos contextos ambientais. Para isto foi organizada uma síntese contendo os temas da educação ambiental e da educação estética e procedimentos metodológicos encontrados para verificação das possibilidades e desafios da prática docente desta articulação. Para nortear as discussões das pesquisas encontradas foi realizada uma articulação com documentos que orientam a educação ambiental nas unidades educacionais destacando o fortalecimento dos princípios interdisciplinares para o trabalho docente com a temática de forma a promover a sensibilização e com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que destaca a promoção de uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Estética. Clube de Ciências. Educação Humanizadora. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente as discussões ambientais são recorrentes nas práticas educacionais considerando a relevância mundial da temática diante das crises ecológicas e climáticas atuais.

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Secretaria Municipal de Educação de Araucária, thais.chaves@educacao.araucaria.pr.gov.br.

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Orientadora do Programa de Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), flaviad@utfpr.edu.br.

Neste viés, a educação ambiental no seu contexto crítico, visa mobilizar processos que busquem conhecimentos e valores para o cuidado com o planeta, melhoria das condições de vida e a promoção do desenvolvimento sustentável, permitindo a compreensão da relação entre os seres humanos e os recursos naturais. Dentre os princípios da educação ambiental estão o desenvolvimento da consciência sobre os problemas ambientais, o incentivo ao consumo consciente e a responsabilidade social, articulando ações mobilizadoras para conservação do meio ambiente e mudança de visão de mundo.

A educação estética, por sua vez, é uma abordagem que busca desenvolver a sensibilidade, a criatividade e a apreciação estética, utilizando a arte como ferramenta de expressão e conhecimento. Para isto, destaca-se a importância de promover a expressão criativa por meio de diferentes linguagens artísticas pela capacidade de observação, percepção e interpretação do mundo permitindo então uma reflexão crítica sobre o belo, o feio, o agradável e o desagradável.

Sendo assim, a educação ambiental e a educação estética são abordagens que em conjunto, visam o desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo promover a sensibilidade, a criatividade e a responsabilidade em relação ao meio ambiente. Uma vez que a educação ambiental foca na conscientização e na ação para a conservação do meio ambiente, a educação estética explora a dimensão sensível e expressiva do ser humano, conectando-o com suas emoções e com o mundo ao seu redor.

Portanto, para pensar na prática destes princípios da conscientização e da sensibilização incluindo a arte e ciência, pontuou-se um espaço pedagógico diferenciado, o Clube de Ciências, pelo mesmo ter uma flexibilização pedagógica e integradora permitindo a inserção das questões estéticas como forma de sensibilização e ampliação da percepção crítica sobre o meio ambiente.

Nesta perspectiva, este trabalho visa compreender como as questões estéticas se manifestam nas práticas docentes de Educação Ambiental de professores de um Clube de Ciências. Para isto foi realizada uma revisão bibliográfica em plataformas de bases de dados científicos para fazer um levantamento de produções bibliográficas que relacionam Educação Ambiental e Educação Estética e realizar análises das possibilidades e desafios na prática

educativa de um contexto de um clube de ciências, como um espaço escolar que articula ciência, meio ambiente e estética de forma integradora.

2 ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DOS CLUBES DE CIÊNCIAS

Arroyo (2012) traz em seus estudos *O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver*, os espaços e tempos diferenciados da Educação para o repensar das práticas em espaços não-formais, considerados propícios para planejamentos mais diversos por articular a escolarização com espaços de seu viver, de socialização.

Um destes espaços educativos diferenciados é o Clube de Ciências o qual tem a proposta de trabalho pedagógico prático, permitindo ao professor explorar diferentes encaminhamentos e temáticas curriculares e assim integrando temas transversais da realidade social dos indivíduos despertando a conscientização e o pertencimento ao meio ambiente de forma ativa.

Mancuso, Lima e Bandeira (1996, p. 63-64) indicam objetivos de um Clube de Ciências em, os quais visam: estimular no aluno e no professor o gosto pela investigação, curiosidade e iniciativa; permitir desenvolver o espírito de equipe; fundamentar argumentos lógicos e sólidos sobre conhecimentos científicos no enfrentamento da realidade social e a preservação da natureza face a assuntos de relevância social e local, valorizando a relação comunidade-escola.

Souza, Souza e Silva, Simão (2016), indicam o Clube de Ciências como um “Espaço de criatividade” visando a conscientização da sustentabilidade planetária para expandir a visão do mundo que nos cerca.

> Pensar os Clubes de Ciências, como espaços de aprender, nos leva inevitavelmente a um lugar que transcenda a imaginação, a criatividade, a experimentação, a ousadia, a invenção, a inovação e que, são intencionalmente planejados para uma aprendizagem significativa. (SOUZA; SOUZA E SILVA; SIMÃO, 2016 p. 81).

O Clube de Ciências em estudo nesta pesquisa foi o Clube de Ciências Augusto Ruschi localizado na Cidade de Araucária/PR, o qual está presente na Rede Municipal de Educação há mais de 30 anos, dentro de 8 Unidades Educacionais do Ensino Fundamental. O Clube atualmente atende cerca de 2500 crianças/ estudantes do 1º ao 5º ano (ARAUCÁRIA, 2025) e tem por objetivo a

promoção de aulas práticas diferenciadas de acordo com a Organização Curricular Municipal (ARAUCÁRIA, 2019) e tem estímulo ao contínuo trabalho integrado com temas transversais, sendo a Educação Ambiental um tema sempre presente na práticas educativas e formação de professores, destes espaços.

Outro viés para indicação deste espaço para o trabalho com a Educação Ambiental e Estética é o movimento do processo formativo já consolidado no município onde o grupo de professores de Arte e Ciências trabalham em conjunto com as temáticas ambientais, como citado no trabalho de Chaves e Lima (2021) com o Projeto "P*ausa para olhar, pausa para explicar*" onde a fotografia foi utilizada como recurso de educação socioambiental para com a sensibilidade o trabalho do belo e não tão belo. Outro exemplo foi o trabalho de Chaves e Santos (2023) onde descrevem o Movimento de uma Ação de mobilização com o "*Microlixo: do Micro ao Macro"*, a qual articula conhecimentos científicos da Ciência e da Arte para promover a sensibilização e o despertar para a consciência ecológica por meio da criatividade, imaginação e processos criativos com o grupo de professores. Já no artigo de Chaves *et. al.* (2022) "*Vivenciando o Meio Ambiente de Araucária/PR com Arte e Ciências: Aspectos de uma Educação Socioambiental*" trazem a experiência do trabalho realizado no Município de um Concurso de Fotografia, considerando o recurso com os conceitos estéticos e científicos dados pela Arte e pela Ciência.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E A IMPORTÂNCIA DA SENSIBILIZAÇÃO

Segundo Artaxo (2020) atualmente, a sociedade enfrenta 3 crises interligadas: a crise da biodiversidade, a crise climática e a crise da saúde. O autor alerta que as mesmas provocam impactos sociais e econômicos muito significativos a nível global e que seu enfrentamento envolve propostas de sustentabilidade, justiça social e proteção ambiental.

Neste viés os currículos e legislações ambientais vigentes já orientam as concepções críticas de educação ambiental, uma vez que indicam uma contextualização, abordagem interdisciplinares e ações transformadoras e envolvimento comunitário ecológico. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) que norteia o currículo da educação básica no país, inclui a

educação ambiental como um tema contemporâneo transversal (BRASIL, 2019) incentivando sua integração em diversas áreas do conhecimento. A Política Nacional de Educação Ambiental, PNEA (BRASIL, 1999) estabelece os princípios e diretrizes para a implementação da educação ambiental no país, buscando a formação de cidadãos ambientalmente conscientes e participativos, sendo um instrumento legal brasileiro que visa promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, bem como em atividades não-formais de educação e conscientização pública. Já a Lei Estadual nº 17.505/2003, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental (PARANÁ, 2003) e a Política Municipal de Educação Ambiental de Araucária (ARAUCÁRIA, 2021) articulam os conceitos e objetivos para incentivar a participação da sociedade na conservação do meio ambiente.

Para uma visão diferenciada, podemos destacar as reflexões de Gianfranco Zavalloni (2015) no livro Pedagogia do Caracol, que reforça o olhar atento e sensível as crianças, onde deve-se respeitar o ritmo da para a aprendizagem ter sentido, e com isto o mesmo cita o Manifesto elencando os 10 Direitos Naturais das Crianças, sendo eles: *1. O Direito ao Ócio* (A viver momentos não programados pelos adultos); *2. O Direito a se Sujar* (A brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedras e galhos); *3. O Direito aos Odores* (A sentir o gosto dos aromas, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza). *4. O Direito ao Diálogo* (A ouvir e poder tomar a palavra, conversar e dialogar). *5. O Direito ao Uso das Mãos* (A bater pregos, a serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas). *6. O Direito a um Bom Início* (A comer comidas saudáveis desde o nascimento, beber água limpa e respirar ar puro). *7. O Direito à Rua* (A brincar em praças livremente, a caminhar pelas ruas). *8. O Direito ao Selvagem* (A construir um refúgio de brincadeiras na mata, a ter bosques para se esconder,árvores para subir). *9. O Direito ao Silêncio* (A ouvir o soprar do vento, o canto dos passarinhos, o borbulhar da água). *10. O Direito às Nuances* (Ver a alvorada e o pôr do sol, a admirar, à noite, a lua e as estrelas).

Partindo destas considerações e visando a sensibilização ambiental citamos Tonzoni-Reis (2006) que propõe uma Educação Ambiental com discussões de forma crítica, transformadora e emancipatória. Já Layrargues e Lima (2011), dentro da perspectiva da Macrotendência Crítica da Educação Ambiental, indicam ser fundamental articular princípios e respostas mais adequadas para transformação das sociedades desiguais, compreendendo os problemas ambientais da atualidade.

Na vertente de uma Educação Humanizadora citamos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), que preconiza a interação social, à

linguagem, o contexto histórico do indivíduo, às vivências, às experiências, os aspectos biológicos e às condições materiais para compreensão do desenvolvimento humano e promoção de uma educação humanizadora no viés da formação da mente e do conhecimento. Nesta linha, Leontiev (2004, p. 279) afirma que "[...] *o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade*". Embora tenha origem animal, ele se diferencia de todas as espécies de animais ao formar sua consciência, inteligência e personalidade.

Neste contexto e considerando a arte, citamos John Dewey no seu livro *Arte como Experiência* (2010), que argumenta que a arte é uma forma de experiência que se manifesta na interação entre indivíduo e o mundo (não um objeto isolado) e a experiência estética portanto, um processo dinâmico de interação, que enriquece e transforma a vida.

4 REVISÃO LITERÁRIA: PANORAMA AMBIENTAL X ESTÉTICO

Para o trabalho com os professores do Clube de Ciências foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas (Teses, Dissertações e Artigos Científicos) para analisar um panorama da articulação entre a educação ambiental e os princípios da educação estética.

Foram pesquisados trabalhos nas plataformas BDTD, E-arte e Portal CAPES, referente aos termos "educação ambiental", "educação estética" e "formação de professores". Foram selecionados 16 trabalhos (Quadro 1) presentes em programas de pós-graduação na área de ensino ou na área de educação ambiental (foco em educação), no período de 20 anos (2005 a 2025) para levantamento de pesquisas e das possibilidades e desafios para desencadear uma Educação Humanizadora.

Dentre as pesquisas elencadas estão 12 dissertações, 3 artigos e 1 tese onde foram utilizados critérios para seleção e análise de informações significativas como: presença das temáticas ambientais, as abordagens estéticas e a descrição da base teórica/metodológica que considerassem práticas educativas (Quadro 2).

Quadro 1 - Síntese do resultado da pesquisa de teses, dissertações e artigos

	Ano	Instituição	Pesquisa	Autor(es)	Título
1	2007	UFPR (Educação)	Dissertação	Jonas Bach Junior	Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf
2	2009	UFPR (Educação)	Dissertação	Eduardo Silveira	Educação Estética Ambiental e Teatro do Oprimido: fundamentos e práticas comuns
3	2009	UFPR	Artigo	Andréia Aparecida Marin e Kátia Maria Kasper	A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano - ambiente
4	2014	FURG (Ed. Ambiental)	Tese	Luciana Netto Dolci	Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente
5	2014	PUC-RS (Educação)	Dissertação	Rodrigo Avila Colla	Ecologização e convivialidade: aproximações entre a educação ambiental e o cinema
6	2017	UPF (Educação)	Dissertação	Ivana Rocha Tisott	Arte e sustentabilidade sob uma perspectiva da educação dos sentidos
7	2018	FURG (Educação Ambiental)	Dissertação	Pauline Apolinário Czarneski Rezende	Educação Estético-Ambiental na formação de professores: transformações e percepções possíveis a partir da linguagem teatral
8	2020	IFPE (Educação)	Dissertação	Ana Claudia Tabosa Mendes de Oliveira	Educação estética nas práticas curriculares do ensino médio integrado
9	2020	UFPR (Educação)	Dissertação	Cyntia Thaís Da Silva	A Experiência Estética Em Áreas Verdes Urbanas Na Cidade De Curitiba: Potencialidades Para A Educação Ambiental
10	2021	UFRRJ (Educação)	Dissertação	Fernanda Guilherme Pereira Soares	Ilustração botânica: uma proposta de sinergia entre ciência e arte para a educação em ciências
11	2021	FURB (Ed. Ambiental)	Dissertação	Flávio da Silva Mendes	Sonoridades Pampeanas: a música na perspectiva da Educação Estético–Ambiental
12	2022	UNEAL	Artigo	Josefa Eleusa da Rocha	Arte e meio ambiente: caminhos que se entrelaçam
13	2022	UFPR / IFBA	Artigo	Valéria Ghisloti Iared, Alberto Cabral Ferreira e Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter	Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica
14	2023	FURG (Ed. Ambiental)	Dissertação	Laís Braga Gautério	O atendimento educacional especializado na escola regular: possibilidades da educação estético-ambiental
15	2024	FURG (Ed. Ambiental)	Dissertação	Josineide Ribeiro da Silva	Educação Estético - Ambiental: A Literatura de Cordel como Prática Docente no Curso PROCORDEL

16	2024	IFGO (Educação)	Dissertação	Elivania Andréa Pereira	Arte como Instrumento de Educação Ambiental nos Anos Finais do Ensino Fundamental: uma sequência didática com enfoque em resíduos sólidos urbanos

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Quadro 2 -Análise dos dados encontrados

	Abordagem em Ed.Ambiental	**Abordagem em Arte /Estética**	**Base Teórica/Metodológica**
1	Educação Ecológica (três ecologias - ambiental, social e individual).	Análise de Imagens (preferências, qualidade, cores, formas, movimentos, sons, relatos orais).	Pedagogia Waldorf, Fenomenologia, (alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental).
2	Educação Estética Ambiental	Teatro do Oprimido	Base fenomenológica (pesquisa teórica)
3	Natureza: lugar habitado e ambientes preservados	Contemplação de imagens	Fenomenologia e Filosofia estética (ensaio teórico).
4	Educação Estético-Ambiental.	Teatro	Materialismo Histórico-Dialético, Análise de Conteúdo (professores)
5	Ecologização, argumentos éticos ambientais.	Cinema - filme Wall-E	Hermenêutica filosófica, (professores)
6	Sustentabilidade, Reciclagem, Resíduos sólidos e orgânicos	Linguagens artísticas Entrevista /texto iconográfico Leitura transtextual de imagens	Fenomenologia (alunos 6º ano do ensino fundamental)
7	Educação Estético-Ambiental, Inserção Ecológica e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.	Linguagem teatral	Análise de conteúdo (estudantes de pedagogia).
8	Educação estética ambiental.	Fotografia	Análise de conteúdo / pesquisa documental e de campo (docentes e discentes do ensino médio integrado)
9	Áreas verdes no ambiente urbano	Experiência Estética: respostas sensoriais	Abordagem fenomenológica, Observação Participante,walking ethnography (estudantes da 1ªsérie do Ensino Médio).
10	Ilustração Botânica.	Leitura de imagens e da produção artística.	Abordagem Triangular, Análise de conteúdo (alunos 7º ano do Ensino Fundamental).
11	Educação Estético-Ambiental	Educação Musical (pampas)	Redução fenomenológica (estudantes e professor)
12	Reflexões socioambientais	Processos artísticos e criativos, modalidades da Arte e Artistas (natureza/arte/educação ambiental)	Estudos bibliográficos, entrevistas e análise de documentos e obras de diferentes artistas (ensaio teórico)
13	Educação Ambiental	Experiências Estéticas	Ecofenomenologia (ensaio teórico)
14	Educação Estético-Ambiental	Sensível	Análise de Conteúdo (Professora Atendimento Educacional Especializado)
15	Educação Estético-Ambiental	Literatura de Cordel	Intervenção pedagógica, perspectiva crítica transformadora (professores)

ISSN: 2176 - 1396

16	Resíduos sólidos Urbanos	Artistas (material reciclado), oficina de artesanato e papel machê e exposição de fotografias	Metodologias ativas, Observação Participante (alunos 6º ano do ensino fundamental)

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Neste contexto, observamos nos trabalhos dentre as temáticas de Educação Ambiental o destaque para o termo *Educação Estético-Ambiental* (dimensão estética com a preocupação ambiental, buscando desenvolver a sensibilidade e a consciência ambiental através da expressão artística) e outras abordagens como: educação ecológica, ecologização, natureza, sustentabilidade, reciclagem, resíduos sólidos, inserção ecológica, teoria bioecológica do desenvolvimento humano, áreas verdes, ilustração botânica e reflexões socioambientais). Já dentro da Educação Estética o destaque fica entre as *imagens (*análise, contemplação, leitura e sensações*)* e dentre outras áreas como: teatro, cinema, linguagens artísticas, processo criativo, fotografia, música, ilustração, artes plásticas e literatura. Verificamos portanto, que as temáticas ambientais e as técnicas artísticas são todas dignas de debates sociais e sensibilização visando a mobilização dos problemas ambientais por meio da cultura e da formação integral do ser humano.

Considerando as bases teórico-metodológicas o destaque está nos desdobramentos da *Fenomenologia* (busca descrever e compreender a experiência consciente e a superação dos referenciais antropocêntricos) e dentre outras como Pedagogia de Waldorf, Materialismo Histórico Dialético, Análise de Conteúdo, Hermenêutica, Intervenção Pedagógica, Observação Participante e Metodologias Ativas, todas mobilizadoras de um olhar mais diferenciado perante a prática pedagógica.

Verifica-se, portanto, o potencial educativo das abordagens sensíveis e da criatividade no processo de ensino de aprendizagem da Educação Ambiental, trazendo mudanças nas relações com o outro, com o meio e com o mundo. Neste sentido, a arte pode abrir espaço de discussão e expressão, por meio do teatro, da música, da fotografia, da literatura e da ilustração, sendo potencializadora para o desenvolvimento da educação artística e científica simultaneamente.

Analisando os artigos selecionados, verificamos que Iared, Ferreira e Hofstatter (2022) trazem as experiências estéticas da natureza, Rocha (2022) as relações entre Educação Ambiental e as modalidades da arte, e Marin e Kasper (2009) a experiência estética com relação ao ser humano e ambiente. Os trabalhos

indicam a rica relação entre Arte e Ciência, destacando a *criatividade*, que contribui na formação docente, ao promover reflexão crítica, compreensão interdisciplinar e humanização do processo científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental e Educação Estética são propostas complementares quando o foco é conscientização e sensibilização, e articuladas podem promover a valorização de saberes locais e diversidade cultural. Este movimento visa um fortalecimento do pensamento crítico e incentiva a forma de expressão e mudança de prática social, devido a um olhar mais atento ao meio ambiente com elementos artísticos, sociais, éticos, afetivos, culturais e científicos permitindo uma educação na direção humanizadora e mobilizadora de novos significados e conceitos.

Diante do exposto nas pesquisas e artigos analisados, dentre os desafios enfrentados desta articulação (estética e meio ambiente) são as dificuldades de integração do “sensível” aos conhecimentos científicos no desenvolvimento do planejamento docente e a dificuldade de alguns professores ao trabalho com temas interdisciplinares por falta de formação, interesse ou tempo para continuidade dos projetos.

Dentre as ações necessárias para o trabalho integrado com o enriquecimento com a questão estética e cultural, está o fortalecimento de políticas educacionais e a formação de professores para que as mesmas incentivem essas práticas articuladas visando continuidade e ampliação da troca de conhecimentos destacando a visão holística e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Uma das possibilidades de trabalho neste contexto estão os espaços diferenciados, como os Clubes de Ciências, por serem espaços que possuem perspectivas de integração entre os mais variados temas da sociedade como ciência, sociedade, tecnologia e estética, podendo permitir o encantamento com a natureza como forma de promover uma nova qualidade, ou seja uma relação mais profunda, ética e responsável com o meio ambiente.

Neste movimento, permite-se uma significativa ampliação da visão do mundo dos indivíduos permitindo a compreensão do papel do ser humano no planeta como parte integrante do Universo, não o centro de sua existência, contribuindo para

formação de cidadãos mais conscientes e sustentáveis, visando a utilização de práticas emancipatórias e fomentando a valorização da diversidade cultural e artística.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. **Organização Curricular de Araucária: um compromisso com o direito ao conhecimento**. Prefeitura de Araucária, 2019.

ARAUCÁRIA. **Lei nº 3662 de 24 de março de 2021** que institui a Política Municipal de Educação Ambiental. 2021.

ARAUCÁRIA. **Previsão de Atendimento Clube de Ciências 2025.** Secretaria Municipal de Educação, 2025.

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. Impactos da pandemia. **Estud. Av:** São Paulo; v. 34 (100), 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.005. Acesso em: 27 jun. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito a tempos-espaços de um justo viver**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.33-45. Disponível em: https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/8/pdf/00184729.pdf. Acesso em: 30 jun 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC** - Proposta de Práticas de Implementação. MEC, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. 1999. Disponivel em: *https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm* Acesso em: 29 jun 2025.

CHAVES, Thaís Jannuzzi; LIMA, Jucimara Bengert. Projeto "Pausa para olhar, pausa para explicar": a fotografia como recurso de educação socioambiental – experiência do Clube de Ciências Augusto Ruschi e Oficina de Arte de Araucária. **Caderno Pedagógico 2021: Relacionamento humano, vivências e aprendizagens no Ensino Remoto.** Araucária, 7ª ed, 2021.

CHAVES, Thaís Jannuzzi. SANTOS, Maria Lucimara dos. Ação de Mobilização Socioambiental "Microlixo como um Problema: do Micro Ao Macro Na Escola, Juntos Pelo Meio Ambiente". **Anais Educere**, 2023.

CHAVES, Thais Jannuzzi; LIMA, Jucimara Bengert; SANTOS, Maria Lucimara dos; HAUN, Karla Fabianne; GERONASSO, Jociane Emídia Silva. Vivenciando o Meio

Ambiente de Araucária/PR com Arte e Ciências: Aspectos de uma Educação Socioambiental. **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes e Colóquio FORPIBID.** v.7, 2022.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Ed. Martins Fontes: São Paulo 1ed. 2010.

IARED, Valéria Ghisloti; FERREIRA,Alberto Cabral; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim. Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p.1-21, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-0411.78109 . Acesso em: 01 jul. 2025.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F.C. **Mapeando as macro-tendências políticopedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: *VI* Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-*graduação*. Ribeirão Preto: USP, p. 01-15, 2011.

LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano - ambiente. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200012. Acesso em: 03 jul 25.

MANCUSO, Ronaldo; LIMA, Valderez Marina Rosário; BANDEIRA, Vera Alfama Bandeira. **Clubes de Ciências: criação, funcionamento, dinamização**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

PARANÁ. Lei nº 17.505, de 8 de maio de 2013. **Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?codAto=144141&indice=1&totalRegistros=1. Acesso em: 20 jul. 2025.

ROCHA, Josefa Eleusa da. Arte e meio ambiente: caminhos que se entrelaçam. **Research, Society and Development,** Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 5, p.1-13, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359822081_Arte_e_meio_ambiente_caminhos_que_se_entrelacam. Acesso em: 01 jul 2025.

SOUZA, Regiane de; SOUZA E SILVA, Vera Lúcia de; SIMÃO, Vera Lúcia. O Clube de Ciências como Espaço de (Eco)Formação e Criatividade. **Revista Dynamis. FURB**, Blumenau, v. 22, n. 1, p. 74-85, 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória **Educar,** Editora UFPR, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAVALLONI,Gianfranco. **Pedagogia do Caracol: por uma Escola Lenta e Não Violenta.** 1ªed. Editora Adonis: Americana/SP, 2015. 176p.

ISSN: 2176 - 1396

COMPLEXIDADE, INTERCONEXÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Gabriella Leite Burigo[1]

RESUMO

Este trabalho investiga a intrínseca relação entre a teoria da complexidade de Edgar Morin e a Educação Ambiental (EA), com um foco especial na formação integral e no enfrentamento dos desafios socioambientais. O problema de pesquisa é como a abordagem complexa de Morin pode efetivamente contribuir para uma educação ambiental crítica e transformadora, particularmente em contextos de vulnerabilidade social. Para isso, os objetivos propostos são analisar os fundamentos da complexidade na educação ambiental, investigar como essa perspectiva pode promover práticas educativas mais integradas e emancipadoras, e discutir seu potencial para envolver comunidades, como mães de estudantes, em ações socioambientais. A metodologia empregada consiste em uma revisão bibliográfica aprofundada, abrangendo autores-chave como Morin, Sauvé, Loureiro e Layrargues, e Boff. Essa revisão é complementada por uma análise qualitativa de conceitos essenciais como interdisciplinaridade, ecologia e cuidado. O aporte teórico da pesquisa fundamenta-se na teoria da complexidade de Morin, que critica o reducionismo e defende uma visão sistêmica do conhecimento. Essa base é complementada pelas abordagens de Sauvé, que concebe a educação ambiental como um processo multidimensional; pela ecologia política de Loureiro e Layrargues, utilizada para a análise das desigualdades; e pela ética do cuidado de Boff, que serve como fundamento para o desenvolvimento de práticas sustentáveis. O estudo conclui que a educação ambiental, sob a perspectiva da complexidade,deve ser crítica, contextualizada e dotada da capacidade de mobilizar transformações sociais significativas.

Palavras-chave: Complexidade. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade. Interconexão

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) surge como um imperativo global frente aos desafios socioambientais do século XXI, exigindo uma abordagem crítica e transformadora no ambiente escolar. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a necessidade de integrar a EA de forma transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2018). No entanto, sua implementação efetiva esbarra em obstáculos estruturais e pedagógicos.

A Educação Ambiental (EA) configura-se como um campo epistemológico e político-pedagógico essencial para enfrentar a crise socioambiental contemporânea, demandando abordagens complexas e interdisciplinares que

[1] Mestranda em Educação, Secretaria Municipal de Educação de Lages, gabriella@uniplaclages.edu.br .

transcendam a mera transmissão de informações (MORIN, 2011). Embora amparada por marcos legais como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e integrada à BNCC como tema transversal, sua implementação nas escolas esbarra em desafios estruturais: desde a fragmentação disciplinar até a falta de articulação entre teoria e prática (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

A fragmentação do conhecimento, que reduz a EA a eventos e a formação docente insuficiente, que limita a abordagem de temas como justiça ambiental e consumo podem atrapalhar o potencial das práticas colaborativas pontuais desconsiderando a interdependência dos saberes.

Ao articular as contribuições de Morin, Sauvé e Boff, esta pesquisa reforça a urgência de repensar a EA como um processo transformador, capaz de conectar a escola às lutas por justiça socioambiental.

Nesse contexto, este trabalho discute os principais desafios da educação ambiental no espaço escolar, desde a falta de infraestrutura e formação de professores, até as barreiras para uma abordagem interdisciplinar, propondo reflexões sobre caminhos possíveis para superá-los.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

A educação ambiental (EA) é um pilar essencial para formar cidadãos críticos e responsáveis diante da crise ecológica global. No entanto, sua implementação nas escolas enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais. Apesar de ser um tema previsto em leis como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) e na BNCC (que integra a EA de forma transversal), muitas instituições ainda tratam o assunto como atividade pontual ou desconectada da realidade.Muitas escolas limitam a EA a eventos isolados ou disciplinas específicas (Ciências/Geografia), sem articulação com outras áreas, ocorrendo a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de romper com a lógica disciplinar tradicional.

Integrar os pensamentos de Edgar Morin, um dos principais teóricos da complexidade, pode enriquecer essa discussão, proporcionando uma abordagem mais holística e interconectada sobre a educação ambiental.

A educação ambiental, sob a ótica de Morin, deve ser um processo educativo que promova a consciência crítica e a capacidade de agir de forma ética e responsável. Isso implica envolver as mães em atividades que não apenas informem, mas que também as capacitem a refletir sobre suas práticas diárias e o impacto delas no meio ambiente. Por exemplo, oficinas de reciclagem, hortas comunitárias ou campanhas de conscientização sobre o consumo sustentável podem servir como ferramentas para empoderar essas mulheres, permitindo que elas se tornem agentes de transformação em suas comunidades.

Além disso, Morin (2010), enfatiza a importância do diálogo e da troca de saberes. A inclusão das mães no processo educativo pode ser enriquecedora, pois elas trazem experiências e conhecimentos que podem contribuir para a construção de uma educação ambiental mais significativa e adaptada à realidade local. Promover espaços de escuta e valorização das vozes femininas é essencial para que as mães se sintam parte do processo e possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento socioambiental.

PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No âmbito da Educação Ambiental: possibilidades e limitações, Sauvé (2003) esclarece que a educação ambiental não se trata de uma modalidade

educacional entre tantas outras, nem é apenas um instrumento para solucionar questões ou gerir o ambiente. Pelo contrário, ela representa um aspecto fundamental da educação básica, que se refere a um campo de interações crucial para o desenvolvimento individual e coletivo: a conexão com o ambiente que habitamos, com essa "morada de vida" compartilhada.

A educação ambiental busca estimular movimentos sociais, inicialmente na esfera local e, em seguida, em redes de solidariedade mais abrangentes. Seu objetivo é incentivar uma análise colaborativa e crítica das questões socioambientais, além de fomentar uma compreensão autônoma e criativa dos desafios existentes e das potenciais soluções (Sauvé, 2003).

Loureiro e Layrargues (2013) aprofundam essa discussão ao incorporar a ecologia política como um referencial indispensável para entender as disparidades e as injustiças sociais inerentes à problemática ambiental. Eles defendem que a educação ambiental crítica deve funcionar como um meio de resistência e de formação de coalizões contra-hegemônicas, cultivando um ambiente de diálogo e ação em prol da justiça socioambiental. Essa perspectiva indica que a Educação Ambiental pode contribuir para a mudança social, ao promover uma consciência crítica sobre as dinâmicas de poder que impactam o meio ambiente e as comunidades.

Sauvé (2003) oferece um panorama das diferentes correntes de pensamento na Educação Ambiental (EA), evidenciando a vasta gama de abordagens e metodologias que caracterizam essa área. A autora ressalta como diversos paradigmas — como a educação ecológica e a pedagogia crítica — podem coexistir e influenciar a atuação de educadores. Essa diversidade enriquece a construção de narrativas formativas, incentivando uma reflexão contínua sobre como a EA pode ser adaptada a contextos regionais e locais.

Em outra obra, Sauvé (1997) explora a relação entre a EA e o desenvolvimento sustentável, apresentando uma análise complexa que questiona a noção simplista de que a educação seria a única resposta para os desafios ambientais. Ela argumenta que uma perspectiva simplificada ignora as interconexões entre as questões econômicas, sociais e ambientais. Desse modo, a EA deve ser compreendida como um campo dinâmico que busca integrar o

desenvolvimento sustentável a práticas educativas que promovam uma mudança de paradigma em nossa interação com o meio ambiente.

Em "O Cuidado Necessário" (Boff, 2013), o autor propõe uma reflexão sobre a relevância de cuidar não apenas de nós mesmos, mas também de nosso entorno, um ponto central para a educação ambiental. Posteriormente, em "Saber Cuidar" (Boff, 2014), Boff conecta a ética do cuidado às ações de compaixão pela Terra, uma abordagem que deve ser incorporada nas práticas pedagógicas escolares, estimulando uma ética de responsabilidade socioambiental.

Boff, em diversas contribuições (embora o ano específico da citação não esteja aqui, o teor é consistente com suas obras), argumenta que a educação ambiental precisa ir além da mera transmissão de dados, visando formar atitudes e valores que incentivem práticas sustentáveis. Ele enfatiza a ligação intrínseca entre a saúde do planeta e o bem-estar humano, sugerindo que uma educação focada na ecologia deve ser incorporada nos currículos escolares e nas comunidades, promovendo um aprendizado crítico e reflexivo.

Ademais, o autor salienta que a educação ambiental é essencial para o desenvolvimento de uma ética ecológica, capaz de impulsionar ações concretas em prol da proteção ambiental. Ele percebe a educação como um espaço de transformação social, apto a engajar indivíduos em práticas que contribuam para a sustentabilidade e a preservação dos recursos naturais.

É importante frisar que a educação ambiental só pode se concretizar em um ambiente de crítica social livre de impedimentos. A relação com o meio ambiente não é, a princípio, uma questão de compromisso social, e muito menos de consenso global. A educação ambiental acompanha e sustenta, inicialmente, o surgimento e a materialização de um projeto para aprimorar a relação de cada pessoa com o mundo, cujo significado ela ajuda a edificar, conforme as particularidades de cada contexto em que atua (Sauvé, 2003).

INTERCONEXÃO E O PENSAMENTO DE MORIN NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Edgar Morin é um dos pensadores mais influentes da contemporaneidade, conhecido por sua abordagem interdisciplinar e pela defesa da complexidade nas ciências humanas e sociais. Sua obra oferece uma crítica

profunda ao reducionismo e propõe uma visão integrada do conhecimento, que ressoa com as ideias de outros autores que também se dedicaram a explorar a complexidade da condição humana.

Segundo Morin (2008), "a complexidade não é um atributo do mundo, mas uma característica do nosso próprio pensamento". Essa afirmação destaca a necessidade de superarmos a visão fragmentada do saber e de encararmos a realidade como um sistema interconectado.

Dessa forma, a obra de Edgar Morin se torna um ponto de partida para uma reflexão ampla sobre a complexidade da vida humana, sendo que também desafiam as fronteiras do conhecimento disciplinar. Em um mundo cada vez mais interconectado, as ideias de Morin e seus contemporâneos se mostram fundamentais para compreendermos a dinâmica das relações sociais, culturais e políticas que nos cercam.

Edgar Morin defende a ideia de que o conhecimento deve ser visto de maneira complexa, interligando diferentes saberes e experiências. Essa perspectiva é fundamental ao abordar a educação ambiental, que não deve ser entendida apenas como a transmissão de informações sobre ecologia, mas sim como um processo que envolve a compreensão das relações sociais, culturais e econômicas que permeiam a questão ambiental. A educação ambiental, guiada pelos princípios de Edgar Morin, deve buscar uma formação integral que considere a complexidade das relações humanas e ambientais.

A relação entre educação e sustentabilidade tem ganhado destaque nas discussões contemporâneas, especialmente em face dos desafios impostos por crises globais, como a pandemia da COVID-19. Autores como Edgar Morin (2003) têm enfatizado a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova a consciência crítica e a responsabilidade socioambiental. A Educação Ambiental, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento sustentável, permitindo que comunidades se mobilizem para enfrentar os desafios ambientais de maneira colaborativa e eficaz.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do reconhecimento legal da Educação Ambiental e da importância de sua integração transversal e interdisciplinar no currículo escolar, sua implementação efetiva ainda encontra obstáculos significativos.

Percebemos que a EA frequentemente é reduzida a atividades isoladas ou tratada de forma fragmentada, sem a devida conexão entre os saberes e as experiências diárias. Isso limita seu potencial de ir além da mera transmissão de informações e de promover uma compreensão mais profunda das interconexões sociais, culturais e econômicas que moldam as questões ambientais. A falta de infraestrutura, falta de uma formação significativa e algumas vezes insuficiente e desarticulada entre teoria e prática são elementos que contribuem para esses desafios.

Para que a Educação Ambiental realmente se torne um processo transformador, é fundamental que ela promova a consciência crítica e a responsabilidade socioambiental. Isso implica em uma abordagem que envolva a comunidade escolar e local, valorizando diferentes saberes e estimulando a reflexão sobre as práticas cotidianas e seus impactos no meio ambiente.

Ao invés de se limitar a eventos pontuais, a EA deve ser um campo de interações contínuas, estimulando análises colaborativas e críticas das questões socioambientais. Ela precisa se configurar como um meio de resistência e transformação social, cultivando um ambiente de diálogo e ação em prol da justiça socioambiental. É essencial que ela vá além da transmissão de dados, visando formar atitudes e valores que incentivem práticas sustentáveis e promovam uma ética ecológica capaz de impulsionar ações concretas.

O caminho para uma EA mais potente e eficaz exige que ela seja um espaço de crítica social livre de impedimentos, capaz de ajudar cada pessoa a edificar seu próprio significado de relação com o mundo. O desafio é grande, mas a construção de uma educação ambiental que promova uma formação integral, conectada às lutas por justiça socioambiental, aponta para horizontes possíveis de um futuro mais sustentável e equitativo.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: ética do humano – compaixão pela

Terra. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 de abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental**: possibilidades e limitações. São Paulo: Palas Athena, 2003.

SAUVÉ, Lucie. **Pour une éducation relative à l'environnement**. Montréal: Guérin, 1997.

COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Sueli Perazzoli Trindade[1]
Ademilson Antonio Einsweiler [2]

RESUMO

A teoria da complexidade enfatiza um modelo mental sistêmico que interliga as partes, gerando novas ideias e um conhecimento com propriedades novas. E a atitude transdisciplinar busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos do ensino e da aprendizagem. Assim, a religação entre e além dos saberes torna-se relevante na construção do conhecimento significativo, inovador e integrador. A problemática indaga como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica. O presente estudo teve como objetivo, analisar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. O aporte teórico de autores que fundamentam o estudo são: Behrens (2012), Freire (1993) Morin (2005), Petraglia (1995), Moraes (2012), Severino (2002), Nicolescu (1999). A metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem participativa por meio de entrevista, observação e diário de bordo A coleta de dados nos lócus foi em uma escola estadual. Na concepção dos alunos e dos professores consideraram a pesquisa relevante nos processos de ensino e aprendizagem por ser uma prática educacional pautada na conexão entre as áreas do conhecimento que possibilitou a construção de uma didática diferenciada, para compreender o todo nas partes e as partes no todo; repensar e refletir as práticas pedagógicas significativas e inovadoras; a articulação dos conteúdos estudados entre as áreas do conhecimento e a relevância da teoria e práticas pedagógicas transdisciplinares que possibilitam o aluno ser protagonista e sujeito da produção científica por meio do ensino com pesquisa dialogada com a prática experimental por meio da observação, leitura, fruição, produção e avaliação.

Palavras-chave: Complexidade. Aprendizagem. Transdisciplinaridade. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude das mudanças que surgem no contexto da sociedade, consequentemente, um novo paradigma se concretiza e implica uma nova concepção de mundo, sociedade, ser humano e de educação, perante um desequilíbrio entre as estruturas sociais contemporâneas e uma desarmonia entre os valores e as realidades da vida planetária.

[1] Doutora, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR e perazzolis65@gmail.com
[2] Mestrando, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e lili1000lili@gmail.com

Nesse cenário, encontra-se a necessidade de uma educação contemporânea que busca o conhecimento multidimensional; a inovação nas práticas pedagógicas e nas concepções epistemológicas; a superação do ensino fragmentado para o transdisciplinar, contextualizado e articulado entre e além das áreas de conhecimento; a inserção da aprendizagem colaborativa com recursos didáticos e práticas pedagógicas para que professores e alunos sejam sujeitos ativos e protagonistas na construção do conhecimento.

A teoria da complexidade nos processos do ensino e da aprendizagem significa rever a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar as propostas vigentes, como aquelas que estão sendo trabalhadas no dia a dia escolar. Dessa maneira, é possível repensar a escola em suas partes e no todo, o que, sobretudo, permitirá redefinir o discurso e as ações sobre os saberes científicos na educação básica.

A transdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações nas práticas pedagógicas, a fim de repensar e ressignificar a educação, pautada na teoria da complexidade. Sendo assim, é necessário que o professor compreenda a teia das relações existente entre sujeito e objeto, consequentemente, no aprender a aprender o professor transforma seu pensamento em uma prática pedagógica que contribui na aprendizagem significativa do aluno.

Nessa compreensão, surgiu a necessidade de oportunizar aos professores e alunos estudos e ações que proporcionem a ressignicação do ensinar e aprender articulados às diferentes áreas de conhecimento, envolvendo teoria e práticas pedagógicas na educação básica.

Observamos que ainda existe a fragmentação do ensino e a ausência de uma aprendizagem significativa está presente nas salas de aula. O distanciamento entre professor e aluno; teoria e prática. A dificuldade de compreender conceitos, interpretar noções lógicas e argumentar temáticas com coerência e coesão que fidedigna o conhecimento científico.

Por outro lado, encontramos o distanciamento do currículo com as práticas pedagógicas aplicadas nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: como as práticas pedagógicas transdisciplinar se relacionam nos processos do ensino e da aprendizagem significativa ao integrar os saberes nas

diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complexidade na educação básica?

A relevância deste estudo centraliza-se nas teorias e práticas pedagógicas que fundamentam o planejamento e avaliação aplicados na sala de aula a partir da perspectiva da teoria da complexidade e da abordagem transdisciplinar que proporcionam ao professor praticas pedagógicas inovadoras e integradoras nos processos de ensino e aprendizagem, de tal forma que instigam e desafiam os alunos a serem participantes nas aulas, como pesquisadores e construtores do conhecimento científico. Portanto, a escola se transforma em grande laboratório de conhecimento, na qual, todos são sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem, consequentemente, esse ambiente se torna atrativo e agradável aos alunos, porque tem algo significativo para aprender, experimentar e socializar.

Esse estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa de abordagem participante. E teve como objetivos investigar as práticas pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da complexidade dialogada com a transdisciplinaridade na educação básica. Observar o contexto histórico, social e cultural do ambiente escolar com vistas para as teorias e práticas pedagógicas inseridas nos processos de ensino e aprendizagem. Identificar no espaço escolar as possibilidades de aplicabilidades de práticas pedagógicas inovadoras e transdisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento na educação básica.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Santa Catarina no Brasil, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, a qual envolveu professores de todas as disciplinas e os respectivos alunos. A coleta de dados ocorreu mediante a entrevista; observação do ambiente escolar diário de bordo e a aplicabilidade do projeto.

2 UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM A COMPLEXIDADE E A TRANSDISCIPLINAR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Entre as várias e múltiplas transformações que ocorrem no mundo com vistas para a inovação e avanços em todas as dimensões da vida planetária, destacamos a educação como parte desse sistema, que contribui na formação humana, logo, este

ser humano é o personagem principal das transformações que visam a concepção de sociedade, de homem e de paradigma, os quais conduzem o viver e conviver no/para o mundo.

O mundo é complexo, pois muitas são as partes que o compõem, e nem mesmo toda a tecnologia que temos atualmente foi capaz de compreendê-lo. O mundo é feito de seres humanos que, por sua vez, são seres complexos, porque não é somente um ser biológico, ou social, é também psicológico. De acordo com Morin (2005), atualmente, vivemos num mundo extremamente complexo, no qual não se consegue compreender mais de um acontecimento, seja positivo, seja negativo.

A teoria da complexidade amplia o saber e conduz a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os e contribuindo na nossa capacidade de entender a incerteza a partir das “noções de ordem/desordem/organização, sujeito, autonomia e da autoeco-organização como elementos decorrentes e presentes na complexidade” (PETRAGLIA, 1995, p. 41).

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, logo o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças do cotidiano e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas.

Nas palavras de Morin (2005, p. 176) afirma que sejam superados dois mal entendidos sobre a complexidade: “O primeiro é de concebê-la como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio, e como motivação para pensar [...], o segundo é confundir complexidade com completude, o problema da incompletude do conhecimento humano”.

E a partir dos estudos de Nicolescu (1999), surge o termo transdisciplinaridade: TRANS significa ir além, traduz uma noção de que é possível transcender, que é possível ultrapassar uma forma de conhecimento que está estabelecida, produzida exclusivamente por uma vertente racional e intelectual.

Passa a ser então, o conteúdo das inteligências, das mentes, da criatividade, da potencialidade humana. É a forma de produzir conhecimento significativo, isto é, religar os saberes naturais e culturais em ambientes que possibilitem o ensino e a aprendizagem e, assim, contemplar aquilo que se sente e se pensa a partir das

múltiplas dimensões.

Logo, a ligação entre as ciências exatas, sociais e humanas possibilita uma mudança de olhar. De acordo com Sommerman (2006), ela aparece no contexto da transdisciplinaridade quando o sistema se constitui e possibilita uma visão integrada, global e interativa do todo com as partes e das partes para o todo. E, para Morin (2003), a interação das partes com o todo ocorre por meio de diálogos entre os elementos e destes com o sistema total. O diálogo é essencial à emergência de um significado para o conhecimento.

Todavia as teorias e as práticas pedagógicas quando contextualizadas, se transformam em aporte eficaz nos processos de aprendizagem, pois a relevância da pratica está em uma abordagem teórica bem fundamentada por meio de uma pesquisa gradativa e pela aplicabilidade de conceitos e concepções no cotidiano do professor.

Portanto, professores e alunos por meio de teorias e práticas pedagógicas podem ressignificar os saberes e reconstruir novos conhecimentos no que tangem o ato de inovar, integrar, interagir, incluir diferentes práticas pedagógicas na perspectiva da teoria de complexidade com abordagem transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem.

3 REFLEXÕES E PERCEPÇÕES NA VOZ DE ALUNOS E PROFESSORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Uma educação inovadora enfatiza a contextualização de teorias, reflexões e ações educacionais, a fim de repensar e ressignificar a educação fundamentada na teoria da complexidade e na transdisciplinaridade. Dessa forma, promove a aprendizagem colaborativa que possibilita um ensino com pesquisa por meio de projeto com a inserção de estratégias didáticas individuais, coletivas e tecnológicas.

Na concepção de Morin (2011, p. 13), o importante é criar possibilidades que viabilizem as práticas pedagógicas com um “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”, ou seja, a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação pessoal e do mundo.

Para repensar e ressignificar a educação, pautada na complexidade presente em todo o contexto educacional, necessita-se da compreensão sobre a teia de relações existentes entre sujeito e objeto. Sendo assim, pensar a educação na perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade fundamenta-se na teoria e prática, de que tudo se liga a tudo, e no aprender a aprender que professor e alunos transcendem para além das áreas do conhecimento. De acordo com Morin (2003, p. 21), “mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia”.

Uma das características importantes na Educação Básica encontra-se na articulação entre os diferentes componentes curriculares que dialogam entre e além dos saberes nas prásticas pedagógicas na contrução do conhecimento cientifico. Nesse sentido, necessita-se ressignificar a formação do aluno, situando-o como autor no contexto de ensino e aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, por meio da interação em ambientes colaborativos.

Morin (2003, p. 36) afirma que “A prática de um olhar transdisciplinar, alerta à contextualização dos conceitos, não visa à conversão de sua eficácia heurística de um domínio para outro, mas a multiplicar os ângulos de aproximação que complexificam o objeto”. Assim, entendemos que o papel do professor é preponderante para romper a fragmentação do conhecimento particularizado.

Pata tanto, torna-se necessário repensar a prática pedagógica que gera nos alunos um conhecimento separado do mundo complexo, pois a transdisciplinaridade possibilita que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e também em suas particularidades de forma significativa e contextualizada com a realidade que vive.

A contextualização das diferentes áreas do conhecimento contribui no avanço da aprendizagem, logo, possibilita uma construção do conhecimento compreensível e significativo. Sendo assim, o aluno faz a conexão dos conteúdos ao contextualizar as áreas de conhecimento. Assim, “a relação entre as partes e a organização do todo com as partes interconectadas leva a visão de contexto. (BEHRENS, 2012, p.151).

A seguir relatamos as práticas pedagógicas realizadas com os alunos do

segundo ano do Ensino Médio, e o envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas a partir do ensino com pesquisa.

Os alunos iniciaram os estudos da arte no renascimento, com ênfase nas grandes invenções de Da Vinci, com o livro “Diário de Da Vinci” (figura 01), no qual os alunos observaram, apreciaram e questionavam como o artista pensava e criava elementos da sua imaginação naquela época, e hoje são objetos de utilidade pessoal ou profissional.

Figura 01- Diário de Da Vinci

Fonte: Da Vinci, 2019, p.02

A seguir relatos dos alunos ao visualizar o livro com as anotações do artista e o protótipo do objeto na forma tridimensional.

> Aluno 02, indagou: “O Artista é um visionário?”
> Aluna 16 questiona: “Qual a explicação para tanta ideia, invenção e criatividade nos projetos que desenhava?”
> Aluno 08 destaca: “Olha como ele organiza as informações do seu projeto: escreve e desenha todas as partes do objeto, isso é extraordinário! ”
> Aluna 18 complementa: “Eu nunca imaginei que esse artista tinha todo esse conhecimento, puxa! Foi médico, cientista, arquiteto, mecânico... e dominava tantas áreas de conhecimento.”
> Aluno 23, pergunta: “De onde, esse cara, tira todas essas ideias que são tecnologias inovadoras?”

Destacamos o projeto da cidade do futuro de autoria de Da Vinci, para estudo e inspiração para a construção do projeto transdisciplinar de acordo com a metodologia cientifica. O projeto idealizado nas aulas de arte apresentou a equipe administrativa, pedagógica e professores que lecionavam nas turmas envolvidas para o aceite como participantes.

Em seguida, os alunos são indagados a olhar para os espaços da cidade, e diagnosticar um problema a partir das questões: estética, funcionalidade, conforto, sustentabilidade, tecnologias digitais, acessibilidade, meio ambiente, trânsito, espaços de lazer, esporte e educação, saúde, mobilidade.

Morin (2003, p. 36) afirma que “A prática de um olhar transdisciplinar, alerta à

contextualização dos conceitos, não visa à conversão de sua eficácia heurística de um domínio para outro, mas a multiplicar os ângulos de aproximação que complexificam o objeto". Assim, entendemos que o papel do professor é preponderante para romper a fragmentação do conhecimento particularizado.

Consequentemente é necessário repensar a prática pedagógica que promovem aos alunos um conhecimento separado do mundo complexo, pois a transdisciplinaridade possibilita que o aluno compreenda a realidade em sua totalidade e também em suas particularidades de forma significativa e contextualizada com a realidade que vive.

Com o problema identificado, os alunos foram orientados a buscar no aporte teórico, as teorias que contribui na compreensão e as possíveis alternativas de solução em várias fontes bibliográficas. A partir desse momento, os professores das disciplinas participam do estudo com orientações do conteúdo especifico para ser incluído, integrado na maquete dos alunos.

Nas aulas de arte os alunos trabalhavam na construção das maquetes e nas aulas de outras disciplinas, os alunos conversavam com os professores e solicitavam orientações sobre qual parte da maquete o conteúdo estudado poderia ser aplicado para solucionar o problema.

> Professor 01 comentou: "Está muito interessante estudar o conteúdo dessa forma coletiva e com todas as disciplinas no trabalho da maquete, os alunos participam e interagem na aula, fazem muitas perguntas sobre medidas, como calcular, como faz isso?"
> Professora 04 destacou: "Fiquei surpresa com o envolvimento dos alunos em saber como se escreve e pronuncia as palavras em inglês e se combina com a arquitetura residencial e comercial. Como apresentar a língua estrangeira na maquete?"
> Professora 08 complementou: "Concordo, os alunos estão fazendo a leitura dos conteúdos e explicando através da maquete, todos envolvidos, até os passivos então interessados em fazer alguma coisa".
> Professor 13 relatou: "Até achei estranho, alunos perguntaram como a educação física poderia contribuir no estudo da maquete? Fui conhecer a tal maquete, e encontrei o futuro ginásio de esporte, muito bom o trabalho e sugeri ideias de como praticar atividades físicas."

Ressaltamos a importância da formação de professores com vistas para a complexidade e uma educação inovadora e interativa, repensar as práticas pedagógicas com o intuito de religar os conteúdos entre e além das disciplinas isoladas, ressignificar os conteúdos elegidos no ensino médio possibilitando assim, a reflexão, o diálogo na construção do conhecimento.

Para Freire (1983), há uma relação de troca horizontal entre educador e

educando, exigindo-se, nessa troca, atitude de transformação da realidade conhecida. É por isso que a educação libertadora é, acima de tudo, uma educação conscientizadora, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, ou seja, tanto o professor quanto o aluno aprofundam seus conhecimentos em torno do mesmo objeto cognoscível para poder intervir sobre ele. Nesse sentido, evidenciamos a importância de articular o conteúdo programático do currículo escolar com as vivências e as ações do aluno em seu contexto social.

A seguir apresentamos as produções que os alunos apresentaram a religação dos componentes curriculares do Ensino Médio e seus respectivos conteúdos na visão da complexidade e transdisciplinaridade.

Figura 02 – Indústria auto-sustentável.

Fonte: Autora, 2025.

Figura 03- A cidade do futuro.

Fonte: Autora, 2025.

Figura 04- Casa Sustentável.

Fonte: Autora, 2025.

Figura 05- O labirinto de maquetes.

Fonte: Autora, 2025.

Durante a socialização das maquetes os alunos relataram a importância der ser participante e autores do desenvolvimento do projeto, juntamente com os professores orientadores.

> Aluna 32 destacou: “participar desse projeto foi maravilho, porque movimentou a escola, os alunos foram persistentes na realização dos trabalhos e hoje estou feliz por estar aqui apresentando a maquete com os conteúdos que estudamos de uma forma diferente”.
> Aluno 37, falou: “nunca imaginei estar apresentando um trabalho para os alunos da escola, comunidade e famílias, e mais são vinte e cinco maquetes apresentadas neste labirinto. É muito legal.”

> Aluno visitante ressaltou: "Gostei da apresentação dos grupos, achei interessante, cada maquete com um assunto diferente e tem vários conteúdos das disciplinas tudo junto, aprendi coisas novas hoje". Professora visitante, afirmou: "hoje compreendi o conceito de transdisciplinaridade dialogada com as práticas pedagógicas".

Evidenciamos que os alunos participantes desenvolveram a criatividade, objetividade e originalidade nas produções construídas no percurso formativo superando dificuldades, contextualizando e dialogando entre e além das áreas de conhecimento. Segundo, Morin (2003), mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia alerta para a responsabilidade do currículo e das práticas pedagógicas com vistas para uma educação que possibilite ao aluno a aprendizagem significativa.

E os professores perceberam a importância do ensino com pesquisa e do trabalho coletivo em prol de uma educação inovadora, interativa e integrada, na qual professores e alunos são aprendentes. De acordo com Severino (2002), necessitamos de educadores que ensinem o aluno a pensar, ou seja, criar estratégias que possibilitem o gosto de pensar, de aprender de dialogar, consequentemente, o estudante pode se reconhecer como sujeito de ideias, de palavras, como uma pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, e que será ouvida, porque tem argumentos relevantes ao contextualizar os diferentes saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ressignificação das práticas pedagógicas pautadas na inovação, interação e integração demanda a compreensão da teia de relações existentes entre sujeito e objeto, e o tear pedagógico aplicado na construção do conhecimento com ênfase na complexidade e transdisciplinaridade. Entretanto, o sentido do pensar a educação está na teoria e na prática, de que tudo se liga a tudo, e no aprender a aprender que professor e alunos transcendem para além das áreas do conhecimento.

Observamos, na socialização dos alunos com a comunidade escolar e famílias o domínio de conteúdo sobre a temática que cada grupo escolheu com vistas para a cidade do futuro contextualizada com aportes teóricos estudados durante o desenvolvimento do projeto abrangendo todos os conteúdos elegidos no currículo do ensino médio.

A intervenção dos professores como orientadores proporcionaram maior domínio na exposição dos trabalhos de acordo com as competências e habilidades

propostas, logo, atingindo os objetivos e respondendo ao problema, pois é possível desenvolver práticas pedagógicas a partir de teorias que fundamentam e são alicerces nas práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem com vistas para a complexidade e a transdisciplinaridade.

E nos processos do ensino e aprendizagem observamos a importância de novas proposições pedagógicas que contextualize o conhecimento, no qual aluno e professor são atores do processo de ensino e sujeitos do conhecimento ao construir os saberes articulados no saber ser, fazer, conviver e aprender.

Na interação dos componentes curriculares no âmbito escolar percebemos que ela pode ser muito significativa no processo do desvelamento das fronteiras entre as áreas do conhecimento. Na medida em que, as proposições pedagógicas inovadoras e interativas são desenvolvidas, pressupõem-se mudanças que transformem a maneira de pensar, ensinar e aprender na educação básica.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida**. Docência universitária no paradigma da complexidade**: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUSA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (organizadoras). Formação de Professore: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

DA VINCI, Leonardo, **Diário das invenções**. São Paulo: Ciranda Cultural; 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1983.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. Ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. S

SEVERINO, Antônio. **Educação e Transdisciplinaridade:** crise e reencantamento da aprendizagem. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2006.

EDUCAÇÃO E CLIMA - REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO ENFRENTAMENTO ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS GLOBAIS

Lara Costa [1]
Everton Viesba[2]
Marilena Rosalen [3]

RESUMO

Com o objetivo de subsidiar as reflexões promovidas em outros trabalhos sobre Mudanças Climáticas, discute-se neste material, em especial, o papel da Educação e Clima como ferramenta no estudo sobre os fundamentos, impactos, mecanismos de Mitigação e Adaptação das Mudanças Climáticas Globais. Por meio de uma metodologia de revisão bibliográfica, apresenta-se uma breve discussão, promovida pela dissertação de mestrado “Aspectos da Formação Docente frente ao desafio das Mudanças Climáticas Globais” que preocupa-se em estudar - entre outros fatores, a relação e importância da Educação e Clima na formação e capacitação de professores da Educação Básica frente aos desafios das Mudanças Climáticas Globais.

Palavras-chave: Educação e Clima. Mudanças Climáticas. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A urgência no enfrentamento às Mudanças Climáticas é um chamado global, que inquieta-se com a postura de inércia da sociedade diante do que pode vir a ser irremediável. (IPCC, 2021; Busch et al, 2019; Rosa, 2021)

Muito se discute, muito se populariza, todavia, pouco se compreende (Van der Linden et al. 2015). O estudo sério sobre as Mudanças Climáticas deve envolver a desmistificação de conceitos; a contextualização e o aprofundamento em seus fundamentos; todos, sumariamente necessários em uma formação preocupada em discutir o que e como são; e quando e onde agem as Mudanças Climáticas. (McKenzie, 2021)

Na Educação brasileira, em especial na Base Nacional Comum Curricular, discussões sobre a crise ambiental são curricularizadas em "terceiro plano" (Rocha, et al. 2020). A ausência, ou a pouca referência, no uso de termos como Educação Ambiental e Sustentabilidade, abrem espaço de discussão sobre qual

[1] Mestranda em Ensino de Ciências (PECMA-UNIFESP). Santana.lara@unifesp.br
[2] Doutorando em Educação (PPGE-UNICID), Coord. ObES-UNIFESP
[3] Doutora em Educação, Professora adjunto no PECMA-UNIFESP.

tem sido o papel da Educação no enfrentamento às Mudanças Climáticas - em destaque, como este "setor" tem contribuído na formação e capacitação de professores e alunos. (Busch et al, 2019)

O professor, ganha destaque neste processo, ao passo que cada vez mais, tem sido cobrado o domínio acerca de temas que envolvam o Desenvolvimento Sustentável, dada a contagem regressiva da Agenda 2030, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. (UNESCO, 2017)

Aos alunos, urge a preocupação - dos estudiosos da Educação, sobre o processo da assimilação do estudo sobre as Mudanças Climáticas (Otto et al, 2019), e até mesmo, o papel da resiliência e regulação emocional dos jovens, diante de uma cultura superinformada, superestímulada e altamente tecnológica. (Costa, Viesba e Rosalen, 2025)

Mais do que necessário, ao se discutir sobre Educação e Clima é importante reconhecer as nuances de sua "unificação" (Monroe et al, 2019). Esta postura exige uma perspectiva e análise crítica sobre os processos de ensino, e sobre a veracidade com a qual a Ciência chega à Educação – ou seja, o papel da alfabetização climática (Burandt & Barth, 2010)

O estudo sobre a Educação e Clima, explora as potencialidades de cada eixo – Educação e Clima, frente ao desafio imposto pelas Mudanças Climáticas Globais. E no Brasil, país de proporções continentais, com múltiplas representações sociais, culturais e linguísticas, discutir sua implementação é priorizar uma formação direcionada, cientificamente comprovada e socialmente necessária (Shealy et al, 2017).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação e Clima - Educação Climática

A Educação, atua como agente de transformação social, ao passo que - diante das crises ambientais, assume um papel de importância na construção de cidadãos com consciência crítica e emancipadora. As Mudanças Climáticas, presenciadas desde a Revolução Industrial, têm sido intensificadas graças a ação humana, manifestando-se em fenômenos climáticos extremos. A relação entre Educação e Clima é essencial frente ao desafio de enfrentamento e

adaptação destes fenômenos.

Comumente associadas a temperaturas mais elevadas, as Mudanças Climáticas (MC) caracterizam-se como alterações nos padrões de temperatura e clima, manifestando-se em fenômenos climáticas extremos. Tais fenômenos podem ser presenciados na realidade social dos indivíduos, como enchentes – Rio Grande do Sul em 2023; seca extrema – Moçambique em 2024; aumento da temperatura – Rio de Janeiro em 2024; e perda da biodiversidade – Amazônia em 2025.

Essas alterações, revelam um cenário alarmante, que exige - como trata a Urgência Climática, uma mobilização colaborativa. É por meio de uma ação global, entre civis, entes governamentais e educacionais que mecanismos de mitigação, adaptação e enfrentamento aos efeitos das MC tornam-se possíveis (IPCC, 2023).

É neste contexto, que a Educação Ambiental (EA) se insere. Há mais de 50 anos, a EA tem sido amplamente discutida por educadores, pesquisadores e ambientalistas, que preocupados com os impactos do uso exacerbado dos recursos naturais, empenham-se em discussões e reflexões críticas no incentivo à práticas sustentáveis.

Ao longo das décadas, documentos como a Declaração de Tbilisi (1977) e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) tem reforçado a necessidade de abordagens interdisciplinares, críticas e transformadoras frente às crises ambientais. Tais documentos dialogam com perspectivas promovidas por autores da Educação/ Educação Ambiental, como Paulo Freire (1994), Pedro Jacobi (2011) e Jeferson Antunes (2018) – que a entendem como promotora de uma cidadania ambientalmente responsável e socialmente justa.

A Educação para a Sustentabilidade (EpS), impulsionada pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas, atua como uma visão ampliada da Educação Ambiental. A EpS, empenha-se em discutir o uso dos recursos naturais em prol das futuras gerações, e na promoção de uma formação interdisciplinar e dialógica voltada – em especial, aos professores (Costa, Viesba e Rosalen, 2024).

A união entre estes dois eixos - Educação Ambiental e EpS, fortalece o

entendimento do papel da Educação diante do enfrentamento às Mudanças Climáticas. Foi e é alicerçado sob esta perspectiva, que os autores, tem se debruçado sobre os estudos e elaboração de práticas que contribuam para compreensão, mitigação, adaptação e enfrentamento das MC.

No artigo "Entre o Saber e o fazer: Competências Pedagógicas para enfrentar as Mudanças Climáticas, elaborou-se – inspirado na pedagogia freireana e nos 7 Saberes Necessários à Educação do Futuro de Edgar Morin, dez competências para o enfrentamento das Mudanças Climáticas. Dando destaque particular a articulação de saberes interdisciplinares; pensamento crítico; soluções criativas; capacitação digital; empatia e justiça social; aprendizagem baseada em projetos; comunicação eficaz; liderança transformacional; resiliência emocional e engajamento cívico.

Defende-se neste trabalho, que Educação e Clima são eixos indissociáveis na promoção do Desenvolvimento Sustentável, e principalmente, na formação de professores – que como discutido em pesquisas anteriores (Costa, Viesba e Rosalen, 2023; Viesba e Rosalen, 2021) carecem de formações capacitadas e contextualizadas acerca das temáticas vinculadas à crise ambiental - que uma vez desenvolvidas, podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes – futuras gerações.

Neste contexto, promovemos neste trabalho três passos para a Formação em Mudanças Climáticas, que quando aliados ás Dez Competências Pedagógicas para enfrentar as MC de Costa, Viesba e Rosalen (2025), fomentam ainda mais a união entre Educação e Clima.

A tríade da Formação em Mudanças Climáticas – Desmistificar, Contextualizar e Aprofundar

Segundo Wise (2010), a "alfabetização climática aparece como ponto chave para o processo de compreensão do público sobre a influência do clima nos seres vivos e vice—versa". Nesta perspectiva, autores como Zezzo e Coltri (2022), Costa, Viesba e Rosalen (2025) e Busch et al (2019) discorrem sobre o estudo da Educação e Clima no contexto da educação brasileira, e trazem em suas pesquisas, reflexões e proposições sobre o papel da Educação na

formação em Mudanças Climáticas.

Foi com base em estudos que discutem a Educação e Clima na perspectiva da Educação Básica (Reis et.al, 2015; Núñez-Rodriguez, 2021); do ensino superior (Jacobi et al., 2011; Brandli et.al, 2021); das dificuldades de aprendizagem (Oliveira e Souza, 2020; Silva et al., 2021) e das práticas contextualizadas que promovam melhor compreensão do tema das Mudanças Climáticas (Freitas et al., 2020, Consendey et al., 2021; Zezzo e Coltri, 2022), que elaborou-se três passos essenciais à formação para Mudanças Climáticas.

Desmistificação de conceitos

Este passo propõe que a formação para Mudanças Climáticas parta da desmistificação de conceitos essenciais para a compreensão dos fenômenos climáticos. Aqui, discute-se a elucidação e diferença entre os conceitos de Tempo e Clima; a relação entre Efeito Estufa e Aquecimento Global; o papel do Albedo; a relação das atividades humanas na produção dos Gases de Efeito Estufa e o uso dos termos “Emergência Climática” e “Urgência Climática”.

Contextualização

Aqui, propõe-se discutir a contextualização dos fenômenos climáticos – comportamento e efeitos, considerando características regionais diferentes, como por exemplo, por que o El Ninõ ocasionou períodos de seca extrema em Moçambique, no mesmo período em que o Rio Grande do sul sofreu com enchentes recorrentes. Este passo visa promover a reflexão sobre a variedade de manifestações associadas aos fenômenos climáticos, e quais os processos de mitigação e adaptação para cada situação estudada.

Aprofundamento das discussões

Por último, propõe-se aprofundar – a partir da complexidade do tema, discussões sobre o papel da ação global – por meio dos acordos internacionais (Acordo de Paris, COP e Agenda 2030); dos relatórios científicos (IPCC, modelagem climática, dados numéricos); e das Políticas Públicas de Mitigação e Adaptação (como o Plano Clima e PPCDAm (Brasil); e o incentivo ao uso de energias renováveis e implementações locais (reflorestamento – Índia; captura de carbono – Noruega).

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Costa, Viesba e Rosalen, autores do presente trabalho, têm desenvolvido ao longo dos últimos anos trabalhos que exploram o uso de metodologias qualitativa e quali-quanti (mista) em suas respectivas pesquisas. Os autores, exploram principalmente a Formação de Professores, Mudanças Climáticas, Educação Ambiental e a Educação para a Sustentabilidade.

A dissertação de mestrado, da autora Lara Costa, investiga, por meio de metodologia quali-quanti, os aspectos que envolvem a formação de professores frente ao desafio das mudanças climáticas globais. É sob a perspectiva de estudos anteriores - acerca das carências formativas em Educação Ambiental e Sustentabilidade na Formação de Professores (Costa, Viesba e Rosalen, 2023; Viesba e Rosalen, 2021) que trabalhos – como este, tem se voltado ao papel da Educação e Clima.

A presente pesquisa busca compreender o papel da Educação no enfrentamento às Mudanças Climáticas, através da formação em Educação e Clima – Educação Climática.

Para este trabalho, optou-se por utilizar metodologia qualitativa, com uso de levantamento bibliográfico (Martins, 2004) - acerca das publicações que abordaram o papel da Educação na capacitação e enfrentamento de professores diante da Urgência Climática, assim como introduzir o estudo sobre Educação e Clima e fundamentos das Mudanças Climáticas.

4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho buscou refletir sobre o papel da Educação e Clima diante das carências formativas em temas relacionados ao Desenvolvimento Sustentável, em especial, a importância da capacitação e do estudo das Mudanças Climáticas.

Neste trabalho, foi possível articular revisões bibliográficas e promover reflexões e discussões sobre a formação em Mudanças Climáticas, possível por

meio dos três passos no estudo, concepção e aprofundamento sobre as MC e as dez competências pedagógicas para seu enfrentamento.

Recentemente foi realizado o Curso Intensivo – Introdução às Mudanças Climáticas, promovido e organizado pela Comunidade de Práticas Movimentos Docentes e Costa, Viesba e Rosalen - autores. O curso propôs uma introdução abrangente às mudanças climáticas globais, abordando fundamentos conceituais, causas, evidências científicas e projeções futuras, onde discorreu-se sobre os impactos multissetoriais das MC, além de estratégias de mitigação e adaptação – como a transição energética e políticas públicas diante dos novos cenários climáticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das carências formativas identificadas em pesquisas sobre Desenvolvimento Sustentável (Costa, Viesba e Rosalen, 2023; Viesba e Rosalen, 2021), este trabalho propôs refletir sobre o papel da Educação Climática como ferramenta de enfrentamento à Urgência Climática. Ao longo da construção do artigo, foi possível articular revisões bibliográficas com reflexões críticas sobre a formação em Mudanças Climáticas, onde apresentou-se três etapas essenciais: desmistificação de conceitos, contextualização e aprofundamento das MC, que deve ser integrada às dez competências pedagógicas necessárias ao enfrentamento da crise climática.

A discussão foi enriquecida com base na experiência recente do Curso Intensivo – Introdução às Mudanças Climáticas, promovido pela Comunidade de Práticas Movimentos Docentes e pelos autores Costa, Viesba e Rosalen. A proposta do curso, ofereceu uma introdução ao tema das MC, contemplando desde os conceitos básicos até impactos multissetoriais. Evidências científicas, projeções futuras e estratégias de mitigação e adaptação — como a transição energética e a formulação de políticas públicas frente aos novos cenários climáticos tambem foram explorados – análises que auxiliaram fortemente para a elaboração desta pesquisa.

Assim, conclui-se que promover a Educação e Clima na Educação brasileira é responder ativamente à urgência na formação de professores e alunos às Mudanças Climáticas, contribuindo para o fortalecimento de uma

educação comprometida com o Desenvolvimento Sustentável e com o futuro do planeta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J.; NASCIMENTO, V. S. do; QUEIROZ, Z. F. de. Educação para sustentabilidade, interdisciplinaridade e as contribuições da mediação para a construção coletiva do conhecimento. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 260–278, 2018. DOI: 10.14295/remea.v35i1.7310.

BRANDLI, L. L., SALVIA, A. L., MAZUTTI, J., & REGINATTO, G. (2021). Higher Education Institutions Facing Cli-mate Change: The Brazilian scenario. Transform-ing Universities for a Changing Climate. Working Paper Series, 5. URL: ttps://www.researchgate.net/publication/355485218_Higher_Education_in-stitutions_facing_climate_change_the_Brazilian_scenario. Acesso 31.08.2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 jan. 2025.

BURANDT, S., & BARTH, M. (2010). Learning settings to face climate change. Journal of Cleaner Production, 18(7), 659-665. doi: 10.1016/j.jclepro.2009.09.010.

BUSCH, K. C., ARDOIN, N., GRUEHN, D., & STEVENSON, K. (2019). Exploring a theoretical model of cli-mate change action for youth. International Jour-nal of Science Education, 41(17), 2389-2409. doi: 10.1080/09500693.2019.168090

COSTA, L.S.C; VIESBA, E.; MARILENA, R. Concepções de Sustentabilidade e Educação Ambiental na prática de professores de Ciências/ Lara Santana Correia Costa. – Diadema, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências – Licenciatura) – Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema, 2023.

COSTA, L.; VIESBA, E.; ROSALEN, M. ENTRE O SABER E O FAZER: COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS. Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. v. 27, n°1, 2025. e-ISSN: 1982-3010.DOI: 10.48075/ri. v27i1.34795

COSTA, L.S.C.; VIESBA, E.; ROSALEN, M. Sustentabilidade e Educação: carências formativas de professores de ciências. In: Pedro Luis Castrillo Yague; AUTOR. (Org.). Educação para Sustentabilidade: pesquisas e práticas locais para mudanças globais. 1ed.Santo André: V&V Editora, 2024, p. 6-368.

CONSENDEY, B., MILITÃO, C., & FIGUEIRA M. (2021). Um pouco de lagarto, restinga e mudanças climáticas: conversando sobre conservação ambiental com a educação básica. Ambiente e Educação, Revista de Educação Ambiental, 25(3), 195-223.doi: 10.14295/ambeduc.v25i3.12285.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, M. S., MARQUES, J. D. O., & SOUZA, A. J. (2020). Explorando atividade de campo em ecossistemas amazônicos para discutir conceitos relacionados às mudanças climáticas globais. Experiências em Ensino de Ciências, 15(2), 477-500. URL: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/736. Acesso 23.07.2022.

JACOBI, P. et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, 2011.

IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. (2021). Climate Change 2021: The Physical Sci-ence Basis. In: Masson-Delmotte, V. P., Zhai, P., Pirani, A., Connors, S. L., Péan, C., Chen, Y., ... Caud, N. (Eds.) (2021). Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Work-ing Group I to the Sixth Assessment Report of the In-tergovernmental Panel on Climate Change. Cam-bridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA, 2.391p. doi: 10.1017/9781009157896.

LIMA, E.; GUIMARÃES, D.; GUARNIERI, P. Docência e formação docente: por uma pedagogia do cuidado. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, 2020.

MARTINS, H. H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289–300, 2004.

MCKENZIE, M. (2021). Climate change education and communication in global review: tracking progress through national submissions to the UNFCCC

Secretariat. Environmental Education Research, 27(5), 631-651. doi: 10.1080/13504622.2021.1903838.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MONROE, M. C., PLATE, R. R., OXARART, A., BOWERS, A., & CHAVES, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. Environmental Education Research, 25, 791-812. doi: 10.1080/13504622.2017.1360842.

NUÑEZ-RODRÍGUEZ, J. (2021). Educación para el cambio climático: ¿Por qué formar para afrontar la incer-tidumbre, vulnerabilidad y complejidad ambien-tal?. Revista Electrônica Educare, 25(2), 1-12. doi: 10.15359/ree.25-2.28

OLIVEIRA, K. K. S., & SOUZA, R. A. C. de (2020). Mudan-ças climáticas na educação: um levantamento das práticas, ferramentas e tecnologias digitais. Educa-ção Ambiental e Cidadania: Pesquisa e Práticas Contem-porâneas, 1, 296-314. doi: 10.37885/201102015.

OTTO, D., CAEIRO, S., NICOLAU, P., DISTERHEFT, A., TEI-XEIRA, A., BECKER, S., BOLLMANN, A., & SANDER, K. (2019). Can MOOCs empower people to criti-cally think about climate change?. A learning out-come based comparison of two MOOCs, Journal of Cleaner Production, 222, 12-21. doi: 10.1016/j.jclepro.2019.02.190.

REIS, D. A., SILVA, L.F., & FIGUEIREDO, N. (2015). As complexidades inerentes ao tema “mudanças climáticas”: desafios e perspectivas para o ensi-no de física. Revista Ensaio, 17(3), 535-554. doi: 10.1590/1983-21172015170301

ROSA, B. B., OLIVEIRA, L. R. M. C., SANTOS, D., SILVA, R. B. V., AZEITEIRO, U. M., & ANDRADE, M. (2018). A importância da educação superior na percepção e compreensão de universitários do curso de educa-ção física sobre as alterações climáticas. Revista Bra-sileira de Educação Ambiental, Revbea,13(3), 209-232. doi: 10.34024/revbea.2018.v13.2499

ROCHA, V. T. da, BRANDLI, L. L., & KALIL, R. M. L. (2020). Climate change education in school: knoledge, behavior and attitude. International Journal of

Sus-tainability in Higher Education, 21(4), 649-670. doi: 10.1108/IJSHE-11-2019-0341.

SHEALY, T., GODWIN, A., & GARDNER, H. M. (2017). Sur-vey Development to Measure the Gap Between Student Awareness, Literacy and Action to Address Human Caused Climate Change. ASEE Annual Conference proceedings. doi: 10.18260/1-2--28891

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ob-jetivos de aprendizagem. Brasília, DF. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197. Acesso em: 20 de julho de 2025.

VIESBA, E. ROSALEN, M. Formação de Professores de Ciências para a Educação para Sustentabilidade / EVERTON VIESBA. – – Diadema, 2021.84 f.

WISE, S. B. (2010). Climate Change in the classroom: patterns, motivations, and barriers to instruc-tion among Colorado Science teachers. Jour-nal of Geoscience Education, 58(5), 297-309. doi: 10.5408/1.3559695

ZEZZO, L. V.; COLTRI, P.P.Educação em Mudanças Climáticas no Contexto Brasileiro: Uma Revisão Integrada. Terra e Didatica, v. 18, 2022.

ECOFORMAÇÃO E AÇÃO REFLEXIVA: CAMINHOS INTEGRADOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Cátia dos Santos Xavier[1]

Daniele Saheb Pedroso[2]

Isabelle Daniel de Araujo Porteles [3]

Jhony Cesar Grein [4]

Matheus Alves de Paula [5]

RESUMO

Este artigo aborda a intersecção entre a ecoformação e os conceitos de ação reflexiva propostos por Donald Schön. O problema investigado reside na necessidade de uma formação docente que integre a reflexão crítica à prática na educação básica, promovendo uma consciência ecológica. O objetivo é analisar como a ecoformação pode ser enriquecida pela ação reflexiva, proporcionando uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também que incentiva a transformação social. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa. Com base em revisão bibliográfica de autores como Edgar Morin, Maria Cândida Moraes e Donald Schön. O estudo indica que a implementação da ecoformação, aliada à reflexão crítica, pode resultar em práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas que atendam às demandas contemporâneas emergenciais. Conclui-se que essa articulação favorece uma formação docente mais integrada, capaz de compreender os múltiplos saberes que tecem a realidade, cultivar a consciência planetária e promover a reconstrução ética e reflexiva da prática educativa.

Palavras-chave: ecoformação; reflexão; formação de professores; transdisciplinaridade; complexidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios multifacetados, especialmente no que diz respeito à formação de professores que exigem uma ressignificação profunda da prática docente. A ecoformação, que busca integrar aspectos

[1] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
E-mail:xavier.catia@pucpr.edu.br
[2] Doutora em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
E-mail:daniele.saheb@pucpr.br
[3] Mestranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
E-mail:isabelle.porteles@pucpr.edu.br
[4] Mestrando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
E-mail:jhony.grein@pucpr.edu.br
[5] Doutorando em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).
E-mail:matheus.paula@pucpr.edu.br

ambientais ao processo educativo, destaca-se como uma abordagem essencial para promover a conscientização e a ação em prol da sustentabilidade. A formação continuada de professores da Educação Básica, nesse contexto, deve ser repensada à luz de perspectivas que articulem saberes, cultivem a ética planetária e estimulem uma prática pedagógica crítica e transformadora.

A ecoformação surge como um caminho possível, pois propõe uma compreensão ampliada do ser humano em sua relação com o meio, fundamentando-se em princípios de interdependência, espiritualidade, sensibilidade e complexidade. Ela convida à reconexão com a vida, com a natureza e com o outro, tendo como base a construção de uma consciência ecológica e ética em relação ao planeta.

Autores como Maria Cândida Moraes (2008) e Edgar Morin (2011) defendem que os processos formativos precisam romper com a fragmentação do conhecimento e adotar uma abordagem transdisciplinar, que considere a totalidade do ser humano e a complexidade dos sistemas em que está inserido. Sob essa ótica, a ecoformação se articula diretamente com uma visão de mundo mais integrada e sistêmica, necessária para enfrentar os dilemas contemporâneos.

Ao lado dessa abordagem, Donald Schön (2000) introduz o conceito de "ação reflexiva", que se refere à capacidade dos educadores de refletir sobre suas práticas e experiências, ajustando-as conforme necessário. Schön argumenta que a reflexão é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos educadores. Os fundamentos da ação reflexiva, propostos por Schön, oferecem uma contribuição essencial para a prática docente: a capacidade do educador de refletir sobre suas ações, compreender os contextos e transformar suas práticas com base na experiência vivida.

Ao integrar ecoformação e ação reflexiva, ampliam-se as possibilidades de uma formação docente mais coerente com o cenário global e é justamente no diálogo entre esses dois fundamentos — a ecoformação e a ação reflexiva — que se encontra o foco desta pesquisa. De que maneira a ecoformação pode ser potencializada por meio da ação reflexiva, (re)significando a prática educacional e, por conseguinte, a formação docente.

A convergência entre a ecoformação e a ação reflexiva é, portanto, uma área rica para investigação. Ao integrar essas abordagens, é possível promover um processo de ensino-aprendizagem que não apenas informa, mas também transforma.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como a Ecoformação, aliada à ação reflexiva, pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas

mais contextualizadas e comprometidas com a sustentabilidade, possibilitando novos percursos formativos aos educadores, tornando-os mais sensíveis aos contextos e mais engajados com os desafios ambientais e sociais. Os objetivos específicos são: investigar os fundamentos conceituais da Ecoformação e da ação reflexiva, evidenciando os pontos de conexão entre ambos; identificar como os princípios da reflexão na ação e sobre a ação, conforme propostos por Donald Schön, podem contribuir para uma formação docente voltada às questões ambientais e sociais; propor subsídios teóricos e pedagógicos que orientem práticas formativas sustentadas pelo diálogo entre a Ecoformação e a ação reflexiva, com vistas à construção de uma educação mais crítica, contextualizada e transformadora.

2 DESENVOLVIMENTO

A formação docente no século XXI demanda abordagens que superem a fragmentação disciplinar e promovam a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que não ignorem as crises globais. Nesse cenário, a articulação entre a Ecoformação e os conceitos de ação reflexiva de Donald Schön emerge como uma perspectiva fecunda para ressignificar os processos formativos dos professores da Educação Básica. Ambas as abordagens compartilham a compreensão de que o educador é sujeito de um percurso formativo contínuo, marcado por vivências, experiências sensíveis e capacidade crítica, cuja atuação se dá em contextos complexos e imprevisíveis.

A Ecoformação, enquanto proposta teórica e metodológica, propõe uma formação que integra razão, emoção, sensibilidade e espiritualidade, reconhecendo o ser humano como parte indissociável do meio em que vive.

> A Ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica. Buscando ir além do individualismo, do cognitivismo e utilitarismo do conhecimento. Partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em

> consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível. (MORAES, 2008, p. *43)*

Ela valoriza o aprender com a vida, com a natureza e com os outros, partindo do princípio de que os saberes se constroem na relação entre o eu, o outro e o mundo, numa dinâmica que envolve escuta, introspecção, diálogo e abertura para o desconhecido. Essa perspectiva rompe com a linearidade dos modelos tradicionais de formação docente, propondo um olhar mais atento à subjetividade, às trajetórias de vida e aos processos de autoformação.

Essa abordagem se contrapõe à lógica tecnicista e gerencialista que ainda marca fortemente os processos formativos docentes, e se alinha com uma visão transdisciplinar e ética da formação. Maria Cândida Moraes (2008) propõe, assim, uma reconceituação do ato de formar, que deve acolher a imprevisibilidade, a singularidade e o inacabamento de cada trajetória docente, características essas também valorizadas pela noção de complexidade do viver.

> Não podemos continuar educando com métodos de ontem os alunos que viverão no amanhã. A fragmentação do conhecimento nos levou a modelos de formação também fragmentados e dispersos, em que às vezes são privilegiadas as formas, os conteúdos, as burocracias, a despeito do próprio sentido da formação, que é o crescimento pessoal, o desenvolvimento profissional da consciência comunitária, os valores ético-profissionais, a convivência e a cidadania. (MORAES, 2008, p. 56)

Ao compreender a formação como um processo ecoformador, amplia-se a percepção de que os saberes profissionais dos docentes não são produzidos apenas em espaços formais ou em dispositivos de capacitação, mas também no cotidiano das práticas, nas experiências existenciais, nas interações com o meio e nas crises que provocam rupturas e reorganizações internas.

Segundo Tardif (2014, p. 36), o saber docente é um saber plural oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses conhecimentos se articulam à medida que se conectam e se colocam em diálogo na tentativa de compreender a complexidade que os constitui.Tais elementos formativos, muitas vezes invisibilizados pelas políticas educacionais e pelas avaliações externas, são centrais para o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva, sensível e conectada à vida.

Por sua vez, Donald Schön um dos primeiros a problematizar as questões da racionalidade, cognição e reflexão no domínio tradicional das formações profissionais universitárias, contribui com a noção de “professor reflexivo”, aquele que, diante de situações incertas e desafiadoras, é capaz de refletir na e sobre a ação, atribuindo novos significados à sua prática a partir da experiência concreta. A ação reflexiva exige um deslocamento do pensamento técnico-instrumental para um pensamento mais crítico e situado, no qual o professor se envolve ativamente com as situações que enfrenta e se dispõe a aprender com elas, reconstruindo continuamente seus saberes profissionais.

Conforme os estudos de Schön (2000), a prática profissional reflexiva pode ser compreendida a partir de três dimensões: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira se refere à capacidade do sujeito de analisar e reformular sua intervenção enquanto ela ocorre, sem a necessidade de interrupção. Esse tipo de reflexão possibilita uma reorganização do fazer a partir dos pensamentos que o próprio processo oferece, sendo fundamental para a tomada de decisão em tempo real. A reflexão sobre a ação refere-se ao processo de revisitar e analisar criticamente uma prática já vivenciada, com o intuito de compreender como o modo como conhecemos e agimos durante a situação — o que Schön denomina *conhecimento-na-ação* — pode ter influenciado os resultados obtidos, sobretudo quando estes se apresentam inesperados ou desafiadores.

Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão-na-ação consiste em um processo de análise crítica da própria atividade reflexiva realizada durante a experiência vivida, permitindo consolidar a compreensão da situação enfrentada e, assim, viabilizar a formulação de novas estratégias para

contextos futuros.

> Os três conceitos schonianos - “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “análise da prática ou reflexão acerca da ação” - constituem os ingredientes do pensamento prático complementar da racionalidade técnica e, nesse sentido, uma forma de racionalidade prática que configura um marco epistêmico alternativo e, ao mesmo tempo, integrador da formação do professorado.(MONTERO, 2001, p. 55).

Ao integrar os fundamentos da Ecoformação com os princípios da ação reflexiva de Schön, delineia-se uma proposta de formação docente que considera o educador como um ser em permanente transformação, que aprende ao longo da vida por meio do diálogo com sua história, com os contextos em que atua e com os desafios que enfrenta. Tal proposta convida o professor a assumir uma postura investigativa e sensível, comprometida não apenas com a eficácia de suas práticas pedagógicas, mas com o sentido que elas produzem em termos humanos, sociais e ambientais.

Essa convergência possibilita uma formação que favorece o desenvolvimento da consciência ecológica crítica e do engajamento ético, estimulando os educadores a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades. Ao serem convidados a refletir sobre suas práticas à luz de experiências significativas e de sua relação com o mundo natural e social, os professores ampliam sua compreensão sobre o papel formativo da educação e sobre a urgência de práticas sustentáveis e solidárias.

Portanto, a aproximação entre a Ecoformação e os conceitos de ação reflexiva pode representar uma via potente para repensar os processos de formação continuada, valorizando o saber experiencial, o pensamento complexo e a abertura para a reinvenção de si e da prática pedagógica. Essa abordagem transita entre a interioridade e a ação, entre o sentir e o fazer, contribuindo para a construção de um novo paradigma formativo comprometido com a

sustentabilidade, a justiça social e a transformação da educação básica.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica, cuja finalidade é promover uma análise teórico-reflexiva entre os fundamentos da Ecoformação e os conceitos de ação reflexiva propostos por Donald Schön, no contexto da formação docente. O estudo tem como objetivo compreender como essas duas perspectivas epistemológicas podem se complementar na construção de uma prática educativa mais sensível, crítica e conectada com os desafios da contemporaneidade.

A investigação concentrou-se em obras que abordam a complexidade da formação humana e docente, priorizando a leitura interpretativa de textos-chave que sustentam os fundamentos da Ecoformação, como os de Maria Cândida Moraes e os escritos fundacionais de Donald Schön sobre a ação reflexiva. A escolha dessa abordagem possibilitou uma análise aprofundada e dialógica das contribuições de ambas as correntes teóricas para a constituição de práticas pedagógicas mais integradas e conscientes.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi orientada por dois eixos conceituais centrais: a Ecoformação, como paradigma formativo vinculado à complexidade e à reconexão do ser humano com a natureza e consigo mesmo; e os conceitos de ação reflexiva, elaborados por Donald Schön, voltados à práxis e à aprendizagem na experiência docente.

Como principais referências que fundamentam este estudo, destacam-se:

- **Moraes, Maria Cândida (2008)**, na obra *Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação*, propõe a Ecoformação como um processo formativo contínuo, integrador e ético, que visa à reconstrução do sujeito em sua interação com o meio, com o outro e

consigo mesmo. Essa abordagem ecossistêmica e complexa busca transformar a educação em um espaço de consciência planetária e de sentido para a vida.

- **Schön, Donald A. (2000)**, em *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, introduz os conceitos de "reflexão-na-ação", "reflexão-sobre-a-ação" e "reflexão sobre a reflexão-na-ação", fundamentais para uma prática docente que se constrói no enfrentamento das incertezas do cotidiano. Sua contribuição é essencial para a compreensão da formação profissional como um campo que exige investigação constante, sensibilidade prática e tomada de decisões criativas.

- **Tardif, Maurice (2014)**, em *Saberes Docentes e Formação Profissional*, apresenta uma perspectiva sobre a constituição dos saberes docentes, valorizando os conhecimentos produzidos na experiência e no contexto da prática. Sua abordagem destaca o caráter social e histórico do conhecimento do profissional docente, reconhecendo a complexidade da formação e da atuação do educador.

- **Morin, Edgar (2011)**, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, o autor oferece embasamento teórico sobre a urgência de uma proposta educacional que contemple a complexidade, promova o saber contextualizado, reconheça a condição humana em sua totalidade, valorize a identidade planetária, enfrente os desafios civilizatórios, lide com a imprevisibilidade e fomente a cultura da compreensão, pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma visão integrada do conhecimento e do mundo.

- **Montero, Lourdes (2001)**, na obra *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*, reforça a importância da formação como um processo que articula a prática, o saber reflexivo e os contextos socioculturais. A autora contribui para a compreensão da formação

continuada como um espaço de construção da identidade e do conhecimento profissional.

Além das obras centrais, a pesquisa incluiu a consulta a artigos científicos e outros documentos pertinentes que abordam a Ecoformação, a ação reflexiva do Professor e a formação de professores, visando a aprofundar a compreensão dos conceitos e suas aplicações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo entre esses referenciais revela que tanto a Ecoformação quanto a ação reflexiva partilham da valorização da experiência como fonte de aprendizagem e transformação. Enquanto a Ecoformação enfatiza o desenvolvimento integral e o despertar de uma consciência planetária e relacional, a ação reflexiva de Schön propõe instrumentos conceituais para que o professor possa interpretar criticamente sua prática, ressignificá-la e, assim, reinventar seus modos de ensinar e aprender.

Essa aproximação teórica sugere que a formação docente, para ser significativa e emancipadora, precisa integrar razão, emoção, ética e experiência. A articulação entre Ecoformação e ação reflexiva fortalece uma pedagogia da complexidade, em que o professor se forma na própria travessia da vida e da prática, por meio do exercício constante de autoquestionamento, diálogo e reconstrução de saberes.

REFERÊNCIAS

DE LA TORRE, Saturnino; MORAES, Maria Cândida (org.). *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.* São Paulo: TRIOM, 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Revisada São Paulo: Cortez, 2011.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente.* Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ISSN: 2176 - 1396

Plantas Medicinais Nativas: Um Guia Didático para a Educação Básica

Lailson Rogério Santos De Sousa

Glécio Oliveira Barros

Jean Felipe Bortott da Rosa

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro

RESUMO

Este artigo apresenta o desenvolvimento de um guia didático, em construção, sobre plantas medicinais nativas da região de Dois Vizinhos – PR, voltado ao uso pedagógico no ensino de Ciências e Biologia. A proposta visa integrar saberes tradicionais ao conhecimento científico, promovendo a valorização da biodiversidade local, o uso consciente de recursos naturais e a educação ambiental. A metodologia adotada foi qualitativa, com base em revisão bibliográfica e levantamento de espécies vegetais com propriedades medicinais. O guia busca fomentar o interesse dos estudantes pela botânica e fornecer suporte didático aos professores, promovendo uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar.

Palavras-chave: Etnobotânica; Fitoterapia; Saberes Populares; Educação Científica e Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

As plantas medicinais e seus derivados estão entre os principais recursos terapêuticos utilizados pela população dos países em desenvolvimento. No Brasil, essas espécies vêm sendo amplamente empregadas tanto nas práticas populares quanto na medicina tradicional e, mais recentemente, em programas públicos de fitoterapia vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), alguns com mais de 20 anos de existência (BRASIL, 2012).

Entre as espécies mais utilizadas destacam-se o ginseng (*Panax ginseng*), conhecido por suas propriedades adaptogênicas e energizantes; o gengibre (*Zingiber officinale*), empregado no tratamento de distúrbios digestivos e inflamações; e a cúrcuma (*Curcuma longa*), reconhecida por sua ação anti-inflamatória e antioxidante (LORENZI; MATOS, 2008). Também fazem parte do repertório fitoterápico a babosa (*Aloe vera*), para cuidados dermatológicos e problemas digestivos, e o guaco (*Mikania glomerata*), utilizado no tratamento de doenças respiratórias (MACIEL et al., 2002; BRASIL, 2012).

A extração das propriedades medicinais das plantas pode ocorrer de

diversas formas, como preparo de chás, compressas, tinturas e xaropes (MARTINS et al., 2000). Tais formas de uso são práticas consagradas na cultura popular e vêm sendo cada vez mais valorizadas pela ciência. Os compostos bioativos extraídos das plantas, conhecidos como metabólitos secundários, são responsáveis pelas ações terapêuticas. Estes incluem fenóis, fitoalexinas e proteínas relacionadas à patogênese, atuando na defesa contra patógenos e insetos herbívoros (SILVA et al., 2008; STANGARLIN et al., 2009).

A síntese de fitoalexinas, por exemplo, pode ser ativada por infecções, contribuindo para a resistência vegetal a patógenos específicos. Dessa forma, a utilização medicinal de espécies vegetais deve ser precedida por estudos químicos, farmacológicos e toxicológicos que assegurem sua eficácia e segurança (RITTER et al., 2002).

O crescimento do interesse por produtos naturais está relacionado ao alto custo dos medicamentos industrializados, à dificuldade de acesso a serviços médicos e farmacêuticos, e à preferência por terapias menos agressivas ao organismo (TOMAZZONI et al., 2006). Essa tendência tem estimulado a pesquisa científica e ampliado a compreensão dos efeitos terapêuticos das plantas, resultando em tratamentos mais acessíveis e sustentáveis.

A etnobotânica, ciência que estuda as interações entre populações humanas e plantas, tem se destacado nesse contexto. Ela investiga o uso tradicional das plantas e subsidia políticas públicas voltadas à proteção do patrimônio cultural e ambiental (PARENTE; ROSA, 2001; ROCHA; BOSCOLO; FERNANDES, 2015). Além disso, fornece bases para o desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas e para a conservação da biodiversidade (FAGUNDES; OLIVEIRA; SOUZA, 2017).

Estudos etnobotânicos e etnofarmacológicos revelam que o conhecimento tradicional sobre plantas medicinais está em constante evolução e vem sendo cada vez mais reconhecido e validado pela ciência (TOMAZZONI et al., 2006). No Sul do Brasil, diversas pesquisas têm sido realizadas para documentar o uso dessas espécies em comunidades rurais (JACOBY et al., 2002; CAETANO et al., 2003; NEGRELLE; FORNAZZARI, 2007), evidenciando a importância das plantas para a saúde e o bem-estar da população.

Reconhecendo essa relevância, a Organização Mundial da Saúde (OMS)

recomendou a adoção de políticas nacionais sobre práticas integrativas. No Brasil, isso resultou na criação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) em 2006, incorporando no SUS práticas como acupuntura, homeopatia, plantas medicinais e fitoterapia (BRASIL, 2012).

Segundo Francisco (2010), o Brasil possui cerca de 25% da flora mundial, com mais de cem mil espécies vegetais catalogadas, representando um enorme potencial para o desenvolvimento de novos medicamentos. Diante dessa riqueza, torna-se fundamental ampliar o conhecimento da população sobre o uso seguro e sustentável dessas espécies.

Neste sentido, este artigo corresponde ao primeiro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I) do curso de Ciências Biológicas e apresenta resultados parciais. Seu objetivo é elaborar um guia didático sobre plantas medicinais nativas, voltado a professores e alunos da Educação Básica. A proposta visa promover a valorização dos saberes tradicionais e científicos, estimular o reconhecimento e a preservação da biodiversidade, bem como facilitar a identificação e o uso responsável das plantas medicinais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Histórico das Plantas Medicinais

As plantas medicinais vêm sendo utilizadas desde tempos remotos como principal recurso terapêutico em diversas culturas. Os povos antigos descobriram e testaram empiricamente suas propriedades terapêuticas, integrando-as à cultura popular (PEREIRA et al., 2016).

Esse conhecimento foi transmitido oralmente por gerações, constituindo a base para o uso atual de muitas espécies. Historicamente, pessoas especializadas eram responsáveis pela identificação correta das plantas e por orientar seu uso seguro (Vendruscolo; Simões; Mentz, 2005; Bueno; Bueno; Martínez, 2016).

Contudo, com as transformações sociais, o êxodo rural, o desinteresse das novas gerações e a influência de culturas externas, esse conhecimento tradicional tem se perdido progressivamente (Merhy; Santos, 2017).

2.2 Importância das Plantas Medicinais para a Saúde

O uso de plantas medicinais está ligado a saberes populares e práticas culturais, mas também ganhou respaldo científico a partir do século XX, com o fortalecimento das pesquisas em botânica, química e farmacologia (Fernandes, 2004). A fitoterapia vem sendo reconhecida por promover vínculos entre profissionais de saúde e comunidades, resgatar saberes culturais e fomentar o desenvolvimento local (Carvalho, 2004).

As plantas medicinais contêm princípios ativos com ações terapêuticas que auxiliam na prevenção e tratamento de doenças (Albuquerque et al., 2014). Em contextos de vulnerabilidade social, muitas comunidades dependem dessas espécies como recurso de saúde primária (Dantas; Torres, 2019; Lemões et al., 2012). Como resultado, a fitoterapia tem ganhado destaque como alternativa terapêutica segura e sustentável.

O consumo de produtos fitoterápicos aumentou, impulsionado pela preferência por produtos naturais e pelo alto custo de medicamentos industrializados (Tomazzoni et al., 2006). Segundo a OMS (1991), fitoterápicos são produtos prontos para uso, compostos exclusivamente por partes vegetais ou preparações derivadas.

Apesar de sua biodiversidade, o Brasil enfrenta desafios na produção de fitoterápicos nacionais, como escassez de investimentos em pesquisa e desenvolvimento, a dificuldade na regularização de espécies nativas junto aos órgãos competentes, a carência de políticas públicas efetivas para incentivo à cadeia produtiva de plantas medicinais, além da dependência de insumos importados e da ausência de articulação entre saberes tradicionais e processos industriais.

Poucos produtos registrados na ANVISA são oriundos de espécies nativas (Sales et al., 2015; Mioto, 2010). Para mudar esse panorama, o Ministério da Saúde destinou R$ 30 milhões à promoção de plantas medicinais no SUS (BRASIL, 2024). Raizeiros têm papel essencial na conservação da biodiversidade, transmitindo conhecimento sobre as propriedades terapêuticas e promovendo a coleta e cultivos sustentáveis (Nery; Silva, 2021; Teixeira, 2024).

A eficácia terapêutica depende da identificação correta da planta, da parte utilizada e das condições de cultivo (Simões et al., 1989). Fatores como sazonalidade, idade e órgãos vegetais influenciam na concentração dos

princípios ativos, sendo que plantas jovens tendem a apresentar maior atividade metabólica. O uso indevido, por outro lado, pode resultar em intoxicações (Bueno; Bueno; Martínez, 2016).

Metabólitos secundários exercem papéis de defesa e interação ambiental, como antioxidantes e antimicrobianos. Com a maior diversidade vegetal do mundo e rica sociodiversidade, o Brasil tem potencial para liderar o desenvolvimento da fitoterapia (Sales et al., 2015; Rodrigues, 2016).

2.3 Regulação e Segurança no Uso de Plantas Medicinais

A regulação dos fitoterápicos no Brasil é conduzida pela ANVISA, que define critérios rigorosos de qualidade, segurança e eficácia (Gonçalves et al., 2020). A Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (Decreto 5.813/2006) estabelece diretrizes para garantir o acesso racional e seguro a esses produtos (BRASIL, 2006).

A seleção de espécies pode ocorrer por disponibilidade natural, propriedades químicas ou uso popular consolidado (Maciel et al., 2002). Segundo a ANVISA, medicamentos fitoterápicos devem ser obtidos exclusivamente de matérias-primas vegetais (Vieira et al., 2010). Entre 2020 e 2022, o número de produtos registrados e empresas atuantes diminuiu, mas o volume de embalagens comercializadas aumentou, refletindo maior consumo e preço médio reduzido (ANVISA, 2022). Apesar do potencial do setor, o Brasil ainda depende de insumos importados (Adame; Jaccoud; Cobra, 2005).

2.4 Plantas Medicinais na Educação

A inserção de plantas medicinais no ensino de botânica contribui para o aprendizado significativo e para o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Segundo Back (2013), o contato direto com espécies vegetais desperta o interesse investigativo dos alunos. Atividades práticas, como coleta, prensagem e identificação de espécies, tornam o ensino mais envolvente (Melo et al., 2012; Silva et al., 2015).

A criação de herbários escolares é uma estratégia pedagógica eficaz, pois integra teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento (Perticarrari et al., 2011; Braz et al., 2014). Entretanto, o ensino de botânica ainda enfrenta

desafios devido à abordagem teórica e descontextualizada, o que pode desmotivar os estudantes (Kinoshita et al., 2008).

A etnobotânica documenta a relação entre seres humanos e plantas, abrangendo usos alimentares, medicinais, ornamentais e artesanais (Cassas et al., 2016). Nesse contexto, um guia didático sobre plantas medicinais nativas visa despertar o interesse dos estudantes pela biodiversidade local, promovendo a valorização do conhecimento tradicional e a integração entre saúde, ciência e sustentabilidade.

3. Espécies vegetais com propriedades medicinais

Dessa forma, busca-se apresentar o uso das plantas medicinais no Brasil e que estas possuem aspectos importantes, como o manejo correto, que envolve o cultivo agroecológico, colheita no período adequado (preferencialmente pela manhã, em tempo seco), secagem em local arejado e armazenamento em recipientes limpos e identificados.

Além disso, alerta para os cuidados com a automedicação, especialmente em populações vulneráveis como crianças, gestantes e idosos. Mesmo sendo naturais, as plantas possuem princípios ativos que podem interagir com medicamentos convencionais ou causar reações adversas se utilizadas incorretamente.

Portanto, integrar o uso de plantas medicinais à atenção básica à saúde requer não apenas conhecimento tradicional, mas também respaldo técnico-científico, políticas públicas e educação da população. Projetos como os desenvolvidos pela EMATER-DF e pelos estados do Paraná e Rio Grande do Sul representam importantes estratégias para valorizar a biodiversidade, preservar o saber popular e garantir o uso seguro dessas espécies terapêuticas.

A tabela 1, reúne informações essenciais sobre diversas espécies de plantas medicinais amplamente utilizadas no Sul do Brasil, especialmente nas regiões do Paraná e do Rio Grande do Sul. Nela constam os nomes populares e científicos, as regiões onde essas plantas são comumente encontradas, suas formas tradicionais de uso e as indicações terapêuticas reconhecidas, tanto pelo saber popular quanto por órgãos oficiais como a ANVISA.

Espécies como o guaco (*Mikania glomerata*), a espinheira-santa

(*Maytenus ilicifolia*) e a carqueja (*Baccharis trimera*) destacam-se por sua eficácia no tratamento de doenças respiratórias, gastrintestinais e inflamatórias, sendo preparadas geralmente por infusão ou decocção.

Tabela 1 – Plantas Medicinais – Nome Científico, Região, Forma de Uso e Indicação Terapêutica

Nome Popular	Nome Científico	Região de Ocorrência	Forma de Uso	Indicação Terapêutica
Guaco	*Mikania glomerata*	Sudoeste e Sul do Paraná	Infusão, xarope	Gripe, bronquite, expectorante
Carqueja	*Baccharis trimera*	Sul do Brasil, RS, PR	Infusão (partes aéreas secas)	Digestiva, anti-inflamatória, úlcera, hepática
Alecrim	*Rosmarinus officinalis*	Cultivado em hortas	Infusão (folhas), uso tópico	Distúrbios digestivos, antisséptico, cicatrizante
Capim-cidreira	*Cymbopogon citratus*	Cultivado, comum em hortas	Infusão (folhas)	Calmante leve, cólicas
Espinheira-santa	*Maytenus ilicifolia*	Sul do Paraná	Infusão, decocção	Gastrite, úlcera
Hortelã	*Mentha spp.*	Cultivado em hortas	Infusão (folhas), uso culinário	Digestivo, carminativo
Maracujá	*Passiflora incarnata*	Cultivado	Infusão	Calmante, distúrbios do sono
Babosa	*Aloe vera*	Cultivada em hortas domiciliares	Uso externo (gel das folhas)	Cicatrizante, queimaduras, uso dermatológico
Cavalinha	*Equisetum arvense*	Sul do Brasil (nativa de áreas úmidas)	Infusão (caules estéreis)	Diurético, edemas
Sálvia	*Salvia officinalis*	Cultivada em hortas domiciliares	Infusão	Antisséptico, digestivo, antifúngico
Pata-de-vaca	*Bauhinia forficata*	Quintais, matas abertas do PR	Infusão (folhas)	Hipoglicemiante, diabetes (uso tradicional)
Camomila	*Matricaria chamomilla*	Cultivada em jardins	Infusão (flores), compressa	Calmante, inflamações bucais e da pele

Calêndula	*Calendula officinalis*	Cultivada em hortas	Infusão (uso tópico com compressas)	Cicatrizante, anti-inflamatório
Assa-peixe	*Vernonia polyanthes*	Pastagens, terrenos baldios	Infusão (folhas), uso oral e tópico	Bronquite, dores musculares
Baleeira	*Varronia curassavica*	Nativa do Sul	Compressa (folhas)	Dores musculares, artrite, inflamações
Melissa	*Melissa officinalis*	Cultivada em hortas	Infusão	Calmante, digestivo
Agrião	*Nasturtium officinale*	Cultivado em hortas	Suco, salada, xarope	Tosse, bronquite, anemia
Confrei	*Symphytum officinale*	Regiões frias e temperadas	Pomada (raízes), uso externo	Cicatrizante, hematomas, contusões

Fonte: Elaborada pelos autores (2025)

A tabela evidencia também a diversidade de usos, desde ingestão oral até aplicações tópicas, e reforça a importância do conhecimento técnico e etnobotânico para o uso seguro e eficaz dessas plantas no cuidado à saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho reafirma a relevância do conhecimento tradicional e científico sobre o uso das plantas medicinais como recurso terapêutico acessível, sustentável e culturalmente enraizado. A fitoterapia, amplamente utilizada em comunidades tradicionais, vem conquistando espaço nas políticas públicas de saúde, destacando o potencial da biodiversidade brasileira para o desenvolvimento de novos medicamentos.

Além de seu valor medicinal, as plantas também se apresentam como ferramenta pedagógica eficaz no ensino de botânica e educação ambiental. A integração de conteúdos científicos com saberes populares favorece a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a valorização do patrimônio natural e cultural.

Contudo, é necessário reforçar o investimento em pesquisa, regulamentação, produção nacional e estratégias educativas que promovam o

uso seguro e responsável dessas espécies. O envolvimento da escola, da comunidade e do setor público é essencial para consolidar essas práticas como parte de uma abordagem integral à saúde e à educação.

Este artigo corresponde ao desenvolvimento parcial do Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC I) do curso de Ciências Biológicas e reflete a primeira etapa de um projeto maior. A proposta de elaboração de um guia didático sobre plantas medicinais nativas para uso na Educação Básica ainda está em construção e será finalizada na continuidade da pesquisa, no TCC II. Espera-se, com isso, contribuir efetivamente para o ensino interdisciplinar e para a valorização do conhecimento tradicional em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADAME, D. B.; JACCOUD, L. B.; COBRA, L. A. E. **Plantas medicinais no Brasil**: subsídios à política pública de fitoterápicos. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

ALBUQUERQUE, U. P. de et al. **Introdução à etnobiologia**. Recife: NUPEEA, 2014.

BACK, E. E. **Plantas medicinais e os saberes populares**: a importância da valorização e do resgate cultural. Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde, v. 2, n. 3, p. 96–109, 2013.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA. Formulário de Fitoterápicos da Farmacopeia Brasileira. 1. ed. Brasília: Anvisa, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos**. Relação Nacional de Plantas Medicinais de Interesse ao SUS – RENISUS.** Brasília: MS, 2009.

BUENO, D. C.; BUENO, M. L. de O.; MARTÍNEZ, M. A. **Fitoterapia e plantas medicinais: da tradição à ciência.** Revista Fitos, v. 10, n. 3, p. 199–206, 2016.

CAETANO, A. C. S. et al. **Fitoterápicos e plantas medicinais: contribuições para o desenvolvimento local sustentável**. Revista Fitos, v. 1, n. 2, p. 47–51, 2003.

CARVALHO, A. C. M. **O saber popular e o saber científico:** o resgate do uso de plantas medicinais. Cadernos da Pedagogia, v. 2, n. 1, p. 7–15, 2004.

CASSAS, F. C. R. et al. Etnobotânica: **uso de plantas medicinais no município de Vargem Grande do Sul, SP.** Revista Brasileira de Plantas Medicinais, v. 18, n. 2, p. 542–550, 2016.

DANTAS, L. T. de O.; TORRES, I. M. M. **Educação popular e políticas públicas de saúde.** Revista Saúde em Debate, v. 43, n. esp. 3, p. 33–43, 2019.

FERNANDES, A. G. **Plantas medicinais e o resgate da sabedoria popular.** Brasília: Editora Liber Livro, 2004.

JACOBY, G. et al. **Estudo etnobotânico de plantas medicinais utilizadas na medicina popular em Chapecó, SC.** Revista Brasileira de Plantas Medicinais, v. 4, n. 2, p. 19–29, 2002.

KINOSHITA, A. et al. **Dificuldades no ensino de botânica: percepções de alunos do ensino médio.** Ciência & Educação, v. 14, n. 2, p. 197–210, 2008.

LEMÕES, J. dos S. et al. **Levantamento etnobotânico de plantas medicinais utilizadas por agricultores do município de Viamão, RS.** Revista Brasileira de Plantas Medicinais, v. 14, n. 2, p. 331–339, 2012.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A**. Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas. Nova Odessa:** Instituto Plantarum, 2008.

MACIEL, M. A. M. et al. **Plantas medicinais: a necessidade de estudos multidisciplinares.** Química Nova, v. 25, n. 3, p. 429–438, 2002.

MARTINS, D. et al. **Plantas medicinais e fitoterápicos: definições, legislação e desafios**. Revista Fitos, v. 1, n. 1, p. 7–12, 2000.

MELO, G. S. et al. **Atividades interdisciplinares com plantas medicinais no ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 7, n. 1, p. 56–67, 2012.

MERHY, E. E.; SANTOS, M. L. M. da S. **A perda dos saberes populares e a necessidade de resgate da cultura local.** In: BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: expandindo o cuidado. Brasília: MS, 2017.

MIOTO, R. C. T. **Plantas medicinais: estratégias de desenvolvimento sustentável e geração de renda.** Revista de Ciências Ambientais, v. 4, n. 1, p. 27–34, 2010.

NASCIMENTO, I. G.; VIEIRA, M. R. S. **Manual de Plantas Medicinais: Farmácia Verde.** Santos: Universidade Católica de Santos, [s.d.].

NEGRELLE, R. R. B.; FORNAZZARI, M. **Uso de plantas medicinais na região Sul do Brasil: estudo de caso.** Revista Brasileira de Farmacognosia, v. 17, n. 4, p. 581–588, 2007.

NERY, J. M.; SILVA, M. V. **Saberes tradicionais e plantas medicinais: a atuação dos raizeiros e raizeiras em territórios rurais.** Revista Brasileira de Agroecologia, v. 16, n. 1, p. 189–201, 2021.

SIMÕES, C. M. O. et al. **Farmacognosia: da planta ao medicamento**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1989.

VENDRUSCOLO, G. S.; SIMÕES, C. M. O.; MENTZ, L. A. **Estudos etnobotânicos no Sul do Brasil.** Revista Brasileira de Farmacognosia, v. 15, n. 3, p. 296–306, 2005.

13. CURRÍCULO, CULTURA E SABERES

Coordenação:

Adriane de Lima Penteado

Jamile Cristina Ajub Bridi

Marizete Santana dos Santos

Avaliação:

Adriane de Lima Penteado

Patrícia Ignácio

Alex Oleandro Gonçalves

Silvia Zamberlan Costa Beber

Jamile Cristina Ajub Bridi

Rui Trindade

Rossano Silva

Maria Carolina da Silva Caldeira

Maurício Cesar Vitória Fagundes

Marizete Santana dos Santos

Vanessa Campos de Lara Jakimiu

Marcos Jose Zablonsky

13.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

A nós educadores desse espaço/tempo, ambíguo, paradoxal e pleno de possibilidades, cabe talvez perguntar, em um cenário de reformismo educacional e estandardização de conhecimentos escolares como este em que vivemos nossos dias: como fazer do currículo um campo de transcriações didáticas, de lutas pelos significados mais abertos e plurais de escola, docência, ensino e aprendizagem? Como fazer do currículo um campo de liberação de potências produtivas, positivas, críticas e afirmativas que rompam limiares, transponham limites, cruzem fronteiras do já visto dito e feito em educação para pensá-la de outro modo, no jogo das múltiplas diferenças? Esse espaço/tempo pode nos inspirar e nos conclamar a fazer, do e no currículo, um exercício ético de experimentação do inesperado e do imprevisível em interface com as distintas culturas? São experimentações que podem nos levar a problematizar o currículo percebendo-o não apenas como informação, mas como possíveis didáticas que organizam um modo de lidar com os conhecimentos, os saberes, os quais produzem efeitos nos modos de ser, pensar e agir.

APRENDER FAZENDO: A INTEGRAÇÃO DA ABORDAGEM *MAKER* AO CURRÍCULO COMO POSSIBILIDADE PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Marina Camargo Mincato[1]

RESUMO

Em um cenário educacional marcado pelo reformismo, pela estandardização dos conhecimentos e pela busca por resultados mensuráveis, propõe-se esta investigação que objetiva analisar as contribuições da abordagem *maker* enquanto estratégia de transcriação didática para o currículo escolar na potencialização de aprendizagens significativas, plurais e emancipatórias. Através de uma pesquisa bibliográfica, busca-se analisar os fundamentos da abordagem *maker* na educação e sua relação com práticas pedagógicas contemporâneas; identificar as possibilidades da abordagem *maker* para a superação de práticas baseadas na estandardização do ensino e explorar possibilidades de integração das práticas *maker* ao currículo como forma de experimentação ética, crítica e criativa do conhecimento a partir da experiência. O referencial teórico dialoga com autores do campo do currículo, como Tomaz Tadeu da Silva, a aprendizagem pela experiência de John Dewey, o construcionismo de Seymour Papert e a educação libertadora de Paulo Freire, entre outras contribuições. Os resultados permitem afirmar que o aprender fazendo, base da abordagem *maker*, quando articulado criticamente ao currículo, pode potencializar processos para aprendizagens mais críticas, colaborativas e significativas a partir do fazer criativo. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de possibilidades para criar condições para que os estudantes assumam o protagonismo e aprendam a pensar, fazer, agir e transformar em um processo contínuo para uma educação humana e libertadora.

Palavras-chave: Abordagem *maker*. Currículo. Educação libertadora.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um cenário educacional marcado por tensões profundas entre os discursos de inovação e as práticas de estandardização. A escolha por investigar a abordagem *maker* no currículo escolar justifica-se pela necessidade de repensar práticas pedagógicas em um cenário educacional frequentemente pautado pela lógica da eficiência, da homogeneização e da mensuração de resultados. Tais diretrizes reduzem o currículo a um instrumento técnico e prescritivo, limitando as possibilidades de criação, subjetivação e participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Diante desse contexto, torna-se urgente recuperar o currículo como espaço ético, político e cultural, capaz de abrigar experimentações didáticas que valorizem o fazer, o pensar e o criar de maneira integrada e significativa.

[1] Mestra em Educação – Universidade La Salle – RS – Professora de Ensino Fundamental II - marina.mincato@lasalle.org.br

É nessa conjuntura que se insere o presente estudo, o qual propõe uma investigação teórica sobre as contribuições do movimento *maker* na reconfiguração do currículo escolar. Com base em uma pesquisa bibliográfica, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições da abordagem *maker* para a ressignificação do currículo escolar enquanto espaço de experimentação didática, criação crítica e afirmação de múltiplas formas de saber, rompendo com a estandardização e com o reformismo educacional vigente?

De forma geral, busca-se analisar as contribuições da abordagem *maker* enquanto estratégia de transcriação didática para o currículo escolar na potencialização de aprendizagens significativas, plurais e emancipatórias.

Em caráter específico, propõe-se analisar os fundamentos da abordagem *maker* na educação e sua relação com práticas pedagógicas contemporâneas; identificar as possibilidades da abordagem *maker* para a superação de práticas baseadas na estandardização do ensino e explorar possibilidades de integração das práticas *maker* ao currículo como forma de experimentação ética, crítica e criativa do conhecimento a partir da experiência.

O Capítulo 1 introduz a temática do estudo, problema de pesquisa, seus objetivos e justificativa. O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos. Na sequência, o referencial teórico compõe o Capítulo 3. A análise de resultados é detalhada no Capítulo 4, conduzindo ao Capítulo 5 para as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Os caminhos metodológicos abordados nesta pesquisa são de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar as contribuições da abordagem *maker* enquanto estratégia de transcriação didática para o currículo escolar na potencialização de aprendizagens significativas, plurais e emancipatórias.

A natureza qualitativa da pesquisa foi escolhida baseando-se na caracterização deste tipo de estudo trazida por Minayo (1994, p. 21-22):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à tipologia, trata-se de um estudo de revisão bibliográfica que inclui os fundamentos da abordagem *maker* na educação e sua relação com práticas pedagógicas contemporâneas, bem como a identificação de possibilidades da abordagem *maker* para a valorização da experiência, superando práticas baseadas na estandardização.

A pesquisa bibliográfica assume a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo através de uma investigação científica de obras já publicadas. Para Prodanov; Freitas (2013, p. 54), esta é:

> [...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Ainda, segundo Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo reunir e analisar criticamente os documentos já publicados sobre determinado tema, com a finalidade de atualizar informações, aprofundar o conhecimento existente e colaborar com o desenvolvimento da pesquisa. Conforme determina Boccato (2006, p.266), é uma pesquisa que:

> [...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Os instrumentos utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são livros e artigos científicos de fontes escritas que já foram publicadas. A seguir, o referencial teórico apresenta a análise bibliográfica que sustenta e dá suporte à análise proposta nesta investigação.

ISSN: 2176 - 1396

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo dialoga com autores e suas produções acerca da abordagem *maker* em sua base teórica construcionista, associando-a à aprendizagem pela experiência. Na sequência, apresenta os desafios e fragilidades do currículo para, então, traçar os princípios de uma educação libertadora.

3.1 A Abordagem *maker* e o Construcionismo: aprendizagem pela experiência

A abordagem *maker*, popularizada nas últimas décadas, emerge como uma resposta crítica aos modelos educacionais tradicionais, propondo uma aprendizagem ativa, criativa e centrada no protagonismo do estudante. Seu alicerce teórico encontra as bases do construcionismo, conceito desenvolvido por Seymour Papert (2008), que propõe que o conhecimento é melhor construído quando o aprendiz está envolvido ativamente na criação de algo significativo.

Essa perspectiva valoriza a ação como parte central do processo cognitivo, indo além da assimilação e acomodação piagetianas para enfatizar a criação como modo de aprendizagem. Segundo Papert (2008, p.134):

> O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta “verdade óbvia”. Ele não põe em dúvida o valor da instrução como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo a afirmativa (endossada, quando não originada, por Piaget) de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta, não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em uma maneira paradoxal para manter o ensino sob controle. A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista -a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino. Evidentemente, não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino, enquanto se deixa a um provérbio africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar.

A abordagem *maker* é uma manifestação contemporânea do construcionismo papertiano, pois convida o estudante a aprender por meio da experimentação, da criação e da resolução de problemas reais. O princípio do *aprender fazendo* se torna, assim, o cerne da abordagem *maker.*

O ato de fazer não é visto apenas como atividade manual ou técnica, mas como forma de expressão, produção de sentido e leitura do mundo. Desta forma, o espaço das práticas *maker* pode ser entendido como um ambiente de problematização, de

ISSN: 2176 - 1396

produção coletiva de conhecimento e de valorização dos saberes dos estudantes, fortalecendo sua voz e protagonismo no processo de aprendizagem.

Ademais, a abordagem *maker* se alinha aos propósitos da aprendizagem pela experiência, defendida por John Dewey (2010). Para o autor, a educação deve ser ancorada na vivência concreta dos alunos, valorizando o fazer e o refletir como dimensões indissociáveis da aprendizagem.

Segundo ele, a escola deveria ser um espaço onde os estudantes experimentam, erram, investigam e reformulam suas ideias, integrando teoria e prática. A educação não seria um processo de preparo para a vida, mas uma contínua reconstrução e reorganização da experiência, a qual pode ser considerada educativa se aumentar a qualidade das interações no ambiente e servir como base para interações ainda mais amplas no futuro. Nas palavras de Dewey (2010, p. 118):

> [...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência.

Esse processo dinâmico não se baseia unicamente na aquisição de informações, mas também no desenvolvimento de habilidades práticas e no pensamento crítico, sendo que “a ação deve ser inteligente e refletida, e o pensamento deve ocupar uma posição central na vida” (DEWEY, 2010, p. 130).

Assim, tanto o construcionismo quanto a aprendizagem pela experiência convergem para um modelo que rompe com a lógica da transmissão passiva de conteúdos. Eles propõem, ao contrário, uma escola onde o estudante é construtor ativo do conhecimento, em diálogo constante com o mundo e com seus pares.

A abordagem *maker,* ao priorizar a ação, a experimentação e o pensamento crítico, alinha-se à proposta deweyana. O fazer, para Dewey (2010), não é um fim em si mesmo, mas parte de um processo reflexivo que conecta o pensamento ao mundo. Nesse âmbito, o *maker* pode contribuir para a construção de um currículo que favoreça a formação de cidadãos críticos, colaborativos e comprometidos com a transformação da sociedade — em um modelo de escola que ensina a viver em democracia.

3.2 Para além do currículo tradicional: princípios de uma educação libertadora

O currículo escolar tradicional, baseado em componentes curriculares fragmentados, avaliações padronizadas e rígidas, tem sido alvo de críticas por sua fragilidade em dialogar com os interesses, realidades e potencialidades dos estudantes. Esse modelo, muitas vezes, reduz a escola a um espaço de reprodução de conteúdos e de controle disciplinar, distanciando-a de sua função emancipadora.

Silva (2007) compreende o currículo como um campo de disputas simbólicas e ideológicas, no qual se definem quais saberes serão legitimados ou excluídos da escola. Para o autor, o currículo não é um elemento neutro ou técnico, mas uma construção social e política que reflete interesses específicos, muitas vezes associados à manutenção de desigualdades. Nesse sentido, o currículo é atravessado por questões de poder, identidade, cultura e diferença, devendo ser constantemente problematizado.

Silva (2007) evidencia a necessidade de entendimento acerca dos efeitos que as teorias do currículo impactam nas propostas curriculares e como interferem em nossa prática. O autor endossa que o ponto central que serve de cenário para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão seguir aquele documento. Para Silva (2007, p. 15):

> [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista da educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Nesta perspectiva de uma personalização de currículo enquanto espaço de cultura e vivências, Ghedin (2006, p. 53) contribui:

> Embora o currículo esteja submetido a regras, restrições, convenções e regulamentos próprios da instituição educacional, também pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. O currículo é um espaço, um campo de produção e criação de significado. Com este instrumento se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. [...] O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade, entretanto não

> pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. [...] a concepção de cultura, na qual se baseia o entendimento dominante de currículo, é basicamente estática. [...] Por outro lado, [...] uma outra concepção de currículo fundamentada na dinâmica cultural, [...] é obra, inspiração e trabalho de um processo social.

Portanto, o currículo é algo dinâmico, calcado na práxis, na ação, e não algo passivo e estático. Visto que as práticas são a expressão da função socializadora e cultural da educação, as funções que o currículo cumpre, como expressões do projeto cultural e da socialização, acontecem por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que geram em torno de si. Para tal, analisar o currículo concretos significa estudá-lo no contexto em que se configuram por meio do qual se expressam em práticas educativas.

Sob este viés, ao compreendermos o currículo como uma construção dinâmica e contextual, aproximamo-nos da perspectiva da educação libertadora proposta por Paulo Freire (1982), que entende a educação como um processo dialógico, crítico e emancipador. A educação libertadora rompe com a visão bancária do ensino, cujo cerne é a transmissão de conhecimentos, e valoriza o saber e a experiência do indivíduo, promovendo uma prática pedagógica que transforma tanto o sujeito quanto a realidade na qual está inserido.

Segundo Freire (1982), a libertação do ser humano oprimido — essencial tanto para ele quanto para o próprio opressor — só se torna possível por meio de uma nova abordagem educacional: a educação libertadora, que se opõe frontalmente aos mecanismos de dominação.

Freire (1982) critica a chamada educação bancária, modelo no qual os educandos são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos pelos educadores, perpetuando assim uma lógica opressora que nega a autonomia e a criticidade dos sujeitos. Em contraposição, ele propõe uma educação voltada à conscientização, à superação da alienação e à problematização da realidade.

Para o autor, uma educação verdadeiramente popular e emancipadora deve se fundamentar em um processo dialógico, crítico e investigativo, centrado na formulação de perguntas que provoquem novas compreensões. Essa investigação, denominada *universo temático*, parte dos temas geradores — expressões significativas da experiência dos oprimidos — como base para o aprofundamento do entendimento da

ISSN: 2176 - 1396

realidade e a construção coletiva de um novo saber. Nas palavras de Freire (1982, p.118):

> Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem "comportada", mas, na complexidade de seu permanente via a ser.

Complementado pelo artigo de Fonseca; Batista (2023), torna-se cada vez mais clara a urgência de uma proposta educacional e de um currículo que ultrapassem os limites de uma educação uniformizada, impositiva e alienante em nível nacional. Enfrentar o modelo de educação bancária significa também enfrentar os valores neoliberais e caminhar em direção a uma educação popular de qualidade. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária é essencial para promover a humanização tanto dos oprimidos quanto dos opressores.

Assim, o currículo, ao ser analisado em sua concretude, precisa estar conectado às vivências dos educandos e orientado por uma intencionalidade crítica, que vise à conscientização e à transformação social e práticas inovadoras que promovam o pensamento crítico e o caráter colaborativo.

Esses ideais conectam-se às possibilidades da abordagem *maker* na medida em que ambos valorizam o protagonismo do sujeito no processo de aprendizagem, a experimentação ativa e a construção coletiva do conhecimento. A educação libertadora de Freire (1982) defende uma prática pedagógica baseada na problematização da realidade, no diálogo crítico e na criação de soluções a partir da vivência concreta dos educandos — princípios que se alinham à lógica *maker*, que incentiva o aprender fazendo, a autonomia e a resolução de problemas reais.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mediante a revisão bibliográfica realizada, pode-se afirmar que a abordagem *maker,* ao propor a prática *mão na massa*, resgata dimensões essenciais da aprendizagem significativa, tais como o protagonismo, a resolução de problemas reais, a colaboração e o engajamento ativo dos estudantes a partir do pensamento crítico e criativo. Tais práticas dialogam com a perspectiva do currículo como transcriação, defendida por pensadores do campo da educação libertadora, ao

ISSN: 2176 - 1396

conceberem o currículo como um território aberto, dinâmico e em constante reinvenção.

Ao traçar a intersecção entre a educação libertadora com os princípios da abordagem *maker* e suas possibilidades para uma aprendizagem através da experiência, pode-se evidenciar contribuições para um currículo mais plural, inovador, significativo e emancipador, capaz de acolher a potência produtiva dos sujeitos e de abrir-se ao imprevisível.

Como resultados emergentes da investigação, tem-se que a abordagem *maker,* quando concebida para além do modismo tecnológico, pode se constituir como uma abordagem pedagógica potente para reinventar o currículo escolar. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar condições para que os sujeitos aprendam a pensar, fazer, agir e transformar. Essa perspectiva exige, no entanto, uma reflexão profunda sobre a formação docente, a gestão escolar e as políticas públicas, a fim de que o currículo se torne, de fato, um campo fértil de invenção e libertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas curriculares contemporâneas, frequentemente orientadas por lógicas de desempenho, mensuração e controle, tendem a reduzir o currículo a um conjunto fixo de conteúdos e habilidades, enfraquecendo sua potência como espaço de criação, experimentação e produção de sentidos.

Inserido em um contexto que destaca a urgência em problematizar o currículo não como simples transmissor de saberes legitimados, mas como campo reinvenção didática para o encontro com a diversidade, a aprendizagem significativa e pensamento crítico, o presente estudo buscou analisar as contribuições da abordagem *maker* enquanto estratégia de transcriação didática para o currículo escolar na potencialização de aprendizagens significativas, plurais e emancipatórias.

A pesquisa bibliográfica apresentou o diálogo com autores que reforçam essa perspectiva. Ao analisar, inicialmente, os fundamentos da abordagem *maker* na educação e sua relação com práticas pedagógicas contemporâneas, verificou-se fundamentos práticos e teóricos que apontam como o *maker*, a partir da vertente construcionista, pode favorecer a transformação do ambiente escolar em um espaço de autoria, colaboração e justiça cognitiva.

Na sequência, tem-se o entendimento que o currículo é algo dinâmico e aberto à personalização da cultura e da experiência, onde a inclusão do fazer *maker* pode atuar como resistência à homogeneização, superação de práticas baseadas na estandardização do ensino como forma de experimentação ética, crítica e criativa do conhecimento a partir da experiência para uma educação libertadora.

Finalmente, investigar as interfaces entre currículo e abordagem *maker* permitiu encontrar um convite à escola para que se reconheça como espaço de criação e transformação — não apenas do conhecimento, mas da própria experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.Disponível em < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896> Acesso em: 6 jun. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FONSECA, M. O. da .; BATISTA, M. C. Pressupostos para um currículo libertador: pensando o documento a partir de Paulo Freire. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–18, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66128. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66128. Acesso em: 6 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHEDIN, Evandro (org.). **Currículo, projetos e avaliação da aprendizagem.** Manaus: Travessia/Seduc, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURRÍCULO [ENQUANTO] À ESCUTA

Will Paranhos[1]

RESUMO

Assombrade por uma fala proferida por Rafael Haddock-Lobo durante a banca de defesa de tese de um colega - "Chega de 'lugar de fala', todo mundo quer falar. É chegada a hora de ouvir. Além disso, nada mais liberal do que a fala, do que o 'eu, eu, eu'" (sic) -, proponho-me, neste texto, a ler os padrões de difração que surgem a partir da análise do fenômeno que nos obriga a assumir um posicionamento e em torno do sintagma "lugar de fala", fenômeno este cada vez mais recorrente e que encontra-se cristalizado nos espaços de educação e nas produções curriculares, bem como de sua utilização como forma de silenciamento, conhecida popularmente como "lugar de cala". Posteriormente, imbuíde do desejo de "falar menos" e escutar cada vez mais, porém tentando - e somente tentando - desvencilhar-me das fixações metafísicas representadas pelo "como", é que lanço-me ao exercício de pensar nos modos como a escuta "enquanto isso", ou seja, uma escuta não-linear, despreocupada em chegar a determinado ponto, sempre provisória e precária, pode apresentar-se como possibilidade outra para pensarmos na constituição de outras narrativas de currículo, que abram-se àquilo que se apresenta de maneira inesperada e que nos desperta para o exercício da escuta daquilo que entendemos por inaudível.

Palavras-chave: Lugar de fala. Posicionalidade. Currículo. Lugar de escuta.

1 INTRODUÇÃO

Uma fala proferida por Rafael Haddock-Lobo durante a banca de defesa de tese de um colega tem me assombrado particularmente. Este não é o primeiro texto que escrevo e em que faço questão de incluir suas palavras: "Chega de 'lugar de fala', todo mundo quer falar. É chegada a hora de ouvir. Além disso, nada mais liberal do que a fala, do que o 'eu, eu, eu'" (sic). Acredito que não saibamos o que "de fato" significa o "conceito" de "lugar de fala". O uso de "conceito" entre aspas, inclusive, não é mero acaso. Por tratar-se de uma perspectiva que emerge dos estudos e movimentos decoloniais, "Lugar de fala" contém em si um forte apelo identitário como forma de posicionamento político que garanta o reconhecimento. Deste modo, ele contém em si certa fixação e estruturalidade que o aproximam de uma matriz estruturalista, razão pela qual utilizo de "conceito", a fim de tentar preservar seu registro.

Djamila Ribeiro (2020), filósofa brasileira que se tornou ainda mais conhecida

[1] Doutorande em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), profewillparanhos@gmail.com

ao publicar o livro Lugar de Fala, o qual popularizou o termo e tornou-o de "domínio público", reconhece esta marcação que faço questão de explicitar e que, não raro, torna-se diferente àquelas que atualmente defendo. A autora utiliza de uma citação de Linda Alcoff, no intuito de validar seu posicionamento, da qual faço questão de reproduzir um pequeno trecho: "[a]credito que a inclinação anti-identidade tão prevalente na teoria social hoje é outro obstáculo para o projeto de decolonização do conhecimento, uma vez que isso debilita nossa habilidade de articular o que está errado com a hegemonia teórica do Norte global" (Linda Alcoff apud Djamila Ribeiro, 2020, p. 29). Destaco que, para mim, não há certo ou errado, mas que tratam-se, tão somente, de perspectivas distintas, as "minhas" e as "de" Djamila - e daquelas/daquelus/daqueles que a acompanham neste posicionamento.

A autora, sabendo da dificuldade de registrar uma "origem" precisa de "lugar de fala", não tenta, sequer, demarcá-la, mas, ao contrário, congrega variados horizontes epistemológicos que, acredita, tenham sido cruciais para sua aparição, com especial atenção àquelas relacionadas à teoria crítica, aos estudos e movimentos feministas e estudos e movimentos feministas negros, além de outros panorâmas que precouparam-se centralmente com a possibilidade de "fala" de pessoas subalternizadas. Dentre suas apostas está a defesa de que "lugar de fala" se aproxima consideravelmente de outro conceito, oriundo do movimento feminista norteamericano, chamado de feminist standpoint que, em tradução literal, significaria "ponto de vista feminista", trabalhado por Patricia Hill Collins (Djamila Ribeiro, 2020).

A filósofa Djamila Ribeiro faz questão de reconhecer a utilização do "conceito" como meio que "visa restringir a troca de ideias, encerrar uma discussão ou impor uma visão" (2020, p. 57). A "restrição", da qual trata Ribeiro, ficou popularmente conhecida, sobretudo nas redes sociais, como "lugar de cala", no instante em que faz-se uso de "lugar de fala" como justificativa e forma de silenciamento.

> Convencionou-se socialmente que "assumir seu lugar de fala" estaria relacionado com a possibilidade de pessoas trans* falarem, e somente estas poderem falar, sobre pessoas trans*; de pessoas negras falarem, e somente estas poderem falar, sobre pessoas negras; de pessoas com deficiência falarem, e somente estas poderem falar, sobre pessoas com deficiência, e assim por diante. Ora, em se tratando de um conceito que tem por principal característica possibilitar o acesso à fala àquelas pessoas que foram secularmente infantilizadas, ou seja, aquelas que tiveram cerceada a possibilidade de falar, por qual motivo ele permitiria que somente pessoas que se percebem de um mesmo grupo possam falar sobre seus pares? Lugar de fala não estaria se tornando, ao invés de um conceito que garante

> o exercício da fala, um que inviabiliza tal possibilidade? (Edis Lapolli; Will [William Roslindo][2] Paranhos; Inara Willerding, 2020, p. 116).

Deste modo, quando começo a escrita deste destacando as colocações de Rafael Haddock-Lobo em torno do "lugar de fala", das quais me aproximo e em torno das quais me posiciono, o que desejo não é questionar o "conceito" de "lugar de fala" em si - apesar de atualmente me compreender operando por meio de uma matriz teórica distinta daquela em que o mesmo "surge" -, mas tentar ler os padrões que surgem a partir do exercício difrativo[3] que proponho em torno do conceito, os quais, percebo, têm estado presentes de modo bastante proeminente no pensamento curricular e educacional no Brasil.

Apesar de todas as minhas discordâncias com alguns dos posicionamentos políticos e acadêmicos de Djamila Ribeiro, faço questão de registrar que a própria autora, "em certo momento", faz questão de frisar que "lugar de fala" não foi pensado como um conceito que provocasse divisões entre os mais distintos grupos que, por meio de uma lente estrutural, compõem as categorias de análise da diferença. Seu intuito era/é operar como um meio para que possamos identificar nossos privilégios quando da lida com "o diferente".

A filósofa afirma que "falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica nem sequer pensem" (Djamila Ribeiro, 2020, p. 83). Ao me deparar com tal assertiva, por exemplo, confesso que logo sou tomade por certa "esperança" de que é possível criarmos práticas-políticas em aliança (Judith Butler, 2018), de coalizão, com vistas a um universalismo democrático (Judith Butler, 2024), onde possamos nos constituir em multidão (Paul [Beatriz][4] Preciado, 2011). Logo na sequência, ela segue dizendo que "[e]m outras palavras, é preciso cada vez mais que homens brancos cis estudem branquitude,

---

[2] Na época da escrita do texto referenciado, eu não fazia uso de nome social, razão pela qual coloco entre colchetes a autoria utilizada conforme trabalho citado à época de sua publicação.

[3] "A difração é um fenômeno físico relacionado às ondas, sejam elas de luz, som, água ou outros. Diferentemente da reflexão —quando a onda é emitida, encontra um obstáculo e reflete, mudando sua direção —, na difração, após o encontro com o obstáculo, a onda cria outros movimentos, como o atravessamento do obstáculo por pequenos orifícios (a onda contrai-se); a transposição pelas margens da barreira; o rebatimento; mas não só mudando de direção, mas de forma, sentido, estrutura e outros. A reflexão é uma maneira de representação, tão somente. Já no fenômeno da difração é que as diferenças surgem" (Will Paranhos; Maria Luisa Jimenez-Jimenez, 2023, p. 153).

[4] Na época da escrita do texto referenciado, o autor ainda não se compreendia enquanto um homem trans, razão pela qual coloco entre colchetes a autoria utilizada conforme trabalho citado à época de sua publicação.

cisgeneridade, masculino" (Djamila Ribeiro, 2020, p. 83) e, novamente, eu devo concordar com ela, no que tange tal necessidade para que se reconheça o contexto em que se vive e os privilégios advindos deste.

Ocorre que, colocações como as apresentadas anteriormente e muitas outras com as quais nos deparamos não somente no livro de Djamila Ribeiro, mas em muitos outros textos publicados, por encerrarem-se em si próprias, acabam sendo utilizadas como justificativa para que se produza uma onda de "lugar de cala". Por mais que a autora faça uso de uma citação de Matheus Moreira e Tatiana Dias, destacando que "saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo" (apud Djamila Ribeiro, 2020, p. 83), sabemos que, em tempos de pós-verdade e no contexto de disputas neoliberais e ultraconservadoras em que vivemos, não é difícil utilizar de frases isoladas, totalmente fora do contexto, a fim de justificar posicionamentos os mais diversos (Ricardo Ferreira, 2018). Todas as pessoas estão à mercê de terem seus posicionamentos descontextualizados. Ademais, fica evidente que seu texto não advoga por políticas de coalizão, marcando excessivamente um "nós" e um "eles" que validam uma "relação" - ? - que parece ser sempre dicotômica e oposicionista.

Antes de prosseguir, creio ser pertinente - e importante - fazer um adendo: uma das motivações dos escritos que venho produzindo consiste no fato de eu não ser "aceite" enquanto pessoa não-binária por grupos organizados em torno das questões de gêneros e sexualidades em dissidência. Ou seja, não somente parte, mas quase que totalidade de minha escrita está relacionada com algumas de minhas experiências. Infelizmente, minha pesquisa não se debruça especificamente sobre os movimentos ultraconservadores, mas, sobretudo, em torno dos ditos "setores progressistas", o que me faz escrever, por vezes, com certo pesar, isto porque este movimento de silenciamento tem se tornado prática bastante comum nos grupos minoritários. Trago abaixo dois exemplos - dos vários que venho coletando - que elucidam minhas colocações. As imagens foram coletadas na rede social Instagram, justamente por compreender que este é um espaço onde, por um lado, ampliam-se as redes de sociabilidade e solidariedade (Francisco Santos; Cristina Cypriano, 2014), mas que, por outro, constitui-se um "território" de disputas (Caroline Delmazo; Jonas Valente, 2018).

Imagem 1 - Print de postagem em rede social

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Imagem 2 - Print de postagem em rede social

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Apesar de não conterem o uso explícito de "lugar de fala", as discussões realizadas nas imagens se relacionam diretamente com o mesmo, visto que as novas divisões que surgem e se cristalizam dentro dos movimentos sociais, não raro, utilizam do conceito como justificativa, tanto que a própria Djamila Ribeiro (2020) alertou para tal possibilidade:

> muitas pessoas ligadas a movimentos sociais, em discussões nas redes sociais, já devem ter ouvido a seguinte frase "fique quieto, esse não é seu lugar de fala", ou já deve ter lido textos criticando a teoria sem base alguma com o único intuito de criar polêmica vazia. Não se trata aqui de diminuir a militância feita no mundo virtual, ao contrário, mas de ilustrar o quanto, muitas vezes, há um esvaziamento de conceitos importantes por conta dessa urgência que as redes geram (p. 42).

Outrossim, "saber o lugar de onde falamos" não é o mesmo que "falar somente do meu [nosso] lugar", que é o que vem sendo exigido das pessoas em geral, não somente nas redes sociais, como também dentro do contexto acadêmico. Não é difícil acompanharmos a apresentação de algum trabalho científico ou alguma discussão político-social onde as pessoas iniciem anunciando seu "lugar de fala" - "sou uma mulher negra, sapatão" (sic), "sou um homem cis, gay, com deficiência" (sic), o que, para mim, por vezes, pode ser considerado quase que um "pedido de permissão" para falar sobre determinado assunto -; justificando seus posicionamentos ou dúvidas - "não irei me manifestar, porque este não é meu lugar de fala" (sic) -; utilizando-o como forma de silenciamento - "este não é o seu lugar de fala" (sic) -; ou ainda como meio para a "produção de verdades".

Michalinos Zembylas (2024) questiona "até que ponto as proclamações de identidade e posicionalidade contribuem genuinamente para o projeto de descolonização ou reforçam inadvertidamente perspectivas essencializadas" (p. 5, tradução nossa, grifos nossos). Faço questão de grifar o termo "posicionalidade", pois acredito que este aproxima-se de "lugar de falar". O autor destaca que a prática da posicionalidade, não raro, "perpetua noções essencializadas de identidade" (Michalinos Zembylas, 2024, p. 7), tornando-se uma prática que lembra o "confessionalismo" e "disciplinamento" foucaultianos, gerando uma sensação de constante vigilância "panóptica" (Michel Foucault, 2012).

Apesar de não centrar-me em um registro decolonial - e sim pós-colonial -, milito academicamente contra todas as vertentes coloniais que defendam a ideia de que somos inimigas/inimigues/inimigos umas/umes/uns das/des/dos outras/outres/outros, pois, ao assumirmos tal postura, estamos utilizando de uma noção que cria binarismos e favorecem a prática do ódio. Como diria Achille Mbembe (2018), "o desejo de diferença tampouco é necessariamente o oposto do projeto do em comum", mas "somente um momento num projeto mais amplo - o projeto de um mundo por vir, de um mundo à nossa frente, cuja destinação é

universal, um mundo livre do fardo da raça e livre do ressentimento e do desejo de vingança que toda e qualquer situação de racismo suscita" (p. 315).

Quando Mbembe (2018) fala em "momento", dando-nos a noção de temporalidade, ele está, assim como eu, evidenciando a necessidade de que o reconhecimento das "diferenças", até certo ponto, seja meio para que se reconheçam, acessem e garantam direitos que há muito são cerceados de populações subalternizadas. Todavia, postas neste espectro do reconhecimento, tais diferenças são aquilo que Nicholas Burbules (2003) define por "diferenças-entre" e que ensejam a "dependência da identificação de similaridades, de pontos de referência comuns ou de analogias [tornando-as] inadequadas para compreender os casos de diferença radical" (p. 172), levando-nos a uma verdadeira batalha entre diferenças. Ainda acerca destas, Elizabeth Macedo (2014) destaca que tal lógica contém em si um apelo ao "caráter essencial em que se sustenta a distinção[,] dependente de uma identidade que os sujeitos do grupo diferenciado possuem [e que] surge a partir da comparação entre diferenças preexistentes" (p. 87). Se quisermos mirar em um futuro de construção coletiva e emaranhada, este não será possível "através de proclamações de posicionalidade, mas sim [por meio da] responsabilidade pela nossa coexistência num mundo que precisa de ser reparado" (Michalinos Zembylas, 2024, p. 14).

Digo isto para, então, retornar à fala de Rafael Haddock-Lobo que, de certo modo, é disparadora de toda esta discussão: "[c]hega de 'lugar de fala', todo mundo quer falar. É chegada a hora de ouvir. Além disso, nada mais liberal do que a fala, do que o 'eu, eu, eu'" (sic). Primeiramente, quero (rea)firmar meu compromisso ético, onto-epistemológico e político com todas as práticas-políticas de reconhecimento que sim, necessitam da demarcação das "diferenças-entre" para que seja possível ocuparmos - pois também integro tal movimento - espaços dos quais fomos excluídas/excluídes/excluídos na sociedade. Contudo, é fato que este exercício identitário tem atingido níveis de radicalismo com os quais, responsavelmente (Judith Butler, 2015), não posso concordar. Preocupa-me o movimento que vale-se do "lugar de fala" como mecanismo de silenciamento, o qual tem se ramificado em todos os espaços de convívio social, incluindo a escola, e acerca do qual me proponho a pensar.

Leis como a 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), as quais versam

sobre a obrigatoriedade da inclusão das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, respectivamente, são exemplos de políticas públicas de educação pensadas em face da necessidade do reconhecimento social. Estas legislações se sustentam em uma "estrutura" que preconiza as "diferenças-entre" como meio de mitigar as desigualdades sociais, tal qual as violências dali geradas, na escola. Porém, devemos lembrar que tal "estrutura" encerra-se em si própria, impedindo que a diferença circule enquanto fluxo de diferença (Jacques Derrida, 2008).

Pensando em torno do que chamaram de "currículo-quilombo, a partir da concepção de Beatriz Nascimento, referindo[-se] ao currículo descentralizado e em movimento, constituído pelas produções afetivas da negritude no contexto escolar" (Albert Henrique Silva; Iris Verena Oliveira, 2023, p. 166), Albert Henrique Silva e Iris Verena Oliveira criam difrações na tentativa de implodir a "concepção de identidade cultural negra" que, por sua vez, "impediria o devir negro" (171). A autora e o autor apostam na possibilidade de pensarmos em um currículo que tente negociar com a metafísica que fixa os emaranhados relacionais e de subjetivação que se constituem no espaço escolar, ao considerarem que "[o] corpo cansado de assujeitar-se só quer deixar de ser sujeito e fluir em potência e criação" (Albert Henrique Silva; Iris Verena Oliveira, 2023, p. 169).

Se as legislações defendem a necessidade do reconhecimento, tal qual "lugar de fala", currículo-quilombo (ibid), currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (Elizabeth Macedo, 2006), currículo queer/cuir (Thiago Ranniery, 2022), currículo híbrido (Débora Barreiros; Rita Frangella, 2010), currículo enquanto espaço de diferença (Marlucy Paraíso, 2010), currículo outro (Elizabeth Macedo; Janet Miller, 2022), e tantas quantas outras teorizações curriculares que possamos propor a partir de nossas difrações, podem ser tidos, de certo modo, como uma tentativa de constituirmos este "currículo [enquanto] à escuta". Não são, todas essas que citei e muitas outras, formas de oposição, mas, ao contrário, de um ir "além-com", de avançar "com" o reconhecimento (Jean Luc-Nancy, 2006). Minha aposta em pensar o currículo "enquanto" emerge justamente diante de uma tentativa de (in)determinar sua temporalidade e, com isto, demonstrar sua (in)finitude. "Enquanto" é uma conjunção que dá a ideia de tempo: durante o tempo em que, no tempo em que, no momento em que, quando. Esta não é a questão "central" no debate que proponho,

mas deve ser considerada, pois, de certa forma, está emaranhada com tudo aquilo que venho tentando propor.

Kelly Guyotte, Maureen Flint, BrianaKidd, Courtney Potts, April Irwin e Lauren Bennett (2019) propõem-se a pensar na noção de meanwhile que, em livre tradução, significa “enquanto isso”. Seu trabalho parte de um registro pós-humano, onde a prática pedagógica busca inspirações em quase-conceitos como os de “intra-ação”, de Karen Barad, e na “filosofia nômade”, de Rosi Braidotti. Para as/es/os autoras/autorus/autores, “[e]nquanto isso nutre um caminho para considerarmos sujeitos não unitários e feministas (nós) como habitando e movendo-se entre o tempo não linear e espaços fluidos” (ibid, p. 2, tradução nossa). Por meio desta ideia, Kelly Guyotte et al. (2019) se ocupam com uma escola - e um currículo - que possa promover fissuras nas lógicas temporais lineares e nas relações sempre tão dicotômicas. “Certamente enquanto isso não nos dá nenhuma finalidade, apenas aponta às relações produzidas, e à persistência de uma tendência não-linear” (ibid, p. 11, tradução nossa).

Como venho tentando dizer, não pretendo contrapor o “conceito” de “lugar de fala”, mas, a partir de uma leitura difrativa, pensar possibilidades outras que nos permitam propor noções, também outras, de currículo. Do mesmo modo como a “fala”, a “escuta” também ocupa, mesmo que provisoriamente ou “enquanto isso”, um espaço na escola e no currículo, “um lugar-a-si, um lugar como relação a si, como o ter-lugar de um si, um lugar vibrante como o diapasão de um sujeito, ou melhor, como um diapasão-sujeito” (Jean-Luc Nancy, 2013, p. 169). É uma “ocupação” que, na realidade, não “ocupa” absolutamente nada, pensada como uma experiência (im)possível de que aconteça (Rafael Haddock-Lobo, 2013) e que constitui-se como meio de abertura total ao que é inaudível (Jean-Luc Nancy, 2013). O som permanece mesmo quando já não mais está. Ele é espectro, fantasma, vibração. Ele é meio de propagação e, “enquanto” onda, passível de difração. O som “nada mais é do que se relacionar consigo” (Jean-Luc Nancy, 2013, p. 164) por meio da ressonância que compreende um fenômeno impossível de estabelecer-se somente com o “eu”, mas na constituição emaranhada com e “Outre”. Assim,

> [e]star à escuta é, então, entrar na tensão e na espreita de uma relação a si: não, é necessário sublinhar, uma relação a “mim” (sujeito suposto dado), e tampouco ao “si” de outro (o falante, o músico, ele também suposto dado, com sua sub-jetividade), mas a relação em si, pode-se dizer,

> tal qual forma um "si" ou um "a si" em geral, e caso algo como isso jamais chegue ao termo de sua formação (Jean-Luc Nancy, 2013, p. 166).

Deste modo, para finalizar, mesmo sem nada finalizar, retorno à Albert Henrique Silva e Iris Verena Oliveira (2023), quando esta e este assumem que "o compromisso com a luta antirracista no currículo não implica no estabelecimento prévio do que cabe na ideia de negritude" (p. 171), ou seja, em definições e fixações que se estabelecem em torno de, novamente, definições e fixações daquilo que se entende por negritude, "o que promoveria um estacamento do devir negro e, portanto, da diferença" (p. 171). Acredito que se o "lugar de fala" tem o papel de "demarcar" os posicionamentos dentro do cenário social, sustentando uma relação baseada nas "diferenças-entre", ele é meio para que se estabeleça um limiar muito sutil e complexo, ao mesmo tempo, que pode facilmente ser (cor)rompido, culminando na produção de hierarquias e relações dicotômicas.

Com isto, não quero dizer que não devemos mais nos valer do conceito em nossas lutas por reconhecimento, mas que, ao contrário, precisamos pensar outros modos de pensar-fazer currículo que fortaleçam práticas-políticas de coalizão. Por que não escutar? Perceber o que ressoa? Estar, "enquanto isso", à escuta do que soa? "Soar é vibrar em si ou por si: não é somente, para o corpo sonoro, emitir um som, mas é de fato se estender, transportar-se e se resolver em vibrações que de maneira concomitante o relacionam consigo mesmo e o colocam fora de si" (Jean-Luc Nancy, 2013, p. 164). Que possamos, ao contrário, emaranharmo-nos, mesmo que "enquanto isso", na constituição de outras narrativas de currículo, abrindo-nos ao que se apresenta e dispondo-nos a escutar o inaudível.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Débora Raquel Alves; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um novo olhar sobre o sentido de política nos estudos curriculares. **Roteiro**, v. 35, n. 02, p. 231-249, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Reguna L.; MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159 -188.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo Editorial, 2024.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas CL. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo**, [S.L.], v. 18, n. 32, p. 155-169, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2008.

FERREIRA, Ricardo Ribeiro. Rede de mentiras: a propagação de fake news na pré-campanha presidencial brasileira. **Observatorio** (OBS*), [S.L.], n. 1, p. 139-162, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2012.
GUYOTTE, Kelly W et al. Meanwhile: Posthuman Intra-Actions in/With a Post-Qualitative Readings Class. **Qualitative Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 109-121, 2019. https://doi.org/10.1177/1077800419868497

HADDOCK-LOBO, Rafael. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. **Educação e filosofia**, p. 259-274, 2013.

LAPOLLI, Édis Mafra Lapolli; PARANHOS, William Roslindo; WILLERDING, Inara Antunes Vieira. **DIVERSIDADES**: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças. 1 ed. Florianópolis - SC: Editora Pandion, 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice; ALBA, Alícia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2014.

MACEDO, Elizabeth; MILLER, Janet. Por Um Currículo "Outro": autonomia e relacionalidade. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.L.], v. 22, p. 1-17, 1 dez. 2022. Currículo sem Fronteiras. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo, SP: N-1, 2018.
NANCY, Jean-Luc. À escuta (parte I). **Outra Travessia**, [S.L.], n. 15, p. 159-172, 2013. http://dx.doi.org/10.5007/2176-8552.2013n15p159.

LUC-NANCY, Jean. **Ser, singular, plural**. [S. l.]: Arena Libros, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, [S.L.], v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PARANHOS, Will; JIMENEZ-JIMENEZ, Maria Luisa. "Por uma escola gorda!": difrações a partir do ativismo e estudos do corpo gordo. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 75, p. 150–165, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.78800.

PRECIADO, Paul [Beatriz]. Multidões queer: notas para uma política dos" anormais". **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 19, p. 11-20, 2011.

RANNIERY, Thiago. Ecoar o possível: do currículo queer à queerização da teoria de currículo. **ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, [S.L.], v. 9, n. 21, p. 27-44, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 29, p. 63-78, 2014.

SILVA, Albert H. de J.; OLIVEIRA, Iris V. Currículo-quilombo na escola do fim do mundo. **Revista Teias**, [S.L.], v. 24, n. 75, p. 166–175, 2023. https://doi.org/10.12957/teias.2023.79085.

ZEMBYLAS, Michalinos. Decolonisation as Dis-Enclosure: overcoming the dangers of positionality and identity in comparative education. **Comparative Education**, [S.L.], p. 1-18, 6 mar. 2024. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2024.2326751.

ISSN: 2176 - 1396

A ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA CURRICULAR

Stephany Alves Collares
Daiana Camargo

RESUMO

Este estudo tem como objeto a presença da arte nos currículos dos cursos de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Parte do problema de pesquisa: como a arte está presente na formação docente nos cursos de Pedagogia ofertados UEPG? Os objetivos principais foram analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da instituição, identificando a carga horária, os conteúdos e as abordagens relacionadas à arte, bem como compreender as possíveis lacunas e avanços na formação estética docente. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa documental, com análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos e das ementas das disciplinas. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Ostetto (2019), Martins (2011), Cunha (2001), Carvalho (2010) e Brougère (2004), que discutem a formação estética, a arte na infância e sua inserção nos processos educativos. Como resultados, verificou-se que a presença da arte nos currículos é pontual e com baixa carga horária, sendo, na maioria das vezes, integrada a disciplinas como ludicidade, corporeidade e cultura. A UEPG apresentou avanço com a reformulação curricular em 2024, incorporando autores que defendem a arte como linguagem essencial na Educação Infantil. Contudo, ainda há lacunas na articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere à formação docente para o trabalho com a arte. A ausência de bibliografias específicas sobre arte para crianças em algumas ementas revela a fragilidade na abordagem do tema. Conclui-se que, embora haja avanços pontuais, a arte ainda não ocupa espaço de centralidade na formação docente, sendo necessária a ampliação de sua presença como componente essencial nos currículos de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação docente. Arte na educação infantil. Currículo de Pedagogia. Formação estética. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Infantil constitui um campo de estudos que mobiliza discussões relevantes sobre os saberes necessários à docência e sobre os espaços ocupados pelas diferentes áreas do conhecimento nos currículos dos cursos de Pedagogia. Entre essas áreas, a arte, compreendida como linguagem expressiva e componente fundamental da formação humana, nem sempre ocupa lugar de destaque na formação inicial docente, sendo, por vezes, diluída em disciplinas de caráter transversal ou tratada de forma acessória. O presente trabalho insere-se nesse contexto e tem como foco analisar como a arte está inserida nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O interesse por esta investigação surgiu da constatação de

que, embora haja diretrizes curriculares nacionais que apontem para uma formação ampla, sensível e ética dos futuros docentes, a presença da arte nos currículos nem sempre reflete essa orientação. A partir disso, pergunta-se: como a arte tem sido contemplada na formação inicial docente nos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades estaduais paranaenses? Esta questão norteia o estudo e sustenta os objetivos de analisar os PPCs dessa instituição , compreender a carga horária destinada às disciplinas relacionadas à arte, bem como verificar o conteúdo, a bibliografia e os enfoques atribuídos a esse campo do saber. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter documental, com análise dos currículos disponíveis publicamente e das ementas das disciplinas, articulada a referenciais teóricos que discutem arte, infância e formação docente. Dentre os autores que fundamentam esta análise, destacam-se Ostetto (2019), Martins (2011), Cunha (2001), Carvalho (2010) e Brougère (2004), que contribuem para o entendimento da arte como linguagem da infância e como eixo formativo na docência. Ao identificar as aproximações e distanciamentos entre o campo da arte e a formação de professores na Educação Infantil, o estudo busca contribuir para o debate sobre a formação estética docente e sobre o papel da arte na constituição de práticas pedagógicas mais sensíveis e integradoras.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ

Apresentamos um breve recorte histórico apresentando a trajetória das universidades no estado do Paraná. Para compreender o contexto formativo no Paraná.

O Paraná possui sete universidades estaduais públicas, criadas em diferentes momentos. As primeiras, fundadas em 1969 durante o governo de Paulo Pimentel, são a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Em seguida, surgiram a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em 1987, e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em 1990. Posteriormente, vieram a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2006, e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em 2013. O ensino superior público no estado iniciou com a federalização da Universidade do Paraná (UP) em 1950, transformada na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A federalização representou um marco, garantindo maior investimento federal, ampliação de cursos e melhorias estruturais.

Até então, o ensino superior paranaense estava restrito à capital, Curitiba. Na década de 1960, o movimento de interiorização do ensino superior ganhou força com a criação das três primeiras universidades estaduais. Esse avanço foi impulsionado por lideranças políticas e comunitárias. A partir da década de 1980, o debate sobre o financiamento do ensino superior se intensificou. A Lei n.º 8.675/1987 (Brasil, 1987) garantiu a gratuidade nas instituições públicas, mas sua regulamentação trouxe impasses sobre quais serviços deveriam ser efetivamente gratuitos. Tentativas de reintroduzir a cobrança enfrentaram resistência de estudantes e da comunidade acadêmica, consolidando a defesa pela gratuidade. A trajetória das universidades públicas paranaenses é marcada pela expansão e pelos desafios na busca por um ensino superior público, gratuito e de qualidade, refletindo tensões financeiras e políticas ao longo das décadas.

2.1 A Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Fonte: Repositório da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2024).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a universidade localizada na região centro-sul do Paraná e abrangendo 22 municípios, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná através da Lei nº 6.034 em 6 de novembro de 1969 (Paraná, 1969) e pelo Decreto nº 18.111 em 28 de janeiro de 1970. A UEPG surgiu da junção de faculdades estaduais que antes funcionavam de forma independente, tornando-se uma das principais instituições de ensino superior do estado. O Curso de Pedagogia da UEPG foi criado pela Resolução CA nº 111 em junho de 1961, reconhecido pelo Decreto nº 62.690 em 10 de maio de 1968, e teve seu Projeto Político-Pedagógico publicado no

Diário Oficial da União em 16 de maio de 1968. O curso tem em vista formar profissionais para a docência na EI, nos anos iniciais do ensino fundamental, e para funções de gestão na educação básica. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, a docência é vista como uma ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, influenciado por relações sociais, étnico-raciais e produtivas, articulando conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, no diálogo entre diferentes visões de mundo.

Atualmente, o curso de Pedagogia UEPG conta com três matrizes curriculares vigentes, sendo: denominados de Currículo 2, currículo de adaptação, que atende à curricularização da extensão e a matriz curricular reformulada, após as discussões da CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019.

O Currículo 2, vigente desde 2013 é composto por 36 disciplinas obrigatórias distribuídas ao longo de 4 anos divididas em 10 áreas de conhecimento: Educação, Ensino e Pesquisa, Tecnologia, Prática de Ensino, Prática de Ensino e Gestão Educacional, Ensino, Educação Educacional, Gestão educacional, Pesquisa em Educação e Estágio Curricular. O acadêmico estará habilitado para atuar na Linha Formação Docência na Educação Infantil, Anos Iniciais Do Ensino Fundamental e Gestão na Educação Básica, deverá perfazer um total mínimo de 3.498 (três mil, quatrocentas noventa e oito) horas, sendo 1.088 (mil, e oitenta oito) horas em disciplinas de Formação Básica Geral, 408 (quatrocentas oito) horas em disciplinas de Prática como Componente Curricular, 1.258 (mil, duzentas cinquenta e oito) horas em disciplinas de Formação Específica Profissional,408 (quatrocentas oito) horas em Estágio Curricular Supervisionado,136 (cento e trinta seis horas disciplinas de Diversificação Aprofundamento, 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, incluídas nos grupos anteriores, distribuídas em, no mínimo, 4 (quatro) anos, no máximo,06 (seis) anos letivos.

3-METODOLOGIA

Para compreender a estrutura e as orientações pedagógicas presentes na formação acadêmica, optou-se pela análise documental, com foco na matriz curricular da universidade em estudo. Essa abordagem permite examinar os componentes curriculares, as disciplinas ofertadas, as cargas horárias e os eixos formativos,

ISSN: 2176 - 1396

revelando as intenções educativas e as concepções de conhecimento subjacentes (Ludke; André, 1986).

A análise da matriz curricular segue os pressupostos de Saviani (2013), que destaca a importância de investigar a organização dos conteúdos e suas relações com o projeto político-pedagógico da instituição.

3.1-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

1. Seleção do documento: Identificação da matriz curricular vigente.
2. Categorização: Análise das disciplinas por eixos temáticos (formação geral, específica, prática profissional).
3. Interpretação crítica: Relação entre a estrutura curricular e as diretrizes educacionais.

Essa metodologia permitirá entender as ênfases e as omissões presentes na formação, contribuindo para um debate fundamentado sobre como a arte é abordada na formação do professor da educação infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

4-DISCUSSÕES E RESULTADOS

Analisando a matriz curricular 2, encontramos a palavra arte em apenas uma disciplina de Formação Específica Profissional na área de conhecimento de Ensino com 68 H. A disciplina é denominada Ludicidade, corporeidade e arte, ministrada no 1° ano do curso. O Currículo ainda oferta as disciplinas de fundamentos metodológicos em Português, Matemática com carga horária de 102h cada, História, Geografia e Ciências Naturais com carga horária de 68h. As disciplinas de Fundamentos, as quais são disciplinas de áreas específicas, que acontecem no 3° ano da graduação, abordam as concepções teóricas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem do conhecimento na EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivos e função social do conhecimento, análise de currículos para o ensino. O papel do professor e o ensino das disciplinas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo central para análise e reflexão da práxis pedagógica, elaboração de recursos e materiais didáticos para o ensino,

avaliação e análise crítica do conhecimento nas propostas apresentadas nos livros didáticos.

Observando a ementa da disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte , verificamos que as referências que não aportam elementos de arte. São direcionadas 5 bibliografias que falam sobre música, ludicidade, cultura, jogos. Compreendemos que arte está presente na música, na cultura, mas sentimos falta de uma abordagem mais direta, que garanta que o discente entre esse componente curricular e para mais, que ele saiba associá-lo a sua prática, garantindo que a criança, lá na ponta, consiga ter acesso às múltiplas linguagens que a arte possibilita.

O currículo que compõe o Projeto Pedagógico - Currículo 2 (adequação curricular), vigente a partir de 2023 apresenta como diferencial somente a carga horária referente à curricularização da extensão, sem alteração em disciplinas e ementas. O Projeto Pedagógico - Currículo 3, vigente a partir de 2024 apresenta alterações significativas na estrutura curricular. O Currículo atual conta com o mínimo de 3655h e está organizado em três grupos a fim de atender a Resolução CNE/CES n° 07, de 18 de dezembro de 2018, formação básica geral (Grupo I), abrangendo as áreas de conhecimento como: Didática e Fundamentos da Educação, formação específica profissional (Grupo II), com áreas de conhecimento como Infância, Psicologia e Didática e prática pedagógica (Grupo III) com disciplinas de estágio. A extensão universitária passou a integrar o currículo do curso, com a destinação de carga horária para o desenvolvimento de práticas extensionistas, com 366 h.

Estudando esse Currículo, percebemos a mudança na disciplina que era denominada Ludicidade Corporeidade e Arte e agora passa a se chamar Ludicidade, Corpo em Movimento e Arte, que aborda conceitos e concepções de ludicidade, corpo em movimento e arte nos processos educativos da criança, destacando as áreas de conhecimento na constituição desses eixos. A disciplina também explora as crianças, seus brincares, seus corpos e manifestações culturais, aspectos teórico-práticos da ludicidade, do corpo em movimento e da arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental também são abordados, com carga horária de 68h. O que também nos chama a atenção é que a bibliográfica foi atualizada incluindo autores como Brougère (2004), Camargo (2014), Cunha (2014), Huizinga (2008) e Ostetto (2021). Autores que trazemos em nossa pesquisa e defendem a arte na educação. Sabemos da importância e do avanço que essa bibliografia trará aos acadêmicos,

enriquecendo os debates e trazendo a arte para reflexões de campo teórico e prático (considerando que os autores apontam a importância das experiências).

Observamos que essa atualização do Currículo trouxe mudanças importantes, especialmente em aspectos como as linguagens na educação infantil. Nesse âmbito, diferentes linguagens – incluindo dimensões lúdicas, estéticas, sonoras e gráficas – são reconhecidas como elementos essenciais para a constituição da criança enquanto sujeito sócio-histórico e dialógico. Tais linguagens abrangem diversas formas de expressão, entre as quais a arte ocupa um papel de destaque. No que se refere à formação do leitor de literatura infantil, a diversidade de suportes e linguagens presentes nesse gênero literário é destacada como um recurso indispensável.

A literatura infantil, frequentemente enriquecida por elementos artísticos, desempenham um papel crucial no estímulo à leitura e na construção de sentidos pela criança. As práticas pedagógicas, conforme enfatizado no novo documento curricular, devem articular diferentes áreas do conhecimento, incluindo a arte, de forma integrada. A utilização de recursos e materiais didático-pedagógicos adequados ao trabalho docente é um aspecto central nesse processo, valorizando abordagens que explorem as potencialidades expressivas e criativas dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a arte não seja explicitamente nomeada como um eixo do currículo, ela se revela como um elemento transversal aos eixos interdisciplinares que estruturam o curso. Esses eixos – docência e processos de aprendizagem, inclusão escolar e social, educação e tecnologias, e organização e gestão do trabalho pedagógico – buscam conferir unidade à formação ao longo dos quatro anos de curso, permitindo que a arte permeie e enriqueça os diversos campos do saber.

A prática pedagógica, abordada nas disciplinas de “Pesquisa e Prática Pedagógica”, deve ser planejada de forma articulada com os referenciais teóricos e as demais disciplinas do curso, inclusive aquelas relacionadas à arte. Essa integração contribui para a formação de profissionais reflexivos e preparados para lidar com as complexidades do campo educacional. Destacamos que no Currículo 3, vigente desde 2024, encontramos o termo “infância” como área de conhecimento, nos quadros de estruturação dos grupos de disciplinas (PPC, p. 45 a 49). Tal área é composta pelas disciplinas: Organização da prática pedagógica na Educação Infantil e a disciplina

optativa Concepções e práticas em EI.

Podemos apontar um avanço significativo entre os documentos analisados, apontando ampliação da abordagem da arte na formação do professor. A ênfase na arte reflete a importância da expressão, da criatividade e da cultura nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A presença da arte visa formar um profissional capaz de utilizar diferentes linguagens e manifestações culturais como ferramentas pedagógicas. Interessa-nos, de imediato, destacar o campo disciplinar Arte-Educação como componente curricular essencial à formação docente, especialmente por ser campo que parece mobilizar e integrar, de modo mais substancial, as dimensões teóricas e práticas numa intervenção docente. Variadas pesquisas sobre essa temática já foram por nós realizadas, como forma de aprofundarmos saberes, bem como de garantirmos maior visibilidade e força política no jogo de forças que perpassa pela legitimação desse campo de saber nas instituições educativas e demais espaços da sociedade (*Moraes et al*., 2020, p. 45).

Sendo assim, precisamos compreender a Arte como um componente curricular essencial à formação docente, capaz de mobilizar e integrar as dimensões teórica e prática da intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 8.675, de 30 de julho de 1987. Dispõe sobre a gratuidade das instituições de ensino públicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jul. 1987.

CARVALHO, A. M. P. *Arte-educação: fundamentos e técnicas*. São Paulo: Papirus, 2010.

CUNHA, S. R. V. *O ensino das artes plásticas na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. C. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2011.

MORAES, M. C. et al. *Arte na formação docente: políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013

OSTETTO, L. E. (Org.). *Arte, infância e formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2019.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2021.

PARANÁ. Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969. Cria a Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 7 nov. 1969.

UEPG. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024.

ISSN: 2176 - 1396

CAPITAL CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: O ACESSO AO CONHECIMENTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Alex Bruno Fendiekovski[1]

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o capital cultural no contexto do ensino de História e sua influência no acesso ao conhecimento escolar por parte dos estudantes. A partir do conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, o estudo investiga como todo esse contexto impacta o ensino de História, considerando as diferentes formas de saberes. O problema central da pesquisa consiste em compreender de que maneira e o acesso à tecnologia e as discussões sobre capital cultural interfere na construção do conhecimento histórico. O objetivo é analisar as implicações dessas desigualdades no ensino de História e propor práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com base em revisão bibliográfica e análise teórica de autores como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Lúcia Santaella. Além disso, fundamenta-se na noção de capital cultural e sua relação com o currículo escolar, as práticas pedagógicas e o uso das tecnologias. Os resultados indicam que o capital cultural influencia significativamente o desempenho dos alunos, tanto na apropriação dos conteúdos quanto na sua interação com os meios escolares e tecnológicos. O ensino de História, quando pautado em uma abordagem tradicional e distante das vivências dos estudantes, tende a reproduzir desigualdades. Contudo, práticas pedagógicas que valorizam saberes diversos, o uso crítico das tecnologias e as múltiplas narrativas históricas demonstram potencial para tornar o ensino mais significativo. Dessa forma, o reconhecimento do capital cultural dos estudantes é essencial para uma educação histórica mais inclusiva e transformadora, capaz de promover a cidadania e o respeito no ambiente escolar.

Palavras-chave: Capital Cultural. Ensino de História. Tecnologia. Tecnologia. Bourdieu.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação crítica e cidadã dos indivíduos, permitindo a compreensão do passado e a construção do presente. Contudo, para que esse processo educativo seja efetivo e inclusivo, é essencial considerar as diversas formas de conhecimento que podem enriquecer a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o conceito de "capital cultural", desenvolvido por Pierre Bourdieu, surge como uma das possibilidades para compreender como as desigualdades impactam o acesso a diferentes formas de saber e, consequentemente, o ensino de História nas

[1] Formado em Licenciatura em História pela PUC-PR, mestrando em educação pela Pontíficia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), alexfendiekovski1@gmail.com

escolas.

O capital cultural, conceito este que será desenvolvido ao longo do artigo, refere-se ao conjunto de recursos simbólicos, culturais e educacionais que um indivíduo possui e que influenciam diretamente sua capacidade de compreender, interpretar e interagir com o mundo, tal visão foi desenvolvida pelo estudioso Pierre Bourdieu, comentada e discutida por diversos estudos e autores. Essa noção pode ser aplicada ao ensino de História, pois determina em grande parte o acesso dos alunos a saberes acadêmicos, bem como a sua capacidade de absorver e produzir conhecimento histórico. Este artigo propõe-se a analisar como o capital cultural interfere no ensino de História, explorando as desigualdades presentes nas escolas e discutindo possíveis caminhos.

2 DESENVOLVIMENTO

O conceito de capital cultural, na obra de Bourdieu, é entendido como os saberes e recursos simbólicos que os indivíduos possuem e que são valorizados nas esferas sociais, acadêmicas e culturais. Esse capital pode se manifestar de diversas formas, como o acesso à educação formal, o domínio de certos códigos linguísticos, o consumo de produtos culturais específicos (livros, filmes, música) e as experiências vividas em diferentes contextos sociais. Dessa maneira, o capital cultural está intimamente relacionado à posição social dos indivíduos e à sua inserção em um determinado campo cultural e educacional.

No artigo de Oliveira e Cruz (2014, p. 1251), podemos perceber que ambas apresentam, de forma objetiva, que a acumulação de capital cultural está vinculada com diversas estruturas do cotidiano dos estudantes. Por isso, a noção de “acúmulo” de questões culturais — em um instinto de compreensão, até então, econômica. As autoras acrescentam que a institucionalização desse capital cultural ocorre a partir dos diplomas escolares, títulos e conhecimentos que são garantidos legalmente. Dessa maneira, pensando no ensino de História como uma etapa que tais indivíduos perpassam para legitimar seus títulos ou pensando como área de crescimento crítico da realidade, as formas pelas quais

os indivíduos consomem, e têm acesso, a espaços artísticos, como supracitado, é intrínseco ao processo geral.

Quando aplicado ao ensino de História, o capital cultural pode influenciar a forma como os alunos se aproximam dos conteúdos abordados em sala de aula. Estudantes oriundos de contextos sociais mais favorecidos tendem a ter mais acesso a recursos culturais, como livros, museus, viagens e outras experiências que favorecem uma compreensão mais ampla da história. Já os alunos de classes sociais mais baixas, muitas vezes, têm um acesso restrito a esses recursos. Isso é notável quando o Sociólogo apresenta a noção de que a:

> acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (Bourdieu, 1997, p. 86)

Porém, uma questão fundamental é compreender que mesmo com essa limitação, de experiências e vivências, isso não deve invalidar ou excluir a bagagem trazida por estudantes, em condições cerceadas, de seus contextos de vivência e em sua historicidade.

Além disso, o capital cultural influencia diretamente a relação dos estudantes com o currículo escolar. O conteúdo e as abordagens pedagógicas adotadas nas escolas variam de acordo com essas posturas. Isso se reflete na maneira como os alunos percebem a História e como ela é ensinada. Enquanto algumas escolas oferecem recursos didáticos e materiais pedagógicos modernos, outras carecem de infraestrutura adequada, por exemplo. Essa disparidade tem um impacto direto na qualidade do ensino de História e na forma como os alunos se relacionam com o saber histórico.

Estudantes provenientes de classes sociais mais altas têm, em geral, um acesso mais amplo a livros, visitas a museus, cinema, internet e outras fontes de conhecimento. Esse acesso facilita a construção de um repertório cultural que favorece a compreensão e a interpretação da História, tornando-os mais preparados para discutir e refletir sobre os temas abordados em sala de aula.

Um exemplo, tirado do trabalho de Bourdieu é quando o autor retrata a comparação com as oportunidades de acesso ao ensino superior, fica demonstrado na passagem abaixo que:

> [...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta que ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem da camada média. (Bourdieu, 1989, p.5)

Essas desigualdades não são refletidas apenas no período de sua publicação ou no caso das aprovações (acesso), mas também no próprio modo como os conhecimentos são transmitidos nas escolas. O currículo de História, e a historiografia de forma geral, privilegiou, e continua privilegiando, uma abordagem tradicional, que muitas vezes desconsidera as vivências e as culturas dos estudantes de diferentes contextos sociais ou de grupos que nem sempre são os pontos de atenção de toda escrita e prática na educação e na História. A falta de conexão entre o conteúdo ensinado e as experiências de vida dos alunos pode gerar dificuldades em todo esse processo.

Portanto, o ensino de História precisa se preocupar em proporcionar uma educação que seja inclusiva e que reconheça as diferentes experiências e visões de mundo dos alunos, independentemente de seu capital cultural. Indo na intenção passada por Bourdieu de que existe uma:

> “hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes, onde a lógica própria de um sistema tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (1989, p. 56)

Buscando que esse ensino caminhe na direção oposta do interesse de manutenção desse grande passo a passo deixado.

Pensando nessa possibilidade de não realizar uma manutenção de poucos indivíduos determinando, e possuindo (no sentido do capital), os conhecimentos e o poder de narrativa é possível pensar em mudanças quanto à prática, e ao trabalho, com os estudantes. A valorização do saber popular, das manifestações culturais locais e das diversas formas de história, como a

oralidade e as experiências não documentadas, é uma das formas de democratizar o conhecimento histórico nas escolas.

Uma das maneiras mais eficazes de superar as desigualdades causadas pelo capital cultural no ensino de História é garantir que as diversas perspectivas históricas sejam incluídas no currículo escolar. Isso significa não apenas incluir os relatos dominantes, como os dos grandes eventos políticos e sociais, mas também dar voz às narrativas de grupos marginalizados ou esquecidos pela historiografia tradicional. A História não é uma linha única e linear; ela é plural, composta por múltiplas vozes e experiências. Por isso, incluir essas perspectivas na educação histórica é fundamental para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e inclusiva do passado.

Além disso, é essencial que o currículo de História seja flexível e capaz de dialogar com as realidades e as necessidades dos estudantes. Isso pode ser feito por meio de uma abordagem interdisciplinar, que articule a História com outras áreas do conhecimento, e que permita aos alunos estabelecer conexões entre o passado e o presente.

O uso de novas tecnologias e recursos didáticos também pode ser um importante aliado na ampliação do acesso ao conhecimento. A internet, por exemplo, pode fornecer uma infinidade de materiais e fontes históricas, permitindo que os alunos acessem conteúdos diversificados e se envolvam com a História de maneira mais interativa. A utilização de filmes, documentários, podcasts e outros recursos multimodais pode ajudar a enriquecer o ensino de História, tornando-o mais atrativo e acessível para todos os estudantes.

Pois Lúcia Santaella (2008, p. 23) já apresenta que: “as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade.”, portanto ao observar a utilização de filmes, documentários, podcasts e outros recursos multimodais pode ajudar a enriquecer o ensino de História, tornando-o mais atrativo e acessível para todos os estudantes, indo além das visões conservadores e dos paradigmas tradicionais, pois são meios já encontrados nos cenários dos estudantes que vivem uma transformação ativa.

Essas plataformas digitais promovem uma aprendizagem mais participativa e interativa, que pode ser muito eficaz para estimular a curiosidade e o pensamento crítico. Ao trabalhar de forma colaborativa, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e de desenvolver habilidades de análise e argumentação que são essenciais para o estudo da História.

No entanto, é importante ressaltar que, embora as tecnologias possam ser uma ferramenta poderosa na democratização do ensino de História, elas também podem reforçar as desigualdades existentes se não forem usadas de maneira equitativa. O acesso a computadores e à internet continua sendo um desafio para muitos contextos. Portanto, é fundamental que o uso de tecnologias no ensino de História seja acompanhado de políticas públicas que garantam o acesso a essas ferramentas, criando condições para que todos os estudantes possam se beneficiar de suas potencialidades.

O ensino de História não deve ser visto apenas com os olhares positivistas, mas como um campo em mudança e que possibilita às transformações sociais. A História é um campo de reflexão e construção crítica que permite aos indivíduos questionar o presente, compreender as dinâmicas de poder e refletir sobre as desigualdades sociais.

Ao considerar o impacto do capital cultural no ensino de História, é possível perceber que o conhecimento histórico não é neutro. Ele é, muitas vezes, construído a partir de uma perspectiva dominante, que reflete as experiências e os interesses das classes sociais mais privilegiadas. Quando se atenta a esse debate é inegável apresentar a importância de Paulo Freire (2021), principalmente com suas obras sobre os diferentes saberes e a noção posta em pedagogia do oprimido. Levando em consideração, dessa forma, que os estudantes que apenas repetem discursos, cartilhas e memorizam são criados em modelos que são buscados já pensando no posterior.

No entanto, valorizar as diversas narrativas históricas, contribui para um ensino mais amplo, onde todos os grupos possam se sentir representados e respeitados. Dessa forma, tendo a noção de evitar um poder unilateral das

informações, já que o capital cultural traz essa noção do poder enquanto posse de informações, gostos e práticas culturais (Silva, 1995)

Além disso, ao trabalhar com uma abordagem mais inclusiva e crítica da História, a escola cumpre seu papel de transformar as relações de poder e de contribuir para a redução das desigualdades sociais.

Dessa forma, o conceito de capital cultural, tal como apresentado por Pierre Bourdieu, oferece uma chave importante para compreender as disparidades no ensino de História e como essas desigualdades afetam o acesso dos estudantes ao conhecimento. Como citado anteriormente, a distribuição desigual do capital cultural, que se reflete nas diferenças de acesso a recursos educacionais e culturais, impacta diretamente a forma como a História é aprendida e vivenciada nas escolas. Isso evidencia que as desigualdades sociais não se limitam ao campo econômico, mas se estendem ao campo simbólico e cultural, afetando as possibilidades de cada indivíduo em participar plenamente do processo educativo.

Quando pensamos na História como um campo que deveria contribuir para a formação crítica e cidadã, é impossível ignorar o fato de que o ensino de História, muitas vezes, reforça as desigualdades ao priorizar um saber eurocêntrico, homogêneo e distante das realidades dos estudantes de classes populares.

Além disso, a proposta de um ensino de História mais acessível e democrático não se resume apenas à revisão do currículo ou à ampliação do acesso a recursos materiais, como livros e tecnologias. Pois, é apresentado que ao pensar nessas questões podemos compreender, justamente, que diante dessas:

> investigações dos processos de aprendizagem permitem realizar uma aproximação com o que realmente acontece no cotidiano escolar, possibilitando sugerir e compartilhar mudanças nos respectivos processos, bem como contribuir para os processos constitutivos da formação das territorialidades locais, regionais, nacionais e mundiais, na perspectiva da cidadania democrática e inclusiva. (Schmidt, 2020, p. 26)

Portanto, para que ocorra justamente essas mudanças e que o processo do ensino de História percorra caminhos para além das grandes narrativas dos tidos vitoriosos e dos grupos do poder, ocorre uma necessidade de procedimentos, práticas e formas de pensar que possam beneficiar a educação histórica.

3 A RELAÇÃO ENTRE A TECNOLOGIA E O CAPITAL CULTURAL.

Como visto, o capital cultural se manifesta de diversas maneiras, como no domínio de línguas, no acesso a práticas culturais ou aos diversos tipos de conhecimento. Em um contexto educacional, o capital cultural influencia diretamente o desempenho dos alunos, pois aqueles que possuem maior acesso a recursos culturais (como livros, museus, experiências de viagem e convivência em ambientes diversos) tendem a ter vantagens na interação com as burocracias e práticas escolares e, até mesmo, processos seletivos.

No trabalho de Riedner e Pischetola (2021) é traçado um paralelo entre o capital cultural e as tecnologias, que são citadas no artigo como “Capital tecnológico”, mas aqui não será guiado por esse conceito, apenas em suas contribuições na discussão com o pensamento de Pierre Bourdieu. Por isso, no artigo os pesquisadores trazem que esse tecnológico corresponderia:

> ao conhecimento e uso das tecnologias digitais, resultante do tempo de trabalho investido nos processos de aprendizagem (formais ou informais). Ele compreende o processo de socialização básico, onde os saberes que envolvem o uso das tecnologias são preponderantes; o grau de apropriação tecnológica (domínio das tecnologias digitais); o grau de afinidade com as tecnologias digitais; conjunto de saberes e práticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. (Riedner; Pischetola, 2021,p. 6)

Dessa forma, é possível compreender que em um contexto de tantas discussões envolvendo as questões tecnológicas (desde o uso do celular até as grandes inovações das inteligências artificiais), muitas vezes perde-se a noção de que o acesso a serviços online, notebooks, smartphones, desktops e as mais novas tecnologias é algo que se faz necessário de uma forma crítica.

A relação entre capital cultural e tecnologia no ensino é complexa, pois ambas influenciam a educação. O capital cultural de um estudante pode afetar a sua interação com as tecnologias, como por exemplo, estudantes provenientes de contextos familiares com maior capital cultural tendem a utilizar as tecnologias de maneira mais eficaz, desenvolvendo habilidades digitais mais rapidamente e aproveitando ao máximo as ferramentas de ensino online. Eles, muitas vezes, possuem um ambiente tecnológico, fatores essenciais para um uso produtivo das tecnologias.

Contudo, a tecnologia também pode ser uma aliada na redução dessas desigualdades, a utilização de aplicativos de aprendizagem e as plataformas com diversos materiais podem democratizar tal acesso, permitindo que mais pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a função da tecnologia no ensino vai além do simples acesso, pois deve ser algo pensado no sentido de garantir que todos os alunos tenham as ferramentas necessárias para utilizar a tecnologia de forma eficaz.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História desempenha importante papel na formação de indivíduos críticos. Contudo, as desigualdades no acesso ao capital cultural, que envolvem os diferentes conhecimentos, valores e experiências que os estudantes trazem de seus contextos sociais, podem interferir significativamente nesse processo. Criando barreiras para que muitos alunos tenham acesso pleno ao saber histórico e, por consequência, à construção de uma visão mais ampla e diversificada da História. Quando essas disparidades não são devidamente abordadas, corremos o risco de perpetuar uma educação que reforça visões homogêneas e simplificadas do passado, deixando de lado as narrativas e interpretações.

Para superar essas desigualdades a utilização das novas tecnologias e recursos didáticos, quando de forma equitativa e inclusiva, apresentam potencial. Além disso, é fundamental que o currículo seja flexível e adapte-se às

necessidades dos alunos, possibilitando que eles se vejam representados nas narrativas históricas e que suas experiências culturais sejam valorizadas.

Educadores bem-preparados, com uma formação crítica e atenta às questões culturais e sociais dos alunos, são capazes de criar um ambiente de ensino mais inclusivo e capaz de promover uma aprendizagem significativa. É importante, portanto, que o ensino de História não se limite a transmitir fatos, mas se torne uma ferramenta de análise e reflexão.

Por fim, o ensino de História deve ser um meio de transformação social, possibilitando que os estudantes compreendam as complexidades do passado e, a partir disso, se entendam enquanto agentes históricos. Ao promover um ensino que valorize as diferentes formas de conhecimento e as diversas culturas presentes na sala de aula, será possível construir uma sociedade mais inclusiva, democrática e capaz de enfrentar os desafios do futuro. O capital cultural, dessa forma, pode ser visto como um início de conexão com os diversos caminhos que surgem.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** a desigualdades frente à escola e à cultura. Educ. Rev., Belo Horizonte (10): 3-15, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1989.

OLIVEIRA, Leiry Kelly Silva; CRUZ, Raimunda Costa. ***Capital cultural e educação:*** *uma análise da obra de Bourdieu*. 2014. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Acesso em: Jan, 2025.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital, capital cultural e capital tecnológico: uma análise das práticas pedagógicas no ensino superior. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 57, p. 1-20, e15907, abr./jun. 2021

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 23–32, 2008. DOI: 10.15448/1980 3729.2003.22.3229. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/32

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultura, Classe e Gênero em Bourdieu. **INFORMARE – Cad Prog Pós-Grado** CioInf., v.l, n.2, p.24- 36, jul./dez. 1995.

CAMINHAR NA CIDADE COMO PRÁTICA EDUCATIVA: ENSAIO DE UMA TESE EM TRAVESSIA

Thiago Luiz Cachatori[1]

Kátia Maria Kasper[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Aborda o ato de caminhar pela cidade como uma prática educativa, capaz de tensionar perspectivas curriculares tradicionais, configurando-se como uma educação da atenção. A pesquisa inspira-se na cartografia como metologia de pesquisa, conforme propõem Kastrup, Passos e Escóssia (2020). O texto caminha com os afetos e registros que se engendram no ato de caminhar pela cidade de Curitiba, compreendendo o andar como gesto de atenção a si e ao mundo, deslocando certezas e abrindo possibilidades diversas. O percurso metodológico desenha-se com uma escrita que se aproxima da errância e da atenção ao minoritário. As trilhas conceituais de Frédéric Gros (2023), Doreen Massey (2000, 2008 e 2017), Francesco Careri (2017), Tim Ingold (2020) e Marlucy Alves Paraíso (2023) são convocadas como companheiras de caminhada, trazendo esse perambular como suspensão da identidade, como prática educativa de educações outras. Às teorias, somam-se anotações cartográficas do autor, vivências urbanas que encarnam os conceitos e os ampliam na tessitura do cotidiano. A cidade, em suas margens, ruídos e pausas, emerge como território formativo. Caminhar torna-se ato de resistência aos automatismos, ao produtivismo e às homogeneizações da docência. O texto produz indícios de uma possível pedagogia do encontro, de uma educação da atenção. Trata-se de um convite para pensar o/a educador/a como aquele/a que caminha, não para transmitir, mas para corresponder (INGOLD, 2020), acompanhar, andar junto. Caminhar como modo de estar no mundo com mais presença e atenção.

Palavras-chave: Caminhar. Cidade. Atenção. Espaço. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

No atravessamento cotidiano das cidades, a pressa, o ruído e a funcionalidade parecem ter colonizado os corpos e as relações. A educação, imersa nesse contexto, muitas vezes se apega a formas rigidamente estruturadas como máquina, negando a corporeidade, o imprevisível e a possibilidade de aprendizado nas bordas, em situações não planejadas, como por exemplo, a potência do caminhar na cidade como prática educativa.

Este texto consiste em um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Aborda possibilidades de atravessar a cidade e seus ritmos como prática

[1] Doutorando em Educação (PPGECM), Universidade Federal do Paraná, tcachatori@gmail.com.
[2] Doutora em Educação (UNICAMP), professora titular do DTPEN/Universidade Federal do Paraná, katiakasper@ufpr.br

educativa. Um texto que caminha, que se perde e se encontra entre calçadas, praças, becos e silêncios, buscando reabrir frestas para uma pedagogia do encontro, da atenção e da errância.

Como pode o ato de caminhar pela cidade desterritorializar práticas docentes e propor uma outra relação entre educação, corpo e espaço? Como construir uma ação educativa que experimente perder tempo, parar, errar e reaprender com o que é vivo em uma cidade? Experimentar a lentidão e a atenção. O presente texto busca tecer um diálogo entre conceitos que permeiam estas questões e, ao mesmo tempo, trazer algumas notas de diário de campo com escritas construídas no caminhar pela cidade de Curitiba.

Pretende-se compreender o espaço urbano como território educativo, afetivo, político. Gerar inquietações e reflexões com o ato de caminhar na cidade, enquanto experiência corporal, sensível e errante. Tomar o ato de caminhar no espaço urbano como ação educativa que pode tensionar algumas perspectivas educacionais tradicionais, abrindo outras possibilidades de sentir, pensar, agir e aprender com os mundos urbanos. Para isso, conversamos com autoras/es como Frédéric Gros (2023), Francesco Careri (2017), Tim Ingold (2020), Doreen Massey (2000, 2008 e 2017) e Marlucy Alves Paraíso (2023).

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa em andamento dialoga com autores/as, ideias e também com trajetos percorridos, experimentados. Com os encontros que são dão nas caminhadas na cidade de Curitiba. Encontros que convocam a atenção, a escuta, um corpo atento, presente e aberto. Essas caminhadas também ensinam a criar essa abertura para a alteridade.

Caminha entre territórios da filosofia da diferença, da geografia e da educação. A escrita acontece também como caminhada, buscando deixar espaço para o que não está previamente traçado, mas processualmente, com a cidade viva. Toma como dispositivos criativos a perambulação, a errância e a atenção. Caminhar é também construir pensamento.

A metodologia escolhida é a cartografia tal como proposta por Kastrup, Passos e Escóssia (2020), inspirada em Deleuze e Guattari (1995, 1997, 2010). Compreendida não como técnica de representação, mas como metodologia

especialmente interessante no acompanhamento de processos e trajetos em sua emergência viva. A cartografia, aqui, é convocada como modo de pensar e pesquisar que rejeita a distância do/a observador/a e se inscreve no próprio movimento do vivido. Ganha relevância a construção de uma abertura para o desconhecido, para o que não se sabe. O/a cartógrafo/a se deixa afetar pelos acontecimentos. Aprende a escutar e ser atravessado/a pelas forças do campo. Nesta tessitura, caminhar é mais que deslocar-se: torna-se um modo de conhecer, de registrar intensidades, de sentir os contornos da cidade como território formativo e de criação. Território de transformação. Ao propor uma escrita que acompanha os gestos do corpo errante pela cidade e modos como é interpelado pelo que acontece, o presente texto se configura como uma cartografia sensível, que busca dar visibilidade às forças invisíveis que atravessam a experiência urbana e educativa, que se desenham com os pés.

Caminhar, assim, é também produzir pensamento. É neste passo errante e atento que se inscrevem as trilhas teórico-conceituais que sustentam este ensaio. As ideias que se seguem não constituem um bloco fechado de referências, mas um tecido em constante cruzamento com a paisagem, encarnando-se também em notas de diário de campo.

3. DESENVOLVIMENTO

Atravessamos aqui algumas trilhas teóricas que se entrelaçam na tentativa de compreender o caminhar não apenas como deslocamento, mas como gesto educativo, político e poético.

Frédéric Gros, em sua obra “Caminhar, uma filosofia” (2023), propõe pensar o caminhar como um ato de suspensão do mundo e, ao mesmo tempo, de reencontro com a vida. Para ele, caminhar é libertar-se dos grilhões da identidade e da produtividade. Envolve estar fora, ser ninguém. Na caminhada, o corpo se torna paisagem, respira com o mundo, dissolve-se na lentidão da presença. Gros (2023) também nos fala da caminhada como fuga, como experiência de abandono e renúncia, uma forma de resistir à pressa e ao excesso de significado que a modernidade impõe.

“Nas margens do Rio Belém, enquanto se caminha na borda do rio, entre o asfalto e um leve cheiro de esgoto, há um ruído de pneus de bicicletas que passam na ciclovia. Andanças com

outro tempo e outro espaço. O tempo dilata-se no passo lento. Penso em Gros. Ali, naquele instante sem urgência, estou de passagem. A paisagem me respira." (Anotações cartográficas do autor).

Se em Gros (2023) o caminhar dissolve a identidade e sustenta o gesto de fuga, Francesco Careri com o livro "Caminhar e parar" (2017) amplia essa compreensão ao situar o corpo caminhante como produtor de espaço, como presença ativa no fazer da cidade. Arquiteto e pesquisador, Careri entende o caminhar como uma prática estética, política e educativa. Para ele, caminhar é atravessar os vazios urbanos, os territórios esquecidos, os interstícios. É fazer cidade com o corpo, é produzir espaço em escala 1:1. O autor propõe uma didática peripatética, em que o conhecimento é produzido na relação com o caminho, com o acaso, com os encontros. Caminhar, para ele, é também tropeçar, errar o rumo, acolher o imprevisível como parte do processo formativo.

"No centro histórico de Curitiba, tropecei, literalmente, em uma calçada rachada. Um senhor que passava segurou o sorriso, mas soltou algo no canto da boca. Não nos conhecíamos, mas nos compreendemos no ato. O caminhar ensina que o erro não é desvio, mas caminho." (Anotações cartográficas do autor).

A potência formativa do tropeço em Careri (2017) encontra ressonância em Tim Ingold. Em "Antropologia e/como educação" (2020), Ingold propõe uma educação que se dá na correspondência e não na transmissão. Ambos apontam para a abertura ao mundo como condição da aprendizagem, mas Ingold (2020), por sua vez, nos convida a pensar a educação como correspondência, como prática de atenção. Ele critica os modelos de transmissão e propõe uma educação que se dê no "fazer passando por", na abertura ao mundo, na escuta ativa. A caminhada, nesse sentido, é um modo de educar-se com o mundo, de formar-se na relação entre corpo, ambiente e outros seres. A educação deixa de ser conteúdo a ser transmitido e torna-se experiência compartilhada de devir.

"Subindo a Rua São Francisco, os passos desaceleram diante de uma criança que corre atrás de pombas na praça do cavalo babão. Uma senhora canta num banco de pedra. Ao passar por elas, escuto sem querer. Aprender não é olhar de longe. É passar por, é deixar-se tocar." (Anotações cartográficas do autor).

Caminhar, então, envolve também tecer relações. É nesse ponto que Doreen Massey, em "Pelo espaço: uma nova política da espacialidade" (2008) nos convoca a compreender o espaço não como cenário, mas como encontro, como campo relacional onde o caminhar revela forças, presenças e ausências. Em "A mente geográfica" (2017), a autora problematiza o conceito de espaço como algo fixo ou neutro. Para ela, o espaço é sempre uma constelação de relações, um emaranhado de trajetórias em interação. Espaço é o lugar onde as diferenças se encontram e se transformam. Assim, o caminhar na cidade pode ser compreendido como uma forma de abrir-se ao espaço como relação viva, de experimentar o urbano como campo de forças e possibilidades.

"Curitiba me educa no entre. O pixação na parede sussurra "a cidade é nossa!". O vendedor que acena, o estudante que mexe no celular, o vento que me faz colocar o capuz. Todos ensinam sem saber. Caminhar é atentar-se a esses encontros em silêncio." (Anotações cartográficas do autor).

Se o espaço é relação viva, o currículo também precisa sê-lo. As contribuições de Marlucy Alves Paraíso em "Currículo: teorias e políticas" (2023) apontam o currículo como campo de disputa política, cultural, epistemológica, ética, estética. Uma trama de vozes, tensões e potências. Aponta também um currículo-menor, como um campo de criação e de resistência. Nesse sentido menor e minoritário, podemos pensar em um currículo caminhante, errante, que possa perturbar as homogeneizações, as reiterações do mesmo. Nele, o caminhar pode ser uma possibilidade de romper com alguns dos sentidos estabelecidos e propor uma travessia curricular mais sensível, encarnada e aberta ao mundo. Sair dos espaços fechados, das clausuras não apenas espaciais e pensar/construir resistências às forças que nos querem conformes.

Currículo caminhante, errante, aberto às experimentações. Nele a experiência, o corpo e a cidade se tornam elementos constitutivos da formação.

"A experiência do caminhar torna-se um gesto de refazer a docência. Cada desvio é uma lição. Cada encontro nas esquinas é uma outra forma de planejamento pedagógico, não linear, não conteudista, mas intensivo, poético, implicado. A cidade, com seus cheiros, suas frestas e seus ruídos, transforma-se em território formativo." (Anotações cartográficas do autor).

Figura 1 – Atenção ao chão

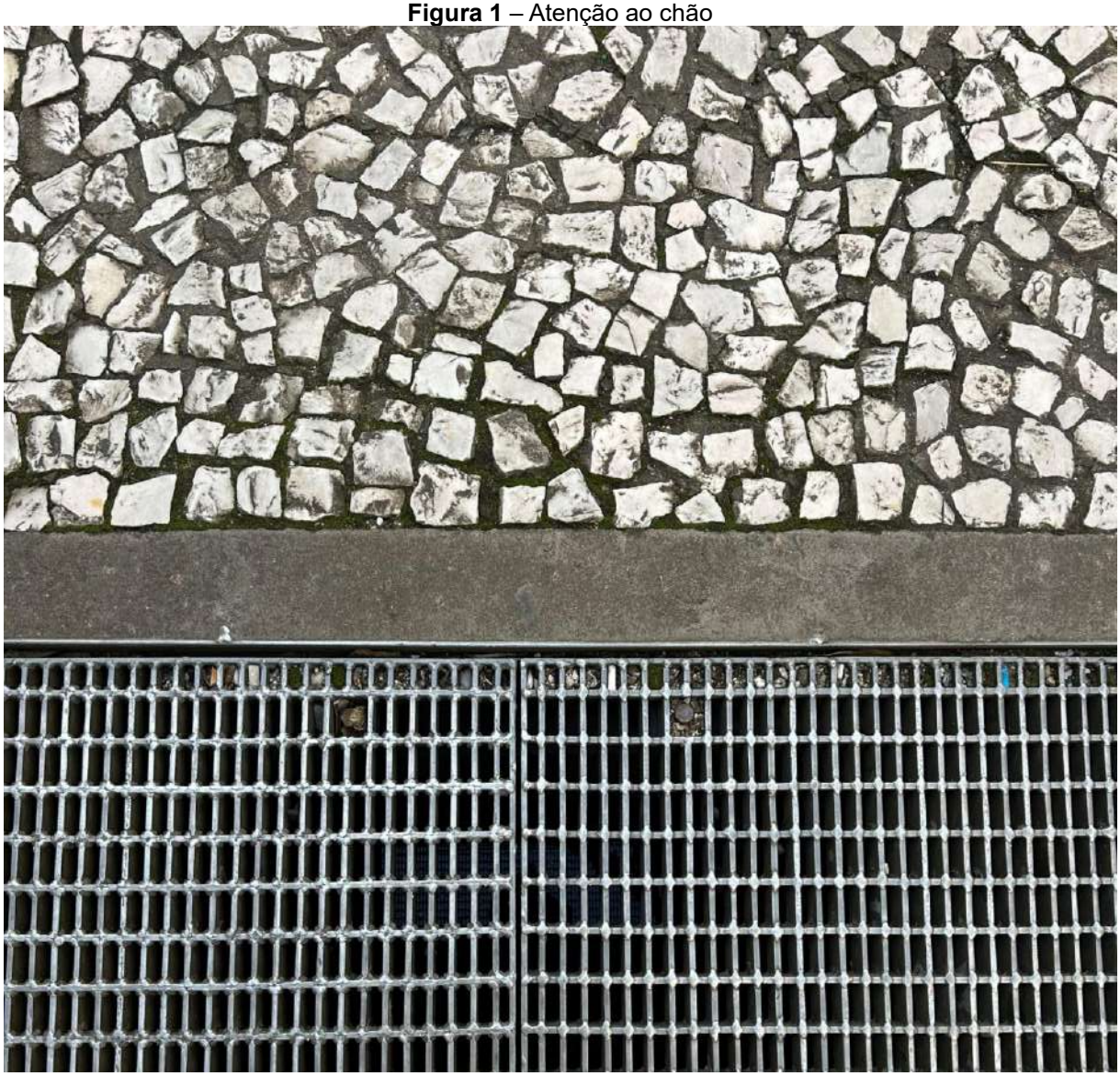

Fonte: Thiago Luiz Cachatori (2025)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se apresentou aqui consiste em um começo. Um esboço em movimento, como são as caminhadas pelas cidades, abertas, incertas, perturbadoras. Este texto é parte de uma travessia que ancora a pesquisa de doutorado em construção, e que convida a pensar o currículo como prática viva, como experiência encarnada nos passos que ousam errar o caminho.

Ao caminhar por Curitiba, pelo centro, pelas margens, pelos cantos, percebe-se a vivacidade e a potência de uma cidade. Potência que se apresenta nos ruídos, texturas, ventos, marcas, territórios, encontros, cheiros... Em um banco de concreto,

rodeado de mato, vive-se uma pedagógica da atenção. Sem conteúdo previamente programado. Há presença. Há escuta. Caminhar se torna uma forma de viver a cidade e desfazer, desaprender modos educativos homogeneizantes.

Na prática educativa, o caminhar pode ser uma ruptura, acolhedora de desvios. O percurso não é só meio para um fim, mas o próprio fim em si. Cada passo pode tornar-se um gesto de aprendizado. Cada parada, uma atenção.

Assim, propomos o caminhar como prática educativa, em um currículo como trajeto aberto em constante construção. Um caminho afetivo. Caminhar como gesto de resistência à homogeneização e aos automatismos da ação. Caminhar como forma de encontro com o inesperado, de recuperar o prazer do vago, do ócio, do não-saber.

Um/a educador/a que caminha é também aquele/a que se expõe, que se abre ao mundo, que se deixa afetar. Educar nessa perspectiva envolve corresponder, acompanhar, andar junto. Caminhar torna-se, assim, um gesto educativo, político e poético: educar não como transmissão, mas como convite a experimentar o mundo. Educação da atenção.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1 Tradução de Aurélio Guerra e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Celia P. Costa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. v. 27, p. 169-178 jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926. Acesso em: 07 abr. 2025.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia**. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KASPER, Kátia Maria; CACHATORI, Thiago Luiz. Cartografias do deslocamento: pesquisa e formação. In: Cleber Bianchessi. (Org.). **Educação em análise**: pesquisas, saberes e práticas. 1ed.Curitiba: Bagai, 2025, v. 1, p. 117-126. Disponível em: https://is.gd/goSpSS Acesso em 02 jul. 2025.

KASPER, Kátia Maria; TÓFFOLI, Gabriela de Sousa. Errâncias: Cartografias em trajetos de-formativos. **Leitura: Teoria & Prática***,* Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.85-98, 2018. Disponível em: https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666. Acesso em 29 jun. 2025.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da; **Pistas do método da cartografia***:* Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Mestre inventor**: Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSEY, Doreen. **Um sentido global do lugar**. O espaço da diferença / Antônio A. Arantes (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. Tradução: Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira. GEOgraphia – Niterói, Universidade Federal Fluminense. p. 36-40. Vol. 19, Nº40, 2017: mai./ago.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo***: teorias e políticas*. São Paulo: Contexto, 2023.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

ENTRE O ESPERANÇAR E A AUSÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE UMA JORNADA CURRICULAR NO PPGE/IFC

Priscilla Nunes[1]

Andressa Graziele Brandt[2]

RESUMO

Relato de experiência na disciplina "Seminário Avançado - Currículo" (PPGE/IFC, 2025), a partir de uma vivência que valorizou metodologias sensíveis (arte, teatro, aulas em território) e construção coletiva, o estudo denuncia a ausência de epistemologias indígenas e referenciais decoloniais no currículo. Mediante diálogo com teóricos como Freire e Walsh, demonstra-se que essa lacuna reproduz hierarquias do saber e atualiza o epistemicídio, mesmo em espaços críticos. Propõem-se cinco caminhos para descolonização: inclusão obrigatória de autores indígenas e afro-brasileiros, transversalização da Lei 11.645/08, parcerias com comunidades tradicionais, reestruturação programática com eixos decoloniais e valorização de linguagens não hegemônicas. Conclui-se que o esperançar exige transformar ausências em presenças, convertendo o currículo em campo de reexistência epistêmica.

Palavras-chave: Currículo decolonial. Epistemicídio. Esperançar. Formação de professores. Epistemologias indígenas.

1 INTRODUÇÃO

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo…
> Paulo Freire (1992)[3]

Inicio este texto com um trecho de Esperançar, de Paulo Freire, que li durante a apresentação do seminário sobre teorias críticas, na disciplina “Seminário Avançado - Currículo”, ofertada no primeiro semestre de 2025 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense

[1] Mestranda do Curso de Mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú. priscilla.nunes@ifsc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professora de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, andressa.brandt@ifc.edu.br
[3] FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

(PPGE/IFC). Ao longo dos encontros, essa palavra — esperançar — tornou-se mais do que uma citação bonita: passou a ser um conceito orientador, uma prática pedagógica sentida no corpo e uma lente para enxergar os silêncios que ainda nos atravessam no espaço acadêmico.

Ao relatar essa jornada curricular, minha intenção é refletir criticamente sobre a experiência vivida na disciplina, com ênfase tanto nas potencialidades pedagógicas mobilizadas pelas docentes quanto nas ausências que se fizeram presentes, sobretudo no que se refere à ausência de epistemologias indígenas e de referenciais decoloniais mais enraizados. A disciplina, embora marcada por estratégias sensíveis, ainda carregou as marcas de um currículo que tende a se fechar em cânones — mesmo quando se pretende crítico.

Este artigo, portanto, é uma escrita que parte da experiência, mas não se encerra nela. Faz uso da narrativa como forma de produção de conhecimento, articulando vivência, teoria e análise crítica, como propõem autores como Graça Graúna (2003) e bell hooks (1994). Escrever a partir do vivido é também um gesto político, especialmente quando o vivido revela contradições, potências e lacunas que mobilizam esperanças e incômodos.

Trata-se, então, de um esforço para pensar o currículo como campo de disputas e como espaço possível de transformação. Dialogando com autores como Paulo Freire, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau, Catherine Walsh e Ailton Krenak, busco tensionar as fronteiras do que se considera “saberes válidos” no âmbito da pós-graduação em educação. Ao mesmo tempo, procuro apontar caminhos possíveis para uma prática curricular mais plural, intercultural e comprometida com a justiça epistêmica.

O título do texto, Entre o Esperançar e a Ausência, já anuncia essa ambivalência: por um lado, vivenciamos momentos que afirmam a potência do encontro, da criação e da escuta pedagógica; por outro, identificamos a ausência de vozes historicamente silenciadas nos processos formativos — ausência que, como veremos, não é neutra nem acidental.

Dessa forma, o artigo estrutura-se em quatro partes principais: (1) um relato da experiência na disciplina e suas dinâmicas formativas; (2) a análise dos referenciais teóricos mobilizados e suas contribuições; (3) a crítica à ausência de epistemologias indígenas e à persistência de colonialidades no

currículo; e (4) proposições para um currículo mais aberto ao diálogo intercultural e ao enfrentamento do epistemicídio. Encerramos com uma conclusão que retoma o esperançar como movimento de denúncia e anúncio, inspirado por Freire e por vozes indígenas contemporâneas.

2 A EXPERIÊNCIA VIVIDA: CURRÍCULO EM MOVIMENTO

A disciplina “Seminário Avançado - Currículo” teve a duração de 30 horas presenciais, divididas em cinco encontros intensos que, apesar do tempo limitado, foram capazes de produzir deslocamentos em nossa forma de compreender o currículo. O que poderia ser mais uma disciplina teórica, centrada na exposição de autores e na reprodução de conteúdos, foi intencionalmente desenhada para provocar, acolher e afetar. As docentes, em uma aposta na sensibilidade e na coletividade, subverteram a lógica expositiva e nos convidaram a nos reconhecer enquanto sujeitos curriculantes — isto é, enquanto pessoas que constroem o currículo com o corpo, com a escuta e com a memória.

Desde o primeiro encontro, fomos surpreendidos por uma dinâmica pouco convencional: sorteamos nomes de colegas que ainda não conhecíamos e, após uma breve pesquisa, apresentamos essas pessoas ao grupo. A proposta, aparentemente simples, carregava uma potência afetiva: instaurava vínculos, desarmava formalismos e fazia da escuta uma ferramenta pedagógica. Essa introdução sinalizava que estávamos diante de um currículo vivo, que se organiza nas relações.

Na primeira atividade proposta na disciplina fomos divididos em grupos sorteados e convidados a definir, com nossas próprias palavras, o que entendíamos por currículo. Essa construção coletiva inicial foi seguida pela análise da obra “Documentos de identidade”, de Tomaz Tadeu da Silva, precedida por um exercício sensível de observação e interpretação das pinturas "A professora" e "Jesus - Sereno", de Marlene Dumas, que ilustram a capa do livro.

A partir das obras, fomos provocados a refletir sobre as diversas camadas que compõem o currículo: o currículo prescrito, o oculto, o vivido, o nulo. As imagens instigaram diferentes leituras entre os grupos — algumas mais críticas, outras mais emocionais. Essa articulação entre arte, experiência e teoria trouxe uma proposta formativa aberta ao diálogo, à escuta e à crítica.

Durante os seminários temáticos, os grupos assumiram a responsabilidade de trazer os textos teóricos de forma criativa. Em vez de PowerPoints previsíveis, tivemos apresentações com poesia, encenações teatrais, performances, vídeos autorais e rodas de conversa. Um dos grupos abordou o currículo tradicional por meio de uma cena dramatizada que caricaturava a lógica meritocrática e excludente presente em muitas escolas. Outro grupo traduziu os conceitos de currículo oculto e nulo por meio de um livro artístico cheio de caminhos ocultos. Os encontros não apenas nos ensinaram conceitos, mas nos colocaram diante de práticas pedagógicas insurgentes.

A mediação das docentes também foi central nesse processo. Praticamos alongamentos coletivos, ouvimos poesias, interpretamos charges, observamos o céu, e em um gesto simbólico e afetuoso, cada um presenteou um colega com uma caneca. Esses rituais, por menores que parecessem, nos lembravam da importância de cuidar do outro no espaço acadêmico. A pedagogia da escuta, do afeto e do comum se fazia presente em cada detalhe.

Durante a disciplina havia um sentimento comum de que aquele espaço formativo conseguia romper com o academicismo estéril e produzir uma experiência significativa. O currículo, ali, era compreendido não como um documento ou um plano de ensino, mas como um processo social, político e afetivo — como aponta Gimeno Sacristán (2000).

Essa vivência concreta nos aproximou da noção de currículo como experiência formativa, defendida por pensadores como Daniel Munduruku (2012), para quem a educação é um processo que 'habita o corpo e se tece na escuta da terra'. A disciplina, ao privilegiar a criação, a afetividade e o diálogo, fez do processo de aprendizagem um ritual de conhecimento no sentido

munduruku: algo que não se encerra na transmissão de conteúdos, mas que entranha-se na memória do ser.

Podemos dizer, portanto, que vivemos um currículo-em-ação, onde teoria e prática não estavam dissociadas. As atividades promovidas não apenas "representavam" as teorias discutidas, mas as incorporavam. E ainda assim, em meio a tantas potências, emergiram silêncios que incomodaram. E é sobre eles que falaremos na próxima seção.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CURRICULARES: ENTRE CRÍTICAS E AUSÊNCIAS

Ao longo da disciplina, percorremos um itinerário teórico cuidadosamente delineado, que nos conduziu por diferentes concepções de currículo. Inicialmente, discutimos as abordagens tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na racionalidade técnica, fortemente influenciadas pela pedagogia liberal, como evidenciam os trabalhos de Bobbitt e Tyler.

A partir dessa base, avançamos para o campo das teorias críticas do currículo, com as contribuições de autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Michael Apple. As teorias críticas entendem o currículo como construção social, histórica e política, que pode tanto reproduzir quanto combater as desigualdades. Elas problematizam a centralidade dos conteúdos formais e questionam as escolhas curriculares, interrogando o que é ensinado, por que se ensina e a quem serve esse saber. A partir desses referenciais, refletimos sobre a seleção de saberes que compõem os currículos escolares e como essa seleção sustenta hierarquias sociais, étnico-raciais e de gênero. A crítica à BNCC se aprofundou nesse contexto, ao compreendermos que seu discurso de "universalização" oculta projetos políticos que favorecem a lógica neoliberal, a padronização da aprendizagem e a avaliação em larga escala.

Na sequência, adentramos as teorias pós-críticas, a partir das contribuições de Moreira e Candau, que argumentam que o currículo escolar deve refletir a diversidade social e cultural presente na escola e na sociedade, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Os estudos de Silva e

Hernández, que nos instigaram a compreender o currículo como campo discursivo, no qual identidades, subjetividades e diferenças são continuamente produzidas.

No encontro final da disciplina, esse debate se intensificou com a leitura e apresentação, em duplas, de textos que abordaram aspectos estruturantes do currículo. Esses textos permitiram não apenas tensionar as políticas atuais, mas também resgatar propostas de resistência e compromisso social, evidenciando que o currículo é sempre um campo de disputas entre projetos formativos, concepções de sociedade e valores civilizatórios.

Entretanto, ao revisar os textos debatidos nos seminários, tornou-se evidente uma ausência: nenhum autor indígena ou de perspectiva decolonial foi incluído na disciplina.

Essa invisibilização me provocou inquietação: se estamos discutindo o currículo como construção política, por que não lemos autores que pensam a escola a partir das cosmologias indígenas, das epistemologias da diáspora africana ou dos saberes de matriz afro-brasileira? Como sustentar um debate crítico sem essas vozes?

Foi nesse contexto que percebi: o silêncio, ali, também era um discurso. Um silêncio que fala, que omite, que hierarquiza. Um silêncio que denuncia a permanência de estruturas coloniais mesmo em espaços formativos que se dizem comprometidos com a crítica.

A ausência de vozes como Catherine Walsh, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Lélia Gonzalez e Eliane Potiguara evidencia que, mesmo em espaços formativos comprometidos com a crítica, o epistemicídio ainda se atualiza por meio da omissão. Ainda vivemos em sociedades que produzem “zonas de não ser”, nas quais determinados saberes são desautorizados, ignorados ou classificados como inferiores. No currículo acadêmico, essa lógica se manifesta nas escolhas autorais, bibliográficas e temáticas que definem o que deve (ou não) ser estudado.

Essa ausência não pode ser compreendida como uma falha pontual. Trata-se de uma expressão da colonialidade do saber, conceito elaborado por Quijano (2005), que denuncia o modo como o pensamento ocidental eurocentrado se impôs como universal, relegando as epistemologias não brancas, não ocidentais e não masculinas ao campo do exótico ou do folclórico.

Reconhecer essa ausência constitui um primeiro passo para tensionar a estrutura curricular do próprio Programa de Pós-Graduação. Como formar educadores críticos sem expô-los à pluralidade de vozes e experiências que compõem o Brasil? Como defender a justiça curricular sem incluir, de fato, os saberes dos povos originários e afrodescendentes?

Na próxima seção, aprofundaremos essa reflexão, discutindo o currículo como espelho de hierarquias e evidenciando que a ausência de autores indígenas e decoloniais não constitui apenas um lapso, mas uma manifestação das estruturas coloniais que ainda persistem no campo educacional.

4 A LACUNA QUE FALA: O CURRÍCULO COMO ESPELHO DE HIERARQUIAS

A ausência de autores indígenas ou de perspectivas decoloniais na disciplina revela algo mais profundo: o currículo, mesmo quando se pretende crítico, ainda espelha as hierarquias construídas historicamente pelo projeto colonial. Ele é, como diz Henry Giroux (1997), um campo de disputa simbólica, onde se definem quais vozes têm legitimidade para ensinar e quais permanecem à margem.

Durante os seminários, debatemos com afinco os perigos da homogeneização curricular imposta pela BNCC. Questionamos sua ênfase em competências tecnicistas, sua subordinação à lógica avaliativa e sua negligência com a diversidade sociocultural do país. Mas, ironicamente, estávamos reproduzindo essa mesma lógica ao ignorarmos produções que escapam ao cânone ocidental. A discussão crítica tornou-se parcial — afinal, como questionar as ausências do currículo da educação básica se o próprio

currículo do mestrado invisibiliza autores fundamentais para pensar uma educação plural e antirracista?

É preciso, portanto, reposicionar o debate. A luta por equidade curricular não se resume a incluir autores diversos como apêndices. Trata-se de uma reconfiguração profunda das epistemologias que sustentam a formação docente.

Nesse sentido, pergunto: o que estamos formando quando ensinamos teoria crítica sem dialogar com os povos que há séculos resistem ao epistemicídio? Que tipo de currículo estamos legitimando quando apagamos as práticas pedagógicas indígenas, que integram oralidade, espiritualidade, natureza e coletividade de maneira orgânica? Por que ainda nos parece mais natural citar autores espanhóis ou franceses do que pensadores indígenas que vivem e educam no território brasileiro?

A disciplina “Seminário Avançado - Currículo” nos provocou a pensar o currículo como prática viva, como construção coletiva, como espaço de resistência. Mas essa provocação precisa avançar: a resistência curricular passa, obrigatoriamente, pela inclusão das vozes silenciadas. Sem elas, qualquer tentativa de descolonização será apenas retórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante um dos intervalos da disciplina, abri meu caderno em um trecho de Ideias para Adiar o Fim do Mundo, de Ailton Krenak, anotado à mão. Uma colega se aproximou e perguntou: “Isso é da disciplina?”. Respondi: “Não, mas deveria ser”. Esse momento singelo condensou tudo que este texto buscou expressar: a tensão entre o que está presente e o que ainda falta, entre o currículo que temos e aquele que precisamos cultivar.

A disciplina “Seminário Avançado – Currículo” me ensinou que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um território em disputa. Um território onde se encontram e se desencontram histórias, afetos, ausências e potências. Foi uma jornada de escuta, criação, incômodo e encantamento. Aprendemos com as teorias críticas, dialogamos com autoras e

autores fundamentais, e experimentamos formas mais humanas e sensíveis de viver o conhecimento.

Mas também reconhecemos que a crítica só é radical se for acompanhada de autocrítica. E é nesse ponto que o esperançar se torna incômodo: não basta desejar outro mundo, é preciso interpelar as estruturas que impedem sua existência. Entre elas, a persistente colonialidade que ainda organiza o saber acadêmico, mesmo quando travestida de discurso progressista.

Esperançar, então, é mais do que resistir — é existir com dignidade. É criar frestas no concreto das ementas e permitir que por elas passem o vento das florestas, as vozes dos rios, a oralidade dos mais velhos, a memória dos territórios. É transformar a academia em espaço de encruzilhada, onde diferentes saberes não apenas coexistem, mas se reconhecem e se nutrem.

Como nos ensinou Paulo Freire, “esperançar é construir”. E construir, nesse caso, significa romper o silêncio sobre as epistemologias indígenas, negras, populares. Significa incomodar os cânones, disputar narrativas, abrir espaço para que novas epistemes floresçam.

Eu não desisto. Porque, como disse Eliane Potiguara (2005), “meu corpo é minha morada, minha luta é minha memória”. E é com essa memória viva, insurgente e ancestral que sigo — em busca de um currículo que não apenas fale sobre justiça, mas a pratique. Um currículo que, enfim, saiba esperançar.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, igualdade e diversidade na escola**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 11–34.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GABRIEL, Cintia. **Narrativas de mulheres indígenas:** oralidades e ancestralidades como forma de ensino e resistência. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e diferença: debates contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 129–146. (inserida como referência indireta mencionada no corpo do texto)

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAÚNA, Graça. **Canto dos diferentes**: literatura indígena em diálogo. Recife: EdUFPE, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Formação de professores e currículo**: questões em debate. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35–50, jan./mar. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2007.

POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. Petrópolis: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Viviane da. **Cordel como alfabetização política**: a experiência de Auritha Tabajara. Revista Educação e Fronteiras, v. 14, n. 47, p. 11–48, 2021.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2018.

TABAJARA, Auritha. **Magistério indígena em verso e poesia**. Fortaleza: Edições UFC, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, conhecimento e decolonialidade.** In: WALSH, C. (Org.). Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivar. São Paulo: Autêntica, 2009. p. 25–70.

CURRÍCULO, EXPERIÊNCIA E INVENTIVIDADE: A POTÊNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA PARA AS INFÂNCIAS

Amanda de Carvalho Michaelides[1]

Bruna Moraes Battistelli[2]

RESUMO

Este trabalho investiga de que modo a arte contemporânea pode surgir como força inventiva no currículo. Nos indagamos: como construir práticas pedagógicas que reconheçam a potência da experiência das crianças, rompendo com o currículo prescritivo, a partir de encontros com a arte contemporânea? Pretendemos (re)significar o currículo escolar como território de experiência, produzindo interlocuções entre arte contemporânea e infância. Desta forma, apostamos no conceito de inventividade pedagógica, relatando partes do processo de produção coletiva de um livro infantil como prática formativa. A pesquisa, vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (UFPR) da primeira autora, adota abordagem qualitativa de inspiração cartográfica, pensando no acompanhamento sensível dos processos e deslocamentos durante o trabalho. Para isso, pensamos em Jorge Larrosa (experiência), Virgínia Kastrup (inventividade e cartografia) e Luciana Loponte (arte contemporânea e infância) como interlocutores da pesquisa. Como resultado, apresenta-se o livro infantil *Eu e Minha Mãe – A Equilibrista*, criado em parceria com quatorze artistas. Com isso, percebemos que a arte contemporânea, pode inspirar metodologias inventivas na educação, potencializando currículos que estejam abertos à experiência, tornando a escola um espaço fértil para imaginar o possível e o impossível com crianças.

Palavras-chave: Arte contemporânea; Inventividade; Currículo; Infância; Experiência.

1 INTRODUÇÃO

Há uma palavra japonesa: ma, que, resumidamente, pode significar “vazio”, ou “entre espaços”. Porém, segundo Michiko Okano (2014), diferente da noção ocidental de “vazio”, ma não significa a ausência de algo, mas sim, um espaço de suspensão - de espera, transição ou preparação para o novo. Se utilizarmos da nossa liberdade interpretativa, Daiana Leyton em *Elogio da Escola*, com organização de Jorge Larrosa (2021) defende a escola como um espaço para o ma.

[1] Graduanda em pedagogia, Universidade Federal do Paraná. E-mail:michaelides@ufpr.br

[2] Doutora em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Docente no Setor de Educação e PPG em Educação na Universidade Federal do Paraná., E-mail: brunabattistelli.ufpr@gmail.com

Assim, pensamos a escola, então, como um lugar para o tempo não cronológico. Para o "perder tempo" e pensarmos em sua habitação a partir do tempo da experiência. Para re-aprendermos a "pisar suavemente na terra de forma que, pouco depois de nossa passagem, não seja mais possível rastrear nossas pegadas" (KRENAK, 2020, p. 52). Ou seja, uma escola aberta à experiência se constitui como um espaço para além da mera transmissão de conteúdos, tornando um lugar para que as crianças e os jovens experimentem, afinal, quando Leyton cita Luis Camnitzer (2016, p. 242), defende que "a educação que não é criativa, é uma má educação" e continua afirmando que a "arte é o campo em que se pode imaginar o possível e o impossível, no qual se colocam e se dão formas a problemas, um campo que, portanto deveria ser apropriado por todos, não sendo um monopólio das pessoas denominadas artistas".

Esse entendimento de que a arte não deve se limitar àquelas/es que se "denominam artistas" conversa com o conceito de "inventividade" de Virgínia Kastrup (2001) que relaciona os conceitos de aprendizagem, arte e invenção em seus trabalhos. Para ela, aprender é um processo cognitivo de invenção de problemas — ou seja, de tensionamentos da realidade, de experimentação e de produção de subjetividade.

Diante desses temas, começamos a refletir o papel da arte na educação — elemento intrínseco tanto à inventividade pedagógica quanto à escola como espaço para o *ma*. Mas nos interessa a experiência: aquilo que nos atravessa, que nos afeta (BONDÍA, 2014). Assim como Luciana Gruppelli Loponte (2008), acreditamos que a arte contemporânea é o diálogo com o cotidiano ao mesmo tempo que nos coloca diante da estranheza. Acreditamos que, ao aproximar a arte contemporânea da escola e da educação, também mexemos com os sentidos daqueles que participam dessa movimentação.

Portanto, nos perguntamos: como construir práticas pedagógicas que reconheçam a potência da experiência das crianças, rompendo com o currículo prescritivo, a partir de encontros com a arte contemporânea? Nesse sentido, este estudo, parte do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) da primeira autora, orientada pela segunda autora e busca investigar como os currículos escolares podem ser

(re)significados como territórios de experiência, tendo a arte contemporânea e o conceito de inventividade como eixos centrais para a movimentação docente.

Parte-se da compreensão da arte contemporânea como uma força despadronizadora, capaz de tensionar os limites do currículo tradicional e de romper com a ideia da escola como mero espaço de reprodução de conteúdos. Em vez disso, propõe-se a escola como um campo fértil de experimentações sensíveis, políticas e estéticas. Como desdobramento dessa proposta, serão apresentados os resultados iniciais da criação do livro infantil *Eu e Minha Mãe – A Equilibrista*, uma prática inventiva de ensino que pode materializar os princípios defendidos nesta pesquisa.

Para isso, adotamos o conceito de cartografia como ferramenta de pesquisa e produção de conhecimento, inspirado nas concepções de Virgínia Kastrup e Eduardo Passos (2013). Dessa forma, este estudo não busca um percurso linear ou previsível, mas sim um mapeamento das relações, invenções e deslocamentos que se deram ao longo da pesquisa.

2 EXPERIÊNCIA, ARTE CONTEMPORÂNEA E A CRIANÇA

O que é a infância? Como definir o “ser criança”? Essa instância, que historicamente tem sido delimitada e catalogada por adultos, ainda hoje gera debates. Seria a infância determinada por uma faixa etária específica? Pelo seu desenvolvimento psicológico e biológico? Ou será que podemos entendê-la a partir de um conjunto de rituais culturais — como as brincadeiras, as parlendas, a fantasia?

Atualmente, para muitas/os pedagogas/os, não há uma única forma de ser criança, tampouco uma infância universal. Compreendemos que localizações como raça, classe, gênero, território (campo ou cidade), bem como a cultura na qual a criança está inserida, afetam diretamente a experiência de ser criança. Ainda assim, a escola (algumas delas) frequentemente insiste em tratá-la de forma homogênea, desconsiderando suas múltiplas infâncias. Como nos provoca Miguel Arroyo (2005), precisamos deixar que a infância nos questione e revele o quanto nossas práticas escolares tentam homogeneizar aquilo que é múltiplo e diverso. Para ele, as

infâncias são insurgentes e tensionam as verdades estabelecidas da pedagogia, revelando o quanto as escolas ainda operam com modelos normalizadores.

As crianças não se preocupam em seguir comportamentos pré-definidos como “certos”; elas perguntam: por que não? Testam, experimentam, questionam. Elas não se levam tão a sério — querem se provar, descobrir até onde vão seus próprios limites. Estão mais preocupadas em experienciar o mundo do que em domesticá-lo. Diante dessa potência incendiária que habita as crianças, muitos de nós, adultos, e especialmente a escola, acabam se assustando. Afinal, uma criança que indaga "dá trabalho". E é assim que, muitas vezes, a chama da infância vai sendo apagada, pois tentamos “fazê-la como nós mesmos” e consequentemente, “para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora” (BONDÍA, 2014, p.16).

Mas é aí que entra a experiência, pois pensar na sala de aula como um espaço para a experiência é se abrir para a força incendiária da infância. As crianças indagam, experimentam e estão abertas para aquilo que as “passa, o que as acontece, o que as tocam" (BONDÍA, 2002, p. 21). Quando pensamos em uma pedagogia inventiva para a experiência, pensamos em alimentar a curiosidade, a imaginação e a sensibilidade que toda criança tem.

A experiência supõe um “princípio de transformação” (BONDÍA, 2011, p. 6), de como me transformo a partir daquilo que se passa comigo. É quando me abro ao incerto, ao perigo, mas - quando pensamos a experiência para a sala de aula - dentro de um lugar que é seguro o erro, o “testar”. A experiência, se abre às múltiplas infâncias, pois ela mesma é múltipla, “a experiência produz pluralidade” (BONDÍA, 2011, p. 17). Quando abraçamos a experiência para a sala de aula, estamos abraçando as infâncias: suas insurgências, seus interesses, sua força incendiária.

E é justamente nesse ponto que a arte contemporânea se apresenta como um território fértil de aproximação. Como aponta Luciana Loponte (2008, p. 116) “a arte contemporânea é feita da irrupção de acontecimentos”, ela é imprevisível. Ela não se preocupa em um resultado, mas em como afeta aquele que está aberto à experiência dela. Assim como a arte contemporânea, “nem sempre a infância é doce e alegre, ela também é desvio, perversão,

manipulação" (LOPONTE, 2008, p. 117). A infância carrega em si uma força de ruptura — com os padrões, as expectativas adultocêntricas e os formatos escolares prontos. Ambas incomodam porque criam, tensionam e reinventam.

Portanto, abrir-se à experiência da arte contemporânea é abrir-se à experiência da própria infância. Ela é um campo generoso de testar e testar-se. De afeto e acolhimento das infâncias, seja qual infância for.

3 INVENTIVIDADE PEDAGÓGICA E CURRÍCULO

Partimos da ideia de currículo como dança, como composição – tal como propõe Tomaz Tadeu (2002). Olhamos para o currículo com atenção, reconhecendo sua ambivalência: de controle e libertação. O chamado currículo oculto, na concepção de Tomaz Tadeu (1999), já não se mostra tão oculto assim. Os muros da escola já não impedem que o mundo entre (alguma vez impediu?). Há uma relação viva, não linear, em que escola e o mundo se atravessam mutuamente. Nada é neutro, tudo carrega intenções.

Ao pensarmos o currículo como dança, deslocamos o foco dos resultados finais para o processo. Interessa-nos o meio, o durante – esse espaço em que as coisas acontecem, em que o currículo se faz e refaz. "É esta, afinal, a moral: sair da história para entrar na vida" (TADEU, 2002, p. 6). Como compor um currículo que dança? Que elementos precisam estar em cena? Desejamos currículos que acionem "a diferença, a criação, a invenção" (TADEU, 2002, p. 10). Currículos que nos abram para a vida, o desejo e os possíveis mundos.

Acreditamos que a arte e a inventividade são caminhos férteis para esse currículo dançante – aquele que "jamais deixa o solo, mas se toma leve" (TADEU, 2002, p. 11). Aqui, propomos pensar a arte e a inventividade não como conteúdos ou ferramentas, mas como "perspectivas, como modos de ver e problematizar a aprendizagem" (KASTRUP, 2001, p. 19).

Nesse contexto, pensamos que estamos em constante processo de "aprender a aprender". Enquanto o ensino tradicional se preocupa com a repetição, a aprendizagem inventiva opera por contágio e propagação. O professor, nesse contexto, é um atrator — alguém que convida a caminhar

junto na experimentação. Ao contrário do ensino tradicional, que grita: faça como eu, a aprendizagem inventiva convida: faça comigo.

Desejamos um currículo com raízes na imaginação, nos diálogos, nos sujeitos. Pensamos, com bell hooks, que a eterna tentativa de se domar aquilo que é imaginativo, é a forma do status quo “reprimir e conter todos dentro de seus limites” (hooks, 2014, p. 75). Quando não imaginamos, não nos movemos. Não buscamos entender aquilo que nos forma, aquilo que nos passa. O currículo que dança se abre para a experiência da imaginação. Afasta as carteiras para que haja espaço para valsa da imaginação, da inventividade e da liberdade.

Um currículo que dança é um currículo que se abre para a infância. Que “infancializa-se” (NOGUERA; BARRETO, 2018). Colocamos as infâncias no centro. Como potência de imaginação e criação. Queremos manter aquilo que as crianças carregam. Elas não têm medo de dançar, mesmo que não saibam passos marcados. Elas dançam no ritmo dos seus corpos. Elas se escutam. Quando partimos de afro perspectivas como a de “se infancializar”, apostamos na ideia de crianças inventoras. Imaginativas. E convidamos os adultos (as/os professoras/os) a conversarem com as crianças que ainda estão nelas, bastam escutar. O currículo que dança, é o currículo que pensa no “devir-criança” (DELEUZE, 1997). Ou seja, que se despe das identidades pré fixadas adulto centradas. Que incendeia potências esquecidas de imaginar, de se abrir para aquilo que é novo - de sentir curiosidade. De se desterritorializar, de infancializar-se, de inventar-se. De dançar com o novo, com o inesperado, com o imaginado - e o inimaginável.

4 EU E MINHA MÃE A EQUILIBRISTA: TRABALHANDO EM COLETIVO

Durante o desenvolvimento da pesquisa que inspira este trabalho, a primeira autora atuava — e ainda atua — como bibliotecária em uma escola particular. Uma de suas funções é a contação de histórias para crianças de 2 a 7 anos, o que exige a leitura e a seleção prévia de livros do acervo escolar. Foi nesse contexto que se deparou com o livro *Uma Viagem Divertida*, de Edna Ande e Sueli Lemos (2021), inspirado nas obras do artista plástico Gustavo

Rosa. As autoras construíram uma narrativa a partir de pinturas já existentes, transformando-as em uma história com início, meio e fim.

Ao ter contato com esse livro, surgiu a ideia de criar uma história baseada nas obras da artista plástica Vânia Mignone — que sensibilizou/inspirou esta pesquisa —, dando origem ao projeto-piloto *Eu e Minha Mãe – A Equilibrista*. A história segue os pensamentos de uma menina, uma criança. Assim como o pensamento é, a história também é fragmentada, mas segue um mesmo fio condutor: o seu cotidiano, as coisas que a são queridas, perguntas e medos comuns da infância — como o medo do escuro, de ficar só — e acompanhamos esse fluxo, com elas nos lançando perguntas, “será que todo mundo pensa igual ou diferente?”. A ideia é que o livro converse. Que a cada vez que contamos em voz alta ou o lemos sós, a sua história mude — por que as respostas e os sentimentos lançados sobre o livro serão diferentes.

Afinal, como afirma Jorge Larrosa (2011), a literatura é, para além de uma prática que consiste na compreensão de textos, uma experiência. Não nos interessava uma leitura literal ou “crua”, mas sim como o texto nos afeta, como nos ajuda a lidar com nosso próprio “eu”, e como pode “ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer” (BONDÍA, 2011, p. 11).

Inspiradas pelas leituras de Ailton Krenak, Gloria Anzaldúa e Débora Diniz, passamos a refletir sobre o que é fazer arte e o que é a experiência docente, e nos deparamos com outro possível caminho: e se nós mesmas realizássemos também o processo de ilustração do livro? Afinal, um dos conceitos que discutimos nesta pesquisa é o de inventividade pedagógica. Não seria o ato de criar e ilustrar um livro uma concretização desses princípios?

Assim, surgiu a proposta de convidar 14 artistas independentes e contemporâneos que fizeram parte da trajetória pessoal e profissional da primeira autora. A ideia era alimentar uma comunidade científica e artística afetiva, em resistência a uma pedagogia utilitarista e individualista, assim como defende Gloria Anzaldúa (2000). Essas pessoas são amigas, colegas de profissão ou possuem algum vínculo com a primeira autora. Desta forma, a

proposta se ancora na defesa de uma pesquisa coletiva, colaborativa e sensível, que dá voz a diferentes sujeitos de distintos contextos sociais.

A escolha por 14 artistas diferentes para ilustrar os 14 fragmentos que compõem a história também se constituiu como uma decisão estética. O livro acompanha os pensamentos e reflexões de uma criança sobre o mundo à sua volta. Esses pensamentos são fragmentados, e a escrita do texto acompanha esse ritmo. Para reforçar a singularidade de cada olhar, optamos por não compartilhar a história completa com nenhum/a dos/as artistas. Cada um/a recebeu um único “fragmento” da narrativa para ilustrar.

Antes de iniciarem as ilustrações, propus perguntas como: “O que você gostava de fazer na infância e não faz mais?” e pedi que retomassem essa atividade, ao menos uma vez, antes de iniciar o processo criativo. Muitos/as dos/as artistas incluíram elementos de suas próprias infâncias nas imagens, resgatando memórias e afetos — colocando-se, novamente, no lugar da criança.

Dessa forma, *Eu e Minha Mãe – A Equilibrista* se configura não apenas como um livro infantil, mas também como um experimento pedagógico e artístico. Um gesto de invenção que propõe outras possibilidades para a educação e para a própria produção do conhecimento: o caminho inventivo de se fazer docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, salientamos a necessidade de enlaçar as discussões sobre currículo para infâncias, com a inventividade e a experiência, buscando espaços de experimentação, tanto para a professora quanto para as/os alunas/os. Sabemos que a dimensão da autonomia e da criatividade são fatores de proteção no trabalho docente, permitindo que a professora possa também infancializar-se e com isso ocupar a escola de uma forma cuidadosa consigo e com as/os outras/os.

A pesquisa que inspira este trabalho segue em construção, dialogando com as/os artistas convidadas/os e buscando modos de publicação para o livro que vai sendo constituído como um mosaico feito à muitas mãos. Assim,

buscamos ampliar os modos de pensar a educação e a pesquisa em educação, furando modos hegemônicos não preocupados com a ampliação da vida.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Infância e escola: tempos e espaços de crianças**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 119-130.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: _____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed.34, 1997. p. 73-79.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

_____; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. Fractal, **Revista Psicologia.** v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEYTON, Daiana. Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 235-248.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, 2008.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização: Ubuntu, Teko Porã e a infância como experiência ética. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625–649, set./dez. 2018.

OKANO, Michiko. Ma – a estética do “entre”. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 150-164, dez. 2013/fev. 2014.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

TADEU, **Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA TECIDA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS *STRICTO SENSU* DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DA BAHIA– O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

Tarcyla de Jesus Oliveira[1]

RESUMO

O artigo discute a formação docente no ensino superior, com foco no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade pública do Estado da Bahia. O objetivo da pesquisa foi analisar, na estrutura curricular dos cursos *stricto sensu*, o lugar ocupado pela formação da docência. A questão de pesquisa foi entender como os currículos dos cursos de mestrado de uma universidade pública da Bahia, em especial o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), têm abordado a formação docente? Trata-se de uma pesquisa de natureza documental e qualitativa. Como referência teórica, discutimos as contribuições de alguns autores, a exemplo de: Arroyo (2013); Corrêa; Ribeiro (2013); Forster *et al.* (2010); Moreira; Silva, (1994); Sacristán (2013); Silva (2010). Os resultados revelaram que a formação para a docência nos currículos analisados é tratada de forma secundária, diferentemente da ênfase dada à pesquisa. Isso gera um paradoxo, pois muitos egressos dos programas de pós-graduação assumem a docência no ensino superior sem a formação adequada. De tal forma, o estudo conclui pela urgência em se repensar a função social da pós-graduação, que deve formar não apenas profissionais aptos para a pesquisa, mas também docentes embasados na Pedagogia e na Didática para os desafios atuais da docência no ensino superior.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Docência. Ensino Superior. Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

A formação para a docência no ensino superior tem sido um tema recorrente nos debates acadêmicos, especialmente no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que tradicionalmente priorizam a formação de pesquisadores. No entanto, muitos desses programas também assumem, direta ou indiretamente, a responsabilidade de preparar futuros professores universitários, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 52, inciso II, e 66, delega principalmente aos cursos de mestrado e doutorado a responsabilidade por tal formação (Brasil, 1996). Contudo, a pós-graduação *stricto sensu* é majoritariamente voltada para a pesquisa, resultando em poucas iniciativas direcionadas especificamente à formação docente, sendo o estágio em docência uma dessas raras estratégias.

[1] Graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tarcyladejesus03@gmail.com.

Corrêa; Ribeiro (2013) analisam a pós-graduação como um campo científico, destacando que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) enfatiza a acumulação de capital científico e a formação de *habitus* científico, negligenciando a dimensão do ensino na prática e na identidade docente.

Nesse cenário, questiona-se: como os currículos dos cursos de mestrado de uma universidade pública da Bahia, em especial o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), têm abordado a formação docente?

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar, na estrutura curricular dos cursos *stricto sensu* da referida universidade, o lugar ocupado pela formação da docência. Para isso, serão examinados documentos institucionais, como regimentos, matrizes curriculares e ementas, a fim de mapear as abordagens pedagógicas presentes nesses programas.

O trabalho busca contribuir para reflexões sobre a articulação entre pesquisa e docência na pós-graduação, problematizando se a formação oferecida tem preparado os mestrandos para os desafios da docência no ensino superior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como um estudo documental e qualitativo, com abordagem descritivo-analítica. Como mencionam Lima Junior *et al.* (2021), a Análise Documental é um procedimento que na perspectiva qualitativa envolve o uso de técnicas específicas para entender vários tipos de documentos. Esse processo inclui a seleção cuidadosa, a coleta, a análise e a interpretação dos dados contidos nos documentos. Trata-se de um método para extrair informações de documentos de forma criteriosa. Nesta investigação foram selecionados e analisados os seguintes documentos: Regimentos e Projetos Pedagógicos dos programas *stricto sensu* desta universidade; Matrizes Curriculares e ementas das disciplinas relacionadas à docência universitária; editais e normativas sobre estágio docência nos diferentes programas. A interpretação do material coletado seguiu os seguintes passos:

1. Mapeamento das disciplinas: Identificação de quais cursos possuem componentes curriculares voltados à formação docente (obrigatórios ou optativos), com análise de suas cargas horárias e ementas.

2. Análise do estágio docência: Verificação de sua obrigatoriedade, estrutura e carga horária nos diferentes programas.

3. Comparação entre áreas: Contraste entre as abordagens da formação docente no programa de Educação (PPGE) e em outras áreas.

4. Categorização temática: Organização dos dados em quatro eixos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo por muito tempo era visto apenas como um campo no qual técnicas e métodos eram seus principais fundamentos. Atualmente ainda nos deparamos com tais noções nos ambientes educacionais e formativos, contudo, defende-se hoje um currículo em que suas bases venham se fundamentar em questões tanto epistemológicas, como sociológicas e políticas (Moreira; Silva, 1994).

Definir currículo não é uma tarefa tão simples. Concordamos com Silva (2010) que uma mera definição não é suficiente para nos revelarmos o que é essencialmente o currículo, pois a definição nos dá apenas subsídios para entendermos o que uma determinada teoria diz sobre o que é currículo. Assim, Sacristán (2013) nos mostra a complexidade em conceituar currículo, tendo em vista que ele não é neutro, mas constituído de conteúdos baseados em uma cultura e mediados por sujeitos culturais, sendo eles os professores e os próprios materiais didáticos. Deste modo, apresenta-se como grande desafio a busca em entender o que de fato regula o currículo, o que está por trás de sua construção e de que forma ele pode impactar na vida dos atores da aprendizagem a partir de seu funcionamento.

Assim, como aponta Arroyo (2013), entre os diversos conhecimentos sistematizados e valorizados nos currículos, raramente se inclui o saber sobre a docência como função social e trabalho, tampouco as vivências sociais, políticas e culturais de educadores e educandos. Essa lacuna pode refletir a visão de que tais experiências são insignificantes diante das disciplinas tradicionalmente consagradas. Portanto, compreender o currículo exige não apenas analisar seus conteúdos, mas também refletir criticamente sobre os critérios que determinam o que é ou não legitimado no processo educativo.

Referindo-se especificamente aos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* percebe-se, de igual maneira, as *nuances* por detrás de sua construção e implementação. A organização do currículo dos cursos de pós-graduação deveria ser estruturada em torno de um projeto de educação coerente com os objetivos dos Programas, que visam formar professores e pesquisadores. No entanto, parece não

haver iniciativas que ajustem o currículo a uma proposta voltada à formação docente. Além disso, observa-se a ausência de um diálogo consistente entre os componentes curriculares e o estágio durante o curso, comprometendo a integração entre teoria e prática no processo formativo (Forster *et al*. 2010).

Assim, se o objetivo é criar um programa de Pós-Graduação fortalecido e robusto, é fundamental promover um debate aprofundado sobre o currículo e buscar maneiras de articular efetivamente a teoria e a prática. Essa integração é essencial para a *práxis* pedagógica, ou seja, para garantir que o processo de ação-reflexão-ação seja plenamente realizado. Esse ciclo contínuo permite que as experiências práticas sejam constantemente refletidas e aprimoradas à luz das teorias estudadas, fortalecendo o desenvolvimento de professores e pesquisadores comprometidos com a educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação analisado, a proposta curricular articula-se em torno do princípio fundamental de equilibrar a unidade e a diversidade dentro das práticas acadêmicas. Esse princípio busca fomentar a autonomia intelectual dos pesquisadores ao mesmo tempo em que valoriza a singularidade dos diálogos acadêmicos, configurando-se como uma condição essencial para a renovação do conhecimento e para o estabelecimento de uma cultura intelectual baseada no diálogo entre diferentes perspectivas.

A organização curricular do referido Programa está estruturada em quatro categorias principais de atividades, conforme delineado no Regimento do Programa (2018): disciplinas obrigatórias e optativas, pesquisa orientada, estágio docência e qualificação e defesa de dissertação. Essas atividades compõem o cerne da formação dos pós-graduandos, assegurando um desenvolvimento acadêmico que alia rigor teórico à flexibilidade necessária para atender às demandas individuais de pesquisa.

O cumprimento dos créditos, um total de 35, é distribuído entre várias atividades: 12 créditos em disciplinas obrigatórias, 3 créditos em disciplinas optativas, 12 créditos em atividades de Pesquisa Orientada (distribuídos em três etapas de 4 créditos cada), 2 créditos para a qualificação do projeto e parte da dissertação, e 6 créditos para a apresentação e defesa da dissertação. O Artigo 32 do Regimento do

Programa também destaca a obrigatoriedade de um estágio docência para discentes sem experiência docente no ensino superior, correspondendo a 3 créditos adicionais.

No que se refere às disciplinas obrigatórias específicas por linhas, as mesmas desempenham um papel crucial na formação dos discentes, oferecendo uma base sólida que reflete as particularidades de cada campo de estudo. A organização dessas disciplinas permite uma especialização direcionada, ao mesmo tempo em que mantém a flexibilidade para que os estudantes de outras linhas possam integrar conhecimentos transversais em suas pesquisas. São elas:

Estado, Sociedade e Educação

Essa disciplina, obrigatória para a Linha 1 e optativa para as Linhas 2 e 3, oferece uma análise crítica das relações entre o Estado, a sociedade e a educação nos contextos sócio históricos brasileiros. A ementa aborda as concepções de Estado e educação, além das questões sociais que influenciam os processos educacionais em diferentes territórios. Os debates sobre o público e o privado, as relações de poder, os direitos sociais e a participação também são centrais nesta disciplina. Com 60 horas de carga horária e correspondendo a 4 créditos, proporciona aos discentes uma compreensão aprofundada das interações entre as estruturas estatais e as práticas educacionais.

Formação de Professor, Profissionalidade Docente e Currículo

Voltada especialmente para os discentes da Linha 2, esta disciplina é obrigatória para essa linha e optativa para as Linhas 1 e 3. Com uma carga horária de 60 horas e 4 créditos, ela explora os diversos aspectos da formação docente, desde seu histórico até as políticas públicas envolvidas. A ementa enfoca a identidade, os conhecimentos e o desenvolvimento profissional do docente, bem como a mediação pedagógica e a construção do conhecimento escolar. A disciplina promove uma reflexão crítica sobre o currículo e sua articulação com a prática docente, explorando a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem, e o vínculo entre teoria e prática na educação básica e superior.

Cultura e Educação

Para os estudantes da Linha 3, esta disciplina é obrigatória e se concentra nas relações entre cultura e educação, sendo optativa para as Linhas 1 e 2. Com 60 horas

e 4 créditos, aborda as concepções de cultura, a produção de símbolos e significados e as práticas educativas em contextos escolares e não escolares. A escola é analisada como um ambiente etnográfico, onde se investigam as relações de gênero e identidades socioculturais. Inclui o estudo das categorias de gênero, raça/etnia, idade, classe, sexualidade, e diversidade/diferença na prática educativa, oferecendo aos discentes uma compreensão crítica das interações culturais dentro dos processos educacionais.

Em resumo, as disciplinas obrigatórias estão desenhadas para proporcionar aos discentes uma formação robusta e especializada, que alinha as necessidades de cada campo de pesquisa com as demandas atuais da sociedade e da educação. Elas não apenas aprofundam o conhecimento específico das linhas, mas também incentivam uma visão holística e crítica, essencial para a formação de pesquisadores capazes de contribuir de forma significativa para o campo educacional.

No entanto, percebe-se que apenas a Linha 2, tem em sua proposta curricular, abordagens teóricas que trazem contribuições para a formação do professor universitário no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e didáticos. As outras linhas têm como foco central discussões que visam a formação do pesquisador.

Dentre as disciplinas optativas, apenas “Docência universitária”, com 45h, tem em sua proposta curricular o foco na prática docente no ensino superior. As demais disciplinas optativas ofertadas pelo PPGE, são: Educação, ambiente e sociedade (45 horas, 3 créditos); Formação de professor e diversidade cultural (45 horas, 3 créditos); História da educação e trajetória da escolarização na Bahia (45 horas, 3 créditos);. História da educação em desenho (45 horas, 3 créditos); Infância e educação (45 horas, 3 créditos); Juventude e educação (45 horas, 3 créditos); Movimentos sociais e educação (45 horas, 3 créditos); Políticas sociais e educação (45 horas, 3 créditos); Representações sociais e educação (45 horas, 3 créditos); Tópicos especiais em educação I (45horas – 3 créditos); Tópicos especiais em educação II (45horas – 3 créditos).

As optativas ofertadas pelo PPGE permitem que os estudantes ampliem seus conhecimentos em áreas específicas, complementando, nesse sentido, a formação obrigatória. Mas percebe-se que essas disciplinas, em sua maior parte, contribuem com o interesse e necessidades particulares de pesquisa dos discentes, não havendo,

nesse sentido, na proposta curricular do PPGE espaços significativos para a formação pedagógica e didática do professor universitário.

Analisaremos, a seguir, outros mestrados ofertados por esta instituição, visando compreender de maneira mais geral como tais Programas enxergam a formação para a docência do mestre/doutor que tem a possibilidade de atuar como docente da educação superior.

Na universidade pesquisada, atualmente são ofertados os seguintes Cursos *Stricto Sensu*: Mestrado Profissional em Enfermagem; Mestrado Profissional em Saúde Coletiva; Programa de Pós Graduação em Astronomia (Mestrado Profissional); Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia; Programa de Pós-Graduação em Botânica; Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação; Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas; Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade; Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Evolução; Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática; Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários; Programa de Pós-Graduação em História; Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente; Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (Mestrado Profissional); Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais; Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

Após a análise da estrutura curricular de todos os cursos, foi possível constatar que aqueles na modalidade *Stricto Sensu* ofertam a Estágio de docência, exceto o Programa de Pós Graduação em História e os Mestrados Profissionais, sendo eles: Mestrado Profissional em Enfermagem; Mestrado Profissional em Saúde Coletiva e o Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial. No entanto, é importante frisar que o Estágio de Docência no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação; Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, é ofertado como atividade optativa. Sendo que no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários “apesar de Estágio Docência ser considerado Atividade Optativa, tem caráter obrigatório para os alunos bolsistas do Programa, porém não há creditação para estes, apenas o registro de cumprimento de carga horária” (Universidade, 2024).

Ficou evidente que apenas quatro programas destacam a formação do professor universitário mais diretamente: O Programa de Pós-Graduação em Botânica (Disciplina optativa: BOT020 - METODOLOGIA DO ENSINO EM BOTÂNICA- 75 h); que apresenta uma carga horária robusta; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (Disciplina optativa: Docência Universitária- 60 h); evidenciando, de igual forma, uma carga horária significativa. O Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Disciplina obrigatória: Didática Aplicada à Saúde- 30 h); que embora a carga horária seja mais reduzida que as anteriores, o programa apresenta uma coordenação de estágio que se encarrega da distribuição dos mestrandos entre professores regentes e, ao final, realiza reuniões com os pós-graduandos para trocas de experiências. E por fim, o Programa de Pós- Graduação em Astronomia- Mestrado Profissional (Disciplinas obrigatórias: AST 304 - DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO; AST 305 – PRÁTICA PROFISSIONAL - 45 h. Disciplina optativa: AST 309 - ASTRONOMIA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS- 30h). Confira no **Quadro 1** abaixo com mais detalhes:

Quadro 1 – Cursos que ofertam estágio docente, disciplinas de formação para a docência e que não ofertam estágio docente nem disciplinas de formação para a docência.

Cursos que ofertam o estágio docente	Cursos com disciplinas de formação para docência	Cursos sem disciplinas de formação para a docência nem estágio docente
-Programa de Pós Graduação em Biotecnologia –Programa de Pós Graduação em Ciência da Computação (atividade curricular optativa) -Programa de Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas -Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade -Programa de Pós Graduação em Ecologia e Evolução -Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil e Ambiental -Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos - Programa de Pós Graduação em Estudos Literários ("Apesar de Estágio Docência ser considerado Atividade Optativa, tem caráter obrigatório para os alunos bolsistas do Programa, porém não há creditação para estes, apenas o	Programa de Pós Graduação em Botânica (Disciplina optativa: BOT020 - METODOLOGIA DO ENSINO EM BOTÂNICA - Ativa- 75 h.). -Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática (Disciplina Optativa: Docência Universitária- 60 h) -Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva (Disciplina Obrigatória: Didática Aplicada à Saúde- 30 h). -Programa de Pós-Graduação em	-Mestrado Profissional em Enfermagem -Mestrado Profissional em Saúde Coletiva -Programa de Pós-Graduação em História -Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (Mestrado Profissional)

registro de cumprimento de carga horária"- Universidade, 2024). -Programa de Pós Graduação em Recursos Genéticos Vegetais (atividade curricular optativa) -Programa de Pós- Graduação em Astronomia (Mestrado Profissional) - Programa de Pós Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente	Astronomia- Mestrado Profissional (Disciplinas Obrigatórias: AST 304 - DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO; AST 305 – PRÁTICA PROFISSIONAL - 45 h. Disciplina Optativa: AST 309 - ASTRONOMIA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS- 30h)	

Fonte: Elaboração própria

Tais dados evidenciam as lacunas existentes nos currículos dos *Cursos Stricto Sensu* desta instituição para a formação da docência. Chama-nos atenção o fato de que o Programa de Pós-Graduação em Educação, foco deste estudo, mesmo ofertando a disciplina optativa: Docência Universitária, tem carga horária pequena (45 h) se comparada ao Programa de Pós-Graduação em Botânica, em que a disciplina BOT020 - Metodologia do ensino em Botânica tem 75 h e o Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática em que a disciplina Docência Universitária tem 60 h.

Assim, fica evidente que a formação para a docência nos currículos dos Cursos *Stricto Sensu* desta universidade ocupa lugares de menor importância que os demais componentes ligados aos conteúdos específicos do campo científico e da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar como a formação para a docência universitária está configurada nos currículos dos cursos *stricto sensu* de uma universidade pública da Bahia, com ênfase no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A pesquisa revelou que, embora a pós-graduação seja um espaço privilegiado para a formação de pesquisadores, a preparação para a docência no ensino superior ainda ocupa um lugar secundário e, muitas vezes, invisibilizado nos currículos analisados.

Essa configuração curricular reflete uma lógica ainda predominante na pós-graduação *stricto sensu*, que prioriza a formação para a pesquisa em detrimento da docência, mesmo quando muitos egressos assumem funções como professores universitários.

Diante desses achados, defende-se a necessidade de repensar os currículos dos programas de pós-graduação, especialmente na área de Educação, de modo a

incorporar de forma mais consistente disciplinas e atividades que preparem os pós-graduandos para os desafios da docência na educação superior.

Por fim, este estudo reforça a urgência de se discutir a função social da pós-graduação, que não deve se restringir à formação de pesquisadores, mas também à preparação de professores que estejam preparados para a complexidade da docência na atualidade. A invisibilidade da formação docente nos currículos analisados sinaliza um paradoxo: programas que formam futuros professores, mas que pouco investem em sua preparação para a docência. Romper com essa lógica exige uma revisão das políticas e práticas curriculares, de modo que a formação para a docência deixe de ser uma "ocupação secundária" e passe a ser um eixo estruturante dos programas *stricto sensu.*

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed.- Petrólis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, [1996). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 de agos. 2024.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 319-334, 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. Acesso em: 17 de agos. 2024.

FORSTER, M. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010. p. 105-123.

LIMA JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: ANÁLISE DOCUMENTAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO NA PESQUISA QUALITATIVA | Cadernos da FUCAMP. Acesso em: 20 de set. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. da. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez,1994.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo? Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, p.16-35, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed. – 1. Reimp- Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156

O CURRÍCULO COMO TECNOLOGIA DE PODER: O CONTROLE EDUCACIONAL

Fabiana Leifeld[1]

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar as articulações discursivas presentes no currículo de Educação Física, a partir das narrativas de dez docentes. Optou-se por selecionar como participantes, os docentes de Educação Física que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma rede municipal de ensino no interior do Paraná. A concepção arqueogenealógica de Michel Foucault (2014a; 2014b; 2020) subsidiou o processo metodológico da pesquisa. Como ferramenta de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro basilar, com o uso de gravação e transcrição. Considerou-se como força motriz das articulações discursivas, os pressupostos sustentados pela Base Nacional Comum Curricular na orientação curricular para toda a educação básica, visto que representa o regime de verdade através das relações de saber e poder atuais. Os enunciados do discurso pedagógico foram substituídos pelo discurso econômico nas orientações curriculares. Os discursos econômicos estão relacionados aos poderes e saberes legitimados na sociedade de controle, os quais buscam contribuir para a adoção de condutas e comportamento. Esse cenário apresenta prioritariamente os discursos das empresas privadas, corporificados no campo educacional por intermédio da homologação da BNCC, elaborada, financiada e apoiada mediante a conexão de redes de interesses. Os resultados da pesquisa apontaram para os tensionamentos e disputas em torno do currículo no campo educacional, os quais evidenciam à vontade na verdade de um tipo de sociedade, capaz de promover um esvaziamento teórico referente às possibilidades da Educação Física Escolar na formação humana.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física, Articulações Discursivas.

1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de identificar as principais articulações discursivas no campo educacional, esta pesquisa procurou identificar a condição de verdade dos discursos do currículo para a Educação Física no contexto atual, no sentido de visualizar as aproximações conceituais e orientações para o componente curricular na educação básica. Através do método arqueogenealógico desenvolvido por Foucault (2020), o qual representa a junção do processo arqueológico e genealógico, foi possível estabelecer um diagnóstico dos desdobramentos do campo educacional em relação ao currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreendida pelo documento oficial que orienta a elaboração curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi homologada em 2017, elaborada, financiada e apoiada por entes

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, fabianaleifeld7@gmail.com.

governamentais e empresariais (EVANGELISTA, *et al.*, 2019, p. 73). Dito isso, reconhece-se que a BNCC representa a verdade do homem contemporâneo, ou seja, o documento orienta os currículos na promoção de um sujeito que incorpore um conjunto de habilidades. O sujeito, nessa perspectiva torna-se responsável por construir individualmente seu desenvolvimento, por meio da fruição e da experimentação, bem como na concepção do aprender a aprender (BRASIL, 2017).

Conforme Palma, Oliveira e Palma (2021, p. 35, *itálico dos autores*) a expressão Projeto Pedagógico Curricular define mais satisfatoriamente a palavra currículo, no sentido de ampliar o conceito para além do "[...] agrupamento de planos de ensino, de conteúdos e de atividades diversas: *torna-se a identidade do sistema social, identidade da escola, identidade da área, identidade do professor e identidade do estudante".* Nesse sentido, o currículo não se limita à representação pedagógica, refere-se ao cerne da existência humana, representa o significado do tipo de sujeito que se quer formar e do tipo de professor que se pretende assumir.

Esta pesquisa, por conseguinte, de caráter qualitativa arqueogenealógica, propõe-se em revelar os principais desdobramentos que influenciaram na elaboração da BNCC a partir de articulações discursivas e que impactaram o componente curricular Educação Física. Dessa maneira, foram utilizadas as narrativas de dez professores que atuam nos anos inicias do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino no interior do Paraná, de forma a analisar os enunciados das suas falas em relação às articulações discursivas presentes no currículo vigente para a Educação Física no contexto educacional.

2 O MAPEAMENTO ARQUEOGENEALÓGICO DA EDUCAÇÃO

O método arqueogenalógico simboliza a convergência de "[...] conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e utilização desse saber nas táticas atuais" (FOUCAULT, 2005, p. 13). Assim, as articulações discursivas no campo educacional tiveram seus desdobramentos a partir de lutas e resistências, concebidas pela de inclusão e exclusão de saberes, coisas ditas e silenciamentos, os quais determinaram os rumos da educação brasileira.

Na sociedade de controle, os comportamentos e condutas são observados e controlados. Portanto, para concretizar o mapeamento arqueogealógico dos acontecimentos educacionais, foram analisadas as camadas históricas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), uma vez que, a LDBEN representa a máxima legislativa na elaboração de currículos.

À vista disso, no ano de 1961 a primeira LDBEN nº 4.024/1961 foi promulgada, período atravessado por “disputas na definição de currículos oficiais [...] entre União e estados” (PARAÍSO, 2023, p. 30), tensionamentos e disputas. A disputa pela seleção dos saberes refere-se a um desses tensionamentos, pois, a escolha das disciplinas obrigatórias e programas curriculares estipuladas pela LDBEN/1961 tiveram suas inclinações baseadas na emergência da época, resultados das relações de poder e saber. Isto é, as disciplinas e os programas curriculares foram estabelecidos por meio dos discursos ancorados nos métodos tradicionais de ensino. A Educação Física na LDBEN/1961, apesar de obrigatória, foi marcada por um reducionismo, visto que estava alinhada aos aspectos performativos e físicos, apresentando influência de outras áreas, como a médica e a militar.

Em 1971 houve uma nova promulgação da LDBEN nº 5.692/1971 (PARAÍSO, 2023, p. 48), em meio à ditadura militar, sendo possível observar o deslocamento do enfoque tradicional para o enfoque tecnicista. O cenário educacional na década de 1970 era caótico, o país enfrentava um alto índice de analfabetismo e a necessidade de mão de obra qualificada para o crescente número de indústrias, impulsionado assim, a reforma da LDBEN. A Educação Física proposta pela LDBEN/1971 ainda se situava nos aspectos técnicos e práticos, sobretudo engajada em contribuir para a formação que adequasse os sujeitos para o mercado de trabalho.

Destaca-se a década de 1980 como período memorável em relação aos avanços da Educação Física no contexto educacional, com gradativo aumento em pesquisas científicas, as quais contribuíram para consolidar a voz dos professores da área. Os discursos na Educação Física na década de 1980 enfatizavam a formação integral, emancipação, conscientização e criticidade, buscando superar a visão reducionista da educação tradicional e tecnicista. O movimento dito Renovador da Educação Física, conhecido por representar o acontecimento que superou a fragmentação da área. A partir da década de 1980, observa-se uma mudança no discurso sobre a Educação Física escolar, passando de uma prática obrigatória para

um componente essencial na formação integral dos estudantes, conforme aponta Caparroz (1997). Essa mudança reflete um movimento de renovação na área, buscando superar modelos anteriores mais restritos e valorizar a Educação Física como parte importante do desenvolvimento global do aluno. Movimento esse, que impactou no reconhecimento da Educação Física pela LDBEN n.º 9.394 de 1996, considerando-a como um componente curricular obrigatório na educação básica.

Com isso em mente, os discursos na Educação Física no contexto educacional, foram pouco a pouco refletindo a importância da área na formação humana. Os discursos na Educação Física no contexto educacional superaram as perspectivas tradicionais de ensino, focadas em questões militares, higienistas e esportivas, para adquirir destaque na defesa da educação integral, contribuindo nos aspectos afetivos, físicos, cognitivos, éticos, estéticos, de inter-relação pessoal e de inserção social dos estudantes.

3 O CURRÍCULO NAS NARRATIVAS DOCENTES: ARTEFATO DE PRESCRIÇÃO E CONTROLE

A ferramenta utilizada para coletar os dados foi a entrevista semiestruturada, que teve como objetivo captar as informações sobre a realidade do currículo de Educação Física, usando um roteiro organizado para orientar as perguntas. Conforme assevera Bogdan e Biklen (1994, p. 137) para conduzir a entrevista devem-se considerar os objetivos e ao objeto de pesquisa, estabelecendo a “[...] necessidade de ouvir cuidadosamente [...]”. Para fins éticos os dez professores que participaram do estudo foram identificados pela letra D e numerados de acordo com a sequência das entrevistas. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética envolvendo seres humanos.

Através do método arquogenealógico procurou-se mostrar os enunciados que aparecem nas falas dos docentes, os quais evocam determinados discursos a partir de normas que legitimam a verdade de um contexto. Desse modo, a análise discursiva foucaultiana na perspectiva arqueogenelógica não está baseada nas bases da fenomenologia, em desvelar a fonte do poder, essa perspectiva se preocupa com a intenção subjetiva de quem emite o discurso.

Ao analisar os ditos dos docentes captados durante a entrevista, via *Google Meet,* realizadas em 2022, foi possível identificar que a BNCC representa não apenas um documento orientador de currículos, mas uma tecnologia de poder. Para Foucault (2008) uma tecnologia de poder representa o método e técnica através do qual o poder é exercido e se manifesta em um grupo, não como algo que se possui, mas como algo que se exerce em relações.

O Livro de Registro de Classe Online (LRCO) que permite o registro *online* da frequência e o acesso a planos de aula específicos para cada disciplina e ano está engajada com a BNCC. Dessa forma, o LRCO atua como instrumento de controle baseado na BNCC que funciona como tecnologia de poder.

No Paraná os discursos da BNCC foram reproduzidos no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Destarte, a condição prescritiva dos documentos pode ser evidenciada na narrativa do D2, uma vez que o docente afirma que:

> [...] não houve a participação efetiva dos docentes na elaboração dos documentos oficiais, adotam como objetivos a formação de sujeitos que possuem competências e habilidades para atuar no contexto neoliberal. Engessam o trabalho do docente, desconsideram as especificidades do campo de atuação, a divisão dos conteúdos por trimestres contida no CREP impede que o docente planeje aulas por temáticas de acordo com datas comemorativas ou acontecimentos regionais, para então, realizar um envolvimento interdisciplinar com outros componentes curriculares, por exemplo (D2).

As regularidades da unidade discursiva presentes no excerto discursivo do D2*,* revelam os impactos da padronização, estabelecida mediante às forças de poder. Assim, os docentes evocam os discursos a partir da influência de maquinarias do poder, como a elaboração de currículos capazes de legitimar saberes. No excerto discursivo do docente é possível observar as interdições discursivas previstas na BNCC, onde o docente manifesta os limites ou restrições da sua autonomia impostas a partir das fronteiras do discurso.

Em relação aos enunciados relacionados à autoridade e controle da BNCC, o D3 reconhece a BNCC como uma tecnologia de poder, uma vez que está alinhada ao LRCO, e, portanto, “[..] é uma orientação que vem de um plano superior, então nós como profissionais da educação temos que seguir justamente o que a BNCC nos orienta” (D3).

Os pesquisadores Ball e Bowe (1992) há muitas décadas vêm mapeando e desenvolvendo estudos empíricos em vários locais do mundo. Esses estudos revelam a recorrência da ausência de voz dos docentes na elaboração de currículos para

docentes que atuam especificamente com a prática pedagógica em sala de aula. Quando o D3 fala que a "orientação [...] vem de um plano superior" reconhece-se que seu lugar está abaixo, ou seja, desprovido de voz na elaboração curricular.

No excerto discursivo do D1, verificam-se enunciados relacionados à facilidade de ter um currículo pronto, no entanto, enfatiza a importância da participação docente na elaboração de um currículo, pensado com base na realidade do contexto escolar:

> Acredito que o currículo pronto facilita o planejamento, mas eu acho que se os professores tivessem participação na elaboração, principalmente em organizar as unidades temáticas conforme a realidade o professor conseguiria se organizar melhor e conseguiria abranger o que cada turma precisa, porque depende de cada realidade (D1).

Quando o D1 enuncia que o currículo deve perpassar as emergências de uma localidade, de um micro espaço, ressalta-se a existência de diferentes realidades educacionais brasileiras, sendo improvável a padronização de currículos. O que evidencia as inquietações acerca da organização das temáticas e divisão dos conteúdos em trimestres colocadas no currículo, pois são questões que dificultam e engessam a autonomia docente.

De fato, vive-se um período de autonomia docente controlada, onde as práticas pedagógicas devem contemplar a aprendizagem padronizada que será medida e comparada com realidades divergentes. Assim, o D5 também aponta para a falta de autonomia no momento do preenchimento do LRCO, e que o faz "[...] por orientação, determinação da secretaria de educação, da escola, então a gente é orientado a fazer conforme tá na BNCC e conforme as orientações do CREP, e então, temos feito" (D5).

Do mesmo modo, o D5 destaca:

> É bom ter uma certa autonomia, para que o professor possa estar diversificando, inovando, não se atendo somente ao que tá ali no documento da BNCC ou nos documentos do Paraná. O professor precisa inovar trazer práticas novas, experiências novas, então o professor deve ter sim essa liberdade de estar colocando outras atividades, além do que os documentos pedem (D5).

No excerto discursivo do D5, a narrativa expressa fortemente a função prescritiva da BNCC e do CREP. O D5 apresenta as interdições que os discursos dos documentos assumem, através de exigências pedagógicas padronizadas. Pois, "em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo [...]" (FOUCAULT, 2014a, p. 9).

Percebe-se que o D10 reconhece a legitimidade das articulações discursivas, visto que defende os registros no LRCO na BNCC. Pois, o D10 tem consciência de sua posição, representa uma certa conformidade, aceita sem resistir e evoca que "[...] não há como ter autonomia, há uma exigência pontual em seguir os documentos" (D10).

Ainda, o D10 admite que ter mais autonomia poderia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, no entanto a "autonomia seria interessante, mas ter uma orientação como a que os documentos representam, auxilia muito" (D10).

Nos excertos discursivos de D10 foi possível apreender o poder da governamentalidade no poder de um discurso, no casso dos discursos em que a BNCC está fundamentada. A governamentalidade, no pensamento de Michel Foucault (2021), refere-se ao conjunto de práticas, instituições, procedimentos e discursos que visam a gestão e o controle da população, não apenas através de formas repressivas de poder, mas também através de mecanismos mais sutis de produção de subjetividades e organização social, como na escola por meio do currículo.

A governamentalidade também pode ser apreendida no excerto discursivo de D9, quando consente com a exigência de realizar os registros mediante ao que define à BNCC. O docente afirma declara que "[...] corresponde em uma exigência da coordenação pedagógica, e acredito que faz parte, tem que ter o registro e seguir documentos, a Educação Física faz parte da grade curricular" (D9).

O poder da governamentalidade que busca otimizar os comportamentos dos docentes em prol da padronização do ensino, baseado na concepção de aprendizagem construtivista é percebido na fala do D1. O docente afirma assentir com o controle dos registros no LRCO, pois considera:

> [...] é uma forma da gente, digamos assim, mostrar nosso conteúdo, que a nossa disciplina está sendo trabalhada, né. A coordenação pedagógica tem acesso ao nosso LRCO, então, tem acesso naquilo que a gente está registrando, consegue acompanhar se realmente aquilo que a coordenação viu em sala de aula, que viu o professor trabalhando está sendo trabalhado, de acordo com o que está no LRCO [...] penso que a BNCC foca no aluno como protagonista e considero que esse é o caminho [...]. Mas confesso que seria bom se pudéssemos participar da elaboração do nosso próprio currículo (D1).

Os autores Monteiro e Magalhães (2023) fizeram um estudo em que indicam aproximações da concepção construtivista no processo de aprendizagem adotados pela BNCC. Dessa forma, a padronização da educação está condicionada ao foco no protagonismo dos estudantes, o que pode recair a um esvaziamento nos conteúdos

ministrados nas instituições educacionais, pois limita o ensino adquirido "[...] por meio da fruição e da experimentação, bem como por aprender a aprender" (Monteiro; Magalhães, 2023). Na fala do D1 há consonâncias com o que se enuncia na BNCC na concepção de aprendizagem da BNCC.

A determinação impositiva do uso da BNCC no preenchimento do LRCO resulta na condução das práticas pedagógicas ao tipo específico de aprendizagem, o que desconsidera os saberes de cada componente curricular. Fato que leva à banalização da apropriação do saber através do foco naquilo que o estudante sabe e negligencia o aprofundamento teórico, o que possibilita a ampliação e conserva as desigualdades sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta o que foi abordado nesta pesquisa, entende-se que a padronização da educação representa um retrocesso educacional. A padronização se materializou através das articulações discursivas potencializadas nas alianças com diversos setores da sociedade, sobretudo os empresariais que empreenderam esforços para concretizar a BNCC ameaçam a educação que promove a transformação social e emancipação humana.

Em vista disso, espera-se que a voz docente seja ouvida na elaboração de currículos, pois as narrativas docentes emitem as condições reais no exercício da prática docente, de forma a empreender a "docência artista" (LAPONTE, 2018, p. 140). Isto é, a possiblidade do docente assumir uma docência que permita o reinventar pedagógico, capaz de promover estética na docência, a arte nas práticas docentes, por meio do exercício da autonomia. Isso só é possível se o currículo considerar a voz docente de cada região, de cada realidade.

Por fim, a pesquisa constatou que a educação atual está atravessada pelos discursos do âmbito econômico, neoliberal e empresarial desempenhando força no padrão de sujeito que se objetiva e subjetiva no campo educacional através da concepção do aluno protagonista. Discursos que dificultam a liberdade docente, pois na sociedade de controle a educação está sob a vigilância da tecnologia de poder compreendida pela BNCC. Limitando as possibilidades de superação das desigualdades sociais na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum polycy: an overview of the issues. J. London: **Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** Vitória: CEFD/UFES, 1997.

EVANGELISTA, O. *et al.* Desventuras dos professores na formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Curso no *Collège de France* (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população.** Curso no *Collège de France* (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. *In:* FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado e Ângela Loureiro de Souza. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. cap. XVII, p.163-174, 2021.

LAPONTE, L. G. Foucault com Nietzsche: do Nietzsche trágico ao Foucault ético. *In:* GOMES, P. de O. **Foucault com outros nomes**: lugares de subjetivação**.** 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 127-141, 2018.

MONTEIRO, J. H. L.; MAGALHÃES, C. H. F. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, v. 33, n. 63, 2023.

PALMA, A. P. T. V. OLIVEIRA, A. A. B. PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular:** educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 3. ed. Ijuí: Ed. Ijuí, 2021.

Leis, decretos, portarias:

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 03 de jun. 2025.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CURRÍCULO: UM LEVANTAMENTO A PARTIR DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Joanderson de Oliveira Gomes[1]

Joseval dos Reis Miranda[2]

RESUMO

A escrita deste artigo emerge a partir de um trabalho de doutoramento, ainda em fase inicial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), cujo objetivo é compreender o currículo que se tem feito nas escolas municipais de Educação Integral em Tempo Integral localizadas na cidade de João Pessoa-PB. Para tanto, apresenta-se um levantamento do tipo Estado do Conhecimento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com recorte temporal 2020-2025. Pretende-se, assim, evidenciar o que já foi produzido no campo científico a respeito da temática aqui proposta. A escolha pelo período estabelecido se dá em razão da promulgação da lei municipal que instituiu as Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI) na cidade de João Pessoa, sendo esta instituída pela Lei Ordinária nº 14.780, de 09 de maio de 2023. O estudo evidenciou, tomando por base os últimos cinco anos, uma predominância de trabalhos que analisam a experiência da Educação Integral na região sudeste do país e uma lacuna sobre as experiências nordestinas, tendo, este estudo, o foco na Paraíba.

Palavras-chave: Educação Integral. Currículo. Tempo Integral. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Pensar as questões que perpassam o campo educativo é uma tarefa sempre necessária na luta por uma educação de qualidade, responsável por promover a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que possam se constituir como seres transformadores da sua realidade – e não como meros reprodutores. Nos termos de Freire (2019), tornar-se parte da história, de modo a afirmar e valorizar quem se é, implica compreender que as formas como as relações humanas se estabelecem fazem parte de contextos culturais e históricos, sendo também (re)construídas a partir deles. Não são, portanto, obras naturais da vida, como comumente tendem a ser percebidas.

Nesse aspecto, a educação e seus processos educativos se configuram

[1] Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: joandersonoliveira@hotmail.com
[2] Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

como ferramentas potentes na manutenção e regulação de um determinado tipo de sociedade que se espera construir. Ao analisar o processo construtivo da escola dentro do percurso histórico, sua estrutura e organização, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) evidenciam como a educação escolar vem se transformando em função do contexto social contemporâneo. As demandas exigidas na contemporaneidade não são as mesmas de anos atrás: o advento da globalização e o avanço das tecnologias exigem outro tipo de formação humana, o que inevitavelmente reverbera nos espaços educativos e nas discussões a respeito do que precisa ser ensinado.

No bojo dessas discussões, e na articulação sobre que tipo de educação ofertar, temos a proposta de Educação Integral, que começa a ser pensada no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 (Frutuoso; Maciel; Teixeira, 2016), tendo, como proposta, uma formação que contemple o humano em sua totalidade e em seus diversos aspectos. Conforme aponta Cavaliere (2014), a Educação Integral compreende o/a indivíduo/a como um ser complexo e indivisível que não pode ser pensado/a de forma fragmentada e que, quando pensado sob a ótica escolar, demanda uma formação que contemple os aspectos culturais, políticos, históricos e sociais que o/a constituem como sujeito/a.

A autora sinaliza ainda que a Educação Integral não se constitui na dependência de um ensino/escola em tempo integral. Embora comumente sejam tratados como sinônimos, tais termos tratam de campos e concepções diferentes. O/a ensino/escola em tempo integral pode potencializar e facilitar a efetivação de uma educação integral, mas não se constitui como garantia desse processo. É possível ofertar mais tempo na escola sem que isso necessariamente contemple o ideal de uma educação integral: manter crianças em uma escola durante todo o dia ofertando aos/às estudantes uma repetição do que já veem/viram no primeiro turno esvazia a premissa de um processo de ensino-aprendizagem que concebe o/a indivíduo/a em toda sua complexidade.

Nesse sentido, a escrita deste artigo emerge a partir de um trabalho de doutoramento, ainda em fase inicial, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo é compreender o currículo que se tem feito nas escolas municipais com oferta de educação integral em tempo integral localizadas na cidade de João

Pessoa-PB. O interesse pela pesquisa se deu a partir da recente implantação de tal política nas escolas que ofertam o ensino fundamental, anos inicias e anos finais.

O Programa de Educação Integral em regime de dedicação integral foi criado pela Lei Ordinária nº 14.780, de 09 de maio de 2023. Com a promulgação da referida lei, as Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI) foram instituídas, sendo implantadas e desenvolvidas na rede pública municipal.

Tal medida pretende a oferta de uma Educação Integral em tempo integral, de modo a investir na formação do indivíduo em suas muitas nuances. Alguns pontos que se destacam na escrita da lei são: protagonismo infantil e juvenil; formação de cidadãos solidários, ativos e competentes; conscientização de responsabilidades individuais e sociais, dentre outros (João Pessoa, 2023).

Nesse sentido, nos propomos, na construção deste artigo, a apresentar um panorama do que se tem produzido sobre a temática a partir de teses e dissertações realizadas em instituições de ensino brasileiras e reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estando disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para tanto, será construído um estado do conhecimento, tendo, como recorte temporal, os últimos cinco anos (2020-2025). A escolha pelo período se dá em função da promulgação da lei municipal que institui as EMAI na cidade de João Pessoa. Tendo sido esta instituída em 2023, teremos assim uma visão do que se produziu dois anos antes e dois anos depois de sua promulgação.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme registram Romanowski e Ens (2006), os estudos do tipo “Estado do Conhecimento” procuram investigar os aportes significativos que constituem o campo teórico de determinado objeto investigado. Visa, desse modo, evidenciar os avanços, recuos, limitações e possíveis campos ainda passíveis de serem explorados. Nessa perspectiva, o “Estado do Conhecimento” permite ao/à pesquisador/a traçar as nuances que perpassam o

seu objeto de estudo e situá-lo dentro do percurso histórico, sem o qual a sua compreensão seria impossível.

Medeiros, Fortunato e Araújo (2023, p. 16) sinalizam que o "Estado do Conhecimento" tem, por objetivo, "mapear e caracterizar a produção científica sobre um tema em um setor específico de uma área de conhecimento". Ele não empreende um grande recorte de bases, tendendo a ser mais pormenorizado. Seus procedimentos de busca se dão em "[...] um setor/contexto específico". Nessa direção, Morosini e Fernandes (2014, p. 156) elencam possíveis *corpus* de análise, dentre eles, "livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional", etc.

Desse modo, dados os limites deste artigo, tomamos por base a BDTD como plataforma de buscas e realizamos a investigação de teses e dissertações que se relacionam com o nosso objeto de estudo, a saber: o currículo que se faz no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral em escolas municipais. Concordamos com Morosini e Fernandes (2014, p. 158) quando compreendem que "[...] a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo [...] ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo".

Nossa busca foi realizada no dia 15 de junho de 2025, na BDTD. Utilizamos as seguintes palavras-chave: educação integral em tempo integral; ensino fundamental; currículo; educação integral; tempo integral e currículo integral. Todas envolvem o mesmo recorte temporal, de 2020 a 2025.

Realizamos a primeira busca usando o termo educação integral em tempo integral, obtendo um resultado de 1328 trabalhos, sendo 981 dissertações e 347 teses. Dada a abrangência de resultados, fizemos uma nova busca utilizando o mesmo termo, porém agora com o uso de aspas, restringindo assim o retorno a resultados mais específicos. Dessa vez, obtivemos 38 trabalhos, sendo 27 dissertações e 11 teses. A partir desse resultado, realizamos nossa primeira seção de seleção e exclusão. Dos 38 trabalhos, foram excluídos aqueles que não trabalharam com o currículo. Desse modo, foram selecionados 3 trabalhos: uma tese e duas dissertações.

Os resultados foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações

Título	Autoria	Ano - Tipo	Instituição	Programa
O currículo integrado na educação integral (em tempo integral) a experiência da E. M. Poeint Barreiro - Belo Horizonte - MG.	Aline Cristina Miranda	2021 / tese	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMinas	Programa de Pós-Graduação em Educação
Ritmos curriculares: tempos e espaços de escolas de tempo integral do município de Santa Rita - RS	Estefani Baptistella	2022 / dissertação	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação integral: conversas entre sementes e solo no currículo de ciências	Girberlene Sousa Carvalho	2022 / dissertação	Universidade do Estado do Amazonas - UEM	Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2023)

Decidimos realizar uma terceira busca, dessa vez utilizando os operadores de pesquisa booleanos (OR - AND - NOT). “Operadores de pesquisa são caracteres especiais que, ao serem adicionados a uma expressão de busca, permitem criar uma maior complexidade a fim de obter resultados mais precisos” (Picalho; Fadel; Gonçalves, 2023, p. 4).

Combinando nossas palavras-chave – educação integral em tempo integral; currículo; e ensino fundamental –, obtivemos um total de 173 trabalhos, sendo 124 dissertações e 49 teses. Novamente, como critério de exclusão, retiramos os estudos que não trabalharam com o currículo, ficando então 5 teses selecionadas, conforme discriminado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações 2

Título	Autoria	Ano - Tipo	Instituição	Programa
Educação integral em tempo integral em Brasília: qual o lugar da Educação Física	Andrea Nascimento Ewerton	2020 / tese	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Programa Mais Educação: uma política progressista de educação	José Nildo Oliveira Soares	2020 / tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

integral em tempo integral				
Educação integral: as repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares	Edilene Eva de Lima	2021 / tese	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Programa de Pós-Graduação em Educação
A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular: a experiência de uma escola de tempo integral (ETI) em Ribeirão Pires - SP	William Santos Nascimento	2020 / tese	Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS	Programa de Pós-Graduação em Educação
Processos de aprendizagem e a avaliação à luz da BNCC-2018 e formação de professores	Maria Helena Esteves da Conceição	2024 / tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2023)

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Tomando por base os estudos mapeados no levantamento realizado, é possível constatarmos, no recorte temporal proposto, uma ausência de pesquisas debruçadas sobre a dimensão da Educação Integral e suas nuances no âmbito da região nordeste, local onde se realizará a pesquisa de doutoramento à qual esse texto se liga, mais especificamente, a capital paraibana.

Os principais focos dos trabalhos localizados abordam a dimensão do currículo integrado, dos ritmos curriculares, da parte diversificada do currículo e da construção colaborativa do currículo. Miranda (2021), em sua tese, discute a implantação do currículo integrado em uma escola pioneira, na promoção do ensino integral, na cidade de Belo Horizonte-MG. A autora apresenta uma experiência exitosa, ressaltando a integração dos/as alunos/as na construção das estratégias educativas para o fomento de um currículo integrado, na

perspectiva de uma formação humana integral. Ressalte-se que a escola dispõe de recursos que garantem a implementação da Educação Integral e, também, do alargamento do tempo de aulas e vivências escolares. No entanto, trata-se de um dado isolado, não sendo esta a realidade de todas as escolas. É preciso considerar os diversos contextos brasileiros.

Também seguindo os passos do currículo, Baptistella (2022), em sua dissertação, analisa a organização curricular em escolas municipais da cidade de Santa Maria-RS. A pesquisa evidencia um currículo ainda em construção, estando em sua fase de implementação e propondo práticas pedagógicas que dialoguem com a perspectiva da formação integral. Nesse aspecto, a autora argumenta que o currículo precisará passar por um processo de reorganização.

Tomando os documentos normativos da cidade de Manaus-AM, Carvalho (2022) desenvolve uma análise que pretende perceber os discursos que perpassam esses documentos e como eles produzem dizeres sobre o currículo, a docência e o viver educativo dos/as estudantes, mais especificamente, para o ensino de Ciências.

Ewerton (2020), em sua investigação de doutoramento, debruça o seu olhar sobre as políticas públicas que discutem a implementação de programas referentes à Educação Integral em Tempo Integral. Toca em aspectos curriculares e estuda como isso se tem estruturado na cidade de Brasília-DF para o ensino de Educação Física. A autora constata um certo distanciamento entre a formulação articulada no campo das ideias e sua implementação no cotidiano frente às variáveis possíveis de serem encontradas nas escolas.

Nesse caminho, Soares (2020) toma, como campo de análise, a experiência desenvolvida na cidade de Santana de Parnaíba-SP e promove uma investigação a partir do Programa Mais Educação, considerado, pelo autor, uma política social progressista que logrou êxito em suas ações. O pesquisador pontua, ainda, a existência de um currículo que contemplou saberes escolares, da comunidade e culturais.

Alargando o campo de discussão, Lima (2021) analisa três programas desenvolvidos na perspectiva da Educação Integral: o Programa Mais Educação, ofertado, em âmbito nacional, como uma ação fortalecida e incentivada pelo Ministério da Educação, e duas experiências mais locais,

sendo elas o Escola Pública Integrada, desenvolvido no estado de Santa Catarina, e o Programa Escola Integrada, realizado no estado de Minas Gerais. A autora investiga os redesenhos curriculares que precisaram ser realizados, considerando a organização e o financiamento para a oferta de uma Educação Integral em Tempo Integral.

Por sua vez, Nascimento (2020) promove uma análise de práticas pedagógicas no sentido da construção coletiva de um currículo que dialogue com a Educação Integral. Em seu estudo doutoral, o autor tensiona o currículo que se tinha na cidade de Ribeirão Preto-SP e aponta o que precisará ser mudado/revisto para que se atinja uma oferta de Educação Integral.

Por fim, Conceição (2024), à luz da BNCC-2018, investiga os processos de aprendizagem e discute a formação de professores/as na perspectiva de um ensino e, por consequência, de um currículo que têm, por foco, a oferta de Educação Integral. Na construção de sua tese, a autora propõe pistas que auxiliem os/as docentes nesse processo formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado nos permite inferir algumas possíveis lacunas, ainda não escrutinadas, dentro do recorte temporal aqui apresentado. São elas: qual a percepção dos/as estudantes sobre a Educação Integral em Tempo Integral? Qual formação é necessária para os/as docentes? De que forma o currículo da Educação Integral em Tempo Integral pode ser mais contextualizado e dialogar com as características culturais e sociais onde a escola está inserida?

É preciso considerarmos ainda que, dados os limites deste artigo, não foi possível apresentar uma análise mais detalhada dos trabalhos aqui expostos, sendo esta uma tarefa a ser realizada na escrita da futura tese. Por fim, ressaltamos ainda a falta de pesquisas que investiguem as experiências nordestinas e como a Educação Integral tem sido desenvolvida nesta região.

REFERÊNCIAS

BAPTISTELLA, Estefani. **Ritmos curriculares**: tempos e espaços de escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

CARVALHO, Gilberlene Sousa. **Educação Integral**: conversas entre sementes e solo no currículo de ciências. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus - AM, 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/. Acesso em 15 jun. 2025.

CONCEIÇÃO, Maria Helena Esteves da. **Processos de aprendizagem e avaliação à luz da BNCC-2018 e formação de professores**. 2024. 99 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2024.

EWERTON, Andréa Nascimento. **Educação Integral em Tempo Integral em Brasília/DF**: qual o lugar da educação física? 2020. 204 f. (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Eliane de Araújo. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. X Seminário Nacional do HISTEDBR. **Anais**. Unicamp, 2016.

JOÃO PESSOA. **Lei Ordinária nº 14.780, 09 de maio de 2023**. Disponível em: https://sapl.joaopessoa.pb.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/19384/lei_no_14780-2023.pdf. Acesso em 15 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Edilene Eva de. **Educação Integral**: As repercussões do financiamento nos redesenhos curriculares. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. As pesquisas do tipo “Estado da Arte” em Educação: sinalizações teórico-metodológicas. **Revista Internacional de Formação de Professores**.

v. 8, 2023. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980. Acesso em 15 jun. 2025.

MIRANDA, Aline Cristina. **O currículo integrado na educação integral (em tempo integral)**: a experiência da E. M. Poeint Barreiro - Belo Horizonte - MG. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**. v. 5, n. 2, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em 15 jun. 2025.

NASCIMENTO, William Santos. **A construção colaborativa do currículo na perspectiva da justiça curricular**: a experiência de uma escola de tempo integral (ETI) em Ribeirão Pires/SP. 2020. 154 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP.

PICALHO, Antonio Carlos; FADEL, Luciane Maria; GONÇALVES, Alexandre Leopoldo. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre**. n. 16, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tl/a/GbtmKqRhRmyWHHKBxSQTrkG/. Acesso em 15 de jun. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v6, n. 6, 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em 10 jun. 2025.

SOARES, José Nildo O. **Programa Mais Educação**: uma política progressista de educação integral em tempo integral. 2020. 235 f. (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2020.

ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE NEGROS E BRANCOS EM LIVRO DIDÁTICO

Marina Borges Biazetto[1]

Ana Cristina Salviato Silva[2]

RESUMO

O racismo estrutural é um recorrente e maléfico marcador social no desenvolvimento dos sujeitos, principalmente quando se trata de crianças e jovens durante seu processo de formação identitária no período de escolarização básica. A pesquisa foi guiada pela seguinte problematização: diante dos inúmeros debates que se estruturam na sociedade a respeito do racismo em suas diferentes expressões e espaços, como têm sido as representações sociais dos negros e brancos nos livros didáticos? Parte-se da hipótese de que, embora a legislação educacional garanta o combate à discriminação racial e o tratamento das contribuições de africanos e afrodescendentes, o racismo persiste no dia a dia escolar, sobretudo nos livros didáticos. Trata-se de uma pesquisa descritiva de recorte transversal. O presente trabalho teve como objetivo principal verificar a aplicabilidade das políticas públicas para a educação antirracista materializada na capa de um livro didático do 5° ano do Ensino Fundamental I. Por meio do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), se buscou verificar como estão atualmente as representações sociais de negros e brancos na capa do livro didático de Ciências Humanas proveniente do interior do Estado de São Paulo. Para fundamentar o estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica focalizada na conceituação de racismo e branquitude, à luz das contribuições de Mbembe (2018), Ribeiro (2019) e Bento (2022); em seguida, um levantamento de aparatos legais – como Leis e Diretrizes – que legitimam a formação de um ambiente escolar antirracista que celebre as diferentes matrizes culturais que formam a sociedade brasileira; e, finalmente, uma seção que analisa a visualidade da capa do livro. Como resultado, foi constatada a estereotipagem negativa do negro e a valorização da figura do branco, o que configura como racismo e evidencia a necessidade de práticas mais conscientes criticamente de todas as visualidades de um livro didático e a necessidade de formação inicial e continuada para os/as professores/as na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Palavras-chave: Educação antirracista. Livros didáticos. Racismo. Representatividade. Educomunicação.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Ministério da Igualdade Racial em 2022, 55,4% da população brasileira é autodeclarada preta

[1] Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades de Ensino (UNIFAE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Antirracista do UNIFAE. E-mail: marina.biazetto@sou.fae.br.

[2] Mestre e Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Docente da UNIFAE. Idealizadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Antirracista do UNIFAE. E-mail: ana.silva@prof.fae.br.

ou parda – isto é, negra, dentro das categorias de cor/raça definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – enquanto que os tidos brancos somam 43,5%. Segundo o Informe n° 3 do IBGE, é notável no novo Censo o enegrecimento da população e, principalmente, uma maior participação desse grupo – pretos e pardos – na coleta de pesquisas (SÁ, SANTOS E SILVA, 2024).

Tal como apontado no decorrer do Informe do IBGE, a discussão em torno da temática raça se mostra cada vez mais presente, seja no plano presencial, seja no universo de informações instantâneas das redes sociais. Tal difusão tornou (e torna) possível a conscientização dos sujeitos quanto a sua identidade, além do reconhecimento e compreensão do passado histórico de opressão escravista sofrido por esse grupo motivado pelo racismo.

Embora muito tenha sido alcançado através da mobilização da população negra, como a política de cotas raciais para o acesso à universidade pública (BRASIL, 2012), não cessaram as formas de discriminação e preconceito direcionados para esse grupo, o que ainda coloca o Brasil distante de um cenário de equidade. Ao tangenciar temática racial e Educação, nota-se a difusão das desigualdades vividas no corpo social para dentro da escola. As desigualdades educacionais aliadas ao aspecto étnico-racial são vividas de inúmeras maneiras, seja no acesso às escolas com infraestrutura mínima; nas interações estabelecidas entre pares ou com professores; até às representações sociais apresentadas nos livros didáticos e paradidáticos.

Dessa forma, ainda se fazem necessárias políticas educacionais que prezem pelo acesso, permanência, sucesso dos alunos não-brancos no ambiente escolar e a representação positiva de pessoas negras nos materiais de leitura. Sendo o livro didático um mecanismo que norteia os conteúdos em sala de aula e sendo ele mesmo formulado por um autor que tem sua própria visão de mundo, é um instrumento ideológico que compõe o acervo de cultura material escolar e que necessita ser decodificado (MUNAKATA, 2016).

Nesse panorama, o objetivo principal deste artigo é verificar como as políticas públicas para a educação antirracista têm se materializado na visualidade do livro didático, analisando a capa de uma obra direcionada ao 5° ano do Ensino Fundamental I, ano escolar em que a identidade dos estudantes está praticamente formada e se tem alguma ideia do que as demais identidades

étnico-raciais representam. Para o alcance desse objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica focada na conceituação do racismo e branquitude a partir de artigos, teses, dissertações e livros e, em seguida, um levantamento da legislação educacional brasileira que versa a respeito do combate ao racismo e tratamento das contribuições de africanos e afrodescendentes dentro do ambiente escolar, tornando possível a análise de como essa discriminação pode ser apresentada em uma capa de livro didático.

Esse trabalho se soma aos múltiplos esforços de diferentes estudantes e pesquisadores no combate ao racismo, tanto dentro dos muros da escola como fora. Embora a Lei 10.639/2003 tenha sido implantada garantindo a obrigatoriedade do tratamento das contribuições de africanos e afrodescendentes para a formação do território e cultura brasileira, para Gomes (2011) isso ainda não é vivido em todas as unidades escolares, devendo à sociedade civil – gestores, educadores, cidadãos – mover esforços para que a temática racial esteja enraizada nos sistemas de ensino.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Racismo e branquitude

Para que se faça possível compreender a influência e o impacto do racismo no desenvolvimento de crianças e jovens, é necessário entender seus elementos fomentadores históricos, a fim de não gerar concepções equivocadas quanto ao presente (SOUSA, 2024). Torna-se imprescindível compreender o colonialismo europeu e seus desdobramentos no imaginário coletivo por meio do racismo.

Com o período de grandes navegações vivenciado pela Europa, tornou-se desejável a exploração em diferentes territórios, sendo esse período a primeira fase do sistema econômico capitalista e do processo de globalização (SANTOS E DUARTE, 2019). A apropriação – injusta e arbitrária – de porções de terras já ocupadas, aliada à escravização e supressão de diferentes sociedades, fez com que fosse delimitada uma maneira “ideal” de ser e estar no mundo, caracterizada pelo afastamento do ecossistema e por um senso de superioridade marcadamente branco e narcísico, instituindo uma forma de

dominação social desigual que utilizou a "raça" como critério para hierarquização, alocando, na base da estrutura social, povos originários (indígenas) e africanos/afrodescendentes e, na parte superior, as pessoas brancas, principalmente advindas do continente europeu.

O racismo configura como esse dispositivo de controle social, isto é, esse direito de humilhar, deslegitimar ou matar legalmente (MBEMBE, 2018). Embora a escravidão no Brasil tenha finalizado em lei, seu efeito, em decorrência dos quase quatrocentos anos de sua vigência, é vivenciado por todos em sociedade, na medida em que o acesso das pessoas negras aos seus direitos sociais e sua mobilidade social são dificultados por essa discriminação.

Ribeiro (2019), em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, afirma que o racismo molda comportamentos, subjetividades e políticas, o que requer, para seu enfrentamento, um olhar apurado e vigilante sobre sua própria conduta e o que se pode realizar, a partir de seu *locus* social, para minar a discriminação.

A acuidade visual e vigilância necessárias servem tanto para que negros não reproduzam o racismo, num posicionamento contraditório, quanto para que brancos revejam seu lugar de privilégio ocupado na sociedade. Bento (2022) define branquitude como o espaço de vantagens usufruído pelas pessoas brancas, um pacto silencioso de apoio mútuo e segregação dos não-brancos.

Reiterando Ribeiro (2019), se coloca como primordial o enfrentamento do racismo cotidianamente, tanto em espaços públicos – como o local de trabalho e acadêmico –, quanto em espaços privados – meio familiar e entre amigos. É uma tarefa tanto de negros quanto de brancos combater essa discriminação. Freire (2021), em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que, na relação opressor e oprimido na sociedade de classes, tanto dominador quanto dominado não são realmente livres por conta da estrutura desigual que embrutece tanto um quanto o outro. Semelhantemente, na luta pelo fim do racismo, nem brancos nem negros vivenciam real atmosfera de paz social. Apenas pelas vias da reivindicação de formas mais justas de vivência em sociedade e de acesso aos direitos sociais será realmente vivida uma democracia.

2.2 Legislação educacional antirracista

Antes de abordar os aspectos preconizados pela legislação quanto ao tratamento da temática raça, é importante destacar que tais conquistas são fruto das mobilizações – físicas e intelectuais – dos(as) pesquisadores(as) negros(as) e do Movimento Negro Unificado (MNU) e simpatizantes, que tiveram que ultrapassar barreiras epistemológicas para enfim obter a sanção das legalidades. A pauta da Educação – acesso, permanência, sucesso, formas de tratamento do docente para com as pessoas negras, os conteúdos e representações referentes a esse grupo racial etc – sempre foi tratada pelo MNU, sendo considerada como instrumento necessário na luta contra o racismo (GOMES, 2011).

Um passo significativo foi dado em 1997: a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e escolha da *Pluralidade Cultural* para compor um dos Temas Contemporâneos Transversais. Até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os Parâmetros Curriculares serviram como norteador da ação pedagógica, propondo orientações para os profissionais da educação e temas transversais que poderiam ser tratados de forma relacional por todos os outros componentes curriculares. Especificamente sobre *Pluralidade Cultural*, o documento *Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, embora não aborde especificamente sobre racismo e seu enfrentamento, explicita a responsabilidade de combater toda e qualquer discriminação e preconceito que possa se materializar nos ambientes escolares, para um convívio mais harmônico e respeitoso entre os alunos, que apresentam suas diferentes realidades e saberes (BRASIL, 1997, p. 40).

Mesmo nas suas limitações, no momento em que foram promulgados, os Parâmetros Curriculares com o tema Pluralidade Cultural foram um avanço no que se refere a combates e enfrentamentos de opressões.

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) é alterada pela Lei n° 10.639, na qual se afirma a obrigatoriedade do tratamento de contribuições de africanos e afrodescendentes nas redes privada e pública de ensino durante o ensino básico, além de adicionar ao calendário nacional a data de 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Posteriormente, ocorreu uma nova alteração na legislação ao adicionar o tratamento dos saberes e contribuições dos povos indígenas, através da Lei n° 11.645 de 2008.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Em 2004, para guiar a prática docente no cumprimento real da Lei 10.639/2003, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em que são apresentadas propostas de projetos, metas e orientações baseadas em três princípios: I) Consciência Política e Histórica da Diversidade, II) Fortalecimento de Identidades e de Direitos e III) Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. O documento conclama a todos na luta contra o racismo.

> Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.
> Como bem salientou Frantz Fanon (3), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (BRASIL, 2004, p. 14).

Tais legislações promovem tanto para a unidade escolar quanto para pais e comunidade ao entorno medidas que podem ser adotadas para uma formação identitária mais consistente baseada em protagonismo, amor próprio e orgulho, além de possibilidades de permanência e sucesso escolar para estudantes pretos e pardos.

2.3 Análise da capa do livro didático

A partir do referencial teórico exposto, é possível analisar as representações sociais de negros e brancos. O método adotado foi Análise de Conteúdo proposta por Bardin, na qual se compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Considerando as imagens como textos que comunicam mensagens – embora não verbais – o objeto de análise trata-se de uma capa de livro didático recém usado de Ciências Humanas do 5° ano do Ensino Fundamental I, etapa escolar em que se inicia o tratamento de um dos elementos do espaço geográfico – o território. O encontro do livro se deu por busca ativa, sendo uma obra pertencente a uma coleção que foi distribuída em uma escola no interior do Estado de São Paulo no ano de 2024. Por questões de direitos autorais e segurança, não se pretende expor a editora ou seus autores, o que torna inviável registro ou foto.

Na centralidade da obra, encontra-se a ilustração analisada. A partir de uma descrição da imagem, há o planeta Terra no meio e o território brasileiro de cor verde mais escuro em destaque, o que leva a entender que o livro dará enfoque à História do Brasil. Ao redor do planeta, podem ser identificadas três raças/cores que formam a população brasileira: brancos, indígenas e negros.

O primeiro grupo está na parte superior direita do planeta (mais ao Norte), sendo duas mulheres fazendo uso de celular e *notebook*, sorrindo para uma foto. Do lado oposto ao grupo branco (à esquerda, ao Norte), está apenas um homem indígena, sem peças de roupa, apenas um colar azul e dois pedaços de pano brancos em seus braços, se comunicando em ligação pelo celular. O último grupo, na parte debaixo do Sul global, é constituído por três pessoas pretas sorrindo – dois homens e uma mulher –, todos com vestes brancas e descalços, os homens com chapéu panamá - estereótipo típico dos sambistas cariocas - um deles manuseando um instrumento (aparentemente um atabaque), enquanto o outro está dançando com a mulher.

Pode-se retirar da imagem alguns sentidos. Nela, são encontrados numericamente três pessoas negras, duas brancas e uma indígena. Uma hipótese levantada é a de que a equipe gráfica considerou a constatação do

IBGE – da existência de maioria negra no Brasil, seguida de branca – na elaboração da imagem, representando mais pessoas negras do que brancas. Porém, o racismo não se expressa em quantidades, mas em ideias imbricadas ao elemento negro. Isto é, o racismo, nesse contexto, opera nas representações. Representação, para Hall (2016), refere-se às formas de atribuir significado ao mundo ao redor, muitas vezes, por meio de estereótipos.

Na dinâmica racista da sociedade, um dos privilégios da branquitude é estar associada às características positivas de trabalhador bem-sucedido; enquanto negros são constantemente associados à sensualidade, criminalidade, musicalidade e outras atividades de pouco reconhecimento (RIBEIRO, 2019). O livro didático em questão exalta essa lógica, ao representar as pessoas brancas ao desenvolvimento e inovação. O indígena, embora estereotipado, é representado em uma tentativa de conexão com a atualidade, ao celular. Por sua vez, o negro é representado em trajes de samba, atrelado à ideia de festividade e musicalidade, mas longe do lugar de progresso usufruído pelas brancas.

Pugliesi e Carlos (2024) apontam a necessidade de uma pedagogia crítica da visualidade que seja capaz de problematizar nos livros didáticos as imagens visuais, sendo elas artefatos culturais que auxiliam na construção de sentidos e concepções de mundo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a manifestação do racismo de diferentes formas no ambiente escolar, e o livro didático não é diferente. De uma forma descomprometida com a inclusão real, a obra veicula, sob perspectiva ainda colonial, o lugar “ideal” para brancos e negros, pondo aqueles em espaços de prestígio, e estes em situações de pouco reconhecimento social.

Para que se faça possível uma perspectiva crítica quanto às visualidades dentro do ambiente pedagógico é imprescindível a apreensão das legislações expostas nesse estudos – especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir dessa apreensão, podem estar aliadas as buscas teóricas por materiais – livros, pesquisas, artigos – que conscientizem e ampliem a visão a respeito da

questão racial, que vai subsidiar um planejamento pedagógico mais responsivo. Com uma formação inicial e continuada que leve em conta essa temática, se tornará mais crível a prática antirracista dentro dos ambientes de ensino, considerando o contexto que a escola está inserida, visando a formação de sujeitos autônomos e solidários que irão analisar e problematizar as imagens de diferentes identidades étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana. Acesso em: 01 de fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Volume 10. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.711/2012. **Lei de Cotas.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 26 de jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela**

ANPAE, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602. Acesso em: 23 ago. 2024

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Apicuri, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, [S.L.], v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437/pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

PUGLIESI, Eduardo; CARLOS, Erenildo João. Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão**. Revista Educação e Emancipação**, [S.L.], p. 196-217, 15 ago. 2024. Universidade Federal do Maranhão. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21592/12886. Acesso em: 03 jan. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Edvaldo Batista de; SANTOS, Yuri Luciano; SILVA, Tatiana Dias. Edição Censo Demográfico 2022. **Ministério da Igualdade Racial**. (Informe MIR - Monitoramento e avaliação, nº 3), Brasília: DF, fev/2024. 13 p. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demogrfico2022.pdf. Acesso em: 22 de fev. 2025.

SANTOS, Lucinéia Rosa dos; DUARTE, Juliana F. A. Globalização e capitalismo humanista. **Direito Internacional e Globalização Econômica**, [S.L.], v. 1, n. 1-, p. 273-290, 20 abr. 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/DIGE/article/view/42361/28132. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. “Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCN”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: FESTA, CURRÍCULO E SABERES EMERGENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Guadalupe Corrêa Mota[1]

RESUMO

O artigo analisa a experiência de realização de uma festa junina como estratégia pedagógica decolonial no contexto da formação inicial de professores dos cursos de Letras e História, em uma universidade comprometida com os princípios da Ecologia Integral. Parte-se da seguinte questão-problema: de que modo experiências imprevisíveis e coletivas, como a festa, podem reconfigurar o Currículo e as relações escolares na formação de professores, favorecendo a convivência na diferença e fazendo do Currículo um campo de transcriações didáticas? A iniciativa da festa emergiu como resposta a conflitos e animosidades entre os estudantes, tornando-se uma oportunidade para ressignificar o Currículo, valorizar as diferenças e fortalecer saberes docentes a partir do imprevisível. Por meio de uma abordagem qualitativa, narrativa e participante, a experiência da festa foi investigada como objeto e método, destacando a importância da escuta sensível, da negociação coletiva e da experimentação pedagógica. O estudo evidencia que romper com o currículo prescrito pode ampliar espaços de pertencimento, diálogo e inovação, promovendo aprendizagens relacionais, colaborativas e críticas. Contudo, aponta também para limites e contradições desse deslocamento, como o risco de banalização das experiências e a perda da reflexão crítica das aprendizagens. Ao final, defende-se a necessidade de equilibrar a abertura ao inesperado com intencionalidade pedagógica, construindo um Currículo vivo, democrático e orientado pela ética da inteireza, do cuidado e da reconexão entre humanos e todas as formas de vidas do planeta.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial. Educação integral. Ethos educativo. Formação docente. Diferença e inclusão.

1 INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2025, ao ministrar o Componente curricular “Observatório da Formação Docente: a cultura escolar”, para turma conjunta de licenciatura em Letras e História em uma universidade católica do Litoral Paulista, vivenciei uma experiência singular: o Componente buscava articular vivências e reflexões sobre a cultura escolar no âmbito da formação inicial de professores. Logo nas primeiras semanas, emergiu uma tensão entre os dois grupos: estudantes de Letras e de História envolvidos em disputas e *brincadeiras* acirraram um clima de animosidade mútua. Representantes das turmas sugeriram a realização de uma *festa* como estratégia de reconciliação e reaproximação entre os colegas.

A proposta, prontamente acolhida, converteu-se em oportunidade pedagógica e temática central do Componente, evidenciando a possibilidade da *festa* como objeto

[1] Doutora em Educação. Universidade Católica de Santos. guadalupemota@unisantos.br.

de estudo, recriação e ressignificação pedagógicas. E com um desafio a mais: o evento deveria contemplar a lógica do *lixo zero* e do *desperdício zero*, pois também eu trouxe como premissa da *cultura escolar* os princípios da Ecologia Integral[2], eixo transversal assumido pela Universidade.

A partir de abordagem decolonial[3], a festa foi pensada não apenas como evento de confraternização, mas como possibilidade de reconfiguração do Currículo e das relações, ressignificando saberes, práticas docentes e a consciência de si como sujeito em permanente processo de formação, pois o

> mercado comanda a prática escolar, os sentidos da escola, a profissionalização docente. O resultado é este que temos visto: escolas sem sentido, práticas escolares esvaziadas de artesanias educacionais e lotadas de materiais que produzem lucros fora dos sujeitos da educação. Neste clima, avesso à natureza da educação e do ensino, as contradições se agigantam e giram em torno de si, deixando de fluir para sua superação epistemológica Franco (2022, online).

Este artigo busca analisar a experiência da *festa* como estratégia pedagógica decolonial, capaz de promover a transgressão do Currículo prescrito, valorizar as diferenças e fortalecer saberes docentes e a formação humana no contexto universitário. Parte-se da seguinte questão-problema: de que modo experiências imprevisíveis e coletivas, como a festa, podem reconfigurar o Currículo e as relações escolares na formação de professores, favorecendo a convivência na diferença e fazendo do Currículo um campo de transcriações didáticas?

Ao trazer essa discussão para o XVII EDUCERE, reforça-se a urgência de compartilhar práticas educativas pautadas na reconciliação ecossistêmica das dimensões humana e planetária, como contribuição para este desejo de mobilização "para levar adiante a práxis da educação da inteireza, do diálogo respeitoso e inclusivo, da ética da sustentabilidade humana e planetária".

Concordamos com Walsh (2009, p. 16,) quando defende que

> a pedagogia (precisa ser) entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sóciopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.

---

[2] Trata-se de princípio ontológico, pedagógico, político preconizado no documento da Igreja Católica "*Laudato si* – sobre o cuidado da Casa Comum" (2015), do Papa Francisco, e assumido pela Universidade como princípio articulador curricular.

[3] Usa-se o termo *decolonial* estabelecido pelo Grupo Modernidade e Colonialidade, conforme apresentado por Walsh; Candau; Oliveira (2018): "Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento".

A construção dos dados deu-se por meio de uma abordagem qualitativa, narrativa e participante (STRECK, 2014), em que registros pessoais, conversas em sala, planejamentos e a avaliação serviram como material para a análise hermenêutica e por meio da qual também se reivindica a *experiência como fonte de dado*. Tal caminho é justificado pela própria natureza da experiência da festa, marcada pela invenção coletiva, exigindo escuta sensível e análise situada no contexto do Componente "Observatório da Formação Docente: a cultura escolar" e na realidade sociocultural dos estudantes.

2 CURRÍCULO, CULTURA E SABERES EM PERSPECTIVA DECOLONIAL

O Currículo, compreendido não apenas como roteiro prescritivo, mas como território de invenção, disputa e transcriação (STRECK, 2023; WALSH; CANDAU; OLIVEIRA, 2018), ganha força vital no encontro com o inesperado. A cultura escolar se constitui nos rituais, gestos, conflitos e formas de convivência cotidiana (FRANCO, 2017a), sendo a festa um desses rituais que tensionam fronteiras e instauram novos modos de pertencimento.

Pedagogias decoloniais, segundo Franco (2022), Streck (2023), Walsh; Candau; Oliveira (2018), valorizam o diálogo, a pluralidade e o enfrentamento das hierarquias do saber e do poder, promovendo experiências que rompem a lógica da estandardização.

Neste contexto, a *festa* revela-se como experiência capaz de subverter a rotina disciplinar, mobilizando saberes para além dos conteúdos formais e criando vínculos duradouros. O receio das pesquisadoras diante do imprevisível – o medo de perder o controle sobre o evento – é, paradoxalmente, o que possibilita a emergência de aprendizagens significativas (WALSH, 2014).

A organização da festa demandou a resolução coletiva de conflitos, negociação de tarefas, cuidado mútuo e criatividade – saberes essenciais à docência contemporânea. A experiência evidenciou que a formação docente não se limita ao acúmulo de conhecimentos técnicos, mas se fortalece na aprendizagem da escuta, do respeito e da valorização da alteridade.

O evento tensionou modelos tradicionais de formação, mostrando que o inusitado pode ser um potente campo de produção de saberes docentes,

especialmente em contextos de diferença e pluralidade, colocando em questão opções ético-políticas dos educadores, pois

> a educação tem a ver com o tamanho e a forma que pretendemos dar ao ser humano. Por isso, as repostas e as práticas pedagógicas são tão diferentes entre as culturas, as nações e também entre as pessoas de um mesmo lugar (STRECK, 2018, online).

O surgimento da festa, imprevisível em sua gênese, ao ser incorporada como estratégia didática, abriu espaço para a experimentação coletiva. Fica evidente que o Currículo se faz no cotidiano, nos encontros não planejados, e que a formação docente (e a formação humana propriamente) ganha densidade quando acolhe e integra o inesperado. É no cotidiano que acontece a “reconciliação ecossistêmica das dimensões humana e planetária”, materializando a ética do cuidado, o respeito à diversidade e à sustentabilidade, princípios alinhados à perspectiva decolonial.

Estar atento a estes princípios contribui para pensar “a construção de uma educação outra, não mais baseado na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico" (FRANCO; MOTA; SILVA, 2021) e para as transcriações curriculares e didáticas que deem conta da condição de inteireza do humano e da natureza (STRECK, 2018, online).

3. ROMPER COM O CURRÍCULO TRADICIONAL: PARA QUÊ?

Práticas inesperadas e emergentes são oportunidades para afirmar a ética da diferença, a criatividade docente e o diálogo intercultural. A abordagem decolonial exige escutar os sujeitos, valorizar seus saberes e romper com lógicas excludentes, ainda que limites possam ser identificados: nem todos os alunos quiseram participar da festa ou colaborar; nem todos colaboraram com a produção dos materiais para a decoração e nem todos concordaram que a festa fosse o caminho mais adequado para diminuir as tensões. Esses conflitos latentes demandam acompanhamento contínuo.

A experiência da Festa Junina com alunos dos cursos de Licenciatura em Letras e História emergiu como resposta a um desafio real de convivência universitária, formação de identidade docente e de formação humana na complexidade de um *ethos* educativo. Esse evento ilustra como experiências

imprevisíveis e coletivas podem atuar como catalisadoras de aprendizagens significativas na formação de professores e na reconfiguração curricular.

Um dos principais aprendizados foi a *ruptura com o Currículo prescrito.* Ao acolher a proposta da festa, o Componente abriu espaço para que o Currículo fosse vivido como *campo aberto ao inesperado*, permitindo a experimentação de novos modos de organização e de convivência na formação de professores. Assim, o Currículo tornou-se um território de invenção e participação ativa, em sintonia com a ideia de transcriação didática.

Outro aspecto central foi a *valorização da diferença e do coletivo.* Durante o processo de organização, estudantes de diferentes cursos e trajetórias precisaram negociar, superar rivalidades e aprender a escutar o outro, respeitando as singularidades de cada grupo, advindas de pré-conceitos associados a dada identidade profissional (o profissional de Letras X o profissional de História).

O conflito inicial deu lugar a uma aproximação afetiva, onde a diversidade foi reconhecida não como obstáculo, mas como riqueza para a construção coletiva. Por exemplo, estudantes de História trouxeram contribuições sobre os aspectos culturais e regionais das festas juninas, enquanto os de Letras exploraram as tradições orais e literárias associadas ao evento. Essa construção foi possibilitada também pelos trabalhos de avaliação do Componente para os quais se formaram grupos mistos durante o semestre. A convivência na diferença favoreceu a aprendizagem de valores fundamentais para a docência, como empatia, escuta sensível e abertura ao diálogo intercultural.

No decorrer da experiência, emergiram *saberes docentes essenciais*, muitas vezes ausentes nas práticas formativas tradicionais. A organização da festa demandou competências como planejamento coletivo, resolução de conflitos, cooperação e criatividade para enfrentar desafios práticos – como lidar com orçamentos limitados, encontrar materiais para decoração sustentável ou articular o envolvimento de todos os participantes e ainda administrar as peculiaridades alimentícias dos estudantes, dado que alguns se consideravam veganos ou não consumidores de leite, glúten etc.

Tais aprendizagens ultrapassam o domínio do conhecimento técnico profissional, a docência, no caso, e aproximam os futuros professores de uma formação mais integral e sensível à complexidade dos contextos educativos e dos

sujeitos envolvidos, em questões que extrapolam a materialidade das relações, adentrando em aspectos subjetivos, simbólicos, culturais.

A festa também foi exemplo da *didática do imprevisível:* pensar em situações inesperadas, como mudanças de local por conta do clima ou a necessidade de substituir algum alimento por questões alimentares dos colegas, foram incorporadas ao processo formativo. Essas situações proporcionaram aos estudantes a oportunidade de exercitar a flexibilidade, o respeito à diversidade e a capacidade de responder criativamente ao inusitado. O cotidiano, com suas surpresas e desafios, foi reconhecido como espaço legítimo de produção curricular e formação docente.

O evento promoveu, ainda, a *construção de sentido e pertencimento* entre os participantes. O clima inicial de distanciamento foi gradualmente transformado em laços de cooperação e identidade coletiva. A experiência de preparar juntos o evento, celebrar as conquistas e superar dificuldades em grupo fortaleceu o sentimento de pertencimento e ressignificou práticas e saberes, tornando o Currículo mais inclusivo, plural e potente.

3.1. Limites e Contradições do Currículo: Entre o Prescrito e o Imprevisível

A proposta de romper com o currículo prescrito para abrir espaço a experiências coletivas e imprevisíveis — como a festa junina analisada — emerge como resposta à crise do modelo tradicional de ensino e à busca por uma educação mais viva, significativa e sensível às diferenças. Contudo, esse deslocamento carrega em si limites, tensões e contradições que merecem atenção.

O que se ganha ao romper com o prescrito? Abrir o currículo ao imprevisível potencializa a valorização da diversidade, da autoria coletiva e do protagonismo estudantil. Ganha-se um espaço de criação e negociação de sentidos, no qual as diferenças deixam de ser obstáculo para se tornarem fonte de aprendizagem. A flexibilidade curricular permite incorporar temas emergentes, afetos, experiências comunitárias e, sobretudo, reconhece que o conhecimento se constrói também nas interações e nos conflitos do cotidiano.

Nesse contexto, a escola pode recuperar sua função social como espaço de experimentação democrática, na contramão do controle, da padronização e do produtivismo (STRECK, 2006; FRANCO; MOTA, 2023). Práticas como a festa junina desafiam a rigidez disciplinar, promovendo saberes relacionais, a escuta sensível, o

diálogo intercultural e a criação coletiva de soluções para problemas reais. O currículo deixa de ser um fim em si mesmo para tornar-se um meio de promover sujeitos críticos, éticos e abertos à pluralidade, habilidades necessárias para romper com a estandartização e às polarizações ideológicas nas quais estamos imersas e com tendência a escalonar em nível crítico global.

O que se perde nesse deslocamento? No entanto, romper com o prescrito também implica riscos e perdas. Um dos principais desafios é evitar a *banalização das experiências:* ao transformar uma vivência em Currículo, corre-se o risco de perder o rigor teórico, epistemológico e pedagógico, esvaziando o potencial formativo da experiência. O improviso constante pode resultar em ausência de intencionalidade pedagógica, deixando lacunas na aprendizagem e dificultando a avaliação do processo educativo:

> Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. *Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática* (FRANCO, 2017a. Grifo meu).

Tensões e contradições entre a liberdade e o risco da improvisação: Essa tensão entre liberdade e estrutura é constitutiva da educação contemporânea. De um lado, o currículo vivo responde à necessidade de acolher sujeitos em sua inteireza, promover pertencimento e formação ética. De outro, pode escorregar para um espontaneísmo despolitizado, diluindo a potência crítica da escola.

É fundamental, portanto, construir um *equilíbrio entre abertura à experiência e garantia de intencionalidade pedagógica*. Isso implica pensar critérios de validação das práticas, formas de escuta e negociação de sentidos, bem como mecanismos de monitoramento para evitar a cristalização de desigualdades ou o apagamento de vozes dissonantes. O papel do educador, nesse contexto, deixa de ser mero transmissor para tornar-se mediador crítico, capaz de tensionar o vivido e promover reflexão sobre o que se aprende, como se aprende e a quem a experiência serve (FRANCO, 2017b).

O Quadro 2 apresenta elementos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e pedagógicos que podem subsidiar a elaboração de práticas pedagógicas em perspectiva decolonial com potencial de rupturas didáticas e curriculares.

Quadro 2: Práticas pedagógicas em perspectiva decolonial

Elementos	*Descrição*
Ontológicos	- Visão de ser humano em permanente formação: a experiência reconhece os sujeitos como seres em constante processo de transformação, sujeitos históricos, situados e inacabados. - Currículo como campo de invenção, disputa e transcriação: o currículo é entendido ontologicamente não como uma prescrição estática, mas como território de criação coletiva e ética, aberto ao inesperado e ao encontro com a diferença. - Relação com o mundo e com o outro: a ontologia do evento festa está fundada na convivência, no diálogo, na alteridade, na constituição de pertencimento e identidade docente, e na abertura à pluralidade. - Ética da inteireza e sustentabilidade: valoriza a dimensão ética do cuidado, tanto das relações humanas quanto da dimensão planetária (ecologia integral e lixo zero).
Epistemológicos	- A experiência como fonte de conhecimento: adota-se uma epistemologia em que o vivido, o cotidiano e a invenção coletiva são valorizados como saber legítimo, reivindicando a experiência como dado relevante para a pesquisa e a formação. - Pluralidade de saberes: valoriza-se a escuta das múltiplas vozes, saberes locais, subjetivos e coletivos em contraposição à hegemonia do saber único/moderno. - Epistemologia da diferença: a construção do conhecimento ocorre na interação de saberes distintos e na negociação intercultural. - Crítica à padronização: critica-se a lógica da estandardização curricular, abrindo espaço para a insurgência de epistemologias decoloniais críticas.
Metodológicos	- Abordagem qualitativa, narrativa e participante: o processo de construção de dados envolve registros pessoais, conversas em sala, planejamentos e avaliação do evento. - Escuta sensível e análise situada: o método exige atenção ao contexto, escuta das subjetividades, análise situada das relações e dos conflitos. - Experiência como método: o vivido coletivo é usado tanto como objeto quanto como método de investigação, com ênfase na participação ativa e na coautoria dos sujeitos. - Flexibilidade e abertura ao imprevisível: o método se constrói ao longo do processo, integrando o inesperado, as tensões, resistências e limites da participação dos sujeitos. - Crítica reflexiva: o processo metodológico inclui problematização, reflexividade e avaliação crítica do que se perde e se ganha ao romper com o prescrito.
Pedagógicos	- Transgressão do currículo tradicional: a festa é proposta como estratégia pedagógica que rompe com o currículo prescrito, abrindo espaço para a criação coletiva e para práticas emergentes. - Aprendizagens relacionais e colaborativas: ênfase na negociação de tarefas, resolução de conflitos, cuidado mútuo, escuta e convivência na diferença. - Didática do imprevisível: valoriza-se o cotidiano, o inesperado e a experiência como espaço legítimo de aprendizagem e formação. - Formação docente integral: a pedagogia é compreendida como prática social, ética, política, cultural e ecológica, comprometida com a inclusão, o respeito à diversidade e à sustentabilidade. - Avaliação processual e dialógica: o evento é avaliado coletivamente, a partir da reflexão crítica dos participantes, do acompanhamento dos desafios e conquistas vivenciados e dos limites identificados. - Práxis da inteireza e inovação: promove-se a experimentação, o exercício da criatividade, a coragem para inovar e a produção coletiva de sentidos para além do instituído.

Fonte: Elaborado pela autora. Junho de 2025.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da festa junina, enquanto estratégia pedagógica decolonial, demonstrou que práticas imprevisíveis e coletivas podem atuar como catalisadoras de aprendizagens significativas, promovendo transformações no Currículo e nas relações entre estudantes. Ao romper com o prescrito, foi possível construir espaços mais inclusivos e plurais, fortalecer a convivência na diferença e valorizar saberes emergentes do cotidiano.

No entanto, o deslocamento para um Currículo vivo exige vigilância crítica para evitar tanto a banalização quanto a reprodução de desigualdades. Consolidar práticas de diálogo e institucionalizar o imprevisível como espaço legítimo de formação docente continuam sendo desafios. Perguntas ainda permanecem em aberto: como consolidar práticas de diálogo no cotidiano escolar? Como *institucionalizar o imprevisível* como espaço legítimo de formação docente?

O convite que se lança é para que educadores assumam, com coragem e sensibilidade, o papel de mediadores críticos, cultivando experiências que façam do Currículo um campo aberto à transcriação, à ética da inteireza e ao compromisso com a sustentabilidade humana e planetária. Condições *sine qua* para que se institua um *ethos* educativo reconectado à finalidade humanizadora integral da educação.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 maio 2025.

FRANCO, A. R. S.; MOTA, Guadalupe C. Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: caminhos de resistência. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, *[S. l.]*, v. 14, n. 36, p. 1029–1043, 2023. DOI: 10.58422/repesq.2022.e1394. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394. Acesso em: 4 jun. 2025.

FRANCO, M. A. S.; MOTA, G. C.; SILVA, L. G. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Educere et Educare**, *[S. l.]*, v. 16, n. 38, p. 73–96, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.25478. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 48, e240473, 2022.

https://revistas.usp.br/ep/article/view/195964. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473%20. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTORO FRANCO, M. A. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 964–978, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017a.10370. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370. Acesso em: 4 jun. 2025.

DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO, M. A. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 161–173, 2017b. DOI: 10.15687/rec.v10i2.35361. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35361. Acesso em: 4 jun. 2025.

STRECK, D.R. A educação latino-americana e seus labirintos : sobre resistências, insurgências e utopia. **Educação em Revista** , *[S. l.]*, v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26731. Acesso em: 4 jun. 2025.

STRECK, D. R. O éthos de uma educação humanizadora. **Revista Espaço Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 95-106, 2018. DOI: 10.5335/rep.v13i1.7968. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7968. Acesso em: 14 jun. 2025.

STRECK, D. R. ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1ª ed. Curitiba-PR: CRV, 2014.

WALSH, Catherine.; CANDAU, Vera Maria.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Universidad Andina Simón Bolívar Equador, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - & PUC - Rio Brasil. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Par-1.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial:** Entretejiendo caminhos. Colectivo Zapateándole al mal Gobierno, 2014. COPYLEFT.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver.* CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

EDUCAÇÃO FISCAL NO CURRÍCULO: FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Simone Stank de Oliveira Pereira[1]

RESUMO

Esse texto tem como objeto de pesquisa a presença e o tratamento da Educação Fiscal nos documentos curriculares da Educação Básica brasileira, à luz de uma perspectiva crítica. Parte-se do problema: quais sentidos e concepções de Educação Fiscal estão expressos na produção acadêmica recente e de que forma esses sentidos se articulam (ou não) com uma proposta de formação cidadã crítica e emancipatória no contexto curricular? A relevância do estudo se justifica pela escassez de investigações que abordem a Educação Fiscal como eixo estruturante do currículo escolar, articulando a função social dos tributos à construção da cidadania ativa e à participação política. O objetivo geral é analisar como a Educação Fiscal vem sendo discutida na literatura acadêmica vinculada à área educacional, especialmente no que tange às suas articulações com o currículo e a formação cidadã. Para tanto, foi realizada uma revisão sistemática da literatura na base de dados CAPES, com recorte temporal de 2017 a 2025, utilizando descritores como “Educação Fiscal”, “Currículo Escolar”, “Educação Básica” e “Cidadania”. A metodologia adotada seguiu os procedimentos propostos por Gil (2017), envolvendo a definição de critérios de inclusão e exclusão, leitura integral dos artigos, categorização temática e análise crítica. Ao todo, foram encontrados 38 artigos, dos quais 7 foram incluídos por atenderem aos critérios estabelecidos, 30 foram excluídos e 1 estava duplicado. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (2014), Giroux (1997), Gadotti (2001), Saviani (2003), Boaventura (2000), Apple (1979), Tomaz (1999) e Bauman (2003), permitindo articular criticamente os conceitos de currículo, cidadania, justiça fiscal e pedagogia emancipatória. Os resultados apontam que, embora haja iniciativas que reconhecem a importância da Educação Fiscal na formação cidadã, ainda predomina uma abordagem tecnicista e normativa, desvinculada das contradições do sistema fiscal e das lutas sociais. A análise evidencia a necessidade de práticas curriculares que promovam a leitura crítica da realidade e a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação Fiscal 1. Currículo Escolar 2. Educação Básica 3. Cidadania 4.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestrado em Educação (cursando), UNIPLAC, simonestank@uniplaclages.edu.br.

A proposta da presente pesquisa consiste em realizar uma Revisão Sistemática da Literatura sobre a temática "Educação Fiscal no currículo: formação para a Cidadania", orientada por uma perspectiva crítica. A escolha do tema parte da compreensão de que a Educação Fiscal, mais do que uma prática pedagógica voltada à compreensão de tributos e gestão pública, deve se constituir como instrumento para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de intervir socialmente com responsabilidade e engajamento. Inserida no currículo escolar, essa dimensão formativa precisa ser analisada à luz das disputas ideológicas e das intencionalidades que atravessam as políticas educacionais.

A investigação está fundamentada na trajetória profissional da autora, pedagoga com especialização em Psicopedagogia e ampla experiência na educação básica e na gestão educacional, especialmente vinculada ao Programa de Educação Fiscal do município de Lages/SC desde 2016. Essa vivência proporciona um olhar sensível e comprometido com a formação cidadã, sustentando a escolha de uma revisão sistematizada da produção acadêmica sobre o tema, a qual integra sua pesquisa no Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

A pesquisa se ancora na perspectiva crítica da educação, conforme autores como Paulo Freire (2014), Moacir Gadotti (2001), Henry Giroux (1997), Michael Apple (1979), Dermeval Saviani (2003), Boaventura de Sousa Santos (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (1999), que defendem o papel da educação como meio de emancipação social, resistência e transformação. Em especial, a contribuição de Giroux (1997) é mobilizada para compreender a docência como atividade intelectual, capaz de questionar e transformar as estruturas sociais vigentes. Michael Apple (1979), por sua vez, destaca o currículo como um campo de disputa ideológica e instrumento de hegemonia cultural, o que reforça a necessidade de examinar criticamente a inserção da Educação Fiscal nos documentos educacionais.

É sob essa ótica que a Educação Fiscal no currículo é aqui tratada: não como conteúdo neutro, mas como campo de disputa ideológica e formativa, que pode servir tanto à reprodução de relações desiguais quanto à emancipação dos sujeitos.

---

[3] Parte deste texto foi apresentada no EDUINTER – V Seminário de Pesquisa com Intervenção na Educação Básica e Seminário Integrado de Pesquisa das Licenciaturas, realizado na UNIARP – Caçador, em 28 de maio de 2025.

O problema que orienta esta revisão sistemática consiste em identificar quais enfoques teóricos, conceituais e pedagógicos emergem nas produções acadêmicas sobre Educação Fiscal para a Cidadania no currículo, e de que maneira essas abordagens dialogam, ou não, com uma perspectiva crítica, emancipadora e transformadora da formação cidadã.

O objetivo geral é mapear e analisar criticamente a produção acadêmica existente sobre Educação Fiscal para a Cidadania no currículo da Educação Básica no Brasil, identificando as abordagens predominantes e suas contribuições para uma proposta educativa comprometida com a transformação social.

A escolha metodológica pela Revisão Sistemática da Literatura com uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de consolidar um panorama abrangente e rigoroso das pesquisas sobre o tema, possibilitando identificar lacunas, contradições e potenciais de avanço na construção de uma Educação Fiscal com propósito formador e crítico.

A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPLAC, na Linha de Pesquisa "Políticas e Fundamentos da Educação", sob orientação do Professor Dr. Juares da Silva Thiesen. A qual irá contribuir com a dissertação de mestrado da autora apontando de que forma é tratado o tema central da Pesquisa em artigos dos últimos 7 anos (2017-2024).

2 METODOLOGIA – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com delineamento metodológico baseado em uma Revisão Sistemática da Literatura, voltada à análise crítica da produção acadêmica relacionada à Educação Fiscal, Currículo Escolar e Cidadania. O objetivo desta etapa foi identificar, selecionar e examinar estudos que abordem como a Educação Fiscal vem sendo discutida no campo educacional, especialmente no contexto dos documentos curriculares e da formação cidadã.

A busca foi realizada na base de dados CAPES Periódicos, em 19 de junho de 2025, às 17h, utilizando diferentes combinações de descritores e operadores booleanos tais como: Educação Fiscal, Currículo Escolar, Educação Básica, Cidadania, BNCC e Crítica. Foram aplicados filtros por área do conhecimento

(Ciências Humanas) e por recorte temporal, considerando publicações entre os anos de 2017 e 2024, o que assegura a contemporaneidade e relevância dos estudos analisados frente às recentes atualizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e políticas educacionais em vigor.

Tabela 1 – Descrição dos descritores, operadores booleanos, filtros, recorte temporal e resultados quantitativos das buscas realizadas na base de dados.

DESCRITORES	FILTROS	RECORTE TEMPORAL	QUANTIDADE
Educação Fiscal AND Currículo Escolar AND Educação Básica			01
Educação Fiscal AND Currículo Escolar AND Cidadania			01
Cidadania AND BNCC AND Crítica	Ciências Humanas	2017 – 2024	13
Educação Fiscal AND Currículo	Ciências Humanas	2017 – 2024	09
Educação Fiscal AND Crítica	Ciências Humanas	2017 – 2024	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Conforme Banco de Dados da CAPES (2025)

Seguindo os princípios metodológicos de uma revisão sistemática, conforme proposto por Gil (2017), foram definidos critérios claros para a inclusão e exclusão de estudos, com o intuito de garantir rigor e coerência ao processo investigativo. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados artigos duplicados, trabalhos que abordassem exclusivamente a Educação Fiscal em contextos não escolares (como ações comunitárias, educação de adultos ou campanhas de cidadania fiscal desvinculadas da escola), além de estudos que não apresentassem vínculo explícito com a discussão curricular. Também foram descartadas produções com enfoque técnico, jurídico ou contábil, desarticuladas das práticas pedagógicas e da formação cidadã.

Nessa primeira busca, foi identificado um único artigo que atendia integralmente aos critérios estabelecidos. Tal resultado evidencia uma escassez de publicações científicas indexadas nessa base que articulem diretamente os descritores utilizados, o que reforça a relevância desta investigação e sinaliza uma lacuna importante na literatura sobre o tema.

Ao todo, 38 artigos foram inicialmente encontrados. Após leitura integral e avaliação crítica, 7 artigos foram incluídos por abordarem diretamente a temática da Educação Fiscal, estabelecerem relação com o currículo escolar e/ou com a formação cidadã, e apresentarem uma abordagem crítica ou analítica sobre a inserção dessa temática na Educação Básica. Por outro lado, 30 artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios definidos, e 1 artigo foi identificado como duplicado.

Os estudos selecionados compõem o corpus da presente revisão sistemática e servirão de base empírica para a análise das concepções, ausências e possibilidades da Educação Fiscal no campo do currículo escolar.

Tabela 2 – Artigos incluídos na revisão sistemática sobre Educação Fiscal, Currículo e Cidadania (2017–2023)

Ano de publicação	Autor(es)	Título	Palavras-chave
2021	Vania Lima de Souza Rocha; Marcel Pereira Pordeus	O Programa de Educação Fiscal (PEF) e sua contribuição no fortalecimento e conscientização da cidadania	Educação Fiscal; Consciência tributária; Cidadania
2017	Carolina Ramos Heleno	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – A máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Política Educacional; Banco Mundial; Base Nacional Comum Curricular; Educação para o Conformismo
2023	Maria Isabel Moura Nascimento,Renata Lopes da Silva;Claudia Maria Petchak Zanlorenzi;Maria Domenica Christiano Nadal;Regiane Hartmann Garcia	Ensino Comum Nacional: Princípios Históricos e Políticos	Estado neoliberal; Educação-ensino; Escola-ensino-conhecimento
2022	Nara Hiroko Takaki; Leandro Queiroz	Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens	Orientações freireanas. Pesquisas com linguagens. Construção educacional de sentidos
2021	Anne Desconsi Hasselmann Bettin; Valdir Pretto	Explorando a Educação Fiscal no Ensino Fundamental	Ensino Fundamental; Cidadania; Matemática; Criação de Aplicativos

2022	César Martins Barbosa; Vânia Carla F. De O. freire	Educação fiscal e cidadania: Revisão integrativa de literatura no período de 2005 a 2020	Educação Fiscal, Educação Fiscal na Escola, Educação Fiscal e cidadania
2021	Rodrigo José Lima Almeida; Isnaya Almeida Brandão Lima	Cultura cidadã no Brasil: aproximações entre educaçãofiscal e gestão social	Educação fiscal; Gestão Social; Política Pública; Cidadania

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Os sete artigos selecionados e incluídos na tabela 2, da presente revisão sistemática refletem diferentes abordagens sobre a inserção da Educação Fiscal na escola, com destaque para sua relação com a formação cidadã, políticas curriculares e o papel do currículo na mediação entre conteúdos e valores democráticos.

A análise revela uma produção acadêmica ainda incipiente, mas diversa, em relação à Educação Fiscal articulada ao currículo escolar. Parte dos estudos concentra-se na descrição de práticas pedagógicas, com destaque para o uso de tecnologias ou propostas metodológicas aplicadas ao Ensino Fundamental. Há uma valorização da Educação Fiscal como instrumento de conscientização sobre tributos, cidadania e gestão pública. No entanto, observa-se que grande parte dessas abordagens se mantém dentro de uma lógica funcional, centrada na transmissão de conteúdos e na legitimação do sistema fiscal vigente, sem tensionar suas contradições sociais e políticas.

Alguns textos, em especial os que discutem políticas curriculares e influências internacionais, apontam críticas à Base Nacional Comum Curricular e à racionalidade neoliberal que tem orientado reformas educacionais no Brasil.

Essas críticas são fundamentais para pensar os limites estruturais impostos à inserção da Educação Fiscal no currículo. Ao denunciarem o esvaziamento político da escola, a padronização das aprendizagens e a perda de autonomia docente, tais artigos reforçam a necessidade de repensar a Educação Fiscal para além de uma agenda normativa, assumindo-a como espaço de formação crítica e emancipatória. A pedagogia freireana aparece como referencial importante para essa ressignificação.

De modo geral, os artigos analisados contribuem para o campo ao reconhecer a importância da Educação Fiscal na formação cidadã, mas carecem de uma articulação mais consistente entre teoria crítica e prática pedagógica. A ausência de discussões aprofundadas sobre justiça fiscal, desigualdade tributária e controle social

limita o potencial transformador das propostas.

Como defende Freire (2005), uma educação verdadeiramente emancipadora exige a problematização da realidade concreta e a formação de sujeitos históricos, e não apenas a transmissão de conteúdo. Giroux (1997) reforça que o currículo deve ser compreendido como uma arena de disputa política, na qual se definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados.

Nesse sentido, inserir a Educação Fiscal no currículo sem questionar o modelo econômico e fiscal dominante implica em reproduzir as estruturas de opressão social. A revisão, portanto, evidencia a urgência de desenvolver abordagens curriculares que não apenas informem, mas formem sujeitos políticos, capazes de compreender e intervir nas relações entre Estado, tributos e sociedade, ancorados em uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida (Gadotti, 2001).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A noção de cidadania, central para esta pesquisa, é compreendida para além da dimensão legal-formal. Em diálogo com Bauman (2003), entende-se que a cidadania no mundo contemporâneo enfrenta um processo de fragilização diante das dinâmicas do individualismo, da insegurança social e da mercantilização das relações humanas. O autor nos alerta que, em um contexto de “modernidade líquida”, os vínculos sociais e políticos se tornam mais voláteis, afetando diretamente o sentido de pertencimento coletivo e a responsabilidade com o bem comum.

Nesse cenário, a formação para a cidadania exige uma educação que vá além da instrução normativa e busque desenvolver sujeitos críticos, capazes de reconhecer as estruturas de desigualdade e atuar eticamente na transformação da realidade.

No campo do currículo, Boaventura de Sousa Santos (2000) propõe a ideia de “ecologia de saberes” como contraponto à monocultura do saber científico ocidental. Essa perspectiva contribui para pensar o currículo como espaço de disputa de sentidos, onde diferentes conhecimentos — inclusive os ligados à vivência cidadã e à participação política — devem ser valorizados.

Tomaz (1999) e Apple (1979) também oferecem importantes contribuições ao debate curricular, destacando que o currículo não é neutro, mas reflete relações de poder que perpetuam a hegemonia cultural e econômica. Para esses autores, é

fundamental desvelar os mecanismos de exclusão presentes nas políticas curriculares, que frequentemente silenciam temas como a justiça fiscal, a função social do tributo e o controle democrático dos recursos públicos.

Ao considerar tais perspectivas, esta pesquisa ancora-se na pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2003), que compreende a educação como prática social inserida em um contexto histórico e dialético. Essa abordagem defende que a escola deve ser um espaço privilegiado para a formação de sujeitos conscientes de sua inserção nas contradições sociais, capazes de superá-las por meio da ação transformadora.

A Educação Fiscal, nesse sentido, deve ser tratada não apenas como conteúdo informativo, mas como eixo formativo que possibilite a leitura crítica das estruturas de dominação e a construção de uma cidadania ativa, ética e comprometida com a justiça social.

4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A análise dos artigos revelou que a Educação Fiscal, quando abordada no ambiente escolar, ainda é majoritariamente tratada sob uma lógica instrumental, voltada à conformação do cidadão às normas tributárias vigentes, sem o devido aprofundamento crítico sobre as desigualdades do sistema fiscal e a função social dos tributos. Essa limitação aponta para a necessidade de reconstruir os sentidos pedagógicos da Educação Fiscal, articulando-a à crítica social, à justiça econômica e à participação cidadã.

Assim, reafirma-se a importância de incorporar ao currículo uma abordagem de Educação Fiscal que não apenas informe, mas que forme sujeitos políticos. Tal compromisso passa por uma visão crítica do currículo e da cidadania, como propõem autores como Boaventura de Sousa Santos, Apple, Tomaz, Bauman e Saviani. A escola deve ser compreendida como espaço de mediação entre saberes sistematizados e vivências sociais, favorecendo a construção de uma cultura cidadã comprometida com a ética pública, o controle social e a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rodrigo José Lima; LIMA, Isnaya Almeida Brandão. Cultura cidadã no Brasil: aproximações entre educação fiscal e gestão social. **Revista GESTÃO.Org**, v. 19, n. 2, p. 54–71, 2021. Disponível em: https://sustenere.inf.br/index.php/rbadm/article/view/CBPC2179-684X.2021.001.0020. Acesso em: 19 jun 2025.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 1979.

BARBOSA, César Martins; FREIRE, Vânia Carla F. de O. Educação fiscal e cidadania: Revisão integrativa de literatura no período de 2005 a 2020. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 383–400, 2022. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/42824. Acesso em: 19 jun 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BETTIN, Anne Desconsi Hasselmann; PRETTO, Valdir. Explorando a Educação Fiscal no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia,** v. 14, n. 2, p. 265–279, 2021. Disponível em: https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/948. Acesso em: 19 jun 2025.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania planetária**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001**.**

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – A máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22459. Acesso em: 19 jun 2025.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SILVA, Renata Lopes da; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; NADAL, Maria Domenica Christiano; GARCIA, Regiane Hartmann. Ensino Comum Nacional: Princípios Históricos e Políticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 23, p. 1–17, 2023. Disponível: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8668717. . Acesso em: 19 jun 2025.

ROCHA, Vania Lima de Souza; PORDEUS, Marcel Pereira. O Programa de Educação Fiscal (PEF) e sua contribuição no fortalecimento e conscientização da cidadania. **Políticas de Educação em Questão**, v. 9, n. 2, p. 1–19, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2319. Acesso em: 19 jun 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAKAKI, Nara Hiroko; QUEIROZ, Leandro. Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens. **Revista da ABRALIN**, v. 21, n. 1, p. 144–165, 2022. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2134. Acesso em: 19 jun 2025.

TOMAZ, Roseli C. C. **Educação, currículo e exclusão social**: ensaio sobre uma lógica perversa. **In**: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 135-152.

PRODUÇÃO DE ENERGIA NUCLEAR NO BRASIL E A INSERÇÃO DESTE TEMA NO ENSINO DA FÍSICA, PARA ALÉM DE UMA MATRIZ ENERGÉTICA.

Amanda Garcia Pereira[1]

Fabiane Aparecida de Souza Soares da Silva[2]

RESUMO

Este trabalho investiga a produção de energia nuclear no Brasil e sua inserção no ensino de Física no nível médio, propondo uma abordagem que transcende seu papel como matriz energética. O objetivo é analisar a produção de energia nuclear no Brasil, explorando seu impacto na matriz energética e seu papel no desenvolvimento de tecnologias nucleares, bem como abordar o cenário educacional no que diz respeito à inserção deste tema na disciplina de Física no ensino médio. Nesse sentido, é apresentado um panorama histórico e científico da energia nuclear, explorando seus princípios físicos, aplicações tecnológicas e como a temática é abordada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das perspectivas de diversos teóricos. A pesquisa fundamenta-se ainda em uma investigação qualitativa de dez propostas didáticas voltadas ao ensino de Física sobre esse campo de conhecimento, a partir da qual foram identificados os conteúdos mais recorrentes e os enfoques pedagógicos empregados, tais como as abordagens Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Ambiente (CTSA) e História da Ciência (HC), e as conclusões apresentadas pelos autores. Os resultados evidenciam, por sua vez, tanto potencialidades quanto lacunas, especialmente no que diz respeito à presença efetiva da Física Moderna Contemporânea (FMC) nos currículos escolares. O estudo conclui destacando a importância de propor práticas pedagógicas contextualizadas, que contribuam para a formação de estudantes críticos e bem informados, valorizando a relevância dessa área de conhecimento, ainda pouco explorada nos ambientes escolares.

Palavras-chave: Energia nuclear. Ensino de Física. Base Nacional Comum Curricular. Física Moderna Contemporânea.

1 INTRODUÇÃO

A energia nuclear é um campo de grande relevância na atualidade, resultado de um longo e complexo processo científico desenvolvido ao longo da história da Física e de diversas outras áreas do conhecimento. Desde as descobertas fundamentais sobre a estrutura do átomo, até os avanços proporcionados pela Física Moderna, que permitiram, por exemplo, o estudo sobre a fissão nuclear, entre outras descobertas que colaboraram para o seu desenvolvimento, gerando impactos na realidade atual.

Com isso, a energia nuclear consolidou-se como um marco significativo na história da humanidade e no desenvolvimento científico. Embora suas primeiras

[1] Licencianda do curso de Física, Instituto Federal do Paraná e amanda.garcia.agp@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Instituto Federal do Paraná e fabiane.silva@ifpr.edu.br.

aplicações estivessem ligadas ao setor militar, sua evolução impulsionou o surgimento de tecnologias voltadas à geração de eletricidade e a outros campos com repercussões em diferentes setores da sociedade. Nesse cenário, o Brasil vai além da geração de eletricidade, desempenhando papel relevante na medicina, na indústria e na agricultura, por meio de técnicas como diagnóstico de imagem, esterilização e irradiação.

Assim, torna-se essencial refletir sobre os riscos, os benefícios e as discussões que envolvem essa tecnologia. Trata-se, portanto, de um objeto de estudo complexo, que envolve conceitos e aspectos a serem analisados sob diferentes perspectivas, como as dimensões sociais, éticas, ambientais e os processos científicos e tecnológicos envolvidos. Tendo a Física, segundo Nascimento (2010), contribuído significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico, com impactos econômicos, sociais e políticos.

Dessa forma, um ensino com base sólida tem o propósito de construir opiniões mais conscientes e fundamentadas sobre questões complexas e atuais. "Acredita-se que, o que se ensina na escola deve auxiliar os alunos na construção de uma cultura científica, além da compreensão dos processos de produção do conhecimento humano e da tecnologia, suas aplicações, consequências e limitações" (TIRONI et al., 2013, p.3), o que corrobora com SILVA (2020), quando trata da Cultura de formação.

Esses aspectos são evidenciados nas orientações de competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece objetivos para essa área em conjunto com as Ciências da Natureza. Entre esses objetivos, destaca-se:

> Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias (BRASIL, 2018, p.537).

Embora sua relevância seja reconhecida, existem argumentos de que temáticas associadas a Física Moderna Contemporânea (FMC) não estão suficientemente presentes no ensino médio. Conforme Oliveira, Vianna e Gerbassi (2007), é possível observar que o ensino de ciências, com destaque para a física no nível médio, tem se mostrado desconectado dos avanços modernos, distanciando-se

das demandas e interesses dos alunos, especialmente no que diz respeito ao aprendizado de conteúdos científicos mais atualizados.

Neste sentido, surge um dos objetos de estudo desse trabalho, no qual procura além de evidenciar a produção da energia nuclear no Brasil, analisar e refletir sobre quais enfoques e formas estão sendo adotadas ou não na prática de ensino de física quando se trata dessa temática, buscando investigar se o tratamento dado a esse conteúdo está sendo explorado em sua totalidade e se as abordagens utilizadas estão alinhadas aos pressupostos educacionais que visam à formação de cidadãos críticos e conscientes.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se por considerar a energia nuclear uma temática atual e rica em princípios e aspectos a serem analisados, uma vez que envolve questões que impactam diretamente a sociedade como um todo, através do objetivo de analisar a produção de energia nuclear no Brasil, explorando seu impacto na matriz energética e seu papel no desenvolvimento de tecnologias nucleares, bem como abordar o cenário educacional no que diz respeito à inserção deste tema na disciplina de Física no ensino médio. Ademais, parte-se da compreensão da Física como uma disciplina essencial para uma leitura reflexiva e integrada ao mundo moderno, que demanda maior atenção quanto à sua implementação no ambiente escolar, especialmente no que se refere aos conhecimentos da FMC, ampliando o debate acerca de sua inserção e relevância no contexto educacional.

2 RELAÇÃO DA ENERGIA NUCLEAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo cujo objetivo é padronizar os conteúdos de aprendizagem da Educação Básica no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Embora sua elaboração oficial tenha se iniciado em 2015, sua concepção já estava prevista desde a Constituição Federal de 1988 (BITTENCOURT et al., 2021; ALVES; GALVÃO; SILVA, 2019).

Esse movimento foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e continuado por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas em 1997 e atualizadas em 2013, que já apontavam para a necessidade de organização de um currículo nacional comum, os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, que embora não fossem obrigatórios. Com isso, em 2017, foi homologada a versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto em 2018, foi homologada a versão referente ao Ensino Médio (TEIXEIRA; BRANCO, 2021; BITTENCOURT et al., 2021). No entanto, sua implementação nas redes de ensino passou a ser exigida a partir de 2020.

Nesse contexto, desde sua formulação a BNCC estabelece competências e habilidades para as áreas do Ensino Fundamental e Médio, incluindo a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que abrange as disciplinas de Física, Química e Biologia, abordando questões estruturantes como Matéria e Energia, Vida e Evolução, e Terra e Universo.

Em relação à energia nuclear, observa-se que, embora a BNCC não apresente conteúdos de forma explícita, ela contempla habilidades e competências que permitem a abordagem desse tema em contextos significativos. Desse modo, há premissas em discussões que visam analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos baseados nas relações entre matéria e energia. De acordo com o documento, o objetivo das temáticas centrais é propor ações, tanto a nível individual quanto coletivo, que visem aprimorar processos produtivos, reduzir impactos socioambientais e melhorar as condições de vida, em escalas que variam de local a global (BRASIL, 2018).

Neste contexto, diversos elementos relacionados à energia nuclear e de outras áreas também podem ser aplicados, dependendo da análise física como por exemplo, princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ciclo da água; leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; efeito estufa. Esta relação, é evidenciada em algumas habilidades:

> (EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, na indústria e na geração de energia elétrica (BRASIL, 2018, p.555).

> (EM13CNT106) Avaliar tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/ benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais (BRASIL, 2018, p.555).

Nesse sentido, os conteúdos relacionados a essas competências, são relacionados a eficiência de diferentes tipos de motores; matriz energética; mineração e desenvolvimento sustentável. Essas habilidades também são contempladas em:

> (EM13CNT307) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano (BRASIL, 2018, p.560).

Com isso, verifica-se que o tema é abordado de forma implícita, dentro de uma reflexão contemporânea e tecnológica, onde a energia nuclear e a física moderna são exploradas por meio de recortes específicos da disciplina, com conexões com demais áreas da Ciência da Natureza. De modo geral, percebe-se uma demanda por análise dos impactos na sociedade moderna, integrada de diversas aplicações e implicações.

2.1 A ENERGIA NUCLEAR NO ENSINO DE FÍSICA BÁSICA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A produção de trabalhos sobre Física Moderna e Contemporânea (FMC), especialmente sobre Energia Nuclear, tem crescido no ensino de Física no Brasil, abordando o ciclo produtivo e suas implicações energéticas. Contudo, a maioria desses trabalhos se concentra no ensino superior, com poucas iniciativas para o ensino médio e menos ainda com aplicabilidade em sala de aula (SILVA, 2010).

Em particular, o conjunto de ideias reunidas sob a denominação física moderna, desenvolvida desde o final do século XIX até o período contemporâneo, englobando a teoria da relatividade, a mecânica quântica, a física nuclear, a física de partículas, a física da matéria condensada e a cosmologia, é raramente explorado no Ensino Médio (MACHADO; NARDI, 2006).

A física moderna transformou as concepções de espaço, tempo, massa e energia, ampliando o entendimento sobre a estrutura atômica e a origem do Universo. Seus princípios possibilitaram avanços tecnológicos essenciais, como o transistor, o laser e as usinas nucleares, que trazem tanto benefícios quanto riscos (MACHADO; NARDI, 2006).

Para Vieira (2017), abordar esses temas no Ensino Médio contribui para o desenvolvimento de habilidades que capacitam os jovens a avaliar os riscos e benefícios da energia nuclear, considerando o uso de radiações e o processo produtivo, além de promover a compreensão de fenômenos microscópicos, como a fissão e a fusão nuclear.

A efetiva inserção da FMC no Ensino Médio também enfrenta outros obstáculos. Um fator crucial é a formação docente. Segundo Sorpreso et al. (2013), o ensino de Física Moderna é essencial para conectar teoria e tecnologias contemporâneas, mas enfrenta limitações no Ensino Médio pela falta de professores especializados, além de tempo para planejamento das aulas.

De acordo com, Busatto et al. (2018) ressaltam que, para que os conhecimentos da FMC cheguem aos alunos, é imprescindível que a escola ofereça estrutura e apoio pedagógico adequados, possibilitando que os estudantes acompanhem os avanços científicos e reconheçam a relevância desses conteúdos para a sociedade.

Outro fator limitante refere-se justamente à organização curricular e à gestão educacional. Embora vivamos em um contexto científico avançado no século XXI, os currículos escolares da disciplina de Física no ensino médio, ainda priorizam conteúdos anteriores ao século XX, reproduzindo um modelo desatualizado que pode comprometer a compreensão dos estudantes sobre os fenômenos atuais (NETO; OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2019).

Na prática, o ensino de Física nas escolas se dedica quase integralmente na parte clássica, dividida em Mecânica, Termodinâmica e Eletricidade, abordadas ao longo da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, quando o tempo e a estrutura permitem tal divisão. Embora a inclusão da FMC esteja prevista em documentos, a aplicação desses conteúdos ainda é pouca explorada no contexto escolar, tornando sua implementação uma prática inovadora (CASTRO, 2022; ROCHA; RICARDO, 2014).

As reflexões que surgem sobre as justificativas para inserir FMC nas escolas, orientando pesquisas para áreas como construção de aparelhos experimentais, desenvolvimento de materiais didáticos, uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e inclusão de História e Filosofia da Ciência (HFC) e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) no ensino, entre outros (SILVA; ERROBIDART, 2015).

Com isso, percebe-se que há um consenso de suas potencialidades como

uma abordagem crescente e promissora. A FMC, inclusive, assim como a energia nuclear, abrange diversos aspectos que podem ser trabalhados a fim de promover um ensino contextualizado e crítico, porém sua prática ainda é distante.

3 METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão bibliográfica sobre a evolução histórica da energia nuclear no Brasil, os princípios físicos envolvidos, os processos de geração de energia elétrica e suas aplicações tecnológicas. Essa etapa incluiu o estudo analítico de publicações científicas, documentos técnicos e fontes históricas relacionados à produção de eletricidade nuclear e às suas diversas aplicações.

Posteriormente, investigou-se de que forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a energia nuclear no ensino de Física, situando esse eixo formativo dentro das diretrizes educacionais vigentes. Paralelamente, foram examinados artigos acadêmicos que discutem práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Médio, identificando as percepções dos educadores e os desafios encontrados na aplicação em sala de aula.

Para a interpretação dos dados, optou-se por uma abordagem qualitativa e comparativa, analisando artigos e trabalhos que propõem sequências didáticas sobre energia nuclear para o ensino médio, objetivando compreender de que forma vem sendo apresentado tais propostas, analisando enfoques como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Ambiente (CTSA), História da Ciência (HC), vertente fenomenológica e conceitual e os conteúdos nestes inseridos, como a radioatividade, processo de fissão e fusão, as usinas nucleares, entre outros. Dessa forma, buscou-se apresentar a frequência e a forma como esses temas são abordados, destacando as estratégias de ensino sugeridas, bem como as conclusões apresentadas pelos próprios autores acerca da efetividade das propostas.

A seleção dos trabalhos abrangeu 10 materiais e baseou-se em critérios que priorizaram a relevância dos conteúdos relacionados ao ensino de energia nuclear e a pertinência dos resultados apresentados. Para a identificação desses materiais, foram realizadas consultas no Google Acadêmico, utilizando frases como "propostas de aulas envolvendo energia nuclear no ensino médio "e "sequência didática sobre energia nuclear no ensino médio", "unidade didática sobre energia nuclear no ensino

médio" e "inserção do tema energia nuclear na Física nível médio", sendo selecionados conforme sua posição nos resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica que a energia nuclear no Brasil ocupa múltiplas posições, resultado de uma trajetória histórica complexa, inicialmente marcada por interesses militares e, posteriormente, por aplicações civis, como na medicina e na geração de energia. Seu desenvolvimento envolve a articulação de fatores políticos, econômicos e tecnológicos, presentes desde acordos internacionais até restrições atuais. Trata-se, portanto, de um tema profundamente conectado à sociedade, com impactos amplos e diversos.

No que diz respeito à geração de energia elétrica, verificou-se que o Brasil participa de diversas etapas do ciclo do combustível nuclear, contando com instituições especializadas e operando as usinas Angra I e II, capazes de abastecer, juntas, cerca de 6 milhões de pessoas. Apesar de sua alta eficiência, a energia nuclear enfrenta desafios relevantes, como os altos custos, a gestão de resíduos e questões de segurança e ainda, possui outras frentes de geração de energia como a hidrelétrica, por exemplo. Isso coloca a energia nuclear em um cenário de debate contínuo sobre seu papel e sua expansão futura no contexto energético nacional.

No âmbito educacional, a investigação concentrou-se na análise das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas ao assunto, que, apesar de não explicitar diretamente o conteúdo vinculado à energia de origem nuclear, destaca a importância de promover uma compreensão fundamentada e interdisciplinar no campo das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, área na qual se insere a disciplina de Física.

Além disso, o estudo considerou as perspectivas de diversos teóricos da área de ensino de Física, que destacam o potencial da Física Moderna e Contemporânea (FMC), incluindo a energia nuclear, como temática capaz de enriquecer o currículo escolar, tornando as aulas mais atrativas, atualizadas e relevantes para a formação de cidadãos críticos e bem-informados. No entanto, apesar de avanços recentes, apontou-se que esses conteúdos ainda são pouco explorados no Ensino Médio, o que limita seu pleno aproveitamento em sala de aula.

Por fim, a avaliação de dez propostas didáticas voltadas ao ensino da energia

nuclear revelou seu amplo potencial interdisciplinar e alta capacidade de contextualização com questões atuais. A análise indicou caminhos promissores, especialmente quando a temática é abordada por meio de perspectivas como Ciência, Tecnologia, Sociedade/Ambiente (CTS/CTSA) e História da Ciência (HC), estratégias predominantes entre os trabalhos analisados. Tais abordagens demonstraram eficácia na promoção do engajamento dos estudantes e no desenvolvimento de competências analíticas, argumentativas e reflexivas, em consonância com os princípios defendidos pela BNCC. Com base nessas constatações, recomenda-se o incentivo à elaboração de novas propostas didáticas que integrem diferentes enfoques, especialmente aquelas voltadas à formação cidadã e ao entendimento consciente das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C.; GALVÃO, E. R. d. S.; SILVA, L. N. d. A elaboração da base nacional comum curricular como uma política de currículo da educação básica brasileira. *CONEDU - IV Congresso Nacional de Educação*, 2019.

BITTENCOURT, M. et al. A disciplina escolar ciências na bncc e as implicações para a prática docente. *E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II SCEB*, p. 3987–3995, 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. 2018. Acessado em: 24 out. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/ 85121-bncc-ensino-medio/file>.

BUSATTO, C. Z. et al. O ensino de física moderna e contemporânea na educação básica: conteúdos trabalhados pelos docentes. 2018.

CASTRO, A. G. G. Do led ao transistor: uma proposta de ensino de efeito fotoelétrico. 2022.

GARCIA, L. V. d. S. *Espaços da física moderna e nuclear nos contextos curric**ulares** e na pesquisa*. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, 2015.

MACHADO, D. I.; NARDI, R. Construção de conceitos de física moderna e sobre a natureza da ciência com o suporte da hipermídia. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, SciELO Brasil, v. 28, p. 473–485, 2006.

MONTEDO, P.; MARINELLI, J. R. Do ensino de física à democratização do debate nuclear. *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–XII ENPEC. Natal, RN, ABRAPEC*, p. 01–07, 2019.

NACIMENTO, T. L. do. Repensando o ensino da física no ensino médio. 2010.

NETO, J. G. P.; OLIVEIRA, A. N. de; SIQUEIRA, M. C. A. Ensino de física moderna e contemporânea no ensino médio: o que pensam os envolvidos. *ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Rio Grande do Sul*, v. 6, n. 1, p. 1, 2019.

OLIVEIRA, A. J. A. ã. de et al. Desenvolvimento e perspectivas da energia nuclear no brasil: autonomia tecnológica, desafios e oportunidades. *Avanços em ciência, tecnologia e inovação*, p. 50, 2024.

OLIVEIRA, F. F. d.; VIANNA, D. M.; GERBASSI, R. S. Física moderna no ensino médio: o que dizem os professores. *Revista brasileira de Ensino de Física*, SciELO Brasil, v. 29, p. 447–454, 2007.

SILVA, F. A. d. S. S. d. *Cultura de formação e formação inicial do professor de Física nos Institutos Federais*. 242 p. Tese (Doutorado) — Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA, P. P. S. da; SILVEIRA, M. R. A. da. O pensamento e a linguagem na fundamentação de conceitos, leis e princípios que regem a física moderna. *Revista Interações*, v. 11, n. 39, 2015.

SILVA, P. R. B. d. Energia nuclear: mitos e conflitos. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

SILVA, R. S. da; ERROBIDART, N. C. G. Sobre as pesquisas relacionadas ao ensino do efeito fotoelétrico. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 32, n. 3, 2015.

SIQUEIRA, M.; PIETROCOLA, M. A transposição didática aplicada a teoria contemporânea: A física de partículas elementares no ensino médio. *X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Londrina*, v. 13, p. 14, 2006.

SORPRESO, T. P. et al. Energia nuclear mediante o enfoque ciência, tecnologia e sociedade na formação inicial de professores de física. 2013.

TEIXEIRA, P. C.; BRANCO, J. C. S. Bncc: convergências e divergências. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021.

TIRONI, C. R. et al. A aprendizagem significativa no ensino de física moderna e contemporânea. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências, Água de Lindóia*, 2013.

VIEIRA, R. P. T. *Produção de Energia Nuclear em relação à Matriz Energética: um enfoque CTS*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

OS BEBÊS E A LITERATURA INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPG: REFLEXÕES SOBRE AS MATRIZES CURRICULARES VIGENTES

Thais Caroline de Freitas Negrello[1]

Daiana Camargo[2]

RESUMO

Este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado focada na formação inicial de professores para a docência com literatura para bebês no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A problemática abordada é como o curso de Pedagogia da UEPG contribui para que os professores realizem práticas de mediação de literatura na docência com bebês. O objetivo geral foi compreender se/como o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG aborda a literatura infantil para a docência com bebês. Neste texto, apresentamos parte da análise quanto a representatividade do tema literatura para bebês nos currículos vigentes no curso de Pedagogia da UEPG. No que se refere ao referencial teórico, este estudo apoia-se nos escritos de Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), Gatti (2010) e Baptista e Barreto (2019). A análise concentrou-se na investigação dos três currículos vigentes (Currículo 2, Currículo 2 com adequação, e Currículo 3) e os resultados indicam que há grandes lacunas em relação ao bebês e à prática de literatura para os mesmos, nos currículos 2 e currículo 2 com adequação, sendo possível encontrar somente no Currículo 3, novas propostas e menções a respeito dos bebês e das práticas de literatura infantil.

Palavras-chave: Bebês. Literatura infantil. Currículo. Pedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia deve proporcionar conhecimentos fundamentais ao acadêmico sobre o processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma relação essencial entre teoria e prática, bem como prepará-lo para atuar como docente a partir dos primeiros anos da Educação Infantil, até o 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (PPC, PEDAGOGIA, 2023). Logo, a formação inicial do futuro docente, deve garantir uma bagagem sólida

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – UEPG. Atua como professora na rede municipal de Ponta Grossa. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI). E-mail: thaisionaak@gmail.com

[2] Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de La Plata – Argentina. Professora no Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI), aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-UEPG). E-mail: dcamargo@uepg.br.

de conhecimentos para que o mesmo seja capaz de assumir a tarefa educativa com compromisso e responsabilidade, criando condições favoráveis à aprendizagem dos alunos.

Contudo, é importante destacar que, muitas vezes, durante a graduação, não há uma disciplina obrigatória que aborda especificamente os bebês e muito menos a literatura para bebês, tampouco uma articulação clara entre essa temática e as disciplinas voltadas à Educação Infantil e aos estágios, evidenciando uma lacuna na formação docente para atuar com essa faixa etária.

Isto posto, é crucial compreendermos que para que o processo de ensino seja desenvolvido integralmente e de maneira adequada ao público dos bebês que frequentam a creche, se faz necessário uma formação inicial consistente em relação à temática, uma vez que nos primeiros meses de vida, todas as experiências que vivenciadas pelo bebê, são mediadas pelas ações e situações proporcionadas pelos adultos. Neste contexto, Baptista, Petrovitch e Amaral (2019, p. 92) afirmam que

> Os contatos frequentes com livros, em casa e na escola, mediados por adultos ou leitores mais experientes, contribuem para que, cada vez mais cedo, as crianças se desenvolvam como leitoras autônomas, compreendendo não somente as formas de usar e manusear o livro, mas, sobretudo, arriscando construções de sentidos.

Ao problematizarmos essa questão, se o futuro docente não tiver a oportunidade de participar de reflexões acerca da temática enquanto acadêmico, é evidente que quando o mesmo ingressar em uma sala de aula com bebês, não terá suporte teórico para trabalhar com a produção de obras literárias para este público. Consequentemente, seu trabalho será baseado nos livros “costumeiros” ou não abordará essa questão, perdendo assim, diversas atribuições que caberiam a essa prática. De acordo com Gatti (2010, p. 1359), há diversos fatores que resultam em graves problemas em relação às aprendizagens escolares em nossa sociedade, como por exemplo,

> [...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Diante desse cenário, o presente estudo é recorte de uma dissertação de mestrado, que se preocupa em observar a formação inicial de professores para a docência com literatura para bebês. A problemática da pesquisa é: Como o curso de Pedagogia da UEPG contribui para que os professores realizem práticas de mediação de literatura na docência com bebês?

Para alcançar respostas, delimitamos como objetivo geral: Compreender se/como o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa aborda a literatura infantil para a docência com bebês. Como objetivos específicos: Compreender a partir do referencial teórico, o conceito de bebês como sujeitos e o papel do adulto na mediação com o livro; Identificar a importância da literatura infantil de qualidade para o desenvolvimento dos bebês; Identificar e categorizar as produções acadêmicas sobre a temática; Analisar a representatividade do tema literatura infantil para bebês nos currículos vigentes no curso de Pedagogia UEPG, bem como, verificar como os acadêmicos de Pedagogia compreendem a literatura infantil para bebês.

2 CONTEXTO DA PESQUISA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Considerando que o interesse por esta pesquisa emergiu a partir da formação inicial da pesquisadora, realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e que o presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, a análise desenvolvida para responder à problemática e aos objetivos propostos concentrou-se na investigação dos currículos vigentes no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela mesma universidade.

Figura 1 - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: G1 Globo

A UEPG, localizada na região centro-sul do Estado do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei Estadual nº 6.034 de 06/11/1969 e pelo Decreto nº 18.111 de 28/01/1970. Ainda, sua criação se deu a partir da junção das Faculdades Estaduais que funcionam de maneira individual. Hoje, a UEPG oferta mais de 39 cursos de graduação, 10 cursos de pós-graduação ao nível de mestrado e doutorado e vários cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Já o Curso de Pedagogia iniciou em 1962, ainda na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. A autorização de funcionamento se deu pelo Decreto nº 111/1961, de 06 de novembro de 1961 e o reconhecimento do curso pelo Decreto nº 62.690/1968 de 16 de maio de 1968.

O curso de Pedagogia teve seu início marcado pelo “esquema 3+1”, seguindo as orientações do Parecer CFE n° 251/1962. Em 1972, houve uma alteração com vistas a atender as especificidades do Parecer CFE n° 252/1969, no qual o curso formava docentes para o Curso de Magistério (2° Grau) e os acadêmicos deveriam optar por alguma das habilitações ofertadas, por exemplo, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Essa organização se manteve até o fim da década de 1980, tendo em vista que em 1989 o Colegiado do Curso de Pedagogia elaborou uma nova matriz curricular, tornando o curso anual. Então surgem novas habilitações a serem escolhidas a partir do terceiro ano do curso: Magistério das Séries iniciais do 1º Grau; Magistério das Classes de Alfabetização e Magistério de Pré-Escola.

No ano de 1996, surgem novas discussões para um novo processo de reformulação. Tal proposta, propunha um curso com duração de 5 anos, sendo os 4 primeiros anos destinados à formação do professor para atuar no Magistério do 1° e 2° Grau e o quinto ano, voltado a escolha das habilitações: Supervisão escolar, Administração Escolar, Orientação educacional, Educação Infantil, Educação de Adultos, Educação Especial (Deficiência Mental).

Com a criação do Curso Normal, a partir do Decreto CFE n° 3276/1999 há a necessidade de uma nova reformulação. Ademais, os anos seguintes foram marcados por diversas reflexões e debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à formação do profissional pedagogo. Posteriormente, no ano de 2006 aprovou-se as DCNs do curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP n° 01/2006. Essa proposta apresentava um curso com duração de 4 anos visando à formação de um profissional capacitado para atuar como docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em algumas disciplinas do Ensino Médio e ainda assumir cargos relativos à gestão. A fim de atender às DCNs, no ano de 2007 há uma nova estruturação curricular conforme as exigências apresentadas no documento.

Até o ano de 2012, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi organizado e seguido desta maneira, então em 2013 houve algumas alterações na proposta curricular, como, por exemplo, a exclusão da possibilidade de atuação do pedagogo nas disciplinas do Ensino Médio e a organização dos estágios tanto de Docência (Educação Infantil e Anos Iniciais) quanto na Gestão (I e II).

Recentemente, no ano de 2022 foi realizada a adequação curricular do Projeto Pedagógico do Curso visando atender à Resolução CNE/CES n° 07/2018 a qual propõe o aumento da carga horária de extensão para os acadêmicos que ingressassem no ano de 2023.

Por fim, ainda no ano de 2022, reuniram-se os membros do Colegiado de Pedagogia, os docentes e o Núcleo Docente Estruturante para retomarem as discussões de uma reformulação do curso com o intuito de alinhar-se à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Em vista disso, um novo currículo é estruturado e está vigente desde o ano de 2024.

3 OS CURRÍCULOS

Hoje, o currículo do curso de Pedagogia é composto por 3 matrizes curriculares vigentes, sendo elas: Currículo 2, Currículo 2 com adequação (a partir de 2023) e Currículo 3 (a partir de 2024). No currículo 2, vigente desde 2013, o curso possui duração de 4 anos, sendo ofertado no período matutino e noturno e conta com 36 disciplinas obrigatórias. Sua carga horária total é de 3.498 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: 1088 horas para formação básica geral, 408 horas para disciplinas práticas enquanto componente curricular, 1258 horas para formação específica profissional, 136 horas para diversificação e aprofundamento, 408 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado e 200 horas para atividades complementares.

Após uma leitura cuidadosa do documento e analisando as disciplinas ofertadas neste currículo, não foi possível encontrar nenhuma menção aos bebês tanto na ementa quanto nas referências bibliográficas indicadas para as disciplinas. No que diz respeito a isso, Baptista e Barreto (2019, p. 168) ressaltam que

> [...] uma das licenciaturas pela qual o curso de Pedagogia certifica é a responsável pela docência na Educação Infantil, isto é, para a atuação junto aos bebês – crianças de zero a dezoito meses –; bem como junto a crianças bem pequenas – entre um ano e sete meses e três anos e onze meses –; e a crianças pequenas– de quatro anos a cinco anos e onze meses –, seria de se imaginar que aquelas disciplinas que abordam conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, à história da Educação, à legislação, aos fundamentos e às metodologias das diferentes áreas do conhecimento, dentre outras, tratassem também de aspectos relativos à educação da primeira infância. Entretanto, os estudos sobre os currículos do curso de Pedagogia mostram uma tendência de se privilegiar o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Em relação a literatura infantil, na disciplina de “Fundamentos teóricos e metodológicos da Língua Portuguesa” com carga horária de 102 horas,

encontramos em sua bibliografia básica, obras sobre literatura infantil, porém com enfoque em crianças maiores ou até mesmo com o intuito da alfabetização.

Tendo em vista que a literatura infantil está sendo ou deveria estar sendo apresentada nesta disciplina, fomos em busca dos bebês dentro do currículo e nota-se uma lacuna importante neste sentido, pois não há menções a respeito deste público na matriz curricular, inviabilizando ainda mais, estes sujeitos. Isso é ainda mais agravante quando pensamos no acadêmico que após passar por esta formação inicial em Pedagogia, assumirá uma turma de bebês. Essas lacunas presentes no currículo, dentre outros aspectos levantados por Gatti (2010, p. 1374) resultam em uma “pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”.

No currículo 2 com adequação curricular vigente a partir de 2023, não há avanços nem retrocessos nas questões apresentadas. A única mudança significativa é na carga horária referente à curricularização da extensão, sem alteração em disciplinas e ementas.

O terceiro e último currículo vigente no curso, a partir de 2024, apresenta mudanças significativas se comparado com o currículo 2. Sua carga horária total é de 3.655 horas, ou seja, 157 horas a mais que o antigo. Neste novo documento, a extensão tem carga horária aumentada, perpassando por toda a formação do acadêmico. A distribuição das horas ficou definida como: 776 horas para formação básica geral e 40 para extensão, 1785 horas para formação específica profissional + grupo de gestão educacional e 190 para extensão, 544 horas para Estágio Curricular Supervisionado + Estágio em Gestão e 272 para Prática enquanto componente curricular.

O cenário, que antes era marcado por lacunas, agora começa a sinalizar possibilidades concretas de transformação. Apesar de ser um avanço significativo, é também preocupante, pensar que

> Tendo sido integrada ao sistema educacional há poucos anos, como parte da primeira etapa da Educação Básica e ainda não totalmente absorvida pelos sistemas de ensino, a creche e suas crianças, mormente os bebês, só agora começam a ser objeto de atenção em algumas faculdades de Educação, tanto nas pesquisas quanto na formação docente (BAPTISTA; BARRETO, 2019, p. 168).

À vista disso, neste novo currículo localizamos uma nova disciplina denominada “Literatura infantil na escola” e o que a diferencia do que estava

sendo trabalhado com literatura infantil no currículo antigo, é sua bibliografia, visto que a mesma traz autoras como Baptista (2015) e Lajolo; Zilberman (2007) que são pesquisadoras de referência quando se fala em literatura, especialmente para os bebês. Outro grande marco está em sua ementa, que contempla a formação do leitor de literatura infantil de diferentes faixas etárias, a literatura infantil e as particularidades das obras para bebês e crianças. Ou seja, mesmo que minimamente, vemos um avanço em relação ao reconhecimento da especificidade de ser professor de bebês, que antes nem apareciam na matriz curricular.

Nesta mesma direção, temos a disciplina “Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância” que também aparece de maneira inédita neste novo PPP, a qual, de acordo com sua ementa, trabalhará com o desenvolvimento biopsicossocial do bebê, a maternagem e seu impacto para o desenvolvimento do bebê, a cognição, afetividade e psicomotricidade na primeira infância. Logo, a inclusão dessa disciplina constitui-se como um avanço e uma ampliação das discussões sobre o bebê e a primeira infância.

Cabe elucidar ainda, a inclusão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil / creche que disponibilizará espaço para reflexões sobre as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos, bem como, propostas de intervenção com grupos de bebês e crianças bem pequenas e discussões sobre os materiais didático-pedagógicos para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. No currículo antigo, também havia o estágio na Educação Infantil, no entanto, na prática, as acadêmicas eram majoritariamente direcionadas para turmas de Infantil 4 e 5, sendo excluídas de participar das vivências com os grupos de berçário, infantil 1, 2 e 3.

Essa lacuna era resultado da proposta da disciplina que abordava a Educação Infantil de maneira geral, o que acabava por permitir interpretações que limitavam o acesso das estagiárias às turmas de bebês. Frequentemente, os espaços de estágio justificavam essa exclusão com argumentos como “são muito pequenos” ou “há poucas possibilidades de trabalho pedagógico com eles”, evidenciando uma concepção limitadora sobre as potencialidades dos bebês.

Ainda com foco na infância, podemos mencionar a inclusão de duas novas

disciplinas: “Organização da prática pedagógica na Educação Infantil” e a disciplina optativa “Concepções e práticas em Educação Infantil”. Ambas tratarão da relação teórico-prática no cotidiano da Educação Infantil, bem como a organização da rotina das crianças neste espaço, as linguagens e interações da criança, a mediação do adulto, o brincar e diferentes propostas pedagógicas.

Apesar de nos últimos anos, o aumento do nível de escolaridade dos professores tenha sido significativo, isso por si só não garante a melhora da atuação dos profissionais envolvidos. Isto é, para que a formação inicial de professores, na graduação, cumpra seu papel de preparar os profissionais para atuar na Educação Infantil, se faz necessário que os cursos contemplem desde sua matriz curricular, as particularidades dos bebês e das crianças, reconhecendo ainda, a competência dos sujeitos da Educação Infantil, bem como da importância das práticas educativas de qualidade (BAPTISTA; BARRETO, 2019) por exemplo, a literatura infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou responder à problemática de como o curso de Pedagogia da UEPG contribui para que os professores realizem práticas de mediação de literatura na docência com bebês. Inicialmente, a análise dos currículos anteriores (Currículo 2, vigente desde 2013, e Currículo 2 com adequação, a partir de 2023) evidenciou uma lacuna significativa na formação dos futuros docentes para atuarem com bebês. Nesses documentos, não foi encontrada nenhuma menção específica à literatura para bebês ou ao público de bebês em geral, mesmo em disciplinas que abordavam literatura infantil, cujo foco era em crianças maiores ou na alfabetização.

Essa ausência resulta em uma carência de suporte teórico e prático para os acadêmicos, sendo agravante que, na prática, os estágios excluíam frequentemente as futuras pedagogas de vivências com turmas de berçário, infantil 1, 2 e 3.

No entanto, as modificações implementadas no Currículo 3, vigente a partir de 2024, representam um avanço e indicam um reconhecimento crescente da especificidade da docência com bebês. A inclusão da nova disciplina

"Literatura infantil na escola" constitui um marco, pois sua bibliografia e ementa contemplam explicitamente a formação do leitor de literatura infantil de diferentes faixas etárias, incluindo bebês, e as particularidades das obras para este público. Complementarmente, a disciplina "Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância" introduz discussões sobre o desenvolvimento biopsicossocial do bebê, ampliando o entendimento do futuro pedagogo sobre essa fase crucial.

Essa análise realizada demonstra uma trajetória de desenvolvimento na UEPG, onde o curso de Pedagogia, por meio de seu currículo mais recente, está se apropriando de discussões contemporâneas sobre educação e infância, atento às necessidades da formação docente para a Educação Infantil, particularmente no que concerne à mediação da literatura para bebês. As mudanças apontam para uma formação mais consistente e específica, essencial para os futuros professores poderem assumir com compromisso e responsabilidade a tarefa educativa com os bebês.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Ângelo Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Entreideias**, Salvador, p. 157-180, mai/ago 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana. Parreira do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. In: MORO, C.; VIEIRA, D. M. (org). **Leituras em Educação Infantil: Contribuições para a formação docente**. Curitiba: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, 2019. p. 89-114.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, p. 1355-1379, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ponta Grossa: UEPG, 2013. Disponível em: https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Bach-Pedagogia-PPC_2013-1.pdf. acessado em: 15 jun. 2025.

DO CONTEÚDO À EXPERIÊNCIA: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO MAIS CRÍTICA E PLURAL DE CORRETORES DE IMÓVEIS NA EAD

Leandro Gonçalves Martins[1]

RESUMO

Este artigo discute a formação de corretores de imóveis na modalidade de Educação a Distância (EAD), à luz de uma perspectiva crítica sobre o currículo. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, analisa-se como os currículos voltados à formação profissional têm se estruturado sob uma lógica estandardizada, tecnicista e pouco sensível às dimensões éticas, sociais e culturais do exercício profissional. A pesquisa parte do seguinte problema: como construir percursos formativos que superem o modelo tradicional de ensino e promovam experiências pedagógicas mais plurais, críticas e integradoras na EAD? O objetivo geral é propor caminhos curriculares e metodológicos que contribuam para uma formação mais ampla e humanizada no campo imobiliário. O referencial teórico articula autores como Pierre Bourdieu, Domenico De Masi e António Nóvoa, além de estudos contemporâneos sobre metodologias ativas, educação profissional e políticas públicas para a EAD. Os resultados evidenciam a necessidade de repensar o currículo como espaço de criação e mediação, e não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos. Também demonstram o potencial das metodologias ativas e de propostas interdisciplinares na construção de competências éticas e críticas. Conclui-se que, se bem planejada, a EAD pode ser uma importante aliada na formação de profissionais mais conscientes, engajados e preparados para os desafios do mercado imobiliário e da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Currículo; Educação a Distância; Formação Profissional; Mercado Imobiliário; Metodologias Ativas.

1 INTRODUÇÃO

A formação profissional vem passando por transformações significativas, especialmente com o avanço da Educação a Distância (EAD) como modalidade predominante na oferta de cursos técnicos. No Brasil, esse fenômeno tem alcançado áreas historicamente marcadas por formações presenciais, como a corretagem de imóveis. Embora a EAD represente uma importante alternativa de democratização do acesso, é necessário discutir com maior profundidade os modelos curriculares que têm orientado essa formação.

Os currículos da formação técnica via EAD, muitas vezes, seguem padrões estandardizados, centrados na transmissão de conteúdos descontextualizados, avaliações objetivas e uso limitado de recursos dialógicos. Essa estrutura dificulta o desenvolvimento de competências

[1] Mestre em Educação, Fatec Baixada Santista, admleandrogm@gmail.com

interpretativas, éticas e críticas. Como alerta Nóvoa (2021), a profissão docente e os currículos escolares precisam ser reinventados à luz da complexidade do mundo contemporâneo. Essa reinvenção passa por pensar o currículo como campo de produção de sentidos e experiências, e não apenas como conteúdo a ser transmitido.

No caso específico dos corretores de imóveis, há uma escassez de estudos que discutam a formação profissional sob uma perspectiva crítica. Essa ausência evidencia um gap na literatura, que este trabalho busca enfrentar ao propor uma reflexão sobre como o currículo pode ser espaço de emancipação e não apenas de adequação às exigências do mercado.

A questão central da pesquisa é: *como construir um currículo para a formação de corretores de imóveis na EAD que supere a lógica estandardizada e promova experiências formativas mais críticas e plurais?*

O objetivo geral é discutir caminhos para uma formação mais crítica e plural na área, e os objetivos específicos são:

(1) analisar as limitações dos modelos curriculares tecnicistas predominantes na EAD;

(2) propor alternativas didáticas e metodológicas que valorizem a experiência, a ética e o pensamento crítico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Currículo, EAD e o desafio da formação profissional crítica

Na última década, a expansão da EAD tem modificado profundamente o cenário da formação técnica no Brasil. Embora esse crescimento represente um avanço no acesso à educação, ele também acentuou a presença de modelos pedagógicos padronizados e de baixa interação. Segundo Mattar (2021), a maioria dos cursos a distância ainda se baseia na lógica de transmissão, com pouca abertura à construção colaborativa do conhecimento.

Nesse cenário, Nóvoa (2021) chama atenção para a necessidade de práticas curriculares que valorizem a experiência do estudante e que promovam o diálogo, a problematização e a produção de saberes situados. Ele

destaca que o currículo deve ser entendido como experiência vivida, e não como um itinerário fixo.

António Nóvoa (2021) propõe uma reinvenção do papel docente e do currículo, defendendo que as experiências formativas devem promover o que ele chama de “saberes integrados”. Para o autor, não basta organizar conteúdos escolares; é preciso criar situações de aprendizagem que promovam a autonomia intelectual e o desenvolvimento ético dos estudantes. O currículo, segundo Nóvoa, deve ser compreendido como um campo de experimentação pedagógica, no qual o inesperado tem lugar, e onde a singularidade de cada trajetória de aprendizagem é respeitada. Ao invés de uma trajetória linear e prescritiva, defende-se um currículo que acolha a diversidade e a complexidade do mundo vivido — algo essencial quando se pensa na realidade multifacetada de quem busca formação técnica na modalidade EAD.

A formação técnica, em particular, tende a se submeter a uma racionalidade instrumental, focada em competências operacionais e no atendimento a demandas imediatas do mercado. Bourdieu (2019), ao discutir a função do sistema de ensino, afirma que os currículos funcionam como instrumentos de reprodução simbólica, perpetuando desigualdades e hierarquias sociais sob a aparência de neutralidade.

De Masi (2020), ao refletir sobre os desafios da sociedade contemporânea, destaca a importância de cultivar a criatividade como elemento central da formação humana e profissional. Para ele, a educação deve preparar indivíduos para lidar com a complexidade e a incerteza, e isso só é possível quando o processo de aprendizagem é impregnado de imaginação, liberdade e criticidade. Na sua perspectiva, a formação profissional não pode ser reduzida à mera aquisição de habilidades técnicas; ela deve promover também uma formação cultural e emocional, que permita aos sujeitos interpretar o mundo de maneira mais ampla. No contexto da EAD, isso implica na construção de ambientes de aprendizagem que não apenas transmitam conteúdo, mas que também inspirem, desafiem e mobilizem a curiosidade criativa dos estudantes.

2.2 A estandardização curricular na formação de corretores de imóveis

A formação de corretores de imóveis na modalidade EAD tem se inserido no contexto mais amplo da expansão da educação profissional e superior à distância no Brasil. Essa expansão, entretanto, tem sido marcada por uma forte flexibilização regulatória, impulsionada por interesses mercantis e pela lógica de financeirização da educação, como apontam Dourado, Moraes e Siqueira (2024). Segundo os autores, a naturalização dessa flexibilização normativa levou à perda de referenciais de qualidade, com impactos diretos nos currículos, que passaram a ser altamente padronizados, com baixa contextualização e pouca consideração das especificidades dos sujeitos da aprendizagem.

No campo da formação profissional, Gomes et al. (2020) destacam que os cursos ofertados na EAD muitas vezes negligenciam o desenvolvimento de atitudes, habilidades e motivações que possibilitem a efetiva transferência da aprendizagem para o ambiente de trabalho. Apesar dos avanços tecnológicos e do potencial democratizador da modalidade, a estrutura curricular dominante permanece centrada em materiais engessados, avaliações padronizadas e práticas pedagógicas que priorizam a eficiência administrativa em detrimento da formação integral.

Essa lógica afeta diretamente a formação dos corretores de imóveis, uma vez que os cursos tendem a enfatizar apenas os aspectos legais e técnicos da profissão, sem espaço para o desenvolvimento crítico e ético necessário ao enfrentamento das complexidades do mercado e das relações humanas que o envolvem. Ainda que a formação técnica a distância possa cumprir um papel importante na ampliação do acesso, a ausência de mecanismos rigorosos de regulação, de avaliação formativa e de práticas curriculares mais dialógicas e reflexivas contribui para a reprodução de uma formação tecnicista e instrumental.

Como lembra Bourdieu (2019), o currículo não é neutro, mas um instrumento de reprodução de relações de poder e dominação simbólica. Nesse sentido, a prevalência de currículos estandardizados e esvaziados de

debate crítico tende a manter as desigualdades estruturais, mesmo em contextos que se propõem a ser inclusivos. Romper com esse ciclo exige o reconhecimento de que a formação profissional, especialmente na EAD, precisa articular competência técnica e formação humana, como forma de construir sujeitos capazes de pensar, agir e transformar suas realidades.

Nóvoa (2017), ao refletir sobre os tempos e espaços da escola, observa que os modelos educacionais ainda são profundamente marcados por estruturas organizacionais do século XIX, com horários rígidos, tempos fragmentados e currículos lineares. No caso da EAD, embora a promessa de flexibilidade seja central no discurso institucional, muitas vezes ela se limita à logística, sem alterar o paradigma pedagógico. A fragmentação dos conteúdos e a ausência de projetos formativos integradores tornam a experiência de aprendizagem descontinuada, enfraquecendo o vínculo dos estudantes com o conhecimento e com o sentido da formação.

De Masi (2000) defende que a aprendizagem deve ser também uma fonte de prazer intelectual e desenvolvimento pessoal. Para ele, o “ócio criativo” — combinação de trabalho, lazer e estudo — é essencial à formação de sujeitos autônomos, críticos e inovadores. Na contramão dessa visão, a maioria dos currículos EAD ainda se estrutura com base na repetição, na reprodução de fórmulas e na vigilância de desempenho. Essa estrutura não apenas compromete o engajamento dos estudantes, como também desestimula a criatividade, a reflexão crítica e a capacidade de improvisação — competências fundamentais para profissionais que atuam em ambientes dinâmicos e diversos, como é o caso do mercado imobiliário.

Além disso, em maio de 2025 foi assinado o *Decreto nº 12.456/2025*, que institui a Nova Política de EAD no Brasil – fortalecendo o marco regulatório com foco na qualificação e na mediação pedagógica, inserindo avaliações presenciais, atividades síncronas mediadas e a figura obrigatória do mediador pedagógico. Essa política reconhece a centralidade do estudante e do docente, enfatizando a infraestrutura dos polos e a interação pedagógica como elementos centrais para a qualidade da EAD. No entanto, apesar de representar um avanço normativo importante, a implementação desse decreto ainda corre o risco de se limitar a ajustes formais, enquanto permanece a

necessidade de reconfigurar os currículos de maneira que a mediação e a avaliação sejam realmente compromissadas com a produção de significados, a reflexão crítica e a formação ética dos futuros profissionais.

As reflexões de Mossin et al. (2025) sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revelam que a formação profissional no Brasil ainda carrega os traços de uma lógica dualista: de um lado, a formação ampla e humanística das elites; de outro, a formação técnica aligeirada para os trabalhadores. Essa estrutura, segundo os autores, é insuficiente diante da complexidade social, ética e cultural imposta pelas transformações tecnológicas contemporâneas. Com base nos fundamentos da EPT — como o trabalho como princípio educativo, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre educação e prática social — os autores defendem uma formação omnilateral, que supere a instrumentalização do conhecimento e prepare os estudantes para compreender criticamente a sociedade e suas transformações. Essa crítica se aplica com força à realidade da EAD, que, ao adotar modelos pedagógicos fragmentados e baseados na lógica do desempenho, tende a reforçar essa desigualdade histórica e a limitar o papel formativo pleno da escola.

Severo (2016), ao relatar uma prática interdisciplinar no ensino técnico, observa que os limites impostos pela sala de aula tradicional, somados à rigidez curricular, dificultam a mediação pedagógica e o desenvolvimento pleno da aprendizagem. Em seu estudo, a implementação de um projeto de extensão baseado em pesquisa prática e trabalho em equipe proporcionou aos estudantes experiências significativas de formação, articulando teoria e prática em um ambiente colaborativo. O autor defende o que chama de “currículo intensivo”, estruturado em torno de temas investigativos de longo prazo, capazes de romper com a lógica fragmentada e expositiva dos componentes curriculares isolados. Essa proposta reforça a ideia de que uma formação profissional significativa — inclusive na EAD — exige metodologias que promovam a integração de saberes, a mediação dialógica e a vivência concreta de situações profissionais.

2.3 Possibilidades metodológicas para uma formação experiencial

Pesquisas apontam que metodologias ativas – como estudo de caso, aprendizagem baseada em projetos e fóruns mediados – podem ampliar o engajamento e a reflexão dos estudantes. Em estudo recente, professores relataram que atividades como aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudos de caso e fóruns mediados têm contribuído para o desenvolvimento de competências complexas, como o pensamento crítico e a tomada de decisão (Silva; Ferreira, 2023).

Para a formação de corretores de imóveis, essas estratégias poderiam ser adaptadas com base em situações reais de mercado, como simulações de atendimento ao cliente, análise de contratos, resolução de conflitos e avaliação de imóveis. Além disso, a inclusão de módulos sobre ética e legislação urbanística pode ampliar a compreensão do papel social do corretor.

Nóvoa (2021) sugere que os educadores devem atuar como mediadores e provocadores do pensamento, promovendo o diálogo e incentivando a produção de sentidos. Essa mediação é ainda mais necessária na EAD, onde o risco de isolamento e desengajamento é maior.

Um mapeamento sistemático realizado por Reis, Alves e Wendland (2023) evidenciou que o uso de metodologias ativas no ensino superior tem crescido de forma significativa, principalmente em razão de seu potencial para engajar os estudantes e aproximar o aprendizado das situações reais do mundo do trabalho. Embora o estudo esteja centrado nos cursos de engenharia, suas conclusões são plenamente aplicáveis a outros contextos formativos, como os cursos superiores de tecnologia em negócios imobiliários, voltados à formação de corretores de imóveis. Nesse campo, onde a atuação profissional exige autonomia, capacidade de negociação e pensamento estratégico, metodologias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e sala de aula invertida podem enriquecer o currículo ao conectar teoria e prática de forma mais significativa. No contexto da EAD, tais abordagens também representam um caminho para romper com o modelo transmissivo tradicional e favorecer uma formação mais crítica, ativa e humanizada.

Uma pesquisa conduzida por Santos et al. (2022) com professores de cursos de licenciatura a distância revelou que, embora haja ampla aceitação das metodologias ativas no discurso docente, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios. A maioria dos professores as utiliza como ferramentas complementares ao método tradicional, e apenas uma minoria as reconhece como parte de um novo modelo pedagógico centrado no estudante. O estudo aponta que, para além da adesão superficial a essas abordagens, é necessário promover uma cultura institucional que valorize a formação contínua dos docentes, a reflexão sobre a prática e a reorganização do currículo com foco no protagonismo discente e na aprendizagem significativa. Essas conclusões reforçam a urgência de se repensar as estratégias metodológicas também nos cursos de formação de corretores de imóveis, sobretudo na modalidade EAD, para que superem o modelo transmissivo e favoreçam a construção crítica do conhecimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de corretores de imóveis na modalidade EAD, embora cada vez mais difundida no cenário educacional brasileiro, ainda encontra grandes desafios no que diz respeito à construção de um currículo crítico, plural e ético. A expansão quantitativa da EAD não tem sido acompanhada, em muitos casos, de um avanço qualitativo que permita a superação de modelos tecnicistas e reprodutivistas. Como discutido ao longo deste trabalho, os currículos frequentemente operam com uma lógica padronizada, esvaziada de contexto e de problematização, o que compromete a formação integral dos estudantes.

A partir das contribuições de Bourdieu (2019), reconhece-se que o currículo é também um espaço de disputa simbólica, capaz de legitimar desigualdades quando reduzido a um conjunto de competências instrumentais. Por isso, é essencial compreendê-lo como campo de criação, de subjetivação e de resistência — uma concepção reforçada por Nóvoa (2021; 2017), ao propor o currículo como experiência vivida, aberta ao inesperado e ao inacabado. De Masi (2000; 2020), por sua vez, contribui com a ideia de que o prazer criativo, a

imaginação e a crítica devem estar no centro dos processos formativos contemporâneos.

Nesse sentido, a formação de corretores de imóveis deve ir além da preparação para o exercício técnico da profissão. É preciso incorporar ao currículo temas como ética profissional, legislação urbanística e relações humanas, articulando esses conteúdos com metodologias que valorizem o protagonismo estudantil e a integração entre teoria e prática. As experiências analisadas ao longo do artigo — incluindo projetos interdisciplinares e metodologias ativas — demonstram que é possível construir percursos formativos mais ricos, mesmo em contextos mediados pela tecnologia.

Conclui-se, portanto, que há um vasto campo de possibilidades para transformar o currículo dos cursos de formação de corretores de imóveis na EAD em um espaço de experiência, de reflexão e de emancipação. Considerando a relevância crescente do setor imobiliário na economia e na organização urbana, é fundamental que os profissionais dessa área sejam preparados de maneira ética, crítica e tecnicamente qualificada. A EAD, quando estruturada com base em propostas pedagógicas robustas e centradas na mediação significativa, pode ser uma poderosa aliada na formação e atualização de novos e futuros corretores, especialmente em um cenário em que flexibilidade, acesso e diversidade são cada vez mais exigidos pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 28 de maio de 2025. **Institui a Nova Política de Educação a Distância no Brasil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 maio 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead. Acesso em: 22 jun. 2025.

DE MASI, Domenico. **O futuro chegou:** modelos de vida para uma sociedade desorientada. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e privatização.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, e286167, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.286167. Acesso em: 22 jun. 2025.

GOMES, Diego Eller; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de; CRUZ, Roberto Moraes; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Efetividade da formação profissional ofertada na Educação a Distância:** validação teórica de um instrumento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 762-783, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701667. Acesso em: 22 jun. 2025.

MATTAR, João. **Educação a distância e metodologias ativas:** uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 45–58, 2021. Disponível em: https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/549. Acesso em: 22 jun. 2025.

MOSSIN, Eduardo André; MARTINS, Giselle Alves; GOUVEIA, Riama Coelho; PANTONI, Rodrigo Palucci. **Reflexões sobre a inteligência artificial à luz dos fundamentos da educação profissional e tecnológica.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e53835, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469853835. Acesso em: 22 jun. 2025.

NÓVOA, António. **O tempo e a profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NÓVOA, António. **Os tempos da escola**. Lisboa: Educa, 2017.

REIS, Alan; ALVES, Alaina; WENDLAND, Edson Cezar. **Metodologias ativas no ensino superior:** um mapeamento sistemático no contexto dos cursos de engenharia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e39012, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469839012

SANTOS, R. K. C. et al. **Metodologias ativas no ensino superior:** reflexões sobre a prática na educação a distância. *Revista Mythos*, Varginha, v. 19, n. 1, p. 32–44, 2022. DOI: 10.36674/mythos.v19i1.758

SEVERO, Carlos Emílio Padilla. **Uma abordagem interdisciplinar na prática educativa em educação profissional e tecnológica.** *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1–17, 2016.

SILVA, Adriana; FERREIRA, Caio. **Metodologias ativas na educação técnica profissionalizante:** relato da formação continuada com professores do IFMT. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/metodologias-ativas-na-educacao-tecnica-profissionalizante-relato-da-formacao-continuada-com-professores-do-ifmt-campus-confresa. Acesso em: 22 jun. 2025.

ALÉM DA MATRIZ CURRICULAR: PODER, NEOLIBERALISMO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Rosana da Silva Siqueira [1]
Evelisa Meirinho Lima [2]
Andressa Graziele Brandt [3]

RESUMO

Este artigo aborda a complexidade do currículo escolar no Brasil e suas implicações na formação de professores, com o objetivo de dialogar com as concepções curriculares e seus fundamentos epistemológicos. A justificativa reside na centralidade do currículo nas discussões educacionais contemporâneas, visto como um campo de disputas políticas, sociais e culturais, e não uma instância neutra. A pesquisa, fundamentada em revisão bibliográfica, explora o conceito de currículo, o impacto das políticas curriculares na formação docente e a influência do neoliberalismo e das parcerias público-privadas. Os resultados indicam que essas dinâmicas reconfiguram a prática pedagógica, levando à mercantilização, burocracia e perda da criticidade dos sujeitos. A formação docente é multifacetada, abrangendo aspectos políticos, administrativos e estruturais, e o currículo, como construção coletiva e crítica, molda a identidade do professor. Perpassando a transição da pedagogia tradicional para a crítica, e da psicologia tradicional para o construtivismo piagetiano, ressignificando o papel do professor como mediador. As políticas curriculares têm sido palco de disputas, entre ideologias mercadológicas e a resistência na luta por uma educação inclusiva e crítica, promovendo a superação do currículo eurocêntrico contrapondo a valorização da diversidade. Em conclusão, é imprescindível que políticas públicas garantam condições para uma formação crítica, coletiva e emancipatória dos professores, fortalecendo a prática docente e desconstruindo agendas hegemônicas.

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores; Neoliberalismo.

1 INTRODUÇÃO

O currículo escolar, longe de ser uma mera lista de conteúdos, constitui um campo de disputas ideológicas e relações de poder que define projetos de formação humana. O presente estudo objetiva conhecer a trajetória das

[1] Mestranda em Educação no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, rosana.siqueira2205@gmail.com
[2] Mestranda em Educação no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, evelisalima@gmail.com
[3] Doutora em Educação no Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú, andressa.brandt@ifc.edu.br

concepções curriculares, problematizando as implicações da atual concepção sobre o trabalho docente. A pesquisa evidencia a influência de políticas neoliberais, que reconfiguram o currículo como um instrumento alinhado a lógicas de mercado, refletindo e, por vezes, reforçando estruturas sociais e políticas específicas.

Para tanto, a investigação fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), abrangendo fontes secundárias como livros, artigos e documentos oficiais. As reflexões foram aprofundadas a partir de debates e estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma instituição federal, que serviram de base para a construção do arcabouço teórico e crítico deste trabalho.

O percurso argumentativo inicia-se com a exploração do conceito multifacetado de currículo, considerando o formal, real e o oculto, e seus impactos diretos na formação docente. Em seguida, observamos a influência do neoliberalismo e das parcerias público-privadas sobre as políticas educacionais. Por fim, a discussão detalha as implicações dessa conjuntura para o trabalho docente, focando em como a mercantilização, a burocracia e a perda da criticidade reconfiguram a prática pedagógica e a autonomia profissional.

2 CONCEITO E TIPOS DE CURRÍCULO

A compreensão do currículo no campo educacional revela-se multifacetada e historicamente situada, distanciando-se de uma visão meramente instrumental. Conforme apontam Lima e Hecktheuer (2023, p. 51), embora possa ser entendido como "o documento que regulamenta a prática educacional", sua complexidade transcende essa definição. O estudo permite compreendê-lo como um fenômeno dinâmico, permeado por disputas políticas, sociais e culturais, e não apenas como um conjunto de prescrições normativas.

O currículo permeia todos os ambientes educacionais, funcionando como um documento estruturado a partir de uma relação de poder na qual determinados agentes definem “o que será ensinado” (Notas de Aula, 01 abr. 2025). Ele não é um "aglomerado neutro de conhecimentos", mas "o norte de compromissos para alcançar os objetivos" do processo educacional (LIMA;

HECKTHEUER, 2023, p. 53). Essa característica evidencia que ele expressa escolhas políticas e ideológicas que legitimam saberes e valores específicos nas escolas.

Etimologicamente, currículo significa percurso ou roteiro (MICHAELIS, 2025), contudo, observamos que o termo ganhou novos sentidos. As abordagens contemporâneas enfatizam sua dimensão social, compreendendo-o como um "[...] conjunto de saberes envoltos às questões econômicas, políticas, culturais, sociais e históricas". Além disso, o currículo ganha significado "quando adentra o universo da prática pedagógica", tornando-se algo dinâmico e intrinsecamente ligado aos interesses pela qualidade do ensino (LIMA; HECKTHEUER, 2023, p. 54).

O currículo exerce um papel determinante nas práticas educacionais, atuando como elemento estruturante do sistema de ensino. Além de organizar o conhecimento, ele reflete e legitima valores e interesses sociais, funcionando como instrumento de gestão e transmissão cultural. É, portanto, um componente histórico e socialmente situado, cuja configuração se vincula à organização de cada época (SACRISTÁN, 2000).

Na prática, coexistem diferentes tipos de currículo, entendendo o currículo formal como sendo aquele prescrito em documentos oficiais. O currículo real emerge da transposição pragmática em sala de aula, moldado pela interação entre professores e alunos (AGUIAR, 2017). Por fim, o currículo oculto abrange atitudes e valores não explícitos, mas que influenciam a formação dos estudantes, sendo essencial compreender todas essas dimensões para uma análise crítica da pedagogia (SILVA, 2024).

O currículo é, portanto, um fenômeno polissêmico, histórico e político, que exige profundas reflexões sobre seus impactos na formação dos sujeitos. No Brasil, sua complexidade se intensifica em disputas sobre “qual sujeito o currículo deseja formar?” (Notas de Aula, 29 abr. 2025). Na próxima seção, discorremos sobre os impactos das concepções curriculares na formação e na prática dos professores no país.

3 O CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação docente é uma dimensão educativa complexa, que vai além do conteúdo curricular, abrangendo aspectos políticos, culturais, administrativos e estruturais. Segundo Sacristán (2000), essa formação é moldada por ideias e significados que se transformam ao longo do tempo, incluindo a qualificação e disponibilidade dos professores. O desenvolvimento profissional docente está intrinsecamente ligado ao currículo que “atravessa todos os ambientes educacionais e define o que será ensinado”, sendo uma construção coletiva e crítica, fundamentada em bases filosóficas, pedagógicas e psicológicas (Notas de Aula, 01 abr. 2025).

No campo filosófico, há oposição entre o idealismo kantiano, que valoriza a lógica formal de aprovação e reprovação, e o materialismo marxista, que prioriza o saber prévio do sujeito. Essa dicotomia reflete a fusão da pedagogia tradicional para a crítica, na qual o aluno, antes apenas sujeito passivo, agora apresenta momentos como sujeito ativo e nesses o professor torna-se mediador. Nos princípios psicológicos, a psicologia tradicional, influenciada pelo positivismo, vê o professor como transmissor de conhecimento e o aluno como objeto de avaliação, com ênfase na memorização. O construtivismo piagetiano reposiciona o professor como facilitador e o aluno como sujeito ativo, com avaliação contínua (Notas de Aula, 01 abr. 2025).

As políticas curriculares para formação docente no Brasil têm sido palco de disputas e contradições desde os anos 1990, influenciadas por teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que entendem a aprendizagem como mediada pela interação social. Nesse contexto, o papel do professor é ressignificado: ele atua como mediador, interferindo intencionalmente no processo de aprendizagem. A avaliação passa a ser diagnóstica, identificando conhecimentos consolidados, dificuldades e potencialidades dos estudantes (Notas de Aula, 01 abr. 2025).

Os fundamentos do currículo não evoluem de forma linear, pois refletem contextos de vida e estudo dos autores. Nesse sentido, transcender o currículo eurocêntrico implica reconhecer e valorizar a educação inclusiva, crítica e a diversidade cultural e social presentes nas escolas, promovendo a autonomia

curricular e a construção de saberes contextualizados (Notas de Aula, 01 abr. 2025).

Nas últimas décadas, reformas educacionais brasileiras foram influenciadas por organismos internacionais, como Banco Mundial, Unesco e OCDE, promovendo políticas neoliberais e gerencialistas. Isso resultou em padronização curricular, além de precarizar condições de trabalho e remuneração, desvalorizou as especificidades locais. As autoras ao denunciar esse contexto, defendem políticas públicas que assegurem uma formação crítica, coletiva e emancipatória (XIMENES; MELO, 2022).

A implementação da BNCC e da BNC-Formação legaliza padrões nacionais e alinha a formação docente a interesses políticos e econômicos, restringindo a autonomia dos professores e das instituições formadoras (RAUPP, 2008). A ênfase tecnocrática nas políticas de formação docente, centrada em competências e resultados, gera tensões com visões críticas e limita o potencial emancipatório da prática docente, impondo um modelo prescrito (XIMENES; MELO, 2022).

Por fim, a educação é influenciada não apenas pelo currículo prescrito, mas também por currículos ocultos, permeados por ideologias políticas, religiosas e culturais. Saviani (2008, p. 58) destaca que “a educação [...] não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato [...] agindo sobre os sujeitos da prática”, ressaltando a importância do olhar crítico sobre a formação docente. A próxima seção descreve com maior profundidade sobre a influência neoliberal e das parcerias público-privadas na configuração dessas políticas.

4 A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas curriculares brasileiras, particularmente aquelas voltadas para a educação superior e a formação de professores, têm sido profundamente marcadas pela influência de preceitos neoliberais e pela crescente participação de interesses privados, muitas vezes materializados em parcerias público-privadas ou em dinâmicas análogas de mercantilização. Essa influência se

manifesta na redefinição dos objetivos educacionais, na padronização curricular e na adoção de modelos de gestão oriundos do mundo empresarial.

As reformas educacionais no Brasil intensificaram-se nos anos 1990, impulsionadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia. Desde então, passaram a seguir uma lógica mercantil neoliberal e gerencialista, orientada por recomendações e financiamentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. Tais políticas visam reduzir as obrigações do Estado e ampliar o controle por meio de avaliações em larga escala, alinhando a educação à eficiência e resultados mensuráveis (XIMENES; MELO, 2022).

Conforme Siqueira (2020, p. 57), o “neoeconomicismo” caracteriza a aproximação entre público e privado nas políticas curriculares para formação docente, impulsionada por interesses privatistas e agências multilaterais. Ximenes e Melo (2022, p. 739) destacam que esses documentos normatizam o currículo e o trabalho docente "[...] sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo [...]", justificando-se pelo discurso neoliberal de modernização, qualidade e eficiência. Essa abordagem fundamenta-se na teoria do capital humano, que entende a educação como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social, em detrimento de uma formação integral e crítica.

A formação docente passou a priorizar a adequação a um perfil profissional predefinido, voltado à aplicação do currículo oficial e à obtenção de resultados em avaliações padronizadas. Essa lógica, guiada por princípios administrativos e empresariais, impõe múltiplas funções burocráticas ao professor. Como consequência, há aumento do desgaste físico e mental, agravado pelo estresse e pela pressão constante por resultados (XIMENES; MELO, 2022).

A influência neoliberal nas políticas curriculares para a formação de professores tem redefinido o papel docente, priorizando a eficiência, a padronização e a adequação a um perfil profissional voltado para resultados mensuráveis. Assim, o cenário atual revela um processo de precarização da profissão, em que o professor se vê cada vez mais alienado de sua prática pedagógica e submetido a exigências que dificultam a formação integral e crítica

dos estudantes. O estudo prossegue nas implicações do trabalho docente, especialmente no que tange à mercantilização, à burocracia e à perda da criticidade, aspectos centrais para compreender tais desafios.

5 IMPLICAÇÕES AO TRABALHO DOCENTE: MERCANTILIZAÇÃO, BUROCRACIA E A PERDA DA CRITICIDADE

As políticas neoliberais reconfiguram o trabalho docente ao impor metas que restringem a autonomia e a criatividade pedagógica. Essa lógica transforma o professor em mero executor de diretrizes, sobrecarregando-o com tarefas burocráticas e diminuindo o tempo para o planejamento crítico. Como resultado direto, observa-se um aumento alarmante de desgaste físico, emocional, adoecimento e morte, o que evidencia o interesse lucrativo dessas políticas em detrimento do ser humano submerso nelas.

A ênfase em resultados mensuráveis e na conformidade a padrões externos cria um ambiente de pressão e controle sobre os professores. Avaliações em larga escala são usadas para ranquear e até penalizar escolas com baixos resultados, reduzindo recursos e aumentando a cobrança sobre docentes. Isso intensifica a responsabilização dos professores pelos resultados, levando ao estreitamento do currículo, focado apenas nos conteúdos e habilidades avaliados (XIMENES; MELO, 2022).

A burocratização do trabalho docente intensifica-se com a multiplicação de exigências de planejamento, registros detalhados e cumprimento de metas quantitativas, como o preenchimento de sistemas governamentais sobre cada estudante. Embora a organização seja importante, o excesso de burocracia consome o tempo destinado à reflexão pedagógica e à inovação. Além disso, os sistemas adotados são, em geral, pacotes genéricos que não atendem às especificidades do Ensino Básico, exigindo constantes adequações por parte dos professores.

A ênfase na "profissionalização" docente, nos moldes propostos pelas reformas alinhadas à nova ordem mundial, pode funcionar como uma "estratégia de cooptação dos professores", levando ao esvaziamento da criticidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.7). Quando o trabalho docente é reduzido

à aplicação de técnicas e ao cumprimento de metas externas, o espaço para questionar o próprio currículo, as finalidades da educação e as desigualdades sociais presentes na escola diminui significativamente.

A política de bonificação por resultados, justificada como incentivo à qualificação, na prática estimula a competição individualista e a fragmentação do corpo docente. Tal perspectiva se alinha à análise de Nogueira (2018), que destaca os:

> [...] dilemas de ser professor e desenvolver o trabalho pedagógico, sob um currículo centrado na pedagogia das competências e na pedagogia dos resultados, habilitando o agir docente a partir do modelo de educação decorrente de influências do Banco Mundial, que estabelece critérios de avaliação da escola centrada na política da "premiação" (NOGUEIRA, 2018, p. 60).

As referências apresentadas apontam que a influência neoliberal e a presença do setor privado reconfiguram a educação brasileira sob uma lógica mercantilista, precarizando o trabalho docente e comprometendo a qualidade do ensino. Destaca-se a importância das pesquisas sobre formação docente e da resistência à educação mercadológica, visando superar esse cenário restritivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário contemporâneo revela o confronto entre propostas críticas e tendências tecnocráticas, influenciadas por padrões internacionais e lógicas de mercado. Este artigo discute concepções curriculares, suas bases epistemológicas e impactos na formação docente, destacando o papel das disputas políticas e sociais. Defende-se a adoção de uma perspectiva crítica e coletiva nas políticas públicas para garantir autonomia e valorização da diversidade curricular na formação de professores.

O estudo dos conceitos de currículo revela um panorama complexo devido à especificidade das pesquisas em humanas, nos quais a percepção de mundo individual é singular. O contexto histórico e as experiências pessoais moldam os discursos, influenciando diretamente a história dos fundamentos curriculares. Cada período reflete os costumes, interesses e visões de seus

idealizadores, o que evidencia a natureza intrinsecamente não neutra do currículo. Assim, a análise curricular, incluindo a formação docente e as influências neoliberais, deve considerar essas tensões.

As implicações para o trabalho docente priorizam os resultados nos processos de mercantilização, burocratização e intensificação do controle. A pressão nestes profissionais gera sobrecarga mental e física, as quais acarretam o adoecimento e afastamento na maioria das vezes, embora a morte não seja desconsiderada. Sem contar com a diminuição da autonomia profissional e, fundamentalmente, o espaço para a reflexão crítica sobre a prática e sobre as finalidades da educação.

Com isso, os impactos da intensificação da burocratização e da padronização curricular geram muito mais efeitos negativos do que somente o discurso de fracasso escolar. Neste sentido, a comunidade de pesquisadores docente mobiliza-se por políticas públicas que respeitem a pluralidade, a autonomia pedagógica e a participação efetiva dos professores nos processos decisórios. Dessa forma, a luta pela valorização docente não se restringe a questões salariais ou estruturais, mas abrange a defesa de uma educação comprometida com a justiça social, a cidadania crítica e a formação integral dos sujeitos.

Por fim, as discussões apresentaram subsídios que viabilizam um panorama teórico e crítico sobre a formação e atuação de professores no Brasil. Destacando os conflitos e tensões que permeiam as políticas públicas. Compreendendo a importância em refletir tanto sobre o conceito de currículo e seus desdobramentos, quanto sobre as influências contextuais, notadamente neoliberais, que moldam as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. O currículo na perspectiva da formação humana. In: AGUIAR, M. A. S. (org.). **Currículo e formação humana**: perspectivas críticas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017. p. 15-30.

BRANDT, A. PAIM, M. **Encontro 1.** Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, 01 abr. 2025. Notas de aula.

BRANDT, A. PAIM, M. **Encontro 3.** Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú, 29 abr. 2025. Notas de aula.

CURRÍCULO. In: MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 05 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, J. A.; HECKTHEUER, M. L. O currículo como campo de disputas: uma análise das concepções curriculares na formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, n. 267, p. 49-68, maio/ago. 2023.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. Políticas e concepções de formação: impactos no trabalho do professor. **Revista Amazônida**: Amazonas. v. 3, n. 2, p. 60–77, 2018. Disponível em: //www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4945. Acesso em: 05 jun. 2025.

RAUPP, M. D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil:** o discurso dos intelectuais (1995-2006). 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização.** Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 52-67.

XIMENES, S.; MELO, S. M. de. Políticas de formação de professores no Brasil: entre a padronização e a autonomia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e258349, 2022.

CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE: OS IMPACTOS DAS REDES DIGITAIS

Roberta Pasqualli[1]

Ângela Silva[2]

Emy Francielli Lunardi[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a materialização da prática didático- pedagógica do componente curricular de Oficina de Integração I, oferecido no ano de 2024 para os estudantes do primeiro semestre do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), câmpus Chapecó. O eixo integrador foi a relação entre ciência, cultura e sociedade, com a temática central voltada aos impactos das redes digitais. Como o texto apresenta o relato de uma sequência de práticas didático-pedagógicas, metodologicamente, a pesquisa pode ser classificada como qualificativa e aplicada. Foram utilizados os seis momentos pedagógicos propostos por Marise Nogueira Ramos (2008a; 2016), que são: problematização, instrumentalização, experimentação, orientação, sistematização e consolidação, acrescidos de um sétimo momento, indicado pelo Projeto Pedagógico do Curso, a socialização. Os resultados indicam que os estudantes apresentaram significativa participação e engajamento durante a realização das práticas didático-pedagógicas que compuseram a Oficina de Integração I. De forma crítica e reflexiva, por meio de atividades que envolveram diferentes linguagens educomunicativas, discutiram os impactos das redes digitais no mundo contemporâneo. Conclui-se que as discussões sobre ciência, cultura e sociedade no âmbito das redes digitais, mote para a integração curricular na Oficina de Integração I, permitiram a construção de experiências significativas de aprendizagem, expressão e socialização de conhecimento junto à comunidade do IFSC Chapecó.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Oficinas de Integração. Ciência. Cultura. Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Como alternativa à lógica dualista que, historicamente, separou a educação brasileira entre formação técnica e formação geral, em que a primeira era voltada aos filhos dos trabalhadores e, a outra, para os filhos das classes mais abastadas, foi publicado, em 23 de julho de 2004, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154. Este decreto restabeleceu a possibilidade de oferta do Ensino Médio Integrado no Brasil, retomando o que havia sido previsto originalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, mas que havia sido restringido pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

[1] Doutora em Educação, professora EBTT no IFSC Chapecó, roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.
[2] Doutora em Química, professora EBTT no IFSC Chapecó, angela.silva@ifsc.edu.br.
[3] Mestre em História Cultural, professora EBTT no IFSC Chapecó, emy.lunardi@ifsc.edu.br.

Com a retomada dessa perspectiva e, principalmente, a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) passaram a ser ofertados a partir de uma perspectiva teórica que propõem o fim da dualidade educacional e a inserção da formação humana em sua integralidade, por meio da proposta educacional trazida pelos currículos integrados.

No câmpus Chapecó do IFSC, desde o ano de 2010, a EPTNM é pautada nas concepções de formação humana integral e politecnia, cuja base teórica encontra respaldo em autores como Marx, Gramsci, Saviani, Ciavatta, Ramos, Frigotto, entre outros. Na EPTNM do IFSC Chapecó, o currículo integrado incorpora os conhecimentos de formação geral e específicos do exercício profissional considerando que um “conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando a compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas” (RAMOS, 2008b, p. 116).

Ao analisar o objetivo geral do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (TDS) do IFSC Chapecó, presente em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), percebe-se que trata de “Preparar científica, ética, crítica, cultural e tecnicamente para o mundo do trabalho, a cidadania, a autonomia, a solidariedade e para a continuidade dos estudos e para que atenda às demandas dos diversos segmentos da sociedade” (IFSC, 2022, p. 7). Formulado de maneira ampla, reserva espaço para que as especificidades da área técnica sejam contempladas nos objetivos específicos do curso.

É nesse contexto que surgem as Oficinas de Integração (OIs): em contraposição à formação tecnicista e fragmentada, em busca de uma escola unitária e inclusiva, que possibilite o acesso e a permanência dos estudantes, com estrutura curricular que contemple a “formação básica, a formação técnica e a formação politécnica dos estudantes” (IFSC, 2022, p. 10). As OIs são:

> [...] componentes curriculares integradores e instrumentos metodológicos voltados à materialização da interdisciplinaridade, da criticidade, da autonomia, da pesquisa, da extensão e da formação omnilateral dos estudantes. São momentos de encontro entre educadores e educandos do

> curso, visando a aprofundar temas, temáticas e problemas advindos da realidade concreta da sociedade contemporânea. São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos estudantes perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais. Possibilitam a articulação do eixo integrador do curso e das áreas do conhecimento por meio de temáticas e projetos definidos semestralmente pelos envolvidos em cada OI (IFSC, 2022, p. 12).

Todas as OIs têm carga horária de 40 horas semestrais e ocorrem semanalmente. Preferencialmente, contam com a presença de um professor de cada área do conhecimento, incluindo a área técnica, com vistas a privilegiar a integração entre os diferentes componentes curriculares. Para tanto, todos os professores envolvidos têm carga horária igual para as aulas e tempo semelhante para o planejamento e para correção conjunta das atividades.

Os eixos integradores das Oficinas de Integração do curso TDS, que ocorrem nos semestres ímpares do curso, estão distribuídos da seguinte forma: a) a OI I aborda Ciência, Cultura e Sociedade; b) a OI II trata de Trabalho, Tecnologia e Poder; c) a OI III discute Sustentabilidade e Ambiente e; d) a OI IV têm como foco Desenvolvimento de Sistemas, Inclusão e Cidadania. Práticas didático-pedagógica educativas materializadas nesses componentes curriculares dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio desenvolvidas no câmpus foram publicadas em livros e artigos, como Pasqualli *et al*. (2022); Silva (2019) e Silva e Lunardi (2023).

Desta forma, o objetivo deste texto é apresentar a materialização da prática didático-pedagógica da Oficina de Integração I, oferecida no primeiro semestre de 2024 para os estudantes do primeiro semestre do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do IFSC Chapecó. Para materializar a apresentação desta prática didático-pedagógica, na próxima seção, são trazidas as atividades desenvolvidas nos sete momentos de integração curricular: 1º) Problematização; 2º) Instrumentalização; 3º) Experimentação; 4º) Orientação; 5º) Sistematização; 6º) Consolidação e 7º) Socialização.

2 OS 7 MOMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA PRÁTICA

A educação em uma perspectiva integral decorre da compreensão “[...] entre o mundo da natureza e mundo do trabalho, além de instrumento de transformação

da realidade (PASQUALLI *et al*., 2022, p. 498). Neste contexto, a OI I foi pautada na temática dos “Impactos das redes digitais” na sociedade, em especial no modo de vida das pessoas na atualidade, atendendo ao eixo integrador Ciência, Cultura e Sociedade, previsto no PPC.

As OIs coadunam-se com a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico-Dialético e, metodologicamente, baseiam-se nos seis momentos de integração curricular propostos por Ramos (2008a; 2016), acrescidos de um sétimo definido pela trajetória das práticas didático-pedagógicas do IFSC Chapecó e detalhados em Silva e Lunardi (2023) como formas de materializar os sentidos e princípios da educação integral e interdisciplinar. Importante destacar que embora sejam apresentados numa ordem sequencial do primeiro ao sétimo, estes momentos de integração não necessariamente acontecem assim na prática, com exceção do primeiro e do último, como pode ser acompanhado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Cronograma das atividades desenvolvidas na OI I no primeiro semestre de 2024.

Sequência de atividades	Carga Horária	Descrição das atividades
01	2h	Apresentação do plano de ensino e do componente curricular.
02	2h	Problematização: Gincana dos conceitos de Ciência, Cultura e Sociedade.
03	2h	Problematização: Episódio Nosedive da série Black Mirror e sua relação com a temática Impactos das redes digitais.
04	2h	Instrumentalização: As telas e a produção das subjetividades
05	2h	Instrumentalização: As redes sociais e seus impactos sociais e culturais
06	2h	Sistematização: Atividade com filtro e sem filtro
07	2h	Instrumentalização: Documentário "O dilema das redes"
08	2h	Instrumentalização: Comportamento nas redes sociais
09	4h	Experimentação: Preparação e visita de estudos nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda
10	2h	Instrumentalização: Palestra sobre Realidade Imersiva e suas aplicações
11	2h	Sistematização e consolidação: Organização dos grupos e primeira atividade do trabalho final
12	2h	Sistematização e consolidação: Segunda atividade do trabalho final
13	4h	Sistematização e consolidação: Terceira atividade do trabalho final
14	2h	Sistematização e consolidação: Quarta atividade do trabalho final
15	2h	Sistematização e consolidação: Desenvolvimento da apresentação final
16	4h	Socialização: Ensaio e apresentação final da OI I.

Fonte: Autoras (2024).

No primeiro momento de integração curricular, denominado *problematização*, desenvolvem-se discussões que, a partir de perguntas, refletem sobre um fenômeno e suas conexões com a realidade. Na problematização ora apresentada, a reflexão sobre o eixo integrador Ciência, Cultura e Sociedade ocorreu por meio da divisão de equipes e a participação em uma “gincana dos conceitos”, na qual os estudantes foram instigados a pensar sobre os seus conhecimentos prévios a respeito desses termos. Letras de músicas, fotografias, memes e charges foram usados como instrumentos metodológicos e conforme eram apresentados, os estudantes avaliavam as situações e elaboravam justificativas sobre o conceito a que os instrumentos se referiam. Ao final da gincana, os grupos foram classificados, conforme os acertos, gerando uma expectativa e uma forte interação na turma. Posteriormente, foi realizada a leitura e aprofundamento dos conceitos de acordo com a filosofia. Ainda neste momento, apresentou-se a temática sobre “Os impactos das redes digitais”, a partir do episódio “*Nosedive*”, da série *Black Mirror*, que foi assistido em sala de aula e sobre o qual foram propostas uma série de perguntas para refletir, cujas respostas foram registradas pelos estudantes em seus portfólios.

O segundo momento de integração curricular, a *instrumentalização*, traz atividades diversas, como textos, vídeos, palestras e aulas, que subsidiam aos estudantes conhecimentos, teorias, técnicas e habilidades como ferramentas para instrumentalizar e compreender o fenômeno estudado. Assim, as aulas seguintes apresentaram diversificadas estratégias de fundamentação científica, sempre registradas nos portfólios, por meio da discussão do episódio ficcional “*Nosedive*”, da palestra sobre telas e processos de subjetivação com o psicólogo escolar do câmpus, do documentário “O dilema das redes”, da discussão sobre o comportamento das pessoas nas redes digitais a partir dos vídeos curtos do programa #InternetSemVacilo, e da palestra por *meet* sobre “Realidade Imersiva e suas aplicações”, com uma pesquisadora do câmpus em intercâmbio na Alemanha.

Como terceiro momento, a *experimentação* abrange estratégias como oficinas e visitas de estudo, para materializar os fenômenos que se deseja explicitar. Neste momento, o coletivo de estudantes e professores visitaram os cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda de uma universidade comunitária da cidade, onde perceberam na prática os impactos que as redes digitais têm provocado nestas duas áreas acadêmicas e profissionais e conversaram sobre as formas éticas de lidar com

desinformação, *fake news*, *deepfake*, e outras formas digitais de manipulação.

Entrelaçando-se aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos via instrumentalização e experimentação, o quinto momento de integração, a *sistematização* surgia. Englobando atividades nas quais os estudantes sistematizam o que aprenderam, este momento aparece quando eles fazem anotações ou respondem perguntas nos portfólios, produzem trabalhos individuais ou coletivos. Nesta experiência, destaca-se a tarefa intitulada “com filtro e sem filtro” em que os estudantes, por meio de desenhos, representaram como se apresentam individualmente nas redes digitais (no lado externo da folha A3) e como são fora delas (no lado interno da folha). A Figura 1 mostra um recorte da atividade realizada e apresentada pelos estudantes.

Figura 1 – Com filtro e sem filtro - a vida nas redes e fora delas, uma reflexão.

Fonte: Autoras (2024).

O quarto momento é a *orientação* e destaca as atividades individuais ou coletivas que demandam supervisão próxima dos professores para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, corrigindo possíveis equívocos.

Simultaneamente, orientação e sistematização tiveram espaço a partir do planejamento e implantação de um perfil na rede social *Instagram*, o “@oi1ifsctds”, como projeto final que narrava, na linguagem e formato das redes digitais, os passos desta experiência didática. Na segunda metade do semestre, os estudantes foram organizados em sete grupos, um responsável pela criação e administração do perfil, e os demais pela produção dos conteúdos a serem postados. Neste processo, as professoras envolvidas estiveram vigilantes na orientação e acompanhamento de cada fase de criação, visando a conexão das partes com o todo, retomando as atividades realizadas em etapas anteriores, auxiliando os estudantes a realizarem

sínteses que seriam publicadas no perfil. A Figura 2 mostra o código QR que dá acesso ao perfil elaborado pela turma.

Figura 2 – Código QR para acesso ao perfil @oi1ifsctds na rede social *Instagram*.

Fonte: Autoras (2024).

Semanalmente, dois grupos recebiam a tarefa de síntese de uma das temáticas trabalhadas no decorrer da OI I usando um formato diferente de abordagem do conteúdo. Para as postagens, seguiram-se os padrões de formatos mais utilizados na plataforma digital escolhida, como: *stories*, carrosséis, mosaicos e *reels*. Depois, as melhores propostas foram selecionadas para o *feed*, enquanto as demais iam para o campo de destaques do grupo que a produziu.

Por fim, a *consolidação* e a *socialização* são o sexto e o sétimo momentos de integração, que retomam todo o processo de ensino-aprendizagem do semestre, organizando uma síntese de todo conhecimento adquirido, primeiramente compartilhada entre os professores e estudantes envolvidos. Posteriormente, o perfil e a apresentação desenvolvida com as postagens do *Instagram* foram socializados com os estudantes do segundo, terceiro e quarto semestres do curso, além de familiares, em uma atividade aberta ao público.

De modo geral, nesta prática didática da OI I, tiveram espaço significativo os momentos de instrumentalização e sistematização, fundamentando conhecimentos e gerando engajamento de cada estudante com o propósito de refletir sobre os atuais impactos culturais, profissionais, sociais, econômicos, políticos e subjetivos das redes digitais na formação dos indivíduos. Neste sentido, os processos avaliativos são parte constitutiva da própria metodologia dos momentos de integração curricular, estando presentes como diagnóstico na problematização, como sínteses parciais e finais, na sistematização, consolidação e socialização.

O processo de avaliação da aprendizagem ocorreu durante todo o percurso

da OI 1 utilizando-se de diversificadas ferramentas, como por exemplo, a análise do portfólio, as produções individuais e coletivas, a habilidade no trabalho em equipe, os compromissos e responsabilidades firmados, as produções em diferentes formatos e linguagens educomunicativas para o perfil, as apresentações orais, dentre outras atividades, de modo que o processo avaliativo fosse consciente e intencional, fazendo-se presente, conforme afirma Luckesi (2009, p. 103): “[...] o ser humano interfere no meio ambiente não só devido ao fato de nele estar presente, mas sim em função de modificá-lo para buscar satisfação de suas necessidades”.

As Oficinas de Integração, enquanto componentes curriculares, preconizam a autonomia científica dos estudantes, transformando-os em sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Isto inclui, também, o processo avaliativo consistente, valorizando os instrumentos avaliativos, refletindo sobre o processo em sua totalidade, buscando construir bons resultados, mas não de modo aleatório e, sim intencional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de uma sequência de práticas didático-pedagógica no currículo integrado trouxe o passo a passo do processo de materialização da educação integral e interdisciplinar realizado no primeiro semestre de 2024 no componente curricular de Oficina de Integração I do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio do IFSC Chapecó. As atividades aqui descritas emanaram do eixo integrador Ciência, Cultura e Sociedade e, fundamentando-se na Pedagogia Histórico-Crítica e nos sete momentos de integração curricular, problematizaram os “Impactos das redes digitais” nos aspectos individuais e coletivos do mundo contemporâneo.

Ao final do semestre letivo, após momentos de instrumentalização, experimentação e sistematizações parciais, os estudantes consolidaram os conhecimentos adquiridos numa síntese crítica e reflexiva que envolveu diferentes linguagens educomunicativas e resultou num perfil do *Instagram* e numa socialização com a comunidade interna e externa do IFSC Chapecó. Como repercussão dessa prática educativa, cinco estudantes do curso apresentaram, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do IFSC Chapecó, relato na

categoria Ensino, estimulando o contato com o mundo da ciência e dos eventos científicos.

REFERÊNCIAS

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico de Curso de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado em Ensino Médio do Câmpus Chapecó**, 2022. Disponível em: https://sigaa.ifsc.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=2886253&key=d2c2e7cf6d722968ee81ddc4427bb775. Acesso em: 7 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

PASQUALLI, R.; SILVA, V. G. da; LUNARDI, E. F.; SILVA, Â.; MIGLIAVACCA, A. As oficinas de integração na materialização do currículo integrado. **Revista Principia**, [S. l.], v. 59, n. 2, p. 495–514, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5035. Acesso em: 26 jun. 2025.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008a. Disponível em: https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2008b. p. 114-118. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf. Acesso em: 7 jul. 2025.

RAMOS, M. N. Os desafios para a materialização do currículo integrado no Brasil. **Círculo de Debates sobre Currículo Integrado**. Chapecó, SC, 01 ago. 2016.

SILVA, A. L. (org.). **Oficinas de integração**: vivências de sala de aula no Ensino Médio Integrado. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, A.; LUNARDI, E. A trajetória do livro materializando e integrando os conceitos de ciência, cultura e sociedade. *In:* EDUCERE, 2023, Curitiba. **Anais do XVI Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: PUC-PR, p. 10435-10444. Disponível em: https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURRICULO DAS ÁGUAS: A ESCRITA DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE PIRAQUARA-PR

Marlon Boganika[1]
Sandra Mara Kuchnur da Silva[2]

RESUMO

Este artigo relata a experiência da construção colaborativa da Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Piraquara-PR, voltada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O problema que orientou o trabalho foi a necessidade de um currículo que dialogasse com a realidade local e valorizasse a cultura corporal presente na comunidade escolar. O objetivo foi sistematizar uma proposta curricular que contemplasse as especificidades históricas, sociais e culturais do município, promovendo práticas corporais significativas e contextualizadas. A metodologia adotada foi qualitativa, com pesquisa documental e bibliográfica centrada na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), literatura acadêmica e documentos municipais. O processo de construção envolveu reuniões híbridas (presenciais e virtuais) entre um grupo composto por gestores escolares, professores de Educação Física e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, com consultoria das professoras Dras. Marynelma Camargo Garanhani (UFPR) e Déborah Helenise Lemes de Paula (PMC). O aporte teórico baseou-se na perspectiva histórico-cultural do currículo, considerando autores como Daolio (2004), que destaca o corpo como construção cultural, e Le Breton (2007), que afirma o corpo como vetor semântico das relações humanas. Essa fundamentação orientou a compreensão da Educação Física como espaço de ampliação do repertório cultural e corporal dos estudantes, com destaque para a inovação na inclusão das Práticas de Aventura já nos anos iniciais, adaptando a BNCC e valorizando o brincar em contextos de aventura. Os resultados indicam que o processo colaborativo favoreceu a construção de um currículo situado, dinâmico e sensível às identidades locais, promovendo a integração entre corpo, cultura e território e abrindo caminhos para práticas pedagógicas inovadoras e formação continuada dos professores.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física Escolar. Perspectiva Histórico-Cultural . Práticas Corporais de Aventura . Anos Iniciais

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física é a área do conhecimento que tem como fundamento a discussão do corpo na cultura. Um corpo que constrói, inventa e sistematiza práticas de movimento presentes no contexto social que estão inseridos, sendo

1 Mestrando em Educação, Universidade Federal do Paraná , profmarlonboganika@gmail.com

2 Especialista em Organização Democrática da Escola Pública, Prefeitura Municipal de Piraquara, sandrakuchnir46@gmail.com

que cada contexto o impõe possibilidades, potencialidades, limites e desafios. Como explica Sarmento (2015, p.19)

> [...] nas sociedades capitalistas, o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime como uma linguagem, portanto, um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado. (SARMENTO, 2015, p.19)

A Educação Física no contexto escolar deve valorizar o movimento do corpo enquanto linguagem e forma de expressão construída da cultura produzida socialmente. Na qual a criança deve ser concebida como sujeito histórico social e protagonista de sua aprendizagem, não como meros receptores de culturas vividas ou impostas. A criança vive culturalmente e traz consigo para o interior da escola não somente conhecimentos construídos nas relações com seus familiares, mas produzidos da cultura e da sua interpretação de mundo. Por isso, objetiva-se, neste relato, ampliar a discussão sobre o corpo -estudante dentro e fora das instituições escolares, considerando as múltiplas dimensões que o constituem, sobretudo as lógicas sociais, culturais, históricas e territoriais que o atravessam e lhe atribuem sentidos. Busca-se, ainda, evidenciar os desafios e as possibilidades encontrados durante o processo de construção da Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de Piraquara-PR. Ao apresentar essa experiência, pretende-se contribuir com o debate sobre práticas curriculares significativas em Educação Física escolar, ancoradas em uma perspectiva histórico-cultural e sensíveis à realidade dos sujeitos e seu território.

2 METODOLOGIA

Este relato de experiência foi construído a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentando-se em pesquisa documental e bibliográfica, com o objetivo de sistematizar e refletir sobre o processo de elaboração da nova Proposta Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais do Município de Piraquara-PR. A pesquisa documental consistiu na análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a pesquisa bibliográfica compreendeu o levantamento e a leitura de artigos científicos, teses, dissertações e livros que discutem o currículo e o papel da Educação Física escolar nas variadas etapas e modalidade de ensino da Educação Básica, assim como de práticas pedagógicas e políticas públicas em diferentes contextos, os quais subsidiaram tanto a construção da proposta quanto a elaboração deste relato. O trabalho foi desenvolvido por um grupo de estudos constituído por profissionais da Rede Municipal de Ensino de Piraquara: uma diretora de CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), um diretor de escola, dois professores de Educação Física e a Coordenadora Pedagógica de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação. O grupo contou com a consultoria da Profª Dra. Marynelma Camargo Garanhani, da Universidade Federal do Paraná, e da Profª Dra. Débora Helenise Lemes de Paula, da Prefeitura Municipal de Curitiba, cuja atuação contribuiu significativamente para o aprofundamento teórico e metodológico das discussões. As reuniões de trabalho ocorreram de forma híbrida, combinando encontros presenciais e virtuais, a fim de garantir a participação ativa dos envolvidos, mesmo diante das limitações de agenda e deslocamento. Esses encontros se organizaram em momentos de estudo teórico, análise de documentos, escrita coletiva e revisão dos conteúdos, respeitando os tempos de escuta, diálogo e construção conjunta. O processo se deu de maneira dialógica e colaborativa, valorizando as experiências e saberes dos participantes para que assim esse currículo fosse construido de modo a valorizar os profissionais da rede e promover uma reflexão crítica sobre o currículo de Educação Física, à luz da identidade local .

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Para escrevermos a presente Proposta Curricular Municipal de Educação Física do município de Piraquara-PR, buscamos fundamentá-la na perspectiva Histórico – Cultural conforme a concepção de educação desta Rede Municipal de ensino, a qual compreende que a prática pedagógica se configura por marcas históricas dos sujeitos e da cultura a qual pertencem. Estas marcas estão impressas em práticas corporais que expressam intencionalidades, comunicam e difundem os mais variados modos de ser, de pensar e de agir dos sujeitos. Assim, a Educação Física Escolar, à luz desta concepção, tem a intenção de sistematizar e ampliar saberes e conhecimentos do corpo e sobre o corpo, em contextos históricos, que levem a construção de repertórios culturais de movimento. Para esta compreensão, nos apoiamos nas considerações de Soares:

> Se é a educação física aquele componente curricular que trabalha com o corpo, um —corpo que aprende, acreditamos ser ela responsável, no interior do universo escolar, por um campo de conhecimento específico, campo este que lhe é peculiar perante os demais componentes curriculares, relacionado à … ( ) compreensão e explicação dos valores ético-políticos do corpo que prevaleceram e o determinaram nos mais distintos momentos históricos... (Castellani, 1988, citado por Soares, 1990, p. 65).

Assim, escolhemos nos orientar por pressupostos teóricos que nos direcionassem para uma Educação Física escolar comprometida com as aprendizagens corporais por meio de expressões éticas, políticas, biológicas, culturais e históricas — dimensões que emergem da realidade das instituições escolares e das necessidades formativas dos estudantes.

Ao desenvolvermos essa proposta no contexto do município de Piraquara-PR, consideramos ainda as especificidades culturais locais. Pois município apresenta uma diversidade significativa de grupos étnicos, migrantes e refugiados que, por meio de suas tradições, celebrações, línguas, brincadeiras, práticas religiosas e culinária, expressam modos diversos de viver e se relacionar com o mundo. Entendemos que essas manifestações culturais devem ser valorizadas no ambiente escolar como parte do patrimônio social dos estudantes.

Destacamos, ainda, a presença histórica dos povos indígenas carijós, da etnia Guarani em meados do século XVII, que frequentavam a região de Piraquara durante o verão e viviam ao longo do ano no litoral paranaense. É dessa relação que deriva o nome do município — “Piraquara”, que significa “Toca do Peixe”. Ao reconhecermos essa herança indígena, reforçamos a importância de abordá-la no currículo escolar, como forma de valorização da memória, da diversidade e da identidade cultural local.

Atualmente, o município também é composto por comunidades indígenas[3] como a Aldeia Araça-í[4] , da etnia Guarani M‘bya, e o Território Sagrado: Floresta Indígena Estadual Metropolitana - Piraquara - PR[5] , das etnias Guarani Nhandewa, Kaingang, Tucano e Terena. As manifestações identitárias, culturais, religiosas e sociais produzidas por essas comunidades se relacionam com a comunidade em geral.

A exemplo, citamos o evento denominado de — Abril Indígena[6], ação apresentada na Figura 1, que ocorreu em 2022, no Território Sagrado: Floresta Indígena Estadual Metropolitana[7], onde as etnias Guarani Nhandewa, Kaingang, Tukano e Terena, se mobilizaram com o objetivo de divulgar para as crianças/estudantes, professores e comunidade em geral sua cultura, as

3 No município de Piraquara estão presentes duas comunidades indígenas. Aldeia Araça-í e a Floresta Indígena Estadual Metropolitana.

4 No final de 1999, cerca de 90 indígenas da etnia Guarani M‘bya vieram de Mangueirinha eLaranjeiras do Sul, no interior do Paraná, se estabelecendo em uma área de proteção ambiental em Piraquara, localizada nas margens da Barragem Cayuguava, formando a Aldeia Araça-í. (PIRAQUARA, 2022).

5 Desde 2009 aconteciam conversas e negociações com o Governo Estadual sobre a retomada e transferência da área da Floresta Estadual Metropolitana para a comunidade indígena. Em 09 de agosto de 2021, lideranças de cinco povos – Kaingang, Guarani M‘bya, Guarani Nhandewa, Tukano e Terena, deram início à retomada de território, o qual está localizado na Floresta Estadual Metropolitana no município de Piraquara, considerada uma unidade de conservação ambiental desde 1988. (CIMI,2021).

6 Nos dias 18, 19 e 20 de abril do ano de 2022, o evento trouxe um espaço de acolhimento e interação entre indígenas e não indígenas, além de proporcionar o acesso às atividades culturais desses povos. Os objetivos principais da ação foram: conscientizar sobre a importância da retomada do território, trazer o acesso às informações da realidade atual dos povos indígenas e mostrar as principais metas das etnias que estão atualmente presentes no território. (PIRAQUARA, 2022).

7 A Floresta Estadual Metropolitana passou a ser denominada de Território Sagrado Floresta Indígena Estadual Metropolitana no ano de 2022 a partir da cogestão do Governo do Estado e a comunidade indígena supracitada. (DIÁRIO PIRAQUARA, 2022).

pautas da luta indígena, seus modos de vida e questões relacionadas ao meio ambiente.

Figura 1 - Explicação sobre os grafismos Kaingang e Guarani das comunidades indígenas de Piraquara-PR

FONTE: Venske (2022)

A Figura 1 apresenta a exposição e a explicação sobre grafismo indígena, das etnias Guarani Nhandewa e Kaingang, realizada pelo indígena Elon Lucas Jacintho, para as crianças/estudantes da Rede Municipal, a fim deconscientizá-los de que cada etnia possui uma identidade específica e constitui-se em manifestação cultural dos *povos indígenas.*

Diante do apresentado é possível considerar que, os diferentes povos que constituem a população do muncípio expressam uma identidade cultural viva que necessita ser conhecida e estudada nas suas mais diversas manifestações, desde as comunidades tradicionais que fundaram o município até as mais recentes. Toda essa pluralidade cultural atravessa os cotidianos de vida das nossas crianças/estudantes piraquarenses, como também suas experiências corporais, sendo que estas culturas compõem saberes e conhecimentos, os quais poderão ser abordados nas escolas por meio de conteúdos da Educação Física Escolar.

3.1 Práticas de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Durante o processo de escrita da Proposta Curricular, uma das decisões coletivas que se destacou durante a foi a inclusão da unidade temática Práticas de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveja essas práticas apenas a partir do 6º ano, sob a nomenclatura de “Práticas Corporais de Aventura”. Ao compreendermos que toda aventura é, essencialmente, corporal, optamos por trazer essa temática desde os primeiros anos escolares, respeitando as características e necessidades da faixa etária. Essa escolha foi estruturada com base na noção de brincadeiras em contextos de aventura, entendendo que, para a criança, a aventura não está necessariamente posta, mas é criada a partir da leitura e apropriação dos espaços (SANTOS; GARANHANI & PAULA, 2023). Dessa forma, buscamos ampliar as possibilidades pedagógicas ao considerar tanto as práticas já reconhecidas, como escalada, slackline e parkour, quanto aquelas presentes nas brincadeiras da cultura infantil que envolvem risco controlado, exploração do ambiente e desafio físico. Propusemos, assim, que o(a) professor(a) pudesse planejar suas aulas a partir das características físicas e arquitetônicas da escola e de seu entorno, mobilizando experiências que estimulassem a curiosidade, a resiliência, a criatividade e o cuidado com o meio ambiente. Ao incorporarmos essa unidade temática, reconhecemos também o potencial de reorganização dos espaços escolares, promovendo o uso consciente e coletivo desses ambientes, fortalecendo o brincar e contribuindo para a formação integral das crianças.

4 DISCUSSÃO DO RESULTADO

A caracterização dos aspectos históricos, sociais e culturais do município de Piraquara nos levou a recorrer a autores como Daolio (2004), que contribui para a compreensão de que o corpo não deve ser concebido como uma entidade puramente biológica, mas como uma construção cultural, expressa por meio de hábitos, comportamentos, gestos e linguagens incorporadas nas vivências cotidianas. Essa compreensão foi essencial para a definição das unidades temáticas da Proposta Curricular, pois reafirma que toda prática pedagógica em Educação Física deve considerar a cultura inscrita no corpo

dos sujeitos. Durante o processo de elaboração da Proposta Curricular, compreendemos que a experiência corporal é indissociável da dimensão cultural. Nesse sentido, apoiamo-nos também em Le Breton (2007, p. 07), que nos apresenta que “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. Essa concepção reforça o entendimento de que o corpo é mediador de sentidos e significados, fundamental na construção de saberes e no estabelecimento de relações com o outro e com o ambiente. Foi a partir dessa visão integrada de corpo, cultura e movimento que realizamos uma escolha ousada para um currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a inclusão da unidade temática Práticas de Aventura, mesmo que não prevista pela BNCC para essa etapa. Consideramos que, ao propor experiências corporais em contextos de aventura — como brincadeiras que envolvem desafio, risco controlado, exploração e criatividade — respeitamos as características da infância e ampliamos as possibilidades pedagógicas da Educação Física. Tal decisão permitiu reconhecer o protagonismo das crianças na construção de sentidos a partir dos espaços que ocupam, fortalecendo o vínculo entre corpo, território, natureza e cultura local, e promovendo práticas significativas e inclusivas desde os primeiros anos da escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construirmos, de forma colaborativa, a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Piraquara-PR, reafirmamos a importância dos processos coletivos na elaboração de documentos curriculares que dialoguem com a realidade concreta dos sujeitos da escola. A participação ativa de gestores, professores, equipe técnica da rede e a consultoria de pesquisadoras com trajetória reconhecida na área possibilitou a construção de um currículo ancorado na valorização da Cultura Corporal do Movimento, a partir das expressões culturais e históricas presentes no município. A fundamentação na perspectiva histórico-cultural permitiu-nos compreender o corpo como produtor de sentidos, saberes e experiências. Essa concepção orientou a proposta de uma Educação Física comprometida com a ampliação dos repertórios corporais e culturais dos estudantes, em consonância com a

diversidade de identidades que compõem o cotidiano escolar. Entre as escolhas pedagógicas, destacamos a inclusão inovadora da Unidade Temática Práticas de Aventura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que não prevista pela BNCC para esta etapa. Essa decisão buscou reconhecer o brincar como experiência de aprendizagem significativa, explorando os contextos de aventura presentes na infância, nos espaços escolares e em seu entorno. Por fim, compreendemos que esse trabalho não se encerra em si mesmo, mas constitui um ponto de partida para o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Física escolar e para o aprofundamento da formação continuada dos professeres desta rede pública de ensino e de outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

DAOLIO, Jocimar: **Da Cultura do Corpo.** 8. Ed. Campinas: Papirus 2004.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2a ed. Petrópolis, RJ, Vozes 2007.

PIRAQUARA. **Proposta Curricular Municipal do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.** Piraquara: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

SANTOS, Emanuelle Sartori dos; GARANHANI, Marynelma Camargo; PAULA, Déborah Helenise Lemes de. **Os bebês no contexto das brincadeiras de aventura: um ensaio de análise.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 26, e73799, 2023. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/73799. Acesso em: 01 de julho de 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto, **Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, Corpo e Educação Física.** Cadernos de Formação RBCE, p. 11-37, set. 2015.

SOARES, Carmen L. **Fundamentos da Educação Física escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (s.l). n. 167, p.51-68, 1990

A EDUCAÇÃO MULTIDISCIPLINAR NO SECRETARIADO EXECUTIVO: FORMANDO O EMPREENDEDOR DO SÉCULO XXI

Silvana Kelly de Morais da Silva[1]

RESUMO

Na graduação em Secretariado Executivo, o tema do empreendedorismo tem obtido relevância não somente como uma disciplina do curso, mas como discurso de um curso que se caracteriza por uma formação empreendedora. A pesquisa busca responder o seguinte problema: a formação acadêmica em Secretariado Executivo estimula os profissionais de secretariado a empreenderem em um negócio próprio? Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar se a formação acadêmica em Secretariado Executivo estimula os profissionais de secretariado para o empreendedorismo a partir da percepção de uma secretária executiva proprietária de um pequeno negócio. A pesquisa ancora-se nas contribuições sobre o empreendedorismo como um componente curricular (MOURA; CIELO; SCHMIDT, 2011), em diálogo com os estudos sobre as características empreendedoras (NECO; SOARES; BASAGLIA, 2022; MARÇAL; BARBOSA, 2020; BARBOSA; DURANTE, 2013) todos realizados por pesquisadores do campo do secretariado. O estudo de viés qualitativo utilizou como técnica para a coleta dos dados empíricos a entrevista com roteiro semiestruturado. A entrevista foi realizada com uma secretária executiva proprietária de um empreendimento no estado do Amapá. Os resultados indicam que a formação em Secretariado Executivo estimula os profissionais de secretariado para atuação por meio do empreendedorismo, seja no segmento do secretariado, seja em outros segmentos de mercado.

Palavras-chave: Ensino Superior. Secretariado Executivo. Currículo. Formação Empreendedora.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 e as restrições sociais no Brasil atingiram seu ápice nos anos de 2020 e 2021. Uma das ações recomendadas foi o fechamento de locais como escolas e universidades para prevenir aglomerações e a subsequente propagação do vírus. O ambiente virtual possibilitou a realização de atividades acadêmicas, científicas e até culturais. No campo profissional do secretariado houve naquele período uma profusão de *lives* em diferentes segmentos da área. Os eventos reuniram um número significativo de participantes para discutir temas como empreendedorismo, novas tecnologias, habilidades profissionais, entre outros.

O tema do empreendedorismo, por exemplo, vem ganhando espaço, inclusive

[1] Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e professora no curso de Secretariado na mesma instituição. E-mail: silvanaexecfemme@gmail.com.

no ambiente acadêmico. Nos cursos superiores de Secretariado Executivo, disciplinas voltadas ao empreendedorismo foram incorporadas à grade curricular com a finalidade de estimular os profissionais a se dedicarem às atividades empreendedoras. Como resultado, secretárias e secretários têm se dedicado à criação de pequenos empreendimentos, especialmente aqueles ligados às novas tendências de mercado no âmbito do secretariado. Ou até mesmo a abertura de negócios em áreas que não estão diretamente relacionadas às atividades de secretaria e/ou assessoria, porém onde os profissionais aplicam os saberes obtidos na formação acadêmica em secretariado.

Durante o período de isolamento social, a possibilidade de permanecer em casa e assistir online aos eventos de secretariado me levou a uma reflexão crítica sobre o discurso e o avanço do empreendedorismo entre os profissionais de secretariado. E esse olhar atento se deve ao fato de que a pesquisadora possui formação e experiência no campo do secretariado. Possui nível técnico em Secretariado, graduação em Secretariado Executivo e exerceu a função de secretária executiva em instituições privadas do setor educacional. Atualmente, é docente do curso de secretariado em nível superior. A partir dessas posições, profissional, docente e pesquisadora, é imprescindível o acompanhamento constante dos temas e debates relevantes do campo.

Nesse sentido, as instituições educacionais e de formação profissional transformaram-se no ambiente propício para a disseminação do discurso do empreendedorismo, que enfatiza principalmente o sucesso como consequência de esforços e competências individuais. Às vezes, há um discurso acrítico a realidade social na qual o indivíduo está inserido. Diante de tais aspectos, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: a formação acadêmica em Secretariado Executivo estimula os profissionais de secretariado a empreenderem em um negócio próprio? A hipótese é de que o curso de Secretariado Executivo por meio da sua estrutura curricular estimula as secretárias e secretários para o trabalho por meio do empreendedorismo.

O objetivo deste trabalho é analisar se a formação acadêmica em Secretariado Executiva estimula os profissionais de secretariado para o empreendedorismo a partir da percepção de uma secretária executiva proprietária de um pequeno negócio. A opção por uma secretária executiva em detrimento de um secretário executivo se deve ao fato de que a profissão de secretária ainda é predominantemente exercida por

mulheres. Dada a argumentação apresentada, o interesse em relacionar a temática do empreendedorismo com a formação de secretárias executivas em nível superior é justificado pelo crescente reconhecimento do discurso empreendedor no ambiente universitário.

Além desta introdução, o texto é composto por três partes. A próxima seção expõe os princípios teóricos do estudo, ligando o assunto do empreendedorismo à profissão de secretária. A segunda seção apresenta os critérios metodológicos, detalhando o procedimento de seleção da participante do estudo. A seção três expõe os resultados derivados do material empírico e analisa, em consonância com a fundamentação teórica, o processo de disseminação das competências empreendedoras na formação acadêmica dos profissionais dos Secretários Executivos[2]. A parte final apresenta as conclusões alcançadas, destacando as contribuições do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As características empreendedoras, muito presentes no mercado de trabalho, são valorizadas para potencializar a capacidade dos profissionais e manter sua competitividade. Essas características são especialmente demandadas no campo do secretariado. Assim, o comportamento empreendedor deve ser estimulado na profissão e do qual o profissional não pode prescindir, atuando como empregado ou como possível empregador (BARBOSA; DURANTE, 2013). Nos espaços educacionais e de qualificação profissional é cada vez mais frequente a inserção do tema do empreendedorismo como disciplina curricular, seja para o desenvolvimento desse comportamento empreendedor, como mencionado por Barbosa e Durante (2013), seja para o estímulo à abertura de pequenos negócios.

Nos cursos de secretariado, o empreendedorismo foi inserido a partir de 2005 com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo (DCN). Segundo a pesquisa realizada por Moura, Cielo e Schmidt, em 2011, com 99 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofereciam o curso de Secretariado Executivo, 28,28% tinham a disciplina de empreendedorismo na integração curricular. Quanto à nomenclatura, 57% das IES

[2] A grafia será utilizada desta maneira sempre que se referir conjuntamente às secretárias executivas e aos secretários executivos.

pesquisadas nomeiam a disciplina como empreendedorismo. É possível constatar o agrupamento do ensino do empreendedorismo com outros temas, como: “Gestão Secretarial e empreendedora; Empreendedorismo e Projetos empresariais; Gestão estratégica e empreendedorismo; Gestão de negócios e empreendedorismo; Empreendedorismo, cidadania e realidade brasileira; Gestão secretarial, empreendedorismo e sustentabilidade” (MOURA; CIELO; SCHMIDT, 2011, p.87).

O referencial teórico do campo do secretariado tem enfatizado o desenvolvimento de competências empreendedoras entre os profissionais (Marçal; Barbosa, 2020). A pesquisa realizada por Neco, Soares e Basaglia (2022) pode ser um exemplo de contextualização prática da percepção que tiveram Marçal e Barbosa (2020). O objetivo da pesquisa era explorar como o empreendedorismo se constitui na formação do futuro secretário executivo a partir dos relatos dos estagiários e dos supervisores de campo. No curso de Secretariado Executivo, “o estágio supervisionado constitui um componente curricular obrigatório e indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil” (SANTOS; CAIMI, 2009, p. 30). Neco, Soares e Basaglia (2022) chegaram à conclusão de que “há convergência quanto à relevância do empreendedorismo na formação do profissional de Secretariado Executivo, tanto no discurso da academia quanto no do mercado e no do futuro profissional” (NECO; SOARES; BASAGLIA, 2022, p.115).

A inserção do tema do empreendedorismo no currículo dos cursos de Secretariado Executivo também é vista como positiva por Moura, Cielo e Schmidt (2011), pois oferece a perspectiva de mais uma área de atuação para o acadêmico de Secretariado. Eles reforçam que o ensino do empreendedorismo permite uma formação voltada para o desenvolvimento de um perfil que abrange as habilidades e as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim como Moura, Cielo e Schmidt (2011), Barbosa e Durante (2013) afirmam que a formação em Secretariado Executivo potencializa o desenvolvimento de características intraempreendedoras e empreendedoras, e que por ser uma formação multidisciplinar dá subsídios teóricos e motivacionais para “o profissional se firmar como empresário de sucesso” (BARBOSA; DURANTE, 2013, p. 57).

3 METODOLOGIA

Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa. Essa abordagem "visa aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de determinados grupos" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), neste estudo, as secretárias executivas.

A pesquisa utilizou como técnica para a coleta dos dados empíricos a entrevista com roteiro semiestruturado. A entrevista é importante quando se busca mapear práticas, crenças, valores de universos sociais específicos, permitindo uma imersão mais profunda para coletar indícios de como os sujeitos percebem e dão significado a sua realidade (DUARTE, 2004). A entrevista semiestruturada proporciona, segundo Duarte (2004), um discurso mais ou menos livre, mas que deve atender aos objetivos da pesquisa e fazer sentido ao contexto investigado pelo pesquisador. À medida que as entrevistas vão sendo realizadas e organizadas, as informações relativas ao objeto de estudo vão surgindo (DUARTE, 2002). A análise do material empírico foi feita em consonância com o referencial teórico e por meio do entrecruzamento das categorias: empreendedorismo e perfil profissional.

As buscas foram feitas em redes sociais a fim de encontrar mulheres com formação em nível superior no curso de Secretariado Executivo, sendo elas proprietárias de pequenos negócios no estado do Amapá. A escolha por esse estado se deve ao fato de que a pesquisadora é natural do Amapá e atualmente é docente em uma universidade local.

Foram localizadas quatro secretárias executivas que se apresentavam como empreendedoras, em seguida foi feito o contato com cada uma delas, mas somente uma conseguiu disponibilidade para colaborar com a pesquisa. A entrevista ocorreu por meio da plataforma Google Meet conforme dia e o horário combinados com a entrevistada, durou cerca de uma hora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação ao perfil da entrevistada, ela é formada em Secretariado Executivo há mais de uma década e, há mais de cinco anos, administra seu próprio negócio. Ela empreende no ramo do vestuário (moda infantil e juvenil) e a escolha por esse nicho

de mercado foi motivada pela admiração pelo segmento desde muito jovem. Antes de empreender, trabalhava como celetista em uma empresa privada, porém, por motivos familiares, optou por pedir demissão do emprego. Segundo ela, como estava fora do mercado formal de trabalho, *"precisava tomar uma atitude para não perder toda aquela bagagem"* de experiências adquiridas ao longo de 15 anos trabalhando para diversas empresas.

Em relação à pergunta se a formação acadêmica em Secretariado Executivo foi um fator impulsionador para empreender em um negócio próprio? Ela afirmou que sim, pois o curso abrange muitas áreas do conhecimento e que permite ao estudante o desenvolvimento de múltiplas competências profissionais para o assessoramento de executivos e executivas em qualquer segmento organizacional. Ainda segundo a entrevistada, o curso prepara na teoria para como enfrentar o mercado de trabalho. Por meio das competências desenvolvidas nele, o profissional além da assessoria também está preparado para assumir outros cargos e funções na empresa. Portanto, essa formação multidisciplinar constitui o caráter multifuncional e polivalente requerido ao profissional de secretariado, como avaliam Schumacher, Portela e Borth (2013).

No discurso da entrevistada se percebe que a formação acadêmica em Secretariado Executivo permite ao estudante e futuro profissional secretário e secretária o desenvolvimento "de atitudes empreendedoras, em virtude da diversidade e da polivalência do seu papel" (D'ELIA, 2009, p.109). Ainda segundo essa autora, no âmbito das organizações, o profissional de secretariado com esse perfil empreendedor é capaz de propor soluções, analisar e refletir sobre os seus processos de trabalho e contribuir de forma significativa para os resultados da empresa.

Nesse sentido, é possível dizer que o empreendedorismo no curso de Secretariado Executivo não diz respeito somente a ter disciplinas voltadas para esse tema, mas que o curso em si mesmo, como demonstra a entrevistada, estimula um comportamento empreendedor e que se traduz na empresa por meio do que D'Elia (2009) chama de empreendedorismo corporativo, em que o profissional empreendedor está preparado "para olhar de maneira diferente as situações do cotidiano" (D'ELIA, 2009, p.110).

A entrevistada, nesse caso, além de ter desenvolvido as competências empreendedoras necessárias ao perfil do profissional contemporâneo (SCHUMACHER; PORTELA; BORTH, 2013; D'ELIA, 2009), fez de uma atividade

iniciada por meio do empreendedorismo o seu local de trabalho e sua fonte de renda fixos. Embora o seu negócio não esteja diretamente vinculado às atividades de secretaria ou de assessoria, hoje ela emprega todos os conhecimentos adquiridos no curso e em suas experiências profissionais na rotina do seu próprio negócio.

Observando a matriz curricular do curso de Secretariado Executivo[3] da Universidade Federal do Amapá (Unifap), instituição pela qual a entrevistada é formada, nas duas últimas atualizações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), se introduziu a disciplina de empreendedorismo. Nomeadas como: gestão de negócios e empreendedorismo; e empreendedorismo em atuação secretarial. Mesmo com novo curso para a formação de tecnólogos em Secretariado, a disciplina de empreendedorismo foi mantida. A ementa da disciplina trata do “papel dos novos negócios no desenvolvimento da economia. Modelos de Empreendedorismo: oportunidades de negócios. Características Sociais e Comportamentais do Empreendedor. Avaliação da viabilidade da oportunidade. Preparação do plano de negócio simplificado (UNIFAP, 2022, p. 135). Demonstrando a importância dada ao tema pelo curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso superior de Secretariado Executivo possui uma matriz curricular multidisciplinar, pois abrange áreas do conhecimento, como a administração, a economia, a estatística, o direito, a psicologia, entre outras. Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo, em 2005, o curso pode admitir linhas de formação específicas relacionadas ao gerenciamento, a assessoria, a consultoria e ao empreendedorismo, ampliando sua organização curricular. Desde então, a temática do empreendedorismo, do profissional empreendedor, do desenvolvimento de habilidades e competências empreendedoras têm sido difundidas no curso de secretariado. A ênfase na temática do empreendedorismo é despertar para o comportamento empreendedor que deve ser adotado pelos futuros profissionais como parte das exigências contemporâneas do mercado de trabalho.

[3] O curso está em processo de extinção, conforme os dados que podem ser consultados no site do E-mec do Ministério da Educação, na página: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.

O perfil da entrevistada, assim como sua trajetória profissional corroboram quanto o curso de Secretariado Executivo por sua multidisciplinaridade permite ao estudante o desenvolvimento de um perfil profissional com características intraempreendedoras e empreendedoras.

A partir do referencial teórico que subsidia o trabalho e do relato da entrevistada, o objetivo proposto pela pesquisa foi alcançado e sua hipótese confirmada. A formação acadêmica em Secretariado Executivo estimula os profissionais de secretariado para o trabalho por meio do empreendedorismo, como a abertura de pequenos negócios. A organização curricular também confere à formação em Secretariado Executivo como sendo um curso que se caracteriza por uma formação empreendedora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sheila Mara Costa; DURANTE, Daniela Giareta. Secretariado Executivo e empreendedorismo: realidade ou utopia?. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**. v. 4, n. 1, p. 56-74, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/143/pdf_1. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. Resolução nº 3/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Secretariado Executivo**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em secretariado executivo. Brasília: 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_05.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

D'ELIA, Maria Eilsabete Silva. Empreendedorismo, intraempreendedorismo e empreendedorismo corporativo. In. SCHUMACHER, Alexandre José; PORTELA, Keyla Christina Almeida. (org.). **Gestão Secretarial**: o desafio da visão holística. Cuiabá: Adeptus, 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139–154, 2002. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/571. Acesso em: 1 jun. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213- 225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 jun. 2023.

MARÇAL, Maria Christianni Coutinho; BARBOSA, Jessica Melo. Empreendedorismo e secretariado executivo: uma proposição de reflexões críticas e de ações a partir de alunos estagiários e de organizações concedentes de estágios na área. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, São Paulo/SP, v. 11, n. 2, p. 98-119, maio/ago., 2020. Disponível em:

https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1057/pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecilia de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/csp/article/view/425/858. Acesso em: 4 maio 2023.

MOURA, Patricia Soares de; CIELO, Ivanete Daga; SCHMIDT, Carla Maria. Formação empreendedora: uma análise nos cursos de secretariado executivo. **Secretariado Executivo em Revista**, Passo Fundo/ RS, v. 7, p. 79-91, 2011. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/2328/1482. Acesso em: 9 set. 2023.

NECO, Mayara de Oliveira; SOARES, Jheni Maria de Fátima; BASAGLIA, Marcela Moura. Empreendedorismo e Secretariado Executivo: Um estudo de caso da abertura de um empreendimento por uma graduanda em Secretariado Executivo da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). **Revista Expectativa**, Toledo/PR, v.21, n. 2, p. 91-115, abr./jun., 2022. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/28748/20835. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, Cássia Viviane dos; CAIMI, Flávia Eloisa. Secretário Executivo: formação, atribuições e desafios profissionais. In: DURANTE, Daniela Giareta; FÁVERO, Altair Alberto. (org.). **Gestão Secretarial**: formação e atuação profissional. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo,2009. p. 23-41.

SCHUMACHER, Alexandre José; PORTELA, Keyla Christina Almeida; BORTH, Marcelo Rafael. **Ferramentas do Secretário Executivo**. 2. ed. Cuiabá, MT: Dos Autores, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Secretariado**. Macapá: UNIFAP, 2022.

A IMAGEM COMO REPRESENTATIVIDADE ATIVA NA PRODUÇÃO CULTURAL SIMBÓLICA: UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Adriana Isabel Rodrigues Marcos[1]

RESUMO

Este artigo discute o papel ativo da imagem nas produções culturais simbólicas, abordando-a como elemento constitutivo de identidades, práticas sociais e representações. Através de uma perspectiva etnográfica visual, propõe-se compreender as imagens não como meros reflexos da realidade, mas como artefatos dotados de agência, que participam ativamente da construção de significados culturais. A etnografia visual, enquanto abordagem metodológica e epistemológica na antropologia, permite revelar os modos pelos quais as imagens atuam na performance, memória e visibilidade de grupos sociais. A análise teórica é acompanhada por exemplos práticos que ilustram a potência simbólica e política das imagens em contextos brasileiros. Ao final, considera-se a imagem como mediação dinâmica entre olhares, discursos e práticas, cuja compreensão exige uma alfabetização visual crítica e situada.

Palavras-chave: Imagem. Representatividade. Cultura. Etnografia Visual. Identidade.

1 INTRODUÇÃO

As imagens ocupam um lugar central nas sociedades contemporâneas, sendo constantemente mobilizadas para expressar, construir e negociar sentidos. Longe de serem elementos neutros ou decorativos, elas desempenham funções simbólicas, políticas e subjetivas. Como propõe W.J.T. Mitchell (2009), não se trata apenas de perguntar “o que as imagens significam?”, mas “o que as imagens fazem?”. Essa virada epistemológica exige que se compreenda a imagem como agente ativo nas práticas culturais.

Este artigo parte da hipótese de que as imagens são representatividades ativas na produção simbólica da cultura. Elas não apenas refletem identidades e valores, mas participam da sua constituição. Para isso, recorre-se à etnografia visual como abordagem metodológica capaz de dar conta da complexidade do visual na vida social. Mais do que um suporte ilustrativo, a imagem é entendida

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (UFPR). E-mail: adriana.marcos@pucpr.edu.br

aqui como um campo de disputa simbólica, um espaço de negociação e performance identitária.

Seguimos discorrendo por uma breve reflexão teórica sobre a etnografia visual, sua relevância para os estudos antropológicos e a compreensão das imagens enquanto práticas culturais. Em seguida, analisam o papel das imagens na construção das identidades culturais, ilustrando com estudos de caso situados em contextos brasileiros. Por fim, apresentam-se as considerações finais destacando a importância da alfabetização visual crítica e da imagem como prática social.

2. A ETNOGRAFIA VISUAL COMO ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA

A etnografia visual emerge no campo da antropologia como uma resposta à crescente relevância das imagens na experiência e representação das culturas. A partir das décadas de 1970 e 1980, com os debates pós-coloniais e a crítica à centralidade da escrita, passa-se a reconhecer o potencial epistemológico das imagens na produção do conhecimento antropológico.

Segundo Sarah Pink (2007), a etnografia visual não se resume ao uso de fotografias ou vídeos como ilustração, mas compreende uma abordagem metodológica e teórica que integra o visual como dimensão constitutiva da experiência. As imagens tornam-se, assim, formas de conhecimento sensível e relacional, envolvendo tanto a produção quanto a recepção, e exigindo um olhar etnográfico atento às formas de ver, mostrar e representar.

A etnografia visual envolve múltiplas práticas: produção audiovisual (fotografia, cinema etnográfico), análise de imagens vernaculares e de arquivo, participação observante com dispositivos ópticos, entre outras. Ela permite compreender como os sujeitos constroem e mobilizam visualidades específicas em contextos culturais diversos, contribuindo para a reflexão sobre a alteridade, a performatividade e os regimes de visibilidade.

Como afirma Grimshaw e Ravetz (2009), “a imagem visual oferece um espaço sensível e performático de intersubjetividade, onde se dão trocas simbólicas que a escrita não alcança plenamente” (GRIMSHAW & RAVETZ, 2009, p. 15). Desse modo, o campo visual não apenas documenta, mas participa

da constituição do mundo social pesquisado.

.

3. IMAGENS E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS

As imagens são centrais nos processos de construção das identidades culturais. Elas operam como marcas simbólicas, instrumentos de visibilidade e territórios de negociação identitária. Como afirma Stuart Hall (1997), a representação é constitutiva do processo identitário, pois os significados culturais são continuamente produzidos e reinscritos por meio de práticas simbólicas.

Na cultura visual contemporânea, as imagens funcionam como "regimes de verdade" (FOUCAULT, 1984), organizando o que pode ser visto, dito e reconhecido como legítimo. Nesse sentido, há uma articulação entre poder e visualidade que estrutura as formas de representação. O que é mostrado, o que é silenciado e como é enquadrado dizem muito sobre os processos sociais que operam por trás da imagem.

A imagem, portanto, não é neutra. Ela carrega valores, ideologias e posicionamentos. Em contextos pós-coloniais, como o brasileiro, a produção visual pode tanto reforçar estereótipos quanto subvertê-los. Conforme aponta Baitello Jr. (2005), vivemos em um circuito iconofágico, em que as imagens são devoradas e devolvidas sob novas formas, gerando ambivalências entre resistência e apropriação.

A performatividade das imagens identitárias pode ser observada em movimentos sociais, produções culturais populares e iniciativas artísticas que reivindicam outras formas de ver e representar. A visualidade torna-se, assim, um espaço de enunciação política, onde sujeitos historicamente invisibilizados constroem novas narrativas visuais de pertencimento e reconhecimento.

A produção e circulação de imagens em contextos etnográficos levanta questões fundamentais sobre autoria, consentimento, enquadramento e interpretação. Jay Ruby (2000) defende que a antropologia visual deve se pautar por princípios de transparência e colaboração, especialmente ao lidar com populações historicamente representadas de forma estereotipada ou exótica.

É preciso considerar as implicações estéticas de sua escolha visual – o

que é mostrado, como é mostrado, o que é silenciado – e as consequências políticas e simbólicas dessa mediação.

O livro *Rocinha* desenvolvido pelo fotógrafo e antropólogo André Cypriano, constitui um exemplo emblemático de como a etnografia visual pode operar como instrumento de investigação, representação e reconfiguração de identidades culturais em contextos de vulnerabilidade social. O processo de captação de fotografias foi realizado na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, e o trabalho registra de forma sensível e comprometida o cotidiano, os espaços e os sujeitos que habitam uma das regiões urbanas mais estigmatizadas do país.

As fotos mostram pessoas serenas diante da câmera, enquanto outras revelam uma sutil resistência. Isso é visível na hesitação de Cecília ou no olhar desviado de Sheila no momento do clique (Figura 1).

Figura 1 – Cecília e Sheila

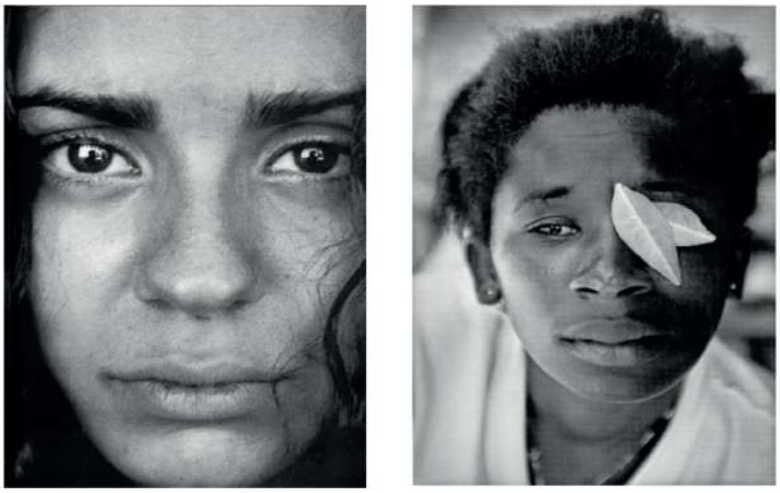

Fonte: Livro Rocinha, de André Cypriano (2002).

Em outra sequência uma micronarrativa de quatro imagens, rapazes cheios de vida interagem de forma lúdica diante da câmera, transformando-se nos estereótipos dos MCs "descolados". A cada clique do fotógrafo, eles respondem com mais uma "jogada", revelando como se moldam e se tornam parte da imagem, cientes de que estão sob o olhar de alguém de fora da cena (Figura 2).

Figura 2 – Rapazes no morro

Fonte: Livro Rocinha, de André Cypriano (2002).

Ao longo de sua trajetória, Cypriano construiu uma relação de proximidade com os moradores, adotando uma postura etnográfica fundamentada na escuta, na observação participante e na convivência prolongada. Essa aproximação resultou em uma produção imagética que rompe com as narrativas midiáticas hegemônicas, frequentemente baseadas em estereótipos de violência, criminalidade e pobreza. Em vez disso, suas imagens privilegiam a dignidade dos corpos, os vínculos comunitários, os gestos cotidianos e os espaços de criação simbólica — elementos fundamentais para a construção de uma identidade periférica plural, viva e resistente.

A análise compositiva das imagens evidencia um cuidado estético e ético no enquadramento dos sujeitos: há centralidade do olhar, valorização da luz natural, uso de planos que respeitam a intimidade e a presença corporal das pessoas retratadas.

Belting (2005) observa que toda imagem carrega uma negociação entre quem olha e quem é olhado, Cypriano torna visível essa relação ao evitar o distanciamento exotizante do observador e ao assumir um posicionamento de coautoria na construção dos sentidos visuais. Nesse sentido, o fotógrafo atua não como um colonizador do olhar, mas como um mediador atento às complexidades do espaço social representado, reconfigurando o imaginário visual do espectador e propondo uma representação ética, sensível e colaborativa.

O contexto de circulação das imagens também merece destaque: além de publicações e exposições em museus, foi apresentado em espaços comunitários dentro da própria favela, o que reforça o compromisso ético com os sujeitos retratados e reconfigura os fluxos tradicionais de produção e recepção de imagens e cria uma devolutiva visual para os sujeitos retratados.

Como discorre Pink (2013), a etnografia visual não deve ser entendida apenas como registro, mas como prática colaborativa, que envolve implicação, diálogo e responsabilidade.

No caso das imagens de Cypriano, as fotografias contribuem para a construção de uma identidade visual alternativa e contra hegemônica, ao mesmo tempo em que ativam memórias, pertencimentos e resistências locais. Elas tornam-se, assim, parte integrante de um processo simbólico de afirmação cultural, em que os moradores não apenas se veem representados, mas se reconhecem e se reinscrevem como sujeitos históricos e sociais.

Trazemos aqui outro exemplo: o *Imagens do Povo*. Projeto coletivo de formação em fotografia fundado em 2004 pelo Observatório de Favelas em parceria com o fotógrafo documentarista João Roberto Ripper. Seu objetivo é duplo: documentar o cotidiano das favelas através da fotografia e capacitar fotógrafos locais, facilitando sua entrada no mercado de trabalho. Atualmente, o coletivo é composto por dez fotógrafos e coordenado por Bira Carvalho, um dos primeiros alunos do programa e tem por objetivo promover a produção visual a partir das periferias, por fotógrafos moradores dessas regiões, desafiando a lógica tradicional de representação da favela feita por olhares externos.

O projeto constitui um exemplo claro de etnografia visual participativa, pois os sujeitos representados tornam-se também autores. Essa mudança de perspectiva dialoga com o que Sarah Pink (2007) chama de “colaboração visual” na etnografia, em que os participantes não são apenas objetos de estudo, mas cocriadores da narrativa visual.

Figura 3 - Apresentação do grupo Jongo da serrinha. Bairro de Osvaldo Cruz, Zona Norte do Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte: https://imagensdopovo.com.br

Uma das imagens emblemáticas do coletivo retrata uma roda de jongo numa laje, ao pôr do sol. A fotografia sintetiza múltiplas camadas culturais: a resistência afro-brasileira, a urbanidade periférica e a beleza estética do cotidiano. A imagem, ao mesmo tempo documental e poética e oferece uma representação afirmativa e complexa. Mais do que uma simples representação de um evento cultural, a imagem configura-se como um espaço de disputa simbólica e narrativa sobre os corpos, os territórios e as temporalidades da população negra e periférica brasileira.

O *jongo*, manifestação cultural de origem afro-banta, historicamente vinculada às práticas rituais e cotidianas das comunidades negras do Sudeste brasileiro, ganha nova densidade ao ser (re)performado no concreto da laje. Tal deslocamento – do chão de terreiro ou da zona rural para a elevação urbana – é emblemático de um gesto de resistência e invenção. A *laje*, lugar de transição entre o doméstico e o coletivo, entre a casa e o céu, torna-se aqui palco sagrado, reafirmando o direito à cidade e à memória ancestral.

Como aponta Sarah Pink (2007), a etnografia visual não deve ser reduzida à coleta de imagens ilustrativas, mas sim compreendida como modo de

conhecimento sensorial e multissensorial, no qual a imagem torna-se meio de experiência.

Ao registrar uma roda de jongo nesse contexto, o coletivo não apenas documenta, mas intervém nos modos de ver, descolonizando a lente fotográfica e reinscrevendo o corpo negro em sua potência simbólica e poética. Essa imagem pode ser analisada, portanto, com caso da etnografia visual crítica: ela transcende o papel ilustrativo e se afirma como ato performativo de resistência ao tratarem da imagem não apenas como representação, mas como prática social e engajamento político. Este registro é, portanto, um exemplo emblemático de como a etnografia visual, enquanto prática situada e engajada, pode mobilizar não apenas olhares, mas afetos, pertencimentos e modos de resistência.

Projetos como o *Imagens do Povo* resgatam vozes e olhares silenciados, promovendo uma antropologia pública e engajada. Neste caso, etnografia visual contribui para a desconstrução de estereótipos e para a produção de contranarrativas. Como aponta Schwarcz (2019), “o problema não está apenas em quem fala, mas em quem é silenciado.”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem, enquanto representatividade ativa na produção simbólica cultural, deve ser compreendida como artefato social dinâmico, dotado de agência, memória e performatividade. Longe de ser um espelho do real, a imagem atua na constituição das realidades culturais, identidades e subjetividades.

A abordagem etnográfica visual revela-se especialmente potente para compreender esses processos, pois permite acessar o modo como os sujeitos veem e se fazem ver, como constroem suas visualidades e como participam das disputas simbólicas do mundo social.

Os casos analisados ilustram como a imagem pode ser mobilizada como instrumento de afirmação cultural, resistência política e invenção de si. Nessas práticas, o visual não é decorativo, mas constitutivo do simbólico.

Conclui-se que, para pensar criticamente a imagem na contemporaneidade, é preciso superá-la como representação passiva e

reconhecê-la como prática social situada. Isso implica desenvolver uma alfabetização visual sensível à alteridade, à história e aos regimes de poder que operam no e pelo visível.

REFERÊNCIAS

BAITELLO JR., Norval. **A era da iconofagia.** São Paulo: Hacker Editores, 2005.

BANKS, Marcus. **Visual methods in social research**. London: Sage Publications, 2001.

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade:** Ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. São Paulo: Editora Zahar, 2009.

BELTING, Hans. **Antropologia da imagem.** Trad. Tatiana Salem Levy. São Paulo: Editora 34, 2005.

CYPRIANO, André. **O Caldeirão do Diabo:** imagens do Complexo da Maré. Rio de Janeiro: André Cypriano, 2013. (Exposição fotográfica itinerante e publicação associada).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Barueri: Editora LTC. 2023.

GRIMSHAW, Anna; RAVETZ, Amanda. **Observational Cinema**: Anthropology, Film, and the Exploration of Social Life. Bloomington: Indiana University Press, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MITCHELL, W.J.T. **What Do Pictures Want?** The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

PINK, Sarah. **Doing visual ethnography**. 3rd ed. London: Sage Publications, 2013.

RUBY, Jay. **Picturing culture**: explorations of film and anthropology. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

SCHNEIDER, Arnd. **Three modes of experimentation with art and ethnography.** Journal of the Royal Anthropological Institute, London, v. 14, n. 1, p. 171–194, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: O QUE NOS CONTAM DUAS SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE ESSA ADESÃO

Michelle Floriani[1]

Kyrlian Bartira Bortolozzi[2]

RESUMO

Este texto de abordagem descritiva e qualitativa visa problematizar a implementação dos sistemas de ensino privados em duas instituições educacionais públicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil. Recorremos a autores da área, como Kramer (2006), Barbosa (2013), Abramowicz (2019), Adrião, Damaso e Galzerano (2013) e outros que trazem contribuições para compreendermos o que leva uma rede de ensino municipal a adotar sistemas de ensino (livros ou apostilas) de empresas privadas na etapa da Educação Infantil. Delineamos como cenário dessa pesquisa, duas redes municipais de ensino da região Sul do país que utilizam livros ou apostilas do sistema privado na etapa da Educação Infantil, que responderam via *Google forms*, um questionário com perguntas fechadas e abertas. Como resultado, percebemos que a escolha se sustenta por uma decisão de gestão, quando opta por incluir esse material em seu Plano de Educação e analisa se cabe na organização orçamentária do município, bem como por uma análise que leva em consideração as possibilidades de sistematização das experiências das crianças, além de iniciar um processo de alfabetização. Essa inquietação ganha relevância uma vez que interessa-nos saber o que leva uma rede municipal a adotar um sistema de ensino privado, num contexto em que práticas contrárias aos objetivos e finalidades da Educação Infantil são adotadas, suprimindo e negando aos pequenos o direito de ser criança.

Palavras-chave: Educação Infantil. Livros e Apostilas. Sistemas Privados de Ensino. Rede Pública.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste texto emergiu, frente ao avanço da utilização de livros e apostilas dos sistemas privados de ensino (ao longo do texto a expressão sistemas privados de ensino será utilizada para nomear o conjunto de produtos e serviços produzidos e comercializados nas redes públicas por empresas privadas) pelas escolas públicas de Educação Infantil, em momento anterior à chegada do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – Brasil, 2022) para as crianças pequenas.

[1] Mestra, Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, michefloriani@gmail.com.
[2] Doutora, Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO e kyrlian@unicentro.br.

Trazemos essa reflexão por considerarmos importante compreender que os manuais de orientação de professores, bem como, livros e apostilas consumíveis pelas crianças, já faziam parte do cotidiano da Educação Infantil pública antes mesmo da oferta desses materiais pelo governo federal, uma vez que estão há mais de vinte anos no mercado[3] de livros didáticos e apostilas, atuando com escolas públicas.

Em 2022, o primeiro edital selecionando obras para crianças e professores da pré-escola, trouxe novamente a sombra dos materiais preparatórios para a entrada no Ensino Fundamental e que, nas palavras de Abramowicz (2019, p. 19-20), preconizam "[...] um processo de escolarização da Educação Infantil [...]", organizado por políticas de avaliação, currículos unificados e testes de alfabetização.

Incluímos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) nessa discussão, tendo em vista que esse documento abriu caminhos, conforme ressaltam De Paula e Araújo (2021), para a manutenção de uma política transmissiva, atendendo aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos no documento, o que favoreceu a implementação dos livros didáticos do PNLD. Com isso, as redes privadas que já estabeleciam parcerias com as secretarias municipais de educação, mantiveram sua atuação sob o argumento de que os materiais por elas comercializados trazem soluções que, conforme *slogans*, transformam a vida de estudantes, professores e a educação do seu município.

Tais inquietações nos atravessaram e nos levaram a definir como problema central deste texto a seguinte questão: O que leva uma rede de ensino municipal a adotar sistemas de ensino (livros ou apostilas) de empresas privadas na etapa da Educação Infantil? e como objetivo: problematizar a implementação dos sistemas de ensino privados em duas instituições educacionais públicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil.

Delineamos como cenário dessa pesquisa, duas redes municipais de ensino da região Sul do país que utilizam livros ou apostilas do sistema privado na etapa da Educação Infantil, sendo uma do estado do Paraná e outra do estado

[3] Conforme indicam os sites dos dois Sistemas de Ensino que deram corpo a esse texto, os quais preferimos manter em sigilo, respeitando os municípios sujeitos da pesquisa.

de Santa Catarina, as quais denominaremos de Rede 1 e Rede 2, respectivamente, no intuito de preservar suas identidades.

Como sujeitos respondentes da pesquisa elegemos na Rede 1 a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e na Rede 2 a diretora pedagógica da Educação Infantil, ambas atuam na Secretaria Municipal de Educação, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A metodologia proposta, consistiu em uma pesquisa descritiva, do tipo qualitativa. Para a geração do material de pesquisa, as participantes responderam a um questionário com perguntas fechadas e abertas via *Google forms*.

Para compreender o que leva uma rede de ensino municipal a adotar sistemas de ensino (livros ou apostilas) de empresas privadas na etapa da Educação Infantil, estabelecemos as seguintes categorias analíticas: a) a razão da escolha de determinado livro ou apostila, b) a participação de educadoras e educadores na escolha e c) a articulação das práticas autorais das professoras com as propostas sugeridas nos livros.

2 SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

A coordenadora pedagógica da Rede 1 relatou que o sistema de ensino privado foi adotado há mais de cinco anos para as crianças do último ano da etapa pré-escolar, com faixa etária de 5 a 6 anos.

O material escolhido para uso da rede conta com a oferta de "*livros didáticos para professores e crianças, plataforma digital, formações para professores e livros de literatura*" (Coordenadora da Rede 1).

A decisão pela adoção de um sistema de ensino trata-se de "*uma estratégia que está prevista no PME (Plano Municipal de Educação"* (Coordenadora da Rede 1).

Observa-se, diante disso, que ao incluir em seu plano de educação a aquisição de apostilas oriundas de sistemas privados de ensino, a rede municipal se ancora na lógica aplicacionista, produtivista, preparatória e que consolida a ideia de que o currículo da Educação Infantil cabe em manuais, sequências prontas e distantes das discussões em coletivo, de modo que "pensar em uma

proposta que tem por objetivo unificar a educação nos leva a refletir acerca das anulações decorrentes desse intento" (MACHADO, 2022, p. 26).

A diretora pedagógica da Rede 2 relatou que o sistema de ensino privado foi adotado há menos de um ano para as crianças da etapa pré-escolar, com faixa etária de 4 a 5 anos.

O material escolhido para uso da rede conta com a oferta de "*livros didáticos para professores e crianças, plataforma digital, formação continuada para professores e gestores, assessorias e livros de literatura*" (Diretora Pedagógica da Rede 2). A decisão pela adoção de um sistema de ensino pela rede foi tomada

> "*Para nortear o planejamento dos professores e oferecer segurança nos objetivos propostos em rede para que os professores tenham uma base de orientação e a partir disso possam ampliar horizontes e criar com diferentes metodologias e recursos uma diversidade pedagógica de ensino e aprendizagem com foco no aluno"* (Diretora Pedagógica da Rede 2).

Vale destacar que, em uma carta aberta, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tomou posição contrária ao uso de livro didático na etapa da Educação Infantil e fez um alerta: "às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país, que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno" (MIEIB, 2021, p. 1).

Nos deparamos, pois, com um caminho em construção, uma vez que a lógica adultocêntrica ainda sustenta as experiências proporcionadas às crianças nas escolas das infâncias, de modo que "[...] na formação das crianças – e dos indivíduos como um todo –, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação" (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 88).

Além disso, "[...] se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então, o verbo mais importante é escutar" (Rinaldi, 2021, p. 227).

Ampliar "[...] a participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica ou da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito [...]" (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p.

42) é caminho importante a ser traçado para superar a relação verticalizada e hierarquizada entre crianças e professoras.

Percebemos, assim, que a escola das infâncias ainda se mostra como espaço impositivo das ações dos pequenos.

Diante disso, nos deparamos com a escolha de um livro didático oriundo de um sistema de ensino que se utiliza de uma lógica empresarial e mercadológica, sustentado em um ideal de preparação da criança para um devir.

Escolher um sistema de ensino é definir de que modo a educação da rede se organizará e qual a concepção de escola, criança e infância esta rede carrega.

Para a Rede 1, a análise e escolha do material didático do sistema privado de ensino adotado nas escolas de Educação Infantil contou com a participação dos professores, de modo que "*toda equipe estava reunida e foi escolhido por unanimidade"* (Coordenadora da Rede 1).

Do mesmo modo, a Rede 2 também garantiu que a tomada de decisão se deu em coletivo, e de maneira

> *"Democrática, com encontros, escuta, possibilidade de conhecer diferentes materiais e sistemas de ensino. Uma comissão foi formada com professores e gestores representantes de todas as escolas de pré-escola do município e junto optaram para o que julgaram melhor instrumento norteador para a realidade em que trabalham"*.

Nota-se, a partir do que relatam as respondentes, que mesmo a escolha do sistema de ensino privado adotado estando pautada em um movimento democrático de decisão coletiva, não havia opção para a não adoção de um livro/apostila para as turmas de pré-escola, uma vez que a alternativa estava em escolher entre várias opções de sistemas de ensino privados.

Resta claro, com isso, que a escola é território de disputa das relações de poder. Silva (2014) compartilha desse entendimento, apontando que a escola

> [...] como reprodutora e produtora de saberes e culturas é um espaço que convém ser controlado e isto interessa a diferentes forças da sociedade. É a partir desses embates, oriundos das divergências de ideias e interesses dos agentes escolares, que a Escola torna-se um campo de disputa das relações de poder (SILVA, 2014, p. 11).

Isso também se revela quando as respondentes relatam sobre o que as redes levaram em consideração para tomar a decisão por determinado sistema de ensino privado.

A Rede 1 sustenta que os fatores que pesaram na decisão foram "*a proposta pedagógica e o preço estar no orçamento"* (Coordenadora da Rede 1). Para a Rede 2, o que foi privilegiado na decisão teve como escopo

> *"A possibilidade de unir ludicidade e registro. A possibilidade de utilizar o material como apoio ao trabalho realizado no concreto em sala. A possibilidade de iniciar um processo de alfabetização com respeito a faixa etária e condizente com a realidade de trabalho e formação dos professores da rede municipal"* (Diretora Pedagógica da Rede 2).

Os sistemas de ensino privados, no arcabouço de livros/apostilas, revelam os mesmos projetos e temas, as mesmas atividades e propostas, que impossibilitam a proposição de práticas diferenciadas (Marin; Wolf, 2022) mesmo se tratando de escolas, crianças e interesses diversos.

Ao ser questionada acerca da articulação das práticas autorais das professoras com aquelas atividades e encaminhamentos sugeridos nos livros, a coordenadora pedagógica da Rede 1 limitou-se a dizer que *"depende da realidade de cada escola e da turma"*, sem informar qualquer detalhe sobre a existência ou não de projetos que surgem do diálogo das crianças com as professoras, das escolas ou da própria rede.

Ao receber o mesmo questionamento, a diretora pedagógica da Rede 2 declarou que a autoria docente se entrelaça ao trabalho proposto nos livros utilizados com

> *"Inclusão e diversidade. Somando projetos de rede e da escola. Com participação efetiva nas formações encontros de planejamento. Aplicando teoria e prática. Possibilitando que o brincar seja integrado no processo e o fazer não torne-se uma obrigação e sim um estímulo que envolva o aluno, a família e a escola no sucesso da aprendizagem."*

Ao nos depararmos com as respostas apresentadas pelas redes municipais, percebemos que não há qualquer referência à participação efetiva das professoras na elaboração de projetos ou de propostas levadas às crianças. Tais relatos sustentam que a adoção dos sistemas privados de ensino, "além de acentuar a não autoria do professor sobre o seu trabalho, ao se pautar na

padronização das atividades, rotinas e conteúdos, pouco dialogam (quando o fazem) com expectativas e necessidades dos grupos específicos de crianças pequenas" (Adrião, Damaso e Galzerano; 2013, p. 456).

Existe um fazer impositivo dos sistemas privados de ensino disfarçado de autoria docente afastando, com isso, "[...] a criatividade e a construção de saberes entre educadoras e educandos" (Vercelli; Stangherlim, 2020, p. 228), prevalecendo a reprodução e as propostas descontextualizadas das vozes e saberes das crianças.

As crianças e professoras atuam como coadjuvantes das decisões que as envolvem e em muitos momentos os diálogos que poderiam surgir como enfrentamento para o silêncio sobre o papel social da escola da infância se esvaziam. Crianças e professoras tornam-se "executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais" (SAVIANI, 2008, p.11).

Para Kramer (2006, p. 811) "[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos". Porém, ainda permanece uma cultura pedagógica de transmissão, treino, repasse de conhecimento e a efetivação de um fazer pouco reflexivo (Rech, 2004).

O cotidiano engloba um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que se encontra "[...] o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas" (Barbosa, 2013, p. 219).

As crianças, desde pequenas, estão inseridas e expostas aos hábitos socioculturais do seu coletivo, o que inclui a escola. Esse cotidiano escolar contempla a novidade e o imprevisível, o que em nada se parece com a rotina rotineira imposta às crianças.

A escola burocratizada por avaliações e índices educacionais, as crianças ingressando em seus espaços aos quatro anos de idade de maneira mandatória e as práticas propostas pelas professoras cada vez mais organizadas em "[...] rotinas rígidas, nas quais se privilegiam espaços, tempos e atividades em que

estar sozinho se sobrepõe a interações entre as crianças" (Horn, Barbosa, 2022, p. 06).

Jamais incorreríamos no equívoco de tornar isso como hegemônico, pois muitas docentes enfrentam o sistema escolarizante imposto à Educação Infantil, porém, o que as políticas públicas oferecem como orientações para as escolas da infância, atuam para que a burocratização sustente sua organização e conduzam a prática para o entendimento de que as experiências se reduzem a conhecimentos e saberes a serem transmitidos e não construídos.

Adotar o livro/apostila de um sistema privado de ensino na Educação Infantil corre na contramão de todas as conquistas referendadas por leis que buscam garantir às crianças uma educação em condições de qualidade e que sustentam seus direitos enquanto cidadãs.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse encontro de muitas vozes buscamos problematizar a implementação dos sistemas de ensino privados em duas instituições educacionais públicas como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, a partir do diálogo sobre a motivação para que uma rede de ensino municipal adote sistemas de ensino (livros ou apostilas) de empresas privadas na etapa da Educação Infantil.

Entendemos que essa escolha se sustenta por uma decisão de gestão, quando opta por incluir esse material em seu Plano de Educação e analisa se cabe na organização orçamentária do município, bem como por uma análise que leva em consideração as possibilidades de sistematização das experiências das crianças, além de iniciar um processo de alfabetização.

Ao falarmos de autoria docente e participação das crianças, observamos que os materiais apostilados e livros didáticos com propostas unicistas padronizam a infância, desconsideram a pluralidade e as culturas infantis, silenciam crianças e docentes em seus processos criativos e de reflexão e interpretação do mundo no qual estão inseridos.

Percebemos a preocupação preparatória que a pré-escola carrega. As crianças ainda nem chegaram no Ensino Fundamental e já se tornaram alunas,

com listas de tarefas a serem executadas, páginas de livros para serem preenchidas, conteúdos e conceitos que devem dominar, o que representa deixar escorrer pelas mãos a poesia da infância, o tempo das investigações, as andanças sem pressa pelos espaços, os convites ao imaginário e a potência dos argumentos sem preocupação com as certezas.

Diante do contexto atual de retrocessos na área educacional, este trabalho se mostra de extrema relevância, pois promove uma reflexão crítica sobre a realidade vivenciada e reforça a importância da luta por uma educação verdadeiramente emancipadora. Trata-se de defender um modelo educativo que, longe de ser alienante, favoreça o desenvolvimento da cidadania e assegure às crianças o direito a uma formação de qualidade.

REFERÊNCIAS

Adrião, Theresa; Damaso, Alexandra; Galzerano, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11, v.02, p. 434-460, ago.2013.

Abramowicz, Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: Abramowicz, A; Tebet, G. G. C (org.). **Infância & pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

Buss-Simão, Marcia; Rocha, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3215. Acesso em: 01 jun. 2024.

De Paula, Lara Pinheiro; Araújo, Ludmilla Carneiro. Uma análise sobre a utilização de livro didático na educação infantil. **Revista Científica UNIFAGOC-Multidisciplinar**, Ubá, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: www.revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/665. Acesso em: 22 mai. 2023.

Horn, Maria da Graça Souza; Barbosa, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

Kramer, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2024.

Machado, Leandra Souza. **Educação infantil em tempos de pandemia:** entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 133 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

MIEIB, **Carta Aberta Do Mieib:** Posicionamento Público Contrário Aos Livros Didáticos Na Educação Infantil. Brasília, ago. de 2021. Disponível em: http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2023/02/Posicionamento-publico-contrario-aos-livros-didaticos-na-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

Rech, Ilona Patricia Freire. **A "hora da atividade" na educação infantil:** um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87363. Acesso em 29 jun. 2024.

Rinaldi, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia** – escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

Rocha, Eloisa Acires Candal; Lessa Juliana Schumacker; Buss-Simão, Marcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, mar. 2016. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/6435/1/97-304-1-PB-1.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008

Silva, Micaelle Amancio da. **O livro didático e as relações de poder na escola por um olhar geográfico:** um território de conflitos. Monografia (Gradua9ao) - UFCG/CFP, 2014.

Vercelli, Ligia de Carvalho Abões; Stangherlim, Roberta. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. *In*: Silva, M. R. P.; Mafra, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 221-240.

A DESCONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA UNIVERSAL A PARTIR DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Andreza dos Santos Silva[1]
Andressa Graziele Brandt[2]
Marilane Maria Wolff Paim[3]

RESUMO

O trabalho em questão traz à reflexão a desconstrução da concepção de infância atrelada à perspectiva universal, colocando em destaque a sua variedade amparada pelas teorias pós-críticas que visualizam a pluralidade por meio da diferença, alteridade e subjetividade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que realiza uma revisão bibliográfica de autores como Tadeu e Moreira (2011), Halls (2014), Priore (2018), Barbosa e Horn (2019), Bujes (2007), Rosemberg (2011) e Sácristan (2013) que abordam questões relacionadas à currículo, identidade, infâncias, e educação infantil. Neste enfoque, define-se como problema principal o questionamento que busca entender "De que forma podemos conceber uma educação em que a pluralidade de culturas também possa estar em evidência, dando voz a diversidade que existe em sala de aula, valorizando e estruturando práticas pedagógicas que sejam voltadas para a desestruturação de uma sociedade constituída por valores hegemônicos?", alcançando assim, o objetivo de "Analisar como as teorias pós-críticas podem influenciar na construção de um currículo que visualize as infâncias de maneira heterogênea". Desta maneira, a educação infantil pode ser projetada para a construção de uma sociedade democrática, que enalteça os valores inclusivos e os princípios éticos e sociais que conduzam ao respeito, à equidade, à justiça social, à solidariedade e a acessibilidade.

Palavras-chave: Infâncias. Equidade. Diversidade. Currículo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Infância, expressão comumente usada de forma generalizada para denominar o período da vida em que as crianças residem dentro desta palavra. Para muitos, a infância denota alegria, espontaneidade, vivacidade e inocência. Mas será que realmente podemos tornar esta afirmativa algo que define todas as crianças? Há apenas um jeito de ser e estar no mundo enquanto criança? Há apenas um tipo de infância? Füllgraf (2001, p. 16) apresenta-nos a sua concepção concernente a estas indagações, afirmando que "O conceito de infância não corresponde a uma categoria universal natural, como algo sempre igual, homogênea e de significado óbvio. O conceito de infância e sua concepção teve seu percurso na história". Em vista disso, a infância que está atrelada à realidade social é influenciada pela sociedade, o que possibilita que haja vários conceitos de infância em um mesmo período de tempo.

[1] Mestranda em educação, Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú/andreza_21@unifebe.edu.br
[2] Doutora em educação, Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú/andressa.brandt@ifc.edu.br
[3] Doutora em educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/marilane.paim@uffs.edu.br

Füllgraf (2001) tece algumas considerações sobre as diversas formas em que as crianças vivenciam as suas infâncias, uma vez que, cada uma delas possui a sua própria história e está inserida em um contexto social diferente, a ideia de que é um momento de alegria, espontaneidade, vivacidade e inocência não pode ser usada para designar uma infância de maneira universal e única. Priore (2018, p. 8), ratifica que "[...] existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa", ou seja, há uma diferença entre o que está documentado e o que realmente acontece de fato na realidade, onde muitas vezes, as crianças precisam apenas sobreviver, vivenciando diariamente dentro de padrões e regras condicionantes que domesticam e institucionalizam, reduzindo ou extinguindo o tempo que deveria ser destinado para risos, espontaneidade, e brincadeiras.

Priore (2018) traz para o cerne da questão, as diversas formas de infâncias, desde uma imagem ideal de criança feliz com os melhores brinquedos eletrônicos e passeios em lugares de alta visibilidade comercial, atrelando essa felicidade ao consumismo, até a imersão da criança no trabalho infantil, a exploração sexual, ao tráfico de drogas, dentre outras situações que desde os primórdios da humanidade, as crianças são manipuladas para atender aos interesses dos adultos ou ocupam um lugar de invisibilidade, em que as suas vozes são silenciadas.

> Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? [...] Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? (Priore, 2018, p. 8)

Em vista disso, o presente trabalho intitulado por "A desconstrução da infância universal a partir das teorias pós-críticas", emerge com o objetivo de "Analisar como as teorias pós-críticas podem influenciar na construção de um currículo que visualize as infâncias de maneira heterogênea". Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, define-se como problema principal da pesquisa o questionamento que busca entender "De que forma podemos conceber uma educação em que a pluralidade de culturas também possa estar em evidência, dando voz a diversidade que existe em sala de aula, valorizando e estruturando práticas pedagógicas que sejam voltadas para a desestruturação de uma sociedade constituída por valores hegemônicos?".

O trabalho em questão trata de uma pesquisa qualitativa, que segundo Triviños (2011, p. 120), este tipo de pesquisa surgiu na antropologia de uma forma natural, a

partir da percepção de que muitas informações não podem ser quantificadas, sendo necessário, uma interpretação ampla e objetiva. Desta maneira, a busca pela compreensão do assunto abordado acontecerá por meio da revisão bibliográfica de autores que trouxeram para a discussão o tema em foco, possibilitando a investigação e análise das concepções de diversos pesquisadores que de forma direta e indireta contribuem para a constituição de uma argumentação pautada no aprofundamento teórico do eixo temático.

Ao se tratar das infâncias como tema central desta pesquisa, Bujes (2007, p. 15) expõe que a partir de experiências diretas, estudos e produções sobre o tema, defende que a concepção de infância estava amparada numa ideia de que a educação cumpriria um papel de redenção, ou pelo menos existia uma certa esperança de que os sistemas educaionais públicos promovessem uma infância digna, respeitando as singularidades infantis, garantindo assim, que as crianças alcançassem a sua autonomia “cognitiva e moral”, desenvolvendo as suas capacidades com os seus direitos respeitados.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre as teorias pós-críticas, contribuirá para a compreensão da maneira como as diversas infâncias podem ser contempladas dentro de uma estrutura curricular que preza pela isonomia e a equidade, reconhecendo a igualdade na valorização das diferenças, possibilitando que todas as crianças sem distinção tenham os seus direitos respeitados dentro das concepções pedagógicas existentes no ambiente educativo.

O corpo textual deste estudo, está organizado e estruturado de maneira que inicie a discussão sobre os direitos que são inerentes às crianças e como a ausência destes, podem interferir de forma negativa no desenvolvimento dos infantes, e sobre a importância da educação infantil na mediação dessas primeiras experiências da formação humana, seguindo para a valorização das teorias pós-críticas na composição da estrutura curricular desta etapa da educação básica, abrindo espaço para refletirmos sobre o que é currículo e de que forma ele está refletido nas práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano educacional, o que nos leva a dialogar com alguns autores sobre a construção da identidade na educação infantil, a partir da valorização da diversidade.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO HUMANA

> Toda criança no mundo deve ser protegida contra os rigores do tempo, contra os rigores da vida. Criança tem que ter nome, criança tem que falar, ter saúde e não ter fome, ter segurança e estudar. Mas a criança também tem o direito de sorrir, correr na beira do mar, ter lápis de colorir, ver uma estrela cadente, filme que tenha robô, ganhar um lindo presente, ouvir histórias do avô. Lamber fundo da panela, ser tratada com afeição, ser alegre e tagarela, poder também dizer não!
>
> **Ruth Rocha**

O poema “O direito das crianças” escrito pela autora Ruth Rocha (2014), descreve o encanto e a alegria que deveria existir em ser criança, tendo os seus direitos respeitados, a partir do seu reconhecimento como um sujeito histórico e social que ao mesmo tempo que nasce inserido em uma determinada cultura, também é capaz de produzir cultura, alguém que experiencia momentos que possibilita-lhes fazer novas descobertas, que se sente protegida, amada e cuidada. Nesse ideal de criança, a imaginação flui facilmente, pois ela não tem medo de sonhar, de sorrir, de cantar e contar livremente sobre as suas peraltices de forma espontânea e animada. Neste ideal de criança, a vida é mais saborosa, mais colorida, mais divertida. No entanto, nem todas as crianças conseguiram no passado e ainda não conseguem no presente vivenciar esse ideal tão almejado. A palavra infância traz consigo um significado que contradiz essa imagem de criança.

> A palavra infância é composta pelo prefixo de negação in e pelo radical fante, particípio passado do verbo latino fari, significado de falar, dizer. Então, infância em sua origem significa aquele que não fala, que não tem palavra, não tem voz. Será que tal significado (original) mantém-se ainda entre nós? (Brasil, 2005, p. 17).

Será que as crianças podem exercer o papel de atores sociais de suas próprias histórias, ou ainda estamos cerceando os seus direitos sociais de participar, interagir e também decidir sobre o que faz parte da sua vida? Pensar numa educação infantil de qualidade, supera a visão assistencialista que se perpetuou por um tempo em nossa história, passando a enxergar a criança a partir de uma perspectiva que busque o seu desenvolvimento integral. Valorizando a bagagem histórica e cultural que esta traz consigo, valorizando as suas experiências, inserindo-as no processo de aprendizagem para que a construção do conhecimento seja adquirida de forma contextualizada. Uma educação infantil de qualidade, é aquela que possibilita que a criança possa desenvolver de forma contínua e progressiva a sua autonomia e confiança, além de sentir-se à vontade para utilizar diferentes tipos de linguagem para expressar, seus sentimentos,

emoções, elaborar argumentações para defender o seu posicionamento.

> Se acreditarmos ser a concepção de infância uma construção social, estamos de acordo que esta construção não é natural e semelhante em todos os locais, sendo necessário considerar duas questões: a primeira é a de ter atenção ao contexto e considerar todas as variáveis sociais como classe, gênero, classe econômica, raça e religião que oferecem elementos para que as crianças se constituam como sujeitos. E a segunda é considerar que as culturas locais, as culturas familiares, as culturas elaboradas para as crianças e as culturas infantis são elementos fundamentais na educação das crianças (Barbosa; Horn, 2019, p. 18-19).

A sala de aula não se constitui apenas por conteúdos e métodos, mas principalmente pela percepção e reconhecimento dos diferentes sujeitos que com as suas singularidades participam de relações sociais, que a partir da importância atribuída a estas diferenças, constroem vínculos pautados no respeito ao próximo, independente das suas escolhas. Se visualizarmos a educação básica sob esta perspectiva desde a sua primeira etapa que é a educação infantil, com certeza, estaremos atuando na ruptura de uma sociedade que enaltece grupos minoritários em detrimento da marginalização da grande maioria caracterizada pela sua diversidade. Estaremos construindo uma sociedade sustentada pela justiça, uma sociedade democrática e inclusiva.

3 AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra currículo pode estar atrelada a determinação de disciplinas a serem cursadas em um determinado período, um documento que estrutura e determina os objetivos a serem cumpridos, as metodologias a serem utilizadas, as avaliações a serem aplicadas. O currículo pode estar relacionado à ideia de percurso/corrida, e neste sentido surge as seguintes perguntas: “Quem está promovendo a corrida? Quem está participando da corrida? O foco é o caminho percorrido e tudo o que nele está implicado ou apenas na chegada, e por fim, aonde se quer chegar?”

Moreira (2010) enfatiza que “o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos” que foram sendo construídos historicamente, como, para que fosse transmitido para as novas gerações os valores considerados ideais. Sabe-se que cada período histórico foi determinando o tipo de currículo que é desenvolvido nas instituições escolares, atualmente a visão de um currículo meramente técnico já deveria ter sido superada, mas será que de fato, já atingimos esse propósito com júbilo? Que tipo de currículo estamos construindo? Ele é

algo vívido ou ainda está envolto pelas faixas da regulamentação excessiva e presos nos sarcófagos da burocracia? De acordo com Moreira e Tadeu (2011, p. 13), o currículo voltado meramente para as questões técnicas foi substituído por questões "sociológicas, políticas, epistemológicas", um currículo que questiona e critica as formas de organização do conhecimento escolar.

> Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2011, p. 14).

Uma visão curricular que desloca o seu foco baseado na eficiência, organização e metodologia, direcionando-o para a construção de questionamentos relacionados a ideologia, poder, classe social, as ideias implícitas de forma oculta, e as subjetividades dos sujeitos, caminham rumo as teorias críticas e pós-críticas, que em conformidade com Silva (2019, p. 16) "[...] não se limitam a perguntar "o quê", mas "por quê". Por que esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?". Para o autor, as teorias pós-críticas auxiliam na construção de um novo modo de pensar o currículo, focado nas questões de "identidade, diferença, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo". Pensar em um currículo baseado nas teorias pós-críticas é reconhecer e valorizar os múltiplos saberes, é ancorar as práticas pedagógicas numa perspectiva multicultural que abarque a diversidade que caracteriza a população de um modo geral.

> No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada "constituição cidadã" que, além do reestabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados (Rosemberg, 2011, p. 6).

A educação infantil ao assumir o caráter de etapa inicial do processo educativo formal, traz consigo a necessidade de desenvolver ações que enalteçam os direitos da cidadania, em que todos possam sentir-se parte integrante do ambiente educacional com as suas especificidades contempladas, garantindo liberdades democráticas e possibilitando a igualdade de acesso e permanência das crianças, independente das crenças religiosas, políticas, os costumes e hábitos que as famílias trazem consigo, a

luta se dá através da superação de obstáculos que podem interferir que essas crianças acessem a uma educação que permita-lhes desenvolver-se com mais empatia, respeito e senso de justiça.

3.1 Diversidade na educação infantil: Gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura

No dia a dia da educação infantil, presenciamos crianças que se diferenciam pela cor da pele, a cor dos olhos, do cabelo, uns são mais altos, outros mais baixos, a diferença é visível aos olhos, no entanto, as distinções vão além da aparência física, cada uma tem o seu modo de pensar, falar, agir, cada criança reage de maneira diferente mesmo perante a mesma situação, por que nenhuma criança é igual a outra. E a apreciação dessas diferenças devem fazer parte do cotidiano infantil, para que as crianças possam se conhecer como ser único, com características próprias, conhecer as suas subjetividades, construindo assim, a sua identidade.

Halls (2014, p. 109) afirma que “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas [...]”. O autor afirma que as identidades surgem de relações de poder que determinam quais lugares assumimos e qual o nosso espaço de fala na sociedade. Desta maneira, as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser pautadas no desenvolvimento de uma imagem positiva que a criança constrói de si mesma, ao mesmo tempo, em que também reconhece e valida a identidade das outras, agindo e construindo relações sociais na base do respeito.

Ser diferente é a característica principal do ser humano, e, ao fazer parte de uma educação formal, é imprescindível saber que estamos lidando diretamente com a diversidade, as formas de brincar, interagir e se expressar são diversas. Felipe (2019), relembra-nos que a partir de 2015, houve inúmeras discussões em instituições políticas e na sociedade para a retirada do conceito de gênero do plano nacional, estaduais e municipais de educação, provinda de argumentações equivocadas e infundadas sobre o conceito de identidades de gênero e identidades sexuais.

Rosemberg (2011) afirma que negros e indígenas não conseguem acessar aos mesmo recursos que brancos, recursos estes que são provenientes de políticas públicas, argumentando que isso deve-se às condições históricas imbricadas na repartição dos bens públicos. Candau e Oliveira (2009), destacam a influência que a

cultura colonialista exerce ao impor as suas ideias, as suas narrativas de forma monopolizadora. Em relação a educação especial, Bergamo (2015) afirma que nos dias atuais a escola desempenha um papel importante na inclusão de pessoas deficientes e que houve tempos em que a própria escola segregava e discriminava aqueles que se mostravam diferentes.

> Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias (Sácristan, 2013, p. 29).

Não existe um currículo neutro, a escolha dos conteúdos e/ou disciplinas a serem ensinados, a organização, os métodos, e a forma de avaliar, são ferramentas que o sistema educacional usa para dar visibilidade e reconhecimento a determinadas culturas e marginalizar outras. O currículo está revestido de poder político que coloca em destaque interesses hegemônicos que moldam instituições para atender aos seus propósitos e manter-se perpetuamente.

Eis o desafio que existe em atuar de forma crítica em um sistema que tem as suas estruturas fixadas nesse modelo hegemônico, o desafio de oferecermos uma educação inclusiva, que contemple a todos e a sua diversidade, a partir da oferta de um espaço que vai além dos métodos de ensino, constituindo-se como um ambiente em que o respeito e a democracia estejam sempre em destaque. A realidade nos convida a enxergar a urgência em reestruturarmos a nossa sociedade, na busca de possibilitar que todos venham se sentir representados e partícipes dessa construção e transformação social. A nossa educação precisa atuar de forma crítica, combatendo qualquer tipo de preconceito e discriminação, e assim, valorizar as múltiplas culturas e identidades, erguendo sempre a bandeira da igualdade de direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um momento de instabilidades, de incertezas, de profundas transformações que nos provoca e convida-nos constantemente à reflexão contínua sobre o papel que desempenhamos na prática docente. Louro (2013), afirma que precisamos analisar e adotar práticas que “desconstruam a naturalidade e a universalidade”, que possamos agir de maneira que nos reconheça como os construtores da história, e que os acontecimentos históricos não são estáticos, mas vivem em constante movimento.

Promover ações educativas pautadas na diversidade, não é algo fácil de se fazer, porém é necessário. Lamentavelmente, ainda existem rejeições às práticas voltadas à valorização da diversidade. Esse embate é encontrado pelas famílias e até mesmo pelos próprios profissionais que fazem parte dos sistemas de ensino, isso se dá pelo desconforto causado pelo que é diferente, a não aceitação ao que vai contra as suas crenças.

Portanto, é evidente a necessidade de pleitear a heterogeneidade na educação infantil, possibilitar que o respeito às diferentes formas de ser e estar no mundo sejam garantidas desde a base da formação humana, que estes pequenos cidadãos cresçam, com o objetivo de construir uma sociedade mais democrática, onde todos possam viver livres de preconceitos. Um lugar em que desde cedo haja o reconhecimento das diversas infâncias e que dentro de cada uma delas, existem crianças com histórias, culturas e gostos diferentes, infâncias em que as diferenças é o que as caracterizam. Um lugar em que a luta é travada contra a segregação, a intolerância, o capacitismo, o racismo, o sexismo e o classismo. Um lugar onde a educação é pensada para todos, sem distinção!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de *et al.* **Para pensar a docência na educação infantil.** Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva *et al.* **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação especial:** pesquisa e prática. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Proinfantil: fundamentos da educação infantil.** Módulo I, Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod1est2unid1.pdf Acesso em: 29 de mai. 2025.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco *et al*. **Multiculturalismo e educação:** experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber *et al.* **Caminhos investigativos II:** Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância.** 2001.1289 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LOURO, Guacira Lopes *et al*. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO, Dinamara Pereira; SOARES, Kátia Regina Dambiski. **Currículo e sociedade.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 30 maio 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo:** questões atuais. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 02 jul. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio *et al.* **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 de mai. 2025.

PRIORE, Mary Del *et al.* **História das crianças no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al*. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** São Paulo: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

METAMORFOSES DE CURRÍCULO-CORPO DE UMA PROFESSORA INSETAL NA PEDAGOGIA

Mônica Silva Aikawa[1]

Judi Carla Melo Cauper[2]

Mônica de Oliveira Costa[3]

Maria Eduarda Glória Neves[4]

Leonardo Batista dos Santos[5]

RESUMO

Num voo-pesquisa escrita com asas de borboleta, onde a vida e a arte se entrelaçam, nos questionamos sobre caminhos da formação inicial docente em Pedagogia que produza currículos outros, currículos menores, em afirmação de vidas, sejam elas humanas ou não humanas. Voamos com objetivo de narrar afetamentos de uma professora com borboletas e infâncias dentro da formação inicial em Pedagogia e seus movimentos de pesquisa que se metamorfosearam num currículo-corpo. Com o apoio da Filosofia da Diferença, o trabalho se propõe como uma escrita de criação e potência, de uma pesquisa que se desenhou com um corpo movente em direção ao sensível, em tecituras de afetos, cores, insetos e imagens que pulsaram durante a graduação em Pedagogia, especialmente no estagiar com as infâncias. As autobiografias emergem como modo de pesquisa e revisitação de sentires, afetamentos dessa professora em seu processo formativo que se margeou pela arte, educação, paixões, presentes, dádivas, dores e cores da própria vida. E encontros com Deleuze, Guattari, Espinosa e poéticas de Manoel de Barros, trataram a experiência como acontecimento poético-artístico, como linha de fuga escapista à rigidez da normatividade e permitiu sensibilidades para formas outras de professorar. Em cada afetamento, a pesquisa afirmou que formar-se professora pode ser também um ato artístico, metamórfico e único.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Filosofia da Diferença. Currículo. Pedagogia.

1 INSETOS E DOCÊNCIA

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
(Manoel de Barros, 2000).

Sentires de encantamentos em encontro com borboletas manoelísticas e seus convites insetais para uma docência outra, surgem.

Houve um encontro com uma borboleta!

[1] Mestre em Educação em Ciências na Amazônia; Universidade do Estado do Amazonas; maikawa@uea.edu.br.
[2] Licencianda em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; jcmc.ped21@uea.edu.br.
[3] Doutora em Ciências e Matemática; Universidade do Estado do Amazonas; mdcosta@uea.edu.br.
[4] Licencianda em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; megn.ped21@uea.edu.br.
[5] Licenciando em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; lbds.ped21@uea.edu.br.

Imagens borboletais se manifestam, vejo-me nelas e nelas vejo uma pesquisadora e uma professora, que se afeta e se deixa afetar por semelhanças com insetos, encantamentos com pesquisa, fantasias de ensinos e vidas.

Seu manifestar borboleta nos lembra de crenças dela no Japão da Antiguidade, nesse tempo, acreditava-se que sua presença era um sinal de bom agouro. E aqui, as borboletas tornam-se um bom presságio e transformação professoral, com a chegada de encontros na trajetória-voo como professora que pesquisa a si e seus momentos de artistagem em formação inicial.

Inseto. Borboleta. Asas. Voos.

Professorar. Poesias. Pesquisa.

Nesse voo-pesquisa escrito com asas de borboleta, onde a vida e a docência se entrelaçam, nos questionamos sobre caminhos da formação inicial em Pedagogia que produza currículos outros, currículos menores, em afirmação de vidas, sejam elas humanas ou não humanas. E em inspiração com o poema As Borboletas de Manoel de Barros, a atração para uma docência e pesquisa do sensível, mobilizaram a questão: que afetamentos compõem o encontro de uma professora com borboletas e infâncias dentro da formação inicial em Pedagogia e produziram movimentos de pesquisa em metamorfoses de um currículo-corpo?

Com esse borboletamento de si, alça-se o voo com objetivo de narrar afetamentos de uma professora com borboletas e infâncias dentro da formação inicial em Pedagogia e seus movimentos de pesquisa que se metamorfosearam num currículo-corpo.

E encontros com Deleuze, Guattari, Espinosa e poéticas de Manoel de Barros, trataram a experiência como acontecimento poético-artístico, como linha de fuga escapista à rigidez da normatividade e permitiu sensibilidades para formas outras de professorar.

Encontrei-me com uma borboleta!

Nesse ato de criação de si, dessa docência que pesquisa com olhos de borboleta, os elementos constitutivos da experiência emergiram como ferramentas para produção de meus sentimentos, quereres e pensamentos, que lançaram voos com intensidade em meio aos afectos e perceptos nessa formação inicial em Pedagogia. Em cada voo, um sentir - por vezes difícil de descrever ou explicar. Mas real – atual e virtual, com asas-pesquisas, presentes

em tudo aquilo que me afeta, afetou e produziu borrões na formação docente.

Produziu-se um voo-pesquisa em docências e sensibilidades insetais que se deslocou em diferentes direções e afetamentos, afastados de confirmação da verdade sobre a docência, e quem sabe mais próximos, de tocá-la com delicadeza e presença, fazendo da formação um campo estético e criador. Em cada afetamento, a pesquisa experimentou que se formar professora pode ser também um ato artístico, metamórfico e único.

2 MUNDO-PESQUISA IMAGINADO COM OLHOS DE UMA BORBOLETA

Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria,
com certeza, um mundo livre aos poemas.
(Manoel de Barros, 2000).

Por certo, eu, sendo inseto, iria ter uma visão diferente de outros professores. No convite aceito ao borboletamento para os sentires de um mundo-pesquisa, se imaginou com o apoio da Filosofia da Diferença. Isso posto, alça-se um trabalho em meio a proposição de uma escrita de criação e potência, em registros de uma pesquisa desenhada com um corpo movente em direção ao sensível, em tecituras de afetos, cores, insetos e imagens que pulsaram durante a graduação em Pedagogia, especialmente no estagiar com as infâncias.

Uma forma de pensar a vida e todas suas áreas, em que se torna potência criadora para novas possibilidades de existência, com a Diferença, essa pesquisa se entrelaça com a autobiografia, em que se faz por modos inventivos em meio aos movimentos de vida numa educação insetal.

A Filosofia da Diferença nos mobilizou em outros conceitos com o que estudávamos e experimentávamos na formação inicial, não nos contentamos em memorizar os métodos e estratégias de ensino e nem em classificar os modos de aprendizagem dos estudantes. Queríamos criar a nós mesmas nessa trajetória, visto que:

> Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestiais. Não há céu para conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (Deleuze; Guattari, 2010, p. 11).

Um apoio epistêmico que nos incita a voos borboletais em fabricação de conceitos dessa docência em movimento, em deslocamentos com as infâncias se materializa nesse mundo-pesquisa inventado. Como ser borboleta e professora que pesquisa?

Na composição de assinatura nessa criação de si na pesquisa e na docência, a autobiografia emerge como modo de pesquisa e revisitação de sentires, afetamentos dessa professora. Em movimento de afectos e perceptos em seu processo formativo foi margeado pela arte, educação, paixões, presentes, dádivas, dores e da própria vida. A autobiografia nesse pesquisar vem por uma pesquisa autobiográfica inventiva (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023).

A autobiografia em invenção não se constitui em um relato da vida de alguém, versa-se muito mais em uma construção de si no viver mediante suas incompletudes e singularidades em atos de pesquisar e pesquisar-se (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023). Aqui destacada pelos afetamentos de vida de uma professora em formação que constrói uma narrativa desse si em encontro com infâncias, docências e pesquisas. Que ora refletem conceitos explorados, ora criados, ora perspectivas próprias, desejos e outras imagens de si no professorar e no pesquisar.

Esse mundo-pesquisa em autobiografias se abre ao imaginado com olhos de uma borboleta e compôs-se de perceptos e afectos. E como uma constituinte de subjetivações, a vida como obra de arte possui uma maneira única de fazer-se e existir, sendo resultado e, ao mesmo tempo, criação de potência e atravessamento aos sensíveis, às suas fugas das prescrições. Afectos e perceptos são entendidos como um acontecimento por si mesmos, em que todo encontro se remonta como um fragmento da própria vida e do aprendizado:

> Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, [...] é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (Deleuze; Guattari, 2010, p. 193).

Aos que experimentam a vida, seus perceptos e afectos compõem sua própria vida em uma obra de arte e assim segui na pesquisa dessa docência.

São os atravessamentos por meio dos afectos e perceptos que rodeiam o professorar, da mesma forma que todo conhecimento só se torna conhecimento docente quando ela atravessa aquele que está conhecendo.

É nesse lugar de afecções, escuta e presencialidade que sinto a educação e as infâncias com lentes insetais: um modo sensível de habitação no mundo, atento a miudezas, aos gestos quase imperceptíveis, aos detalhes que tantas vezes escapam ao olhar apressado. Um olhar que se deixa tocar pelas delicadezas, pelas potências e pelas intempestividades que brotam no território vivo das infâncias.

Nessa aproximação das ideias de obra de arte com o ato de criação de si, compreendemos que “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (Deleuze; Guattari, 2010 p. 194), assim também, a vida se torna no ser de sensação e a vida como obra de arte existe em si.

A vida como obra de arte movimenta a minha formação docente. E incitado em sobrevoos pelos sentires borboletais desse professorar que pesquisa com as infâncias em atos de estagiar na Pedagogia, os blocos de sensações (Deleuze; Guattari, 2010) se dividiram para este trabalho em experimentações no Estágio Curricular e (re)criação de si professora num currículo-corpo insetal.

E por essa Pesquisa do Acontecimento em seus planos da filosofia, da arte e da ciência (Corazza, 2008), imaginou-se que o currículo visto de uma borboleta seria, com certeza, um mundo livre.

3 CURRÍCULO-CORPO DE UMA PROFESSORA INSETAL NA PEDAGOGIA

Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
(Manoel de Barros, 2000).

Daquele ponto de vista, as competências em auroras, aproveitamentos de tardes, qualidades para paz e saberes de chuva manoelinos se manifestam em

experimentações no Estágio Curricular e (re)criação de si professora num currículo-corpo insetal.

Uma professora que se encontra com uma borboleta de poesia se compõe em modos outros com as escolas, infâncias e currículos na pesquisa. Produz-se em outra de si. Uma professora insetal na Pedagogia que sente, voa, se deixa afetar, se encontra consigo e com outros.

Nos encontros desenrolados em voos com o grupo de estudos e pesquisa Vidar em In-tensões, encontrei-me com Tomaz Tadeu (2000) que em seu artigo “A Arte do Encontro e da Composição” discute a educação e o currículo enquanto arte do encontro, do agenciamento entre as diferentes realidades e corpos que vivem e se envolvem em torno do currículo. Não se fala como única finalidade da formação e trabalho docente com e por conteúdo, por exemplo, isso me estranhou. Traça-se mais uma ideia de que o currículo se encontra em um plano de imanência que se fortalece pelo encontro e composição com pessoas, escolas, vidas e produzem algo novo.

Esse encontro trouxe outro com o Espinosa de Deleuze, fui afetada ou mesmo borboletada pela própria compreensão do que é encontro, inclusive por suas diferenciações: um bom encontro aumenta a capacidade de agir, criar, inovar; enquanto um mau encontro diminui essa potência, diminui a criação (Deleuze, 2002).

Deparo-me com o corpo espinosista, compreendido como acontecimento e definido por sua capacidade de afecção, pelo modo de que é capaz de afetar e ser afetado e existir na medida de seu encontro com outro(s). Corpo que ontologicamente unívoco se define na multiplicidade de encontros, sob a produção do desejo, é acontecimento (Deleuze, 2002).

Essa lente singular nos ajuda a sentir que o currículo se constitui nos entrelaçamentos, nas rimas, nas tensões e nos afectos que se produzem no encontro entre corpos diversos. São corpos que, ao se relacionarem com o currículo, o tornam vivo, pulsante e inacabado. Um currículo que não é apenas conteúdo, mas também linguagem, sensibilidade, criação, movimento. Um currículo que também é corpo e transmuta-se em espaço de composição, de encontro e de conexões insurgentes de potências transformadoras.

Assim, o currículo deixa de ser apenas um “roteiro didático” e passa a ser um território de invenção, de vida e de poesia. Um espaço-tempo em que os corpos não apenas habitam, mas criam, interferem, tensionam, dançam e narram suas trajetórias de conhecimento.

Quando se pensa em currículo sob esse olhar insetal de borboleta, é inevitável articulá-lo aos corpos que o vivenciam, que o atravessam, que o sentem, se afetam e se deixam afetar. A suposição de um currículo de forma isolada se dilui, tê-lo como um documento normativo ou uma “grade” de conteúdos se esvai mediante a potência dos encontros com as gentes que o afetam. Nos encontros se produz um currículo composto na experiência, na corporeidade, nas subjetividades, corpos tornam-se currículo e currículos se corporificam na interpretação, na reinventam, na experimentação daquilo que é posto. Tem-se um currículo-corpo.

Ao longo dos voos de pesquisa durante a formação inicial, houve encontros com diferentes borboletas e processos de metamorfoses. Durante estágios, movimentos de pesquisa e de vida fizeram voar.

Por meio de olhos insetais, com visão mais atenta às miudezas e detalhes do cotidiano das escolas e da vida, encontrei-me em borboletamentos nas subjetividades da construção do modo próprio de professorar, de entender-me enquanto uma professora que se metamorfoseia. Inicialmente, no projeto de extensão, no qual senti com modos outros de pensar pela Filosofia da Diferença, descobri a possibilidade de ser professora-pesquisadora-borboleta.

Depois, em movimentos de monitora-pesquisadora em componentes curriculares do curso de licenciatura em Pedagogia, tais como Legislação Educacional e Educação e Saúde, utilizava do espaço-tempo das aulas para aprofundamento de temas propostos e descobria coisas outras. Descobria outros modos de ver-sentir-viver através dos encontros com estudantes, com outras leituras, comigo… enquanto, também, fazia-se e fazia-me em um espaço-tempo de pesquisa, de afetamentos para com artistagens corazzeanas e poéticas mobilizadas nos componentes curriculares onde experimentei o Programa de Monitoria da Universidade. Foi nesse processo que reconheci em mim mesma aquilo que Corazza (2012, p. 132) expressa: “Todos os educadores,

pedagogos, professores e artistas, independentemente de evoluções, possuem lugar para outras possibilidades inatuais e para outros devires".

Durante os Estágios Supervisionados, encontrei-me com os mais belos e inspiradores tempos-espaços com as infâncias. Primeiro, na creche onde me encantei pela Educação Infantil e com os bebês que ali habitavam, depois na escola com corpos-infantes cheios de potências e vontade de viver, vidas construídas por elas que pulsavam e escapavam, não cabendo no casulo apertado de uma sala de aula.

Seus olhares, suas falas, suas vontades de voar e descobrir o mundo em que estão enquanto também ensinam sobre seus mundos próprios, mundos em que as árvores são mais competentes e os dias são mais aproveitados (Barros, 2000), em que a grama, as flores e as cores ensinam mais do que o papel, os lápis e as salas de referência. Seria esse um "Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina" (Corazza, 2008, p. 247).

Mundos em que eu pude, pela primeira vez, voar plenamente e encontrei-me como professora-estagiária-borboleta, ofereci-me asas de borboletas por meio de experimentações com tintas naturais, esculturas com argila, poesias e contato com a natureza, buscando uma fuga do cotidiano apressado. Nos voos durante os Estágios, os planos de atuação pedagógica surgiram como composições afetivas da travessia formativa. Foram esses planos que, com palavras e intenções cuidadosamente traçadas em desvios, guardaram os desejos de professorar, os gestos de cuidado e as reflexões que surgem do professorar próprio em construção. Neles repousam o pólen das propostas e os rastros das experiências vividas, revelando o caminho sensível de quem aprende a ser educadora com o coração aberto ao encontro.

Mais tarde, em Iniciação Científica, entrelacei minhas experiências em formação inicial - com pesquisas, monitorias, com as infâncias - e adentrei a estudos sobre arte-vida-corpo sob a visão de uma educação sensível, poética, atenta aos detalhes e às delicadezas insetais que habitam os cotidianos educativos. Reencontro e relembro encantamentos especiais do vivido nos períodos de Estágios. Metamorfoseei-me em borboletamentos. Daquele ponto de vista vi que borboletas entendem mais de um currículo-vida do que eu professora.

Foram as infâncias, as borboletas e as experimentações com a artistagem que despertaram em mim a paixão e o encantamento pela pesquisa e pelo professorar, especialmente no mundo da Educação Infantil. O primeiro contato, como professora-pedagoga-estagiária, com crianças e bebês, produziu voos suaves e metamorfoses profundas, poéticas e inspiradoras, que fizeram da própria vida uma obra de arte em constante criação.

As metamorfoses mais importantes aconteceram de dentro: dos casulos, das salas de aula, de mim. E me deixei levar por afectos e perceptos, blocos de sensações se compuseram nesse professorar que pesquisa com a Diferença.

Assim, o currículo-corpo de uma professora insetal na Pedagogia foi composto por: asas coloridas que alçaram voo sem direção definida e intenção demarcada, voaram para afecções; por antenas que sentiram cheiros e cores com as infâncias; por pés de uma borboleta que tocaram as superfícies de flores-escolas e degustaram seu sabor; e por olhos borboletais que deixaram afetar-se pelas miudezas dos cotidianos infantes e suas escolas.

4 DO PONTO DE VISTA DE UMA BORBOLETA O CURRÍCULO-CORPO SE METAMORFOSEIA

Poderia narrar muitas coisas ainda
que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.
(Manoel de Barros, 2000)

Tal como Manoel de Barros pôde ver do ponto de vista de uma borboleta, assim, também eu, pude ver de um ponto de vista insetal dela. Transformei-me professora e poderia narrar muitas coisas mais, especialmente, as potências desse currículo-corpo borboleta que pesquisa, que ensina, que vive e se encontrou com o professorar nas escolas, com as infâncias, com a arte, com as vidas.

Encontrei-me professora insetal! Encontrei um currículo-corpo.

Encontrei vidas, borboletas e metamorfoses!

Encontrei-me!

O borboletamento de si fez voar, fez sentir e sentir-se, criou para si um currículo-corpo. A narrativa de afetamentos dessa professora com borboletas e infâncias dentro da formação inicial em Pedagogia traçou-se por sentires, por

quereres, por afecções, por blocos de sensações. E seus movimentos de pesquisa se metamorfosearam num currículo-corpo que tanto a produz como se deixou produzir por ela.

O encontro com estudos da Filosofia da Diferença, com as infâncias, com as miudezas do cotidiano, com os insetos tornou-se em potências formativas nessa Pedagogia inventada com borboletas.

E do ponto de vista dessa professora insetal na pedagogia:

Vi que um professorar que pesquisa foi se constituindo em pensar-sentir-viver o currículo.
Vi que acontecimentos de um currículo-corpo foram se desenrolando mais na experiência de professora em formação de que pelas amarras das grades curriculares.
Vi que afetos potentes com o corpo tem mais qualidade para saborear flores com os pés.
Vi que com a metamorfose das borboletas, cria-se e se recria uma professora.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], n. 8, p. 125–144, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298. Acesso em: 13 jan. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, maio-ago. 2008. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadeeducacaopublica/2008/no34/2.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira; AIKAWA, Mônica Silva. Retrato da autobiografia enquanto coisa. **ClimaCom – Ciência. Vida. Educação,** Campinas, ano 10, n. 24., mai. 2023. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/retrato/. Acesso em: 03 de abr. 2024.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação & Realidade**, v. 27, n.2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915. Acesso em: 25 de mar. 2024.

CURRÍCULO-CORPO DE UMA ACEROLEIRA ENTRE FEMININOS, DOCÊNCIAS E INFÂNCIAS

Maria Eduarda Glória Neves[1]

Mônica Silva Aikawa[2]

Mônica de Oliveira Costa[3]

RESUMO

Em inícios num curso de Pedagogia, indagações me atravessaram acerca do espaço-tempo de docência em meio a tantas cobranças e prescrições, uma formação de professora que reproduz o que se "aprendeu" na escola e na universidade, a vida em meio a isso compõe esse estudo-sonho acerca do currículo. E esta escrita-ensaio se inaugura com a questão movente: o que sonha uma professora em formação inicial na Pedagogia com o feminino, o professorar e as infâncias constituídos no território amazônida de um currículo? Com isso, nos propomos ao objetivo de sonhografar a (trans)formação de um currículo em um currículo-corpo aceroleiro que se move em (r)encontro com seu feminino, um professorar que pesquisa e as infâncias numa Amazônia própria. Desejo, encontro, corpo na perspectiva da Filosofia da Diferença foram os conceitos mobilizadores da discussão curricular de formação docente. E o caminho de pesquisa se transfigurou no método sonhográfico de uma pesquisa do acontecimento em todo seu desejo de criação, pensamento em capturas de sonhos curriculares e docências da inventadas. Com esse método, assume-se o papel de professora artistadora que pesquisa e expressa-se em autobiografia inventiva, uma sonhografista que trabalha oniricamente acordada com os acontecimentos de uma experimentação de vida e docência. Com esses modos sonhográficos, os devaneios de um currículo-corpo emergem em meio a borrões translúcidos junto a uma composição viva das imagens de um professorar com o feminino, com as docências e as infâncias, que numa Amazônia personificada em um pé-de-acerola, afectos e perceptos de si. Produzem-se em um currículo outro, o aceroleiro.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial de professores. Filosofia da Diferença. Método Sonhográfico. Pedagogia.

1 INÍCIOS SONHOGRÁFICOS OU MESMO UMA SEMEADURA

Traço aqui uma escrita que acorda em adormeceres, mas que também desadormece em despertares de uma docência em formação. Uma escrita-sonho, que sonha o que escreve e escreve aquilo que sonha, sonhos corazzeanos que "deseja a criação do pensamento que sonha, a fim de sonhar o pensamento em sua capacidade crítica" (Corazza, 2021, p. 447), borrando-se

[1] Licencianda em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; megn.ped21@uea.edu.br.
[2] Mestre em Educação em Ciências na Amazônia; Universidade do Estado do Amazonas; maikawa@uea.edu.br.
[3] Doutora em Ciências e Matemática; Universidade do Estado do Amazonas; mdcosta@uea.edu.br.

entre o real e imaginário, entre o som e o silêncio dos ditos e não ditos.

Narro uma formação docente de uma mulher amazônida crianceira e pesquisadora das/com as infâncias, que acontece nesses movimentos de borrões e translucidez feitos em escapes fugitivos dos discursos que cercam o que pode esse corpo feminino que pesquisa, sonha e acerola.

Faço das palavras aqui escritas, sementeios para os sonhos traduzíveis em meu trilhar acadêmico. Semeio alguns dos que produziram brotamentos nesse fazer docente: sonhos em cartas deixadas pela minha avó materna, Lídia Glória, em conversas epistolares desse contato; sonho por um corpo Pé-de-Acerola, atravessado pelo encontro de uma docência e infâncias desejantes que sente e vive as desimportâncias e têm abundância em ser feliz por isso (Barros, 2016); narro também sobre aqueles que me ensinaram a ser disponível para sonhar (Barros, 2018), as infâncias, que se saboreiam em inconsistências e incertezas daquilo que não pode ser classificado, medido ou acumulado (Barros,1996), repletas pelo divinare que já é próprio delas e que busco, por linhas tortas, incorporá-lo em uma docência crianceira e aceroleira.

2 SONHOGRAFIA ACEROLEIRA

Sonho, acerola e docência, com esses elementos a trajetória de pesquisa onírica se compõe teórico-metodologicamente por estudos num viés da Filosofia da Diferença, percebendo-a como uma composição de forças constantemente alternadas e escapistas que se permitem em pluralidades de devires em dramatizações de escrita mutante (Reis; Corazza, 2021). E se materializa numa escrita-afeto pela pesquisa autobiográfica em invenção de si que se exerce em ser outros e, ao mesmo tempo, lança-se em si mesma no viver (Barroncas; Costa; Aikawa, 2023).

O método sonhográfico fortalece esse pesquisar, pois se dá como uma “uma membrana semipermeável entre o desejo da tradução e a palavra escrita, pronta a receber a repetição da leitura e também de ser sonhada” (Reis; Corazza, 2021, p. 447). Usamos da sonhografia enquanto “o sonho dentro de um sonho de alguém” (Ibidem, 2021, p. 447) para sonhar nossos pensares em pulsão onírica. Sonhografia essa, nascente de um não-lugar de um sonho, em

borrões translúcidos de uma composição viva das imagens de um professorar, infâncias, acerolas, literaturas, poesias em intensidades desses afectos e perceptos. Mudo-me em professora sonhografista.

Em meio aos estudos de uma formação inicial docente habitada por estudos deleuze-guatarrianos e foucaultianos, me encontro em um professorar aceroleiro desviante, de criação, invenção, uma docência do intempestivo, que encontra nas infâncias amazônidas um convite a novos modos de ser-sentir-viver a docência e seus afetos. Esse convite acontecera em diversos momentos, nos (en)cantos de sabiás, debaixo de um pé-de-acerola, com o feminino amazônida em cartas e eles me cativaram um olhar brincante, desviante, fugitivo, que voava e (en)cantava em um caminho rizomático, tomando variados rumos em busca de conexão com a vida.

(Des) Organizo essa escrita por um olhar manoelino, uma escrita aparelhada em disfunção poética que se dá por meio de imagens, virtualidades, colagens feitas por autoria própria em um movimento criativo de devir ao esmiuçar as miudezas engrandecedoras de um cotidiano.

3 ACEROLAS E CONCEITOS

No emaranhado desta escrita-afeto maravilhamo-nos em alguns conceitos. Começamos com o currículo em uma via da Filosofia da Diferença, impossível de se fragmentar e que se constitui a partir das diferenças, dos cotidianos, das vidas (Corazza, 2010; Lopes, 2013). Nas diferenças se desfaz e se refaz. Um currículo desabitado, desocupado do conjunto de “conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos” (Lopes, 2013, p. 18).

Povoado em diferenças, cores, formas, folhas, flores… Esse currículo nasce na rebeldia da recusa em caber na totalização institucionalizada de seus modos de ser-sentir-viver. Um currículo que brota contra a curricularização do viver, resiste à impermeabilização das diferenças, combate o desmonte das existências. Assim, o currículo “não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos:

territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados" (Corazza, 2010, p. 153).

Esse currículo remete a outras compreensões do si, uma que não se delimita apenas no viés cognitivo, mas por uma religação com a vida e valemo-nos do conceito de corpo. Chegamos ao corpo espinosista onde o corpo é acontecimento e definido por sua capacidade de afecção, pelo modo de que é capaz de afetar e ser afetado, bem como, existir na medida de seu encontro com outro(s) (Deleuze, 2002).

As cartas de minha avó me levam ao cuidado de si que, em coextensivo à vida, ocupa-se consigo tendo a alma como seu objeto e o corpo em reintegração: "ocupar-se consigo será, um tempo, ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo" (Foucault, 2006, p. 133). De mesmo modo, ocupo-me com o feminino, em lugar de fala-escrita de mulher em habitações de resistência, marcando um ecofeminismo que, em paralelos entre a opressão de mulheres e natureza (Hollanda, 2000), enche-se de amazônia aceroleira para composição de outro currículo na Pedagogia.

Outro conceito mobilizado é o de infância. A "infância, em suas experimentações, está associada à criação (...) um tempo do acontecer e da invenção" (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180). Assim, emerge uma compreensão que em nada se associa ao tempo cronológico determinado biologicamente como "infância", é um acontecimento deleuziano, que se pode ter na dita infância biológica, ou mesmo na adultez, na velhice, ou aparecer e desaparecer nesse meio tempo (*Ibidem*, 2009). Então, o foco no sentido de infância(s):

> como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009, p.180).

Posto que temos a infância enquanto acontecimento que se permite a fluidez, pode-se dizer que nasce do encontro, é potência, plena em desejos (Deleuze, 2002), é a "voz de fazer nascimentos" (Barros, 1996, p. 17). Infâncias lançam olhares que brilham em curiosidade e inventam modos de existir,

violando as cristalizações e criando tracejados diferentes, um nascedouro, inaugurações. São arteiras em criação de frestas que vazam currículos consolidados, pois incitam inventividade e vida em um faz de conta aceroleiro.

Vida dita aqui na Amazônia, uma Amazônia crianceira que nos habita, desarticulada de estereótipos produzidos globalmente, uma que nos mobiliza enquanto gente e floresta. As infâncias e amazônia(s) que nos atravessam se constituem em próprias linhas de fuga deleuze-guattarianas, impossíveis de serem contidas e enquadradas em verdades imutáveis, operam em criação de caminhos improváveis em suas transmutabilidades. As infâncias e amazônias desse professorar, se desocupam da curricularização imposta.

4 ENCONTROS-SONHOS COM FEMININOS, INFÂNCIAS E PÉ-DE-ACEROLA

Professorar-se, no verbo de algo que se incorpora, um fenômeno, um estado, uma ação. Permitir-se à vulnerabilidade, permitir (des)criar-se e recriar-se em mundos novos, mundos inventados, subir e descer em rios e suas confluências. Um Pé-de-Acerola que faz professoramentos e um professorar que sonha em ser Pé-de-Acerola, quais potências podem ser geradas quando se está aberto a essas experimentações corpóreas? Sou um sonho sonhado, sou um processo de sensações no corpo com os quais sentimos outros universos e dimensões são abertas (Corazza, 2021).

Para experimentar tais sensações, convido os sonhos traduzíveis em meio a esse trilhar que inauguro com as cartas de minha avó Lídia Glória. O ser-docente e as experimentações de um movimento-vida que se fazia concomitantemente a essa formação, demandaram de mim o (re)conectar a uma sensibilidade há algum tempo petrificada, adormecida na rotina que pouco me possibilitava o suspiro, criação. Sentir-se, afetar-se, desviar-se… sentidos viscerais que evitava remexer, talvez não quisesse ao menos sentir, olhar para o estranho, ficar de frente para o caos. Mas ao me deparar em cotidianos infantes repletos pelo sensível, a flor da pele, notei que precisava despetrificar. E foi em um movimento de fuga, que me esbarro com o professorar.

Maravilhamentos foram surgindo em diferentes experimentações, fui me (des)criando, criando, (re)criando, movida por intensidades de um Pé-de-Acerola, que permitiu dançar com as águas das chuvas em bordados e inacabamentos. Brincando com o mundo, me sinto! Sentindo-me, vejo a força sobre mim que impulsionam meu crescimento: de mulheres que me carregaram no colo; sinto suas preces por dias melhores, sinto seus beijos em minha testa, sinto suas canções, seus cheiros… sinto seus sonhos, seus desejos… sinto!

Nessas cartas e poesias escritas pela minha avó Lídia Glória fui afetada, uma artista que ao longo de sua caminhada foi subjetivada entre mãe e doméstica que acolhia, mas que não era ouvida. Ao escrever sobre si, entregava suas declamações aos céus, gritava a arte que suplicava por ser ouvida, cuidando de si. Ao revirar fotos em família, os escritos por ela deixados a mim se apresentam e algo em mim se revira. Evoco as infâncias, a minha, as do meu movimento formativo em Pedagogia. Lendo as cartas, volto ao tempo de nós duas, brincadeiras e afetos, o pouco tempo em que vivemos carnalmente juntas.

Reinscrevo-a em meu presente através de suas memórias deixadas em palavras, carregada de suas dores e amores. Como minha avó, penso que a melhor forma pela qual posso expressar esse balancear, são com palavras. Ela escrevia cartas, ao cuidar de si através da escrita, cuidava de mim à distância; agora me encontro com as infâncias, e escrevendo sobre o si, cuido de mim e do outro. Suas cartas foram, sem que ao menos eu pudesse perceber, uma experiência de escuta que cuida, vindo carregadas de tempo, silêncio, pausas de quem estende os braços para um abraço mesmo de longe.

As infâncias me convidam ao mesmo gesto. Sua escrita me atravessa em meu professorar: um olhar sensível, artístico, inventivo, que carrega palavras de afeto. Suas palavras percorrem em minhas palavras: palavras que cuidam do si, das infâncias e de um tempo que insiste em continuar se dizendo. Um tempo que não se conteve em permanecer estático, um tempo passado que vive no presente e continua ressoando; um tempo que não aceita ser quantificado, mas qualificado. Quais são essas Amazônias que habitam nesse Pé-de-Acerola? Assim, cravado como uma espécie de aguilhão em inquietações, experimento o cuidado de si (Foucault, 2006), com a conversão do olhar para mim, em vigilância contínua de pensamentos em exercício de subjetivação perante a si e aos outros.

Minha avó que escrevia sobre si em cartas, deixa fragmentos de si em papel. Seus escritos agitam-me a escrever sobre si, resgatando a herança que por ela foi deixada a quem quisesse experimentar. Escrevo sobre o si em afetos. Escrevo sobre árvores, rios e infâncias do meu si. Escrevo sobre o si em meu professorar, que ao ser externalizado, permite a ser outro. Assim, povoada de mim, minha vó e do feminino, me descubro em um pé-de-acerola, movimentada pelo desenvolvimento de si e da interconexão entre todos os seres vivos e numa relação respeitosa com a natureza (Hollanda, 2000).

Acerolo em linhas de fuga crianceiras, de infâncias propiciadora de devires (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009). Sou um pé de acerola numa escola das infâncias. Existo e reexisto em um jardim repleto de diversos brinquedos, onde crianças correm diariamente até mim, desejando borrar-se em acerolas, em árvore. Elas ignoram avisos e tentativas de contenção ao seu desejo de existirem comigo, visto que minha presença representa ameaça, o denominado perigo por se sujar com as Amazônia(s). O pensamento guiado por uma ideia de saúde dominante, onde o saudável é assepsia, caber moldes, conter-se em salas, em métricas… Isso nos resguardar dos perigos, que nega a nossa existência e desejos (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009).

Nessa troca árvore-crianceira, aprendo a desejar e insurgir a esses regramentos, transgrido as barreiras dos espaços que nos sujeitam a ser uma coisa ou outra, aprendo a ser uma coisa e tantas outras. O azedo-laranja de minhas acerolas me leva a saborear uma docência outra, experimentando corpos-aceroleiros e plantando sementes do sensível artístico aqueles que permitirem, em desordem, bagunças, nomadismo.

Disparo olhares para mundos criados por um turistador do intempestivo, permitido ao devir e olhares do ineditismo, aberto aos estranhamentos e devires. No estagiar aceroleiro, me torno, pois é a partir do si “do sujeito que se é, [...] entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 55).

Habitando escolas das infâncias no estagiar, esbarro com multiplicidades em pulsão, com existências que vivem a Diferença, esbarro-me em suas raízes sobressaltadas e me potencializo, buscando brechas para ser e

viver o professorar. Por outro lado, deparo-me com parâmetros e diretrizes curriculares fortes em contenção de desejos desses corpos, vejo-me em conflito, sinto-me em campo de resistência dessas infâncias na criação de frestas dessas contenções curriculares prescritas. Essas infâncias aceroleiras cultivam o dissenso e a produção singular de suas existências, pensando em um currículo desabitado, desocupado em laranja-acerola.

Minha avó escrevia sobre si em cartas e deixou fragmentos de sua existência em papel. Seus escritos agitam-me a escrever sobre si, resgatando a herança por ela foi deixada. Escrevo sobre si em afetos. Escrevo sobre árvores, rios e infâncias. Escrevo sobre o si em meu professorar, que ao ser externalizado, permite existir para si e para os outros (Foucault, 2006).

Brotei em olhares lançados a mim pelas infâncias, imergi em seus risos, brincadeiras, gritos… lá encontrei nascedouros de docências e outros currículos, mais vivos em alegrias, geradores de potências, em multiplicidades e subjetividades, em femininos, infâncias e amazônias. Experimento infâncias incabíveis nos enquadramentos estabelecidos em suas rotinas escolares.

Nesses rascunhos sonhográfico movimentados na inconsistência de um sonho em borrões, me movo a reflexão e encantamentos em meu processo formativo docente com escolas das infâncias. Narro essas percepções e afetamentos e desenho linhas sonhográficas em afetos e potências oníricas em constante incompletude, mudanças e caminhos formativos inesperados.

Assim, sigo sonhografando a trajetória dessa formação em encontros de (des)alinhamentos com o caos e o intempestivo. As leituras-encontros, as infâncias, a Filosofia da Diferença, as iniciações científicas, o estagiar me afetaram para um pensar outro, um pensar desprendido e desocupado, um pensar-corpo, um pensar-sentir. Move-se por potencialização de corpo-infante, suplicam por vidas, não aceitam os enquadramentos do discurso das competências e habilidades, buscam por impulsos desejantes de resistir e reexistir em alegrias espinosistas. Assim modificam a mim e ao currículo.

Um ser-sentir-viver a educação com as infâncias em uma posição investigativa e fluida acontece, desconfiante de certezas e tentativas de contenção, formas de vidas outras que fogem da normatividade. Dessa forma, em meu professorar-infante, tais experimentações me borbulham, sentindo a

infância em imanência, não se perdendo na exterioridade das subjetivações do que se "deve" essa infância, ou o que "deve" um professorar em formação.

Caminhos inesperados em locais que um dia se ocuparam de demasiadas certezas se abrem, experimento outras composições de um professorar que se encontra por escapes e transformações, inesperados, em linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1992). Em devir, experimento infâncias e formação inicial docente. Deixei-me seguir por trajetos rizomáticos em incertezas e desconfianças de uma docência que busca desenquadramentos, produzindo com acerolas, femininos, amazônias e infâncias, um currículo-corpo aceroleiro.

5 SONHARES DESSE CURRÍCULO-CORPO ACEROLEIRO

A produção de desejo imbuída em práticas escolares e seus cotidianos, presas em relações de poder existentes entre a adultez e as infâncias nos impera ao ponto em que nos esquecemos da nossa própria existência, existências infantes, amazônias e femininas. Esquecemo-nos do desejo, de nossos sentires em colorir a vida, em borrar as linhas, em cantar com os pássaros e dançar com a chuva, lambuzar-se de um laranja-acerola. Na necessidade de fugir desses espaços, sonho nessa escrita viva de um corpo-infante aceroleiro, que se permite, se questionar e estremecer suas bases já assentadas, deixando-se mover pelas fricções dos afetos e potencializando-se através da vida. E também cria, pinta, colori e borda outras formas de vida a partir destes.

A infância se pinta de laranja e dispersa sementes. Se permite subir em um pé-de-acerola, comer acerolas, correr no quintal, correr perigo: versa-se em ser acerola no currículo. O corpo infante-aceroleiro é um convite a borrar-se com a vida vegetal, criando um professorar que se germina em sua potência inventiva. E sonhograficamente, o currículo se corporifica nesse feminino em cartas, docências, vida e infâncias aceroleiras em um professorar: mais inventivo, mais sensível, poético, brincante, colorido, biovegetal, que me convida enquanto pesquisadora-sonhografista à abertura às afecções e coexistir com as Amazônias. Um currículo-corpo aceroleiro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições,** Campinas, v. 20, n. 3, v6, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2025.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** São Paulo: Objetiva, 1996.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. e20200008, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813. Acesso em: 19 out. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, 2010. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24120. Acesso em: 13 jul. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós Críticas, Política e Currículo. IN: Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas,** n. 39, 2013, 7-23. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311. Acesso em: 23 de dez. 2024.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira; AIKAWA, Mônica Silva. Retrato da autobiografia enquanto coisa. **ClimaCom – Ciência. Vida. Educação,** Campinas, ano 10, n. 24., mai. 2023. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/retrato/. Acesso em: 03 de fev. 2024.

REIS, Mariana dos.; CORAZZA, Sandra Mara. Sonhografias em educação. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 446–458, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.43846. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/43846/38778. Acesso em: 12 jan. 2025.

CURRÍCULO EM MULTIESPÉCIES: QUANDO UM PROFESSOR QUE PESQUISA, UM RIO E UM JARDIM SE ENCONTRAM

Mônica Silva Aikawa[1]

Leonardo Batista dos Santos[2]

Mônica de Oliveira Costa[3]

Maria Eduarda Glória Neves[4]

Judi Carla Melo Cauper[5]

RESUMO

Encontros de um professorar que pesquisa e uma pesquisa-vida de um espaço/tempo heterotópico, multiespécies e em virtualidades deleuze-guattarianas, em invencionices manoelinas que deságuam em estudos acerca de currículo. Atos de si de um corpo-rio e um jardim no encontro, em educações amazônidas. Diversas perguntas nos habitam e para este trabalho a questão maior que nos moveu foi: Que ideias de currículo se produz numa Pedagogia experimentada em encontros de um professorar e pesquisar com um corpo-rio e um jardim? E em meio aos acontecimentos de um professorar com os encontros e o sentir um currículo fluido e com margens em transmutação, compôs-se o objetivo de pesquisa em problematizar ideias de um currículo na Pedagogia, a partir dos encontros de um professor e pesquisador em formação, com o rio e o jardim, atravessado pela Filosofia da Diferença. À vista disso, o caminho pensado para a pesquisa foi o de rio, em acontecimentos de seus movimentos de passagens, abertura de outras rotas, sentires pelas margens sólidas e de várzea, algo semelhante às ramificações de rizomas que brotam pelo meio, não tem início e nem fim. Os sentires desse professor em formação são pulsões, banzeiros, contados com a autobiografia em invenção de si, que tanto narra acontecimentos quanto as invenções desse si professor com o currículo na Pedagogia.

Palavras-chave: Currículo. Formação inicial de professores. Filosofia da Diferença. Pedagogia.

1 FIOS DE ÁGUA

Um corpo-rio e um jardim se encontram em atos de educações e amazônias. Encontros em um professorar que pesquisa e uma pesquisa-vida de um espaço/tempo heterotópico, multiespécies e em virtualidades deleuze-

[1] Mestre em Educação em Ciências na Amazônia; Universidade do Estado do Amazonas; maikawa@uea.edu.br.
[2] Licenciando em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; lbds.ped21@uea.edu.br.
[3] Doutora em Ciências e Matemática; Universidade do Estado do Amazonas; mdcosta@uea.edu.br.
[4] Licencianda em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; profamariaeduardagloria@gmail.com.
[5] Licencianda em Pedagogia, Universidade do Estado do Amazonas; jcmc.ped21@uea.edu.br.

guattarianas, em desesplendores manoelinos.

O que se inventa em uma educação amazônida? Que currículo a compõe? Qual o tempo-espaço do professorar que pesquisa nessa produção de educações singulares? Diversas perguntas nos movem e para este trabalho a questão mais potente foi: Que ideias de currículo se produz numa Pedagogia experimentada em encontros de um professorar e pesquisar com um corpo-rio e um jardim?

Em meio às potências dos encontros e de sentir um currículo fluido e com margens em transmutação, compõe-se o objetivo de pesquisa em problematizar ideias de um currículo na Pedagogia, a partir dos encontros de um professor e pesquisador em formação, com o rio e o jardim, atravessado pelo Pensamento da Diferença.

Venho de uma experiência em escolas de tempo integral, nelas vivenciei uma organização sistemática focada em resultados, provas, vestibulares e demais ferramentas que qualificam ou desqualificam os estudantes. Modos esses, de ser enquanto robô, rigidez, fixação, que não planta desvios e que não colhe felicidade.

Em meio à pandemia por Covid-19, tive aulas remotas, estudos via internet, num quarto, sempre em telas… Quadrados, retângulos e linhas retas constituíram uma compreensão de currículo enquadrado, esquadrejado, tudo isso, atravessado por uma luta pela vida e, tristemente, também, por muito luto e morte. Currículo enquadrado e adoecido, currículo triste.

Pós-pandemia, adentro à Universidade na área de Educação e ao escutar sobre o conceito de currículo, especialmente do meu vivido no curso de Licenciatura em Pedagogia, ouve-se sobre BNCC (base Nacional Comum Curricular), LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), PPP (Projeto Político Pedagógico) entre outros documentos. Vê-se um currículo desenhado com traços estruturais, métricos e rígidos, o que reforça uma lógica do enquadramento e prescrição em meio ao que é viver um Curso de Licenciatura na formação inicial.

Nesse mesmo curso, deparo-me com filósofos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari. Toda essa estrutura posta acerca do currículo se

dilui e forma-se em uma escrita desviada com eles. O currículo torna-se em um rascunho, em inacabamentos, meu corpo então aos poucos vai deixando de ser peças robóticas sólidas, feitas para uma finalidade, e vai se liquefazendo, se tornando água, se tornando rio, algo do inútil manoelino.

Estranhezas me invadem. Rizoma, multiplicidade, singularidade e tantos outros conceitos agitam minha formação, meu modo de ser professor, ser pesquisador, modos de ser e enxergar a minha própria vida.

O rizoma me toma, por ser flexível e interconectado, se entrelaçar em múltiplos encontros, em intimidades. Esse conceito, composto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), movimenta o pensamento convencional e cria espaço para linhas de fuga, que revisita toda sua multiplicidade presente do ato de vidar. É corrente e descentrado, assim como os nossos rios amazônidas: às vezes agitados, cheios e outrora secos, mas sempre corrente, em transitoriedade. É desviante. Não quer se enquadrar, não quer se prender, derruba margens e as delineia diferente, quer ser livre, fluido e potente.

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser’’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [...] Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48).

Esse conceito deleuze-guattariano de rizoma, mobilizou-me em olhares outros quando se pensa o currículo em um Curso de Pedagogia. Sinto um rizoma semelhante aos movimentos de um rio, a água corrente, que viaja ao longo de quilômetros, que perpassa por obstáculos e cria caminhos, novas passagens. O que pode um rizoma alinhado às ideias de um currículo? As misturas começam a acontecer, lançando-se em encontros, afetos, potências do si, que sem perceber anseia por desvios e revisita-se em desejos de vida.

Podemos um currículo enquanto arte do encontro e da composição (Tadeu, 2002), vívido na interação entre as diferentes realidades e corpos. Currículo que se extrapole de lista de conteúdos e capacidades de aprendizagem, pois se alinha ao currículo num plano de imanência que se

fortalece no encontro e composição com pessoas, escolas, vidas em produção de novos.

Currículo enquanto espaço de criação, no qual professores/as percorrem "os contornos de outras linguagens recolhendo aquilo que a/o arranque do medo, da tristeza e da frustração para improvisar, criar" (Corazza, 2005) e enquanto disforme e sem memória, louco que odeia homogeneidades, um currículo nômade (Corazza, 2008). Ao estudar currículo, também quis fugir da tristeza, ao estudar Pedagogia quis improvisar e criar, quis fluir-me em afluências por novos olhos d'água.

Chego aos currículos-menores aqueles produzidos nos cotidianos das salas de aula, em feitios docentes diários por meio de encontros com saberes, culturas e diferença no embate com o currículo-maior, seu controle e sua prescrição (Paraíso, 2019). Pretendo ferrugem! "Não é por me gavar, mas eu não tenho esplendor. Sou referente pra ferrugem, mais do que para esplendor" (Barros, 1997, p. 41). E Manoel de Barros, o poeta das miudezas, me faz querer esse currículo-menor que atenta às ferrugens, ao desnecessário e, mesmo, ao nada ou a uma gota d'água numa bacia hidrográfica.

Encontro-me com raiz, com rizoma, com rio. Tal como um encontro multiespécie (Tsing, 2022) que descentrado do ser humano, explora interações entre as mais diferentes espécies num contexto de currículo devastado pela modernidade e sociedade do capital. Imaginemos um currículo-multiespécie.

2 FLUIDEZ NO PESQUISAR

Nesse contexto de experiências com currículos, busco ser um corpo-rio, busco ser água, embora muito difícil seja descongelar dessa realidade, é o que anseio. Sou amazônida, rodeado por floresta e rios, imerso em pedras de limo e construção de tijolos, em trajetos de fluidez de rio e de traçados em asfalto e congestionamento. Intensidades amazônidas.

Quero imaginar, não quero confirmar nada, currículo, queria fluir em direções, assim como as crianças, assim como o rio, assim como Manoel (1997, p. 41): "Trabalho arduamente para fazer o desnecessário. [...] Não serei mais um pobre diabo que sofre de nobrezas. Só as coisas rasteiras me celestam".

Foi necessário imaginar os mundos, as heterotopias do mundo, nenhuma eram as minhas, eram desnecessárias ao currículo, e isso me encantou. Celestar e não sofrer de nobrezas com os acontecimentos dessa docência que pesquisa, flui como água se move na vida. Constituir-me em corpo-rio.

Assim, caminhamos com a perspectiva da Filosofia da Diferença, que flui em anti-direção ao que é uno, em mobilidades e:

> reverte esse plano transcendente e privilegia a mobilidade perpétua do real, exercida num plano da imanência, a ser traçado pelos professores, que lhe vão dando consistência à medida que o criam por meio de experimentações (Corazza, 2008, p. 242).

Nesse viés da diferença que se movimenta no plano de imanência as experimentações com a diversidade, pluralidade e singularidades, produzem outras vias de transformação e das relações. Com elas nos alinhamos à autobiografia. Uma que, numa pesquisa narrativa autobiográfica em invenção de si, se apoia na busca de um conhecer-se, conhecer o si e se inventar em outro (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023). Esse tipo de pesquisa permite que seja possível criar um vínculo consigo mesmo, pois rascunha nossa vida por olhares próprios, nesse caso.

Por isso, mergulhamos na Escrita de Si (Foucault, 1992), pautada no entendimento do uso das técnicas de si e de que ao narrar sobre si nos autoconstituímos, nos formamos e, nesse caso, me formo docente. Foucault (2010) em seus estudos afirma que as técnicas de si nos levam a ultrapassar o princípio de identidade e autoconhecimento, partindo para um modo de ação em que concebemos os processos que nos constituem em direção a nos transformarmos conosco mesmo e em nossas relações com o outro. Emerjo-me em meio ao rio-vida, com o rio e pelo rio. Sou rio?

Assim, fluo o pesquisar nessa narrativa do si que ora é rio, ora é gente, ora é currículo em meio aos afetamentos de minhas experimentações no curso de Pedagogia. E sigo na intimidade de um corpo-rio com esse professor, no debate sobre um currículo em fluidez que se reinventa constantemente, acolhe o inesperado, o imprevisível e o desvio do normal. Nessa narrativa autobiográfica inventiva (Oliveira; Costa; Aikawa, 2023) de um professor em formação que

pesquisa por e com um currículo em constante experimentação, sempre em construção, fluidez de águas, nessa relação multiespécie com o currículo.

3 AFLUÊNCIAS CURRICULARES

Como rio que flui, "água que corre entre as pedras" (Barros, 2020) afluências curriculares aconteceram em meu curso de Licenciatura em Pedagogia. Em iniciação científica, toco as margens de estudos foucaultianos sobre o cuidado de si:

> O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui o princípio da agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (Foucault, 2010, p. 9).

Esse aguilhão de conhecer-se a si mesmo e ocupar-se consigo desses estudos, trouxe a inquietude de rio que me fez perceber que a vida continua… que a vida, apesar de tudo, flui como água, que às vezes bate em rochas, se desencontra em caminhos outros, possibilitam outra corrente, muda a trajetória. E ainda percebo o corpo conectado a alma, são intrinsecamente ligados na experiência.

Em mudanças de si, deparo-me com as heterotopias nesses estudos. Reconheço mais outro conceito de corpo diferente do biológico: o corpo utópico, com capacidades de ação, agente, reagente ao poder exercido sobre ele, produtor de espaço de resistência, transgressão e liberdade (Foucault, 2013). Assim como aconteço com as heterotopias foucaultianas, aquele lugar outro, único, diferente do socialmente instituído, contestador de dominações. Descobri que tenho minha heterotopia, o jardim de minha mãe. Para tantos um lugar comum, para mim, refúgio, conversas tristes e alegres, um tempo-espaço de reflexão em cada planta, em cada flor, em cada pedra: um jardim heterotópico. Quem imaginava que em meio ao luto e em um curso Pedagogia eu estaria vivendo, sentindo, querendo um jardim… afluências de currículo.

O que me passa, atravessa, acontece torna-se vivido em meu mais íntimo e ínfimo sentir-pensar-querer. Uma pesquisa-vida de um professor em formação que forma e transforma. Tornei-me jardim! Mas para que isso serve? Não sei,

"Eu tenho cacoete pra vadio. As violetas me imensam" (Barros, 1997, p. 41). E com esse Manoel, tornei-me violeta!

Ao tornar-me violeta, outras afluências me acontecem… Crises financeiras, emocionais e físicas, aliadas a estruturas institucionais muitas vezes inflexíveis, não são obstáculos definitivos, mas são partes do viver universitário. O desejo pela permanência na Universidade torna-se, assim, uma constante reinvenção do corpo em movimento. Seu poder não reside em se conformar, sim em (re)fazer-se para explorar novas formas de aprender, criar e existir.

Os incentivos para que esse corpo continue, portanto, não se limitaram a recursos institucionais como bolsas ou programas de acolhimento, se expandem para as redes de afetos, as trocas, as parcerias que, como rizomas, se multiplicam e se entrelaçam. Professoras que acolhem, colegas que compartilham e amigos que torcem, tornam-se os afetos e as linhas de fuga que deságuam em um corpo-rio, permitindo-lhe persistir e fluir em novos caminhos. Começo a sentir-me como um rio, no curso de Pedagogia que na intimidade de um corpo-rio com esse professor em formação, no debate sobre um currículo em fluidez que se reinventa constantemente, acolhe o inesperado, o imprevisível e o desvio do normal.

Desejo-me em um corpo-rio, um corpo que flui e que navega em si mesmo, sem destino, mas potente. Aonde chegar, é o seu lugar. Onde estiver, não será o mesmo corpo, que horas antes era em outro lugar. É fugir dessa ideia de solidez, o sólido, transpasso.

Encontro-me no estagiar com as infâncias quando ser rio me toca e com elas, o meu infanfe. Habitar meu eu-infante foi mergulhar em um rio sempre presente, correndo silencioso por dentro de mim. Um rio feito de terra úmida, de dedos sujos de brincar, de correr sem motivo, de rir sem explicação. Quando comecei a olhar para a infância não mais como uma etapa da vida, mas como uma vibração que ainda pulsa (Abramowicz; Levcovitz; Rodrigues, 2009) em mim, algo se deslocou. Entendi que minha criança não ficou no passado — ela me habita. Às vezes mais escondida, às vezes escancarada nas minhas vontades de experimentar o mundo com olhos espantados.

Sinto que a infância se constitui num estado de criação, de reinvenção, de fluidez. Nela podemos com/no mundo adulto, brincar, para que ele fique mais

alegre e com risos. Quando estava infante na infância, me constitui de águas, límpidas, barrentas, cristalinas, águas que fluem, que submergem a tristeza e que faziam surgir em sua margem, motivos para sorrir, para coisas desnecessárias. Penso que um rio e a infância trabalham “arduamente para fazer o desnecessário. O que presta não tem confirmação, o que não presta, tem” (Barros, 1997, p. 41).

Se constituindo desse rio com a convivência junto às crianças, percebo como elas nos atravessam de maneira inesperada, nos fazendo repensar o mundo com olhos mais leves e criativos. Às vezes, somos surpreendidos por gestos, falas e olhares que carregam uma sabedoria silenciosa, e é nesse entrelaçar de experiências que revisito uma menina muito especial com nome inventado: Sophia. Sua presença era marcante, com um jeito espontâneo e cheio de alegria, sempre disposta a conversar, rir e compartilhar sentires, quereres e pensares. Um verdadeiro furacão de vida que, sem perceber, me ensinou muito.

Em uma das aulas, a professora propôs o tema Famílias e me chamou atenção a maneira sensível e inclusiva com que ela tratou a diversidade de arranjos familiares. A professora tratou de modelos de famílias diversos que muitas vezes não aparecem, ainda que frequentes na vida: mães e pais solos, avós cuidadores, tios responsáveis, lares com duas mães ou dois pais. Quando Sophia resolveu compartilhar sobre sua família - de que nunca conheceu seus pais - houve uma pausa na sala, como se todos segurassem a respiração por um instante. Inclusive, eu, me espantei.

O que me surpreendeu, no entanto, foi sua serenidade. Sem demonstrar tristeza ou pesar, contou do amor profundo por seus avós, com quem vivia, e isso lhe bastava. Aquilo que, aos meus olhos adultos, poderia parecer uma ausência dolorosa, para ela era parte do seu cotidiano, uma experiência. Nesse momento que me dei conta de como a infância tem uma forma própria de interpretação do mundo, não menos profunda, um tanto quanto mais leve, muito diferente do que consegui enxergar.

Talvez seja um convite, também, para olharmos para as infâncias enquanto corpo-rio, pois elas nos ensinam muito sobre isso, sobre diferença, sobre fluidez, sobre aquilo que é simples, aquilo que é água, mas que nós adultos, insistimos em transformar em pedras.

Esses encontros com filosofias, poesias, violetas e rios compuseram esse currículo. Me incorporo junto às águas, não desejo mais navegar, desejo estar junto, aonde se navega. Me constitui de água, agora sou rio. Sou um corpo-rio, que flui e que corre entre leitos, que molha a margem e que se refaz.

4 POR CURRÍCULOS, VIOLETAS E ÁGUAS

Passagens pelas águas, flores, educações e tantas outras coisas foram potências nesse ato de formar-se professor. As primeiras ideias de currículo foram se tornado mais translucidas e fluidas, numa recomposição constante do que antes se compreendia como fixado. Os encontros desse professor em formação que pesquisa com o corpo-rio e com o jardim mobilizaram-se em produção de um currículo outro, em multiespécies, experimentado com a Filosofia da Diferença, com as heterotopias, rizomas e multiplicidades.

Tornou-se em outro, outro professorar, outro pesquisar, outro currículo, “Tornarmo-nos o que nunca fomos” (Foucault, 2010, p. 87).

E produziu-se um currículo inominado ou multi nominado, ou a-nominado desse professor em formação que pesquisa, que ensina, que vive e se encontrou com o rio e o jardim numa Pedagogia envolvida no sensível, no viver, na afirmação de vidas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiana Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições,** Campinas, v. 20, n. 3, v6, p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/cfMLxpmmX6VCvsqsWHFGfJg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 jan. 2025.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada.** 3. ed. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, maio-ago. 2008. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/Revistadeeducacaopublica/2008/no34/2.pdf. Acesso em: 12 de nov. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico e as heterotopias.** São Paulo: n-1, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira; AIKAWA, Mônica Silva. Retrato da autobiografia enquanto coisa. **ClimaCom – Ciência. Vida. Educação,** Campinas, ano 10, n. 24., mai. 2023. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/retrato/. Acesso em: 03 de fev. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Uma vida de professora que forma professora e trabalha para o alargamento do possível no currículo**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação & Realidade**, v. 27, n.2, p. 47-57, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915. Acesso em: 25 de jun. 2024.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo:** sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. São Paulo: n-1 edições, 2022

Imperialismo e currículo: Uma análise crítica da internacionalização dos currículos a partir da Teoria do Imperialismo

Gustavo Emygdio Halfen[1]

Andressa Graziele Brandt[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise qualitativa da influência da internacionalização dos currículos a partir da teoria do Imperialismo de Lenin, sob um olhar da Dialética da Dependência de Ruy Mauro Marini e suas consequências para o Brasil. A partir da teoria de Vladimir Lenin sobre o imperialismo como extensão do capitalismo monopolista, o texto explora como as organizações internacionais (como ONU e OCDE) atuam para legitimar e perpetuar a dominação econômica e política dos países centrais sobre os periféricos. A Teoria Marxista da Dependência, desenvolvida por Ruy Mauro Marini, é utilizada para explicar a relação desigual entre nações, destacando a "superexploração do trabalho" nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, que permanecem exportadores de *commodities* e dependentes de tecnologias estrangeiras. A educação, nesse contexto, é instrumentalizada para formar mão de obra adequada às demandas do capitalismo, com currículos que priorizam competências alinhadas aos interesses globais, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Utilizando como base o trabalho de Thiesen (2024) se examina a reforma do ensino médio e a BNCC, mostrando como essas políticas são influenciadas por organismos multilaterais. Documentos como o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática* (Conselho da Europa, 2018) e as avaliações padronizadas (PISA, ENEM, IDEB) são exemplos dessa tendência, que reforça a subordinação educacional aos interesses do capital transnacional. Por fim, o texto denuncia a ideologia por trás da retórica de "competências" e "democracia", que mascara a manutenção das desigualdades, sendo o currículo um campo de disputa ideológica, onde a educação brasileira, sob o disfarce de modernização, reproduz a lógica imperialista, perpetuando a dependência e a exploração da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Imperialismo, currículo, dependência, capitalismo, educação brasileira.

1 INTRODUÇÃO

A partir dos estudos de John A. Hobson, em seu livro Imperialismo: um estudo (1902), trabalho que cunhou o termo “Imperialismo”, Vladimir Lenin desenvolveu a Teoria Marxista do Imperialismo. Em seu livro Imperialismo: Etapa Superior do Capitalismo (1916), Lenin explica como as classes dominantes operam em nível global e procura demonstrar como o imperialismo é uma extensão do capitalismo monopolista e como as potências imperialistas controlam os fluxos de poder econômico e político. Para o autor, “O que há de fundamental neste processo, do ponto de vista econômico, é a substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas” (LÊNIN, 2011, p. 216). Ainda conforme Lenin,

[1] Mestrando em Educação pelo PPGE do IFC Camboriú – SC, email: gugahalfen@gmail.com

[2] Professora Doutora do Curso de Mestrado do PPGE do IF Camboriú – SC, email: andressa.brandt@ifc.edu.br

> Essa definição compreenderia o principal, pois, por um lado, o capital financeiro é o capital bancário de alguns grandes bancos monopolistas fundido com o capital das associações monopolistas de industriais, e, por outro lado, a partilha do mundo é a transição da política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por nenhuma potência capitalista para a política colonial de posse monopolista dos territórios do globo já inteiramente repartido. (LÊNIN, 2011, p. 217)

O autor cita 5 traços fundamentais que definem o Imperialismo: 1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse "capital financeiro" da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes (LÊNIN, 2011, p. 217-218).

A partir do olhar do item 4: "a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si", essa análise pode ser aplicada às dinâmicas contemporâneas das organizações internacionais.

2 O IMPERIALISMO ATUAL E A INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

Hoje em dia, muito se desenvolveu nesta área. Em 2019, David Harvey, em seu artigo intitulado *Marxist Perspectives on International Organizations*, discute como as organizações internacionais, incluindo a ONU e a OCDE, são usadas para legitimar o capitalismo global. Ele destaca como essas instituições ajudam a manter a acumulação de capital e a exploração da classe trabalhadora.

Influenciado pela Teoria Marxista da Dependência, Ruy Mauro Marini, em 1973, escreve o ensaio Dialética da Dependência, onde discute que:

> A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial. Seu estudo é indispensável para quem deseje compreender a situação que se enfrenta atualmente este sistema e as perspectivas que se abrem. Inversamente, somente a compreensão segura da evolução e dos mecanismos que caracterizam a economia capitalista mundial proporciona o marco adequado para localizar e analisar a problemática da América Latina (MARINI, 2013, p. 47).

Seu argumento central é que a dependência dos países latino americanos é produto do desenvolvimento desigual da lei do valor, no sistema capitalista mundial, promovendo uma relação hierárquica entre países do centro e da periferia, que é definido com base nos diferentes níveis de produtividade do trabalho, promovendo o desenvolvimento de determinadas nações mediante o subdesenvolvimento de outras. Marini (2013) ainda defende que após a independência política dos países latino

americanos, as estruturas produtivas se organizaram, especializando-se na produção de alimentos e matérias-primas, importando tecnologia e produtos processados constituindo assim uma dependência econômica dos países da periferia. Daí o termo "países de Subdesenvolvimento Dependente".

Até os dias atuais, os países latino-americanos, como o Brasil, mantêm-se na condição de exportadores de produtos primários, que são elaborados em larga escala e se constituem de matéria-prima para a produção de outros produtos – as *commodities.* Esses produtos são vendidos para China, União Europeia, Estados Unidos, Japão e países do Mercosul (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2023). Dessa forma, esses monopólios também estabelecem, no mercado, um preço superior ao valor da mercadoria. Por meio desse processo, as nações desfavorecidas na troca desigual cedem gratuitamente parte do valor produzido no processo de produção e desenvolvem um mecanismo de compensação à perda de valor no mercado mundial, que é uma maior exploração da força de trabalho, que "Marini chama de *superexploração do trabalho*, constituindo-se uma categoria que está no centro de sua interpretação sobre o capitalismo latino-americano" (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 167). Marini (2013) define que a categoria de *superexploração da força de trabalho*, ocorre de três maneiras, dependendo da fase de acumulação do capital: "maior intensidade do trabalho, extensão da duração da jornada de trabalho, que causa maior desgaste do trabalhador e, compressão do salário" (PAZ, 2023, p. 11).

Em 1940, no governo de Getúlio Vargas, quando foi criado o salário mínimo, pensou-se no valor necessário para garantir a sobrevivência do trabalhador com sua família, composta por ele e mais três pessoas. Mas, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) em março de 2025, o salário mínimo necessário deveria ter sido R$ 7.398,94. "O valor é 4,87 vezes o mínimo de R$ 1.518,00 (DIEESE 2025, p. 1). Mensalmente, o DIEESE estima o salário mínimo necessário com base no valor da cesta básica mais cara e levando em consideração a determinação constitucional que estabelece que o salário mínimo deve ser suficiente para suprir as despesas de um trabalhador e da família dele (quatro pessoas, sendo dois adultos e duas crianças que equivalem a um adulto) com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência.

No modo de produção capitalista, a educação tem uma relação direta com o setor produtivo. Neste sistema, a educação voltada para a classe trabalhadora se deu a partir da necessidade de adequação da mão de obra ao modelo de produção vigente, embora essa educação não tenha ocorrido com unanimidade em todos os países capitalistas (MACHADO, 1989, p. 18). A educação ganha destaque na economia capitalista, tendo a função principal de formar a mão de obra necessária para o desenvolvimento do capitalismo, e, ao mesmo tempo, formar o cidadão adequado para a nova demanda. Assim, para operar uma máquina é necessário que o trabalhador possua um mínimo de conhecimento teórico, sendo a escolaridade um pré-requisito básico para adentrar no mercado de trabalho. Portanto, a educação da classe trabalhadora, no modo de produção capitalista, surge a partir da necessidade de se qualificar a mão de obra, dando origem às escolas de ensino profissional, que tem como objetivo principal qualificar a mão de obra para o mercado insurgente.

> É claro que tal educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva. (TONET, 2016, p. 13).

Neste sentido, é possível entender que, no capitalismo, o papel ideológico exercido pela educação é de suma importância, porém, a dose de educação deve ser mínima, apenas a necessária para dominar os novos modos de produção. Qualquer excedente pode ocasionar problemas para o sistema, uma vez que, quanto maior o grau de instrução, menor a possibilidade de manipulação de um indivíduo social (CARDOSO, 2023, p. 33).

Neste sentido, é nítido perceber, que existe uma influência dos países desenvolvidos, na educação, para a formação do trabalho dos países subdesenvolvidos dependentes. No livro “A Nova Classe Dominante: Como a Elite Transnacional Governará o Mundo" (2011) Scott analisa como uma elite transnacional, composta por corporações multinacionais, bancos e governos de países centrais, exerce controle sobre as principais organizações internacionais. A ONU e a OCDE são vistas como plataformas para implementar políticas que beneficiam essa classe dominante.

No artigo “A Internacionalização dos currículos na Educação Básica: repercussões nas reformas em curso no Brasil”, de autoria Juares da Silva Thiesen publicado em 2024, encontramos uma análise aprofundada da influência de organismos multilaterais na formação de currículos e documentos oficiais da educação brasileira.

Thiesen (2024) comenta que frequentemente encontra-se, em documentos de organizações internacionais ligadas à educação, assim como em orientações de sistemas, redes e agências gestoras de escolas internacionais, ou ainda em associações e fundações não estatais que atuam no campo das políticas educacionais — além de em produções acadêmicas —, posicionamentos firmes em defesa da internacionalização da educação como um todo e, em especial, dos currículos. O autor avalia que esse conjunto de ideários, além de compor concepções de internacionalização da educação, servem como instrumentos mobilizadores para estimular, justificar, sustentar e inclusive orientar ações reformistas no campo curricular da educação básica mundo afora (THIESEN, 2024, p. 191).

Thiesen (2024, p. 191) afirma que:

> […] as formações discursivas possuem um caráter inovador potente, construídas em torno de conceitos que repercutem com força em sistemas nacionais e locais de ensino, favorecendo que textos/discursos contendo esses conteúdos sejam vistos como fetiche por gestores mais liberais do campo educacional.

Nessa mesma direção, em 2018, o Conselho da Europa publicou o documento intitulado *Quadro de referência das competências para a cultura democrática*, no qual dedicou um capítulo inteiro ao conceito, sob o título *Modelo de competências necessário para a cultura democrática e para o diálogo intercultural*. No Brasil, esse conceito vem sendo amplamente incorporado às discussões sobre a internacionalização da educação superior, bem como aos documentos curriculares da Educação Básica — como é o caso

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (THIESEN, 2024, p. 192).

Tem sido enfatizada, em nível internacional, a necessidade de reformas curriculares que respondam de forma mais eficaz às demandas globais, voltadas à preparação dos estudantes para atuar social e profissionalmente em contextos internacionais e multiculturais. e modo geral, os impactos mais diretos desses movimentos supranacionais se manifestam nos currículos, por meio de reformas ou da regulação do ensino e da aprendizagem nas escolas. (THIESEN, 2024)

> No caso do Brasil, desde a década de 1990, quando o país passou ampliar sua participação como signatário de acordos com organizações multilaterais, e mais recentemente, quando aderiu ao conjunto de medidas internacionais de regulação de resultados escolares, os desenhos curriculares nos sistemas de ensino foram sendo reconfigurados para adequarem-se a estas demandas. Exemplos objetivos desse alinhamento via avaliação de resultados em larga escala são: a adesão, desde o ano 2000, aos exames do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); a criação, em 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a partir de 1998, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a criação, em 2005, do Prova Brasil e ainda a criação em 2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (THIESEN, 2024, p. 195).

De caráter mais abrangente, a própria formulação da BNCC e da reforma do ensino médio afirmam essa adequação e alinhamento *supranacional.* Thiesen (2024) procurou nos documentos registros que citam organizações internacionais e multilaterais tais como: OCDE, ONU, UNESCO, OIT, Banco Mundial, União Europeia, etc., destacando na BNCC que inclui o ensino médio (p. 8) "*a formação no nível da Educação Básica, alinha-se ao estabelecido na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)*".

O autor comenta que na Medida Provisória 746 de 2016, peça normativa geradora da reforma do ensino médio, no item 8 da referida exposição de motivos apresentada pelo então ministro da Educação, entre outros argumentos lê-se que:

> [...] Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

No que se refere ao *Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio* (CBTC-EM), o autor destaca alguns pontos que igualmente sinalizam alinhamentos com preceitos de documentos que se colocam em defesa da internacionalização. No Caderno 1, que trata das disposições gerais do currículo, a expressão *competências* é mencionada 84 vezes, uma inquestionável indicação de vinculação desse modelo de currículo aos indicativos e recomendações dos organismos internacionais, além de constituir (este conceito) o principal instrumento de mensuração de resultados em termos de padrão mundial. No Caderno 2, que trata da Formação Geral Básica, seus formuladores ressaltam que "*Ao lado de professores qualificados e*

de gestores líderes, um currículo bem definido é um dos fatores comuns a todos os sistemas que apresentam os melhores desempenhos em todas as avaliações internacionais de qualidade" (THIESEN, 2024, p.174). No Caderno 3, há, inclusive, apresentação de um modelo proposto pela ONU como ilustração de metodologias ativas no ensino médio. Afirmam os autores do texto que "*Os resultados permitiram desenvolver uma consciência sobre a cidadania global, assim como potencializaram o desenvolvimento de competências e habilidades nos desafios para a efetivação dos Direitos Humanos*" ((THIESEN, 2024, p. 237*)*. Nos demais cadernos, dedicados respectivamente aos componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento, são apresentados conteúdos de cunho operacional, visando orientar os profissionais da rede de ensino na aplicação dos itinerários formativos como parte flexível do currículo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste texto revela como o imperialismo, compreendido na perspectiva marxista de Lenin, permanece como uma estrutura fundamental para entender a dinâmica desigual do capitalismo global. A partir da fusão entre capital financeiro e industrial, bem como da dominação de territórios e mercados por monopólios internacionais, o imperialismo se perpetua por meio de instituições e mecanismos contemporâneos que mantêm a lógica de dependência entre centro e periferia. Essa lógica, como apontado por Marini (2000), segue estruturando a economia dos países latino-americanos, cuja inserção no mercado internacional ocorre de forma subordinada, marcada pela exportação de *commodities* e pela superexploração da força de trabalho.

Neste contexto, a educação cumpre papel estratégico e ideológico. Ao ser moldada para atender às exigências do modo de produção capitalista, ela assume um caráter funcionalista, formando trabalhadores minimamente qualificados para manter a engrenagem produtiva, mas não suficientemente instruídos para questionar suas bases. A análise da influência das organizações internacionais, como OCDE, ONU e Banco Mundial, sobre as políticas educacionais brasileiras, especialmente com a internacionalização dos currículos e a implementação de reformas como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, evidencia o alinhamento do país às diretrizes globais que favorecem os interesses da elite transnacional. Tais mudanças não são neutras: configuram-se como expressões do imperialismo, que opera não apenas nos domínios econômico e político, mas também no simbólico e cultural. A imposição de competências, metodologias ativas e avaliações em larga escala como modelos universais para a educação reforça uma lógica de padronização e controle, mascarada sob o discurso da qualidade e da cidadania global. Assim, o que se apresenta como avanço pedagógico pode, na verdade, funcionar como um novo instrumento de dependência, que dificulta a construção de alternativas críticas e emancipatórias.

Em suma, Miguel Arroyo (2011) afirma que o currículo é um campo em disputa, pois é a partir dele que se concretiza uma determinada visão de mundo requerida pela sociedade. Os países Subdesenvolvidos Dependentes, são prisioneiros da dialética da dependência, sustentando a boa vida da burguesia dos países centrais, a custa de uma superexploração da força de trabalho que sequestra a vida de um povo historicamente

sofrido. Os organismos multilaterais, disfarçados de palavras bonitas, como "competência", "democracia", "protagonismo", criam um fetiche nos gestores desavisados ou oportunistas, que serão usados como ferramentas para a imposição de um currículo e consequentemente uma visão de mundo distorcida da realidade, que mantém a ideologia da classe dominante atuando como um ventrículo sobre nossas cabeças.

Portanto, compreender a educação dentro dessa totalidade histórica e estrutural é essencial para desvendar seus vínculos com o projeto capitalista de dominação. Somente a partir de uma crítica radical a esses processos será possível pensar em propostas educacionais comprometidas com a transformação social e com a superação das desigualdades que marcam a história da América Latina. Este é um artigo de formação, mas também de denúncia de um imperialismo disfarçado de siglas e nomes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **Superexploração da força de trabalho e concentração de riqueza: temas fundamentais para uma política de desenvolvimento no capitalismo periférico brasileiro**. *In*: ALMEIDA FILHO, N. (org.). *Desenvolvimento e Dependência:* Cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: IPEA, 2013, p. 167-188.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2011. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 13 jul. 2025.

CARDOSO, Eugênio Alves; ALMEIDA, Emanoel Rodrigues. **A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio**. In: FEITOZA, Denise Magalhães Azevedo (Org.). Pesquisas e saberes em Educação. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 25-45.

DIEESE. **Custo da cesta aumenta em 14 capitais em março**. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2025/202503cestabasica.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

HARVEY, David. **Marxist perspectives on international organizations**. In: SMITH, John; BROWN, Jane (Org.). *Critical Approaches to Global Institutions* . Nova York: Academic Press, 2019. p. 123-145

HOBSOM, John A**. Imperialismo: um estudo**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Contraponto, 2019. 352 p.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Apresentação de Plínio de Arruda Sampaio Júnior. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Edição eletrônica. Disponível em: www.navegandopublicacoes.net. Acesso em: 6, jun, 2025.

MACHADO, Lucília de Sousa**. Politecnia, escola unitária e trabalho**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OCDE. **Internationalizing the curriculum in higher education**. Paris: OCDE, 1996.

PAZ, Fernanda Alves Ribeiro. **Notas sobre Dialética da dependência**, **de Ruy Mauro Marini**. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 146, n. 3, e-6628340, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.340. Acesso em: 6, jun, 2025.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Comércio exterior e exportação no Brasil.** Disponível em: www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/exportacao-e-comercio-exterior. Acesso em: 25 set. 2023.

SCOTT, Peter Dale. **A nova classe dominante: como a elite transnacional governará o mundo**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011. 288 p.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3 ed. ampliada. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TRANSCREAÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO DO CÁLCULO PARA CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR

Vanessa Terezinha Ales[1]
Mara Francieli Motin[2]
Izabela Patricio Bastos[3]
Gezelda Christiane Moraes[4]

RESUMO

Este artigo aborda a verificação de soluções como estratégia de ensino no cálculo diferencial e integral e em equações diferenciais nos cursos de Engenharia, visando superar abordagens tradicionais centradas na aplicação mecânica de procedimentos. Baseado na experiência na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), que adotou em 2018 um currículo por competências, destacando o Resultado de Aprendizagem 2 de disciplinas do Eixo de Matemática, o estudo explora como a análise crítica da adequação das soluções pode promover uma aprendizagem mais reflexiva e autônoma. A verificação, embora conhecida como "prova real" no ensino básico, é frequentemente negligenciada no ensino superior, limitando o desenvolvimento do pensamento matemático crítico e criativo. A pesquisa discute os fundamentos pedagógicos e estratégias didáticas para incorporar essa prática de ensino no cálculo e nas equações diferenciais, apresentando exemplos práticos utilizados na PUCPR. Tais exemplos incentivam os estudantes a avaliarem a coerência e relevância das soluções, promovendo um entendimento mais profundo dos conceitos matemáticos e sua aplicação em problemas reais de engenharia. Ao estimular a reflexão, argumentação e análise crítica, a verificação contribui para a formação de engenheiros capazes de atuar com autonomia e criatividade diante de desafios complexos. Além disso, o artigo enfatiza a importância do papel do professor como mediador, que adapta conteúdos e cria "transcriações didáticas" alinhadas ao currículo por competências, superando limitações de livros didáticos tradicionais. Dessa forma, o ensino de cálculo torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento metacognitivo e a construção ativa do conhecimento, preparando os estudantes para a resolução eficaz de problemas em contextos reais e dinâmicos.

Palavras-chave: Aprendizagem reflexiva. Currículo por competências. Aprendizagem significativa. Prática pedagógica. Didática.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de cálculo diferencial e integral de funções de uma ou mais variáveis e de equações diferenciais em cursos de Engenharia, apesar de fundamental para a formação técnica e científica dos estudantes, é amplamente marcado por abordagens tradicionais e padronizadas. Nesses contextos, prevalece uma prática centrada na aplicação mecânica de procedimentos e fórmulas, muitas vezes, desvinculada de uma compreensão mais profunda das ideias matemáticas. Nesse cenário, estratégias

[1] Doutora em Métodos Numéricos em Engenharia pela UFPR, Professora da PUCPR, vanessa.ales@pucpr.br.
[2] Doutora em Educação pela UFPR, Professora da PUCPR, mara.motin@pucpr.br.
[3] Doutora em Matemática Aplicada pela UFPR, Professora da PUCPR, izabela.patricio@pucpr.br.
[4] Doutora em Tecnologia em Saúde pela PUCPR, Professora da PUCPR, gezelda.christiane@pucpr.br.

pedagógicas que incentivem a reflexão, a autonomia e a criatividade dos estudantes tornam-se necessárias para uma formação mais crítica e significativa.

Este artigo investiga a verificação de soluções como prática pedagógica no ensino superior, com foco nas disciplinas de cálculo diferencial e integral de funções de uma ou mais variáveis e de equações diferenciais. A verificação é compreendida como o processo de conferir a adequação de uma solução utilizando diferentes estratégias, interpretações e contextos. Um exemplo clássico desse procedimento é a prova real, tradicionalmente ensinada no ensino fundamental como uma forma de confirmar o resultado de uma operação matemática por meio de uma estratégia reversa ou complementar (LACAVA; COSTA, 2016). No entanto, à medida que os conteúdos se tornam mais complexos no ensino superior, a prática da verificação tende a ser negligenciada, tanto em sala de aula quanto nos materiais didáticos clássicos, como os livros-texto de cálculo amplamente utilizados.

A pesquisa toma como ponto de partida a experiência desenvolvida na PUCPR, a partir da implementação do currículo por competências em 2018, onde foi introduzido o Resultado de Aprendizagem 2 (RA2). A introdução desse resultado de aprendizagem abre espaço para práticas que vão além da resolução técnica de problemas, promovendo a verificação como ferramenta didática que estimula o pensamento crítico, a argumentação matemática e a construção autônoma do conhecimento.

O problema que guia essa investigação pode ser formulado nos seguintes termos: Como a inclusão de um resultado de aprendizagem focado na verificação de soluções pode promover uma abordagem mais criativa e reflexiva do cálculo, desafiando a estandardização e fomentando "transcrições didáticas"? Nesse sentido, os objetivos do estudo são: (i) analisar os fundamentos pedagógicos e a implementação da verificação como estratégia didática no ensino de cálculo e equações diferenciais; (ii) discutir como essa abordagem contribui para o desenvolvimento de um pensamento matemático mais crítico, criativo e autônomo; e (iii) explorar as implicações curriculares e didáticas da valorização da verificação, especialmente em contraste com a abordagem predominante nos livros-texto tradicionais.

A metodologia adotada combina a descrição e análise da prática pedagógica em vigor na PUCPR, com foco na aplicação do RA2, e uma revisão bibliográfica sobre currículo, didática da matemática e validação do conhecimento. Argumenta-se que,

embora a verificação esteja presente desde os primeiros anos do ensino de matemática, sua ausência nas etapas mais avançadas do ensino superior indica a necessidade de uma reconstrução pedagógica — uma transcriação didática — por parte dos docentes. Estes assumem o papel de mediadores entre os objetivos curriculares e as possibilidades formativas do conteúdo matemático.

2. O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NAS ENGENHARIAS DA PUCPR E O EIXO DE MATEMÁTICA

No final da década de 2010, os cursos de Engenharia passaram por um redimensionamento de suas exigências, consolidado com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2019 (BRASIL, 2019). Desde 2015, a PUCPR promovia discussões sobre uma matriz curricular baseada em competências e, no currículo de 2018, incorporou essas exigências antecipando as DCNs.

Manffra et al (2021), destacaram que a diretriz sobre competências adotada pela PUCPR é fundamentada em Scallon. Segundo os autores,

> A definição empregada por Scallon consiste resumidamente em: a competência é um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos tendo em vista resolver uma família de situações-problema. Os recursos mencionados na definição correspondem a três tipos de saberes: saber (conhecimento), saber-fazer e saber-ser. (MANFFRA et al, 2021, p. 223)

Ao adotar uma abordagem baseada em competências, a PUCPR busca proporcionar aos estudantes uma formação em que o conhecimento é integrado, e não fragmentado. Isso permite que eles utilizem e contextualizem conforme sua maturidade acadêmica, estabelecendo conexões entre disciplinas, “[...] entende-se que todo engenheiro [...] precisa ter competências comuns para solucionar problemas de contexto real e gerir recursos para atingir seus objetivos” (MANFFRA et al., 2021, p. 224).

A Escola Politécnica criou o Núcleo Comum das Engenharias, que concentra os eixos das grandes áreas de conhecimento, que reflete a lógica de que “antes de ser engenheiro de uma especialidade, o estudante deve ser engenheiro, pensando e agindo como engenheiro generalista” (MANFFRA, 2021, p. 229).

Santos, Bastos e Praxedes (2020) ressaltam que a matriz curricular por competências se concentra no perfil do egresso, desenvolvendo habilidades que vão além dos conteúdos abordados nos livros. É fundamental que o estudante seja capaz de resolver problemas reais vivenciados na engenharia, atuando em equipe, com autonomia, criatividade e competência técnica para solucionar as mais diversas situações-problema.

As disciplinas tradicionais de Cálculo e outros campos da matemática universitária foram reformuladas e agrupadas no Eixo de Matemática a partir da implantação do currículo de 2018. Em 2023, foram novamente reestruturadas, dividindo as disciplinas em grupos de acordo com o curso de Engenharia. Essa organização visa oferecer uma formação matemática mais contextualizada e adequada às demandas dos cursos de Engenharia.

Nas disciplinas do Eixo de Matemática, desenvolve-se como competência central (C1): Conceber soluções para problemas de contexto real, aplicando corretamente o método de engenharia, com autonomia, cooperação e precisão.

Dessas disciplinas, são desdobrados os seguintes elementos de competência:

- EC2: Aplicar métodos apropriados para solucionar problemas devidamente caracterizados, demonstrando precisão;
- EC3: Analisar a adequação das soluções em relação a requisitos, restrições, riscos e benefícios.

Essas competências visam garantir que o estudante, além de dominar conceitos matemáticos, seja capaz de aplicá-los de maneira crítica e eficiente na resolução de problemas reais de engenharia.

A partir dos elementos de competência, cada disciplina estrutura uma lista de temas de estudo e define os resultados de aprendizagem (RA), explicitando o que se espera que o estudante seja capaz de realizar ao concluir a disciplina.

Nas disciplinas do Eixo de Matemática, são definidos dois resultados de aprendizagem:

- RA1: Espera-se que os estudantes resolvam, de forma analítica, problemas voltados para a engenharia, aplicando os fundamentos da disciplina com rigor matemático;
- RA2: Almeja-se que os estudantes avaliem criticamente se as soluções analíticas propostas para problemas de engenharia são consistentes,

considerando os requisitos e restrições estabelecidos nos temas de estudo da disciplina.

Esses resultados de aprendizagem têm como objetivo promover o domínio técnico do conteúdo, e estimular o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes quanto à aplicação dos conceitos matemáticos no contexto da engenharia.

Essa organização reflete uma perspectiva mais ampla sobre a formação dos futuros engenheiros, reconhecendo que os temas abordados em Cálculo são inesgotáveis e desafiadores. Busca-se, assim, desenvolver estudantes autônomos e críticos, capazes de propor e avaliar soluções de forma coerente, preparando-os para enfrentar situações complexas e inéditas em sua atuação profissional.

Para que esses pressupostos sejam efetivamente alcançados, é fundamental compreender a prática docente como uma ação mediadora entre os temas de estudo, o currículo e a tradução desses conteúdos de forma significativa para os estudantes, possibilitando que atinjam os resultados de aprendizagem propostos.

Nesse contexto — em meio às diretrizes estabelecidas pelas DCNs, às discussões institucionais e às propostas voltadas aos estudantes — o professor assume um papel central na modelagem e na criação de transcriações didáticas. Em relação ao currículo, Sacristán (2000, p. 22) destaca que:

> Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa. de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança.

O currículo se concretiza na prática pedagógica, a qual frequentemente precisa ser repensada e ajustada, especialmente quando se trata de competências e resultados de aprendizagem. As bibliografias clássicas não atendem plenamente a esses requisitos, por exemplo, o RA2 que privilegia a verificação crítica das soluções, como a prova real, geralmente não é encontrada na abordagem dos livros didáticos tradicionais (LACAVA, COSTA, 2016).

Diante desse desafio, a implantação do novo currículo na PUCPR deu início a um processo intenso e significativo de reflexão, envolvendo docentes e a produção de materiais alinhados à proposta dos resultados de aprendizagem. Como resultado, os estudantes passaram a vivenciar experiências que os estimulam a avaliar criticamente a adequação das soluções encontradas para os problemas de engenharia.

A seguir, será detalhado como foi implementado o RA2 nas disciplinas de Cálculo da PUCPR, demonstrando estratégias e exemplos práticos adotados para promover esse importante resultado de aprendizagem.

3. VERIFICAÇÃO DE SOLUÇÕES EM PROBLEMAS DE CÁLCULO

As bibliografias de Cálculo, assinadas por autores consagrados e de uso disseminado em todo o mundo, são materiais valorizados e constantemente empregados nas aulas, especialmente contemplando o RA1. No entanto, ao refletir sobre a prática docente, o professor identifica limitações quando o objetivo é promover o desenvolvimento de competências para o RA2.

Campos (2020, p. 180-181) apresenta uma inspiração:

> Isso para compor uma escrita que se retroalimenta, pois, percebemos que, nos arquivos que manipulamos, há sempre domínios ainda inexplorados, trajetórias a serem traçadas, relações novas a serem estabelecidas, procedimentos a serem criados e desenvolvidos, que amenizam as dores reais que por vezes sentimos ao sonharmos a vida, a pesquisa, a docência.

Com base nessa perspectiva, identificou-se que, mesmo utilizando os recursos dos livros didáticos de Cálculo, é necessário elaborar transcriações didáticas que se adaptem aos objetivos específicos do RA2. Assim, as práticas foram reconfiguradas para criar oportunidades em que os estudantes possam, de fato, analisar criticamente, criar conexões e questionar a validade e coerência das soluções, superando as abordagens procedimentais oferecidas pelas bibliografias clássicas.

Libâneo (2004) destaca a relevância de práticas educativas que promovam a participação ativa e crítica dos estudantes, indispensáveis à formação de engenheiros capazes de atuar com autonomia na resolução de problemas complexos. Além disso, o ensino deve ser orientado por ações que incentivem o pensamento crítico e reflexivo. A formação precisa envolver o estudante em processos nos quais ele possa analisar, questionar e criar alternativas diante dos desafios apresentados. Como afirma o autor:

> Estas duas estratégias de ensino e aprendizagem representam, talvez, o núcleo mais rico da abordagem teórica de Davydov. Elas buscam superar a conhecida dicotomia entre a ênfase nos conteúdos escolares e o desenvolvimento dos processos mentais, ou seja, entre a formação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades do pensar. (LIBÂNEO, 2004, p. 18-19)

Libâneo (2004) ressalta que a aprendizagem deve ser um processo que engaje os estudantes de forma ativa e, sobretudo, reflexiva, permitindo que se tornem protagonistas na construção do próprio conhecimento.

Uma maneira de melhorar a formação dos estudantes é proposto pelo RA2, que busca por novos questionamentos e formas de promover o desenvolvimento. A seguir, apresentam-se algumas maneiras de como foi incorporado o RA2 no ensino de temas-chave de Cálculo nos cursos de Engenharia.

Figura 1 – Exemplo de limite de função de uma variável

Considere a função $f(x)$ conforme o gráfico a seguir:

Um estudante da disciplina de Cálculo de uma variável, determinou os limites a seguir, baseado no gráfico. Avalie se o estudante obteve os resultados corretos, indicando por CORRETO, caso ele tenha obtido uma resposta incorreta, apresente o cálculo correto ou justifique como seria o correto.

$a)\ \lim_{x\to -1^-} f(x) = 7{,}5$

$b)\ \lim_{x\to -1} f(x) = 1$

$c)\ \lim_{x\to 2} f(x) = 0$

$d)\ \lim_{x\to +\infty} f(x) = \nexists$

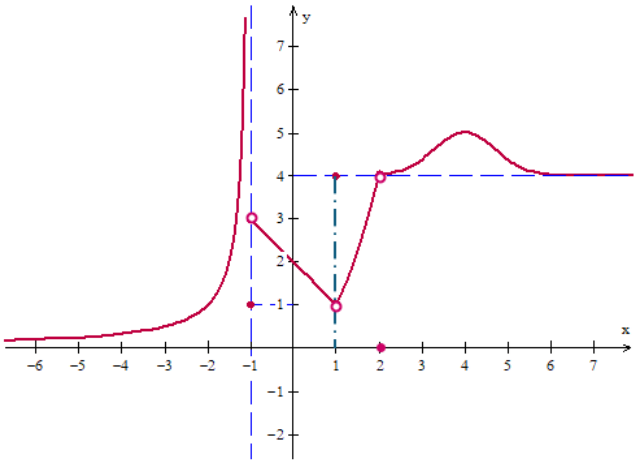

Fonte: OS AUTORES (2025)

Na Figura 1, apresenta-se um exemplo de verificação de limite. Nesse contexto, o estudante é incentivado a compreender o conceito de limite a partir da leitura gráfica, identificar se está correta a afirmação e dar argumento coerentes para justificar, se estiver incorreto. Essa abordagem favorece uma construção visual e conceitual, permitindo que o estudante relacione o conceito com o comportamento da função, e não apenas ao resultado numérico final.

Figura 2 – Exemplo de integral de função de uma variável

ISSN: 2176 - 1396

Considere integral:

$$\int \frac{x-9}{(x+5)(x-2)}dx = 2\ln|x+5| - \ln|x-2| + C$$

Verifique se a integral foi calculada corretamente usando derivadas, ou seja, mostre que:

$$\int f(x)dx = F(x) + c \Leftrightarrow \frac{d}{dx}(F(x) + c) = f(x)$$

Argumente, justificando o porquê a integração está correta ou incorreta.

Fonte: OS AUTORES (2025)

Na Figura 2, apresenta-se um exemplo de integral indefinida, visando o significado conceitual da integração. Nesse exercício, o estudante é direcionado aos conceitos de derivada, fundamentais para o processo de verificação da solução, ao mesmo tempo em que é instigado a compreender a lógica da ferramenta matemática utilizada. Stewart (2009) cita que a derivada e integral são funções inversas, mas neste mesmo livro, não possui nenhum exercício de verificação com o proposto pelas autoras.

Figura 3 – Exemplo de derivada de função de uma variável

Um estudante de Cálculo de uma variável encontrou os pontos de máximos e mínimos relativos da função:

$$f(x) = 2x^3 + 3x^2 - 36x.$$

Avalie o cálculo resolvido a seguir, caso o passo realizado imediatamente após o símbolo de implicação lógica (⇒) esteja certo escrever "CORRETO" caso não, escrever "ERRADO", apontar o erro e corrigir. Considere cada passo independente dos anteriores.

$f(x) = 2x^3 + 3x^2 - 36x \overset{(1)}{\Rightarrow} f'(x) = 6x^2 + 6x - 36$

$\overset{(1)}{\Rightarrow}$ _____

$f'(x) = 6x^2 + 6x - 36 \overset{(2)}{\Rightarrow} 6x^2 + 6x - 36 = 0 \rightarrow 6x(x+1) - 36 = 0 \rightarrow x = -1$

$\overset{(2)}{\Rightarrow}$ _____

$f'(x) = 6x^2 + 6x - 36 \overset{(3)}{\Rightarrow} f''(x) = 12x$

$\overset{(3)}{\Rightarrow}$ _____

$f''(x) = 12x \overset{(4)}{\Rightarrow} f''(-1) = -12 < 0$, logo $x = -1$ assume ponto de mínimo relativo

$\overset{(4)}{\Rightarrow}$ _____

Fonte: OS AUTORES (2025)

Na Figura 3, apresenta-se um exemplo em que o estudante precisa identificar e justificar os erros presentes na resolução de um problema. A formulação do exercício de forma passo a passo tornou os critérios de análise mais evidentes. Além disso, exige que o estudante compreenda os conceitos fundamentais do cálculo,

desenvolvendo a capacidade de identificar inconsistências e de aplicar o raciocínio crítico na validação das soluções.

Pólya (1995) afirma que é possível comparar os resultados obtidos teoricamente com dados observáveis. Essa prática reforça a confiança na solução e contribui para a solidez do conhecimento. Para os engenheiros, é essencial confrontar os resultados teóricos com a realidade prática. A seguir, apresenta-se um exemplo que ilustra essa correspondência:

Figura 4 – Exemplo de integral múltipla

Um estudante calculou o volume por integral da região no primeiro octante delimitada pelos planos coordenados e os planos $x + z = 1$ e $y + 2z = 2$, obtendo como solução $\frac{7}{3}\ u.v.$.

O volume encontrado pelo estudante está coerente? Justifique respondendo os itens a seguir:

a) Identifique e esboce um sólido conhecido que pode ser usado para comparação do volume, esse solido deve obrigatoriamente conter todo o sólido avaliado.

b) Verifique se o valor encontrado pelo estudante é coerente comparando com o volume de um sólido conhecido que contenha o sólido avaliado (item a), e monte a conclusão.

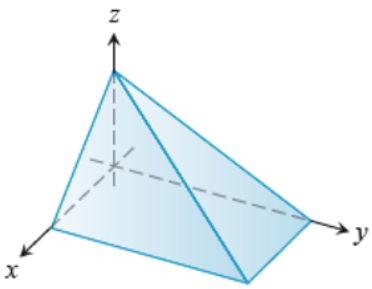

Fonte: OS AUTORES (2025)

Na Figura 4, apresenta-se um exemplo de cálculo do volume de um sólido por meio de integração múltipla. O objetivo dessa atividade é a análise sobre o valor encontrado, ou seja, a validação do resultado. O estudante precisa avaliar se a geometria do problema está coerente com o resultado, relacionando a teoria com a prática.

Figura 5 – Exemplo de verificação de solução de EDO

Um estudante apresentou a função $y = \frac{6}{(x-2)^2}$ como solução para o problema de valor inicial $(x-2)y' + 2y = 0$ com $y(3) = 6$. Verifique se a resposta apresentada pelo estudante está correta, utilizando derivadas e argumentos matemáticos.

Fonte: OS AUTORES (2025)

Na Figura 5, apresenta-se um exemplo de equações diferenciais ordinárias (EDOs), no qual o estudante precisa verificar se a solução encontrada está compatível com a EDO, por meio de derivadas. Essa abordagem é importante para compreender o significado da solução no contexto da equação diferencial, incentivando o estudante

a aplicar a prova real ao problema e avaliando se o resultado de uma EDO está correto ou não.

Pensar por outra perspectiva desafia os professores a saírem da zona de conforto. Como observa Sacristán (2000, p. 282):

> À medida que os currículos não são meras seleções de conteúdos, mas todo um projeto educativo a ser desenvolvido na prática, o planejamento curricular e o planejamento do ensino são conceitos praticamente coincidentes, pois é preciso prever aspectos muito mais complexos do que as meras condições de aprendizagem de alguns conteúdos intelectuais.

Apesar da complexidade envolvida, esse movimento traz ganhos significativos para docentes e discentes. As atividades metacognitivas no ambiente escolar promovem o desenvolvimento da cognição do estudante e estimulam a reflexão sobre seus próprios processos de aprendizagem. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, permitindo que o estudante controle e monitore suas atividades cognitivas de forma cada vez mais eficaz.

Leite e Darsie (2011) afirmam que no ambiente da sala de aula, atividades de ensino pautadas na metacognição são aquelas que estimulam os estudantes a refletirem sobre os processos utilizados para executar determinados procedimentos ou resolver situações-problema. Durante essas atividades, ocorre uma constante interação entre o estudante e seus próprios processos mentais. Nesse contexto, a tomada de consciência sobre o “como se faz” torna-se parte fundamental do processo de aprendizagem.

Dessa forma, a aprendizagem mecânica — o simples “fazer por fazer” — perde espaço; o que se valoriza é a aprendizagem consciente e significativa.

Leite e Darsie (2011) evidenciam que a metacognição pode ser utilizada como um mecanismo poderoso de aprendizagem em matemática, justamente por estimular o estudante a refletir e raciocinar sobre os modos como executa uma atividade ou resolve um problema. Esse exercício de reflexão promove uma interação contínua entre o indivíduo, o problema enfrentado e seus próprios processos cognitivos.

Em outro contexto, abordando diferentes níveis de ensino e tipos de atividade, Almeida e Malheiro (2019, p. 403) destacam os paradigmas ainda vigentes no ensino da matemática e a importância de superá-los:

ISSN: 2176 - 1396

> No cotidiano escolar ainda é usual conduzir o aluno a memorizar o conteúdo matemático e decorar de maneira mecânica como solucionar os problemas propostos, propiciando uma aprendizagem sem significados. Nesse sentido, existe a necessidade de os professores promoverem metodologias que favoreçam a problematização, a investigação, a exploração e a redescoberta das propriedades e conjecturas da Matemática.

Nesse sentido, o RA2 representa um aliado importante para avançar na direção de práticas mais significativas no ensino de cálculo. A abordagem utilizada está em sintonia com as metodologias ativas de aprendizagem, estimulando os estudantes a assumirem um papel protagonista na construção de seu conhecimento e promovendo a reflexão contínua sobre suas próprias práticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da verificação de soluções como estratégia pedagógica no ensino de Cálculo e Equações Diferenciais representa um avanço significativo na formação de Engenheiros. Essa prática estimula os estudantes a reconhecer padrões, refletir sobre os procedimentos e desenvolver autonomia na correção dos próprios erros. Promove uma abordagem mais crítica, reflexiva e autônoma, com foco na análise da coerência e adequação das respostas matemáticas.

Ao desenvolver o pensamento matemático para além da aplicação de procedimentos mecânicos, a verificação alinha-se às competências previstas no currículo por competências da PUCPR. A experiência institucional mostra que incentivar os estudantes a questionar e validar suas soluções, promove uma aprendizagem mais significativa, conectada às demandas reais da engenharia. Isso contribui para formar profissionais capazes de enfrentar problemas complexos com criatividade e rigor técnico.

Destaca-se, nesse contexto, o papel fundamental do professor como mediador, responsável por adaptar e reinventar materiais e práticas didáticas, superando as limitações dos livros-texto tradicionais. Por fim, a valorização da verificação contribui para uma educação matemática mais humana e contextualizada. Nela, o conhecimento não é apenas transmitido, mas efetivamente apropriado pelos estudantes, fortalecendo sua capacidade de atuação crítica e inovadora no âmbito profissional e social.

ISSN: 2176 - 1396

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa; MALHEIRO, João Manoel da Silva. A experimentação investigativa como possibilidade didática no ensino de matemática: o problema das formas em um clube de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 1, p. 391-405, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2025.

CAMPOS, Maria Idalina Krause de. Vestígios de aula: poética didática e transcriação curricular. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 178-190, out./dez. 2020, Rio de Janeiro.

LACAVA, Alana Godoy; COSTA, David Antonio da; A prova dos nove e o caso da "Arithmetica Primaria" de Cezar Pinheiro. **REVEMAT**. Florianópolis, v.11, n. 1, p. 54-73, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2016v11n1p54 Acesso em: 09 jun. 2025.

LEITE, Eliana Alves Pereira; DARSIE, Marta Maria Pontin. Implicações da metacognição no processo de aprendizagem da matemática. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, n. 2, p. 179-191, nov. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004.

MANFFRA, Elisangela Ferretti; VALENGA, Francine; DIOGO, Ricardo Alexandre; BERTIN, Ricardo José; FRANCESCONI, Tiago; MALUCELLI, Andreia. **Construção de currículo por competências nas engenharias: lições aprendidas na PUCPR.** In: CNI. O Futuro da Formação em Engenharia: uma articulação entre as demandas empresariais e as boas práticas nas universidades / Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Instituto Euvaldo Lodi. – Brasília: CNI, 2021, p. 221-235.

PÓLYA, George. **A Arte de Resolver Problemas**: um novo aspecto do método Matemático. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Camila Fukuda Gomes; BASTOS, Izabela Patrício; PRAXEDES, Priscila Brentan. Sobrecarga cognitiva: uma reflexão sobre aplicação de metodologias ativas em disciplinas do eixo básico das engenharias. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 39, p. 215-222, 2020.

STEWART, James. **Cálculo**, volume I. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

Entre Mãos e Tradições: A importância das Línguas Indígena de Sinais para a construção da identidade surda indígena

Fabricio Zambiasi[1]

Giovanna Alvina Lenzi[2]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as línguas indígenas de sinais e sua importância na constituição da identidade surda indígena no Brasil. O problema de pesquisa parte da constatação de que, embora o país possua ampla diversidade linguística, as línguas gestuais originárias de comunidades indígenas seguem invisibilizadas pelas políticas públicas e pelos discursos oficiais sobre educação inclusiva e bilinguismo. O estudo tem como objetivo geral analisar como essas línguas, desenvolvidas de forma autônoma em territórios indígenas, contribuem para a afirmação identitária e cultural dos sujeitos surdos indígenas. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, a partir de autores como Mussato (2021), Laureth et al. (2022), Garcia (2024), Bhabha (2001) e Vygotsky (2007), entre outros. O referencial teórico foi estruturado em três eixos: as línguas de sinais e sua importância sociocultural; a construção da identidade surda indígena a partir da diferença e da resistência; e os desafios e caminhos para a valorização das línguas indígenas de sinais. Os resultados indicam que essas línguas não apenas garantem o direito à comunicação, mas são essenciais para a preservação da memória, da cultura e das formas de expressão próprias dos povos originários. Além disso, possibilitam aos sujeitos surdos indígenas o exercício de sua cidadania linguística, promovendo inclusão em múltiplos níveis. A pesquisa conclui que é urgente o reconhecimento dessas línguas como patrimônio cultural imaterial e a construção de políticas linguísticas que garantam sua documentação, ensino e promoção nos territórios indígenas e no sistema educacional como um todo.

Palavras-chave: Línguas indígenas de sinais. Identidade surda indígena. Diversidade linguística. Inclusão. Cultura surda.

1 INTRODUÇÃO

Ao observarmos a trajetória linguística do Brasil, é impossível ignorar a complexidade e a riqueza que compõem esse panorama. Ainda que tenhamos marcos importantes, como o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, que determina o português como língua oficial do país, essa definição legal oculta a pluralidade de línguas que coexistem em território nacional. Entre elas, encontram-se mais de 250 línguas faladas atualmente no Brasil, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e suas variedades regionais (IPHAN, 2025). No entanto, mesmo diante desse patrimônio cultural de valor inestimável, a ideia equivocada de que vivemos em um país monolíngue ainda persiste no imaginário coletivo.

[1] Autor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, gpmj.pmachado@gmail.com
[2] Co-autor, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, veigagiovanna39@gmail.com

Dentro desse contexto de reconhecimento desigual das línguas brasileiras, a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), representou um marco histórico no que diz respeito aos direitos linguísticos da comunidade surda. Pela primeira vez, uma língua visuo-espacial foi reconhecida legalmente como meio legítimo de comunicação e expressão no Brasil. Contudo, esse reconhecimento não se estendeu a outras línguas de sinais existentes no país, especialmente aquelas desenvolvidas de forma autônoma em comunidades específicas. São as chamadas línguas de sinais nativas ou originais, também conhecidas como línguas indígenas de sinais, línguas de vilas, línguas rurais, entre outras.

Corroborando esse cenário de diversidade linguística invisibilizada, dados da World Federation of the Deaf apontam a existência de mais de 70 milhões de pessoas surdas no mundo, sendo mais de 80% residentes em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. De acordo com essa mesma fonte, os surdos fazem uso de mais de 300 línguas de sinais naturais, que são estruturalmente distintas entre si e das línguas orais faladas por ouvintes. Essas línguas são criadas historicamente pelas próprias comunidades surdas, refletindo as realidades culturais, sociais e territoriais de seus falantes.

No Brasil, esse quadro de diversidade também se manifesta nas línguas indígenas. Segundo o Jornal da USP (2020), cerca de 154 línguas indígenas são faladas atualmente no país, mas correm o risco de serem extintas nos próximos 100 anos. A perda dessas línguas representa mais do que o desaparecimento de um sistema linguístico: significa o apagamento de memórias coletivas, de modos de vida tradicionais e de conhecimentos ancestrais profundamente enraizados nas comunidades indígenas.

A esse respeito, Rodrigues (2002, p. 14) já alertava, há mais de duas décadas, para a gravidade da situação, ao apresentar dados que evidenciam a fragilidade das línguas indígenas brasileiras:

> Há apenas uma língua com pouco mais de 30.000 falantes, duas entre 20.000 e 30.000, outras duas entre 10.000 e 20.000, três entre 5.000 e 10.000, 16 entre 1.000 e 5.000, 19 entre 500 e 1.000, 89 de 100 a 500 e 50 com menos de 100 falantes. A metade destas últimas, entretanto, tem menos de 20 falantes. Em resumo: das 180 línguas apenas 24, ou 13%, têm mais de 1000 falantes; 108 línguas, ou 60%, têm entre 100 e 1000 falantes; enquanto que 50 línguas, ou 22,27%, têm menos de 100 falantes e metade destas, ou 13%, têm menos de 50 falantes [...]. Em qualquer parte do mundo línguas com menos de 1000 falantes, que é a situação de 87% das línguas indígenas brasileiras, são consideradas línguas fortemente ameaçadas de extinção e

> necessitadas, portanto, de pesquisa científica urgentíssima, assim como de fortes ações sociais de apoio á seus falantes, que como, comunidades humanas, estão igualmente ameaçados de extinção cultural e, em não poucos casos, de extinção física.

Esses dados reforçam a urgência de reconhecer e valorizar as línguas minoritárias – orais e de sinais – como parte do patrimônio linguístico e cultural do Brasil, em especial aquelas situadas em contextos de vulnerabilidade sociopolítica, como é o caso das comunidades surdas indígenas.

De acordo com Barnabé (2021), quando os portugueses chegaram ao Brasil, há mais de 500 anos, estima-se que existissem cerca de cinco milhões de indígenas, pertencentes a aproximadamente 1.500 etnias distribuídas por todas as regiões do território nacional. Esses dados revelam não apenas a dimensão populacional, mas também a riqueza sociocultural e linguística que caracterizava os povos originários antes da colonização.

Ampliando essa perspectiva, Luciano Baniwa (2006, p. 43) observa que:

> Conformam uma enorme diversidade sociocultural e étnica. São 222 povos étnica e socioculturalmente diferenciados que falam 180 línguas distintas. É verdade que essa diversidade é o resultado de uma drástica redução ao longo da história de colonização, uma vez que já havia além de 1.500 povos falando mais de 1.000 línguas indígenas distintas quando Pedro Alvarez Cabral chegou ao Brasil em 1500 (Luciano-Baniwa, 2006, p. 43).

Esse processo de redução e apagamento é um fato histórico consolidado, mas que continua se manifestando de maneira trágica na contemporaneidade. Um exemplo emblemático é a extinção do povo Tanaru, cujo último integrante teve sua morte confirmada em 23 de agosto de 2022, segundo informações da FUNAI e do site Euro News. Em 1995, ainda havia seis pessoas desse grupo; com o falecimento do último indivíduo, não apenas se perde uma vida, mas extinguem-se também sua cultura, sua cosmovisão e sua língua – elementos irrecuperáveis do patrimônio imaterial brasileiro.

Apesar dessas perdas irreparáveis, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) indicam um aumento expressivo na população indígena do país. O Censo de 2022 registrou 1.693.535 indígenas, representando 0,83% da população brasileira. Em comparação com o Censo de 2010, que contabilizou 896.917 indígenas, observa-se um crescimento de 88,82% em um intervalo de doze anos. Embora esse aumento possa sinalizar um avanço no autorreconhecimento e na visibilidade desses povos, ele não assegura, por si só, a preservação de suas línguas e culturas, muitas das quais continuam ameaçadas pela ausência de políticas públicas eficazes e pela marginalização histórica.

Tendo em vista este contexto, nota-se a carência do reconhecimento e da valorização dos patrimônios culturais e linguísticos em nosso país, sobretudo no que se refere às línguas que não são institucionalizadas ou amplamente difundidas. Nesta pesquisa, buscamos conhecer e trazer enfoque às Línguas Indígenas de Sinais, uma temática que, ao longo da produção deste trabalho, foi se revelando como pouco abordada e pouco conhecida tanto no meio acadêmico quanto na sociedade em geral. Por meio de pesquisas históricas, bibliográficas e documentais, realizamos um estudo que pretende lançar luz sobre essas línguas visuais e gestuais produzidas no interior de comunidades indígenas, com foco em sua relevância para a afirmação da identidade surda indígena.

Nesse cenário, a existência e o reconhecimento das línguas indígenas de sinais ganham centralidade. Desenvolvidas em contextos comunitários com presença de pessoas surdas, essas línguas não apenas garantem o direito à comunicação, mas também expressam modos de existência, saberes corporais e visões de mundo próprias. Sua valorização é fundamental para afirmar a identidade surda indígena, que se constitui na interseção entre cultura visual, ancestralidade e pertencimento étnico. Proteger essas línguas significa, portanto, resistir ao apagamento histórico e contribuir para a manutenção da diversidade linguística e cultural do Brasil, promovendo processos de inclusão e emancipação dos sujeitos surdos indígenas.

2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1. As línguas de sinais e sua importância sociocultural

As línguas de sinais são sistemas visuoespaciais completos, com estruturas próprias de vocabulário, morfologia e sintaxe, usados principalmente por pessoas surdas para se comunicarem. Diferente do que muitos imaginam, elas não são apenas mímicas ou versões gestuais das línguas orais, são línguas naturais, construídas socialmente, com regras gramaticais complexas e expressões culturais especificas. Cada país, e até mesmo comunidades dentro de um mesmo país, pode desenvolver sua própria língua de sinais, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente como língua oficial do Brasil desde 2002.

Pesquisas científicas apontadas na literatura reconhecem as línguas de sinais como línguas naturais, ou seja, são construídas socialmente assim como sistemas linguísticos orais, elas emergem da interação social entre os indivíduos pertencentes ao determinado grupo social. Nesse sentido Honora e Frizanco (2009, p. 41) afirmam

que, por se originarem do convívio entre pessoas surdas e por seu aspecto estrutural, podem ser comparadas à línguas orais, uma vez que possuem regras gramaticais próprias e complexidade linguística.

> Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...]. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestões. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de línguas. [...]. As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais (Honora e Frizanco, 2009, p. 41).

As línguas de sinais evidenciam a relevância do gestual na constituição das línguas, demonstrando que, assim como nas línguas orais, cada unidade de significado é representada por sinais dotados de características formais específicas. Por se tratarem de línguas gestual-visuais, a sinalização ocorre por meio das mãos, enquanto os olhos são essenciais para a percepção dos sinais. Além disso, a expressão facial e corporal desempenha um papel crucial e decisivo na construção do significado e contribuindo para a clareza e expressividade da língua.

As línguas de sinais indígenas são manifestações linguísticas gestuais desenvolvidas e praticadas em comunidades indígenas brasileiras que contam com a presença de pessoas surdas. Ao contrário da ideia de que a Libras seja a única língua de sinais válida no território nacional, essas línguas visuais são criações autônomas, profundamente enraizadas no cotidiano, na cultura e nas práticas comunicativas das comunidades em que surgem.

> As Línguas Indígenas de Sinais têm suas raízes profundamente ligadas à observação da natureza e ao modo como os povos indígenas interagem com o mundo ao seu redor. Os sinais estão presentes nos movimentos cotidianos da fauna e da flora: nos batimentos das asas dos pássaros, nos diferentes padrões de voo, na corrida silenciosa da onça ao caçar, e até nos movimentos graciosos dos peixes enquanto nadam. (Brasil, 2024)

Cada língua de sinais carrega elementos próprios, diretamente relacionados à realidade sociocultural de seu povo. Elas não apenas facilitam a comunicação entre surdos e ouvintes locais, mas também expressam cosmovisões narrativas ancestrais e vínculos comunitários. Um exemplo significativo é a língua de sinais Kaapor, falada por membros da etnia Urubu Kaapor, no Maranhão, onde até mesmo os ouvintes dominam a língua de sinais, demonstrando em modelo de inclusão e acessibilidade naturalizados.

O surgimento dessas línguas ocorre de forma espontânea e comunitária, a partir da necessidade de comunicação dentro de grupos pequenos e isolados. Elas se consolidam ao longo de gerações e adquirem status linguístico próprio, com gramática, vocabulário e sintaxe definidos. Contudo, permanecem amplamente invisibilizadas pelas políticas linguísticas nacionais, que priorizam línguas majoritárias e institucionalizadas, relegando ao esquecimento aquelas que não são reconhecidas oficialmente. Ainda assim, as línguas indígenas de sinais resistem como expressão viva da diversidade linguística brasileira e como parte fundamental do patrimônio imaterial dos povos originários.

> [...] o uso de seu idioma valoriza a identidade cultural e preserva a cultura indígena. Isso nos leva a refletir e a nos questionar onde, segundo as legislações, decretos e diretrizes que almejam a preservação da cultura e da língua desses povos por meio do ensino em língua materna, esse sujeito surdo índio se encontra e como se dá o processo identitário desse indígena surdo.(MUSSATO, 2021 p. 56)

2.2. A identidade surda indígena: entre a diferença e a resistência

A construção da identidade de sujeitos surdos indígenas exige a consideração de múltiplas camadas de pertencimento: étnico, linguístico, territorial, histórico e subjetivo. Esses sujeitos habitam o que Homi Bhabha (2001) denomina de “entre-lugar” — uma zona de fronteira entre culturas, línguas e discursos — onde o pertencimento é instável, atravessado por processos de desterritorialização e reterritorialização identitária.

Como pontua Michelle Mussato (2021), o sujeito surdo indígena, especialmente na comunidade Terena, vive uma dupla marginalização: por um lado, não é plenamente reconhecido nas políticas públicas voltadas à população surda, pois estas se centram na Libras como língua hegemônica; por outro, não é plenamente acolhido pelas políticas de educação indígena, que priorizam a língua oral da etnia e desconsideram as línguas de sinais emergentes da comunidade.

A identidade surda indígena, portanto, se constitui em movimento, na articulação de diferentes discursos, memórias e práticas sociais. Ela é marcada pela invisibilidade, mas também pela resistência. A língua de sinais da aldeia torna-se ferramenta de empoderamento quando permite ao sujeito narrar sua história, dizer de si e reivindicar sua posição como sujeito cultural e político. A “língua de sinais terena”,

como relatada por Mussato (2021), surge espontaneamente no seio familiar e comunitário, antes mesmo do contato com Libras ou com a língua portuguesa, sendo essencial à subjetivação desses sujeitos.

Essa experiência identitária também é atravessada por representações sociais muitas vezes estigmatizantes. A ausência de reconhecimento, tanto na escola quanto na comunidade, leva muitos surdos indígenas a se sentirem "estrangeiros" em sua própria cultura. Como destaca Mussato (2021, p. 145), “nesse entre lugar em que habitam os surdos indígenas, estes ainda se encontram sob uma dupla exclusão: por serem índios e por serem surdos, [...] não havendo uma discursividade que legitime sua condição de indígena surdo”.

A resistência, nesse cenário, se constrói por meio da criação de espaços de visibilidade, como o Encontro de Surdos Terena, e por iniciativas que buscam o registro, valorização e ensino das línguas de sinais indígenas. A identidade surda indígena, assim, não é uma soma de dois marcadores (ser surdo + ser indígena), mas uma realidade híbrida e relacional, construída no conflito e na mediação entre diferentes regimes discursivos.

2.3 desafios e caminhos para a valorização das línguas indígenas de sinais

A valorização das línguas indígenas de sinais no Brasil enfrenta obstáculos estruturais e simbólicos que atravessam tanto o campo educacional quanto o político-linguístico. Embora essas línguas desempenhem papel fundamental na constituição identitária e na mediação sociocultural dos surdos indígenas, permanecem invisibilizadas nos discursos hegemônicos sobre educação inclusiva e bilinguismo. Como observa Garcia (2024), a maioria dessas línguas é marcada pela ausência de jovens sinalizantes, pela falta de documentação formal e pelo risco iminente de extinção, o que se agrava diante da hegemonia da Libras como língua nacional dos surdos.

A institucionalização de políticas linguísticas voltadas à proteção das línguas indígenas de sinais ainda é incipiente. Essas línguas não integram o Inventário Nacional da Diversidade Linguística nem são reconhecidas como línguas cooficiais nos territórios indígenas, o que compromete sua presença em espaços formais de ensino e restringe seu uso ao domínio doméstico ou comunitário. Laureth et al. (2022) apontam que, mesmo nas escolas indígenas, prevalece uma lógica educativa que

desconsidera a existência e a legitimidade das línguas sinalizadas das aldeias, reproduzindo práticas pedagógicas centradas em línguas orais e no português como vetor de alfabetização.

Nesse contexto, é urgente que o Estado e os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de reconhecer, proteger e promover essas línguas como patrimônios linguísticos e culturais. Isso requer ações intersetoriais que articulem pesquisa linguística, formação de professores indígenas sinalizantes, elaboração de materiais pedagógicos bilíngues e inserção dessas línguas nos currículos escolares. Mussato (2021) evidencia que a língua de sinais emergente das comunidades indígenas representa não apenas um instrumento de comunicação, mas um espaço de produção de subjetividades, resistências e epistemologias próprias, que devem ser legitimadas dentro e fora do espaço escolar.

A consolidação de uma política linguística inclusiva para os surdos indígenas deve, portanto, ir além da incorporação da Libras, reconhecendo a pluralidade dos modos de ser surdo no Brasil e afirmando o direito à diferença também no plano linguístico. A ausência de políticas específicas para esse grupo resulta não apenas em desigualdades educacionais, mas na negação simbólica de sua existência enquanto sujeitos culturais e políticos. Nesse sentido, a promoção das línguas indígenas de sinais constitui um imperativo ético e epistemológico, pois, como afirma Laureth et al. (2022), “é na língua que os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos”, e sem ela não há possibilidade de cidadania plena nem de pertencimento identitário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa demonstrou que, embora o Brasil seja um território marcado por ampla diversidade linguística, muitas línguas, sobretudo as minoritárias, seguem invisibilizadas por políticas públicas que privilegiam línguas hegemônicas e institucionalizadas. No campo das línguas de sinais, a oficialização da Libras foi um marco relevante para a comunidade surda nacional, mas essa conquista ainda não se estendeu às línguas de sinais originadas no interior das comunidades indígenas, que permanecem marginalizadas e não reconhecidas formalmente como línguas legítimas.

As línguas indígenas de sinais, ao emergirem de contextos culturais próprios, carregam em sua estrutura e uso os modos de vida, os saberes e os vínculos

comunitários dos povos originários. Essas línguas gestuais visuais não apenas garantem o direito à comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes de uma mesma etnia, mas também se constituem como espaços de construção de identidade e de resistência frente aos processos históricos de colonização, exclusão e silenciamento linguístico. os efeitos da exclusão histórica e limita sua plena inserção nos espaços escolares, culturais e institucionais. Ao mesmo tempo, sua experiência sinaliza novas possibilidades de conceber a inclusão, não como assimilação à norma dominante, mas como valorização da diferença e reconhecimento da diversidade

Conclui-se, portanto, que reconhecer, documentar, ensinar e promover as línguas indígenas de sinais é uma ação urgente e necessária para garantir o direito linguístico dos surdos indígenas, preservar o patrimônio imaterial dos povos originários e ampliar as possibilidades de uma educação realmente inclusiva, equitativa e plural. Este estudo, ainda que de caráter teórico e exploratório, espera contribuir com a visibilização dessas línguas e com o fortalecimento dos debates acadêmicos e políticos em torno da pluralidade linguística e da justiça cultural no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARNABÉ, Eduardo Gomes. *A História dos Povos Indígenas Brasileiros.* Escola Nacional de Administração Pública – ENAP, Brasília/DF, 2021.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura.* Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério dos povos indígenas. *Cartilha Línguas Indígenas de Sinais (LIS).* Brasília, DF: MEC/SECADI, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Cartilha_Linguas_Indigenas_de_Sinais__LIS__DIGITAL_26_11_2_compressed.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2025.

GARCIA, Gabriella Vanessa Gonçalves da Silva. *Levantamento das línguas de sinais indígenas já catalogadas no Brasil.* 2024. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. *Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais.* São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Censo Demográfico. 2022.* Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20reside. Acesso em: 12 de julho de 2025.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Diversidade linguística*. Portal IPHAN. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/indl. Acesso em: 14 jul. 2025.

JORNAL DA USP. Um Brasil de 154 línguas. Por Caio Santana. *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jan. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/cultura/um-brasil-de-154-linguas/. Acesso em: 14 jul. 2025.

LAURETH, Cristiane Barrivieira et al. *Indígenas surdos, identidade cultural e a interculturalidade em outra perspectiva.* Scias Língua de Sinais, Belo Horizonte. 2022.

LUCIANO-BANIWA, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MUSSATO, Michele Souza. *O que é ser Índio sendo surdo? Um olhar transdisciplinar.* Campo Grande. EFMS. 2021.

RODRIGUES, Aryon D'Alligna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.* São Paulo: Loyola, 1994.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Breve História da Presença Indígena no Extremo Sul Baiano e a Questão do Território Pataxó de Monte Pascoal.* Brasília. Ministério da Justiça. Funai. 2000.

STOKOE, William C. *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf.* Studies in Linguistics, Occasional Papers 8. Buffalo: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A TRAJETÓRIA FORMATIVA NA RELIGAÇÃO DE SABERES A PARTIR DA IDEALIZAÇÃO E ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Andréia Alves Correa[1]

Lucia Carolina Silva de Morais[2]

RESUMO

Este trabalho visa apresentar relatos de experiência sobre a trajetória formativa na rede municipal de educação de São José dos Pinhais, a partir da idealização, publicização e implementação do seu Referencial Curricular (2019 - 2024), tendo como principal objetivo oportunizar aproximações entre Componentes Curriculares para proporcionar a compreensão de diferentes aspectos da realidade de forma mais abrangente e dinâmica, refletindo e interagindo com elas através da religação de saberes. Cabe ressaltar que a religação de saberes constitui uma ação necessária quando se deseja contribuir para uma formação que contemple um pensamento mais abrangente, que Edgar Morin chama de Pensamento Complexo. A teoria desse autor orienta a base epistemológica do Referencial Curricular do município de São José dos Pinhais e, portanto, remete-se a um horizonte a ser alcançado por sua rede educacional. Neste relato, serão apresentadas práticas formativas que preconizam diferentes maneiras de pensar a religação de saberes, todas com o intuito principal de oportunizar um olhar diferenciado para o conhecimento, que encontra-se integrado no dia a dia, sem as fragmentações disciplinares.

Palavras-chaves: Planejamento; Formação Continuada; Referencial Curricular.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 marcou um ponto de inflexão para a Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais, no estado do Paraná, devido a dois acontecimentos relevantes: a pandemia da Covid-19, que impôs desafios inéditos ao contexto educacional, e a implementação de um novo Referencial Curricular. Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a trajetória de implementação da política de formação continuada para os docentes da rede, articulada à efetivação do novo referencial curricular, durante e após o período pandêmico.

[1] Mestre em Educação, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, andreia.correa@edu.sjp.pr.gov.br.
[2] Mestranda em Educação, Universidade Federal do Paraná, Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, carol.morais@edu.sjp.pr.gov.br

O novo Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (São José dos Pinhais, 2020) foi elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2018), com o propósito de promover a formação integral dos estudantes. Fundamenta-se no pensamento complexo (Morin, 2011), adotando abordagens interdisciplinares e transdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. Morin (2000) também afirma que abordar as disciplinas escolares isoladamente, apenas isolaram objeto e seu meio, por isso é que a educação deve romper com essas fragmentações

Sua elaboração ocorreu ao longo de 2019 e, paralelamente, ações de formação continuada foram implementadas, de forma experimental, com o intuito de testar práticas voltadas à religação de saberes — uma abordagem até então inédita na rede. Tais experiências forneceram subsídios importantes para a consolidação de uma política formativa alinhada aos princípios do novo currículo.

Nos anos seguintes, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu diferentes iniciativas formativas e de acompanhamento pedagógico, entre elas: formações específicas por componente curricular, formações interdisciplinares que integravam diversas áreas do conhecimento e a elaboração de planejamentos compartilhados entre saberes.

Se o que se almeja é educar para formar cidadãos conscientes e transformadores em suas realidades, é imprescindível oportunizá-los o olhar para a religação de saberes. Moraes (2002), ressalta que a realidade, sendo complexa, exige um pensamento que contemple as complexidades e multidimensionalidades do real, que seja abrangente. O desafio é formar para construir um pensamento com essa amplitude.

Assim, este relato de experiência apresenta, de forma sintética, a trajetória da política de formação continuada voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvida ao longo dos últimos seis anos, com foco na efetivação do Referencial Curricular. A elaboração deste trabalho justifica-se pela relevância das ações implementadas para a construção de práticas pedagógicas que favorecem a articulação e a integração de saberes no cotidiano escolar.

2 O REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que, durante a infância, as crianças vivenciam transformações significativas em seu desenvolvimento, impactando suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Em consonância com essa perspectiva, o Referencial Curricular do Município de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) enfatiza a ampliação das interações das crianças com os espaços e com as diversas linguagens, favorecendo a inserção nos usos sociais da escrita, da matemática e de outras ciências. Nesse contexto, objetiva-se promover a participação ativa da criança no universo letrado e a construção de aprendizagens significativas, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais.

A concepção de aprendizagem adotada pelo Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2020) rompe com a linearidade do modelo tradicional de ensino e aprendizagem, baseado na lógica instrucional de ensinar para aprender. Em contrapartida, fundamenta-se na ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da mediação, da interação social e da produção de novas formas de pensar, a partir da vivência concreta da criança em seu contexto.

Os fundamentos histórico-culturais do interacionismo proposto por Vygotsky (1989) oferecem subsídios teóricos para compreender a articulação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o conhecimento é construído socialmente, emergindo de interações colaborativas no grupo social ao qual a criança pertence. Dessa forma, o desenvolvimento deve ser analisado com base na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual compreende tanto o nível de desenvolvimento real — o que a criança consegue realizar de forma autônoma — quanto o nível de desenvolvimento potencial — o que ela é capaz de realizar com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente.

Considerando a necessidade de refletir sobre o processo educativo em sua integralidade e com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos, torna-se imprescindível acompanhar o progresso das crianças a partir das dimensões

do ser, pensar e agir. Tais dimensões subsidiam a prática pedagógica, permitindo a construção de processos formativos que promovam a articulação entre sujeito, conhecimento, ambiente e a interdependência entre aspectos biológicos, psicológicos e sociais da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se inadequado manter práticas educativas ancoradas em modelos tradicionais, nos quais o professor ocupa a posição central como único detentor do saber e o estudante assume um papel passivo. O Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2020) propõe uma abordagem formativa em que os estudantes aprendem em interação — entre si, com os professores, com o ambiente — num processo dinâmico, colaborativo e contínuo de construção do conhecimento.

Entretanto, um dos principais desafios é transpor essa concepção para o cotidiano das salas de aula. A efetivação de práticas pedagógicas que promovam a religação de saberes demanda mais do que o simples contato teórico por parte dos docentes; requer a vivência de processos formativos nos quais possam compartilhar seus saberes, dialogar com os pares e vivenciar práticas significativas e contextualizadas.

As iniciativas de formação continuada apresentadas a seguir configuram-se como estratégias fundamentais para o processo de implementação do Referencial Curricular do município, ao buscarem concretizar a religação de saberes na prática educativa.

2 FORMAÇÃO INTEGRADA LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA (2019) - POEMAS PROBLEMAS

No ano de 2019, ainda em caráter experimental, foi realizada uma ação formativa voltada à articulação entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática na Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Naquele momento, o Referencial Curricular do Município encontrava-se em processo de elaboração, o que conferiu à proposta um caráter pioneiro no município no que se refere à promoção da religação de saberes no âmbito da formação continuada docente.

Sob a coordenação do Departamento de Ensino Fundamental e da equipe técnica responsável pelos componentes curriculares mencionados, essa primeira iniciativa de formação integrada teve como objetivo apresentar aos professores possibilidades concretas de articulação interdisciplinar, buscando superar a fragmentação do conhecimento escolar por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares.

A proposta formativa teve como eixo estruturante a obra “Poemas Problemas”, da autora Renata Bueno, cuja seleção foi intencional, por se tratar de um material que dialoga com múltiplas linguagens e favorece o trabalho com diferentes habilidades cognitivas. O desafio posto à formação não era apenas identificar possibilidades de integração entre os componentes, mas compreender, de maneira crítica, como o desenvolvimento de habilidades em uma área do conhecimento pode potencializar a aprendizagem em outra.

A atividade foi iniciada com a mediação das coordenadoras de Língua Portuguesa, que promoveram uma leitura compartilhada de um dos poemas do livro. Nesse momento, além da leitura expressiva, foram apresentadas as habilidades previstas no então novo Referencial Curricular, relacionadas ao trabalho com práticas de linguagem – oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita – situadas no Campo de Atuação Artístico-Literário, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na sequência, os docentes foram convidados a analisar os elementos matemáticos presentes no poema, tais como situações-problema, relações numéricas e conceitos de lógica matemática. A proposta consistiu em resolver desafios extraídos do texto, identificando dados, estruturas de raciocínio e possibilidades de transposição didática. A intenção era estimular a percepção da matemática como linguagem, enfatizando a interdependência entre os saberes e valorizando a leitura como ponto de partida para o pensamento matemático.

Durante a discussão coletiva, os formadores instigaram os participantes a refletirem sobre os conhecimentos mobilizados e sobre as possibilidades pedagógicas que emergem a partir da integração entre os componentes. Foi evidenciado que, ao estabelecer relações significativas entre os conteúdos, é possível promover aprendizagens mais contextualizadas, coerentes com a

formação integral dos estudantes, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por se tratar da primeira experiência estruturada com foco na religação de saberes – até então pouco usual nas formações continuadas ofertadas pela rede –, houve a necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte da equipe técnica. Esse acompanhamento visou garantir que os professores compreendessem não apenas a proposta metodológica, mas também a intencionalidade formativa e os fundamentos epistemológicos que a sustentavam.

A iniciativa se constituiu, portanto, em um marco inicial de um movimento de transformação nas práticas formativas, sinalizando caminhos para a construção de um currículo integrado, que respeita a especificidade dos componentes curriculares, mas busca superá-los por meio de articulações significativas. A experiência revelou que a religação de saberes é uma possibilidade concreta e necessária, sobretudo quando sustentada por intencionalidade pedagógica, mediação qualificada e escolha criteriosa de recursos didáticos.

3 REFLEXÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA (2020 - 2021)

O ano de 2020 foi marcado, simultaneamente, pela publicação e implementação do *Referencial Curricular de São José dos Pinhais* (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) e pela eclosão da pandemia da COVID-19, evento de escala global que impôs desafios inéditos ao campo educacional. Diante desse cenário, tornou-se necessário, além de assegurar a saúde e a vida de crianças, profissionais e suas famílias, garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em condições de equidade.

Durante os anos de 2020 e 2021, todo o processo educativo foi reorganizado com base nas exigências do distanciamento social. Com o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem aos estudantes da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação adotou estratégias emergenciais, entre elas a produção e distribuição de atividades pedagógicas

impressas, a serem realizadas com o apoio das famílias, respeitando as possibilidades de acesso dos estudantes aos recursos digitais.

Concomitante à necessidade de adaptação emergencial do ensino, a rede municipal enfrentava o desafio de implementar um novo referencial curricular, pautado por uma concepção de aprendizagem interacionista e integradora. Tal implementação exigia a formação continuada dos profissionais da educação, mesmo em um contexto de incertezas e instabilidade.

Diante desse desafio, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação recorreu ao formato remoto como alternativa viável para a realização de ações formativas. Foram organizadas palestras virtuais, vídeos explicativos e transmissões ao vivo com foco na orientação curricular e na apropriação dos fundamentos do novo referencial. Além disso, a equipe técnica colaborou na elaboração de Planos de Trabalho Pedagógico, disponibilizados aos docentes como apoio à construção de suas atividades. Esses planos foram concebidos com base no contexto sociocultural dos estudantes e priorizaram propostas que estimulassem a religação de saberes, conforme os princípios norteadores do Referencial Curricular.

4 FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR “PROBLEMA NÃO É O PROBLEMA” (2022)

Buscando aproximar-se ainda mais da proposta de religação de saberes, envolvendo uma quantidade maior de conexões entre componentes curriculares, idealizou-se a formação interdisciplinar “Problema não é o problema”. Tal formação trouxe elementos conceituais que viabilizariam realizar conexões entre diferentes conhecimentos a fim de proporcionar visões mais abrangentes para diferentes aspectos da realidade.

A formação foi organizada em quatro momentos, sendo ofertada para professores e pedagogos representantes de cada unidade educacional. Essa jornada formativa ocorreu entre os meses de março a outubro de 2022, contemplando partes expositivas-reflexivas e práticas de resolução de problemas em grupo, contemplando diferentes aspectos dos conhecimentos abordados em cada etapa.

O primeiro momento tinha por problemática refletir sobre os aspectos do "Tempo" como um conhecimento que não pode ser monopolizado por um campo da ciência, mas que pode ser estudado através das lentes dos diferentes saberes científicos formais, como também informais. As reflexões passaram pelas lentes do componente curricular de Ciências, ao destacar aspectos observáveis como marcadores de períodos do dia e fases da lua, astros movimentos da terra e impactos na vida humana e no Planeta; ao enxergá-lo pelas lentes do componente de História, a abordagem deu-se distinguindo o tempo qualitativo e o tempo quantitativo, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos, históricos e cronológicos que fazem com este seja percebido e entendido de diferentes formas; observando pelas lentes do componente curricular de Matemática, a discussão sobre quão abstratas são as relações envolvendo a grandeza tempo e como ela se expressa em métricas chamadas de medidas de tempo e as equivalências possíveis e necessárias para a utilização em nosso dia a dia. O componente de Língua Inglesa, também trouxe contribuições ao apresentar curiosidades sobre a organização do tempo em países de língua inglesa, usando expressões fracionárias para quantificá-lo.

No segundo momento, a formação deu-se em torno da problemática "Compreensão do que se lê". Essa formação envolveu os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática trazendo elementos imprescindíveis para a interpretação de gêneros textuais do dia a dia, entendendo as características de cada gênero, suas finalidades, o público que pretende alcançar, assim como as informações explícitas e implícitas contidas nos mesmos. A Matemática é favorecida, substancialmente, por esses elementos de interpretação, pois a partir destes, podem ser identificadas informações necessárias para organizá-las de modo a resolver problemas. Anúncios, cartazes, convites, notícias entre outros gêneros textuais, trazem muitos elementos numéricos e estatísticos que facilmente são confundidos, quando não há compreensão do que se lê em língua materna.

O terceiro momento dessa formação deu-se em torno da problemática "Espaço". Esta formação contou com a participação de outros componentes curriculares, porém sempre sendo conduzida pela metodologia relacionada ao

componente de Matemática. A problemática ao ser tratada sob as lentes da Educação Física trouxe discussões a respeito da consciência corporal, lateralidade, compreensão do seu espaço no mundo e percepções a partir desse ponto; já sobre sob as lentes da Geografia as reflexões foram em como esse conhecimento de espaço é constituído, partindo das vivências e observações e chegando até os registros e representações; no conhecimento de Matemática foram destacadas questões envolvendo localização, deslocamento, sentido e direção, a representação através de coordenadas geográficas e cartesianas. Ao abordar esses conhecimentos de modo específico, provocou-se enxergar como tais estão diretamente relacionados para constituir a ampla competência do sujeito em compreender-se no mundo e com o mundo.

No último momento, a abordagem preconizou as relações envolvendo "Composições geométricas" nos campos artísticos, históricos, religiosos e arquitetônicos do nosso dia a dia. E para isso foram realizadas conexões entre Matemática, Arte e Ensino Religioso.

Tais encontros formativos contribuíram para subsidiar práticas interdisciplinares a serem fomentadas nas escolas. Esse movimento nas unidades educacionais culminou em uma mostra pedagógica no mês de novembro deste mesmo ano e os relatos com as descrições e fotografias das práticas interdisciplinares compuseram um livro organizado para todas as escolas da rede municipal, conforme imagem 1:

5 FORMAÇÕES INTEGRADAS (2023)

Em 2023, as formações integradas foram idealizadas visando evidenciar as contribuições de cada ciência na leitura e interpretação de problemáticas reais presentes e impactantes na vida da comunidade escolar. A formação foi ofertada aos professores regentes de todas as turmas, de 1º ao 5º ano, nos dois primeiros trimestres do ano, comprometida com os objetivos de aprendizagem propostos para cada etapa.

Para o 1º ano, as abordagens foram em torno das problemáticas "Infâncias sob as múltiplas perspectivas" e "A Literatura em diferentes campos do saber". Essas abordagens associaram objetivos de aprendizagens

relacionados aos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, contemplando as características dos estudantes desta faixa etária, propondo explorações e discussões a partir das temáticas propostas.

Para o 2º ano, as problemáticas estiveram em torno do “Brincar” e do “Tempo”, percebendo que tais conhecimentos podem ser enxergados sob as lentes de diferentes ciências, sem perder a completude de sua realidade. Nessas abordagens, os olhares dos diferentes componentes curriculares contribuíram para entender os porquês de algumas representações e organizações.

Para o 3º ano, os enfoques se direcionaram ao assunto “Migrar, um direito humano” e “A presença dos negros em São José dos Pinhais”. Neste ano escolar foi possível trazer algumas discussões mais direcionadas à diversidade social e cultural, provocando reflexões sobre evidências e esquecimentos ao longo da história e na atualidade. As abordagens envolvendo os diferentes saberes escolares contribuíram para explorações mais robustas e contextualizadas.

Para o 4º ano, foram pensadas em formações cujo enfoque deu-se em torno de “Povos e comunidades tradicionais” e também envolveu a temática “Migrar, um direito humano”. Orientadas pelas abordagens iniciais de História e Geografia, muitos aspectos puderam ser apresentados também em Língua Portuguesa e Matemática, evidenciando ainda mais a importância de trazer a discussão do assunto para a sala de aula.

Para o 5º ano, manteve-se a problemática “Migrar, um direito humano”, mesmo que em níveis mais aprofundados de abordagem, e “População brasileira em diferentes aspectos”, onde pôde-se ver total entrelaces entre os conteúdos (objetos de conhecimento) propostos para o ano por um viés mais contextualizado, aproximando-o das vivências e realidades dos estudantes.

Tais formações apresentaram grandes contribuições para evidenciar que o ensino fragmentado torna-se reducionista em suas abordagens, não oportunizando a visão do todo e suas implicações. Religar saberes desperta o olhar crítico, a consciência sobre a responsabilidade individual e coletiva, o

não-conformismo com as realidades que comprometem o bem-estar e a integridade humana.

6 PLANEJAMENTO COMPARTILHADO (2024)

Mesmo havendo uma trajetória formativa com ênfase na religação de saberes ao longo dos anos, percebeu-se a fragilidade em organizar ações metodológicas nesta perspectiva, na forma de planejamento, sem perder a especificidade de cada Componente Curricular, carga horária definida em legislação e objetivos propostos para o trimestre e, ainda assim, religá-las a outros Componentes Curriculares que oportunizam diálogo.

Diante disso e tendo em vista contemplar a proposta do Referencial Curricular de São José dos Pinhais, cuja base epistemológica instiga a religação de saberes, que viabiliza a reflexão sobre os antagonismos, complementaridades e interdependências dos diferentes aspectos da realidade, identificou-se a necessidade de investir em uma prática pedagógica mais abrangente e humanizadora.

A ação foi organizada como um momento de formação, ofertado a todos os professores regentes de turmas de 1º ao 5º ano, das 58 escolas do município, abrangendo diferentes regionais de núcleo de trabalho. A ação ocorreu no período de junho a outubro de 2024, tendo a participação de 823 profissionais, representando 72% dos profissionais esperados.

A prática formativa contemplou etapas de elaboração do planejamento, assim como a mediação e intervenção das formadoras com o intuito de organizar os saberes de modo a oportunizar religações, sem desconsiderar a responsabilidade conceitual com os objetivos de cada ciência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar o termo “religar” e não apenas “ligar” remete à ideia de que o conhecimento em si está conectado nas diferentes esferas em que ele pode ser contemplado, porém sob forte influência do método cartesiano, a educação adotou a fragmentação disciplinar como forma de compreender aspectos da realidade que se se estuda. Porém, considerar que a conexão entre esses aspectos se dará automaticamente nas mentes dos estudantes, sem que isso

seja intencionalmente pensado pela escola, propicia estudos desprovidos de relações, implicações e interdependências.

Tratar o conhecimento em sua integralidade, não despreza as especificidades, mas as convoca a contribuir na compreensão do todo, em seus múltiplos aspectos. Esse é o desafio da religação de saberes, intuito em que a rede municipal de São José dos Pinhais vem trabalhando incansavelmente e comprometida com a formação humana e integral dos estudantes.

Entende-se que essa trajetória formativa na perspectiva da religação de saberes aqui apresentada tem representado passos importantes para alcançar o que preconiza o Referencial Curricular do município. Almeja-se que esta também possa oportunizar reflexões, contribuições e inspirações a todos que desejam otimizar abordagens metodológicas e instigar pensamentos mais complexos e abrangentes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 26 abr. 2025.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** São Paulo: Papirus, 2002

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**, SP. Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba: SEED, 2018.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular de São José dos Pinhais. Disponível em: https://www.sjp.pr.gov.br/secretarias/secretaria-educacao/ Acesso em: 21 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DIALÉTICAS DE RESISTÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE ADORNO E GRAMSCI PARA O DEBATE SOBRE FORMAÇÃO E CURRÍCULO.

Juliano Trevisani[1]

RESUMO

Este trabalho analisa, em perspectiva comparada, as concepções de dialética presentes nas obras de Theodor W. Adorno (1903–1969) e Antonio Gramsci (1891–1937), buscando compreender como essas formulações contribuem para pensar a educação como forma de resistência em contextos marcados por racionalidades técnicas, produtivismo e autoritarismo. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: em que medida as concepções dialéticas desses autores ajudam a iluminar os desafios contemporâneos da formação crítica, sensível e emancipadora? Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual, fundamentada em revisão bibliográfica das obras principais dos autores, com destaque para *Dialética do Esclarecimento*, *Dialética Negativa*, *Educação e Emancipação* (Adorno), e os *Cadernos do Cárcere* (Gramsci), especialmente os volumes dedicados ao *Risorgimento* e ao *Americanismo e Fordismo*. Como aporte biográfico e contextual, o estudo mobiliza ainda Claussen (2006), Maestri (2020) e Santucci (2010). A metodologia consistiu em cotejar as formulações dos autores sobre cultura, educação e resistência, identificando convergências e tensões. Os resultados indicam que, apesar de inseridos em tradições distintas, Adorno na Escola de Frankfurt e Gramsci no marxismo italiano, ambos compartilham a crítica ao reducionismo economicista, à razão instrumental e à alienação cultural. Gramsci enfatiza a práxis e o papel da escola na formação de intelectuais orgânicos, enquanto Adorno aposta na negatividade como ética da formação e na arte como via de resistência à barbárie. Em comum, reafirmam que a educação deve ser sensível, ética, estética e histórica, articulada à crítica das ideologias dominantes e à luta contra a conformidade. Conclui-se que o diálogo entre Gramsci e Adorno contribui para fortalecer uma pedagogia do dissenso e da esperança, na qual currículo, cultura e saberes sejam espaços de invenção, crítica e emancipação, especialmente frente às crises contemporâneas e ao avanço das pedagogias da conformidade.

Palavras-chave: Gramsci. Adorno. Dialética. Formação. Currículo.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, as reformas curriculares inspiradas pelo neoliberalismo, e, mais recentemente, reforçadas por agendas neoconservadoras, vêm reconfigurando os sistemas educacionais sob o imperativo da eficiência e da competitividade. No Brasil, esse movimento tem impulsionado a padronização dos saberes escolares e a centralidade do racionalismo técnico como orientação curricular dominante. Essa tendência, que privilegia a lógica produtivista em detrimento das dimensões estéticas e sensíveis da formação, contribui para o agravamento das crises

[1] Doutorando em Educação - PPGE/UFSCar – Email: julianot@estudante.ufscar.br.

sociais e ambientais globais. Ao aderir a essa racionalidade, a educação distancia-se de sua potência crítica e passa a produzir sujeitos conformados, incapazes de responder às complexidades e urgências do presente.

A busca pela conformação de sujeitos padronizados, que remonta às estratégias dos regimes totalitários, ressurge hoje sob novas roupagens. Diante desse cenário, rememorar os movimentos de resistência intelectual frente ao totalitarismo torna-se imprescindível para projetar um currículo sensível à pluralidade e aberto à experimentação. Neste sentido, este trabalho apresenta uma pesquisa teórica que investiga as aproximações entre Theodor W. Adorno (1903–1969) e Antonio Gramsci (1891–1937), analisando como suas concepções de dialética contribuem para pensar a educação como prática de resistência diante de formas históricas de dominação e alienação. Embora ambos possuam farta bibliografia crítica, poucos estudos exploram de forma articulada o papel da dialética em suas obras e suas implicações para o campo educativo.

O estudo adotou uma abordagem teórica e comparativa, alicerçada em uma revisão bibliográfica das obras de Theodor W. Adorno e Antonio Gramsci, bem como de suas respectivas biografias. O foco analítico concentrou-se na articulação entre os conceitos de dialética, resistência e educação, visando identificar pontos de convergência entre as tradições da teoria crítica e do marxismo italiano. Entre as fontes primárias de Adorno, foram mobilizadas obras como Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos, Dialética negativa, Estética e Educação e emancipação. No caso de Gramsci, foram analisados os volumes 1, 2, 4 e 5 dos Cadernos do Cárcere, com especial atenção aos textos sobre “O Risorgimento” e “Americanismo e Fordismo”.

A análise foi complementada por escritos fundamentais de Horkheimer, como Teoria tradicional e teoria crítica e Eclipse da razão, além de estudos biográficos reconhecidos internacionalmente. Para a reconstrução da trajetória de Gramsci, recorreu-se às obras de Maestri (2020) e Santucci (2010); para Adorno, à biografia de Claussen (2006), que investigou de forma minuciosa os fundamentos de sua filosofia e atuação pública. A seleção dessas fontes deve-se à sua relevância histórica e conceitual no campo da educação e da cultura, possibilitando um diálogo crítico entre contextos distintos de produção intelectual.

O procedimento metodológico consistiu em leituras sucessivas e fichamentos das formulações dos autores sobre dialética, cultura e formação, mapeando aproximações e divergências conceituais. Como delimitação, reconhece-se que a pesquisa se restringe ao plano teórico, sem se debruçar sobre investigações empíricas nem abarcar toda a complexidade das obras analisadas. Trata-se, portanto, de um recorte que busca contribuir com as reflexões educativas em tempos marcados por disputas ideológicas e reconfigurações do currículo.

Na próxima sessão abordaremos brevemente as formações dos dois autores, explorando as convergências em sus biografias.

BIOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA

As proximidades entre Adorno e Gramsci, pensadores que nunca mantiveram contato direto nem demonstraram influência mútua, despertam interesse não apenas por suas ideias, mas também por suas trajetórias. Considerando o sujeito como um ser histórico, atravessado por seu tempo e espaço, é possível perceber aproximações entre eles por meio de suas biografias.

Segundo Maestri (2020) e Santucci (2010), Gramsci nasceu em 1891, em Ales, Sardenha, região pobre da Itália. Viveu a infância marcada por doenças e dificuldades financeiras, agravadas pela prisão do pai, o que o levou a interromper os estudos. Retomou-os mais tarde e, com bolsa, ingressou na Universidade de Turim, onde se aproximou do movimento operário e de intelectuais socialistas. Já Adorno nasceu em 1903, em Frankfurt, em uma família judaica de classe média alta (Claussen, 2006). Recebeu incentivos ao estudo desde cedo e destacou-se em filosofia, línguas e música. Após atuar como soldado sanitário na Primeira Guerra, formou-se em filosofia na Universidade Johann Wolfgang Goethe.

Em 1915, Gramsci tornou-se redator de jornais socialistas. Engajou-se politicamente após a Revolução Russa e fundou, em 1919, o jornal *L'Ordine Nuovo*, que visava informar e formar trabalhadores. Tais iniciativas antecipam a centralidade da educação em seu pensamento. Com a ascensão do fascismo, foi preso em 1926 por ordem de Mussolini e condenado, em 1928, a mais de vinte anos de prisão. Como Maestri destaca, "Gramsci foi um dos principais opositores do regime fascista de Mussolini no Parlamento, denunciando os crimes e as fraudes do governo" (Maestri,

2020, p. 126). Durante o cárcere, entre 1926 e 1935, Gramsci produziu os *Cadernos do Cárcere*, divididos entre cadernos temáticos e notas críticas — sua principal obra. Seus dois últimos anos de vida foram em internação médica, até sua morte em 1937. Maestri (2020) ressalta que o período de prisão foi o mais fértil intelectualmente.

Adorno concluiu sua graduação em 1924. Inicialmente voltado à estética e à filosofia idealista, também dialogou com o pensamento de Walter Benjamin (Claussen, 2006). Em 1934, exilou-se na Inglaterra, lecionando em Oxford por três anos. De lá, mudou-se para os EUA, onde trabalhou em Princeton e na Universidade da Califórnia, Berkeley, participando de pesquisas sobre autoritarismo. Entre 1941 e 1948, colaborou com Horkheimer no Instituto de Pesquisa Social. Em 1949, Adorno e Horkheimer retornaram a Frankfurt e reergueram a Escola de Frankfurt, agora renovada. Nessa fase, Adorno escreveu obras fundamentais como *Dialética Negativa*, *Teoria Estética* e *Três Estudos sobre Hegel*. Sua atuação se deu essencialmente no campo acadêmico-filosófico, ao contrário de Gramsci, que exerceu atividade política parlamentar. Essa diferença permitiu que Adorno sobrevivesse ao exílio e influenciasse o renascimento intelectual alemão do pós-guerra.

Ambos viveram o impacto da Primeira Guerra Mundial e o avanço dos regimes fascistas, ainda que sob contextos distintos. Gramsci, preso e censurado, construiu sua filosofia a partir das condições adversas do cárcere. Adorno, perseguido pelo nazismo, elaborou sua crítica ao capitalismo e à cultura de massas a partir do exílio. Se Gramsci foi vítima do encarceramento político, Adorno sobreviveu graças ao deslocamento forçado. Em síntese, Gramsci e Adorno viveram trajetórias marcadas pela repressão e pela violência política. Seus legados foram moldados por esses enfrentamentos, que transbordaram em suas reflexões sobre cultura, política e educação. Dentre eles destacamos no próximo subtítulo suas aproximações e diferenças em relação a educação e a dialética.

AS QUESTÕES DA DIALÉTICA E DA FORMAÇÃO

Para além das convergências biográficas, é possível identificar afinidades filosóficas relevantes entre Gramsci, expoente do marxismo italiano, e Adorno, da Escola de Frankfurt. Uma dessas convergências é a centralidade do conceito de dialética e sua relação com a educação, tornando está um eixo estratégico para a

análise comparativa entre ambos. Embora oriundos de contextos distintos e com recepções críticas diversas, ambos concebiam a dialética como instrumento para compreender a totalidade social, integrando práxis, historicidade e conjunturas variadas. O objetivo, portanto, é evidenciar como, em diferentes “blocos históricos”, Adorno e Gramsci pensaram semelhante, ainda que por caminhos distintos.

Gramsci entende a dialética como ferramenta prática e política voltada à transformação social. É nesse contexto que formula sua “filosofia da práxis”: um marxismo radical e renovado, que se opõe às abordagens tradicionais que separam teoria, história e prática. Ele afirma:

> Existe [...] uma diferença fundamental entre a filosofia da Práxis e as outras filosofias: as outras ideologias são criações inorgânicas porque contraditórias, porque voltadas para a conciliação de interesses opostos e contraditórios; a sua ‘historicidade’ será breve, já que a contradição aflora após cada evento do qual foram instrumento. A filosofia da Práxis, ao contrário, não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas. (GRAMSCI, 1999, p. 388)

A filosofia da práxis rompe com o mecanicismo do materialismo histórico, ao enfatizar que transformações sociais não derivam automaticamente das contradições econômicas, mas das lutas políticas e culturais. Gramsci contesta o determinismo econômico presente no marxismo da Segunda Internacional, ao propor que a superestrutura, instituições como o Estado, o direito, a religião e a escola, tem relativa autonomia e papel fundamental na disputa política.

Assim, a dialética em Gramsci articula estrutura e superestrutura como campo de luta constante. A transformação exige a construção de novas hegemonias, nas quais o sujeito histórico une teoria e ação. Gramsci vê nesse espaço, entre base econômica e superestrutura, a atuação de partidos e a disputa ideológica, permitindo aos indivíduos interpretar e expressar os conflitos sociais em termos ideológicos (Gramsci, 2001). A doutrina da práxis representa, portanto, uma renovação radical do

marxismo. Inspirada nas teses de Marx, especialmente a 11ª sobre Feuerbach, ela propõe que a filosofia se realize plenamente apenas quando se transforma em prática, superando sua condição de teoria abstrata.

A renovação da dialética promovida por Gramsci, ao romper com o marxismo tradicional, encontra ressonância na formulação de Max Horkheimer, parceiro intelectual de Adorno, em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1975), obra central da Escola de Frankfurt. Horkheimer compartilha da ideia de que a história social decorre da ação prática dos sujeitos e que essa práxis incide sobre a teoria. Para ele, “Tanto a fecundidade de nexos efetivos recém-descobertos para a modificação da forma do conhecimento existente, como a aplicação deste conhecimento aos fatos são determinações que não têm origem em elementos puramente lógicos ou metodológicos, mas só podem ser compreendidos em conexão com os processos sociais reais” (HORKHEIMER, 1989, p. 35).

Enquanto Gramsci vê a superestrutura como espaço de formação de hegemonia e consciência crítica, Horkheimer destaca seu papel na perpetuação da dominação, especialmente por meio da cultura de massa. Ambos, contudo, recusam a visão reducionista da superestrutura como simples reflexo da base econômica. Divergem, porém, quanto ao potencial da cultura: Gramsci aposta em sua dimensão transformadora, enquanto Adorno, acentua sua função reprodutiva e alienante.

Adorno, desenvolve a noção de *dialética negativa*, que não busca superar contradições, mas mantê-las vivas como forma de crítica. Para ele, a realidade social é fundamentalmente contraditória, e a filosofia deve evidenciar essas tensões. Em oposição às reconciliações abstratas, ele sustenta que a tentativa de síntese representa formas ideológicas de repressão. Contra o modelo hegeliano, Adorno afirma que as “superações” ocorrem de forma violenta, apagando diferenças e impondo identidade. Em sua leitura, “o não idêntico” deve ser preservado como tensão ativa entre sujeito e objeto (ADORNO, 2003).

A crítica de Adorno à razão instrumental é inseparável de sua teoria da dialética negativa. Para ele, a racionalidade moderna, em vez de libertadora, tornou-se ferramenta de dominação. Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer denunciam que o projeto iluminista, ao buscar o domínio técnico da natureza, transforma-se em nova mitologia repressora: “o esclarecimento, que deveria libertar, converte-se em nova mitologia ao eliminar a diferença e a negatividade” (Adorno &

Horkheimer, 1985). A razão que tudo quer classificar acaba por anular o singular e o divergente, instaurando formas autoritárias de pensamento. Nesse contexto, Adorno reconhece na arte moderna um lugar privilegiado de resistência. A arte autêntica, ao rejeitar a harmonia e as fórmulas previsíveis, revela as fissuras do mundo e perturba a ordem da indústria cultural (ADORNO, 2006).

Portanto, a *dialética negativa* não visa soluções reconciliadoras, mas evidencia a falsidade das totalizações ideológicas. É uma crítica permanente ao sistema capitalista e à racionalidade técnica, sustentando que o pensamento deve manter-se negativo e tensionado frente ao real. Adorno e Horkheimer, ao formularem a teoria da indústria cultural, denunciam como o capitalismo transforma a cultura em mercadoria, impedindo a constituição de uma consciência crítica (Adorno & Horkheimer, 1985). Enquanto Gramsci enxerga a cultura como campo de disputa por hegemonia, Adorno a vê, sob o capitalismo avançado, como dispositivo de alienação e conformismo. Ainda assim, ambos convergem ao enfatizar a educação como chave para a transformação social, desde que promova a resistência à adaptação passiva.

Para Gramsci, a educação é instrumento de manutenção da hegemonia e também via para sua transformação. Ele afirma: “Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação [...] mas em todo campo internacional e mundial” (GRAMSCI, 1999, p. 143). A educação, nesse sentido, deve ser dialética, articulando teoria e prática (práxis), com vistas à formação de sujeitos críticos e autônomos. Adorno, por sua vez, compreende a educação como um campo ameaçado pela racionalidade técnica, que gera adaptação, apatia e fetichização dos meios. Nas suas palavras: “Os meios [...] são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas” (ADORNO, 2000, p. 132-133). Para ele, esse “véu tecnológico” impede o discernimento sobre os verdadeiros fins da existência humana.

Em *Indústria Cultural*, Adorno e Horkheimer reiteram: “O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. [...] Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 100). Nessa crítica, a razão instrumental converte-se em veículo de dominação, obscurecendo os objetivos emancipatórios do esclarecimento moderno.

Finalmente, em *Educação após Auschwitz*, Adorno propõe um imperativo categórico para a pedagogia: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2020). A severidade disciplinar e a obediência cega, segundo ele, moldam sujeitos que aceitam a violência como norma. A educação, deve cultivar a sensibilidade, a autonomia e a recusa ética à repetição da barbárie. A preocupação com a barbárie na educação une Adorno e Gramsci, sobretudo na crítica à racionalidade técnica e ao produtivismo.

Em *O Risorgimento*, Gramsci analisa o “americanismo” como a expansão da cultura técnica e militar dos Estados Unidos, marcada pelo taylorismo e fordismo. Ele aponta que essa lógica produtivista atravessa indústrias, escolas e vida privada, instaurando uma padronização alienante que dificulta a superação dialética e a transformação do bloco histórico (GRAMSCI, 2002). Gramsci destaca os efeitos desse modelo na formação escolar. Para ele, a formação técnica não substitui o papel da cultura humanista no desenvolvimento do pensamento crítico. Ele afirma:

> “O desenvolvimento das escolas técnico-profissionais em todos os graus pós-elementares reapresentou o problema sob outras formas. Deve-se lembrar a afirmação do professor G. Peano segundo a qual até no Politécnico e nas escolas superiores de matemática se mostram mais bem despreparados os alunos provenientes do ginásio-liceu em comparados com aqueles dos institutos técnicos. Esta melhor preparação é dada pelo complexo ensino 'humanista' (história, literatura, filosofia), como se demonstrou mais amplamente em outras notas (a série sobre os 'intelectuais' e o problema escola). [...] A lógica formal tende a fazer o mesmo, mas só até certo ponto: seu caráter abstrato só se mantém no início da aprendizagem, na imediata formulação nua e crua de seus princípios, mas se efetiva concretamente no próprio discurso em que se faz a formulação abstrata.” (GRAMSCI, 2015, p. 56-57)

Essa observação reforça a defesa gramsciana de uma formação integral, que recupere o valor da filosofia, arte e história frente ao tecnicismo. De modo convergente, Adorno sustenta que a educação emancipatória deve resistir à adaptação técnica e à conformidade, valorizando a autonomia ética e estética. O americanismo e o fordismo, ao serem incorporados pela escola, levam à simplificação curricular e à mecanização pedagógica, formando sujeitos úteis e produtivos, porém alienados e *desumanizados*.

Na próxima sessão passamos um paralelo entre as ideias dos autores que podem contribuir para formulação de novas resistências curriculares

APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Ao retomarmos, na primeira sessão, as biografias dos autores e suas abordagens sobre dialética e educação, identificamos aproximações relevantes entre Adorno e Gramsci. Ambos direcionaram suas reflexões à crítica das formas de alienação, visando formar sujeitos capazes de resistir à conformidade imposta pelo capitalismo, representado pela racionalidade técnica e pela indústria cultural. Para ambos, cultura e educação são campos de disputa. Gramsci destaca a hegemonia cultural construída na sociedade civil, com papel central da escola e dos intelectuais orgânicos. Adorno reconhece que, apesar da indústria cultural atuar na reprodução da dominação, a arte e a educação ainda podem promover autonomia e pensamento crítico.

Para Adorno, a educação deve desenvolver autonomia e pensamento crítico frente à racionalidade instrumental. Gramsci, por sua vez, insere o processo educativo na disputa pela hegemonia e na formação dos intelectuais orgânicos. Embora por caminhos distintos, ambos atribuem à educação humanizadora, enraizada na cultura, papel central na transformação social. Essa conexão dos autores com a educação e a arte é visível em suas trajetórias. Gramsci estudou literatura em Turim e produziu conteúdos culturais voltados aos operários. Adorno formou-se em musicologia em Frankfurt e manteve a arte no centro de sua produção, sempre atento às dinâmicas das sociedades de massa e suas implicações culturais.

Gramsci analisa como a cultura de massas, especialmente o americanismo e o fordismo, consolida a hegemonia cultural e a conformidade social. Tais movimentos, sustentados por regras produtivistas, atravessam todas as esferas da vida, inclusive a educação. Para ele, a racionalização e mecanização do ensino resultam em uma formação “caracterizada pela funcionalidade, pela produtividade e pela utilidade”, moldando alunos alienados e úteis ao mercado. Em resposta, propõe uma contrarrevolução ativa: a construção de nova hegemonia baseada na aliança entre trabalhadores, na formação de intelectuais orgânicos e numa educação voltada a autonomia. Sua dialética enfatiza a importância de questionar as influências

ideológicas na educação, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. A educação deve, portanto, estimular análises reflexivas sobre o conhecimento, favorecendo a compreensão crítica sobre como valores dominantes são transmitidos por currículo, cultura, mídia e instituições.

Já a dialética negativa de Adorno propõe desafiar certezas e expor contradições. Diferente da dialética idealista, que busca a identidade entre cognição e objeto, ela preserva a não-identidade, respeitando a singularidade do real. Adorno vê essa postura como ética: “pensar é sempre pensar contra si mesmo”, exigindo confronto com o que resiste à identificação. Assim, rejeita totalizações e reafirma que “a totalidade é a inverdade” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 144). Em educação, isso implica defender uma formação aberta à negatividade, que promova autonomia crítica e resista à adaptação passiva.

Tal como Gramsci critica o “reducionismo técnico”, Adorno alerta que o progresso técnico sem crítica leva à barbárie. A aproximação entre ambos se dá na defesa de uma educação que não tema a contradição e que seja capaz de gerar experiências formativas autênticas. Gramsci e Adorno reconhecem que a educação das sensibilidades, mediada pela arte, cultura e experiência estética, é essencial para formar sujeitos críticos e resistentes à alienação. Para ambos, a escola e os espaços culturais não devem apenas transmitir conteúdos, mas desenvolver a capacidade de sentir, imaginar, criar e reconhecer o outro. Assim, arte e cultura não são apenas meios de resistência, mas fundamentos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

A grosso modo, Adorno voltou-se para a crítica da cultura e da razão na sociedade capitalista avançada. Enquanto Gramsci centrou sua análise na política e na cultura das sociedades capitalistas periféricas, com especial atenção à questão da hegemonia e à construção de estratégias de resistência. Ambos buscaram compreender e responder às formas de opressão e alienação, apontando caminhos para a resistência e a transformação social.

Diante das convergências e tensões entre Adorno e Gramsci, especialmente quanto à dialética, formação e resistência, consolidam-se reflexões fundamentais sobre o potencial emancipador da arte e da cultura no currículo frente as políticas curriculares restritivas. No próximo subtítulo, nas considerações finais, serão

retomados os principais pontos do resumo destacando, objetivos, contribuições e limites da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre Theodor W. Adorno e Antonio Gramsci revelou não apenas afinidades temáticas, mas contribuições originais e complementares para o pensamento sobre educação. Ainda que partam de experiências históricas distintas e pertençam a tradições filosóficas diversas, ambos se debruçaram sobre os mecanismos de dominação e alienação operantes nas sociedades modernas e formularam respostas que colocam a educação no centro da resistência.

Gramsci destacou a dimensão política da cultura e o papel da educação na construção da hegemonia, enquanto Adorno alertou para os riscos da racionalidade instrumental e para a necessidade de preservar o pensamento negativo como forma de crítica radical. Essa tensão produtiva entre práxis coletiva e negatividade reflexiva permitiu compreender a formação como uma experiência complexa, capaz de romper com os imperativos de adaptação e docilidade.

As convergências entre os dois autores também desafiam os reducionismos que ainda marcam parte do debate pedagógico contemporâneo. Ao evidenciar que a formação de sujeitos autônomos não pode ser separada da crítica à sociedade que os constitui, Gramsci e Adorno contribuem para a construção de um projeto educativo atento às contradições históricas, sensível às práticas culturais e comprometido com a justiça social.

É importante reconhecer que este estudo privilegiou um recorte conceitual específico, sem esgotar a riqueza teórica das obras abordadas. Futuras investigações podem aprofundar os cruzamentos entre os autores e explorar sua recepção crítica no campo educacional latino-americano, especialmente no Brasil, onde os desafios da formação emancipadora permanecem urgentes.

As aproximações delineadas apontam para a urgência de políticas curriculares comprometidas com a emancipação, a defesa da dignidade humana e a promoção de sujeitos capazes de resistir à barbárie, à alienação e à repetição acrítica da história. E essa dimensão se dá na escola, na prática, na sala de aula, em um currículo real e sensível que integre arte e cultura frente aos determinismos curriculares

neoconservadores e neoliberais. Nesse sentido, Gramsci e Adorno seguem atuais e imprescindíveis, lembrando que a educação sensível, humanizadora e artística é uma das grandes possibilidades para que as atrocidades dos regimes totalitários "nunca mais aconteçam".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa.** Tradução: Sônia Lessa. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W. **Estética.** Tradução: Sônia Lessa. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CLAUSSEN, Detlev. **Theodor W. Adorno: uno de los últimos genios.** Tradução: Vicente Gómez Ibañez. València: Universitat de València, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 1**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 2**. Organização e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 4: Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo.** Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: volume 5: O Risorgimento: notas sobre a história da Itália**. Edição: Carlos Nelson Coutinho. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Editora UNESP, 1989. p. 173–246.

MAESTRI, Mário. **Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionário.** 3. ed. Clube de Autores, 2020.

SANTUCCI, Antonio A**. Antonio Gramsci**. New York: Monthly Review Press, 2010.

POLÍTICAS CURRICULARES EM DISPUTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC NAS CIÊNCIAS HUMANAS

ASSIS, Cristiane Sousa[1]
DIAS, Adelaide Alves[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo construir um quadro teórico-analítico das transformações curriculares decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2018. A investigação se estrutura a partir de uma revisão sistemática da produção científica brasileira, com o propósito de compreender os efeitos dessas reformas na organização curricular e no lugar das Ciências Humanas na educação básica. A revisão foi realizada em duas bases de dados digitais: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil) e o Banco de Periódicos da CAPES. Para a seleção dos materiais, foram definidos critérios de elegibilidade que incluíram publicações em português, com acesso aberto ao texto completo, revisadas por pares, e publicadas entre 2016 e 2021. A busca foi orientada por descritores relacionados às reformas educacionais, à BNCC e às representações sociais de professores das Ciências Humanas. Os documentos selecionados foram lidos na íntegra, organizados e analisados com base em sua relevância teórica e metodológica. A revisão sistemática permitiu mapear contribuições, identificar lacunas na literatura e fundamentar criticamente o debate em torno das políticas curriculares recentes. O estudo contribui para a compreensão dos sentidos e das implicações dessas reformas, ao evidenciar seus efeitos sobre o trabalho docente, a reconfiguração do currículo e os desafios impostos à escola pública no cumprimento de sua função social de garantir uma formação crítica, integral.

Palavras-chave: reforma do Ensino Médio. BNCC. Revisão sistemática. Políticas curriculares. Ciências Humanas.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo origina-se de uma investigação desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado concluída em 2023, cuja problemática central se volta para as transformações curriculares introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, do Novo Ensino Médio (NEM) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme a Resolução CNE/CP nº 4/2018.

O estudo busca compreender os efeitos dessas políticas na organização curricular da educação básica e no papel atribuído às Ciências Humanas, tendo como base uma revisão sistemática da produção científica brasileira. A investigação foi realizada por meio de um levantamento da literatura em duas

[1] Doutora em Educação/UFPB, SEDEC/PMJP, cristiane.sassis@educa.joãopessoa.pb.gov.br

[2] Doutora em Educação/UFF, Pós-doutorado/UERJ, Prof.ª Titular da UFPB. adelaide.ufpb@gmail.com

bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil) e o Banco de Periódicos da CAPES.

Ao mapear as principais contribuições e lacunas presentes na literatura pesquisa, este estudo visa sustentar uma análise crítica sobre os sentidos e os impactos das reformas em curso, destacando os desafios enfrentados pela escola pública e pelos professores no exercício de uma prática pedagógica comprometida com a formação humana integral.

Estruturado em duas seções principais, além das considerações finais. A primeira seção deste artigo apresenta os marcos teóricos que fundamentam as produções analisadas na revisão sistemática, com destaque para os aportes da TRS e críticas às reformas educacionais de orientação neoliberal. A segunda seção discute o contexto histórico e político do NEM e da BNCC, analisando as implicações dessas políticas para o currículo das Ciências Humanas.

Por fim, as considerações finais retomam os principais achados do estudo, destacando seus desdobramentos para o campo educacional e indicando possibilidades de resistência e reconstrução do projeto de escola pública voltado à formação crítica, emancipadora e socialmente referendada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para compreender criticamente os sentidos e os efeitos das recentes reformas educacionais sobre o currículo da educação básica, especialmente no que se refere ao lugar das Ciências Humanas, é necessário situar essas políticas no contexto mais amplo das transformações estruturais que vêm reconfigurando a escola pública brasileira.

Compreendendo que as questões levantadas neste estudo devem ser analisadas à luz do contexto histórico e social em que emergem, buscamos estabelecer um diálogo com autores que discutem a expansão dos processos de gerencialismo nas escolas públicas e a crescente mercantilização da educação no Brasil, associada à influência do capitalismo na reconfiguração do currículo, na busca pela qualificação produtivista. Dentre os autores que contribuíram para essa reflexão, destacam-se Adrião (2018), Peroni (2021,2018), Frigotto (2016), Penna (2017), Nogueira (2001), Freitas (2018), Freire (2011) e Saviani (2019), cujos trabalhos abordam transformações no campo educacional e as relações

entre política, economia e educação. Além disso, também consideramos autores que ampliam esse debate em uma perspectiva global, como Giroux (2022), Apple (2006) e Hall (2001), cujas análises fornecem uma compreensão crítica das dinâmicas educacionais em diferentes contextos, e de como estas estão imbricadas nas demandas do sistema capitalista.

Desse modo, realizamos uma revisão sistemática com o objetivo de mapear o estado atual da produção acadêmica brasileira sobre a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e suas implicações para as Ciências Humanas. A proposta foi identificar as principais discussões em curso no campo educacional, bem como apontar lacunas teóricas e metodológicas que ainda demandam investigação.

Conforme descrito anteriormente, o levantamento foi conduzido em duas bases digitais amplamente reconhecidas: a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil) e o Banco de Periódicos da CAPES. Para garantir a consistência metodológica da seleção, foram definidos critérios rigorosos de elegibilidade, que incluíram: publicações em português com acesso aberto ao texto completo, revisadas por pares e publicadas entre 2016 e 2021. Os documentos selecionados foram lidos na íntegra, organizados e analisados com base em sua relevância teórico-metodológica.

Após a aplicação desses critérios, os textos foram integralmente lidos, organizados por ano de publicação e analisados com base em sua relevância teórico-metodológica para a compreensão crítica das políticas curriculares em disputa no contexto educacional brasileiro. Os descritores utilizados nas buscas foram: "reforma educacional" ou "reformas educacionais"; "Base Nacional Comum Curricular" ou "BNCC"; "BNCC" + "itinerários formativos"; "representação social" + "professor"; "representação social" + "professores"; "representações sociais" + "professor"; "representações sociais" + "professores".

Tabela 1 – Descritores de busca

Descritores de busca	Total de produções	Produções excluídas	Produções mantidas para análise
Base Nacional Comum Curricular ou BNCC	210	148	62
BNCC + Itinerários formativos	1	0	1
Reformas Educacionais ou Reforma Educacional	50	24	26

Representação Social + Professor; Representação Social + Professores; Representações Sociais + Professor; Representações Sociais + Professores	161	152	9

Fonte: elaborada pela autora, 2021

Foram identificadas 422 publicações, sendo 161 relacionadas à representação social e professor, 50 à reforma educacional, 210 à BNCC e destas, apenas uma citava os itinerários formativos.

Após o download do material, organizou-se um quadro descritivo contendo título, autores, tema e ano de publicação, com o objetivo de mapear os resumos. Identificaram-se 110 duplicatas, reduzindo o total para 312. Desse total, foram considerados pertinentes ao escopo da pesquisa e selecionados para leitura e análise integral, perfazendo um total de 97 publicações. Para classificar esse corpus, foram definidos os seguintes critérios: nível de ensino (fundamental e médio), abordagem metodológica (qualitativa, quantitativa ou mista), tipo de estudo (empírico ou teórico), período de publicação (2016/2017; 2018/2019; 2020/2021), região de produção (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), instrumento de coleta (questionário, entrevista, grupo focal) e perfil dos participantes (discentes, docentes e gestores). A análise foi conduzida manualmente, por meio de leitura flutuante e categorização dos dados, sem uso de softwares especializados. E em conformidade com os parâmetros estabelecidos, elaboramos um quadro síntese das produções científicas selecionadas.

Quadro 1 – Síntese dos Dados das Produções Científicas Selecionadas

PARÂMETROS	**Nº**	**%**
NÍVEL DE ENSINO OBJETO DO ESTUDO		
Fundamental	10	10.30
Médio	22	22.68
ABORDAGEM METODOLÓGICA UTILIZADA		
Qualitativa	97	100.00
Quantitativa	00	--
TIPO DE ESTUDO		
Empírico	10	10.00
PERÍODO DE PUBLICAÇÃO		

2016/2017	17	17.52
2018/2019	40	41.23
2020/2021	40	41.23
TIPO DE PUBLICAÇÃO		
Artigo	97	100
REGIÃO DE ESTUDO		
Norte	01	01.03
Nordeste	23	24.74
Sul	22	23.71
Sudeste	45	46.39
Centro-Oeste	06	06.18
INSTRUMENTOS UTILIZADOS		
Questionário	04	4.12
Entrevista	11	11.34
Análise de Documento	82	84.53
SUJEITOS DA PESQUISA		
Discentes	01	01.23
Docentes	11	11.34

Fonte: elaborada pela autora, 2021

No tratamento, seleção e análise dos dados, constatou-se uma predominância da abordagem qualitativa nas publicações analisadas. Em sua maioria, essas publicações apresentaram uma discussão teórica sobre a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acompanhadas de análises dos respectivos documentos. Com base nos parâmetros estabelecidos para a seleção dos artigos, constatou-se que a maioria das publicações (89,69%) adotou uma abordagem teórica, com ênfase na análise da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Em termos metodológicos, todas as publicações foram qualitativas (100%), destacando-se uma predominância de estudos dedicados ao ensino médio, embora fossem abordadas todas as etapas da educação básica.

2.1 Tendências e discussões Centrais

O estudo de Selles[3] (2018) destaca que a legislação da BNCC seguiu os "tropeços" da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), classificando as mudanças curriculares como drásticas e problematizando a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas fixas (português e matemática), enquanto as demais foram dissolvidas em áreas de conhecimento, configurando um desvio da legislação anterior e influências privatistas. Ferreti e Silva[4] (2017) corroboram essa análise, evidenciando a atuação de grandes grupos empresariais no movimento Todos pela Educação e sua interferência nas políticas educacionais.

Aguiar[5] (2018) enfatiza as medidas conservadoras na gestão e formação docente durante o governo Temer (2016-2018), que reorientaram os sistemas educacionais colocando a BNCC como centro dessas transformações. Dourado e Siqueira (2019) alertam para os riscos de retrocessos na autonomia escolar e na gestão democrática decorrentes dessa política reformista. No âmbito regional, Gomides e Júnior [6](2021) ressaltam o risco do retorno do dualismo educacional na Paraíba, separando a formação intelectual da profissionalizante, alinhada a uma agenda global de padronização e financiamento mínimo. Sena, Albino e Rodrigues[7] (2021) mostram a influência de redes políticas e discurso neoliberal no processo de elaboração da BNCC, envolvendo instituições como o Movimento Todos pela Educação e fundações como Lemann e Ayrton Senna.

Oliveira e Dias[8], em sua investigação sobre o processo de construção e as concepções orientadoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa da Educação Infantil, evidenciam a existência de disputas e correlações de forças entre diferentes concepções de educação e currículo. As autoras destacam que, nesse contexto, observa-se a subordinação da educação infantil pública à lógica de mercado, o que revela um tensionamento entre perspectivas pedagógicas e interesses econômicos.

2.3 Lacunas e Desafios Identificados

---

[3] Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 35, n. 2, p. 337-344, ago. 2018.
[4] Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.
[5] Educ. Soc., Campinas, v.40, e0225329, 2019.
[6] RBPAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.
[7] Revista Espaço do Currículo, v.14, n.1, p.12-28, jan.-abr., 2021.
[8] Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan.-abr., 2021.

A análise evidenciou uma lacuna significativa quanto ao estudo dos itinerários formativos, especialmente na área das Ciências Humanas, um tema ainda pouco explorado na produção acadêmica brasileira, conforme destacado por Zitzke e Pinto[9] (2020). A ausência de abordagens específicas reforça a necessidade de pesquisas que aprofundem as discussões sobre essa dimensão curricular. Nesse sentido, observou-se também a predominância da região Sudeste na produção científica (43,39%), seguida pelo Nordeste (24,74%) e pelo Sul (23,71%), revelando uma concentração regional das investigações. Tal cenário evidencia a importância de fomentar estudos em outras regiões, como o Centro-Oeste e o Norte, a fim de ampliar as perspectivas e contribuir para um conhecimento mais plural, diverso e representativo da realidade educacional brasileira.

2.4 Métodos Predominantes nas Pesquisas

A análise documental foi o método mais utilizado (84,53%), seguida por entrevistas (11,34%) e questionários (4,12%). A pesquisa documental possibilita o acesso a documentos primários (leis, relatórios, textos oficiais) que, ao serem interpretados e organizados, tornam-se documentos secundários, essenciais para a compreensão das políticas educacionais, conforme Bardin (2011).

Pesquisas que incluem entrevistas, como a de Lacerda (2020), acrescentam a percepção dos sujeitos que atuam na educação, revelando, por exemplo, a desconexão entre a estrutura formal da BNCC e a prática pedagógica. Pestana e Lima[10] (2019) adotaram uma abordagem multidimensional que combinou revisão de literatura, análise de relatos e entrevistas com especialistas, ampliando a compreensão sobre as perspectivas educacionais.

2.5 Estudos sobre Representações Sociais dos Professores

[9] Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 6, e2118101, p. 1-38, 2021.
[10] Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 40, n. 2, p. 147-166, jul./dez. 2019.

Machado[11] (2018) explorou as representações sociais da profissão docente entre professores iniciantes, identificando a valorização do compromisso e responsabilidade, mas também a percepção de desvalorização social e condições adversas. Silva e Silva[12] (2020) investigaram as representações dos licenciandos de Geografia, destacando categorias disciplinares e pedagógicas, fundamentais para aprimorar a formação inicial desses profissionais.

2.6 Síntese dos Resultados e Contribuições

No tratamento, seleção e análise dos dados, constatou-se uma predominância da abordagem qualitativa nas publicações analisadas. A maioria dessas publicações apresentou uma discussão teórica sobre o NEM e a BNCC, acompanhadas de análises detalhadas dos respectivos documentos. De modo geral, a produção científica analisada aponta para o caráter mercadológico e tecnicista das reformas educacionais recentes, além dos retrocessos enfrentados na educação brasileira. Os resultados indicam a urgência de uma reflexão crítica e a busca por alternativas que valorizem uma educação mais ampla, democrática e emancipatória. Em particular, a ausência de estudos sobre os itinerários formativos representa uma lacuna importante que esta pesquisa pretende contribuir a preencher, ampliando a compreensão do papel das Ciências Humanas no contexto da BNCC e do Novo Ensino Médio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, fundamentada em uma revisão sistemática da produção científica brasileira sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia a predominância de estudos de natureza qualitativa, com ênfase em análises teóricas e documentais acerca das recentes mudanças curriculares. Os trabalhos mapeados apontam para uma orientação tecnicista e mercadológica das políticas educacionais, com impactos significativos sobre o trabalho docente,

[11] RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1132-1148, jul./set., 2018.
[12] Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 17, p.264-279jan/dez 2020.

a autonomia pedagógica e a organização curricular, especialmente no que se refere à marginalização das Ciências Humanas.

Observa-se uma concentração de pesquisas voltadas a temática do ensino médio às regiões Sudeste e Nordeste, indicando a necessidade de ampliar o escopo territorial e temático das investigações, em especial nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Destaca-se ainda uma lacuna no estudo dos itinerários formativos nas Ciências Humanas, dimensão pouco explorada e que demanda aprofundamento para compreender suas implicações pedagógicas e políticas. As representações sociais dos professores evidenciam percepções ambíguas, marcadas pelo compromisso profissional e, simultaneamente, pela sensação de desvalorização, revelando tensões vividas no cotidiano escolar frente às reformas em curso.

A análise documental predominante nos estudos também denuncia a desconexão entre as prescrições normativas e as realidades práticas, evidenciando o desafio de promover uma formação crítica diante do avanço de uma lógica produtivista e gerencial. À luz dessas reflexões, torna-se evidente que as reformas, embora legitimadas pelo discurso da inovação e da qualidade, configuram um redirecionamento das finalidades da educação, exigindo posicionamentos críticos dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

Reafirma-se, nesse contexto, a importância de fomentar políticas públicas e pesquisas comprometidas com a valorização da escola pública e com um projeto educativo orientado por princípios democráticos e emancipatórios. As Ciências Humanas, nesse cenário, desempenham um papel estruturante na formação de sujeitos historicamente situados e socialmente engajados. Espera-se que os achados deste estudo contribuam para aprofundar o debate acadêmico e subsidiar práticas pedagógicas alinhadas à construção de um currículo plural, crítico e socialmente referenciado.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil:** caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, território em disputa / Miguel G. Arroyo**. – 5. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica,2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 13.415/2017 que trata da reforma do ensino médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno:** decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. ANPED na Rede, 22 set. 2016.

GIROUX, Henry et al. **Educação, direitos sociais e políticas públicas: práticas, críticas e utopias.** Salvador: EDUFBA, 2022.

JODELET, Denise. **Las representaciones sociales**: un campo en expansión. Jodelet D, compilador. Les representatios sociales. Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradutora Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Conceição. **Análise do discurso**. 2001.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: educa, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Livraria da Física, 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil**: sujeitos e conteúdo da proposta. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

JOGOS DE QUÍMICA FORENSE: UM REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE QUÍMICA E ATIVIDADES LÚDICAS

Andressa da Silva Soares Ferreira[1]

Ehrick Eduardo Martins Melzer[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar um levantamento quantitativo sobre a temática da experimentação em Química Forense, analisando artigos disponíveis na plataforma de periódicos da CAPES. O estudo focou em identificar e mapear a produção acadêmica relacionada a jogos e metodologias lúdicas no ensino de química baseadas na Química Forense, verificando a escassez ou disponibilidade de publicações sobre o tema. A metodologia consistiu em uma análise quantitativa dos artigos catalogados utilizando critérios específicos para filtrar trabalhos que abordassem química forense, especificamente os que abordassem jogos e experimentação. Os resultados mostram que há uma carência significativa de jogos nessa área, indicando que o tema é pouco explorado no meio educacional. Apesar da relevância da Química Forense como ferramenta interdisciplinar para despertar o interesse dos estudantes, poucos estudos se dedicam a desenvolver e avaliar metodologias inovadoras, como jogos focados na química. A análise revelou que a maioria das publicações se concentra em aspectos da investigação, resoluções de crimes e experimentos que vão ajudar a elucidar o caso, deixando uma lacuna no que diz respeito a parte química. Constata-se que há necessidade de mais pesquisas que explorem a química forense sob uma perspectiva educacional, especialmente no desenvolvimento de recursos lúdicos com abordagens distintas, este artigo visa mostrar a importância de investir em novas estratégias de ensino nesse campo, afim de torna-lo mais acessível e atraente para os alunos.

Palavras-chave: Química, Química Forense, Jogos e Experimentação

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho representa a fase inicial de uma pesquisa desenvolvida no Laboratório Audiovisual e Tecnológico da Química (LAVIQ), com o objetivo de criar um jogo educacional na área de Química Forense. A proposta surge da necessidade de explorar metodologias que tornem o ensino de química mais dinâmico e contextualizado, utilizando o potencial dos jogos para engajar estudantes e promover aprendizagem baseada em problemas e investigação científica.

[1] Licencianda em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. email: andressasilvaferreira@alunos.utfpr.edu.br

[2] Docene do Departamento Acadêmico de Química e Biologia (DAQBI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. email: ehrickmelzer@utfpr.edu.br

A Química Forense tem se destacado como uma ferramenta interdisciplinar, capaz de despertar o interesse dos alunos ao integrar conceitos científicos com aplicações práticas em investigações criminais. No entanto, apesar desse potencial, há uma carência de recursos lúdicos específicos para essa temática, especialmente no contexto escolar.

Nesta etapa preliminar, o estudo concentra-se em um levantamento bibliográfico quantitativo, analisando artigos disponíveis na plataforma CAPES para mapear as publicações relacionadas a jogos educacionais e metodologias ativas em Química Forense. Essa análise servirá como base para a estruturação do jogo proposto.

Desta forma, a química forense tem se destacado como uma área científica de grande relevância social, atuando na ciência e no sistema de justiça. Através da aplicação de técnicas analíticas sofisticadas, contribuindo para a resolução de crimes, identificando substâncias e análise de evidências de materiais. No entanto, apesar de seu crescente protagonismo na sociedade, observamos uma falha no seu contexto educacional.

Este estudo se propõe a investigar sistematicamente os materiais didáticos sobre química forense disponíveis no Portal CAPES, com atenção especial para abordagens que privilegiam a experimentação e a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos não apenas mapear a produção existente, mas também identificar oportunidades para o desenvolvimento de recursos educacionais inovadores que possam tornar essa área do conhecimento mais acessível e atraente para estudantes de diferentes níveis.

O método utilizado para essa pesquisa foi feito através de um levantamento abrangente da produção acadêmica sobre química forense no ensino, catalogando os formatos de materiais disponíveis, incluindo artigos científicos, dissertações e teses, para identificar as abordagens metodológicas predominantes e analisar a evolução temporal dessas publicações. Paralelamente, propomos uma avaliação crítica dos recursos didáticos existentes, examinando duas metodologias e contextos educacionais, bem como a incorporação de elementos experimentais e lúdicos que possam tornar o aprendizado mais significativo.

2 Estado da Arte (EA)

Em síntese, um EA, segundo Teixeira (2023) consiste em um tipo de pesquisa bibliográfica de caráter panorâmico, tomado de expressão crítica e analítica e assumindo abordagem quanti-qualitativa, buscando um balanço do conhecimento mediante análise comparativa de diversos trabalhos sobre uma temática em questão. Portanto, apresenta-se como produção que possibilita construir novas perspectivas as quais contribuam com uma área do conhecimento e, nesse sentido, com a evolução da ciência (SOARES; MACIEL, 2000).

O Estado da Arte assume importância nesta investigação por proporcionar uma visão abrangente do cenário atual da Química Forense no contexto educacional, particularmente no que se refere à utilização de recursos lúdicos tais como gamificação e jogos didáticos voltados ao ensino. Para isso adotamos um processo sistemático que envolve a busca e seleção criteriosa de fontes em bases acadêmicas reconhecidas, categorização dos trabalhos conforme abordagens metodológicas, período de publicações e focos temáticos, análise comparativa das diferentes tendências identificadas na literatura e síntese crítica que destaca tanto as convergências quantos as divergências entre os estudos examinados.

3 Química Forense Princípios Químicos e sua Relevância Educacional

O crescimento exponencial da Química forense nas últimas décadas demostra a importância que essa área tem na Ciência investigativa. A Química Forense começou a se aperfeiçoar dentro da área da medicina legal a partir do surgimento de investigações criminais inicialmente provocadas por agentes tóxicos. Já no que se refere a área criminalista, a química forense abrangeu as perícias em análises de substâncias com caráter qualitativo, como drogas ilícitas, ou caráter quantitativo como avaliação do teor de etanol em combustíveis (DE ALENCAR; SAMPAIO; ALVES, 2022, p. 59).

A Química Forense consiste na aplicação de conceitos e métodos químicos para auxiliar a busca de informações na área criminal, por meio de técnicas analíticas, com a finalidade de prestar suporte ao poder judiciário (SOUZA; PINTO, 2018). A importância dessa área, realizada pelos químicos forenses, está na confirmação ou descarte de suspeitos diante da análise dos vestígios presentes no local de investigação, a exemplo das impressões digitais, fios de cabelo e material genético (LIMA et al., 2022)

Nesse contexto, a química forense é uma área da ciência que usa técnicas químicas para auxiliar investigações com relevância jurídica. De acordo com Zarzuela (1995, p. 164) esse campo se dedica a analises especializadas, fornecendo dados essenciais para processos criminais. O termo “forense” está ligado à aplicação conhecimentos científicos na resolução de questões legais. Esta disciplina tem um papel crucial na solução de casos complexos, como homicídios, tráficos de drogas e outras infrações graves.

A química forense consolida-se como um pilar essencial da ciência investigativa, combinando métodos químicos e técnicas analíticas para elucidar crimes com precisão e embasamento cientifico. Sua atuação abrange desde a identificação de agentes tóxicos até análises quantitativas e qualitativas de substancias, como drogas ilícitas e álcool, fornecendo dados cruciais para o judiciário.

4 METODOLOGIA

Este trabalho adotou uma abordagem metodológica sistemática, organizada em etapas sequenciais para assegurar a confiabilidade dos dados e uma análise rigorosa das informações. A pesquisa foi desenvolvida em três fases principais, o levantamento bibliográfico, a seleção e análise dos materiais e a sistematização dos resultados.

A etapa inicial consistiu em uma ampla revisão da literatura científica, utilizando como principal fonte de dados o Portal Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram estabelecidos critérios específicos para a busca, incluindo o emprego das palavras chave “ Experimento AND Química Forense”, “Jogos de Química Forense” e “Atividades Lúdicas And Química Forense”, “Experimentação and Química Forense”, aplicação de filtros para selecionar publicações dos últimos 15 anos, priorização de artigos revisados por pares e textos completos disponíveis para análise. Esses parâmetros visam garantir a relevância e atualidade do material selecionado.

O processo de seleção dos trabalhos ocorreu em duas etapas distintas. Primeiramente, realizou-se uma triagem inicial mediante a leitura atenta dos resumos, com o objetivo de verificar a adequação ao tema de pesquisa. Em seguida, procedeu-se à seleção final dos textos que abordaram diretamente a química

forense e sua aplicação em experimentos práticos, com especial atenção às abordagens inovadoras que superaram o formato convencional de “livro de receitas”. Essa fase crítica permitiu identificar os trabalhos mais relevantes para os objetivos da pesquisa.

Para organização e análise do material selecionado, foi feito um fichamento. Cada publicação foi sistematicamente analisada e registrada em fichas contendo: (1) Título, ano, autores e tipo de documento); (2) Técnicas utilizadas; (3) resultados e conclusões mais relevantes. Essa abordagem permitiu uma revisão bibliográfica organizada e comparativa, ajudou na elaboração de conclusões parciais que destacam os principais conceitos e aplicações da química forense no contexto da experimentação.

A metodologia empregada garantiu não apenas o mapeamento das tendências predominantes na literatura especializada, mas também a identificação precisa das lacunas existentes no campo de estudo, particularmente no que diz respeito à integração entre química forense, experimentação e abordagens educacionais inovadoras.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A investigação sobre produção científica em química forense revelou cenários distintos conforme a especificidade das buscas realizadas. Quando utilizamos um termo amplo “Química Forense”, obtivemos cerca de 30 resultados no Portal de Periódicos CAPES, um volume considerável, porém excessivamente abrangente, incluindo estudos sobre análises toxicológicas, perícias criminais e técnicas instrumentais diversas. Essa ampla gama de trabalhos demonstrou a necessidade de refinamento de busca para atender aos objetivos específicos desta pesquisa.

Diante desse panorama, optamos por estratégias de busca mais direcionadas. Ao empregar os termos combinados “experimento and Química forense”, " Química forense por meio da experimentação”e “jogo de química forense” os resultados se mostram mais adequados ao nosso foco, porém em quantidade reduzida: 14 registros no Portal de Periódicos da CAPES. Essa expressiva diminuição no número de ocorrências revela, que, embora existam pesquisas sobre o tema, a produção

acadêmica sobre aspectos experimentais da química forense ainda é relativamente limitada.

A busca por abordagens educacionais inovadoras mostrou-se particularmente desafiadora. Consultas por “atividades lúdicas em química forense”, “jogos de química forense” e até mesmo a combinação “jogos de Química Forense and. Experimentação” pois não obtiveram nenhum resultado significativo.

5.1 Análise Crítica dos Dados Coletados

A análise da distribuição dos tipos de documentos científicos encontrados durante a revisão bibliográfica revela importantes aspectos sobre a produção acadêmica em química forense e suas abordagens experimentais. Como mostra o gráfico abaixo, categorizamos as publicações identificadas na base do portal de Periódicos da CAPES em três tipos principais: 1) Artigos Completos em Periódicos Completos, 2) Dissertações, 3) Trabalho de Evento. Como mostra no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Quantificação de Artigos publicados

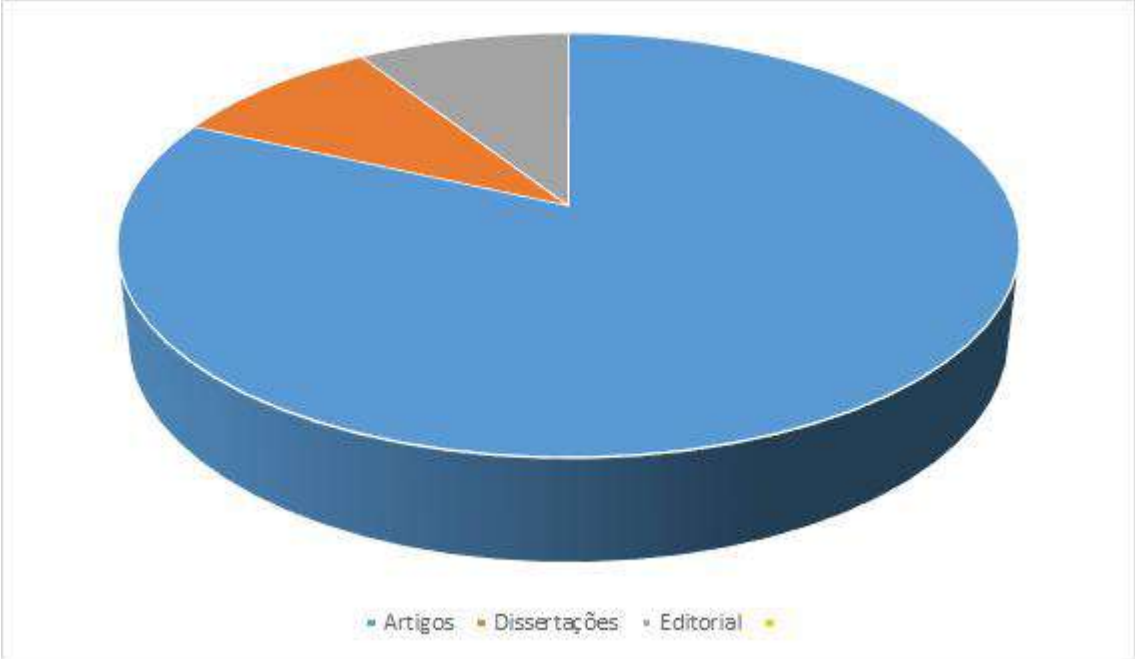

Fonte: A Autora, 2025

Esta categorização nos permite observar que a pesquisa em química forense experimental está predominantemente publicada na forma de artigos, e existe uma

carência significativa de dissertações. A distribuição desigual entre estes tipos de documentos reflete tanto o estágio de envolvimento do campo quanto possíveis lacunas nas formas de divulgação do conhecimento.

Esta análise quantitativa prepara o terreno para a discussão qualitativa que se segue, onde examinaremos em detalhes o conteúdo e contribuições especificas de cada categoria de trabalhos. A compreensão deste panorama editorial é fundamental para contextualizar tanto as limitações quantos as oportunidades identificadas em nossa revisão sistemática.

5.2 Contextualização dos Artigos Encontrados no Portal de Periódicos da CAPES

A busca no Portal de Periódicos da CAPES utilizando os termos “experimento AND. Química forense”, " Química forense por meio da experimentação”, resultou em 12 artigos, porém, 3 deles não foram considerados no levantamento, pois, não tratam do tema proposto. Esses trabalhos representam parte da produção acadêmica brasileira sobre aplicações experimentais em química forense, abrangendo desde análises laboratoriais até propostas didáticas para o ensino da área.

Tabela 1. Textos do Capes

NOME	ANO	AUTORES	TIPO	TÉCNICA UTILIZADA
A química Forense Como tema Contextualizado no Ensino de Química	2020	Fabio Rocha dos Santos, Carmem Lúcia Costa Amaral.	Artigo	Plano de Aula: Atividades Relacionadas ao estudo da Química Forense
Atividade investigativas a formação de professores no contexto EJA	2018	Alan Ricardo Kemczinski, Jonatas Uilan Do Nascimento, Túlio Storti Ortolani, Vinicius Moura Rocha, Elaine Gomes Matheus Furlan, Tathiane Milaré	Artigo	Atividade Lúdica: Investigação de Cena de Crime

A ciência Forense como metodologia ativa no ensino de ciências	2017	Matheus Poletto	Artigo	Propostas de Experimentações sobre química forense
Preparo e análise qualitativa de simulacros de drogas	2022	Rodrigo Cesar Fernandes Barb Larissa Henriques Evangelista Castro, Denisson Silva De Oliveira, Renan Augusto Pereira D'avila Jeferson Moura Monteiro, Flavio Couto Cordeiro	Artigo	Teste de compostos que podem gerar falso positivo em testes de drogas
Editorial: 40º EDEQ	2022	Ademar Antonio Lauxen, Fabiane de Andrade Leite, Maurivan Güntzel Ramos	Editorial	Dossiê dos trabalhos apresentados durante o evento
Ciência Forense no Ensino de química por meio da Experimentação	2015	Mauricio Ferreira da Rosa, Priscila Sabino da Silva Francielli De Bona Galvan	Artigo	Atividade Lúdica: Investigação de cena de crime
A ciência forense no Ensino de Química por meio da experimentação investigativa	2016	Antonio A.C.Cruz, Viviane G.P.Ribeiro, Elisa Longhinotti Selma Mazzetto	Artigo	Atividade Lúdica: Investigação de Cena de Crime
Contextualização e Abordagens de Conceitos químicos por meio da química Forense: Uma sequência didática para o ensino da química	2017	Pamela Pereira Nunes	Dissertação	Aulas de Introdução ao tema e experimentos práticos

ISSN: 2176 - 1396

Investigação Criminal e Química forense no espaço não formal da aprendizagem investigativa	2020	Cavalcante Kiany.S.B Souza Francisco R. S de. Monteiro João P.D. Souza Jane da P.P. Nascimento Alexandre W. V. Aguiar Andreia S.S. Fonseca Adriano S de.	Artigo	Atividade Lúdica: Investigação de Cena de Crime
A gamificação no ensino de Química: um estudo de estado da arte durante o período de 2018-2022	2023	João Bosco Ferreira de S Junior; Elisa da Silva Moreira; Renato Abreu Lima; Jorge Almeida de Menezes;	Artigo	Gamificação como estratégia eficaz no processo de ensino e aprendizagem de química
A utilização de atividades gamificadas e da Ciência Forense como metodologias ativas para o ensino de química durante o ensino remoto	2022	Rayanne Cristina Da Silva Santos; Marcelo Monteiro Marques	Artigo	Atividade Lúdica: Escape home para o ensino de química

Fonte: A Autora, 2025

Os resultados obtidos nas buscas realizadas no Portal de periódicos da CAPES revela um aspecto significativo e preocupante sobre o estado atual da pesquisa em química forense experimental focada em jogos,

A esmagadora parte dos artigos é focada em análises de cena de crime versus os raros trabalhos sobre experimentação educacional, isso expõe uma grave distorção acadêmica. Enquanto a academia se debruça sobre aplicações profissionais, negligencia completamente seus aspectos químicos.

Além disso, a falta de resultados para buscas como “jogos de química forense” ou “atividades lúdicas” indica o desconhecimento do potencial da gamificação e ludicidade, perdendo a oportunidade de engajar com os jovens estudantes.

Esta análise demonstra que, embora exista excelente produção acadêmica sobre aplicações forenses, há uma negligência preocupante com os fundamentos químicos e sua transposição didática. O campo necessita urgentemente de um investimento no desenvolvimento de matérias que realmente busquem explorar o meio químico por trás do forense.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão Sistemática realizada permitiu mapear de forma abrangente a produção acadêmica sobre química forense experimental, revelando um cenário marcado por avanços significativos em aplicações técnicas, mas com importantes lacunas no âmbito educacional.

A análise final aponta três dimensões principais que configuram o estado atual da área que são, a falta de materiais que explorem os princípios químicos básicos forense, uma carência de recursos didáticos acessíveis para diferentes níveis de ensino e a ausência completa de jogos educacionais ou abordagens lúdicas diferentes. Esses esforços seriam fundamentais para construir uma base mais solida de conhecimentos e formar profissionais com compreensão integral dos fenômenos químicos envolvidos nas análises forenses

Diante desse cenário, a pesquisa busca contribuir para preencher a lacuna identificada, destacando a importância de investir em abordagens inovadoras que integrem o lúdico ao científico. Ao conectar essa discussão ao estado da arte, percebe-se que ainda há um caminho a ser percorrido no desenvolvimento de recursos didáticos que promovam uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

8 REFERÊNCIAS

ALENCAR, K. De; SAMPAIO, C. De G.; ALVES, F. De A. F. Toxicologia forense: estudo bibliográfico sobre as técnicas relacionadas à química analítica nas investigações criminais. **Revista Brasileira de Criminalística**, v. 11, n. 1, p. 59–64, 8 abr. 2022.

BARBOSA, R. C. F.; CORDEIRO, F. C. Preparo e análise qualitativa de simulacros de drogas de abuso: adaptações de métodos analíticos de química forense para experimentação em sala de aula– uma proposta didática. In: **VII Congresso Nacional de Educação**. 2021.

Batista, L. M;; Figueredo, C. A de. Ciência Forense e as Principais Áreas de Atuação. **Boletim Informativo, Programa de Educação Tutorial- PET- Farmácia/UBPB**, Segunda EDIÇÂO, 2024.

CAVALCANTE, K. S. B. et al. Investigação Criminal e Química Forense: espaço não formal de aprendizagem investigativa. **Química Nova na Escola**, v. 2, n. 2, p. 129-135, 2020.

CRUZ, A. A. C. et al. A Ciência Forense no ensino de Química por meio da experimentação investigativa e lúdica. **Química nova na escola**, v. 38, n. 2, p. 167-172, 2016.

DE OLIVEIRA, M. M. C.; LIMA, L. D. A.; TEIXEIRA, F. T. V. Ciência Forense: Situações aplicadas ao ensino de Química como técnica motivacional. **Raízes e Rumos**, v. 7, n. 1, p. 49-60, 2019.

FRANCEZ, C. Química forense e experimentação investigativa: uma proposta inovadora para as aulas de Química do Ensino Médio. 51f. **Dissertação** (Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

FELIX, A. G. Química forense: uma ferramenta motivadora para a ampliação do conhecimento de química e conscientização ambiental. 2025. 52 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Química) – Instituto de Química e Biotecnologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2024.

LIMA, A. S. et al. Química Forense. **Revista Eletrônica-UNISEP**. v. 22, n. 02, 2022.

SILVA, A. de A. Relato sobre a da química forense como tema norteador no ensino de conceitos químicos. 2018. 49f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Química)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, DF: Inep, 2000.

SOUZA, A. K. R. de. Uso da química forense como ferramenta de ensino através da aprendizagem significativa. 2017. 79 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SOUZA, M. G. M. de; PINTO, G. M. F. Química forense, a aplicação da química na área criminal. **Revista Eletrônica FACP**, n. 13, 2018.

Teixeira, P. M. M. Estado da Arte; aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa, **Ciência e Educação**, Bauru, v. 29, e23034, 2023

ZARZUELA, J. L. Química Legal. Em: TOCHETTO, D. (Coord.). **Tratado de perícias criminalísticas**. Porto Alegre: Ed. Sagra-DC Luzzatto, 1995. p. 164-169.

MATRIZ CURRICULAR CAMPESINA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO (FORMACAMPO)

Gustavo Santos Fernandes[1]

Rafael Martins Ribeiro[2]

Maria Heloísa Oliveira Araújo[3]

Yasmin Vasconcelos de Matos[4]

RESUMO

A Educação do Campo no Brasil tem sido historicamente marcada por exclusão, precariedade e invisibilidade nas políticas públicas, refletindo desigualdades sociais e territoriais que afetam diretamente os sujeitos camponeses. Esse cenário problematiza a ausência de propostas pedagógicas que considerem as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. O presente artigo tem como objeto de estudo a Matriz Curricular da Educação do Campo (MCEC), construída no âmbito do Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo), uma ação extensionista criada em 2020 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), com o objetivo de contribuir para a formação continuada de profissionais da educação do/no campo no estado da Bahia. O problema de pesquisa que orienta o estudo é: como a MCEC vem sendo estruturada no âmbito do Formacampo para atender às necessidades educacionais específicas das populações camponesas? E apresenta como objetivo geral: compreender de que modo o processo formativo construído coletivamente no Formacampo traduz os princípios da Educação do Campo em dispositivos curriculares concretos, considerando os contextos locais e as dimensões territoriais, temporais e culturais dos sujeitos do campo. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, analisando legislações educacionais, relatórios técnicos e documentos produzidos pelos grupos de trabalho do programa, especialmente o Grupo de Trabalho 1 (GT1). O aporte teórico baseia-se em autores como Paulo Freire (1996), Roseli Caldart (2004, 2009), Miguel Arroyo (2012) e Arlete Ramos (2010), que defendem uma educação emancipadora, vinculada à realidade dos sujeitos e promotora de justiça social. Os resultados evidenciam que a MCEC articula os princípios da territorialidade, temporalidade, cultura, interdisciplinaridade e emancipação, promovendo uma formação que valoriza o trabalho, os saberes locais e o protagonismo das comunidades. A matriz propõe uma pedagogia integrada, com base na alternância e em projetos de vida, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Assim, o estudo conclui que a MCEC representa uma estratégia curricular contra-hegemônica, construída de forma participativa, com base legal e respaldo teórico, configurando-se como instrumento de transformação social e afirmação da identidade camponesa.

Palavras-chave: Educação do Campo. Matriz Curricular. Políticas Públicas.

[1] Graduação Pedagogia- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, gustasf01@gmail.com.
[2] Pós-Graduação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, rmriber@gmail.com.
[3] Graduação Geografia - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, marihaelo@gmail.com.
[4] Graduada Pedagogia - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, yas.vasmatos@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil tem sido historicamente marcada por desigualdades estruturais, exclusão e invisibilidade nas políticas públicas. Essa realidade se evidencia nas condições precárias de oferta escolar e nos desafios enfrentados por estudantes, professores e gestores.

Ciente desses desafios e vários outros, a partir de discussões sobre a Educação do/no Campo, dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC), fundado em 2012 na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atualmente também vinculado à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), surge em 2020 o Programa de Formação de Educadores do Campo (Formacampo), um programa de extensão que tem como objetivo a educação continuada dos profissionais que atuam na educação do/no campo do estado da Bahia (Santos, 2012).

O Formacampo configura-se como uma importante iniciativa de enfrentamento às desigualdades educacionais historicamente impostas às populações do campo. Sua relevância está na proposta de uma formação continuada enraizada nas realidades territoriais, culturais e sociais dos sujeitos camponeses, rompendo com modelos urbanos e descontextualizados de ensino. Seu caráter participativo e interdisciplinar possibilita a formação de educadores conscientes de seu papel político-pedagógico na construção de uma escola do/no campo que seja inclusiva e transformadora.

No programa em questão vem sendo construídos diversos documentos basilares e fundamentais para a educação campesina como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Diretrizes Municipais de Educação do campo (DMEC), a formação no âmbito da Educação Integral em Tempo Integral e por fim, a Matriz Curricular da Educação do Campo (MCEC), formações que integram saberes e discutem propostas aos municípios inscritos, ofertando uma formação para todos profissionais da educação que buscam uma qualidade para seus alunos campesinos.

O presente trabalho visa descrever como a ideia da Matriz curricular campesina vem sendo trabalhada dentro do Formacampo, desde seu processo teórico fundamentado em textos legislativos, como descrita no Decreto 7.352/2010:

> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

Entendendo a importância e reconhecendo as especificidades desses indivíduos, faz-se necessário um ensino que respeite as suas origens, sua cultura e saberes, assim como suas dificuldades enfrentadas, adequando o processo de ensino para que o mesmo seja efetivo de fato, assim como versa na Resolução CNE/CEB nº 4/2010:

> Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:
> I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (Brasil, 2010, p2)

É importante destacar também o impacto psicossocial gerado pela fragilidade da estrutura educacional no campo. Crianças e adolescentes, ao se depararem com um ambiente escolar desvalorizado, com poucos recursos materiais e humanos, internalizam a ideia de que sua realidade e saberes não são importantes ou legítimos.

O envelhecimento docente e o desinvestimento na carreira são temas abordados por Cláudio Pinto Nunes et al. (2025), apontando para a necessidade de políticas de valorização profissional, que reconheçam o papel central dos educadores na luta por uma educação do campo que seja justa, democrática, libertadora e sobretudo contra hegemônica, que percebe as diferenças entre os sujeitos da cidade e os do campo, assim como seus atravessamentos e desafios cotidianos.

Além disso, as políticas públicas muitas vezes ignoram o papel que a escola exerce como espaço de sociabilidade e de articulação das comunidades rurais. O fechamento de uma escola do campo representa, muitas vezes, a ruptura de vínculos identitários e culturais que perpassam gerações. A escola do/no campo, portanto, não é apenas um lugar de ensino, mas também um espaço de resistência

e pertencimento, especialmente em contextos marcados pela marginalização histórica.

Este artigo é de natureza qualitativa, que segundo Minayo (2012), “trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” com ênfase analítica-descritiva.

É baseado em uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e documental, pois “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (MARCONI E LAKATOS, 2017).

A abordagem bibliográfica tem como finalidade analisar as contribuições teóricas que sustentam a elaboração da Matriz Curricular da Educação do Campo (MCEC), especialmente no âmbito do Formacampo, a partir de autores que atuam/atuaram na consolidação da Educação do Campo como campo teórico e político-pedagógico, a saber, Paulo Freire (1996), Roseli Caldart (2004, 2009), Miguel Arroyo (2012) e Gaudêncio Frigotto (2010) e outros, que defendem uma educação emancipadora, vinculada à realidade dos sujeitos e promotora de justiça social.

Simultaneamente, utiliza-se como fonte documentos institucionais, como relatórios técnicos, legislações nacionais (LDB nº 9394/96, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, Decretos Federais) e materiais produzidos pelos Grupos de Trabalho do Formacampo, sobretudo o Grupo de Trabalho 1 (GT1), responsável pela orientação da Matriz Curricular. Tais documentos subsidiam a análise da construção da MCEC enquanto política curricular contextualizada e vinculada à realidade camponesa.

O estudo visa, portanto, compreender de que modo o processo formativo construído coletivamente no Formacampo traduz os princípios da Educação do Campo em dispositivos curriculares concretos, considerando os contextos locais e as dimensões territoriais, temporais e culturais dos sujeitos do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS

A Educação do Campo no Brasil tem como base teórica um conjunto de

reflexões que articulam educação, território, trabalho e cultura popular. Paulo Freire (1996), cuja pedagogia da autonomia propõe uma educação que parta da realidade concreta dos educandos e promova sua emancipação, preconiza que ensinar exige reconhecer e valorizar os saberes populares, rompendo com a lógica bancária do ensino e instaurando um diálogo genuíno entre educadores e educandos.

> [...] os movimentos sociais que lutam por melhorias educacionais não se qualificam como um mero discurso de classe. A luta desses movimentos é contra a educação instrumentalizadora, robótica e técnica, alargada com projetos e programas educacionais baseados nas políticas neoliberais que favorecem apenas um lado da história, ou seja, o lado dos grandes latifundiários e das classes dominantes, que detêm o poder do capital, a fim de mantê-lo intacto, sem crescimento e sem evolução da classe trabalhadora (EÇA et al, 2025, p. 170).

A luta por uma Educação do Campo, se fundamenta em uma educação que seja pensada e elaborada juntamente com os trabalhadores do campo, que leve em conta seus saberes, seu projeto histórico. Como assevera Caldart (2009), ela se coloca como luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, ao fazer uma crítica ao modo de conhecimento dominante que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento.

Os planos de educação para a zona rural, ainda assim, trazem consigo características de projetos pedagógicos de áreas urbanas, desconhecendo a realidade das crianças e jovens do campesinato. Ignora a estrutura didática e a própria lógica da estrutura do tempo do homem do campo com seus ritmos próprios: tempo de colher, plantar, tempo de sol, de chuva, de seca, etc. Há um abandono em relação à preparação dos professores para área rural, sem contar com as péssimas condições de trabalho e os ínfimos salários a que estão sujeitos esses profissionais do meio rural (MARTINS, 2019).

Para Fernandes e Molina (2005), o movimento Por Uma Educação do Campo, rompe com o conceito historicamente construído de uma educação rural associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade, ao recusarem essa visão, consideram o campo como espaço de vida e resistência. Para estes, um dos princípios da Educação do Campo é que os sujeitos que a formam, sejam sujeitos do campo, tais como, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de

floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros e boias-frias.

A Educação do Campo retoma a discussão de matrizes de formação humana, à centralidade dada à relação entre educação e produção, ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos, entre conhecimento e emancipação intelectual, social e política. É considerar a realidade do campo na construção de políticas e da pedagogia, considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos (CALDART, 2009).

Caldart (2004, 2008), uma das principais intelectuais da Educação do Campo, contribui com a defesa de um currículo que não seja apenas adaptado ao campo, mas produzido a partir do campo, tendo como centralidade os modos de vida camponeses e suas práticas de resistência. A autora propõe a ideia de um currículo que integre trabalho, cultura e vida comunitária, respeitando a temporalidade e a territorialidade rural.

Arroyo (2012), por sua vez, afirma que o currículo é um território em disputa, e que sua configuração pode reproduzir ou resistir às desigualdades sociais. Ao propor um currículo inclusivo, o autor convida a repensar os sujeitos que a escola historicamente marginaliza, como os povos do campo, e defende práticas pedagógicas que reconheçam suas trajetórias, saberes e culturas.

3 FUNDAMENTAÇÃO NORMATIVA

A Educação do Campo é respaldada por dispositivos legais que reconhecem o direito à educação para as populações rurais. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) constituem os pilares legais que garantem o acesso à educação para crianças, jovens e adultos do campo.

A MCEC representa um marco político-pedagógico fundamental na luta pela afirmação de uma educação comprometida com as realidades e os sujeitos do campo. Seu desenvolvimento, especialmente no âmbito do Programa Formacampo, tem sido guiado por princípios de valorização da diversidade, justiça social, equidade

e respeito aos modos de vida camponeses.

Assim como também previsto no Decreto 7.352/2010:

> Art. 2º São princípios da educação do campo:
> I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> [...]
> IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010).

Aparentada a esse decreto, foi instituída no ano de 1998, a Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) diz:

> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Por isso, se faz ainda mais necessária a construção e efetivação de uma MCEC que atenda essas exigências dispostas por lei, protagonizando os sujeitos do campo e adequando o seu cotidiano ao processo de ensino, tomando parte as experiências do campesinato para fortalecer e tornar a educação da sala de aula cada vez mais um espaço de necessidade para suas vidas e não somente uma obrigação.

4 MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - ESTRUTURAÇÃO FORMATIVA

Para a criação desse documento tão importante, precisa-se de uma estruturação prévia. Por isso, dentro do Programa Formacampo existem alguns Grupos de Trabalho (GT), assim como pesquisadores responsáveis por cuidar das orientações desses documentos.

Nesse sentido, o GT1 é o responsável pelas orientações da criação da Matriz Curricular da Educação do Campo, assim como das Diretrizes Municipais de Educação do Campo. Seus coordenadores formadores são responsáveis pela

criação de cadernos temáticos para discussões acerca desses documentos.

Seu processo formativo é pautado na metodologia participativa, mantendo uma interação com os cursistas em seus encontros formativos, resolução de dúvidas e na elaboração de atividades que servirão tanto para avaliar se os mesmos estão conseguindo assimilar o conteúdo proposto, além de auxiliar futuramente no processo de criação dos documentos.

Um dos diferenciais da Matriz Curricular da Educação do Campo é sua capacidade de integrar as dimensões teórica e prática do processo educativo. Ela valoriza o trabalho como princípio educativo, a pedagogia da alternância, os projetos de vida das comunidades e o saber-fazer local como base para o ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva aproxima a escola da vida, permitindo que os conteúdos curriculares façam sentido na realidade dos estudantes. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de exclusão cultural e passa a ser ferramenta de pertencimento e transformação social.

Seu processo de criação possui algumas características fundamentais: Territorialidade, reconhecimento do território como espaço pedagógico e cultural; Temporalidade, valorizando o tempo social e da sazonalidade da vida rural (ex: períodos de plantio e colheita); Sua cultura, inserindo suas práticas culturais, saberes ancestrais e experiências comunitárias como componentes do currículo; Interdisciplinaridade, superando a fragmentação disciplinar, com projetos integradores e temas geradores; Por fim, a ideia de emancipação, formando sujeitos críticos e autônomos, além de reconhecedores do próprio espaço em que estão inseridos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a Educação do/no Campo se desenvolve enquanto luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento fornecido na sociedade, como uma crítica ao modelo de educação que é imposta aos que trabalham e vivem no/do campo. Contudo, é um projeto que busca uma educação gerada com e para os sujeitos do campo, onde os mesmo são protagonistas e produtores do conhecimento, como diz Caldart (2009) resiste a construir referências próprias para

a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho diferente do que é produzido para o capital.

A perspectiva de um currículo territorializado, que valorize a cultura local e o protagonismo das populações rurais, surge como contraponto à lógica de homogeneização curricular imposta por políticas como a BNCC. A partir dessa análise da construção do documento em questão, fica evidente que a matriz curricular não pode ser pensada apenas como um conjunto de disciplinas organizadas por área do conhecimento, mas como um espaço de resistência, criação e disputa de sentidos.

Stuart (2024) argumenta que o território não é apenas um espaço geográfico, mas um espaço de disputa de saberes e de afirmação de identidades. Assim, a construção de uma matriz curricular camponesa precisa considerar as experiências históricas dos trabalhadores do campo e suas práticas socioculturais.

Portanto, a MCEC, enquanto produto formativo do Formacampo, não é apenas um documento técnico, mas um instrumento de transformação social, que reposiciona a escola como espaço de pertencimento, resistência e produção de conhecimento a partir do campo. A continuidade e o fortalecimento de programas como o Formacampo dependem de vontade política, investimento público e reconhecimento do campo como sujeito de direito, sendo indispensáveis para a efetivação de uma educação do campo justa, plural e verdadeiramente libertadora.

Para enfrentar essa realidade, é necessário que as políticas públicas considerem as singularidades do campo, com investimentos em infraestrutura, valorização docente, formação continuada, fortalecimento das escolas do campo e promoção de uma pedagogia contextualizada. A reversão do atual cenário exige, sobretudo, vontade política e compromisso com a justiça educacional e social.

REFERÊNCIAS

EÇA, Antoniclebio Cavalcante; RODRIGUES, Vilma Áurea ; CONCEIÇÃO, Silvano da. Educação do Campo: a prática pedagógica e suas interfaces nas classes multisseriadas. In: **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectivas e desafios.** São Paulo: Editora Nova Terra, 2025. p. 159–188.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Portal do MEC, Brasília, 13 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2025.

CALDART, Roseli Salete**. A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal.** Coletânea de diálogos críticos, v. 6, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade)**. Matriz curricular da educação do campo – GT 5: Relatório Matriz Curricular 2024.** [S.l.], dez. 2024. Disponível em: https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-gepemdecc/relatorios/Relatorio-matriz-curricular-2024-dezembro.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

MARTINS, Firmino Costa. **Pedagogia da Alternância: uma possibilidade formativa cidadã**. Orgs: OERSTE, Erineu; PUIG-CALVÓ, Pedro; GERKE, Janinha; CALIARI, Rogério Omar (organizadores). **Pedagogia da alternância 50 anos em terras brasileiras memórias, trajetórias e desafios**. 1° ed.. Curitiba, Appris, 2019.

SANTOS, Arlete Ramos. dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO**: educação do campo. Vitória da Conquista, 2022. 36p.

A IMPLANTAÇÃO DA CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: A VISÃO DOS DOCENTES

Lucas Labigalini Fuini[1]

RESUMO

A atividade extensionista pode ser considerada um dos eixos da existência dos Institutos Federais, sobretudo no esforço de aproximação das práticas e saberes institucionais com as demandas das comunidades do entorno dos campi. Posto isto, este artigo[2] visa apresentar e discutir a política de Curricularização da Extensão (CE) atualmente em voga na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em específico no Instituto Federal de São Paulo, considerando o ponto de vista do corpo docente sobre esse processo. Desse modo, este texto se apoia em metodologia de pesquisa bibliográfico- documental e de campo, com coleta de dados primários, em um estudo de tipo qualitativo que buscará compreender o processo de implantação da CE, suas vantagens e desafios.

Palavras-chave: 1. Extensão; 2. Curricularização; 3. Pesquisa qualitativa; 4. Docentes; 5. Instituto Federal de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo (IFSP), por meio de suas Pró-reitorias de Ensino (PRE) e de Extensão (PRX), iniciou um debate sobre interno a creditação e Curricularização da extensão (CE), visando aproximar as atividades que compõem o tripé formador dos Institutos Federais (Ensino, Pesquisa e Extensão, ou E-P-E'). Ao mesmo tempo em que buscava valorizar na trajetória acadêmica dos alunos as ações e parcerias com as comunidades de entorno das instituições, constituindo o que se denomina de educação socialmente referenciada. O ponto inicial desse debate foi a Meta 12.7, da Lei n. 13.005/2024, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). No ano de 2021 essa ação foi retomada com o uso do termo "Curricularização da extensão" e se apoiou em

[1] Professor Doutor em Geografia (área de Organização do Espaço), Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus São João da Boa Vista. Email: lucasfuini@ifsp.edu.br.

[2] Este artigo é um dos resultados do projeto de pesquisa "A curricularização da extensão e a concepção de Educação Profissional e Tecnológica", aprovado no Edital Conjunto IFSP e IFSULDEMINAS n. 01/2020, e coordenado pelos docentes Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias e Áudria Alessandra Bovo. O projeto foi autorizado pelos Comitês de Ética em Pesquisa do IFSP e do IFSULDEMINAS para pesquisa com seres humanos (n. de registro: 53300921.2.1001.5473).

três etapas: 1. Formação e troca de experiências sobre o tema; 2. Discussão sobre a minuta orientadora contendo instruções sobre o processo (depois tornada Resolução); 3. Implantação através da reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Um dos principais documentos norteadores desse trabalho, em nível nacional, tem sido a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. No referido documento define-se a Extensão como a [...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil-MEC, 2018).

Essa resolução dá destaque, a partir de então, à conotação curricular da extensão, complementando em seu artigo 4º que essas atividades devem compor o mínimo de 10% da carga horária dos cursos de graduação, no âmbito da matriz curricular desses cursos. Como atividades de extensão, a título de curricularização, destacam-se os programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços. A partir de então, as discussões de universidades e institutos federais passaram a seguir essa referência legal. Os Institutos Federais, como instituições multicampi e pluricurriculares que oferecem também ensino em nível superior, passaram também a participar dessa discussão e a promover reformulações em seus currículos para atender à obrigatoriedade legal.

Diante deste contexto, este estudo está apoiado na perspectiva de atividade de Extensão, definida por Gadotti (2017) e baseada na concepção freiriana de educação popular, que traz a visão do extensionismo vinculado às demandas e saberes da comunidade receptora (saberes populares) e contendo uma prática de curricularização apoiada nas concepções de currículo por projetos e interdisciplinaridade, aprendizagem significativa, avaliação formativa e autonomia e concepção dialógica de ensino-aprendizagem. Segundo Gadotti (2017, p. 4), a curricularização da extensão, em geral, “faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de

outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade" e sua relevância social nas atividades de ensino e pesquisa. Mais especificamente sobre a curricularização da extensão, esse artigo está orientado também nas contribuições de Frutuoso (2020) e em outros estudos e reflexões recentes sobre o tema, como em Jezine (2004) entre outros.

Desse modo, o presente artigo visa analisar o processo de construção recente da curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerando a importância do extensionismo como atividade acadêmica central na formação cidadã de um aluno em nível superior, apoiando-se em pesquisa bibliográfica, documental e em dados primários, buscando-se compreender melhor o processo de curricularização da extensão e suas implicações. Tem-se como hipótese de pesquisa que a aproximação das propostas curriculares com as atividades de extensão atenderá ao pressuposto de uma formação contextualizada, integral e cidadã. O plano de redação está estruturado em duas partes: na primeira, a analisar a concepção de curricularização da extensão e a curricularização da extensão na Rede Federal, considerando seus marcos legais e institucionais; a segunda, a analisar o processo de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), considerando fontes documentais e primárias, com destaque para a análise categorial de informações obtidas com aplicação de questionários estruturados com docentes.

Esse trabalho se pauta em metodologia de pesquisa de cunho exploratório e qualitativo, complementada por fontes primárias de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Parte de uma abordagem bibliográfico-documental e desemboca em um estudo de campo com a percepção dos docentes do IFSP sobre a temática analisada. Esta pesquisa tem natureza crítica e traz como referencial metodológico a proposta a análise de conteúdo (Bardin, 2011), que sistematiza a totalidade do objeto de estudo em categorias de análise. As categorias de análise estão associadas aos temas inseridos nas perguntas dirigidas aos docentes, categorias estas que serviram como eixos de análise dos dados coletados e sistematizados. Trata-se também de uma pesquisa de tipo qualitativa, que segundo nos informa Godoy

(1995), é uma das possibilidades e ferramentas para se analisar o ser humano e as relações sociais nos diversos ambientes em que ocorrem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Breve contextualização

O IFSP surgiu em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices (EAA), instituição instalada em cada uma das capitais dos estados brasileiros pelo ex-Presidente Nilo Peçanha. Em 1937 são transformadas em Liceus Industriais e em 1942 em Escolas Técnicas Federais (ETEFs). Em 1999 é criado o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP), com 3 unidades: São Paulo, Cubatão e Sertãozinho. Em 2008 é criado o Instituto Federal de São Paulo (IFSP, "por meio da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFSP passou a ter relevância de universidade (autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar) desenvolvendo, além do Ensino, também a Pesquisa e a Extensão" (https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85assuntos/desenvolvimento-institucional/4100-expansao).

O Instituto Federal de São Paulo, IFSP, tem como territorialidade atual a sua presença de em 37 campus (em outros 4 em fase de implantação), localizados em 34 cidades do estado mais populoso do país, cobrindo todas as regiões do estado, possuindo mais de 81 mil alunos matriculados e 445 cursos de oferta regular [cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação] (PNP, 2024). Atualmente a instituição oferece sete grandes programas de extensão ("*Programa Cultura Extensionista; Programa de Curricularização da Extensão; Programa Mundo do Trabalho; Programa de Formação Profissional; Programa Mulheres do IFSP; Programa Extensão na Educação Básica; Programa de Arte, Cultura, Esporte e Lazer*"), além de promover centenas de projetos, cursos, eventos e atividades de prestação de serviços, abarcando as seguintes áreas de atuação extensionista: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; e Trabalho. (https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Extenso.pdf).

Um dos principais documentos norteadores do IFSP, o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)*, versão 2019-2023, dá destaque à "Curricularização da extensão" dentro do capítulo 2, "Projeto Político Pedagógico-Institucional", no subcapítulo 2.4, "Políticas de extensão", no item II "*Programa de Curricularização de Extensão*". Este documento define a curricularização da extensão como "prática essencial do processo educativo, cultural, científico e tecnológico enquanto dispositivo institucional que se insere no ensino de forma a promover a transformação social" (PDI, 2019, p. 2010).

A posteriori, em 2021, com consultas no âmbito dos campi sobre a Minuta da Curricularização da extensão, foi divulgada a Resolução normativa n. 05/2022 (05/10/2021) que estabelece as diretrizes para a Curricularização da Extensão. Este documento manteve vários elementos da proposta anterior, ainda denominada de creditação da extensão, mas inovou em outros. Como aspectos importantes, podemos destacar: a) a definição de extensão como as atividades e ações formativas, culturais, artísticas, desportivas, cientificas e tecnológicas que promovam a relação dialógica e ações transformadoras entre o IFSP e a comunidade externa e os arranjos produtivos locais e sociais locais/regionais; b) Integralização da atividade de extensão às matrizes curriculares dos cursos; c) observação de temas transversais na configuração do currículo e das ações ofertadas; d) a incorporação das atividades de extensão podendo ser feitas em dois formatos: como componentes curriculares específicos de extensão inseridos na matriz curricular do curso; ou como partes de componentes curriculares não previstos para a extensão, distribuindo a carga horária para as atividades de extensão em componentes curriculares já previstos no PPC; e) carga horária da curricularização da extensão estará presente no histórico escolar dos alunos, sendo critério basilar integralização de carga horária e conclusão de curso. O atual momento é de *Implantação* e *Consolidação* das atividades de CE nos currículos dos cursos, estando, a maioria dos cursos de ensino superior do IFSP, no segundo ano de implantação, com turmas ainda a ser formadas nesta nova perspectiva pedagógica.

2.2. A perspectiva dos docentes

Atualmente (2023) o corpo docente do IFSP é composto por 2.896 docentes (sendo 2.541 em dedicação exclusiva) , enquanto que o corpo técnico-administrativo conta com 1.936 servidores, responsáveis pelas ações que possibilitam e mantém o funcionamento do campus (https://www.sbv.ifsp.edu.br/sobre-campus), contando 81.744 estudantes matriculados (PNP, 2024). Nessa pesquisa, responderam ao questionário semi-estruturado 75 docentes de diferentes campus e unidades do IFSP, tendo essa abordagem um grau de confiança de 95% (e margem de erro de 11%). Esse questionário foi enviado ao email institucional dos docentes do IFSP durante três semanas no mês de Maio de 2022.

Ainda que seja uma medida legal de adequação ao Plano Nacional de Educação (PNE), o advento da Curricularização da extensão (CE) trouxe à tona opiniões diversas sobre o tema, algumas convergentes e outras divergente entre si, no escopo dos 31 relatos recebidos pela pesquisa. Geralmente o ponto de convergência foi sobre e possibilidade de inovação pedagógica nos cursos, com as metodologias ativas, e aproximação dos conteúdos estudados com a realidade social e ambiental e as demandas do entorno das campus do IFSP. As divergências ocorreram sobre o risco de burocratização das ações de extensão com a obrigatoriedade da carga horária a cumprir nos cursos e possíveis dificuldades que alguns estudantes poderiam ter de cumprir a carga horária de atividades, como alunos do período noturno e dos cursos de Licenciatura.

Uma das posições favoráveis sobre a CE (um total de 11 respondentes) expõe a oportunidade de se vivenciar experiências que ultrapassam o ensino regular e que podem reforçar o sentido teórico-prático dos cursos. Ressalta-se também o diálogo com a comunidade externa para se buscar um ensino que vá além do modelo academicista e tecnicista, em uma formação mais ampla que aposte na metodologia de projetos. Nesse aspecto, Jazine (2014) destaca o contexto do debate e a relevância do processo de inclusão da extensão como atividade acadêmica e curricular institucionalizada (assim como o ensino e pesquisa), considerando que se parte de uma visão de [...] extensão universitária que pretende deixar de ser uma função esporádica e assistemática e vem a ser tratada como uma função acadêmica, que compõem o pensar-fazer das

instituições de ensino, sendo parte integrante do currículo em perspectiva interdisciplinaridade e da indissociabilidade com ensino e pesquisa. Para Pereira e Vitorini (2019), na conclusão de seu artigo, a CE será muito mais que "creditar a ações de extensão no histórico do aluno, já que consiste em uma nova forma de pensar e ver os componentes curriculares, com um ensino vivenciado e ligado à práxis dos sujeitos envolvidos no processo de formação e às demandas da comunidade"

Aqueles que tiveram uma posição intermediária na pesquisa (10 respondentes), aprovando com ressalvas a CE, comentam que apesar de entenderem ser uma oportunidade de inovação nos currículos, ressaltam a importância prévia de um diálogo com a comunidade, aproximando os projetos de extensão dos cursos e a demanda local. Apontou-se também a possibilidade de associar a CE com os estágios obrigatórios e as dificuldades de alunos trabalhadores do ensino noturno em cumprirem essa carga horária. Ressalta-se também, nesse apontamento, a necessidade de aporte de verbas para consecução dos projetos.

Retomando a questão do protagonismo e envolvimento dos estudantes com a realidade social local, apontada nos questionários e relatos, Gadotti (2017) se coloca na defesa da CE como um possível processo emancipatório que leva a incorporar os currículos à lógica da extensão e "possibilita o diálogo entre os saberes e conhecimentos disciplinares dos cursos universitários (de ensino superior) e as questões mais amplas que permeiam a sociedade" (p. 10), apresentando um caráter interdisciplinar, transdisciplinar e interprofissional no sentido de uma formação cidadã voltada a construção de uma intencionalidade emancipatória.

Dos apontamentos contrários, um total de 10, destacou-se que a carga horária não deveria impactar os cursos, algo que poderia demandar atividades extra-classe que os alunos não conseguiriam realizar. Outro apontamento entende que pode haver uma fragmentação entre as atividades do tripé formador dos Institutos federais: Ensino, Pesquisa e Extensão. Questionou-se também que somente estar inserida na ementa de uma disciplina não garantirá a

efetivação da CE se não houver mudança na postura docente e nas metodologias de ensino adotadas. Dentre os apontamentos críticos, o estudo de Leandro, Dias e Passos (2023) aponta as dificuldades de se encontrar espaço para a atividade de Pesquisa em um curso de Licenciatura em Matemática, sendo que a CE teria acentuado esse afastamento, criando-se um “não-lugar” para a atividade de pesquisa.

É importante lembrar que no momento das entrevistas (ano de 2022), considerando o cronograma da Pró-reitoria de Ensino (PRE) e Pró-reitoria de extensão (PRX), a luz da metodologia do CONIF (2020), a etapa de construção da Curricularização da extensão estava na fase de transição da Sensibilização para a Implantação, em momento de submissão das propostas de PPC e currículos para avaliação das instâncias colegiadas superiores (Conselho de Ensino e Conselho superior), após reflexão sobre o tema, debate com a comunidade interna (e consulta a externa) e processo de reformulação do PPC. A efetivação passou a ser verificada com a plena implantação dos PPCs de extensão curricularizados a partir do ano de 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de extensão é apresentada, nesta pesquisa, como um dos elementos centrais e componentes do tripé acadêmico de oferta de uma educação de qualidade, considerando a relevância da interação dialógica com a comunidade, o envolvimento com os problemas da população e o olhar multi e interdisciplinar da formação atual. Nesse sentido, a Rede Federal de EPCT, ao mesmo tempo em que segue as orientações formais vinculadas ao extensionismo universitário do país, pautado inicialmente no ensino superior, também está envolvida diretamente com a extensão tecnológica. Como fato novo desse debate destaca-se a curricularização da extensão, processo que vem sendo construído em diversos institutos pelo país e que desde 2019 passou a ser debatido mais incisivamente no IFSP. Apesar de possíveis resistências a essa proposta, que envolve inúmeros e profundos processos de reformulação

curricular e pedagógica, tornar atividades de extensão como parte componente dos currículos e PPCs dos cursos de graduação é um esforço para aproximar efetivamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão e tornar mais impactante a formação do estudante e a ação socialmente transformadora da instituição.

Nesse sentido, a luz da análise realizada e dos dados compilados em entrevistas e análises documentais, percebe-se que a CE é ainda uma política e tema em processo de construção no IFSP, situada na fase de implantação, iniciando a tratativa de consolidação. Avanços ocorreram no processo de proposição da questão, que vem a ser também uma determinação do Plano Nacional de Educação e de documentos norteadores internos, e no processo de construção dentro dos NDEs, com manifestações de entendimento sobre a oportunidade que a CE trará para atualização e renovação dos PPCs e currículos dos cursos superiores.

No entanto, considerando que foi um processo que gerou maior mobilização a partir 2021, ponderando-se sobre o tempo limitado para uma discussão tão complexa e que traz questionamentos às tradicionais práticas curriculares disciplinares e academicistas. Vários apontamentos reconheceram a necessidade de formação e capacitação de docentes e servidores técnicos de forma contínua sobre o tema. Nesse sentido, a pesquisa ao momento conclui sobre uma realidade posta de construção da CE que encontra grupos favoráveis, grupos críticos e outros contrários à inserção das práticas extensionistas na carga horária regular dos cursos. As reuniões de NDEs (Núcleo Docente Estruturante) e Colegiados de curso e a implantação dos PPCs que estão sendo construídas realizadas ao momento poderão nos informar de forma mais adequada sobre a compreensão que os órgãos colegiados tiveram sobre a questão e como docentes, equipe gestores e administrativa e discentes conduziram e construíram essa nova realidade curricular na prática.

REFERÊNCIAS

JEZINE, Edineide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Congresso de Extensão, 2004. Disponível em: https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011 [1977].

BRASIL – Ministério da Educação/MEC. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior**: Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/07/2021.

FRUTUOSO, Tomé de Paiva. **O processo de curricularização da extensão nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina — IFSC**. 2020. 165 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, IFSC, Mestrado ProfEPT, Florianópolis, 2020.

FUINI, Lucas Labigalini; BOVO, Audria Alessandra; DIAS. Vagno Emygdio M. A experiência de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: uma análise introdutória. **Revista Extensão & Cidadania**, v. 11, n. 19, p. 43-66, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/11848. Acesso em: 03/02/2024.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária:** para que? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf.

IFSP. **Resolução Normativa IFSP n.º 05/2021, de 05 de Outubro de 2021:** Estabelece as diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências. São Paulo: Pró-Reitoria de Extensão, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/Resol_Norma_05_2021_Aprova_a_Curricularizao_da_Extenso_IFSP.pdf.

LEANDRO, Everaldo Gomes; DIAS, Maura Araújo; CARMEN, Lucia Brancaglion. O (não)-lugar da pesquisa nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFSP revelado pela curricularização da extensão. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 41ª., 2023, Manaus-AM. **Trabalhos apresentados nos GTs**, Manaus-AM: ANPEd, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/anped-2023?lang=pt-br. Acesso em: 05/04/2024.

PEREIRA, Noemi Ferreira F.; VITORINI, Rosilene Alves. Curricularização da extensão: desafio da educação superior. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591 jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/19047/16120. Acesso em: 19/03/2024.

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CENTRALIZADOS NA REALIDADE DE ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE O MAPA DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA.

Jeferson Renato Veiga[1]

Adélia Gabriela da Rosa de Leão[2]

Cristina Ortiga Ferreira[3]

Danyel de Leão[4]

RESUMO

Este texto apresenta um breve estudo sobre os impactos do Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA) no currículo de uma escola considerada unidade vulnerável da rede municipal de Joinville/SC realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O MAPA é o que implementa a BNCC nas escolas do município e é necessário estudar quais são seus impactos na prática. Para realizar o estudo, foram utilizadas evidências de aprendizagem produzidas durante sequência didática de Língua Inglesa, dados das avaliações do Centro de Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) de 2023 a 2025 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A exigência da administração municipal em que se cumpra o MAPA como um currículo centralizado e a ausência de currículo individual no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não refletem necessariamente unidade com a BNCC, pois podem reduzir a autonomia do professor em trabalhar aquilo que ele identifica como prioridade em sala de aula, especialmente em unidades vulneráveis. O que se propõe é a construção de um currículo que considere os conhecimentos prévios do aluno da comunidade da escola, sua implementação no PPP e dar autonomia ao professor para planejar de acordo com os resultados que recebe em suas salas de aula.

Palavras-chave: Autonomia do professor; Avaliação; BNCC; Currículo; Vulnerabilidade social.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes

[1] Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela Univille, graduado em Letras Português e Inglês pela Univille, graduado em Letras Alemão pela UFPR, jeferson.veiga@edu.joinville.sc.gov.br

[2] Graduanda em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, graduada em Publicidade e Propaganda pelo Bom Jesus IELUSC, adeliagabi@gmail.com

[3] Mestra em Educação pela Universidade do Contestado, Docente da área de Pedagogia e Licenciaturas da Univille, graduada em pedagogia pela UFSC, cristina.ortiga@univille.br.

[4] Graduando em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, especialista em ensino de Sociologia pela Uniaselvi, graduado em Filosofia pela Universidade São Luis, danyeldeleao@gmail.com

e Bases da Educação Nacional (1996) e implantada nacionalmente a partir de sua homologação em 2017, trouxe a necessidade de estados e municípios adequarem suas propostas curriculares para o cumprimento da lei.

Seguindo a independência de cada poder no pacto federativo, estados e municípios recorreram a diferentes propostas para definirem seus currículos. O estado de Santa Catarina, elaborou seu Currículo Base para o Território Catarinense (2019) e o município de Joinville, por meio do Plano Municipal de Educação, instituiu em 2023 o Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA). É sobre esse último que esta análise se debruça. De acordo com Silva Lima (2023, p. 250):

> Constatou-se a necessidade de reflexões e de estudos sobre os impactos da implantação da BNCC na prática curricular nas diferentes realidades educacionais, a fim de promover uma conscientização acerca das implicações na prática pedagógica do docente … É urgente, portanto, o investimento na formação contínua dos profissionais das escolas da Educação Básica.

Com isso em vista, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede municipal de Joinville, Santa Catarina, envolveram-se em ações de planejamento de aulas de Língua Inglesa para 3 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A análise dos documentos orientou o planejamento e as práticas pedagógicas que colocaram à prova a proficiência dos alunos e a adequação curricular a essa etapa.

Os resultados encontrados foram analisados juntamente com os dados do IDEB e das provas do CAED e promovem algumas reflexões acerca da elaboração e execução de políticas públicas voltadas para o ensino de inglês e de outros componentes curriculares nas escolas da cidade.

Por fim, o que se propõe é a implantação do currículo de cada escola em seu Projeto Político Pedagógico para que haja autonomia de cada unidade em trabalhar os objetos do conhecimento de forma coerente aos resultados encontrados em sala de aula. Essa ação se faz necessária especialmente em escolas nas quais há alunos em situação de vulnerabilidade social, sabidamente prejudicial à aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

As atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na escola iniciaram-se junto com o ano letivo, em fevereiro de 2025. A equipe era composta por 03 acadêmicos de Letras Inglês, 03 do curso de Educação Especial, 01 de Geografia e um professor supervisor do componente curricular Língua Inglesa.

Seguindo o protocolo para o trabalho nas instituições, o programa iniciou suas atividades conhecendo o espaço escolar e analisando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse momento, chamou a atenção dos bolsistas o fato de não haver um currículo atualizado e específico da unidade dentro do documento, o que gerou questionamentos. Entende-se que a análise do PPP é ferramenta indispensável ao professor, pois é o meio de garantir sua autonomia. Como informa Veiga (1995, p. 2):

> A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Ao questionar o professor supervisor acerca de como ele planejava suas aulas, os bolsistas foram apresentados ao Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA), documento elaborado pela Secretaria de Educação do município de Joinville, implantado em 2023 e que orienta o que deve ser ensinado em cada período do ano (1º, 2º e 3º trimestres). O MAPA prevê o planejamento de aulas em sequências didáticas seguindo as premissas do planejamento reverso, no qual elenca-se a habilidade-alvo, elabora-se a forma como será produzida a evidência de que o aluno aprendeu e, por fim, planeja-se as aulas.

Ao analisar o documento, chamou a atenção dos acadêmicos a complexidade das habilidades previstas para o período no componente curricular tendo em vista a realidade particular da escola.

O município de Joinville classifica como vulneráveis as escolas nas quais há 15% ou mais de famílias com filhos matriculados participando de programas de distribuição de renda como, por exemplo, o Bolsa Família. Essa classificação

permite à prefeitura priorizar recursos, inscrever as instituições em programas que fortaleçam a aprendizagem e a docência, como o PIBID, e bonificar profissionais que as escolheram como local de trabalho, para garantir efetivo e qualidade de ensino

A unidade na qual as atividades foram desenvolvidas é classificada como “unidade vulnerável” pela administração municipal, fato que a credenciou a participar do PIBID e ter preferência em outras ações, como reforma do prédio, por exemplo.

Em face dessa situação, os acadêmicos questionaram o professor supervisor acerca da aprendizagem dos alunos, se eles conseguiam acompanhar a progressão do documento e se a autonomia do professor estava resguardada diante da obrigatoriedade de seguir o MAPA.

2.1 Problema

A escola, fundamentalmente zela pela autonomia de sua prática pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes, mas muitas vezes se depara com a implementação de currículos centralizados, como o "Mapa de Progressão da Aprendizagem" (MAPA).

Embora elaborado a partir da BNCC e com o objetivo de nortear o ensino, a aplicação desse documento, de caráter governamental e não de política pública, levanta questionamentos sobre sua adequação às diversas realidades escolares, especialmente em instituições com desafios socioeconômicos e estruturais.

Diante disso, como o Mapa de Progressão da Aprendizagem, um documento externo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que desconsidera as especificidades locais, impacta a autonomia dos professores, a qualidade do ensino-aprendizagem e a efetividade da progressão dos alunos em escolas consideradas "unidades vulneráveis"?

2.2 Objetivo Geral

Analisar os impactos do Mapa de Progressão da Aprendizagem na autonomia pedagógica de professores e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas com características de vulnerabilidade, buscando compreender a dicotomia entre o que se prevê no currículo centralizado e a realidade de aprendizagem dos alunos.

2.3 Objetivos Específicos

- Identificar as percepções de professores e gestores escolares sobre as vantagens e desvantagens da utilização do Mapa de Progressão da Aprendizagem no planejamento e execução das aulas, especialmente em escolas vulneráveis.
- Investigar como a natureza do MAPA (documento governamental, externo ao PPP) afeta a autonomia pedagógica dos docentes e sua capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e ao contexto escolar.
- Analisar a efetividade do Mapa de Progressão da Aprendizagem em escolas que lidam com desafios como alta rotatividade de alunos, presença de imigrantes e carência de recursos humanos, verificando se o documento reflete metas descoladas da realidade.
- Propor diretrizes ou recomendações que possam conciliar as orientações curriculares centralizadas com a autonomia escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em contextos diversos, como o de escolas vulneráveis.

3 METODOLOGIA E RESULTADOS

Para responder os questionamentos, os acadêmicos, o professor supervisor (língua Inglesa) e o professor de Geografia da escola elaboraram uma atividade conjunta, na qual os alunos acompanharam os objetos de conhecimentos nos respectivos componentes curriculares e produziram texto no gênero textual cartaz. Para tanto, foram utilizados os mapas de progressão de Inglês e Geografia e seus pontos em comum: a necessidade do professor de

Geografia analisar o papel da Organização das Nações Unidas na mediação de conflitos em países africanos e do professor de Inglês de trabalhar os verbos modais para produzir sentidos de sugestão e obrigatoriedade em textos.

A sequência didática em Língua Inglesa iniciou-se com a leitura de textos sobre o tema a ser trabalhado, análise linguística do vocabulário-alvo e produção textual de cartaz. Já na etapa de leitura, os participantes perceberam a dificuldade dos alunos com o vocabulário, pois tratava-se de tema complexo, nem sempre do interesse dos alunos e que exige aprofundamento.

Na etapa de análise linguística, percebeu-se que os aspectos mais concretos do uso da gramática favoreceram a realização de exercícios de análise e de aplicação, produzindo resultados mais próximos do ideal do que as atividades com estratégias de leitura, nas quais o objetivo de ensino (assunto do texto, gênero a qual pertence, público-alvo parece não ser tão claros aos alunos.

No processo de produção dos textos, ficou clara a dificuldade dos estudantes em aplicar o vocabulário estudado e reproduzir os padrões de sintaxe que foram analisados para o uso dos verbos modais. Essa situação já era sabida do professor, pois isso foi demonstrado nas avaliações diagnósticas realizadas por ele, no entanto a necessidade de seguir com a progressão do MAPA e a falta de tempo para recompor a aprendizagem criaram a necessidade de trabalhar em sala com algo que se sabia não ser ainda o ideal.

De acordo com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007, p. 97):

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ou seja, um indivíduo consegue aprender caso aquilo a que ele foi exposto corresponda a um nível levemente acima de seu nível de desenvolvimento real. Se esse salto for muito grande, a aprendizagem está comprometida. Nesse sentido, o MAPA, apesar de cumprir o que diz a lei e de buscar materializar aquilo que está na BNCC, pareceu fornecer ao professor e

seus alunos metas de aprendizado além das que podem materializar em evidências de aprendizagem.

A escola na qual o estudo foi realizado está classificada como unidade vulnerável desde 2023 e apesar dos 15% de alunos estarem divididos em toda a escola e não apenas no 9º ano não faz com que essa seja a única explicação para o baixo rendimento dos estudantes nas atividades, tampouco quer dizer que os outros 85% estejam em ótima qualidade de vida e certamente influenciou seu resultado, pois sabe-se a longo período os efeitos nefastos que a vulnerabilidade social tem no aprendizado dos estudantes. De acordo com Santos França e Savaris (2024, p. 7):

> A vulnerabilidade social não se limita à pobreza, contempla vínculos fragilizados, a desigualdade no acesso às Políticas Públicas, as violências no núcleo familiar, além do uso de estratégias de sobrevivência que podem trazer riscos para o indivíduo. Dentre todas as faixas etárias que vivem em situação de vulnerabilidade social, estudos apontam que as crianças são as que mais aparecem com seus direitos básicos violados, tornando-se vítimas das desigualdades sociais. Além do mais, a privação, condições de vida adversas, falta de acesso à cultura, bem como ausência de estímulo acadêmico, impactam diretamente na aprendizagem.

Com a intenção de saber o histórico da instituição em relação ao desempenho em provas externas, os acadêmicos e o professor supervisor buscaram dados oficiais de resultados. Para realizar a avaliação e o monitoramento da aprendizagem dentro de sua rede, o município de Joinville adotou a prova do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAED) da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As provas são realizadas trimestralmente em todas as séries dos Anos Iniciais e Finais da rede, mas, para o município, os resultados mais relevantes são aqueles apresentados no 5º e 9º ano nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Dados CAED 2025

Língua Portuguesa - Escola	**Matemática - Escola**
50	**30**
Língua Portuguesa - Rede	**Matemática - Rede**
59	**40**

Dados CAED 2024

Língua Portuguesa - Escola	Matemática - Escola
46	27
Língua Portuguesa - Rede	Matemática - Rede
59	38

Dados CAED 2023

Língua Portuguesa - Escola	Matemática - Escola
42	13
Língua Portuguesa - Rede	Matemática - Rede
62	28

Fonte: Site CAED

De acordo com os dados observados, a escola tem apresentado uma evolução estável em seus indicadores anos após ano, no entanto, segue produzindo médias abaixo da rede nos dois componentes. Observa-se também que a Matemática representa o maior desafio para a instituição, com médias até 20 pontos menores que Língua Portuguesa em 2025.

O mesmo desempenho pode ser verificado no IDEB da escola, porém com dados mais antigos, sendo de 2019, pré pandemia e 2023, pós pandemia:

Fonte: QEdu EEB Dom Jaime Barros Câmara

Apesar dos indicadores não oferecerem dados acerca da Língua Inglesa (não há ferramentas no município para medir proficiência em inglês), pode-se inferir que o desempenho no componente não seria superior ao de Língua Portuguesa, língua materna da maioria dos alunos que fazem a prova do CAED. Faz sentido apontar também que o baixo desempenho em matemática compromete a leitura de determinados tipos de texto, como infográficos e tabelas, por exemplo, levando a prejuízos na aprendizagem mesmo em outros componentes curriculares os quais não têm seus dados mensurados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se planejar utilizando o Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA), percebeu-se as vantagens e desvantagens desse modelo. A referência do que ensinar com modelos e sugestões de atividades é inegavelmente uma vantagem, pois adianta horas de trabalho de planejamento e decisão, sendo instrumento norteador para o ensino. No entanto, traz consigo desafios e questionamentos que demandam uma resposta urgente: qual ordem cronológica seguir? Será que todos os professores da rede entendem a ordem de prioridades da mesma forma?

Diante do que foi observado durante a pesquisa, é correto afirmar que a escola tem apresentado indicadores em crescimento nas disciplinas nas quais há avaliação por parte do CAED. A instituição, porém, ainda apresenta resultados consideravelmente abaixo daqueles apresentados pela rede, com um teto próximo dos 50 pontos em Língua Portuguesa e 30 em Matemática nos 3 anos analisados.

É possível que essa situação aconteça por causa da consolidação ou profundidade dos conhecimentos os quais os alunos conseguem demonstrar em evidências de aprendizagem. O professor faz o diagnóstico dos saberes dos seus conhecimentos, tem noção do que eles já sabem, mas não pode necessariamente planejar suas aulas a partir daí, pois seus planos de aula e, consequentemente, suas aulas, são dependentes do Mapa de Progressão que

vale para toda a rede. Uma vez que não há currículo no PPP, esse passa a ser o currículo oficial, comprometendo a autonomia do professor, não importando seu componente curricular.

Sendo assim, conclui-se que o Mapa de Progressão da Aprendizagem é um documento que garante a implantação da BNCC na escola, porém não traz apenas soluções, pois se descola da realidade encontrada na sala de aula uma vez que presume que por frequentar determinada série o aluno está apto a lidar com determinados objetos de conhecimento que ele ainda não está.

É preciso refletir e adequar o documento à realidade das escolas, em especial as consideradas vulneráveis, mas não observando apenas essa classificação e sim os dados que elas produziram deste a implantação do MAPA. Por fim, salienta-se que o lugar adequado ao currículo é o PPP, pois isso garantirá a autonomia na escola e a permanência da sua intencionalidade pedagógica independente do que acontecer politicamente.

REFERÊNCIAS

CAEd. **Plataforma de avaliação e monitoramento: Joinville**. [S. l.]: CAEd Digital, [20--?]. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentojoinville.caeddigital.net. Acesso em: 10 jul. 2025.

QEDU. **EEB Dom Jaime de Barros Câmara: aprendizado**. [S. l.]: QEdu, [20--?]. Disponível em: https://qedu.org.br/escola/42004217-eeb-dom-jaime-de-barros-camara/aprendizado. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANTOS FRANÇA, C.; SAVARIS, L. E. Vulnerabilidade Social e o Impacto na Aprendizagem. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 27, 2024. Disponível em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/812. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA LIMA, Mary Gracy e; SILVA FONTINELES, Isabel Cristina da. Determinismo da BNCC versus currículo plural: um convite ao debate. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 15, n. 38, p. 249–263, 19 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Andressa Braga Busmeyer Fernandes [1]

Juliana Guedes da Silva Wazny [2]

Marcia da Silveira Inglat [3]

Rosane de Jesus[4]

Elaine Cristina Faria Marins [5]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as relações entre currículo, cultura e saberes no contexto da educação brasileira contemporânea. Partindo da premissa de que o currículo não é neutro, mas uma construção histórica, social e política, busca-se compreender como ele pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e dos saberes historicamente marginalizados. O problema de pesquisa que norteia esta investigação é: como o currículo escolar pode incorporar os saberes culturais de diferentes grupos sociais, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva? A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada na análise de autores brasileiros contemporâneos, como Arroyo (2023), Moreira (2021), Candau (2020), Gallo (2021) e Moura (2022), além de diretrizes legais como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O objetivo geral é analisar as possibilidades de construção de um currículo culturalmente sensível, que reconheça os saberes populares, locais e comunitários como parte legítima do conhecimento escolar. Os resultados apontam que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no diálogo intercultural e na valorização das identidades locais têm potencial transformador no ambiente educacional, promovendo pertencimento, equidade e superação das exclusões simbólicas. Conclui-se que a articulação entre currículo, cultura e saberes é essencial para a construção de uma escola plural, crítica e emancipadora, capaz de formar sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Saberes; Educação Crítica; Diversidade.

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com

[2] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – e-mail jwazny@educacao.curitiba.pr.gov.br

[3] Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com

[4] Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br

[5] Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail cppelainemarins@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem demandado novos olhares sobre o currículo escolar, especialmente diante da ampliação do debate em torno da valorização da diversidade cultural presente nas práticas pedagógicas. Conforme destaca Silva (2020), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um espaço de disputa em que diferentes visões de mundo concorrem pela legitimação. A escola, enquanto instituição social, está imersa nas contradições e desigualdades da sociedade, refletindo em seu currículo os conflitos e exclusões que estruturam o campo social. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e culturais profundas, torna-se essencial questionar em que medida o currículo tem reconhecido – ou ignorado – os saberes provenientes de contextos sociais, étnico-raciais e territoriais diversos (Moreira, 2021). Essa reflexão é urgente para que se avance rumo a práticas curriculares mais inclusivas e representativas da pluralidade que compõe a realidade educacional brasileira.

Autores como Silva (2020) compreendem o currículo como uma construção social carregada de valores e ideologias, que atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um instrumento de produção de subjetividades. Essa concepção rompe com a ideia tradicional de currículo neutro e evidencia sua função política na organização do conhecimento escolar. A seleção de conteúdos não é aleatória: ela obedece a interesses e visões de mundo que privilegiam saberes hegemônicos e silenciam vozes historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, Moreira (2021) destaca que o currículo é um espaço simbólico onde ocorrem disputas culturais, e sua estruturação pode tanto reproduzir exclusões quanto promover reconhecimento. Ao deixar de incorporar os conhecimentos populares, indígenas, quilombolas e periféricos, o currículo reforça estigmas e deslegitima as experiências dos sujeitos que não se enquadram no padrão dominante. Isso cria barreiras ao pertencimento e ao engajamento dos estudantes na vida escolar.

A valorização dos saberes culturais na escola demanda uma concepção de currículo mais flexível e sensível à realidade dos educandos. Candau (2020) aponta a importância de práticas interculturais que reconheçam as identidades dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. Esse reconhecimento implica também na revisão das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e da formação

docente, promovendo uma escuta ativa dos diferentes modos de ser, viver e aprender.

Arroyo (2023) reforça que os saberes que circulam nas comunidades e nos territórios são fundamentais para a constituição dos sujeitos e devem ser considerados como fontes legítimas de conhecimento. A escola precisa assumir uma postura aberta ao diálogo com esses saberes, valorizando suas linguagens, experiências e formas de expressão. Isso implica em romper com a lógica curricular padronizada, que muitas vezes invisibiliza os saberes locais em nome de uma pretensa universalidade.

Portanto, refletir sobre o currículo implica compreender que ele é atravessado por disputas e tensões entre diferentes culturas e projetos de sociedade. A escola que se propõe democrática deve construir um currículo que dialogue com os múltiplos saberes dos sujeitos, reconhecendo a diversidade como potência educativa. A presente pesquisa busca contribuir com esse debate, analisando as possibilidades de construção de um currículo culturalmente sensível, que promova uma educação mais justa, plural e transformadora.

2. CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: ENTRE DISPUTAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA

A compreensão contemporânea do currículo ultrapassa sua concepção tradicional, que o via apenas como uma listagem de conteúdos a serem ensinados. Hoje, entende-se que o currículo é uma construção histórica, política e cultural, permeada por relações de poder que interferem diretamente na seleção, organização e validação do conhecimento escolar (SILVA, 2020). Nesse contexto, é necessário reconhecer que o currículo não apenas transmite saberes, mas também contribui para a formação de identidades e para a reprodução – ou superação – das desigualdades sociais.

Essa visão crítica do currículo está ancorada na ideia de que ele opera como um dispositivo seletivo, legitimando determinados conhecimentos e silenciando outros. De acordo com Moreira (2021), o currículo escolar, muitas vezes, naturaliza uma cultura dominante de matriz eurocêntrica, tornando invisíveis as experiências culturais de diversos grupos sociais. Esse processo de exclusão simbólica é uma das

principais barreiras para a construção de uma escola verdadeiramente plural e democrática.

Ao abordar o currículo como espaço de disputas, Arroyo (2023) destaca que ele precisa ser visto como território em constante negociação, onde diferentes saberes e culturas dialogam, se confrontam e se transformam. Para o autor, reconhecer a escola como parte viva da cultura é essencial para que os sujeitos nela envolvidos – estudantes, professores, famílias – tenham seus saberes valorizados, compreendidos e inseridos no processo educativo.

A articulação entre currículo e cultura implica também em considerar a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, e não como algo externo ou acessório. Candau (2020) propõe uma perspectiva intercultural para o currículo, na qual diferentes visões de mundo, saberes e práticas culturais sejam incluídos de forma crítica e horizontal. Essa abordagem não se limita à inserção de conteúdos específicos sobre diversidade, mas propõe uma reorganização das formas de ensinar e aprender, com base no respeito e no diálogo entre culturas.

Outro aspecto importante nesse debate é o reconhecimento dos saberes locais e populares como fontes legítimas de conhecimento. Moura (2022) argumenta que os saberes construídos no cotidiano das comunidades precisam ser valorizados no ambiente escolar, pois contribuem para o fortalecimento das identidades dos estudantes e para a construção de um ensino mais significativo. Essa valorização exige o rompimento com uma visão tecnicista e homogênea do currículo, ainda predominante em muitas escolas.

Além disso, é necessário considerar que os currículos escolares estão muitas vezes descolados das realidades vividas pelos estudantes, o que compromete seu engajamento e aprendizagem. Segundo Gallo (2021), um currículo que não dialoga com os sujeitos concretos da escola tende a reforçar a exclusão e o fracasso escolar. O autor defende uma prática pedagógica que esteja comprometida com a escuta ativa e com a construção conjunta do conhecimento, reconhecendo os saberes que os estudantes já possuem.

Nesse cenário, torna-se evidente que a construção de um currículo culturalmente sensível exige também a transformação da prática docente. A formação de professores deve contemplar a dimensão cultural da educação e preparar os profissionais para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Conforme

argumenta Oliveira (2021), a formação inicial e continuada precisa romper com modelos tradicionais e incluir reflexões sobre identidade, território, relações étnico-raciais e inclusão.

Todavia, repensar o currículo à luz da cultura e dos saberes populares é um passo essencial para promover uma educação mais justa e emancipadora. Isso significa reconhecer que a escola não é o único espaço legítimo de produção do conhecimento e que os sujeitos educandos trazem consigo bagagens culturais ricas e diversas. Incorporar essas experiências ao currículo é não apenas um direito dos estudantes, mas também uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e construir uma educação conectada com a realidade brasileira.

3. CULTURA, SABERES E SUAS INTERFACES COM O CURRÍCULO

A relação entre cultura e currículo tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente quando se busca compreender como os conhecimentos são selecionados e legitimados nas práticas escolares. De acordo com Candau (2020), o currículo é um campo de disputa simbólica onde se definem quais saberes são considerados válidos para a formação dos estudantes. Nesse sentido, a cultura deve ser compreendida como uma dimensão dinâmica, plural e atravessada por diferentes vozes, que desafia a homogeneização dos conteúdos escolares e exige a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

É preciso reconhecer que o currículo, muitas vezes, opera como um mecanismo de exclusão simbólica ao privilegiar conhecimentos de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como afirma Moreira (2021), os currículos tradicionais tendem a invisibilizar saberes oriundos de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas, reforçando uma perspectiva monocultural. Isso evidencia a necessidade de construção de propostas curriculares que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes, valorizando suas vivências, práticas e formas de conhecer o mundo.

Ao pensar a articulação entre cultura e currículo, é fundamental considerar a noção de saberes populares como componentes legítimos da formação escolar. Santos e Macedo (2022) argumentam que os saberes construídos fora dos espaços formais de ensino, como os provenientes das tradições orais, das experiências

comunitárias e das práticas do cotidiano, devem ser reconhecidos como fontes de conhecimento relevantes. Incorporar esses saberes no currículo é uma forma de democratizar a educação e romper com a lógica colonial de conhecimento único.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da interculturalidade na construção de currículos mais inclusivos. Segundo Gomes (2023), uma abordagem intercultural permite que a escola se torne um espaço de diálogo entre diferentes culturas, promovendo o reconhecimento das identidades dos sujeitos e a valorização da diversidade. Essa perspectiva favorece a superação de estigmas e preconceitos e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade plural em que vivem.

A cultura escolar, portanto, não deve ser entendida apenas como reprodução de conteúdos, mas como um espaço de construção coletiva de saberes. Nessa direção, Arroyo (2020) defende que o currículo precisa ser permeável às experiências dos estudantes, permitindo que suas histórias de vida e suas práticas culturais influenciem o processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva valoriza o protagonismo estudantil e reconhece a escola como lugar de construção identitária.

Além disso, é importante destacar que os saberes culturais têm grande potencial para fomentar aprendizagens significativas. Conforme afirma Macedo (2022), ao integrar os conhecimentos culturais dos estudantes ao conteúdo formal, o currículo se torna mais significativo, pois conecta os saberes escolares aos contextos reais de vida dos estudantes. Essa integração favorece o engajamento, a motivação e o pertencimento no espaço escolar, contribuindo para a permanência e o sucesso escolar.

Outro ponto a ser destacado é a contribuição dos estudos culturais para repensar o currículo em uma perspectiva crítica. De acordo com Hall (2021), a cultura não é apenas um conjunto de práticas e valores, mas um campo de disputa e negociação de sentidos. Assim, um currículo sensível às questões culturais precisa estar atento às tensões sociais, aos discursos de poder e às formas de representação que atravessam os conteúdos escolares. Essa postura crítica é essencial para a promoção de uma educação emancipadora.

Contudo, compreender o currículo como expressão da cultura implica admitir que ele não é neutro, mas sim atravessado por escolhas políticas, ideológicas e históricas. Como destacam Silva e Costa (2023), construir um currículo culturalmente

sensível demanda a revisão das práticas pedagógicas, o fortalecimento da escuta ativa e a abertura para o diálogo com os diversos sujeitos da comunidade escolar. Assim, o currículo pode se tornar uma ferramenta potente de inclusão, justiça social e valorização das múltiplas formas de saber.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO EM PERSPECTIVA CRÍTICA

As práticas pedagógicas, quando pensadas a partir de uma perspectiva crítica, exigem que o currículo ultrapasse a mera transmissão de conteúdos. Segundo Freitas (2021), é preciso repensar a intencionalidade das ações pedagógicas, deslocando o foco do ensinar para o aprender com sentido, ou seja, construindo experiências que dialoguem com a realidade e promovam a autonomia dos estudantes. O currículo, nesse contexto, torna-se instrumento de transformação e não apenas de reprodução.

Essa visão crítica requer que o professor se coloque como sujeito reflexivo e pesquisador da própria prática. Conforme argumenta Nóvoa (2020), os educadores precisam assumir o papel de intelectuais comprometidos com a emancipação dos estudantes, o que só é possível por meio de práticas pedagógicas pautadas na problematização e na escuta ativa. Isso implica reconhecer o currículo como construção coletiva, capaz de responder às demandas do presente e às singularidades dos sujeitos.

As práticas pedagógicas também se tornam mais potentes quando conectadas aos interesses e aos contextos culturais dos estudantes. De acordo com Garcia (2022), a escola precisa romper com o modelo que desconsidera as vivências dos estudantes e começar a integrar saberes diversos em suas propostas curriculares. Essa integração não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas sim ressignificá-lo à luz das experiências e da realidade concreta dos estudantes.

A abordagem crítica do currículo envolve ainda o reconhecimento das desigualdades sociais presentes no ambiente escolar. Oliveira e Diniz (2023) afirmam que práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social devem promover o acesso equitativo ao conhecimento, considerando as múltiplas formas de aprender e os diferentes tempos dos estudantes. O currículo, assim, precisa ser flexível e acolhedor, abrindo espaço para adaptações e inovações pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a incorporação das metodologias ativas como forma de promover uma aprendizagem mais significativa e participativa. Segundo Bacich e Moran (2022), essas metodologias colocam o estudante no centro do processo, estimulando a curiosidade, a colaboração e o protagonismo. A prática pedagógica deixa de ser centrada no professor e passa a ser um processo de construção conjunta, onde o currículo é vivido de forma dinâmica e contextualizada.

As tecnologias digitais também têm contribuído para a reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares. De acordo com Kenski (2021), o uso das tecnologias no ambiente escolar pode favorecer a personalização do ensino e a ampliação das possibilidades de acesso à informação, desde que utilizado de forma crítica e intencional. A integração dessas ferramentas no currículo requer planejamento e formação docente contínua, com foco na mediação pedagógica e na equidade digital.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam continuamente avaliadas à luz dos princípios éticos, políticos e pedagógicos que norteiam a educação. Para Lopes e Macedo (2023), o currículo precisa ser entendido como um projeto político-pedagógico em ação, sendo constantemente reelaborado de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais da escola. Tal compreensão reforça a importância da autonomia docente e da participação democrática na construção curricular.

Entretanto, construir práticas pedagógicas críticas implica reconhecer a escola como espaço de resistência, criatividade e reinvenção. Conforme destaca Sacristán (2021), o currículo deve ser um campo aberto ao diálogo, à experimentação e à reconstrução permanente dos saberes. Isso exige coragem pedagógica, compromisso com a transformação social e uma escuta sensível às vozes que historicamente foram silenciadas nos espaços educativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente discussão evidenciou que a prática pedagógica, quando alinhada a uma perspectiva crítica e emancipatória, assume um papel fundamental na construção de um currículo vivo, contextualizado e comprometido com a transformação social. Longe de ser uma simples organização de conteúdos, o

currículo torna-se uma ferramenta de mediação entre o conhecimento e a realidade dos estudantes, possibilitando uma educação mais inclusiva, significativa e conectada às demandas do mundo contemporâneo.

Ao longo do estudo, compreendeu-se que repensar o currículo requer um posicionamento ético e político por parte dos educadores, os quais devem assumir o papel de protagonistas na ressignificação das práticas escolares. Como destacam autores como Freitas (2021) e Nóvoa (2020), o professor precisa atuar como sujeito reflexivo, capaz de investigar sua prática e de promover experiências que dialoguem com as diferentes realidades dos estudantes, reconhecendo seus saberes e trajetórias.

Além disso, as metodologias ativas e as tecnologias digitais se revelaram como aliadas potentes nesse processo de reinvenção curricular. Quando integradas de forma crítica, essas ferramentas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, colaborativos e conectados à cultura digital. Essa perspectiva exige um currículo flexível, sensível às transformações sociais e aberto à inovação, como ressaltam Bacich e Moran (2022).

Também ficou evidente a importância da escuta ativa, da valorização da diversidade e da equidade no processo de ensino-aprendizagem. O currículo precisa acolher as múltiplas vozes presentes na escola, garantindo que todos os sujeitos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Como apontam Lopes e Macedo (2023), é por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social que a escola pode cumprir seu papel de agente transformador.

Em suma, fortalecer uma prática pedagógica crítica e transformadora exige coragem, formação contínua e compromisso com uma educação que valorize o diálogo, a participação e a autonomia dos sujeitos. O currículo, nesse cenário, deixa de ser um documento estático e passa a ser uma construção coletiva, viva e em constante movimento, capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes em sua realidade.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação**

inovadora: uma abordagem teórico-prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e diversidade cultural**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FREITAS, Maria Teresa. **Currículo e prática pedagógica:** reflexões críticas. São Paulo: Autêntica, 2021.

GALLO, Silvio. **Educação e diferença**: fundamentos para uma pedagogia da escuta. Campinas: Papirus, 2021.

GARCIA, Regina Leite. **Educação e culturas juvenis:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a diversidade**: o desafio da interculturalidade nas escolas brasileiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, cultura e saberes**: para além dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MOURA, Moacir Gadotti de. **Educação popular e saberes comunitários**. São Paulo: Autêntica, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Formação docente e práticas culturais na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; DINIZ, Débora. **Educação e justiça social:** políticas, práticas e resistências. Brasília: Liber Livro, 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MACEDO, Elizabeth. **Currículo e epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da; COSTA, Marisa Vorraber. **Teorias do currículo**: debates contemporâneos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE O CAMPUS SÃO JOÃO DA BOA VISTA

Lucas Labigalini Fuini[1]

André Lyra Fernandes[2]

RESUMO

Este estudo investiga a curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo, campus São João da Boa Vista, destacando a integração das atividades extensionistas nos currículos dos cursos superiores. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, baseada em análise bibliográfica e documental, utilizando o método de categorização de Bardin (1977). Os resultados mostram que o campus adota uma abordagem diferenciada, priorizando atividades de extensão como componentes específicos dos cursos. A pesquisa contribui para a compreensão da eficácia dessa abordagem na formação acadêmica e no fortalecimento do vínculo com a comunidade local.

Palavras-chave: curricularização da extensão; Instituto Federal; atividades extensionistas; categorias.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral caracterizar e compreender a iniciativa de Curricularização da Extensão na Rede Federal, com foco nos cursos de nível superior do Instituto Federal do campus São João da Boa Vista. A extensão, conforme as Diretrizes do Conif (2024), é definida como um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico, que promove uma interação transformadora entre as instituições e a sociedade. A hipótese é que essa abordagem possui um potencial transformador significativo para o ensino, consolidando os pilares de ensino, pesquisa e extensão, e promovendo um diálogo ativo com a sociedade.

No IFSP, a curricularização da extensão se concretiza pela inserção das atividades extensionistas nos currículos. Essa integração vai além de cumprir a exigência legal de destinar 10% da carga horária às atividades de extensão,

[1] Professor Doutor em Geografia. Docente EBTT do IFSP, campus São João da Boa Vista, lucasfuini@ifsp.edu.br.

[2] Graduando em Bacharelado em Ciência da Computação, Bolsista PIBIFSP (ano 2024), IFSP, Campus São João da Boa Vista, andre.lyra@aluno.ifsp.edu.br.

visando garantir que essas atividades desempenhem um papel central na formação integral dos estudantes. A implementação da curricularização no IFSP se destaca pelo fortalecimento do vínculo com as comunidades locais, promovendo projetos que respondem às necessidades regionais e reforçam a função social da educação. Essa abordagem não apenas enriquece a formação acadêmica, mas também contribui para o avanço contínuo da educação superior na instituição.

Desse modo, essa pesquisa pretende investigar como a curricularização da extensão foi implementada no Campus São João da Boa Vista, identificando os desafios, as possibilidades e os impactos de tal implementação para os docentes e discentes. Além disso, busca compreender quais as estratégias adotadas por diferentes cursos superiores visando integrar as atividades de extensão ao currículo, fortalecendo o vínculo entre a instituição e a comunidade local.

Na pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa e exploratória, apoiada por uma investigação bibliográfica e documental. O início do processo envolveu a seleção, análise e categorização dos materiais estudados, criando uma base sólida para a análise de conteúdo. A análise foi conduzida utilizando o método de categorização de Bardin (1977). O processo metodológico foi dividido em três etapas: seleção, exploração do material e tratamento dos resultados. Na seleção, o conteúdo foi organizado para identificar os temas e categorias principais, enquanto na etapa de exploração, o material foi examinado e categorizado de acordo com os objetivos da pesquisa. Entre os materiais analisados, destacam-se uma ampla revisão de artigos sobre curricularização da extensão, além de legislações e documentos institucionais considerados relevantes, sendo a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes para Curricularização da Extensão do Conif de 2020, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP, a Resolução Normativa IFSP Nº 05/2021, a Instrução Normativa IFSP Nº 05/2022, os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Projeto Político Pedagógico do Campus São João da Boa Vista.A pesquisa bibliográfica utilizou o Portal de Periódicos da CAPES como fonte principal. No estágio inicial,

foram usadas as palavras-chave "curricularização da extensão" AND "rede federal", resultando em 6 artigos. Ajustou-se então para "curricularização da extensão" AND "instituto federal", identificando 44 artigos, dos quais 13 eram duplicados, totalizando 31 artigos únicos. Esses artigos foram analisados por meio dos resumos e selecionados para estudo. O tratamento dos resultados proporcionou uma interpretação mais adequada dos dados, levando a conclusões sobre a implementação e os impactos da curricularização da extensão em todos os Institutos Federais de São Paulo. Esse processo contribuiu para a construção de um quadro analítico detalhado, em analisou-se todos os Projetos Pedagógicos de Curso de todos os cursos dos Institutos Federais do estado de São paulo, que expõe as diversas formas de aplicação da extensão nos currículos acadêmicos em todos Institutos Federais do estado de São Paulo.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1. Pesquisa bibliográfica

Com base em um fichamento dos 27 artigos, utilizando-se o modelo de ficha de resumo indicativo, foi elaborado uma tabela contendo os autores do artigo; o ano de publicação; local de publicação; instituição responsável pela publicação; curso (tecnólogo, bacharelado, licenciatura) ou metodologia; quais as palavras-chave; se foi selecionado, ou não selecionado; e a revista usada para publicação. Constatou-se que os artigos que refletem a produção recente sobre curricularização da extensão são provenientes de diferentes regiões do Brasil, principalmente de estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Entre as palavras-chave recorrentes, incluem-se "curricularização da extensão", "extensão universitária", "formação acadêmica", "atividades de extensão" e "transformação social". Quanto aos temas recorrentes, aparecem os seguintes: práticas de extensão, integração curricular, experiências de alunos e professores, impacto na comunidade, entre outros.

Com base nessas informações, foi elaborado um quadro (**Quadro 1**) que organiza e enumera os artigos em uma classificação temática, categorizando-os em dois grandes grupos: Metodológico, de cunho mais teórico, e Estudo de caso,

que tratam das experiências ocorridas em cursos de bacharelado, licenciaturas e tecnólogos.

Quadro 1. Classificação dos artigos selecionados na pesquisa por agrupamentos temáticos

Agrupamentos temáticos	Número de projetos
Metodológico (Teórica)	9
Estudo de caso (Licenciatura)	5
Estudo de caso (Tecnólogo)	7
Estudo de caso (Bacharelado)	8

Fonte: Os autores (2024).

A análise revelou uma predominância de estudos metodológicos e teóricos sobre o processo de curricularização da extensão, que somam 9 projetos, indicando uma forte base de pesquisa sobre os fundamentos e práticas de curricularização da extensão. Os estudos de caso também foram destaque, com 8 projetos focados em Bacharelado, 7 em Tecnólogo e 5 em Licenciatura. Esta distribuição sugere um interesse considerável em entender como a curricularização da extensão se aplica a diferentes categorias de cursos, com um foco significativo em Bacharelado e Tecnólogo.

3.2. Pesquisa documental

Foi realizado um levantamento detalhado sobre a curricularização da extensão nos Projetos Pedagógicos de Curso de todos os campi dos Institutos Federais de São Paulo. Esse levantamento envolveu uma análise criteriosa das informações disponíveis nos portais oficiais dos campi do IFSP, onde foram consultados os Projetos Pedagógicos do Curso. As informações específicas sobre a curricularização da extensão no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Político Pedagógico foram consideradas limitadas quando comparadas com os Projetos Pedagógicos de Curso.

A análise considerou se a carga horária era totalmente destinada para a extensão ou se era dividida entre carga horária de extensão e carga horária de ensino. O objetivo foi construir uma tabela (**Quadro 2**) que facilitasse a

identificação de como a extensão está sendo integrada aos currículos dos cursos superiores.

Quadro 2. Formato das ações de curricularização da extensão nos cursos de ensino superior no IFSP - recorte do campus São João da Boa Vista

Campus	Categoria	Curso	Componente Específico	Parte de Outros Componentes
São João da Boa Vista	Bacharelado	Ciência da Computação	8	2
		Engenharia de Controle e Automação	4	11
	Licenciatura	Ciências Naturais: habilitação em Física	4	0
		Ciências Naturais: habilitação em Química	4	0
	Tecnólogo	Processos Gerenciais	2	0
		Sistemas para Internet	4	0
Total IFSP-São João da Boa Vista			26 (66,67%)	13 (33,33%)

Fonte: O autor (2024)

A análise revelou que, no caso do IFSP-SBV, 66,67% das atividades de extensão estão implementadas como componentes curriculares específicos, enquanto 33,33% estão integradas a outros componentes curriculares. Um exemplo marcante é o curso de Engenharia de Controle e Automação, que se destaca por integrar a extensão de forma significativa dentro de outros componentes curriculares, demonstrando uma abordagem mais abrangente e interligada.

Quando comparado com a média dos Institutos Federais de São Paulo, onde 24,45% das atividades de extensão são componentes específicos e 75,55% são parte de outros componentes, observa-se que o campus de São João da Boa Vista adota uma abordagem distinta, com uma maior proporção de atividades de extensão sendo tratadas como componentes específicos. Isso pode indicar uma ênfase particular do campus em garantir que as atividades de

extensão sejam visíveis e estruturadas de forma autônoma dentro dos currículos, ou mesmo uma postura protetiva do corpo docente de não se inserir a CE em componentes curriculares já tradicionais nos cursos.

Atualmente, o projeto está em fase de estudo de campo, com entrevistas a instituições locais e, se necessário, representantes do Concam. As informações coletadas alimentarão uma matriz SWOT e um quadro de boas práticas, seguido da elaboração do quarto capítulo do relatório. O trabalho será finalizado com o relatório geral e envio do resumo ao CONICT, em conformidade com as diretrizes do CONIF sobre curricularização da extensão, que destacam a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão (CONIF, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares obtidos até o momento evidenciam uma predominância de estudos sobre curricularização da extensão focados em aspectos metodológicos e teóricos sobre o tema, ressaltando a necessidade de uma investigação mais prática e de estudos de caso detalhados. Isso aponta para a importância de se explorar como a curricularização da extensão pode ser aplicada e ajustada na prática.

A pesquisa documental revelou que o campus São João da Boa Vista adota uma abordagem que prioriza a distribuição da carga horária de Extensão em componentes específicos, como disciplinas intituladas “Projetos de extensão” ou similares. Esta abordagem sugere uma ênfase na estruturação independente das atividades extensionistas dentro dos currículos, o que pode indicar um compromisso mais sólido com a integração efetiva da extensão no processo educativo. Ao mesmo tempo, pode indicar uma estratégia protetiva do corpo docente para diminuir o impacto das atividades extensionistas na abordagem de certos componentes curriculares.

Em síntese, o estudo atingiu seus objetivos ao identificar as especificidades da curricularização da extensão no campus São João da Boa Vista e ao contribuir para a discussão sobre a eficácia e as implicações dessa prática nos Institutos Federais. As conclusões reforçam a necessidade de ajustar

as estratégias de extensão às características de cada instituição e curso, incentivando um diálogo contínuo sobre as melhores estratégias para a integração da extensão no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior**: Resolução n. 7, de 18 de Dezembro de 2018. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12/07/2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**: Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14/06/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 22/05/2024.

BRASIL**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21/05/2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação:** Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Brasília: Presidência da República: Casa Civil/Subsecretaria de Assuntos jurídicos. Educação, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 20/07/2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. Brasília: Presidência da República: Casa Civil/Subchefia de Assuntos jurídicos. Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10/07/2024.

CONIF. **Diretrizes para curricularização da extensão.** Brasília, DF: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2020. Disponível em:https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf. Acesso em: 23/05/2024.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (CONIF). **Extensão Tecnológica:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf. Acesso em: 10/07/2021.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Volume 1. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf. Acesso em: 13/06/2021.

FUINI, Lucas Labigalini. A implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: a visão dos coordenadores de curso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA; ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., 2023, São Paulo. **Anais [...].** São Paulo: UNESP, 2023. Disponível em: https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/vicnfp-xvicepfe/737150-a-implantacao-da-curricularizacao-da-extensao-no-instituto-federal-de-sao-paulo---a-visao-dos-coordenadores-de-cu/. Acesso em: 08/03/2024

FUINI, Lucas Labigalini; BOVO, Audria Alessandra; DIAS, Vagno Emygdio Machado. A experiência de curricularização da extensão no Instituto Federal de São Paulo: uma análise introdutória. **Revista Extensão & Cidadania**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 43-66, 2023. DOI: 10.22481/recuesb.v11i19.11848. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/recuesb/article/view/11848. Acesso em: 08 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Instrução Normativa n. 5, de 05 de outubro de 2022.** Dispõe sobre a curricularização da extensão nos cursos de graduação do IFSP. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/IN_5-2022_-_IN_Curricularizacao_Extensao_IFSP.pdf. Acesso em: 28/05/2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de curricularização da extensão do IFSP.** São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2023. Disponível em: https://drive.ifsp.edu.br/s/yxtwKgEYfZs4ZCg. Acesso em: 24/05/2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO**. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** 2019-2023. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 02/07/2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Regimento geral do IFSP. Resolução** n.º 871, de 4 de junho de 2013. São Paulo, 2013. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/reitoria/regimento-geral-do-ifsp-1.pdf.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução Normativa n. 5, de 05 de outubro de 2021.** Aprova a curricularização da extensão nos cursos de graduação do IFSP. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/Resol_Norma_05_2021_Aprova_a_Curricularizao_da_Extenso_IFSP.pdf. Acesso em: 28/05/2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico**. Campus São João da Boa Vista, 2017.

RETOMADA: O LUGAR DO PROFESSOR E DO CURRÍCULO NA ERA DA PRODUTIVIDADE E DA DECOMPOSIÇÃO DO SOCIAL

Aliuscha Martins[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexs de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE/IFC), que investiga a política curricular na rede municipal de ensino de Joinville, bastante encapsulada pelo ideal de produtividade. Problematizando os significados de um currículo prescritivo para a perda de espaço do professor e da autonomia do trabalho docente cada vez mais burocratizado. A pesquisa parte dos novos regimes de exploração sob a economia da atenção e as reconfigurações atuais das relações de poder nos termos de uma *psicopolítica* como indica o filósofo Byung Chul Han e suas implicações para a decomposição dos vínculos sociais e práticas escolares, impulsionado por políticas curriculares gerencialistas, especialmente após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em Joinville, essas diretrizes culminaram na reformulação do currículo e na criação dos Mapas de Progressão, dispositivos que passam a orientar o trabalho docente com base em habilidades hierarquizadas segundo critérios de produtividade e eficiência. A pesquisa usa metodologia qualitativa, com abordagem bibliográfica e análise documental inicial. O aporte teórico se fundamenta em autores como Stephen Ball (2001), Dermeval Saviani (2008), José Gimeno Sacristán (2000), Michael Apple (1979 e 1985), Miguel Arroyo (2011), Christian Laval (2004) e Byung-Chul Han (2018, 2019, 2023), além de vozes insurgentes como Antônio Bispo dos Santos (2022 e 2023) e Glicéria Tupinambá (2022). A análise aponta para a captura da educação pela racionalidade neoliberal, em que o currículo se torna instrumento de prescrição e mensuração, esvaziando seu caráter criativo. A atuação de organizações privadas, como o Instituto Reúna, reforça o agenciamento do campo educacional pelos interesses do capital, promovendo uma lógica empresarial no fazer pedagógico. Ao propor a metáfora da "Retomada", inspirada nas lutas indígenas por território, o texto defende a urgência de reconquistar a educação como espaço público comprometido com a justiça social e com a formação humana integral. A pesquisa, ainda em curso, assume o compromisso de se contrapor à lógica performativa e tecnocrática, reafirmando o currículo como campo de disputas e o professor como sujeito criador no processo educativo.

Palavras-chave: Currículo; Neoliberalismo; Trabalho docente; Educação por rendimentos; Retomada.

1 INTRODUÇÃO: PSICOPOLÍTICA E A DECOMPOSIÇÃO DO SOCIAL

Escrevo esse texto no primeiro semestre do ano de 2025. Nesse espaço-tempo, seria desonesto escrever sobre educação, sem sequer mencionar dois episódios catastro*feed*icos dos últimos dias. Começando pela notícia do falecimento da professora de Língua Portuguesa da rede estadual do

[1] Mestranda em educação pelo PPGE do IFC Campus Camboriú - aliuscham@gmail.com

Paraná, Silvaneide Monteiro Andrade que teve um infarto fulminante dentro do Colégio Estadual Cívico-Militar Jayme Canet, em Curitiba[2].

Entre memes, tutoriais e pequenos fragmentos da intimidade, outra micro cena do terror humano circulou nas redes sociais na mesma semana: um professor participando de um curso de formação no leito de um hospital[3]. Também no Paraná, onde o governo do estado exige 100% de frequência para a progressão de carreira. Começar esse texto partindo desses episódios trágicos indica em alguma medida o percurso investigativo deste trabalho: reflexões de uma professora sobre as atuais políticas educacionais que submetem o professor a um regime de exploração e de morte.

O sistema de produção, distribuição e consumo de conteúdo pelas redes sociais reconfigura as relações de poder na atualidade. A escola pública, grande responsável pela institucionalização da cultura e formação de sujeitos, não pode passar ilesa dessas mutações. A análise das políticas curriculares, grande espinha dorsal da estrutura educacional, oferece pistas para investigar os efeitos dessas transformações para as políticas curriculares, especialmente suas implicações para o trabalho docente

A circulação de microviolências virais num feed de catástrofes é parte da decomposição das nossas subjetividades na atualidade, especialmente no “mundo das redes”. A espetacularização do terror não apenas mantém o sujeito conectado, como desinveste de sentido a vida coletiva. Contraditoriamente, a sensação de conexão vivida nas redes, coincide com o isolamento dos sujeitos. Na engenharia de produção de algoritmos, consumir um conteúdo se torna uma experiência de satisfação pela confirmação de si e dos próprios interesses sem espaço para a alteridade.

A educação como exercício do direito de acesso ao conhecimento historicamente produzido a partir do encontro com o outro, sofre efeitos

[2] ANDES-SN. ANDES-SN lamenta morte de professora no Paraná e apoia luta da categoria contra plataforma de produtividade. Disponível em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/aNDES-sN-lamenta-morte-de-professora-no-parana-e-apoia-luta-da-categoria-contra-plataforma-de-produtividade1/sort:Conteudo.created/direction:desc/page:9. Acesso em: 08 jun. 2025.

[3] BRASIL DE FATO. Professor faz curso hospitalizado por exigência de 100% de frequência da Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2025/05/22/professor-faz-curso-hospitalizado-por-exigencia-de-100-de-frequencia-da-secretaria-de-educacao-do-parana/. Acesso em: 08 jun. 2025.

consideráveis com a mercantilização do conteúdo na informatização da vida atual. Nesse contexto, pensar o currículo como exercício de encontro — com a diferença, com saberes não capturados — ancorada na compreensão do currículo como campo de disputas simbólicas e políticas (Apple, 1979, p. 17; Silva, 2024, p. 15), bem como na análise dos efeitos subjetivos das racionalidades neoliberais sobre o trabalho docente (Laval, 2004; HAN, 2019) torna-se um manifesto ético e político de Retomada (Cacique Babau, 2023).

A vida entre dados sob a política das Big Techs e sob as lógicas de uma economia da atenção captura os sujeitos numa estratégia de subordinação voluntária, revelando um aspecto positivo do poder atual. A adesão dos sujeitos a uma política de exploração que apele para o autocontrole por meio de uma vitrine do *seja sua melhor versão* é uma das engrenagens do poder nos termos de uma *psicopolítica* para usar aqui um conceito cunhado pelo filósofo Byung Chul Han (Han, 2019, p. 21). Uma imposição de rendimentos que impele o sujeito a se automotivar e se autocontrolar para produzir resultados mensuráveis e exibíveis.

Nesse funcionamento, as subjetividades são capturadas pela lógica da performance e do rendimento. O ideal de autossuficiência promovido pela economia da atenção forja sujeitos em permanente estado de avaliação, vigiados não por forças externas, mas por dispositivos internalizados de comparação, exposição e eficiência. Essa figura do sujeito empresário de si é analisada por Laval (2004) como uma mutação profunda da forma escolar sob o neoliberalismo. A era da informação parece coincidir com novos agenciamentos para a educação, agora igualmente capturada pela ideologia da produtividade, pela performance de rendimentos e pela burocratização do trabalho docente.

A educação deixa de ser um espaço de invenção coletiva e se aproxima cada vez mais de um campo de gerenciamento de competências e evidências. Nessa reconfiguração, o currículo se torna prescritivo sob a justificativa da mensuração, esvaziando sua potência formativa em favor da padronização e do controle. O professor enfrenta o desafio de ensinar em meio ao empobrecimento dos vínculos, da criminalização dos conflitos e dissidências e da decomposição do tecido social. O deslocamento da educação para um

sistema orientado por metas e resultados já foi analisado como parte de uma cultura da performatividade (Ball, 2001), amplamente disseminada pelas reformas curriculares de cunho gerencialista.

Quando a educação se transforma num sistema de produção sem margem para o indeterminado, para o encontro e para a criação, o professor perde lugar. A autonomia docente é encapsulada pela imposição da reprodutividade. Talvez seja preciso, como propõe o educador quilombola Antônio Bispo dos Santos, romper com a linearidade do tempo imposto pelas lógicas coloniais e capitalistas — tempo que acelera, controla, quantifica e exclui. Para Bispo, a educação só pode reencontrar sua força criadora se escapar da lógica do “começo, meio e fim” e se reorganizar a partir de outras cosmopercepções, que valorizam a circularidade: *começo-meio-começo*.

2 CURRÍCULO PRESCRITIVO E A PERDA DE ESPAÇO PARA O TRABALHO DOCENTE

O texto aqui reunido apresenta reflexões derivadas de uma pesquisa em andamento no PPGE do IFC, que investiga os efeitos das políticas curriculares em Joinville à luz da racionalidade neoliberal, bem como as implicações destas políticas para as subjetividades docentes e para a burocratização do trabalho do professor. Por apresentar as reflexões de uma pesquisa em curso, esse texto não pode ser tomado como acabado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento que normatiza a aprendizagem ao longo da educação básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio – em todo o território nacional. Apresentada como instrumento de equidade e garantia do direito à aprendizagem, a BNCC tornou-se, na prática, um marco da reconfiguração gerencial do currículo, orientada por um ideal de eficiência, voltado para a produção de habilidades e competências de caráter utilitarista, próprio da racionalidade neoliberal.

As pesquisadoras Priscilla de Andrade Ximenes e Geovana Ferreira Melo (2022) analisam a BNCC como um modelo de regulação das políticas educacionais circunscrita no ciclo de reformas neoliberais que se intensificam

nas Américas a partir dos anos 1990. Aquilo que, até 2015 se configurou numa luta por uma base nacional que garantisse condições mínimas de igualdade no acesso ao conhecimento em um país de dimensões continentais, deu lugar a uma política de padronização curricular voltada ao controle do trabalho docente. A partir de uma retórica alarmista em torno do "fracasso escolar", que desconsidera as causas materiais e estruturais da desigualdade, esse processo reforça a responsabilização individual de professores e estudantes pela suposta crise da escola pública.

Em Joinville, a adequação à BNCC culminou na reformulação do currículo em 2021. De acordo com o currículo da rede:

> no que tange às alterações realizadas, destaca-se que foram acrescentados novos campos em todos os componentes curriculares, devidamente nomeados e identificados visando a composição de elementos basilares do Currículo, quais sejam: código da habilidade, competências (gerais, específicas e de área) e objetivos de aprendizagem. Ressalta-se ainda que cada habilidade, agora identificada por código alfanumérico, acompanha a classificação – aprendizagem focal (AF) ou complementar (AC), conforme Mapas de Foco, avaliados pelo Instituto Reúna e pelos grupos de trabalho.

A participação de organizações financiadas por capital privado como o Instituto Reúna na organização curricular revela o agenciamento da educação para os interesses do capital. Em sua página na internet[4], o Instituto Reúna apresenta alguns parceiros da instituição, tais como: Fundação Lemann; Itaú Social; Fundação Telefônica Vivo; Ifood, etc. Quais os interesses destas empresas na reorganização curricular na educação brasileira? Como essa rede de influências ajuda a impor uma lógica de rendimentos, de metrificação para a educação, uma burocratização do trabalho docente, articulando um modo de produção empresarial na educação?

A reformulação do currículo diante da necessidade de adequação à BNCC e também para atender as necessidades educacionais que decorrem da pandemia e novas modalidades de ensino (remota, híbrida e presencial),

[4] https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/nossos-parceiros. Consulta em 14/07/2025.

coincidiu com a criação de um novo dispositivo curricular chamado de Mapa de Progressão apresentado como uma ferramenta de apoio à organização do trabalho pedagógico. De acordo com o próprio documento, o Mapa constitui um documento referenciado pelo currículo e, a partir de 2024, orienta e apoia os professores na priorização curricular[5]. O vocabulário da "priorização" revela a transposição da lógica da escassez e da produtividade ao campo educacional: prioriza-se o que é considerado mais "eficiente", "mensurável" e "alcançável".

O documento articula uma "sequência" didática a ser reproduzida pelo professor, tomando o sequenciamento como modo de produção de uma educação em série, em linha de montagem. Com uma estrutura rigidamente organizada por habilidades a serem atingidas em determinadas etapas, introduz-se uma perspectiva linear e acumulativa de educação, em que aprender é sinônimo de avançar em direção a um ponto final preestabelecido. A ideia de "progressão", em sua roupagem tecnocrática, aproxima-se mais do lema positivista "ordem e progresso" do que de uma concepção emancipatória de formação humana.

Sacristán (2000) alerta que a tecnificação do currículo nega sua dimensão ética e cultural, ao reduzi-lo a um conjunto de prescrições, objetivos e procedimentos que ignoram a complexidade das relações educativas. Para ele, essa concepção compromete o sentido formativo do currículo, transformando-o em instrumento de controle, não de criação. Como já apontado por Ball (2001), a cultura da performatividade opera por meio de instrumentos de vigilância, métricas e comparações, deslocando a responsabilidade pela crise educacional para os próprios sujeitos da escola.

Ao tomar o professor como executor de um plano previamente delineado, e não como sujeito criador no processo educativo, o documento silencia sobre quem define o que deve ser ensinado e aprendido. Arroyo (2011) denuncia que a intensificação do trabalho docente sob essa lógica tecnocrática rouba a vida do professor, apagando sua história e sua palavra. Han (2019) defende que "a perda completa de poder é experimentada como uma perda absoluta de espaço" (HAN, 2019, p. 18). Se o trabalho docente vem perdendo

[5] O Mapa de Progressão é um um documento de circulação interna disponível apenas para professores da rede com endereço de e-mail situado no domínio eletrônico da secretaria de educação.

espaço, faz-se urgente emprestar da epistemologia indígena brasileira um conceito político que dialogue com nossa própria história política e com nosso pertencimento: a Retomada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - RETOMADA

"Somos nós que demarcamos a nossa terra. Somos nós que dizemos por onde ela passa e como ela vai valer. Vai embora que amanhã vai ter retomada." (Babau, 2023, p. 35). No texto intitulado *"Retomada"* de onde extraí esse trecho, o cacique Babau do povo Tupinambá explica o que é a Retomada para os povos indígenas e explica sua importância como estratégia de luta para reconquistar as terras indígenas assaltadas desde a invasão colonial ao Brasil.

Na cosmologia indígena, a Terra não é apenas um recurso necessário à subsistência, mas um ente vivo com quem se estabelece uma relação de cuidado, pertencimento e reciprocidade. Por isso, a Retomada indígena não é apenas um gesto de sobrevivência, mas também uma afirmação de responsabilidade com a vida que considere também a saúde da Terra, das águas, da mata, contra uma política de exploração, mercantilização e morte,.

Para um país colonizado como o Brasil, a retomada indígena carrega em si uma epistemologia potente de relação com o território e com o lugar de origem. Há uma ética política de grande valor nesse movimento de ocupação e resgate de um território vilipendiado, roubado e explorado de modo violento.

Tomo emprestado esse termo, ainda que fora de seu contexto originário, para dizer que urge a necessidade de demarcar o valor da educação pública e democrática como direito. Reconhecer a educação como território é um posicionamento político no sentido de compreender suas fronteiras, seus acidentes de percurso, sua geografia viva e disforme e, ainda, tomar a educação como um lugar com o qual se pode e deve estabelecer uma relação viva de pertencimento.

A perda de espaço e lugar para o trabalho docente — seja no plano material, simbólico ou institucional — não pode ser compreendida apenas como um problema técnico, mas como um sintoma profundo de um projeto de despolitização da escola pública. Condenada à reprodutibilidade na construção

de uma profissionalização que atenda às novas demandas do atual estágio de produção capitalista na sociedade neoliberal, a escola não pode se render aos interesses do atual estágio de desenvolvimento capitalista. Precisa, ao contrário, reconquistar seu papel político comprometido com a justiça social e com o Estado de direito.

Retomar o território da educação, portanto, significa defender radicalmente sua potência de criação e promoção da vida contra os dispositivos de morte e silenciamento que operam na sociedade da necropolítica. Essa retomada exige a recuperação do papel histórico da escola como lugar de partilha do comum.

A democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido é revolucionária na era do conteúdo, marcada por uma engenharia da distração cada vez mais sofisticada, que captura o sujeito na economia da atenção. A fragmentação dos sujeitos na monetização dos dados das big techs tem caracterizado as relações sociais na Idade Mídia. A Retomada do território da educação não pode ser vista como uma ação política restrita à categoria dos professores. Não é difícil reconhecer o problema da despolitização da escola, sobretudo da escola pública, para a sociedade como um todo.

É nesse contexto que se faz necessário retomar com vigor a defesa de uma escola pública e democrática, como propõe Dermeval Saviani, comprometida com a formação humana integral e com a produção de sentido coletivo. A escola só pode cumprir sua função pública se for pensada como uma prática de suspensão: um espaço que interrompe o fluxo contínuo da produtividade e do consumo, permitindo a pluralidade.

Por fim, mas não para fechar essa conversa, encerro com um dizer da professora Glicéria Tupinambá que participou da jornada pedagógica intitulada “Vocabulário para catástrofes” em 2021 que mapeou o fechamento das mais de 60 mil escolas rurais no Brasil nos últimos 20 anos e produziu um livro muito inspirador para a professora que aqui escreve, chamado “Composto Escola”. Nele a professora Glicéria nos lembra:

> A educação do Estado é o mesmo sistema para todos mundo, não se respeita nenhuma diversidade. E mesmo nós, professores indígenas, temos que alimentar esse sistema, onde não há retorno para ninguém. Esse sistema não ajuda, não forma ninguém, apenas dificulta o

> trabalho dos professores lá na ponta. É tanta burocracia que se esquece do próprio aluno. [6]

As palavras de Glicéria Tupinambá nos chamam para a urgência de promover uma Retomada do lugar do professor no território da educação pública. Essa Retomada não pode ser apenas um gesto reativo, ao contrário, precisa se configurar num compromisso com a criação como modo de fazer educação. Um convite a redizer a escola como território comum, onde o saber encontra morada, e o professor, sentido. Este texto, portanto, não se encerra: ele se inscreve na luta por uma escola que não se curva ao cronômetro, nem à planilha, mas que caminha — como o rio e a mata — em direção ao inacabado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs). **Escolas democráticas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BABAU. Retomada. In: CARNEVALLI, Felipe; REGALADO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). **Terra:** antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu; Piseagrama, 2023. p. 31-42.

BALL, Stephen J. **Educação global, empresas e reforma educacional:** realidades e utopias. Tradução de Alexandre Lemos. São Paulo: Cortez, 2012.

BALL, Stephen J. **A performatividade e a fabricação dos professores:** uma ética para tempos de performatividade. In: BALL, Stephen J. Educação global, empresas e reforma educacional: realidades e utopias. São Paulo: Cortez, 2012. p. 55–76.

[6] CAMPOS, Alexandre; FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; BRITTO, Pedro; FIRMEZA, Yuri (Orgs.). Composto Escola: comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

CAMPOS, Alexandre; FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; BRITTO, Pedro; FIRMEZA, Yuri (Orgs.). **Composto Escola:** comunidades de sabenças vivas. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **O que é poder.** Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica:** neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Mapas de Progressão do Ensino Fundamental** – Etapas 1 e 2. Joinville: SME, 2024. Documento interno. Disponível apenas para usuários com e-mail institucional.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: N-1 edições, 2018

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, escola pública e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra dá, a Terra quer**. São Paulo: UBU Editora/Piseagrama, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 16. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. **BNC – Formação de Professores:** da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739–763, set./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112. Acesso em: 3 jun. 2025.

ENTRE O CURRÍCULO QUE SE APRENDE E O CURRÍCULO QUE SE ENSINA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claucí Corradi Zanesco[1]

RESUMO

O presente estudo tem como tema a formação docente e a constituição da identidade profissional de professores que atuam na Educação Infantil, problematizando a relação existente entre o currículo dos cursos de Pedagogia e suas implicações na prática educativa. O estudo tem como objetivo analisar as implicações curriculares da formação docente na constituição da identidade profissional e no desenvolvimento da proposta curricular da educação infantil. A metodologia adotada possui caráter qualitativo, com abordagem exploratória, a partir de revisão bibliográfica e análise documental de estudos sobre o tema (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; PIMENTA et al., 2017; CRUZ, 2023, SAVIANI, 2013; SARMENTO, 2008, BRASIL, 2006, 2009, 2017). Os resultados apontam que, embora a legislação reconheça a Educação Infantil como parte da Educação Básica e um direito da criança, os currículos dos cursos de Pedagogia ainda apresentam lacunas importantes: há predominância de uma formação generalista e fragmentada, com pouca ênfase nos conhecimentos específicos da infância, além da ausência de aprofundamento sobre práticas pedagógicas voltadas para bebês e crianças bem pequenas. Conclui-se, portanto, que há uma dissonância entre o currículo que forma o professor e o currículo que deve ser vivido e experienciado com as crianças nas instituições, o que demanda reflexões urgentes sobre o compromisso político e ético da formação docente voltada à Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Identidade. Infância. Política Pública.

1 INTRODUÇÃO

A profissionalização da docência na Educação Infantil tem sido tema de diversos (em/de)bates, dada sua importância na constituição da identidade do professor e na qualidade da educação ofertada às crianças menores de seis anos. Embora o direito à Educação Infantil tenha sido reconhecido legalmente no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, os desafios para a formação e valorização dos profissionais que atuam nessa etapa permanecem.

A construção da identidade e a consolidação da profissionalização docente se confronta com questões históricas, sociais e econômicas que refletem na formação inicial, nas condições de trabalho e no reconhecimento social da profissão. Nesse sentido, objetiva analisar as implicações curriculares

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim. Docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Castello Branco /SC. E-mail: claucizanesco@gmail.com

da formação docente na constituição da identidade profissional e no desenvolvimento da proposta curricular da educação infantil. O estudo adota uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório e de procedimento bibliográfico e documental.

Pesquisas indicam que os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de Pedagogia frequentemente apresentam uma formação generalista, fragmentada e insuficiente para atender às demandas da Educação Infantil, comprometendo a construção da identidade docente e a qualidade das práticas pedagógicas. Assim, torna-se fundamental compreender os desafios existentes na constituição da docência pela formação inicial, considerando as concepções de infância e educação infantil presentes nos currículos.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para o debate sobre a formação e a construção da identidade dos professores de Educação Infantil, ressaltando a importância da articulação do currículo nos cursos de formação inicial com os currículos de educação infantil. Dimensão indispensável para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dessa etapa, promovam a valorização docente e possibilitem educação de qualidade às crianças.

O estudo está organizado em seções. Na seção 2 é realizada uma reflexão histórica, social e política acerca da formação e reconhecimento dos profissionais, destacando marcos legais e condições de trabalho. A seção 3, busca analisar, a partir de pesquisas já produzidas, os conteúdos curriculares e as fragilidades apontadas nos PPCs do curso de Pedagogia. Por fim, na seção 4, problematiza as concepções de infância presentes nos currículos, além do papel da formação e das políticas curriculares para a construção da identidade docente.

2 OS CONTEXTOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A análise da constituição da identidade e da profissionalização docente na Educação Infantil requer uma reflexão histórica, social e política sobre como essa etapa educacional foi se constituindo no Brasil ao longo das últimas décadas. Embora existam registros de práticas escolares voltadas para crianças de zero a seis anos desde o final do século XIX, o termo "Educação Infantil"

passou a ser oficialmente utilizado somente a partir de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Antes disso, a Constituição Federal de 1988 já havia reconhecido o direito das crianças a creches e pré-escolas, direito reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990. Com a LDB de 1996, consolidou-se a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo a creche (de zero a três anos) e a pré-escola (de quatro a seis anos). Posteriormente, a Lei Federal nº 11.274/2006 modificou essa definição ao antecipar o ingresso no Ensino Fundamental para os seis anos de idade, estabelecendo, assim, que a Educação Infantil compreende crianças de zero a cinco anos completos.

Esse conjunto de leis possibilitou que a Educação Infantil passasse a ser compreendida como direito subjetivo da criança, enquanto processo educativo e não como simples caráter assistencial aos filhos de mães trabalhadoras. Kuhlmann Jr. (1998) destaca que as primeiras instituições de educação infantil no Brasil ao assumirem como prioridade o assistencialismo e os cuidados básicos das crianças, muitas vezes desempenhavam também uma função educativa voltada à submissão, refletindo uma perspectiva discriminatória influenciada pela origem social do público atendido.

A aprovação da LDB também foi responsável por estabelecer a exigência da formação docente para atuar na Educação Infantil, sendo necessária habilitação em nível médio na modalidade Normal, ou, preferencialmente, em nível superior em cursos de Pedagogia. Essa exigência contribuiu para o reconhecimento da profissionalização da docência na Educação Infantil, mesmo que de modo lento, gradual e não-linear.

Contudo, apesar das exigências legais, o que se constituiu na prática foi a manutenção da desvalorização da profissão docente. Assim, depois de uma década da aprovação da LDB, uma pesquisa desenvolvida, mostrou que embora, toda a Educação Básica possua uma desvalorização salarial com relação à Educação Superior, são os professores de Educação Infantil, os profissionais que possuem menores salários (Gatti; Barreto 2009).

Com relação a formação inicial, Gatti e Barreto (2009) afirmam que os cursos de Pedagogia ainda não contemplam adequadamente as especificidades

da docência na Educação Infantil. Desse modo, persistem lacunas na formação inicial que incidem diretamente na construção de suas identidades docentes.

3 O CURRÍCULO QUE SE APRENDE: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA PELA FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Ao analisar a constituição da docência pela formação inicial nos cursos de Pedagogia, é preciso considerar não apenas as questões de ordem legal, já apontadas no texto. Para além desse contexto, é necessário refletir acerca das concepções de infância e de educação infantil contempladas nos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Sobre que educação infantil estamos falando? Qual é o espaço que a educação infantil ocupa nos currículos de formação inicial do professor pedagogo?

Pesquisas realizadas no Brasil (Gatti;Barreto, 2009; Pimental et al., 2017; Cruz 2023) apontam as fragilidades nos PPCs dos cursos de Pedagogia. Essas deficiências são ainda maiores acerca da educação infantil, onde o currículo reflete uma formação que “se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (PIMENTA et al., 2017, p.15).

Ser generalizante se deve também ao fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de pedagogia prever a formação, no mesmo curso, para professores de “educação infantil, gestão educacional, educação especial, educação inclusiva, minorias linguísticas e culturais, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e educação em espaços não escolares” (PIMENTA, 2017, p. 23). Nesse sentido, a amplitude do espectro não possibilita o aprofundamento, conforme apresentado nos resultados de sua pesquisa, sendo válido destacar que,

> A insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. (PIMENTA *et al*, 2017, p. 18-19)

Na mesma perspectiva, as pesquisas desenvolvidas por Gatti e Barreto (2009, p. 121) destacam que “pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso”. Assim, em ambas as pesquisas, observou-se que a maior parte da carga horária do currículo abrange questões gerais de formação de professores, contudo, há pouca relação com disciplinas específicas referentes à educação infantil.

Gatti e Barreto (2009) apresentam uma preocupação com relação a importância de haver um equilíbrio entre a relação teoria e prática. Sendo que as instituições pesquisadas oferecem, no PPC de Pedagogia, disciplinas que se desdobram em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos, numa relação muito mais abrangente do que disciplinas que abordam as práticas e experiências em educação infantil. Nesse cenário, as autoras afirmam que,

> Há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91).

Cruz (2023) corrobora essas afirmativas, ao analisar os resultados de sua pesquisa, desenvolvida com base na análise do PPC de 81 cursos de Pedagogia no Brasil. A autora afirma que as ementas das disciplinas voltadas à Educação Infantil apresentam ênfase predominante em conteúdos relacionados à história da Educação Infantil no Brasil, sua função social, vínculos com o contexto sociopolítico, bem como aspectos legais e normativos.

Em contrapartida, destaca a existência de uma presença ainda limitada de abordagens específicas da Pedagogia da Educação Infantil. Assim como, contemplam de forma equivocada, os processos metodológicos para as crianças, o que segundo Cruz (2023) precisa ser problematizado junto aos cursos de Pedagogia.

Desse modo, para além das formações acerca da história da Educação Infantil, que também são importantes, é preciso possibilitar nos currículos das formações iniciais um “maior espaço para o conhecimento de elementos que constituem as especificidades da prática pedagógica na EI [...], apropriando-se

inclusive de conteúdos relativos aos bebês, quase inexistentes" (CRUZ, 2023, p. 6). São lacunas como essa que interferem na compreensão dos docentes acerca dos currículos de educação infantil e no desenvolvimento de práticas pedagógicas qualitativas. Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 89),

> [...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 89).

Assim, torna-se fundamental compreender a importância da formação inicial na constituição do professor de Educação Infantil. O currículo em que se aprende é base, para desenvolver o currículo em que se ensina. Embora a formação continuada exerça um papel essencial na construção da identidade docente, é sob a formação inicial que se desenvolve a profissionalização do professor.

4 O CURRÍCULO QUE SE ENSINA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO FAZER DOCENTE

Refletir sobre o processo que constitui a docência na Educação Infantil demanda uma análise abrangente e complexa de como se articulam o currículo proposto para a formação docente e o currículo que propõe para as crianças na Educação Infantil. Esse processo perpassa os marcos legais em seus aspectos históricos, políticos e sociais e abrange as concepções de infância e de educação infantil.

Segundo Saviani (2013), analisar essa relação implica compreender a gênese do currículo. As concepções curriculares constituem-se em um campo de disputas de poder, pois estão profundamente vinculadas a dimensões culturais, históricas e políticas. Assim, o currículo refrata e reflete os processos de ensino e aprendizagem nos mais diversos contextos educativos.

Nessa perspectiva, é fundamental problematizar e dialogar acerca das concepções que compõem os currículos. Sarmento (2008) afirma que a

qualidade no atendimento das crianças na Educação Infantil no Brasil é resultado de problematizações, debates e lutas pela implementação de políticas públicas.

Além disso, a concepção de infância enquanto categoria social e produtora de cultura (CORSARO, 2011) foi essencial para que houvesse um avanço significativo nessa construção. Da mesma forma, foi essencial, a busca pela superação da perspectiva do cuidado enquanto prática assistencialista e higienista para uma compreensão curricular em que prevalece o binômio cuidar e educar para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, Apple (2000) ao pesquisar as diferentes abordagens presentes na Educação Infantil, observou que a ação docente estava mais articulada com o cotidiano das crianças do que, propriamente com as propostas pedagógicas planejadas. Desse modo, o autor destacou a importância de problematizar e tensionar o currículo oculto, ou seja, aquele que atravessa as ações diárias, os valores, as concepções, as regras e que, constituem a identidade dos sujeitos, sejam eles docentes ou crianças. Esse entendimento contribuiu para a construção de políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, entre as principais legislações estruturais que orientam os movimentos curriculares na Educação Infantil estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) disposta na Resolução nº 05 de 2009, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, o Marco Legal da Primeira Infância, aprovado pela Lei 13.257 de 2016 e a Base Nacional Comum Curricular da etapa da Educação Infantil (BNCC), disposta na Resolução 02 de 2017. De acordo com as DCNEI (2009, n.p.),

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A vida cotidiana das crianças precisa estar no centro do currículo, nela se articulam os saberes, as experiências, a organização das propostas pedagógicas, dos tempos, dos espaços e das materialidades. Esse movimento

curricular deve acontecer, sobretudo, por meio dos eixos estruturantes das brincadeiras e interações (BRASIL, 2009).

Outro aporte curricular das DCNEI para as propostas pedagógicas são os princípios que precisam ser considerados no fazer pedagógico: éticos: referentes à autonomia, respeito e solidariedade com as culturas e identidades; políticos: numa perspectiva democrática, que respeite os direitos e, estéticos que tange a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e da liberdade de expressão (BRASIL, 2009).

Embora, seja resultado de um processo de tensão e ruptura política, a BNCC (2017), foi aprovada com um relativo alinhamento às DCNEI. Apesar da versão aprovada não ser a mesma em que houve um intenso debate para sua construção, apresenta a perspectiva da aprendizagem pela experiência e mantém os eixos estruturantes das brincadeiras e interações.

Além disso, ao considerar a criança como sujeito de direitos, apresenta seis direitos de aprendizagem num movimento cíclico que abrange os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: conhecer-se, conviver, brincar, expressar, participar e explorar (BRASIL, 2017).

Assim, é essencial que a formação docente contemple essa visão não conteudista, de transmissão do conhecimento. A formação precisa, nesse sentido, contribuir para que o docente reconheça as singularidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, para que possa contribuir com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse conhecimento do professor é construído na formação inicial, nos cursos de Pedagogia. Contudo, se amplia cotidianamente, na práxis, pela formação continuada. É no movimento formativo que se constitui a identidade docente. Para tal, faz-se urgente refletir sobre as aproximações e os distanciamentos entre os currículos que formam os professores e os currículos da Educação Infantil. Nessa perspectiva,

> O deslocamento/deslizamento de significantes como formação, currículo, qualidade, direito e conhecimento se articula na produção de um discurso pedagógico que significa o investimento na formação de professores como instituintes de políticas curriculares (Frangella, 2014, p. 1).

Diante desse contexto, a formação profissional e a construção da identidade docente são dimensões fundamentais para que tenha condições de assumir o protagonismo do projeto curricular da escola, com clareza das concepções de infância e de educação infantil, na perspectiva das políticas e das práticas pedagógicas. Assim, a identidade docente na educação infantil necessita mobilizar conhecimentos específicos desta etapa da educação básica, o que a torna uma categoria única.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente e da profissionalização na educação infantil se compõe de múltiplas facetas. Dentre elas está a condição de articular os conhecimentos curriculares de sua formação inicial no curso de Pedagogia para desenvolver as práticas pedagógicas e mobilizar os movimentos curriculares nas escolas de Educação Infantil.

Entre as dimensões abordadas nesse processo, é importante destacar que as pesquisas produzidas acerca dos PPCs dos cursos de Pedagogia no Brasil apontam para a fragilização dos currículos na formação de professores de Educação Infantil. Concomitante a esse fato, é preciso compreender o currículo como um campo de disputas de poder, tensionadas a todo momento pela implementação (ou não) de políticas públicas.

Nessa perspectiva, a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, passam necessariamente pela construção da identidade docente. Isso ocorre, tendo em vista que os currículos da educação infantil, orientados pelas legislações, precisam ser compreendidos, problematizados, dialogados e desenvolvidos pelos sujeitos deste processo educativo.

Na medida em que o professor tiver conhecimento das concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento infantil, articulados à sua condição de refletir sobre a práxis, num *continnum* formativo, ampliam-se as possibilidades de oferta qualitativa da educação infantil às crianças. Diante disso, torna-se urgente e necessário ampliar os debates acerca dos (des)encontros entre os currículos a fim de criar condições de fortalecimento da identidade docente por meio de políticas públicas de formação profissional.

REFERÊNCIAS

APLLE, Michael William. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 14 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc Acesso em: 10 mar. 2025.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ementas de disciplinas da área de Educação Infantil de cursos de Pedagogia do Brasil. In: **Reunião Nacional ANPEd**, 41, 2023. Resumo expandido. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_16_37. Acesso em: 20 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Angela; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas de Currículo e Alfabetização:** Negociações para além de um Pacto. Projeto de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Os cursos de licenciatura em pedagogia:** fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 17–39.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRANSCRIAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁXIS DECOLONIAL: RESISTÊNCIA EPISTÊMICA À GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Katia Andrea Silva da Costa[1]

RESUMO

A padronização curricular, inserida no contexto do reformismo educacional global, encontra na governamentalidade algorítmica (Rouvroy; Berns, 2015) um poderoso vetor de intensificação. Essa nova racionalidade opera pela modulação preditiva de condutas, sustentada por plataformas digitais e pela gestão massiva de dados. Tal lógica fomenta uma transposição didática verticalizada (Chevallard, 1985), que converte o saber erudito em saber escolar de modo automatizado, arriscando-se a desconsiderar as especificidades culturais, epistemológicas e territoriais dos sujeitos. Como resposta político-pedagógica a esse regime de verdade, esta comunicação concebe o currículo como um campo de transcriação didática. Ancorada na didática da tradução (Corazza, 2015) e na poética do traduzir (Meschonnic, 2009), essa abordagem funciona como estratégia de resistência à colonialidade do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2003). A discussão, fundamentada em uma análise bibliográfica crítica, situa-se no horizonte das epistemologias críticas e decoloniais. O texto articula os conceitos de governamentalidade algorítmica (Rouvroy; Berns, 2015), racionalidade tecnológica (Marcuse, 1973), justiça cognitiva (Santos, 2005) e ações didáticas transcriativas (Aguirre, 2018) para defender que a aula pode ser ressignificada como espaço de invenção pedagógica e escuta intercultural. A transcriação curricular, entendida como um processo de adaptação criativa que extrapola a simples tradução de conteúdos, propõe a reconstrução curricular a partir das necessidades culturais, sociais e linguísticas dos sujeitos envolvidos. Inspirado na transcriação literária, este modelo curricular visa preservar o sentido e o impacto dos saberes ao inseri-los em novos contextos (Corazza, 2015; Aguirre, 2018; Meschonnic, 2009), rejeitando a didática representacional e afirmando a diferença como valor epistêmico. Configura-se, assim, como práxis decolonial e gesto de desobediência à homogeneização algorítmica. Nesse horizonte, o professor atua como tradutor intercultural e a escola se reconfigura como uma ecologia de saberes (Santos, 2005). Conclui-se que pensar a transcriação curricular como processo de práxis decolonial - no qual o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas constantemente reescrito, reinterpretado e recriado - é afirmar uma resposta ética e política à captura algorítmica da educação, abrindo caminhos para uma pedagogia orientada pela pluralidade e pela criação de mundos possíveis.

Palavras-chave: Transcriação Curricular. Governamentalidade Algorítmica. Didática da Tradução. Justiça Cognitiva. Desobediência Epistêmica.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais globais, ao intensificarem a padronização e a performatividade mensurável, consolidaram uma racionalidade dominante. A

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED/UTP). E-mail: katia.andrea.costa@gmail.com.

governamentalidade algorítmica, conceito de Rouvroy e Berns (2015), confere a essa racionalidade contornos inéditos, descrevendo um regime baseado na antecipação estatística de condutas que opera de forma infraindividual e preditiva, sem interpelar a consciência. Para os autores, entende-se "por governamentalidade algorítmica (...) um certo tipo de racionalidade (a)normativa ou (a)política que repousa sobre a coleta, agregação e análise automatizada de dados em quantidade massiva de modo a modelizar, antecipar e afetar, por antecipação, os comportamentos possíveis" (Rouvroy; Berns, 2015, p. 42). No campo educacional, essa lógica se materializa em plataformas digitais, sistemas automatizados e ambientes de aprendizagem mediados por algoritmos que reconfiguram o currículo como instrumento de controle.

A racionalidade educativa, que organiza o conhecimento escolar, passa a ser regida por critérios de eficiência técnica. Nesse processo, o currículo perde sua historicidade, a docência é reduzida à execução de instruções e os estudantes tornam-se perfis performativos, submetidos a uma transposição didática verticalizada (Chevallard, 1985). Para este autor,

> o conceito de transposição didática, pelo que só se refere à passagem do conhecimento aprendido para o conhecimento ensinado (...) é uma ferramenta que lhe permite refletir, questionar as evidências, corroer as ideias simples, afastar-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo, em suma, exercer sua vigilância epistemológica. (Chevallard, 1982, p. 3, tradução nossa)

Essa parametrização curricular reatualiza o que Quijano (2005) e Mignolo (2003) denominam colonialidade do saber: a imposição de epistemes eurocentradas que subalternizam outros saberes, pois é sabido que as relações entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo mostram que

> os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu, reprimiram variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. (Quijano, 2005, p. 121)

Frente a esse quadro, este estudo propõe a transcriação curricular como práxis decolonial. Inspirada na didática da tradução (Corazza, 2014; 2015) e nas transcriações da diferença (Corazza, 2014; 2015), o currículo é aqui concebido como um campo de práticas tradutórias que preservam a alteridade. As ações didáticas transcriativas (Aguirre, 2018) funcionam como desobediência epistêmica à homogeneização, alinhadas à ideia de justiça cognitiva (Santos, 2005; 2016), que defende a construção de uma escola como ecologia de saberes.

A justificativa desta pesquisa reside, então, na urgência de responder criticamente à plataformização da educação. O objetivo central é desenvolver o conceito de transcriação curricular como alternativa decolonial, capaz de tensionar a racionalidade algorítmica e reposicionar a docência como um ato tradutório intercultural. Os objetivos específicos desta pesquisa teórica são: analisar os efeitos da governamentalidade algorítmica sobre o currículo; compreender os vínculos entre padronização curricular, colonialidade do saber e racionalidade algorítmica; discutir a didática da tradução como ferramenta epistemológica de resistência; e propor a transcriação curricular como prática decolonial orientada pela justiça cognitiva. Ao conceber o currículo como transcrição criativa, esta proposta afirma a aula como território de invenção e reposiciona o docente como tradutor intercultural.

A metodologia adotada é a análise bibliográfica crítica (Severino, 2023; Lakatos; Marconi, 2023), compreendida como prática de problematização. O corpus mobiliza autores que abordam aspectos da racionalidade educativa regida pela governamentalidade digital, tais como Chevallard (1982; 1985), Rouvroy e Berns (2015) e aqueles que propõem alternativas teóricas como Corazza (2014; 2015), Mignolo (2003), Quijano (2005), Meschonnic (2009), Aguirre (2018) e Santos (2005). A investigação organiza-se em quatro eixos: a crítica à governamentalidade algorítmica, a desconstrução da colonialidade epistêmica, a defesa da didática da tradução e a proposição da transcriação curricular.

2 GOVERNAMENTALIDADE ALGORÍTMICA E A RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL: CRÍTICA ÀS NOVAS FORMAS DE PODER EDUCACIONAL

Analisar a educação contemporânea exige a compreensão de formas emergentes de governo que atuam para além das normas explícitas, por meio de processos invisíveis de modulação da conduta. É nesse contexto que a noção de governamentalidade algorítmica, elaborada por Rouvroy e Berns (2015), se torna essencial para descrever um novo regime de poder que substitui o juízo reflexivo pela antecipação estatística. Tal racionalidade não visa conhecer o sujeito, mas antecipá-lo, promovendo intervenções preditivas que ajustam comportamentos com base em padrões extraídos de grandes volumes de dados.

Diferente das formas disciplinares descritas por Foucault, a governamentalidade algorítmica não se baseia na vigilância hierárquica, mas na ambientalização do controle, pois a "vigilância torna-se um instrumento decisivo para o domínio porque assegura automaticamente a ordem" (Foucault, 1987, p. 182). Os sujeitos são imersos em um ambiente digital que os modula de forma imperceptível, desmobilizando a autonomia e instaurando um regime de previsibilidade. O poder se dispersa em redes de dados e plataformas que, embora concebidas como instrumentos de eficiência, operam como dispositivos de sujeição.

Essa lógica reverbera de maneira particularmente incisiva no campo educacional. A padronização curricular, impulsionada por plataformas digitais, traduz-se em uma racionalidade técnico-instrumental que subordina a formação a critérios de desempenho. Esse processo ecoa a crítica da razão instrumental de Adorno e Horkheimer (1985, p. 119), para quem a "razão tornou-se instrumento. É calculadora, é funcional e não reflete sobre os fins a que serve". A promessa de emancipação é substituída pela gestão da funcionalidade.

Herbert Marcuse (1973) aprofunda essa crítica ao apontar que a razão técnica converte a liberdade em conformidade administrada, promovendo uma subjetividade unidimensional. Na escola contemporânea, essa lógica se manifesta na transformação do professor em operador de plataformas e do estudante em um perfil performativo. A educação torna-se, assim, campo da performatividade algorítmica, onde a imprevisibilidade e a criação são recodificadas como disfunções. Sob tal regime, a verdade é substituída por correlações estatísticas. A governamentalidade algorítmica consolida-se,

portanto, como uma forma sofisticada de biopoder. Diante desse panorama, é urgente elaborar dispositivos pedagógicos que reintegrem ao currículo sua dimensão crítica e ética.

3 COLONIALIDADE DO SABER E DIDÁTICA DA TRADUÇÃO: PARA UMA RUPTURA EPISTÊMICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Para desvendar as hierarquias epistêmicas que sustentam o currículo escolar, a crítica à colonialidade do saber mostra-se fundamental. Aníbal Quijano (2005) argumenta que a colonialidade persiste como uma matriz de poder que, mesmo após a descolonização formal, continua a ordenar as relações de saber. No campo educacional, essa lógica se expressa na imposição de uma episteme eurocentrada, que desqualifica saberes tradicionais e experienciais. Mignolo (2003) aprofunda essa análise ao mostrar como o projeto moderno de conhecimento está atrelado a uma lógica imperial que universaliza a ciência ocidental. Diante desse cenário, faz-se interessante a pergunta de Boaventura de Sousa Santos:

> Até que ponto estamos abertos e preparados para viver num mundo de possibilidades partilhadas, de modos de produção de sentido transformador, de modos desafiantes de expressão, de maneiras contestatárias de conceber o mundo? (Santos, 2016, p. 50)

Essa racionalidade se materializa na escola pela centralização de epistemes descontextualizadas. O currículo, ao reproduzir os cânones da modernidade, opera como um dispositivo de exclusão. Santos (2005; 2016) conceitua esse processo como epistemicídio, a eliminação simbólica de saberes não hegemônicos, isto é, "a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados, considerados inadequados para servir o projeto colonial" (Santos, 2016, p. 35-36). Para o autor, a justiça cognitiva, por sua vez, exige o reconhecimento da legitimidade de vozes historicamente silenciadas. Nesse sentido, Aguirre (2018) destaca que práticas pedagógicas transcriadoras podem reconfigurar a aula como território de insurgência epistêmica.

A proposta da didática da tradução, formulada por Corazza (2015), busca romper com essa epistemologia colonial. Em contraste com a transposição didática verticalizada (Chevallard, 1985), essa didática promove uma escrileitura

da diferença, operando por meio da transcriação. O ensino é concebido como experiência relacional, onde o conhecimento surge da criação compartilhada. Inspirada na poética do traduzir de Meschonnic (2009), a proposta recusa a equivalência mecânica e assume a tradução como um gesto ético-político que articula epistemes diversas sem apagá-las. O currículo torna-se, assim, um campo intercultural onde a alteridade é força formativa.

Essa perspectiva é também política, pois confronta a homogeneização promovida pela racionalidade algorítmica. Como apontam Rouvroy e Berns (2015), os algoritmos governam por previsão, esvaziando o dissenso. Ao recentrar a diferença, a didática da tradução afirma a escola como uma ecologia de saberes, como define Boaventura de Sousa Santos (2005), um espaço de convivência crítica entre epistemologias plurais. A aula deixa de ser reprodutiva e se reconfigura como espaço de invenção, com o docente atuando como tradutor intercultural. Desloca-se, assim, o foco da normatividade para a relação, da previsibilidade para a criação.

4 A TRANSCRIAÇÃO CURRICULAR COMO PRÁXIS DECOLONIAL

A transcriação curricular, enquanto práxis decolonial, surge como uma resposta direta à dupla racionalidade que hoje modela a educação: a colonialidade do saber e a governamentalidade algorítmica. Mais do que uma inovação terminológica, essa formulação propõe uma virada epistemológica que reposiciona o currículo como território de criação e justiça cognitiva, pois ao especificar o sentido da didática da diferença através da tradução, sua definição revela o processo criador em educação “mediante a reformulação da própria didática: em termos não mais de normatividade, mas de transcriação do pensamento filosófico, artístico e científico; bem como da escrileitura curricular" (Corazza, 2015, p. 109). A proposta baseia-se na concepção do ensino como uma prática tradutória criativa, capaz de resistir à normatividade imposta.

A colonialidade do saber, como formulada por Quijano, legitima epistemes eurocentradas como universais (Ferreira; Silva, 2019, p. 5). Mignolo reforça essa crítica ao denunciar o viés excludente do universalismo ocidental (Ferreira; Silva, 2019, p. 6). No currículo, isso se expressa na centralização de modelos abstratos

e descontextualizados. Para Boaventura de Sousa Santos, isso configura um epistemicídio institucionalizado (Paiva, 2015, p. 200). A justiça cognitiva, portanto, requer o reconhecimento pleno das epistemologias silenciadas como constitutivas da escola enquanto ecologia de saberes (Santos, 2005; 2016).

É nesse horizonte que se insere a didática da tradução, proposta por Corazza (2014; 2015), como

> "a concepção de didática de um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares – por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor (Chevallard, 1985) os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz" (Corazza, 2015, p. 108).

Ao articular múltiplas epistemologias, o professor assume o papel de mediador intercultural. Sua atuação torna-se uma prática transcriativa, guiada pela imprevisibilidade e pela resistência à homogeneização (Pereira; Gomes; Carmo, 2018, p. 103).

Essa proposta desloca o currículo da lógica da representação para a da criação. O conhecimento não é um conteúdo estático, mas um processo relacional que se produz no entrelugar da tradução. Como defende Corazza (2014, p. 67), trata-se de criar rupturas nos regimes de verdade que sustentam a racionalidade curricular moderna. Frente à crescente automatização, a transcriação curricular assume também a função de resistência. Enquanto os dispositivos digitais operam pela padronização, ele reivindica a criação de brechas e a valorização da singularidade. Como práxis decolonial, essa abordagem reconfigura os fundamentos do campo educacional, propondo uma cartografia rizomática de experiências tradutórias, na qual a pluralidade se torna condição para uma escola democrática (Paiva, 2015, p. 202).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, analisamos os efeitos da governamentalidade algorítmica sobre o currículo, evidenciando como a lógica preditiva e a coleta massiva de dados reconfiguram a educação sob os pilares

da eficiência, do controle e da padronização. Ao parametrizar o currículo e reduzir o professor a um executor de protocolos, essa racionalidade esvazia a autoria docente e fragiliza a formação. Verificou-se que essa lógica técnica atualiza a colonialidade do saber, operando um duplo apagamento: silencia epistemologias não hegemônicas e normatiza conteúdos segundo critérios performativos. Como contraponto, discutiu-se a didática da tradução, com base em Corazza (2014; 2015), Aguirre (2018) e Meschonnic (2009), como uma ruptura com a lógica representacional. A tradução, entendida como criação situada, permite o trânsito entre epistemes diversas sem hierarquias. Nesse horizonte, propôs-se a transcriação curricular como práxis decolonial.

Ao recusar a equivalência mecânica, o currículo se reposiciona como espaço de transcriação, e o docente, como tradutor intercultural. Considera-se que

> "É assim que a didática da tradução transcria os currículos, fazendo a diferença, como uma crítica-clínica do pensar e do viver: fornece um roteiro fabulador de como educar-traduzir, sob o signo da invenção; e diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever." (Corazza, 2015, p. 118).

Sustentado na justiça cognitiva de Boaventura de Sousa Santos (2005), esse modelo reconhece a pluralidade como fundamento da legitimidade curricular. Em resumo, discutiram-se os seguintes aspectos nesta comunicação:

Tabela 1 – Transcriação Curricular em alternativa decolonial à Governamentalidade Algorítmica

Eixo de Análise	Paradigma da Transposição Didática (Governamentalidade Algorítmica)	Paradigma da Didática da Tradução (Transcriação Curricular)
Lógica do Saber	Transposição verticalizada e automatizada Saber como conteúdo estático e representacional.	Transcriação e "escrileitura da diferença". Saber como processo relacional e situado.
Papel do Professor	Executor de protocolos, operador de plataformas.	Tradutor intercultural, mediador, autor.
Papel do Aluno	Perfil performativo, receptor de conteúdo, fonte de dados.	Co-criador de conhecimento, sujeito da experiência.
Relação com a Diferença	Diferença como disfunção, erro a ser corrigido, desvio do padrão.	Diferença como valor epistêmico, força formativa, motor da criação.
Finalidade da Educação	Eficiência, performatividade, previsibilidade, conformidade administrada.	Invenção, pensamento crítico, emancipação, criação de mundos possíveis.

Eixo de Análise	Paradigma da Transposição Didática (Governamentalidade Algorítmica)	Paradigma da Didática da Tradução (Transcriação Curricular)
Fundamento Ético-Político	Razão instrumental, colonialidade do saber, epistemicídio.	Justiça cognitiva, ecologia de saberes, desobediência epistêmica.

Fonte: Elaboração da autora

Assim, conceber o currículo como transcrição é afirmar a diferença como valor formativo e a tradução como resistência. O ensino torna-se invenção compartilhada, e a escola, uma ecologia de saberes insurgentes. A pesquisa iniciada nesta comunicação não se encerra em si, antes disso, compõe para abrir caminhos e aprofundar mediações entre epistemologias na disputa pelo currículo como território de insurgência frente à plataformização da educação. Como lembra Meschonnic (2009), traduzir é transformar. E transformar o currículo é afirmar o direito ao inédito como princípio de uma escola democrática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGUIRRE, Elisabet. **Educação transcriadora:** ações didáticas que constituem a aula no Ensino Superior. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CHEVALLARD, Yves. **Pourquoi la transposition didactique?** Communication au Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG, Université scientifique et médicale de Grenoble. Paru dans les Actes de l'année 1981-1982, p.167-194. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=103

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução**: ensaios de filosofia da diferença na educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didática da tradução, transcriação do currículo** (uma escrileitura da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105–122, jan./abr. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507609

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Opção decolonial e práxis curriculares de enfrentamento do racismo. **Interritórios**, 2019. DOI: https://doi.org/10.33052/inter.v5i8.241595.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MESCHONNIC, Henri. **Pour une poétique du traduire**. Paris: Éditions du Seuil, 2009.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PAIVA, Marília. Um olhar sobre "Epistemologias do Sul" de Boaventura de Sousa Santos. **ReBraM,** Brasília, v. 18, n. 1, p. 199-205, 2015. DOI: https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2015.v18i1.349.

PASSOS, Marie-Hélène Paret. Henri Meschonnic, tradução bíblica e tradição: a escolha do ritmo. **WebMosaica,** v. 7, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/59268.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p. 93-117, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 36–56, 2015. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/2662.

SANTOS, Boaventura de Sousa**. A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 24-56, set./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004302.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MEMÓRIA VIVA, LEITURA E ESCRITA: O DIÁRIO DA ESCREVIVÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Íbera Janine Teixeira Pereira[1]

Laura Ellen Santos Moreira[2]

Sandra Nivia Soares de Oliveira[3]

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar e analisar como a metodologia "Diário da Escrevivência", desenvolvida em um Projeto de Extensão, responsável pela alfabetização de jovens e adultos trabalhadores da limpeza pública de um município baiano, contribui para os processos de alfabetização e letramento, bem como para a valorização das memórias, histórias de vida e experiências dos alfabetizandos. Trata-se de um relato de experiência extensionista que utiliza instrumentos metodológicos que consistem na observação participante das aulas e na análise documental dos diários produzidos pelos próprios alfabetizandos, os quais revelam aspectos significativos do processo de aprendizagem, da subjetividade das vivências mobilizadas. A proposta fundamenta-se no conceito de Escrevivência, elaborado por Conceição Evaristo (2020) que compreende a escrita como lugar de insurgência, onde vida e palavra se entrelaçam para romper silenciamentos e afirmar identidades historicamente marginalizadas. Articula-se, também, aos pressupostos da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1974) que entende a escrita como ato político, a leitura do mundo como etapa anterior à leitura da palavra e a experiência de vida como ponto de partida para a construção do conhecimento e com Michel Foucault (1992), ao tratar da escrita de si como prática de subjetivação. Os resultados apontam que a escrita dos diários potencializa o desenvolvimento do letramento, favorece a reflexão crítica da realidade, fortalece a autoestima e possibilita o resgate de memórias, contribuindo para a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Escrevivência. Alfabetização de Jovens e Adultos. Identidade. Memória. Educação Popular.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda, por meio dos relatos de experiência de bolsistas extensionistas de um projeto de alfabetização, como o Projeto de Escrevivência que entrecruza o processo de alfabetização, a literatura e a experiência dos sujeitos como instrumentos de aprendizagem, potencializa a formação crítica

[1] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: iberajanine02@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4837242257396312
[2] Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: laura.9053@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6902852006503518
[3] Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: snsoliveira@uefs.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8910519766698672

dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O Projeto iniciou-se com o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo entre os agentes de limpeza pública do município. As aulas do projeto ocorrem de segunda a quinta-feira, das 14h às 16h, e às sextas-feiras são realizadas, de forma alternada, reuniões de planejamento e formação acadêmica com a equipe envolvida.

O processo formativo proporcionado pelo projeto tem como base teórica a pedagogia Freireana, que considera a articulação entre a realidade e as vivências dos estudantes, integrando seus saberes prévios, às práticas pedagógicas de modo a promover uma educação que os tornem ativos no processo educativo e na sociedade.

O projeto de escrevivência aparece nesse contexto, como uma forma de manter viva as lembranças, reafirmar identidades e contribuir para o processo de aquisição da leitura e escrita, uma vez que utiliza a escrita de sí como instrumento que potencializa a memória, promove a reflexão crítica, e impulsiona processos de transformação pessoal e social. A proposta acontece semanalmente, às quintas-feiras e está organizada em atividades que se dividem em quatro momentos pedagógicos: inicia-se com a leitura literária, seguida do Círculo de Cultura, onde os estudantes dialogam sobre o texto e suas experiências de vida; em seguida, ocorre a escrita livre dos diários, momento de expressão individual e autoral; e, por fim, a apresentação oral, que possibilita o compartilhamento das produções e o fortalecimento da escuta e da coletividade.

Diante da histórica negação do direito à educação para a população negra, pobre e adulta no Brasil, torna-se urgente reconhecer e valorizar práticas pedagógicas que rompem com a lógica da exclusão e promovam o acesso à leitura e à escrita como instrumento de emancipação. A proposta dos Diários de Escrevivência revela-se potente por inserir o sujeito como protagonista de sua própria narrativa.

Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar como a prática dos Diários de Escrevivência contribui para os processos de alfabetização e letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De forma mais específica, busca-se: entender como a escrita de si favorece a construção de

sentidos e o engajamento dos alfabetizandos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita; compreender de que modo os diários revelam aspectos subjetivos e sociais das trajetórias dos estudantes, contribuindo para a afirmação de suas identidades e analisar os efeitos dessa prática na autoestima, na autonomia e na consciência crítica dos estudantes.

Para o desenvolvimento das atividades, utilizou-se uma postura atenta e enfática por compreender que essa aproximação permite acessar o universo dos significados, das motivações, das aspirações e das crenças dos sujeitos, sendo, portanto, a mais adequada para interpretar a realidade social em sua profundidade (MINAYO, 2001). Ademais, a pesquisa se configura como um relato de experiência das bolsistas extensionistas no acompanhamento direto das atividades desenvolvidas no projeto, com a atuação das pesquisadoras nas atividades desenvolvidas. Outro instrumento essencial foi a análise documental, centrada nos Diários de Escrevivência produzidos pelos alfabetizandos ao longo do desenvolvimento do projeto, considerando o conteúdo das produções escritas em articulação com os referenciais teóricos da escrevivência (EVARISTO, 2020), da pedagogia do oprimido (FREIRE, 1974),e da escrita de si (FOUCAULT, 1992).

2 ALFABETIZAR CORPOS SILENCIADOS: MEMÓRIA, IDENTIDADE E LETRAMENTO

A alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil ainda carrega marcas profundas da desigualdade histórica, sobretudo quando se trata da população negra, pobre, trabalhadora e periférica. No caso do público específico, são sujeitos que, em sua maioria, cresceram em contextos de vulnerabilidade social, com trajetórias educacionais interrompidas pelo trabalho precoce, violência doméstica, necessidade de sobrevivência, e outros fatores.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Bahia é o estado com o maior número de pessoas não alfabetizadas, e permanece nessa posição há 31 anos. Entre os dados, destaca-se o alto índice de analfabetismo entre homens com mais de 55 anos, exatamente o perfil predominante do público atendido

pelo Projeto. Este dado revela, além da desigualdade regional, a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que enfrentem o analfabetismo como uma questão estrutural, histórica e estreitamente ligada às condições de exclusão social.

Nesse contexto de exclusão histórica, a memória torna-se uma ferramenta fundamental de reconstrução da subjetividade e afirmação da identidade. Uma vez que o processo de resgate de lembranças e histórias permite refletir no que já foi vivido, e traçar uma posição diante dessa realidade. Além disso, a escrita assume um papel fundamental enquanto prática de si e instrumento de reconstrução da subjetividade. Para Foucault (1992), a escrita de si não se limita a produção de textos, mas consiste em um exercício ético e reflexivo, no qual o sujeito se apropria da sua experiência e transforma o saber em um modo de existência. Nesse sentido, quando esses sujeitos, com uma grande bagagem de vida, são convidados a olhar para a própria história, e para si, ele ocupa um lugar de fala que, por muito tempo, lhe foi negado.

Nesse sentido, quando o educador reconhece que o ponto de partida da aprendizagem não está apenas nos conteúdos formais, mas na vivência concreta do sujeito, rompe-se com uma lógica bancária de ensino (FREIRE, 1974). Nesse modelo, o professor é visto como único detentor do saber, e o educando, é concebido como um recipiente vazio, a ser “preenchido” com conteúdos prontos. A experiência, a cultura e a história de vida dos estudantes são desconsideradas, reduzindo o processo educativo a uma transmissão mecânica de informações. Essa forma de ensinar serve à manutenção das estruturas de dominação, pois impede a reflexão crítica e a transformação social (FREIRE,1974).

Nesse cenário de ruptura com a lógica bancária de ensino, a escrevivência, conceito elaborado por Conceição Evaristo (2020), surge como uma forma de desafiar os mecanismos tradicionais de silenciamento, principalmente contra sujeitos populares e negros, e mudar a lógica do estudante como recipiente passivo, colocando-o como autor da própria narrativa, capaz de refletir sobre sua trajetória e realidade.

3 ETAPAS DO PROCESSO PEDAGÓGICO DOS DIÁRIOS DE ESCREVIVÊNCIA

Como supracitado o trabalho com os Diários de Escrevivência, é estruturado em uma sequência pedagógica composta por quatro momentos principais. Cada etapa está articulada a um referencial teórico e metodológico que sustenta a prática como processo formativo integral: leitura do mundo, diálogo, escrita de si e partilha coletiva. A seguir, são descritas essas etapas:

3.1 Leitura Literária

A primeira etapa da sequência pedagógica consiste na leitura literária, com o objetivo de desenvolver a prática leitora e provocar processos de identificação entre os alfabetizandos e as narrativas trabalhadas. Nesse contexto, utilizamos a obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada, da escritora Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, periférica, que trabalha arduamente para garantir a subsistência da sua família. Trata-se de uma leitura que vai além do texto escrito, pois possibilita que os alfabetizandos reflitam sobre sua própria condição social, reconhecendo-se nas experiências, dores, desafios e resistências de Carolina. Assim, além de incentivar o comportamento leitor, esse momento também oportuniza aos alfabetizandos a reflexão sobre as desigualdades sociais, raciais e de gênero presentes na sociedade, favorecendo a construção de uma visão crítica e consciente da realidade.

3.2 Círculos de Cultura

Após a leitura, acontece o Círculo de Cultura, espaço inspirado na proposta freireana, onde os alfabetizandos compartilham suas impressões sobre o texto, estabelecendo relações com suas vivências pessoais. Este é um momento marcado pela horizontalidade, pelo respeito às falas, escuta e protagonismo dos estudantes como produtores de sentidos. Nesse espaço de escuta ativa constrói-se o diálogo, o fortalecimento da empatia e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade. Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma que é justamente ao se abrir espaço para um ambiente problematizador e dialógico que se estabelece a essência da educação como prática de liberdade.

3.3 Escrita dos diários

Essa etapa do processo é dedicada à escrita livre dos diários. Inspirados pela literatura autobiográfica, os alfabetizandos escrevem sobre si mesmos a partir das suas vivências pessoais, suas rotinas, memórias, seus sentimentos, experiências no trabalho ou no projeto. Essa escrita, inspirada em Conceição Evaristo (2020), é entendida como um ato político que incentiva a auto-reflexão e fortalece a identidade de cada participante. Para além da escrita de um diário, os estudantes têm a liberdade de desenhar, escrever poemas, pintar, etc. Respeita-se assim o estágio de alfabetização que se encontram, e as várias formas de expressão, sempre incentivando a reflexão crítica e memória.

3.4 Leitura das produções textuais

O momento final, é destinado para a apresentação oral das produções. Cada alfabetizando é convidado a compartilhar a leitura do seu diário, aqueles que já possuem maior autonomia na leitura realizam essa prática de forma independente, enquanto outros solicitam o apoio da professora para que as suas palavras sejam lidas em voz alta. Essa etapa contribui não apenas para o fortalecimento da oralidade e da autoestima e confiança dos alfabetizandos, mas também para o reconhecimento coletivo de suas vivências e trajetórias, fortalecendo vínculos e promovendo o protagonismo dentro da sala de aula.

Dessa forma, os momentos vivenciados ao longo dessa proposta pedagógica fortalecem não apenas o aprendizado da leitura e da escrita, mas proporcionam também o reconhecimento das vivências e dos saberes dos alfabetizandos como ponto de partida do processo de alfabetização e letramento.

4 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DOS ALFABETIZANDOS

Nesta seção, serão apresentados alguns trechos de diários produzidos pelos alfabetizandos do projeto, os quais evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica e de construção de sentidos a partir das vivências.

Figura 1 - Diário de estudante

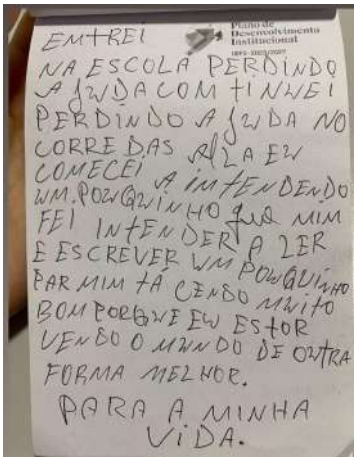

Fonte: Registros do Projeto Alfagaris (2023).

"Para mim, está sendo muito bom, porque eu estou vendo o mundo de outra forma, melhor." Essa afirmação, retirada de um dos diários, revela a materialização de um conceito da pedagogia freireana de que a compreensão da realidade e das experiências vividas ocorre antes do aprendizado formal da leitura e escrita (FREIRE, 1989). Ao dizer que passou a ver "o mundo de outra forma, melhor" o estudante evidencia que o processo educativo o fez mudar o modo de compreender a vida, o mundo e a sociedade. Essa transformação é justamente o que dá sentido ao processo de alfabetização, pois mostra que aprender a ler e escrever está diretamente ligado a desenvolver uma nova consciência sobre a própria realidade.

Figura 2- Diário de Estudante

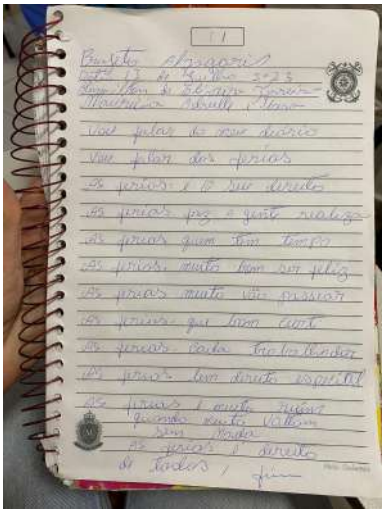

Fonte: Registros do Projeto Alfagaris (2023).

Este diário revela de forma sensível e poética a percepção do alfabetizando sobre o tema “Férias”. O estudante inicia seu texto afirmando que vai falar sobre as férias, apontando-as como um direito. Ele associa as férias à realização pessoal e à possibilidade de ser feliz: “As férias muito bom ser feliz”; “As férias é o seu direito” “Que bom curtir”. Essas frases mostram que o aluno entende as férias como um momento de descanso, lazer e bem-estar, extremamente importante para quem trabalha.

Figura 3- Diário de Estudante

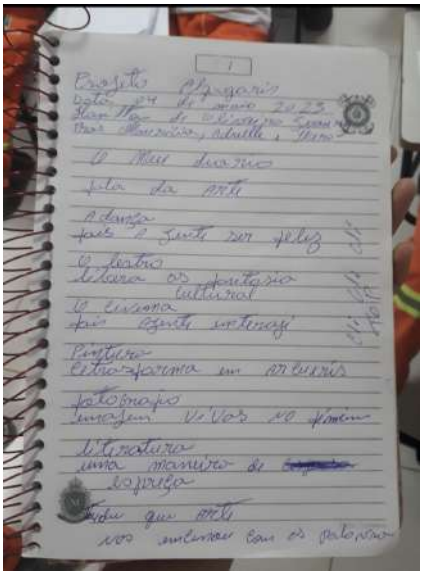

Fonte: Registros do Projeto Alfagaris (2023).

“Teatro libera as fantasias culturais” ; “O cinema faz a gente interagir”; “Pintura: transforma em artes”, “Fotografia: imagem vivas no tempo”; “Literatura: uma maneira de se expressar”. Neste diário, é possível observar que o aluno desenvolve compreensão e valorização da arte como um direito e como ferramenta de transformação pessoal e social. Ele reflete sobre várias formas de expressões: dança, teatro, cinema, pintura, fotografia e literatura. Ele descreve o impacto de cada expressão artística na vida das pessoas: O teatro é percebido como uma maneira de liberar a imaginação e valorizar a cultura,

funcionando como um espaço de expressão criativa. O cinema aparece como um meio de promover a interação entre as pessoas, ampliando a visão de mundo. Já a pintura é vista como forma de transformar sentimentos e ideias em arte, permitindo expressar o que se sente. A fotografia é compreendida como um registro de momentos importantes, que permanecem vivos na memória.

Por fim, a literatura é descrita como uma maneira de se expressar. Vale ressaltar que as aulas de campo que o projeto promove, também são um importante fator para a construção desse pensamento. Uma vez que possibilita que essas pessoas ocupem espaços culturais como museus, teatros, oficinas, cinemas, que por muito tempo esteve longe da sua realidade. Os alfabetizandos passam a se reconhecer como sujeitos de direitos, com acesso à arte e à cultura. Essas vivências ampliam seu repertório cultural e contribuem diretamente para a formação de uma leitura mais crítica do mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta experiência, demonstram que a prática de escrita pessoal no contexto da EJA, vai além do exercício técnico da alfabetização. Ao analisar os diários e observar o comportamento dos estudantes frente à proposta, foi possível perceber que os objetivos propostos no início do estudo foram alcançados de forma significativa.

A escrita dos diários mostrou-se uma ferramenta potente para o letramento permitindo que lessem e escrevessem sobre a sua realidade ao mesmo tempo que refletiam sobre ela, identificando seus direitos, as desigualdades, as expressões culturais, e dando significado à educação. Também foi possível observar o fortalecimento da autoestima, já que os sujeitos se reconhecem como produtores de saber e desenvolveram a motivação para se expressar. Além disso, o acesso a espaços culturais e educativos ampliados, como museus, teatros, oficinas e cinemas, somou-se ao processo de aprendizagem, oferecendo novas referências e experiências que alimentaram os textos produzidos e ampliaram a visão de mundo dos alfabetizandos. Quando se oferece não apenas o espaço da sala de aula, mas

também o direito à cultura, à fala e à escuta, a educação se torna, de fato, libertadora.

Diante disso, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que coloquem o sujeito no centro do processo educativo, valorizando suas vivências, histórias e saberes. A escrita pessoal, por meio dos diários, revelou-se um caminho para o fortalecimento da identidade e da autonomia dos estudantes. Assim, é papel do educador atuar como mediador desse processo, abrindo caminhos para que os educandos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também leiam e escrevam o mundo, como nos ensina Paulo Freire. Ao dar voz aos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e culturais, a educação deixa de ser um instrumento de reprodução e passa a ser uma prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

Censo 2022: Bahia mantém maior número de não alfabetizados do país; estado ocupa posição há 31 anos. **G1**, Bahia, 17 mar. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/05/17/bahia-nao-alfabetizados-censo-2022.ghtml. Acesso em: 29 jun. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabel (org.). **Escrevivência:** a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. v. 1, p. 26-46, 2020.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In:* _____. (org.). **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. Ebook. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf Acesso em: 29 jun.2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* _____. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

ENTRE A PRESCRIÇÃO E A POSSIBILIDADE: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR ENTRE CURRÍCULO E TERRITÓRIO

Regiane Paulino[1]

Marili Moreira da Silva Vieira[2]

RESUMO

Este artigo discute o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como ferramenta estratégica de articulação entre o currículo prescrito e os saberes e culturas dos territórios escolares. A investigação parte do problema recorrente da dissociação entre o PPP e a realidade vivida nas escolas públicas, em especial no que diz respeito à sua desconexão com os contextos sócio-territoriais nos quais as unidades escolares estão inseridas. O objetivo é compreender como o PPP pode se constituir como uma mediação crítica entre o currículo e o território, promovendo uma educação comprometida com a pluralidade, a justiça cognitiva e a formação integral dos sujeitos. A metodologia adotada combina revisão integrativa de literatura e análise de documentos institucionais, com destaque para o relatório técnico-pedagógico da pesquisa Farol Antirracista de São Paulo (2024), articulada às experiências formativas e de acompanhamento escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O referencial teórico se apoia nas contribuições de autores como Boaventura Sousa Santos (2017), Milton Santos (1998), Paulo Freire (1996), Michael Apple (2006), Ivor Goodson (2001) e Ilma Veiga (1995) Elisabete Cerutti e Marili Vieira (2024), enfocando as categorias de currículo, território educativo e epistemologias do Sul. Como resultado, o estudo aponta a urgência de práticas escolares que reconheçam o território como coautor da ação pedagógica e valorizem os saberes socialmente produzidos pelas comunidades. Argumenta-se que o PPP, quando construído de forma dialógica, situada e contínua, pode se constituir como expressão da identidade escolar e como espaço de elaboração coletiva de sentidos. Ao traduzir o currículo em experiências localizadas e significativas, o PPP ganha potência como instrumento formativo e político, alinhado aos desafios contemporâneos da educação pública.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; Currículo; Território Educativo; Epistemologias do Sul; Educação pública.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas públicas brasileiras, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) frequentemente assume a forma de um documento protocolar: compreendido como exigência documental e elaborado muitas vezes de forma solitária pelos coordenadores pedagógicos, em prazos curtos, com foco no cumprimento de uma obrigação institucional e com pouca circulação entre os sujeitos da comunidade escolar. Ainda que se reconheça sua importância formal, são raras as situações em que o PPP cumpre, de fato, sua função de orientar intencionalmente os projetos educativos em curso, considerando o que está fora dos muros da escola e o que os

1 Mestre, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), regiane.paulino@sme.prefeitura.sp.gov.br. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-3278-4420
2 Doutora, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), marili.vieira@mackenzie.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8472-8212

estudantes vivem, sabem, desejam e necessitam. Tal dissociação entre forma e função, conteúdo e prática, tem produzido PPPs pouco conectados com o que acontece no chão da escola e, sobretudo, distantes dos territórios nos quais ela está inserida.

Este artigo parte do entendimento de que o PPP pode e deve ser concebido como um instrumento potente de articulação entre o currículo prescrito e a realidade viva dos territórios educativos, ou de forma simplificada, o currículo em ação conectado ao território, tornando-se expressão da escola em diálogo com o lugar em que está inserida. Esta proposta ganha especial relevância quando se considera a diversidade social, cultural e histórica que compõe os territórios educativos, sobretudo nas redes públicas urbanas. Partindo da experiência institucional na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e da análise crítica de produções recentes sobre o tema, este artigo propõe compreender o PPP como uma ferramenta político-pedagógica situada, que, ao valorizar as culturas locais e promover a escuta ativa da comunidade, amplia o alcance formativo do currículo.

Inspirados nas contribuições de Santos (2017) e Cerutti e Vieira (2024) defendemos que o território educativo não é mero cenário, mas condição e coautor da ação pedagógica. Nesse sentido, pensar na articulação entre currículo e território se torna imprescindível. A escola, inserida nesse contexto, tem o desafio de desenvolver o currículo de modo que reconheça os saberes socialmente produzidos e promova uma educação comprometida com a justiça cognitiva[3].

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Currículo, PPP e território educativo: articulações para uma práxis situada

Compreender o Projeto Político-Pedagógico como mediação entre o currículo prescrito e os saberes do território exige, antes de tudo, revisitar criticamente os conceitos que sustentam essa proposta. O currículo, tradicionalmente concebido como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, é aqui entendido como prática social e histórica situada (GOODSON, 2001; APPLE, 2006). Tal compreensão desloca o foco da normatividade para a experiência vivida nas escolas, reconhecendo o

3 Justiça cognitiva é um conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos que defende o reconhecimento e a valorização dos diversos saberes existentes no mundo, especialmente os produzidos fora da lógica ocidental dominante.

currículo como um campo de disputas em que se definem quais saberes são legitimados e quais são silenciados.

Essa visão crítica permite problematizar o papel do PPP. Longe de se restringir a um documento técnico, ele pode ser compreendido como uma construção coletiva e situada, capaz de expressar o projeto de escola desejado por uma comunidade. Veiga (2002) defende que o PPP é o espaço político por excelência da escola, na medida em que explicita suas finalidades e compromissos. No entanto, como apontam Mendes et al (2023) e Gonçalves (2025), na prática cotidiana das redes públicas, o PPP frequentemente se distancia desse potencial, sendo elaborado por poucos sujeitos e com pouca ancoragem na realidade territorial.

Para romper com essa lógica, torna-se fundamental resgatar o território como categoria pedagógica. Santos (1998) nos ensina que o território não é apenas um espaço físico, mas um espaço vivido, constituído por relações, afetos, memórias e resistências. Ao integrar essa perspectiva ao conceito de epistemologias do Sul de Santos (2010) e a noção de “territórios educativos” de Cerutti e Vieira (2024), reconhece-se que os territórios são também produtores de conhecimento, e que suas epistemologias, muitas vezes marginalizadas, devem ser valorizadas como parte constitutiva do currículo.

É nesse ponto que a escuta comunitária se torna basilar. Não se trata apenas de consultar a comunidade, mas de reconhecer seus saberes e legitimá-los como parte fundante da proposta pedagógica. Como destaca Freire (1996), o diálogo é condição da prática educativa crítica, e a escuta ativa é o que torna possível a construção de um PPP que não apenas represente a escola, mas que seja tecido por ela. Os dados da pesquisa Farol Antirracista (São Paulo, 2024) reforçam essa urgência ao evidenciar a fragilidade com que temáticas fundamentais, como as relações étnico-raciais, têm sido tratadas nos PPPs, quando aparecem, são de modo genérico e dissociadas da realidade da comunidade escolar.

Dessa forma, a articulação entre currículo, PPP, território e escuta comunitária aponta para uma pedagogia enraizada, sensível às dinâmicas locais e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Tal articulação não nega a existência do currículo prescrito, mas propõe sua reinterpretação à luz dos contextos concretos, afirmando que é no território, com suas múltiplas vozes e saberes, que o currículo ganha vida.

2.2 Contribuições recentes da literatura e das pesquisas sobre o PPP nas escolas públicas

As pesquisas recentes sobre o Projeto Político-Pedagógico revelam tensões entre o que ele propõe ser (um instrumento coletivo e formativo) e o que tem sido na prática: um documento marcado pela burocratização, produzido de forma isolada por técnicos escolares e, muitas vezes, com baixa ressonância no cotidiano pedagógico das escolas (MENDES ET. AL, 2023; GONÇALVES, 2025; SILVA E SILVA, 2020). Essa constatação, recorrente em diversos estudos, acende um alerta: a distância entre o PPP e o chão da escola não é apenas uma falha de execução, mas uma questão política e epistemológica.

Mendes et al (2023), ao analisar os PPPs de escolas públicas brasileiras, identifica que esses documentos tendem a reproduzir “modelos” genéricos, com baixa inserção da realidade local e pouco diálogo com as culturas presentes no território. Gonçalves (2025) complementa esse diagnóstico ao afirmar que os PPPs muitas vezes seguem uma lógica de conformidade institucional, alinhando-se às diretrizes formais sem, contudo, expressar os projetos singulares de cada comunidade escolar.

A pesquisa Farol Antirracista de São Paulo (2024) aprofunda esse debate ao mostrar como os temas étnico-raciais são frequentemente tratados de forma superficial nos PPPs. Mesmo em unidades escolares localizadas em territórios marcados pela presença de populações negras, indígenas e migrantes, as temáticas da equidade, da diversidade e do antirracismo aparecem como tópicos genéricos ou ausentes. Esse dado é revelador: demonstra que o território, com sua composição demográfica, cultural e histórica, segue marginalizado da construção curricular, mesmo quando o discurso institucional prega sua valorização.

Casagrande e Santos (2020) e Veiga (2002) também dialogam com essa questão ao discutirem a necessidade de articular o PPP às práticas concretas da escola e às dinâmicas do território e chamam a atenção para o risco de documentos que não se constituem em práxis e propõem compreender o PPP como narrativa política e pedagógica da escola desde que efetivamente construído por seus sujeitos coletivos.

Por outro lado, estudos como os de Costa e Almeida (2020), Soares e Cabral (2014) e Fonseca e Martins (2023) apontam experiências exitosas de escolas que conseguiram reverter essa lógica, integrando o PPP aos processos de formação

docente, escuta comunitária e planejamento curricular situado. Nesses casos, o documento passou a ser uma referência viva, constantemente revisitada e reelaborada, que orienta as práticas pedagógicas a partir dos desafios e saberes do território.

Esse corpo de estudos indica que há um movimento crescente de crítica e reconfiguração do PPP, que busca aproximá-lo de seu potencial original: ser um instrumento formativo, político e cultural da comunidade escolar. No entanto, ainda predominam experiências em que a construção do PPP é pouco participativa e descolada das práticas escolares cotidianas, o que reforça a necessidade de metodologias que favoreçam o envolvimento dos diferentes sujeitos e a integração real com o território.

2.3 Caminhos práticos e metodológicos para o PPP como instrumento coletivo e situado

Se a literatura evidencia com força que os Projetos Político-Pedagógicos ainda são, em muitos contextos, documentos distantes da vida escolar e das realidades dos territórios, ela também indica caminhos possíveis para aproximá-los das práticas concretas. No acompanhamento da pesquisa Farol Antirracista na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e também no contexto de formações e visitas técnicas de acompanhamento, foi possível observar como a escuta ativa da comunidade e a valorização dos saberes locais podem transformar esse documento em um elo entre currículo e território. Esse movimento exige compreender o PPP não como um texto técnico a ser preenchido, mas como uma construção coletiva, capaz de expressar o currículo entrelaçando o que é prescrito e o que é vivido, sem perder de vista os múltiplos saberes, culturas e práticas que constituem o cotidiano escolar.

O primeiro movimento necessário é o deslocamento da responsabilidade individual para a construção coletiva. O PPP não pode ser elaborado exclusivamente pelo coordenador pedagógico ou pela gestão escolar. Ele exige a constituição de espaços plurais de diálogo, que envolvam docentes, estudantes, famílias e representantes da comunidade. A esse respeito, a pesquisa de Silva e Silva (2020) evidencia como processos participativos ampliam o sentimento de pertencimento e tornam o PPP mais representativo da identidade escolar. Freire (1996) já defendia a

escuta como um ato político, e isso também se aplica diretamente ao processo de elaboração do PPP.

A escuta ativa à comunidade, não como consulta, mas como coautoria, emerge como elemento central. A experiência do Farol Antirracista de São Paulo (2024), ao analisar a presença (ou ausência) da questão étnico-racial nos PPPs, demonstra que apenas a escuta institucionalizada permite identificar tensões locais, invisibilidades históricas e potências do território. Ouvir o território é reconhecer as epistemologias que ali vivem, e isso exige metodologias dialógicas e sensíveis às singularidades.

Outro caminho metodológico consiste em integrar o PPP ao cotidiano escolar, superando a lógica de documento-fim. Fonseca e Martins (2023) e Costa e Almeida (2020) mostram que as escolas que revisitam o PPP periodicamente, articulando-o ao planejamento coletivo e à avaliação institucional, conseguem que ele funcione como dispositivo de formação continuada e como guia das práticas pedagógicas. Não se trata apenas de recolher opiniões pontuais, mas de criar espaços permanentes de diálogo com os sujeitos da escola e seu entorno. Práticas como rodas de conversa com estudantes e famílias, mapeamento afetivo do território, levantamento de memórias comunitárias e a construção coletiva de narrativas locais são caminhos possíveis para que o PPP traduza o currículo em experiências culturalmente situadas.

No plano organizacional, uma prática promissora é a construção do PPP por meio de oficinas temáticas, organizadas por eixos (ex: identidade da escola, projeto curricular, práticas de cuidado, relação com o território), em que diferentes sujeitos possam contribuir. Gonçalves (2025) propõe também a valorização de narrativas e mapeamentos afetivos como dispositivos metodológicos para reconhecer os saberes e a memória coletiva da comunidade escolar.

Além disso, é preciso romper com a homogeneização dos documentos. Mendes et al (2023) denunciam como modelos padronizados têm sido replicados, apagando a diversidade das escolas. O incentivo à elaboração de PPPs únicos, ancorados na realidade local, é uma estratégia pedagógica e política de valorização da diferença.

Diferentes experiências formativas e práticas pedagógicas, ancoradas também na perspectiva de Veiga (2002), apontam que a coparticipação na construção do PPP tem efeitos diretos sobre o sentimento de pertencimento e sobre a ressignificação dos sentidos atribuídos ao fazer pedagógico. O documento, quando produzido de forma

dialógica e situada, deixa de ser uma exigência administrativa para se tornar referência orientadora e convocatória, capaz de consolidar o compromisso da escola com a educação integral, plural e democrática.

Essa perspectiva também aparece nos achados da pesquisa Farol Antirracista de São Paulo (2024), que evidenciou como a ausência de representatividade étnico-racial nos PPPs analisados reflete o distanciamento entre o currículo oficial e a realidade dos territórios educativos. A partir disso, reforça-se a necessidade de um PPP que não apenas mencione a diversidade, mas que a incorpore como eixo estruturante da proposta pedagógica, articulando as experiências locais com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, o fortalecimento do PPP como instrumento pedagógico situado requer que ele seja compreendido como processo contínuo e não como produto final. Sua elaboração, revisão e atualização devem ocorrer em diálogo constante com as transformações da comunidade, com as experiências escolares e com os desafios emergentes do território. Nesse sentido, o PPP torna-se uma prática de tradução: entre o currículo prescrito e os saberes vividos; entre as políticas públicas e as realidades locais; entre os projetos sociais de educação e os sonhos singulares de cada comunidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmar o Projeto Político-Pedagógico como ferramenta de articulação entre currículo e território é, antes de tudo, um gesto de reposicionamento ético e político diante da escola pública. Ao longo do texto, buscou-se demonstrar que, embora marcado por limitações históricas e por práticas burocratizadas, o PPP ainda guarda um potencial transformador quando compreendido como construção coletiva, situada e em constante diálogo com os sujeitos e saberes que habitam os territórios educativos.

Não se trata de negar as dificuldades concretas enfrentadas pelas escolas, mas de visibilizar experiências, pistas e possibilidades que vêm sendo construídas a partir das margens, nos processos formativos, nas escutas sensíveis, nos planejamentos que ousam tensionar os modelos prontos e abrir espaço para narrativas locais. O PPP, nesse movimento, pode deixar de ser um documento apartado da vida escolar para

se constituir como expressão situada do que se sonha, se constrói e se disputa cotidianamente na escola.

O que este estudo evidencia é que o PPP não é apenas um texto. É processo. É prática. É território em movimento. Quando reconhecido como tal, torna-se capaz de sustentar um currículo mais enraizado, plural e comprometido com as múltiplas existências que atravessam a escola. Reconhecer essa dimensão implica deslocar o foco do produto final para os modos de construção: com quem se escreve, a partir de que escutas, com que linguagem, com quais vínculos com o território.

Ao defender esse reposicionamento, não se oferece uma receita, mas um convite: que cada escola se permita fazer do PPP uma narrativa viva, em que o currículo se desdobre como projeto de mundo, e a escola se afirme como espaço de formação integral, diálogo e transformação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASAGRANDE, Jéssica Luana; SANTOS, Camila de Fátima Soares dos. **O projeto político pedagógico nas instituições escolares.** Revista Contemporânea de Educação, v. 15 n. 32, 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/31438 Acesso em: 23 jul. 2025.

CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marili Moreira da Silva**. Cidades que educam e transformam: princípios fundantes da gestão à construção de territórios educativos.** Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p. 126-141. 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4959 Acesso em: 23 jul. 2025.

COSTA, Adriana Goncalves de Sales e ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes de. 2020. **O Projeto Político Pedagógico numa perspectiva coletiva.** Research, Society and Development, v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7912 Acesso em: 23 jul. 2025.

FONSECA, Ione Barbosa; MARTINS, Thiago de Melo. **Projeto Político Pedagógico: A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica brasileira**. Ensaios Pedagógicos v. 7, n. 1, p. p.29–40, 2023. Disponível em: https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/292 Acesso em: 23 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Evany da Silva; ARAÚJO, Denise Lino de. **O currículo na educação infantil: dos documentos parametrizadores à organização do Projeto Político-Pedagógico.** REVISTA DELOS, v. 18, n. 65, p. e4273, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n65-024. Disponível em: https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/4273 Acesso em: 23 jul. 2025.

GOODSON, Ivor. **O Currículo em Mudança: Estudos na Construção Social do Currículo.** Porto: Porto Editora, 2001.

MENDES, Gonçalo, et al. **Projeto Político Pedagógico: Análise e Reflexões Acerca Da Sua Construção No Âmbito Escolar.** Revista Acadêmica Online, vol. IX, no. 46, Jan. 2023, https://doi.org/10.36238/2359-5787.2023.024. Acesso em: 23 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton - **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos e geografia.** São Paulo: Hucitec,1998

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Pesquisa Farol Antirracista: educação para as relações étnico-raciais e a primeira infância.** São Paulo: SME/COPED, 2024. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/pesquisa-farol-antirracista-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-a-primeira-infancia Acesso em: 23 jul. 2025.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. **Discutindo o currículo escolar no projeto político-pedagógico: pontos e contrapontos.** Debates em Educação, v. 12, n. 26, p. 143–157, 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8147 Acesso em: 23 jul. 2025.

SOARES, Reijane Maria de Freitas; CABRAL, Carmen Lucia de Oliveira. **O pensar e construir uma educação integral em tempo integral no eixo de uma proposta curricular inovadora: desafios e possibilidades**. Dialogia, n. 20, p. 51–74, 2014. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5203 Acesso em: 23 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

AULAS DE CAMPO: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA E ATO DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Laura Ellen Santos Moreira [1]

Íbera Janine Teixeira Pereira[2]

Mauricia da Paixão Santos Oliveira[3]

Sandra Nivia Soares de Oliveira[4]

Rita de Cássia Oliveira Carneiro[5]

RESUMO

Este trabalho analisa como as aulas de campo, enquanto práticas pedagógicas intencionais e dialógicas, potencializam o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao promoverem o acesso democrático à cultura como um direito fundamental. A discussão parte de uma experiência extensionista de alfabetização desenvolvida com trabalhadores e trabalhadoras da limpeza pública no interior do estado da Bahia, fundamentada na pedagogia freireana e na psicogênese da língua escrita. Este artigo âncora-se na escuta e análise das vivências concretas dos educandos, articulando teoria e prática. O referencial teórico, mobiliza autores como Freire (1979; 2005; 2021), ao conceber a leitura de mundo como ponto de partida para a leitura da palavra, entendendo que a prática educativa libertadora é pautada na experiência concreta dos sujeitos, no diálogo crítico e no reconhecimento de saberes historicamente construídos; Bourdieu (1975), ao problematizar a exclusão simbólica e o acesso desigual ao capital cultural; Brandão (1995), ao destacar a potência da experiência no processo educativo; Chauí (2000) e Silva (2000), que discutem a cultura como espaço de disputa construção identitária. Os resultados evidenciam que as aulas de campo fortalecem o senso de pertencimento, ampliam o repertório simbólico dos estudantes e ressignificam o processo de alfabetização, ao integrar experiências culturais reais à construção do conhecimento, além disso, revelam-se como ações educativas potentes na formação crítica dos sujeitos, promovendo autoestima, consciência cidadã e o desejo de ocupar espaços historicamente negados, consolidando-se, assim, como gestos políticos de afirmação de direitos e democratização do saber.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Aulas de campo. Direito à cultura. Alfabetização crítica. Identidade e Pertencimento.

---

[1]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: laura.9053@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6902852006503518

[2]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: iberajanine02@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4837242257396312

[3]Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: mauriciapsoliveira@hotmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1121459209479541;

[4]Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: snsoliveira@uefs.br. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8910519766698672

[5]Professora de dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e-mail: rcocarneir@uefs Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1644379405354724

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre as aulas de campo como uma estratégia pedagógica que potencializa o processo de alfabetização na mesma medida que oportuniza de maneira democrática, o acesso à espaços culturais por sujeitos historicamente invisibilizados, uma vez que, em territórios marcados pelas desigualdades sociais e educacionais, proporcionar aos estudantes vivências em museus, teatros, feiras, festas populares e espaços de memórias configura-se como uma prática potente para formação crítica e cidadã.

A experiência analisada neste trabalho ocorre na cidade de Feira de Santana, Bahia, no Projeto Alfagaris, um projeto de extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana, que alfabetiza agentes de limpeza pública do próprio município. O projeto fundamenta-se na Pedagogia Freireana, que tem como princípio a valorização dos saberes e experiências dos educandos, compreendendo que o processo de alfabetização e letramento se constrói a partir do reconhecimento das vivências e trajetórias individuais, e de práticas pedagógicas orientadas para emancipação dos sujeitos. Também se fundamenta na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), como referência para o desenvolvimento da lectoescrita, reconhecendo que a aprendizagem é construída de forma gradual e, na educação de jovens e adultos, de modo muito particular considerando a trajetória de cada sujeito no mundo.

As aulas de campo, fundamentadas nessa perspectiva educacional, configuram-se como uma intervenção pedagógica que rompe com o ensino tradicional, promovendo uma prática educativa dialógica e crítica. Mais do que simples visitas, elas representam momentos de encontro e interlocução entre diferentes saberes. O saber popular, construído no cotidiano do trabalho, nas práticas e vivências comunitárias, se articula com os saberes acadêmicos e institucionais, promovendo uma troca rica e significativa. Nesse contexto, a experiência de campo, não é passiva, mas ativa, uma vez que os sujeitos levam consigo seus repertórios, suas histórias e suas leituras de mundo. Assim, os

saberes da experiência ganham visibilidade e legitimidade e os novos conhecimentos adquiridos nesses espaços, não substituem o que já sabem, mas dialogam, ampliam e transformam, produzindo novos repertórios de saberes.

Esse é um trabalho de base extensionista, que se apoia nas experiências vividas pelos alfabetizandos, considerando seus contextos sociais, culturais e históricos valorizando-os como campo de aprendizagem para a alfabetização desses sujeitos. Referindo-se a processos de investigação, para Minayo (1994), a metodologia qualitativa se volta para o universo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, ou seja, dimensões da realidade que não podem ser compreendidas por meio da quantificação ou da simples operacionalização de variáveis, exigindo assim uma análise profunda e contextualizada, capaz de captar a complexidade dos fenômenos sociais em sua totalidade. Estes mesmos princípios são caros na experiência extensionistas. Desse modo, à luz do referencial teórico utilizado neste artigo, buscou-se analisar de que forma as aulas de campo, enquanto prática pedagógica dialógica e contra-hegemônica, contribuem para os processos de alfabetização e letramento a partir da experiência de um projeto de extensão de alfabetização de adultos.

2 AULA DE CAMPO COMO CAMINHO PARA O DIREITO À CULTURA

No Brasil, o acesso à cultura ainda é profundamente desigual. Muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade e invisibilidade, como garis e trabalhadores rurais, que raramente tem acesso a espaços como museus, teatros ou centros históricos, não por falta de interesse, mas por uma estrutura social excludente, que historicamente marginaliza as classes populares e as distancia dos ambientes associados à cultura legitimada.

Um acesso desigual aos meios de expressão cultural, novos ou tradicionais, implica não somente uma negação do reconhecimento cultural, mas algo que afeta seriamente o sentimento de pertencimento de indivíduos. Nesse contexto, a aula de campo, configura-se como um ato político-pedagógico, ao confrontar a *exclusão simbólica* e material que naturaliza as ausências das classes populares nos espaços da cultura legitimada. Trata-se de uma estratégia

que rompe com os limites da escola tradicional, ao promover experiências significativas, nas quais o saber não se restringe aos livros, mas se revela no corpo, no território e na memória coletiva.

Pierre Bourdieu (1975) contribui para essa reflexão ao demonstrar que o acesso à cultura é condicionado pela posse do *capital cultural*, um recurso simbólico acumulado em forma de conhecimentos, hábitos, linguagem, modo de se expressar e de viver no mundo, que é distribuído de forma desigual entre os grupos sociais. Segundo o autor, esse capital é majoritariamente herdado no ambiente familiar e moldado pelas experiências vividas. A escola, por sua vez, tende a privilegiar os saberes e gostos culturais das elites, reforçando, assim, a violência simbólica, um mecanismo que põe como legítimos certos saberes e gostos culturais, enquanto desvalorizam os saberes populares.

Nesse sentido, a ausência de sujeitos da EJA em espaços culturais formais não é fruto do acaso, mas resultado de um processo de exclusão, levando-os a acreditarem que não pertencem a esses espaços. A aula de campo, ao promover o encontro direto com o patrimônio histórico e artístico, torna-se um instrumento potente de ruptura dessa lógica excludente, afirmando o direito à cultura como dimensão essencial da cidadania e da dignidade humana.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 215 estabelece que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”. No entanto, esse direito permanece, na prática, inacessível para milhões de brasileiros, revelando um processo contínuo de exclusão. Assim, para concretizar esse princípio constitucional é preciso ações pedagógicas que desloquem o currículo, fechado dentro das salas de aula, para práticas que promovam o contato direto com os bens culturais.

Paulo Freire (2021) reforça essa perspectiva ao defender que a educação deve ser uma prática de liberdade. Para o autor, ensinar é um ato político, e a cultura desempenha um papel central na formação do sujeito crítico e autônomo. Aproximar os estudantes da EJA dos espaços culturais, portanto, não significa simplesmente “levar cultura”, mas reconhecer o saber popular como parte legítima da produção cultural brasileira, promovendo uma educação que respeita, valoriza e dialoga com os diversos saberes e identidades.

Em síntese, as aulas de campo se consolidam como práticas pedagógicas potentes, capazes de tensionar as desigualdades simbólicas e materiais que historicamente afastam os sujeitos populares dos espaços de cultura legitimada. Ao promover vivências significativas fora da sala de aula, essas experiências ampliam o repertório dos educandos, fortalecem o senso de pertencimento e reafirmam seus direitos culturais. Mais do que atividades complementares, constituem-se como ações educativas que promovem o diálogo entre teoria e prática, reconhecem e valorizam a diversidade cultural, estimulam a produção de memórias e ampliam os horizontes de mundo e nesse processo, contribuem diretamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e protagonistas de uma educação comprometida com a justiça social e a democracia.

3 A CULTURA QUE ENSINA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO NA EJA

A cultura não se limita a um conjunto de manifestações artísticas ou produtos eruditos, ela é, sobretudo, o território simbólico onde os sujeitos constroem sua identidade, afirmam seu pertencimento e preservam suas memórias coletivas. Deste modo, quando relacionamos cultura e conhecimento percebemos que estes estão imbricados em profundas e diversas relações que, quando acessado pelos sujeitos lhes permitem ampliar seus horizontes.

Para os educandos da EJA, o contato com a cultura, especialmente em contextos de aula de campo, representa não apenas o acesso a novos saberes, mas o reconhecimento da sua própria trajetória enquanto parte integrante e valiosa da cultura brasileira. Afinal, como enfatiza Freire (2021), ensinar exige reconhecer e acolher a identidade cultural que cada educando carrega consigo.

Silva (2000) argumenta que a identidade não é uma essência fixa ou natural, mas uma construção histórica, cultural e política, marcada por processos contínuos de diferenciação e identificação. Nessa perspectiva, a cultura não deve ser compreendida apenas como um conjunto de símbolos ou expressões artísticas, mas como um campo de disputa de sentidos, onde os indivíduos constroem representações de si,atribuem significado às suas vivências e buscam

reconhecimento social. Para grupos tradicionalmente excluídos, essa dinâmica representa a possibilidade de reconhecimento e valorização de suas trajetórias.

Ao participarem de atividades como visitas a museus, exposições, centros históricos ou manifestações culturais, esses indivíduos vivenciam algo profundamente transformador, reconhecem-se em espaços antes percebidos como inacessíveis, reconstroem vínculos com o passado e afirmam seu lugar no presente. Além disso, compreendem que também são produtores de cultura, que suas experiências e saberes populares possuem valor, e que a sua presença nesses espaços é legítima. Mais do que garantir o acesso, trata-se de promover o sentimento de pertencimento.

A cultura é um elemento fundamental na formação da identidade individual e coletiva. Quando o sujeito se reconhece na história, por meio das tradições, narrativas, arte e memória, fortalece sua autoestima e seu papel enquanto um agente social, além disso, essas experiências coletivas resgatam e geram memória. Muitas vezes, as aulas de campo, são a primeira experiência em que os educandos participam de um passeio cultural ao lado de colegas e educadores, criando laços afetivos e registros que marcam suas trajetórias. Nessa perspectiva, cada visita torna-se parte da história de vida dos educandos, funcionando também como uma motivação para o aprendizado contínuo. Como afirma Brandão (1995) “educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, e são justamente esses momentos significativos que conferem sentido à prática educativa.

A cultura, vivida e sentida torna-se, também, uma poderosa linguagem de resistência, especialmente para quem carrega no corpo e na fala os estigmas de uma sociedade desigual. Como aponta Chauí (2000), a ideologia dominante tende a universalizar a cultura de determinados grupos, apresentando-a como cultura de todos, enquanto silencia e marginaliza as expressões culturais das classes populares, dessa forma, ao proporcionar aos alfabetizandos o contato com a arte e com o patrimônio material e imaterial de seu território e do país, o processo educacional não apenas amplia horizontes, mas também rompe com essa lógica excludente, promovendo uma educação popular, emancipadora e humanizadora. Mas não apenas isso. Também é possível estabelecer relações com a produção

cultural em sua relação mais imediata. É uma oportunidade de pensar cultura no plural. De experimentar mundos.

4 VIVÊNCIAS CULTURAIS NO PROJETO DE EXTENSÃO: CONSTRUINDO APRENDIZAGEM, IDENTIDADE E CIDADANIA

As aulas de campo configuram-se ações pedagógicas concretas, capazes de enfrentar de forma direta os processos de exclusão cultural e simbólica que afastam determinados grupos sociais do acesso aos bens culturais. Nessa sessão, serão apresentados alguns registros de experiências que evidenciam a contribuição dessas vivências para o processo de aprendizagem, desenvolvimento crítico, e fortalecimento da identidade dos estudantes.

A primeira experiência descrita refere-se à ida ao cinema. A iniciativa de levá-los a esse espaço surgiu a partir de relatos compartilhados em um Círculo de Cultura (FREIRE, 1979), nos quais muitos alfabetizandos relataram nunca ter frequentado uma sala de cinema ou não se reconhecerem como sujeitos pertencentes a esse espaço. Partindo dessa realidade, organizou-se a ida ao cinema como uma ação cultural, com o objetivo de promover o acesso à arte e ao lazer, reconhecendo o cinema não apenas como um direito, mas também como uma poderosa ferramenta pedagógica no processo de alfabetização. Diante das diversas vulnerabilidades que atravessam a vida dos sujeitos da EJA, como jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares e restrições financeiras, a ida ao cinema configurou-se como um gesto simbólico e político de afirmação do direito à cidade e à cultura.

Após a atividade, os conteúdos foram retomados em sala de aula por meio de rodas de conversa que abordaram a história do cinema, os direitos culturais garantidos por lei e a apresentação de outros espaços culturais disponíveis na cidade. A experiência articulou aprendizagem, inclusão e reconhecimento, promovendo não apenas o acesso ao audiovisual, mas a valorização dos sujeitos e o fortalecimento de seu protagonismo e pertencimento social e cultural.

Outra experiência que fez parte do processo de alfabetização dos alfabetizandos foi a visita a um observatório astronômico. O principal objetivo da aula foi ampliar o repertório cultural e científico dos estudantes, estimulando a curiosidade e fomentando a reflexão crítica acerca do universo, da exploração

espacial, dos fenômenos naturais e da história da humanidade. Mesmo sem seguir um currículo escolar formal, como o das instituições regulares de ensino, a atividade foi organizada de maneira interdisciplinar, integrando saberes das áreas de História, Ciências, Física e Alfabetização, numa perspectiva que articula teoria e prática a partir da realidade e dos interesses dos alfabetizandos.

Em continuidade à visita, foi realizada uma palestra com uma professora convidada da área de Física, que abordou o tema “Evolução e Criacionismo”. Essa atividade proporcionou aos alfabetizandos o contato com a perspectiva científica sobre a origem do universo e da vida, ao mesmo tempo em que criou um espaço de diálogo respeitoso e aberto às diversas crenças e visões de mundo dos envolvidos. A palestra contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização dos saberes prévios e o fortalecimento de uma educação contextualizada e inclusiva, e sensível à pluralidade cultural.

Em outra oportunidade, os estudantes visitaram uma feira que acontece às quintas-feiras no campus de uma universidade pública de Feira de Santana/BA.. Essa atividade integrou o encerramento do tema “A agricultura e sua relação com o meio ambiente”. A feira se constitui em um espaço de permanente divulgação e comercialização de produtos da economia solidária e da agricultura familiar, incentivando feiras autogestionárias em municípios de médio e pequeno porte, com base nos saberes das incubadoras e nas redes de produção e trabalho coletivo, promovida pela universidade

Durante a visita, os alfabetizandos participaram de uma roda de conversa com uma pesquisadora envolvida na organização da feira, que compartilhou a trajetória do evento, ressaltando a importância da agricultura familiar e da agroecologia, isto possibilitou a retomada crítica dos conteúdos discutidos em sala de aula, conectando teoria e prática a partir da realidade concreta dos sujeitos. Ainda nesta atividade, o Grupo de Estudo em Educação Ambiental vinculado à universidade apresentou uma composteira caseira, demonstrando, de forma acessível, como reutilizar resíduos orgânicos no dia a dia, contribuindo para a consciência ecológica dos(as) alfabetizandos(as), valorizando os saberes populares sobre cultivo, sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente.

Outras experiências, dizem respeito às visitas realizadas ao Museu Casa do Sertão, localizado no interior da já mencionada universidade, proporcionando

aos alfabetizandos um mergulho afetivo e educativo na cultura nordestina. Na primeira visita, foi possível explorar o acervo permanente e uma exposição temporária que retratavam cenas do cotidiano sertanejo, por meio de objetos, imagens e registros, evocando memórias e modos de vida da região, trazendo lembranças da infância, fortalecendo vínculos afetivos com a própria história e identidade. No mesmo museu, em um momento posterior, os estudantes assistiram a um documentário sobre uma importante artesã popular da cidade, cujas obras em barro eram o objeto da exposição de uma das salas. Inspirados por essa vivência, os alfabetizandos produziram peças de argila, numa atividade que uniu memória, sensibilidade e criação, possibilitando reflexões sobre os saberes populares e as diversas formas de expressão cultural.

Essas experiências reforçaram a potência transformadora da arte no processo educativo, reafirmando o valor das vivências culturais como dimensões estruturantes da alfabetização, articulando memória, identidade e emancipação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, torna-se evidente que as aulas de campo, quando fundamentadas em uma pedagogia crítica, e planejadas com intencionalidade, configuram-se como práticas potentes de alfabetização, acesso à cultura e fortalecimento da identidade, permitindo que os estudantes se reconheçam como legítimos produtores e frequentadores da cultura, ampliando sua visão de mundo e sua autoestima. As experiências apresentadas no artigo são apenas uma parte dessas vivências. Outras tantas atividades igualmente significativas têm sido realizadas no processo de alfabetização deste projeto de extensão, como a visita a cidades históricas da Bahia que proporcionaram aos estudantes a oportunidade de conhecer não apenas museus e monumentos, mas também a história das localidades visitadas, bem como a memória de seus antepassados. Além disso, a participação dos estudantes em eventos culturais, como festas literárias, reforçam a importância da valorização da literatura, da oralidade, da arte e da cultura popular. Esse movimento confirma que a alfabetização ganha força quando nasce

da experiência concreta, do diálogo entre saberes e do interesse genuíno dos sujeitos, conforme defendia Paulo Freire.

Em síntese, as aulas de campo, representam ações concretas de democratização da cultura, integrando conhecimento e vivência e atuando como instrumentos de construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos. Observou-se ainda, ao longo das experiências, maior interesse e engajamento dos estudantes com os conteúdos trabalhados, o que fortalece uma aprendizagem contextualizada, significativa e conectada com as vivências.

Portanto, as aulas de campo transcendem o ato de ensinar, puro e simples, configurando-se como atos de reconhecimento, valorização e empoderamento de quem aprende e ensina com dignidade e potência transformadora. Ao possibilitarem o contato com diferentes espaços culturais e históricos é possível contribuir para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, e para o fortalecimento da sua identidade, autoestima e senso de pertencimento. Assim, consolidam-se como ação pedagógica comprometida com a educação emancipadora e com a formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C.. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino**.** Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 Jul.2025.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1. ed., Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Paz e Terra, São Paulo, 2005.

SILVA, T. T.. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIVÊNCIA INTERGERACIONAL: QUANDO O CURRÍCULO GANHA REALIDADE

Larissa Silva Gonçalves[1]

Luciane Maria Schlindwein[2]

RESUMO

Apresentamos parte dos resultados de nosso relatório de Pós-Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Se pensar sobre o currículo diz respeito a reflexões envolvendo a organização dos processos de ensino-aprendizagem em espaços escolares ao longo do ano letivo, refletir sobre a importância e o lugar das vivências, enquanto proposição de um caminho de aprendizagem, que amplia os limites do que comumente se entende por aulas nas escolas é o propósito deste texto. Para tanto embasaremos o conceito de vivência em referencial teórico da psicologia histórico cultural, mais especificamente em trabalhos de Lev. S. Vigotski, bem como articularemos com dados advindos da experiência na coordenação do Programa de Extensão CriAção da Universidade Federal de Roraima – UFRR, pautado no Projeto de Extensão Encontros CriAtivos, com base em vivências educativas experimentadas na cultura popular. A estrutura do texto parte de breve revisão dos conceitos de mediação, imaginação e vivência, para relacionar com as experiências extensivas, para considerar que se os processos de ensino visam a socialização do conhecimento sistematizado, as construções de sentido em relação a estes conhecimentos ganham vida quando se reúne grupo intergeracional, de idades variadas em projetos de ensino nos formatos mais variados, que priorizem um currículo que seja vivência.

Palavras-chave: vivência, escuta, intergeracionalidade

1 INTRODUÇÃO

Como presente na indicação do eixo temático Currículo, Cultura e Saberes, ao qual este trabalho se vincula, há que se fazer do currículo um campo de transcriações didáticas, onde seja possível experenciar significados abertos e diversos, em um exercício ético de experimentação do inesperado e do imprevisível, interseccionando distintas culturas e oportunizando experimentações didáticas, que organizem atuações com os conhecimentos e com os saberes, visando a produção de efeitos nos modos de ser, pensar e agir. Para tanto, há que aventar distintas maneiras de se pensar e fazer o currículo, pois mesmas praticas encaminham aos mesmos resultados, que não tem até o momento oportunizado mudanças significativas para a educação, tendo em vista, dentre outros parâmetros, a precarização do ensino público no Brasil e as desigualdades nos mais diversos níveis e modalidades educacionais. Para movimentar percepção, almejando possibilidades de transformação para o que

[1] Pós doutoranda em Educação, UFSC profalarissagoncalves@gmail.com
[2] Pós Doutora em Educação, UFSC lucianeschlindwein@gmail.com

está posto, sugerimos tratar do currículo a partir de experiências distintas em relação as práticas que se costumam experimentar nas escolas, onde as turmas são articuladas por faixa etária e a cada uma delas, conteúdos são pensados para serem trabalhados.

Prática diametralmente oposta se encontra nas manifestações com a cultura popular, onde os saberes e fazeres estão reunidos em distintas gerações e os mais velhos, em idade e experiência, vivenciam as brincadeiras enquanto os mais novos observam, ao mesmo em que as experenciam. Assim como na escola há conhecimentos sistematizados a serem apreendidos, também nas práticas da cultura popular há conjunto de saberes a serem repassados, em meio a vivência de fazeres diversos, desde a confecção plástica-visual dos personagens, a toda sonoridade, ritmo e gestualidade, que acompanha, por exemplo, a brincadeira do maracatu pernambucano, ou do bumba meu boi maranhense. As gerações se renovam e a brincadeira permanece, caracterizando uma sistematização de práticas populares que se repetem e são refinadas ao longo do tempo.

Práticas que perpassam vivências diversas – emocionais e intelectuais, onde a mediação simbólica com estruturas sociais e culturais, abunda e que encaminham a um exercício peculiar de imaginação, que contribui para as mais diversas aprendizagens humanas. Após anos de convívio com distintas manifestações da cultura popular, atuação como educadora comunitária e pesquisadora de trajetórias do imaginar, em meio a família de brincantes populares, desenvolvemos projeto de extensão com vistas a oportunizar espaço de diálogo entre práticas educativas não formais, desde as bases da cultura popular, com o espaço tradicional da academia, reunindo estudantes, pesquisadores e comunidade em geral, ao redor de vivências criativas com crianças.

Este é o conjunto de dados materiais, que perfizeram o objeto de estudo da pesquisa, que acompanhou a realização do estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujos resultados parciais, referentes a revisão conceitual, apresentamos aqui. Com base na psicologia histórico cultural de Lev S. Vigotski tratamos dos conceitos de imaginação, mediação simbólica e vivência, articulando com as ações de extensão que coordenamos, para ponderar possibilidades de reencantamento do currículo no âmbito das práticas escolares, com base em proposições didáticas não formais, quer

dizer, não vinculadas a disciplinaridade acadêmica, ou escolar. Faremos tal percurso partindo de apresentação da base conceitual fundamentada na perspectiva histórico cultural, para ilustrar possibilidades de um currículo aberto e vivenciado em meio as ações do Projeto de Extensão Encontros Criativos da UFRR, que apresentamos no segundo tópico. E finalizamos o texto considerando que, se os processos de ensino visam a socialização do conhecimento sistematizado, as construções de sentido em relação a estes conhecimentos ganham vida quando se reúne grupo intergeracional, de faixas etárias diversas e especialmente, quando os mais velhos generalizadamente denominados avós, socializam suas histórias com os mais novos, possibilitando vivência de mediações simbólicas contribuintes do desenvolvimento do imaginar, que como veremos a seguir, oportuniza a especialização do pensar, do sentir, favorecendo modos de ser mais conscientes.

2 MEDIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E VIVÊNCIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Partimos com o entendimento de que o currículo escolar pode ser entendido, enquanto plano que organiza o processo de ensino-aprendizagem em espaços educativos, ao longo de determinado tempo, com a definição de conteúdos, atividades e competências a serem desenvolvidos por estudantes. Roteiro que orienta o trabalho pedagógico e estabelece objetivos e métodos de ensino, embasado em contextos variados, seja da escola seja dos sujeitos em formação, sendo alicerçado em diretrizes nacionais para a educação. O currículo está relacionado ainda, com definição de metodologias de ensino, estratégias de aprendizagem e formas de avaliação, das práticas educativas propostas.

Neste sentido, enquanto estruturação da prática pedagógica, o currículo funciona como coluna vertebral do funcionamento da educação e a ele se congregam distintos e variados processos de mediação simbólica, indicando caminhos de atuação diversos, tanto mais promissores, quanto mais conscientes dos objetivos que almejam. Como seres humanos, somos seres de simbolização, caberia que um dos principais objetivos da educação de nossa humanidade fosse o desenvolvimento da principal função psicológica que nos define, a imaginação.

Por vezes, subestimada como fantasia e devaneio, em nada tendo de elemento concreto para contribuir com a realidade, a imaginação foi subsumida como coadjuvante nas pesquisas da racionalidade. Os estudos de Vigotski, pelo contrário,

demonstram o papel central da imaginação para as aprendizagens humanas e, por consequência, da fantasia e devaneio para os processos de mediação simbólica e desenvolvimento do pensamento, da linguagem (VIGOTSKI, 2009b). O autor demonstra que a imaginação interfere na realidade, tanto quanto é interferida por ela, além de ser fruto e motivo das incursões emocionais. A capacidade de imaginar cria reações emocionais, assim como as emoções são capazes de movimentar a imaginação e ambas circunstâncias, se manifestam em meio as interações com a realidade (VIGOTSKI, 2009a; 2025).

O trabalho de Vigotski permitiu a distinção entre a capacidade de reprodução imaginária e a imaginação criadora, ação da qual resultam todas as coisas criadas (IDEM). Se a educação é caminho de transmissão e transformação do conhecido, a capacidade imaginária é a principal função psicológica a ser desenvolvida na formação humana. A partir dela é possível o desenvolvimento das mais diversas habilidades, apropriação dos conhecimentos humanos e atuação competente na realidade. Imaginar é movimentar a memória, recordação e pensamento, *nível de desenvolvimento real* (NDR) daquilo que internalizamos nas interações com a realidade e que serve de referência para articular com o *nível de desenvolvimento potencial* (NDP), caracterizando uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) intrapsicológica acionada em função das interações sociais (VIGOTSKI, 1996; 2009b).

É por meio de processos de mediação simbólica, que o ser humano aprende e se desenvolve. Em *zonas de desenvolvimento proximais*, o conhecido pode ser ampliado oportunizando renovadas apropriações e especialização das funções psicológicas, que por sua vez permitem a ampliação das capacidades de simbolizar humanas. Processos que se realizam em meio a vivências variadas. Quanto mais vivência de aprendizagem, mais experiência conservada na memória, que possibilitará maior exercício da imaginação e maior ampliação da consciência (VIGOTSKI, 2009a; 2025). E as vivências serão tanto mais variadas, quanto mais diversas forem as interações humanas. Um exemplo prático, salas de aula com crianças da mesma idade indicam uma qualidade de interações sociais advindas da variedade de contextos socioculturais dos estudantes, mas tal contexto ganha exponencialmente em diversidade, quando há diversificação da faixa etária. E se

assim o é, o que dizer de interações visando aprendizagem com grupos de gerações e experiência de vida distintas?

A realidade das vivências experimentadas por coletivos da cultura popular, onde distintas gerações se agregam no entorno da realização de uma prática cultural, é prática educativa, pois quer repassar ao mais novos conjunto de ritmos, gestos, fazeres, saberes, etc., que viabilizam a realização da performance festiva, ao mesmo tempo em que movimentam inúmeros conhecimentos. Para exemplificar, na brincadeira de bumba meu boi do estado do Maranhão, cada ano um novo boizinho nasce é batizado e morre, perfazendo um ciclo anual de festividades. O novo boi é nomeado em cada ciclo, um manto específico para ele é bordado, toadas também são compostas para lhe homenagear. Esta brincadeira popular reúne espiritualidade e política, é promessa para santo e possibilidade de expressão das contradições sociais vivenciadas por indivíduos e coletivo brincante. A manifestação cultural do bumba meu boi é território de resistência e visibilidade, expressão artística e escola cultural, para brincantes das mais diversas idades, contextos e condição sociocultural.

Encontro dos mais velhos e mais novos, as vivências na cultura popular são espaço privilegiado para prática educativa emancipadora, pois todos os envolvidos se tornam educadores do coletivo. Cada pessoa em sua ação e compromisso com a realização da brincadeira é exemplo a ser observado, ao mesmo tempo em que carrega convite para o outro participar junto, encaminhando vivência que sintetiza a teoria – o legado de cada boi e a prática da manifestação. Teoria enquanto história que os mais velhos carregam e comunicam, por meio da oralidade e prática experimentada concretamente em corpo, emoção e mente.

Resultado das relações humanas com o mundo e entre os pares, o conceito de *vivência* em Vigotski (2025), demonstra que para além de um currículo embasado em conteúdo, cabe pensar e tornar possível que vivências de aprendizagem se tornem o foco da ação didática. Para o autor, "*perezivanie"* palavra que traduzida diretamente do russo, busca significar experiência relacionada a emoções e sentimentos (MARTINS, 2025), algo que em português se aproxima de experiência vivida e que relaciona qualidades de abertura e mediação, envolvendo pensamento e emoção. *Vivência* segundo referencial vigotskiano, manifesta conjunto de experiências diversas sintetizando processos de mediação e de aprendizagem humanas.

Um currículo organizado a partir da noção de vivência, conforme os pressupostos da psicologia histórico cultural, ganhará em vitalidade e ampliação de resultados e uma pequena dose desta experimentação foi realizada em meio as ações do Projeto de Extensão Encontros CriAtivos, que descrevemos a seguir.

3 EXPERIÊNCIA DE CURRÍCULO ABERTO VIVENCIADO EM MEIO AS AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO ENCONTROS CRIATIVOS

Em nossas pesquisas, realizadas em espaços formais (escolares, acadêmicos) e informais de educação (com grupos de cultura popular e comunidade em geral), pudemos observar que os conhecimentos, organizados em cultura, são a matéria prima dos currículos, mas muitas vezes os engessamentos destes desvinculam a vivência dos saberes, que resultam na reprodução de discursos e práticas pedagógicas desvinculadas de sentidos. Diante desta realidade coordenamos ação de extensão inspirada em experiências educativas populares criando grupos de diferentes idades, que interagem sob a orientação de pessoas mais velhas, a partir da observação e escuta dos mais novos. Nestes grupos participaram pessoas de diferentes idades, em conjunto com estudantes e pesquisadores da universidade. Tal iniciativa culminou com a proposição do Projeto de Extensão Encontros CriAtivos, com foco na proposição de ações em arte educação para crianças, mas aberta à participação intergeracional.

Após o início das atividades seguindo planejamento tradicional de ensino, com objetivos e sequência didática pré-estabelecidos, atentamos para os movimentos que as crianças (principais sujeitos de nosso trabalho) manifestavam antes que iniciássemos com o que havíamos planejado. A partir da escuta desta manifestação, que a realidade nos trouxe, resolvemos experimentar deixar em suspenso os objetivos e planejamentos pré-estabelecidos, para dar mãos as crianças e seguir com elas o percurso que nos convidavam a cada encontro. Elas chegavam muito empolgadas, correndo pelo espaço e desejosas de atuação comunicavam: “vamos pintar hoje?”, “eu quero mexer na argila”, “vamos brincar?”, ... Variadas eram as solicitações a cada novo encontro e resolvemos junto com elas organizar uma sequência de atividades, como em uma assembleia, onde as proposições de ações pelas crianças eram ponderadas pelo coletivo, com a orientação dos mais velhos, visando tornar viável a realização.

Percebemos muito rapidamente, os benefícios resultantes de tal abertura, para construir um currículo a partir dos desejos e proposições das pessoas envolvidas. A abertura experimentada diante do apego aos planejamentos anteriores e as dúvidas se daria certo a novidade de ação a que estávamos nos permitindo, ficou subsumida ao encantamento pelo ouvir as motivações de atividades em cada encontro, escuta dos anseios ao longo das atividades e permissão para experimentar. Disto resultou como que em um giro copernicano em nossas práticas e permitiu compreender que o conjunto de conhecimento que o ser humano alcançou é fruto mais de incertezas do que certezas; que apesar dos engessamentos curriculares, que parecem inviabilizar práticas pedagógicas motivadoras, a capacidade transformadora da imaginação está sempre apta a atuar, se dermos a ela espaço para movimentar percepções e renovadas ideias.

Sensibilidade para ouvir as demandas do contexto e atuar criadoramente a partir desta escuta não é convite novo, Freire (1987) e tantos outros teóricos da educação já o fizeram. No entanto pelo que nossas pesquisas demonstram, ainda nos deparamos com currículos conteudistas, que minam a curiosidade e a motivação pelo aprender. E somado a isto, as seduções das imagens tecnológicas, que a cada dia ganham mais a atenção e o interesse de estudantes, reforçam o desencanto que vem sendo há algum tempo denunciado, em relação as aprendizagens escolares.

Cada vez mais seremos dependentes das tecnologias, pois elas nos permitem acessar informações em volume cada vez maior. Se, como pontuamos no tópico anterior, quanto mais experiências, mais possibilidade do exercício da imaginação e maior consciência, o volume de informações que a tecnologia nos permite alcançar terá validade para as aprendizagens humanas, quando experenciado em condições de vivência descrita por Vigotski, quer dizer, quando mobilizar corpo, mente e emoção, em prol da transformação do conhecido, interna e externamente. Até o momento estamos imersos em um conjunto de estímulos externos, que mais nos distraem e afastam da conscientização, mas isto, talvez pela dificuldade da escola de renovar suas práticas.

Renovação que perpassa repensar e experimentar, distintas maneiras de encaminhar o currículo. Nossa tese é que os currículos sejam menos indicadores de metas e mais um convite a vivências de aprendizagem, a partir de uma estrutura básica, onde a escuta e a abertura diante da realidade dos estudantes, a quem se

dirija a ação pedagógica, sejam os pilares principais. Estrutura que exige permissão interna, para rever as motivações que encaminharam a formação pedagógica e fizeram chegar ao lugar de professores. Revisitar estes propósitos, auxilia a conectar-se com objetivos mais genuínos para a prática docente e com este empoderamento renovado, seguir para o campo da escola, com uma postura de abertura e escuta, diante da realidade do sujeitos e contextos. De um movimento de atuação com esta qualidade, currículos mais eficazes tendem a ser propostos e vivenciados, sintetizando teoria - prática sensíveis à realidade e compromissadas com transformações visando sua melhoria.

A experiência diz que é possível ir abrindo espaço para vivenciar um currículo desde dentro, quer dizer desde o interior das motivações e aquilo que conecta os coletivos de pessoas no oficio da educação. Proposta que transcende os limites das salas de aula e do etarismo, para vivenciar processos de aprendizagem a partir da convivência de grupos de interesses, compostos por idades variadas. E que estas propostas, de um currículo multietário focado na curiosidade de estudantes, que se reúnem em grupos por áreas de interesse, não sejam a exceção (realizadas em espaços privilegiados de educação), mas sejam a regra. Sabemos que este é um caminho de articulação política e que exige muito diálogo, mas temos a história de cada vez mais e diversas experiências no âmbito de escolas públicas e particulares, de espaços de educação comunitária, popular e de extensão universitária, que comprovam que é possível uma educação vivenciada, e que todo o processo parte da escolha de pessoas sensibilizadas, que tocam e agregam outras, a compor coletivos onde *ninguém educa ninguém e todos se educam a si mesmos*, visão freiriana e nossa da educação como um processo dialógico e colaborativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um currículo que seja vivência!

Voltar-se para práticas educativas que privilegiem vivências intergeracionais é oportunizar a ampliação de experiências plurais e o aumento quantitativo e qualitativo do volume de recordações, materialidade com que cada criança e cada um de nós, movimentamos a imaginação e ampliamos nossa consciência.

A presença dos mais velhos nas escolas não é utopia, mesmo quando pensamos no esvaziamento que muitas escolas experimentam em reuniões de

famílias no espaço escolar. Toda escola faz parte do contexto de um bairro, de uma comunidade, conhecer e convidar as/os avós destes lugares para virem até o espaço escolar, ou ir com turmas mistas visitar estas pessoas é principiar o diálogo intergeracional visando conectar o presente das crianças – adolescentes à experiência dos mais velhos. Experiência que muito contribui para revitalizar currículos e, por consequência, as aprendizagens.

Foi por meio da capacidade de criar histórias, simbolizar a vida, que nos humanizamos. Viabilizar o encontro de gerações é fomentar a vivência de histórias coletivas em meio a composição de histórias próprias. Infinitas mediações são processadas, enquanto a imaginação relaciona dados da realidade e fantasia, percorrendo caminhos micro e macroscópicos estruturando conhecimentos enquanto transforma a natureza química interna, movimentando emoções e inspiração para modificar estados da matéria física e simbólica, recompondo a realidade conhecida, em constantes e renovadas significações. Exemplificamos neste breve parágrafo, conteúdos de disciplina distintas (história, biologia, física, química, português, ...), expressos de maneira interdisciplinar, como acontecem na realidade. Por que seguimos separando, idades - conteúdos, pensamento – emoção, quando na materialidade as vivências agregam?

Compreender o currículo enquanto transcriações didáticas experienciadas em corpo, mente, sentimento, com distintas áreas de conhecimento, no lugar do acesso a conteúdo fragmentado e embasadas em histórias humanas, materializam a síntese das vivências de aprendizagem, que articula emoção, pensamento e linguagem. E agregam conhecimentos, saberes e fazeres próprios (pela natureza das experiências de quem conta), com a sistematização de conhecimentos universais, na medida em que, o que é narrado compõem partes do todo, da história humana. E as informações advindas da tecnologia, se somam ao emaranhado de processos significadores, resultantes das vivências intergeracionais, encaminhando apropriações de conhecimentos e a síntese de sabedorias, que contribuem para efetivar modos de ser, pensar e agir, mais humanizados e humanizantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTIN, Irina L. Traduzir Vigotski: uma aventura. In: SCHNEUWLY, B., MARTIN, I. L., SILVA, D. N. H. (orgs.) **Imaginação**: textos escolhidos. Tradução: Priscila Marques e Flávia Fazion. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2025.

VIGOTSKI, Lev. S.; LURIA, Alexander. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev. S.. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VIGOTSKI, Lev. S.. Imaginação e atividade criadora na infância: ensaio psicológico. In: SCHNEUWLY, B., MARTIN, I. L., SILVA, D. N. H. (orgs.) **Imaginação**: textos escolhidos. Tradução: Priscila Marques e Flávia Fazion. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2025.

MORTE E LUTO NA ESCOLA: LITERATURA, ESCUTA E RESISTÊNCIA AO SILÊNCIO CURRICULAR

Rah Abreu Amado Jasper Soares[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/Univille), cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2025. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, objetivou compreender o lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, e analisar as implicações de sua aplicação a partir de discussões intermediadas por textos literários. Partiu-se do reconhecimento de que a escola, historicamente, silencia temas como morte, luto e adoecimento, negligenciando dimensões fundamentais da formação humana. O cenário pandêmico e pós-pandêmico intensifica tal silêncio, exigindo práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadoras. Fundamentou-se a exploração nos aportes teóricos de Grzybowski (2009), Incontri (2010, 2011), Cosson (2021), Freire (2021) e Bardin (2021). O estudo foi realizado em uma escola pública estadual, na cidade de Joinville/SC, com participação de estudantes do terceiro ano do ensino médio e docentes da área de Letras. Os dados foram gerados entre março e abril de 2024, por meio de grupos de discussão mediados por textos literários de temas tanáticos e analisados pela técnica da análise de conteúdo, a partir da qual emergiram quatro categorias: O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e Necessidade de Formação Docente. Os resultados evidenciaram a valorização, pelos alunos, da abordagem de temas complexos e do manejo das emoções na escola; bem como a disposição dos professores em incorporar a Educação para a Morte, desde que respaldados por formação adequada. Sob esse enfoque, a pesquisa revelou que o tanatoletramento literário se configura alternativa potente e urgente à negação da dor no espaço escolar.

Palavras-chave: Luto Escolar. Tanatopedagogia. Letramento Literário. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão, vinculada à linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas do PPGE/Univille, propõe como objeto de investigação a Tanatopedagogia — abordagem educativa voltada à significação da morte, do morrer e dos lutos — e, mais especificamente, sua articulação com práticas de letramento literário, o que a pesquisadora denomina de *tanatoletramento*. A escolha pelo tema advém da constatação de que a escola, historicamente, silencia tais experiências, relegando-as a um espaço de interdição e tabu; quando, na verdade, representam

[1] Especialista em Gestão Escolar - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Mestra em Educação - Universidade da Região de Joinville (Univille), rahparapsico2013@gmail.com.

dimensões inexoráveis da existência humana. Assim, reconhecer a morte como parte da vida, portanto, não é uma concessão, mas uma urgência pedagógica e emocional.

Partimos da premissa de que estudantes e profissionais da educação também atravessam vivências de dor, perda e sofrimento e, deste modo, merecem acesso a conteúdos e práticas que os auxiliem a ressignificá-las. O afastamento dos temas tanáticos do ambiente educacional não apenas restringe o desenvolvimento integral dos sujeitos, como acentua estados de ansiedade e desamparo emocional. Nesse contexto, é fundamental que docentes e demais trabalhadores da educação sejam preparados para lidar com o luto e com os afetos que os circundam, de modo ético e comprometido com a escuta e o acolhimento.

Tornou-se ainda mais evidente nos cenários pandêmico e pós-pandêmico a urgência da tematização da morte, que escancarou a insuficiência de práticas pedagógicas meramente tecnicistas, descoladas da realidade emocional dos educandos. É nesse horizonte que a presente pesquisa se insere, na busca de compreender o lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, bem como analisar as implicações de sua aplicação a partir de discussões mediadas por textos literários. Ao lançar mão da literatura como mediadora de sentidos, a proposta assume o texto artístico como via de mediação cultural da finitude e de reinvenção do próprio currículo escolar.

A questão que orienta tal estudo pode ser assim formulada: Como a Tanatopedagogia se insere no contexto da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, e quais são as implicações de sua efetivação a partir de práticas de letramento literário? O objetivo geral é compreender o lugar da Tanatopedagogia no Ensino Médio; desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: (1) identificar em que contexto a Tanatopedagogia ocorre (ou não) na escola, (2) inferir em que medida ela pode ser aplicada na escola e (3) averiguar os desafios e benefícios de sua efetivação em unidades de educação básica. Em perspectiva, propomos uma reinvenção curricular pautada na escuta ativa, na sensibilidade e na formação de uma comunidade escolar mais empática e afetivamente consciente.

2 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE SILÊNCIO E DISPUTA

A escola, enquanto espaço social de formação, opera como instância simbólica que tanto permite quanto restringe as possibilidades de expressão e de vivência dos

sujeitos que a compõem. No interior do currículo — e, sobretudo, do chamado currículo oculto — instauram-se silenciamentos e interditos que moldam formas de pensar, sentir e agir. A exclusão sistemática dos temas relacionados à morte, ao morrer e aos processos de luto evidencia um projeto educacional racionalista, utilitarista e fragmentado, que desconsidera as dimensões subjetivas da existência humana e mantém, por sua omissão, uma pedagogia da negação. Como afirma Silva (2011), ao suprimir experiências limítrofes do viver, o currículo sugere, ainda que de forma implícita, que adversidades como o sofrimento e a perda devem ser enfrentadas de maneira individualizada, naturalizando as desigualdades que as atravessam.

Nesse sentido, a morte e suas confluências aparecem como não-temas na maioria das propostas curriculares. Müller (2005), ao analisar documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), constatou a quase ausência do tema morte, com raríssimas ocorrências nos livros didáticos, especialmente no Ensino Médio. Para a autora, o apagamento dessa temática é sintoma de uma fragilidade estrutural do currículo em contemplar questões de vida e de finitude (MÜLLER, 2005). A ausência do tema nos materiais pedagógicos e nas formações docentes configura-se, portanto, como estratégia de invisibilização de experiências reais e recorrentes na trajetória dos estudantes, tornando o luto uma vivência solitária e marginalizada no ambiente escolar.

Essa lógica excludente se ancora, como aponta Althusser, em mecanismos ideológicos que operam por meio da escola e da mídia como aparelhos de Estado voltados à manutenção do *status quo* (apud SILVA, 2011). A educação escolar, ao adotar uma postura voltada exclusivamente à formação para o mercado, conforme analisam Alves e Oliveira (2020 apud DANTAS; PEREIRA, 2022), afasta-se de seu papel formativo integral, esvaziando o currículo de sentidos humanos e afetivos. Tal projeto se manifesta de modo exemplar na disciplina Projeto de Vida, presente no Novo Ensino Médio, que, embora concebida como espaço promissor à abordagem de temas tanáticos, tem se restringido a práticas voltadas ao empreendedorismo e ao autogerenciamento. Assim, o que poderia ser um campo fértil para a Tanatopedagogia transforma-se em terreno de reafirmação da lógica neoliberal.

Nesse panorama, compreende-se que a recusa curricular à tematização da morte está vinculada a um modelo social que valoriza a produtividade, a juventude e o capital social, em detrimento da empatia e do cuidado. Como observa Paula (2009),

o idoso — símbolo da finitude — é frequentemente excluído dos currículos, e sua marginalização reflete a lógica de descarte vigente em uma sociedade que mede o valor do sujeito por sua capacidade de produção. Saraiva (2019, p. 147), ao refletir sobre os interditos curriculares, adverte que “não pode haver temas interditos no ambiente da escola, sob o grande risco de se perpetuar atitudes discriminatórias que inibem o jogo democrático e atentam contra a autonomia do estudante e o desenvolvimento de seu criticismo.”

Por fim, a manutenção do silêncio curricular sobre a morte constitui o que Freire (2021, p. 132) compreende como uma “situação-limite” de opressão, em que estudantes e professores se encontram mais imersos que emersos. A negação pedagógica da dor não é apenas epistemológica, mas política e simbólica: impede a constituição de sujeitos críticos, éticos e sensíveis. A Tanatopedagogia, ao reintegrar o tema da finitude ao campo escolar, desafia as estruturas de silenciamento e propõe um currículo emancipador e comprometido com a formação de sujeitos integrais.

3 LITERATURA E MORTE: O TANATOLETRAMENTO COMO ABERTURA DE SENTIDOS

A proposta de tanatoletramento literário delineada nesta pesquisa emerge como um imperativo ético, estético e formativo diante do silenciamento sistemático da morte e do luto no currículo escolar. Como desdobramento do letramento literário de base freireana (2021) e da Tanatopedagogia de Grzybowski (2009), trata-se de uma prática que articula leituras e escritas literárias como vias de elaboração simbólica da finitude, em uma perspectiva que acolhe o sofrimento como parte constitutiva da existência. Como argumenta Soares (2009), novos termos tornam-se necessários diante de novas realidades, e o vocábulo *tanatoletramento* justifica-se pela ausência de expressões que deem conta, na educação, da articulação entre morte e linguagem em sua potência formadora. A literatura, nesse contexto, é compreendida como suporte legítimo para discussões sobre o adoecer e o morrer (GRZYBOWSKI, 2009), e práticas como cartas, rodas de conversa e homenagens configuram-se como formas pedagógicas de acolhimento da dor (ALVES, 2023).

Mais do que nomear uma inovação, o tanatoletramento se constitui como resistência à lógica neoliberal e à negação da vulnerabilidade no espaço escolar. Ele

recusa a redução da literatura à decodificação técnica e a reinventa como linguagem legitimadora de afetos e significações humanas. Ao introduzir no ambiente escolar a presença simbólica da morte por meio da literatura, viabiliza-se uma travessia pedagógica da dor — densa, delicada e politicamente necessária.

A realização dos grupos de discussão com professores e estudantes, precedida por um *workshop* literário com textos de Dalton Trevisan (1972), Ferreira Gullar (2013) e Peter Schossow (2008), permitiu observar como a literatura tanática pode inaugurar outras possibilidades de expressão e elaboração subjetiva. A escolha metodológica da seleção por conveniência (DUARTE, 2012) possibilitou à pesquisadora acesso ampliado às rotinas escolares, favorecendo um olhar imersivo e escuta atenta das experiências e discursos. Tal proximidade revelou o quanto os temas da morte, do adoecer e do luto estavam presentes no cotidiano, ainda que à margem, aguardando uma oportunidade segura e mediada para emergirem em sua potência.

As questões geradoras promoveram discussões dentre os grupos e, a partir da análise das transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa, bem como de uma revisitação dos objetivos geral e específicos da investigação, efetivou-se a delimitação de quatro temas recorrentes: (1) O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, (2) A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, (3) Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e (4) Necessidade de Formação Docente. Esses núcleos temáticos serviram de base para a análise de produção de sentidos dos sujeitos e para a aproximação das percepções, inquietações e perspectivas em relação à inserção da Tanatopedagogia no ambiente escolar — com destaque no Ensino Médio — e pelo intermédio da arte literária.

A condução dos encontros foi permeada por questões geradoras que instigaram os participantes a revisitar suas dores e refletir sobre o lugar da morte na escola. Durante a leitura do livro *Mas por quê?! – A História de Elvis*, de Schossow (2008), a professora Aria[2] expressou que a abordagem poética e lúdica da obra despertava múltiplas interpretações, permitindo falar da morte de "*uma forma gostosa*", menos agressiva. Já o professor Orion destacou o valor do livro como

[2] Os nomes atribuídos aos colaboradores da pesquisa são fictícios, assegurando a confidencialidade de suas identidades, em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

proposta para o trabalho com crianças, o que sinaliza a aplicabilidade do tanatoletramento para diferentes faixas etárias, em contraponto ao receio comum de que falar da morte possa ser traumático. Por meio dessas falas, os educadores indicam que a literatura cria um espaço de abertura, sendo acessível e eficaz para abordar a morte no contexto escolar.

No grupo de estudantes, também foi perceptível a aceitação da proposta. O aluno Florian sugeriu que o tema poderia ser tratado na escola de forma interativa, com o uso de livros, poemas, filmes e teatro. Para ele, a delicadeza seria fundamental, pois "*a maioria dos alunos têm problemas psicológicos*". Já a aluna Helena trouxe uma reflexão potente: "*acho que é muito importante, desde pequeno já ser introduzido em filmes, na literatura até mesmo, pra gente se familiarizar com essa ideia de que a vida é um passeio [...] e não ver a morte como uma coisa ruim*". Nessas falas, evidencia-se não só a pertinência do tema, mas também a potência do literário como mediação para um novo olhar sobre a finitude.

A literatura, assim, opera como um espelho simbólico em que alunos e professores podem se ver e se reconhecer, em sua humanidade, com suas dores e potencialidades. Como assinala Saraiva (2019), não pode haver temas interditos na escola sob o risco de se perpetuar o silenciamento e a inibição do criticismo. O tanatoletramento, ao propor a escuta da dor pelo viés estético da literatura, não apenas amplia o repertório simbólico dos sujeitos escolares, como também legitima a dor como experiência de aprendizagem. Trata-se de uma pedagogia que não se furta à travessia do sofrimento, mas oferece trilhas para sua elaboração. A presença do tanatoletramento na escola pública, especialmente no Ensino Médio, é, portanto, um gesto de resistência às lógicas curriculares que preferem o adestramento à formação integral.

4 A ÉTICA DO CUIDADO E O TANATOLETRAMENTO LITERÁRIO

A ética do cuidado, quando atravessada pelo literário, revela-se como dimensão pedagógica indispensável à formação humana, especialmente quando o tema em pauta é a finitude. A literatura, ao dar forma simbólica à dor, à memória e à ausência, constitui-se como espaço de elaboração subjetiva e empática. É o que evidenciam as falas das alunas Solana e Alba, ao relatarem como os textos *Uma vela para Dario* e *Mas por quê?! – A História de Elvis* evocaram nelas emoções profundas e processos

de identificação com situações de perda. As reações das estudantes apontam para o potencial da arte literária de catalisar a empatia, promovendo aquilo que Aguiar (2006, p. 245) denomina de “consciência do outro”. Nesse contexto, o tanatoletramento literário não apenas humaniza o currículo, mas instaura espaços de escuta e reconhecimento, operando como ferramenta de cuidado emocional.

As falas dos alunos Sereno e Dante reforçam esse entendimento, ao conectarem literatura, memória e legado. Ao elaborarem suas leituras, reconhecem que a permanência simbólica dos que se foram pode ser ressignificada pela arte e pela palavra. A constatação de que “*às vezes a nossa vida se vai assim, em questão de duas horas*” (Sereno) e de que “*a pessoa não vai sumir porque está na sua cabeça ainda*” (Dante) ressoam com a reflexão de Bosi (2023), segundo a qual os projetos de vida transcendem a existência física por meio da memória coletiva. Assim, a literatura se torna via de transmissão de afetos, continuidade simbólica da presença e ferramenta pedagógica de resistência à desumanização do luto. A empatia suscitada pelos textos literários, nesse cenário, emerge como manifestação do cuidado que sustenta a convivência sensível no espaço escolar.

Por sua vez, a mediação docente revela-se central no processo de instauração do tanatoletramento literário. Os professores, ao dialogarem com os textos durante o *workshop*, expressaram reconhecimento do potencial formativo da literatura diante das perdas — como demonstra Orion ao mencionar que “*é possível rir, mesmo estando tristes*”. No entanto, também evidenciaram a necessidade de preparo técnico, emocional e ético para lidar com tais temas. Aria enfatiza que “*tem que ter uma técnica, um procedimento*”, enquanto Gaia destaca que é preciso ter “*propriedade do que se está falando*”. As falas das educadoras convergem para uma concepção de cuidado que não se limita à intenção, mas exige formação continuada e apropriação crítica das ferramentas pedagógicas. Trata-se de assumir o papel de curador de experiências subjetivas, capaz de construir um espaço protegido de escuta e elaboração simbólica da dor.

Nesse sentido, o cuidado docente se configura como ação política e formativa, que requer intencionalidade, sensibilidade e preparo. Ao reconhecerem que a morte é um “*tema muito sensível*” e “*tabu*” (Orion), e que deve ser tratado com “*leveza e delicadeza*” (Celeste), os professores apontaram para a necessidade de um ambiente seguro, em que a abordagem da finitude não viole subjetividades, mas as acolha. As

reflexões dos docentes alinham-se às ponderações de Gatti (2016), ao evidenciar que a formação continuada seria condição para o exercício qualificado da prática pedagógica. Dessa forma, o cuidado na escola não se reduz a um afeto espontâneo, mas se institui inclusive como compromisso ético e profissional com a escuta, com o simbólico e com a dignificação dos processos de viver e morrer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Tanatopedagogia não figure como componente curricular oficial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem nos principais documentos normativos da educação nacional, a pesquisa revelou que tanto alunos quanto trabalhadores em educação podem estar abertos à sua instauração, ao reconhecer sua riqueza enquanto abordagem promotora de uma educação mais humana, integral e voltada ao cuidado das emoções. Os quatro temas emergentes nos grupos de discussão — (1) O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, (2) A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, (3) Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e (4) Necessidade de Formação Docente – evidenciaram que a ausência de uma abordagem sobre a finitude da vida nas redes de educação básica colaboram para a promoção do sofrimento dos que se deparam com o adoecer, os lutos e a morte, posto que o silêncio desfavorece a atenuação ou a ressignificação de dores; ao contrário, pode intensificá-las, ao desnaturalizar elementos do universo tanático e, por consequência, impedir o manejo das aflições. Ao mesmo tempo, demonstraram que a literatura pode constituir-se espaço legítimo de elaboração simbólica e proteção psíquica, abrindo caminho ao estabelecimento de um letramento que possa abarcar as narrativas do padecimento e do fim, sobretudo pelo suporte da promoção de formação docente para a realização de tal prática.

Isso porque a ética do cuidado fora elemento em destaque nas expressões tanto do alunado quanto dos educadores – a empatia às experiências de vulnerabilidade, o respeito à diversidade de crenças e o interesse em exercer uma tanatopedagogia em associação ao letramento literário de modo a não macular subjetividades. Nesse sentido, faz-se fundamental que se empreenda esforços na dissolução do silenciamento institucionalizado, que historicamente marginalizou os temas da finitude, e se estabeleça um currículo que comporte a abordagem

tanatopedagógica, comprometido com a escuta ativa, a significação das perdas, a criticidade e a humanização das relações.

Na edificação do referido cenário, as figuras do pesquisador e do professor replicador desse modelo de pedagogia em sala de aula se fazem fundamentais, pois ambos se implicam afetivamente na construção de uma escola mais dialógica e comprometida com a vida em sua inteireza. Ao primeiro, o papel de acender a luz nas frestas do silêncio curricular; ao segundo, o ofício de mantê-la acesa diante das dores que adentram os portões da escola.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária na Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da Leitura Literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.

ALVES, Elaine Gomes dos Reis. Educação para a morte: é preciso falar sobre morte, suicídio e luto na escola. In: LIMA, Luciana Ribeiro de; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Mariane Proença Rebello de (org.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional:** experiências vividas no chão da escola e suas complexidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 441-464.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Editora Edições 70, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n.53, p. 290 - 319, set./dez. 2022.

DUARTE, J. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRZYBOWSKI, Przemyslaw Pawel. **Objetivos e aspectos práticos da educação tanatológica para pedagogos e professores**. Tradução: Renato Andrioli. Gdańsk, 2009. p. 7-19. Disponível em: https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/191/Grzybowski%20%20Tanatopedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 25 maio 2023.

GULLAR, Ferreira. Um Pouco Antes. In: GULLAR, Ferreira. **Em alguma parte alguma**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

INCONTRI, Dora. (org.) **Educação e Espiritualidade, interfaces e perspectivas**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2010.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. As Leis, a Educação e a Morte: Uma proposta pedagógica de Tanatopedagogia no Brasil. **International Studies on Law and Education**. p. 74-82, 2011, 9 set.- dez. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf. Acesso em: 08 jun. 2024.

MÜLLER, Giane Carla Kopper. Alcances e Fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos. **UFSM Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 165-180, 2005.

PAULA, Rouseane da Silva. O não-lugar da pessoa idosa na educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 29-43, jul.-dez. 2009.

SARAIVA, Vandemberg Simão. Livros e Liberdade: reflexões sobre literatura e sala de aula. **Revista Entrelaces**. v. 1. n. 15. jan./mar. 2019.

SCHOSSOW, Peter. **Mas por quê?! - A história de Elvis**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento em Verbete – O que é Letramento?**. In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario In: TREVISAN, Dalton. **Cemitério dos Elefantes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

O 12ª CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO E A 21ª SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA PÚBLICA

Luiz Aparecido Alves de Souza[1]

Taysa Cristina Bedak Junkes[2]

RESUMO

O presente trabalho reporta ao desenvolvimento de uma determinada prática pedagógica na educação básica, na etapa do ensino médio, tendo em vista o contexto de reformas e de disputas de teor político pedagógico na escola pública, na particularidade das políticas educacionais do estado do Paraná. A prática pedagógica a que referimos se coloca no escopo do 12ª Café Filosociológico e da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia– SNCT 2024, Biomas do Brasil: diversidade, saberes e tecnologias sociais", com financiamento do CNPq. Sua ancoragem epistemológica se assenta na perspectiva progressista e crítica do campo educacional, na busca da apropriação conceitual da literatura clássica, nos fundamentos dos conhecimentos e saberes escolares, acumulados historicamente pela humanidade. Aponta como objetivo estimular a compreensão do papel da ciência na sociedade, como instrumento de fortalecimento do Ensino Médio, ampliando o alcance das produções do conhecimento científico e tecnológico na temática referida. As atividades propostas caracterizam-se em etapas que, demarcam e definem o aspecto fundante de um trabalho associado e interdisciplinar, das áreas científicas, da matriz curricular do Ensino Médio, com repertório nas bases conceituais de autores como Calvino (1993), Dardot e Laval (2017), Laval (2004) e Marx (2024), que se encaminharam para a Mostra Científica na escola pública. Os resultados tem apontado que o desenvolvimento da prática inicial da iniciação cientifica, na etapa do ensino médio, tem possibilitado aos estudantes, docentes, profissionais da educação e à comunidade em torno da escola, a sensibilizarem-se para importância das particularidades do campo científico, quanto ao exercício do espírito inquiridor, a curiosidade científica, o desenvolvimento da reflexão, da crítica, por meio do raciocínio lógico, estimuladas pelas trocas de experiências, ao diálogo e à convivência democrática.

Palavras-chave: Ensino Médio**.** Escola Pública. Prática Pedagógica. Iniciação Científica. Diversidade ambiental e social.

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta ancora-se no eixo temático "Biomas do Brasil: diversidade, saberes e tecnologias sociais" e, que, na particularidade da

[1] Doutor em Educação, IFPR, luiz.souza@ifpr.edu.br.
[2] Mestrado Profissional em Biologia, SEED PR, taysa.bedak@gmail.com

Proposta Estruturada na Linha C- Eventos de Abrangência Municipal[3], assumiu a temática: "O Planeta Terra como Casa Comum: Fotografias da diversidade ambiental e social do sul do país". Sua ancoragem epistemológica se coloca na perspectiva progressista e crítica do campo educacional, na busca da apropriação conceitual da literatura clássica, nos fundamentos dos conhecimentos e saberes escolares, acumulados historicamente pela humanidade.

Uma análise inicial na perspectiva de conjuntura, exige apontar que, na última década no país, a Ciência tem sido tensionada por segmentos sociais, no sentido de ascender pontos negacionistas, com o objetivo de descredibilizar e dissociá-la para explicações de fenômenos ambientais, políticos, sociais na atualidade. Uma nova ecologia social, ancorada no uso das plataformas digitais, foram determinantes para profundas mudanças no modo como nos relacionamos humanamente, com o meio ambiente e social e, neste sentido, a educação básica foi provocada por essas alterações.

Um novo paradigma se coloca no campo educacional brasileiro, advogando em torno da pós-verdade, que se assentam nas narrativas e no recuo da teoria, secundarizando o campo científico, filosófico, sociológico e político e assentando a compreensão de mundo no esteio do senso comum. Como afirma Marx (2024, p. 25): " O modo de produção da vida material condiciona o processo social, político e intelectual da vida em geral. Não é a consciência dos humanos que determina seu ser, mas o inverso: é seu ser social que determina sua consciência".

Dada a conjuntura anunciada, a temática proposta a respeito do debate em torno dos Biomas e sua diversidade ambiental, social e os saberes e tecnologias e, entendermos que, o planeta Terra como Casa Comum, tensiona a considerar que a nova razão do mundo, expressa nas bases do neoliberalismo, em que a norma mundial da concorrência vem avançando e sistematicamente, determinando conexões de um projeto político, costurada a uma dinâmica endógena, a um só tempo tecnológico, comercial e produtiva que tem degradado

[3] O presente trabalho trata-se da realização de evento científico na educação básica, com aporte financeiro do CNPq, Edital Camada CNPQ/MCTI No 08/2024 - Linha C - Eventos de Abrangência Municipal

a diversidade ambiental e social no planeta.

Ao olharmos o sul do Brasil e, consequentemente outras regiões geográficas, desfilam aos nossos olhos o Estado de exceção, o Estado mínimo para as políticas públicas sociais, em contraponto ao Estado máximo para o mercado; a tradição democrática e republicana solapada e subvertida e submetida à lógica da concorrência à morte (DARDOT; LAVAL, 2016). Por múltiplos caminhos, o neoliberalismo se impôs como a nova razão do mundo, não deixando ileso nenhuma esfera da vida. Deste modo, o que se coloca em xeque é a possibilidade de a espécie humana continuar existindo no planeta.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COMO LÓCUS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O objetivo dessa seção é situar a escola participante do projeto. O Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln, localiza-se no município de Colombo PR e possui três instâncias colegiadas: APMF, Grêmio e Conselho Escolar, que são fundamentais para o desenvolvimento das atividades, tanto as atividades curriculares, como extracurriculares. O colégio conta com a oferta de ensino fundamental, séries finais, ensino médio regular e ensino técnico de nível médio e formação docente, com 1878 matrículas distribuídas em 56 turmas em três turnos diários. O quadro dos profissionais da educação é composto em torno de 117 profissionais, distribuídos nos turnos mencionados.

Apesar de estar situado em área urbana, o colégio atende a um número grande de alunos provenientes da área rural e de bairros ao redor do Centro do Município. Sendo assim, 44% dos alunos matriculados declaram morar na zona urbana e utilizam o transporte escolar e cerca de 33% dos alunos matriculados declaram morar na zona rural com dependência do transporte escolar. Além disso, temos estudantes que provém de áreas não contempladas pelo georreferenciamento do transporte escolar e os pais acabam trazendo os alunos ou contratando transporte particular. Em geral, menos de 10% dos estudantes moram ao redor da escola.

É uma escola que se situa no contexto do avanço das políticas neoliberais, na perspectiva do reformismo, tendo em vista a reestruturação produtiva sob as bases de artefatos tecnológicos. Cabe indagar, “uma reforma para construir que

tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?", conforme aponta Laval (2004, p. 10).

A equipe de trabalho envolvida no desenvolvimento do projeto foi composta pelos docentes coordenadores do projeto que articularam a viabilidade do trabalho associado/coletivo; a direção e equipe pedagógica que, atuaram ativamente, no sentido de que, o lócus do desenvolvimento do projeto se deu na Educação Básica com estudantes do Ensino Médio; docentes que lecionam em áreas do conhecimento que estão na matriz curricular; demais profissionais da educação que estão em efetivo trabalho na escola, em espaços como biblioteca, cozinha, limpeza, secretaria, entre outros e os estudantes participantes.

É importante destacar que direção escolar, equipe pedagógica e demais profissionais da escola além de darem o apoio necessário para a exequibilidade do projeto puderam participar efetivamente da produção do conhecimento científico e da apresentação em conjunto aos estudantes e docentes. Os docentes e estudantes, estiveram diretamente relacionados com os trabalhos de elaboração, produção, sistematização e articulação da produção científica.

3 O CAFÉ FILOSOCIOLÓGICO E SUA CONTRIBUIÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Projeto Interdisciplinar Café Filosociológico caracteriza-se como uma prática pedagógica, na perspectiva da interdisciplinaridade. Sua concepção, organização e implantação se deu em 2009, no contexto da produção das Diretrizes Curriculares Estaduais Disciplinares no Estado do Paraná, numa outra agenda política educacional que estava em curso, na rede estadual. De acordo com Souza et ali (2020, P.17), trata-se de um projeto que só é possível acontecer

> Por meio dos esforços da gestão escolar, do quadro de docentes e dos técnicos pedagógicos e administrativos, estudantes e pais, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) que, para suprir os gastos com alimentação, material e produtos que são necessários para a realização do evento, realizam um trabalho associado, para angariar fundos para que o mesmo seja realizado.

Nesse sentido, as áreas de conhecimento disciplinares que consta na matriz curricular do ensino médio, são chamadas a participarem por meio da

apresentação de uma proposta de pesquisa que tenha alinhamento à temática da edição do ano em questão. Cabe explicitar que, a temática ao ser definida, através de uma enquete, junto à comunidade escolar, também se define o escopo teórico que fundamentará as leituras dos/as participantes.

Na especificidade do 12ª Café Filosociológico (2024), o tema “O Planeta Terra como Casa Comum: Fotografias da diversidade ambiental e social do sul do país”, articulou com a chamada da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq), no sentido de provocar a trazer em cena, os objetos de conhecimento definidos pela Agenda 2023, que trata dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ao provocar, incentivar e oportunizar aos estudantes do Ensino Médio, a desenvolverem objetos de pesquisa, que possam estimular as práticas indagativas, reflexivas e críticas por meio de problemas e questões sociais, em particular, as apresentadas no contexto da diversidade ambiental e social do sul do país.

Para isso, disciplinas da matriz curricular do ensino médio como da Biologia, História e Projeto de Vida, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática e Educação Financeira; Educação Física e Língua Portuguesa e Inglesa, problematizaram objetos de pesquisa cujas temáticas visaram o desenvolvimento do método científico e a sistematização do conhecimento por meio da leitura de textos clássicos e de pesquisas de campo.

As atividades propostas, caracterizam-se em etapas que, demarcaram e definiram o aspecto fundante de um trabalho associado e interdisciplinar, das áreas científicas da matriz curricular do Ensino Médio, conforme a sequência no quadro que segue.

Quadro 1: Etapas do trabalho interdisciplinar do 12ª Café Filosociológico e da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

Reuniões de planejamento interdisciplinares no âmbito da instituição escolar proponente.
Mobilização e articulação da Proposta em subprojetos de pesquisa nas áreas interdisciplinares.
Seminário Interno Interdisciplinar dos subprojetos.
Seleção de estudantes bolsistas para a produção coletiva do evento.
Revisão de Literatura.
Pesquisa de Campo.
Sistematização dos dados empíricos.
Articulação com as escolas públicas envolvidas no projeto.
Produção do material de exposição.
21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia- 15 a 17/10/24 na forma combinada das

modalidades Exposição de CT&I com Mostra de Ciências, no formato presencial e aberta ao público.

Fonte: Organização dos autores (2025).

A edição de 2024 envolveu dois colégios adjacentes para a participação na Mostra Científica, com especificidades na oferta de ensino diversas, a saber: O Colégio Caminhos da Natureza e a Escola Municipal Cristóvão Colombo, ambos no município de Colombo PR. Com modalidades de ensino diversas é possível ampliar a divulgação da produção do conhecimento para públicos maiores. Essa articulação iniciou com um calendário de atividades estabelecido, que incluiu encontros prévios de sensibilização, primeiramente, com os profissionais da educação da instituição e, posteriormente, com a ampla participação dos estudantes. Esses encontros, contaram com a participação de estudantes, sob a supervisão dos professores do ensino médio da instituição promotora.

A efetiva participação dos estudantes do Colégio Estadual Presidente Abraham Lincoln (instituição promotora) foi de 1878 participantes que transitaram na Mostra Científica. Quanto ao Colégio Estadual Caminhos da Natureza foi de 670 estudantes e do Colégio Municipal Cristóvão Colombo, de 650 estudantes. Totaliza-se, portanto, um universo potencial de estudantes da Educação Básica de 3198 participantes.

Os desafios aos estudos e pesquisas, sejam por meio dos referenciais teóricos ou através da pesquisa de campo, quanto às questões ambientais e sociais, tiveram assento em institutos e instituições que concentram dados para pesquisa empírica de campo, objeto de investigação dos estudantes e docentes envolvidos no projeto. Citamos alguns deles, que oportunizaram uma abordagem transversal: o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Ministério do Meio Ambiente (MMA); Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), O Instituto Água e Terra (IAT), o Sistema de Tecnologia e Monitoramento Ambiental do Paraná (SIMEPAR), assim como o mapeamento das APAs na região sul do país, em particular, no estado do Paraná.

Além da articulação a esses órgãos de estudos, pesquisas,

monitoramento, fiscalização e responsáveis pelo avanço das políticas ambientais e sociais, pretende-se articular pesquisas de campo junto às associações de moradores, às cooperativas de trabalhadores do campo, aos movimentos sociais, como MST, quilombolas, povos originários, pequenos agricultores, pesqueiros, marisqueiros, etc que estão em seus diversos ecossistemas regionais, com sua biodiversidade e, concomitantemente desenvolvendo atividades humanas de produção das suas necessidades.

4 A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

A metodologia de trabalho se assentou na perspectiva do trabalho associado/coletivo e interdisciplinar, pela qual exigiu a ampliação da dimensão da gestão democrática, envolvendo direção escolar, equipe pedagógica, docentes, funcionários, estudantes e os órgãos colegiados da instituição escolar e da sociedade civil em torno da realidade escolar. Essa articulação interna ocorreu na primeira etapa do projeto, com elaboração de reuniões para a produção dos subprojetos das áreas disciplinares, que compõem a matriz curricular do Ensino Médio (Quadro 2). Cada área do conhecimento apresentou um objeto-problema a ser estudado, pesquisado e sistematizado para a apresentação na Exposição de CT&I e Mostra Científica.

O recorte temático das áreas disciplinares alinhou-se à formulação de ações colaborativas, articuladas com a Agenda 2023, que trata dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e vinculadas ao Plano de Ensino Docente da referida área disciplinar. Uma vez definido o recorte temático, seu problema de pesquisa, justificativa, objetivos, metodologia e referencial teórico, docentes, estudantes e demais profissionais da educação, apresentara, no formato de seminário interno os subprojetos para o coletivo escolar envolvidos para que todos possam ter a totalidade das pesquisas que estarão no projeto (Quadro 1).

Quadro 2: Subprojetos Interdisciplinares

SUBPROJETOS	TURMA	DISCIPLINAS
O Impacto da Exploração Humana no Bioma Mata Atlântica e a Intensificação das Mudanças Climáticas	1AA	Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.
Perspectivas para uma Ética da Terra nas contribuições de Friederich Nietzsche e de David	2A-NEM	História, Projeto de Vida, Sociologia, Língua Portuguesa,

Harvey.		Filosofia.
Ecossistema Digital: a incorporação da plataformização digital e a desconstrução da Ciência na Educação Básica.	1FO	História, Projeto de Vida, Sociologia, Língua Portuguesa, Filosofia
Contaminação aquífero Karst por agrotóxicos e coliformes.	2AB	Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.
Agrotóxicos e aumento de casos de câncer de mama em mulheres trabalhadoras rurais em Colombo.	2AGRO C	Sociologia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.
A Importância dos Biomas Brasileiros na Preservação da Vida e da Biodiversidade, Efeitos das Mudanças Climáticas.	4IA 3SC	Sociologia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.
Biomas do Paraná: Mata Atlântica e Cerrado, extinção em curso.	2A /Nem	História, Projeto de Vida, Sociologia, Língua Portuguesa, Filosofia.
Fotografias do Mundo do Trabalho no Bioma Mata Atlântica numa perspectiva crítica das políticas neoliberais.	2IA	História, Projeto de Vida, Sociologia, Língua Portuguesa, Filosofia.
Sociologia e Meio ambiente: Análise sociológica da interação entre sociedade e biomas.	2AA/ 2SD	Sociologia, Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.
Aquífero Karst em Colombo: Qual o Preço da Água, Qual o Valor da Vida?	2SD/2AA	Biologia, Língua Portuguesa, Matemática, Química.

Fonte: Organização dos autores (2025).

A Revisão de literatura, com prioridade à leitura de textos de cientistas clássicos e atuais do pensamento Ocidental, atrelada à pesquisa de campo, quando for o caso, a sistematização e a produção do material a ser expostos, são etapas seguintes que foram exequíveis aos participantes. De acordo com Calvino (1993, p. 10) “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”.

Na esfera da divulgação do 12ª Café Filosociológico e da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia ocorreu por meio dos veículos de comunicação local privilegiados pela comunidade local e pelas mídias digitais, como redes sociais, o site do evento, faixas, cartazes e panfletos de ampla circulação na escola proponente, nas escolas participantes, no comércio, prédios públicos e privados.

Quanto à programação da edição de 2024 é possível observar elementos

da interdisciplinaridade em seu escopo, como segue:

Quadro 2: Programação do 12ª Café Filosociológico e da 21ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

PROGRAMAÇÃO			
	22/10/24 (terça-feira)	23/10/24 (quarta-feira)	24/10/24 (quinta-feira)
MANHÃ	8h- Sessão Cultural 8h30- Solenidade de Abertura 9h- Conferência de Abertura: O Planeta Terra como Casa Comum: fotografias da diversidade ambiental e social do sul do país. 10h30- Intervalo 11h às 12h30- Mostra Científica (Ensino Médio- Manhã). 11h-12h30 Salas Temáticas e Rodas de Conversa S.T1 Educação e Relações Étnico-raciais. Profa. S.T.2 Educação e Diversidade Sexual. S.T.3 Educação e Diversidade Sexual. S.T.4 Educação e Gênero.	8h- Sessão Cultural 8h30- 9h30- Mostra Científica- C. E. Caminhos da Natureza. 9h30- 12h30- Mostra Científica (Ensino Fundamental- C. E. P. Abraham Lincoln. 8h30- 10h- Salas Temáticas e Rodas de Conversa S.T 1 Educação e Meio Ambiente. S.T.2 Educação e Meio. Ambiente S.T.3 Educação e Meio Ambiente. S.T. 4 Educação e Diversidade sexual 10h- Intervalo 10h30- 12h- Mostra Científica para estudantes envolvidos nos subprojetos.	8h- Sessão Cultural 9h- Conferência de Encerramento: Perspectivas para uma Ética da Terra no modo de produção capitalista. 10h30- Intervalo 11h-12h30- Mostra Científica (Ensino Médio- C. E. P. Abraham Lincoln.
TARDE	_____	14h-15h- Mostra Científica- Escola Municipal Cristóvão Colombo 15h- 17h- Mostra Científica Ensino Fundamental- C. E. P. Abraham Lincoln.	_____
NOITE	19h30- 21h 30- Mostra Científica- C. E. P. Abraham Lincoln	_____	_____

Fonte: Organização dos autores (2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção da escola pública, desenvolvida no contexto de um evento científico, na escola pública, evidenciou que é possível, primeiramente compreendermos e, posteriormente respondermos com uma outra racionalidade, um modo político e social de enfrentar o neoliberalismo, que seja mais sustentável para a extensão da vida humana no planeta.

Assim, o conceito do princípio político do comum, problematiza e provoca o estudo e o debate de que a prática social, por meio das lutas sociais visam e devem visar à instituição de “comuns”, isto é, “disponibilidade para as pessoas dos meios materiais e imateriais necessários a suas atividades coletivas- não, portanto, como propriedade privada ou como propriedade estatal” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 45). O conceito de Comum deve responder aos anseios generalizados por novas formas de vida em que mulheres e homens se realizem, como seres humanos num mundo ecologicamente preservado.

Nesse sentido, o presente trabalho explicita que a iniciação científica na etapa do ensino médio, na escola pública, não só é possível como também necessária para o fortalecimento da Ciência, como também, na esfera da resistência às políticas educacionais de precarização, que tem tomado na atual gestão no estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Campinas, SP: Companhia das Letras, 1993.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum:** Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2024.

SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. et al. **O verso e o reverso das práticas pedagógicas na educação básica.** Curitiba, PR: Bagai, 2020.

CURRÍCULO OCULTO: A LINHA TÊNUE ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

Suzana Pinguello Morgado[1]

Vitor Matheus Bellis Alves[2]

RESUMO

Em uma sociedade que se baliza pela lógica neoliberal, faz-se necessária a compreensão de como se desenvolve e a que perspectivas atende o trabalho docente, uma vez que a escola não é um ambiente à parte da sociedade. Desse modo, o objeto deste trabalho é o currículo escolar. Acerca deste objeto, problematiza-se: como a configuração de uma sociedade pautada pela lógica neoliberal impacta na forma como o currículo da educação básica é disposto e, consequentemente, na forma como se dá o trabalho docente?. Com vistas à uma resposta a esta problematização, têm-se como objetivo geral analisar, no âmbito do trabalho docente, as implicações do currículo oculto, no que tange os processos de formação humana, e como objetivos específicos, investigar as teorias do currículo e debater as dimensões do currículo, em especial, o currículo oculto. Este projeto justifica-se à medida em que a compreensão de como se estrutura o trabalho docente, orientado via currículo, implica diretamente sobre a compreensão de qual projeto de sociedade almeja-se. Quanto à metodologia, este trabalho caracteriza-se como interdisciplinar e baliza-se pela pesquisa de revisão bibliográfica. No que tange ao método de análise dos dados coletados, o presente trabalho utiliza-se do materialismo histórico-dialético de Karl-Marx (1818-1883) e suas categorias de hegemonia e reprodução. Com relação ao aporte teórico, este trabalho busca compreender os pontos citados por meio da leitura das obras de Tomaz Tadeu Silva (1948 - atualmente), Michael Apple (1942 - atualmente) e José Gimeno Sacristán (1947 - atualmente). Quantos aos resultados alcançados, compreende-se que a dimensão do currículo oculto tem fundamental importância nos processos de reprodução ou transformação social.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação humana. Currículo. Teorias do Currículo. Currículo Oculto.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho debruça-se sobre os estudos do currículo, em especial, às Teorias do Currículo. Nesse sentido, este trabalho parte da perspectiva de que a escola não deve se portar como um ambiente à parte da sociedade, uma vez que ela (a escola), diretamente, impacta e é impactada por sua formação e configuração (da sociedade). Dessa forma, problematiza-se:

[1] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá, spmorgado@uem.br.
[2] Graduado em Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão, matheusbellis.mb3@gmail.com

como a configuração de uma sociedade pautada pela lógica neoliberal impacta na organização do currículo da educação básica e, consequentemente, na forma como se estrutura o trabalho docente? Em busca de uma análise sobre esta problemática, o objetivo geral deste trabalho é *analisar, no âmbito do trabalho docente, as implicações do currículo oculto, no que tange os processos de formação humana.*, que, por muitas vezes, parece amarrado aos engendros de um sistema de determina, de cima para baixo, como a vida deve ser vivida. Especificamente, busca-se *investigar as teorias do currículo* e *debater as dimensões do currículo, em especial, o currículo oculto*.

Socialmente, esta pesquisa justifica-se pela importância em compreender como o trabalho docente na educação básica se organiza, via currículo, frente à lógica neoliberal que rege a vida em sociedade. Isso porque, tal compreensão implica diretamente no entendimento de qual projeto de sociedade almeja-se alcançar por meio do modelo de formação oferecido nas escolas. Academicamente, justifica-se pela escassez de pesquisas relacionadas ao objeto currículo, sob à luz das Teorias do Currículo, de modo que o presente trabalho caracteriza-se como emergente e inovador, conforme o mapeamento realizado por Moraes e Souza (2024). Pessoalmente, e para tal recorro a escrita em primeira pessoa, tal trabalho se justifica à medida em que, como um pedagogo, compreender as variantes que influem sobre o currículo implica na compreensão de como se dará meu futuro trabalho em solo escolar.

No que compete à metodologia, este trabalho caracteriza-se como interdisciplinar à medida em que compreende que os aspectos de um objeto inserido em uma realidade complexa não devem ser analisados pela ótica limitada de uma única disciplina ou área do conhecimento. Isso porque, parte-se da convicção de que, para tal análise, se faz necessária “uma postura que avance em direção a uma visão do todo enquanto unidade de articulações possíveis e dinâmicas e não como uma soma de partes separadas e estanques” (BICUDO, 2008, p.44). Há que se ressaltar que a interdisciplinaridade não é simplesmente a junção de duas ou mais disciplinas na compreensão de determinado tema, mas também é uma postura que busca explorar as diferenças e as fronteiras entre as tais, de modo a se enriquecer com tais diferenças no processo de produção do conhecimento científico

(NAJMANOVICH, 2008).

Ademais, a interdisciplinaridade também refere-se a postura do pesquisador, que não pode estar indiferente ou imparcial no processo de pesquisa, uma vez que também é impactado pela realidade circundante. Deste modo, suas motivações para pesquisar seu objeto também são impactadas e moldadas por suas interações com a realidade complexa. Isso porque, “o próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo” (MORIN, 2003, p.127).

Ainda à respeito do caráter metodológico, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, definida por Gil (2002) como a leitura de materiais já elaborados sobre o tema em voga, tais como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Para este trabalho, tais materiais foram selecionados de bases de dados como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o *SciElo*, o *Google Acadêmico* e materiais físicos, escolhidos com base em sua relevância científica (Qualis A) e alinhamento com os objetivos deste trabalho. Ademais, o presente trabalho também baliza-se pela perspectiva de Lakatos e Marconi (2003) de que a pesquisa de revisão bibliográfica não limita-se à mera repetição do que já foi dito, mas também possibilita a elaboração de novos paradigmas sobre o tema em questão e abre espaço para a formulação de perspectivas outras.

Quanto ao método, este trabalho subsidia-se no materialismo histórico-dialético, que estabelece que o objeto de pesquisa deve ser analisado levando em conta a configuração da vida material no contexto histórico e social no qual está inserido. Para tal, utiliza-se das categorias de análise de hegemonia e reprodução que, respectivamente, estabelecem a existência da criação de disseminação de um consenso de uma classe dominante, com vistas à reprodução de um modelo societário vigente (MARX, 2015).

Deste modo, o presente trabalho analisou o objeto currículo com base na atual vida material da sociedade, levando em consideração a complexidade da realidade e a necessidade de, para tal, não ater-se ao ponto de uma única disciplina ou área do conhecimento.

2 O CURRÍCULO COMO UM TERRITÓRIO DE DISPUTA DE PODERES

A partir da perspectiva deste trabalho, de uma escola que não pode portar-se como um ambiente à parte da sociedade, e com base no materialismo histórico-dialético, compreende-se que o trabalho docente será impactado pelo modelo de vida material que organiza a sociedade vigente e as relações que estabelecem-se diante deste. Dessa maneira, consequentemente recaí-se sobre a perspectiva de Silva (2003) de que o currículo, caracteriza-se como um território em que estas relações tensionam-se, ou seja, em uma sociedade neoliberal, o currículo caracteriza-se como um território de disputa de poderes. É nesta esteira de pensamentos que situam-se as análises à luz das teorias do currículo.

2.1 As teorias do currículo

Antes de abordar as teorias em si, faz-se necessária a compreensão do que, neste trabalho, conceitua-se por meio do termo “teorias”. De acordo com Silva (2003), as teorias vão além da mera concatenação de conceitos com vistas à descrição de um determinado objeto. Para o autor (*idem*), a ideia de teoria está alinhada ao conceito de discurso, ou seja, para além de um movimento de descrição, teorizar sobre determinado objeto é também produzi-lo. Em outras palavras, no caso deste trabalho, uma teoria sobre o currículo não visa apenas amontoar uma série de conceitos para descrevê-lo, mas também culmina em um processo de construção do próprio objeto currículo e seus conceitos e paradigmas inerentes. Deste modo, cada uma das teorias traz a sua própria construção de currículo, baseadas nas ideologias do contexto histórico e social em que foram formuladas. Neste trabalho, abordam-se, respectivamente, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

De acordo com Silva (2003), as teorias tradicionais surgem nas primeiras décadas do século XX, em um momento em que se buscavam definir as questões e objetivos cruciais da educação estadunidense voltada para as massas. Subsidiados na obra de *The curriculum* de John Franklin Bobbitt (1876-1956), tais objetivos voltaram-se para uma educação com vistas às ocupações da vida adulta (o trabalho das massas), de modo que a escola

deveria ter seus objetivos bem demarcados e suas metodologias deveriam assimilar-se às de uma empresa.

Nesta linha de pensamentos, as teorias tradicionais, na propositura de um currículo, tem seu enfoque voltado apenas ao “como ensinar?”. Em outras palavras, existe um amontoado de conteúdos, tidos como um *status quo* (portanto nunca questionados) que devem ser ensinados e a única preocupação está em refletir sobre como ensinar e avaliar o aprendizado desses conteúdos. Ou seja, as teorias críticas refletem uma postura tecnicista que busca unicamente a formação de indivíduos ajustados à um modelo de sociedade vigente, e não uma postura voltada à formação de um indivíduo transformador (SILVA, 2003).

Quanto às teorias críticas e pós-críticas, na reflexão acerca dos conteúdos do currículo, o enfoque desloca-se do “o que?” e passa para o “por que?”, ou seja “Por que ensinar estes conteúdos e não aqueles?”, “Qual o tipo de sujeito que busca-se formar por meio do ensinamento desses conteúdos?”, “Quais grupos se beneficiarão com o ensinamento desses conteúdos?”. Dessa forma, compreende-se que o currículo é um território de disputa de poderes e que as escolhas dos conteúdos refletem interesses políticos, econômicos e ideológicos (SILVA, 2003). Nesse sentido, Hornburg e Silva (2007, p. 61) estabelecem que “[...] o currículo está diretamente relacionado a nós mesmos, a como nos desenvolvemos e ao que nos tornamos. Também envolve questões de poder, [...] questões de classe [...] e questões raciais, étnicas e de gênero, [...]”.

Nesse sentido, a grande diferença entre as teorias críticas e pós-críticas está no fato de que as primeiras, alinhadas à uma corrente estruturalista, compreendem que esta disputa de poderes está vinculada à luta de classes (burguesia e proletariado), ao passo que as segundas, alinhadas à visão pós-estruturalista, expandem esta ligação das disputas de poderes para as questões étnicas, de gênero, de identidade e de multiculturalidade (SILVA, 2003).

Com base na análise da vida material da sociedade atual, a escola, por meio do trabalho docente regido pelo currículo, assume o papel de disseminadora do consenso burguês, ou seja, reforça a ideia de que o modelo

de produção, reprodução e acumulação capitalista, em todas as suas nuances, é o único modo possível de se interpretar as possibilidades da vida social, material e intelectual. Em outras palavras, o currículo, perpassado e tensionado pelas disputas de poderes, garante a disseminação da hegemonia burguesa e a reprodução do modelo social vigente. Para tal, a escola deve tornar legítima e natural uma perspectiva tecnicista que responda às exigências da sociedade tal como ela se configura (APPLE, 2016).

Dessa forma, com subsídio no arcabouço teórico deste trabalho, não convém reduzir o currículo a uma simplória definição de um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas torna-se válido estender essa definição para os conjuntos de conteúdos que não devem ser ensinados e a quem não devem ser ensinados. Neste sentido, as teorias do currículo dão subsídio para refletir, e propiciar conceituações, sobre este objeto em sua completude, desde as variáveis que influem na propositura de seus conteúdos até as suas dimensões de efetivação.

2.2 As dimensões do currículo

Para uma ampla compreensão do objeto currículo, é necessário compreender não apenas os porquês por trás de sua formulação, mas também as dimensões por meio do qual este território de disputa de poderes se efetiva na vida social e no cotidiano escolar. Também é necessária a compreensão de que o currículo não é um objeto morto e imparcial, mas sim uma construção social repleta de ideologias e intersubjetividades, uma vez que, de acordo com Silva (2003), o currículo busca modificar as pessoas a quem este será aplicado, baseado em um projeto de sociedade perpassado pela já citada disputa de poderes.

Dessa forma, Sacristán (2000, p.103) afirma que “O importante [...] é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações.” Para a compreensão de tal curso, o presente trabalho apresenta, com base nas leituras de Sacristán (2000) e Apple (2016), três fundamentais dimensões curriculares: o currículo prescrito, o currículo real e o

currículo oculto. Antes, porém, de iniciar os estudos conceituais, é necessário esclarecer que, para este trabalho, o termo "currículo prescrito" é uma concatenação dos conceitos de *currículo prescrito* e *currículo apresentado*, ao passo que o "currículo real" é a ligação dos conceitos de *currículo moldado* e *currículo em ação*. Conceitos estes apresentados por Sacristán (2000).

O currículo prescrito configura-se como o conjunto de conteúdos estabelecidos, em via de regra, pelos órgãos governamentais e legislativos como a base curricular, majoritariamente voltada aos níveis obrigatórios de escolaridade. Deste modo, "São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc." (SACRISTÁN, 2000, p.104). Atualmente, no Brasil, o documento que configura-se como o currículo prescrito, desde sua homologação em 2017, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, compreende-se que o currículo prescrito tem caráter político, de modo que pode variar de acordo com as orientações ideológicas do grupo político que exerce o poder naquele contexto histórico e social, bem como às exigências da vida social. Isso porque, "A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção que mudam de um país para outro." (SACRISTÁN, 2000, p.104).

Quanto ao currículo real, de acordo com as concatenações feitas a partir das leituras de Sacristán (2000), este caracteriza-se pelo currículo que de fato efetiva-se em sala de aula. Esta dimensão configura-se pelas transformações ocorridas no processo de planejamento das aulas em que, com base nos currículos prescritos (BNCC e Proposta Pedagógica Curricular), os professores selecionam os conteúdos, materiais e metodologias por meio dos quais efetivará seu trabalho docente.

À luz das teorias do currículo, tem-se nessa dimensão, diversos fatores que impactarão a prática docente e até mesmo a proposta currículo, uma vez que, de acordo com Sacristán (2000, p.106), "A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de Influências, às interações, etc. que se produzem na mesma." Em outras palavras, para além das influências inerentes ao currículo prescrito, que norteará de onde se parte,

o currículo real é impactado pela formação do professor, suas ideologias,suas práticas e suas interações com o meio histórico e social em que este está inserido.

As supracitadas dimensões efetivam-se de maneira explícita, de modo que podem ser percebidas por qualquer observador não muito atento. Todavia, a terceira dimensão, ocorre de forma mais velada. Em Apple (2016, p.126), “para entender a relação entre o currículo e a reprodução cultural e econômica, teríamos de lidar mais profundamente com a manutenção e o controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia”. De acordo com o autor (*idem*) para a ampla compreensão dessa relação, para além dos currículos prescrito e real, é necessário que a análise perpasse pela dimensão do currículo oculto.

De acordo com Apple (2016), esta dimensão do currículo caracteriza-se como uma dimensão relacional, ou seja, configura-se por meio do conjunto de normas, valores e costumes que são implicitamente ensinados por meio das relações estabelecidas em solo escolar, e que não constam em nenhum documento formal. Dessa forma, uma análise crítica do currículo, deve-se ater aos conteúdos presentes nos currículos prescrito e real (e porque estes conteúdos estão ali), bem como refletir sobre as relações estabelecidas em sala de aula. Isso porque, de acordo com Silva (2003), tais relações são responsáveis por habituar as crianças e jovens às exigências da sociedade capitalista, ainda mais que os próprios conteúdos explícitos do currículo.

Deste modo, têm-se uma dimensão em que, por muitas vezes, nem sequer percebe-se sua efetivação. Em retomada a frase de Morin (2003, p.127), em que afirma que “o próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo”, é plausível traçar um paralelo entre o sociólogo e o professor, uma vez que ambos ocupam o papel de sujeito. Deste modo, as práticas docentes são carregadas pelas ideologias e convicções historicamente construídas na trajetória de existência deste sujeito, de maneira que, no caso do professor, o processo de trabalho docente torna-se carregado de intencionalidades, porém não restringindo-se a este contexto. Isso porque,

> [...] na sociedade, fora dos muros escolares, há, também, uma

> espécie de currículo oculto que se constitui em "simpatias", crendices, medos, rituais, símbolos e comportamentos que, pelo menos a maioria da população, acredita e cumpre como se fossem escritos, legais (FARIAS, 2017, p.5).

Sob a luz dos pensamentos de Morin (2003) e Farias (2017), compreende-se que tal processo carregado de intencionalidades é fruto das relações sociais efetuadas na complexa trama da realidade, e não caracteriza-se, e nem deve ser confundido com, o discurso do sujeito (neste caso, professor) doutrinador.

Por isso, e por que "o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo." (SILVA, 2003, p.79), esta dimensão, enquanto realmente oculta e inconsciente aos que dela parte, torna-se uma poderosa ferramenta de garantia da hegemonia e reprodução de um modelo vigente. Todavia, de acordo com Silva (2003,) a análise dessa dimensão torna possível a tomada de consciência acerca de práticas que até então estavam ocultas à consciência docente. Em outras palavras, a partir do momento em que há consciência acerca da existência da dimensão do currículo oculto este, por sua vez, deixa de estar oculto e torna-se uma possível ferramenta educacional com vistas à um desenvolvimento crítico e transformador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, após compreendidas as teorias do currículo e as dimensões curriculares, este trabalho recai sobre a compreensão de que, em uma sociedade que baliza-se pela lógica neoliberal, a escola torna-se um ambiente de disputa de poderes, tendo o currículo, como o documento que norteia seu trabalho, o campo em que se materializa tais lutas. Nesse sentido, um currículo tecnicista, cuja única ocupação caracteriza-se pelo ensino de habilidades e competências, funciona como uma ferramenta de disseminação da lógica burguesa neoliberal e a legitimação desta configuração social, o que garante sua reprodução. Para além disso, do que é posto em suas dimensões prescrita e real, o currículo oculto ainda colabora para habituar as crianças e jovens às exigências da vida em uma sociedade capitalista.

Entretanto, o currículo oculto pode ser uma ferramenta do trabalho docente com vistas à formação humana, uma vez que possibilita o espaço para refletir, problematizar e dar sentido ao que está posto. Para tal, é necessário que os docentes tenham conhecimento sobre a existência desta dimensão curricular e, à luz das teorias críticas e pós-críticas, reflitam sobre os porquês por trás da elaboração e efetivação do currículo. Desta forma, compreende-se que a consciência de sua existência é a linha tênue do currículo oculto entre a reprodução e a transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

FARIAS, A. V. C. **A presença ostensiva do currículo oculto na escola** [em linha]. 2017. Disponível em: https://academico.vuldembergue.com.br/images/Vuldembergue_Farias_A_presen_a_ostensiva_do_Curriculo_Oculto_na_escola.pdf Acesso em: 23/07/205

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas. São Paulo, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MORAES, D. D. S. B. D.; SOUZA, C. H. M. D.. Teorias do currículo e produção científica: mapeamento conceitual a partir da bibliometria . **Educação em Revista**, v. 40, p. e45051, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45051. Acesso em: 02 jul. 2025

MARX, K. **O Capital-Livro 1:** Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NAJMANOVICH, D. **Mirar con nuevos ojos:** nuevos paradigmas en la ciência y pensamento complejo. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2008. 200 p., p. 133-143.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ESCUTA SENSÍVEL E ESCRITA POÉTICA DE HISTÓRIAS ORAIS NARRADAS POR PESSOAS IDOSAS - um caminho para a educação não formal na velhice.

Cinthia Lucia De Oliveira Siqueira[1]
Adrieli Camargo Koslosvisk[2]
Gabriela Fornel Leão[3]
Maria Jaqueline Vieira Santos[4]
Thamires Ferreira Oratch[5]

RESUMO

Estudos apontam que as pessoas idosas, por terem vivenciado certa privação à educação formal marcada por trajetórias escolares incompletas ou tardias - apresentam descrença quanto à dimensão de seus saberes. Dada a dívida histórica acumulada para com estas pessoas, o objetivo deste trabalho foi pesquisar em que medida uma ação que investe na oralidade e destaca o percurso de vida como merecedor de partilha, pode potencializar essas pessoas como sujeitos da linguagem. Sustentado na premissa de que a história oral é um caminho promissor para o deslocamento de sentidos e significados na velhice, o presente estudo propõe-se a descrever e analisar os efeitos de uma escuta sensível seguida do registo poético de narrativas de vida de 15 idosas participantes de um projeto de extensão voltado à educação de pessoas idosas - a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI). Os resultados mostram que tal ação permitiu ampliar os vínculos entre diferentes períodos etários e atribuir um propósito maior aos enredos da vida. A pesquisa também revelou a importância dos espaços não formais de aprendizagem para o deslocamento nos modos de ser, agir e pensar das pessoas idosas. Como desdobramento desta pesquisa participante, sugere-se que estas histórias possam circular em outros contextos escolares - com vistas a enriquecer a escuta e a partilha do patrimônio cultural cultivado pelas pessoas que envelhecem.

Palavras-chave: Gerontologia educacional. UATI. Envelhecimento. Educação ao longo da vida. Narrativa Oral.

1 INTRODUÇÃO

A longevidade apresenta-se como uma conquista cada vez mais exitosa da humanidade, portanto, nunca, como na atualidade, se fez tão necessário pensar e discutir a educação das pessoas que envelhecem, especialmente quando se considera a privação escolar sofrida por esta população que, no caso das mulheres de camadas populares, apresenta-se ainda maior, uma vez que, “desde muito cedo, elas estavam envolvidas nas tarefas domésticas, no

[1] Doutora em Psicologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. cinthiasiqueira@unicentro.br
[2] Estudante de Fonoaudiologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. adrielikoslosviski@gmail.com
[3] Estudante de Fonoaudiologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. leao.gabrielaf@gmail.com
[4] Estudante de Fonoaudiologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. jaqque.santtos3005@gmail.com
[5] Estudante Fonoaudiologia. Universidade Estadual do Centro-Oeste. thamiresferreiraoratch@gmail.com

trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas" (Louro, 2001, p.445).

Pesquisa recente, realizada em 2020 pelo SESC de São Paulo, em parceria com a Fundação Perseu Abramo, confirma esta realidade. Após entrevistar cerca de 4.144 pessoas, incluindo jovens, adultos e idosos de diferentes regiões do Brasil, constata-se que o número de pessoas com mais de sessenta anos que nunca foi à escola é de 14% em contraste com 1% da população não idosa entrevistada. Condição que se agrava quando são acrescentados critérios de raça e cor, revelando que mulheres idosas negras são as que têm o menor grau de escolaridade.

Situação igualmente denunciada por Filho e Massi (2014) cujos estudos confirmam que as pessoas idosas, por terem tido uma história de acesso precário à educação formal - decorrente de trajetória escolar incompleta ou tardia - apresentam pouca circulação na leitura e escrita e, por conseguinte, certa descrença no valor de seus saberes. Como um caminho promissor para enfrentar esta realidade, Torquato, Massi e Santana (2011) sugerem práticas intergeracionais em que a linguagem (oral ou escrita) circule de modo dialógico.

Para Massi e Lourenço (2011), práticas sociais significativas favorecem a escuta atenta e interessada e favorecem o uso da linguagem entre as pessoas idosas. Outros estudos (REIMANN e MASSI, 2013; FILHO e MASSI, 2014; FERREIRA *et. al.,* 2015; SANTOS e MASSI, 2018) destacam, inclusive, os relatos autobiográficos como especialmente bem vindos, uma vez que conferem grandeza às experiências longevas.

É fato que, se para algumas pessoas idosas houve escassez de escolaridade, para todas há fartura de lembranças, sendo assim, acredita-se que a educação na velhice precisa favorecer o ofício de rememorar, reconstruir e compartilhar biografias, pois a cada recordação evocada, novos sentidos emergem, nova pessoa se compõe.

Isto posto, o presente estudo propôs-se a descrever e analisar os efeitos de uma escuta sensível seguida do registo poético de narrativas de vida de idosas participantes de um projeto de extensão voltado à educação de pessoas

idosas - a Universidade Aberta à terceira idade (UATI). Considerando as poucas oportunidades que as participantes desta UATI tiveram de frequentar a escola e o restrito trânsito na linguagem escrita experimentado em seus cotidianos, o objetivo foi pesquisar em que medida uma ação que investe na oralidade e destaca o percurso de vida como algo extraordinário pode potencializar essas pessoas como sujeitos da linguagem.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto e participação

A ação teve início em abril de 2025 no contexto de duas disciplinas ministradas por uma mesma professora e ofertadas ao quarto ano do curso de Fonoaudiologia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), a saber: 1. Oficina de linguagem, 2. Estudos Integrativos IV - ambas com previsão e possibilidade de realização de ações coletivas voltadas a práticas discursivas em espaços comunitários. Dado que as estudantes já haviam finalizado a disciplina de gerontologia educacional com a mesma professora e esta coordenava o projeto da UATI - decidiu-se desenvolver uma pesquisa participante com as idosas pertencentes a este espaço.

O grupo em que se deu a ação era formado por aproximadamente 15 idosas, 13 estudantes e uma professora. Ao todo foram realizados 15 encontros semanais, de aproximadamente 1h30 cada encontro.

Vale dizer que das 15 idosas participantes quatro estudaram até a quarta série primária (atual 5º ano), duas até a terceira série (atual 4º ano) e uma delas até a primeira série (atual 2º ano). Cinco concluíram o ensino fundamental e três finalizaram o ensino médio. Sobre o trabalho, duas afirmam ter exercido atividade remunerada - uma na lavoura e a outra como diarista, as outras disseram ter se dedicado aos cuidados com a casa e com os filhos.

Com exceção de uma delas, que é sustentada pelos filhos, catorze recebem aposentadoria, sendo que doze referem viver com um salário mínimo. Apenas uma está casada atualmente, as outras declararam-se solteiras, divorciadas e a maior parte viúva. Todas residem em uma cidade do interior do

Paraná com aproximadamente 14.500 habitantes e viajam até Irati/PR toda quarta-feira para participarem das aulas da UATI. Muitas relatam que estão na Universidade porque não tiveram oportunidade de estudar em outros tempos e conservam o desejo de aprender. E foi diante deste contexto e destas mulheres desejosas de novas experiências, que iniciou-se o trabalho.

2.2 Estratégias e pressupostos metodológicos

A pesquisa participativa foi concomitante ao desenvolvimento das atividades com as idosas, realizadas pelas estudantes. Desde o início, professora e estudantes registraram em diários de campo as ações e seus desdobramentos para posterior discussão. Ou seja, semanalmente as estudantes e a professora se reuniam para analisar os sentidos constituídos nos encontros e para repensar e reajustar o encaminhamento do trabalho e, no último encontro foi realizada uma roda de conversa com as idosas a fim de colher os efeitos e afetos que haviam ficado e significado a cada participante.

Os registros em diários de campo pretenderam abarcar o contexto de produção em que as situações aconteciam, isso porque, embasado na perspectiva sócio-histórica de pesquisa, interessava ao estudo não apenas a aparência externa do que se experimentava ou elementos em separado, mas o movimento das idosas e das alunas, as dinâmicas das relações - estas sim, reveladoras do processo (VYGOTSKI, 1931/1995).

Para Vygotsky (1931/1995) a pessoa pesquisada não é passiva, mas constituída no e constituinte da pesquisa, o que invalida situações artificiais em que se intenta programar e controlar comportamentos que não oferecem contribuição à compreensão da complexidade humana. Em sua proposta metodológica, ao invés de separar, controlar e suspender a situação observada, são privilegiados os movimentos, as transições e as relações de constituição recíproca entre pesquisador e pesquisado.

Deste modo, os relatos a seguir procuram desviar-se da análise estática e imparcial para evidenciar as interações e as transformações a que todas estavam sujeitas - idosas, estudantes e professora, de modo que o conhecimento a respeito destas relações não estava dado a priori, mas foi se

constituindo no momento da investigação, sendo ao mesmo tempo premissa e produto, instrumento e resultado da pesquisa (VYGOTSKI, 1931/1995).

2.3 Da escuta sensível à escrita poética

No primeiro momento, o foco foi a aproximação com as idosas e a sensibilização do grupo para o contar histórias. Cada participante foi convidada a trazer um objeto significativo que pudesse representar um momento importante de sua vida, como uma fotografia, uma joia, um utensílio antigo ou algo com valor simbólico. Esses objetos serviram como disparadores narrativos: "O que ele conta sobre você? Onde esteve com você? O que representa hoje?".

Nas primeiras semanas, percebeu-se certa dificuldade na sequência narrativa das idosas, que muitas vezes divagavam em conversas dispersas ou se tornavam repetitivas. A condução por parte das alunas também se mostrou ainda tímida e notou-se a necessidade de maior clareza nos papéis e estratégias.

Diante das dificuldades iniciais, decidiu-se reformular a metodologia dos encontros. A turma de estudantes foi dividida em pequenos grupos, permitindo maior aproximação entre elas e as idosas. Além disso, foi criado um novo roteiro para guiar as rodas de conversa, com temas definidos previamente para cada semana: lendas e causos, histórias de amor, histórias de família, e demais temas que foram surgindo ao longo dos encontros. Essa estrutura temática ajudou a inspirar e motivar as participantes.

O registro das histórias orais das idosas foi realizado pelas estudantes por meio de vídeos e áudios. Esse material foi organizado conjuntamente em um drive compartilhado com toda a turma, possibilitando um acompanhamento mais sistemático do percurso de cada idosa.

Com o avanço dos encontros, percebeu-se também a necessidade de maior implicação por parte das estudantes que mostravam-se um tanto desconectadas da atividade. Em um encontro especialmente marcante, a professora leu a primeira história reescrita a partir da escuta de uma das idosas - tal escritura não era apenas a transcrição do texto falado, mas um novo texto

- atravessado pela subjetividade da interlocutora/escritora. Esse momento foi simbólico: deu-se um novo valor às narrativas, promovendo o reconhecimento de suas experiências como memórias passíveis de afetar e deslocar as pessoas para lugares interessantes e inesperados. A leitura impactou significativamente o grupo, que passou a perceber as histórias contadas como algo que ganharia existência para além do momento da fala.

Nos encontros sequenciais, as estudantes procederam do mesmo modo, após cada escuta de histórias, elas se organizavam para redigi-las e, na semana seguinte, essas escritas eram levadas impressas e lidas para as idosas. Importante salientar que as escrituras realizadas pelas estudantes também não eram simples transcrições dos relatos orais das idosas, mas textos polifônicos atravessados pelos efeitos e afetos dos encontros entre estas duas gerações.

De acordo com Bakhtin (2003) a palavra dita ou escrita não pertence exclusivamente à quem a enuncia, ela sempre se situa no território comum entre diferentes pessoas, compondo e recompondo sentidos. De modo semelhante, o autor refere que a escuta nunca é passiva, mas permeada pela atitude responsiva ativa do interlocutor, o que implica interpretação e transformação constantes. Aquele que enuncia sempre tem uma expectativa de resposta e foi isso o que as estudantes realizaram - constituíram-se enquanto interlocutoras atentas e responsivas à oralidade das idosas - atribuindo sentido e significado a seus enunciados.

No decorrer da vivência, foi possível perceber que as narrativas ultrapassaram o objetivo primeiro, o que inicialmente começou como um espaço desinteressado de partilhas de histórias, logo se transformou em um espaço de cuidado, acolhimento e construção de vínculos. As estudantes puderam apreender a transformação das idosas - no começo receosas e contidas, desconexas e, mais tarde, envolvidas, protagonistas de suas narrativas e reconhecidas por suas vivências extraordinárias. Diante disso, a pesquisa evidenciou os efeitos de uma escuta curiosa, sensível e interessada.

Tal efeito reforça a tese de Bakhtin (2002) para quem a linguagem é sempre enunciação e só pode ser compreendida diante de um contexto social concreto. Para ele, a enunciação presume a presença de um outro e cada

palavra é uma respostas a outras palavras. Ou seja, falar é sempre responder a algo/alguém e esperar uma resposta. E foi a partir do reposicionamento das estudantes que as idosas também se reposicionaram - do lugar de onde não tinham porque nem o que dizer, para um jorrar de histórias.

Sobre este papel do outro na constituição da linguagem, Vigotski (2001) ressalta que, por ela ser um instrumento simbólico construído socialmente, se enriquece nas interações sociais. Para o autor, a linguagem do outro medeia a estruturação e a organização de nossa própria linguagem e pensamento, sendo que a relação entre ambos é um processo vivo, diz ele que o pensamento nasce através das palavras e uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, do mesmo modo que um pensamento não expresso por palavras permanece como sombra (VYGOTSKI, 2001).

Neste sentido, o trabalho de reelaboração das palavras das idosas, por meio das palavras das estudantes, apresentou-se como uma prática de linguagem capaz de deslocar aquelas para a constituição de novos sentidos sobre suas narrativas autobiográficas, bem como, para a organização e reestruturação do próprio narrar, lembrar, significar.

2.4 Os efeitos das ações

A cada encontro, o envolvimento e a animação das idosas deixava clara a satisfação que sentiam ao ouvir suas histórias contadas por outras pessoas - histórias que saltavam do terreno individual para serem lançadas ao universo coletivo. Tal efeito é atribuído ao fato de que as histórias reescritas pelas alunas continham uma dimensão mágico-poética - acrescentavam acontecimentos, personagens e cenários - que não compunham as narrativas primeiras das idosas, mas foram alcançadas pelas estudantes por meio da experiência estética propiciada pelo encontro.

Vale dizer que, no início, as idosas consideravam suas histórias insignificantes, ou não interessantes - o que foi mudando semana a semana, a ponto de haver encontros em que faltava tempo para tantas partilhas. Essa mudança de julgamento e contemplação de suas próprias histórias foi um ponto chave, pois mostrou os efeitos trazidos pela ação em cada uma delas.

Para Machado (2004) a história tem o poder de iluminar o possível e o impossível, permite vislumbrar caminhos, devolve o sonho. E as estudantes, ao apresentarem elementos que entrelaçavam o faz de conta à realidade vivida pelas idosas, mostraram que, por meio da linguagem, tudo é possível e tudo pode acabar bem. Para a autora, quando escutamos histórias que falam das profundezas humanas, somos levados a nossas próprias profundezas e passeamos pelas nossas próprias paisagens internas.

Na ação das estudantes, uma vivência antes não contada por constrangimento, desinteresse ou temor, passou a ser vista como uma experiência que merece registro e partilha. Isso ficou claro no momento em que, ao ouvirem suas histórias, muitas idosas perguntaram se poderiam recebê-las digitalizadas para poderem enviar a parentes distantes. Além disso, segundo relatos das participantes, a história impressa, entregue a elas, não foi tomada como um simples papel, mas como um presente que guardariam com zelo e prestígio.

Como sugere Machado (2004) ao entrar em contato com as narrativas, é como se entrássemos em contato com aquilo que faz sentido em nossa própria vida. As regras e os condicionamentos do cotidiano parecem desaparecer e o que vem, o que surge, o que emerge das profundezas da alma são as coisas valorosas da vida, aquilo que nos faz ser um ser humano de verdade.

Ao fim deste trabalho constatou-se a ampliação do vínculo entre as estudantes e as idosas e observou-se que partilhar histórias é, antes de tudo, um ato de resistência e de vida, e que escutar com interesse, curiosidade e sensibilidade é um dos gestos mais potentes que podemos oferecer ao outro.

Sobre isso, Bakhtin (2003) comenta que a constituição do sujeito é sempre em relação a outras pessoas, para o autor, o “eu” se forma no encontro com o “tu”, de modo que só existimos porque o outro nos reconhece como sujeitos. Bakhtin (2003) também refere que o sentido do que eu falo só existe diante da compreensão do outro. Desta forma, ao se propor um trabalho com vistas a potencializar as pessoas idosas como sujeitos de linguagem, é preciso investir na escuta interessada e atenta a seus enunciados, e se colocar como interlocutor ativo - disposto a partilhar os efeitos e os afetos de suas palavras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este percurso de escuta sensível e escrita poética das narrativas orais das pessoas idosas permitiu reafirmar a ideia que já se tinha a priori - contar a própria história não é somente revirar o passado, mas presentificá-lo e ressignificar o sentido de toda existência.

Ao criar-se um espaço intergeracional onde o lembrar e o contar protagonizaram, foi possível ampliar os vínculos entre diferentes períodos etários e atribuir um sentido maior aos enredos da vida. Assim, se por um lado as idosas tiveram oportunidade de ressignificar suas histórias através do reconto das estudantes, estas, por sua vez, puderam experimentar a empatia, compartilhar saberes e práticas culturais de tempos distantes - a ponto de repensarem seus próprios modos de ser e estar no mundo.

Outro aspecto observado foi a mudança de protagonismo das idosas nas trocas discursivas estabelecidas com as estudantes. Se de início havia certo constrangimento e resistência à entrada na enunciação, com o desenvolver do trabalho elas mergulharam na construção e reconstrução de seus dizeres, experimentando e reelaborando suas narrativas - potencializando-se como interlocutoras na e da linguagem.

A pesquisa também revela a importância dos espaços não formais de aprendizagem para pessoas idosas, especialmente quando o objetivo destes espaços é deslocar estas pessoas para inusitados pensares e fazeres - sobre si e sobre o contexto que as envolve.

Como desdobramento desta pesquisa/ação, sugere-se que estas histórias possam circular em outros contextos escolares - de modo a enriquecer e ampliar a escuta e a partilha do patrimônio cultural cultivado pelas pessoas que envelhecem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

FERREIRA, C.K. *et. al*. Encontros intergeracionais mediados pela linguagem na visão de jovens e de idosos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 253-263, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20409. Acesso: 21 jul. 2025.

FILHO, P.P.S.; MASSI, G.A. Letramento de idosos brasileiros acima de 65 anos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 267-276, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/16513. Acesso: 21 jul. 2025.

MACHADO, R.S.B. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MASSI, G.A.A.; LOURENÇO, R.C.C. **Linguagem e velhice: considerações acerca do papel da escrita no processo de envelhecimento**. In: LOURENÇO, R.C.C.; PEREIRA, M.S. (org.). Linguagem e envelhecimento: aspectos clínicos e sociais. Curitiba: Juruá, 2011. p. 87-102.

REIMANN, A.P.; MASSI, G.. Atividades grupais com a linguagem no envelhecer. **Tuiuti: Ciência e Cultura**. v. 4, n. 47, p. 199-212, 2013. Disponível em: https://seer.utp.br/index.php/h/article/view/968. Acesso em: 21 jul. 2025.

SANTOS, D.C.; MASSI, G.A.A. Qualidade de vida no processo do envelhecimento ativo. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 54, p. 139-151, 2018. Disponível em: https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/1030. Acesso em: 21 jul. 2025.

TORQUATO, R.; MASSI, G.; SANTANA, A.P. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 89-98, 2011. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-596087. Acesso em: 21 jul. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III: História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Madrid: Visor, 1931/1995.

QUILOMBOS E QUILOMBOLAS COMO TERRITÓRIOS DE CONHECIMENTO

Elias Mande Laurindo André[1]
Luiz Evandro Cardoso[2]
Natália Souza Pereira[3]
Tais Regina da Silva[4]

RESUMO

Este texto propõe uma reflexão sobre os quilombos enquanto territórios políticos, simbólicos de produção de conhecimentos legítimos, cuja organização social, econômica e educacional desafia os paradigmas modernos/coloniais. Afirmamos que mais do que categorias geográficas ou jurídicas, os quilombos expressam filosofias de vida baseadas na ancestralidade, oralidade, espiritualidade e coletividade. A partir da perspectiva de intelectuais como Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), Nilma Lino Gomes, Carla Akotirene, entre outros, propusemos o reconhecimento das pedagogias quilombolas como práticas educativas legítimas, fundadas em epistemologias negras e modos próprios de ensinar e aprender. A metodologia adotada é de cunho bibliográfico e qualitativo, ancorada em produções de intelectuais negros/as e quilombolas, além de documentos institucionais como o Decreto 4.887/2003. O estudo parte da compreensão de que as epistemologias quilombolas constituem formas enraizadas nos vínculos comunitários, no corpo, na territorialidade e na espiritualidade. A análise destaca que essas práticas, historicamente marginalizadas pelos sistemas educacionais ocidentalizados, são formas de resistência epistêmica e de construção coletiva de conhecimentos. Por fim, o artigo problematiza o epistemicídio operado pela lógica moderna/colonial, que marginaliza os saberes negros e quilombolas. Reitera-se, então, a necessidade de inserção das epistemologias quilombolas no campo da educação formal, por meio de uma abordagem interseccional, decolonial e antirracista. Pois, valorizar essas pedagogias é afirmar o potencial das práticas educativas ancestrais, que reposicionam as formas de produção de conhecimento, como um bem coletivo, construído no cotidiano, na oralidade, nos corpos e nas territorialidades quilombolas.

Palavras-chave: Quilombo; Epistemologias Quilombolas; Oralidade; Pedagogias Quilombolas.

1 INTRODUÇÃO

Os quilombos, mais do que localização geográfica ou categoria jurídica, representam filosofias de vida, formas próprias de organização social, política, econômica e experiência territorial ancoradas na ancestralidade, oralidade, resistência

[1] Mestre em Educação (IFC-Camboriú). Universidade da Região de Joinville (Univille). Doutorando em Educação (UFPR). eliasmande@gmail.com.
[2] Pedagogo. Licenciando em Educação Escolar Quilombola (PARFOR-Equidade) Univille. cardosoluizevandro@gmail.com.
[3] Licenciada em língua Inglesa (Univille – 2023). Licenciando em Educação Escolar Quilombola (PARFOR-Equidade) Univille. Mestranda em Educação (IFC-Camboriú) mala.leitura.ancestral@gmail.com.
[4] Pedagoga. Licenciando em Educação Escolar Quilombola (PARFOR-Equidade) Univille. Mestranda em Educação (UFPR). taissilvatalentos@gmail.com

coletiva e na vivência comunitária. Nesse âmbito, se consolidam como territórios de produção de conhecimentos que desafiam a lógica moderna/colonial. Como propõe Antônio Bispo dos Santos – Nego Bispo (2015), o quilombo é uma “tecnologia de liberdade” que se estrutura por meio da solidariedade, da circularidade e da autonomia frente aos modelos hegemônicos de organização social.

Diante disto, torna-se urgente reconhecer as pedagogias quilombolas enquanto práticas educativas fundadas na oralidade, no corpo, no território e nos vínculos comunitários — práticas que historicamente foram marginalizadas pelos sistemas escolares ocidentalizados por meio dos seus critérios de validação do conhecimento. Essas pedagogias, enraizadas em epistemologias negras, propõem uma ruptura com os paradigmas coloniais de ensinar e aprender, revelando outros modos de ensinar e aprender, nos quais a ancestralidade, a escuta, a convivência e o cuidado coletivo constituem os alicerces do processo educativo.

É sobre essas questões que nos propusemos discorrer neste trabalho, objetivando objetivo reafirmar os quilombos, quilombolas e suas pedagogias como formas legítimas e potentes de produção de conhecimentos, problematizando os processos históricos de invisibilização dessas epistemologias especialmente no campo da educação.

Em termos de metodologia adotamos uma abordagem bibliográfica - qualitativa, , centrada na análise crítica de produções acadêmicas de intelectuais negros/as e quilombolas. O estudo parte da premissa de que as epistemologias quilombolas são constituídas por práticas educativas não escolarizadas, muitas vezes expressas na oralidade, no corpo, na territorialidade e nas relações comunitárias, o que exige uma metodologia sensível às formas de conhecimento que escapam à lógica ocidental moderna/colonial. Além das referências bibliográficas, também foram mobilizados documentos institucionais, como o Decreto 4.887/2003.

Vale destacar que este trabalho é fruto das discussões/reflexões do grupo de Nego Bispo, da Universidade da Região de Joinville (Univille), que tem por objetivo estudar as condições de escolarização da população quilombola no Norte de Santa Catarina. Um grupo constituído por professores/as e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, do programa PARFOR-Equidade.

2 QUILOMBOS COMO TERRITÓRIOS DE RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DE

CONHECIMENTOS

Mais do que uma definição geográfica, o quilombo se manifesta como território, filosofia de vida, ancestralidade, resistência coletiva e uma intrincada forma de organização política. De acordo com Nego Bispo (2015), o quilombo traduz uma rede de solidariedade mútua, marcada por vínculos históricos, culturais e espirituais que atravessam gerações. Essa concepção, de acordo com Flávio dos Santos Gomes (2015), ressoa na construção de uma identidade coletiva baseada na convivência e no cuidado com o outro. Do ponto de vista etimológico, a palavra "quilombo" tem origem no quimbundo, língua africana falada por povos bantos, significando "união", "acampamento", "residência de guerra" ou "reunião de grupos".

Vale destacar que as comunidades quilombolas desde o inicio de suas formações produziram histórias complexas de territorialização e territorialidade, desde os seus modos de ocupação agrária, suas culturas materiais e imateriais próprias baseadas no parentesco e no uso/manejo da terra (GOMES, 2015).

No âmbito dos órgãos oficiais do Estado brasileiro, com o avanço das lutas negras e quilombolas, principalmente desde a década de 1960, algumas conquistas possibilitaram a ressemantização do termo Quilombo. O Decreto 4.887/2003 define quilombos como "comunidades étnico-raciais com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003).

Para Santos (2015), o quilombo é uma "tecnologia de liberdade", uma forma de organização social, territorial e existencial que se contrapõe à colonialidade. Sustentado pela oralidade, pela partilha e pela ancestralidade, o quilombo emerge como um espaço de contracolonialidade, onde a vida é construída coletivamente. Ele compreende o quilombo como e "um projeto político de liberdade" fundamentado na coletividade, na circularidade do saber e na autonomia frente às imposições coloniais e capitalistas. Nilma Lino Gomes (2017) reforça esse entendimento ao afirmar que os quilombos são espaços vitais para a produção de identidade, pertencimento e reexistência. Nesse sentido "o território não é só terra, mas também é território das ideias, da espiritualidade, das relações sociais e políticas" (SANTOS, 2015).

Os saberes quilombolas, historicamente invisibilizados, são constituídos e constituem epistemologias próprias, constantemente afirmam e reafirmar a necessidade do seu reconhecimento na educação (informal e formal) como parte

inegável de um processo de justiça histórica. Nesse sentido, o conceito de quilombismo, formulado por Abdias do Nascimento (1980), contribui significativamente nessa construção, ao propor um projeto político afrocentrado, baseado na herança dos quilombos enquanto espaços autônomos de cultura, organização e resistência.

Kabengele Munanga (2003) aprofunda essa discussão ao reconhecer os quilombos como espaços cruciais de reconstrução da cultura africana no Brasil e como formas autônomas de resistência coletiva. Pois, para ele "o quilombo representava um espaço de liberdade conquistada pelos próprios negros, onde podiam reconstruir suas culturas, suas famílias e suas formas de organização social" (MUNANGA, 2003, p. 28). Portanto, valorizar a memória quilombola na educação também é uma potente forma de combater o racismo estrutural.

Historicamente, Frantz Fanon (2008), alertou que o colonialismo não visou apenas à dominação física, mas também à destruição das estruturas culturais e epistemológicas dos povos colonizados. Sueli Carneiro (2005) fez uma ampliação dessa discussão e conceituou essa destruição de epistemicídio, como sendo uma prática que implicou a desvalorização dos saberes negros e quilombolas e a imposição de uma narrativa ocidental como única na produção de conhecimento. Com isso, houve uma marginalização das epistemologias negras e quilombolas, excluindo-as dos espaços formais de produção do saber. Nesse contexto de exclusão e opressão epistêmica, os quilombos se configuram como espaços de (re)existência e de produção de saber ancorado na experiência coletiva e ancestral.

Os quilombos produzem conhecimentos que desafiam o paradigma ocidental, priorizando a circularidade do saber, o respeito à natureza e o cuidado coletivo. Essa produção autônoma de saber nos quilombos é uma prática vital de resistência epistêmica. Reconhecê-los como espaços de produção de saberes é afirmar a urgência de reconstruir o Brasil a partir de uma lógica que também contemple as matrizes africanas e indígenas, criando possibilidades concretas para vivências antirracistas, decoloniais e comprometida com a justiça social.

Chama-nos atenção uma provocação de Antônio Bispo dos Santos ao afirmar o seguinte: "prefiro ser quilombola do que ser humano" (SANTOS, 2021). Com essa sentença, o autor nos convida a repensar o próprio conceito de humanidade, propondo que ser quilombola é existir em outra lógica: uma lógica de liberdade, ancestralidade, reciprocidade e autonomia frente aos modelos opressores do mundo moderno-

colonial. Assim, os quilombos não apenas resistem — eles propõem e constroem outras formas de vida possíveis.

3 QUILOMBOLAS E QUILOMBOLAS COMO DETENTORES DE PEDAGOGIAS PRÓPRIAS

Ao buscar compreender os quilombos e quilombolas como territórios de conhecimento, precisamos nos deslocar das matrizes de pensamento ocidentais, que são coloniais. Pois, as práticas educativas desenvolvidas nessas comunidades não podem ser compreendidas a partir de paradigmas escolares ocidentalizados e hegemônicos. Em vez disso, exigem uma escuta atenta e um olhar que reconheça a legitimidade de outras formas de produção do conhecimento, profundamente enraizadas na ancestralidade, na coletividade e na espiritualidade. Como aponta Carla Akotirene (2019), pensar uma epistemologia do lugar é reconhecer que os saberes negros e quilombolas não são ausentes de método ou razão, mas se organizam a partir de outras referências históricas e cosmológicas.

Nas comunidades quilombolas, os intelectuais são os mais velhos, tidos como consultores e transmissores de conhecimento. As linguagens, assentadas na oralidade se destacam através das experiências epistemológicas do território. Essa oralidade deve ser compreendida como processo pelo acontece o constituir-se humano específico, viabilizando a construção de uma identidade individual-coletiva e comunitária (SILVA, et al, 2019)

No campo da produção de conhecimento, a estrutura pedagógica quilombola tem suas raízes nas tradições dos quilombos, nos griots, nas danças do território e, especialmente, na mulher quilombola. Ela desempenha um papel fundamental na transmissão e preservação dos saberes ancestrais. Para Carla Akotirene (2018, p. 52) ao corroborar essa percepção afirma que “os saberes tradicionais das mulheres negras, muitas vezes, não foram reconhecidos como epistemologia, mas sustentam territórios e comunidades inteiras”.

. No cotidiano do quilombo, o conhecimento não se limita à sala de aula. Ele emerge no plantio do alimento, no preparo das ervas medicinais, nas rezas partilhadas, nas rodas de conversa entre as mais velhas e os mais novos, nas práticas de cuidado coletivo com as crianças, entre outras confluências quilombolas. Trata-se

de uma pedagogia vivida, que, como define bell hooks (1994), é um ato de liberdade e de afirmação da vida: uma educação enraizada no afeto, na escuta e na experiência comunitária. Portanto, é fundamental e urgente reconhecer e valorizar essa herança cultural e sua contribuição para a diversidade de conhecimentos em nossa sociedade, pois a escola também precisa aprender com os terreiros e os quilombos, onde se ensina com o corpo, com o exemplo, com a ancestralidade – em suma onde se faz uso da pedagogia da oralidade (SILVA, et al, 2019).

A escuta das lideranças nas rodas de conversa, emerge com força a ideia de que "ensinar" e "aprender" no quilombo se dão por meio da convivência e da circularidade. As pessoas aprendem observando, participando e sendo convocadas à responsabilidade comunitária desde cedo. Esse movimento é uma expressão do que Cida Bento (2002) chama de "dinâmicas coletivas de pertencimento", nas quais o conhecimento é compartilhado não por imposição hierárquica, mas por compromisso com o bem viver coletivo.

As experiências de ensinar e aprender revelam-se em práticas como mutirão, as colheitas coletivas e os encontros familiares. A oralidade enquanto aspecto ontológico do ser quilombola, é o substrato de toda matriz do ensinar e aprender, materializando-se nos momentos em que os mais velhos narram histórias aos mais novos, não como passatempo, mas como estratégia de transmissão de valores, memórias e modos de ver o mundo (SILVA, et al, 2019). Essa pedagogia da oralidade reforça o papel da ancestralidade como eixo formador da identidade quilombola.

Reiteramos que oralidade nas comunidades quilombolas não é apenas uma forma de comunicação, mas constitui-se como uma tecnologia ancestral de partilha de saberes, de ensino e de memória coletiva. Nas palavras de Muniz Sodré (2002, p. 28), “a oralidade é memória em ato, é transmissão simbólica de uma sabedoria que não se deixa reduzir ao escrito”. Além do já citado anteriormente, ela se manifesta-se nas cantigas, rezas, narrativas de mais velhos, conselhos comunitários, na territorialidade e em toda a prática educativa que se enraíza nos vínculos afetivos e espirituais do quilombo.

Assim, as práticas educativas cotidianas nos quilombos, enquanto pedagogias não escolarizadas, no sentido da escolarização ocidental, é essencialmente comunitária, pois os conhecimentos são construídos e partilhados a partir das experiências ligadas à natureza, à espiritualidade, ao trabalho coletivo e à

ancestralidade. Essa pedagogia, muitas vezes invisibilizada pelas estruturas formais da educação, é marcada por uma sabedoria que se manifesta no corpo, na terra e nos laços afetivos.

Nesse sentido, afirmamos que a educação ocidental, moderna e colonial, com os seus processos de exclusão "abre mão de saberes relevantes para a compreensão humana dos processos educativos, como se o outro (saber), não escolarizado, pertencesse a outros campos como a antropologia, a história e a literatura (SILVA, et al, 2019, 26).

Indo na contramão dessa educação, Akotirene (2019) nos convida a descolonizar o olhar e reconhecer que o quilombo não é apenas um território de resistência, mas também um território de conhecimento. Nele, a prática pedagógica não é fragmentada, mas integrada à vida. E para a sua compreensão, se requerer abordagens decolonias, antirracistas e interseccionais, capazes de apreender as indissociabilidades que compreendem os quilombos e quilombolas em seus processos educativos (AKOTIRENE, 2019). Entendemos que valorizar as pedagogias quilombolas é também um ato político. É unir forças na luta contra com o epistemicídio que marca as estruturas escolares e, afirmar a potência de um saber que (re)existe, cura subjetividades outrora subalternizadas e reordena as estruturas de poder.

4. EPISTEMOLOGIAS QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO FORMAL

Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: "Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?". E respondi: "Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquece-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las"
(Nego Bispo)

Estas palavras do Nego Bispo, mobilizam caminhos/possibilidades de construir mecanismos de reconhecimento e afirmação das epistemologias quilombolas. Partimos da compreensão de que olhar para os quilombos e quilombolas como territórios de conhecimentos, não significa necessariamente um abandono dos processos de escolarização historicamente construído. Reconhecemos e reafirmamos o valor da educação, especificamente da educação escolar com todas as suas ambiguidades e problemas a serem superados. Porém, assumimos nesse trabalho

uma postura de denuncia e proposição de caminhos alternativos que contemplam matrizes de ensinar e aprender que foram historicamente marginalizadas, segregadas, invizibilizadas e/ou subalternizadas.

A inclusão das epistemologias quilombolas na educação passa pela confluência. Nas palavras de Nego Bispo (2023) confluência é a energia que nos move para o compartilhamento, reconhecimento e respeito mútuo. Para ele, “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece” (NEGO BISPO, 2023). Ou seja, ele afirma que o caminho para inserção das epistemologias quilombolas está na abertura ao diálogo entre a diferentes epistemologias, em forma de encruzilhadas. “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se entroncam e se contaminam” (LUIZ RUFINO RODRIGUES JUNIOR, 2018 p. 75).

Para tal, é necessário um esvaziamento da pretensa arrogância universalista das epistemologias ocidentais, que ao se apoiarem no paradigma moderno colonial da racionalidade sob a máxima cartesiana “Penso, logo existo” inauguraram a histórica divisão mundial ao se autointitularem como únicos sujeitos capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e, de igual modo, intitularam os outros como incapazes de produzi-lo. Com isso, instituíram uma desqualificação epistêmica dos sujeitos não ocidentais, que foi convertida em instrumento de negação ontológica (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2019).

Essa negação ontológica, produziu uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2019), traduzindo que o está em jogo não é produção de conhecimentos legítimos em si, mas a afirmação de quais corpos, racialmente identificados, são capazes ou não de produzir conhecimento válido.

Considerando que o racismo constitui e organiza as relações de dominação desde a modernidade, abrangendo a divisão do trabalho, até as hierarquias de gênero, raça, sexo e epistêmicas (GROSFOGUEL, 2019, a exclusão das epistemologias quilombolas do campo da educação escolar é também uma forma de racismo acadêmico. Pois, o racismo acadêmico é uma tecnologia de poder que se expressa nas escolhas epistemológicas, na configuração racial do corpo docente e

discente com hegemonia dos corpos brancos, nos entraves meritocráticos/burocráticos/financeiros criados para dificultar o acesso das pessoas não brancas e de suas epistemologias nos espaços de escolarização (MARILEIA DE ALMEIDA, 2021).

A discussão sobre a inclusão das epistemologias quilombolas nos processos de escolarização, por mais que demande uma abordagem decolonial, intercultural e interseccional, a sua principal questão é a condição racial, pois apesar dos quilombolas se diferenciarem do grande grupo de população negra urbana, na realidade brasileira, possuem a mesma identificação fenotípica – cor da pele (negra).

Nas palavras de Amadou Hampâté Bá (2010) a validade do conhecimento, seja ele produzido a partir da tradição oral (oralidade) ou da ciência moderna, está diretamente ligada ao sujeito que produz tal conhecimento. Pois no final das contas, é tudo produção humana, portanto, vale o que vale o sujeito humano produtor de tal conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos evidenciar que os quilombos, mais do que espaços geográficos, constituem-se como territórios simbólicos e políticos, marcados por epistemologias próprias, pedagogias vividas e tecnologias de liberdade que desafiam as lógicas coloniais ocidentais de produção de conhecimento. O reconhecimento das comunidades quilombolas como detentoras de práticas educativas enraizadas na oralidade, na ancestralidade, na espiritualidade e na coletividade implica deslocar o olhar epistemológico da academia para outras matrizes de produção de conhecimento. Defender a inserção das epistemologias quilombolas na educação formal não é apenas um gesto político de reparação histórica, mas também uma necessidade ética e pedagógica diante da urgência de construir um projeto interseccional, decolonial, inclusivo e antirracista.

Trata-se, portanto, da necessidade de repensar a própria ideia de conhecimento, deslocando-o de um centro hegemônico e universalizante para as encruzilhadas. Valorizar as pedagogias quilombolas é reconhecer que outras formas de humanidade e de educação são possíveis. É reafirmar que os quilombos não apenas (re)existem, mas constroem, cotidianamente, um mundo outro, pautado na reciprocidade, no cuidado com a terra e na memória coletiva. Ao escutarmos essas

vozes e epistemologias, abrimos caminhos para uma educação mais justa, antirracista e enraizada nas territorialidades quilombolas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Diário Oficial da União, Brasília, 21 nov. 2003.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. In: SILVA, Petronilha B. G. (org.). Políticas de ações afirmativas no Brasil: realidade e desafios. Brasília: UNESCO, 2005. p. 17–29.

DE ALMEIDA, Mariléa. **Racismo acadêmico e seus afetos**. História: Questões & Debates. Curitiba v. 69, n. 2, p. 96-109, jul./dez. 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Ática, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo – SP: Claro enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial**: experiências e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A Tradição Viva**. In: KI-ZERBO, J. (Org). História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139 – 166.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JÚNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. **Pedagogias das Encruzilhadas**. Revista Periferia, v.10, n.1, p. 71 - 88, Jan./Jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares, 1980.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCRA, 2015.

SILVA, D. B. Pontes; FLORENCIO, S. P. Nogueira; PEDERIVA, P. L. Martins. **Educação na tradição oral de matriz africana**: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural. 1 ed. Curitiba-PR, Appris, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Terreiro e dom**: ensaios sobre comunicação e cultura. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA ANÁLISE DE OBRA DO ENSINO MÉDIO DO PNLD 2021

Pablo Dias Schechtel[1]

Micheli Bordoli Amestoy[2]

RESUMO

Este texto é o recorte de uma pesquisa maior em andamento a qual aborda a presença do tema "métodos contraceptivos" em livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) entre os anos de 2021 a 2024, a fim de fazer um levantamento e análise da sua presença e abordagem da temática. Para fundamentar a pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura acerca do tema, com análise de trabalhos entre 2015 e 2025, no portal Oasisbr e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As obras encontradas, após processo de seleção mais rigorosa, que trazem informações sobre o tema, foram 4, o que evidencia a pequena fomentação e problematização do tema recentemente, sendo todas as produções de livros anteriores aos disponíveis no Programa de 2021. As obras apresentaram muitas variações entre os anos, passando por abordagens mais higienistas, perpassando por obras ricamente ilustradas, trazendo consigo a importância da presença do tema e também algumas noções de professores acerca da temática. A análise constituiu-se da busca da presença de métodos segundo o referenciado nos Cadernos Básicos de Saúde (CBS), analisando aspectos textuais, visuais e exercícios, refletindo e comparando também com coleções anteriores. Para esta escrita, escolheu-se a análise de um dos livros selecionados, o qual apresentou avanços ao propor ao aluno o papel do Sistema Único de Saúde (SUS) como fonte gratuita de preservativos, incentivo a busca de informação e apresentação da contracepção como "responsabilidade compartilhada", além de reforçar diversas vezes o papel do do uso de preservativo como prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Ainda assim, o livro selecionado apresenta carência de imagens didáticas e na abordagem de outros métodos, inclusive também disponibilizados pelo SUS. Nesse sentido, esperamos que estes resultados possam convidar os professores, e a comunidade em geral, à reflexão sobre a importância de temas voltados à educação sexual, além de avançar no debate a seu respeito.

Palavras-chave: Biologia. Ensino médio. Educação sexual. Sexualidade. Adolescência.

[1]

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a análise de trechos de um livro didático da área de Ciências da Natureza, do Ensino Médio, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em seu ciclo de duração entre os anos de 2021-2025. O foco principal da análise realizada foi o

[1] Licenciando em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: 22009846@uepg.br

[2] Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: mbamestoy@uepg.br.

tema dos métodos contraceptivos.

O Livro Didático (LD) se constitui como ferramenta norteadora das atividades docentes em sala de aula, sendo "determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores" como afirmado por Xavier, Freire e Morais (2006, p. 275). Muito embora não deva ser o único material utilizado pelo docente, o LD tem se tornado " [...] um dos principais recursos utilizados, pelos professores, no seu trabalho diário" (Santos *et al*., 2007, p. 312). Além disso, "apoia o planejamento das atividades de ensino e fundamenta o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico desenvolvido por professor(a) e estudantes" (Marpica; Logarezzi, 2010, p.116). Ademais, um de seus objetivos e papel exercido na instituição escolar é o de reduzir a lacuna entre a Ciência e a cidadania (Xavier; Freire e Morais, 2006, p. 276).

Exatamente por sua importância e valor no processo de ensino-aprendizagem, elaboração de currículos e planejamento de atividades, o LD deve ser, segundo Xavier, Freire e Morais (206, p. 276), "objeto de constante pesquisa na qualidade de seu serviço à educação". Nota-se que, além da constante verificação da sua qualidade, é necessária uma escolha adequada e condizente com as realidade e necessidades do aluno, uma vez que é um eficiente recurso de aprendizagem, exigindo escolha e utilização adequadas (Romanatto, 2004, p.5).

A temática métodos contraceptivos foi escolhida devido ao fato dos temas relacionados à sexualidade estarem de maneira recorrente no cotidiano e no imaginário dos adolescentes, uma vez que "na adolescência muitos alunos já praticam ou pensam em sexo, então abastecer os alunos de informação e dar a eles a orientação adequada é a melhor forma de previnir as IST" (Bezerra, 2023, p. 15). É de grande importância fornecer este tipo de informação, sendo, segundo Souza (2024, p.9), uma forma de "promover um ambiente seguro e de apoio para ajudá-los a tomar decisões saudáveis".

Apresentar aos estudantes livros didáticos que abordem essa temática pode ser um passo importante para garantir uma melhor qualidade de vida e segurança dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes, pois como é destacado por Lasneau (2023, p.19):

> Nossa realidade atual nos aponta para um despreparo, muitas vezes mencionado pelos pais, para discutirem sobre questões delicadas como as que envolvem gênero e sexualidade. Tentando fugir de tal função, muitos tentam se eximir e transferir para a escola a tarefa de promover o diálogo sobre as questões de sexualidade com os adolescentes, por entenderem que os professores estejam mais preparados para esta tarefa. Em contrapartida, os professores também se sentem inseguros para orientar seus alunos quanto ao assunto.

Assim, busca-se fazer um levantamento e uma revisão bibliográfica acerca das produções relacionadas ao tema recentemente, além de efetuar uma análise da abordagem dos métodos contraceptivos em um livro didático distribuído pelo programa PNLD 2021.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A revisão sistemática de literatura foi realizada utilizando a Oasisbr e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As duas pesquisas utilizaram como palavras-chave os termos “livro didático”, “métodos contraceptivos” e “biologia”, com recorte entre os anos de 2015 a 2025. As buscas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2025.

A plataforma Oasisbr ofereceu 11 resultados, entre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações (D) e Artigos (A); enquanto o Catálogo da CAPES apresentou 4 resultados, das quais 3 já haviam sido disponibilizadas pela busca anterior. Antes de serem analisados a fundo, todos os textos foram submetidos a uma análise superficial, para verificar sua pertinência ao tema. Foram eliminados nesta fase textos que dedicavam-se exclusivamente ao ensino fundamental, àqueles com abordagem da sexualidade com foco majoritário em questões de gênero, sem menção significativa à contracepção, tratassem de outros recursos didáticos sem abordar o livro com significância ou adotando outros temas, como relatos de experiência e estudos de caso. Desta análise resultaram 4 trabalhos, descritos abaixo, no quadro 1, separadas por ano, título, autor(es) e tipo.

Quadro 1 - Obras selecionadas para a revisão bibliográfica de literatura.

Ano	*Título*	*Autores*	*Tipo*
2019	O uso de realidade aumentada no desenvolvimento de um material didático para	Bezerra, J. F. S.	D

	ensino de métodos contraceptivos no ensino médio		
2017	Reprodução humana: o que dizem os livros didáticos de ciências e biologia?	Zimmer, J.	TCC
2021	Dificuldades na abordagem da pílula contraceptiva de emergência por docentes de biologia do ensino médio do município de campos dos Goytacazes/RJ	Arêas, I. M.R. L.; Almeida, S.R.; Gonçalves, G.F.	A
2015	Os livros didáticos no ensino médio e suas representações sobre a sexualidade	Lima, A.C.B.	TCC

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A pesquisa mais antiga foi do ano de 2015. Nela, Lima (2015) abordou livros de língua portuguesa, artes, filosofia e sociologia e apostilas de biologia, produzidos entre os anos de 2009 a 2014. Segundo a autora, a abordagem do tema nas apostilas de biologia construía-se apresentando, sim, métodos contraceptivos, porém em sua análise geral percebe-se que os temas relacionados são tratados de modo reducionista, sendo pouco tratados em outros livros e, mesmo no livro de biologia, possuindo uma abordagem biológico-higienista (Lima, 2015, p. 37).

Percebe-se na obra analisada por Lima (2015) que não é efetuada a transversalidade do tema sexualidade proposto pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (Brasil, 1997). Para Lima (2015, p. 47), mesmo com grande valor e importância como recurso didático em sala de aula, o livro carece de capacidade para sanar as dúvidas e questionamentos dos estudantes acerca destas temáticas.

Em 2017, Zimmer (2017), faz uma análise do tema sexualidade em livros tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Os 3 livros do ensino médio foram produzidos entre os anos de 2012 e 2013. A análise, separada em categorias, incluía a contracepção na categoria III, “Temas transversais”. Pela análise feita, os livros receberam, neste critério, os conceitos de “Satisfatório” ou “Totalmente satisfatório” (Zimmer, 2017, p. 47).

Um dos livros analisados por Zimmer (2017) apresentou grande riqueza de detalhes nos métodos apresentados e também imagens condizentes: trazia consigo instruções detalhadas do uso do preservativo masculino em imagens,

além de orientações sobre o tipo adequado de lubrificante a ser usado em conjunto.

Outro livro analisado abordou de maneira mais superficial o tema, embora destaque o preservativo na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). O terceiro livro destacou outros temas como controle parental e planejamento familiar, mostrando uma abordagem mais ampla e contextualizada. A autora não afirma a quantidade total de métodos, porém pelos registros escritos, são destacados apenas os preservativos e métodos definitivos. Zimmer (2017, p. 54) afirma que “é natural que os professores sintam-se pouco à vontade para tratar de assuntos tidos como delicados, principalmente quando não encontram respaldo no livro didático”.

Já Bezerra (2019), analisando 3 livros do PNLD de 2018, sendo as três obras do ano de 2016, destaca que a terminologia ainda abordava o termo “DST” no lugar de “IST”, possivelmente por falta de tempo de adequação das coleções à terminologia mais atualizada (Bezerra, 2019, p. 37).

Os livros apresentavam, considerando as três coleções, os seguintes métodos contraceptivos: tabelinha, coito interrompido, preservativo, diafragma, pílula anticoncepcional, de emergência e minipílula, dispositivo intrauterino, vasectomia, laqueadura tubária, gel espermicida, implante contraceptivo de longa duração, endoceptivo e esterilização transluminal. Dentre as abordagens, são encontradas as considerações acerca da prevenção de IST com preservativos, separação dos métodos em livres ou para serem realizados com acompanhamento médico, abordagem dos efeitos colaterais (quando presentes) e eficácia dos métodos.

Segundo Bezerra (2019, p.47), em comparação com análises anteriores, as coleções de 2016 “pareceram abordar o tema métodos contraceptivos de uma forma mais contextualizada, promovendo reflexões sobre a sexualidade”. As imagens apresentadas também aparentam grande riqueza de detalhes sobre utilização ou posicionamento dos métodos de barreira, local das interferências cirúrgicas e fotografias dos métodos.

Os livros analisados também possuem uma gama de exercícios e textos relacionados ao tema, trabalhando desde a busca do conteúdo no texto, até reflexões sobre a amamentação exclusiva em relação aos hormônios como

método de contracepção. Além de textos anexos os quais abordam questões como prevenção de IST e uso do preservativo em conjunto com os métodos hormonais.

A pesquisa de Arêas, Almeida e Gonçalves (2021), embora não dedique-se à pesquisa nos LD, apresenta um dado importante: dos 14 professores entrevistados, tanto da rede pública, quanto privada, 8 afirmaram que não eram abordados nas aulas ou nos livros didáticos os métodos de Anticoncepção de Emergência (AE) ou não se lembraram dessa informação. Para Arêas, Almeida e Gonçalves (2021, p.8):

> [...] vários materiais didáticos não incluem o tema AE em seus conteúdos. Essa não inclusão influencia os professores a não tratarem do assunto [...] O fato de três professores não lembrarem se a AE era mencionada nos materiais didáticos que trabalhavam, pode sugerir a pouca atenção dada ao tema.

Além disso, é sugerida a possibilidade de uma união de fatores, como a falta de capacitação do professor, por sentir-se desconfortável com o tema ou por julgamento de pouca importância (Arêas; Almeida e Gonçalves, 2021).

3 ANÁLISE DO LIVRO

O livro analisado trata-se de um dos volumes da coleção Multiversos: Ciências da Natureza, da editora FTD, obtido fisicamente em um colégio estadual da cidade de Ponta Grossa-PR. Tem por autores Leandro Godoy, Rosana Maria Dell'Agnolo e Wolney Candido de Melo. A coleção aborda o tema no volume "Movimentos e equilíbrios da natureza", na Unidade 4, Tema 3 e nos exercícios ao fim da unidade.

O espaço dedicado ao conteúdo do tema dos métodos contraceptivos dentro da unidade é de duas páginas e meia aproximadamente, possuindo um texto introdutório, de uma página; uma seção dedicada à apresentação dos métodos e ilustrações; e um texto conclusivo, de meia página. Foram utilizados como parâmetros para análise a literatura analisada e em critérios considerados durante a primeira análise do livro.

Os métodos a serem buscados foram retirados de uma tabela que possui uma enumeração de métodos contraceptivos feita com base nos

Cadernos de Atenção Básica por Murakami (2021). Os métodos considerados para análise neste trabalho estão dispostos no quadro 2, a seguir, juntamente com sua presença ou ausência no livro.

Os conceitos atribuídos a cada método são “P” (presente), quando o método está presente e possui uma parte dedicada na obra; “F” (faltante), quando o método não está presente; ou “C” (citado), se aparece uma breve menção ao método sem parte dedicada no livro.

Quadro 2 - Presença de métodos contraceptivos em livro didático do ensino médio.

Método	*Pres.*	*Método*	*Pres.*	*Método*	*Pres.*
Pílula anticoncepcional	P	Implante	F	Preservativo masc.	P
Pílula de emergência	P	SIU	P	Preservativo fem.	P
Injetável mensal	F	Diafragma	P	Ducha vaginal	F
Injetável trimestral	F	Esponja	F	DIU	P
Adesivo	F	Espermaticida	C	Tabelinha	F
Vagianais (anel)	F	Capuz cervical	F	Billings	F
Sintotérmico	F	Coito interrompido	F	Vasectomia	P
Temperatura basal	F	Ligação tubária	P	Outros	-

Fonte: Autores (2025).

A partir da análise do quadro acima, observa-se a presença de 10 métodos nesta obra, sendo uma dela apenas citada, ou seja, 9 delas partes próprias dedicadas ao texto. Em termos textuais, a introdução da seção aborda como direito constitucional o planejamento familiar e os serviços ofertados para garanti-lo. Também aborda a importância dos parceiros adotarem medidas protetivas contra IST, tratando o uso do preservativo masculino como “ato de responsabilidade entre os parceiros". Possui também fotografias dos dois tipos de preservativos (feminino e masculino) e da pílula anticoncepcional.

A página que aborda os métodos de fato possui um parágrafo elucidativo acerca da eficiência de nenhum método ser de 100% e que nem todos protegem contra IST. Abaixo, cada método foi abordado junto de uma imagem computadorizada (para os métodos cirúrgicos) ou uma fotografia do objeto (para os demais). Ao fim de cada método estava destacada em negrito

sua eficácia contra IST.

De forma geral, os métodos são abordados brevemente, porém com pontos chave sobre funcionamento, algumas precauções e utilização. O método mais explorado foi o preservativo, abordado no texto final em sua distribuição gratuita no SUS, sua manipulação e descarte, além de outras orientações acerca da prevenção de IST, busca por profissionais e da contracepção como uma responsabilidade do casal.

Os exercícios estão distribuídos em três momentos: na primeira página do assunto, com uma análise de imagem questionando quais métodos poderiam evitar IST e outro sobre como saber o melhor método para se usar com um parceiro, a ser dialogada com os colegas.

As atividades propostas ao final do tema trazem abordagens de exercícios com reflexões acerca de mitos sobre contracepção e propõe momentos de retirada de dúvida. O método do coito interrompido é citado em um dos exercícios, o que pode contribuir para uma atenção menor à informação dada de que sua eficácia é baixa. E ainda, há um exercício que reflete sobre a “responsabilidade compartilhada do casal”. Ao fim da unidade há também diversos exercícios como “Atividades extras”, com destaque para um exercício que ainda utiliza o termo “DST”, inadequado há quase 10 anos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura efetuada mostra que, embora a importância do LD seja muito representativa dentro do ambiente escolar, guiando a ação docente e propondo temáticas relevantes, não há pesquisas recentes que sigam a linha da presente pesquisa. O tema da contracepção não foi abordado em outras análises de LD desde o ano de 2019, mesmo com a grande relevância deste tema para a sociedade e para os adolescentes.

Ademais, o livro analisado apresenta informações interessantes e úteis para os adolescentes acerca da contracepção. Embora quando comparado aos métodos encontrados nas coleções dos anos anteriores a quantidade de métodos não seja tão vasta, os métodos abordados são os de maior popularidade. O texto, ao afirmar que a eficácia de nenhum dos métodos é total, poderia acrescentar, nesta mesma seção, a sugestão da utilização de

mais de um método ao mesmo tempo, informação que só é dada em outros temas, páginas à frente.

Embora a abordagem textual seja incisiva ao afirmar diversas vezes, em texto e em exercício, que apenas os preservativos são métodos eficazes na proteção contra IST, algumas outras informações poderiam ser dadas com mais detalhes ou serem explorados outros assuntos. A presença de uma terminologia desatualizada nos exercícios exibe, porém, certo ar de contraposição entre o que diz a obra e o que é proposto pelo professor, que pode inclusive explicar o motivo pelo qual a antiga nomenclatura foi abandonada.

Em termos de imagem, porém, o livro é mais escasso. Em comparação com as coleções de 2019, que eram muito mais ilustradas, o livro analisado não possui imagens relevantes e repete a mesma temática em algumas. Não há, em imagem, nenhuma proposição sobre a utilização dos métodos de barreira, inclusive dos preservativos, que tem sua importância contra IST tão destacada ao longo do texto.

O livro analisado, porém, possui certos avanços que garantem uma contextualização e inserção do tema na vida do estudante. Ao abordar o Sistema Único de Saúde como distribuidor de preservativos e os profissionais de saúde como fontes de informação, o livro em questão propõe acessos realistas aos estudantes e propõe uma contracepção responsável e amparada pela saúde. Porém, não apresenta informação de que outros métodos também são distribuídos pelo SUS.

Reconhecer pontos fortes e que precisa melhorar dentro da literatura utilizada em salas de aulas pode ser uma forma de assegurar que temas pertinentes à vida dos adolescentes sejam trabalhados e seu direito à informação cumprido, para assim garantir direitos sexuais e reprodutivos, bem como a compreensão de deveres e responsabilidades como cidadãos em relação ao direito do outro. Em ano de seleção do próximo ciclo PNLD 2026, levantar questionamentos e olhares sobre os LD é também uma forma de garantir e cobrar, das editoras e equipe de seleção, obras de qualidade e que promovam, de fato, uma aprendizagem útil e significativa aos alunos. Observando a presente obra, é possível perceber que foram feitos avanços,

mas que também houve retrocessos que precisam ser repensados e articulados para dialogarem com a realidade em que os alunos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ARÊAS, I. M. R. de L.; ALMEIDA, S. R. de; GONÇALVES, G. F. de . Difficulties in approaching of emergency contraception pill by Biology High School teachers from the municipality of Campos dos Goytacazes/RJ . **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. e55910212768, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12768, acesso em: 24 jul. 2025.

BEZERRA, Juliana Fernandes da Silva. **O uso de realidade aumentada no desenvolvimento de um material didático para ensino de métodos contraceptivos no ensino médio**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19317, acesso em 24 jul. 2025.

LIMA, Anna Caroline Barbosa de. **Os livros didáticos no ensino médio e suas representações sobre a sexualidade.** 2015. 61f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Bacharelado em Psicologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/15874, acesso em 24 jul. 2025.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação**, Bauru – SP, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100007, acesso em 24 jul. 2025.

ROMANATTO, M. **O livro didático: alcances e limites.** São Paulo, 2004. Disponível em http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc , acesso: em 24 jul. 2025.

SANTOS, J. C. dos; ALVES, L. F. A.; CORREA, J. J. et al. Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300003, acesso em 24 jul. 2025.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. de S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000300003, acesso: em 24 jul. 2025.

ZIMMER, Jaqueline. **Reprodução Humana: O que dizem os livros didáticos de Ciências e Biologia.** 2017. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Biológicas. Biologia. 2017. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182254?show=full, acesso em 24 jul. 2025.

ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE NA FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS

Raquel Aline Zanini[1]

Evellyn Ledur da Silva[2]

Clarice Martins de Souza Batista[3]

RESUMO

A relação das crianças com a filosofia é tênue e se estabelece nos diferentes contextos, inclusive no escolar. Quando nos dispomos a ouvi-las e observar atentamente sua relação com o mundo e com o conhecimento, isso se torna mais evidente. Assim, o objetivo desta comunicação é problematizar a relação entre as crianças e a filosofia a fim de reconhecer as filosofias *das* crianças. Apresenta-se aqui um recorte da pesquisa de doutoramento que investigou com 80 crianças-estudantes de 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental os processos de educação filosófica vividos por elas no contexto escolar (ZANINI, 2024). Durante a pesquisa foram utilizadas como estratégias metodológicas: entrevistas coletivas, observação participante e coleta das suas produções filosóficas. A base teórica para essa pesquisa foi o filósofo Walter Benjamin (2009; 2012) que apresenta contribuições significativas para pensar a relação da infância com a filosofia sob outra perspectiva e reconhecer as filosofias *das* crianças. Outros autores que contribuem são Gareth Matthews (2001), Marilena Chauí (2000), Rita Marchi (2010) e Miguel Arroyo (2013). As crianças-estudantes apresentaram elementos que caracterizam uma educação filosófica no ensino fundamental, sendo: o espaço e o tempo adequados para a filosofia; a necessidade de práticas que instigam e provocam; a importância dos debates e atividades práticas; e o reconhecimento da criança-estudante como alguém que pode participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação filosófica. Filosofia com crianças. Filosofia das crianças. Pesquisa com crianças. Filosofia no ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

> Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças?
>
> Walter Benjamin (2012b, p. 70).

[1] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga no Colégio Estadual do Paraná. Contato: raquelzzanini@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Contato: eveledur@gmail.com.
[3] Doutora em Educação pela UFPR, Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Contato: claricemsbatista@gmail.com.

Quando tratamos da educação, como nos lembra Benjamin (2012b), precisamos compreender a relação geracional que se estabelece no espaço escolar e suas tensões constituintes, por isso faz-se necessário ter claro que tanto o surgimento do sentimento da infância como uma construção social ocorre *pari passu* com a concepção de escola moderna e o processo de escolarização das crianças (ARIÈS, 1981). Isso não significa que antes não existissem escolas, mas que a amplitude de atendimento e a compreensão desse espaço como preparatório para a vida adulta são características modernas.

Miguel Arroyo (2009; 2013) vai indicar que o processo educativo desconsidera a infância, ignorando-a ao pensar a pedagogia, a docência, seu currículo e os saberes selecionados, isso se deve ao foco na formação para o vir-a-ser adulto, que coloca a criança em idade escolar como um "pré-adulto ou adulto em potencial", ignorando as características e especificidades do tempo da infância. O mais próximo que se chega desse cuidado com esse tempo refere-se à sequência dos conhecimentos escolares pautada na compreensão do seu desenvolvimento cognitivo e biológico por meio da seriação escolar.

Esse fato não apenas priva as crianças de um processo formativo que as reconhece como atores sociais e produtoras de cultura e conhecimento, mas acarreta um "empobrecimento para a reflexão teórica e para as práticas educativas, de maneira particular para os currículos. O que era seu foco, seus sujeitos, a infância, ficou de fora, à margem" (ARROYO, 2013, p. 182).

Esse não-lugar da criança no currículo reflete também o não-lugar de saberes e conhecimentos considerados "menores", menos importantes, como os saberes indígenas, das classes que não detém o poder, das regiões consideradas periféricas (SANTOS, 1999) e, do mesmo modo, das crianças e de áreas do conhecimento consideradas desnecessárias para uma formação instrumental, fato que tem tornado o espaço da filosofia e da sociologia cada vez mais reduzidos nos currículos escolares.

Importante ressaltar que a seleção dos conhecimentos curriculares não é isenta e livre de tensões, ela tem objetivos e carrega em si um ideário de sociedade e de formação humana que trazem a marca da exclusão historicamente (ARROYO, 2013).

Contrapondo-se a essa compreensão, o movimento pelo reconhecimento das crianças e seu papel dentro do contexto escolar é fundamental, em especial, quanto a relação das crianças com a filosofia, muitas vezes consideradas distantes e separadas a partir do argumento de não prontidão cognitiva da criança para esse conhecimento (MATTHEWS, 2001). Entretanto, é justamente no tempo da infância, quando as crianças vão adentrando o mundo dos adultos, explorando e questionando aquilo que "está posto" que o processo de espantar-se e questionar instaura-se.

Esse processo aproxima-se do clássico conceito *thaumázein*, que no diálogo *Teeteto* (PLATÃO, 2001) é indicado como a origem da filosofia. Esse processo de estranhamento, que caracteriza-se como uma não familiaridade com as coisas, é natural no tempo da infância e, é ele quem instaura um processo filosófico repleto de "perguntas puerilmente simples (e puerilmente difíceis!)" que acaba por "forçar os membros da sociedade a examinar o que eles impensadamente achavam inquestionável" (MATTHEWS, 2001).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que são as perguntas pueris, que surgem a partir do olhar do "recém-chegado" sobre algo que ele "estranha", que não tem familiaridade, que devem ser maximizadas, pois também são postas pela própria filosofia: "O que é isto? Como? Por quê? Que finalidade tem isto? Por que tem de ser feito assim? Por que não pode ser feito desse outro modo?" (MATTHEWS, 2001, p. 38).

Isso posto, pois é a filosofia a área do conhecimento que,

> Se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer (CHAUI, 2000, p. 16).

Do mesmo modo as crianças que, questionando o estabelecido e indicando sua insatisfação, também instituem um processo de problematização e indagação dirigido ao mundo, aos outros, mas também ao seu próprio pensamento, interrogando-se a si mesmas, movimento este que instaura o processo de reflexão filosófica. Deste modo, estimular as crianças-estudantes[4]

[4]O quarto elemento a ser apresentado neste artigo evidenciará a escolha pelo termo criança-estudante durante o texto. Destacamos que essa concepção é escolhida em detrimento de "aluno", por reconhecer que mesmo sob a institucionalização escolar, na perspectiva de um "ofício de

a interrogarem-se, a fazerem perguntas filosóficas e buscarem elementos para aprofundar suas problematizações, assim como acessarem as produções dos filósofos é fundamental, visto que comumente,

> Os adultos desestimulam as perguntas filosóficas das crianças. Primeiramente, tratando-as com superioridade e, depois, desviando essas mentes inquisitivas para indagações mais "úteis". A maioria dos próprios adultos não se interessa por questões filosóficas, talvez se sintam ameaçados por algumas delas. Além disso, a maioria dos adultos não se dá conta de que a perguntas feitas por uma criança a que eles não podem dar uma resposta definitiva e cuja resposta não se encontra em dicionários comuns nem enciclopédias (MATTHEWS, 2001, p. 84).

Nesse sentido que torna-se importante reconhecer as crianças no contexto escolar não como desempenhando um papel passivo, em que cumprem bem seu "ofício de aluno", se adequando às "regras do jogo" escolar, exercendo um papel de conformismo e competência, sem "perturbar a ordem escolar" (MARCHI, 2010), mas sim reconhecendo sua agência sobre o mundo e também sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Quando se aprende a observar as infâncias e escutar as crianças, permitindo o diálogo entre pares e com seus professores e professoras, percebe-se a potência das infâncias para o processo educativo. Por isso, torna-se importante problematizar e lançar as bases para uma outra compreensão de ensino de filosofia a partir da filosofia *das* crianças, processo este realizado durante a pesquisa de doutoramento, junto com 80 crianças de 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental, durante os anos de 2022 e 2023.

Assim, aqui o objetivo é problematizar a relação entre as crianças e a filosofia a fim de reconhecer as filosofias das crianças. Apresentam-se aqui, a partir do processo da pesquisa e escuta quatro elementos que, segundo elas, caracterizam uma educação filosófica no ensino fundamental: o espaço e o tempo adequados para a filosofia; práticas em sala de aula que instigam e provocam-nas; debates e atividades práticas que possibilitem a troca; e, por fim, o reconhecimento delas, enquanto crianças-estudantes, como aquelas que pode participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

---

aluno", as participantes dessa pesquisa evidenciaram que encontram em alguns professores e professoras a garantia da realização das suas infâncias no espaço escolar por meio de processos formativos.

2 ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM BASE NA FILOSOFIA *DAS* CRIANÇAS

Os quatro elementos são abaixo apresentados para problematizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar e evidenciam, não apenas uma educação filosófica, mas uma outra consideração sobre o lugar que as crianças-estudantes ocupam no processo de formação no contexto escolar. As evidências e argumentos aparecem a partir da própria argumentação delas dando espaço e referência às suas contribuições e são contextualizadas e apresentadas de forma detalhada na tese Zanini (2024).

2.1 O tempo da filosofia

> Para mim a filosofia não pode se ter uma mente preguiçosa porque temos que pensar muito, por isso precisamos de tempo. Por isso que eu acho que os filósofos só trabalhavam com isso porque precisa de tempo (Aurora, 12 anos).

A questão do tempo para o processo filosófico é apresentada pelas crianças-estudantes reconhecendo-o como constituinte da filosofia, percebendo que a relação estabelecida com essa área do conhecimento requer outra lógica na prática da sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem: elas precisam de tempo para pensar, para se aproximar dos conhecimentos filosóficos e até mesmo para filosofar, como expressou Aurora.

Mavi também refletiu sobre esse tempo para pensar, essa parada, destacando que esse processo precisa ser realizado individualmente também,

> Mas, tipo, se a professora passar uma pergunta que dá pra levar as pessoas a pensar realmente sobre o assunto, eu acho que ajuda bastante! [...] Acho que talvez pensar no individual e depois, é, fazer uma dupla pra debater o que as duas pessoas pensaram, mas acho que *precisa ter esse tempo individual pra pessoa pensar realmente* o que ela entendeu sobre o assunto (Mavi, 13 anos).

Esse processo de recolhimento, de reflexão e contato com a filosofia é fundamental para que não seja mera reprodução e apropriação de produções filosóficas ou do senso comum, mas fomente a reflexão e criação de novas

formas de se achegar à filosofia. Instaura-se assim uma outra temporalidade, uma nova relação com o processo filosófico,

> *Felca*, 12 anos: É, a filosofia é difícil explicar, porque, é como se fosse, é algo baseado no pensar, mas não somente isso. Como, aqui, por exemplo, é filosofia, só que a gente tá conversando. A gente tá falando sobre coisas que são profundas, coisas que não é só dia a dia. Seria sobre, analisar as coisas, por exemplo, você, a gente pode ficar, sei lá, horas e horas analisando tipo, uma frase. E, como a Martina disse, são frases curtas e longas, às vezes. A gente pode ficar muito tempo assim, ou a gente entra um pouco e já entende a base. Não precisa ficar horas, também. Apesar que tem como, também.

A explicação sobre o processo de reflexão filosófico apresentada por ele expressa a proximidade que vai se estabelecendo entre as crianças-estudantes e a filosofia a ponto de perceberem a natureza duradoura e profunda da reflexão e da investigação filosófica em contraponto ao tempo necessário para que ela ocorra, que é variável, mas que precisa ser dispensado de acordo com o que se considera necessário.

2.2 Instigar e provocar

> Então, o que eu acho que diferencia é que nas outras aulas você sabe o conteúdo, reproduz ele na prova e tem o certo e o errado. *Na aula de ensino religioso [filosofia] não tem o certo e errado, é um processo reflexivo gigante por trás de uma pequena resposta que você pode dar*, entendeu? Uma pequena resposta tem um processo reflexivo que pode te dar 10 respostas diferentes para uma pergunta e nenhuma delas é o certo ou errado, esse é o que diferencia para mim! (José, 12 anos).

Durante o processo da pesquisa, a escuta das crianças-estudantes e a observação do processo das aulas proporcionou acompanhar o estreitamento da relação das crianças com a filosofia, que também tem a ver com o envolvimento delas com o processo formativo e de construção do conhecimento, ao perceberem que não se trata de relativismo, mas sim de uma caminhada que demanda um "processo reflexivo gigante" que não tem como intuito chegar a uma “verdade absoluta", mas experienciar o novo que se instaura de modo provocativo e instigante.

Essa constatação ocorre sob um processo de ensino e aprendizagem conduzido de modo diferente pelos/as docentes acompanhados durante a

pesquisa, que no cotidiano buscavam provocar o pensar e instigar a participação e a criação das crianças-estudantes, de modo que elas perceberam como diferentes metodologias podem aproximá-las ou afastá-las do processo de aprendizagem, destacando que uma condução pedagógica baseada em perguntas ou problemas, vinculada aos conteúdos ou produções filosóficas, enriquece o processo formativo.

> *Luna (12 anos)*: Às vezes quando a profe dá um conteúdo novo e daí ela passa tipo uma pergunta realmente pra refletir, tipo, não o que vocês acharam, tipo não é uma pergunta aberta, tipo, é, não o que vocês entenderam, perguntas sobre o conteúdo, tipo, *uma coisa que dá pra gente parar e, tipo, pensar.*
> *Mavi (13 anos)*: [Fala com um riso sarcástico] Um resumo de trinta livros?!

O exemplo trazido por Mavi no final, expõe, com ironia, o contraponto daquilo que Luna evidencia como uma estratégia metodológica que mobiliza a participação das crianças-estudantes nas aulas: ela sugere as aulas de filosofia devem ir além da mera reprodução de conhecimento ou respostas prontas. O enfoque em questões que realmente desafiam a "parar e pensar" indica uma preferência por um aprendizado que estimule o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e síntese.

Sua fala reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o questionamento problematizador, essencial para a filosofia, que fomente um envolvimento ativo e reflexivo com o conteúdo, incentivando os estudantes a se tornarem pensadores independentes. Há uma necessidade de valorizar processos reflexivos profundos em vez de respostas automáticas, promovendo um aprendizado que verdadeiramente transforme e mobilize os estudantes em suas capacidades críticas e criativas, por isso Luna afirma que a pergunta deve ser “sobre o conteúdo”, prendendo a atenção e levando-os a pensar e, a partir dessa pergunta permitir que reflitam e apresentem sua reflexão filosófica da forma que pareça mais fácil comunicar, seja com cartazes, vídeos, poesia, apresentações, pois estruturas mais técnicas (mapa mental, resumo, entre outros) por vezes dificultam, especialmente quando tratamos do ensino de filosofia no ensino fundamental, momento da formação que as crianças-estudantes ainda estão desenvolvendo a escrita e compreensão de textos.

2.3 Debates e práticas

> *Mirella (12 anos)*: Eu acho que com uma coisa mais prática, é, fica mais fácil de entender. Então, tipo, *quando a gente fez aquele debate lá na sala, eu consegui entender bastante conteúdo com aquilo!* É, eu tava com um pouquinho de dúvida na ética, por exemplo, e *depois do debate parece que ficou mais esclarecido*. Então eu acho que o negócio prático é mais fácil de entender os conceitos.
> *Maria (12 anos)*: E outra coisa é fazer essa relação entre os conceitos e os autores, os conceitos e os conceitos.
> *Pérola (12 anos)*: Uhum, e essas aulas práticas e a gente fazer esses trabalhos são bem legais, porque daí não só a profe, mas *a gente também vê se compreendeu tudo e se não compreendeu a gente vai lá estudar mais*. Então, por exemplo, esse vídeo [Criado sobre as 10 estratégias midiáticas], a gente vai fazer o vídeo, mas a gente vai ver se tá com dúvida em alguma coisa e daí tirar essa dúvida! *A gente vê se a gente tá indo bem, não é só a profe ver a gente*!

Essa conversa reúne uma série de elementos que foram apresentados por outras crianças-estudantes durante as entrevistas e conversas, em especial quando proposta a reflexão sobre o que consideraram como fundamental durante uma aula de filosofia: o debate e as atividades práticas foram indicações que apareceram em todas as entrevistas, reforçando que criar, produzir, explorar, trocar com os colega é importante e contribui para que o processo seja uma autoavaliação: "A gente vê se a gente tá indo bem, não é só a profe ver a gente!", pois, não apenas na observação desse grupo, mas de todos foi possível perceber que as crianças-estudantes quando estão criando colaborativamente tendem a buscar o docente para dialogar, tirar dúvidas e ouvir sugestões quanto às possibilidades, de modo que percebem-se no processo de aprendizagem.

Outro aspecto indicado por elas tem relação com os filósofos e os textos trazidos pelos docentes, pois ressaltam que essas aprendizagens enriqueceram o processo: "[...] outra coisa é fazer essa relação entre os conceitos e os autores, os conceitos e os conceitos", como quando puderam relacionar o conceito de imperativo categórico e esclarecimento kantiano às análises das obras literárias de Franz Kafka (2004) e Ray Bradbury (2020), conforme apresentado em Zanini (2024, p. 89).

2.4 De aluno à criança-estudante: pela agência no processo de aprendizagem

Nas práticas e produções das crianças-estudantes acompanhadas durante a pesquisa de doutoramento pôde-se perceber a reivindicação de que o processo de ensino e aprendizagem precisa estar ancorado nelas enquanto crianças-estudantes, mais do que apenas nas normatizações (currículos, avaliações de larga escala, projetos governamentais), pois não é o ofício de aluno, "enquanto aprendizagem das regras do jogo escolar" (Marchi, 2010), que deve ter centralidade no espaço escolar, mas sim a aprendizagem ética, estética e epistemologicamente comprometida com o tempo da infância, que contribui, no processo de ensino e aprendizagem, com o reconhecimento delas enquanto atores sociais que tem participação ativa, sendo também produtores de conhecimento e cultura.

> *Mário (12 anos)*: Eu acho que a pior situação é você sentir que o *professor acha que o aluno é um robô* que só, tipo, *não tem vida fora da escola*. Isso que eu penso, *não todos os professores, claro,* mas tem alguns professores que realmente pensam que a gente não tem outra vida além da escola e tem que fazer só o que eles realmente mandam.

> *Aurora (12 anos):* E às vezes eu acho que *a gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números.* Eu lembro uma ocorrência que valia 5, eu tirei, vamos dizer, um valor que é ruim, ah, eu tirei várias ocorrências porque eu não consegui fazer a tarefa, porque tá muito complicado em casa, eu fui mal na prova porque não deu tempo de estudar e daí minha média ficou 5,5 [...] *é, às vezes a gente se sente como uns robôs porque a gente é analisado como números, não como pessoas mesmo.*

Essa valorização da lógica de um tempo produtivo, cronometrado, com foco em rendimentos, promove o cerceamento do tempo que o pensar e o criar exigem, uma questão que ao ser percebida pelas crianças-estudantes gera conflitos, mas depois inicia-se um processo de acomodação ao sistema imposto. Inicialmente, as crianças-estudantes vão refletindo e problematizando, de modo que indicam as contradições do discurso educacional ao exporem que são tratadas apenas como "números", como "robôs" que precisam executar tarefas sem um tempo adequado e nem

mesmo um tratamento "mais humano", mas elas mesmas evidenciam que vão sendo vencidas e obrigadas a se submeter a essa lógica.

Alertam que se ignora o fato delas também terem uma vida pessoal para além do espaço escolar e suas tarefas, de modo que ela interfere na sua aprendizagem e no seu desempenho; os ditos e não-ditos pelas crianças-estudantes nos possibilitam perceber as situações de desencantamento com a escola e os modos que buscam para burlar esse processo desgastante, como quando indicam que passam a resposta uns aos outros ou utilizam o ChatGPT para fazer tarefas.

Em detrimento ao tempo da infância instaura-se, com o ofício de aluno, práticas que cada vez mais ocupam seu tempo, com intuito de torná-los "produtivos", mas privando-os de um processo de aprendizagem que envolve-os enquanto crianças-estudantes. Esse "ofício de aluno", expressão cunhada e amplamente difundida pela sociologia francesa, na década de 1990, designa a integração da crianças ao processo de escolarização e carrega consigo um processo de apagamento das infâncias, quando as crianças nos indicam que "A gente se sente como um robô, porque a gente só é analisado pelos números" (Aurora, 12 anos).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse recorte da tese de doutoramento busca apresentar, a partir da escuta e observação das crianças-estudantes, quais elementos são, para elas, fundamentais em um processo filosófico. A tese carrega consigo outros fundamentos, coletados por meio de entrevistas, conversas e observações do cotidiano escolar, que respaldam esses elementos. Esse processo possibilitou estar com elas e dialogar sobre a inserção da filosofia desde a infância na escola — compreensão que elas vão desenvolvendo no cotidiano da sala de aula, em especial nas aulas de filosofia —, percebendo que "filosofam desde pequenas", mesmo sem saber nomear esse ato, o que nos mostra que "a infância é justamente a causa da filosofia, nunca o contrário" (Renato Noguera, 2018).

Elas nos mostram que nós, adultos, tendemos a usar o argumento de autoridade, argumentum ad baculum, a partir da experiência e do maior tempo de vida, para silenciar suas inquietações e sugestões sobre os problemas do mundo adulto — até mesmo para manter a "civilidade" e, assim, evitar falar sobre situações e assuntos desconfortáveis ou que não queremos mais discutir. Demonstraram que estão disponíveis para aperfeiçoar sua atitude filosófica e crítica por meio de uma prática pedagógica e filosófica que parte do reconhecimento de outro modo de se apropriar da filosofia e dos conhecimentos já produzidos, bem como do próprio filosofar.

Assim, espera-se que esse pequeno fragmento da tese possibilita refletir sobre a necessidade de uma prática educativa que se coloque à deriva e permita que também as vivências e experiências das crianças contribuam — não em um processo pedagógico espontaneísta, mas conduzido junto às professoras e professores, por meio de atividades práticas que relacionam a produção filosófica e os filósofos com o cotidiano —, que os instiguem e provoquem a sair do senso comum e lhes proporcionem outros tempos: não o tempo do mercado, do controle e da produtividade, mas um tempo outro, de criação e diálogo.

Desse modo, pode-se caminhar em direção a uma educação filosófica ancorada na escuta e observação das crianças, bem como nos conhecimentos e conceitos historicamente produzidos pela filosofia. Pois, como elas mesmas nos demonstraram: elas questionam, dialogam entre si, interessam-se por conhecer os filósofos e seus pensamentos, e esse diálogo na "grande temporalidade" provoca ainda mais interesse pela produção filosófica, o que contribui para que possamos acessar a filosofia das crianças, caracterizada por outros modos de se aproximar e produzir filosofia — seja pelo desenho, pela dança, pela música, pelo processo de troca dialógica entre pares, pelo corpo, pela escrita, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel J.; GOUVÊA, Maria C. S. (org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

ARROYO, Miguel G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 6. ed. (Obras Escolhidas, v. 2). São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRADBURY, Ray. **Prazer em queimar:** histórias de Fahrenheit 451. São Paulo: Biblioteca Azul, 2020

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

MATTHEWS, Gareth B. **A Filosofia e a Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PLATÃO. Diálogos: Teeteto - Crátilo. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

KAFKA, Franz. A **Metamorfose.** Adaptação: Peter Kuper. São Paulo: Conrad, 2004.

MARCHI, Rita C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação,** v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983. Acesso em: jul. 2025.

NOGUERA, Renato. A infância é a causa da filosofia. *In*: SILVA, Wallace Lopes [*et al*] (org). **Assim disseram as crianças**: dicionário transdisciplinar ilustrado por palavras filosóficas. Rio de Janeiro: Hexis, 2018.

ZANINI, Raquel Aline. **Educação filosófica na perspectiva da filosofia das crianças: "A criança tem uma maneira diferente de pensar"**. 2024. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA NO CAMPO DA SAÚDE.

Maria Isabel da Cunha[1]

Maria Janine Dalpiaz Reschke[2]

Lui Nörnberg[3]

RESUMO

Esta comunicação se vincula ao projeto MERCOSUR/NEIES - Núcleo de Investigação da Educação Superior - com sede em Buenos Aires e envolve as Universidades de Buenos Aires, Tres de Febrero, e Bahia Blanca na Argentina; no Uruguai a Universidade de la República e, no Brasil, as Universidade Federais de Pelotas, Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e Federal de Minas Gerais. Tem como objetivo produzir conhecimentos sobre as políticas de mudanças curriculares que impulsionam a prática profissional como eixo estruturante das carreiras, e componham a construção do perfil de seus estudantes e egressos. Nessa direção analisa as políticas, os currículos e as práticas profissionais no campo da saúde, identificando estratégias de intervenção e acompanhamento. No caso do Brasil, para esse recorte focamos no curso de Odontologia da UFPel e aprofundamos a compreensão da inserção da curricularização da extensão, como uma política de mudança curricular, para compreender se e como essa política tem provocado alterações na formação profissional. São referentes teóricos autores como: Bourdieu (1983), Lucarelli e Finkelstein (2024), Freire (1997) e Tommasino e Stevenazzi (2016). O estudo tem caráter qualitativo, envolvendo análise documental e entrevistas semiestruturadas, com docentes, coordenadores do curso e gestores da Universidade. No texto em questão analisamos a resolução da curricularização da extensão, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Odontologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, como base da parte empírica da pesquisa. Os resultados sugerem a análise do conceito de curricularização da extensão que serve de base ao Projeto Político Pedagógico do Curso, os avanços e desafios para a implementação plena desta política. O estudo propiciou a possibilidade de compreender as condições e os pressupostos de atendimento da curricularização em Cursos da saúde, reconhecendo suas especificidades. No Caso do Curso de Odontologia a fundamental exigência de equipos para a ação profissional configura uma condição especial na ação extensionista. A evolução que amplia esta possibilidade se encontra na parceria com o Sistema Único de Saúde (SUS), através da articulação da Universidade com os órgãos públicos municipais, que possibilitam ações conjuntas e novas possibilidades de democratização dos serviços odontológicos. O estudo evidencia que é preciso considerar a natureza de cada área e curso e a diversidade de possibilidades que ela define, especialmente para a aprendizagem das práticas profissionais. Nesse caso são investigações do campo da

[1] Drª. em Educação, UFPel e cunhami@uol.com.br.
[2] Drª em Educação, FACCAT/UFPel e mjanine@terra.com.br.
[3] Dr. em Educação, UFPel e luinornberg@gmail.com.

pedagogia universitária que podem contribuir para a melhor compreensão dos esforços de curricularizar a extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Curricularização da Extensão. Curso Odontologia. Formação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento no Brasil dos objetivos do Projeto Mercosul, - que tem as práticas profissionais como objeto em cursos da saúde -, elegemos acompanhar e problematizar as políticas de mudança curricular que incluem a obrigatoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Tomamos como campo empírico uma IES publica do sul do Brasil e abordamos os desafios enfrentados para a implantação dessa política, e as possibilidades de influir na formação profissional dos estudantes. Elegemos o curso de Odontologia como base teórica e empírica deste estudo pela sua tradicional condição de envolver a prestação pública de serviços odontológicos, necessária a aprendizagem profissional dos estudantes dessa área. O Curso escolhido possui longa tradição, tendo sido fundado em 21 de setembro de 1911, pela iniciativa da Maçonaria local.

O caráter extensionista da Faculdade está presente desde suas primeiras turmas, destacando-se pela oferta de atendimento odontológico gratuito à comunidade, especialmente para crianças e trabalhadores, além de promover ações de saúde bucal e filantropia. Esse caráter refletia também a necessidade prática dos alunos, sem desmerecer o compromisso social da instituição.

Atualmente, a faculdade realiza, mensalmente, de cinco a oito mil procedimentos gratuitos para a população. As clínicas cirúrgicas atendem mais de mil novos pacientes anualmente. Os serviços à comunidade incluem atendimento a pacientes com necessidades especiais, gestantes e idosos. Os estudantes prestam atendimento em 14 Unidades Básicas de Saúde da rede municipal e, em parceria com a Prefeitura Municipal, oferecem cursos de formação continuada para dentistas da rede municipal. Além disso, parte do

atendimento especializado no município é realizado através dos centros de especialidades odontológicas. Essas iniciativas, muitas ligadas à curricularização da extensão, são fundamentais para qualificar a formação dos futuros odontólogos.

O OBJETIVO E O CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Tomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Superior e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Odontologia como base da parte empírica da pesquisa. Nos move compreender os pressupostos políticos e teóricos que sustentam essa política no contexto acadêmico atual. Que valores são enfatizados que impactam a formação profissional dos estudantes? Como se evidenciam no Projeto Pedagógico do Curso? Há peculiaridades no campo da saúde e em especial no Curso de Odontologia? Que diálogos podem se estabelecer com políticas de formação profissional presente nos países do Mercosul integrantes do Projeto de investigação? Houve impactos na organização curricular a partir das novas Diretrizes?

O curso de Odontologia foi escolhido para o estudo tendo em vista a sua historicidade e trajetória na relação entre teoria e prática. Queremos compreender como se construíram, na perspectiva histórica do curso, os espaços das práticas de formação e como a curricularização da extensão, imposta pela legislação (Resolução CNE/CES nº 7 de 2018) (Brasil, 2018) vem sendo interpretada e implementada.

Com a metodologia de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório descritivo, lançamos mão da análise de documentos oficiais e dados institucionais próprios da pesquisa bibliográfica como procedimento técnico (Gil, 2002). Tomamos para análise os seguintes documentos: Resolução da Curricularização da Extensão nº 42 de 2018, elaborada pelo Conselho Coordenador do Ensino da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) (UFPel, 2018) da Universidade Federal de Pelotas; o Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia (PPC; UFPel, 2022) e as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução (Brasil, 2002) elaborada pelo Conselho Nacional de

Educação e pela Câmara de Educação Superior. Para tal exercício, buscamos a partir do aprofundando a compreensão da curricularização da extensão, como uma política nacional, para entender se e como impacta a formação profissional.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com seis interlocutores. Como critérios de seleção buscamos docentes que estivessem em cargo de gestão ou passado por esse espaço, docentes que tivessem realizado toda a sua formação nesta instituição e docentes que viesse de outro espaço de formação. Entrevistamos dois ex-coordenadores de curso, três professores provenientes dessa instituição e um formado em outra IES. Realizamos as entrevistas no local onde esses docentes realizavam a sua prática profissional. As entrevistas forma gravadas e transcritas. A análise buscou-se inspiração em Bardin (2011). A partir das narrativas dos interlocutores procuramos compreender os impactos da curricularização da extensão.

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E A CONCEPÇÃO DE SAÚDE

As mudanças ocorridas no cenário global trouxeram consequências para a configuração mundial em vários aspectos e no campo das políticas sociais não foi diferente. As transformações no campo social provocaram significativos impactos nas políticas educacionais, que passaram a ser entendidas como centrais para o desenvolvimento dos países e para a sua inserção no mundo globalizado. Tal cenário permitiu a intensificação dos discursos da centralidade da educação para a inserção dos países no mundo globalizado, trazendo profundas modificações para o campo educacional. Tal entendimento impactou – em especial para o ensino superior – uma nova demanda: formar, em mais alto nível, os profissionais docentes para o aperfeiçoamento da sua atuação no mundo do trabalho.

As novas exigências tal e a necessidade de um novo perfil profissional, mais criativo, mais inovador, com um maior nível de conhecimento, anunciaram novas demandas para o campo educacional para o ensino superior, que precisa utilizar estratégias diferenciadas para responder ao que a sociedade espera. Percebe-se também que mudanças sociodemográficas dos

estudantes trabalhadores, incluindo o capital cultural que se manifesta nas diferenças e na desigualdade social.

O contexto da curricularização da extensão, se constrói neste espaço de tensão, apostando no fortalecimento da tríade, ensino, pesquisa e extensão. Quer afastar-se de um modelo que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do “negócio educação” e marginaliza a extensão, conformando-a, ora a práticas assistencialistas, ora a um balcão de negócios universidade-empresas (Botomé, 1996), ora, exclusivamente, a cursos ou eventos. Quer afastar-se de um modelo que subordina as políticas de ensino e pesquisa às delimitações do “negócio educação” e marginaliza a extensão, conformando-a, ora a práticas assistencialistas, ora a um balcão de negócios universidade-empresas (Botomé, 1996), ora, exclusivamente, a cursos ou eventos.

Dada a importância e emergência de viabilizar esta perspectiva de formação, encontramos no desafio da curricularização da extensão, um mote estimulante deste estudo, tomando o Curso de Odontologia desta Universidade como foco.

O PPC do Curso de Odontologia da UFPel revela que o Curso, até 2002, ainda conservava traços da tendência flexneriana, com forte tradição no campo da saúde, presidida pela ciência moderna. A Reforma Universitária Lei nº 5540/68 (Brasil, 1968) favoreceu esta permanência assumindo a neutralidade da ciência e o ensino da saúde inspirado na lógica curricular dominante onde a teoria é fundamento de uma prática universal.

Afastado das ciências sociais, o modelo foi conhecido como biomédico, onde o conhecimento e a prática de saúde se centralizam no profissional e, como consequência, assumem uma posição vertical nas relações humanas, com conhecimento uni disciplinar. Esse modelo é sustentado e influenciado pelo paradigma cartesiano e, nesse sentido, o corpo humano é considerado uma máquina cujas peças podem ser analisadas individualmente. A doença por sua vez refere-se ao mau funcionamento dessa peça, cujo funcionamento é estudado do ponto de vista celular e molecular. A tarefa do profissional tem como objetivo consertar essa peça (Capra, 1982). Essa tendência certamente inspirou o histórico dos cursos da saúde universalmente, assim como na centenária

Faculdade de Odontologia aqui estudada. Nesse modelo o processo de ensino e aprendizagem se caracteriza pela divisão em especialidades, com pouca interação curricular que envolve a teoria com as clínicas do curso, favorecendo uma formação dos cirurgiões-dentistas de forma fragmentada e descontextualizada socialmente.

A chamada forma higienista de conceber a saúde começa a ser problematizada e desconstruída já em 1919, nos Estados Unidos, com a introdução do termo *"health education"* (educação sanitária) substituindo a palavra "higiene". Apesar de ser uma expressão nova, a ideia já estava presente na literatura há tempo. Entretanto, o avanço mais significativo nas discussões acerca do conceito sobre saúde se deu através da conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em 1986, em Ottawa, no Canadá. É quando se inicia o entendimento de promoção da saúde como uma prática rupturante do modelo cujo foco central é a prevenção da doença.

Camargo (2007) destaca que a Carta de Ottawa é um documento emblemático no movimento da promoção da saúde, ao proporcionar os meios necessários para a sua melhoria e exercer maior controle sobre ela. São apresentados como campos de ação da promoção da saúde, políticas públicas saudáveis, ambientes favoráveis, fortalecimento da ação comunitária, desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais e reorientação do sistema de saúde. Nesse contexto, a saúde é entendida como a capacidade para viver a vida de modo autônomo, reflexivo e socialmente responsável, cujo núcleo de intervenção deve ser em torno dos
"serviços e territórios".

Trata-se, porém, de uma visão recente, pois a promoção da saúde pouco constava, ou sequer aparecia, como conteúdo nos currículos dos cursos da área, como Enfermagem, Odontologia e Medicina. São conceitos que refletem a mudança de uma abordagem centrada na doença para uma visão mais ampla e integrada da saúde, que considera os aspectos sociais, econômicos e culturais que influenciam o bem-estar das pessoas.

Vale registrar que desde os anos 80 do século XX o modelo biologicista vem sendo questionado; mas é em 2002 que recebe maior ênfase, inspirando a

reformulação do Curso de Odontologia que ora estudamos, atendendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil,2002). Desde então, o Curso assume o conceito de saúde estabelecido no Artigo 196 da Constituição Brasileira que expressa: "A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal igualitário as ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação" (Brasil, 1988).

Com essa inspiração, o currículo do curso de Odontologia foi modificado, prevendo a conexão entre teoria e prática na sua centralidade (UFPel, 2022). O Curso adota o prescrito pelas DCN (Brasil, 2002) assumindo como projeto uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Trata-se de um processo conceitual longo exigindo esforços de maturação, pois a mudança de culturas pressupõe múltiplas exigências. Vale registrar, porém, que a nova legislação contribuiu para consolidar a curricularização da extensão, num ambiente receptivo aos seus princípios.

O curso de Odontologia da UFPel em seu Projeto Pedagógico se compromete a promover a saúde através de atividades curriculares de ensino e extensão que atendam às demandas da região sul do RS, buscando, desta forma, o equilíbrio entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, tal como prevê o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFPel, 2021) para o período de 2022 a 2026 da UFPel.

Os objetivos estratégicos evidentes nesses documentos buscam, através de atividades extensionistas, promover a integração transformadora, estreitando as relações de cooperação entre a universidade e a sociedade, visando o desenvolvimento regional.

Dentro desse contexto o curso de Odontologia desenvolve projetos de extensão, intra e extramuros, com ações que atendem a gestantes, bebês, crianças, crianças institucionalizadas, adolescentes, adultos, idosos e pacientes com necessidades especiais, para realização de procedimentos complexos em diferentes especialidades como cirurgias, reabilitação bucal dentre outros.

Entretanto, ainda que o curso se afirme extensionista por natureza, vale analisar a concepção de extensão prioritária nos discursos, pois há uma perspectiva aplicacionista que ainda prepondera, a perspectiva de prestação de

serviços que, antes mesmo da recente legislação, já constituía o fazer da Faculdade de Odontologia. A natureza desse Curso pressupõe saberes da prática profissional e, para tal, é preciso ter pacientes que possibilitam essa experiência aos estudantes, supervisionados por professores. Entretanto fica a indagação sobre a perspectiva que entrelaça o saber científico e o saber popular, procurando conectar teoria e prática e viabilizar uma relação transformadora e dialógica entre a sociedade e a universidade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

É importante reconhecer que mudanças culturais exigem tempo e os novos paradigmas convivem com os tradicionais (Sousa Santos, 1989). O que se observa é que, apesar das alterações e da preocupação reiterada ao longo do Projeto Pedagógico do Curso em atender às DCN (Brasil, 2002), ainda coexistem visões epistêmicas em tensão e não se pode afirmar que o curso tenha abandonada a preponderante visão cientificista. Ainda mais numa área atingida constantemente pelas inovações científicas que capturam o interesse instalado de pesquisa. Trata-se de um campo em movimento, atingido por forças e discursos que tencionam uma política universal que faz com que a concepção de saúde do curso nem sempre expresse como transversalizar as ações extensionistas.

Além do mais, as características da distribuição e aplicação do conhecimento odontológico, em grande parte, exige condições materiais e de insumos muito específicos. Ou seja, para seu exercício é preciso um gabinete com os equipos necessários à prática profissional. Essa condição impacta a ação extensionista externa aos muros da universidade ou aos ambientes das Unidades Públicas de saúde. Por outro lado, mantém profissionais e estudantes longe da realidade concreta da maioria da população e estimula discursos que, muitas vezes, desconhecem a realidade desses segmentos. São desafios que, aninhados nas culturas acadêmicas, provocam o campo da pedagogia universitária e dos currículos, exigindo estudos situados no campo histórico, cultural e circunstancial dos cursos universitários.

Nesse contexto, a Faculdade de Odontologia da UFPel se constitui num lugar relevante para analisar, na prática, o impacto de uma legislação nacional para as IES brasileiras. Não se questiona a sua legitimidade ao propor e impor a curricularização da extensão. Mas certamente, cada curso, cada área e circunstância de formação da prática profissional requerem interpretações e aplicações da legislação, a partir de seus contextos e exigências. Entretanto, vale registrar, o quanto a obrigatória curricularização da extensão está provocando o aprofundamento da concepção da relação teoria-prática, quebrando a lógica aplicacionista e exigindo movimentos que assumam nova perspectiva política e epistêmica desejada para os currículos formadores de profissionais da saúde.

As narrativas dos nossos interlocutores com relação a curricularização da extensão mostram que, enquanto política de mudança curricular, tem gerado transformações na formação profissional. Indicando que também ampliou a inserção dos estudantes na comunidade, tornando a formação mais próxima da realidade dos serviços de saúde. Um dos entrevistados afirma que: ”A curricularização trouxe uma nova perspectiva, obrigando a universidade a sair das suas paredes e ir até a comunidade. Isso foi fundamental para a formação dos nossos alunos.”

Para os nosso interlocutores a curricularização da extensão propicia aos estudantes serem profissionais mais críticos e preparados para o sistema público de saúde, favorecendo uma abordagem multiprofissional e promovendo uma visão mais integrada da saúde. Para eles: “A curricularização da extensão dentro da faculdade de odontologia faz com que tu tenha uma perspectiva de reflexão em relação à tua realidade. Isso contribui para um egresso mais consciente e preparado para atuar nas realidades do SUS e da saúde pública.” “A curricularização da extensão faz com que a universidade tenha que sair de dentro [...] e se integrar nas equipes multiprofissionais de saúde.”

Outro sim, os documentos oficiais afirmam que a curricularização da extensão na UFPel apresenta-se sob a forma de **Programas, Projetos e Ações.** O **Programa** é um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, de médio e longo prazo. O **Projeto** é uma ação

processual e contínua, de caráter educativo com objetivo específico e prazo determinado. A **Ação** é uma unidade de execução dentro do projeto de natureza extensionista (UFPel, 2018). De acordo com o PPC do Curso (UFPel, 2022) do curso, como forma de garantir a integralização da extensão na sua totalidade, ou seja, 10% da carga horária total do curso, as horas em extensão foram distribuídas da seguinte forma: disciplinas obrigatórias (105 horas) e estágio curricular obrigatório (360 horas), totalizando 465 horas em extensão.

Ao realizar um levantamento de projetos e programas de extensão no Portal Institucional da UFPel e no Sistema Integrado de Gestão - Cobalto, foi possível verificar que a Faculdade de Odontologia apresenta em torno de 24 **projetos e programas** vigentes e cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREC). No intuito de promover a formação através da extensão, foi criado o Programa de Extensão em Odontologia. Este Programa abriga os projetos dos diferentes componentes curriculares que compõem a integralização da extensão no curso de Odontologia e foi proposto pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso.

O Programa teve início em 2023 e visa acolher os projetos e ações extensionistas que oferecem a sustentabilidade ao currículo para garantir o monitoramento das atividades e dar respaldo ao novo currículo do curso (UFPel, 2022). Ele é coordenado pelo Colegiado de Curso, o qual realiza reuniões semestrais com os coordenadores dos projetos de extensão, a fim de avaliar se o atendimento ao PPC do curso está sendo contemplado.

No PPC (UFPel, 2022) também consta que outras atividades extensionistas poderão estar dentro de outros projetos de extensão, desde que estejam cadastros na PREC e vinculados a este Programa, destacando-se os seguintes projetos: Centro de Diagnóstico das Doenças da Boca; Serviço Central de Radiologia; Centro de Estudos, Tratamento e Acompanhamento deTraumatismos em Dentes Permanentes – CETAT; Cultivando Hábitos Saudáveis na Sala de Espera e na Clínica Infantil; e Núcleo de Estudos e Tratamento dos Traumatismos Alvelodentários na Dentição Decídua- NETRAD.

Estas atividades extensionistas atendem pacientes gestantes, bebês, crianças, adolescentes, adultos, idosos e pacientes com deficiência para realização de procedimentos complexos em diferentes especialidades. É

importante acrescentar que as atividades extensionistas previstas em estágios obrigatórios do curso também estão vinculadas aos mesmos programas/projetos mencionados anteriormente. Neste sentido, o Curso afirma ser extensionista por natureza, dada a vinculação teoria e prática que preside a proposta curricular (UFPel, 2022, p.20).

As narrativas dos interlocutores demostram que a extensão sempre fez parte da formação profissional dos estudantes, assim como demonstra o desafio de formalizar e organizar no currículo do curso. “Não foi difícil para gente entender uma coisa que era meio óbvia pra nós, né? Nosso curso é extensionista, a gente já faz isso na verdade. A dificuldade foi de colocar isso dentro de um currículo, de entender como o processo da curricularização.”

Assim como aponta que, apesar da política formalizar práticas já existentes, pode não ter alterado significativamente a essência da formação em alguns aspectos. “Nosso curso já é extensionista, então a curricularização da extensão não mudou tanto a prática dos alunos, mas sim a forma como registramos e organizamos essas atividades. ”

Ao analisarmos as narrativas dos sujeitos entrevistados, encontramos alguns desafios e resistências em relação a curricularização da extensão. Para alguns, ficou o questionamento se a extensão de fato estaria promovendo a transformação, ou apenas reforçando um modelo de atendimento clinico, para outro, as práticas extensionistas podem não estar cumprindo plenamente o papel de proporcionar uma troca real entre universidade e comunidade. Também levantam as dificuldades na regulamentação dos créditos e na adaptação às normas institucionais. Assim como sugere que, para alguns docentes, a mudança foi mais administrativa do que pedagógica.

RESULTADOS PARCIAIS: o que o estudo incita?

A pesquisa em andamento mostra que, embora o Curso se afirme extensionista por natureza, a concepção prioritária de extensão presente nos discursos, também indica uma perspectiva aplicacionista (Tommasino, 2011).

Prepondera ainda a concepção de conhecimento decorrente da ciência moderna na organização curricular com disciplinas de sustentação teórica na fase inicial do Curso e as aplicadas na fase intermediária e final da formação (Sousa Santos, 1889). Entretanto experiências de antecipação de práticas estão planejadas.

Outro sim, a natureza do Curso pressupõe saberes da prática profissional e, para tal, é preciso ter pacientes que possibilitam essa experiência aos estudantes, supervisionados por professores. Essa condição diferencia os cursos da saúde dos demais na arena universitária.

A concepção de extensão aplicacionista decorre, em grande parte, das exigências estruturais que o Curso impõe para seu exercício, incluindo a organização do espaço físico, que revela a dicotomia prevista pelas especialidades. Entretanto, a curricularização da extensão no Curso de Odontologia tem provocado alterações significativas na formação profissional ao:

a) Ampliar a inserção dos alunos no SUS e na comunidade;

b) Incentivar uma postura mais reflexiva e crítica sobre a prática profissional;

c) Favorecer a interdisciplinaridade e o trabalho multiprofissional;

d) Fortalecer a formação voltada para a saúde coletiva e a promoção da saúde.

Mas, ainda há desafios, como: Resistências de professores e estudantes em considerar a extensão como um espaço de transformação e não apenas de atendimento clínico; dificuldades na regulamentação e contabilização da extensão dentro do currículo, persistência de um modelo assistencialista em algumas práticas, sem uma troca efetiva com a comunidade.

Contudo, a compreensão de que na universidade temos pedagogias no plural e que as peculiaridades dos campos científicos e profissionais incidem sobre as decisões e as práticas pedagógicas (Lucarelli, 2004) (Cunha, 2026) é fundamental para uma crítica consequente.

A continuidade dos estudos, incluindo o necessário aprofundamento teórico da análise dos dados, será a base da experiência investigativa e se constituirão para o cotejamento dos estudos que estão sendo realizados nos países do Mercosul envolvidos nesse Projeto.

REFERÊNCIAS

AROCENA, Rodrigo. **Curricularización de la extensión:** ¿por qué, cuál,cómo? In: **Cuadernos de Extensión** - Nº 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Universidad de la República. Uruguai, 2011. Disponível em: https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad- tensiones-y-perspectivas/. Acesso em: 7 de set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática.1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. CNE. Resolução CNE/CES 3/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 10. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES032002.pdf >. Acesso em: setembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Disponível em: ttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251- rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de set. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Epistemologias em questão: significado no currículo e na prática pedagógica. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga. Portugal: v. 7, série 1, pp. 4-13, 2026.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia. Formación y profesión, desafíos para la Pedagogía y Didáctica Universitarias. **RAES - Revista Argentina De Educación Superior**,(28), 45-63. 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Introdução a uma ciência pós–moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

TOMMASINO, Humberto; RODRIGUEZ, Nicolás. **Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República** - Nº 1 Integralidad: tensiones y perspectivas. Universidad de la República. Uruguai, 2011. Disponível em:

https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-1-integralidad- tensiones-y-perspectivas/. Acesso em: 7 de set. 2024.

UFPEL. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPel 2022-2026. UFPEL, 2021. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/planejamentoufpel/pdi-vigente-2022-2026/. Acesso em: 16 jul. 2024.

UFPEL. Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia. Colegiado de Curso da Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Pelotas, 2022. 251p. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/odontologia/files/2024/03/ajuste_PPC_. Acesso em: 16 jul. 2024.

14. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

11603

Coordenação:

Adelina de Oliveira Novaes

Clarilza Prado de Sousa

Lúcia Villas Bôas

Avaliação:

Adelina de Oliveira Novaes

Angela Maria Baltieri Souza

Romilda Teodora Ens

Agustín Villarreal

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Sueli Pereira Donato

Arthur Vianna Ferreira

Margaréte May Berkenbrock-rosito

Lúcia Villas Bôas

Ivany Pinto Nascimento

Sandra Lúcia Ferreira

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Clarilza Prado de Sousa

14.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Serão aceitos trabalhos resultantes de pesquisas desenvolvidas, ou em desenvolvimento, que se fundamentem na perspectiva da teoria das representações sociais articulada às diferentes temáticas da educação.

ISSN: 2176 - 1396

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM CUIABÁ: A GÊNESE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O CENTRO HISTÓRICO SEGUNDO CRIANÇAS

Jeysson Ricardo Fernandes da Cunha[1]

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender as significações construídas por crianças sobre os lugares de memória do Centro Histórico de Cuiabá/MT. Tem como referencial teórico Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; 2013; Jodelet, 2001; 2017) e na abordagem ontogenética das representações sociais (Duveen, 1995; Castorina, 2013) em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2009; 2010). Trata-se de um estudo de caso único com um grupo de crianças com idade entre sete e 12 anos. Os dados foram produzidos a partir de um passeio com as crianças no Centro Histórico de Cuiabá mediado por um roteiro narrativo inspirado na técnica de Narrativa Encorajadora. Utilizou-se como recursos: uma câmera acoplada no boné das crianças; lupas e saquinhos com confetes imitando ouro. O material foi submetido à análise qualitativa do *software* ATLAS.TI, e após foram analisados qualitativamente. De forma geral, as crianças deste estudo revelaram a constatação do fenômeno do esvaziamento, depredação e silenciamento do Centro Histórico e a ruptura do diálogo intergeracional que tem impedido a reposição da memória social cujo Centro Histórico é testemunha. As crianças deste estudo, demonstraram adesão ao Centro Histórico de Cuiabá, o que parece evidenciar um primeiro passo para o estabelecimento de relações afetivas e de pertencimento com o lugar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Crianças. Centro Histórico. Educação Patrimonial.

1 INTRODUÇÃO

Há diferentes formas pelas quais os sujeitos se vinculam ao passado, seja por meio de recordações partilhadas no senso comum e mediadas pela comunicação social (como narrativas e a memória coletiva), seja por meio de objetivações presentes nos espaços urbanos. Um exemplo dessas objetivações pode ser identificado na observação dos Centros Históricos das cidades.

A cidade de Cuiabá, lócus deste estudo, está situada no Estado de Mato Grosso, e é amplamente reconhecida como um espaço de expressão da memória social. Com mais de trezentos anos de história, a capital mato-grossense abriga o Centro Geodésico da América do Sul (IBGE, 2018), cujo marco foi estabelecido por Marechal Rondon.

[1] Doutor em Educação/UFMT. Professor Adjunto Temporário na Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. E-mail: jeyssonrf10@gmail.com

Assim, o problema que será discutido neste estudo centra esforços para pensar quais representações sociais emergem das vivências de crianças nos lugares de memória do Centro Histórico de Cuiabá/MT, e de que modo essas significações contribuem para a gênese das representações sociais?

Desta forma, este estudo tem como objetivo compreender as significações construídas por crianças sobre os lugares de memória do Centro Histórico de Cuiabá/MT.

Neste contexto, o Centro Histórico da cidade de Cuiabá é tomado aqui como um contexto emblemático, pois articula de forma transversal com diversas instituições (museus, igrejas, ruas, tradições) ações que se destinam a celebrar a historicidade da cidade. Desta forma, este estudo se propõe a pensar a Educação Patrimonial, a partir da perspectiva participativa (Andrade, 2021), ancorada no diálogo intergeracional e na unidade reprodução-criação (Vigotski, 2010), que pode possibilitar a emergência de condições favoráveis ao processo de significação, pelas crianças, de um objeto a princípio silenciado em sua matriz nocional – o Centro Histórico.

2 BREVES NOÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL

A construção do conhecimento social por crianças, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, se inscreve na interface entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. É enfatizado o debate sobre a dimensão psicossocial do psiquismo humano que se fundamenta na natureza social dos processos de construção das categorias lógicas permitindo ao ser humano compreender o mundo.

A compreensão de como as pessoas constroem a realidade é o terreno em que a Teoria das Representações Sociais se insere. Inaugurado por Serge Moscovici a partir da publicação de sua tese de doutorado intitulada A Representação Social da Psicanálise (1978)[2] , o estudo privilegiou a análise de como os conceitos científicos da psicanálise foram compartilhados, absorvidos,

[2] Publicada em francês Psychanalyse, son image et son public em 1961.

adaptados e difundidos pelo senso comum como uma outra forma de conhecimento a partir das necessidades de determinados grupos inseridos em um contexto específico.

Desta forma, as representações sociais são construídas em termos dialógicos apoiadas em funções desempenhadas pela comunicação e atitudes conforme postulado por Marková (2006, p. 277), “A dialogicidade é a capacidade do Ego de conceber e compreender o mundo em termos do Alter, e de criar realidades sociais”. Assim, os conhecimentos que sujeitos e grupos apreendem são elaborados mediante um conhecimento dialógico elaborado a partir do processo que envolve três elementos do contexto social: Alter-Ego-Objeto. As realidades são forjadas na e pela ética das relações sociais e da interação (Marková, 2017).

As representações sociais são anunciadas como um saber prático, uma modalidade de saber ingênuo socialmente compartilhado. O que se pretende investigar, por meio dos estudos em representações sociais, é a circulação do senso comum como forma de nomear, classificar e objetivar a realidade, tornando-a inteligível, previsível, familiar (Jodelet, 2001). Neste sentido, o objeto de representação é delineado segundo seu status conceitual no grupo, à medida que gera uma necessidade de construção ou reconstrução sociocognitiva pelos atores sociais.

2.1. A construção do conhecimento social por crianças

A abordagem ontogenética das representações sociais proposta por Duveen (1995) promove a articulação entre a Psicologia Social e a Psicologia do Desenvolvimento. Em seus estudos identifica-se certo diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 2000, 2009, 2010), orientando análise a respeito do conhecimento social dialógico com o objetivo de compreender como as crianças se apropriam das representações sociais.

Neste sentido, a análise da epistemologia dialógica realizada por Castorina (2013), identificou quatro princípios norteadores de concordância entre a TRS e a THC: 1. O conhecimento é fruto da produção social; 2. a produção do conhecimento tem raízes históricas e sociais; 3. proximidade entre o

conhecimento do cotidiano, saberes infantis e da lei da participação na noção de senso comum e conhecimento científico; e 4. a individualização como processo que se dá a partir do caráter social da vida psíquica possibilitando compreender a emergência da dimensão subjetiva apoiada no diálogo com os elementos culturais.

A compreensão de criança como ator social parte do seguinte pressuposto: embora as crianças nasçam em um mundo plenamente estruturado, não lhe é inato as habilidades para ser um ator social independente. Tal competência é construída ao longo do seu processo de desenvolvimento na medida em que participa da vida social e interage com os conhecimentos ali situados (Duveen, 1995).

Ao considerar o compartilhamento de representações sociais por crianças, Moscovici (2013) afirmou que elas se relacionam com o senso comum desde a mais tenra idade e, desta forma, interagem com os instrumentos da cultura da qual representações sociais são tributárias. No entanto, crianças não são meras reprodutoras do discurso social; são reconhecidas como sujeitos sociais que forjam sentidos sobre a realidade.

Os conceitos de meio e vivência são importantes para compreender a aquisição do conhecimento social da criança nos contextos de suas práticas sociais. A vivência, segundo Vigotski (2010), é uma unidade de um todo complexo, isto é, da personalidade e do ambiente, que interage com a criança de acordo com os objetos presentes no meio que ao serem interpretados, são capazes de determinar a influência deste, tanto no desenvolvimento psicológico, quanto na personalidade consciente, não sendo, portanto, uma particularidade da criança ou do meio, mas um laço entre ambos (Prestes, 2012).

O meio, por sua vez, é uma unidade indissociável da vivência e da criança. Vigotski (2010), anuncia que o meio é a raiz de todas as propriedades humanas e onde estão localizados os objetos que interage com o sujeito e são capazes de influenciar o desenvolvimento cognitivo, isto é, a personalidade consciente.

Desta forma, o exercício de pensar as crianças com potencial para exercer influência social encontra aderência no estudo de Moscovici (2011) intitulado Psicologia das Minorias Ativas. Neste intento, discute noções que norteiam as relações em sociedade, tais como conflito, os processos de influência social, os

componentes psicossociais da ação coletiva, e inaugura a Teoria Genética da Inovação. Neste intento, a partir dos estudos de Andrade (2014), em diálogo com a Teoria das Representações Sociais e com a Teoria Histórico-Cultural, tornou-se possível compreender o pressuposto de que a criança pode exercer influência social e que coexistem, em seu modo de ser, outras lógicas — distintas da lógica adulta —, mas igualmente válidas.

3 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Trata-se de um estudo[3] de caso único[4] (Marková, 2017) sobre a relação das crianças com o Centro Histórico de Cuiabá. As escolhas teórico-metodológico deste projeto de pesquisa visaram adotar uma perspectiva do tipo qualitativa Günther (2006) considerando a importância de compreender as relações no contexto em que elas ocorrem.

Participaram da pesquisa cinco crianças com idade entre sete e 12 anos. A seleção desse grupo de crianças ocorreu em decorrência da crise sanitária desencadeada pelo SARS-CoV-2 (Covid-19), seguindo as recomendações do Ministério da Saúde.

Os dados foram produzidos a partir de um passeio com as crianças no Centro Histórico de Cuiabá mediado por um roteiro narrativo inspirado na técnica de Narrativa Encorajadora (Andrade, 2017). Foram utilizados como recursos: uma câmera acoplada no boné das crianças; lupas e saquinhos com confetes imitando ouro.

Com o intuito de sistematizar o corpus de pesquisa a partir das indicações de Loizos (2002), o material foi submetido à análise qualitativa do software ATLAS.TI, contribuindo para a análise dos dados empíricos que foram relacionados com categorias elencadas previamente" (Silva, 2013, p. 67). Após, foram submetidos a análise qualitativa do tipo compreensiva (Mendes Júnior; Ferreira, 2010).

---

[3] Este estudo foi submetido a análise ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (CEP-HUMANIDADES), sob registro nº 38522820.0.0000.5690.

[4] Esta investigação adota a abordagem de estudo de caso único, o que implica concentrar os esforços na compreensão das vivências de um grupo específico de crianças. Tal abordagem possibilita considerar de que forma as interações entre as crianças, outras pessoas e o ambiente cultural se articulam.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir da análise dos dados produzidos, foi possível identificar quatro episódios que sintetizam diferentes formas pelas quais as crianças significaram o Centro Histórico de Cuiabá. Para fins deste estudo, serão apresentados os episódios de forma sintética, selecionando cenas mais significativas para análise e discussão.

4.1. Episódio I - O nascimento de Cuiabá

O roteiro narrativo, neste episódio, teve início na Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, percorrendo a Igreja Senhor dos Passos e chegando até o Museu de Imagem e Som de Cuiabá (MISC).

Para o início da caminhada foram escolhidas a Igreja Nossa Senhora do Rosário e São Benedito por se tratar de um lugar emblemático pois há evidências históricas que em suas proximidades, no córrego da prainha, foi encontrado uma grande quantidade de ouro e, desta forma, promoveu um expressivo crescimento populacional na região do qual se originou a cidade de Cuiabá (Conte; Freire, 2005).

A ausência de menções a aspectos simbólicos, históricos ou culturais do Centro Histórico sugere uma possível lacuna na percepção infantil desse espaço em sua dimensão mais ampla e emblemática. Ao interpretarem suas experiências relacionadas ao centro da cidade principalmente como uma atividade utilitária, como pagar contas, as crianças revelam a ausência do diálogo intergeracional que contemple a consciência histórica e a memória social da cidade no cotidiano das crianças.

Aos poucos, as crianças buscavam identificar, de forma voluntária e curiosa, pelas ruas do Centro Histórico, elementos materiais e simbólicos que representam os conflitos e contradições que norteiam este espaço vivido, conforme orienta Seargert (1981 apud Jodelet, 2002). As marcas dos conflitos entre proprietários/moradores/comerciantes estão evidenciadas na cena pública e foram captadas pelas crianças.

Desta forma, após conhecerem a breve história das origens do povoamento da cidade de Cuiabá, as crianças desceram para o antigo córrego

da prainha, e a Criança 2 fez uma imitação fazendo de conta que era um Bandeirante. Desta forma, a criança, no diálogo intergeracional, efetuou uma reelaboração criativa (Vigotski, 2009) combinando suas significações formuladas sobre os bandeirantes a partir da memória social compartilhada e expressando por meio de sua linguagem espacial (Nota de Campo). Essa dinâmica sugere a relação potente entre imaginação e realidade na formação das vivências.

Ademais, nota-se a reelaboração criativa vivenciada pelas crianças que, no diálogo intergeracional, combinaram interpretações e significados próprios sobre eventos históricos. A reelaboração criativa pode ser reconhecida como uma expressão da imaginação infantil, enraizada na interação com a memória social.

Portanto, neste episódio, foi observado que as crianças participantes deste estudo se envolveram ativamente na construção de significados, desenvolvendo hipóteses a respeito do que estavam vivenciando. Essas hipóteses, muitas vezes não expressas verbalmente, foram discernidas através de seus movimentos e do tempo dedicado à observação da cena, revelando uma atenção voluntária, curiosa e atenta.

4.2. Episódio II – O esvaziamento populacional e os escombros da casa cuiabana

As crianças conheceram a fachada do Casarão que abriga o Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN) cuja arquitetura conserva a historicidade de uma casa tipicamente cuiabana. Depois foram para o Beco Alto e por fim a Praça da Mandioca. Ao explorar o Centro Histórico, as crianças buscaram estabelecer um contato com o lugar e, a partir do olhar curioso e atento, perceberam o seu esvaziamento e abandono.

As crianças desenvolveram interações com os casarões fechados, evidenciando suas tentativas de compreender o esvaziamento populacional. Em uma cena, ao chegarem no casarão que hoje é sede do IPHAN, bateram nas portas e indagaram "tem alguém aí?" (Criança 1). Além disso, espreitaram pelos pequenos buracos na porta em busca de vislumbrar o interior dessas casas, e expressam inquietações e estranhamentos diante da ausência de vida nestes

locais historicamente relevantes. Tal pergunta reverbera na forma de desafio e de responsabilização dos adultos frente ao (des)cuidado da memória social de seu povo.

Dito isso, no que tange à interação entre imaginação e realidade, é possível inferir que os elementos com os quais as crianças interagiram desencadearam a construção e incorporação de novos conhecimentos e significados. Mesmo diante da ausência de referências de vivências anteriores naquele espaço, esses elementos, de forma dialógica, materializaram a imaginação e influenciaram a realidade vivida. Esse processo dinâmico é evidenciado nas respostas das crianças, em que a reflexão sobre o papel do prefeito e a crítica à negligência na gestão urbana representam uma forma de ancoragem (Moscovici, 2013).

Episódio III - Novas ancoragens para o termo academia e a identificação com o ser imortal

No decorrer deste episódio, as crianças adentraram à Academia Mato-grossense de Letras (AML), um espaço carregado de significados de um casarão cuiabano, cujas raízes históricas remontam a 1775. Essa experiência proporcionou a identificação da arquitetura de um casarão com sua disposição dos cômodos e piso de ladrilho hidráulico bem como uma imersão na narrativa que envolve o Barão de Melgaço, personagem que deixou sua marca na história da região.

A Criança 1, ao visualizar as cadeiras ocupadas pelos imortais da Academia Mato-grossense de Letras (AML), interage com um ato de cumprimentar dizendo "a paz do senhor, irmãos". Tal contexto possibilita pensar que a criança se utilizou, neste primeiro momento, de seu repertório de vivências na tentativa de compreender o sentido e significado do lugar a partir de suas referências.

Em outro momento, a Criança 1 se senta na cadeira ao centro da mesa, e bate as mãos e diz: “Eu estou num tribunal!” Em seguida, olha para a criança 4 e 5 e diz: “Você está expulso do tribunal!”. Logo em seguida chama o fotógrafo e diz: “fotógrafo, você está expulso do tribunal!” Essa expressão da criança

durante a visita à Academia Mato-grossense de Letras (AML) pode ser interpretada como uma manifestação do potencial criativo e imaginativo infantil, bem como uma forma de reelaboração criativa do espaço.

A criança percebe a natureza formal e imponente do ambiente, mas também projeta sobre ele uma nova camada de significado. A associação com um tribunal sugere que a criança está atribuindo características específicas ao espaço, possivelmente influenciadas por experiências anteriores ou representações sociais sobre tribunal compartilhadas por seu grupo de pertença.

As crianças na AML se autorizaram a explorar o lugar e acessaram um piano disponível no local. De forma espontânea, as crianças dirigiram-se ao piano, transformando o saguão da AML em seu próprio palco improvisado. A iniciativa inicial partiu da criança 1 que, movida por sua curiosidade e criatividade, deu início a um dedilhado musical. Em seguida, as crianças 4 e 5 se uniram à criança 1, formando um grupo coeso. Ao final a criança 1 também incorporou movimentos corporais a sua performance, fazendo um gingado que transcendia as notas musicais (Nota de Campo). Em seguida, a Criança 5 perguntou: “o que é preciso fazer para ser um imortal?” Pode-se inferir que, a partir da mediação realizada sobre a AML, as crianças souberam que ser imortal é ser autor e buscaram deixar sua marca neste espaço.

Em uma outra cena, a Criança 4 observou atentamente um quadro de uma mulher com a saia rodada utilizada na dança Siriri, e considerando empiricamente a invisibilidade do feminino no Centro Histórico, é possível inferir que, ao se identificar com o quadro, a Criança 4 esteve em busca pelo reconhecimento e visibilidade do feminino em espaços historicamente marcados por uma narrativa que, por vezes, negligenciou ou subestimou a presença e contribuição das mulheres. A invisibilidade do lugar feminino na memória social do Centro Histórico, percebida pelas crianças, ressoa com a ideia de representações sociais como sistemas de pensamento que orientam a relação dos sujeitos com o mundo dentro de um projeto representacional que, considerando a categoria histórica do gênero como uma construção que remete às relações de poder, reforça a importância de questionar e reexaminar as narrativas e representações que guiam a compreensão do passado e do presente (Jodelet, 2017).

Episódio IV - Participação, autorias infantis e o feminino na memória social

Este episódio se inicia com a chegada das crianças no local histórico chamado Residência dos Governadores. Ao adentrarem no jardim, as crianças espontaneamente propuseram: "Vamos brincar de esconde-esconde? Aqui tem como se esconder em vários lugares. Esconder no mato!!" Tal atitude reflete um exemplo da reelaboração criadora em ação. Ao observar o ambiente histórico e cultural ao seu redor, a criança reconheceu a oportunidade de uma atividade lúdica e demonstrou sua potência criativa ao sugerir uma variação da brincadeira que se adequa ao contexto específico do local. Essa atitude pode ser interpretada à luz do conceito de identidade de lugares de Proshansky (1976, apud por Jodelet, 2002).

Em seguida, ao chegarem na Praça Alencastro foi possível evidenciar um desdobramento da interação das crianças na Academia Mato-Grossense de Letras, em que a ausência do lugar feminino na memória social foi percebida por elas nesses espaços. Considerando que as representações sociais atuam como sistemas de pensamento mais amplo, que engendram a relação dos sujeitos com o mundo (Jodelet, 2001), o gênero é uma categoria histórica que remete às relações de poder.

Tal contexto foi identificado pela criança ao perceber, na Academia Mato-Grossense de Letras, um lugar feminino na memória social. Nesse cenário, a criança visualizou um quadro de uma mulher com a saia rodada folclórica de dança siriri exposta na parede que, de forma atenta, pareceu dialogar com a imagem, de maneira a buscar referências identitárias da mulher nesse espaço.

Na sequência, já na Praça Alencastro, após visualizar uma imagem parecida estampada em um carrinho de venda de cachorro-quente, a criança dançou, expressando um faz de conta imaginário, de modo a representar a mulher do quadro e, por fim, deparou-se com um paredão de bustos masculinos, revelando o desafio da mulher em se ver representada nesses espaços, por conta da tradição do patriarcado, que visa definir quem deve ser lembrado no território.

Assim, a criança, movida pela constatação da ausência feminina na memória social do Centro Histórico, produziu um manifesto em forma de dança, inspirada no quadro da dançarina de saia rodada, em um movimento que, em si, pode ser considerado a objetivação da visibilidade social feminina no palco da Praça Alencastro, em face da ausência de referências femininas nas narrativas sobre a memória social da cidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões tecidas neste estudo de caso único possibilitaram a compreensão do compartilhamento de memórias e da construção de significações de um grupo de crianças, sobretudo, a identificação das marcas subjetivas presentes na interação delas com a cidade em um diálogo intergeracional.

As crianças deste estudo revelaram a constatação do fenômeno do esvaziamento, depredação e silenciamento do Centro Histórico e a ruptura do diálogo intergeracional que tem impedido a reposição da memória social cujo Centro Histórico é testemunha. De forma geral, o roteiro narrativo mostrou-se um forte aliado da valorização da memória social com potencial identitário, sobretudo, por possibilitar às crianças um passeio pelo Centro Histórico aberto às linguagens espaciais infantis e ao intenso desejo de garantir o exercício de suas cidadanias e o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos.

Sob a perspectiva das crianças, considerando o problema e o objetivo deste estudo, o Centro Histórico se revelou um lócus de significados diversificados, incluindo:

- O reconhecimento do local como deteriorado e perigoso, uma significação acentuada pelas ruínas e pelo abandono do patrimônio histórico;
- A interpretação do Centro Histórico sob uma ótica patriarcal, marcada pelo notório esquecimento sistemático das personalidades femininas;

O declínio do uso residencial do Centro Histórico aliado a ausência de ações educativas escolarizadas ou não escolarizadas contínuas com objetivo de trabalhar amplamente um projeto representacional de consciência preservacionista bem como a imensa pressão imobiliária, tem contribuído para

o afastamento das pessoas deste espaço. As crianças deste estudo, demonstraram adesão ao Centro Histórico de Cuiabá, o que parece evidenciar um primeiro passo para o estabelecimento de relações afetivas e de pertencimento com o lugar.

Portanto, é fundamental a construção de políticas de subjetividade (Tedesco, 2004), que potencializem ações educativas voltadas ao diálogo intergeracional para o desenvolvimento de consciências preservacionistas e de construção de memórias sociais possibilitando que o Centro Histórico seja reconhecido em sua dimensão estruturante da história cuiabana.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B.S.F. A infância como objeto de representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E. M.Q. O et al. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Editora da ABRAPSO, 2014.

ANDRADE, D. B. S. F. **Projeto Cultural Cribiás 300+**: Por uma Educação Patrimonial toda nossa. Lei Aldir Blanc – Seleção Pública MT Nascentes. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer: Governo de Mato Grosso, 2021.

ANDRADE, D. B. S. F. Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). **Coordenação de Extensão (CODEX)**. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

CASTORINA, J.A. (2013) A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa. In: ENS, R.T; BOAS, L.P.S.V; BEHRENS (orgs).. **Representações sociais**: fronteiras, interfaces e contextos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A. **Textos em representações sociais**. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (Org.). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Catálogo, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=441538&view=detalhes. Acesso em: 20 Set. 2018.

JODELET, D. A cidade e a memória. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto de Lugar:** colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002, p. 31-43.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos da vida**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, 2017.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, G. L. F. Representações sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição de ensino superior privada de Ponta Grossa – PR. 2013. 155 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Ribeiro Prestes. São Paulo: Ática, 2009

VIGOTSKI, L. S. **Quarta Aula**: A questão do Meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/PROFISSIONAIS DE DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO

Silvania Maria da Silva Gil[1]
Maria de Fátima Barbosa Abdalla[2]
Rita Maria Gonçalves[3]
Daniela Horvath Mucci[4]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central compreender quais são as representações sociais/profissionais de docentes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de pandemia e pós-pandemia na perspectiva de se compreender a urgência de se desenvolver pedagogias de inclusão, em especial, em escolas públicas. O texto fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI,1978, 2003, 2012) e na Teoria da Ação (TA) (BOURDIEU, 1997, 1998a, 1988b), a fim de desvelar as representações sociais/profissionais de professores/as sobre suas práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa, de abordagem qualitativa, que se desenvolve nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da Baixada Santista, em duas fases, tendo como procedimentos metodológicos: aplicação de um questionário on-line autoaplicado para trinta (30) docentes, composto por questões abertas, fechadas e de evocação (1ª fase); e entrevistas narrativas com dez (10) professores/as (2ª fase). Como resultados, as representações sociais/profissionais dos/as professores/as indicam que eles:1º sentem-se pressionados pelos avanços neoliberais das políticas públicas, principalmente, sob os ditames colocados pela BNCC; 2º têm pouco amparo no atendimento remoto, no que tange às tecnologias, em especial, ao tratar de estudantes com deficiência; e 3º apesar dos desafios apontados, compreendem a necessidade de acolhimento, aceitação e permanência desses estudantes junto aos demais. O que implica a necessidade que se tem de se discutir as representações sociais/profissionais dos/as docentes para que seja também possível assumir as pedagogias de inclusão como horizonte para uma educação de qualidade social, justa e humanizada.

Palavras-chave: Representações sociais. Representações profissionais. Pandemia. Pedagogias de inclusão. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

> Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

[1] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos - gilsilvania1@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos- mfabdalla@uol.com.br
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos - ritagoncalves02@hotmail.com
[4] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos - daniela.mucci@educaita.com.br

Ao partirmos da afirmação de Moscovici (2003, p. 41), na epígrafe acima, demonstrando que as representações sociais "não são criadas por um indivíduo isoladamente" e podem dar "oportunidade ao nascimento de novas representações", temos, como objetivo central, compreender quais são as representações sociais/profissionais dos/das docentes dos anos finais do ensino fundamental de escolas municipais da Baixada Santista sobre suas práticas no contexto da pandemia e pós-pandemia em uma perspectiva de se alcançar pedagogias de inclusão[5].

Desde o alinhamento da educação brasileira aos ditames do Banco Mundial, nunca se viu tamanha aceleração das reformas quanto ao que ocorre a partir do "golpe institucional de 2016[6]". A partir desse momento, evidencia-se o caráter de redução de gastos e de investimentos na educação, implantação do novo ensino médio, implementação da Base Nacional Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) até a divulgação das novas diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2024). Os impactos têm gerado a necessidade de se repensar os desafios para as mudanças e melhorias das práticas pedagógicas inclusivas nos contextos de pandemia e pós-pandemia.

Nessa direção, o texto, primeiro, indica alguns dos desafios e perspectivas das práticas em tempos neoliberais pandêmicos. Segundo, contextualiza a pesquisa, trazendo uma síntese dos dados. E, em um terceiro momento, apresenta e discute as representações sociais/profissionais dos/as professores/as, que atuam em escolas públicas da Baixada Santista, sobre as suas práticas pedagógicas no sentido de pedagogias de inclusão.

O MAPA DE RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS

[5] Salientamos que os termos pedagogia/pedagogias da inclusão têm como foco teórico o "Informe Final para a OREALC/UNESCO", referente à pesquisa desenvolvida por Almeida e Abdalla (2017), e que se intitula "Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão". Posteriormente, alguns dos dados foram publicados por Abdalla e Almeida (2020).

[6] O golpe institucional de 2016 representou uma repactuação de forças econômicas, políticas e midiáticas a partir da qual se estabeleceu o recrudescimento da política econômica neoliberal, com impactos sérios sobre as políticas sociais e a orientação das ações do Estado, atingindo gravemente a Educação (SANTOS, 2020, p, 303).

> A representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012, p.27).

Como expresso na epígrafe acima, recorremos à definição de Moscovici (2012), para compreendermos esse campo das representações. Buscamos tecer um “mapa de relações”, recorrendo à análise dimensional moscoviciana, de que: “[...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se insere em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes da imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

Nesse sentido, a pandemia de covid-19, como vimos, trouxe mudanças significativas para a educação, forçando uma rápida transição para o ensino remoto. A escola teve que ser reimaginada, gerando desconforto e, ao mesmo tempo, adaptação de professores/as e estudantes. Teve, portanto, suas práticas marcadas por muitos desafios, tendo os/as docentes que se reinventarem, para oferecerem aulas síncronas e assíncronas. Neste contexto, confirmou-se o que já se previa: as disparidades no acesso à tecnologia, tanto para docentes quanto para discentes, impedindo que muitos estudantes participassem das aulas.

Entendemos que o espaço escolar é um espaço social, como diria Bourdieu (1997); ou seja, um campo de força e de poder. Neste contexto, as “representações [...] carregam a marca dessa tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-las nos limites do suportável. Não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito” (MOSCOVICI, 1995, p.12). Diante dessas reflexões bourdiesiana e moscoviciana, temos a intenção de compreender, sobretudo, o olhar do professor sobre suas práticas no contexto da pandemia e pós-pandemia, buscando identificar quais os elementos que fragilizam as práticas pedagógicas, principalmente, frente às políticas neoliberais e aos desafios de se pensar em pedagogias de inclusão.

Nesta perspectiva, recorremos, ainda, a Blin (1997) e a Abdalla (2006, 2017, 2019), que nos ajudam a compreender a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012), para esclarecer o significado das *representações profissionais*. Tais representações “são as representações

sociais que se referem aos papéis profissionais e dependem, sobretudo, da natureza social dos sujeitos e das características da situação de interação vivenciada" (ABDALLA, 2017, p. 176).

Quando se pensa em práticas pedagógicas que aconteceram em tempos de pandemia e de pós-pandemia, em especial, em um contexto marcado pelos retrocessos das políticas públicas educacionais, há que se refletir, também, sobre como superar tantos desafios sociais e profissionais. Nesta direção, Bourdieu (1997, p. 63) e sua Teoria da Ação (TA) nos ajudam a pensar sobre o "[...] estado do sistema de possibilidades [...], que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado [...]". É, neste tempo de crise, que é preciso reconhecer as saídas e impulsionar a educação pública a fim de que se possa defender os direitos de todos.

Por outro lado, foi necessário compreender, com Moscovici (2012), as dimensões das representações sociais, que se configuram na *atitude*, na *informação* e no *campo de representação ou imagem*. Nesse sentido, o campo de representação/imagem vem das tensões internas das quais se originam as percepções e os conceitos que vão determinar as práticas pedagógicas e suas implicações na busca de pedagogias de inclusão.

Compreendemos, assim, que as práticas dos/as professores/as estão permeadas por interações complexas, em especial, ao tratarmos de contextos tão sofridos como os da pandemia e pós-pandemia. Em nosso caso, os anos de pandemia e pós-pandemia e as ações das políticas educacionais neoliberais impostas à escola e a seus professores/as e estudantes fizeram com que a mesma se tornasse um espaço onde os conflitos sociais deságuam.

Assim, sabendo da responsabilidade que as práticas exigem dos/as professores/as, Abdalla (2006, p.24) ajuda-nos a pensar sobre alguns aspectos: o *primeiro* deles se sustenta na força da representação, como espaço possível de enfrentar os desafios da profissão; e o *segundo* aposta na importância do envolvimento do/a docente com a escola, como espaço possível para expressar suas necessidades e possibilitar a construção de práticas pedagógicas que sejam cada vez mais voltadas para se alcançar

pedagogias de inclusão. Destacaremos, em seguida, os caminhos da investigação e uma síntese dos dados achados.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa, de caráter qualitativo, busca apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (ANDRÉ, 1983). O que nos auxilia na compreensão dos dados referentes aos sujeitos da pesquisa e suas representações sociais/profissionais sobre a sua prática e sobre os desafios neoliberais a serem superados na busca de pedagogias de inclusão.

Partimos, então, da seguinte questão: *O que você pensa e sente sobre suas práticas pedagógicas desde o período da pandemia e, agora, pós-pandemia, no sentido de incluir estudantes com deficiência matriculados em suas turmas? Conte uma experiência que teve*. Buscamos, assim, alcançar o objetivo já mencionado, ou seja: compreender quais são as representações sociais/profissionais dos/das docentes dos anos finais do ensino fundamental de escolas municipais da Baixada Santista sobre suas práticas no contexto da pandemia e pós-pandemia em uma perspectiva de se alcançar pedagogias de inclusão. A pesquisa foi aprovada, então, pelo Comitê de Ética, sob o n. 5.059.195.

Os sujeitos participantes da pesquisa são os/as docentes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas que pertencem às redes de ensino municipais da Baixada Santista. Entendemos que investigar esses/as professores/as seria uma maneira de compreender seus movimentos e suas concepções enquanto docentes que são. Dentre essas concepções, consideramos importante conhecer sobre suas trajetórias formativas, suas escolhas profissionais, suas práticas e como se veem ou quais são os sentimentos enquanto profissionais da educação.

Diante disso, escolhemos como procedimentos metodológicos: a aplicação do Questionário e a realização das Entrevistas Narrativas. Tais procedimentos deram origem a duas fases de pesquisa, que serão descritas a seguir.

Na *primeira* fase, a coleta de dados ocorreu por meio de Questionário on-line autoaplicado, disponibilizado na Plataforma Google Forms. Os tópicos pesquisados foram distribuídos em quatro blocos: 1. Perfil dos/as participantes; 2. Sobre a docência e suas práticas; 3. Sobre os estudantes; 4. Sobre a identidade docente. No Questionário, também foi proposta a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que é um instrumento utilizado na TRS.

Os dados foram coletados no final de 2021 e início do ano de 2022. A amostra da pesquisa foi constituída por 30 docentes (8 professores e 22 professoras) das redes públicas de Educação Básica da Região Metropolitana da Baixada Santista (Bertioga, Cubatão, Guarujá, Praia Grande, Santos e São Vicente), que aceitaram participar do Questionário (1ª etapa da pesquisa). Tais docentes lecionavam as seguintes disciplinas: Português (7), Educação Física (5), Matemática (4), Artes (4), Geografia (3), História (3), Inglês (3), Ciências (2), Educação Especial (1) e Tecnologia da Inovação (1). Alguns desses docentes se repetem por assumirem duas disciplinas diferentes.

Em uma *segunda* fase, 10 docentes (7 professoras e 3 professores) do total de 30 professores/as aceitaram participar das entrevistas narrativas, realizadas no início de 2024. Tais docentes lecionavam as seguintes disciplinas: Português (5), Artes (1), Ciências (2), Educação Física (1) e Libras (1).

Consideramos, de acordo com Lima, Geraldi e Geraldi (2015), que as *entrevistas narrativas* fazem com que os/as professores/as demonstrem o sentido de suas práticas, valorizem o singular, o local e levam em conta suas experiências particulares. As *narrativas* foram compostas por uma rede de significados, tendo como base as evidências da vida, que refletem sobre o vivido e clareiam as representações sociais/profissionais desses docentes.

A partir da coleta de dados, investimos em uma análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), realizando uma “leitura flutuante” dos dados e orientamo-nos pelas regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. O que deu origem ao Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Dimensão, Categoria de Análise e Unidades de Sentido

Dimensão	Categoria de Análise	Unidades de Sentido

Representações Sociais/ Profissionais dos/as Professores/as sobre as práticas em contexto de pandemia e pós-pandemia	Práticas Pedagógicas	1ª Influências das políticas neoliberais
		2ª Desafios de se implementar pedagogias de inclusão

Fonte: Elaborado a partir dos dados obtidos do teste Questionário, do teste de Associação Livre de Palavras, das Entrevistas e do referencial teórico-metodológico.

A partir do Quadro 1, aqui desenhado, partimos para análise das unidades de sentido, que se relacionam à categoria de análise e à dimensão anunciadas, conforme o que vem a seguir. A intenção é de analisar/interpretar os dados referentes a cada um dos procedimentos metodológicos desenvolvidos, de modo a identificar as implicações dos contextos de pandemia e pós-pandemia nas práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados.

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

Para iniciar a análise dos dados, destacamos algumas considerações de Abdalla e Villas Bôas (2018) a respeito das *práticas pedagógicas*, conforme seguem: 1º será necessário analisar que essas práticas, normalmente, conformam-se ou se adaptam às lógicas institucionais, que, por sua vez, também se moldam às relações externas das políticas públicas que as orientam; e 2º será preciso levar em consideração, também, os "princípios organizadores e/ou relacionais", quando as autoras se referem a Bourdieu (1998b), pois são eles, continuam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 31), que "orientam e organizam as práticas e as representações que se têm delas".

Diante dessas questões, é preciso destacar que este trabalho faz um esforço, então, de trazer alguns pontos de vista sobre as práticas pedagógicas, com base nos contextos de pandemia e de pós-pandemia, recuperando *as influências das políticas educacionais* (1ª unidade de sentido) e *os desafios de se implementar pedagogias de inclusão* (2ª unidade de sentido).

• **Influências das políticas educacionais** (1ª unidade de sentido)

Para pensarmos em como essas políticas afetam as práticas, dispomos, a seguir, de alguns dos depoimentos dos/as professores/as, em especial, a partir dos problemas referentes à padronização de conteúdos por conta da implementação da BNCC (BRASIL, 2017).

Nesta direção, os/as professores/as se manifestam no Questionário: a) a Profa. 1 declara que “são as apostilas, que engessam o professor”; b) a Profa. 7, “pensar o ensino de Língua Portuguesa apenas como uma prática neoliberal, visando, exclusivamente, ao mercado de trabalho, seria desestimular a aprendizagem significativa de nosso idioma materno”; c) o Prof. 14, “nas políticas de Estado, na forma em que as secretarias impõem suas legislações”; d) a Profa. 16, “por meio das interferências na elaboração do currículo”; e) a Profa. 22, “engessam o currículo”; f) a Profa. 27 reforça que há uma “padronização dos meios pedagógicos e a priorização de indicadores de índices em detrimento ao aprendizado”; g) a Profa. 28 comenta sobre o “currículo pré-estabelecido”; e, por fim, h) o Prof. 29 diz que: “muitas vezes recebemos ‘orientações’ de como fazer as coisas” (apud GIL, 2024, p. 151).

Diante desses depoimentos, damos destaque à fala do Prof. 23, pois, ao comentar sobre a organização curricular, reforça o quanto o currículo sofre influências das políticas públicas, de cunho neoliberal. São suas as palavras a seguir:

> [...] alguns direcionamentos para organização do currículo que são influenciados pelas políticas econômicas do neoliberalismo, até porque muitas das empresas privadas que se envolvem na educação são seguidoras dessa ideologia e muitos projetos e programas são vendidos ou oferecidos para as redes públicas e fazem parte dessa instrumentalização de um pensamento neoliberal, como o empreendedorismo, a noção de mérito, que são visões deturpadas que não consideram a realidade social e econômica da maioria dos educandos da educação básica pública (Prof. 23, Questionário, apud GIL, 2024, p. 151).

Também, verificamos que há, nas entrevistas narrativas, alguns depoimentos, como o da Profa. Anne, de Língua Portuguesa, que abordam a influência das políticas neoliberais, tanto no contexto das políticas de educação inclusiva, quanto no aspecto da BNCC (BRASIL, 2017). Anne declara que isso a preocupa bastante, “porque a gente tem que colocar todo mundo na mesma

régua, crianças com histórias diferentes, crianças com percursos diferentes" (Profa. Anne, Português, Entrevista apud GIL, 2024, p. 152).

Na visão da Profa. Monique, Profa. de Arte (Arte Educadora), a BNCC (BRASIL, 2017) vem de maneira imposta, descompassada e desqualificando a educação:

> Agora, o professor tem que fazer isso. Tem que seguir as habilidades da BNCC. Aqui, no caso, a gente segue o nosso currículo do município. Mas ele é fortemente influenciado pelo currículo paulista. E, dentro de Arte, eu tenho uma visão, porque ele engessou um pouco. Ele engessou coisa que não deveria. O currículo é flexível. Você tem que ter uma flexibilidade lá dentro. E o currículo paulista, dentro da área de Arte, ele deu uma engessada em termos do que ensinar. Ele não fala só de habilidade, que nem a BNCC. A BNCC fala da habilidade e, aí, você coloca o seu conteúdo da forma que você vai atingir aquela habilidade (Profa. Monique, Arte-Educadora, Entrevista apud GIL, 2024, p. 152).

A partir desses depoimentos, inferimos que os/as professores/as têm sido acometidos, principalmente, pelos efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que tem tentado um "ajuste" da profissão aos ditames do mercado.

Essas questões, aqui problematizadas, levam-nos a pensar nos inúmeros desafios que temos pela frente, em especial, se desejamos implementar pedagogias mais inclusivas para o alunado de nossas escolas públicas. Diante disso, estamos de acordo com Abdalla (2019, p. 3), quando reforça que o/a professor/a deve "estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade".

• **Desafios de se implementar pedagogias de inclusão** (2ª unidade de sentido)

Quanto às pedagogias de inclusão, dentro da experiência que a pandemia nos trouxe, a escola foi desafiada no exercício de escolarização de todos os seus alunos e nas ações de formação continuada para seus professores/as. E como era de se esperar, os 73,3% dos/as professores/as (28 de um total de 30), que responderam ao Questionário, disseram que não

receberam orientação para trabalhar com os estudantes com deficiência durante a pandemia, e seus sentimentos ao ter que lidar com esses estudantes, em sala de aula, variaram bastante. Dos respondentes, 33,3% disseram não ter nenhum problema, pois, conseguem trabalhar normalmente; e 23,3% se declararam inseguros, tanto quanto sem preparo.

Diante dessas colocações, é mais do que urgente, como diriam Almeida e Abdalla (2017, p. 6), “criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis e práticas de ensino inclusivas e colaborativas”. Refletir, assim, que uma educação inclusiva é para todos, respeitando e valorizando as diferenças.

Neste contexto dos desafios para se implementar pedagogias de inclusão, encontramos narrativas que caminham em um sentido de tentar garantir o direito de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, mesmo diante das dificuldades colocadas pelos colegas. O que pode indicar uma postura de “[...] reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico (BOURDIEU, 2008, p.694) (grifos do autor). Esse conceito de *reflexividade* nos ajuda a compreender a realidade que já existia, durante a pandemia, e continua existindo direto no campo onde atuamos; entretanto, com algumas possibilidades, conforme as falas, a seguir:

> Eu acho ótimo, desafiador. Quando a gente pensa em inclusão, a gente pensa também na escola para todos. E a inclusão não é só para os alunos com deficiência. A gente tem que deixar isso bem claro! Mas também para pessoas historicamente excluídas da escola. E, assim, eu sempre fui muito atencioso com os meus alunos de inclusão, os alunos com deficiência (Prof. Henri, Língua Portuguesa, Entrevista, apud GIL, 2024, p. 259).

> Eu sempre vou defender “com unhas e dentes” a inclusão. A gente precisa da diversidade na sala de aula. A diversidade, ela vai moldar uma sociedade melhor (Prof. Zaza, Ciências Biológicas, Entrevista apud GIL, 2024, p. 259).

Essas narrativas nos mostram que, para desenvolver pedagogias de inclusão, precisamos ampliar o acesso, eliminar barreiras e formalidades que impedem que o estudante com deficiência tenha o seu direito de permanência, que é ligado, intimamente, ao lugar da convivência e do compartilhamento de um espaço para todos.

Enfim, como resultados principais, as representações sociais/profissionais dos/as professores/as indicam que eles: 1º sentem-se pressionados pelos avanços neoliberais das políticas públicas, principalmente, sob os ditames colocados pela BNCC; 2º têm pouco amparo no atendimento remoto, no que tange às tecnologias, em especial, ao tratar de estudantes com deficiência; e 3º apesar dos desafios apontados, compreendem a necessidade de acolhimento, aceitação e permanência desses estudantes junto aos demais estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise realizada, podemos inferir que os sujeitos reproduzem representações do que está ideologicamente posto e, certamente, são influenciados por esses processos comunicativos, que, em nosso caso, estão sob a lógica neoliberal, como a implementação da BNCC (BRASIL, 2017).

Nesta direção, destacamos que os/as professores/as sentem que há influência das políticas neoliberais sobre suas práticas e sobre a aprendizagem dos/as estudantes, o que pode levar ao fracasso escolar. Por isso, pensam em estratégias de ação e de superação para superar essas situações-problema que enfrentam no dia a dia da profissão.

Por outro lado, houve, durante o período da pandemia, inúmeros desafios para o trabalho docente, em que esses profissionais tiveram que enfrentar o isolamento social, o distanciamento, aprender a lidar com as tecnologias de forma rápida e, ainda, implantar a “busca ativa” de estudantes. Na esteira desses desafios, foi preciso pensar, de forma urgente, nas pedagogias de inclusão, em que apesar dos/as docentes declararem a falta de preparo para trabalhar com esses estudantes de forma remota, não deixaram de incluir estratégias de acolhimento para todos.

O que notamos, também, é que os/as docentes se sentem inseguros, ameaçados e monitorados pelo conservadorismo de algumas famílias, que têm impedido a eles de ministrarem conteúdos, como aqueles relativos à sexualidade, excluindo, assim, formas de inclusão que esses/as professores/as

poderiam estar desenvolvendo em um processo crítico de leitura da realidade social.

Por fim, consideramos a urgência que se tem de se colocar em pauta as representações sociais/profissionais dos/as docentes, para que seja também possível assumir pedagogias de inclusão como horizonte para uma educação de qualidade social, justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão.** São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista da Educação da PUC- Campinas**. Campinas, v.22, n.2, p 171-190, mai./ago. 2017.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNER, R.L. (Org.). **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação Inclusiva. **Formação em Movimen**to, v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ABDALLA. Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.167, p.14-41, jan. /mar.2018.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. **Informe final para a OREALC/UNESCO.** Brasil: UNESCO, 2017.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquis**a, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio de 1983.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles.** Paris: L'Harmattan, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólica**s. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Resolução CNE/CP n. 2/2017,** de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de junho de 2024, Edição 104, Seção 1, p. 26.

GIL, Silvania Maria da Silva. **Um olhar para as representações dos/as professores/as sobre a prática docente no contexto atual**: reconstruindo a identidade profissional docente. 2024. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2024.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisólia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação com educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In. GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-16.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Vinício de Macedo. Educação pública brasileira: *lengua de maderna*

e políticas de apagamento. In: BOTO, C., SANTOS, V. M.; SLVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p.271-288.

ISSN: 2176 - 1396

Representações sociais dos professores sobre seus alunos com deficiência matriculados no ensino regular de escolas públicas.

Daniela Horvath Mucci[1]
Silvania Maria da Silva Gil[2]
Rita Maria Gonçalves[3]

RESUMO

Este estudo surge das observações no ambiente educacional, com foco na complexidade das relações sociais e as possíveis implicações na atuação docente. Tem como objetivo: analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de escolas públicas; Permeado pelos objetivos específicos: analisar como as representações sociais vêm impactando a profissionalidade docente; e contribuir com indicativas para a formação. A fundamentação teórica está baseada no modelo social da inclusão pelas contribuições de Mantoan (2006) e para subsidiar a compreensão da Teoria das Representações Sociais, respaldamos-nos em Serge Moscovici (2015) e outros estudiosos da área. A investigação se fundamenta na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, usamos a entrevista semiestruturada e, para a análise de conteúdo, seguimos a proposta de Franco (2005). Os dados produzidos, fundamentados pelas incidências, geraram categorias, para este estudo, apresentamos dados significativos e a análise da categoria: Professor. Os resultados demonstram que a historicidade de abandono e exclusão da pessoa com deficiência possivelmente impactam nas representações sociais dos docentes, os quais ancoram os processos de inclusão de alunos com deficiência nas barreiras, principalmente a partir do laudo médico e das dificuldades do aluno com deficiência no ambiente escolar. Compreendem que a inclusão escolar é a presença do aluno com deficiência na escola, adequando-se às exigências apresentadas pelo contexto educacional. Refletindo sobre os dados, concluímos a importância de atuarmos a favor da escola inclusiva, o que por sua vez, leva-nos a compreensão da importância do papel do professor dentro de uma rede colaborativa, sendo protagonista nas propostas formativas, tematizando a prática docente e as vivências de seu contexto.

Palavras-chave: Representação social de professores. Inclusão de alunos com deficiência. Formação.

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos - daniela.mucci@educaita.com.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos - gilsilvania1@gmail.com
[3] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos - ritagoncalves02@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Sabendo da multiplicidade das relações e da convivência social no espaço escolar, decidimos focar este estudo na busca pela compreensão das relações entre professor e aluno, especificamente nas representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental acerca da inclusão de alunos com deficiência.

Vale ressaltar que o presente estudo apresenta dados significativos da pesquisa defendida por Mucci (2021): *A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores*.

Nesta atual proposta percorremos as representações sociais dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência e as implicações no fazer docente, bem como possíveis indicativas para propostas formativas visando a escola inclusiva.

Frente a isso, a fundamentação teórica está voltada à compreensão da Educação Inclusiva por Mantoan (2006) e da Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir das contribuições de Serge Moscovici (2015), em que analisa como as representações se consolidam nos contextos, influenciam os sujeitos e ressignificam as práticas sociais e vivências sociais.

Neste recorte seguimos com os estudos em RS em que fundamentam a olhar pela tríade: o sujeito em interface com o outro/outros e com o fenômeno. Logo, nossas indagações surgem de como essas relações e interações se manifestam na subjetividade do pensar em consonância com o contexto e com as contribuições culturais dos grupos. Com isso, buscamos desvelar as representações sociais que são circunscritas nesse processo intersubjetivo.

Baseados nesta fundamentação, surge o problema a partir da compreensão das representações sociais dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de alunos com deficiência e as possíveis implicações no fazer docente e nas práticas formativas.

O que nos conduz a precisar o seguinte objetivo geral de investigação:

- Analisar as representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a inclusão de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares de escolas públicas.

A partir do objetivo, apresentamos dois enfoques possíveis de análise, os quais serão contemplados nos objetivos específicos:

- Analisar como as representações sociais dos professores vêm impactando sua profissionalidade.
- Apresentar possíveis indicativas para a organização formativa aos agentes educacionais.

Os sujeitos da pesquisa são professores de diferentes áreas do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais que participaram voluntariamente de uma entrevista semiestruturada de forma on-line.

A compreensão dos dados segue a análise de conteúdo a partir de Franco (2005).

E por fim, compreendemos a importância de novos estudos para possamos desvelar as representações sociais de outros agentes inseridos no contexto educacional, visando a escola inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partimos do pressuposto que dificilmente conseguiremos categorizar ambientes em inclusivos ou exclusivos; para arriscar o uso, precisamos olhar para as relações e as interações sociais dos ambientes, o que nos leva a compreender que para se caracterizar a escola inclusiva, faz-se preciso tratar das interações, das relações, do reconhecimento e do desenvolvimento entre sujeitos no seu contexto a partir dos reflexos sociais, o que nos faz destacar as contribuições de Mantoan (2006):

> A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular (p.16).

Nesta perspectiva a inclusão proporciona tirar o foco do indivíduo e lançar a proposição ao ambiente, às interações, à participação e ao sentimento de pertença. Não basta, a pessoa estar no ambiente, é preciso fazer parte, dar sentido às relações, ao desenvolvimento e ser reconhecido como sujeito de direito.

As ações inclusivas se organizam por processos recíprocos e coletivos; são os sujeitos, as famílias e a sociedade que juntos se voltam à garantia de participação. É nesta tomada de posição coletiva que se instaura uma sociedade inclusiva e uma escola inclusiva, baseada na perspectiva da convivência pelas diferenças, vencendo as barreiras das desigualdades e consolidando a equidade.

O paradigma da inclusão é a resposta aos diferentes paradigmas de desrespeito às diferenças, principalmente perante a dicotomia entre exclusão e inclusão, ao identificar o prejuízo social que as medidas exclusivas acarretam para toda a sociedade.

Neste paradigma da inclusão, a escola é uma ferramenta prioritária para mudança social, pois os alunos convivem com as diferenças, contestando padrões de normalização, modelos e seleção que elegem um em detrimento de outro. Sendo a escola um dos primeiros locais de convivência social e de exercício da cidadania, ela deve ser um espaço de multiplicidade social; assim, validamos o direito de todos à educação, como também difundimos a convivência pela pluralidade.

São os atores escolares junto à comunidade educacional que suscitam práticas, projetos e planos, oportunizando: a convivência, o respeito às diferenças, o desenvolvimento tanto individual como social e a conquista da cidadania de todos os alunos. A principal defesa da escola, na perspectiva inclusiva, é tornar-se um espaço de todos, resultado da convivência com as diferenças próprias de cada indivíduo.

Neste sentido, para elevarmos a compreensão de uma escola inclusiva, precisamos garantir três requisitos primordiais: a presença, a participação e o

desenvolvimento. É a garantia da presença de todos, com suas específicas diferenças, que impulsiona a revisão de práticas, planos e propostas.

Além disso, significativo ao processo de inclusão, são as representações sociais, embasadas pela subjetividade dos professores e construídas em determinado contexto social, que afetam o pensar, o agir e a profissionalidade docente que reverberam na proposição de uma educação inclusiva.

Para entender e desvelar essas relações, apoiamo-nos da Teoria das Representações Sociais (TRS) que fundamenta a compreensão das Representações Sociais (RS), visando compreender o conceito da teoria, partimos das contribuições do precursor, Serge Moscovici (2015).

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer a ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilita que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (MOSCOVICI, 2015 p.21).

Pela voz de Jodelet (2001, p. 22), apresentamos também o conceito de representações sociais: “é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum ao conjunto social”. Segundo Jodelet, é este conhecimento criado e partilhado entre os sujeitos sociais que direciona valores, linguagem e atitudes, promove hábitos, costumes, condutas, padrões e norteia as tomadas de posição e decisões.

A TRS fundamenta o entendimento das interações sociais entre os atores educacionais e oportuniza a compreensão de como os professores ressignificam as ações, indicando as possibilidades de intervenções, visando a transformação de práticas a favor do sistema de ensino consolidado, na perspectiva da escola inclusiva.

Neste entendimento, a análise das representações sociais de professores do Ensino Fundamental, sobre a prática da educação inclusiva nas escolas públicas, de ensino regular, poderá contribuir para atuarmos com maior clareza na formação desses atores sociais.

A TRS se baseia na interação da tríade “Eu” (ego), “Outro” (alter) e “Objeto” (físico, social, imaginário ou real). É a ligação do homem à sociedade, sendo produto e produtor, apoiando-se e construindo valores, interpretando e conceituando a realidade conforme o grupo e os contextos social e ideológico. Essa rede relacional sustenta a dinâmica das construções sociais. Jodelet (2015) se apoia em Moscovici e contribui para a nossa compreensão da teoria:

> como ponto focal a unidade global constituída pela interdependência, real ou simbólica, de vários sujeitos em sua relação com um ambiente comum, seja este de natureza física ou social. Essa perspectiva é aplicável tanto aos fenômenos de grupo quanto aos processos psicológicos e sociais e integra o fato da relação social na descrição e explicação dos fenômenos psicológicos e sociais. Nesse caso, a relação Sujeito-Objeto é mediada pela intervenção de um outro sujeito, de um “Alter”, e se torna uma relação complexa de sujeito a sujeito e de sujeitos a objetos (MOSCOVICI, 1970, p. 33 *apud* Jodelet, 2015, p. 317).

As Representações Sociais (RS) surgem na interface da subjetividade das interações cognitivas e afetivas entre sujeitos, em intercâmbios com o contexto social em um processo dialético mediado pela comunicação e pelas influências dos momentos históricos. É este conjunto de fatores que desencadeia o pensamento social, conceito base que buscamos desvelar neste trabalho, por meio da análise das representações sociais.

Compreendemos que o grupo é tanto produtor de fenômenos sociais como também recebe os impactos de suas produções. Segundo Moscovici (2015 p. 40), as RS exprimem a identidade do grupo, até mais, que suas manifestações físicas e sua organização, atribuem valor social aos objetos, tomam decisões e agem conforme as RS do grupo.

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa busca interpretar a realidade, as relações que prevalecem nos contextos educacionais e o impacto nas transformações coletivas e individuais de cada sujeito, inserido na convivência diária das escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Neste caso, a opção metodológica converge para a abordagem qualitativa.

Com base nos dados obtidos, apoiados pela entrevista semiestruturada, seguimos para a análise de conteúdo, vale mencionar que os dados aqui apresentados são referentes aos sujeitos voluntários que atuam como professores de diferentes áreas do conhecimento, docentes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas.

A entrevista semiestruturada foi previamente agendada no formato síncrono e on-line. O instrumento foi organizado de forma que os sujeitos, perante o contexto em que atuam, pudessem livremente acionar a complexidade do fenômeno. E para que, com base em suas narrativas, identificarmos os componentes que constituem uma representação social, por meio do reconhecimento das informações que circulam, das imagens construídas e das atitudes que permeiam o fazer pedagógico em função da inclusão de alunos com deficiência.

Para melhor organização dos dados, partimos da seguinte contribuição de Franco (2005):

> O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido (Franco, 2005, p.13).

Usamos como propósito molar organizar as narrativas dos sujeitos tendo como critério as categorias de sentido e a quem se referiam.

Por categoria, nos baseamos na seguinte compreensão:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (Franco, 2005, p. 57).

Com isso, para este estudo elegemos apresentar dados significativos de uma categoria, a categoria *Professor.* A categoria *Professor* manifesta o que os sujeitos da pesquisa retratam ao se referirem à atuação docente perante o processo de inclusão de alunos com deficiência. Os sujeitos da pesquisa fazem

uso de palavras e expressões que nos levam a inferir as diferentes formas como o professor pode ser retratado frente ao fenômeno.

Identificamos, a partir das narrativas, os sentimentos dos docentes no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. São sentimentos que denotam o que sentem, os comportamentos e as implicações em todo o contexto da sala de aula. As narrativas seguem dispostas conforme o sentimento inferido pelas falas dos sujeitos. Como podemos observar na manifestação do sentimento de fracasso, em que o sujeito indica não saber como atuar com o aluno e como essa falta de conhecimento impacta no fazer docente.

> A inclusão para mim hoje é exclusão. Essa é a palavra, porque assim: é bonito no papel, na prática a coisa não funciona desse jeito. Nós que estamos em sala de aula, às vezes a gente fica, outra palavra que resume muito que nós sentimos: impotência. O que fazer, impotentes, você não sabe, você tenta de tudo que está ali, mas você se sente impotente, porque você não vê o aluno, às vezes tendo um progresso mínimo, que seja um mínimo de progresso, é complicado (excerto da fala do sujeito)

A descrição do sentimento de impotência é fortemente apresentada pelos sujeitos. Esse sentimento colabora para que o sujeito compreenda a inclusão, como tem sido apresentada, como um meio de exclusão.

Para relatar o esforço docente, o sujeito apoia-se na palavra empatia como forma de descrição da inclusão: “Então, eu acho que empatia é a palavra, que a gente resume a inclusão. Eu tenho a impressão que sim, sim, acho que a gente se esforça para isso, eu acho que sim”.

A informação predominante nessa categoria diz respeito ao docente se auto identificar como o centralizador, como o responsável pela construção de uma escola inclusiva. Essa construção social nos leva ao campo representacional e aos sentimentos visíveis frente às barreiras, os quais revelam o desamparo do professor em prol da promoção de um ensino inclusivo no ambiente escolar.

Ainda, os sujeitos quando relatam de suas práticas entoam palavras com sentido de responsabilidade, resistência, realidade, busca individualizada e obrigação. Há uma cobrança do próprio professor sobre à sua

profissionalidade, pois ele enxerga-se no papel de ser o único responsável pelo desenvolvimento dos alunos e para a efetivação de um ensino inclusivo.

E isso fica mais intenso no início da carreira: os dois sujeitos manifestam que tiveram grandes dificuldades para a atuação quando começaram a docência. Eles argumentam que a formação na graduação é voltada às dimensões teóricas e pouco trata questões práticas e da realidade vivenciada no chão da escola. Acrescentam que a prática inclusiva acontece no dia a dia da escola e que é só por meio da experiência que o professor consegue desenvolver uma perspectiva de atuação com os alunos com deficiência incluídos na escola. Os participantes desta pesquisa ressaltam que esse aprimoramento acontece na observação e nas trocas com os outros professores.

Ressaltam que os saberes necessários para atuar em uma sala de aula e para desenvolver todos os alunos são tarefas intensas. Para as quais necessitam ajuda, e essas chegam por meio dos colegas mais experientes da escola. São os professores mais experientes, com mais vivência na escola, que se tornam as referências para a prática do ensino inclusivo e que mobilizam os colegas a buscar diferentes formas de desenvolver o trabalho com todos os alunos.

Podemos constatar, nas falas dos sujeitos, um destaque para as palavras exclusão e impotência, as quais são apresentadas como centrais no discurso. Há um uso recorrente dessas expressões – e de outras na mesma perspectiva de sentido – que fundamentam as falas dos sujeitos.

A centralidade para os sujeitos é a inclusão na escola. Sobre isso, eles compreendem a presença do aluno com deficiência na escola comum. Todavia para ambos a perspectiva de inclusão é resumida pela presença do aluno com deficiência e, com isso, refletem acerca das diferentes formas de exclusão que se sustentam a partir da inclusão na escola.

Sabemos que estar na escola não é sinônimo de participar e pertencer. É preciso estar na escola e também ser reconhecido como sujeito de direitos, sentir-se pertencente, ter suas necessidades e especificidades reconhecidas, e seu desenvolvimento como condutor das ações pedagógicas.

Analisar o olhar do professor quanto à inclusão de alunos com deficiência faz com que possamos identificar a concepção de sociedade, de sujeito, de educação e de ensino que o impulsiona a exercitar sua profissionalidade. É pelas práticas pedagógicas que o docente revela as subjetividades, tendo em vista que o professor tanto influencia como sofre influências do seu contexto.

Constatamos, ainda, que a escola de hoje está centrada na presença de um aluno idealizado e um ensino massificado, com uma aprendizagem uniformizada. Os que não atendem tais exigências são incluídos no rol de barreiras.

Quanto às práticas formativas que comumente são ofertadas, os professores relatam que se tornam espectadores e receptores de informações, pois essas são baseadas na descrição da teoria e nas diferenças patológicas das deficiências. Segundo os próprios sujeitos, o aglomerado de informações técnicas não os fará melhores docentes, pois são conhecimentos que pouco atendem as necessidades e as vivências de sala de aula.

Os participantes apontam que os momentos voltados aos encontros semanais dos professores são muito mal planejados pela gestão da escola e que conferem pouca participação coletiva; são horários coletivos usados para recados, informes, regras de convivência. Ainda acrescentam a pouca vontade que eles têm de participar, devido ao tempo voltado para a resolução dos conflitos, completando que a resolução é com base em normas e comunicados – novamente sem a participação do grupo. Eles ressaltam que são momentos que desgastam a rotina docente.

Com base nas narrativas pudemos inferir a importância de uma proposta formativa reflexiva, que aconteça a partir das narrativas reflexivas e questionadoras dos sujeitos envolvidos. São por meio de momentos coletivos que poderemos fomentar uma formação continuada relativa à própria prática pedagógica, das trocas de experiência e das vivências sociais do grupo. Buscando atender principalmente as necessidades apontadas pelo próprio grupo a partir de suas vivências e estudos de casos, valorizando o trabalho colaborativo, fortalecendo a ideia de ajuda mútua em uma rede de atuação e

abrindo espaços para trocas de experiências, reflexão e planejamento, além de fomentar o protagonismo de cada sujeito inserido no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Sei que as coisas podem até piorar,
> mas sei também que é possível intervir
> para melhorá-las (Freire,1996, p.58)

Neste percurso, pudemos nos deparar com as representações sociais dos participantes da pesquisa, as quais possivelmente são ancoradas nas barreiras e nas dificuldades que envolvem a inclusão do aluno com deficiência no ambiente escolar. Baseados na perspectiva freiriana além das denúncias aqui desveladas, pensamos sobretudo nos possíveis anúncios que podem nos instigar a construção de uma escola inclusiva.

Buscamos traçar um estudo científico a favor de desvelar as representações e as possibilidades de intervenção e transformação social.

Nota-se que as representações sociais acionadas refletem os sentimentos de impotência, solidão e desamparo do professor perante as diferentes demandas da escola inclusiva. Sobre isso, os participantes ressaltam que sentem a responsabilização, como exclusividade dos docentes, para a construção de uma escola inclusiva.

Buscamos analisar os conteúdos a partir dos relatos das ações que mobilizam os sujeitos no cotidiano educacional.

Os participantes compreendem inclusão como um dever da escola para atender os preceitos legislativos e a concepção de inclusão para esses sujeitos participantes, é ancorada na presença dos alunos com deficiência na escola. Ainda, definem inclusão como sendo a presença do aluno com deficiência, tanto que os alunos com deficiência são nomeados pelos participantes como alunos de inclusão.

Há também um grande interesse, revelado pelos participantes, pelo laudo médico do aluno, pois, antes mesmo de conhecer o aluno, os professores buscam saber a deficiência pela descrição do laudo médico. As escritas, dos especialistas da saúde, são técnicas, por vezes, incompreensíveis

aos pedagogos e costumam não apresentar orientações aos docentes. Logo, essa busca pela descrição técnica da saúde, pouco condiz com as especificidades da pessoa com deficiência.

Inferimos que essa requisição dos docentes pelo laudo médico, pode ser justificada por quererem buscar compreender a deficiência, ou seja, os docentes querem saber a deficiência para tornar o desconhecido em familiar. Assim, a partir do laudo, é possível ancorar em conhecimentos pré-existentes e reproduzidos socialmente sobre a deficiência apresentada.

Trouxemos à discussão que conhecer o aluno, pela descrição de sua deficiência, é ancorar-se em conhecimentos prévios sobre um único atributo do sujeito: a deficiência. Sabemos que essa ação nada dirá sobre o aluno, sobre suas especificidades, sobre seus gostos, sobre suas vivências e seu projeto de vida. Portanto, entendemos que acionar conhecimentos sobre deficiência não revelará a identidade do aluno.

Nas falas apresentadas, foi possível perceber que as famílias dos alunos com deficiência, juntamente com seus filhos, sofrem os reflexos sociais da exclusão e da marginalização da deficiência; por não serem convidadas a analisarem a construção de uma escola inclusiva. Essa ausência de participação e de conhecimento compartilhado favorece os mecanismos de cobrança aos resultados dos docentes – como se o ensino fosse um produto, dado pela aquisição de uma mercadoria.

Nesse sentido parece que a escola inclusiva passa também por oferecer aos pais informações sobre os próprios filhos e os professores conhecerem as famílias e compartilhar com elas as suas próprias dificuldades de lidar com as crianças.

Colaborativamente, supera-se a cobrança e constrói-se a cooperação.

Como estudamos, as representações sociais surgem pela necessidade da compreensão de um grupo de pessoas a um determinado objeto social, pessoas que estão inseridas em uma dada contextualidade e as RS são transmitidas por meio das ações, atitudes e valores. Logo, identificamos que a ausência de momentos comuns e coletivos no contexto escolar, dificulta que professores e famílias possam compartilhar as informações, os interesses e as

demandas, o que reforça a representação centrada nas impossibilidades e nos mecanismos de exclusão.

Nossa pesquisa sobre as representações sociais dos professores nos fez refletir em como os sujeitos pensam a escola inclusiva e em como as escolas estão consolidando as práticas escolares do ensino inclusivo. Primeiramente, identificamos que a inclusão, na escola, resume-se à presença do aluno com deficiência; não há momentos de reflexão coletiva sobre o paradigma da inclusão ou sobre um sistema inclusivo e, ainda, o que prevalece são as barreiras que impulsionam a exclusão.

Surge então a importância de se consolidar uma proposta de escola inclusiva a partir da perspectiva do modelo social e do modelo baseado nos direitos humanos, em que se ressalta a construção de um ambiente inclusivo, baseado na concepção de inclusão, contrapondo o conceito de inclusão apresentado pelos participantes em que se baseia pela única questão: a presença de aluno com deficiência na escola; Para o modelo social e baseado nos direitos humanos requer a necessidade de propostas que validem uma concepção de inclusão, que as atitudes se voltem a identificação e a eliminação das diferentes barreiras, que ser reconhecido em suas especificidades, estar na escola e se desenvolver, tornem-se princípios do ensino e da escola que inclui.

Para isso, é primordial que se construa uma rede de apoio baseada na coletividade, que se fomentem reuniões abertas para a construção social na perspectiva inclusiva, que se compartilhem ideias, necessidades, reflexão e apoio. É importante ter os sujeitos ativos, buscando solucionar coletivamente as dificuldades, para se avançar na compreensão de uma sociedade aberta às diferenças.

Entendemos que é relevante trazer à tona a figura do docente como aquele que deve questionar e refletir sobre sua função social, formação e, sobretudo, pensar no impacto de suas ações pedagógicas. É claro que não está apenas nas mãos desse agente promover as mudanças sociais e culturais para consolidação de uma sociedade mais justa, afinal, para que os professores possam efetivamente realizar transformações na Educação é necessário que algumas necessidades sejam atendidas. Usamos aqui o termo

necessidade tal qual propõem Abdalla (2006), na tentativa de ancorar nossa reflexão sobre três instâncias inerentes ao delineamento da figura do professor, a saber: aquela que engloba a relação pessoal do professor com a docência, a que demanda interação com os pares para uma clareza quanto a prática profissional adotada e ainda, e não menos importante, a que reflete necessidades organizacionais - que tratam das questões materiais e humanas disponíveis na escola, na instituição educacional.

A escola necessita proporcionar um ambiente de promoção do conhecimento a partir de ações em grupo. Promover estudos dos casos reais da escola, na busca da compreensão de como validar o desenvolvimento de todos. Saber dividir as angústias, as dificuldades e trabalhar nos caminhos da solidariedade, dos direitos, da construção de uma sociedade aberta à pluralidade dos sujeitos.

Cada escola, perante seu contexto e seu público de atuação, necessita reservar momentos de reflexão em grupo, transformando as reuniões pedagógicas – ditas, pelo olhar dos docentes, como momentos de recados da gestão – em momentos de capacitação e de formação continuada, conforme à seleção coletiva de reais demandas da escola. Cada escola precisa também proporcionar momentos de escuta ativa, pois fortalecer os membros da equipe como participantes de uma rede de apoio é atuar pela construção de uma escola democrática com vistas ao ensino inclusivo.

Nesses momentos de escuta, orienta-se validar a deficiência além da visão biomédica, buscando refletir sobre o modelo social da deficiência. Isso requer que os sujeitos reconheçam o quanto o meio produz e reproduz a historicidade de mecanismos de exclusão e preconceito.

Nessa mesma perspectiva, a escola precisa compreender o paradigma da inclusão como o caminho da solidariedade para a construção de uma sociedade plural aberta às diferenças, sendo responsável pela eliminação das barreiras, dos preconceitos e da discriminação.

Finalizamos nosso trabalho certos de que as ações colaborativas são a base na construção de uma escola centrada nas diferenças. Assim, o professor em seu próprio contexto e junto aos seus pares, deve ser levado a problematizar sua prática, por meio do compartilhamento de informações; a

tecer compreensões relativas às suas perguntas e respostas; a implicar ativamente no campo representacional, ou seja, no contexto escolar em que o fenômeno da inclusão dos alunos com deficiência se faz presente; e, sobretudo, a avaliar suas ações, buscando tomadas de atitudes, conforme os valores constituídos colaborativamente e coletivamente a partir do princípio da ajuda mútua.

E ainda, nossa pesquisa aponta para a importância de desvelar as representações sociais que circulam entre os gestores escolares, uma vez que são os responsáveis pelas ações formativas e implicam suas visões de mundo, de sujeito e de educação por todo o contexto escolar, logo seguiremos com as representações sociais de novos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In D. Jodelet (Ed.), As representações sociais (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. **Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito**. Caderno de Pesquisa v.45 n.156 p.314-327 abr./jun.- São Paulo, CIRS, 2015.

MANTOAN, Maria T. E. e PRIETO, Rosangela G**. Inclusão escolar: pontos e contrapontos Valéria Amorim Arantes, organizadora**. – São Paulo: Summus, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015.

MUCCI, Daniela Horvath. **A inclusão de alunos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental: representações sociais de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021

PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAGUÁ – PR

Luciane Godoy Bonafini [1]

Sueli Pereira Donato[2]

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento na área de Educação, cujo objetivo geral é compreender os aspectos constituintes da profissionalidade docente e os sentimentos vinculados à identidade profissional expressos nas representações sociais de professores da educação do campo, atuantes no município de Paranaguá, Paraná. Trata-se de um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2012) na vertente estrutural da Teoria do Núcleo Central de Abric (2001), fundamentado na Hermenêutica filosófica (GADAMER, 2011) e de abordagem qualitativa. Os dados produzidos por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicada com 39 professores, lematizados e processados no *software* EVOC permitiram a análise prototípica das evocações. A análise interpretativa preliminar dos resultados pertinentes ao provável núcleo central das RS: *conhecimento*, *dedicado, mediador* e *responsabilidade*, evidenciam uma profissionalidade docente marcada pelo compromisso ético, pela valorização dos saberes territoriais, pela mediação cultural e pela afetividade no exercício do magistério. Inferimos que apontam para a complexidade do fazer docente nos territórios rurais e insulanos, marcada por múltiplas ressignificações e tensões entre vocação e precarização, afetividade e isolamento. Tais evidências reforçam a necessidade de políticas públicas que reconheçam as especificidades dos contextos locais e garantam condições dignas de atuação aos professores do campo.

Palavras-chave: Representações Sociais. Profissionalidade Docente. Identidade Profissional. Educação do Campo. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as discussões sobre profissionalidade docente e identidade profissional vem ganhando destaque nos campos da Educação e das Ciências Sociais, especialmente relacionadas a contextos educacionais específicos, no caso desta pesquisa, a educação do campo. Esse interesse crescente reflete não apenas as transformações nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, mas também a necessidade de compreender os sentidos atribuídos ao ser professor em contextos diversos e, muitas vezes, marcados por desigualdades históricas.

Dentre esses contextos, a Educação do Campo emerge como um território

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e-mail: lubonafini@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e-mail: sueli.donato@gmail.com

simbólico e material que desafia concepções tradicionais de ensino, exigindo uma escuta atenta às vozes dos sujeitos que nele atuam. O reconhecimento das particularidades e desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas zonas rurais é fundamental para compreendermos os processos que moldam sua atuação, seus vínculos com a profissão e os sentidos que atribuem ao seu fazer pedagógico.

A Educação do Campo, enquanto modalidade educativa comprometida com os direitos das populações rurais, insulanas e tradicionais, carrega em si uma dimensão política e cultural que extrapola os limites da sala de aula. Para Souza e Mendes (2017, p.35), “[...] a educação do campo é uma concepção que exige forte vínculo com o conhecimento acadêmico-científico, em sua relação com as experiências e os conhecimentos vividos pelos povos do campo”.

Os professores que atuam nesses espaços não apenas ensinam conteúdos escolares, mas também constroem pontes entre saberes locais e conhecimentos sistematizados, enfrentando desafios estruturais, simbólicos e afetivos. Nesse cenário, torna-se fundamental investigar como esses docentes constroem sua identidade profissional e como percebem sua própria atuação, especialmente diante das tensões entre vocação e precarização, pertencimento e isolamento, reconhecimento e invisibilidade.

Este estudo tem como objetivo compreender os aspectos constituintes da profissionalidade docente e os sentimentos vinculados à identidade profissional, expressos nas representações sociais (RS) de professores da Educação do Campo atuantes no município de Paranaguá, no estado do Paraná. A escolha desse território se justifica pela sua configuração geográfica e sociocultural singular, que articula zonas rurais continentais e comunidades insulanas, exigindo dos docentes uma atuação sensível às especificidades locais e às dinâmicas comunitárias.

A profissionalidade docente, neste trabalho, é compreendida como, "[...] o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Trata-se de uma construção histórica e social, marcada por processos formativos, experiências vividas e contextos institucionais. Já a identidade docente é entendida como um processo contínuo de construção de si, influenciado por trajetórias pessoais, relações interpessoais e condições objetivas de trabalho, conforme propõe Nóvoa (1992). Ambas as categorias — profissionalidade e

identidade — são aqui abordadas de forma interdependente, reconhecendo que o modo como o professor se percebe e é percebido influencia diretamente sua prática e seu engajamento com a profissão.

A profissionalidade docente é compreendida como um processo complexo, dinâmico, inacabado e contínuo, cuja apreensão é essencial para agir, promover transformações e intervir na realidade educacional — especialmente no contexto da educação do campo. Considerando as especificidades que caracterizam esses profissionais — suas responsabilidades, os saberes construídos no e pelo território, a construção identitária e a própria noção de profissionalidade — assim, torna-se relevante a problematização e investigação sobre esses aspectos.

Este fenômeno, ao ser analisado sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais - TRS (MOSCOVICI, 1961, 2012), proporciona uma compreensão dos aspectos que constituem a profissionalidade docente, movimento essencial para evidenciar e contribuir para a transformação de uma configuração historicamente negligenciada. Além disso, reforça a importância da experiência e do conhecimento destes professores que atuam diariamente em contextos rurais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A TRS formulada por Serge Moscovici (2012), oferece uma importante chave interpretativa para compreender como os professores constroem sentidos sobre seu ofício e exercício profissional. As RS são formas de conhecimento socialmente construídas, que orientam as condutas e organizam o imaginário coletivo. Segundo Moscovici (2012), as RS funcionam como sistemas que permitem interpretar a realidade, se originando das interações cotidianas, dos valores culturais e das experiências compartilhadas. Nessa mesma perspectiva, Campos (2024, p. 80), compreende a representação social como:

> [...] uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas; formação gerada na interação de um grupo com um objeto (fenômeno, evento), dentro do campo social que recobre esse mesmo objeto, no qual se encontram outras formações simbólicas (ideologias, valores, normas, outras RS, mitos, conhecimentos científicos etc.), outros objetos, instituições e, para simplificar, outros grupos sociais com seus valores, crenças etc.

A vertente estrutural da matriz moscoviciana, proposta por Jean-Claude Abric (2000) e utilizada neste estudo, introduz o conceito de núcleo central — conjunto de elementos estáveis e consensuais que organizam o conteúdo da representação. Esses elementos têm força prescritiva sobre as práticas e se diferenciam dos elementos periféricos, mais sensíveis ao contexto.

A Educação do Campo constitui-se como um movimento político-pedagógico que questiona os modelos hegemônicos de escolarização historicamente impostos às populações rurais. A partir da década de 1990, com o fortalecimento de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, surgem documentos de referência — como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) — que buscam assegurar o direito a uma educação contextualizada, dialógica e ancorada nos saberes e modos de vida do território.

Nessa perspectiva, a escola do campo deve romper com a lógica da transposição urbana, reconhecendo as especificidades socioculturais dos sujeitos camponeses. Isso implica reorganizar tempos, currículos e práticas pedagógicas, bem como considerar o protagonismo das comunidades locais na construção de projetos educativos que respeitem e valorizem sua identidade coletiva (CALDART, 2011; ARROYO, 2000).

Ainda que os avanços na formulação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo representem conquistas significativas, os relatos dos professores indicam que persistem desafios concretos no cotidiano escolar. Muitos docentes lidam com estruturas precárias, formações pouco contextualizadas e calendários escolares que não dialogam com os ritmos e necessidades das comunidades em que atuam (MOLINA; JESUS, 2004).

A profissionalidade docente é compreendida, neste estudo, como a síntese dinâmica de conhecimentos, atitudes, valores e competências que definem o ser e o fazer do professor (SACRISTÁN, 1999). Já a identidade docente, segundo Nóvoa (1992), é entendida como o processo contínuo de construção de uma percepção de si como educador. É um campo atravessado por fatores biográficos, institucionais, sociais e simbólicos, e que se ressignifica ao longo da trajetória profissional.

No contexto da Educação do Campo, essas categorias assumem dimensões ainda mais complexas. Ser professor do campo exige lidar com múltiplos papéis —

pedagógicos, comunitários e afetivos — e assumir uma postura de compromisso ético com o território e com seus sujeitos. Essa profissionalidade ampliada, embora rica, também gera conflitos identitários quando esbarra em políticas públicas descontinuadas, ausência de infraestrutura ou invisibilização institucional.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota como referencial o método da hermenêutica com base nos princípios de Gadamer (2011) e nos estudos de Ribas e Donato (2023). A hermenêutica, ao privilegiar a interpretação dos sentidos construídos pelos sujeitos, estabelece uma estreita relação com a TRS (MOSCOVICI, 2012), que investiga como o conhecimento é formado e circula nos grupos sociais. Essa articulação metodológica possibilita compreender os aspectos constituintes de profissionalidade docente e sentimentos de identidade profissional que se configuram nas RS dos docentes da Educação do Campo.

A abordagem qualitativa, que sustenta esta investigação, reforça tal perspectiva ao permitir uma análise profunda das percepções e discursos dos participantes e por assegurar uma interpretação contextualizada e significativa dos fenômenos educativos, respeitando a complexidade das vivências dos sujeitos envolvidos.

Essa distância entre as proposições normativas e as experiências vividas pelos sujeitos docentes é interpretada, nesta pesquisa, como um campo de tensão simbólica, no qual os sentidos atribuídos à docência se reconfiguram à luz das condições de possibilidade existentes. Tal leitura se alinha à perspectiva hermenêutica, que busca compreender como essas experiências são narradas, interpretadas e ressignificadas pelos próprios professores.

A partir dessa estrutura teórica, referentes à primeira etapa do trabalho de campo, foram produzidos dados por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para identificar o conteúdo e a estrutura interna das RS, como seus elementos estão organizados, conforme os procedimentos descritos por Oliveira et al. (2005) e Wachelke e Wolter (2011). Para Oliveira et al. (2005, p.575) a TALP “[...] consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores [...]”. Neste estudo, foi utilizado como expressão indutora “ser professor do campo” e solicitado cinco (5) evocações.

Os dados obtidos por meio da TALP aplicada à trinta e nove (39) professores que exercem sua profissão na educação do campo, foram lematizados e organizados segundo a Ordem Média de Importância (OMI) refletindo tanto a frequência quanto a ordem em que foram mencionados. Posteriormente, esses dados foram processados no *software* EVOC (2005), permitindo a análise prototípica das evocações – *o quadro de quatro casas,* que estrutura os elementos centrais e periféricos, possibilitando a identificação dos componentes fundamentais das RS dos participantes.

Foi realizada a análise descritiva e interpretativa dos elementos do quadro de quatro casas embasada na Teoria do Núcleo Central, vertente estrutural das RS.

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise prototípica possibilitada pelo *software* EVOC é apresentada no Quadro 1, com base nos dados obtidos por meio do TALP – as evocações dos participantes. Foi considerado a frequência mínima de 2, frequência intermediária 4 e para *Rang Moyen*, 2.9.

Quadro 1 – Quadrante das evocações para “ser professor do campo”

ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA		
Elementos	*f* ≥ 4	OMI <= 2,9	Elementos	*f* ≥ 4	OMI ≥ 2,9
Conhecimento	4	2,000	Amor	6	3,000
Dedicado	5	2,600			
Mediador	4	2,000			
Responsabilidade	4	2,500			
ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE			**ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA**		
Elementos	*f* < 4	OMI < 2,9	Elementos	*f* < 4	OMI ≥ 2,9
Alunos	3	2,333	Afetuoso	2	3,000
Amigo	3	1,667	Ambientalista	2	3,000
Competente	2	1,000	Aprendiz	3	3,000
Compromisso	2	2,000	Atualizado	2	3,000
Consciente	2	2,000	Capacitado	2	3,000
Crianças	2	1,000	Comprometido	2	3,000
Diversidade	2	1,000	Corajoso	3	4,333
Ensinar	3	1,000	Cultura	2	3,000
Multisseriadas	2	1,000	Desafios	2	3,000
Natureza	2	2,000	Dificuldades	2	3,000
Pesquisador	3	2,333	Educação	2	3,000
Secretário	2	2,000	Formação	3	3,667
			Multifuncional	2	3,000
			Respeito	2	3,000
			Transformador	2	3,000
			valorizado	2	3,000

Fonte: as autoras (dados do EVOC, 2025).

Os resultados preliminares apontam os seguintes termos no quadrante superior esquerdo: *conhecimento (f 4; OMI 2,0)*, *dedicado (f 4; OMI 2,6)*, *mediador (f 4; OMI 2,0)* e *responsabilidade (f 4; OMI 2,5)*, os quais compõem o núcleo central da representação social sobre o “ser professor do campo”. Esses termos apresentam alta frequência e baixa ordem média de evocação, o que indica que foram prontamente lembrados por grande parte das participantes.

Considerando que o núcleo central está relacionado à memória coletiva do grupo, constituindo a base comum e consensual de uma representação social (ABRIC, 2000), pode-se inferir que esses elementos expressam valores e princípios fundamentais que atravessam as dimensões pessoais e profissionais da profissionalidade docente (NÓVOA, 1992). Eles revelam, portanto, uma concepção de docência ancorada na ética, no compromisso e na mediação entre saberes — aspectos centrais da identidade profissional expressadas pelas professoras atuantes nas escolas das ilhas e colônias do município de Paranaguá/PR.

> Muitos professores desejam uma vaga em escolas do campo na nossa cidade, porém para exercer a atividade é necessária muita *dedicação,* pois existem dificuldades a serem enfrentadas no dia a dia, que vão do trajeto a um olhar específico para a realidade dos alunos. A docência nas escolas do campo exige muita *dedicação* pois muitas vezes a realidade da comunidade faz com que tenhamos essa relação muito além da escola (PROFE 18). Grifo nosso.

> [...] Compartilhar conhecimentos, participar da história de outras pessoas, colaborar para uma sociedade melhor. Nem sempre alcançamos nossos objetivos, nem sempre somos compreendidos, nem sempre recebemos o apoio que precisamos. Vamos melhorando a cada dia, a cada ano, por meio de capacitações e busca diárias por adquirir e melhorar os conhecimentos (PROFE14). Grifo nosso.

Tais elementos expressam uma profissionalidade alicerçada no compromisso ético com a comunidade, na mediação entre saberes locais e escolares, na dedicação afetiva aos sujeitos do território e na valorização da educação como instrumento de transformação social. Ao mesmo tempo, essas representações revelam tensões e ambivalências vividas no cotidiano docente, como a precarização das condições de trabalho, o isolamento geográfico e simbólico e a busca por reconhecimento institucional. Esses elementos expressam uma profissionalidade docente marcada pelo compromisso com a comunidade, pela afetividade nas relações pedagógicas,

pela articulação entre saberes locais e escolares e pela consciência ética do papel social da educação.

Esse núcleo revela também o ideal de uma docência vocacionada, sustentada por esforço pessoal e comprometimento, mas que, paradoxalmente, convive com sentimentos de invisibilidade, sobrecarga e abandono institucional — aspectos observáveis nos elementos periféricos, nos conflitos e dualidades representacionais. Ao mesmo tempo, os elementos periféricos e contrastantes evidenciam tensões e ambivalências presentes na experiência docente, como a precarização das condições de trabalho, o isolamento físico e simbólico, e a busca constante por reconhecimento e valorização profissional.

O termo que compõe a primeira periferia *amor* (f 6; OMI 3,0), disposto no quadrante superior direito, apresentam elevada frequência e foram evocados tardiamente pelos participantes, como se pode observar na justificativa a seguir:

> O docente deve ter amor pela profissão escolhida, a paixão pelo ensino e responsabilidade com tudo o que faz. Pois ele tem em suas mãos o futuro de seus alunos e compete a ele fazer o seu melhor para que esses alunos sejam bem-sucedidos na vida e sejam cidadãos capazes de transformar a sociedade a qual estão inseridos (PROFE14). Grifo nosso.

Isso pode indicar que *amor* é percebido como um valor significativo, mas que não é sempre verbalizado como essencial à profissão, correspondendo a um valor simbólico em comparação ao núcleo central.

Os dois quadrantes inferiores também reúnem elementos periféricos da representação social. No quadrante esquerdo nominado de zona de contraste os termos são pouco frequentes e sugerem vivências mais individuais. Enquanto, o quadrante inferior direito, apresenta elementos frequentes, mas evocados tardiamente, indicando que fazem parte do discurso coletivo, embora tenham menor relevância simbólica na estrutura da representação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender os aspectos constituintes da profissionalidade docente e os sentimentos vinculados à identidade profissional expressos nas RS de professores da Educação do Campo, atuantes no município de Paranaguá, Paraná. A partir da articulação entre o método hermenêutico e a Teoria

das Representações Sociais, especialmente em sua vertente estrutural, foi possível acessar os significados atribuídos pelos sujeitos à prática docente em local marcado por especificidades geográficas, culturais e políticas.

Assim, reafirma-se a importância de políticas públicas comprometidas com a valorização da docência no campo, com formação continuada contextualizada, infraestrutura adequada e reconhecimento institucional das condições específicas de atuação nesses territórios. A escuta das RS dos professores(as) do campo não apenas permite compreender os sentidos atribuídos à profissão, mas também oferece pistas para construção de práticas educativas mais justas, sensíveis e coerentes com os sujeitos que as protagonizam.

Conclui-se que ser professor do campo é, antes de tudo, um profissional que exerce sua função com presença e pertencimento, com os pés na terra e o pensamento voltado para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf. Acesso em 02 de mai. de 2025.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In JODELET, D. **As representações sociais** (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre** – Imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, Miguel Gonzalez, Caldart, Roseli Salete & Molina, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-158

CAMPOS, Pedro Humberto Faria Campos. Contribuições da teoria das representações sociais à formação de professores. In: NOVAES, Adelina; ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira (Org.). **Representações Sociais e Educação: estudos sobre profissionalização docente.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. p. 63-88. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc-livros/representacoes-sociais-e-educacao/ Acesso em: 01 jul.2025

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e Índice. Tradução de Enio Paulo Giachini; Revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante-Schuback. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004. (Por uma educação do Campo 5).

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote,1992.

OLIVEIRA, Denize Cristina de MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análises das Evocações Livres: Uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 573 – 603.

RIBAS, Marciele Stiegler; DONATO, Sueli Pereira. Hermenêutica crítica dialógica como método de pesquisa em representações sociais. In: ENS, Romilda Teodora; OLIVEIRA, José Luis de. **Métodos de pesquisa e suas interfaces em educação**. 1ª ed. Curitiba: CVR, 2024. p. 21-38.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999 p. 63-92.

SOUZA, Maria Antônia de; MENDES, Marciane Maria. **Educação do Campo no Paraná: 17 anos fazendo história.** Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais. In: Maria Antônia de Souza e Geyso Dongley Germinari (Orgs.). Curitiba: Ed. UFPR, 2017 p. 15- 39.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael**.** Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18341 Acesso em: 2 nov. 2024.

A presente pesquisa de doutorado está sendo realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O DITO E O NÃO DITO NA EDUCAÇÃO SEXUAL: A ZONA MUDA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mônica Quitéria Rückl Preto[1]

Viviane Terezinha Koga[2]

RESUMO

A educação sexual precisa ser entendida para além da sua dimensão biológica e higienista. Não é suficiente ensinar sobre o corpo humano, os sistemas genitais, os métodos contraceptivos e/ou ISTs. Ela é instrumento de transformação social, que pode auxiliar em mudanças de comportamento e de normas relacionadas à sexualidade. Por ser um tema social, é debatida em diferentes grupos sociais (família, escola, etc), e, por isso, os indivíduos constroem representações sociais sobre. O presente texto tem como objetivo analisar as representações sociais de professores da Educação Básica acerca da educação sexual, verificando se há a presença de zona muda. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de questionário (online e impresso), totalizando 66 respostas. Para a análise de dados o *software Evoc* foi utilizado de forma coadjuvada com a Análise de Conteúdo. A partir dos resultados observou-se que a maioria são professoras de Ciências Biológicas, que tem mais seis anos de experiência profissional e que possui formação continuada em nível de especialização. Com relação as representações sociais acerca da educação sexual, pode-se perceber que a maioria dos elementos remete aos aspectos biológicos, e os conteúdos mais presentes são órgãos genitais, métodos contraceptivos e prevenção a gravidez precoce. Além disso, pode-se inferir que há uma zona muda na medida em que as professoras se contradizem quando afirmam que possuem conhecimentos, mas não trabalham com o tema e não se sentem aptas para ensinar sobre e para desconstruir estereótipos. Conclui-se que é fundamental expandir as discussões sobre o tema para além da perspectiva biológico-higienista, mas sobretudo proporcionando formação inicial e continuada para os professores que possibilite conhecimentos sólidos, a fim de que seja possível um ensino mais amplo e emancipatório sobre o tema, que permita aos estudantes reconhecerem seus corpos e sexualidade de forma positiva e livre, sem preconceitos ou tabus.

Palavras-chave: Biologia. Ciências. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A educação sexual além de ensinar sobre o corpo humano, os sistemas genitais, os métodos contraceptivos e/ou ISTs, é instrumento de transformação social, que pode auxiliar em mudanças de comportamento e de normas relacionadas à sexualidade (FURLANETTO *et al.*, 2018). Dessa forma, o ensino sobre o tema precisa abordar conteúdos relacionados a vivência da sexualidade, a diversidade das identidades de gênero e orientações sexuais, sexo seguro e obtenção do prazer de

[1] Graduada em Ciências Biológicas e professora na Rede Estadual de Santa Catarina, CEDUP Vidal Ramos, monicaruckl08@gmail.com.

[2] Doutora em Educação e professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vivianekoga@gmail.com.

todos os corpos, como também o processo histórico em que a educação sexual se constituiu e as lutas para a sua permanência.

Entendemos, diante do exposto, a educação sexual como um tema social, que circula nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo, e, os professores, por serem sujeitos sociais, estão imersos nesse contexto, conversam, constroem conhecimentos, elaboram atitudes e imagens sobre.

As representações sociais, podem ser definidas como o conjunto de crenças e saberes socialmente construídos e partilhados, com os quais e através dos quais os indivíduos pensam, falam, decidem fazer o que fazem, se apropriam do mundo e lhe dão sentido (MOSCOVICI, 2012). As representações são reproduções de algo vivido/observado, porém elas são reconstruídas de modo diferente por cada indivíduo e associadas a algo comum, devido ao contexto em que este está inserido, além de que “as ligações que se estabelecem em torno do objeto traduzem obrigatoriamente escolhas, experiências e valores” (MOSCOVICI, 2012).

A representação social permite que se torne presente no real algo que era distante, tendo o auxílio de experiências e valores que ajudam a moldar esse objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Então, ao se analisar um objeto em vários grupos, pode haver variações nas respostas a serem obtidas, pois pertencer a um mesmo meio não implica ter as mesmas representações. Além disso, quando analisado determinado grupo social, pode ser que o resultado final sejam os indivíduos quererem se encaixar em um padrão ideal imposto pela sociedade, não expressando de fato as suas representações, que emergem da vida cotidiana (SÁ, 1998). Esse fenômeno é também conhecido como zona muda das representações sociais e acontece, principalmente, quando o objeto social possui uma forte carga ideológica, como é o caso da educação sexual (MENIN, 2006).

A zona muda das representações sociais é descrita por Menin (2006) a partir da diferença entre aquilo que as pessoas dizem e o que elas pensam, entre o que elas dizem (em seus discursos) e o que elas realmente fazem (em sua prática). De tal modo, a zona muda não se revela facilmente nos discursos e nem nos questionários de pesquisa, devido aos indivíduos considerarem como não adequado falar determinadas coisas frente as normas sociais e a moral. Em outras palavras, elas são difíceis de serem identificadas. Pode-se entender que os indivíduos não respondem de acordo com o que realmente pensam, mas sim com o que deveriam responder

para atender as expectativas dos pesquisadores (MENIN, 2006), aquilo que é correto falar socialmente sobre. Geralmente, quando se pesquisa um objeto sensível, como é o caso da educação sexual, há a possibilidade de ter zona muda, visto que dependendo do que se fala sobre este objeto, se fere as normas sociais impostas pelo seu grupo social ou valores morais (MENIN, 2006).

Ao considerar o contexto histórico, social, cultural e político em que se vive hoje e seus impactos na educação básica, além das mudanças nos documentos/currículos ligados a educação sexual, decorrentes da aprovação da BNCC (FURLANETTO *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2020), questiona-se: Quais são as representações sociais de professores da educação básica acerca da educação sexual?

Espera-se por meio desta pesquisa identificar as representações sociais dos professores da educação básica sobre a educação sexual e verificar em que medida essas representações manifestam a presença de zonas mudas.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Participaram da pesquisa 66 professores/as da Educação Básica, que atuam nos estados de Santa Catarina e Paraná. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2024, por meio da aplicação de um questionário, que se deu nos formatos impresso e *online*, sendo o *online* elaborado por meio da plataforma Google *Forms*.

A presente pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética, sob o Parecer n° 6.794.919, e foram seguidos todos os procedimentos necessários em pesquisas com seres humanos, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato (SPINK, 2000).

Após a coleta dos dados, as informações foram organizadas em um banco de dados no *Excel* para posterior análise, onde foram adotados procedimentos quantitativos como frequência e porcentagem, além do auxílio do *software* Evoc (*Ensemble de programmespermettantl'analyse dês evocations*), seguidos de procedimentos qualitativos de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). O Evoc foi utilizado para a identificação da estrutura da representação social, do provável núcleo central e sistema periférico, por meio de cálculos de co-ocorrências que servem de base para a construção dos quatro quadrantes (MACHADO; ANICETO, 2010), e a Análise de Conteúdo para elencar as categorias presentes nas questões abertas, incluindo a das

justificativas dos professores à palavra indicada em primeiro lugar na questão de associação livre de palavras (BARDIN, 2004).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maioria das respostas obtidas foram de professoras que se identificam com o gênero feminino e que se distribuem equitativamente entre as faixas etárias de 31 a 45 anos e mais de 46 anos de idade, sendo a maioria residente no estado do Paraná. Mais de 70% dos sujeitos participantes se identificavam com o gênero feminino. Frente a isso, questiona-se isso reflete a feminilização da docência ou indica que há uma maior propensão desse tema ser trabalhado mais por mulheres do que por homens?

Quanto a formação inicial, houve uma abrangência de várias áreas do conhecimento, entretanto, há uma prevalência de professoras da área de ciências biológicas, o que pode ser um indicativo de que estas professoras reconhecem mais a sua função em relação a temática do que as de outras áreas de conhecimento, corroborando com os dados de Altmann (2009) que afirma que a educação sexual é realizada majoritariamente na disciplina de Ciências e Biologia.

Quanto a formação continuada, a maioria possui especialização e mestrado, e apenas dois sujeitos afirmam que não possuem pós-graduação. Pode-se ver ainda que o número de professoras vai diminuindo proporcionalmente ao aumento do nível da pós-graduação, ou seja, em ordem decrescente da especialização até o doutorado.

De todos os segmentos da educação básica, a atuação das participantes no ensino fundamental e médio foram as mais evidenciadas, que corresponde ao ensino das disciplinas de ciências e biologia. Quanto ao tempo de serviço, há uma divisão equitativa nas faixas de 6 a 15 anos e mais de 16 anos de experiência, portanto, são professoras que estão no meio da sua carreira, ou seja, já vivenciaram a educação sexual acontecendo de diferentes formas, a partir de diferentes enfoques e perspectivas tanto no período dos PCNs como agora na BNCC.

A maioria das professoras considera que possui um nível adequado de conhecimentos sobre o tema, entretanto, afirmam que não participaram de formações relacionadas a temática. Pode-se inferir então que esses conhecimentos tem origem pessoal, familiar, do senso comum ou dos grupos sociais nos quais estão inseridas. Contudo, há que se questionar que formação é essa? Uma vez que outras pesquisas,

a exemplo de Furlanetto *et al.* (2018), indicam que a maioria dos professores não tem recebido formação suficiente para lidar com temáticas relacionadas a educação sexual, sendo que essa ausência resulta na presença e manutenção de abordagens higienistas e cis heteronormativas. Outro ponto que se coloca sobre as formações é o fato de não haver incentivo e nem investimento por parte do governo do estado do Paraná, onde a maioria delas reside, uma vez que a formação continuada dessas professoras se dá de forma bastante pontual, não conseguindo abranger a diversidade de temas necessários.

Destaca-se ainda que mesmo a maioria delas avaliando o seu nível de conhecimento como adequado, elas se dividem de maneira igual quanto a frequência em que trabalham a temática em sala de aula, em sempre, esporadicamente e nunca ou quase nunca. Parece em um primeiro momento que houve nas respostas dessas professoras uma tentativa de se adaptar aquilo que seria correto socialmente falar sobre o seu conhecimento e a frequência com que trabalham o tema.

As professoras que responderam que sempre trabalham, pediu-se que elas descrevessem os conteúdos ensinados e quando isso acontece. A partir dessas respostas foi observado que os conteúdos apresentam, sobretudo, um enfoque biológico, relacionado aos sistemas do corpo humano, a promoção da saúde e a prevenção a doenças. Alguns ainda trazem conceitos e termos errados ou que foram sendo modificados ao longo do tempo a exemplo das DSTs e dos sistemas reprodutores.

Ao analisar as representações sociais dos professores participantes evidencia-se que em pleno século XXI, mesmo com todas as mudanças sociais do nosso tempo, a educação sexual presente nas escolas ainda está bastante ancorada em questões biológico-higienistas e em questões morais e tradicionais, o que remonta a educação sexual do século passado. Autores como Furlanetto *et al.* (2018) e Sfair, Bittar e Lopes (2015) corroboram com isso quando descrevem que no início do século XX a educação sexual começou a ser discutida nas escolas a fim de conscientizar para controle epidemiológico, ligada mais as questões biológicas e de poder. Embora apareçam palavras que remetam a uma abordagem mais emancipatória como respeito, autoconhecimento, educação e diálogo, a quantidade de palavras relacionadas a uma abordagem biológica-higienista foi maior.

A terceira e última parte do questionário estava relacionada com as práticas pedagógicas de educação sexual presentes nas escolas em que os sujeitos trabalhavam. Haviam afirmações nas quais poderiam assinalar se concordavam plenamente, concordavam, discordavam ou discordavam totalmente. Essa questão foi pensada a partir dos pressupostos de Menin (2006) por entendermos que a educação sexual se constitui como um tema sensível, que possui forte carga social. Por isso deslocou-se o foco do professor para a escola, ou seja, como a educação sexual acontece em sua escola.

O deslocamento do foco para a escola nesta questão foi pensado a fim de evidenciar se havia ou não uma zona muda na representação das professoras em relação a educação sexual. Ao analisar as respostas das professoras vê-se que maioria delas concorda plenamente que a educação sexual deveria ser obrigatória no currículo e discorda que ela acontece em todos os níveis de ensino e ainda discorda que os alunos têm abertura para falar sobre, corroborando com o Quirino e Rocha (2013) a respeito da falta de diálogo entre aluno e professor quando a educação sexual entra em pauta.

Quando questionadas em relação ao conhecimento dos professores da escola para abordar a temática, a maioria das participantes discordam que os docentes se sentem aptos para trabalhar e para desconstruir preconceitos e estereótipos. Esses dados se contrapõem as respostas que eles deram na primeira parte do questionário, pois lá a maioria delas avaliou o seu nível de conhecimento como adequado e se dividiram de maneira igual quanto a frequência em que trabalham a temática. Isso pode ser um indicativo da presença da zona muda na RS da educação sexual, relacionada ao conhecimento e a presença desse tema na educação básica.

A educação sexual é um tema que possui forte carga ideológica. Os sujeitos, professores da educação básica, ao representarem-no tentam se adequar aquilo que é correto falar sobre, ou seja, ao falar deles, afirmam que possuem conhecimentos e que o tema está presente, contudo, ao falarem da realidade na escola em que atuam eles se contradizem em suas respostas, como pode ser observado abaixo no quadro 1.

Quadro 1- A contradição que expressa a zona muda nas RS

Ao falar de si mesmos **CONCORDAM**	Quando falam da escola **DISCORDAM**
Possuem conhecimento adequado mesmo sem ter formação continuada sobre	Os professores estão aptos para ensinar e que se sentem seguros para desconstruir preconceitos e

	estereótipos

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Essa zona muda evidencia a ausência de formação adequada assim como demonstrado por Christane, Koga e Teixeira (2024) expõe a ausência do tema na educação básica, o qual é trabalhado de forma rápida e pontual, evidenciando que a educação sexual não faz parte do cotidiano das escolas. Resultados semelhantes foram encontrados por Furlanetto *et al*. (2018) que indicavam uma educação sexual insuficiente nos espaços escolares brasileiros. Quando acontece isso se dá em atividades pontuais que não fazem parte de uma prática escolar contínua, por vezes, realizadas por profissionais externos a escola, atingindo uma pequena parcela da população escolar (FURLANETTO *et al.*, 2018) pautada apenas em aspectos biológicos, higienistas e heteronormativos quando não amparadas em concepções religiosas.

Quando o tema está presente, a maioria das professoras concorda que ele fornece informações sobre a saúde sexual e a reprodução, que aborda questões de consentimento, de forma que os alunos aprendam sobre o respeito aos limites pessoais e do outro e ainda que ela visa contribuir com relacionamentos saudáveis, respeitosos e consensuais, além da redução da gravidez na adolescência e de ISTs. Em outras palavras, predominam temas que se relacionam com a abordagem biológica-higienista.

As professoras ainda se dividem de maneira equânime ao concordar e discordar que as discussões abrangem as diversidades, identidades de gênero e orientações sexuais e que ela se limita apenas a biologia e anatomia. Destaca-se nessa questão o fato de talvez muitos professores não abordarem a sexualidade como uma construção social e histórica, incluindo discussões sobre papéis e identidades de gênero, assim como evidenciado na pesquisa de Furlanetto *et al.* (2018). Viu-se, a partir das RS dessas professoras, a presença de um descompasso, um distanciamento entre aquilo que eles dizem sobre si mesmas e o que realmente praticam na escola, como pode ser observado no esquema 1:

Esquema 1- Zona muda

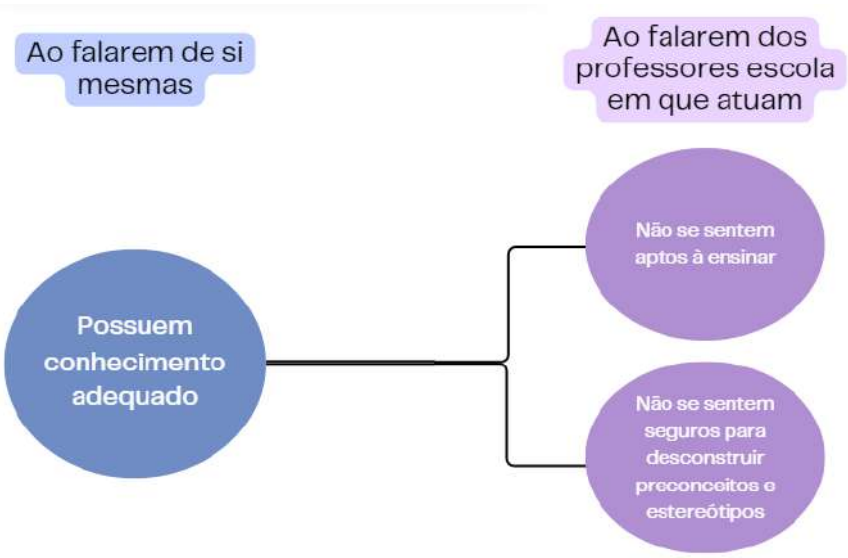

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Esse descompasso ou contradição expressa a zona muda, o que também poderia ser chamada de uma zona de apagamento de tudo aquilo que não compõem a visão biológica, higienista, heteronormativa e conservadora que parece predominar em nas escolas. Vale questionar: Qual é o impacto desses apagamentos na vida dos alunos, crianças e adolescentes? Quais as relações de poder existentes na escola e no ensino de ciências que são responsáveis por esses apagamentos? Porque em pleno século XXI ainda temos uma educação sexual que remonta ao século passado? Em que sentido a formação de professores inicial e continuada tem contribuído com a mudança desse cenário?

Na medida em que se aproxima a conclusão deste texto faltam respostas para todos os questionamentos, os quais se constituem como encaminhamento de pesquisas futuras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, assumimos o propósito de investigar a presença da zona muda nas representações sociais de professores da educação básica acerca da educação sexual. A análise dos dados, evidenciou que a maioria dos participantes foram professoras/mulheres, na faixa etária maior que 31 anos, que atuam na disciplina de ciências e biologia e que estão no meio da sua carreira. Ao representarem a educação sexual elas evidenciam em especial, conhecimentos que se estruturam uma

abordagem biológico-higienista, seguida da abordagem emancipatória e moral-tradicional, as quais são menos presentes. Elas ainda têm atitudes positivas em relação ao tema e imagens que corroboram as abordagens acima.

Ao tratar das características e da frequência do tema nas escolas evidenciou-se a presença de uma zona muda nas RS, uma vez que ao falarem de si as professoras tentam se adequar aquilo que é o correto ou o esperado, afirmando que possuem conhecimentos mesmo sem ter formação. Quando falam das escolas em que atuam elas se contradizem afirmando que os professores não estão aptos para trabalhar com a temática e que eles não se sentem seguros para desconstruir preconceitos e estereótipos.

De tal modo, tanto na Educação Básica quanto no curso de licenciatura, e agora a construção desta pesquisa reafirmam que a educação sexual ainda não se constitui como uma realidade. O avanço nessa temática não deve ser apenas de forma pragmática (ações nas escolas), mas também em termos regimentais (leis e documentos) e teóricos (pesquisas e estudo). A urgência disso está em vivermos em um país que tem índices alarmantes de violências, como feminicídio e homicídios da comunidade LGBTQIAPN+. Só, por meio de uma educação crítica e emancipatória, teremos uma sociedade que inclui, acolhe e respeita a partir dos princípios da dignidade humana, da liberdade e da equidade, que reconhece e questiona as diferenças, e enfrenta o preconceito, a discriminação e a violência.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

CHRISTANE, E. T.; KOGA, V. T.; GODOY, M. T. Tudo eu nessa casa! Impacto do trabalho residencial na vida acadêmica de licenciandas em ciências biológicas. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 2, p. 220–239, 2025. DOI: 10.14295/de.v12i2.17472. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17472.

FURLANETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; BATISTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Caderno de pesquisa**, v.48, n.168, p. 550-571, abr./jun. 2018.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Como Inquirir: os questionários. In: **O inquérito: Teoria ~ prática**, ed. Celta, p. 115-175, 1993.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**: Avaliação Políticas Públicas Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200009.

MENIN, M. S. de S. Representação social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan.-abr. 2006.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sônia Fuhrmann, Ed. Vozes, e..2, Petrópolis, 2012.

QUIRINO, G. da S.; ROCHA, J. B. T. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 677-694, 2013.

SÁ, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Ed UERJ, Rio de Janeiro, p. 110, 1998.

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.24, n.2, p.620-632, 2015.

SILVA, J. C.; MARASCHIN, A. de A.; FUNARI, C. A.; MELLO, E. M. B.; JUNQUEIRA, S. M. da S. Gênero e Sexualidade na BNCC: Uma Análise sob a Perspectiva Freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p.152-176, jul./dez. 2020.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NAS IMAGENS DE SI: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Sandra Lúcia Ferreira[1]

Clarilza Prado de Sousa[2]

Luiz Dalmacir da Silveira[3]

Valéria Escanuela[4]

RESUMO

Dados do Censo Escolar 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) registraram 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio. É um contingente que exige um cuidado do Estado, das políticas públicas e da sociedade como um todo. Para compreender esse jovem, partiu-se da pergunta: como este jovem descreve a si mesmo, suas necessidades e expectativas de futuro? O estudo teve início em 2023, com o título "Educação e Projeto de Vida", uma iniciativa interinstitucional, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico(CNPq), e coordenada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP). Participam do projeto: a Universidade Cidade de São Paulo(UNICID-SP), a Universidade Federal do Pará(UFPA), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná(PUCPR), o Centro Universitário do Sul de Minas(UNIS/MG) e a Universidade Estácio de Sá (UNESA). Busca-se compreender como estudantes do Ensino Médio constroem sentidos sobre si, sobre suas trajetórias e sobre seus projetos de vida, considerando os atravessamentos culturais, sociais, educacionais e subjetivos que permeiam essa etapa formativa. Tais estudos permitem traçar as representações sociais que estes jovens estão construindo sobre sua vida futura. Neste texto, pretende-se descrever o estudo realizado com 576 jovens da periferia da Grande são Paulo, aos quais foi solicitada a descrição de si mesmos. O processamento dos dados foi realizado com o uso do *software* IRAMUTEQ utilizado como ferramenta de análise lexical. Com o embasamento teórico oferecido por Moscovici (1978; 2012) e Jodelet(2021) foi possível estabelecer uma análise heurística das representações sociais que os jovens estabelecem sobre seu projeto de vida. Observou-se que a maioria dos jovens expressam resistência aos discursos estigmatizantes sobre as juventudes, que os associam aos chamados "nem-nem", ou seja, nem estudam nem trabalham. Ao contrário, os dados revelaram jovens cheios de sonhos ,desejos que necessitam de uma escola que os ajude a compreender suas possibilidades, reconhecer as dificuldades e, principalmente, a construir suas trajetórias de vida.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ensino Médio. Imagem de si. Narrativas de si. Autoconhecimento.

---

[1] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP) e professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação(PPGE) e Formação de Professores(PPGP-Ge) da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). sandraferreira@gmail.com.

[2] Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP) e professora nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Educação(PED-PÓS) e Formação de Formadores(FORMEP) da Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP) clarilza.prado@gmail.com

[3] Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), luizdalmacir@uol.com.br

[4] Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), valeriaescanuela@nucleoconhecer.com

1 INTRODUÇÃO

Num mundo rodeado pela informação e comunicação, imerso em ambientes digitais, com possibilidades múltiplas de conhecimentos, como o jovem pode descrever-se a si mesmo?

À primeira vista, esta parece ser uma tarefa extremamente fácil, tendo em vista a quantidade de experiências e vivências a que os jovens estão imersos. No entanto, quando se conversa com os estudantes, verifica-se uma dificuldade em colocar no papel o que se pensa sobre si mesmo. E, algumas surpresas são desveladas. Isto é o que demostra os resultados de uma pesquisa feita com estudantes do Ensino Médio, entre 15 e 17 anos, alunos de 1ª, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio, de cinco escolas estaduais paulistas.

Essas escolas ofertam o Ensino Médio e estão localizadas na capital e interior do Estado, envolvendo quinhentos e setenta e seis (576) estudantes que foram convidados a desenhar suas percepções sobre sua vida presente e futura (em um periodo de cinco (05) e dez (10) anos).

Uma das questões abertas propostas, Descreva a si mesmo, é objeto de reflexão neste artigo. Assim, o presente estudo, ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS), tem por objetivo investigar como os estudantes do Ensino Médio se percebem, a partir da consigna “Descreva a si mesmo”.

A partir das respostas dos alunos, foi instituido um grupo de discussão para levantar hipóteses explicativas que, confrontadas com as descrições dadas pelos respondentes possibilitaria um novo olhar para as juventudes, ou poderia trazer novos elementos para a reflexão.

Assim, o presente estudo está organizado da seguinte forma: primeiro contextualiza-se o campo teórico com uma discussão sobre os jovens do Ensino Médio, ampliando-se para uma fundamentação filosófica do cuidado de si e vinculando-se ao campo social das representações soiais. Em seguida, apresenta-se o caminho percorrido para a coleta dos dados a partir das informações dos respondentes. Por fim, apresenta alguns pontos de análises e os resultados obtidos, seguindo das considerações finai.

2 DESENVOLVIMENTO

Segundo dados do Censo Escolar 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foram registradas 47,1 milhões de matrículas em 179,3 mil escolas de Educação Básica no Brasil. Desse total, 49,1% correspondem à rede municipal, 29,8% à rede estadual, 20,2% à rede privada e 0,8% à rede federal de ensino. Ainda dentro deste percentual, 89% estão localizadas na área urbana.

Ao fazer um recorte para a etapa de formação do Ensino Médio, o Censo Escolar 2024 indica que foram feitas 7,8 milhões de matrículas (um aumento de 1,5% em relação ao ano anterior), ainda concentrada na esfera estadual (83,1%) e em área urbana (94,5%). A rede privada possui 13,3% das matrículas, sendo seguida pela rede federal com 3,1% das matrículas (BRASIL, 2025).

É um contingente bastante expressivo que exige um cuidado maior do Estado, das políticas públicas e da sociedade como um todo. Afinal, o preceito consititucional já indica que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado e da família, em colaboração da sociedade" (BRASIL, 1988). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 2º inclui no campo educacional os "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

Sendo um direito público subjetivo, a educação é palco de disputas que envolve diferentes atores sociais, onde diferentes grupos sociais e ideologias lutam por seus interesses e visões sobre o que e como deve ser ensinado e aprendido (CAMACHO, 2017; CÁSSIO, 2019; BRAGA; SILVA; SILVESTRE, 2024). Nesse embates, diferentes políticas públicas são planejadas e implementadas a exemplo da mais recente reforma do Ensino Médio promovida em 2016 e 2017 (Medida Provisória nº 746/2016; Lei nº 13.415/2017; Lei nº 14.945/2024).

Dentro dessa reforma, foi introduzida a ideia de se formar as juventudse por meio de habilidades e competências e, a partir daí, dar condições de os jovens construirem o seu "projeto de vida", ingressarem no mercado de trabalho

ou mesmo prosseguirem na continuidade dos estudos na Educação Superior. Ocorre que, para fazer boas escolhas é preciso antes se conhecer. Uma ideia que vem desde os tempos antigos, na Grécia, com a inscrição contida no pótico de Delphos: “conhece-te a ti mesmo”, que, mais tarde, foi atribuída ao filósofo Sócrates.

Em diferentes áreas do saber, esse questionamento foi empreendido por variados pensadores e pesquisadores seja no campo flosófico, antropológico, psicológico, sociológico, teológico entre outros chagando ao campo científico das neurociências, consolidando ou mesmo interrelacionando diferentes modos de investigação sobre temas relacionados ao “eu”.

Em muitos casos, descrever-se a si mesmo remete em primeiro lugar ao nome – um conjunto de letras e sons que identifica algo ou alguém –, mas também pode remeter ao local de nascimento, à familia à qual pertence, às posses que se tem ou à ideia de gênero – masculino/feminino e outros –, ou ainda à uma lista de adjetivos. Seja como for elaborada a resposta, o que se observa é um descolamento do “eu”.

a) O jovem e o conhecimento de si

De acordo com Bungenstab (2021, p. 110), “a noção que os jovens têm de si está totalmente ligada as suas experiências e suas vidas cotidianas”, onde valores, afetos, experiências e perspectivas de futuro são moldadas a partir de elementos relacionais (com o outro, com a família, com os amigos, com a escola, com as mídias sociais etc.). Nessa linha, Martins e Carrano (2011), no contexto recente, as instituições sociais, assim como a família e a escola parecem não se aperceber das “mudanças estruturais nas relações sociais contemporâneas” (p. 53) e, desse modo, “não se dão conta que as expectativas dos jovens com relação à vida e ao futuro não são mais as mesmas que aqueles que os seus principais representantes – os pais e professores – acreditam ser importantes para a participação em sociedade” (p. 54). Talvez esteja aí a ideia bastante difundida nas mídias de categorizar uma juventude como “nem-nem” – nem estuda e nem trabalha.

Por outro lado, Barbosa (2021) ao estudar sobre os sujeitos sociais que compoem a(s) juventude(s) indica preocupação com

> o processo de transição para a vida adulta; juventudes e abordagens geracionais; questões acerca da juventude e violências; juventudes periféricas e negras; culturais juvenis; territorialidades juvenis; juventude e o mundo do trabalho; juventude e escola; juventude e privação de liberdade, participação política e juventude (BARBOSA, 2021, p. 832).

De acordo com a pesquisadora, essas temáticas ampliam o olhar sobre os sujeitos sociais e possibilitam uma compreensão de sua complexidade e singularidade, ou seja, “a juventude não está apática e distanciada dos espaços de decisão, efetivamente, são sujeitos de direitos” (BARBOSA, 2021, p. 832).

Sabendo disso, o que se pode esperar desse grupo social? Que expectativas têm a respeito de seu futuro? Como se olham e se conhecem a si mesmos? Estas e muitas outras interrogações advém da preocupação de muitos educadores inseridos no campo educacional.

Ao olhar os resultados da participação de um grupo de jovens estudantes do Ensino Médio paulista, têm-se uma surpresa que não está muito aparente na sociedade, reforçando a argumentação apresentada por Martins e Carrano (2011), qual seja, as expectativas dos jovens em relação à sua vida e ao seu futuro.

b) As representações sociais

Uma imagem bastante difundida nas diferentes mídias e, por consequência, na sociedade (uma vez que as mídias, em suas diferentes modalidades, são instrumentos de formação de opinião) ou é relacionada à violência (transgressões juvenis) ou ao despreparo para o mercado de trabalho como é o caso da geração nem-nem. Seja como for, é importante salientar que a mídia contribui para a construção de estereótipos (BADARÓ, 2011), “imagens pré-concebidas que se cristalizam em um grupo social e que interferem na forma como os grupos sociais gerenciam a convivência entre si” (SOUSA & BARROS, 2012, p. 210) em cada tempo e lugar.

Conforme Moscovici (1978), essas imagens pré-concebidas dentro de um grupo social sobre o outro são formadas através de processos de categorização

que influenciam como os grupos interagem e se relacionam e influenciam na forma de organização e na dinâmica das relações sociais.

Ainda segundo o mesmo autor, as representações sociais, como o nome nos diz, elas são construídas e compartilhadas socialmente e são modalidades de conhecimento que funcionam como suportes para que indivíduos e grupos compreendam e interpretem o mundo ao seu redor (BERTONI & GALINKIN, 2017). São, portanto, “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27) e, desse modo, auxilia na compreensão do cotidiano ao tornar familiar aquilo que nem sempre está acessível ao sistema cognitivo.

Quando se trata de jovens, e muitos deles inseridos no contexto do Ensino Médio, que formam um todo social, espalhado por diferentes grupos, estão expostos aos conceitos e preconceitos veiculados pelas mídias, de modo que a construção de um saber sobre si torna-se cada vez mais complexo. E é papel da escola, além da transmissão de conhecimentos, ser um espaço de socialização, desenvolvimento de habilidades, construção de identidade e exercício da cidadania. Conforme Dayrell (2007, p. 1118), quando o jovem frequenta a escola “leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, (...) constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela”, resultado de uma articulação, nem sempre perceptível, de diferentes dimensões.

E isso não invalida a ideia de que o jovem, aluno do Ensino Médio, não seja capaz de tomar as próprias decisões. Reforça sim, a percepção de que, no contexto atual, os jovens precisam ser “percebidos socialmente como sujeitos capazes de tomar decisões e se posicionarem, inclusive dentro do ambiente escolar” (BUNGENSTAB, 2021, p. 121).

3 METODOLOGIA

Para este estudo, foi considerado um grupo de estudantes do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries) matriculados em cinco escolas paulistas (interior e capital) com um total de 576 respondentes. Esses participantes responderam um

questionário com questões discursivas abertas além de desenharem sobre o tempo presentes e futuro (em 5 e 10 anos). A pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), garantindo a observância de todos os princípios éticos necessários, sob o Parecer nº 6.915.534. Foram garantidos os princípios éticos recomendados, por meio do preenchimento dos termos TALE e TCLE pelos participantes.

Para a realização da análise textual com o suporte do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), uma ferramenta de análise estatística textual que permite realizar tratamentos quantitativos e qualitativos de dados linguísticos. A escolha desse *software* se justifica pelo rigor metodológico que oferece na organização e tratamento de textos, que no caso específico deste estudo o corpus foi constituído por pequenos textos elaborados pelos participantes da pesquisa. Após a leitura exaustiva do *corpus* estruturado, composto pelas respostas à consigna “Descreva-se a si mesmo”, fornecidas pelos 576 estudantes participantes da pesquisa o *software* contribui para a indicação de padrões lexicais, regularidades discursivas e núcleos de sentido que emergem do material produzido.

Esse *corpus* foi elaborado a partir da transcrição integral dos textos, associando a cada resposta um conjunto de variáveis sociodemográficas previamente coletadas por meio de um questionário de perfil aplicado aos mesmos participantes. As variáveis foram codificadas na linha estrelada, que antecede cada unidade de texto no IRAMUTEQ, considerando por exemplo o seguinte formato de escrita de tal linha: *** *est_001 *ano_2 *cid_1 *sex_2 ida_3 cor_5.* Nesse padrão, *est_001* refere-se ao identificador individual de cada estudante; ano corresponde à série cursada no Ensino Médio (1º, 2º ou 3º ano); cid indica o município de origem dos participantes, sendo codificado para diferenciar as duas cidades envolvidas na pesquisa, São Paulo e Hortolândia; sex representa a variável gênero, considerando as categorias informadas pelos respondentes; ida corresponde à faixa etária dos estudantes, variando entre 14 e 18 anos; e cor remete à categoria racial ou étnico-racial com a qual cada estudante se reconhece, conforme autodeclaração. Esse procedimento

metodológico garantiu que a análise textual pudesse ser realizada de forma articulada às variáveis sociodemográficas, possibilitando não apenas a identificação dos núcleos de sentido presentes nas narrativas, mas também a análise cruzada entre os conteúdos discursivos e os perfis dos sujeitos da pesquisa

No âmbito deste estudo, que tem como suporte teórico a Teoria das Representações Sociais, o uso do IRAMUTEQ contribuir para acessar, de maneira sistemática, os campos semânticos que estruturam as representações sociais dos estudantes sobre si mesmos, tornando visíveis as articulações simbólicas que compõem seus discursos, suas formas de pensar e de se posicionar no mundo social. Pela participação de 576 estudantes, o programa conseguiu processar as informações com um índice satisfatório de aproveitamento de classificação hierárquica descendente (CHD) de 89,6%. Desse modo, o *corpus textual* trouxe três classes de classificação (classe 1 com 45%, classe 2 com 23,3% e classe 3 com 31,8%).

Os autores Camargo e Justo (2013; 2021) contribuiram para os estudos relacionados ao uso do *software* IRAMUTEC no âmbito das pesquisas realizadas nas áreas das ciências humanas.

4 ANÁLISES

A Classe 1, que concentra 45% do *corpus* analisado, revela um núcleo de sentido centrado nos atributos pessoais e nas relações interpessoais que os estudantes atribuem a si mesmos. As palavras mais representativas como “engraçado”, “legal”, “amigo”, “companheiro”, “feliz”, “carinhoso”, “amável”, “leal”, “divertido” e “irritante”, indicam que os respondentes constroem suas imagens de si a partir de atributos de ordem afetiva e relacional. O forte agrupamento dessas expressões aponta para uma representação social na qual ser reconhecido pelos outros, pertencer, cuidar e estar disponível no âmbito das relações configura um elemento central da identidade. Outro destaque analítico se pauta pela frequência com que aparecem atributos ligados à convivência. Por exemplo: “amigo”, “leal”, “companheiro”. Isso permite afirmar que a imagem de si pode estar mediada pela lógica do coletivo, pelo pertencimento e pela

reciprocidade afetiva. Tal configuração sugere que, para esses jovens, a definição de quem se é não se dá de forma isolada, mas no espelho das relações com o outro, ou seja, uma característica que dialoga diretamente com o conceito de Representações Sociais, conforme proposto por Moscovici (1978), no qual a construção de sentido é sempre socialmente partilhada e relacional. Por outro lado, chama atenção o fato de que, embora os discursos revelem força nos vínculos afetivos, há relativa ausência de atributos ligados ao desempenho acadêmico, aos saberes escolares ou às práticas culturais formais, o que sugere uma possível desconexão entre os processos de socialização escolar e os modos como os sujeitos constroem suas imagens de si.

A Classe 2 agrupa 23% das unidades textuais analisadas e se estrutura predominantemente em torno de palavras que expressam gostos, preferências e atividades cotidianas dos estudantes. Termos como “gosto”, “música”, “jogar”, “viajar”, “dançar”, “desenhar”, “futebol”, “ouvir” e “videogame” aparecem fortemente associados, indicando que os jovens organizam parte significativa de suas representações de si a partir daquilo que fazem, apreciam ou consomem no cotidiano. Esta classe sinaliza a importância da cultura juvenil como matriz simbólica de afirmação identitária. As escolhas e preferências não aparecem como elementos acessórios, mas como componentes centrais na formulação dos discursos sobre quem são. Esse dado corrobora a ideia de que os processos de subjetivação são também mediados pelo consumo cultural, pelas práticas coletivas e pelos espaços de lazer, que se tornam significativos na formação dos sujeitos.

A Classe 3, que reúne 32% das unidades de contexto analisadas, expressa um campo semântico caracterizado por discursos marcados por tensões internas, ambivalências e desafios na construção de si. As palavras mais significativas como “pessoa”, “lidar”, “difícil”, “complicada”, “brava”, “triste”, “ansiosa”, “ciumenta”, entre outras, revelam que os jovens articulam suas imagens de si em torno de processos que combinam fragilidades, desconfortos, afetos contraditórios e tentativas de autoafirmação. São exemplos: “sou uma pessoa difícil”, “às vezes me sinto perdida”, ou “tenho dificuldades de lidar comigo mesma e com os outros”. Este campo discursivo sinaliza que a definição

de si não é linear nem estável, mas atravessada por conflitos, incertezas e pela tentativa constante de acomodar experiências internas a expectativas externas.

De maneira geral, considerando os constituintes da Teoria das Representações Sociais essas classes traduzem um sistema simbólico no qual os jovens constroem representações que não apenas se ancoram nos afetos e nas experiências, mas que também expressam resistências às categorizações simplificadoras frequentemente impostas às juventudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as Representações Sociais são construções compartilhadas e, portanto, construídas socialmente elas têm como finalidade dar suporte para a interpretação do vivido, a elaboração de comportamentos, a comunicação e os processos de tomada de decisão (MOSCOVICI, 1978), os resultados desse estudo revelam juventudes dinâmicas, atuantes, engajadas e com perspectivas de futuro. Entretanto, as narrativas analisadas também expressam uma ausência, em seu discurso, de referências aos saberes escolares como elementos incorporados à sua maneira de compreender a si mesmos no mundo, ou seja, à construção de suas imagens de si. Poucos são aqueles que se reconhecem como leitores, desenhistas ou escritores o que indica que os conhecimentos e práticas escolares, apesar do tempo de escolarização vividos na Educação Básica, parecem não deixar marcas significativas na constituição de suas representações sobre si mesmos.

Ainda assim, a análise das respostas de 576 estudantes de escolas estaduais paulistas, processada por meio do *software* IRAMUTEQ, revelou que, majoritariamente, esses jovens expressam uma resistência simbólica aos discursos que estigmatizam as juventudes, particularmente aqueles que os associam à condição dos chamados “nem-nem.

Ainda assim, a análise das respostas de 576 estudantes de escolas estaduais paulistas, advinda pelos resultados gerados por meio do *software* IRAMUTEQ, revelou que, majoritariamente, esses jovens expressam uma resistência simbólica aos discursos que estigmatizam as juventudes, particularmente aqueles que os associam à condição dos chamados “nem-nem”,

ou seja, nem estudam nem trabalham. Ao contrário dessa imagem nefasta, estimulada principalmente pelas mídias digitais e reforçada por certos discursos institucionais, esses jovens constroem representações de si como sujeitos ativos e, ao mesmo tempo se reconhecem como jovens de relações, cujos vínculos afetivos e sociais ocupam lugar central em suas narrativas.

Apesar disso, também se percebe que a construção da imagem de si é atravessada por ambivalências, tensões e desafios próprios dos processos de subjetivação. Sentimentos como ansiedade, insegurança, tristeza e dificuldades de autoafirmação aparecem com força, revelando que o relato de si é sempre um exercício em constante dinâmica, permeado até mesmo por contradições.

Esses resultados reforçam a compreensão de que as juventudes não podem ser interpretadas a partir de modelos pré-estabelecidos. Isso porque os estudantes se revelam como sujeitos em movimento, que, embora enfrentem desafios materiais e emocionais, constroem “trajetórias” que para serem arquitetadas precisarão da parceria da escola e de seus professores. Essa demanda de parceria é revelada pelos dados que apontam pouca centralidade dos saberes escolares nas narrativas, sugerindo o oferecimento de saberes efetivos com mais sentido para esses jovens. Isso implica não apenas rever práticas pedagógicas, mas também reconhecer que a construção da “imagens de si” não pode se desvincular da escuta, do acolhimento e do reconhecimento das experiências, dos repertórios culturais e dos modos de ser que esses jovens expressam dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BADARÓ, Lúbia Siqueira. Imagens e representações dos jovens pelas mídias. Rio de Janeiro, 2011. **Monografia** (Especialização em Mídias na Educação) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/1103/1/778092.pdf .. Acesso em: 17 jun. 2025.

BARBOSA, Juliana Souza. Juventude(s): afinal, que sujeitos sociais são estes? **Cad. Aplic.** Porto Alegre, RS, v.34, n.1, jan.-jun., 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111283/61480 Acesso em: 17 jun. 2025.

BERTONI, Luci Mara; GALINKIN, Ana Lúcia. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R.

A. M. (orgs). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122. Disponível em: https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-05.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRAGA, Wildiane Sousa; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da; SILVESTRE, Magali Aparecida. Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa. **Revista Cocar**, n. 28, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9157. Acesso em 22 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis n º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e (...) dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 14.945/2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 (...), e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Medida provisória nº 746/2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (...), e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. Quem são os jovens do Ensino Médio? **Cad. Aplic.** Porto Alegre, RS, v.34, n.1, jan.-jun., 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110445/61343 . Acesso em: 17 jun. 2025.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistências versus subalternidade ao capital. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. DOI:https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792. Acesso em 17 jun. 2025.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia,** v. 21, nº 2, p.

513-518, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751532016. Acesso em: 17 jun. 2025.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do *software* IRAMUTEQ. Florianópolis, SC: **Laccos**, 2021. Disponível em: https://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais. Acesso em: 17 jun. 2025.

CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022. Acesso em 17 jun. 2025.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**. Santa Maria, RS, v.36, n.01, p. 43-56, abr. 2011. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442011000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 jun. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOUSA, Karla Cristina Silva; BARROS, João de Deus Vieira. Estereótipos e representações sociais: uma breve incursão teórica. **Rev. Educ. Emanc.**, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3259/2669. Acesso em 17 jun. 2025.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PEDAGOGIA SOCIAL: INTERSEÇÕES E POSSIBILIDADES

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira[1]

Lucas Salgueiro Lopes[2]

Filipi José da Silva[3]

Arthur Vianna Ferreira[4]

RESUMO

O presente trabalho investiga como as representações sociais de escola, elaboradas por explicadoras que atuam em duas comunidades pesqueiras localizadas no estado do Rio de Janeiro, em Itaoca (São Gonçalo) e em Piedade (Magé), influenciam nas suas práticas sociopedagógicas. As explicadoras são profissionais, em geral mulheres, que ensinam em suas próprias casas, atendendo alunos organizados em pequenos grupos, atuando em contextos periféricos e vulneráveis. A pesquisa foi guiada pela seguinte questão: Quais são as representações sociais sobre escola partilhadas por explicadoras atuantes nos bairros de Itaoca e de Piedade e se estas representações refletem em suas práticas sociopedagógicas? A pesquisa utilizou como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, sob a abordagem societal de Doise, e a Pedagogia Social, sob o enfoque da Pedagogia da Hospitalidade, de Baptista, com apoio em Ferreira. A metodologia incluiu análise documental, questionário sociodemográfico, análise de cenário e entrevistas semiestruturadas, analisadas sob a abordagem retórico-filosófica do discurso. Participaram da pesquisa sete explicadoras, sendo quatro de Itaoca e três de Piedade. Os resultados revelam uma representação ambivalente da escola, que é considerada como um espaço de acolhimento, de transformação e de afeto, mas também como um lugar de rigidez, de distanciamento e de frustração. As explicadoras constroem um sistema sociopedagógico próprio, que articula normas do sistema oficial (metassistema) e saberes locais, orientando-se por vínculos afetivos, conduta ética e reconhecimento das diferenças e dos valores das comunidades por elas atendidas. Seus discursos evidenciam a valorização de práticas centradas no cuidado, na escuta e na alteridade, ressignificando o papel da escola por meio da hospitalidade e dos laços sociais. A pesquisa contribui para o campo da Pedagogia Social ao dar visibilidade a práticas socioeducativas historicamente postas à margem da sociedade e ao articular teoria e prática na análise da educação em comunidades periféricas.

Palavras-chave: Educação nas sombras; Explicadoras; Hospitalidade; Pedagogia Social; Representações sociais.

[1] Doutorando, UERJ-FFFP e raquelribeironit@gmail.com.
[2] Doutorando, UERJ-FFFP e salgueirollucas@gmail.com.
[3] Mestrando, UERJ-FFFP e filipijose20@gmail.com.
[4] Doutor, UERJ-FFFP e arthuruerjffp@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma dissertação de mestrado em Educação concluída na UERJ-FFP, São Gonçalo-RJ, e apresentou como objetivo geral investigar como as representações sociais sobre a escola, construídas por explicadoras, influenciam nas suas práticas sociopedagógicas realizadas nas comunidades pesqueiras de Itaoca (São Gonçalo) e de Piedade (Magé), ambas no estado do Rio de Janeiro. As explicadoras podem ser caracterizadas como profissionais da educação, geralmente mulheres, que atendem, em suas próprias casas, alunos de áreas periféricas e de locais de vulnerabilidade social.

A pesquisa apresentou como problema as seguintes questões: Quais são as representações sociais sobre escola partilhadas por explicadoras atuantes nos bairros de Itaoca e de Piedade? E se estas representações refletem em suas práticas sociopedagógicas?

Foram utilizadas como base teórico-metodológica a Pedagogia Social e a Teoria das Representações Sociais, articulando vivências, relações interpessoais e dimensões sociais e individuais. Os instrumentos de coleta de dados incluíram análise documental, questionário sociodemográfico, análise de cenário e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi feita por meio da abordagem retórico-filosófica do discurso. Antes da aplicação dos instrumentos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo sido aprovada conforme parecer consubstanciado nº 6.966.676.

Participaram da pesquisa sete explicadoras, sendo quatro de Itaoca e três de Piedade. Os resultados revelam uma representação ambivalente da escola, que é vista tanto como um local de acolhimento, de afeto e de transformação, quanto como um lugar de frustração, de distância sociocultural e que utiliza uma metodologia rígida no processo de ensino e aprendizagem. As explicadoras se consideram como tradutoras do conteúdo escolar para os educandos, desenvolvendo práticas que, embora respondam às demandas escolares, vão além do conteúdo formal, sendo marcadas por vínculos e reconhecimento comunitários e por dimensões sociais.

Nos interessa apresentar, no presente trabalho, as discussões no campo da Pedagogia Social, entrecruzando os dados obtidos pelos diferentes instrumentos sob o enfoque da Teoria das Representações Sociais.

2 A PEDAGOGIA SOCIAL E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Pedagogia Social, de acordo com Caliman (2011), se dedica a estudar outros espaços educativos para além da escola, no qual podem ocorrer experiências sociopedagógicas, e tem por finalidade construir instrumentos pedagógicos que auxiliem e orientem os sujeitos na superação de dificuldades e de conflitos existentes em sua comunidade ou grupo de pertença. Desse modo, podemos considerar o trabalho exercido pelas explicadoras como um objeto de estudo da Pedagogia Social, por estar situado num campo de atuação paralelo, à margem do sistema "oficial" de educação e do qual emergem práticas, vivências, relações sociopedagógicas e trocas de conhecimento. A Pedagogia Social é uma área do conhecimento que possui uma heterogeneidade de contextos, necessitando, portanto, de uma diversidade metodológica para conseguir trabalhar a pluralidade dos sujeitos e dos grupos sociais envolvidos nos processos socio-pedagógicos.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, insere-se no âmbito da Psicologia Social e enfatiza as práticas sociais, observando a pluralidade e a mobilidade do fenômeno social (JODELET, 2001). Moscovici (2012), partindo da análise sociológica do conceito de representação coletiva desenvolvido por Durkheim, elaborou a TRS pautada num estudo contemporâneo relacionado à compreensão das representações sociais da psicanálise elaboradas por parte da sociedade francesa na segunda metade do século XX. Desse modo, Moscovici renova a teoria de Durkheim, ao propor uma análise representativa que considera o fato social como algo dinâmico, dando relevância às crenças, aos valores, às ideias e aos costumes que influenciam na elaboração das representações pelos sujeitos, no meio social no qual estão inseridos.

Moscovici (2012) enfatiza que o pensamento humano sobre um objeto, um fenômeno ou um conteúdo não é construído somente de forma mental ou

cognitiva pelo indivíduo, mas também pelo compartilhamento de pensamentos desenvolvidos no seu grupo social, sendo o saber relacionado ao senso comum uma forma de conhecimento importante e que merece ser estudada pela Psicologia Social. Segundo Moscovici (2012), as representações comunicam, exprimem, falam, guiam, mostram, sendo um tipo de conhecimento específico com uma dupla função: de orientar comportamentos e de permitir a comunicação entre os sujeitos. Nesse aspecto, em termos teóricos, as representações sociais pressupõem uma apreensão de algum objeto por alguém, que atribui um significado à realidade que o cerca, por meio da apropriação de crenças, de valores e de significados adquiridos no meio social de pertencimento, e que procura atuar no mundo e em relação ao outro (JODELET, 2001).

Na diversidade de conceituações referentes às representações sociais, Jodelet (2001) aponta o papel da construção coletiva e do compartilhamento do conhecimento na elaboração de uma realidade comum. Doise (1992), por sua vez, destaca a importância das representações sociais como um norteador para a adoção de posicionamentos no âmbito de um conjunto de interações sociais e como um dos aspectos estruturantes dos aspectos simbólicos que atuam nessas interações.

Ao relacionarmos a Teoria das Representações Sociais (TRS) à Pedagogia Social, podemos observar que elas possuem matrizes epistemológicas distintas, pois, enquanto a Pedagogia Social (PS) ocupa o campo das Ciências da Educação e nasce como reflexão da Filosofia da Educação (CALIMAN, 2011), a TRS tem origem na Psicologia Social (Moscovici, 2012). No que tange a pontos de aproximação, podemos destacar que ambas possuem um caráter crítico, dinâmico e transformador. Outro ponto importante a ser discutido entre esses dois campos do saber é que ambos se propõem a estudar e a compreender os indivíduos no campo social, considerando as suas vivências em sociedade, as suas características próprias e o compartilhamento de atitudes, condutas, crenças, ideias e valores. Neste sentido, deve-se ponderar que a PS, embora se detenha a examinar grupos sociais, também se preocupa com o sujeito em particular, considerado na sua individualidade (CALIMAN, 2011), o que a distingue da TRS, que não se dispõe a analisar uma representação individual, que seja única e exclusiva de uma só pessoa,

preocupando-se com a coletividade, o conjunto social ou grupo de indivíduos (MOSCOVICI, 2012).

É possível estabelecer uma conexão entre a Pedagogia Social e a Teoria das Representações Sociais, uma vez que ambas compartilham como eixo central o “lugar de onde se fala”, “quem fala” e “por que fala”. Assim, tanto a PS quanto a TRS partem de uma perspectiva crítica sobre a sociedade. A TRS compreende que as opiniões, valores e crenças são elementos que dão sentido e caracterizam determinado grupo social (GUARESCHI, 2014). A PS, por sua vez, centraliza o papel do indivíduo no mundo, considerando os contextos e as diversas formações de “[...] atitudes, valores, crenças” (CALIMAN, 2006, p. 2).

Outro ponto de convergência entre a TRS e a PS é a dimensão transformadora presente em ambas. A PS, nesse sentido, observa o espaço da educação no trabalho social centralizado “[...] sobre uma perspectiva de transformação da realidade social e a conscientização das pessoas sobre seu papel no mundo” (CALIMAN, 2011, p. 491). A TRS, por sua vez, busca compreender como as representações sociais se transformam por meio das interações, dos diálogos e das vivências partilhadas entre os indivíduos de um grupo. A ação transformadora, presente tanto na TRS como na PS, opera no cotidiano, unindo emoções e consciência de si diante do mundo, sendo essencial para provocar deslocamentos na “ordem” estabelecida.

Deve-se salientar que a PS tem como uma de suas finalidades a produção de respostas sociopedagógicas – tanto de caráter preventivo quanto de apoio – para os problemas enfrentados por determinados grupos sociais (CALIMAN, 2011). Por sua vez, a TRS, ao buscar compreender os valores, as crenças e os comportamentos compartilhados por grupos e que influenciam na construção do objeto representacional (MOSCOVICI, 2012), oferece um suporte teórico relevante para pesquisas que buscam compreender práticas socioeducativas, contribuindo para a formulação de soluções aos desafios enfrentados pelos sujeitos.

Um outro aspecto importante de aproximação entre a PS e a TRS consiste na valorização do senso comum como elemento de análise social. Para a TRS, o senso comum é concebido como um saber prático que orienta atitudes, comportamentos e formas de existir. Neste sentido, Moscovici (2012) destaca a

relevância do saber que circula no senso comum como elemento fundamental para compreender como determinado objeto ou fenômeno é apreendido por um sujeito ou grupo. A Pedagogia Social, por sua vez, enquanto ciência descritiva, aborda o senso comum na investigação dos problemas enfrentados por indivíduos ou grupos. Caliman (2011) ressalta a importância de considerar as experiências, as crenças e as vivências dos sujeitos como contribuição relevante para a investigação dos problemas sociais no campo da PS.

Por fim, vale destacar outro ponto de interseção entre a PS e a TRS: a presença de temas transversais comuns, como a afetividade e a alteridade. Esses elementos são basilares na Pedagogia da Hospitalidade, proposta por Baptista (2005), e assumem papel central no presente trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES: ARTICULANDO A PEDAGOGIA SOCIAL COM A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Pensando nesta articulação entre a TRS e a PS, podemos iniciar com a reflexão de Doise (2014, p. 167), no campo da TRS, que afirma que uma tarefa importante para os estudos em Psicologia Social é investigar as relações entre normas sociais e funcionamentos cognitivos. O autor propõe o seguinte questionamento "[...] quais normas sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos, em quais contextos específicos?" Essa indagação nos convida a refletir sobre a dinâmica entre sistema e metassistema, base da constituição das representações sociais. Segundo Doise, o metassistema compreende um conjunto de normas sociais que intervêm no sistema cognitivo, promovendo verificações ou seleções que podem ou não seguir determinada lógica. O autor destaca a relevância do modelo metassistema/sistema cognitivo especialmente para compreender a influência da marcação social (3ª etapa de seu modelo tridimensional de análise) sobre o sistema cognitivo.

No contexto educacional, o metassistema pode ser compreendido como o conjunto de normas que regulam o ensino no país, incluindo a Constituição Federal de 1988, a LDB, o PNE e a BNCC. Assim, nas suas práticas socioeducativas, as explicadoras precisam acessar, ainda que de forma indireta, as informações oriundas desse metassistema – simbolizado pela escola – para

compreender (sistema cognitivo) como atuar com seus alunos, lidar com dificuldades e aplicar metodologias.

A partir dos dados do questionário sociodemográfico, pode-se ser observado, por exemplo, que o número de alunos por turma atendidos pelas explicadoras é significativamente menor que o preconizado pelas normas da educação formal. Ao organizarem turmas reduzidas, com 8 a 10 alunos, as explicadoras, mesmo cientes do metassistema, constroem um sistema sociopedagógico próprio, sustentado pela crença compartilhada entre elas de que grupos menores produzem melhores resultados. Essa crença também aparece nas entrevistas. Neste sentido, a explicadora Amara (nome fictício usado para manter o sigilo da participante), de Piedade, ao ser questionada sobre sua forma de trabalho, relatou o seguinte: “Mas, você vê a criança e vê que ela não tem de onde tirar, não tem como fazer aquilo dali porque realmente não sabe. E o professor, com a turma cheia com 30, 40 crianças, não consegue dar conta. Essa é uma das maiores dificuldades, se não for a maior.”

O referido discurso revela que a estrutura imposta pelo sistema oficial (metassistema) dificulta o aprendizado. A hipérbole identificada no discurso (“é uma das maiores dificuldades, se não for a maior”) reforça essa crença, que influencia diretamente nas práticas da explicadora. Em outro momento, a participante acrescenta o seguinte: “Eu ensino matéria, mesmo que não seja da turma. Tem matéria que eu ensino para todos eles juntos, para que eles possam ir pegando. Assim, eu percebi que fica mais fácil para eles poderem estar entendendo.” Neste ponto, podemos observar que, mesmo diante da BNCC, que normatiza os conteúdos, a explicadora flexibiliza a forma de ensinar, acreditando que essa abordagem menos rígida facilita a aprendizagem, crença condensada na metonímia “para que eles possam ir pegando”.

No instrumento análise de cenário, em que se analisa o contexto educacional de um aluno hipotético de nome Antônio, do 7º ano, que possui dificuldades pontuais em Matemática e que tem idade compatível com a série cursada, observa-se, por meio da análise de cenário, que as participantes consideraram que havia professores para todas as disciplinas na escola de Antônio. Isso confirma a crença das explicadoras de que a obrigatoriedade legal da presença docente em todas as áreas impacta positivamente o desempenho.

Quando se deparam com alunos de escolas onde essa condição não se cumpre, as explicadoras buscam compreender os déficits educacionais e ajustam suas práticas sociopedagógicas.

Por sua vez, a análise documental revela que historicamente houve um apagamento da existência das explicadoras no estado do Rio de Janeiro. As reportagens evidenciaram que estas educadoras atuam à margem do sistema oficial de ensino, em um espaço que pode ser considerado “às sombras” do metassistema. Neste aspecto, relevante assinalar que, no âmbito internacional, a prática educacional exercida fora do sistema formal de ensino é conhecida como “educação nas sombras”, termo criado por Mark Bray, em 2003 (Nascimento, 2007), para descrever educadores que, do mesmo modo que as explicadoras atuantes no estado do Rio de Janeiro, ensinam fora da escola, mediante remuneração, porém, sem reconhecimento oficial, formal ou civil.

Bray e Ventura (2024) explicam que o referido termo é amplamente utilizado para designar a “tutoria suplementar”, abrangendo explicadoras, pré-vestibulares, aulas particulares e reforço escolar. Segundo os autores, essa prática acompanha as mudanças curriculares e se adapta às transformações do sistema oficial de educação. Os autores assinalam que se trata de um “fenômeno” com expansão mundial — com presença na África, Ásia, Europa, Oriente Médio e América do Norte — mas ainda pouco estudado na América Latina.

Os autores apontam alguns fatores que incentivariam a procura por tutoria suplementar, tais como, a realização de provas eliminatórias (como o ENEM), as avaliações externas e os baixos salários obtidos com a docência formal, impulsionando a busca por uma outra fonte de renda. Ao interpretar os dados obtidos em seus estudos, Bray e Ventura (2024, p. 203) destacam dois perfis principais de alunos atendidos por esse tipo de educação: aqueles com “[...] baixos resultados escolares que talvez tivessem de repetir os anos [...]” e os estudantes “[...] de alto rendimento escolar buscando distinguirem-se na fase decisiva do ensino médio”. O instrumento análise de cenário, utilizado na presente pesquisa, dialoga com esses perfis relatados por Bray e Ventura (2004) e revela a percepção unânime das explicadoras: a escola de Antônio prepara seus alunos para seguir estudando, enquanto a escola de Benedito (aluno

hipotético do 7º ano que apresenta uma distorção idade-série e que ainda não lê e realiza as operações matemáticas, mesmo não apresentando nenhum tipo de problema cognitivo), prepara os estudantes para o mercado de trabalho. Esta diferenciação reforça a presença da ancoragem sociológica dentro de um cenário global da educação.

Os dados triangulados com base nos instrumentos utilizados na pesquisa contribuem em múltiplas dimensões — políticas, sociais, educacionais e psicológicas. Podemos, no entanto, aprofundar a análise desses dados, articulando-os às abordagens teóricas adotas na pesquisa, abordagem societal, no que tange à TRS, e Pedagogia da Hospitalidade, em relação à PS. Com efeito, esses dois campos do saber convergem em vários pontos. A abordagem societal da TRS e a Pedagogia da Hospitalidade compartilham, por exemplo, a valorização dos laços sociais.

Neste aspecto, quanto à TRS, Jodelet (2004, p. 145) destaca Willem Doise como “[...] o homem do laço social como objeto de estudo e prática intelectual”, em virtude de sua atenção às dinâmicas sociais e à articulação entre psicologia e sociologia em suas análises sobre ancoragem. Ao discutirmos a Pedagogia da Hospitalidade, retomamos Gonçalves e Souza (2014, p. 161), que a definem como um fenômeno social situado entre acolhimento e exclusão, “dentro” e “fora” de uma comunidade. Com base em Derrida, defendem que hospedar é abrir a “casa” ao outro, sem pedir reciprocidade, ou sequer saber seu nome, estabelecendo uma ausência de cobrança identitária. Esses autores também associam a hospitalidade à metáfora da “casa”, segundo Derrida: “estar em casa” é o mesmo que estar consigo mesmo. Baptista (2005) amplia esse conceito ao destacar que a cultura funciona como elo entre sujeitos, reconstruindo vínculos de convivência.

Na presente pesquisa, tanto as explicadoras quanto a escola estão inscritas histórica e socialmente e estão ligadas por um contexto cultural localizado. A metáfora da “casa” como espaço de acolhimento e socialização também se revelou no núcleo figurativo das representações sociais da escola, elaboradas pelas explicadoras. Essa imagem ideal de escola é transferida às práticas das explicadoras, que se percebem como capazes de ressignificar o ensino.

Ferreira (2020, p. 26) propõe três reflexões no âmbito da Pedagogia da Hospitalidade: a diferença como marca da existência humana; o estranho como base da relação social; e a responsabilidade coletiva pelas ideias grupais. O autor destaca que, a partir dessa perspectiva, nos tornamos "[...] cúmplices do destino do outro" e que a alteridade é central nas relações educativas, pois compreende a diferença como constitutiva do ser humano e elemento formador de qualquer conteúdo pedagógico. Baptista (2005, p. 247), neste mesmo sentido, explica que "A experiência da hospitalidade implica sempre em cedência, de espaço, de interrupção de rotinas, desassossego e incomodidade".

As explicadoras, ao reconhecerem as diferenças socioculturais dos educandos, traduzem a linguagem escolar e incorporam elementos da cultura local às suas práticas. Baptista (2016) defende que a hospitalidade vai além da cortesia, sendo uma atitude ética de abertura ao outro, restaurando elos comunitários. Santos (2014) associa os "laços sociais" a amarras afetivas, e Baptista (2006) alerta para o esvaziamento das interações genuínas na contemporaneidade. Para Santos (2014), ao parafrasear Derrida, a aprendizagem deve ser feita com "janelas" e "portas abertas" em diversas moradas.

Moscovici (2005, *apud* FERREIRA, 2012, p. 120) afirma que "[...] o encontro tem início com o que recebeu o belo nome de hospitalidade, ressaltando-se o aspecto ético que coloca o desconhecido entre aqueles junto aos quais ele gostaria de viver". Ferreira (2012) complementa que o encontro supõe tanto a diferenciação quanto a identificação, articuladas em "categorias, afinidades e interesses comuns". Ao negociar as diferenças com base na alteridade, abre-se espaço para um novo pacto social e, com ele, a reconstrução de laços sociais.

Na pesquisa, essa compreensão da diversidade aparece na relação entre explicadoras e educandos: cada aluno é visto em sua singularidade e os saberes locais são incorporados ao ensino. Essa postura fortalece os vínculos e é reconhecida pela comunidade, evidenciando a relevância do trabalho das explicadoras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia Social, especialmente sob a perspectiva da Pedagogia da Hospitalidade, permitiu compreender com maior profundidade as práticas sociopedagógicas das explicadoras. Ao atuar nas margens do sistema oficial de ensino, essas educadoras constroem um saber-fazer pedagógico que se ancora em vínculos afetivos, no qual há reconhecimento das diferenças e valorização dos saberes locais. Suas práticas, embora muitas vezes invisibilizadas, revelam estratégias potentes de resistência e de transformação social, mostrando que é possível educar com ética, alteridade e compromisso comunitário.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético.** Porto: Profedições, 2005.

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade. **EDUCA – International Catholic Journal of Education**, n. 2, 2016, p. 203-214. Disponível em: https://educa.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/03/educa_2_19.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRAY, Mark; VENTURA, Alexandre. Educação na sombra na América Latina: montando o quebra-cabeças. [Shadow education in Latin America: Assembling the jigsaw]. **Revista Española de Pedagogía**, 2024, n. 82 (288), p. 193-220. DOI: https://doi.org/10.22550/2174-0909.4059.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). *In*: I Congresso Internacional de Pedagogia Social, **Anais.** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100015&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 15 set. 2023.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, Trento, Itália: Edizioni Erickson, v. 58, n. 3, p. 485-503, jul./set. 2011. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/caliman-2011-pedagogia-social-no-brasil.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie,** 1992, t. 45, n. 405, p. 189-195. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14126. Acesso em: 10 set. 2024.

DOISE, Willem. Sistema e Metassistema. In.: **Teoria das representações sociais**: 50 anos. (Org.) ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira, SANTOS, Maria de Fátima de Souza, TRINDADE, Zeidi Araujo, 2ª ed., 2014, p. 164-211. Brasília: Technopolik.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações sociais e identidade profissional:** elementos das práticas educacionais com os pobres. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia da hospitalidade como lugar de escuta da educação não escolar. In.: **Hospitalidade na educação**: por uma pedagogia do cuidado, do amparo e da orientação na educação social. Rio de Janeiro: Autografa, 2020, p. 13-58.

GONÇALVES, José Luis Almeida; SOUZA, Júlio Emílio Pereira de. Hospitalidade: experiências de dádiva que desenvolvem o *self* e renovam o laço social. In.: **Laços sociais**: por uma epistemologia da hospitalidade. (Org.) SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; BAPTISTA, Isabel. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014, p. 161-178.

GUARESCHI, Pedrinho. Teoria das Representações Sociais- Sua história e seu potencial crítico transformador. *In*: **Textos e debates em representação social**. (org.) CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

JODELET, Denise. Representações sociais: Um domínio em expansão. In**: As representações sociais,** JODELET, D. (org.) EdUERJ, 2001, p.17-44.

JODELET, Denise. Éclectisme et représentations sociales. **Nouvelle Revue de Psychologie Sociale**, 3(1-2), 145-150, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326850103_Eclectisme_et_representations_sociales. Acesso em: 10 out. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Andréa Silva do. **Os explicadores: das sombras ao ensino paralelo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14885. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos. A metáfora laços sociais e a hospitalidade. In.: **Laços sociais**: por uma epistemologia da hospitalidade. (Org.) SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; BAPTISTA, Isabel. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014, p. 13-17.

ISSN: 2176 - 1396

"EU FALO A LINGUAGEM DA MINHA COMUNIDADE E TAMBÉM FALO A LINGUAGEM DA ESCOLA": AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA POR EXPLICADORAS RIBEIRINHAS NA ABORDAGEM SOCIETAL

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira[1]

Lucas Salgueiro Lopes[2]

Filipi José da Silva[3]

Arthur Vianna Ferreira[4]

RESUMO

A pesquisa apresentou como objetivo investigar como as representações sociais sobre a escola, elaboradas por explicadoras ribeirinhas, influenciam suas práticas sociopedagógicas nas comunidades pesqueiras de Itaoca (São Gonçalo) e Piedade (Magé), no estado do Rio de Janeiro. As explicadoras, majoritariamente mulheres, são reconhecidas em suas comunidades como educadoras que atuam em suas próprias casas — como varandas e terraços — oferecendo orientação a crianças em contextos de vulnerabilidade social. O problema central da pesquisa consistiu em compreender quais representações sociais de escola são partilhadas por essas educadoras e como tais representações se refletem nas práticas que desenvolvem. Do ponto de vista teórico-metodológico, a investigação articula a Teoria das Representações Sociais (TRS), com ênfase na abordagem societal de Willem Doise (1992), e a Pedagogia Social, especialmente nos fundamentos da Pedagogia da Hospitalidade, de Isabel Baptista (2005). A coleta de dados foi realizada por meio de análise documental, questionário sociodemográfico, análise de cenário e entrevistas semiestruturadas. Neste trabalho, apresentaremos parte das entrevistas semiestruturadas. A análise dos discursos das explicadoras seguiu a análise retórico-filosófica do discurso. Participaram da pesquisa sete explicadoras, sendo quatro em Itaoca e três em Piedade. Os resultados revelam que as representações sociais de escola expressam uma configuração paradoxal: por um lado, a escola é vista como um espaço de afeto, de socialização e de transformação; por outro, é compreendida como um ambiente distante, rígido e, por vezes, traumatizante. As explicadoras se posicionam como mediadoras da linguagem escolar, desempenhando um papel de tradução entre os conteúdos da escola e os saberes da comunidade. Suas práticas se distinguem pela escuta, pela valorização da diversidade e pela construção de vínculos com os educandos e suas famílias, sendo amplamente reconhecidas pela comunidade. A pesquisa evidencia, assim, a importância de práticas educativas não escolares e seu potencial transformador nos territórios periféricos.

Palavras-chave: Educação não escolar; Explicadoras; Pedagogia Social; Representações sociais.

[1] Doutorando, UERJ-FFFP e raquelribeironit@gmail.com.
[2] Doutorando, UERJ-FFFP e salgueirollucas@gmail.com.
[3] Mestrando, UERJ-FFFP e filipijose20@gmail.com.
[4] Doutor, UERJ-FFFP e arthuruerjffp@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho integra uma dissertação de mestrado em Educação, desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ), em São Gonçalo – RJ. A pesquisa apresentou como objetivo investigar como as representações sociais sobre a escola, construídas por explicadoras ribeirinhas, influenciam nas suas práticas sociopedagógicas realizadas nas comunidades pesqueiras de Itaoca (São Gonçalo) e de Piedade (Magé), ambas no estado do Rio de Janeiro. As explicadoras podem ser caracterizadas como profissionais, geralmente mulheres, que exercem a docência, atendendo alunos de áreas periféricas e de locais de vulnerabilidade social, nas suas próprias casas, em espaços como varandas, salas e terraços.

A pesquisa apresentou como problema as seguintes questões: (1) Quais são as representações sociais sobre escola partilhadas por explicadoras atuantes nos bairros de Itaoca e de Piedade? (2) E se essas representações refletem em suas práticas sociopedagógicas?

A pesquisa fundamentou-se teórico-metodologicamente na articulação entre a Pedagogia Social e a Teoria das Representações Sociais, considerando as vivências, as relações interpessoais e as dimensões sociais e individuais envolvidas. Para a produção dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental; questionário sociodemográfico; análise de cenário; e entrevistas semiestruturadas. A análise foi conduzida a partir da abordagem retórico-filosófica do discurso. O projeto foi previamente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado sob o parecer consubstanciado nº 6.966.676. Diante disso, devemos retomar que as identidades das participantes foram preservadas, desta forma, os nomes presentes neste trabalho são fictícios.

Participaram da pesquisa sete explicadoras, sendo quatro de Itaoca e três de Piedade. Os resultados revelam que a escola é vista tanto como um local de acolhimento, de afeto e de transformação, quanto como um lugar de frustração, de distância sociocultural e de rigidez na metodologia utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, constatou-se que a objetivação das representações sociais de escola revela uma configuração contraditória. De um lado, a escola é percebida como um espaço de proximidade — marcado pela socialização, pelo afeto, pelo acolhimento e por experiências positivas de transformação. De outro, é compreendida como um ambiente distante cultural, social e psicologicamente,

associado a vivências negativas, como frustrações, traumas e limitações impostas por práticas padronizadas e métodos pedagógicos rígidos. As explicadoras fundamentam suas crenças na concepção de que a escola necessita ser traduzida para os educandos e que, por meio de seu ofício, reconhecido e valorizado pela comunidade, essa mediação se concretiza.

Embora respondam a uma demanda escolar, as práticas das explicadoras não se restringem à simples transmissão de conteúdos nem à reprodução dos métodos escolares convencionais. Pelo contrário, elas compreendem suas ações socioeducativas como diferenciadas, integrando-as às dinâmicas sociais e comunitárias do território em que atuam. A recorrência argumentativa apresentada nas entrevistas analisadas por meio da análise retórico filosófica do discurso possibilitou identificar o núcleo figurativo das representações sociais compartilhadas por essas educadoras: o deslocamento do sentido tradicional de escola, cujo foco formativo e curricular cede lugar a uma função eminentemente socializadora, condensada pelo oxímoro “Amor e Ódio”, que expressa a contradição presente em seus discursos. No âmbito da Pedagogia Social (PS), especialmente à luz da Pedagogia da Hospitalidade, evidencia-se que a relação entre explicadoras e educandos é atravessada por uma compreensão sensível da diversidade. As diferenças entre os alunos e a relevância dos saberes próprios da comunidade no processo de ensino-aprendizagem são reconhecidas pelas explicadoras. A negociação dessas diferenças, mediada pela alteridade, possibilita a construção de vínculos afetivos e sociais que reforçam a legitimidade e a importância do trabalho desenvolvido por essas educadoras, reconhecido pela própria comunidade.

Willem Doise (1935-2023) compreende a TRS como uma teoria maior, que estabelece os conceitos básicos e gerais que orientam a realização de pesquisas sobre processos mais particulares e que, portanto, é plenamente compatível com outros suportes teóricos (DOISE, 2002). O autor defende que as representações sociais não podem ser reduzidas ao mero conteúdo semântico, devendo ser analisados outros significados que possam emergir das relações simbólicas entre os indivíduos. Na pesquisa, adotamos a abordagem societal desenvolvida por Doise, que parte do entendimento de que as representações sociais agem como princípios de organização das relações existentes entre o sujeito e o seu grupo de pertença.

Nesta abordagem, Doise apresenta o modelo de três fases, que considera que sujeitos de um mesmo grupo compartilham saberes sobre determinado objeto social,

contudo, apresentam variações de posicionamento conforme o contexto. A *primeira fase*, denominada *crenças em comum*, diz respeito ao consenso compartilhado dentro de um grupo social. A *segunda fase*, chamada *filtro sociocognitivo*, analisa as diferentes tomadas de posição dos sujeitos em relação ao objeto, conforme suas experiências e relações sociais. A *terceira fase*, denominada *marcação social*, foca na relação entre as posições assumidas pelos sujeitos e suas inserções no espaço social. Esta etapa examina como as representações e os posicionamentos se ancoram nas experiências e nas posições ocupadas pelos sujeitos nos grupos sociais. Assim, o modelo de Doise oferece um caminho analítico que articula consenso, diferenciação de posições e contexto social, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da construção das representações sociais. No presente trabalho, nos interessa apresentar as discussões relacionadas a terceira etapa do modelo tridimensional proposto por Doise (2002), que corresponde à *marcação social*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu na França, em 1961, em um contexto de reconstrução social no pós-guerra. Desenvolvida por Serge Moscovici (1925–2014), a teoria representou uma inflexão paradigmática nas ciências humanas e sociais, ao propor novas formas de compreender a relação entre o indivíduo, os grupos sociais e a sociedade. Influenciado pela tradição sociológica francesa, especialmente pelos estudos de Émile Durkheim sobre as representações coletivas, Moscovici propôs uma abordagem inovadora ao considerar o cotidiano como um espaço dinâmico, marcado por interações simbólicas e pela construção de saberes socialmente partilhados (MOSCOVICI, 2012).

A TRS foi apresentada originalmente em sua obra "*La psychanalyse, son image et son public*" (1961), na qual Moscovici analisa como diferentes segmentos da sociedade parisiense se apropriam da psicanálise, reconstruindo-a à luz de seus próprios valores, crenças e experiências. A partir da análise de materiais veiculados na imprensa, o autor demonstra que o conhecimento não circula de forma neutra, mas é reinterpretado e ressignificado pelos grupos sociais, gerando formas próprias de compreender o mundo.

Segundo Doise (2002, p. 30), as representações sociais funcionam como "[...] princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos". Nessa

perspectiva, as tomadas de posição das explicadoras em relação à escola estão diretamente relacionadas às suas inserções sociais específicas dentro das comunidades onde atuam e estabelecem vínculos. Suas representações sociais são estruturadas por meio de processos simbólicos que influenciam as interações com o grupo ao qual pertencem e pelo qual são reconhecidas.

Ferreira (2012, p. 131) complementa essa compreensão ao afirmar que a relação entre sujeito e objeto é mediada por processos de simbolização e de interpretação. Nesse sentido, o processo cognitivo não se limita à dimensão psicológica individual, mas considera também a participação do sujeito em seu grupo de pertencimento e os elementos culturais compartilhados. Assim, a construção das representações sociais é simultaneamente individual e coletiva, integrando aspectos subjetivos e sociais que orientam práticas e significações.

Nesta pesquisa, adota-se a abordagem societal da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Willem Doise (2002), que enfatiza a inserção do indivíduo em seu grupo de pertencimento como elemento fundamental na construção das representações sociais. Para o autor, essa perspectiva é relevante por integrar, nas explicações da Psicologia Social, tanto os modos de funcionamento individual quanto os modos de organização da sociedade. Essa abordagem não desconsidera os processos cognitivos individuais, mas os complementa com interpretações de natureza sociológica, permitindo uma compreensão ampliada dos “jogos societais”, conceito utilizado por Doise para indicar os processos sociais que atravessam as representações.

Embora mantenha afinidade com a teoria proposta por Moscovici, Doise considera que a construção de uma Psicologia Social com base societal requer a articulação entre os sistemas cognitivos individuais e os metassistemas simbólicos que estruturam a vida social. A abordagem societal destaca, assim, que as representações sociais são moldadas por relações de poder, posições sociais, hierarquias e disputas simbólicas, não se restringindo ao plano puramente cognitivo.

Nesse sentido, Doise (1992; 2002) propõe três tipos de ancoragem: (1) *psicológica*, referente à tomada de posição dos sujeitos com base em crenças e valores; (2) *sociológica*, relacionada ao pertencimento grupal e às experiências sociais compartilhadas; e (3) *psicossocial*, que considera as assimetrias e práticas sociais que estruturam as relações entre os indivíduos. Tais dimensões, embora analiticamente distintas, constituem uma mesma realidade articulada.

Aliada à TRS e à PS, esta pesquisa adotou a análise retórico-filosófica do discurso, na qual o pesquisador deve atentar-se a três elementos fundamentais: o orador (entrevistado), o discurso (argumentos) e o auditório (entrevistador). Essa abordagem permite identificar estratégias de persuasão utilizadas pelo sujeito, como figuras de retórica – metáforas, metonímias, comparações – que conferem sentido e identidade ao discurso (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Na presente pesquisa, a análise retórico-filosófica do discurso mostrou-se eficaz para interpretar as entrevistas com as explicadoras, permitindo compreender como suas práticas sociopedagógicas se articulam com os vínculos estabelecidos com alunos, famílias e comunidade. Daremos atenção às metáforas, às metonímias e outras figuras retóricas existentes nas falas das explicadoras que sustentam os valores, as crenças, as atitudes e as posições do grupo ao qual pertencem, para apresentar a *terceira fase* do modelo tridimensional de Doise (*marcação social*).

3 RESULTADOS

Considerando a marcação social, terceira e última fase do modelo proposto por Doise (2002), bem como os três tipos de ancoragens destacadas pelo autor (psicológica, sociológica e psicossocial), a análise das entrevistas semiestruturas permite compreender que as explicadoras apresentam ancoragens psicológicas apoiadas em suas vivências escolares como alunas e em suas experiências na atuação sociopedagógicas nas comunidades ribeirinhas. Quanto as ancoragens sociológicas, foi possível constatar que as explicadoras acreditam que as comunidades em que atuam reconhecem a sua importância e legitimam as suas práticas. Por fim, na ancoragem psicossociológica, apreendemos que as explicadoras entendem que suas práticas são diferentes das práticas escolares e que, por meio da sua metodologia diferenciada, conseguem “traduzir” a linguagem escolar para os educandos da sua comunidade. A quadro 1 apresenta uma síntese das três ancoragens estudadas por Doise (1992; 2002), de acordo com os discursos de cada explicadora.

Quadro 1 – Ancoragens.

Ancoragem Psicológica: uma contradição		Ancoragem Sociológica: Comunidade		Ancoragem Psicossociológica: Tradutora da linguagem da escola
"São limitadoras e isso me deixa com raiva" **Uyara_Itaoca** "Fui muito mal em Matemática, foi o fim do mundo." **Anahí_Itaoca** **"**É tudo negativo, quando as diretoras me veem elas caem pra trás." **Caíque_Itaoca** **"**eu não gostava de sentir ... a sensação de inferiorização. Ela é uma estrutura muito de controle" **Ibotira_Itaoca** **"**a professora disse que eu ...tava fugindo do contexto que a escola pedia. Eu me senti mal por aquilo" **Zuri_Piedade** "Eu passei o dia inteiro na escola. Eu fiquei revoltada" **Amara_Piedade** **"**fui conhecida como a turminha do canto, do bichinho do mato. Ela pegava muito no meu pé" **Aduke_Piedade**	"quando eu falo amor, é porque eu amo algumas coisas que acontecem dentro da escola" **Uyara_Itaoca** "eu sempre tive uma boa relação com os meus colegas e os meus professores" **Anahí_Itaoca** **"**a escola ... faz sentido, é prazeroso" **Caíque _Itaoca** **"**a escola tem um papel de socialização" **Ibotira_Itaoca** **"**gostava de estar lá" **Zuri_Piedade** "ele tem um porto seguro. Professor e a escola acolhe aquela criança e ensina aquela criança" **Amara** **"**a educação é o que transforma e abre portas e eu sou a prova viva disso**"** **Aduke_Piedade**	"Eu acho que a comunidade como um todo não entendia o que eu fazia. Eles têm contato com a escola por causa da obrigatoriedade da lei." **Uyara_Itaoca** "A comunidade tem um carinho por mim ."A escola não consegue abraçar as diferentes realidades que existe dentro da comunidade." **Anahí_Itaoca** "A comunidade tem respeito pelo meu trabalho. Eu via o quanto eu era elogiado perante a comunidade. Eu era reconhecido. Eu passava e o pessoal falava: Ô, professor! E isso era muito bom pra mim. E o pessoal falava: esse é o melhor" **Caíque_Itaoca** "às vezes, quando a gente tá lá e vê as demandas, parece que é muito pouco. A sensação que me dá é que não vai adiantar... que eu tô enxugando gelo" **Ibotira_Itaoca**	"Os pais que aceitaram disseram que viram mudança em casa também, que as crianças ficaram diferentes em casa . A maioria dos pais gostou muito e lá no quilombo a gente busca muito um ajudar o outro" **Amara_Piedade** "Os pais em casa estão falando que eles estão mudando. Aí eu falei... Ah, eu fiquei orgulhosa." **Zuri_Piedade** "Automaticamente a gente tava ajudando outras crianças. E até hoje isso que é legal, que criou memória, que até hoje, que eles, que já são pais, já são mães, eles falam assim Tia Du... Me chama assim, né ? T.....ia Du" **Aduke_Pieadde**	"Em vez de ser com rigidez ... ensino as crianças a construir**"** **Uyara_Itaoca** "Eu ofereço atividades diferentes ... eu consigo levar informação para elas, além do alfabeto, né?" **Anahí_Itaoca** "Eu falo a linguagem da minha comunidade e também falo a linguagem da escola". **Caíque_Itaoca** "Acho que a minha experiência escolar diz bastante sobre o tipo de educadora que eu sou. Consegui sistematizar, as ideias." **Ibotira_Itaoca** "O meu jeito de ensinar é diferente da escola porque eu ouço as crianças, eu sei falar com as crianças. As crianças tiveram confiança em mim." **Zuri_Piedade** "Eu, como explicadora, ensino diferente do que é dado na escola . A gente ensina o conteúdo da escola, mas é diferente" . **Amara_Piedade** "Eu traduzo a linguagem da escola [...] eu mostrava assim na prática, vamos fazer alguma coisa manual." **Aduke_Piedade**

Fonte: os autores.

ISSN: 2176 - 1396

A partir da análise dos discursos das entrevistas semiestruturadas e dos demais dados obtidos com outros instrumentos, elaboramos o Quadro 2, que apresenta os 3 tipos de ancoragem (psicológica, sociológica e psicossociológica) propostas por Doise (1992; 2002), identificadas com base nos resultados encontrados na pesquisa.

Quadro 2 - Tipos de ancoragem de acordo com os dados coletados na pesquisa.

Tipo de ancoragem	Resultado encontrado
Psicológica	As explicadoras naturalizam a escola como uma contradição.
Sociológica	A comunidade, em geral, reconhece o trabalho desenvolvido pelas explicadoras e acredita que esse trabalho gera efeitos positivos em relação aos alunos por elas atendidos.
Psicossociológica	As explicadoras entendem o seu ofício como diferenciado da escola e legitimado pela comunidade.

Fonte: os autores.

No que se refere à *ancoragem psicológica*, correspondente aos valores e crenças gerais trazidos pelas explicadoras e que não são obrigatoriamente compartilhados por todos os indivíduos do grupo, mas que são levados em consideração nas suas relações sociais (DOISE, 1992), no caso da presente pesquisa, podemos extrair, dos discursos analisados, que a escola é entendida, pelas participantes, como um ambiente contraditório, onde o acolhimento, o cuidado, a transformação e a proximidade afetiva coexistem com o trauma, as experiências negativas, a falta de inovação e a distância física e cultural em relação aos alunos e à comunidade. A explicadora Aduke, de Piedade, por exemplo, relata que “[...] a educação [...] abre portas e eu sou a prova disso” e que “[...] fui conhecida como a turminha do canto, do bichinho do mato”. Portanto, ao mesmo tempo em que a escola possibilitou a essa explicadora a transformação da sua própria trajetória de vida, destacada pela figura retórica auxese (“educação [...] abre portas”), a escola também trouxe vivências negativas, traumáticas, de exclusão social, como identificado na figura retórica da metáfora expandida ("turminha do canto, do bichinho do mato”).

Do mesmo modo, a explicadora Uyara, de Itaoca, afirma que as escolas “São limitadoras e isso me deixa com raiva” e que “eu amo algumas coisas que acontecem dentro da escola”. Assim, para ela, a escola limita e causa

sentimentos de frustação, como pode ser observado com o uso da tapinose “me deixa com raiva”, e, ao mesmo tempo, proporciona boas experiências, como evidenciado pelo emprego da metonímia “amo algumas coisas que acontecem na escola”.

Por sua vez, a explicadora Amara, de Piedade, considera que “a escola tem que ser igual a uma casa”, tendo sido utilizada a figura retórica metáfora para ressaltar a escola como um local de acolhimento, de boas vivências, onde o aluno tem segurança e se socializa. Contudo, essa mesma explicadora destacou, no seu discurso, por meio de uma hipérbole, que “eu passei o dia inteiro na escola, eu fiquei revoltada”, ou seja, a escola, para ela, de forma contraditória, também representa um lugar de desconforto, que gera revolta e aversão, onde não é agradável ficar por muito tempo. Esse paradoxo também foi constatado nos discursos das demais explicadoras, como podemos observar, a título exemplificativo, dos trechos das falas destacados no Quadro 1.

Portanto, embora os elementos positivos e negativos relacionados à escola possam variar entre os discursos das explicadoras, essas ancoragens organizadas em nível individual apresentam a ideia geral da contradição, do paradoxo. Em outras palavras, a concepção negativa quanto à escola, quando examinada individualmente, pode se referir a um mau desempenho na vida escolar da explicadora, a uma situação de exclusão vivenciada pela explicadora ou a limitações e controles excessivos experimentados na escola, assim como os aspectos positivos relacionados à escola, também quando examinados individualmente, podem decorrer de bons momentos vividos na escola, boas relações de socialização vivenciadas pela explicadora, segurança e acolhimento experimentados na vida escolar ou trajetória pessoal de sucesso. Contudo, não obstante tenham experiências individuais próprias, as explicadoras possuem uma concepção de escola como algo paradoxal, crença que organizará a relação simbólica com o outro, sendo, no caso das explicadoras, a sua relação com o educando por ela atendido, influenciando, portanto, as suas próprias práticas sociopedagógicas.

Em relação à *ancoragem sociológica*, relativa às experiências comuns vivenciadas pelas explicadoras quanto à escola e suas influências nas interações sociais, podemos destacar, na presente pesquisa, que as

explicadoras relataram, em seus discursos, que a comunidade reconhece a relevância do trabalho por elas desenvolvido, por meio do respeito, da estima, da confiança e de elogios.

As participantes destacaram que os próprios pais dos alunos relataram a transformação dos filhos, reconhecendo, no trabalho desenvolvido pela explicadora, um aspecto benéfico. Podemos observar, assim, que, nas dinâmicas sociais estabelecidas junto à comunidade, existe uma legitimação do exercício docente das explicadoras. A explicadora Zuri, de Piedade, ressaltou que “os pais [...] estão falando que eles estão mudando”, ou seja, por meio da figura retórica metonímia, a explicadora relata que os próprios pais reconhecem que o trabalho da explicadora foi realizado de forma adequada e que produz efeitos práticos para os filhos. A explicadora Amara, de Piedade, também enfatizou o repasse dos pais quanto à relevância do seu trabalho, relatando que “os pais [...] disseram que viram mudança em casa [...], que as crianças ficaram diferentes em casa”. Por meio da figura retórica auxese, a explicadora destaca que os pais dos alunos reconhecem, no trabalho da explicadora, uma função de transformação da realidade do aluno, que, inclusive, produz mudança de comportamento, no âmbito familiar.

Portanto, ao analisarmos a ancoragem sociológica, podemos observar que a posição das explicadoras no grupo social das comunidades onde atuam, assim como em relação ao grupo dos pais dos alunos, é de reconhecimento e de legitimação dessa atuação. As trocas específicas realizadas com estes grupos (comunidade e pais dos alunos), materializadas, sobretudo, nas práticas sociopedagógicas das explicadoras, que “abrem as portas” das suas casas para receber, com respeito e acolhimento, os educandos, implicam nesse retorno positivo por parte da comunidade, que, segundo as explicadoras, reconhece que o que o sistema oficial de ensino não consegue fazer, elas conseguem. De acordo com os discursos das explicadoras, esse reconhecimento parece partir de uma comparação entre o momento em que o aluno frequentava apenas a escola e o momento em que ele passa a frequentar as aulas das explicadoras, no qual os próprios pais veem uma mudança no filho, seja quanto a um melhor desempenho, seja de comportamento, seja de dedicação aos estudos.

No que tange à *ancoragem psicossociológica*, referente à articulação entre os dois tipos anteriores de ancoragem e que se baseia no posicionamento simbólico das explicadoras em relação às suas representações sociais sobre a escola, na presente pesquisa, essa ancoragem pode ser compreendida na concepção de que as explicadoras atuam como "tradutoras" da linguagem escolar, exercendo uma atividade essencial para a comunidade e para a própria escola, ao ensinar de uma forma distinta, na qual o aluno é considerado em sua individualidade.

Desse modo, as explicadoras se veem como facilitadoras da linguagem escolar, sendo uma profissional que consegue ouvir e entender os alunos, buscando sistematizar os conteúdos escolares de forma mais prática e adequada à realidade da comunidade. Articulando os dados obtidos na nossa pesquisa com literatura podemos destacar que nossos achados se relacionam com o trabalho de Mattos (2008), que havia constatado que as explicadoras atuam como intérpretes dos conteúdos escolares, possuindo uma importância social, na medida em que conhecem a comunidade onde atuam e compartilham o mesmo contexto social.

Sobre esse trabalho diferenciado, a explicadora Amara, de Piedade, relata que "o meu jeito de ensinar é diferente da escola porque eu ouço as crianças, eu sei falar com as crianças". Assim, por meio da figura retórica apodioxe, esta explicadora considera que o seu modo de ensino é especial, diferenciado da escola, o que conduz, inclusive, à uma relação de confiança com os alunos por ela atendidos. A explicadora Aduke registrou que "o livro e a professora [...] não sabe traduzir aquilo para a cabeça da criança, [...] eu mostrava assim na prática vamos fazer alguma coisa manual, sei lá, pegar um barro pra fazer... A gente brincava ao mesmo tempo que aprendia", ou seja, por meio de uma metalepse (sequência de metonímias) essa explicadora destaca que a sua função na docência é distinta daquela realizada pela escola, que, muitas vezes, ignora essa distância cultural e atribui ao próprio aluno a dificuldade do aprendizado.

Do mesmo modo, o explicador Caíque, de Itaoca, por meio da metalepse "Eu falo a linguagem da minha comunidade e também falo a linguagem da escola", ressalta que consegue adaptar o conteúdo escolar as suas práticas

socioeducativas, usando uma metodologia que faz com que o aluno aprenda. Dessa forma, articulando a ancoragem psicológica, relacionada a escola ser uma contradição, dentro da experiência individual de cada explicadora, com a ancoragem sociológica, referente ao reconhecimento do trabalho da explicadora pela comunidade e pelos pais dos alunos, no âmbito da posição ocupada pela explicadora nas relações com outros grupos (no caso, a comunidade e os pais dos alunos), encontramos a ancoragem psicossociológica, correspondente a ideia que pode ser sintetizada nos seguintes termos: para as explicadoras, a escola acolhe quanto à socialização dos alunos, mas não considera a realidade sociocultural do aluno e utiliza uma forma de ensinar padronizada, assim, quando o aluno começa a frequentar as aulas das explicadoras, a comunidade percebe uma diferença e, portanto, reconhece o trabalho desempenhado pelas explicadoras; por conseguinte, as explicadoras consideram que o seu trabalho é diferenciado e que elas consegue fazer o que a escola não consegue, sendo uma tradutora da linguagem escolar.

Por meio da análise retórico-filosófica do discurso, constatou-se que as figuras de retórica e os recursos argumentativos utilizados pelas explicadoras constituem não apenas estratégias de persuasão, mas também expressões simbólicas de suas crenças e saberes. Em diálogo com a Pedagogia Social, particularmente com a Pedagogia da Hospitalidade de Baptista (2005, p. 49), que considera o processo educativo como ato de hospedar, em que o outro é acolhido “nos domínios, da nossa casa, colocando a sua disposição o melhor do que somos e do que possuímos sem que isso represente uma perda de poder sobre as nossas coisas”. Essa abordagem enriquece o espaço educativo com as contribuições de quem o habita, sendo, portanto, essencial no fazer pedagógico das explicadoras que se destaca por sua potência de transformação e acolhimento, oferecendo alternativas sensíveis e comprometidas com a realidade local. Assim, este estudo reforça a importância de reconhecer e compreender os saberes comunitários como formas legítimas de produção de conhecimento e de ação educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribui para a valorização e a visibilização de práticas pedagógicas desenvolvidas fora dos espaços escolares formais, em especial as realizadas por explicadoras em comunidades pesqueiras. Ao investigar como as representações sociais de escola, construídas por essas educadoras, influenciam suas práticas sociopedagógicas, foi possível identificar a centralidade da experiência vivida e do pertencimento comunitário na constituição de sentidos atribuídos à escola e ao ensino. As explicadoras revelam uma compreensão contraditória relacionada a escola: simultaneamente, espaço de afeto, acolhimento e transformação, e lugar de frustrações, exclusões e distanciamentos simbólicos e culturais.

Essa ambivalência se manifesta de forma recorrente nos discursos analisados, condensada na figura do oxímoro “Amor e Ódio”, que expressa o núcleo figurativo das representações sociais compartilhadas. Com base na abordagem societal da Teoria das Representações Sociais, foi possível identificar ancoragens de natureza psicológica, sociológica e psicossociológica, que evidenciam como as explicadoras interpretam, ressignificam e traduzem a escola para os educandos, ancorando suas práticas em vínculos de alteridade, escuta e pertencimento.

As explicadoras trazem consigo ancoragens psicológicas construídas a partir de suas próprias experiências como alunas e de suas vivências na atuação sociopedagógica nas comunidades ribeirinhas. Em relação às ancoragens sociológicas, observamos que elas compreendem que suas comunidades reconhecem o valor do trabalho que realizam e legitimam suas práticas. Já no que diz respeito à ancoragem psicossociológica, entendemos que as explicadoras enxergam suas ações como distintas das práticas escolares tradicionais e, com o uso de metodologias próprias, conseguem “traduzir” a linguagem da escola para os educandos de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Dar rosto ao futuro**: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

DOISE, Willem. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de psychologie,** 1992, t. 45, n. 405, p. 189-195. Disponível em:

https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14126. Acesso em: 10 abr. 2025.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília: UNB, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações sociais e identidade profissional:** elementos das práticas educacionais com os pobres. Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 2012.

MATTOS, Beatriz Arosa de. Explicadoras na Nova Holanda: Um Estudo sobre processos informais de escolarização. **IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales** - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. 2008. Disponível em: https://cdsa.aacademica.org/000-080/153.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CIDADANIA NO COTIDIANO ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Clariana Romeu[1]

Este trabalho analisa as percepções e representações sociais de profissionais da Educação sobre sua função social na consolidação da cidadania dos educandos no cotidiano escolar. A pesquisa parte da constatação de que, nas instituições educativas, persistem dificuldades relacionadas à precarização das condições de trabalho, ausência de políticas públicas efetivas, lacunas na formação inicial e continuada, desconhecimento das pedagogias de inclusão e fragilidade nas práticas de escuta e diálogo com os educandos. O estudo tem como objetivo geral compreender como os profissionais da Educação representam sua atuação na formação cidadã dos estudantes. Os objetivos específicos são: identificar as representações sociais desses sujeitos sobre sua função social; relacionar elementos que subsidiem ações formativas voltadas à inclusão e ao pensamento crítico; e contribuir para a construção de propostas de profissionalização docente alinhadas ao compromisso com a cidadania. A pesquisa possui abordagem qualitativa e quantitativa, estruturada em duas etapas: uma metassíntese com base em estudos qualitativos nacionais sobre o tema e uma pesquisa de campo com aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas com profissionais da educação básica. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005, 2012), na Teoria da Ação (BOURDIEU, 1997) e na abordagem da Identidade Profissional (DUBAR, 1997, 2006), articulando-se às contribuições de Paulo Freire (1996, 2005, 2019) e Abdalla (2006, 2017, 2024) Os resultados parciais da aplicação do questionário revelam que, embora os profissionais reconheçam a importância da escola como espaço formador de cidadania, relatam sentimento de frustração diante da sobrecarga de trabalho, da ausência de valorização e da falta de preparo para lidar com as demandas da inclusão. Evidenciam-se, ainda, tensões entre concepções técnicas e emancipadoras da docência, indicando a necessidade de formações mais críticas e comprometidas com práticas humanizadoras.

Palavras-chave: Cidadania. Representações Sociais. Identidade Docente. Inclusão. Formação Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge a partir das inquietações sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como: falhas de comunicação entre profissionais, ausência de trabalho colaborativo, lacunas nas políticas públicas e na formação docente, desconhecimento das pedagogias de inclusão, distanciamento entre escola e famílias e condições precárias de trabalho. Esses fatores comprometem a qualidade das práticas educativas e a consolidação da cidadania no espaço escolar.

[1] Mestra em Ciências, Universidade Católica de Santos, clariana.romeu@unisantos.br

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o papel social do educador, sua identidade profissional e as possibilidades de formação crítica e transformadora. As abordagens teóricas utilizadas no estudo (NÓVOA, 1993; FREIRE, 1996, 2005, 2019; BOURDIEU, 1997; MOSCOVICI, 2005, 2012; ABDALLA, 2006, 2009, 2017, 2021; 2025; DUBAR, 2006; GATTI, 2010, 2021; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA; LEIRO, 2019; PAGE; 2020; MEYER, LOSANO; FIORENTINI, 2022) possibilitam compreender como os profissionais significam sua atuação, sua formação e as relações que estabelecem com o contexto educacional mais amplo.

Os desafios enfrentados pelos educadores exigem práticas colaborativas, pautadas no diálogo e na reflexão crítica, capazes de romper com modelos fragmentados e promover uma cultura escolar mais democrática e inclusiva. Para tanto, é indispensável reconhecer a importância da formação continuada, que valorize o conhecimento da realidade histórica, política e social da Educação, e incentive o protagonismo dos educandos em seus processos formativos.

Conforme apontado por Romeu (2022), é fundamental desenvolver estratégias de formação continuada que integrem os profissionais em exercício, de modo que essas ações formativas favoreçam a conscientização crítica e promovam maior articulação entre as práticas pedagógicas e os processos educativos. A constituição de equipes comprometidas e colaborativas evidencia uma compreensão ampliada da realidade escolar, na qual a atuação pedagógica também assume um papel importante na mitigação de impactos negativos sobre os alunos, suas famílias, as instituições escolares e a comunidade como um todo.

A pesquisa objetiva analisar as representações sociais dos profissionais da Educação acerca de sua função social, buscando compreender como essas percepções/representações influenciam suas práticas pedagógicas e como podem subsidiar ações mais efetivas na construção da cidadania escolar e na transformação da escola em um espaço de justiça social.

A reflexão sobre a educação voltada à cidadania evidencia a necessidade de repensar o papel social dos profissionais da Educação. Questões

relacionadas à formação inicial e continuada, à profissionalização docente e à constituição da identidade profissional tornam-se centrais para compreender os desafios e potencialidades das práticas pedagógicas emancipatórias (FREIRE, 1996, 2005, 2019; ABDALLA, 2006, 2017, 2024). Diante da fragmentação das políticas públicas e da ausência de articulação entre instâncias formadoras, os profissionais enfrentam obstáculos que afetam diretamente sua autonomia e atuação crítica no espaço escolar (NÓVOA, 1993; FREIRE, 1996; GATTI, 2010; 2021).

A análise das políticas educacionais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a atual nº 4/2024, revela tensões entre propostas democráticas de formação e diretrizes alinhadas a uma lógica neoliberal, técnica e conservadora (ABDALLA, 2024). Tais diretrizes, muitas vezes, desconsideram a formação humanizada e a valorização do saber docente, contribuindo para processos de desprofissionalização e crise identitária. Ainda que a legislação reconheça o educador como agente fundamental no processo de ensino, a precarização do trabalho e a cultura de controle e avaliação externa expõem a categoria a situações de desvalorização e vigilância (OLIVEIRA, 2010).

Nesse cenário, torna-se urgente fortalecer o sentido coletivo e transformador da docência, promovendo uma gestão escolar mais democrática e práticas pedagógicas alinhadas ao compromisso ético e político com a equidade social. A valorização da experiência docente, das culturas escolares e das práticas colaborativas possibilita a construção de novas representações e *habitus* voltados para a justiça social (BOURDIEU, 1997; MOSCOVICI, 2005. 2012; ABDALLA, 2017; 2021; 2024).

Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como os profissionais da Educação percebem e representam sua prática, contribuindo para o desenvolvimento de propostas formativas que promovam uma atuação mais crítica, dialógica e comprometida com a cidadania dos educandos.

Neste trabalho, propõe-se a investigação de diversos eixos temáticos que permitam compreender como profissionais da Educação percebem e representam a consolidação da cidadania dos estudantes no contexto escolar. Entre os temas selecionados para análise estão: Políticas Educacionais e Formação de Professores; Educação Infantil e Ensino Fundamental; Gestão

Escolar; Educação Inclusiva; Educação para a Cidadania; Práticas Pedagógicas voltadas à Inclusão; Saberes da Docência; Identidade Profissional; e Profissionalização Docente. A partir dos dados coletados, tais eixos serão organizados e discutidos, o que possibilitará a delimitação de dimensões, categorias analíticas e unidades de sentido, visando a explorar as múltiplas facetas que caracterizam as realidades das escolas brasileiras.

A pesquisa pretende compreender como os profissionais da Educação percebem e representam sua função social na consolidação da cidadania dos educandos no contexto escolar. Diante disso, considera a tensão entre o olhar subjetivo e objetivo, individual e coletivo — ou, como destaca Freire (2019, p. 20), a “unidade na diversidade”. Nesta direção, o estudo parte da premissa de que tais representações são atravessadas por múltiplas dimensões do fazer pedagógico.

A questão norteadora da pesquisa é: quais são as percepções e representações sociais dos profissionais da Educação sobre sua função social como agentes de construção da cidadania no cotidiano escolar?

2 METODOLOGIA

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e descritiva, adotando uma dupla estratégia metodológica, que engloba tanto a metassíntese quanto a pesquisa de campo. A metassíntese será realizada a partir da análise de estudos qualitativos nacionais, selecionados com base em critérios rigorosos de inclusão e exclusão, que garantem a relevância e a qualidade das fontes utilizadas. Para isso, serão utilizados operadores booleanos em bases de dados específicas, além do fluxograma PRISMA (PAGE et al., 2021), que orienta o processo de seleção e análise dos artigos de forma sistematizada e transparente. O foco principal dessa etapa estará direcionado a pesquisas que envolvam profissionais da Educação Básica no Brasil, especialmente aquelas que abordem temas relacionados à identidade docente, à formação profissional e à consolidação da cidadania no ambiente escolar. Os resultados obtidos serão organizados em um quadro sinóptico, acompanhado de uma síntese crítica dos estudos, o que permitirá uma visão integrada e aprofundada das principais contribuições da

literatura existente.

No que tange à etapa de campo, esta compreende a aplicação de um questionário diagnóstico, elaborado pela própria pesquisadora, que tem como objetivo a coleta de dados detalhados sobre as percepções e representações dos sujeitos participantes. Este instrumento foi cuidadosamente desenvolvido para captar aspectos relevantes das experiências e opiniões dos profissionais da educação, servindo como base para a compreensão dos fenômenos investigados. Posteriormente, serão realizadas entrevistas narrativas, conduzidas por meio de um roteiro semiestruturado, cuja elaboração dependerá da análise prévia dos dados obtidos nos questionários. Essa sequência metodológica possibilita que as entrevistas sejam direcionadas por questões emergentes, garantindo maior profundidade e pertinência na coleta de informações qualitativas.

Para orientar a investigação, a pesquisa está organizada em torno de eixos temáticos que guiarão a análise dos dados coletados. Entre esses eixos, destacam-se: Políticas Educacionais e Formação Docente; Educação Infantil e Ensino Fundamental; Gestão Escolar; Educação Inclusiva; Educação para a Cidadania; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Saberes da Docência; Identidade e Profissionalização Docente. Esses temas serão discutidos com base nos dados empíricos obtidos, utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme os referenciais teóricos de Bardin (2016) e Franco (2008). Essa abordagem metodológica permitirá organizar os dados em categorias e unidades de sentido, revelando tanto os aspectos estruturais quanto os simbólicos, que compõem a realidade educacional brasileira; além de identificar potenciais caminhos para a consolidação de uma prática pedagógica crítica, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase de análise dos dados já coletados, tendo sido concluída a etapa de coleta da metassíntese e estendendo-se o período das respostas ao questionário diagnóstico, para que se atinja o número mínimo de participantes. Essa fase inicial de análise é fundamental para compreender as tendências e os principais temas emergentes dos dados, o que servirá como base para a próxima etapa do estudo.

A partir dessa análise preliminar, será possível elaborar o roteiro das

entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas, posteriormente, com o intuito de aprofundar as percepções e representações dos profissionais da educação. Assim, o desenvolvimento do roteiro está condicionado aos resultados obtidos até o momento, assegurando que as entrevistas sejam orientadas por questões relevantes e emergentes, alinhadas aos objetivos gerais da pesquisa e capazes de contribuir para uma compreensão mais ampla e detalhada do objeto investigado.

A combinação da metassíntese com a pesquisa de campo enriquece a compreensão da identidade docente ao integrar diferentes perspectivas e níveis de análise que se complementam. A metassíntese, ao reunir e interpretar criticamente múltiplos estudos qualitativos nacionais e internacionais, permite mapear as conceitualizações teóricas, avanços e desafios existentes sobre a identidade profissional do professor, destacando a inter-relação entre as dimensões pessoais e contextuais que moldam essa identidade (MEYER; LOSANO; FIORENTINI, 2022).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A trajetória da formação docente no Brasil está ancorada em marcos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) e os Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014). A partir desses documentos, consolidam-se princípios de democratização, formação crítica e valorização docente, embora tensionados por políticas neoliberais que afetam a identidade profissional (OLIVEIRA; LEIRO, 2019; ABDALLA, 2024). Nesse cenário, a formação continuada surge como estratégia para enfrentar os desafios cotidianos da profissão articulando teoria, prática e consciência histórica (FREIRE, 2019).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012) orienta esta pesquisa ao possibilitar a compreensão de como os profissionais da Educação constroem sentidos sobre seu papel na formação cidadã. As representações sociais, organizadas pelas dimensões da informação, atitude e campo de representação, revelam crenças e práticas consolidadas no cotidiano

escolar. No Brasil, Abdalla (2009, 2017, 2024) destaca a relevância da TRS na análise da identidade docente e das práticas inclusivas.

A Teoria da Ação de Bourdieu (1997) contribui para compreender como o sistema educacional reproduz desigualdades por meio dos conceitos de campo, capital e *habitus*. Ao reconhecer a escola como espaço de disputas simbólicas, torna-se possível pensar em práticas pedagógicas que rompam com a reprodução e promovam a equidade, conforme Abdalla (2006, 2021).

A abordagem de Claude Dubar (1997, 2006) entende a identidade profissional como um processo relacional e biográfico, construído nas interações sociais. A percepção dos docentes sobre seu papel na cidadania está atrelada a esse processo, influenciado por sua trajetória e reconhecimento no espaço escolar. A articulação entre Dubar (1997, 2006) e Moscovici (2005, 2012) evidencia que as práticas docentes são moldadas por contextos, experiências e representações.

As pedagogias de inclusão, conforme Abdalla (2006, 2021), ampliam o conceito de cidadania ao garantir o direito de todos à participação plena. O “senso prático” docente (ABDALLA, 2006, 2017) – conjunto de habilidades desenvolvidas na prática, ou melhor, o *habitus profissional* – é central na adaptação pedagógica e na construção de identidades comprometidas com a harmonia social.

A proposta de uma educação cidadã, inspirada em Paulo Freire (1996, 2005, 2019), reforça o papel da escola como espaço de diálogo, conscientização e transformação social. O educador é mediador do processo de emancipação, devendo reconhecer o contexto histórico e social de seus alunos. Essa prática se sustenta em valores como amorosidade, esperança e compromisso ético.

Nessa perspectiva, os aportes teóricos desta pesquisa – Moscovici, Bourdieu, Dubar, Abdalla e Freire – oferecem bases para compreender como as representações sociais influenciam a atuação docente.

Consideramos, assim, que a consolidação da cidadania no chão da escola depende da construção de práticas inclusivas, reflexivas e éticas, que reconheçam o educando como sujeito de direitos e o educador como agente de transformação.

4 RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados preliminares apontam para tensões entre visões burocráticas e emancipadoras da docência, revelando a urgência de formações mais humanizadoras e de políticas públicas comprometidas com a cidadania no chão da escola.Os resultados referentes à etapa da aplicação do questionário indicam que, embora os profissionais reconheçam a importância de sua função social, muitos se sentem desvalorizados, sobrecarregados e distantes de uma formação que realmente contribua para práticas críticas e inclusivas.

Diante dos resultados, ainda parciais, as representações coletadas revelam divergências entre visões burocráticas e concepções emancipatórias da docência, sugerindo a urgência de políticas e formações que fortaleçam a autonomia profissional e o compromisso com a cidadania.

Além disso, os resultados revelam que a construção da identidade docente não pode ser dissociada das condições estruturais e simbólicas em que os professores atuam, o que reforça a importância de uma abordagem integrada entre formação, gestão escolar e políticas públicas. Uma ideia inovadora que emerge dessa análise é a necessidade de se promover espaços coletivos de reflexão e cocriação entre docentes, gestores e comunidade escolar, que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos e se configurem como ambientes de produção compartilhada de saberes críticos e práticas inclusivas.

Essa perspectiva colaborativa pode potencializar a resistência às pressões burocráticas e favorecer a consolidação de uma identidade profissional, que seja, ao mesmo tempo, crítica, autônoma e comprometida com a transformação social, ampliando o papel da escola como espaço de efetivação da cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como as percepções e representações sociais dos profissionais da Educação sobre a cidadania e a inclusão estão diretamente relacionadas à construção de sua identidade profissional e ao exercício de uma prática pedagógica comprometida com a

justiça social.

Com base nas contribuições teóricas evidenciou-se que a consolidação da cidadania no “chão da escola” exige mais do que políticas educacionais; ela demanda ações intencionais, reflexivas e humanizadoras dos sujeitos que compõem a escola.

A prática docente, nesse contexto, constitui-se como um espaço de constante (re)construção de significados. É no cotidiano escolar, na interação entre professores, estudantes, famílias e comunidade, que se tecem os fios da formação e da cidadania. O “senso prático”, conforme Abdalla (2006, 2017), desenvolvido pelos profissionais da Educação é um indicador potente de como percebem sua missão social. Quando esse senso é permeado por valores inclusivos e democráticos, as práticas pedagógicas tornam-se instrumentos efetivos de transformação e emancipação, em consonância com os ideais que defendem uma educação libertadora, e com os alertas que nos lembram dos riscos de a escola reproduzir as desigualdades sociais.

As representações sociais construídas por educadores sobre a cidadania dos alunos revelam, portanto, tensões entre a emancipação e a reprodução. Porém, quando essas representações estão alicerçadas em práticas inclusivas, comprometidas com o direito à educação de todos, contribuem significativamente para o fortalecimento de identidades docentes mais autônomas e conscientes de seu papel transformador.

Conclui-se que a consolidação da cidadania no espaço escolar depende da valorização das práticas colaborativas, da escuta ativa e do reconhecimento da diversidade. Isso implica repensar a formação docente de forma contínua, articulando teoria e prática, subjetividade e ação, conhecimento técnico e compromisso ético. Assim, formar professores/as para uma educação cidadã é, antes de tudo, formar sujeitos capazes de transformar o mundo com a palavra que significa, com o gesto que acolhe e com a ação que emancipa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Linguagem, Educação e Formação de Professores. **Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 4, n. 4, 2009. DOI: 10.14572/nuances. v4i4.68. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/68. Acesso em: 03 de jul. 2025.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 2, pág. 171-190, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3636 Acesso em: 03 de jul. 2025.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15972.048 Acesso em: 03 de jul 2025.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Diferentes Experiências em Tempos/Espaços Entrecruzados: reflexões sobre políticas, práticas, representações e identidades profissionais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 16, n. 42, p. 4-21, novembro/2024. Disponível em: https://doi.org/10.58422/repesq.2024.e1670 Acesso em: 03 de jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas, Papirus, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 03 de jul. de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 03 de jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p 46-49, 15 de abril de 2020ª. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 23 jul. 23.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Editora Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016 Acesso em: 03 de jul. 205.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, 2021. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941. Acesso em: 03 de jul. 2025.

MEYER, Cristina; LOSANO, Leticia; FIORENTINI, Dario. Modos de conceituar e investigar a identidade profissional docente nas revisões de literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246037, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246037por Acesso em: 03 de jul. 2025.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia **social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/8KJhphGKx8FRDKFHWkN6Yhs/abstract/?lang=pt Acesso em: 03 de jul. 2025.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, v. 30, p. e20170086, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086 Acesso em:03 de jul. 2025.

PAGE, Matthew J. et al. A declaração PRISMA 2020: uma diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Bmj**, v. 2021. Disponível em: http://prisma-statement.org/?AspxAutoDetectCookieSupport=1 Acesso em: 03 de jul. 2025.

ROMEU, C. M. A. **Análise da disponibilidade dos profissionais da saúde e educação para o trabalho em equipe na atenção à criança com autismo**, 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2022.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS COMPARTILHADOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TESES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2015–2025)

Franci Dalva Oliveira da Silva[1]

Sueli Pereira Donato[2]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mapear e analisar produções acadêmicas cientificas que abordam a articulação entre representações sociais, tecnologia digital da informação e comunicação (TDIC) e formação de professores. A investigação, de natureza bibliográfica, está vinculada à pesquisa de doutorado em desenvolvimento e insere-se no campo das discussões sobre os sentidos atribuídos às tecnologias no processo formativo docente. A metodologia consistiu em uma busca sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores "tecnologias digitais" AND "formação de professores" AND "representações sociais", com recorte temporal entre 2015 e 2025 e filtro por tipo de documento (teses da área de Educação). Como resultado, foram localizadas três teses que, abordam os eixos temáticos da pesquisa. A análise dos resumos evidenciou abordagens diversas: uma centrada nas práticas pedagógicas e nas representações de professores da educação básica; outra voltada à formação continuada e à integração da tecnologia digital nas redes públicas de ensino; e uma terceira que, embora não trate diretamente da TDIC, contribui com reflexões sobre a formação docente como experiência hermenêutica e crítica. Os dados indicam que há uma produção ainda incipiente que articule, de forma integrada, as três categorias investigadas. Diante disso, o estudo reforça a pertinência da pesquisa em andamento, ao propor uma análise crítica sobre os sentidos construídos pelos professores da escola pública acerca das tecnologias digitais e suas implicações na formação continuada de professores.

Palavras-chave: Representações sociais. Tecnologias digitais. Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

A crescente presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas tem gerado inovações operacionais e profundas questões pedagógicas, epistemológicas e políticas no campo da formação de professores. Em

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e-mail: dalva.pio@gmail.com
[2] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), e-mail: sueli.donato@gmail.com

um cenário marcado pela lógica da eficiência e da inovação técnica, torna-se essencial problematizar a ideia de neutralidade tecnológica. Conforme defendem Pinto (2005) e Feenberg (2010), a tecnologia está impregnada de relações sociais e só adquire caráter emancipatório quando apropriada de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, compreender as representações que os professores constroem sobre as TDIC e os processos formativos é uma via potente para revelar os sentidos atribuídos à prática docente em contextos digitalizados. A Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici (2012) e aprofundada por Jodelet (2001), permite acessar esse campo simbólico que orienta condutas, organiza experiências e estrutura significados coletivos.

A formação de professores, por sua vez, é compreendida nesta pesquisa como processo contínuo e situado, atravessado por saberes da experiência e desafios estruturais. Imbernón (2010), Marcelo (1999) e Romanowski (2012) defendem que formar professores vai além de ofertar conteúdos: exige escuta, diálogo e reflexão crítica sobre os contextos reais de atuação. A esse respeito, a tese de Ximenes (2020) evidencia que a formação, especialmente no ensino superior, envolve tensões entre políticas institucionais, experiências vividas e sentidos atribuídos à prática pedagógica.

A dimensão interpretativa da formação também é abordada à luz da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2008), que compreende a aprendizagem como abertura ao outro e fusão de horizontes. Assim, formar-se é reinterpretar a própria trajetória à medida que se dialoga com o mundo.

Com base nesses fundamentos teóricos, o presente artigo apresenta o levantamento de teses realizadas entre 2015 e 2025 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordam a articulação entre TDIC, representações sociais e formação docente. O objetivo é mapear contribuições, identificar lacunas e fundamentar criticamente uma investigação mais ampla, em desenvolvimento no doutorado, sobre os sentidos atribuídos às tecnologias digitais por professores da escola pública.

No âmbito metodológico, este estudo caracteriza-se como uma investigação bibliográfica, compreendida como uma estratégia fundamental para identificar, organizar e analisar a produção acadêmica sobre determinado tema. Conforme destacam Vosgerau e Romanowski (2014), estudos desse tipo — especialmente aqueles realizados sob a perspectiva do estado do conhecimento — permitem mapear tendências, identificar lacunas, analisar recorrências e compreender as configurações teórico-metodológicas que constituem um campo de pesquisa. Tais estudos oferecem um panorama sobre o que já foi produzido e contribuem para fundamentar novas

investigações, ao revelar aspectos ainda pouco explorados ou problematizados. Nesse sentido, esta pesquisa recorreu a essa abordagem para examinar teses defendidas entre 2015 e 2025, buscando compreender como se articulam as categorias TDIC, representações sociais e formação docente no cenário acadêmico brasileiro.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: TECNOLOGIA, FORMAÇÃO DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esta pesquisa fundamenta-se em três pilares teóricos articulados: concepções críticas de tecnologia, fundamentos da formação docente e a Teoria das Representações Sociais. Esses eixos orientam uma abordagem interpretativa que recusa leituras tecnicistas do uso das TDIC na educação, entendendo à docência como prática situada e a tecnologia como construção simbólica, histórica e política.

Na perspectiva de Álvaro Vieira Pinto (2005), a técnica é uma mediação entre o ser humano e o mundo, carregada de intencionalidades e valores. Já Andrew Feenberg (2010) propõe a noção de *instrumentalização democrática*, afirmando que as tecnologias são moldadas por disputas sociais e podem ser reconfiguradas por meio da participação crítica dos sujeitos. Assim, as TDIC não são neutras: seu uso na educação precisa ser analisado à luz das representações construídas e adquiridas pelos professores em seus contextos de atuação.

No campo da formação docente, o estudo se ancora em autores como Imbernón (2010), Marcelo (1999) e Romanowski (2012), que defendem uma formação contínua, reflexiva e enraizada nas realidades escolares. A formação não é vista como acúmulo de competências, mas como um processo de reconstrução identitária e enfrentamento das múltiplas racionalidades que atravessam o cotidiano educativo. A esse respeito, Ximenes (2020) traz contribuições relevantes ao demonstrar, os conflitos entre política institucional e saber docente, e a necessidade de uma formação que vá além da competência técnica para incluir criticidade e responsabilidade ética frente às tecnologias.

Ao integrar essas referências, a presente investigação propõe um olhar ampliado sobre o uso das TDIC na formação de professores, considerando os sentidos que os docentes atribuem às tecnologias, suas experiências e os contextos históricos que moldam suas práticas. As representações sociais, nesse cenário, tornam-se ferramenta analítica central para compreender as resistências, apropriações e ressignificações que os professores operam frente às exigências da cultura digital. Trata-se, portanto, de uma proposta teórica comprometida com a escuta, com a

complexidade da prática e com a transformação do olhar sobre a formação docente na contemporaneidade.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Moscovici (2012), configura-se como um campo teórico essencial para compreender como sujeitos atribuem sentidos às práticas, saberes e objetos que permeiam a vida social, funcionando como sistemas simbólicos que organizam percepções e orientam condutas Jodelet, (2001). No campo educacional, essa perspectiva revela-se particularmente relevante ao permitir analisar como os professores constroem significados sobre sua prática docente, a formação profissional e, especialmente, sobre as tecnologias digitais inseridas no cotidiano escolar (Campos, 2024).

Na região Sul do Brasil os grupos de pesquisa POFORS (PUCPR) e FOPCIERS (UTP) tem se destacado por aprofundarem o uso da TRS na investigação de temas ligados à formação docente, evidenciando que as representações refletem a realidade e a molda, influenciando adesões ou resistências às inovações educacionais (DONATO; SILVA, 2024). Estudos conduzidos nesse âmbito mostram que a análise das representações sociais possibilita desvendar tensões entre políticas institucionais e saberes construídos pelos professores, revelando como esses sentidos impactam tanto a identidade docente quanto as escolhas pedagógicas (DONATO; ENS; NOVAES, 2023).

Assim, compreender as representações sociais no contexto educacional não significa apenas descrever percepções, mas acessar as bases simbólicas que estruturam a prática docente. É nessa direção que se insere a presente pesquisa, alinhada ao esforço coletivo do FOPCIERS vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) em utilizar a TRS como ferramenta epistemológica para problematizar os sentidos atribuídos às tecnologias e à formação de professores, contribuindo para reflexões críticas sobre educação e emancipação docente no Brasil.

4. A PRODUÇÃO ACADÊMICA CIENTIFICA: ANÁLISE DAS TESES SELECIONADAS

Com o objetivo de identificar como a articulação entre representações sociais, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e formação docente vem

sendo tratada na produção acadêmica nacional em teses da área de Educação realizou-se uma busca sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizando os descritores “tecnologias digitais” AND “formação de professores” AND “representações sociais”, e aplicando filtros temporais (2015–2025) três teses foram selecionadas por sua relevância e potencial de diálogo com os objetivos desta pesquisa: Loiola (2024), Perelli (2024) e Marques (2023).

A tese de Loiola (2024), defendida na Universidade Federal de Uberlândia, intitula-se Representações sociais e práticas pedagógicas: repercussão das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação matemática nos anos finais do ensino fundamental em Rio Verde/GO. Nessa pesquisa, o autor adota a Teoria das Representações Sociais como fundamento analítico para compreender como professores de matemática representam e utilizam as TDIC em suas práticas pedagógicas. Com base em uma metodologia qualitativa, que inclui questionários, entrevistas e associação livre de palavras, o estudo evidencia representações ambíguas, marcadas por valorização instrumental das tecnologias, mas também por limitações práticas decorrentes da ausência de uma formação crítica. A lógica tecnicista permanece presente, dificultando uma apropriação mais significativa dos recursos digitais.

A tese de Perelli (2024), apresentada na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, tem como título Integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: análise do TPACK na formação de professores da rede municipal de Santo André. Fundamentado no modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge e utilizando a abordagem metodológica da Design-Based Research, o autor propõe e avalia uma intervenção formativa com docentes da rede pública. Ainda que não mobilize diretamente a Teoria das Representações Sociais, a análise das percepções dos professores evidencia crenças, inseguranças e resistências relacionadas ao uso das tecnologias — elementos que podem ser compreendidos a partir de um olhar representacional.

Já a tese de Marques (2023), defendida na Universidade Federal da Bahia, intitulada Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as, parte de uma perspectiva epistemológica distinta, ancorada na filosofia da educação. O autor propõe a criação de um ateliê filosófico como espaço formativo voltado à construção de sentido, reflexão e ressignificação da prática docente. Embora não trate diretamente das TDIC, o estudo aproxima-se da temática das representações sociais

ao enfatizar a linguagem, a experiência e a subjetividade como dimensões formadoras centrais.

Essas três produções, embora distintas em escopo e abordagem, revelam a centralidade das tecnologias digitais e da formação docente no cenário contemporâneo. Contudo, nenhuma delas realiza, de forma integrada, a articulação entre as categorias representações sociais, TDIC e formação crítica de professores. Tal constatação evidencia uma lacuna teórica e metodológica ainda presente no campo, reforçando a importância da pesquisa em desenvolvimento, que se propõe a investigar os sentidos atribuídos às tecnologias por professores da escola pública a partir de suas representações sociais, ancoradas em sua história, cultura e experiência profissional.

Ximenes (2020), ao investigar a formação de formadores no ensino superior, destaca que o uso das TDIC tem sido incorporado aos processos formativos de modo fragmentado e, muitas vezes, sem articulação com a experiência docente. O que se observa, segundo a autora, é a recorrência de uma lógica instrumental, na qual a tecnologia é tratada como um fim em si mesma, e não como mediação pedagógica. Ao relatar experiências de formação centradas em plataformas, aplicativos e ferramentas, a tese evidencia o esvaziamento do debate crítico sobre os sentidos da tecnologia, reduzindo os professores a operadores de sistemas externos ao seu contexto.

Esse panorama reflete o que Feenberg (2010) nomeia como "ambivalência estrutural da tecnologia": ela pode tanto reificar quanto emancipar, dependendo das mediações políticas e pedagógicas que a atravessam. Assim, não se trata de aceitar ou rejeitar as tecnologias em si, mas de compreender os sentidos que os sujeitos constroem a partir de suas experiências formativas com elas. Como já advertia Pinto (2005), não há técnica neutra — toda tecnologia carrega valores, ideologias e projetos societários. A tarefa da formação crítica, portanto, é desvelar tais dimensões e possibilitar sua apropriação consciente.

Nesse contexto, a ausência de abordagens mais reflexivas nas políticas de formação continuada aparece como uma lacuna reiterada nas teses analisadas. As ações formativas descritas frequentemente não consideram os saberes prévios dos professores nem suas representações sobre as tecnologias. Como resultado, observa-se baixa aderência às propostas, alto índice de evasão e uma persistente resistência à inovação pedagógica mediada por TDIC.

A Teoria das Representações Sociais, nesse cenário, aparece como aporte teórico-metodológico fundamental para captar essas racionalidades. Ela permite compreender como as TDIC são ancoradas em valores como eficiência, controle, modernização, mas também em sentimento de insegurança, sobrecarga e exclusão.

Tais representações não são obstáculos individuais a serem superados, mas indicadores de um campo simbólico a ser problematizado coletivamente nos espaços formativos.

Em síntese, as produções analisadas demonstram que há uma tensão recorrente entre as propostas institucionais de formação tecnológica e os sentidos produzidos pelos docentes. A ausência de escuta, de reflexão crítica e de diálogo pedagógico aprofunda essa tensão e compromete os objetivos formativos. A formação para o uso das TDIC, para ser significativa, precisa reconhecer as representações sociais como dispositivos organizadores da experiência docente e incorporá-las ao processo pedagógico com a mesma seriedade que se dá aos conteúdos e às ferramentas. Essa constatação aponta para a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre a relação entre formação docente, tecnologias digitais e representações sociais — o que justifica e orienta a pesquisa em desenvolvimento. Compreender como os professores representam as tecnologias que lhes são oferecidas, e como essas representações moldam (ou limitam) sua prática, é um passo crucial para construir políticas formativas mais equitativas, dialógicas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que simplesmente resumir o que foi discutido até aqui, estas considerações finais querem marcar um ponto de virada. Ao longo deste artigo, procuramos olhar não só para o que se tem produzido sobre tecnologias e formação docente no campo acadêmico-científico, em teses da área de Educação entre 2015 e 2025, mas, principalmente, para como esse conhecimento é construído — e a partir de quais silêncios, repetições e ausências. O que percebemos nesse percurso é que os discursos sobre TDIC na educação ainda carregam um tom excessivamente funcionalista, mesmo quando aparecem revestidos de linguagem teórica sofisticada.

Chama atenção que o problema não é exatamente a ausência das tecnologias na formação docente, mas a forma como elas vem sendo apresentadas aos professores: ora como exigência, ora como moda, ora como promessa vaga de inovação. Em nenhum desses discursos os professores aparecem, de fato, como interlocutores legítimos. Ouvir suas vozes — seus desconfortos, estratégias, recusas e reinvenções — ainda parece algo residual, quase sempre ignorado. É nesse ponto que a Teoria das Representações Sociais ganha força: não apenas como mais um método, mas como um caminho epistemológico para compreender o que os professores pensam, sentem e constroem diante da avalanche de prescrições tecnológicas.

Este estudo nos revelou que há um campo fértil, mas ainda pouco explorado, para pensar a formação docente não só em termos de competências, mas a partir dos sentidos que os professores atribuem às tecnologias e às suas práticas. As representações sociais não são meros ruídos que atrapalham a política formativa — elas são, na verdade, o chão sobre o qual essa política caminha, queira-se ou não. Ignorar esse chão é aceitar que qualquer proposta de integração das TDIC à prática pedagógica permaneça superficial. Neste caminho, aprendemos que o problema não reside apenas na tecnologia, mas na forma como ela vem sendo gerida pelas instituições, quase sempre sem diálogo com os tempos, as culturas e as realidades docentes. A tecnologia que não escuta se torna instrumento de dominação. A formação que não interpreta vira doutrinação. E a pesquisa que não questiona torna-se cúmplice do silêncio.

Este artigo é, por isso, um convite: a desafiar certezas, a costurar pontes entre técnica e linguagem, entre política e memória, entre estrutura e experiência. Mais do que procurar respostas prontas, ele quer lançar perguntas provocadoras: Que tecnologia é essa que nos exigem dominar? Que formação é essa que nos prometem? E que professor é esse que estamos aceitando construir? Há muito ainda a ser investigado. Mas, antes de qualquer coisa, precisamos mudar a pergunta. Não se trata de “como formar professores para usar as tecnologias”, mas sim: que tecnologias fazem sentido para a formação de professores que querem transformar sua prática — e não apenas se adaptar a ela?

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Contribuições da teoria das representações sociais à formação de professores: um olhar psicossocial para questões educativas. In: NOVAES, Adelina; ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira (Orgs.). **Representações sociais e educação:** estudos sobre a profissionalização docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. p. 59-83. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc-livros/representacoes-sociais-e-educacao/ Acesso em: 01 jul.2025

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; NOVAES, Adelina (Orgs.). **Representações Sociais**: estudos sobre formação de professores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2023. Disponível em: https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2024/04/ebook_repres_sociais.pdf Acesso em: 03 jul.2025.

ENS, Romilda Teodora et al. Teoria das representações sociais em dissertações e teses sobre formação de professores no Brasil. In: NOVAES, Adelina; ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira (Orgs.). **Representações sociais e**

educação: estudos sobre a profissionalização docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. p. 235-262.

FEENBERG, Andrew. **Transformar a tecnologia**: uma crítica substantiva ao tecnicismo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formar docentes para a mudança educativa**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17–44.

LOIOLA, Jorge Lima. **Representações sociais e práticas pedagógicas: repercussão das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação matemática nos anos finais do ensino fundamental em Rio Verde/GO**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

MARCELO, Carlos Marcelo García. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 1999.

MARQUES, Alexsandro da Silva. **Tornando-se sujeitos da aprendizagem filosófica: experimentações, modelagens e análise cognitiva de um ateliê filosófico na formação de professores/as.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NICOLA, Rosane de Mello Santo; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. O percurso de adoção da inovação em ensino e aprendizagem por professores da educação superior a partir de currículos por competências. 2020. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

PERELLI, Rafael. **Integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: análise do TPACK na formação de professores da rede municipal de Santo André**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2024.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. 2ª ed. São Paulo: Contraponto, 2005. (Coleção Pensamento Crítico).

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317. Acesso em: 1 jul. 2025.

XIMENES, Priscila Ferreira. **Tramas da formação de formadores:** entre o ensino e a docência universitária. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

VILLAS BÔAS, Lúcia; TEIXEIRA, Martha; FAVORETTO, Irlaine. Representações sociais e educação: perspectivas e tendências. In: NOVAES, Adelina; ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira (Orgs.). **Representações sociais e educação:** estudos sobre a profissionalização docente**.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. p. 84-104.

A presente pesquisa de doutorado está sendo realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

METODOLOGIAS PARA UMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A FENOMENOLOGIA E A RETÓRICA COMO FERRAMENTAS PARA UMA ABORDAGEM SOCIETAL

Lucas Salgueiro Lopes[1]

Raquel Ribeiro Costa da Cunha Ferreira[2]

Filipi José da Silva[3]

Arthur Vianna Ferreira[4]

RESUMO

Este trabalho tem como foco apresentar as escolhas metodológicas de uma pesquisa de Mestrado em Educação que investigou representações sociais de violências de educadores atuantes em um projeto educativo não escolar no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ. Na pesquisa original apresentou-se como principais objetivos: investigar as representações de violências e suas respectivas dinâmicas sociais nesse grupo de educadores; e saber como essas representações sociais influenciaram na tomada de atitudes desses educadores, impactando em suas práticas ofertadas. Neste recorte específico, decidimos discutir a fenomenologia e a retórica como ferramentas para uma abordagem societal da Teoria das Representações Sociais (TRS). Assim, a partir do campo da Pedagogia Social (CALIMAN, 2011) em diálogo com a TRS preconizada por Serge Moscovici (1978; 2015), focada na abordagem proposta por Willem Doise (2001; 2002), buscou-se articular a inspiração fenomenológica com a análise retórico-filosófica do discurso como instrumentos de investigação potenciais. A fenomenologia de Edmund Husserl (2000; 2020) foi mobilizada para orientar a observação de campo e a produção de diários, enquanto a retórica, fundamentada em Aristóteles (2015) e Olivier Reboul (2004), foi utilizada na análise dos discursos das entrevistas. Ao final, discute-se como esses dois caminhos metodológicos, articulados à abordagem societal, possibilitaram uma leitura sensível, situada e comprometida com a complexidade dos significados das violências em contextos de marginalidade. A partir da integração entre uma observação comprometida com o vivido, uma escuta atenta aos sentidos e suas formas expressivas e uma análise que reconhece os lugares e dinâmicas sociais de onde esses sentidos emergem, torna-se possível produzir conhecimento que não se limita a descrever realidades, mas busca compreendê-las em sua profundidade simbólica.

Palavras-chave: Abordagem societal. Fenomenologia. Pedagogia Social. Representações sociais. Retórica. Violências.

---

[1] Doutorando e Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: salgueirollucas@gmail.com.
[2] Doutoranda e Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: raquelribeironit@gmail.com.
[3] Mestrando em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: filipijose20@gmail.com.
[4] Doutor em Educação (Psicologia da Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: arthuruerjffp@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa da qual este artigo deriva nasceu da urgência de compreender como educadoras e educadores atuantes em um projeto não escolar em contexto favelado elaboravam e partilhavam representações sociais de violências. Tendo duração entre 2021 e 2023, essa pesquisa resultou numa dissertação de mestrado em Educação já publicada (LOPES, 2023). Inserida no campo da Pedagogia Social e orientada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), a investigação foi atravessada pelo contexto social do Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ, local também marcado por altos índices de violências, estigmatização e abandono histórico do poder público.

Neste artigo, nosso recorte recai sobre as escolhas metodológicas que permitiram o acesso às representações de violências partilhadas pelos educadores: a inspiração fenomenológica transcendental, baseada especialmente em Husserl (HUSSERL, 2020) para a escrita de diários de campo; e a análise retórico-filosófica dos discursos dos educadores. Ambas se articulam com a abordagem societal da Teoria das Representações Sociais (DOISE, 2001), que compreende as representações sociais como atravessadas pelos filtros sociocognitivos e crenças comuns dos sujeitos, tal como suas dinâmicas e marcações sociais consequentes (ALMEIDA, 2009; DOISE, 2002).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Alguns referenciais teóricos e metodológicos foram essenciais ao fornecer os conceitos adequados para a pesquisa de origem que aqui tratamos. Dentro da Educação, a primeira delimitação necessária é sobre o campo principal que essa investigação se insere: a Pedagogia Social (PS). No Brasil, ainda que considerado como um “campo em construção”, dado seus debates recentes em âmbito acadêmico, opta-se por entender a PS a partir da linha defendida por Caliman (2011). Em síntese, entende-se a Pedagogia Social como campo de fundamentação teórica para a atuação prática de educadoras e educadores

sociais. Consequentemente, a PS é vista como uma ciência prática e normativa, pertencente às Ciências da Educação, que "se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar" (CALIMAN, 2011, p. 486).

Junto da Pedagogia Social, temos também a Teoria das Representações Sociais, sobretudo em sua abordagem societal, como um dos campos principais de diálogo para esta pesquisa. A partir de Serge Moscovici (1978), o conceito de representação social foi introduzido no início da década de 1960, onde o psicólogo romeno pode romper com algumas das características hegemônicas da Psicologia Social em sua época, se filiando a corrente de pensamento sociopsicológica. Com o desenvolvimento e a diversificação dos estudos das representações sociais nos anos seguintes, essa teoria ganhou alguns desdobramentos, entre elas, a abordagem societal de Willem Doise (2002), que foi mais pertinente para a presente pesquisa.

Nesse sentido, como sintetiza Angela Almeida, a abordagem societal se caracteriza a partir de uma perspectiva que dá maior atenção acerca das condições que as representações são produzidas e por quais locais das sociedades essas circulam. Doise (2001) então, possui um enfoque em que a posição e a inserção social dos indivíduos e dos grupos se convertem num determinante essencial das representações sociais que eles produzem.

Vale destacar que foram trabalhadas nesta pesquisa as representações sociais de violências que os indivíduos e grupos investigados produziram. Para entender o fenômeno da violência, considerou-se como "ponto de partida" o modelo proposto por Johan Galtung (1969; 2016), entendendo a violência se dividindo em direta, estrutural e cultural. Além desses três tipos apresentados, uma violência sistêmica, mais ligada ao tempo presente, é de importante destaque: a violência da positividade. Pensada por Byung-Chul Han (2017a; 2017b), a violência da positividade seria a manifestação de violência de uma sociedade do cansaço que orienta a vida, cada vez mais, para um superdesempenho que acaba favorecendo o desgaste das relações sociais e de alteridade.

Por fim, como daremos maior foco neste artigo, para serem realizadas

todas as análises e investigações elencadas, a metodologia original utilizou como instrumento de pesquisa a realização de entrevistas semiestruturadas e a escrita de diários de campo – baseados na observação de campo inspirada na fenomenologia transcendental de Edmund Husserl (2020), como organizado por Natalie Depraz (2011), relatando as visitas realizadas na instituição investigada durante o período da pesquisa. Já para analisar o material levantado, buscando as possíveis representações sociais de violências, tivemos a análise retórico-filosófica do discurso, com base em Aristóteles (2015) e desenvolvida por Olivier Reboul (2004) e Tarso Mazzotti (2003) e Ferreira (2012).

3 ABORDAGEM SOCIETAL, DIÁRIOS DE CAMPO DE INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA E ABORDAGEM RETÓRICO-FILOSÓFICA

A TRS, proposta inicialmente por Serge Moscovici (1978), visa compreender como os sujeitos constroem formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas. Entre as diferentes correntes que se desdobraram da proposta inicial, a abordagem societal, desenvolvida por Willem Doise (2002), propõe a análise das representações a partir da inserção dos sujeitos em contextos sociais específicos. Nessa perspectiva, as representações sociais não são compreendidas apenas como expressões cognitivas, mas como dispositivos de orientação da ação enraizados em crenças comuns, filtros sociocognitivos e posições sociais específicas.

O foco da abordagem societal está na articulação entre as representações individuais e as condições sociais e históricas que moldam tais representações de caráter social. Isso permite compreender a maneira como o contexto da favela, exemplificado nesse trabalho no Complexo do Salgueiro, atravessado por violências – estruturais, diretas, culturais e sistêmicas – influenciam a forma como educadores sociais nomeiam, simbolizam e atuam sobre esse fenômeno.

Pensando nisso, o processo metodológico foi iniciado com a observação de campo e a escrita de diários inspirados na fenomenologia de Edmund Husserl (2000), especialmente em sua proposta de descrever os fenômenos tal como se apresentam à consciência. Não se trata assim de uma “análise fenomenológica”, estritamente baseado na filosofia husserliana, mas sim, numa perspectiva

fenomenológica para a realização da observação do fenômeno e organização dos diários. Nesse sentido, os diários de campo produzidos durante a pesquisa foram estruturados com base em três dimensões: o *noema*, o *noese* e a *variação eidética* (DEPRAZ, 2011).

Nesses relatos, o *noema* é relativo à parte mais objetiva do diário de campo, onde a descrição do fenômeno possui a percepção mais imparcial possível – ainda que saibamos da inviabilidade de uma total neutralidade; o *noese* é a parte mais subjetiva e "pessoal", onde o sujeito pode descrever o fenômeno a partir de suas próprias lembranças, sentimentos e percepções; já a *variação eidética* é a maneira de relatar o fenômeno a partir da visão e dos sentimentos dos outros agentes que fizeram parte do fenômeno, sendo uma tentativa do sujeito-pesquisador de refletir sobre como o fenômeno teria interferido sobre o outro. Na sequência, podemos ver exemplos de um diário escrito dessa maneira relatando um mesmo momento:

> **Trecho do noema do "diário de campo 6". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08//2021 às 10h30.**
> Após isso, também agradeço Mayone, de modo que nos despedimos – já que a educadora daria aula naquele dia para uma turma de crianças – e me encontro na sequência com Keylla, que seria a próxima entrevistada. Nos posicionamos sentados na entrada do Instituto, ainda na parte externa, num banco de pedra que dá de frente para a rua. Começamos conversando um pouco sobre seu trabalho no Impacto, que é mais voltado à enfermagem e à assistência. Ela diz que é um trabalho bastante imprevisível; conta por exemplo que naquele dia havia aparecido uma criança com algumas marcas na boca, e elas ainda não sabiam o que era isso, o que poderia ter acontecido com o educando. Pouco depois, chega outra voluntária do projeto, "*Voluntária C*" que também trabalha com enfermagem e faz o mesmo serviço que Keylla no projeto. As duas contam um pouco de suas experiências na função. "*Voluntária C"* conta como algumas coisas acontecem até mesmo quando nem se espera. Diz por exemplo que há algum tempo uma das crianças havia pedido para ir ao banheiro durante uma aula. Depois que ela saiu, um professor notou que suas fezes estavam brancas e acabou chamando as duas para verem. Elas dizem que a partir daí tiveram de entrar em contato com a família da criança para indicar a necessidade de exames. Ambas as voluntárias destacam bastante como esse contato com as famílias tem crescido cada vez mais. Keylla relata que foi assim, por exemplo, que, ao conversar com a mãe de uma criança, descobriram que a última vacina que o educando tomara havia sido quando esse tinha apenas dois meses de idade. Nesse sentido, as duas dizem que o trabalho que elas realizam não é direcionado diretamente às crianças, mas às famílias como um todo. Contam que essas estão procurando muito o trabalho delas, principalmente pedindo indicações de lugares para fazer exames, explicações sobre uso de métodos anticoncepcionais, relatos de problemas de saúde etc. Pouco depois, "*Voluntária C*" entra para ficar

próxima às crianças; assim, volto a conversar apenas com Keylla. Ela conta que se formou em Enfermagem na UFF em 2017 e relata que atualmente trabalha em dois hospitais como enfermeira, ambos públicos, em São Gonçalo e Rio de Janeiro; diz que veio direto de um plantão de 24h que estava fazendo em São Gonçalo.[5]

Trecho da noese do "diário de campo 6". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08//2021 às 10h30.
Ao terminar a entrevista com Mayone, me sinto satisfeito com aquilo que havíamos conversado. A educadora desenvolveu bem os assuntos que trabalhamos e me pareceu bastante disposta a ajudar na pesquisa. Me atrapalhava naquele momento apenas o ambiente que havíamos escolhido para conversar. Como estávamos na rua, havia bastante interferências externas, como o som de motos passando com frequência. Também prejudicava a área do banco ser descoberta, então um forte sol refletia na gente durante as horas de entrevista. Quando Keylla chega, logo na primeira, conversa me animo com as possibilidades que a entrevista provavelmente renderia. Como tinha conversado pouco com ela anteriormente, ainda estava um pouco inseguro sobre como se daria a entrevista. Todavia, logo no início, essa insegurança ficou de lado. Os relatos informais dela (e da outra enfermeira voluntária do Impacto) se mostravam bastante pertinentes para a pesquisa, retratando, a meu ver, diversos exemplos de violências estruturais que afetavam aquela comunidade. Com o desenrolar da conversa, também passei a admirar a pessoa de Keylla, que se mostrava bastante esforçada e comprometida com tudo que se propunha a fazer (no Impacto e fora dali). Me sinto aliviado, pois, antes de começarmos a gravar, conseguimos encontrar uma sala no espaço interno da sede, onde poderíamos fazer a entrevista com maior privacidade e conforto.[6]

Trecho da variação eidética do "diário de campo 6". Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 07/08//2021 às 10h30.
Após um início de entrevista tendo se mostrado um pouco insegura, Mayone parecia bastante tranquila e satisfeita com a gravação que realizamos. Depois da conversa, entrou na sede com ar de disposição para dar sua aula do dia. Poucos momentos depois, Keylla se encontra comigo no mesmo lugar onde eu já estava. A enfermeira se mostra bastante solícita em colaborar com a pesquisa, contando com zelo e detalhes diversas histórias que envolviam sua atuação no Impacto. Todavia, a voluntária se mostrava cansada durante as atividades, com um aspecto de quem precisava "recarregar as energias". Depois, durante a conversa, descobri que ela havia vindo direto do trabalho, onde estava de plantão no hospital onde trabalha, e que não havia voltado para casa nos últimos dias. Durante a conversa com Keylla, se aproximou de nós a outra enfermeira voluntária do Impacto, curiosa da situação e encorajada pela primeira. Essa outra voluntária participa animada da conversa, interagindo conosco, contando histórias, rindo... ela, porém, é chamada por outro integrante do Impacto e logo entra para cuidar das crianças. Ao ficar novamente com Keylla, ela parece mais animada ao contar sua trajetória como enfermeira e da importância que o trabalho no Impacto tem para sua vida.[7]

---

[5] (LOPES, 2023, p. 117). Relato presente no *noema* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.
[6] (LOPES, 2023, p. 118). Relato presente no *noese* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.
[7] (LOPES, 2023, p. 118-119). Relato presente na *variação eidética* do diário de campo do dia 07 de agosto de 2021.

ISSN: 2176 - 1396

Entendemos, assim, que esse procedimento metodológico permitiu um registro mais denso das experiências cotidianas da instituição investigada, que promovia atividades socioepedagógicas e culturais para crianças e adolescentes no Salgueiro. Desse modo, o olhar fenomenológico possibilitou compreender não apenas o que se dizia sobre as violências, mas como elas se fazia presente na rotina, nas relações e nas emoções partilhadas por aquele grupo.

Após os registros do diário de campo, geralmente no mesmo dia das visitas realizadas à instituição, buscávamos ainda uma entrevista semi-estruturada com os educadores responsáveis pelas oficinas do dia. A análise das entrevistas com educadores foi realizada por meio da análise retórico-filosófica, fundamentada nos estudos de Aristóteles (2015) e Olivier Reboul (2004), e aplicada à Teoria das Representações Sociais por autores como Mazzotti (2003) e Ferreira (2012). A retórica é compreendida aqui como arte da persuasão, em que o discurso não apenas transmite informação, mas organiza sentidos por meio de figuras retóricas como metáforas, metonímias, entre outras.

A análise retórica permitiu identificar os "núcleos figurativos" das representações sociais de violências. A noção de núcleo figurativo, conforme Rita de Cássia Pereira Lima e Pedro Humberto Faria Campos (2020), trata do anteriormente denominado “modelo figurativo” (ou “esquema figurativo”) exposto pelo criador da TRS em suas origens. Depois, o próprio Moscovici (2015) passou a designar esse elemento como “núcleo figurativo”. Assim, o “núcleo figurativo é um ‘esquema’ (modelo ou imagem) básico resultante do processo de objetivação, tornando concretos os elementos do objeto” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 3). Ainda segundo esses mesmos autores – em acordo com Mazzotti (2002), “podemos dizer que o ‘núcleo figurativo’ tem valor de uma metáfora viva (ou um conjunto bem restrito de metáforas) e consensual” (LIMA; CAMPOS, 2020, p. 12).

Da mesma forma, poderíamos, a partir dos discursos desses educadores, “comparar” seus conteúdos com aquilo que foi relatado nos diários de campo. Entre os exemplos encontrados estão expressões como "a violência é uma doença" ou "é uma criança com medo". Essas figuras não são as representações

em si, mas revelam esquemas cognitivos e afetivos que estruturam o pensamento social dos sujeitos dentro do grupo social, naquele momento.

Como exemplo, podemos ver alguns trechos de entrevistas, com suas respectivas análises, que embasaram o núcleo figurativo das representações sociais de violências encontradas, que pode ser denominado a partir da metáfora "uma curva numa reta", que tem como significado principal a noção de que as violências funcionam como um "desvio" de uma suposta normalidade:

> **Trecho de entrevista com Michael. Local: Projeto Impacto – Complexo do Salgueiro. Data: 05/06/2021 às 11h.**
> **Pesquisador**: A gente tá falando bastante que tá num local violento, que a violência atrapalhou nesse sentido seu trabalho, mas, o que é a violência?
> **Michael**: Então, violência é... aquilo... *é um distúrbio da sociedade. A violência é um... uma curva numa reta. É... aquilo que desvirtua, é... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal*. E a violência *tira também pessoas de sua rota*, né?! De sua meta, de seu propósito... é... seja a própria pessoa que comete violência ou a pessoa a qual tá sendo vítima da violência. Então a violência é... ela é ruim para dois lados, né, não só pra pessoa que é afetada, mas pra pessoa que comete também; ela sai do seu propósito, de sua rota quando ela comete violência. Então, a violência é um distúrbio da sociedade, eu entendo assim.
> **P**: Eu acho que a sua resposta pra essa pergunta já quase vai responder a segunda, mas... tem uma coisa que você falou que eu acho que é bem interessante, você fala que é uma curva na normalidade... é um distúrbio que tira a pessoa do que é o normal dela. E aí eu queria fazer essa pergunta: você acha que a violência é uma coisa individual ou coletiva?
> **M**: A violência é... eu acho que pode ser os dois. Porque eu acho que uma pessoa por si própria pode se tornar violenta, casos como violência doméstica, que temos, né... então é... assim, é... vai ser sempre um distúrbio ou uma curva numa reta, seja em alguém ou seja num coletivo. Então ela geralmente num coletivo, ela se torna mais sistêmica e ela se torna mais... é... as vezes organizada, né?! E às vezes se torne, talvez, até com resultados piores do que ela individualizada. Mas eu acho que ela pode ser tanto individual como coletiva, ou... trazendo os mesmos prejuízos, né.
> **P**: Muito bom. E aí tem um termo que você usou nessas duas respostas que eu fiquei, é... com uma atenção mais apurada que é "tirar do normal". Na sua percepção qual seria o normal do ser humano?
> **M**: É... ou... o normal de qualquer ser humano é a não violência. É... quando a gente fala sobre violência, a gente fala sobre... ah... algo *fora de uma natureza*. Uma natureza que... que ninguém nasce violento. (grifos nossos).

Na primeira resposta dada, é possível observar o uso de metáforas por parte do educador para argumentar sua perspectiva acerca das violências. É considerada uma *metáfora expandida* a sequência do trecho: "[a violência é] *um*

distúrbio da sociedade, *uma curva numa reta*". Ora, toda essa figura remete para um mesmo sentido, de desvio, visto que o distúrbio é uma alteração de algo que se espera ser normal, tal como uma "curva numa reta" remete a uma "mudança de caminho", algo desviado do esperado. Ou seja, a violência é um desvio do que se espera da sociedade e dos indivíduos.

Na sequência, combinando a figura de pensamento da *conglobação* com a figura de construção da *gradação*, que coloca termos em ordem crescente: "[violência é] *aquilo que desvirtua... de um propósito, de um caráter, de uma meta, de um objetivo, e conduz alguém, ou alguns, a uma... uma atitude deplorável, diferente, diferente do que é o original, do que é o normal"*. O sentido segue a lógica do desvio, mas agora aplicando-o não só para a sociedade, mas aos indivíduos. Isso vai se acentuar na segunda resposta, na qual Michael argumenta que percebe a violência como individual e coletiva. O discurso acerca dessa questão se encerra em sua terceira resposta, em que reitera na *metonímia* presente na noção da violência como "*algo fora de uma natureza*" (em que "natureza", nesse sentido, designa um termo que possui com ele um vínculo habitual, o de "normalidade").

Desse jeito, ao combinar a observação e escrita de diários em inspiração fenomenológica com a análise retórico-filosófica na abordagem societal, foi possível realizar uma triangulação metodológica que conferiu maior densidade e coerência à interpretação das representações sociais. A experiência vivida, o discurso produzido e o contexto social foram compreendidos em sua articulação complexa. Essa opção metodológica permitiu evitar a redução dos dados às falas dos sujeitos ou a sua interpretação dissociada do contexto. Ao contrário, favoreceu uma leitura situada, sensível e comprometida com a experiência dos educadores e de seus contextos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pesquisa aqui relatada indica as possibilidades e potências de articular um olhar fenomenológico e o estudo da retórica à abordagem societal da Teoria das Representações Sociais. Essa articulação

metodológica, considerando essa pesquisa acerca da educação e das violências, permitiu captar, de forma integrada, as experiências vividas, os discursos produzidos e as dinâmicas sociais do grupo de educadores investigados.

Em tempos em que as violências tendem a ser naturalizadas ou instrumentalizadas por discursos autoritários, compreender como ela é simbolizada e marcada por sujeitos concretos em territórios marginalizados é também um ato de resistência. Nesse sentido, a investigação metodológica não é apenas uma etapa da pesquisa, mas constitui um gesto ético e epistemológico comprometido com a escuta, a complexidade e a dignidade dos sujeitos e seus contextos.

A partir da integração entre uma observação comprometida com o vivido (via fenomenologia), uma escuta atenta aos sentidos e suas formas expressivas (via retórica) e uma análise que reconhece os lugares e dinâmicos sociais de onde esses sentidos emergem (via abordagem societal), torna-se possível produzir conhecimento que não se limita a descrever realidades, mas busca compreendê-las em sua profundidade simbólica. É nesse cruzamento que a metodologia se converte em compromisso com a transformação social, iluminando não apenas o que é dito, mas o que é vivenciado e sentido por educadores que enfrentam e ressignificam as violências através de práticas sociopedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, set./dez., p. 713-737, 2009. 5970

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Folha de SP, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, p. 485-503, 2011.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 187-204, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. In: **Psicologia**: Teoria e pesquisa. Brasília, v. 18, n.1, jan./abr., p. 27-35, 2002.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional**: práticas educativas com camadas empobrecidas. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Noruega, vol. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, Johan. La violencia: cultural, estructural y directa. **Cuadernos de estratégia**. Espanha, n. 183, p. 147-168, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da Violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HUSSERL, Edmund. A ideia da Fenomenologia: Cinco Lições. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas. Sexta Investigação** (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 2000.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a Educação. ***Edur – Educação em revista***, Belo Horizonte, v. 36, pp. 1-22, 2020.

LOPES, Lucas Salgueiro. **A violência é uma criança com medo**: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS ESTRUTURAS CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Bruno Viviani dos Santos[1]
Sabrina Araújo de Almeida[2]
Maurecilde Lemes da Silva Santana[3]

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo estudar e discutir as propostas de formação das estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física no estado do Rio de Janeiro. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a análise documental e exploratória das estruturas curriculares e das ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado do Rio de Janeiro. Para a análise das disciplinas e das ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, realizamos uma categorização temática divididas em blocos de análise. Os resultados do estudo indicam que as propostas de formação das estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, em geral, não compreendem as práticas escolares como eixo estruturante e organizador das ementas das disciplinas. Concluímos que existe uma lacuna entre os conhecimentos sobre o campo da Educação Física Escolar nos cursos de Licenciatura em Educação Física e a prática escolar para a preparação de um professor para atuar na escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Representações sociais. Licenciatura em Educação Física. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação Física, no início do século XX, tinha uma estreita conexão com matérias do campo das Ciências Biológicas, das práticas esportivas, militares e higienista, evidenciando a formação dissociada dos aspectos educativos dos alunos na escola (Darido; Souza Junior, 2011).

As propostas militar e higienista, que objetivavam o desenvolvimento do físico e da moral, de hábitos de higiene e de saúde, e a proposta esportiva, que tinha como foco o aprimoramento das técnicas e das táticas esportivas, passaram a ser criticadas pelo movimento renovador da Educação Física no decorrer dos anos 1970 e 1980. Essas críticas suscitaram a emergência de

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Educação Física efetivo na Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, Vice-líder do Laboratório de Estudo em Representações, Práticas Sociais e Ensino – LARPSE.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - campus Engenheiro Paulo de Frontin e no Mestrado em Educação, Programa PROFEPT, Colégio Pedro II - campus São Cristóvão.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora titular e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

mudanças na proposta curricular e nas propostas pedagógicas associadas ao desenvolvimento integral do aluno. Propostas essas baseadas nas Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 1998).

A ideia do movimento renovador era apresentar questões que engendrassem as preocupações que legitimassem a Educação Física na escola, por meio de teorias pedagógicas de diferentes tradições epistemológicas que embasassem o trabalho no seio escolar (Darido; Souza Júnior, 2011). Somando-se a essas propostas pedagógicas, leis promulgadas mais recentemente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Brasil, 2002, 2015, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) deram um novo viés aos objetivos e às finalidades da prática pedagógica na aula de Educação Física na escola, tendo como foco principal o desenvolvimento integral do aluno, nas dimensões afetiva, cognitiva, motora e social.

Metzner e Drigo (2020) apontam que Educação Física caracteriza-se pelo trabalho pedagógico e pela docência na esfera da cultura corporal. Por isso, é necessário considerarmos que a base da formação acadêmica e do trabalho do professor é a estruturação da atividade pedagógica e o trato com o conhecimento da cultura corporal.

Com isso, pesquisas no campo da Educação Física Escolar (Santos, 2017; Vasconcelos, 2018; Santos, Campos, 2020) indicam: a) uma visão genérica acerca do desenvolvimento psicomotor nas aulas de Educação Física na escola; b) a ideia da utilização dos movimentos corporais com suporte dos fundamentos da psicomotricidade, porém superficiais, pelo fato de o aspecto motor ser descolado das outras dimensões do ser humano; c) formas precárias de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual; e d) práticas pedagógicas distantes de um desenvolvimento integral dos alunos com relação ao ensino do jogo de futsal, do jogo de queimado e da dança.

Para melhor compreender significações sobre essa lacuna, o presente estudo utilizou a Teoria das Representações Sociais – TRS, que visa compreender as construções das opiniões, atitudes e significados elaborados e partilhados pelos grupos mediante as interações sociais no cotidiano diante de um objeto (Moscovici, 2012).

Moscovici (2012), ao propor a TRS, aponta que existem dois universos relativos à formação das representações sociais: o universo reificado e o universo consensual. Os conhecimentos do universo reificado (conhecimento científico) têm por base a discussão de conceitos, técnicas, teorias, protocolos. Já o universo consensual (as representações sociais) seria a reconstituição do conhecimento científico apreendido pelos grupos sobre um objeto social, envolvendo opiniões, informações, atitudes que dão significados e orientam as práticas e os comportamentos dos indivíduos.

Nesse ponto, pode-se considerar que a proposta de formação de professores, no Ensino Superior, está situada, sobretudo, no nível do universo reificado, proporcionando alicerces para a criação de cursos de graduação, as estruturas curriculares, com as disciplinas, as ementas e as cargas horárias que deverão compor cada curso. Tal proposta deve incluir também as teorias pedagógicas, as técnicas de ensino e aprendizagem e as bases metodológicas da pesquisa científica (Silva, 2021).

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar as relações entre as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física e a Educação Física Escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é caracterizado por uma pesquisa documental e exploratória destinada a analisar e discutir as estruturas curriculares, as ementas, as disciplinas e as cargas horárias de oitos cursos presenciais de Licenciatura em Educação Física, no estado do Rio de Janeiro, sendo quatro instituições públicas e quatro instituições privadas, no intuito de observar o modo como a proposta de formação aborda o trabalho do professor de Educação Física na escola.

O propósito de estudar as estruturas curriculares está no fato de que elas fazem parte de um projeto pedagógico, ou seja, é um projeto de formação. Nesse sentido, os professores atuantes em Licenciatura em Educação Física desenvolvem suas práticas orientados por estruturas curriculares, isto é, os conteúdos ministrados estão propostos nelas. Esses conteúdos podem estar focados em duas perspectivas: a) a primeira é a formação de professores que

irão atuar na Educação Básica, ou seja, conteúdos associados à prática da Educação Física na escola e à visão de uma Educação Física voltada para o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes; e b) a segunda é a que não tem o propósito de formar um professor preocupado com o desenvolvimento integral do aluno, nas dimensões afetivas, cognitivas e sociais, por meio das práticas corporais realizadas no contexto escolar.

Esclarecemos que as percentagens utilizadas para apresentar algumas análises não têm o valor de dados estatísticos objetivos. Tomamos estas percentagens como indicadores gerais da distribuição, não como prova objetiva. Isto permite a discussão sobre o foco, ou não, na Educação Física Escolar e no desenvolvimento humano, sem a pretensão de dar prova irrevogável ou concreta; são mais para balizar, para gerar discussões e apontar uma direção, ainda exploratória, de representações institucionais que exercem efeitos sobre as construções dos sujeitos, professores das graduações.

Para isso, mapeamos as propostas curriculares (disciplinas e ementas) das instituições públicas e privadas, tendo em conta os diversos tipos de estabelecimentos de Ensino Superior que as oferecem. Como as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos são amplas, e a estruturação do currículo fica a cargo de cada entidade educacional, elaboramos um panorama do que está sendo proposto como formação de Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Educação Física, visando identificar a existência de uma proposta de formação que priorize e valorize o trabalho do professor de Educação Física na escola (Gatti, 2010).

A escolha pelas quatro instituições públicas e quatro privadas, no estado do Rio de Janeiro, se deu pelo livre acesso aos portais acadêmicos daquelas que têm como curso de nível superior a Licenciatura em Educação Física em sua estrutura acadêmica, livre acesso às disciplinas, às ementas e às cargas horárias.

Para a avaliação das disciplinas e das ementas dos cursos de Licenciatura em Educação Física, realizamos uma categorização temática (Bardin, 2016) dividida em blocos de análise, de forma que pudéssemos compreender como as estruturas curriculares e as ementas se articulam para formar um profissional que irá atuar na Educação Básica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Análise das cargas horárias e ementas de Licenciaturas de Educação Física em universidades particulares

Foram listadas 269 disciplinas obrigatórias nas estruturas curriculares dos oito cursos de Licenciatura em Educação Física, em quatro instituições particulares e quatro instituições públicas, conforme já mencionado.

Na tabela 1, são apresentadas as categorias levantadas pela análise de conteúdo segundo Bardin (2016), por meio da leitura e avaliação das estruturas curriculares das ementas e disciplinas das instituições pesquisadas.

Quadro 1 – Blocos de análise das disciplinas e das ementas das instituições particulares e públicas

Bloco 1 – Fundamentos da Educação Física: fundamentos filosóficos da corporeidade, fundamentos antropológicos da Educação Física, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, didática da Educação Física, políticas públicas em Educação Física.
Bloco 2 – Fundamentos pedagógicos: filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, história da educação, didática e organização da política educacional brasileira
Bloco 3 – Esportes individuais e coletivos: futsal, futebol, basquete, vôlei, handebol, atividades aquáticas/natação, atletismo, esportes de luta e esportes de aventura.
Bloco 4 – Conhecimento fisiológicos e mecânica dos movimentos: anatomia humana, fisiologia, fisiologia do exercício, cineantropometria, cinesiologia, biomecânica, treinamento esportivo, bioquímica, avaliação física na criança e no adolescente, aprendizagem motora e treinamento de força.
Bloco 5 – Ginástica, atividades rítmicas e expressivas e dança: ginástica artística e rítmica desportiva, folclore e dança, dança e cultura popular, atividade rítmica: expressão corporal e danças.
Bloco 6 – Educação Física Escolar: Educação Física adaptada, currículo e planejamento na Educação Física Escolar, fundamentos da Educação Física, fundamentos e práticas do ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I, fundamentos e práticas do ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II, fundamentos e práticas do ensino da Educação Física no Ensino Médio, teoria e prática da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, teoria e prática da Educação Física no Ensino Médio e na EJA.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os resultados das cargas horárias das instituições particulares apontam que a maior parte é composta pelo Bloco 4 – Conhecimento fisiológicos e mecânica dos movimentos, 38%; o Bloco 6 – Educação Física Escolar, 20%; em seguida, o Bloco 3 – Esportes individuais e coletivos, 19%; o Bloco 2 – Fundamentos pedagógicos, 14%; o Bloco 5 – Ginástica, atividades rítmicas e expressivas e dança, 6%; e o Bloco 1 – Fundamentos da Educação Física, 3%.

A partir das análises realizadas, observamos que o Bloco 4 é constituído pelas seguintes disciplinas: Anatomia, Biomecânica, Fisiologia Geral e do Exercício, Cinesiologia.

Com efeito, o conjunto dessas disciplinas, no geral, não mostra um direcionamento claro de como esses conhecimentos podem ser estruturados e aplicados nas aulas de Educação Física na escola. A seguir, exemplos de ementas das disciplinas do Bloco 4, a fim de ilustrar tais apontamentos:

> Introdução à anatomia; Sistemas: locomotor, circulatório, respiratório, digestório, urinário, genitais masculinos e feminino, endócrino e neural (Instituição particular B).
>
> Conceito de fisiologia humana e homeostasia. Sistemas nervoso, hormonal, cardiovascular, respiratório, digestório, urinário (Instituição particular C).

Em seguida, o Bloco 6 – Educação Física Escolar: possui 20% do total de carga horária das universidades particulares. Esse bloco não aponta, de forma clara, uma ligação das disciplinas e ementas associadas ao ensino na escola, em relação aos aspectos didáticos como o planejamento e a avalição de ensino. Seguem algumas ementas deste bloco, de modo a ilustrar tais apontamentos:

> Estudo e vivência da dimensão procedimental e conceitual do jogo, tendo em vista sua aplicação no Ensino Básico. Compreensão do jogo como recurso pedagógico e formativo – desde os primeiros anos de vida até o final da escolarização (Instituição particular A).
>
> Estudo da epidemiologia e do contexto sociobiológico das deficiências, bem como estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Física adaptada nos âmbitos da escola, esporte e saúde. Paraolimpíadas (Instituição particular B).

O Bloco 3 – Esportes individuais e coletivos, das instituições particulares, apresenta 19% do total de sua carga horária. Observamos, no bojo das ementas deste bloco, a falta de articulação clara entre os conhecimentos ligados ao ensino e a aprendizagem dos esportes coletivos e individuais com o desenvolvimento da criança e do adolescente de forma integral. A seguir, destacamos as ementas das disciplinas deste bloco, com a finalidade de ilustrar tal apontamento:

> História do atletismo. Caracterização das principais modalidades do atletismo. Conceituação e aplicação prática dos princípios do treinamento desportivo relacionados ao atletismo. Práticas de modalidades do atletismo aplicadas na escola (Instituição particular A).
>
> Abordagem do basquetebol em seus aspectos históricos e evolutivos, metodológicos, técnicos e táticos elementares e sua regulamentação básica, bem como de elaboração de planos de ensino referente à modalidade nos seus diferentes contextos de manifestações. O minibasquete (Instituição particular B).

O Bloco 2 – Fundamentos pedagógicos, das instituições particulares, não apresenta, no conteúdo das ementas destas disciplinas, uma ligação direta com a Educação Física Escolar, ou seja, parece haver uma dissociação entre os conteúdos propostos e a aula de Educação Física. Seguem os exemplos para ilustrar tal análise:

> Princípios e conceitos básicos da área de desenvolvimento humano. Análise dos mecanismos e variáveis que influenciam o desenvolvimento humano nas diferentes fases de maturação do indivíduo. Estudo da curva de crescimento físico e da sequência de desenvolvimento motor (Instituição A).
>
> Descrição e caracterização da Psicologia e suas respectivas relações com outras áreas do conhecimento. A Psicologia e o seu *status* científico (Instituição B).

Por fim, o Bloco 5 – Ginástica, atividades rítmicas e expressivas e dança, e o Bloco 1 – Fundamentos da Educação Física, revelam 6% e 3% do total da carga horária das instituições particulares, respectivamente.

No Bloco 5, não existe um foco no ensino e aprendizagem da dança e da ginástica para o contexto escolar, bem como a progressão e divisão da aprendizagem da dança nas diferentes modalidades de ensino e da disciplina Atividades Rítmicas e Expressão Corporal. Seguem alguns exemplos de ementas do Bloco 5 para ilustrar tais apontamentos:

> História e evolução da ginástica. Os métodos e as escolas de ginástica. As dimensões da ginástica. Fatores essenciais e básicos na estruturação de uma aula de ginástica, fatores psicomotores e de execução. (Instituição particular B).
>
> Abordagem histórica e teórico-prática dos elementos rítmicos inerentes à cultura do movimento humano. Reflexão e aperfeiçoamento da consciência corporal por meio de atividades rítmicas e expressivas tradicionais e contemporâneas. (Instituição particular B).

ISSN: 2176 - 1396

O Bloco 1 – Fundamentos das Educação Física, das instituições particulares, de modo geral, as ementas desse bloco indicam uma proposta crítica dos significados de corpo no contexto da Educação Física Escolar, apontando avanço no debate sobre a importância do entendimento acerca das dimensões do corpo em uma sociedade do consumo. Seguem alguns exemplos sobre as ementas do Bloco 1:

> Introdução ao estudo dos grandes temas filosóficos e científicos e suas inter-relações com as concepções de corpo e corporeidade presentes no processo de organização do pensamento na cultura, na sociedade e na práxis educativa da Educação Física brasileira (Instituição particular B).
>
> O desenvolvimento humano: aspectos teóricos e conceituais. Teoria do Desenvolvimento Humano: Jean Piaget e Vygotsky. Desenvolvimento na adolescência e na vida adulta: desenvolvimento biossocial na adolescência; desenvolvimento cognitivo e psicossocial; desenvolvimento ao longo da vida. (Instituição particular C).

Os conhecimentos científicos (universo reificado) das disciplinas das instituições particulares não apontam para um foco na Educação Física Escolar pelo fato de que o conjunto das ementas das disciplinas estudadas direcionam para o ensino da técnica e de conteúdos não associados aos objetivos de um desenvolvimento integral do aluno na Educação Básica, por meio dos conhecimentos da cultura corporal de movimento.

3.2 Análise das cargas horárias e ementas de Licenciaturas de Educação Física em universidades públicas

Na análise das cargas horárias das instituições públicas, identificamos que a maior parte é composta pelo Bloco 6 – Educação Física Escolar, com 27%; o Bloco 3 – Esportes individuais e coletivos, 26%, seguido do Bloco 4 – Conhecimento fisiológicos e mecânica dos movimentos, 24%; Bloco 2 – Fundamentos pedagógicos, 14%; Bloco 5 – Ginástica, atividades rítmicas e expressivas e dança, 6%; e o Bloco 1 – Fundamentos da Educação Física, 3%.

A avaliação do conteúdo das ementas do Bloco 6 – Educação Física Escolar evidencia a preocupação com o conhecimento de teorias que embasam

o trabalho do professor de Educação Física na escola. Em geral, as ementas apontam para a utilização de pequenos e grandes jogos para o desenvolvimento psicomotor, o estudo das teorias pedagógicas e das teorias do desenvolvimento humano para diferentes faixas etárias e modalidades de ensino, para o planejamento da aula (objetivo, métodos de ensino, avaliação, recursos didáticos). A seguir, destacamos as ementas das disciplinas deste bloco, para ilustrar tal apontamento:

> Atividades de integração e socialização com enfoque lúdico. O jogo como recurso pedagógico de caráter interdisciplinar: pequenos e grandes jogos (ativos, moderados, calmos). Bases psicomotoras (lateralidade, estruturação e orientação espaço-temporal, equilíbrio, entre outras.) (Instituição pública A).
>
> Estudo das implicações da Educação Física na estrutura curricular do Ensino Fundamental. Sua sustentação teórica, suas aplicações educacionais, as principais abordagens pedagógicas e as discussões atuais sobre o desenvolvimento da disciplina no âmbito escolar (Instituição pública C).

Com relação ao Bloco 3 – Esportes individuais e coletivos, que apresenta 26% da carga horária total dos blocos das instituições pública, apontam pouca ênfase aos processos didáticos de como ensinar e para que ensinar nas modalidades esportivas referidas neste bloco. Para exemplificar, seguem as ementas e as disciplinas das instituições públicas A e C.

> Evolução histórica do atletismo; fundamentos técnicos e estrutura do atletismo; intervenção do professor e do profissional de Educação Física na área do atletismo; regulamentação básica e organização de eventos; prática orientada dos movimentos básicos fundamentais do atletismo (Instituição pública A).
>
> Aspectos da origem e evolução do handebol. Fundamentos das técnicas e táticas individuais e coletivas. Noções das regras e o contexto sócio-histórico-cultural. Princípios didático-pedagógicos para o processo ensino e aprendizagem (Instituição pública C).

Na análise do Bloco 4 – Conhecimento fisiológicos e mecânica dos movimentos, com 24% do total da carga horária das instituições públicas, identificamos conteúdos relacionados aos estudos dos conhecimentos das estruturas e funções anatômicas, fisiológicas e biomecânicas do corpo humano e da abordagem de desenvolvimento motor. É importante salientar que este

bloco não apresenta associação clara com os conteúdos das ementas relacionadas à Educação Física Escolar.

> Ossos; articulações e grupos musculares do corpo humano (Instituição pública A).
>
> Estudo analítico da biomecânica das estruturas do aparelho locomotor, da estática das articulações, da dinâmica muscular, da biomecânica dos segmentos do corpo humano e dos movimentos (Instituição pública C).

As disciplinas do Bloco 2 – Fundamentos pedagógicos, das instituições públicas, apresentam 14% das cargas horárias destas instituições. É importante salientar que as ementas das disciplinas do Bloco 2 não fazem associação com a Educação Física Escolar nem com as instituições particulares. Seguem algumas ementas para ilustrar tais apontamentos:

> Aspectos gerais sobre o crescimento e desenvolvimento. Etapas do crescimento e desenvolvimento. Fatores que interferem no processo de crescimento e desenvolvimento. Influências da atividade física sobre o crescimento e desenvolvimento. (Instituição pública B).
>
> Pressupostos e características da didática. O contexto da prática pedagógica. A dinâmica da sala de aula. A construção de uma proposta de ensino e aprendizagem. A vivência e o aperfeiçoamento da didática (Instituição pública C).

O Bloco 5 – Ginástica, atividades rítmicas e expressivas e dança, apresenta 6% do total da carga horária das instituições públicas. Este bloco não foca no desenvolvimento do esquema corporal, da expressão corporal, do trabalho em grupo por meio dos movimentos corporais das disciplinas apontadas acima. Seguem os exemplos para elucidar tal análise:

> Processo criativo e teorias da criatividade; estudo da improvisação e composição coreográfica; conhecimento sobre performance, produção da dança e fundamentos da dança; objetivos da dança educação x dança performance (Instituição pública A).
>
> Evolução história da ginástica. Metodologia da ginástica. Planejamento didático-pedagógico. Curva de esforço. Formas pedagógicas de abordagem muscular. Sequência pedagógica de execução das tarefas. Variantes do método de ginástica localizada (Instituição pública C).

O Bloco 1 – Fundamentos das Educação Física, das instituições públicas, apontam para o estudo e a construção de atividades que visam ao desenvolvimento da Educação Física na escola, com base na fundamentação teórica sobre o conhecimento do aluno.

> Objetivo, âmbito e aspetos conceituais da didática aplicada à Educação Física. Aspectos evolutivos do educando e considerações sobre a prática de exercícios para jovens. Abordagem sobre evolução, aptidão e preparo especializado do profissional de Educação Física na sua área de intervenção (Instituição pública A).
>
> Conceitos e definições de políticas públicas; introdução à teoria das políticas; políticas e programas de esporte e lazer no Brasil e no mundo; programas de promoção de atividades física para a saúde: origens, características e estratégias (Instituição pública A).

A partir das análises das cargas horárias e das ementas das instituições particulares e públicas, observamos que elas não estão concentradas numa proposta direcionada à prática escolar que associe os conhecimentos relativos ao desenvolvimento integral do aluno, por meio das diversas disciplinas que compõem as estruturas curriculares estudadas.

Diante disso, podemos inferir que existe uma lacuna entre os conhecimentos propostos pelas ementas das disciplinas das instituições pesquisadas e o que é instituído pelos documentos normativos, orientadores acerca da prática do professor de Educação Física na escola. De fato, podemos apontar também a pouca penetração das teorias do campo da Educação Física Escolar nos conteúdos das ementas relativas ao desenvolvimento integral do aluno (Santos; Campos, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo do neste estudo, os resultados apontam fortes indícios de pouca presença de uma visão específica (fundamentada em diretrizes como da BNCC e dos (PCN) da Educação Física Escolar. Pode-se levantar a hipótese de que a Educação Física Escolar não é um campo de estudo ou de práticas formativas bem consolidado.

Nota-se que a escola não possui um papel de destaque nas estruturas curriculares estudadas. A partir dos estudos de Santos (2017) e Santos e Campos (2020), e dos resultados encontrados na presente pesquisa, foram percebidos indicativos da distância entre o que deveria ser ensinado no curso de Licenciatura em Educação Física e o que é praticado na escola.

Em relação ao universo reificado dos conhecimentos indicados pelas disciplinas e pelas ementas que compõem os cursos pesquisados, fica evidente a ligação com os saberes do campo das Ciências Biológicas e do campo esportivo, apontando numa direção de construção de saberes próprios de Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia e dos fundamentos dos esportes.

Diante de tal fato, uma proposta de intervenção na escola, em conjunto com cursos superiores de Educação Física, seria a inserção de atividades que colaborassem para a criação de práticas educativas com o objetivo do desenvolvimento integral do aluno no contexto das aulas de Educação Física articuladas ao projeto pedagógico da escola e associadas às outras disciplinas do currículo escolar, de modo que as atividades sugeridas pudessem suscitar o processo de comunicação, interação grupal e partilha de conhecimentos entre os agentes da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Conselho de Ensino Superior. **Parecer no 215 de 11 de março de 1987**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior.** Resolução CNE/CP no 02/2015, de 1o de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP no 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GATTI, Bernardete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas, 2003.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. Os elementos que marcam as especificidades na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência** (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-19, jul.-dez. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Bruno Viviani dos. Representação social do desenvolvimento psicomotor por professor de Educação Física Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 425- 445, 2017.

SANTOS, Bruno Viviani dos; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Relações entre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas representadas pelos professores de Educação Física. **Revista Teias**, v. 21, ago. 2020. Edição Especial.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A produção do saber escolar nas ciências naturais: uma reflexão com base na Teoria das Representações Sociais. In: ROSO, Adriane et al. (Orgs.). **Mundos sem fronteiras. Representações sociais e práticas psicossociais.** Abrapso, 2021. p. 441-457.

VASCONCELOS, Maria de Fátima. **Desenvolvimento infantil nas aulas de Educação Física:** representações sociais por seus professores. 148 f. Tese. Doutorado em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2018.

EVASÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRN: UM OLHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA

Elzeni Alves Moreira
Francisca Daise Galvão Freire
Elda Silva do Nascimento Melo

RESUMO

A evasão universitária é um fenômeno complexo que compromete não apenas os indicadores de qualidade da educação superior, mas também as trajetórias pessoais e profissionais dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), como a evasão é compreendida institucionalmente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como base de análise o Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão da UFRN e estudos empíricos recentes sobre o tema. O problema de pesquisa reside na tensão entre as ações normatizadas pela instituição e os sentidos subjetivos atribuídos à evasão por estudantes e docentes. O objetivo geral é analisar, à luz da TRS, como a evasão universitária é compreendida na UFRN a partir das práticas institucionais e das experiências vividas, buscando identificar as representações sociais envolvidas, compará-las com estudos empíricos, refletir sobre suas implicações e sugerir caminhos de aprimoramento das políticas de permanência. A metodologia baseia-se na análise documental qualitativa de manual institucional, combinada à revisão crítica de teses, artigos e trabalhos de conclusão de curso. O aporte teórico ancora-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001), e articula-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados apontam para a existência de tensões entre as representações institucionais de evasão e aquelas construídas por estudantes e professores, revelando lacunas na articulação entre as ações planejadas e as experiências vividas. Infere-se que a construção de estratégias eficazes de permanência exige o reconhecimento e a mediação dessas representações, com vistas à promoção de uma educação superior mais inclusiva e humanizada.

Palavras-chave: Representações sociais. Evasão universitária. Permanência. Educação superior. UFRN.

1. INTRODUÇÃO

A evasão universitária constitui-se como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior no Brasil e no mundo. Trata-se de um fenômeno multifacetado, atravessado por dimensões sociais, econômicas, pedagógicas e institucionais, que repercute não apenas nas estatísticas acadêmicas, mas também nas histórias individuais de estudantes

que interrompem, reorientam ou abandonam sua trajetória no ensino superior. Na UFRN, a preocupação com a evasão ganhou centralidade nas políticas de gestão acadêmica. Como consequência das ações voltadas a esta preocupação surgiu o Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão, documento desenvolvido pela Pró-reitoria de Graduação da UFRN em colaboração com Secretaria de Gestão de Projetos, dentro do projeto de combate à evasão, que sistematiza ações institucionais voltadas à permanência estudantil.

Contudo, devemos considerar que o enfrentamento da evasão não se resume à implementação de medidas técnicas ou administrativas. Há, nesse processo, a constituição de representações sociais que orientam percepções, práticas e tomadas de decisão tanto por parte da instituição quanto dos sujeitos que nela atuam. A evasão, portanto, não é apenas um dado estatístico ou um problema de gestão, mas também um objeto simbólico, que se inscreve no imaginário coletivo de estudantes, professores e gestores das instituições.

Neste artigo, propõe-se uma análise crítica das representações sobre o tema a evasão universitária na UFRN, tomando como ponto de partida o referido manual institucional e dialogando com pesquisas empíricas que abordam a permanência estudantil sob diferentes prismas. A perspectiva teórica adotada ancora-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2001), permitindo compreender como as práticas de permanência são concebidas, vividas e (re)significadas pelos atores institucionais.

Ao articular os sentidos atribuídos à evasão e às estratégias de combate a ela, busca-se lançar luz sobre as tensões entre as representações institucionais e as experiências concretas dos sujeitos, apontando caminhos para uma política de permanência mais sensível às realidades discentes. O estudo, portanto, inscreve-se no campo da educação, especialmente na intersecção entre gestão acadêmica e formação docente.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar, à luz da Teoria das Representações Sociais, como o fenômeno da evasão universitária é compreendido na UFRN, a partir das práticas institucionais sistematizadas no

Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão e em diálogo com as experiências relatadas por diferentes atores da comunidade acadêmica.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na compreensão de que o fenômeno da evasão universitária, ao ser investigado sob a ótica das representações sociais, exige sensibilidade às dimensões simbólicas, subjetivas e contextuais que perpassam as práticas institucionais e as experiências vividas por estudantes e educadores.

A base empírica da pesquisa consiste na análise documental do Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão da UFRN, versão 2.0, elaborado em 2020. Este documento foi selecionado por se constituir como síntese institucional das ações estratégicas voltadas à permanência e ao combate à evasão, oferecendo indícios relevantes das representações sociais que a universidade constrói e dissemina sobre o fenômeno, além de enumerar boas práticas realizadas em outras instituições de ensino superior.

Além disso, foram mobilizadas produções acadêmicas recentes — artigos, trabalhos de conclusão de curso e teses — que tratam da evasão universitária em diferentes cursos, incluindo análises a partir da TRS como os trabalhos de Silva (2021), Tintin (2025), Fonseca (2025), Cunha, Nascimento e Durso (2016), e Fonseca e Santos (2024). A escolha desses estudos visa ampliar o campo de análise, permitindo contrastar as representações institucionais com as vozes de estudantes e professores.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Foram observadas as categorias temáticas recorrentes, os elementos simbólicos estruturantes e as zonas de tensão entre diferentes representações. O foco recaiu especialmente sobre os sentidos atribuídos à evasão, à permanência e às ações institucionais voltadas à mitigação do abandono à universidade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A evasão universitária, enquanto fenômeno multifacetado e historicamente contextualizado, não pode ser plenamente compreendida apenas a partir de indicadores estatísticos ou de análises técnicas. É necessário reconhecer que ela também constitui um objeto de representação social, compartilhado e ressignificado por diferentes grupos que integram o cotidiano acadêmico. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1961), oferece um instrumental analítico potente para interpretar os sentidos construídos em torno da evasão e das práticas de permanência na educação superior.

Para Moscovici (1961), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas, que têm por função orientar comportamentos e possibilitar a comunicação entre os indivíduos. Elas emergem das interações cotidianas e organizam a percepção da realidade, tornando o novo, familiar. Segundo Jodelet (2001, p. 22), trata-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (2015, p. 50) afirma que “as representações sociais são elaboradas para tornar inteligíveis comportamentos, eventos e instituições, permitindo aos indivíduos situar-se em relação a eles”. Essa perspectiva amplia a compreensão da evasão ao considerar que o abandono não é apenas uma escolha racional, mas uma construção simbólica atravessada por sentidos sociais compartilhados.

Ao analisar o Manual de Boas Práticas de combate à Evasão percebemos elementos recorrentes que convergem para representações institucionais sobre evasão em elementos como “permanência”, “acolhimento” ou “integração”. Entretanto, ao analisar os trabalhos acerca da temática, revelam-se tensões ou lacunas entre o discurso oficial e as vivências dos pesquisados nestes estudos.

Além da TRS, nossa análise considera também contribuições da pedagogia crítica e da psicologia da educação presentes nos estudos,

especialmente no que tange às práticas pedagógicas e aos processos de adaptação dos estudantes ao ambiente universitário. Autores como Tinto (1993), Bardagi e Hutz (2014) e Solberg Nes et al. (2009) abordam a evasão como um processo relacional e cumulativo, no qual fatores acadêmicos, emocionais, institucionais e sociais se entrelaçam.

Esse referencial teórico, portanto, sustenta uma leitura da evasão não como um dado isolado, mas como resultado da intersecção entre estruturas institucionais e construções simbólicas. Tal perspectiva permite desvelar os sentidos latentes nas práticas de permanência e problematizar os limites e potencialidades das estratégias adotadas pela UFRN.

4. ANÁLISE E CONCLUSÕES

A análise do Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão da UFRN permite identificar uma representação institucional da evasão como um problema passível de enfrentamento mediante ações estruturadas e categorizadas. Essas dimensões organizam-se em categorias temáticas que agrupam iniciativas distintas, mas articuladas em torno de objetivos comuns, conforme figura abaixo:

Figura 1: Dimensões das ações de combate à evasão da UFRN.

Fonte: Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão (2020).

Ainda com base nas dimensões elencadas é possível sistematizar as principais ações propostas pela UFRN para enfrentar o problema da evasão e sua vinculação a cada uma delas:

Tabela 1 – Ações de combate à evasão vinculadas a cada dimensão:

Dimensão	Principais ações
Ambientação institucional	Recepção de calouros, atividades de boas-vindas
Integração acadêmica	Monitoria, tutoria, projetos integradores, encontros com egressos
Práticas pedagógicas	Reformulação curricular, metodologia ativas, capacitação docente
Orientação acadêmica	Designação de orientadores, plano de estudos, acompanhamento
Diagnóstico e avaliação	Aplicativos de acompanhamento, uso de indicadores, escuta estudantil
Eventos e participação	Semanas acadêmicas, feiras, olimpíadas, atividades culturais
PPC	Atualização do PPC, flexibilização curricular
Apoio psicopedagógico	Atendimento especializado, acolhimento, parcerias com o NAPS

Fonte: Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão (2020).

Essa sistematização permite compreender como a instituição estrutura sua resposta à evasão e quais são os focos de investimento e intervenção. A seguir, serão discutidos os contrastes entre essas representações institucionais e aquelas vivenciadas pelos sujeitos da comunidade acadêmica. Essa articulação é fundamental para que as ações deixem de ser meramente prescritivas e passem a dialogar com os sentidos que os estudantes atribuem à sua vivência acadêmica.

Ao contrastar essa representação com os dados empíricos analisados no estudo, evidencia-se que a evasão é vivida pelos sujeitos de forma muito mais complexa e simbólica. Por exemplo, na tese de Silva (2021), a “microevasão” é compreendida como ruptura e reescolha, fruto de um julgamento crítico dos estudantes sobre sua trajetória acadêmica e de um desejo de realinhamento vocacional. Essa experiência, subjetiva e retrospectiva, revela representações sociais que não cabem inteiramente nas ações objetivas propostas no manual.

Da mesma forma, a pesquisa de Tintin (2025) demonstra que o Programa de Tutoria, embora concebido como estratégia de apoio, é representado de maneiras distintas por seus participantes — ora como espaço de acolhimento, ora como mero cumprimento de metas institucionais. Essas diferenças revelam um hiato entre o que a instituição idealiza e o que os

sujeitos experienciam, indicando que as ações de permanência não são neutras, mas atravessadas por interpretações, sentidos e afetos.

Nos estudos de Fonseca (2025) e de Cunha, Nascimento e Durso (2016), as práticas pedagógicas aparecem como fator decisivo, tanto para a permanência quanto para o combate à evasão. Representações docentes centradas na transmissão unidirecional de conteúdos contrastam com a expectativa discente por metodologias ativas e por um ensino mais dialógico. A frustração decorrente dessa dissonância contribui para o esvaziamento simbólico da experiência universitária, alimentando processos de desligamento afetivo e posterior abandono.

Dessa forma, os achados convergem para a constatação de que a evasão universitária não pode ser combatida apenas com soluções normativas ou programas isolados. Ela demanda escuta ativa, compreensão das representações sociais dos sujeitos envolvidos e articulação entre os diferentes sentidos produzidos no cotidiano universitário. A instituição precisa reconhecer que, para além dos indicadores de sucesso acadêmico, há narrativas, desejos, frustrações e sentidos que constituem o processo formativo.

A construção de estratégias eficazes de permanência exige, portanto, o enfrentamento das representações cristalizadas sobre o estudante evadido — frequentemente associado à desistência, à inadequação ou ao insucesso — e a abertura para compreendê-lo como sujeito em movimento, em busca de sentido, pertencimento e projeto de vida. Essa reconceitualização é fundamental para a promoção de uma educação superior mais inclusiva, humanizada e alinhada às demandas da contemporaneidade.

A seguir, apresenta-se uma síntese comparativa entre as representações sociais da evasão identificadas nos documentos institucionais da UFRN e aquelas presentes nas experiências dos sujeitos da comunidade acadêmica:

Tabela 2 – Contraste entre representações institucionais e vivenciais da evasão universitária.

Dimensão	Representação institucional (Manual UFRN)	Representação dos sujeitos (Estudos empíricos)
Natureza do problema	Técnico-administrativa; indicador de gestão	Fenômeno simbólico e afetivo; ruptura com expectativas

Causas	Falta de ambientação, orientação e integração acadêmica	Práticas pedagógicas rígidas, desilusão com o curso, desamparo
Soluções	Programas de acolhimento, eventos e monitoramento	Escuta ativa, diálogo, flexibilização e reconstrução de sentido
Papel do estudante	Sujeito a ser retido pela ação institucional	Sujeito ativo em processo de reorientação e ressignificação

Fonte: Elaboração própria (2025).

A tabela evidencia o descompasso entre os discursos normativos e as experiências concretas dos sujeitos, reforçando a importância de incorporar a apreensão das representações sociais pela instituição para construção das estratégias de permanência. Essa articulação é fundamental para que as ações deixem de ser meramente prescritivas e passem a dialogar com os sentidos que os estudantes atribuem à sua vivência acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das práticas desenvolvidas internamente, o manual da UFRN também referencia iniciativas exitosas realizadas por outras universidades brasileiras. Essas experiências demonstram a diversidade de estratégias possíveis para o enfrentamento da evasão e podem servir de inspiração para a ampliação das ações institucionais. Entre os exemplos mencionados, destacam-se a adoção de programas de acompanhamento acadêmico personalizado, como o "Acompanha!" da Universidade Federal do Paraná (UFPR); e o fortalecimento de ações interdisciplinares com apoio psicossocial, como promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essas boas práticas reforçam a importância da integração entre tecnologia, cuidado institucional e escuta ativa como pilares para a permanência estudantil.

A evasão universitária, quando analisada sob a perspectiva das representações sociais dos estudantes, revela-se como um fenômeno que transcende a esfera técnica da gestão acadêmica e adentra o campo das vivências subjetivas, das relações institucionais e dos sentidos atribuídos à experiência universitária. Este artigo buscou evidenciar que, embora a UFRN tenha avançado na sistematização de práticas de permanência — conforme descrito no Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão —, há uma lacuna

perceptível entre as ações formalmente instituídas e os significados construídos por estudantes, professores e outros sujeitos da comunidade universitária.

As análises demonstraram que as representações sociais da evasão variam significativamente conforme o lugar de fala: para os estudantes, frequentemente representa frustração, desajuste vocacional, ausência de acolhimento e de sentido; para os docentes, pode remeter à dificuldade de adaptação discente ou à desvalorização da formação acadêmica; para a instituição, muitas vezes é vista como um dado a ser reduzido por meio de indicadores e programas. Esses diferentes olhares, por vezes contraditórios, precisam ser mediados por políticas que valorizem a escuta, o diálogo e a flexibilização curricular e institucional.

É necessário repensar a evasão não como insucesso, mas como sinal de um processo de construção identitária e de busca por pertencimento. Os dados aqui discutidos apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas, de orientação acadêmica ativa e de programas de apoio que considerem não apenas o desempenho, mas também a trajetória e os afetos dos estudantes.

Como implicações práticas, recomenda-se que as universidades, ao elaborarem seus planos de permanência, incorporem diagnósticos baseados nas representações dos próprios sujeitos envolvidos. Além disso, que promovam formações continuadas para os docentes sobre evasão e permanência, com base em abordagens interdisciplinares e dialógicas.

Por fim, reafirma-se que combater a evasão é também um exercício de alteridade: é preciso olhar para o outro em sua complexidade, reconhecer os sentidos que atribui à sua trajetória acadêmica e construir, em conjunto, caminhos possíveis para que permanecer na universidade seja, antes de tudo, uma escolha com sentido e com futuro. Entretanto, considerando que é um fenômeno multifacetado, complexo e de causas variadas, não há soluções simples. Ao contrário, as instituições devem envidar esforços para combater a evasão. Porém, ciente de que há muitas variáveis envolvidas, inclusive, algumas que fogem à ingerência institucional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Práticas sociais e representações**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDAGI, Marucia M. & HUTZ, Claudio S. **Desistência, transferência e evasão no ensino superior: uma revisão da literatura brasileira da última década**. Psicologia em Estudo, v. 19, n. 2, p. 305–314, 2014.

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

CUNHA, Maria I. S.; NASCIMENTO, J. T. do; DURSO, Luciane F. **Perfil dos estudantes ingressantes e evasão no curso de Ciências Contábeis**. Revista Universo Contábil, v. 12, n. 4, p. 108-127, 2016.

FONSECA, Jamille G. **Formação docente, práticas pedagógicas e evasão universitária**. Ideação: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, v. 27, n. 1, 2025.

FONSECA, Marcelo G. da S.; SANTOS, Rosilda S. **Análise da evasão no curso de Ciência e Tecnologia na UFERSA: causas, consequências e estratégias para a permanência estudantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Rural do Semiárido, 2024.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Telma Elita da. **Acesso e permanência na educação superior: representações sociais de estudantes ingressantes no CCSA/UFRN que mudaram de curso**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

TINTIN, Ricelle F. Q. **Representações sociais acerca do Programa de Tutoria da UFRN: contribuições à integração e permanência de estudantes no ensino superior**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

TINTO, Vincent. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Manual de Boas Práticas de Combate à Evasão**. Versão 2.0. Natal: PROGRAD/SGP/UFRN, 2020. Disponível em: https://prograd.ufrn.br/. Acesso em: 6 jun. 2025.

UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÃO SOCIAIS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOBRE O SEU TRABALHO

Juliana de Cássia Ferreira da[1]

Sueli Pereira Donato[2]

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) abordado à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Elegeu-se como problema de pesquisa: quais as representações sociais de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre o seu trabalho no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, na relação com o Decreto nº 1622/2022? E o objetivo principal de compreender as representações sociais (RS) de coordenadores(as) pedagógicos(as) (CPs) sobre o seu trabalho no cotidiano escolar, na relação com a legislação vigente. Metodologicamente, procedeu-se a aplicação de um questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas com 14 coordenadores pedagógicos que atuam na RME de Curitiba/PR. As bases teóricas que respaldam a análise e reflexão sobre o trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar e suas atribuições, se pautam nos estudos de Placco (2011), Placco e Souza (2012), Christov (2012), Nagel (2022) e Libâneo (2006), e se apropria da abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 2001) para delinear os processos de ancoragem e objetivação. A realização da análise de conteúdo dos dados das entrevistas inspirou-se na proposta de Bardin (2021) com o recurso do *software* Iramuteq e recorte para a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que foi composta por cinco classes. Destas classes, emergiram duas categorias temáticas: *O trabalho da coordenadora pedagógica e Gestão escolar,* nas quais possibilitaram compreender que os coordenadores pedagógicos ancoram a concepção para a função em suas experiências e vivências quanto professoras e objetivam de acordo com o atual cenário como profissionais responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, porém relegados a execução de burocracias, sem a possibilidade de realização das devidas intervenções pedagógicas. Concluiu-se que a RS das CPs sobre o seu trabalho reflete uma função com trabalhos de ordem técnicas, relegando a segundo plano o trabalho pedagógico, e influência na identidade profissional.

Palavras-chave: Representações sociais. Coordenador pedagógico. Cotidiano escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto, busca adentrar no universo dos coordenadores pedagógicos e elucidar as representações sociais deste grupo de profissionais da educação, sobre o seu trabalho no cotidiano, portanto passou-se a considerar

[1] Mestre em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, julvieira@educacao.curitiba.pr.gov.br
[2] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, sueli.donato@gmail.com

a importância de investigar como o grupo de coordenadores pedagógicos (CPs) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba considera o seu trabalho no cotidiano, surgindo assim o problema de pesquisa: Quais as representações sociais de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) sobre o seu trabalho no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na RME de Curitiba/PR, na relação com o Decreto nº1622/2022? Considerando a relevância da pesquisa, o aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) na perspectiva da abordagem processual (JODELET, 2001), se fez de suma importância, pois por meio do estudo das representações sociais (RS) atendeu ao objetivo principal de: compreender as representações sociais de coordenadores(as) pedagógicos(as) sobre o seu trabalho no cotidiano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais na RME de Curitiba/PR, na relação com o Decreto nº1622/2022.

O estudo em RS considerou a perspectiva de uma imersão na subjetividade social dos CPs, investigando a prática por meio da teoria. Santos e Campos (2022, p. 181) esclarecem que: “como prática as representações sociais não são apenas conceitos e ideias, são também vivencias e experiências, traduzidas pelo saber das pessoas”, enquanto para Jodelet (2001, p. 17) as RS “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e eventualmente posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. Há de se considerar que os CPs estão inseridos no cotidiano escolar, no qual vivenciam experiências e constroem suas concepções e significados profissionais, neste contexto social, suas experiências direcionam suas ações a partir da realidade vivenciada. Portanto, compreender quais as RS que os CPs fazem sobre o seu trabalho, elucidam os elementos impulsionadores de suas ações, essas que são comunicadas e compartilhadas pelo grupo.

A pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) com procedimento de pesquisa de campo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), sob o Parecer nº 5.059.195/2023, vincula-se ao grupo de pesquisa *Formação de Professores, Cidade Educadora e Representações (FOPCIERS)* que integra o *Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed)* do DPE da Fundação Carlos Chagas.

A produção dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas com os 14 CPs, distribuídos em 8 núcleos regionais de educação, da RME de Curitiba que atuam em escolas com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A análise do *corpus* das entrevistas foi realizada com inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2021) complementada pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), gerada pelo *software* IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009) com um índice satisfatório de 90,29%, de aproveitamento do corpus, conforme orientações de Camargo e Justo (2013).

2 COORDENADORES PEDAGÓGICOS E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O coordenador pedagógico atualmente exerce a função de articular as práticas pedagógicas no interior da escola, portanto refletir sobre a sua função, é: “contemplar a articulação, formação e transformação do espaço/tempo da escola, ações que são pautadas na relação entre teoria e prática e fortalecem sua prática e a efetivação do trabalho pedagógico” (NAGEL, 2022, p. 94). Para tanto, se faz importante considerar as representações sociais desses profissionais sobre o seu trabalho, pois além de conduzir a percepção dos caminhos percorridos pelos CPs, possibilitam o planejamento de novos rumos para a função.

De acordo com Libâneo (2018) o CP é o articulador do processo de ensino-aprendizagem, visando a melhoria do ensino. Sua articulação envolve toda a comunidade escolar tendo como principal atribuição “a assistência pedagógica-didática aos professores, para se alcançar a uma situação ideal na qualidade de ensino” (LIBÂNEO, 2018, p.180). O acompanhamento da prática pedagógica dos professores por meio de intervenções e reflexões são atribuições do CP que dividem espaço com as demais demandas do cotidiano do CP, que aparecem e se tornam emergenciais exigindo execução. Diante desta instabilidade de manter a rotina de trabalho, o planejamento do CP ganha especificidades a serem inseridas.

As autoras Placco e Souza (2012), Christov (2011), concordam e corroboram ao afirmar que, a visão por parte dos sujeitos da escola, como

professores, secretários, estudantes, familiares e principalmente diretores, fazem sobre o trabalho do CP interferem e dificulta o verdadeiro exercício da função, pois, são constantemente interrompidos na busca para resolverem situações emergenciais, nas quais tudo ganha proporção ampliada e supervalorizada, se sobrepondo a qualquer atribuição que o CP esteja realizando, assim como alteram a visão que os CPs fazem de suas atribuições, ou seja, as RS que os CPs fazem sobre o seu trabalho está diretamente ligadas a como são vistos e considerados no ambiente escolar. As RS consideram a influência que o indivíduo exerce sobre a coletividade, sendo ele parte integrante do social, portanto, responsável coletivamente pelas representações que circulam.

Moscovici (1978) evidência como a interpretação de fenômenos sociais recebem a influência tanto psicológica como social para que se obtenham uma visão coerente de tais fenômenos. O autor considera a importância da relação entre indivíduo e sociedade na elaboração da representação por um grupo ou diferentes grupos sociais, pois o indivíduo não está alheio ao contexto social-cultural-histórico ao qual pertence. Portanto, a visão dos sujeitos da escola sobre o trabalho dos CPs, ajuda a definir as interrupções que este profissional sofre no exercício de suas funções, nas demandas a ele destinadas seja no âmbito escola ou no da Secretaria Municipal de Educação. Na cidade de Curitiba-PR o Decreto nº 1622/2022 orienta e estabelece as atribuições para a função de CP, apresentando como núcleo básico da função:

> Coordenar a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, junto ao coletivo de profissionais da unidade, acompanhar os processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e fortalecer a gestão democrática (CURITIBA, 2022, p.19).

O que abarca a relação de formação, por meio de acompanhamento pedagógico, junto ao coletivo da escola, e o olhar para as interações entre os sujeitos da escola, acompanhando a aprendizagem dos estudantes, intervendo junto as famílias, apoiando os professores nas adequações e aos atendimentos e especificidades de cada estudante. Para tanto, Placco (2011) ao refletir sobre o cotidiano do coordenador pedagógico apresenta elementos auxiliadores na organização do planejamento do CP frente as suas atribuições e as demandas

cotidianas que interferem em seu efetivo exercício. A categorização do trabalho do CP é composta por quatro conceitos: “IMPORTÂNCIA, ROTINA, URGÊNCIA e PAUSA” (PLACCO, 2011, p.48). Essa autora esclarece que esses conceitos ajudam a compreender a dinâmica do trabalho do coordenador pedagógico e proporcionam uma possível reformulação no planejamento para melhor se organizar a efetivar suas atribuições.

As demandas e interrupções que surgem no cotidiano são recebidas pelos CPs e passam a fazer parte do arcabouço de suas atribuições, no entanto o seu trabalho passa a obter uma conjuntura diferente, estranha ao que conhecem e ao que vivenciam ou vivenciaram até o momento do surgimento dessas novas demandas, ou seja, é o estranhamento sobre o próprio trabalho. A RS apresenta como função tornar familiar o não familiar (MOSCOVICI, 2003), pois, por meio do corpus organizado de conhecimento e da atividade psíquica capaz de tornar compreensível a realidade, acomoda conceitos que não são conhecidos, busca recursos internos que viabilize a compreensão, atenua as causas das estranhezas, proporciona assim a familiarização, do que antes apresentava-se desconhecido, estranho. Para o autor, as RS não se trata apenas de elaborar ou acomodar novos conceitos se refere à interpretação individual, que elabora conceitos, compartilha saberes e define comportamentos, contudo, RS é: “um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo [...] e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Então, a organização do planejamento das CPs de acordo com que Placco (2011) apresenta perpassa pela RS que os CPs fazem sobre o seu trabalho, elaboradas frente a suas vivencias do cotidiano e compartilhadas entre os CPs, a categorização supracitada pela autora, subsidiou as análises dos dados produzidos nesta pesquisa. Para Jodelet (2001), as RS são fenômenos cognitivos que envolvem os sujeitos pelo sentimento de pertenças aos grupos, proporciona a afetividade e as normativas, por meio das vivencias, práticas, condutas comportamentais e as comunicações sociais, contribuem para a “abordagem da vida mental individual e coletiva,” sendo; “a apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” Jodelet (2001, p. 22). A análise das entrevistas subsidiada pelo

profícuo aporte da TRS possibilitou, este estudo, evidenciar elementos da vida mental individual e os fenômenos que guiam as condutas e pensamentos dos CPs sobre o seu trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender as RS do grupo de CPs pesquisado, debruçou-se na interpretação das classes geradas pelo *software* IRAMUTEQ a partir do *corpus textual* das entrevistas, conforme ilustra o Dendograma da CHD (Figura 01).

Figura 01- Dendograma das classes da CHD

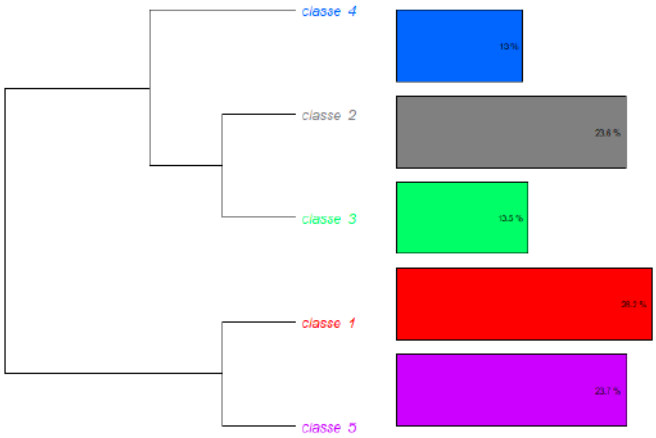

Fonte: Silva (2025), gerado pelo *Software* IRAMUTEQ (2024).

Essas 5 (cinco) classes (Figura 01) foram nomeadas com base no referencial teórico adotado, relacionando as palavras contidas em cada classe com o contexto das entrevistas, emergindo duas grandes categorias temáticas: *O trabalho da coordenadora pedagógica e Gestão escolar.*

Na categoria *O trabalho da coordenadora pedagógica*, apresenta duas subcategorias, as classes 5 e 1, nomeadas, respectivamente, por *cotidiano do trabalho da coordenadora pedagógica* e *expectativas e atribuições do trabalho da coordenadora pedagógica*. Esta categoria enfatiza o cotidiano e a realidade do trabalho das CPs, as expectativas frente as suas atribuições. De acordo com o Decreto nº1622/2022, assim como alude Libâneo (2018) cabe ao coordenador pedagógico coordenar e organizar o trabalho pedagógico da escola junto ao corpo docente, articular os acompanhamentos do processo de ensino

aprendizagem dos estudantes junto a toda comunidade escolar visando o fortalecimento da gestão democrática da escola. No entanto, ao ouvir as CPs, pôde-se observar uma lacuna, talvez um abismo, entre o que a teoria apresenta como atribuição, respaldada pelo Decreto nº 1622/2022 e a realidade vivenciada pelos CPs atualmente. O depoimento a seguir ilustra essa confirmação:

> *Eu hoje, dentro do setor pedagógico, não faço o que eu acabei de falar, o que eu acabei de dizer, porque a demanda do dia a dia, a gente fala, a escola é viva, ela realmente é viva, então a demanda desse dia a dia, dessa escola que é viva, consome muito do que, enquanto pedagoga, deveria ser (CP. 2).*

Com as subcategorias pode-se salientar quais são as atividades que de fato compõem o dia a dia dos CPs, também as expectativas que fazem sobre a execução e efetivação dessas atribuições e como essas atribuições passam a ser expectativas devido as exigências e cobranças que recebem.

Na categoria *Gestão escolar* constituiu-se de três subcategorias, sendo compostas pelas classes 3, 2 e 4. Esta categoria foi composta por uma subcategoria nomeada de *Identidade pedagógica?* na qual contém duas classes nomeadas de *Sujeito articulador das práticas pedagógicas* e *Relações sociais*. E, a terceira subcategoria, ligada diretamente a categoria principal aqui analisada, a gestão escolar, recebeu o nome de *resultados e consequências*. Esta categoria possibilitou compreender o trabalho dos CPs, como profissionais que pertencem a gestão da escola, respaldadas pelo Decreto n.º 1622/2022. De acordo com Libâneo (2018), CPs e direção são responsáveis pelo setor da escola que organiza, planeja, acolhe as reivindicações, exercem funções administrativas e pedagógicas, efetivando a gestão democrática regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996. A direção, pode transformar a escola em um ambiente tranquilo, equilibrado, ou em um lugar de disputas. Dependendo da conduta da direção será as condições de trabalho da equipe gestora e do corpo docente. O trabalho da coordenação pedagógica é impactado, influenciado de acordo com a gestão da escola ao qual pertence, como se pode observar no seguinte depoimento da CP (5):

> *[...] tem a parceria com a direção, que tem muita demanda que a gente não consegue fazer sem a direção reforçar. Existe essa visão muito assim, é a gestão, o diretor que é o chefe. Então, a gente precisa dessa*

> *parceria. Então, posso ter muita vontade, mas se a gestão não compartilhar desses interesses, não vai acontecer só pela pedagoga.*

Com as subcategorias pode-se aludir sobre a preocupação dos CPs de serem vistas pela SME apenas, como profissionais voltadas a atender as burocracias, sem a especificidade pedagógica que a função requer. O grupo trabalha constantemente buscando uma identidade pedagógica dentro da escola, porém são sucumbidas pelas demandas burocráticas. O diálogo individual de cada coordenadora pedagógica sobre como se identifica pedagogicamente, compõem a fala coletiva do grupo, frente a realidade de trabalho dos dias atuais e conduz a considerar a elaboração das RS que as CPs fazem sobre o seu trabalho, como considera Jodelet (2001, p.27):

> a representação social tem com seu objetivo uma relação de simbolização (substituindo) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito.

De acordo com Jodelet (2001) a busca pela parceria em seu trabalho é um processo cognitivo ao qual as CPs realizam, para sentir-se pertencente ao grupo, e nas tomadas de decisões coletivas, pois respaldam suas ações no cotidiano escolar. A percepção da visão dos sujeitos da escola sobre a sua função, estão diretamente relacionadas com as RS que fazem sobre o seu trabalho, construindo suas identidades profissionais, aludindo significados na escola e na gestão escolar, assim ficou perceptível, como acontece o sistema de interpretações que fazem e que se regem por meio das relações entre suas parcerias e o seu contexto. Isso posto, há de se considerar que

> ao identificar as produções simbólicas como construções de sujeitos sociais em interação, a TRS reconhece as condições dessas produções, mas não exclui a possibilidade de inovação e transformação social, pois reserva a capacidade criativa da subjetividade para análise (NOVAES, 2023, p. 139).

A partir da abordagem processual de Jodelet (2001), a investigação identificou os processos cognitivos da ancoragem e objetivação, partir deles identificou-se a RS. Observou–se que as CPs ancoram a concepção da função no acompanhamento pedagógico, no qual assumem a autoridade pedagógica na escola, orientando os processos de ensino-aprendizagem, fazendo cumprir as determinações da SME de Curitiba, os encaminhamentos aos estudantes e

trabalhando na efetivação da aprendizagem. No entanto, devido ao contexto atual de trabalho e toda a trajetória histórica-política que estão vivenciando, as CPs objetivam uma imagem de profissional que executa funções técnicas, porém recebe a cobrança dos resultados de aprendizagens, sem ao menos obterem condições de realizar os acompanhamentos pedagógicos, e trabalham constantemente na tentativa de atender as atribuições estabelecidas no Decreto nº 1622/2022, porém com pouco sucesso devido à sobrecarga de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender as representações sociais de coordenadores(as) pedagógicos(as) (CPs) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, sobre o seu trabalho no cotidiano escolar, na relação com o Decreto nº1622/2022. A pesquisa empírica e de abordagem qualitativa em articulação com a TRS em sua vertente processual, permitiram acessar os elementos formadores das RS – os processos de ancoragem e objetivação.

Os resultados desta investigação, ao mesmo tempo demonstra o potencial da TRS, indicaram que as representações sociais identificadas refletem uma imagem de uma função que está gradualmente sendo desvalorizada dentro da RME de Curitiba, ao ser relegada a trabalhos de ordem técnicas, ao ser desvinculada das discussões e decisões pedagógicas; cuja a atuação está envolta de atribuições que cotidianamente são acrescidas de urgências, principalmente de ordem burocrática, que interfere a realização das atividades de ordem de importância pedagógica, e se sobrepõem as de rotinas e apodera-se dos momentos de pausas das CPs.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70, Lisboa, Portugal. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia,** v. 21, nº 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751532016. Acesso em: 28 jun. 2024.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Decreto nº 1622 de 01 de novembro de 2022. Aprova a descrição do cargo de Profissional do Magistério na Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**, Curitiba, PR, 01 nov. 2022.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Garota Interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.): **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 8. ed. Loyola, São Paulo 2011. p.61-70.

JODELET, Denise (org). **Representações sociais**. Traduzido por Lilian Ulup. ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática**.** 6ª ed. Revista e ampliada. São Paulo, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** 2ª ed. Zahar, Rio de Janeiro, RJ 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser Pedagogo Escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.** Tese de Doutorado em Educação**,** PUCPR. Curitiba, 2022.

NOVAES, A. Uma trajetória da teoria das representações sociais no Brasil. *In*: RUBÍ ORTEGA, M. E.; NOVAES, A. **Recuentos históricos de la teoría de las representaciones sociales en América Latina**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023. *E-book*. p. 129-143.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Movimentos identitário de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. S; VILLAS BÔAS, L. P. S; SOUZA, C. P. **Representações Sociais: diálogos com a educação.** Coleção Formação do Professor Curitiba: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2012. p. 17-42.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera

Maria Nigro de Souza. (Orgs.): **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** 8ª ed. Loyola, São Paulo 2011. p.47- 60.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires,** 2009.

SANTOS, Elismar Alves dos; CAMPOS, Humberto Faria. As representações sociais como Teoria e como prática**. Fragmentos de cultura**. v.32, n.2. Goiânia, 2022. p.181-190.

SILVA, Juliana de Cássia Ferreira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre o seu trabalho no cotidiano escolar na rede municipal de ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2025.

A presente pesquisa de mestrado foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A HERMENÊUTICA

Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel[1]
Danielly de Sousa Nóbrega[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estabelecer relações entre o método hermenêutico e a Teoria das Representações Sociais como base epistemológica de pesquisas na área da educação. A hermenêutica enquanto método oportuniza ao pesquisador realizar a interpretação da realidade social de forma completa, por meio de uma relação circular entre o todo e as partes, assim como o movimento contrário. No estudo da Teoria das Representações Sociais, a compreensão e envolvimento do contexto na pesquisa é crucial, uma vez que a análise não pode ser feita de forma isolada. A partir deste movimento, argumenta-se no texto possíveis aproximações entre o método hermenêutico fundamentado em Gadamer (1997, 1998, 2002) e os estudos propostos por Moscovici (1961, 1978, 2015), com vistas a necessidade de interpretar as representações sociais e não apenas constatá-las, alcançando a sua compreensão. Para tanto, foi realizado um estudo de cunho bibliográfico com base nas obras de Gadamer (1997, 1998, 2002) e Moscovici (1961, 1978, 2015), assim como outros teóricos que estudam a Hermenêutica, entre eles Kant (2008), Mantzavinos (2014), Ricouer (2013), e a Teoria das Representações Sociais, como Jodelet (2001), Spink (2013) Arruda (2014) e Marková (2017) entre outros autores. Por meio da aproximação entre o método hermenêutico e a base epistemológica da Teoria das Representações Sociais é possível estabelecer a visão de totalidade entre o objeto e o contexto, elemento fundamental para a compreensão e interpretação das representações sociais.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Hermenêutica Filosófica. Base Epistemológica.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto integra os esforços de duas teses desenvolvidas por pesquisadoras vinculadas ao mesmo grupo de pesquisa e tem como objetivo discutir as articulações entre a escolha do método e os fundamentos epistemológicos que sustentam a investigação. O caminho percorrido para esta reflexão perpassa a compreensão sobre a sua relação entre a escolha do método de pesquisa com a construção da base epistemológica. Talvez o texto não configure uma discussão inovadora, mas aponte caminhos para novas percepções acerca da escolha do

[1] Doutorado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, jaqueline.nagel@ufmt.br
[2] Doutorado em Educação, Instituto Federal do Acre – IFAC, danielly.nobrega@ifac.edu.br

método em pesquisas que envolvam a Teoria das Representações Sociais (TRS) na área da educação.

Para que o impacto das pesquisas educacionais alcance a prática educativa, de acordo com Alves-Mazzotti (2008), se faz necessária a compreensão sobre as percepções, atitudes e expectativas que perpassam a vida dos sujeitos que estão inseridos no contexto educativo. Neste sentido, a TRS oportuniza conceber a pesquisa a partir de dois olhares: "[...] preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social [...]" (Alves-Mazzotti, 2008 p. 20). Este olhar psicossocial do contexto educativo necessita ser analisado e interpretado por meio da reflexão, o que é possibilitado pelo método hermenêutico.

A discussão apresentada pauta-se na hermenêutica gadameriana, a qual compreende-se como um processo de interpretação da experiência humana que permite as inferências de análise em sua criticidade e dialogicidade[3], relacionando o método para interpretação de dados com a base epistemológica da Teoria das Representações Sociais.

2 BASE EPISTEMOLÓGICA: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A TRS oportuniza estudar a realidade do objeto no contexto em que se encontra esse objeto ou o sujeito de estudo, uma vez que reflete sobre as transformações no decorrer da vida do sujeito. Nesse sentido, a teoria estuda "[...] as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais" (Jodelet, 2001, p. 22).

Compreende-se que as representações sociais são"[...] estruturas dinâmicas que operam em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações" (Moscovici, 2015, p.47). Jodelet (2001, p.21), ainda destaca que as representações são"[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social [...] organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade".

[3] Utilizaremos o termo "hermenêutica crítica dialógica" para referirmos às discussões acerca da hermenêutica filosófica.

Os estudos de Moscovici (2015) que o levaram a estruturar a TRS fundamentaram-se nos estudos do precursor da sociologia francesa do século XIX, David Émile Durkheim (1858-1917), que, por sua vez, foi discípulo dos mentores Auguste Comte (1798-1857) e Kant (1724-1804). A discussão proposta por Durkheim apresenta a relação entre o indivíduo e a sociedade, com ênfase no que ele denominou como “representações coletivas”, no âmbito sociológico. Arruda (2014) argumenta que, ao estudar a tese de Durkheim, Moscovici propõe a substituição do termo “coletivo” para a palavra “social”, pois “[...] as representações sociais são observadas por meio do contexto social e individual dos sujeitos e dos grupos” (Nóbrega, 2023, p. 88).

Cabe destacar que uma representação social carrega influências do contexto em que o sujeito que a elabora/constrói está inserido, “[...] imbricado por ideologias, crenças e ideias comuns a um determinado grupo” (Nagel, 2022, p. 53), na perspectiva que as representações se configuram em uma constante busca de tornar o incomum em algo comum e real para o sujeito (Moscovici, 2015).

Ao propor a Teoria das Representações Sociais (TRS), Moscovici (2015) defende o reconhecimento do conhecimento oriundo do senso comum como legítimo e constitutivo da psicologia social. Para o autor, esse saber deve ser compreendido como um fenômeno tão essencial quanto o mito para a antropologia, os sonhos para a psicanálise e o mercado para a economia: “[...] ‘fenômeno’ e ‘matéria-prima’ da psicologia social do mesmo modo que o mito é para a antropologia, os sonhos para a psicanálise ou o mercado para a economia” (Moscovici, 2015, p. 322). Nesse sentido, Ens e Behrens (2013, p. 95) destacam que:

> “ Na busca de um novo paradigma, Moscovici já apontava para muito além dos requisitos do pensamento conservador e dominante, reforçado pela filosofia positivista, acirrada na visão racional e objetiva. Propunha a superação da visão reducionista da Ciência e tentava promover uma nova maneira de ver o Universo e os indivíduos, em especial, tentando ultrapassar a padronização e a cientificidade no tratamento dos fenômenos e das pessoas. ”

Dessa forma, estudar o senso comum, segundo Moscovici (2015, p. 322), significa compreender as conexões profundas entre os indivíduos, a sociedade e sua cultura, uma vez que “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular,

nós estamos estudando algo que liga sociedade ou indivíduos à sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar".

Considerado o principal elemento da TRS, o senso comum passa por distintos processos de transformação. Moscovici e Hewstone (1983, p. 104) classificam essas transformações como "conhecimento de primeira mão" e "conhecimento de segunda mão", enfatizando que "[...] a ciência [é compreendida] como uma destilação e refinamento do senso comum".

Desde os primeiros estudos, Moscovici (2015, p. 309) já observava "[…] o impacto da ciência na cultura das pessoas, como ela altera suas mentes e comportamentos", evidenciando, assim, a estreita articulação entre produção científica e saberes populares na construção do conhecimento.

Desta forma, neste trabalho entende-se a TRS como base epistemológica, mesmo com a argumentação de alguns pesquisadores que compreendem algumas das abordagens da teoria proposta por Moscovici (1961) como um aporte teórico-metodológico. Ao compreender a TRS enquanto base epistemológica, a escolha do método hermenêutico como caminho para orientar pesquisas oportuniza a fundamentação do processo de interpretação, promovendo a integração do conceito de senso comum, que será abordado nos próximo tópicos do texto.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A HERMENÊUTICA "CRÍTICA DIALÓGICA"

A palavra "hermenêutica" se origina no verbo grego "[...] *hermeneuein*, que significa expressar em voz alta, explicar ou interpretar e traduzir[...]" (Schmidt, 2012, p.18). Ainda, como conceituação, entende-se que o método hermenêutico se pauta na construção da consciência histórica para interpretar os fenômenos, por meio das experiências, a qual para Gadamer (2012, p 296) é:

> [...] a única que se apresenta como referencial para essas experiências é algo que podemos designar na reflexão exaustiva sobre os modos de procedimento das ciências hermenêuticas como a consciência histórico-efetiva, que é mais do que consciência, ou seja, que se efetiva e de determina mais de uma maneira histórica do que se torna consciente em sua efetividade e determinação.

A hermenêutica está ancorada na linguagem e no diálogo, pois enfatiza a relação entre o falar e o pensar, possibilitando a concretização do processo dialógico hermenêutico, que acontece no refinamento da análise da pesquisa, em constante interpretação e reinterpretação. Gadamer (2007, p. 40) destaca que o diálogo não inicia no zero e não termina em sua plenitude, pois " mesmo o texto, e antes, de tudo, responde incansavelmente a um esforço jamais esgotável de compreensão interpretativa e é como um indivíduo questionador que se contrapõe a um outro sempre pronto a responder".

De acordo com Gadamer (2013), a hermenêutica e as ciências do espírito transcendem o escopo da ciência moderna. Para ele, a experiência científica é, por si só, um ato de compreensão. Assim, o autor argumenta que compreender e interpretar textos não é uma habilidade restrita ao meio científico, mas faz parte da experiência humana como um todo, abrangendo nossas vivências e práticas diárias (Gadamer, 2013).

Gadamer (2008, p. 26) explica que "[...] *'sensus communis'* não significa somente aquela capacidade universal que existe em todos os homens, mas é também o sentido que institui comunidade" (Grifo do autor). Nesse sentido, se estabelece a primeira aproximação da Hermenêutica à Teoria das Representações Sociais, ao destacar o senso comum como conhecimento/fenômeno produzido pela comunidade, uma vez que o "[...] senso comum vem da capacidade dos homens de criar seu mundo na história e na cultura e de transpor experiências dos sentidos para necessidades e utilidades [...] o senso comum vai muito além da experiência puramente sensorial" (Marková, 2017, p. 89). Spink (2013, p. 96) destaca ainda que as representações sociais são "[...] formas de conhecimento prático, [...as quais] inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum".

Para depreender o conceito da hermenêutica, neste trabalho denominada como crítica dialógica[4], resgata-se a proposta da fenomenologia hermenêutica de Heidegger discutidas por Gadamer (1997; 1998; 2007; 2012) e Grondin (1999) se baseia na relação entre sujeito e objeto, partindo de uma compreensão que considera pressupostos factuais, originais e práticos. O objetivo é ir além das visões puramente objetivas ou subjetivas, buscando no "ser" a fundação para a interpretação. Isso

[4] Utilizaremos o termo "hermenêutica crítica dialógica" para elucidar a respeito das discussões acerca da hermenêutica filosófica.

permite retomar a vida humana, o cotidiano e a historicidade do "ser" como a verdadeira origem e fonte de todas as interpretações, conforme proposto por Gadamer (1997; 1998).

A opção pela denominação “crítica dialógica” considera a interlocução da interpretação que a hermenêutica permite ao relacionar-se com o aporte teórico-epistemológico da TRS, “[...] tendo em vista a influência do contexto nas representações sociais por meio do campo ideológico” (Nagel, 2022, p. 24).

Conforme Moscovici (2015, p. 380) aponta, as produções científicas de um pesquisador são, em sua essência, práticas criativas que atuam como uma crítica às teorias e práticas já existentes. Além disso, Ricouer (2013, p. 148), defende que a criticidade no processo hermenêutico exige a superação da dicotomia entre "explicar" e "compreender". Essa superação é fundamental para que a análise dos dados possa, de fato, refletir a visão do pesquisador.

Nesse sentido, a hermenêutica se baseia na descoberta. Ela parte do senso comum, buscando o objeto de estudo e, a partir da relação entre seus fragmentos e o todo, analisa a totalidade. Para isso, a hermenêutica situa o ser no tempo e espaço, e seu objetivo não é apenas descrever, mas sim interpretar a realidade. Mantzavinos (2014, p. 59) depreende que “[...]o movimento da compreensão do todo para a parte e de volta ao todo seria uma operação mental suscetível de ser analisada com as ferramentas da ciência empírica”.

Ao entender que a hermenêutica possibilita a estrutura da interpretação da experiência do ser (Ribas, 2017), Seibt (2016) destaca que não é possível separar a interpretação da realidade da interpretação do próprio sujeito. Isso significa que não existe uma distância entre quem interpreta e a interpretação em si, o que impossibilita a aplicação de critérios objetivos para determinar a verdade do conhecimento. A própria abertura do ser e o sentido da existência estão intrinsecamente ligados ao fenômeno do conhecimento.

A partir dessa reflexão, entende-se que a estrutura de "ser-no-mundo" é o que torna qualquer sentido possível, funcionando como uma condição transcendental. Todos estão inerentemente conectados à própria existência e inseridos no círculo hermenêutico. Ou seja, não podemos nos desvincular de nós mesmos para pensar ou interpretar.

Para a aplicação do método hermenêutico há a necessidade de compreender que os conceitos básicos da hermenêutica: contextualização, apreensão, interpretação, compreensão e comunicação, possibilitam a interpretação da relação do objeto com o próprio contexto, uma vez que o objeto está inserido num campo mediado por sentidos e símbolos (Gadamer, 1997). Neste sentido, apresenta-se outro ponto crucial de conexão entre a hermenêutica e a TRS: a necessidade de ir além da mera constatação das representações sociais. É fundamental interpretá-las e compreendê-las profundamente, a ponto de identificar uma "transfertilização das conjecturas, intenções e interesses" (Moscovici, 2015, p. 314). A comunicação emerge como um elemento central, permitindo à TRS investigar o comportamento de grupos sociais, conforme apontado por Moscovici (1978). Ao revelar aspectos da realidade, a comunicação viabiliza a interpretação e, por conseguinte, a compreensão do fenômeno investigado. É fundamental enfatizar que esses conceitos essenciais estão intrinsecamente conectados no processo de análise e não devem ser considerados de forma isolada.

A *contextualização* aproxima-se da TRS em sua abordagem psicossocial. Essa abordagem considera a influência do contexto na caracterização de uma representação. Jodelet (2001, p. 22) explica que "[...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade." Assim, a construção de uma representação está intrinsecamente ligada ao contexto em que os sujeitos se inserem.

O estudo das representações sociais, por meio do fenômeno hermenêutico, permite a *apreensão* dessas representações. A hermenêutica requer a intersubjetividade do pesquisador, visto que a apreensão é "[...] uma percepção que sucede a outra" (Kant, 2008, p. 171). É por intermédio da linguagem e da comunicação – fundamento do processo hermenêutico – que, de acordo com Marková (2017, p. 363), as "representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais".

No que se refere à *interpretação* e à *compreensão* como fundamentos, Gadamer (2008, p. 29) argumenta que "[...] compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da

experiência do homem no mundo". A interpretação expressa o significado do objeto de estudo, apresentando as inferências entre os dados discutidos (Gadamer, 2008).

O conceito de ancoragem na TRS relaciona-se aos processos de *interpretação* e *compreensão*. Esse processo "[...] refere-se ao fato de qualquer construção ou tratamento de informação exigir pontos de referência" (Abdalla, 2013, p.127). Ao ancorar, o que não é familiar se torna familiar, buscando-se referências já existentes para realizar os processos de interpretação e compreensão.

O conceito de *comunicação*, assim como os demais elementos que compõem a Teoria das Representações Sociais (TRS), manifesta-se ao longo de todo o processo de pesquisa em um movimento dialético, possibilitando o diálogo constante entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

No contexto da TRS, essa possibilidade de diálogo se concretiza por meio do processo de objetivação, conforme delineado por Moscovici. Para que esse processo ocorra, o indivíduo percorre três etapas fundamentais: construção seletiva, esquematização e naturalização. Inicialmente, é necessário o acesso às informações disponíveis; em seguida, essas informações são organizadas em um padrão estruturante; por fim, são incorporadas ao cotidiano, tornando-se naturais e familiares (Abdalla, 2013).

Em síntese, a relação que a hermenêutica estabelece entre o sujeito e o objeto assemelha-se à TRS, pois ambas consideram o sujeito em conjunto com o objeto, uma vez que os processos de interpretação envolvem conceitos vivenciados, constatados na construção de uma representação social. Ainda, por meio da interpretação e compreensão, é possível significar as atitudes e as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e compreendê-las como representações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de estabelecer as relações entre o método hermenêutico e a TRS como base epistemológica teve o intuito de contribuir com futuras pesquisas no que tange a compreensão das etapas do que apresenta-se como hermeneutica crítica dialógica.

A discussão percorreu um caminho para refletir a hermenêutica como fundamento do processo de interpretação, “[...] uma vez que o conteúdo de sentido, o

conteúdo essencial ou a estrutura de um fenômeno não deve ser aqui explicado, mas usado para a explicação" (Gadamer, 2012, p 288),

O entrelace da escolha de um método com a base epistemológica oportuniza a interpretação de representações sociais por meio da hermenêutica crítica dialógica, como denominada anteriormente.

Ao aproximar a hermenêutica da TRS, reconhece-se o papel central da linguagem e da comunicação na constituição do conhecimento. Tal movimento possibilita ao pesquisador acessar as intenções subjacentes aos discursos e traduzi-las à luz de suas próprias referências, pois "[...] para expressar a opinião de um texto em seu conteúdo objetivo precisamos traduzi-la para a nossa língua, o que significa, porém, colocá-la em relação com o conjunto de intenções possíveis [...]" (Gadamer, 2008, p. 512), ou seja, estabelecer relações com crenças e percepções, com aquilo que já se tem ancorado sobre o tema em questão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecda. **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba, PR: Editora Champagnat; São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2013. p.109-136.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado et.al. (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat, 2014. p.117-146.

ENS, Romilda Teodora ; BEHRENS, Marilda Aparecida . Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: Romilda Teodora Ens; Lucia Pintor Santiso Villas Bôas; Marilda Aparecida Behrens. (Org.). **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS:** fronteiras, interfaces e contextos. 1ed.Curitiba; Sâo Paulo: Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2013, v. 1, p. 89-108.

GADAMER, Hans-Georg. O **problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva:** a virada hermenêutica. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Hegel – Husserl - Heidegger**. Tradução: Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRODIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradutor: Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In:* JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução J. Rodrigues de Merege. Acropólis, 2008. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/ kant/1781/mes/pura.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARKOVÁ, Ivana. **Mente Dialógica**: senso comum e ética. Trad. Lilian Ulup. Curitiba, PR: PUCPRESS, 2017.

MANTZAVINOS, Chrysostomos. O círculo hermenêutico: que problema é este? **Tempo Social [online]**, v. 26, n. 2, pp. 57-69, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004. Acesso em 18 dez. 2021. doi: https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000200004

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. cap. 7, p. 305-388.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public.** Paris: Press Universitary de France, 1961

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social**.** Tradução Pedrinho A. Guareschi.11 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge.; HEWSTONE, Miles. **Representações sociais e explicações sociais:** do cientista "ingênuo" ao cientista "amador". Em: HEWSTONE, M. (Ed.). Teoria da atribuição, Oxford: Basil Blackwell, 1983. p. 98-125.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Ser pedagogo escolar:** representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2022. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontíficia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022.

NÓBREGA, Danielly de Sousa**. Saberes da tradição da florestania acreana em interface com os saberes docentes**. 2023. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2023.

RIBAS, Marciele Stiegler**. Educação em Direitos Humanos no contexto da Educação de Jovens e Adultos**: o desvelar da violência simbólica. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

RICOUER, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica**. Trad. Fabio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEIBT, Cesar Luís. Dupla estrutura do conhecimento em Heidegger: explicar é compreender. PERI **Revista de Filosofia,** Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 230-241, 2016.

SPINK, Mary Jane. Desvelando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. *In:* GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 95-118.

SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CAMINHO PARA INVESTIGAR UM OBJETO DE ESTUDO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE IGUALDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Felipe Machado Teixeira Couto[1]

Alcina Maria Testa Braz da Silva[2]

RESUMO

Este estudo, de caráter qualitativo e exploratório, analisa os significados atribuídos ao conceito de igualdade a partir das representações sociais construídas por professores no contexto educacional. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS) e na noção de Sistemas de Representações Sociais (SRS), o trabalho considera que a igualdade pode emergir simbolicamente em estudos cujo foco recai sobre outros objetos, como inclusão, diversidade, equidade, direitos humanos e formação docente. A análise de doze artigos empíricos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES revelou que, embora raramente tematizada como objeto central, a igualdade figura como valor normativo recorrente, associado a práticas inclusivas e à justiça social. As representações analisadas evidenciam tanto convergências simbólicas, como a associação entre igualdade e inclusão, quanto divergências marcadas por tensões entre discurso e prática, meritocracia e reconhecimento das desigualdades. Conclui-se que a igualdade constitui um campo simbólico em disputa, demandando abordagem crítica e situada. Propõe-se que futuras pesquisas explorem diretamente o conceito de igualdade em campos como a Educação Matemática, onde assume sentidos técnicos e normativos, potencialmente enriquecedores para o debate pedagógico.

Palavras-chave: Igualdade. Sistemas de Representações Sociais. Revisão bibliográfica. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Esta revisão bibliográfica tem como foco o conceito de igualdade enquanto objeto de representação social no contexto educacional, especialmente nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores. A igualdade, embora frequentemente associada a aspectos técnicos e normativos no campo das disciplinas científicas e matemáticas, adquire contornos éticos, culturais e políticos em discursos voltados à justiça social, equidade e direitos humanos. Na sala de aula, contudo, o conceito é mobilizado de maneira ainda mais complexa, articulando saberes acadêmicos e experiências vividas, conforme aponta a Teoria das Representações Sociais (TRS).

[1] Mestre, CEFET-RJ, PPCTE, felipe.couto@aluno.cefet-rj.br.
[2] Doutora, CEFET-RJ, PPCTE, alcina.silva@cefet-rj.br.

Durante o levantamento inicial da literatura, observou-se uma escassez de estudos que abordem diretamente a igualdade como objeto exclusivo de investigação. Essa ausência reforça o desafio metodológico de delimitar um corpus que trate da igualdade de maneira declarada. Por outro lado, revelou-se que o conceito comparece de forma significativa em representações sociais que têm como foco temas como inclusão, diversidade, direitos humanos e formação docente. Diante disso, optou-se por um recorte que considera a transversalidade do conceito de igualdade, presente de forma implícita ou articulada a outros objetos de representação no campo educativo.

O problema que orienta esta investigação diz respeito à forma como os professores constroem, compartilham e mobilizam o conceito de igualdade em suas práticas, considerando a multiplicidade de sentidos que o atravessam e os diferentes contextos simbólicos em que se insere. A polissemia da igualdade demanda atenção às representações sociais em circulação no ambiente escolar, pois elas organizam os significados e orientam as ações pedagógicas.

O objetivo geral do trabalho é analisar os significados atribuídos ao conceito de igualdade a partir das representações sociais construídas por professores, buscando compreender sua presença simbólica nas redes de sentido que estruturam o campo educativo. Para tanto, os objetivos específicos são: investigar como a igualdade aparece de forma transversal em estudos que abordam inclusão, equidade, diversidade, direitos humanos e formação docente; identificar os sentidos acionados nas práticas pedagógicas em relação à igualdade; e compreender como tais representações orientam as decisões e posicionamentos dos docentes no cotidiano escolar.

2 SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na tradição da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, cada representação social é compreendida como um conjunto organizado de significações que orientam o pensamento, as práticas e as relações dos sujeitos com o mundo. No entanto, diversas pesquisas vêm ampliando esse entendimento ao evidenciar que tais representações não existem de forma isolada, mas sim em articulação dinâmica com outros objetos

e representações sociais. Essa articulação complexa é conceituada como Sistema de Representações Sociais (SRS), o qual permite compreender como diferentes objetos representacionais se inter-relacionam, compartilhando elementos simbólicos que compõem uma rede coerente de significados (FÉLIX et al., 2017).

De acordo com de Oliveira Martins-Silva, do Nascimento e da Silva Junior (2022), um SRS pode ser caracterizado por cinco elementos principais: (1) a presença de dois ou mais objetos sociais inter-relacionados; (2) a construção de uma rede de significações entre esses objetos; (3) a possibilidade de mudança em um objeto afetar diretamente outros objetos do sistema; (4) a formação de sistemas de segunda ordem, como sistemas culturais e de conhecimento; e (5) a ancoragem de novos objetos sociais em representações pré-existentes, com potencial de reorganização simbólica do sistema. Esse entendimento permite supor que, mesmo quando não é o objeto central de um estudo, um conceito como "igualdade" pode estar simbolicamente presente em representações sociais de outros objetos, atuando como elemento periférico, estruturante ou tensionador.

A revisão de Félix et al. (2017) aponta que muitas pesquisas tratam os SRS como conjuntos de representações que se cruzam por meio de elementos comuns. Glaveanu (2009), citado pelos autores, reforça que "representações nunca são singulares, mas compõem sistemas complexos que incluem representações alternativas, representações de grupos internos e externos, além de apreciações sobre relações de poder entre grupos" (apud FÉLIX et al., 2017, p. 209). Essa concepção possibilita reconhecer traços da representação de igualdade em contextos nos quais ela não é explicitamente mencionada, ao observar como certos valores, crenças ou metáforas são partilhadas entre diferentes representações.

Estudos empíricos reforçam essa possibilidade. Por exemplo, Camargo e Wachelke (2010) mostram como as representações sociais de AIDS, corpo e envelhecimento compartilham zonas simbólicas comuns, reveladas por meio de análise de palavras associadas. Do mesmo modo, Wachelke e Contarello (2011) evidenciam como a representação de envelhecimento se organiza em torno de elementos compartilhados com outros objetos, como saúde, trabalho e família.

Já Wachelke (2012) sistematiza essa ideia ao definir o SRS como um conjunto de representações interligadas cuja ativação pode ocorrer mesmo quando o objeto não é diretamente abordado.

Nesse sentido, a presente revisão bibliográfica adota o conceito de SRS como base teórico-metodológica para responder à seguinte questão: como é possível identificar indícios da representação social de igualdade em estudos que não a têm como objeto central? A hipótese aqui defendida é que a igualdade pode emergir como valor normativo, argumento simbólico, crença estruturante ou metáfora reguladora em representações voltadas a outros objetos, tais como inclusão, equidade, diversidade, justiça social, direitos humanos, formação docente e até mesmo disciplinas como a matemática e a ciência.

Essa presença simbólica pode ocorrer de formas distintas: como núcleo central de uma representação mais ampla (por exemplo, em estudos sobre justiça social), como elemento periférico que tensiona ou complementa a estrutura (como em estudos sobre diversidade), ou ainda como referência implícita mobilizada em práticas ou discursos (como ocorre na formação docente crítica). O estudo de Silva, Trindade e Júnior (2012), por exemplo, ao investigar a representação da conjugalidade, evidencia como conceitos como maternidade, infância, cuidado e sexualidade se articulam num sistema interligado, onde cada objeto pode tanto ser núcleo como periferia de outro — lógica que pode ser transposta para o campo educacional.

Assim, os critérios desta revisão não se restringem a produções cujo objeto declarado seja “igualdade”. Foram incluídos estudos em que esse conceito aparece como componente simbólico de outras representações, especialmente em contextos escolares. Por exemplo: em representações sobre inclusão de estudantes com deficiência, a igualdade aparece como princípio normativo de tratamento equitativo; na discussão sobre equidade no ensino de matemática, igualdade e justiça se sobrepõem como valores reguladores; nos estudos sobre diversidade e formação docente, igualdade emerge como horizonte de reconhecimento; e nas abordagens críticas de currículo, a igualdade se manifesta como valor associado à redistribuição, participação e cidadania.

Portanto, considerar os sistemas de representações sociais como estrutura simbólica complexa e interdependente permite localizar e interpretar os sentidos atribuídos à igualdade em contextos onde ela não é explicitamente tematizada. Essa abordagem amplia o alcance interpretativo das análises e possibilita reconstruir a presença da igualdade como objeto simbólico constitutivo das práticas e discursos docentes no campo da Educação. Apesar da potência da abordagem dos SRS, reconhecemos que a identificação de sentidos atribuídos à igualdade em representações indiretas demanda cuidado analítico para evitar extrapolações indevidas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como uma revisão bibliográfica qualitativa e exploratória, conforme Gil (2016). O foco é o conceito de igualdade enquanto objeto de representação social na Educação. Diante da escassez de estudos que tratam diretamente da igualdade como objeto central, adotou-se uma estratégia que considera sua presença simbólica em representações de outros objetos, com base na concepção de Sistemas de Representações Sociais (SRS). Tal abordagem permite identificar sentidos compartilhados e significações associadas à igualdade de forma transversal.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, com os descritores “representações sociais” e “igualdade”, no período de 2002 a 2025. A inclusão do termo “matemática” inicialmente não gerou resultados relevantes, exigindo ampliação dos critérios. Foram encontrados 45 trabalhos, dos quais 12 compuseram o corpus final, após refinamento por área educacional. Incluíram-se estudos empíricos com professores como sujeitos e que abordam a igualdade, ainda que indiretamente. Excluíram-se textos teóricos, revisões sem dados empíricos e estudos centrados apenas em estudantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos doze artigos selecionados permitiu identificar tanto convergências quanto divergências nas representações sociais construídas por

professores e estudantes sobre o conceito de igualdade. Mesmo não sendo o objeto central das investigações, a igualdade aparece como elemento simbólico recorrente, articulado a temas como inclusão, diversidade, formação docente, ações afirmativas e políticas públicas.

Entre as principais convergências, destaca-se a forte associação entre igualdade e inclusão. Em diversos estudos, a igualdade é evocada como princípio ético, político e pedagógico que fundamenta práticas inclusivas na escola. No trabalho de Azevedo, Cerqueira e Coelho (2020), por exemplo, jovens do ensino médio relacionam igualdade aos direitos constitucionais e à luta contra o preconceito, reconhecendo sua importância para as relações interpessoais no ambiente escolar. De forma semelhante, Souza (2020) mostra que estudantes de Pedagogia situam a igualdade no núcleo central das representações sobre inclusão, ao lado de termos como respeito, aceitação, direito e amor, indicando uma forte adesão simbólica ao valor da igualdade como condição para a convivência escolar. Esse padrão também aparece em Alves, de Oliveira e da Silva (2019), que identificaram entre professores da rede pública uma disposição favorável à inclusão, embora com reconhecimento da necessidade de formação continuada para efetivar a igualdade de oportunidades.

Além da inclusão, outra convergência importante envolve a articulação entre igualdade e diversidade. Estudos que abordam gênero e sexualidade (CALILE, 2022; NEVES et al., 2015) revelam que, embora a igualdade seja frequentemente defendida como valor fundamental, emergem ambiguidades e resistências no plano prático. Em Calile (2022), a análise da “zona muda” das representações aponta a coexistência de discursos inclusivos e preconceitos internalizados, como moralismo religioso e negação da legitimidade das identidades de gênero dissidentes. De modo similar, Pereira e Antunes (2018) evidenciam que professores evocam simultaneamente os termos “igualdade” e “desigualdade” no núcleo central de suas representações sobre ideologia de gênero, sinalizando uma tensão entre os valores normativos e as dificuldades concretas de implementação.

No campo das relações étnico-raciais, Santos, Neves e Pereira (2020) problematizam o mito da igualdade racial como um obstáculo à justiça social, indicando a formação docente como elemento central para desconstruir visões

naturalizadas do racismo. Do mesmo modo, da Silva e Machado (2018) mostram como o discurso da meritocracia e da democracia racial é mobilizado para contestar políticas de cotas, ignorando as desigualdades estruturais. A crítica à igualdade como ponto de partida, e não como meta, é aprofundada em Santos, Mortoza e Martins (2024), que analisam ações afirmativas no ensino superior e mostram como professores e estudantes interpretam a igualdade a partir de uma lógica meritocrática excludente.

A permanência de representações discriminatórias, mesmo diante de diretrizes curriculares voltadas à promoção da igualdade de gênero, é evidenciada no estudo de Fonseca (2018), que analisa materiais didáticos e identifica a reprodução de estereótipos e a insuficiência das políticas oficiais para alterar representações sociais consolidadas.

Esses estudos dialogam com concepções críticas de igualdade, como as propostas por Fraser e Boaventura de Sousa Santos, que rejeitam a homogeneização em favor de uma igualdade que reconheça as diferenças. Souza (2020) explicita essa perspectiva ao afirmar que a educação inclusiva deve conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis. Calile (2022) também alerta para o risco da pseudoinclusão, quando práticas pedagógicas tentam adaptar os sujeitos a uma suposta normalidade, apagando suas singularidades.

Apesar dessas convergências, as divergências identificadas nas representações sobre igualdade são significativas. Uma primeira tensão refere-se à distância entre o discurso normativo e a prática concreta. Em Calile (2022), embora os professores utilizem termos como “respeito” e “igualdade”, suas falas revelam conteúdos velados de desrespeito e preconceito. Esse descompasso aparece também em Santos, Mortoza e Martins (2024), onde a retórica sobre cotas convive com representações que reforçam privilégios sob o disfarce da neutralidade meritocrática.

Outra divergência recorrente diz respeito à percepção da igualdade como ameaça a privilégios estabelecidos. No estudo de da Silva e Machado (2018), políticas de cotas são vistas por parte dos entrevistados como ruptura da “igualdade entre todos”, evidenciando a resistência em reconhecer a desigualdade de origem. De forma semelhante, Azevedo, Cerqueira e Coelho

(2020) apontam que, embora os estudantes defendam a inclusão, temem que ela prejudique o rendimento escolar, revelando a tensão entre o ideal da igualdade e a lógica excludente da escola tradicional.

Também se observa uma dissociação entre o discurso igualitário e as condições materiais concretas. Em Souza (2020), embora os estudantes de Pedagogia evoquem a igualdade como valor, suas representações pouco dialogam com questões estruturais, como acessibilidade, recursos pedagógicos ou formação específica. Da Silva et al. (2024) aprofundam essa questão ao mostrar como a precariedade da formação e da infraestrutura afeta diretamente a efetividade das práticas inclusivas, especialmente no uso das tecnologias digitais.

Internamente às instituições, as representações também se mostram heterogêneas. No estudo de Neves et al. (2015), dois grupos docentes revelam visões opostas sobre diversidade sexual: um mais aberto à inclusão, outro resistente, expondo a coexistência de perspectivas divergentes no mesmo espaço escolar. Santos, Mortoza e Martins (2024) reforçam essa polarização ao identificar diferentes interpretações sobre as ações afirmativas entre cotistas, não cotistas e professores.

Por fim, um equívoco recorrente diz respeito à concepção de igualdade como homogeneização. Muitos professores e estudantes associam igualdade a “tratar todos da mesma forma”, o que acaba por invisibilizar as diferenças. Em Alves, de Oliveira e da Silva (2019), essa concepção leva à manutenção de práticas que ignoram as necessidades específicas de alunos com deficiência. Já Fonseca (2018) mostra que mesmo com avanços legais, os livros didáticos ainda reforçam estereótipos de gênero, revelando a persistência de entendimentos simplificados e restritivos sobre o que é ser “igual”.

Em síntese, os estudos analisados mostram que o conceito de igualdade está presente como valor simbólico de grande relevância, mas sua mobilização é marcada por ambivalências, tensões e disputas. A igualdade aparece como um campo de significação em disputa, onde valores, práticas e representações se confrontam. Isso indica a necessidade de uma ressignificação crítica do conceito, que o compreenda como compromisso ético e político com a justiça social, a valorização das singularidades e a superação das desigualdades

estruturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados desta revisão, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a investigação sobre o conceito de igualdade como objeto central de análise no campo educacional, especialmente na formação e nas práticas docentes da educação básica. A recorrência simbólica da igualdade em estudos voltados à inclusão, diversidade e justiça social revela sua importância como princípio estruturante das representações em circulação no ambiente escolar.

Como desdobramento desta pesquisa, sugere-se a ampliação do debate para áreas do currículo onde a igualdade assume significados técnicos e formais, como é o caso da Educação Matemática. Investigar como professores mobilizam o conceito de igualdade nesse campo pode abrir novas possibilidades para compreender as articulações, tensões e traduções entre sentidos acadêmicos, sociais e pedagógicos. Trata-se de um caminho fértil para pesquisas futuras que busquem integrar dimensões éticas, cognitivas e políticas da igualdade no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Aparecida Oliveira; DE OLIVEIRA, Gislene Farias; DA SILVA, Maria Odete Emygdio. As Concepções e Práticas de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais da Sede do Município de Exu-PE/The Conceptions and Practices of Inclusive Education in the State Schools of the Municipality of Exu-PE. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 45, p. 373-397, 2019.

AZEVEDO, Kátia Rosa; CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; COELHO, Cristina Massot Madeira. IGUALDADE, INDEPENDENTEMENTE DO QUE SEJA DIFERENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e193928, 2020.

CALILE, Otávio. A zona muda das representações sociais sobre gênero e sexualidade. **Diaphora**, v. 11, n. 2, p. 9-17, 2022.

DA SILVA, Alcina Maria Testa Braz et al. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DAS TECNOLOGIAS

DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. e24152424-e24152424, 2024.

DA SILVA, Sandro José; MACHADO, Derik Bezerra. “Se um negro tiver oportunidade”: Cotas raciais e acesso ao ensino público no Brasil. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, v. 6, n. 2, p. 60-82, 2018.

DE OLIVEIRA MARTINS-SILVA, Priscilla; DO NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; DA SILVA JUNIOR, Annor. Sistema de representações sociais: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia e Saber Social**, v. 11, n. 1, p. 455-480, 2022.

DOS SANTOS VIEIRA, Maria Dolores; LIMA, Juliana Ferreira. Tudo bem ser diferente: para quem?. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 6, p. e4553-e4553, 2024.

FÉLIX, Lívia Botelho et al. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber social**, v. 5, n. 2, p. 198-217, 2016.

FONSECA, Dora Maria Ramos. POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÉNERO: uma reflexão a partir de um estudo sobre manuais escolares. **Revista Exitus**, v. 8, n. 1, p. 112-140, 2018.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORAES, Claudia; PEREIRA, Silva; ANTUNES, Alfredo César. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA SOCIEDADE PARA DOCENTES DO PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 26, n. 3, p. 353-364, 2018.

NEVES, André Luiz Machado das et al. Representações sociais de professores sobre diversidade sexual em uma escola paraense. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 261-270, 2015.

SANTOS, Poliana Ribeiro; MORTOZA, Andrea Sugai; MARTINS, Karine Anusca. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A INCLUSÃO EXCLUDENTE. **REMUNOM**, v. 8, n. 1, 2024.

SANTOS, Raquel Amorim; NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos; PEREIRA, Morgana da Silva. Representações sociais de docentes sobre relações étnico-raciais na Educação Básica na Amazônia. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 217-236, 2020.

ENTRELACES ENTRE A EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

MOYA, Leisi Fernanda[1]

HOBOLD, Márcia de Souza[2]

RESUMO

Esta proposta de estudo é um recorte de uma proposta de pesquisa em andamento no estágio de pós-doutoramento e tem como objetivo geral avaliar o impacto que os projetos de extensão podem ter no processo de formação permanente de professores e ampliação dos saberes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Especificamente, iremos avaliar a percepção de cursistas que participaram de uma proposta de curso multidisciplinar, ofertado na modalidade de extensão pelo Instituto Federal Catarinense-Campus Camboriú, no ano de 2023. O curso se intitulava: "Corpo brincante e a ludicidade na escola: qual o espaço do corpo e do lúdico na escola?" e, entre outras temáticas, ofertou um minicurso sobre jogos de matriz africana e afro-brasileira. A partir da análise desse minicurso específico buscaremos subsídios que respondam a questão: "Como a extensão universitária e o IFC-CC podem contribuir com uma educação e sociedade antirracista?". A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, com a utilização da revisão bibliográfica e análises a partir dos depoimentos dos cursistas. Como aporte teórico recorremos a autores que têm se dedicado a pesquisa sobre formação docente e ERER, entre estes: Freire (1979, 1996, 2022, 2024); André (2006, 2010); Hobold (2018); Gomes (2003, 2005, 2012, 2017), Silva (2006); Hooks (2021, 2017); Pinheiros (2023), Munanga e Gomes (2016); Carneiro (2011), entre outros. Os primeiros achados de pesquisa apenas reafirmam e reforçam o quanto a extensão universitária pode contribuir com a formação permanente de professores e a necessidade de aumentarmos as propostas de formação e discussões sobre questões relacionadas a ERER. Nesse sentido, para que o IFC-CC amplie a sua atuação em direção a uma sociedade antirracista, precisa ampliar as possibilidades de formação docente para essa perspectiva.

Palavras chave: Formação Permanente, Extensão Universitária, Ensino para as Relações Étnico-Raciais.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento do estágio de pós-doutoramento e tem como objetivo geral avaliar o impacto que os projetos de extensão podem ter no processo de formação permanente de professores e ampliação dos saberes sobre a Educação para as Relações

[1] Doutora, pós-doutoranda do PPGE- UFSC, leisi.moya@ifc.edu.brl.
[2] Doutora, PPGE- UFSC, marcia.hobold@ufsc.br.

Étnico-Raciais (ERER). Especificamente, iremos avaliar a percepção de cursistas que participaram de uma proposta de curso multidisciplinar, ofertado na modalidade de extensão pelo Instituto Federal Catarinense-Campus Camboriú (IFC-CC), no ano de 2023, que tinha como temática questões interligadas à cultura afro-brasileira.

Apesar da luta por uma educação antirracista não ser uma luta recente no Brasil e já termos diversas políticas públicas, resoluções e leis que norteiam o ensino da ERER nas escolas, ainda presenciamos poucos avanços dessa luta nas escolas. Nilma Gomes já denunciava essa situação de invisibilidade e falha nos currículos escolares em 2012. Sua análise apontava que a história da negritude brasileira ainda era inviabilizada nas escolas brasileiras. Segundo ela existe uma história de luta da população negra, no Brasil e um processo de educação e reeducação que essa população implementa a si mesmo e à sociedade. Em suas palavras: “Processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional” (GOMES, 2012, p.101). Já se passaram treze anos que a autora fez essa denúncia, e ao ler suas palavras, nos questionamos: será que houve alguma mudança significativa nesse quadro ao longo desses anos?

Com o intuito de justificar a questão que impulsionou essa pesquisa: “Como a extensão universitária e o IFC-CC podem contribuir com uma educação e sociedade antirracista?”, compartilhamos uma experiência recente. No ano 2024[3] e início do ano 2025, quando estava na coordenação de dois projetos de pesquisas desenvolvidos no IFC-CC, que objetivavam mapear os conhecimentos que alunos ingressantes nos cursos de licenciatura e alunos ingressantes nos cursos técnico integrados sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, foi possível obter uma noção do apagamento denunciado por Gomes (2012). Em ambas as pesquisas os resultados obtidos foram que o desconhecimento e a invisibilidade sobre esses temas nas escolas ainda é estarrecedor. Essas constatações aumentaram o interesse, que já vinha em uma crescente, em aprofundar os conhecimentos sobre as temáticas que dialogam com uma perspectiva de educação e sociedade menos racista, mais justa e democrática, que se alinhe à luta e se posicione como antirracista.

Outra questão que nos impulsiona a pesquisar a temática é a inquietação

[3] Essa pesquisa, com as licenciaturas, foi concluída e os resultados parciais podem ser conferidos no endereço: https://centraldeeventos.ifc.edu.br/anais/micti2024/981035-ensino-antirracista--lacunas-entre-o-que-preve-a-lei-1164508-e-o-conhecimento-dos-alunos-ingressantes-nos-curso/. Acesso em 04 de jul. de 2025.

que Gomes (2003, p.171) nos causa ao nos questionar sobre o que temos feito para contribuir com uma construção positiva da identidade negra diante de uma sociedade que, em suas palavras: "[...] historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo [...]". Seus questionamentos: "Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?". Essas questões precisam ser analisadas por todos nós e a busca pelas respostas deve refletir em uma mudança de postura e atitudes diante da problemática ainda tão presente e atual. Rachid (2023) ao questionar Gomes sobre o envolvimento das faculdades de educação e licenciaturas nas transformações sociais e propostas que englobam as questões étncio-raciais apresenta uma realidade ainda muito presente em nossas instituições de ensino:

> No geral, ainda não superamos o imaginário racista de que o trato da questão racial na escola é um dever somente das pessoas negras. Há instituições, cursos, secretarias e profissionais da educação que se negam a cumprir o que determina a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares ou que o fazem de uma forma muito precária.

Posto isto, nos sentimos chamadas e sensibilizadas com a problemática e, em acordo com a concepção defendida por diversos autores, entre eles, Freire (1979, 1996, 2022, 2024); Candau (2020); Candau e Lelis (1999); André (2006, 2010); Hobold (2018); Araújo *et al* (2015); consideramos que a formação de professores pode e deve contribuir com uma proposta de ensino antirracista mais crítica e comprometida, que valorize mais os saberes e riquezas provinientes os povos africanos e afro-brasileiros. Para o desenvolvimento desse texto nos apoiaremos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com a técnica da revisão bibliográfica e utilizaremos a análise dos depoimentos dos cursistas para estabelecermos um diálogo com os pesquisadores sobre as temáticas: formação de professores para e ERER nas escolas. Atualmente temos diversos pesquisadores se debruçando e produzindo materiais valiosíssimos sobre essa temática, entre eles: Silva (2018); Gomes (2003, 2005, 2012, 2017), Hooks (2021, 2017); Pinheiro (2023); Adichie (2019), Carneiro (2011), Munanga e Gomes (2016) entre outros. A opção por uma literatura de cunho latina vai ao encontro dos pressupostos da decolonialidade

que, de acordo com Oliveira (2016) articula-se ao pensamento crítico em relação à modernidade capitalista e volta-se para a tentativa de construção de um projeto teórico crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política contra-hegemônica frente às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2016).

Com relação à formação de professores, sua complexidade tem sido objeto de debate há um longo tempo. Ao nos aproximarmos do pensamento e do legado deixado por Paulo Freire, entramos em consonância com seu posicionamento de que somos seres inacabados, ou “inconclusos” e que estamos em constante processo de aprendizado e reconstrução. Do mesmo modo, compreendemos que a cultura e os saberes não são estanques, ou seja, estão sempre em um processo de reelaboração, ressignificação e reapropriação. Outro ensinamento valioso de Freire é que a educação deve ser para todos/as, ou seja, deve ser plural e democrática. Diante desses pressupostos, compreendemos porque existe uma consonância entre diversos autores no que tange a necessidade de uma formação permanente entre os professores.

Sabemos que muitos profissionais, ao saírem de uma graduação não se sentem totalmente preparados para atuação docente e para a realidade das escolas. Tal fato se deve, em parte, às lacunas deixadas na formação inicial, à complexidade que envolve a sociedade contemporânea e, por consequência, à docência. Tendo em vista essa dinâmica, compreende-se a necessidade de oportunizar possibilidades para uma formação permanente aos docentes, democratizando esse acesso de modo gratuíto e qualificado. Nesse sentido, defendemos o espaço da extensão universitária como uma das possibilidades de oferta de formação permanente para professores.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referencial os pressupostos da pesquisa qualitativa, uma vez que segundo Minayo (2014) as pesquisas qualitativas nos permitem interpretar os fenômenos sociais e humanos. Adotamos como metodologia a revisão bibliográfica e análise de depoimentos dos cursistas que participaram da oficina: “Jogos de matriz africana e afro-brasileira”, ofertada no curso

de extensão: “Corpo brincante e ludicidade: qual o espaço do corpo e da ludicidade na escola” em 2023, no IFC-CC. De acordo com Lakatos & Marconi (2010), a revisão bibliográfica implica uma análise crítica da literatura já existente sobre o tema a ser pesquisado. Nesse sentido, como já mencionado, buscaremos privilegiar a produção de autores/pesquisadores brasileiros e latino americanos, indo ao encontro dos pressupostos da decolonialidade, que nos instiga a olhar para outras possibilidades de pesquisadores que não apenas os europeus.

3 ANÁLISE DOS DADOS:

Para a análise dos dados utilizamos a ferramenta de interpretação textual das referências bibliográficas utilizadas e o exercício de generalização, interpretação, dedução e analogias a partir dos dados obtidos por meio dos depoimentos e *feedbacks* feitos pelos cursistas. Importante destacarmos que os depoimentos serão mantidos no anonimato e que todos os cursistas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O curso foi ofertado na modalidade de extensão, para professores, acadêmicos de licenciatura e de magistério, gestores educacionais e graduados em licenciaturas da região de Camboriú e seu entorno. Ao todo foram 70 horas de curso, divididas em encontros presenciais, aos sábados e atividades complementares, via *google classroom*, como: leituras, propostas de atividades individuais e coletivas, disponibilização de materiais didáticos, espaços para dúvidas, entre outros. A proposta foi multidisciplinar, contou com a participação de quatro docentes efetivas do IFC-CC, uma aluna do programa de mestrado da instituição e bolsistas do PET (Programa de Educação Tutorial), além de uma acadêmica do curso de pedagogia, contemplada com uma bolsa de fomento ofertada pelo IFC-CC. Tivemos um montante de sete minicursos, com as temáticas: jogos cooperativos e rítmicos, jogos adaptados, jogos de matriz africana e afro-brasileira, tintas botânicas, jardim sensorial e oficina de *makey makey*, contação de histórias e origami e dança circular sagrada. Ao final do curso os cursistas entregaram como avaliação um relatório, um formulário com a avaliação de cada minicurso e um *feedback* geral do curso. Para essa pesquisa focaremos nas avaliações do minicurso “jogos de matriz africana e afro-brasileira”. No montante, vinte e quatro cursistas concluíram o curso e entregaram a avaliação.

Desdes 70,8% se identificaram com brancos e 29,2 como pardos, nenhum se identificou como negro/a. Entre eles, os que já tinham títulos de pós-graduação era a maioria, com 58,3%, 16,7% eram graduados e 25% acadêmicos de cursos de licenciatura. Com relação ao minicurso voltado para os jogos de matriz africana e afro-brasileira, dezoito pessoas participaram do encontro presencial. Quando questionados sobre o tempo destinado à temática, 75% deles consideram que o tempo foi suficiente. Quando indagados sobre: “Com sua experiência como educador/a ou como aluno/a, você considera que as determinações da Lei 11.645/08, sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena, são colocadas em prática na sala de aula?”. Assim, 54,2% responderam que “em parte”, 33,3% disseram que não e 12,5% que sim. A maioria considera que as leis estão sendo colocadas parcialmente em prática na sala de aula, ou seja, consideram que ainda é preciso avançar. Grande número sinaliza que não, isso indica que, talvez, o mito que preponderou por muito tempo no Brasil, de uma hegemonia e democracia racial , esteja por fim se modificando. Sobre isso, Cavalleiro (2001, p.33) nos adverte:

> A necessidade de reescrever a História nas diversas áreas do conhecimento é de extrema importância, principalmente para desmistificar o mito de que o Brasil, por ser um país de grande miscigenação, não tem problemas raciais como sempre se observa por meio de educadores internacionais.

Quanto a questão: “Como os jogos e brincadeiras abordados na oficina contribuem para a valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto de uma educação antirracista?”, destacaremos algumas respostas que julgamos significativos para a análise da questão: a) “Conhecer o que já existe, a nossa história, totalmente interligada à cultura afro e indígena indiferente da sua etnia. Com os jogos e brincadeiras podemos naturalizar e "dar nome" aos percusores, dar nova voz e visão, ampliar discursos, tudo de forma que os jovens sequer percebam”; b) “Os jogos e brincadeiras, como a mancala e as bonecas Abayomi, promovem a valorização da cultura africana e afro-brasileira na educação ao resgatarem elementos tradicionais, estimularem a identidade cultural e promoverem a inclusão por meio do reconhecimento e celebração da diversidade étnico-cultural”; c)

"Quando nós professores temos esse conhecimento, podemos mudar o nosso fazer pedagógico"; d) "Os jogos e brincadeiras abordados na oficina desempenham um papel significativo na valorização da cultura africana e afro-brasileira dentro de uma perspectiva de educação antirracista. [...] Além disso, ao centrar-se em práticas de origem africana, os jogos contribuem para desconstruir estereótipos, promovendo uma visão mais autêntica e positiva da herança cultural afrodescendente. Essa abordagem ativa e participativa não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece os alicerces para uma sociedade mais inclusiva e consciente". Essas respostas demonstram que as vivências realizadas ao longo do minicurso provocaram reflexões sobre o papel das manifestações culturais e do lúdico no processo de ensino e aprendizagem e na ERER. Tal pressuposto reforça o que Kishimoto (1994, 1998) afirma sobre a necessidade de aprendermos a jogar, uma vez que não nascemos sabendo jogar, ou seja, não é algo inato. Também vai ao encontro do que Freire (2022) e outros pesquisadores reforçam sobre a necessidade de articularmos a teoria e a prática na formação de professores, ambas devem caminhar de modo simultâneo e indissociável.

Outro questionamento feito foi: "Você considera que a decolonização do ensino pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária?". Destacamos algumas respostas: a) "Sim, a decolonização do ensino é essencial para uma sociedade mais justa. Ao incluir perspectivas diversas e reavaliar currículos, promove-se o entendimento e a igualdade, desafiando estruturas de poder"; b) "Sim pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto o preconceito e as atrocidades acontecem de modo maciço as mudanças seriam sutis vindo somente por parte da educação, vindo do governo podem ter um resultado mais efetivo", c) "Sim. Ao darmos a oportunidade de conhecermos os diferentes povos e culturas e inserindo-os no cotidiano escolar, estamos colocando todos no mesmo patamar de importância e valorização"; d) "Sim. Porque a consciência permite a mudança", e) "Poderia contribuir, porém a igualdade ainda está longe da nossa realidade" e f) "Não me sinto confortável em responder esta questão (...) Acredito que por meio da educação, podemos construir um mundo mais igualitário. Não sei se estamos no caminho certo, mas acredito que estamos tentando promover um mundo em que todas as culturas sejam celebradas, e todos os cidadãos sejam respeitados (as)".

As respostas nos permitem dialogar com os pensamentos de Fanon (2008), que nos adverte que o racismo interfere diretamente na subjetividade do indivíduo afetado. Suas pesquisas combatem os pensamentos auto-inferiorizantes e de baixa estima do negro, que por muitos anos foram subjugados pelos profissionais que deveriam auxiliar, mas, que muitas vezes trataram o racismo como algo inexistente, talvez por não passarem pelo que os negros brasileiros enfrentam em uma sociedade que ainda exclui, desqualifica, desrespeita, violenta e mata muitos negros. Também poderíamos dialogar com Pinheiro (2023, p.50), que adverte que "a dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social" (2023, p.50), ou seja, não podemos permanecer neutros a essa realidade ainda tão presente.

A última questão que trazemos para essa análise é: "Você considera que a oficina possibilitou uma ampliação de saberes sobre a temática? Em caso positivo, quais os principais aprendizados que você adquiriu ao realizar as atividades propostas? Em caso negativo, explique o porquê". Respostas: a) "(...) A oficina foi uma valiosa oportunidade de imersão na herança africana por meio da ludicidade"; b) "a principal aprendizagem é trazer os aspectos positivos ao invés de sempre contar a história sofrida, trazer referências, livros, personagens que tragam a representatividade para nosso contexto"; c) "definitivamente ampliou minha visão pois devo admitir que o assunto da forma como foi abordado no curso e o que foi falado eu nunca tinha escutado na escola, muito se fala na escola que não se deve praticar o racismo mas nunca realmente ampliam o entendimento nessa área (...) muitas vezes jogam para baixo do tapete, o assunto nunca é nem mencionado, é apenas deixado e só lembram em alguma data específica", d) "O curso possibilitou conhecimentos que não tive durante a faculdade"; e) "Participei ativamente e mesmo assim saí do encontro com a sensação de querer mais. De que meu pote ainda não estava cheio e que preciso me aprofundar nesse tema para poder aplicar no meu cotidiano escolar".

Algumas dessas falas vão ao encontro do que Gomes (2012) adverte sobre a invisibilidade ainda marcante no que tange a história e cultura da população negra brasileira nos currículos escolares. Ainda, de acordo com a autora, reforçamos que é preciso romper com um processo histórico de hierarquização de conhecimentos, saberes e culturas de um povo sobre outro, processo esse que, nas

palavras de Gomes (2012, p. 102) “resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro”, o que talvez justifique falas denunciando que nunca haviam se deparado com esses conteúdos em outros contextos, se não no curso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos nossas reflexões, retornamos à concepção defendida por Freire (2022), de que a extensão deve ser compreendida como um processo educativo. Nesse sentido, a ação do extensionista não é a “de quem estende algo até alguém”, estendendo os conhecimentos e técnicas a outras pessoas, como se estas nada soubessem, mas a de provocar novos saberes e que estejam alicerçados nos pressupostos da práxis, ou seja, permeados de uma sólida apropriação da teoria, aliada às ações práticas. Sabemos que um breve momento de reflexão, provocado durante um minicurso é insuficiente para que ocorra uma completa compreensão e apreensão crítica de saberes, no entanto, compreendemos esse momentos como de suma importância para despertar nos envolvidos uma curiosidade, inquietação e vontade de saber mais. Desse modo estaremos, quem sabe, contribuindo para que se sintam comprometidos em “transformar melhor o mundo em que estão”, como nos convida Freire (2022, p.17). Reconhecemos que pouco ainda sabemos e que precisamos saber mais sobre a temática que envolve a ERER, no entanto, acreditamos que pudemos contribuir minimamente com a caminhada dos cursistas e possibilitar que eles, ainda que sabendo pouco , “possam igualmente saber mais”, no processo dialético e permanente de buscarmos “Ser Mais”, preconizado por Freire (2022, p. 25). Finalizamos apontando a necessidade de aprofundamento teórico e defendendo mais espaços da extensão universitária no processo de formação permanente dos professores e convidando a todos/as a se unirem na luta por uma educação e sociedade antirracista e igualitária.

REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na educação:** Repensando nossa Escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, 2003, vol. 29, n. 1, p. 167-182.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Educação, 1998.

KHISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1994.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, Marina. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO Maria C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**, 14ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014.

RACHID, Laura. Nilma Lino Gomes: descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. **Revista Educação**, ed. 292, 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes/. Acesso em 03 de jun. de 2025.

OLIVEIRA, Kiusam de; SANTOS, Mariana F. dos; MACEDO, Yuri M. Educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade: permanências e transformações. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, 2019.2/vol.4, n.7.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE CURSOS DE LICENCIATURA

Bruno Viviani dos Santos[1]
Sabrina Araújo de Almeida[2]
Maurecilde Lemes da Silva Santana[3]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar e discutir representações sociais da Educação Física Escolar como campo de conhecimento e de práticas formativas construídas por professores de cursos de Licenciatura em Educação Física. Foi realizada uma entrevista semiestruturada individual, organizada em três grandes eixos: sobre a formação por eles recebida; sobre as práticas formativas e; sobre o campo da Educação Física Escolar. Para a análise dos dados, foi realizada uma avaliação de Classificação Hierárquica Descendente (CDH), por meio do software IRaMuTeQ. Os resultados indicam um descompasso entre a visão acerca do que é ensinado nas graduações e o que deveria ser ensinado para a prática educativa escolar. Conclui-se que deveriam ser promovidas políticas públicas como mecanismo de influência nos quadros docentes das graduações em Educação Física promovendo debates sobre o perfil do docente-escolar a ser formado e, dos projetos pedagógicos de cada curso, com foco nas práticas escolares da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Representações Sociais. Práticas formativas. Licenciatura em Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar é um componente curricular da Educação Básica, ligado à proposta pedagógica da escola. Ela possibilita aos seus praticantes a utilização da comunicação verbal e não verbal, o aprimoramento do esquema corporal, a expressão de sentimentos, a prática do lazer, bem como a manutenção e a melhoria da saúde. Esses benefícios provenientes das práticas corporais são desenvolvidos a partir de uma proposta de ensino e aprendizagem condizente com os objetivos e necessidades dos alunos, de acordo com as faixas etárias e as diferentes modalidades de ensino da Educação Básica (Brasil,1998; Betti, 2010).

---

[1] Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Educação Física efetivo na Secretária de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, Vice-líder do Laboratório de Estudo em Representações, Práticas Sociais e Ensino – LARPSE.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) - campus Engenheiro Paulo de Frontin e no Mestrado em Educação, Programa PROFEPT, Colégio Pedro II - campus São Cristóvão.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professora titular e Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Nesse sentido, a partir do avanço teórico das abordagens pedagógicas do campo da Educação Física Escolar (Le Boulch, 1982; Soares et al., 1992; Daolio, 2004; Neira, 2011), a aula de Educação Física na escola teve um leque maior tanto de conteúdos quanto de teorias que a embasassem e a legitimassem como disciplina escolar.

Ao avançarmos na discussão de propostas que direcionam o campo de conhecimento da Educação Física Escolar, podemos mencionar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que apontam aos professores as bases para pensar as ações educativas sobre as práticas corporais como fenômeno cultural dinâmico, variado e em suas múltiplas dimensões e balizados por uma visão das diferentes necessidades de desenvolvimento, tanto da criança, quanto do adolescente. Além disso, esses documentos norteadores oferecem aos professores de educação física um conjunto de conhecimentos que permitirá a ampliação acerca da consciência corporal e dos recursos para o cuidado de si e dos outros, e o desenvolvimento da autonomia para a utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas (Brasil, 2017).

Diante disso, com o objetivo de identificar e discutir representações sociais da Educação Física Escolar, como campo de conhecimento e de práticas formativas, por professores de cursos de Licenciatura em Educação Física, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) como fundamentação teórico-metodológica. Buscamos assim discutir a relação entre a representação que os docentes da licenciatura em Educação Física têm da formação inicial e o campo de conhecimento da Educação Física Escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, utilizando a amostragem por conveniência, do tipo exploratória, pois procurou aproximar a Teoria das Representações Sociais do campo da Educação Física Escolar por meio de atividades exercidas por professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1998).

Neste estudo, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), solicitamos aos participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o prosseguimento da pesquisa. Em seguida, os sujeitos foram identificados em relação a: nome (opcional), idade, gênero, tempo de magistério no Ensino Superior, graduação e titulação (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) participação em algum grupo de pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram: ser docente atuando em curso de Licenciatura em Educação Física com pelo menos 1 ano de atuação, no ensino superior público ou privado; serem do sexo masculino e feminino; terem o curso de Licenciatura em Educação Física como graduação; terem no mínimo uma especialização lato senso que os habilitem a lecionar no ensino superior. Não era preciso ter experiência previa atuando em escola.

Após a assinatura do TCLE e da identificação dos sujeitos, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada como o objetivo de analisar as representações que estes docentes possuem acerca da sua formação inicial, suas práticas para formar um professor de Educação Física para Educação Básica e a visão sobre o campo de conhecimento da Educação Física Escolar.

O grupo pesquisado foi composto por 24 professores atuantes em cursos de Licenciatura em Educação Física, sendo 16 professoras do gênero feminino e 8 professores do gênero masculino, que desempenham a atividade em instituições privadas e instituições públicas, nos seguintes estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Pará, Mato Grosso, Minas Gerais.

Para execução do presente estudo, as entrevistas foram organizadas em 21 perguntas, divididas em blocos de questões, sendo o Bloco 1 composto por questões sobre a formação do docente; o Bloco 2 constituído por questões relacionadas à prática formativa do docente; e o Bloco 3 com perguntas ligadas ao campo da Educação Física Escolar.

Para o procedimento de análises dos dados produzidos, utilizamos o software de análise lexicográfica de dados textuais IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Este programa realiza uma gama de análises diferentes, dentre as quais adotamos a de Classificação Hierárquica Descendente, também chamada de “análise do tipo lexicográfica”, por ser um método já consolidado para o estudo de

representações sociais. No primeiro momento, a análise estatística consiste em separar as unidades de texto em várias classes do vocabulário que as compõem, de tal forma que seja obtido o maior valor possível numa prova de x^2. (Ratinaud, 2014).

A Figura 1 mostra o Bloco 1, que denominamos “Práticas formativas na graduação em Educação Física”, e o Bloco 2, “Formação acadêmica”. Para a nomeação dos blocos, e das respectivas Classes, foi adotada a análise de conteúdo orientada por Bardin (2016), após a aplicação do software IRaMuTeQ.

Para Bardin (2016), essa análise está dividida em três etapas: uma primeira denominada de pré-análise; a segunda chamada de exploração do material e; a terceira classificada como tratamento com inferência e interpretação a partir dos resultados. Após análise de conteúdo, as categorias foram elaboradas e descritas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise lexicográfica, com base em uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foi realizada com auxílio do software IRaMuTeQ, permitiu encontrar três classes, divididas em dois blocos, considerando a proximidade/distância entre os léxicos. Efetivamente foram encontrados dois blocos, sendo que as Classes 1 e 2, juntas, dão consistências aos grupos de palavras associadas ao primeiro bloco, respondendo ambas por 88,3% do total; em segundo plano, palavras associadas à Classe 3 compõem 11,7%.

Figura 1 – Dendograma da análise, pelo IRaMuTeQ, das entrevistas realizadas com os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

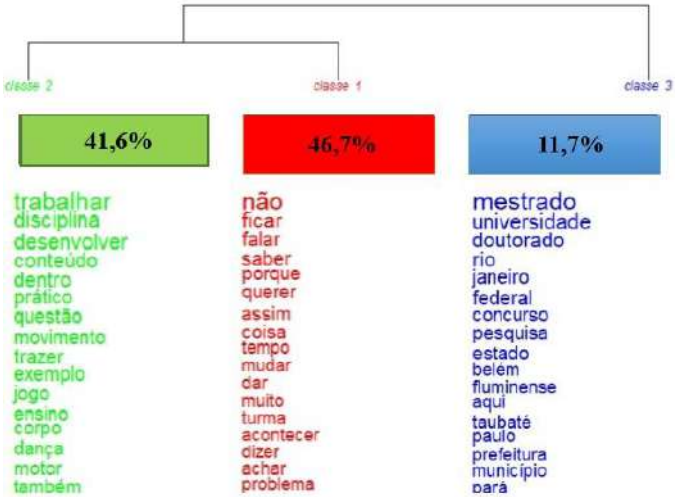

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

3.1 BLOCO 1 – PRÁTICAS FORMATIVAS NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1.1 CLASSE 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA

Esta classe está relacionada com as experiências que os docentes tiveram na instituição escolar: a falta de estrutura física para se trabalhar na escola; as dificuldades para formar o futuro professor de Educação Física, como a falta de motivação, por parte do graduando; a ideia de que a formação que tiveram e o trabalho realizado na graduação estaria distante do que deveria ser proposto na escola. É importante destacar, na Classe 1, a ausência de uma ideia associada a um campo de conhecimentos teóricos e práticos ligados a Educação Física Escolar. Exemplos de frases dos sujeitos típicos da Classe 1:

> Para fazer esse trabalho minimamente, então, na minha graduação, eu não tive lutas, eu falo, meu Deus, eu tenho que trabalhar um pouco desse conteúdo com eles (SUJEITO 6).
>
> Que dão aula em sala de aula de educação física, porque não tem onde dar aula, então é importante, eu acho que eles ficaram talvez muito lá atrás né (SUJEITO 9).

Os discursos dos sujeitos típicos da Classe 1 apontam que as experiências que eles tiveram na escola, como professores de Educação Física, estão relacionadas a uma realidade diferente da que foi apresentada na

graduação em Educação Física, de modo que precisaram que se adaptar às situações diante do contexto escolar.

Também é possível observar, nas falas de professores da Classe 1, que existe uma expectativa de realização de um bom trabalho na Educação Básica, porém essa expectativa é quebrada ao iniciá-lo, pois é percebido distanciamento entre os conhecimentos universidade e da escola.

Os sujeitos típicos 8 e 9 indicam uma preocupação com os alunos que apresentam falta de motivação e de autoestima para estudar:

> Então, eu fiquei muito focada e, eu acreditei que eu podia sim, que eu devia sim, fazer alguma coisa por aqueles alunos, porque os professores não acreditavam mais neles, eles entravam na sala e eles fingiam que davam aula (SUJEITO 8).
>
> Vamos embora, vamos em frente, porque eu sei que muita gente diz não para eles, a sociedade diz, não para eles, muitos deles acham assim, eu nunca vou conseguir (SUJEITO 9).

Na Classe 1, os sujeitos típicos 13, 14 e 15 apresentam, em seus discursos, os embaraços na formação de professores para a Educação Física.

> Eu tento ao máximo falar para eles, gente, não vai ser um bom professor quem virou uma estrela ou quem não sabe fazer estrela, eu tento focar muito nisso, deles entenderem a importância das habilidades (SUJEITO 13).
>
> Mas a gente conquista esse aluno, não sabe você mostra, eu falo isso muito para eles, olha, eu entrei, porque eu queria trabalhar em academia, mas você nunca sabe as portas que vai se abrir para você (SUJEITO 14).

3.1.2 Classe 2 – Prática formativa na Licenciatura em Educação Física

Esta classe é bem próxima da Classe 1, pois se refere às práticas formativas na graduação em Educação Física, ao desenvolvimento dos elementos da dança, desenvolvimento de práticas corporais, bem como à relação dos conteúdos sobre com temas transversais, como bullying, drogas e preconceito. Exemplos de frases típicas da Classe 2:

> É planejamento e prática de ensino, referências metodológicas, conteúdos e objetivos do ensino e os referenciais teóricos também, nós trazíamos os referenciais teóricos que estavam ocorrendo nos municípios para ver como é que estava sendo trabalhado o currículo (SUJEITO 4).

> Das metodologias ativas também, como você pode usar essas tecnologias de informação e comunicação, trabalhar algumas disciplinas específicas com conteúdos que sejam mais regionais (SUJEITO 6).

Observamos, nas falas dos docentes típicas da Classe 2 acerca das práticas formativas, uma intencionalidade pedagógica no sentido de formar um professor que irá atuar na escola. Essa intenção pedagógica perpassa pelas bases teóricas e práticas no seio da academia, em que estruturas conceituais serão formadas e cristalizadas no percurso de formação do futuro professor.

Os sujeitos 6 e 19 indicam que o desenvolvimento de suas atividades contribuiria para o conhecimento da percepção rítmica e auditiva pelas práticas corporais, o aprendizado e a construção das coreografias e para uma atividade que trabalhe o ritmo.

> Nós trabalhamos toda essa questão teórica, trabalha também a questão de práticas, as vivências práticas desde atividades rítmicas que nós podemos estar desenvolvendo até chegar na turma propriamente dita (SUJEITO 6).

> Os futuros professores têm que montar, na disciplina, atividades rítmicas e dança, como primeiro trabalho a partir das aulas de atividades rítmicas, eles devem montar uma atividade para trabalhar ritmo (SUJEITO 19).

O sujeito 12 desenvolve, em suas aulas, atividades associadas aos temas transversais estabelecidos nos PCN (Brasil, 1998), entre os quais estão: bullying, drogas e preconceito.

> Foi a disciplina da prática pedagógica 4 que eu os levei para escola para trabalhar sobre as drogas e a gente fez uma peça (SUJEITO 12).

> Sobre o bullying, trazer vídeos, por exemplo, situações de jogadores de futebol passam por racismo, então eu trabalhava muito essa questão eu cheguei a trazer, por exemplo, nessa disciplina um advogado, um psicólogo (SUJEITO 12).

> Por exemplo, os jogos, ele também planeja para trabalhar durante o ano, por exemplo, o bullying, trabalhar sobre as drogas, ou seja, ver de várias formas como ele pode conseguir aliar à educação física com outros temas (SUJEITO 12).

O sujeito 23 esclarece que os graduandos em Educação Física tomam ciência, em suas aulas, das diferenças entre o trabalho na escola e o trabalho

em alto rendimento, que é necessariamente realizado em ambientes não formais, como clubes e academias.

> Eu deixo bem claro para eles como é o conteúdo e metodologia para se trabalhar na escola, pois é diferente trabalhar na escola e trabalhar com rendimento (SUJEITO 23).

3.2 Bloco 2 – Formação acadêmica:

3.2.1 Classe 3 – Percurso formativo

Esta classe mostra articulação com a formação acadêmica dos sujeitos entrevistados. Frases dos sujeitos típicos 14, 20 e 21 da Classe 3:

> Eu ingressei na universidade há vinte e quatro anos, então, lá, quando eu fui fazer o meu mestrado que eu fiz em São Paulo, eu entrei na área das representações sociais (SUJEITO 14).
>
> Na minha época, eu entrei na universidade federal, em 1978, eu me formei em 1981 e eu escolhi fazer graduação em educação física por causa do judô, eu era atleta de judô (SUJEITO 20).
>
> Na universidade federal, nós tínhamos muitas aulas práticas, hoje, eu vejo os futuros professores quererem fugir da aula prática (SUJEITO 20).
>
> Eles me orientaram na época e eu fui fazer a pós-graduação em docência do Ensino Superior, depois eu fiz mestrado em educação física e eu fiz o doutorado (SUJEITO 21).

O sujeito 2 indica que desenvolveu, com outros professores, um evento, no sentido de propor um diálogo sobre as pesquisas na área da Educação Física que estavam sendo realizadas pelas instituições públicas no estado do Rio de Janeiro.

> Fizemos um encontro no final de 1975 para falar sobre as pesquisas que as universidades estavam fazendo, nesse sentido, continuamos trabalhando até surgir a ideia do mestrado que eu fiz na minha instituição, em 1978, na área de educação (SUJEITO 2).
>
> Nós fizemos algumas pesquisas aqui, fizemos um encontro de Educação Física das universidades do estado do rio de janeiro (SUJEITO 2).
>
> Em relação à participação em grupos de pesquisas, os sujeitos 14 e 21 indicam que fazem parte desses grupos nas instituições em que lecionam.

> Eu tenho esse grupo de pesquisa aqui no mestrado, porque agora eu sou professora efetiva de universidade lotada no departamento de educação física (SUJEITO 14).

> Eu sou líder de um grupo de pesquisa na universidade federal que estuda aspectos sócio pedagógicos das lutas e participo de dois grupos distintos de pesquisa, um sobre educação física escolar e o outro sobre lutas (SUJEITO 21).

Os discursos dos sujeitos típicos da Classe 3, do Bloco 2, apresentam a forma de ingresso na universidade, como graduandos, a opção pelo vestibular em Educação Física devido ao fato de ser atleta e a formação continuada posteriormente a graduação. Com base nessas informações, a partir da análise realizada pelo software IRaMuTeQ, identificamos uma dispersão dos conteúdos proferidos na presente Classe, em que os discursos dos participantes apresentam conteúdos diversos.

O destaque para elementos representacionais relevantes sobre a Educação Física Escolar

O curso de licenciatura em Educação Física tem como foco formar professores para atuarem na Educação Básica, com o objetivo de desenvolver atividades teóricas e práticas com os alunos, de acordo com seus níveis de desenvolvimento e das modalidades de ensino proporcionando a eles conhecimentos e experiências que eles não teriam em outros lugares (Santos; Campos, 2020).

A partir das análises realizadas com o auxílio do software IRaMuTeQ, podemos observar três pontos: a) o primeiro ponto diz respeito as dificuldades na atuação pedagógica quando iniciaram suas respectivas atuações nas escolas, como professores de Educação Física, uma de ideia de formação inicial distante da prática a ser executada na escola, de modo a terem que adaptar suas atividades para o ambiente escolar e a esperança de realizar um bom trabalho em suas aulas, contudo essa esperança foi rompida ao perceber a fragmentação dos conhecimentos obtidos na graduação e a realidade escolar; b) o segundo ponto é sobre os percalços para formar o futuro professor de Educação Física, como a falta de motivação e autoestima, por parte do graduando e; c) o terceiro ponto tem relação com as práticas corporais desenvolvidas na formação inicial,

práticas essas ligadas a dança, aos temas transversais, ao trabalho com ritmo e percepção auditiva e as diferenças entre o trabalho na escola e fora dela, como academias e clubes.

As falas dos indivíduos pesquisados, mais acentuadamente nos significados encontrados na Classe 1, apontam que os obstáculos encontrados para formar um professor de Educação Física que atuará na Educação Básica são aumentados pela falta de proatividade dos alunos nas aulas durante a graduação e pelo pouco entendimento da importância da aquisição de conhecimentos específicos no âmbito pedagógico e no da Licenciatura em Educação Física, para atuarem de maneira qualificada no mercado do trabalho.

Em relação a classe 3, as frases típicas dos sujeitos pesquisados indicam a relação com a escolha profissional do curso de Educação Física, um deles indicando a opção por ser atleta de judô, a continuação dos estudos por incentivo dos professores da graduação após o término da Licenciatura e a participação de grupos de pesquisa.

Com base no conjunto dos resultados, podemos levantar a hipótese de que as representações sociais da “Educação Física Escolar” não são autônomas no grupo de sujeitos pesquisados; ou seja, para eles a Educação Física Escolar é uma parte secundária da Educação Física no geral, sem necessitar de um campo específico de ensinar “uma cultura do movimento” ou da atividade física vinculada organicamente às necessidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes, nem do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Considerações finais

A partir dos dados apresentados com base nas análises realizadas pelo software IRaMuTeQ, observamos a falta do objetivo de formar um professor direcionado para o ambiente escolar. Não está claro, nas falas dos participantes do estudo, de que forma os conhecimentos apreendidos durante o curso de Licenciatura em Educação Física subsidiarão o futuro professor em sua prática profissional na Educação Básica.

Nesse sentido, podemos observar a partir do nosso estudo e dos estudos de Almeida (2017), Marques (2017) e Taques (2018) que existe um descompasso entre as práticas para formar um professor de Educação Física para atuar na escola e a formação em nível de Licenciatura em Educação Física, visto que, não é apresentado uma visão consistente dos conhecimentos da importância da disciplina de Educação Física no contexto escolar, assim como, da relação entre a prática da atividade física com desenvolvimento da criança e do adolescente.

Em síntese, no nosso entender, para que a atuação dos educadores formados em Educação Física seja consistente com um projeto de escola e de sociedade inclusivas e democráticas, podemos sugerir: a) que as políticas públicas deveriam implementar mecanismos de influência nos quadros docentes das graduações promovendo debates sobre o perfil do docente-escolar a ser formado, e dos projetos pedagógicos de cada curso, com foco nas práticas escolares da educação física; b) de modo complementar, os mecanismos de recrutamento para a docência universitária nas licenciaturas deveriam incluir provas específicas de práticas inclusivas, de conhecimento das necessidades dos alunos em cada faixa ou fase; c) incentivo à pesquisas e formações (mestrados e doutorados) que visem a consolidação da Educação Física Escolar, não como um “espaço” de aplicação da Educação Física ; mas sim como campo de conhecimentos e de práticas que privilegiem a formação humana e corporal de crianças e adolescentes nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. ‘Entrar no jogo’ com Bourdieu e Moscovici: redesenhando pistas para repensar o espaço social da formação de professores. In: ABDALLA, M. F. B. (org.). **Bourdieu e Moscovici:** fronteiras, interfaces e a aproximações. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2019, p. 238.

ABRIC, J. **Prácticas sociales y representaciones.** México: Ediciones Coyoacán, 2001.

ALMEIDA, L. T. P. **Docência superior e Representações Sociais no campo da Educação Física Escolar:** Narrativas de professores do curso de Licenciatura. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2017.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultura: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da Educação Física Escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, Pará, v.14 n.29, p. 565-583, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: ed. 70, 2016.

BETTI, M. Imagens em avalia-ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em aulas de educação física. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 137-152, 2010.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento** 24 (2), Apr-Jun, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (orgs.). **Representações sociais** – uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. (Col. Memória Social).

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **R. Educ. Públ**., Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da

avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20160106, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

JUSTO, A. M.; CAMARGO, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. Em: Novikoff, C.; Santos, S. R. M. & Mithidieri, O. B.(Orgs.) **Caderno de artigos**: X SIAT & II Serpro (2014: Duque de Caxias, RJ) (p. 37-54). Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy" - UNIGRANRIO, Caderno digital disponível em: <https://lageres.wordpress.com/>

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

LIMA, R. de C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da Representação Social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020.

MARQUES, E. V. **A formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física da UNESC**: a aproximação do PPC como o conhecimento abordado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 6(2), p. 72-88, 2006.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino** - Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.2, p. 189-211, 2017.

PIZANI, J. et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, 38 (3), Jul-Sep, 2016.

RATEAU, P. et al. Teoria da Representação Social. Tradução; Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A.; HIGGINS, E. T. (org.) **Handbook of theories of social psychology**, v.2.London: SAGE, 2012, p.477-497. Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Version 0.7 alpha 2) [Windows, GNU/Linux, Mac OS X], 2014.

REINERT, M. Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 26, n. 1, p. 24-54, 1990.

SANTOS, B. V. dos. Representação social do desenvolvimento psicomotor por professor de Educação Física Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, n.37, 2017.

SANTOS, B. V. dos; CAMPOS, P. H. F. Relações entre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas representadas pelos professores de educação física. **Revista Teias**, v. 21, ago., 2020, Edição Especial.

SANTOS, B. V. dos; SANTANA, M. L. S. Relações entre o uso do software iramuteq e a teoria das representações sociais: possibilidades para pesquisas em educação. **Revista da Faculdade de Educação (FAED)** - Vol. 40, e402426, Jan./Dez. 2024.

SANTOS, J. C. et al. Formação de professores de EF em ação - reflexos da formação inicial. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22: 51619.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAQUES, M. J. **O fenômeno esporte na formação profissional no curso de licenciatura em Educação Física**: saberes e dilemas para a prática pedagógica. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EAD DOS TUTORES DE UM CONSÓRCIO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FLUMINENSE

Quéteri Figueiredo Paiva[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

O presente trabalho intitulado “Representações Sociais de EAD dos Tutores de um Consórcio de Universidades Fluminense” tem como objeto de estudo as Representações Sociais de EAD construídas por tutores do Consórcio CEDERJ. O problema central da investigação busca compreender como essas representações impactam as práticas pedagógicas dos tutores e como se articulam com os saberes da Pedagogia Social (PS). A pesquisa em andamento parte das seguintes questões: De que maneira as representações sociais da EAD, elaboradas por tutores dos polos de Resende, Volta Redonda e Paracambi, influenciam suas práticas no contexto da tutoria? E como essas representações se relacionam com os fundamentos da Pedagogia Social, ampliando a compreensão dos processos formativos e laborais desses profissionais? A fundamentação teórica baseia-se na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001; Doise, 2002; Abric, 1994) e nos aportes da Pedagogia Social (Caliman, 2011; Souza Neto, 2009; Pérez, 2021), compreendida como um campo que valoriza a formação humana em espaços educativos não escolares. A EAD é analisada enquanto espaço sociopedagógico, no qual o tutor emerge como um educador social, exercendo papel de mediação entre conteúdos, sujeitos e territórios. A metodologia aplicada é a qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia principal, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental. Os dados serão analisados através da análise retórica filosófica de conteúdo. O estudo justifica-se pela relevância crescente da EAD no Brasil, especialmente no setor público, e pela lacuna na literatura quanto às representações sociais dos tutores. Os resultados esperados incluem a sistematização das representações dos tutores, a identificação de elementos que dialogam com a Pedagogia Social e a proposição de uma reflexão sobre a valorização e o papel desses profissionais nos processos formativos da EAD. Conclui-se que refletir sobre as representações sociais de EAD é essencial para fortalecer a identidade profissional dos tutores e contribuir para a qualidade e a justiça social na educação a distância pública.

Palavras-chave: Educação a Distância (EAD). Representações Sociais. Tutoria. Pedagogia Social. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

A crescente expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil tem redesenhado as formas de acesso ao ensino superior, especialmente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Inserido nesse cenário, o Centro de

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, FFP/UERJ, e-mail: queteripaivauerjffp@gmail.com.
[2] Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (UCP) – Portugal, FFP/UERJ, e-mail: arthruerjffp@gmail.com.

Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) configura-se como uma política pública voltada à democratização do ensino superior gratuito no estado do Rio de Janeiro. Com atuação consorciada entre universidades públicas, o modelo semipresencial do CEDERJ tem como um de seus pilares a figura do tutor, profissional responsável por mediar o processo de aprendizagem e por estabelecer a ponte entre conteúdos, instituições e estudantes.

É justamente sobre esse sujeito — o tutor do Consórcio CEDERJ — que se debruça este estudo. O objeto da pesquisa são as Representações Sociais (RS) da EAD elaboradas por esses profissionais que atuam nos polos de Resende, Volta Redonda e Paracambi, dois municípios localizados na região sul fluminense e um da região metropolitana do estado. A escolha desses polos se justifica não apenas pela relevância regional, mas também pelo papel estratégico que desempenham na interiorização do Ensino Superior público.

A partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), com ênfase na abordagem societal proposta por Willem Doise, e em diálogo com os princípios da Pedagogia Social (PS), a pesquisa busca compreender como os tutores constroem significados sobre sua prática no contexto da EAD. Como afirma Moscovici (2012, p. 27), as RS são “uma modalidade de conhecimento particular que tem a função de elaborar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”, sendo, portanto, fundamentais para interpretar as práticas pedagógicas mediadas por essas construções simbólicas.

O problema central que orienta esta investigação é: De que maneira as RS da EAD, elaboradas pelos tutores dos polos do CEDERJ em Resende, Volta Redonda e Paracambi, influenciam a sistematização e execução de suas práticas pedagógicas? E, ainda: Como a articulação entre os conteúdos dessas representações e os conhecimentos oriundos da PS pode favorecer uma reflexão crítica sobre o papel do tutor no âmbito da EAD pública?

A justificativa para este estudo se ancora em dois eixos principais. O primeiro é empírico: a escassez de pesquisas que investiguem, a partir da perspectiva dos tutores, as dimensões subjetivas e simbólicas que permeiam a prática educativa na EAD, sobretudo no setor público. O segundo é político-pedagógico: a crescente relevância da EAD como modalidade predominante de formação docente no país — com mais de 67% dos estudantes de licenciatura matriculados nesse formato (MEC,

2024) — e as recentes alterações no marco regulatório da EAD, sancionado em 2025, que reposicionam o papel do tutor no interior das políticas educacionais.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é investigar as RS da EAD elaboradas pelos tutores do Consórcio CEDERJ, articulando essa análise com os fundamentos da PS. Os objetivos específicos consistem em: (i) identificar as representações que os tutores do CEDERJ constroem sobre a EAD; (ii) verificar se essas representações se enquadram na abordagem societal da TRS; (iii) analisar como a articulação entre essas RS e a PS pode favorecer uma reflexão crítica sobre os processos formativos desenvolvidos por esses profissionais.

Ao trazer para o centro da discussão o olhar dos tutores sobre a EAD, esta pesquisa pretende articular os referenciais da TRS com os fundamentos da PS, vislumbrando uma Pedagogia da Presença Distante em EAD — uma concepção que reconhece a importância formativa dos vínculos pedagógicos que se constroem mesmo em contextos mediados tecnologicamente. Essa perspectiva rompe com dicotomias clássicas entre presença e ausência, proximidade e distância, e permite compreender a EAD como um espaço de relações educativas significativas.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA EAD

A TRS parte da premissa de que os sujeitos constroem suas compreensões de mundo a partir das interações sociais e dos contextos em que vivem. Como destacam Lapa e Belloni (2012), trata-se de construções dinâmicas, sensíveis às transformações sociais, culturais e tecnológicas, que não apenas descrevem a realidade, mas também a normatizam, orientando comportamentos e sustentando significados compartilhados.

Na EAD, essas representações afetam a percepção sobre a legitimidade da modalidade e a atuação dos tutores, impactando os vínculos pedagógicos e a qualidade formativa (MORAN, 2012). A TRS, nesse contexto, permite compreender resistências simbólicas, tensões e estigmas ainda associados à EAD (LITTO; FORMIGA, 2009), oferecendo subsídios para ressignificar concepções e fortalecer a identidade profissional dos tutores — especialmente no âmbito do Consórcio CEDERJ, foco desta pesquisa.

A noção de Representações Sociais (RS) tem origem na ideia de representações coletivas, proposta por Durkheim (1898), entendidas como

expressões da consciência coletiva que se impõem aos indivíduos, marcadas por estabilidade e força normativa. Em contraponto, Moscovici (1978) propôs uma abordagem mais dinâmica, em que as representações são construções ativas, situadas na interface entre o individual e o social. Para ele, o conhecimento cotidiano é produzido nas relações sociais e se manifesta por meio de dois mecanismos: a objetivação, que transforma o abstrato em imagens concretas, e a ancoragem, que insere o novo em categorias já conhecidas.

Ao articular as contribuições de Durkheim e Moscovici, busca delinear os fundamentos conceituais das representações coletivas e individuais, oferecendo subsídios para a compreensão da construção simbólica da realidade especialmente no contexto educacional, em que tais representações influenciam diretamente as práticas e os papéis desempenhados por professores, estudantes e tutores.

Contudo, quatro abordagens contemporâneas são indispensáveis para ampliar o potencial analítico da TRS, — processual, estrutural, societal e dialógica — propostas por Jodelet, Abric, Doise e Marková, pois oferecem fundamentos teóricos para compreender como os tutores do Consórcio CEDERJ elaboram e atualizam suas representações sobre a EAD e sobre seu próprio papel, em um cenário permeado por disputas simbólicas, transformações institucionais e desafios formativos.

3 PEDAGOGIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO

A PS é um campo interdisciplinar voltado à educação de sujeitos em contextos não escolares, especialmente em situações de vulnerabilidade, com ênfase na transformação social. De origem europeia, com raízes na Alemanha e influências de pensadores como Pestalozzi, Natorp e, na América Latina, Paulo Freire, a PS desenvolveu-se ao longo de quatro fases históricas, conforme expõe Diaz (2006): fundação (1850–1920), com Natorp e Diesterwey; organização de movimentos sociais (1920–1933), com Nohl e Bäumler; instrumentalização ideológica (1933–1949), com Krieck e Bäumler; e, a partir de 1950, uma abordagem crítica liderada por Mollenhauer.

Diante dessa trajetória, torna-se evidente a necessidade de compreender a diversidade teórica que sustenta a PS, incorporando perspectivas oriundas de distintos contextos históricos e geográficos. Suas bases epistemológicas, em constante construção, situam-se na intersecção entre teoria crítica, prática educativa

e compromisso ético-político. Como destaca Caliman (2011, p. 53), a PS "se realiza especialmente dentro de intervenções educativas intencionais e não formais, organizadas fora das normais agências educativas".

Nesse sentido, Azevedo e Caride (2020) reforçam que a PS não se configura como um campo teórico-disciplinar fechado, mas sim como uma construção epistemológica transdisciplinar, em constante diálogo com múltiplas áreas do conhecimento. Essa abertura teórica amplia sua capacidade de compreender e intervir em contextos educativos complexos e diversos, reafirmando sua vocação para a escuta da diferença, a valorização dos saberes plurais e o compromisso com práticas emancipatórias.

Vale ressaltar que embora frequentemente a PS e a Educação Social (ES) são tratadas como sinônimos, apresentam distinções conceituais importantes, porém são complementares. A ES, configura-se como um campo de práticas e saberes voltado à promoção do desenvolvimento humano e da inclusão social, com ênfase na justiça, nos direitos e na transformação das condições de vida. Caliman (2011) afirma que a ES engloba um conjunto de práticas educativas que transcendem os limites das instituições escolares, com o propósito de promover valores fundamentais à inclusão social plena e ao desenvolvimento integral de sujeitos inseridos em distintas realidades sociais.

A PS, por sua vez, tem suas bases consolidadas no contexto europeu, configurando-se como fundamento teórico da ES e orientando-a como prática voltada à promoção da cidadania. Com isso, a abordagem crítica da PS surge como resposta à necessidade de fortalecer a solidariedade social, por meio do estímulo ao voluntariado, da atuação em espaços de acolhimento e da realização de ações direcionadas à prevenção, recuperação e reintegração social, comprometidas com a transformação das realidades vividas.

Desse modo, conhecer algumas perspectivas e abordagens da PS é fundamental para orientar práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento do outro e à construção de vínculos sociais mais justos. Nesse contexto, apresentam-se os princípios da convivência, da hospitalidade, da gentileza e do lugar de escuta, que sustentam a ideia de que o processo educativo é contínuo, plural e situado nas relações humanas cotidianas. Jares (2008, p. 1) afirma que "conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos", reconhecendo o conflito como parte inerente à convivência. Baptista (2008, p. 6)

caracteriza os "lugares de hospitalidade" como “lugares de urbanidade, de cortesia cívica, de responsabilidade e de bondade”. Picard (2014, p. 194) define a gentileza como “um sistema de regras e ritos sociais fundados em valores considerados fundamentais para a vida social”. Ferreira (2022, p. 123) descreve o lugar de escuta como um espaço simbólico de acolhimento que “surge como possibilidade de existência e exercício da Educação Social”, estruturando-se com base no cuidado, no amparo e na orientação. Princípios esses, que não apenas fundamentam a ES, como também oferecem diretrizes concretas para práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade e o respeito às diferenças.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

A trajetória da Educação a Distância (EAD) é marcada por transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pelas mudanças nas concepções pedagógicas (PANDINI, 2024), consolidando-se no Brasil como uma importante estratégia de democratização do acesso à educação, especialmente por meio de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o CEDERJ (ALVES, 2011). Caracterizada pela separação física entre docentes e discentes e pela mediação tecnológica, a EAD constitui uma modalidade educacional com identidade própria, exigindo metodologias específicas e estrutura institucional adequada (MOORE; KEARSLEY, 2013; BELLONI, 2015; BRASIL, 2017). Dentre suas principais características, destacam-se a flexibilidade espaço-temporal, a autonomia do estudante, a comunicação multidirecional e o suporte institucional qualificado (MORAN, 1994; SOBRAL, 2012; MILL, 2012).

No entanto, a expansão acelerada da EAD, especialmente no setor privado, tem sido acompanhada por práticas mercadológicas que colocam em risco a qualidade da formação, como a padronização de conteúdos, a precarização do trabalho docente e a redução de investimentos (GIOLO, 2018). Esse cenário tem reforçado estigmas negativos e a percepção equivocada de que a EAD é menos exigente, ignorando seu rigor metodológico e a elevada demanda por autonomia e organização por parte dos estudantes (ARRUDA; ARRUDA, 2023). Nesse contexto,

destaca-se o papel central do tutor como mediador pedagógico e tecnológico, essencial à qualidade do processo formativo (BRASIL, 2007).

A articulação entre a OS e a EAD configura um campo fértil de práticas e reflexões voltadas à valorização dos saberes populares, à justiça social e à formação de educadores em contextos diversos. Ambas compartilham princípios éticos e políticos que visam ampliar o acesso à educação para sujeitos historicamente marginalizados. No entanto, essa aproximação requer uma perspectiva crítica e humanizadora, que compreenda a EAD como espaço de hospitalidade pedagógica, evitando soluções tecnológicas descontextualizadas e excludentes (BAPTISTA, 2012). Experiências como o CEDERJ demonstram que, quando sustentada por políticas públicas inclusivas e pela valorização do trabalho docente, especialmente dos tutores (MOUSINHO; SPINDOLA, 2019), a EAD pode promover vínculos formativos significativos.

Nesse contexto, emerge o conceito de Presença Distante na EAD, uma forma de presença educativa que, mesmo mediada por tecnologias, preserva a autenticidade do encontro humano. Longe de se opor à ideia de presença, pretende-se ressignificá-la, ao permitir a construção de vínculos éticos que transcendem as barreiras físicas. Fundamentada em aportes filosóficos, antropológicos, sociológicos e pedagógicos, a Presença Distante busca transformar ambientes virtuais marcados por relações superficiais em lugares educativos, orientados pela escuta, pela alteridade e pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ainda em andamento, encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, embora a etapa de campo ainda não tenha sido iniciada. A exploração teórica realizada até o momento, ancorada na TRS e na PS, permite delinear posicionamentos preliminares sobre a relevância e os potenciais impactos do estudo. A articulação entre os objetivos propostos e a análise do problema investigado aponta que compreender delinear uma possível definição da Presença Distante na EAD. Esta não configura uma contradição conceitual, mas sim uma modalidade específica de presença educativa, caracterizada pela construção de vínculos pedagógicos por meio da mediação tecnológica, superando as barreiras da distância física sem anular a autenticidade do encontro humano. Assim, sustenta-se que tais representações, ao serem sistematizadas e analisadas, podem revelar sentidos dessa

presença educativa, contribuindo para ressignificar a EAD como espaço legítimo de formação humana e para o desenvolvimento de práticas acolhedoras e comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 10, 2011. DOI: 10.17143/rbaad.v10i0.235. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/235>. Acesso em: 28 maio. 2025.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 3, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21204>>. Acesso em: 27 maio. 2025.

AZEVEDO M. L.; CARIDE, J. A Pedagogia Social: Contextualização e Fundamentação teórico-histórica. **Laplage em Revista**, v. 6, 2020. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/343439628_A_pedagogia_social>> Acesso: 27 abri. 2025.

BAPTISTA, I. **Pedagogia social: um campo plural de investigação e intervenção.** Cadernos de Pedagogia Social, n. 4, p. 5-8, 1 jan. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1944>>. Acesso: 24 abr. 2025.

BAPTISTA, I. Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. **Revista Hospitalidade.** São Paulo, ano V, n. 2, p. 5-14, jul.- dez. 2008. Disponível em: <<https://revhosp.emnuvens.com.br/hospitalidade/article/view/150/175>> Acesso: 02 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 18 abri. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC/SEED, 2007.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução de um conceito. *In:* SILVA, R. *et al.* (org.). **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social.** São Paulo: Expressão e Arte, 2011, pp. 236-259.

DÍAZ, A. S. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/262476600_Uma_Aproximacao_a_Pedagogia-Educacao_Social>> Acesso: 26 abr. 2025.

DURKHEIM, E. Sociologia e filosofia, Rio de Janeiro, Forense, 1970. [1898]

FERREIRA, A. V. **Pedagogia social: da indignação à emancipação**, Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2022. Disponível em: <<https://socializandopedagogias.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/02/miolo-pedagogiasocial-155x230-101022.pdf>> Acesso: 25 fev. 2025.

GIOLO, J.. **Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 34, n. 1, p. 73-97, jan. 2018 . Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932018000100073&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso: 29 mai. 2025.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LAPA, A. B; BELLONI, M. L. **Educação a distância como mídia-educação. Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 30, n. 1, p. 175–196, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n1p175. Acesso em: 14 jul. 2025.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: <<https://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2025.

MEC. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>>. Acesso em: 25 maio 2025.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G.. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, Editora Papirus, 5ª Ed, 2012.

MORAN, J. M. **Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância.** SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994. Disponível: <<https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf.>> Acesso: 02 mai. 2025.

MOUSINHO, S. H.; SPÍNDOLA, M.. **Cederj - um caminho na direção da educação inclusiva. Revista Educação Pública**, v. 10, n. 38, 2010. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/38/cederj-um-caminho-na-direccedilatildeo-da-educaccedilatildeo-inclusiva>>. Acesso: 31 mai. 2025.

PANDINI, C. M. C. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: da relação com o conceito de educação, tendências e função social. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 10, n. 1, p. 24–45, 2024. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/694>. Acesso: 28 maio. 2025.

PICARD, D. **Rituais de interação e vínculos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRAL, M. N. RUIZ, F. A.. **Princípios de Educação a Distância: Aula 2 - História da Educação a Distância.** Aracaju: CESAD/UFS, 2012. Disponível em: <<https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/18324016022012Principios_de_Educacao_a_Distancia_Aula_2.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2025.

IMPACTOS DA FORMAÇÃO ESPECIALIZADA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR ACERCA DO ALUNO UNIVERSITÁRIO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SALA DE AULA: O QUE SENTE E DIZ O PROFESSOR.

Lígia Nascimento Conceição[1]

RESUMO

Este texto apresenta uma proposta de escutar e analisar o discurso do professor universitário acerca da sua prática docente junto aos alunos universitários com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula a partir da sua vivência e constituição formativa especializada. Trata-se de uma pesquisa que objetiva ampliar o estudo desenvolvido no doutoramento da autora, realizado no PPGEduC/UNEB, no ano de 2022, referenciado como um estudo fundante para novas análises e proposições para a inclusão de alunos com NEE no ensino básico com a publicação do livro nomeado: Representações de Laço Social com o outro diferente de mim, estudo este que agora se pretende ampliar para o ensino superior. A investigação trilhará por uma abordagem de cunho qualitativo, com o objetivo de apreender os impactos da Formação Especializada nas representações sociais de professor acerca do aluno com NEE *na* sala de aula, e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho que possa apontar para um saber fazer referente. Dessa forma, em relação ao marco teórico conceitual o Projeto encontra-se baseado na Teoria das Representações Sociais e nesse contexto nos referenciamos em: Moscovici (2015), Ornellas (2001), Pereira (1998). Em relação ao paradigma da inclusão nos apoiamos em Jesus (2006), Machado (2011); Thoma (2011), Mantoan (2002), Warschaver (2004). Mediante essa contextualização trilharemos metodologicamente por uma abordagem qualitativa a fim da escuta do fenômeno que tomamos como objeto de estudo nesta pesquisa. Utilizaremos como dispositivos para a colheita: entrevista, conversação e desenho. Os dados serão analisados dentro dos pressupostos teóricos da análise do discurso pecheutiana.

Palavras-chave: Inclusão no ensino superior. Formação especializada. Necessidades Educativas Especiais.

1 INTRODUÇÃO

Este projeto tem relevância acadêmica fundante com vistas a escutar e analisar o discurso do professor universitário acerca da sua prática docente junto aos alunos universitários com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula a partir da sua vivência e constituição formativa especializada.

[1] Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuC/UNEB), Universidade do Estado da Bahia, *Campus* XIV, Conceição de Coité. E-mail: ligianconceicao@gmail.com

As pesquisas apontam que a práxis pedagógica dentro de um cenário de aula inclusiva tem sido um desafio diário para o professor que atua num espaço em que se defronta com o novo, o “diferente”, o inusitado, numa teia de intersubjetividades. Compreendemos que a reação do professor a essa rede de subjetividades decorre em grande parte dos casos, dos sentimentos de impotência e perplexidade gerado por esse enfrentamento.

Ao analisar a política brasileira de formação docente para o trabalho com a diversidade, Machado (2011, p.66) evidencia a intervenção do Estado na constituição da subjetividade dos professores, ao afirmar que “[...] a racionalidade neoliberal tem, na formação do docente, efeito e suporte –um dispositivo para sincronizar os afetos, desejos e comportamentos docentes com seus objetivos políticos”.

Mantoan (2002), por sua vez, sugere que o paradigma da inclusão provoca uma crise escolar, qualificada por ela como crise institucional, que abala a crise de identidade do professor e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. Frente a esse processo identitário, Nóvoa (2002, p.39) afirma que estar em formação “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os professores e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. O autor acredita que a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e na crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências. Também Warschaver (2004) sugere que a formação dos professores inclua um trabalho que contemple as subjetividades e um aprendizado baseado na convivência, nos conflitos com os outros, com suas ideias e posturas. Igualmente inserida nessa discussão, Jesus (2006), sinaliza que a formação continuada se faz urgente, devendo ter como ponto de partida as dificuldades e as lacunas que os professores sentem em sua formação, debatida e refletida em conjunto com o formador” (Jesus, 2006, p.100). Coadunando com essa afirmativa, Ferreira (2007), afirma:

> É preciso também a formação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos, pois é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação. (Ferreira,2007, p. 45).

Em relação a Educação Inclusiva no Ensino Superior, essa mesma autora pautada em Moreira (2005), afirma que "no Brasil, quase não há pesquisas que explicitem a real situação de pessoas especiais nas universidades, o que poderia indicar, sobretudo, a carência de políticas públicas que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior" (Ferreira, 2007, p.44).

As perspectivas aqui levantadas possibilitam o entendimento de que a produção de conhecimentos científicos articulados às demandas sociais constitui-se em um elemento- chave nas políticas públicas capazes de refletir as necessidades concretas no contexto educacional desde a educação básica ao ensino superior, contexto esse que provocou o emergir do tema desse projeto de pesquisa, Impactos da Formação Especializada nas Representações Sociais de professor acerca do aluno universitário com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: o que sente e diz o professor, cujo sujeitos dessa pesquisa são docentes da Universidade do Estado da Bahia(UNEB), *Campus* XIV, Conceição de Coité.

Esta proposta justifica-se, pois, a realidade educacional, nas escolas e universidades configura-se desafiadora e de uma forma geral, as pesquisas apontam a importância fundamental da Formação Especializada como condição precípua para o encontro do professor com o aluno "diferente'" na sala de aula.

Permeado pelas inquietações aqui brevemente elencadas fundou-se o desejo de enveredarmos por essa trilha de investigação, emergindo o problema de pesquisa: De que maneira a Formação Especializada pode contribuir para que o professor encontre um lugar e posição para esse aluno com NEE com vistas a construir uma prática pedagógica referente e inclusiva?

Desse modo a inquietação nos instiga e apresenta ressonância com a premissa em pesquisar a Educação com o enlace na Teoria das Representações Sociais.

Considerando-se o problema de pesquisa aqui levantado, constitui-se por objetivo geral apreender os impactos da Formação especializada nas representações sociais de professor acerca do aluno com Necessidades Educativas Especiais *na* sala de aula, e a sua implicação sobre a fala e a escuta com vistas a trazer para a familiaridade o que lhe é estranho que possa apontar para um saber fazer referente e, por objetivos específicos: a) Identificar o que o professor nomeia de *"*estranho*"* na sala de aula e suas vicissitudes na relação educativa; b) escuta ao professor na sua formação pedagógica sobre o aluno universitário com Necessidades Educativas na

sala de aula; c) analisar a relevância do processo de apreender as representações sociais de professor sobre o aluno universitário com Necessidades Educativas Especiais no cotidiano da sala de aula.

Paralelo a essas assertivas, a relavância da investigação da temática impactos da Formação Especializada nas Reresentações Sociais do professor acerca do aluno com Necessidade Educativa Especial na sala de aula, apresenta-se em um chamamento aos professores, no sentido de uma reflexão crítica da sua prática docente, no intuito de que sua práxis acadêmicas seja espaço de fala e escuta. Assim sendo, a construção dessa proposta de estudo aqui explanada, em seus objetivos, integra-se aos propósitos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão(NAI), o qual articula-se com a Instituição na sua Missão de produzir,difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas àreas de saber, dessa forma, o NAI assume o compromisso com a acessibilidade pedagógica, humana, cultural e ética.

Em adição, devemos ressaltar a pertinência da Teoria das Representações Sociais, um caminho teórico profícuo para o alcance dos objetivos, ora traçados, uma vez que a a teoria das representações sociais revela a plasticidade e flexibilidade que os seres humanos apresentam na construção do saber, utilizando-se de processos constitutivos capazes de combinar a cognição e a emoção, a ciência e o senso comum.

Por outro lado, deve-se ressaltar que o presente estudo pode contribuir para esclarecer o que dizem e sentem os professores no seu enconro com o aluno “diferente” na salade aula, de que forma as representações sociais estão subjetivadas e ancoradas nesse saber-fazer docente, tendo em vista que essas representações provocam implicações não apenas na prática docente, mas no ser e estar do “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula.

2 PROCESSOS TEÓRICOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais moscoviciana, como pontua Sá (1998) é denominada por Doise (1993) como a “Grande Teoria”, tem como seguidora a pesquisadora francesa Denise Jodelet, que dentro da conceituação nos traz a ideia da Teoria como objeto de investigação pautado no estudo do social, do afetivo e do cognitivo.

Em se tratando de pesquisas voltadas para o campo da educação especificamente o objeto de pesquisa que vimos teorizando, em que professores e alunos são atores sociais dentro da escola, lócus da pesquisa, torna-se inevitável a integração dos aspectos afetivos e simbólicos no desvelamento e análise das representações sociais de professor acerca do “aluno-estranho” na sala de aula.

O construto teórico no qual nos apoiamos funda-se na Teoria das Representações Sociais, tendo claro que o rigor metodológico é uma condição precípua para a consecução da pesquisa. Nos diz Ornellas (2015, p. 24), que a “subjetividade está presente no seio das representações sociais”. A partir dessa perspectiva, Jodelet propõe um quadro analítico que permite situar o estudo das representações sociais, no qual é demonstrado que as representações sociais são relacionadas a um objeto e a um sujeito.

A presente pesquisa aqui encontra-se delineada dentro de uma articulação entre a abordagem qualitativa e a Teoria das Representações Sociais para a condução da colheita e análise dos discursos, privilegiando a escuta aos professores acerca do objeto em questão.

3- METODOLOGIA: TRILHAS A SEGUIR

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como referência básica a escuta aos discursos dos sujeitos da pesquisa, objetivando responder ao objeto, objetivo e problema, inicialmente construídos.

Segundo Minayo (1999), o método qualitativo, na sua dialética, estuda os fenômenos tanto do ponto de vista da dinâmica das relações externas ao sujeito, como também abarca a sua vivência individual, quando atribue significados às representações sociais.

A fim de abarcar o nosso objeto de estudo Impactos da Formação Especializada nas Representações Sociais de professor acerca do aluno universitário com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: o que sente e diz o professor, essa pesquisa na sua primeira fase, propõe no âmbito da formação continuada para professores universitários um programa de Formação Especializada, cuja estruturação curricular será elaborada pela autora em conjunto com as Instituições parceiras. A segunda fase da pesquisa, ainda dentro do objeto de estudo, trilhará

metodologicamente com o intuito de atingir e responder aos objetivos da pesquisa aqui delineados, trazendo contribuições para esse estudo, qual seja apreensão de novas perspectivas sobre a Inclusão efetiva de alunos com NEE no ensino superior. Teremos como *locus* da pesquisa a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - no Campus XIV – Conceição de Coité e elegeremos como sujeitos da pesquisa os professores participantes da formação continuada, os quais comporão o campo empírico.

Nesta pesquisa, elegemos dispositivos de colheita de caráter qualitativo, a fim de apreendermos as representações sociais de professores acerca do “aluno-estranho” no cotidiano da sala de aula, que serão subsídios para análise dos dados à luz da Análise do Discurso. Tais dispositivos serão: entrevista semi- estruturada, conversação, desenho.

4- ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE DISCURSO DE VERTENTE FRANCESA E A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA

De posse dos **discursos** desta pesquisa, de acordo com essa perspectiva, uma das primeiras tarefas de análise à luz da Análise de Discurso de Vertente Fracesa é o exame atento e minucioso dos “dados coletados” no campo de pesquisa. Em seguida, após certo tempo de imersão em campo, o pesquisador indagará sobre a relevância dos “dados coletados” de acordo com o objeto pesquisado.

Moscovici (2015), chama atenção para a importância do linguístico na análise das representações sociais do ponto de vista do discurso e não das palavras. Para esse autor, as palavras não traduzem diretamente as ideias, como os discursos não traduzem as reflexões imediatas das posições sociais.

Nesse sentido, trata-se de um movimento interpretativo do início ao fim. De acordo com essa perspectiva, uma das primeiras tarefas na análise é o exame atento e minucioso dos “dados coletados” no campo de pesquisa. Em seguida, após certo tempo de imersão em campo, o pesquisador indagará sobre a relevância dos “dados coletados” de acordo com o objeto pesquisado.

A Análise de Discurso emergiu na época do estruturalismo, porém, na sua história, temos estudos preliminares a partir do século XIX, com estudos de texto, em sua materialidade linguística, em M. Bréal, com sua semântica histórica. No século

XX, surgiram os estudos dos formalistas russos (anos 1920-1930), que já pressentiam no texto uma estrutura.

Nos anos 1960, a análise de discurso adentra o espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (Orlandi, 2001).

Ressaltamos que durante o processo analítico, conforme a natureza fenomenológica da pesquisa, estaremos receptivos a todas as referências de saberes, com o objetivo de apreender o objeto investigado.

5 RESULTADOS

Seguindo o Cronograma de Execução da nossa pesquisa ainda incipiente, iniciaremos a Fase 1 em agosto de 2025 com as seguintes metodologias: a) apresentação do Projeto aos docentes e Colegiados da UNEB Campus XIV. Aplicação de questionário (sondagem de interesse na participação de docentes como sujeitos da pesquisa). A Fase1.1- refere-se à execução da Formação Especializada dos professores que se iniciará em setembro de 2025 com previsão para conclusão em dezembro 2025. Nessa trilha, após a fase 1 Formação Especializada prosseguimos para a colheita de dados através dos dispositivos aqui já especificados. A Fase 2- Colheita de Dados será iniciada em março de 2026 e a Apresentação dos Resultados com previsão para maio de 2026.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que os resultados da proposta a ser implementada apresentarão impactos de ordem científico e social, reverberando em novas investigações, haja vista, que os estudos veem apontando que a ideia de que as representações sociais de professor sobre o aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, fenômeno a ser estudado agora no ensino superior, é passível de mudança, o que corrobora com a teoria moscoviciana do dinamismo e flexibilidade das representações sociais.

REFERÊNCIAS

DE ROSA, Annamaria Silvana. **Madness imagery across two countries**. **Rassegna di Psicologia**, v. VII, n. 3, p. 177-193, 1990.

FERREIRA, Solange Lima. **Ingresso, Permanência e Competência:** uma realidade por Universitários com Necessidades Educacionais Especiais. 2007.Disponível em: http://educa.tcc.org)rbel. Acesso em: 24 de jul.2024.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação-colaborativa. *In*: CARVALHO, Batista Roberto (org.). **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 100.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. *In*: HILLESHEIM, Betina; THOMA, Adriana da Silva (org.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2011. p. 66.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPD (Unicamp). *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: D&A, 2002.p.79-93.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petropólis, RJ: Vozes, 2015.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos**.** São Paulo: Pontes,2001. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/bibliotecadigital. Acesso em: 01de set. 2021.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **(Entre)vista**: a escuta (re)vela. Salvador: Edufba, 2011a.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

WARSCHAVER, Cecília- Ridas. **Narrativas:** caminhos para a autoria de pensamento para a inclusão e formação**.** Petrópolis, RJ: Vozes,2004.

REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS E O LUGAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES

ASSIS, Cristiane Sousa[1]
DIAS, Adelaide Alves[2]

RESUMO

Este artigo investiga as representações sociais de professores de História e Geografia diante da recente reforma educacional no Brasil, analisando a influência das políticas educacionais e suas implicações para a prática docente. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978) e na abordagem interpretativa processual de Jodelet (1989), o estudo examina como os docentes percebem as mudanças curriculares no ensino das Ciências Humanas. A partir de uma abordagem qualitativa, são utilizados questionários, cartas projetivas e entrevistas semiestruturadas como instrumentos metodológicos. Os resultados indicam uma percepção de estreitamento do currículo e de marginalização das Ciências Humanas no novo modelo curricular, além de desafios relacionados à autonomia docente e à burocratização das práticas pedagógicas. A análise revela que as políticas educacionais, longe de serem neutras, são atravessadas por interesses econômicos e políticos, refletindo o processo de gerencialismo do setor privado na educação pública e o acirramento da disputa pelo mercado educacional no contexto vigente.

Palavras-chave: representações sociais. Ciências Humanas. Reforma educacional. BNCC. Ensino de História e Geografia.

1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, juntamente com a implementação da BNCC (2018), intensificou o debate sobre os rumos da política educacional brasileira. Embora apresentadas sob o discurso da modernização e da melhoria da qualidade, essas medidas têm sido duramente questionadas por contrariar princípios do Plano Nacional de Educação (2014–2024), especialmente aqueles voltados à formação humana integral, à valorização docente e à democratização do acesso ao conhecimento.

Em um cenário global de fortalecimento das políticas neoliberais, a educação brasileira vem sendo moldada por diretrizes de organismos multilaterais que promovem a privatização, a descentralização administrativa e a lógica meritocrática como fundamentos do êxito educacional. Essa concepção

[1] Doutora em Educação/UFPB, SEDEC/PMJP, cristiane.sassis@educa.joãopessoa.pb.gov.br

[2] Doutora em Educação/UFF, Pós-doutorado/UERJ, Prof Titular da UFPB. adelaide.ufpb@gmail.com

instrumental, centrada na eficiência, desempenho e mensuração de resultados, tem sido amplamente criticada por aprofundar desigualdades sociais e subordinar a escola pública aos interesses do mercado. Observa-se que a nova organização curricular privilegia áreas consideradas estratégicas do ponto de vista econômico como Linguagens e Matemática em detrimento das Ciências Humanas e das Artes, frequentemente convertidas em componentes optativos. Essa reorganização evidencia a adoção de uma racionalidade tecnicista, produtivista e utilitarista, que subordina a função social da escola aos interesses do mercado. Sob a retórica da colaboração público-privada, promovem-se processos de privatização velada da educação pública, que substituem a gestão democrática por mecanismos verticalizados, padronizados e descontextualizados das realidades locais. Além disso, a responsabilização de professores, gestores e instituições escolares por indicadores de desempenho não só ignora as condições objetivas de trabalho, como também os desafios estruturais enfrentados pelas redes públicas e os contextos socioculturais dos estudantes, agravando as desigualdades educacionais e fragilizando ainda mais o papel social da escola pública.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como objetivo central analisar as representações sociais de professores de História e Geografia sobre o Novo a Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando compreender como tais mudanças têm repercutido no papel das Ciências Humanas para a formação dos estudantes da educação básica. Parte-se da hipótese de que a reforma do ensino, ao privilegiar uma lógica técnica e utilitarista, tende a fragilizar a função crítica e formativa das disciplinas que fazem parte das Ciências Humanas, ao mesmo tempo em que reconfigura os sentidos atribuídos à docência nesse campo. Em síntese, esse artigo é derivado de uma tese de doutorado defendida em 2023, cuja temática central aborda a política educacional brasileira e seus desdobramentos, no contexto contemporâneo das reformas neoliberais, com ênfase nas repercussões curriculares para a área das Ciências Humanas na educação básica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICO-METODOLÓGICA

Ao compreender que as questões levantadas neste estudo devem ser analisadas à luz do contexto histórico e social em que surgem, buscamos estabelecer um diálogo com pesquisadores que discutem a expansão dos processos de gerencialismo nas escolas públicas e a crescente mercantilização da educação no Brasil, associada à influência do capitalismo na reconfiguração do currículo e na busca pela qualificação produtivista. Dentre os autores que contribuíram para essa reflexão, destacam-se Adrião (2018), Peroni (2021,2018), Frigotto (2016), Penna (2017), Nogueira (2001), Freitas (2018), Freire (2011) e Saviani (2019), cujos trabalhos abordam transformações no campo educacional e as relações entre política, economia e educação. Além disso, também consideramos autores que ampliam esse debate em uma perspectiva global, como Giroux (2022), Apple (2006) e Hall (2001), cujas análises fornecem uma compreensão crítica das dinâmicas educacionais em diferentes contextos, e de como estas estão imbricadas nas demandas do sistema capitalista.

Inicialmente, partimos de uma revisão bibliográfica centrada nos grandes referenciais da psicologia social, com foco específico no campo das representações sociais, destacando as obras de Moscovici (1978, 2003), e Jodelet (1989, 2017). Simultaneamente, para o direcionamento dos instrumentos e técnicas de pesquisa, ancoramo-nos nos estudos de André (2007) e Bardin (2011). Ao recorrer a esse conjunto de referenciais, buscamos estabelecer um diálogo abrangente, capaz de articular diferentes abordagens e perspectivas teóricas, o que permitiu desenvolver uma análise crítica dos processos de gerencialismo, da mercantilização da educação e do consequente estreitamento curricular. Tal abordagem possibilitou a compreensão das raízes históricas dessas dinâmicas, de suas implicações sociais e das possibilidades de resistência e transformação no campo educacional.

2.1 Caráter ideológico das políticas educacionais neoliberais e seus impactos na educação brasileira

Historicamente, a educação brasileira tem sido marcada por uma profunda cisão entre os privilégios reservados às elites dirigentes e a oferta de uma formação técnica às camadas populares. Essa desigualdade evidencia uma

disputa persistente entre dois projetos educacionais antagônicos: um que defende a universalização do direito à educação e outro que perpetua lógicas de exclusão e subalternização. Com o avanço das políticas neoliberais, o Brasil passou a implementar reformas educacionais que propuseram novas diretrizes curriculares. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o discurso do neoliberalismo e das mudanças técnico-científicas, trouxeram novas exigências, agendas, ações e discursos para o campo educacional. O objetivo consiste, por um lado, em adaptar a escola para que ela forme estudantes mais aptos a competir nos mercados nacional e internacional. Por outro, busca-se utilizar a Educação como instrumento de disseminação das concepções que enaltecem as virtudes do livre mercado e da livre iniciativa.

De acordo com Peroni (2021), a reformulação curricular não se limita à preparação técnica para o mundo do trabalho, mas também visa a formar sujeitos que assimilem e aceitem os princípios ideológicos do liberalismo econômico. Observa-se que os projetos de privatização da educação constituem projetos de classe voltados à disseminação de influências ideológicas por meio das instituições da sociedade civil, como escolas e universidades. Trata-se de iniciativas que buscam a construção ativa do consentimento político e a legitimação de uma determinada ordem social.

Paradoxalmente, a BNCC que se propõe a oferecer maior flexibilidade curricular, revela-se, na prática, como um instrumento normativo que impõe padronizações e regulações centralizadoras. A versão final da BNCC, homologada em 2018, evidencia uma orientação conservadora no que se refere à formação humana. Notadamente, revela a ausência de uma perspectiva filosófica comprometida com a emancipação dos sujeitos por meio da apropriação crítica de uma cultura ampla e significativa. Em seu lugar, observa-se a centralidade de uma lógica funcionalista que subordina o currículo às exigências do mercado de trabalho, alinhando-se à teoria do capital humano e contribuindo para o fortalecimento de interesses empresariais e corporativos no campo educacional. Essa contradição tem gerado insatisfação entre os docentes, especialmente pela percepção de que a autonomia pedagógica está sendo comprometida em nome de uma homogeneização que atende mais aos interesses do mercado do que às necessidades reais das escolas.

Metodologicamente, por se tratar de uma pesquisa de natureza psicossocial, optou-se por adotar a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), como referencial teórico-metodológico, considerando sua capacidade de revelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos a fenômenos sociais complexos, visto que as representações sociais funcionam como sistemas interpretativos que possibilitam a compreensão das construções simbólicas sobre o mundo vivido. Essa abordagem oferece uma gama de métodos e técnicas que transcendem análises puramente estruturais, permitindo uma leitura mais abrangente do contexto representacional investigado (JODELET, 2017). Desse modo, com o intuito de compreender as representações sociais dos professores de História e Geografia frente às reformas educacionais em curso, adotou-se uma estratégia plurimetodológica combinando diferentes técnicas de coleta de dados, em consonância com a complexidade do objeto de estudo.

Os instrumentos e técnicas utilizados combinaram abordagens qualitativas diversas para aprofundar a compreensão das representações sociais dos professores. O questionário semiestruturado, aplicado via *Google Forms*, coletou dados socioculturais e profissionais dos participantes. As cartas projetivas possibilitaram aos docentes expressarem, de forma reflexiva e subjetiva. Essa técnica buscou acessar conteúdos simbólicos e subjetivos de maneira livre, densa e sensível, enriquecendo a análise das representações. Utilizou-se também a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com quatro termos indutores: reforma educacional, itinerários formativos, BNCC e Ciências Humanas. Por fim, as entrevistas ocorreram no formato de Rodas de Conversa Dialógicas (RCDs), realizadas virtualmente e inspiradas na perspectiva freiriana e na Educação Popular, priorizando o diálogo horizontal e a escuta sensível.

Quanto à caracterização da amostra, a pesquisa foi realizada com 06 (seis) professores da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, atuantes nas disciplinas de História e Geografia, estatutários, com formação superior e pós-graduação em suas áreas específicas de conhecimento e no exercício do magistério há mais de 10 (dez) anos. A escolha dos docentes se justifica pela centralidade das Ciências Humanas na formação integral dos estudantes, bem

como pelo impacto direto das novas diretrizes curriculares sobre a carga horária e a organização dos conteúdos dessas disciplinas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram tratados "de maneira a serem significativos e válidos" (BARDIN, 2011, p. 101). Nesta perspectiva, para exploração do material, estudamos exaustivamente o *corpus* discursivo com o objetivo de estabelecermos as unidades de registro e unidades de contexto, a partir das narrativas das cartas.

3.1 Cartas

Com base na representatividade, pertinência e sentidos expressos nas narrativas docentes, foram identificados quatro núcleos de referência centrais: prática docente, planejamento pedagógico, relação interpessoal e contexto escolar, construídos a partir das unidades de registro e de contexto. A análise revelou que diversos fatores adversos impactam diretamente o processo educativo, como a fragilidade dos planejamentos, a hierarquização curricular com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, a burocratização excessiva e os modelos de gestão autoritários, comprometendo a autonomia dos professores e a qualidade das interações escolares.

De acordo com os professores participantes, o NEM e a BNCC reforçam essa lógica ao privilegiar índices avaliativos e disciplinas básicas, promovendo uma cultura performativa incorporada com resignação por muitos profissionais. Essa racionalidade tecnicista instrumentaliza o ensino e limita seu potencial emancipatório, enquanto desvaloriza áreas como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, fundamentais para a formação crítica e cidadã. Conforme alerta Freitas (2018), tais estratégias visam conter o desenvolvimento da consciência crítica, favorecendo um modelo educacional voltado à padronização e à manutenção da ordem vigente.

3.2 Evocações levantadas

A análise das evocações levantadas a partir dos quatro termos indutores: *"reforma educacional", "itinerários formativos", "BNCC"* e *"Ciências Humanas"* foi conduzida com o auxílio do software IRaMuTeQ, por meio da técnica de análise de similitude. Esse procedimento permitiu identificar conexões semânticas

relevantes entre os termos mais frequentemente mencionados, revelando a recorrência de expressões como *"formação", "necessário", "desvalorização", "mudança", "qualidade", "possibilidade" e "tecnicista"*, as quais compõem o núcleo das representações sociais dos docentes acerca das reformas educacionais em curso.

Figura 1 – Análise de similitude das palavras evocadas

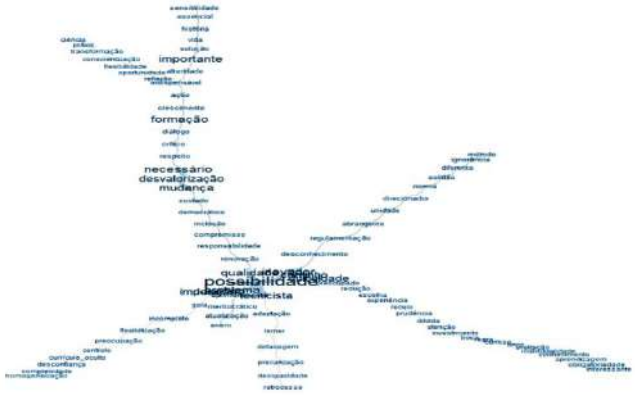

Fonte: elaborada pela autora, 2022

A partir da análise das relações de similitude e da hierarquia de importância das evocações, elaborou-se uma lista com 112 respostas, formando um conjunto heterogêneo de unidades semânticas para o corpus analisado. Com base nessas ocorrências, foi elaborada uma representação visual (Figura 2) por meio do software *WordClouds:*

Figura 2 – Nuvem de Palavras

Fonte: elaborada pela autora, 2022

Reconhecida como um projeto de orientação liberal, a reforma é objeto de crítica por sua natureza antidemocrática e por submeter o magistério a processos rígidos e padronizados, conforme apontado por Freitas (2018). Não obstante o anseio coletivo por melhorias no campo educacional, a reforma curricular é

amplamente percebida pelos profissionais da educação como uma imposição fundamentada em uma lógica tecnicista e meritocrática, cujos desdobramentos práticos contrariam as transformações emancipatórias almejadas.

3.3 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, precedido de uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa e do registro do consentimento coletivo dos participantes para a gravação. Inicialmente, os docentes foram convidados a refletir sobre suas trajetórias pessoais e escolhas profissionais, o que resultou em narrativas que evidenciaram experiências marcantes com o ensino de História e Geografia na educação básica, apontadas como determinantes para o interesse pelas Ciências Humanas.

As respostas às questões norteadoras sobre as experiências formativas, o momento da escolha pela docência e os caminhos percorridos até o magistério permitiram identificar condicionantes significativos nas decisões profissionais dos participantes, destacando motivações, percursos formativos e vínculos afetivos com as áreas de conhecimento em questão. Importa ressaltar ainda que o número de ocorrências e as respectivas porcentagens foram calculados com base na totalidade dos motivos explicitados, e não no número absoluto de participantes, uma vez que muitos mencionaram mais de um fator motivador.

A análise dos dados revelou cinco principais condicionantes para a escolha da docência: influência familiar, presença de professores inspiradores, busca por estabilidade, identificação com as Ciências Humanas e fatores circunstanciais. Nota-se que as trajetórias docentes demonstram múltiplas motivações, articulando dimensões biográficas, afetivas e sociais, em consonância com Schõn (1992) e Nóvoa (2009), ao reafirmarem a construção identitária como um processo subjetivo e relacional.

No que se refere às práticas pedagógicas, destacam-se críticas às precárias condições de trabalho e à formação continuada, marcada pela desconexão com a realidade escolar e pela exclusão dos professores na definição das temáticas. Entre as sugestões, emergem a valorização do planejamento coletivo e a realização de formações baseadas em diagnósticos locais. Os docentes entrevistados percebem a reforma curricular da educação básica como uma imposição antidemocrática, descontextualizada e alheia às

realidades escolares. A proposta dos itinerários formativos é recebida com ceticismo, sobretudo diante do esvaziamento das Ciências Humanas. A base nacional é compreendida como instrumento de controle, alinhado a uma lógica gerencialista que privilegia competências mensuráveis, em detrimento do pensamento crítico e da formação integral. A Figura 3, construída a partir da triangulação dos dados, representa a articulação entre as dimensões analisadas e os sentidos compartilhados pelos participantes sobre o lugar ocupado pelas Ciências Humanas no contexto da reforma educacional em curso.

Figura 3 – Triângulo da representação social dos professores

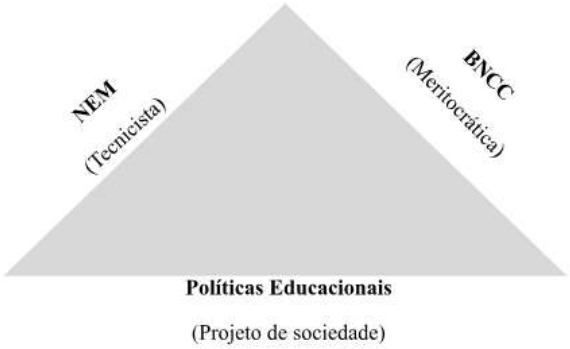

Fonte: elaborada pela autora, 2023

Os dados analisados evidenciam que os professores compreendem a atual reforma educacional como um arranjo político orientado à desqualificação da educação pública, e na transformação do ensino em procedimentos mecânicos, guiados por manuais e protocolos com ênfase na mensuração de resultados e cumprimento de metas, em detrimento da formação crítica e reflexiva. A desvalorização das Ciências Humanas destaca-se como eixo central dessa crítica, sendo associada a um projeto de esvaziamento de uma área do conhecimento historicamente comprometida com a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. Diante desse cenário, os professores reivindicam escuta qualificada e participação efetiva na construção de políticas que reafirmem os princípios democráticos da escola pública brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações sociais dos professores de História e Geografia revelam uma leitura crítica da reforma do ensino, compreendida como mecanismo de precarização da escola pública e de adequação da juventude às demandas do mercado. A triangulação dos dados permitiu articular as vozes dos sujeitos às condições históricas e sociopolíticas que moldam suas práticas e

percepções, evidenciando uma tensão estrutural no campo educacional, orientado por princípios seletivos, utilitaristas e excludentes. Soma-se a isso a percepção de estreitamento do currículo, a marginalização das Ciências Humanas no novo modelo curricular e a intensificação da burocratização das práticas pedagógicas, fatores que comprometem a autonomia docente e empobrecem a formação crítica dos estudantes. Os resultados também reforçam a ideia de que as políticas educacionais, longe de serem neutras, estão atravessadas por interesses econômicos e políticos, refletindo a influência do gerencialismo e a disputa pelo mercado educacional no contexto atual. A imposição dos itinerários formativos e a ênfase em competências mínimas desresponsabilizam o Estado, reforçam desigualdades históricas e esvaziam a função social emancipadora da escola, especialmente nas redes públicas. Para além da crítica, os dados indicam a urgência de políticas públicas que valorizem à docência, assegurem condições dignas de trabalho e promovam uma formação continuada situada e dialógica. Espera-se que esta pesquisa contribua como provocação teórica e política, suscitando novas reflexões, ações e formas de resistência coletiva em defesa de uma escola pública democrática, crítica e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil:** caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica,2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 13.415/2017 que trata da reforma do ensino médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Tradutora Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e na América Latina.** São Paulo: Livraria da Física, 2021.

ANÁLISE SEMÂNTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE TECNOLOGIAS ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS

Marcia Brito de Souza[1]

Felipe Machado Teixeira Couto[2]

Alcina Maria Testa Braz da Silva[3]

RESUMO

Este trabalho analisa as representações sociais de professores da Educação Básica sobre o uso das tecnologias no ensino de Ciências da Natureza e Matemática, sob a perspectiva dos Direitos Humanos. Participaram 18 docentes de diferentes áreas, cujas falas foram unitarizadas, codificadas e agrupadas em macrocategorias, com apoio do software ATLAS.ti. A construção de uma rede semântica permitiu visualizar os sentidos atribuídos às tecnologias, revelando quatro macrocategorias centrais: práticas colaborativas e empáticas; inclusão, igualdade e justiça social; transformação social e cidadania; e acesso à educação. Os resultados indicam que os professores compreendem a tecnologia como um recurso ético-pedagógico voltado à promoção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Representações sociais. Tecnologias educacionais. Direitos Humanos. Ensino de Ciências.

1 INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias no cotidiano escolar tem provocado reflexões sobre seus impactos nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Ao mesmo tempo em que oferecem novas possibilidades didáticas, essas tecnologias também despertam debates sobre seu papel na promoção da inclusão, da cidadania e da justiça social.

Este estudo parte da compreensão de que o uso das tecnologias na educação não se limita a aspectos instrumentais, mas envolve disputas de sentido sobre o que ensinar, como ensinar e com quais finalidades. Assim, busca-se investigar como os professores compreendem e atribuem significado a essas tecnologias em contextos escolares diversos.

A pesquisa se orienta pela seguinte pergunta: “Quais sentidos os

[1] Mestranda, CEFET-RJ, PPCTE, marcia.souza@aluno.cefet-rj.br.
[2] Mestre, CEFET-RJ, PPCTE, felipe.couto@aluno.cefet-rj.br.
[3] Doutora, CEFET-RJ, PPCTE, alcina.silva@cefet-rj.br.

professores atribuem ao uso das tecnologias no ensino de Ciências da Natureza e Matemática em uma perspectiva de respeito aos Direitos Humanos?". O objetivo é identificar e analisar essas representações, considerando como elas podem favorecer ou limitar práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a cidadania e a qualidade de vida.

Para isso, realizamos uma análise qualitativa das respostas de professores da educação básica a partir de uma questão norteadora, utilizando o software ATLAS.ti para a construção de uma rede semântica. Este estudo integra um esforço investigativo mais amplo voltado à valorização das práticas docentes e à compreensão dos sentidos produzidos nas interações escolares diante das transformações tecnológicas em curso.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 Representações sociais em pesquisa com professores

A Teoria das Representações Sociais, tal como desenvolvida por Moscovici (1978, 1981, 2003), fornece o arcabouço central deste estudo ao compreender que os sentidos atribuídos às tecnologias pelos professores são construções simbólicas coletivas que orientam suas práticas pedagógicas. Representações não são simples imagens refletidas da realidade, mas "formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático e que concorrem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22). No contexto educacional, as representações atuam como mediadoras entre os sujeitos e os objetos do ensino, sendo elas decisivas para compreender por que determinados conteúdos, métodos ou valores são priorizados ou negligenciados nas práticas docentes (Braz da Silva & Mazzotti, 2009).

Como destaca Gilly (2001), as representações sociais permitem compreender os sentidos que os sujeitos produzem sobre o processo educativo, revelando não uma reprodução da realidade escolar, mas uma construção que visa legitimar certas formas de agir e ensinar. Essas representações se formam nas interações dos sujeitos com seus grupos de pertencimento e com os discursos circulantes, revelando valores, expectativas e concepções que

orientam suas ações. Desse modo, elas ajudam a explicar, por exemplo, como professores em formação e atuantes compreendem e, portanto, quais sentidos atribuem ao uso das tecnologias no ensino das Ciências da Natureza e da Matemática, com base em ações pedagógicas ancoradas em propostas que respeitem os Direitos Humanos.

A noção de polifasia cognitiva (Jovchelovitch, 2004, 2008) reforça a ideia de que diferentes registros de saber (científicos, populares, técnicos e afetivos) coexistem nas práticas docentes, influenciando os modos como os professores significam as tecnologias e constroem suas práticas pedagógicas. Reconhecer essa multiplicidade implica considerar a complexidade das representações construídas, especialmente quando se trata de objetos densamente simbólicos como a tecnologia em contextos educacionais.

Essa coexistência de lógicas distintas em um mesmo sujeito ou grupo social evidencia a complexidade das representações construídas sobre tecnologia, objeto central desta análise. Compreender tais representações como espaços de disputa de sentidos entre racionalidades diversas e experiências formativas heterogêneas torna-se essencial, especialmente em contextos atravessados por desigualdades estruturais. Nessas condições, as representações revelam relações de poder, pertencimento cultural e engajamentos sociais, exigindo do pesquisador uma escuta atenta às múltiplas vozes (inclusive aquelas dissonantes) que emergem nas falas dos professores.

Este estudo, por fim, busca identificar e analisar as representações sociais de professores sobre as finalidades e os usos atribuídos às tecnologias na educação científica, orientando-se pelos princípios de uma alfabetização científica crítica. Nesse percurso, consideram-se os vínculos entre ciência, cidadania, inclusão e justiça social como eixos estruturantes dessas representações.

2.2 Sobre os direitos humanos

Esta seção busca fundamentar o entendimento de Direitos Humanos que orienta a análise das representações sociais dos professores sobre o uso das tecnologias no ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Considerando que o foco da pesquisa está nas práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade, a inclusão e a justiça social, é necessário compreender os Direitos Humanos não apenas como um conjunto de normas legais universais, mas como práticas sociais históricas, situadas e em disputa.

A Educação em Direitos Humanos, conforme destacam diversos autores, deve ser compreendida como uma prática formativa crítica, transformadora e plural. Benevides (2000) e Herrera Flores (2009) convergem ao entender os Direitos Humanos como resultado de processos históricos de luta social. Para Benevides, trata-se de um processo educativo contínuo voltado à construção de uma cultura baseada na dignidade, igualdade e solidariedade, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e busca desnaturalizar desigualdades. Herrera Flores aprofunda essa perspectiva ao afirmar que os direitos não são concessões neutras, mas conquistas atravessadas por disputas com estruturas de exclusão — e, portanto, exigem práticas educativas alinhadas à transformação social.

No mesmo sentido, Candau (2000) chama atenção para a vivência cotidiana dos Direitos Humanos na escola, defendendo uma abordagem intercultural que enfrente as desigualdades e valorize a diversidade como condição para uma educação verdadeiramente democrática. A interculturalidade, aqui, é pensada como estratégia essencial para ampliar o reconhecimento das diferenças culturais e promover o pertencimento de sujeitos historicamente marginalizados.

Complementando esse olhar plural e dialógico, Boaventura de Sousa Santos (2004, 2006) propõe a ideia de uma ecologia dos saberes, fundamentada na valorização do diálogo entre diferentes formas de conhecimento — como o científico, o indígena, o quilombola, o popular e o feminista —, orientando-se pela promoção da justiça cognitiva e epistemológica. Essa proposta amplia o horizonte da Educação em Direitos Humanos ao reconhecer que o conhecimento escolar

não pode se restringir a uma racionalidade hegemônica, devendo incorporar múltiplas vozes e saberes silenciados.

3. METODOLOGIA

Este trabalho analisou as representações sociais de professores da Educação Básica (físicos, químicos, matemáticos, biólogos e pedagogos) sobre a contribuição das tecnologias no ensino dos conteúdos científicos, sob a perspectiva dos Direitos Humanos. A abordagem adotada foi qualitativa.

Participaram 18 docentes (9 mulheres e 9 homens), com idades entre 27 e 76 anos e tempo de atuação profissional entre 2 e 50 anos, todos da região Sudeste do Brasil. O corpus foi composto pelas respostas à seguinte questão indutora: “Em sua opinião, como as tecnologias podem contribuir no ensino dos conteúdos científicos em uma perspectiva de respeito aos Direitos Humanos?”.

Para a análise, utilizou-se o software ATLAS.ti, pertencente à família dos CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), conforme classificação de Muhr (1991). Inicialmente, as falas de cada participante foram unitarizadas, ou seja, divididas em trechos com unidades de sentido, que foram codificadas individualmente. Esses códigos foram então reagrupados em conjuntos temáticos, que neste estudo denominamos macrocategorias.

A seguir, utilizou-se uma ferramenta de exibição gráfica do ATLAS.ti para gerar uma rede semântica, que permitiu visualizar de forma integrada as relações de sentido entre os códigos e as macrocategorias, conforme Silva, Constantino e Ben (2011). Essa rede não é apenas uma ferramenta visual, mas uma estratégia analítica que traduz as representações sociais em articulações simbólicas, revelando os campos de sentido que estruturam o pensamento dos professores sobre as tecnologias e os Direitos Humanos.

Na última etapa, realizou-se uma leitura interpretativa final das entrevistas, a partir da qual foram atribuídos verbos relacionais manualmente às conexões da rede, com o objetivo de tornar mais explícitas as significações atribuídas pelos participantes.

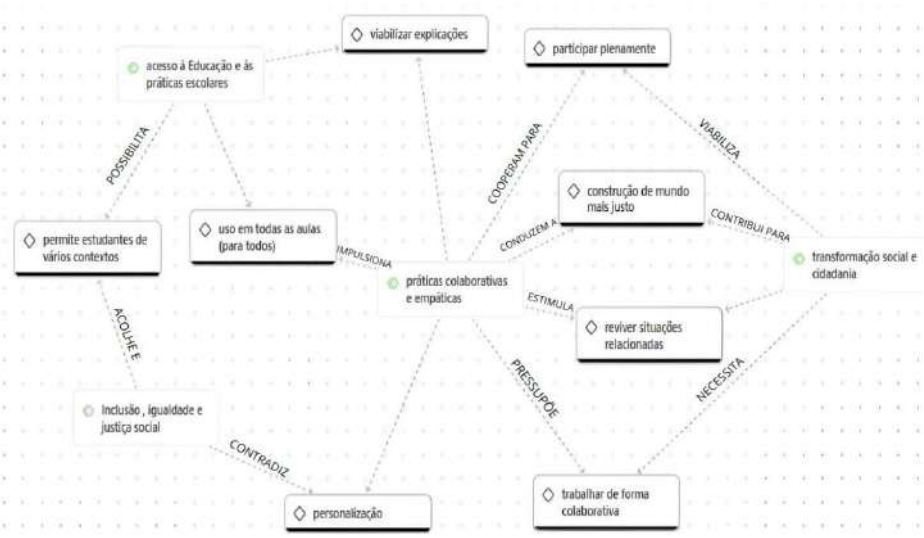

Uma ressalva é que como os agrupamentos e conexões foram interpretados pelos pesquisadores, os dados refletem escolhas analíticas e não relações objetivas entre elementos. A rede deve ser compreendida como um recurso exploratório, útil para revelar campos representacionais e indícios de polifasia cognitiva (Jovchelovitch, 2008), mas com limites quanto à generalização ou inferência estrutural.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das respostas à pergunta indutora — *"Como as tecnologias podem contribuir no ensino dos conteúdos científicos em uma perspectiva de respeito aos Direitos Humanos?"* — permitiu identificar quatro macrocategorias centrais, que estruturam os principais sentidos atribuídos pelos professores ao objeto "tecnologia". Essas macrocategorias são: "práticas colaborativas e empáticas", "inclusão, igualdade e justiça social", "transformação social e cidadania", e "acesso à Educação e às práticas escolares".

A categoria "práticas colaborativas e empáticas" figura como o eixo articulador da rede. Ela *impulsiona* o uso em todas as aulas (para todos), *pressupõe* o trabalho colaborativo, *estimula* o reviver de situações relacionadas e *conduz* à construção de um mundo mais justo. Esse nó evidencia a compreensão de que a tecnologia, quando mediada por valores como cooperação, escuta ativa e empatia, é capaz de transformar as dinâmicas pedagógicas em experiências mais coletivas, afetivas e significativas. Tal

representação desloca o foco do uso instrumental da tecnologia para uma perspectiva relacional, como apontam Gilly (2001) e Jodelet (2001), onde a prática educativa é legitimada pela construção de vínculos e sentidos compartilhados.

A macrocategoria “inclusão, igualdade e justiça social” está ligada a representações que associam a tecnologia à superação de barreiras sociais e educacionais. A ideia de que a tecnologia *acolhe* estudantes de diferentes contextos e *contradiz* práticas de personalização excludente evidencia uma tensão crítica: personalizar não pode ser sinônimo de individualizar a ponto de excluir. Nesse sentido, os discursos revelam uma expectativa de que o uso das tecnologias esteja ancorado em compromissos com a equidade, respeitando as singularidades, mas sem abrir mão do coletivo. Tal compreensão dialoga com a proposta de Candau (2000), que defende uma educação em Direitos Humanos comprometida com a valorização das diferenças e o enfrentamento das desigualdades estruturais.

A macrocategoria transformação social e cidadania aparece como horizonte formativo das práticas docentes analisadas. A rede mostra que as práticas colaborativas e empáticas *conduzem à construção de um mundo mais justo*, e essa, por sua vez, *contribui para* a transformação social. Nesse encadeamento, a tecnologia é compreendida como recurso ético-político que *viabiliza* não apenas o acesso à informação, mas o engajamento crítico dos sujeitos com o mundo. Essa representação se alinha à concepção de alfabetização científica crítica discutida por Fourez (apud Mohr et al., 2019), segundo a qual ciência e tecnologia devem estar a serviço da justiça, da autonomia e da ética coletiva.

A quarta macrocategoria — acesso à Educação e às práticas escolares — ocupa uma posição estrutural de base. A tecnologia *possibilita* o acesso e a permanência na escola, ao *permitir estudantes de vários contextos* e ao *acolher a diversidade*. Essa categoria sustenta a própria legitimidade das demais, pois aponta para o direito à presença como condição mínima para o exercício da cidadania, da justiça e da colaboração no ambiente escolar.

Outras categorias também aparecem na rede, ainda que com menor centralidade. Personalização, trabalhar de forma colaborativa, viabilizar explicações e participar plenamente são termos que operam como mediadores ou desdobramentos das macrocategorias principais. Embora importantes, seu papel é mais funcional e intermediário, conectando diferentes sentidos e expressando os modos pelos quais os objetivos maiores (inclusão, transformação, acesso) podem ser operacionalizados. Por exemplo, trabalhar de forma colaborativa *pressupõe* práticas empáticas, e participar plenamente *coopera para* a construção de um mundo mais justo.

A própria estrutura da rede, ao explicitar os verbos que conectam os conceitos, revela a complexidade dos sentidos atribuídos à tecnologia. Tais sentidos não são homogêneos, nem lineares. Eles coexistem em tensão — como é o caso da relação entre personalização e inclusão — e refletem o que a Teoria das Representações Sociais denomina polifasia cognitiva (Jovchelovitch, 2004): a presença simultânea de racionalidades técnicas, afetivas, éticas e políticas que moldam as práticas pedagógicas.

Ao analisar essa rede à luz da Teoria das Representações Sociais, é possível afirmar que os professores não apenas utilizam tecnologias — eles as ressignificam a partir de suas experiências, valores e compromissos pedagógicos. O objeto “tecnologia” é socialmente construído como dispositivo formativo, orientado por uma intencionalidade coletiva que valoriza a colaboração, a justiça e o pertencimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das representações sociais de professores sobre o uso das tecnologias no ensino de Ciências da Natureza e Matemática revelou que esses recursos são compreendidos como instrumentos formativos com potencial de promover inclusão, justiça social e cidadania.

As quatro macrocategorias identificadas — práticas colaborativas e empáticas; inclusão, igualdade e justiça social; transformação social e cidadania;

e acesso à educação — refletem um compromisso pedagógico com a construção de uma escola mais democrática e sensível às diversidades.

As representações atribuídas à tecnologia pelos professores revelam que seu uso no ensino de Ciências da Natureza e Matemática está fortemente vinculado à promoção da empatia, da inclusão e da participação plena dos estudantes. Esses sentidos, organizados nas macrocategorias identificadas, demonstram que a tecnologia é compreendida como recurso ético-pedagógico, capaz de ampliar o acesso, estimular o diálogo e favorecer práticas voltadas à justiça social. Com base na Teoria das Representações Sociais, entende-se que tais sentidos não apenas descrevem experiências individuais, mas expressam construções coletivas que orientam escolhas didáticas e projetam finalidades formativas comprometidas com os Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de diretriz da ONU a projeto de sociedade.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

BRAZ DA SILVA, A. M. T.; MAZZOTTI, T. V. L. **As representações sociais como categoria de análise das práticas pedagógicas**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 93-106, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e formação de professores: entre saberes, práticas e políticas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1035-1052, 2012.

COELHO, Sonia Vieira. **Representações sociais de direitos humanos: um estudo sobre a relação entre a formação da consciência ética e as práticas educativas na escola universitária**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84KJP5. Acesso em: 17 maio 2025.

GILLY, M. **Representações sociais e ensino-aprendizagem: contribuições para um enfoque sociocognitivo.** In: JODELET, Denise (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 319-342.

HERRERA FLORES, Manuel. **Por uma crítica dos direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MOHR, Adriana; MULINARI, Guilherme; VENTURI, Tiago; CUNHA, Tiago Bonatelli da. **Um singular plural: contribuições de Gérard Fourez para a Educação em Ciências.** Revista Dynamis, Blumenau: FURB, v. 25, n. 1, p. 164-179, 2019. Disponível em: https://revistas.furb.br/dynamis/article/view/8887. Acesso em: 17 maio 2025.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Trabalho original publicado em 1961).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia socia**l. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **The phenomenon of social representations**. In: FARR, Robert; MOSCOVICI, Serge (ed.). **Social representations.** Paris-Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme; Cambridge University Press, 1984. p. 3-69.

SILVA, A. M. T. B.; CONSTANTINO, G. D.; BEN, V. **A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual.** Temas em Psicologia, v. 19, n. 1, p. 233–242, jun. 2011.

ENTRE A FORMAÇÃO TÉCNICA E A SOCIAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CIDADE NA CONCEPÇÃO DO ESTUDANTE DE ARQUITETURA E URBANISMO

Ana Cristina Gentile Ferreira [1]

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o que pensam os estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo em relação à cidade. Por meio da análise de imagens, busca-se investigar como as Representações Sociais se manifestam na percepção urbana e como essas experiências podem ser integradas aos conteúdos do curso. Além disso, pretende-se fomentar o pensamento crítico sobre a relação entre conhecimento acadêmico e vida cotidiana, enfatizando a importância da diversidade social, cultural e histórica, promovendo uma maior aproximação entre teoria e prática. É fundamental buscar um referencial teórico que justifique como a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para entender a relação entre estudantes e a cidade, bem como a forma como esses indivíduos se relacionam. Para viabilizar essa análise, as imagens em forma de desenhos servirão como representações gráficas que refletem a vivência dos estudantes, possibilitando um aprofundamento na pesquisa. O ensino sobre a "cidade" no curso de Arquitetura e Urbanismo deve ir além de referências teóricas e práticas que não dialogam diretamente com os alunos. A pesquisa propõe que a "cidade real" — aquela vivenciada pelos estudantes, frequentemente não planejada e organizada, mas construída a partir das necessidades diárias — seja incorporada nas dinâmicas metodológicas em sala de aula. Por fim, entender a cidade pela perspectiva dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo requer uma discussão interdisciplinar. A Teoria das Representações Sociais pode abordar como indivíduos e grupos constroem significados do ambiente urbano. A relação entre essa teoria e os desenhos dos estudantes permitirá explorar como as relações e representações sociais influenciam a formação do arquiteto, assim como os espaços da cidade. Assim, a formação acadêmica deve rever e repensar como as referências vividas pelos estudantes podem ser contempladas nas metodologias e dinâmicas de ensino, trabalhando a formação técnica e social do estudante.

Palavras-chave: Arquitetura e Urbanismo. Representações Sociais. Imagens e Cidade.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID) e Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC-USP). Docente da Graduação dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Design de Interiores da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: anacristina_gf@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo geral entender as práticas de ensino de Arquitetura e Urbanismo considerando como base teórica a Teoria das Representações Sociais, especificamente os estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo em instituição localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Para refletir na discussão da formação técnica dos estudantes é importante buscar considerar as referências do cotidiano que influenciam as percepções e interações dos estudantes com a cidade de São Paulo. Essas referências são cruciais para entender como os estudantes se relacionam com o espaço urbano e as imagens que o representam, contribuindo para uma formação mais integrada e crítica no campo da Arquitetura e Urbanismo.

A formação dos estudantes dos cursos de arquitetura deve enfatizar uma abordagem complexa e multifacetada das cidades, capacitando-os a participar ativamente da (re)organização dos espaços urbanos em que vivem. De acordo com Rossi (1995), a cidade deve ser compreendida como um resultado das memórias coletivas e culturais refletidas em seus espaços físicos, criando identidades e referências ao longo do tempo, mas que estão sempre sujeitas a intervenções e mudanças por meio de ações que modifiquem essas referências urbanas.

A relação entre o indivíduo e o objeto de estudo é fundamental para a compreensão do ensino de Arquitetura e Urbanismo, especialmente em um contexto em que as práticas tradicionais enfrentam desafios significativos, onde a realidade dos estudantes não se mostra tão evidente. A importância do papel social do arquiteto deve estar presente na formação dos estudantes e na busca por modelos educativos alternativos (Navarro, 2018). As metodologias mais dinâmicas e que considerem as referências dos estudantes são essenciais para a convivência e construção dos ambientes urbanos. Nesse sentido que a pesquisa irá se desenvolver.

Para que os estudantes de arquitetura possam realizar essas intervenções de maneira eficaz, o ensino deve ampliar a sua compreensão sobre a cidade em que habitam. Isso envolve estimular a análise das dinâmicas urbanas, das diversidades e dos imaginários que permeiam esses espaços. Gehl (2013), arquiteto e urbanista dinamarquês, defende que um dos objetivos centrais da formação desses profissionais deve ser a priorização das "necessidades das pessoas". Portanto, os conteúdos do curso de arquitetura devem integrar de maneira equilibrada aspectos

teóricos e experiências práticas, permitindo que os alunos apliquem conceitos na realidade.

Ao abordar o urbanismo, contamos com um vasto referencial teórico. É possível refletir sobre obras como o Plano de Paris de Haussmann (1853-1882), o Plano de Ildefonso Cerdà para Barcelona (1858), as Cidades-Jardins de Howard (1898), ou ainda, a obra "Urbanismo" de Le Corbusier (1925) e "Morte e Vida de Grandes Cidades" de Jacobs (2007). As contribuições desses e de outros autores para a compreensão do espaço urbano, incluindo seus usos públicos e privados, a mobilidade, a definição de usos e funções, e a construção das paisagens, podem ser analisadas à luz das condições sociais de diferentes épocas. Esse pressuposto nos permite afirmar que as cidades mudam e se adaptam às novas demandas ao longo do tempo. Contudo, a discussão que se inicia para a pesquisa é sobre como podemos incluir as situações atuais, especialmente considerando a realidade dos estudantes.

Em uma primeira atividade investigativa, com o objetivo de conhecer a realidade dos estudantes, foram propostas questões para turmas do curso de Arquitetura e Urbanismo, de uma Universidade particular, situada na cidade de São Paulo nas quais os estudantes deveriam pontuar regiões e referências dessa cidade. No item 'Metodologia', será descrito como a atividade investigativa foi conduzida, além de serem pontuadas as análises preliminares.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é investigar como os estudantes de Arquitetura e Urbanismo compreendem as imagens da cidade no processo de aprendizagem, a partir das suas próprias experiencias e percepções do espaço urbano, fundamentado nas discussões de TRS. A proposta busca promover uma reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento acadêmico e experiências cotidianas na prática da Arquitetura e Urbanismo. Para isso, é essencial fomentar o diálogo entre diferentes visões da cidade, considerando as perspectivas sociais, culturais e históricas.

2 DESENVOLVIMENTO

Os processos de aprendizagens são fundamentais para o desenvolvimento de profissionais capazes de intervir de forma sensível e eficaz nas cidades, levando em conta a experiência cotidiana dos usuários e sua relação com os espaços urbanos.

A experiência realizada com os estudantes impulsionou a investigação "Imagens da cidade de São Paulo: representações sociais de estudantes de arquitetura e urbanismo", atualmente em andamento no doutorado e vinculada ao grupo de pesquisa Avaliação e Representações Sociais em Contexto (CNPq). O estudo tem como objetivo aprofundar o conhecimento com base nos conceitos das Teorias das Representações Sociais (TRS), com especial atenção aos estudos de imagens.

Buscando ampliar a pesquisa realizada com os estudantes de Arquitetura e Urbanismo, a pesquisa, em andamento, pretende investigar como as referências urbanas podem ser influenciadas ou não, pelas ideias dos projetos urbanos e pelas dinâmicas sociais contemporâneas, considerando os resultados das primeiras representações gráficas realizadas pelos estudantes e analisando suas percepções e referências urbanas.

As análises finais da pesquisa de doutoramento - em andamento, serão realizadas a partir do material de coleta que está em desenvolvimento considerando pesquisas teóricas e empíricas. Para um melhor entendimento das TRS e dos estudos de imagens, o material apresentado neste trabalho é parte do processo investigativo que busca compreender as referências urbanas dos estudantes e refletir sobre como as representações sociais se refletem nos desenhos que eles produzem, considerando que "*como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade*" (Moscovici, 2015, p. 79).

O exercício investigativo parte do pressuposto de que o desenho é uma forma de expressão, essencial para os estudantes de Arquitetura, pois permite que a linguagem técnica seja compreendida como a principal linguagem de projeto. Vale ressaltar que, no início do curso, os estudantes de arquitetura ainda não possuem características técnicas aprimoradas ou plenamente conhecidas. Assim, o desenho como forma de expressão não se submete às rígidas regras técnicas; além disso, a maneira como são apresentados indica que a formação dos estudantes na proposição de uma

A investigação das representações sociais sobre como as pessoas imaginam um estudante de arquitetura pode ser comparada ao senso comum que caracteriza o

cidadão francês. Como mencionado por Moscovici (2015, p. 63), "*muitos de nós, por conseguinte, temos como nossa representação visual de um cidadão francês a imagem de uma estatura abaixo do normal, usando um boné e carregando uma grande peça de pão francês*". Essa idealização pode se estender à figura do estudante de arquitetura, que é visto como detentor de referências urbanas e arquitetônicas previamente construídas.

Os desenhos realizados pelos estudantes acendem a uma discussão importante sobre o perfil dos ingressantes. Assim como a representação visual do cidadão francês está presente no imaginário coletivo, mas nem sempre corresponde à realidade parisiense, a representação gráfica da cidade revela que o conhecimento técnico do desenho muitas vezes é iniciado durante a graduação. Tal afirmação é possível ser observada nos exemplos das Figuras 1 e 2, onde os traços apresentados pelos estudantes e que representam as referências urbanas são, muitas vezes, rudimentares, evidenciam a necessidade de desenvolver metodologias que integrem disciplinas e dinâmicas ao conteúdo acadêmico, as quais muitas vezes não estão contempladas em alguns cursos.

Figura 1 – Representações da Cidade

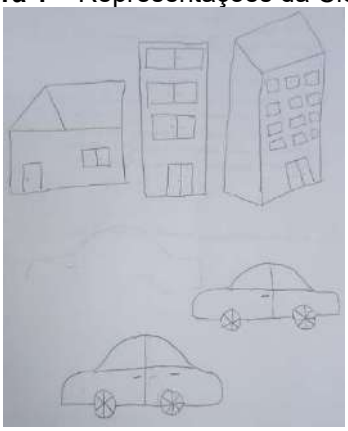

Figura 2 – Representações da Cidade

Disciplina: Teoria da Arquitetura Urbanismo e Paisagismo, Turma: 1º e 2º semestre, 2024.

Entretanto, para além da análise dos traços e da tentativa de entendimento da base acadêmica dos estudantes, o trabalho busca compreender a vivência dos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, considerando o uso dos espaços construídos e as imagens que os estudantes têm da cidade, fornecendo contribuições significativas para a compreensão da relação dos espaços da cidade e influências direta do meio, como discutido a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). "Neste sentido as imagens não são manifestações concretas nem passivas, mas

elaborações constituintes do pensamento e, como tal, são construídas no universo mental, sobrepondo-se, alterando-se e transformando-se constantemente" (Ferreira, 2015, p.21)

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, de um gesto, ou de uma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (Moscovici, 2015, p.10)

Isso nos leva a buscar entender a "cidade real" conhecida pelos estudantes. Nesse sentido, as reflexões quanto as dinâmicas de sala de aula contrapõem a ideia de categorizar o estudante de arquitetura a partir de metodologias pré-estabelecidas e desconsiderando sua vivência pessoal. Essa abordagem pode resultar na generalização ou particularização de imagens que não estão presentes em suas representações sociais e sim "*reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante*". (Moscovici, 2015, p. 65). Tal definição muitas vezes acontece a partir de referências teóricas pré-estabelecidas no conteúdo das disciplinas que são definidas a partir de outra realidade e uma relação diferente dos espaços construídos e da cidade.

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa busca investigar as percepções dos estudantes de Arquitetura sobre a cidade de São Paulo, procurando compreender quais imagens e conceitos eles formam a partir de suas experiências e conhecimentos sobre essa metrópole, e como as referências teóricas do Urbanismo podem contribuir para ampliar as discussões das metodologias e dinâmicas de sala de aula. Nesse contexto, surge a seguinte problemática: como as ideias preconcebidas e as representações sociais influenciam o aprendizado e a compreensão dos alunos sobre a realidade urbana? A proposta do estudo é fundamentar-se na utilização do desenho como forma de expressão, e analisando os resultados considerando os conceitos da TRS.

Dietzsch (2006) propõe que, para ensinar sobre a metrópole, é fundamental conhecê-la ou, pelo menos, ter consciência de sua legibilidade e da sua complexidade. Nesse sentido, a investigação sobre o que os estudantes sabem sobre

sua própria cidade, São Paulo no caso desta pesquisa, se torna essencial. Quais imagens eles têm dessa metrópole? O que pensam sobre as diferentes regiões? Como seus conceitos e preconceitos influenciam sua percepção e aprendizado?

Durante a dinâmica da atividade investigativa e observando as respostas dos estudantes, uma questão que se destacou foi o uso escasso por parte dos estudantes em áreas da cidade importantes para a discussão urbana, como a Avenida Paulista e o Centro Histórico, revelando, portanto, pouco ou nenhum conhecimento de tais áreas ou regiões. A atividade não tinha a intenção de obter dados estatísticos, mas buscava um maior entendimento do perfil dos estudantes, além de ser responsável pelo início da pesquisa de doutoramento atualmente em andamento.

A partir dos resultados de tais discussões, uma nova atividade foi realizada, onde questões mais específicas foram levantadas — “O que é a cidade?" e "Como você vivencia a cidade?" — e as respostas deveriam ser expressas por meio de representações gráficas (desenhos).

A proposta metodológica fundamenta-se na utilização do desenho como forma de expressão capaz de capturar, por meio de imagens, informações utilizando o método iconológico de Erwin Panofsky (1976) como referência central para suas análises. A iconologia - estudo do significado e da interpretação das imagens - vai além da leitura superficial, buscando compreender os significados da cidade como reflexos de representações sociais que incorporam aspectos culturais, históricos e sociais.

Outra questão que deve ser explorada é o desenho como uma linguagem de expressão, como elemento fundamental para os estudantes de Arquitetura e Urbanismo que é desenvolvido ao longo do curso. O desenho oferece a capacidade de traduzir ideias e desejos em representações gráficas que traduzem os espaços construídos na cidade, e permitindo que os alunos comuniquem de forma mais direta suas concepções e visões urbanas

Para as análises dos desenhos, utilizamos a metodologia de Panofsky, que não se limita a uma simples descrição, mas busca descobrir os significados subjacentes que elas carregam. A investigação, explora as representações gráficas e seus significados produzidos, revelam como as representações sociais se manifestam. Em uma análise inicial, ainda exploratória, a cidade se torna o principal objeto de estudo, utilizando o nível Primário ou Natural de Panofsky para descrever -o que foi produzido.

Esta descrição abrange tanto a leitura factual, que considera os elementos que compõem os desenhos, quanto a leitura expressional, que identifica o estado emocional impresso pela memória.

Além disso, para o entendimento da cidade, é importante o estudante compreender de maneira introdutórias as relações básicas entre os espaços. A casa pertence a rua, a rua pertence ao bairro, o bairro pertence a uma região, a região pertence a cidade, e no caso de São Paulo, a cidade pertence a Região Metropolitana. Caminhar do micro para a macro, muitas vezes pode parecer um exercício de difícil compreensão, mas que deve ser construído ao longo do curso e das análises realizadas em sala de aula através das Representações Sociais e imagens trazidas pelos estudantes.

Segundo Chauí (1998), o estudo da imagem requer sensibilidade, pois a “imagem é considerada um fenômeno complexo que se manifesta entre sujeitos situados em contextos específicos, entrelaçados com condições históricas e mediado por múltiplas determinações que tem na visão o ponto de partida de compreensão do real” (Chauí, 1998, p. 32). Assim, as análises não se restringiram a um olhar meramente técnico das representações gráficas dos estudantes; pelo contrário, buscaram compreender a manifestação dos referenciais nos exercícios realizados. Esse foi o principal objetivo das análises, mesmo que ainda com material preliminar.

4 ANÁLISES

Na busca por compreender a diferença entre a cidade real e a cidade formal, foram questionados os estudantes de arquitetura sobre suas percepções da cidade real. A reflexão entre a cidade formal e a cidade real permeia duas dimensões da vida urbana. A cidade formal é entendida como aquela que é estruturada, planejada e regulamentada, enquanto a cidade real é marcada por adaptações cotidianas que muitas vezes desafiam a lógica do planejamento.

Na investigação, as perguntas formuladas foram: "O que é a cidade?" e "Como você vivencia a cidade?". A seguir, alguns desenhos representam visualmente essas reflexões. A rotina e o cotidiano dos estudantes são evidenciados pela presença marcante do transporte coletivo nas ilustrações (Figuras 3 e 4). Uma análise inicial revela que os "caos" urbanos e a mobilidade são temas centrais nas baterias dos alunos. A importância do transporte coletivo é enfatizada pelo fato de ele ser

identificado nominalmente nos desenhos, o que elimina qualquer dúvida ou possibilidade de interpretação ambígua que a representação gráfica poderia sugerir. A verticalização da cidade e a diversidade de usos, representados por desenhos e reforçados por textos, sugere uma visão de passagem, quase uma cena poética da janela do metrô ou trem, representando o cotidiano dos estudantes.

A dinâmica da cidade, sua parte "viva", se manifesta nos desenhos por meio da presença de pessoas, um animal de pequeno porte e uma árvore. Esses elementos reforçam a possibilidade de análise dos significados intrínsecos, incluindo o referencial religioso destacado pela simbologia da cruz. As sensações e os movimentos da cidade podem ser percebidos nos detalhes das ilustrações (Figura 5). Apesar dos traços simples, essas representações gráficas oferecem informações valiosas para entender a rotina e os efeitos que a cidade exerce sobre os estudantes.

O último exemplo (Figura 6) carrega muitos significados e referências. Ele abrange desde questões técnicas, como o sistema radial de organização da cidade, até o dinamismo urbano, evidenciado pela presença de pessoas e transportes. No entanto, as representações mais evidentes são as nomeações dos edifícios, que ilustram de maneira clara e direta o cotidiano da cidade – como shopping, correio, escola e hospital – funcionando como simbologias que traduzem os diversos usos que integram o espaço urbano. Além disso, o desenho destaca características de diferentes densidades e composições de edifícios, evidenciando a diversidade arquitetônica da cidade, áreas periféricas com presença de casas e ruas arborizadas, se contrapõem as características de áreas mais consolidadas e densas.

Figura 3 – Verticalização e Mobilidade Urbana

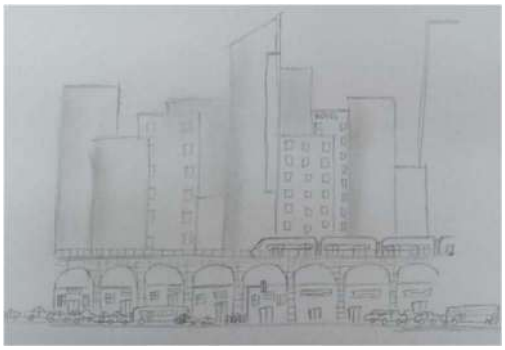

Figura 4 – Mobilidade Urbana e diversidade de usos

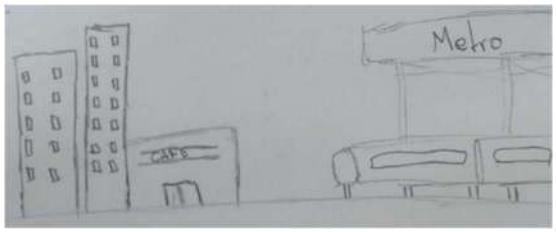

Figura 5 – Simbologias e referências

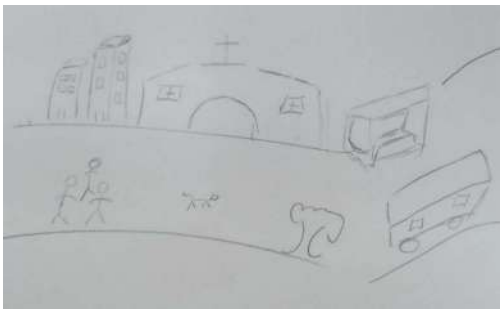

Figura 6 – Configuração Radial e Usos

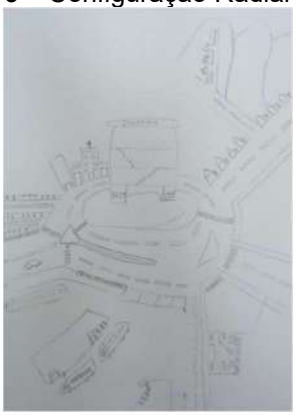

Disciplina: Teoria da Arquitetura Urbanismo e Paisagismo, Turma: 1º e 2º semestre, 2024.

A partir dos desenhos, a compreensão da vivência dos estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo, considerando as imagens que os estudantes têm da cidade, é essencial para repensar as metodologias e dinâmicas aplicadas em sala de aula. Os resultados dos exercícios dos alunos fornecem contribuições significativas para a compreensão da imagem da cidade e das discussões e reflexões em aula.

O uso do desenho, como forma magnética de expressão, capaz de transmitir informações a parir de imagens, destaca-se como uma expressão que não se submete às rígidas regras linguísticas. Ele opera sob um tipo de expressão que transgride a intercomunicação humana, transmitir o significado a partir das imagens registradas nos desenhos, permite uma compreensão intuitiva e pode alcançar uma dimensão mais ampla quando comparada a comunicação convencional (fala ou escrita).

Investigar as representações sociais através dos desenhos realizados pelos estudantes de Arquitetura e Urbanismo têm da cidade de São Paulo revela a complexidade e a importância na discussão da cidade, tanto nas soluções planejadas e organizadas, mas principalmente na cidade real, vivenciada diariamente por eles. Interpretar os significados revelados nas representações gráficas, através das figuras, evidencia a relação entre o indivíduo e o ambiente urbano, revelando também como as narrativas pessoais e a vida cotidiana se entrelaçam com as estruturas urbanas e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem multidimensional permite reconhecer, com mais amplitude, os espaços construídos pelos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, ao mesmo tempo em que considera a humanização do conhecimento e a sensibilidade. Incorporar essas áreas proporciona aos processos de formação uma discussão mais abrangente e aprofundada sobre a função social do arquiteto, promovendo um trabalho formativo que vai além dos aspectos técnicos e estéticos dos projetos arquitetônicos.

Entender a cidade real a partir do referencial dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, exige uma compreensão interdisciplinar que deverá considerar não apenas o resultado visual, mas todo o contexto e condições que influenciaram sua criação. Neste sentido, as Representações Sociais permitem discutir o conceito de cidade sob uma perspectiva psicossocial, enfatizando a forma como os indivíduos e grupos constroem e compartilham significados sobre o ambiente urbano.

As aproximações entre a Teoria das Representações Sociais e as Imagens são promissoras considerando que ambas, oferecem condições para dar sentido ao mundo vivido e reconhecem o “caráter prático” humano, isto é, aquele “orientado para a ação e para a gestão da relação com o mundo” (Jodelet, 2001, p. 36).

Integrar diferentes áreas do conhecimento e considerar as Representações Sociais, permitirá formar estudantes com melhor entendimento da cidade e das demandas reais da sociedade. Essa abordagem os capacita a projetar espaços urbanos que não apenas cumpram apenas critérios técnicos, mas também que considerem o contexto social e cultural em que estão inseridos.

Enfim, repensar as metodologias de sala de aula não se limita a adotar abordagens e atividades mais dinâmicas, mas também envolve a incorporação nas discussões dos conteúdos acadêmicos da percepção, influência e representações da cidade pelos próprios estudantes. Essa estratégia pode auxiliar na formação de arquitetos e urbanistas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade urbana, permitindo que integrem essas experiências em seus projetos arquitetônicos e no planejamento urbano, além de dialogar com a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la sante. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 211-226. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da Alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adauto et.al. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 31-63.

DIETZSCH, M. J. M.. Leituras da Cidade e Educação. Faculdade de Educação da USP, **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

FERREIRA, S. L. **Imagens de Escola e as Representações Sociais**. 1. ed. São Paulo: Editora CRV, 2015.

GEHL, Jan. **Cidades Para Pessoas**. Tradução Anita Di Marco. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. Tradução de Carlos S. Mendes Rosa. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 532 p.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro-RJ: Ed. EDUERJ, 2001.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAVARRO, Virginia . **Por que ensinar arquitetura para as crianças?** Trad. Daudén, Julia. ArchDaily Brasil. 31 Mai 2018. Disponível em: https://www.archdaily.com.br/br/895416/por-que-ensinar-arquitetura-para-as-criancas. Acesso em 4 Jul 2025. ISSN 0719-8906

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COMO SE CONSTITUI O ETHOS DO ADVOGADO? UMA PROPOSTA DE PESQUISA EDUCACIONAL COM FOCO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Érica Steffen Ramos[1]

Adelina Novaes[2]

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um referencial teórico-metodológico que amplie o debate para outros estudos que busquem articular educação à Teoria das Representações Sociais (TRS). Para isso, seleciona dois conceitos-chave para a Teoria: o de representações sociais e o de *themata*, compreendendo-se este último a partir de seu sistema intrínseco de oposição e tensão. Para tal, considera a tríade dialógica Ego-Alter-Objeto/Mundo e sua potencialidade para pensar a realidade e os objetos socialmente relevantes. Discorre-se ainda sobre a triangulação metodológica, que visa a robustecer a pesquisa científica com distintas fontes, técnicas de produção, sistematização e análise de dados. A título de ilustração, articula-se os conceitos elaborados com um estudo ainda em desenvolvimento no âmbito de um doutorado em educação, que busca compreender o *ethos* dos advogados orientado pelas representações sociais de direito no Brasil e como estas podem influenciar esta constituição na formação de ensino superior. Esta arquitetura teórico-metodológica pode servir como um diálogo para outros estudos que, igualmente, recorram à TRS e visem a compreender o modo de agir e interpretar o mundo de um grupo social específico. Este trabalho também provoca pesquisadores a considerarem outras inquietações que possam surgir no caminho da investigação científica, decorrentes do desenvolvimento do problema de pesquisa e dos objetivos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Direito. Ensino Jurídico. Metodologia de pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta teórico-metodológica, cuja arquitetura está amparada na Teoria das Representações Sociais (TRS). O estudo vem sendo desenvolvido no âmbito de um doutorado em educação e busca compreender a constituição do *ethos* do advogado, considerando como ponto de partida a função de ação das representações

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, ericasteffen@gmail.com.
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas, anovaes@fcc.org.br

sociais (Priego-Hernández, 2018).

Para tanto, discorre-se sobre conceitos-chave para a compreensão da teoria, que é condição necessária para a interpretação dos dados e articulação metodológica. A escolha da TRS se justifica por sua aptidão para explicitar como os sistemas de conhecimento operam, reverberando em práticas sociais, posicionamentos e cultura em uma determinada esfera pública (Jovchelovitch, 2008).

Compreender se as representações sociais de direito conduzem a uma práxis de advogados (no sentido da pedagogia freiriana) compromissada com a justiça, é o propósito da pesquisa que recorrerá à revisão de literatura, entrevistas em profundidade com coordenadores de cursos de direito, estudo da legislação sobre ensino jurídico e análise de Projetos Político-Pedagógicos de cursos de direito.

2 UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A psicologia social brasileira ganhou novos contornos e passou a beber da fonte da TRS (Novaes, 2023) pela obra seminal de Moscovici (1961, 2012), que, ao apresentar em sua tese o fenômeno das representações sociais, provocou e ainda provoca a necessidade de estudos de diferentes abordagens que, sem a pretensão de delimitar um conceito fechado, nos propõe sua constante reelaboração, como o próprio fenômeno em si.

As representações sociais, como compreendidas por Moscovici (2013), possuem um *status* simbólico que busca estabelecer um vínculo entre os sujeitos sociais, compartilhar um significado comum e evocar uma visão de mundo sintetizada numa proposição ou “teoria de senso comum”. Estas representações sociais servem como uma bússola, guiando as ações dos sujeitos sociais, tanto em sua individualidade, como na coletividade a qual pertencem. Por essa razão, diz-se que as representações sociais têm funções cognitivas, que visam a satisfazer a necessidade humana de compreensão da realidade, justificando e oferecendo significado à nossa conduta, bem como afetivas e sociais, visando a criar identidades coletivas e estabelecer consensos que permitam aos grupos se orientarem no mundo.

A linguagem exerce, portanto, primazia nesse processo (que é também produto) e permite a difusão dessa modalidade específica de conhecimento de senso comum, cuja prática cotidiana revela posicionamentos, cultura e normas que estão internamente elaborados pelos sujeitos sociais. Essa elaboração interna-externa vai sendo moldada e remoldada a partir do contexto, da esfera pública e de outras representações sociais em jogo no campo simbólico e semântico.

3 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Apropriar-se dos princípios organizadores que conferem coerência a essa elaboração interna-externa permite uma aproximação ao objeto de investigação, isto é, às representações sociais. Essa apropriação só é possível pelo caminho teórico-metodológico. A pesquisa qualitativa e exploratória que foi utilizada, neste trabalho, para ilustrar tal arquitetura teórico-metodológica busca investigar como as representações sociais sobre o objeto direito orientam o ensino jurídico e contribuem para a constituição do *ethos* do advogado.

Em estudo anterior (2023), a imagem da balança simbolizou como os estudantes e profissionais do direito compreendiam a educação jurídica à distância a partir de dois elementos principais, cujas forças tentavam equilibrar: a disciplina e a praticidade. O primeiro elemento colocava o aluno como protagonista, posto que a sua determinação e autonomia eram fundamentais para o sucesso da aprendizagem. A praticidade, por sua vez, permitia acesso facilitado às aulas em um ambiente virtual de aprendizagem. Este protagonismo do aluno, no entanto, não se compatibilizava com a graduação em direito, cujas representações sociais eram menos contemporâneas e ainda associadas ao modelo de aulas expositivas, como de Coimbra (Ramos e Novaes, 2023; Novaes, 2010).

A hipótese que surgiu a partir deste estudo é que representações sociais sobre o direito, por serem hegemônicas (Moscovici, 1988), estão concorrendo para a constituição do *ethos* do advogado. O que leva a investigar como isto ocorre na graduação em direito, com foco na função de ação das representações sociais (Jovchelovitch, 2008), articulando-a com a práxis da pedagogia freireana.

Para tanto, torna-se essencial compreender a gênese (objetivação e ancoragem) das representações sociais, especialmente como seus princípios organizadores reduzem a polissemia de ideias e imagens para constituir um núcleo figurativo relevante em um determinado contexto social, sintetizando o significado atribuído ao objeto da representação (Moscovici, 2013).

Esses aspectos do fenômeno representacional podem ser compreendidos quando acessadas as dimensões simbólicas, semânticas, afetivas, valorativas das representações sociais por meio do estudo de sua gênese.

Como por meio dessa análise se evidencia a estrutura temática das representações sociais, esta coincide, em partes, com o próprio processo de objetivação – que simultaneamente ao de ancoragem – constituem os processos generativos destas.

3.1 Tematizando

Os *themata* ou ideias originárias podem também ser compreendidos como “ideias-fonte” ou “conceitos-imagem” (Moscovici, 2013) e, sua natureza dialética e dialógica pode ser entendida a partir do estudo dos processos de ancoragem e objetivação. Enquanto o primeiro estabelece limites das relações interna/externa, resgatando conhecimentos já existentes, o segundo concede a legitimação dos objetos, apresentando-os a partir de uma reconstrução interpretativa.

Moscovici (2013) explica que, ao considerar as relações internas/externas, evidencia-se o contraste dos campos sociais, pois se está diante da presença de sistemas locais de “oposição” construídos por meio da linguagem, cujas funções “topocognitivas” têm como objetivo posicionar o objeto em um contexto social específico.

A fim de demonstrar de forma mais sofisticada esta relação entre a função geradora dos *themata*, a oposição presente nestes e as representações sociais, optou-se por reproduzir o esquema elaborado pelo próprio Moscovici (2013):

Figura 1 – A função geradora dos *themata*

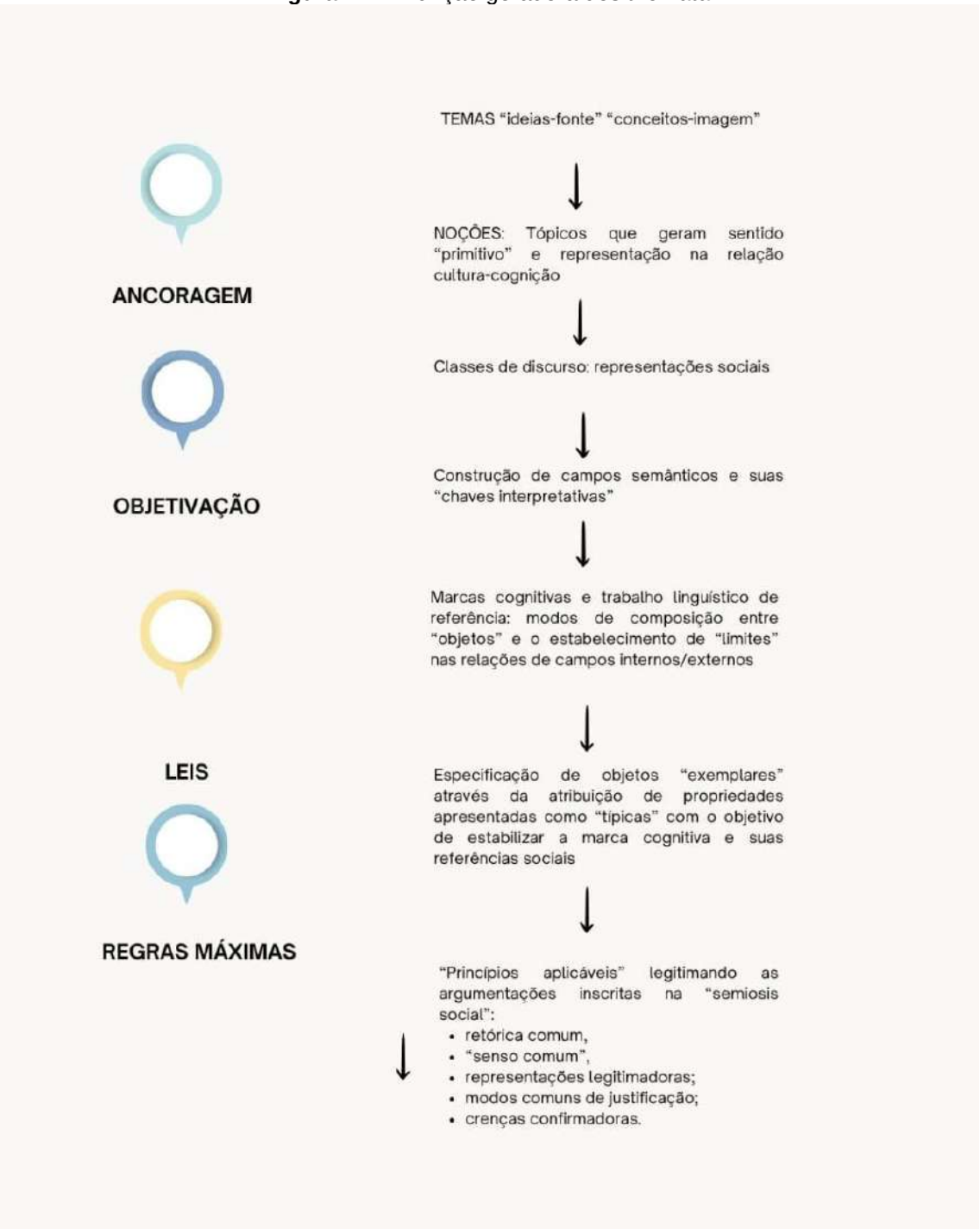

Fonte: Moscovici (2013, p. 245).

Do ponto de vista metodológico, as relações entre os objetos e suas propriedades "funcionam na forma de "regras tributárias", tanto da memória ordinária das "coisas" [...] como de "máximas de crenças" [...] que traduzem a resistência de uma *semiosis* comum a toda coletividade humana" (Moscovici, 2013, p. 244).

Desta forma, identificar a função geradora dos *themata* permite ir além de categorizar as dimensões simbólicas e semânticas, ao contribuir para conhecer o modo de pensar de um grupo social, o modo de este grupo agir no mundo, e se posicionar em relação a um objeto específico na sociedade, isto é, permite conhecer o sistema de representações sociais que envolvem o objeto.

Como estas representações sociais estão sempre associadas a “ideias-fonte” ou sistemas de oposições pré-concebidos e sedimentados ao longo de um largo espaço de tempo, estas podem ser analisadas em termos de sua trajetória icônica e linguística, bem como traçando uma rota descendente para constatar os esquemas que foram transmitidos (Moscovici, 2013). Interessante notar que tanto os *themata* como as representações sociais passam por um processo de negociação na relação Ego-Alter-Objeto/Mundo, que combina a memória coletiva e a reatualiza em relação aos elementos culturais, temporalidades e contexto social (Moscovici, 2013).

No estudo em questão, a proposta é conhecer as representações sociais do objeto direito como ponto de partida para compreensão da visão de mundo de advogados e como isso pode estruturar saberes sobre o ensino jurídico e a *práxis* jurídica na constituição do *ethos* do advogado, no Brasil.

Ao assumir a dialogicidade como epistemologia do senso comum, Marková (2006, 2017) atualiza o conceito de representações sociais, compreendendo-o a partir da tríade dialógica Ego-Alter-Objeto/Mundo. O engajamento entre estes por meio da linguagem é considerado interdependente e uma unidade ética irredutível. Esta tríade está presente na dimensão cognitiva, operando a forma como a mente funciona ao se relacionar com o próprio Ego, mas também na dimensão intrassubjetiva e intersubjetiva no relacionamento entre os sujeitos sociais que na sua própria constituição incorporam “outros” e estão em constante diálogo.

Esta, no entanto, não se confunde com a triangulação metodológica, que compreende a variedade de fontes, técnicas de produção, sistematização e análise de dados (Apostolidis *et al*., 2023) permitindo adesão à distintas estratégias metodológicas que robustecem a pesquisa científica.

A necessidade de apreensão do objeto-mundo, no caso do estudo, o ensino jurídico no contexto de cursos de graduação de direito no Brasil, impele

que os sujeitos sociais construam representações sociais como uma ponte que cria sentidos e estabiliza os novos saberes, tornando-os familiares (Jovchelovitch, 2008).

Jovchelovitch (2008) compreende as representações sociais, portanto, como uma forma de conhecimento e comunicação, cujas funções se constituem e vão se desdobrando em outras, permitindo a construção identitária do “Eu” e a construção da realidade. Assim como Moscovici, Jovchelovitch (2008) destaca a natureza dual das representações sociais, uma cognitiva e outra social, acrescentando que elas se solidificam por meio das práticas sociais.

As práticas, então, conferem solidez às representações sociais, tornando palpável o objeto-mundo. As realidades material e social, assim, não são excludentes, mas ambas constituem as representações sociais, cujos sujeitos estão engajados como se fossem uma extensão de si próprios e do grupo social ao qual pertencem ou no brocardo jurídico: *longa manus*.

Ao aprofundar a natureza das representações sociais, a autora destaca as funções destas, associando-as às práticas e à necessidade humana de pertencer ao mundo e de fazer dele um lar seguro (Jovchelovitch, 2008).

A cada função, há uma necessidade correspondente e, mais, há um conhecimento subjacente, que desencadeia um novo conhecimento, que, por sua vez, satisfaz outra necessidade e, consequentemente, atende a outra função, destacando uma ou outra função a depender do seu propósito, de atender ao senso comum.

Seguindo esse raciocínio, para a autora, fica claro outra dimensão (ou função) das representações sociais, a antecipatória do futuro, que orienta as práticas. A compreensão desta dimensão permite, assim, conhecer não só o pensamento social de um determinado grupo, como também antecipar sua prática.

As representações sociais são atravessadas por diferentes regimes de saber, e constituem sistemas de representação complexos, que também correspondem a uma malha complexa de significantes e significados, cujo conhecimento nunca é exaurido completamente. Ocorre que não há fronteiras rígidas entre estes sistemas de conhecimento, por isso, a compreensão das representações sociais como como uma forma de saber plural e plástica.

E é justamente por essa razão que analisar o saber como uma ação prática leva a uma compreensão mais rica e mais abrangente do que o conhecimento realmente implica (Jovchelovitch, 2008, p. 208). Isso pode explicar também a coexistência de conteúdos tradicionais e inovadores nas representações sociais do objeto direito e sua possível influência na constituição de uma representação social sobre o ensino jurídico (se ela de fato existir). Esta questão pode implicar também no desenvolvimento da própria teoria na assunção da prática como práxis.

4 CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

Estudos fundamentados na TRS devem levar em consideração uma arquitetura teórico-metodológica que dê conta de responder ao problema de pesquisa, mas não só, é necessário considerar a própria realidade como complexa e multifacetada e, o conhecimento como um sistema de saber aberto e inacabado. Estes axiomas são fundamentais para articular a teoria, a metodologia e o próprio problema de pesquisa, permitindo que se conheça a tríade dialógica Ego-Alter-Objeto/Mundo que constitui o próprio objeto de investigação.

A compreensão da gênese das representações sociais e suas funções se mostra também imprescindível, a fim de indicar com precisão o caminho que será percorrido para conhecer os sentidos e significados empregados pelos sistemas de saber estudados.

O exemplo de estudo adotado neste trabalho, a título ilustrativo, busca compreender as elações entre a função de antecipação das representações sociais do objeto social direito, a partir do estudo da objetivação e da ancoragem, com atenção à possibilidade de identificação de *themata*. Para tal, compreende-se que representações sociais conservadoras orientam práticas que visam a manter o *status quo* da profissão do advogado e o ensino jurídico como ciência elitizada, em busca de uma justiça institucionalizada. Por outro lado, representações sociais de direito que orientam práticas emancipatórias do mundo e dos seus agentes, visam a constituir advogados com visão crítica para o alcance da justiça, que é ao mesmo tempo ética, social e política (Freire, 2019).

Consideradas as limitações do estudo ainda em desenvolvimento, no âmbito de um doutorado em educação, acredita-se no seu potencial de explicitar dois conceitos-chave para a TRS (representações sociais e *themata*), como de dialogar com outros estudos que busquem, igualmente, articular a TRS à educação e, mais especificamente o ensino jurídico.

REFERÊNCIAS

APOSTOLIDIS, T.; SANTOS, M. de F. S.; ALÉSSIO, R. L. dos S.; SOUSA, Y. S. O. Edição genética de embrião humano: uma perspectiva psicossocial. **Inovação e Desenvolvimento**. Pernambuco, mai. 2023. Disponível em: https://revistainovacao.facepe.br/index.php/revistaFacepe/article/view/106. Acesso em: 13 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 58. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008. 344 p.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Curitiba: Fundação Carlos Chagas e PUCPRess, 2017.

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**. Nova Jersey, EUA, 1988. ed. 18, p. 211-250. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303. Acesso em: 18 jul. 2025.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOVAES, A. **Por uma análise psicossocial do curso de direito**. 2010. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15946. Acessos em: 24 mar. 2021.

NOVAES, A. Una trayectoria de la Teoría de las Representaciones Sociales en Brasil = Uma trajetória da Teoria das Representações Sociais no Brasil. In:

María Estela Ortega Rubí; Adelina Novaes. (Org.). **Recuentos Históricos de la Teoría de las Representaciones Sociales en América Latina** = Relatos Históricos da Teoria das Representações Sociais na América Latina. 1ed.São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023, v. 1, p. 115-143.

PRIEGO-HERNANDEZ, J.; RUTHERFORD, F., E.; BUTCHER, A.; WEDDERBURN, C. (2018). Using photography to enhance GP Trainees' reflective practice and professional development. **Medical Humanities**, 44, 158-164. Disponível em: https://doi.org/10.1136/medhum-2017-011203. Acesso em: 3 jul. 2025.

RAMOS, É. **Educação jurídica a distância: o que pensam profissionais e estudantes de direito?** 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/4825. Acesso em: 27 abr. 2024.

RAMOS, É., NOVAES, A. "Doutor por excelência": o que pensam estudantes e profissionais de direito sobre a educação jurídica a distância? **Unifacs**. Salvador, jul. 2023. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/8306. Acesso em: 24 mar. 2024.

UM ESTUDO PSICOSSOCIAL SOBRE AS PRÁTICAS SOCIOPEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR OFICINEIROS EM PEDRA DE GUARATIBA, NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO-RJ

Danthala Maria do Nascimento[1]

Arthur Vianna Ferreira[2]

RESUMO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que lança luz sobre o potencial educativo das práticas sociopedagógicas desenvolvidas em contextos não escolares e entende que estas contribuem para o processo formativo dos sujeitos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social. Por meio de um estudo psicossocial, a presente pesquisa questiona: quais são as Representações Sociais de práticas culturais elaboradas pelos oficineiros de um projeto social? E, quais são os desdobramentos dessas Representações Sociais nas práticas sociopedagógicas desenvolvidas por eles? Logo, busca-se compreender as representações sociais de práticas culturais construídas por esses educadores sociais, desde as suas atividades sociopedagógicas até os possíveis desdobramentos no processo formativo dos educandos. A fundamentação teórico-metodológica propõe o diálogo entre os campos da Psicologia Social e Pedagogia Social. No campo do saber da Psicologia Social, o estudo se debruça sobre a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), especificamente, na abordagem societal (DOISE, 2002), para acessar as simbolizações que orientam e justificam as práticas sociopedagógicas dos educadores sociais. Já a Pedagogia Social, sobretudo a Pedagogia da Convivência (JARES, 2008) e a Animação Sociocultural (TRILLA, 2004), fornece as ferramentas para refletir sobre essas práticas possivelmente educativas. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa que usará como ferramentas de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e diários de campo inspirados na Fenomenologia Transcendental (HUSSERL, 1975) e organizados de acordo com Depraz (2011) e Ferreira (2020). O tratamento dos dados dar-se-á por meio da técnica da análise retórico-filosófica do discurso (FERREIRA, 2024) inspirada em Aristóteles (2011), Mazzoti (2003), e Reboul (2004). Espera-se que os resultados evidenciem o potencial educativo das atividades sociopedagógicas realizadas em espaços não escolares, mediadas pelas práticas culturais, como um aspecto indispensável no processo formativo do ser humano.

Palavras-chave: Educação Social. Pedagogia Social. Práticas culturais. Representações sociais.

1 CONTEXTOS E PROPÓSITOS

[1] Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU-FFP/UERJ), nascimentodanthala@gmail.com

[2] Pós-Doutor em Ciências da Educação pela UCP – Portugal, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU-FFP/UERJ), arthuruerjffp@gmail.com

A educação, enquanto fenômeno social, ultrapassa os limites escolares e se expressa de maneira concreta nas experiências comunitárias, nas dinâmicas familiares, nos vínculos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Logo, pensar as possíveis articulações entre práticas culturais e processos educativos em múltiplos espaços de formação que atravessam a vida dos sujeitos é cada vez mais necessário e contribui com o desenvolvimento pleno dos educandos.

Portanto, a presente pesquisa busca refletir sobre essas dimensões formativas que ultrapassam os muros da escola, sobretudo aquelas atravessadas pelas manifestações culturais, a partir de um estudo das Representações Sociais (RS) de práticas culturais elaboradas por oficineiros de um projeto social situado na região periférica da cidade do Rio de Janeiro, no caso, o bairro de Pedra de Guaratiba. Trata-se de investigar como essas RS orientam e justificam suas práticas sociopedagógicas no espaço não escolar e de que forma essas ações contribuem para a promoção e o acesso à cultura de jovens e adultos moradores da periferia, o que pode contribuir para o seu processo formativo.

Ao abordar as RS de práticas culturais, este estudo se ancora nos campos teóricos da Psicologia Social e da Pedagogia Social, reconhecendo a complexidade envolvida nas ações formativas que transcendem a educação formal. Entende-se que, em territórios marcados pela ausência do Estado e pela escassez de políticas públicas culturais, os projetos sociais ocupam um papel estratégico na produção de experiências educativas significativas. Ainda que a Constituição Federal de 1988 assegure o direito à cultura e à educação, tais garantias não se efetivam plenamente nos territórios periféricos. É justamente nesse contexto de ausência – ou de presença fragmentada – do poder público que se faz necessário compreender quais práticas culturais emergem e como elas se estruturam nas ações dos educadores sociais.

Nesta perspectiva, as práticas culturais são entendidas como as formas de expor os sujeitos às diversas experiências e/ou vivências expressas nas manifestações artísticas que carregam sentidos, valores e modos de ser e viver de um povo, que perpassam desde a cultura erudita até a popular. Haja vista

que a cultura é um termo complexo, esta é definida como o universo composto pelas produções humanas, a saber: “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, [...]” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2023, p. 25), então, ressalta-se que nesse estudo, as práticas culturais são sinônimas de experiências e/ou vivências das expressões artísticas.

A literatura ressalta o potencial educativo das práticas culturais, assim como a importância de sua inserção nos processos formativos, especialmente, dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social (RIBEIRO, 1986; SILVA *et al.* 2012; TRILLA, 2004). No entanto, observou-se, a partir da revisão de literatura, a escassez de estudos que abordem as RS de práticas culturais elaboradas por educadores sociais. Esta lacuna configura o foco da presente pesquisa, que busca compreender como esses profissionais ancoram as RS de práticas culturais que orientam e constroem suas ações sociopedagógicas em contextos não escolares.

Ao considerar que tais agentes atuam diretamente com sujeitos em contextos de vulnerabilidade social, investigar como percebem, constroem e relacionam-se com o objeto reificado - práticas culturais - em suas ações permite lançar luz sobre as atividades sociopedagógicas, que são frequentemente invisibilizadas, mas que desempenham um papel formativo relevante nos espaços para além da escola, sendo estes os aspectos que evidenciam a relevância desta investigação.

Neste sentido, esta pesquisa tem como questão norteadora: Quais são as Representações Sociais de práticas culturais elaboradas pelos oficineiros de um projeto social, localizado na Pedra de Guaratiba-RJ? E, quais são os desdobramentos destas Representações Sociais nas práticas socioculturais desenvolvidas por estes no espaço não escolar? Para isso, o objetivo geral consiste em compreender as representações de práticas culturais elaboradas pelos oficineiros de um projeto social, no bairro Pedra de Guaratiba, no município de Rio de Janeiro - RJ e as possíveis articulações com a Pedagogia Social. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar a existência de representações de práticas culturais à luz da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI,2012) a partir da abordagem societal de Willem Doise (2002); averiguar os desdobramentos destas RS nas práticas sociopedagógicas dos

oficineiros; refletir sobre a relação entre os conteúdos dessas RS, a partir da Animação Sociocultural (TRILLA, 2004; GOMEZ, 2004; SILVA *et al.*, 2012) e Pedagogia da Convivência (JARES, 2008), como estratégias pedagógicas para a promoção e acesso às práticas culturais para os envolvidos nas oficinas pedagógicas da instituição estudada.

2 REFERENCIAIS EM DIÁLOGO

A fundamentação teórica está ancorada em dois eixos principais: a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Pedagogia Social (PS). A TRS será usada como ferramenta para identificar quais são as RS de práticas culturais que orientam as práticas sociopedagógicas dos participantes da pesquisa. Já a PS será empregada por oferecer instrumentos que possibilitam refletir e ressaltar a potencialidade educativa das ações sociopedagógicas realizadas pelos educadores sociais.

A TRS surgiu na França, na década de 1960, a partir dos estudos de Serge Moscovici, que atribuiu um caráter psicossocial para o conceito de RS e o inseriu como objeto de investigação da Psicologia Social. De acordo com Jodelet (2001, p. 27) as RS “são formas de saberes práticos que liga um sujeito a um objeto”. Em outras palavras, “a representação social é uma representação de alguma coisa para alguém” (FERREIRA, 2016, p.19). Elas são as responsáveis por orientar e justificar as ações tomadas pelos sujeitos epistêmicos, além de auxiliar os indivíduos a organizarem e compreenderem sua realidade (ABRIC, 2001).

Os processos que compõem a formação das RS são a objetivação e a ancoragem. A objetivação “é a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 24). É, portanto, o processo em que o indivíduo transforma ideias em imagens ou realidade, logo, torna o abstrato em concreto. Já a ancoragem é o movimento de inserir novas informações em categorias já existentes no repertório do grupo, facilitando a compreensão e a aceitação do novo conhecimento. Alves-Mazzoti (2008, p.24) esclarece que a ancoragem “constitui uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais”. Desse modo, a ancoragem

cria um elo entre o desconhecido e o conhecido para tornar o estranho em familiar.

Dentre as abordagens da TRS, o presente estudo busca desvelar as RS de práticas culturais por meio das contribuições de Willem Doise (2002) e seus colaboradores, sistematizadas na abordagem societal. Esta preocupa-se em identificar os elementos ideológicos que constituem as RS de um grupo social. Portanto, interessa-nos acessar as ancoragens que sustentam o núcleo figurativo das RS em estudo. Para tal, utilizar-se-á o Modelo Tridimensional (DOISE, 2002) ou Paradigma das Três Fases (PALMONARI, 2009) para analisar as RS. Esse modelo é composto por três hipóteses: a) crenças comuns – valores, ideais e normas compartilhados pelos sujeitos de um mesmo grupo social; b) filtro sociocognitivo – trata das origens das diferenças de atitudes dos indivíduos mesmo que compartilhem crenças comuns; e c) marcação social – evidencia a hierarquia das tomadas de posição, que são condicionadas pelos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos naquele grupo (DOISE, 2002).

O segundo eixo é a Pedagogia Social, uma Ciência da Educação, de aspecto filosófico, que se configura em um “saber teórico-prático” (BAPTISTA, 2017, p. 24) que reflete, produz e sistematiza tecnologias sociopedagógicas baseadas em saberes não formais e informais, em busca de contribuir para a formação do “ideal de humanidade preconizado pelas sociedades democráticas do século XXI” (BAPTISTA, 2017, p. 24) em contextos não escolares.

No universo desse campo científico, ainda em construção no Brasil, utilizar-se-á a Pedagogia da Convivência (JARES, 2008), especificamente a vertente que trata da Educação para os Direitos Humanos. Conforme Jares (2008), as interações sociais funcionam como um elemento que impulsiona o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ao defender a Educação para os Direitos Humanos, ele propõe que a prática sociopedagógica do educador social seja perpassada pelos conteúdos que versam sobre “uma cultura para os direitos humanos que tem como finalidade a defesa da dignidade humana, da liberdade, igualdade, solidariedade, justiça e paz” (JARES, 2007, p.79). Nesse sentido, acredita-se que as práticas culturais funcionem como esse elemento impulsionador, para que seja promovida uma formação dos sujeitos em situação

de vulnerabilidade social que garanta os princípios da Educação para os Direitos Humanos.

Em consonância com o campo teórico da PS, a Animação Sociocultural (ASC) enquanto espaço de intervenção, que se utiliza de instrumentos das manifestações culturais, busca estimular processos de participação, pertencimento e transformação social ao dialogar, em sua prática sociopedagógica, as dimensões cultural, social, educativa e política. Desse modo, ressalta a cultura como possibilidade para mitigar as desigualdades sociais e emancipar os sujeitos envolvidos nesse processo (TRILLA, 2004).

3 TRILHAS DA PESQUISA

A metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos se insere na abordagem qualitativa, por compreender que o fenômeno investigado – as RS de práticas culturais que orientam e justificam as ações sociopedagógicas – está imerso no universo dos significados, das vivências e das subjetividades (MINAYO, 2001, p.21) dos oficineiros.

O campo empírico da pesquisa é um projeto social localizado no bairro de Pedra de Guaratiba, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro/RJ, que oferta oficinas culturais, entre outras atividades voltadas à formação de crianças, adolescentes e adultos. A escolha desse projeto social como campo de pesquisa se justifica por sua atuação consolidada no território, especialmente por promover atividades culturais em uma região marcada pela vulnerabilidade social e pela ausência de políticas públicas efetivas.

O bairro de Pedra de Guaratiba reúne características comuns às regiões periféricas brasileiras: desigualdade de acesso a bens e serviços, precariedade nas infraestruturas urbanas, escassez de equipamentos culturais e ausência do Estado em diversas frentes. Nesse cenário, a presença de projetos sociais se configura como espaço privilegiado de intervenção educativa e cultural, capaz de promover experiências significativas e, ao mesmo tempo, denunciar as lacunas estruturais que afetam a população local.

A população da pesquisa é composta por seis oficineiros que atuam diretamente nas oficinas culturais, a saber: coordenador de cultura da instituição

– este além da função de coordenador, atua como formador de produtores culturais locais, assistente de coordenação cultural, professor de dança, professor de música, professora de perna de pau e um aluno da instituição que atua como professor de teatro em outro espaço.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas estão organizadas em três blocos: a) perguntas gerais: com o intuito de conhecer o pesquisado e suas percepções sobre as práticas sociopedagógicas, a fundação, os educandos e a região; b) perguntas acerca do objeto: com o objetivo de conhecer as apreensões do pesquisado sobre o objeto; c) perguntas subjetivas: com a ideia de acessar as imagens proferidas pelo pesquisado em relação ao objeto e às suas práticas sociopedagógicas.

O outro instrumento será o diário de campo inspirados na fenomenologia transcendental de Husserl (1975), que busca descrever a essência da experiência vivida, considerando a consciência dos sujeitos diante do fenômeno em questão. A escolha dessa abordagem se justifica pela intenção de compreender como os oficineiros experienciam as práticas culturais em seu cotidiano, como as significam e como essas significações se expressam em suas práticas sociopedagógicas.

Nesse sentido, os diários de campo serão organizados por meio de três movimentos de observação, cunhados por Depraz (2011) e Ferreira (2020), quais sejam: noema – como o fenômeno se apresenta para o pesquisador -, noese – serão descritas as afetações experenciadas pelo pesquisador oriundas da vivência com o fenômeno - e variação eidética – é a percepção, sob a ótica dos demais sujeitos que compartilham com ele a vivência do fenômeno, como estes percebem o objeto pesquisado.

A análise dos dados utilizará a técnica de análise retórico-filosófica do discurso (FERREIRA, 2024) que consiste em identificar as figuras retóricas – metáforas, metonímias, hipérbole, anáfora, entre outras - (REBOUL, 2004), especificamente, as metáforas (MAZZOTI, 2003) mencionadas nos discursos epidíticos (ARISTÓTELES, 2011) dos pesquisados, para interpretar as estratégias de argumentação e construção de sentido utilizadas pelos sujeitos ao expressarem suas simbolizações sobre o objeto.

A partir disso, com os dados transcritos, serão identificadas as figuras retóricas presentes ao longo do discurso. Essas figuras são denominadas *Kinésis*. Em seguida, as figuras retóricas serão reunidas por significados semelhantes. Logo, têm-se as *katechesis,* que representam o sentido que aquele agrupamento de figuras retóricas busca expressar sobre o objeto. Por fim, é identificada a *areté* de cada discurso, que é a imagem escolhida pelo participante do estudo. Esse movimento é realizado separadamente em cada discurso e, para a triangulação dos dados, serão consideradas as *katechesis* compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Essas constituirão os foros temáticos que formam o núcleo figurativo das RS. Já os diários de campo serão usados como ferramentas para comparar a práticas dos educadores sociais com os discursos coletados nas entrevistas.

Como o foco são os significados de práticas culturais que orientam as práticas sociopedagógicas desses educadores sociais, na discussão dos resultados, os conceitos da PS serão discutidos com os foros temáticos das RS para compreender os desdobramentos dessas práticas no processo formativo dos jovens e adultos por meio da promoção e acesso às práticas culturais na região periférica investigada.

4 DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS

A presente pesquisa se propõe a contribuir para o debate sobre a formação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, priorizando as práticas sociopedagógicas realizadas em contextos não escolares, ressaltando o papel das práticas culturais como elemento potente dos processos formativos para o desenvolvimento do ser humano.

Ao investigar as RS de práticas culturais construídas e compartilhadas por educadores sociais e seus reflexos nas ações desenvolvidas junto aos jovens e adultos, pretende-se ampliar a compreensão sobre os modos como a cultura é vivida, transmitida e ressignificada nas margens da capital do Estado do Rio de Janeiro. Mais do que buscar respostas definitivas, o estudo deseja provocar reflexões sobre as potências formativas da cultura, sobre os sentidos a ela

atribuídos pelos educadores sociais e sobre a importância de reconhecer os territórios periféricos como espaços legítimos de produção cultural e de saberes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas Sociales y representaciones**. Tradução: José Dacosta Chevrel e Fátima Flora Palacios. México: Ediciones Coyoacán, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/248848/mod_folder/content/0/Alvez-Mazzotti.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini.4° reim. São Paulo: Edipro, 2011.

BAPTISTA, Isabel. Investigar em Pedagogia Social: razões, oportunidades e desafios. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 18 – 26, jan./abr. 2017. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9899/6537. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf Acesso em: 24 fev. 2025

DEPRAZ, N. **Compreender Husserl**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília: UNB, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/. Acesso em: 10 abr. 2025

FERREIRA, Arthur Vianna. Entre os ileísmos, o exilio voluntário e as representações sociais: a contribuição do campo psicossocial nas pesquisas em Pedagogia Social na/para América Latina. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro (org.). **O plural da Pedagogia Social: (des) encontros latino-americanos**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024, p. 91-132.

FERREIRA, Arthur. **Representações sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. Curitiba: CRV, 2016

FERREIRA, Arthur. O uso da Fenomenologia nas práticas de Estágio Supervisionado para Licenciaturas. *In*: FERREIRA, Arthur (org.). **Três olhares**

sobre a Educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMEZ, José Antônio Caride. Paradigmas Teóricos na Animação Sociocultural. *In:* TRILLA, Jaume (coord.) **Animação sociocultural: teoria e práticas em animação sociocultural**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. Sexta Investigação (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril, 1975.
JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. *In:* JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 33° reim. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In:* CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, pp. 89-102, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PALMONARI, Augusto. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. *In:* ALMEIDA, Angela Maria; JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais**: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília: Thesaurus, 2009.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: https://pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf. Acesso em: 2 mar 2025.

SILVA, Odair; GARRIDO, Noêmia; CARO, Sueli; EVANGELISTA, Francisco (org.). **Animação Sociocultural**: um propósito da Educação Social (Coleção Pedagogia Social). São Paulo: Expressão e arte, 2012

TRILLA, Jaume. **Animação sociocultural:** teoria e práticas em animação sociocultural. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

PROJETOS DE VIDA EM DESENHOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SUCESSO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO

Luane Tomé do Nascimento Sampaio[1]

Géssica Aparecida Pereira dos Santos[2]

RESUMO

Este relato de pesquisa analisa as perspectivas de vida de estudantes do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo, à luz da implementação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. O objetivo da pesquisa é compreender as expectativas de futuro desses adolescentes a partir da Teoria das Representações Sociais, identificando como suas concepções de sucesso influenciam seus projetos de vida. Trata-se de uma investigação qualitativa ancorada na Psicologia Social, especialmente nas contribuições de Serge Moscovici e Denise Jodelet. O estudo integra uma pesquisa em rede realizada em quatro estados brasileiros, sendo aqui apresentados apenas os dados correspondentes ao estado de São Paulo. Foram selecionados como participantes aqueles que, ao responderem à Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), indicaram “sucesso” como a principal palavra associada ao termo indutor "minha vida no futuro". Como parte do processo investigativo, os estudantes elaboraram três desenhos, representando suas vidas no presente, em cinco anos e em dez anos, cada um acompanhado de uma legenda descritiva. A análise das produções visuais foi conduzida com base no método iconográfico de Panofsky, o qual possibilita a leitura de significados subjacentes às imagens. Os resultados indicam que a representação de sucesso está fortemente associada à estabilidade financeira, à realização profissional e à constituição de uma família, revelando a centralidade do trabalho como elemento estruturante da identidade e das aspirações dos jovens. Tais achados evidenciam como a produção de sentidos sobre o futuro e o sucesso reforçam ideais pautados no prestígio social e no bem-estar.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Sucesso. Representações Sociais. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado por intensas transformações sociais, econômicas e educacionais, torna-se essencial refletir sobre quais são as perspectivas de futuro que se colocam para os jovens na contemporaneidade. Nesse contexto, emergem questões como: de que forma os jovens têm construído seus projetos de vida? Como as propostas curriculares atuais, especialmente o componente curricular “Projeto de Vida”, dialogam com os sonhos, os objetivos e as trajetórias que a juventude contemporânea deseja traçar?

[1] Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. E-mail: luanesampaioo@gmail.com
[2] Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. E-mail: gssicaaparecida@gmail.com

Segundo Alves e Dayrell (2015), o Projeto de Vida vai além da simples escolha profissional, envolvendo dimensões afetivas, coletivas, subjetivas e individuais, que se entrelaçam com os valores sociais compartilhados.

Este estudo busca compreender como adolescentes de regiões periféricas da cidade de São Paulo representam seus projetos de futuro e suas concepções de sucesso. Para tanto, recorremos à Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001), entendendo que os saberes socialmente compartilhados, ainda que distintos do conhecimento científico, são fundamentais para orientar condutas, legitimar práticas e construir identidades. No campo educacional, essas representações se refletem diretamente nas expectativas de futuro e nas escolhas feitas pelos estudantes diante das possibilidades (ou limitações) que percebem em seu entorno.

A investigação se baseia na análise dos desenhos elaborados por estudantes, nos quais representaram suas vidas no presente, em cinco anos e em dez anos. Os desenhos, acompanhados de breves legendas escritas pelos próprios participantes, foram analisados com base no método iconográfico de Panofsky, permitindo acessar as representações de sucesso e futuro. A análise dos elementos visuais revelou que, embora o sucesso seja majoritariamente associado à ascensão profissional, outras dimensões, como estabilidade financeira, reconhecimento social e constituição familiar, destacaram-se compondo um retrato complexo e amplo dos desejos juvenis.

Ao considerar os projetos de vida da juventude, torna-se inevitável considerar o papel que a escola desempenha na produção de sentidos sobre o futuro. Como espaço de socialização, a instituição escolar opera como um dispositivo que contribui para a formação da subjetividade juvenil, articulando valores sociais hegemônicos às experiências concretas vividas por sujeitos historicamente situados. Nesse sentido, a análise das representações visuais elaboradas pelos estudantes permite compreender de que maneira esses discursos são apropriados e incorporados nas projeções de futuro, evidenciando os modos pelos quais a juventude lida com as contradições entre os ideais normativos e as possibilidades reais de inserção social.

Ao lançar um olhar atento para os desenhos, este estudo busca dar visibilidade às representações sociais que moldam os projetos de vida da juventude, considerando suas condições concretas de existência e as disputas em torno do que significa “ter sucesso” nos dias de hoje.

2 JUVENTUDES E PROJETOS DE VIDA

De acordo com Alves e Dayrell (2015), os projetos de vida de jovens vão além da escolha profissional. Eles envolvem dimensões afetivas, subjetivas, coletivas e simbólicas, que orientam as trajetórias dos sujeitos. Para os autores, o projeto de vida é sempre situado socialmente, carregado de valores tanto individuais quanto do grupo social ao qual o jovem pertence. Dessa forma, o contexto social dos jovens é de extrema importância para o planejamento de suas trajetórias de vida.

A inserção do componente “Projeto de Vida” na grade curricular do Novo Ensino Médio amplia esse debate, ao colocar sob a escola a responsabilidade de apoiar os estudantes na construção de suas metas futuras. No entanto, essa proposta nem sempre dialoga com as realidades sociais concretas vividas pelos jovens, especialmente os que habitam regiões periféricas. Daí a importância de investigar como esses estudantes projetam seu futuro e compreendem o sucesso.

A Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001) fornece as bases conceituais para analisar o modo como os jovens constroem seus projetos de vida. Trata-se de um conhecimento socialmente produzido e compartilhado, que organiza a percepção da realidade e orienta ações e comportamentos dos indivíduos e suas relações.

No campo das representações sociais, o senso comum desempenha um papel estruturante na produção de significados compartilhados. As imagens de sucesso identificadas nos desenhos dos estudantes revelam não apenas desejos individuais, mas traduções de sentidos socialmente ancorados. Esses sentidos são alimentados cotidianamente por discursos midiáticos, valores familiares e narrativas escolares, que naturalizam determinadas trajetórias como desejáveis ou legítimas. Como apontado por Moscovici (2003), o conhecimento do senso comum não é inferior ao conhecimento científico, mas responde a outras lógicas, enraizadas na vida prática e nas relações sociais. Ao analisar os elementos gráficos presentes nas produções juvenis, é possível perceber como as representações de futuro incorporam, por vezes de maneira ambígua, os valores dominantes sobre meritocracia, consumo e mobilidade social. Nesse sentido, a pesquisa contribui para desvelar os modos como

os adolescentes assimilam e, em alguns casos, ressignificam os repertórios simbólicos disponíveis em seu entorno.

O conceito de sucesso, analisado neste estudo, é fortemente associado a imagens de ascensão social, estabilidade financeira, prestígio e realização pessoal. Como destacam Ituassu e Tonelli (2014), essa representação é promovida por uma lógica neoliberal de mercado, que valoriza o mérito individual, o empreendedorismo e o esforço pessoal, desconsiderando as desigualdades estruturais que condicionam o acesso ao sucesso.

A educação, nesse contexto, muitas vezes reforça essa visão estreita e normativa de sucesso, apresentando-o como um destino possível para todos, independentemente do ponto de partida de cada um. Essa homogeneização de expectativas pode gerar frustrações, anomias e conflitos, especialmente entre os jovens que enfrentam situações de vulnerabilidade (Ituassu e Tonelli, 2014).

3 METODOLOGIA: DESENHOS DO FUTURO

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de acessar significados subjetivos e socialmente compartilhados.

> {...} a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995, p 21).

A pesquisa aqui integra um estudo mais amplo vinculado à Rede Projeto de Vida, formada por pesquisadores de universidades de cinco estados brasileiros. No âmbito desta investigação mais abrangente, foi realizada uma coleta de dados com 576 estudantes e 56 professores em cinco escolas da rede pública do estado de São Paulo. Com os jovens, a pesquisa contou com diferentes etapas, como a autodescrição do participante, a TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) e a elaboração de desenhos que representassem suas vidas no presente e em dois momentos no futuro (em cinco anos e em dez anos).

Na primeira etapa da pesquisa, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tendo como termo indutor a expressão “Minha vida no futuro”. Os estudantes foram convidados a relacionar cinco palavras ao termo, ordená-las por nível de importância e justificar a escolha da palavra considerada principal. Para fins

deste artigo, selecionamos os participantes que atribuíram à palavra “sucesso” o maior grau de importância em suas respostas. Esse recorte resultou na seleção de dezoito estudantes, cujas produções foram analisadas com foco nas representações sociais de sucesso em seus projetos de vida.

Após a seleção dos participantes, seguimos para a etapa de investigação dos desenhos elaborados pelos estudantes. Cada estudante foi convidado a representar graficamente três momentos distintos de sua vida: o presente, a projeção de sua vida em cinco anos e, por fim, em dez anos. Essa técnica visa favorecer a expressão simbólica de ideias, sentimentos e expectativas (Barbosa, 1991), utilizando a linguagem visual como via de acesso às representações sociais. Para ampliar a compreensão dos sentidos atribuídos às imagens, solicitou-se também que os participantes escrevessem uma legenda explicativa para cada desenho.

A produção foi realizada de forma individual, em ambiente escolar e com mediação de pesquisadores treinados, que garantiram condições adequadas para o processo expressivo e ético da coleta.

Para a análise dos desenhos, utilizou-se o método iconográfico desenvolvido por Panofsky (1991), amplamente aplicado nos estudos da imagem. Esse método compreende três níveis interdependentes de interpretação. O primeiro nível, denominado descrição pré-iconográfica, consiste na identificação objetiva dos elementos visuais que compõem a imagem, tais como figuras humanas, objetos, cenários, gestos, cores e composições espaciais. O segundo nível, chamado análise iconográfica, busca reconhecer os significados convencionais desses elementos, ou seja, os sentidos que eles normalmente evocam dentro de um repertório cultural compartilhado. O terceiro nível, a interpretação iconológica, aprofunda-se na dimensão simbólica e ideológica das imagens, investigando os valores, crenças e representações sociais que subjazem às escolhas visuais dos estudantes.

Essa abordagem permitiu articular os aspectos formais dos desenhos com os contextos sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos, reconhecendo os desenhos como produções simbólicas que expressam não apenas individualidades, mas também valores coletivos e visões de mundo compartilhadas.

4 DESENHANDO SUCESSO

Antes de se tornarem enunciados explícitos sobre o futuro, os projetos de vida são, muitas vezes, mediados por narrativas, imagens e expectativas culturais. Nesse processo, a representação cumpre um papel central, pois permite ao sujeito reorganizar experiências e construir significados sobre si e sobre o mundo. No caso dos estudantes, participantes da pesquisa, os desenhos funcionam como dispositivos de mediação entre o vivido e o imaginado, projetado por meio de desenhos e permitindo que realidades presentes sejam articuladas com desejos futuros. O que está em jogo, portanto, não é apenas o conteúdo das imagens, mas os processos sociais que as sustentam.

Para a síntese dos desenhos e posterior análise dos dados seguimos a ordem sugerida por Panofsky (1991) descrita anteriormente. Para realizar a descrição pré-iconográfica identificamos todos os elementos apresentados nos desenhos, *a priori* sem conferência de repetições entre eles, pois nessa etapa buscamos apenas reconhecer quais elementos estão presentes nos desenhos. A partir dessa primeira etapa identificamos elementos relacionados a: personagens (identificação, composição de personagens, ação, identificação); itens (esportivos, instrumentos, escolar, transporte); espaços (escola, faculdade, empresas, praia); símbolos (religiosos, riqueza, profissionais, emoções); e natureza (animal, vegetal, mineral).

Para a segunda etapa, de análise dos dados iconográficos, elaboramos uma matriz com os elementos descritos a fim de identificarmos a quantidade de vezes que aparecem em todos os desenhos e em cada etapa de vida representada pelos desenhos dos jovens. Esses dados foram organizados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Síntese da Matriz Pré-iconográfica

		Hoje	Em 5 anos	Em 10 anos
Personagens	Família	3	1	4
	Feliz	1	5	4
	Jovem	10	9	0
itens	Carro	0	5	3
	Livro	1	1	1
	Canudo (Diploma)	0	1	1
espaços	Casa	2	4	6
	Faculdade	0	5	0

	Trabalho	0	2	0
símbolos	Religioso (Umbanda)	1	0	0
	Riqueza	2	2	2
	Afetivo (coração)	4	1	2
natureza	Sol	2	1	3
	Cachorro	1	0	2
	Árvore	1	0	2

Fonte: Elaborado pelas autoras

A última fase, de interpretação iconológica, analisa as três etapas ilustradas pelos estudantes. Nessa última etapa, mesmo que a identificação de elementos de posses como carros, diploma e casas estejam presentes, elas dividem espaços com elementos afetivos, seja eles a formação de uma família, seja por meio de símbolos ligados afetivos.

Outro elemento importante a se destacar é que os alunos que escolheram “sucesso” como a palavra mais importante relacionada ao termo indutor “minha vida no futuro” representam, por meio dos desenhos das etapas de vida, um percurso para os elementos relacionados ao sucesso. Apesar de os objetivos serem variados entre os jovens, é possível identificar que há, em certa medida, uma necessidade de planejamento atual e de curto prazo para idealizar objetivos de longo prazo. Como no seguinte exemplo:

Figura 1 – Desenhos de um participante

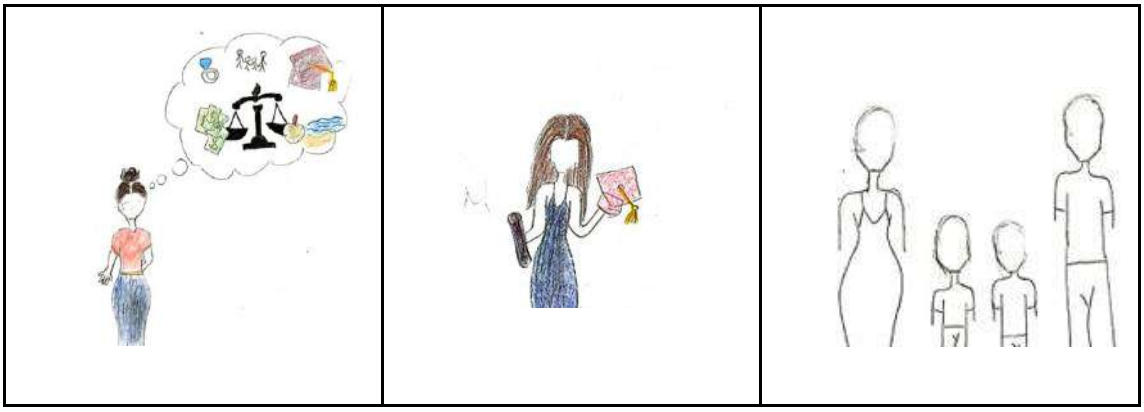

Fonte: Desenhos elaborados por um participante da pesquisa e organizados pelas autoras

A análise dos dados revela que a representação de sucesso está fortemente vinculada à dimensão profissional. Ter uma carreira consolidada, ser bem remunerado e alcançar reconhecimento são aspectos que se destacam nas representações. Além disso, aparecem como expectativas complementares a estabilidade financeira, a constituição de uma família e o reconhecimento social.

A recorrência desses temas nos desenhos sugere que os estudantes compartilham um repertório social que associa o sucesso a conquistas materiais, alcançadas por meio da inserção plena no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, muitos desenhos revelam uma adesão a uma lógica empreendedora, o que marca representações sociais alinhadas ao discurso neoliberal. Os desenhos representam o “próprio negócio” ou o “trabalho autônomo” como um ideal a ser alcançado, reforçando uma visão de mundo centrada no desempenho, na autonomia individual e na responsabilização do sujeito. No entanto, há também menções à saúde, ao bem-estar e ao equilíbrio emocional, o que indica a presença de concepções ampliadas de sucesso.

Ainda que elementos como casa própria, diploma e carro apareçam com frequência nos desenhos, não se pode ignorar a presença de outros sinais que ampliam a noção de sucesso para além da perspectiva individualista e material. Símbolos religiosos, cenas de afeto familiar, momentos de lazer e espiritualidade compõem, em alguns casos, um cenário de futuro que valoriza o cuidado, o pertencimento e o bem-estar emocional. Esses achados indicam que os jovens, embora estejam imersos em uma cultura que privilegia o desempenho e a competitividade, também constroem representações mais complexas nas quais o sucesso é pensado como algo que envolve relações, equilíbrio e reconhecimento mútuo.

Portanto, a presença constante de elementos relacionados à família, à escola e ao trabalho, tanto nas representações do presente quanto nas projeções para cinco e dez anos no futuro indica que os projetos de vida dos estudantes não se apoiam em idealizações abstratas distantes de seu contexto, mas em experiências concretas que fazem parte de seu cotidiano. As imagens sugerem que as aspirações estão fortemente enraizadas nas relações afetivas, nas rotinas já construídas e no desejo de inserção profissional, compondo um imaginário de futuro que se constrói a partir da vivência imediata. Ao ancorarem suas representações nos espaços que habitam e

nas figuras que lhe são próximas, os jovens reafirmam seu pertencimento social como base para o planejamento de uma trajetória futura.

Essa perspectiva contribui para compreender, a partir dos desenhos dos jovens e dos elementos neles representados, que a concepção de projeto de vida não é meramente individual ou voltada ao sucesso pessoal, revelando a importância da coletividade e o pertencimento para o exercício de projetar expectativas de vida. Trata-se, portanto, de um futuro pensado como continuidade dos vínculos e compromissos já estabelecidos em suas trajetórias atuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos desenhos evidencia que os projetos de vida elaborados pelos estudantes não se constroem a partir de projeções desvinculadas de seus contextos cotidianos. Ao contrário, estão profundamente enraizados nas experiências vivenciadas pelos jovens, nos que vínculos que estabelecem e nas referências sociais das quais têm acesso. Isso reforça a compreensão de que as representações sociais de futuro são elaboradas em permanente articulação com o presente vivido, e não apenas como idealizações projetadas. Reconhecer a potência dessas narrativas visuais, produzidas por meio dos desenhos, é também valorizar formas plurais de expressão e escuta.

No que diz respeito aos dados analisados nesta pesquisa, revela-se que as representações sociais de sucesso construídas pelos estudantes ancoram-se em pares simbólicos fundamentais, que podem ser compreendidos à luz da noção de *themata*. A estruturação temática, neste contexto, é a forma como as ideias ou símbolos expressos se tornam relevantes na consciência coletiva. Trata-se do momento em que algo passa a ser discutido, reconhecido e problematizado, tornando-se assim um tema social.

Nesse sentido, Moscovici (2003) propõe que ao transformar algo em tema, ele também o transforma esse algo em objeto de pensamento, ele o objetiva. Ao transformar algo em tema, ele passa a ser reconhecido como um objeto simbólico inserido em uma realidade socialmente construída. Isso significa que a tematização e a objetivação ocorrem simultaneamente: considerar algo como tema é, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido que pode ser compartilhado socialmente.

Trata-se do modo como algo abstrato, como o sucesso, se concretiza, torna-se visível, compreensível e comunicável. Assim, tematização e objetivação são processos complementares, pois ao transformar algo em tema, ele simultaneamente adquire existência como objeto simbólico no espaço social.

Os desenhos analisados evidenciam justamente esse movimento. O sucesso, enquanto tema social, é materializado por meio de imagens como o diploma, a casa, o carro, a família e o trabalho. Esses elementos não representam apenas metas individuais, mas valores coletivos ancorados em *themata* culturais amplamente difundidos. Eles funcionam como matrizes cognitivas que estruturam as escolhas expressivas dos jovens, indicando que o sucesso não é um conceito homogêneo, mas atravessado por disputas de sentido socialmente compartilhadas.

Dessa forma, compreendemos que o sucesso, tal como representado pelos estudantes, é permanentemente reelaborado em suas experiências cotidianas, sendo ao mesmo tempo expressão de aspirações pessoais e reflexo de estruturas simbólicas mais amplas. Em um contexto de intensas transformações sociais e educacionais, dar visibilidade a essas representações é essencial para que as propostas curriculares, especialmente o componente projeto de vida, possam dialogar de maneira efetiva com os sentidos que a juventude atribui ao seu futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. **Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 375–390, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022015031555. Acesso em: 21 jul. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: https://rae.fgv.br/rae/artigos/pesquisa-qualitativa-tipos-fundamentais. Acesso em: 21 jul. 2025.

ITUASSU, Cristiana Trindade; TONELLI, Maria José. **Sucesso, mídia de negócios e a cultura do management no Brasil. Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 86–111, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100006. Acesso em: 21 jul. 2025.

JODELET, Denise. **Experiência e representações sociais.** In: MENIN, Maria Silvia Siqueira; SHIMIZU, Ana Maria (org.). Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 23–56.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais.** In: _____. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. v. 9, 2003.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

A FUNÇÃO IDENTITÁRIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES ESCOLARES: UM PROJETO DE PESQUISA

Vitor da Silva Loureiro[1]

Adelina Novaes[2]

RESUMO

Este trabalho debate um projeto de pesquisa de doutorado em Educação, em curso, que busca compreender as representações sociais de diretores escolares sobre sua profissão. O estudo adota como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), com ênfase na função identitária das RS. Parte-se da hipótese de que tais representações estão associadas a tensões entre a formação docente de origem e os desafios concretos da gestão escolar, influindo na forma como esses sujeitos se percebem e se posicionam profissionalmente. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte pergunta: como as RS de diretores escolares operam na constituição de suas identidades profissionais? A metodologia prevista é qualitativa, com desenvolvimento de entrevistas reflexivas (Szymanski, 2018) com diretores de redes públicas e privadas de ensino no estado de São Paulo. Os dados produzidos serão processados por meio do programa de análise lexical Alceste e interpretados com base na TRS. Espera-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre formação, reconhecimento e pertencimento na função diretiva, ampliando o debate sobre os sentidos de "ser" e "estar" diretor em contextos escolares marcados por tensões institucionais, fragilidades formativas e desafios subjetivos.

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação. Diretor Escolar. Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe uma reflexão teórico-metodológica em torno da constituição identitária de diretores escolares no Brasil, com base na Teoria das Representações Sociais (TRS), com especial atenção à sua função identitária (Jovchelovitch, 2011). Trata-se de uma proposta de pesquisa de doutorado em Educação, em curso, cujos eixos analíticos transitam entre os campos da psicologia social e da gestão educacional.

A formação dos pedagogos brasileiros tem sido objeto de críticas quanto à sua capacidade de preparar profissionais para os múltiplos desafios do cotidiano escolar. Libâneo (2021) destaca o distanciamento entre as diretrizes

[1] Doutorando em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, profvitorloureiro@gmail.com
[2] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas, anovaes@fcc.org.br

curriculares e a complexidade das práticas educacionais, especialmente no que se refere à gestão escolar. Embora formalmente reconhecida como área de atuação, a gestão tem sido frequentemente relegada a uma formação complementar ou pós-graduada, enfraquecendo a preparação de futuros diretores (BRASIL, 2019; 2024).

Pesquisas recentes como as de Oliveira, Carvalho e Brito (2020) e Simielli (2022) denunciam a insuficiência da formação inicial dos diretores escolares, bem como a escassez de estudos que considerem suas práticas cotidianas, desafios contextuais e construções identitárias. Tamiao e Machado (2022) reforçam essa lacuna ao identificarem que os sentidos atribuídos à função diretiva são frequentemente atravessados por políticas formativas descontínuas, demandas institucionais dissonantes e fragilidades subjetivas.

Nesse cenário, a TRS oferece uma lente para compreender como diretores constroem sentidos sobre sua profissão, revelando as tensões entre ser professor e estar diretor. A função identitária das RS permite acessar como esses sujeitos se compreendem no exercício da liderança educacional, orientando suas condutas, seus posicionamentos e suas experiências afetivas.

A proposta deste trabalho é apresentar as bases conceituais e metodológicas de um estudo que buscará compreender as RS de diretores escolares sobre sua profissão, configurando-se como uma contribuição aos estudos psicossociais sobre gestão escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A TRS, formulada por Serge Moscovici e desenvolvida por autores como Denise Jodelet, Ivana Marková e Sandra Jovchelovitch, oferece uma matriz teórica robusta para a compreensão dos processos psicossociais. As RS, segundo Jodelet (2001), são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com função prática, estruturante e identitária. Elas permitem aos sujeitos interpretarem a realidade, posicionar-se socialmente e orientar suas condutas.

No campo da educação, a TRS tem sido mobilizada para compreender os sentidos atribuídos à escola, ao ensino, às relações pedagógicas e aos papéis

institucionais (Alves-Mazzotti, 2008; Sousa e Novaes, 2023). Sousa (2002) destaca o potencial da TRS para investigar significações construídas no cotidiano escolar, articulando cognição, linguagem, afeto e historicidade. Essa perspectiva é particularmente pertinente quando se busca compreender o papel dos diretores escolares, cuja atuação é atravessada por normas institucionais, pressões administrativas e vivências subjetivas (Piolli, 2010; Fanizzi, 2023).

Abric (2011) sistematiza quatro funções essenciais das RS no funcionamento dos grupos sociais. São elas: A função de saber, que diz respeito ao processo sociocognitivo pelo qual os sujeitos compreendem e explicam a realidade socialmente construída, ancorando novos conhecimentos ao repertório do senso comum. A função identitária que permite aos indivíduos se reconhecerem enquanto membros de um grupo, protegendo suas especificidades e definindo suas fronteiras simbólicas de pertencimento. A função de orientação que atua na regulação dos comportamentos, práticas e condutas, ao estabelecer parâmetros sobre o que é considerado legítimo ou aceitável dentro do grupo social. E, a função justificadora que possibilita aos sujeitos explicarem e legitimarem suas posições e ações, oferecendo racionalidade simbólica às práticas sociais adotadas.

Portanto, o conceito de função identitária, proposto por Abric (2011), é central para este estudo. Já que, para o autor, é por meio das representações que os sujeitos constroem identidades compatíveis com os sistemas de valores e normas dos grupos a que pertencem. No caso dos diretores escolares, a representação de si e da própria função pode revelar conflitos entre o ideal de liderança pedagógica e as demandas administrativas que marcam o cotidiano das escolas. A expressão “estar diretor”, em contraponto ao “ser professor”, expressa essa tensão e indica a possível fragilidade no pertencimento a um grupo que se identifica profissionalmente como diretor escolar.

Jovchelovitch (2011) acrescenta que as RS operam como formas simbólicas de estabilização da realidade e de produção de sentidos, sendo constantemente moldadas pelo contexto histórico, cultural e institucional. Dessa forma, estudar as RS de diretores escolares permite acessar os mecanismos simbólicos que sustentam a pertença profissional, bem como as contradições e desafios enfrentados no exercício da liderança escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de entrevista reflexiva, conforme delineada por Szymanski (2018), será a principal técnica de produção de dados. A seleção dos participantes será feita por amostragem por conveniência (Guimarães, 2008). Para tal, serão escolhidos 10 dez participantes, divididos igualmente em dois grupos de diretores de escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Como critérios de inclusão dos participantes, serão adotados: tempo mínimo de um ano no exercício da função, atuação no estado de São Paulo, seus percursos formativos e que estejam em exercício no momento da pesquisa.

As entrevistas acontecerão com encontros presenciais ou em plataforma de videoconferência, mediante a melhor opção para o entrevistado, devidamente gravadas sob consentimento dos participantes, transcritas integralmente e submetidas à análise lexical dos dados verbais, por meio do software Alceste (De Alba, 2004). As classes lexicais identificadas pelo processamento computacional serão analisadas pelo pesquisador com base na TRS, com o propósito de compreensão das representações sociais dos diretores acerca de sua profissão, tomando especial atenção à função identitária das RS. A construção do roteiro semiestruturado partirá de perguntas abertas centradas nas representações sobre a profissão de diretor, nas tensões entre a formação docente e a gestão escolar, e nos elementos associados à função. Durante a entrevista, o pesquisador utilizará a técnica de refletir a fala dos respondentes, formulando sínteses parciais e demonstrando sua interpretação do que foi dito, para que o próprio entrevistado possa confirmar, discordar ou aprofundar sua resposta, estratégia que fortalece a confiabilidade e enriquece os dados (Szymanski, 2018). A devolução será realizada em encontro subsequente, com fornecimento de transcrição ou síntese interpretativa para validação ou retificação por parte do participante. A reflexividade será mantida pelo pesquisador por meio de diários de campo, registrando impressões emocionais e contextuais, assegurando transparência metodológica e alinhamento às diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A proposta de pesquisa aqui apresentada visa a contribuir para as discussões sobre a função identitária das representações sociais de diretores escolares sobre sua profissão. Ao investigar os sentidos de “ser” e “estar” diretor, busca-se compreender como tais sujeitos sociais elaboram representações associadas à sua atuação profissional, enfrentando tensões formativas, institucionais e subjetivas.

A entrevista reflexiva, neste contexto, é entendida como coerente com a abordagem psicossocial da TRS, pois permite acessar os sentidos elaborados pelos sujeitos em seu cotidiano institucional e possibilita maior aproximação dos conteúdos subjetivos que atravessam a prática diretiva. Além disso, a técnica incorpora os compromissos éticos da escuta empática, do respeito às singularidades e da validação intersubjetiva das interpretações (Szymanski, 2018).

Ao dar centralidade à função identitária das RS, espera-se ampliar o olhar sobre a gestão escolar, deslocando-o de uma perspectiva normativa para uma abordagem psicossocial, mais sensível à complexidade do exercício da direção. O estudo poderá oferecer subsídios para ações formativas e institucionais que reconheçam os dilemas vividos pelos diretores e favoreçam processos mais integrados de reconhecimento, pertencimento e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, de J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Ed. Quadrige /PUF, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.* Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2025.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 12 jul. 2025.

DE ALBA, Martha. El Método ALCESTE y su Aplicación als Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El Caso de la Ciudad de México. **Papers on social representations**, v. 13, p. 1.1-1.20, 2004. Disponível em: https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/357 Acesso em: 12 jul. 2025.

FANIZZI, Caroline. **O sofrimento docente: apenas aqueles que agem podem também sofrer**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), **As representações sociais** (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, *[S. l.]*, v. 13, n. 31, p. 743–774, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1189. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1189 Acesso em: 13 jul. 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVAES, A. de O. et al. **Representações sociais e educação**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Gestão escolar: um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 473-496, 2020. DOI: https://doi.org/10.21573/vol36n22020.99857. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIOLLI, E. **Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 2010.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08984, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053148984. Acesso em: 13 jul. 2025.

SOUSA, Clarilza Prado de. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da educação**, n. 14-15, 2002. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/1755 Acesso em: 13 jul. 2025.

SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina. Intercâmbios entre educação e teoria das representações sociais no Brasil. Psicologia da Educação, n. 55, p. 119-128, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/61052 Acesso em: 13 jul. 2025.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. Acesso em: 12 jul. 2025.

TAMIAO, Cecilia Teresinha Miranda; MACHADO, Cristiane. O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar?. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba,v.16,e87161,2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-19692022000100132&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13 jul. 2025.

INVESTIGAÇÕES EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS DIFERENTES FORMAS DE ANÁLISE DO OBJETO INCLUSÃO EDUCACIONAL

Sabrina Araujo de Almeida[1]

Bruno Viviani dos Santos [2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar diferentes formas de investigação no campo das representações sociais, com foco na inclusão educacional. A pesquisa também homenageia o professor Pedro Humberto Faria Campos, coautor do estudo, cuja trajetória acadêmica foi marcada pelo incentivo à pesquisa ancorada na prática cotidiana. A análise parte de dois estudos empíricos: o primeiro aborda a inclusão educacional de maneira ampla; o segundo investiga práticas inclusivas voltadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com uma delimitação mais específica. A fundamentação teórica baseia-se na Teoria das Representações Sociais, especialmente na abordagem estrutural proposta por Abric, que identifica um núcleo central e elementos periféricos na organização das representações. Os estudos analisam como professores da Educação Básica constroem sentidos sobre a inclusão, considerando suas práticas cotidianas. O primeiro envolveu 120 docentes da rede municipal de Mendes/RJ, e o segundo, 243 professores de Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ, Piraí/RJ e João Pessoa/PB. A seleção desses municípios baseou-se em critérios como políticas públicas de inclusão e indicadores de desenvolvimento humano satisfatórios. A análise dos dados utilizou a análise de conteúdo de Bardin (2000) e o software EVOC 2003®, que permite examinar as evocações dos participantes e identificar os elementos estruturantes das representações sociais. Os resultados apontam avanços na compreensão e aceitação da inclusão, ainda que permeados por tensões, incertezas e resquícios de estigmas sociais. Observa-se o início de uma transformação nas percepções docentes, com deslocamento do medo e da insegurança para uma abordagem mais voltada à acessibilidade e ao desafio. Conclui-se que compreender as representações sociais de professores sobre a inclusão é fundamental para o fortalecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para uma escola mais democrática, plural e acolhedora.

Palavras-chave: Representações sociais. Práticas educativas. Inclusão educacional.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar diferentes formas de investigação no campo das representações sociais, tendo como objeto a inclusão educacional. Além disso, configura-se como uma homenagem ao professor Pedro Humberto Faria Campos, coautor deste estudo, cuja trajetória

[1] Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, sabrina.almeida@ifrj.edu.br

[2]Doutor em Educação, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro- SEEDUC, brunoviviani_prof@hotmail.com

profissional foi marcada pelo incentivo à pesquisa com base na prática cotidiana dos participantes, especialmente no âmbito das representações sociais.

A análise baseia-se em dois estudos empíricos. O primeiro investiga as impressões dos participantes sobre o tema da inclusão educacional de forma ampla. O segundo, por sua vez, foca em práticas inclusivas voltadas especificamente para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma questão de investigação mais delimitada.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de refletir sobre os modos de formulação das questões de investigação em estudos sobre representações sociais, enfatizando a importância de estabelecer conexões diretas com a vivência cotidiana dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, busca-se compreender como a prática docente influencia e é influenciada pelas representações construídas em torno da inclusão.

Assim, o objetivo central deste trabalho é propor uma discussão sobre os caminhos iniciais da construção de investigações em representações sociais, com base nas práticas desenvolvidas por docentes em relação aos objetos de estudo.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está ancorado na Teoria das Representações Sociais. Tal teoria não se limita à observação da realidade como seu reflexo direto, mas a compreende como uma "organização significante", conforme destaca Abric (1998). Para o autor, as representações funcionam como um sistema de interpretação que orienta as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, sendo responsáveis por moldar comportamentos e ações em função da representação que se tem de determinado objeto. Ainda que tais comportamentos não possam ser inteiramente justificados por essas representações, é possível, por meio delas, compreender atitudes sociais, como a reprodução de estereótipos e preconceitos (ABRIC, 1998, p. 28).

Nesse sentido, Moscovici (2003) afirma que “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos”, funcionando como uma espécie de “atmosfera” que envolve o indivíduo ou o grupo, sendo, sob certos aspectos, características da sociedade em que se constituem.

Os objetos de investigação analisados no trabalho concentram-se na inclusão educacional e nas práticas inclusivas, com o objetivo de compreender os processos que atravessam o cotidiano escolar, especialmente considerando que tais temáticas têm se tornado recorrentes no campo da educação.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Considerações Teóricas sobre Representações Sociais e Inclusão Educacional

A partir da elaboração do presente trabalho, constata-se a importância da pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais, especialmente no contexto educacional. É nesse campo que se estabelecem os primeiros vínculos com os grupos sociais aos quais pertencemos e com suas especificidades culturais, históricas e simbólicas.

As contribuições dessa abordagem teórica para a educação decorrem do interesse em compreender fenômenos que emergem nesse espaço social e o papel que desempenham na constituição das práticas coletivas. Conforme afirmam Deschamps et al. (1982), o estudo do processo educativo à luz das representações sociais “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação”.

Assim, torna-se essencial identificar esse núcleo para conhecer melhor o objeto representado, compreendendo sua dinâmica, ainda que em constante transformação. Importa destacar também que os elementos periféricos, embora menos estáveis, desempenham função decisiva na mediação entre o núcleo central e a realidade concreta vivida pelos sujeitos, ajustando a representação às demandas do cotidiano.

Para compreender os efeitos dessa estrutura representacional, é preciso reconhecer que os estudos sobre representações sociais vão além da análise de fenômenos macroscópicos, como relações de pertença e comportamentos coletivos. Eles possibilitam também revelar aspectos mais específicos, como a construção de saberes e as interações estabelecidas no ambiente escolar. Isso

se deve, em parte, às múltiplas influências que incidem sobre a escola: discursos e políticas públicas, gestões administrativas, diversidade entre os educadores e pressões exercidas por diferentes segmentos da comunidade escolar.

2.2 O Objeto das Representações Sociais: A Inclusão Educacional

Com os avanços na Educação Especial e o redirecionamento do foco para as potencialidades das pessoas com deficiência, emerge a proposta da inclusão educacional. Esta visa garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos na rede regular de ensino, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou sociais.

Por meio de práticas educacionais inclusivas, almeja-se construir uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual as diferenças sejam acolhidas como parte intrínseca da convivência coletiva. A escola, sob essa perspectiva, deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos científicos e assumir o compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, respeitando suas singularidades e valorizando suas potencialidades.

Entretanto, o conceito de inclusão parte do reconhecimento da existência de grupos historicamente marginalizados. Afirmar a necessidade de inclusão implica reconhecer as estruturas sociais que produzem e perpetuam a exclusão, frequentemente legitimadas por normas e hierarquias sociais. Como afirma Sawaia (2015, p. 9), “a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado”.

As discussões sobre inclusão — seja educacional, digital, social ou cultural — têm ganhado visibilidade tanto na mídia quanto nos debates acadêmicos. No entanto, é necessário considerar que muitas dessas práticas ainda se encontram imersas em uma lógica moderna centrada nas exigências do mercado. Segundo Costa e Campos (2003), tal lógica contribui para o surgimento de novas formas de desigualdade social, que, ao mesmo tempo em que separam os indivíduos materialmente, promovem uma unificação ideológica.

A relação entre práticas sociais e representações sociais tem sido amplamente debatida por pesquisadores e psicossociólogos de diferentes áreas, que buscam compreender as práticas vivenciadas por determinados grupos sociais e o pensamento coletivo por eles construído. Essa investigação permite

a assimilação de “dados de natureza cognitiva e dados de natureza comportamental”, que fundamentam as construções sociais (CAMPOS, 2003).

Ressalte-se, contudo, que estudar essa relação não é uma questão inédita. O que se observa é a formulação de novas abordagens para desvendar o que se convencionou chamar de "cognição social", baseada na associação entre mudanças de conduta, comportamentos, práticas e ações, os quais influenciam — de maneira significativa — os processos cognitivos e seus elementos ideológicos.

Nesse contexto, Abric (2001) afirma que as representações sociais constituídas definem a visão de mundo ou a situação presente com base em um passado coletivo dos indivíduos e seus grupos. São construídas sobre práticas anteriores que ainda ocupam um lugar significativo, pois inserem a experiência coletiva e individual das relações sociais como um aspecto essencial, juntamente com suas obrigações e imperativos.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho estabelece uma relação entre dois estudos que investigam, respectivamente, os objetos "Educação Inclusiva" e "Práticas Inclusivas", ambos com foco na atuação de professores da Educação Básica.

O primeiro estudo teve como grupo principal de pesquisa 120 professores dos 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Mendes/RJ. Todos os participantes atuavam, direta ou indiretamente, com casos de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O segundo estudo contou com a participação de 243 professores distribuídos nos municípios de Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ, Piraí/RJ e João Pessoa/PB. A escolha desses locais seguiu critérios definidos pela pesquisadora, tais como: existência de estratégias de inclusão na rede regular de ensino; classificação satisfatória segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); reconhecimento como referência em seus respectivos estados no que se refere ao desenvolvimento da população; e a implementação de políticas públicas municipais voltadas à inclusão.

Os dados coletados nos dois estudos foram organizados e analisados com base na análise temática de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2000), e com o auxílio do software *EVOC 2003*® (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations), desenvolvido por Vergès (1992).

A partir da análise dos resultados e da disposição dos elementos nos quadrantes gerados pelos estudos, foi possível realizar uma comparação entre as representações sociais relacionadas ao objeto "inclusão educacional".

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

ESTUDO 1 – Representações Sociais da Educação Inclusiva

Quadro 1. Quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação à questão de evocação com o termo indutor "Educação Inclusiva", após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.

Frequência	Ordem média de evocação	
	Inferior a 2,9	Superior a 2,9
>19	Núcleo Central 65. Amor (2,692) 41. Capacitação (2,195) 30. Dedicação (2,667) 23. Respeito (2,609)	21. Igualdade (3,000)
<19	17. Compromisso (2,353) 15. Desafio (2,600) 13. Responsabilidade (2,615) 10. Acessibilidade (2,800) 10. Acompanhamento (2,800)	18. Insegurança (3,167) 13. Esperança (3,462) 11. Medo (3,545) 10. Vontade (3,300) 10. Compreensão (3,600)

Fonte: Almeida (2009)

No primeiro estudo temos um Núcleo Central marcado por elementos como *amor (65)*, *capacitação (45)*, *dedicação (30)*, *respeito (23)*, isso mostra que o discurso dos docentes é caracterizado por uma visão ainda romantizada do processo de inclusão, como condição para o processo de inclusão. Outro elemento presente no núcleo central, capacitação, mostra o desejo dos docentes

em aprender mais para melhor atenderem os estudantes com necessidades especiais na escola comum.

A primeira periferia traz a igualdade como elemento único no quadrante, o que reforça a busca de atendimento a todos os educandos de forma igualitária a partir de estratégias educacionais diferenciadas. Por outro lado, é importante ressaltar a diferença dos termos igualdade e equidade, além da observação do quanto os termos citados representam e condicionam o comportamento dos docentes.

Na segunda periferia aparecem os elementos *compromisso (17)*, *desafio (15)*, *responsabilidade (13)*, *acessibilidade (10)*, *acompanhamento (10),* assim, é possível perceber a necessidade de atendimento à pessoa com necessidades especiais a partir do momento que encontramos, no discurso dos docentes, características específicas referentes ao trabalho cotidiano e, principalmente, a necessidade de um olhar para as possibilidades deste grupo de pessoas.

Por fim, na terceira periferia observam-se elementos relacionados aos sentimentos que perpassam o imaginário dos docentes com *insegurança (13)*, *medo (11)*, *vontade (10)* e *compreensão (10)*, tais elementos reforçam e sustentam a segunda categoria, pois retratam como eles se sentem diante do desafio diário de atendimento de forma especializada, além de reforçar a ideia do despreparo e a necessidade de capacitação.

ESTUDO 2 – Representações Sociais das Práticas Inclusivas

Quadro 2. Quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação à questão de evocação com o termo indutor "Educação Inclusiva*", após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.*

Frequência	Ordem média de evocação	
	Inferior a 3,8	Superior a 3,8
>13	Núcleo Central 30. Desafio (3,100) 20. Dedicação (3,400) 20. Respeito (2,700) 19. Dificuldade (3,211) 16. Direito (3,375) 15. Igualdade (3,733) 15. Comprometimento (2,867)	28. Amor (4,036) 15. Adequação (4,667) 13. Família (5,615)
<13	12. Acolhimento (2,583) 10. Responsabilidade (3,600) 8. Capacitação (3,750) 8. Carinho (3,750)	12. Estudo (4,750) 12. Parceria (4,250) 11. Superação (4,364) 11. Apoio-especializado (3,909) 10. Novo (4,600) 10. Escola (3,800) 9. Compreensão (4,222) 9. Insegurança (5,222) 9. Medo (4,000)

Fonte: Almeida (2016)

No segundo estudo o Núcleo Central é formado pelos elementos *desafio (30)*, *dedicação (20)*, *respeito (20)*, *dificuldade (19)*, *direito (16)*, *igualdade (15)* e *comprometimento (15)*, o que mostra, a partir da análise do primeiro quadrante, uma preocupação por parte dos docentes quanto à garantia de direitos dos estudantes com necessidades especiais, assim como, reconhecem o quão desafiadoras são as práticas exercidas no contexto de inclusão educacional, trabalho esse que exige um nível maior de comprometimento.

Na primeira periferia os elementos afetivos aparecem de forma significativa, mas a necessidade de adaptação no contexto escolar ganha destaque, diferente do estudo 1.

Na segunda periferia os elementos *acolhimento (12)*, *responsabilidade (10)* e *carinho (8)*, demonstram o compromisso dos docentes com o atendimento, acolhimento, ainda relacionados aos componentes afetivos das representações sociais, por outro lado a *capacitação (8)* não está mais presente no núcleo central, pois é provável que este docente identifique hoje que conhece sobre a temática e busca novas práticas, ou seja, a formação é necessária, mas a carência desta não pode ser considerada como fator limitante para que os

processos de inclusão sejam construídos.

Por fim, a terceira categoria traz elementos como *estudo (12)*, apoio *especializado (11)*, *parceria (12)*, *escola (10)*, o que indica a necessidade de articulação de novas práticas; enquanto os elementos *medo (9)*, *insegurança (9)*, *novo (10)* e *superação (11)* reforçam e sustentam o elemento desafio, presente no Núcleo Central.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo promover a reflexão sobre as representações sociais no campo da inclusão educacional. A partir da análise de dois estudos empíricos, foi possível identificar um movimento de transformação nas representações sociais dos professores, pois ainda que a presença de elementos ligados ao campo afetivo — como amor, dedicação e respeito — seja forte, observamos o surgimento de novos elementos relacionais com a prática docente.

Assim, a observa-se a importância atribuída à capacitação profissional identificada no primeiro estudo, por outro lado, quando a investigação aponta para as práticas cotidianas, como no segundo estudo, nota-se uma ampliação dessa compreensão, pois os professores se reconhecem como atores nesse processo, com sentimentos permeados por insegurança e medo, representados pelo desafio vivenciado no cotidiano, elemento escondido no estudo anterior e que só aparece quando os participantes são convidados e refletirem sobre suas práticas.

Dessa forma, acreditamos que os resultados apresentados apontam para a necessidade de desenvolvermos novos estudos na área de inclusão que estejam alinhados com as práticas e suas novas formas de pensar o processo de inclusão, não apenas como um princípio normativo, mas como uma construção cotidiana e coletiva, com base no reconhecimento da diversidade e no respeito às singularidades.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Metodología de recolección de las representaciones sociales**. In: ABRIC, Jean Claude (org). **Prácticas sociales y representaciones**. Ediciones Coyoacán: México, 2001.

ALMEIDA, Sabrina Araújo de. **As Representações sociais dos professores do município de Mendes acerca do processo de inclusão educacional pesquisa.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, 2009.

ALMEIDA, Sabrina Araújo de. **As Representações sociais da exclusão e o papel do professor na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.** 184 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

CAMPOS, Pedro Humberto F. **A abordagem estrutural e o estudo das relações entre as práticas e representações sociais**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, Marcos C. da S. (org). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. da UCG, 2003, p. 21-34.

COSTA, F. G.; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Prática institucionais e representações da exclusão na terceira idade.** In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. S. (org). **Representações Sociais e Práticas Educativas.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2003 p. 187-207.

DESCHAMPS, Jean-Claude.; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**; trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antônia. S. P.; OLIVEIRA, Denize. C. (org**). Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÁ, Celso P. de **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAWAIA, B. (org.) **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 11ª ed Petrópolis, Vozes: 2009.

VÉRGÈS, Pierre. **L`èvocation de làrgent: une méthode pour la dèfinition du noyau central d`une représentation.** Bulletin de psychologie, 4(405), 1992, p. 203-209.

O MODELO FIGURATIVO COMO DIMENSÃO IMAGÉTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Rita de Cássia Pereira Lima[1]

Álvaro Rafael Santana Peixoto[2]

RESUMO

O trabalho, de cunho teórico, tem como objetivo retomar e atualizar a discussão teórico-metodológica sobre o "modelo figurativo" na perspectiva da teoria moscoviciana das representações sociais. Reforça a relevância, em pesquisas sobre representações sociais, do estudo da construção imagética que ocorre durante o processo de objetivação, em complementaridade ao processo de ancoragem. Situando as representações sociais em contextos sociais da contemporaneidade, o estudo prioriza a dimensão imagética da representação social relacionando-a à noção de imagem social e buscando o suporte da Inteligência Artificial (IAG) para a compreensão de tais imagens. A IAG baseada em modelos de linguagem funciona com a observação estatística de padrões e gera textos e imagens a partir destes padrões. As imagens e os símbolos que estão nas representações sociais obedecem a padrões de consenso grupal, em uma lógica que possivelmente possa ser reconhecida, categorizada e replicada pelas novas ferramentas de IAG. Isso é mais ainda potencializado devido à característica flexível destas ferramentas, que permitem a personalização das análises de dados para características específicas de um conjunto de dados. Este trabalho também carrega o objetivo de pensar possibilidades e caminhos através de tecnologias de IAG no estudo do modelo figurativo. Ao propor a relação entre representação social, modelo figurativo e imagem, considera-se que produções imagéticas obtidas com apoio da IA podem suscitar reflexões teórico-metodológicas com potencial para avançar em estudos no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Palavras-chave: Modelo Figurativo; Representações Sociais; Objetivação; Imagem; Inteligência Artificial.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão teórico-metodológica sobre o estudo do "modelo figurativo" em representações sociais e o apoio das ferramentas da Inteligência Artificial Generativa (IAG) para a análise de imagens. Em 1961, Serge Moscovici publica a primeira edição de sua obra seminal sobre a Teria das Representações Sociais (TRS), tendo como objeto de estudo as significações da psicanálise expressas por diversos grupos da sociedade francesa nos anos de 1950. O autor se interessou pelos processos através dos quais um conhecimento científico

[1] Doutora em Educação pela *Université René Descartes* – Paris V, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa), ritaplima2008.gmail.com
[2] Titulação, instituição e e-mail.

concentrado nas mãos de especialistas, no caso a psicanálise para os psicanalistas, chegava até os não especialistas por meios de vários modos de comunicação (conversas, jornais, rádios, entre outros), sendo ressignificado por esses grupos em função de pertenças sociais e culturais, valores, crenças. Um conhecimento científico poderia assim ser interpretado de maneira diferente por diversos grupos sociais. O autor expõe em seu estudo um conhecimento do senso comum sobre psicanálise elaborado por vários grupos da sociedade francesa, tendo como parâmetro o conhecimento científico sobre o tema. Esse conhecimento do senso comum foi designado por ele como “representação social” (MOSCOVICI, 1961).

Um dos aspectos que integram o estudo é o que o autor denomina inicialmente de “modelo figurativo”, esquema imagético derivado dos resultados da pesquisa, particularmente das respostas de novecentos e cinquenta (950) sujeitos à questão aberta: “Para você o que é a psicanálise? ”. No esquema, o termo “complexo” ocupa lugar central, expressando mudança de significado quando passa da linguagem científica para não especialistas, ou “sábios amadores”, como designa o autor. Nesse deslocamento, o significado não envolve a relação entre pais e filhos, como abordado na psicanálise, mas um atributo da pessoa, um signo visível, imagético. Por exemplo, “tal individuo é complexado”, “tal indivíduo tem complexo de inferioridade”. O termo “complexo” é explicado por outros termos também utilizados na teoria psicanalítica: “consciente”, “inconsciente”, “recalque”. O “consciente” é materializado como vontade, aparente, realizável. E o inconsciente com involuntário, oculto, possível. No esquema essas duas dimensões estão em conflito, provocando uma pressão repressiva, o “recalque”, que produzirá o “complexo”. Está assim se formando um esquema que expressa uma representação social da psicanálise para grupos investigados. (MOSCOVICI, 1976/2012a).

O presente trabalho, de cunho teórico, pretende retomar a discussão sobre o “modelo figurativo”, ou “núcleo figurativo”, como Moscovici (2003) também passou a chamar posteriormente, levando em conta reflexões já apresentadas por Lima (2020) e Lima e Campos (2020). Lima (2020) faz referência à ideia de um “núcleo” na representação social, privilegiando a relação entre “núcleo figurativo” em figuras de pensamento, conforme propõe Mazzotti (1998; 2003), quando o autor mostra a relevância de instrumentos da retórica para estudos de representação social. Lima e Campos (2020) priorizam a discussão do núcleo figurativo em pesquisas sobre

representações sociais no campo da Educação, retomando conceitos de "núcleo central" e "imagem social" e a relevância em abordá-los no estudo da objetivação da representação social.

Concordamos que as representações sociais se constroem e se articulam em redes, como Sistemas de Representações Sociais (SRS), visto que diferentes objetos de representação podem estar imbricados, sobretudo quando se estuda a ancoragem, momento em que diferentes objetos coexistem (FÉLIX et al., 2016). Defendemos que o estudo da construção imagética que ocorre durante a objetivação pode colaborar para a compreensão dos SRS, visto que objetivação e ancoragem se complementam.

A objetivação, sendo essencialmente um processo social, segue um padrão validado pelo consenso grupal. A objetivação, em conjunto com a ancoragem, se pauta em imagens prévias, familiares aos grupos, para concretizar um objeto abstrato. Como será abordado no tópico seguinte, o estudo imagético se torna importante para a análise do modelo figurativo. Diversos métodos, como a análise de desenhos, a semiótica, dentre outros métodos já foram utilizados no campo das representações sociais (BAUER; GASKELL, 2017).

No entanto, na presente década, observamos avanços e a popularização no âmbito das ferramentas virtuais, como a Inteligência Artificial Generativa (IAG), que permitem um novo olhar sobre os aspectos imagéticos. A IAG baseada em modelos de linguagem é capaz de mimetizar a escrita humana na geração de novos textos. O ChatGPT é a ferramenta mais difundida de IAG e hoje consegue reconhecer e gerar imagens a partir de comandos dados pelos próprios usuários, chamados de *Prompts*.

Diversos *softwares* de análises de dados, como o MAXQDA (VERBI SOFTWARE, 2022), o Atlas.TI (ATLAS.TI SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH, 2023), dentre outros, passaram a incorporar ferramentas de IAG para identificar padrões em *corpus* textual. Com isso já é possível conceber e especular sobre as possibilidades destas ferramentas para as análises imagéticas. Para além disto, também começa a ser possível prospectar grandes impactos na análise qualitativa de dados a partir das IAG. O trabalho aqui apresentado busca suscitar discussões sobre o tema ao propor reflexões teórico-metodológicas a partir de produções imagéticas obtidas por meio da Inteligência Artificial Generativas (RAMOS, 2025; SAMPAIO; SABBATINI; LIMONGI, 2025). Um dos questionamentos que orienta

esta discussão é: como as novas ferramentas de Inteligência Artificial Generativa podem atualizar os estudos do modelo figurativo das representações sociais?

Com base na apresentação do tema, o objetivo geral deste estudo é retomar e atualizar a discussão teórico-metodológica sobre o “modelo figurativo” na perspectiva da teoria moscoviciana das representações sociais. Os objetivos específicos são: a) apresentar os principais conceitos e processos envolvidos na dinâmica do modelo figurativo da representação social; b) apresentar brevemente as possibilidades de aplicação de ferramentas virtuais de IAG para o estudo de imagens como dimensões das representações sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES SOBRE MÉTODO

2.1 Contextualizando o modelo figurativo na TRS

Moscovici (1961; 1976) propõe o modelo figurativo considerando resultados de seu estudo realizado na década de 1950, no qual pretendia romper com a Psicologia Social psicológica, particularmente desenvolvida nos EUA, que predominava na época. O autor rompe com dicotomias como interno/externo, psicológico/social, subjetividade/objetividade, e defende uma Psicologia Social sociológica, mais atuante na Europa. É evidente que o contexto social, ou o “ambiente de pensamento” (MOSCOVICI, 2003) é fundamental na TRS. É provável que se o autor desenvolvesse sua pesquisa posteriormente, consideraria os avanços dos meios de comunicação, principalmente com a expansão da internet (ALVES-MAZZOTTI; CAMPOS, 2014), e as consequências que isto acarretou, principalmente nas formações dos grupos, nas interações grupais, na complexificação dos contextos sociais.

De certa maneira, as IAG se baseiam nos modelos de linguagem humanos, que se pautam também no conhecimento consensual e em como o pensamento social funciona para tentar emular a interpretação e escrita humana. Obviamente as IAG não pensam como os humanos e nem conseguem emular completamente a escrita do senso comum, porque a ela faltam os aspectos sociais do pensamento, conforme pensados por Moscovici (1961; 1976) (MENEZES, 2023; PEIXOTO et al., 2024).

No entanto, as IAG aprendem conforme são usadas e a partir de quem as usa. Com sua difusão, pode-se pensar em novas possibilidades na dialética ser humano-

máquina, diferentes daquelas vistas no estudo de Abric (1976), um dos experimentos pioneiros em representações sociais. Naquele período, final da década de 1960 e início de 1970, os participantes do experimento pensavam as máquinas como rígidas e inflexíveis. A partir das IAG as máquinas são responsivas, quase personalizadas, adequando cada uso à necessidade de seus usuários. Dado ao rápido avanço das ferramentas, é difícil prever seu desenvolvimento na próxima década, por exemplo. O desenvolvimento e difusão das IAG é hoje inevitável e parece que não irá retroceder. Sua popularidade nas redes sociais fundamenta um contexto comunicacional novo, portanto uma nova possibilidade de geração de representações sociais.

Para Arruda (2015, p. 108): “O princípio de que as representações sociais necessitam de um contexto de diversidade de fontes de modo a florescerem tem de ser desenvolvido”. A autora se refere a mudanças provocadas pela revolução digital e à sua influência nas comunicações sociais, que envolvem forma de pensar e conhecimento. Ela menciona uma composição mais flexível, mais fluida dos grupos, que posiciona os sujeitos em várias situações, sem identidade única e permanente, e cita um exemplo: “uma profissional de saúde não é definida pela sua profissão. É igualmente mulher, portuguesa, está no Brasil e é evangélica” (ARRUDA, 2015, p. 118). Uma dessas posições, ou mais de uma, pode ser ativada em interações sociais. Portanto, os sujeitos podem pertencer a múltiplos grupos, o que precisa ser considerado em estudos de representação social, refletindo a complexidade dos tempos atuais.

Arruda (2015, p. 123) ainda afirma que “a captação do movimento parece ser uma área de grande preocupação e renovação da TRS no momento”, apontando a polifasia cognitiva[3] como uma das maneiras de abordar a mudança. Questionando sobre mudanças nas formas de conhecimento e em conhecimentos que produzem representações sociais na contemporaneidade, a autora propõe uma questão desafiadora: “Terão uma estrutura, um núcleo figurativo ou central, que demonstra a sua existência enquanto RS, e continuarão a ser a forma característica do pensamento contemporâneo e futuro? ”. (ARRUDA, 2015, p. 124).

Esse estudo não tem intenção de responder a esta questão assertivamente, mas de continuar refletindo sobre o “modelo figurativo” em estudos de representação

[3] Moscovici (1961/1976) se refere ao estado de “polifasia cognitiva” quando coexistem, de modo dinâmico, sistemas cognitivos nos indivíduos. Desse modo, para o autor há diferentes modalidades de saber que correspondem às relações entre o indivíduo e seu contexto.

social, considerando dinâmicas grupais mais amplas na atualidade, principalmente quando se aborda a dimensão imagética. Reconhecemos que a estrutura imagética não é suficiente para dar conta da complexidade de tais estudos, mas é relevante principalmente para indicar a especificidade de pesquisas baseadas em "representações", na perspectiva psicossocial de Moscovici. Embora Moscovici (2001) afirme que a TRS dialoga com outras áreas do conhecimento em uma perspectiva pluridisciplinar, se referindo às representações sociais como uma "antropologia da cultura de nosso tempo" (MOSCOVICI, 2012b), consideramos importante ressaltar elementos da teoria do autor que se fundamentam na Psicologia Social. Moscovici (1961, 1976) afirma que a formação da representação social se dá por meio de dois processos, a objetivação e a ancoragem, os quais se engendram reciprocamente.

A objetivação traduz uma característica do pensamento social, que é a propriedade de tornar concreto o abstrato, de materializar a palavra, em uma operação imagética e estruturante. Os significados são assim materializados, dando corpo a esquemas conceituais. A ancoragem é o enraizamento social da representação e de seu objeto, mostrando integração cognitiva em um sistema de pensamento pré-existente. Se a objetivação expressa a constituição formal de um conhecimento, a ancoragem mostra a inserção desse conhecimento em um pensamento constituído. Se na objetivação predomina a dimensão cognitiva, na ancoragem está a função social da representação, a qual fornece à objetivação elementos imagéticos como pré-constructos para a elaboração de representações. (JODELET, 1984).

Para situar as representações sociais em contextos sociais da contemporaneidade, esse estudo prioriza a dimensão imagética da representação social relacionando-a à noção de imagem social (MOLINER, 1996, 2016). Buscamos pensar inovações possíveis a partir das IAG, visando novos modelos e lógicas de análises que utilizem os softwares já difundidos como o próprio ChatGPT (OPENAI, 2025). Com esta busca, podemos não só revisar alguns fundamentos metodológicos das análises imagéticas, mas também propor novos códigos de softwares que realizem a tabulação, a categorização e a análise de dados provenientes de imagem. Quando se fala em análise de imagens sociais, busca-se não apenas categorizar características imagéticas, mas entender também quais dessas características são compartilhadas em um determinado grupo social sobre um objeto específico.

2.2 O uso da inteligência artificial para a compreensão de imagens sociais

A pertinência do uso das IAG para a análise de imagens em representações sociais se justifica por alguns caminhos. Primeiramente, pelo aspecto comunicacional. Como as IAG se baseiam nos modelos de linguagem e as representações sociais se articulam pela comunicação, existe aí uma expertise das IAG em um aspecto fundamental para o senso comum. Vidal, Rateau e Moliner (2006), ao se referirem às representações sociais como atividades sociocognitivas que, por meio da comunicação, reformulam o meio social para dele se apropriarem, destacam a objetivação como processo cognitivo que permite tornar concreto o abstrato. Mencionam que informações são selecionadas e recombinadas em um núcleo figurativo, conjunto que reduz e simplifica noções para a apreensão do objeto, justificando significados mais concretos.

Outras justificativas que já foram abordadas anteriormente são o fato de a IAG poder gerar imagens a partir de textos. Esse aspecto permite que se possa transformar em imagem as metáforas presentes em um *corpus* textual. As possibilidades são muitas, devido ao fato de que a IAG pode ser adaptada para diferentes tipos de dados e à diversos objetivos de pesquisa. A potencialidade do uso destas ferramentas para a análise imagética ainda não foi completamente mapeada, devido ao fato de que as possibilidades são quase infinitas para o estudo da imagem social.

Ao abordar a noção de “imagem social”, Moliner (1996) afirma que a gênese da representação está associada a elementos objetivados, organizados em um esquema simplificado do objeto, que seria a base em torno de qual ela se constrói. Para o autor, objetivar suscita a produção de imagens, que podem ser a metáfora de um discurso ou o resultado figurativo e mental desse discurso. Ainda para o autor, a analogia que move o pensamento ingênuo se baseia em buscar similitudes entre objetos diferentes a partir da semelhança perceptiva. Nesse processo, a imagem ocupa um lugar central. Assim se estabelece a proximidade entre TRS e a noção de imagem, fundamental na formação das representações sociais, que tem como origem o processo de objetivação. Para o autor, noções abstratas objetivadas se agenciam em um esquema figurativo, imagético, que constitui o objeto de representação de maneira perceptível.

A IAG, com a geração de imagem a partir de textos, pode concretizar este esquema figurativo, objetificando em imagem os discursos de participantes de pesquisa. Esse aspecto pode ser utilizado para entender melhor o núcleo figurativo de uma representação, mas também pode gerar novos instrumentos imagéticos para pesquisas aplicadas.

Segundo Moliner (1996), pelo esquema figurativo se estabelece o elo entre as noções de “imagem social” e de “representação social”. Neste esquema está a imagem mental que as pessoas elaboram, tendo como base valores compartilhados, se tornando assim “imagem social” porque ela se constrói por meio de fatores coletivos. Para o autor, quando se conhece a representação utilizada pelos indivíduos para apreender um objeto é possível saber como as informações sobre esse objeto são interpretadas e, consequentemente, chegar a imagens sociais elaboradas a partir de informações sobre ele. O autor afirma que a “imagem social” de um objeto constitui sua realidade para determinado grupo, enfatizando que é preciso conhecer essa imagem quando se pretende compreender condutas em relação a esse objeto.

Uma terceira justificativa dos usos da IAG para a análise imagética é que ela é capaz de identificar e descrever elementos imagéticos. Isso faz com que seja possível incluir *corpus* imagético que pode ser descrito e categorizado. Isso faz com que a “imagem social” de um objeto possa ser estudada, inclusive em padrões que se repitam entre os participantes de uma pesquisa. A imagem, resultado do processo de objetivação, é fundamental para remontar os elementos do núcleo figurativo, considerando que são expressões de seus elementos.

As representações sociais em si estão em uma realidade metafísica e os métodos que possuímos para seu estudo visam abordar as expressões derivadas das representações, como o discurso, as práticas e as imagens. Inegavelmente, a IAG pode ser utilizada na análise deste tríplice expressão, mas neste trabalho abordamos particularmente sua potencialidade para as análises imagéticas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, visamos apresentar dois pressupostos que nos parecem atestados: a importância do estudo de imagens para os estudos em representações sociais e as potencialidades animadoras da IAG para este estudo. Como ainda

estamos tratando de uma nova, no entanto difundida, ferramenta, ainda não temos um total mapeamento destas potencialidades, tendo em vista seu uso ainda inicial em pesquisas científicas. Este estudo aborda ainda de uma reflexão teórico-metodológica que atrela a capacidade de geração de interpretação de imagens ao estudo do núcleo figurativo de uma representação social.

Para tanto, toma-se inspiração em dialética de uma necessidade com uma oportunidade. A necessidade se dá no desenvolvimento de novos métodos para o estudo das representações sociais, considerando a oportunidade dos avanços tecnológicos que resultam na IAG. Obviamente estas ferramentas não substituem ou substituirão o olhar humano de pesquisadores sobre os dados imagéticos, mas podem servir como apoio para uma análise preliminar rápida de grandes volumes de dados.

Espera-se, com esta reflexão, fomentar o uso das ferramentas de IAG nos estudos de representações sociais, tanto no que tange às imagens quanto também em outras possibilidades, como a categorização de discursos, por exemplo. O desenvolvimento e utilização da IAG em pesquisa científica parece que não retrocederá e, para o campo da TRS é fundamental se adaptar às novas tendências e tecnologias.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Jeux, conflits et représentations sociales**. 1976. Thèse (Thèse d'État) – Université de Provence, Aix-en-Provence, France.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Cibercultura: uma nova "era das representações sociais"? In: ALMEIDA, Angela Maria; SANTOS, Maria Fatima; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 606-649.

ARRUDA, Angela. Modernidade & cia.: repertórios da mudança. In: JESUINO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel (org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 103-127.

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. **ATLAS.ti 23**: qualitative data analysis software. Berlin: ATLAS.ti, 2023. Disponível em: https://atlasti.com/. Acesso em: 25 jul. 2025.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2017. 520 p. ISBN 978-85-326-2727-8.

FÉLIX, Livia. et al. **O conceito de sistemas de representações sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica**. Psicologia e Saber Social, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 198-217, 2016.

JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, Serge (org.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 358-378.

LIMA, Rita Cassia Pereira. The figurative core of social representation and figures of thought (with an introductory comment by Tarso Mazzotti). In: SOUSA, Clarilza Prado.; SERRANO, Serena E. O. (ed.). **Social representations for the Anthropocene**: Latin American perspectives. Cham: Springer, 2020. (The Anthropocene: Politik – Economics – Society – Science – APESS, v. 32).

LIMA, Rita Cassia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Núcleo figurativo da representação social**: contribuições para a educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e206886, 2020.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Investigando os núcleos figurativos como metáforas**. In: I Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Natal, RN: [s. n.], 1998. p. 1-12. CD-ROM.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 89-102.

MENEZES, Marcos Antonio. **A Inteligência Artificial versus a Inteligência Humana**. Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti, *[S. l.]*, v. 13, n. 22, p. 220–239, 2023. DOI: 10.18815/sh.2023v13n22.576. Disponível em: https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/576. Acesso em: 25 jul. 2025.

MOLINER, Pascal. **Images et représentations sociales**: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble (PUG), 1996.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image, son public**. 2. éd. entièrement refondue. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012a.

MOSCOVICI, Serge. **Raison et cultures**. Paris: Éditions de l'EHESS, 2012b.

OPENAI**. ChatGPT (versão GPT-4).** São Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: https://chat.openai.com/. Acesso em: 25 jul. 2025.

PEIXOTO, Álvaro; ROSA, Shayanne; OLIVEIRA JUNIOR, Nilson; LEAL, Leandro. Representações sociais e a inteligência: um ensaio sobre a formulação societal do conhecimento e suas consequências para a inteligência artificial. In: TRIANI, Felipe; SANTOS, André; PEIXOTO, Álvaro (Org.). **Cultura, educação e representações sociais: estudos no campo psicossocial**. Curitiba: Editora CRV, 2024. v. 2, p. 111-122.

RAMOS, Anatália Saraiva Martins. **Inteligência artificial generativa baseada em grandes modelos de linguagem**: ferramentas de uso na pesquisa acadêmica. SciELO Preprints, 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6105. Acesso em: 25 jul. 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6105.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; SABBATINI, Marcelo; LIMONGI, Ricardo. Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores. **Boletim Técnico do PPEC**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e025003, 2025. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/boletins/index.php/ppec/article/view/9509. Acesso em: 25 jul. 2025.

VERBI Software. **MAXQDA 2022**: software for qualitative data analysis. Berlin: VERBI Software, 2022. Disponível em: https://www.maxqda.com/. Acesso em: 25 jul. 2025.

VIDAL, Julien; RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal. Les représentations en psychologie sociale. In: BLANC, Nathalie (org.). **Le concept de représentation en psychologie**. Paris: In Press, 2006. p. 11-42.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Rutemara Florencio[1]

Eduardo Fofonca[2]

RESUMO

Este trabalho[3] apresenta a Teoria das Representações Sociais (TRS) como campo teórico importante nos estudos da Educação e as áreas em convergência. A pesquisa, de Doutorado e que está em desenvolvimento, traz as Representações Sociais como um campo que contribui no desempenho de um papel normativo e prescritivo, orientando práticas sociais e justificando ações coletivas. O objetivo do estudo é identificar e analisar as representações sociais dos professores de história sobre formação continuada mediada pelas tecnologias digitais (TD) a partir de uma experiencia de formação permanente em 2020 e 2021 (período pandêmico de Covid-19 onde os participantes realizaram dois cursos remotos sobre o Ensino de História embasado na teoria da Educação Histórica de Jörn Rüsen. As bases teóricas estão em GATTI (2017); Novoa (2022) e Imbernón (2016) ao abordarem formação de professores e Moscovici (2009); Jodelet (1989) e Campos (2005) para TRS. Santos; Ribeiro; Santos (2019) e Brito; Knoll; Simonian (2017) discutem as TD. Diante do contexto exposto, os resultados apontam que os indícios de representações dos professores sobre as TD são dinâmicos, marcadas por uma tensão entre resistência e adaptação, influenciadas pelo contexto pós-pandêmico e pelo perfil tecnológico dos alunos. As falas dos participantes mostram que as TD são assimiladas como ferramentas úteis, mas sua incorporação ainda está em processo de negociação simbólica.

Palavras-chave: Representações Sociais. Formação de Professores. Tecnologias Digitais. Crenças. Mediação.

1 INTRODUÇÃO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nasceu em 1961 quando Serge Moscovici (1925-2014) apresentou sua tese de doutorado sobre psicanálise. Desde então, a TRS tem sido um campo teórico importante nos estudos sobre a Educação e outras áreas das Ciências Humanas. Inspirado pelo conceito de Representações Coletivas de Durkheim, Moscovici desenvolveu o

---

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (RJ) Professora de História da Rede Estadual do estado de Roraima. e-mail: marabella27@gmail.com – Bolsista CAPES, financiamento 001

[2] Pedagogo com doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Mestre em Comunicação e Linguagens (UTP). Realizou pós-doutorado em Educação, Comunicação e Tecnologia (UDESC). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e professor permanente do mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Federal do Paraná. Professor Visitante no Programa de Humanidades Digitais da Universidade do Minho, Portugal. E-mail: edufofonca@gmail.com

arcabouço teórico das Representações Sociais para descrever um fenômeno, ao invés de um conceito. A TRS, assim, se estabelece como um “estudo científico do senso comum”, construído nas interações e relações dos indivíduos dentro de seus grupos de pertencimento (Wachelke; Camargo, 2007 p. 380).

A partir da TRS, o senso comum é valorizado como um conhecimento social e, tão relevante quanto o conhecimento científico pois, é construído por meio de crenças, ideias e valores oriundos das interações sociais nos grupos de pertencimento do indivíduo ao longo da vida. O conhecimento científico, formal, nesse contexto, constitui apenas um dos tipos de conhecimento compartilhados nas interações sendo transformado em conjunto com outros conhecimentos para formar um novo saber, alinhado ao que o grupo considera como valido. As representações sociais desempenham um papel normativo e prescritivo, orientando práticas sociais e justificando ações coletivas. Elas fazem referência ao pertencimento grupal e são parte da identidade social do grupo. Wachelke e Camargo (2007, p. 379) afirmam que a TRS é "uma teoria científica sobre os processos através dos quais os indivíduos em interação social constroem explicações sobre objetos sociais".

Diferentemente das representações individuais, que são subjetivas e refletem perspectivas únicas, as representações sociais podem influenciar e balizar as individuais, servindo como referência para a construção de crenças e comportamentos pessoais. Assim, as representações sociais não se limitam ao grupo, mas se manifestam no agir cotidiano do indivíduo, mesmo fora de seus grupos sociais. Essas distinções são fundamentais para compreender como o pensamento coletivo e individual se relacionam e se complementam (Wachelke; Camargo, 2007). Assim, a teoria busca identificar e analisar como determinados grupos entendem ou "significam" fatos e fenômenos compartilhando esses significados por meio da linguagem.

Quando falamos da relação entre a TRS e Educação, Mazzotti (1994) observa que é importante compreender as dinâmicas psicológicas e sociais envolvidas nas percepções, atitudes e expectativas de professores e alunos, indo além de apenas analisar o que pensam. Isso significa que, ouvir o que esses personagens têm a dizer, suas crenças e visão de mundo, pode ser uma via construtiva de políticas educacionais direcionadas para necessidades reais e

mudanças curriculares tanto nos processos formativos de professores quanto nas práticas de ensino que estão diretamente ligadas aos alunos.

Ao constatarmos a importância de pesquisa sobre representações sociais dos professores e, mais diretamente, sobre o processo formativo, podemos identificar e analisar as crenças e percepções que esse grupo constrói a respeito desse objeto. GATTI (2017) enfatiza que, estudar as crenças dos docentes é essencial para que a formação faça sentido na profissionalização pois, a partir desse conhecimento, as interferências no currículo e nas temáticas de formação se tornam mais efetivas tendo maior adesão dos professores. As crenças, de acordo com Moscovici (2009), compõem as representações construídas nas interações grupais, moldando comportamentos e atitudes e, também podem sofrer alterações a depender de novas experiencias relacionadas a contextos semelhantes como por exemplo, o objeto dessa pesquisa: formação permanente de professores de história mediada por tecnologia digital.

A Tecnologia Digital inserida na área de Educação é um objeto de pesquisa abordado por Brito (2017) que destaca a relevância de se abordar a TD de forma reflexiva assim como entender seus usos e aplicações na esfera pedagógica. Negrão (2023) destaca que, os professores na era digital possuem um novo papel pois, se exige deles um domínio técnico e pedagógico na mediação do ensino. Nesse sentido, não há substituição do professor pela tecnologia, estando essa a serviço de uma prática pedagógica que promova a inclusão da TD como objeto de reflexão e de utilidade educativa. O autor destaca que, a integração das tecnologias digitais na educação requer preparo dos professores, planejamento pedagógico e reflexão sobre seu uso. Para ele, a ressignificação da formação docente deve considerar novos modelos organizacionais e dimensões contemporâneas de acordo com as necessidades educativas atuais.

A formação inicial e permanente de professores é vital para potencializar a aprendizagem dos alunos da educação básica, pois, a qualidade da aprendizagem dos alunos depende de docentes fortalecidos em relação as suas próprias aprendizagens e práticas de ensino (GATTI, 2017; NOVOA, 2022; IMBERNON, 2016). Pode-se considerar que somente por meio de um processo formativo consistente e vinculado as necessidades profissionais docentes é que,

os sistemas de ensino podem melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos (GATTI, 2017). Assim, o trabalho que apresentamos aqui trata de identificar e analisar as representações sociais de professores de história sobre formação permanente quando essa é mediada por tecnologias digitais. Embasados nesse pressuposto, buscamos compreender o sentido da formação permanente mediada pelas TD e relacionar o uso das TD no contexto de formação permanente (conteúdo, design, planejamento) com a construção de RS sobre essa formação.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E UMA PESQUISA EM CURSO

Serge Moscovici (2009) ao apresentar a Teoria das Representações Sociais estabeleceu que elas possuem características essenciais: “são um fenômeno e se constroem através da interação social e comunicação”. As representações são uma forma de entender o mundo, os objetos que pertencem a ele e, como as relações sujeito-objeto se constroem no âmbito dos grupos. Podemos afirmar que, todos nós possuímos representações sobre as coisas e, que, essas representações são construídas nas nossas interações com os outros nos grupos que participamos ao longo da vida: da escola, do trabalho, da igreja, do clube etc.

Denise Jodelet, em Loucuras e Representações Sociais (1989), explora os conceitos de objetivação e ancoragem como processos centrais na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici. Esses conceitos ajudam a entender como ideias abstratas ou desconhecidas se tornam concretas e familiares no contexto social. Jodelet observa que a *objetivação* é um processo que transforma conceitos abstratos em algo concreto e tangível dando uma “forma física” ou “material” a uma ideia, permitindo que ela seja visualizada e compreendida. Jodelet (1989) exemplifica como representações sociais podem cristalizar-se em imagens, símbolos ou práticas que tornam o abstrato mais acessível cognitivamente. Já, a *ancoragem*, para a autora, é o processo que integra algo novo ao que já é conhecido, classificando e nomeando ideias ou objetos desconhecidos dentro de um sistema de pensamento preexistente.

Jodelet (1989) destaca que a ancoragem ajuda a reduzir o estranhamento inicial de algo novo, ajustando-o ao contexto cultural e social existente. Os dois

processos são fundamentais para a construção de representações sociais ao permitirem que indivíduos e grupos compreendam e se relacionem com fenômenos novos ou complexos. No livro supracitado, Jodelet aplica esses conceitos ao estudo das representações sociais da loucura, mostrando como a sociedade constrói significados e interpretações sobre os “loucos” e a condição mental que esses carregam como estigma.

O campo de estudos que a TRS abrange é amplo, porém, a maioria dos trabalhos de pesquisa estão na área de Educação e da Saúde. Na educação, alunos e professores e demais envolvidos no ambiente escolar são aqueles que protagonizam as pesquisas pois, é a partir das representações que esses sujeitos compartilham que, podemos entender crenças e comportamentos que influenciam diretamente nos resultados dos sistemas de ensino juntamente com as demais variáveis que os compõem. No caso deste trabalho, um excerto de pesquisa de Doutorado em Educação, busca-se analisar as representações sociais dos professores de história sobre formação permanente mediada por tecnologias digitais pois, num mundo cada vez mais virtual e digital, o que pensam os professores sobre processos formativos e tecnologias digitais pode evidenciar perspectivas de formação de acordo com necessidades docentes especificas.

A relação entre formação permanente e tecnologias digitais foi abordada por pesquisa de Costa (2017) onde ela analisou participação de professores em um processo de formação permanente para uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na rede pública de Minas Gerais. Nesse trabalho, ela não abordou as representações sociais sobre o processo formativo, mas, procurou evidenciar os fatores que asseguraram a permanência dos professores na formação permanente realizada de modo totalmente virtual tais como: infraestrutura tecnológica, recursos pedagógicos, apoio institucional, e principalmente, fatores motivacionais e relacionais intrínsecos aos professores. Considerando os dois últimos fatores apresentados pela pesquisadora, podemos inferir que a identificação do grupo docente e suas percepções sobre sua profissionalização atuam no sentido de um comportamento proativo na formação. Assim, apesar da TRS não estar na escala de análise da pesquisa, de

certa forma, o que os professores pensam sobre sua formação e sobre tecnologia digital, motivou permanecerem no curso até a finalização.

A formação permanente, segundo Imbernón (2016, p. 146) ainda conserva, na segunda metade do século XXI, características tradicionais onde a transmissão de conteúdo acaba sendo a essência do processo caracterizando uma “teoria descontextualizada e distanciada dos problemas práticos”. De fato, se considerarmos que as formações são organizadas de modo vertical, retirando dos professores o protagonismo do processo, poderemos entender, de modo geral, os motivos pelos quais há pouca adesão aos cursos e dificuldade em mensurar resultados dos processos formativos (SANTOS; GOMES, 2017). Nesse caso, programas formativos não atingem objetivos pois são descontextualizados da realidade da escola e do professorado. Imbernón (2016) observa que, existe a necessidade de um novo modelo formativo onde os professores estejam no centro da organização do processo. Para ele, é através da reflexão prático-teórica realizada pelos docentes sobre suas práticas que a formação deve emergir. O protagonismo docente nesse contexto é definidor de uma formação com sentido e significado para o cotidiano profissional construindo fundamentos mais sólidos para mudança qualitativa nas aprendizagens. Gatti (2017) observa que a terceirização da formação continuada (termo usado pela autora) assumida por instituições superiores sem contato com a realidade escolar dificulta a vinculação de sentido nos processos formativos docentes. A autora elenca várias questões importantes para estruturar formação que cumpra um papel de mudança na prática docente a começar pelas “necessidades formativas perante a situação existente” (p. 156) o que vem de encontro aquilo que Imbernón também observa sobre a construção da formação de professores. Novoa (2022) é outro autor que convoca uma formação docente que tenha significado, que promova transformações na prática e que seja efetiva contextualizada com as necessidades reais dos professores.

Os autores que discutem e pesquisam sobre formação docente, defendem a formação firmada nas temáticas que são do interesse dos professores e, eles, protagonistas na construção dos processos formativos tendo a associação *teoria e prática* como essência da formação. De modo geral, os autores se fixam em observar o contexto geral das formações, não se detendo

sobre temas específicos ou objetos de aprendizagem que os professores queiram abordar. Assim, observamos que faltam pesquisas que tragam, além dos aspectos essenciais das formações, objetos específicos que também influenciam nos resultados desses processos. Abordagens sobre o tipo de acesso (se virtual ou presencial), tecnologias digitais utilizadas nas formações ou formações especificas para professores especialistas (como os de História) são escassas evidenciando lacunas no campo de pesquisa. Aqui, vale um adendo pois, a busca no banco de teses da CAPES tendo como referência representações sociais sobre formação permanente (ou continuada), meios de acesso a formações de professores (como as tecnologias digitais) e formação permanente de professores de História no período de 2020 a 2024, não apontou teses ou dissertações com esses objetos. Assim, oportuniza-se tratar da vinculação entre representação social-formação permanente de professores de História-tecnologias digitais, possibilitando discutir como esses elementos se articulam entre os professores historiadores.

A forma como os cursos de formação acontece (se presenciais ou virtuais) dependem de projetos que insiram elementos que interessem a aqueles aos quais os cursos são direcionados. A organização das formações tem grande influência na adesão ou desaprovação dos professores para com os cursos e, tanto o conteúdo quanto os meios de acesso a esse conteúdo definirão se os resultados atingirão os objetivos de aprendizagem construídos para o processo. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais tanto no sistema presencial quanto no virtual, é um ganho para a adesão, segundo autores como Santos; Ribeiro e Santos (2018), Brito; Knoll e Simonian (2017) que tratam da formação de professores para as tecnologias digitais. Ambas as autoras, defendem que os professores usem as tecnologias digitais entendendo-as dentro de um contexto pedagógico, crítico e reflexivo. Não se trata de tratar as tecnologias digitais somente como ferramentas, mas, de contextualizá-las socialmente, em seus aspectos positivos e negativos e, com a devida importância que assume nas relações sociais deste século. Para isso, é fundamental, processos formativos práticos, inseridos na realidade escolar e fomentados nos interesses docentes.

A tríade TRS-Formação Permanente- Tecnologias Digitais compõe o esquema teórico da pesquisa que ora realizamos buscando traçar crenças,

percepções e modelos de pensamento que os professores trazem para sua profissão quando se trata de pensar sobre tecnologias como meios de acesso a um fundamento chave da profissionalização: a formação permanente.

3 METODOLOGIA

O tema apresentado é conteúdo da pesquisa de Doutorado que estou realizando com 22 professores de História os quais completaram dois cursos de formação permanente (2020 e 2021) sobre Educação Histórica (teoria para o ensino de História). Esses dois cursos foram planejados e executados de modo totalmente virtual mediados pelas Tecnologias Digitais (TD). A produção de dados foi realizada a partir de um questionário via google Forms contendo 32 perguntas abertas sobre três temas: conteúdo do curso, organização do curso e acesso ao curso via TD; a segunda etapa da pesquisa é um Grupo Focal online embasado nas respostas do questionário de onde saíram 10 questões a serem discutidas pelos professores. A análise das respostas é feita a partir do Modelo Estratégia Argumentativa (MEA) de Castro e Frant (2011).

Essa abordagem analítica é aplicada ao estudo de discursos gerados em contextos interativos de aprendizagem, com o objetivo de extrair argumentos e teses presentes nos diálogos. Mazzotti, ao apresentar o trabalho de Castro e Frant (2011), destaca que os discursos seguem uma ordem, e essa estrutura oferece os mecanismos para que eles consigam persuadir seus interlocutores. A organização do discurso é fundamental para transmitir com clareza o sentido do que é dito, favorecendo sua aceitação pelos ouvintes. Mazzotti (in CASTRO; FRANT, 2012, p. 08) aponta que “o discurso persuade não apenas por apresentar as ideias de alguma maneira, mas por seguir uma ordem, uma composição ou, como dizem as autoras, uma ‘montagem’, tal como um cineasta competente”. Isso indica que, ao utilizarmos a linguagem para nos comunicar com o outro, organizamos nosso discurso com a intenção de fazer com que ele compreenda o que queremos transmitir. Essa organização nem sempre é conscientemente estruturada antes de ser expressa em palavras, mas a escolha lexical busca comunicar a mensagem desejada. Mesmo sem uma construção prévia intencional, o discurso se adequa ao contexto de interação e às características do ouvinte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Neste trabalho, procuramos por indícios de representações do grupo de professores sobre formação permanente mediada por tecnologias digitais, considerando como os professores veem essas tecnologias a partir de uma pergunta: "Em relação ao uso de Tecnologias Digitais para formação permanente, você acha que esses meios ajudam ou dificultam o aprendizado dos professores?" Nessa pergunta, fazemos uma associação entre as tecnologias digitais e aprendizado dos professores em uma formação que as utiliza como meios de acesso. Vejamos duas respostas:

Participante 1: *"Anteriormente eu não gostava de fazer formação de modo virtual. Após a pandemia, passei a entender a força que a TD tem para unir as pessoas mesmo elas estando a milhares de km umas das outras. A formação permanente de forma remota tem poucas formas de controle do aprendizado do professor, mas, também dá a eles condições de acessarem um conteúdo que realmente faz sentido dentro da proposta do curso. além do mais, facilitam o acesso a novos conteúdos relacionados ao tema, podendo potencializar o aprendizado e a mudança de prática*".

Nessa resposta, o participante inicia observando que tinha "resistência" a formação permanente realizada de forma virtual (implicitamente relacionada ao uso de TD) mas, que a Pandemia, mudou sua percepção tornando a TD, positiva em seus diversos usos, principalmente para interação social. Esse participante observa o uso da TD como "*meio de acesso"* (ferramenta) a aquilo que ele considera "relevante" para seu aprendizado ao mesmo tempo em que diz que, esse aprendizado, não pode ser *"controlado"* – o implícito aqui é a ideia de que em uma formação presencial, os formadores podem controlar o nível de aprendizado dos professores. O argumento que sustenta a ideia defendida pelo participante é a de que as TD são "facilitadoras" do acesso a informações e conteúdos relacionados ao tema da formação o que pode melhorar a qualidade da aprendizagem e refletir em mudanças de atitudes. No discurso, há uma associação entre acesso a informações e qualidade de aprendizagem, o que torna as TD positivas como mediadoras.

Participante 2: "*Eles ajudam. Mas no início é preciso ter constância, especialmente quando não se tem muita familiaridade com as Tecnologias Digitais. Eu as percebo que elas vieram para ficar no meio educacional. Os nossos alunos de hoje em dia são altamente conectados e familiarizados com as tecnologias. Nós, professores precisamos nos adequar aos novos tempos sob pena de falarmos outros idiomas e não sermos entendidos pelos nossos alunos".*

Para esse participante, a TD se impõe no contexto atual e, seu uso nos processos educacionais se torna "natural" num mundo conectado. Na construção dessa ideia, ele utiliza o argumento de que, se os professores não se adequarem com as TD, não aprenderem a utilizá-las, vão se distanciar dos alunos os quais possuem domínio sobre elas. Ele destaca que, se há domínio do professor para com a TD, ele consegue atingir os objetivos da formação: tudo depende do quanto o professor sabe como a TD funciona.

A análise das respostas dos participantes à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) revela indícios de representações dos professores sobre o uso de Tecnologias Digitais como mediadoras da formação permanente. Assim, podemos identificar os seguintes pontos: a). mudança de Representação após "experiência" (para o participante 1) onde a ancoragem está na *pandemia* evidenciada na fala "Após a pandemia, passei a entender a força que a TD tem". Essa frase indica uma reestruturação da representação, ancorada em uma experiência coletiva, a *Pandemia*. A pandemia serviu como um *evento catalisador* para ressignificar a TD, antes vista com resistência; b) dualidade na representação: Há uma tensão entre *vantagens* (união de pessoas, acesso a conteúdo relevante) e *limitações* (falta de controle do aprendizado). Isso sugere uma representação em construção, ainda não totalmente consolidada; c) objetificação das TD: A ideia de que as TD "potencializam o aprendizado e a mudança de prática" mostra uma materialização do abstrato "tecnologia" como algo concreto que "une" e "facilita".

A fala do participante 2 mostra uma adaptação Necessária e Geracional onde a ancoragem se encontra no contexto geracional: A representação está ligada à: a) *necessidade de adaptação* ("nós, professores, precisamos nos adequar"), ancorada no discurso de que os alunos são "altamente conectados". Aqui, as TD são vistas como *inevitáveis* ("vieram para ficar"), associadas a um

imperativo de modernização; b) *medo da exclusão*: a metáfora "*falamos outros idiomas*" revela um temor de obsolescência, indicando que a representação das TD está vinculada a *sobrevivência profissional* e *comunicação eficaz* com os alunos. c) *processo de aprendizagem*: a menção à "constância" e "familiaridade" sugere que a representação inclui a ideia de um *percurso de domínio*, onde as TD são um desafio inicial, mas depois se tornam naturais.

Ao serem analisadas em conjunto, podemos elencar elementos comuns nas representações de cada participante tais como: 1. As Tecnologias Digitais são encaradas como ferramentas de conexão pois, ambos destacam o papel das tecnologias em *romper barreiras* tanto geográficas quanto geracionais. 2. Ambivalência na forma como as TD são reconhecidas pois, mesmo reconhecendo benefícios, os participantes as veem com ressalvas (controle do aprendizado no P1; dificuldade inicial no P2) o que é típico de representações em transição. 3. As TD são vinculadas à prática pedagógica não sendo vistas como fins em si mesmas, mas como meios para *mudança de prática* (P1) ou *adequação ao contexto discente* (P2).

Podemos concluir que, de maneira inicial, as representações sociais dos professores sobre as TD na formação permanente oscilam entre a *resistência superada* (pós-pandemia) e a *necessidade de adaptação* (pressão geracional). Ambas as falas refletem um processo dinâmico de ancoragem o qual liga a TD a valores como "acesso", "conexão" e "atualização" e objetificação, transformando-as em instrumentos concretos de mudança. A pandemia e o perfil dos alunos atuam como contextos ancoradores que moldam essas representações pois, foi a Pandemia que mostrou a necessidade de uso da Tecnologia Digital como também o fato de os alunos as dominarem. As duas respostas mostram que as TD estão sendo integradas a sistemas de pensamento já existentes (formação permanente e adequação às necessidades dos alunos), tornando-as mais compreensíveis e aceitáveis o que está de acordo com o que Spink (1993) define sobre as representações sociais: formas de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao identificarmos indícios de representações sociais a partir de duas respostas de professores, podemos dizer que elas apontam para TD como: a) ferramentas e dispositivos de acesso e conexão, visto que unem pessoas e facilitam o aprendizado; b) elementos inevitáveis na educação moderna já que, os professores precisam adaptar-se para interagir com alunos já conectados; c) potencializadores da prática pedagógica pois, oferecem acesso a conteúdo relevante promovendo mudanças significativas. Essa análise mostra como as tecnologias digitais estão sendo integradas à formação permanente com base em representações sociais que equilibram benefícios e desafios. A grande questão que é evidenciada pelos participantes em relação a Tecnologia Digital como meio de acesso a formação permanente é a necessidade de domínio sobre essa tecnologia sob risco de haver “desconexão” entre os professores e alunos. Não é apenas em relação a formação que existe essa necessidade, mas, também, sobre todo um contexto de escola e de prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia da Silva; KNOLL, Ariana Chagas; SIMONIAN, Michele. Formação Continuada de Professores em Tecnologia: **A ousadia na dialogicidade entre a universidade e a escola**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.01, p. 221 – 248 jan./mar.2017 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponivel em http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

CASTRO, Monica Rabello; FRANT, Janete Bolite. **Modelo Estratégia Argumentativa**. Curitiba, Ed. UFPR, 2011

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico**. In OLIVEIRA, Denize Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Representações Sociais – uma Teoria sem Fronteiras. Rio de Janeiro, Museu da República Editora, 2005

COSTA, Fernanda de Jesus. **Fatores da permanência de professores na formação continuada online: a proposta de uma taxonomia a partir do Projeto Um Computador por Aluno.** 2017. 208 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n.53, p. 721-737, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária**. São Paulo, Cortez, 2016

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1989

MADEIRA, Margot Campos. **Linguagem e Representações Sociais: quando a vivência se torna palavra**. In MADEIRA, Margot Campos (org.). Representações Sociais e Educação. Natal, EDUFRN, 1997

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 6ª edição. Petrópolis, Vozes, 2009

NEGRÃO, Manoel Maria da Silva; NEGRÃO, Ana Lucia França Ferreira. Formação de Professores e Tecnologias Digitais. **Abordagens sobre ensino-aprendizagem e formação de professores** - Vol. 1 - Ano 2023 - Editora Científica Digital

NOVOA, Antônio. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, SEC/IAT editora, 2022

SANTOS, Edméa Oliveira; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Rosemary. **A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan./mar. 2018

SPINK, Mary Jane Paris. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set. 1993

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**,** 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO: INVISIBILIDADES, ESTIGMAS E DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO

Luane Tomé do Nascimento Sampaio[1]

RESUMO

Este relato de pesquisa analisa como a população em situação de rua tem sido representada na produção acadêmica da área da educação no Brasil. Partindo da constatação de que essa população, marcada por múltiplas vulnerabilidades e desigualdades históricas, permanece amplamente invisibilizada nos debates educacionais, busca-se compreender como a ausência desse tema na literatura científica revela e sustenta determinadas representações sociais. A investigação se debruça sobre dissertações e teses da área da educação, com o intuito de mapear a presença dessa população nos trabalhos acadêmicos, discutir os sentidos que emergem dessas representações e refletir sobre as implicações desse apagamento no campo educacional. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES), considerando pesquisas defendidas entre 2011 e 2021, a partir dos descritores "população em situação de rua" e "educação". A análise de títulos, resumos e palavras-chave revelou uma escassez expressiva de trabalhos voltados especificamente a esse público, sendo comum a utilização de categorias amplas, como "populações vulneráveis", o que contribui para a diluição de suas especificidades. A discussão teórica se apoia em autores que problematizam a construção social da exclusão de pessoas em situação de rua à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, permitindo compreender como as representações estigmatizantes influenciam na produção de conhecimento na área e dificultam o reconhecimento do outro como sujeito de direitos. Os resultados evidenciam que a invisibilidade da população em situação de rua na produção acadêmica não é fruto do acaso, mas expressão de uma lógica que contribui para manter essa população à margem dos debates e das políticas públicas em educação.

Palavras-chave: População em Situação de Rua. Educação. Produção Acadêmica. Representações Sociais.

1 INTRODUÇÃO

A população em situação de rua constitui um dos grupos mais vulneráveis e estigmatizados no contexto brasileiro, resultante de desigualdades históricas e da ausência de políticas públicas efetivas de proteção social. Apesar de sua expressiva presença nos centros urbanos, esse grupo permanece marginalizado e frequentemente invisibilizado, inclusive nos campos de produção científica e de formulação de políticas educacionais. A ausência de pesquisas voltadas a compreender suas trajetórias educacionais reforça estigmas que associam essas

[1] Doutoranda em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. E-mail: luanesampaioo@gmail.com

pessoas à marginalidade, à periculosidade ou à desorganização social, dificultando o reconhecimento de seus direitos e potencialidades.

Este artigo tem como objetivo analisar como a população em situação de rua é tematizada na produção acadêmica brasileira na área da educação, identificando lacunas e tensionamentos presentes nas pesquisas. Parte-se de uma revisão bibliográfica em bases nacionais, especificamente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES), utilizando como descritores “população em situação de rua” e “educação”, com o recorte temporal de 2011 a 2021. A análise busca compreender não apenas a frequência e o perfil desses estudos, mas também as representações sociais que emergem das pesquisas e seus impactos na formulação de políticas e práticas educativas.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (2003), oferece um aporte importante para compreender como a sociedade constrói sentidos sobre grupos marginalizados, como a população em situação de rua. Representações sociais são sistemas de interpretação que orientam comportamentos, práticas e relações sociais, permitindo que indivíduos e grupos compreendam e comuniquem fenômenos complexos. No caso das pessoas em situação de rua, essas representações são atravessadas por estigmas históricos, que as associam à criminalidade, à mendicância ou à incapacidade individual.

Estudos como os de Mattos e Ferreira (2004) evidenciam que tais representações frequentemente reduzem esses sujeitos a categorias como “vagabundos”, “loucos” ou “coitados”, desconsiderando a complexidade de suas trajetórias e os fatores estruturais que levam à situação de rua. Essa simplificação não apenas reforça o distanciamento social, mas também orienta políticas e práticas assistenciais que priorizam o controle e a remoção desses indivíduos dos espaços urbanos, em detrimento de políticas de reconhecimento e inclusão.

Para abordar o que tem sido discutido sobre pessoas em situação de rua no âmbito educacional, primeiro se faz necessário compreender como esse tema tem sido discutido de modo geral em todas as áreas. Sicari e Zanella (2016) buscaram investigar exatamente essa questão por meio de uma revisão sistemática no Portal da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Banco de Teses & Dissertações da Capes no período de 2006 a 2016. Foram selecionados 81 dissertações e 7 teses que englobaram principalmente áreas da Psicologia, Saúde Pública e Serviço Social.

Destacamos então a importância de realizar pesquisas sobre o estado da arte dos estudos sobre pessoas em situação de rua para fornecer uma visão abrangente e aprofundada das abordagens, descobertas e lacunas de conhecimento relacionadas a esse tema complexo e crucial. Considerando a crescente preocupação global com a questão da população em situação de rua, uma análise abrangente do estado atual da pesquisa é fundamental para informar políticas públicas, intervenções sociais e práticas profissionais voltadas para essa população vulnerável.

3 METODOLOGIA: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O levantamento do estado da arte sobre a temática da população em situação de rua no campo da educação foi realizado por meio de consulta à Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, delimitou-se o recorte temporal de cinco anos e utilizaram-se como descritores as expressões “pessoa+situação+de+rua” e “educação”. Também foram efetuadas buscas sem o termo “educação”, mas essa estratégia não alterou significativamente os resultados. Nesse primeiro levantamento, identificaram-se apenas onze produções acadêmicas. Diante desse número reduzido, ampliou-se o recorte em dez anos, o que acrescentou apenas mais um trabalho ao corpus analisado, totalizando doze pesquisas, cujos resultados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Mapeamento da produção acadêmica

	REFERENCIA	UNIVERSIDADE	ANO	TIPO	DESCRITORES
1	Rozeno, Valdir. Antagonismos Da Educação Escolar De Pessoas Em Situação De Rua. 2020.	Universidade Federal de Mato Grosso	2020	Dissertação	Pessoas em situação de rua; Padrão social; Políticas Públicas; Educação;

2	SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar. 2019. 163 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.	Universidade de Brasília	2019	Dissertação	Educação de jovens e adultos Pessoas em situação de rua Narrativas históricas Fotografia
3	COSTA, Cleylton Rodrigues da. "A rua educa": pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN. Orientador: Lore Fortes. 2023. 158f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2023	Tese	Situação de rua Sobrevivência Cidade - Mossoró/RN Educação
4	ERBERELI, Ligia Gomes Rodrigues. Práticas integrativas de cuidado numa abordagem de educação do espírito junto ao sujeito em situação de rua. Orientadora: Ângela Maria Bessa Linhares. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.	Universidade Federal do Ceará	2020	Tese	Educação e espiritismo Fluidoterapia Microfisioterapia Pessoas desabrigadas
5	Almeida, Lídia Gonçalves Rabelo de Souza. Cuidado a Mulheres Usuárias De Crack E Outras Drogas Em Situação De Rua: Aprendizagem Experiencial E a Prática Das Equipes De Consultório De Rua. 2020.	Universidade Federal de Minas Gerais	2020	Dissertação	Capacitação Profissional Aprendizagem Mulheres Usuários de Drogas Pessoas em Situação de Rua Saúde Mental
6	Fonseca, Marcia Cristina Taborda. Cidadania Na Escola Porto Alegre: Processos De Formação E (re)conhecimento De Sujeitos Em Situação De Rua. 2020.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2020	Dissertação	Cidadania (Des)colonialidade Pessoas em situação de rua Educação popular Participação
7	Spudeit, Daniela Fernanda Assis de Oliveira. Diretrizes Para O Desenvolvimento Da Competência Em Informação Em Bibliotecas Públicas Com Foco Nas Pessoas Em Situação De Rua. 2021.Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2021.	Universidade Federal de Santa Catarina	2021	Tese	Competência em informação. Pessoas em Situação de Rua. Vulnerabilidade Social. Biblioteca Pública.

8	NASCIMENTO, Rosilene Conceição do. Representações sociais dos (as) profissionais da educação sobre a escolarização da população em situação de rua em Brasília. 2022. 229 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.	Universidade de Brasília	2022	Dissertação	População em situação de rua Educação Políticas públicas educacionais Direitos humanos Emancipação
9	CORRÊA, Kirla de Lima Nakayama. Famílias em situação de rua do Distrito Federal: acesso à educação sob o olhar da Bioética de Intervenção. 2018. 87 f., il. Dissertação (Mestrado em Bioética)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.	Universidade de Brasília	2018	Dissertação	Bioética de Intervenção Cidadania Educação - aspectos sociais População em situação de rua
10	Bernardes, Marco Aurelio. Gente é Para Brilhar: uma proposta de educação, extensão universitária e intervenção empreendedora em territórios com vulnerabilidade social e econômica". 2020. 197 folhas. Tese(Educacao) - Universidade Metodista de Sao Paulo, Sao Bernardo do Campo.	Universidade Metodista de Sao Paulo	2020	Tese	Educação social. Extensão universitária. Pessoas em situação de rua. Empreendedorismo social; economia solidária; cooperativismo
11	ALMEIDA, Sara Ferreira de. Andarilhos da esperança: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9796.	Universidade Federal de São Carlos	2018	Tese	Processos educativos Educação popular População de rua Luta política Filosofia da libertação Sistematização de experiência

Fonte: Elaborado pela autora

A produção sobre pessoas em situação de rua não tem uma quantidade grande no período de 2011 a 2021, no entanto, temos dois dados importantes a serem considerados: mesmo que as buscas tenham considerado dez anos, os trabalhos relacionados a temática supracitada só começaram a aparecer no ano de 2018. Além disso, mesmo com uma variação média de uma a dois trabalhos por ano, o ano de 2020 é visualizado como o ano que mais concentrou produções, com um total de cinco trabalhos, resultado diferente dos anos anteriores.

4 SÍNTESE DO MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO

A fim de identificar o que essas produções tratavam e como abordavam a educação, elaboramos uma breve síntese de cada um dos trabalhos para que possamos atender ao segundo objetivo desta tese que consiste em verificar como as pesquisas em educação que vem sendo realizadas sobre esta população descrevem, discutem e fundamentam este grupo social.

Em nossa análise buscamos compreender do que cada texto trata para então compreendermos de maneira mais efetiva como as pessoas em situação de rua e educação bem sendo abordadas em pesquisas científicas. O texto de Rozeno (2020) trata sobre a dissertação de mestrado de Valdir Rozeno intitulada "Antagonismos da Educação Escolar de Pessoas em Situação de Rua," apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A pesquisa busca compreender os problemas e contextos relacionados à exclusão escolar de pessoas em situação de rua, destacando as dificuldades que enfrentam para concluir seus estudos, as possibilidades legais e políticas públicas disponíveis, e a invisibilidade social imposta a essas pessoas.

A pesquisa de Souza (2019) com título “Nessa rua, nessa rua, tem educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar" é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa tem como objetivo compreender se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser um espaço de transformação na vida de educandos em situação de rua. Através de narrativas fotográficas, a autora busca dar voz e visibilidade a esses sujeitos marginalizados e oprimidos, permitindo-lhes narrar suas histórias de vida.

A tese de doutorado de Costa (2023) intitulada "A rua educa: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN," apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, trata da vivência de pessoas em situação de rua na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte.

O trabalho intitulado "Práticas Integrativas de Cuidado numa Abordagem de Educação do Espírito junto ao Sujeito em Situação de Rua" apresentado por Erbereli (2020) como uma tese de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. O estudo aborda as

contribuições das Práticas Integrativas e Complementares de cuidado ao desenvolvimento de uma abordagem de Educação do Espírito pelo Grupo Espírita Casa da Sopa (GECS) junto às pessoas em situação de rua.

O quinto trabalho, intitulado "Cuidado a Mulheres Usuárias de Crack e Outras Drogas em Situação de Rua: Aprendizagem Experiencial e a Prática das Equipes de Consultório de Rua," é uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais por Almeida (2020).

"Cidadania na Escola Porto Alegre: Processos de formação e (re)conhecimento de sujeitos em situação de rua" foi apresentado por Fonseca (2020) como dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Este estudo analisa os processos participativos na formação da cidadania de pessoas em situação de rua que frequentam a Escola Municipal Porto Alegre (EPA), dando ênfase à visão dos próprios sujeitos sobre si mesmos, seus contextos e suas culturas.

"Diretrizes para o Desenvolvimento da Competência em Informação em Bibliotecas Públicas com Foco nas Pessoas em Situação de Rua" foi apresentado por Spudeit (2021) como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa propõe diretrizes para o desenvolvimento da competência em informação em pessoas em situação de rua, visando melhorar o acesso e uso da informação nas bibliotecas públicas.

O trabalho intitulado "Representações Sociais dos (as) Profissionais da Educação sobre a Escolarização da População em Situação de Rua em Brasília", foi apresentado por Nascimento (2022) como uma dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa analisa as representações sociais que os profissionais da educação têm sobre a escolarização de estudantes em situação de rua atendidos pela Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP).

A pesquisa "Famílias em Situação de Rua do Distrito Federal: Acesso à Educação sob o Olhar da Bioética de Intervenção", foi apresentado por Corrêa (2018) como dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Bioética da Universidade de Brasília.

"Gente é Para Brilhar: uma proposta de educação, extensão universitária e intervenção empreendedora em territórios com vulnerabilidade social e econômica," foi apresentado por Bernardes (2020) como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

A pesquisa intitulada "Andarilhos da Esperança: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017," foi apresentado por Almeida (2018) como tese de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa investiga a luta política das pessoas em situação de rua e os processos educativos emergentes dessa prática, especialmente no contexto do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos científicos apresentados evidencia as múltiplas dimensões que envolvem a educação e a situação de rua, destacando os desafios estruturais e sociais enfrentados por essa população. Foram identificadas iniciativas que buscam compreender e intervir nessas realidades, ressaltando a exclusão escolar, as dificuldades de acesso às políticas públicas e as potencialidades de práticas educacionais transformadoras. A educação emergiu como um espaço de resistência e reconfiguração social, mesmo diante das barreiras impostas pela vulnerabilidade extrema.

A análise do estado da arte na interface entre educação e população em situação de rua evidencia uma produção ainda incipiente, mas marcada por importantes esforços de compreender essa realidade a partir de múltiplas perspectivas. A presença majoritária de dissertações e teses indica que há um movimento emergente dentro da pós-graduação brasileira voltado à tematização da rua representada como espaço de exclusão, mas também de potência educativa. Esses estudos apontam para a complexidade do fenômeno e reforçam a importância de abordagens que levem em conta as singularidades dos sujeitos e os atravessamentos sociais que moldam suas trajetórias.

Apesar da diversidade metodológica e teórica, as produções analisadas convergem ao denunciar a fragilidade das políticas públicas educacionais no atendimento a essa população. A educação aparece, muitas vezes, como direito violado e dificultado por diversas barreiras. Ao mesmo tempo, destaca-se o papel da escola, da extensão universitária, das práticas populares e das estratégias informais de aprendizagem como espaços possíveis de reconstrução da dignidade, da identidade e da cidadania. Nesse sentido, a rua não é apenas cenário de vulnerabilidade, mas também território de saberes e práticas formativas.

Portanto, é possível afirmar que os estudos sobre pessoas em situação de rua no campo da educação, embora ainda limitados em número, revelam a urgência de políticas públicas mais efetivas, intersetoriais e sensíveis às realidades concretas vividas por esses sujeitos. Mais do que inserir essa população nos marcos convencionais da escolarização, trata-se de reconhecer e valorizar suas formas de produzir conhecimento, suas trajetórias de resistência e seus modos próprios de se relacionar com o mundo. A educação, nesse contexto, assume um papel ético e político fundamental: o de contribuir para o reconhecimento pleno das pessoas em situação de rua como sujeitos de direito e de história.

A invisibilidade da população em situação de rua na produção acadêmica em educação não é neutra, pois comunica e reforça representações sociais excludentes. Questionar essas ausências significa tensionar o campo educacional e exigir dele respostas mais comprometidas com a justiça social. É urgente ampliar os debates e pesquisas que reconheçam essas pessoas como sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura, história e conhecimento. O desafio consiste em fazer da educação um espaço de escuta, acolhimento e reconhecimento, inclusive e especialmente para aqueles e aquelas que têm sido sistematicamente excluídos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lídia Gonçalves Rabelo de Souza. Cuidado a mulheres usuárias de crack e outras drogas em situação de rua: aprendizagem experiencial e a prática das equipes de consultório de rua. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, Sara Ferreira de. Andarilhos da esperança: estudo sobre a luta política impulsionada pela vida na rua e seus processos educativos sistematizada na experiência do Fórum da População de Rua de São Carlos/SP entre 2016 e 2017. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São

Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9796. Acesso em: 25 jul. 2025.

BERNARDES, Marco Aurélio. Gente é para brilhar: uma proposta de educação, extensão universitária e intervenção empreendedora em territórios com vulnerabilidade social e econômica. 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

CORRÊA, Kirla de Lima Nakayama. Famílias em situação de rua do Distrito Federal: acesso à educação sob o olhar da Bioética de Intervenção. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Bioética) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, Cleylton Rodrigues da. A rua educa: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN. 2023. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

ERBERELI, Ligia Gomes Rodrigues. Práticas integrativas de cuidado numa abordagem de educação do espírito junto ao sujeito em situação de rua. 2020. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FONSECA, Márcia Cristina Taborda. Cidadania na Escola Porto Alegre: processos de formação e (re)conhecimento de sujeitos em situação de rua. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MATTOS, Ricardo; FERREIRA, José. Representações sociais da população em situação de rua: invisibilidades e estigmas. **Revista** Brasileira de Ciências Sociais, v. 19, n. 56, p. 103-118, 2004.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais. **In:** _____. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. v. 9, 2003.

NASCIMENTO, Rosilene Conceição do. Representações sociais dos (as) profissionais da educação sobre a escolarização da população em situação de rua em Brasília. 2022. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ROZENO, Valdir. Antagonismos da educação escolar de pessoas em situação de rua. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SICARI, Andreia; ZANELLA, Andréa Vieira. Produções sobre população em situação de rua: uma revisão sistemática. Psicologia & Sociedade, **v.** 28, n. 2, p. 312-321, 2016.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SPUDEIT, Daniela Fernanda Assis de Oliveira. Diretrizes para o desenvolvimento da competência em informação em bibliotecas públicas com foco nas pessoas em situação de rua. 2021. **Tese** (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

REPRESENTAÇÕES DE JOVENS DE ENSINO PÚBLICO SOBRE PROJETO DE VIDA: análise de escolhas que incluem faculdade.

Antonio Carlos Martins da Silva[1]
Clarilza Prado de Sousa[2]
Lucas Picos de Morais[3]

RESUMO

Este estudo é parte de uma investigação mais ampla que analisa as representações sociais de jovens do ensino público sobre projeto de vida, realizada por uma rede de investigadores de universidades públicas e confessionais dos seguintes estados MG, RJ, PA, PR, e SP. A pesquisa tem uma abordagem metodológica ampla que integra análise de associação livre verbal (Técnica de Associação Livre de Palavras - TALP) e análise iconológica baseada na teoria de Erwin Panofsky. O presente estudo, aqui relatado, como parte da pesquisa realizada, pretende analisar apenas as opções daqueles alunos que indicaram ´faculdade´ como uma de suas escolhas na busca de seus projetos de vida. Toma-se para tanto, apenas os resultados obtidos com os 576 jovens das escolas do Estado de São Paulo. Observou-se que entre os alunos das escolas de São Paulo, apenas 22 estudantes evocaram "faculdade" como primeira opção em sua associação livre, indicada pela TALP. A exploração das respostas verbais e dos desenhos dos estudantes possibilitou uma análise ampla, permitindo identificara os sentidos e significados presentes nas representações sociais dos alunos sobre “faculdade “. Os resultados oferecem subsídios para compreensão de alunos que incluam em seus projetos de vida a perspectiva de cursar uma faculdade, além de contribuir para as análises da pesquisa mais ampla da qual este estudo está integrado

Palavras-chave: Representações Sociais. Educação Superior. Juventude. Análise Iconológica. Projeto de Vida.

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, intensificada nas últimas duas décadas através de políticas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), trouxe novos desafios para a compreensão das representações sociais que jovens de classes populares constroem sobre a universidade. Estes jovens, historicamente excluídos do ensino superior,

[1] Doutorando em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: carlosmatimao@hotmail.com
[2] Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: clarilza.prado@gmail.com
[3] Mestrando em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: lucaspicos@gmail.com

poderiam estar vislumbrando o “fazer uma faculdade” como possibilidade de alcançar seus projetos de vida?

A teoria das representações sociais oferece um arcabouço teórico-metodológico especialmente fértil para compreender como esses jovens de classes populares significam a universidade, considerando que suas representações são construídas a partir de experiências sociais, marcadas por limitações econômicas que os distanciaram do ensino superior. Neste contexto, torna-se fundamental investigar essas representações, para que se compreenda os sentidos e significados que os jovens atribuem a esta escolha. As representações sociais, conforme conceitualizadas por Moscovici (2015) e por Jodelet (2001), constituem formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas que orientam as práticas e comportamentos dos indivíduos e grupos sociais. Em nosso estudo, as representações assumem particular relevância por nos permitir compreender as escolhas, expectativas e estratégias que os jovens desenvolvem em relação ao seu futuro acadêmico e profissional.

Para Abric (1994) ao sistematizar finalidades das representações sociais atribui quatro funções essenciais: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. Para Sá (1996) a função de saber possibilita integrar conhecimentos ao conhecimento de senso comum e facilitar a comunicação social; a função identitária possibilita a criação de uma identidade social e pessoal gratificante; a função de orientação guiam comportamentos e práticas intervindo na definição da finalidade de uma situação; a função justificatória favorecem aos sujeitos que justifiquem a posteriori as tomadas de posição e seus próprios comportamentos.

Evidentemente considerando o baixo número de alunos que escolheram “faculdade” como uma primeira escolha, seria difícil analisar o significado que cada uma das funções assume nestas representações sobre faculdade. No entanto, o estudo permite analisar os significados que as representações sobre Faculdade assumem para estes jovens, considerando o contexto em que vivem e contribuir para a pesquisa mais ampla, já mencionada , no sentido de possibilitar a compreensão que estes jovens tem sobre seu futuro.

A investigação das representações sociais, tem privilegiado modalidades verbais de expressão, coletadas através de técnicas como entrevistas, questionários e associação livre de palavras. Embora essas técnicas sejam fundamentais, acredita-se que a possibilidade de associar à esta coleta, a técnica iconológica poder-se-ia ampliar a coleta de dados de natureza afetiva, presentes em discursos sobre tal temática.

A análise iconológica, desenvolvida por Panofsky (1955) e os estudos de desenho e representações sociais desenvolvidos por Moliner (2001) e aplicada ao estudo de produções visuais, ofereceu um complemento metodológico valioso para a investigação das representações sociais. Panofsky propõe três níveis de análise: pré-iconográfico (descrição dos elementos visuais básicos), iconográfico (identificação de símbolos e significados convencionais) e iconológico (interpretação do significado intrínseco e cultural). Esta abordagem permite acessar dimensões das representações que podem não ser facilmente verbalizáveis pelos sujeitos.

A integração entre análise verbal e iconológica configura uma abordagem multimodal que auxilia as análises para o estudo das representações sociais, especialmente relevante quando se trata de jovens, que frequentemente expressam suas aspirações, medos e expectativas através de múltiplas linguagens.

1.1 Objetivos

O presente estudo teve como objetivo geral investigar as representações sociais sobre a faculdade construídas por jovens do Ensino Médio de escolas públicas, utilizando uma abordagem multimodal que integra análise verbal e iconológica. Especificamente, buscou-se analisar as produções visuais dos jovens através da teoria iconológica de Erwin Panofsky e de Pascal Moliner; (3) investigar convergências e divergências entre as modalidades verbal e visual; e (4) compreender as implicações dessas representações para políticas educacionais e práticas pedagógicas.

A relevância deste estudo reside na contribuição metodológica multimodal, na compreensão aprofundada das representações juvenis sobre o cursar uma faculdade e nas reflexões oferecidos para o desenvolvimento de possíveis políticas educacionais mais efetivas e sensíveis às especificidades dos jovens de classes populares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A teoria das representações sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (1961;2015), constitui um dos marcos teóricos mais influentes da psicologia social contemporânea. Moscovici define as representações sociais como "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 2015, p. 26). Estas representações funcionam como sistemas interpretativos que orientam e organizam as condutas e comunicações sociais.

Denise Jodelet (2001), grande colaboradora de Moscovici, aprofunda a compreensão das representações sociais definindo-as como "uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 22). Esta definição enfatiza o caráter prático e construtivo das representações, destacando sua função na elaboração de uma realidade compartilhada.

As representações sociais, segundo Moscovici (2015), operam através de dois processos psicológicos fundamentais: ancoragem e objetivação. A ancoragem consiste na incorporação de novos elementos ao sistema de categorias familiares, permitindo que o desconhecido seja compreendido através do conhecido. A objetivação, por sua vez, transforma conceitos abstratos em imagens concretas, tornando o não familiar em familiar

Abric (1994) sistematiza a questão das finalidades das representações sociais organizando quatro funções essenciais: funções de saber; funções identitárias; funções de orientação, funções justificatórias.

Sá (1996) resume estas funções indicando que: as funções de saber permitem compreender e explicar a realidade; as funções identitárias que definem a identidade permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos contribuem para a definição da identidade e preservação da especificidade dos grupos sociais; as funções de orientação que guiam os comportamentos e as práticas; as funções justificatórias que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos.

A aplicação da teoria das representações sociais ao campo educacional tem se mostrado particularmente fértil, conforme demonstram os trabalhos de Gilly (1989), Alves-Mazzotti (2008) e Sousa e Villas Bôas (2011). Estes autores evidenciam como as representações sociais influenciam práticas educativas, escolhas pedagógicas e trajetórias escolares.

Gilly (1989) destaca que as representações sociais no campo educacional funcionam como "filtros" através dos quais professores, alunos e famílias interpretam e significam as experiências escolares. Estas representações orientam expectativas, estratégias e investimentos em educação, influenciando diretamente os resultados educacionais.

Alves-Mazzotti (2008) enfatiza a importância das representações sociais para compreender as desigualdades educacionais, argumentando que diferentes grupos sociais constroem representações distintas sobre a escola e a educação, o que resulta em estratégias diferenciadas de relacionamento com o sistema educacional.

2.2 TEORIA ICONOLÓGICA DE PANOFSKY

A teoria iconológica desenvolvida por Erwin Panofsky (1955) oferece um instrumental metodológico valioso para a análise de produções visuais. Panofsky propõe três níveis progressivos de análise que permitem uma compreensão aprofundada dos significados das imagens.

O nível pré-iconográfico consiste na descrição dos elementos visuais básicos: formas, cores, linhas, composição e outros aspectos puramente formais. Esta

análise é descritiva e não envolve interpretação simbólica, limitando-se à identificação dos elementos visuais presentes na imagem.

O nível iconográfico envolve a identificação de símbolos, alegorias e significados convencionais presentes na imagem. Este nível requer conhecimento sobre convenções culturais, códigos visuais e sistemas simbólicos compartilhados socialmente.

O nível iconológico constitui o nível mais profundo de análise, envolvendo a interpretação do significado intrínseco e cultural da imagem. Este nível relaciona os elementos visuais ao contexto social, cultural e histórico mais amplo, revelando as concepções de mundo, valores e ideologias subjacentes à produção visual.

No estudo realizado, além das contribuições de Panofsky (1955) estão sendo utilizados as contribuições de Pascal Moliner (2001) que trabalha diretamente com estudo de desenhos e representações sociais.

2.3 JUVENTUDE E PROJETO DE VIDA

A juventude deve ser compreendida como uma categoria social e histórica, cuja constituição é culturalmente construída, extrapolando os limites de definições puramente etárias. Trata-se de uma construção social que incorpora dimensões simbólicas, políticas e contextuais, marcadas por processos históricos e por disputas de sentidos no interior da sociedade. Para Dayrell (2007), os jovens são sujeitos sociais que constroem suas identidades através de múltiplas experiências e pertencimentos, desenvolvendo projetos de vida que articulam aspirações, possibilidades e constrangimentos sociais.

Charlot (2000) destaca que a relação dos jovens com o saber é mediada por suas representações sobre o conhecimento, a escola e o futuro. Esta relação é particularmente complexa no caso de jovens de classes populares, que frequentemente vivenciam tensões entre suas aspirações educacionais e as limitações impostas por suas condições sociais.

Leão, Dayrell e Reis (2011) evidenciam que os projetos de vida dos jovens de classes populares são construídos em contextos de incerteza e limitação de

recursos, o que resulta em estratégias específicas de relacionamento com a educação e o trabalho. Tais jovens frequentemente veem a educação como principal meio de mobilidade social, desenvolvendo representações instrumentais sobre a escola e a universidade.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo pode ser caracterizado como quali-quantitativo, exploratório e descritivo, fundamentado na teoria das representações sociais e na teoria iconológica de Panofsky. A abordagem multimodal integra análise verbal através da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e análise iconológica de produções visuais dos participantes.

3.2 PARTICIPANTES

O estudo foi realizado com 22 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas que evocaram "faculdade" como primeira opção na TALP, selecionados de uma amostra maior de 576 jovens de escolas do Estado de São Paulo. Os participantes tinham idades entre 15 e 18 anos e todos eram provenientes de famílias de classes populares, estudando em escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

A coleta de dados utilizou três instrumentos principais: (1) Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com o termo indutor "projeto de vida", solicitando evocação de cinco palavras hierarquizadas por ordem de importância e justificação da palavra mais importante; (2) Produção de desenhos com a instrução "como você vê sua vida hoje", acompanhada de explicação escrita do significado da produção; (3) Questionário sociodemográfico para caracterização dos participantes.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise escrita verbal foi realizada através do software Iramuteq, focalizando especificamente as 22 evocações de "faculdade" como primeira opção. As justificativas da escolha das evocações “faculdade “foram inicialmente agrupadas por significados e depois categorizadas segundo sentido.

A análise iconológica foi aplicada a 21 produções visuais disponíveis, seguindo os três níveis propostos por Panofsky (1955): pré-iconográfico, iconográfico e iconológico, as categorias de análise foram propostas seguindo o significado e sentido identificado nos desenhos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE VERBAL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A FACULDADE

A análise das representações sociais sobre faculdade considerou a possibilidade de identificar a objetivação e que estes termos estaria evocando para os alunos e as possíveis ancoragens que sustentavam suas representações. Contudo, o baixo número de resposta (apenas 22 alunos escolheram faculdade como primeira opção na TALP), fomos cautelosos e consideramos que as objetivações e ancoragens deveriam ser consideradas na análise de todo o grupo de alunos (576 participaram da pesquisa no Estado de São Paulo), devendo as análises fracionadas apenas contribuir para o estudo mais amplo, a qual está relacionada.

4.2 Categorização das respostas dos alunos

A análise foi conduzida aplicando uma metodologia simultânea teoricamente adequada, em que se procurou apenas categorizar as representações.

A análise revelou diferentes tipos de categorias que parecem definir a função que “fazer faculdade” poderia estar representando para os alunos: um retorno futuro, como o participante 278: "Faculdade, ela é importante para ter sucesso e dinheiro.”; uma possibilidade de acesso em oportunidades da vida, como o participante 318: "Faculdade, com a faculdade eu posso ter muitas oportunidades de trabalho."; uma transição temporal, como o participante 574: "Faculdade, ela é o primeiro passos que damos antes mesmo de ser adultos."; a potencialização da vida futura, como o participante 59: "A faculdade vai me dar uma direção e um futuro melhor."; uma possibilidade de superação em sua vida de suas experiências de carência, como o participante 474: "Faculdade, sem educação não chegamos em nada, nós não iríamos ter nenhum conhecimento."; uma indicação de crescimento e desenvolvimento pessoal, como o participante 93: "Faculdade porque quero aprender coisas novas e me desenvolver para ser alguém melhor no futuro."; quase um estratégias instrumental que os levariam a um futuro melhor, como o participante 531: "Faculdade porque ela é a base de todo futuro.", e ou sonho que o levaria as realizações desejáveis, como o participante 28: "Faculdade é um dos meus sonhos que quero realizar para chegar à profissão que eu quero."

A análise simultânea de todas as categorias revelou configurações recorrentes e coerentes de articulação, que evidenciam os padrões que sustentam a representações sociais dos jovens sobre a faculdade.

Essa organização categorial, evidenciou por outro lado uma possibilidade de oferecer uma contribuição para se definir futuramente objetivação e ancoragem nas representações sobre projeto de vida, quando se analisar todos os dados da pesquisa ampla que reunirá todos os dados com todas as palavras enunciadas

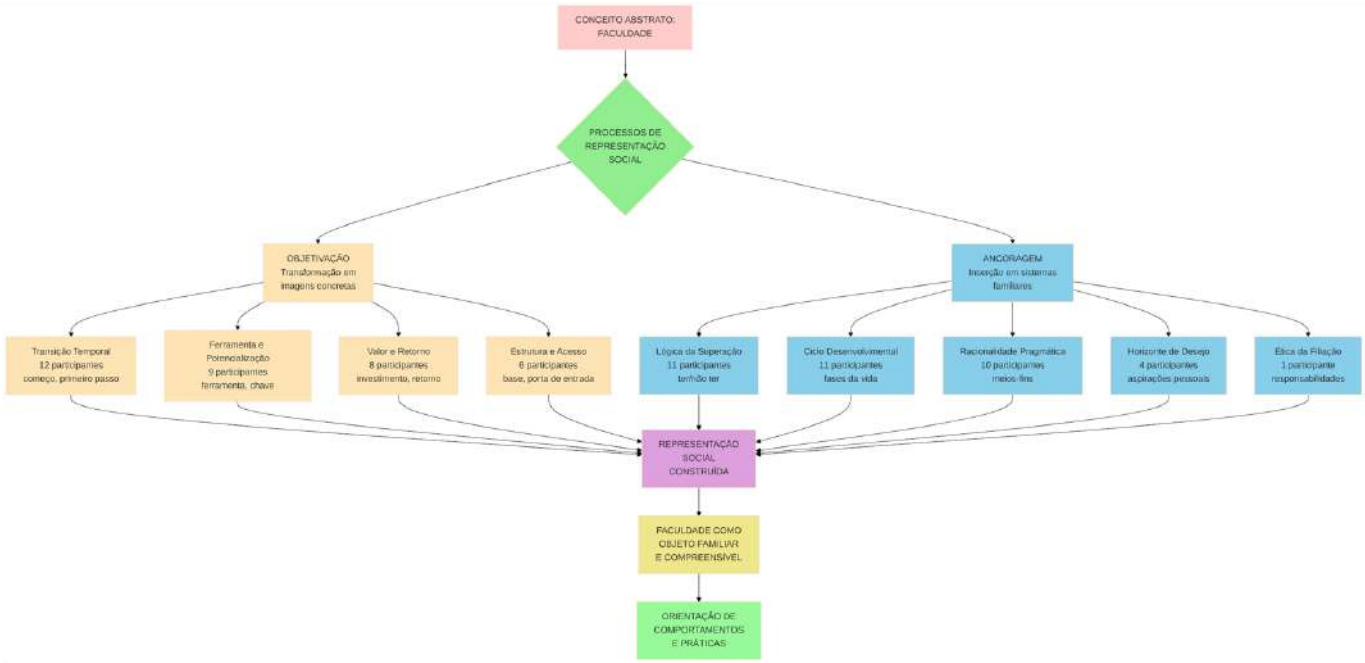

pelos alunos.

Neste sentido, o gráfico apresentado é apenas uma hipótese a ser considerada em conjunto com outros dados gerais de toda pesquisa em consonância com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, tal articulação dinâmica revela que as representações não operam de forma isolada ou linear, mas são produzidas por meio de mecanismos simultâneos que integram afetos, práticas, saberes e pertencimentos sociais. A adoção desta abordagem processual fundamenta-se na compreensão de que as representações sociais não são estruturas estáticas, mas construções dinâmicas que emergem da articulação entre processos complementares. Conforme Moscovici (2015), "a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos", operando através da transformação contínua do não-familiar em familiar.

Esta perspectiva permite superar análises que fragmentam os processos representacionais, oferecendo uma compreensão integrada e teoricamente

adequada da construção das representações sociais sobre faculdade pelos jovens participantes da pesquisa.

4.6 ANÁLISE ICONOLÓGICA: DIMENSÕES VISUAIS DAS REPRESENTAÇÕES

Para a análise dos materiais visuais produzidos pelos participantes, foi aplicada a metodologia iconológica de Panofsky (1955), adaptada à dimensão temporal das representações juvenis sobre projeto de vida. Esta abordagem permite compreender não apenas os conteúdos simbólicos presentes nas imagens, mas também as transformações projetivas que estruturam as aspirações futuras dos jovens.

Os participantes foram solicitados a produzir três desenhos sequenciais representando suas vidas em diferentes momentos temporais: presente (hoje); futuro próximo (em 5 anos), e futuro distante (daqui 10 anos).

Esta progressão temporal constitui elemento fundamental para acessar as representações sociais sobre faculdade como ponte entre presente e futuro, revelando como a educação superior é inserida nos projetos de vida dos jovens.

A análise desenvolvida foi estruturada em três níveis interpretativos distintos, aplicados a cada momento temporal das imagens, em conformidade com a abordagem de Panofsky, sobre a interpretação visual. No primeiro nível, denominado pré-iconográfico, realizou-se a identificação e a descrição dos elementos formais presentes nas imagens, atentando-se à composição visual e à organização espacial dos elementos, aos símbolos e figuras representadas, bem como às características técnicas que envolvem traços, cores e proporções. Foram ainda observadas as transformações compositivas que ocorreram ao longo do tempo, permitindo a apreensão de nuances formais que se alteram ou se mantêm entre os diferentes momentos representados.

No segundo nível, o iconográfico, o foco desloca-se para a interpretação dos significados convencionais atribuídos aos símbolos previamente identificados. Nesse estágio da análise, foram consideradas as correspondências entre os elementos visuais e os sentidos culturalmente estabelecidos, sendo possível identificar articulações simbólicas entre os distintos momentos temporais. Essa

etapa possibilitou ainda a identificação de relações entre símbolos que remetem simultaneamente a tempos presentes e futuros, evidenciando projeções de sentido que transcendem o tempo retratado.

Por fim, no nível iconológico, buscou-se acessar os significados profundos e as lógicas culturais subjacentes às representações visuais. Nesse escopo interpretativo, o olhar analítico foi direcionado à interpretação das lógicas culturais projetivas mobilizadas pelas imagens, articulando-as às contribuições teóricas oriundas da Teoria das Representações Sociais, conforme proposta por Moscovici (1978) e aprofundada por Jodelet (1989). Tal articulação permitiu compreender padrões de continuidade e de transformação temporal nas representações analisadas, revelando como os sujeitos constroem sentidos a partir de estruturas culturais, simbólicas e sociais que orientam sua leitura do passado, presente e futuro.

Os procedimentos de análise empreendidos nesta pesquisa envolveram uma abordagem temporal integrada aplicada a cada participante individualmente. Essa estratégia analítica buscou examinar a progressão visual entre os três momentos temporais representados nas imagens, permitindo identificar padrões de transformação tanto simbólica quanto compositiva. A análise considerou não apenas a dimensão visual isolada, mas também a articulação dos elementos gráficos com os discursos verbais produzidos pelos participantes, o que possibilitou uma interpretação mais profunda das lógicas projetivas subjacentes às representações, em consonância com os fundamentos teóricos das representações sociais.

A análise visual, orientada segundo uma perspectiva iconológica de caráter temporal, teve como principais objetivos complementar a análise verbal das representações sociais sobre a faculdade, Buscou-se, ainda, verificar possíveis coerências e tensões entre as dimensões verbal e visual das narrativas produzidas, revelando padrões de continuidade, deslocamento ou ruptura nas aspirações manifestadas ao longo do tempo.

No que se refere às contribuições metodológicas, a abordagem empregada nesta pesquisa se destaca por proporcionar acesso a dimensões visuais das representações sociais que não seriam capturadas por meio de análises

exclusivamente verbais. Ao integrar o olhar sobre as imagens, foi possível alcançar uma compreensão mais ampla e profunda dos processos representacionais mobilizados pelos sujeitos. A dimensão temporal das imagens revelou-se particularmente potente na identificação de lógicas de construção dos projetos de vida, permitindo compreender de que modo a faculdade é situada como etapa ou horizonte dentro de trajetórias biográficas mais amplas.

Além disso, a análise conjunta das dimensões verbal e visual favoreceu um processo de validação cruzada, por meio da qual foi possível confirmar padrões previamente identificados na análise processual através da triangulação metodológica. A convergência entre as duas modalidades expressivas reforçou a confiabilidade dos achados, ao mesmo tempo em que evidenciou a especificidade de cada linguagem na produção de sentido.

Dentre os padrões identificados na análise iconológica temporal, destacam-se alguns recorrentes. Observou-se, por exemplo, uma continuidade afetiva associada à mobilidade social, expressa pela preservação de vínculos familiares centrais mesmo em contextos de transformação projetiva. Verificou-se também a materialização simbólica de aspirações abstratas por meio de representações concretas como casas, automóveis e diplomas. A hierarquização espacial dos elementos visuais revelou prioridades e valores atribuídos pelos sujeitos, enquanto a progressão compositiva evidenciou transformações formais que acompanharam a evolução dos desejos e projetos dos participantes.

Com base na articulação entre os dados verbais e visuais, os resultados da análise iconológica foram sistematicamente integrados à análise verbal das representações sociais, permitindo não apenas identificar convergências entre os discursos e as imagens produzidas pelos participantes, mas também revelar especificidades visuais que não emergiram nas narrativas verbais. Tal articulação promoveu uma compreensão mais robusta e integrada dos processos de objetivação e ancoragem que estruturam as representações sociais sobre a faculdade, contribuindo significativamente para a validação metodológica do estudo por meio da triangulação de dados.

Essa estratégia metodológica, concebida a partir de uma abordagem multimodal, buscou construir pontes analíticas entre os diferentes materiais de pesquisa —

os desenhos realizados pelos participantes, as justificativas verbais recolhidas por meio da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), e os referenciais teóricos que fundamentam a análise. Ao integrar essas distintas dimensões, a análise proposta não se restringiu à descrição isolada de conteúdos, mas orientou-se pela busca de diálogos entre linguagem visual e linguagem verbal, compreendendo-as como expressões complementares dos mesmos processos representacionais.

A articulação entre os três referenciais teóricos — a teoria das representações sociais (Moscovici, 2015; Jodelet, 2001), a teoria iconológica (Panofsky, 1955) e os estudos sobre juventude e projeto de vida — permitiu aprofundar a compreensão sobre como os jovens das camadas populares constroem sentidos acerca da faculdade como parte de seus projetos de futuro. Nessa perspectiva, a faculdade aparece simultaneamente como objeto simbólico de desejo, instrumento de mobilidade social, revelando-se experiências concretas de carência, aspiração.

Ao conjugar procedimentos visuais e verbais em sua metodologia, o estudo evidenciou que a representação da faculdade entre os jovens não é unívoca ou estática, mas marcada por tensões entre idealizações futuras e condições materiais presentes. A progressão temporal proposta pelos desenhos (presente, cinco anos e dez anos) expôs os deslocamentos simbólicos que estruturam tais representações, enquanto os discursos verbais ofereceram subsídios interpretativos para a compreensão dos sentidos atribuídos a essas imagens.

Assim, conclui-se que a análise visual — integrada à análise verbal e fundamentada em referenciais teóricos convergentes — enriquece substancialmente a investigação das representações sociais. Ela permite capturar a complexidade dos modos como os jovens projetam, imaginam e justificam suas escolhas futuras, revelando não apenas o que pensam ou dizem, mas também como visualizam e organizam simbolicamente seus horizontes de vida. A combinação entre técnica, teoria e material empírico, tal como proposta neste estudo, constitui uma via metodológica potente para compreender a faculdade como categoria representacional que articula desejo e realidade social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados deste estudo revelam a complexidade e a densidade simbólica das representações sociais construídas por jovens de escolas públicas sobre a faculdade como parte de seus projetos de vida. A partir da articulação entre a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a análise iconológica baseada na abordagem de Panofsky (1955), foi possível acessar tanto as dimensões verbais quanto visuais dos processos representacionais, evidenciando sentidos muitas vezes não explicitáveis apenas por meio da linguagem escrita ou oral. A triangulação entre esses dados permitiu uma compreensão aprofundada das formas pelas quais a faculdade é objetivada e ancorada no universo simbólico da juventude popular, revelando as lógicas culturais, afetivas e projetivas que sustentam tal escolha.

Embora apenas 22 dos 576 jovens investigados tenham indicado "faculdade" como a primeira evocação em suas respostas à TALP, as análises demonstraram que, para esse grupo, a educação superior constitui uma referência significativa, ainda que permeada por ambivalências e tensões. A faculdade aparece como metáfora de mobilidade social, autonomia e conquista, mas também carrega marcas de distanciamento, incerteza e idealização. Ao objetivarem esse percurso por meio de metáforas espaciais, temporais, arquitetônicas e instrumentais, os jovens constroem imagens que, ao mesmo tempo, revelam os limites e as possibilidades de seu pertencimento simbólico à universidade.

As imagens produzidas nos três tempos — presente, futuro próximo e futuro distante — reforçam a ideia de que o projeto de vida, para esses sujeitos, é um processo em construção, negociado constantemente entre desejos e restrições, entre o já vivido e o ainda imaginado. Os desenhos analisados indicaram progressões compositivas que traduzem crescimento, deslocamento e aspiração, mas também revelaram hierarquias simbólicas, permanências afetivas e obstáculos percebidos. A análise iconológica temporal permitiu, assim, acessar padrões profundos de representação que enriquecem e complementam os dados verbais.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo reafirma a potência das representações sociais como ferramenta de análise das escolhas juvenis, sobretudo quando mobilizadas por meio de estratégias multimodais e sensíveis às múltiplas linguagens dos sujeitos. A integração entre discurso e imagem, entre tempo e identidade, evidencia que a representação da faculdade não é meramente informativa, mas estruturante da forma como esses jovens se veem no mundo e projetam seus futuros possíveis.

Por fim, os resultados oferecem subsídios relevantes para o campo das políticas educacionais, sobretudo no que tange à formulação de estratégias mais eficazes e sensíveis à realidade dos jovens das classes populares. Reconhecer a centralidade da faculdade em seus projetos de vida, mesmo quando minoritária em número, é também reconhecer a força simbólica dessa instituição como horizonte de transformação. A escuta atenta aos sentidos atribuídos pelos jovens à universidade pode contribuir para a construção de políticas públicas que não apenas ampliem o acesso ao ensino superior, mas que também garantam permanência, pertencimento e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

JODELET, Denise. **Folies et représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

_____. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 53-66.

_____. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Org.). **Ensino técnico e profissional: estratégias de desenvolvimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2003. p. 11-26.

_____. **Develandó la cultura: estudios en representaciones sociales**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

MOLINER, Pascal. **La dynamique des représentations sociales**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PANOFSKY, Erwin. **Meaning in the visual arts**. Chicago: University of Chicago Press, 1955.

_____. **Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento**. Lisboa: Estampa, 1986.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2002.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Los estudios de representaciones sociales y los desafíos para la investigación en educación. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 233-252, maio/ago. 2011.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Org.). **Psicologia social**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457-502.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DE MULHERES VULNERÁVEIS PARA CONQUISTA DA AUTONOMIA ECONÔMICO-FINANCEIRA PELA LUZ DAS REPRESENTAÇÕES

Flávia Cristina R. Paiva[1]

RESUMO

A trajetória das mulheres no mercado de trabalho, desde o começo da revolução industrial, tem experimentado alternâncias. Apesar dos avanços, as mulheres ainda enfrentam desafios relacionados ao sexismo, misoginia, etarismo, às desigualdades salariais e à vulnerabilidade social. A premissa adotada nesta pesquisa é de que é necessário romper o ciclo de dependência de terceiros, que impede seu desenvolvimento profissional, de modo a aprimorar sua autoestima, contribuindo para o seu próprio sustento e/ou de sua família. A economia brasileira ainda caminha lentamente quando o assunto é a inclusão e valorização do trabalho feminino, diante dos dados população economicamente ativa no Brasil atual. Diante disso, a pergunta que pretendemos responder com a nossa pesquisa é: quais as representações sociais de mulheres vulneráveis sobre a profissionalização proporcionada pelo Banco da Providência e a autonomia financeira, no município do Rio de Janeiro – RJ. O objetivo geral é investigar as representações sociais de mulheres vulneráveis sobre a profissionalização proporcionada pelo Banco da Providência e a autonomia financeira, no Município do Rio de Janeiro - RJ. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, utilizando o referencial teórico das representações sociais de Serge Moscovici e, em especial, a teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric. Participarão da pesquisa mulheres em processo de profissionalização no Banco da Providência na cidade do Rio de Janeiro – RJ, maiores de 18 anos, moradoras da cidade do Rio de Janeiro, em situação de vulnerabilidade social atestada pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Será aplicado um questionário produzido pelas pesquisadoras, a fim de compreender as representações sociais e vivências em relação à profissionalização e autonomia financeira. Serão realizadas análises prototípica e de similitude das questões de teste de associação livre de palavras (TALP) e as demais questões passarão por análise descritiva (frequência e percentual). O trabalho se encontra na fase de escrita da revisão de literatura. A revisão aborda temas como representações sociais, autonomia financeira para o empoderamento feminino por meio da profissionalização, respaldado em Paulo Freire e Amartya Sen.

Palavras-chave: Profissionalização. Educação. Mulheres. Autonomia. Empoderamento.

1 INTRODUÇÃO

Conceituar "vulnerabilidade" expande a análise dos vários elementos que tornam as pessoas mais suscetíveis em sua cidadania. Por si só, este conceito pode ser visto como uma generalização abrangente e, muitas vezes, imprecisa. Embora seja um termo com falta de precisão, a investigação sobre essa temática

[1] Mestra em Ciência Política, doutoranda em Educação na Universidade Estácio de Sá. flpaivae@gmail.com.

procura entender como as diversas condições de vulnerabilidade afetam práticas sociais e a construção da cidadania, com foco especial nas relações de gênero. Dado que a percepção social e as intervenções nas políticas públicas de gênero são influenciadas por ideias que podem tanto reduzir quanto agravar a vulnerabilidade, esta proposta de pesquisa aborda a relevância das representações sociais na educação, principalmente no que tange à capacitação de mulheres em situações vulneráveis. Isso ressalta a importância de entender os conceitos propostos por Jean-Claude Abric, Serge Moscovici e Ângela Almeida.

A condição de vulnerabilidade social que atinge uma grande quantidade de mulheres brasileiras, particularmente as negras, e as que vivem em áreas periféricas ou possuem baixa formação escolar, está profundamente ligada a estruturas patriarcais e racistas que perpetuam desigualdades históricas. Essas circunstâncias não apenas limitam o acesso delas a empregos e rendas, mas também alimentam estereótipos sociais que legitimam sua exclusão e subalternidade. Apesar disso, a resistência se manifesta de várias maneiras. A partir da experiência em programas de capacitação profissional voltados para mulheres em situações vulneráveis, é possível identificar narrativas que expõem tanto os obstáculos enfrentados quanto as estratégias que essas mulheres utilizam para afirmar sua identidade, diante das restrições impostas pelo sistema.

2. ENTENDER PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE VULNERABILIDAES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A discussão sobre vulnerabilidades e as representações sociais em que o objetivo deste estudo se adequam, inicia a partir da realidade dessas mulheres em vulnerabilidade social, apontando os obstáculos que enfrentam e as dificuldades para obter uma formação profissional. Também oferece uma visão abrangente das representações sociais existentes nesse ambiente, destacando a necessidade de compreender os saberes e práticas sociais que moldam as trajetórias dessas mulheres. Nesta condição de mulheres vulneráveis, pode ser atribuída a vários fatores, como desigualdade de gênero, falta de acesso à educação e desafios no mercado de trabalho. Portanto, é essencial investigar e

compreender as representações sociais sobre profissionalização e autonomia financeira, buscando identificar oportunidades de intervenção e empoderamento significativo.

Além disso, há as importantes contribuições de destacados teóricos da psicologia social, como Kurt Lewin (1973) e Henri Tajfel (1981), que oferecem um entendimento profundo do surgimento de conceitos fundamentais, incluindo coerção social, campo de forças e categorização social. Esses conceitos não só demonstram a complexidade das interações entre os indivíduos, mas também estabeleceram alicerces robustos para uma gama de estudos empíricos que continuam a moldar a prática psicológica contemporânea de diversas maneiras.

Pierre Bourdieu (2002) argumenta que os papéis atribuídos às mulheres são construções histórico-sociais que instituem lugares pré-determinados na sociedade. Esses fatores afetam principalmente a inserção das mulheres no mercado de trabalho e, por fim, a superação da situação de vulnerabilidade a partir da conquista da autonomia plena e da educação como formação profissional. Heleieth Saffioti (2015) oferece uma contribuição essencial para a compreensão desse fenômeno ao destacar que o patriarcado, em interseção com o capitalismo, mantém a exploração das mulheres, perpetuando desigualdades econômicas e sociais.

Quando Tajfel (1981) traz no papel das categorias sociais, a raça, o gênero e a classe, ele aborda uma forma de demonstrar que essas nomenclaturas, atuam como um filtro que mede as percepções e interações sociais. Esse processamento categórico, frequentemente alimentado por estereótipos e heurísticas cognitivas, gera julgamentos automáticos que podem exacerbar divisões sociais e perpetuar atitudes discriminatórias. Embora muitos dos mecanismos cognitivos relacionados ao preconceito operem de forma inconsciente – ou não, suas consequências são palpáveis e prejudiciais. A tendência de classificar indivíduos em grupos simplificados não apenas reduz a capacidade de apreciar a individualidade de cada um, mas também contribui para a polarização social (Tajfel, 1981).

3 A PROFISSIONALIZAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA PARA AUTONOMIA ECONÔMICO-FINANCEIRA DE MULHERES VULNERÁVEIS

A educação, no sentido de profissionalização, deve funcionar como um campo de transformação, que propicie a equidade de gênero e raça, além de atuar no enfrentamento da violência e da discriminação, capacitando mulheres para se tornarem protagonistas de mudanças. O acesso à educação é considerado uma das principais bandeiras para a emancipação e o desenvolvimento da autonomia plena, não apenas pela conquista de direitos e melhoria nas condições de vida, mas também por seu papel fundamental no processo de reconhecimento étnico-racial e na descolonização cultural e epistemológica.

Chauí (2007; 2010) ressalta o papel crucial da educação como uma ferramenta para o empoderamento e a mudança social. Ela defende que uma educação com enfoque crítico é essencial para desconstruir as opressões e fomentar a igualdade de gênero. A autora ainda aponta que a ausência de uma educação voltada para discutir questões de gênero e os direitos femininos contribui para a manutenção de estereótipos e preconceitos, dificultando assim a transformação cultural necessária para alcançar a igualdade.

Assim como Chauí, José Gimeno Sacristán (2007) oferece uma análise crítica sobre a função da educação na promoção de mudanças sociais e realça a possibilidade de a educação se tornar um ambiente de resistência. Em seu trabalho "A Educação Que Ainda É Possível" (2007), ele argumenta a favor de uma educação que fomente valores democráticos, reflexão social e justiça. Ambos os teóricos compartilham a opinião de que a educação não deve servir como um meio de perpetuação das desigualdades, mas como uma ferramenta para desafiá-las e alterá-las.

As considerações abordadas por Celso Sá (2002), resulta em uma visão amplificada e diversa sobre como diferentes pessoas e grupos formam cuidadosamente significados dentro das complexas estruturas de seus ambientes sociais. Esse renomado teórico oferece uma perspectiva conjunta sobre as maneiras pelas quais as representações atuam como mediadores essenciais entre a mente individual e o amplo contexto sociocultural, influenciando de maneira significativa as percepções, atitudes e comportamentos em diversas camadas sociais. As descobertas oriundas de suas pesquisas extensas enfatizam que as representações sociais não apenas

ajudam na comunicação e incentivam a compreensão mútua entre os integrantes de uma comunidade, mas também funcionam como componentes vitais para a construção da identidade e a promoção da coesão social. É prudente destacar que essas representações são cruciais para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e de identidade compartilhada entre os indivíduos, fortalecendo os vínculos comunitários e a continuidade cultural. A interação desses elementos dinâmicos revela o significativo efeito das representações sociais na forma como as pessoas navegam e compreendem a intersecção entre suas experiências pessoais e as realidades sociais coletivas, destacando sua relevância nos âmbitos psicológico e cultural.

Ao examinar esses quadros teóricos, torna-se cada vez mais claro que o elemento central das representações sociais envolve uma complexa e dinâmica interação entre diversos fatores cognitivos, emocionais e contextuais. Os estudos pioneiros e inovadores de Moscovici destacam a dualidade das representações, que atuam tanto como construções cognitivas quanto como entidades sociais complexas; elas não apenas refletem e integram o conhecimento coletivo, mas também servem como ferramentas fundamentais para promover a interação social e a comunicação. A ênfase de Jean Claude Abric na organização dessas representações, especialmente em relação a sistemas centrais e periféricos essenciais, ressalta a relevância de distinguir entre crenças fundamentais profundamente arraigadas e elementos periféricos que são mais adaptáveis e maleáveis, permitindo a evolução dentro do discurso social. Contamos ainda com Ângela Almeida, que amplia esses conceitos-chave ao considerar a profunda influência das dinâmicas de poder e das narrativas culturais abrangentes, mostrando como as representações hegemônicas podem marginalizar visões alternativas e, em última análise, influenciar as relações de poder e as hierarquias sociais. Essa interação expõe, de forma mais abrangente, a natureza multifacetada das representações sociais, destacando a necessidade de uma análise crítica para entender seu papel na sociedade.

Na abordagem que Peixoto e Wolter (2023) expõe, diz que tornou-se cada vez mais evidente que a educação, na sua essência, não é apenas uma simples transferência de conhecimentos de um indivíduo para outro; é antes uma interação complexa e multifacetada de várias narrativas culturais, das diversas identidades individuais que os alunos e educadores trazem para a sala de aula

e da rica memória coletiva da comunidade. Estes elementos essenciais convergem harmoniosamente para estabelecer uma experiência educativa que é inerentemente contextual e profundamente reflexiva dos valores, crenças e ideologias que permeiam a sociedade em geral.

A batalha pelos direitos humanos e pelos direitos das mulheres não deve ser entendida como uma luta por poder, mas como um esforço daqueles que não o possuem; isso envolve a negação das desigualdades sociais, do racismo, do sexismo e da homofobia, assim como a promoção de políticas públicas que favoreçam ações afirmativas no enfrentamento do preconceito e da discriminação.

4. O BANCO DA PROVIDÊNCIA E SUA PROPOSTA DE PROFISSIONALIZAÇÃO DE VULNERÁVEIS

O Banco da Providência é uma entidade sem fins lucrativos estabelecida em 1959, com o objetivo de fomentar a inclusão social e o progresso humano em comunidades em situação de vulnerabilidade. A organização colabora com famílias que enfrentam a pobreza, com a intenção de reforçar laços familiares, assegurar direitos sociais e promover a autonomia e a cidadania. Através de diversos projetos e programas, o Banco da Providência atua para aprimorar as condições de vida e fortalecer o empoderamento das mulheres em múltiplas dimensões.

A história do Banco da Providência demonstra um compromisso constante em encontrar estratégias eficazes para enfrentar as desigualdades sociais. A organização tem como missão atuar em diversas áreas, incluindo educação, geração de renda, cultura, saúde e assistência social. No âmbito da cidade do Rio de Janeiro, o Banco da Providência (BP) implementa iniciativas e projetos destinados à capacitação profissional e à geração de renda para mulheres em situação de vulnerabilidade. A entidade procura reconhecer as necessidades particulares das comunidades que atende, facilitando a oferta de oportunidades de qualificação e emprego. Num papel central na promoção do que Amartya Sen chama de "liberdades instrumentais", o Banco da Providência, oferta o acesso à qualificação profissional e geração de renda, funcionando como meios para

ampliar as "liberdades substantivas" das mulheres, permitindo que elas possam decidir livremente sobre suas vidas e suas trajetórias profissionais (Sen, 1999). Ao capacitar mulheres em situação de vulnerabilidade, o BP atua na criação de condições para que elas superem as barreiras impostas pela pobreza e pela exclusão social. Esse processo reflete a visão de Sen de que o desenvolvimento é mais eficaz e significativo quando as pessoas são colocadas no centro das políticas e práticas transformadoras.

5. REFLEXÕES QUE INDUZEM UMA CONCLUSÃO...

A incessante busca das mulheres em situação de vulnerabilidade por meio da profissionalização para alcançar a autonomia financeira baseia-se na importância de entender as representações sociais deste grupo particular de mulheres, ressaltando a necessidade de fomentar a igualdade de gênero e diminuir as desigualdades sociais. Considerando que a vulnerabilidade social das mulheres mencionadas refere-se às condições adversas em que habitam, que as tornam mais propensas à exclusão, à escassez de oportunidades e à dependência financeira, restringindo assim sua habilidade de conquistar a autonomia e realizar seu potencial.

A profissionalização diz respeito à obtenção de saberes e habilidades específicas para desempenhar uma função profissional, enquanto a autonomia financeira está relacionada à habilidade de manter a vida por meio de um emprego pago. No caso das mulheres em situações vulneráveis, a profissionalização pode atuar como um recurso para vencer as disparidades de gênero, enquanto a autonomia financeira simboliza a realização da liberdade e da segurança econômica. Esses dois conceitos estão conectados e têm uma importância fundamental no processo de empoderamento feminino, proporcionando às mulheres maior controle sobre suas vidas e seus destinos.

A capacitação profissional e a independência financeira são fundamentais para o empoderamento de mulheres em situação de vulnerabilidade, possibilitando a sua reinserção no mercado de trabalho e a conquista de autonomia econômica. Com a aquisição de novas habilidades, essas mulheres têm a chance de incrementar suas oportunidades profissionais e elevar sua

renda, o que resulta em uma melhoria na qualidade de vida para elas e suas famílias. Além disso, a busca pela autonomia financeira pode aumentar a autoconfiança e a habilidade de tomar decisões, o que por sua vez favorece uma maior participação delas na vida pública, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A busca pela equidade nas sociedades contemporâneas exige uma análise profunda do contexto social para entender as experiências dos grupos em foco, reconhecer suas identidades e assegurar a proteção das suas particularidades. Tais iniciativas devem se basear em práticas inclusivas e críticas que sejam desenvolvidas de forma democrática, atendendo às necessidades dos grupos em situação de vulnerabilidade, especialmente as mulheres brasileiras. Dessa maneira, a educação se torna um recurso fundamental para o empoderamento e o enfrentamento das desigualdades relacionadas a gênero, raça e classe no Brasil.

A relevância da educação se destaca, portanto, como uma via crucial para fomentar uma sociedade que valorize a diversidade e garanta direitos iguais a todos os cidadãos. No entanto, alcançar essa meta exige um questionamento das estruturas históricas e sociais que perpetuam as desigualdades. Para tanto, são imprescindíveis políticas educacionais que se comprometam com a inclusão e a justiça social, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também transformações estruturais que enfrentem as causas da exclusão.

A articulação dessas contribuições revela que a mudança social depende da valorização da educação como um espaço de formação não só de conhecimento, mas de indivíduos críticos, autônomos e empoderados. A construção de uma sociedade mais justa está ligada à capacidade de impulsionar mudanças que desafiem os sistemas estabelecidos e visem um futuro onde a igualdade e a dignidade humana sejam valores inegociáveis. Assim, a educação aparece como a chave para criar um futuro que verdadeiramente seja inclusivo, justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. (Org.). Diálogos com a teoria da representação social. Recife: Ed. UFPE, 2005. 117-160 p.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e as teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, 2002.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (orgs.). Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 101-122. ISBN 978- 85-7455-493-8. Disponível em: http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo- 9788574554938.epub. Acesso em: 28 junho. 2025.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Tradução: Maria Helena Kühner - 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Coleção Memória e sociedade. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

____. Senso comum e transparência. In: Lerner, Julio (ed.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997, p. 97.

GIMENO SACRISTÁN, J. A educação que ainda é possível. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

GOMES, M.A.; PEREIRA, M.L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. Ciência & Saúde Coletiva, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005.

HIRATA, Helena. *Tecnologia e trabalho: uma análise de gênero*. In: COSTA, Albertina de Oliveira (org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: Desafios para as políticas públicas**. São Paulo: São Paulo: Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento do Município de São Paulo; Fundação Friedrich Ebert Stiftung, 2002.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 17-41 p.

LEME, M. A. V. S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. 58-72 p.

LEWIN, K. Princípios de psicologia topológica. São Paulo: Cultrix; 1973.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 45-66 p.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEIXOTO, Álvaro; WOLTER, R. As Práticas Sociais na Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais: Histórico, conceitos e interfaces com a educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S. l.], v. 20, 2023.

PHILOGENE, G. O alcance das representações sociais: impacto e ramificações. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. 371-386 p.
SÁ, Celso Pereira. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, G. J. A educação que ainda é possível. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SAFFIOTTI, H. (2015). Gênero, patriarcado e violência. 2ª edição. Expressão popular: fundação Perseu Abramo: São Paulo [1a edição: 2004].

SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. 335-369 p.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. Tradução de Marcos Barbosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, J. M. et al. O conceito de capacidades de Amartya Sen e a educação no Brasil. Educação e Sociedade, [s. l], v. 32, p. 145-160, 2019.

SILVA, J. T., & Almeida, P. C. (2015). Desigualdade de gênero nas representações sociais sobre autonomia financeira. Psicologia & Sociedade, 27(1), 69-78.

SOUZA, F. R. et al. Amartya Sen: as capacidades humanas e a justiça social. Revista Brasileira de Política Social, [s. l.], v. 25, p. 112-125, 2020.

TAJFEL, H. Grupos humanos e categorias sociais. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

15. AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

11983

Coordenação:

João Casqueira Cardoso

Ana Maria Eyng

Avaliação:

Ana Maria Eyng

João Casqueira Cardoso

Fernando Bandeira

Isabel Silva

Judite Gonçalves de Freitas

Zhanna Virna

15.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

O eixo reúne trabalhos que abordam temáticas do campo da ação humanitária e da cooperação para o desenvolvimento humano e planetário sustentável. O objetivo é reunir trabalhos que apresentem reflexões críticas sobre educação, sociedade civil e questões humanitárias, com destaque para as questões contemporâneas emergentes acerca dos movimentos populacionais forçados, diante das graves ameaças à vida, advindas das crises climáticas, guerras e conflitos armados.

ISSN: 2176 - 1396

PROJETO ELOGIO: CONSTRUINDO UM AMBIENTE ESCOLAR MAIS SAUDÁVEL

Ariane Berri Riegel[1]

RESUMO

Elogiar tem se tornado raro em nossa sociedade. O reconhecimento positivo tem sido trocado por críticas e até pela indiferença, o que aponta uma certa dificuldade em olhar para o outro com generosidade. Na escola, a valorização de virtudes parece dar espaço para o aumento preocupante do bullying. Diante deste cenário, uma escola pública do norte de Santa Catarina criou um projeto que possibilita promover a autoestima dos estudantes e fortalecer as relações interpessoais. O projeto se desenvolveu por meio da prática consciente e intencional do elogio como estratégia de construir um ambiente escolar mais saudável. A iniciativa integra o Plano de Gestão da escola e foi desenvolvida pela própria gestão escolar, no primeiro trimestre de 2025, nas aulas de Ensino Religioso e contou com o apoio de especialistas. Participaram 106 adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. O projeto consiste em escrever elogios semanais de acordo com alguns critérios e com base nos estudos que aconteceram durante o processo. A aplicação de questionários aponta para o entusiasmo na participação dos estudantes e para a convicção de que pequenos gestos podem ocasionar mudanças na vida das pessoas. Neste caso, o ato de elogiar fortaleceu o olhar positivo de si e do outro.
Palavras-chave: Elogio. Bullying. Escola. Adolescente. Autoestima.

1 INTRODUÇÃO

"Elogiar é um ato, que, ao que parece, tem caído cada vez mais em desuso em nossa sociedade" é o que registra o Instituto Brasileiro de Coaching[2] em 2021. De fato, nem sempre é comum vermos a valorização das virtudes ou o reconhecimento dos aspectos positivos de uma pessoa. A visibilidade (redes sociais, noticiários) está, em grande parte, voltada para críticas e conflitos.

Esse cenário também é perceptível nas instituições escolares. As iniciativas e projetos pedagógicos que têm como foco o elogio e o estímulo ao reconhecimento mútuo entre os estudantes não estão em grande proporção. O reconhecimento verbal ou escrito, embora simples, é uma ferramenta poderosa que ainda ocupa pouco espaço nas práticas educativas expresso em projetos que tratam do ato de elogiar. Em contrapartida, sabe-se que o bullying, que é uma forma de agressão e intimidação, tem se intensificado e ganhado destaque ao longo dos anos, em especial, nas escolas.

Uma busca simples nas dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD[3], confirma a situação: utilizado como descritor para o título o

[1] Mestre em Educação - FURB. E-mail: ariane.riegel@gmail.com
[2] https://www.ibccoaching.com.br/
[3] https://bdtd.ibict.br/vufind/

termo *elogio-na-escola*, a pesquisa apresentou como resultado apenas uma dissertação. No entanto, ao registrar o termo *bullying-na-escola*, vinte e oito dissertações foram apresentadas.

As estatísticas apontam a crescente que vem acontecendo nos ambientes escolares: o Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDHC), mostrou que em 2013 foram registradas 3,7 mil vítimas de violência interpessoal nas escolas. Em dez anos, ou seja, em 2023, este número subiu para 13,1 mil[4].

Na tentativa de contrapor o bullying, a intimidação, os sentimentos de inferioridade e medo encontrados na sociedade, logo, tão presentes na escola, desenvolveu-se o *projeto elogio: construindo um ambiente escolar mais saudável* numa escola pública municipal no norte de Santa Catarina, que enfatiza pontos positivos das pessoas e instiga a prática de valorizar (e registrar) aspectos agradáveis de uma pessoa ou ação. A escola atende 270 estudantes do ensino fundamental. Na ocasião, o presente projeto foi desenvolvido com 106 estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Num cenário em que adolescentes e jovens sofrem pressão pela sua autoimagem, autoestima e aceitação pessoal, o projeto teve como objetivo principal promover a autoestima dos estudantes e fortalecer as relações interpessoais por meio da prática consciente e intencional do elogio como estratégia de construir um ambiente escolar mais saudável. Há que se destacar que o projeto foi construído no documento *Plano de Gestão*, que contempla todas as ações previstas pela instituição escolar no decorrer do ano letivo. Ainda, ressalta-se que o projeto foi realizado nas aulas de Ensino Religioso e aplicado pela própria gestão escolar, visto que o professor efetivo estava em afastamento.

Com isso, a escola buscou implementar o projeto que motiva no estudante o exercício do elogio a si e ao próximo e criar um espaço de manifestação de escritas positivas e agradáveis dentro do ambiente de convívio destes. Para isso, contou com a parceria de especialistas na área.

---

[4] Citado por Christina Queiroz, publicado na Revista Pesquisa FAPESP, 2025.

Investir na ação de elogiar as pessoas é uma prática que não está presente de forma expressiva no dia a dia escolar. Ações como esta colaboram para a motivação que o estudante tem de si e do outro.

2 DESENVOLVIMENTO

No ambiente escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, quais as manifestações comportamentais costumam aparecer ou que estão em maior evidência? Muito provável, o ato de criticar, intimidar e de intolerância ao invés de palavras positivas e agradáveis para si mesmo e para o próximo. “Elogiar é um ato que, ao que parece, tem caído cada vez mais em desuso em nossa sociedade”, afirma o Instituto Brasileiro de Coaching (2021).

Esta citação alerta para mudanças nas dinâmicas sociais contemporâneas presente na sociedade e na escola em que se constata um cenário crescente do bullying. Paulo Freire (1987) expressa a convicção de que a educação deve ser centrada no acolhimento, no diálogo, no amor e no cuidado, em especial, dos oprimidos. Essas manifestações deveriam permear a escola, centradas no afeto e em práticas éticas na relação com o outro, o que torna inadmissível a naturalização de práticas violentas entre pares, muitas vezes impulsionadas e amplificadas pelas redes sociais.

Diante dessa realidade, escolas têm buscado formas de enfrentamento ao bullying. Foi assim que a escola pública do norte de Santa Catarina, já nos primeiros meses de aula de 2025, se mobilizou para desenvolver iniciativas que valorizem os aspectos positivos dos estudantes. Foi então idealizado o *Projeto Elogio: construindo um ambiente escolar mais saudável*, uma proposta que visa combater comportamentos negativos e fomentar olhares mais empáticos e construtivos sobre si mesmos e sobre os outros.

Augusto Cury[5] (2023) destaca que, ao longo do tempo, o ato de elogiar uma pessoa contribui significativamente para o desenvolvimento de comportamentos mais assertivos. Segundo ele, quanto mais elogios alguém recebe, mais tende a agir com equilíbrio e segurança. Em contraste, sentimentos como tensão e raiva levam o ser humano a adotar atitudes equivocadas. Palavras positivas, portanto, são capazes de

[5] Augusto Cury. Palestra: a importância do elogio em 03 de março de 2023.

gerar registros emocionais construtivos e influenciar positivamente as ações do outro. Já sob pressão e críticas constantes, os comportamentos tendem a piorar.

Dessa forma, é coerente afirmar que, quanto mais estímulos positivos oferecemos a uma pessoa, maior é a probabilidade de que ela retribua com atitudes assertivas. Sugere-se que o oposto também seja verdadeiro: quanto mais palavras negativas e julgamentos são dirigidos a alguém, maior a chance de que suas reações sigam esse padrão. Isso é evidente no contexto escolar, onde muitos estudantes desejam atenção e, em certos casos, só a recebem quando alguém investe tempo para repreendê-los, criticar ou dar uma bronca.

Infelizmente, nem sempre a escola dedica tempo e energia para reconhecer atitudes positivas desses estudantes. Elogiar, neste sentido, exige uma intencionalidade, pensar em conjunto e um olhar atento.

Elogiar contribui para comportamentos mais assertivos (Cury, 2023). No entanto, o tipo de elogio pode manifestar maior consequência positiva. Ana Rosa de Noronha da Costa Bispo (2018), intitula dois tipos de elogio*: à pessoa (inteligência) e ao processo (esforço)*. A autora revela que, quando o elogio se refere à *pessoa* (inteligência), há uma manifestação positiva no comportamento de quem é elogiado. Quando o elogio é direcionado ao *processo*, a consequência positiva é maior.

No cotidiano, elogiar nem sempre é um hábito comum — especialmente quando comparado à frequência com que as pessoas fazem reclamações. Além disso, quando um elogio é pensado, verbalizado e/ou registrado, ele pode estar mais relacionado às qualidades pessoais, talentos ou aptidões de alguém, e não necessariamente ao seu esforço. Porém, é importante estar ciente do impacto que um reconhecimento voltado ao esforço pode gerar. Assim, Marques (2021) aconselha: “sempre que possível, reconheça os esforços das pessoas ao seu redor, para que, dessa maneira, elas se sintam cada vez mais motivadas a continuar entregando o melhor de si, em tudo o que se propuserem a fazer.” A escola, então, pode buscar ações voltadas para a prática destes elogios.

3 METODOLOGIA

O projeto iniciou em março de 2025 e foi aplicado uma vez por semana nas aulas de ensino religioso pela gestão escolar. Participaram do projeto 106 estudantes

dos anos finais do ensino fundamental. A aplicação do projeto aconteceu no componente curricular de ensino religioso, a cada segunda-feira, totalizando 56min em cada aula, no primeiro trimestre do ano letivo.

A aula inicial constitui-se na apresentação do projeto. Neste movimento, foi explanado aos estudantes sobre o documento Plano de Gestão, a construção e os objetivos do projeto. Em seguida solicitou-se que os estudantes escrevessem o nome de todos os colegas da sala de aula em seu caderno, para que, a cada dia de aplicação do projeto, pudessem fazer um *check list* das pessoas elogiadas. Além disso, cada estudante confeccionou seu próprio envelope para que os elogios pudessem ficar ali armazenados. Estes foram fixados em papel Craft e ficaram na sala da gestão escolar até o findar do projeto.

Figura 01: cartaz com os envelopes

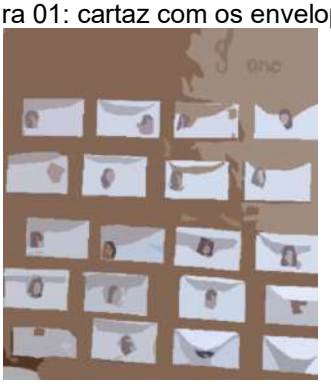

Fonte: arquivos da autora, 2025.

Para a escrita dos elogios, estabeleceu-se alguns critérios. Os critérios diversificaram-se, como:

- Elogio livre: ao receber um pedaço de papel, escrever um elogio conforme sua própria intenção;
- Elogio mensagem: ao receber uma frase positiva e imagem, escolher o colega da sala para quem achar conveniente enviar a mensagem;
- Elogio em relação à pessoa: escolher um colega e escrever um elogio correspondente à sua aptidão, habilidade ou inteligência;
- Elogio em relação ao processo: escolher um colega e escrever um elogio corresponde ao processo que desenvolveu em uma atividade, ao esforço que dedicou a ela;
- Elogio com imagem: cada estudante recebe imagens para escrever um elogio e destinar a um colega;

- Elogio ao processo (pré confeccionado): cada estudante recebe elogios já iniciados que correspondia ao processo. Solicitou-se que finalizassem a frase para ser enviado a um colega da sala;
- Elogio em acróstico: ao escolher um colega, o estudante fez a partir do acróstico do nome do colega.

A fim de compreender cientificamente os impactos que o elogio pode oferecer para o cérebro, o projeto teve a participação de uma psicóloga da educação que permeou a palestra na seguinte pergunta: *como o cérebro processa o elogio/validação? Ativação do sistema de recompensa liberando dopamina*. Além disso, proporcionou reflexões acerca das questões: como você se sente ao fazer um elogio? E como você se sente ao receber um elogio?

O projeto ganhou destaque na escola, em especial, entre os estudantes. No decorrer das atividades propostas, algumas sugestões foram surgindo, tanto da gestão escolar bem como dos próprios estudantes. Como exemplo, no mês da conscientização do autismo, foram dispostos papeis em forma de quebra-cabeça e canetas onde os estudantes puderam deixar incentivos, palavras positivas, elogios às pessoas do transtorno do espectro autista (TEA). A participação foi bem aceita pelos estudantes e teve envolvimento de grande parte destes.

Também na páscoa, a escola construiu uma *osterbaum*, tradição típica deste período. Substituindo as tradicionais casquinhas penduradas na árvore, foram distribuídos papeis e ali foram escritas palavras agradáveis, positivas e elogios para o tempo vivido. Os estudantes participaram com entusiasmo, demonstrando compreender o sentido do projeto.

Além desses movimentos, um estudante (com TEA) fez uma sugestão: fazer o elogio também aos professores. Foi acolhida a ideia e, posteriormente, aplicada. Porém, num primeiro momento, os professores fizeram o elogio aos estudantes e estes foram colocados em seus envelopes, para surpresa dos mesmos. E, no dia do conselho de classe, foi entregue aos professores e funcionários da escola os elogios que os estudantes fizeram para eles (para surpresa dos professores).

Ainda, ao realizar um agradecimento a um policial que aplicou o programa do Proerd numa turma da escola, foi feito um envelope com os elogios das crianças como um presente.

4 QUESTIONÁRIOS E PERCEPÇÕES

Um questionário foi aplicado no início do projeto com o intuito de obter a percepção dos estudantes sobre a ideia de fazer e receber elogio. A cada pergunta, os estudantes aplicavam uma nota.

Da compilação dos dados, é possível tecer as seguintes percepções:

a) Os estudantes consideram o projeto interessante;
b) Os estudantes do 6º e 8º anos estão mais entusiasmados em participar do projeto;
c) Com exceção do 9º ano, as demais turmas estão extremamente ansiosas em receber o envelope;
d) Em relação à confiança de que vão receber elogios verdadeiros, a média ficou em 5,8;
e) Em relação aos elogios, pode-se perceber que a expectativa registra nota 6,0 para elogio à inteligência e nota 6,75 para elogio ao esforço;
f) A metade das turmas acreditam que vão receber elogios verdadeiros;
g) Os estudantes não ficaram nervosos ao fazer a atividade (nota 3,4);
h) Os estudantes acreditam que não saberão elogiar todos os amigos;
i) Embora alguns estudantes consideram o projeto desnecessário, a maioria acredita na força que ele pode ter em aumentar a autoestima e a maioria fica ansioso em receber os elogios.

Além de perguntas objetivas, teve um espaço para os estudantes relatarem sua opinião, sendo:

Estudantes do 6º ano: *Gostei; achei legal pois tem pessoas que não recebem muito elogios; estou ansioso para o que vem com o projeto (elogios); não entendi o motivo do projeto; gostei, mas acho que não vai mudar algo; é criativo, é divertido; não gostei muito porque acho que alguns não serão verdadeiros;*

Estudantes do 7º ano: chegou de surpresa; não conheço todos da minha sala; projeto bacana, vai ajudar as pessoas a se sentir melhor; poderia colocar elogios para outras turmas; criativo, bom para saber o que pensam sobre a gente; interessante, vai fazer me sentir melhor; estou ansiosa pelo resultado; estou nervoso pelo que vão falar; não gostei de me tirar;

Estudantes do 8º ano: Interessante; legal pelo fato das pessoas terem mais autoestima; pode trazer mais alegria para as pessoas; pode nos ajudar nas amizades; podemos perceber nossos erros; vai mudar a vida de algumas pessoas; vou ver quem são meus amigos de verdade; estou curioso para ver o que vão falar de mim; é interessante, porém, não necessário; o elogio pode fazer nosso dia melhorar; inovador; pode ajudar a não fazer tanto bullying; vai ser sucesso;

Estudantes do 9º ano: Interessante e ao mesmo tempo pode ser falso; gostei, mas não vai mudar a minha vida; acho que todos vão gostar; os elogios podem ajudar as pessoas; legal e interessante; desnecessário; promissor, inovador.

Ao concluir o projeto, foi aplicado um questionário final, a fim de obter informações relevantes sobre os tipos de elogios e se o projeto teve um impacto positivo na vida dos estudantes. Seguem as considerações:

a) 94% dos estudantes gostaram do projeto;
b) 6% disseram não gostar do projeto porque o mesmo deveria ser aberto para elogiar outras turmas, ou que não tinham tanta intimidade com todos da sala e por isso gerou dificuldade em elogiar;
c) O que mais gostaram no projeto foi receber e fazer elogios;
d) O que menos gostaram no projeto foi que nem todos fizeram para todos (pois faltavam no dia), que nem todos os elogios pareciam verdadeiros e que foi difícil elogiar quem não tem tanta convivência;
e) 52% dos estudantes receberam mais elogios referentes ao esforço;
f) A maioria dos estudantes relataram que se agradaram e se surpreenderam mais com os elogios relacionados à sua inteligência, habilidade e/ou aptidão;
g) O projeto ajudou os estudantes a aumentar a autoestima e a autoconfiança, a olhar para seus pares de uma forma melhor, aperfeiçoou a habilidade de elogiar e a enxergar o lado bom das pessoas, além de trazer mais alegria.

Os resultados mostram que o projeto teve um impacto positivo entre os estudantes, embora com alguns desafios apontados. A experiência de escrever e receber elogios trouxe alegria e motivação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *projeto elogio: construindo um ambiente mais saudável* foi uma experiência que despertou reflexões sobre autoestima, empatia e a importância de reconhecer o outro com palavras positivas. Com base nas percepções dos estudantes, é possível concluir que a atividade cumpriu seu papel de maneira significativa e que a maioria dos estudantes considerou o projeto interessante. Os participantes se engajaram demonstrando ansiedade e alegria diante da expectativa de receber os envelopes com elogios, o que indica que o gesto simbólico carrega um grande valor emocional.

A confiança nos elogios verdadeiros revela certo ceticismo inicial por parte dos estudantes, apontando para a necessidade de trabalhar o respeito e a confiança nas relações interpessoais.

A grande maioria dos estudantes sentiram-se valorizados, tanto pelos elogios correspondentes à sua inteligência quanto pelo reconhecimento de seus esforços. Porém, os que mais lhe agradam, são os que dizem respeito às suas aptidões. Indiferente do tipo, quanto mais elogios uma pessoa recebe, mais atitudes semelhantes ela tende a realizar (CURY, 2023).

Registros como “aprendi a gostar mais das pessoas e a me sentir melhor comigo mesmo, a valorizar o lado bom dos outros, e reconhecer que elogiar é muito mais construtivo do que criticar” mostrou que pequenos gestos podem ocasionar mudanças na vida das pessoas. Neste caso, o ato de elogiar fortaleceu o olhar positivo de si e do outro.

REFERÊNCIAS

BISPO, Ana Rosa de Noronha da Costa**. A Importância do Elogio nas Emoções, Motivação Intrínseca e Criatividade de Crianças em Idade Escolar**. Instituto Universitário de Lisboa. Outubro, 2018. Disponível em https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/18410/1/master_ana_costa_bispo.pdf. Acesso em 30 de junho de 2025.

CURY, Augusto. Palestra: a importância do elogio. 03 de março de 2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WpYztDDL9-E. 03 de março de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,

1987.

MARQUES, José Roberto. **Elogiar faz bem** – Descubra o poder do elogio. Instituto Brasileiro de Coaching. Postado em 18 de fevereiro de 2021. Disponível em https://www.ibccoaching.com.br/portal/desenvolvimento-de-lideranca/elogiar-faz-bem-descubra-o-poder-do-elogio/. Acesso em: 23 de mar. de 2025.

QUEIROZ, Christina. Revista Pesquisa FAPESP. **Crise de violência na educação**. Publicado on-line em 3 abr 2025. Atualizado em 24 jun 2025. Disponível em https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumenta-nos-ultimos-10-anos-no-brasil/. Acesso em: 29 jun. 2025.

PROJETO CUIDANDO DE QUEM CUIDA NO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA: ACOLHER SOBRE O OLHAR DA DIGNIDADE HUMANA

Rosimeri Arruda de Souza de Oliveira[1]

RESUMO

O trabalho pretende apresentar o Projeto Cuidando de Quem Cuida no município de Piraquara como uma possibilidade de acolher as mães e/ou responsáveis legais das crianças com deficiência nas instituições de ensino. A roda de conversa tem o intuito de proporcionar momentos prazerosos e trocas de saberes. Esse momento de partilha constrói laços e exercita a escuta e fala dessas mulheres. No entanto, se faz necessário a instituição de ensino acolher as mães sob o olhar da dignidade humana. O objetivo é compartilhar experiência do Projeto Cuidando de Quem Cuida estabelecendo parceria entre CMEI e família. Para efetivação do Projeto é primordial criar estratégias de acolhida, pensando no bem estar, na confiabilidade, parceria e pertencimento ao ambiente escolar. A revisão literária foi baseada principalmente em Moura e Lima (2014) e Fátima Minetto (2012).

Palavras-chave: projeto, famílias, educação, rede de apoio.

1 INTRODUÇÃO

As Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001a) recomendam a inclusão de crianças com deficiência, em programas de creche e pré-escola que tenham por objetivo o desenvolvimento integral, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e serviços da comunidade.

Nessa perspectiva tem o ponto de partida que é a inclusão da criança com deficiência e de chegada à relação da instituição escolar com a família, pensando numa relação dialógica, tendo em vista o sucesso de aprendizagem de todas as crianças incluídas.

No município de Piraquara tem dezoito instituições de ensino que atendem a demanda de creche e pré-escola. Sendo notório o aumento significativo de crianças incluídas nos últimos dois anos, o que trouxe inquietação na busca de acolher as crianças e suas famílias sob o olhar da dignidade humana. Portando promover a aprendizagem e o desenvolvimento

[1] Especialização, Rhema Educação email: rosimeri.oliveira@educacao.piraquara.pr.gov.br

integral das crianças em todos os aspectos que necessite não pode ser ação isolada da instituição escolar, necessário estabelecer parceria entre família e CMEI, tendo em vista a criação de uma rede de apoio para trocas de informações, experiências, saberes e reflexões sobre as dúvidas, inquietações referente a criança com deficiência, com vista a acolher essa família que necessita de um suporte afetivo.

Segundo Fátima Minetto os pais de filhos com desenvolvimento atípico precisam de redes de apoio eficientes que orientem suas práticas educativas.

Todavia o CMEI precisa criar estratégias de acolhida as crianças e suas famílias, para efetivar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de maneira plena, garantindo uma relação de respeito e aproximação com a família. Nesse contexto como o município de Piraquara tem se organizado para estabelecer relação de parceria entre CMEI e família de crianças incluídas ou com hipótese de diagnóstico.

A vivência na educação infantil, especificamente com o público da educação especial em Piraquara trouxe inquietação acerca da relação família-CMEI, que aguçou a curiosidade em pesquisar sobre a realidade desses sujeitos, historicamente constituídos por uma relação familiar.

Diante características da comunidade, marcada pela exclusão social, carente de um olhar amável e acolhedor chegam com suas angústias no espaço escolar, demonstrando indignação e muitas vezes revolta pela falta de compreensão sobre o diagnóstico do filho ou até exclusão desses sujeitos infantis na sociedade à qual está inserido.

Contudo esse projeto surge na tenra infância, sob influência dos pais, que acolhiam as pessoas com deficiência ou indivíduos que faziam tratamento de saúde nos hospitais de Curitiba, vindos da região noroeste do Paraná. Esse exemplo advindo de dentro de casa moveu a inquietação em contribuir com os sujeitos de acordo com suas especificidades. Sendo notório que não necessita de muito para acolher o sujeito sobre o olhar da dignidade humana, mas uma vontade em contribuir com aqueles que necessitam de atenção e carinho.

A aproximação com as famílias das crianças incluídas inicia em 2014, ao trabalhar no programa do AEE – Atendimento Educacional Especializado/ Sala de Recursos Multifuncional na área infantil do município de Piraquara, entre

conversas e entrevistas se estabelece um laço de confiança entre professor (a) e família, à qual muitas vezes acolhe com uma escuta atenta sobre as angustias trazidas por aqueles que exercem na sua maioria a maternagem.

É neste contexto de reflexão que a proposta do Projeto surge, tendo o intuito de estreitar laços entre família e instituição de ensino, ressaltando a relevância dessa relação para estabelecer vínculos e garantir o direito pleno de aprendizagem da criança incluída.

Em seu artigo primeiro a LDB ressalta ser tarefa da escola promover a interação com as famílias, desenvolvendo estratégias especificas para tal.

Diante afirmativa o Projeto Cuidando de Quem Cuida visa aproximar famílias e as instituições de ensino do município de Piraquara em prol de uma atuação conjunta para promover o bem estar da família em relação a unidade de ensino. Dentre tantas considerações, o Projeto mencionado tem por objetivo estreitar as relações entre os agentes educativos, pensando exclusivamente na acolhida da família.

2 DESENVOLVIMENTO

O ATO DE ACOLHER ENVOLTO EM UMA POSTURA HUMANA

A parceria entre família e escola traz benefícios significativos para o desenvolvimento da criança, portando se pensar em estratégias para estreitar essa relação é imprescindível. Nessa lógica de parceria o Ministério da Educação (MEC) instituiu o dia 24 de abril como o Dia Nacional da Família na Escola, e, nessa perspectiva foi idealizado o Projeto Cuidando de Quem Cuida, para atender às demandas das famílias que tem filhos com deficiência e/ou necessidades especificas. Estabelecer vínculos com a família é fundamental para que se sintam pertencentes ao grupo escolar e para criar essa rede de apoio para enfrentamento das adversidades.

Pensando numa ação educativa para acolher a família, mas ao mesmo tempo em que esses resultados pudessem chegar à criança o Projeto foi implantado em 2022 no CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto, localizado no município de Piraquara, região metropolitana de Curitiba.

A preocupação em acolher a família gerou engajamento para organizar rodas de conversa, sendo analisada a necessidade daquele grupo de pessoas.

Parafraseando Moura e Lima (2014) nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala. Entende-se que o momento propicia o compartilhamento de relatos e experiências vividas no decorrer da vida, os quais promovem um discurso coletivo e troca de saberes, permeado de significados.

A logística dos encontros, como duração, horário, cardápio e comunicação foi cuidadosamente planejada. Diante contexto social da comunidade, a melhor forma de estar em contato com as famílias foi criar grupo de whatsapp, pensando na abrangência das informações e devolutivas sobre os encontros. Todas as ações e/ou decisões sobre o dia do encontro é disparado no grupo, no intuito de aguçar o interesse da família em participar do momento proporcionado para eles.

Todavia, propor ações objetivas, organizadas favorece a aproximação entre família e instituição de ensino e contribui para a efetivação dessa parceria.

Os encontros são planejados trimestralmente de acordo com o calendário escolar e pensado no cronograma de pré-conselho e conselho de classe, afim de não interferir no andamento pedagógico da instituição.

Envolver a família nesse processo contribui para a participação efetiva no dia do encontro. Sendo realizados apontamentos sobre as necessidades de abordagem para o momento. Temas relevantes para as famílias, como seletividade alimentar, manejo, diferenciar crise de birra e situação emocional da família devido especificidade da criança, em maioria com diagnóstico de TEA – transtorno do espectro do autismo.

Na lógica de contemplar a necessidade das famílias, proporcionar esses momentos noturnos favorece para haver a maior participação nos encontros. Após criação do grupo de whatsapp contendo as informações sobre o Projeto, as famílias na maioria composta por mães recebem informações da organização do encontro e a profissional que terá momento de fala.

Importante ressaltar que nesse primeiro momento é solicitado somente a participação do responsável legal, caso a mãe e/ou responsável não tenha

uma rede de apoio o CMEI poderá dispor de profissional para atender a demanda da criança enquanto o responsável estiver envolvido com as atividades do Projeto.

A estética do espaço é primordial para receber as mães no CMEI, sendo preparado e organizado com a delicadeza que elas merecem. O cardápio é farto de comida saborosa e disposta em uma linda mesa, para o momento se tornar prazeroso e afetivo.

Iniciar o encontro com o servimento do lanche é estratégico para favorecer a comunicação e estabelecer vínculo entre os participantes.

Diante diagnóstico da pesquisa, o primeiro encontro teve a participação de uma profissional da psicologia, que abordou a importância do autocuidado, lembrando da individualidade e necessidade, pois somos constituídos de desejos e vontades. Esse momento impactou as participantes, trazendo reflexões sobre suas vidas pessoais. Relatos os quais serão apresentados no decorrer da apresentação do Projeto.

A condução do segundo encontro aconteceu na mesma organização do primeiro, tendo em vista na excelência da acolhida as mães. Imprescindível destacar que a participação das mulheres no primeiro encontro foi unânime. O envolvimento dos servidores no processo de organização do espaço, preparo dos alimentos e acolhida fez todo diferencial, demonstrando a sensibilidade e engajamento com o Projeto.

Sob a ótica das necessidades a terapeuta ocupacional trouxe sugestão de atividades práticas e simples, possível de realizar com a criança no contexto familiar. Esclareceu dúvidas e questionamentos das mães, que se posicionaram mediante suas angustias. A noite terminou com um divertido bingo.

O terceiro encontro anual foi concluído com um relato de experiência de uma pessoa adulta com deficiência intelectual e neuromotora que se formou em direito pela UFPR. Tal relato trouxe uma esperança para as mães, pois o diagnóstico para aquelas mulheres eram determinantes na vida dos filhos, que muitas vezes enfatizavam o diagnóstico, esquecendo que, antes de tudo, seus filhos são criança e nesse contexto é preciso valorizar as pequenas conquistas e aprendizagens.

Figura 1 – Organização do espaço

Fonte: CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto (2022)

A foto acima demonstra à organização de um dos momentos destinado às mães.

Quadro 1 – Expansão do Projeto Cuidando de Quem Cuida

Ano 2022	Ano 2023	Ano 2024	Ano 2025
CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto	CMEI Adela Steuck Lickfeld CMEI Ari Beraldin CMEI Cantinho do Brincar CMEI Clodomira da Luz Saldanha CMEI Felipe Zellner CMEI Ivone Martha Vilar Defert CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli CMEI Nossa Senhora Aparecida CMEI Professor Belmiro Valverde Jobim Castor	CMEI Adela Steuck Lickfeld CMEI Ari Beraldin CMEI Cantinho do Brincar CMEI Felipe Zellner CMEI Iracy Costa – Dona Nenê CMEI Ivone Martha Vilar Defert CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli CMEI Nossa Senhora Aparecida CMEI Professor Belmiro Jobim Valverde Castor CMEI Professora Cely de Lara Batista Escola Antonio Scarante Escola João Batista Salgueiro Escola Idilia Alves Faria	CMEI Ari Beraldin CMEI Cantinho do Brincar CMEI Felipe Zellner CMEI Iracy Costa – Dona Nenê CMEI Josephina da Silva Kluppell- Tia Toto CMEI Martin Mazon de Souza Tesserolli CMEI Nossa Senhora Aparecida CMEI Professor Belmiro Valverde Jobim Castor CMEI Professora Cely de Lara Batista CMEI Professora Judith dos Santos Pires CMEI Tia Angela Escola Antonio Scarante Escola Bernhard Julg Escola Capoeira dos Dinos Escola Especializada Cristiane Pampuch – Modalidade Especial Escola Izaak Victor Pereira

Fonte: CMEI's- Centros Municipal de Educação Infantil; Escolas Municipal de Piraquara

O quadro 1 exemplifica a adesão do Projeto Cuidando de Quem Cuida desde sua criação em 2022 até o ano de 2025. É notório o crescimento de instituições que aderiram ao projeto, todavia não ouve continuidade de todas as instituições nos anos seguintes. Importante ressaltar que os CMEI's – Centros Municipal de Educação Infantil foram os primeiros a aderir ao projeto, mediante divulgação em seminário e formação continuada algumas escolas municipais sentiram a necessidade de acolher as famílias, desse modo solicitaram para participar do projeto.

Mediante ampliação e divulgação do projeto alguns pais em função paterna, comparecem aos encontros proporcionados pelas instituições ao qual o filho está matriculado, enriquecendo o momento.

3 DESAFIOS DA AMPLIAÇÃO E CONTINUIDADE DO PROJETO

A proposta é ampliar a participação das instituições de ensino ao Projeto, visto que o município de Piraquara tem dezoito CMEI's e vinte e duas escolas e todas têm crianças incluídas. Diante levantamento o município tem 176 crianças incluídas na educação infantil e 437 estudantes no ensino fundamental. Sensibilizar as equipes para a relevância do Projeto, ainda se faz necessário, pois o discurso é, mais uma demanda de trabalho, impossibilitando de acolher as famílias da maneira que realmente merecem. A reflexão da necessidade de aderir ao Projeto acontece nas visitas pedagógicas realizadas pelas coordenadoras itinerantes da educação especial nas instituições de ensino, enfatizando o suporte ofertado pela educação especial nesse processo. Os benefícios são visíveis para ambos, porém a adesão está longe do ideal. Também se faz necessário ampliar a participação paternal, criando encontro específico para esse público, atendendo as demandas trazidas pelas mães.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem concluir que o Projeto Cuidando de Quem Cuida atuou de maneira significativa na vida das mães atípicas, proporcionando momentos prazerosos. As trocas de saberes possibilitaram refletir sobre o

contexto vivenciado e valorizar o auto cuidado. Pensar em acolher as famílias de maneira adequada favorece estabelecer vínculo com a instituição e a colaboração entre as famílias e escola traz benefícios para a vida das crianças/estudantes.

Melhor maneira de finalizar as considerações é apresentar os relatos das mães, na sutileza das palavras externalizaram o sentimento de gratidão pela acolhida e pelos os momentos ofertados.

O CMEI não tinha nenhuma obrigação de nos acolher e doar tempo para as mães. Foi gratificante esse momento vivido com todas vocês, pois me acolheram no momento de grande conflito, pois havia acabado de receber o diagnóstico do meu filho e não conseguia entender vários comportamentos dele. Antes do primeiro encontro cogitei em não participar, devido cansaço do trabalho, porém aguardo ansiosa para o dia do encontro.

Foi muito bom a experiência de hoje. A psicóloga esclareceu e me fez abrir os olhos para as coisas tão belas que vivemos no dia a dia, devido correria do dia achamos que não temos "tempo" mas se a gente analisar de alguma forma conseguimos organizar nossos dias para ser mais leve e feliz.

Quero agradecer cada uma de vocês que fazem parte do CMEI, que cuidam com amor e ensinam tantas coisas para os nossos pequenos. E as mamães foi muito bom conhecê-las. Importante saber que não estamos sozinhas na luta diária para criar e guiar nossos filhos no caminho da vida. Gratidão a todas vocês!

Estava tudo maravilhoso, sem palavras pra agradecer pelo apoio da equipe envolvida, maravilhosa recepção, me senti muito bem acolhida.

Foi muito bom nosso encontro. Com certeza levarei muito aprendizado pra vida.

Obrigada por pensar e apoiar essa causa, vocês com toda certeza estão iluminando caminhos, gratidão.

Gostaria de agradecer o esforço de cada um neste momento especial. Foi muito gratificante estar ao lado de vocês.

Gostaria de agradecer pela atenção, cuidado e carinho. Vamos colocar em prática a rotina e estaremos postando os avanços no grupo.

Um dos maiores presentes da vida é olhar ao nosso redor e saber que não estamos sozinhos, vocês são incríveis, obrigado de coração por terem me dado a mão, o ombro e o ouvido. A atenção recebida por vocês foi o que tornou meu ano muito melhor. GRATIDÃO pela grande acolhida. Foi ela que me possibilitou encontrar forças dentro de mim e enxergar uma luz no fim do túnel. Obrigado por serem essa luz, que papai do céu abençoe muito a vida de cada uma de vocês.

Os relatos demonstram o quanto às pessoas envolvidas no âmbito educativo precisam estar comprometidas com aquilo que se dispõe a fazer, a fim de afetar o outro de maneira positiva e ofertando apoio emocional, confiança, cuidado, por meio das relações estabelecidas no processo de acolhida. "As relações das pessoas entre si e de si própria com o seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia." (ALARCÃO; 2001, p. 20). A atividade educativa é composta por humanos, e tais sujeitos são imprescindíveis num pensar de uma prática mais produtiva e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Organização de Isabel Alarcão. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Biblioteca Virtual da Alfabetização. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/biblioteca-virtual-da-alfabetizacao. Acesso em: 13 jul. 2023.

MOURA, A. F., & LIMA, M. G. **A Reinvenção da Roda:** Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Revista Temas em Educação, 23(1), 95-103, (2014).

Minetto, M. F.; Crepaldi, M. A.; Moreira, L. C. Práticas Educativas, estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento atípico. Educar em Revista, Curitiba, n. 43, p. 117-132, jan./mar. (2012).

IMPACTO DA PANDEMIA *COVID-19* NAS ECONOMIAS DE BRASIL E CHINA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Sara Priscila Mieles Branco[1]

Patricia Franzoni[2]

RESUMO

O coronavírus foi responsável por desencadear uma das maiores crises econômicas globais. As medidas de contenção adotadas para controlar a propagação do vírus, como *lockdowns* e restrições de movimento, tiveram impacto significativo nas economias mundiais. Este estudo tem como objetivo analisar comparativamente os efeitos da pandemia nas economias do Brasil e da China, com atenção especial à atuação estatal, aos indicadores macroeconômicos e aos reflexos sociais. A pesquisa tem abordagem qualitativa e comparativa, com base em dados secundários extraídos de fontes oficiais como IBGE, FMI, Banco Mundial, NBS e OCDE, além de uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas e economia da saúde. Os dados têm foco em variáveis econômicas e sociais. A China demonstrou recuperação econômica mais acelerada, com retomada do consumo, crescimento do PIB e estabilidade nos indicadores sociais. O Brasil, por sua vez, enfrentou desafios relacionados à inflação, desemprego e impactos prolongados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano. Ambos os países, no entanto, adotaram medidas relevantes, como ampliação do gasto público em saúde e estímulos à economia. Os resultados apontam que a efetividade das políticas públicas e a velocidade da resposta estatal foram determinantes para a contenção dos impactos da crise. A experiência dos dois países oferece aprendizados importantes sobre ação governamental, cooperação e construção de modelos de desenvolvimento mais resilientes e equitativos.

Palavras-chave: *Covid-19*. Economia da Saúde. Crescimento Econômico. Desenvolvimento Econômico. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O novo coronavírus (*SARS-CoV-2*: *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* 2), causador da *CoronaVirus Disease* 2019 (*Covid-19*), foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China (Lana *et al*., 2020). Classificado inicialmente como um caso de pneumonia, sua rápida disseminação e as medidas adotadas na tentativa de frear seus desdobramentos tiveram efeitos em aspectos da vida social, política e econômica em escala global, por efeito de paralisação do comércio, da indústria e dos serviços (Almeida *et al*., 2021).

Semelhante a pandemias anteriores, como a Peste Negra (considerada uma

[1] Mestranda em Contabilidade (FURG). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: sbranco091@gmail.com

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade e Graduação em Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis (ICEAC/ FURG), Doutora em Ensino (UNIVATES), Mestre em Economia (UFPB/ João Pessoa), Bacharel em Ciências Econômicas (FURG). Email: patriciafranzoni@furg.br

das maiores pandemias da história mundial, com a eliminação de 1⁄3 da população europeia) (Vainfas, 2020), ou a Gripe Espanhola (responsável por entre 25 e 50 milhões de mortes) (Schwarcz; Starling, 2020), a pandemia de *Covid-19* também gerou impactos e modificações políticas, sociais e econômicas na história mundial, milhões foram afetados, não apenas pelas perdas humanas, mas também pelo aumento da vulnerabilidade econômica, do desemprego e da insegurança alimentar. A pandemia é responsável por desencadear a maior crise econômica global em mais de um século (World Bank, 2022).

Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar e comparar os impactos da pandemia da *Covid-19* nas economias do Brasil e da China, com atenção especial à capacidade de ação estatal para mitigar desigualdades e sustentar o desenvolvimento. Buscou-se, nesta pesquisa, trabalhar com a China, enquanto economia a ser contrastada com o Brasil quanto às políticas e medidas adotadas na pandemia, por ter sido o país foco da *Covid-19*. A relevância dessa escolha reside também em sua vasta população e forte inserção global, aspectos considerados facilitadores da disseminação do vírus ao resto do globo.

A justificativa está na importância de compreender o papel do Estado, da ação humanitária e da cooperação institucional como elementos centrais para responder a crises de larga escala, como a pandemia. A análise comparativa oferece subsídios para repensar modelos de desenvolvimento que priorizem a equidade e a proteção social, além de fatores econômicos.

2 INTERVENÇÃO DO ESTADO E ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO

A pandemia *Covid-19* elevou significativamente os gastos com saúde em todo o planeta. Os governos tiveram que investir recursos consideráveis no fortalecimento dos sistemas de saúde, aquisição de equipamentos de proteção individual, expansão de leitos hospitalares e desenvolvimento de vacinas, testes e tratamentos (Aveni, 2020). Esse cenário gerou pressão financeira sobre os sistemas de saúde e os orçamentos governamentais em larga escala, evidenciando a importância de estratégias organizadas e cooperação internacional para enfrentamento de crises sanitária de grande magnitude.

Em primeira mão, é interessante abordar a visão microeconômica sobre o processo de tomada de decisão e a teoria de *trade-off*, definida como o ato de escolher

uma coisa em detrimento de outra (Costa *et al*., 2022). O distanciamento social, *lockdowns* e demais políticas epidêmicas foram custos de oportunidade que afetaram diretamente a vida da sociedade, exigindo do governo decisões que equilibrassem saúde pública e desenvolvimento econômico.

O processo de tomada de decisões em saúde pública envolve fazer escolhas diante de recursos limitados e escassos, as escolhas têm um custo (*trade-off*) (Mendes *et al*., 2009). Os países que adotaram medidas baseadas em evidências, muitas vezes amparadas por cooperação internacional, conseguiram mitigar melhor os impactos negativos, reforçando a importância de políticas integradas e ações humanitárias conjuntas.

O desenvolvimento e a distribuição de vacinas ilustram a relevância da cooperação para o desenvolvimento. A mobilização científica global, a transferência de tecnologia e os acordos multilaterais foram essenciais para acelerar a imunização, especialmente em países em desenvolvimento, demonstrando que a solidariedade internacional é um elemento-chave para o enfrentamento de desafios globais.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e comparativo e faz uma análise de dados secundários sobre a pandemia *Covid-19* na China e Brasil, extraídos de fontes oficiais e reconhecidas como: Banco Mundial, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fundo Monetário Internacional (FMI), National Bureau of Statistics of China (NBS), Banco Central do Brasil, *World Population Prospects* e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os dados coletados foram analisados e organizados em três categorias principais: 1) Indicadores econômicos (PIB – Produto Interno Bruto, inflação, desemprego e dívida pública) e sociais (IDH, desemprego); 2) políticas públicas adotadas durante a pandemia (sociais, fiscais); e 3) resultados dos anos de 2020 a 2022. Foi incluída uma análise bibliográfica com literatura sobre crises econômicas e políticas públicas. O propósito foi elaborar uma análise interpretativa e crítica dos dados, com foco em compreender as respostas institucionais e econômicas de Brasil e China em relação à pandemia do Coronavírus.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A China foi o primeiro país a ser atingido pela pandemia e o primeiro a apresentar sinais de recuperação econômica. Em 2020, mesmo com *lockdowns* rigorosos em diversas províncias, o país registrou crescimento de 2,3% no PIB, tornando-se a única grande economia mundial a crescer naquele ano.

Os indicadores de consumo elevaram lentamente (mesmo com a perda de confiança da sociedade chinesa no cenário econômico) devido à estabilização e recuperação da economia com as medidas econômicas do governo chinês, agindo ativamente na economia, com incentivos e políticas fiscais (Almeida *et al*., 2022).

A análise do IBGE para a diminuição do PIB *per capita*, e que funciona para embasamento parcial da diminuição da RNB *per capita* (Renda Nacional Bruta *per capita*), estaria relacionado, entre outros fatores, ao consumo negativo das famílias em momentos de pandemia e à queda do valor adicionado bruto dos serviços ao se tratar de uma diminuição localizada nos serviços, especialmente naqueles presenciais, paralisados durante a pandemia, como hotéis, restaurantes, cinema e entretenimento, viagens e os serviços domésticos (IBGE, 2023).

As medidas chinesas incluíram reduções significativas de impostos, investimentos na área da saúde, auxílios aos desempregados, subsídios para adquirir e financiar automóveis (Almeida *et al*., 2022). Demonstra-se que, para a China, a pandemia não pareceu contida em aspectos econômicos específicos, como PIB e RNB *per capita*, por exemplo.

A diminuição do índice inflacionário na China, de 2019 a 2020 (de 3,7% a 3,2%), pode ser explicada por motivos de: redução do índice de preços ao consumidor, a incerteza após o primeiro ano de pandemia influenciou a preferência das pessoas por poupanças preventivas, diminuindo a procura por investimentos (Liu, 2023). O *lockdown* reduziu a procura por sair, viajar, reuniões presenciais, provocando a queda significativa nos setores de vestuário e transporte (Jiang *et al*., 2022). Isto é comprovado pelo índice negativo de consumo das famílias para o Brasil em 2020 (-4,6%) e para o caso chinês o registro mais baixo entre 2018-2021 também foi em 2020 (3,8%), no primeiro ano da pandemia, momento em que a China decretou *lockdown* rigoroso.

A respeito dos gastos governamentais, um dos principais contribuintes para a elevação significativa desta variável em 2020-2021 foram os aumentos necessários

nos gastos do governo com saúde, principalmente porque houve pressão sobre o sistema sanitário devido ao aumento do número de casos de *Covid-19*, que excediam a capacidade dos sistemas de saúde (Monteiro *et al*., 2021).

O aumento do índice percentual da variável “investimento” ao longo de 2020 e 2021 na China e Brasil e as apurações de gastos de governo é explicada pela necessidade de arcar com o número de óbitos e casos positivos: compra de equipamento e materiais, testes de ambulatório, contratação de profissionais da área da saúde, aumento de número de leitos em Unidades de Terapia Intensiva (UTI) etc. O mesmo ocorreu na China, que, em um período pré-pandemia, apresentava um gasto baixo em saúde (5% do PIB) (Pereira, 2022).

Acerca da balança comercial as precauções contra a *Covid-19* tiveram um impacto positivo na balança comercial da China, no final de 2020, a balança comercial apresentava valor positivo, mostrando que as implicações do vírus foram minimizadas (Habibi *et al*. 2022). Sobre importações, a indústria eletromecânica foi destaque nas exportações da China e um dos impulsionadores para a recuperação das exportações chinesas; mesmo com pandemia, a exportação de produtos de alta tecnologia manteve bom desempenho; quando comparada com as demais principais nações comerciais, os impactos da *Covid-19* no comércio chinês, é devastador, porém não persistente; e, por fim, os gastos elevados para controle e prevenção do coronavírus, fez com que o país se recuperasse mais rápido que outros (Fang *et al*., 2022).

Em 2019, a balança comercial brasileira apresentou desempenho negativo, associado à queda nas exportações, causada pela retração de preços. O processo de recuperação se deu mesmo sob efeito de pandemia, com o aumento das exportações brasileiras em 34% em 2021, e de importações em 38,2% (Biondo, 2022).

O salto do número de óbitos de 2020 para 2021 no Brasil corresponde à maior variação vista, desde 1974. Em um período pré-pandemia, o crescimento anual médio de óbitos era de 1,8% (IBGE, 2023). O início do ano de 2021, principalmente durante os meses de março e abril, é marcado como recorde em mortalidade. O ritmo acelerado de óbitos arrefece ao longo do ano com as vacinas (Orellana; Marrero, 2022).

É interessante fazer um diálogo entre os resultados encontrados neste trabalho com o termo “mão invisível do mercado”, apresentado por Adam Smith em 1776, no seu livro “A Riqueza das Nações” (Pereira, 2022). Nesse contexto, o que se defende

é a ideia do livre comércio, segundo a qual, sem intervenção externa, o mercado regula-se de forma a alcançar sua máxima eficiência (Pereira, 2022).

Sob a lógica da mão invisível de Adam Smith, pode-se chegar a conclusões interessantes para os dois países em análise. Pereira (2022) entende que, embora a *Covid-19* tenha alcançado um patamar mundial, desestabilizando o mercado global, o mercado mostrou-se capaz de se autorregular, indicando que é possível a regulação com intervenção mínima do governo. Porém, quando observados os cenários e linhas temporais de intervenções governamentais dos países deste estudo, percebe-se que estas intervenções aconteceram em intensidades diferentes, e que isso contribuiu, mais tarde, para a recuperação lenta ou tardia da economia, sociedade e país.

O ato de deixar o mercado regular-se por conta própria provocou diversas perdas, isso se percebe desde a recuperação da economia até o índice de desemprego, afetando outras variáveis subsequentes. A pandemia evidenciou uma contradição central do sistema neoliberal: a ideia de liberdade, pregoada como valor fundamental, que revelou-se, em um cenário de crise financeira, como uma lógica individualista do “cada um por si”, especialmente em economias que ainda enfrentam dificuldades de ajuste e recuperação diante de uma calamidade de grandes proporções (Arruda, 2020).

Em relação aos aspectos sociais, desde 1940 o Brasil não havia apresentado regressão em seu IDH. As questões sociais e econômicas instauradas no cenário brasileiro de crise financeira e política, instabilizando variáveis de emprego, renda e educação configuram um problema estrutural, provavelmente influenciaram o início de um processo de retrocesso no Índice de Desenvolvimento Humano (Pereira; Rodrigues, 2021). Franzoni (2020) salienta sobre a importância de a população fazer escolhas conscientes e sustentáveis, frente à escassez de recursos do planeta, e a recente pandemia do *Coronavírus-19* demonstrou com maior ênfase a necessidade da educação financeira, para que em momentos como este, de limitações ainda maiores de recursos, as pessoas consigam sobreviver com tranquilidade. Quer dizer, a educação se presta não apenas para garantir o sustento financeiro pessoal ou familiar, mas também para o bem-estar da coletividade, além da preservação do meio-ambiente, com impacto direto na qualidade de vida de todos, através da redução do consumo.

A China, ao contrário, registrou aumento em seu IDH ao longo do período de pandemia, apesar da influência da *Covid-19* quanto à desigualdade de recursos e serviços de saúde impactando a sustentabilidade do desenvolvimento humano. Isto pode ser explicado com o controle de doenças e desenvolvimento econômico, com medidas de respostas baseadas na ciência que buscavam minimizar o impacto na vida cotidiana das pessoas e desenvolvimento econômico e social (Cong, 2023).

Ao observar o resultado da variável “desemprego” na China e Brasil, a resposta inicial de fechamento por tempo indeterminado de fábricas, indústrias e estabelecimentos resultou na perda de emprego para milhares de pessoas. Nos dois países é em 2020 que se tem o pico de desemprego, quando a quarentena foi implementada para frear a disseminação do vírus. A diminuição na variável “desemprego” em 2021 pode ser associada com o momento de vacinação, no final de 2020 e meses iniciais de 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia *Covid-19* revelou que o desenvolvimento econômico não pode ser desvinculado do compromisso social, a proteção dos vulneráveis e a capacidade de coordenação do Estado. A análise comparativa entre Brasil e China demonstra que os países que adotaram respostas rápidas e com foco no bem-estar coletivo apresentaram resultados melhores no plano econômico e social.

Ambos os países enfrentaram desafios imensos. A China apresentou recuperação econômica relativamente mais rápida, amparada por forte centralização das decisões. O Brasil adotou medidas que tiveram forte impacto social, apesar das dificuldades políticas e estruturais enfrentadas. Cada experiência traz aprendizados distintos sobre como responder a uma crise sanitária com múltiplas dimensões.

Conclui-se que o enfrentamento de crises globais como a pandemia exige mais do que respostas econômicas pontuais: requer modelos de desenvolvimento orientados pela cooperação entre entes federativos, participação social e compromisso com os direitos humanos. O aprendizado extraído desta experiência é fundamental para a construção de políticas públicas mais resilientes, capazes de combinar eficiência econômica com solidariedade e equidade.

Entre outros resultados, em resposta a um cenário pandêmico, de uma doença que exigia medidas rigorosas para combatê-la, o desempenho das variáveis

dependeu majoritariamente da capacidade de reação (tardia ou não) dos governos frente às fases da pandemia. Da mesma forma que se percebe até hoje em crises como as recentes enchentes no estado do Rio Grande do Sul, onde as perdas que se tem são irreversíveis, como foi em momento de pandemia (SDR, 2024). Importa a intervenção governamental no sentido do que pode ser feito e como pode ser feito, além da velocidade em que se adotam estas medidas, pois destas dependem o futuro e qualidade da vida social, da educação, do emprego. Interessa que a ciência avance preventivamente em busca de novas vacinas e que o mundo não seja pego de surpresa novamente por situações de calamidade, quer seja sanitária, quer seja ambiental, que exijam dos governos a adoção de políticas mais restritivas, gerando pânico na sociedade, desemprego, taxas de juros elevadas, inflação e desestabilização da economia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. S.; SILVA, D. G.; MATTOS, G. T. C.; LIMA, M. P.; CABRAL, R. M. B. O impacto econômico e político da pandemia de COVID-19 na cadeia global de valor: uma análise sobre a China. **Repositório Universitário da Ânima (RUNA)**, 2022.

ALMEIDA, W. S.; SZWARCWALD, C. L.; MALTA, D. C.; BARROS, M. B. de A.; SOUZA JÚNIOR, P. R. B.; AZEVEDO, L. O.; ROMERO, D.; LIMA, M. G.; DAMACENA, G. N.; MACHADO, Í. E.; GOMES, C. S.; PINA, M. de F. de; GRACIE, R.; WERNECK, A. O.; SILVA, D. R. P. Mudanças nas condições socioeconômicas e de saúde dos brasileiros durante a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, 2021. Doi: 10.1590/1980-549720200105

ARRUDA, G. A. Pandemia da Covid-19: aspectos da teodiceia cristã no discurso de padres católico-romanos e pastores batistas brasileiros. **Espaços – Revista de Teologia e Cultura**, v. 28, n. 2, p. 191–208, 2020.

AVENI, A. Sistemas de Saúde e Economia da Saúde–Impactos Causados pela COVID-19. **Cadernos de Prospecção**, v. 13, n. 2, p. 477-477, 2020. Doi: 10.9771/cp.v13i2.36091

BIONDO, F. H.; LOCATELLI, N. L. Análise dos efeitos da pandemia da covid-19 na balança comercial brasileira. **Adelpha Repositório Digital**. 2022.

CONG, F. China's Full Confidence and Capacity in Overcoming the COVID-19 Pandemic. **Mission of the People's Republic of China to the European Union**. 2023

COSTA, G. M.; PINHEIRO, J. L.; LAMOUNIER, W. M.; BRESSAN, V. G. F. Estrutura de capital e competitividade setorial em empresas listadas na B3 durante a crise do

COVID-19. **Revista de Informação Contábil RIC**. 2022. Doi: 10.34629/ufpe-iscal/1982-3967.2022.v16.e-022011

FANG, J.; OU, J.; YAO, S. On COVID-19 pandemic and China's foreign trade. **The World Economy**, v. 45, n. 11, p. 3507-3533, 2022. Doi: 10.1111/twec.13269

FRANZONI, P. **Investigação matemática no ensino de Educação Financeira e Economia:** uma vivência com licenciandos em Matemática. 256 p. Tese (Doutorado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, RS, 2020.

HABIBI, Z.; HABIBI, H.; MOHAMMADI, M. A. The potential impact of COVID-19 on the Chinese GDP, trade, and economy. **Economies**, v. 10, n. 4, p. 73, 2022. Doi: 10.3390/economies10040073

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **Com serviços afetados pela pandemia, PIB de 2020 cai 3,3%**. Agência IBGE Notícias, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35349-com-servicos-afetados-pela-pandemia-pib-de-2020-cai-3-3. Acesso em: 07 out. 2024.

JIANG, T.; LIU, T.; TANG, K.; ZENG, J. Online prices and inflation during the nationwide COVID-19 quarantine period: Evidence from 107 Chinese websites. **Finance Research Letters**, v. 49, p. 103166, 2022. Doi: 10.1016/j.frl.2022.103166

LANA, R. M.; COELHO, F. C.; GOMES, M. F. da C.; CRUZ, O. G.; BASTOS, L. S.; VILLELA, D. A. M.; CODEÇO, C. T. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. e00019620, 2020. Doi: 10.1590/0102-311X00019620

LIU, Y. Inflation Measurement in China under the Coronavirus Pandemic. **Highlights in Business, Economics and Management**, v. 5, p. 374-379, 2023. Doi: 10.54097/hbem.v5i.5107

MENDES, C. M.; TREDEZINI, C. A. de O.; BORGES, F. T. de M.; FAGUNDES, M. B. B. **Introdução à Economia**. São Cristóvão: CESAD/UFS, 2012.

MONTEIRO, J. J.; RENGEL, R.; ROSA, F. S. da; LUNKES, R. J.; HASKEL, A. P. Reflexos da covid-19 no orçamento público do governo federal. **Revista Gestão Organizacional**, v. 14, n. 1, p. 97-116, 2021. Doi: 10.22277/rgo.v14i1.5560

ORELLANA, J. D. Y.; MARRERO, L.; HORTA, B. L. Mortalidade por COVID-19 no Brasil em distintos grupos etários: diferenciais entre taxas extremas de 2021 e 2022. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 7, p. e00041922, 2022. Doi: 10.1590/0102-311XPT041922

PEREIRA, A. M. M. A **resposta à COVID-19 na China: planejamento central e governança nacional da vigilância e atenção à saúde. Políticas e sistemas de**

saúde em tempos de pandemia: nove países, muitas lições. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 47-80, 2022.

PEREIRA, H. dos S.; RODRIGUES, F. da S. Efeitos da pandemia de Covid-19 no IDH do Brasil. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 5, n. 1, 2021.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **A bailarina da morte: a gripe espanhola no Brasil**. Companhia das Letras, 2020.

SDR – Secretaria de Desenvolvimento Rural. **Impactos das chuvas e cheias extremas no Rio Grande do Sul em maio de 2024**. Portal do Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/202406/relatorio-sisperdas evento-enchentes-em-maio-2024.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2024.

VAINFAS, R. A peste das bexigas no Brasil colonial: tragédia histórica ou genocídio? Smallpox Plague In Colonial Brazil: Historical tragedy or genocide?. **Brathair – Revista De Estudos Celtas E Germânicos**, v. 20, n. 2, 2020. Doi: 10.18817/brathair.v20i2.2551

WORLD BANK. **World Development Report 2022: Finance for an Equitable Recovery**, 2022. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2022. Acesso em: 08 de outubro de 2023.

16. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

12013

Coordenação:

Rosa Lydia Teixeira Correa

Valquiria Elita Renk

Avaliação:

André Paulo Castanha

Paulino José Orso

Maria Elisabeth Blanck Miguel

Névio Campos

Iriana Nunes Vezzani

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Maria Celi Chaves Vasconcellos

Rosa Lydia Teixeira Correa

Valquiria Elita Renk

Bruna Heleno Zarske de Mello

16.1 DESCRIÇÃO DO EIXO

Contempla estudos sob diferentes abordagens teórico-metodológicas de questões histórico-educativas, quer por meio de objetos afeitos a processos institucionais escolares como não escolares, em perspectiva nacional e transnacional, nos quais tanto o Estado como distintos sujeitos se fizeram protagonistas. Desse modo, indica diversas possibilidades de interpretações analíticas sob a ótica da História da Educação, pondo em destaque o universo deste campo de conhecimento como pano de fundo para o entendimento de ações educativas ao longo do tempo histórico. Abrange temáticas envolvendo: patrimônio educativo, arquivos, acervos, fontes; políticas e instituições educativas escolares; formação, profissão e trabalho docente; educação e interseccionalidade: raça, etnias, gênero e gerações; educação de mulheres; intelectuais; disciplinas escolares, movimentos sociais; processos educativos e práticas de sociabilidade não-escolares; imprensa e impressos educacionais.

ISSN: 2176 - 1396

A LITERATURA NA ERA VARGAS: PARALELOS COM O NOVO ENSINO MÉDIO

Mariana Gurgel Pegorini[1]

Peri Mesquida[2]

RESUMO

O tema desta comunicação é o tratamento dado à literatura durante o governo de Getúlio Vargas. Seu objetivo é discutir como a literatura era difundida e ensinada na época, bem como os seus desdobramentos na atualidade. Alguns objetivos específicos também serviram de norte da pesquisa: a) examinar como o governo Vargas influenciou o ensino e o acesso à literatura e b) analisar de que forma o pensamento da época segue influenciando o ensino de literatura na atualidade. A metodologia utilizada foi a bibliográfica e a documental, pois esta pesquisa coletou informações de artigos científicos, livros e documentos nacionais. Concluímos que assim como em 1930-1945, na atualidade, a literatura era vista de maneira utilitarista, visando preparar os estudantes para a atuação profissional mais do que formá-los integralmente. Ademais, no governo Vargas os livros eram valorizados por serem a principal fonte de informação, enquanto nos últimos anos as tecnologias digitais preencheram esse espaço e se tornaram mais prestigiadas.

Palavras-chave: Era Vargas. Literatura. Educação. Projeto de nação. Novo Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é o tratamento dado à literatura durante o governo de Getúlio Vargas, isto é, entre 1930 e 1945. Esse estudo se justifica uma vez que as produções literárias, bem como seus meios de divulgação e a recepção popular que alcançam, são influenciadas pelas circunstâncias políticas, sociais e econômicas de uma determinada época. Além disso, o resgate histórico do ensino de literatura e do incentivo à leitura pode mostrar como, no passado, ele já estava vinculado a tendências semelhantes. O objetivo geral deste trabalho é discutir o como a literatura era difundida e ensinada na época, traçando paralelos com o que ocorre no Novo Ensino Médio. E os específicos são: a) analisar as medidas educacionais e de difusão do acesso à literatura implementadas durante o governo Vargas, considerando o contexto histórico e social e b) investigar, na atualidade, os desdobramentos de tais medidas, seja em ruptura ou continuidade.

A metodologia adotada será a bibliográfica e documental, pois a coleta de informações se dará por meio de artigos científicos, livros e documentos nacionais.

[1] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, marianagurgelpegorini@gmail.
[2] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, perimesquida@gmail.com

Conforme Marconi e Lakatos (2018), a pesquisa bibliográfica é aquela que pode incluir toda bibliografia publicada acerca de um tema de estudo, propiciando um exame do tema sob novo enfoque e conduzindo a conclusões inovadoras. E a documental é definida como a que tem documentos escritos ou não como fonte de coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2018).

2 A EDUCAÇÃO NO GOVERNO VARGAS

Fausto (1995) afirma que algumas das preocupações do governo Vargas eram a preparação de uma elite formada intelectualmente, o combate ao analfabetismo e a integração dos imigrantes. O historiador explica que tais questões orientaram as reformas na área da educação, que foram implementadas pelo governo de maneira hierárquica, sem o envolvimento da sociedade civil. Podemos notar o caráter cientificista e racionalista predominante na época a partir da formação da faculdade de filosofia, ciências e letras, pois, segundo Fausto (1995), havia interesse em fundar universidades e fomentar a pesquisa nos moldes científicos, de forma que o Brasil se equiparasse ao modelo europeu.

Medeiros (2020) destaca a criação do Ministério de Educação e Saúde, que respondia aos desejos dos intelectuais de melhora da educação e combate ao analfabetismo, uma vez que desde a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino ficou abandonado a aulas régias, sem que houvesse um sistema educacional nacional. Também explica que havia um caráter dualista no currículo nacional: enquanto o ensino secundário era conteudista, rigoroso e voltado para as elites, o ensino técnico comercial tinha como público as classes mais baixas, que deveriam ser preparadas para a atuação no mercado de trabalho.

O autor expõe que o segundo era composto das disciplinas de português, matemática, história e geografia, além de noções de física, inglês, química e francês, bem como do civismo, de caráter nacionalista e transversal. Argumenta que a educação profissionalizante não provinha tanto uma preocupação com a educação integral do indivíduo, mas com o atendimento a um ideário de desenvolvimento, visto que o currículo era pensado como instrumento de doutrinação e de preparação para o trabalho nas fábricas (MEDEIROS, 2020).

Medeiros (2020) aborda a leitura nas escolas: as cartilhas escolares serviam como forma de transmitir valores, modelar comportamentos e difundir o ideário de

nação desejado. Conseguia-se isso uma vez que se tratava de leituras simples, de fácil acesso e que continham símbolos e imagens propagadores de uma nova consciência nacional. O autor acrescenta que, de modo geral, o ensino das humanidades se utilizava das narrativas ufanistas e de exaltação dos heróis nacionais. Oliveira, Silva e Castro (2018) complementam que as cartilhas tratavam explicitamente do nacionalismo e da pessoa de Vargas, que era retratado como uma figura paternal.

Oliveira e Souza (2021) explicam que a reforma da rede pública de educação, motivada pela Escola Nova, tinha como fim fortalecer a economia urbano-industrial, visto que a difusão do conhecimento técnico era vista como meio de contribuir com o desenvolvimento econômico. As autoras também evidenciam que as bibliotecas eram consideradas um recurso complementar à aprendizagem. Logo, a leitura não era valorizada pelo seu potencial de humanização do sujeito, mas pela instrução que proporciona ao futuro trabalhador. Pode-se inferir que se a motivação da ampliação do acesso aos livros era a propagação dos saberes técnicos, as obras literárias eram encaradas de forma utilitarista, isto é, usadas para fins específicos, não pelo prazer e desenvolvimento pessoal do leitor.

3 A LEITURA E O PROJETO DE NAÇÃO

Grecco (2021) registra que no governo Vargas houve fomento da leitura para a difusão de valores ideológicos e para a construção de uma cultura oficial brasileira. A autora aborda a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, que se tratava de um Instituto que centralizava a leitura, colocando-a sob o domínio governamental, uma vez que este passava a cuidar da produção de enciclopédias, das publicações de obras e das bibliotecas. Seus principais objetivos eram divulgar livros brasileiros, garantir que os conteúdos dos livros estivessem de acordo com a Constituição de 1937 e conferir uma linguagem nacional às obras. Quanto às bibliotecas, o INL decidia quais obras poderiam ser lidas e divulgadas nesses espaços, garantindo que estas divulgassem a história e os valores culturais brasileiros, ao mesmo tempo que fossem atrativas para os leitores (GRECCO, 2021).

Portanto, vemos que a intenção era evitar que o público leitor brasileiro tivesse contato com textos contrários aos ideais do governo vigente, bem como de garantir

certa homogeneidade nas práticas de leitura do país, por meio do controle das publicações e das bibliotecas. De forma semelhante, na atualidade, a tentativa padronização e a determinação do que será lido aparece nas competências e habilidades da BNCC do Ensino Médio para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias, visto que elas estabelecem quais gêneros discursivos serão lidos nas escolas, além das temáticas que eles devem discutir, com vistas à formação de cidadãos conforme o padrão esperado por certos grupos sociais.

Grecco (2021) ainda registra que o INL contou com a participação de autores literários do modernismo, como Mário de Andrade e Graciliano Ramos. O nacionalismo presente no projeto está alinhado aos princípios modernistas, visto que o movimento buscava criar uma literatura autenticamente nacional, com linguagem brasileira, temáticas regionais etc. Conforme Grecco (2021), a estratégia era que, conhecendo e amando a sua língua, o povo brasileiro amaria também a sua cultura e que esta se integraria ao seu espírito. Portanto, tanto a leitura quanto o estudo da língua foram tratados de forma utilitarista no governo Vargas. O INL não visava a apreciação estética ou a formação integral do ser humano, mas simplesmente formar cidadãos nacionalistas, que tivessem valores em conformidade com os interesses governamentais.

Coelho e Bortolin (2021) posicionam-se contra o cerceamento do acesso a obras com visões de mundo que não estivessem de acordo com o governo da época, pois entendem que a função da biblioteca é eliminar as barreiras informacionais. As autoras registram que as obras que faziam parte das bibliotecas eram doadas pelo governo federal para o município, portanto o acervo era imposto, não escolhido.

Oliveira, Silva e Castro (2018) registram que o INL foi criado com o objetivo de "vigiar" os livros, de modo que o que a população que os lesse estivesse de acordo com os interesses econômicos do Estado. Contudo, explicam que os objetivos oficiais do INL tratavam da produção e publicação da enciclopédia brasileira e do dicionário da língua nacional, editar obras raras e preciosas, promover a edição de livros nacionais e a importação de estrangeiros, auxiliar na organização e manutenção das bibliotecas públicas. Ainda segundo Oliveira, Silva e Castro (2018), a produção da enciclopédia não se concretizou. Quanto aos demais objetivos, relatam que o INL editou obras raras que retratavam a história portuguesa e brasileira às quais a

população brasileira teria acesso posteriormente por meio das bibliotecas, além de fazer circular no território nacional e no exterior uma grande quantidade de livros culturalmente adequados, isto é, subordinados à ideologia do governo de Vargas.

Tais livros exaltavam o valor do trabalho, do progresso e do nacionalismo, de modo a formarem o ser humano como trabalhador e como cidadão. Essas obras eram doadas para bibliotecas públicas, criadas pelo mesmo Instituto (OLIVEIRA; SILVA; CASTRO, 2018). Em contrapartida, os pesquisadores registram que os livros que faziam críticas ao governo, mostravam opiniões divergentes ou uma imagem não idealizada do Brasil sofriam censura.

Oliveira, Silva e Castro (2021) complementam que as punições e controles do regime (como a exigência de que as editoras fornecessem a cada 3 meses a relação de livros editados) faziam com que os autores e editoras censurassem a própria produção. Comentam que o controle era mais intenso quando se tratava dos livros dirigidos ao público em idade escolar, pois as obras selecionadas para essa faixa etária deveriam estar de acordo com as políticas educacionais. E tendo em vista a instrumentalização da língua, tratada por Grecco (2021), os livros eram censurados devido aos temas que discutiam e também pela linguagem utilizada, pois as palavras deveriam transmitir leveza (OLIVEIRA; SILVA; CASTRO, 2021).

4 TEXTO

É possível encontrar no Novo Ensino Médio uma espécie de continuidade do ensino proposto pelo governo Vargas. Enquanto neste a separação por classe era clara, naquele surge mascarada. O Novo Ensino Médio foi implementado sob a justificativa que o modelo antigo não era útil nem interessante aos estudantes, pois não dialogava com os problemas do mundo contemporâneo nem preparava para a entrada no mercado de trabalho, de acordo com o Portal da Indústria (2024). Devido a tais questões, foi inclusive responsabilizado pelo abandono escolar e pelas altas taxas de reprovação (PORTAL DA INDÚSTRIA, 2024).

O novo sistema divide o ensino em itinerários formativos que seriam escolhidos pelos estudantes de acordo com os seus interesses: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV -

ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). No entanto, a Lei 13.415 não obriga a oferta de todos os itinerários formativos, afirmando que esta pode variar de acordo com "a relevância para o contexto local e a possibilidade do sistema de ensino" (BRASIL, 2017).

Isso levanta o questionamento se de fato os estudantes da rede pública terão acesso aos itinerários formativos de seu interesse, uma vez que a falta de recursos pode justificar a falta da oferta de um ou mais itinerários. Ademais, assim como no governo Vargas, há uma correlação entre a educação e a satisfação de interesses econômicos, tendo em vista que a formação técnica e profissional tem como objetivo que os estudantes ingressem rapidamente no mercado de trabalho, de modo a atender as necessidades das empresas. Aliado a isso está a adoção do ensino por competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca formar sujeitos competentes e valoriza fortemente a atuação profissional, citando-a em várias de suas habilidades.

E além da sua menção explícita, a tendência a preparar quase exclusivamente para o mercado de trabalho pode ser observada pelo pragmatismo educacional, presente no discurso de que o modelo anterior do Ensino Médio era conteudista e inútil e de que os estudantes precisam sempre visualizar a aplicação dos conteúdos aprendidos. Abole-se, por tanto, a aprendizagem para o próprio crescimento pessoal e cultural, pois tudo deve ser elaborado em função de ganhos econômicos. Destaca-se também o enfoque na resolução de problemas e no desenvolvimento de atitudes necessárias ao mundo profissional, como a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe.

De forma semelhante ao tratamento dado à leitura na era Vargas, Petit (2019) aponta que na atualidade a leitura frequentemente ganha destaque apenas com o intuito de promover uma melhora nos resultados dos estudantes, em especial no desempenho nos exames internacionais. Sendo assim, a leitura livre, desinteressada, por fruição perde espaço, tornando-se uma atividade compulsória, que recebe a interferência indesejada dos adultos. Petit (2019) esclarece que tal postura extingue nas crianças e adolescentes o desejo de ler. Ainda que o hábito da leitura desemboque em um maior domínio linguístico e habilidade de expressão, essas não podem ser suas finalidades últimas. Pelo contrário, a leitura pode oferecer mais, como

um conhecimento mais profundo de si mesmo, das relações humanas e do mundo (PETIT, 2019). Por isso, o ensino literário deve estar voltado à formação do sujeito como ser humano, não apenas como trabalhador.

E se nas décadas de 1930 e 1940 os livros eram as principais fontes de informação, hoje as tecnologias digitais tomam o seu espaço, sendo difundidas em diversos contextos educacionais e citadas na BNCC. Essa tendência chega ao ponto de as disciplinares escolares recebem o novo título de “componentes curriculares” e são divididas em eixos curriculares: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências Exatas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A BNCC explica que dessa maneira busca tornar clara a relação entre os conteúdos estudados e as tecnologias digitais, o que dá ares de modernidade e inovação ao ensino.

Já a literatura, anteriormente valorizada pelo governo Vargas devido aos valores e à ideologia que podia incutir nas mentes jovens, não ganha o mesmo destaque na educação atual. Pode-se deduzir que isso se deve em parte ao menor prestígio dos livros na contemporaneidade, que sofre transformações constantes, e, portanto, exige a rapidez dos meios de comunicação para ter acesso a informações atualizadas. Verifica-se, por exemplo, a inclusão de uma grande diversidade de gêneros textuais digitais no eixo de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, o que demonstra a preocupação de preparar o estudante para compreender e produzir textos nas redes sociais.

Uma causa de tal preocupação é que frequentemente isso é exigido em empregos de diversas áreas e para a ação empreendedora, que a BNCC descreve como necessária para transitar no mundo do trabalho e em outras esferas sociais. A Base ainda pretende desenvolver nos estudantes atitudes, capacidades e valores que favoreçam o empreendedorismo, como a "criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica" (BRASIL, 2018, p. 466).

No entanto, desconsidera que as diversas formas de comunicação nas mídias sociais se alteram rapidamente e se tornam obsoletas, ao passo que o estudo de grandes textos literários garantiria um domínio linguístico que tornaria o estudante capaz de comunicar-se em situações diversas, já que estes mais complexos em

estrutura, uso da língua e temáticas. Adicionalmente, a perda de espaço da literatura no currículo nacional é prejudicial porque a falta de conhecimento literário constitui-se em obstáculo para que os estudantes possam ter contato com a literatura nacional com autonomia, descobrindo por si mesmos a cultura brasileira, sua história, seu desenvolvimento. E esse entendimento da realidade é relevante para a sua atuação como cidadãos, bem como para a construção da própria identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a literatura durante a era Vargas foi tratada de forma utilitarista, pois via-se nela o potencial para incutir nos cidadãos os valores e interesses governamentais, isto é, de formar os estudantes para serem nacionalistas, favoráveis ao governo vigente e trabalhadores “eficientes”. Isso se deu principalmente pelo incentivo à leitura com a criação de bibliotecas públicas e escolares, pela criação do Instituto Nacional do Livro e pela seleção de livros que, por sua temática e sua linguagem, favorecessem o amor à pátria (o que incluía a visão de Vargas como uma figura paternal) e a preparação para a entrada no mundo do trabalho.

Na atualidade, há uma preocupação menor com a literatura, um favorecimento das tecnologias digitais e preparo para produzir textos diversos nas redes sociais. Porém, a noção utilitarista das obras literárias permanece a mesma, visto que se reconhece que a leitura produz melhores resultados acadêmicos, enquanto se ignora a sua capacidade de desenvolvimento integral do ser humano, por favorecer o aprimoramento pessoal e cultural do indivíduo. Além disso, permanece a ênfase exacerbada na formação para o mercado de trabalho e a tendência a oferecer oportunidades educacionais distintas para estudantes de classes sociais diferentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

GRECCO, Gabriela de Lima. Escrever a tradição, modernizar a nação: literatura e identidade nacional durante o Estado Novo de Vargas (1937-1945). **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 41, n. 88, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbh/a/6h3pwVRpYwzcf9MD5M8s5HC/. Acesso em 15 nov. de 2023.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v.14, n. 50, p. 835-853, maio, 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481/3883. Acesso em 3 jun. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Nunes de; SILVA, Luiz Eduardo Ferreira da; CASTRO, Jetur Lima de. Caráter persuasivo e estrutura organizacional panóptica: as narrativas do Instituto Nacional do Livro e o Plano de Divulgação de Obras Bibliográficas no Brasil. **Em Questão,** Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 296-327, out/dez. 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/110811/64165. Acesso em: 17 jun. 2024.

OLIVEIRA, Alessandra Nunes de; SILVA, Luiz Eduardo Ferreira da; CASTRO, Jetur Lima de. (Re)visitando o Estado Novo no Brasil: uma análise da censura e a difusão cultural dos livros nas bibliotecas. **Em Questão**, v. 24, n. 3, p. 125-151, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/4656/465656255011/html/#:~:text=(Re)visitando%20o%20Estado%20Novo,cultural%20dos%20livros%20nas%20bibliotecas&text=Resumo%3A%20O%20artigo%20traz%20uma,no%20Estado%20Novo%20no%20Brasil. Acesso em 8 jun. 2024.

OLIVEIRA, Debora Santos de; SOUZA; Elisabete Gonçalves de. Biblioteca escolar no contexto das reformas liberais do século XIX e início do século XX: análises a partir do conceito de regime de informação. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação,** Rio Grande, v. 35, n. 01, p. 132-146, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/12107/8875. Acesso em 29 maio 2024.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Novo Ensino Médio 2022:** entenda tudo que muda. 2024. Disponível em: https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/#:~:text=Foram%20muitas%20as%20justificativas%20para,dos%20problemas%20do%20mundo%20contempor%C3%A2neo. Acesso em: 14 jun. 2024.

REFORMAS À RESISTÊNCIA: A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E OS MARCOS DE UMA TRAJETÓRIA FRAGMENTADA

Kátia Soane Santos Araújo[1]

Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

Este artigo investiga a dialética da Educação Brasileira, um campo paradoxal marcado pela tensão entre projetos emancipatórios e mecanismos de controle desde os tempos coloniais. O problema de pesquisa central reside em como iniciativas educacionais, mesmo as pretensamente revolucionárias como o movimento escolanovista, foram historicamente capturadas por lógicas que perpetuam a hegemonia de elites. Para compreender essa dinâmica, o estudo adota uma pesquisa historiográfica com perspectiva decolonial, analisando documentos e manifestos pedagógicos e buscando vozes ausentes nas narrativas oficiais. O aporte teórico inclui autores como Foucault (2000), Dussel (2000, 2003), Gramsci (2006), Quijano (2005), Mignolo (2017) Saviani (2008) e Anísio Teixeira (1936). Os resultados revelam que o ranço dogmático e disciplinador do ensino jesuítico ainda permeia a educação contemporânea, potencializado pela atuação da política neogovernamental – da elite ultraconservadora, que promove o desmonte e a fragilização da escola pública. Apesar de marcos importantes como as Reformas de 1931 e o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que visavam à modernização e democratização do ensino, esses movimentos enfrentaram a persistência da colonialidade e de interesses econômicos e ideológicos que resistem à formação crítica. A trajetória de Anísio Teixeira ilustra essa luta, com sua defesa incansável da escola pública democrática em um país que ainda não superou seu passado colonial. A fragilidade da educação pública brasileira, portanto, não é meramente histórica, mas atual, decorrente da ausência de políticas públicas sólidas e da desvalorização da instituição escolar. O artigo conclui que a educação é um campo de disputa, e resgatar suas potencialidades emancipatórias é crucial para a construção de uma sociedade justa e democrática, superando os padrões de dominação e exclusão que ainda persistem.

Palavras-chave: Educação Pública. Colonialidade. Reformas Educacionais. Anísio Teixeira. Hegemonia.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira não pode ser compreendida sem se analisar os alicerces coloniais que estruturaram seu desenvolvimento. Desde os primeiros sistemas de ensino implementados pelos jesuítas no século XVI, a educação serviu como instrumento de dominação e controle social. O projeto educacional colonial, marcado pela evangelização e pela exclusão dos saberes

[1] Doutora, Universidade do Estado da Bahia, katiasoane@gmail.com .
[2] Doutora, Universidade Estadual de Maringá, mcgm.uem@gmail.com

indígenas e africanos, estabeleceu um padrão que se reproduziria, sob novas roupagens, nos séculos seguintes. Como afirma Quijano (2005), a colonialidade do poder não se restringiu ao período colonial, mas se manteve como "a face oculta da modernidade", manifestando-se na hierarquização racial do conhecimento e na marginalização das epistemologias não-europeias.

O movimento escolanovista, surgido no final do século XIX e início do XX, exemplifica essa contradição. Ao propor uma educação centrada no aluno, na experiência e na democracia, parecia anunciar uma ruptura com o tradicionalismo pedagógico. No entanto, como demonstram as críticas de Foucault (2000) e Dussel (2003), essa aparente libertação escondia novas formas de regulação. A sala de aula escolanovista, longe de ser um espaço de autonomia plena, transformou-se em um microcosmo de poder, onde a liberdade era exercida dentro de limites cuidadosamente demarcados. Essa ambiguidade revela um problema central: De que maneira projetos educacionais concebidos como revolucionários acabaram por ser instrumentalizados para servir aos interesses de uma elite em processo de modernização?

A trajetória de Anísio Teixeira, um dos maiores expoentes da educação brasileira, ilustra os impasses dessa empreitada. Sua defesa intransigente da escola pública e democrática chocou-se, repetidas vezes, com as estruturas de um país que nunca superou completamente seu passado colonial. As reformas que liderou, embora visionárias, foram frequentemente esvaziadas por arranjos políticos que privilegiavam a manutenção do *status quo*. Esse fenômeno não se limita ao passado: hoje, assistimos a um desmonte sistemático da educação pública, disfarçado sob o discurso da eficiência e da modernização.

Nesse contexto, este artigo se propõe a investigar os limites e as possibilidades dos projetos democratizantes na história da educação brasileira. Partimos da hipótese de que, embora as iniciativas de reforma tenham avançado em direção a uma educação mais inclusiva, elas foram sistematicamente fragilizadas por estruturas de poder que transcendem o campo educacional. Para compreender essa dinâmica, recorremos não apenas aos documentos oficiais e manifestos pedagógicos, mas também aos silêncios e ausências que marcam a historiografia tradicional. Onde estão as vozes dos estudantes, dos professores, dos grupos marginalizados nessas narrativas? Como as

experiências educativas fora do âmbito escolar - nos quilombos, nas comunidades indígenas, nos movimentos sociais - desafiam a história oficial da educação?

A escolha por uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2017; Quijano, 2005) não é aleatória. Ela nos permite enxergar a educação brasileira não como um processo linear de avanços e recuos, mas como um campo de disputa onde projetos antagônicos se enfrentam. A colonialidade, entendida como a face oculta da modernidade, manifesta-se na educação por meio de mecanismos sutis: na hierarquização dos saberes, na negação das epistemologias não-europeias, na naturalização das desigualdades. Desvelar esses mecanismos é mais do que um exercício acadêmico; é um ato político necessário em um momento em que a educação pública está sob ataque.

Este texto não pretende oferecer respostas definitivas, mas sim provocar reflexões. Ao reconstituir os embates históricos que moldaram a educação brasileira, esperamos contribuir para uma compreensão mais crítica do presente. Afinal, como nos lembra Paulo Freire (1996), a educação não é neutra: ela ou serve à domesticação ou à libertação. O desafio que se coloca, então, é o de resgatar as potencialidades emancipatórias que, apesar de tudo, continuam a pulsar na história da educação brasileira.

2 A DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE PROJETOS EMANCIPATÓRIOS E A PERMANÊNCIA DAS ESTRUTURAS DE PODER

A luta pela garantia da Educação Pública Brasileira como dimensão potencial da formação humana tem uma longa história, mas o ranço da educação dogmática e disciplinadora, que caracterizou o ensino jesuítico, ainda permeia os mais diversos projetos educacionais na contemporaneidade. Esse legado, que outrora constituía as conjunturas cristãs e se manifestava nas diretrizes do colonialismo e da Igreja Católica, integra hoje os mais diferentes programas e medidas. Isso ocorre porque a articulação conservadora e, por vezes, ultraliberal (no sentido de defender um Estado mínimo e a privatização de serviços essenciais), que antes encontrava respaldo em setores da Igreja e nos desígnios

coloniais, é atualmente traçada por diferentes instâncias, perpetuando uma visão de educação que resiste à sua dimensão emancipadora e crítica.

Dentre os diversos contextos que compõem esse cenário, destacamos dois grupos que atuam de forma incisiva contra o potencial crítico da educação. O primeiro é a política neogovernamental, que representa os interesses do mercado e advoga em favor dos benefícios de uma minoria. Essa política delibera resoluções e emendas que fragilizam o potencial crítico da educação institucionalizada, além de criar mecanismos que reduzem drasticamente os investimentos em ações e intervenções públicas.

O segundo grupo, que também denominamos com o prefixo "ultra", é a elite ultraconservadora. Seus sujeitos professam em prol de um ideário tradicional de família, orientado pelo sexismo, pela supremacia masculina sobre a mulher e pela exclusão das identidades de gênero e de orientação sexual que diferem da heterossexualidade (Madureira; Branco, 2012). Essa elite cria mecanismos de controle educacional por meio da obliteração da ação pedagógica e da fragilização do trabalho docente, contribuindo para a manutenção das estruturas que impedem a plena emancipação pela educação.

Entretanto, apesar da perplexidade que nos toma, não fugiremos do objetivo desse texto, que é tencionar um debate em defesa da educação pública e da superação das amarras que tanto nos aprisionam, em detrimento dos desencantos que marcam esse trajeto. Haja vista que não há como negar que, no íntimo da História da Educação, algumas iniciativas se configuraram como importantes medidas e que valem uma reflexão precisa da composição deste processo.

A História da Educação Brasileira testemunha o engajamento de propostas pedagógicas adaptadas às dinâmicas socioespaciais. Movimentos surgiram para repensar políticas públicas, aprendizagem, organização escolar, currículo e formação docente. Inspiradas por tendências internacionais e pelas demandas da industrialização e urbanização, novas correntes eclodiram, como o movimento escolanovista, impulsionado pela Segunda Revolução Industrial. A Escola Nova, concebida para adequar o ensino à sociedade moderna, centralizou o aluno no processo de aprendizagem, com base no "aprender fazendo" e nas vivências sócio-históricas. Nagle (1973) identifica duas fases de

repensar a educação no início do século XX, culminando em intensos debates e na ressignificação da Educação brasileira por volta de 1930.

Nesta década, o Governo Vargas criou o Ministério da Educação juntamente com o da Saúde, uma pasta liderada pelo primeiro-ministro, Francisco Campos, mineiro, cuja nomeação foi atribuída à compensação do governo federal a Minas (BRASIL) pela participação na Revolução de 1930 e, também, pela incisiva intervenção da Igreja Católica em defesa do tradicionalismo e do conservadorismo cristão. Haja vista que o professor tinha um vasto conhecimento sobre a reforma da Educação, sinalizados pelos aspectos religiosos. Todavia, vale ressaltar que a passagem do Ministro por essa pasta foi relâmpago, pois logo em 1932 ele foi substituído por Washington Pires; contudo, o período foi considerado como um marco para a reestruturação educacional, ano denominado pelas Reformas de 1931, onde algumas medidas foram assinadas e ressoaram para a reformulação da Educação Pública:

> Nessa ocasião foi assinado um decreto que afirmava ser preferível o sistema universitário ao das escolas superiores isoladas e que estabelecia, como exigência para a fundação de uma universidade, a existência de três unidades de ensino superior - as Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Outra medida importante foi a reforma do ensino secundário. (Anos de Incerteza (1930 – 1937. CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao. Acesso 13 de março de 2025.)

Tais medidas proporcionaram mudanças significativas no Ensino Superior, configurando-se como uma ação inicial para a expansão universitária no Brasil e estabelecendo uma importante referência para esta etapa formativa. Paralelamente, nos anos 30, a modernização do Ensino Secundário brasileiro se deu por meio da "fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal" (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Essas estratégias, embora pudessem ser vistas como uma tentativa de sintonizar os estudantes secundaristas com as estruturas do Capitalismo, moldando-os como indivíduos

autorregulados e produtivos, alinhados aos interesses da burguesia e do Capital, representaram, apesar de um estigma tecnicista, uma mudança secular na compreensão do Ensino Secundário, inaugurando uma nova propositiva educacional que buscou romper com suas estruturas tradicionais.

Ainda sob a supremacia do regime Vargas, outro marco educacional relevante foi a IV Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1931), que se propunha a estabelecer grandes diretrizes para a educação popular. Contudo, o encontro foi pulverizado por intensos embates ideológicos, políticos e econômicos, tanto no Brasil quanto sob a influência de movimentos europeus como o fascismo, o stalinismo e o nazismo. No campo político brasileiro, a tensão se manifestava entre a crescente influência comunista e a ação integralista, apoiada pela Igreja. No âmbito educacional, essa polarização se refletia em duas grandes frentes: de um lado, "intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova"; de outro, "católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional" (FILHO, 2005, p. 70). As divergências eram profundas, concentrando-se na obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, no currículo escolar laico e na coeducação dos sexos.

Nesse embate acalorado, a construção de um acordo entre os participantes mostrou-se impossível, impedindo a elaboração de diretrizes para uma política nacional de Educação ou a chegada a um pensamento comum. O cerne da disputa girava em torno do ensino leigo e da escola pública. De acordo com Saviani (2008), a falta de definição de objetivos claros levou os líderes do movimento renovador a enfatizar e publicizar suas concepções. Nesse ínterim, Fernando Azevedo foi encarregado por 26 dos participantes de redigir e endereçar "Ao Povo e ao Governo" o documento que se tornou conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (Azevedo, 1932).

A repercussão do Manifesto para a reconstituição do panorama educacional brasileiro é incontestável. O documento tratou de aspectos substanciais para o desenvolvimento educacional, como a construção de uma estrutura orgânica conforme as necessidades do povo; a formação integral dos

estudantes; o respeito às aptidões naturais; e o fomento a estruturas democráticas e de bem comum. Esses foram e são pontos primordiais para a constituição de uma educação em direção a uma sociedade mais igualitária e menos excludente. Compreende-se a importância de Fernando Azevedo para o movimento da Escola Nova, assim como de outros representantes, a exemplo de Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meireles (1901-1964), os quais deixaram impressas suas intenções e ideologias em prol da transformação do pensamento educacional. No entanto, para este escrito, nos debruçaremos nos ideários de Anísio Teixeira e suas implicações na educação pública brasileira, pois acreditamos que este intelectual deixou significativas contribuições consolidadas no princípio da democracia, na valorização da Educação Pública e no potencial da escola como instrumentos de promoção da sociabilidade e da cidadania, legado este tão caro para a composição de uma sociedade menos desigual.

As reformas educacionais da década de 1930, exemplificadas pelas medidas de 1931 e a efervescência da IV Conferência Nacional de Educação, revelam uma dualidade inerente à história da educação brasileira: a busca por modernização e expansão do ensino, especialmente do Ensino Superior e Secundário, ao mesmo tempo em que se chocam com profundas disputas ideológicas. A imposição de um modelo que, embora rompendo com estruturas tradicionais, visava sintonizar os estudantes com os interesses do Capital, demonstra a complexidade de qualquer proposta de mudança. Nesse cenário de intensos embates entre progressistas e conservadores – que culminaram na impossibilidade de um consenso –, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" emergiu como um farol, consolidando princípios essenciais para uma educação democrática, integral e menos excludente. Contudo, a persistência dessas tensões e a constante ameaça à educação pública, conforme discutido ao longo deste desenvolvimento, evidenciam que o legado de figuras como Anísio Teixeira e as proposições do Manifesto ainda enfrentam barreiras significativas. A análise dessas iniciativas históricas não apenas ilumina as origens de nossos desafios atuais, mas reforça a urgência de defender a educação pública como um projeto político e social fundamental para a

superação das desigualdades e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico deste estudo, que se adentrou nas complexidades da História da Educação Brasileira, reafirma a hipótese inicial de que, apesar dos avanços e das iniciativas democratizantes, a educação no Brasil foi e continua sendo sistematicamente fragilizada por estruturas de poder que transcendem o campo educacional. Ao explorar as dinâmicas do movimento escolanovista, as reformas de 1930 e a incansável luta de Anísio Teixeira, foi possível constatar a tensão permanente entre ideais emancipatórios e a persistência de mecanismos de controle e manutenção de uma hegemonia que remonta à colonialidade. Os objetivos de investigar os limites e as possibilidades dos projetos democratizantes foram alcançados na medida em que problematizamos como propostas inovadoras, a exemplo da Escola Nova, foram, por vezes, cooptadas e reinterpretadas por lógicas que, subjacente ou explicitamente, serviam aos interesses de uma elite em processo de modernização. A análise das "reformas" contemporâneas, reforça a constatação de que o ranço dogmático e a influência de grupos ultraconservadores e neogovernamentais continuam a erodir o potencial crítico e transformador da educação pública. A questão central de como projetos educacionais pretensamente revolucionários foram capturados por lógicas que, no fundo, perpetuam desigualdades, foi amplamente discutida, revelando a complexidade da "dialética da educação brasileira entre rupturas e permanências".

Assim, o estudo reitera que a fragilidade da educação pública brasileira não se restringe a uma incongruência histórica, mas se manifesta de forma contundente na ausência de políticas públicas sólidas, na desvalorização da escola e na falta de investimento em sua organização e impacto social. O problema da "fragilidade que compõem a educação pública brasileira", portanto, não é apenas um eco do passado jesuítico e colonial, mas uma realidade multifacetada alimentada por instâncias políticas e ideológicas que se beneficiam da "fragmentação do processo e da manutenção dos interesses de um pequeno percentual da sociedade, a elite".

Nesse sentido, a defesa intransigente da educação pública, como apregoava Anísio Teixeira, emerge não apenas como um legado histórico a ser preservado, mas como um imperativo político e social urgente. As vozes silenciadas na historiografia tradicional — dos estudantes, dos professores, dos grupos marginalizados e das experiências educativas fora do âmbito escolar — tornam-se essenciais para uma compreensão mais completa e decolonial do processo educacional brasileiro. Portanto, este texto, ao reconstituir os embates históricos que moldaram a educação brasileira, busca não oferecer respostas definitivas, mas sim, cumprir o objetivo de "tencionar um debate em defesa da educação pública e da superação das amarras que tanto nos aprisionam". A educação, longe de ser neutra, é um campo de disputa contínuo. Resgatar e fortalecer suas "potencialidades emancipatórias" é o desafio crucial para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e que, verdadeiramente, rompa com os padrões de dominação e exclusão que, infelizmente, ainda pulsam em nossa história.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

DALLABRIDA, N. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Revista Educação. Porto Alegre, volume 32, n.2, p. 185-191, 2009. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/401.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Vozes. 2000.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FILHO. João Cardoso Palma. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas**. In. PALMA FILHO, J. C. (organizador). Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

GRAMSCI, **A. Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira , 2006. v. 1.

MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. M. C. U. A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.125-155.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, Campinas, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. - **Educação para a democracia**, R.J., Ed. José Olympio, 1936.

MIGNOLO, W. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. RBCS, 32(94), 1-18. 2017.

NAGLE, Jorge. **A reforma e o ensino**. São Paulo: Edart, 1973.

O CENTRO DE MEMÓRIA DO IFPR E O PIBIC 2024/2025: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Eduarda Cardozo[1]

Vanessa Cauê Krugel[2]

Wilson Lemos Junior[3]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral o de relatar o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR (2024-2025) durante as atividades relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ocorrido no Instituo Federal do Paraná (IFPR) – Campus Curitiba. Utilizando o relato de experiências como metodologia, o artigo está dividido em três partes, sendo a primeira dedicada à apresentação do histórico do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR, em atividade desde o início do ano de 2016; enquanto a segunda traz um breve histórico da Escola Técnica de Comércio. A terceira parte é dedicada ao relato do desenvolvimento da pesquisa: Estudo de gênero na Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná (1942 – 1974) no projeto PIBIC 2024/2025, uma pesquisa documental e bibliográfica, realizada a partir das atas de formaturas das turmas dos cursos de Comércio da Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná, posteriormente, anexa à Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa realizada mapeou a situação das egressas dos cursos técnicos de Comércio, a partir do quantitativo de mulheres formadas e sua relação com as questões sociais de cada década analisada, evidenciando uma tendência de maior espaço para as mulheres nesses cursos a partir da década 1960. Destaca-se a importância do PIBIC para o desenvolvimento das pesquisas vinculadas ao projeto Centro de Memória do IFPR.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. História da Educação. Escola Técnica de Comércio da UFPR. Estudo de gênero. Ensino de Comércio.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral o de relatar o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR (2024-2025) durante as atividades relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ocorrido no Instituo Federal do Paraná (IFPR) – Campus Curitiba. O projeto Centro de Memória foi um dos aprovados pelo edital n.º 02/2024 publicado pela Diretoria de Pesquisa (DIPE) da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPR no ano de 2024.

[1] Graduanda de Licenciatura em Pedagogia pelo IFPR, maddu.ecardozo@gmail.com.
[2] Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPR, vanessacaue@msn.com.
[3] Doutor em Educação pela PUC-PR, IFPR, wilson.lemos@ifpr.edu.br.

Segundo o site do CNPQ, o PIBIC tem duração de 12 meses, tendo como principal objetivo "estimular os jovens do ensino superior nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação" (CNPQ, 2025). Além disso, destacam-se como objetivos do Programa:

> - Contribuir para a formação e inserção de estudantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação;
> - Contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no País, e
> - Contribuir para a formação do cidadão pleno, com condições de participar de forma criativa e empreendedora na sua comunidade (CNPQ, 2025).

Como metodologia, será desenvolvido um relato de experiência, a partir dos textos de Daltro e Faria (2019, p.229), que entendem o relato de experiência como uma perspectiva metodológica, sendo expandida a partir da singularidade, levando em consideração a subjetividade do autor em relação ao tema relatado, tendo em vista a produção de conhecimentos a partir "do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico. Sem a pretensão de se constituir como uma obra-fechada ou conjuradora de verdades, desdobra-se na busca de saberes inovadores".

O texto está dividido em três partes, sendo a primeira dedicada à apresentação de um breve histórico do projeto de pesquisa: Centro de Memória do IFPR, em atividade desde o início do ano de 2016. A segunda parte apresenta um histórico da Escola Técnica de Comércio, enquanto que a terceira parte traz um panorama contendo os principais objetivos, desenvolvimento e resultados da pesquisa realizada pela bolsista PIBIC (2024-2025) intitulada *Estudo de gênero na Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná (1942 – 1974)*.

O projeto Centro de Memória do IFPR tem desenvolvido pesquisas históricas acerca das origens do IFPR, mas também desenvolve ações de extensão materializadas pela organização e limpeza dos documentos, assim como na realização de visitas técnicas à Sede do Projeto. O projeto nos anos de 2024/2025, contou com uma bolsista PIBIC matriculada no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo IFPR – Campus Curitiba.

2 O PROJETO CENTRO DE MEMÓRIA DO IFPR

Atualmente nos congressos locais e nacionais que tratam da história da educação no Brasil, destaca-se a importância de se manter viva e preservada a memória de cada instituição de ensino. Evidentemente, a preservação depende da existência de documentos históricos para sua perpetuação, pois por vezes tais documentações são relevadas ao segundo plano e descartadas por falta de espaço, cuidados, ou mesmo por serem considerados como “papel velho” isentos de rigor científico. No IFPR – Campus Curitiba, esses documentos encontram-se disponíveis para investigação histórica. Baseado na abordagem histórica preconizada pelo pesquisador Edward-Palmer Thompson (1981) que busca valorizar a experiência dentro do contexto histórico, e considerando o trabalho como princípio educativo, o projeto Centro de Memória do IFPR tem como objetivo principal investigar as instituições que deram origem ao IFPR como: *Deutsche Schule* (Escola Alemã), Colégio Progresso, Escola Técnica de Comércio da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao ingressar no projeto, cabe ao bolsista, após um período de ambientação, delimitar o tema e o recorte temporal da pesquisa a partir das possibilidades apresentadas: histórico de um dos cursos ofertados pela Escola Técnica da UFPR; história da cultura escolar na Escola Técnica de Comércio da UFPR; história da criação do IFPR no ano de 2008 e sua reverberação na mídia paranaense e; políticas educacionais relacionadas a Educação Profissional na cidade de Curitiba. No ano de 2024, a bolsista optou por realizar uma pesquisa de gênero, definindo o período de 1942, ano em que a Escola foi transferida para a Faculdade de Direito do Paraná tornando-se um anexo da instituição até o ano de 1974, ano em que a Escola Técnica da UFPR é incorporada ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas da UFPR.

No ano de 2013, foi submetido e posteriormente aprovado pelo Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR (COPE) do IFPR – Campus Curitiba, o projeto de pesquisa intitulado *Catalogação de Fontes Históricas da Educação Profissional em Curitiba*. Este projeto tinha como objetivo, catalogar e organizar um acervo físico e eletrônico formado por arquivos históricos do IFPR e das instituições que deram origem à instituição. O projeto Catalogação de Fontes Históricas da Educação Profissional em Curitiba contou com um bolsista na modalidade PIBIC-JR no ano de 2014 e quinze bolsistas do

Programa Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS) entre os anos de 2013 a 2015. Com o desenvolvimento desse projeto foi possível reunir um acervo de documentos históricos a respeito das instituições que deram origem ao IFPR - Campus Curitiba (Centro de Memória Virtual IFPR - Campus Curitiba, 2025).

No final do ano de 2015, o projeto *Catalogação de Fontes Históricas da Educação Profissional em Curitiba* foi finalizado, dando origem ao projeto de pesquisa *Centro de Memória do IFPR*, objetivando realizar a investigação histórica das instituições que antecederam ao IFPR - Campus Curitiba (Centro de Memória Virtual IFPR - Campus Curitiba, 2025).

Atualmente, a documentação histórica do IFPR encontra-se alocada em duas salas localizadas no prédio da Mate do IFPR – Campus Curitiba: a “Sala da Mate” (sede do projeto) e a Sala de Arquivos. Entre os documentos, já foram recuperadas fotografias, matrículas de estudantes de diferentes épocas, livros de chamadas, Projetos de Cursos, convênios, atas de reuniões e etc. Utilizando os documentos históricos como fonte de pesquisa, propõe-se para o projeto, a realização das seguintes atividades: I - Reuniões de pesquisa sobre o referencial teórico a ser utilizado no projeto; II - Delimitação do tema e do recorte temporal da pesquisa; III - Seleção e transcrição das fontes selecionadas; IV - Seleção e estudo de textos relacionados à temática escolhida (referencial teórico); V - Produção da pesquisa histórica; VI - Submissão de artigo em periódicos e eventos e; VII - Ações de extensão.

O projeto *Centro de Memória do IFPR* tem ocorrido de forma ininterrupta desde 2016 até o presente momento. Ao todo, o projeto contou com quatro bolsistas da modalidade PIBIC-JR, três da modalidade PIBIC, oito da modalidade PBIS, além de diversos voluntários. No decorrer dos anos, houve várias participações em eventos internos e externos ao IFPR, além da publicação de artigos em capítulos de livros, periódicos e anais de evento (Centro de Memória Virtual IFPR - Campus Curitiba, 2025).

O projeto encontra-se vinculado ao grupo de pesquisa cadastrado pela CNPQ e certificado pelo IFPR desde o ano de 2014: *História e políticas da Educação Profissional*. O grupo engloba estudantes e pesquisadores de diversos cursos de diferentes níveis ofertados pelo IFPR como: Ensino Médio Técnico de Nível Médio, Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

3 HISTÓRICO DA ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO DA UFPR

A história do IFPR remete à *Deutsch Schule* (Escola Alemã) criada no ano de 1869 na cidade de Curitiba. O objetivo era criar uma instituição voltada para os filhos dos imigrantes alemães que se instalaram em Curitiba e não viam nas instituições escolares brasileiras, espaço adequado para estudo de seus filhos. De início, a instituição ofertava apenas o ensino primário que durava oito anos e ocorria inteiramente em língua alemã. Em 1914, no contexto da 1ª Guerra Mundial, a Escola alterou seu nome para Colégio Progresso, a fim de minimizar os problemas diplomáticos causados pela Guerra. Porém, com a declaração de guerra do Brasil para a Alemanha em outubro de 1917, as atividades da Escola foram paralisadas, tendo sido retomada apenas no ano de 1919, quando a Guerra já havia finalizado (Souza, 2012).

Durante a década de 1920, o Colégio passou a atuar com o ensino ginasial ministrado em português no período da tarde, enquanto continuava a oferta do ensino primário de 8 anos em alemão no turno da manhã. Foi também na década de 1920 que o Colégio passou a ofertar cursos técnicos. Em 1932, houve a oferta do curso técnico de Guarda Livros (Rodrigues, 2023). Em 1935, houve a oferta do curso técnico de Perito Contador. No ano de 1938, a instituição passou a funcionar com o nome Academia Comercial Progresso (Lemos; Krugel, 1922).

Em 1937, Getúlio Vargas cancelou as eleições presidenciais, proclamando uma nova constituição e inaugurando uma ditadura conhecida como Estado Novo (1937 – 1945). No período do Estado Novo, houve um projeto nacionalista xenofóbico que objetivava criar uma nacionalidade brasileira. Em 1938, as escolas estrangeiras foram extintas e todo ensino passou a ser obrigatoriamente ministrado em língua portuguesa (Athaides, 2011).

No ano de 1942, ocorreu a intervenção estatal nas instituições alemãs o que incluiu o confisco dos bens de várias entidades. As diretorias ficaram proibidas de praticar atos de gestão relacionados às sociedades e seu patrimônio. Ao final do ano, de 1942, a Sociedade Colégio Progresso reuniu-se em assembleia, para discutir sobre a dissolução da Sociedade e a transferência do seu patrimônio. Assim, os bens da

Academia Comercial Progresso foram transferidos para a Faculdade de Direito do Paraná (Souza, 2012).

No ano de 1974, o Conselho Superior da UFPR aprovou a integração da Escola, ao Setor de Ciências Sociais Aplicadas. A finalidade relatada da Escola era a de ministrar o ensino de 2º grau, de acordo com a Lei 5.692/71, que promulgou novas diretrizes para a Educação Básica durante o governo militar (Krugel, 2020).

Em 1990, a Escola ampliou a oferta de seus cursos para além da área da Contabilidade, passando a se chamar Escola Técnica da UFPR. No ano de 2008, com a criação dos institutos federais, a Escola foi desmembrada, sendo que uma parte originou o IFPR, enquanto que outra parte, originou o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT), que se manteve vinculado à UFPR (Lemos; Krugel, 1922).

4 RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA BOLSISTA PIBIC DO PROJETO CENTRO DE MEMÓRIA 2024/2025

A pesquisa vigente do Centro de Memórias do IFPR, desenvolvida pela bolsista do PIBIC, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR *campus* Curitiba, analisou o estudo de gênero na Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná (1942 – 1974), objetivando verificar a presença de mulheres e sua relação com os homens enquanto egressos do curso técnico de Contador (posteriormente nomeado de Contabilidade) ofertada pela Escola Técnica de Comércio anexa à Universidade Federal do Paraná.

A seleção para o ingresso como bolsista PIBIC no Centro de Memórias do IFPR ocorreu por meio de um edital contando com entrevistas individuais. Na entrevista foi apresentado pelos professores, o tema central e o histórico do projeto, além da realização de perguntas sobre o acadêmico e sua afinidade com as pesquisas históricas.

O Centro de Memórias tinha sua sede dentro do cofre da antiga fábrica da Mate Real, no prédio histórico do *Campus* Curitiba. Antes do início da realização da pesquisa, em 2024, o local entrou em reforma e a equipe precisou organizar os equipamentos e documentos em outra sala (a Sala da Mate), onde o espaço seria compartilhado com outros dois projetos. Com isso, a bolsista já iniciou no novo espaço com uma nova organização.

Nos primeiros encontros foi apresentada a sala e o acervo improvisado dos documentos da Escola Técnica de Comércio. Logo, nas reuniões iniciais foi delimitado o tema da pesquisa, que surgiu de uma conversa sobre um documento que mostrava as notas dos estudantes de uma turma do Curso Técnico de Contador. Neste documento, era notável a falta da presença feminina em meio a tantos nomes de estudantes do sexo masculino. Por meio dessa observação, veio a ideia de pesquisar se isso ocorria em todos os anos e o porquê isso ocorria.

Ao determinar o tema da pesquisa e o período que seria estudado (1942 - 1974) foi discutido com a equipe a metodologia, quais documentos seriam utilizados e quais eram os objetivos dos futuros encontros, delimitando assim, um roteiro de estudos e investigações. Foi decidida pela utilização das atas de colação de grau do curso de Técnico de Contador, da Escola Técnica de Comércio. Essa documentação se encontrava guardada nos acervos da secretaria do IFPR – *Campus* Curitiba. Para acessá-la, foi enviado um *e-mail* para a responsável pelo setor, solicitando acesso aos livros de atas da escola.

No dia da busca pela documentação, a secretaria informou que devido às reformas que afetaram o espaço de armazenamento de dados físicos, os mesmos foram remanejados para um depósito, onde curiosamente também guardavam as bananas da merenda do Ensino Médio Técnico. Em meio ao pó, cheiro das frutas e vários arquivos, foram encontrados três livros atas da Escola Técnica de Comércio, um sobre reuniões e outros dois contendo informações sobre as colações de grau.

O registro inicial dos dados foi feito a partir de fotos tiradas com celulares e armazenadas em uma pasta compartilhada. Vale ressaltar que dentro do período pesquisado (entre 1942 até 1974), não foram encontrados os dados da colação de grau das turmas de 1958 até 1967.

Com a documentação coletada, a bolsista iniciou o processo de mensurar os dados em uma tabela. Inicialmente foram produzidas tabelas contendo o ano de conclusão, o nome do curso e o número de mulheres formandas. Depois de algumas considerações da equipe, foi incluída uma coluna com o quantitativo de homens formados, pois assim haveria uma forma de fazer uma comparação entre os sexos nos dados extraídos. Ao finalizar as tabelas, a equipe buscou referenciais teóricos que embasassem e justificassem o aumento e/ou a diminuição da presença feminina em cada década analisada.

Nas tabelas foi possível observar, que desde 1942 até 1950, o número de mulheres formandas foi o de apenas uma por ano, enquanto que o número de homens formandos variava entre vinte e cinquenta em cada ano. A presença feminina passou a aumentar nos cursos na década seguinte. Em 1952, foram três mulheres em um total de vinte estudantes formados, porém com o passar dos anos houve um aumento gradativo no número de egressas no curso. No ano de 1971, por exemplo, foram trinta e cinco egressos do sexo feminino e setenta e quatro do masculino. Mesmo com o aumento no número de mulheres formadas no curso, é importante evidenciar que o número de egressos do sexo masculino sempre foi superior. Em todo o período analisado, foram 840 homens formados enquanto foram apenas 272 mulheres formadas. A relação entre homens e mulheres se mostrou mais equilibrada com o passar das décadas. Na década de 1940, foram 167 homens formados e apenas 6 mulheres. Na década de 1950, foram 220 homens e 47 mulheres concluintes, enquanto que entre 1968 e 1974 houveram 453 homens e 219 mulheres formadas no curso de Contabilidade.

Com a pesquisa ainda em andamento, porém com os dados já catalogados, a bolsista fez uma participação no I Seminário LusoBrasileiro IPB & IFPR Contextos, Desafios e Perspectivas na Formação de Professores: Um Diálogo LusoBrasileiro, um evento de pesquisa em conjunto com o Instituto Politécnico de Bragança, no qual foi feita uma exibição das tabelas, comparando os dados dos egressos e egressos do curso técnico de Comércio (e posteriormente de Contabilidade).

Cada processo deste estudo teve importância no enriquecimento do conhecimento da bolsista, pois foi a primeira vez da mesma enquanto bolsista de iniciação científica. A partir de conversas e reuniões realizadas no projeto, foi possível compreender de forma prática como é pesquisar e catalogar documentos históricos, além de incentivar a pesquisa de estudo de gênero e as várias sugestões de leitura que enriqueceram o embasamento teórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de gênero na história da educação profissional revela como as desigualdades e os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres moldaram os cursos ao longo do tempo. A educação profissional foi estruturada a partir da divisão sexual do trabalho, que destinou às mulheres formações associadas

ao trabalho doméstico e ao cuidado, o que se adequava à profissões como o magistério e a enfermagem, enquanto aos homens eram reservados profissões voltadas à indústria, à tecnologia e à gestão.

O projeto PIBIC 2024/2025, do Centro de Memória do IFPR, analisou o número de egressas da Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná entre os anos de 1942 e1974, uma pesquisa documental e bibliográfica, realizada a partir das atas de formaturas das turmas dos cursos de Comércio da Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade de Direito do Paraná, posteriormente, anexa à Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa evidenciou que o número de egressas dos cursos técnicos de Comércio, da UFPR cresceu conforme a cada década analisada, evidenciando uma tendência de maior espaço para as mulheres nesses cursos a partir da década 1960.

No desenvolvimento dessa pesquisa pode-se observar a importância do programa PIBIC, que contribui tanto para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, quanto para o avanço científico e tecnológico brasileiro. Proporciona aos estudantes de graduação a oportunidade de participar ativamente de projetos científicos, desenvolvendo o pensamento crítico, a capacidade de escrita acadêmica, além de trabalho em equipe, criando bases para futuros mestres e doutores.

Futuras pesquisas sobre a história do IFPR encontram nas questões de gênero um vasto campo de estudo. Investigações nesse contexto podem aprofundar-se na compreensão de como as questões de gênero influenciam na escolha dos cursos, nas trajetórias acadêmicas e nas perspectivas profissionais das estudantes. Pode-se também examinar práticas pedagógicas, currículos, relações sociais, com o objetivo de identificar as barreiras, muitas vezes invisíveis, e propor ações que promovam a equidade entre gêneros. A produção desse conhecimento será fundamental para fortalecer políticas educacionais mais justas e alinhadas aos valores do IFPR.

REFERÊNCIAS

ATHAIDES, R. O partido nazista no Paraná: 1933-1942. Maringá: EDUEM, 2011.

CENTRO DE MEMÓRIA VIRTUAL IFPR - CAMPUS CURITIBA. Trajetória do Centro de Memórias do IFPR. Disponível em: http://www.centrodememoriaifpr.com/. Acesso em: 27 de mai. 2025.

CNPQ. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/pibic. Acesso em: 27 de mai. 2025.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, abr. 2019.

FUGMANN, Pastor Wilhelm. Os alemães no Paraná. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

KRUGEL, Vanessa Cauê. **Tempos de construção**: a Escola Técnica da UFPR e sua expansão de cursos (1998 – 2000). Dissertação. 120f. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. ProfEPT - IFPR, 2020.

LEMOS JUNIOR, Wilson e KRUGEL, Vanessa Cauê. História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (1869-2008). **Revista Diálogo Educacional**. 2022, vol.22, n.73, pp.831-853. Epub 17-Dez-2022. ISSN 1981-416X. https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.073.ds15.

SOUZA, Regina. Maria Schimmelpfeng de. **A estrada do poente: escola alemã – Colégio Progresso**. Curitiba: Máquina de escrever, 2012.

RODRIGUES, André Moreira. **O Educador**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2023.

THOMPSON, E. P.**A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PELA PERMANÊNCIA NO CAMPO: A EDUCAÇÃO RURAL NOS EVENTOS PARANAENSES (1947-1950)

Bruna Aldine Muller[1]

Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

Na década de 1930, o movimento de ruralização do ensino no Brasil ganhou destaque ao defender que a maior vocação do país era ser rural e agrícola. A realização de eventos foi uma alternativa à propagação desses ideais. No estado do Paraná, entre 1947 a 1950, identificamos tais iniciativas, como a Conferência Regional de Ponta Grossa (1947), a Semana Ruralista de Londrina (1948), a Semana Educacional em Londrina (1949) e palestras sobre o tema. Desta maneira, sobressai-se o questionamento: como a educação rural foi discutida nesses encontros? Para tal, nosso objetivo foi apresentar os discursos sobre a educação rural nos eventos paranaenses, entre 1947 a 1950. Utilizamos a pesquisa documental, tendo como foco de análise a imprensa, com base nos periódicos "O Dia", "Paraná Norte", "Diário do Paraná" e "A Tarde". O referencial teórico foi composto pelos estudos de Moraes (2020), Schelbauer (2014) e Santos e Hidalgo (2014). Nas palestras e eventos analisados, as discussões envolveram docentes e profissionais de outras áreas, consolidando-se de acordo com o movimento pela ruralização do ensino. Apontamos a defesa da oferta de conhecimentos específicos voltados para o campo, assim como a conscientização dos agricultores em matricular e incentivar seus filhos a frequentarem as escolas rurais primárias e técnicas, como dos trabalhadores rurais e pescadores.

Palavras-chave: Educação rural. Eventos. Estado do Paraná. Moysés Lupion. Imprensa.

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1930, o movimento de ruralização do ensino no Brasil ganhou destaque ao defender que a maior vocação do país era ser rural e agrícola. Nesse cenário, a expansão das escolas rurais mostrava-se essencial na fixação do homem no campo e em possibilitar acesso aos conhecimentos elementares e aos preceitos higienistas.

Os ruralistas do ensino empreenderam diversas ações para divulgar seus princípios: a disseminação de impressos, a implementação de instituições educativas, como as Escolas Normais Rurais, as Escolas Típicas Rurais e os Clubes Agrícolas, além de Sociedades e Institutos. Os eventos também se constituíram em práticas significativas. (MORAES, 2019).

[1] Mestre em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, e-mail: bruna1997aldine@gmail.com.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, e-mail: mcgmachado@uem.br.

No Estado do Paraná, entre 1947 a 1950, identificamos tais iniciativas, como a Conferência Regional de Ponta Grossa (1947), a Semana Ruralista de Londrina (1948), a Semana Educacional em Londrina (1949) e a realização de palestras. Desta maneira, sobressai-se o questionamento: como a educação rural foi discutida nesses encontros? Assim, nosso objetivo foi apresentar os discursos sobre a educação rural presentes nos eventos paranaenses, entre 1947 a 1950.

O recorte temporal compreende o primeiro mandato de Moysés Lupion[3] como governador, eleito democraticamente no Paraná pelo Partido Social Democrático (PSD), após o fim do Estado Novo. O período, marcado por grande agitação política, apresentou transformações significativas nos diversos setores sociais, dos quais destacamos a maior participação popular e a crescente organização da sociedade civil em busca de representatividade.

No tocante aos procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa documental, tendo como foco de análise a imprensa. Zanlorenzi e Nascimento destacam que essa fonte apresenta um conteúdo multideterminado, requerendo do pesquisador "[...] o cuidado em não somente considerá-lo como veículo das ideias, reflexo da infraestrutura econômica, mas também como possibilidade de um espaço de denúncia e campo de conflito." (2020, p. 1185).

Para tal, analisamos os periódicos "O Dia", "Paraná Norte", "Diário do Paraná" e "A Tarde". A coleta das fontes foi realizada no Portal da Hemeroteca Digital[4], inicialmente com a indexação dos termos "escola rural", "ensino rural" e "educação rural", com o objetivo de mapear os eventos realizados sobre o tema. Concluído o levantamento preliminar, novas buscas foram realizadas utilizando os nomes dos encontros e conferências educacionais identificadas.

Justifica-se este estudo pela relevância do ensino rural no período, sobretudo diante das elevadas taxas de analfabetismo e do expressivo contingente populacional no campo[5]. A educação dessas populações era estratégica aos defensores da ruralização do ensino, pois, sendo discutida por profissionais e pesquisadores, constituiu-se como tema em importantes eventos. Evidenciar tais

[3] Lupion exerceu o cargo de governador do Paraná em dois mandatos: de março de 1947 a janeiro de 1951, e novamente de 1956 a 1961.
[4] Disponível em: https://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/.
[5] Segundo Schelbauer (2014, p. 78), "Com uma população de 1.235.849 habitantes na década de 1940, apenas 24,5% dos paranaenses residiam na zona urbana. As taxas de urbanização da década de 1950 apontam para índices inferiores da média nacional".

ações permite-nos compreender os interesses, práticas e ideais, emergentes na conjuntura paranaenses pós-Estado Novo.

O texto foi dividido em duas seções. Inicialmente, abordamos o panorama do ensino rural no primeiro governo de Moysés Lupion, enfatizando brevemente as principais iniciativas. No segundo momento, destacamos as principais abordagens referentes à educação rural em eventos estaduais divulgados pela imprensa paranaense.

2 A EDUCAÇÃO RURAL NO GOVERNO DE MOYSÉS LUPION

Após o Estado Novo, o ensino recebeu atenção dos governantes em nível nacional e estadual. No Paraná, Moysés Lupion promoveu ações no setor, ampliando a rede educacional e investindo na qualificação docente, visando formar professores preparados e conhecedores das demandas locais. Frente às elevadas taxas de analfabetismo, suas políticas integraram as políticas de alfabetização vigentes no país.

Ambos os governos de Lupion voltaram-se à ocupação do território. Entre 1947 a 1950, priorizou-se a colonização, com a criação da Fundação Paranaense de Imigração e Colonização, em 1947, e do departamento Administrativo do Oeste, em 1948, posteriormente transformado em Departamento de Fronteira. Entre 1956 a 1961, o foco passou a ser a fixação da população migrante. Nesse período, suas políticas incentivaram o fortalecimento da agricultura, principal economia estadual, especialmente a produção do café. Além disso, foi promovida a abertura de rodovias. (SANTOS; HIDALGO, 2014).

A atenção a escola primária esteve em consonância com imperativos nacionais e internacionais, tendo maior expressão no interior. Para a pasta, foi nomeado Erasmo Pilotto, um dos principais articuladores do Movimento da Escola Nova no estado. A questão educacional era parte do projeto de Lupion em “construir um Paraná maior”. Em suas palavras, “Tudo em que estamos empenhados, é para que a nossa escola rural efetivamente sirva às populações onde ela estiver localizada. Melhore, efetivamente, a vida. É o lema do nosso governo, aplicado à educação”. (PARANÁ, 1950, p. 151).

As taxas de analfabetismo eram um dos desafios, pois, de acordo com o Censo Demográfico de 1940, cerca de 64% da população paranaense era analfabeta, enquanto apenas 35,9% sabiam ler. (IBGE, 1951). Nesse sentido, de acordo com Schelbauer (2014, p. 86-87),

> Embora houvesse nas cidades um crescimento da oferta educacional, a elitização do ensino urbano, com a criação dos grupos escolares, dificultava o acesso das classes populares ao introduzir a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos. A frequência irregular da criança trabalhadora seria inconcebível e o espaço escolar estaria cada vez mais distante da criança da zona rural que participava dos trabalhos, especialmente em tempos de colheita.

Nesse momento, a escolarização rural foi estruturada em dois pilares: o primeiro voltado à formação das novas gerações, contribuindo na manutenção da economia agrícola; e o segundo, à formação dos sujeitos, propiciando conhecimentos elementares, hábitos de higiene e a valorização da vida no campo. Essas ações vinculavam-se à fixação da população nas zonas rurais e na modernização do campo. (SCHELBAUER, 2014).

Nas Mensagens redigidas pelo governador, evidenciaram-se os entraves existentes nas escolas rurais, os quais segundo ele, só seriam superados de modo processual.

> A criança da zona rural é, inquestionavelmente, das que mais precisam de uma profunda influência criadora da escola, e, infelizmente, a escola da zona rural é a mais deficiente de todo o nosso sistema. E, por anos e anos, limitamo-nos a abrir tais escolas, entregando-as a professoras apenas com o curso primário. A nossa escola rural não tinha nada daquele caráter que se lhe exige imperativamente de uma força capaz de influir para melhorar a vida do ambiente a serviço do qual havia sido criada. É bem evidente que qualquer ação no sentido de modificar tal situação tem de contar, obrigatoriamente, com o tempo, há de ser uma ação continuada e permanente, há de obedecer a um plano de longo alcance, realizável por etapas, persistindo nos passos sucessivos que forem estabelecidos, e tem de ser paciente, conformando-se em andar pouco de cada vez, e preocupando-se de consolidar bem cada pequena conquista realizada. (PARANÁ, 1950, p. 143).

Em parceria com os municípios, o governo estadual implementou um plano de ampliação da rede escolar rural, assumindo a responsabilidade pela abertura de escolas, remuneração e apoio pedagógico aos docentes, além da oferta de materiais didáticos. No início de seu mandato, Lupion apontou que o número de escolas rurais

era inferior a 1.100. Em 1949, foram criadas cerca de 500 novas, havendo a previsão de atingir 1.200 unidades em 1950. Para tal, cerca de 15 mil crianças foram contempladas. (PARANÁ, 1950).

A formação docente para atuar nas zonas rurais também era uma dificuldade, frente aos altos índices de reprovações. A alternativa era a criação de cursos normais regionais, além de cursos de aperfeiçoamento, visando que os docentes atuantes no âmbito rural fossem conhecedores das dificuldades e possibilidades emergentes.

> Precisamos superar essa fase do mestre com apenas uma deficiente formação de curso primário. Precisamos dar aos mestres das nossas crianças da zona rural um preparo suficiente para que possam bem cumprir o seu extraordinário labor. Precisamos que tais mestres tenham sido especificamente preparados para a sua função, em cursos normais regulares. Mas não podemos esperar que tais mestres sejam filhos e moradores das nossas maiores cidades. É inútil, nesse sentido, que esperemos que os mestres formados na Capital ou em nossas Escolas Normais Secundárias de nossos maiores centros urbanos vão preencher as imensas deficiências que temos na zona rural. Precisamos formar o mestre de cada região em sua própria região. Do contrário, continuaremos a assistir a essa situação de permanente precariedade de mestres formados, no interior de nosso Estado. (PARANÁ, 1950, p. 146).

Lupion mencionou a criação de dezenove Cursos Normais Regionais no interior. Além da formação inicial, buscou-se capacitar os docentes em exercício, com ênfase no ensino da leitura, escrita e cálculo nos anos iniciais, por meio das semanas pedagógicas. As formações foram ministradas por inspetores e acompanhadas por mais de mil professores das escolas rurais. Outra medida foi à distribuição de 25 mil cartilhas informativas, com orientações sobre um método específico de ensino, visando potencializar a prática pedagógica. (PARANÁ, 1950).

As leis sobre a educação, promulgadas entre 1947 e 1950, garantiram acordos entre o governo estadual e municipal, as quais priorizavam investimentos em reformas, construções, materiais e contratação de agentes. A preocupação central com a Secretaria de Viação e Obras Públicas foi redirecionada a partir da Lei n.º 6, de novembro de 1947, na qual a Secretaria de Educação e Cultura passou a receber o segundo maior orçamento. (SOUZA, 2013).

Machado e Huss (2022) destacaram o funcionamento das escolas rurais no em Mandaguari, no norte paranaense, entre 1940 a 1980. Segundo as autoras, os prédios eram precários, possuindo apenas um docente incumbido de atuar na

direção, na secretaria, na limpeza e na alimentação dos alunos. Frente a dificuldade da contratação de professores habilitados à docência, esse era, muitas vezes, nomeado pela própria comunidade. A escola além de caracterizar-se como espaço educacional, possibilitava a realização de eventos culturais, religiosos e políticos.

Mesmo com as limitações existentes à difusão do ensino rural primário, essa modalidade possuía funções específicas na manutenção dos preceitos capitalistas na conjuntura paranaense. O debate da modalidade não se limitou ao espaço escolar, inserindo-se em programas e eventos.

3 A EDUCAÇÃO RURAL: ENTRE ENCONTROS E CONFERÊNCIAS

O Movimento do ruralismo no Brasil ganhou destaque na primeira metade do século XX, período marcado por profundas transformações sociais. Diversos intelectuais buscavam compreender a realidade nacional e propor soluções às questões de ordem econômica, social, política e cultural. Conforme Moraes (2020), os defensores do ruralismo postulavam que o país possuía uma vocação agrícola que condicionava seu desenvolvimento econômico, não podendo ser superada.

Ligados a frações das elites, os simpatizantes consideravam as populações do campo como improdutivas, atrasadas e sem capacidade para tomar decisões. Sud Mennucci foi considerado o principal propagador do movimento pela ruralização do ensino no país, atuando na elaboração de textos de base para ideias e práticas, e, na difusão dessas propostas. (MORAES, 2019).

Criticavam-se as escolas primárias das zonas rurais, já que as mesmas não atendiam às especificidades dos sujeitos e seus docentes não possuíam formação específica. Defendia-se uma escola adaptada em termos de programa de ensino, instalações arquitetônicas e, sobretudo, professores preparados para atuar nesse contexto, pois era a partir da atuação destes, em consonância com os princípios ruralistas, que a escola se tornaria efetivamente rural. (MORAES, 2020).

Na promoção desses ideais, ressaltamos a organização de eventos sobre o tema, realizados em âmbito local, regional, nacional e internacional. De acordo com Moraes (2019, p. 95), “Esses eventos envolveram congressos, conferências, palestras, discursos e Semanas Ruralistas”.

Segundo Santos e Hidalgo (2014), no Paraná os programas e eventos impostos pelo governo caracterizaram-se como estratégias para a desarticulação de movimentos, como a Revolta de Porecatu que eclodiu em 1940, na divisa de São Paulo com o Paraná, devido a precária divisão de terras das empresas privadas. Nesse momento, em nível nacional, a situação de miserabilidade dos povos rurais fomentava movimentos de contestação e revolta, como as ligas camponesas e sindicatos rurais.

Desse modo, em análise dos periódicos paranaenses, foi possível identificarmos a realização de eventos que discutiram os rumos do ensino rural no estado. Os jornais “Diário do Paraná”, “O Dia” e “Paraná Norte” noticiaram tais encontros e palestras.

A Conferência Regional de Ponta Grossa, realizada em julho de 1947, reuniu representantes de trinta e sete municípios paranaenses para discutir alternativas às limitações estaduais e municipais, com ênfase ao setor econômico. A subcomissão de Ensino Primário evidenciou a necessidade da ampliação da rede escolar, especialmente na zona rural, além da nomeação de professores e da oferta de material didático. Solicitou-se a criação de Cursos Normais Rurais em União da Vitória e Iguaçu. Já a subcomissão de Ensino Rural apreciou pedidos voltados à criação de escolas para trabalhadores rurais. (A CONFERÊNCIA..., 1947).

Outras iniciativas foram às palestras promovidas pela Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao público rural ouvinte do Programa Agrícola. Na palestra intitulada “A escola primária rural, suas finalidades e quesitos a serem atendidos na sua localização”, o engenheiro agrônomo Alberto Moreira argumentou que a função desta não se limitava ao ensino dos conteúdos básicos, mas em desenvolver “[...] as capacidades que a vida reclama - capacidades de ação - proveitosa, inteligente e moralizada, sem o que, falhará em sua alta e nobre finalidade”. (A ESCOLA..., 1948, p. 7).

A ênfase de sua exposição foi sobre a localização da escola, que deveria ser de fácil acesso, permitindo a frequência dos alunos, instalada em local elevado, com espaço para atividades agrícolas. A escolha do terreno deveria considerar o clima, a qualidade da água e as condições sanitárias. (A ESCOLA..., 1948).

Na mesma perspectiva, a palestra “O ensino rural no Paraná”, proferida pelo engenheiro agrícola Wellington Vianna, informou os agricultores acerca da rede

escolar rural paranaense e as possibilidades de formação disponíveis aos seus filhos, sobretudo, por meio das instituições especializadas no setor agrícola e pecuário. Além de esclarecer a localização destas, o engenheiro incentivou os pais a encaminharem seus filhos à escola. (O ENSINO..., 1948, p. 9).

Outro evento foi a Semana Ruralista de Londrina, realizada em 1948. Segundo o jornal “Paraná Norte”, os encontros organizados pelo Serviço de Informação Agrícola, estavam sendo realizados em todo o país, oferecendo cursos, palestras, publicações, cinemas e conhecimentos práticos e teóricos aos agricultores. O objetivo era melhorar as condições de vida e trabalho, compreender os anseios e dificuldades existentes e, assim, valorizar a classe rural. Os temas abordaram a agricultura, a pecuária, as indústrias rurais e cooperativas, a higiene rural, etc. (SEMANA..., 1948).

As Semanas Ruralistas também promoviam formação pedagógica, ofertando “[...] cursos rápidos para professoras primárias, no interesse de facilitar, quanto possível, a organização e orientação dos ‘Clubes Agrícolas Escolares’, base da formação dos futuros agricultores do Brasil”. (SEMANA..., 1948, p. 1). Os cursos abrangeram as “[...] indústrias rurais caseiras, jogos e brinquedos para a infância rural, a tarefa da educação rural, combate à saúva, horta doméstica e escolar, pomar doméstico e escolar, clubes agrícolas escolares e sericultura”. (SEMANA..., 1948, p. 1).

Em 1949, Londrina foi palco novamente para outro evento: a Semana Educacional, organizada pela Associação de Professores da cidade. Estiveram presentes autoridades do magistério estadual e docentes da região. Sobre o ensino rural, apresentaram-se sugestões para a elaboração do Regimento Interno das instituições. (EDUCAÇÃO..., 1949).

A ênfase à educação primária rural nos eventos e programas revelou os interesses emergentes vinculados à modalidade de ensino. Todos os debates defenderam a importância dos saberes específicos, estando de acordo com as políticas de fixação das populações e na formação de trabalhadores qualificados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos sobre a escolarização nas áreas rurais no Paraná, entre 1947 a

1950, não se limitaram ao espaço escolar, estando presentes em veículos de mídias, eventos, cursos, etc. Nas palestras e eventos analisados, as discussões envolveram docentes e profissionais de outras áreas, consolidando-se de acordo com o movimento pela ruralização do ensino. Apontamos a defesa da oferta de conhecimentos específicos para o campo, assim como na conscientização dos agricultores em matricular e incentivar seus filhos a frequentarem as escolas rurais primárias e técnicas, como dos trabalhadores rurais e dos pescadores.

As exposições revelaram a necessidade de combater a evasão escolar, pois muitas crianças inseriam-se precocemente no trabalho, auxiliando nas tarefas domésticas e no campo. De acordo com o modo de produção capitalista, a escola ruralizada foi essencial na preparação de mão de obra qualificada, em afastar-se da visão distorcida de atraso e ignorância das elites ruralistas sobre as populações do campo e na fixação dos sujeitos.

Muitos eram os interesses atrelados à escola rural primária no Brasil, sendo de ordem nacional e internacional. No entanto, a implementação desses ideais tiveram entraves para serem disseminados nas áreas mais longínquas do país. Evidenciamos assim, a necessidade de novas análises para compreender as especificidades dessas instituições, ampliando o campo da História da Educação.

REFERÊNCIAS

A CONFERÊNCIA Regional de Ponta Grossa. **Diário do Paraná**, Curitiba, p. 5-6, 9 jul. 1947. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=171433&pasta=ano%20194&pesq=A%20conferencia%20regional%20de%20ponta%20grossa&pagfis=4102. Acesso em: 28 abr. 2025.

A ESCOLA primária rural, suas finalidades e quesitos a serem atendidos na sua localização. **O Dia**, Curitiba, 15 jan. 1948. Página Agrária. p. 7. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=092932&pasta=ano%20194&pesq=%22escola%20rural%22&pagfis=62079. Acesso em: 28 abr. 2025.

EDUCAÇÃO e ensino. **O Dia**, Curitiba, p. 8, 9 jul. 1949. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=092932&pasta=ano%20194&pesq=%22educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20ensino%22&pagfis=66408. Acesso em: 28 abr. 2025.

IBGE. **Recenseamento geral do Brasil de 1940**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

MACHADO, M. C. G.; HUSS, S. R. M. O processo de escolarização primária no município de Mandaguari - PR (1940-1980). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. 1-18, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.11150. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v18n49/2178-2679-apraxis-18-49-e11150.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MORAES, A. I. D. **A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORAES, A. I. D. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennucci (1930-1940). In: CHALOBA, R. F. S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 137-161.

O ENSINO rural no Paraná. **O Dia**, Curitiba, 16 mar. 1948. Página Agrária. p. 9. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=092932&pasta=ano%20194&pesq=%22escola%20rural%22&pagfis=62597. Acesso em: 28 abr. 2025.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Legislativa Ordinária de 1950 pelo Sr. Moysés Lupion**. Governador do Paraná. Curitiba, 1950.

SANTOS, R. dos.; HIDALGO, A. M. A educação rural no período de 1946-1960 em Guarapuava e no Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 58, p. 167-187, set. 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640386. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640386. Acesso em: 30 abr. 2025.

SEMANA Ruralista de Londrina. **Paraná Norte**, Londrina, p. 1, 4 jun. 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830240&pasta=ano%20194&pesq=%22semana%20ruralista%22&pagfis=357. Acesso em: 28 abr. 2025.

SCHELBAUER, A. R. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, mai./ago. 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39687. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUZA, V. F. M. **Políticas públicas para a educação nos governos de Moysés Lupion (1947-1951 e 1956-1961):** a instrução básica no estado do Paraná. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2013.

ZANLORENZI, C. M. P.; NASCIMENTO, M. I. M. Análise da imprensa como fonte de pesquisa para a História da Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1181-1192, jul./set. 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i3.12706. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12706/9102. Acesso em: 14 mar. 2025.

Educação Especial no Brasil em Perspectiva Histórica – Séculos XIX e XX

Guilherme Viertel[1]

RESUMO

A educação especial é uma modalidade de ensino que busca garantir o direito a educação aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. As políticas públicas podem ser entendidas como ações realizadas pelo governo para garantir direitos e promover o bem-estar e a qualidade de vida a população. Ao relacionar políticas públicas a educação especial é possível pensar em medidas governamentais que tem o objetivo de garantir o acesso e a aprendizagem de todos os alunos, independente das suas deficiências ou necessidades especiais. O objetivo deste trabalho está em analisar como surgiram as políticas públicas de educação especial no Brasil buscando compreender quais os principais marcos e mudanças que o correram ao longo do século XX. Além disso, essa produção pretende verificar quando ocorre a transição de educação especial para a educação inclusiva. Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica aprofundada usando as plataformas Scielo, Capes, Google Acadêmico e também o Portal do MEC se buscou por produções que discutissem a temática da educação especial e a legislação que trata diretamente sobre o tema. A pesquisa bibliográfica resultou nas seguintes produções, Bueno, Bueno e Portilho (2023), Kassar (1998), Lopes (2008) Jannuzzi (2004), Mendes (2006). Após análise da bibliografia foi possível fazer a delimitação histórica deste trabalho, sendo escolhida a periodização que vai de meados do século XIX com o surgimento das primeiras instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência (surdos e cegos), até o final do século XX, que marca justamente o início da preocupação do Estado e de alguns setores da sociedade em fornecer o ensino e oportunidade de desenvolvimento as pessoas com deficiência. Além disso a pesquisa também mostrou que a partir da década de 1970 educação especial passa a ser discutida pelo governo e essas questões ganham ênfase passando a fazer parte da legislação nas décadas seguintes com a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e leis posteriores.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Educação Inclusiva. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino que tem por objetivo garantir o direito a educação aos alunos que possuem deficiência (física, intelectual), altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Ao longo da história as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas, geralmente sendo segregadas da sociedade e vivendo uma vida de exclusão. A educação especial surge como uma maneira de auxiliar essas pessoas e garantir com que as mesmas conseguissem desenvolver suas habilidades.

Para que a educação especial conseguisse atingir um número maior de pessoas, foi necessário que fossem criadas políticas públicas direcionadas a essa

[1] Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville – Univille, guilhermeviertel1@gmail.com

modalidade de ensino. As políticas públicas são programas, projetos e ações realizadas pelo governo com o objetivo de garantir direitos e atender necessidades e demandas da sociedade.

As políticas públicas também podem ser entendidas como:

> […]empreendimentos governamentais para atendimento de demandas societárias normativamente reconhecidas – como o atendimento à saúde, serviços educacionais, por exemplo, para a promoção de objetivos coletivamente almejados – como redução da desigualdade, promoção da sustentabilidade ambiental etc – e para a solução ou mitigação de uma problemática reconhecida como indesejável – como a fome, miséria, trabalho infantil, poluição ambiental entre tantas (JANNUZZI, 2022).

As políticas públicas estão relacionadas as necessidades de uma sociedade ou de grupos específicos como no caso da educação especial, as pessoas com deficiência ou altas habilidades.

O objetivo dessa produção será analisar as políticas públicas relacionadas a educação especial ao longo do tempo, buscando verificar quando surgiu a legislação referente a esse tema, quais modificações foram realizadas e os desafios encontrados no decorrer do processo de implementação das políticas públicas em escala nacional.

Nesse artigo também será visto quando a educação especial passa a ser vista na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, um modelo de educação que busque incluir todas as pessoas, independente das suas características.

Para a produção desse trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica nas plataformas: Capes, Scielo, Google Acadêmico e também Portal do Mec. Foram usadas as seguintes palavras-chave nas pesquisas realizadas nas plataformas: Educação Especial, Educação Inclusiva, História da Educação, Legislação Educacional, Políticas Públicas e Educação. Já no Portal do MEC a pesquisa teve como objetivo encontrar a legislação que trata sobre educação especial e educação inclusiva.

A revisão bibliográfica permitiu definir a partir de qual período surgiu a legislação a cerca da educação especial, e qual o recorte histórico a ser analisado ao longo desse artigo. Assim ficou definido que para a análise histórica, será feita uma contextualização breve sobre a educação de pessoas com deficiência ao longo do tempo partindo primeiramente do século XIX até a década de 1960. Em seguida, será analisado o período que vai da década de 1970 até o final da década de 1990, sendo este o momento onde o governo passou a se preocupar mais com a educação especial, o que pode ser observado pela legislação criada sobre esse tema. Entre as

leis temos a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei nº. 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96).

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL SÉCULO XIX A DÉCADA DE 1960

Do início da colonização brasileira no século XVI até por volta do século XIX as pessoas com deficiência ou eram abandonadas, ou recolhidos nas Santas Casas para que recebessem alimentação e abrigo (JANNUZZI, 2004).

A ideia de se ofertar a educação para pessoas com deficiência no Brasil surge na segunda metade do século XIX quando o imperador D Pedro II cria o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos” (PEREIRA, SOUZA, DAMACENO, 2022, p.6). A existência desses institutos, no entanto, não contribuiu para a criação de políticas públicas direcionadas a esse público, sendo apenas ações pontuais realizadas pelo imperador sob influência de pessoas próximas a ele como José Francisco Sigaud, médico de D.Pedro II que tinha uma filha cega (JANNUZZI, 2004).

A partir da década de 30 do século XX, começam a surgir mudanças na educação de modo geral, muito influenciado pelo movimento da Escola Nova que tem como foco as teorias da aprendizagem amparadas na psicologia e enfatiza a importância da escola e dos métodos de ensino e aprendizagem. A Escola Nova vai influenciar também a educação para as pessoas com deficiência em alguns estados como é o caso de Minas Gerais que cria as classes especiais para tratar desse público em específico. As classes tinham características distintas das convencionais

> O formato de funcionamento das classes explicita o pensamento da época sobre o ensino dos alunos com deficiência: as salas deveriam ter no máximo 15 alunos; atender “débeis orgânicos” e “retardados pedagógicos”; deveria ser priorizado ensino ao ar livre; além de linguagem escrita e oral, cálculo e desenho, uma parte especial com trabalhos manuais, jogos e exercícios de ortopedia mental, que consistiam em atividades que visavam o desenvolvimento do aparelho sensório motor (BORGES, CAMPOS, 2018 p.72).

Como é possível observar, havia uma preocupação em fornecer educação diferenciada aos alunos deficientes, com atividades lúdicas visando o seu desenvolvimento.

É preciso ressaltar que esse tipo de iniciativa era específica daquele estado, no caso Minas Gerais, não sendo criadas políticas públicas específicas para o

atendimento das pessoas com deficiência em escala nacional por parte do governo federal naquele momento.

Em 1954 surge a no Rio de Janeiro a Associação dos Pais e Amigos do Excepcionais – APAE, que tinha como objetivo fornecer assistência às crianças excepcionais, tendo como base a National Association For Retarded Children dos Estados Unidos (ROGALSKI, 2010).

Ainda na década de 1950, ocorrem novas mudanças onde:

> A partir de 1958 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Vi suais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cade me), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular (MENDES, 2010, p.99).

Como pode ser visto, ainda não se tratava de uma política pública relacionada a educação especial, no entanto, já se começava a pensar sobre o tema em questão. Nos anos 1960, com a Lei 4024 Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, foi criado o Conselho Federal de educação, onde os artigos 88 e 89 apresentam a expressão “educação de excepcionais” (MENDES, 2010). A partir daquele momento o poder público a nível nacional, passa a conceber ações voltadas para a educação especial. No entanto, prevaleciam instituições privadas ou filantrópica que realizavam o atendimento as pessoas com deficiência. Mudanças maiores ocorreriam somente na a partir da década seguinte.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL DÉCADA DE 1970 ATÉ O ANO 2000

Na década de 1970 a educação especial passa a ser vista como uma prioridade do I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974), onde surge, o decreto 72.425 de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) ligado diretamente ao Ministério de Educação e que formaria o primeiro órgão do governo federal destinado diretamente a definir como ocorreria a educação especial no Brasil.

Nesse período a educação tinha forte característica tecnicista, ou seja, tinha como objetivo a formação de mão de obra necessária para o desenvolvimento da sociedade. A educação especial buscava fazer com que os deficientes se desenvolvessem e se possível fossem encaminhados ao mercado de trabalho, pois

segundo a concepção da época, seria mais barato para o governo educar uma pessoa com deficiência e torná-la "útil", do que sustentá-la pelo resto da vida (JANNUZZI, 2004).

Naquele período, boa parte da educação especial, era realizada por instituições privadas, que exerciam influência também na formulação de políticas públicas. A educação tinha então um caráter assistencialista e filantrópico, sendo esse um modelo de influência norte-americana (KASSAR, 1998).

A educação especial vai sofrer mudanças na década de 1980 com a Constituição Federal de 1988, que buscava democratizar a educação de pessoas com deficiência e acreditava que a mesma deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (MENDES, 2010). No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser vista como um direito de todos sendo dever do estado e da família. Já o artigo 206 afirma que a educação deve seguir princípios democráticos tais como: igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O artigo 208 inciso III por sua vez, coloca como dever do Estado, o atendimento especializado aos portadores de deficiência, de forma preferencial, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No final da década surge a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989, que criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável por integrar a pessoa com deficiência a sociedade.

No ano seguinte 1990 surge o Estatuto de Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº. 8.069/90), que reforça o que já havia sido estabelecido na Constituição Federal de 1988. O artigo 53 do ECA, no inciso I, garante: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1990).

É importante observar que tanto a Constituição Federal de 1988 e o ECA de 1990 reforçam a ideia de igualdade, ou seja, que as pessoas com deficiência sejam tratadas como iguais e tenham as mesmas condições de acesso ao sistema regular de ensino. Na década de 1990 surgem novos documentos que vão aprofundar as discussões a respeito do acesso à educação por parte das pessoas com deficiência.

Ainda no ano de 1990, ocorre a Conferência Mundial Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura). A Conferência de Jomtien reuniu 157 e resultou na Declaração de Jomtien que buscava a promoção de reformas nos sistemas de ensino, principalmente nos países que

possuem um alto índice de crianças e adolescentes sem acesso à escola (BUENO, BUENO e PORTILHO, 2023). Além disso, o principal foco da Declaração de Jomtien foi a apresentação de estratégias visando garantir a todos o acesso à educação, independente das suas necessidades individuais. A Declaração de Jomtien abriu espaço de discussão sobre questões relacionadas a educação, que foram ampliadas na Declaração de Salamanca ocorrida anos mais tarde.

Em 1994 ocorreu na cidade de Barcelona, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso à qualidade, que acabou gerando a Declaração de Salamanca. Esse documento, buscou apresentar uma abordagem voltada para a educação inclusiva e como as escolas poderiam se capacitar para atender as crianças com deficiência, entendo a educação como um direito de todos (ROGALSKI, 2010).

A educação inclusiva era um princípio presente na Declaração de Salamanca:

> O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994 p.3).

Como é possível perceber através do que está descrito na Declaração de Salamanca, inclusão é algo amplo, que compreende não só as crianças ou adolescentes que possuem alguma deficiência, mas sim, todos, independente das suas características ou condições.

Tanto a Declaração de Jomtien quanto Declaração de Salamanca acabaram influenciando legislações posteriores que tratam sobre a educação no Brasil, como foi o caso dá, Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96). A LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, tendo como objetivo estabelecer as bases para a educação nacional. O capítulo V da LDB trata a respeito da educação especial, que é considerada uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse documento a educação especial é vista na perspectiva da educação inclusiva, sendo objetivo principal, incluir as pessoas com deficiência na sociedade e preparando para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, para que a pessoa com deficiência consiga se desenvolver, esta deve receber atendimento especializado, onde o educador apresentará métodos, técnicas e recursos de modo a ser possível atender as

necessidades e desenvolver as potencialidades dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser visto, a educação especial no Brasil passou por profundas transformações ao longo do tempo. Se em meados do século XIX ocorrem algumas atitudes pontuais como a criação de institutos para surdos e cegos, na segunda metade do século XX, a educação especial passa a ter maior destaque nos programas do governo.

O século XX foi um período de transformações na educação de modo geral. Essas transformações impactaram também a forma como era pensada e oferecida a educação para pessoas com deficiência. Entre as décadas de 1920 e 1960 surgiram instituições públicas, privadas voltadas para a educação especial. Nesse momento, o estado ainda não havia criado políticas públicas voltadas a educação das pessoas com deficiência a nível nacional, algo que só ocorreria somente a partir da década de 1970 em diante.

Entre o final da década de 1960 e o início dos 1970, no regime militar, a educação era voltada para o tecnicismo, buscando formação de mão de obra que seria usada para o crescimento econômico do país. A educação especial, buscava desenvolver nas pessoas com deficiência, habilidades úteis ao mercado de trabalho, de modo que essas pessoas, na medida do possível, pudessem praticar alguma atividade remunerada.

A década de 1970 é o período onde o governo passa a se preocupar com a educação das pessoas com deficiência através da criação de políticas públicas que resultaram em centros destinados a pensar a como ocorreria a educação especial no Brasil. Nesse momento, ainda predominavam instituições privadas ou filantrópicas no atendimento aos deficientes, havia também a segregação, onde a educação especial era realizada em classes ou instituições específicas para esse fim, como a APAE, criada décadas atrás. Na década seguinte com a Constituição Federal de 1988 começam a ocorrer mudanças.

Como visto ao longo do texto, a constituição Federal de 1988 foi um marco importante no campo da educação que passa a ser vista como um direito de todos, devendo garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nesse período, começa-se a pensar no atendimento especializado para que as pessoas com deficiência possam frequentar a escola.

Na década de 1990 a nível internacional ocorrem conferências sobre a educação, que geram declarações como a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca. Naquele momento, a educação especial começa a ser pensada na perspectiva da inclusão, que agrega não só as pessoas com deficiência, mas também aqueles que se encontram em situação de abandono, violência ou que por qualquer outro motivo ligado as suas características acabavam não frequentando a escola.

Como pode ser observado, a LDB de 1996 acaba sendo influenciada pelas declarações internacionais sobre a educação. Sendo uma lei que define as bases da educação, a LDB garante que as pessoas com deficiência recebam a educação preferencialmente na rede regular de ensino, sendo então incluídas na educação básica e recebendo atendimento especializado. A LDB, portanto, marcou o aprofundamento das políticas voltadas a educação especial

É possível perceber que ao longo do tempo, ocorreram transformações significativas na educação das pessoas com deficiência. As políticas públicas foram sendo aos poucos construídas e modificadas de modo a atender as demandas da sociedade. A década de 1990 abriu espaço para a educação inclusiva, que seria melhor discutida e colocada em prática nos sistemas de ensino no Brasil, ao longo das décadas seguintes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Adriana Araújo. Pereira.; CAMPOS, Regina Helena. de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 69–84, 2018. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?lang=pt . Acesso em 05 de junho de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 16 de ju. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 jun. 2025.

BUENO, Josiane Jocoski.; BUENO, Sávio.; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. p.1-20, 2023.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil Campinas: Autores Associados, 2004a. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235 . Acesso em 28 de maio de 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Termo deve ser considerado como solução de problemas coletivos ou atendimento de demandas públicas? Temas, [s.d.]. Disponível em: https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2022/05/17/sobre-o-conceito-de-politicas-publicas. Acesso em: 29 de maio 2025.

KASSAR, Monica de Carvalho. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p.93-109, maio-ago. 2010.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, p.1-13, jul./dez. 2010.

PEREIRA, Mônica Alves de Matos; SOUZA, Aparecida Carina Alves de.; DAMASCENO, Allan. Rocha. Inclusão de Pessoas com deficiência: Os desafios da educação inclusiva. **REVISTA FOCO**, *[S. l.]*, v. 15, n. 4, p. e509, 2022.

A CRIAÇÃO DO COLEGIO COUTO MAGALHÃES (1932) NO CONTEXTO DE DIFUSÃO DO PROTESTANTISMO EM ANÁPOLIS/GO

Sandra Elaine Aires de Abreu[1]

Társio Paula dos Santos[2]

RESUMO

A educação escolar brasileira sofreu significativas transformações a partir de 1930, em consonância com as mudanças econômicas, políticas e sociais mais amplas que ocorriam no Brasil. Nesse contexto de mudanças, um grupo de protestantes estabeleceu-se no município de Anápolis/GO e criou as condições para a expansão do protestantismo na cidade. Dentre as estratégias utilizadas pelos protestantes para difundir sua fé, destacamos a criação de instituições escolares, com destaque para a criação do Colégio Couto Magalhães, fundado em 1932. Desta forma, a criação do Colégio Couto Magalhães no contexto de difusão do protestantismo em Anápolis/GO é objeto de estudo desta pesquisa. A questão central que norteia esta investigação é: como ocorreu a criação do Colégio Couto Magalhães no contexto de difusão do protestantismo em Anápolis/GO, considerando as condições históricas do protestantismo no Brasil e em Anápolis? O objetivo geral desta pesquisa é analisar a criação do Colégio Couto Magalhães no contexto de difusão do protestantismo em Anápolis/GO. A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa, com procedimentos de pesquisa bibliográfica. O aporte teórico é composto por autores como Abreu (1997, 2017), Lobo (1980), Fanstone (1972), Ferreira (1979), Silva (1962), Mendonça; Velasques Filho (1990), Ramalho (1996), Emile Leonard (1980) e Borges (1975), que contribuem para a compreensão da história da educação e da religião protestante em Anápolis/GO. A criação do Colégio Couto Magalhães, ocorreu em um contexto histórico marcado pela expansão do capitalismo e do protestantismo em Anápolis/GO. A cidade, beneficiada pela Estrada de Ferro Goiás, experimentou um surto desenvolvimentista e atraiu famílias protestantes que promoveram a difusão do protestantismo na região. Os protestantes viam nas instituições educacionais um dos instrumentos de difusão do protestantismo.

Palavras-chave: Colégio Couto Magalhães. Difusão do Protestantismo. Anápolis/GO.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira sofreu significativas transformações a partir de 1930, em consonância com as mudanças econômicas, políticas e sociais mais amplas

[1] Doutorado em Educação: história, política, sociedade, Universidade Estadual de Goiás (UEG), sandraeaa@yahoo.com.br

[2] Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade Iguaçu (FI Graduado em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA).). Professor efetivo de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia/Ceará. E-mail: tarsio_13@hotmail.

que ocorriam no Brasil. Nesse contexto de mudanças, um grupo de protestantes estabeleceu-se no município de Anápolis/GO e criou as condições para a expansão do protestantismo na cidade. Dentre as estratégias utilizadas pelos protestantes para difundir sua fé, destacamos a criação de instituições escolares, com destaque para a criação do Colégio Couto Magalhães (CCM), fundado em 1932, a primeira escola primária protestante na cidade, que gestou as condições para a criação da Associação Educativa Evangélica em 1947, que se tornou a mantenedora do Colégio Couto Magalhães e de outras unidades de educação básica e ensino superior em Anápolis e outras cidades do estado de Goiás. (ABREU, 2017)

A criação do Colégio Couto Magalhães representou um marco na interseção entre educação e religião protestante em Anápolis/GO. No entanto, os poucos estudos aprofundados sobre o contexto em que essa instituição foi criada e a difusão do protestantismo na região deixa uma lacuna na compreensão da história local. Diante disso, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar o papel CCM na difusão do protestantismo em Anápolis/GO, visando contribuir com a da história da educação e da religião protestante na cidade.

Nesse sentido, surge a seguinte questão: Como ocorreu a criação do Colégio Couto Magalhães no contexto de difusão do protestantismo em Anápolis/GO, considerando as condições históricas do protestantismo no Brasil e em Anápolis? Para tanto, estabelecemos com objetivo analisar a criação do Colégio Couto Magalhães no contexto de difusão do protestantismo em Anápolis/GO.

2 A EXPANSÃO DO PROTESTANTISMO NO BRASIL

O Brasil foi uma nação colonizada por Portugal que impôs aos povos originários sua língua, cultura e religião, a partir do século XVI. Contudo, em meados do século XIX, percebe-se a presença dos protestantes.

O protestantismo, que surgiu com a Reforma no século XVI, não foi capaz de se manter unido, revelando uma grande variedade de tendências e instituições. Por isso, é mais adequado falar em “protestantismos”, e, quando se trata do protestantismo brasileiro, a complexidade é ainda maior, pois o protestantismo europeu, ao emigrar para a América do Norte, origem de um segmento do

protestantismo brasileiro, passou por inúmeras transformações teológicas, culturais e institucionais que os tornaram distintos de suas origens históricas. (ABREU, 1997)

Os protestantismos que se inseriram no Brasil, inicialmente como resultado de um movimento imigratório ocorrido no início do século XIX e, posteriormente, com a expansão missionária ocorrida na mesma época e, já no século XX, com a eclosão do pentecostalismo e o estabelecimento no Brasil de um grande número de organizações protestantes desvinculadas das igrejas tradicionais (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 11).

Para este estudo, adotamos a classificação feita por Mendonça e Velasquez Filho (1990), por ser historicamente mais precisa para estudar, especificamente, o caso brasileiro. Os autores classificam os diversos ramos do protestantismo brasileiro, em três grandes grupos: protestantes de origem missionária, protestantismo de imigração (luteranos) e os pentecostais[3].

A população brasileira só foi diretamente afetada pela presença do protestantismo por volta de 1850, quando começaram a chegar no Brasil os primeiros missionários protestantes, com a finalidade explícita de propagar sua fé. Este impulso foi denominado “protestantismo missionário”, que estabeleceu no Brasil a Igreja Congregacional (1858), a Presbiteriana (1862), a Metodista (1886) a Batista (1882) e a Episcopal (1898) (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 12) e a Igreja Cristã Evangélica do Brasil (1901).

Em Anápolis, destacou-se o grupo dos presbiterianos. Os presbiterianos surgiram no Brasil, em 1859, com o missionário norte-americano, Ashbel Green Simonton, no Rio de Janeiro, onde fundou a primeira igreja, em 1862, mas a denominação se expandiu especialmente em São Paulo. Os presbiterianos atuaram em duas frentes: a da “evangelização conversionista” que resultou em inúmeras congregações, espalhadas pela zona rural de São Paulo e Minas Gerais, e a de educação, contribuindo com uma significativa rede educacional que ultrapassou o ensino médio, criando a Universidade Mackenzie, em São Paulo. A Igreja Presbiteriana do Brasil detém praticamente toda a rede de escolas no país. (MENDONÇA, VELASQUES FILHO, 1990).

[3] Pentecostais ou clássicos (Assembleia de Deus, Congregação Cristã do Brasil, Igreja do Evangelho Quadrangular ou Cruzada Nacional de Evangelização, e a Igreja Evangélica “O Brasil para Cristo”. Pentecostais da Cura Divina (Igreja “Deus é Amor” e numerosas outras). (MEMDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990).

Nesse sentido, tem-se que o protestantismo de origem missionária, especialmente os presbiterianos, foi o que mais se dedicou à educação no Brasil, criando uma rede de escolas de nível primário, médio e superior espalhadas por quase todos os estados brasileiros. Nesse contexto, destaca-se a criação do Colégio Couto Magalhães, em Anápolis, fundado por um grupo de protestantes presbiterianos (ABREU, 1997, 2017).

3 A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO DO PROTESTANTISMO

Como visto anteriormente, os grupos protestantes que chegaram ao Brasil no século XIX, viram na educação um meio de propagar sua fé, criando e mantendo instituições escolares no território nacional.

Essas escolas desempenharam um papel importante na propagação do protestantismo, especialmente entre a elite liberal brasileira, oferecendo educação primária, média e, em alguns casos, superior. Acerca disso Crabtree (1962 apud RAMALHO, 1976, p.69) afirma que:

> É simplesmente impossível que a religião evangélica concorra com o catolicismo sem se munir do poder e da influência da educação. [...] Nós, evangélicos estamos plenamente convencidos da superioridade de nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o evangelho, antes de ficar convencido da cultura evangélica.
> É justamente no campo da educação que o evangelho produz seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder a consciência nacional.

Mendonça e Velasques Filho (1990) destacam que o protestantismo no Brasil se consolidou na década de 1870, coincidindo com a fundação de grandes colégios. No entanto, a educação escolar como instrumento de expansão do protestantismo é controversa entre os próprios protestantes. Alguns acreditam no êxito dessa estratégia, enquanto outros têm reservas devido à dificuldade de recrutar professores exclusivamente do meio protestantes o que diminui a identidade confessional nas escolas. Entre os batistas e os presbiterianos, há um grupo que acredita no êxito da educação e outro grupo que não acredita nesse poder. Como observa nos excertos abaixo.

> A educação segue a evangelização e não a evangelização à educação [...]. A pátria brasileira jamais será evangelizada pelos colégios. São

> excelentes auxiliares da evangelização [...] A experiência nos ensina ainda que muitos desses colégios crescem e se enriquecem na medida em que se afastam do evangelho [...] As conversões de que se faz alarde, em nossos colégios, são, na maioria das vezes, casos hipotéticos, prematuros e problemáticos. (ÉMILE LEONARD, 1963, p.186)
> Contestamos que os grandes colégios tenham concorrido poderosamente para a propagação da fé ou para a preparação de um ministério evangélico, pois no Brasil não existe atualmente nenhum ministro que comprove esta declaração. Quanto aos resultados da evangelização, a experiência nos ensina que a conexão de tais estabelecimentos com as igrejas lhes tem causado profundas amarguras e tem servido até de escândalo. (RAMALHO,1976, p.72-73)

As citações demonstram que denominações evangélicas, como batistas e presbiterianos, têm visões divergentes sobre a eficácia da educação como instrumento de difusão religiosa. Ambas possuem vários colégios espalhados pelo Brasil, concluíram que essa estratégia nem sempre produz resultados positivos, levando a conversões problemáticas e passageiras, que podem ser revertidas.

Diante destes fatos, observa-se que, os missionários de diferentes denominações estão divididos, de um lado, os que fazem reservas ao papel da educação escolar e, de outro lado, os que a consideram a mais importante expressão da obra missionária. O reverendo presbiteriano Simontom (apud RIBEIRO, 1981), pontua que o meio para se plantar o Evangelho de Jesus Cristo no Brasil e assegurar o futuro da igreja protestante no país é o estabelecimento de escolas para os filhos de seus membros.

As escolas protestantes no Brasil tinham como objetivos difundir a cultura protestante, caracterizada pela ideia de liberalismo econômico, democracia e direitos individuais, mediante a utilização de métodos educacionais modernos, bem como formar uma elite influenciada pelos valores e princípios da cultura protestante, capaz de atuar eficazmente na sociedade, independentemente de sua adesão ao protestantismo. A estratégia consistia em preparar líderes que, ao ocupar cargos de importância, pudessem difundir e facilitar a expansão do protestantismo e suas ideias. Além disso, essas escolas tinham como objetivo evangelizar as famílias dos alunos por meio de visitas domiciliares e distribuição de literatura evangélica. A criação de internatos permitia um contato cotidiano entre professores e alunos, incluindo participação em cultos e escola dominical, o que contribuía para a conversão de muitos alunos e familiares ao protestantismo. Ademais, algumas dessas escolas

funcionavam como pré-seminários, preparando jovens para o pastorado em ambientes controlados e avaliados constantemente quanto ao caráter e crescimento espiritual (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990)

Em síntese, a utilização da educação como instrumento de expansão do protestantismo no Brasil revelou-se uma estratégia complexa e multifacetada, que contribuiu para a difusão de valores e princípios protestantes entre a elite brasileira, mas cujos resultados da evangelização foram questionados por muitos missionários e denominações. Embora os presbiterianos, em particular, acreditassem na educação como um instrumento eficaz de difusão do protestantismo, levando a criação de escolas de ensino primário, médio e superior.

4 A EXPANSÃO DO PROTESTANTISMO EM ANÁPOLIS E A CRIAÇÃO DO COLÉGIO COUTO MAGALHÃES

Pelo que as indicações históricas demonstram, há uma articulação entre o crescimento urbano de Anápolis e a chegada dos protestantes à cidade e consequentemente a criação de escolas confessionais protestantes (ABREU, 1997). É neste contexto, que destacamos a criação do Colégio Couto Magalhaes em 1932.

A difusão do protestantismo em Anápolis insere-se no processo de expansão do protestantismo na sociedade brasileira. A chegada dos protestantes, em Anápolis, coincide com o período de inserção da cidade à economia de mercado, ou seja, entre 1910 e 1935, quando a cidade experimentou grande surto desenvolvimentista e o maior crescimento populacional de sua história. Juntamente com esse surto desenvolvimentista e esse crescimento populacional chegaram as primeiras famílias protestantes na cidade, provenientes das denominações do protestantismo de origem missionária, especificamente, presbiterianos e congregacionais. (ABREU, 1997).

Nos anos 1920, o número de protestantes residentes em Anápolis era reduzido, limitando-se a apenas quatro ou cinco famílias, a saber: a família de Getúlio de Melo, proveniente da Igreja Presbiteriana de Araguari/MG); a família de Jeremias Esteves de Azevedo oriunda da Igreja Presbiteriana Independente de Descoberto, município de Luziânia/GO), Arinesto de Oliveira Pinto e sua esposa; Jarbas Jaime e sua esposa, ambos presbiterianos; e ainda Rosalina Ana de Jesus. Esse grupo de protestantes formou uma congregação em Anápolis, embora pertencesse à Igreja de Bonfim (atual

Silvânia) (LÔBO, 1980). Devido ao reduzido número de membros, essas famílias reuniam-se em suas residências, para realizar cultos, uma vez não havia uma igreja protestante na cidade. Anápolis, que fora fundada sob os auspícios de Nossa Senhora de Santana, abrigava uma população inteiramente católica (FERREIRA, 1979).

Em 1924, Carlos Pereira de Magalhães, filho de Eduardo Carlos Pereira de Magalhães, fundador da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, estabeleceu-se em Anápolis. No ano seguinte, o casal James e Dayse Fanstone, membros da Igreja Congregacional Cristã Evangélica, também se mudou para a cidade e juntos fundaram a primeira Igreja Protestante de Anápolis. A expansão do capitalismo na região foi marcada pela chegada da estrada de ferro. Em Anápolis, a perspectiva de prolongamento da Estrada de Ferro Goiás até a cidade foi um fator de atração para muitas pessoas, incluindo os protestantes, pois a ferrovia representava uma promessa de desenvolvimento para a localidade. Foi nesse contexto que o Dr. James Fanstone decidiu se fixar em Anápolis. (ABREU, 1997).

O Dr. James Fanstone era um médico-missionário que foi enviado pela União Evangélica Sul-Americana (UESA) de Hassocks para atuar no Estado de Goiás (FERREIRA, 1979), por considerar a localidade “Numa grande área do coração do Brasil [...] onde não existia Hospitais e cirurgias” (FANSTONE, 1972, p. 60). Em seu campo de atuação, Estado de Goiás, acompanhado de um missionário e um secretário da União Evangélica da América do Norte, visitou Catalão, Paraíso e São Patrício. No entanto, Fanstone já estava decidido a fixar-se em Anápolis, como evidenciado em seu próprio relato:

> Chegando no Brasil [...] nós fomos para Anápolis que nós escolhemos como o lugar mais estratégico no mapa de Goiás [...] eu estava empolgado com o desejo de construir um hospital e começar cirurgias naquela vasta área do coração do Brasil, um tipo de Grã-Bretanha povoada com meio milhão de almas, onde nenhuma simples cirurgia de apêndice podia ser feita [...] (FANSTONE, 1972, p. 61).

Outro missionário atraído pela estrada de ferro em Anápolis, foi o Rev. Arthur Wesley Archibald. Vejamos o seu relato, nas palavras de Olímpio Ferreira Sobrinho:

> Um dia, olhando o mapa do Brasil, descobriu que no fim da linha de uma estrada de ferro estava a cidade de Anápolis, [...] nos primeiros anos da década de 30, aqui chegou encontrando um campo extraordinário para sua gigantesca missão. Encontrou também o Dr. James Fanstone que recentemente inaugurara o Hospital Evangélico Goiano [...] encontrou também um [...] advogado paulista [...] voltado para a obra evangélica e que havia fundado o “Colégio Couto

> Magalhães" [...] Seu nome era Carlos Pereira Magalhães [...] Foi assim que o Rev. Arthur Wesley Archibald [...] resolveu fundar aqui um instituto bíblico onde se pudesse preparar pastores evangelistas [...] (JORNAL DA ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA, abr./mar 1995, p. 2-3).

O trabalho de difusão do protestantismo em Anápolis, nos anos 1920, foi realizado pelo médico-missionário James Fanstone, que, ao se instalar na cidade, com sua esposa, realizava cultos nas noites de domingo, em sua própria casa. Depois, alugaram uma pequena sala para um trabalho mais regular de proclamação do Evangelho. Mais tarde, alugaram uma casa maior que possuía na parte da frente, uma sala equipada para loja. Desceram então as prateleiras e as transformaram em bancos, tornando a sala um amplo salão de cultos. Em seguida, adquiriram um barracão que foi convertido numa Igreja Primitiva. A congregação cresceu e Fanstone convidou o Rev. Antônio Campos para vir de São Paulo e assumir as responsabilidades pastorais, tendo em vista que ele dirigia o hospital e ficaria sobrecarregado com ambas atividades (BORGES, 1975).

Além de templos religiosos outro meio de evangelização desenvolvido em Anápolis foi por meio dos serviços médico-hospitalares. O Hospital Evangélico Goiano (HEG) foi o grande meio de propagação e atração de protestantes para Anápolis, em outras palavras o hospital além de atrair pessoas protestantes de outras localidades ainda fazia conversões entre os seus pacientes e acompanhantes por meio dos cultos matinais realizado no hospital (ABREU, 1997)

Na década de 30, outro meio utilizado pelo grupo protestante para difusão de sua concepção religiosa na cidade, foi a criação das primeiras escolas protestantes em Anápolis — Colégio Couto Magalhães/1932, Escola de Enfermeiras Florence Nigthingale/1933 e o Instituto Bíblico Goiano/1938 — com o objetivo primeiro de educar os filhos dos protestantes residentes em Anápolis, e, posteriormente, filhos de protestantes residentes em outras cidades que não possuíam escolas evangélicas. (ABREU, 1997).

A escola era utilizada ainda como meio de difusão da concepção religiosa, que crescia em número na cidade, muitas vezes, nem tanto pela conversão de pessoas, mas pela vinda de famílias protestantes de outras localidades goianas, e até de outros Estados, que escolhiam Anápolis para educar seus filhos nas escolas protestantes ali existentes. A cidade, por possuir um grupo significativo de protestantes, tinha igrejas

protestantes e ainda oferecia os serviços de um Hospital, de cunho evangélico, com tratamento gratuito para os protestantes. (ABREU, 1997).

Segundo Borges (1975) a Revista *South America*, de outubro de 1971, publicou um artigo intitulado "Colheita abundante em Anápolis", que destacou a extraordinária atividade de cinco missionários em Anápolis, quatro deles com mais de 80 anos. O Rev. Archibald Tipple distribuía anualmente 5.000 Bíblias, Novos Testamentos, Evangelhos e Porções Bíblicas, além de milhares de folhetos. Já o Dr. Fanstone, além de exercer a medicina, atuava como consultor e ministrava palestras sobre temas como bebidas e sexo. A Dra. Rettie Wilding, por sua vez, desenvolvia um ministério de hospitalidade e testemunho junto às classes mais altas da cidade.

A inserção de Anápolis na economia de mercado certamente contribuiu significativamente para a expansão do protestantismo na cidade. A perspectiva de prosperidade econômica, impulsionada pela possibilidade de prolongamento da Estrada de Ferro Goiás, tornava Anápolis um local atraente para missionários que buscavam desenvolver seu trabalho de difusão do protestantismo.

De um lado, o desenvolvimento econômico e urbanístico da cidade apresentava a possibilidade “de um futuro próspero”, o que atraía os protestantes. Por outro lado, a elite política de Anápolis aspirando à modernidade e ao progresso, via na cultura e valores protestantes um suporte para a realização desses anseios. Estes fatores contribuíram para a aceitação do protestantismo em Anápolis.

5 A CRIAÇÃO DO COLÉGIO COUTO MAGALHÃES

O grupo protestante estabelecido em Anápolis, acreditava na educação como instrumento de evangelização, o que se refletiu na criação de unidades de ensino de diferentes níveis e formações. A ênfase na educação decorria da importância atribuída à leitura da Bíblia e de literatura religiosa, tornando o analfabetismo incompatível com os princípios protestantes (ABREU, 1997).

Nesse contexto, o trabalho do professor era fundamental, especialmente em áreas rurais onde não havia escolas e os pais eram analfabetos. Assim, era comum que os protestantes mantivessem escolas ao lado das igrejas, financiadas pelos pais dos alunos e, em alguns casos, com recursos das missões. A título de exemplo, a

Brazil Mission, da Igreja Evangélica dos Irmãos Unidos (IUEIU), incluía em seus orçamentos verbas destinadas às escolas (ABREU, 1997)

A instalação de escolas era um objeto de preocupação prioritária para os missionários presbiterianos que iniciaram suas atividades no Brasil. Algumas dessas escolas começaram de forma simples e humilde, enquanto outras foram estabelecidas de maneira planejada e cuidadosa. Com o tempo, muitas dessas instituições expandiram-se e tornaram-se importantes e respeitadas, introduzindo novos elementos pedagógicos e exercendo influência significativa na comunidade local (RAMALHO, 1976).

Considerando que o grupo de missionários protestantes em Anápolis era composto majoritariamente por presbiterianos, como os Drs. Carlos Pereira de Magalhães e James Fanstone, é compreensível que a educação tenha sido amplamente utilizada como meio de propagação do protestantismo. O Colégio Couto Magalhães segue esse padrão, tendo iniciado suas atividades como uma escola simples e humilde e depois tornou-se uma instituição educacional reconhecida pela sociedade anapolina

Em fevereiro de 1932, foi fundado o Colégio Couto Magalhães na residência do Dr. Carlos Pereira de Magalhães (SILVA, 1962). No ato de instalação do Colégio Couto Magalhães, estiveram presentes figuras destacadas da comunidade protestante, incluindo o Dr. Carlos Pereira de Magalhães idealizador da instituição, D. Gertrudes Pereira de Magalhães, e sua filha, Alice Pereira de Magalhães, que seriam professores da escola. Outros presentes incluíram D. Grace Waddel, Dr. James Fanstone e esposa, D. Dayse Fanstone, Sr. Eliel Martins e o Dr. Kenette Waddell, que presidiu a solenidade (SILVA, 1962). O colégio teve como modelo a Escola Americana de São Paulo, na qual o Dr. Carlos havia estudado e sua filha lecionava, e onde o seu pai, o reverendo Eduardo Carlos Pereira de Magalhães, havia sido professor. (Abreu, 1997). Em 1934, o Dr. Carlos decidiu retornar a São Paulo e transferiu a direção do Colégio Couto Magalhães ao Dr. James Fanstone.

Embora a escola tenha surgido vinculada a um trabalho religioso, não estava diretamente ligada a uma igreja, pois a congregação presbiteriana em Anápolis só foi organizada em 1947. O objetivo inicial da escola era atender à população protestante em Anápolis. À medida que a escola cresceu e ganhou prestígio, passou a receber também os filhos de não protestantes. (ABREU, 1997; ABREU, 2017). Tal fato

evidencia a efetivação do projeto protestante para a referida escola que era de influenciar e evangelizar, buscando mais adeptos a fé reformada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do Colégio Couto Magalhães ocorreu em um contexto histórico caracterizado pela expansão do capitalismo na sociedade brasileira, pela inserção e expansão do protestantismo no Brasil, especialmente em Goiás e Anápolis, e pela integração de Anápolis à economia de mercado. As cidades beneficiadas pela Estrada de Ferro foram significativamente influenciadas pelo capitalismo, experimentando um surto desenvolvimentista. Anápolis, em particular, tornou-se um ponto terminal da Estrada de Ferro Goiás, desempenhando um papel fundamental na sua integração à economia nacional. Essa integração refletiu na dinâmica urbana, modernizando e urbanizando a vida local, além de atrair significativos contingentes populacionais, incluindo famílias protestantes que promoveram estrategicamente a difusão do protestantismo na região

Os protestantes estabelecidos em Anápolis, na década de 1930, oriundo do protestantismo de origem missionária, desenvolveu uma ampla atividade educacional. Dedicou-se ao ensino religioso com a criação do Instituto Bíblico Goiano e também investiu no ensino regular com a criação da Escola de Enfermeiras Florence Nightingale. Além disso, o grupo criou instituições de nível primário, médio e superior, todas mantidas pela Associação Educativa Evangélica.

Com relação ao Colégio Couto Magalhães, se distinguia por sua filiação religiosa protestante, que lhe conferia um traço distintivo. Ao ser constituído sob essa égide, o colégio se legitimava ao transmitir e veicular as concepções e valores inerentes à vertente religiosa que o fundamentava. Isso porque os colégios protestantes diferenciavam-se dos demais colégios existentes na sociedade brasileira, sendo considerados veículos de modernidade e progresso devido à adoção de métodos pedagógicos e programação de ensino inspirados no modelo norte-americano. Essa característica contribuiu para a expansão desses colégios por todo o território brasileiro.

Em suma, pode-se concluir que a criação do Colégio Couto Magalhães em Anápolis, Goiás, constituiu um meio eficaz para o grupo protestante local propagar

sua fé e angariar novos adeptos. Ao ganhar prestígio na sociedade anapolina predominantemente católica à época, o colégio passou a atrair e evangelizar indivíduos não evangélicos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e o protestantismo em Anápolis**. 1997.188f.issertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

ABREU, Sandra Elaine Aires de. Do Colégio Couto Magalhães à Associação Educativa Evangélica e a difusão do protestantismo em Anápolis/GO (1932-1947)In: CAVALCANTE, Ronaldo; BONOME, José Roberto (orgs.). **500 anos da Reforma Protestante**: história, cultura e sociedade. São Paulo: Edições Terceira Via, 2017.

BORGES, Humberto Crispim. **História de Anápolis**. Goiânia: Cerne, 1975.

FANSTONE, James. **Missionary adventure in Brazil**. Sussex/England, 1972.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1979.

JORNAL DA ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA. **Anápolis**, fev./mar./1995.

LEONARD, Emile G. **O protestantismo brasileiro**. São Paulo: Aste, 1963.

LOBO, Sílvio Araújo. **Histórico da Primeira Igreja Presbiteriana Independente de Anápolis**. 1980. [mimeo.]

MENDONÇA, Antônio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao Protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.

RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade:** um estudo de Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIBEIRO, Boanerges. **Protestantismo e cultura brasileira:** aspectos culturais da implantação do Protestantismo no Brasil. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1981.

SILVA, Rinalva Cassiano. **Educandário Couto Magalhães:** 30 anos na vanguarda educacional. São Paulo: Edigraf, 1962.

A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA REVISTA *VIDA DOMÉSTICA* (1925): UM OLHAR SOB A IMPRENSA FEMININA

Camilly Aparecida de Souza Francisco[1]

Simone Burioli[2]

Simone Garbelini Parro Pialarissi[3]

Denise Gomes dos Santos[4]

RESUMO

A educação das mulheres foi moldada historicamente a partir de sociedade patriarcal e machista, na qual os homens tinham acesso à educação, enquanto às mulheres eram reservado o papel de cuidar da organização e manutenção do lar como também o cuidado com os filhos. Tomamos como fonte de pesquisa a revista *Vida Doméstica*, questionando como era retratada a educação das mulheres, especificamente no ano de 1925? Tivemos como objetivo identificar qual seria a concepção de educação voltada às mulheres, bem como se há uma educação feminina na revista e no período de circulação do periódico. Metodologicamente, fizemos o uso das seguintes palavras buscadoras: educação, educação da mulher e educação feminina, para localizar as matérias que abordam a temática, em seguida elaboramos uma tabela para organizar as reportagens encontradas, o quadro contém as seguintes informações: data de publicação, título da reportagem e número da edição, a partir disso mapeamos e analisamos as reportagens. Para auxiliar na análise e aprofundar a discussão acerca da educação das mulheres e da imprensa feminina utilizamos algumas autoras, como: Buitoni (1990), Garcia (2008), Santos (2011), Almeida e Boschetti (2012), Freitas (2018), Damasceno et al. (2018), Duarte (2018) e Valentim et al. (2019). Obtivemos como resultado duas reportagens, ambas reforçam o papel tradicional da mulher como dependente do homem, voltada ao lar e à família, e evidenciam uma crítica à modernização dos costumes femininos e ao feminismo da época.

Palavras-chave: Educação das mulheres. *Vida Doméstica*. Imprensa Feminina.

1 INTRODUÇÃO

A educação das mulheres no Brasil foi historicamente condicionada por estruturas patriarcais que limitaram seu acesso à educação formal e às oportunidades profissionais. Ainda hoje, esse tema é uma trama delicada para a sociedade que permanece, por muitas vezes, conservadora. Durante a Primeira República, apesar da inserção gradativa das mulheres nos espaços educacionais, sua educação era ainda fortemente ligada aos princípios do lar e da família.

[1] Graduanda do 7º semestre na Universidade Estadual de Londrina, camilly.aparecida@uel.br.
[2] Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina, prof.simone@uel.br
[3] Doutoranda na Universidade Estadual de Londrina, simone.pialarissi@uel.br
[4] Graduanda do 7º semestre na Universidade Estadual de Londrina, denise.gomes.santos@uel.br

A imprensa feminina, nesse contexto, tinha como finalidade ampliar os conhecimentos femininos voltados ao lar, contribuindo para a difusão de valores patriarcais e conservadores (Freitas, 2018). Diante disso, tivemos como questão norteadora, como era retratada a educação das mulheres na revista *Vida Doméstica* no ano de 1925? Nosso objetivo maior foi identificar qual seria a concepção de educação voltada às mulheres, bem como se há uma educação feminina na revista e no período de circulação do periódico.

A revista *Vida Doméstica*, também conhecida como a "Revista do Lar e da Mulher" foi importante para problematizar esse momento histórico e por ter deixado sua história na imprensa feminina (Duarte, 2018). O periódico foi fundado no Rio de Janeiro em 1920 e circulou até 1962, sob direção de Jesus Gonçalves e redação de Mário Nunes, que era propriedade da Firma Jesus & Jarque e da Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. Atualmente, quase todas edições podem ser acessadas no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional[5], que é um dos maiores arquivos digitais do país e facilita o acesso às edições.

O resumo foi dividido em quatro partes, a primeira discute um breve histórico da educação das mulheres no Brasil na Primeira República, a segunda aborda o aparecimento da imprensa feminina no país, a terceira parte expõe e analisa as duas matérias encontradas na revista, resultado da catalogação e a última apresenta as conclusões do trabalho.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Na mudança do século XIX para o século XX, a população brasileira presenciou por parte de suas elites republicanas um esforço de reconfigurar o país como uma nação moderna e civilizada, pautada nos ideais de ordem e progresso. Nesse processo, foram sendo definidos os papéis sociais esperados de cada indivíduo conforme seu grupo social. A mulher, em especial, deveria ser esposa, mãe, rainha do lar, com atributos de submissão, passividade, recato e fragilidade (Damasceno et al., 2018).

Segundo Valentim et al. (2019), no ideário republicano que se consolidava, as

[5] Acesso ao site da Hemeroteca Digital: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/.

mulheres eram vistas como agentes dessas mudanças, responsáveis por disseminar normas higiênicas e morais, e atuar como mediadoras entre o poder público e a população geral. E de certa forma abrindo possibilidades até então restritas, com relação à educação feminina, que passou a ter um papel funcional dentro do projeto de modernização do país.

Com a modernidade nos primeiros anos republicanos acontecendo, houve a necessidade do crescimento das Escolas Normais no país devido às melhores condições socioeconômicas, possibilitando maior progresso educacional e também influenciaram nesse desenvolvimento os movimentos político-social, pois acreditavam na educação como instrumento transformador (Almeida; Boschetti, 2012). As mulheres passaram a frequentar estas instituições normalistas “e a procuravam para obter conhecimentos, preparo para a vida no lar e também ter uma profissão que lhes permitisse sobreviver com seu próprio rendimento.” (Almeida; Boschetti, 2012, p. 229).

O magistério representou uma das poucas profissões acessíveis às mulheres na época, pois a escolarização feminina era concebida para prepará-las para atender aos homens e viverem em sociedade. Assim, concorrer com eles intelectualmente e profissionalmente seria visto como uma ameaça à ordem social. Assim, “a instrução das mulheres deveria reverter-se em benefício da família e, por meio desta, da Pátria, que se expandirá cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo.” (Almeida; Boschetti, 2012, p. 230).

Portanto, a educação das mulheres era vista ao benefício do lar, do marido e dos filhos, ou seja, mantidas dentro dos limites socialmente aceitos em um momento de transformações sociais e culturais, já que a educação feminina não poderia ser uma ameaça às instituições e à sociedade (Garcia, 2008). Desse modo, a presença feminina no cenário educacional brasileiro foi consequência de reivindicações de movimentos e por exigências de circunstâncias políticas e sociais que a sociedade republicana vinha passando historicamente.

3 A IMPRENSA FEMININA NO BRASIL

A imprensa feminina surge no século XIX, as matérias publicadas eram escritas “por homens e direcionadas para as mulheres, a fim de haver a ampliação

dos papeis femininos tradicionais, vinculados ao lar ou ao convento." (Freitas, 2018, p. 116). Importante diferenciar da imprensa feminista que é um periodismo feito por mulheres e para mulheres, com o objetivo de ser um modelo fiel delas, com suas lutas, problemas e desejos (Freitas, 2018). Ambas, tiveram suas especificidades e participação fundamental na formação intelectual da mulher e até mesmo da sua própria identidade (Duarte, 2018).

As revistas femininas de acordo com Santos (2011) são entendidas como instrumentos que forneceriam um tipo de orientação em tempos de transformação como ferramentas ou guias que forneceriam de algum modo instruções.

> Nesse sentido, o impresso voltado para o público feminino cumpriria um importante papel social, além de outras funções ligadas ao lazer, à divulgação de informações, ao estímulo ao consumo: o de educar as mulheres, visando a capacitá-las como educadoras dos filhos e organizadoras da família (Santos, 2011, p. 57).

De acordo com Duarte (2018) os primeiros periódicos femininos que se tem vestígios vem antes mesmo do *Jornal das Senhoras*, de 1852, que surgiu no Rio de Janeiro sob comando da Joana Paulo Manso de Noronha (1819-1875). Os títulos *Belona Irada contra os Sectários de Momo* (1833-1834) e *Idade d' Ouro* (1833), da escritora Maria Josefa Barreto aparecem em Porto Alegre, em 1833. Na mesma época, no Rio de Janeiro também surge *A filha Única da Mulher Simplicio* (1832) e *A Mineira* (1833) no Rio de Janeiro que merecem destaque por suas publicações serem escritas em primeira pessoa e sugerirem que uma mulher era a redatora.

Em seguida, no mesmo local surge *O Bello Sexo* (1862), *Echo das Damas* (1879) e *A Família* (1889). Em Minas Gerais, *O Sexo Feminino* publicado por Francisca Senhorinha da Motta Diniz e no ano seguinte *O Domingo* (1874) que foi criado por Violete Atalipa Ximenes de Bivar e Vellasco, já em 1875, *Myosótis* criado em Recife por Maria Heraclia. Dentre as principais revistas femininas escritas e comandadas por mulheres em São Paulo, destacam-se *A Mensageira* (1897-1900) e a *Revista Feminina* (1914-1936) (Buitoni, 1990).

Todos estes e outros periódicos femininos refletem a história das mulheres e sua educação pela imprensa, possibilitando observar a sociedade pelos olhares de seus autores(as) e como expressam a prática social, educacional e política no momento histórico em que se inserem. Além de permitir vislumbrar como estes aspectos influenciaram diretamente na educação e no papel das mulheres.

4 A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA REVISTA *VIDA DOMÉSTICA* (1925)

No ano de 1920, a revista *Vida Doméstica*, também conhecida como a "Revista do Lar e da Mulher", teve sua primeira publicação no Rio de Janeiro, sob comando de Jesus Gonçalves. O periódico era propriedade da Firma Jesus e Jarque e da Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda. Inicialmente, sua periodicidade era mensal, transformando-se quinzenal a partir de junho de 1922 e em 1923 no mês de julho passou a ser semanal. Suas publicações são encerradas no ano de 1962.

A primeira edição informa que a revista tinha uma programação voltada para "assunptos uteis como a avicultura em geral, e a criação de todos os animais de utilidade ao desenvolvimento da nossa riqueza, a cultura e o aproveitamento das terras, merece algumas linhas de apresentação" (*Vida Doméstica*, 1920a, p. 1). E também dar destaque a temas acerca da "vida do lar, que é, afinal, é o objetivo de todas as cogitações humanas" (*Vida Doméstica*, 1920b, p. 1).

O periódico foi encontrado na Hemeroteca Digital, não tivemos acesso a todas edições, sendo essa uma dificuldade em trabalhar com a imprensa e fontes históricas. Tivemos como critério inicial de escolha um periódico que abordasse assuntos relacionados à educação da mulher ou à educação feminina. Dentre as opções, *Vida Doméstica* foi selecionada por se afastar das ideias feministas, as quais aconteciam na mesma época de circulação da revista e por ter deixado sua história na imprensa feminina (Duarte, 2023).

Metodologicamente, para localizar as matérias, fizemos o uso de algumas palavras buscadoras, as quais são: educação, educação da mulher e educação feminina. Posteriormente, elaboramos uma tabela para organizar os dados encontrados, o quadro detém as seguintes informações: data de publicação, título da reportagem e número da edição, a partir disso mapeamos e analisamos as duas publicações encontradas durante a investigação.

Quadro 1 – Levantamento na revista *Vida Doméstica*

Data de publicação	Título da matéria	Edição
1925	A culpa dos homens	00084
1925	O culto da casa	00089

Fonte: Criado pelas autoras (2025)

A primeira matéria “A culpa dos homens” foi escrita por uma mulher, assinada com o pseudônimo Chrysantheme, originalmente seu nome era Maria Cecília Bandeira de Melo Vasconcelos. Relevante destacar que Freitas (2018) afirma que os impressos femininos eram escritos por homens, o fato dela ter escrito um texto na revista é curioso, mas provavelmente por não utilizar seu nome, assim não revelaria sua identidade. A matéria apresenta que as mulheres passaram a adotar comportamentos e vestimentas vistas como imodestas, não por vontade própria, mas para agradar os homens, que teriam incentivado e permitido essa mudança ao admirar mulheres que romperam com os padrões.

Figura 1 – Recorte da matéria “A culpa dos homens”

A CULPA DOS HOMENS

Quando se pergunta a qualquer senhora quem é responsavel por esse morbido, condemnavel e moderno palpitar das almas femininas, ella responde com serenidade olympica ser tudo isso e mais ainda, que se passa hoje pelo mundo "culpa dos homens".

Desde que o luxo e o exhibicionismo imperaram no mundo e, tambem infelizmente, no nosso meio, até então, patriarcal e simples, o homem foi o primeiro que lhe soffreu o nefasto influxo. A educação da mulher, entre nós, nunca cessou de gravitar em torno de um objectivo que é, foi e será, acarinhar os gostos masculinos, em cuja dependencia ella vive continuamente, apezar do tão citado feminismo.

Não obedece, muitas vezes, esse ente de doçura e de amor-proprio, aos effluvios da sua propria natureza, quando descobre os braços, mostra as pernas e dansa como deusas pagans. A mulher nunca procederá como gosta, mas, sim, como os homens gostam, num temor vaidoso de ser posta á margem, de merecer o alcunha de atrazada, de feia e de pouco intelligente.

Se as nossas deliciosas patricias perderam um tanto da sua singeleza de modos e da modestia de seu trajar, o brasileiro perdeu o bastão de chefe do seu lar e da sua familia, admirando ostensivamente aquellas que se rebellaram contra os deveres e as obrigações familiares desses mesmos lares.

Elogiando, em voz alta e claramente, as bellas revoltadas, que jogaram para longe os antigos ideaes da verdadeira mulher, esses paes, esposos e irmãos, concederam de facto ás senhoras da sua casa, pleno direito de as imitarem. A vaidade é má conselheira e o espirito fraco da mulher não resiste á comparação em que, *por virtude*, ella occupa o segundo lugar. Portanto, a culpa é effectivamente dos homens, se esbarramos na epocha actual em um numeroso exercito de membros desse sexo delicioso e vibratil, occupado com decepar as mangas dos corpetes, em apertar as rôdas das saias e em balançar os corpos gentis, ao rythmo de passos artificialmente elegantes.

Outr'ora, nas priscas eras em que a familia brasileira possuia um chefe judicioso e merecedor do seu throno, a hypocrisia, essa homenagem prestada pelo vicio á virtude, impedia que um pae, um marido e um irmão, citassem, sequer, á mesa sagrada, em torno da qual se reuniam as senhoras do seu lar, quaesquer graças menos pudicas ou menos decentes, d'aquellas que tinham admirado na rua. Modernamente, são esses mesmos senhores que levam para o centro das suas familias, o microbio malsão que lhes ha de envenenar depois, a propria existencia e, o que é mais lamentavel, a existencia dellas.

A autoridade, portanto, desses serios guiadores, antigamente, das opiniões femininas, pereceu de todo nos escombros das ruinas de muitos dos nossos centros familiares e, não raro, encontramos, pelas avenidas, pelos theatros e pelos salões, membros desse sexo, primitivamente soberanos, acompanhando senhoras mais que simplesmente cobertas, apparentando, elles, todavia, attitudes impassiveis, quando comprehendemos serem pouco naturaes e pouco masculas, e pouco humanas, essas suas attitudes. Portanto, a culpa é, como affirmam tão bem as mulheres, dos homens, se ellas repudiaram o mysterio e o decôro, das suas vestes, das suas maneiras e, até, do seu andar. Engana-se, redondamente alguem, repito, que declarou fazerem as senhoras o que ellas gostam. Hoje e sempre, ellas só farão o que *elles* gostam, cumprindo ao homem, que deseja escapar ao rotulo de máu chefe da sua familia e portador de miasmas deleterios, dominar o imperio e a influencia que a impudicicia das modas actuaes, exercem sobre o seu intimo.

Porque, as mulheres têm razão; a culpa é dos homens, se ellas não marcham no antigo caminho recto, que tão suave e divinalmente, as conduzia á sua gloria e ao seu triumpho.

CHRYSANTHEME

Fonte: *Vida Doméstica* (1925, p. 56)

O texto ainda traz uma importante concepção da educação feminina: “A educação da mulher entre nós, nunca cessou de gravitar em torno de um objectivo que é, foi e será, acarinhar os gostos masculinos, em cuja dependencia ella vive continuamente, apezar do tão citado feminismo.” (*Vida Doméstica*, 1925a, p. 56). Assim, o trecho sugere que elas vivem em constante dependência das preferências masculinas e ainda critica o feminismo, que mesmo em avanço não contribuiu para mudanças desses comportamentos.

Já a segunda reportagem não apresenta identificação do escritor(a), a publicação “O culto da casa” expõe que seja qual for a classe social da mulher, ela deve ocupar seu tempo com o seu santuário, a casa, como esposa ela deve se desdobrar para preparar o ambiente mais agradável ao homem e como mãe deve guiar seus filhos aos moldes da sociedade.

Figura 1 – Recorte da matéria "O culto da casa"

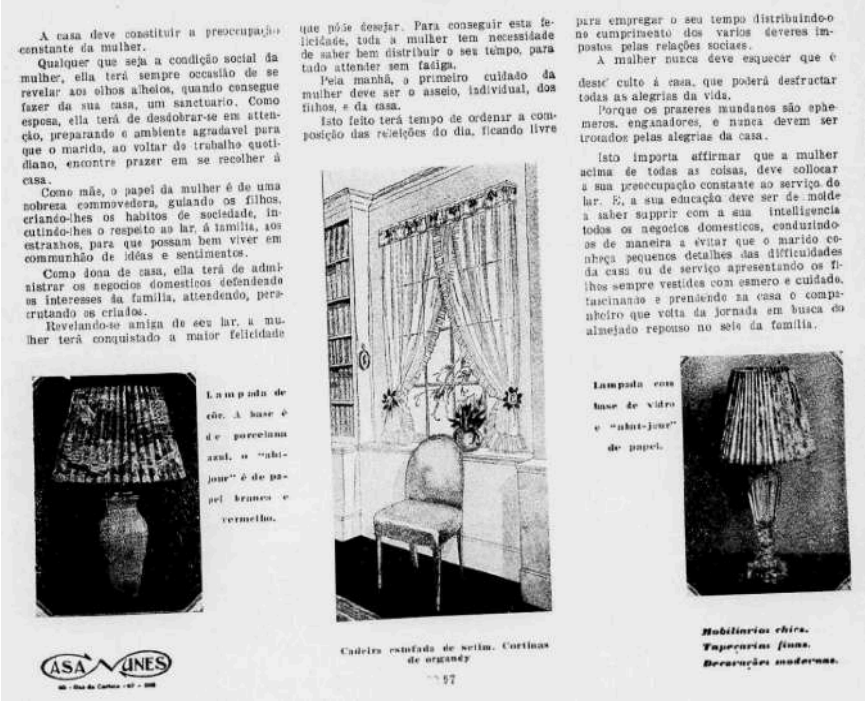

A casa deve constituir a preoccupação constante da mulher.

Qualquer que seja a condição social da mulher, ella terá sempre occasião de se revelar aos olhos alheios, quando consegue fazer da sua casa, um sanctuario. Como esposa, ella terá de desdobrar-se em attenção, preparando o ambiente agradavel para que o marido, ao voltar do trabalho quotidiano, encontre prazer em se recolher á casa.

Como mãe, o papel da mulher é de uma nobreza commovedora, guiando os filhos, criando-lhes os habitos de sociedade, incutindo-lhes o respeito ao lar, á familia, aos estranhos, para que possam bem viver em communhão de idéas e sentimentos.

Como dona de casa, ella terá de administrar os negocios domesticos defendendo os interesses da familia, attendendo, perscrutando os criados.

Revelando-se amiga de seu lar, a mulher terá conquistado a maior felicidade que póde desejar. Para conseguir esta felicidade, toda a mulher tem necessidade de saber bem distribuir o seu tempo, para tudo attender sem fadiga.

Pela manhã, o primeiro cuidado da mulher deve ser o asseio, individual, dos filhos, e da casa.

Isto feito terá tempo de ordenar a composição das refeições do dia, ficando livre para empregar o seu tempo distribuindo-o no cumprimento dos varios deveres impostos pelas relações sociaes.

A mulher nunca deve esquecer que o desse culto á casa, que poderá desfructar todas as alegrias da vida.

Porque os prazeres mundanos são ephemeros, enganadores, e nunca devem ser trocados pelas alegrias da casa.

Isto importa affirmar que a mulher acima de todas as coisas, deve collocar a sua preoccupação constante ao serviço do lar. E, a sua educação deve ser de molde a saber supprir com a sua intelligencia todos os negocios domesticos, conduzindo-os de maneira a evitar que o marido conheça pequenos detalhes das difficuldades da casa ou de serviço apresentando os filhos sempre vestidos com esmero e cuidado, fascinando e prendendo na casa o companheiro que volta da jornada em busca do almejado repouso no seio da familia.

Lampada de côr. A base é de porcelana azul, o "abat-jour" é de papel branco e vermelho.

Cadeira estofada de selim. Cortinas de organdy

Lampada com base de vidro e "abat-jour" de papel.

CASA NUNES

Mobiliarios chics. Tapeçarias finas. Decorações modernas.

97

Fonte: *Vida Doméstica* (1925, p. 97)

Acima de todas as coisas, segundo a matéria, a mulher deve colocar sua preocupação aos serviços do lar, considerando a casa como a principal fonte de realização e, quanto a sua educação "deve ser de molde a saber suprir com a sua intelligencia todos os negocios domesticos, conduzindo-os de maneira a evitar que o marido conheça pequenos detalhes das dificuldades da casa" (*Vida Doméstica*, 1925b, p. 97). Essa educação demonstra que cabe exclusivamente à mulher manter o lar harmonioso para satisfazer o marido e garantir o bem-estar da família.

As duas publicações apresentadas têm em comum a discussão sobre o papel da mulher na sociedade, especialmente no contexto da educação da mulher perpetuada na época e suas funções no lar. Assim, refletem a visão predominante de que a mulher deveria ser educada para ser uma boa dona de casa, esposa e mãe, colocando os interesses do homem e da família acima dos seus próprios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão norteadora do resumo - Como era retratada a educação das mulheres na revista *Vida Doméstica*, especificamente no ano de

1925? - a investigação evidenciou que a educação feminina era idealizada de forma funcional aos ideais republicanos da época. A revista reforçava a ideia de que o papel da mulher deveria estar centrado no lar e nos filhos, direcionando sua formação intelectual e moral exclusivamente para os gostos masculinos.

As duas reportagens analisadas, “A culpa dos homens” e “O culto da casa”, apresentaram discursos que reafirmam a subordinação da mulher ao homem e a defesa de uma educação voltada para a manutenção do lar. A crítica ao feminismo e à modernização dos costumes reforça o compromisso da revista com valores conservadores, apresentando a mulher como dependente pela estabilidade da estrutura familiar.

Dessa forma, conclui-se que a *Vida Doméstica* contribuiu significativamente para a perpetuação de um modelo de educação das mulheres tradicional, desestimulando a emancipação profissional e educacional das mulheres. O estudo também revela como a imprensa feminina atuou como veículo de reprodução das ideias sociais vigentes da época, influenciando na construção da identidade e dos papéis atribuídos às mulheres na sociedade brasileira da Primeira República.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de; BOSCHETTI, Vania Regina. Devotas e instruídas: a educação de meninas e mulheres no Brasil - fragmentos do passado histórico (1846-1930). **Educação Unisinos**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, 2012. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.04. Acesso em: 5 jan. 2025.

BUITONI. Dulcília Schroeder. **Imprensa Feminina**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; RESCHKE, Monika; PANTOJA, Suellem Martins. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 569–584, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/853. Acesso em: 3 jan. 2025.

DUARTE, Constância Lima. A história possível: imprensa e emancipação da mulher no Brasil no século XIX. Miscelânea: **Revista de Literatura e Vida Social**, Assis, v. 24, p. 11–26, 2018. Disponível em: https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1215. Acesso em: 4 jan. 2025.

FORAIN DE VALENTIM, Renata Patricia; MARTINS, Renata Dahwache; RODRIGUES, Mariana Martelo. Ideários da educação feminina na Primeira

República Brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 57, p. e195706, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8658141. Acesso em: 4 jan. 2025.

FREITAS, Viviane Gonçalves. **Feminismos na imprensa alternativa brasileira:** quatro décadas de lutas por direitos. 1ª ed. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

GARCIA, Leticia Cortellazzi. O secundário e as mulheres: Uma comparação entre Brasil e França no campo educacional. In: Seminário Fazendo Gênero - Corpo, Violência e Poder, 8ª edição, 2008, Florianópolis. **Anais do 8° Seminário Internacional Fazendo Gêneros**. Florianópolis, 2008.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. **Mulheres e revistas:** a dimensão educativa dos periódicos femininos Jornal das Moças, Querida e Vida Doméstica nos anos 1950. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VIDA DOMÉSTICA. Sociedade Gráfica Vida Doméstica Ltda, Rio de Janeiro, n. 00001, 1920. Disponível em: http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx.

_____. n. 00084, 1925.

_____. n. 00089, 1925.

_____. n. 00093, 1925.

A MUDANÇA DE PERSPECTIVA NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE PROFESSORES DE CURITIBA (1943) A PARTIR DO MOVIMENTO ESCOLANOVISTA

Simone Garbelini Parrro Pialarissi[1]

Simone Burioli[2]

Camilly Aparecida de Souza Francisco[3]

Denise Gomes dos Santos[4]

RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar a mudança de perspectiva no currículo da Escola de Professores de Curitiba a partir do movimento escolanovista, um currículo que estava associado ao cotidiano do aluno e que supostamente o colocava como o centro do ensino-aprendizagem. Partindo deste objetivo, nos questionamos sobre: Quais foram as mudanças de perspectiva identificadas no currículo da Escola de Professores de Curitiba em 1943, e que tinham relação com os princípios do movimento escolanovista? Logo, justificamos nosso interesse por entender que a Escola Nova apresentou uma proposta de currículo com uma abordagem que se alinha a diferentes teorias, mas que priorizou o ser humano em sua totalidade, desenvolvendo a autonomia, a criticidade e a subjetividade do sujeito, oferecendo experiências que fossem relevantes para a sua vida prática e social. Para isso, o estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pautado em autores que discutem a temática como: Viñao[5] (2008), Vieira (2001), Miguel (1995), Santos e Casali (2009), Sanfelice (2008), e documental a partir dos documentos que pertencem ao arquivo pessoal do professor Durval Pinto, localizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus Apucarana. Podemos considerar que foi possível identificar nesses documentos indícios das mudanças curriculares que estavam sendo colocadas em prática na Escola de Professores de Curitiba (1943), um currículo articulado ao movimento escolanovista e com uma nova proposta de educação. Logo, o movimento pela Escola Nova representou um marco histórico na formação dos professores primários no Paraná. Pois, mesmo que tenha mantido muito do modelo tradicional de ensino e que já apresentasse traços de uma educação tecnicista, ainda assim, foi um movimento de renovação do ensino, que contribuiu para o desenvolvimento intelectual e cultural de grande parte da população.

Palavras-chave: Escola Nova. Currículo. História da Educação no Paraná. Arquivo Pessoal.

1 INTRODUÇÃO

---

[1] Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, sim.pialarissi@uel.br.
[2] Professora Associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina, prof.simone@uel.br.
[3] Graduanda do 7º semestre na Universidade Estadual de Londrina, camilly.aparecida@uel.br.
[4] Graduanda do 7º semestre na Universidade Estadual de Londrina, denise.gomes.santos@uel.br..
[5] Nas citações optamos por utilizar Viñao (2008), em vez de Viñao Frago (2008) a fim de manter a fidelidade à forma como o autor é referenciado no artigo original.

A teoria da educação abrange diferentes abordagens que buscam compreender e melhorar os processos educativos. E essas influências oferecem uma percepção mais ampla de como a educação pode ser tratada e colocada em prática. Logo, visando compreender melhor esse processo, voltamos nosso olhar para as primeiras décadas do século XX, um período marcado por movimentos em prol educação, com ideias que pretendiam romper com o método tradicional de ensino, e propor um novo modelo de educação, uma educação que tinha como objetivo, se tornar "o mais poderoso instrumento de reconstrução social, política e moral, responsável pela melhoria social e pelo bem-estar coletivo" (Santos; Casali, 2009, p. 213).

Isso posto, o presente trabalho objetiva analisar a mudança de perspectiva no currículo a partir do movimento escolanovista, um currículo que estava associado ao cotidiano do aluno e que supostamente o colocava como o centro do ensino-aprendizagem. Partindo deste objetivo nos questionamos sobre: Quais foram as mudanças de perspectiva identificadas no currículo da Escola de Professores de Curitiba em 1943, e que tinham relação com os princípios do movimento escolanovista? Logo, justificamos nosso interesse por entender que a Escola Nova apresentou uma proposta de currículo com uma abordagem que se alinha a diferentes teorias, mas que priorizava o ser humano em sua totalidade, desenvolvendo a autonomia, a criticidade e a subjetividade do sujeito, oferecendo experiências que fossem relevantes para a sua vida prática e social.

Para isso, o estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pautado em autores que estudam a temática como: Viñao (2008), Vieira (2001), Miguel (1995), Santos e Casali (2009), Sanfelice (2008), e documental através de um certificado e anotações localizadas no caderno de Metodologia (1943) que fazem parte do arquivo pessoal do professor Durval Pinto (1924-1985), e que pertence a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus Apucarana.

Justificamos nosso interesse por entender que o currículo escolar é fundamental para desenvolver não só os conteúdos das disciplinas, mas também, para formar um cidadão de acordo com o interesse de uma dada época.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Sanfelice (2008), o currículo já vinha sendo discutido no Brasil desde os jesuítas, que pretendiam por meio do Ratio Studiorum, universalizar seus procedimentos metodológicos. Logo após a expulsão dos Jesuítas, a Coroa Portuguesa – que não partilhava das mesmas ideias – fundou escolas renovadas e mudou os currículos, que não estava mais focado em formar o homem cristão. Após esse período, a educação no Brasil esteve voltada para o capitalismo mundial, e "foi sendo pensada para esse tipo de sociedade que se caracterizava por um determinado modo de produção, bem como para tudo que decorre de tal especificidade. O Estado, em tais circunstâncias, tornou-se estratégico" (Sanfelice, 2008, p. 37), pois, educar o povo foi visto como a solução "pelas quais as classes trabalhadoras seriam preparadas para atenderem de forma pacífica e disciplinada às determinações do mundo do trabalho, sob a égide do capital" (p.37).

Por essa perspectiva, é possível afirmar que o currículo escolar nunca foi desinteressado, "pois civilizar as novas gerações é o mínimo que se espera em termos de sobrevivência da própria sociedade" (Sanfelice, 2008, p. 38). E as disciplinas escolares segundo Viñao (2008, p. 204), "podem ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar". Como exemplo de tantas mudanças temos a Escola Nova, um movimento que nas primeiras décadas do século XX mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que pretendia organizar o país através da cultura (Vieira, 2001). Que buscou apoio na biologia, na psicologia e na sociologia, para orientar uma prática pedagógica que também leva em consideração "as experiências, a vida, os interesses do educando" (Saviani, 2007, p. 17).

Por conseguinte, a profissão docente passou a ser mais desafiadora "no sentido de tentar inovar suas aulas, suas metodologias e mais além, buscando novas práticas, levando para o contexto escolar algo que provoque e desperte o educando para os estudos" (Camillo; Medeiros, 2018, p. 23). Desse modo,

> veio de forma a transformar o pensamento dos próprios indivíduos de maneira a ser um grande ponto de partida para transformar não somente o campo educacional, mas também a sociedade. É a partir de uma junção destes aspectos sociais que ocorrerá o desenvolvimento do meio social, a evolução das técnicas, da modernidade e as transformações educativas" (Camillo; Medeiros, 2018, p. 27).

Portanto, o movimento escolanovista que tinha como princípio a "liberdade da criança e do adolescente em contato com a vida, com o meio social fora e mesmo do ambiente familiar" (Camillo; Medeiros, 2018, p. 26), buscou nas ideias de teóricos

como John Dewey (1859- 1952), novos métodos, que chegaram ao Brasil no início do século XX por intermédio de intelectuais como Anísio Teixeira. Uma educação que "enfatiza primordialmente o processo metodológico, cuja aquisição prepara os alunos tanto para a resolução dos problemas contidos nas situações atuais, como nas situações que ainda estão por vir" (Santos; Casali, 2009, p. 215).

Nesse ínterim, tendo como base teórica a Escola Nova "que defende a ideia de que o currículo deve levar em consideração a realidade dos alunos, com práticas que "[…] possibilitem descobrir e realizar sua própria individualidade, agindo, experimentando, errando, avaliando, reordenando e expressando" (Santos; Casali, 2009, p. 220). É preciso pensar que o currículo:

> não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico" (Santos; Casali, 2009, p. 211).

Desse modo, um currículo "não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, econômica" (Santos; Casali, 2009, p. 219), e deve ser entendido como:

> um artefato cultural construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Essa construção acontece numa relação dialógica que envolve conflito e poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias que, de forma coletiva, estabelecem alianças e compromissos para interferir e liderar na seleção e legitimação dos conhecimentos, valores, ideologia, padrões culturais e de sociabilidade vivenciados nos diferenciados espaços e processos de formação dos seres humanos (Santos, Casali, 2009, p. 226).

Segundo Vieira (2001, p. 56), o envolvimento dos intelectuais brasileiros com o movimento escolanovista foi decisivo para a construção da nacionalidade brasileira, pois, a educação era vista como um campo privilegiado para constituir a identidade de um povo. Logo, os intelectuais são "representantes qualificados que assumem as funções de direção e de organização desses movimentos" que no Paraná, foi representado por Erasmo Pilotto.

Erasmo Pilotto foi um intelectual paranaense que utilizou a Escola de Professores de Curitiba como um palco de discussões sobre a nova proposta de educação, um centro de cultura pedagógica, onde fosse possível investigar e experimentar os problemas da educação. Podemos dizer que o intenso envolvimento de Erasmo Pilotto com a educação, com os métodos de ensino e com os diferentes pensamentos filosóficos o levou a ocupar um lugar de destaque não só dentro da Escola de Professores, mas também em todo o cenário educacional paranaense, pois

defendia a “escola pública, gratuita e extensiva à toda a população, com um ensino de qualidade” (Miguel, 1995, p. 83).

Ademais, fundou o Centro de Cultura Filosófica, o Centro de Cultura Pedagógica, o Centro de Cultura Dona Júlia Wanderley, Centro Superior de Pedagogia e o jornal escolar A Voz da Escola, locais fundamentais para reunir jovens interessados em aprofundar os estudos e divulgar os ideais da Escola Nova (Silva, 2014). Criou em 1929, a Universidade Popular e no mesmo ano, “lança oficialmente a campanha pela implantação da Escola Nova, por meio de conferências. Edita também um boletim intitulado ‘Ideário da Escola Nova’, tendo como resultado, uma publicação com vários exemplares” (Monteiro, 2015, p. 33). Assim, implantou na Escola de Professores de Curitiba um novo modelo de educação, que visava atingir os alunos e os professores.

Na figura 1, podemos observar o certificado de exames de Durval Pinto, - aluno na Escola de Professores de Curitiba entre 1942 e 1944 – que foi emitido pela secretaria da escola e assinado pelo diretor Osvaldo Pilotto em 1943, nele constam as disciplinas semestrais que estavam sendo trabalhadas durante os dois anos do curso normal, no qual:

1º semestre: Psicologia Geral e Infantil; Pedagogia Geral; História da Educação; Metodologia e Prática de Ensino;

2º semestre: Biologia aplicada à Educação; Metodologia e Prática de Ensino; Agronomia; Higiene Escolar; Educação Física;

3º semestre: Metodologia e Prática de Ensino; Sociologia Geral, Sociologia Educacional; Educação Doméstica; Educação Física;

4º semestre: Metodologia e Prática de Ensino; Desenho, Modelagem e Caligrafia; Trabalhos Manuais; Música e Canto Orfeônico; Noções fundamentais de Agronomia; Educação Física e Educação Doméstica.

Figura 1 - Certificado de exames (1943)

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
ESTADO DO PARANÁ

ESCOLA DE PROFESSORES DA CAPITAL

Certificado de exames N° 96/ 43.

CERTIFICO que DURVAL PINTO, filho de ANTONIO PINTO, nascido em 28 de maio de 1924, natural do Estado do, foi aprovado nos exames finais desta Escola com as seguintes médias:

1ª secção — 1° ANO

Psicologia Geral e Infantil Sessenta e nove (69)
Pedagogia Geral Oitenta e três (83)
História da Educação Sessenta (60)
Metodologia e Prática de Ensino Ses. e cinco (65)
Média do semestre Sessenta e nove (69).

2ª secção

Metodologia e Prática de Ensino Ses. e dois (62)
Prática..... Setenta e oito (78)
Biologia aplicada à Educação Sessenta (60)
Puericultura Agronomia.....Oit. e cinco (85)
Higiene Escolar Setenta e cinco (75)
Educação Física....Sessenta (60)
Média do semestre Setenta (70).

3ª secção

Metodologia e Prática de Ensino
Sociologia Geral
Sociologia Educacional
Educação Doméstica
Educação Física
Média de semestre

4ª secção

Metodologia e Prática de Ensino
Desenho, Modelagem e Caligrafia
Trabalhos Manuais
Música e Canto orfeônico
Noções fundamentais de Agronomia
Educação Física
Educação Doméstica
Média do semestre

Média Geral do Curso Sessenta e nove (69)

Secretaria da Escola de Professores da Capital, em 19 43

CONFERE
Diretor

Fonte: Acervo Pessoal do professor Durval Pinto - Museu UNESPAR-Apucarana/PR.

Na mesma vertente, localizamos em um dos cadernos escolares do arquivo pessoal do professor Durval Pinto, alguns registros de metodologias que deveriam ser utilizadas pelos professores que estavam se formando em meio a efervescência do movimento escolanovista. Segundo Viñao (2008, p. 205) a disciplina escolar é fundamental para a formação do professor, e está ligado a algumas práticas, “é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização”. Nessas anotações, percebemos que em cada disciplina havia uma sugestão de como o professor deveria trabalhar com a criança, priorizando a observação e a experiência. Para melhor compreensão, separamos alguns trechos:

Aula de História - era preciso fazer com que a criança se conformasse com o presente, e a partir da história da classe, história da escola, da história de todos os dias, a criança iria começar a se interessar pela História.

Aula de Trabalhos Manuais - foi registrado que uma experiência ou observação só vai atingir plenamente o ideal do ensino renovado, se for por iniciativa da criança,

ISSN: 2176 - 1396

e não pelo professor. Portanto, o trabalho deveria ser de criação da criança, e do desejo de sempre criar algo melhor.

Aula de Química e Física - foi apontado que deveria ser levado em consideração o que a criança trazia de casa para a escola, experiências como: um ar no espelho, refletindo raios solares, um balão subindo, uma fogueira, uma tampa de chaleira dançando, os ensinando a compreender as causas e os porquês desses fenômenos, sem entrar nos princípios, nas leis e teorias.

Aula de Geografia - foi sugerido que o professor trabalhasse além da localidade, desenvolvendo na criança o espírito de observação, uma observação inteligente que a leve a raciocinar e refletir. Para isso, o tema poderia começar a ser discutido com a própria sala de aula, e mais tarde, falar sobre a Terra, levando-a a amá-la e reconhecer que ela é nossa, em seguida, seria desenvolvido um sentimento patriótico, partindo para a extensão territorial e depois a respeito da situação do país que recebe imigrantes “que quer fazer dos filhos desses imigrantes outros tantos brasileiros” (Caderno de Metodologia, 1943).

Portanto, nas palavras de Viñao (2008) as disciplinas escolares são como “organismos vivos”, que:

> Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente as demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos.Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (p. 204).

Acima de tudo, foi registrado que o ensino tradicional estava focado em ensinar a ler, escrever e contar, mas que na escola renovada, a criança precisava ter também uma educação social, para que fosse capaz de vencer as dificuldades impostas pela sociedade, ademais, as aulas deveriam ser interessantes, despertando o entusiasmo nas crianças (Caderno de Metodologia, 1943).

Sendo assim,

> um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, de uma necessidade econômica e cultural. Focar os processos formativos de professores é uma questão fundamental no âmbito do pensamento curricular, dada a importância que os profissionais da educação assumem no processo educativo dialógico, que toma os seres humanos e, portanto, os próprios docentes, como seres inconclusos, que têm a perspectiva de “ser mais”, em todos os momentos de sua existência (Santos; Casali, 2009, p. 229).

ISSN: 2176 - 1396

Desse modo, é possível dizer que na Escola de Professores de Curitiba foi colocado em prática um currículo novo, que visava formar o sujeito em sua totalidade, e ao professor cabia a responsabilidade em moldar a criança e consequentemente atingir família e sociedade. Mais um exemplo, que continuou se repetindo na educação brasileira, como na ditadura civil-militar, na Lei de Diretrizes e Bases e "todas as alterações curriculares feitas no transcorrer dos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Lula" (Sanfelice, 2008, p. 36). Logo, é possível dizer que o currículo escolar é "sempre produto de um contexto histórico determinado que tendencialmente será alterado quando as conjunturas socioeconômicas e político-culturais se transformarem dentro de um processo mais geral de permanências e mudanças da sociedade como um todo" (Sanfelice, 2008, p. 36).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciado com a intenção de analisar a mudança de perspectiva do currículo na Escola de Professores de Curitiba em 1943, no auge do movimento escolanovista. Concluímos que diante de tantas mudanças que ocorreram na educação pública paranaense nas primeiras décadas do século XX, o movimento pela Escola Nova representou um marco histórico. Pois, mesmo que tenha mantido muito do modelo tradicional de ensino e que já apresentasse traços de uma educação tecnicista, ainda assim, foi um movimento de renovação, que contribuiu para o desenvolvimento intelectual e cultural de grande parte da população.

Destacamos que, por meio dos documentos localizados no arquivo pessoal do professor Durval Pinto, foi possível identificar indícios das mudanças curriculares que estavam sendo colocadas em prática na Escola de Professores de Curitiba (1943), um currículo articulado ao movimento escolanovista. Principalmente na formação dos professores primários, que seriam responsáveis por levar ao vasto território paranaense um modelo de educação moderno, pautado em valores morais, cívico e patriótico. Um ensino que apresentou um currículo diferenciado, em que o aluno passou a ser colocado como centro do ensino-aprendizagem, e com uma suposta liberdade no que queria aprender, promovendo a autonomia e a criticidade.

REFERÊNCIAS

ISSN: 2176 - 1396

CAMILO, Cíntia Moralles**. Teorias da educação** [recurso eletrônico] / Cíntia Moralles Camillo, Liziany Müller Medeiros. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018 Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18360/Curso_Lic-Ed-Camp_Teorias-Educ.pdf

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado do trabalho de Erasmo Pilotto no cenário educacional paranaense. **Educar em Revista**, v. 10, n. 10, p. 81-89, dez. 1995. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36043 . Acesso em: 16 ago. 2022.

MONTEIRO, Cicília Rodrigues. **Contribuições de Erasmo Pilotto para a expansão do ensino primário no Paraná:** ensino rural, alfabetização e formação de professores (1940-1970). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

SANFELICE, José Luis. A História da Educação e o Currículo Escolar. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 10, p. 35-40, maio/nov. 2008. Disponível em: 60-Texto original-59-60-10-20110629.pdf Acesso em: 03 jun. 2025.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. **Currículo e educação:** origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68419274001.pdf

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e Teorias da Educação no Brasil. IN: **Revista Pro-posições.** V.8, n.1 (52 – jan/abr 2007, p. 15-27 Disponível em: Epistemologia e teorias da educação no Brasil | Pro-Posições

SILVA, Rossano. **Educação, Arte e Política:** a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto**. Educar**, Curitiba, n. 18, p. 53-73. 2001. Editora UFPR. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32818/20802 Acesso em: 16 ago. 2022.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares**. Revista Brasileira de História de Educação**, vol. 8, núm. 3, sep./dez. 2008. Disponível em: Redalyc.A história das disciplinas escolares Acesso em: 05 jun. 2025.

A pesquisa com fotografias: o Colégio de Aplicação da UEL e suas memórias

Denise Gomes dos Santos [1]

Simone Burioli[2]

Camilly Aparecida de Souza Francisco[3]

Simone Garbelini PArro Pialarissi[4]

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir questões acerca das perspectivas e usos da fotografia como fonte na pesquisa em História da Educação. Os diversos tipos e usos de fontes no campo da História da Educação nos permite investigar diferentes elementos que fazem parte da trajetória de instituições escolares e, sobre este particular, destacamos o uso das fotografias para a compreensão de aspectos não representados por meio dos outros documentos produzidos no espaço da escola. Diante disso,questionamos de que maneira a fotografia pode contribuir para a construção da História das Instituições escolares? Como parte dos trabalhos desenvolvidos no Museu Escolar de Londrina (MEL), bem como no Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE), por meio dos projetos de pesquisa e extensão, respectivamente descritos: Histórias e Memórias da Educação escolar Londrinense: um estudo a partir do acervo do MEL e das escolas de Londrina, Arquivos escolares de Londrina e região: o LEPHE como espaço de guarda e disponibilização. Tivemos acesso a parte do acervo documental do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação da UEL (CAPL), Londrina/PR, composto por diversas pastas que contém mais de mil imagens que retratam desde momentos dos cotidianos escolares, aspectos da organização de espaços físicos, até as grandes festividades e momentos solenes que fazem parte das memória desta instituição escolar. Nos debruçamos sobre tais fotografias com o auxílio das discussões de Canabarro (2015), Kossoy (2021) e Souza (2001), entre outros, que versam sobre o trabalho com cultura escrita, material e análise das imagens, bem como das fontes iconográficas com o intuito de aprofundar as discussões acerca do tema e contribuir para a historiografia das instituições escolares do Paraná.

Palavras-chave: Fontes. Fotografia. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte dos estudos desenvolvidos no Museu Escolar de

[1] Graduanda do 7º semestre do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, denise.gomes.santos@uel.br

[2] Professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina, prof.simone@uel.br

[3] Graduanda do 7º semestre do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, camilly.aparecida@uel.br

[4] Doutoranda na Universidade Estadual de Londrina, simone.pialarissi@uel.br

Londrina (MEL) como parte integrante dos projetos, de pesquisa e extensão descritos respectivamente, A História da Educação por meio da fotografia: o acervo do MEL e das escolas de Londrina, que objetiva investigar as memórias da educação escolar londrinense a partir das fotografias e construir narrativas históricas sobre as escolas de Londrina e suas práticas, e também parte das pesquisas feitas no Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE), por meio do projeto de pesquisa intitulado: Arquivos escolares de Londrina e região: o LEPHE como espaço de guarda e disponibilização, que tem como objetivo, realizar a digitalização e disponibilização de arquivos escolares de Londrina e região, organizando um acervo digital de fontes a fim de registrar a história das instituições escolares, ambos coordenados pela Professora Drª Simone Burioli, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Este artigo, tem por objetivo principal a discussão acerca das perspectivas e usos das fotografias como fonte para a pesquisa da História da Educação. Desta forma, questionamos de que maneira a fotografia pode contribuir para a construção da História das Instituições escolares? Uma das fontes selecionadas para a investigação, foi obtida no acervo do Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, conhecido como Colégio de Aplicação da UEL (CAPL), localizado na Rua Piauí, 720, na região central da cidade de Londrina, local onde buscamos o material para a realização desta investigação.

Fundada no ano de 1960, tal instituição tem significativas contribuições para a educação local e possui um vasto acervo com inúmeras fotografias, mas poucas que datam do início da sua existência e sim, com fotos das décadas mais recentes. Centramos nossos olhares para um tipo específico: as fotografias contidas em álbuns previamente organizados pela instituição, dos quais denotavam algum destaque na composição histórica da instituição.

Por entendermos que a fotografia pode ser uma promissora fonte de estudo, analisamos, com o intuito de construir um catálogo que irá compor as diversas homenagens, que farão parte do ano em que o CAPL completará 65 anos de existência. Nosso desafio está em organizar e selecionar as fotos que melhor representam a escola, considerando uma continuidade temporal, mesmo que fragmentada, dessa trajetória, pois algumas apresentam uma breve e quase nenhuma legenda, ou identificação das imagens ou conteúdo das fotografias.

Contudo, as imagens são elementos de grande importância para os estudos

ISSN: 2176 - 1396

relacionados a iconografia, pois por meio delas é possível uma comunicação entre os fatos de uma determinada época, produzem relações sociais, divulgam eventos, as imagens além de conter informações com o propósito de atrair a atenção de quem a vê na intenção de conquistar seu leitor. Souza (2001, p. 80) elucida essa comunicação de uma forma clara, quando “essas imagens mais fluidas quanto ao conteúdo e destinação, retratam momentos especiais da vida escolar, instantes congelados de uma trajetória institucional”.

2 FOTOGRAFIAS: PERSPECTIVAS E USOS

Para nós, historiadoras, em formação e formadas, vemos que as mudanças que permeiam os estudos iconográficos, nos possibilitam compreender a simbologia contida nas imagens, sejam elas o ano, o contexto social e cultural, a representação e a identificação das pessoas e objetivos do registro, e a quem queriam alcançar? O olhar crítico atento e questionador, precisa estar presente na construção do conhecimento que se vislumbra do cotidiano retratado, a utilização de técnicas aplicadas à pesquisa histórica, que envolve esse processo, precisa ser respeitado para então atingirmos os objetivos, que é nos aproximar dos aspectos que representam o tempo passado, dos quais não foi vivido pelas pesquisadoras. As fotografias escolares, por meio dos seus registros do cotidiano e dos eventos mais significativos, têm a capacidade de reconstruir parte da história das instituições escolares.

Segundo, Burke (2004) as imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns. Capazes de promover uma memória escolar, retratadas a partir das imagens de profissionais de diferentes contextos da instituição, ou ainda, momentos corriqueiros e práticas vivenciadas no ambiente escolar. Com o avanço nos estudos iconográficos, é possível uma análise minuciosa sobre as representações de culturas escolares. Segundo Almada (2014) destaca as mudanças nas fontes de pesquisa do qual insere, o uso da fotografia enquanto fonte de pesquisa, capaz de compreender através do discurso imagético, diferentes informações, como o tipo arquitetônico, como eram os uniformes usados, quais materiais eram usados em sala de aula, assim como eram organizadas as salas de aula, como eram as carteiras utilizadas pelos alunos, e tantas outras, que

muitas vezes estão implícitas, nas imagens. Portanto, os objetos, assim como as ideias, devem ser compreendidos como o resultado da integração de diversos códigos e posturas culturais às circunstâncias históricas (Almada, 2014, p.136).

Antes, a fotografia tinha pouca visibilidade na produção do conhecimento, mas hoje, tornou-se uma fonte rica para as pesquisas documentais, e por ser um terreno recém explorado, estamos falando de menos de cem anos de discussão sobre o tema, como destaca Mogarro (2015). Vale lembrar, que o momento decisivo para a utilização das imagens na construção do conhecimento histórico foi a partir da Escola dos Annales, nos anos de 1930, quando ocorreu uma verdadeira revolução documental. Ademais, a fotografia para além de ser reconhecida como um documento histórico de tamanha importância, é o retrato mais próximo para compreender como era a educação de uma dada época, como as relações sociais aconteciam, quais as situações vivenciadas em sala de aula, enfim, entender como a instituição escolar funcionava e o que produzia. Do mesmo modo, é capaz de auxiliar diversos estudos, inclusive na pesquisa da História da Educação, com grandes contribuições para a construção de narrativas sobre o passado, ampliando os horizontes do entendimento sobre acontecimentos históricos, políticos e sociais.

Para além de serem vistas como algo que, apenas ilustra os textos, a fotografia, segundo Kossoy (2021), passa a ser vista por pesquisadores como um importante método de pesquisa e análise, além de serem percebidas por outras áreas de estudo, “recebe destaque em diferentes áreas das ciências humanas e sociais arquitetura, história da arte, porém especialmente na antropologia e, posteriormente na história” (Kossoy, 2021, p.15).

Todavia, Canabarro (2015) ressalta as dificuldades que permeiam esse processo:

> O trabalho de leitura das fotografias pelos historiadores requer todo um conjunto de atenções. Ele precisa perceber historicamente a fonte e o objeto, situando-os em um determinado contexto de pertencimento para que a fotografia possa ser decifrada na plenitude de seus significados (Canabarro, 2015, p. 108).

Nessa perspectiva, Sayão (2009) acrescenta que a análise da fotografia feita pelo historiador, deve seguir alguns passos, primeiro compreender como foi produzida para então analisá-la visualmente e subjetivamente.

> Cabe então ao historiador-pesquisador o papel de identificar o contexto

> histórico que envolveu a produção da fotografia, para, em seguida, iniciar a análise do que a imagem traz de visível (aspectos internos), assim como das relações sociais, políticas e/ou econômicas que envolveram sua produção (aspectos externos) (Sayão, 2009, p. 66).

Portanto, o movimento de compreender o passado por meio das fotografias, se mostra como ferramenta relevante. E a partir do estreitamento das relações com o passado, é possível entender como o uso das fotografias, que antes era destinado a outros que não o da pesquisa, hoje nos auxilia a entender melhor a cultura escolar. Por isso, o estudo iconográfico é marcado principalmente pela investigação histórica que as imagens trazem, auxiliando nas descobertas sobre vivências escolares, sociais e culturais de uma determinada época.

No âmbito escolar a fotografia também tem a mesma importância, pois “a escola produz imagens representadas pelas fotografias que, ao mesmo tempo que refletem suas práticas, mantém um padrão de representação social que articula a cultura escolar aos condicionamentos sociais” (Abdala, 2013, p. 27). Quando selecionamos um álbum de fotografias do espaço escolar, das atividades ali realizadas e dos sujeitos envolvidos estamos acessando também as circunstâncias em que ele foi gerado, pois “a imagem compreende um suporte material da memória” (Bencostta, 2011, p. 406) e no caso das fotografias escolares se constituem em um instrumento de memória institucional e de recordação.

3 TRAJETÓRIAS E USO DA FONTE

Para a realização desta pesquisa, mapeamos as fotografias existentes no acervo da instituição, digitalizamos, discutimos, problematizamos e analisamos questões que fazem parte do universo de produção de imagens. Por se tratar de fotografias antigas, seguimos com todos os cuidados necessários à preservação, respeitando os cuidados com os álbuns, com as fotografias, que alguns pareciam ser, muitas vezes frágeis com marcas do tempo que têm transcorrido desde sua produção.

Segundo Souza (2001), há um grande potencial no uso de fotografias para o estudo da história, do qual alguns autores enfatizam, que a fotografia vem ganhando cada vez mais destaque no cenário das fontes de pesquisa e acabam assim, ganhando espaço e reconhecimento. Ela também destaca que alguns autores como

Kossoy (1995) e Barros (1992) falam da leitura de imagens, que esse olhar exige uma “alfabetização do olhar”, ou seja, para a compreensão da imagem o pesquisador precisa subordiná-la a uma crítica que leve em consideração a relação com o fotógrafo, qual tecnologia foi utilizada na produção da fotografia e por fim o objeto que foi registrado.

Para além de olhar apenas para a imagem fotográfica, Souza (2001), explana que é preciso uma análise dos contextos humanos e das relações sociais Assim como, Kossoy (1998) retrata sobre as múltiplas faces e realidades da imagem fotográfica.

O surgimento dos Colégios de Aplicação no ano de 1946, sob o Decreto Federal nº 9.053, têm a função específica de ser um tipo de estabelecimento de ensino, capaz de proporcionar aos alunos dos Cursos de Licenciatura a prática, ou seja, aplicar àquilo que se aprende na formação. Pensados para serem ferramentas reais de ensino-aprendizagem dos conhecimentos técnicos adquiridos, além de servirem também de campo de experimentação pedagógica para renovação e melhoria do ensino Fundamental e Médio, e desta forma, surge o Colégio de Aplicação da UEL.

Silva (2012), destaca como foi o processo de implantação do Colégio de Aplicação na cidade de Londrina, que inicialmente era chamado de Ginásio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina, como parte de um processo de modernização da cidade. Sendo este espaço, um embrião da UEL, que passa a ser instituído em 1970. Contudo, o autor cita que atualmente, existem diversas escolas com as características “de aplicação”, ou seja, estão vinculadas às instituições de ensino superior espalhadas pelo Brasil.

Ao acessarmos o acervo de fotografias do CAPL-UEL, encontramos fotografias que foram registradas, com objetivo de contar a sua história e trajetória desde sua construção, com detalhes significativos, que contam a partir dessa época um pouco de histórias vivenciadas na escola. As imagens encontradas, algumas em preto e branco, outras coloridas, estão em um bom estado, algumas datadas, outras não, mas que podem nos apresentar muitas informações sobre a realidade vivida pela sociedade da época. Entendemos a imagem como uma fonte histórica, que pode nos contar sobre uma realidade atual ou que pertence ao passado, e que tem o poder de nos desvelar fatos históricos vivenciados pelos personagens. Logo, há

uma representação da realidade para que o observador da imagem tenha uma visão com várias informações contextuais.

A primeira imagem, conforme mostra a figura 1, é da primeira turma de 1962, de dimensões 8,3 cm x 5,3 cm, na época só era possível a película em preto e branco, onde visualizamos na imagem alguma alunas, trajadas com roupas que denotam ser uniformes, pois seguem um padrão de modelo tanto as saias como as camisas, sentadas à frente de um muro de alvenaria, com a legenda “1ª Turma de 1962” da escola.

Figura 1 – Primeira turma de 1962.

Fonte: *Acervo do CAPL (Pasta 01)*

Souza (2001), descreve os desafios que o pesquisador tem, ao utilizar a fotografia como objeto de pesquisa da história , que deve permear a interpretação. E reforça a condição dos receptores da imagem, este não deve desconsiderar os mecanismos postos em sua recepção. Ou seja, as fotografias das escolas públicas, além de serem testemunhos do passado, continuam vivas no presente, integradas às práticas de reminiscência, de ensino, de preservação da história e da construção de sentidos sobre a própria instituição.

> Na memória das escolas públicas, as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, ela se constitui em um instrumento de memória institucional e de recordação, e poucas vezes, como instrumento de história (Souza, 2001, p. 78).

Sendo assim, olhar para outros elementos da fotografia, nos aproxima da história desta instituição, pois produzida nos ambientes físicos, nos permite compreender como eram organizados estes espaços e quais os objetos que compunham a cena. Sendo capaz de atribuir uma certa identidade e representação padronizada dessas imagens. Ao citar as diferentes temáticas que podemos explorar no objeto, Souza (2001), também traz a possibilidade de identificar outros temas no

ISSN: 2176 - 1396

acervo, como as fotografias do corpo docente, da arquitetura escolar, de cenas de salas de aula ou de atividades escolares.

Na continuidade da análise do acervo, conforme figura 2, temos uma imagem em preto e branco, de dimensões 18 cm x12 cm, que retrata a prática de uma sala de aula, por meio da organização e tipo do mobiliário, com carteiras fixadas as cadeiras de madeiras, e as vestimentas das alunas. Embora a fotografia não traga informações de legenda ou datas, denotam ser das primeiras décadas do surgimento da escola, devido aos aspectos citados. Que nos permitem entender que pertencem a diferentes épocas, pois é possível ver na imagem os desenhos diferentes dos equipamentos, das mesas, armários, entre outros objetos. O mobiliário versa sobre as mudanças ao longo do tempo, a materialidade retrata parte da história institucional e seus referidos momentos históricos.

Figura 2 – Sala de aula do CAPL

Fonte: *Acervo do CAPL (Pasta 01)*

Outra temática de grande recorrência neste acervo, são os registros dos encontros dos professores, visto na figura 3, com medidas 10 cm x 19 cm, em preto e branco, registra um encontro de professores durante um almoço de confraternização e encerramento do ano letivo de 1977, onde professores e professoras, sentados às mesas, dentro da sala de professores do CAPL, a próxima imagem, figura 4, é o registro de uma das festividades que a escola tradicionalmente proporciona aos estudantes desta instituição, no caso de uma festa junina de 1986, encontramos registros das semanas culturais, assim como, de formaturas de alunos que denotam momentos especiais da vida escolar, da trajetória institucional.

ISSN: 2176 - 1396

Figura 3 – Almoço de confraternização e encerramento do ano letivo - 1977

Fonte: *Acervo do CAPL (Pasta 05)*

Figura 4 – Festa Junina de 1986

Fonte: *Acervo do CAPL (Pasta 07)*

Por fim, outra relevante temática que identificamos para a reconstrução da história desta instituição, é a arquitetura escolar, quando exploramos o acervo do CAPL, pudemos verificar que algumas fotografias mostram o espaço físico, interno e externo da edificação, as transformações sofridas ao longo do tempo e o quanto essas fotografias nos auxiliaram nestas percepções.

Embora as fotografias que compõem este estudo versam sobre as práticas educativas desenvolvidas no Colégio de Aplicação, sejam elas, dentro ou fora da sala de aula, vimos as práticas educativas, os espaços físicos, a arquitetura escolar, as comemorações cívicas, culturais, religiosas, e tantos outros que integravam a formação objetivada do espaço escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de identificar de que maneira a fotografia pode contribuir para a construção da História das Instituições escolares, que é a questão norteadora deste resumo, a investigação mostrou que a fotografia é capaz de proporcionar uma extensa gama de interpretações e visões, de como essa história foi construída. Os autores, paulatinamente reforçam a ideia do uso da fotografia como fonte e da sua importância para os estudos e pesquisas.

Embora esse tenha sido um dos maiores desafios, a identificação e sistematização das imagens fotográficas a que analisamos, muitas vezes essas imagens traziam informações que a priori, seriam relevantes para essa montagem da história, pois a falta de uma legenda, data ou mesmo identificação, dificultava o uso da fotografia como fonte de informação.

Desta forma, vimos que as imagens nos permitem a preservação da memória, embora ela não se faça mediante um registro sistemático (identificação escrita), mas depende de algumas interpretações e investigações ou mesmo de uma transmissão oral. Que muitas vezes, são pessoas que viveram aqueles momentos, na escola, pessoas que se recordam dos acontecimentos fotografados, assim nos permite ir além das informações contidas nas legendas ou anotações feitas na fotografia. Portanto, dada a sua importância como fonte histórica, sabemos que existe um risco quanto a ausência desses personagens, pois isso pode emudecer a imagem que sobrevive apenas em seu conteúdo evidente.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

ALMADA, Márcia. Cultura escrita e materialidade: possibilidades interdisciplinares de pesquisa. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 134–147, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15485. Acesso em: 02 jun. 2025.

BENCOSTTA, Marcus Levy. memórias e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História (São Paulo)**, v.30, n.1, p. 397-411, 2011. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2043655584. Acesso em: 17 jun.2025.

BURKE, Peter. Testemunha Ocular. **História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CANABARRO, Ivo dos Santos. Fotografia e História: questões teóricas e metodológicas. **Visualidades**. Goiânia, v.13 n.1p. 98-125, 2015. Disponível em: v. 13 n. 1 (2015) | Visualidades. Acesso em: 02 jun. 2025.

DA SILVA, Fábio Luiz. O Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina também chamado Prof. José Aloísio de Aragão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 147–165, 2012. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2367. Acesso em: 17 jun. 2025.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. Realidades e Ficções na Trama Fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. A fotografia como fonte histórica: Introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo, SICCT, 1980.

LEITE, Miriam Moreira. Retratos de Família. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1993.

MOGARRO, Maria João. Arquivo e Educação: A construção da memória educativa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 1, pp. 71-84. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/9875/1/Arquivos%20e%20educacao.pdf .Acesso em: 02 jun. 2025.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32819. Acesso em: 02 jun. 2025.

UM ESPAÇO DE HISTÓRIA CONECTADO PELA TECNOLOGIA DIGITAL[1]

Adriana Duarte Leon[2]
Luiz Felipe Pinheiro Berndt[3]
Rafaela Domingues Cavalheiro[4]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT) e analisar suas potencialidades como um espaço fundamental para a preservação da memória institucional. A abordagem teórico-metodológica adotada é de caráter qualitativo, com foco na perspectiva histórica e técnica relacionada à preservação documental, levando em consideração a memória material do educandário IFSUL - Campus Pelotas como um patrimônio histórico importante. Essa análise busca compreender como o repositório pode contribuir para a conservação e divulgação do acervo, promovendo a valorização da história da instituição e facilitando o acesso às informações por diferentes públicos, como pesquisadores, estudantes, professores e a comunidade em geral. O HeMEPT se apresenta como uma ferramenta para a preservação da memória institucional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fortalecendo a identidade e o reconhecimento da trajetória da educação tecnológica no Brasil. Além de proteger o patrimônio histórico, o repositório também promove a democratização do acesso às informações, tornando-se uma fonte valiosa para pesquisas acadêmicas, estudos históricos e ações educativas. Dessa forma, ele contribui para ampliar o entendimento sobre o uso da tecnologia, estimulando reflexões e debates sobre o seu papel na sociedade. Assim, o repositório reforça seu papel como um instrumento de valorização da memória institucional, promovendo o entendimento, a reflexão e o fortalecimento da história da educação no país.

Palavras-chave: História da Educação. Memória. Instituição Escolar. Educação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

A preservação de arquivos históricos é fundamental para manter viva a memória institucional e cultural. O Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT) surge como uma iniciativa essencial para salvaguardar documentos, fotografias e outros materiais históricos relacionados à trajetória da Educação Profissional e Tecnológica. Desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência

[1] Uma versão ampliada desta reflexão foi publicada na Revista Caderno Pedagógico no primeiro semestre de 2025, o link para acesso está disponibilizado nas referências do presente texto.
[2] Doutora em Educação, IFSUL - adriana.adrileon@gmail.com
[3] Graduação, IFSUL Pelotas/RS/Brasil - lufelipe.berndt@gmail.com
[4] Graduação, UFPel - rafaelacavalheiro.pl002@academico.ifsul.br

(GPHEDo), com apoio do IFSUL, CNPQ e FAPERGS, o HeMEPT representa um esforço colaborativo para preservar e democratizar o acesso à história institucional.

A preservação de arquivos e registros históricos é uma tarefa de longa data, enfrentando desafios como a deterioração física dos materiais e dificuldades de acesso às informações. Para superar esses obstáculos, as tecnologias, especialmente os Repositórios Digitais (RDs), vêm ganhando destaque por sua capacidade de organizar, proteger e disseminar informações de forma eficiente.

Os Repositórios Digitais desempenham papel central na valorização da memória institucional e na difusão de registros históricos. Segundo Triques, Gonçalez e Albuquerque (2022), eles não apenas preservam, mas também aumentam o impacto social dos acervos ao torná-los acessíveis a públicos diversos, promovendo uma maior democratização do conhecimento. Nesse contexto, projetos voltados à memória institucional têm se apropriado dessas possibilidades, buscando resguardar documentos históricos e estimular sua difusão por meio do acesso digital.

A pesquisa que fundamenta o projeto adota abordagens qualitativas e históricas, dialogando com autores como Ceschin (2015) e Zuñiga (2002), que destacam a importância das práticas de conservação e digitalização na preservação de acervos. Além disso, investiga o conceito de memória institucional como patrimônio cultural, evidenciando o papel dos RDs na valorização da história educacional. Essa análise teórica busca consolidar o entendimento sobre os principais conceitos, abordagens e debates atuais, além de identificar lacunas para estudos futuros.

Na prática, o projeto oferece subsídios para a preservação de documentos, fotografias e outros materiais históricos, tornando-os acessíveis a pesquisadores, educadores, estudantes e ao público geral. Além disso, busca servir como modelo para outras instituições, demonstrando como ferramentas digitais gratuitas e de código aberto podem ser empregadas na conservação e divulgação de acervos históricos.

2 A IMPORTÂNCIA DOS ACERVOS NA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA

Os acervos representam muito mais que simples coleções de objetos ou documentos; são repositórios vivos da memória e identidade de um povo. Através deles, histórias pessoais e coletivas, muitas vezes fragmentadas e dispersas ao longo do tempo, ganham continuidade e significado para as gerações presentes e futuras. Quando preservamos um acervo, estamos preservando não apenas objetos físicos, mas também narrativas, conhecimentos e valores culturais que constituem o tecido social de uma comunidade. A fragilidade inerente aos suportes documentais representa um desafio constante.

Muitos acervos históricos de valor inestimável para a memória coletiva brasileira encontram-se sob ameaça constante de degradação. Fatores como condições ambientais inadequadas, manuseio impróprio, ataques biológicos e a própria passagem do tempo colocam em risco a integridade e a longevidade dessas informações. A ausência de políticas consistentes de preservação apenas intensifica essa vulnerabilidade. O acesso à informação histórica depende diretamente da sobrevivência física dos materiais que a contêm. Quando um documento se deteriora irreversivelmente, perde-se não apenas o suporte, mas também o conteúdo informacional único que ele carrega. Esta perda é irreparável e representa um empobrecimento da memória coletiva.

A relação entre acervos e memória é, portanto, simbiótica e fundamental. Os acervos servem como pontes temporais que conectam o passado ao presente, oferecendo insights valiosos sobre as transformações sociais, culturais e históricas de uma sociedade. Quando devidamente preservados, esses materiais permitem que pesquisadores, estudantes e cidadãos comuns possam compreender o contexto histórico que produziu o presente, contribuindo para um sentido mais profundo de pertencimento e identidade coletiva.

2.1 Composição dos Acervos Tradicionais e Contemporâneos

Os acervos presentes em bibliotecas e arquivos caracterizam-se por uma extraordinária diversidade material, refletindo a evolução dos suportes de informação ao longo da história. Embora o papel continue a ser o componente predominante na maioria das coleções documentais, a variedade de itens que

compõem um acervo moderno é notavelmente ampla. A riqueza material desses acervos demanda abordagens específicas de conservação, já que cada tipo de suporte possui vulnerabilidades particulares e requer cuidados diferenciados. O papel, por exemplo, está sujeito à acidificação, ao amarelamento e à fragilização ao longo do tempo, enquanto fotografias podem sofrer com esmaecimento e os materiais audiovisuais enfrentam desafios como a degradação magnética ou a obsolescência tecnológica.

Diante dessa multiplicidade, as instituições enfrentam o desafio constante de desenvolver e implementar estratégias abrangentes de preservação que atendam às necessidades específicas de cada tipo de material. Para os suportes analógicos tradicionais, as medidas preventivas incluem controle ambiental rigoroso, acondicionamento adequado e manuseio cuidadoso. Já para os materiais digitais, as estratégias envolvem migração periódica de formatos, criação de cópias de segurança e atualização de hardware e software.

Esta diversidade material não representa apenas um desafio técnico, mas também uma riqueza cultural inestimável. Cada tipo de suporte carrega consigo não apenas o conteúdo informacional, mas também características físicas e estéticas que são, em si mesmas, testemunhos históricos dos meios de comunicação e registro de diferentes épocas. A preservação dessa diversidade material é, portanto, fundamental para a compreensão integral do patrimônio documental e sua contextualização histórica.

2.2 Os Desafios da Conservação e da Preservação dos Acervos Institucionais

A conservação e a preservação constituem ações fundamentais para a salvaguarda dos acervos culturais e documentais. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, estes termos apresentam nuances conceituais importantes que refletem diferentes abordagens e metodologias no cuidado com o patrimônio documental. Conforme definido por Zuñiga (2002, p. 73-74), a conservação compreende o "conjunto de ações que visam prevenir os danos sofridos pelo acervo como um todo, minimizando a deterioração dos documentos". Esta perspectiva preventiva concentra-se em criar e manter

condições ideais que retardam ou eliminam os processos de degradação dos materiais, antes que os danos se manifestem.

Ceschin (2015) destaca a importância de práticas rotineiras como higienização, classificação e armazenamento adequado como elementos cruciais para assegurar a conservação dos acervos físicos. Estas atividades, quando realizadas com regularidade e rigor técnico, constituem a primeira linha de defesa contra a deterioração e são essenciais para garantir a longevidade dos materiais.

A preservação, por sua vez, engloba uma perspectiva mais ampla e sistêmica, incluindo não apenas as ações preventivas da conservação, mas também políticas institucionais, planejamento estratégico e intervenções específicas que visam assegurar a proteção e a continuidade dos acervos, como argumenta Silva (1998). Uma abordagem mais ampla reconhece que a preservação efetiva requer não apenas procedimentos técnicos, mas também determinação institucional, recursos adequados e uma compreensão clara do valor cultural e histórico dos materiais preservados. A preservação, neste sentido, transcende o aspecto puramente material e incorpora dimensões sociais, culturais e históricas.

As atividades de conservação e preservação não devem ser vistas como esforços meramente técnicos, mas como um compromisso fundamental com a continuidade do conhecimento humano. Como observa Ceschin (2015), é necessário equilibrar estratégias técnicas com abordagens sociais, assegurando que os acervos sejam mantidos como elementos vivos de interação cultural e histórica. A negligência destas atividades, infelizmente comum em muitas instituições devido a restrições orçamentárias ou falta de conscientização, pode comprometer irreversivelmente a longevidade dos materiais e, consequentemente, o acesso às informações neles contidas. Por isso, a implementação sistemática de práticas de conservação preventiva e o desenvolvimento de políticas institucionais de preservação devem ser considerados prioridades estratégicas para bibliotecas, arquivos e centros de documentação comprometidos com sua missão cultural e educativa.

3 O REPOSITÓRIO HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EPT (HeMEPT) COMO UMA ESPAÇO DE CONSERVAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL

Os Repositórios Digitais, além de organizarem e difundirem materiais, desempenham um papel central na valorização e no compartilhamento de registros históricos. Segundo Triques, Gonçalez e Albuquerque (2022), essas iniciativas não apenas promovem a preservação, mas também aumentam o impacto social dos acervos ao torná-los acessíveis a públicos de contextos diversos.

O Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT) surge como uma iniciativa essencial para salvaguardar documentos, fotografias e outros materiais históricos relacionados à trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Com atenção especial aos registros e experiências preservados no Campus Pelotas, é resultado de um esforço colaborativo para preservar e difundir a memória institucional.

O HeMEPT surge como uma iniciativa alinhada às demandas contemporâneas de preservação e acesso à informação. Através da digitalização, organização e disponibilização virtual de documentos históricos, fotografias, quadros de formatura e outros materiais, o HeMEPT contribui para a valorização da história educacional brasileira e para a democratização do acesso a informações relevantes sobre a trajetória da EPT.

O Repositório Digital História e Memória da EPT foi inaugurado em setembro de 2023, durante as comemorações dos 80 anos de federalização do Campus Pelotas, pode ser acessado atualmente pela website do Campus, o layout do HeMEPT busca proporcionar uma experiência de navegação agradável para os usuários, através de uma interface amigável e intuitiva que facilita a navegação e a busca por informações especificas.

O repositório se posiciona como um recurso essencial para pesquisadores e educadores, promovendo a valorização, a difusão da memória institucional da EPT e a democratização do acesso à informação, por consequência se consolida como um fomento a pesquisas no campo da Educação e da História.

O Repositório Digital História e Memória demonstra como instituições podem atuar de forma proativa na preservação de seu patrimônio documental.

Ao integrar preocupações com a preservação física e o acesso digital, tal iniciativa aponta caminhos promissores para a salvaguarda da memória institucional e social. O futuro da preservação de acervos no Brasil dependerá da capacidade de superar os desafios estruturais e culturais que ainda persistem, transformando a conservação do patrimônio documental em uma prioridade reconhecida tanto pelas instituições quanto pela sociedade. Este reconhecimento deve traduzir-se em políticas públicas consistentes, investimentos adequados em infraestrutura e formação profissional, e no desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre o valor inestimável dos acervos como fontes de identidade, conhecimento e memória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação e conservação de acervos são essenciais para manter viva a memória de uma sociedade. Os acervos possibilitam o acesso às histórias pessoais e coletivas, muitas vezes fragmentadas, oferecendo uma janela para o passado. Contudo, suportes frágeis e a falta de medidas adequadas ameaçam sua integridade, colocando em risco a preservação de informações valiosas.

Em última análise, preservar acervos significa preservar possibilidades de futuro ancoradas no conhecimento do passado. Quando conservamos documentos, livros, fotografias e outros registros históricos, estamos garantindo que as gerações futuras tenham acesso às narrativas, conhecimentos e experiências que moldaram nossa trajetória coletiva, permitindo-lhes não apenas compreender de onde viemos, mas também visualizar para onde podemos ir.

O Repositório Digital História e Memória da EPT está em constante desenvolvimento, com a equipe responsável dedicando-se à expansão e aprimoramento de sua coleção. À medida que novas materialidades forem integradas, outras categorias poderão ser adicionadas, caso necessário, permitindo que o acervo se torne cada vez mais completo e diversificado. A expectativa é de que, no futuro, o HeMEPT ofereça uma ampla gama de recursos para interessados na História da Educação e na História da Educação Profissional e Tecnológica.

Por fim, o HeMEPT surge como uma iniciativa essencial, alinhada às demandas contemporâneas de preservação e acesso à informação. Além disso,

a iniciativa visa servir como modelo replicável, demonstrando como ferramentas digitais gratuitas e de código aberto podem ser empregadas para a conservação e divulgação de acervos, incentivando outras instituições a adotarem iniciativas similares.

REFERÊNCIAS

BECK, Ingrid. **Manual de conservação de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1985.

CESCHIN, Luciana. **Acervos Digitais, Memória e Patrimônio: Discursos, técnicas e tecnologias no processo de musealização do Acervo Bar Ocidente em Porto Alegre/ RS**. 2015. 148 f. Dissertação - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_402114c62ab582897f5a5117826d52ed. Acesso em: 26 out. 2024.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Edusped. São Paulo: Edusp, 2009.

GREENHALGH, Raphael Diego. Digitalização de obras raras: algumas considerações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 159–167, 2011. Disponível em: http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/ 866. Acesso em: 11 jan. 2019.

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. **Repositório Digital História e Memória da EPT**. Pelotas, 2025. Disponível em: http://hemept.pelotas.ifsul.edu.br/hemept. Acesso em: 4 jan. 2025.

RODRIGUES, Tobias de Medeiros et al. O Repositório Digital Gistória e Memória da Educação Profissional e Tecnológica - HeMEPT. **Revista Caderno Pedagógico**. 2025. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/15346 Acesso em: 05 jul. 2025.

SILVA, Sergio Conde Albite. **Algumas reflexões sobre preservação de acervos em arquivos e bibliotecas**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1998.

TRIQUES, Maria Lígia; GONÇALEZ, Paula Regina Ventura Amorim; ALBUQUERQUE, Ana Cristina de. Artigo A integração de dados culturais de repositórios digitais um panorama dos Hubs da DPLA Cultural data integration from digital repositories an overview of the DPLA Hubs. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, p. 22, 2022.

XEREZ, Raquel. **Conservação de Documentos em Arquivos e Bibliotecas**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

ZÚÑIGA, Solange Sette G. de. A importância de um programa de preservação em arquivos públicos e privados. **Registro**, Indaiatuba, v. 1, n. 1, p. 71–89, 2002. Disponível em: http://www.promemoriadeindaiatuba.hpg.com.br. Acesso em: 11 jan. 2019

REPOSITÓRIO DIGITAL EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: AS INICIATIVAS DO LEPHE/UEL

Simone Burioli[1]

Francielle Pereira Nascimento[2]

Simone Garbelini Parro Pialarissi[3]

Camilly Aparecida de Souza Francisco[4]

Denise Gomes dos Santos[5]

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar as ações de guarda da memória institucional feitas pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação – LEPHE na Universidade Estadual de Londrina, bem como promover o desenvolvimento de redes colaborativas no empenho de preservação da memória e do patrimônio educativo. Este espaço existe na Universidade desde 2010 e abriga fontes para a pesquisa histórica da própria instituição e das demais escolas de Londrina e região. Nossa problemática gira em torno de compreender como o processo de mudança na forma de guarda dos acervos afetam as pesquisas no campo da História da Educação e qual o papel de espaços digitais de salvaguarda deste material. Apresentamos no decorrer do texto outros repositórios digitais em instituições públicas à exemplo do que vem sendo feito nesta Universidade e nos apoiamos teoricamente em autores como Benito (2017), Mogarro (2012), Vidal (2022) e Chartier (2002). Como resultados temos a evidência quanto a mudança de perspectiva na preservação de fontes históricas e a necessidade de adaptações que devem ser feitas pelos pesquisadores e pesquisadoras que se deparam com limites e desafios impostos pela era digital no processo de guarda e disponibilização de arquivos nos repositórios digitais, principalmente em instituições públicas.

Palavras-chave: História da Educação. Materialidade. Repositório digital. Memória. Patrimônio Educativo.

1 INTRODUÇÃO

É notório os movimentos de mudança na forma de fazer pesquisa, influenciado principalmente pela era digital, e as instituições de ensino precisam

[1] Professora Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina, prof.simone@uel.br.
[2] Professora Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá- Cianorte, franciellepn10@gmail.com.
[3] Professora Mestra em Educação e aluna da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sim.pialarissi@uel.br.
[4] Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, camilly.aparecida@uel.br.
[5] Graduanda em Pedagogia da Educação da Universidade Estadual de Londrina, denise.gomes.santos@uel.br.

dialogar com tais mudanças e perspectivas. As instituições de ensino superior mantêm o compromisso de disseminar informações e manter o registro de sua história, mas isso deve ser feito de forma organizada e segura, neste sentido temos como tentativa de unir forças a este movimento por meio do projeto integrado de ensino e extensão nº 02606 – Arquivos escolares de Londrina e região: o LEPHE como espaço de guarda e disponibilização, desenvolvido no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná.

O LEPHE – Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação pertence à área de História da Educação do Departamento de Educação desde o início de 2010 e sempre teve o objetivo de abrigar a documentação constituinte de fontes para ensino e pesquisa na área, e tal objetivo já possibilitou o desenvolvimento de alguns projetos de pesquisa e ensino, bem como programas de formação complementar.

Do ponto de vista social e cultural a contribuição de um espaço de guarda digital dos arquivos escolares tem o papel de preservar a memória dessas instituições pelo seu valor histórico e educacional, ademais este acervo que será disponibilizado à comunidade pode servir de fonte para as pesquisas em História da Educação, história das instituições educativas, a cultura escolar, a memória dentre tantos outros temas. Nosso objetivo neste texto é apresentar as ações de guarda da memória institucional feitas pelo LEPHE e promover o desenvolvimento de redes colaborativas no empenho de preservação da memória e do patrimônio educativo. Nossa problemática gira em torno de compreender como o processo de mudança na forma de guarda dos acervos digitais afetam as pesquisas no campo da História da Educação e qual o papel de espaços digitais de salvaguarda deste material?

2 DESENVOLVIMENTO

Sabemos que a preservação da memória é uma das dimensões do processo de constituição da identidade das instituições, possibilitando a compreensão histórica dos fenômenos educativos, como afirma Nóvoa (2005), por isso a história deve ser entendida como uma reconstrução crítica do passado. Todo esse cenário mostra a importância da iniciativa de guarda que

pretende incentivar e resguardar a memória por meio do acervo virtual. Neste sentido, tomamos por certo que:

> O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. **O documento é um monumento**. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, p. 537-538, grifo nosso).

Entendemos necessário construir um espaço de guarda e disponibilização de materiais que possam servir de referência acerca das escolas de Londrina e região, com o intuito de sistematizar fontes de pesquisa e ensino em História da educação. Um exemplo é o Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação (CDPHE)[6] vinculado mais diretamente à Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que se constitui como um espaço de reunião, organização e divulgação de temas e ações desenvolvidas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro exemplo que merece ser mencionado é o Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (CEMAS)[7] que é composto por documentos oriundos da própria escola criada em 1870 e em funcionamento até a contemporaneidade e que tem por objetivo preservar os vestígios escritos sou não, o testemunho histórico, além de criar informações necessárias para salvaguardar o patrimônio cultural.

Um último exemplo é o Repositório Digital Tatu[8] que nasce do esforço de inventariar documentos relacionados à História da Educação, formando um

---

[6] Para saber mais acesse https://educacao.ufpr.br/centro-de-documentacao-e-pesquisa-em-historia-da-educacao/apresentacao-cdphe/

[7] Para saber mais acesse< https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/centro-de-educacao-e-memoria-do-atheneu-sergipense-2>

[8] Para saber mais acessehttp://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/#3

acervo online de livre acesso, feito pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) da Universidade Federal do Pampa.

Quando tratamos de repositórios digitais, consideramos que eles vêm se consolidando como importantes ferramentas dentro da pesquisa científica, sendo classificadas como fontes primárias da informação de acordo com a análise de Ávila, Silva e Cavalcante (2017).

Por que se faz necessário pensar em repositórios digitais que possam preservar o patrimônio educativo? O movimento de preservar e guardar acervos que fazem parte das instituições educativas auxilia na promoção de um bem histórico, cultural e social importante para a construção de nossas identidades. É nesta perspectiva que Augustín Escolano Benito afirma que:

> [...] a ideia de patrimônio se associa à de identidade e reforça ao mesmo tempo, o valor da tradição. Até pouco tempo, os bens da escola foram excluídos dos arquivos da memória oficial, uma memória marcadamente seletiva, interessada, principalmente, em fatos e obras notáveis. Agora, esses bens são buscados, conservados e difundidos, porque nos pertencem e nos definem como sujeitos histórico-culturais. Eles fazem parte de nosso relato, sobretudo desde que a experiência escolar passou a fazer parte das formas universais de sociabilidade. Justamente por isso, estamos cada vez mais decididos a salvaguardá-los, uma vez que eles são essenciais no processo de constituição de uma identidade coletiva (BENITO, 2017, p. 273-274)

Sabemos que os historiadores e historiadoras da educação tem se dedicado ao desafio de inventariar e preservar as fontes históricas ligadas as instituições educativas e produzir conhecimentos a partir desses acervos escolares, a escola como uma instituição social contribui para o entendimento de que a salvaguarda do patrimônio educativo "advém de diferentes finalidades perpassadas pelo devir de preservar, de legar para o futuro um passado considerado crucial na constituição da história da instituição educacional" (OLIVEIRA; CHALOBA, 2023, p. 23).

O referencial teórico que perpassa o trabalho com arquivo está entre dois campos de pesquisa: a História da Educação e a Arquivologia, e sabemos a importância dos arquivos e que estes documentos permitem apreender a realidade educativa em que foram produzidos, entretanto podem ser lidos em perspectivas diversas e por isso, na sua materialidade e conteúdo, expressam a

riqueza dos contextos de produção (MOGARRO, 2012).

No que tange ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE)[9] podemos indicar que no espaço temos a guarda de um acervo de documentos indicativos da história das instituições escolares de Londrina e região, fruto de dois projetos anteriores desenvolvidos pela área de História da Educação. Podemos considerar também como arquivos para a pesquisa os catálogos de cursos de graduação da própria instituição, além de documentação de momentos da história institucional da UEL e de outros espaços educacionais.

No acervo temos depoimentos gravados e transcritos, cópias de documentação de algumas escolas e espaços educacionais, trabalhos acadêmicos, fotos, material didático, além de um pequeno acervo bibliográfico, indicando a variedade de fontes que os alunos e alunas tem contato ao desenvolver suas pesquisas com o acervo disponível.

Destacamos o papel que o LEPHE exerce também na formação de professores, por meio das disciplinas do curso de Pedagogia, e no desenvolvimento de pesquisas no âmbito da graduação – iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso – e na pós-graduação, mestrados e doutorados.

Devemos salientar que o LEPHE é uma iniciativa de preservação e compartilhamento de documentos e patrimônios históricos que busca ações de recuperação e guarda de arquivos escolares que já compõem nosso acervo e nos demais acervos das escolas da região. Um empreendimento que esbarra em questões ligadas à Tecnologia da Informação e Comunicação, como por exemplo adequação do tamanho e qualidade dos arquivos digitais gerados dentro do espaço virtual disponibilizado pela Universidade para o armazenamento do acervo; catalogação e digitalização do acervo por categorias, layout do repositório, dificuldade técnica para lidar com as questões digitais que exigem habilidades que as alunas e professoras do curso de Pedagogia não possuem.

O primeiro passo de alimentar o site tem sido feito com grande esforço, mesmo considerando todas as questões apontadas anteriormente, mas a partir

[9] Para saber mais acesse https://sites.uel.br/lephe/

dele temos a necessidade de manutenção e atualização do site que deve ser permanente. Por vezes conseguimos a dedicação de bolsistas no projeto e isso traz resultados efetivos, mas na ausência da distribuição das bolsas, ficamos à mercê de trabalhos voluntários dos alunos que gostam da História da Educação e se interessam pelos projetos.

Organizar um arquivo escolar implica olhar para dimensões da cultura escolar que é “um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas” (FRAGO, 1995, p. 69). A escola de modo geral obedece a um tipo de organização própria ligada às questões administrativas e pedagógicas, sendo que a primeira sempre tem um maior volume e importância que a segunda, e este tipo de organização dos arquivos escolares devem ser preservadas porque há uma lógica neste guardar. A questão que nos intriga é porque a escola insiste em guardar documentos administrativos em maior quantidade do que o pedagógico, se é este que dá mais sentido ao fazer escolar e suas práticas educativas?

No que tange à pesquisa por meio de bases digitais, quando o suporte deixa de ser o papel e passa a ser a tela do computador, com seus zoons e prints, não podemos esquecer o alerta feito por Vidal (2022, p. 6)

> O conhecimento infinito e a extensão ilimitada da memória se nos apresentam como efeito de um contínuo rolas de páginas. Tudo à disposição e ao alcance de um clique. Basta perguntar. Duas falsas premissas se combinam na assunção do arquivo absoluto: que o arquivo digital é o registro da totalidade da informação e que as plataformas de busca dão acesso transparente e neutro à informação.

Este não é um demérito ao trabalho historiográfico que se utiliza da internet, mas é um alerta para os procedimentos metodológicos, que certamente se modificam. Roger Chartier (2002) um grande estudioso da leitura e das formas de ler, já nos indicou que a mudança na materialidade dos impressos causa impacto na forma de ler e escrever, ou seja, modificam-se as práticas de leitura. Com o advento das novas tecnologias estamos presenciando novamente mais uma dessas mudanças.

Brasil e Nascimento (2020) tem um texto provocativo sobre o papel do uso das ferramentas digitais na pesquisa e na escrita da história e apesar das

pesquisas com recursos digitais tem aumentado nos últimos tempos, a reflexão teórico metodológica sobre o assunto ainda é pequena. Tais autores trazem um termo novo, chamado “rematerialização” da fonte histórica, que quando um registro histórico converte-se em um documento digital e, apesar de a informação contida na fonte continuar sendo a mesma, há uma nova condição em relação ao modo de lidarmos cm a informação ali contida. O excerto abaixo nos auxilia no entendimento da questão:

> É possível, desse modo, considerarmos essa rematerialização em um duplo aspecto. O primeiro deles, ainda que seja um pleonasmo, é que a cópia digitalizada – diferentemente dos documentos nativamente digitais, isto é, aqueles já surgem em formato digital – é uma cópia de um objeto real. E toda cópia, para que seja considerada “verdadeira” – no sentido de semelhante ou fidedigna ao original -, exige uma forma relativamente fixa, em termos de um conteúdo estável, uma procedência e um contexto que assegurem eu a digitalização foi bem-sucedida: a inteireza do conteúdo necessita de fato estar presente na cópia digitalizada, aquilo que os arquivistas denominam cadeia de custódia. Em outros termos, qualquer tipo de erro, negligência ou até mesmo má-fé no processo computacional pertinente à digitalização será determinante no trabalho historiográfico. Além disso, a rematerialização envolve o desaparecimento parcial ou total de uma considerável gama de propriedades organolépticas (a cor, o brilho, a luz, o odor, a textura, a maciez, o som, o sabor etc.) que, de fato, podem ser determinantes na descrição de determinadas fontes históricas. (BRASIL e NASCIMENTO, 2020, p. 21).

Sabemos que, de modo semelhante ao que ocorreu com os livros digitais, ao digitalizar um documento, podemos perder a noção do todo, nas palavras de Chartier (2002, p. 23) “num certo sentido, no mundo digital todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular”.

Se por um lado corremos o risco de perder a dimensão macro do documento, por outro lado a possibilidade de localizarmos e quantificarmos, a ocorrência de determinado termo em um vasto material textual permite acelerar em grande medida o trabalho do historiador em relação aos temas e assuntos que seja de seu interesse (BRASIL e NASCIMENTO, 2020).

Entretanto, apesar de todas as limitações imputadas pelas pesquisas no formato digital, precisamos considerar que ela possibilita um acesso muito maior àqueles pesquisadores e pesquisadoras que se encontram distantes dos

grandes centros de pesquisas e dos acervos já organizados em museus e bibliotecas públicas de grande relevância. O caso da Hemeroteca Digital Brasileira da Biblioteca Nacional é um excelente exemplo de democratização do acesso às fontes documentais, o que necessita para além do acesso às fontes, é que haja um trabalho teórico-metodológico que seja condizente com a seriedade do trabalho historiográfico.

Nos dizeres dos mesmos autores “nenhuma dessas ferramentas substitui o trabalho minucioso, delicado e paciente do historiador” (BRASIL e NASCIMENTO, 2023, p. 216) pois o caminho da pesquisa exige a leitura das fontes, a elaboração de problemas de pesquisa, uma boa revisão bibliográfica e a construção do arcabouço teórico-metodológico que vai amparar toda a análise da fonte eleita para a investigação. As ferramentas tem o papel de potencializar nossas habilidades analíticas, mas o processo da pesquisa é ditado pelo pesquisador e pela pesquisadora, que deve manter o rigor diante da tela do computador.

Aos pesquisadores e pesquisadoras o chamado é para a sensibilização e mobilização dentro das instituições e também do poder público para a garantia da preservação da memória e da história das instituições escolares, no sentido de criar ações em que “um maior conjunto de pessoas sensíveis e responsáveis por um patrimônio que extrapola as relações educativas e contribui para a construção da identidade coletiva” (OLIVEIRA e CHALOBA, 2023, p. 362).

Os exemplos de repositórios digitais citados neste texto, incluindo o LEPHE não pretende alcançar a magnitude da Hemeroteca digital, mas tem o intento de democratizar o acesso aos arquivos escolares e ao mesmo tempo salvaguardar uma gama de documentos que podem ser perdidos com a ação do tempo e mesmo dos sujeitos que ainda não possuem uma consciência histórica da importância dessa documentação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findamos estes escritos retomando nosso objetivo neste texto que foi apresentar as ações de guarda da memória institucional feitas pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UEL e promover o

desenvolvimento de redes colaborativas no empenho de preservação da memória e do patrimônio educativo. A discussão sobre a importância dos arquivos e os exemplos das várias iniciativas de guarda e preservação do patrimônio escolar indicam um aceno importante para a maioria dos sujeitos envolvidos com as instituições escolares e, mais detidamente, com o fazer historiográfico.

Reiteramos a mudança que o mundo digital trouxe para o estudo histórico e indicamos as possibilidades abertas por este caminho “online” e também os limites por ele imposto às práticas historiográficas. Ao mesmo tempo que ao termos o contato com a materialidade dos documentos podemos analisar muitas outras características para além do que a tela do computador nos trás é importante problematizar o acesso a fontes históricas que foram alargados a partir do movimento de preservação e guarda de acervos públicos, no caso específico deste texto, de acervos escolares.

Nossa preocupação com a preservação de fontes históricas está próxima da necessidade de preservar este material para, dentre outras coisas, a pesquisa histórica, entendendo que o conhecimento histórico depende das relações que os historiadores estabelecem com as fontes que foram preservadas e localizadas ao longo do tempo. E esta relação se torna mais eficiente quando o pesquisador não precisa utilizar grande parte do seu tempo na localização dos arquivos, daí a importância da criação e incentivo à constituição de repositórios digitais.

Esperamos que as reflexões trazidas por este texto possam alavancar novos trabalhos acadêmicos para aprofundar temas pertinentes à guarda e patrimonialização dos acervos escolares e, também o importante papel dos repositórios digitais em instituições públicas, que tem somado esforços em diferentes lugares para a preservação da história.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Bruno Tenório; SILVA, Milena; CAVALCANTE, Leonice. Uso de repositórios digitais como fonte de informação por membros das universidades federais brasileiras. **Informação & Sociedade**, v.27, n.3, p. 97-120, 2017.

Disponível em: < https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/31514> Acesso em: 30 de junho de 2025.

BENITO, Augustín Escolano. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Trad. Heloísa Pimenta rocha e Vera Lúcia Gaspar a Silva. Campinas: Alínea, 2017.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: **Os desafios da escrita**. São Paulo: ed. UNESP, 2002, p. 101-124.

FRAGO, Vinao. Historia de la educación y historia cultural: Possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

LE GOFF, Jacques. Docuemnto/Monumento. In: **História e Memória**. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 [10], p. 75-99, 10 fev. 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647 Acesso em: 02 de julho de 2025.

BRSIL, Eric. NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na elaboração da pesquisa histórica. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), 33, 2020. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/eh/a/XNJJWhFFzPKdkhF6cyj5BJv/abstract/?lang=pt> Acesso em 02 de julho de 2025.

NÓVOA, Antonio. Por que a história da Educação? In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, João Paulo Gama; CHALOBA, Rosa Fátiam de Souza. O patrimônio educativo em tela: incursões pelos Anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (2011-2019). **Revista Linhas**, v.24, n.55, 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. Humanidades digitais e cultural material (escolar). **History of Education in Latin America – HistELA**, v.5, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/30136 Acesso em: 30 d ejunho de 2025.

CULTURA MATERIAL ESCOLAR EM CONTEXTOS RURAIS: REGISTROS DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL SANTOS DUMONT (1969-1982)

Carla Viccini[1]

RESUMO

Este estudo destaca a importância da cultura material escolar para a compreensão da história da Escola Pública Municipal Santos Dumont, localizada em Marechal Cândido Rondon, Paraná, no período de 1969 a 1982. A partir da análise de atas, registros de matrícula e outros documentos pertencentes ao acervo da professora Adélia Maria Bet Viccini, que também concedeu entrevista, busca-se compreender aspectos do cotidiano escolar, as condições de trabalho docente e o perfil das famílias atendidas. A pesquisa articula fontes do Arquivo Público do Paraná com referenciais teóricos que discutem a educação rural e a cultura material escolar. Entre os autores utilizados, destacam-se Rosa Fátima de Souza (2007), que investiga os objetos escolares como elementos formadores da prática pedagógica, e Agustín Escolano Benito (2012), que compreende os materiais escolares como mediadores culturais. Também são fundamentais as contribuições de Anhaia e Janat (2015), Góes e Vale (2013), e Souza-Chaloba e Lima (2023), que abordam a docência em contextos rurais, discutindo políticas públicas, formação de professores e classes multisseriadas. A pesquisa reforça a importância de estudos voltados à memória e à história das escolas do campo como forma de preservar identidades, dar visibilidade às práticas pedagógicas do passado e ampliar a compreensão sobre a educação pública no século XX no Brasil.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Cultura material escolar. Escola rural.

1 INTRODUÇÃO

Documentos escolares, como atas e registros de matrícula, guardam vestígios que permitem revisitar momentos históricos e compreender padrões culturais e educacionais. Escolano (2012, p. 12) afirma que esses registros são suportes relevantes para investigar indícios do passado da educação. No entanto, como adverte Farge (2009, p. 71), a leitura de arquivos exige atenção diante de seus desvios, lacunas e do próprio encantamento que provocam, já que o pesquisador pode se envolver a ponto de “nem saber mais interrogá-lo”.

Com base nessa perspectiva, este estudo articula dados documentais e conceitos teóricos para reconstruir a trajetória de uma escola rural no Paraná, entre 1969 e 1982, intercalando os registros com o depoimento da professora que os produziu. Souza (2023, p. 14) ressalta que fontes orais permitem

[1] Mestranda em Educação, UFPR, carlaviccini@gmail.com

reconstituir a experiência sensível do trabalho docente. Já a cultura material escolar, ainda que nem sempre seja foco principal das análises, contribui para compreender representações e práticas escolares (SOUZA, 2007, p. 170). Assim, a memória funciona como fio condutor para revisitar a história da escola por meio de seus documentos e objetos cotidianos.

2 UMA ESCOLA RURAL NO PARANÁ

No século XX, as escolas rurais foram muito importantes na educação de crianças em áreas afastadas, apesar da infraestrutura precária. Eram os principais espaços de ensino para comunidades agrícolas. Souza (2023, p. 9) observa que o termo "educação rural" foi amplamente usado sem debate aprofundado, refletindo políticas variadas. O acesso era dificultado pela ausência de transporte, e a falta de materiais e de professores qualificados comprometia a qualidade do ensino. Ainda assim, essas escolas foram fundamentais para a alfabetização e o desenvolvimento das famílias do campo. A Escola Pública Municipal Santos Dumont, inaugurada na década de 1960 na Linha Santos Dumont (Porto Mendes - Marechal Cândido Rondon), encerrou suas atividades em 1982, ao ser transferida para outro bairro. Este estudo analisa documentos deixados no local no momento da mudança, preservados pela professora Adélia Maria Bet Viccini, que lecionou entre 1965 e 1981: livro de notas (1975), livro de atas (1974–1979), dois livros de matrículas (1968–1978 e um sem data), folhas soltas e um caderno de atas (1971–1973).

Figura 1 - fotografia da comunidade escolar em frente à escola (sem data)

Fonte: acervo pessoal professora Adélia Maria Bet Viccini

Iniciando a análise pelos livros de matrículas foi possível quantificar os estudantes registrados na escola durante o período analisado:

Tabela 1 - Quantidade de alunos e faixa-etária por ano letivo

Ano	Quantidade de alunos	Meninas	Meninos	Faixa-etária dos alunos
1969	14	9	5	9 - 17 anos
1970	15	8	7	8 - 18 anos
1971	24	12	12	7 - 14 anos
1972	51	21	30	7 - 15 anos
1973	71	31	40	6 - 16 anos
1974	79	40	39	7 - 17 anos
1975	83	43	40	7 - 18 anos
1976	67	37	30	7 - 17 anos
1977	72	41	31	7 - 18 anos
1978	53	27	26	7 - 17 anos
1979	50	30	20	7 - 17 anos
1980	21	11	10	7 - 12 anos
1981	16	6	10	não há dados
1982	10	5	5	não há dados

Fonte: autora. Dados: Livros de matrículas

A tabela 1 indica um aumento no número de alunos entre 1972 e 1979, sendo em 1975 o maior número de matrículas. Esse aumento coincide com o período de plantio de hortelã na região, “um ciclo que ocorreu aproximadamente entre 1968 e 1978”, conforme descrito por Gilson Backes (2009, p. 61). Em sua dissertação sobre as plantações de hortelã no oeste do estado, o pesquisador afirma que muitas famílias se estabeleceram na região e diversas escolas foram construídas.

Gráfico 1 - representação do número de alunos a cada ano

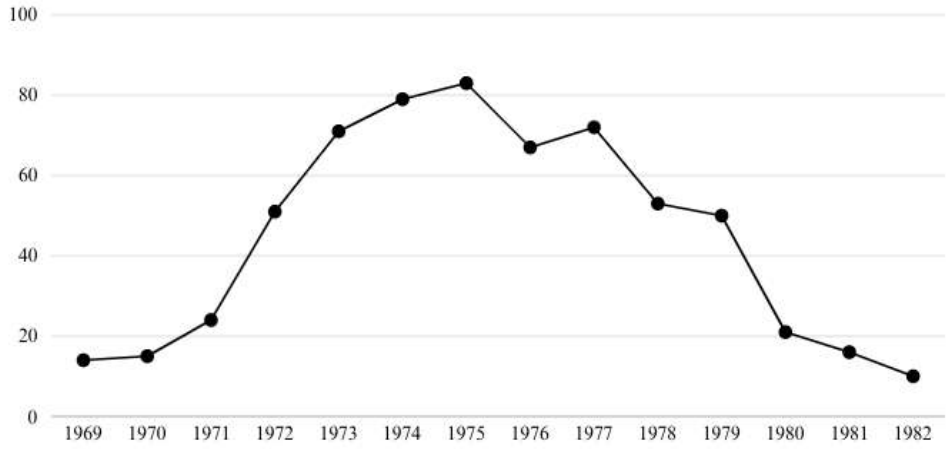

Fonte: autora. Dados: Livros de matrículas

Os dados demonstram apenas as matrículas, já que não há registros sobre a conclusão do ano letivo, pois os relatórios finais eram enviados à prefeitura. Destaca-se na tabela 1 a variação de idade entre os alunos, resultado das interrupções nos estudos, especialmente entre meninos que trabalhavam nas colônias. A professora relatou que muitas famílias arrendavam terras e se fixavam temporariamente para o cultivo, o que também contribuía para a diversidade etária nas turmas.

Folhas avulsas inseridas nos livros indicam as disciplinas lecionadas por Adélia. Para Souza (2007, p. 165) esses artefatos materiais expressam práticas e concepções pedagógicas da cultura escolar, o que permite compreender a organização do ensino na época. A Tabela 2 apresenta a grade curricular de diferentes anos, confirmando essa percepção teórica.

Tabela 2 - Disciplinas lecionadas

DISCIPLINAS		
1969 - 1970	1974 - 1976	1977 - 1982
- Português - Matemática - Conhecimentos gerais	- Comunicação e expressão - Matemática - Conhecimentos gerais	- Comunicação e expressão (português, educação física e educação artística) - Integração social (geografia, história, ed. moral e cívica e ensino religioso) - Iniciação às ciências (ciências, matemática e programa de saúde)

Fonte: autora. Dados: Folhas com registros de notas

A Tabela 2 mostra que as escolas rurais priorizavam leitura, escrita e cálculo, incorporando, no período da Ditadura Militar, normas de conduta e valores sociais. Embora esse aspecto não seja aprofundado, através da cultura material escolar é possível identificar tais mudanças. Souza (2007, p. 86) observa que o ensino funcionava como um “laboratório de experimentação pedagógica”, embora as inovações nem sempre fossem acompanhadas por formação adequada dos docentes.

3 A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DA ÁREA RURAL

Os relatos da professora Adélia, colhidos em julho de 2024, permitem compreender o funcionamento da escola e o envolvimento da comunidade em sua manutenção, articulando memórias e referências teóricas sobre a

concepção educacional da época. A professora conta que a escola possuía apenas uma sala, iluminada por lampião a gás, com poucos móveis (lousa, guarda-livros e fogão) doados pela comunidade. Parte dos livros vinha do município, outros eram comprados pelas famílias. Materiais como lápis e borrachas eram arrecadados em datas comemorativas. Os alunos levavam utensílios para o lanche, que eram lavados pela professora ao final da aula. As carteiras, duplas, acomodavam até três alunos. Na década de 1970, Adélia adquiriu com recursos próprios um mimeógrafo e uma máquina de escrever.

Ela atendia turmas multisseriadas, compostas por alunos de diferentes idades. Janata e Anhaia (2015, p. 686) explicam que essas turmas, comuns no meio rural, exigiam abordagens pedagógicas flexíveis e remontavam à época em que professoras leigas ensinavam filhos de proprietários e trabalhadores rurais. Adélia também alfabetizava agricultores à noite e oferecia catequese aos domingos. Nomeada em 1965 sem formação completa, sua trajetória reflete a presença de professores leigos, comum nas escolas rurais. Souza (2023, p. 14) destaca que essa realidade evidenciava dificuldades no provimento de docentes e ausência de políticas de valorização. Embora com ensino ginasial e experiência, Adélia concluiu o magistério apenas no final da década de 1970, por meio do Projeto Logos II.

Figura 2 - Turma Logos II - Marechal Cândido Rondon, 1979. Capa do material utilizado.

Fonte: acervo pessoal professora Adélia Maria Bet Viccini

O Projeto Logos II, oferecido no Paraná entre 1976 e 1986 pelo Governo Federal com apoio das prefeituras, foi um curso a distância em módulos impressos, com duração de três anos e avaliações semanais (VALE; GOES, 2013). Conforme a Deliberação nº 29/79 do Conselho Estadual de Educação, o objetivo era habilitar professores leigos em nível de segundo grau, via ensino supletivo, com conteúdos organizados por matérias como comunicação, estudos sociais, ciências, fundamentos da educação e didática (JUSTEN, 1979). No parecer 014/79, Justen (1979) ressaltava a importância de titular professores sem retirá-los de suas regiões, para garantir sua permanência e melhorar a qualidade do ensino. Chaloba e Lima (2023) destacam que a história da formação docente em escolas rurais é importante para investigar a escolarização no campo e a disseminação da cultura letrada. Já que a trajetória dos professores garantia a continuidade das escolas rurais, pois eles transmitiam conhecimentos básicos e desempenhavam múltiplas funções para a manutenção da instituição.

4 O REGISTRO E A HISTÓRIA ATRAVÉS DAS ATAS

Além das funções que desempenhava como docente e no zelo pelo espaço da escola, a professora Adélia Maria Bet Viccini mobilizava os pais para reuniões, organizava pautas e redigia atas. Seu acervo reúne dezenove atas entre 1971 e 1979, que revelam aspectos culturais, sociais e desafios da comunidade escolar. A seguir, apresenta-se um levantamento histórico da Escola Pública Municipal Santos Dumont com base nesses registros.

Em março de 1971, a primeira ata indica que houve uma eleição para a diretoria da associação de pais e mestres, com mensalidade de 0,50 cruzeiros por pai. O documento registra quatro participantes e revela que a escola era então frequentada por membros da família da professora. Na reunião de outubro, treze pais assinaram a ata, que tratou de campanha de verminose e festa beneficente. Em fevereiro de 1972, nova eleição ampliou a diretoria. Observa-se aqui, que as assinaturas, com grafia trêmula, evidenciam o baixo nível de escolarização dos pais. Por outro lado, a recorrência de nomes nas atas mostra o comprometimento das famílias com a educação dos filhos.

A ata de 24 de abril de 1972 registra a presença do chefe do Departamento de Educação e a doação oficial do terreno por José Bet Neto, irmão da professora. A leitura do documento, cruzada com o depoimento da docente, esclarece que o terreno já era usado pela escola, mas a doação foi oficializada neste momento. Também foi acordada a construção de um poço com a colaboração dos pais, sinalizando o envolvimento comunitário com as melhorias da escola. Em 25 de novembro de 1973, vinte e um participantes escolheram o uniforme marrom, prático para o local, devido a escassez de água. A ata relata a compra de materiais pelos pais e o cuidado da professora em encapar os livros por cores, conforme a série de matrícula. A ata de 23 de junho de 1974 cita a entrega de boletins assinados pelos responsáveis, a compra de um guarda-livros e uma festa para arrecadação de fundos.

Em 11 de agosto de 1974, foi implantado o Banco do Livro[2], programa do Instituto Nacional do Livro voltado à democratização do acesso à leitura. Além disso, a ata indica a distribuição de materiais adquiridos com o recurso da festa. Em 2 de março de 1975 há uma mudança importante: diante do aumento de alunos (83 matrículas), e após participar de um curso da Fundepar, em Curitiba, a professora reorganizou as turmas em três períodos e contou com a ajuda da irmã, sem formação docente, para a etapa de alfabetização. Esse fato evidencia a carência de recursos, a dificuldade de gerenciar sozinha a escola e o esforço para garantir o atendimento educacional. A Tabela 3 mostra o número de alunos por série, justificando a reorganização[3]:

Tabela 3 - Número de alunos matriculados por série em cada ano letivo

Ano	Pré-escola	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1969	-	4	2	3	5	-
1970	3	5	2	2	1	5
1971	-	13	4	1	1	1
1972	-	41	1	5	3	-
1973	-	36	18	9	8	-
1974	-	34	18	12	15	-
1975	-	40	13	16	14	-
1976	-	28	17	12	10	-
1977	-	30	20	12	10	-

[2] Notícia: "Anunciada em Brasília a criação do Banco do Livro". A Luta Democrática, p. 5, 16-17 jan. 1972. Acervo Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030678&pasta=ano%20197&pesq=%22Banco%20do%20livro%22&pagfis=49963

[3] Há, nos registros, uma lacuna na classificação da série em que o aluno havia sido matriculado. Em 1971 e 1972, não há a indicação da série para cinco estudantes.

1978	-	15	18	13	7	-
1979	-	15	11	9	15	-
1980	-	5	4	4	8	-
1981	-	3	5	3	5	-
1982	-	0	2	5	3	-

Fonte: autora. Dados: Livros de matrículas

Os dados revelam que muitos alunos não completavam o ensino primário, interrompendo os estudos após a alfabetização, geralmente devido ao trabalho nas lavouras. Em entrevista, a professora Adélia explicou que as crianças da pré-escola eram aquelas com menos de sete anos, enquanto os alunos do quinto ano eram, em geral, estudantes que não conseguiam vaga em outras instituições e, por isso, eram acolhidos por ela. As atas entre agosto de 1975 e outubro de 1976 registram temas como desfiles cívicos, jogos escolares, boletins e campanhas de vacinação, com média de 20 participantes por reunião. A ata de 26 de novembro de 1976 é mais extensa, pois relata uma reunião com o prefeito Almiro Bauermann sobre a reforma da escola. A estrutura, próxima à estrada, representava risco aos alunos, e o novo projeto previa melhorias como poço, horta, quadra e caixa de saltos. Segundo a professora, a escola apenas foi realocada no terreno, com a construção de uma pequena cobertura, e a água passou a ser fornecida por uma mangueira trazida pelos colonos. As demais melhorias não se concretizaram. Através da entrevista, foi possível confrontar as informações, evidenciando a importância desses registros para a análise da escola rural e para a organização do relato, trazendo linearidade ao discurso memorialístico. Como afirma Le Goff (1990, p. 40), “a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”.

As atas entre dezembro de 1976 e dezembro de 1977 detalham a rotina escolar e, na última ata desse período, foi registrada a cobrança de 10 cruzeiros para a matrícula, após a apresentação do balanço financeiro: despesas de 2.285 cruzeiros frente à arrecadação de apenas 1.532. A partir de maio de 1978, instituiu-se uma contribuição de 5 cruzeiros por pai de aluno para a merenda, valor usado para contratar alguém para prepará-la, função até então exercida pela professora, com os suprimentos fornecidos pela prefeitura.

A ata final, de 19 de maio de 1979, traz 18 assinaturas. Além da entrega dos boletins, relata-se a decisão dos pais de pagar 200 cruzeiros mensais a quem assumisse a produção de merenda. A professora solicitou, ainda, que os responsáveis acompanhassem os estudos dos filhos durante os encontros

mensais da "reciclagem dos professores", promovidos pela prefeitura para repassar orientações, embora não fossem cursos formativos. As atas vão até 1979, mas a escola manteve-se em funcionamento até 1982. Nesse intervalo, o número de alunos caiu drasticamente, conforme mostrado no Gráfico 1. A queda está associada ao fim do ciclo da hortelã e revela a efemeridade de muitas escolas rurais no século XX. Souza (2023, p.11) explica que essas escolas primárias, geralmente isoladas, tinham como função oferecer uma formação básica à população rural. No entanto, eram vistas como instituições de menor qualidade, provisórias e destinadas ao desaparecimento, em contraste com os grupos escolares, considerados símbolos da modernização e da qualidade do ensino público. O fechamento da Escola Santos Dumont foi descrito pela professora Adélia, que relatou que sua estrutura foi transportada inteira, sobre um caminhão, para outro bairro do município.

5 CONCLUSÃO

Documentos escolares são fontes valiosas para a história da educação, especialmente em contextos como o das escolas rurais, cujas estruturas muitas vezes não foram preservadas. Esses registros oferecem informações sobre a organização, funcionamento e dinâmica das instituições ao longo do tempo. No caso da Escola Pública Municipal Santos Dumont, em Marechal Cândido Rondon (PR), os materiais analisados revelaram dados sobre o número de alunos, sua permanência, a participação das famílias e as condições de trabalho docente entre 1969 e 1982. Os arquivos da professora Adélia Maria Bet Viccini, além de documentarem aspectos administrativos, também permitem refletir sobre as práticas pedagógicas daquele período. Escolano (2012) argumenta que o patrimônio histórico-educativo deve ser compreendido como um acervo capaz de ilustrar os modelos pedagógicos que moldaram o ensino no passado, formando nas novas gerações a consciência de que toda prática educativa tem uma dimensão histórica, inclusive a contemporânea.

Essa análise, portanto, reforça a importância de estudos voltados não só à Escola Santos Dumont, mas também a outras escolas rurais do estado, a fim de investigar a evolução das políticas educacionais, a relação entre escola e comunidade, e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Souza (2023) observa o crescimento das pesquisas sobre escolas rurais e alerta para a

necessidade urgente de preservação desse patrimônio, ressaltando que a cultura material escolar é fundamental para reconstruir e compreender as trajetórias educacionais em contextos do campo.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos; JANAT, Natacha Eugênia. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo:** reflexões para a formação docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783. Disponível em http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v40n3/2175-6236-rer-40-3-00685.pdf Acesso em: 9 jul. 2024.

BENITO, Agustín Escolano. **Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio)** In: GASPAR da SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia G. (Orgs). Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Ed. Insular, 2012, p. 11-18.

CHALOBA, R. F. de S.; LIMA , S. C. F. de. **História da formação e do trabalho de professoras e professores de escolas rurais (1940-1970)**. Cadernos de História da Educação, *[S. l.]*, v. 22, n. Contínua, p. e146, 2023. DOI: 10.14393/che-v22-2023-146. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67557. Acesso em: 14 jul. 2024.

JUSTEN, Chloris Casagrande. **Deliberação nº 29/79 do Conselho Estadual de Educação:** aprovação do Projeto Logos II. Curitiba: Departamento Estadual de Arquivo Público, 19 set. 1979. [s.p.].

JUSTEN, Chloris Casagrande. **Parecer 014/79 - Conselho Estadual de Educação.** Departamento Estadual de Arquivo Público. Curitiba: Arquivo Público do Paraná, 18 set. 1979. [s.p.].

LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios) disponível em https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

GÓES, Ricardo Richene; VALE, Antônio Marques do. **A experiência do Projeto Logos II. Estado, políticas públicas e estratégias para capacitação de professores primários:** no Paraná (1976-1986), entrevistas e reflexão sobre pobreza do trabalhador e professores não-titulados. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Ano 18, Nº 185, Outubro de 2013. Disponível em https://www.efdeportes.com/efd185/a-experiencia-do-projeto-logos-ii.htm Acesso em: 9 jul. 2024.

SOUZA-CHALOBA, R. F. **Uma Década de Pesquisas sobre a História da Educação Rural no Brasil (2012 - 2022)**. História da Educação, v. 27, p. e129565, 2023. Disponível em https://www.scielo.br/j/heduc/a/yXctpm5NPB3Y8nBygJLG7CD/?lang=pt Acesso em: 9 jul. 2024.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Cultura Material Escolar:** Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas*:* itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 163-189.

A GESTÃO ESCOLAR E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Adriana Dias da Cruz[1]

Cíntia Régia Rodrigues[2]

RESUMO

A gestão escolar nas escolas de Educação do Campo desempenha um papel essencial para a materialização de um projeto político-pedagógico contra-hegemônico e emancipador dentro das instituições de ensino, reafirmando a identidade e os saberes coletivos das comunidades do campo, em suas diversidades, superando violências historicamente reproduzidas nos contextos social e educacional. Nesse cenário, diante da presença estrutural do racismo na sociedade, destaca-se a importância da Lei nº 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, enquanto instrumento de ressignificação educacional. Diante disso, o presente texto surgiu a partir do seguinte questionamento: de que maneira a gestão escolar contribui para a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola do campo na região do Vale do Itajaí/Santa Catarina (SC)? Com o objetivo de analisar como a gestão escolar viabiliza a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de Educação do Campo, a fim de identificar os desafios e potencialidades para a implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo. Para contemplar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo. Entre os principais autores mobilizados estão: Fernando Martins (2020), Roseli Caldart (2012; 2009), Mônica Molina e Lais Sá (2012), Miguel Arroyo (2012), Marco Dantas e Alfredo Gomes (2016), Nilma Gomes e Rodrigo Jesus (2013). A visita ao campo foi realizada em uma escola reconhecida como da Educação do Campo, situada em área rural da região do Vale do Itajaí/SC. A geração de fontes foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas, com uma participante que atua na direção e na coordenação pedagógica da escola. A análise e interpretação das fontes geradas foram fundamentadas no conceito de Representação de Roger Chartier (1991). No mais, as representações da gestora revelam o desconhecimento da Lei 10.639/03, evidenciando que a gestão escolar não atua efetivamente para sua implementação. Além do mais, a gestora ainda apresenta uma representação alheia à Educação do Campo, fundamentada por um paradigma rural tradicional e excludente.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação do Campo. Lei nº 10.639/03.

1 INTRODUÇÃO

[1] Doutoranda em Educação na Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI). E-mail: adcruz@furb.br.
[2] Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil; coordenadora do Laboratório de Didática da História (LADIH/FURB); e integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI). E-mail: crrodrigues@furb.br.

O avanço no campo das políticas públicas frente a pressões realizadas pelos movimentos sociais do campo sinaliza o avanço na legitimação e reconhecimento da história, dos saberes e dos sujeitos dos campos, das águas e das florestas, que historicamente foram marginalizados, possibilitando a materialização de um projeto pedagógico emancipatório de uma educação *no* e *do* campo, onde o *no* representa a garantia do direito à educação no lugar onde esses sujeitos moram e o *do*, a construção em conjunto de um processo de ensino-aprendizagem vinculado aos saberes e modos de vida de seus sujeitos (CALDART, 2009).

Nesse contexto, pensar em uma escola do campo é identificar o fato de que seu processo de ensino e aprendizagem não está alheio à realidade de seus educandos e comunidades, mas que seu principal fundamento deve ser a materialidade da vida real dos educandos (MOLINA, SÁ, 2012), rompendo com o padrão de poder-saber colonial que historicamente definiu o conhecimento válido a partir de uma perspectiva eurocêntrica, racista e excludente (ARROYO, 2012).

Para essa (trans)formação e ressignificação educacional, a Lei nº 10.639/03, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, criada diante das pressões históricas do Movimento Negro, assume papel central para a possibilidade do enfrentamento ao racismo e à discriminação racial reproduzida no meio social, inclusive, no espaço educacional, de forma velada ou explícita, através de conteúdos, tratamentos, materiais didáticos, dentre outros meios.

Frente a isso, rompendo os paradigmas educacionais fundamentados por ideologias hegemônicas e etnocêntricas, os educadores do campo são sujeitos fundamentais para a formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012); entretanto, a gestão escolar da escola do campo “pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo” (MARTINS, 2012, p.121).

Entendendo que a gestão escolar possibilita a operacionalização de um projeto escolar emancipatório, superando as violências reproduzidas no espaço escolar, o presente texto, que é um recorte do resultado da pesquisa de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da

Universidade Regional de Blumenau (FURB), surgiu do seguinte questionamento: de que maneira a gestão escolar contribui para a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola do campo na região do Vale do Itajaí/Santa Catarina (SC)?

Tendo como objetivo geral analisar como a gestão escolar viabiliza a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de Educação do Campo, a fim de identificar os desafios e potencialidades para a implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo.

2 METODOLOGIA

O caminho metodológico adotado para a realização da presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, alicerçada em uma pesquisa bibliográfica e em fontes geradas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas durante uma pesquisa de campo em uma escola da zona rural da região do Vale do Itajaí/SC, reconhecida como pertencente à Educação do Campo.

A pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Marcos Zanete (2017), contribui significativamente para aprofundar o entendimento sobre o funcionamento e a organização do processo educacional, analisando não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas as relações internas e externas escolares, o contexto histórico-cultural e a influência na construção de uma educação de qualidade igualitária.

Dessa forma, para fundamentação bibliográfica da pesquisa, mobilizam-se entre os autores: Fernando Martins (2020), Roseli Caldart (2012; 2009), Mônica Molina e Lais Sá (2012) e Miguel Arroyo (2012) para o debate referente à escola, o movimento social, os educadores e a gestão da Educação do Campo. Para fundamentação da Lei nº 10.639/03, a Educação das Relações Étnico-Raciais e gestão escolar, destacam-se: Marco Dantas e Alfredo Gomes (2016) e Nilma Gomes e Rodrigo Jesus (2013).

Além da pesquisa biográfica, é elaborada uma pesquisa de campo, no ano de 2023, em uma escola na área rural de um município da região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. A escola é reconhecida como da

Educação do Campo pela Secretaria Municipal de Educação, contando com 40 alunos matriculados durante a pesquisa, adotando classes multisseriadas para organização curricular.

Para fins de identificação, adotaremos a nomenclatura *Gestora1* para a profissional responsável pela gestão escolar participante da pesquisa, a qual assume os cargos de Direção Escolar e Coordenação Pedagógica. Para a geração de fontes, utilizam-se entrevistas semiestruturadas, nas quais definem-se perguntas previamente definidas para o pesquisador, entretanto, há uma possibilidade de explorar temas que surgem durante a entrevista. Para as análises, utiliza-se o conceito de Representação de Roger Chartier (1991), onde se referem à forma como indivíduos e grupos sociais constroem sentidos, significados, práticas e identidades sobre o mundo social, sob a influência das relações de poder.

3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A GESTÃO ESCOLAR E A LEI Nº 10.639/03

A Educação do Campo é uma prática social e política em construção, enraizada na luta dos trabalhadores rurais pelo direito a uma educação que atenda às suas histórias, seus interesses e modos de vida. Não se trata apenas de levar a escola ao campo, mas de construir um projeto pedagógico com seus sujeitos, conectado à luta por terra, trabalho, cultura, soberania alimentar e dignidade. Rompendo com a lógica hegemônica, alinha-se a uma perspectiva emancipatória, crítica e de transformação social, reconhecendo o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e vida (CALDART, 2012).

O movimento camponês tem como tríade o campo–educação–políticas públicas (CALDART, 2009), reconhecendo o campo enquanto território legítimo, cultural, social, político e de luta, onde seus sujeitos constroem, no campo educacional e político, uma educação vinculada aos seus modos de vida. Nesse contexto, as escolas do campo não se caracterizam apenas como espaços formais de aprendizagem, mas como instrumentos de transformação das condições de vida e de combate às desigualdades (MOLINA, SÁ, 2012).

Embora os marcos legais, conquistados frente pressões dos movimentos sociais campneses, represem o avanço da Educação do Campo enquanto

projeto de transformação social, a operacionalização desse movimento ainda é marcado por diferentes desafios, como aponta Sônia Schwendler (2017), que, mesmo com o Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), definindo os parâmetros legais para a efetivação de uma Política Nacional de para a Educação do Campo, na operacionalização, os sistemas de ensino têm reduzido a Educação do Campo a uma política de educação escolar, se desvinculando de seus principios, movimentos e lutas históricas, ou seja, excluindo "do planejamento da ação pedagógica o essencial: o próprio campo e as determinacoes que cateriazam os sujeitos e suas famílias que vivem neste território" (MOLINA, 2010, p. 138).

Na democratização e universalização da educação, a escola do campo age como um núcleo articulador para a realização de políticas sociais para o desenvolvimento do campo, dos educandos e da comunidade. A gestão escolar, nesse sentido, deve:

> Inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço em ações do desenvolvimento comunitário também (MARTINS, 2020, p. 105-106).

Cabe à gestão escolar do campo, dessa forma, além da construção em cooperação para operacionalização de um projeto pedagógico emancipatório, possibilitar a desconstrução de representações excludentes que historicamente marginalizaram os saberes e modos de vida camponeses. É importante lembrar que, assim como os coletivos do campo, o movimento negro também lutou pela afirmação de suas identidades e conseguiu conquistas significativas, como a inserção, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e nos currículos da educação básica, do direito à memória e à cultura (ARROYO, 2012).

Nesse contexto, a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 pela nº Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), foi fruto das pressões sociais do movimento negro brasileiro, assim como, dos demais

aliados de uma luta antirracista, sinalizando os avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e o "reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar" (GOMES; JESUS, 2012, p. 22).

Essas representações refletem, ainda que de forma velada, as marcas das desigualdades raciais encobertas por ideologias como o mito da democracia racial e do embranquecimento, que se reproduzem na estrutura da sociedade. Assim, a escola não está dissociada dessa lógica, funcionando como uma instituição que legitima o discurso dominante e, consequentemente, reproduz práticas racistas, contribuindo para a naturalização da desigualdade e da discriminação étnico-racial (DANTAS, GOMES, 2016).

Reconhecendo a importância da gestão escolar no contexto do combate ao racismo e de respeito à diversidade. A implementação da Lei 10.639/03, representa um marco fundamental nesse processo, exigindo que as instituições de ensino e suas gestões revejam suas práticas curriculares e administrativas, promovendo uma educação antirracista, legitimando a história, identidade e cultura da população negra brasileira, como de outros coletivos marginalizados (DANTAS, GOMES, 2016).

Diante dessas colocações, discutir a gestão escolar da Educação do Campo junto à implementação da Lei nº 10.639/03 é reconhecer a escola como espaço de resistência e afirmação. Trata-se de um processo político-pedagógico que visa legitimar os sujeitos do campo e combater violências históricas, como o racismo estrutural, no qual, a gestão escolar deve promover práticas antirracistas, valorizando as identidades negras e camponesas e garantindo uma educação verdadeiramente democrática.

4 A GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REGIÃO DO VALE DO ITAJAÍ/SC

Como apresentado ao longo do texto, as narrativas geradas serão analisadas a partir do conceito de representação de Roger Chartier (1991), entendendo que as representações dos sujeitos sociais são moldadas pelas

relações de poder. Ao discutirmos as representações da gestão escolar em uma escola de Educação do Campo, situada na região do Vale do Itajaí, destacamos a influência do contexto histórico-social local, profundamente marcado pela colonização europeia. Esse processo contribuiu para a invisibilização de diversos coletivos sociais, entre eles a população negra catarinense, na história, identidade e cultura.

Tendo isso em vista, entendo que, apesar das violências simbólicas e das visões hegemônicas presentes no contexto social, as escolas do campo configuram-se como territórios de resistência e luta por uma ressignificação social e educacional, legitimando e reconhecendo coletivos sociais enquanto sujeitos de direitos, histórias e saberes. Nesse processo, a Lei nº 10.639/03 surge como um instrumento fundamental para essa construção. Diante disso, ao questionarmos a gestão escolar da escola reconhecida como da Educação do Campo sobre a importância da Lei, a Gestora 1 afirma que:

Quadro 1 – Importância da Lei nº 10.639/03

Participante	Representação
Gestora 1	Essa lei, esse ano eu acho que eles devem estar sendo cobrados mais, porque eu não sabia que ela já tinha 20 anos, 10 anos, como você falou; enquanto eu estive em sala, era pouco falado, não tinha isso assim e realmente esse ano deve ter tido alguma coisa porque ali, porque foi oferecido já formações para nós. Foi oferecido uma formação online pra gente, pra todos os professores e a gestão era obrigada a participar e também uma presencial que foi oferecido esse ano, então eu acho ela tá sendo agora, depois de 20 anos sendo mais fermentada, vindo mais à tona assim eu acredito, na busca da efetivação desses direitos, né, que eu acho que é essa a importância, né, se fazer lembrar, né, que realmente ela existe e que ela tem que estar dentro da rotina, né, no cotidiano.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em 2023, ano em que foi realizada a pesquisa de campo, a Lei nº 10.639/03 completou 20 anos de sua promulgação. Como evidenciado na narrativa da Gestora 1, ainda é possível identificar os desafios em sua implementação. A fala da gestora revela um descompasso entre a existência formal da legislação e sua efetiva materialização no cotidiano escolar, apontando para a falta de ações concretas ao longo dos anos.

Este cenário é reforçado pelas reflexões de Gomes e Jesus (2013), que afirmam que, embora a implementação da Lei nº 10.639/03 esteja em curso e movimentos afirmativos sejam percebidos em algumas práticas pedagógicas, os avanços permanecem desiguais, marcados por diferentes ritmos e condições, revelando que em certas regiões e redes de ensino, o processo de efetivação da lei está mais consolidado, contando com ações estruturadas e políticas de formação docente. Contudo, em outros contextos, a implementação ocorre de forma lenta, fragmentada e com descontinuidade, dificultando a consolidação de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Identificando esses desafios, quando questionado de que maneira a instituição discute o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação do Campo, a gestão escolar afirma que:

Quadro 2 – A implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo

Participante	Representação
Gestora 1	Em relação a escola do campo, não tem nada específico e separado da escola do campo, a rede é como um todo. Mas que tem um projeto específico desta lei discutido e que seja aqui da escola do campo e deste tema, não tem! [...] porque não se separa, eu acho, a escola do campo diferente das outras, não sei se deveria.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A narrativa apresentada evidencia as fragilidades na construção de uma Educação do Campo antirracista na região do Vale do Itajaí/SC. Conforme defendem Schwendler (2017) e Molina (2010), o esvaziamento das lutas, dos conceitos e dos movimentos sociais no âmbito das escolas do campo revela não apenas um distanciamento dos sistemas de ensino em relação às realidades e aos sujeitos desses territórios, mas também o afastamento de seus próprios educadores. Refletindo instituição de ensino pensada e materializada a partir de paradigmas urbanocêntricos, invisibilizando os sujeitos, as lutas e os movimentos sociais do campo.

Embora a gestão escolar tenha sinalizado a ausência de projetos específicos para a Lei nº 10.639/03, quando questionada se há projetos ou ações que englobem a temática da Lei nº 10.639/03, considerando a realidade da

Educação do Campo, afirma que: "*Em relação a essa lei, não! Não temos!*" (Gestora 1, 2023), ou então, se a própria gestão incentiva os professores a implementarem práticas pedagógicas que abordem a educação das relações étnico-raciais, na Educação do Campo, faz a seguinte colocação:

Quadro 2 – A gestão escolar e o incentivo da Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo

Participante	Representação
Gestora 1	Eu posso dizer que é pouco também, porque esse, a partir dos momentos que a gente teve essas formações, né, quando a gente chega na escola, a gente diz: "vocês conhecem? Ah sim, a gente já ouviu falar!" Se falar só o número da lei, é claro que ninguém saberia, mas se falar a lei acompanhada, né, falando o que é, aí sim a gente saberia, já ouviu falar. Daí o que é passado pra gente, a gente traz aqui pra eles.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A fala da gestora evidencia a ausência de projetos específicos voltados à implementação da Lei nº 10.639/03 na escola do campo, tanto pela gestão quanto pelos educadores. Ao afirmar que "*Se falar só o número da lei, é claro que ninguém saberia, mas se falar a lei acompanhada, né, falando o que é, aí sim a gente saberia, já ouviu falar*" (Gestora 1, 2023), implica que o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 se orienta por conteúdos programáticos, muitas vezes por representações estereotipadas sobre o continente africano, assim como da população afro-brasileira. Ou então, reservam o mês de novembro para trabalhar com tais conteúdos. Independentemente, ambas "fomentam e reafirmam representações equivocadas, quando não estereotipadas, [...], comportamentos e atitudes que, inversamente ao objetivado, acabam por reforçar ainda mais o racismo em nosso país" (FELIPE, 2021, p. 3).

Diante das análises realizadas, é possível observar que as representações da gestão escolar adotam uma visão distanciada da realidade das escolas e do movimento por uma Educação do Campo, sendo também marcadas por fragilidades na implementação da Lei nº 10.639/03, evidenciando desde o desconhecimento da referida lei até a ausência de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como defendido por Roseli Caldart (2012), o movimento por uma Educação do Campo está em constante construção. Nesse viés, embora os marcos legais, frente ao protagonismo e luta dos movimentos sociais, assegurem uma educação democrática, reconhecendo e legitimando os direitos da população camponesa, indígena, quilombola, negra e de outros coletivos historicamente marginalizados, ainda persistem inúmeros desafios na operacionalização de um projeto pedagógico emancipatório, contra-hegemônico e antirracista.

Nessa (trans)formação social e educacional, os educadores do campo, sejam os gestores ou professores, ocupam um papel central, pois, articulados às pautas e princípios dos movimentos sociais, contribuem para a construção coletiva de uma Educação *do* Campo comprometida com seus sujeitos, modos de vida e ruptura de uma visão social hegemônica marginalizadora. Diante disso, reconhecendo a Lei nº 10.639/03 como um instrumento para a ressignificação educacional, buscou-se analisar como a gestão escolar viabiliza a implementação da Lei nº 10.639/03 em uma escola de Educação do Campo na região do Vale do Itajaí/SC, a fim de identificar os desafios e potencialidades enfrentados.

No mais, as representações da gestora revelam o desconhecimento da Lei 10.639/03, evidenciando que a gestão escolar não atua de forma efetiva para garantir sua implementação no cotidiano pedagógico da escola, enquanto possibilidade para construção de uma educação democrática e antirracista. Quando presente, a implementação ocorre pelo corpo docente, porém, as representações indicam que ocorre de maneira pontual e desarticulada, sob uma perspectiva conteudista e descontextualizada. Além disso, a gestora adota uma representação alheia à Educação do Campo, ancorada em um paradigma rural de educação, de viés urbanocêntrico, desconsiderando as especificidades dos sujeitos do campo, seus saberes e modos de vida.

Assim, de acordo com as representações, percebe-se que a gestão

escolar ainda trilha caminhos marcados por desafios que dificultam tanto a implementação da Lei 10.639/03 quanto a construção de uma escola no e do campo, sinalizando que ainda há resistências institucionais e ideológicas, currículos e práticas pedagógicas que pouco dialogam com as realidades e identidades de seus sujeitos. Diante disso, é necessário pensar em uma gestão escolar e em sujeitos que ajam e reconheçam a riqueza social e humana presente "formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida" (CALDART, 2012, p. 264), rompendo as desigualdades e violências reproduzidas nos meios sociais, a fim de garantir uma educação do campo democrática e antirracista.

REFERÊNCIAS

As referências completas devem ser apresentadas de acordo com as normas técnicas NB-66 (NBR 6023) da ABNT e somente das citações feitas no corpo do texto, não de outras obras consultadas; devem aparecer em ordem alfabética e não numeradas ou com marcadores de texto. Utilizar fonte 12, sem parágrafo, alinhado a esquerda, espaçamento simples e espaço entre cada referência. Sempre que possível é obrigatório inserir os links para acessar as referências disponibilizadas na internet para que os avaliadores e leitores possam consultar imediatamente após (ou durante) a leitura do artigo, principalmente quando se refere à artigo online (em periódicos ou anais de eventos), livro e/ou capítulo de livro em ebook, teses e dissertações.

Para a melhor compreensão e visualização, a seguir são transcritos exemplos de referências de diversos tipos de materiais.

ARROYO. Miguel. Diversidade. In: **Dicionário da Educação do Campo** (Org.) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-237.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São

Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 259-267.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, Brasil, v. 5, n. 11, p. 173–191, 1991.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli; GOMES, Alfredo Macedo. Interfaces entre gestão escolar democrática e a Lei nº. 10.639/2003. **Revista de Administração Educacional**, v. 1. nº 1, p. 90-106, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2526/2054. Acesso em: 27 de jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edenilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, v. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 de out. 2024.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. (Org.) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo Alentejano; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 326-332.

SCHWENDLER, Sônia. Políticas públicas da Educação do Campo na Atualidade: avanços e contradições. In.: SAPELLI, M.; SILVA, J. (Org.). **Uma Face da Hidra Capitalista**: crítica às políticas educacionais para a classe trabalhadora. Curitiba: Prismas, 2017. P. 66-99.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, v. 33, n. 65, p. p. 149–166, 2017. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454. Acesso em: 30 jun. 2025.

DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NA DITADURA NO PARANÁ

RESUMO

Este trabalho aborda a participação das professoras universitárias do Paraná, organizadas coletivamente, no processo de resistência à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). A questão a ser investigada é: É possível identificar, por meio da análise dos documentos contidos nas Pastas Temáticas e fichas individuais da DOPS-PR, formas de organização, táticas e participação de professoras universitárias nas mobilizações durante o período ditatorial? O objetivo é discutir as múltiplas formas de organização, astúcia e participação das docentes nas greves, manifestações e mobilizações reivindicando melhores condições de trabalho e salário para os profissionais da educação e demais espaços sociais no período em análise. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental. As fontes de pesquisa são os documentos constantes nas Pastas Temáticas de instituições de representação da classe docente, e fichas individuais da DOPS-PR (Delegacia de Ordem Política e Social), no período de 1964 a 1985. Para a análise qualitativa dos documentos (pastas temáticas e fichas individuais), foram utilizados os conceitos de táticas e estratégias de Certeau (2014) e os pressupostos metodológicos da prosopografia conforme Stone (2011). Os documentos mostram a astúcia dos docentes para atender suas reivindicações salariais, profissionais e sociais, mesmo sob a constante vigilância e repressão da DOPS.

Palavras-chave: História da educação. Ditadura. Mulheres. Paraná.

PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS NOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À DITADURA NO PARANÁ

Alexandra Ferreira Martins Ribeiro

Valquiria Elita Renk

Julia Aliot da Costa Ilkiu

Maria Cecilia Barreto Amorim Pilla

1.INTRODUÇÃO

Os documentos do acervo das extintas Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR) estão guardados no Arquivo Público do Paraná, desse 1991. Considera-se que os documentos contidos na Série Pastas Temáticas e nas Fichas Individuais do DOPS-PR não são inócuos, mas sim, é o resultado "[...] consciente ou inconsciente, da história, da época e da sociedade que o produziram" (LE GOFF, 2003, p. 538). Desta forma, este conjunto documental foi produzido em um período histórico para combater os chamados inimigos internos em nome da segurança nacional, desvelando relações de poder e opressão do Estado (BACELAR, 2005).

O sistema normativo voltado para a Educação durante o regime militar funcionava como instrumento para controlar e reprimir a comunidade acadêmica e escolar, ao lado de outras leis igualmente autoritárias como a Lei de Segurança Nacional e os Atos Institucionais. A Lei nº 4.430/ 1964**,** (BRASIL, 1964), burocratizou o exercício da greve e o Decreto nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), foi um dos maiores marcos legislativos repressivos na educação, previa, entre outras normas, o desligamento e o impedimento de matrícula em qualquer estabelecimento de ensino durante 03 anos, de estudantes participantes de movimentos tidos como subversivos, passeatas, desfiles e comícios não autorizados, dentre outras situações que também levariam a mesma punição

Contudo, mesmo com a função repressiva e preventiva do Estado, efetivada por meio de ações políticas, havia pessoas que tentavam burlar as normativas impostas. No entendimento de Certeau (2014, p. 40), no cotidiano, as pessoas "[...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los". Assim, as normativas impostas pelo regime ditatorial tornavam-se um mecanismo de controle das atividades dos cidadãos, mas as ocorrências registradas nas pastas temáticas e nas fichas individuais da DOPS-PR desvelam a insatisfação e as formas como as pessoas se arriscavam a subverter o estabelecido. Para Certeau (2014), a tática é o jogar com o terreno que lhe é imposto e, por esse motivo, ocorre dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado. Por essa perspectiva, o acervo DOPS-PR mostra as ações das pessoas comuns valiam-se de táticas para tentar alterar, driblar ou resistir ao contexto imposto.

O conjunto de documentos que compõe o arquivo DOPS-PR - Pastas Temáticas do período de 1937 a 1989 é formado por mais de sete mil pastas temáticas e 62.500 fichas individuais e apresentam fontes ligadas à temática da educação. Encontram-se fichas individuais, pastas individuais e pastas temáticas de instituições educacionais (de todos os níveis de ensino, tanto privadas quanto públicas), sindicatos da categoria, associações de classe docente e representações estudantis. Esses documentos exibem o rigor da lei imposta a professores, estudantes, instituições de ensino e servidores públicos ligados a educação, e “[...] as formas de enfrentamento e de resistência dos docentes contra a ditadura civil-militar e os mecanismos de reivindicação por melhores condições de trabalho” (RENK; CANDIDO; ILKIU, 2023, p. 15). Nesse sentido, esses documentos tornam-se uma profícua fonte para os pesquisadores da história da educação e história das mulheres.

Com base nessas considerações, o trabalho busca responder à seguinte questão: É possível identificar, por meio da análise dos documentos contidos nas Pastas Temáticas e fichas individuais da DOPS-PR, formas de organização, táticas e participação de professoras universitárias nas mobilizações durante o período ditatorial? Para alcançar esse objetivo, o artigo foi subdividido em objetivos específicos: sistematizar as informações contidas fichas individuais de

professoras universitárias; elaborar uma prosopografia dessas professoras; e relacionar as astúcias e táticas dessas docentes. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise qualitativa dos documentos (pastas temáticas e fichas individuais), foram utilizados os conceitos de táticas e estratégias de Certeau (2014) e os pressupostos metodológicos da prosopografia conforme Stone (2011).

2. **A APROXIMAÇÃO ÀS PASTAS TEMÁTICAS E FICHAS INDIVIDUAIS.**

Considerando a extensão do acervo, para se chegar as fichas individuais de professoras universitárias foi necessário analisar as pastas temáticas das instituições de ensino. As pastas temáticas contêm documentos coletados e produzidos pelos agentes da polícia política, tais como panfletos, recortes de jornais, listas de nomes de professores fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior à DOPS-PR, jornais produzidos pelos docentes, atas de reuniões, fotografias e outros. Também incluem documentos produzidos pelos próprios agentes da DOPS, como relatórios detalhados dos eventos em que participaram, os quais eram encaminhados à chefia. Este conjunto de documentos servia como "prova" da participação das pessoas em situações consideradas objeto de atenção e vigilância dos agentes ou por atentar contra a segurança nacional.

As fichas individuais referem-se aos registros das pessoas que foram "fichadas" pela DOPS. Elas contêm dados detalhados de cada indivíduo, como nome completo, RG, estado civil, nacionalidade, filiação, sexo, endereço atual e anteriores, telefone, profissão, local de trabalho, salário, sindicalização, sindicatos frequentados, além dos nomes e residências de parentes conhecidos. No verso da ficha, dentre outras informações retratadas, são registradas anotações datadas de cada evento em que a pessoa participou, solicitações de informações por outros órgãos sobre a pessoa e menções em notícias de jornais que mencionem o nome da pessoa.

A aproximação com o acervo da DOPS-PR, iniciou pela busca das pastas temáticas de associações de representação da classe docente e sindicatos. À medida que a pesquisa avançava, encontravam-se nomes de pessoas que foram anotados pelos agentes da polícia política e posteriormente, solicitou-se ao

Arquivo Público do Paraná as respectivas fichas individuais. No total, foram solicitadas 268 fichas de pessoas cujos nomes estavam registrados nas pastas temáticas ligadas à educação. Dentre as 268 fichas individuais, havia homens e mulheres. A seleção resultou em fichas de 65 mulheres e 203 homens.

Diante da relação dessas 65 mulheres e com o intuito de organizar a análise e a exposição desse material, optou-se pelo uso da prosopografia. De acordo com Stone (2011), a prosopografia parte de uma lista simples de pessoas que integram um mesmo espaço social em um dado contexto histórico. Trata-se de uma ferramenta de análise histórica, com característica descritiva e inventariante, que tem por objetivo investigar e sistematizar um conjunto de questões uniformes para promover uma visão detalhada do grupo eleito. Pautando-se nesses pressupostos metodológicos e sob a luz dos conceitos de estratégias e táticas, foi elaborada a prosopografia do grupo de mulheres. Depois de solicitadas as fichas individuais das 65 (sessenta e cinco) mulheres que constavam nas pastas temáticas relacionadas à educação contidas no DOPS-PR, partiu-se para a transcrição e análise delas.

Destaca-se que muitas das fichas não apresentavam todas as informações que supostamente deveriam ser preenchidas. Nesse sentido, corrobora-se com Stone (2011), que observam que, em um grupo estudado, alguns membros terão documentos em abundância, enquanto para outros as informações serão escassas. Apesar da discrepância entre os dados, nome, data e motivo de estar sendo fichada estão presentes em todas as fichas individuais

Essas mulheres foram fichadas entre os anos de 1964 e 1982. Nos primeiros anos de implementação do regime militar, foram fichadas três (3) mulheres: uma (1) em 1964 e duas (2) em 1966. Depois, a partir do Decreto 477, de 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), foram fichadas trinta e duas (32) mulheres: duas (2) em 1971, uma (1) em 1976, dez (10) em 1977, quinze (15) em 1978 e quatro (4) até agosto de 1979.

Após a revogação do Decreto 477, com a criação da Lei 6.680, de 16 de agosto de 1979 (BRASIL, 1979) e da anistia concedida com a Lei 6.680, de 28

de agosto de 1979 (BRASIL, 1979b), foram fichadas trinta (30) mulheres: sete (7) em 1979, dezesseis (16) em 1980, cinco (5) em 1981 e duas (2) em 1982. A partir desses dados, compreende-se que, nos primeiros cinco (5) anos da ditadura militar, um menor número de mulheres foi fichado em relação aos dois períodos posteriores. Esses dados refletem que, independentemente do período analisado, algumas mulheres valeram-se de táticas para fazer oposição às normativas impostas, apesar das estratégias do governo em reprimir tais ações.

A análise das fichas possibilitou vislumbrar a atividade profissional exercida pelas mulheres que tiveram seus nomes registrados nas pastas temáticas ligadas à educação. Das 65 (sessenta e cinco) fichas individuais, 25 (vinte e cinco) não registrava de forma explicita a profissão exercida, sendo necessário análise dos registros para identificar a atividade realizada de cada mulher. Apesar dos esforços dedicados, na ficha de 7 (sete) mulheres não foi possível identificar a profissão. Dentre as demais mulheres havia: 1(uma) psicóloga; uma vereadora; 8 (oito) estudantes; 16 (dezesseis) professoras do ensino superior; e 32 (trinta e duas) professoras do nível de 1º e 2º grau. Dessa forma, apesar do nome estar registrado nas pastas temáticas ligadas a educação, do grupo de 65 (sessenta e cinco) fichas individuais 16 (dezesseis) exerciam a docência no ensino superior. Foram analisadas as dezesseis (16) professoras universitárias.

3. **AS PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS PARANAENSES: O QUE DIZEM AS FICHAS INDIVIDUAIS**.

Ao cruzar a data de nascimento com a data do primeiro fichamento, é possível determinar a idade das professoras quando seus nomes foram registrados pela primeira vez por atividades consideradas subversivas pelo governo ditatorial: uma (1) não havia a informação do nascimento; uma (1) tinha 28 anos, uma (1) tinha 57 anos e treze (13) tinham entre 30 e 41 anos quando tiveram seus nomes registrados pela primeira vez. Esses dados demonstram que o grupo de professoras universitárias analisado era composto em sua maioria por professoras com mais de 30 anos e menos de 42 anos de idade. Entende-

se que esse grupo de professoras universitárias, que possuíam rendimentos próprios e maior autonomia sobre as lutas nas quais podiam se envolver.

As informações acerca do local de nascimento e da residência igualmente aparecem nas fichas. Duas (2) fichas individuais não continham o local de nascimento das professoras universitárias. Nove (9) fichas individuais não apresentavam registro do endereço em que residiam. Pode-se compreender que o local de nascimento era uma informação irrelevante, contudo, na maioria das fichas, esse dado estava completo. Quanto à residência, percebe-se que se tratava de uma informação que os agentes do DOPS-PR não preenchiam. Considerando que, para a DOPS-PR, o local de moradia do fichado era relevante no momento de uma ação punitiva, entende-se que se tratava de um dado que facilmente poderia ser obtido, uma vez que essas mulheres eram professoras universitárias de instituições públicas.

Apesar da insuficiência de dados acerca da moradia, a análise das fichas permitiu identificar as cidades do Paraná em que essas docentes do ensino superior foram fichadas pela DOPS-PR. Na cidade de Curitiba, uma (1) professora da Universidade Federal do Paraná foi fichada no ano de 1966 por conta de uma atividade. As outras quinze (15) docentes atuavam na Universidade Estadual de Londrina e foram fichadas entre os anos de 1977 e 1980. Essa distribuição evidencia o destaque para a atuação das docentes do ensino superior na cidade de Londrina, podendo-se inferir que elas eram mais engajadas nas questões reivindicatórias ou que a cidade oferecia um cenário em que o debate poderia ocorrer de forma menos repreensiva.

Os registros acerca da filiação contidos nas fichas igualmente possibilitam uma apreciação. Das dezesseis (16) fichas individuais das professoras universitárias analisadas neste artigo, quinze (15) possuíam registros dos nomes dos pais. Esse dado pode ter sido priorizado pelos agentes da DOPS-PR com o intuito de evitar erros na identificação de pessoas com nomes homônimos.

Sobre o estado civil, nove (9) fichas continham a informação de se as professoras eram solteiras, casadas[1], divorciadas ou viúvas, demonstrando possível indiferença em relação ao dado. Colling (2015, p. 378) explica que nos projetos políticos autoritários, entre eles o regime militar brasileiro, constrói-se sujeitos políticos únicos e os classifica em blocos antagônicos "situação" e "oposição". A mulher "militante política" era encarada "como um ser 'desviante', não uma mulher ideal[2] e desejável". No entendimento de Pinsky (2016) a partir dos anos 1960 havia representações de modelos mais flexíveis para o ser mulher: como por exemplo a mulher cidadã[3], essas juntavam-se as pautas feministas, eram militantes de esquerda e associavam-se a movimentos ligados a busca de uma esfera pública democrática. Essas professoras, que podem ser representadas como mulheres cidadãs, foram fichadas devido aos seus posicionamentos no espaço público de reinvindicações e oposição ao regime militar.

4.TÁTICAS DE PROFESSORAS PARANAENSES CONTIDAS NAS FICHAS INDIVIDUAIS DA DOPS-PR

Ter o nome fichado pela DOPS-PR poderia implicar em consequências significativas para além do registro. Essas consequências incluíam o impedimento de exercer determinadas atividades, demissões e a possibilidade de prisão. Tais registros e impedimentos oriundos de ter seu nome fichado podem ser considerados como um instrumento de controle social, exemplificando uma das estratégias do regime ditatorial de inibir atividades de oposição também por meio do exemplo, da vigilância e da censura política.

---

[1] Acerca das mulheres ligadas a matrimônios civis, apenas no ano de 1962 foi decretado o Estatuto da Mulher Casada em que retirava das normativas a incapacidade legal das mulheres casadas. Até 1962 o Código Civil de 1917 designava a mulher casada como relativamente incapaz, "[...] sob a guarda de seu marido. As solteiras, separadas e viúvas estavam livres desta prisão. Mas todas almejavam o casamento porque somente assim seriam aceitas socialmente" (Colling, 2015, p. 374).

[2] "A "mulher ideal" estava no espaço a ela destinado, o santuário do lar, cuidando do marido e dos filhos." (Colling, 2015, p. 378).

[3] Pinsky (2016) explica que a mulher cidadã começa a ser vinculado a imagem feminina a partir dos anos de 1960. As lutas políticas, os movimentos sociais e o feminismo ajudaram a redefinir como as mulheres passaram a ser representadas no espaço público.

Nas anotações das fichas individuais das professoras universitárias analisadas foram identificados demissões e impedimento da participação em concursos. Esses registros mostram que o fichamento pela DOPS-PR não era apenas uma formalidade, mas podia resultar em ações punitivas e investigações relacionadas à segurança do estado.

As anotações nas fichas individuais do grupo analisado derivavam de variadas ações consideradas como subversivas e perigosas ao regime militar e eram qualificadas pelos agentes como pessoa de “tendências esquerdistas”. As ações dessas professoras, anotadas nas fichas, tratava-se de reivindicações; participação em protestos, greves, manifestações, eventos de debates públicos; apoio ao movimento estudantil e associações; elaboração de jornais alternativos; e envolvimento com partidos políticos. Tais atividades eram encaradas pelo regime militar como ameaça, oposição e, por esse motivo, rotuladas como esquerdistas. Essas ações igualmente podem ser entendidas como as táticas dessas professoras frente ao contexto repressor do período.

As fichas expressam que essas docentes procuravam unir-se em deliberações que envolviam outras esferas da universidade, como debates, apoio ao Diretório Central dos Estudantes, apoio às eleições estudantis, assim como o apoio da comunidade e associações de bairros. Dessa tática, pode-se inferir que se tentava promover uma aliança entre professores, estudantes e trabalhadores no intuito de fortalecer uma frente solidária na luta por direitos frente às autoridades competentes.

As fichas revelam a participação das professoras em greves e mobilizações. Em 24 de abril de 1979, estiveram em passeata em apoio aos médicos residentes e alunos em greve no HU da FUEL (FI 46.411, 14/12/1977), ocasião em que distribuíram panfletos convocando para o 1º de maio (FI 31.116, 14/09/1978). Em 30 de abril, aderiram à greve em solidariedade a cinco docentes demitidos. No “Dia do Protesto”, em 19 de junho de 1979, distribuíram manifesto da Associação dos Docentes do HU (FI 35.128, 03/07/1979). Tais registros evidenciam o engajamento dessas docentes por melhores condições de trabalho e autonomia universitária.

Essas docentes não se cansaram de expressar seu descontentamento e mantiveram suas reivindicações. Em julho de 1978, reuniram-se na Associação Médica de Londrina a fim de debater “piso salarial, reajuste proporcional para os professores, concurso amplo” (FI 31.116, 14/09/1978). Em outubro de 1979, previam a paralisação das aulas e ficariam em “assembleia permanente” (greve) “com a finalidade de reivindicar melhores salários” (FI 07.078, 20/10/1979). Entre os anos de 1978 e 1982, as ações reivindicatórias do grupo de docentes analisadas refletiram-se em reuniões, assembleias, campanhas, protestos – em geral por melhores salários – e compreensão dos anseios dos demais professores.

Entre 1977 e 1980, várias professoras analisadas ocuparam cargos de liderança em movimentos e entidades docentes, sendo também servidoras estaduais. Eliane (FI 46.411, 14/12/1977) foi “líder” em 1977 e vice-presidente em 1979; Ana (FI 35.128, 03/07/1979) atuava como Conselheira Deliberativa da Associação dos Docentes do Hospital Universitário Regional. Jacira (FI 45.487, 21/09/1979) foi Tesoureira da Chapa União. Elenice (FI 31.116, 14/09/1978) e Nadir (FI 07.078, 20/10/1979) eram “líderes do Movimento de União dos Professores do Paraná”, classificado como de “cunho esquerdista”. Em 1980, Elenice integrou comissões que participaram de encontros nacionais em Brasília e Belo Horizonte. Maria (FI 44.533, 24/03/1980) foi identificada como “militante ativa”, e Zuleika (FI 44.304, 03/09/1979) como suplente no Conselho Fiscal do Sindicato dos Professores de Londrina, pela “Chapa Unidade”, de “linha esquerdista”. As anotações evidenciam o papel proeminente dessas docentes em espaços deliberativos.

As pautas que as docentes da FUEL discutiam iam além dos âmbitos das reivindicações de sua classe e se estendiam para outras esferas da sociedade. Questões que puderam ser observadas nas anotações contidas nas fichas. Integraram, em fevereiro de 1979, a manifestação do Dia Nacional do Preso Político. Nos anos de 1979, 1980, 1981 e 1982, associaram-se à comemoração do Dia do Trabalhador, evento promovido “pelas lideranças políticas e estudantis, bem como por entidades de oposição”. Essas docentes tiveram anotações por se unirem à causa dos direitos dos trabalhadores.

Entre os anos de 1981 e 1982 as professoras analisadas somaram-se as discussões acerca de necessidade de mudanças políticas e sociais. Maria (FI 44.533, 24/03/1980) como presidente do Comitê Londrinense Pelos Direitos do Povo e Pela Assembleia Nacional Constituinte, Livre e Soberana, em 1981 e1982. Pode-se inferir que as atuações, expressas nas anotações das fichas, revelam o engajamento ativo em mobilizações que ansiavam uma Assembleia Constituinte do povo e que tratava de questões sobre como direitos trabalhistas, educação gratuita, e o combate à fome e à corrupção.

Entre 1978 e 1982, professoras participaram de diversas ações em defesa dos direitos humanos e da democracia. Em 1978, contribuíram financeiramente com o Comitê Londrinense pela Anistia e Direitos Humanos. Em 1980, uniram-se ao Grupo Para Uma Sociedade Democrática e participaram de palestras sobre a exploração da Amazônia, organizadas pela Comissão Pró-Comitê de Defesa da Amazônia. Também estiveram em ato público contra o terrorismo à imprensa alternativa e a omissão do governo. Em 1981, distribuíram materiais de conscientização, promoveram o curso “Classes Sociais no Brasil” e participaram de reuniões do Movimento Negro Unificado de São Paulo e do Movimento Educação e Justiça. As fichas revelam o engajamento constante dessas docentes na luta por justiça social e política.

A pauta da “igualdade na diferença”, com reivindicações pelos direitos das mulheres, maior penalização da violência sexual e fim das discriminações, aparece nas fichas das professoras analisadas. Em março de 1979, participaram do debate “A mulher e o trabalho”, promovido pelo Comitê Londrinense pela Anistia e Direitos Humanos. Em outubro do mesmo ano, Elenice (FI 31.116, 14/09/1978), Maria (FI 44.533, 24/03/1980) e Jacira (FI 45.487, 21/09/1979) foram registradas por integrar “um grupo feminista” que fundou a Frente Democrática da Mulher Londrinense. Em março de 1980, organizaram um encontro que destacou o papel da mulher na luta por sua emancipação nos âmbitos político, civil e social (FI 31.116, 14/09/1978). As anotações demonstram que essas professoras eram politizadas e engajadas com as causas do seu tempo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise das Pastas Temáticas e fichas individuais da DOPS-PR, identificaram-se formas de organização, táticas e a participação de 15 professoras universitárias durante a ditadura. A prosopografia revelou homogeneidade etária (30 a 41 anos) e concentração temporal (1977–1980), com maior incidência na FUEL. As anotações mostraram diferentes níveis de engajamento e resistência, com punições como demissões e impedimentos profissionais. Ainda assim, as professoras persistiram na mobilização, atuando em greves, assembleias, protestos e campanhas por melhores condições de trabalho, educação gratuita, mudanças políticas e combate à fome. Engajaram-se também em pautas feministas, enfrentando a violência e a discriminação. As fichas revelam um grupo politizado, ativo na luta por justiça social, com presença expressiva em cargos de liderança. As ações do grupo demonstram resistência organizada e comprometida, mesmo diante da repressão.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. In: Pinsky, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Lei n.4.430, de 1 de junho de 1964**. Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal. *DOU*. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4330.htm. Acesso em 09 mai 2025

BRASIL. **Decreto-lei n.477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. *DOU*. Brasília: Presidência da República, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm. Acesso em 09 mai 2025

BRASIL. **Lei 6.680, de 16 de agosto de 1979**. Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e dá outras providências. *DOU*. Brasília: Presidência da República, 1979. Acessado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6680.htm#art5. Acesso em 09 mai 2025

BRASIL**. Lei 6.680, de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. *DOU*. Brasília: Presidência da República, 1979-b. Acessado em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm. Acesso em 09 mai 2025

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano***:* 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLLING, Ana Maria. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPSIS**, *15, n.*2, p. 370–383, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5216/o.v15i2.33836. Acesso em 12 mai 2025

HEINZ, Flavio M**.** Como se escolhem os escolhidos?: nota metodológica sobre a definição do grupo-alvo em prosopografia. **Cad. His,** v**.** 37, n. 81, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s2178-149420240110. Acesso em 09 mai 2025

LE GOFF, Jacques**. *História e memória***. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Eliane** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR), FI 46.411, 1979c.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Elenice** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR), FI 31.116, 1978.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Nadir** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR), FI 07.078, 1979b.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Ana** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR), FI 35.128, 1979c.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Zuleika** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS -PR), FI 44.304, 1979d.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Jacira** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS- PR), FI 45.487, 1979e.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. **Ficha individual de Maria** (Documento do acervo da extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS-PR), FI 44.533, 1980.

PINSKI, Carla Bassanezi. A era dos modelos flexíveis. Pinsky, Carla Bassanezi, PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. 513-547

RENK, Valquiria Elita, CANDIDO, Rivaldo Dionisio, IILKIU, Julia Aliot da Costa. Os arquivos Dops-PR na construção de uma memória da educação. ***Acervo*,** v. 36, n. 3, p. 1-23, 2023. Disponível em: https://revistaacervo.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/1945/1941. Acesso em 14 mai 2025

Stone, Lawrence. “Prosopografia”. **Revista de Sociologia e Política**, 19(39), 115-137, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31689. Acesso em 27 mai 2025

POR UMA HISTÓRIA DAS MÍDIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD DA UFPR

Julio Corcino Rodrigues Mota Junior[1]

RESUMO

O presente artigo teve o intuito de compreender a trajetória formativa dos sujeitos históricos que atuaram no Curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante as décadas de 1999 a 2019. Neste trabalho focou-se em analisar, problematizar e explicar como as mídias foram essenciais para História da Formação Docente na modalidade de Educação a Distância, no contexto do Ensino Superior Brasileiro. Para isso o referencial bibliográfico utilizou autores das áreas das Educação, Tecnologias e Comunicação, com a análise das fontes documentais, referente ao Curso de Pedagogia EaD da UFPR, no qual observou-se a necessidade das tecnologias e de profissionais qualificados para a realização da comunicação entre os sujeitos envolvidos na modalidade.

Palavras-chave: História. Mídias. Educação a Distância.

1 INTRODUÇÃO

No momento em que acontece uma expansão acelerada da modalidade de Educação a Distância (EaD) no contexto brasileiro, com o aumento de matriculados em cursos a distância de graduação, somando mais de dois milhões e quatrocentos mil estudantes (INEP, 2023), que representam mais de 30% (trinta por cento) dos matriculados no ensino superior brasileiro, em contrapartida, existe uma carência de fatos, registros, publicações e debates referentes à trajetória, construção, desenvolvimento e manutenção dos cursos a distância e de suas respectivas fundações, necessários para a análise dos benefícios da modalidade (Veloso; Mill, 2022).

A definição de Educação a Distância adotada neste trabalho será da modalidade em que o estudante e o professor não se encontram no mesmo espaço físico para realização das atividades didáticas e aulas e utilizam a mediação das tecnologias (Moore; Kearsley, 2013), para cumprir o processo ensino-aprendizagem. Define-se neste trabalho o termo Mídias (no plural), através da ótica de Durand e Mendes (2020), nos quais compreendem como

[1] Mestre em Educação, UNINA, juliocorcinojr@gmail.com

veículos de comunicação em massa, que alcançam diversos grupos de uma determinada região, inserido num contexto social, cultural e econômico, contribuindo para a formação de valores, opiniões e interpretações, sendo primordiais para o desenvolvimento da sociedade (Durand; Mendes, 2020).

No campo da pesquisa educacional observa-se uma negligência na abordagem de questões históricas dos cursos de Educação a Distância no aspecto de analisar as Tecnologias e as Mídias (De Fátima; Saramago; Regina, 2021).

Este presente trabalho fez parte de um recorte de pesquisa da dissertação de mestrado "Entre Telas e Memórias", realizada entre 2022 a 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa analisou as memórias dos sujeitos que atuaram no curso de Pedagogia EaD, com foco na análise documental de fontes referentes ao curso. Recorta-se para o uso das mídias no contexto da educação a distância do século XX para o XXI, no qual a educação assíncrona utilizava revistas, jornais e mensagens de texto, evoluindo para uma educação síncrona com aulas por teleconferência (Alves, 2011). As mídias tiveram grande importância nesse processo, pois a EaD é uma modalidade que necessita do uso de recursos tecnológicos para a comunicação entre professores, estudantes, secretarias, polos de apoio presenciais e coordenações (Terçariol; Gitahy; Ricieri, 2015).

2 DESENVOLVIMENTO

Ao colocar as Mídias e a EaD como objetos da História, buscou-se elucidar e transcender uma discussão que perpassa na maioria das produções quase exclusivamente sobre o uso das tecnologias (Dourado; Moraes, 2020), pois apesar de serem necessárias para a existência desta modalidade, elas só existem se existir profissionais competentes e comprometidos com o processo educacional dos educandos do ensino superior (De Fátima; Saramago; Regina, 2021).

Aloca-se esta pesquisa dentro do Campo da História e da Educação, ocorreu pela necessidade de compreender os resultados traçados nas últimas

décadas na Educação Superior e como as ações iniciadas no começo do século XXI (Alves, 2011) ocasionaram a expansão em quantidade de vagas e locais de ofertas dos cursos (Moraes; Cardoso, 2020), principalmente na alteração dos processos formativos dos docentes que atuaram no Ensino Superior em relação a modalidade de Educação a Distância no Brasil (Moraes; Cardoso, 2020).

Para esta análise, houve a divisão das fontes históricas[2] das quais foram compostas de atas, livros, artigos, projetos de concepção do curso e outros documentos produzidos pelos sujeitos históricos, que atuaram na Pedagogia EaD da UFPR, usando-as como aporte teórico.

Para o aporte teórico da pesquisa desta temática utilizou autores como, Nóvoa (1993, 1998 e 2022) e Tardif (2000 e 2013) para compreender a questão da identidade docente e como ela se constitui dentro do processo de formação inicial de professores. Utilizaram-se autores alinhados com as Mídias (Durand; Mendes, 2020) e a EaD (Moore; Kearsley, 2012) que desenvolveram trabalhos relacionados a essa modalidade e ao seu contexto histórico no Brasil.

Esse referencial forneceu a base necessária para a pesquisa nos três campos de Formação Docente, história da educação e EaD, tendo as mídias como um objeto primordial para o avanço desses processos no contexto brasileiro. A pesquisa foi realizada em bancos de dados, periódicos e nos acervos institucionais da UFPR, como as bibliotecas de Educação e de Humanas e no arquivo do Setor de Educação. Essas leituras e os autores clássicos foram essenciais para a análise e a criticidade do desenvolvimento deste trabalho, pois dentro da história contemporânea, as mídias tiveram um avanço significativo nos processos educacionais, principalmente no ensino superior (Durand; Mendes, 2020) e (Alves, 2011).

A EAD NA UFPR E AS MÍDIAS

[2] As fontes foram localizadas no Arquivo do Setor de Educação da UFPR, alocada no Campus Rebouças da instituição e também na Biblioteca do Setor de Humanas da UFPR, local onde foram encontradas as primeiras fontes documentais, como o Guia e o PPP do Curso de Pedagogia EaD da UFPR.

O curso de Pedagogia EaD da UFPR, em grande parte de sua história, foi semipresencial, tendo os Pólos como “locais de encontro, de estudo e de obtenção de todas informações pedagógico-administrativas do Curso e da Universidade” (Walger, 2016, p. 252), sendo o momento em que o discente tinha a possibilidade de encontrar com os demais atores do curso, como professores, tutores e coordenadores (tutoria e Polo).

Mas antes de atravessar as fronteiras do Paraná, a trajetória do curso transcende a existência mesmo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pois foi através da Portaria de Nº 576, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 05 de maio de 2000.

> Voto favoravelmente ao credenciamento, pelo prazo de 3 (três) anos, da Universidade Federal do Paraná, com sede em Curitiba, Estado do Paraná, com a autorização para oferecer, à distância, o curso graduação em Pedagogia, 2 licenciatura plena, com as habilitações “Magistério das Séries Iniciais” e “Magistério da Educação Infantil”, com 3.220 horas/aula, incluídas 380 horas de estágio supervisionado. (Brasil, 2000).

Porém, durante “anos de 2005 e 2008 não houve oferta de curso pela UFPR, por falta de demanda interna”, retornando as ofertas apenas no ano de 2009, após o surgimento da UAB, no qual a universidade passou a ofertar cursos através de editais. Salienta-se que o Sistema UAB foi de primordial relevância para a manutenção dos cursos de graduação a distância nas universidades, e tendo os objetivos de:

> cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial. (Brasil, 2006).

É inimaginável escrever a história de um curso de licenciatura depois de 2006, sem citar esse sistema, que foi responsável pela organização dos recursos financeiros e materiais (Dourado; Moraes, 2020), possibilitando a aquisição de ferramentas tecnológicas, das quais ampliaram os horizontes da comunicação síncrona e assíncrona durante os 24 anos de existência do curso de Pedagogia EaD. (Walger, 2016).

Pontua-se a "EaD no país, desde a década de 2000, passou de uma modalidade pouco expressiva e com dominância do setor público para uma modalidade em vias de massificação e sob a direção do privado" (Pimenta, 2017, p. 315). Porém, o curso de Pedagogia EaD da UFPR e os demais cursos de graduação a distância existentes nas IES Federais e Estaduais são um exemplo da possibilidade do uso dos meios de comunicação para o processo educacional, apesar dos recursos financeiros limitados (Veloso; Mill, 2022).

A graduação EaD na rede pública de ensino superior é um dos caminhos para alcançarmos os objetivos da Meta 12 da Lei nº 13.005, de junho de 2014, referente ao Plano Nacional de Educação, que almeja.

> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24(vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40%(quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Brasil, 2014).

A "EaD possui especificidades, singularidades que são inerentes à modalidade e assume também várias abordagens filosóficas, políticas e pedagógicas" (Lima, 2020, p. 96), e todas essas reflexões, ações e metas não podem findar ao longo dos tempos.

O processo educacional da EaD no mundo e no Brasil passou por diversas transformações sociais, econômicas, culturais (Alves, 2011), e, principalmente educacionais (Alves, 2011). Algumas fontes históricas que demonstraram tentativas de implantar cursos no Brasil ocorreram no começo do século XX no Estado do Rio de Janeiro. Destaca-se que grande parte dos cursos à distância do Brasil no começo do século XX, como o de operador de rádio, tinham uma forte influência mercadológica para atender especialmente as grandes massas (Alonso, 2005) e (Alves, 2011) principalmente com a divulgação em jornais de cursos de datilografias, conforme (Alves, 2011) no Jornal Brasil, sendo influenciado pelos meios de comunicação no contexto social e educacional (Durand; Mendes, 2020).

Analisando historicamente o problema na Educação Superior, principalmente na formação inicial de docentes no Brasil, esta não é uma questão que começou no século XXI (De Fátima; Saramago; Regina, 2021). A

problemática atravessou a História da Educação brasileira, acarretando dificuldades para consolidar políticas públicas constantes para esta formação, principalmente por envolver uma questão social e cultural (Pesavento, 2003) que atravessou o século XIX e chegou no século XX com as escolas normais (Nunes; Carvalho, 2005).

Na década de 1930, a implantação das licenciaturas nas capitais e principais cidades brasileiras foi marcante, pois a demanda para professores qualificados para atender o ensino primário e secundário era crescente e continuou a avançar principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ampliando constantemente a demanda pela qualificação docente (De Fátima; Saramago; Regina, 2021).

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é um exemplo de como as Instituições Públicas podem e devem manter a oferta de cursos a distância. Sendo reconhecida nacionalmente por sua excelência educacional e atualmente possui dois cursos de Graduação EaD, que são o de Pedagogia e Administração Pública, ambos funcionando desde 2000 e 2010, respectivamente (Walger, 2016). No caso do curso de Pedagogia EaD, há mais de 20 anos é uma opção para estudantes interessados em se tornarem professores, para atuarem na educação básica, sem precisarem residir na capital paranaense, onde localiza-se a Coordenação do Curso, democratizando o acesso à formação docente inicial (De Fátima; Saramago; Regina, 2021).

A formação de profissionais para a educação básica, dentro do contexto brasileiro no século XX, passou por diversos desafios. Entre eles, a questão de recursos, manutenção. As tecnologias avançaram nesses processos para permitir a comunicação, sendo necessário principalmente o desenvolvimento de programas que viabilizassem esses cursos. As mídias “ usada para designar os suportes de informação” (Durand; Mendes, 2020), como ferramentas tecnológicas e comunicação, são um dos pilares que colaboraram com a crescente expansão da EaD em todo território brasileiro, pois são as formas para sujeitos de diferentes contextos sociais, comunicarem se, independente do distanciamento temporal e geográfico (Moore; Kearsley, 2013).

EAD, MÍDIAS E TECNOLOGIAS

Os satélites e a televisão dominaram a segunda metade do século XX até o começo do XXI, com aulas de telepresenciais, nos quais os estudantes se reuniam em auditório ou nos Polos de Apoio Presencial para assistir as transmissões, que podiam ser gravadas ou ao vivo (Preti, 2005), variando das condições financeiras e do projeto educacional da instituição de ensino (Alves, 2011).

Formar e profissionalizar novos professores (Tardif, 2013), requereu e requer compromisso, gestão e recursos, sejam pedagógicos, tecnológicos e financeiros. O fornecimento dos materiais para os educandos foi possível devido a contribuições de diversos sujeitos durante a História da Formação Docente por meio da EaD no Brasil (Dourado; Moraes, 2020).

Do ensino público se destaca o histórico da Unirede[3], que foi responsável pela política e organização do ensino da educação à distância no país, sendo um consórcio entre universidades públicas realizadas no final do século XX. No ensino privado, teve-se a influência de grandes grupos, como o Kroton, Pitágoras e similares, que estão presentes no país com diversos polos EaD e unidades de ensino (Veloso; Mill, 2022). Destaca-se que a EaD não veio para solucionar todas as lacunas da formação docente no país, e sim para atender as necessidades de formação de profissionais (Soares et al, 2020).

Era necessário alinhar o projeto pedagógico, político e de tecnologias que fossem atender esta demanda de novos profissionais. Porém, como percebeu-se neste processo educacional da formação docente no país, as tecnologias que eram desenvolvidas na EaD fora do Brasil, demoravam para chegar no país (Alves, 2011). Ocasionando uma certa confluência de gerações, no qual destaca-se a questão das correspondências, do rádio e da televisão neste pouco intervalo dentro do século XX, separado por décadas bem próximas (Soares et al, 2020). É importante destacar que a EaD dentro do contexto educacional das rádios, correios, televisão, internet, passou pelo interesse de grandes grupos privados de Ensino Superior (Soares et al, 2020) e que hoje predominam na modalidade.

[3] Foi um consórcio que surgiu no final do século XX, que envolveu o envolvimento de IES Públicas, no intuito de fomentar, propagar e aumentar a oferta de vagas em cursos na modalidade EaD, pelo Brasil.

A EaD, intermediada pelas tecnologias de informação e comunicação durante o século XX, tornou-se uma opção viável para a formação desses profissionais (Moore; Kearsley, 2013). Os avanços dessas tecnologias refletem na EaD do século XXI, uma modalidade com mais de 2 milhões de estudantes matriculados. As mídias foram um grande alicerce para essa evolução, especialmente na formação de professores na segunda metade do século XX (Durand; Mendes, 2020).

Salienta-se que o Sistema UAB foi de primordial relevância para a manutenção dos cursos de graduação a distância nas universidades públicas brasileiras, e tendo os objetivos de: sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial (Brasil, 2006).

A “EaD no país, desde a década de 2000, passou de uma modalidade pouco expressiva e com dominância do setor público para uma modalidade em vias de massificação e sob a direção do privado” (Pimenta, 2017, p. 315), porém curso de Pedagogia EaD da UFPR e os demais cursos de graduação EaD existente nas IES Federais e Estaduais são um exemplo de resistência e resiliência, para a manutenção e luta por ensino superior público, gratuito e de qualidade, e que há mais de vinte anos garante a inserção de novos acadêmicos por todo o país, através de convênios. A qualidade desta IES vem através de suas políticas pedagógicas voltadas para formação de novos profissionais altamente capacitados para a sociedade (Pimenta, 2017).

Para atingir o seu máximo potencial e qualidade, as instituições devem colocar o estudante no centro das suas práticas, tratando o seu sucesso de modo holístico, considerando os efeitos que a educação tem para a realização dos objetivos pessoais e melhoramento da vida individual, a empregabilidade, e o desenvolvimento da responsabilidade individual e da formação pessoal para a cidadania curiosa e proactiva (Pimenta, 2017). E, na formação docente, essa visão torna-se de suma relevância, por estar formando futuros professores, que atuarão, em geral, no ensino presencial, é preciso que haja uma qualidade na organização das aulas, dos materiais e atividades condizentes com os conteúdos ministrados (Terçariol; Gitahy; Ricieri, 2015).

As mídias durante o século XXI na educação superior brasileira foram necessárias para os avanços encontrados hoje, servindo como alicerce para o processo de formação docente, principalmente na segunda metade do século XX (Durand; Mendes, 2020). Nesse período, surgiram cursos para a formação e capacitação de professores em todo o território nacional, principalmente no interior dos estados, afastados das grandes capitais, onde havia um grande déficit de professores formados, visando também a democratização do ensino superior, que precisava alcançar todas as cidades brasileiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um falso discurso na EaD, do qual ela visava solucionar todos os problemas no processo de formação docente brasileiro (Soares et al, 2020). Essa modalidade, em seu contexto histórico, demonstrou que se manteve por programas educacionais sérios, tendo a aporte das tecnologias de informação e comunicação, as TICs (Alves, 2011).

Era necessário alinhar o projeto pedagógico, político e de tecnologias que fossem atender esta demanda de novos profissionais. Porém, como percebeu-se neste processo educacional da formação docente no país, as mídias como instrumentos de comunicação em massas, foram primordiais para o fomento da EaD nas Instituições Superiores de Ensino, vide o caso da UFPR e o seu respectivo curso de Pedagogia a Distância, que se aprimorou durante os anos, devido ao alinhamento da evolução das tecnologias e do aperfeiçoamento profissional, construindo alicerce na comunicação educacional e institucional.

As mídias para a História da Educação vão além de serem meras ferramentas de transmissão de informações, elas contribuíram para o compartilhamento e multiplicação de saberes, experiências e vivências, que alinhadas com as ações e uso consciente das TIC, foram significativas para o processo de ensino e aprendizagem chegasse a espaço os quais a modalidade presencial, por questões financeiras e logísticas não chegava na mesma intensidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Vol 10. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes. **A Educação Superior Pública: Expansão, Democratização e Novos Desafios**. In: Por uma didática da educação superior / Ilma Passos Alencastro Veiga, Rosana César De Arruda Fernandes (org.) - 1 ed. - Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020 - Coleção Educação Contemporânea).

DURAND, P. .; MENDES, M. L. D. . I**mprensa ou mídia, literatura ou cultura midiática? Questão de conceitos.** Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 9, n. 3, p. Port. 244–267, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1216. Acesso em: 11 set. 2024.

DE FÁTIMA, Gonçalves Moraes, D.; SARAMAGO de Oliveira, G.; REGINA, Cardoso, M. **A formação docente na Modalidade EaD On-line.** Revista Prisma, v. 1, n. 3, 19 jan. 2021.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line.** 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta M. C. de. **Historiografia da educação e fontes.** In: GONDRA, J. G. (orgs.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 1, Belo Horizonte, editora Autência, 2003.

PIMENTA, Alexandre Marinho. A **EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 308-321, jul. 2017. ISSN 2446-9424.

SOARES, Manoela Galeno; ROCHA, Geysse Gadelha; PAIVA, Iana Jessica Ximenes; MORAES, Rafael Barros; OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima. **Breve histórico da Educação a Distância no Brasil: Problematização da inserção na atualidade**. In:Conedu 2020 - VII Congresso Nacional de Educação, 2020. Macéio, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida; GITAHY, Raquel Rosan Christino; RICIERI, Marilucia. **Educação a Distância e Tutoria: Uma análise a partir das interações do Tutor com o Professor-Formador e com o Professor-Cursista RIER**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 18, núm. 1, 2015, pp. 257-275.Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional.

VELOSO, A.; MILL, D. **Institucionalização da Educação a Distância Pública: Olhares sobre a cultura organizacional**. ESUD|CIESUD, *[S. l.]*, p. 15, 2024. Disponível em: https://submissao-esud2023.ufms.br/home/article/view/85. Acesso em: 4 fev. 2024.

FONTES

BRASIL. Portaria no 576, de 05 de maio de 2000. **Dispõe sobre Credenciamento da Universidade Federal do Paraná para a oferta de cursos à distância na graduação e educação profissional**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 mai. 2000.

_____. Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UA**B. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun.
2006.

INEP. **Censo da Educação Superior, 2022**. Brasília: MEC, 2023.

PRETI, Oreste. **A Formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas.** In: Preti, Oreste (org.) Educação a distância: Sobre discursos e práticas. Cuiabá: EDUFM. 2005.

WALGER, Américo Agostinho Rodrigues e DANIEL, Leziany Silveira. **O curso de Pedagogia a Distância da UFPR: Uma institucionalização em construção**. In: VIEIRA, C. E. e GONÇALVES, N. G. Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014): histórias, memórias e desafios contemporâneos. Curitiba: UFPR, 2016. p. 251-260.

OS ARQUIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO E DO EDUCAR PARA NUNCA MAIS

Valquíria Elita Renk[1]
Júlia Aliot da Costa Ilkiu[2]
Rivaldo Dionizio Candido[3]

RESUMO

Este é um trabalho de pesquisa documental, realizado nos arquivos da extinta DOPS –PR (Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná), a polícia política do Estado. Objetiva-se apresentar os processos de repressão e resistência de professores e estudantes da Universidade Federal do Paraná por meio dos documentos do acervo Dops (Delegacia de Ordem Política e Social) do Paraná que trazem indícios do ideário político da ditadura civil-militar. É uma pesquisa qualitativa, documental, cujas fontes documentais são as Pastas Temáticas da DOPS-PR, sob a guarda do Arquivo Público do Paraná. Este arquivo tem um acervo composto por mais de sete mil pastas temáticas e 62.500 fichas individuais. O acesso aos documentos é livre e aberto ao público (Decreto 8.557/2013). O corpus documental será discutido em perspectiva interdisciplinar com Sacavino; Candau (2008;2013), Zenaide; Viola (2019), Le Goff (2009), Farge (2009), Certeau (2014) envolvendo Educação, Memória e Direitos Humanos. O teor do acervo são os documentos oficiais referentes aos processos instaurados contra pessoas e instituições em desacordo com o regime ou consideradas inimigas do Estado. Os documentos produzidos ou coletados pelos agentes trazem os indícios da repressão e da vigilância permanente dos agentes da polícia política sobre os docentes e os estudantes, mostram a conivência e parceria interinstitucional da DOPS-PR e instituições de ensino, assim como as astúcias e formas de resistência das pessoas que foram perseguidos e investigados. A divulgação dos documentos do acervo da DOPS-PR revela as ações deste órgão repressivo, as violações de direitos humanos, as memórias que foram invisibilizadas e possibilita a construção de memórias individuais e coletivas, assim como “educar para o nunca mais".

Palavras chave: Memória. Arquivos Oficiais. Ditadura Civil Militar no Brasil. DOPS

1 INTRODUÇÃO

Objetiva-se, neste trabalho apresentar os processos de repressão e resistência de professores e estudantes da Universidade Federal do Paraná por meio dos documentos do acervo Dops-PR que trazem indícios do ideário político da ditadura civil-militar. A questão de pesquisa é: como os documentos do acervo Dops-PR trazem

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Bioética, do Programa de Pós- Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas e do curso de graduação em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Brasil. valquiriarenk@gmail.com
[2] Mestra em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Brasil. juliaaliot@hotmail.com
[3] Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Brasil. rivaldodionisio@hotmail.com

indícios do ideário político do período contexto em análise, mostrando os processos de repressão e resistência realizados por docentes, servidores e estudantes das instituições educacionais do Paraná?

O arquivo não é apenas o lugar de conservação dos documentos, mas também de preservação e formação de uma memória que permite ao presente uma relação íntima com o passado (LORIGA, 2009). Os arquivos Dops-PR revelam a memória a partir do olhar oficial do Estado, por meio das ações que eram realizadas para impedir a organização da resistência e que estavam relacionadas ao contexto político, social e cultural.

A fim de elucidar o que é dito, recorre-se aos próprios documentos e às principais leis que formavam o arcabouço legal para sustentar a violência do Estado. As primeiras leis que discorreram sobre a perseguição a opositores foram promulgadas logo após o golpe civil-militar, como a lei n. 4.464/1964, que tinha por finalidade controlar as representações estudantis, retirando sua autonomia, extinguindo a União Nacional dos Estudantes e tomando outras providências. Considera-se também o decreto-lei n. 314/1967, que definiu os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social; e o ato institucional (AI) n. 5, que recrudesceu a ditadura civil-militar, fechando o Congresso Nacional, cassando mandatos de políticos e fortificando a ação violenta do Estado aos contra os opositores.

As universidades, seus professores, alunos e funcionários foram alvo do Estado, que, com medidas legais, coibia a organização e participação de em movimentos de paralisação, entre outros. O decreto-lei n. 477/1969 evidenciou ainda mais a vigilância, a proibição de movimentos políticos, a coibição de circulação de ideias e a perseguição aos professores, estudantes e servidores.

As pastas do acervo da Dops-PR contêm informações que demonstram o rigor da lei sobre professores, estudantes e servidores (seus corpos) e instituições de ensino. Estes documentos trazem à luz os processos de vigilância sobre atos pedagógicos (currículos, bibliografias), atos acadêmicos (tais como eleições e disputas de centros acadêmicos, greves, palestras) e atos da gestão acadêmica (como eleições docentes, nomeação para cargos, greves, manifestações políticas, eleições para a associação docente).

Os arquivos Dops-PR e a memória da repressão

Os documentos do acervo da extinta Dops estão sob a guarda do Arquivo Público do Paraná desde 1991 (decreto estadual 577/1991), e é composto por mais de sete mil pastas organizadas tematicamente e por 62.500 fichas individuais (de pessoa física ou instituição investigada) (PRIORI; POMARI, 2012). Os documentos deste acervo estão digitalizados e são disponibilizados aos pesquisadores facilitando e democratizando seu acesso. No entanto, sua curadoria não considerou categorias de separação por profissão, por exemplo, o que torna a busca quase um processo arqueológico de identificação dos docentes e estudantes.

Cada pasta temática é identificada por pessoa ou instituição investigada, e contém inúmeros documentos, como: fichas com informações individualizadas, recortes de jornais que mostravam a repercussão do caso ou a ação do envolvido, solicitações de informações interinstitucionais, históricos escolares, jornais acadêmicos, relações de docentes e discentes, solicitações de negativas de antecedentes políticos (atestado ideológico), documentos pessoais (título de eleitor), entre outros, além de informações obtidas, produzidas ou coletadas pelos agentes.

As pastas possibilitam conhecer a avaliação dos agentes sobre as ações políticas dos processados, através dos relatórios produzidos, visto que os consideravam inimigos do Estado. Também pode-se analisar as relações de poder, as vinculações interinstitucionais para obter informações, a vigilância constante da polícia política, os constrangimentos e as violências pelas quais passaram pessoas e instituições de ensino.

Especificamente sobre o tema educação, existem as pastas individuais de organizações e movimentos de professores, de organizações e movimentos de estudantes, das instituições de ensino, das entidades sindicais e de representação de classe dos professores e entidades estudantis que foram indiciados em decorrência de suas ações políticas, de caráter reivindicatório trabalhista ou referentes às condições de ensino, de suas posições ideológicas e pela defesa da democracia. A vigilância do Estado, na acepção de Foucault (2008), era exercida constantemente, produzindo um regime de medo, cujos resultados estão documentados nas pastas pesquisadas.

Esta é uma pesquisa documental cujas fontes são as pastas temáticas da Série Dops-PR referentes às investigações de instituições de ensino, no período de 1964 a

1985, no Paraná. O presente estudo utiliza do método histórico, o qual orienta a análise teórico-metodológica, tendo como base os diálogos da história cultural. Dada a importância do tema, os arquivos Dops, no Paraná e em outros estados, são fontes de pesquisa para a história da educação e para os direitos humanos, podendo-se mencionar alguns estudos, como os de: Braggio; Fiuza (2013), Ilkiu (2020), Candido (2021), Garcia (2011), Sodré; Roncaglio (2016) e Augustinho (2018).

As fontes documentais trazem vestígios das ações do Estado e são imprescindíveis na pesquisa histórica. Cabe ao pesquisador contextualizá-las e interrogá-las, para responder os aos questionamentos da pesquisa (VEYNE, 1982). Marc Bloch (2001, p. 79) analisa que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. O documento guardado no arquivo oficial, não é inócuo, pois traz indícios das relações de poder com determinadas escolhas e significados (LE GOFF, 2003).

Os arquivos Dops-PR selecionam e guardam os documentos que irão compor uma memória oficial das ações do Estado e, neste sentido, o Arquivo Público do Paraná pode ser considerado um lugar de memória (LE GOFF; NORA, 1984; GARCIA, 2011). Os procedimentos adotados para a seleção dos documentos que foram preservados e estão guardados neste arquivo, revelam-se como instrumentos de poder, de verdade, de significação histórica e política (FOUCAULT, 2008; DERRIDA 2001).

O acesso e a divulgação dos acervos das da Dops-PR são importantes para a sociedade paranaense e brasileira, pois permitem entender como se articulava este órgão repressivo no contexto da ditadura civil-militar, provar a violação de direitos humanos, conhecer a construção de memórias individuais e coletivas, e, no contexto da redemocratização, servem como base para a comprovação de direitos. Assim, os arquivos têm uma função educativa de ‘educar para o nunca mais’ (SACAVINO, 2015; LICUIME, 2010; TAVARES, 2022) e também no uso do documento como recurso pedagógico (VELA, 2001).

Contexto de produção das fontes

No processo de pesquisa, é necessário conhecer o contexto em que os documentos foram produzidos, quem os produziu, com quais propósitos e quais que

conteúdos e significados guardam (BACELLAR, 2005). Assim como, é preciso reconhecer os indícios apresentados nos documentos e analisá-los com a mediação da teoria (CUNHA, 2004; CRIVELLI; BIZELLO, 2012). Desse modo, "história é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significado no tempo" (PESAVENTO, 2003, p. 33).

A Dops foi criada em 30 de dezembro de 1924, pela lei n. 2.304, para combater crimes de ordem política e social que pudessem colocar em risco a segurança do país, e foi extinta em 1989. Foi bastante atuante durante o Estado Novo (1937-1945) e na ditadura civil-militar (1964-1985), especialmente na perseguição aos opositores políticos, docentes, profissionais liberais, lideranças populares, religiosos e suspeitos de atividades consideradas "subversivas".

As delegacias Dops, a partir de 1964, passaram a atuar como a base da chamada comunidade de informações, encabeçada pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) (SODRÉ; RONCAGLIO, 2016). As Dops no Brasil agiam para manter a ordem e o controle da sociedade, a partir de coleta de informações, vigilância, monitoramento e investigação contra pessoas e instituições (educacionais, sindicatos, igreja, partidos políticos e outras) que representassem ameaça real ou potencial ao regime político e pudessem colocar em risco a segurança nacional.

No entanto, este órgão da polícia política não atuava sozinho. O governo ditatorial institucionalizou um conjunto de ações e mecanismos, do qual a Dops era um deles, para controlar e monitorar as instituições de ensino, o corpo docente, discente e servidores. Isso foi normatizado através do decreto-lei n. 228/1967, que proibiu manifestações de caráter político-partidário, racial ou religioso no interior das universidades, e pelo decreto n. 477/1969, que, entre outras previsões, coibiu que se confeccionasse, mantivesse em depósito ou distribuísse material subversivo em estabelecimentos de ensino público ou particular, e ainda previa punição severa para alunos e professores que descumprissem a legislação.

Dados levantados: a vigilância em uma universidade pública

No Paraná, muitas instituições de ensino superior foram vigiadas e investigadas pela Dops-PR, entre elas, a Universidade Federal do Paraná (UFPR). No período de 1972 a 1982. Nas pastas temáticas dessa instituição foram localizados muitos documentos, como recortes de jornais de circulação interna e estudantis,

relações de quadros de funcionários, relações nominais de estudantes e docentes de cada curso, solicitações de informações sobre candidatos a cargos, informações sobre palestrantes (com a qualificação do sujeito, o teor da palestra e por vezes as informações produzidas e obtidos pelos agentes), informações dos mais diversos eventos acadêmicos, a ocorrência de greves, movimentos estudantis ou dos professores.

Vários documentos são classificados como confidenciais, sempre registrando os nomes dos envolvidos, identificando-os e qualificando-os. Esses documentos revelam a vigilância constante sobre determinados sujeitos e o interesse específico em alguns temas sensíveis aos agentes do Estado, como movimentações políticas, reuniões, produção de jornais e panfletos que demonstravam a discordância com a legislação educacional e com as pautas políticas nacionais.

Estas pastas contêm mais de 150 documentos e quase trezentos recortes de jornais, dos anos de 1972 a 1982. Os documentos, nelas contidos, registram a troca de informações entre a instituição e a Dops-PR, sobre os docentes, os funcionários e os estudantes. Entre os documentos, estão arquivados os jornais estudantis e docentes (sobre a eleição da associação docente), relato institucional informando comunicando a proibição de reuniões no edifício com base na legislação, muitos recortes de jornais regionais sobre temas como greves, denúncias, paralisações e atos políticos. Destaca-se o panfleto escrito pelos universitários, com os dizeres “Ganhamos a batalha, mas não a guerra”, que se referia à derrubada de cobrança das de anuidades aos estudantes universitários (proposta que estava em discussão para as reformas educacionais no país). Este último documento era considerado, pelos agentes da polícia política, uma preparação para outros movimentos estudantis.

Não menos importantes são os relatórios produzidos pelos agentes da polícia política, que informam sobre a vida pregressa dos sujeitos, muitos deles qualificados como “esquerdistas e comunistas”. Cabe mencionar o relato de um caso de “apagamento” de informações pregressas do estudante em troca do compartilhamento de informações sobre o movimento estudantil, mas os documentos não mencionam os termos desse processo, se foi coação ou cooptação.

Cabe mencionar que os jornais estudantis usavam da sátira através de charges, imagens e textos para contestar o regime e as condições de ensino e funcionamento da instituição. Foi encontrado um exemplar do jornal acadêmico

Matraca, do ano de 1977, que registra os descontentamentos e indignações representados com charges, imagens e poesias, como uma forma astuta de comunicação e enfrentamento da polícia política (CERTEAU, 2014).

Merece destaque o documento confidencial que apresenta um caso de astúcia dos estudantes no enfrentamento ao regime, na acepção de Certeau (2014), com a criação do CDA (Conselho dos Diretórios Acadêmicos de várias IES), em contexto nacional. Isso mostra que, apesar da extinção da UNE, havia articulação nacional dos estudantes. Foram coletados pelo agente os relatos das reuniões que ocorreram para a formação do CDA e apresentadas as informações de cada estudante universitário (a relação dos participantes, cidade de origem, curso, antecedentes políticos, indicação daqueles mais atuantes). O agente relatou que um dos temas discutidos pelos universitários foi a Reforma Política da Juventude, criticando o decreto-lei n. 477/69 (sobre as infrações disciplinares praticadas por estudantes, professores e servidores), que era um instrumento legal do regime para impedir e punir os movimentos políticos. O agente da polícia política, em seu relatório, informou que a comunidade acadêmica não reconhecia o CDA e que este evento recebeu muitas críticas dos estudantes. Esse caso revelou o olhar atento do agente e mostra a vigilância constante sobre as ações que pudessem ameaçar a segurança nacional, segundo o posicionamento do agente (FOUCAULT, 2008).

Há o registro e apreensão do agente, com a criação do Curso de Atualização da Mulher, no ano de 1973. Entre os documentos arquivados estão informações detalhadas sobre a organização curricular, relação de docentes e os comentários do agente sobre os sujeitos envolvidos. Nos comentários do agente, percebe-se uma apreensão diante da possibilidade de que o curso se torne um evento político, e ele diz: “pode-se prever que os conferencistas falarão de assuntos nacionais e internacionais”, e menciona alguns conferencistas e docentes, “já que foram considerados de esquerda”.

Análise dos resultados: repressão e resistência de professores e estudantes

Nos casos mencionados na pesquisa, pode-se conhecer como a legislação e a política eram recepcionadas nas instituições de ensino, conhecer o regime de medo instaurado através da vigilância constante. O conjunto documental arquivado nas pastas temáticas permite perceber minúcias das discussões institucionais travadas,

seja para decidir uma greve, para uma eleição setorial ou estudantil ou mesmo o papel de "vigilantes" exercido pelos gestores. Neste sentido, os documentos guardam a memória das instituições, suas ideias e ações que aparecem nos movimentos de cada ator ou na relação entre eles, permitindo explorar suas intencionalidades.

Os exemplos mencionados revelam formas de resistência e enfrentamento ao regime político e à gestão universitária. De forma astuta no entendimento de Certeau (2014), os investigados buscaram, por meio de falhas e vácuos do sistema repressivo, imposto pela ditadura civil-militar, criar as táticas e o enfrentamento à legislação e ao regime político.

As ações realizadas pelos agentes da Dops-PR, anteriormente descritas, revelam a repressão sofrida pelos sujeitos envolvidos, as violações de direitos humanos, como a censura, o cerceamento da liberdade de expressão, cometidos pelo Estado. A ação repressiva e a legislação atingiam as liberdades, os direitos políticos e civis dos cidadãos que foram historicamente e socialmente conquistados. Mesmo que "a Declaração Universal dos Direitos Humanos preconizasse os direitos à liberdade de reunião, de expressão e de manifestação, a ditadura civil-militar não respeitava esses preceitos, impondo uma legislação repressiva que impedia o direito à greve" (ILKIU, 2020, p. 93) e outras formas de organização da sociedade que lutavam pela defesa de seus direitos. Desse modo, a ação da polícia política, apresentada pelo conjunto dos documentos dos arquivos Dops-PR, revela que a violação dos direitos humanos não era algo isolado, mas calculado como uma ação estratégica do Estado, demonstrando que as violações desses direitos também são programadas (FLORES, 2009).

A importância desse arquivo está não somente no armazenamento de seus documentos, mas também na sua organização, sequenciamento e preservação, que corroboram na reconstrução do passado a partir de seus registros. De acordo com Farge (2017, p. 35), "por trás das palavras expostas nos autos, pode-se ler a maneira como cada um procura se posicionar diante de um poder coercitivo, como cada um articula sua própria vida, (...) em confronto e em relação às autoridades". As palavras de Farge mostram como um documento oficial redigido por agentes da autoridade policial revela tanto a ação repressora do Estado como as ações de resistência dos sujeitos investigados.

Mais do que isso, é preciso reconhecer que, por ser um arquivo público do

Estado, houve uma seleção de memória que guarda as vozes discordantes e silenciadas dos opositores políticos, estudantis, docentes e outros. Portanto, os documentos representam o lugar de fala do Estado ante a sociedade em determinado período, daí que não são inócuos (LE GOFF, 2003). O arquivo que guarda os documentos oficiais é um importante testemunho das ações do Estado para com a sociedade e fundamental também na busca da garantia de direitos (JARDIM, 1995).

O arquivo é um lugar de memória, como analisou Nora (1993), pois guarda as fontes que permitem a pesquisa, o ensino e o acesso público aos documentos. Ao manusear as fontes digitalizadas, se reconhece a importância de preservação dos documentos originais e de uma política de acesso à sociedade. Este acervo, especificamente, é uma referência da reconstituição de processos de reparação de direitos, do direito à memória da educação, do esquecimento e de “educar para o nunca mais”. Assim, corrobora-se coma análise de Le Goff (2003) que a memória é essencial, e com a de Farge (2017), de que o arquivo traz mais que documentos, traz vestígios de vidas que enfrentaram as autoridades e a realidade da polícia e da repressão.

Considerações finais

Pesquisar em um arquivo público é conhecer o contexto social, histórico e político em que os documentos foram produzidos e o sentido de sua produção. Revelar esses documentos é dar luz às experiências vividas pelos sujeitos da educação, em dado período histórico e conhecer o princípio de verdade e de autoridade de quem os produziu e selecionou para comporem o acervo.

Um arquivo público guarda os documentos que mostram as ações do Estado e as vozes dos diferentes sujeitos ali representados, portanto, um documento permite muitas leituras, a depender do interesse da pesquisa e das indagações do pesquisador. A pesquisa no acervo DOPS-PR possibilitou conhecer a ação dos sujeitos envolvidos nas investigações, seus lugares de fala e suas formas de expressão, seja por meio dos protestos, dos jornais, das sátiras e ou criando formas de fazer que burlavam a legislação.

No manuseio das pastas, constatou-se a ausência de vários documentos, de lacunas e, na maioria dos casos, da falta de respostas ou detalhamento dos encaminhamentos. O silêncio e a ausência também são significativos e permitem

discutir em que contexto os documentos saíram da guarda da Dops-PR e foram encaminhados para o Arquivo Público, pois era conveniente que não constassem nas pastas para não revelar situações desabonadoras dos agentes políticos.

Como os documentos analisados trazem a versão oficial dos fatos, eles corroboram para a confirmação das intenções dos agentes, mas também dos processos de resistência realizados pelos sujeitos das instituições. Trazem os vestígios da ação de vigilância contínua realizada empreendida pelos agentes policiais sobre as instituições e os sujeitos que delas faziam parte e, ao mesmo tempo, revelam a política repressora realizada promovida pelo Estado. Manuseando os arquivos, foi possível conhecer o *modus operandi* dos agentes da polícia política na busca de documentos comprobatórios e incriminatórios dos investigados.

Os documentos deste acervo foram produzidos em determinado contexto histórico e social e apresentam o ideário político que se buscou disseminar. Mostram uma seleção de memória de quem estava no poder e de quem era considerado opositor ou subversivo, e que estavam sob constante vigilância do Estado. Mas também permitem a construção de uma memória da educação no período de 1964-1985. Neste sentido, o arquivo é educativo, pois possibilita “educar para o nunca mais”: nunca mais violações, repressão e violação de direitos. Mais do que nunca, é necessário que os arquivos sejam abertos à sociedade, que se possa conhecer a ação do Estado e das instituições, e construir uma sociedade mais democrática.

Um olhar “microscópico” para as fontes possibilita reconhecer entre os documentos oficiais as formas de resistência dos sujeitos, suas vozes e suas lutas através de atos e escritos astutos que comunicavam as contrariedades ante o regime de governo e as imposições legais. Os atos realizados como as eleições para a escolha de representantes, os convites para conferências, os jornais estudantis, as reivindicações políticas e por melhores condições de trabalho e estudo, trazem as formas de fazer que, de maneira astuta, buscavam burlar os prescritos legais e dar voz aos seus anseios e aspirações. Os sujeitos corriam o risco de contrariar as regras, normas e leis para externar suas aspirações e perspectivas de ensino e de sociedade.

A importância educativa do arquivo está em permitir o acesso aos documentos públicos e oficiais, para conhecer a história e as diferentes vozes que estão contidas nessas fontes. Além disso, é importante o “educar para o nunca mais”, para que não se repita a história de violências, vigilância, perseguições, de silêncios e medo. Que

os espaços educativos sejam espaços de pluralidade de ideias, de debates e de construção da democracia.

Enseja-se que todos os arquivos de governo e do Estado sejam abertos à sociedade, que o teor dos documentos seja conhecido, para a construção de uma sociedade mais democrática.

Referências

BRASIL. Ato institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Decreto-lei n. 314, de 13 de março de 1967. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1967]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-314-13-marco-1967-366980-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 4.464, de 9 de novembro de 1964. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4464-9-novembro-1964-376749-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1968]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1971]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 8 jan. 2023.

CANDIDO, Rivaldo Dionizio. *As ações do Estado na ditadura civil-militar*: a violação dos direitos humanos aos professores universitários do Paraná. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRIVELLI, Renato; BIZELLO, Maria Leandra. A história da arquivologia no Brasil

(1838-2012). *Fuentes*: Revista de la Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional, v. 6, p. 44, 2012.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 287-322, out. 2004.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Editora da USP, 2017.

FLORES, Joaquín H. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

ILKIU, Júlia Aliot Da Costa. **As investigações contra os professores e instituições de ensino do Paraná pela Delegacia de Ordem Política e Social (Dops/PR) durante a ditadura militar no Brasil de 1964 a 1985**. 2020, 149 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 2, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Angela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. *Memórias e narrativas (auto)biográficas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 13-37.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

PARANÁ. Decreto estadual n. 577/1991. Transfere para o Departamento de Arquivo Público o acervo arquivístico da Subdivisão de Informações da Polícia Civil. Disponível em: http://200.189.113.39/sesp/legsesp.nsf/abdc1a1c48eed83a83256d7c0064aac9/245bc7fd3219bed0032569890074236b?OpenDocument. Acesso em: 20 nov. 2022.

PRIORI, Angelo Aparecido; POMARI, Luciana Regina. Dops, trabalhadores rurais, comunistas e anticomunistas. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 128, p. 102-109, jan. 2012.

SACAVINO, Susana. Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Fólios*, n. 41, p. 69-85, Primer semestre de 2015.

SODRÉ, Caroline Almeida; Cynthia RONCAGLIO. Arquivo, memória e verdade: a contribuição da organização dos acervos Dops para a constituição da história da ditadura militar. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 17., 2016, Salvador.

VELA, Susanna. Tipología de actividades. In: ALBERCH, Ramon; BOIX, Lurdes; NAVARRO, Natalia; VELA, Susanna. *Archivos y cultura*: manual de dinamización. Gijón: Trea, 2001. p. 159-163.

Documentos

DEAP-PR. Pasta n. 2355a. Topografia 268. Curitiba: Deap.

DEAP-PR. Pasta n. 2355b. Topografia 268. Curitiba: Deap.

DEAP-PR. Pasta n. 2356. Topografia 268. Curitiba: Deap.

DEAP-PR. Pasta n. 95. Topografia 12. Curitiba: Deap.

DEAP-PR. Pasta n. 2357. Topografia 269. Curitiba; Deap.

DEAP-PR. Pasta n. 1069a. Topografia 130. Curitiba: Deap.

DEAP -PR. Pasta n. 1069b. Topografia130. Curitiba: Deap.

PANDEMIA E EDUCAÇÃO NA IMPRENSA: NARRATIVAS SOBRE A INFLUENZA (2009-2010) NA HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA

Giovanna Lopes da Silva[1]

Rafaela Silva Rabelo[2]

RESUMO

O presente trabalho explora as narrativas jornalísticas sobre a pandemia de Influenza A (H1N1) no Brasil durante os anos de 2009 e 2010, com foco na relação entre saúde pública e educação. A pesquisa adotou como fonte os jornais disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, cujo levantamento resultou em 99 matérias de diferentes regiões do país, incluindo os estados do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Os critérios de busca envolveram palavras-chave como “gripe suína”, “H1N1”, “influenza” e “pandemia”, visando compreender como a imprensa narrava a pandemia em relação ao funcionamento das escolas, às políticas públicas educacionais e à rotina de professores, estudantes e suas famílias. As matérias analisadas foram categorizadas em nove áreas temáticas, abrangendo ações governamentais, medidas sanitárias, suspensão e retomada das aulas, além de reações da comunidade escolar. Os resultados evidenciam que a cobertura midiática refletiu e moldou percepções sociais acerca da pandemia, destacando os desafios enfrentados pelo sistema educacional, as desigualdades entre redes públicas e privadas, além de atuar como espaço de denúncia frente às falhas na implementação de políticas sanitárias. A análise também revela o papel da imprensa na constituição da memória social, contribuindo para a construção de discursos que influenciam as representações sobre a escola em períodos de crise. A pesquisa ainda destaca as potencialidades do uso de acervos digitais na investigação historiográfica, reforçando a importância de compreender como os discursos midiáticos contribuem para a formação de sentidos sociais a respeito da saúde, da educação e da gestão de crises sanitárias, em um cenário de vulnerabilidade coletiva.

Palavras-chave: Influenza. Pandemia. Educação. Imprensa. Representação.

1 INTRODUÇÃO

As pandemias representam momentos de ruptura na normalidade social, desafiando instituições, governos e populações em diversas frentes. Entre os setores afetados, a educação ocupa lugar de destaque, sendo impactada diretamente por medidas sanitárias, reorganização das rotinas escolares e mudanças nas políticas públicas. A pandemia de Influenza A (H1N1), ocorrida em 2009 e com repercussões no Brasil ao longo de 2010, evidenciou tensões e

[1]Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. giovanna.lopes@ufu.br.
[2] Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), rafaela.rabelo@ufu.br.

vulnerabilidades presentes no sistema educacional, exigindo respostas urgentes por parte de instituições públicas, comunidades escolares e da própria sociedade. Tais acontecimentos não apenas moldaram práticas e políticas educacionais, como também mobilizaram discursos na esfera midiática, especialmente nos meios de comunicação impressos.

A gripe Influenza A (H1N1), também conhecida como “gripe suína”, foi uma pandemia que se espalhou rapidamente pelo mundo em 2009, após os primeiros casos serem identificados no México e nos Estados Unidos. Causada por uma nova cepa do vírus influenza, a doença apresentou alto grau de transmissibilidade e gerou preocupação global devido à sua rápida disseminação e potencial de gravidade. A Influenza pode ser definida como uma gripe, doença aguda do sistema respiratório, com sintomas variados, como: febre repentina, dor de cabeça, tosse, dor muscular, na garganta e nas articulações, além de coriza. Dependendo da gravidade pode evoluir para uma insuficiência respiratória. Em alguns casos a pessoa pode apresentar diarreia, dor abdominal ou problemas gastrointestinais. Em junho de 2009, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente o estado de pandemia, mobilizando governos e instituições internacionais em estratégias de contenção e prevenção. No Brasil, os primeiros casos foram confirmados ainda em maio daquele ano, e o país passou a adotar medidas emergenciais como campanhas de conscientização, alterações nos calendários escolares, reforço na vigilância epidemiológica e, posteriormente, a vacinação da população.

A imprensa, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na construção de narrativas sobre crises sanitárias. Por meio de suas matérias, reportagens e editoriais, os veículos de comunicação não apenas informam, mas também participam ativamente da construção de representações sobre os fatos, influenciando modos de ver, sentir e agir diante de determinadas situações; ajudando a moldar percepções, reforçar valores e induzindo decisões políticas e sociais. Nesse sentido, os discursos veiculados pela mídia são entendidos aqui como práticas discursivas, que, conforme Hall (2016), operam na produção de significados e estão relacionadas a relações de poder, ideologia e controle simbólico. A imprensa seleciona, hierarquiza e interpreta os eventos segundo critérios específicos de noticiabilidade, exercendo, portanto, um papel ativo na

forma como pandemias e seus impactos sobre a educação são representados publicamente. Assim, a análise do conteúdo jornalístico produzido durante a pandemia de Influenza oferece uma oportunidade de compreender como a educação foi representada, discutida e problematizada nesse período.

Nessa direção, o presente trabalho traz os resultados parciais de pesquisa de Iniciação Científica cujo objetivo é compreender como a relação entre a pandemia de Influenza e a educação foi representada pelos meios de comunicação a partir de matérias jornalísticas publicadas durante os anos de 2009 e 2010, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. A partir de uma análise vertical, busca-se identificar quais foram as pautas mais frequentes, os tipos de narrativas construídas e as convergências e divergências presentes nessas representações midiáticas.

As principais questões que orientam este estudo são: Que tipos de narrativas e representações sobre a pandemia de Influenza e a educação foram construídas pelos meios de comunicação? Quais temas e preocupações eram recorrentes nas matérias? Em que medida essas narrativas convergem ou divergem entre os diferentes estados do país? A investigação será conduzida por meio de uma análise qualitativa e quantitativa do conteúdo das matérias, considerando aspectos discursivos, temáticos e contextuais.

Ao investigar essas questões, espera-se contribuir para uma reflexão crítica sobre o papel da imprensa na mediação entre eventos de crise e a esfera educacional, além de oferecer subsídios para compreender como discursos sobre saúde pública e educação se articulam em momentos de emergência sanitária. Em tempos marcados por novas emergências sanitárias e informacionais, revisitar o modo como a imprensa lidou com eventos semelhantes no passado pode oferecer pistas valiosas para a compreensão do presente e para a formulação de respostas mais conscientes no futuro.

Além disso, ao investigar as representações midiáticas sobre a escola durante uma emergência sanitária, esta pesquisa também contribui para os estudos em História da Educação, ao revelar como as instituições escolares foram mobilizadas, discursivamente e na prática, em contextos de crise. A imprensa, ao registrar e interpretar esses eventos, torna-se uma fonte importante para pensar as continuidades e rupturas nas formas como a educação se

organiza diante de desafios coletivos.

2 A IMPRENSA COMO FONTE DE MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO SOCIAL

A imprensa é mais do que um veículo de informação; ela constitui um espaço de disputa de sentidos, onde narrativas sobre o mundo social são produzidas, reproduzidas e legitimadas. Para além do relato factual, o discurso jornalístico constrói versões possíveis da realidade, e, ao fazê-lo, contribui para a formação de memórias sociais. Conforme argumenta Enne (2004), a memória desempenha um papel essencial na formação das identidades, sendo construída por meio de práticas discursivas que organizam e interpretam o real. Nesse sentido, a produção de narrativas se torna um mecanismo central para a seleção, construção e transmissão de sentidos sobre o passado e o presente. A mídia, portanto, assume uma posição estratégica nesse processo, pois é por meio dela que grande parte dessas narrativas circula, sendo responsável por moldar percepções, consolidar lembranças coletivas e influenciar diretamente a forma como indivíduos e grupos compreendem a si mesmos e ao mundo que habitam.

Nesse esforço de compreender a imprensa como prática social e fonte de representação, é fundamental recorrer aos aportes da perspectiva de Roger Chartier (1991). Para o autor, os discursos e os textos não devem ser analisados apenas por seu conteúdo, mas também pelas condições sociais de sua produção, circulação e recepção. Chartier destaca que toda representação é marcada por disputas simbólicas e por práticas específicas de apropriação, ou seja, aquilo que se publica nos jornais está imerso em lógicas sociais que moldam tanto o que é dito quanto a forma como é dito. Ao aplicar essa abordagem à análise de matérias jornalísticas sobre a educação em contextos pandêmicos, é possível compreender como certos sentidos foram privilegiados, quais sujeitos ganharam voz (ou foram silenciados) e como o jornal se configura como espaço onde se articulam práticas discursivas e relações de poder. Assim, o discurso da imprensa torna-se não apenas um reflexo do mundo, mas parte ativa na produção e organização do saber social sobre a escola, a saúde e a gestão da crise.

Assim, ao utilizar a Hemeroteca Digital Brasileira como fonte de pesquisa,

busca-se não apenas recuperar os discursos jornalísticos sobre a pandemia e a educação, mas também compreender como esses discursos contribuíram para a construção social da realidade educacional, suas representações e os sentidos atribuídos à escola num momento de incerteza e vulnerabilidade coletiva.

3 REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: RESULTADOS PARCIAIS

A fim de compreender as representações construídas pela imprensa sobre a pandemia de Influenza A (H1N1) e suas relações com a educação, esta pesquisa realiza o mapeamento e a análise de matérias jornalísticas publicadas em diferentes veículos regionais do Brasil, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. Para esta pesquisa foram selecionados quatro estados brasileiros, são eles: Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. O recorte temporal concentra-se nos anos de 2009 e 2010, período de incidência da pandemia.

A escolha do recorte geográfico, envolvendo os estados do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, foi guiada pela intenção de captar diferentes regiões brasileiras com contextos sociopolíticos, educacionais e midiáticos diversos. Ao reunir dados de diferentes localidades, a pesquisa busca identificar tanto as convergências quanto as particularidades regionais nas representações da crise sanitária no campo educacional, oferecendo um panorama mais plural das experiências vividas no país.

Foram utilizados como critérios de busca as palavras-chave “gripe suína” “H1N1”, “influenza” e “pandemia”; que se mostraram recorrentes no vocabulário jornalístico à época e relevantes para a ligação entre os campos da saúde e da educação. A escolha dessas palavras-chave teve como objetivo delimitar o intuito da pesquisa, focalizando matérias que evidenciem a maneira como a pandemia foi narrada em relação ao funcionamento das instituições escolares, às políticas públicas educacionais e à rotina de professores, estudantes e famílias.

A partir da aplicação dos critérios de busca foram localizadas 99 matérias jornalísticas disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira. O levantamento inicial

evidenciou uma variedade de enfoques, tons e tipos de matérias, desde informes objetivos até editoriais opinativos, o que reforça a necessidade de uma organização sistemática para possibilitar a análise do material. Para isso, as matérias serão agrupadas em áreas temáticas; de forma a identificar regularidades discursivas, divergências regionais e modos recorrentes de narrar a relação entre pandemia e educação.

As reportagens foram classificadas em 9 áreas temáticas: Ações governamentais, Calendário escolar e reposição das aulas, Ensino remoto, Escolas particulares, Escolas públicas, Medidas sanitárias, Reações da comunidade, Retomada das aulas e Suspensão das aulas. Cabe destacar que as áreas temáticas não são excludentes entre si, ou seja, uma mesma matéria jornalística pode se enquadrar em mais de uma categoria analítica. Por isso, a categorização foi realizada de maneira flexível, buscando respeitar a complexidade e a pluralidade das narrativas encontradas, sem forçar uma classificação única.

Até o momento foram analisadas 26 matérias jornalísticas dos estados do Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

4 DISTRITO FEDERAL

No conjunto de matérias analisadas referentes ao Distrito Federal, foram localizadas 19, com os temas mais recorrentes: Escolas particulares (12), Ações governamentais (11), Reações da comunidade (11), Escolas públicas (9), Medidas sanitárias (9), Suspensão das aulas (7), Retomada das aulas (4).

Durante o surto da gripe H1N1 em 2009, as escolas buscaram implementar medidas sanitárias para prevenir a disseminação do vírus. Diversas instituições chegaram a distribuir kits de higiene contendo álcool em gel, colocaram cartazes informativos sobre a importância da lavagem das mãos e promoveram treinamentos para professores e funcionários. Uma matéria do jornal *Correio Brasiliense* relata a volta às aulas nos colégios particulares após as férias e a preocupação em ensinar os alunos sobre noções de higiene e orientações sobre como evitar o vírus da gripe, com a presença marcante de frascos de álcool gel no ambiente escolar (MORAES, 2009, p. 9). Em outra

edição do mesmo jornal, uma matéria destaca que as escolas públicas receberam kits de higiene pessoal (sabão líquido, álcool em gel, papel toalha e termômetros) e os professores e demais servidores foram capacitados sobre os cuidados com a gripe (BRITO, 2009, p. 13). Essas iniciativas revelam como o ambiente escolar se transformou em um espaço estratégico de controle sanitário e disseminação de práticas preventivas, articulando ações pedagógicas com protocolos de saúde.

Apesar da preocupação demonstrada nas reportagens com o bem-estar da comunidade escolar e da ênfase nas ações preventivas, algumas matérias também revelaram falhas significativas na execução dessas medidas. Em uma delas, por exemplo, foi denunciado que professores e alunos estavam utilizando álcool diluído em água, e álcool em gel com a validade vencida desde 2006, o que gerou indignação e preocupação entre os envolvidos (COUTO, 2009, p. 9). O relato evidencia a falta de materiais adequados e a necessidade de orientações mais precisas às instituições de ensino sobre medidas sanitárias corretas. Esse episódio indica a distância entre o discurso governamental de prevenção e as condições reais enfrentadas no cotidiano escolar. Ao tornar visível essa contradição, a imprensa cumpre um papel essencial de denúncia e fiscalização, indicando as fragilidades das políticas públicas e os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia.

5 RIO GRANDE DO SUL

No conjunto de matérias analisadas referentes ao Rio Grande do Sul, foram localizadas 7, com os temas mais recorrentes: Ações governamentais (4), Retomada das aulas (4), Suspensão das aulas (3), Medidas sanitárias (2), Calendário Escolar e Reposição das aulas (1), Escolas particulares (1), Reações da comunidade (1).

As matérias analisadas destacam um esforço do governo do Rio Grande do Sul para manter as atividades escolares durante o surto da gripe suína em 2009. A suspensão das aulas foi uma das principais medidas adotadas, com o objetivo de evitar a circulação do vírus e proteger a saúde dos estudantes e funcionários. Uma matéria relata que a cidade de Caxias decidiu antecipar as

férias de julho, suspendendo temporariamente as atividades escolares como forma de conter a disseminação da doença e garantir a segurança de todos. Professores manifestaram apoio à medida, reconhecendo a importância da interrupção das aulas como estratégia preventiva (GRIPE A ALTERA HÁBITOS DOS CAXIENSES, 2009, p. 12). Essas reações revelam o grau de mobilização social diante de uma emergência sanitária, envolvendo a aceitação de medidas restritivas para proteger todos.

Foi analisado também um texto editorial (APRENDIZADOS DE UMA DOENÇA, 2009, p. 2) que indica uma crítica às estratégias de informação relacionadas à saúde pública, sugerindo que houve falhas na comunicação científica e na disseminação de orientações claras à população. Essa questão é fundamental, pois a efetividade das ações de prevenção e controle do vírus depende não apenas das medidas adotadas, mas também da compreensão e engajamento da comunidade. Quando a informação não chega de forma adequada, há maior risco de desinformação, hesitação ou resistência às recomendações. Assim, uma comunicação eficiente é tão importante quanto as próprias ações de saúde, pois garante que todos estejam alinhados no combate à doença, fortalecendo a eficácia das medidas adotadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise parcial das matérias jornalísticas sobre a pandemia de Influenza A (H1N1), nos anos de 2009 e 2010, a partir do acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, revela não apenas as estratégias adotadas no enfrentamento da crise sanitária no campo educacional, mas também, os modos como a imprensa exerceu um papel significativo na construção das representações sociais sobre a relação entre saúde pública e educação. A partir das narrativas mapeadas em diferentes regiões do Brasil, observa-se como os discursos midiáticos refletiram e, ao mesmo tempo, moldaram as percepções da população sobre o funcionamento das escolas, a eficácia das medidas sanitárias e as desigualdades estruturais entre as redes públicas e privadas de ensino. Assim a pandemia de Influenza insere-se em uma continuidade histórica de tensões entre

saúde pública e educação, revelando como a escola tem sido historicamente ativada como espaço tanto de cuidado quanto de controle social.

As matérias analisadas evidenciaram não apenas ações governamentais e protocolos de prevenção, mas também deram visibilidade às vozes da comunidade escolar (professores, alunos e famílias) destacando suas preocupações e desafios diante da crise. Ao mesmo tempo, a imprensa atuou como espaço de denúncia, expondo falhas na implementação de políticas públicas e fragilidades do sistema educacional frente à emergência sanitária. Nesse sentido, a cobertura jornalística não deve ser entendida apenas como registro factual, mas como fonte de memória social e de práticas discursivas que influenciaram a forma como a pandemia e seus impactos sobre a educação foram percebidos pela sociedade.

Em muitos casos, a cobertura jornalística mobilizou representações ancoradas em um imaginário higienista, naturalizando a associação entre prevenção sanitária e controle comportamental, especialmente no espaço escolar. Essa abordagem retoma antigas práticas de responsabilização individual e imposição de regras rígidas como forma de enfrentamento a crises coletivas, ajudando a reforçar uma lógica de controle dos corpos dentro da escola.

Ao utilizar a Hemeroteca Digital como fonte, essa pesquisa também aponta para os desafios e potencialidades da historiografia em tempos digitais, em que o acesso ampliado a documentos exige novas competências analíticas e metodológicas. Revisitar o passado recente por meio das narrativas da imprensa permite compreender como os discursos sobre saúde e educação foram articulados, quais sujeitos foram autorizados a falar e como a imprensa se tornou parte da composição histórica da crise. Em um cenário atual em que novas pandemias e crises informacionais continuam a desafiar a sociedade, compreender como essas narrativas foram construídas no passado se torna essencial para o fortalecimento de políticas públicas, de uma comunicação mais transparente e de uma escola mais preparada para lidar com situações de vulnerabilidade coletiva.

REFERÊNCIAS

Aprendizados de uma doença. **Tempo Todo**. Rio Grande do Sul. Ed 372, 14 ago 2009, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=882704&Pesq=%22educa%c3%a7%c3%a3o%22&pagfis=6522

BRITO, Ricardo. Proteção reforçada. **Correio Brasiliense**. Distrito Federal. Ed 16876, 02 ago 2009, p. 13. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22h1n1%22&pagfis=230519

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173–191, jan. 1991.

COUTO, Rodrigo. Fora da validade. **Correio Brasiliense**. Distrito Federal. Ed 16942, 07 out 2009, p. 9. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22alcool%20gel%22&pagfis=237315

ENNE, Ana Lucia S. Memória, identidade e imprensa em uma perspectiva relacional. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 6, n. 2, p. 101-116, julho/dezembro 2004.

Gripe A altera hábitos dos caxienses. **Jornal dos Bairros**. Rio Grande do Sul. Ed 08, ago 2009, p. 12. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=882496&pesq=%22gripe%20suina%22&pagfis=1642

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

MORAES, Diego. Aprender e prevenir. **Correio Brasiliense**. Distrito Federal. Ed 16871, 28 jul 2009, p. 9. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028274_05&pesq=%22gripe%20suina%22&pagfis=230055

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA ESCOLA: UMA ALIADA PEDAGÓGICA OU FERRAMENTA DE CONTROLE? REFLEXÕES ÉTICAS E EDUCACIONAIS

Gustavo Garcia de Amo[1]

Airton Zancanaro[2]

RESUMO

A crescente inserção de tecnologias de Inteligência Artificial (IA) no campo educacional tem provocado transformações profundas nas práticas pedagógicas, nos modos de gestão e nas formas de interação entre sujeitos. No entanto, diante do avanço dessas ferramentas, emergem questionamentos sobre os limites éticos de sua aplicação: estaria a IA a serviço da promoção da aprendizagem e da equidade, ou se consolidando como um mecanismo de vigilância, padronização e controle dos processos educativos? Este artigo tem como objetivo compreender o uso ético da Inteligência Artificial e seus impactos na pedagogia, com base nos documentos da UNESCO (2021, 2024) e nas obras críticas de Eubanks (2018), Noble (2018) e Williamson (2021, 2023). A pesquisa é de natureza qualitativa e documental, fundamentada na análise dos textos normativos da UNESCO que delineiam conceitos, limites e recomendações para a aplicação da IA na educação, além de referências teóricas que trazem contrapontos críticos a partir da realidade prática do uso dessas tecnologias nos processos educacionais. Os resultados evidenciam que, embora a UNESCO proponha uma abordagem ética e orientada para a equidade, os autores críticos alertam para os riscos de reprodução de desigualdades, reforço de estigmas sociais, vigilância algorítmica e esvaziamento do papel docente. As ferramentas de IA, quando aplicadas sem reflexão crítica, tendem a replicar vieses históricos e comprometer a autonomia pedagógica. Por outro lado, o estudo aponta que, se bem direcionada, a IA pode ser utilizada de forma ética, eficaz, transparente e impulsionadora de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento humano. Conclui-se que é urgente a formação docente voltada para a compreensão crítica da IA, bem como a formulação de políticas públicas que garantam o uso responsável, democrático e inclusivo dessas tecnologias na educação, resgatando o sentido ético, humano e relacional do ensinar. Os resultados esperados compreendem uma reflexão sobre o assunto e óticas diferentes sobre o a utilização de Inteligência Artificial.

Palavras-chave: Educação. Inteligência Artificial. Reflexão. Ethos.

1 INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico das últimas décadas transformou diferentes esferas da vida social, dentre elas a educação e seus agentes. Na educação, posicionada as margens dessas mudanças sociais, vem sofrendo influências nos processos pedagógico, gestão e ensino. Ao observar a relevância e armazenamento de dados que esses avanços trouxeram, as ferramentas baseadas em algoritmos têm sido

[1] Mestrando, Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú; gustavo.garcia.de.amo@gmail.com.
[2] Doutor, Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú; airton.zancanaro@ifc.edu.br .

progressivamente incorporadas à rotina escolar: no apoio ao ensino-aprendizagem, na gestão de dados, avaliação de desempenho ou personalização de conteúdo. Partindo deste entusiasmo e mundo de possibilidades, os impactos sociais estão sendo colocados em segundo plano e pouco discutidos. Afinal, a questão relacionadas as mudanças precisam ser colocadas a mesa, pois estão apresentando impactos no desenvolvimento, relacionamento e aprendizado de todos os alunos que estão presentes nas escolas.

A tecnologia de Inteligência Artificial aplicada a educação apresenta-se como um objeto de estudo nesta pesquisa. Conforme Santaella (2023, p.21) define a "inteligência artificial como um conjunto de sistemas computacionais capazes de simular habilidades humanas, como raciocínio, aprendizagem e tomada de decisão, operando a partir de grandes volumes de dados e modelos matemáticos".

Este artigo fundamenta-se em quatro documentos oficiais da UNESCO que abordam a relação entre IA e educação: *AI and education: guidance for policy-makers* (UNESCO, 2021), o referencial de *AI competency framework for teachers* (UNESCO, 2024), a Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial (UNESCO, 2021) e o Guia sobre IA generativa na educação (UNESCO, 2024). Essas publicações fornecem subsídios normativos e pedagógicos para compreender os usos possíveis e os riscos associados à adoção da IA nas práticas educacionais. A respeito da influência da Unesco na criação de políticas relacionadas à educação, conforme entende Diniz Junior (2022, apud Pereira, 2024, p. 26), essa organização assumiu papel central na operacionalização de políticas públicas articuladas com o Banco Mundial (BM), com vistas a propagar reformas educacionais alinhadas às demandas do mercado.

No contexto tecnológico, exclusivamente sobre o uso de inteligência artificial, vemos que ela está sendo utilizada para os planejamentos de professores, capacitações, planos de aula e relacionamentos aluno/professor. Segundo a UNESCO, a IA apresenta ganhos como a possibilidade de melhorar o ensino para cada estudante, fortalecer os sistemas de gestão da aprendizagem e empoderar professores, desde que esteja alinhada a princípios éticos e centrada no ser humano (UNESCO, 2021). Nas condições descritas pela UNESCO, a compreensão do uso da IA é vista de forma positiva desde que respeitado a disseminação da origem do documento e para fins de apoio aos processos educacionais e pedagógicos.

Apesar da abordagem propositiva da UNESCO, autores críticos como Eubanks, Noble e Williamson alertam para os riscos estruturais e políticos do uso da IA em

contextos educacionais. Virginia Eubanks é cientista política e autora da obra *Automating Inequality*, onde analisa como sistemas automatizados aprofundam desigualdades sociais. Safiya Umoja Noble é professora e autora de *Algorithms of Oppression*, em que denuncia os vieses racistas e sexistas embutidos nos algoritmos de busca. Já Ben Williamson, pesquisador em políticas educacionais, discute o impacto das tecnologias de dados e inteligência artificial na governança da educação, com destaque para o esvaziamento do papel docente e o avanço da lógica empresarial nas escolas. Esses três autores foram escolhidos por compartilharem uma perspectiva crítica, comprometida com a justiça social, e por produzirem reflexões ancoradas em uma formação ética e humanista. Ao invés de reproduzirem discursos tecnocráticos e eufóricos sobre a IA, eles denunciam os riscos de desumanização, vigilância e aprofundamento das desigualdades, o que os torna fundamentais para pensar a tecnologia a partir de uma perspectiva educativa comprometida com a equidade. As citações dos autores foram traduzidas das obras originais e mantidas fielmente ao conteúdo original, preservando seu sentido crítico. Através dos autores é possível refletir sobre questões como comportamento, formação e automatização de atividades educacionais.

Para Eubanks (2018, p. 11), sistemas automatizados muitas vezes reforçam desigualdades preexistentes ao operarem com base em dados históricos que reproduzem discriminações institucionais. Na mesma linha, Noble (2018, p. 1) denuncia que algoritmos carregam vieses raciais e de classe, sendo moldados por interesses corporativos que se disfarçam sob a neutralidade tecnológica. Em vez de promover inclusão, tais tecnologias podem reforçar processos de opressão simbólica, sobretudo contra populações já marginalizadas. Williamson (2021, p. 3), por sua vez, chama atenção para o crescente fenômeno da “dataficação” da educação, nas quais decisões pedagógicas e políticas passam a ser orientadas por métricas, *rankings* e padrões definidos por corporações tecnológicas, esvaziando o papel do professor e reduzindo o currículo à lógica da eficiência.

As reflexões desses autores sugerem críticas sobre tais transformações e impactos na educação, principalmente em abordagens voltadas ao controle, lógicas neoliberais de responsabilidades individuais, vigilância, dependência e padronização. Logo, o entusiasmo inicial é convertido em práticas distantes ao que o ambiente escolar propõe para transformação do indivíduo e o preparo do seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Portanto, este artigo apresenta reflexões sobre os autores e os documentos oficiais propostos pela UNESCO realizando uma revisão das obras. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e documental, fundamentada na análise de publicações institucionais da UNESCO e nas obras dos autores mencionados. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), considerando categorias como ética, lógica, equidade, vigilância e neutralidade algorítmica. O intuito é evidenciar como a IA é apresentada como solução educacional e quais tensões sociopolíticas emergem dessa proposta. Conforme a figura 1, a pesquisa sintetiza as informações contidas nas documentações descritivas, evidenciando suas pesquisas.

Figura 1 – Síntese dos autores

Fonte: O autor (2025)

Desta forma, o objetivo proposto de compreender o uso ético de IA e seus impactos na pedagogia através da ótica da UNESCO, Eubanks, Noble e Williamson. Os autores e documentos possibilitam repensarmos que tecnologia contém um viés que apresenta um impacto em questões de humanização e na pedagogia. Logo, a reflexão os comportamentos sociais que afetam a educação e seus participantes do processo é justificável.

2 DESENVOLVIMENTO

Neste tópico, será apresentado a pesquisa com os autores e obras informados, contextualizando o cenário sobre o uso da Inteligência artificial na educação. A partir

disso, será discutido conceitos éticos sobre a empregabilidade da IA na educação.

2.1 UNESCO: Documentos Oficiais

A UNESCO, ou Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, apresenta em sua essência a promoção da paz e segurança internacional promovendo relacionamento entre as nações em relação a educação, patrimônio cultural e diálogos interculturais (Art. I da Constituição da UNESCO, 1945). Na educação, a agência apresenta inferências sobre o contexto, especialmente no uso de Inteligência Artificial.

A utilização da Inteligência Artificial (IA) na educação tem sido amplamente incentivada pela UNESCO, desde que orientada por princípios éticos, inclusivos e centrados no ser humano. As diretrizes internacionais reconhecem o potencial da IA para personalizar o ensino, apoiar a atuação docente e melhorar os sistemas de gestão educacional. No entanto, destacam a necessidade de garantir que essas tecnologias não aprofundem desigualdades nem comprometam a autonomia pedagógica. Para a UNESCO (2021ª, p. 12), "[…] a aplicação da IA na educação deve ser orientada pelos princípios centrais da inclusão e da equidade […]", reforçando o papel da política pública em assegurar o uso ético e acessível da tecnologia.

Essa preocupação também se estende à formação docente, pois "[…] a IA alterou a dinâmica entre professor e aluno, exigindo novas competências docentes para garantir o uso consciente e crítico da tecnologia […]" (UNESCO, 2024, p. 12). A Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial enfatiza que, embora essas tecnologias ofereçam benefícios significativos, "[…] levantam questões éticas fundamentais [...] incluindo discriminação, desigualdade e exclusão [...]" (UNESCO, 2021b, p. 12).

De forma complementar, ao tratar especificamente da IA generativa, a UNESCO destaca que "[...] a IA não deve usurpar a inteligência humana. Pelo contrário, deve nos convidar a reconsiderar nossas compreensões sobre o conhecimento e a aprendizagem" (UNESCO, 2024b, p. 13). Assim, o uso educacional da IA deve ser conduzido de forma crítica, com vistas à justiça social, à preservação da agência docente e à promoção de uma aprendizagem significativa para todos.

Aspectos levantados pelos documentos incentivam o uso da tecnologia no ambiente educacional e apresentam oportunidades de impulsão no planejamento e

preparo ao ensino. Contudo, a falta de políticas inclusivas e (des)investimentos de acesso aos dados intensificam desigualdades e exclusões de indivíduos.

> À medida que o acesso aos dados se torna cada vez mais essencial para o desenvolvimento econômico dos países e para as oportunidades digitais dos indivíduos, aqueles países e pessoas que não têm acesso a dados suficientes ou que não podem arcar com os custos ficam em uma situação de pobreza de dados (MARWALA, et al., 2023, apud UNESCO, 2024).

Quanto regulação, provedores de Inteligências Artificiais são "[…] constantemente criticados quanto ao acesso para revisões acadêmicas independentes rigorosas" (Dwivedi et al., 2023, apud UNESCO, 2024). Tal condicionamento desperta a impossibilidade para realização de auditorias, e de certa forma, identificação de condições algorítmicas que podem possuir uma tendência a uma posição política, social e econômica. Tal condição, favorece a um questionamento sobre a credibilidade, onde a tecnologia apresenta resultados afirmativos sobre a busca geradas pela IA sem uma revisão adequada e apropriada por profissionais críticos.

Quanto ao consentimento, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) – Lei nº 13.709/2018 – garante, entre outros direitos, o chamado direito de eliminação: "o titular dos dados tem direito à eliminação dos dados pessoais tratados com o seu consentimento, exceto nas hipóteses previstas nesta Lei" (Brasil, 2018, art. 18, VI). Devido à dependência da IA a grandes volumes de dados, segundo o documento da UNESCO, há casos jurídicos internacionais em andamento, associados a tal condição (UNESCO, 2024, p. 15).

Quanto a sua neutralidade e marginalização das vozes, há uma representação sobre o impacto do uso da IA quanto a sua possibilidade de empobrecimento cultural e intelectual por limitar as expressões humanas. A tecnologia nunca é ideologicamente neutra (Eubanks, 2018, p. 7). Ela expressa e privilegia certas visões de mundo e reflete formas particulares de pensar e conhecer. "Os novos modelos e ferramentas de IA generativa não são exceção" (UNESCO, 2024b, p. 25). Portanto, tal concepção contrapõe a questão de liberdade no próprio uso da ferramenta. Aspectos humanizadores são colocados sob controle, e há concepções de valores ao utilizar bases de dados e artes de alguns proprietários/criadores de dados que são tomados como "donos da verdade".

A partir do documento Estrutura de competência de IA para professores ou, *AI Competency Framework For Teachers,* vemos "[…] as práticas emergentes no uso da

IA na educação demonstram claramente o seu potencial para possibilitar novas formas de ensino, aprendizagem e gestão educacional, além de aprimorar as experiências de aprendizagem e apoiar as tarefas docentes" (UNESCO, 2021a, p. 13). Tal comportamento aponta para a dependência e padronização do uso de IA na formação de competência para professores, fortalecendo a continuidade desta cultura tecnológica e transformando os métodos pedagógicos antigos em algo analógico.

Conforme o levantamento dos documentos oficiais da agencia citados na pesquisa, precisamos ir além e discutir os reais impactos nas práticas pedagógicas em relação a automação e reforço das desigualdades sociais, discutir os comportamentos algorítmicos e aos seus volumes de dados, e por fim, o esvaziamento do ato docente relacionados a utilização de Inteligência Artificial.

2.2 Automação E Reforço Das Desigualdades Sociais

No uso de inteligências artificiais, os benefícios são frequentemente divulgados com ênfase nas vantagens competitivas, especialmente pela automação de tarefas repetitivas e lineares. Neste comportamento, a IA apresenta-se como uma solução eficiente e eficaz, mas ao olharmos para processos não repetitivos e lineares, como a educação, obtém-se o mesmo resultado positivo?

Eubanks (2018) apresenta que "[…] tais comportamentos necessitam ser discutidos e informa que sistemas automatizados não eliminam o viés; eles o automatizam". Logo, a facilidade de automatização não apresenta mais um ganho para a sociedade e seus agentes, mas sim, apresentam grandes perdas. Perdas relacionadas a capacidade de compreensão dos vieses, os impactos de automatização nos processos e abstração de questões sociais. Ao olharmos a educação, tais capacidades afetam diretamente a forma com que se ensina e aprende.

A personalização algorítmica, embora frequentemente celebrada como caminho para individualizar o ensino e tornar a gestão escolar mais "inteligente", tende a reforçar desigualdades estruturais: treinados em bases históricas marcadas por hierarquias sociais, esses sistemas "[…] amplificam vieses e desigualdades existentes […]" (Williamson; Molnar; Boninger, 2024, p. 6) dentro das escolas. Revisões de literatura mostram que modelos usados para prever evasão, corrigir redações ou recomendar trajetórias de aprendizagem apresentam desempenho sistematicamente

pior para estudantes de grupos racialmente ou socioeconomicamente minorizados e para alunos com deficiência, reproduzindo discriminações em vez de corrigi-las (Baker; Hawn, 2022, p. 8).

Assim, longe de promover equidade, essas ferramentas classificam e direcionam aprendizados de modo desigual — por exemplo, associando perfis socioeconômicos específicos a baixo desempenho ou alto risco de evasão — reforçando estigmas e limitando oportunidades educacionais (Williamson; Molnar; Boninger, 2024; Baker; Hawn, 2022, p. 8)

Na automatização utilizando a IA, repensamos nosso modo de trabalho, organização e produção. Eubanks (2018), apresenta que esta tecnologia pode ser uma ferramenta de desigualdade e de controle produtivo. “Os pobres são mais propensos a serem vigiados não porque representem maior risco, mas porque são mais visíveis para o Estado” (Eubanks, 2018, p. 6). E com isso, através de aplicação de filtros, análises de dados e gestão de dados, a ferramenta inclusiva contrapõe a ideia inicial, e passa a ser utilizada como uma ferramenta de controle, manipulação e monitoramento das produções pedagógicas. Logo, a tomada de decisão é transferida de seres humanos com julgamento profissional para sistemas automatizados baseados em dados históricos. “Não há apelação, nem devido processo, nem espaço para o contexto. Apenas código” (Eubanks, 2018, p. 138).

O poder sobre as decisões e controles ficam sob a responsabilidade de algoritmos e tratamento de dados, tornando-os inquestionáveis e sem possibilidade de auditorias (Eubanks, 2018, p. 51).

2.3 Algoritmos E As Perspectivas De Noble

Segundo relatório da UNESCO (2024), “o ChatGPT alcançou 100 milhões de utilizadores ativos mensais em janeiro de 2023 e apenas um país apresentou, em julho, regulação voltada à IA generativa”. “Este monopólio da informação é uma ameaça à democracia” (Noble, 2018, p. 60). Uma única plataforma de IA já reúne mais usuários do que a população da maioria dos países.

A utilização da Inteligência Artificial (IA) na educação tem sido amplamente incentivada, mas seus algoritmos, pela falta de transparência, precisam de análises aprofundadas no contexto educação. Em relação aos algoritmos, o autor Noble apresenta críticas sobre direcionamento dos resultados reportados por pesquisas,

onde os resultados partem de princípios estatísticos. Logo, ele aponta que nem só de números e termos estatísticos a sociedade vive, mas necessitamos

> […] que pessoas que projetam tecnologias para a sociedade tenham formação e educação sobre as histórias de populações marginalizadas, no mínimo, e que trabalhem ao lado de pessoas com forte formação em ciências humanas e sociais (NOBLE, 2018, p.70).

Noble (2018) questiona, “Se o Google não é responsável por seu algoritmo, então quem é? ”. Apresentando assim uma necessidade de responsabilização sobre a tecnologia criada e seus impactos negativos. Oras, uma busca ao apresentar uma tendência preconceituosa, racista ou opressora sobre qualquer termo necessita ser denunciada e identificado os responsáveis para a denúncia. “Mas em um algoritmo que não apresenta fontes, como é identificado o agressor? ” (Noble, 2018, pg. 30).

“[…]A opressão algorítmica não é apenas um defeito no sistema, mas algo fundamental ao funcionamento da web[...]” (Noble, 2018, pg. 30). Em outras palavras, a arquitetura digital já nasce calibrada para reproduzir as hierarquias sociais que a projetaram. “[...] Onde homens moldam a tecnologia, ela é moldada para excluir mulheres, especialmente negras[...]” (Noble, 2018). O autor apresenta críticas quanto ao comportamento da IA e seus resultados, comparando-a como ferramenta de publicidade, exclusão e maleável aos interesses financeiros de grandes companhias de tecnologia.

Na pluralidade cultural, as tecnologias limitam e apresentam tendências lógicas algorítmicas que fortalecem vieses. Logo, os resultados podem ser semelhantes a uma moeda (busca) que jogada para cima (algoritmo de pesquisa), sempre apresenta a mesma cara (resultado).

> […] Precisamos que pessoas que projetam tecnologias para a sociedade tenham formação e educação sobre as histórias de populações marginalizadas, no mínimo, e que trabalhem ao lado de pessoas com forte formação em ciências humanas e sociais[…]” (Noble, 2018, p.65).

Na pesquisa, no ensino e na aprendizagem, este comportamento de seleção é inconcebível, devido à ciência não ter um resultado enviesado e previsível antes da pesquisa. “A ciência é um conjunto sistemático de conhecimentos certos e gerais, obtidos mediante observação e experimentação, e dos quais se tiram leis gerais e previsíveis por meio de um método próprio” (Garcia et al.; 2003, p. 83).

2.4 Williamson: Esvaziamento Da Docência

O ambiente escolar, a Inteligência Artificial vem sendo apresentada com uma ferramenta aderente as práticas educativas e facilitadora das práticas docentes como: planejamento de aula, métodos avaliativos, práticas pedagógicas, elaboração de projetos e questões. “A automação pedagógica tende a deslocar a autoridade do professor, transferindo decisões curriculares para sistemas computacionais opacos” (Williamson, 2021, p. 112).

As atividades docentes podem ser suportadas pelas tecnologias de inteligência artificiais ou até mesmo substituídas, mas jamais uma tecnologia pode apresentar um comportamento humanizado nesse processo. “As plataformas digitais reconfiguram o papel dos professores, transformando-os em meros mediadores de conteúdos prescritos por algoritmos, logo uma remoção da humanização” (Williamson, 2020, p. 58).

Freire (1996, p.47) apresenta que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ao apresentar a tecnologia e seus modelos de dados como centro de um preparo de aula e na condução dos conhecimentos apresentados e suas subjetividades o professor abdica de uma das suas obrigações mais importantes: autonomia profissional. “Ao priorizar padrões algorítmicos, as tecnologias educativas corroem a autonomia profissional dos professores, enfraquecendo sua capacidade crítica e reflexiva” (Williamson, 2020, p. 77).

Na pedagogia e na escola o impacto também ocorre em multicanais e perspectivas. Na pedagogia, vemos os dados definindo todo o roteiro de aula como se o processo de ensino fosse algo pronto onde as interações aluno-professor fossem robotizadas. “A pedagogia baseada em dados substitui a escuta e o julgamento docente por recomendações automatizadas, distanciando o professor do estudante real” (Williamson, 2021, p. 134). Quanto a instituição, esse mecanismo torna o ambiente mais excludente, oprimindo e marginalizando os alunos que não produzem o esperado pela ferramenta de IA. “A lógica das plataformas reduz a escola a uma infraestrutura digital e o professor a uma peça funcional nesse sistema automatizado” (Williamson, 2023, p. 49).

Segundo Williamson (2023, p. 50), “Em um processo humanizado, a tecnologia

apresenta-se como uma ferramenta de apoio que se deve constantemente analisar o impacto social no ambiente educacional e nas práticas pedagógicas". A educação é o meio de transformação de vidas e libertação (Freire 1987, p.121).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise dos documentos da UNESCO e as obras dos autores Eubanks, Noble e Williamson é possivel identificar um tensionamento entre um discurso oficial sobre Inteligencia Artificial como ferramenta de inovação na educação e os alertas quanto aos efeitos na educação. Segundo os documentos apresentados, a UNESCO apresenta a utilização da IA de forma ética de forma inclusiva e regulada, demonstrando o potencial para ensino, personalização, aprendizagens e gestão. No outro, autores como Eubanks, Noble e Williamson alertam sobre os riscos sofre esse fenomeno de grande dados e seus impactos no controle, esvaziamento dos processos pedagogicos terceirizando responsabilidades para uma tecnologia, questões de interesses corporativos com reforço nas desigualdades raciais, de classe e entre países industrializados.

Com isso, é possivel demonstrar que a IA na educação possui um futuro promissor, desde que as críticas apresentadas possam suprimir os impactos sociais que a tecnologia apresenta em questões de opressão, padronização e controle. Na pedagogia, sabendo que a tecnologia de IA não é neutra, deve-se refletir sobre aspectos relacionados a ética, politica e social juntamente com seus efeitos.O uso acrítico e desatento de IA, alem de outras tecnologias digitais, pode reforçar questões de fragilidade da autonomia docente, reduzir os currículos à uma lógica voltada a performance e reforçar desigualdades educacionais, principalmente a classes com pouco ou sem nenhum acesso a esse tipo de tecnologia. A formação docente precisa transcender em questões de utilização da tecnologia e assumir um papel técnico, crítico e consciente dos impactos tecnologicos na subjetividade dos alunos, relações pedagógicas e direitos fundamentais.

Diante disso, a formação de professores deve levar em conta os aspectos técnicos, éticos e sociopolíticos da AI. É crucial preparar educadores para desafiar a suposta neutralidade dos algoritmos, reconhecer práticas digitais excludentes e desenvolver alternativas pedagógicas mais equitativas, humanizadas e contextualizadas. O objetivo da AI na educação deve ser aumentar as oportunidades

de aprendizagem significativas, respeitando a singularidade de cada aluno, e não competir, punir ou monitorar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

EUBANKS, Virginia. **Automating inequality: how high-tech tools profile, police, and punish the poor**. New York: St. Martin's Press, 2018.

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

Gordon, Faith. 2019. **"Virginia Eubanks (2018) Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor**. New York: Picador, St Martin's Press". Law, Technology and Humans 1 (November):162-64. https://doi.org/10.5204/lthj.v1i0.1386.

HEGGLER, J. M.; SZMOSKI, R. M.; MIQUELIN, A. F. **As dualidades entre o uso da Inteligência Artificial na educação e os riscos de vieses algorítmicos**. Educação & Sociedade, v. 46, e289323, 2025.

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression: how search engines reinforce racism**. New York: NYU Press, 2018.

PEREIRA, Mariana Severiano. **Um mapeamento das relações dos organismos internacionais na adoção dos recursos educacionais abertos na Argentina, no Brasil, no Chile, na Colômbia e no Uruguai**. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Campus Camboriú, 2024.

SANTAELLA, Lúcia. **A era da inteligência artificial: o futuro já começou**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023.

UNESCO. **AI and education: guidance for policy-makers**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021a.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2024a.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Londres, 1945. Texto disponível no site oficial da UNESCO. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021b.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2024b.

WILLIAMSON, Ben. **The Social Life of AI in Education**. International Journal of Artificial Intelligence in Education, v. 34, n. 1, 2023

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2019.

WILLIAMSON, Ben; MOLNAR, Alex; BONINGER, Faith. **Hora de uma pausa: sem supervisão pública eficaz, a IA nas escolas fará mais mal do que bem**. Boulder, CO: NEPC/University of Colorado, 2024.

ALÉM DA AGULHA: SALK, SABIN E À EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO PARA A VACINAÇÃO CONTRA A POLIOMIELITE EM CURITIBA

Carlos Wilson de Lima[1]

RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo compreender os significados atribuídos à poliomielite em Curitiba, no Paraná, e analisar a maneira como o jornal *Diário da Tarde* veiculou a representação dessa doença. Um foco central foi dado às ações educativas em saúde destinadas à população, que consistiram na divulgação de medidas preventivas, com detalhadas explicações médicas sobre a doença, na publicação de discursos médico-sanitários e, principalmente, nas notícias sobre a chegada e aplicação das vacinas Salk e, posteriormente, da vacina Sabin. O recorte temporal da pesquisa foi entre os anos de 1952 a 1969. A escolha de 1952 foi motivada pela publicação da manchete “140 casos de paralisia infantil no norte do Estado”, um marco que indicou um aumento significativo na cobertura jornalística da poliomielite. O recorte se estende até 1969, ano da manchete "Saúde espera para logo um novo lote da Vacina Sabin", refletindo a continuidade dos esforços de vacinação. Para fundamentar a análise, utilizou-se o conceito de representação de Roger Chartier (2010), para entender como as ideias e os fenômenos são construídos e disseminados socialmente. As principais fontes de pesquisa foram as próprias notícias veiculadas sobre a poliomielite no jornal *Diário da Tarde*. Ao resgatar a história da poliomielite sob a ótica da compreensão social e das práticas educativas então propostas. A pesquisa permitiu entender como o *Diário da Tarde* não apenas informou, mas também moldou a representação da poliomielite em Curitiba, destacando o papel fundamental das práticas educativas em saúde na conscientização e mobilização da população contra a doença. Isso nos ajuda a refletir sobre a importância da educação da população nas campanhas de vacinação contra a poliomielite.

Palavras-chave: Curitiba. Vacinação. Educação da População. Poliomielite.

1 INTRODUÇÃO

A poliomielite, ou paralisia infantil, embora conhecida desde a antiguidade, só foi reconhecida como um problema de saúde pública significativo no final do século XIX, quando epidemias começaram a surgir no norte da Europa (SILVA; CÂMARA, 2011, p. 1).

O nome Poliomielite tem origem greco-latina: "pólios" significa cinzento, "mielos" refere-se à medula e "ite" indica inflamação. As primeiras descrições clínicas da doença, como a conhecemos hoje, foram feitas por Jacob Heine em

[1] Mestre em Educação, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, cwdlima@ufpr.br

1840. Contudo, foi Karl Medin, um professor de Estocolmo, quem primeiro observou uma grande epidemia em 1887 e detalhou as diversas formas clínicas da doença (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003).

No Brasil, apesar de referências a casos esporádicos no final do século XIX, o primeiro surto documentado de poliomielite foi descrito pelo pediatra carioca Fernandes Figueira em 1911 (CAMPOS, 2010, p. 18). Em 1917, Francisco de Salles Gomes Júnior descreveu outro surto em Vila Americana, São Paulo. Assim como Figueira, Salles Gomes classificou os casos como uma epidemia, argumentando que o número de ocorrências crescia constantemente e replicava os padrões de epidemias internacionais (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003).

Após os surtos iniciais no Rio de Janeiro e em Americana, surtos de maior magnitude só foram registrados a partir das décadas de 1930 e 1940, quando a importância da poliomielite na saúde pública foi finalmente reconhecida (TAVARES, 2015). A partir dos anos 1950, epidemias de poliomielite atingiram grandes cidades brasileiras, culminando na maior epidemia registrada no país em 1953, no Rio de Janeiro (BRASIL, 1988).

Em meados de outubro de 1960, jornais começaram a noticiar a intensificação da imunização contra a poliomielite com a vacina Salk, devido ao aumento da incidência da doença em algumas capitais. Pouco depois da introdução da vacina Salk no Brasil, chegou a vacina Sabin, administrada oralmente, com vírus vivo atenuado e de baixo custo, que acabaria por substituir a Salk no cenário nacional. Na cidade de Curitiba, essa época foi marcada por um crescimento populacional expressivo, mudanças na economia local, desafios sanitários e, em resposta a eles, intensas ações de educação e saúde da população, com o engajamento ativo dos jornais diários em relação a vacinação da população contra a poliomielite

2 SAÚDE E EDUCAÇÃO CONTRA A POLIOMIELITE

Em terras brasileiras, saúde e educação foram vistas como ideias interligadas desde, pelo menos, o final do século XIX e início do século XX. Consideradas elementos indissociáveis nos discursos de intelectuais e políticos,

eram tidas como engrenagens cruciais para o funcionamento da "maquinaria" da modernidade e do progresso — ideais que ganharam força com a República. Nesse contexto, em meio aos debates sobre a formação do cidadão brasileiro, educar a população para a saúde era considerado chave para a edificação da nação (OLIVEIRA, 2020, p. 13).

No mês de dezembro do ano de 1960, os órgãos de saúde apelavam à população para que vacinassem seus filhos contra a poliomielite, ressaltando que o público não dava a merecida importância ao assunto (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003; NASCIMENTO, 2010).

Mas como educar a população das diferentes camadas sociais para a vacinação? Quais estratégias foram utilizadas pelos órgãos públicos? E como atingir e sensibilizar o grande público que não tinha acesso ao ambiente escolar para que vacinasse seus filhos? E quanto aos cidadãos que não sabiam ler?

Para responder tais questionamentos, uma das estratégias possíveis seriam mensagens para o grande público, porém Pôrto e Ponte (2003) ressaltam que

> a capacidade de entendimento da mensagem por diferentes públicos é essencial para se alcançar os resultados desejados. As informações veiculadas têm de ser de fácil assimilação por toda a sociedade, por que, em geral, sua mensagem visa atingir a todos, e ser capaz de romper barreiras impostas pelo analfabetismo ou por singularidades regionais (PÔRTO e PONTE, 2003, p. 735).

Para dar conta de uma educação para além dos muros da escola, e que abarcasse o grande público, o uso dos jornais possibilita desvendar um universo sociocultural amplo, contribuindo assim, de maneira importante para a construção da história da educação, tendo em vista que a educação se realiza por diversas instâncias, não se restringindo ao ambiente escolar ou as publicações específicas destinadas a professores e alunos (CAMPOS, 2009, p. 21).

Outra relação que podemos estabelecer entre os jornais e a educação, é que a imprensa periódica pode ser percebida como uma empresa para educar seu público leitor dentro de um projeto civilizatório (PALLARES-BURKE, 1998).

Nesse sentido, o uso dos jornais possibilita desvendar um universo sociocultural amplo, contribuindo assim, de maneira importante para a

construção da história da educação, tendo em vista que a educação se realiza por diversas instâncias, não se restringindo ao ambiente escolar ou as publicações específicas destinadas a professores e alunos (CAMPOS, 2009, p. 21).

Também para Conceição (2012), os jornais eram destinados à parcela minoritária de curitibanos, ou seja, àquelas pessoas que haviam tido acesso à educação, frequentando escolas ou recebendo instrução no interior da casa, como acontecia com muitas mulheres. Havia também os letrados que não compravam jornais e os que sabiam ler e não tinham dinheiro para comprá-los. Mas isso não significa que o conteúdo dos jornais ficava restrito a pouquíssimas pessoas, pois

> o jornal Diário da Tarde por se caracterizar com um periódico de produção diária, ao ser descartado para outros usos, como para embrulhar objetos, passavam pelas mãos de diversas pessoas, despertando interesse e sendo lido de diversas maneiras: pelas imagens, pelos comentários de um leitor ou pela leitura em voz alta de um conhecido ou membro da família alfabetizado (CONCEIÇÃO, 2012, p. 17).

Silvia de Ross (2012) também identificou que nos trabalhos sobre a História da Educação no Brasil, “ainda são incipientes as análises que privilegiam a história das doenças, seus significados e práticas educativas voltadas para combatê-las” (ROSS, 2012, p. 28).

Para Chartier (2010), a noção de representação “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais” (CHARTIER, 2010, p. 49). Nesse sentido, identificar qual a importância, como também, os significados que foram atribuídos à poliomielite em veículos de comunicação para a população paranaense em especial na cidade de Curitiba, através das publicações de um jornal diário da época, nos permite entender como desenvolveu-se o discurso estratégico das autoridades de saúde para as campanhas de vacinação contra a Poliomielite, através das páginas de um periódico que circulava na época na cidade de Curitiba.

Também optamos por analisar as imagens veiculadas no referido jornal, pois para Burke, **“**uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo

que um texto levaria muito mais tempo para descrever" (BURKE, 2017, p. 125), alcançando dessa maneira as pessoas que não sabiam ler, como também evidenciar como foram realizadas as fotografias veiculadas no jornal *Diário da Tarde*, pois de acordo com Aumont, "a produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos" (AUMONT, 1993, p. 78).

Foram utilizadas como fontes, notícias e algumas imagens encontradas no jornal *Diário da Tarde*, disponibilizado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, como também, na Biblioteca Pública do Paraná em Curitiba.

Metodologicamente, este trabalho foi balizado por um recorte espacial da cidade de Curitiba e um recorte temporal do período compreendido entre o ano de 1952 com a notícia "140 casos de paralisia infantil no norte do Estado" (*Diário da Tarde*, 13/05/1952, 2ª página, sem autoria), e o ano de 1969 com a veiculação da manchete intitulada "Saúde espera para logo um novo lote da Vacina Sabin" (*Diário da Tarde*, 26/09/1969, 3ª página, sem autoria).

O jornal *Diário da Tarde*, juntamente com os jornais *O Dia* e *Gazeta do Povo*, foi um dos três jornais de maior circulação na capital paranaense no período selecionado para a pesquisa. O periódico foi um importante meio de difusão de preceitos médico-sanitários e, também se denominava "independente" de qualquer ação partidária, prometendo "imparcialidade" ao publico leitor. (CONCEIÇÃO, 2012, p. 14).

Utilizou-se o recurso de busca por palavras na coleção do jornal *Diário da Tarde* de forma a localizar as matérias que continham as palavras "poliomielite" e/ou "paralisia infantil" e/ou "vacinação". Somente, após a leitura e análise inicial restringiu-se o *corpus* documental com as notícias que continham as palavras utilizadas na busca.

Após a seleção das matérias, as mesmas foram categorizadas em três grupos, sendo: os conselhos ao povo, o discurso médico-sanitário e as campanhas educativas de vacinação que utilizam a iconografia a partir do começo da década de 1960.

O discurso médico nos anos 1950 tratava do agente etiológico, a transmissão da poliomielite, sua fisiopatologia, diagnóstico, complicações e que não havia cura para a mesma. Nos anos 1960 ressaltava-se também a

importância da vacinação como única forma de prevenção de se contrair a Poliomielite e possíveis complicações.

Partimos do pressuposto de ABRAMOWICZ *et al* (2011), para os quais a iconografia pode ser denominada "como um conjunto de imagens: fotográficas, de revistas, de manuais de civilidade e de todo tipo de materiais de cunho imagético" (ABRAMOWICZ *et al*, 2011, p.264).

Após a seleção das matérias que continham imagens relacionadas à vacinação, as edições do jornal foram pesquisadas na Biblioteca Pública do Paraná, em Curitiba, no Setor de Documentação Paranaense, e encontram-se apenas em cópias microfilmadas, o que não permitiu imagens com boa definição, principalmente aquelas veiculadas na década de 1950.

Na década de 1960, observamos que as imagens encontradas podem ser agrupadas em duas categorias de representação: imagens com mães e filhos (Figura 1) e imagens com crianças sozinhas.

Na Figura 1, encontrada no jornal *Diário da Tarde*, a reportagem "Combate a Pólio" chama a atenção para a imagem colocada acima do seguinte texto:

> Dentro do Plano Nacional de Vacinação contra a poliomielite do Ministério de Saúde e Secretaria de Saúde Pública, prossegue imunizando milhares de crianças que anteriormente não receberam vacinação contra a pólio. Crianças em tenras idades nos braços de suas mamães são vacinadas, naquêle órgão, por enfermeiras especializadas (*Diário da Tarde*, 19/11/1964, 2ª página).

Figura 1 – Combate a Pólio

Fonte: *Diário da Tarde*, 19/11/1964, 2ª página.

No primeiro plano da imagem temos a criança no colo da sua mãe. Tal imagem reforça o papel materno, através da centralização da mulher segurando o seu filho para receber a vacina contra a poliomielite, com o seu semblante de preocupação provavelmente com a saúde do seu filho.

Ficou evidenciado que as mães eram o principal alvo das campanhas de vacinação contra a Poliomielite. Todas as imagens analisadas reforçavam o papel da mulher em casa cuidando dos filhos, o que reforça os discursos educacionais dirigidos à mulher-mãe nas páginas do *Diário da Tarde*, como elemento chave do seu papel primordial como responsável pela vacinação dos seus filhos.

Das fotografias analisadas na década de 1960, concordamos com Aumont (1993), de que as imagens produzidas para utilização tanto individual quanto coletiva, nunca são desinteressadas, ou seja, ficou evidenciado o papel da mãe enquanto principal figura familiar das campanhas educativas contra a poliomielite, e “uma das razões essenciais da produção das imagens, é que elas estejam em situação de mediação entre o espectador e a realidade” (AUMONT, 1993, p. 78).

O Brasil foi um dos países atingidos pela poliomielite durante um vasto período que compreende desde as últimas décadas do século XIX até a penúltima década do século XX, tendo alcançado a interrupção da transmissão autóctone do vírus selvagem em 1988.

A partir da virada para o século XX, foi evidente a ênfase na educação para a saúde com o objetivo de controlar e instruir a população sobre formas específicas de combater doenças, mas, principalmente, almejando educar para transformar maneiras de vida consideradas inadequadas, quando o tema era a manutenção da saúde. Saúde que seria do indivíduo, mas também da nação, já que se repousava sobre a idealidade de corpos sãos e educados, a de uma nação igualmente equilibrada e cheia de potencialidades (BERTUCCI; MOTA, 2014; BERTUCCI; MOTA; SCHRAIBER, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento dos casos de poliomielite, tornou-se possível, pela imprensa, perceber a ansiedade da população, e o novo desafio que a situação colocava para médicos e autoridades, bem como as respostas que estes receberam da sociedade brasileira. Assim, ao estudarmos a história da poliomielite e de sua erradicação, percebemos a complexidade de aspectos envolvidos: políticos, sociais, culturais, científicos e econômicos.

Na presente pesquisa, as imagens veiculadas nas notícias puderam ser compreendidas por todos e principalmente de que possuem uma função insubstituível como registro dos fatos, personagens do passado, cenários, etc.

Também evidenciamos que através da composição das imagens analisadas a capacidade de entendimento da mensagem por diferentes públicos foi essencial para se alcançar os resultados desejados, incluindo as pessoas que não sabiam ler. As fotografias desempenharam um papel crucial para os usos sociais para os quais foram propostas, e no caso da presente pesquisa, evidenciamos a intenção educacional das imagens para se evitar a contaminação pela poliomielite como também das práticas educativas destinadas ao combate desta doença no jornal *Diário da Tarde* destinado à população em geral, que contribuiu no sentido de educar a população, de Curitiba e também do Paraná.

Os conselhos ao povo, o discurso médico e as campanhas educativas representavam as práticas educativas, do período analisado, em saúde da população para a vacinação dos seus filhos contra a poliomielite.

Dessa forma, os saberes produzidos, assim como as suas práticas, constituem um capítulo importante para compreender como foram produzidas as ações e concepções de educação como também das práticas educativas em saúde da população em espaços não-formais, para além dos ambientes escolares, através das páginas dos jornais que divulgavam conhecimentos sobre à conscientização e prevenção da poliomielite.

Concluímos também que, ao observar a lacuna existente nas pesquisas em História da Educação no Brasil que abordam a história das doenças e suas práticas educativas para combatê-las, essa pesquisa contribuiu para o campo de conhecimento da História e Historiografia da Educação a partir da relação

educação e saúde, pois a educação não se realiza somente no âmbito escolar, mas sim em diversos lugares com diferentes contextos e com inúmeros atores sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. et al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **Perspectiva.** Florianópolis. v. 29, n. 1, jan/jun., 2011.

AUMONT, J. A parte do espectador. In: AUMONT, J. **A imagem.** Campinas, SP: Papirus, p. 77-134, 1993.

BERTUCCI, L. M.; MOTA, A. Apresentação. In: Dossiê: Manter a saúde, combater as doenças: histórias de educação (Orgs.). **Educar em Revista**, n. 54, out-dez, 2014.

BERTUCCI, L. M.; MOTA, A.; SCHRAIBER, L. B. Saúde-Educação, Educação em Saúde: percursos. In: **Saúde e educação, um encontro plural.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2017, E-book.

BRASIL. **Bases técnicas para a erradicação da transmissão autóctone da poliomielite.** Brasília, Ministério da Saúde, Centro de Documentação. 1988.

BURKE, P. Cultura material através de imagens. In: BURKE, P. **Testemunha ocular: o uso das imagens como evidência histórica.** SP: Unesp, 2017. p. 123-153.

CAMPOS, A. L. V. A história da poliomielite no Brasil antes da vacina: modelos, epidemias e dilemas. In.: NASCIMENTO, Dilene R. (Org.). **A história da Poliomielite**. RJ: Garamond, 2010. p. 15-51.

CAMPOS, A. L. V.; NASCIMENTO, D. R.; MARANHÃO, E. A história da poliomielite no Brasil e seu controle por imunização. **História, Ciências, Saúde.** Manguinhos, vol. 10 (suplemento 2), p. 573-600, 2003.

CAMPOS, R. D. de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940).** São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CONCEIÇÃO, S. Y. Z. **Educando Mulheres, vendendo saúde: Propagandas e outros textos de jornais curitibanos dos anos 1920**. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR). 2012.

DIÁRIO DA TARDE. 140 casos de paralisia infantil no norte do Estado. **Diário da Tarde,** Curitiba, 13 mai. 1952, página 2.

_____. Combate a Polio. **Diário da Tarde**, Curitiba, 19 nov.1964, p. 2.

_____. Saúde espera para logo um novo lote da vacina Sabin. **Diário da Tarde**, Curitiba, 26 set. 1969, página 3.

NASCIMENTO, D. R. A história do controle e da erradicação da poliomielite no Brasil. In. NASCIMENTO, Dilene R. (Org). **A história da Poliomielite**. RJ: Garamond, 2010. p. 85-117.

OLIVEIRA, J. V. T. **Aprender e ensinar, formação e ações educativas de médicos catarinenses na primeira metade do século XX**. 2020. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

PALLARES-BURKE, M. L. A imprensa periódica como empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 144-161, jul. 1998.

PÔRTO, A.; PONTE, C. F. Vacinas e campanhas: imagens de uma história a ser contada. **História, Ciências, Saúde.** Manguinhos, vol. 10 (suplemento 2), p. 725-742, 2003.

ROSS, S. **Paraná-Médico (1916-1930): intelectuais em defesa da ciência médica e da educação dos habitantes do meio rural.** 162 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2012.

SILVA, D. S. N.; CÂMARA, C. N. S. Poliomielite no Brasil: histórico e inclusão no mercado de trabalho. **EFDeportes**, Buenos Aires. Ano 16, n. 156, mai 2011.

SILVA, M. L. V.; PÔRTO, A. A. Imagens da poliomielite nos cartazes da campanha de erradicação: reflexões sobre o discurso gráfico. In: NASCIMENTO, Dilene R. (Org.). **A história da poliomielite**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 147 – 158.

TAVARES, F. N. O início do fim da poliomielite: 60 anos do desenvolvimento da vacina. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, Ananindeua v.6, n.3, p. 9-11 set. 2015.

O INCÓGNITO *SOCIETY AND EDUCATION IN BRAZIL* (1965), DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E ROBERT J. HAVIGHURST

Leziany Silveira Daniel[1]

RESUMO

O trabalho ora apresentado trata do livro *Society and Educacion in Brazil,* que foi publicado em 1965, tendo como autor principal o intelectual brasileiro João Roberto Moreira, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, em colaboração com o professor norte-americano Robert Havighurst (1900-1991), da Universidade de Chicago. Essa obra foi publicada pela Universidade de Pittsburgh, fazendo parte da coleção *Comparative Education Series*. A obra analisada é uma versão adaptada e traduzida do livro *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, de 1960, que foi publicada no interior do Centro Latino Americano de Pesquisa e Ciências Sociais, a partir de curso ministrado por Moreira na Universidade de Chicago. Esse mesmo livro foi traduzido para o inglês com a ajuda de Havighurst, sob o título, então, de *Society and Education in Brazil*. Apresentamos, então, o contexto de publicação da obra, procurando evidenciar como Moreira e Havighurst mobilizam e articulam suas redes de sociabilidades (SIRINELLI, 2003); e algumas das principais discussões apresentadas, especialmente, acerca do entendimento sobre a realidade social e educacional brasileira. Partimos do pressuposto que Moreira e Havighurst estiveram intimamente relacionados em projetos pela Unesco e pela CBPE (Centro Brasileiros de Pesquisas Educacionais), escrevendo estudos de educação comparada em diversos países latino-americanos (DANIEL, 2009). Consideramos, por fim, que se essa obra em português foi considerada "esquecida" pelos estudiosos brasileiros (BRANDÃO et al, 1996, p. 18), sua versão em inglês é praticamente "desconhecida" entre nós.

Palavras-chave: 1. Educação e ciências Sociais. 2. Intelectuais. 3. Desenvolvimento 4. Educação Comparada 5. Redes de Sociabilidade

1 INTRODUÇÃO

O educador João Roberto Moreira (1912-1967), intelectual brasileiro que atuou em diferentes instâncias governamentais (MEC, INEP, CBPE) e organismos internacionais (CLAPCS, UNESCO) nas décadas de 1950/1960, escreveu uma obra que já foi tema de um artigo intitulado "O esquecimento de um livro", de 1996. A obra em questão é *Educação e desenvolvimento no Brasil*, publicado em 1960 e que "quase não é lembrado pela literatura especializada

[1] Doutora em Educação, UFPR, leziany.daniel@ufpr.br.

(...) e expressou um projeto coletivo e uma tradição de pesquisa no campo da educação que, aparentemente, perdeu-se" (BRANDÃO et al, 1996, p. 18).

Nesse artigo, os autores apontam para o desconhecimento de Moreira e de sua obra por parte dos educadores formados, principalmente a partir da década de 1950. Segundo eles, a obra produzida por Moreira em 1960 seria "marco no processo de constituição da disciplina sociologia da educação" (p. 19), sendo expressão de um projeto coletivo e tradição de pesquisa no campo da educação que se perdeu, principalmente com o fechamento do CBPE e da expansão da pós-graduação em educação no Brasil. Ao analisar os capítulos que integram a obra, os autores procuram mostrar como este livro estava ancorado no projeto *desenvolvimentista* dos anos 50, trazendo em seu bojo discussões em torno da educação, do planejamento e do desenvolvimento, e que possuíam caráter interdisciplinar, articulando discussões do campo da Sociologia e da Antropologia, por exemplo. Ainda, segundo os autores, esse livro marcaria um projeto de institucionalização da pesquisa educacional, na tentativa de superação da *tradição psico-pedagógica*.

Os autores, ainda a partir das contribuições de Antônio Cândido, caracterizam o desenvolvimento da Sociologia da Educação sob três perspectivas: Filosófica-sociológica (Durkheim e Dewey); Pedagógica-sociológica (Sociologia Americana); e propriamente sociológica, em que é priorizada a função social da educação, procurando a solução dos problemas educacionais. Essa última perspectiva seria a proposta consubstanciada no CBPE, projeto do qual Moreira fez parte, e que procurou analisar de forma interdisciplinar as questões educacionais e enfatizar pesquisas empíricas para sustentarem diagnósticos e projetos educacionais. Assim, segundo os autores, produzido no interior deste projeto, o livro de Moreira trazia questões que emergiam e se dirigiam à educação como prática pedagógica social.[2]

[2] Também Freitas (2002), ao analisar a pesquisa educacional no Brasil, destaca o livro de Moreira. Além de citar os autores acima referenciados, acrescenta que o livro "é um exemplo do reconhecimento da sociedade como realidade empírica, objeto de investigação de uma ciência social a serviço da educação" (FREITAS, 2002, p.68). Destacamos, assim, que os artigos explicitados estudam Moreira a partir da caracterização do campo da Sociologia da Educação no Brasil e, portanto, a partir de um projeto encampado num determinado momento. Percebemos, assim, que o estudo de Moreira e de sua obra ocorre, principalmente, a partir do estudo do campo da pesquisa educacional e da Sociologia da Educação, privilegiando o período em que trabalhou no CBPE.

Consideramos neste artigo, assim, que se essa obra foi considerada como "esquecida" pelos estudiosos brasileiros, sua versão em inglês é praticamente "desconhecida" por aqui. O livro *Society and Educacion in Brazil,* foi publicado em 1965, tendo como autor principal João Roberto Moreira, em colaboração com o professor Robert Havighurst (1900-1991), da Universidade de Chicago[3], com publicação pela Universidade Pittsburgh, fazendo parte da coleção *Comparative Education Series*. Moreira e Havighurst estiveram intimamente relacionados em projetos pela Unesco e pela CBPE (Centro Brasileiros de Pesquisas Educacionais), estando também interligados pelo desenvolvimento de estudos de educação comparada em diversos países latino-americanos (DANIEL, 2009).

Apresentamos, então, a seguir, o contexto de publicação da obra *Society and Educacion in Brazil*, procurando evidenciar como Moreira e Havighurst mobilizam e articulam suas redes de sociabilidades (SIRINELLI, 2003); e algumas das principais discussões apresentadas, especialmente, acerca do entendimento sobre a realidade social e educacional brasileira.

2 A OBRA E SEU CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Como já salientado, a obra analisada é uma versão adaptada e traduzida do livro *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, de 1960, que foi publicada no interior do Centro Latino Americano de Pesquisa e Ciências Sociais[4], a partir de curso por ele ministrado na Universidade de Chicago. Justamente, esse mesmo livro foi traduzido para o inglês com a ajuda de Havighurst, sob o título, então, de *Society and Education in Brazil*. Abaixo, a capa do livro:

[3] A Universidade de Chicago, uma das instituições que, ao lado de Columbia, Harvard e Berkeley, "[...] se converteram nos novos centros das ciências sociais e no lugar de assimilação do seu *métier*" (BLANCO, 2007, p. 95, grifo do autor).

[4] Moreira participou da criação do CLAPCS, desenvolvendo, de 1959 a 1962, junto ao centro, o projeto de pesquisa "Educação e Desenvolvimento". As principais discussões realizadas, desde o projeto, podem ser analisadas a partir de artigos que ele publicou no *Boletim do CLAPCS*, neste período (DANIEL, 2009).

Figura 1 – Livro: *Society and Education in Brazil*

Fonte: capa (2 ed., 1969)

Foi a partir, então, dos contatos estabelecidos com a Universidade de Chicago e com o prof. Havighurst que a produção e publicação do livro foram viabilidades. As relações com a Universidade de Chicago, em especial, se iniciaram no período em que Moreira trabalhava no CBPE, sendo convidado para ministrar aulas nessa universidade em 1959. Na carta enviada por Robert J. Havighurst, professor da Universidade de Chicago e pesquisador estrangeiro que trabalhava no CBPE, em sete de maio de 1958, Moreira recebeu a descrição do trabalho que poderia desenvolver na universidade. De acordo com Havighurst, seria um trabalho a ser realizado em sete meses, entre janeiro e agosto de 1959. Moreira poderia: auxiliar Havighurst num Seminário acerca da educação e da sociedade na América Latina, duas vezes na semana, de janeiro a meados de junho; escrever uma monografia sobre a sociedade e a educação no Brasil, sendo que Anísio Teixeira escreveria dois capítulos e Havighurst escreveria e traduziria os manuscritos de Moreira, do português para o inglês, podendo o livro ser publicado em português e a versão em inglês poderia fazer parte de uma série de livros básicos sobre educação comparada; participar de outros assuntos da universidade, bem como viajar, fazer conferências etc. Nas cartas seguintes, enviadas por Francis Chase, decano da Escola de Educação

e Presidente do Departamento de Educação da Universidade de Chicago, Moreira recebeu confirmação de sua ida para a instituição, como Professor Visitante, ministrando, sobretudo, o Seminário sobre *Society and Education in Latin América*.

A publicação do livro, então, em inglês, foi realizada pela Universidade de Universidade de Pittsburg. Segundo carta do editor Frederick Hetzel, de vinte e seis de março de 1963, o livro faria parte da coleção *Comparative Education Series*.[5] Foram encontradas mais duas cartas da Universidade de Pittsburg, antes da publicação do livro que tratam, em especial, dos detalhes acerca de dados de autores e correção de textos.

Sobre a obra, podemos destacar que em sua segunda edição, de 1969, o livro apresenta a dedicatória para Anísio Teixeira: “To Anísio Teixeira”. Em seu prefácio, escrito por Havighurst, em 1964, apresentam-se dois prepósitos com a publicação do livro: primeiro, mostrar como a educação configurava-se como agente de transformação e, ao mesmo tempo, como ela era moldada pelas forças sociais e econômicas; e publicizar, na língua inglesa, uma interpretação acerca da sociedade brasileira.

Neste mesmo prefácio, Havighurst indica que o livro já vinha sendo gestado desde 1956, quando Moreira era Diretor no interior do CBPE e Havighurst trabalhava no Brasil, também no Centro. A partir dos primeiros escritos de Moreira, Havighurst fez a tradução, sendo depois publicado em 1960.

Os quatro primeiros capítulos da versão em inglês foram traduzidos a partir da publicação em português, contando Havighurst com a colaboração do professor Julian Steen, também da Universidade de Chicago.

Os outros capítulos foram construídos por Havighurst em 1963, adicionando informações acerca da realidade brasileira. Ele escreveu enquanto estava no Brasil trabalhando como professor visitante também no CBPE. Ele ainda destaca que preservou muitas das palavras em português, com glossário ao final do livro. O livro conta com o seguinte sumário:

[5] Fizeram parte desta série: *Khrushchev and the Central Committee Speak on Education* (1959), de Geoge S. Counts; *Scottish and English Schools*: Survey of the Past Fifty years (1967), de G. S. Osborne; *Examinations:* An Account of their evolution as administrative devices in England (1968); Nepal in Transition: Educational Innovation (1968), de H.B. Reed and Mary Jane Reed.

Quadro 1 – Sumário *Society and Educacion in Brazil* (1969)

Contents
Preface I The land and the people II Colonial Brazil: Society, politics, economy and Education III Brazil becomes an empire IV Republican Brazil: Preparation for socioeconomic and cultural development V Social structure, education and social mobility VI Socioeconomic development of present-day Brazil VII The state and education VIII Primary and Fundamental Education IX Secondary and higher education and their functions X The family and education XI The church and education XII Teachers and the teaching profession XIII A look at the future Glossary Index

Fonte: Moreira e Havighurst (1965)

A seguir, neste trabalho, abordarmos especialmente, ainda que de forma sucinta, algumas das percepções acerca da educação e da sociedade brasileira, expressas na obra.

3 "BRAZIL IS IN A HURRY"[6]

É importante salientar que Moreira e Havighurst, ao integrarem o grupo do CBPE, participaram de um projeto, no qual pretendiam promover a articulação entre os estudos da Educação e das Ciências Sociais. Esse momento de desenvolvimento das ciências sociais na América Latina, com a renovação intelectual desta área que concorreu, diretamente, para a vinculação destes estudos na resolução de problemas práticos, entre eles, o da educação. Para tanto, esse desenvolvimento deveu-se, em grande medida, à pressão dos produtores culturais pela renovação das ciências sociais e pela pressão de organismos internacionais e regionais (BLANCO, 2007). Com relação às pressões regionais, destaca-se que depois do término da Segunda Guerra Mundial, a Sociologia assumiu caráter mais interdisciplinar, tendo um viés,

[6] Tradução "O Brasil tem pressa".

> que supunha uma ciência social consagrada às tarefas de ´planificação social´ - fórmula que pouco depois seria destacada na expressão ´desenvolvimento econômico´- essa geração de sociólogos latino-americanos encontrou um modo de atribuir um papel histórico à sociologia como técnica social em condições de intervir e submeter ao controle racional os processos de mudança social, como um modo de disputar autoridade intelectual com a elite em nome de uma nova competência intelectual. A centralidade de Mannheim nessa geração foi, sem dúvida, um elemento importante no nascimento de uma tradição da ciência social que asseguraria aos cientistas sociais o lugar da intelligentsia do mundo moderno (ibidem, p. 97).

Aliado a essas questões regionais estava um novo cenário internacional, em que havia pressão de organismos internacionais pelo desenvolvimento das ciências sociais na América Latina. As ciências sociais assumiram caráter fundamental para a implementação das políticas desenvolvidas por estes organismos, difundindo um novo modelo intelectual, pautado no desenvolvimento de pesquisas empíricas.

Tal qual sua versão em português, o livro *Society and Education in Brazil* traduz esse mesmo teor teórico-prático. Em especial, mostra uma leitura acerca do Brasil, de sua educação, de sua sociedade. Para tanto, segundo os autores, “Brazi is in a hurry” (MOREIRA & HAVIGURST, 1969, p. 257), isto é, o Brasil tem pressa. Essa é uma frase escrita no livro e que reporta, em grande medida, ao entendimento que perpassa o texto.[7]

Neste contexto, a educação é entendida como um importante fator de crescimento, de desenvolvimento da sociedade. Neste momento, a educação estava intimamente relacionada às questões econômicas, sendo entendida como fator provocador de mudança social. Justamente, foi com a criação da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), em 1947, organismo das Nações Unidas, com sede em Santiago do Chile, que a questão do

[7] Para tanto, entende-se que havia um *contexto linguístico* próprio deste período, no qual intelectuais versavam sobre determinados entendimentos acerca da educação e de sua relação com a economia. Entendemos, assim, como Pocock (*grifo do autor*, 2003, p. 68), que “quanto mais institucionalizada for uma linguagem e quanto mais pública ela se tornar, mais ela estará disponível para os propósitos de diversos locutores articulando diversas preocupações. Essa diversificação terá origem no interior do grupo governante, onde comumente há um intenso debate em andamento. Mas ela pode não permanecer confinada aos limites da *inteligentsia*, da profissão, ou seja, qual for seu grupo de origem”.

desenvolvimento apareceu como tema central no interior das Ciências Sociais na América Latina (BLANCO, 2007), para o qual, segundo Xavier (2002, p. 53), “a Cepal tornou-se um núcleo de produção de teorias que refletiam o desejo de fazer da sociologia uma ciência voltada para a formulação e aplicação de políticas incentivadoras do desenvolvimento social e econômico dos países latino-americanos”. A partir daí, o campo das Ciências Sociais passou a dialogar mais diretamente com o campo econômico, influenciando, assim, diretamente, as questões articuladas em torno da educação, já que “de acordo com essa nova posição, os problemas do desenvolvimento econômico latino-americano só podiam ser pensados em relação às características do sistema político, da estrutura social, do sistema de estratificação, da composição de suas elites políticas, econômicas, sociais e intelectuais” (BLANCO, 2007, p.104).

No último capítulo, em especial, os autores apontam que o desenvolvimento educacional no Brasil ainda continuaria nas próximas duas décadas (1970/1980), mas que essa ainda necessidade de reformas, adequando as funções da escola às necessidades socioeconômicas. Os dilemas para essas mudanças eram, em grande medida sobre: a estrutura e a organização do sistema de ensino; as funções sociais do sistema escolar; e os métodos educacionais.

Neste caso, apontavam que havia uma tarefa educacional singular no Brasil, que o distinguia dos países que havia desenvolvido seu sistema escolar num ambiente de industrialização e urbanização gradual, que se estendia por um século ou mais. O Brasil, como já salientado, tinha pressa, segundo eles.

Neste sentido, a obra mostra o esforço de, a partir dos estudos de educação comparada, provocar as mudanças educacionais necessárias para o desenvolvimento. O livro, assim, indica a aproximação de Moreira às perspectivas sociológicas norte-americanas, que traziam em seu bojo novos enfoques metodológicos de estudo, em especial, os *surveys* e os Estudos de Comunidade. Entendemos, assim, que a utilização de métodos de pesquisa americanos se inseria no próprio momento vivido pelas Ciências Sociais no Brasil, com a forte influência norte-americana e de organismos internacionais nos encaminhamentos de questões nacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro analisado mostra que Moreira, assim como outros estudiosos, investiu na *Educação Comparada*. George Bereday, especialista da Educação Comparada, no seu livro *Método Comparativo em Educação*, de 1968, menciona Moreira como um estudioso da Educação Comparada, na América Latina. O autor indica a publicação do livro de Moreira, *Educação e Desenvolvimento no Brasil*, em 1960, pelo CLAPCS, e do artigo "Some social aspects of Brazilian Education", na *Comparative Education Review*, de volume quatro, número dois, em outubro de 1962. Ao indicar os principais especialistas e centros de estudo de Educação Comparada no mundo, Bereday (1972, p.270) ressalta que "outro posto avançado, o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, publicou um estudo de área sobre o Brasil, de J. Roberto Moreira, educador brasileiro com interesses comparativos". Podemos dizer, ao cabo, que *Society and Education in Brazil*, pode ser compreendido como um estudo e análise acerca da realidade educacional brasileira, que tinha como matriz teórica a *Educação Comparada*. Interessava aos organismos internacionais e às universidades norte-americanas divulgar esse tipo de estudo, tanto para mostrar a forma exemplar de um estudo ancorado na educação comparada, quanto para entender, analisar e provocar mudanças na realidade educacional brasileira, quiçá latino-americana.

REFERÊNCIAS

BEREDAY, George. **Método comparativo em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Universidade de São Paulo, 1972.

BLANCO, A. Ciências sociais no Cone Sul e a gênese de uma elite intelectual (1940 1965). **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, 19(1), 89-114, 2007.

BRANDÃO, Zaia et al. O esquecimento de um livro. Tentativa de reconstituição de uma tradição intelectual no campo educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 18-30, set./out./nov./dez. 1996.

DANIEL, Leziany Silveira Daniel. **O intelectual João Roberto Moreira (1912-1967): itinerários para uma racionalidade ativa**. 2009. 224f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

DANIEL, Leziany Silveira. O manual da Unesco "La sociedade y la educación en América Latina" (1962): idealização de escola e de sociedade. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 24, 2024. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e298.

FREITAS, Marcos Cézar de. A pesquisa educacional como questão intelectual na história da educação brasileira (breves anotações para uma hipótese de trabalho. In: FREITAS, Marcos César de (org.) **Memória intelectual da educação brasileira**. 2 ed. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

HAVIGHURST, Robert J. [Carta] 1958 mai. 7, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

_____[Carta] 1966 mai. 31, Chicago [EUA] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro [Brasil]. Datilografado.

HETZEL, Frederick A. [Carta] 1963 mar. 26, Pensylvania [EUA] [para] João Roberto Moreira, Santiago [Chile]. Datilografado.

MOREIRA, João Roberto. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciência Sociais, 1960.

_____ & HAVIGHURST, Robert J. **Society and education in Brazil**. Pittsburgh/EUA: University of Pittsburgh Press. 1967.

_____ & HAVIGHURST, Robert J. **Society and education in Brazil**. 2 ed. Pittsburgh/EUA: University of Pittsburgh Press. 1969.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político.** São Paulo: EDUSP, 2003.

SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.) **Por uma histórica política.** 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora FGV, 2003.

XAVIER**,** Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS IMAGENS CULTURAIS NO BRASIL E SUA INSERÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Adriana Isabel Rodrigues Marcos[1]

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a construção histórica das imagens culturais no Brasil e sua inserção no contexto escolar contemporâneo. Parte-se da premissa de que as imagens, enquanto artefatos culturais, possuem dimensões simbólicas, históricas e políticas que moldam visões de mundo e identidades. Ao investigar a trajetória das imagens no Brasil, do período colonial à contemporaneidade, evidencia-se como os regimes de visibilidade e os dispositivos iconográficos acompanharam processos sociais e políticos, sendo decisivos na formação de imaginários nacionais. Além disso, o trabalho discute o papel da imagem nas práticas educativas, destacando a necessidade de uma alfabetização visual crítica que permita aos estudantes compreenderem e produzirem sentidos a partir das imagens que os cercam. O artigo se estrutura em três eixos principais: a produção histórica das imagens no Brasil e suas conexões com a educação, a imagem como artefato cultural entre representação e significação e experiências pedagógicas com imagens no ambiente escolar. Por fim, conclui-se pela urgência de uma abordagem pedagógica que compreenda a imagem como elemento estruturante da cultura contemporânea, capaz de fomentar pensamento crítico e autonomia simbólica nos sujeitos escolares.

Palavras-chave: Imagem. Visualidades. Educação Visual. Alfabetização Crítica. Práticas Escolares.

1 INTRODUÇÃO

As imagens sempre exerceram um papel fundamental na construção de sentidos, memórias e identidades coletivas. No Brasil, desde o período colonial, elas foram utilizadas como ferramentas de poder, controle simbólico e disseminação de ideologias, atuando intensamente na produção de imaginários sobre o território, os povos e as culturas. A circulação e apropriação das imagens, ao longo do tempo, revelam disputas políticas e sociais que marcam a história cultural brasileira.

Na contemporaneidade, vivemos em uma sociedade intensamente

[1] [1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (UFPR). E-mail: adriana.marcos@pucpr.edu.br

imagética, na qual a cultura visual permeia todos os aspectos da vida social, inclusive a escola. Nesse sentido, refletir sobre a trajetória histórica das imagens no Brasil e suas articulações com o campo educacional é essencial para desenvolver práticas pedagógicas críticas e sensíveis à pluralidade cultural.

Este artigo propõe, portanto, uma análise que articula a historicidade das imagens culturais brasileiras com sua presença no cotidiano escolar, considerando o potencial das imagens como dispositivos pedagógicos e epistemológicos. Para isso, parte-se de uma abordagem multidisciplinar que incorpora contribuições da história da arte, da antropologia visual, da pedagogia crítica e da semiótica social.

2 A PRODUÇÃO DE IMAGENS NA HISTÓRIA CULTURAL BRASILEIRA E SUA CONEXÃO COM AS PRÁTICAS ESCOLARES CONTEMPORÂNEAS

A história da produção de imagens no Brasil é marcada por ciclos históricos que evidenciam diferentes regimes de representação e poder. Desde os primeiros registros gráficos europeus sobre o “novo mundo”, como as gravuras de Hans Staden (Figura 1) e André Thevet, as imagens foram utilizadas como instrumentos de controle simbólico, impondo uma visão exógena e colonizadora dos territórios e povos indígenas (PRADO, 2003).

Figura 1 – Gravura de índios Tupinambá executando um prisioneiro, de Theodor de Bry

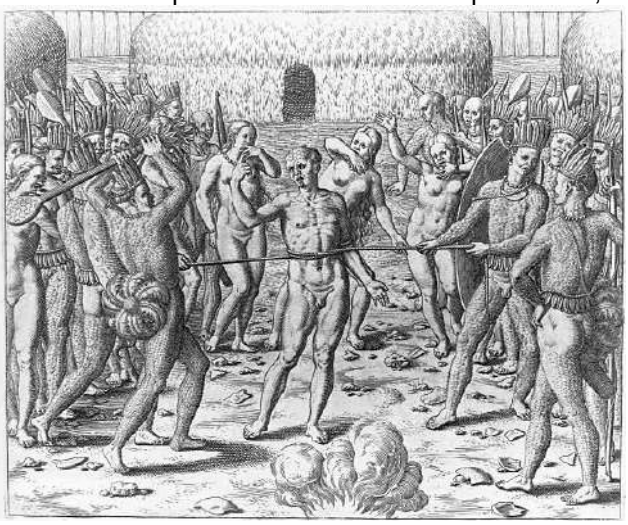

Fonte: Esta gravura é baseada em uma xilogravura de um livro sobre o Brasil de 1557, de Hans Staden, por volta de 1592. (Foto da Biblioteca do Congresso/Corbis/VCG via Getty Images)

Durante o período colonial, a arte religiosa — especialmente a pintura e a escultura barroca — desempenhou papel central na catequese e na disseminação da fé católica. Como aponta Schwarcz (2001), essas imagens cumpriam uma função pedagógica nos moldes da contrarreforma, ensinando a doutrina cristã através de recursos visuais que mobilizavam emoções e sensações. A imagem, nesse contexto, era também um dispositivo de poder disciplinar, moldando comportamentos e crenças.

Com o advento da imprensa e, posteriormente, da fotografia no século XIX, novas formas de representação da nação, do povo e da cultura brasileira foram sendo construídas. A iconografia do Império, os retratos oficiais e os álbuns fotográficos de viagem colaboraram para a invenção de uma identidade nacional idealizada, muitas vezes excludente e eurocêntrica (MARTINS, 1998).

Durante o século XX, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, ocorre uma inflexão na produção imagética brasileira, com a valorização das culturas populares e indígenas como elementos constitutivos da brasilidade. A produção modernista e os movimentos culturais posteriores propuseram uma reinterpretação do imaginário nacional, tensionando as fronteiras entre o erudito e o popular, o centro e a periferia.

Nas décadas finais do século XX e início do XXI, com a expansão das mídias de massa e das tecnologias digitais, a produção e circulação de imagens tornam-se exponenciais. A televisão, o cinema, a publicidade e, mais recentemente, as redes sociais, moldam profundamente as formas de ver, lembrar e imaginar o Brasil. A imagem deixa de ser monopólio de artistas ou elites culturais e passa a ser produzida e consumida de forma cotidiana por amplos setores sociais.

É nesse cenário que se insere a escola contemporânea, em que os sujeitos já chegam atravessados por múltiplas imagens e narrativas visuais. A escola, no entanto, muitas vezes permanece presa a modelos verbocêntricos e desatualizados, pouco atentos às transformações no campo da visualidade.

Como alerta Martin-Barbero (2004), a mediação cultural exige compreender as novas linguagens e lógicas da imagem, em especial no que tange à juventude.

3 A IMAGEM COMO ARTEFATO CULTURAL: ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

As imagens não são apenas representações miméticas da realidade; elas são, sobretudo, construções simbólicas que condensam valores, ideologias e disputas de sentido. Nesse sentido, é fundamental compreendê-las como artefatos culturais, isto é, como produtos inseridos em contextos históricos, social e políticos específicos.

Compreender a imagem como artefato cultural é reconhecer que ela carrega em si camadas de sentido que ultrapassam o campo estético. Uma imagem é, simultaneamente, produto de um tempo e de uma cultura, carregando as marcas de seus contextos de produção, circulação e recepção.

Segundo Roland Barthes (2003), a imagem é atravessada por múltiplos níveis de leitura, sendo possível distinguir nela uma “primeira significação”, de ordem denotativa, e uma “segunda significação”, de ordem conotativa — esta última profundamente ideológica (BARTHES, 2003, p. 42). Para o autor, “a imagem naturaliza os signos ideológicos”, tornando-os invisíveis no cotidiano.

A essa capacidade da imagem de agir como portadora de discursos culturais, Mitchell (2017) acrescenta que as imagens não devem ser compreendidas apenas como objetos a serem interpretados, mas como agentes sociais. Ele afirma: “As imagens vivem, falam, agem: são uma forma de vida” (MITCHELL, 2017, p. 11). A imagem, portanto, não representa apenas algo externo a ela, mas age sobre o mundo, influenciando comportamentos, crenças e relações sociais.

Complementando essa perspectiva, Didi-Huberman (2007) argumenta que as imagens são atravessadas pelo tempo e pela dor da história. Ele nos convida a ver nas imagens não uma transparência, mas uma opacidade carregada de vestígios, camadas, silêncios e ausências. Para o autor francês, as imagens “tomam posição” e podem ser lidas como testemunhos de uma experiência histórica, afetiva e política (DIDI-HUBERMAN, 2007, p. 34). Isso exige do espectador não apenas um olhar contemplativo, mas um olhar crítico, sensível e politizado.

Essas abordagens deslocam o foco da imagem como mero reflexo da realidade para sua potência como discurso. Em contextos educativos, isso significa reconhecer que trabalhar com imagens é trabalhar com produção de sentido, com disputas simbólicas e com formação subjetiva. A imagem, nesse caso, não é um recurso didático neutro, mas um campo de negociações entre ver, ser visto e fazer ver.

Para Bourdieu (1996), toda produção simbólica é atravessada por relações de poder e posicionamentos no campo social. Assim, uma imagem carrega não apenas o que mostra, mas também o que oculta, o ponto de vista a partir do qual é construída, e os efeitos que produz sobre quem a vê. A leitura da imagem deve, portanto, considerar tanto sua dimensão estética quanto sua funcionalidade social.

A partir da gramática visual proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), é possível analisar como as imagens operam na construção de significados por meio de elementos como composição, cores, ângulos, vetores e relações entre figuras. Essa abordagem permite desvendar os mecanismos visuais utilizados na produção de sentido e nos modos de endereçamento ao espectador.

A imagem como artefato cultural também deve ser compreendida em sua capacidade performativa: ela não apenas representa, mas atua no mundo, provocando efeitos, afetos e práticas. Como afirma Didi-Huberman (2007), olhar uma imagem é sempre um ato político e emocional, um gesto de abertura ao outro e ao tempo.

Essa complexidade da imagem exige que a escola desenvolva estratégias pedagógicas que ultrapassem a leitura superficial ou decorativa das imagens. É necessário fomentar uma alfabetização visual crítica, que permita aos estudantes compreenderem os códigos e ideologias presentes nas imagens, ao mesmo tempo em que os capacite a produzir visualidades alternativas e contra hegemônicas.

4. PRÁTICAS ESCOLARES COM IMAGENS: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES

As práticas escolares com imagens ganham potência quando são pensadas a partir de metodologias ativas e interdisciplinares, valorizando a experiência dos estudantes e os repertórios visuais que circulam fora da escola. Nesse sentido, a inserção de linguagens como a etnografia visual, os memes, as histórias em quadrinhos (HQs) e outras formas de expressão imagética contemporânea permite desenvolver competências críticas, criativas e interpretativas e quando bem estruturadas, oferecem um campo fecundo para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e expressivas.

A integração das imagens no currículo escolar pode ocorrer por diversas vias, desde o uso de recursos audiovisuais até a produção de narrativas visuais pelos próprios estudantes, como o uso da etnografia visual no ambiente escolar para investigar os territórios vividos pelos estudantes.

Entre as experiências pedagógicas mais significativas, destacam-se projetos interdisciplinares que utilizam a fotografia, o cinema, o desenho, os mapas sensoriais visuais e as mídias digitais como instrumentos de expressão e investigação. Tais práticas favorecem a escuta ativa, a observação sensível do cotidiano e o reconhecimento das identidades culturais dos sujeitos escolares.

A partir da fotografia e do vídeo, os estudantes podem registrar aspectos de sua vida comunitária, refletir sobre suas memórias e tradições, e dialogar com outros grupos culturais. Esse tipo de abordagem, como aponta Coutinho (2010), permite a emergência de uma pedagogia do olhar, na qual os estudantes aprendem não apenas a ver, mas a ver-se no mundo. A fotografia e o vídeo, nesse caso, não é apenas um registro, mas um instrumento de investigação cultural e de construção de narrativas visuais a partir da perspectiva do sujeito.

Outra prática cada vez mais recorrente é o trabalho com memes como linguagem pedagógica. O meme, enquanto forma visual contemporânea de alta circulação entre os jovens, permite abordar temas como política, racismo, desigualdade de gênero, estereótipos midiáticos, entre outros. Além de desenvolver leitura crítica da imagem, os alunos podem criar seus próprios memes a partir de conteúdos curriculares, exercitando síntese, criatividade e consciência social.

As histórias em quadrinhos (HQs), por sua vez, são recursos que aliam imagem e texto em uma linguagem híbrida e acessível. Trabalhar com HQs em

sala permite explorar desde conteúdos históricos e científicos até debates sociais contemporâneos. Projetos interdisciplinares envolvendo HQs autorais criadas pelos alunos favorecem a construção de narrativas próprias e o desenvolvimento de competências narrativas e visuais.

Ana Mae Barbosa (2010), referência maior na educação artística brasileira, defende que o ensino da arte e da imagem deve partir da tríade “ler, fazer e contextualizar”, sendo a criação autoral um momento essencial de aprendizagem: “a produção artística do aluno é um lugar de pensamento e invenção, que revela tanto o que ele sabe quanto o que ele deseja saber” (BARBOSA, 2010, p. 47).

Para Hernández (2000), as linguagens visuais juvenis, quando acolhidas pela escola, tornam-se potentes veículos de mediação entre cultura e conhecimento: “os projetos de trabalho que partem da cultura dos estudantes ativam a aprendizagem significativa e provocam envolvimento pessoal e coletivo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 72).

Essas práticas dialogam com o conceito de projetos de trabalho defendido por Hernández (2007), nos quais o aluno é protagonista de sua aprendizagem e as imagens funcionam como mediadoras entre a realidade e o conhecimento. Como afirma o autor: “a cultura visual dos jovens não deve ser negada ou silenciada na escola, mas sim incorporada de maneira crítica e criativa” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 104).

Outras possibilidades incluem o uso de charges, cartazes, memes, histórias em quadrinhos e narrativas visuais interativas como ferramentas de debate sobre temas contemporâneos, como racismo, desigualdade, identidade de gênero e meio ambiente. A imagem, nesses casos, atua como catalisadora de discussões e como linguagem própria para o engajamento dos jovens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção histórica das imagens culturais no Brasil evidencia sua centralidade na formação dos imaginários sociais e das identidades coletivas. Desde o período colonial até a era digital, as imagens foram utilizadas para representar, ordenar e disputar sentidos sobre a cultura brasileira. Sua potência

simbólica exige que sejam compreendidas como elementos vivos da cultura, dotados de intencionalidade, historicidade e força performativa.

No contexto escolar contemporâneo, a presença das imagens é inescapável. Elas permeiam os modos de aprender, ensinar e comunicar. No entanto, para que a escola cumpra seu papel emancipador, é necessário que desenvolva uma pedagogia visual crítica, que permita aos estudantes decifrar os códigos visuais que os cercam e produzir seus próprios discursos imagéticos.

A crítica ao verbocentrismo na escola contemporânea é uma das frentes mais relevantes para a renovação pedagógica no contexto da cultura visual. A predominância da palavra escrita e oral como único vetor legítimo do conhecimento escolar desconsidera as transformações comunicacionais da atualidade, especialmente o papel central da imagem nos processos de aprendizagem e socialização.

Martin-Barbero (2004) alerta que vivemos em um mundo em que o “saber sensível”, mediado por imagens e emoções, ganha terreno sobre o saber lógico-formal tradicional (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 187). Para ele, a escola precisa reinventar suas formas de mediação cultural, apropriando-se das linguagens contemporâneas — em especial a linguagem visual — como forma de comunicação, expressão e construção de conhecimento. A imagem, longe de ser um apêndice ao texto, é um campo semiótico com regras próprias que exigem decodificação crítica.

As práticas escolares com imagens devem ser mais do que ilustrativas: elas devem ser práticas de criação, interpretação e transformação. Para isso, é essencial investir na formação docente, na produção de materiais didáticos visuais de qualidade e na valorização das culturas visuais dos estudantes como ponto de partida para o conhecimento.

Compreender a imagem como artefato cultural é abrir espaço para uma educação mais sensível, crítica e plural, capaz de formar sujeitos atentos aos modos como o mundo é visto, representado e disputado.

Essa perspectiva encontra ressonância em Paulo Freire (1989), que já em suas obras inaugurais denunciava a rigidez das formas escolares de ensinar e aprender. Para Freire, a educação deve partir da experiência vivida dos sujeitos, respeitando seus repertórios simbólicos e promovendo a leitura crítica do mundo.

Ele escreveu: “Ler o mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 11), sinalizando que os diversos códigos culturais, inclusive os visuais, são portas legítimas para o conhecimento. Assim, incluir as linguagens visuais na escola é também um ato político de inclusão epistemológica e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância da multiplicidade de linguagens, incluindo a visual, a audiovisual e a digital, como fundamentais para a formação integral dos estudantes. A BNCC estabelece, por exemplo, que o ensino de Arte deve envolver a compreensão e a produção em linguagens como fotografia, cinema, vídeo e novas mídias, valorizando as expressões culturais juvenis e comunitárias (BRASIL, 2018). A competência geral número 4 da BNCC prevê que o estudante deve “utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações” (BRASIL, 2018, p. 9).

Portanto, ao promover uma educação imagética, sensível e crítica, a escola rompe com o modelo tradicional de transmissão unidirecional do saber, e passa a operar como um espaço de experimentação, escuta e coautoria. Essa mudança implica não apenas novas metodologias, mas uma nova ética pedagógica: aquela que reconhece os sujeitos como produtores de cultura e portadores de múltiplas formas de saber.

Entretanto, é fundamental, contudo, que os professores sejam formados para atuar com imagens de maneira crítica e criativa. Entendemos que a formação continuada docente deve incluir estudos sobre cultura visual, semiótica da imagem e práticas pedagógicas com mídias. Como observa Fusari (2000), a educação estética não é um luxo, mas uma dimensão essencial da formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

COUTINHO, Ângela Maria. **Etnografia visual e educação:** o olhar como prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição.** São Paulo: UFMG, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FUSARI, José Cerchi. **Educação estética e ensino da arte**. Campinas: Papirus, 2000.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

MARTINS, Ana Luiza. **Imagens da Nação:** iconografia republicana (1889-1930). São Paulo: Editora Senac, 1998.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

MITCHELL, W. J. T**. What do pictures want? The lives and loves of images.** Chicago: University of Chicago Press, 2017.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **A imagem do índio brasileiro nos viajantes dos séculos XVI e XVII.** São Paulo: Hucitec, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e o problema racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA HILDA ROMANZINI DE MELO COMO UM LOCAL DE MEMÓRIA E HISTÓRIA

Suéli Taiane Vicentim[1]

Alcimara Aparecida Föetsch[2]

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar a ideia central de um projeto de pesquisa do curso de Especialização em Dinâmicas Regionais: Natureza, Sociedade e Ensino, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. A pesquisa encontra-se andamento e traz como objetivo geral resgatar o contexto histórico e a memória da Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo, no município de União da Vitória - Paraná. Ao decorrer do texto serão apresentados conceitos de Educação Patrimonial e Educação Histórica, relacionando-os com documentos nacionais legais para a Educação Básica como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018. Esta é uma pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica pautada no referencial teórico de documentos e Leis nacionais voltados à cultura e a educação e, em autores que abordam a temática da Educação Patrimonial e Educação Histórica. Num segundo momento, apresenta-se um breve histórico da escola Hilda Melo bem como da sua patronesse. Conclui-se que a Educação Patrimonial e a Educação Histórica podem resultar num processo de ensino aprendizagem mais significativo dos patrimônios e da consciência histórica por parte dos estudantes e dos professores, promovendo a valorização da consciência cultural local, contribuindo para a formação integral do estudante por meio do conhecimento da sua origem, da sua história e de seus antepassados, desenvolvendo o senso crítico, fortalecendo sua identidade e garantindo assim a valorização, preservação e perpetuação do Patrimônio Cultural para as gerações vindouras, bem como o respeito por outras culturas.

Palavras-chave: Educação Histórica e Patrimonial. Escola Hilda Melo. União da Vitória. Educação Básica. Patrimônio Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da elaboração de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no curso de Especialização em Dinâmicas Regionais: Natureza, Sociedade e Ensino, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da

[1] Mestra em Educação, Unespar/Campus de União da Vitória, suhtaiane@yahoo.com
[2] Pós-doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, Professora Associada da Universidade Estadual do Paraná/Campus de União da Vitória, alcimara.foetsch@unespar.edu.br

Vitória. Um dos tópicos importantes da pesquisa em andamento trata da temática Educação Patrimonial e histórica relacionada à Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo. Nesse contexto, a relevância do presente trabalho justifica-se pela pretensão de resgatar e valorizar a história e à memória cultural da escola, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, e da perpetuação desses conhecimentos para as gerações vindouras.

A escola, acima mencionada, localiza-se no município de União da Vitória, no estado do Paraná. Atualmente atende estudantes da Educação Infantil/Pré – Escolar e Ensino Fundamental - Séries Inicias, sua criação ocorreu em virtude da municipalização do Ensino Fundamental I, em 1991 e, desde então, a escola apresenta uma relevante trajetória histórica, contribuindo para a educação da rede municipal.

Diante disso, pode-se compreender que a escola, enquanto espaço de relações sociais e de ensino aprendizagem, é também um local de história e memória e, valorizar tais fatos é relevante porque ajuda a construir a identidade da instituição, promovendo a valorização do patrimônio cultural local, fortalecendo o senso de pertencimento da comunidade escolar e dos estudantes, estimulando a reflexão crítica sobre o passado, presente e futuro da escola.

2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

Por Educação Patrimonial, compreendem-se as ações educacionais voltadas para a valorização e preservação dos Patrimônios culturais, materiais e imateriais. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4), podemos definir Educação Patrimonial como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Em relação a Educação Histórica, Barca (2003) informa que a “investigação nesta área da cognição tem sugerido que é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado se corporiza. E o presente é feito de múltiplas faces - múltiplas experiências dentro e fora da escola”.

Os conceitos de patrimônio cultural se norteiam em decretos e declarações de organismos nacionais e internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura (UNESCO), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, segundo este, o patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade, estando presente em todos os lugares e atividades, reproduzindo-se nas ruas, em nossas casas, nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas, praças e nos modos de fazer, criar e trabalhar de cada comunidade (IPHAN, 2013).

No Brasil, o termo Educação Patrimonial como proposta metodológica educacional ocorre em 1983, no 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos, realizado no Museu Imperial de Petrópolis-RJ, inspirada no modelo da Heritage Education (Educação para o Patrimônio), desenvolvido na Inglaterra (IPHAN, 2014). Não obstante, vale destacar que a prática destas ações educativas é incentivada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial, além de enfatizar o direito do cidadão brasileiro em vivenciar e manifestar as diversas formas de representatividade cultural:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira nos quais se incluem:
> I - As formas de expressão;
> II - Os modos de criar, fazer e viver;
> III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26 evidencia que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada,

> exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também, elenca, em suas 10 competências gerais para a Educação Básica, os seguintes critérios:

> 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; [...]
> 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; [...]
> 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

De acordo com as redações acima elucidadas, é relevante que os processos de ensino-aprendizagem ocorram a partir da realidade dos estudantes e de experiências comuns, sendo coletivos e inclusivos em relação às referências culturais da memória, da história e da cultura local. Diante do exposto, a relevância da Educação Patrimonial consiste no fato de favorecer o conhecimento do passado por meio de ações no presente, visando à sua preservação para o futuro. É oportuno destacar que a Educação Patrimonial, quando vinculada à escola, torna-se um recurso pedagógico relevante para o conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Tais orientações apresentam-se como embasamento para uma prática pedagógica voltada ao conhecimento, à valorização e à preservação da memória local, que, por vezes, fica ofuscada diante de toda essa era tecnológica e da produção de cultura de massa da sociedade contemporânea, pois a “proposta da Educação Patrimonial na escola é envolver a comunidade escolar no reconhecimento e valorização dos bens culturais e das pessoas que formam o patrimônio cultural, e que estão bem ao nosso lado” (IPHAN, 2013, p. 10).

No Brasil, as pesquisas sobre ensino aprendizagem de história, tem forte estímulo nas últimas décadas, tal feito, pode ser observado pela expansão de linhas de pesquisa e publicações na área, (Schimidt, 2021). Nesse sentido, a mesma autora define a Educação Histórica, como:

> As pesquisas que tomam os referenciais da teoria de Jörn Rüsen como suportes teórico-metodológicos para analisar a aprendizagem histórica de crianças, jovens e professores constituem, hoje, o campo, ou o domínio científico de investigação chamado "Educação Histórica". Nesse campo, as dimensões e elementos relacionados com a natureza da ciência da História e suas articulações com a aprendizagem e, portanto, como ensino de História, têm sido o objeto e a finalidade das investigações (Schimidt, 2021, p. 24).

Em linhas gerais, pode-se dizer que, a Educação Histórica relaciona-se com ensino e aprendizagem de história no ambiente escolar e pode ser fortalecida com o uso do patrimônio cultural contribuindo para a construção da consciência patrimonial e histórica na relação passado, presente e futuro, transformando o aprendizado em uma experiência mais significativa e engajadora. Assim, "a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos" (Pinto, 2016, p.16). Ainda, segundo a autora:

> Nos últimos anos, a preocupação com a preservação do património cultural tem pautado as ações de inúmeras instituições, a nível mundial, sejam elas públicas ou privadas, e vários programas de atividades relacionadas com o património estão a ser desenvolvidos. Neste sentido, o meio local, nomeadamente o espaço urbano e os bens culturais de uma comunidade, podem constituir fontes riquíssimas para a reflexão e discussão em torno da relação entre Memória, Identidade e História, bem como para a construção de sentidos de pertença (Pinto, 2016, p. 14-15).

Ao trabalhar o ensino de História, é possível desenvolver o pensamento crítico, estimulando diferentes análises e perspectivas no reconhecimento, na valorização e no respeito à diversidade cultural, formando cidadãos conscientes de sua história, de sua cultura e respeitosos para com as diversas formas de manifestações culturais

3 ESCOLA MUNCIPAL PROFESSORA HILDA ROMANZINI DE MELO

Em decorrência da municipalização do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, o ensino das turmas de Pré-Escolar e da 1ª à 4ª série do Colégio Estadual José de Anchieta passou a denominar-se Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo, conforme a Resolução n.º 3.072/91, de 16 de setembro de 1991.

De 1991 a 2007, a escola funcionou em dualidade com o Colégio José de Anchieta. Entre 2008 e 2010, devido à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e à falta de espaço físico, a escola atendeu seus estudantes em dualidade com dois colégios: as turmas de 3ª e 4ª séries permaneceram nas dependências do Colégio José de Anchieta, e as turmas da Pré-escola e da 1ª à 4ª série foram relocadas para as dependências do Colégio Lauro Müller Soares.

A partir de 2011, todos os estudantes, assim como a parte administrativa e pedagógica, foram transferidos para o mesmo prédio. No ano de 2020, devido à implantação do Colégio Militar do Paraná nas dependências do Colégio Estadual Doutor Lauro Müller Soares, a escola teve que voltar a funcionar no prédio do Colégio Estadual José de Anchieta.

Em 2024, foi iniciada a construção da sede própria da referida escola. O projeto contempla a construção de um espaço moderno e funcional, com mais de 2 mil metros quadrados. Com 10 salas de aula, o novo prédio terá capacidade para atender até 500 estudantes e contará, ainda, com refeitório, biblioteca, laboratório de informática e ciências, além de um auditório.

A escola tem como patronesse a professora Hilda Romanzini de Melo, nascida em 29 de junho de 1925, na cidade de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Filha de João Romanzini e Lavínia Reali Romanzini, fez o curso normal no Colégio Santos Anjos. Casou-se com o senhor Cordovan Frederico de Melo no dia 27 de janeiro de 1945, e tiveram quatro filhos: Carlos Alberto, Ana Maria, João Alberto e Cordovan Frederico de Melo Junior.

Em 1960, assumiu a função de professora na escola José de Anchieta onde foi professora do Jardim de Infância, da Classe Especial e da 1ª série. Foi também coordenadora escolar do Colégio José de Anchieta. Aposentou-se após de 25 anos de participação no Magistério no mesmo colégio e, com a criação de escolas municipais para atender os estudantes das turmas de Pré-escolar e 1º à 4º série, devido à municipalização do Ensino Fundamental - Séries Iniciais, foi escolhida como patronesse para a Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorrido neste texto, o que aqui foi apresentado faz parte de um projeto de pesquisa em andamento no curso de especialização em Dinâmicas Regionais: Sociedade, Natureza e Ensino da Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória, tendo como base a temática da história e memória da Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo.

Acredita-se que a Educação Patrimonial, articulada à Educação Histórica, pode proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, favorecendo a compreensão dos patrimônios e o desenvolvimento da consciência histórica por parte de estudantes, professores e comunidade escolar. Essa articulação promove a valorização da cultura local e contribui para a formação integral do estudante, ao possibilitar o reconhecimento de suas origens, de sua história e de seus antepassados. Nesse contexto, desenvolve-se o senso crítico, fortalece-se a identidade individual e coletiva, e assegura-se a valorização, preservação e continuidade do Patrimônio Cultural, ao mesmo tempo em que se fomenta o respeito à diversidade cultural.

Assim sendo, a inserção da história local no currículo escolar através de ações de Educação Patrimonial e Educação Histórica, configura-se como uma maneira de aproximar o conteúdo curricular da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado, uma vez que os estudantes percebem que a história ocorre também ao seu entorno, na sua escola, na sua rua, no seu bairro, no seu munícipio, não militando-se aos grandes acontecimentos mundiais.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Actas das segundas jornadas internacionais de Educação Histórica. Braga. Lusografe, 2003

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 01 de maio de 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF. 2018.Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 de maio de 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 9394/1996. Brasília, DF. 1996.

Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo. Projeto Político Pedagógico (PPP). União da Vitória, PR.2024.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília, DF: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Superintendência do Iphan na Paraíba. **Educação patrimonial: educação, memórias e identidades** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Átila Bezerra Tolentino (Org.). – João Pessoa: Iphan, 2013. 108 p. (Caderno Temático; 3).

IPHAN. Portal do IPHAN. **Educação Patrimonial Programa mais Educação**. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialProgramaMaisEducacao_fas1_m.pdf. Acesso em 01 de maio de 2025.

Pinto, Helena. **Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de lunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. Porto, Portugal. 2016.

Schmidt, M. A. (2021). **Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica**. *MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA*, *19*(38). Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986/pdf. Acesso em 20 de junho de 2025.

OS VALORES CULTURAIS HEGEMÔNICOS PRESENTES NO CAPÍTULO 1 DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 5º ANO

Matheus Rodrigues dos Reis[1]
Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu[2]
Adriana Jardim Conceição de Freitas [3]
Maria de Fátima Matos Gomes[4]
Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio [5]

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo analisar os valores culturais hegemônicos presentes no Capítulo 1 – "A formação das Cidades" – do livro didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Anápolis, Goiás no ano de 2023. O problema central é: Quais são os valores culturais hegemônicos presentes no Capítulo 1 do livro didático de história do 5° ano utilizados nas escolas da Rede Pública Municipal de Anápolis em 2023?. A metodologia foi de cunho qualitativo, com procedimentos de pesquisa exploratória, se apoiando na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. O artigo se encontra no campo da História da Educação, com a abordagem da História Cultural. O aporte teórico se apoia em autores como Almeida Filho (2007), Corrêa (2000), Le Goff (1990) e Chartier (1988). Os resultados revelam que o livro didático apresenta uma abordagem superficial e anacrônica sobre os conceitos históricos, como a formação das cidades e o comércio, perpetuando uma visão eurocêntrica e classista. A análise do capítulo 1 revelou que o material didático (livro didático) ao invés de promover uma reflexão crítica e inclusiva da história, reforça valores culturais hegemônicos. Concluindo que, é fundamental uma revisão sistêmica dos livros didáticos para uma educação histórica e abrangente.

Palavras-chave: Livro Didático. Cultura Hegemônica. Ensino de História. FTD.

1 INTRODUÇÃO

1 Mestrando Bolsista CAPES/DS Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: matheusrdosreis@gmail.com
2 Doutorado em Educação: história, política, sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC/SP). Professora do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem Tecnologia (PPG-IELT) Universidade Estadual de Goiás (UEG), sandraeaa@yahoo.com.br
3 Discente do Programa de Pós-graduação em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia. E-mail: adrianadfreitas22@gmail.com
4 Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail:mariadefatimamatosgomes759@gmail.com
5 Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: kellyabsantos@gmail.com

Esse artigo tem como objetivo analisar os valores culturais hegemônicos presentes no Capítulo 1 – "A formação das Cidades" – que está inserido na disciplina de História que está presente no Módulo 1 do Livro Didático SIM Sistema de Ensino, 2º Edição, da Editora FTD, de 2019. O problema central gira em torno de: Quais são os valores culturais hegemônicos presentes no Capítulo 1 do livro didático de história do 5° ano utilizados nas escolas da Rede Pública Municipal de Anápolis em 2023?

A escolha do livro didático se justifica por ter sido adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO (SEMED) no ano de 2023 para as escolas públicas do 1º ao 5º ano. Um outro fator interessante, mas que não norteará esse artigo, é que da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/GO (SEMED) optou por adquirir, com recursos próprios, os materiais didáticos do 1º ao 5º ano, junto à empresa FTD S.A.

A delimitação deste objeto justifica-se pelo fato de haver poucos estudos sobre os livros didáticos adotados pela Rede Pública Municipal de Educação de Anápolis, e em especial sobre a disciplina de História com foco na disciplina do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A análise foi feita através dos conteúdos contidos na disciplina de História, do livro didático. A escolha da disciplina de História se deu pelo fato de compreender como os conteúdos e os valores culturais hegemônicos são transmitidos no livro didático. O livro didático é considerado uma fonte de pesquisa extremamente rica, pois possui uma grande dimensão e um amplo aspecto social, englobando não só a escola, mas também todos os âmbitos e agentes que estão inseridos no ambiente escolar. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 4-5).

Diante disso, Corrêa (2000), afirma que os avanços nas pesquisas sobre o livro didático, contribuem diretamente para as pesquisas sobre as instituições escolares, mas também:

> […] no que diz respeito também à circulação e ao uso dos materiais de ensino em seu interior e estabelecer relações entre estes e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar,

> a didática e metodologia de ensino, no sentido de entendê-las através das práticas escolares, meios de seus desdobramentos concretos nessa instituição. (CORRÊA, 2000, p. 13-14)

A utilização do livro didático como fonte/objeto se relaciona como uma importante fonte de conhecimento para entender o ambiente escolar, conforme explicado pela autora, Gavazzoni (2023, p. 68) “Trata-se de um instrumento riquíssimo que serve como fonte e objeto de estudo para os pesquisadores, um produto criado a partir de intenções e subordinado a interesses.”

Nesse sentido, o livro didático emerge como como uma herança do passado, que se constitui como fonte e objeto de pesquisa. Ao abordá-lo sob essa perspectiva, reconhecemos que o livro didático não é um mero aglomerado de conteúdos escolhidos aleatoriamente, mas sim fruto de uma seleção. Com isso, Le Goff (1990) argumenta que nem todo o passado permanece no presente, mas sim aquilo que é escolhido para ser propagado.

A abordagem será de cunho qualitativo, e os procedimentos de uma pesquisa exploratória, se apoiando na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental. Para isso, foi realizado uma seleção de obras cientificas que versam sobre cultura, cultura hegemônica, cultura escolar, livro didático, ensino de história, para a análise documental elegemos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 (LDB), o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Livro Didático SIM Sistema de Ensino: Ensino Fundamental Anos Iniciais, 2º Edição, São Paulo (2019).

A pesquisa se encontra associada ao campo da História da Educação, juntamente com a concepção historiográfica da História Cultural, pois, “A história cultural, […], tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1988, p. 16-17).

2 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção apresenta-se a descrição do módulo 1 utilizado no 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Inicialmente irei caracterizar as disposições gráficas que estão inseridos no material didático analisado.

O material didático analisado é constituído por 1 (um) livro didático, da coleção de 4 (quatro) livros didáticos multidisciplinares, designados pela Editora FTD. Cada módulo corresponde a uma encadernação específica, abrangendo um conjunto de disciplinas escolares que incluem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O livro didático analisado apresenta dimensões uniformes de 28cm x 20cm. Cada módulo é identificado por uma cor específica na capa, o que facilita a distinção entre eles. O primeiro módulo, identificado pela cor laranja, é composto por 319 páginas, e cada disciplina é identificada por uma cor, na disciplina de História a cor é roxa.

3 Módulo 1

A disciplina de História, no módulo 1, é composto por 4 (quatro) capítulos. Uma análise da estrutura dos capítulos revela que todos iniciam com problematizações, após a apresentação dos conteúdos, elaborados pelos autores dos livros, há uma seção intitulada “Para Saber Mais” que visa fornecer informações adicionais ao conteúdo trabalhado no capítulo.

3.1 Análise do conteúdo – capítulo 1

As problematizações do capítulo 1 “A formação das cidades” são: (1) “Você já ouviu a expressão “sedentarismo”? (2) Em qual contexto? (3) Como você imagina que surgiram as primeiras cidades? (4) Você sabe qual a origem do comércio?.” (FTD, 2019, p. 219).

O primeiro capitulo aborda temas relacionados à formação das cidades, perpassando por conteúdos que abrangem, de, maneira concisa e simplificada os

caçadores/coletores (nomadismo), a agricultura (em seu processo inicial), as cidades e, por fim, o comércio. Mediante a análise, observou-se que as explicações e conceitos apresentados neste capítulo são apresentados de forma resumida e superficial. Dito de outra forma, a estrutura do capítulo revela uma tentativa de cobrir uma gama de temas em um espaço limitado, o que pode comprometer a profundidade e a complexidade das discussões. A apresentação de conceitos fundamentais, como a formação das cidades e o comércio, é feita de maneira simplificada, sem explorar as nuances e complexidades inerentes a esses temas. Nesse sentido Chervel (1990) vai destacar que nem sempre os conteúdos de uma disciplina ira seguir uma evolução gradual e contínua.

Um exemplo da abordagem resumida e superficial é a definição de comércio apresentada. Segundo o texto “Você já trocou figurinha ou alguma outra coisa sua por algo de algum colega? […]. O comércio é uma troca de produtos que pode envolver ou não o uso do dinheiro.” (FTD, 2019, p. 224). A abordagem do tema e restrita a apenas uma página, sem apresentar um aprofundamento histórico ou uma contextualização das complexas redes de comércios existentes em nossa sociedade. Com isso, segundo a autora Haas (2017, p. 103) “As culturas foram afetadas por valores culturais e domínios econômicos externos […]”.

Uma análise revelou que a estrutura narrativa não segue uma sequência lógica. Inicia com a formação das cidades, introduzindo o ser humano há 20 mil anos, mas não enfatiza explicitamente a existência do homem nesse período. Além disso, um conceito apresentado no livro didático sobre os povos nômades, é particularmente problemático, pois compara artistas de circos contemporâneos com povos nômades. Essa abordagem desconexa e anacrônica pode levar a uma compreensão distorcida da história e da evolução das sociedades humanas.

Após o salto temporal de 20 mil anos, o capítulo parte dos 12 mil anos, com o objetivo de justificar a descoberta da agricultura, como fator “determinante” para a formação das cidades e, consequentemente, a formação do Estado. Destacando veementemente que a formação das cidades só aconteceu mediante a “descoberta”

da agricultura e domesticação dos animais, negligenciando a multiplicidade de fatores que contribuíram para o desenvolvimento das cidades.

Um exemplo é a afirmação: “Essa forma de viver possibilitou o desenvolvimento desses grupos humanos, que se tornaram cada vez mais complexos.” (FTD, 2019, p. 222). Isso pode criar uma representação distorcida dos povos considerados nômades, sugerindo que eles não são desenvolvidos social e economicamente. Essa afirmação pode gerar uma compreensão superficial e estereotipada desses grupos, em vez de promover uma apropriação conceitual mais profunda e precisa.

A criação de representações simplistas e estereotipadas se baseia em conhecimento do senso comum. Diante dessa categorização de culturas primitivas, Chauí (2008, p. 56) afirma que, “A noção do primitivo só pode ser elaborada se for determinada pela figura do não-primitivo, portanto pela figura daquele que realizou a “evolução”.

Um outro aspecto identificado foi que todo conteúdo, do capítulo 1 convergem para a formação das cidades, com ênfase, na formação das cidades modernas capitalistas (Estados). Nesse contexto, o comércio, agricultura e a pecuária são utilizados como fatores justificadores da formação das cidades modernas, ou seja, segundo Chauí (2008), uma cultura só é considerada “evoluída”, nos moldes eurocêntricos, se a mesma apresenta mercado, escrita e Estado, ou seja, se uma cultura não apresenta tais padrões europeus são consideradas culturas primitivas.

Nesse ponto, o conteúdo realiza um novo recuo temporal, retrocedendo 11 mil anos. Tal movimento sugere que, a agropecuária constitui um fator determinante para a criação das cidades, e por meio delas houve um crescimento exponencial da população. Excluindo todo um processo social e econômico das formações das cidades e dos centros urbanos.

Nota-se que o discurso é permeado pela ideia de que a agricultura e pecuária foram os únicos fatores que permitiram o desenvolvimento e evolução das sociedades humanas, trazendo a ideia de que os povos nômades não eram

evoluídos, devido à falta de capacidades complexas, para a agricultura, comércio e principalmente a pecuária.

A forma como o livro didático apresenta os povos nômades reflete um valor hegemônico – eurocêntrico – que nos remonta ao século XVIII, quando se consolidou na Europa um pensamento classista e hegemônico sobre a cultura, ou seja, "No século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas." (CANDAU; MORERIA 2007, p. 26). Essa visão eurocêntrica implica que os povos nômades não possuem uma cultura válida, pois não apresentam formas de escrita, arte e filosofia semelhantes às da cultura europeia.

A visão eurocêntrica perpetua uma visão hierárquica e excludente, da cultura, que valoriza apenas as manifestações culturais das sociedades ocidentais. Além disso, ignora a diversidade e riqueza cultural dos povos nômades, que possuem suas próprias formas de expressão, conhecimento e tradição. Essa representação distorcida dos povos nômades pode ter implicações na dos alunos sobre a diversidade cultural e a complexidade das sociedades humanas, ou seja, segundo a autora Haas (2017, p. 101), "Esta "modernidade" apresenta-se […] pela ocultação das culturas não europeias, na identificação do "Outro" como um ser subdesenvolvido necessitado da civilidade própria do branco europeu."

A afirmação apresentada pelo livro didático sugere que, para ser "avançado" necessariamente iria precisar de uma cidade desenvolvida e avançada no quesito agropecuário, ou seja, quem não vive em grandes cidades ou vivem em florestas não são avançados e acabam se tornando seres humanos primitivos.

O comércio também é retratado nesse capítulo 1 mas a ideia que perpassa esse conteúdo gira em torno da formação da cidade mediante apenas o comércio, juntamente com o dinheiro. O conceito que o livro didático, FTD (2019) dá para o comércio reduz o mesmo a uma simples troca de mercadorias, onde pode ou não envolver dinheiro. Afirmando que o mesmo é tão antigo como agricultura, essa

afirmação não condiz com o cenário moderno que envolve o comércio no cenário moderno, remetendo a uma visão do escambo.

Um outro ponto de destaque no livro didático é a seção denominada “Para Saber Mais”, que no primeiro capítulo, teve com tema o dinheiro, que facilita o comércio e elimina a necessidade de realizar a troca de produtos, entretanto, o conceito que é introduzido leva a entender que, só se ganha dinheiro se sair do campo, ir para a cidade trabalhar 8 horas por dia para ganhar um salário mínimo.

Tal conceito pode induzir nos alunos a ideia de que, somente através de uma jornada diária de 8 (oito) horas, ou mais de trabalho, que se pode ter a conquista do salário mínimo, fazendo com exita uma naturalização da exploração da mão de obra e consequentemente naturalização do sistema capitalista, pois, é somente a classe trabalhadora que é submetida a trabalhar visando o mínimo. Fazendo com que tal pressuposto normalize a condição de contentar-se com apenas o salário mínimo.

Apresenta-se a ideia de que os trabalhos, voltados para as massas, devem ser normalizados, no sentido de garantir apenas o mínimo, ou seja, é um conteúdo voltado exclusivamente para o trabalho, formando com isso uma população de mão de obra barata. Essa perspectiva reforça a noção de que apenas a classe trabalhadora é responsável por gerar riqueza, enquanto o capital se beneficia dessa exploração.

Essa abordagem educativa pode ser vista como uma forma de treinamento para o trabalho, visando a formação de uma classe trabalhadora barata e dócil, que aceita as condições de trabalho e remuneração vigentes no sistema capitalista. Isso pode ter implicações significativas para a reprodução das relações de poder e desigualdade na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo analisar as culturas hegemônicas presentes no Capítulo 1 do Livro Didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos

Iniciais. A analise revelou que os conteúdos propostos no livro didático, mesmo contemplando os conteúdos propostos pela BNCC, apresentou abordagens e formas de transmitir o conteúdo que perpetuam uma cultura hegemônica, ou seja, o conteúdo do livro didático de história acaba perpetuando e propagando uma visão eurocêntrica, classista, anacronismo e superficialidades na apresentação dos conteúdos.

Observou-se que a narrativa dos conteúdos tende a uma simplificação de processos sociais e econômicos complexos, como a criação das cidades, a expansão do comércio, reduzindo-os a simples fatores distantes e isolados. Essa simplificação pode levar o aluno a uma compreensão distorcida da história e, principalmente a uma compreensão distorcida das várias constituições culturais presentes no Brasil e no Mundo.

A ênfase em conteúdos como a formação das cidades modernas capitalistas e a associação do desenvolvimento e evolução da vida humana à simplesmente a agricultura e ao comercio, desvaloriza e exclui outras formas de organização da sociedade e cultura.

Diante desses estudos, observou-se que o capítulo 1 do livro didático de história, ao invés de promover uma visão crítica sobre a formação das cidades, reforça valores culturais hegemônicos que podem limitar a percepção do aluno diante a imensa diversidade cultural e social presente no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, O. J. **Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil**, 2007. Dispónivel em: file:///home/guest/Downloads/147-Texto%20completo-653-761-10-20180117%20(5).pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación,** n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representagóes**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusáo Editorial, 1988. 244 p. (Col. "Memória e

Sociedade", coord. p/Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto. v. 1). Disponível em: file:///home/guest/Downloads/joceley,+a09n121+-+c%C3%B3pia.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa, **Teoria &Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025.

CORRÊA, R. L. T.. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 52, p. 11–23, nov. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 de jun. 2025.

GAVAZZONI MARQUETI, Luci Mara Gavazzoni Marqueti. O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE E OBJETO DE PESQUISA HISTÓRICA. **REVISTA CAMINHOS DO PAMPA**: REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE ALEGRETE, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 65–74, 2023. DOI: 10.56579/rihga.v2i1.803. Disponível em: https://revistas.ceeinter.com.br/caminhosdopampa/article/view/803. Acesso em: 30 jun. 2025.

HAAS, I. F. Realidade hegemônica e universalismo europeu: a colonialidade do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, v. 1, n. 37, 2017. DOI: 10.22456/0104-6594.72857. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/revfacdir/article/view/72857. Acesso em: 2 jul. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, 553 p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/le_goff.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, conhecimento e cultura.* Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 17-44, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb//arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 26 de jun. 2025.

SIM Sistema de Ensino: ensino fundamental – anos iniciais, 5º ano: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. 2. ed. São Paulo: FTD, 2019.

PROCESSO HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA[1]

Vanessa Cristina Santos de Farias Junger[2]

RESUMO

Esse estudo objetiva apresentar um breve panorama do processo histórico da Língua Inglesa como disciplina escolar no currículo nacional, indicando as legislações ao longo dos últimos séculos e os interesses que motivaram ora a sua relevância, ora a sua renúncia nos contextos das épocas abordadas. São desenvolvidas, de igual maneira, algumas considerações preliminares acerca de temas como a cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2002), o currículo (GOODSON, 1997) e as disciplinas escolares (CHERVEL, 1990). Para tanto, a metodologia compreende a pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007), e por se tratar de uma investigação de natureza histórica, recorremos ao método da História Cultural com base na concepção de Roger Chartier (1985). Os procedimentos adotados são a pesquisa bibliográfica e documental (MARCONI; LAKATOS, 2011) com a apresentação de algumas leis que regem a Educação nacional, sobretudo dentro do contexto do ensino de Língua Inglesa, a saber: Decreto n. 29 (BRASIL, 1809), as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961, 1971, 1996), a Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016), a Lei n. 13.415 (2017), entre outras. Concluímos que a Língua Inglesa tem sido mobilizada nos currículos ao longo do tempo com ausências e presenças. O que determina a sua relevância no conexto histórico é a sua utilidade prática, seja em situações voltadas ao campo profissional, ou a necessidade de uma linguagem voltada para fins de comunicação. Além disso, podemos apontar que o currículo escolar é um organismo vivo, não linear, que pode sofrer influências e ser palco de embates de diferentes grupos motivados por interesses de natureza econômica, social, política e/ou cultural. Isso empreende mudanças históricas que nos permite entender o presente a partir das realidades do passado.

Palavras-chave: Língua inglesa. História das disciplinas escolares. Currículo. Cultura escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa foi oficialmente estabelecida como o idioma a ser lecionado no Ensino Fundamental – Anos Finais. Isso se deve à Medida Provisória n. 746, de setembro de 2016 que, posteriormente, foi convertida na Lei n.13.415, de 2017, na qual determinou o inglês como disciplina a ser ofertada a partir do 6º ano (BRASIL, 2016, 2017).

Anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL,1996) já estabelecia uma língua estrangeira no currículo, contudo sem

[1] Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado da autora deste trabalho, intitulada Saberes de Língua Inglesa a Ensinar em Registros de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental (2015-2020), de 2023.

[2] Doutoranda em Educação, Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nessa.jungerjh@gmail.com .

sinalizar claramente uma língua específica (Art. 26º, parágrafo 5º). Assim, as instituições de ensino mediante suas condições, interesses ou necessidades poderiam fazer essa escolha, embora boa parte delas tenham optado pelo inglês.

Esse atual cenário favorável para a Língua Inglesa não é fruto de uma proposição espontânea. Na verdade, o movimento de globalização foi determinante para essa realidade latente, culminando nas mudanças recentes na legislação educacional. Portanto, chancelando o inglês como o idioma das trocas socioculturais em escala global na atualidade (JUNGER, 2023).

Nesse sentido, podemos inferir que a adoção ou rejeição de uma disciplina no currículo escolar está diretamente ligada ao contexto histórico da sua época. Os interesses econômicos, políticos, sociais e/ou culturais empreendidos por grupos hegemônicos acabam por viabilizar certos projetos de poder. Por isso, Chervel (2001), expoente da História das Disciplinas Escolares, nos motiva a investigar como uma disciplina é inserida no currículo prescrito e como ela participa no processo de formação de sujeitos a partir da circulação de saberes. Isso constitui um arcabouço significativo na compreensão histórica de como os atores sociais produzem forças e influências na seleção cultural que circula na escola que, consequentemente, promove ressignificações nas práticas e representações dos sujeitos (JUNGER, 2023).

Dito isso, o objetivo desse estudo é apresentar um breve panorama do processo histórico da Língua Inglesa como disciplina escolar no currículo nacional, indicando as legislações e os interesses que motivaram ora a sua relevância, ora a sua renúncia. Ademais, procuramos articular esse objetivo às discussões acerca da importância histórica dos elementos da cultura escolar, nesse caso, os dispositivos legais que orientam a educação do país, que se constituem fontes históricas para a História das Disciplinas Escolares, História do Currículo e a História da Educação.

De modo a alcançar tal objetivo, a orientação teórico-metodológica em que esse estudo de natureza histórica se ancora é a pesquisa qualitativa, em que buscamos “analisar e interpretar aspectos mais profundos” da Língua Inglesa como disciplina escolar no Brasil (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). Ainda, o método compreende a História Cultural baseado nos estudos de Roger Chartier (1985). Esse método tem por objetivo compreender uma determinada realidade social circunscrita em um tempo e em um espaço.

Pesavento (2012, p. 15) explica que a História Cultural “trata-se, antes de tudo,

de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo". Sendo a *cultura* um conceito que perpassa esse método, a autora completa, explicando ser, na sua perspectiva:

> uma forma de expressão e tradução que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2012, p. 15).

Logo, para essa compreensão, como procedimentos adotados, temos a pesquisa bibliográfica, que vai nos permitir (re)conhecer estudos realizados previamente que se aproximam do objeto proposto, além da pesquisa documental (SEVERINO, 2007). Esta nos possibilitará analisar e interpretar por meio das legislações, decretos e diretrizes curriculares que compõem as políticas para a educação desde o século XIX, as realidades sociais, culturais, políticas e/ou econômicas, principalmente no que tange às consequências práticas para o ensino do idioma inglês.

Assim, o aporte teórico em que esse estudo se fundamenta abarca temáticas como a História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990), a construção social do currículo (GOODSON, 1997), cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 2002).

2 DO IMPÉRIO À CONTEMPORANEIDADE: A LÍNGUA INGLESA NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

Nesse primeiro subtópico, pretendemos desenvolver algumas considerações acerca do currículo, disciplina e cultura escolar que são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo proposto. A seguir, apresentamos de um panorama das legislações que ambientam a Língua Inglesa no tempo e suas intenções na educação nacional.

Currículo, disciplina e cultura escolar: algumas considerações

O currículo, conforme Goodson (1997, p. 17), é um artefato social que intenciona alcançar objetivos humanos estabelecidos por certos grupos de poder. Na concepção de Sacristán (2013), ele serve como um instrumento da cultura escolar que

estrutura a etapa da escolarização e que reforça a separação do conhecimento sistematizado em disciplinas distintas. Nesse sentido:

> o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes destinatários – os professores e alunos – tornaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos deste regramento foi o reforço da distinção entre disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Dessa maneira, uma disciplina escolar "comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina" (CHERVEL, 1990, p. 184). Por isso, a permanência de determinadas disciplinas no currículo, sua condição facultativa, reconhecimento e legitimação não só se restringem a contextos didáticos, mas estão diretamente ligados ao papel político que cada saber desempenha ou pretende desempenhar na conjuntura educacional (JUNGER, 2023).

Logo, sendo a disciplina escolar parte integrante do cotidiano escolar, fruto de um processo histórico que a colocou como relevante para a sociedade de sua época, ela também é elemento da *cultura escolar*. Esse termo, segundo Viñao Frago[3] (2002, p. 59), refere-se a um:

> un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y la persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares.

Para Souza (2005), uma questão basilar para a compreensão da inclusão ou exclusão de uma disciplina no currículo, ou seja, o empreendimento de mudanças em um dos elementos da cultura escolar, está nos efeitos sociais que a seleção de

[3] Versão traduzida para a Língua Portuguesa: "um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo incontestáveis, e compartilhados por seus atores dentro das instituições educacionais. [Seus traços característicos são a continuidade e a persistência ao longo do tempo, sua institucionalização e uma autonomia relativa que lhe permite gerar produtos específicos, como as disciplinas escolares" (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 59).

conhecimento propõe. A autora reforça que estudos que evocam aspectos da cultura escolar contribuem para a construção de uma história cultural da educação.

Assim, fazendo confluência com o que preconiza Chartier (1985), a História Cultural investiga nos objetos culturais a compreensão dos modos de ser e modos de fazer de uma sociedade reconhecendo os sujeitos como produtores e receptores de cultura.

Por essa razão, selecionamos como fontes da cultura, mais precisamente a escolar, os documentos legais que, de certa forma, orientam as práticas e as representações da educação. Vale destacar que essas legislações permitem a legalidade das atividades no interior das instituições escolares, uma vez que a União, Estados e Municípios são responsáveis por encaminhar a organização, o funcionamento e o controle da estrutura escolar no Brasil.

A língua viva no currículo nacional

No caso da Língua Inglesa, logo após a sua mudança para o nosso país junto à corte de Portugal, D. João VI assinou o Decreto n. 29 em 14 de julho de 1809, que criava a primeira cadeira de inglês no Brasil. Nesse mesmo decreto, criava-se a cadeira de língua francesa, sendo o inglês e o francês consideradas línguas modernas, diferente das línguas ensinadas pelos jesuítas anteriormente – o grego e o latim. É importante lembrar que a educação no Brasil passava por uma reformulação profunda após a reforma educacional proposta pelo Marquês de Pombal.

No próprio decreto eram claras as intenções práticas dos novos idiomas circulando formalmente, a saber:

> E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as línguas vivas teem o mais distinto logar, é de muita utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção publica, que se crêe nesta capital uma cadeira de língua franceza, e outra de ingleza (BRASIL, 1809, p. 28)[4].

Assim, com a proposta de transformar a colônia em reino, as novas línguas começam a servir aos interesses de sujeitos de poder. Casimiro (2005) destaca que objetivos de aprendizagem da época eram destinados às noções básicas da língua.

[4] Texto original.

A intenção era minimante preparar a sociedade para lidar com as tratativas comerciais e o desenvolvimento do tráfego portuário, haja vista a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro, principalmente o inglês e o francês.

Curiosamente, mesmo com o decreto de 1809, somente em 1838, a língua inglesa entrou oficialmente no currículo escolar, especificamente no programa do Colégio Pedro II, que ficava no Rio de Janeiro. Antes disso, as aulas poderiam acontecer de maneira particular nas chamadas *casas de educação*. Nos primeiros anos do período republicano, a reforma de Fernando Lobo, em 1892, iniciou a redução da carga horária de idiomas no currículo, dentre elas, a Língua Inglesa (CASIMIRO, 2005, CALDAS, 2005).

Dando um salto no tempo, a reforma educacional de Francisco Campos, em 1931, reestruturou o ensino secundário e estabelecia a primeira proposição de um método para o ensino de línguas, o método direto. Nessas aulas, as turmas eram reduzidas e mais focadas na oralidade (BRASIL, 1931). O Decreto n. 20.833/1931, inclusive, trazia em sua redação a possibilidade de contratação de professores estrangeiros para lecionar os idiomas (BRASIL, 1931). Houve, ainda, a reforma da Educação de Gustavo Capanema, em 1942, que manteve no currículo as línguas estrangeiras, como o inglês, o latim, o francês, o grego e o espanhol (BRASIL, 1942). Esse período, ainda que parte dele sob o pensamento nacionalista, não rejeitou o ensino de línguas de interesse, colocando-o, aparentemente, em condições favoráveis.

Contudo, as leis de diretrizes e bases, Lei n. 4.024, de 1961, e a Lei n. 5.692, de 1971, voltaram a diminuir a necessidade do ensino de línguas no currículo (BRASIL, 1961, 1971). Ao que constatamos, as línguas estrangeiras somente continuavam no currículo se houvesse alguma intencionalidade de cunho profissional. Caso contrário, as instituições de ensino poderiam optar por retirar ou por reduzir a carga horária de idiomas, indicando que um percentual significativo de alunos pode nunca ter cursado uma língua estrangeira (LEEFA, 1999; FOGAÇA; GIMENEZ; 2007).

Vale destacar que este período histórico foi marcado pela aproximação com o liberalismo, em que a racionalidade técnica entra em voga e o ensino passa a seguir o modelo tecnicista. A formação do professor neste ínterim ficou condicionada ao *aprender a fazer*, fato que pode estar relacionado com a depreciação e desvalorização da profissão docente.

Esta época também ficou marcada pela criação de diversos cursos de idiomas, uma vez que o ensino acontecia nesses espaços ou por meio de classes particulares, restritos a um grupo seleto de indivíduos com condições financeiras para investir. Este cenário contribuiu para a representação de que no ambiente escolar regular não é viável aprender e aplicar uma língua estrangeira de forma efetiva. Houve, ainda, uma significativa aproximação com os Estados Unidos por meio dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID)[5] (PAIVA, 2003, LEEFA, 1999).

Pouco mais de vinte anos depois, temos a promulgação da LDB n. 9.394/1996, vigente até os dias atuais, em que a língua estrangeira retorna ao texto da lei. A influência político-ideológica neoliberal e fortemente globalizada passou a orientar a educação brasileira. Essa corrente se tornou sólida e propositiva com base no protagonismo americano no capitalismo, no consumismo e no utilitarismo da educação, entre outras influências diretas, culminando na elaboração da Medida Provisória n. 746 (BRASIL, 2016), posteriormente efetivada na Lei n.13.415 (BRASIL, 2017), em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) coloca a Língua Inglesa no currículo a partir do 6º ano.

Para a nova diretriz curricular, o inglês é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade global e conectada às tecnologias da informação e comunicação. Desse modo, a língua se torna uma ferramenta importante para inserir os estudantes em contextos de práticas sociais multiculturais, ou seja, para além dos contextos locais, assumindo a representação de língua franca, uma língua capaz de conectar povos diferentes com culturas diversas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve por objetivo apresentar um breve panorama do processo histórico da Língua Inglesa como disciplina no currículo escolar. Para tanto, recorremos à investigação de dispositivos legais, como leis, decretos, medidas provisórias utilizados como fontes históricas da cultura escolar para contribuir no

[5] Tradução nossa: Agência do Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

registro da História das Disciplinas Escolares, da História do Currículo e da História da Educação.

Constatamos que o currículo é um organismo vivo, não linear, que pode sofrer influências e ser palco de embates de diferentes grupos por interesses de natureza econômica, social, política e/ou cultural. Isso empreende mudanças históricas que nos permite entender o presente a partir das realidades do passado.

Assim como o currículo, a disciplina escolar é componente fundamental da cultura escolar. Por isso, estudos que usam a História Cultural como método de investigação são necessário para dar conta dos objetos culturais produzidos e ressignificados no cotidiano escolar por professores e alunos, sujeitos produtores e receptores de cultura.

Por meio da leitura de textos e análise das legislações educacionais, podemos inferir que a Língua Inglesa tem sido mobilizada nos currículos ao longo do tempo com ausências e presenças. O que determina a sua relevância no contexto histórico é a sua utilidade prática, seja em situações voltadas aos campos profissional, político ou econômico, seja na necessidade de uma linguagem voltada para fins de comunicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, fev., 2017.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960 1969/lei-4024-20-dezembro-1961- 353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 de junho de 2018.
BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970 1979/lei-5692-11-agosto-1971- 357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 de julho de 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. **Lei Orgânica do ensino secundário.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 11 de jul. de 2025.

BRASIL. Decreto nº 20.833. **Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio.** 21 de dezembro de 1931. Brasília, DF, dez., 1931.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1891.

CALDAS, Andrea C. S. P. A história do ensino de língua inglesa no Brasil (1809-1951). São Paulo, Agbook, 2014.

CASIMIRO, Glauce S. **A língua inglesa no Brasil:** contribuições para a história das disciplinas escolares. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Difel, 1985.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FOGAÇA, Francisco C.; GIMENEZ, Telma N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JUNGER, Vanessa C. S. F.; **Saberes de língua inglesa a ensinar em registro de professores dos anos finais do ensino fundamental do Paraná (2015-2020).** 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MIRANDA, Nilva C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica**. 2015. 112f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PAIVA, Vera L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p.53-84.

PESAVENTO, Sandra. J. **História e História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Atlas, 2012.

SACRISTÁN, José G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SEVERINO, Antonio. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª. ed. São Paulo Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa F de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nacif, et al. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2005.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas escolares, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Morata, 2002.

Revista Currículo: fundamentação psicopedagógica na década de 1970

Fabiane Aparecida de Almeida Bezerra[1]

Marilene Cardoso Zelak[2]

RESUMO

Devido às mudanças ocorridas na Lei n.º 5.692/71, diversos materiais foram publicados, no Estado do Paraná, para capacitação e aperfeiçoamento do professor que atuava no ensino primário. Um dos documentos que circularam no Estado foi a Revista Currículo. Embora essas revistas abordassem saberes das disciplinas, como Matemática, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, havia uma preocupação de que os professores tivessem acesso à fundamentação psicopedagógica. Diante disso, o nosso problema de pesquisa é: Quais saberes psicopedagógicos foram mobilizados para capacitar e aperfeiçoar professores paranaenses durante a década de 1970? Como objetivo geral, propomos analisar historicamente as orientações que circularam na Revista Currículo n. 24, destinadas a capacitar e aperfeiçoar os professores paranaenses durante a década de 1970. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e o estudo se apoiou na História Cultural, utilizando a técnica de análise documental. Como aporte teórico, utilizamos Chartier (1990), Piaget (1973) e Ausubel (1968). Na análise da fonte, identificamos que os saberes mobilizados para capacitação e aperfeiçoamento dos professores estavam relacionados a aprendizagem, dimensões de desenvolvimento do aluno, incluindo as dimensões psicomotora, afetivo social e cognitiva, portanto, havia uma ênfase a relevância de entender a criança respeitando seus aspectos biológicos, emocionais e cognitivos. Às orientações apresentadas pela Revista foram fundamentadas nas concepções de aprendizagem Ausubel e Piaget.

Palavras-chave: Formação de professores. Psicopedagógico. Psicomotricidade. Afetivo social. Dimensão cognitiva.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a capacitação e aperfeiçoamento[3] de professores das séries iniciais da Rede Estadual de Ensino do Paraná durante a década de 1970. A escolha de analisar a formação docente nesse período justifica-se pelas transformações no cenário educacional brasileiro, especificamente por meio da vigência da Lei n. 5.692/71. Essa legislação marcou os desdobramentos na política educacional ao reformular o ensino em 1º e 2º graus, inserindo a profissionalização e intensificando esforços voltados à modernização e expansão da formação docente.

[1] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUPPR, e-mail: fabiane.sud@gmail.com.
[2] Doutoranda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: mari_cardoso@yahoo.com.br.

[3] Segundo Costa (2013, p. 27), “capacitação e aperfeiçoamento, termos utilizados para referir ao processo de formação docente realizado pelos órgãos estaduais responsáveis pela educação paranaense no período”.

No Paraná, o processo de formação de professores, impulsionada pela implantação da Lei n. 5.692/71, provocou mudanças na atuação de professores e professoras da rede pública e particular. Como parte desse processo, materiais com orientações pedagógicas passaram a ser elaborados e distribuídos como estratégias oficiais de capacitação e aperfeiçoamento, buscando atingir professores em diferentes regiões do estado. Diante desse contexto, surge nosso problema que orienta esta reflexão: Quais saberes psicopedagógicos foram mobilizados para capacitar e aperfeiçoar professores paranaenses durante a década de 1970? Como objetivo geral, propomos analisar historicamente as orientações que circularam na Revista Currículo n. 24, destinadas a capacitar e aperfeiçoar os professores paranaenses durante a década de 1970.

Este estudo está inserido no campo da História da Educação, na perspectiva da História Cultural, que possibilita compreender a formação de professores como uma prática social e cultural, construída historicamente, marcada por disputas, contradições e diferentes sentidos. Para Chartier (1990, p. 16-17), a história cultural se interessa em “identificar o modo como diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Assim, compreender a formação docente a partir de materiais elaborados na década de 1970 exige perceber como essas orientações circularam e foram, possivelmente, ressignificadas pelos sujeitos que delas fizeram o uso.

Como aporte teórico, esta pesquisa fundamenta-se nos estudos da História Cultural de Chartier (1990). Apoia-se, ainda, nas contribuições de Piaget (1973) e Ausubel (1968). A partir desses referenciais, o trabalho discute as seguintes categorias de análise: concepção de aprendizagem; dimensões - psicomotora, afetivo social e cognitiva, e ainda a representação da Revista Currículo (PARANÁ, 1977). Em consonância com a abordagem qualitativa, a investigação utiliza como instrumento de pesquisa a análise documental, tomando como fontes a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) e a Revista Currículo (PARANÁ, 1977).

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E A REVISTA CURRÍCULO

Foi durante a ditadura civil-militar que surgiu a Lei n.º 5.692/71, a qual estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Em relação à formação de professores, essa lei passou a exigir, como escolaridade mínima para

lecionar nas turmas de 1ª a 4ª séries, a habilitação específica de 2º Grau (BRASIL, 1971). Entretanto, o cenário era outro, pois vários professores estavam lecionando, sem a formação necessária, e alguns sequer haviam concluído a 4ª série do ensino primário, quanto mais o 2º grau. Em uma

> análise dos dados SEEC/MEC (MEC, 1983), referentes ao ensino de 1º grau, demonstra que [...] num total de 884.257 professores de 1º grau, 206.837 trabalham em zona rural; dos 748.927 professores do sexo feminino, 174.692 atuam em zona rural; num total de 884.257 professores de 1º grau, 226.247 são leigos (considerados leigos os professores com escolaridade até 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuam em zona rural, 113.469 possuem 1º grau incompleto, sendo 94.049 em zona rural (STHAL, 1986,p.17).

No Brasil, havia cerca de 200.000 professores leigos atuando de 1ª a 4ª série, portanto, havia uma urgência para o aperfeiçoamento desses profissionais. Nesse contexto, destacamos a Revista Currículo, Figura 1, documento que circulou no Paraná contendo orientações psicopedagógicas que expressavam saberes necessários para melhorar a qualidade de ensino.

Figura 1 – Capa da Revista Currículo

Fonte: Paraná, 1977

A Revista Currículo (PARANÁ, 1977) não teve uma periodicidade regular, e não há registros sobre a quantidade de exemplares impressos e distribuídos entre 1973 e 1979 no estado (ZELAK, 2024). Esses documentos fazem parte de nossa trajetória como pesquisadoras e podem ser consultados fisicamente na Biblioteca Pública do Paraná ou digitalmente no Repositório Digital do GHEMAT[4].

[4] Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98958.

A promulgação da Lei n.º 5.692/71 estabeleceu novas diretrizes de ensino, implicando mudanças nos conteúdos, metodologias e objetivos educacionais. Diante desse desafio, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná (SEEC) passou a distribuir materiais orientadores, como a Revista Currículo, visando capacitar e aperfeiçoar professores. Essa iniciativa pretendia alcançar docentes de diversas regiões do estado, funcionando como um instrumento de disseminação de orientações curriculares, metodológica e de implementação da reforma.

A Revista Currículo (PARANÁ, 1977) constitui-se como uma fonte histórica, por permitir compreender os direcionamentos curriculares e suas concepções psicopedagógicas daquele período. Barros (2020) destaca que não é possível falar cientificamente de história sem recorrer às fontes, pois são elas que permitem uma análise original e crítica do passado. Para o autor, as fontes não devem ser vistas somente como registros fixos, mas como “portais” que possibilitam o encontro entre o presente do historiador e o passado estudado (BARROS, 2020, p. 21).

Ao nos apoiamos na vertente da História Cultural, buscamos compreender a Revista Currículo (PARANÁ, 1977) como uma categoria “representação”, por expressar discursos oficiais sobre o que ensinar e como ensinar, buscando capacitar e aperfeiçoar professores capazes de compreender o aluno em sua totalidade, em consonância com os princípios educacionais da época. Como explica Chartier (1990), as representações são construções ativas que organizam percepções, orientam condutas e dão sentido social. Elas “[...] regulam as relações entre os indivíduos e são moldadas, de diferentes maneiras, em diferentes situações, pelas estruturas do poder” (CHARTIER, 1990, p. 25). Corroborando com Barros (2005, p. 136), na História Cultural, a noção de “representação” possibilita “novas perspectivas para o estudo historiográfico [...], pois permite abarcar um conjunto maior de fenômenos culturais”, assim ao analisar a fonte histórica, como a Revista Currículo, podemos captar disputas, tensões e saberes em circulação.

Entre os saberes mobilizados na Revista Currículo, destacamos a concepção de aprendizagem defendida por David Ausubel e Jean Piaget. Para Ausubel (1968), a aprendizagem significativa é um processo ativo de construção de significados. “A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona de modo não arbitrário e substantivo com aquilo que o aprendiz já possui em sua estrutura cognitiva” (AUSUBEL, 1968, p. 42). Essa perspectiva de aprendizagem reconhece

que o conhecimento prévio do aluno é essencial, servindo como base para novas informações já existentes na estrutura cognitiva da criança.

O precursor da psicologia cognitiva, Jean Piaget, defende que o desenvolvimento cognitivo é formado por estruturas mentais e o conhecimento acontece da interação do sujeito com o mundo (PIAGET, 1973). Nesse sentido, é possível compreender o papel dos objetos manipuláveis no processo de construção do conhecimento. Quando a criança interage com um objeto, ocorre a assimilação e, ao relacioná-lo com os conhecimentos prévios, ocorre a acomodação. Contudo, Piaget (1973) explica que não é qualquer objeto que gera conhecimento, pois é a qualidade da interação que é determinante.

As dimensões psicomotora, afetivo-social e cognitiva eram conceitos que deveriam fazer parte dos saberes dos professores. A dimensão psicomotora refere-se ao desenvolvimento das habilidades corporais e da coordenação motora fina e ampla. Piaget (1973) explica que a ação concreta da criança sobre os objetos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois “é pela ação que a criança organiza seu pensamento e adquire noções de espaço, tempo e causalidade” (PIAGET, 1973, p. 15). O documento reforça essa ideia ao sugerir atividades que envolvam movimento, exploração e experimentação.

Na dimensão afetivo-social, Ausubel (1968) aponta que fatores emocionais e relacionais influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Essa dimensão precisa estar relacionada com o fazer pedagógico pautado no diálogo, buscando desenvolver atitudes positivas frente ao aprender (AUSUBEL, 1968). Já a dimensão cognitiva refere-se à capacidade de pensar, compreender, refletir e resolver problemas. Piaget (1973) defende que as práticas pedagógicas devem considerar o estágio de desenvolvimento da criança, propondo desafios adequados ao nível de pensamento. Assim, o professor precisa dominar saberes didáticos capazes de articular conceitos ao contexto vivido pelos alunos, permitindo que novas aprendizagens fossem construídas com sentido.

> As ideias piagetianas começaram a circular no contexto educacional paranaense a partir de 1975, durante o Curso de Aperfeiçoamento de Professores – 1ª Etapa Fundamentação Didático-Pedagógica. Essa formação foi destinada aos docentes para que apropriassem dos saberes e elementos necessários para aprimorar sua prática. [...] O estágio das operações concretas (7 a 12 anos) foi um dos mais explorados nesse material (COSTA; ZELAK, 2023, p. 8).

Fica evidente que o papel do docente, nesse contexto, deveria ser de mediador das ações dos alunos, propondo variadas atividades que os desafiassem, proporcionando condições para uma aprendizagem significativa, pautadas na experimentação, observação e reflexão.

ORIENTAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

A principal preocupação do Departamento de Ensino de 1º Grau era a "suposta deficiência qualitativa da aprendizagem" (PARANÁ, 1977, p.14). Tudo indica que havia inúmeras dificuldades de ordem conceitual e metodológica, portanto, foi a equipe do currículo, que por meio de especialistas[5] elaboram objetivos e o perfil desejável do aluno que cursava a 1º série e, na sequência, o perfil de entrada para a 2ª, 3ª e 4ª séries.

Antes de serem elencados os objetivos dos campos de conhecimento de Comunicação e Expressão, Ciências, Matemática e Estudos Sociais, foram abordados procedimentos e orientações relacionadas à organização de situações de ensino-aprendizagem. Os temas de estudo, conforme apresentado no Quadro 1, abordaram questões da fundamentação psicopedagógica.

Quadro 1 – Temas de estudo

Fundamentação Psicopedagógica	
O processo de ensino-aprendizagem	O que é aprendizagem? Como representar o processo de aprendizagem? O que é instrução?
Subsídios para definição do comportamento de entrada necessário à elaboração de estratégias instrucionais	Dimensão de desenvolvimento do aluno; Dimensão psicomotora; Conceito de psicomotricidade; Variáveis que interferem no desenvolvimento psicomotor; Aspectos motores propriamente ditos: linguagem, percepção, coordenação viso-motora, esquema corporal, lateralidade, orientação temporal e espacial; Quadro sintético dos comportamentos psicomotores até a idade de 7 anos; Exemplos de exercícios.
Dimensão afetivo-social	----------
Dimensão cognitiva	Formação de conceitos; Condições para aquisição de conceitos; Aprendizagem de princípios; Condições para aquisição de princípios; Aquisição do comportamento de solução de

[5] Maria Helena R. Sganzerla, Maria Alice Marques, Elisabete Tasse Teixeira, Maria de Lourdes Bairão Sanchez, Mônica Maria B. Canever e Nélio Pereira da Silva.

	problema; Condição para aquisição de solução de problema.

Fonte: Elaborada pelas autoras

Conforme o Quadro 1, observamos que o conteúdo relacionado à psicomotricidade foi bastante explorado. Era esperado que o professor paranaense fizesse uma "[...] leitura detalhada com compreensão, a análise interpretativa [...]" do que foi proposto (PARANÁ, 1977, p.17), ou seja, não bastava somente fazer uma leitura rasa, era preciso fazer uma análise, interpretar e compreender as orientações propostas, pois, esperava-se um resultado - melhoria na qualidade de ensino[6].

Para que ocorresse o processo de ensino-aprendizagem, os elaboradores procuraram fundamentar o planejamento de como se realizava a aprendizagem e como se desenvolvia certos comportamentos, abordando as seguintes questões: o que é aprendizagem? Como representar o processo de aprendizagem? O que é instrução (ensino)? Ainda abordaram questões relacionadas às dimensões psicomotora, afetivo-social e cognitiva de desenvolvimento do aluno. Para Ausubel (1968) aprender não se resume a acumular informações, mas estabelecer conexões entre novos conteúdos e aquilo que o aluno já sabe.

Em relação ao processo de aprendizagem, foram destacadas as condições internas[7] e externas[8]. Foi enfatizado que a aprendizagem não começava do zero, pois as vivências e habilidades que o aluno possuía deveriam ser consideradas, além das condições do ambiente. Portanto, a criança não deveria ser considerada um vaso vazio ou tábula rasa.

Havia um modelo de aprendizagem apresentado em três partes: situação estimuladora[9], comportamento de entrada[10] e comportamento final[11]. Só poderia ser identificada uma aprendizagem se ocorresse uma mudança de desempenho, ou seja, se o aluno conseguisse fazer algo que ele não podia fazer antes. As aprendizagens anteriores eram um pré-requisito para novas aprendizagens.

[6] Neste período, havia inúmeras repetências na 1º série e evasão escolar.
[7] Tudo aquilo que estudante traz para situação de ensino; habilidades já adquiridas; capacidade já existentes como motivação, inteligência, etc.
[8] Ambiente; característica da situação estimuladora; todos os acontecimentos do meio ambiente que envolvem e guiam o estudante.
[9] Relacionadas às condições externas de aprendizagem.
[10] Relacionadas às condições internas de aprendizagem.
[11] "[...] é o comportamento apresentado pelo aluno depois de passar pela situação de aprendizagem" (PARANÁ, 1977, p.23).

Ao ensinar, o professor precisa orientar os alunos a relacionar novas ideias ao que já compreendiam, de maneira lógica e coerente. De acordo com Ausubel (1968), a aprendizagem não ocorre de modo passivo ou mecânico, mas se caracteriza pela construção de significados, mediada pelo professor, que deve conhecer a realidade dos alunos para planejar atividades que estimulem essa relação entre o novo e o já aprendido.

Identificamos saberes relacionados ao desenvolvimento biológico do aluno.

> As modificações pelas quais os alunos passam não são determinadas apenas pelas situações de aprendizagem, mas também pela própria natureza de seu organismo (crescimento, maturação, hereditariedade). Suas características anatômicas e fisiológicas determinam o tipo de respostas (comportamentos) que o aluno pode apresentar (PARANÁ, 1977, p.27).

Esse processo de desenvolvimento psicológico foi apresentado por meio do modelo, Figura 2.

Figura 2 – Modelo Simbólico

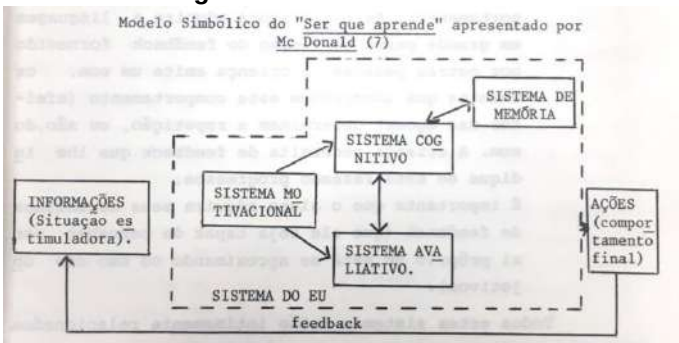

Fonte: Paraná (1977, p.27)

O sistema do eu, apresentado nesse modelo, corresponde ao “conjunto de todas as percepções que o indivíduo tem de si e do mundo” (PARANÁ, 1977, p.28). Há uma inter-relação entre o ser que aprende e o ambiente externo.

Já as orientações relacionadas à psicomotricidade abordavam a importância do conjunto de funções como coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, orientação tempo-espacial, etc. “O corpo é a referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Assim, servirá de base para o desenvolvimento cognitivo [...]” (FERRONATTO, 2006, p.56).

Alguns comportamentos esperados para o início da alfabetização estavam relacionados à percepção visual, auditiva e tátil. Se houvesse defeitos em alguma dessas percepções, haveria dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática.

Ressaltamos que todas essas instruções eram essenciais para o professor, visto que neste período havia muitos professores leigos. Esses saberes a respeito da biologia educacional, da psicologia, são essenciais na formação docente. Daí a importância da circulação da Revista Currículo, pois esse era um meio do professor leigo ter acesso a saberes profissionais.

Foi explicada a definição e organização do esquema corporal e a importância da tonalidade afetiva do meio no qual a criança está inserida. Ainda foram abordados a diferença do esquema corporal, consciência corporal, imagem corporal e conceito corporal. Mas, por que foram abordados esses temas na Revista Currículo?

> A leitura e a escrita exigem padrões combinados de imagens visuais-auditivas e imagens motoras. Isto é, o conhecimento do próprio corpo, do espaço, das relações que as coisas guardam entre si e nós mesmos, estabelecem-se por meio de um modelo postural, do movimento, das sensações profundas. Se isto se realiza defeituosamente, a linguagem também se adquire tardia e imperfeitamente, tanto nas suas manifestações orais como gráficas. As linguagens numéricas, gestual e falada se desencadeiam como resultado da conexão com o meio. E isto somente pode ocorrer, apoiado em uma evolução perfeita do Esquema Corporal (PARANÁ, 1977, p.52).

A dimensão afetiva social estava relacionada a comportamentos que envolviam "[...] sentimentos, emoções, necessidades, valores e atitudes" (PARANÁ, 1977, p.77). A imagem que o estudante tinha de si determinava a abertura para aprendizagem, por essa razão, ele precisava se sentir amado, que tinha capacidade, etc.

O relacionamento professor-aluno poderia auxiliar na compreensão do eu (aluno). As experiências que o estudante teria de sucesso e fracasso interfeririam no processo de ensino-aprendizagem, pois, se ele tivesse várias experiências negativas em Matemática, por exemplo, ele poderia se sentir incapaz de aprender essa matéria.

A motivação foi apresentada como um condutor para facilitar a aprendizagem. A orientação era de que o professor poderia ajudar por meio de alguns procedimentos, como: despertar a atenção, descrever para o aluno o que ele poderia fazer, controlar o comportamento dele por meio de recompensa e punição[12].

Foram apresentados três motivos que levam o aluno a aprender: motivos cognitivos, motivos de autoengrandecimento e motivos de afiliação. A explicação da

[12] Neste estudo, os elaboradores trouxeram uma citação de R. Vance Hall (1974) para definir essa palavra: "Punição se refere ao procedimento de fazer seguir a um comportamento, uma consequência que diminua sua força ou probabilidade futura. Assim, qualquer evento que diminua a força de um comportamento ao qual se segue é chamado de evento punitivo" (PARANÁ, 1977, p.82).

dimensão cognitiva referia-se aos processos de como o conhecimento era adquirido e utilizado.

> O aluno conhece, à medida que atribui significados, isto é, discrimina e integra partes da realidade. A criança atribui significados estabelecendo uma relação entre elas e os acontecimentos ou objetos (como estes objetos ou acontecimentos a afetam) (PARANÁ, 1977, p.84).

Durante o processo de aprendizagem, o professor deveria exigir a verbalização dos conceitos aprendidos, a fim de verificar se o aluno conseguiria aplicar o conceito em diferentes exemplos. Isso seria o comportamento final desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar que as orientações propostas pela Revista Currículo apresentavam concepções de aprendizagem fundamentadas nas teorias de Ausubel e Piaget, valorizando a aprendizagem significativa e os conhecimentos prévios dos alunos. O documento revelou que as ações pedagógicas deveriam estar articuladas a três dimensões consideradas fundamentais para o desenvolvimento do aluno: psicomotor, afetivo-social e cognitiva, reafirmando a relevância de compreender a criança respeitando suas características biológicas, emocionais e cognitivas.

As orientações apresentaram estratégias concretas para o planejamento e a mediação do processo de ensino-aprendizagem, como a organização de situações estimuladoras, a valorização da verbalização de conceitos, a resolução de problemas e o uso de materiais concretos adequados ao estágio de desenvolvimento dos alunos. Esse conjunto de saberes pretendia não somente padronizar práticas pedagógicas, mas também provocar reflexões e mudanças na ação docente, mesmo em um contexto marcado por limitações de infraestrutura e de formação acadêmica por parte dos profissionais de educação.

Ao compreendermos a Revista Currículo como uma representação, na perspectiva da História Cultural, foi possível perceber como ela expressou discursos oficiais a respeito da escola e do aluno desejado pela política educacional da época. Essa análise nos permitiu compreender a constituição dos saberes docentes e os sentidos atribuídos à formação de professores naquele momento histórico da educação.

Portanto, entendemos que revisitar documentos históricos como a Revista Currículo nos permite não somente interpretar parte da história da educação paranaense, mas também problematizar permanências e rupturas nas concepções pedagógicas que atravessaram as políticas educacionais, reafirmando os desafios dos saberes historicamente construídos para pensar e transformar as práticas educacionais do presente.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Educational Psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Caderno do Tempo Presente,** São Cristovão-SE, v. 11, n. 02, p03-26, jul./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 637, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representação**. Trad. De Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 1990.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da, & ZELAK, Marilene Cardoso. A construção do conceito de número nas séries iniciais do ensino de 1º grau no Paraná na década de 1970. **Revista de História da Educação Matemática**, v.9, 1-20, 2023. Disponível em: https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/568. Acesso em: 09 jul. 2025.

FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla. **Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação.** 2006 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica De Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15305. Acesso em: 14 jul. 2025.

PARANÁ. **Revista Currículo** - Elementos para o Planejamento Curricular na Primeira Série do Ensino de 1º Grau. Ano 3, n.º 24. Secretaria de Estado e Educação. Departamento de Ensino de 1º Grau. 1977.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

STAHL, Marimar M.. Reflexões sobre a formação do professor leigo. In: **Em aberto**. Órgão de Divulgação Técnica do Ministério da Educação. INEP, MEC, Brasília ano V, n.32, out/dez 1986. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000607.pdf. Acesso em: 24 mai. 2025.

ZELAK, Marilene Cardoso. **Saberes "a" e "para" ensinar matemática no ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau: um olhar para a Revista Currículo no Paraná na década de 1970**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/372342. Acesso em: 10 jul. 2025.

A circulação e a materialidade dos manuais escolares de administração escolar da Coleção Atualidades Pedagógicas (1930-1950) no Brasil, Uruguai e Argentina

Alexia de Oliveira Dias[1]

Roberlayne de Oliveira Borges Roballo[2]

RESUMO

Este estudo investiga os manuais escolares de Administração Escolar utilizados como subsídio para a formação de professores no Brasil, Uruguai e Argentina, com ênfase na Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP), editada pelo Projeto Editorial denominado Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), da Companhia Editora Nacional (CEN). O objetivo principal é analisar a circulação, materialidade e influência desses materiais na organização educacional e na formação docente. A pesquisa justifica-se pela relevância histórica desses manuais na consolidação de modelos administrativos educacionais. Destacam-se as obras Introdução à Administração Escolar, de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1939), e Teoria da Administração Escolar, de Daniel Edward Griffiths (1959). A metodologia considera tanto a materialidade dos livros como as estratégias narrativas que apresentam. A fundamentação teórica considera autores como Marinho (2014), Chiavenato (2014), Drabach & Mousquer (2009), Lima (2013), auxiliam nos estudos e análises. Os resultados preliminares indicam que os manuais da CAP contribuíram para a disseminação de um modelo tecnicista e burocrático de gestão educacional, favorecendo a hierarquização das funções e a centralização da administração escolar, o que impactou diretamente a formação de professores e diretores.

Palavras-chave: Administração escolar. Formação docente. Coleção Atualidades Pedagógicas. Manuais educacionais. Gestão educacional.

1 INTRODUÇÃO

A administração escolar é um campo que abrange aspectos técnicos e político-culturais da educação. Para Arroyo (1983), a gestão escolar é mediadora de disputas sociais e políticas. Cury (1983) destaca seu caráter dinâmico, estruturado pelas políticas públicas. Drabach e Mousquer (2009) apontam a tradição tecnicista e burocrática da gestão educacional. Este trabalho analisa manuais de administração escolar publicados na Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP) entre 1930 e 1950 e utilizados na formação docente no Brasil, Uruguai e Argentina.

A partir da década de 1930, a administração escolar tornou-se eixo estruturante nos currículos das Escolas Normais. A reforma de Anísio Teixeira, como aponta Vidal (2001), organizou a formação docente em três eixos: fundamentos, conteúdos específicos e integração profissional. Neste cenário, a Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP) contribuiu para esse processo, disseminando modelos de gestão centralizados e hierárquicos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Contextualização histórica da Coleção Atualidades Pedagógicas

A Companhia Editora Nacional (CEN), criada em 1931, teve papel estratégico na disseminação de obras didáticas e pedagógicas no Brasil durante o século XX. Seu projeto editorial Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB) foi concebido sob a liderança de Fernando de Azevedo, um dos principais nomes da renovação educacional ligada ao movimento da Escola Nova. Dentro da BPB, a Coleção Atualidades Pedagógicas destacou-se por reunir obras que subsidiavam tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, incluindo temas relacionados à didática, psicologia educacional, história da educação e, de forma relevante para esta pesquisa, administração escolar. Metodologicamente, busca-se compreender a Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP) como um dispositivo editorial que articulava as demandas de modernização do ensino com os interesses do Estado em consolidar uma educação pública estruturada por princípios de racionalidade, controle e eficiência.

A CAP foi composta por 135 volumes e, ao longo de sua existência, passou por diferentes fases editoriais. Inicialmente, sob coordenação de Azevedo, a coleção esteve fortemente alinhada às propostas da Escola Nova, enfatizando a formação de professores capazes de atuar em um sistema educacional moderno, racionalizado e eficiente. Após a saída de Azevedo em 1945, a coordenação da coleção ficou a cargo de João Baptista Damasco Penna, que manteve sua continuidade até 1978. A longevidade da coleção demonstra sua importância no cenário educacional brasileiro, bem como sua adaptação às mudanças nas políticas educacionais e nas demandas formativas ao longo das décadas.

No âmbito da administração escolar, a CAP reuniu obras fundamentais que contribuíram para a consolidação de um modelo tecnicista e burocrático de gestão educacional. Os manuais publicados, como os de Carneiro Leão e, posteriormente, a tradução da obra de Griffiths, ofereceram um repertório teórico e prático que moldou o entendimento sobre a organização das escolas e a função dos gestores escolares. Essas obras circularam amplamente em escolas normais, cursos de pedagogia e nos processos de formação de diretores escolares, tornando-se referências para a estruturação dos currículos da área.

Cabe destacar que a inserção da CAP no contexto da formação docente não

se restringiu ao Brasil. A presença de suas obras em acervos de instituições educacionais no Uruguai e na Argentina, como revelado pela pesquisa, indica que sua circulação ultrapassou as fronteiras nacionais, configurando um circuito editorial e pedagógico latino-americano. Esse fenômeno evidencia a importância da CAP na articulação de discursos e práticas de gestão escolar que dialogavam com os projetos de modernização e profissionalização da educação em diversos países da região.

Portanto, a contextualização da CAP revela sua centralidade na formação de um pensamento educacional alinhado às exigências de racionalização da administração pública e da educação no século XX. Ao analisar sua estrutura, organização editorial e circulação internacional, compreende-se que os manuais da CAP não apenas refletiam concepções pedagógicas dominantes, mas também contribuíam para a reprodução e consolidação de determinados modelos de gestão educacional que perduram, em parte, até os dias atuais.

2.2 Contribuições de Carneiro Leão e Daniel Griffiths

Antônio Carneiro Leão, educador e ensaista, nasceu em Recife, em 1887, e faleceu no Rio de Janeiro em 1966, com influência das teorias de Fayol, propôs uma hierarquia funcional na administração escolar, separando direção técnica e pedagógica. Sua obra *Introdução à Administração Escolar* (1939) sistematizou esse modelo. Marinho (2014) e Chiavenato (2014) criticam essa estrutura por limitar a autonomia pedagógica. Carneiro Leão compreendia a educação como um instrumento de transformação social e nacional, motivo pelo qual defendia a organização eficiente da escola como elemento essencial para o desenvolvimento do país. Suas propostas, no entanto, se inserem em um contexto de fortalecimento do Estado e de racionalização dos sistemas educacionais, alinhando-se às diretrizes políticas e administrativas da década de 1930.

Além disso, Leão teve papel fundamental na consolidação de uma cultura educacional voltada para a gestão racional e científica das instituições escolares, o que se refletiu em sua atuação pública e nas produções teóricas. Sua influência foi decisiva para o delineamento dos currículos das Escolas Normais e cursos de Pedagogia, imprimindo neles uma lógica de formação voltada ao controle e à eficiência administrativa.

Daniel Edward Griffiths (1917-1999), professor e escritor, analisado por Lima (2013), propõe que a teoria administrativa deve orientar a prática educacional. A

evolução das teorias é vista como uma pirâmide conceitual, onde cada geração aprimora a anterior. Sua obra contribuiu para a consolidação de uma abordagem científica da administração educacional, incorporando aspectos analíticos e sistemáticos que fundamentaram a tomada de decisões no âmbito escolar. Griffiths também enfatizou a necessidade de adaptação constante dos modelos administrativos frente às mudanças sociais e educacionais, destacando a importância da formação de lideranças escolares capacitadas para lidar com contextos diversos. Sua proposta reforça a articulação entre teoria e prática, conferindo à administração escolar um estatuto mais rigoroso e sistemático dentro do campo da educação. Além disso, seu pensamento influenciou diretamente a elaboração de currículos voltados à gestão escolar, principalmente em cursos de pedagogia e especializações na área educacional.

3 REVISÃO DE LITERATURA

As teorias clássicas de Fayol e Taylor focam na eficiência e hierarquia. Fayol, por exemplo, destacou funções administrativas como prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, visando o máximo rendimento da organização. Já Taylor buscava otimizar a coordenação de tarefas com foco na divisão do trabalho e no aumento da produtividade. Essas propostas influenciaram diretamente os modelos administrativos escolares adotados ao longo do século XX, inclusive os presentes nos manuais da Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP).

Lourenço Filho incorporou essas ideias ao contexto educacional brasileiro, estabelecendo distinções entre atividades operativas e administrativas, e destacando a importância da análise do comportamento e das relações humanas nas instituições escolares. Segundo ele, os sistemas de ensino refletem as condições de vida da sociedade e são estruturados por meio de legislação, planejamento e controle administrativo. Destacou ainda a relevância do orçamento-programa, compreendido como instrumento de planejamento educacional articulado com os recursos financeiros e com a distribuição eficiente desses recursos.

Ferreira (2020) destaca a atuação do coordenador pedagógico como elo entre gestão e prática docente, observando que a coordenação pedagógica é essencial para a articulação entre professores, estudantes e gestores, mas ainda carece de autonomia e melhores condições de trabalho. Ribeiro (2006) diferencia Administração Escolar da Administração da Educação, sendo a primeira voltada para a gestão das

organizações escolares, enquanto a segunda abrange a gestão de sistemas educacionais em diferentes níveis. Ambos os autores reforçam a importância de uma gestão que seja coerente com as necessidades da comunidade escolar.

A literatura também evidencia a transição dos modelos técnicos para abordagens mais participativas e democráticas na gestão educacional, refletindo a influência das reformas educacionais do final do século XX. Esses novos paradigmas buscam superar a centralização do poder e promovem a participação da comunidade escolar nos processos decisórios. No entanto, é importante destacar que as heranças dos modelos tecnicistas ainda são perceptíveis em muitas escolas, especialmente naquelas em que os processos formativos ainda são pautados por discursos de eficientismo e controle.

A análise dos manuais da CAP mostra como esses discursos foram disseminados, reforçando a organização hierarquizada das instituições escolares. Autores como Drabach e Mousquer (2009) apontam que os manuais publicados entre 1930 e 1950 contribuíram para a consolidação de um modelo de administração escolar voltado à padronização de processos e à centralização decisória. Tais perspectivas estão alinhadas com os fundamentos da administração clássica e com os interesses dos Estados nacionais em construir um sistema educacional homogêneo e funcional.

A evolução teórica da administração educacional, portanto, não é linear nem homogênea. Ela reflete os embates entre diferentes projetos de sociedade e educação, em disputa nos âmbitos político, acadêmico e institucional. A análise dos manuais da CAP, nesse contexto, é uma estratégia metodológica relevante para compreender como determinados modelos administrativos foram promovidos, naturalizados e replicados nos processos de formação docente e organização escolar, contribuindo para a formação de uma cultura institucional marcada pela hierarquia, pelo controle e pela padronização.

4 ANÁLISE DA MATERIALIDADE

4.1 Levantamento em bibliotecas

A pesquisa envolveu a Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros (Argentina), Biblioteca Pedagógica Central de Montevidéu (Uruguai), Biblioteca Pública do Paraná, Biblioteca do Instituto de Educação do Paraná e Biblioteca de Ciências Humanas da

UFPR. Nessas, foram encontrados exemplares das obras de Leão e Griffiths, conforme os quadros catalogados. A presença desses livros em acervos tão diversos indica sua ampla circulação e aceitação, tanto no Brasil quanto em outros países latino-americanos. A escolha dessas bibliotecas se deu por sua relevância histórica e por guardarem acervos significativos para a compreensão da formação docente na primeira metade do século XX.

4.2 Circulação e recepção

A obra de Griffiths foi publicada no Brasil apenas em 1979, o que revela uma adoção tardia de seu referencial. Já a obra de Leão foi publicada primeiro na Argentina (1922) e apenas depois no Brasil (1939), indicando reconhecimento internacional anterior ao nacional. Isso sugere que a circulação desses manuais não se restringia ao contexto local, mas fazia parte de um movimento maior de integração de saberes pedagógicos no continente. A presença desses títulos em bibliotecas de diferentes países latino-americanos reforça o argumento de que os manuais da CAP contribuíram para a constituição de uma rede de trocas e influências educacionais transnacionais.

As obras de Carneiro Leão e de Daniel Griffiths ressaltaram a importância da administração escolar como um componente estruturante da organização educacional. Em ambas as produções, a administração não é tratada como uma função meramente burocrática, mas como um instrumento decisivo para garantir o bom funcionamento da escola, o alcance de seus objetivos pedagógicos e a integração das ações institucionais.

O sumário da obra de Carneiro Leão, organiza-se em torno da função administrativa como eixo articulador da escola, com destaque para a estrutura funcional, o papel do diretor, dos docentes e dos inspetores, além da organização dos diferentes níveis de ensino. A obra enfatiza a necessidade de um funcionamento racional e eficiente das instituições escolares, ancorado em normas e responsabilidades bem definidas. Já o sumário de Griffiths, evidencia-se uma preocupação com a fundamentação científica da prática administrativa. São abordados temas como os modelos organizacionais, os processos decisórios, as relações interpessoais, a liderança, a autoridade e a avaliação institucional. Esses tópicos refletem uma visão da escola como organização complexa, que demanda planejamento estratégico, capacidade analítica e liderança qualificada.

A recepção dessas obras, em diferentes contextos institucionais, revela que elas não foram apenas referências bibliográficas, mas também guias normativos adotados para orientar práticas escolares e políticas de formação docente. A ampla aceitação desses manuais indica que seus conteúdos dialogavam com os modelos educacionais pretendidos por diversos países e instituições na primeira metade do século XX.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e histórico-documental, baseada em fontes primárias e secundárias. Foram utilizados manuais da CAP, documentos normativos, leis educacionais e literatura especializada. A análise de conteúdo permitiu identificar estruturas discursivas nos textos. A triangulação de dados assegurou a consistência metodológica. O levantamento dos manuais foi realizado em acervos físicos e digitais, com fichamento das obras, registro de dados editoriais e análise do conteúdo temático. O método histórico-documental permitiu situar os manuais em seu contexto de produção e circulação, possibilitando uma leitura integrada entre texto, contexto e materialidade dos livros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos manuais da Coleção Atualidades Pedagógicas (CAP) permitiu compreender o modo como determinadas concepções de administração escolar foram consolidadas e difundidas na América Latina, especialmente no Brasil, Uruguai e Argentina, durante o século XX. A investigação evidenciou que esses materiais didáticos não apenas veiculavam conteúdos técnicos, mas também funcionavam como instrumentos de normatização e padronização dos processos educacionais, contribuindo para a institucionalização de um modelo de gestão educacional tecnicista e hierarquizado.

As obras analisadas, notadamente *Introdução à Administração Escolar*, de Antônio de Arruda Carneiro Leão, e *Administrative Theory*, de Daniel Edward Griffiths, revelam uma proposta de organização escolar fortemente inspirada nas teorias clássicas da administração, como as de Fayol e Taylor. A partir dessa influência, as escolas passaram a ser concebidas como estruturas organizacionais que deveriam operar com máxima eficiência, controle de processos e clara separação entre funções

diretivas e operacionais. Essa lógica, aplicada ao campo educacional, implicou a adoção de práticas de gestão que priorizavam a centralização das decisões e a verticalização das relações dentro da instituição escolar.

O estudo apontou que a CAP teve papel fundamental na difusão dessa racionalidade técnica, funcionando como uma referência bibliográfica amplamente utilizada nos cursos de formação de professores e gestores. A ampla circulação desses manuais em bibliotecas públicas, institutos de educação e universidades evidencia sua importância histórica na constituição dos currículos da área de pedagogia e na formação dos quadros da gestão escolar. Observa-se, portanto, que os discursos presentes nesses livros não só refletiam as demandas do contexto educacional da época, como também orientavam a prática pedagógica e administrativa de milhares de docentes e gestores escolares.

Outro elemento de destaque na análise foi a constatação de que esses manuais ultrapassaram as fronteiras nacionais e integraram circuitos pedagógicos regionais. A presença dessas obras em acervos da Argentina e do Uruguai aponta para um processo de circulação transnacional de saberes educacionais, permitindo compreender a constituição de uma pedagogia latino-americana moldada, em grande medida, por influências comuns, especialmente no que se refere à modernização da administração pública e ao papel da escola como instrumento de desenvolvimento nacional.

Ao considerar o percurso editorial da CAP, destaca-se também o protagonismo da Companhia Editora Nacional na consolidação de um mercado editorial voltado à formação docente. A editora soube articular os interesses do Estado, da universidade e do mercado, produzindo materiais que, além de atenderem às exigências curriculares, cumpriam uma função ideológica ao promover uma visão específica sobre a função social da escola e dos seus profissionais. Esse movimento foi possível graças à articulação entre intelectuais, gestores e formuladores de políticas educacionais, muitos deles diretamente envolvidos na elaboração dos volumes que compuseram a CAP.

Em termos metodológicos, a pesquisa documental e bibliográfica demonstrou ser eficaz para compreender tanto os aspectos materiais dos manuais – como local de publicação, número de edições e presença nos acervos – quanto os elementos discursivos presentes nos textos. A triangulação entre as fontes primárias (os próprios manuais) e a literatura permitiu contextualizar historicamente as ideias defendidas nas obras, além de apontar suas permanências e rupturas no campo da administração

escolar.

Nesse sentido, este trabalho contribui não apenas para o campo da história da educação, ao lançar luz sobre uma coleção editorial de grande relevância, mas também para as discussões contemporâneas sobre gestão escolar. A partir da compreensão de como se consolidou o modelo tecnicista de administração – ainda presente em diversas práticas institucionais –, torna-se possível pensar alternativas mais democráticas, participativas e contextualizadas de gestão educacional.

A CAP, ao mesmo tempo em que representou um avanço no sentido da sistematização da formação docente, também contribuiu para a disseminação de um modelo normativo de escola, voltado mais à reprodução de padrões administrativos do que à promoção de uma educação crítica e emancipatória. A análise dos seus manuais possibilita, assim, uma leitura crítica sobre os fundamentos históricos das práticas de gestão ainda hoje encontradas nas escolas brasileiras e latino-americanas.

Revisitar a CAP, portanto, não é apenas um exercício historiográfico, trata-se de um esforço para compreender as raízes de um pensamento pedagógico que influenciou gerações de professores e gestores, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa, autônoma e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

DRABACH, Neila Pedrotti. 2009. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.

_____; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículo sem fronteiras, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FERREIRA, André Condes. A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas: balanço tendencial de dissertações e teses no período de 2013 a 2018. 2019. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

LIMA, P. G. Gestão Escolar: Um olhar sobre o seu referencial teórico. In: GESTÃO

ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O SEU REFERENCIAL TEÓRICO. Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2013, pp. 65-72.

LOURENÇO FILHO, M. B. Organização e Administração escolar: curso básico. 8.ed. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007.

MARINHO, Iasmin da Costa. Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção. 2014. 197f. Dissertação (Estado, Sociedade e Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NISKIER, A; CURY, C. R; ARROYO, M. G. In: Revista Brasileira de Administração da Educação – RBPAE. v. 1 n. 1 (1983). Publicado: 2017-08-01.

RIBEIRO, D. S. Teoria de Administração Escolar em José Querino Ribeiro E M. B. Lourenço Filho: Raízes e Processos de Constituição de modelos teóricos. Marília, 2006.

Dualismo Educacional no Brasil: Origens Coloniais e Perspectiva Profissional

Joel Bezerra Lima[1]

RESUMO

Este artigo investiga as origens históricas do dualismo educacional no Brasil, problematizando como se estruturou a separação entre a formação intelectual para as elites e a preparação prática para as camadas subalternas desde o período colonial. A pesquisa adota metodologia de análise bibliográfica, recorrendo a autores como Romanelli e Caio Prado Júnior para evidenciar a continuidade histórica dessa lógica na organização social brasileira. Inclui Cunha, que contextualiza o ensino profissional do legado europeu até o Brasil escravista e industrializado, além de Manfrendi, Costa e Manacorda, que contribuem para compreender as dimensões sociológicas e culturais dessa herança. Também utiliza estudos de Borges e Araújo, Ortigara e Wiedemann como referências para casos concretos da educação profissional. Parte-se da hipótese de que essa divisão possui raízes estruturais, que se estendem da tradição greco-ocidental aos contextos brasileiros contemporâneos. Para enfrentá-la, o artigo propõe a educação politécnica como alternativa formativa emancipadora, fundamentada em duas proposições complementares: em Mészáros, que afirma ser a mudança social condição para a mudança educacional, e em Saviani, que desenvolve essa perspectiva com bases marxistas.

Palavras-chave: Dualismo Educacional. História da Educação Profissional. Desigualdade Social. Politecnia.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira carrega em sua estrutura marcas profundas de assimetrias sociais, evidentes na separação entre formação prática e formação intelectual. Essa desigualdade foi historicamente construída e legitimada, naturalizando relações de poder que atrelam a profissionalização à adaptação social e a apresentam como via preferencial para o progresso. Assim, consolidou-se um ideal de saber útil e fragmentado, voltado a atender demandas produtivas e alheio a uma formação crítica e integral. Problematizar essa racionalidade implica questionar a redução do conhecimento a fins instrumentais e os limites de um modelo educacional que se transforma em artefato de exclusão, restringindo possibilidades.

Essa clivagem não surgiu espontaneamente, mas foi forjada nos processos sociais que moldaram a sociedade brasileira, da colonização mercantilista e escravista às transformações industriais e neoliberais. Adotar uma abordagem crítica e contextual não é apenas descrever o problema, mas demonstrar que o dualismo

[1] Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professor do Instituto Federal do Acre – Campus Xapuri. E-mail: joel.lima@ifac.edu.br.

educacional não é um conceito abstrato, e sim uma construção histórica que organiza e segrega as relações sociais de forma concreta.

A expansão colonial portuguesa no Brasil integrava um projeto mais amplo do mercantilismo europeu, estruturado na grande propriedade rural e sustentado pela escravidão (ROMANELLI, 2005, p. 33). Essa dinâmica não foi uma ação isolada, mas parte de um movimento coordenado de conquista, ocupação territorial e exploração comercial voltada para os interesses das metrópoles. Como destaca Caio Prado Júnior, esse processo impôs à colônia uma função econômica muito bem definida, subordinada às necessidades do comércio europeu:

> Aquele "sentido" é o de uma colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância: o açúcar, o algodão, o ouro [...] A nossa economia se subordina inteiramente a este fim, isto é, se organizará e funcionará para produzir e exportar aqueles gêneros. Tudo mais que nela existe, e que é aliás de pouca monta, será subsidiário e destinado unicamente a amparar e tornar possível a realização daquele fim essencial (PRADO JÚNIOR, 1961, p. 21).

Para sintetizar essa organização econômica, podemos distinguir três grandes setores na colônia: a grande propriedade agrícola escravista voltada para gêneros tropicais como o engenho de açúcar, a mineração de ouro que mobilizava migrantes de diferentes camadas sociais em busca de riqueza nas regiões auríferas e que apresentava caráter transitório com o esgotamento das jazidas, e o extrativismo no vale amazônico, de base mais dispersa e sem propriedade fixa. Embora distintos em forma, esses setores compartilhavam uma mesma lógica orientada para o mercado externo. Como explica Caio Prado Júnior (1961, p.119): "de um lado, esta organização da produção e do trabalho, e a concentração da riqueza que dela resulta; do outro, a sua orientação, voltada para o exterior e simples fornecedora do comércio internacional."

Antes do processo de colonização, as sociedades indígenas que habitavam o território brasileiro já apresentavam formas estruturadas de organização social, baseadas na vida coletiva e no trabalho comunitário. Essa organização se refletia numa aprendizagem integrada às atividades diárias e à convivência nas aldeias, envolvendo saberes de caça, pesca, coleta, cultivo e produção artesanal de utensílios. Como destaca Manfredi (2019, p. 44), "o trabalho se fundia com as práticas cotidianas e com a socialização de convivência, no interior das tribos, com os adultos",

evidenciando um modo de transmissão de conhecimentos profundamente ligado à experiência compartilhada e ao pertencimento comunitário.

Apesar de possuírem formas próprias de organização essas sociedades indígenas passaram a sofrer transformações radicais com o avanço da colonização portuguesa. Com a chegada dos portugueses e a instalação dos jesuítas a partir de 1549, consolidou-se uma política de catequese voltada a legitimar o domínio metropolitano e impor um modelo de sociedade hierarquizado e subordinado aos interesses da Coroa portuguesa. Atuando como agentes de transformação cultural, os jesuítas buscavam não apenas converter, mas também integrar as populações indígenas à cultura ocidental de forma forçada, sujeitando-as às normas religiosas e políticas coloniais. Como discute Célio Juvenal Costa em seu artigo *A racionalidade jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16)* (2007, p. 93–107), essa atuação missionária se estruturava em uma racionalidade específica, intencionalmente construída para viabilizar o projeto colonial. Em suas palavras:

> Transformar os gentios selvagens em cristãos [...] representava inseri-los na cultura ocidental, torná-los participantes da religião que era advogada como única verdadeira, era civilizá-los com rei e lei, era fazê-los, enfim, súditos portugueses (COSTA, 2007, p. 94).

Essa ação “educativa” estava sustentada em um arcabouço cultural de base aristotélico-tomista, que assegurava a consistência doutrinária e servia como pano de fundo ideológico para o projeto colonial. Importa destacar que esse modelo não refletia o espírito da modernidade europeia em ascensão, com seus questionamentos críticos e científicos, mas representava um movimento tardio, vinculado à Contra-Reforma, que reafirmava formas dogmáticas de pensamento e uma concepção conservadora de mundo. Nesse sentido, Romanelli (2005, p. 34), em *História da Educação no Brasil,* caracteriza-o como:

> materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação contra o pensamento crítico que começava a despontar na Europa, por um apego às formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica como método e como filosofia.

Enquanto as elites coloniais recebiam uma formação humanista legitimada por valores europeus e sustentada pela Companhia de Jesus, a educação destinada a indígenas, negros e mestiços era relegada à informalidade e ao trabalho braçal, consolidando uma marca social que associava o labor manual à subalternidade. Essa

lógica aristocrática não apenas reproduzia as desigualdades, mas naturalizava a condição servil, fazendo com que o oprimido passasse a ver-se "como animal possuído" (GORENDER, 1980, p. 65).

2. O Dualismo Educacional: Uma Herança Ocidental

A separação entre o saber teórico e o trabalho manual não se limita ao caso brasileiro, mas está ancorada em uma tradição ocidental aristocrática greco-romana consolidada ao longo dos séculos. Essa distinção se formou historicamente como parte de projetos educativos que reservavam o conhecimento abstrato e as artes consideradas nobres às classes dirigentes, relegando aos trabalhadores e escravizados as atividades produtivas menos valorizadas socialmente.

Para analisar criticamente essa herança, Luiz Antônio Cunha, em sua obra *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata* (2000), embora focada no contexto brasileiro, recupera brevemente elementos da tradição ocidental para mostrar como se consolidou a separação entre saber e fazer. Segundo o autor, na Grécia pré-socrática havia uma articulação entre essas dimensões: "o progresso técnico convivia harmoniosamente com a especulação abstrata" (CUNHA, 2000, p. 7), sem uma divisão rígida entre processos práticos e reflexão teórica. Ele destaca ainda:

> Nessa época, todas as honras deveriam ser concedidas aos homens que contribuíssem para o domínio da natureza. A palavra *sophia* significava, então, tanto habilidade técnica quanto especulação abstrata, pois acreditava-se que a melhor especulação baseava-se na técnica (CUNHA, 2000, p. 8).

No entanto, Cunha explica que essa concepção começou a mudar a partir do século IV a.C., com "a intensificação do emprego de escravos e a consequente depreciação social de todos os trabalhadores" (CUNHA, 2000, p. 8), criando uma associação do trabalho manual com a condição servil. Aristóteles, por sua vez, reforçou essa separação ao afirmar que "a cidadania não deveria jamais conceder a cidadania aos artesãos" (CUNHA, 2000, p. 9), consolidando a ideia de que a prática produtiva era incompatível com a virtude cívica. Assim, essa visão excludente se enraizou na tradição ocidental, estruturando um paradigma que opôs o conhecimento especulativo ao trabalho manual e deixou marcas profundas na educação e na formação profissional ao longo da história.

Saviani (2007) aprofunda essa discussão ao destacar que a divisão social entre proprietários e não-proprietários teve efeitos diretos na organização da educação, criando formas distintas de formação. Como ele aponta:

> A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada com a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa cisão estruturante entre o ensino voltado às atividades intelectuais e aquele restrito ao trabalho manual instaurou uma hierarquia de saberes que atravessou séculos e foi ressignificada em diferentes realidades sociais, marcando profundamente as concepções de educação e trabalho numa modernidade escravocrata tardia brasileira.

Após essa breve explanação sobre as raízes históricas da separação entre saber teórico e trabalho manual, o objetivo aqui é mostrar como esse dualismo se consolidou na tradição ocidental e chegou ao Brasil colonial. Busca-se compreender como esse paradigma ganhou forma embrionária na sociedade escravocrata brasileira, marcada por uma economia baseada no trabalho compulsório de indígenas e africanos escravizados. Esse sistema exigia modos específicos de transmitir saberes técnicos e habilidades práticas, os chamados ofícios, inicialmente em atividades como os engenhos de açúcar e a mineração.

O ensino de ofícios, contudo, não se limitava a transmitir competências produtivas: reforçava desigualdades sociais ao restringir os escravizados a ocupações menos valorizadas e reservar funções de maior prestígio aos homens livres. Como analisa Luiz Antônio Cunha:

> Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura [...]. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição (CUNHA, 2000, p. 16).

Consolidou-se, assim, uma distinção que associava certos ofícios à servidão e naturalizava sua destinação aos escravizados. Na mesma linha, Celso Suckow da Fonseca observa:

> O fato de, entre nós, terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes do ofício marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. E que, desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais. (FONSECA, 1986, p. 22)

Havia também normas para reservar certos ofícios a brancos livres e excluir negros e mestiços. Como destaca Luiz Antônio Cunha: “havia ofícios cujo exercício não convinha aos artesãos que fossem confiados a escravos [...] procurava-se ‘branquear’ o ofício, dificultando-o a negros e mulatos” (CUNHA, 2000, p. 17). Nos engenhos, a aprendizagem dos ofícios ocorria no próprio ambiente de trabalho, com os poucos homens livres que exerciam funções manuais sendo gradualmente substituídos por escravizados.

3. O Dualismo Educacional e Suas Permanências na Educação Brasileira

A consolidação do dualismo entre saber teórico e trabalho manual, estruturado de forma classista no período colonial, não foi um fenômeno restrito ao passado, mas deixou marcas que atravessaram diferentes momentos da formação social brasileira. Mesmo após a Independência, a Constituição de 1824 não rompeu com esse modelo, mantendo uma ordem social desigual voltada a moldar comportamentos e promover o adestramento social das camadas populares e dos menos favorecidos. No Período Imperial, os cursos profissionais oferecidos nos liceus permaneceram atrelados a essa mesma perspectiva, buscando formar indivíduos úteis, serviçais e disciplinados para atender às exigências da ordem social vigente. Como observa Manfredi (2016, p. 54):

> Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digna a pobreza; outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Essas concepções contribuíram para consolidar a educação profissional como uma prática excludente e seletiva, voltada a manter os trabalhadores em posições subalternas. Claudino Ortigara, ao analisar essa herança enfatiza que essa mentalidade não se rompeu com o tempo, mas foi reproduzida de forma persistente:

> permanecia presente a mentalidade que havia sido construída ao longo do período colonial, ou seja, de se destinar o ensino profissional aos pobres, humildes e desvalidos, dando continuidade ao processo discriminatório em relação às ocupações que tradicionalmente eram exercidas pelos escravos (2021, p. 23).

Essa lógica dualista permaneceu na Primeira República, quando o governo federal criou em 1909 as Escolas de Aprendizes Artífices, marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional. Voltadas aos filhos de trabalhadores pobres, visavam formar mão de obra para a incipiente industrialização, mantendo a separação entre formação intelectual e treinamento manual. Segundo Borges e Araújo (2019, p. 7), no artigo *Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo*, “as escolas, então criadas, não se articulavam com os demais graus de ensino, e destinavam-se à classe operária, enquanto o ensino propedêutico e intelectual era destinado à classe dominante”. A justificativa oficial era oferecer alternativas aos “desprovidos de fortuna”, reforçando o caráter assistencialista e disciplinador que marcaria por décadas a identidade da educação profissional no Brasil.

Ao longo do século XX, esse processo de industrialização foi ganhando ainda mais força, impulsionando a demanda por mão de obra qualificada e consolidando o papel da educação profissional como estratégia para atender às necessidades produtivas, ao mesmo tempo em que reforçava a hierarquia social e os mecanismos de disciplinamento das classes trabalhadoras.

> O industrialismo consistia na atribuição à indústria de sinônimo de progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos esperavam que a indústria conduzisse o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela levaria o país a possuir aquele atributos, próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar ao progresso (CUNHA, 2000b, p.14).

Esse quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, e a educação profissional, nesse contexto, foi direcionada para atender às exigências produtivas, enquanto a defesa da industrialização ganhava contornos civilizatórios e ideológicos, funcionando como um discurso legitimador para a modernização nacional tardia. Nesse sentido, o ensino técnico era visto não apenas como meio de formação, mas também como ferramenta de controle social voltada a conter revoltas populares geradas pela exploração do trabalho, “possuindo virtualidades corretivas” (CUNHA, 2000b, p. 16), ao mesmo tempo em que respondia aos anseios de modernização e industrialização defendidos por segmentos da elite brasileira, especialmente os liberais.

Esse padrão desenvolvimentista se consolidou durante a ditadura militar, como eixo de uma política tecnocrática que reforçava a função adaptativa da escola ao modelo econômico. Prolongou-se na redemocratização, ganhando novos contornos com o avanço do neoliberalismo nos anos 1990, quando o Estado transferiu grande parte de suas responsabilidades educacionais ao setor privado. A educação passou a ter um caráter estratégico para a qualificação da força de trabalho e para difundir os valores do livre mercado (ORTIGARA, 2021, Prefácio, 1. ed.).

Nesse contexto, a profissionalização foi cada vez mais moldada por uma lógica de mercado, voltada para a empregabilidade imediata e para a eficiência produtiva, consolidando um caráter nitidamente utilitarista. As reformas neoliberais intensificaram essa perspectiva ao promover o modelo de qualificação por competências, orientado para a adaptação constante do trabalhador às mudanças produtivas e para a flexibilização dos currículos, muitas vezes em detrimento de uma formação mais crítica e cidadã.

> As reformas para a educação profissional dos anos 1990 orientaram-se na ideia de formação para o trabalho sob a ótica da pedagogia das competências, devido ao seu caráter flexível, que se alinha com as necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, o que diplomas “rígidos” não seriam capazes de oferecer (WIEDEMAN, 2018 p.163).

4. A Educação para Além do Capital

O título deste tópico é inspirado na obra *A Educação para Além do Capital*, de István Mészáros, que questiona os limites impostos pela lógica de mercado ao processo formativo, destacando que sem transformação social nenhuma reforma seria efetiva. Para o autor, o “reino do capital” sustenta uma lógica que separa o pensar do fazer, criando uma educação voltada não para satisfazer necessidades humanas, mas para servir aos imperativos do mercado. Um modelo educacional baseado nessa dinâmica, em que “tudo se vende, tudo tem um preço” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16), transforma o ato educativo em mercadoria e o reduz a uma engrenagem de exploração do trabalho, do consumo e do lucro. Nesse sentido, ele adverte que “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (MÉSZÁROS, 2008, Apresentação).

Nessa mesma direção crítica, Saviani (2003) analisa como a educação profissional foi estruturada para restringir o trabalhador a tarefas fragmentadas, sem

acesso ao conhecimento necessário para compreender e intervir no processo produtivo. Ele afirma que "o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar", enquanto o ensino científico-intelectual cabe a quem "deve conceber e controlar o processo" (SAVIANI, 2003, p. 138). Para enfrentar essa divisão, Saviani propõe a educação politécnica[1] como horizonte pedagógico transformador:

> "A noção de politécnica contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho" (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa perspectiva não se limita a ajustes técnicos ou curriculares, mas exige uma mudança profunda no sentido da escola. Para Mészáros, a crítica requer uma transformação social e econômica ampla, sem a qual qualquer reforma educacional permaneceria limitada. Já Saviani, sem perder esse horizonte crítico, desenvolve a ideia de politecnia como projeto pedagógico orientado a uma formação omnilateral, que articule as dimensões teóricas e práticas do ser humano.

A tradição marxista preservou essa ideia de educação politécnica[2] como proposta distinta da concepção burguesa dominante. Em vez de atender apenas às exigências do mercado com formação fragmentada, essa perspectiva busca formar sujeitos capazes de compreender os fundamentos científicos do trabalho, sua inserção social e as condições que precisam transformar.

5. Resultados e Discussões

Em um contexto neoliberal que mercantiliza a educação, é necessário refletir criticamente sobre seus propósitos e destinatários. Este artigo busca incentivar novos estudos, partindo do entendimento de que a condição humana é histórica e requer enfrentar um poder hegemônico que reduz a educação à empregabilidade. Defende-se um objetivo formativo voltado a preparar cidadãos para desenvolver plenamente suas dimensões cognitivas, sensíveis, físicas e sociais. Embora não tenha se aprofundado na experiência dos Institutos Federais, destaca-se o trabalho de Samuel

[2] Embora o termo "politecnia" não esteja sistematizado por Marx, suas reflexões sobre a articulação entre trabalho intelectual e manual e o caráter emancipador da educação sustentam o conceito. Como observa Manacorda (2001, p. 92), a expressão mais precisa em Marx seria "educação tecnológica", presente no *Capital* e nas *Instruções aos Delegados*, aparecendo "politécnica" apenas pontualmente nestas últimas.

Carlos Wiedemann, que analisou historicamente o IFPR para revelar limites e possibilidades na profissionalização de jovens e apontar caminhos para superar a lógica da educação voltada apenas para o capital.

REFERÊNCIAS

COSTA, Celio Juvenal. Educação jesuítica no império português do século XVI: o colégio e o *Ratio Studiorum*. In: ASSUNÇÃO, Paulo de; BITTAR, Marisa; PAIVA, José Maria (org.). *Educação, história e cultura no Brasil colônia*. São Paulo: Arké, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005c.

GORENDER, J. *O Escravismo Colonial.* São Paulo: Ática, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral*. Edição ampliada e atualizada. Pouso Alegre, MG: [s.n.], 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 205–224.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, p. 131–152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 145–176, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP. Acesso em: 11 jul. 2025.

A POLÍCIA POLÍTICA E O MOVIMENTO ESTUDANTIL: A VIGILÂNCIA DA DOPS/PR SOBRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO PARANÁ DURANTE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964-1985)

Maria Clara Guerra Azevedo de Barros[1]

Letícia de Jesus Valente[2]

Valquiria Elita Renk[3]

RESUMO

O presente trabalho propõe analisar as violações aos Direitos Humanos e processos de resistência por parte de estudantes universitários no Paraná durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985). Entende-se que o período foi marcado por autoritarismo e suspensão generalizada de direitos anteriormente previstos, inclusive direitos políticos. Para isso, foi essencial a atuação da Delegacia de Ordem Política e Social do Paraná (DOPS/PR), servindo como polícia política essencial para a vigilância de elementos considerados arbitrariamente 'subversivos', sendo eleitos como 'inimigos internos' para justificar a repressão de que eram alvos. Para essa análise de discurso (Pêcheux, 2002), volta-se à documentação remanescente da DOPS/PR, disponível para consulta no Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP/PR), debruçando-se sobre dossiês temáticos e fichas individuais de universitários paranaenses das décadas de 1960, 1970 e 1980, entendendo a intencionalidade por trás da constituição desse corpus documental como ferramenta para justificar e possibilitar a violência (Ilkiu, 2020). Através dessa análise, foi possível relatar que a vigilância em torno do movimento estudantil teve consequências para esses estudantes que ultrapassaram o período em que estiveram na universidade, sendo, inclusive, impedidos de assumirem vagas de concurso público ou viajarem ao exterior. Em torno dessas questões, debate-se como a memória e as narrativas são utilizadas como ferramentas para a dominação (Ricoeur, 2022), e como essas fontes podem ser utilizadas, posteriormente, para recuperar a memória de indivíduos que anteriormente foram vítimas de violência estatal (Bauer; Gertz, 2022).

Palavras-chave: Ditadura Civil Militar. Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). Memória. Polícia Política. Movimento Estudantil.

1 INTRODUÇÃO

De 1964 a 1985, o Brasil foi marcado pela instauração e manutenção de um regime antidemocrático e violento, de caráter militar, imprimindo tais características em todas as esferas da vida pública e privada. O Paraná, e sua

[1] Bacharel em História. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. clara.guerra@pucpr.edu.br
[2] Acadêmica da graduação em História – Licenciatura. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. leticia.valente@pucpr.edu.br
[3] Doutora em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. valquiria.renk@pucpr.br

capital Curitiba, da mesma forma refletiram tal organização, com consequências que se estendem ao tempo presente, refletidas na configuração social, política e até mesmo urbana da cidade.

Com a instauração do regime, suspenderam-se direitos políticos amplamente, contando também com ora o fechamento de instituições, ora o seu emparelhamento para a legitimação do novo governo militar. Na capital federal, Brasília, nos dias seguintes ao golpe de 31 de março de 1964, políticos da oposição foram perseguidos e presos. Nos anos seguintes, a perseguição e repressão expandiram-se, com seu ápice institucional ilustrado pela promulgação do Ato Institucional n.º 5 em 13 de dezembro de 1968, que deu legitimidade para as prisões e exílios. Em termos gerais, o AI-5[4] determinava a suspensão de direitos como o *habeas corpus*, permitia ao presidente intervenção nos governos estaduais em nome da segurança nacional – prevendo também o fechamento do Congresso Nacional e das Assembleias Legislativas –, além da cassação de políticos eleitos e proibição de reuniões políticas, com determinação de um toque de recolher certificado pela polícia política, inaugurando um novo período de ainda mais intensificada violência estatal.

Uma das categorias mais oprimidas durante o regime ditatorial foi a dos professores, que, junto dos estudantes, formavam um grupo de indivíduos sistematicamente vigiados, perseguidos e fichados. uma nova ideologia estava sendo implantada, e assim foi colocado em prática um processo de reordenação da educação nacional (Cunha; Goes, 1991). O regime militar brasileiro foi caracterizado pela violação dos direitos humanos e de liberdade de expressão. A demissão e perseguição de educadores, reitores, e pesquisadores era comum, assim como o impedimento para a realização de projetos educacionais considerados inadequados a ideologia governamental, e a vigilância sobre estudantes que se organizassem politicamente contra o status quo representado

[4] O texto do AI-5 é especialmente emblemático ao ressaltar, em diversas passagens, o caráter "revolucionário" da Ditadura Civil Militar, e o "dever cívico" desses militares em garantir a permanência desse regime em nome da "segurança interna", inclusive mencionando a necessidade de prezar pelo "respeito" e pela "dignidade humana" através dessas medidas que visavam "a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução" e "assegurar a continuidade da obra revolucionária". O texto completo do Ato está disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm

pela Ditadura.

A Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) foi, de 1964 a 1985, instrumento essencial para a manutenção do regime antidemocrático e violento na figura da Ditadura Civil Militar que redigiu o projeto político brasileiro à época. Sua atuação refletiu o caráter autoritário de tal regime, desconsiderando os Direitos Humanos – e, da mesma forma, tratados internacionais e legislação anterior que determinava a observação desses – coletivos e individuais de grupos considerados 'subversivos', ameaçando a hegemonia imposta. Esse projeto pretende investigar essas violações aos direitos humanos dos estudantes, buscando vestígios desses no arquivo remanescente da DOPS/PR, contando com fichais individuais e dossiês temáticos, desde 1991, seguindo o Decreto Estadual 577, sob tutela do Departamento de Arquivo Público do Paraná (DEAP/PR), em Curitiba.

O acúmulo em massa desses materiais sinaliza a preocupação estatal em vigiar a classe discente, imputando a esses estudantes taxações arbitrárias de inimigos da nação e, dessa forma, passíveis de duras, violentas e ilegais punições. Dessa maneira, é preciso estar atento que "as informações contidas nos arquivos revelam principalmente o discurso oficial, considerando que [...] por pertencerem a um órgão repressor do Estado tinha seus próprios interesses na produção e registro de seus arquivos" (Ilkiu, 2020, p.18), sendo imprescindível ao pesquisador consciência do propósito com que esse material foi criado.

A pesquisa nos arquivos da DOPS/PR é complexa, muitas vezes os documentos faltam ou são ilegíveis. É conhecido que o material original das delegacias políticas não foi transferido integralmente para o acervo do DEAP/PR, é impossível determinar onde se encontram os documentos extraviados, e a desorganização temporal e temática dos dossiês não facilita a compreensão de como era o armazenamento original feito pela polícia (Braggio; Fiuza, 2013). Da mesma forma, os arquivos da polícia política apresentam, ainda assim, evidências da sistemática perseguição dos professores e estudantes paranaenses, e são uma valiosa fonte oficial. As fontes são a matéria prima do pesquisador e cabe a ele indagá-las.

É importante, portanto, considerar a origem, função, e intenção da

narrativa tecida pelos agentes da DOPS/PR nesses documentos. Ricoeur (2022) aborda também os usos práticos da memória como instrumento de seleção e manipulação da narrativa oficial, que por sua vez age de forma a auxiliar a dominação – memória imposta e memória ensinada. O autor levanta também a temática do esquecimento e, consequentemente, anistia, que chama de 'direito de graça', denunciando a proximidade fonética e semântica de anistia e amnésia, sendo que à medida que a memória tem a possibilidade (e, talvez, a obrigação) de funcionar como ferramenta para garantir reparação e retribuição, o esquecimento não tem esse objetivo reparatório. Por isso, o presente trabalho tem como objetivo analisar, através dos documentos remanescentes da DOPS/PR, os vestígios de violações aos Direitos Humanos de estudantes universitários no Paraná durante a Ditadura Civil Militar, tal como seus processos de resistência, ressaltando como o Estado brasileiro agiu contra esses indivíduos.

As fontes são embutidas de um valor memória e um valor-identidade, permitindo a reconstrução de memórias das vítimas de violência estatal (Bauer; Gertz, 2022). A respeito da discussão e interpretação das fontes, propõe-se o uso da Análise de Discurso, no sentido que esta "não é uma metodologia, é uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise" (Caregnato; Mutti, 2006, p. 680), baseando-se principalmente nos enunciados de Pêcheux (2002) e Orlandi (1999). Assim, compreende-se a necessidade de uma análise que contemple não estritamente o conteúdo do corpus documental analisado, mas sim o seu sentido, no que diz respeito à o que o sujeito manifesta através de seu discurso, visando contemplar, segundo as supramencionadas Caregnato e Mutti (2006, p.680-681) ideologia – "posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso" –, história – "contexto sócio-histórico" – e linguagem – "materialidade do texto gerando pistas" – na compreensão de que não é possível a análise de um discurso sem interpretar as condições em que foi criado (Pêcheux, 2002).

Sobre a Análise do Discurso na pesquisa sobre educação, Borges, Oliveira e Massa (2021) entendem que é de nota no sentido da relevância de

"indagar e referendar os discursos presentes nos diversos segmentos da comunidade escolar [...], dos textos oficiais que orientam o processo pedagógico ou dos documentos que legalizam e definem políticas públicas para a educação brasileira" (p. 73). Faz-se a opção de limitar o campo de pesquisa à documentação que contemple sobretudo os estudantes universitários, devido à grande amplitude de materiais.

2 DESENVOLVIMENTO

Percebe-se ao pesquisar o controle de narrativas e memória, através da censura, por exemplo, durante a Ditadura Civil Militar, uma tentativa de 'apagamento simultâneo', excluindo (ou ao menos sufocando) episódios que não condiziam com as intenções das forças vigentes. O acervo da DOPS, e quaisquer outros arquivos de repressão, podem ser um telescópio focalizado diretamente na narrativa oficial, ou ao menos nos pilares que a constituíram, ao tornar público, após décadas de sigilo, documentos que apontam os critérios para a seleção de 'inimigos internos', o quão profundas eram as raízes da polícia política nas instituições de ensino e de representação estudantil e o modus operandi dos agentes policiais responsáveis pelo monitoramento desses 'elementos subversivos'.

Dentre esses 'elementos subversivos' estavam os estudantes. Pode-se atribuir a determinação do movimento estudantil como de extremo interesse para a vigilância governamental e segurança nacional devido a organização deste embasado por um projeto político contrário ao militar, no sentido que:

> os estudantes eram considerados interlocutores importantes de demandas progressistas e que, em geral, representavam anseios de parcela significativa da população. E, apesar de seus órgãos representativos terem sidos jogados na clandestinidade e de terem sofrido duros golpes desferidos pela repressão, os estudantes se organizavam e permaneceram como atores importantes durante boa parte do período ditatorial brasileiro (BARROS, 2009, p.12)

Apesar da maioria tender em oposição à ditadura, encabeçados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e UPE, sendo um grupo amplo e plural, o

movimento estudantil encontra, internamente, personagens contrastantes em seus desejos, ações e políticas, refletindo tais tendências em suas atuações dentro das organizações estudantis, além de organizações estudantis como o Movimento de Ação Secundarista (MAS) que se alinhavam ao regime militar, ao propor a criação de grêmios estudantis 'apolíticos' que servissem ao verdadeiro bem e vontades da nação (Fiuza; Schmitt, 2012).

Similarmente, setores mais revolucionários do Movimento Estudantil preocupava-se também em articular-se com a luta operária e camponesa, ainda que com o objetivo principal de uma 'universidade popular' – que só seria possível em um governo de acordo, por isso "a luta também se dava em defesa da democracia, de modo que as classes estudantil e trabalhadora pudessem participar das decisões governamentais" (Candido, 2021, p.45).

Tendo isso em vista, outro ponto que deve ser destacado é referente aos efeitos dessa constante vigilância do Estado para com os estudantes que faziam partes de movimentos estudantis e os resultados disso.

Durante o período da Ditadura Civil Militar, era comum a necessidade de documentos que ficaram conhecidos como "atestados ideológicos", que nada mais eram do declarações emitidas pelo governo, atestando que o indivíduo não possuía nenhum tipo de antecedentes ou registros nessas instituições. Essas declarações eram solicitadas para as mais diversas situações, como por exemplo para uma viagem ao exterior ou no momento de assumir um cargo público, como foi possível ser identificado durante a análise das fichas individuais de estudantes que fizeram parte da Chapa Liberdade (1966-1967)[5], nomes esses que foram identificados durante a análise das pastas temáticas da UPE. Esse foi o caso de Elias Absy, anteriormente acadêmico de Engenharia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e membro da chapa mencionada – em 1975, teve pedido de atestado ideológico negado devido ao seu envolvimento com o movimento estudantil (Figura 1).

Figura 1 – Contestação referente a requerimento de atestado ideológico

[5] A Chapa Liberdade concorreu as eleições pela presidência da UPE em 1966. **Fonte:** DEAP-PR. Dossiê nº2327.264: UPE.

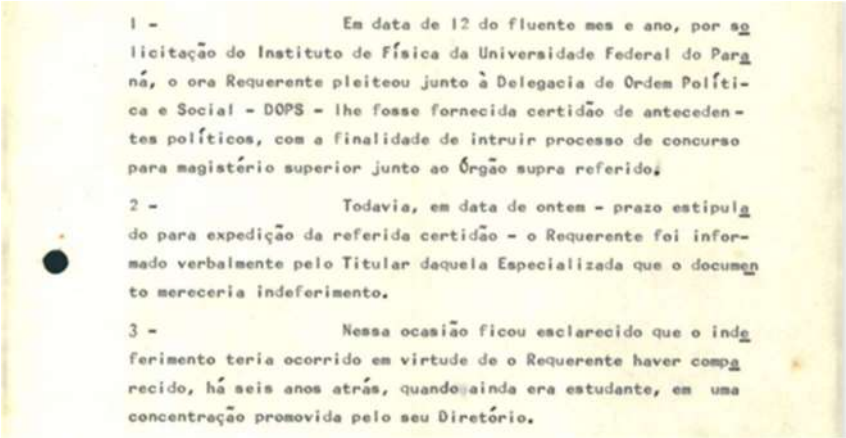

1 - Em data de 12 do fluente mes e ano, por solicitação do Instituto de Física da Universidade Federal do Paraná, o ora Requerente pleiteou junto à Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS - lhe fosse fornecida certidão de antecedentes políticos, com a finalidade de intruir processo de concurso para magistério superior junto ao Órgão supra referido.

2 - Todavia, em data de ontem - prazo estipulado para expedição da referida certidão - o Requerente foi informado verbalmente pelo Titular daquela Especializada que o documento mereceria indeferimento.

3 - Nessa ocasião ficou esclarecido que o indeferimento teria ocorrido em virtude de o Requerente haver comparecido, há seis anos atrás, quando ainda era estudante, em uma concentração promovida pelo seu Diretório.

Fonte: DEAP-PR. Ficha Individual nº1004.329 - Elias Absy

Dessa forma, o indeferimento da solicitação de antecedentes negativa pela DOPS, fez com que Elias Absy muito provavelmente tenha sido impedido de assumir o cargo de Magistério Superior, no Instituto de Física da Universidade Federal do Paraná, evidenciando o quão constante era a vigilância a polícia política, resultando em consequências aos militantes estudantis mesmo uma década após o término da Chapa Liberdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa diretamente nos vestígios deixados pelos agentes policiais da DOPS/PR – seus relatórios, cartas e documentos resultantes do processo investigativo – dão indícios da construção do estudante, como um dos elementos subversivos, como inimigo interno contra a ‘revolução’ e, dessa forma, passíveis de repressão que desconsiderasse seus direitos como cidadãos. Percebem-se critérios arbitrários para tais distinções, seguindo as premeditações de um governo autoritário e violento com extenso histórico de violação aos Direitos Humanos. Voltando-se aos dossiês temáticos e fichas individuais, foi possível constatar que a vigilância aos estudantes foi extensa, constante e com consequências que ultrapassaram as fronteiras do movimento estudantil. Através da ação da polícia política (que acumulou extenso corpus documental sobre diversos estudantes, contando com os uma variedade de documentos), depois de formados, ex-militantes tiveram impedimentos em suas carreiras por conta da não emissão de atestados ideológicos. Ao mesmo tempo, retornando-

se à essas fontes – que, anteriormente, foram nocivas a esses estudantes – agora é possível rever esses atos arbitrários.

Ao tomar-se o cuidado em retomar essas fontes criadas no escopo da máquina de repressão, mas agora com a intenção de identificar esses vestígios de violações aos direitos humanos, tal como os processos de resistência, colabora-se com a Justiça de Transição. A retomada de narrativas, a rememoração de vítimas e a constituição de lugares de memória (Nora, 1993) permitem que esse corpus documental, antes ferramenta para a perseguição, seja ressignificado. Foi através do trabalho com o Acervo DOPS/PR que essas perspectivas puderam ser contempladas, levando também a rever a importância dessa instituição para a manutenção do regime ditatorial não só no que diz respeito ao controle dos corpos, com a limitação de que espaços podiam ser ocupados e a repressão física em resposta à movimentação de certos grupos políticos.

Em um cenário crescente de apagamento da brutalidade da Ditadura Civil Militar, com a ascensão de políticos alinhados ao perfil repressivo e autoritário da extrema direita, fazendo referência a conhecidos torturadores e rememorando, saudosamente, artifícios legais repressivos e antidemocráticos como os Atos Institucionais, torna-se ainda mais urgente o “educar para o nunca mais”.

REFERÊNCIAS

BARROS, Amon Narciso de. **Movimento estudantil como organização social detentora de projeto político**. Orientador: Ana Paula Paes de Paula. Dissertação (Pós-graduação em Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99JLPR. Acesso em: 13 out. 2022.

BAUER, Caroline Silveira; GERTZ, René E. Fontes sensíveis da história recente. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. - 1. ed., 8ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2022, p. 173-193.

BORGES, Juliana Rosa Alves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; MASSA, Nayara Poliana. Análise do discurso na pesquisa em educação: possibilidades e limites. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 48, 2021. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2562. Acesso em 03 jun. 2024

BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. **Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação**. Revista Tempo e Argumento, v. 5, n. 10, p. 430-452, 2013.

CANDIDO, Rivaldo Dionizio. **As ações do Estado na Ditadura Civil-Militar: A violação dos Direitos Humanos aos professores universitários do Paraná**. Orientadora: Valquiria Elita Renk. Dissertação (Mestrado em Direitos Humano e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt.

CUNHA, Luis; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editor,1996.

ILKIU, Júlia Aliot da Costa. **As investigações contra os professores e as instituições de ensino do Paraná pela Delegacia de Ordem Política e Social – DOPS/PR durante a Ditadura Militar no Brasil de 1964 a 1985**. Orientador: Valquiria Elita Renk. Dissertação (Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

NORA, Pierre.; AUN KHOURY, T. Y. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, *[S. l.]*, v. 10, 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 04 nov. 2022.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

SCHMITT, Silvana Lazzarotto; FIUZA, Alexandre Felipe. A DOPS e a vigilância política do movimento estudantil paranaense durante a Ditadura Civil-Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p.101-114, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640139. Acesso em: 16 out. 2022.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm.

DEAP/PR. **Acervo DOPS/PR**. Pasta nº 2327.264: União Paranaense dos Estudantes – UPE.

DEAP/PR. **Acervo DOPS/PR**. Pasta nº 1004.329: Elias Absy.

PARANÁ. **Decreto nº 577**, de 11 de julho de 1991. Curitiba: Governador do estado. Disponível em: http://200.189.113.39/sesp/legsesp.nsf/abdc1a1c48eed83a83256d7c0064aac9/245bc7fd3219bed0032569890074236b?OpenDocument.

REPRESENTAÇÕES DA POLIOMIELITE NA IMPRENSA BRASILEIRA E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO (ANOS 1950)

Maria Fernanda Avila Candido[1]

Rafaela Silva Rabelo [2]

RESUMO

O presente trabalho tem como foco explorar a forma como os impactos da epidemia de poliomielite na educação é noticiada na imprensa brasileira. Trata-se dos resultados parciais de pesquisa de Iniciação Científica em andamento que aborda as repercussões da poliomielite na América Latina. Até o momento, se concentrou na análise de jornais brasileiros disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, com foco nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. O recorte temporal da pesquisa é a década de 1950, período em que a epidemia de poliomielite atingiu seu auge no Brasil e provocou mobilização em diferentes setores da sociedade. A metodologia adotada baseia-se na análise documental de fontes impressas digitalizadas, considerando as potencialidades e limitações do uso da imprensa como fonte para a escrita da história da educação. A análise dos jornais busca compreender os impactos causados pela poliomielite no ambiente escolar e quais medidas foram tomadas nas escolas em resposta à epidemia de paralisia infantil. É importante ressaltar que em um contexto atual marcado pela queda nas taxas de vacinação no Brasil, e por uma recente pandemia, esta pesquisa torna-se essencial para refletir sobre como a educação é afetada por crises sanitárias e seu papel na conscientização da população.

Palavras-chave: Poliomielite. Epidemia. Educação. Imprensa.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de pesquisa de Iniciação Científica que tem como objetivo explorar a forma como os impactos da epidemia de poliomielite na educação latino-americana é noticiada pela imprensa. Neste trabalho, o foco recai nas análises iniciais dos jornais brasileiros.

A poliomielite é uma doença viral que afeta principalmente crianças, transmitida por contato direto com pessoas ou objetos contaminados. A vacinação é a única forma de prevenção da doença, uma vez que não há tratamentos específicos para a poliomielite (BRASIL, 2024).

O primeiro registro de um surto de poliomielite no Brasil ocorreu em 1911, mas foi somente na década de 1950 que o país enfrentou uma epidemia de grande escala,

[1] Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Uberlândia, maria.avila@ufu.br.
[2] Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), rafaela.rabelo@ufu.br.

com impactos significativos dos casos no território brasileiro. No mesmo período também ocorreram os maiores surtos registrados na Argentina e no Uruguai (ALVAREZ, 2018, p.164). Diante desse cenário, a década de 1950 foi escolhida como recorte temporal da pesquisa, por representar o momento em que a poliomielite se tornou uma preocupação transnacional. A análise desse período permite compreender tanto os impactos diretos da doença quanto as estratégias iniciais de enfrentamento adotadas em diferentes países da América Latina.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O levantamento de dados se deu a partir da Hemeroteca Digital Brasileira. É importante destacar que esse meio digital permitiu o acesso a fontes da imprensa brasileira do século XX, essenciais para compreender como a epidemia foi abordada nos jornais daquela época. Nesse sentido, em uma era marcada pelo uso de tecnologias, o historiador é convidado a repensar seus métodos, suas fontes e os meios nos quais o conhecimento é registrado e divulgado.

O uso de fontes digitais nesta pesquisa não desconsidera suas limitações e especificidades. Trata-se de compreender que apenas o domínio dessa ferramenta não é o suficiente. Como afirma Prado (2021, p. 30):

> Mais do que simplesmente fazer uma história por meios digitais, algo que em alguma medida se tornou inevitável na contemporaneidade, é preciso que se pratique uma história digital, ou seja, que se problematize e se reflita sobre os distintos aspectos que envolvem os usos sociais das tecnologias digitais.

Além disso, os jornais são uma importante ferramenta na compreensão de práticas, recorrências e lógicas de uma determinada época e sociedade. Conforme aponta Campos (2012, p.67),

> Ao se constituírem como estratégicos, táticos, ou ambas as coisas, os jornais são vestígios basilares para a compreensão da construção do homem ocidental dos séculos XIX/XX e, consequentemente, para a escrita da sua história – e da história da sua educação.

Nesse sentido, assumir a imprensa como fonte de pesquisa em História da Educação permite compreender como a educação foi representada em um contexto epidêmico, na década de 1950, através da análise dos jornais da época.

Enquanto fontes de representação (CHARTIER,1991), os jornais analisados não apenas informaram, mas moldaram percepções, definiram prioridades e

construíram sentidos em suas publicações.

3 A POLIOMIELITE NO BRASIL

No Brasil, a trajetória da poliomielite começou em 1911, porém, com casos isolados e sem alcançar destaque nacional. Somente a partir de 1950 que o país passou a enfrentar epidemias mais graves e recorrentes, com altos índices de contaminação e maior mobilização social. Em 1953, por exemplo, o Rio de Janeiro vivenciou o maior surto de poliomielite já registrado até então no país (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1988, apud CAMPOS, 2024). Somente em 1961 que as campanhas de vacinação começaram de forma mais organizada, mas foi a partir de 1980, com a criação do “Dia Nacional de Vacinação”, que se consolidou uma resposta efetiva a contenção da doença. O último caso de poliomielite no Brasil foi registrado em 1989. E, em 1994, a doença foi oficialmente declarada eliminada do território nacional, com a emissão de um Certificado da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS/OMS, 1994).

O Brasil, que já foi reconhecido internacionalmente pela erradicação da poliomielite, vive atualmente um cenário preocupante de queda na cobertura vacinal. Esse declínio tem sido permanente ao longo da última década, com destaque para os anos de 2020 a 2022, quando os índices se agravaram por diversos fatores, como desinformação da população, avanço de discursos antivacina, enfraquecimento de políticas públicas de imunização e o impacto da pandemia de COVID-19. De acordo com a Confederação Nacional de Municípios (CNM), o ano de 2021 apresentou os piores resultados da série histórica: apenas 60,5% de cobertura no primeiro reforço e 54,6% no segundo (CNM, 2024, p.9). O mesmo estudo informa que, diante desse cenário, há riscos reais de reintrodução da doença (CNM, 2024, p. 18).

4 IMPRENSA BRASILEIRA E SEU PAPEL NA DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EM TEMPOS DE POLIOMIELITE

Para entender como a imprensa brasileira abordou a poliomielite, foi realizado um levantamento de jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. A ferramenta de busca da Hemeroteca permite selecionar filtros como o estado de publicação do jornal, o período e palavras-chaves. Para esta pesquisa, foram

utilizadas as palavras “poliomielite”, “paralisia infantil” e “epidemia”, aplicadas a jornais dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, no período da década de 1950.

A análise permitiu observar a frequência com que os assuntos relacionados a poliomielite foram abordados, identificando as estratégias de enfrentamento adotadas pelos governos locais e os impactos diretos na educação. Ao buscar a relação entre a paralisia infantil e a educação, a pesquisa destaca tendencias como campanhas de conscientização e o uso dos jornais como instrumento de “educação sanitária”.

Nesse sentido, é importante compreender a imprensa não apenas como uma informante dos acontecimentos, mas como um espaço de produção e circulação de construções e representações. Com base nas discussões de Chartier (1991) sobre a análise de fontes, é possível depreender que os jornais estão longe de serem neutros, pois são “atravessados” por disputas de sentido, relações de poder e por práticas de apropriação. Sendo assim, há condições que influenciam o conteúdo exposto no impresso, moldando, portanto, os modos como certos grupos, e ou assuntos, são representados. Assim, ao analisar a ausência da educação nas matérias sobre a poliomielite, é possível perceber que a imprensa atua como um espaço de produção e circulação de significados.

A análise dos jornais dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo revela que, durante os períodos de surtos de poliomielite na década de 1950, os temas mais recorrentes foram a vacinação, o aumento ou controle de casos da paralisia infantil, as atuações das autoridades públicas frente à epidemia e a crescente preocupação com o controle das fronteiras devido ao risco de propagação da poliomielite. Diante da ausência de informações mais detalhadas sobre o impacto da epidemia na educação, tornou-se necessário incluir no trabalho outros temas recorrentes nos jornais, a fim de compreender as representações que a imprensa construiu.

Rio Grande do Sul

Foram localizadas 39 matérias em jornais do estado do Rio Grande do Sul, selecionadas a partir de um critério principal: matérias que abordassem a relação entre educação e a epidemia. Entretanto, durante a análise alguns padrões foram

identificados, como a relação fronteiriça do Brasil com o Uruguai e Argentina, e a vacinação, tema que mostrou ser recorrente durante o levantamento.

A edição 00020 do *Jornal Diário de Notícias*[3] (1955, p. 11) trouxe a matéria "Praticamente debelado o surto de poliomielite no Uruguai – No Rio Grande do Sul apenas 9 casos", que afirmava: "Tanto aqui como no Uruguai a poliomielite está sendo pronta e eficazmente combatida, situação completamente superada." Assim, é notório que a matéria evidencia a tentativa das autoridades públicas de demonstrar controle da situação e transmitir tranquilidade à população.

Outro aspecto recorrente nas matérias analisadas foi a relação entre o Rio Grande do Sul e a Argentina. Foram localizadas 8 matérias que abordavam diretamente esse tema. Em geral, as edições informavam sobre a situação da poliomielite no país vizinho, com destaque tanto para o número de casos quanto para as medidas sanitárias adotadas pelas autoridades argentinas. A edição 00296, do *Jornal Diário de Notícias*[4] (1956, p.1) noticiou que "Em face da epidemia o governo argentino determinou que o ano letivo se abrisse este ano a 15 de março."

A frequência com que esse tema foi tratado nos jornais demonstra a relevância da relação entre o Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina no contexto da epidemia, revelando tanto a atenção das autoridades quanto a apreensão da população. As matérias destacam críticas à falta de medidas mais rigorosas, e, ao mesmo tempo, o esforço das autoridades uruguaias em tentar conter o pânico da população.

Quanto à relação entre poliomielite e o ambiente escolar no Rio Grande do Sul, poucas matérias foram registradas. Em geral, as recomendações eram preventivas, com instruções para que apenas alunos com sintomas gripais não frequentassem a escola. Conforme indicado na edição 00020, do *Diário de Notícias*[5] *(1955, p.11)* "Instruções do DES sobre a profilaxia da doença", "Só não devem ir à escola as crianças resfriadas ou febris." Ainda que seja uma informação relevante, é uma recomendação que revela uma abordagem superficial por parte da imprensa quanto às reais consequências da epidemia na rotina escolar, nas práticas pedagógicas e na comunidade escolar.

---

[3] Diário de Notícias, 29 de março de 1955, p.11. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/093726_03/3524?pesq=poliomielite.
[4] Diário de Notícias, 29 de fevereiro de 1956, p.1. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/093726_03/8156?pesq=paralisia%20infantil.
[5] Diário de Notícias, 29 de março de 1955, p.11. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/093726_03/3524?pesq=poliomielite

É importante atentar sobre essa falta de matérias entre a educação e a epidemia. Não priorizar conteúdos diretamente ligados à escola durante a epidemia de poliomielite evidencia as disputas de sentido na imprensa. Nesse sentido, compreender os jornais como fontes relevantes para a História da Educação implica reconhecer seu papel ativo na construção de narrativas sociais. Como aponta Pasquini (2014, p.266):

> Nessa perspectiva, percebe-se que a imprensa tornou-se objeto de referência para a apreensão e compreensão da história da educação. Por ela emergem novas interpretações que, por sua vez, edificam outras concepções de educação, tendo em vista que a conquista da opinião pública se dá por meio de um embate ideológico, ou seja, uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes.

A imprensa, portanto, participa da disputa por sentidos sobre o que é noticiado, influenciando também a maneira como a sociedade interpreta e reage aos desafios que atingem a escola e a infância.

Outro aspecto frequente nas matérias analisadas foi a ênfase na vacinação como principal estratégia para conter a disseminação da poliomielite. Os jornais destacaram a eficácia da vacina e sua importância como medida de proteção contra a doença. Destacando como a imprensa não apenas divulgou dados sobre a epidemia, mas também atuou como aliada das autoridades sanitárias na divulgação de informações corretas sobre a vacina, incentivando sua adoção pela população.

A análise das matérias do Rio Grande do Sul evidencia como a imprensa atuou não apenas como transmissora de informações, mas como agente ativo na construção de significados sobre a poliomielite. Ao abordar questões como fronteiras, educação e vacinação, os jornais revelaram preocupações coletivas, estratégias institucionais e tensões sociais diante da epidemia. A recorrência de conteúdos sobre os países vizinhos e o destaque à vacinação reforçam o papel formativo da imprensa, que, ao informar, também educava e orientava a população. Assim, os periódicos da época se consolidam como fontes históricas importantes para compreender os impactos da pólio no cotidiano e nas políticas públicas do período.

Minas Gerais

Os temas mais frequentes identificados nos jornais de Minas Gerais: vacinação, relação entre a epidemia e a Argentina (especialmente no contexto de fronteira), a escassez de recursos, e a relação entre a poliomielite e a educação.

Dentre esses temas, o que mais se destacou foi a abordagem jornalística relacionada à situação na Argentina. As matérias analisadas abordaram o número de casos e mortes no país vizinho, as medidas adotadas pelas autoridades argentinas para conter a epidemia, a preocupação com a possível propagação do vírus em território brasileiro devido à proximidade geográfica, e o possível fechamento das fronteiras entre Brasil e Argentina.

Em relação á educação, Minas Gerais foi o estado com menor número de matérias encontradas. O destaque mais significativo refere-se a uma publicação que abordou o fechamento das escolas na Argentina. Na edição 14018 do jornal *Lavoura e Commercio*[6] (1956, s.p), a notícia relatava: “Por causa da epidemia de poliomielite foram suspensas todas as atividades docentes ‘até dois de abril próximo.’” Não foram encontradas notícias sobre medidas educacionais específicas adotadas pelas escolas mineiras no período analisado.

Também foram identificadas matérias que destacavam a falta de recursos do país, tanto para enfrentar um possível surto de poliomielite, quanto para as campanhas de vacinação contra a pólio. Esse contexto pode ser observado na edição 14031 do jornal *Lavoura e Commercio*[7] (1956, s.p), que traz o seguinte título: “O Brasil não está aparelhado para combater um surto de paralisia infantil.” Esses registros evidenciam a falta de estrutura pública do estado.

A análise das matérias da imprensa mineira mostra que o número de notícias focadas no próprio estado foi escasso. Foi possível perceber uma maior preocupação em relação aos riscos de transmissão do vírus da Argentina para o Brasil. As publicações encontradas abordam, em sua maioria, medidas adotadas por autoridades de outros locais, como o fechamento de escolas na Argentina e a preocupação de autoritárias sanitárias de outro estado (SP). Além disso, chamou a atenção a falta de recursos, tanto para combater um possível surto quanto para

[6] Lavoura e Commercio, 12 de março de 1956, s.p. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/830461/12323?pesq=epidemia.
[7] Lavoura e Commercio, 27 de março de 1956, s.p. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/830461/12409?pesq=epidemia.

facilitar a campanha de vacinação, mostrando um cenário de fragilidade e preocupação.

São Paulo

O estado de São Paulo apresentou o maior número de matérias focadas na relação entre poliomielite e educação. As publicações mostraram ações de “educação sanitária” em jornais para a população, medidas que as escolas deveriam tomar para conter o vírus, tentativas de antecipação das férias escolares e informações voltadas à conscientização da população sobre formas de prevenção. Um exemplo está na edição 29781 do jornal *Correio Paulistano*[8] (1953, p.3), com o título: “Atinge a 9.200 casos de paralisia infantil no Rio”, que noticia que: O prof. Roberto Acioli, secretário da Educação da Prefeitura, informou que não serão suspensas as aulas nas escolas municipais, apesar do surto de paralisia

A matéria destaca o posicionamento das autoridades em relação à propagação da doença, com a manutenção das aulas, apesar do aumento significativos de casos.

Outro ponto observado nas matérias foi o apoio á vacinação como principal forma de combate à poliomielite. Os jornais noticiaram a eficácia da vacina, passando à população confiança na sua segurança e eficácia. A edição 30590 do *Correio Paulistano*[9] (1955, p.2), por exemplo, publica a matéria “Salvas pela vacina Salk”, em que diz “Cerca de 1.300 crianças norte-americanas foram salvas da poliomielite em 1955, graças à vacina Salk, revela um estudo publicado ontem pela Fundação Nacional contra a Paralisia Infantil.” Esse exemplo mostra o papel da imprensa na promoção da vacinação como solução eficaz e científica para a propagação da doença.

Além dos temas relacionados à educação e às vacinas, outro tema recorrente nas matérias paulistas foi a situação da poliomielite na Argentina e a preocupação com os riscos devido à proximidade da fronteira entre os dois países.

De forma geral, os jornais paulistas demonstraram atuação no sentido de informar a população. As matérias abordavam a pólio não apenas como uma questão

[8] Correio Paulistano, 13 de maio de 1953, p.3. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_10/15895?pesq=poliomielite.
[9] Correio Paulistano, 23 de dezembro de 1955, p.2. Disponível em: http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_10/29218?pesq=poliomielite.

médica, mas como um desafio social e educacional que exigia ação entre o Estado, a imprensa e as autoridades sanitárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomar a imprensa como espaço de produção e circulação de representações, compreende-se que os jornais não apenas registram os acontecimentos, mas participam ativamente da construção de sentidos sobre eles. Assim, um dos aspectos que mais chamam atenção é justamente o que não aparece com frequência, a escassez de matérias voltadas à educação (em meio a uma crise sanitária) e o grande número de matérias relacionadas à fronteira. Tal fato instiga a refletir sobre o que foi considerado importante a ser noticiado e o que ficou para trás, como a educação. Por que se falou tão pouco das escolas em meio a uma doença que afetava principalmente crianças?

Os jornais não são apenas transmissores neutros de informação. Pelo contrário, são agentes ativos na construção de representações sociais. Através do uso de determinadas palavras, da escolha de determinadas imagens e da frequência com que determinados temas são ou não, abordados, a imprensa molda percepções, influencia decisões políticas e reforça valores sociais. Ela escolhe o que noticiar, como noticiar e para quem noticiar. Portanto, compreender a imprensa como objeto de análise histórica é também entender os mecanismos de produção de sentidos sobre o passado.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Adriana Carlina. **Muletas, vacunas y fragmentación del sistema de salud:** el caso de la poliomielitis en la Argentina de mediados del siglo XX. *Investigaciones y Ensayos*, Buenos Aires, v. 66, p. 149–177, jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Poliomielite**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2024].

CAMPOS, André Luiz Vieira de; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS (CNM). **Avaliação das coberturas vacinais de rotina no Brasil, de 2009 a 2023, das crianças com até cinco anos de idade.** Brasília, 2024.

CAMPOS, Raquel Discini. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação**. Rev. Bras. Hist. educ**., Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação**. Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173–191, jan. 1991.

MARANHÃO, Eduardo. A história da poliomielite no Brasil e seu controle por imunização. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 2, p. 573–600, 2003.

ONAR, J. Thadéo. Praticamente debelado o surto de poliomielite no Uruguai- No Rio Grande do Sul apenas 9 casos**. Diário de Notícias**. Rio Grande do Sul, 29 mar. 1955. Ed.00020. p.11.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Certificado de eliminação da poliomielite no Brasil.** Washington, D.C.: OPAS/OMS, 1994.

PASQUINI, Adriana Salvaterra; TOLEDO, Cézar Alencar Arnaut. **Historiografia da educação: a imprensa enquanto fonte de investigação.** Interfaces Científicas – Educação, Aracaju, v.2, n.3, p. 257 – 267, jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1297.

PRADO, Giliard da Silva. Por uma história digital: o ofício de historiador na era da internet. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 34, e0201, set./dez. 2021.

Um instrumento de progresso e maléfico propulsor de sugestões criminosas: o cinematógrafo nos debates sobre a educação e a proteção de menores nos anos 1910 e 1920

Alex de Lima Ferreira[1]

RESUMO

A ampla difusão do cinematógrafo durante o início do século XX, que rapidamente se tornou uma das mais populares formas de entretenimento e lazer para sujeitos de todas as camadas sociais e de diversas faixas etárias, foi tratada com significativa ambiguidade por grupos profissionais ligados ao interesse de proteção e salvaguarda das infâncias e juventudes. Considerado, por um lado, nocivo pela sugestão de comportamentos imorais ou criminosos, e, por outro lado, reconhecido como um interessante aliado às práticas educativas, o cinema mobilizou intensos debates sobre a necessidade de regulamentação dos divertimentos públicos e de produção de filmes mais apropriados para a educação da juventude. Nessa comunicação, abordaremos como essa temática foi esboçada na cidade de Curitiba em diálogo com as discussões do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância de 1922, privilegiando como recorte as décadas de 1910 e 1920. Utilizamos como fontes excertos dos jornais da imprensa local, a obra *Terra do Futuro* do cronista Nestor Vítor dos Santos (1996 [1913]) e as comunicações do referido Congresso. A abordagem teórica é pautada, principalmente, sobre as considerações de Marshall Berman (1986) a respeito do fenômeno da modernidade, Walter Benjamin (1994) sobre a reprodução técnica da arte e Raymond Williams (1958) sobre o caráter ordinário da cultura. Como orientação metodológica, seguimos a perspectiva do estudo de Susana Sosenski (2006) ao considerar o cinema como *texto*, investigando suas diferentes leituras.

Palavras-chave: cinema; delinquência juvenil; história da educação não formal; história das infâncias e das juventudes; menores.

INTRODUÇÃO

No Brasil das primeiras décadas do século XX, o fervor pela possibilidade de *regeneração* das infâncias e das juventudes sob o intento de forjar os futuros cidadãos úteis e laboriosos da nação, mobilizou a atuação do regime republicano na garantia da educação e da proteção de crianças e jovens no país. Direcionado sobre as experiências dos sujeitos das camadas empobrecidas, em particular, paulatinamente associados à concepção jurídica do termo “menor”, esse processo foi moldado por diferentes grupos profissionais no esforço de compreender o que seria benéfico e prejudicial para ambas etapas da vida.

A presente comunicação visa discutir a respeito da recepção de um artefato cultural tratado com significativa ambiguidade neste cenário, principalmente diante do avanço da cultura urbana e moderna: o cinema. Como

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Contato: alex.ferreira@ufpr.br.

analisaram Sônia Camara (2010) e Susana Sosenski (2006), a difusão do cinematógrafo produziu reações bastante diversas, ora interpretado como um fator de influência perniciosa sobre o desenvolvimento físico e psicológico de crianças e jovens, ora visto como um possível aliado pedagógico se conduzido por finalidades educativas. Assim, também pretendemos explicitar como o cinema se manteve na esteira dos debates sobre a salvaguarda de menores e foi discutido em função da preservação da educabilidade das infâncias e das juventudes.

Acompanhando a temática com atenção sobre a cidade de Curitiba, entre a década de 1910 e 1920, utilizamos como fontes excertos de jornais da imprensa local, a obra Terra do Futuro do cronista Nestor Vítor dos Santos (1996 [1913]) e comunicações do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, promovido no Rio de Janeiro no ano de 1922. Como perspectiva metodológica, seguimos a orientação de Susana Sosenski (2006) ao considerar o cinema como *texto*, ou seja, composto de autores e leitores; neste caso, interessamos não pela produção cinematográfica em si, mas pela sua recepção e interação com diferentes grupos. Em perspectiva teórica, dialogamos ainda com as considerações de Marshall Berman (1986) sobre a definição da modernidade, Walter Benjamin (1994), a respeito da especificidade do cinema na era da reprodução técnica e de Raymond Williams para tratar a noção de cultura.

O CINEMA E A MENORIDADE NA CAPITAL PARANAENSE

Curitiba conheceu as primeiras exibições de imagens em movimento no mês de agosto de 1897, realizadas no Theatro Hauer por intermédio de companhias itinerantes que trouxeram para a cidade experimentos como o vitascópio, aparelho projetor inventado por Thomas Edison. Ainda no mês de outubro daquele ano, foi a vez da famosa invenção do Cinematógrafo Lumière chegar à capital paranaense, apresentada pela Companhia de Variedades do Theatro Lucinda (GRUNER, 2016; KAMINSKI, 2020; STECZ, 1988).

Nos anos seguintes, a prática de assistir ao cinema foi rapidamente incorporada aos hábitos de entretenimento e lazer da clientela curitibana, atraindo pessoas de diferentes grupos sociais e faixas etárias a clubes, teatros e parques de diversões, onde a exibição de *films* era promovida como uma das

principais atrações. De acordo com a historiadora Solange Straube Stecz (1988), o primeiro parque exibidor da cidade foi o Coliseu Coritibano, criado em 1905 pelo imigrante espanhol Francisco Serrador, também pioneiro dos circuitos cinematográficos do Rio de janeiro e de São Paulo.

Após o sucesso do Coliseu, instalado na rua Aquidaban (atual Emiliano Perneta), outros espaços de exibição cinematográfica se proliferaram pela cidade, fazendo parte do processo de modernização e transformação da cena urbana. Desse modo ganharam fama lugares como o parque Eden Paranaense (1907) da praça Osório, o Smart Cinema (1908) da rua XV de Novembro e o Mignon Theatre (1910), também situado na rua XV. Ainda nesse contexto, com a expansão dos negócios de Serrador para a nicho carioca e paulistano, o Coliseu foi vendido e reaberto em 1911 como o Cine Polytheama (STECZ, 1988).

O crescente fascínio pelo cinema na Curitiba desse período então foi notado pelo cronista Nestor Vítor dos Santos em *Terra do Futuro* (1996 [1913]), obra que buscou compor o retrato de um Paraná moderno, apoiado sobre uma capital bem “desperta” para a marcha civilizatória. No ano de 1913, o escritor já compreendia o cinematógrafo e o fonógrafo como máquinas de extraordinária influência e estimada popularidade entre os paranaenses, afirmando testemunhar um verdadeiro clamor popular pelas fitas (SANTOS, 1996 [1913], p. 122). Todavia, esse mesmo relato, característico dos textos que transmitem a sensibilidade para com a apreensão da vida moderna, bem demonstra que a inovação cinematográfica não foi percebida com simples entusiasmo pelos contemporâneos.

Como definiu Marshall Berman (1986), a modernidade deve ser compreendida como um fenômeno coletivo que traduz uma experiência vital de desenraizamento, permeada por um caleidoscópio de otimismos e incertezas. É nesse sentido que se pode entender o posicionamento ambíguo de Nestor Vítor sobre o cinema, quando relacionou a prática de recepção dos expectadores a um certo determinismo pejorativo da falta de educabilidade das camadas populares, observando que: “Onde não há escola, esses instrumentos de propagação pela imagem e pelo som podem ser de efeito pernicioso, sugestivos de imoralidades e até de crimes” (SANTOS, 1996 [1913], p. 122). Ao mesmo tempo, o autor emitiu um tom mais esperançoso sobre a

possibilidade pedagógica do cinematógrafo ao reconhecer que

> [...] bem utilizados, eles [os aparelhos cinematógrafos] representam utilíssimo instrumento de educação popular, elevando até o deserto e as mais longínquas paragens uma viva, quase que miraculosa noção das grandes cidades, e não só destas como de todos os pontos curiosos do globo, de todos os objetos que merecem ser vistos onde quer que se achem (SANTOS, 1996 [1913], p. 122-123).

Essa postura não é específica ao escritor paranaense. Ao longo do século XX, o cinema foi considerado o signo da modernidade por excelência, o que também abriu perspectivas que o interpretaram com suspeição. Walter Benjamin no ensaio *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* (1994) o associou diretamente à experiência traumática e neurótica do choque com a qual também definiu a própria modernidade (BENJAMIN, 2000). Ainda segundo o autor, o surgimento do cinema produziu profundas transformações de regimes perceptivos, caracterizando-se como a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos para a humanidade (BENJAMIN, 1994). Isso, pois, destituída de função crítica e social, uma vez configurada pelo valor de exposição e pela atitude da distração das massas, elementos com os quais Benjamin buscou distinguir o cinema do antigo ideal da arte como contemplação e recolhimento na fase anterior à reprodução técnica.

Embora o texto de Walter Benjamin seja datado em resposta a conjuntura particular dos anos 1930, inquietações sobre os efeitos psicológicos do cinema para o inconsciente dos expectadores populares já se mantinham presentes nos debates das primeiras décadas do século XX, especialmente sobre a temática da proteção das infâncias e juventudes. Matéria que desde a virada do século veio a ocupar um lugar central nas preocupações de diferentes campos profissionais, como princípio basilar do ideal de progresso e da busca da perfeição humana (TRINDADE, 1998).

Além disso, cabe notar que a atuação da psicologia neste mesmo projeto também se fortaleceu a partir da década de 1910, tornando-se referência para a pedagogia e o campo educacional, embora ainda imbuída do paradigma evolucionista e da preocupação para com a criança não como mero estágio isolado. Como analisou Mirian Jorge Warde (1997; 2014), os estudos da criança e da educação, a época, principalmente aqueles orientados pela psicologia experimental, interpretaram a fase da infância como ameaçada pelo

recrudescimento de “instintos” e a tendência inata á imitação, fatores então entendidos como prejudiciais ao desenvolvimento da adultez se não mediados pela prática científica.

Nesse sentido, preservar a saúde física e mental da criança e do jovem, com atenção minuciosa sobre seus hábitos cotidianos, constituía parte de um esforço profilático a garantir o adulto saudável. Em virtude disso, o hábito de assistir ao cinema foi atrelado ao rol dos riscos ao desenvolvimento sadio. Na década de 1920, quando as salas de exibição cinematográfica se tornaram ainda mais abarrotadas com a ampla difusão de produções de grandes companhias estrangeiras, principalmente hollywoodianas, e a infância e a juventude integrou a agenda política de edificação nacional para a República, esse receio se tornou ainda mais grave, transparecendo em outros espaços, como a imprensa e os congressos científicos.

No Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, a relação entre o cinema e a salvaguarda da infância foi tratada como um dos temas oficiais da Seção de Sociologia e Legislação do evento, recebendo a atenção particular de dois juristas: Astolpho de Rezende, com a comunicação “O cinematógrafo e a criança”, e, Alfredo Balthazar da Silveira, que apresentou “O filme cinematográfico como fator da delinquência infantil”.

Para Astolpho de Rezende, a invenção dos irmãos Lumière teria avassalado o mundo sob dois ângulos possíveis: como um “grande instrumento do progresso, poderoso auxiliar na ciência, difusor das artes, ou, maléfico propulsor de sugestões malsãs e criminosas” (REZENDE, 1924, p. 13). O cinematógrafo convertia-se como um “acumular monstruoso de excitações, que perturbam o organismo do espetador” (REZENDE, 1924, p. 13), estilhaçando e confundindo os nervos de forma semelhante às famosas exibições dos espetáculos de horror do teatro de Grand-Guignol. É então considerando o cinema como uma fonte de debilidade física e de grande morbosidade em torno da vida moderna que o jurista reafirmou ser uma das grandes tarefas do Estado proteger a criança contra o cinematógrafo, pois também seria o dever do Estado ampará-la contra tudo o que pudesse lhe prejudicar:

> Se os organismos débeis saem dos espetáculos cinematográficos profundamente atingidos nas suas energias, quando preparados para empolgar, que dizer da criança, organismo ainda em formação, a *argila maleável entre os dedos nervosos do estatuário*? A sua emotividade

> fácil vibra com as cenas terríveis que se projetam na tela, e o seu cérebro guardará por muito tempo a impressão daquelas cenas violentas" (REZENDE, 1924, p. 14, *grifo nosso*).

Por sua vez, Alfredo Balthazar da Silveira retratou o cinema como um estimulante à prática da delinquência, sobretudo a crianças e jovens que, se não educadas, agiriam por força da imitação; assim também clamando a intervenção do Estado na fiscalização de divertimentos públicos que pudessem prejudicar a constituição de braços úteis à pátria. Para reforçar esse apelo, Silveira buscou demonstrar que comparado ao teatro ou a literatura, o cinema seria "um dos mais perigosos inimigos da tranquilidade social" (1924, p. 19), pois, mais acessível às camadas populares, não somente pela barateza dos preços de bilhetes, como também porque não exigiria grandes conhecimentos para compreensão daquilo que se exibia nas telas — ou seja, como uma arte largamente consumida por àqueles não instruídos pela cultura escolar. Ainda nessa exposição, com frequência Alfredo Balthazar da Silveira equiparou o cinema a uma "escola", cujos ensinamentos práticos formariam o indivíduo no caminho da delinquência. Ao mesmo tempo, reclamou da raridade de filmes que se propunham a educar a mocidade para a honradez e o "amor ao trabalho", assim servindo antes a corrupção dos costumes (SILVEIRA, 1924, p. 20). Como afirmou:

> Retratando quadros da vida humana, os quais, embora conhecidos pelos que não encaram a existência, sob o prisma do ideal, não devem ser exibidos, nos espetáculos destinados às famílias; ensinando aos velhacos e levianos os meios eficazes de enganar o seu próximo; o cinema é uma verdadeira escola em que se glorifica o vício, em se zombando, outrossim, das providencias repressivas adotadas pelas autoridades públicas (SILVEIRA, 1924, p. 19).

Mas a partir dessas considerações, não se restringiu a uma condenação do cinema, ao contrário, procurou evidenciar a feição educativa que as telas permitiam, defendendo a ideia de que se não fosse aproveitada de forma conveniente, se manteria perniciosa. Assim, reconheceu que a projeção cinematográfica poderia ser utilizada para tornar o ensino de Geografia, História Geral, Ciências Naturais e Educação Moral e Cível mais atrativos à juventude (SILVEIRA, 1924, p. 20). E exatamente por essa interpretação sobre o cinema no campo da instrução, defendeu a legitimidade de sua regulamentação pelo Estado:

> [...] considerando, ainda, o teatro e o cinema [...] uma escola de ensino público, frequentada, indistintamente, por indivíduos cultos, e, também, por pessoas, que não dispõem de suficiente discernimento, para se não deixar impressionar pelos ditos e gestos dos personagens, conclui-se pela plena legitimidade da intromissão do poder público em negócios daquela importante esfera da atividade intelectual, uma vez que lhe incumbe a fiscalização dos estabelecimentos de instrução (SILVEIRA, 1924, p. 25)

Nesse retrato do cinema como potencialmente ameaçador para as infâncias e juventudes, tanto Astolpho de Rezende quanto Alfredo Balthazar da Silveira, no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, defenderam a necessidade da censura cinematográfica e da fiscalização dos cinemas para restringir a entrada de menores a sessões impróprias em suas faixas etárias, bem como para proibir a entrada de menores desacompanhados. Ao mesmo tempo, Alfredo Balthazar da Silveira, em particular, defendeu a transformação do cinema em um instrumento pedagógico, ou seja, apostando na possibilidade de fomento a um novo cinema, com a produção de películas apropriadas à educação da juventude.

Interpretações semelhantes sobre os efeitos prejudiciais do cinema também encontraram espaço na imprensa de Curitiba, que igualmente se engajou no tema e o atualizou conforme a cena local. Ainda no ano de 1907, quando da inauguração do Eden Paranaense, a folha do jornal *A República*, que tratava com admiração a proliferação das casas de cinema pela cidade e constantemente anunciava as programações em cartaz, empregou as palavras do médico Humberto Gotuzzo, com correspondência do Rio de Janeiro, para salientar o possível caráter nocivo dos cinemas aglomerados:

> Um cheiro de multidão denuncia logo quanto está viciada a sua atmosfera, que os ventiladores agitam mas não renovam. A vizinha destes aparelhos é para alguns nosofobus, que vêm na mais leve corrente de ar “uma fábrica de constipações”, excelente pretexto para tossirem e espirrarem; outros sentem imediatamente reaparecer a sua antiga nevralgia.Mas constipações, nevralgias, que importa? O essencial é ver o cinematógrafo; e o cinematógrafo já está a funcionar durante meia hora. Meia hora de fadiga visual (EDEN, 25 dez., 1907).

Assim, o jornal manifestava concordância com o médico ao reproduzir a constatação deste que frente ao cinema “nenhuma classe social escapa à obsessão, nenhuma idade se livra dela. A cinematografia reina, pois, sob a forma epidêmica, quase pandêmica” (EDEN, 25 dez., 1907).

Em 1910, a coluna “Pequenos Ecos” do mesmo jornal relacionava

diretamente o cinema ao aumento da criminalidade juvenil, informando ter sido essa a conclusão que chegara uma comissão do Estados Unidos encarregada de estudar as causas da delinquência. Desse modo, afirmou que:

> A sugestão que esses espetáculos exercem no espírito ainda vacilante dos jovens, como os romances de mulheres abandonadas, casas de tolerância, suicídios, casas de jogo e cenas trágicas, é um grande fator para o triste fenômeno observado. As piores realidades da vida, algumas sem nenhum epílogo moral que lhes contrabalancem os danosos efeitos, são oferecidas como passatempo às crianças e aos moços numa idade em que as impressões fortes se retratam no espírito, como a imagem na objetiva da máquina fotográfica (PEQUENOS, 05 nov. 1910).

Seguindo o mesmo posicionamento, o jornal *O Dia*, nos anos 1920, também veiculou artigos receosos sobre a popularidade já característica ao cinematógrafo. Em 1926, divulgando o esforço da Liga das Nações de realizar um congresso internacional de cinematografia visando a redefinição dos temas produzidos nas telas, apesar de reconhecer o cinema como a mais empolgante atração daqueles tempos, o jornal alegou que “concorre ele [o cinematógrafo] de um modo espantoso para a perturbação do espírito das multidões, para a degenerescência dos costumes e, ainda, para alentar os maus instintos” (O CINEMATOGRAPHO, 03 out. 1926).

Igualmente significativos foram artigos do jornal *O Dia* que relacionaram o cinema como a razão da delinquência do menor João Justino, jovem que desde os quinze anos de idade se tornou conhecido e retratado pela imprensa local no final da década de 1910 como um “chefe de quadrilha”, que instruía outros menores na prática de furtos pela capital (A LINGUA, 01 jul. 1926; LEITE, 26 nov. 1924). Segundo o escritor Fernando Leite, em artigo do jornal publicado em 1924, como jovem devoto aos dramas hollywoodianos, “João Justino foi uma vítima do cinema e também do romancear do povo” (LEITE, 26 nov. 1924), sugestionado especialmente pelos filmes de faroeste. Imitando as façanhas de Tom Mix, admirado pela destreza com que o *cow-boy* escalava os muros, o menino teria requintado suas próprias aventuras, acabando por se tornar um “hóspede obrigatório de todas as detenções” (LEITE, 26 nov. 1924).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, cabe notar como essa preocupação educativa que transparece nas fontes se reveste também de significados limitados da noção

de *cultura*, a partir da interpretação desta como bem de pessoas cultas ou antes preparadas para sua recepção. A "cultura de massas" associadas ao cinema nestes textos, mostra-se então depreciativa pela posição que tende a atribuir as "massas" a rotulação de ignorantes e conceber a "boa cultura" como monopólio de poucos. Mas como afirmou Raymond Williams (1958), as massas não existem de fato, o que existe é o hábito de se enxergar as pessoas como massa e de não se reconhecer a capacidade crítica delas como consumidoras legítimas da cultura, que antes se manifesta de forma ordinária e partilhada como produto de todo um povo, com significados resultantes de uma experiência ao mesmo tempo pessoal e social para cada indivíduo.

Além disso, é válido observar que as fontes revelaram um diálogo que se construiu de forma nacional e internacionalmente, com ressonâncias locais para a cidade de Curitiba no que diz respeito à interpretação do cinematógrafo como elemento pernicioso e, ao mesmo tempo, útil sobre a educação de menores, assim disputado para uma instrumentalidade pedagógica. Essa discussão se mostra ainda relevante para os estudos de História da Educação por demonstrar uma faceta não escolar das preocupações educativas que compuseram o cenário social e intelectual das primeiras décadas do século XX, alinhada também com a temática de proteção das infâncias e das juventudes.

REFERÊNCIAS

A INFLUENCIA do cinema norte americano. **A República**, Curitiba, 21 nov. 1929.

A LINGUA de Esopo. **O Dia**, Curitiba, 01 jul. 1926.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

____. **A modernidade e os modernos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2000.

BERMAN, Marshall**. Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

EDEN. **A República**, Curitiba, 25 dez.1907.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

GRUNER, Clóvis. A cidade como filme: cinema e cultura moderna na Curitiba da Primeira República. **PerCursos**, v. 17, n. 33, p. 56–81-56–81, 2016.

KAMINSKI, Rosane. O primeiro cinema nas páginas das revistas curitibanas (1907-1913). **Brasiliana**: Journal for Brazilian Studies, v. 9, n. 1, p. 66-93, 2020.

LEITE, Fernando. João Justino. **O Dia**, Curitiba, 26 nov. 1924.

TRINDADE, Judite M. B. **Metamorfose**: de criança para menor. Curitiba, início do século XX. 1998. 254 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

SANTOS, Nestor Vítor dos. **Terra do futuro**: impressões do Paraná. 2. ed. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba 1996.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. O filme cinematográfico como fator da delinquência infantil. in. PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. **Teses oficiais, memórias, conclusões.** 7º boletim. Rio de Janeiro,1924.

SOSENSKI, Susana. Diversiones malsanas: el cine y la infancia en la ciudad de México en la década de 1920. **Secuencia**, n. 66, p. 35-64, 2006.

O CINEMATOGRAPHO e a Sociedade das Nações: um congresso visando transformar os themas dos films. **O Dia**, Curitiba, 03 out. 1926.

PEQUENOS echos. **A República**, Curitiba, 05 nov. 1910.

REZENDE, Astolpho de. O cinematógrafo e a criança. In. PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. **Teses oficiais, memórias, conclusões.** 7º boletim. Rio de Janeiro,1924.

STECZ, Solande Straube. **Cinema paranaense (1900-1930).** 1988. 191 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1988.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. in. FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. Cortez Editora: São Paulo, 1997. p. 311-332.

____. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 02, p. 243-270, 2014.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é de todos (*Culture is ordinary*). Texto traduzido por CEVASCO, Maria Elisa. **Departamento de Letras da Universidade de São Paulo**. São Paulo: USP, 1958.

EDUCAÇÃO E CULTURA EXTRAESCOLAR DOS IMIGRANTES POLONESES NO SUL DO BRASIL

PABIS, Nelsi Antonia[1]

RESUMO

Os poloneses que imigraram para o Brasil, principalmente na segunda metade do século XVII, eram, em sua maioria, de camponeses com baixo nível de instrução; no entanto, tinham vários ideais: um deles, instruir e educar seus filhos. O presente estudo objetiva identificar e refletir sobre as práticas educativas e culturais instituídas pelos imigrantes poloneses, as quais visavam o ensino fundamental e a melhoria do nível educacional e cultural dos imigrantes e seus descendentes; contribuir para a compreensão das atividades educacionais e culturais, como as recreativas, incluindo as esportivas, as teatrais, as bibliotecas etc.; dar visibilidade às atividades por eles desenvolvidas, considerando que muitas perduram até os dias atuais. Ao chegarem ao Brasil, depararam-se com uma dura realidade: a inexistência de estradas, moradias, igrejas, associações, clubes recreativos e escolas para seus filhos. Investiram na construção de prédios que eram utilizados para as aulas e como espaço social: eram as sociedades-escola. Nestes espaços, veiculavam valores trazidos da sua terra natal, desenvolvendo uma cultura polono-brasileira. Almejaram e instituíram atividades além das realizadas nas escolas. A questão norteadora: quais as atividades desenvolvidas pelos imigrantes poloneses no sul do Brasil no campo da educação e cultura, além da escola elementar, objetivando a melhoria do nível educacional e cultural dos próprios imigrantes e seus descendentes? Buscou-se, em literatura disponível, compreender as atividades por eles realizadas. O estudo aponta que, apesar das dificuldades, com a vinda de imigrantes intelectuais para o Brasil e o envio de materiais pelo governo polonês, foram oportunizadas aos imigrantes e seus filhos atividades culturais, além das realizadas no período em que frequentavam a escola. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica. Tomou-se como referência: Balhana, Machado e Westphalen (1969), Gardolinski (1976), Sek (1996), Kawka (2002), Wachowicz, (2002), Gluchowski (2005), Silva (2005), Spegiorin (2007), Mazurek (2016), dentre outros.

Palavras-chave: Imigração. Poloneses. Educação. Cultura. Atividades. Extraescolar.

1 INTRODUÇÃO

A região sul do Brasil apresenta características próprias, perceptíveis nos diversos contextos, como o social, econômico, cultural, dentre outros, devido ao fluxo de imigração europeia que aconteceu, em maior intensidade, principalmente na segunda metade do século XVII. O estado do Paraná desencadeou campanha de recrutamento de imigrantes, visando a produção de alimentos e o preenchimento dos vazios demográficos. E foi neste contexto que para aí vieram os imigrantes poloneses,

[1] Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Professora Associada do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – *Campus* de Irati. E-mail: nelsi@unicentro.br

num número bem expressivo.

Em sua maioria, camponeses com precário nível de instrução. Ao chegarem ao Brasil, depararam-se com uma dura realidade: a inexistência de estradas, moradias, igrejas, associações, clubes recreativos, instituições escolares para seus filhos.

Diante dessa realidade, organizaram-se e construíram igrejas, escolas e associações para poder professar a fé, instruir seus filhos, se reunir e, assim, a educação e cultura assumiram características específicas, veiculando os valores da terra de origem dos antepassados, contribuindo para a ampliação do conhecimento e construção de uma cultura polono-brasileira. Posteriormente, criaram associações cujo objetivo era apoiar as atividades escolares, visando, sobretudo, a melhoria do nível cultural dos próprios imigrantes e dos seus descendentes.

O presente estudo objetiva identificar e refletir sobre as práticas educativas e culturais instituídas pelos imigrantes poloneses, as quais visavam o ensino fundamental e a melhoria do nível educacional e cultural dos imigrantes e seus descendentes, considerando que as atividades culturais também são educativas; contribuir para a compreensão das experiências educacionais e culturais das comunidades polonesas no Brasil, como as recreativas, incluindo as esportivas, as teatrais, as bibliotecas, dentre outras; dar visibilidade às atividades por eles desenvolvidas, considerando que muitas perduram até os dias atuais.

A questão norteadora deste estudo: quais as atividades desenvolvidas pelos imigrantes no campo da educação e cultura, além da escola elementar, objetivando a melhoria do nível educacional e cultural dos imigrantes e descendentes?

Considerando que se sabe pouco sobre a educação e as atividades culturais dos imigrantes poloneses, o estudo justifica-se pela necessidade de recuperar a história e dar visibilidade às atividades educativas e culturais, muitas continuam vivas até hoje. Buscou-se, em literatura disponível, compreender as atividades por eles realizadas. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica.

A pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares específicos (MINAYO, 2009).

A pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento e análise crítica dos estudos publicados sobre o assunto, visando atualizar, melhor compreender e desenvolver o

conhecimento. É importante destacar que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras" (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 183). A pesquisa bibliográfica assume, então, uma nova dimensão com a forma como o conhecimento tem se difundido.

Após levantamento bibliográfico e revisão de literatura, os dados foram selecionados e analisados a partir do referencial teórico apresentado. Como referência contou-se com: Balhana, Machado e Westphalen (1969), Gardolinski (1976), Sek (1996), Kawka (2002), Wachowicz (2002), Gluchowski (2005), Spegiorin (2007), Mazurek (2016), dentre outros.

2 O CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO POLONESA AO BRASIL

Várias foram as razões para que, no século XVII, as imigrações da Europa para o Brasil acontecessem. Conforme Smolona (1996, p. 19), "para que possa ocorrer o fenômeno da emigração, têm que agir tanto os fatores de expulsão de uma área como os de atração da outra". E foi o que aconteceu no período das imigrações europeias ao Brasil. Por um lado, a crise social e econômica que se instalou no velho continente, gerando, principalmente o desemprego e, por outro lado, a falta de mão de obra nos países emergentes. Quanto aos poloneses, "no século XVII, o sistema político na Polônia estava se desintegrando gradualmente, o poder da nobreza estava enfraquecendo e os magnatas ganharam o poder político" (PLISIECKI *et al*., 2023, p. 97). Portanto questões de natureza política geraram as crises, sobretudo a econômica. Tais crises motivaram que parcela da população se deslocasse para outros continentes em busca de melhores condições de vida. Por outro lado, no Brasil, várias necessidades foram surgindo: dentre elas, a necessidade de trabalhadores para a produção de alimentos e a necessidade de povoamento, suprindo os vazios demográficos. Os primeiros imigrantes poloneses chegaram por volta de 1869 e instalaram-se em Brusque (SC); em 1871, a maioria das famílias transferiu-se para Curitiba. No estado do Rio Grande do Sul, instalaram-se a partir de 1875.

Motivado por essas necessidades, o Príncipe Regente, D. João, baixou o decreto de 25 de novembro de 1808, tornando possível a propriedade da terra aos estrangeiros:

> Sendo conveniente ao meu real serviço e ao bem público aumentar a lavoura e a população que se acha muito diminuta neste Estado; e por motivos que me foram presentes: hei por bem conceder datas de terras por sesmarias pela mesma forma com que segundo as minhas reais ordens se conceda aos meus vassalos, sem embargo de quaisquer leis e disposições em contrário. (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p. 157).

De acordo com esse decreto, receberam a promessa de serem proprietários de terras, o que foi motivador. Com a independência, em 1822, a preocupação pelos vazios demográficos fica mais evidente. “Os governos das jovens nações americanas procuram resolver o problema da ocupação efetiva do solo, necessária à soberania nacional e à sua valorização econômica (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p. 157). E, assim, foram ocupados os estados do sul do Brasil.

Os governantes do Paraná, desde os primeiros tempos de sua emancipação político-administrativa, procuraram desenvolver uma política imigratória que atendesse às necessidades e às condições particulares da província recém-instalada.

> Ao contrário de outras regiões, do Império, onde a imigração se destinava a suprir a carência de mão-de-obra na grande lavoura de exportação, no Paraná, a não ser a eventual introdução de trabalhadores para as obras públicas, sobretudo construção de estradas, o problema imigratório foi desde logo colocado no sentido de criar uma agricultura de subsistência” (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p. 162).

A partir desse tipo de organização, o meio rural passa por um processo de mudança, pois “A imigração introduziria no meio rural paranaense elementos de renovação que iniciariam o processo de mudança nas suas estruturas agrárias” (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p.163). Esta situação foi extensiva aos estados do sul, sobretudo Rio grande do Sul.

> Assim, na década de 1870, principalmente na administração de Adolpho Lamenha Lins, o programa governamental foi dinamizado, com localização de colônias agrícolas nas proximidades dos centros urbanos, com o objetivo de colocá-las junto aos mercados consumidores (BALHANA, MACHADO e WESTEPHALEN, 1969, p. 163).

E, assim, foram criadas as colônias nos arredores de Curitiba. Posteriormente, a imigração foi dirigida ao interior do Paraná e, mais tarde, imigrantes e seus descendentes migraram da região de Curitiba para cidades interioranas, que estavam despontando, em busca de mais terras que pudessem ser cultivadas, considerando que a maioria era constituída de agricultores.

Para o Rio Grande do Sul, a imigração foi direcionada a partir de 1875,

concentrando-se, principalmente, na Serra Gaúcha.

E foi nesse contexto que iniciaram uma trajetória de luta por melhores condições de vida e contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro.

3 A CULTURA E AS ATIVIDADES CULTURAIS DOS IMIGRANTES POLONESES ALÉM DO ÂMBITO ESCOLAR

A inexistência de escolas, clubes e associações no Brasil, no período das imigrações europeias, obrigou os imigrantes a tomar a iniciativa de solucionar a questão educacional e cultural dos seus filhos. Para Gardolinski (1976, p. 17), “os imigrantes poloneses, quando se convenceram da impossibilidade de auxílio por parte do Governo, na construção de escolas ou na organização do ensino primário, tomaram a si a solução do problema escolar”. A primeira forma de organização social dos imigrantes nas colônias mais antigas, de modo geral, eram a escola, a capela e, nas mais recentes, eram a escola e sociedade,

> refletindo as mudanças que ocorreram na mentalidade dos camponeses poloneses no primeiro meio século de presença no Brasil, enfatizando a importância que tiveram as sociedades socioculturais, as escolas fundamentais e médias, os clubes esportivos, os teatros amadores, os conjuntos corais e folclóricos (MAZUREK, 2016, p. 82).

Enfrentavam dificuldades, mas não se contentaram somente com a construção de igrejas, sociedades e escolas. Lutavam por mais atividades educativas e culturais. “A questão da educação extra-escolar jamais deixou de interessar aqueles que se preocupavam com a instrução do nosso povo” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 189).

As mudanças políticas na Europa: dentre elas, a reunificação da Polônia, em 1918, possibilitou a vinda de poloneses intelectuais ao Brasil e o envio de materiais, como livros, contribuindo para que ações educativas e culturais, além das realizadas nas escolas, fossem implementadas. “Assume importância primordial a questão da leitura, a questão do acesso do nosso colono a uma leitura positiva e sadia, a questão das bibliotecas e salas de leitura. Naturalmente nesse sentido foi decisivo a ajuda do país de origem” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 189). Fica evidente que compreendiam que a cultura, que envolve as mais diversas manifestações sociais, artísticas, simbólicas, são partes fundamentais da formação dos sujeitos. Cultura é resultado da ação humana sobre o mundo e da interação entre as pessoas, é um processo dinâmico e

transformador (FREIRE, 1980). A cultura que é transformação e significação da natureza pelo homem deve ser produzida, visando o desenvolvimento do sujeito. É inegável que possue o potencial de moldar a forma como as pessoas percebem o mundo, se relacionam entre si e com o meio; tem, igualmente, a capacidade de aperfeiçoar a natureza e a experiência humana. Através da cultura, o homem ressignifica os seus valores e os externa. Para Silva (2005, p.133), "cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla". Envolve relações de poder e disputa por significados. A identidade cultural reflete como um grupo se identifica e se diferencia dos outros grupos (SILVA, 2005).

Os imigrantes poloneses e seus descendentes, além de realizarem as atividades culturais como forma de transmissão dos seus valores, tornavam visível à própria etnia e a outros grupos étnicos o seu *modus vivendi*; tanto as escolas como outras atividades culturais eram frequentadas, em menor número, por sujeitos que não eram descendentes da etnia, num processo de aculturação. Por meio da cultura, as pessoas se adaptam ao meio, o adaptam a si mesmas e também podem transformá-lo. Através da cultura, "estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos" (GOMES, 2003, p.107).

Como já colocado, desde a chegada empenharam-se na construção de capelas, igrejas e sociedades-escola. "As sociedades escolares, forma quase sempre adotada pelos poloneses, funcionavam durante a semana como escolas, e no final de semana acontecia a parte social, cultural e esportiva, isto é: reuniões organizativas, teatros e jogos" (SPEGIORIN, 2007, p. 39).

Grande impulso a estas atividades aconteceu a partir de 1920, com a criação do Consulado da República da Polônia em Curitiba, que motivou e facilitou a vinda de intelectuais que lideraram a criação de associações com o objetivo de apoiar a realização das atividades culturais das escolas e desenvolver outras atividades culturais de caráter educativo. Curitiba sediava várias associações.

A primeira, de caráter sociocultural, foi a Sociedade Tadeu Kosciuszko, que surgiu em 1890 em Curitiba, onde existe e se desenvolve até o dia de hoje. Em 1898, também em Curitiba, foi fundada a Sociedade Ginástica Polonesa "Falcão", seguindo o modelo das sociedades existentes na Galícia. Três anos mais tarde, juntou-se a

essas organizações o Círculo da Juventude Polonesa. Em 1906, surgiu a Sociedade Santo Estasnislau.

> Por volta de 1920, foi fundada em Curitiba a Federação das Associações Educacionais Polonesas, denominada *Kultura* que teve como objetivo o aperfeiçoamento dos próprios professores. Por volta de 1922, os Padres da Missão, sediados em Curitiba, fundaram a Associação *Oswiata* (Educação), que objetivava a melhoria do nível pedagógico das escolas particulares, que melhorou consideravelmente e foi colocado em nível bastante elevado (GARDOLINSKI,1976, p. 74).

As duas organizações de correntes ideológicas diferentes eram fortes e "contribuíram para o aprimoramento do nível cultural dos professores, ao mesmo tempo que em que veio a uniformizar, de certo modo, os programas e métodos de ensino em todas as escolas rurais" (GARDOLINSKI, 1976, p. 76).

A *Oswiata* desenvolveu uma vasta atividade editorial, publicando materiais didáticos adaptados às condições brasileiras. "Possuía uma ampla biblioteca, disponível ao público em geral que, em 1934, se compunha de 3.000 volumes, sendo: 1.500 de literatura, 1.000 de pedagogia e 500 de teatro, história do Brasil e outros" (KAWKA, 2002, p. 56).

A rivalidade entre a *Kultura* e a *Oswiata* — que tinham posições ideológicas diferentes, caráter leigo e religioso respectivamente — levou a instituição das bibliotecas volantes desenvolver o hábito da leitura entre jovens e adultos. Era composta de 40 exemplares cada e eram vendidas às escolas ou sociedades escolares que desejassem adquiri-las (KAWKA, 2002). Ambas contribuíram para a prática da leitura entre os imigrantes e descendentes.

A imprensa em língua polonesa foi um dos meios de difusão cultural mais importantes. Para Kawka (2002), desde a fundação do primeiro jornal polonês no Brasil, o *Gazeta Polska w Brazylii* (Jornal Polonês no Brasil) em 1892:

> a imprensa no seio da imigração foi fermento e motor. Formava as opiniões, unia os pensamentos, estimulava as iniciativas, acionava para o trabalho, sacudia a sonolência, subjugava os derrotistas, conciliava as desavenças entre as individualidades, coibia as ambições mesquinhas, organizava os díspares e restabelecia a confiança (KAWKA, 2002, p. 57).

Foi de diversos gêneros e tendências; várias publicações tiveram vida efêmera, outras subsistiram por dezenas de anos, como *Gazeta Polska w Brazylii*, o *Polak w Brazylii* (1905-1920) ou o *Lud* (1920-1940 e 1947-1999).

A literatura em língua polonesa teve sua popularização, devido à expansão das escolas e do ensino. “O acesso à literatura era facilitado pelas bibliotecas existentes nas escolas, sociedades, além das bibliotecas ambulantes” (KAWKA, 2002, p. 57). As escolas sediavam as bibliotecas que disponibilizavam livros para a comunidade, e as bibliotecas ambulantes percorriam as diversas comunidades.

Referindo-se às sociedades do Rio Grande do Sul, consta que

> Outro objetivo das sociedades polonesas era organizar a mocidade que deixava de frequentar as aulas. Preparavam-se coros, músicas e representações teatrais de amadores. Dava-se especial atenção aos esportes em geral. Os jogos de volei, basquete e outros eram praticados frequentemente e com muita boa vontade. Havia também bandas de músicas nas linhas Silva Jardim e Bom Jardim. Nessas sociedades escolares, organizavam-se, seguidamente, reuniões dançantes onde a mocidade se divertia em ambiente familiar (GARDOLINSKI, 2002, p. 75).

As atividades culturais eram diversificadas e tinham vários objetivos. Sobre as reuniões dançantes é apontado que “os membros do Círculo da Juventude Polonesa não viam nos bailes somente divertimento, mas uma forma de unificar os compatriotas e preservar o sentimento de identidade nacional dos mesmos” (SEK, 1996, p. 27).

Em relação ao significado do canto na vida social, Leon Bielecki *apud* Sek (1996, p. 29)) escreveu para o *Jornal Gazeta Polonesa do Brasil* em 1903, entre outras coisas: “que sob sua influência nossas almas se fortaleçam, nossos corações ardam em brasa, para que nossa vida melhore, e as palavras para sempre transformem-se em ação para a fé sagrada e a Pátria”.

No campo desportivo, o mais importante foi a Sociedade de Educação Física *Junak* (Jovem Valente), órgão de instrução esportiva, fundada em Curitiba em 1922. De acordo com Spegiorin (2007), muitas escolas se filiaram a ela e sob suas orientações desenvolviam as atividades esportivas.

Quanto à leitura, Kawka (2002) destaca que sempre foi valorizada na comunidade polônica-brasileira. Destaca texto publicado no *Kalendarz Ludu* de 1962:

> A leitura dos livros poloneses ilumina não apenas as nossas mentes, mas também os nossos lares. Lendo, despertamos da letargia os nossos pensamentos e sentimentos e introduzimos um ar puro ao nosso ser. O

> mundo nos parece mais interessante, mais colorido e mais acessível. Ler é olhar para o mundo através de uma potente luneta.

Iniciativa digna de registro, sob o ponto de vista cultural e independente de funcionamento das escolas rurais é sem dúvida, “a existência de um teatro popular, que funcionou durante muitos anos” (GARDLOLINSKI, 1976, p. 77). As apresentações teatrais eram ralizadas nas sociedades-escola, que tinham palco, e em outros espaços.

As apresentações natalinas, populares na Polônia, eram realizadas no Brasil. Aconteciam nas casas das aldeias, e os apresentadores eram agraciados com manjares e pequenas contribuições em dinheiro. Alguns imigrantes conheciam o texto de memória, inclusive o texto dos diversos atores, reproduzindo-os detalhadamente. Informante, integrante dessas tradicionais cerimônias relatou:

> As populações rurais do município de Erechim, até a época atual, recordam com saudades, aquelas apresentações teatrais, que gozavam, como se vê, de muita popularidade. Decorridos mais de 50 anos, a imagem daquelas representações estava viva na lembrança do povo e constituía uma saudosa recordação dos tempos passados” (GARDOLINSKI, 1976, p. 78).

Os espetáculos despertavam interesse e curiosodade, dentro da sede da Comissão de Terras e Colonização. Em Paiol Grande, os elementos locais exigiram a encenação dos espetáculos por duas vezes consecutivas, embora não entendessem a língua polonesa (GARDOLINSKI, 1976). É a cultura manifestada por atores que fazem parte de organizações de diversas naturezas, como as civis e religiosas.

Convém destacar a bursa, era um internato na própria casa dos padres, de preferência para jovens do interior que quisessem continuar seus estudos nas escolas da capital. Iniciativa dos Padres da Congregação da Missão: “abrigava uma mocidade cheia de iniciativa e sedenta de saber, que estudava nas escolas médias e superiores da capital” (WACHOWICZ, 2002, p. 57). Aí os jovens encontravam apoio material e moral para continuarem estudando. A bursa permaneceu ativa por 15 anos, de 1923-1938; neste período, 110 jovens receberam apoio para os estudos. Graças a essa iniciativa do clero da Congregação da Missão, muitos jovens das colônias tiveram a oportunidade de estudar (WACHOWICZ, 2002).

Nesse processo de implemento das atividades culturais, é relatado por Gardlolinski (1976), Wachowicz (2002), dentre outros, que o grande herói anônimo foi o clero, que sempre incentivou os poloneses para manterem seus valores, tradições,

instruírem seus filhos. “Os poucos padres e organistas, bem como pessoas que ensinavam nas escolas, tornaram-se, por necessidade, os primeiros animadores da vida cultural dos imigrantes” (SEK, 1969, p. 25). Após anos, as suas atividades, foram apoiadas pelas sociedades polônicas, criadas com a vinda de imigrantes mais intelectuais que objetivavam que as atividades culturais colaborassem para a melhoria do nível educacional e cultural dos imigrantes e seus descendentes.

Infelizmente, às vésperas da eclosão da última guerra mundial, com o decreto de nacionalização que proibiu o ensino em língua estrangeira e a prática da língua estrangeira, o gigantesco esforço que tantos benefícios trouxera à nossa mocidade, foi fragilizado. Com o processo de redemocratização do país, em 1985, e o texto constitucional de 1988, que destaca a valorização dos grupos étnicos que colaboraram para a construção da identidade do povo brasileiro, muitas atividades culturais foram ressignificadas, reativadas, numa atitude de valorização, respeito e gratidão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os imigrantes poloneses que vieram ao Brasil, de modo geral, portadores de baixo nível de instrução, trouxeram consigo valores culturais herdados dos seus antepassados: dentre eles, o amor à leitura e à literatura que procuraram transmitir para seus filhos. A cultura tem importante papel no processo de aprendizagem; além do conteúdo, possibilita a socialização. Os imigrantes poloneses valorizavam a vida social, razão que os motivou a construírem as sociedades-escolas, espaços destinados para instrução dos filhos e social, ressignificadas com o passar do tempo. Aí aconteciam atividades culturais que extrapolavam o espaço das aulas: as reuniões, as apresentações teatrais, os bailes, as bibliotecas que serviam à comunidade.

Diversos aspectos enfrentados no decorrer deste estudo apontam que o trabalho não abarca o conjunto das experiências educacionais e culturais realizadas nas comunidades polonesas. Como as escolas e associações eram construídas e mantidas pelos imigrantes, portanto particulares, não são encontrados registros nas instituições públicas. Entende-se que não existiam iniciativas para realização de registros, até pelo desconhecimento da importância de fazê-los. Alguns materiais ficaram com famílias; e, com o decreto de nacionalização, foram destruídos. Os registros mais significativos foram realizados por poloneses que, para aí vieram, em

visita ou em missão e relataram o que encontraram, como é o caso do Consul Kazimierz Gluchowski.

No decorrer de mais de 150 anos da presença dos imigrantes poloneses no Brasil, várias mudanças ocorreram. As publicações em língua polonesa deram espaço para as publicações em língua portuguesa, focadas nas questões da etnia polonesa: dentre elas, a revista *Projeções*, revista de estudos polono-brasileiros; depois, a *Polonicus*, o *Boletim TAK*, *Agenda Cultural Polônia Brasil*, dentre outras. Muitas das atividades que tiveram início nos primórdios da colonização, que contribuíram para a elevação do nível educacional e cultural dos imigrantes e seus descendentes, continuam vivas, como as associações culturais, com destaque para a Pilsudski e Tadeu Kosciusko, em Curitiba, os corais e grupos folclóricos em diversas cidades do sul do Brasil, os cursos de língua polonesa, as bibliotecas com livros em língua polonesa e considerável produção em língua portuguesa sobre a Polônia, os poloneses, os imigrantes e seus descendentes. São evidências de que a cultura se mantém viva e é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas de colonização polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia de São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

GLUCHOWSKI, Kazimierz**. Os poloneses no Brasil.** Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Tradução: Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski Editores, 2005.

KAWKA, Mariano. A atividade cultural dos poloneses no Brasil. *In:* **Projeções**: revista de estudos polono-brasileiros. Ano 4, n. 1 (2002). Curitiba: BRASPOL – Representação da Comunidade Brasileiro-Polonesa no Brasil: Congregação Sociedade de Cristo – Província Sul-Americana: Centro de Estudos Latino-Americanos de Varsóvia, 2002. V.; 23cm.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

PLISIECKI, Piotr *et al.* A Polônia no século XVI e XVII. *In:* **História da Polônia.** Lublin, Werset. 2023.

MAZUREK, Jerzy. **A Polônia e seus imigrados na América Latina (até 1939).** Tradução: Mariano Kawka. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

SEK, Jan. **Esboços sobre a cultura polônica no Brasil**. Tradução: Almir Gonçalves; Mariano Kawka. Varsóvia: Centro de Estudos Latino-Americanos Universidade de Varsóvia, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLONA, KRZYSZTOF. Roteiros poloneses na América Latina. *In:* DEMBICZ, Andrzej; SMOLANA, KRZYSZTOF (editores). **A presença polonesa na América Latina.** Tradução: Almir Gonçalves. Varsóvia. CESLA. Centro de Estudos Latino-Americanos Universidade de Varsóvia, 1996.

SPEGIORIN, Anderson. Iraty, um belo exemplo da iniciativa colonizadora. *In:* ORREDA, José Maria. **Irati:** artes, etnias, artesanato. Irati: O Debate, 2007.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2002

Tecnologia, Cultura Escolar e Pandemia: Uma Análise Documental da Educação Pública em Uberlândia (2020–2021)

Leydejane de Cássia Carvalho Felisbino[1]

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento, vinculada à linha de História da Educação, que investiga os impactos da pandemia da COVID-19 na organização da educação pública municipal, com foco nos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG nos anos de 2020 e 2021. O objetivo é compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) foram representadas, normatizadas e integradas à prática pedagógica, destacando o papel atribuído à formação docente e à cultura digital no processo de ensino remoto emergencial. A abordagem metodológica é qualitativa e documental, ancorada nos referenciais da História Cultural e da História do Tempo Presente. O corpus da pesquisa é composto por portarias, planos emergenciais, resoluções e orientações pedagógicas expedidas nos níveis federal, estadual e municipal. A análise evidencia que os documentos, além de regulamentar ações práticas, expressam visões de mundo, disputas simbólicas e representações sobre o papel da escola, do professor e da tecnologia em tempos de crise. Observa-se uma tensão entre a tentativa de preservar a normalidade institucional e a necessidade de reconfiguração da cultura escolar diante da emergência sanitária. Conclui-se que o estudo desses documentos contribui para ampliar os horizontes da História da Educação, incorporando temas contemporâneos como cultura digital, desigualdades educacionais e transformação das práticas docentes.

Palavras-chave: Pandemia. Cultura Digital. Formação Docente. Normativas.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 provocou mudanças profundas na organização dos sistemas educacionais em todo o mundo. No Brasil, a suspensão das aulas presenciais em 2020 impôs a adoção emergencial de práticas de ensino remoto, desafiando gestores, professores e estudantes a reorganizarem o processo educativo em condições adversas. Nesse contexto, surgiram diversas normativas em diferentes esferas administrativas (federal, estadual e municipal) que procuraram regulamentar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como alternativa à presencialidade escolar. Essa conjuntura constitui um marco na história recente da educação brasileira e, por isso, exige ser interpretada não apenas sob a ótica da gestão educacional ou da inovação pedagógica, mas também como objeto de reflexão histórica. A partir da perspectiva da História da Educação, e em

[1] Mestranda em Educação - FACED/PPGED/UFU – leydejane.felisbino@ufu.br

diálogo com a História Cultural e a História Digital, este trabalho busca compreender como se estruturaram as representações, as estratégias e os sentidos atribuídos à educação mediada por tecnologias durante o período pandêmico e como influenciaram na cultura escolar.

A pesquisa tem como foco a análise dos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG entre os anos de 2020 e 2021, período em que o ensino remoto foi implementado em caráter emergencial. Esses documentos, ao normatizarem as ações escolares, expressam valores, expectativas e disputas em torno da função da escola pública, da formação docente e da apropriação das tecnologias no cotidiano educacional.

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise parcial da pesquisa de mestrado em andamento, investigando as representações institucionais do ensino remoto, da cultura digital e da formação docente, a partir do corpus documental selecionado. Acredita-se que este esforço contribui para ampliar o campo de estudos da História da Educação ao incorporar à sua agenda o debate sobre os efeitos da pandemia na escola pública contemporânea.

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se na interseção entre a História da Educação, a História Cultural e os estudos sobre cultura digital. A partir das contribuições de Roger Chartier (1990), compreende-se que os documentos produzidos pelas instituições educacionais não são apenas registros administrativos, mas portadores de representações que expressam valores, visões de mundo e disputas simbólicas no interior da cultura escolar. Essa perspectiva permite ler os textos normativos como artefatos históricos, interpretando os sentidos atribuídos ao ensino remoto, à tecnologia e ao papel docente em um contexto de crise.

Complementarmente, a abordagem da História do Tempo Presente, como formulada por Pesavento (2005), oferece ferramentas para analisar eventos recentes com densidade histórica, reconhecendo que mesmo os fenômenos ainda em curso, como a pandemia e seus desdobramentos educacionais, já produzem registros e memórias que integram o campo da historiografia.

No contexto específico desta pesquisa, assume centralidade o conceito de cultura digital. Trata-se de um conjunto de práticas sociais, linguagens, modos de produção de conhecimento e formas de interação mediadas por tecnologias digitais, que reconfiguram profundamente as experiências individuais e coletivas (LEVY,

1999, p. 16). No campo educacional, a cultura digital não se limita à presença de recursos tecnológicos nas escolas, mas implica uma nova metodologia de aprendizagem, que demanda competências, dispositivos, ética e participação ativa dos sujeitos. Ao integrar essas abordagens teóricas, esta pesquisa busca compreender como os documentos educacionais, produzidos entre 2020 e 2021, representaram a inserção das TDICs no cotidiano escolar, quais concepções de ensino e aprendizagem foram mobilizadas e como se delineou o papel do professor frente às exigências de adaptação digital. Como destaca Nóvoa (1999, 25), “Sem professores não há reforma educativa. E, no entanto, tudo se passa como se os professores fossem o problema e não parte da solução”. Essa perspectiva reforça a importância de compreender os documentos também como instrumentos que moldam e tensionam o trabalho docente. Tal análise contribui para o alargamento dos estudos da História da Educação, incorporando os desafios e transformações trazidos pela cultura digital em tempos de pandemia.

2 PANORAMA HISTÓRICO E DESAFIOS DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO

A presença das tecnologias na educação brasileira não é recente. Desde o uso do rádio educativo, passando pela televisão e, posteriormente, pela introdução de computadores nas escolas públicas, houve sucessivas tentativas de incorporar ferramentas tecnológicas ao processo de ensino e aprendizagem. Programas como o ProInfo, criado em 1997, buscavam promover o uso pedagógico da informática na educação básica, embora nem sempre com os investimentos e a formação necessários para consolidar suas ações (KENSKI, 2007). Com o avanço das tecnologias digitais, novos desafios emergiram. Sabemos que a "cultura digital" foi introduzida ao ensino como uma das competências gerais da educação básica, reconhecendo a importância de preparar os estudantes para interagir criticamente com os meios digitais. Contudo, esse reconhecimento não foi acompanhado, na maioria dos contextos escolares, de políticas consistentes de infraestrutura e formação docente, como aponta Moran (2013).

A pandemia de COVID-19 escancarou essas fragilidades e, ao mesmo tempo, provocou mudanças abruptas nas práticas educacionais. Para Pesavento (2005) é possível compreender esse período como parte da história do tempo presente, uma

história em construção, feita de experiências ainda marcadas por incertezas e pela urgência de respostas. Os discursos de continuidade pedagógica presentes nos documentos contrastam com a vivência de ruptura enfrentada por professores, estudantes e famílias.

A cultura digital, conforme definida por Lévy (1999), vai além do uso de ferramentas: trata-se de uma nova ecologia cognitiva, que transforma formas de interação, produção de conhecimento e acesso à informação. No ambiente escolar, isso implica repensar o currículo, a avaliação, a relação entre professor e estudante e os espaços de aprendizagem. A formação docente, nesse cenário, é elemento central.

Como destacam Nóvoa (1999) e Tardif (2002), a formação profissional dos professores deve ser entendida como processo contínuo e situado. No entanto, os relatos produzidos durante a pandemia revelam que muitos docentes enfrentaram esse momento sozinhos, com pouca orientação e formação improvisada. A valorização da autonomia docente, presente nos discursos institucionais, não se concretizou em políticas efetivas de escuta e apoio.

Ao analisar esse percurso histórico, fica evidente que os desafios enfrentados durante a pandemia foram, em grande parte, consequência de lacunas acumuladas ao longo do tempo. A ausência de uma cultura digital consolidada na educação básica brasileira fez com que o ensino remoto fosse implementado de forma desigual, precária e, muitas vezes, excludente.

A História da Educação, ao incorporar essa discussão, contribui para ampliar o entendimento sobre as transformações vividas pelas escolas e pelos professores. O olhar histórico permite reconhecer não apenas os problemas, mas também as resistências, as reinvenções e os caminhos possíveis que emergiram no cotidiano das redes públicas.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental e com enfoque interpretativo, ancorada nos referenciais da História da Educação, da História Cultural e da História Digital. Parte-se do entendimento de que os documentos oficiais não apenas regulamentam práticas administrativas, mas

também expressam valores, concepções pedagógicas e representações sociais sobre o ensino, o papel do professor e o uso das tecnologias educacionais.

A escolha da análise documental como estratégia metodológica fundamenta-se na relevância dos documentos como fontes de representação social e expressão de práticas institucionais. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental permite compreender não apenas o conteúdo explícito dos textos, mas também os contextos, interesses e silêncios que atravessam sua produção. Para Gil (2008), essa abordagem é essencial quando se busca analisar políticas públicas e normativas educacionais, pois os documentos são testemunhos dos posicionamentos adotados pelos diferentes atores institucionais ao longo do tempo.

No campo da História da Educação, os documentos oficiais ganham ainda maior importância, por revelarem as formas como o Estado e seus agentes regulam, definem e projetam o funcionamento da escola pública. Como destaca Julia (2001), os textos escolares e administrativos são parte constitutiva da cultura escolar e, por isso, sua leitura crítica oferece pistas sobre os modos de pensar, organizar e legitimar o saber pedagógico. Assim, a pesquisa documental permite construir uma interpretação histórica sobre as diretrizes, tensões e sentidos atribuídos à escola e ao trabalho docente em tempos de crise, como o vivenciado durante a pandemia da COVID-19.

O corpus documental é composto por normativas emitidas entre os anos de 2020 e 2021, incluindo documentos federais, estaduais e municipais emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o Plano Emergencial de Ensino Remoto e a Resolução SME nº 001/2021). A seleção dos documentos seguiu critérios temáticos (referência direta ao ensino remoto, às TDICs e à formação docente), temporais (produzidos no auge da pandemia, entre 2020 e 2021) e institucionais (emitidos por órgãos responsáveis pela condução da política educacional).

A análise baseou-se na leitura crítica dos textos, com ênfase na identificação de termos recorrentes, conceitos-chave e deslocamentos discursivos ao longo do período. As categorias analíticas principais envolveram: ensino remoto, cultura digital, formação docente e cultura escolar. A interpretação dos dados buscou dialogar com autores como Chartier (1990), Pesavento (2005), Nóvoa (1999), Tardif (2002), Almeida (2009) e Moran (2013).

3 RESULTADOS PARCIAIS: REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS (2020–2021)

A análise documental revelou diferentes representações sobre o ensino remoto, o uso das tecnologias e a formação docente, refletidas nas normativas emitidas durante a pandemia. Os documentos municipais de Uberlândia/MG, como a Portaria nº 001/2020 e o Plano Emergencial de Ensino Remoto, utilizaram expressões como “atividades pedagógicas não presenciais”, “continuidade do processo de aprendizagem” e “ferramentas digitais de apoio”, o que denota uma tentativa de adaptação institucional diante da crise. No entanto, esses termos também revelam a fragilidade de infraestrutura e a ausência de estratégias formativas consolidadas para os docentes.

Um exemplo concreto encontra-se no Plano Emergencial, que determina: “As atividades deverão ser organizadas semanalmente e disponibilizadas por meios impressos e digitais, respeitando as possibilidades de cada unidade escolar e comunidade atendida” (SME/Uberlândia, 2020, p. 4). A formulação, embora flexível, transfere à escola e ao professor a responsabilidade pela adaptação, sem apresentar diretrizes claras sobre formação ou suporte técnico-pedagógico.

Já em 2021, a Resolução SME nº 001/2021 menciona “planejamento pedagógico digital” e “reuniões formativas virtuais”, indicando um avanço no discurso institucional. Contudo, a formação docente continua sendo tratada de forma pontual e emergencial, sem configurar uma política pública estruturada. Observou-se também o uso crescente de termos associados à cultura digital, como “ambiente virtual de aprendizagem”, “mediação tecnológica” e “plataformas educacionais”. Essa presença linguística aponta para uma tentativa de institucionalização do digital, mas ainda distante de uma apropriação crítica, como propõem Moran (2013) e Almeida (2009).

Essas representações, ao mesmo tempo em que revelam a reatividade das políticas educacionais, permitem visualizar a cultura escolar em transformação e os sentidos atribuídos à escola pública em tempos de ruptura, conforme discutido por Vidal (2009) e Pesavento (2005). Apesar da presença recorrente de termos como “autonomia pedagógica”, “formação docente” e “uso intencional das tecnologias” nos

documentos analisados, há um distanciamento entre os discursos normativos e as condições reais vividas pelas escolas e professores da rede pública. Essa distância configura uma das principais tensões observadas entre a política e a prática. Enquanto os textos oficiais sugerem uma rápida adaptação ao ensino remoto com suporte tecnológico e formação adequada, na realidade, muitos docentes relataram insegurança, sobrecarga de trabalho, dificuldade de acesso às plataformas digitais e ausência de apoio sistemático.

Essas tensões revelam o que Chartier (1990, p.17) denomina de “disputas de sentido”: os documentos tentam dar forma a uma nova cultura escolar digital, mas nem sempre conseguem capturar ou responder às práticas reais dos sujeitos envolvidos. A escola, historicamente marcada por estruturas presenciais, currículos fixos e métodos convencionais, foi obrigada a improvisar soluções em meio à escassez de recursos, revelando um descompasso entre o ideal normativo e a prática cotidiana.

A análise histórica dessas discrepâncias permite compreender não apenas as falhas na implementação das políticas educacionais, mas também os limites das representações oficiais em contextos de crise. Trata-se, portanto, de identificar os conflitos simbólicos e materiais que emergem quando o discurso encontra a realidade concreta da cultura escolar.

Sobre essas representações Chartier (1990, p. 17) afirma que,

> As representações do mundo social assim construídas, embora aspirar à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses do grupo que como forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Os discursos institucionais, mesmo quando revestidos de neutralidade técnica, carregam interesses e visões de mundo. Assim, ao afirmar que os professores têm autonomia digital ou que as plataformas garantem acesso universal, os documentos omitem ou minimizam os conflitos e desigualdades vividos na prática. Apesar do discurso institucional apontar para a valorização da autonomia docente e da mediação tecnológica efetiva, a prática cotidiana dos professores durante o ensino remoto revelou um cenário de tensão, improvisação e sobrecarga, como analisa Rezende (2023). Isso confirma o que foi observado nos documentos analisados, discursos que anunciam autonomia e formação, mas que, na prática,

deixam os professores dependentes de improvisos, revelando a contradição institucional entre a representatividade oficial e a experiência docente.

As normativas municipais, ao utilizarem termos como “planejamento pedagógico digital” ou “formação continuada”, constroem uma imagem de fluidez e eficiência que nem sempre se materializou nas realidades escolares. Para muitos docentes, a prática foi marcada por dificuldade de acesso às plataformas, ausência de preparo específico para o uso pedagógico das TDICs e escassa interlocução com a gestão. Reportagens publicadas pela Prefeitura de Uberlândia (2021) indicam que muitos servidores tiveram que ser orientados sobre o uso de plataformas remotas e híbridas, o que sugere que os treinamentos oferecidos eram sintéticos e não resolutivos.

Como destaca Chartier (1990), os discursos oficiais, mesmo revestidos de racionalidade técnica, refletem os interesses e posições sociais de seus emissores. Assim, o que se proclama como política pública estruturada, na prática docente cotidiana, muitas vezes assume a forma de respostas individuais em contextos precários, em que a criatividade do professor substitui o apoio institucional efetivo. Tal descompasso evidencia o caráter histórico e situado das representações escolares e reforça a necessidade de olhar para os documentos não como verdades absolutas, mas como manifestações de uma cultura escolar em disputa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 2020 e 2021 ficou evidenciado que o ensino remoto emergencial foi tratado, nos discursos normativos, como uma estratégia estruturada, centrada na continuidade pedagógica e na integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). No entanto, a leitura crítica à luz da História da Educação e da História Cultural revelou tensões importantes entre o discurso institucional e a prática docente, especialmente no que se refere à formação profissional, à mediação tecnológica e à inclusão digital. Os documentos analisados constroem representações que procuram normatizar uma nova cultura escolar digital, sem considerar integralmente as condições materiais e simbólicas vivenciadas pelas escolas e professores. As dificuldades relatadas por docentes,

como a ausência de suporte técnico, a sobrecarga de trabalho e a precariedade das conexões, contrastam com as prescrições formais de autonomia pedagógica e uso qualificado das tecnologias. Nesse contexto, a inserção das TDICs não se deu apenas como inovação técnica, mas como elemento de reconfiguração da cultura escolar, processo que se deu de forma desigual e em disputa. A pandemia, ao acelerar transformações, também evidenciou fragilidades estruturais e desigualdades históricas da educação pública brasileira. Compreender esse momento sob a ótica da História da Educação é essencial para interpretar os sentidos das políticas educacionais recentes, suas permanências, rupturas e os novos desafios para o trabalho docente.

Além de evidenciar as tensões entre discurso normativo e prática pedagógica, a análise documental permitiu refletir sobre o papel da escola pública como instituição histórica em transformação. Os documentos oficiais, ao mesmo tempo que buscavam garantir a continuidade do processo educativo durante a pandemia, revelaram também a fragilidade das políticas formativas e a desigualdade estrutural no acesso às tecnologias. Nesse sentido, a pandemia pode ser compreendida como um divisor de águas na cultura escolar brasileira, não apenas pelo uso das TDICs, mas pela intensificação de questões históricas, como a centralização das decisões pedagógicas e a precarização do trabalho docente. A cultura digital, longe de ser apenas um fenômeno técnico, revelou-se como um campo de disputa simbólica, no qual diferentes agentes (gestores, professores, famílias) tentaram atribuir novos sentidos à escola. Do ponto de vista da História da Educação, esse episódio histórico reafirma a importância de se considerar os documentos não como verdades acabadas, mas como produtos situados, carregados de intencionalidades e silêncios. Assim, estudar os efeitos da pandemia na educação pública é também um exercício de construção de memória crítica sobre as práticas escolares, seus limites e suas possibilidades de reinvenção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e a organização do ensino e da aprendizagem.** In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a

distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 243–266.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas e tecnologias.** São Paulo: ECA/USP, 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 05 de maio 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RESENDE, Lilian Teixeira Cunha de. **O ensino remoto, as tecnologias digitais de informação e comunicação e a precarização do trabalho docente.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Portaria nº 001/2020.** Uberlândia, MG, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Plano Emergencial de Ensino Remoto.** Uberlândia, MG, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. **Resolução SME nº 001/2021.** Uberlândia, MG, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Servidores da rede municipal de ensino são orientados sobre ensino remoto e híbrido.** 19 abr. 2021. Disponível em: https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/04/19/servidores-da-rede-municipal-de-ensino-sao-orientados-sobre-ensino-remoto-e-hibrido/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 1 jul. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: cultura escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25–41, jan./jun. 2009.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL EM PATO BRANCO-PR EM MEADOS DA DÉCADA DE 1970

Camilla Mariano[1]

Felipe Echer Carneiro[2]

Jean Felipe Bortot da Rosa[3]

Marcos Vinicius Pereira Ribeiro[4]

RESUMO

A Educação Rural é uma temática com infinitas possibilidades de debates que envolvem sua organização e práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Neste artigo analisamos as práticas pedagógicas de duas escolas municipais rurais: Escola Municipal Rural São Pedro e Escola Municipal Rural Governador Parigot de Souza, ambas localizadas nas comunidades de Rondinha e Rio Ligeiro, no interior do sudoeste do Paraná, no município de Pato Branco, em meados da década de 1970. O objetivo foi analisar as práticas educativas e a organização das avaliações finais destas instituições, no momento da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 5.692 de 11 de agosto 1971. As fontes utilizadas foram os relatórios dos exames finais, documentos os quais foram garimpados no setor de documentação escolar da Prefeitura Municipal de Pato Branco, além de referências bibliográficas referentes ao tema, para tanto, fizemos uma análise dialética, quantiqualitativa dos dados levantados. A partir da análise foi possível compreender a dinâmica interna dessas escolas, a metodologia e formas de avaliação, levando à conclusão de que não havia um projeto claro para a Educação Rural e uma completa falta de autonomia das professoras regentes sobre o processo de avaliação. As professoras também tinham a incumbência de cuidar dos demais afazeres das escolas, o que sobrecarregava seu trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Rural. Escolas Rurais. Avaliação Escolar. Pato Branco.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto tem origem dos estudos desenvolvidos em uma dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Ao fazer o levantamento

[1] Mestra em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, camyllamariano@gmail.
[2] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, Felipe.echer.carneiro@escola.pr.gov.br.
[3] Mestrando em Educação em Ciências e Educação Matemática, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel, felipejean31@gmail.com.
[4] Mestre em Educação, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, vini.ribeiro8294@gmail.com.

bibliográfico catalogamos pesquisas sobre a educação na região onde está situado o objeto de estudo, identificamos várias obras, como Cattelan (2014), Outeiro (2015), Nurmberg (2017), Bertol (2019), Santi (2021) e Oliveira (2022). Ao fazer uma análise encontramos muitos subsídios que possibilitaram a compreensão do contexto histórico, político e econômico regional. No entanto, nenhum deles trataram, especificamente da Educação Rural no município de Pato Branco.

Desse modo, nosso estudo se configura como inédito, construído a partir de fontes primárias, que permitiram problematizar a Educação Rural e compreender a realidade das escolas. As fontes primárias analisadas foram os relatórios ou mapas dos exames finais, aplicados aos alunos das escolas rurais São Pedro e Governador Parigot de Souza, em meados da década de 1970. Assim, nosso objetivo principal foi analisar as práticas pedagógicas e a organização das avaliações finais, dentro das instituições em meados da década de 1970, momento da implementação da Lei n° 5.692 de 1971.

Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram o levantamento dos exames finais sobre estas escolas rurais, no setor de Documentação Escolar da Secretaria de Educação, da Prefeitura Municipal e a sistematização dos dados, por meio de quadros, buscando desenvolver uma análise dialética, quantiqualitativa dos dados levantados. Segundo Ludke e André (2018), a descrição dos dados coletados é importante na construção qualitativa da pesquisa.

O artigo está organizado em duas partes. No primeiro: Caracterização das Escolas Rurais em Estudo, localizamos as escolas no tempo e espaço. No segundo: O Que Revelam os Exames finais nas Escolas Municipais Rurais analisadas, adentramos nos dados dos exames e fizemos algumas análises.

2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS EM ESTUDO

Em 1982, havia aproximadamente 70 escolas rurais na zona rural. Neste tópico situamos as duas escolas que foram analisadas neste artigo. A Escola Municipal Rural São Pedro teve início em 1952, na localidade de Rondinha,

inicialmente funcionava em uma casa de madeira, simples, com pouca pintura, já na década de 1970 sua estrutura foi melhorada, como ilustra a figura 1. Seu funcionamento foi encerrado em 14 de julho de 1995, pela Resolução 2.827.

Figura 1 - Escola Municipal Rural São Pedro, na década de 1970

Fonte: Setor de Documentação Escolar da Prefeitura Municipal de Pato Branco.

A Escola Municipal Rural Governador Parigot de Souza, localizada na comunidade de Rio Ligeiro, foi construída em 1975, com a estrutura física simples e precária, como observamos na figura 2. Seu funcionamento foi oficialmente encerrado pela Resolução n° 5.079, em 21 de outubro de 1994.

Figura 2 - Escola Municipal Rural Governador Parigot de Souza, em 1975

Fonte: Setor de Documentação Escolar da Prefeitura Municipal de Pato Branco.

Todavia, o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, dessas escolas e muitas outras, se deu pela Resolução nº 3258, de 30 de novembro de 1982, que autorizou seu funcionamento, sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação, com base na Lei 5692/71.

Na pesquisa conseguimos levantar documentos dessas escolas de meados da década de 1970, quando eram reconhecidas apenas pelo município. A partir desses documentos foi possível compreender a dinâmica interna dessas escolas, ou seja, podemos entender quais eram as práticas pedagógicas, número de alunos, formas de avaliação, conteúdos ministrados etc.

A figura 3, ilustra um exemplo de relatório, que foram as principais fontes analisadas, para entendermos as práticas pedagógicas das escolas municipais rurais em questão. Percebemos que, o documento era organizado em nove colunas: número da chamada, nome do aluno, repetente, série, português, matemática, estudos sociais, média e observação. Todas eram preenchidas após as correções dos exames finais e assinadas pelo (a) professor (a) regente da turma. A formação dos professores que lecionavam nessas escolas era o ensino primário, tendo alguns cursado o ginásio.

Figura 3 - Resultado final do exame de 1973 da Escola Municipal Rural São Pedro

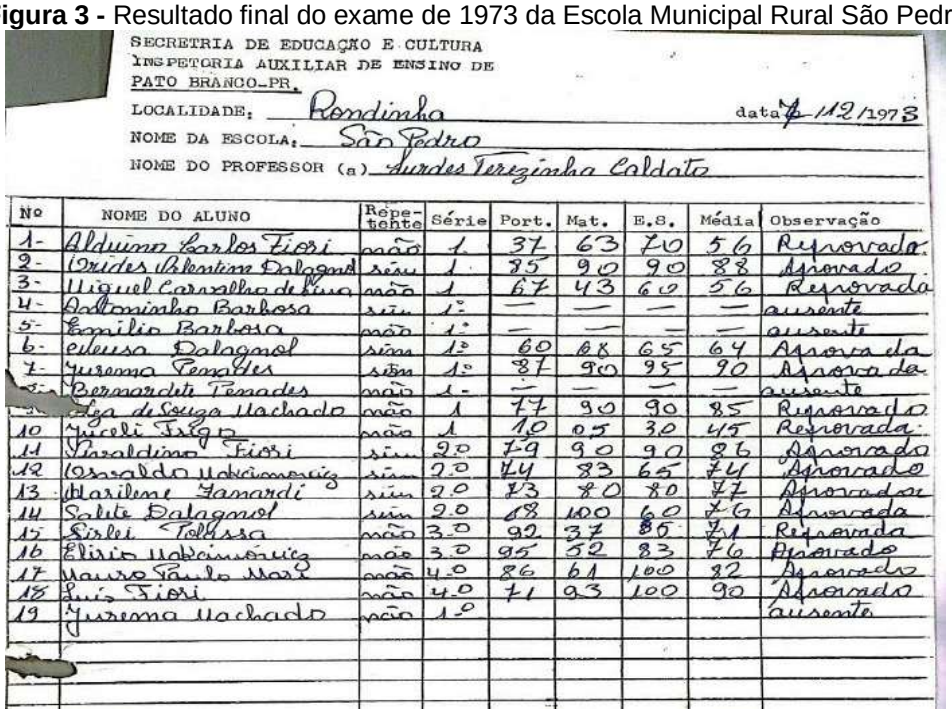

SECRETRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
INSPETORIA AUXILIAR DE ENSINO DE
PATO BRANCO-PR.

LOCALIDADE: Rondinha data 4/12/1973
NOME DA ESCOLA: São Pedro
NOME DO PROFESSOR (a) Aurdes Terezinha Caldato

Nº	NOME DO ALUNO	Repetente	Série	Port.	Mat.	E.S.	Média	Observação
1-	Aldinno Carlos Fiori	não	1.	37	63	70	56	Reprovado
2-	Orides Valentim Dalagnol	sim	1.	85	90	90	88	Aprovado
3-	Miguel Carvalho de Lima	não	1.	67	43	60	56	Reprovado
4-	Antoninho Barbosa	sim	1º	—	—	—	—	ausente
5-	Emilio Barbosa	não	1º	—	—	—	—	ausente
6-	Edeusa Dalagnol	sim	1º	60	68	65	64	Aprovada
7-	Yurema Tenades	sim	1º	87	90	95	90	Aprovada
8-	Bernardete Tenades	não	1-	—	—	—	—	ausente
9-	Olga de Souza Machado	não	1	77	90	90	85	Reprovado
10	Nireli Trigo	não	1	10	05	30	45	Reprovado
11	Nivaldino Fiori	sim	2.0	79	90	90	86	Aprovado
12	Osvaldo Wolkimowicz	sim	2.0	74	83	65	74	Aprovado
13	Marilene Tanardi	sim	2.0	73	80	80	77	Aprovado
14	Solete Dalagnol	sim	2.0	68	100	60	76	Aprovada
15	Eirlei Tolfrsa	não	3.0	92	37	85	71	Reprovado
16	Elirio Wolkimowicz	não	3.0	95	52	83	76	Aprovado
17	Mauro Paulo Mari	não	4.0	86	61	100	82	Aprovado
18	Luiz Fiori	não	4.0	71	93	100	90	Aprovado
19	Yurema Machado	não	1º					ausente

Fonte: Setor de Documentação Escolar da Prefeitura Municipal de Pato Branco.

No documento, algumas notas muito baixas atribuídas aos estudantes chamam atenção. Tem o caso de um aluno que alcançou nota 10 pontos na disciplina de português e 5 pontos em matemática, numa escala de 0 a 100. O que nos leva a pensar sobre a qualidade do ensino ofertada a essas turmas, além das metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Outro fator bem significativo era o fato de somente o exame final, aplicado por outro professor, ser a avaliação considerada para a passagem de ano. Isso significa que não era uma avaliação processual, ou seja, o professor regente não tinha a autonomia para considerar o desenvolvimento dos seus alunos durante o ano letivo[5]. Diante desse contexto, analisamos a seguir dados sobre os exames finais do ano de letivo de 1973.

3 O QUE REVELAM OS EXAMES FINAIS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS ANALISADAS

As primeiras escolas de magistério criadas com base na LDBEN 5.692/1971, na região foram a partir de 1978, pois a implantação da lei foi gradual. Assim, a base para a formação dos professores que atuavam em meados da década de 1970, ainda era a LDBEN 4024/61, com as chamadas Escolas Normais Ginasiais e Colegiais.

A formação docente prevista em âmbito legal para o ensino primário estava apresentada na LDBEN 4.024/1961. Conforme previa o artigo 53:

> A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginasial (Brasil, Lei n. 4024 de 1961).

[5] Na linha número 9 do documento acreditamos que a observação foi preenchida incorretamente porque as notas atingidas pela aluna estavam todas acima da média 6.0. Portanto, ela foi aprovada, não reprovada. Tanto que seu nome aparece na linha número 14 do exame final do ano seguinte, 1974, como 2ª série.

Dessa maneira, havia uma integração entre as disciplinas com a finalidade de preparar tecnicamente os professores para lecionarem. A organização do trabalho pedagógico tornava-se um desafio nas escolas rurais devido ao acúmulo de funções das professoras, que além do planejamento exerciam as atividades de merendeiras, zeladoras, catequistas, enfermeiras, diretoras e líderes das comunidades.

> Contudo, o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas (Hage, 2008, p. 3).

Ao considerarmos os resultados finais dos exames analisados, percebemos na prática essa afirmação de Hage (2008). Ao organizarmos os dados dos exames finais do ano letivo de 1973, não localizamos documentos da Escola Municipal Rural Governador Parigot de Souza. Na Escola Municipal Rural São Pedro, 4 estudantes reprovaram por ausência e 5 deles por não atingirem nota 6.0, nas disciplinas de português, matemática e estudos sociais.

Quadro 1: Resultados dos exames finais do ano letivo de 1973

ESCOLA MUNICIPAL RURAL SÃO PEDRO									
ANO LETIVO: 1973									
ALUNOS	TOTAL	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
		M	F	M	F	M	F	M	F
MATRICULADOS	19	5	6	2	2	1	1	2	----
PRESENTES	15	4	5	2	2	1	1	----	----
AUSENTES	4	2	1	----	----	----	----	----	----
APROVADOS	10	1	2	2	2	1	----	2	----
REPROVADOS	9	4	4	----	----	----	1	-----	----

Fonte: Exames Finais das respectivas escolas. Dados elaborados pelos autores (2024).

Sobre a defasagem idade/série nas turmas de 1ª a 4ª série, colocada por Hage (2008) foi verificado essa situação durante a pesquisa. Nas duas escolas rurais, havia alunos adolescentes cursando o ensino primário e alguns eram repetentes. Uma das características do ensino multisseriado era o atendimento aos estudantes com faixas etárias diferentes, no mesmo horário de aula, porém, em alguns casos havia pessoas com 18 anos de idade que ingressavam ainda na 1ª série, como podemos averiguar no quadro 2.

Quadro 2: Disparidade idade/série nas escolas rurais identificadas entre 1973 e 1977

ESCOLA MUNICIPAL RURAL SÃO PEDRO		
ANO	**IDADE**	**SÉRIE**
1974	18 anos	1ª
1975	13 anos	1ª
1976	14 anos	1ª
1977	14 anos	1ª
ESCOLA MUNICIPAL RURAL GOVERNADOR PARIGOT DE SOUZA		
ANO	**IDADE**	**SÉRIE**
1975	13 anos	1ª
1976	15 anos	1ª
1977	14 anos	1ª
1978	10 anos	1ª

Fonte: Exames Finais das respectivas escolas. Dados elaborados pelos autores (2024).

Ficou evidente a defasagem idade/série. O mesmo ocorria nas demais séries, mas na 1ª série, o caso era mais grave. Os autores Machado e Gonzaga, apontam que essa defasagem idade/série sofria impactos dos fatores familiares, no sentido de que, a formação da renda dos pais influenciava na continuidade da escolaridade das crianças. No Brasil, "[...] existem vários fatos estilizados mostrando que crianças de famílias pobres cujos pais têm menor grau de instrução passam por maiores dificuldades ao longo da infância e quando adultas" (2007, p. 3). No caso da Educação Rural, as difíceis condições de vida no campo, as dificuldades de acessibilidade a escola e a visão urbanocêntrica de ensino tiveram como consequência essa defasagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese o nosso levantamento demonstrou a precarização do ensino primário rural, no sentido de que não havia políticas públicas de valorização ou incentivo à Educação Rural. As práticas pedagógicas focavam no ler, escrever e contar, não considerando o cotidiano, a realidade e o sujeito do campo no planejamento das aulas. Com o levantamento e análise dos exames finais, destacamos que as reprovações foram unanimidade em todos os anos letivos, principalmente na 1ª série, o que evidenciou a carência de formação de professores para o ensino primário, a falta de materiais e metodologias específicas para os alunos do meio rural.

No Paraná, o currículo escolar trazia objetivos específicos prontos que deveriam ser completados ao final da 1ª a 4ª série, mas não apresentava sugestões didáticas críticas e reflexivas. Outro detalhe importante, foi sobre a disparidade idade/série que ficou evidente no decorrer desse estudo, porque muitos alunos, ao invés de ingressarem aos 7 anos de idade na 1ª série, como determinava a lei, começavam com 10, 12 e até 14 anos.

Em todas as escolas rurais estudadas ocorreram reprovações, seja por ausências ou pelos alunos não atingirem o desempenho esperado. A faixa etária das crianças variava entre 6 até 18 anos de idade, mas apesar dessa grande diferença de idade, em termos legais, os alunos com idade obrigatória estavam frequentando a escola. A organização e procedimentos didáticos dentro dessas instituições se dava pelo ensino multisseriado, para atender as diversidades etárias presentes nas salas de aula e ensinar o básico, ler, escrever e contar. Isso provocava uma sobrecarga no trabalho das professoras, favorecendo a precarização do ensino e, consequentemente as reprovações.

REFERÊNCIAS

BERTOL, Rodrigo. **A configuração histórico-atual das agroindústrias familiares e sua contribuição no Desenvolvimento Rural de Pato Branco, Paraná.** 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

BRASIL. Lei n.º 4024/1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html. Acesso em: 30 de jun. 2025.

CATTELAN, Carla. **Educação Rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *A Multissérie em pauta:* para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em 25 de jun. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O impacto dos fatores familiares sobre a Defasagem Idade-Série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Economia,** Rio de Janeiro, v. 61, n° 4, p. 449–476, out./dez, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbe/a/g79CjPjNBKTBkgVZqDVHnFP/?lang=pt. Acesso 01 de julho de 2025.

NURMBERG, Maricélia Aparecida. **História do município de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

OLIVEIRA, Vilson Jaques de. **O Ensino Primário no Sudoeste do Paraná entre 1930 e 1952: criação, difusão e organização.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

OUTEIRO, Marlete Turmina. **O processo de implementação da Educação do Campo nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades.** 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

Prefeitura Municipal de Pato Branco. Setor de Documentação Escolar. Pato Branco: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

SANTI, Denize Naiara. **A Institucionalização da Escola Rural no Paraná entre 1915 e 1946 e a atuação dos inspetores.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

Entre gestos começar a aprender a trilhar a própria liberdade de expressão: o ensino-aprendizagem de LIBRAS para crianças surdas no Ensino Fundamental I

Daniel Moreno[1]

RESUMO

Este artigo analisa o ensino bilíngue (Libras/Português) de História para crianças surdas do 1º ano do Ensino Fundamental I em São José dos Pinhais (2022), destacando a escassez de pesquisas nacionais sobre o tema (REIS; SILVA, 2022; FERNANDES, 2024). Fundamentado na história do tempo presente (FERREIRA, 2018) e no bilinguismo (QUADROS, 1997), o estudo relata uma experiência pedagógica com alunos sem domínio formal de Libras, utilizando recursos visuais e atividades familiares para desenvolver linguagem e noções históricas. A metodologia, baseada nos saberes docentes de TARDIF (2014), incluiu: (1) criação de materiais com sinais de parentesco e árvores genealógicas; (2) adaptação do livro didático "Aprender Juntos" (LUGOV; FUNARI, 2017); e (3) tradução de textos para Libras. Os resultados mostraram avanços na comunicação (uso espontâneo de sinais no recreio) e na compreensão de conceitos históricos, embora desafios persistam, como a falta de materiais adaptados e a resistência familiar ao aprendizado de Libras. Conclui-se que a abordagem bilíngue, mesmo em contextos com limitações linguísticas iniciais, promove autonomia e aprendizagem significativa, reforçando a urgência de políticas públicas para formação docente e produção de recursos pedagógicos acessíveis. O estudo contribui para a historiografia da educação de surdos, evidenciando a necessidade de práticas que articulem desenvolvimento linguístico e ensino disciplinar.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Surdez. Ensino de História. Libras.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas em história e historiografia da educação brasileira que analisam o ser surdo são parcas. No estado da arte realizado em 2022 por Aaron Reis e Joilson Silva, sobre as práticas de ensino de professores de História para surdos, que privilegiaram em suas investigações dissertações e teses no período de 2015 até 2021, foram encontradas onze dissertações e nenhuma tese. Há uma ressalva, as publicações científicas de doutorado podem ocorrer a posteriori. A partir desta informação com base no Quadro 1 (p. 377) elaborado pelos autores (REIS; SILVA, 2022) verificamos que os números de teses passaram para dois (a pesquisa foi realizada no site da https://lattes.cnpq.br/,

[1] Mestrando em História e Historiografia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: danmoreno220278@gmail.com.

colocando os nomes e conferindo o título da dissertação).

Neste segmento, o historiador Valter Lenine Fernandes, deficiente auditivo e atualmente lotado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisou sobre as produções de pesquisas históricas realizadas por e para pessoas surdas em revistas científicas Qualis A1 e A2, o que resultou na sua ausência. O autor é o primeiro a publicar nessa classificação com o tema *"Nada sobre nós, sem nós": a surdez no ensino de História e na produção historiográfica 2015-2022*", na qual indaga sobre barreiras atitudinais relacionadas ao acesso e à permanência de autores surdos nas equipes editoriais; além disso, aborda a falta de acessibilidade dos surdos as revistas, tanto para seu saber quanto para as regras de publicação.

As asserções dos autores Reis, Silva (2022) e Fernandes (2024) indicam a inexistência de produção científica historiográfica no estado do Paraná referente às universidades ou institutos que oferecem pós-graduação *stricto sensu*, tanto públicos quanto privados. Por essa razão, surgiu a ideia de redigir sobre minha experiência docente em uma Escola Municipal Bilíngue para Surdos no município de São José dos Pinhais, frisando na disciplina de História para o ensino fundamental I, especificamente para o 1º ano, em 2022, afim de contribuir com mais pesquisas com cunho investigativo na área de história.

Deste modo, a escrita deste trabalho evoca os ensinamentos da história do tempo presente, pois há testemunho vivo, tal como o historiador como o personagem/fonte por estar constantemente em movimento. Segundo Marieta de Moraes Ferreira (2018), revela que a curta distância entre presente e passado atrela discussões que envolvem memória, biografias e acervos orais, ao mesmo tempo, sua metodologia afere *status* científico com a seriedade da pesquisa do historiador (FERREIRA, 2018). Essa abordagem aflorou na Europa após a 2ª Guerra Mundial e no Brasil em 1990, devido o recorte de grande recuo ao passado não preencher algumas lacunas referente às necessidades da sociedade atual.

Para elucidar a educação bilíngue para surdos, evocamos os ensinamentos da autora Ronice Quadros (1997), por defender uma pedagogia que privilegie estratégias visuais além disso, reconhecendo o ser surdo em sua

emancipação linguística e cultural, pois envolvem elementos identitários, cognitivos e sociais.

As práticas pedagógicas estão ancoradas nos pressupostos de Maurice Tardif (2014), quando ele destaca a pouca associação efetiva entre os ensinamentos acadêmicos das universidades e a realidade das escolas, defendendo que as experiências reais de professores e alunos são a base para a atuação profissional.

O Surdo e o Ensino de História: Relatos de uma Prática Docente Bilíngue.

Em nossa escola, todos os componentes curriculares acompanham as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017) e do Referencial do Estado do Paraná (2018), adaptada à realidade do município de São José dos Pinhais, pois dispõem *"Sistema Próprio [...], organizado com legislação específica, tendo como órgão executivo a Secretaria Municipal de Educação e como órgão colegiado deliberativo, o Conselho Municipal de Educação"*.(Referencial Curricular de São José dos Pinhais (RCSJP), 2020, p.266) No caso do 1º ano/série, o RCSJP, o qual enfatiza a importância do equilíbrio e da continuidade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem durante a transição dessa etapa da vida das crianças, que estavam na educação infantil, além disso, o RCSJP tem como base a teoria da complexidade de Edgar Morin (2015), que percebe o singular e o múltiplo como parte de todo o sistema, interligados (RCSJP, 2020).

O componente curricular de História baseia-se na compreensão da consciência histórica em sua dimensão concreta, com o objetivo de contribuir para que os estudantes abram *"novas portas para sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo"* (RCSJP, p. 437). Dessa forma, o plano de aula para a 1ª série propôs trabalhar a família e seus vínculos pessoais e de amizade, conforme indicado no RCSJP, página 444. Contudo, antes de abordar o desenvolvimento da aula, é necessário esclarecer o histórico dessas crianças surdas.

A escolha pelo ano de 2022 como recorte temporal justifica-se pelo fato de que, em 2021, quando da minha transferência para esta instituição, as

interações pedagógicas ocorriam apenas mediante *"atividades não presenciais"* (Portaria nº 27/2020 - SEMED), sem suporte tecnológico, apenas com materiais impressos em virtude da pandemia. Os pais ou responsáveis são ouvintes, ou seja, são pessoas que nasceram e se desenvolveram até a vida adulta comunicando-se através do canal áudio-oral. Os bebês surdos nascidos nesse meio, em um primeiro momento, os familiares sentem *"tristeza, inquietações e insegurança em relação ao futuro"* dos seus filhos (DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022, p. 584). Essa afirmação das autoras reflete também a nossa realidade.

Numa sociedade majoritariamente ouvinte, como a nossa, o padrão comunicativo impera sobre o canal gesto-visual, que é a linguagem dos surdos e que, por sua vez, experiencia-se o mundo através desse mesmo canal. A sua língua, no Brasil, é conhecida como Língua Brasileira de Sinais (Libras). Aquela primeira reação dos familiares pauta-se em uma perspectiva preconceituosa que advém de orientação profissional recebida da área médica, educacional e terapêutica sobre a normalização da fala oral e auditiva. Normalmente, essas crianças ficam até os 5 anos de idade ou mais sem contato com a Libras, essa idade coincide com a matrícula compulsória definida na lei magna brasileira (BRASIL, 1988, Art. 208, IV).

A falta de interação social prejudica as crianças em seu desenvolvimento cognitivo, pois

> O cérebro de uma criança entre dois e quatro anos de idade absorve o dobro de glicose que o cérebro de um adulto. Isto reflete a importância que o cérebro dá, nesta fase de maturação, a absorção de informações e criação das sinapses básicas para o desenvolvimento dos processos mentais. Não é apenas uma coincidência o fato de, justamente em torno dos dois anos de idade, o indivíduo entrar na fase de início do domínio de um sistema linguístico, que passará a ser o mais importante instrumento de seu pensamento. [...] O domínio da língua atua diretamente em tipos de raciocínios específicos, como o analógico-dedutivo, por exemplo. (FERNANDES, E. 2000, p.50)

Sabendo sobre essa abordagem e para além dos muros escolares, como nos ensina a autora Eulália Fernandes (2000), a interação em seus vários contextos sociais proporciona gradativamente os processos mentais das nossas crianças. Por essa razão, as famílias associadas à escola têm preferências no curso gratuito de Libras por um instrutor surdo durante a semana, exceto aos

sábados e domingos, em horários especiais como manhã, tarde e noite, mesmo assim, não frequentam o curso para comunicar-se com seus filhos.

Deste modo, a nossa escola de surdos contempla a *"proposta bilíngue"* (Projeto Político Pedagógico, 2022, p. 04) que em sua estrutura pedagógica enfatiza que, em todo o universo escolar, a língua gestual é prioridade na formação humana desses sujeitos, atrelada à língua portuguesa na modalidade escrita. Para a autora Ronice Quadros (1997), a instituição escolar deve ser bicultural para que os surdos conheçam sua cultura e pertençam a uma comunidade específica de forma natural, podendo conviver com autonomia na cultura ouvinte. Caso isso não ocorra, apresentarão *"limitações sociais e linguísticas, algumas vezes irreversíveis"* (QUADROS, 1997, p. 28) e é função dos profissionais da escola passar as informações para os familiares.

Segundo Tardif, *"os saberes experienciais"* (TARDIF, 2022, p. 48) dos professores advêm da vivência da profissão, sendo construídos a partir da troca desses saberes com estudantes e outros professores. É nessa perspectiva que a prática se fundamenta nas condições concretas de ensino em sala de aula, tornando-se mais eficaz. Partindo dessa premissa, reconheço que minha prática pedagógica muitas vezes se distancia dos saberes científicos, pois estes nem sempre corroboram com a realidade do chão da escola. Nesse contexto, atividades de registro, o uso do livro didático e outros materiais básicos disponíveis na maioria das escolas tornam-se ferramentas essenciais para atender às diferentes demandas do cotidiano escolar e o tempo em sala de aula. Além disso, embora eu pudesse nomear minha atividade como uma sequência didática, sua base não está diretamente ligada a essa metodologia, mas sim nas experiências vivenciadas em sala de aula, bem como na cultura da escola.

A estratégia de ensino requer conhecimento prévio do nível linguístico de cada criança. Desse modo, identificou-se a precarização dos sinais formais da Libras, da datilologia e da escrita. Além disso, em outros momentos, as aulas expositivas e dialogadas não surtiam efeito na comunicação entre eu e os estudantes, pois, como relatado anteriormente, a maioria das nossas crianças não possuía uma língua formal. Diante disso, solicitei aos pais que enviassem fotos dos avós paternos e maternos, dos pais e dos irmãos. Durante minha permanência, preparei um material com os sinais de parentesco, o alfabeto

manual com os nomes dos familiares e a escrita em português. Como no exemplo da imagem 1, porém, por questões de sigilo, não irei expor os nomes e imagens dos familiares e do estudante.

Figura 1: Atividade

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

A imagem 1, por exemplo, poderia ser de uma mãe de uma de nossas crianças. Primeiro, apresentei a imagem para a turma, e a criança se levantava para pegá-la. Em seguida, todos faziam o sinal de "mãe". Depois, misturei as imagens das mães, entreguei-as aleatoriamente e perguntei se aquela era a sua mãe certa. Eles respondiam que não. Após, montamos uma árvore genealógica para cada estudante, organizando os familiares dos mais velhos até chegar aos mais novos. Durante esse processo, perguntava enfaticamente o nome do aluno e seu sinal em Libras para, posteriormente, perguntar o nome da mãe ou seu sinal, que, na ocasião, eles não sabiam.

Assim, trabalhamos os nomes completos de cada membro da família. Durante a atividade, uma criança percebeu que tinha o segundo nome do pai, pois montei os nomes completos das mulheres em vermelho, os dos homens em azul e os dos estudantes em preto. Eles precisavam recortar e colar o que seus pais ou avós tinham em comum com seu nome completo.

Dessa forma, a comunicação se ampliou, e as aulas dialógicas começaram a surtir efeitos positivos para a maioria dos estudantes, pois o fragmento do texto do livro Aprender Juntos da página 52 (LUGOV; FUNARI, 2017) serviu de inspiração para ensiná-los sobre sua relação com a família e os laços de amizade, conforme proposto no RCSJP.

A imagem 2 é uma atividade de tradução do português para a Libras. Embora as imagens sejam estáticas, os movimentos e expressões eram ensinados por mim até os estudantes assimilarem a imagem com os sinais em

contexto. Com isso, é importante ressaltar que foi ensinado não apenas o conteúdo, mas a técnica de leitura e escrita que vai da esquerda para a direita e como transcrever o texto nos espaços retangulares. Havia uma dica no quadro do professor que era “título”, conforme está na primeira imagem, e, após, os estudantes faziam sua escrita de acordo com o texto em português escrito abaixo dos sinais.

Figura 2:Tradução

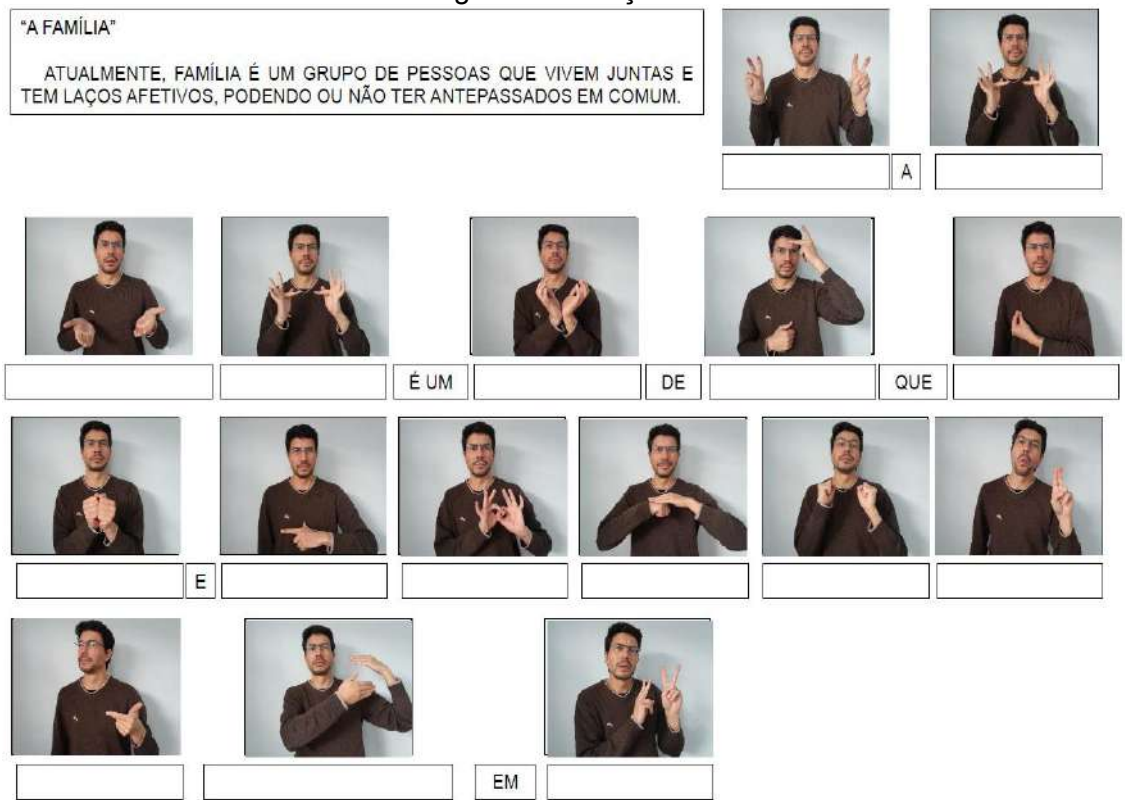

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Por motivos de espaço dedicado a este artigo, não consigo incluir a sequência completa dessa tarefa, mas imaginemos que, na próxima etapa, continuava o texto em português, bem como nos retângulos, mas não havia a imagem por isso, outro material continha as imagens para esse fim. Em outra sequência, não havia o texto em português, apenas os retângulos e sem imagens, assim como o seu inverso: sem texto em português escrito, os retângulos em branco e com as imagens. Essa atividade durou aproximadamente três meses, pois englobava o tema da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado na história do tempo presente, foi possível registrar mais publicações na história e historiografia da educação que abordem o tema sobre práticas de ensino reais na disciplina de História, através de uma proposta bilíngue para surdos. Baseado em minhas experiências com o 1º ano em 2022, pela minha percepção, muitos estudantes se beneficiaram com essa sequência didática, pois vários deles não possuíam a Libras elementar. Ao final dessa atividade, já era possível observar muitos sinais sendo utilizados nas conversas durante o recreio entre os estudantes.

A escassez de materiais adaptados e a insuficiência na formação docente específica para o ensino bilíngue de História representam desafios significativos. Diante dessa realidade, as experiências compartilhadas por profissionais de outras disciplinas - que observaram avanços no processo de aquisição linguística dos alunos - tornam-se fundamentais. São precisamente essas trocas interdisciplinares que nos permitem alcançar os estudantes e promover um desenvolvimento acadêmico contínuo.

Esse foi um dos primeiros trabalhos que realizei (após a pandemia) e que, ao longo do tempo até o presente, tenho aprimorado continuamente. A base oferecida a esses estudantes que chegam sem uma língua formal apresenta resultados significativos, os quais eles retribuem com muito carinho. Claro que se trata de uma caixa de Pandora, mas vale a pena acreditar na perspectiva bilíngue para surdos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 9 jul. 2024**.**

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 de jul. de 2025

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da

língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 28, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Acesso em: 05 de jul. de 2025.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n.13, p.48-50, jun. 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, jan./mar. 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018080. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/2175180310232018080. Acesso em: 03 de jul. de 2025.

FERNANDES, Valter Lenine. "Nada sobre nós, sem nós": a surdez no ensino de história e na produção historiográfica, 2015-2022. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702024000100028. Acesso em: 03 de jul. de 2025.

LUGOV, Mônica; FUNARI, Raquel dos Santos. **Aprender Juntos**: História - 1º Ano - Ensino Fundamental. 6. ed. São Paulo: Editora SM, 2017.)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/referencial-curricular. Acesso em: 10 jul. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Básica Professora Ilza de Souza Santos - Educação Infantil e Ensino Fundamental na Modalidade de Educação Especial Bilíngue para Surdos. São José dos Pinhais, 2022.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed. 1997.

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i24.958. Acesso em: 04 de jul. de 2025.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **DOE**. PR: Prefeitura Municipal, edição 605, ano 3, 29 abr. 2020, portaria n.º 27/2020 - SEMED, de 27 de abril de 2020. Disponível em: https://www.diariooficial.sjp.pr.gov.br/. Acesso em: 04 de jul. de 2025.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**. São José dos Pinhais: SME, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MESTRAS, ENFERMEIRAS, APÓSTOLAS: DO ESPAÇO FORMATIVO NAS PUBLICAÇÕES DE 1947 DA REVISTA SPONSA CHRISTI

Luana Cristine dos Santos[1]

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da atual pesquisa de Mestrado em Educação na linha de História e Historiografia da Educação desenvolvida pela autora. Aqui, busca-se compreender quatro textos de viés pedagógico publicados no primeiro ano da revista Sponsa Christi, editada pela Editora Vozes e lançada em 1947, destinada a um público feminino católico, especialmente religiosas. A análise está inserida no campo da História Intelectual, da História da Educação e da História das Mulheres (PERROT, 2017), dialogando ainda com a concepção de intelectuais de Vieira (2015). O estudo parte da tentativa de captar realidades educativas para além dos espaços escolares, o que permite enxergar o vasto e diverso espraiamento da educação na formação de sujeitos e da sociedade, destacando as disputas entre diferentes atores e os impactos contextuais. Nesse sentido, evidencia-se o papel da Sponsa Christi como veículo formador, que combina práticas simbólicas, religiosas e educativas. Sem pretender esgotar a análise dos textos ou traçar um estudo biográfico dos autores, buscamos aproximar-nos das motivações e intencionalidades da revista ao dialogar com o campo educacional em suas interfaces com o campo religioso, problematizando qual concepção de educação a revista buscava postular. Além disso, destaca-se a relevância da revista como espaço de produção intelectual feminina e sua inserção na dinâmica de formação moral e profissional das mulheres religiosas, articulando-se com o contexto brasileiro do pós-guerra e com a intensificação da presença da Igreja Católica no campo educacional, particularmente no período do Estado Novo e seus desdobramentos.

Palavras-chave: Impressos Católicos. História das Mulheres. Educação Feminina. Sponsa Christi. Editora Vozes.

1 INTRODUÇÃO

A presente análise busca compreender quatro textos de viés pedagógico de edições do primeiro ano da Revista Sponsa Christi, da Editora Vozes, lançada em 1947, revista esta que se destinava a um público feminino católico. A tentativa de captar realidades educativas para além de contextos escolares nos permite enxergar o vasto e diverso espraiamento da educação na formação de sujeitos e sociedade, as disputas envolvidas pelos atores que os encabeçavam,

[1] Mestranda da linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR, licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. luanabtmsantos@gmail.com

e os impactos contextuais tanto em micro quanto em macrovisão, a depender do enfoque do/a historiador/a.

Aqui, pretendemos trazer um breve panorama sobre a revista, e em que lugar os grupos católicos se localizavam no final dos anos 1940, tanto na sociedade brasileira quanto no debate educacional. Por fim, pretende-se discutir quatro textos de viés pedagógico trazidos em sua primeira publicação, são eles: *Como fundar, manter e desenvolver a Ação Católica nos Colégios*, de Soror Maria do Carmo Carvalho de Mendonça; *A pedagogia no Instituto de S. Dorotéia*, de uma religiosa dorotéia; *O apostolado das Religiosas-Enfermeiras nos hospitais*, de Ir. Maria Margaret, C.S.C. e *A formação das religiosas-enfermeiras*, de Dom Antônio Alves de Siqueira.

A base teórico-metodológica deste texto, que abrange a História das Mulheres (Perrot, 2017) além da História da Educação, se apoia no conceito de intelectuais, de Vieira (2015) se encontra na proposta não apenas de que suas autoras e autores os conceberam como conteúdo doutrinário, mas como instrumento de formação e intervenção discursiva voltado às religiosas.

Pensar as propostas de Perrot ao estudar movimentações de mulheres implica perceber como a formação do sujeito, de grupos e da sociedade aconteceu, acontece e acontecerá além dos muros da cultura escolar, bem como a conscientização de que as mulheres foram relegadas à margem da história e isso impacta a realidade como um todo, Mais do que isso, permite explorar as diferentes propostas de formação de um sujeito ou de um grupo em uma análise.

Sem objetivar esgotar os textos ou a revista ou trazer um estudo individual dos autores e autoras dos textos, esperamos ao final destas reflexões, aproximarmo-nos das motivações e intencionalidades da revista em trazer o diálogo do campo educacional para o campo religioso com suas leitoras, e qual era a concepção de educação que a revista buscava postular em seu nascimento.

2 UM BREVE PANORAMA SOBRE O IMPRESSO E AS RELAÇÕES INTELECTUAIS CATÓLICAS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

A Revista Sponsa Christi nasce em 1947 na cidade de Petrópolis - RJ, fruto de um tronco editorial vigoroso e fecundo da Editora Vozes, que já contava com revistas bem-sucedidas como a Revista de Cultura Vozes, a Revista Eclesiástica Brasileira e a Música Sacra[2], revistas de uma irrigação nacional que teve início em 1907 com a Revista de Cultura Vozes, embora as origens da editora remontem à 1897 (ANDRADES, 2001). Nesta época, o diretor da Vozes era o Frei Tomás Borgmeier, cuja marca foi investir em revistas voltadas para os católicos e católicas.

Em sua dissertação acerca das estratégias editoriais da Vozes, Andrades (2001) nos informa que “No ano de 1941, o cientista entomólogo Frei Tomás Borgmeier assumiu a direção da Editora. Logo no primeiro ano de seu mandato, investiu fortemente em publicações periódicas para o público religioso [...] (p. 46)”.

A editora franciscana tinha como uma de suas estratégias além de uma generalização, como é o caso da Revista de Cultura Vozes, também produzir revistas para públicos mais designados. Assim como a Revista Eclesiástica Brasileira destinava-se ao clero brasileiro, a Sponsa Christi foi concebida para mulheres católicas, especificamente religiosas em clausuro em sua maioria (SANTOS, 2020).

Uma marca histórica dos primeiros quartis do século XX é a construção da intelectualidade brasileira que tutele o povo para a civilização, sejam grupos republicanos, liberais, monarquistas, religiosos (Vieira, 2007). Desde a década de 1930, as movimentações católicas dentro do campo educacional buscavam cada vez mais inserção da Igreja nas escolas públicas, aproveitando-se de oportunidades de estreitamento com o governo do Estado Novo em troca de favores. Como frisa Rodrigues:

> Em termos práticos, o Estado deixava à Igreja “ampla liberdade de pregação” e assegurava-lhe “ambiente propício a expandir-se e a ampliar o seu domínio sobre as almas”. Em troca, “os sacerdotes e missionários colaboram com o Estado, timbrando em ser bons cidadãos, obedientes à lei civil, compreendendo que sem ela — sem ordem e sem disciplina, portanto — os costumes se corrompem, o sentido da dignidade humana se apaga e toda vida espiritual se estanca” (2005, p. 120).

[2] Para mais informações sobre outras publicações da editora, consultar ANDRADRES, 2001.

No campo educacional, Magaldi (2017) aponta como a Escola Nova vai adquirindo feições mais católicas nos anos 40 do que em seu início 30. Os pioneiros perdem a força no Estado Novo, e essa feição católica pode ser vista dentro do que Marta Carvalho (1994) conceituou como “escolanovismo católico”. Com a queda do Estado Novo, a Igreja estreita sua aproximação com setores privados de ensino. Conforme Magaldi:

> No Brasil, a presença da religião nas escolas públicas havia sido a conquista mais relevante do movimento católico no campo educacional, nos anos 1930. No entanto, no novo quadro dos anos 1950, era assinalado que aquela medida, da forma como havia sido instaurada [...], parecia conduzir a resultados limitados e insatisfatórios [...] (2017, p. 37).

Em sua definição de intelectuais, Viera categoria os seguintes elementos:

> 1) sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; 2) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou de dever social; 3) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; 4) assunção da centralidade do Estado como agente moderno de reforma social (VIEIRA, 2015, p. 29).

Partimos de tal definição para pensar os textos a seguir. Conforme veremos, os esforços católicos em se espalhar pelo campo educacional brasileiro se organizaram em diferentes vias. Os textos foram publicados ao longo de seis meses: janeiro, fevereiro, maio, junho, novembro e dezembro respectivamente.

3 CATOLICISMO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O texto se insere na estratégia da Ação Católica de consolidar a presença da Igreja junto à juventude estudantil. Maria do Carmo apresenta um manual prático de organização que reforça a ideia de que a educação escolar deve ser o espaço de formação moral e religiosa

A fim de manter e desenvolver a ação nos colégios, a autora frisa a

importância de se suscitar interesses sempre novos:

> 1º Por meio das campanhas, como: a da conversação pura nos recreios; a da nota ótima; a da amabilidade; a campanha anônima pelo telefone, contra um mau filme ou mau livro; a da boa conduta na aula e na rua [...] 2º Por meio das atividades apostólicas, como: a boa imprensa, missões, vocações sacerdotais, catequese, auxílio às crianças pobres [...] (SPONSA CHRISTI, janeiro, 1947, p. 36).

Maria do Carmo ainda dá instruções relativas às reuniões jecistas, que de preferência devem acontecer dentro do horário escolar, não só as reuniões. Ressalta a importância de que se haja uma unificação nacional das políticas da JEC, a fim de que "todas cooperem com uma verdadeira simpatia e interesse num movimento tão amado e desejado pelos Pontífices Romanos (SPONSA CHRISTI, janeiro, 1947, p. 37)."

A Juventude Estudantil Católica era um ramo da Ação Católica Brasileira, a qual o Cardeal Dom Sebastião Leme teve papel fundamental, com início na década de 1920, mas, sobretudo a partir da década de 1930, como representante da hierarquia e interlocutor com o Vaticano. Já Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athayde) foi o principal líder leigo intelectual do movimento da juventude católica (MACIEL, 2018).

Como podemos notar, a JEC é um movimento que não começa a partir dos estudantes católicos, mas sim, algo implantado a partir da parte superior da hierarquia da Igreja. Ainda assim, pesquisas como a de Maciel (2018) indicam a importância do movimento em suas maneiras de resistência à Ditadura Militar no Brasil.

Apesar deste perfil mais combativo na década de 1960, nas formulações iniciais da JEC percebe-se que o papel da mulher religiosa, nesse contexto, é o de liderança pedagógica e espiritual, colocando-se como mediadora da Igreja junto às jovens, em quaisquer que sejam as escolas.

4 DAS RELIGIOSAS ENFERMEIRAS

A redação da revista inicia o texto *O apostolado das Religiosas-Enfermeiras nos hospitais*, nos informando se tratar de trechos de uma

conferência ministrada pela Ir. Maria Margaret. A autora formou-se enfermeira titular pela Escola Paulista de Medicina e, de acordo com a redação é de Santa Catarina. A conferência foi realizada no I Congresso Nacional das Religiosas-Enfermeiras do Brasil, em Novembro de 1944 em São Paulo.

De acordo com a autora, que explora o conceito de apostolado, aqui caracterizado como "ganhar os doentes entregues aos seus cuidados para Deus Nosso Senhor, por seu desprendimento e por sua dedicação. (SPONSA CHRISTI, junho de 1947, p. 261.)", inspirado, nas palavras da autora, em São Tomás de Aquino e em Pio XI (papa de Roma de 1922 a 1939). Ir. Maria exemplifica duas práticas do apostolado, as indiretas e as diretas.

Acerca das indiretas, ela traz a indicação de: "não ministrar entorpecentes cujo efeito primário e imediato [...] seja abreviar a vida do doente; ou cooperar de qualquer forma numa intervenção cirúrgica condenável (SPONSA CHRISTI, junho de 1947, p. 262.)". Para a religiosa, um exemplo de intervenção cirúrgica condenável seria o aborto, mesmo que por justificativas eugênicas, a autora faz um relato motivacional de um médico que foi interrompido – sem confrontos – por enfermeiras religiosas católicas e protestantes que iriam assisti-lo, cujos princípios morais inabaláveis foram tão inspiradores que fizeram a jovem paciente desistir da suposta cirurgia.

A eugenia estava em voga para além da Medicina, do campo feminista ao religioso. Neste momento, havia um esforço da intelectualidade católica de se posicionar acerca da moderna eugenia, como podemos ver na cuidadosa publicação de *Ensaios de Biologia*, supervisionada por Alceu Amoroso Lima e médico Hamilton de Lacerda Nogueira, que valoriza uma eugenia preventiva, "se, porém, sob a etiqueta da eugenia e do eugenismo se escondessem doutrinas avariadas ou perversas que confrontassem os desígnios da Santa Sé, então condene-as e combata-as. (GIESBRECHT, 2024, p. 9)."

Apesar de podermos inferir essa posição com base na fala da autora do texto analisado e no posicionamento intelectual da maioria dos católicos da época de 30-40, até o momento não podemos concluir relações formais ou orgânicas entre as/os intelectuais da Sponsa Christi e outros intelectuais já conhecidos no campo da época – relações que atualmente são buscadas em minha atual pesquisa.

O final dos anos 1940 no Brasil nos mostra como o esforço da Igreja, seja por seus intelectuais, seja como corpo institucional no país, foram exitosos em se reerguer nacionalmente. A aliança com o Governo Vargas gerara maior espaço em campos não-religiosos, mas que voltaram a ter influência católica, ou começaram a ser influenciados por esta. Um destaque aqui é o aumento de escolas de enfermagem vinculadas à Igreja (GOMES, *et. al.*, 2005), um projeto que quando investigado, percebe-se o protagonismo feminino em sua organização e disseminação.

Além de uma postura de empatia e compreensão para com os pacientes, é possível perceber que a autora defende uma postura de intervenção ativa sem enfrentamento na conduta profissional, seja em intervenções leves, como advertir o enfermo sobre a gravidade de seu estado, encorajamentos à contrição e garantia de que receba os sacramentos, até em intervenções diretas, como: "Se a morte é iminente, deve-se batizar mesmo contra a vontade dos pais (SPONSA CHRISTI, junho de 1944, p. 263)".

A fala de 1944, publicada em 1947 nos permite ter uma visão do início das organizações dessas mulheres em prol de conquistar espaços por seus interesses religiosos, cuja reverberação pode ser aferida em pesquisas como a de Gomes *et. al.*, em suas palavras:

> Então, com este significativo aumento no número de escolas de enfermagem, a UCEB [União Católica de Enfermeiras do Brasil] conseguiu atingir seus objetivos primordiais: difundir os preceitos católicos, bem como inculcar o *habitus* religioso nas futuras enfermeiras. O fato é que a inserção no mercado de trabalho de um grande contingente de enfermeiras formadas sob preceitos católicos, determinou o realinhamento do campo da educação e da prática da enfermagem no Brasil. (GOMES *et. al*, 2005 p. 511)

O outro texto analisado, *A formação das religiosas-enfermeiras*, também é fruto de uma conferência desta vez de Dom Antônio Alves de Siqueira, realizada no mesmo Congresso de Religiosas-Enfermeiras de 1944, publicado na última edição de 1947. Traz o que chama de ‘dotes naturais’ da profissão. Além da visão espiritual, a formação do texto traz caráteres psicológicos, a ver:

> a enfermeira deve ter uma psicologia ampla, compreensiva, capaz de considerar as coisas não no seu pequeno ângulo, mas considerar os

> doentes fora de si mesma, para compreender aquela personalidade desajustada. (SPONSA CHRISTI, dezembro, p. 541)

O autor também define certos princípios para boas escolas que formem boas religiosas-enfermeiras. Para Siqueira, boas escolas são as que levam ao aperfeiçoamento sem prejuízo da espiritualidade.

O texto *A pedagogia no Instituto de S. Dorotéia*, publicado em fevereiro de 1947 por uma autora que se identifica apenas como “uma Religiosa de S. Dorotéia”. Conforme a revista:

> As Irmãs de S. Dorotéia vieram para o Brasil em 1866, e dirigem colégios, escolas, orfanotrófios e outros estabelecimentos de educação e assistência social em quase todas as capitais brasileiras e em numerosas cidades do interior. (SPONSA CHRISTI, fevereiro de 1947, p. 61).

A autora tem também como referência a imagem de Paula Frassinetti (1809 – 1882) como “educadora perfeita”, em seus termos. Mesmo sem ter tido educação formal, era competente na área da Pedagogia, e após fundar o Instituto, lutou até conseguir fundar uma escola gratuita. A Religiosa Dorotéia vai destacar fatos que ela considera da pedagogia desta figura:

> Os estudos agradáveis deviam ser transmitidos com aparência de liberdade e de prazer; não queria atitudes forçadas, nem castigos, nem ameaças, e se fossem necessários, o menos possível: é melhor prevenir e prever, do que reprimir [...] Qual o método da Beata Paula? Além das regras para a direção das mestras, compêndio admirável de pedagogia cristã e onde se encontram os princípios cardiais da Escola Nova, nada mais deixou. [...] Depois da educação moral vinha a intelectual, sólida, extensa e variada, porém prática e de acordo com a posição social da aluna, constituindo o que a Escola Nova tanto acentua: o “preparo para a vida”. (SPONSA CHRISTI, fevereiro 1947, p. 64).

A educadora, de acordo com a autora, também se movimentava em diferentes classes sociais. Por fim, a personagem italiana é um modelo a ser seguido por outras educadoras, tendo a educação como uma formação que ultrapassa métodos puramente instrutivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Determinados aspectos, como traços de apropriação perceptíveis na

própria revista, não serão aprofundados neste texto, mas estão sendo explorados com mais detalhe na dissertação de mestrado atualmente em desenvolvimento por uma das autoras. Tais debates apresentados aqui ainda estão em desenvolvimento, como a investigação de redes de sociabilidade, apropriações de ideias para as formulações trazidas na revista, possíveis protagonistas. Contudo, resultados parciais postos aqui podem ser pertinentes para termos uma primeira ideia das propostas da revista e seu impacto, visto que ela é publicada até hoje, agora mantida pelo Instituto Teológico Franciscano.

A Revista Sponsa Christi, evidencia-se como um exemplo de educação não escolarizada, uma vez que suas autoras e autores se utilizam de práticas simbólicas, políticas e educativas para formar a suas leitoras, bem como espaço de fomentação intelectual, visto que buscam espaço para seus projetos formativos e de sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADES, Marcelo Ferreira de. **Do claustro à universidade:** as estratégias editoriais da editora vozes na gestão de frei ludovico gomes de castro (1964-1986). 2001. 362 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3502?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARVALHO, Marta M. C.. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). **Cadernos ANPED**. n.7, dez. 1994. Belo Horizonte: ANPED.

GIESBRECHT, D. Eugenia e Catolicismo no Brasil: um estudo a partir da produção intelectual católica do Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 29, 2024. DOI: 10.5212/Rev.Hist.Reg.v.29.23652. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/23652. Acesso em: 14 jul. 2025.

GOMES, Tatiana de Oliveira; FILHO, Antônio José de A.; BAPTISTA, Suely de Souza. Enfermeiras religiosas na luta por espaço no campo da enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 1, p. 138–144, jan./fev. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/vBNhSX4hHSwptNJQDjcJxWd/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOMES, Tatiana de Oliveira et al. Enfermeiras católicas em busca de melhores posições no campo da educação e da prática em enfermagem nos anos 40 e 50 no Brasil, no século XX. **Texto & Contexto** – Enfermagem, [S.L.], v. 14, n. 4, p. 506-512, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s0104-07072005000400006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/HFjByHbTtp9bYqvSGXmZrdF/. Acesso em: 10 jul. 2025.

MACIEL, Carolina M. A. “Instruir-se para instruir”: A Ação Católica Brasileira e a formação da Juventude Estudantil Católica no Brasil (1935-1966). **Revista Crítica Histórica**, v. 9, n. 18, p. 173–194, dez. 2018. https://doi.org/10.28998/rchvl9n18.2018.0009. Acesso em: 10 jul. 2025.

MAGALDI, Ana M. Em nome da família: imprensa católica e debates educacionais brasileiros (anos 1930 e 1950/60). In: ORLANDO, Evelyn de A. (org.). **Histórias da Educação Católica no Brasil e em Portugal**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 25-48.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história:** operários, mulheres e prisioneiros. Tradução: Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

RODRIGUES, Cândido M. **A ordem:** uma revista de intelectuais católicos (1934-1945). Belo Horizonte: Autêntica/Fapesp, 2005.

SANTOS, Luana Cristine dos. **Educação, religião e gênero:** um olhar para a autoria feminina na Biblioteca dos Claretianos em Curitiba. (Relatório Pesquisa de Iniciação Científica). Curitiba: PUCPR, 2020.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, p. 1-23, 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. 1. ed. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2007. v. 1.

Fontes

SPONSA CHRISTI, Petrópolis, n. 1, 2, 6,12. 1947.

O PODER SIMBÓLICO E A MULHER ORDINÁRIA NA IMPRENSA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2014-2024)

Cecília de Moraes Duarte[1]

RESUMO

O estudo trata da representação da mulher na imprensa, buscando compreender como as pesquisas da última década abordam essa temática e o que as teses e dissertações levantadas nos evidenciam sobre a representação da mulher no campo da imprensa. Tem por objetivo analisar como o campo da história compreende a representação da mulher na imprensa em suas pesquisas entre 2014 e 2024. O trabalho encontra-se sob a luz da História Cultural, de abordagem qualitativa, do tipo Estado do Conhecimento. Como aporte teórico foram utilizados principalmente os conceitos de habitus, capital cultural, campo e poder simbólico, de Pierre Bourdieu (1989), sujeito ordinário, de Michel Certeau (1998) e representação, de Roger Chartier (2002) (1991). Como resultados, podemos refletir que as representações das mulheres frequentemente oscilam entre dois polos: a legitimação da formação intelectual feminina dentro de limites aceitáveis (como a educação voltada para o lar e os bons costumes) e as tensões geradas pela possibilidade de um ensino que desafiava essas fronteiras. Destaca-se, ainda, que a imprensa se mostrou campo fértil de veiculação de representações que educam seus leitores, sendo utilizada como ferramenta por outros campos (religioso, político, feminista) nas tensões de domínio de seu capital cultural legítimo. O estudo também revela as disputas e apropriações que marcaram a trajetória das mulheres ao longo do tempo, fortalecendo a ideia de que não há uma única "mulher" nos periódicos, mas múltiplas facetas em disputa – *mulheres*.

Palavras-chave: Representação. Mulheres. Imprensa. História Cultural. Poder simbólico.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da representação da mulher na imprensa, explorando como os periódicos, enquanto veículos culturais e históricos, têm desempenhado um papel central na construção e difusão de imagens do feminino. A análise busca refletir sobre os processos pelos quais essas representações influenciam a criação, perpetuação e transformação das subjetividades das mulheres, revelando dinâmicas sociais, simbólicas e ideológicas que atravessam o campo da imprensa e a própria condição feminina ao longo do tempo.

[1] Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e-mail: ceciduarte002@gmail.com

O artigo tem por objetivo **analisar como o campo da história compreende a representação da mulher na imprensa em suas pesquisas entre 2014 e 2024.**

A representação da mulher na imprensa revela dinâmicas de poder e discursos que impactam historicamente as subjetividades das mulheres. Ao investigar essa temática sob a perspectiva da história da educação, o trabalho contribui para ampliar as reflexões sobre os processos que moldam essas subjetividades e constroem significados ao longo do tempo, por meio de *habitus*[2] que perpetuam.

No âmbito acadêmico, o estudo enriquece o diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos do conhecimento, como a história da educação, história das mulheres, estudos de gênero e a comunicação. Além disso, ao lançar um olhar crítico sobre os meios de comunicação, o estudo oferece subsídios para pensar como essas representações influenciam práticas culturais e educativas, contribuindo com reflexões sobre as construções simbólicas que as permeiam.

Como caminho teórico-metodológico, trata-se de uma pesquisa documental-bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, de abordagem qualitativa, situada sob a luz da História Cultural, fruto da Nova História. Essa corrente historiográfica busca resgatar sujeitos historicamente esquecidos, trazendo-os para o centro do debate, em contraste às metanarrativas.

Clifford Geertz (2008) é o principal embasamento na compreensão de cultura aqui proposta. O autor defende, assim como Max Weber, “[...] que o homem é um animal amarrado à uma teia de significados que ele mesmo teceu [...]” (Geertz, 2008, p.4), e ele assume a *cultura* como sendo essas teias. Dessa forma, a cultura, ou melhor, as culturas, não tratam de estereótipos ou estruturas dadas. A cultura está em toda parte, e nós somos fruto dela, assim como autores, e assim seguimos historicamente.

Como referencial teórico de análise e discussão dos dados, utiliza-se como principais autores: Pierre Bourdieu (1989) com os conceitos de campo, capital cultural, habitus e especialmente, poder simbólico; Michel de Certeau

[2] Ações incorporadas por meio do capital cultural do sujeito (Bourdieu, 1989)

(1998), com estratégias e táticas, e o sujeito ordinário; e Roger Chartier (2002) (1991), com suas noções de práticas, representações e apropriações.

Para a seleção dos trabalhos analisados foi realizado um levantamento nas bases de dados da CAPES e da BDTD utilizando os descritores “mulheres, representação, imprensa” e “mulheres, representação, imprensa, Paraná”, entre 2014 e 2024, a fim de abranger a produção acadêmica mais recente. Inicialmente, o resultado bruto de pesquisas foi de 72 teses e dissertações, a partir do qual foi feita uma filtragem por meio da leitura de resumos, considerando critérios de proximidade com o objeto de estudo aqui proposto. Por fim, foi possível chegar no total de 28 pesquisas que, de alguma forma, intersectam *representação*, *mulheres* e *imprensa*.

2 O PODER SIMBÓLICO E A MULHER ORDINÁRIA

Assim como Foucault (1999) vinha nos alertando, em um viés mais sociopolítico que cultural, é claro, o poder não é uma ferramenta unicamente centralizada nas mãos daqueles chamados ‘dominantes’. Pelo contrário, o poder está em toda a parte. Aliás, o *micro*poder, as formas sutis, dispersas e capilares de poder que se manifestam no cotidiano, está nas relações sociais, operando em microescalas e moldando subjetividades.

Partindo dessa compreensão, o que seriam as subjetividades nas relações sociais? Nada mais do que aquilo que não é estático, dado, estabelecido, mas sim, algo dinâmico, subjetivo. As particularidades dos sujeitos, o modo de ser de cada um, que pode ser moldado por discursos, práticas, representações, ou seja, relações de poder. As subjetividades da mulher, nesse aspecto cultural de poder, pode ser moldada em seus modos de ser e pensar. *Ser* mulher e pensar *sobre* a mulher.

Esse poder exercido sobre a subjetividade é o que Pierre Bourdieu (1989) denomina *poder simbólico*. Nas palavras do autor:

> [...] num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que - sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma - é necessário

> saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 1989, p. 7-8)

Aquilo que está em toda parte e em parte alguma, é um poder que utiliza da sutileza para se estabelecer, invisível. Esse poder diz respeito, diretamente, a capacidade de impor e naturalizar significados, que só pode ser exercido com a *cumplicidade* dos que não querem saber que estão sujeitos ou exercem esse poder. Ou seja, molda não apenas a visão de mundo das pessoas, mas, no caso da representação, a maneira como percebem a si mesmas. O conceito, nesse sentido, aproxima-se do próprio marxismo, ao atrelar as reações do poder simbólico à violência simbólica, que nesse caso produz formas de domesticação, dominação.

É oportuno, neste momento, introduzir a noção de *representação*, de Roger Chartier (2021), à discussão. Essa noção, geralmente bem acompanhada das noções de *práticas* e *apropriações*, nos auxilia a compreender a poderosa ferramenta de atuação do poder simbólico. No artigo "O Mundo como Representação", (Chartier, 1991), ao introduzir novos paradigmas da História Cultural, o autor traz uma importante definição:

> [...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta. (Chartier, 1991, p. 185-186).

A definição de Chartier está diretamente relacionada à construção simbólica da mulher nos periódicos. Os jornais e revistas, ao longo da história, foram veículos poderosos na propagação de representações idealizadas da mulher muitas vezes reforçando o modelo da "dona do lar" e da feminilidade vinculada à domesticidade e à submissão.

Nessa perspectiva, os periódicos não apenas refletiam valores sociais, mas também atuavam na legitimação e perpetuação de um ideal feminino que reforça determinadas hierarquias e limita a emancipação feminina. Isso se alinha ao conceito de *poder simbólico* de Bourdieu (1989), pois a representação midiática das mulheres não precisa recorrer à coerção direta, à força bruta, mas

sim à naturalização da representação, criando um ideal sobre o que era esperado sobre a mulher na sociedade.

É nesse sentido que compreendemos o conceito de *habitus.* Segundo Bourdieu (1989, p.61):

> [...] o habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o habitus, a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural [...]". (1989, p.61).

O hábito faz o monge, a ação incorporada, tem a ver com a prática que não está descolada da forma de ser o indivíduo, que por sua vez, é moldada pelo poder simbólico e pelo capital cultural legítimo[3].

Dada a construção interpretativa de como o poder simbólico age na construção dos habitus, nas práticas, representações e apropriações da mulher, fica a deixa: o que vem a ser a mulher *ordinária*? Michel de Certeau, em sua obra 'A Invenção do Cotidiano' (1998) – especialmente na primeira parte, 'Uma Cultura Muito Ordinária' – vai discorrer sobre um sujeito que não atua diretamente nas estruturas de poder. Não é um sujeito revolucionário, mas, sim, um sujeito comum, denominado "cada um" e "ninguém", um homem ordinário, que de forma silenciosa, cotidiana e *tática*, encontra formas de resistência, de *re*apropriação de normas, ou melhor, reapropriação de *estratégias*, que lhe são impostas.

Pensar na *mulher* ordinária, dessa forma, implica pensar nessa mulher que, apesar de estar inserida em um sistema que historicamente dita seu papel e comportamento, encontra maneiras sutis de agir sobre essas normas. Ela não rejeita totalmente as representações simbólicas a ela atribuídas, mas as interpreta de forma subjetiva, não passiva, dentro dos limites que lhe são impostos.

É possível encontrar essa análise não passiva nos trabalhos que vem a ser analisados em seguida, em que o foco não está apenas nas formas de dominação que a representação detém, mas também no contraste entre a

[3] O capital cultural legítimo é o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que são valorizados dentro de um determinado *campo* (educação, arte, mídia, etc.).

percepção da mulher ideal e a busca das mulheres emancipação nas primeiras ondas do feminismo. Esse contraste nos revela que o poder simbólico não é dominante em sua totalidade. Ele exerce uma grande influência, mas ele também vê insurgir táticas de resistência desses sujeitos não passivos, da mulher ordinária.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Para compreender as diferentes abordagens sobre a representação (Chartier, 1991) da mulher na imprensa, este estudo se apoia em um levantamento de pesquisas que compõem o estado do conhecimento sobre o tema. A partir da análise desses trabalhos, busca-se identificar os principais conceitos, perspectivas teóricas e lacunas presentes na produção acadêmica, estabelecendo diálogos que contribuam para a reflexão proposta nesta pesquisa. A seguir, serão apresentados e discutidos os estudos selecionados, com destaque para suas contribuições e limites, buscando compreender a intersecção que carregam sobre mulheres, representação, imprensa e poder simbólico. Vale dizer que as pesquisas foram lidas em seus resumos, o que permite uma aproximação com os aspectos a serem discutidos.

Destarte, os enfoques mostram-se diversos: mulheres escritoras, educação feminina, mulheres na moda, emancipação feminina, mulheres na política, a mulher negra, a mulher religiosa, professoras, entre outros temas são encontrados. No entanto, um ponto tende sempre a conectá-los: a *representação* e os *periódicos impressos*[4]. Historicamente, os periódicos tendem a veicular a representação da mulher na construção da sua identidade, do seu vir a ser, como mostram os resultados das pesquisas. A imprensa, por sua vez, utiliza estrategicamente os instrumentos simbólicos para consolidar seu capital de legitimidade.

Contudo, os trabalhos mostram, também, que as mulheres não exercem papel passivo diante dessa construção. Alguns estudos apontam a relevância de

[4] Compreende-se por periódicos impressos aqui os jornais e revistas que compõe o escopo de pesquisa das teses e dissertações analisadas.

escritos de jornais feitos "por e para" mulheres, como é o caso das pesquisas de Almeida (2021), Rosa (2016), Fernandes (2017) e Medeiros (2022), que investigaram periódicos[5] que buscavam a emancipação feminina para a maior participação em espaços públicos, políticos, como uma forma de resistência das mulheres no campo da imprensa. Ou seja, a imprensa não estava isenta de disputa.

Sobre esse aspecto, Bourdieu nos fala que cada campo tem seu modus operandi, seus conflitos, embates teóricos epistemológicos, disputas. As interações no interior dos campos não são pacíficas. Para Afrânio Mendes Catani, estudioso de Pierre Bourdieu, "O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo (obtenção do monopólio do capital específico legítimo) e/ou a redefinição desse capital." (Catani, 2017, p.65).

No entanto, há uma diferença entre os periódicos feitos "por e para" mulheres que buscavam a emancipação, e aqueles voltados à mulher do lar, que buscavam levar a ela conteúdo moral e conservador. Buscavam, acima de tudo, educar. Essa análise é encontrada nos trabalhos de Albuquerque (2016), Machado (2018), Costa (2021), Oliveira (2018), Zampier (2017), Santos (2019) e Bombardelli (2021)[6].

O papel de educar, como já mencionado anteriormente, é um dos principais mecanismos de perpetuação do poder simbólico, pois atua na internalização de esquemas de pensamento que parecem legítimos e naturais para aqueles que os absorvem, atuam no *habitus*. As pesquisas de Mello (2018) e Vicente (2022) tratam dessa temática. Mello (2018) analisa as representações sobre educação feminina no Paraná Oitocentista em diversos periódicos impressos da época, enquanto Vicente (2022) se atenta ao processo de educação feminina informal por meio do jornal "Lavoura e Comércio" (1899-1930).

Podemos refletir a partir dessas pesquisas que as representações das mulheres frequentemente oscilam entre dois polos: a legitimação da formação intelectual feminina dentro de limites aceitáveis (como a educação voltada para

[5] Revista "Eu sei tudo" (1918-1939); jornais "O sexo Feminino", "Mulherio", "Fêmea"; revista "Realidade"; "Jornal das Senhoras"
[6] "Jornal das Moças"; revista "Modas e Bordoados – Vida Feminina"; "Jornal das Senhoras" e "A Esperança"; "Revista Alvorada"; revista "Claudia"; "Revista Popular"; "Jornal da Manhã".

o lar e os bons costumes) e as tensões geradas pela possibilidade de um ensino que desafiava essas fronteiras.

Alguns estudos não enfocam diretamente a disputa de poder das mulheres no campo da imprensa, mas evidenciam o conflito entre a representação da mulher ideal – a "rainha do lar" difundida pelos periódicos – e a busca feminina por emancipação, impulsionada pelo crescimento dos movimentos feministas da época. Trabalhos como os de Ribeiro (2016) e Souza (2022) exploram essa tensão. Ao analisarem os periódicos "O domingo" (1873-1875) e "Jornal das Moças" (1950), as autoras destacam os desafios enfrentados pelas mulheres na luta por autonomia e reconhecimento em contraste àquilo que era atribuído a elas.

Assim, podemos refletir que, embora o campo da imprensa detenha, em certa medida, o capital específico legítimo das representações que busca atribuir à mulher, não possui controle absoluto sobre as formas de apropriação e/ou interpretação desse capital perante as leitoras mulheres, como demonstram os conflitos estudados nas pesquisas. Certeau (1998) diria que, embora os periódicos tentassem consolidar uma determinada visão sobre a identidade feminina, as leitoras poderiam exercer pequenas resistências – táticas – no modo como liam, apropriavam-se e reinterpretavam essas representações no seu dia a dia.

Albuquerque (2016, p.8), em sua pesquisa, acentua que o propósito do periódico "Jornal das Moças" (1914-1965) analisado era de:

> [...] levar às famílias cariocas, inicialmente, conteúdo moral, por meio de cartas, colunas, poemas, receitas, figuras e demais gêneros que auxiliassem em um possível camuflado projeto de formação para a mulher.".

Ora, não há nada mais 'camuflado' do que poder simbólico em exercício, descoberto onde menos se deixou ver, em diferentes gêneros de comunicação sutis, onde dificilmente seria identificado, pois não é explícito. Ainda, o recorte temporal no estudo de Albuquerque (2016) – Era Vargas (1930-1945) – evidencia em suas análises como o propósito educativo da imprensa pode mudar quando sujeito a diferentes governos, quando atende a diferentes interesses. Neste caso, a autora parte do princípio de que o Jornal das Moças teria sido um

dos meios de legitimação do discurso "ideológico" utilizado pelo governo ditatorial.

Chartier (1991) nos ajuda a pensar essa relação de representação por meio do poder simbólico, que por sua vez, gera práticas/habitus apropriados pelo capital cultural internalizado dos sujeitos. É uma teia de significados que se entrelaça em seu próprio processo de construção (Geertz, 2008). Nesse sentido, as diferentes camadas de representação que se entrelaçam nos periódicos analisados pelas pesquisas – quando atrelados ao cunho religioso, por exemplo – são as mesmas que justificam a diversidade de rumos que os pesquisadores tomam na definição do objeto de pesquisa.

Por isso, quando pensamos em "representação da mulher" no campo da imprensa, é preciso considerar, *que* mulheres e *que* representações? Pensando tanto no enfoque dessas mulheres e representações como objetos de pesquisa nos estudos da História Cultural, quanto no campo da imprensa, que mulher é representada? Essa representação cabe para todas, ou é direcionada com recortes de classe/raça?

Aqui cabe um destaque para os trabalhos que abrangem essa variedade de mulheres: representação iconográfica da mulher negra no Jornal "Quilombo" (1948-1950), de Fernandes (2020); representação da mulher professora no Jornal "O Repórter (1933-1963), de Motoki Ilha (2021); representação do comportamento feminino nos jornais "A Cruz" (1956-1963), "Boletim da Associação de Imprensa Matogrossense" (1959), "O Combate" (1956-1962), "O Estado de Mato Grosso" (1956-1963), "O Social Democrata" (1957, 1958, 1960) e "Tribuna Acadêmica" (1959), de Marques (2018); representação da mulher na indústria da moda na revista "Mundo Peronista" (1951-1952), de Marques (2020); representação das damas da alta sociedade na revista "A Vida Elegante – O Jornal das Senhoras" (1903-1914), de Mendes (2020); e representação da mulher escritora nos jornais "A União" e "O Contraponto", de Bădărău (2019).

A multiplicidade de abordagens, fontes, recortes temporais e resultados nas pesquisas demonstram a complexidade do campo de análise e do campo da imprensa, no qual identidade, classe, raça, profissão e contexto sociocultural se entrelaçam na construção simbólica da mulher. Assim, o estudo dessas representações não apenas ilumina as dinâmicas históricas da imprensa, mas

também revela as disputas e apropriações que marcaram a trajetória das mulheres ao longo do tempo. Esse ponto fortalece a ideia de que não há uma única "mulher" nos periódicos, mas múltiplas facetas em disputa – *mulheres*.

Por fim, ainda não mencionadas, há também aquelas pesquisas que se dedicam a compreender a representação da mulher nos periódicos com foco na análise discursiva do gênero[7], como é o caso de Silva (2021), que analisa o periódico “A Palavra” (1888-1898), “A Flor” (1909) e “Alvorada” (1910). O autor considera em sua análise um discurso materialista resulta, por vezes, em um funcionamento contraditório dos discursos do gênero. Rezende (2019) também busca identificar as contribuições das capas da revista “Claudia” para a compreensão da representação de gênero feminino no Brasil.

Apesar das pesquisas terem sido analisadas apenas em seus resumos, ainda é possível identificar possíveis lacunas. A interseccionalidade, por exemplo, não se faz tão presente nos debates, e é fundamental para compreender melhor como classe, raça e gênero se entrelaçam na construção das representações das mulheres na imprensa, indo além de uma visão homogênea dessa experiência. Da mesma forma, mesmo que nem todas as pesquisas se situem na História Cultural, é interessante buscar respostas do *que os sujeitos fazem com aquilo que lhes é imposto* (Certeau, 1998), ou seja, buscar compreender como as mulheres da época interpretavam, resistiam ou até se reapropriavam do que era veiculado a elas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade de estudos analisados evidencia a complexidade das representações da mulher na imprensa, revelando como diferentes perspectivas teóricas e objetos de pesquisa se entrelaçam para compreender o que vem a ser a mulher, ou melhor, as mulheres. Desde a representação iconográfica da mulher negra até a mulher na moda, na política e na educação, os trabalhos demonstram que não há uma única identidade de mulher construída nos

[7] A análise discursiva compreende o gênero feminino como construção social, de acordo com os ditos do pós-estruturalismo.

periódicos, mas sim um campo em disputa, permeado por tensionamentos entre normatização e emancipação.

A imprensa revelou-se um campo fértil para compreender como o poder simbólico atua na construção cultural dos modos de ser e fazer atribuídos às mulheres. Como apontam as pesquisas, os periódicos ao longo do tempo estabelecem normas que regem comportamentos, papéis sociais e expectativas sobre as mulheres. Essa representação é atravessada por disputas simbólicas, refletindo tanto a imposição de normas quanto as táticas de apropriação dessas imagens pelas próprias mulheres. Assim, compreender a imprensa como uma ferramenta poderosa na construção cultural dos modos de ser e fazer a mulher é fundamental para ampliar o debate sobre rupturas e continuidades.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Dálate Cristiane Silva Heitor de. **A revista que pode deixar em sua casa porque não há perigo de perversão: a representação da mulher nas colunas da revista Jornal das Moças (1930-1945).** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

ALMEIDA, Marília Guaragni de. **“Eu Sei Tudo": representações das mulheres no contexto inicial do movimento feminista no Brasil (1918-1939)**. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

BÃDÃRÃU, Maryellen Ingrid de Araújo. **A crônica feminina na imprensa paraibana: trajetórias, escritas de si e cotidiano.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 313 p.

BOMBARDELLI, Juliana. **Mulheres distintas: o ensino de história e as representações de gênero a partir do Jornal da Manhã em Ponta Grossa (1954 - 1957).** 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 351 p.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre prática e representações. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002. 244 p.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. L.], v. 5, n. 11, p. 173 – 191, 1991. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601. Acesso em: 27 out. 2022.

COSTA, Isadora de Mélo. **Sincronias impressas entre o Rio de Janeiro e Porto: Um estudo comparado sobre as representações das mulheres no Jornal das Senhoras (Rio de Janeiro; 1852-1855) e A Esperança (Porto; 1865-1866)**. 2021. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

FERNANDES, Anna Cláudia Bueno. ***As mulheres em realidade: modelos femininos e histórias possíveis (1966-1976).*** 2017. 295 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FERNANDES, Julia Maria Fernanda Machado. **O Jornal Quilombo e a representação da identidade afirmativa da mulher negra: uma proposta paradidática no ensino de história.** 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de história) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber, trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

MACHADO, Vitória Almeida. **Para além de bordadeiras: a representação feminina nos periódicos jornal das moças e modas e bordados durante os estados novos (1937-1945)**. 2018. 151 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARQUES, Ivana Aparecida da Cunha. **EVA PERÓN E A MODA NA POLÍTICA: REVISTA MUNDO PERONISTA (1951- 1952)**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

MARQUES, Keren Martin Sandro. **Imprensa e comportamento feminino em Cuiabá (1956-1963)**. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

MEDEIROS, Luma Virgínia de Souza. **"Mas afinal, o que vem a ser a mulher?": representação da mulher oitocentista e formação da leitora no Jornal das Senhoras**. 2022. 128f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MELLO, Graciele Dellalibera de. **As representações de gênero e a educação feminina no Paraná Oitocentista.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MENDES, Laíne Soares. **A VIDA ELEGANTE: As Damas na Sociedade da Belle Époque Carioca. Rio de Janeiro (1903-1914).** 2020. 140p. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

MOTOKI ILHA, Ariane Márcia. **Representações da professora na imprensa escrita: a educação feminina por meio do jornal O Repórter de Uberlândia - MG (1933-1963).** 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de. **A Revista Alvorada (1970 -2017): representações do feminino segundo a Igreja Presbiteriana Independente**. 2018. 238 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

REZENDE, Raquel Monteiro de. **AS FACES DE CLÁUDIA: UMA ANÁLISE SOCIODISCURSIVOS DO FEMININO.** 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RIBEIRO, Marcella Lima**. A arte de selecionar: edição e literatura na imprensa feminina – O Domingo (1873-1875)**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ROSA, Gerlice Teixeira. **Noticiabilidade e imagens de si: ser mulher e ser notícia em jornais direcionados para mulheres.** 2016. 293 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Gabriella Assumpção da Silva. **Modos, formas e costumes para a educação feminina nas páginas da Revista Popular – Rio de Janeiro (1859-1862)**. 2019. 165 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SILVA, Aguimario Pimentel. **A cultura como paradoxo: representações da mulher no discurso jornalístico (1888-1910)**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SOUZA, Ana Clara Camargo de. **As Representações sobre a mulher na revista Jornal das Moças nos anos dourados**. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

VICENTE, Cláudia Aparecida da Costa. **Modos de ser mulher: a educação e a representação femininas nas páginas do jornal lavoura e commercio (uberaba, 1899-1930).** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ZAMPIER, Isabela Costa. **A mulher de Claudia nos anos 1960 e 2010: rupturas e permanências.** 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

OS PRIMÓRDIOS DAS PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Sofia Bocca[1]

RESUMO

Este texto apresenta uma análise sobre as pesquisas realizadas acerca dos livros didáticos de língua inglesa no período de 1970 a 2001. Destaca-se que, embora essa temática seja recente na literatura, ela, com base no que postula a História Cultural, possui relevância para compreender aspectos da sociedade, para identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade foi pensada, construída e interpretada. Isso por considerar os livros didáticos como fontes de pesquisa importantes – com foco em suas representações, práticas e finalidades, a partir de suas metodologias, conteúdos, atividades de ensino e personagens – quando se quer observar as continuidades e mudanças no ensino de algum componente curricular. Foi realizada e apresentada aqui uma revisão bibliográfica que envolveu buscas nas plataformas Scielo, Periódicos Capes e Banco de Teses e Dissertações Capes, utilizando as palavras-chave "livro didático de língua inglesa" e publicadas dentro do período estipulado. Os resultados indicam a escassez de publicações nesse intervalo, com apenas 11 dissertações disponíveis no Banco de Teses e Dissertações, sendo que nem todas tinham resumos disponíveis. Não foram encontradas teses de doutorado nesse período. O estudo evidencia a necessidade de aprofundar as investigações sobre o tema.

Palavras-chave: Língua inglesa. Livro didático. História Cultural. Revisão bibliográfica.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa de Doutorado, em andamento, cujo objetivo é investigar nos livros didáticos utilizados no ensino de Língua Inglesa nas décadas de 1980 até 2000, as representações, práticas e finalidades, a partir de suas metodologias, conteúdos, atividades de ensino e personagens.

Justifico tal período por serem anos de abertura política e democrática, já que no Mestrado investiguei os anos de 1960 e 70, marcados pela ditadura militar. Nesta pesquisa de Mestrado, observo que a disciplina Língua Inglesa acompanhou os projetos de nação visados pelos grupos dirigentes, não por meio dos conteúdos – os quais se mantiveram semelhantes no decorrer das décadas

[1] Doutoranda em Educação, PUCPR, sofia.bocca@hotmail.com

–, mas por meio da forma como as aulas eram conduzidas, ou seja, as metodologias adotadas e os procedimentos em sala de aula.

Assim, na década de 1970, eram adotados livros que seguiam o sistema de instrução programada, tratando-se da instauração do ensino tecnocrático. Os personagens dos livros traziam a representação da família tradicional, composta por um pai, cuja profissão carregava prestígio social – engenheiro; uma mãe, cuja profissão não era informada, mas que estava sempre em casa cuidando dos filhos e marido; dois filhos, uma menina e um menino, sociáveis, obedientes aos pais e estudantes do ensino médio. Vale dizer que o livro didático de Língua Inglesa, além de ensinar o idioma, carrega valores, modelos de organização social e moral, fortalecendo estereótipos.

Portanto, pretendo observar agora se, nos anos de abertura e restauração da democracia no país, ocorrem mudanças nos livros didáticos. Nesse período temos vários acontecimentos. Primeiramente, a promulgação da constituição brasileira em 1988; depois, a publicação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 em 1996, que altera os princípios da 5.692 de 1971, além da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no final dos anos 90, mais especificamente em 1998.

Tomo a História Cultural como fundamento para a pesquisa, já que ela leva em consideração diversos objetos históricos, as representações e práticas discursivas e sociais, assim como sua recepção. A História Cultural, segundo Chartier (2002), tem como objetivo principal identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade foi pensada, construída e interpretada. Isso é devido ao fato de que as representações do mundo social são determinadas pelos interesses de um grupo, perpassando pela relação do discurso e seu proferidor.

Considerando os livros didáticos como fontes de pesquisa importantes quando se quer observar as continuidades e mudanças no ensino de algum componente curricular, realizei e apresento aqui a revisão bibliográfica, que é uma parte fundamental de qualquer estudo.

Para tanto, foi feita uma busca nas principais bases de dados visando analisar “o que”, “quem”, “quando” e “onde” se investigava sobre livros didáticos de Língua Inglesa nas primeiras décadas em que se tem tais bases disponibilizadas aos pesquisadores.

2 SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Choppin (2004) define os livros escolares a partir de suas funções. Eles assumem, conjuntamente ou não, quatro funções, que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. São elas: a função referencial (ou curricular ou programática) – o livro didático é tradução do programa; constitui o suporte dos conteúdos educativos; é depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

Função instrumental – o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades para facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, etc.

Função ideológica e cultural – é o entendimento do livro didático como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade: reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita ou dissimulada.

E, por fim, a função documental: o livro didático pode fornecer documentos, textuais ou icônicos, para desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu recentemente na literatura escolar e não é universal.

Choppin (2004) também aponta que há duas grandes categorias de pesquisa: a busca por algo específico no que diz respeito ao seu conteúdo, ou seja, vê-lo como documento histórico, uma fonte; ou o livro como objeto –

materialidade produzida e consumida. Esse referencial será importante para olharmos para as pesquisas.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: AS PRIMEIRAS PESQUISAS

Os procedimentos metodológicos do presente estudo estão pautados em uma busca nas seguintes plataformas: Scielo, Periódicos Capes e Banco de teses e dissertações Capes. As palavras-chave utilizadas foram “livro didático de língua inglesa”, e o período selecionado para essa busca foi desde o início em que a plataforma disponibiliza os textos, 1970, até 2001. Escolhi esse intervalo de tempo pois se refere ao espaço temporal definido para a presente pesquisa, e julgo ser importante observar o que se pesquisou nesse período sobre a referida temática.

Na plataforma Scielo, não foram encontrados artigos publicados no período delimitado, somente posterior a 2008. Igualmente, no banco de dados Periódicos Capes não aparece nenhum artigo divulgado com essa temática, no referido período.

No Banco de teses e dissertações, a data da primeira dissertação disponível é 1988 e, até 2001, temos 11 produções específicas em que a temática está no título do texto. Destaca-se que, dessas, a maioria, ou seja, 7 dissertações estão com o resumo disponível para consulta; as outras 4 não disponibilizam, portanto não foi possível fazer a leitura desses resumos. Também se observa que não foi produzida nenhuma tese de doutorado nesse intervalo temporal.

Para melhor visualização dessas pesquisas, segue um quadro com os nomes dos autores (aluno e orientador), os títulos, o ano da defesa, as instituições e a área do programa.

Quadro 1- Relação das dissertações sobre livro didático de língua inglesa

Autor(a)/ Orientador(a)	Título	Ano	Instituição	Área

Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva/ Maria Anatonieta Alba Celani	Estudo diacrônico de livros brasileiros para o ensino de inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas	1988 (sem resumo)	PUCSP	Linguística
Douglas Altamiro Consolo/ José Carlos Paes de Almeida Filho	O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública	1990	Unicamp	Linguística
Deusa Maria de Souza/ Maria José Rodrigues Faria Coracini	A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos	1993 (sem resumo)	PUC SP	Linguística
João Bosco Cabral dos Santos/ José Carlos Paes de Almeida Filho	A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático	1993	Unicamp	Linguística
Alcione Soares Tavares/ Nelson Mitrano Neto	A cultura e o ensino de inglês: brechas culturais no material didático	1996 (sem resumo)	UFF	Letras
Renato Caixeta da Silva/ Kevin John Keys	O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa	1998	UFMG	Linguística
Maria Cecília dos Santos Fraga/ Marilda do Couto Cavalcanti	O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira	1999	Unicamp	Linguística
Ariovaldo Lopes Pereira/ Maria Jandyra Cavalcanti Cunha	Eurocentrism in brazilian textbooks for ELF teaching	2000	Universida-de de Brasília	Linguística
Kátia Honório do Nascimento/ Adriana Silvina Pagano	O diálogo dos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural	2000	UFMG	Linguística
Mônica Soares de Araújo Guimarães/ Deise Prina Dutra	O uso de textos orais variados em atividades de compreensão oral	2001	UFMG	Linguística
Margarida Maria Almeida Ambrasevicius/ Denise Chaves de Menezes Scheyert	Tratamento Utilizado em Textos de Livros Didáticos de Língua Inglesa por Autores Estrangeiros com uma Abordagem Comunicativa	2001 (sem resumo)	UFBA	Letras e Linguística

Fonte: A autora

Observando o quadro acima, percebe-se “onde” se pesquisava sobre livro didático de língua Inglesa, e que a área de pesquisa oriunda da Linguística é a predominante – estranhamente nenhuma produção adveio da área da Educação. Quanto às instituições que mais produziram pesquisas nessa temática, temos a Unicamp e a UFMG, com 3 dissertações cada uma, seguidas pela PUCSP com 2 dissertações.

Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, isto é, “quem” investigava sobre livro didático, observa-se, ao verificar o currículo Lattes dos mestrandos, que a maioria se tornou professor do ensino superior, tendo realizado doutorado em outra temática, como estudos da linguagem ou ensino de inglês. Apenas 2 deles prosseguiu pesquisando sobre livro didático, Renato Caixeta (CEFET-MG) e Ariovaldo Pereira (UEG).

Em relação a “quando” ocorrem as pesquisas, observa-se que os anos em que predominaram as defesas foram 1993, 2000 e 2001 com duas dissertações em cada um desses anos, o que mostra que após a promulgação da atual LDB ocorreu maior atenção dos pesquisadores para com os livros didáticos, tanto que na primeira década do século XXI, o aumento das pesquisas nessa temática foi expressivo.

A partir da leitura do título e dos resumos disponíveis, foi possível fazer uma categorização dessas pesquisas e observarmos “o que” se pesquisou nesse período.

Primeiramente, aponto que elas se centram em dois grandes grupos: “uso” do livro didático (3 dissertações) e “análise” do livro didático (8 dissertações). Em relação ao “uso”, os estudos se direcionam para a interação aluno-livro didático (FRAGA, 1999) e ao livro como insumo para a aula, como um modulador, uma matéria-prima (SANTOS, 1993; CONSOLO,1990). A concepção do livro em tais pesquisas está próxima ao que Choppin (2004) denomina de livro como objeto.

Já as “análises” dos livros didáticos realizadas pelos pesquisadores se referem à: abordagem de texto literário no livro (SILVA, 1998); presença de textos orais (GUIMARÃES, 2001); correntes metodológicas identificadas nos livros (SILVA, 1988); gênero discursivo prevalecente (NASCIMENTO, 2000); ideologia e leitura (SOUZA, 1993); valores eurocêntricos transmitidos (PEREIRA, 2000); elementos culturais (TAVARES, 1996); e estratégias de leitura (AMBRASEVICIUS, 2001). Trata-se da concepção de livro didático como documento, segundo Choppin (2004).

Apresento abaixo um apanhado dos resumos das dissertações. Em relação ao grupo de estudos que analisam livros didáticos, observa-se que os assuntos analisados podem ser relacionados em dois grupos: elementos didático-pedagógicos e elementos axiológicos. Os primeiros estão diretamente ligados com questões do processo ensino-aprendizagem da língua inglesa (mais especificamente reading e speaking), já os segundos se referem mais aos valores veiculados nesses materiais. A meu ver, a escolha por analisar elementos do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao fato de conceber funções do livro didático como referencial e instrumental, na classificação de Choppin (2004), já a análise de valores por eles transmitidos diz respeito à sua função ideológica e cultural.

Quanto aos elementos didáticos-pedagógicos analisados, temos as correntes metodológicas (SILVA, 1988), a presença de texto literário e de textos orais – pesquisados respectivamente por Silva (1998) e Guimarães (2001) –, o gênero discursivo a que pertence (NASCIMENTO, 2000), e as estratégias utilizadas pelo autor do livro para desenvolver a leitura (AMBRASEVICIUS, 2001).

Guimarães (2001) defende a necessidade de se explorar textos orais variados para propiciar o desenvolvimento da compreensão oral na aquisição de uma língua estrangeira. Para isso, a autora analisa dois livros didáticos, English File 1 e Interchange 1, que ela utilizava como professora naquele momento com seus alunos. Os resultados apontam que os livros necessitam de mais variação nos tipos de textos orais que favoreçam o uso conjunto dos dois processos

bottom-up (textos que focam nos detalhes específicos, como palavras, frases e estruturas gramaticais, para construir a compreensão geral) e top-down (textos que partem de um conhecimento prévio ou da estrutura geral para inferir e compreender seus detalhes).

Silva (1998) analisa a presença de textos literários em livro didático de inglês elaborado de acordo com a abordagem comunicativa, uma vez que eles tinham perdido espaço com o domínio da abordagem estruturalista. Seu objetivo é averiguar quais textos aparecem nestes livros; quais habilidades ("listening", "reading", "writing", "speaking") eles auxiliam a desenvolver ou se direciona para o estudo do vocabulário ou da gramática; quais atividades são propostas na exploração desses textos. Foram analisadas quatro coleções de livros didáticos produzidos no exterior e usados no Brasil. Os resultados apontam que o texto literário foi pouco utilizado para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita ou oral ("writing" e "speaking"), prevalecendo sua contribuição para leitura e compreensão oral ("reading" e "listening") além do estudo de vocabulário.

Nascimento (2000) analisou os diálogos presentes dos livros didáticos publicados na década de 1990, com o objetivo de observar se houve mudanças significativas em sua elaboração já que a abordagem comunicativa se encontrava consolidada e a autonomia do estudante vinha ganhando progressiva aceitação por parte de teóricos e elaboradores de materiais do ensino. Para tanto, buscou subsídio da Análise de Gêneros Discursivos para obter uma melhor definição do diálogo do livro didático enquanto gênero discursivo híbrido. Os resultados apontaram para uma melhoria na construção dos diálogos quando comparados aos livros didáticos publicados na década de 1980, especialmente no que diz respeito à incorporação de aspectos que levem o aprendiz a refletir sobre o discurso oral nas linhas teóricas desenvolvidas pela abordagem de autonomia da aprendizagem. Alguns dos diálogos, contudo, mostraram que sua elaboração ainda se pauta na concepção das atividades gramaticais.

Em relação aos valores veiculados nos livros didáticos, Pereira (2000) chega à conclusão de que os textos podem ensinar mais do que apenas a língua

inglesa, eles transmitem valores e ideias que reforçam as ideologias das sociedades ocidentais dominantes.

Já no grupo de pesquisas sobre o “uso” do livro didático, temos Consolo (1990) analisando as características pertinentes ao insumo no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o livro como um elemento que entra para compor o produto final da aula ou para auxiliar em sua produção. O autor verificou ora a ocorrência, ora a ausência, de características pertinentes levantadas a partir do arcabouço teórico e justifica a importância do estudo como organizador de um instrumental de análise de livros didáticos elaborado junto à prática pedagógica da sala de aula.

Na mesma direção, Santos (1993), considerando o livro didático como agente potencial da interação professor/aluno na aquisição da língua inglesa e que acaba se tornando a principal fonte geradora de insumo nas aulas, investigou como o processo de aprender inglês é representado em duas séries didáticas, uma nacional e uma importada, utilizadas em uma escola pública e em uma escola particular. O foco principal foi observar como este processo se modula na aula, pelo professor, na utilização do livro didático e pelo aluno, que recebe através do professor, o insumo desse livro. Os resultados revelaram que o livro didático foi um elemento limitador na construção do processo de ensino-aprendizagem, demonstrado pelo professor e pelos aprendizes através do "habitus de ensinar" e "habitus de aprender". Deixa como alerta que os professores sejam mais críticos, cautelosos e criteriosos na escolha do material didático que servirá de insumo para suas aulas.

Fraga (1999) desenvolveu um estudo etnográfico sobre a construção da relação aluno-instruções para a realização de atividades do livro didático de língua inglesa em um curso de ensino superior. Os resultados apontam para a relevância das instruções nas atividades didáticas e evidenciam algumas características da interação que contribuíram para essa construção, além de delinear traços do livro, dos alunos e da professora que nela se configuraram. Com isso, a autora destaca implicações para a elaboração de materiais didáticos e para a formação e o aperfeiçoamento de professores.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste estudo foi investigar a respeito das primeiras pesquisas realizadas no Brasil sobre livros didáticos de língua inglesa. Observou-se que as instituições envolvidas tiveram seus programas de Pós-Graduação em Linguística criados na década de 1970[2], exceto a UNB que foi em 1963, sendo que a primeira dissertação sobre a temática aqui investigada surgiu somente em 1988; na mesma direção, os estudos sobre livros didáticos de outros componentes curriculares se iniciaram em 1987. Portanto, o livro didático não era um objeto de estudo que preocupava os pesquisadores, pois, em quase 30 anos de existência desses cursos, tivemos apenas 11 dissertações produzidas.

Retomando as funções que o livro didático pode assumir, segundo aponta Choppin (2004), parece que os autores das pesquisas analisadas o tomam principalmente como função referencial e instrumental, ou seja, como um suporte de conteúdos para o desenvolvimento de habilidades ou para a prática de exercícios, métodos de aprendizagem e competências. Sua função ideológica e cultural, ou seja, como vetor de valores, foi concebida em 3 estudos. Parece que a função documental que os livros podem assumir ainda não estava sendo concebida naquele momento por nenhum pesquisador.

Para finalizar, lembremos que o livro didático é produto de determinadas concepções de mundo e que o papel do professor é crucial para identificar e se posicionar diante dos valores que ele veicula, seja por meio dos conteúdos, de suas abordagens e metodologias e principalmente de suas ideologias. Que venham mais pesquisas com essa temática.

REFERÊNCIAS

AMBRASEVICIUS, Margarida M. A. Tratamento utilizado em textos de livros didáticos de língua inglesa por autores estrangeiros com uma abordagem comunicativa. **Dissertação**, Mestrado em Letras e Linguística, UFBA, 2001.

[2] Criação dos cursos de Pós-Graduação em Linguística: UNB: 1963; PUCSP e UFF: 1970; UFMG: 1973; UNICAMP: 1975; UFBA: 1976.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Difel, p.13-28, 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONSOLO, Douglas A.O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UNICAMP, 1990.

FRAGA, Maria C dos S. O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UNICAMP, 1999.

GUIMARÃES, Mônica S. de A. O uso de textos orais variados em atividades de compreensão oral. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UFMG, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo L. Eurocentrism in brazilian textbooks for ELF teaching. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UNB, 2000.

NASCIMENTO, Kátia H. O diálogo dos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UFMG, 2000.

SANTOS, João B. C. dos. A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UNICAMP, 1993.

SILVA, Maria A. Estudo diacrônico de livros brasileiros para o ensino de inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, PUCSP, 1988.

SILVA, Renato C. da. O uso do texto literário no livro didático de inglês elaborado a partir da abordagem comunicativa. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, UFMG, 1998.

SOUZA, Deusa, M. de. A questão ideológica e o ensino de leitura do inglês: uma proposta de reflexão pedagógica através do discurso de tema ecológico em livros didáticos. **Dissertação**, Mestrado em Linguística, PUCSP, 1993.

TAVARES, Alcione S. A cultura e o ensino de inglês: brechas culturais no material didático. **Dissertação**, Mestrado em Letras, UFF, 1996.

O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL: A NECESSÁRIA INTERDISCIPLINARIEDADE FRENTE AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Amanda C. Buttendorff R. Beckers[1]
Bruno Cezar da Cruz[2]
Robson Franscisco da Costa[3]
Giovanna Eduarda Fonseca Maria [4]

RESUMO

O artigo propõe uma reflexão crítica sobre a formação jurídica no Brasil, ressaltando a urgência de superação do modelo tradicional, centrado em métodos tecnicistas e descolado da realidade social. Parte-se da concepção de Estado funcional de Duguit, aliada às ideias de Lefort, Bobbio e Boaventura de Sousa Santos, para sustentar que o Direito é um fenômeno histórico, simbólico e político, cuja compreensão exige diálogo com outras áreas do saber. O artigo defende uma formação interdisciplinar que vá além da mera repetição normativa, formando profissionais capazes de interpretar criticamente os conflitos sociais, culturais e políticos do país. Nesse contexto, entende-se que se faz necessária a aplicação do currículo com base em uma perspectiva humanista e interdisciplinar, capaz de articular técnica, teoria e ética, para formar operadores do Direito engajados na transformação social. Verificou-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, embora representem avanço formal, ainda não se concretizaram em práticas pedagógicas consistentes. O ensino jurídico segue marcado por racionalidade instrumental e práticas expositivas, limitando a construção de uma consciência crítica nos discentes. Assim, a formação jurídica deve ser repensada como espaço de emancipação, reflexão e compromisso com a justiça em sua dimensão material e democrática.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Interdisciplinariedade. Cursos de Direito.

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida do presente trabalho é a modificação paradigmática da função de Estado proposta por León Duguit, que trouxe uma nova concepção

[1] Doutora em Direito. Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandacbeckers@gmail.com
[2] Pós-Graduado em Diplomacia e Relações Internacionais. Licenciado em Filosofia. Acadêmico do 10° período de Direito. Uniandrade, PR, Brasil. E-mail: brunocezar.cz@gmail.com
[3] Doutor e Mestre em Filosofia pela UFPR. Pedagogo. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. E-mail: rfc.ctba@gmail.com
[4] Acadêmica de Direito do UniOpet. E-mail: vieiragiovanna81@gmail.com

de Estado, pautada pela realidade social que até hoje se mostra atual, voltado para a natureza sociológica do fenômeno jurídico, afastando, assim, uma distância por décadas imposta por parte da doutrina, do direito, para com as demais ciências sociais.

É com base em sua propositura de um Estado voltado a função de existir e estreitamente ligada a uma regra social fundamentada, elemento unificador da sociedade, democrática, que se vislumbra a necessidade de uma educação jurídica interdisciplinar nos cursos de direito do Brasil.

O saber jurídico tornou-se instrumento de transformação social. A compreensão de uma sociedade pluralista deve estar presente na formação dos bacharéis e futuros operadores do direito, pois exige novos ordenamentos jurídicos enquanto sujeitos transformadores da realidade.

O que reafirma a tese de Norberto Bobbio de que ‘os direitos nascem quando devem nascer e não de uma vez por todas’, frutos de lutas sociais. Os direitos se constroem e desconstroem na medida dos contextos de desenvolvimento político e social de cada sociedade, em sua própria história. Daí a necessidade de uma formação completa do profissional do direito, que vai cotidianamente trabalhar com o conflito social.

Neste sentido, o pensamento de Claude Lefort[5] reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar no ensino jurídico ao considerar que o direito não é um dado absoluto ou um sistema fechado de normas, mas uma construção histórica e simbólica, produzida no seio de uma sociedade democrática em permanente disputa pelo sentido do poder e da norma. Para Lefort (1981), a modernidade democrática dissolve a figura do poder como lugar fixo e naturalizado, transferindo-o para o campo das instituições e das relações sociais, onde o direito exerce papel essencial na mediação dos conflitos e na produção de sentidos coletivos. Assim, formar bacharéis atentos a essa dinâmica histórica

[5] Claude Lefort (1924–2010) foi um filósofo e cientista político francês, discípulo de Maurice Merleau-Ponty, conhecido por suas reflexões sobre a natureza da democracia moderna, os regimes totalitários e o papel simbólico do direito nas sociedades contemporâneas. Lefort propôs que, nas democracias, o lugar do poder é vazio e continuamente disputado no espaço público, tornando o direito uma construção histórica, aberta e contingente, constantemente renegociada na arena social. Sua obra é referência fundamental para a compreensão do direito enquanto fenômeno social e simbólico, em oposição a concepções normativas fechadas e essencialistas. Destaque para seu livro **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária** (1981).

e simbólica significa prepará-los não apenas para aplicar normas, mas para compreender os processos de legitimação, contestação e transformação das regras jurídicas dentro de contextos sociais plurais e desiguais.

O presente trabalho tem como objetivo destacar a importância da interdisciplinaridade dos saberes no curriculum dos cursos de direito, com vista a uma formação humanística completa dos futuros operadores do direito. Utilizou-se metodologia hipotético-dedutiva, com método de procedimento qualitativo e de abordagem teórico e documental.

2 DESENVOLVIMENTO

Não se pode hoje pensar em promulgação de direitos humanos ou sociais, sem política pública correspondente à efetivação de tais direitos. São, pois, uma construção conjunta, entre Legislativo que promulga a lei, executivo que cria e implementa a política pública, e o Judiciário que resolve as lides decorrentes de ambas. É pacifico que se trata de um constructo, voltado ao domínio do agir humano, de modo que se compreenda que eles são efetivamente construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados na dialética da história.

Neste sentido, “um direito dá suporte ao outro, à maneira de uma teia que encontra o seu fortalecimento não em um elemento específico autônomo, mas na exata medida dos diversos pontos de contato que se tornam, elemento essencial da sua estrutura de sustentação”. (SOUZA JÚNIOR e ESCRIVÃO FILHO, 2008, p.41). Referido conceito parte da premissa do caminho a ser percorrido não pode ser encarado senão como um processo interdisciplinar.

Verifica-se, pois, que na contemporaneidade os operadores do direito, serão por muitas vezes os responsáveis pela criação, aplicação e julgamento dos conflitos decorrentes de tal sistema. Pelo que, se mostra necessário, que o ensino do direito contemporâneo prepare efetivamente os acadêmicos para esta realidade social.

O bacharel em direito foi levado por hábito, a defender fórmulas consagradas, à imutabilidade das estruturas e a compatibilização com sistemas anteriormente criados e assim ao conservadorismo; palavras essas que poderiam ser ditas nos dias de hoje. Enquanto o mundo sofria grandes

transformações, o bacharel em direito ficou isolado em seu saber teórico positivista, não acompanhando por vezes as transformações sociais e as novas realidades e demandas em Direitos Humanos e Políticas Públicas. O operador do direito tem o dever de interagir com a mudança social, tendo papel fundamental nessas alterações.

> Mas, se a tradição do bacharelismo juridicista no Brasil foi, predominantemente, um espaço de manutenção e defesa de uma legalidade dissociada da sociedade concreta e das grandes massas populares, nada impede de se redefinir, contemporaneamente, o papel do advogado enquanto profissional e cidadão. Há de se repensar o exercício da prática jurídica, tendo em conta uma nova lógica ético-racional, capaz de encarar a produção dos direitos como inerentes ao processo histórico-social, um Direito que transpõe os limites do Estado, encontrando-se na práxis social, nas lutas cotidianas, nas coletividades emergentes, nos movimentos sociais etc. (WOLKMER, 2012, p.138).

Nesse sentido, diante da dinamicidade dos processos sociais e dos sucessivos estágios de transformação na forma de se organizar e fazer sociedade, impõe-se ao campo jurídico a urgência de repensar sua formação, reconhecendo que o direito se constrói e reconstrói a partir das demandas históricas, culturais e políticas de cada época.

É imprescindível promover não apenas uma formação inicial amplamente pedagógica, crítica e interdisciplinar para os novos operadores do direito, mas também a revisitação contínua daqueles já formados, de modo que todos compreendam a intersetorialidade e a interdisciplinaridade como dimensões concretas e inevitáveis das relações sociais e, portanto, igualmente constitutivas do próprio direito. Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 19), “o ensino jurídico clássico forma juristas para resolver problemas que não existem e os incapacita para resolver os problemas reais das sociedades em que vivem”.

Assim, é indispensável que a formação jurídica dialogue com as ciências sociais, com os movimentos sociais e com a pluralidade de saberes e práticas jurídicas presentes na realidade, sob pena de continuar alheia aos conflitos concretos e às transformações necessárias no campo do direito.

Portanto, a formação do acadêmico em direito – futuro operado do direito, advogado, juiz, legislador – deve preocupar-se na preparação e na formação de um profissional que dialoga com a realidade, e ordena o seu conhecimento juntamente às competências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, o art.2 reproduz o art.205 da Constituição Federal de 1988, trata do ensino superior e o art.43 traz as finalidades, exigindo um pensamento reflexivo com a preocupação metodológica para estimular a criatividade e o raciocínio, visão crítica e de formar cidadãos conscientes do papel na sociedade. “O ideal seria que o estudante, em vez de decorar mecanicamente os princípios de uma ciência já feita, aprendesse com o mestre a elaborar ele próprio a sua ciência” (VENANCIO FILHO, 2011, p.249).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito, estabelecidas pela Resolução CES/CNE n° 9, de 29 de setembro de 2004, propuseram um novo formato para a estrutura dos cursos jurídicos no Brasil, ao instituírem currículos mínimos e perfil de formação. No entanto, conforme observa o professor Vanderlei de Oliveira, esse movimento contribuiu para a supressão de aspectos fundamentais da formação jurídica, como os filosóficos, políticos e éticos, essenciais para o exercício profissional na contemporaneidade, sobretudo pela sua fundamentação na razão prática.

A matriz curricular definida no artigo 3° da referida Resolução propõe um perfil de egresso que relacione conhecimentos técnicos voltados à atuação forense com uma abordagem crítica, ética e social, capaz de enfrentar as desigualdades do mundo atual. Apesar dessa previsão normativa, a prática pedagógica dos cursos jurídicos ainda permanece, em grande parte, marcada por um ensino tecnicista e distante das demandas sociais, revelando a necessidade de efetivar a proposta interdisciplinar e humanística presente nas Diretrizes Curriculares. Para tanto:

> (...) os cursos devem proporcionar, em seu desenho curricular, fundamentos e princípios capazes de contribuir para a formação de operadores jurídicos críticos, comprometidos com uma visão de acesso à Justiça como bem social, visando à produção de um Estado que represente e que conceda os direitos a todos. (OLIVEIRA, 2011, p.62-63)

A formação deve ser geral e humanística, não só cabe a preocupação com a técnica jurídica, mas em prepará-la para vida e suas transformações. A união com o conhecimento de outras áreas, como: a psicologia, a história, a

filosofia[6], a antropologia, etc., proporciona uma formação completa e cultural, além do estritamente prático. Habilidades e competências que os façam resolver problemas, medidas eficazes, percepção aguçada, visão crítica que pensa e reflete e extrai uma análise, com argumentos e ideias para melhorar o comportamento frente a decisão que irá tomar, e em seguida a correta ação. Além de fomentar a aptidão para apreender de forma autônoma e dinâmica, frente à realidade mutante.

Muitos autores afirmam que hoje, ocorre uma crise nos cursos de direito no Brasil (OLIVEIRA, 2011). A mobilidade e projetos pedagógicos com mínimos componentes, estabelecida pelas diretrizes (Resolução CNE/CES nº9/2004) do MEC, contribui para a baixa qualidade do ensino, principalmente na supressão da pesquisa científica, assumindo visão tecnicista[7] que prioriza o aprendizado prático dos procedimentos legais sem o domínio da metodologia de pesquisa. A avaliação pela valorização da memória do aluno, fora da aplicação social, afasta-o da visão crítica e reflexiva necessárias para a ampliação da qualidade do saber.

Muitas vezes o ensino jurídico é realizado por profissionais conhecidos pelas competências técnicas na operacionalização do direito, no campo forense, mas quanto a didática de ensino, implica um saber interdisciplinar que expresse

---

[6] A filosofia, desde a Grécia Antiga, é a matriz originária das concepções de direito e justiça. Foi no pensamento filosófico que se gestaram os fundamentos éticos, políticos e jurídicos que ainda hoje sustentam as discussões sobre legitimidade, moralidade e autoridade das normas jurídicas. Platão, Aristóteles e, mais tarde, os jusnaturalistas e contratualistas modernos colocaram a justiça e o direito no centro dos debates sobre o bem comum e a organização social. Como afirma Bobbio, “todo discurso sobre o direito é, no fundo, um discurso filosófico, pois todo direito positivo carrega consigo uma concepção de justiça” (BOBBIO, 1995, p. 35). Nesse sentido, a filosofia permanece indispensável à formação jurídica crítica e humanista, pois fornece as bases para a reflexão sobre a finalidade social do direito e o papel ético do jurista. BOBBIO, Norberto. Teoria geral do direito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

[7] A crítica ao tecnicismo no ensino jurídico brasileiro encontra respaldo na tradição teórica da Escola de Frankfurt, notadamente em Theodor Adorno e Max Horkheimer, que denunciaram a racionalidade instrumental como causa da alienação social e esvaziamento da formação humanística. Segundo esses autores, o ensino que prioriza a técnica dissociada da reflexão ética e crítica contribui para a reprodução de estruturas de dominação e impede a emancipação dos sujeitos. Adorno (1995) já advertia que a educação deveria se orientar pela formação para a autonomia e não pela adaptação acrítica às exigências do mercado ou das instituições. Nesse sentido, um currículo jurídico voltado apenas para procedimentos legais e técnicas operacionais sem pesquisa, reflexão e criticidade, perpetua uma lógica funcionalista e conservadora, incompatível com as demandas de um direito emancipador e plural. ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

as nuances do fenômeno integrante da sociedade, um diálogo que faça a interação do aluno em compreensão da totalidade do campo em que se encontra.

Para a compreensão do termo interdisciplinar neste trabalho, utiliza-se o entendimento esposado por Ivani Fazenda que defende a necessidade de uma relação de reciprocidade diante do problema a ser enfrentado, entendendo o diálogo como condição indispensável para a compreensão e resolução efetiva das problemáticas encontradas.

Segundo o professor Oliveira, o ensino do Direito no Brasil tem suas raízes nas matrizes jusnaturalista e positivista, desde o início dos cursos e se encontra presente até os dias de hoje:

> Na concepção jusnaturalista prevalece no ensino por meio da valorização do método dogmático-dedutivo que apreende o Direito fora da realidade social. Na concepção positivista, a norma reconhece o poder do Estado em sua supremacia, determinando a compreensão do fato jurídico a partir da adoção do método lógico-formal, em que a proposição normativa é tida como elemento central da legalidade e validação. (OLIVEIRA, 2011, p.87).

Essas concepções refletem na sala de aula, com a reprodução das leis e o trabalho com códigos que são insuficientes para fundamentar os conflitos de interesses sociais que enfrentarão no futuro da profissão, e o aluno orientado por profissionais somente com experiência forense e sem devida capacidade para o exercício da atividade de docência.

As reformas curriculares na educação superior - LDB/1996, centrada no aspecto da formação profissional e no uso do saber para solucionar problemas, e em relação ao curso de direito voltou o foco para a prática forense contenciosa.

No processo de ensino-aprendizagens, o contexto em que se vive na sociedade brasileira, com a presença de currículos mínimos para a formação do bacharel, influencia o curso do aluno dentro da universidade, com métodos e técnicas ausentes de reflexão e debate. Seria essencial, além de apresentar mínimas condições para a compreensão das normas jurídicas, um debate doutrinário, jurisprudencial dos conteúdos oferecidos.

> Visto que o ensino basicamente acontece por meio de aulas expositivas, torna-se necessário que o aluno disponha de um acervo de capital de conhecimentos jurídicos preliminares, para que possa elevar sua compreensão do objeto (...). Percebe-se que não há reflexão sobre a dimensão social nos temas jurídicos, pois o enfoque

> está na possibilidade de oferecer aos alunos a apropriação instrumental técnico necessário para a sua incursão no mundo do trabalho. (OLIVEIRA, 2011, p. 84).

A afirmação de Oliveira encontra eco em Bourdieu[8], pois nossa análise mostra que o ensino jurídico brasileiro, ainda fortemente marcado por aulas expositivas e métodos tradicionais, pressupõe que os estudantes disponham de um repertório prévio de conhecimentos jurídicos, exigência que evidencia a lógica de reprodução social presente na educação superior. Como aponta Pierre Bourdieu (1998), o êxito acadêmico depende da posse de um capital cultural previamente adquirido, desigualmente distribuído entre os indivíduos conforme sua origem social. Assim, ao ignorar as diferenças de capital cultural e manter práticas pedagógicas centradas na técnica e no conteúdo normativo, os cursos de Direito tendem a reforçar desigualdades e comprometer a formação crítica e transformadora dos futuros profissionais.

O objeto de questionamento e direções servem para compreender a discussão sobre o ensino tecnicista que sempre prevaleceu no desenvolvimento do aprendizado orientado, na superfície da compreensão da dimensão científica dos fenômenos jurídicos. A superação a partir de inovações, seja na dimensão humana, social, política, servirá de transformação na sociedade.

É fundamental estar atento à dimensão humana na construção do conhecimento, enquanto caminha para a análise e indagação daquilo que acontece ao seu redor. O ensino deve privilegiar a interação entre as disciplinas, buscar romper o sistema cartesiano para que possa capacitar o sujeito à contextualização global da sua área de formação.

Discutir a humanização do direito é essencial para que uma nova construção possa se dar, resgatar o que foi perdido na construção histórica das ciências jurídicas no Brasil. É necessário refletir a realidade, o currículo exercer função de ruptura do tecnicismo privilegiado por um período longo do ensino e

[8] A estrutura pedagógica dos cursos de Direito tende a reforçar as desigualdades sociais ao pressupor que todos os estudantes compartilham um mesmo repertório cultural e acadêmico necessário para decodificar a linguagem e os conteúdos jurídicos formalizados. Tal postura desconsidera as diferenças de capital cultural entre os estudantes, o que, segundo Bourdieu (1998), contribui para a manutenção da ordem social vigente, ao legitimar as trajetórias escolares e profissionais daqueles provenientes das classes dominantes, em detrimento dos estudantes oriundos de contextos populares.

ser orientado por disciplinas das humanidades, projetos pedagógicos que apresentem um exercício de capacidade reflexiva do aluno de direito. Para pensar as novas perspectivas das relações sociais, deve-se conceber o estudo de direito como um complexo de relações e demandas da sociedade. A reflexão da realidade cultural, histórica, ética e social é fundamental para aqueles que interagem com a construção global de forma a conhecer a realidade de onde exerce a sua função.

O profissional do futuro deve ter uma formação mais diferenciada, interdisciplinar, o diálogo deve estar constantemente presente entre as disciplinas do curso de direito. O mercado é extremamente competitivo, e o que se busca é um profissional com uma visão ampla do fenômeno jurídico. Assim, como o docente de direito, devem assumir o papel como transformador da sociedade, criando uma identidade que lhes permita estudar, refletir e perceber a sua função de educar, fundamental para a construção de cidadãos capazes de efetivamente auxiliar a formação de uma sociedade mais humana e solidária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou que o ensino jurídico brasileiro, historicamente fundamentado em matrizes jusnaturalistas e positivistas, ainda permanece preso a métodos tradicionais e a uma racionalidade técnico-instrumental que negligencia as complexidades sociais, culturais e políticas contemporâneas. Tal realidade reforça desigualdades, limita a função social do direito e compromete a formação crítica e cidadã dos futuros profissionais.

As reformas curriculares e as diretrizes nacionais, embora tenham proposto avanços no sentido de integrar conteúdos humanísticos e metodologias reflexivas, ainda carecem de efetiva implementação nas práticas pedagógicas cotidianas. Como discutido, a ausência de interdisciplinaridade, o distanciamento das demandas sociais e a fragilidade na pesquisa acadêmica comprometem o papel emancipador do ensino jurídico.

Diante desse cenário, torna-se imperativo repensar a formação jurídica no Brasil, estabelecendo uma proposta curricular que articule técnica e humanismo, teoria e prática, direito e sociedade. O direito, enquanto fenômeno histórico e social, exige profissionais capacitados não apenas para operar normas, mas

para interpretar criticamente a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A interdisciplinaridade e a intersetorialidade, nesse contexto, não são apenas recursos didáticos, mas fundamentos epistemológicos e éticos indispensáveis à formação jurídica contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (9394/96). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 de mai de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CNS n9/2004.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ ces092004direito.pdf > Acesso em 29 mai. de 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro, Editora Campus: 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DUGUIT, León. Fundamentos do Direito. São Paulo: Martin Claret, 2009.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 1997.

HAAS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. **International Studies on Law and Education**. Disponível em: < http://hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf > Acesso em 04 mar. 2025.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: os limites da dominação totalitária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, Vanderlei Portes de. **Ensino Jurídico**: a crise do ensino jurídico e o acesso à justiça. São Paulo: Letras Jurídicas, 2011.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**. São Paulo: RT, 1995.

SOUZA JÚNIOR, José Geraldo; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2016.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 de ensino jurídico no Brasil. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. 8ed. Rio de janeiro: Forense, 2015.

UMA COMPREENSÃO DE INTERSECCIONALIDADE PELA ÓTICA DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA

Katia Cristiane Vomero Pereira[1]

RESUMO

Este trabalho, enquanto uma pesquisa exploratória, se propõe a uma reflexão teórica por intermédio de uma revisão bibliográfica, sobre o conceito de interseccionalidade, a partir das autoras Hirata (2014), Motta (2018), Bilge (2021) e Collins(2021), à luz de um preparatório social ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a outros exames vestibulares para o ensino superior, no âmbito da extensão universitária, direcionado, primordialmente, para estudantes oriundos de escolas públicas. No presente artigo, o que se defende é que a experiência do pré-vestibular social Jorge da Paz Almeida do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (ESR) da Universidade Federal Fluminense do campus em Campos do Goytacazes, Rio de Janeiro (UFF Campos), enquanto projeto de extensão universitário tem sido cenário propício a um ambiente em que a definição de interseccionalidade dialoga com uma proposta de educação cidadã, com um enfoque integrador, voltado, sobretudo, às minorias sociais historicamente excluídas dos processos educativos. Considerar a noção de interseccionalidade no campo da educação, parece fundamental para a compreensão e análise das variadas formas nas quais a desigualdade e a exclusão permeam concomitantemente o ambiente educacional em seus variados níveis, inclusive à questão do acesso à univesidade. A interseccionalidade é uma concepção que se refere à importância de análise de um conjunto de marcadores sociais excludentes, tais como racismo e questões de gênero, por exemplo, além de muitos outros, e que por um viés de entrelaçamento entre eles, ocasionam leituras de experiências individuais, e por vezes coletivas, dos processos de discriminação e preconceito. Por ser o pré-vestibular social voltado, em grande parte, ao público socioeconomicamente menos favorecido, o argumento defendido pela presente pesquisa diz respeito ao aproveitamento de um espaço educacional, para o permanente estímulo de uma conscientização crítica, evidenciando-se o papel de relevância que a interseccionalidade ocupa para o entendimento sobre como as diferentes formas de opressão se manifestam nos processos de exclusão educacional.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Extensão Universitária. Pré-Vestibular Social.

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação e a questão do acesso aos seus diferentes níveis, frequentemente, são aspectos presentes nas agendas públicas que se ocupam das discussões sobre inclusão educacional em nosso país. Apesar dos avanços políticos e sociais, no Brasil, a importante compreensão e entendimento sobre o direito à educação, ainda hoje, é perpassado por marcadores sociais excludentes tais como raça, gênero, sexualidade, classe, entre tantos outros, que estão ligados à fatores de segregação, contribuindo para um herança de desigualdade e

[1]Doutoranda em Política Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail:katerj08@gmail.com

discriminação que estão contidos nos processos de escolarização, em seus diversificados níveis e modalidades, substancialmente, dos menos favorecidos socioeconomicamente e aos aspectos relacionados à condicionantes étnicos-raciais.

No que tange, especificamente, às questões de acesso ao ensino superior, apesar dos progressos produzidos pelas políticas públicas implementadas no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, tais como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação de Expansão das Universidades Federais (REUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que se percebe é que a trajetória do ensino médio até a graduação continua sendo desafiadora para uma grande parcela dos jovens e adultos brasileiros, sobretudo, do ponto de vista do desfavorecimento socioeconômico a que estas pessoas são expostas, dificultando e, em muitos casos, impedindo, o acesso às oportunidades de elevação acadêmica *comprometendo* negativamente suas possibilidades de formações profissionais.

De sorte que mesmo diversas *melhorias* no direito à educação, ainda hoje, mormente os grupos historicamente marginalizados socialmente, não raro, têm o acesso educacional dificultado, fora ou dentro dos sistemas educativos, seja pelo enfrentamento de questões raciais discriminatórias e excludentes, seja pelas injustas condições socioeconômicas vivenciadas no país.

Do ponto de vista racial, por exemplo, segundo, Almeida (2019, p.45) no fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade". Nesta vertente, a justificativa do tema de estudo em pauta, diz respeito a fundamental compreensão das diferentes *camadas* que compõem os processos de exclusão educacional, e que fazem parte de um conjunto de reflexões importantes sob a perspectiva da interseccionalidade que podem colaborar para certos entendimentos já que tal conceito, de acordo com Collins e Bilge (2021, p.16)

> investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Notadamente, ao que se refere ao acesso à educação superior, a extensão universitária, pode, por meio de um olhar interseccional, reconhecer a importância dos movimentos de entrelaçamento e das interligações que as dimensões sociais

ocupam. Nesse sentido, de acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária,

> [...] uma das ações políticas da extensão é o apoio à ampliação e democratização do acesso ao ensino superior [....] e entre as iniciativas que podem contribuir para ampliar o acesso, estão os cursos preparatórios para as provas de ingresso no ensino superior, que podem ser oferecidos pela Extensão Universitária. (FORPROEX, 2012, p.49).

Assim, para além da possibilidade de fortalecimento de políticas públicas de acesso à graduação, a ação extensionista do preparatório social Jorge da Paz Almeida, localizado na UFF Campos, aparece no presente artigo como perspectiva de espaço fecundo a um exercício sociopolítico, bem como de realização de práticas pedagógicas que sejam capazes de acolher a diversidade e desconstruir a reprodução dos estigmas simbólicos de exclusão e discriminação. Tal percepção coaduna com a visão de Almeida (2019, p.32) quando ele diz que,

> é dever de uma instituição [...] investir na adoção de políticas internas que visem: promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo [...] manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; promover o acolhimento e a possível composição de conflitos raciais e de gênero.

Convergindo nessa linha, o pré-vestibular social Jorge da Paz Almeida, enquanto uma ação de extensão, deu início as suas atividades, em torno de março de 2011, inicialmente como pré-universitário Josué de Castro também conhecido como PUUFF. Tal projeto surge por meio da representatividade de um grupo de alunos do Curso de Serviço Social da UFF Campos, permanecendo em atividade até o ano de 2019. Devido à pandemia da COVID-19, o projeto de extensão retorna somente em 2022, como Pré Social Jorge da Paz Almeida, agora sob a coordenação do Departamento de Ciências Sociais do mesmo campus. Em alinhamento às ações extensionistas preconizadas pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012), oferece gratuitamente a preparação aos exames vestibulares e ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aos estudantes que já concluíram ou estão no 3º ano do ensino médio, da rede pública (ou bolsistas integrais da rede particular) de Campos dos Goytacazes e região, com, aproximadamente, 80 a 100 inscrições por ano (desde 2023).

2 A PRÁTICA EDUCATIVA DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL PERMEADA PELA INTERSECCIONALIDADE

Diante do panorama anteriormente contextualizado, vale ressaltar que, juntamente com a oferta de um preparatório universitário, o projeto de extensão aqui descrito, objetiva também, numa perspectiva crítica e inclusiva, contribuir para o desenvolvimento de uma *educação política* dos estudantes, por meio de atividades e eventos de cunho interdisciplinar com questões que abarcam o confronto sociopolítico de temas de relevância atual, incentivando a participação de grupos minoritários historicamente excluídos, tais como, pessoas pretas, pardas, pessoas com deficiência, pessoas lgbtqiapn+, estudantes que são mães, estudantes que já são trabalhadores, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas 50+, entre outros. Cabe destacar que algumas destas *minorias,* são em grande parte, representadas no perfil dos estudantes que fazem parte do projeto.

Assim, o empenho do pré-vestibular social passa por um horizonte de educação para a democracia com viés *formador*, ainda que pela ótica de um tipo de ambiente educacional não-formal, considerando a pluralidade das realidades sociais, econômicas, culturais, étnicas, raciais e a *natureza diversa* dos alunos que frequentam o pré-vestibular. De acordo com Almeida (2019, p.68) “não há dúvidas que a representatividade é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação, e há excelentes motivos para defendê-la”.

As práticas pedagógicas realizadas no contexto do pré social, apesar de não condizerem a uma educação acadêmica, contribuem, além das revisões dos conteúdos do ensino médio, com aprendizados e conhecimentos que dialogam com questões políticas e sociais, facilitanto o estímulo a uma visão crítica de mundo por parte do do corpo discente do projeto.

Atividades já realizadas, como a comemoração ao Dia da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha, em que os estudantes participaram, por intermédio da articulação com as bolsistas tutoras de história e literatura, numa temática sobre as *opressões* vivenciadas e transversadas por questões de gênero, raça e religião.

Nessa dinâmica evidenciou-se a espontânea participação das alunas com lugar de fala, sendo esse momento fundamental para o compartilhamento de suas próprias experiência e visões a respeito do assunto . Como *resultado* pedagógico foram confeccionados pela turma de modo geral, a partir de um sentimento de

reconhecimento e engajamento social, murais com fotos de representações femininas negras latino-americanas e caribenhas como forma de compartilhamento junto à comunidade acadêmica sob a ótica da valorização da mulher negra. Aqui o que se propôs, foi um trabalho educacional pensado pelo viés decolonial e antirracista. Em outra ocasião, a partir da exibição do filme “Pureza” que lançado em 2022, relata a história real de Pureza Lopes Loyola, retratando a questão do trabalho rural e a escravidão moderna, foi proposta uma atividade pedagógica direcionada para uma compreensão crítica do trabalho escravo contemporâneo. Antes da exibição, porém, os alunos tiveram informações prévias sobre os principais temas do filme além de uma contextualização sobre a relevância dessa discussão não apenas como forma de preparação aos exames vestibulares, como também, ao movimento de se fazer pensar . Após a exibição, houve uma roda de conversa mediada pelas bolsistas tutoras das disciplinas de geografia, biologia e redação na qual os(as) discentes foram encorajados a compartilhar suas impressões, consolidando o aprendizado por meio da escrita de uma redação com o tema "Trabalho escravo contemporâneo: um desafio a ser combatido no século XXI".

Outra atividade de grande relevância já realizada pelo pré-vestibular foi um cine-debate no Dia do Orgulho lgbtqiapn+ em parceria com o Laboratório de Psicanálise, Política, Cultura e Estudos de Gênero (LPPCEG), com o documentário “Meu Corpo é Político”, que lançado em 2017, aborda o cotidiano de quatro militantes lgbtqiapn+ que vivem na periferia de São Paulo. A partir da aproximação do contexto social dos personagens, o documentário levanta questões contemporâneas sobre a população trans e suas disputas políticas, sendo realizado após a exibição um debate em que os alunos compartilharam os desafios enfrentados na sociedade em relação às questões de sexualidade e gênero.

Também, um evento promovido pelo Pré-Vestibular Social, com apoio e colaboração do departamento de Ciências Sociais da UFF Campos apresentando como temática “As diferentes formas de inclusão e exclusão na sociedade", foi realizado com o intuito de promover a conscientização e reflexão dos(as) discentes em relação às atitudes cotidianas as quais, por vezes, podem se configurar como excludentes. A dinâmica foi dividida em duas partes, sendo o primeiro momento uma roda de conversa com a mediação de uma professora com deficiência, em que foram desenvolvidos diálogos em torno das discriminações e demais lutas as quais pessoas com deficiência são acometidas diariamente. Na sequência foi realizada

uma interação em que, a partir de um jogo de cartas desenvolvido pelos próprios alunos de Ciências Sociais, os discentes do projeto puderam discorrer brevemente sobre a problemática presente em cada carta escolhida aleatoriamente. Durante toda a dinâmica os alunos se mostraram interessados e motivados em relacionar tais problemáticas com exemplos pessoais e, também em refletir sobre possíveis soluções em torno do que foi apresentado

3 PENSANDO A INTERSECCIONALIDADE A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO

Até aqui, o que se pode depreender, por meio de *observações* das práticas pedagógicas acima citadas*,* é que as experiências vivenciadas pelos jovens e pelos adultos que frequentam o projeto, não apenas proporcionam para a grande maioria, um amadurecimento reflexivo acerca das formas de enfrentamento às múltiplas configurações excludentes e discriminatórias experimentadas, de maneiras individuais e coletivas em seus territórios, como também, servem de inspiração para que desempenhem ações de compartilhamento deste novo pensamento crítico em seus ambientes de interação e convivência. Assim, a interseccionalidade aparece como forma de ativação das modalidades práticas e pedagógicas, tais como a apresentação de filmes e rodas de conversa, em que se efetiva a estimulação ao debate, por exemplo, com temáticas sociais relevantes, dentre os quais, destacam-se o racismo, a deficiência, pessoas lgbtqiapn+, questões de preconceito, violências simbólicas, profissões e mercado de trabalho, entre outros. O lugar de fala dos alunos do pré-vestibular, estimulam no conjunto, a expressão das opiniões como uma fundamental e necessária prática político-reflexiva. Nota-se que é possível compreender tal dinâmica acima descrita, entremeada à concepção de interseccionalidade somando coro ao que Hirata (2014, p.62, apud, Bilge, 2009, p. 70) coloca,na qual:

> A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

Numa concepção de enfoque integrado, o debate, como instrumento pedagógico, por exemplo, torna-se um precioso mecanismo de prática inclusiva, facilitando o reconhecimento dos sujeitos sociais como individuos atuantes, engajados nos processos de socialização com direito a voz. Também são estes mesmos atores sociais que podem vivenciar a expressão de posicionamentos, independentemente, de crenças, gênero, raça, classe, já que tais demarcadores se entrecruzam, exatamente porque, como aponta Motta (2018, p. 75, apud, Brah, 2008, p.351) as "estruturas de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como 'variáveis independentes' porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela". Reforçando tal narrativa, Motta (2018, p.83, apud, Falquet, 2008) destaca "a questão da imbricação das relações de raça, classe, sexo como elemento político importante" sendo, ao que ela aponta como "diferenças que fazem diferença".

Em termos práticos, é possível notar, também que as ações *extracurriculares* experienciadas pela diversidade presente entre os pré-vestibulando, ampliam e *robustecem* não apenas o cabedal educacional deles mas, também, o repertório crítico-social, quiçá, político. Além disso, conforme Collins e Bilge, (2021, p.266)

> quando as políticas de diversidade se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre jovens que veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela interconectividade de suas experiências heterogêneas.

Nesse sentido, pelo prisma de uma educação social, o presente artigo se propõe a refletir sobre o valioso espaço que o conceito de interseccionalidade pode ocupar nesta *linha mestra* de alusão educativa tencionando à uma educação para a inclusão social, abarcando todo e qualquer processo educativo que esteja conduzido, essencialmente, à construção da cidadania dos sujeitos, individual e coletivamente, que estejam em desigualdade social.

Somando-se a isso, consonante à Hirata (2014, p. 69) "a interseccionalidade é vista como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, e portanto como um instrumento de luta política". Ou seja, Hirata (2014, p. 69, apud, Collins, 2014), "considera a interseccionalidade ao mesmo tempo um "projeto de conhecimento" e uma arma política. Ela diz respeito às "condições sociais de produção de conhecimentos" e à questão da justiça social".

Fortalecendo tal discurso, Collins e Bilge (2021, p.266) trazem que "a tarefa é colocar a pesquisa sobre as identidades interseccionais em marcos interseccionais

mais amplos, que investigam o potencial da educação crítica para desmantelar a desigualdade social". No caso do pré-vestibular social aqui descrito, a ideia é identificá-lo como potência de referência interseccional com vistas a redução das desigualdades sociais por intermédio de uma educação crítica com valorização da diversidade.

Neste ponto, ao ressaltar a relevância da extensão universitária no processo de aprimoramento das ações de inclusão às minorias historicamente excluídas, Collins e Bilge (2021, p.257), contribuem ao presente estudo ao refletirem que em uma "relação entre interseccionalidade e diversidade no ensino supeiror, é razoável supor que, no contexto em questão, a interseccionalidade se mantém como o núcleo intelectual sobre o trabalho da diversidade".

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar desta suscinta trajetória de pesquisa, a proposta aqui articulada, refere-se à ampliação do conceito de interseccionalidade no escopo da extensão universitária por meio do projeto pré-vestibular social. O entedimento aqui sugerido passa pela necessidade de uma espécie de *dilatação* do alcance do termo, em uma dimensão em que se possa considerar, a interseccionalidade, nos mais variados espaços sociais, institucionais e educacionais, pelo exercício não só do discurso mas também da prática. Por esse prisma, criam-se oportunidades de construção de emancipação para a cidadania, agregadaao incentivo do protagonismo dos indivíduos dentro de uma esfera de *educação social*, que fomente um olhar crítico de seus partipantes para a realidade que os circunda.

Considerar o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem com referência interseccional, entendendo-a como um *instrumento* teórico e metodológico crítico para o desdobramento de uma consciência analítica tendo por horizonte a transposição da própria realidade, pode surgir como uma aposta à criação de novas trajetórias (e estratégias) educacionais, tanto individuais quanto coletivas.

Na experiência do pré-vestibular social aqui apresentado, o direcionamento da revisão teórica para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a outros exames vestibulares estabelece uma interlocução com atividades de cunho sociopolítico, favorecendo a aproximação de uma abordagem educacional

interseccional. Portanto, ao se pensar na contribuição realmente inclusiva das discussões sobre interseccionalidade no campo da educação, parece evidente que existe uma favorável oportunidade de progressão do cabedal de conhecimentos e aprendizagens dos estudantes.

Como vimos, a interseccionalidade pensada no campo da educação, pode auxiliar, por exemplo, no entendimento de como a desigualdade social se configura no dia a dia educacional, mas não apenas. Uma visão interseccional não se reduz a indicação das *opressões.* É preciso ir além, e buscar maneiras de enfrentamento aos contrastes sociais e, neste, caso, a convergência entre saberes institucionalizados e temas atuais significativos do ponto de vista social, principalmente, sobre pautas de atravessamento das realidades, parece sinalizar a necessidade de se repensar novos formatos de intervenção educacional, junto, sobretudo, aos grupos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, uma ação extensionista pensada a partir do viés interseccional, pode efetivamente contribuir para, no caso do projeto pré-social, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, a criação de vínculos educacionais acolhedores, inclusivos e emancipatórios, considerando as diferentes realidades e promovendo, por meio de uma escuta ativa, o reconhecimento e valorização da diversidade.

Destarte, a interseccionalidade passa então pela possibilidade de execução de um processo de emancipação crítico-social. No escopo da educação, um ambiente interseccional deve ser capaz de *educar* para a liberdade, independência e responsabilidade dos sujeitos, contribuindo para o exercício da reflexão crítica sobre a própria realidade e o incentivo para a autonomia nas decisões de modificação e melhoramento dos seus trajetos de vida.

Portanto, em concordância com Collins e Bilge (2021, p.266) é possível concluir que "o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional", reconhecendo o cruzamento das experiências de segregação que afetam grande parte dos grupos mais vulneráveis, mas, ao mesmo tempo, trabalhando para educar para a desconstrução das múltiplas formas de dominação e discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.L. **Racismo estrutural**. Feminismos plurais. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei 8.069/90. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 20 mai.2024.

BRASIL. Lei 9.294/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 25 mai.2025.

BRASIL. Lei 10.260/2001.**Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superiore dá outras providências – FIES**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 29 mai.2025.

BRASIL. Lei 11.096/2005.**Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096compilado.htm. Acesso em: 05 jun.2025.

BRASIL. Decreto 6.096/2007.**Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 11 jun.2025.

BRASIL. Lei12.711/2012.**Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 10 jun.2025.

COLLINS, P.H.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras-XXXI Encontro Nacional. Manaus, 2012 Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Politica-Nacional-de-Extensao-Universitaria-e-book.pdf. Acesso em: 28 mai. 2025.

HIRATA, H. **Gênero, classe e raça**. **Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais**. Tempo social, v.26, p. 61-73, 2014.

MOTTA, D. **Do universal ao específico: entrelaçando gênero, raça e classe**. Cadernos CEMARX, Campinas, n.11, p. 71-88, 2018.

ENTRE CIÊNCIA, FÉ E AÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PASTORAL DA CRIANÇA

Tatiana Ferrari de Abreu[1]

Samara Mendes Araújo Silva[2]

RESUMO

O presente estudo em andamento que analisa a Pastoral da Criança como um espaço educativo não formal, com foco nas práticas formativas desenvolvidas entre os líderes comunitários e as famílias atendidas, especialmente as mães. O trabalho dialoga com os conceitos de espaço e lugar, bem como de estratégia e tática, elaborados por Michel de Certeau (1998), compreendendo a atuação dos líderes como táticas de apropriação dos espaços comunitários, transformando lugares cotidianos em territórios de intervenção educativa. A partir dessa perspectiva, destaca-se o modo como os saberes técnicos transmitidos pela organização são reinterpretados e ressignificados pelos líderes comunitários e famílias atendidas pela Pastoral da Criança, à luz de suas experiências e vivências locais. Fundamentado na concepção de educação não formal proposta por Gohn (2006), segundo a qual os processos educativos realizados fora das instituições escolares podem promover aprendizagens socialmente significativas, fortalecendo a cidadania ativa. A Pastoral da Criança estrutura-se, portanto, como um espaço educativo que valoriza a escuta, a troca de saberes e a corresponsabilidade social, construindo uma pedagogia centrada no cuidado e na solidariedade. A atuação dos líderes comunitários — muitas vezes membros das próprias comunidades — é central nesse processo, ao passo que, por meio de encontros mensais, visitas domiciliares e do uso de materiais educativos são compartilhados conhecimentos sobre saúde, nutrição, higiene, afetividade e desenvolvimento infantil. Tais práticas promovem mudanças no cotidiano das famílias, através de um processo de formação para as mães, que passam a ocupar ativamente o espaço educativo comunitário, contribuindo para transformações sociais mais amplas.

Palavras-chave: Educação Não Formal. Saberes Populares. Pastoral da Criança. Formação Comunitária.

1 INTRODUÇÃO

A criação da Pastoral da Criança, em 1983, no município de Florestópolis (PR), foi impulsionada pela necessidade de atender demandas na área da saúde pois, no início da década de 1980, o Brasil enfrentava uma forte crise econômica que impactou a redução dos gastos governamentais com saúde, nutrição e infra-estrutura de saneamento, afetando grande parte de sua população considerada mais vulnerável.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: tatiferrariabreu@gmail.com.

2 Doutora em Educação Brasileira, professora na Universidade Federal do Paraná. E-mail: samaramendes1977@gmail.com.

Com base em uma proposta articulada entre fé, ciência e ação comunitária, a organização passou a atuar na redução da mortalidade infantil e na promoção da saúde materno-infantil, a partir de práticas educativas centradas na participação da comunidade local. Ao mobilizar saberes cotidianos e estratégias de cuidado, a Pastoral da Criança constitui-se como um espaço educativo não formal, no qual líderes voluntários e mães compartilham conhecimentos e constroem soluções práticas para desafios concretos.

Neste panorama, a prática educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas se realiza na apropriação e na reinvenção cotidiana dos saberes, articulando capital cultural, estratégias pedagógicas não formais e laços de solidariedade. Este estudo analisa como essas práticas educativas se configuram e se consolidam nos primeiros anos de atuação da organização, tendo como foco a experiência-piloto em Florestópolis.

2 FORMAÇÃO COMUNITÁRIA, SABER-FAZER E APROPRIAÇÕES

Em 1983, com o apoio de Dom Geraldo Majella Agnelo - que durante esse período ocupava o cargo de arcebispo de Londrina -, Zilda Arns Neumann assume o projeto da Pastoral da Criança, na Paróquia de São João Batista, na cidade de Florestópolis, situada no interior do Paraná, e que, ainda hoje, faz parte da Arquidiocese de Londrina. Alguns fatores motivaram a escolha desta cidade para o início das atividades desta Pastoral, podendo citar o cenário econômico e social, o apoio da Comunidade e da Igreja, sua localização e viabilidade logística.

Florestópolis, à época, era uma das cidades com o maior índice de mortalidade infantil no Brasil, sendo 127 mortos por mil recém-nascidos, e altas taxas de desnutrição. A cidade tinha uma população predominantemente rural, com 14.700 habitantes, sendo 74% boias-frias, que trabalhavam nos canaviais, colheitas de café e de algodão. Em 1983, 84% das famílias possuíam renda abaixo de dois salários mínimos. Com uma alta taxa de analfabetismo (44% das mães de família era analfabeta), uma infraestrutura limitada, com acesso restrito a serviços básicos de saúde, educação e saneamento, a cidade tornou-se palco do projeto-piloto desta Pastoral (Pastoral da Criança, 1985).

Zilda Arns articulou sua formação médica com uma mística cristã operante,

que assumiu como missão o cuidado com os mais vulneráveis, especialmente crianças em situação de risco. Tal missão foi concebida não como ação caritativa isolada, mas como prática comunitária de transformação social. Conforme analisa Costa (2015), a metodologia comunitária é sustentada pela passagem bíblica da multiplicação dos pães e peixes, de maneira reelaborada, mais prudente e ecumênica. Essa ação permitiu à Pastoral construir uma rede de apoio nacional, mantendo seu enraizamento comunitário.

Observa-se que o processo desta escolha se dá de maneira estratégica, com intuito de atingir, com urgência, os primeiros resultados. Michel de Certeau (1998) afirma que “pode-se entender como estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado de um ambiente” (Certeau, 1998, p. 99).

Ao mesmo tempo em que utiliza estratégias organizacionais para planejar e coordenar suas ações, a Pastoral da Criança se apoia nas práticas cotidianas dos voluntários e das famílias, promovendo uma abordagem participativa, formando as mães das comunidades, a fim de conter a desnutrição infantil e redução da mortalidade. A concepção de estratégia fica muito clara quando Zilda Arns, ao pensar uma proposta para combater o problema da mortalidade infantil, expõe que:

> Muitos problemas poderiam ser resolvidos pelas próprias mães. Mas eu me questionava, ainda: ‘Como líderes analfabetos poderiam salvar vidas, tendo o Sistema de Saúde como referência?’ Quantas doenças poderiam ser prevenidas pela informação e pelo apoio fraterno de líderes comunitários! Tinha certeza de que não existia nada que promovesse mais a inclusão social do que a democratização do saber e da solidariedade. Eu havia atendido, como pediatra, tantas mães analfabetas e elas aprendiam a cuidar de seus filhos (Pastoral da Criança, 2014, p.92).

O cotidiano da Pastoral da Criança é composto por diversas possibilidades e acontecimentos que envolvem ações e sentimentos que são mobilizados pelas maneiras de atuar de cada indivíduo. É possível compreender esse espaço enquanto território de embates de poder, cuja criação e promoção das atividades, por parte de seus atuantes, transforma esse lugar mediante um movimento dinâmico de apropriação e pertencimento que abarca os sujeitos e suas vivências, dentro de um contexto histórico e cultural (Certeau, 1998).

O modelo de atuação estratégica desta Pastoral se manifesta por meio dos

planos, treinamentos e capacitações oferecidos aos voluntários, fornecendo-lhes diretrizes e protocolos a serem seguidos nas visitas às famílias e nas atividades de educação em saúde. Ademais, a articulação com outras organizações, incluindo instituições governamentais e entidades da sociedade civil, e as parcerias estabelecidas com instituições de saúde, educação e assistência social visam ampliar o alcance de suas ações.

Essa articulação com prefeituras e governos estaduais permitiu a implementação de programas conjuntos, especialmente na distribuição de suplementos nutricionais e na realização de campanhas de vacinação e aleitamento materno. Entende-se que o modo de fazer e o saber de cada participante, seja espontâneo ou previamente preparado, evidencia as táticas dessas pessoas e a reação de cada um em seu contexto. Esse saber cotidiano, por vezes, é ignorado pelos espaços de produção da ciência, que pode não demonstrar interesse suficiente para se apropriar desse saber, entretanto, “aqui ainda subsiste um ‘saber’, [...] cujas maneiras de fazer não têm legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista” (Certeau, 1998, p. 132).

Ao desenvolver seu trabalho, a Pastoral da Criança atinge a configuração da sociedade, se tornando parte da história da educação de mães e crianças de muitos lugares, pois estas ações humanitárias, de maneira geral, foram "o resultado da atuação dinâmica e complexa de múltiplos agentes sociais, entre eles as próprias mulheres [...]" (Freire, 2008, p. 168).

A intervenção do projeto nas práticas educacionais fica evidenciado no texto “Relatos de Experiências”, que integra o documento “Relatório do Projeto Piloto em Florestópolis (1985)”, e visava fazer um levantamento do movimento da Pastoral da Criança, apontando seus fatores positivos e negativos ao longo do primeiro ano de execução do projeto. Esse documento, produzido pela Coordenação Nacional da Pastoral da Criança, foca sua escrita nas ações realizadas e nos sujeitos afetados pelo projeto, vez que o sigilo e preservação da identidade de cada indivíduo é mantido em todos os documentos de caráter avaliativo. “Depois que estamos com a Pastoral da Criança em nossa comunidade, até as nossas reivindicações ao governo têm dado mais certo, por exemplo: já conseguimos o aterro das ruas [...]” (Pastoral da Criança, 1985).

O trabalho da Pastoral da Criança pode ser compreendido como uma forma

de inovação social aberta, cuja simplicidade metodológica – baseada na valorização do conhecimento popular, na atuação de líderes voluntários e na integração entre saúde, nutrição e cidadania – permitiu ampla replicabilidade e resultados expressivos. “Diferentemente de inovações tecnológicas, as inovações sociais não necessariamente objetivam gerar vantagem competitiva e retorno financeiro, mas a solução de problemas existentes na sociedade” (Martins, Batista e Olave, 2021, p. 143).

Observa-se que a Pastoral da Criança elaborou um modelo passível de replicação em países com elevadas taxas de mortalidade infantil até os seis anos de idade, o que evidencia não sua eficácia técnica e sua capacidade de integrar saberes locais a estratégias sustentáveis de baixo custo. A concepção da organização, ao articular fé, ciência e ação comunitária, ocupa um lugar singular no campo das práticas sociais inovadoras, tanto no Brasil quanto internacionalmente (Martins, Batista e Olave, 2021).

3 ONDE SE ENSINA E SE CUIDA: A PASTORAL DA CRIANÇA COMO ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL

Os espaços educativos que transcendem o contexto formal das instituições tradicionais se configuram como objetos de pesquisa que auxiliam no entendimento de práticas em um determinado momento e lugar. Ambientes como museus, bibliotecas, organizações não governamentais, programas de educação voltadas a uma necessidade específica (área ambiental, da saúde…), sindicatos entre outros oferecem oportunidades de aprendizado que expandem as experiências educacionais e promovem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos.

Enquanto na educação formal o mediador é, usualmente, um(a) professor(a), na educação não formal, o indivíduo responsável pela propagação de um determinado conhecimento não é, necessariamente, alguém que tenha formação acadêmica, mas sim o sujeito que consiga se relacionar de maneira fluida com o grupo a ser ensinado. Sobre o papel dos educadores destas instituições, Gohn (2006, p.10) afirma que:

> Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto sócio-educativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. Qual o projeto político-cultural do grupo em suma.

Os espaços não formais de educação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social e cultural das comunidades. Eles promovem a disseminação do conhecimento, a inclusão social e a participação ativa dos indivíduos em processos de aprendizagem contínua (Gohn, 2006). Esses locais são caracterizados pela flexibilidade, diversidade de abordagens pedagógicas e capacidade de adaptar-se às necessidades e interesses específicos dos envolvidos.

As metodologias utilizadas no processo de aprendizagem da educação não formal partem da problematização da vida de um determinado local, de modo que os conteúdos surgem partindo da necessidade existente da sociedade. Gohn (2006, p.5) salienta que “o método, penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam”.

4 PRIMEIROS PASSOS: AÇÕES EM FLORESTÓPOLIS

As ações desenvolvidas pela Pastoral da Criança têm como objetivo a disseminação de informações sobre saúde, nutrição e cuidados infantis, além de promover a mobilização comunitária e o fortalecimento dos vínculos sociais. Para isso, inicialmente, foram organizados encontros regionais e treinamentos para coordenadores que repassaram as informações aos líderes comunitários. Esses encontros eram realizados por profissionais da área da saúde, mediante palestras e atividades práticas, a fim de informar os coordenadores sobre questões de saúde infantil e da gestante, bem como orientar a maneira de transmitir essas informações aos líderes comunitários.

Posteriormente, foi promovida a primeira formação dos líderes comunitários, no prédio da Congregação das Servas da Caridade, em Florestópolis, que se baseou em um encontro com os coordenadores regionais, mediante o uso de

materiais didáticos, permitindo aos voluntários adquirir conhecimento técnico e metodológico para orientar e apoiar as famílias em suas comunidades. Essas formações permitiam a troca de experiências dos líderes e o trabalho em rede, fortalecendo sua atuação. A avaliação contínua dessas ações foi outro aspecto relevante, pois permitiu ajustes na metodologia adotada.

O discurso — médico, pedagógico e religioso — é repassado através de treinamentos e encontros formativos, e posteriormente, campo de produção de saber mais efetivo se concentra nas ações concretas dos líderes comunitários, em suas visitas domiciliares, nas conversas com mães, nos momentos de escuta e orientação. “A prática cotidiana das artes de fazer pode ser pensada como uma forma de saber, um saber operatório, silencioso, que se constitui na própria prática, no fazer com o uso” (Certeau, 1988, p. 88).

Esse saber operatório pode ser visto na maneira como os líderes da Pastoral da Criança articulam o conhecimento técnico sobre nutrição infantil, por exemplo, com receitas populares, modos locais de preparo de alimentos, ou com conselhos transmitidos oralmente. O saber é reapropriado, deixando de ser exclusivamente institucional para se tornar vivido, moldado pelas circunstâncias. “É na prática que o saber se torna um saber-fazer” (Certeau, 1988, p. 45).

Após o período de formação, houve a primeira visita dos líderes às casas da comunidade, que visou estabelecer um primeiro contato com a população atendida e identificar as principais necessidades das gestantes e crianças. Os líderes, previamente treinados, realizavam essas visitas para coletar informações sobre as condições de vida das famílias e repassar orientações sobre cuidados básicos com a saúde e nutrição infantil. A partir das informações coletadas, os líderes iniciaram o acompanhamento mais próximo do desenvolvimento das crianças e um monitoramento das condições das gestantes. Essa abordagem permitiu a identificação de possíveis situações de vulnerabilidade e a aplicação das diretrizes estabelecidas pela organização.

As visitas foram organizadas por setores, totalizando oito na zona urbana, cada um supervisionado por dois agentes da Pastoral da Criança e subdividido em grupos menores coordenados por um ou mais líderes comunitários responsáveis pelo acompanhamento das famílias. Na zona rural, cada fazenda foi considerada um setor, supervisionado por um agente que atuava junto a diversos grupos de famílias,

cada qual também acompanhado por seu respectivo líder comunitário. O início do acompanhamento às famílias ocorreu com o apoio de materiais impressos com orientações básicas de saúde, que consistia em uma linguagem de fácil acesso, pois muitas das pessoas atendidas não eram alfabetizadas.

A partir da adesão e mobilização da comunidade, ações simultâneas foram acontecendo em Florestópolis. Um levantamento de informações sobre a ocorrência de doenças, número de filhos e renda das famílias foi realizada, concomitantemente com campanhas coletivas consideradas emergenciais, como a desverminação, vacinação e combate ao piolho (Pastoral da Criança, 2020).

Ainda que orientados por diretrizes institucionais e formados por profissionais da saúde, os líderes comunitários integram ao conhecimento preestabelecido, saberes comunitários, evidenciando a criação de estratégias educativas situadas e adaptadas às realidades locais. Segundo Certeau (1998, p.89), "o saber popular é uma arte de fazer, uma arte de combinar os elementos disponíveis em função de circunstâncias singulares, uma arte tática, móvel, criativa". Ao articular conhecimentos institucionais com práticas sociais enraizadas no cotidiano, os líderes comunitários tornam-se agentes de uma educação que transmite conteúdos e produz sentidos.

Outra ação educativa executada em consonância com o projeto foi uma campanha relâmpago de vacinação que visava, principalmente, conscientizar as mães sobre a importância da vacina. Como as campanhas de vacinação em massa eram pouco conhecidas na época, muitas mães receavam vacinar seus filhos, pois acreditavam que a criança poderia se machucar com a agulha ou que a vacina poderia dar reação. “Foi preciso um forte trabalho de conscientização para que o programa fosse aceito” (Pastoral da Criança, 2020). Após essas campanhas, iniciou-se as visitas às famílias.

Sueli Montecelli Romagnoli, líder comunitária desde a implantação da Pastoral da Criança em Florestópolis (PR), salienta as estratégias empregadas pelos líderes comunitários, para que as ações educativas acontecessem mesmo sem recursos disponíveis, sendo que muitos instrumentos de trabalho foram criados e desenvolvidos pelos próprios líderes locais. “Como só tínhamos a balança, fizemos um saquinho para pesar as crianças: uma ‘calça’ com alças longas para pendurar na balança. Para pesar os bebês foi feito um saco diferente, como um avental, para

poder deitar os bebês e recém-nascidos" (Pastoral da Criança, 2020).

O relato sobre a improvisação de instrumentos para a pesagem infantil evidencia, de forma expressiva, como os líderes comunitários da Pastoral da Criança acionam saberes práticos, culturais e locais para responder a desafios cotidianos. Tais práticas, compreendidas como táticas, são as ações inventivas realizadas por sujeitos que não dispõem do controle total sobre os recursos ou sobre o espaço institucional, mas que, a partir das circunstâncias, operam com criatividade para atender a necessidades concretas (Certeau, 1998). A fabricação artesanal de instrumentos, como o "saquinho" ou o "avental" para pesar os bebês, revela o modo como esses agentes se apropriam das diretrizes institucionais e as adaptam a realidades específicas, muitas vezes marcadas pela escassez de materiais ou infraestrutura.

Na discussão sobre o espaço educativo da Pastoral da Criança, apoiado na distinção conceitual de que "o espaço é um lugar praticado" (Certeau, 1998, p. 202), ou seja, resultado da ação, da experiência e das práticas cotidianas que dão vida e significado a um determinado lugar, pode-se entender como lugar o conjunto de estruturas físicas e organizacionais previamente estabelecidas — por exemplo, a casa dos líderes, as igrejas, os postos de saúde comunitários ou mesmo os roteiros das visitas domiciliares. Esses são espaços delimitados e organizados pela instituição ou pelas condições locais em que a atuação acontece, com finalidades e funções bem definidas.

Contudo, quando essas estruturas são apropriadas pelos movimentos educacionais desenvolvidos pelos líderes comunitários — como a transmissão de saberes sobre saúde, nutrição, cuidado com os filhos, vacinação e orientação espiritual — esse lugar se transforma em espaço. Ele se torna um espaço educativo, porque é vivenciado, praticado e ressignificado por meio da interação entre os líderes e as mães, pela troca de experiências e pela construção coletiva de saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação da Pastoral da Criança evidencia que práticas educativas não se limitam ao espaço escolar, mas emergem com potência transformadora em contextos comunitários, por meio de relações de cuidado, solidariedade e apropriação do saber.

A mobilização de líderes comunitários e mães, em ações como a pesagem de crianças, as campanhas de saúde e as visitas domiciliares, demonstra que o saber se constrói também a partir do uso, da adaptação e da experiência compartilhada. Ao transformar espaços cotidianos — como casas, igrejas e quintais — em territórios educativos, a organização reafirma a importância da educação não formal como vetor de inclusão e cidadania.

A partir dessa perspectiva, a Pastoral da Criança pode ser compreendida como uma inovação social ancorada na simplicidade metodológica e na complexidade das relações humanas, que ultrapassa a transmissão de conteúdos e atua como instrumento de reconfiguração de vidas e territórios. A análise de sua prática educativa, portanto, contribui para a ampliação do campo da História da Educação, ao valorizar saberes plurais e contextos formativos historicamente situados.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano - artes de fazer. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª ed., 1998.

COSTA, Marcelo Timotheo da. Pensando o Brasil: discurso religioso e prática social segundo Zilda Arns. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 151–168, jan./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S2178-14942015000100009. Acesso em: 10 jun. 2025

FREIRE, Maria Martha de Luna. ‘Ser mãe é uma ciência’: mulheres, médicos e a construção da maternidade científica na década de 1920. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.153-171, jun. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500008. Acesso em 04 jun 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. I Congresso Interno. Pedagogia Social, São Paulo. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo. Acesso em: 12 mai. 2024.

MARTINS, Ingrid de Matos; BATISTA, Karen; OLAVE, Maria Elena Leon. Inovação social: a Pastoral da Criança no combate à mortalidade infantil e à mortalidade na infância. *Revista de Gestão e Análise – ReGeA*, Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 140–154, set./dez. 2021. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.12662/2359-618xregea.v10i3.p140-154.2021. Acesso em 13 maio 2025.

PASTORAL DA CRIANÇA. Líderes contam a história do projeto-piloto em Florestópolis. 2020. Disponível em: Pastoral da Criança - Início em Florestópolis. Acesso em: 15 mar. 2025.

PASTORAL DA CRIANÇA, Relatório do Projeto Piloto em Florestópolis. Curitiba, 1985.

UM ALMIRANTE EM TERRA FIRME: A HISTÓRIA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE ARAQUARI/SC (1944-1948)

Pedro Augusto da Cruz Crispim[1]

RESUMO

A difusão da escola primária, concretizada por meio dos grupos escolares, teve sua consolidação inicial no Estado de São Paulo durante a última década do século XIX e, paulatinamente, expandiu-se para os demais Estados da federação. No entanto, esse processo não foi monolítico, e quanto a isso, a historiografia ainda não conseguiu cobrir suficientemente a sua heterogeneidade. À medida que os grupos escolares foram ganhando escala no Brasil, foram ganhando, também, novos sentidos, novos arranjos, que não podem ser compreendidos apenas a partir das chaves interpretativas elaboradas para as instituições escolares dos grandes centros urbanos, como o caso do Estado paulista. Nessa comunicação, será analisado o processo de implantação do grupo escolar Almirante Boiteux, localizado em uma cidade catarinense de caráter predominantemente rural, Araquari, privilegiando o recorte temporal que vai de 1944 a 1948. Serão utilizadas como fontes os relatórios governamentais enviados à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, os ofícios do então prefeito de Araquari, os relatórios do inspetor escolar e do diretor do referido grupo, além da fotografia da cerimônia de inauguração da instituição. A abordagem teórico-metodológica adotada fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de Milton Santos (2008), Justino Magalhães (2004) e Marc Bloch (2001).

Palavras-chave: escola primária; grupos escolares; Santa Catarina; Araquari; instituições escolares.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX os grupos escolares se firmaram como o principal modelo de organização do ensino primário no Brasil. Reconhecidos como instituições escolares de referência, caracterizavam-se por dispor de prédio próprio, materiais didáticos padronizados, métodos de ensino específicos e pela adoção do regime de ensino graduado.

No entanto, o *acesso* aos grupos escolares foi diacronicamente desigual, a depender, ao que tudo indica, do *lugar* em que determinada população escolar se encontrava. No caso catarinense, curiosamente, em 1947, ano em que o Grupo Escolar Almirante Boiteux foi inaugurado, apenas os municípios de *Araquari e Porto Belo* ainda não contavam com grupos escolares entre suas

[1] Mestrando em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: ppedrocruz@hotmail.com.

instituições de ensino. Esse fato chama a atenção, especialmente porque Araquari situava-se nesse *entre-lugar:* de um lado, Joinville, município que instalou o primeiro grupo escolar de Santa Catarina, em 1911, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra; e de outro, São Francisco do Sul, que recebeu seu grupo escolar, o Felipe Schmidt, ainda em 1918.

Diante do exposto, surge a seguinte inquietação, que remete ao *objetivo central* dessa comunicação: quais foram as razões que levaram à implantação tardia do Grupo Escolar Almirante Boiteux, em Araquari, mais de três décadas após a criação dos grupos escolares nos municípios de Joinville e São Francisco do Sul?

O recorte temporal concentra-se entre os anos de 1944, quando o prefeito do município solicitou ao Governo estadual a construção da instituição escolar em Araquari, e 1948, ano em que o grupo inicia efetivamente seu funcionamento.

A abordagem metodológica parte da luz colocada por Marc Bloch, que explica que os documentos são vestígios, que não podem ser tomados de verdade absoluta, cabendo ao historiador a tarefa de interrogá-lo. Bloch faz a seguinte proposição: “é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas” (2001, p. 79).

Desse modo, uma das possíveis explicações para a implantação tardia do Grupo Escolar Almirante Boiteux reside em questionar o discurso recorrente entre os governadores catarinenses na primeira metade do século XX, o qual reforçava a concepção de que a criação de grupos escolares só se justificava nos *lugares* considerados principais.

Uma fala emblemática que cristaliza o pensamento político da época, e a distinção que se fazia entre as populações conforme o *lugar* em que viviam, pode ser observada na declaração do governador Hercílio Luz:

> Nas cidades de mais importância, onde a lucta pela vida é maior, maiores também devem ser os conhecimentos dos indivíduos; ao passo que nos centros de vida menos intensa e nos meios ruraes a instrucção menos desenvolvida já satisfaz ás exigências sociaes (SANTA CATARINA, 1921, p.21-22).

O excerto demonstra que o Estado operava uma hierarquização dos sujeitos com base em seus contextos sociais, o que, ao que parece, se refletia

diretamente no tipo de experiência educacional proporcionada: nas cidades de perfil rural, como *Araquari*, restringia-se a oferta das *escolas isoladas.*

2 CARTOGRAFIA DE ARAQUARI: O *LUGAR*

De acordo com Milton Santos, o *lugar* "se define como funcionalização do mundo, e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente" (2008, p. 158). Para ele "cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional" (idem, p.159). Tal abordagem analítica mostra-se fundamental para compreender as características socioeconômicas e espaciais de Araquari e os municípios ao seu entorno.

Localizado na região nordeste do Estado, Araquari[2] faz fronteira com os municípios de Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Guaramirim, Joinville, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú. Situa-se a cerca de 175 km da capital, Florianópolis, a aproximadamente 70 km da divisa com o Paraná e a 153 km da cidade de Curitiba.

A despeito de sua localização geográfica, o município apresentou dinâmicas demográficas e econômicas que se distinguiram de forma significativa em relação a alguns de seus municípios limítrofes. Karine Domingos explica que:

> Enquanto Joinville, a oeste, passava por um intenso processo de industrialização, e a leste, São Francisco do Sul desempenhava importante função logística com as atividades exportadoras realizadas no terminal portuário. O município de Araquari/SC permanecia economicamente adormecido (2022, p.21).

Para a autora essa condição permaneceu por quase todo o século XX, fazendo com que Araquari servisse como "um local de passagem entre os municípios mais desenvolvidos economicamente" (idem, p.42), não apresentando maior relevância econômica-relacional.

A Tabela 1 apresenta a evolução demográfica de Araquari até 1950, em comparação com os dois municípios limítrofes de maior relevância, à época: São Francisco do Sul e Joinville.

[2] Chamada anteriormente de Paraty, o referido município foi denominado oficialmente como Araquari apenas em 1943, a partir do decreto-Lei nº 941, de 31 de dezembro.

Tabela 1 – Crescimento populacional na primeira metade do século XX

Ano	**1900**	**1921**	**1940**	**1950**
Joinville	19.670	38.168	45.590	43.334
São F. do Sul	8.584	11.876	19.991	19.853
Araquari	7.257	11.861	12.147	16.487

Fonte: O autor, com dados extraídos de relatórios governamentais e o censo de 1950.

Observa-se que, no início do século XX, a diferença populacional entre os municípios de Araquari e São Francisco do Sul era relativamente reduzida, chegando a níveis próximos na década de 1920. Joinville, por sua vez, manteve-se ao longo do período como um centro populacional significativamente mais expressivo, apresentando uma população superior sempre maior que o dobro da registrada nos municípios vizinhos.

Já a Tabela 2, apresenta a principal atividade econômica exercida, tendo como referência os mesmos municípios utilizados na comparação anterior.

Tabela 2 – Pessoas de 10 anos e mais e o ramo de atividade principal.

Municípios	*Agricultura, pecuária e silvicultura*	*Indústria de transformação*	*Comércio de mercadorias*	*Total de habitantes*
Joinville	2.843	6.239	1.709	32.644
São F. do Sul	1600	500	452	14.013
Araquari	4.096	182	162	11.225

Fonte: O autor, com dados extraídos do censo geral de 1950, p.72.

O primeiro destaque é o elevado número de pessoas ocupadas nos setores de *agricultura*, pecuária e silvicultura em *Araquari*, número que supera consideravelmente o registrado em Joinville e São Francisco do Sul. Por outro lado, a participação do referido município nos setores industrial e comercial é praticamente inexpressivo.

Por último, e não menos importante, é fundamental compreender o nível de escolaridade dos habitantes de Araquari em 1950.

Tabela 3 - Pessoas com mais de dez anos e níveis de escolaridade em Araquari em 1950.

Total de habitantes	*Com algum grau de instrução*	*Grau elementar*	*Grau médio*	*Grau Superior*
16.487	2.528	2.507	20	1

Fonte: O autor, com dados extraídos do censo demográfico de 1950, p.60.

Como é possível observar, Araquari apresentava uma população com baixos níveis de escolaridade: mais de 85%, cerca de 13.980 pessoas, não possuíam qualquer tipo de instrução formal. O cenário tornava-se ainda pior quando se levava em conta o grau médio e superior, cuja representação era inferior a 1% do total da população.

A partir dos dados apresentados, é possível caracterizar o município de Araquari como um *lugar* de baixa densidade demográfica, com economia predominantemente agrícola, confirmando seu caráter rural, e marcado por elevados índices de falta de escolarização.

Diante desse cenário, é fundamental o seguinte questionamento: como as características sociais, econômicas e demográficas do município de Araquari enquanto *lugar*, impactavam o tipo de experiência educacional proporcionada?

3 ARAQUARI E SEU MOSAICO MONOLÍTICO DE ESCOLAS

A análise da documentação produzida pelo Governo do Estado de Santa Catarina, relativa à instrução pública até o ano de 1947, não revelou registros que indiquem a oferta de ensino primário em Araquari, seja por iniciativa municipal, estadual ou particular, que não fosse por meio das *escolas isoladas.*

A expressão *"escola isolada"* refletia a característica principal dessas instituições: unidades escolares dirigidas por um único professor, que atuavam de forma autônoma, sem articulação com outras escolas, frequentemente associadas à ideia de solidão, precariedade e ausência (Souza, 2016, p.366).

Em Santa Catarina, um discurso emblemático sobre as escolas isoladas foi o do Governador Nereu Ramos na década de 1940:

> As escolas isoladas são ainda no interior do nosso país mal necessário, já pela pouca densidade de sua população, já pela escassez de recursos financeiros da maioria das suas unidades federativas, já pela falta de professores habilitados para outro gênero de escola. Indispensável é, entretanto, que os governos não poupem esforços para eliminarem quanto antes das cidades e vilas essas escolas, substituindo-as por grupos apropriados ás diversas regiões. Essa tem sido e continuará a ser a orientação da atual administração do estado (SANTA CATARINA, 1940, p.11).

É flagrante, na visão do governador, que as escolas isoladas eram entendidas como um *mal necessário*. Resultante da baixa densidade

populacional, da falta de professor habilitados e da escassez de recursos dos municípios. Razões essas que, como demonstrado anteriormente, se assemelhavam diretamente ao contexto que o município de Araquari apresentava.

No caso específico das escolas de Araquari e São Francisco do Sul, Nicola Baptista, inspetor responsável pela fiscalização dessas instituições, apresentou ao Departamento de Educação, em 1949, o seguinte relato sobre as condições das unidades escolares dos referidos municípios:

> Os prédios escolares onde funcionam inumeras escolas desta circuncrição, salvo alguns dêles, constituem um problema momentoso e de atenciosa providencias, pois a maioria dêsses prédios não se prestam para escolas, por terem salas acanhadas, deficientemente iluminadas, sem confôrto, sem vidraças nas janelas, o que obriga, nos dias de chuva ou vento, mantê-las fechadas, com prejuizo da iluminação da referida sala.
> Os prédios muito dêles estão sem pintura ou então necessitando de uma nova pintura. Alguns com goteiras como o de Rodeio Grande, Itajuba, Santo Antonio e outros, cujas paredes lateraes deixam penetrar as chuvas molhando os alunos, interrompendo as aulas e estragando o mobiliário.
> Outra grande necessidade dêsses prédios são as privadas, pois muitos deles não possuem e outros que as possuem estão em tão mau estado que constituem um verdadeiro perigo (SANTA CATARINA, 1949, p.32).

Segundo se extrai do excerto acima, a maioria dos edifícios escolares de São Francisco e Araquari não se *prestavam para escola*. Em dias de chuva, as aulas precisavam ser interrompidas, uma vez que os estabelecimentos não possuíam vidraça, tão pouco iluminação ou conforto.

Na tabela 4 é possível observar a quantidade de escolas isoladas que Araquari, São Francisco e Joinville possuíam até 1947.

Tabela 4 – Número de escolas isoladas estaduais e municipais até 1947.

Ano	**1907**	**1929**	**1941**	**1947**
Joinville	44	68	71	69
São F. do Sul	8	16	31	43
Araquari	4	13	21	41

Fonte: O autor.

É relevante destacar que, no início do século XX, o município de Araquari contava com apenas quatro instituições escolares. Foi entre 1941 e 1947 que o município apresentou um crescimento expressivo nesse número, com a criação

de cerca de vinte *escolas isoladas*. Ainda assim, Araquari permaneceu sempre atrás de Joinville e de São Francisco do Sul, que se mantiveram à frente no que tange ao número dessas instituições escolares.

4 O GRUPO ESCOLAR ALMIRANTE BOITEUX

Investigar uma instituição escolar em específico pode contribuir para revelar o contexto social de um determinado *lugar*. De acordo com Justino Magalhães:

> Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (2004, p.58).

O pedido de um grupo escolar em Araquari já acontecia, ao menos, desde 25 março de 1944. Fato que se extrai de um ofício N°44 enviado pelo prefeito do município, Itamar Cordeiro, ao Governo catarinense, Nereu Ramos:

> A população escolar deste município, por motivo pedagógico, reclama a construção do predio do Grupo Escolar desta cidade e como o terreno ja se encontra a disposição do Estado, peço encarecidamente a realização de tão preciosa obra, que muito virá a beneficiar a instrução e satisfazer uma das aspirações dos habitantes desta cidade (SANTA CATARINA, 1944).

Como se observa, o prefeito fazia referência a dois grupos distintos que seriam impactados, direta ou indiretamente, pela instalação do grupo escolar em Araquari: a "*população escolar*", que, em tese, seria a frequentadora da nova instituição escolar, e os "*habitantes da cidade*". Em 19 de setembro do mesmo ano, Itamar Cordeiro apresentava a estimativa de alunos que se beneficiariam com a nova escola do município:

> A-fim-de dar o numero mais ou menos certo dos alunos que deverão frequentar o grupo Escolar désta cidade, é-me oportuno esclarecer que devido não existir nésta cidade, até este ano, estabelecimento de ensino que pudésse os alunos continuar os estudos, partes da população escolar se destinavam a outros municipios. Posso assegurar que para o proximo ano teremos uma matricula de mais ou menos 300 alunos (SANTA CATARINA, 1944)

Ao comparar o número estimado de alunos que seriam atendidos pelo novo grupo, com o total de alunos em idade escolar no município, os números

revelam que a grande maioria da população escolar continuaria marginalizada em relação ao *acesso* ao grupo escolar.

Tabela 5 - Quantitativo de matrículas entre 1944 e 1947, em Araquari-SC.

Ano	**1944**	**1945**	**1946**	**1947**
Matrículas estaduais	718	944	1.434	1.793
Matrículas municipais	160	178	199	317
Total	**878**	**1.122**	**1.633**	**2.110**

Fonte: O autor, com dados apresentado a Assembleia Legislativa do Estado em 1948.

Ao se considerar a estimativa de 300 vagas mencionadas pelo prefeito, o dado que mais chama atenção, à luz da população escolar de Araquari em 1947, é que cerca de 1.880 alunos ficariam excluídos do novo grupo escolar (fig. 1). Em termos percentuais, isso significa que pouco mais de 85% da população escolar araquariense continuaria a sentar nos bancos das *escolas isoladas*.

Figura 1 – Inauguração do Grupo Escolar Almirante Boiteux, novembro de 1947, Araquari/SC.

Fonte: Arquivo Público de Santa Catarina.

Em relação ao contexto social em que o grupo escolar de Araquari havia sido instalado, Wilson Cesar Floriani, primeiro diretor da escola, assim explicava:

> Um meio quasi que exclusivamente de pescadores portanto um meio pobre. As crianças são subnutridas e quasi que desprovidas de

> vestimenta, contando a maior parte com o uniforme recebido da Caixa Escolar, sendo necessário (como já tem acontecido de o aluno ficar em casa para a mãe lavar o uniforme) perder a aula (SANTA CATARINA, 1948).

No tocante a inauguração do Grupo Escolar Almirante Boiteux, conforme registro acima (fig. 1) foi oficialmente realizada em 30 de novembro de 1947. Configurou-se como um evento formal sob a ótica político-institucional, marcado por festividades e pela entrega do edifício escolar aos habitantes de Araquari. Todavia, do ponto de vista educacional e pedagógico, tratou-se de uma inauguração meramente *simbólica* para a comunidade escolar local, pois a nova escola só entraria em funcionamento efetivamente em 1948.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, portanto, evidenciar como determinados municípios, caracterizados por menor densidade demográfica e prestígio econômico, eram percebidos pelas autoridades da época. Procurou-se também demonstrar que, a depender do *lugar*, os poderes públicos propunham diferentes formas de organização da educação, partindo da ideia de que a vida no interior era considerada mais simples, logo, o tipo de experiência educacional poderia ser mais simples.

A hierarquização evidenciada nos discursos políticos parece naturalizar uma aceitação das desigualdades sociais conforme o contexto em que os sujeitos estavam inseridos, desigualdades que, ao que tudo indica, refletiam-se diretamente no tipo de instituição escolar ofertada.

Tais questões contribuem para a compreensão dos fatores que levaram à implantação tardia do grupo escolar em Araquari e revelam que, mesmo quando finalmente instalado, mais de três décadas após as cidades de Joinville e São Francisco do Sul, a nova instituição atendeu apenas uma parcela reduzida da população escolar araquariense. A maioria dos estudantes permaneceria à margem, relegada às *escolas isoladas*, reconhecidas à época como um *mal necessário,* mas para alguns, a única alternativa para se obter uma instrução formal mínima.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DOMINGOS, K. **O crescimento urbano do município de Araquari/SC pós anos 2000: elementos estruturantes.** Dissertação de mestrado, UFSC, 2022.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1, ed., 1. reimpr, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. **A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904).** Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, abril/junho 2016

IBGE. Conselho Nacional de Estatística: **VI recenseamento Geral do Brasil – 1950.** Censo demográfico do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio. **Mensagem apresentada pelo Vice-Governador em exercício ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1921**. Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. RAMOS, Nêreu. **Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Interventor Federal do Estado de Santa Catarina.** datado de 14 de setembro de 1940, referente ao exercício de 1939**.** Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CAARINA. Decreto-lei 941 de 31-12-1943. **O município de Parati passou a denominar-se Araquari.**

SANTA CATHARINA. CORDEIRO, Itamar. **Ofício. N. 44 enviado ao Interventor Federal Nereu Ramos pelo prefeito de Araquari.** Datado de 25 de março de 1944. Acervo: Arquivo público de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. CORDEIRO, Itamar. **Ofício s/n enviado ao interventor federal do Estado pelo Prefeito de Araquari.** Datado de 19 de setembro de 1944. Acervo: Arquivo público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. FLORIANI, Wilson Cesar. **Relatório apresentado ao Departamento de educação pelo Diretor escolar referente ao primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar Almirante Boiteux datado de 1948.** Acervo: Escola de Educação Básica Almirante Boiteux.

SANTA CATARINA. RAMOS, Aderbal. **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado pelo governador de Santa Catarina.** Datado de 15 de abril de 1948, p.22. Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. NICOLA, Baptista. **Relatório apresentado ao Departamento de educação pelo Inspetor escolar da 26° circunscrição referente ao ano letivo de 1949.** Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

O MESTRE PREGADOR NA EDUCAÇÃO DO NATIVO AMERICANO DO SÉCULO XVI: UM ESTUDO A PARTIR DE BARTOLOMEU DE LAS CASAS

SANTOS, Christina Aparecida dos [1]

RESUMO

A expansão ultramarina da Espanha para a América no final do século XV e início do século XVI se configurou como a sobreposição de costumes, religiosidade, organização social, política, econômica e, sobretudo, educacional. Neste cenário, surgem inúmeros conflitos que se pautaram na dúvida sobre a racionalidade do nativo que foi encontrado e, dependendo da concepção assumida, justificava as ações de guerra que eram feitas bem mais por ambiciosos interesses nas riquezas do que na intenção de catequização e educação do nativo. A não unanimidade de concepções fez surgir opositores que, acreditando na racionalidade do nativo e sua capacidade para receber a fé, recorrem a todos os meios para denunciar as formas de tratamento que consideravam injustas. Entre estes, encontra-se Bartolomeu de Las Casas (1474 – 1566), um frei dominicano que dedicou sua vida na defesa da racionalidade nativa e em buscar meios supostamente pacíficos de conversão e cristianização. Nessa perspectiva, a partir das relações históricas estabelecidas, a pretensão foi refletir sobre como Bartolomeu de las Casas entendia a necessidade de um mestre educador e qual seria a suas ações no processo de educação do nativo na fé cristã. O frei dominicano dedicou parte de sua obra detalhando sistematicamente a necessidade de um mestre pregador bem como explicitando como haveria de ser a sua contribuição no processo educativo que conduzisse os nativos à nova religião. A defesa da racionalidade do nativo, bem como a necessidade de um mestre com qualidades distintas das que observava nos espanhóis vindos à América, o fez ser considerado um dos primeiros defensores tanto dos nativos como dos direitos humanos dessas terras. A necessidade de um mestre pregador com atributos específicos, bem como o modo de educação proposto por ele aos nativos, por mais avançado que possa parecer para sua época, o restringiu a uma postura de dominação por meio da razão, de forma doce, branda e suave.

Palavras-chave: Bartolomeu de las Casas. Nativo. Mestre pregador. Educação do nativo. História da Educação.

1- INTRODUÇÃO

O conflito que se estabeleceu no continente americano do final do século XV e início do século XVI foi marcado por tensões, violência e invasões à territórios ocupados por nativos até então desconhecidos pelos europeus. Trazendo a espada e a cruz como sustentáculos das expedições, os espanhóis tomavam posse dos territórios americanos com fanatismo pela missão contra a heresia que se fundia com a ânsia pelo brilho dos tesouros do Novo Mundo.

[1] Pedagoga, doutora em educação (UEM 2020). Docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranavaí. E-mail: christina.santos@unespar.edu.br

O processo de conquista e colonização, demandou um esforço por parte dos colonizadores e da coroa no sentido de organizar os territórios encontrados para melhor aproveitamento e exploração das riquezas e, por conseguinte, realizar o processo de educação dos nativos, a sua cristianização. Havia a dúvida entre os espanhóis colonizadores sobre a racionalidade nativa e, dependendo do modo como a concebiam, justificava as ações violentas da guerra.

Entre os religiosos que se dedicaram ao processo educacional do nativo, era comum o entendimento de que tinham racionalidade e capacidades para o entendimento da fé e os preceitos cristãos, até porque essa era uma condição para a cristianização. Dentre os defensores da racionalidade nativa, destaca-se o espanhol Bartolomeu de las Casas (1484 – 1566), que como religioso, dirigiu-se para terras americanas em 1510, participou ativamente da conquista e colonização, sendo clérigo e *encomendero.* A partir de 1522 já como membro da Ordem de São Domingos de Gusmão teve uma atuação de considerável relevância ao modificar sua postura, passando a lutar pela defesa da racionalidade nativa e pelo fim da violência bélica (HANKE, 1992).

Para Las Casas, seria pelo bom tratamento ao nativo que se atingiria o objetivo educacional de sua cristianização. Para esse intento, o mestre pregador seria o agente imprescindível para conduzir os ensinamentos cristãos. Seus exemplos e atitudes de amor, doçura e mansidão era o que de fato poderia garantir o sucesso da empreitada.

O mestre pregador era, segundo Bartolomeu de las Casas, um modelo a ser seguido pelos nativos que, percebendo que o que pregavam era bom, logo se converteriam à nova religião. A discussão foi feita a partir do entendimento da educação como processo histórico onde as ações humanas ganham sentido a partir da materialidade histórica em suas múltiplas dimensões a partir das necessidades estabelecidas em cada momento.

2- O MESTRE PREGADOR: O ENSINO POR PALAVRAS E EXEMPLOS

No entendimento do frei Bartolomeu de las Casas, não seria de qualquer modo que os espanhóis conseguiriam atrair e conduzir os nativos para a religião, mas teriam

que entender do processo pelo qual esses nativos teriam a possibilidade de conhecer a fé cristã. Foi essa uma das tarefas que assumiu ao elaborar seus argumentos sobre a necessidade do mestre pregador e suas atribuições.

Desse modo, Las Casas elabora uma forma didática de catequizar/educar os nativos ao bem que acreditava ser a cristianização deles, especialmente em seu livro "Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião" (2005). Nele, exalta sempre a racionalidade nativa, entende que teriam que ser tratados como tal, de modo que, pelos exemplos dos que se propusessem a ser seus mestres, aderissem ao bem que lhes era proposto. De posicionamento sempre firme contra as guerras, Las Casas afirmaria insistentemente que o [...] "uso da força para evangelizar não pode ser justificado em nenhuma circunstância, sequer quando os infiéis opuserem obstáculos para a pregação do evangelho" (GUTIERREZ, 1995, p. 165).

Não somente pelos ensinamentos os nativos seriam levados a conhecer os preceitos da religião, mas essa ação seria de fundamental importância. Ao serem ensinados e tendo possibilidades de compreender os preceitos religiosos pelos exemplos de seus mestres, haveriam de aderir de modo espontâneo ao bem na qual já eram criados e inclinados naturalmente. Esse foi um dos motivos que Bartolomeu de Las Casas é considerado até nossos dias o "defensor da racionalidade do nativo e seu protetor" (MORENO, 1976).

2.1 O mestre pregador como responsável pelos ensinamentos cristãos

O dominicano dá especial importância àquele que seria um dos responsáveis por esse processo formativo – o mestre pregador da fé. A este caberia a tarefa indispensável de participar da formação do nativo de modo ativo, porém, haveria de ter algumas qualidades que seriam imprescindíveis em sua atuação, que além de ter uma expressiva retórica, haveria de conquistar o ânimo dos ouvintes, ter ações pacíficas, mansas e, sobretudo, não ter pressa, dando ao nativo o tempo necessário para que se convertesse.

Las Casas sugeriu meios pacíficos, com docilidade, amor e mansidão para conduzir os nativos à fé cristão. Defender o nativo, como fez Las Casas, e os meios

pacíficos para o anúncio da fé cristã, era necessariamente ir contra uma situação existente: [...] “quer dizer, significava denunciar o que já estava se fazendo nas Índias com todas as implicações que daí advém” (GUTIERREZ, 1995, p.130).

O mestre pregador, sendo o agente principal nesse processo, haveria de ter qualidades específicas, e especialmente, ter a compreensão do meio no qual seria possível a consolidação do entendimento, que se daria, sobretudo, pela vontade, pela liberdade e pelo assentimento da inteligência. Esse mestre educador deveria ser o exemplo de bondade, de tratamento com mansidão e amor, ou seja, para ele sua presença com essas qualidades era indispensável.

Considerando a possibilidade natural dos nativos em receber a fé e os ensinamentos da religião cristã, essas capacidades que em parte seriam inatas, tendiam naturalmente ao bem, porém, para que elas se desenvolvessem e chegassem a este fim, era necessária uma aprendizagem mediante a aquisição de conhecimentos, e esse processo dependeria em grande parte dos meios externos e em especial dos ensinamentos de um mestre, do pregador da fé.

Partindo das preposições que eram inatas aos nativos (especialmente as capacidades para o entendimento) e a todos os seres humanos, Las Casas julgou ser necessário que estas preposições fossem despertadas pelas explicações dadas pelo mestre, e que o nativo fosse então levado ao conhecimento da verdade. Haveria de ter quem mostrasse e explicasse o caminho a ser seguido, partindo sempre dos princípios que já existiam nos nativos e em seus sentidos, encaminhando-os às conclusões da verdade que até então eram desconhecidas para eles. Sustenta essa argumentação quando afirma:

> [...] O homem precisa do hábito natural dos princípios, para que o conhecimento se concretize por meio dos sentidos, e seja ajudado pelo mestre, que explica tais princípios comuns e os aplica a matérias determinadas. Daqui avança a novas conclusões, e dessas, a outras, propondo também exemplos sensíveis ou outros recursos semelhantes; assim, o entendimento do discípulo é encaminhado com segurança ao conhecimento da verdade, fortalecendo seu intelecto, propondo-lhe a conexão que há entre os princípios e as conclusões. Pois, valendo-se de sinais, o mestre transmite o discurso da razão que previamente realizou em seu interior com sua razão natural. E assim, a razão natural do discípulo, por meio daquilo que lhe é proposto, à

> maneira de instrumentos, chega mediante as luzes naturais ao conhecimento do que ignorava (LAS CASAS, 2005, p. 84).

Nessa exposição de Las Casas, é bem clara a sua posição de que aquele que deverá ser o mestre é ao mesmo tempo o que tem condições de transmitir aquilo que já está consolidado em si mesmo. Percebe-se que para ser o mestre é preciso antes de tudo que tenha sido realizado previamente um processo pelo qual poderá utilizar-se do uso da razão para convencer os nativos, levando-os a chegar à luz natural por meio do conhecimento, luz essa que por não haver sido desenvolvida anteriormente era desconhecida, e por isso ignorada pelos nativos.

Pelo fato de a manifestação da fé não ser espontânea ou evidente, mas exigindo ensinamentos por ações que demonstrasse que aquilo que se queria que acreditem era bom e agradável, deveria haver além de tudo os que assimilariam esses conhecimentos, ou seja, os ouvintes nativos que a propósito seriam persuadidos. Argumenta Las Casas que:

> [...] O homem, pois, precisa de alguém que o ative, um guia ou pregador que do exterior o leve a crer por meio da instrução, da apresentação ou desenvolvimento das verdades dignas de fé; e com raciocínios fundados, com exemplos, com semelhanças, como que apontando com o dedo e quase descrevendo e imprimindo na mente aquilo em que convém crer (LAS CASAS, 2005, p. 87).

Nessas máximas Las Casas retrata a grande importância que tem o educador, comparando-o a um guia que deve apontar o caminho a ser seguido. A tarefa deste, além de sua vivência de modo pacífico, estava a incumbência em demonstrar por meio desses exemplos os preceitos da fé, a fim de que, ao assimilarem o que se propõe a ensinar pudessem aderir à fé cristã. O educador deveria ter a clareza de suas pretensões e ser dotado de qualidades que seriam imprescindíveis a quem se propusesse a ensinar.

Las Casas considera que o próprio Deus deu condições de em sua obra divina, dotar todos os homens de conhecimentos necessários para aderir e ser conduzido naturalmente a crer e a viver os preceitos da fé, porém, afirma que em sua ação criadora, deu aos homens a responsabilidade de levar o evangelho e os ensinamentos

da fé aos demais, como uma missão de partilha daquilo que foi dado naturalmente a todos, ou seja, os que já estivessem usufruindo dos benefícios da fé, teriam por obrigação missionária a de ensinar aos demais homens que ainda não tinham esses conhecimentos. Desse modo afirma que:

> [...] só Deus pode conferir de modo eficaz a fé ou a graça sem colaboração de criatura alguma. Isso diz Santo Tomás em muitas passagens. Mais ainda, embora seja verdade que todos os recursos humanos e externos mencionados não bastem para causar o referido conhecimento da verdade da fé, nem a firme aceitação dela, sem o hábito [virtude] da fé que Deus causa; e embora também seja certo que o hábito da fé sozinho, sem tais recursos, poderia bastar, se Deus quisesse; no entanto, por lei comum, ao menos se tratando de adultos, se requer necessariamente o ensinamento exterior, a instrução, a narração, a exposição, a explanação ou explicação daquilo em que se tem de crer, para que todo adulto receba a fé e consiga a salvação (LAS CASAS, 2005, p. 87).

No propósito de exaltar ainda mais a importância do educador, Las Casas, afirma que Deus poderia atrair todos à fé, de forma que não dependesse dos pregadores. Porém, para o frei, Deus preferiu dar aos homens a incumbência de explicar, ensinar e demonstrar por meio de obras e ações os preceitos da fé de modo externo, o que de fato demonstra a necessidade de um educador que leve os nativos a conhecerem a fé cristã (CHAPARRO, s/d.).

Somente desse modo, seria possível pelo intelecto (racionalidade), compreender aquilo que se queria que fosse acreditado. Nesse caso, Las Casas demonstrou que esse era um dos elementos onde se justificava a essencialidade da presença do educador, e mais uma vez esta presença estava diretamente ligada a todo o processo educacional, de relação direta entre as preposições que são da própria natureza humana com as ações vistas e as palavras ouvidas pelos mestres, ou pregadores da fé:

> [...] Parte-se do referido conhecimento natural e do desejo de conhecer a verdade, sobretudo de Deus, a que se junta a inclinação à virtude e ao bem: esses inícios são fortalecidos interiormente pela luz da fé infundida por Deus, e exteriormente pela explicação e distinção das verdades em que se crê, bem como mediante os argumentos humanos utilizados por aquele que anuncia ou prega a fé; de tudo isso

> o intelecto agente extrai alguns conceitos que lhe parecem razoáveis, e os expõe e grava no intelecto possível, do modo já explicado. Assim é conduzido o homem, por certas persuasões fundadas, até entender que aquilo em que se crê precisa sê-lo de forma verdadeira e razoável pela luz da fé - que é chamada de virtude da fé - que Deus infundiu nele (LAS CASAS, 2005, p. 85).

A conversão e a adesão à fé segundo Las Casas somente seria aceita e desenvolvida de modo satisfatório a partir da possibilidade de o nativo conviver com alguém que o apresentasse aos preceitos dessa mesma fé com argumentos que fossem suficientemente vistos de bom grado e que pudessem persuadi-los de que o que ensinavam deveria ser aprendido e vivenciado: [...] É necessário que essa virtude da fé, tal como ocorre com o hábito dos primeiros princípios, em nós inato, ao qual ela se assemelha, receba de nossa parte uma determinação ou explicação (LAS CASAS, 2005, p. 85).

A ação dos que se propunham a catequizar/educar como mestre partindo da brandura e delicadeza seria respondida pelos nativos como algo que lhes agradava e por isso teriam ânimo para inclinar-se a ouvir novas coisas a esse respeito, podendo cada vez mais aproximar-se dos conhecimentos que lhes eram apresentados:

> [...] Disso resulta que, propostas as coisas mais nobres e divinas, como são as que a fé anuncia, sendo explicadas e concretizadas como convém, parece impossível, em geral, que não causem no ânimo dos ouvintes certo gosto e agrado, amor e avidez, desejo ou inclinação para ouvir mais coisas novas a aprender e a crer (LAS CASAS, 2005, p. 86).

Seu empenho, foi o de manifestar aos espanhóis que eles tinham a responsabilidade de ajudar ao Deus cristão a converter esses povos ao seu conhecimento, e não ao contrário. Mattasoglio (1991, p. 45) entende que Las Casas ao afirmar essa ideia, traduz a mesma também em outros termos em seus escritos, como em dizer: [...] “no impedir la conversión”, “no poner obstáculos”, “dar todo el tiempo”, mostrando así todo el respeto por la obra de Dios” (MATTASOGLIO, 1991, p. 45).

Além da suma importância atribuída ao mestre ou pregador da fé, este deveria ter sentimento de obediência e fidelidade a Deus, pois ao ajudar esse mesmo Deus

na condução dos nativos à fé, não poderiam se deixar seduzir-se pelas riquezas que estavam ao alcance. Para Mattasoglio:

> [...]El predicador apunta a la conversión de los indios como milagro de Dios. La obediencia ante lo que Dios haga en ellos, y ante el misterio de Dios en los indios es prioritaria. Evidentemente no se trata de una actitud pasiva sino de una actividad obediente, de servicio al misterio que se cumple y cumplirá en su delante, y ante el cual deberá actuar con fidelidad (MATTASOGLIO, 1981, p. 47).

No período da conquista e colonização da América, não havia entre os espanhóis essa fidelidade com o Deus cristão como pretendia alguns religiosos, incluindo Las Casas. As ações contrárias que ocorriam, faziam com que os nativos além de não se converterem, ficassem escandalizados com as mortes e maus tratos que ocorriam. Por isso, para o frei, os mestres que se dedicassem a fazer a explicação da fé, deveriam, além de suas ações e explicações, entenderem-se como parte de um povo que tem ações que não condizem com o que buscam pregar, mesmo que eles próprios buscassem ser diferentes. Essa realidade deveria ser entendida e compreendida pelos pregadores, pois eles faziam parte desse povo (espanhóis) que se manifestava ao nativo e em muitos casos era por ele repudiado devido aos maus tratos.

Tanto as ações de ensinar os preceitos da fé como ter nos exemplos frente aos nativos americanos era o que de fato Las Casas entendia como necessários para a conversão nativa. Esses ensinamentos do dominicano foram fundamentais como um guia para os demais freis de sua Ordem que se dispuseram ao trabalho de educação/cristianização em terras americanas.

Essa preocupação do frei nos remete a compreender que havia no período de conquista e colonização da América a preocupação, para além da exploração das riquezas, também sobre processo de domínio em que a educação fez parte. As ordens religiosas bem como a coroa espanhola representaram importantes forças de domínio em terras americanas não somente bélico, mas educacional, onde o mestre educador era o agente principal desse processo.

3- CONCLUSÃO

A notável aventura de conquista da América ocasionou a introdução de reflexões a respeito dos nativos, sobretudo, a dúvida sobre sua racionalidade e como educá-los na fé cristã. Bartolomeu de Las Casas, sem dúvidas, soube ser a expressão do momento em que viveu, ganhando relevância no modo como fazia frente aos acontecimentos no momento da conquista. Como frei responsável pelo processo educativo, se empenhou em demonstrar a necessidade do mestre pregador e suas ações educativas.

Bartolomeu de Las Casas, sem dúvidas, soube ser a expressão do momento em que viveu. Fora uma personagem que ganhou relevância no modo como fazia frente aos acontecimentos no momento da conquista. Não deixou de buscar soluções para o que considerava injusto, nem mesmo o de criar projetos e fundamentar os princípios que haveria reger os mestres pregadores responsáveis pelo processo educativo.

O papel do mestre pregador, segundo o dominicano, era o de que, com ações pautadas na mansidão, doçura e bons exemplos, pudesse conduzir de modo eficaz os ânimos e as vontades dos nativos. Esse seduzir, se voltava a fazer crer no que acreditava ser a verdade que haveria de ser propagada, ou seja, a partir do objetivo formativo traçado, que nesse caso eram os ensinamentos cristãos.

Para a dominicano, haveria de ter um trabalho de convencimento, de indução dos nativos a entenderem por meio da racionalidade, que aquilo que se apresentava era bom e agradável, e por isso haveria de ser aderido. Um trabalho que deveria ser exercido pelo mestre pregador com retórica e bons exemplos. Tratou-se de num processo de educação e dominação pacífica, não deixando, porém, de ser uma dominação pela sobreposição social, cultural, política, econômica e, sobretudo, religiosa.

Nessa perspectiva, o estudo dessa personagem contribui para as nossas reflexões na atualidade, ou ao menos nos inquieta e nos remete a pensar sobre os processos educativos, sobre a educação pelo exemplo, sobre os direitos humanos e, em relação a esta, quais são os direitos humanos que ainda se buscam em terras americanas.

Referências

BARREDA, Jesus Angel, OP. **Ideologia y pastoral misionera en el "de único vacationis modo" de Bartolome de Las Casas.** Tese de doutoramento na Facultate Theologiae Pontificise Universitatis Gregorianae. Madrid, 1981

CHAPARRO, Sandra. Pasiones políticas e imperialismo: la polémica entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. **Revista Espacio, Tiempo y Forma.** Série IV, História Moderna, p. 149-171. Acessso: http://e spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:ETFserie4-49E5E237-86BC-2566-B843 6A187F001. Acessado em 17 de julho de 2025.

GUTIERREZ, Gustavo. **Em busca dos pobres de Jesus Cristo** – o pensamento de Bartolomeu de Las Casas. Tradução: Sérgio José Schirato. Ed. Paulus. São Paulo, 1995.

HANKE, Lewis. In.: História de las Índias. Las Casas, Bartolomeu de. Edición de Augustín Millares Carlo. Estúdio preliminar de Lewis Hanke. Ed. Fondo de Cultura Econômica. México, 1992.

LAS CASAS, Bartolomeu de. **Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião**. Tradução: Noelia Gigli, Hélio Lucas. (Coleção Frei Bartolomeu de Las Casas: obras completas). Ed. Paulus, São Paulo-SP, 2005.

MATTASOGLIO, Carlos Gustavo Castillo. **Acerca de la conversion segun Bartolomeu de las Casas en la obra Historia de las Indias.** Tese de doutoramento na Facultate Theologiae Pontificise Universitatis Gregorianae. Ed. Fondo. Peru, Lima, 1991.

MORENO, Ramón-Jéses Queralto. El pensamineto filosófico-político de Bartolome de las Casas. Escuela de estudos hispano-americanos de Sevilla. Sevilla, 1976.

UM ALMIRANTE EM TERRA FIRME: A HISTÓRIA DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR DE ARAQUARI/SC (1944-1948)

Pedro Augusto da Cruz Crispim[1]

RESUMO

A difusão da escola primária, concretizada por meio dos grupos escolares, teve sua consolidação inicial no Estado de São Paulo durante a última década do século XIX e, paulatinamente, expandiu-se para os demais Estados da federação. No entanto, esse processo não foi monolítico, e quanto a isso, a historiografia ainda não conseguiu cobrir suficientemente a sua heterogeneidade. À medida que os grupos escolares foram ganhando escala no Brasil, foram ganhando, também, novos sentidos, novos arranjos, que não podem ser compreendidos apenas a partir das chaves interpretativas elaboradas para as instituições escolares dos grandes centros urbanos, como o caso do Estado paulista. Nessa comunicação, será analisado o processo de implantação do grupo escolar Almirante Boiteux, localizado em uma cidade catarinense de caráter predominantemente rural, Araquari, privilegiando o recorte temporal que vai de 1944 a 1948. Serão utilizadas como fontes os relatórios governamentais enviados à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, os ofícios do então prefeito de Araquari, os relatórios do inspetor escolar e do diretor do referido grupo, além da fotografia da cerimônia de inauguração da instituição. A abordagem teórico-metodológica adotada fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de Milton Santos (2008), Justino Magalhães (2004) e Marc Bloch (2001).

Palavras-chave: escola primária; grupos escolares; Santa Catarina; Araquari; instituições escolares.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX os grupos escolares se firmaram como o principal modelo de organização do ensino primário no Brasil. Reconhecidos como instituições escolares de referência, caracterizavam-se por dispor de prédio próprio, materiais didáticos padronizados, métodos de ensino específicos e pela adoção do regime de ensino graduado.

No entanto, o *acesso* aos grupos escolares foi diacronicamente desigual, a depender, ao que tudo indica, do *lugar* em que determinada população escolar se encontrava. No caso catarinense, curiosamente, em 1947, ano em que o Grupo Escolar Almirante Boiteux foi inaugurado, apenas os municípios de *Araquari e Porto Belo* ainda não contavam com grupos escolares entre suas

[1] Mestrando em Educação, na linha de História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: ppedrocruz@hotmail.com.

instituições de ensino. Esse fato chama a atenção, especialmente porque Araquari situava-se nesse *entre-lugar:* de um lado, Joinville, município que instalou o primeiro grupo escolar de Santa Catarina, em 1911, o Grupo Escolar Conselheiro Mafra; e de outro, São Francisco do Sul, que recebeu seu grupo escolar, o Felipe Schmidt, ainda em 1918.

Diante do exposto, surge a seguinte inquietação, que remete ao *objetivo central* dessa comunicação: quais foram as razões que levaram à implantação tardia do Grupo Escolar Almirante Boiteux, em Araquari, mais de três décadas após a criação dos grupos escolares nos municípios de Joinville e São Francisco do Sul?

O recorte temporal concentra-se entre os anos de 1944, quando o prefeito do município solicitou ao Governo estadual a construção da instituição escolar em Araquari, e 1948, ano em que o grupo inicia efetivamente seu funcionamento.

A abordagem metodológica parte da luz colocada por Marc Bloch, que explica que os documentos são vestígios, que não podem ser tomados de verdade absoluta, cabendo ao historiador a tarefa de interrogá-lo. Bloch faz a seguinte proposição: “é necessário que essa escolha ponderada de perguntas seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas” (2001, p. 79).

Desse modo, uma das possíveis explicações para a implantação tardia do Grupo Escolar Almirante Boiteux reside em questionar o discurso recorrente entre os governadores catarinenses na primeira metade do século XX, o qual reforçava a concepção de que a criação de grupos escolares só se justificava nos *lugares* considerados principais.

Uma fala emblemática que cristaliza o pensamento político da época, e a distinção que se fazia entre as populações conforme o *lugar* em que viviam, pode ser observada na declaração do governador Hercílio Luz:

> Nas cidades de mais importância, onde a lucta pela vida é maior, maiores também devem ser os conhecimentos dos indivíduos; ao passo que nos centros de vida menos intensa e nos meios ruraes a instrucção menos desenvolvida já satisfaz ás exigências sociaes (SANTA CATARINA, 1921, p.21-22).

O excerto demonstra que o Estado operava uma hierarquização dos sujeitos com base em seus contextos sociais, o que, ao que parece, se refletia

diretamente no tipo de experiência educacional proporcionada: nas cidades de perfil rural, como *Araquari*, restringia-se a oferta das *escolas isoladas.*

2 CARTOGRAFIA DE ARAQUARI: O *LUGAR*

De acordo com Milton Santos, o *lugar* "se define como funcionalização do mundo, e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente" (2008, p. 158). Para ele "cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional" (idem, p.159). Tal abordagem analítica mostra-se fundamental para compreender as características socioeconômicas e espaciais de Araquari e os municípios ao seu entorno.

Localizado na região nordeste do Estado, Araquari[2] faz fronteira com os municípios de Balneário Barra do Sul, Barra Velha, Guaramirim, Joinville, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú. Situa-se a cerca de 175 km da capital, Florianópolis, a aproximadamente 70 km da divisa com o Paraná e a 153 km da cidade de Curitiba.

A despeito de sua localização geográfica, o município apresentou dinâmicas demográficas e econômicas que se distinguiram de forma significativa em relação a alguns de seus municípios limítrofes. Karine Domingos explica que:

> Enquanto Joinville, a oeste, passava por um intenso processo de industrialização, e a leste, São Francisco do Sul desempenhava importante função logística com as atividades exportadoras realizadas no terminal portuário. O município de Araquari/SC permanecia economicamente adormecido (2022, p.21).

Para a autora essa condição permaneceu por quase todo o século XX, fazendo com que Araquari servisse como "um local de passagem entre os municípios mais desenvolvidos economicamente" (idem, p.42), não apresentando maior relevância econômica-relacional.

A Tabela 1 apresenta a evolução demográfica de Araquari até 1950, em comparação com os dois municípios limítrofes de maior relevância, à época: São Francisco do Sul e Joinville.

[2] Chamada anteriormente de Paraty, o referido município foi denominado oficialmente como Araquari apenas em 1943, a partir do decreto-Lei nº 941, de 31 de dezembro.

Tabela 1 – Crescimento populacional na primeira metade do século XX

Ano	**1900**	**1921**	**1940**	**1950**
Joinville	19.670	38.168	45.590	43.334
São F. do Sul	8.584	11.876	19.991	19.853
Araquari	7.257	11.861	12.147	16.487

Fonte: O autor, com dados extraídos de relatórios governamentais e o censo de 1950.

Observa-se que, no início do século XX, a diferença populacional entre os municípios de Araquari e São Francisco do Sul era relativamente reduzida, chegando a níveis próximos na década de 1920. Joinville, por sua vez, manteve-se ao longo do período como um centro populacional significativamente mais expressivo, apresentando uma população superior sempre maior que o dobro da registrada nos municípios vizinhos.

Já a Tabela 2, apresenta a principal atividade econômica exercida, tendo como referência os mesmos municípios utilizados na comparação anterior.

Tabela 2 – Pessoas de 10 anos e mais e o ramo de atividade principal.

Municípios	*Agricultura, pecuária e silvicultura*	*Indústria de transformação*	*Comércio de mercadorias*	*Total de habitantes*
Joinville	2.843	6.239	1.709	32.644
São F. do Sul	1600	500	452	14.013
Araquari	4.096	182	162	11.225

Fonte: O autor, com dados extraídos do censo geral de 1950, p.72.

O primeiro destaque é o elevado número de pessoas ocupadas nos setores de *agricultura*, pecuária e silvicultura em *Araquari*, número que supera consideravelmente o registrado em Joinville e São Francisco do Sul. Por outro lado, a participação do referido município nos setores industrial e comercial é praticamente inexpressivo.

Por último, e não menos importante, é fundamental compreender o nível de escolaridade dos habitantes de Araquari em 1950.

Tabela 3 - Pessoas com mais de dez anos e níveis de escolaridade em Araquari em 1950.

Total de habitantes	*Com algum grau de instrução*	*Grau elementar*	*Grau médio*	*Grau Superior*
16.487	2.528	2.507	20	1

Fonte: O autor, com dados extraídos do censo demográfico de 1950, p.60.

Como é possível observar, Araquari apresentava uma população com baixos níveis de escolaridade: mais de 85%, cerca de 13.980 pessoas, não possuíam qualquer tipo de instrução formal. O cenário tornava-se ainda pior quando se levava em conta o grau médio e superior, cuja representação era inferior a 1% do total da população.

A partir dos dados apresentados, é possível caracterizar o município de Araquari como um *lugar* de baixa densidade demográfica, com economia predominantemente agrícola, confirmando seu caráter rural, e marcado por elevados índices de falta de escolarização.

Diante desse cenário, é fundamental o seguinte questionamento: como as características sociais, econômicas e demográficas do município de Araquari enquanto *lugar*, impactavam o tipo de experiência educacional proporcionada?

3 ARAQUARI E SEU MOSAICO MONOLÍTICO DE ESCOLAS

A análise da documentação produzida pelo Governo do Estado de Santa Catarina, relativa à instrução pública até o ano de 1947, não revelou registros que indiquem a oferta de ensino primário em Araquari, seja por iniciativa municipal, estadual ou particular, que não fosse por meio das *escolas isoladas.*

A expressão *"escola isolada"* refletia a característica principal dessas instituições: unidades escolares dirigidas por um único professor, que atuavam de forma autônoma, sem articulação com outras escolas, frequentemente associadas à ideia de solidão, precariedade e ausência (Souza, 2016, p.366).

Em Santa Catarina, um discurso emblemático sobre as escolas isoladas foi o do Governador Nereu Ramos na década de 1940:

> As escolas isoladas são ainda no interior do nosso país mal necessário, já pela pouca densidade de sua população, já pela escassez de recursos financeiros da maioria das suas unidades federativas, já pela falta de professores habilitados para outro gênero de escola. Indispensável é, entretanto, que os governos não poupem esforços para eliminarem quanto antes das cidades e vilas essas escolas, substituindo-as por grupos apropriados ás diversas regiões. Essa tem sido e continuará a ser a orientação da atual administração do estado (SANTA CATARINA, 1940, p.11).

É flagrante, na visão do governador, que as escolas isoladas eram entendidas como um *mal necessário*. Resultante da baixa densidade

populacional, da falta de professor habilitados e da escassez de recursos dos municípios. Razões essas que, como demonstrado anteriormente, se assemelhavam diretamente ao contexto que o município de Araquari apresentava.

No caso específico das escolas de Araquari e São Francisco do Sul, Nicola Baptista, inspetor responsável pela fiscalização dessas instituições, apresentou ao Departamento de Educação, em 1949, o seguinte relato sobre as condições das unidades escolares dos referidos municípios:

> Os prédios escolares onde funcionam inumeras escolas desta circuncrição, salvo alguns dêles, constituem um problema momentoso e de atenciosa providencias, pois a maioria dêsses prédios não se prestam para escolas, por terem salas acanhadas, deficientemente iluminadas, sem confôrto, sem vidraças nas janelas, o que obriga, nos dias de chuva ou vento, mantê-las fechadas, com prejuizo da iluminação da referida sala.
> Os prédios muito dêles estão sem pintura ou então necessitando de uma nova pintura. Alguns com goteiras como o de Rodeio Grande, Itajuba, Santo Antonio e outros, cujas paredes lateraes deixam penetrar as chuvas molhando os alunos, interrompendo as aulas e estragando o mobiliário.
> Outra grande necessidade dêsses prédios são as privadas, pois muitos deles não possuem e outros que as possuem estão em tão mau estado que constituem um verdadeiro perigo (SANTA CATARINA, 1949, p.32).

Segundo se extrai do excerto acima, a maioria dos edifícios escolares de São Francisco e Araquari não se *prestavam para escola*. Em dias de chuva, as aulas precisavam ser interrompidas, uma vez que os estabelecimentos não possuíam vidraça, tão pouco iluminação ou conforto.

Na tabela 4 é possível observar a quantidade de escolas isoladas que Araquari, São Francisco e Joinville possuíam até 1947.

Tabela 4 – Número de escolas isoladas estaduais e municipais até 1947.

Ano	**1907**	**1929**	**1941**	**1947**
Joinville	44	68	71	69
São F. do Sul	8	16	31	43
Araquari	4	13	21	41

Fonte: O autor.

É relevante destacar que, no início do século XX, o município de Araquari contava com apenas quatro instituições escolares. Foi entre 1941 e 1947 que o município apresentou um crescimento expressivo nesse número, com a criação

de cerca de vinte *escolas isoladas*. Ainda assim, Araquari permaneceu sempre atrás de Joinville e de São Francisco do Sul, que se mantiveram à frente no que tange ao número dessas instituições escolares.

4 O GRUPO ESCOLAR ALMIRANTE BOITEUX

Investigar uma instituição escolar em específico pode contribuir para revelar o contexto social de um determinado *lugar*. De acordo com Justino Magalhães:

> Historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os "compromissos" sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (2004, p.58).

O pedido de um grupo escolar em Araquari já acontecia, ao menos, desde 25 março de 1944. Fato que se extrai de um ofício N°44 enviado pelo prefeito do município, Itamar Cordeiro, ao Governo catarinense, Nereu Ramos:

> A população escolar deste município, por motivo pedagógico, reclama a construção do predio do Grupo Escolar desta cidade e como o terreno ja se encontra a disposição do Estado, peço encarecidamente a realização de tão preciosa obra, que muito virá a beneficiar a instrução e satisfazer uma das aspirações dos habitantes desta cidade (SANTA CATARINA, 1944).

Como se observa, o prefeito fazia referência a dois grupos distintos que seriam impactados, direta ou indiretamente, pela instalação do grupo escolar em Araquari: a "*população escolar*", que, em tese, seria a frequentadora da nova instituição escolar, e os "*habitantes da cidade*". Em 19 de setembro do mesmo ano, Itamar Cordeiro apresentava a estimativa de alunos que se beneficiariam com a nova escola do município:

> A-fim-de dar o numero mais ou menos certo dos alunos que deverão frequentar o grupo Escolar désta cidade, é-me oportuno esclarecer que devido não existir nésta cidade, até este ano, estabelecimento de ensino que pudésse os alunos continuar os estudos, partes da população escolar se destinavam a outros municipios. Posso assegurar que para o proximo ano teremos uma matricula de mais ou menos 300 alunos (SANTA CATARINA, 1944)

Ao comparar o número estimado de alunos que seriam atendidos pelo novo grupo, com o total de alunos em idade escolar no município, os números

revelam que a grande maioria da população escolar continuaria marginalizada em relação ao *acesso* ao grupo escolar.

Tabela 5 - Quantitativo de matrículas entre 1944 e 1947, em Araquari-SC.

Ano	**1944**	**1945**	**1946**	**1947**
Matrículas estaduais	718	944	1.434	1.793
Matrículas municipais	160	178	199	317
Total	**878**	**1.122**	**1.633**	**2.110**

Fonte: O autor, com dados apresentado a Assembleia Legislativa do Estado em 1948.

Ao se considerar a estimativa de 300 vagas mencionadas pelo prefeito, o dado que mais chama atenção, à luz da população escolar de Araquari em 1947, é que cerca de 1.880 alunos ficariam excluídos do novo grupo escolar (fig. 1). Em termos percentuais, isso significa que pouco mais de 85% da população escolar araquariense continuaria a sentar nos bancos das *escolas isoladas*.

Figura 1 – Inauguração do Grupo Escolar Almirante Boiteux, novembro de 1947, Araquari/SC.

Fonte: Arquivo Público de Santa Catarina.

Em relação ao contexto social em que o grupo escolar de Araquari havia sido instalado, Wilson Cesar Floriani, primeiro diretor da escola, assim explicava:

> Um meio quasi que exclusivamente de pescadores portanto um meio pobre. As crianças são subnutridas e quasi que desprovidas de

> vestimenta, contando a maior parte com o uniforme recebido da Caixa Escolar, sendo necessário (como já tem acontecido de o aluno ficar em casa para a mãe lavar o uniforme) perder a aula (SANTA CATARINA, 1948).

No tocante a inauguração do Grupo Escolar Almirante Boiteux, conforme registro acima (fig. 1) foi oficialmente realizada em 30 de novembro de 1947. Configurou-se como um evento formal sob a ótica político-institucional, marcado por festividades e pela entrega do edifício escolar aos habitantes de Araquari. Todavia, do ponto de vista educacional e pedagógico, tratou-se de uma inauguração meramente *simbólica* para a comunidade escolar local, pois a nova escola só entraria em funcionamento efetivamente em 1948.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, portanto, evidenciar como determinados municípios, caracterizados por menor densidade demográfica e prestígio econômico, eram percebidos pelas autoridades da época. Procurou-se também demonstrar que, a depender do *lugar*, os poderes públicos propunham diferentes formas de organização da educação, partindo da ideia de que a vida no interior era considerada mais simples, logo, o tipo de experiência educacional poderia ser mais simples.

A hierarquização evidenciada nos discursos políticos parece naturalizar uma aceitação das desigualdades sociais conforme o contexto em que os sujeitos estavam inseridos, desigualdades que, ao que tudo indica, refletiam-se diretamente no tipo de instituição escolar ofertada.

Tais questões contribuem para a compreensão dos fatores que levaram à implantação tardia do grupo escolar em Araquari e revelam que, mesmo quando finalmente instalado, mais de três décadas após as cidades de Joinville e São Francisco do Sul, a nova instituição atendeu apenas uma parcela reduzida da população escolar araquariense. A maioria dos estudantes permaneceria à margem, relegada às *escolas isoladas*, reconhecidas à época como um *mal necessário,* mas para alguns, a única alternativa para se obter uma instrução formal mínima.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DOMINGOS, K. **O crescimento urbano do município de Araquari/SC pós anos 2000: elementos estruturantes.** Dissertação de mestrado, UFSC, 2022.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas.** Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1, ed., 1. reimpr, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. **A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904).** Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, abril/junho 2016

IBGE. Conselho Nacional de Estatística: **VI recenseamento Geral do Brasil – 1950.** Censo demográfico do Estado de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio. **Mensagem apresentada pelo Vice-Governador em exercício ao Congresso Representativo em 22 de julho de 1921**. Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. RAMOS, Nêreu. **Relatório apresentado ao Presidente da República pelo Interventor Federal do Estado de Santa Catarina.** datado de 14 de setembro de 1940, referente ao exercício de 1939**.** Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CAARINA. Decreto-lei 941 de 31-12-1943. **O município de Parati passou a denominar-se Araquari.**

SANTA CATHARINA. CORDEIRO, Itamar. **Ofício. N. 44 enviado ao Interventor Federal Nereu Ramos pelo prefeito de Araquari.** Datado de 25 de março de 1944. Acervo: Arquivo público de Santa Catarina.

SANTA CATHARINA. CORDEIRO, Itamar. **Ofício s/n enviado ao interventor federal do Estado pelo Prefeito de Araquari.** Datado de 19 de setembro de 1944. Acervo: Arquivo público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. FLORIANI, Wilson Cesar. **Relatório apresentado ao Departamento de educação pelo Diretor escolar referente ao primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar Almirante Boiteux datado de 1948.** Acervo: Escola de Educação Básica Almirante Boiteux.

SANTA CATARINA. RAMOS, Aderbal. **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado pelo governador de Santa Catarina.** Datado de 15 de abril de 1948, p.22. Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

SANTA CATARINA. NICOLA, Baptista. **Relatório apresentado ao Departamento de educação pelo Inspetor escolar da 26° circunscrição referente ao ano letivo de 1949.** Acervo: Arquivo Público de Santa Catarina.

GESTÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO GERAL DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ EM 1920

Cristiane Silva Melo[1]

Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

Trata-se de uma análise do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (Martinez, 1921), elaborado por Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino do Paraná, em 1920. A Pesquisa caracterizou-se como histórica, documental e qualitativa, a partir da seguinte problemática, *Como a gestão da instrução pública paranaense encontra-se expressa no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez?* Objetivamos compreender aspectos da educação do Paraná no início da República, bem como conhecer o pensamento educacional de Martinez no que se refere a gestão do ensino público paranaense. A partir do estudo foi possível contatar que o Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 é um documento importante para a história da política educacional do Paraná. O documento apresenta dados relevantes para conhecermos as características da organização e gestão da instrução pública do estado nos anos iniciais da República e expressa o ideário educacional emergente naquele momento, e, em especial, o pensamento pedagógico e a proposta de reforma na instrução pública do Paraná, do intelectual Cesar Prieto Martinez. Dentre os assuntos abordados por Martinez em seu Relatório de 1920 destacam-se o serviço de inspetoria do ensino e a Escola Normal, atribuindo-se relevância ao papel da inspetoria no levantamento de dados para a reforma no ensino em todo o estado e na propagação de concepções pedagógicas inovadoras, sendo a reforma e ampliação da Escola Normal o primeiro passo para a qualidade na formação de professores e no ensino primário.

Palavras-chave: Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná. Cezar Prieto Martinez. Educação na Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, elaborado por Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino do Paraná, em 1920. O tema faz parte de uma pesquisa mais ampla

[1] Cristiane Silva Melo é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Docente no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DFE), csmelo@uem.br.

[2] Maria Cristina Gomes Machado é Doutora em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DFE), mcgmachado@uem.br.

que busca compreender as ações dos Secretários d`Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná (1920-1934) na implementação da política educacional do estado, num contexto de intensas transformações políticas e sociais nas quais se evidenciou o ideário de progresso e modernização, destacando-se a educação como fator indispensável para o desenvolvimento cultural e econômico da sociedade. Neste estudo, em especial, partimos da seguinte problemática "Como a gestão da instrução pública paranaense encontra-se expressa no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez? A partir de um estudo histórico, documental e qualitativo, objetivamos compreender aspectos da educação no Paraná no início da República, bem como conhecer o pensamento educacional de Martinez no que se refere a gestão do ensino público paranaense no início da década de 1920.

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 é um documento importante para a história da política educacional do Paraná. Apresenta dados relevantes para conhecermos as características da organização e gestão da instrução pública do Paraná nos anos iniciais da República, como detalhes sobre os Programas de ensino e horário escolar; aspectos dos Grupos Escolares, das Escolas Normais de formação de professores primários, da infraestrutura de prédios escolares, das ações do Estado para com o desenvolvimento do ensino público, entre outros.

Além disso, o Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, expressa o ideário educacional emergente naquele momento, e, em especial, o pensamento pedagógico e a proposta de Reforma na instrução pública do Paraná, do intelectual Cesar Prieto Martinez, encarregado, como Inspetor Geral do Ensino, de "[...] remodelar o aparelho escolar existente" (Martinez, 1921, p. 3), ou seja, de propor e executar alterações na organização e gestão do ensino público do Paraná rumo ao progresso e modernização.

Cesar Prieto Martinez (1881-1934) diplomou-se na Escola Normal de São Paulo em 1900. Ele foi professor, cargo que exerceu com dedicação, zelo e satisfação. No início de seu Relatório da Instrução Pública, de 1920, Martinez escreveu:

> Não sou um extranho ao magistério; pois na carreira de professor, vae para vinte anos, tenho empenhado as minhas energias, já estudando todos os problemas que a moderna pedagogia procura resolver, já empregando uma actividade constante e fazendo da pratica o verdadeiro campo da experiência onde as convicções melhor se solidificam e os frutos aparecem com a feição real que determina, precisamente, os passos que se devem dar no futuro (Martinez, 1921, p. 3)

Essas palavras revelam a capacidade e experiência de Martinez para atuar na gestão do ensino público paranaense. O autor, em 1901, lecionou em uma Escola isolada de Jaú, e, em 1908, no Grupo Escolar de Itapira. Ele também trabalhou na gestão do ensino, em 1909 assumiu a diretoria do Grupo Escolar Villa Bella, e, dois anos depois, foi diretor do Grupo Escolar Barão de Monte Santo na Mooca, em São Paulo. Em 1915, passou a ser Diretor da Escola Normal de Pirassununga. (Lemad, 2025). No ano de 1920, por recomendação do governo de São Paulo, foi transferido ao estado Paraná, onde colaborou no cargo de Inspetor Geral de Ensino, de 1920 a 1924, elaborando projetos e executando reformas no campo da instrução pública do estado. É atribuído à Martinez a ação de criador da Escola Normal de Ponta Grossa. O editorial da Revista Nacional, de São Paulo, ao publicar a entrevista realizada com Martinez, em junho de 1923, relatou que “O Paraná tem, innegavelmente, à testa do ensino publico, um homem pratico e emprehendedor, de cuja administração grandes proveitos têm resultado para a educação popular no visinho Estado.” (Revista Nacional, 1923, p. 3)

Neste artigo, num primeiro momento, discutiremos os aspectos gerais do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (Martinez, 1921) a fim de apresentar o panorama dos assuntos educacionais abordados neste documento no que se refere a gestão da educação, e situá-lo como relevante fonte primária para o estudo da história da educação paranaense. Posteriormente, abordaremos a concepção de educação de Martinez expressa no Relatório, identificando suas propostas e reflexões educacionais no que se refere ao serviço de inspetoria no ensino e a relevância da Escola Normal na formação de professores, percebendo o modo como essas ideias se aproximaram do ideário de progresso e modernização almejado no contexto republicano daquele momento.

2 O RELATÓRIO DE INSPEÇÃO GERAL DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1920)

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez, foi direcionado ao Secretário Geral do Estado, Dr. Marins Alves de Camargo, após oito messes da gestão de Martinez como Inspetor Geral do Ensino do Paraná. O documento, datado de 15 de janeiro de 1921, possui trinta e cinco páginas datilografadas, e apresenta um panorama das ações de Martinez na fiscalização do ensino paranaense no ano de 1920, nele constam os problemas identificados na organização da instrução pública do Paraná naquele momento; mudanças que foram propostas e realizadas por Martinez para a melhoria das condições precárias encontradas em diferentes regiões do estado; a listagem das escolas, por município, que funcionaram regularmente no Paraná em 1920; as sugestões e solicitações de Martinez para o Secretário Geral do Estado com o fim de alcançar mais reformas necessárias, entre outros.

Imagem das páginas iniciais do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920.

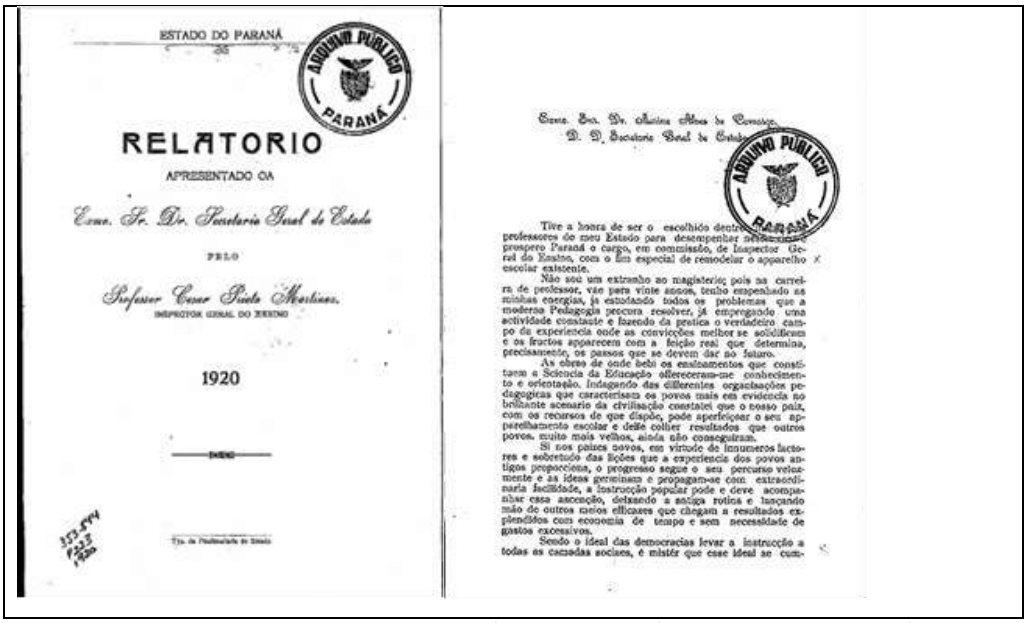
ESTADO DO PARANÁ

ARQUIVO PUBLICO PARANÁ

RELATORIO

APRESENTADO AO

Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral do Estado

PELO

Professor Cesar Prieto Martinez,

INSPECTOR GERAL DO ENSINO

1920

Exmo. Snr. Dr. Marins Alves de Camargo,
D. D. Secretario Geral do Estado

ARQUIVO PUBLICO PARANÁ

Tive a honra de ser o escolhido dentre os professores do meu Estado para desempenhar neste prospero Paraná o cargo, em commissão, de Inspector Geral do Ensino, com o fim especial de remodelar o apparelho escolar existente.

Não sou um extranho ao magisterio; pois na carreira de professor, vae para vinte annos, tenho empenhado as minhas energias, já estudando todos os problemas que a moderna Pedagogia procura resolver, já empregando uma actividade constante e fazendo da pratica o verdadeiro campo da experiencia onde as convicções melhor se solidificam e os factos apparecem com a feição real que determina, precisamente, os passos que se devem dar ao futuro.

As obras de onde bebi os ensinamentos que constituem a Sciencia da Educação offereceram-me conhecimento e orientação. Indagando das differentes organisações pedagogicas que caracterisam os povos mais em evidencia no brilhante scenario da civilisação constatei que o nosso paiz, com os recursos de que dispõe, pode aperfeiçoar o seu apparelhamento escolar e delle colher resultados que outros povos, muito mais velhos, ainda não conseguiram.

Si nos paizes novos, em virtude de innumeros factores e sobretudo das lições que a experiencia dos povos antigos proporciona, o progresso segue o seu percurso velozmente e as ideas germinam e propagam-se com extraordinaria facilidade, a instrucção popular pode e deve acompanhar essa ascenção, deixando a antiga rotina e lançando mão de outros meios efficazes que chegam a resultados esplendidos com economia de tempo e sem necessidade de gastos excessivos.

Sendo o ideal das democracias levar a instrucção a todas as camadas sociaes, é mistér que esse ideal se cum-

Fonte: Martinez (1921), disponível no Arquivo Público do Estado do Paraná.

Foram diversos os assuntos abordados por Martinez no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920. O Quadro abaixo, elaborado a partir da análise deste Relatório, mostra o conjunto de assuntos abordados

pelo autor, sendo possível identificar muitas ações voltadas para a gestão educacional do estado do Paraná, abrangendo desde a reforma na infraestrutura e logística de prédios escolares, cuja influência repercutia nas questões pedagógicas, até às mudanças no Programa de Ensino das Escolas Normais e dos Grupos Escolares, com alterações de disciplinas, uniformização de métodos de ensino e indicação de pressupostos didáticos da pedagogia moderna. Acompanhemos a seguir o rol de temas destacados no Relatório bem como a descrição da abordagem desses temas pelo autor.

Quadro – Temas abordados por Cesar Prieto Martinez no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (Martinez, 1921)

Temas	Descrição da abordagem do autor no Relatório
Inspeção do Ensino	Martinez (1921) ressaltou a importância do trabalho de Inspeção do ensino para a fiscalização da regularidade das escolas e para o levantamento de dados sobre as sedes escolares, as condições econômicas e sociais do alunado, os meios de comunicação existentes, entre outros.
Palestras Pedagógicas	Martinez (1921) comunicou que foram realizadas Palestras Pedagógicas em muitos Grupos Escolares para expor, à professores e diretores, as propostas de reforma da instrução, e estabelecerem, para maior uniformização do ensino nas escolas do estado, os métodos pedagógicos considerados mais eficientes.
Prática de Ensino	Martinez (1921) comunicou a realização de um encontro com Diretores de Grupos Escolares, e professores do quadro urbano da capital, para a discussão sobre a melhoria da organização do período e prática de ensino, de maneira a favorecer em especial o ensino relativo a alfabetização, devendo, o Estado, auxiliar com os custos relativos ao transporte de professores de alfabetização.
Mobiliário Escolar	Martinez (1921) recordou que havia encaminhado uma circular a todos os inspetores escolares do estado solicitando uma relação do material existente em cada escola, sendo constatada precariedade e falta de materiais em muitas escolas, fato que justificou a solicitação de verbas para a melhoria dessa situação, tendo sido atendido, anunciou que, anexo ao Relatório, constava a descrição de todo material adquirido e encomendado, para a melhoria da problemática identificada.
Livros Didáticos	Martinez (1921) comunicou que havia sido desenvolvida uma ação para uniformizar a adesão dos livros didáticos nas escolas do estado, porém ainda persistia a falta de uniformidade dos livros didáticos em muitas escolas, exigindo a continuidade de ações para generalizar a adoção de livros didáticos modernos, sendo também necessária fiscalização para este fim.
Programas de ensino	Martinez (1921) comunicou a organização de um Programa oficial para o 1º, 2º e 3º anos das Escolas, visto que naquele momento apenas os Grupos Escolares contavam com um Programa Oficial de Ensino e nas Escolas isoladas muitas vezes os professores guiavam-se pelos materiais que eles próprios selecionavam.
Horário Escolar	Martinez (1921) comunicou que havia sido adotado como padrão em todo o Estado um horário escolar, de no mínimo 4 horas de duração.
Regime dos	Martinez (1921) comunicou que medidas foram tomadas para a maior autonomia dos Grupos Escolares, perante aos Inspetores Locais, passando a funcionar com mais regularidade, distribuição

grupos Escolares	de tempo e de serviços escolares, com mais influência administrativa e pedagógica do Diretor.
Grupos da Capital	Martinez (1921) comunicou o acréscimo de novas salas de aulas em Grupos Escolares da Capital, ampliando-se a quantidade de matrículas e de alunos a serem atendidos.
Escola Normal	Martinez (1921) comunicou a separação do Curso da Escola Normal do Gymnasio, a modificação dos Programas de acordo com as necessidades da Escola Normal, a modificação na organização da distribuição de matérias aos professores e a sua nomeação para substituir o professor Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo que havia entrado de licença.
Grupo Escolar Anexo a Escola Normal	Martinez (1921) expressou que a criação do Grupo Escolar anexo à Escola Normal foi benéfica de maneira a favorecer a prática pedagógica a partir do modelo de São Paulo.
Novo edifício da Escola Normal	Martinez (1921), ao destacar que a Escola Normal era a base sólida de toda reforma racional na instrução pública primária, devendo ter atenção do governo, anunciou a construção de um novo edifício da Escola Normal, que, em sua perspectiva, seria um grande avanço para a instrução pública do Paraná.
Ensino de música	Martinez (1921) destacou os benefícios da música para o desenvolvimento fisico e intelectual do aluno, sendo importante influência pedagogica na formação moral e de civismo, bem como no desenvolvimento artístico, afirmando ser importante a educação artística da escola primária. Desse modo, propôs que fosse contratado para os Grupos da Capital um professor de música.
Curso intermediário	Martinez (1921) comunicou com detalhes a modificação do Programa do Curso Intermediário, que preparavam candidados para as Escolas Normais.
Escola profissional	Martinez (1921) comunicou que a Escola de Bellas Artes havia se tornado uma Escola profissional feminina, com a finalidade de proporcionar às mulheres condições para elas se empregarem na atividade escolhida, porém esta finalidade estava ameaçada por falta de recursos, como falta de matéria prima para o trabalho que dificultava o aprofundamento do Programa de cada especialização, prejudicando em especial as alunas pobres. Comunicou que o Estado havia direcionado recursos para a melhoria da Escola, sendo percebido melhorias na frequencia das alunas e aumento na produção, um outro dado positivo havia sido a abertura de um Curso gratuito de Datilografia na Escola. O autor destacou ainda que a construção de um prédio especialmente para funcionar esta Escola, traria ainda mais benefícios.
Professores e suas categorias	Martinez (1921) explicou a existência de três categorias de professores das escolas primárias do Estado: normalistas, efetivos e subvencionados federais e estaduais. Elogiou a classe dos professores normalistas que contavam com importante formação com base na ciência da educação, considerando métodos e práticas a partir do estudo da Pedagogia. Em sua perspectiva, o bom professor era o que aliava a ciência e o gosto por ensinar.
Criação de duas Escolas Normais	Martinez (1921) comunicou a necessidade de criação de mais duas Escolas Normais para o Estado, uma em Ponta Grossa e outra no litoral em Paranaguá, abrangendo importantes áreas do estado.
Luta contra o analfabetismo	Martinez (1921) comunicou as ações, como palestras, circulares e ofícios, empreendidas para que as escolas públicas do Paraná combatessem intensamente o analfabetismo. Defendeu a importância de nos grandes centros haver a instrução inteiramente gratuita, e de nos pequenos centros haver a organização do ensino adaptado as necessidades locais.
Escolas estrangeiras	Martinez (1921) expressou preocupação sobre o fato de existir muitas escolas estrangeiras no Estado que, em grande maioria, não utilizava o idioma português, e sim, a lingua polonesa, alemã e italiana, impossibilitando aos alunos o acesso a cultura brasileira.

Inspeção médico hospitalar	Martinez (1921) propôs a criação do serviço de inspeção médico escolar de maneira a contribuir na saúde dos alunos e professores, o serviço deveria funcionar subordinado a inspetoria geral com a ação de visita a todas às escolas e grupos escolares. Este já era um serviço prestado em vários países da Europa e no Japão.
Remoções	Martinez (1921) expôs sua sugestão que as remoções de professores acontecessem apenas no final do ano, para evitar prejudicar o andamento do ensino no decorrer do ano letivo.
Nomeações para capital	Martinez (1921) sugeriu a organização de concursos anuais para o preenchimento de vagas de professor na Capital do Estado, visto ser um desejo de muitos professores trabalhar na Capital, sendo importante a seleção por meio de provas que selecionassem os mais capazes.
Recenseamento Escolar	Martinez (1921) comunicou que havia sido realizado o recenciamento escolar que iria contribuir para que as escolas fossem melhor localizadas, bem como fosse melhor distribuída as escolas por regiões.
Código de Ensino	Martinez (1921) propôs que fosse atualizado o Código de ensino do Estado do Paraná, partindo de novas necessidades que a época exigia.
Inspeção Escolar	Martinez (1921) apresentou a listagem das regiões em que foram realizadas a inspeção de escolas, incluindo regiões que nunca haviam sido inspecionados até aquele momento.
Prédios Escolares	Martinez (1921) comentou que os prédios escolares do Estado estavam em dissonância dos preceitos pedagógicos modernos, destacando o ideal de organização de um prédio escolar que considerasse a comodidade, conforto e condições higiênicas. Era necessário alteração na arquitetura escolar, melhor organização do espaço físico de salas, corredores, disposição das fileiras de carteiras escolares, entre outros, necessitando de consertos e reformas. A construção de grandes Grupos Escolares com prédios eficientes nas cidades populosas seria uma medida que traria muitas vantagens pedagógicas.
Obras realizadas nos grupos escolares	Martinez (1921) comunicou que durante o ano de 1920 havia sido realizadas obras de adaptação e reparos em vários Grupos Escolares do estado, dentre eles, o prédio escolar Silveiro da Mota, de São José dos Pinhais, e os de Pudentópolis, União da Vitória e Palmeira.
Caixas Escolares	Martinez (1921) sugeriu a ampliação da criação das Caixas Escolares em todas as Escolas de modo a promover o senso de solidariedade, moldar o bom caráter, e contribuir com a provisão de materiais para a escola e auxilio aos alunos pobres.
Sub-inspetores	Martinez (1921) sugeriu a criação de mais dois cargos de sub-inspetores, considerando o expressivo número das escolas públicas primárias do Estado e as enormes distâncias que as separavam, sendo necessário o aumento desses profissionais para atender a todas as escolas, fiscalizando-as e orientando-as nos preceitos na pedagogia moderna.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da análise do Relatório (Martinez, 1921)

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 constitui-se uma rica fonte para a história das políticas públicas educacionais do estado do Paraná, revela indícios sobre as ações asseveradas pelo Estado para a reforma e desenvolvimento da instrução pública, expressa a concepção educacional em destaque naquele momento, e expressa as ações e pensamento pedagógico de um intelectual comprometido com a

democratização e qualidade do ensino público paranaense. O documento adquire estatuto de fonte histórica, entendida "[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico" (Saviani, 2006, p. 30), sendo, portanto, um importante material de investigação ainda pouco explorado na história da educação brasileira.

3 GESTÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DO ENSINO DO PARANÁ DE CESAR PRIETO MARTINEZ (1920): O SERVIÇO DE INSPETORIA DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

Dentre os diversos assuntos abordados por Martinez (1921) no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, nos chamou a atenção a importância atribuída por Martinez ao serviço de inspetoria de instrução pública do estado. Naquela época, o inspetor de ensino era o intermediário entre o Estado e a Escola, responsável por fazer cumprir as diretrizes oficiais do ensino, fiscalizando o cumprimento das leis educacionais na escola e orientando o desenvolvimento educacional. Dessa forma, "[...] a inspeção intervinha em diversos âmbitos do ambiente escolar, tanto administrativos como pedagógicos", a inspeção tinha "[...] o intuito de fiscalizar e disseminar um modelo de ensino" e buscar melhorias para as condições precárias identificadas, considera-se que a essência fiscalizadora da inspeção foi um meio pelo qual o poder público exerceu o controle sobre o ensino (Santi; Schelbauer; Castanha, 2022, p. 1). Vale a pena destacar a sintonia entre entre o trabalho de Martinez, Inspetor de Ensino, e o governo do Estado. Há momentos no Relatório de 1920 que Martinez recorda que havia tido várias solicitações atendidas pelo Secretário Geral do Estado para a melhoria do ensino. Em entrevista publicada pela Revista Nacional em 1923, ao se referir à instrução pública do Paraná Martinez afirmou:

> Quanto á Instrucção Publica, posso garantir-lhe que o Paraná está realisando, com o maior esforço, uma obra sólida. Não se trata de uma reforma de ensaios, nem de um apparelho com organisação complicada. Tudo é muito simples mas seguro. É o proprio governo quem assim pensa e age. Tenho, pois, com estado de pleno accordo elle, desde o primeiro dia de minha gestão no cargo de Inspector Geral do Ensino. Tudo quanto a Instrucção do Paraná vae colhendo de anno em anno não constitue uma surpresa.

> Os resultados são certos diante das medidas seguras postas em pratica. (Revista Nacional, 1923, p. 4)

Martinez considerou indispensável a inspetoria de ensino no levantamento de dados relevantes para o conhecimento da realidade educacional do estado do Paraná. Em sua concepção, esses dados serviriam para análise do governo sobre as reais condições das escolas paranaenses e proposição de reformas efetivas para a melhoria das condições do ensino no estado, sendo assim, enalteceu a relevância deste serviço e propôs a ampliação da quantidade de inspetores para o alcance de todas as regiões no Paraná.

> Nenhuma empreza, a meu ver, é mais complicada, e por isso mesmo mais delicada, do que o ensino público primário. Quem a dirige não póde ignorar os seus mais insignificantes detalhes. Em primeiro logar tem de saber a localisação de todas as sédes escolares, a população que ahi reside, suas condições economico-sociaes, uzos e costumes, recursos, meios de communicação, distancia dos centros mais proximos, clima, etc. Todas as vezes que se tratar desse logar para se pedir ou reclamar uma medida, é indispensável que o chefe do ensino conheça todos os dados para agir com certeza. Em segundo logar deve conhecer as condições da escola; si funciona em predio confortável, si o professor ahi reside, ou si reside fôra, si tem mobiliário, si é frequentada, etc. Em terceiro logar não póde ignorar quem é o professor que ahi lecciona nem qual a sua capacidade de trabalho, suas relações com a população, dirigentes, etc. e enfim, tudo que diz respeito a sua pessôa, quer como funcionario quer como cidadão. *A par de todos esses dados, preciosos e indispensáveis saberá por certo agir com critério todas as vezes que tiver necessidade de intervir em relação a vida escolar. É só a inspecção systematizada, feita pessoalmente, quando possivel, e por intermedio de seus auxiliares, poderá colligir todos esses dados*. (Martinez, 1921, p. 10-11, grifos nossos)

Martinez tinha consciência do papel da inspetoria na propagação de concepções pedagógicas, e defendeu ideários da pedagogia moderna e a uniformização de métodos considerados mais eficientes na alfabetização, desse modo, por meio de seu trabalho de inspetoria além de exercer a fiscalização atuou significativamente na organização de Palestras e orientações pedagógicas à Diretores e professores abrangendo recomendações de caráter administrativas e pedagógicas.

> Aproveitamos a visita de inspeção ao grupo e escolas de Ponta Grossa para reunirmos no ultimo dia, directores e professores, expondo, com franqueza, a impressão recebida e offerecendo as

> medidas que reputamos necessarias para a uniformisação do ensino. É nosso desejo continuarmos as palestras na capital e determinar aos sub-inspectores que nos secundem todas as vezes que percorrerem as cidades do Estado. No mez de Dezembro, aproveitando a estadia dos professores do interior nesta Capital, realisamos varias palestras sobre assumptos que se referem a parte technica e administrativa, parecendo-nos que os resultados desse nosso trabalho serão compensados. (Martinez, 1921, p. 12)

Uma outra ação de destaque de Martinez foi o empenho para a ampliação das Escolas Normais no estado. Em sua concepção, as Escolas Normais era a base inicial da reforma geral do ensino no Paraná, o aprimoramento da formação de professores repercutiria na qualidade da educação popular destinadas as crianças, sendo indispensável na alfabetização, na formação moral, no civismo e sentimento de amor à pátria.

> Sendo a Escola Normal a base solida de toda a reforma racional na instrucção publica primária, claro é que deve merecer o máximo cuidado por parte dos governos. A organização desse instituto eminentemente profissional determina forçosamente o bom ou mau êxito de todo o apparelho escolar, pois fornece o material mais importante, que é o professor. Os cuidados relativos a tão magno assumpto começam pelo edifício. . (Martinez, 1921, p. 16)

Considerava que o Estado precisava investir no desenvolvimento das Escolas Normais e isso repercutiria em benefícios econômicos e sociais, afirmou em seu Relatório de 1920 que “[...] cada cidadão alphabetizado produzirá muito mais e então os thezouros de que dispomos serão realmente nossos.” (Martinez, 1921, p. 4). Ele defendeu a importância da instrução popular a partir da ampliação da escola pública primária e gratuita. A Escola Normal consistia, portanto, no primeiro passo de mudanças para maiores benefíficos, pois professores muito bem preparados promovia a qualidade do ensino. Tão necessário quanto a reforma dos métodos de ensino e do curriculo escolar era sem dúvida a reforma das escolas que preparavam os professores.

> Tem-se dito muito sobre a reforma de methodos e programmas de ensino. Em todas as discussões sobre o palpitante problema da Instrucção Publica vem sempre a baila a questão dos methodos e dos programmas, conjunctamente com o preparo do professor. Entretanto, esquece-se sempre do valor que encerra a acção larga da escola primária pelo seu regular funcionamento. Repito aqui o que disse das instrucções recentes aos snrs. Professores: não é do

> número de escolas que depende unicamente a disseminação do alphabeto, mas sobre tudo da eficiência das escolas e, portanto, dos Mestres. (Martinez, 1921, p. 6)

A preocupação de Martinez para com a formação de professores também pôde ser notada por meio de sua colaboração na escrita de textos de cunho pedagógicos e didáticos publicados no periódico O Ensino, que passou a ser distribuido gratuitamente a professores para que pudessem acompanhar as diretrizes elaboradas por Martinez. Segundo Palhano e Nascimento (2024, p. 5) “Era uma educação desenhada nos moldes da educação escolanovista, retratada na revista “O Ensino” pelo inspetor de ensino que, na defesa da formação pedagógica, a exemplo de países europeus, “[...] emprehenderam refazer sobre bases novas, bases scientificas. Agem de accôrdeo com a observação e a experiencia” (O Ensino, 1924, p. 162).”

Na década de 1920 as Escolas Normais passaram a ser mais incentivadas no Paraná. Acredita-se que uma das motivações para a criação da Escola Normal em Ponta Grossa, em 1924, por exemplo, foi o incentivo a transmissão da cutura brasileira, pois havia muitas escolas estrangeiras de ensino primário onde não havia a aprendizagem da Lingua Portuguesa. Com a criação de novas Escolas Normais “[...] o poder central estava empenhado em integrar as famílias de imigrantes, pois a região dos Campos Gerais foi habitada por grupos de diferentes etnias, ainda acostumados à cultura de seu próprio país” (Correia, 2013, p. 257), além disso, também houve o crescimento da populaçao em idade escolar que passou a exigir a criação de escolas primárias e, em consequencia, a existência de professores preparados para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cesar Prieto Martinez em seu Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 (Martinez, 1921) deixou implícito a sua defesa pela democratização do ensino público no estado do Paraná. As ações realizadas por ele no ano de 1920 demonstram o seu empenho por práticas que promovessem a ampliação e qualidade do ensino público, tendo sido enfático

nas reivindicações de melhorias na formação de professores primários, no aperfeiçoamento da infraestrutura dos prédios escolares e na inovação de métodos pedagógicos e programas escolares em acordo com preceitos da ciência da educação.

Martinez não aceitava a ideia que os pais não se importavam com a educação dos filhos, para ele o problema maior consistia na falta de escolas e nas condições precárias do funcionamento dos edifícios escolares, assim afirmou “Torne-se regular o seu funccionamento em edifícios apropriados; forneça-se o material escolar indispensável aos mais pobres e teremos satisfeitas as nossas aspirações de povo intelligente e culto que quer sahir do estado de ignorância. (Martinez, 1921, p. 6)

As perspectivas educacionais de Martinez estiveram atreladas ao ideário republicano de progresso e desenvolvimento. Ele concebeu a educação popular um elemento indispensável para o fortalecimento da democracia no pais, vista como necessária na formação moral, cívica e no desenvolvimento integral da criança para a vida em sociedade, devendo, portanto, ser ampliada com qualidade a partir da presença de professores bem preparados no ensino.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Ana Paula P. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904 a 1927). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 245-273, jul./set. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602013000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 14/08/25.

LEMAD. **Biografia** (Cesar Prieto Martinez). São Paulo: USP, 2025. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/node/1197#:~:text=Cesar%20Prieto%20Martinez%20nasceu%20na,o%20cargo%20de%20adjunto%20complementarista . Acesso em: 14/07/25.

MARTINEZ, Cesar Prieto. Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (1920). Paraná: **Typ. Penitenciária do Estado**, 1921.

O ENSINO. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. **O ensino**: publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba: Inspectoria Geral do Ensino, 1924.

PALHANO, Isabel Castilho; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Cesar Prieto Martinez: o percurso da educação escolar e a modernização (1920-1924). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-12, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23580 . Acesso em: 14/08/25.

REVISTA NACIONAL. Documento: A Instrução Pública no Paraná - Entrevista com o Professor Cesar Martinez (1923). **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22932 . Acesso em: 14/08/2025

SANTI, Denize Maiara; SCHELBAUER, Analete Regina; CASTANHA, André Paulo. O sistema de Inspeção do Ensino na primeira metade do século XX no Paraná. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38, p.1-19, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2716 . Acesso em: 14/08/25.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf . Acesso em: 14/08/25.

GESTÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO GERAL DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ EM 1920

Cristiane Silva Melo[1]

Maria Cristina Gomes Machado[2]

RESUMO

Trata-se de uma análise do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (MARTINEZ, 1921), elaborado por Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino do Paraná, em 1920. A Pesquisa caracterizou-se como histórica, documental e qualitativa, a partir da seguinte problemática, *Como a gestão da instrução pública paranaense encontra-se expressa no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez?* Objetivamos compreender aspectos da educação do Paraná no início da República, bem como conhecer o pensamento educacional de Martinez no que se refere a gestão do ensino público paranaense. A partir do estudo foi possível contatar que o Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 é um documento importante para a história da política educacional do Paraná. O documento apresenta dados relevantes para conhecermos as características da organização e gestão da instrução pública do estado nos anos iniciais da República e expressa o ideário educacional emergente naquele momento, e, em especial, o pensamento pedagógico e a proposta de reforma na instrução pública do Paraná, do intelectual Cesar Prieto Martinez. Dentre os assuntos abordados por Martinez em seu Relatório de 1920 destacam-se o serviço de inspetoria do ensino e a Escola Normal, atribuindo-se relevância ao papel da inspetoria no levantamento de dados para a reforma no ensino em todo o estado e na propagação de concepções pedagógicas inovadoras, sendo a reforma e ampliação da Escola Normal o primeiro passo para a qualidade na formação de professores e no ensino primário.

Palavras-chave: Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná. Cezar Prieto Martinez. Educação na Primeira República.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, elaborado por Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino do Paraná, em 1920. O tema faz parte de uma pesquisa mais ampla

[1] Cristiane Silva Melo é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Docente no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DFE), csmelo@uem.br.

[2] Maria Cristina Gomes Machado é Doutora em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá (DFE), mcgmachado@uem.br.

que busca compreender as ações dos Secretários d`Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná (1920-1934) na implementação da política educacional do estado, num contexto de intensas transformações políticas, econômicas e sociais nas quais se evidenciou o ideário de progresso e de modernização, destacando-se a educação como um fator indispensável para o desenvolvimento cultural e econômico da sociedade. Neste estudo, em especial, partimos da seguinte problemática “Como a gestão da instrução pública paranaense encontra-se expressa no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná, de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez? A partir de um estudo histórico, documental e qualitativo, objetivamos compreender aspectos da educação no Paraná no início da República, bem como conhecer o pensamento educacional do autor Cesar Prieto Martinez no que se refere a gestão do ensino público paranaense no início da década de 1920.

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 é um documento importante para a história da política educacional do Paraná. Este Relatório apresenta dados relevantes para conhecermos as características da organização e gestão da instrução pública do Paraná nos anos iniciais da República, como detalhes sobre os Programas de ensino e horário escolar; aspectos dos Grupos Escolares, das Escolas Normais para a formação de professores primários, da infraestrutura de prédios escolares, das ações do Estado para com o desenvolvimento do ensino público, entre outros aspectos.

Além disso, o Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, expressa o ideário educacional emergente naquele momento, e, em especial, o pensamento pedagógico e a proposta de Reforma na instrução pública do Paraná, do intelectual Cesar Prieto Martinez, encarregado, na época, como Inspetor Geral do Ensino, de “[...] remodelar o aparelho escolar existente” (MARTINEZ, 1921, p. 3), ou seja, de propor e executar alterações na organização e gestão do ensino público do Paraná em consonância com propostas de progresso e de modernização, no contexto do início da República.

Martinez (1881-1934) diplomou-se na Escola Normal de São Paulo em 1900. Ele foi professor, cargo que exerceu com dedicação, zelo e satisfação. No início de seu Relatório da Instrução Pública, de 1920, o autor escreveu:

> Não sou um extranho ao magistério; pois na carreira de professor, vae para vinte anos, tenho empenhado as minhas energias, já estudando todos os problemas que a moderna pedagogia procura resolver, já empregando uma actividade constante e fazendo da pratica o verdadeiro campo da experiência onde as convicções melhor se solidificam e os frutos aparecem com a feição real que determina, precisamente, os passos que se devem dar no futuro (MARTINEZ, 1921, p. 3)

Essas palavras revelam a capacidade e a experiência de Martinez para atuar na gestão do ensino público do Paraná. O autor, em 1901, lecionou em uma Escola isolada de Jaú, e, em 1908, no Grupo Escolar de Itapira. Ele também trabalhou na gestão do ensino, em 1909 assumiu a diretoria do Grupo Escolar Villa Bella, e, dois anos depois, foi diretor do Grupo Escolar Barão de Monte Santo na Mooca, em São Paulo. Em 1915, passou a ser Diretor da Escola Normal de Pirassununga. (LEMAD, 2025). No ano de 1920, por recomendação do governo de São Paulo, ele foi transferido para o estado Paraná, onde colaborou no cargo de Inspetor Geral de Ensino, de 1920 a 1924, elaborando projetos e executando reformas e ações no campo da instrução pública do estado. É atribuído à Cesar Prieto Martinez a ação de criador da Escola Normal de Ponta Grossa. O editorial da Revista Nacional, de São Paulo, ao publicar a entrevista realizada com Martinez, em junho de 1923, relatou que "O Paraná tem, innegavelmente, à testa do ensino publico, um homem pratico e emprehendedor, de cuja administração grandes proveitos têm resultado para a educação popular no visinho Estado." (REVISTA NACIONAL, 1923, p. 3)

Neste artigo, num primeiro momento, discutiremos os aspectos gerais do Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (MARTINEZ, 1921) a fim de apresentar o panorama dos assuntos educacionais abordados neste documento no que se refere a gestão da educação e situá-lo como uma relevante fonte primária para o estudo da história da educação do Paraná. Posteriormente, abordaremos a concepção de educação de Martinez expressa em seu Relatório (MARTINEZ, 1921), identificando as suas propostas e as reflexões educacionais no que se refere ao serviço de inspetoria no ensino e a relevância da Escola Normal na formação de professores, percebendo o modo como essas ideias se aproximaram do ideário de progresso e de modernização almejado no contexto republicano do Brasil daquele momento.

2 O RELATÓRIO DE INSPEÇÃO GERAL DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ (1920)

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, elaborado por Cesar Prieto Martinez, foi direcionado ao Secretário Geral do Estado, Dr. Marins Alves de Camargo, após oito messes da gestão de Cesar Prieto Martinez como Inspetor Geral do Ensino do Paraná. O documento, datado de 15 de janeiro de 1921, possui trinta e cinco páginas datilografadas, e apresenta um panorama das ações de Martinez na fiscalização do ensino paranaense no ano de 1920, nele constam os problemas identificados na organização da instrução pública do Paraná naquele momento; mudanças que foram propostas e realizadas por Martinez para a melhoria das condições precárias encontradas em diferentes regiões do estado; a listagem das escolas, por município, que funcionaram regularmente no Paraná em 1920; as sugestões e solicitações de Martinez para o Secretário Geral do Estado com o fim de alcançar mais reformas necessárias no ensino, entre outros.

Dentre os temas e assuntos abordados por Martinez (1921) no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 destacam-se: Inspeção de Ensino, Palestras Pedagógicas, Prática de Ensino, Mobiliário Escolar, Livros Didáticos, Programas de Ensino, Horário Escolar, Regime dos Grupos Escolares, Grupos da Capital, Escola Normal, Grupo Escolar anexo a Escola Normal, Novo Edifício da Escola Normal, Ensino de Música, Curso Intermediário, Escola Profissional, Professores e suas categorias, Criação de duas Escolas Normais, Luta contra o Analfabetismo, Escolas Estrangeiras, Inspeção Médico Hospitalar, Remoções, Nomeações para a Capital, Recenseamento Escolar, Código de Ensino, Inspeção Escolar, Prédios Escolares, Obras realizadas nos Grupos Escolares e Caixas Escolares.

Martinez (1921) considerava que para a qualidade do ensino no estado do Paraná era importante a existência de prédios escolares com boa infraestrutura e bem equipados, bem como recursos pedagógicos coerentes e atualizados. No que se refere aos prédios escolares, Martinez (1921) comentou que os prédios escolares do estado naquele momento estavam em dissonância dos preceitos pedagógicos modernos. Em sua concepção, o ideal de

organização de um prédio escolar deveria considerar a comodidade, o conforto e as condições higiênicas. Era necessário alteração na arquitetura escolar, bem como uma melhor organização do espaço físico de salas, corredores, disposição das fileiras de carteiras escolares, entre outros aspectos das escolas. Os prédios escolares do estado, portanto, na concepção de Martinez (1921), necessitavam de consertos e reformas urgentes em sua infraestrutura. Em seu Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (1921), Martinez destacou que a construção de grandes Grupos Escolares com prédios eficientes nas cidades populosas do Paraná seria uma medida que traria muitas vantagens pedagógicas, era portanto, indispensável o investimento de recursos para a melhoria das condições dos prédios escolares, e isso não se constituiria em gasto para o governo, mas, ao contrário, seriam investimentos com repercussões para o desenvolvimento econômico, cultural e social.

Em relação aos livros didáticos, importantes recursos pedagógicos no ensino, Martinez (1921) comunicou que havia sido desenvolvida uma ação para uniformizar a adesão dos livros didáticos nas escolas do estado, porém, ainda persistia a falta de uniformidade dos livros didáticos em muitas escolas, desse modo, exigia-se a continuidade de ações para generalizar a adoção de livros didáticos modernos, sendo também necessária uma fiscalização para este fim.

Uma ação importante de Martinez (1921) foi a defesa da ampliação e democratização do ensino primário. Em seu Relatório de 1920, ele comunicou a realização de ações, como Palestras, Circulares e Ofícios, empreendidas para que as escolas públicas do Paraná combatessem intensamente o analfabetismo. Em sua concepção, uma iniciativa relevante para o combate ao analfabetismo era o investimento na formação de professores primários, com a criação de Escolas Normais de preparação de professores para o ensino.

Em relação ao tema Ensino de Música, Martinez (1921) destacou os benefícios da música para o desenvolvimento físico e intelectual do aluno, sendo uma relevante influência pedagógica na formação moral e de civismo, bem como no desenvolvimento artístico do aluno, portanto, ele considerava importante a educação artística na escola primária. Desse modo, em seu Relatório (MARTINEZ, 1921), propôs que fosse contratado para os Grupos da Capital um professor de música para o ensino da teoria e prática musical.

O Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 constitui-se uma rica fonte para a história das políticas públicas educacionais do estado do Paraná, revela indícios sobre as ações asseveradas pelo Estado para a reforma e desenvolvimento da instrução pública, expressa a concepção educacional em destaque naquele momento, e expressa as ações e pensamento pedagógico de um intelectual comprometido com a democratização e qualidade do ensino público paranaense. O documento adquire estatuto de fonte histórica, entendida "[...] enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico" (SAVIANI, 2006, p. 30), sendo, portanto, um importante material de investigação ainda pouco explorado na história da educação brasileira.

3 GESTÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RELATÓRIO DE INSPEÇÃO DO ENSINO DO PARANÁ DE CESAR PRIETO MARTINEZ (1920): O SERVIÇO DE INSPETORIA DE ENSINO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

Dentre os diversos assuntos abordados por Martinez (1921) no Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920, nos chamou a atenção a importância atribuída por pelo autor ao serviço de inspetoria de instrução pública do estado. Naquela época, o inspetor de ensino era o intermediário entre o Estado e a Escola, sendo o responsável por fazer cumprir as diretrizes oficiais do ensino, fiscalizando o cumprimento das leis educacionais na escola e orientando o desenvolvimento educacional. Dessa forma, "[...] a inspeção intervinha em diversos âmbitos do ambiente escolar, tanto administrativos como pedagógicos", a inspeção tinha "[...] o intuito de fiscalizar e disseminar um modelo de ensino" e de buscar melhorias para as condições precárias identificadas, considera-se que a essência fiscalizadora da inspeção foi um meio pelo qual o poder público exerceu o controle sobre o ensino (SANTI; SCHELBAUER; CASTANHA, 2022, p. 1). Vale a pena destacar a sintonia entre o trabalho de Martinez, como Inspetor de Ensino, e as ações do governo do Estado. Há momentos no Relatório de 1920 que Martinez recorda que havia tido várias de suas solicitações atendidas pelo Secretário Geral do Estado para a melhoria do ensino. Em entrevista publicada pela Revista Nacional em 1923, ao se referir à instrução pública do Paraná Martinez afirmou:

> Quanto á Instrucção Publica, posso garantir-lhe que o Paraná está realisando, com o maior esforço, uma obra sólida. Não se trata de uma reforma de ensaios, nem de um apparelho com organisação complicada. Tudo é muito simples mas seguro. É o proprio governo quem assim pensa e age. Tenho, pois, com estado de pleno accordo elle, desde o primeiro dia de minha gestão no cargo de Inspector Geral do Ensino. Tudo quanto a Instrucção do Paraná vae colhendo de anno em anno não constitue uma surpresa. Os resultados são certos diante das medidas seguras postas em pratica. (REVISTA NACIONAL, 1923, p. 4)

Martinez (1921) considerou indispensável a inspetoria de ensino no levantamento de dados relevantes para o conhecimento da realidade educacional do estado do Paraná. Em sua concepção, esses dados serviriam para a análise do governo sobre as reais condições das escolas paranaenses e para a proposição de reformas efetivas para a melhoria das condições do ensino no estado. Ele enalteceu a relevância deste serviço e propôs a ampliação da quantidade de inspetores para o alcance de todas as regiões no Paraná para a fiscalização do ensino e divulgação de ideias pedagógicas.

Martinez tinha a consciência do papel da inspetoria na propagação de concepções pedagógicas, assim, defendeu ideários da pedagogia moderna e a uniformização de métodos considerados mais eficientes na alfabetização. Ele, por meio de seu trabalho de inspetoria, além de exercer a fiscalização atuou na organização de Palestras e orientações pedagógicas à Diretores e professores abrangendo recomendações de caráter administrativas e pedagógicas.

> Aproveitamos a visita de inspeção ao grupo e escolas de Ponta Grossa para reunirmos no ultimo dia, directores e professores, expondo, com franqueza, a impressão recebida e offerecendo as medidas que reputamos necessarias para a uniformisação do ensino. É nosso desejo continuarmos as palestras na capital e determinar aos sub-inspectores que nos secundem todas as vezes que percorrerem as cidades do Estado. No mez de Dezembro, aproveitando a estadia dos professores do interior nesta Capital, realisamos varias palestras sobre assumptos que se referem a parte technica e administrativa, parecendo-nos que os resultados desse nosso trabalho serão compensados. (MARTINEZ, 1921, p. 12)

Uma outra ação interessante de destaque de Martinez foi o seu empenho para a ampliação das Escolas Normais no estado. Em sua concepção, as Escolas Normais era a base inicial da reforma geral do ensino no Paraná, o aprimoramento da formação de professores repercutiria na qualidade da educação popular destinadas as crianças, sendo indispensável na alfabetização, na formação moral, no civismo e no sentimento de amor à pátria.

> Sendo a Escola Normal a base solida de toda a reforma racional na instrucção publica primária, claro é que deve merecer o máximo cuidado por parte dos governos. A organização desse instituto eminentemente profissional determina forçosamente o bom ou mau êxito de todo o apparelho escolar, pois fornece o material mais importante, que é o professor. Os cuidados relativos a tão magno assumpto começam pelo edifício. . (MARTINEZ, 1921, p. 16)

Considerava que o Estado precisava investir no desenvolvimento das Escolas Normais e isso repercutiria em benefícios econômicos e sociais, afirmou em seu Relatório de 1920 que "[...] cada cidadão alphabetizado produzirá muito mais e então os thezouros de que dispomos serão realmente nossos." (MARTINEZ, 1921, p. 4). Ele defendeu a importância da instrução popular a partir da ampliação da escola pública primária e gratuita. A Escola Normal consistia, portanto, no primeiro passo de mudanças para maiores benefíficos, pois professores muito bem preparados promovia a qualidade do ensino. Tão necessário quanto a reforma dos métodos de ensino e do curriculo escolar era sem dúvida a reforma das escolas que preparavam os professores.

> Tem-se dito muito sobre a reforma de methodos e programmas de ensino. Em todas as discussões sobre o palpitante problema da Instrucção Publica vem sempre a baila a questão dos methodos e dos programmas, conjunctamente com o preparo do professor. Entretanto, esquece-se sempre do valor que encerra a acção larga da escola primária pelo seu regular funcionamento. Repito aqui o que disse das instrucções recentes aos snrs. Professores: não é do número de escolas que depende unicamente a disseminação do alphabeto, mas sobre tudo da eficiência das escolas e, portanto, dos Mestres. (MARTINEZ, 1921, p. 6)

A preocupação de Martinez para com a formação de professores também pôde ser notada por meio de sua colaboração na escrita de textos de cunho pedagógicos e didáticos publicados no periódico O Ensino, que passou a ser distribuido gratuitamente a professores para que pudessem acompanhar as diretrizes elaboradas por Martinez. Segundo Palhano e Nascimento (2024, p. 5) "Era uma educação desenhada nos moldes da educação escolanovista, retratada na revista "O Ensino" pelo inspetor de ensino que, na defesa da formação pedagógica, a exemplo de países europeus, "[...] emprehenderam refazer sobre bases novas, bases scientificas. Agem de accôrdeo com a observação e a experiencia" (O ENSINO, 1924, p. 162)".

Na década de 1920 as Escolas Normais passaram a ser mais incentivadas no Paraná. Acredita-se que uma das motivações para a criação

da Escola Normal em Ponta Grossa, em 1924, foi o incentivo a transmissão da cutura brasileira, pois havia muitas escolas estrangeiras de ensino primário onde não havia a aprendizagem da Lingua Portuguesa. Com a criação de novas Escolas Normais "[...] o poder central estava empenhado em integrar as famílias de imigrantes, pois a região dos Campos Gerais foi habitada por grupos de diferentes etnias, ainda acostumados à cultura de seu próprio país" (CORREIA, 2013, p. 257), além disso, também houve o crescimento da populaçao em idade escolar que passou a exigir a criação de escolas primárias e, em consequencia, a existência de professores preparados para o ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cesar Prieto Martinez em seu Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná de 1920 (MARTINEZ, 1921) deixou implícito a sua defesa pela democratização do ensino público no estado do Paraná. As ações realizadas por ele no ano de 1920, relatadas em seu Relatório, demonstram o seu empenho por práticas que promovessem a ampliação e a qualidade do ensino público paranaense, tendo sido enfático nas reivindicações por melhorias na formação de professores primários, no aperfeiçoamento da infraestrutura dos prédios escolares e na inovação de métodos pedagógicos e de programas escolares em acordo com preceitos da ciência da educação.

Martinez não aceitava a ideia que os pais não se importavam com a educação dos filhos, para ele o problema maior consistia na falta de escolas e nas condições precárias do funcionamento dos edifícios escolares, assim ele afirmou: "Torne-se regular o seu funccionamento em edifícios apropriados; forneça-se o material escolar indispensável aos mais pobres e teremos satisfeitas as nossas aspirações de povo intelligente e culto que quer sahir do estado de ignorância" (MARTINEZ, 1921, p. 6).

As perspectivas educacionais de Martinez estiveram atreladas ao ideário republicano de progresso e desenvolvimento. Ele concebeu a educação popular um elemento indispensável para o fortalecimento da democracia no pais, vista como necessária na formação moral, cívica e no desenvolvimento

integral da criança para a vida em sociedade, devendo, portanto, ser ampliada com qualidade a partir da presença de professores bem preparados no ensino.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Ana Paula P. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904 a 1927). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 245-273, jul./set. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602013000300014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 14/08/25.

LEMAD. **Biografia** (Cesar Prieto Martinez). São Paulo: USP, 2025. Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/node/1197#:~:text=Cesar%20Prieto%20Martinez%20nasceu%20na,o%20cargo%20de%20adjunto%20complementarista . Acesso em: 14/07/25.

MARTINEZ, Cesar Prieto. Relatório da Instrução Pública do Estado do Paraná (1920). Paraná: **Typ. Penitenciária do Estado**, 1921.

O ENSINO. Biblioteca Pública do Estado do Paraná. **O ensino**: publicação da Inspectoria Geral do Ensino do Paraná. Curitiba: Insp. Geral do Ensino, 1924.

PALHANO, Isabel Castilho; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Cesar Prieto Martinez: o percurso da educação escolar e a modernização (1920-1924). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-12, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23580 . Acesso em: 14/08/25.

REVISTA NACIONAL. Documento: A Instrução Pública no Paraná - Entrevista com o Professor Cesar Martinez (1923). **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1–14, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22932 . Acesso em: 14/08/2025

SANTI, Denize Maiara; SCHELBAUER, Analete Regina; CASTANHA, André Paulo. O sistema de Inspeção do Ensino na primeira metade do século XX no Paraná. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38, p.1-19, 2022. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2716 . Acesso em: 14/08/25.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf . Acesso em: 14/08/25.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO RIO GRANDE DO NORTE: UM ESTUDO DA REVISTA *PEDAGOGIUM* (1921–1924)

Micaele Cavalcante de Barros [1]

Maiara Carla farias Fernandes [2]

Sara Raphaela Machado de Amorim[3]

RESUMO

Esta proposta investigativa tem como objetivo central analisar concepções e ações de formação profissional docente erigidas na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), entre os anos de 1921 a 1924. Para tanto, propõe-se uma pesquisa histórico-documental que utilizará como fontes históricas os números da Revista *Pedagogium* datados do período concernente ao recorte temporal proposto. As análises serão realizadas por meio de triangulação documental, a partir da qual torna-se possível construir interpretações acerca dos aspectos de produção, circulação e recepção do periódico educacional, perscrutando informações sobre os temas tratados, assim como acerca daqueles que os escreveram. Nos anos iniciais do século XX é notável na legislação educacional norte-rio-grandense o destaque da profissionalização docente como ação central para o alcance das finalidades atribuídas à educação e, nesse particular, a APRN figurou como uma organização profissional constituída por educadores que posicionavam-se à frente dos projetos educacionais estaduais. Fundada em 4 de dezembro de 1920, a Associação foi responsável pela produção do impresso educacional que subsidiará a investigação proposta: a revista *Pedagogium*. Tal material é composto por escritos que versam sobre a educação desenvolvida no início do período republicano, as problemáticas enfrentadas, os objetivos propostos para a instrução, bem como as discussões pautadas no ideal de formação profissional docente estabelecido para o período. A pesquisa circunscreve-se no campo da História da Educação, constituindo-se enquanto interlocutores autores que tratam dos processos históricos de profissionalização da docência, tais como Nóvoa (1995) e Schueler (2005), em diálogo com Chartier (1990), Certeau (1982) e Carvalho e Nunes (2005), que subsidiam os fazeres metodológicos ancorados no campo da História Cultural. Com a realização deste estudo, constatou-se que a revista *Pedagogium* constituiu-se como uma importante via de elaboração e divulgação dos saberes relacionados à formação profissional docente no Rio Grande do Norte, colaborando com as ações formativas voltadas aos professores já em exercício no estado.

Palavras-chave: Formação Profissional Docente. Associação de Professores do Rio Grande do Norte. Revista *Pedagogium*. História da Educação.

1 INTRODUÇÃO

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora do Município de Lajes/RN. E-mail: micaelecb1117@gmail.com.
[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: maiaracarla313@gmail.com.
[3] Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: saraamorim@uern.br.

Este estudo propõe-se a analisar concepções e ações de formação profissional docente erigidas no âmbito da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), entre os anos de 1921 e 1924. Constituída pela agremiação de docentes e demais intelectuais dedicados ao trabalho no campo educacional, a APRN foi criada com o objetivo de "cooperar com o poder na grande obra da educação popular e, do mesmo modo, propugnar e defender os seus legítimos interesses, porfiando principalmente o elevantamento moral e profissional da muito nobre classe a que pertence" (Lima, 1921, p. 10).

Dentre suas ações, destacou-se a publicação da revista *Pedagogium*, um periódico educacional que circulou na sociedade norte-rio-grandense, construindo e disseminando o ideário pedagógico defendido pelo grupo de educadores/intelectuais que compunham a APRN.

Nóvoa (1995, p. 14, grifos do autor) afirma que "[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)." A partir dessa perspectiva, o presente estudo busca perscrutar as concepções de profissionalização docente formuladas no espaço da mencionada Associação, considerando que o status da docência enquanto profissão foi consolidado após séculos de formulações e disputas em torno dos sentidos atribuídos ao ser professor(a).

Em razão da forte conexão histórica com as ações religiosas empreendidas desde o período colonial, a docência no Brasil, até os dias atuais, é atravessada por compreensões equivocadas que remetem ao inatismo, à crença em um "dom natural" ou à ideia de vocação abnegada, dispensando a necessidade de uma formação específica para o exercício profissional. A luta pelo reconhecimento e valorização da profissão docente é histórica e, diante desse desafio, faz-se relevante compreender os elementos constitutivos desse percurso, de modo a fomentar novos diálogos científicos sobre a temática.

Assim, consideramos imprescindível reconhecer que a constituição da docência como uma profissão específica, exercida por sujeitos qualificados, resultado de longos processos e território de disputas. Originalmente compreendida como uma ocupação secundária, desenvolvida por indivíduos letrados que acumulavam outras atividades, a docência foi sendo delineada a partir de saberes e fazeres situados em práticas locais e descontínuas no território nacional.

Desde o período imperial, havia uma preocupação com a criação de instituições

de formação oficial que oferecessem conhecimentos específicos, alinhados aos ideários de progresso e civilização propostos pelas elites dirigentes. Nesse sentido, Schueler (2005, p. 350) assinala que:

> A carreira docente, no Brasil e em outros países ocidentais, com a emergência dos Estados modernos e a organização dos sistemas seculares de ensino, passaria por um processo contínuo de homogeneização das variadas formas de exercício e de reprodução da docência anteriormente existentes. Tal processo se deu a partir da transição de um momento em que a educação ainda ocorria de forma menos sistemática, e a função docente ainda era acessória e não especializada, para um outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente que passam a definir a ação dos professores.

No Rio Grande do Norte, o estabelecimento da carreira docente deu-se de modo mais estruturado a partir da criação da Escola Normal de Natal, em 1908, com o intuito de formar os(as) professores(as) que atuariam na instrução primária do estado. Morais e Silva (2009, p. 276) definem as Escolas Normais como "[...] espaço de afirmação profissional, um lugar de reflexão sobre as práticas, que conferem aos professores a representação dos profissionais que produzem saberes e legitimam a profissão docente".

Os saberes-fazeres produzidos e disseminados nessas instituições formativas possibilitaram a construção de conhecimentos específicos, subsidiados por novos diálogos tecidos com outras áreas, como, por exemplo, a Psicologia. A formação nesses espaços representava um elemento de distinção que reafirmava o ideal de um perfil profissional docente embasado em saberes e práticas pertencentes a um saber pedagógico especializado.

Para a elaboração deste estudo, foi realizado o mapeamento da produção científica disponível *online* em repositórios acadêmicos[4], com vistas a compreender o estado atual do conhecimento sobre a APRN, bem como identificar pesquisas que abordassem a revista *Pedagogium*. Constatou-se a existência de estudos de autores(as) que se dedicaram à análise das ideias pedagógicas difundidas pela APRN no Grupo Escolar Antônio de Souza, conforme Fernandes (2020), bem como a investigação de influências do movimento da Educação Nova nas ações da APRN (Ribeiro, 2020).

[4] Dentre os repositórios consultados, destacamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN).

ISSN: 2176 - 1396

Autores como Morais e Rocha Neto (2007) e Morais, Pinheiro e Ribeiro (2001) também analisaram a referida revista, focando tanto na participação feminina na construção dos escritos quanto na compreensão das concepções em torno da missão feminina na sociedade da época. Melo (2020), por sua vez, debruçou-se sobre as edições da *Pedagogium* publicadas entre 1921 e 1927, investigando o ideário higienista veiculado no periódico e suas respectivas finalidades.

Por fim, destacam-se, como fundamentais para o entendimento da formação profissional em instituições oficiais, os trabalhos de Aquino (2007), Araújo, Aquino e Lima (2017) e Nascimento (2018), que, com diferentes enfoques, dedicaram-se aos estudos sobre a Escola Normal de Natal.

Após esse levantamento inicial não foram identificadas, até o presente momento, investigações que abordem, especificamente, as concepções de profissionalização docente a partir dos ideários e ações desenvolvidos pela APRN, seja por meio de sua atuação direta, seja pela utilização da revista *Pedagogium* como fonte histórica. Corroboramos com Nunes e Carvalho (2005, p. 35), ao afirmarem que "[...] mapear fontes é, portanto, preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens". Assim, tanto a Associação quanto o periódico educacional, embora já utilizados em distintas pesquisas e com diferentes finalidades, revelam significativo potencial investigativo para novas imersões, como a proposta neste estudo.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Esta proposta de pesquisa assume abordagem qualitativa e de investigação histórico-documental que articula os espectros teórico-metodológicos da História Cultural e da História da Educação. Na busca pelo conhecimento de questões relativas a um tempo histórico cronologicamente distante do atualmente vivenciado, as fontes de pesquisa emergem como possibilidade de aproximação com os sentidos e significados formulados em torno da profissionalização docente, construídos historicamente a partir dos diferentes objetivos aos quais era destinada a instrução.

Os lugares sociais com os quais relacionam-se os percursos de formação profissional demandam um acercamento com assuntos e aspectos específicos do contexto analisado. Sobre este aspecto, ao discutir sobre os sentidos da operação historiográfica, Certeau (1982, p. 66) assevera que:

> Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

A história da profissionalização docente no Rio Grande do Norte está intimamente relacionada com as criações de instituições educacionais no início do século XX e com o ideário de desenvolvimento da sociedade moderna republicana. Então, para além das Escolas Normais e Grupos Escolares, torna-se pertinente voltar o olhar para os outros espaços de convivência e partilha intelectual dos professores, dentre os quais figura a APRN. Nóvoa (1995, p. 29) ratifica que “a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interacções e partilhas” para a organização de uma educação de qualidade.

Na busca por descobrir quais os entendimentos e concepções construídos acerca do que caracterizava a formação profissional de professores, este estudo realiza uma minuciosa pesquisa em documentos históricos do período. Como produto cultural resultante das articulações docentes, a revista *Pedagogium* é fruto das contribuições laborais e intelectuais de diversos indivíduos que participavam das discussões e decisões quanto aos rumos da educação para o contexto histórico em análise.

As fontes que subsidiam a construção desta pesquisa encontram-se digitalizadas e disponíveis no acervo do Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LABIM/UFRN). Destacamos que a digitalização e a disponibilização dos exemplares da revista constituem mais uma significativa contribuição do referido laboratório para o desenvolvimento de pesquisas científicas no Rio Grande do Norte e em outras regiões do país.

De acordo com Minayo (2001, p. 17) "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Toda investigação se inicia por uma questão, um problema, por uma pergunta, por uma dúvida.”. Na elaboração desta proposta muitas questões foram levantadas, dentre as quais, uma destacou-se como pergunta central: quais concepções de

profissionalização docente podem ser identificadas a partir do ideário de formação profissional veiculado pela APRN na revista Pedagogium? Esta pergunta, por sua vez, conduz à formulação hipóteses relacionadas aos saberes, fazeres e sujeitos envolvidos nas discussões e atividades desenvolvidas pela Associação.

Por se tratar de um periódico educacional, são estabelecidos diálogos teóricos com autores como De Luca (2005, p.139), que estuda as possibilidades relativas ao uso dessa tipologia e as formas de escrita de uma história dos, nos e por meio dos periódicos. Segundo a autora:

> Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público.

O trato com os documentos históricos compreende que "o que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar" (Ginzburg, 2002, p. 42), ou seja, foi preciso um trabalho constante e dialógico com os sentidos de produção, circulação e recepção do referido impresso pedagógico. Na interlocução com Nunes e Carvalho (2005, p. 35), compreendemos que, ao pesquisador compete fazer uma leitura crítica dos documentos, desviando-se de uma “[...] compreensão estereotipada do material arquivístico, usado como se fosse objeto acabado e probatório de determinadas posturas teóricas.

3 ELEMENTOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NA REVISTA PEDAGOGIUM

A postura indiciarista frente às fontes históricas exige dos pesquisadores um rastreamento cuidadoso para a construção do entendimento do lugar que a revista documento ocupa na sociedade, suas condições históricas de escrita e as legitimações profissionais que expressam, dado que

> [...] a multiplicidade e a peculiaridade de vozes representantes de um determinado universo social, em um mesmo texto documental, formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, e o pesquisador, em sua posição, precisa participar desse processo dialógico dotado de um ativismo especial, que privilegie outros tipos de conhecimentos, elementos imponderáveis [...] (Costa, 2016, p. 39).

Ao nos dedicarmos ao exame de concepções e ações de formação profissional docente erigidas na Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), escolhemos a referida revista por compreendê-la enquanto expressão da aludida agremiação. O recorte temporal situado entre os anos de 1921 e 1924, justifica-se por ser o primeiro quadriênio de circulação do periódico. Nos movimentos de profissionalização, as associações de professores evidenciam-se como organizações relevantes para a definição dos contornos assumidos pela profissão docente nos mais distintos períodos.

Os textos publicados na revista *Pedagogium* tratavam sobre diversos temas que relacionavam-se à formação profissional docente. Em “Síntese do Nosso Movimento Pedagógico” (1921a), o educador Nestor dos Santos Lima discorre sobre as transformações advindas da implementação do novo sistema educacional no Rio Grande do Norte, a partir da Reforma da Instrução Pública de 1908. Segundo o autor, tal reforma representou “um golpe de morte no medieval e carcomido sistema de ensino ainda praticado pelo velho mestre escola”. Lima critica a composição do corpo docente anterior à reforma, observando que, em geral, era formado por pessoas indicadas por vínculos familiares com autoridades locais — “a nora, a irmã, o genro ou o sobrinho” — os quais, embora fossem “boas pessoas”, eram apenas “mestres *in nomine*”, pois “de ensino e educação nada entendiam” (Lima, 1921a, p. 11).

O mesmo autor escreveu os artigos “As Modas e a Educação” (1921b) e “O Celibato Pedagógico Feminino” (1921c), ambos publicados *na Revista Pedagogium*. O primeiro, apresenta uma discussão sobre os uniformes das normalistas, que deveriam ser coerentes com os princípios morais, além de cumprirem a função de protegê-las das doenças possivelmente adquiridas no meio ambiente.

> O palpitante assunto das modas femininas está intimamente ligado à questão educativa. Primeiramente, porque é norma sediça de higiene, e, pois, de educação física, a necessidade de preservar o organismo das intempéries por meio do vestuário; em segundo lugar, porque um preceito da educação moral exige o resguardo ao pudor individual através do traje (Lima, 1921b, p.15).

No segundo texto, Nestor Lima discorre sobre o exercício do magistério por mulheres que fossem solteiras ou viúvas sem filhos, debatendo sobre a incompatibilidade das funções laborais e domesticas por parte das mulheres professoras. Segundo ele:

ISSN: 2176 - 1396

> Não se poderá ser boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa. O que a prática nos ensina diária e diuturnamente, é que o exercício simultâneo das duas funções – doméstica e pedagógica – se não são absolutamente incompatíveis, são aos menos prejudicais à perfeição, à regularidade e a proficuidade de cada um deles (Lima, 1921c, p. 4-6).

O texto “Pela Unidade do Magistério Nacional”, publicado na Pedagogium n.9 de 1923, reflete as preocupações de membros da Associação de Professores acerca da validação dos diplomas expedidos pelas Escolas Normais para todo o território Brasileiro:

> A these é simples: reduz-se a reconhecer a validade dos diplomas expedidos pelas Escolas Normaes dos Estados Brasileiros, dentro do território dos outros Estados para o goso das prerrogativas innerentes ao professorado official, mediante a prova cabal da sua sufficiencia technica (Lima, 1923, p. 5).

Em “Elementos de Educação Cívica”, Oscar Wanderley escreve na Revista *Pedagogium*, n.12 de 1924, escreve sobre a relação entre educação, cidadania e democracia, abordando a questão do voto. Segundo ele, As democracias só se sustentam quando a população é educada para o exercício da cidadania, pois para usufruir dos seus direitos é fundamental compreender também suas responsabilidades.

> O voto é ou deve ser a manifestação consciente do cidadão, parte componente que o é da familia humana, politica e socialmente organizada. Assim, pois, nenhuma funcção, a nosso ver, é mais importante que a do eleitor, que não é indifferente á comprehensão dos deveres que o fazem melhor perceber os interesses e as aspirações nacionaes (Wanderley, 1924, p. 16).

Na citação em destaque percebemos a anuência da APRN com a educação moral e cívica, uma vez que a disciplina compunha parte dos saberes referentes à educação da infância o que, por sua vez, era responsabilidade dos docentes que atuavam nos Grupos Escolares, Escolas Isoladas e/ou Escolas Rudimentares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, constatamos que a revista *Pedagogium* desempenhou um papel fundamental na elaboração e na divulgação dos saberes ligados à formação profissional docente no Rio Grande do Norte, contribuindo para as

ações de capacitação direcionadas aos professores já atuantes no estado.

Foram identificadas, ainda, questões relacionadas às categorias gênero e profissionalização docente, evidenciadas em dois artigos dedicados especificamente à docência feminina, os quais abordam temas particulares que não costumam aparecer nas discussões sobre a docência masculina.

De forma direta ou indireta, os textos publicados no periódico analisado abordam questões relativas ao exercício da docência e indicam elementos essenciais a serem considerados pelos(as) professores(as) do ensino primário. Muitos deles tratam, por exemplo, especificamente do ensino de disciplinas escolares. Contudo, devido às limitações inerentes à elaboração deste trabalho, não foi possível abordá-los. Diante disso, consideramos que esses achados apontam para a necessidade de continuidade e aprofundamento das pesquisas sobre a profissionalização docente no Rio Grande do Norte, além de oferecerem potenciais contribuições à historiografia da educação no estado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thais Christina Mendes de. Considerações sobre a Escola Normal e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Norte (1839-1938). In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do império à república. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

COSTA, Deane monteiro Vieira. A discursividade e a compreensão das vozes dos outros nas fontes históricas à luz de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg. **Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino, n. 1, nov. 2016.

DE LUCA, Tânia. Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

FERNANDES, Amanda Vitória Barbosa Alves. **A Associação de Professores do Rio Grande do Norte e as ideias pedagógicas difundidas no Grupo Escolar**

Antônio de Souza (1920-1930). 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Nestor dos Santos. As modas e a educação. **Revista Pedagogium**, Natal: Empresa Tipográfica Natalense, LTD., n. 1, v.2 p. 15-20, jul. 1921b.

LIMA, Nestor dos Santos. As modas e a educação. **Revista Pedagogium**, Natal: Empresa Tipográfica Natalense, LTD., n. 1, v.1 p. 44-47, jul. 1921c.

LIMA, Nestor dos Santos. Síntese do nosso movimento pedagógico. **Revista Pedagogium**. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, LTD., n.1, v.1 p. 9-25, jul. 1921a.

MELO, Arthur Beserra de. **As ideias pedagógico-higienistas na revista Pedagogium (1921-1927)** / Arthur Beserra de Melo. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; LIMA SILVA, Francinaide de. HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM NATAL/RN (1908-1920). **Revista Diálogo Educacional**, *[S. l.]*, v. 9, n. 27, p. 267–278, 2009. DOI: 10.7213/rde.v9i27.3568. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3568. Acesso em: 08 jun. 2025.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão; RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium**: presença de professoras. In: 13º Congresso de Leitura do Brasil - COLE, 2001, Campinas - SP. Com todas as letras para todos os nomes. Campinas - SP: Editora Mercado de Letras, 2001. v. 1. p. 62-63.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; ROCHA NETO, Manoel Pereira da. **A Missão da Mulher por Meio dos Escritos de Júlia Medeiros Na Revista Pedagogium**. In: XIII Seminário de Pesquisa do CCSA, 2007, Natal - RN. Universidade, Políticas Públicas e Solidariedade - CD-Room do Evento. Natal-RN: Off Set Gráfica, 2007. p. 1-10.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A Escola Normal de Natal**: Rio Grande do Norte, 1908-1971. Natal: IFRN, 2018. 216p.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação, 1995.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium**: a associação de professores em ação pelo projeto educativo da Escola Nova no RN (1920-1932). 2020. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota de. De mestres-escolas* a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 333 – 351, Maio/Ago. 2005.

WANDERLEY, Oscar. Elementos de Educação Cívica. **Revista Pedagogium**. Natal: Empresa Tipográfica Natalense, LTD., n.4, v.12 p. 16-20, mar-abr. 1924.

XVII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)

Conferência e Mesas-redondas da Programação dos Eventos Integrados:

VIII Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)

X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)

ISSN: 2176 - 1396

CONFERÊNCIA - FORMAÇÃO, TRABALHO E REPERTÓRIOS CULTURAIS DAS JUVENTUDES POPULARES NA FRANÇA

Prisca Kergoat (Conferencista)[1]
Aparecida Neri de Souza (Debatedora)[2]
Liliane Bordignon (Mediadora)[3]

RESUMO
A aprendizagem profissional realizada pelas juventudes populares no contexto francês é a temática que será abordada nesta conferência. A proposta é colocar em debate as estratégias de formação profissional em um momento histórico no qual a profissionalização das juventudes é entendida como panaceia da escolarização. Os estudos que temos desenvolvido mostram que as desigualdades vivenciadas pelas juventudes populares não se limitam à escola ou a práticas discriminatórias isoladas no trabalho, mas resultam de uma coprodução entre políticas públicas, instituições escolares e o mercado de trabalho. No caso brasileiro, são poucas as iniciativas de aprendizagem profissional e, também, escassas as análises das relações sociais que os jovens aprendizes estabelecem ao iniciarem suas trajetórias no trabalho. O estudo da relação entre educação e trabalho, que emerge dessa estratégia de inserção de jovens populares nos mundos do trabalho, permite compreender os sentidos que atribuem às suas experiências, bem como as formas pelas quais enfrentam e tentam contornar as restrições impostas pelos contextos de formação. A posição ocupada pelos aprendizes, homens e mulheres, é marcada pela instabilidade e insegurança, dificultando a identificação com os coletivos de trabalhadores e a construção de uma consciência de classe. O sistema de aprendizagem profissional na França tende mais à inserção precária do que à integração profissional dos aprendizes. Ainda assim, os jovens reinventam formas de resistência — tradicionais ou inovadoras — por meio de práticas de oposição e evasão, que lhes permitem negociar ou suavizar as imposições do ambiente de trabalho.
Palavras-chave: Educação. Trabalho. Aprendizagem profissional. Juventudes e Desigualdades.

REFERÊNCIAS

GONNET, Aurélie; KERGOAT, Prisca; QUENSON, Emmanuel. L'individualisation de la formation professionnelle continue. Vers un effacement des droits collectifs? **Nouvelle Revue du travail**, n. 25, 2024.

KERGOAT, Prisca *et al*. Filles et garçons de lycée professionnel. **Éducation & formations**, [*S. l.*], n. 93, p. 7-24, 2017.

KERGOAT, Prisca. **De l'indocilité des jeunesses populaires**. Paris: La Dispute, 2022.
KERGOAT, Prisca. De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. **Sociologie du Travail**, [*S. l.*], v. 48, n. 4, p. 545-560, 2006.

[1] Doutora em Sociologia, Université Toulouse Jean Jaurès, prisca.kergoat@univ-tlse2.fr.
[2] Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), anerisouza@uol.com.br.
[3] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), lilianebordi@gmail.com.

KERGOAT, Prisca. La double peine des filles. Inégalités et sentiment d'injustice dans l'accès à l'apprentissage. **L'Orientation scolaire et professionnelle**, [*S. l.*], v. 49, n. 2, p. 199-224, 2020.

KERGOAT, Prisca**.** Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. **Travailler**, [*S. l.*], v. 2, n. 10, [*S. l.*].

KERGOAT, Prisca. Le travail, l'école et la production des normes de genre. **Nouvelles questions féministes**, [*S. l.*], v. 33, n. 1, p. 16-34, 2014.

KERGOAT, Prisca. Les coulisses de la formation professionnelle : processus de sélection à l'entrée de l'apprentissage. **Formation emploi:** revue française des sciences sociales, v. 3, n. 159, p. 49-69, 2022.

KERGOAT, Prisca. Les différents visages de l'apprentissage. **Agora débats/jeunesses**, n. 14, 1998.

KERGOAT, Prisca. Les formations par apprentissage: un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur? **Net.doc**, [*S. l.*], n. 75, p. 1-27, 2010.

KERGOAT, Prisca. Paroi et plafond de verre. Les apprenties et l'enseignement supérieur. **Travail, genre et sociétés**, [*S. l.*], v. 2, n. 52, p. 151-156, 2024.

KERGOAT, Prisca. Told to make a choice. From humiliation to a sense of injustice. **Próposições**, Campinas, "Jovens, Trabalho e Educação", v. 34, p. 1-24, 2023.

KERGOAT, Prisca. Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. **Formation emploi:** revue française des sciences sociales, [*S. l.*], n. 99, 2007.

KERGOAT, Prisca; CAPDEVIELLE, Valérie. Brevet des collèges : « Cette réforme crée des conditions de scolarisation plus accessibles aux élèves des classes favorisées ». **Le Monde.fr**, 2024.

KERGOAT, Prisca; LEMISTRE, Philippe. Aux frontières de la formation initiale et du travail. **Formation emploi**: revue française des sciences sociales, [*S. l.*], n. 159, p. 7-22, 2022.

KERGOAT, Prisca; MAILLARD, Dominique (Dir.). **Garçons & filles en apprentissage.** Toulouse: Octarès éditions, 2022. (Le Travail en débats. Série Centre d'études et de recherches sur les qualifications). 212 p.

LEMISTRE, Philippe; KERGOAT, Prisca. Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. **Économies et sociétés.** Série AB, Économie du travail, v. XLVIII, n. 9, p. 1405-1438, , 2014.

MESA-REDONDA 1 - JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: MÚLTIPLOS OLHARES E DIFERENTES PERSPECTIVAS

Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Coordenadora da mesa)[3]

RESUMO DA MESA

Os trabalhos apresentados, ao discutirem questões em torno da justiça social e educação, abordam diferentes perspectivas para os inúmeros desafios a serem enfrentados e buscam indicar possibilidades de enfrentamento e superação. O *primeiro* trabalho da mesa, de Silva e Gil, trata da temática da imigração na mídia online no Brasil e em Portugal, e pretende analisar o conteúdo e a estrutura dessas imagens sob a perspectiva da teoria moscoviciana, e refletir sobre o seu impacto nas atitudes e comportamentos diante da problemática da migração e na formulação de políticas. Os resultados apontam para a necessidade de se contemplar a diversidade cultural dos sujeitos, assim como as expectativas das comunidades que os recebem, para que se promovam políticas voltadas para a justiça e inclusão social. No *segundo* trabalho, Abdalla, Gil e Gonçalves, a partir de um Programa de Convivência Escolar, problematizam questões em torno dos princípios de justiça e de inclusão social como valores operadores das representações sociais, para discutir os conflitos e os processos de influência social e promover uma convivência escolar ética e democrática. O *terceiro* trabalho, de Bonfim, busca desvelar a estrutura das representações sociais sobre "Rede de coletivos de jovens", nas periferias de Salvador e Lisboa, e articular com as políticas públicas juvenis, de modo a orientar práticas socioeducativas na educação em periferias urbanas. Nesta direção apresenta reflexões sobre o pensamento social dos jovens, seu processo formativo, o desenvolvimento de suas identidades nesses espaços não escolares. Por fim, o *quarto* trabalho, de Ferreira e Placco, intenciona investigar como a escola, enquanto espaço de formação humana e construtora de conhecimento, pode promover a justiça social e a humanização. A proposta gira em torno da formação docente crítica e da gestão democrática, colocando, em prática, o currículo e a justiça curricular, para que se alcance uma educação voltada para a equidade, o pertencimento e a emancipação. Enfim, há múltiplos olhares e diferentes perspectivas para essa temática, que evidenciam as necessidades e desafios que precisam ser enfrentados, de forma urgente, para que seja possível promover espaços escolares e não escolares mais justos e inclusivos e práticas mais humanizadas, acolhedoras e solidárias.

Palavras-chave: Justiça social. Educação. Inclusão social. Representações sociais. Práticas pedagógicas.

TRABALHO 1 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADES MULTICULTURAIS: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE IMIGRAÇÃO NA MÍDIA ONLINE NO BRASIL E PORTUGAL

[3] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), mfabdalla@uol.com.br.

Ariane Franco Lopes da Silva[4]
Silvania Maria da Silva Gil[5]

RESUMO
Nos últimos anos, a Europa tem presenciado um expressivo fluxo de migrantes provenientes de diversos países, com distintas origens educacionais, culturais e socioeconômicas. Consequentemente, existe um amplo espectro de identidades e experiências migrantes. No entanto, as imagens disseminadas pela mídia para retratar esse fenômeno frequentemente falham em capturar essa diversidade. A temática da imigração também tem atraído a atenção da comunidade acadêmica, no Brasil, que discute políticas de educação para essa população específica. Apesar de antigos e globais, os fenômenos migratórios e interculturais têm recebido atenção crescente de psicólogos sociais (Prost *et al*., 2022; De Rosa *et al*., 2021) e educadores (Figgou, 2018). Para contribuir com a literatura científica sobre essa temática, o estudo reflete sobre as imagens de migrantes publicadas em jornais com edições online, no Brasil e em Portugal, entre 2024 e 2025. O objetivo é analisar o conteúdo e a estrutura dessas imagens sob a perspectiva da teoria das representações sociais (Moscovici, 2012). O estudo, também, objetiva refletir sobre o impacto dessas imagens nas atitudes e comportamentos diante da problemática da migração e na formulação de políticas públicas educativas voltadas para a justiça e inclusão social. Trata-se de uma análise exploratória de imagens publicadas online e de títulos e legendas que as acompanham, com o apoio de métodos de análise de imagens e textos (Silva, et al., 2020; Silva et al., 2021; Silva et al., 2025). A investigação também encontra apoio nos estudos de Abdalla (2020) e Abdalla e Vilalva (2023) sobre as políticas públicas educacionais multiculturais e suas representações e de Placco e Souza (2024) sobre identidade docente. Os resultados preliminares apontam para uma representação dominante que não contempla a diversidade e a pluralidade dos sujeitos. Essa representação pode distorcer as percepções públicas e provocar reações e atitudes que dificultam a formulação de políticas públicas que atendam tanto às necessidades desses indivíduos quanto às expectativas das comunidades que os recebem.
Palavras-chave: Representações sociais. Imigrante. Escola. Políticas públicas educacionais. Imagens.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? *In*: ABDALLA, M. F. B. (Org). **Pesquisas em educação:** políticas, representações e práticas. Santos: Editora Leopoldianum, 2020, v. 1, p. 27-58.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILALVA, Adriana Mallmann. Representações sociais de professores/as sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva intercultural: desafios e possibilidades. *In*: DONATO, S. P.; ENS, R. T.; NOVAES, A. (Org.). **Representações**

[4] Doutora em Educação. Universidade Católica Portuguesa (UCP) e Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Ultreia Association, alsilva@ucp.pt.
[5] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), silvaniasilva.psico@gmail.com.

Sociais: estudos sobre formação de professores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2023, v. 1, p. 62-73.

DE ROSA, Annamaria Silvana; TAIEB, Sarah; LATINI; Martina. Making invisible the migrants through "(de)personification" and "(un)naming" processes in the political-institutional discourse. *In*: INOCENT-MÁRIA, V.; SZANISZLÓ, O. P. (Org.). **Invisible migrant workers and visible human rights**. Roma: Angelicum University Press, Pontificia Università S. Tommaso d'Aquino, 2021, p. 139-168.

FIGGOU, Lia. Multiculturalism, immigrants' integration, and citizenship: Their ambiguous relations in educators' discourse in Greece. **Qualitative Psychology**, [*S. l.*], v. 5*,* n. 1, 117–134, 2018.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Identidades de Professores na Escola do século XXI: novas demandas e desafios à formação. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 16, n. 42, p. 300-312, 2024.

PROST, Maxime, PIERMATTÉO, Anthony; LO MONACO, Grégory. Social representations, social identity, and representational imputation: A review and an agenda for future research. **European Psychologist,** [*S. l.*], v. 28*,* n. 1, p. 24–34, 2023.

SILVA, Ariane Franco Lopes; COHEN, Golda; GAYMARD, Sandrine. Images and social representations of students' identity and university experience. **Papers on Social Representations**, [*S. l.*], v. 29, n. 2, p. 12.1-12.23, 2020.

SILVA, Ariane Franco Lopes; BARREIRA, Luiz Carlos; BAPTISTA, Isabel. Images of women and non-formal education: Body representations in the illustrated press. **Educação e Cultura Contemporânea**, [*S. l.*], v. 18, n. 54, p. 597–615, 2021.

SILVA, Ariane Franco Lopes D.; COHEN, G. A Comparative Study of Verbal and Visual SelfRepresentations: Body Image and Health Aspirations of Brazilian and French Women. **Trends in Psychology**, p. 1-16, 2025. https://doi.org/10.1007/s43076-025-00445-z.

TRABALHO 2 - VALORES, CONFLITOS, INFLUÊNCIA SOCIAL: POR QUE REFLETIR SOBRE JUSTIÇA E INCLUSÃO SOCIAL NO SENTIDO DE UMA CONVIVÊNCIA ESCOLAR?

Maria de Fátima Barbosa Abdalla[6]
Silvania Maria da Silva Gil[7]
Rita Maria Gonçalves[8]

RESUMO
Este texto tem como objetivo refletir sobre os valores de justiça e de inclusão social a partir de uma pesquisa junto à rede pública do Estado de São Paulo, que implementou um Programa de Convivência para as escolas devido às inúmeras situações de violência (Tognetta; Abdalla, 2022). Parte-se do pressuposto de que não é tarefa fácil explorar a dimensão axiológica das representações sociais; entretanto, torna-se emergente, tendo em vista os processos de injustiça e de exclusão social que continuam a provocar casos de violência nas escolas. A intenção aqui não é discutir os resultados da pesquisa empírica, mas, sim, problematizar algumas questões-chave, que apontam para um processo de formação de professores/as e de seus estudantes a fim de se promover uma convivência ética, democrática e de prevenção de conflitos (Abdalla, 2022). Trata-se, então, de compreender as *representações sociais* como *princípios organizadores das relações simbólicas* entre indivíduos e grupos (Doise, 2001, 2002, 2015; Bourdieu, 2011; Abdalla, 2013, 2022), no sentido de refletir sobre os processos de justiça/injustiça e de inclusão/exclusão social como valores operadores das representações sociais (Jodelet, 2012; 2017). Dentre esses princípios, indicam-se: a) *os princípios da justiça social e da inclusão social como imperativos éticos para a convivência escolar*, entendendo as *themata* no desenvolvimento das representações sociais, em dialogicidade com as questões da ética (Marková, 2006, 2015); b) a *compreensão dos conflitos como princípio organizador de* percursos formativos e seus efeitos de normalização e polarização (Doise; Moscovici, 1985); e c) a *influência social como desencadeadora de processos de conformidade e de resistência* (Paicheler; Moscovici, 1985; Bauer, 2003) na orientação de processos de intervenção e prevenção aos problemas da convivência. Tais *princípios organizadores* podem fazer com que reflitamos sobre o significado da convivência como valor e de suas relações afetivas, de cooperação e de solidariedade, ao desenvolver processos de justiça e de inclusão social. Processos, que permitam a circulação e superação de problemas/conflitos, estratégias de soluções e possibilidades de novas experiências formativas; assim como perspectivas de mudança e formas propositivas de resistência, que tenham em mente promover a convivência ética e prevenir a violência e a exclusão social nas escolas.
Palavras-chave: Justiça e inclusão social. Conflitos. Influência social. Convivência ética e democrática. Princípios organizadores de relações simbólicas.

[6] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), mfabdalla@uol.com.br.
[7] Doutora em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), silvaniasilva.psico@gmail.com.
[8] Doutoranda em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), ritagoncalves02@hotmail.com.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. *In*: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L.P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relationships between Bourdieu and Moscovici to Rethink Teacher Education. **Global Journal of Human-Social Science**, [*S. l.*], v.22, n. 8, p. 7–14.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a convivência como valor nas escolas públicas: experiências formativas e de pesquisa. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022090, p. 1-8, jul. 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16950/13575. Acesso em: 04 abr. 2024.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2ª. ed. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e Representações Sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lilin Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187203.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOISE, Willem. Psicologia Social e mudança social. *In*: JESUÍNO, J.C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M.J. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudanç**a. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 184-207.

DOISE, Willem; MOSCOVICI, S. Las decisiones en grupo. *In*: MOSCOVICI, S. **Psicología Social, I**: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 261-278.

JODELET, Denise**.** Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2012.

JODELET, Denise. O valor como operador das representações sociais. *In*: JODELET, D. **Representações Sociais e mundos de vida**. Edições de Nikos Kalampalikis. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRess, 2017, p. 140-143.

MARKOVÁ, Ivana. Entendendo *themata* e gerando representações sociais. *In*: MARKOVÁ, I. Tradução de Hélio Magri Filho. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 243-281.

MARKOVÁ, Ivana. Ética na Teoria das Representações Sociais. *In*: JESUÍNO, J.C.; MENDES, F. R. P.; LOPES, M.J. (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 80-102.

PAICHELER, Geneviève; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversion. *In*: MOSCOVICI, S. **Psicología Social I**: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos. Barcelona: Paidós, 1985, p. 175-208.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A implementação de um Programa de Convivência para Escolas: bases e desafios de ponta a ponta. **RPGE – Revista *on line* de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022091, p. 1-17, jul. 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16951/13578. Acesso em: 02 abr. 2024.

TRABALHO 3 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE REDE DE COLETIVOS, POLÍTICAS PÚBLICAS JUVENIS E EDUCAÇÃO: ESTUDO EM CONTEXTOS APROXIMATIVOS DAS PERIFERIAS URBANAS DE SALVADOR E LISBOA

Natanael Reis Bonfim[9]

RESUMO
O mundo ainda está vivendo momentos de dificuldades provocados pelas sucessivas crises que têm esgarçado as desigualdades sociais e agravado os problemas socioambientais e educacionais. Nesse cenário, por um lado, os jovens homogeneizados em torno da imagética da pobreza e da violência, foram, com frequência, transformados num “problema social” pelos discursos oficiais (Bomfim; Santana, 2021). Por outro lado, redesenharam-se novos contornos nos espaços escolares e não escolares, onde as redes sociais de compartilhamento de aprendizagem tornam-se prementes no enfrentamento desses desafios (De Tommasi, 2016; Bomfim; Garrido, 2022). Surge, então, o estudo de pós-doc na UAB-Lisboa, financiado pelo CNPq que teve como objetivos desvelar a estrutura das representações sociais sobre “Rede de coletivos de jovens” nas periferias de Salvador e Lisboa e articular com as políticas públicas juvenis, a fim de orientar práticas socioeducativas na Educação em Periferias Urbanas. A pesquisa do tipo qualitativa deu-se em quatro etapas, pelas abordagens bibliográfica, documental e empírica. Para a produção dos dados, recorremos aos artigos científicos dos últimos cinco anos; aos documentos oficiais dos Governos de Lula (2003/2011), Dilma Rousseff (2011/2015) e Michel Temer e Jair Bolsonaro (2016/2023); ao questionário sociodemográfico e à TALP aplicados aos 13 líderes de coletivos de jovens e à entrevista semiestruturada aos que aceitaram participar do estudo. A amostra, realizada em sites e redes sociais, foi constituída pela técnica “bola de neve” (Biernarckl; Patrick,1981). O tratamento e análise dos dados do discurso bibliográficos, documentais e das entrevistas foram pelo conteúdo (Bardin, 2016). Para desvelar a estrutura do sistema das RS (Abric, 2016), utilizamos o software Gephi e o método AnCo-Redes. Após a triangulação das informações, os resultados: apontaram saberes que provocaram uma reflexão sobre as políticas públicas efetivas voltadas para os jovens periféricos; permitiram compreender o pensamento social desses jovens sobre suas redes de coletivo, o comportamento de suas práticas socioeducativas e sua importância para o processo formativo de sujeitos, a visibilidade e o fortalecimento de identidades em espaços não escolares; e, finalmente, indicaram a possibilidade de orientar práticas pedagógicas de professores nas escolas e a necessidade de reformulação do conceito sobre educação nas periferias urbanas.
Palavras-chave: Representações sociais. Rede de coletivos. Educação em periferias urbanas. Políticas públicas juvenis.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. La recherche sur les représentations sociales: l’étude expérimentale des représentations sociales. *In*: ABRIC, Jean-Claude; DESCHAMPS, Jean-Claude; BEAUVOIS, Jean-Léon, (Org.). **Des atitudes aux attributions:** sur la construction de la réalité sociale. Grenoble: PUG, 1996. p. 158-161

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

[9] Doutor em Educação de Periferias Urbanas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nrbomfim@uneb.br.

BIERNARCKI, Patrick; Waldorf, Dan. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, [*S. l.*], v.10, n.2, p.141-163, nov.1981.

BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. Representações sociais sobre o futuro de jovens periféricos e suas contribuições às práticas socioeducativas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.60, n.63, p.1-24, 2022.

BOMFIM, Natanael Reis; SANTANA, Jeanne Lopes. Representações sociais de redes de coletivos de jovens do Subúrbio Ferroviário de Salvador- Bahia: contribuições para as práticas socioeducativas em periferias urbanas. **REVASF**, Juazeiro, v.11, n.26, p.71-96, 2021.

DE TOMMASI, Lívia. Culto da performance e performance da cultura: os produtores culturais periféricos e seus múltiplos agenciamentos. **Crítica e Sociedade**, **Revista de Cultura Política**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p.100-126, Dossiê - Mai 2016.

TRABALHO 4 - JUSTIÇA SOCIAL E SUAS MÚLTIPLAS FACETAS NA EDUCAÇÃO

Patrick Vieira Ferreira[10]
Vera Maria Nigro de Souza Placco[11]

RESUMO
O presente trabalho integra o novo projeto de pesquisa do grupo CEPId – Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica, vinculado à PUC-SP. A pesquisa busca investigar como a escola, enquanto espaço de formação humana e construtora de conhecimento, apropriação e produção cultural contrahegemônica, pode promover a justiça social e a humanização, contribuindo para a transformação social e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Partindo de um cenário de profundas desigualdades sociais, raciais, de gênero e econômicas que comprometem o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar, a pesquisa se debruça sobre as múltiplas dimensões da justiça social, articulando-a à justiça curricular. Inspirada em teóricos como Freire (1969), Charlot (2024), Paro (1994; 2011), Ponce (2016; 2018), Ponce e Araújo (2019), Libâneo e Silva (2020), Placco (2012) e Placco e Souza (2023), a proposta evidencia a importância da formação docente crítica e da gestão democrática, assim como do currículo como construção coletiva, aberta à escuta da comunidade escolar. A justiça curricular, mais do que a adoção de conteúdos justos, implica práticas cotidianas que reconheçam e acolham as diferenças culturais, sociais e identitárias. Ao entender o currículo como um território de disputas, a pesquisa reafirma a necessidade de sua construção participativa, visando uma educação que promova equidade, pertencimento e emancipação. Além disso, a escola é destacada como espaço privilegiado para o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças. A pesquisa assume o desafio ético de questionar como a escola pode auxiliar na luta contra as discriminações e desigualdades, tornando-se um ambiente de acolhimento, transformação e protagonismo. Conclui-se que, ao integrar as diversas facetas da justiça social, a escola pode desempenhar um papel decisivo na formação de cidadãos críticos e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Palavras-chave: Justiça Social. Educação. Justiça curricular. Humanização. Comunidade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano (A Educação como Fundamento Antropológico). **Revista Internacional Educon**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, p. 1-21, 2024.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. *In*. JAGUARIBE, H. **Desenvolvimento Econômico e Desenvolvimento Político.** São Paulo: Paz e Terra,1969, p. 123-132.

[10] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), prpatrickvf@gmail.com.
[11] Doutora em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), veraplacco7@gmail.com.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, [*S. l.*], p. 816-840, 2020.

_____

PARO, V. H. Gestão da escola pública: alguns fundamentos. *In*: **Subsídios para os encontros regionais. CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**. 1994, p. 4-5.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, [*S. l.*], v. 19, p. 485-508, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, Vera M.N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 47-60.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V. L. T. **Profissionais da Educação do Século XXI**: desafios e perspectivas atuais. Campinas: Pontes, 2023.

PONCE, B. J. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, [*S. l.*], v. 41, p. 1141-1160, 2016.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, [*S. l.*], v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista E-curriculum**, [*S. l.*], v. 17, n. 3, p. 10451074, 2019.

MESA-REDONDA 2 - PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: JUVENTUDES E REPRESENTAÇÕES

Liliane Bordignon (Coordenadora da mesa)[12]

RESUMO DA MESA

A proposta da mesa é apresentar um conjunto de pesquisas sobre as diretrizes políticas que estruturam o componente curricular "Projeto de Vida" no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e refletir sobre os efeitos dessas políticas no currículo e na formação de representações sociais. Clarilza Prado de Sousa e Sandra Lúcia Ferreira compartilham os resultados de uma investigação conduzida em São Paulo, centrada nos projetos de vida de estudantes do ensino médio matriculados em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. As autoras, ao analisarem os dados empíricos à luz dos estudos das representações sociais sobre o papel do outro na constituição das representações, identificam que os jovens, ao abordarem seus projetos de vida, demonstram uma escassa reflexão sobre a realidade concreta e dificuldades em compreender o entorno que influencia suas trajetórias futuras. Elizabeth Macedo analisa a relação entre o componente projeto de vida e empreendedorismo no Novo Ensino Médio. Argumenta que essa proposta curricular reforça uma ontologia individualista alinhada à racionalidade neoliberal, que está na contramão de uma perspectiva que defende a valorização da construção de uma trajetória ético-política pelas juventudes. A crítica aponta a necessidade de um currículo que considere a subjetividade atravessada pela alteridade, que valorize o inesperado e o outro como potência educativa. Liliane Bordignon, Gisela Tartuce e Patrícia Almeida contribuíram com a apresentação de um mapeamento de produções acadêmicas (2006–2021), nos campos da psicologia e da educação, sobre Projeto de vida, destacando que, apesar da complexidade contemporânea, os jovens ainda estruturam seus projetos com base na tríade família, escola e trabalho. A partir da Lei 13.415/2017, que institui o Projeto de Vida como eixo da formação integral, os estudos chamam a atenção para a necessidade de políticas de orientação profissional e formação docente para apoiar os estudantes na construção de trajetórias significativas.

Palavras-chave: Projeto de vida. Novo ensino médio. Representações Sociais. Empreendedorismo. Juventudes.

[12] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), lilianebordi@gmail.com.

TRABALHO 1 - PREPARAR O ALUNO PARA CONSTRUIR TRAJETÓRIAS DE VIDA

Clarilza Prado de Sousa[13]

RESUMO
Educação e Projetos de Vida são conceitos em um campo de disputa ideológica sobre os sentidos da Educação. A partir desta compreensão, a proposta de nossa pesquisa procurou analisar como essas tensões se manifestam na voz dos jovens e de seus professores que atuam no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida (PV) no Ensino Médio. A pesquisa vem sendo desenvolvida com uma rede de pesquisadores e inclui dados dos seguintes Estados: São Paulo. Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Pará e Rio de Janeiro. O propósito do estudo é compreender as Representações Sociais (RS) elaboradas por estudantes sobre si mesmos, sobre o presente e suas projeções de futuro. A realização de análise multivariadas propostas no estudo têm possibilitado compreender as imagens que traduzem as representações sociais de jovens e seus professores. Os resultados e aprofundamentos desenvolvidos até o momento têm apontado a complexidade das dimensões que atravessam a elaboração de um PV – desejos, contextos sociais, contexto familiares, o desafio de contribuir desigualdades sociais, qualidade da escolaridade promovido pela escola etc. Nestes termos, compreendemos que a escola só poderá assumir um papel significativo que permita ao aluno construir e delinear seu futuro, se se dedicar a contribuir com esses jovens na construção de uma consciência crítica sobre suas trajetórias de vida. Entendemos que, sem a preparação dos alunos para que compreendam suas trajetórias e construam recursos que possam superar suas dificuldades, a escola não preparará o aluno para o futuro, para a vida, mas o deixará sem possibilidades de lutar contra as ilusões e as dificuldades sociais que terá que enfrentar para construir seus projetos de vida, seu futuro.
Palavras-chave: Projeto de Vida. Representações Sociais. Imagens. Ensino Médio. Trajetórias.

REFERÊNCIAS

HABOWSKI, F.; LEITE, F. de A. Construção da identidade do ensino médio no Brasil: um estudo histórico. **Práx. Educ**., Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10925, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792022000100122&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social** [online]. v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003 . Acesso em: 03 maio 2024.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed.

[13] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), clarilza.prado@gmail.com.

Petrópolis: Vozes, 2007.

TRABALHO 2 - EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA: ONTOLOGIAS INDIVIDUALISTAS

Elizabeth Macedo[14]

RESUMO
Dentre as alterações propostas pelo Novo Ensino Médio (NEM), ganhou relevância o componente curricular projeto de vida com carga horária significativa, articulada com a eixos estruturantes, dentre eles o empreendedorismo. A associação entre eles, cria um modelo de cidadania em termos de liberdade, autonomia e responsabilidade. Argumento que isso reforça a ontologia individualista, que coloniza também muitos de nossos discursos sobre currículo e a racionalidade neoliberal (Ball, 2012, p.12). A crítica que faço ao NEM como política pública para a educação objetiva defender a importância da trajetória ético-política que anima meu trabalho de pesquisa, qual seja pensar os efeitos sobre a teorização curricular de assumir que a subjetividade é atravessada pela alteridade. De forma resumida, o empreendedorismo idealizado pelo NEM visa a formação de um sujeito capaz de produzir a própria vida, agindo sobre si com liberdade e autonomia (Laval; Dardot, 2016). Ser empreendedor de si mesmo implica certa predisposição inata e um esforço individual de aprendizado, cuja recompensa é a realização pessoal. Assumo que o currículo é um evento que emaranha corpos humanos e não humanos a "mundos" inorgânicos, virtuais, de memória, de modo que ele não chega antes do tempo, mas aparece como arranjos não esperados que podem tornar as vidas mais vivíveis. Nesse sentido, a teorização curricular comprometida com a alteridade precisa recuperar o potencial educativo do desfazimento do sujeito pelo outro que o atravessa sem pedir licença, para o que é fundamental pôr em questão as racionalidades que visam controlar o inesperado e projetar a vida. **Palavras-chave:** Performatividade; Projeto de vida; Empreendedorismo; Ensino médio.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Foucault, power, and education**. New York: Routledge, 2012.

BUTLER, Judith. **A força da não violência**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas***:* notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

DERRIDA, J. **A força da lei**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

[14] Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bethmacedo@pobox.com.

TRABALHO 3 - IMAGENS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS PELO DESENHO DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO SOBRE SEUS PROJETOS DE VIDA

Sandra Lúcia Ferreira[15]

RESUMO
Apresenta-se neste texto as reflexões desenvolvidas na pesquisa, que procurou articular o desenho e as escritas dos alunos de Ensino Médio (EM) sobre Projeto de Vida (PV), visando identificar as imagens das Representações Sociais (RS) que estes jovens constroem sobre seu futuro. O estudo contou com 576 jovens do EM em situação de vulnerabilidade sobre os seus Projetos de Vida, bem como de seus professores sobre tais projetos. A metodologia, compreendendo que as RS no dizer de Moscovici, se traduzem em imagens, procurou, articular questionários e desenhos. A análise integrada mostrou dimensões distintas e permitiu identificar imagens das RS dos alunos mais diferenciadas. Se na escrita os PV parecem estar definidos de forma menos críticas de suas possibilidades e das dificuldades que irá enfrentar, nos desenhos os alunos expressam maior compreensão das dificuldades e necessidades da formação para alcançar seus projetos de futuro. Assim é, que nos desenhos, organizados a partir do mote “desenhe você hoje, daqui a 5 anos e 10 anos”, revelam uma resistência a uma narrativa social que os definem como “nem-nem”. Ao contrário, expressam desejo de futuro, certa mobilização e engajamento com o trabalho e com sua formação, ainda que, muitas vezes, sem clareza dos percursos para alcançar esses objetivos. Os resultados revelam ainda que as imagens produzidas, articulando escrita e desenhos, condensam imagens representacionais que refletem desejos trabalho, dinheiro, sucesso e faculdade, mas também expõem ausências simbólicas: a escola, a cultura, o meio ambiente e a vida pública aparecem diluídas ou ausentes, revelando aspirações e fragilidades de um presente que não oferece os meios necessários para que esses jovens materializem seus PV. Nesse contexto, reafirma-se a centralidade da escola como espaço de mediação, orientação e construção de trajetórias emancipatórias que os permita desenvolver criticamente um caminho e equacionar seus sonhos com necessidades e possibilidades.
Palavras-chave: Representações Sociais. Imagem. Desenho. Ensino Médio. Trajetórias emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BOULDING, K. E. **The Image**. Knowledge in Life and Society. Ann Arbor: The University of Michigan Press (UMP), 1956.

CAMARGO, B. V. **Métodos e procedimentos de pesquisa em Ciências Humanas e Psicologia.** Curitiba: CRV, 2020.

CURADO, J. M. O conceito de imagem em Kenneth Ewart Boulding: um capítulo da epistemologia das teorias evolutivas. **Diacrítica**, [*S. l.],* n. 8, p. 299-316, 1993. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12548 . Acesso em: 28 maio 2024.

[15] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), 07sandraferreira@gmail.com.

COUTINHO, M. P. L.; DO BÚ, E. A técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber**, [*S. l.*], v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em:

_____
https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72. Acesso em: 11 nov. 2024.

FERREIRA, S. L. **Imagens de escola e as representações sociais**. Curitiba: CRV, 2015.

HABOWSKI, F.; LEITE, F. de A. Construção da identidade do ensino médio no Brasil: um estudo histórico. **Práx. Educ**., Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10925, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792022000100122&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001.

LECCARDI, C. Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social** [online]. v. 17, n. 2, p. 35-57, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000200003 . Acesso em: 03 maio 2024.

LOPES, A. C., CRAVEIRO, C., CUNHA, V. P. O novo ensino médio na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro: Diferenças contextuais. **Revista de Educación**, [*S. l.*], v. 31, n. 1, p. 241-273, 2024. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7756. Acesso em : 13 nov. 2024.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MOLINA, L. G. **Da prática à teoria**: o método iconológico de Erwin Panofsky (1921, 1939, 1955). 2010. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28949/000774289.pdf?sequence=1 . Acesso em: 02 jun. 2024.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1976.

WACHELKE J, WOLTER R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psic: Teor e Pesq** [Internet]. v. 27, n. 4, dec. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017 . Acesso em 13 nov. 2024.

TRABALHO 4 - ANÁLISE SOBRE ABORDAGEM DA CATEGORIA PROJETO DE VIDA EM PESQUISAS DA ÁREA DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO (2006-2021)

Liliane Bordignon[16]
Gisela Lobo B. P. Tartuce[17]
Patrícia Albieri de Almeida[18]

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar um mapeamento de trabalhos acadêmicos que tratam da temática projeto de vida com foco na população jovem, de modo a analisar como essa categoria é abordada por pesquisadores da área da Psicologia e da Educação, entre 2006 e 2021. Trata-se de uma revisão de literatura em periódicos brasileiros armazenados em bases de dados validadas por pares. A busca foi efetivada nos portais de periódicos eletrônicos Scientific Eletronic Library Online (SciELO-Brasil), PePSIC e Educ@, por meio dos descritores: “projeto de vida”, “projeto de futuro”, “projeto de carreira”, “projeto profissional”. Foram selecionados, lidos na íntegra e analisados 54 artigos diretamente relacionados à temática. O número de pesquisas sobre essa categoria, que recentemente passou a ser um componente curricular do Novo Ensino Médio, ainda é pequeno. Observouse que Projeto de Vida é uma categoria abordada tradicionalmente pela área da Psicologia e só mais recentemente pela Educação. Vários aspectos comuns integram a definição de projeto de vida, destacam-se: a dimensão temporal e identitária; seu caráter dinâmico; e a necessidade de construí-lo articulando-se subjetividade e objetividade. Apesar da complexidade do mundo contemporâneo, boa parte das pesquisas revela que os jovens ainda buscam elaborar projetos de vida a partir da tríade família, escola e trabalho. Assim, e com a recente reforma do Ensino Médio (Lei 13.415), que institui o projeto de vida na formação integral do aluno, vários estudos também chamam atenção para a importância de institucionalizar programas de orientação profissional e/ou de formação de professores para trabalhar com o projeto de vida, de modo a auxiliar os jovens estudantes a escolherem seus itinerários formativos e a pensarem seu futuro, integrando a busca de sentido às ações necessárias para atingir seus objetivos.

Palavras-chave: Projeto de vida. Juventude. Novo Ensino Médio. Revisão de literatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

[16] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), lilianebordi@gmail.com.
[17] Doutora em Sociologia, Fundação Carlos Chagas (FCC), gtartuce@fcc.org.br.
[18] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), palmeida@fcc.org.br.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato *et al*. Evidências preliminares de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. **Avaliação Psicológica**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 429-437, 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GOBBO, Jessica Particelli; NAKANO, Tatiana de Cássia; DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato. Escala de projetos de vida para adolescentes: evidências de validade de conteúdo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, PR, v. 10, n. 1, p. 20-40, 2019.

GRAF, Laila Priscila; DIOGO, Maria Fernanda. Projeções juvenis: visões ocupacionais e marcas de gênero. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 71-82, 2009.

MAIA, Ana Augusta Ravasco Moreira; MANCEBO, Deise. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia**: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.

MANDELLI, Maria Teresa; SOARES, Dulce Helena Penna; LISBOA, Marilu Diez. Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. especial, p. 49-57, 2011.

MENDONÇA, Érika Souza *et al*. Juventude e projeto de vida: trajetórias na pesquisa acadêmica brasileira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 230-248, jan./abr. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p230-248

MENDONÇA, Tatiane Rose Oliveira; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Trajetórias de egressos de um Programa de Orientação Profissional: contextos e escolhas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 67-77, jan./jun. 2019.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira; DE SOUZA, Liliane Bordignon; ALMEIDA, Patrícia Albieri. Projeto de vida: como pesquisadores da área da Psicologia e da Educação abordam essa categoria? **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 17, p. e6187038-e6187038, 2023.

MESA-REDONDA 3 - FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE (DES)CONEXÕES

André Augusto Diniz Lira (Coordenador da mesa)[19]

RESUMO DA MESA

A discussão sobre a formação humana e sobre a formação docente se atualiza sempre que os contextos sociais e históricos questionam a ordem "natural" da cotidianidade, quando as inovações emergem, quando os novos desafios surpreendem a nossa forma de ser e agir no mundo, quando as técnicas e os conteúdos da aprendizagem não são mais suficientes para as novas gerações. Esta mesa-redonda busca articular a formação docente à formação humana, tendo como parâmetro a contemporaneidade com as suas inúmeras lacunas, desafios e possibilidades, tanto para a identidade docente quanto para identidade discente. Para tanto, inspirada na perspectiva temática do *Educere* 2025, discute as conexões e desconexões que atravessam os sujeitos, as instituições formativas, os modos de atuação docente, considerando as dinâmicas epistemológicas, subjetivas e objetivas da pesquisa em educação. Serão debatidos quatro trabalhos tendo como expositores as pesquisadoras Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito, Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (UNICID), Dra. Marta Campos de Quadros (ULBRA) e o pesquisador Dr. André Augusto Diniz Lira (UFCG), coordenador da mesa. As exposições se basearão nas seguintes pesquisas: a) Nataly Chaves de Freitas e Margaréte May Berkenbrock-Rosito discutem narrativas autobiográficas de professores de Arte, através de processos de conscientização decolonial, em uma formação crítica e enraizada na estética do território amazônico; b) Ecleide Cunico Furlanetto, Dilaina Paula dos Santos e Juliana Cavalcanti Candelária também em uma perspectiva autobiográfica, trabalham os ateliês de formação por meio da circundação, amplificação e reconstelação de narrativas de vida em formação; c) Yoshie Ussami Ferrari Leite, Marta Campos de Quadros e Gustavo da Silva Costa, através de uma pesquisa bibliográfica, analisam criticamente a plataformização do ensino, considerando a precariedade da formação e a precarização da atuação; d) André Augusto Diniz Lira (UFCG), tendo por base alguns conceitos contemporâneos do mundo em rede, analisa o lugar dos adolescentes, dos jovens e da formação em tempos de (des)conexões. Finalmente, esta mesa tem por finalidade aprofundar o quadro da formação docente através de uma formação humana que resgata a autonomia e a integralidade dos sujeitos, em diferentes contextos sociais e institucionais.

Palavras-chave: Formação docente. Formação humana. Contemporaneidade. Narrativas. Contextos formativos.

[19] Doutor em Educação. Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), andreaugustoufcg@gmail.com.

TRABALHO 1 - ADOLESCENTES E JOVENS EM TEMPOS DE (DES)CONEXÕES: LACUNAS CONTEMPORÂNEAS E POTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

André Augusto Diniz Lira [20]

RESUMO
Uma série de conceitos e expressões do mundo digital têm se tornado recorrentes para entender o comportamento de adolescentes e jovens na contemporaneidade. São considerados como uma "Geração do quarto" (Ferreira, 2024), "hiperconectada" (Durao *et al*., 2024), tidos como "enfurnados" (Cleare, 2025), diagnosticados com transtornos de "dependência de internet" (Young *et al*., 2011) entre outros quadros. Esses conceitos, expressões e diagnósticos têm sinalizado conjuntamente para novas configurações relacionais, para vivências distintas, para problemas típicos de uma geração, para um aumento de transtornos mentais e do sofrimento psíquico, sublinhando-se em especial os aspectos negativos do cenário. Este trabalho analisa o lugar dos adolescentes e dos jovens em tempos de múltiplas conexões e desconexões tanto positivas quanto negativas, ressaltando o desenvolvimento humano como um processo de vivências fraturadas e cindidas no mundo contemporâneo. Para tanto, considera os processos subjetivos e formativos, tendo por base uma longa tradição de estudos perpassando a dimensão narrativa, cognitiva e afetiva de Willhelm Dilthey (2010), Jerome Bruner (2001) e Juan Ignazio Pozo (2002, 2018). O que implicam esses comportamentos para a formação docente e para as práticas educativas escolares? Quais aspectos positivos e negativos que mobilizam? Como têm sido enfrentados os problemas do mundo da internet na cotidianidade nos contextos escolares e universitários? Esses problemas são abordados considerando os sujeitos em formação a partir da dimensão subjetiva e objetiva presentes nos contextos vividos e relacionais. Além da literatura específica na área, de vídeos e séries, lança mão da experiência docente na disciplina Psicologia da Adolescência nas licenciaturas da UFCG, na qual muitos ainda se encontram nesse período de transição para a vida a adulta. Discute-se o panorama desses conceitos e expressões como uma sinalização de marcos complexos na adolescência e juventude, que sinalizam para problemas na saúde mental, mas que, ainda, pouco recuperam as potencialidades da cultura digital na formação docente.
Palavras-chave: Adolescência. Juventude. Psicologia da adolescência. Educação. Mundos digitais.

REFERÊNCIA

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CLEARE, Anita. **Enfurnados:** como tirar o seu adolescente do quarto. São Paulo: Lattitude, 2025.

DILTHEY, Wilhelm. **Filosofia e Educação**. São Paulo: EDUSP, 2010.

DURAO, Marian et al. **Hiperconectados**: Los desafíos psicológicos de la era digital. Madrid: Techpsylab ediciones, 2024.

[20] Doutor em Educação, Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), andreaugustoufcg@gmail.com

FERREIRA, Hugo. **A Geração do Quarto.** Rio de Janeiro: Record, 2024.

_____
POZO, Juan Ignacio. **Aprender em tiempos revueltos**: la nueva ciencia del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial, 2018.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

YOUNG, Kimberl *et al*. **Dependência de Internet**: manual e guia de avaliação e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TRABALHO 2 - ATELIÊS DE FORMAÇÃO: FORMAR-SE POR MEIO DA CIRCUNDAÇÃO, AMPLIFICAÇÃO E RECONSTELAÇÃO DE NARRATIVAS DE VIDA

Ecleide Cunico Furlanetto[21]
Dilaina Paula dos Santos[22]
Juliana Cavalcanti Candelária[24]

RESUMO

As propostas que sustentam programas de formação, na maioria das vezes, pautam-se na transmissão de saberes que trazem impregnada a ideia de que a formação pode ser recebida de um outro por meio da transmissão de conhecimentos. Temos como objetivo refletir sobre pesquisas desenvolvidas no contexto de ateliês de formação que interrogam essa perspectiva de formação. Para isso, nos ancoramos nos princípios da pesquisa (auto)biográfica com narrativas, acreditando que os sujeitos em formação, ao fazerem uma revisão de suas experiências, identificam em suas trajetórias os saberes que a vida lhes ensinou e ao lançar um olhar ao passado encontram sinais e marcas que compõem uma história sobre como cada um foi se tornando quem é e descortinam novas possibilidades de ser. Assim sendo, temos delineado alguns movimentos de pesquisa no contexto dos ateliês de formação Furlanetto (2005); Furlanetto, Nunes e Gonçalves (2024) que nos auxiliam a ampliar a compreensão de como as pessoas se formam. Esses movimentos são tecidos tanto pelos participantes da pesquisa enquanto narram, como pelos pesquisadores quando analisam. O primeiro deles, circundação consiste em tecer movimentos circulares em torno de um centro, de modo a vê-lo de diferentes ângulos, diversificando, assim as maneiras de perceber. Ao tecê-lo em torno de núcleos das narrativas, elabora-se uma primeira camada de compreensão. Uma outra é delineada por meio da amplificação, que favorece uma multiplicação de sentidos, sendo para isso necessário lançar mão dos repertórios, os disponibilizados pelos outros participantes dos ateliês e também pelos oferecidos por autores que dão sustentação teórica à pesquisa. Por fim, temos a reconstelação que incide na expansão da consciência dos envolvidos na pesquisa que repensam suas maneiras de exercer seu ofício por meio da desconstrução e da reconstrução de conhecimentos. Desse modo, tanto aspectos do indivíduo e da cultura, se reorganizam e se expandem e contribuem para ampliar a maneira de pensar a formação.

Palavras-chave: Ateliês de Formação. Narrativas. Pesquisa (auto)biográfica. Pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS

FURLANETTO, Ecleide C.; NUNES, Cristiane N.; GONÇALVES, Ivanice N. de C. Ateliê formativo: narrativas de profissionais da educação em espiral. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [*S. l.*], v. 28, n. 57, p. 1-21, 2024.

FURLANETTO, E. C. Pesquisa em Educação: diálogos interdisciplinares. *In*: FRIAÇA, A. C. *et al*. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: Trion, 2005.

[21] Doutorado em Educação (Currículo). Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), ecleide@terra.com.br.
[22] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), dilaina22801@gmail.com.
[24] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), julianacavalcanticandelaria@gmail.com.

TRABALHO 3 - COLCHA DE RETALHOS E A REFLORESTAÇÃO DA MEMÓRIA: METODOLOGIA ESTÉTICA PARA A RECONEXÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nataly Chaves de Freitas[23]
Margaréte May Berkenbrock-Rosito[24]

RESUMO

O presente estudo propõe discutir a formação docente a partir de práticas de reconexão com as histórias de vida, os saberes culturais e as experiências estéticas de professores de Artes da Rede Municipal de Educação de Belém-PA. Fundamentada na tese de doutorado intitulada “Educação Estética, Narrativa Autobiográfica e Patrimônio Cultural: uma relação entre os modos de sentir, conhecer e pertencer dos professores de Artes da rede municipal de Belém-Pará-Brasil”. A reflexão parte das narrativas autobiográfica de professores de Arte produzidas por meio da "Colcha de Retalhos" (Berkenbrock-Rosito, 2009, 2010, 2014) como dispositivo metodológico e epistemológico capaz de reflorestar memórias invisibilizadas, fomentar processos de conscientização decolonial e potencializar uma formação crítica e enraizada na estética do território amazônico. A “Colcha de Retalhos”, como metodologia de Pesquisa Formação articula três dimensões: escrita, pictórica e oral, proporcionando aos docentes expressarem vivências pessoais e estéticas que ultrapassam os limites da racionalidade hegemônica. Ao costurarem suas experiências estéticas com o patrimônio cultural amazônico, os participantes ressignificam o pertencimento e revelam práticas pedagógicas que rompem com o silenciamento imposto pelo currículo eurocentrado. A pesquisa demonstrou que, ao narrarem suas trajetórias em conexão com suas ancestralidades, os professores ampliam a consciência de si e seus contextos, mobilizando o sensível como via legítima de conhecimento. Dialogando com autores como Paulo Freire (1979, 1996, 2014), Catherine Walsh (2004, 2007), Enrique Dussel (1998, 2016), Walter Mignolo (2003, 2008, 2019) e Josso (2004, 2006, 2010), o estudo reflete uma práxis decolonial que reconecta e integra ação, reflexão e afeto. A Colcha de Retalhos, nesse sentido, transforma-se em território simbólico e estético político, em que a memória se torna semente de humanização na formação docente, ao articular sensível e razão, um campo fértil para (re)conexões ecossistêmicas que sustentam uma educação estética, libertadora singular plural, profundamente comprometida com os sentidos de existência na Amazônia.
Palavras-chave: Educação estética. Formação docente. Decolonialidade. Patrimônio cultural. Narrativa autobiográfica.

REFERÊNCIAS

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria [online], Rio Grande do Sul, v. 34, n. 3, p. 487-500, 2009.

[23] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), nataly.chaves@outlook.com.
[24] Doutora em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), margarete.rosito@unicid.edu.br

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. O regime da esteticidade em Freire: para uma pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, p. 2-17, jan./jun., 2010.

_____
BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 48, p. 52 65, maio-agosto 2014.

DUSSEL, Enrique D. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Trotta, 1998.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, [*S. l.*]. v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras de vida. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. l.]. v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Desobediencia epistemica.-Walter-Mignolo-1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir.** São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

WALSH, Catherine. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, nª 60, marzo, 2004. p. 1-6. Disponível em: http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.htm. Acesso em: 11 set. 2024.

WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. **Nómadas,** Colombia, n. 26, p. 102-113, abr. 2007.

TRABALHO 4 - PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO: DA PRECARIEDADE DA FORMAÇÃO À PRECARIZAÇÃO DA ATUAÇÃO

Yoshie Ussami Ferrari Leite[25]
Marta Campos de Quadros[26]
Gustavo da Silva Costa[27]

RESUMO
A ascensão das plataformas digitais tem promovido transformações significativas na organização contemporânea do trabalho alterando profundamente as relações e dinâmicas laborais. O modelo de trabalho plataformizado, fundamentado nos princípios da flexibilização, externalização produtiva e intensificação do controle algorítmico, tem sido debatido na literatura acadêmica. Inicialmente circunscrita ao campo da economia digital, a plataformização, fortemente articulada às racionalidades neoliberais, se infiltra em distintas esferas da vida social, entre elas a educação. Pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE), focando sobre a plataformização da educação no Estado de São Paulo, busca compreender criticamente os efeitos desse processo sobre a formação e atuação de professores, identificando as condições de emergência desse fenômeno no campo educacional. O presente artigo busca sistematizar os principais estudos que vêm discutindo a plataformização, com ênfase nos desdobramentos para a escola pública, a gestão educacional e as (des)conexões com o fazer docente. Trata-se de reflexões tecidas a partir de levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da CAPES, usando como descritores os termos "plataformização" e "educação". Foram selecionados 18 artigos que apresentavam maior relevância e alinhamento com a problemática da pesquisa e sua sistematização seguiu uma organização cronológica, permitindo uma análise evolutiva do debate acadêmico no campo da educação. O conjunto de artigos analisados permite identificar uma trajetória clara no tratamento acadêmico da plataformização: partindo inicialmente de um olhar centrado nas mudanças estruturais do mundo do trabalho, especialmente no contexto da economia digital, deslocando-se progressivamente para o campo educacional. Essa mudança de foco não se dá de forma casual ou secundária, mas revela uma tendência de consolidação da plataformização como uma racionalidade de gestão que atravessa setores distintos, reconfigurando práticas, políticas e subjetividades. No caso da educação, os textos mais recentes evidenciam como essa lógica se infiltra nos sistemas de ensino por meio de plataformas digitais que padronizam conteúdos, impõem métricas de desempenho, controlam os tempos e movimentos dos professores e reduzem a autonomia pedagógica, provocando (des)conexões entre políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas.
Palavras-chave: Plataformização do Ensino. Formação de Professores. Atuação Profissional de Professores. (Des)conexões.

[25] Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), yoshie.leite@unesp.br.
[26] Doutora em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), radiocapelinha2@gmail.com.
[27] Doutorando em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), gustavo.s.costa@unesp.br.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 23, n. 57, p. 26-56, maio/ago. 2021. DOI: 10.1590/15174522-116484.

_____
AMORIM, Henrique; CARDOSO, Ana Claudia Moreira; BRIDI, Maria Aparecida. Capitalismo industrial de plataforma: externalizações, sínteses e resistências. **Caderno CRH,** Salvador, v. 35, p. 1–15, e022021, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v35i0.49956. Acesso em: 29 fev. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, 2023. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4387267994. Acesso em: 20 jan. 2025.

CALIÔ, André Pithon; STASSI-SÉ, Joceli Catarina; ARAUJO, Mariana Carolina de. A plataformização da educação paulista e a subalternidade do professor. **Revista CBTecLE**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 48–62, dez. 2024. Disponível em: https://revista.cbtecle.com.br/. Acesso em: 17 fev. 2025.

CAMILO, Merielle; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; BELONI, Belmiro Marcos. O Novo Ensino Médio no Paraná e a sua política de controle e desumanização do trabalho docente: autoritarismo e tecnicismo. **Caderno Pedagógico,** Curitiba, v. 21, n. 8, p. 1–20, 2024. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-203. Acesso em: 27 jan. 2025.

CAVAZZANI, André Luiz Moscaleski; SANTOS, Rodrigo Otávio dos; LOPES, Luís Fernando. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209–228, jan./abr. 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910. Acesso em: 27 jan. 2025.

DIEUAIDE, Patrick., AZAÏS Christian. Platforms of work, labour, and employment relationship: the grey zones of a digital governance. **Frontiers in Sociology**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 1-14, 2020.

FERREIRA, Ana Elisa Sobral Caetano da Silva. Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: um estudo discursivo midiológico. **Mosaico**, *[S. l.]*, v. 15, n. 24, p. 23–37, 2023. DOI: 10.12660/rm.v15n24.2023.89419. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89419. Acesso em: 29 fev. 2025.

GROHMANN, Rafael. A Comunicação na Circulação do Capital em Contexto de Plataformização. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, e5145, maio 2020. Disponível em: https://doi.org/10.18617/liinc.v16i1.5145. Acesso em 05. Mar. 2025.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: entre dataficação, financeirização e racionalidade neoliberal. **Revista EPTIC**. [*S. l.*], v. 22, n. 1, 2020.

LEHER, Roberto. Mercantilização da Educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia covid 19. **Revista de Políticas Públicas**, [*S. l.*], v. 26, n. Especial, p. 78–102, 30 Dez 2022 Disponível em:

https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262. Acesso em: 24 fev. 2025.

MALLMANN, Elena Maria. A Vulgarização da Inovação nas Políticas Públicas e a Hegemonia Proprietária na Plataformização da Educação Pública. **Paradigma**, Maracay, v. 44, n. 5, p. 542–568, 2023. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p542568.id1516. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1516. Acesso em: 20 jan. 2025.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: Nova Gestão Pública e controle do trabalho. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 16, n. 33, p. 899–916, set./dez. 2022.

PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. Plataformização da Educação, da escola pública e suas formas de gestão: entre promessas e realidades. **Revista de Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 24, n. 2, p. 160–186, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.02.160-186. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4590. Acesso em: 20 jan. 2025.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; SILVA, Ivanir Gomes da. Plataformização da educação no estado do Paraná: caminhos para a padronização do trabalho pedagógico. **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 43, p. 18-29, abr./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.32915/pleiade.v18i43.1019.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, [*S. l.*], v. 22, n. 1, p. 2-10, jan./abr. 2020. DOI: 10.4013/fem.2020.221.01.

ROSENFIELD, Cinara Lerrer; ALMEIDA, Jalcione. Plataformização do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 23, n. 57, p. 9-16, mai-ago. 2021. Disponível em: http://doi.org/10.1590/15174522-117636. Acesso em: 10 mar. 2025.

SOUSA JÚNIOR, João Eudes Alexandre de. “Chorei sem saber o que ensinar”: reformismo, plataformização e precarização do trabalho docente na educação básica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 3, p. 167–189, dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.63582. Acesso em: 17 fev. 2025.

VIEGAS, Moacir Fernando. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 961–980, abr. 2024. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.57826. Acesso em: 18 fev. 2025.

WILKE, Valéria Cristina Lopes; FEIJÓ, Marcelo Santos. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira: a “Escola do Cansaço” na era do Big Data. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 10, esp. 2, p. 418–437, nov. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21728/logeion.2023v10nesp2.p418-437. Acesso em: 27 jan. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MESA-REDONDA 4- GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Liliane Bordignon (Coordenadora da mesa)[28]

RESUMO DA MESA

O objetivo da mesa-redonda é promover o debate sobre as relações de gênero, raça e classe social na formação de professores para a educação básica no Brasil, nos últimos dez anos (2014-2024), considerando seus desafios e retrocessos no período. A intenção é problematizar as presenças e ausências dos conteúdos relativos às diversidades, sobretudo de gênero, raça e classe social, na formação de professores em uma perspectiva crítica. É preciso destacar que essas são temáticas pertencentes aos estudos contemporâneos do campo da educação e devem ser abordadas como conteúdo dos currículos e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, os/as expositores/as analisarão políticas públicas de formação, bem como os modos de enfrentamento às desigualdades construídas no interior de instituições educacionais (escolares e não-escolares). Além disso, apresentarão resultados de pesquisas realizadas sobre formação inicial e continuada de professores e práticas docentes; representações sociais de professores sobre a pobreza; como essas representações afetam o planejamento e a execução das práticas educativas; e suas experiências como formadores em cursos de pedagogia e nas licenciaturas. Os estudos demonstram que as instituições formadoras de professores e outros profissionais da educação, ao abordarem as temáticas de gênero, raça e classe social – assim como tratálas como transversal aos conteúdos próprios da educação – podem contribuir para que sejam reconhecidas e combatidas as enormes desigualdades existentes no país. Isto pode igualmente contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antissexistas, antirracistas e de combate à pobreza, bem como exigir do Estado políticas públicas promotoras de reparações históricas.

Palavras-chave: Diversidade. Formação de professores. Educação antirracista. Educação Antissexista. Desigualdades.

[28] Doutora em Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), lilianebordi@gmail.com.

TRABALHO 1 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TRABALHO SOCIOPEDAGÓGICO COM AS POPULAÇÕES EMPOBRECIDAS FLUMINENSES

Arthur Vianna Ferreira[29]

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a relevância das Representações Sociais (RS) na compreensão das práticas pedagógicas direcionadas a populações em situação de pobreza. A partir de estudos realizados com educadores e professores no Rio de Janeiro, Brasil, observa-se que as RS da pobreza exercem forte influência sobre as decisões pedagógicas, especialmente na organização do trabalho sociopedagógico e nas interações dos educadores entre os grupos socialmente vulneráveis. Essas RS, muitas vezes construídas a partir de experiências pessoais, valores culturais e discursos sociais, moldam a forma como os profissionais da educação percebem e se relacionam com os alunos em contextos de exclusão social. Ao analisar essas influências, torna-se evidente a necessidade de repensar a formação docente, de modo que os educadores possam desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva diante das desigualdades sociais. Os resultados dessas pesquisas demonstram é que a compreensão de como as RS sobre a pobreza afetam o planejamento e a execução das práticas educativas são fundamentais para promover uma atuação mais sensível, ética e transformadora, tanto em ambientes escolares quanto em espaços educativos não formais. Assim, este painel contribui para o debate sobre a importância de incorporar o estudo e análise das RS nos processos formativos de professores e educadores sociais, visando à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com a justiça social. E, assim, abre-se um espaço importante na formação, inicial e continuada, para a construção de estratégias que valorizem a diversidade e promovam a equidade no processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: Representações Sociais. Práticas Educativas. Populações Empobrecidas. Formações Docentes.

REFERÊNCIAS

DEPRAZ, N. **Compreender Husser.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2011

DIAS, T. S.; Ferreira, A.V. As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC).** Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, 2022, p. 35-55

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: Jodelet, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-204.

FERREIRA, A. V. **Representações Sociais e Identidade Profissional:** Elementos educacionais para as práticas com os pobres. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.

FERREIRA, A. V. **Representações Sociais e Evasão em espaços educacionais não escolares.** Curitiba: Editora CRV, 2016.

[29] Doutor em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), arthuruerjffp@gmail.com.

FERREIRA, A. V. O Aluno Pobre, as Representações Sociais e as Práticas de Iniciação Científica na formação docente em História. In*:* Costa, A. V. de F. da; Magalhães, E. M. M. (Org.). **Percursos de Iniciação Científica**: A prática da pesquisa nos Espaços Educativos. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 148-178.

FERREIRA, A. V. Apontamentos teóricos da Fenomenologia como (possível) caminho metodológico para pesquisas em educação não escolar. **Revista Cocar,** [*S. l.*] v.15, n. 32, 2021.

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In*: Campos, P. H. F.; Loureiro, M. C. da S. (Org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas***.* Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRABALHO 2 - SIGNIFICAÇÕES DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ACERCA DA RELAÇÃO EXCLUSÃO-INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães[30]

RESUMO
O presente trabalho busca problematizar as significações de coordenadoras pedagógicas acerca da importância da compreensão crítica da constituição de sentidos e significados sobre a deficiência e os processos de inclusão-exclusão que acontecem na escola. Para tanto, é necessário trazer à discussão a interseccionalidade como uma possibilidade de compreensão dos sujeitos, enfatizando as múltiplas determinações de gênero, raça e classe social que se entrecruzam na constituição dos estudantes com deficiência. A compreensão histórica e social da deficiência é essencial para combater visões excludentes ainda presentes nas escolas, que frequentemente encaram a presença de alunos com deficiência como um problema. A partir da perspectiva materialista histórico-dialética, a escola deve ser um espaço de humanização e desenvolvimento, onde a diversidade é valorizada e onde práticas pedagógicas são criadas respondendo às necessidades dos estudantes. A inclusão escolar é um processo contraditório, permeado pela dialética exclusão-inclusão, agravado pelas desigualdades sociais e pelo neoliberalismo, que muitas vezes transforma a inclusão em um conceito superficial. Autores como Martins (2009) e Sawaia (2014) denunciam a "inclusão perversa", que oculta a permanência da exclusão estrutural. A escola deve ser espaço de criação coletiva, e a formação docente precisa estar voltada à construção de estratégias criativas e emancipadoras. Nesse cenário, cabe à Coordenação Pedagógica exercer um papel crítico e consciente, criando espaços de trans-formação (Magalhães, 2021). Essa função, marcada pela radicalidade social, se realiza no coletivo, em processos de autoformação e auto-organização, formando-se num movimento práxico da formação do outro. A escola inclusiva nasce dessa práxis compartilhada e comprometida com a emancipação humana.
Palavras-chave: Dialética exclusão-inclusão. Coordenação Pedagógica. Significações. Formação docente.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Luciana de O. R. A **Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

SAWAIA, Bader B. A psicologia sócio-histórica: um referencial de análise e superação da desigualdade social. **Psicologia & Sociedade**, [*S. l.*], v. 26, n. 2), p. 1-3, 2014. Disponível em: .https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a01v26nspe2.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025

[30] Doutora em Educação, Universidade de Taubaté (Unitau), luciana.magalhaes@unitau.br.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal 1924-1931. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez.2011. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 30 jun. 2025.

TRABALHO 3 - PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Rodnei Pereira[31]
Isa Daniele Mariano de Souza Sá[32]

RESUMO
O objetivo deste trabalho é problematizar a percepção de diretores escolares sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais, conforme a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fruto de uma investigação mais ampla, tomamos como base duas questões principais. A primeira, inspirada em Lipsky (1980, 2019), questiona como as crenças e os valores dos diretores influenciam suas decisões e desafios na gestão da educação étnico-racial. A segunda, pautada no modelo de Matland (1995), explora como o grau de ambiguidade e conflito repercute na implementação das políticas educacionais. Além disso, procuramos discutir se o epistemicídio da razão negra, conceito desenvolvido por Carneiro (2023), intensifica os desafios na implementação de processos de formação continuada nas escolas. Carneiro e Mills (2023) discutem como o contrato racial, que subalterniza pessoas negras, está presente nas práticas educacionais e perpetua desigualdades. A metodologia combinou abordagens qualitativa e quantitativa, com a seleção de oito escolas para visitas e a aplicação de um questionário autoadministrado. Os resultados mostram que os diretores, majoritariamente brancos e do gênero feminino, possuem baixo letramento racial, embora reconheçam o racismo no Brasil. Um terço deles minimiza ou distorce a questão racial. Quanto ao racismo no sistema educacional, há consenso sobre sua presença, mas os diretores acreditam que não há diferença no tratamento entre alunos negros e não negros, o que explicita uma expressiva contradição que pode dificultar a implementação de práticas antirracistas.
Palavras-chave: Epistemicídio da Razão Negra. Contrato Racial. Diretores Escolares. Educação Antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira"**, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russel Sage Foundation, 1980.

[31] Doutor em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), rpereira@fcc.org.br.
[32] Doutoranda em Educação, Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), isadanielee@gmail.com.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Tradução de A. E. M. da Cunha. Brasília, DF: Enap, 2019.

_____

MATLAND, Richard E. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 5, n. 2, p. 145-174, 1995.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

NIEDERAUER, B. V. **A implementação da lei 10.639/2003 na Rede de Ensino de Mogi das Cruzes:** Crenças, conhecimento, compreensão e adesão de professoras/es e gestoras/es escolares. 2022, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SÁ, I.D.M. de Souza. **Raça, escolarização e implementação da Lei 10.639/2003 no Vale do Paraíba**. 2024, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MESA-REDONDA 5 – DOCÊNCIAS EM PERSPECTIVA: E DESAFIOS

Lúcia Villas Bôas[33]

RESUMO DA MESA

A discussão proposta reúne quatro trabalhos que abordam a docência sob distintas perspectivas e em diferentes contextos educacionais, com ênfase nas dimensões formativas, identitárias e relacionais que atravessam o exercício docente. Participam, como expositores, Sueli Pereira Donato (UTP), Erika dos Reis Gusmão Andrade (UFRN) e Diego do Rego (UFRN), Silvana Soares de Araujo Mesquita (PUC-Rio) e o grupo composto por Lúcia Villas Bôas (Fundação Carlos Chagas e Unicid), Martha Teixeira (Unicid) e Irlaine Favoretto (Unicid). As apresentações baseiam-se nas seguintes pesquisas: (a) *A cidade como território educativo no curso de pedagogia: um estudo em representações sociais* (Donato); (b) *Docência na pós-graduação: a construção das representações sociais a partir deste lugar* (Andrade e Rego); (c) *Didática para juventude em debate: lógicas de ação de professores e jovens de ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem* (Mesquita); e (d) *Representações sociais e docência: tendências temáticas* (Villas Bôas, Teixeira e Favoretto). As quatro investigações convergem para a análise da complexidade da docência, considerando seus atravessamentos simbólicos, institucionais e históricos. O primeiro trabalho aborda a relação entre educação e cidade na formação de professores sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS). O segundo, discute a docência na pós-graduação *stricto sensu* como um campo de disputas e tensões, marcado por representações sociais que oscilam entre a valorização do modelo tradicional do mestre erudito e os impactos da precarização docente, do produtivismo acadêmico e dos mecanismos de controle avaliativo. O terceiro estudo amplia o foco para o ensino médio investigando, com base na sociologia da experiência de Dubet, as lógicas de ação mobilizadas por professores e estudantes. Por fim, o quarto trabalho realiza uma revisão sistemática da produção acadêmica sobre TRS e docência, evidenciando a subutilização das categorias de representações profissionais e socioprofissionais. A articulação entre os quatro estudos ressalta a centralidade da dimensão relacional na constituição da docência.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Didática para juventude. Lógica de ação. Representações Sociais

[33] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), lboas@fcc.org.br

TRABALHO 1 - A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sueli Pereira Donato[34]

RESUMO
Este estudo aborda a relação entre educação e cidade na formação de professores sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS). A formação de professores adquire relevância ao consolidar ações formativas de modo crítico e intencional que oportunizem experiências e vivências da/na cidade em seus diferentes espaços e equipamentos urbanos como um lócus educativo para além de meros recursos didáticos. Essa perspectiva de educar na/da/a/para a cidade acentua a necessidade do olhar crítico e ampliado do professor/a sobre a cidade em sua inteireza de modo a enxergar, estudar, (re)conhecer, usufruir e dinamizar a cidade como currículo. Ademais, revela-se promissora para enriquecer a constituição da profissionalidade no cotidiano desta etapa de profissionalização docente. Entendendo que esse tema ainda é um campo em constituição o objetivo, deste estudo, foi compreender as representações sociais de "cidade" por estudantes de Licenciatura em Pedagogia. Os dados foram produzidos por meio do Teste de Associação Livre de Palavras aplicado à 31 estudantes do último ano do curso em duas instituições de ensino superior da rede privada da capital parananese. O processamento das evocações nos *softwares Evoc* e *Iramuteq* permitiu as análises prototípica e de similitude, que, interpretadas qualitativamente pela Teoria do Núcleo Central (Abric, 2000), mostraram que os termos: "pessoas" (f= 21 e OMI 1,762) e "escolas" (f=14 e OMI 3,000), definidos pelo critério de maior frequência e prontamente evocados pelas estudantes compuseram o provável núcleo central das representações sociais. Esse resultado enfatiza a formação docente materializada na relação universidade-escola, em que a cidade em sua inteireza não é vista como educadora e, ao mesmo tempo, educanda. Infere-se que a formação imbricada nos territórios educativos da cidade que podem ser mobilizados na perspectiva da inovação, e gerar práticas pedagógicas e vice-versa (Donato; Silva, 2023), a fim de ampliar os horizontes formativos para além da perspectiva colonialista é um processo embrionário.
Palavras-chave: Educação e Cidade. Formação docente. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144277. Acesso em: 10 jun. 2025.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P. M.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ANDRADRE, D. B. da S.; LIMA, R. de C. P. L.; POUBEL, P. F. A cidade como espaço educativo: Perspectivas baseadas na teoria das representações sociais. *In*.: NOVAES, Adelina (Org.). **Representações Sociais e Educação**: Estudos sobre a Profissionalização Docente, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 217-234. Disponível em:

[34] Doutora em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), sueli.donato@utp.br

https://www.fcc.org.br/fcc-livros/representacoes-sociais-e-educacao/ Acesso em: 14 maio. 2025.

_____

BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 442-458.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, [*S. l.*] v. 1, p. 21-33, 2014.

DONATO, S. P.; SILVA, M. T. da. Formação inicial de professores para educação básica e sua interface com os territórios educativos: estado do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 23, n. 79, p. 1652-1669, out./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO18.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP),** Itapetininga, v. 7, p. e022009, p. 115, 2022. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763. Acesso em: 23 abr. 2024.

GOBBI, M. A.; PITO, J. D. Faz parte da Pedagogia? Direito à cidade, infância e formação de professores. **Debates em Educação**, Maceió, v.17, n. 39, 2025, p.1-21. Doi: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18453.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad.: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro 2001.

MOLL, J.; CANCI, C. de A.; FÜRH, C. L. L. (Org). **Pedagogias da cidade [livro eletrônico]:** reflexões e possibilidades: pensando cidades que educam. Maringá, PR: Uniedusul, 2022. DOI: 10.51324/54180207

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Trad.: Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NOVAES, A.; SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. (Org.). **Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais**. Curitiba: CRV, 2019. (Coleção formação do professor e políticas educacionais, v.1).

NÓVOA, A. **Professores:** libertar o futuro. 1 ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, Out./Dez., 2017.

SILVA, R. M. D. da. Pedagogicidades: sobre pertencer ao território e educar para a plenitude da vida humana. *In*.: SILVA, R. M. D. da (Org.). **Educação, culturas e territórios urbanos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Disponível em:

https://unitwin.iseclisboa.pt/publicacoes/EBOOK_Pedagogicidades.pdf Acesso em: 23 fev. 2024.

TRILLA BERNET, J. Ciudades educadoras: bases conceituais. *In*: ZAINKO; M. A. S. SCHWARTZ, A. *et al*. **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997. p. 13-34.

TRABALHO 2 - DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DESTE LUGAR

Erika dos Reis Gusmão Andrade[35]
Diego do Rego[36]

RESUMO

A docência na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constitui um campo de práticas, saberes e disputas que refletem tensões históricas, políticas e institucionais. Ao longo das últimas décadas, transformações importantes afetaram não apenas o papel da universidade pública brasileira, mas, especialmente, o lugar social ocupado pelos professores que atuam na formação de mestres e doutores. Em nossos estudos partimos do reconhecimento de que a docência universitária não pode ser reduzida à função instrucional, tampouco compreendida apenas sob o prisma da produtividade científica. Inspirado em autores como Gil (2009), Zabalza (2004), Tardif (2002) e Fruscalso (2015), defendemos que o ser docente na pós-graduação envolve uma complexa articulação entre saberes científicos, disposições afetivo-relacionais e um compromisso ético com a formação de profissionais de alto nível de conhecimento. No âmbito específico da pós-graduação, nossa pesquisa revela a fragilidade dos estudos sobre a docência *stricto sensu* enquanto totalidade. Parte significativa da literatura se concentra na orientação ou na prática de ensino, sem abarcar a complexidade do papel docente nesse nível. As teses de Timm (2018) e Barbosa (2013), ilustram de forma potente como o fazer docente na pós-graduação é atravessado por vivências de bem/malestar, processos identitários e dimensões relacionais muitas vezes negligenciadas pelas políticas públicas. Usamos a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012; Arruda, 2005) como chave interpretativa, compreendendo que as representações sobre o ser docente na pós-graduação são constitutivas das identidades desses sujeitos. Nossas primeiras análises evidenciam a existência de uma tensão entre representações tradicionais — que valorizam o mestre erudito, solene, pesquisador de excelência — e representações emergentes, que se articulam a partir da precarização das condições de trabalho, do produtivismo e da intensificação do controle avaliativo. Nesse sentido, há um evidente deslocamento do papel docente: de formador de sujeitos para gestor de desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior. Representações Sociais.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de et al. (Org.). **Ângela Arruda e as representações sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 116–145.

BARBOSA, Mirian Haubold. **Vivências constitutivas do professor-orientador**: entre Narciso e Minotauro, um legado e uma despedida. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

[35] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), erika.andrade@ufrn.br
[36] Doutorando em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), regodiego@outlook.com

FRUSCALSO, Vanderléia. O trabalho docente na universidade pública: entre o compromisso com a formação e as condições de reconhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.
36, n. 131, p. 99-117, jan./mar. 2015.

_____

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Trad.: Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice**. Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIMM, Jordana Wruck. **O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em educação:** o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2018.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Os professores universitários**: condição docente, profissionalização e avaliação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRABALHO 3 - DIDÁTICA PARA JUVENTUDE EM DEBATE: LÓGICAS DE AÇÃO DE PROFESSORES E JOVENS DE ENSINO MÉDIO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Silvana Soares de Araujo Mesquita[37]

RESUMO
O debate proposto se insere nos resultados da pesquisa institucional "A construção de elementos para uma didática da juventude: entre a atuação e a formação de professores de ensino médio". A pesquisa foi desenvolvida em sete escolas públicas estaduais, exclusivamente de ensino médio, localizadas na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi identificar elementos constitutivos de uma didática para a juventude, por meio da análise das percepções de professores e jovens da escola de ensino médio. Foram produzidos dados a partir da aplicação de questionários, respondidos por 837 estudantes de ensino médio, entre 15 e 18 anos, e por 138 professores de diferentes disciplinas. O conceito de lógicas de ação, com aporte na sociologia da experiência de François Dubet, orienta as análises das percepções dos professores e estudantes. Identificase que, ao refletir sobre as combinações de ações que formam a experiência social de cada um, todos os sujeitos dominam uma diversidade de lógicas de ação que orientam as condutas individuais e coletivas. O cruzamento dos dados produzidos junto aos dois grupos sociais, professores e estudantes, identificou percepções de conflitos entre as lógicas de ação, mas também aproximações sobre os elementos constitutivos da didática para a juventude. No que tange aos jovens, debatem-se os conflitos entre a centralidade do papel do professor e a autorregulação da aprendizagem por parte dos próprios estudantes. Dentre os professores, identificam-se os conflitos entre a busca por novas estratégias para garantir maior interesse dos jovens pela escola e a manutenção da forma escolar como lógica reguladora de ensino. Nessas lógicas de ação marcadas pelo novo e pelo tradicional, as aproximações se estabelecem pelo reconhecimento de uma didática relacional e pelo papel catalisador do professor de ensino médio como constitutivo de uma didática para a juventude com características multidimensionais, tanto nas percepções de professores quanto dos jovens.
Palavras chaves: Didática para juventude. Lógica de ação. Professor. Didática relacional. Multidimensionalidade.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** *18*(3),401-409

CANDAU, V. M. Ensinar-aprender: desafios atuais da formação docente.In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,** XVIII, Simpósio, Cuiabá, 2016.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUBET, François**. A Sociologia da Experiência.** Lisboa: Porto, 1994

[37] Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), silvanamesquita@puc-rio.br.

MESQUITA, Silvana S. A. e LELIS, Isabel A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo e SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. **Lógicas de ação docente em tempos de pandemia: entre inovações pedagógicas e a manutenção da forma escolar.** *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2022

MESQUITA, Silvana. Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos **Revista Portuguesa de Educação,** 33(2), 200-225. 2020.

NOVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** vol.47 no.166 São Paulo Oct./Dec. 2017.

RIBEIRO, Monica Ribeiro, KRAWCZYK Nora e CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.,** São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

TRABALHO 4 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DOCÊNCIA: TENDÊNCIAS TEMÁTICAS

Lúcia Villas Bôas[38]
Martha Teixeira[39]
Irlaine Favoretto[40]

RESUMO
A discussão proposta centra-se na utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) como instrumento analítico para compreender processos relacionais e formativos no campo da educação. Por meio de uma metodologia inspirada na revisão sistemática, foram analisados 98 artigos, publicados entre 2000 e 2023 na Plataforma Educ@, que abordam a relação entre representações sociais e docência. A maior parte dessas pesquisas possui caráter empírico e é veiculada em periódicos ligados a programas de pós-graduação em educação. Os temas mais recorrentes envolvem identidade docente, formação inicial, práticas pedagógicas e relações interpessoais no ambiente escolar. Apesar da diversidade temática, observa-se uma lacuna no uso das categorias teóricas das representações profissionais e socioprofissionais, que poderiam ampliar a compreensão das dinâmicas de formação e atuação dos professores. Embora a TRS tenha sido adotada nas áreas da educação e saúde no Brasil desde a década de 1990, a utilização do cabedal conceitual das representações profissionais ainda é pouco explorada, especialmente no que diz respeito à profissionalização docente. As representações profissionais são construídas por sujeitos já inseridos no campo de trabalho, enquanto as representações socioprofissionais referem-se a indivíduos em processo de formação, ambos inseridos no universo psicossocial das representações sociais. Essa distinção permite compreender melhor as concepções que futuros docentes elaboram acerca de sua carreira e atuação profissional. A ampliação do uso das representações socioprofissionais nas pesquisas pode enriquecer o debate sobre a profissionalização docente, evidenciando a influência dos processos formativos na construção da identidade profissional. Além disso, essa perspectiva pode contribuir para o alinhamento entre políticas educacionais e as demandas reais do contexto escolar, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e formação dos professores.
Palavras-chave: Representações sociais. Educação. Representações socioprofissionais. Representações profissionais.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053144277. Acesso em: 10 jun. 2025.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, 1994. Disponível em:

[38] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), lboas@fcc.org.br
[39] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), marthamarquest@hotmail.com
[40] Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), irlainefav@gmail.com

http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990. Acesso em: 10 jun. 2025.

ESPÍNDOLA, E. B. de M.; MAIA, L. de S. L. As representações profissionais e suas especificidades teóricas: uma ferramenta de análise das práticas profissionais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 26, n. 2, p. 139-147, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22491/1678-4669.20210014. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRAYSSE, B. Professionnalisation et représentation socioprofessionnelle. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 29, p. 127-142, 1998. Disponível em: https://ife.enslyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR029-09.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. (Org.). **Experiência e representação social:** questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A.; LIMA, C. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S010015742009000200011. Acesso em: 10 jun. 2025.

NOVAES, A.; SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. (Eds.). **Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais**. Curitiba: CRV, 2019.

PEDRO, A. Representações profissionais dos professores: uma abordagem tridimensional. **Revista Galego-Portuguesa Psicoloxía e Educación**, v. 20, n. 17, p. 65-82, 2012. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12109. Acesso em: 10 jun. 2025.

PIASER, A.; RATINAUD, P. Pensée sociale, pensée professionnelle: une approche singulière en sciences de l'éducation. **Les Dossiers des Sciences de l'Éducation**, Paris, n. 23, p. 7-14, 2010. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_12962104_2010_num_23_1_1174. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOUSA, C. P. de; SOUZA, A. M. B. (Ed.). **Estudos em representações sociais e educação:** revisão integrativa. Belo Horizonte: Pontes, 2022.

MESA-REDONDA 6 - PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO DEBATE ACERCA DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Adelina Novaes (Coordenadora da Mesa) [41]

RESUMO DA MESA

Distintas articulações entre psicologia e educação contribuem para o estudo do binômio inclusão/exclusão. Nesta mesa, o foco recai no emprego da teoria das representações sociais para a análise de fenômenos educacionais contemporâneos. Em "Representações: inclusão e exclusão digitais atravessadas pela escola atual", Nascimento, Oliveira e Ornellas debatem como se constituem as representações sociais de jovens de ensino médio de escolas públicas sobre a inclusão e a exclusão digital com vistas à interdição do uso do celular e suas implicações no processo de educacional. Por outro lado, Oliveira e Dias, em "O comportamento desviante como protagonismo-Outro de adolescentes internos em unidades socioeducativas da Paraíba", analisam o fenômeno da desviança enquanto expressão de um protagonismo-Outro e como ele pode significar resistência e busca por reconhecimento por parte de alunos-adolescentes privados de liberdade no estado da Paraíba. Com o trabalho "A escola como potencializadora de projetos de vida para alunos do 9º ano do ensino fundamental", Alves e Chamon se debruçam sobre os sentidos de projetos de vida, associando-os às representações sociais de escola, na perspectiva de alunos. Novaes e Souza, em "Saberes 'psi', educação e a figura do 'aluno-problema': uma leitura crítica acerca das representações sociais de docentes" apresentam uma pesquisa realizada com docentes da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Arujá, em São Paulo, cujo escopo buscou conhecer e sistematizar informações que contribuam para a reflexão acerca dos fenômenos de patologização discente e psicologização da educação. Por sua vez, Melo e Macedo, analisam as representações sociais do autismo veiculadas por coletivos autistas universitários brasileiros nas redes sociais, com ênfase nas hashtags utilizadas em postagens no Instagram, com a apresentação do trabalho "Hashtags e práticas inclusivas no ensino superior: representações sociais do autismo em coletivos autistas universitários". Nesta mesa, busca-se assim contribuir para a expansão de interrogantes sobre práticas educativas reificadas em discursos psicológicos hegemônicos que insistem na discussão de problemas de aprendizagem sem considerar a complexidade dos contextos e as condições oferecidas para atender às necessidades diversificadas de educadores e educandos.

Palavras-chave: Representações sociais. Inclusão. Exclusão. Saberes psi. Contexto social.

[41] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), anovaes@fcc.org,br.

TRABALHO 1 - HASHTAGS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO AUTISMO EM COLETIVOS AUTISTAS UNIVERSITÁRIOS

Elda Silva do Nascimento Melo[42]
Narjara Medeiros de Macedo[45]

RESUMO

Nos últimos anos, tem-se ampliado a presença de estudantes autistas no ensino superior brasileiro, revelando tensões entre a hegemonia do modelo biomédico da deficiência — que reduz o autismo, de forma amplamente predominante, a um conjunto de déficits, fundamentando um olhar capacitista e patologizante — e as vivências de sujeitos historicamente marginalizados (Walker, 2021). Nesse cenário, coletivos autistas universitários emergem como espaços de acolhimento, resistência e produção de saberes, reivindicando o autismo como identidade política e expressão da neurodiversidade (Pérola, 2022). Ao ocuparem redes sociais como o Instagram, esses coletivos denunciam barreiras institucionais e atitudinais à acessibilidade de estudantes autistas na universidade, fomentam a publicação de conteúdos informacionais e convocam à participação coletiva, utilizando hashtags como ferramentas de agenciamento político e discursivo (Mendonça; Cordeiro, 2023). Mais do que marcadores digitais, as hashtags ativam disputas semânticas, em torno da diferença, da identidade e da normalização, tensionando barreiras institucionais e direitos sociais de permanência e aprendizagem nas universidades (Wuo, Brito, 2023; Ferreira, Melo, 2023). Este trabalho tem como objetivo analisar as representações sociais do autismo veiculadas por coletivos autistas universitários brasileiros nas redes sociais, com ênfase nas hashtags utilizadas em postagens no Instagram (Spink, 2013). A metodologia envolveu a coleta de publicações de perfis autodeclarados como coletivos autistas universitários, com foco nas hashtags relacionadas ao autismo, compreendidas como práticas discursivas e identitárias. A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin, articulada aos estudos da neurodiversidade e da deficiência como construção social (Walker, 2021; Ortega, 2013; Kapp, 2020; Yergeau, 2018). Partese do pressuposto de que essas representações não apenas expressam sentidos sobre o autismo, mas operam transformações políticas e subjetivas (Moscovici, 2012), ao produzirem e fazerem circular modos alternativos de existência, participação e produção de conhecimento na universidade.

Palavras-chave: Ensino Superior. Representações Sociais. Acessibilidade. Coletivo Autista. Ativismo Digital.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. G. **Narrativas em espaços midiáticos online e a produção de sujeitos neurodiversos:** de rechaços a celebrações. 2018. Tese (doutorado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018. Disponível em: https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT006.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASTELLS, M**. A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

[42] Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, elda.nascimento@ufrn.br. [45] Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN), narjara.macedo@ufrn.br.

DIAS, C. C. V; SILVA, J. V. C.; MENEZES, T. S. B.; MACIEL, S. C. Representações sociais sobre o autismo elaboradas por estudantes universitários. **Psico-UFS**, Bragança Paulista. v. 26, n. 4, p. 631-643, out./dez. 2021. Disponível em: http://doi.org/10.1590/141382712021260403. Acesso em: 10 maio 2024.

FERREIRA, A. T.; MELO, S. C. A rede social do coletivo autista da Universidade Federal do Rio de Janeiro como ferramenta para a permanência de estudantes com autismo no ensino superior. **Anais IX CONEDU**, Campina grande, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/96676. Acesso em: 23 mar. 2025.

FERREIRA, A. T.; MALLMANN, P. El protagonismo social de las personas con trastorno del espectro autista en la educación superior: la mediación de la información realizada por la colección autista de la Universidad Federal de Rio de Janeiro**. Revista EDIC.** San José, Costa Rica, v. 2, n. 4, p. 1-23, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.62758/re.v2i4.185. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRANÇA, L. C. M. O *instagram* como estratégia educativa: um estudo da hashtag #paisagemcultural. **Revista humanidades e inovação**. [*S. l.*], v. 8, n. 54, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3452. Acesso em 30 maio 2025.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em http://doi.org/10.4000/rccs.1250. Acesso em: 05 mar. 2025.

KAPP, S. K. **Autistic Community and the neurodiversity movement**. Singapura: Palgrave Macmillan, 2023. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1007/978-98113-8437-0. Acesso em 25 maio 2024.

LEVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA-NETO, V.; CARVALHO, A. P. L. **Sobre as intertextualidades em ambientes digitais:** o uso de *hashtags.* São Paulo: Alfa, v. 67, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17006. Acesso em: 30 maio 2025.

MAZZOTTI, A. J. A. CAMPOS, P. H. F. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”. *In*. ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.) **Teoria das representações sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitk, 2014.

MENDONÇA, R. F.; CORDEIRO, D. F. Internet e representações sociais: um estudo sobre a hashtag #pobre do *Twitter*. **Panorama,** Goiânia, v. 3, n. 1, p.12-17, jun/jul, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.18224/pan.v13i1.13556. Acesso em: 23 abr. 2025.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicóloga social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NICOLAU, G.; GESSER, M.; SILVA, S. C. ASSIS, P. O que é autismo: reflexões críticas a partir da neurodiversidade e dos estudos da deficiência. **Revista Educação Especial Santa Maria.** Santa Maria, v. 38, 2025. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X91372. Acesso em 02 jul. 2025.
NICOLAU, G.; ASSIS, P. de. A decolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista Mundaú**, João Pessoa, n. 13, p. 63–86, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.28998/rm.2023.13.14020. Acesso em: 25 nov. 2024.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, [*S. l.*], v. 14, n. 2, out., 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008. Acesso em 20 out. 2024.

ORTEGA, F. *et al*. The construction oh the diagnostic os autism in a Brazilian virtual Community**. Interface – comunicação, Saúde, Educação**. [*S. l.*], v. 17, n. 44, p. 119-132, jan/mar, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-32832013000100010. Acesso em 20 abr. 2024.

PEROLA, C. E. **Ativismo autista no Brasil:** as redes sociais digitais como ferramentas para o reconhecimento. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2018. Disponível em: < https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_6fc2a7daf987105ce9ddb14875eba818> Acesso em: 10 jun. 2025

VIANNA, A. R. L; LIMA, I. F.; SOARES, G. S. Informação e empoderamento feminino no *Instagram:* estudo a partir de coletivos feministas. **Em questão**, Porto Alegre, v. 29, 2023. http://doi.org/10.1590/1808-5245.29.123530 . Acesso em: 03 maio 25.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; NASCIMENTO, L. F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**. [*S. l.*], v. 19, n. 53, p. 325-335, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146. Acesso em 25 out. 2023.

SILVA, E. B. Autistic young people and their representations in social media: an analysis based on cultural studies. **Revista Aracê**. São José dos Pinhais. V. 7, n.4, p. 16236-16261, 2025. Disponível em: http://doi.org/10.56238/arev7n4-036. Acesso em: 20 jun. 25.

RECUERO, R. C. Um estudo do capital social gerado a partir das redes sociais no ORKUT e nos *Weblogs.* **Revista FAMECOS,** [*S. l.*], 28. P. 88-106, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1980-3729.2005.28.3340. Acesso em: 10 abr. 2024.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teóricometodológica para análise das práticas discursivas. *In*.: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013.

WALKER, N. **Neuroqueer Heresies**: noteson the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. Autismo e paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas críticas**, [*S. l.*], v. 29, jan/dez, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.26512/lc29202345911. Acesso em: 10 fev. 2025.

YERGEAU. **Authoring Autism**: on Rhetoric and Neurological Queerness. [*S. l.*]: Duke University Press, 2018.

TRABALHO 2 - REPRESENTAÇÕES: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DIGITAIS ATRAVESSADAS PELA ESCOLA ATUAL

Ivany Pinto Nascimento[43]
Ivanilde Apoluceno de Oliveira[44]
Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias[45]

RESUMO
A exclusão digital em nosso país possui vínculo com a desigualdade social uma vez que ela acentua outros problemas sócio, político, econômico, que persiste em nosso país. A questão central que orientou este estudo se delineou dessa forma: como se constituem as representações sociais de jovens do ensino médio de escola pública sobre a inclusão e a exclusão digital com vistas na interdição do uso do celular e suas implicações no processo de educacional? Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar nas formações discursivas desses jovens as objetivações (imagens ideativas) e ancoragens (respectivos sentidos) que organizam as representações sociais sobre a inclusão e exclusão digital com recorte na interdição celular na escola sobretudo na sala de aula e; caracterizar os afetos manifestos quanto ao uso do celular. A referência foi a Teoria das Representações Sociais. Os/as participantes do estudo foram 23 alunos/as do ensino médio, igualmente entre o sexo masculino e feminino, voluntários/as e na faixa etária de 15 a 18 anos. O dispositivo utilizado para a colheita de informações foram quatro questões sobre o Tema respondidas por esses alunos e entregues com a assinatura de cada aluno do Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) de sua participação. Para efetivar a análise das informações, coletadas junto a esses alunos/as, utilizamos a análise temática com a referência das pesquisadoras Braun e Clarke, (2008). Os resultados, assinalam que dos 23 alunos que expressaram suas representações sobre inclusão e exclusão digital; 12 são a favor de uma interdição parcial do celular; 06 são a favor da liberação total do celular e 05 a favor da interdição total do uso do celular na escola. As representações sociais desses alunos sobre a Inclusão digital se constituem a partir da objetivação da imagem ideativa de que todos possuem direito a aprendizagem e inserção digital sobretudo na escola. Os sentidos que ancoram e justificam essa objetivação são: a) independentemente da cor da pele, orientação sexual, classe social a educação para todos se constitui em um direito e; b) todos os sujeitos/as devem ter acesso aos meios digitais junto com as aprendizagens escolares.
Palavras-chave: Inclusão. Exclusão. Digital. Escola.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, S. G. A inclusão digital: programas governamentais e o profissional da informação-reflexão. **Inclusão social**, [*S. l.*], v. 1, n. 2, p. 23-30, 2006.

[43] Doutora em Educação: Psicologia da Educação; Universidade Federal do Pará (UFPA), ivany.pinto@gmail.com.
[44] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual do Pará (UEPA), nildeapoluceno@uol.com.br.
[45] Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ornellas1@terra.com.br.

BERNARDINO, L. M. F. Da babá "catódica" aos duplos virtuais: os novos "outros" da infância contemporânea. *In*: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. **As intoxicações eletrônicas:** o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Ágalma, 2017. p. 146165.

BONILLA, M. H.; Oliveira, P. C. S. de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. *In*: BONILLA, M. H.; Pretto, N. L. **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. p. 23-48.

BRASIL. **Lei n.15.100**, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm.

BRAUN, V.; Clarke, V. Usando análise temática em psicologia. **Qualitative Research in Psychology**, [*S. l.*], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2008.

CABEDA, M. Inclusão digital e educação on-line em prol da cidadania: pontos para reflexão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [*S. l.*], v. 3, p. 1-8, 2004.

CASALI, A. Um Olhar Filosófico sobre a Questão da Exclusão Escolar. *In:* CASALI, A. **Educação hoje**: tensões e polaridades. São Paulo: FECS/USF, 1997.

FRANCIOSI, B. R. T.; MEDEIROS, M. F. de. Ambientes de aprendizagem: uma unidade aberta. *In*: PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. e M.; SCHLUNZEN JUNIOR, K. **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-162.

GONÇALVES, M. C. **Exclusão digital na era da inclusão digital**. 2013. Monografia de Especialização – Escola da Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GUELER, S. A. Droga de celular! Reflexões psicanalíticas sobre o uso de eletrônicos. *In*: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. **As intoxicações eletrônicas***:* o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Ágalma, 2017. p. 1-10.

JERUSALINK, Alfredo. **As Intoxicações eletrônicas**: o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Ágalma, 2017.

JERUSALINSKY, J. Que redes nos sustentam no balanço da Web? O sujeito na era das relações virtuais. *In*: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. **As intoxicações eletrônicas:** o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Ágalma, 2017. p. 13-38.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualidade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENA, L. O objeto entre o corpo e a inexistência do Outro. *In*: BAPTISTA, A.; JERUSALINSKY, J. **As intoxicações eletrônicas:** o sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Editora Ágalma, 2017. p. 1-10.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Vozes, 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEGREIROS, T. C. **Educação inovadora disruptiva e os novos desafios à formação**. Salvador: Edufba, 2012.

Em escolas públicas com computador, média é de 1 equipamento para cada 10 alunos, diz estudo. Portal G1, São Paulo, 25 ago, 2024, Educação, 2004. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/05/24/em-escolas-publicas-com-computadormedia-e-de-1-equipamento-para-cada-10-alunos-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 07 jul. 2025.

REBÊLO, P. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? Webisider, 12 maio 2005, Comportamento. 2005, Disponível em: https://webinsider.com.br/2005/05/12/inclusaodigital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/. Acesso em: 07 jul. 2025

Rocha, L. F. Teoria das Representações Sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [*S. l.*], v. 34, n. 1, p. 46-65, 2014.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão***:* análise psicossocial e ética da desigualidade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. *In*: SPINKY, Mary Jane P. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. Brasília: Brasiliense, 2004. p. 1-13.

Sorj, B.; Guedes, L. E. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **CEBRAP**, São Paulo, n. 72, p. 101-117, 2005.

TRABALHO 3 - SABERES "PSI", EDUCAÇÃO E A FIGURA DO "ALUNO-PROBLEMA": UMA LEITURA CRÍTICA ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES

Adelina Novaes[46]
Aline Cedro de Souza[47]

RESUMO

Perspectivas psicológicas críticas compreendem a intersecção entre psicologia e educação como um campo de saberes comprometido com a práxis educativa e, portanto, com a ação constitutiva da escola no desenvolvimento dos sujeitos. Com apoio na teoria das representações sociais (TRS), o trabalho apresenta uma pesquisa realizada com docentes da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Arujá, em São Paulo, cujo escopo buscou conhecer e sistematizar informações que contribuam para a reflexão acerca dos fenômenos de patologização discente e psicologização da educação, tendo como interrogante a seguinte questão: quais as representações sociais desses docentes sobre "alunos-problema"? As respostas de 71 participantes à técnica de associação livre de palavras e a um questionário composto por questões fechadas somaram-se a cinco entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da mesma rede de ensino. O material foi analisado com apoio do software IRaMuTeQ. Depreendeu-se do estudo que os docentes, primordialmente, individualizam o fracasso escolar, ao buscarem sua superação na intervenção médica ou psicológica, mesmo quando a produção do "aluno-problema" alude a questões ambientais e sociais, o que sugere a necessidade de formações em exercício que enfoquem interpretações contextualizadas pela equipe pedagógica, bem como propostas educativas que possam contribuir para a superação do fenômeno. Em outros termos, permanece a necessidade, na educação, de expansão de práticas psicológicas que saibam interrogar as próprias práticas educativas reificadas pelo discurso psicopedagógico hegemônico, que insistem na discussão de problemas de aprendizagem, sem considerar o contexto e as condições oferecidas para atender às necessidades diversificadas das/os alunas/os.

Palavras-chave: Representações sociais. Aluno-problema. Patologização discente. psicologização da educação.

REFERÊNCIAS

FREITAS, M. C. de. **O aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. A. G. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos**: higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949). 2010. Tese (Doutorado em Educação) –

[46] Doutora em Educação: Psicologia da Educação, Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), anovaes@fcc.org.br.
[47] Mestre em Educação, Centro Paula Souza, cedro.aline@hotmail.com.

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2242. Acesso em: 7 jul. 2025.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Editado por N. Kalampalikis. Tradução de L. Ulup. Curitiba: PUCPRess; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

LIMA, A. L. G. **A "criança-problema" na escola brasileira**. Curitiba: Appris, 2018.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Tradução de L. Ulup. Curitiba: PUCPRess; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 59-79, 2020. DOI: 10.25091/S01013300202000010001.

NOVAES, A.; SOUSA, C. P. de. Protagonismo? – Identidade e representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o Brasil. *In*: ARRUDA, A.; SOUSA, C. P. de (Org.). **Imaginário e representação social de universitários sobre o Brasil e a escola brasileira**: um estudo construído com múltiplas possibilidades. São Paulo: Annablume, 2013. p. 25-50.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

RAMOS, A. **A criança problema**: a higiene mental na escola primária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

RAMOS, A. **A criança problema**. 4. ed. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1950.

SOUSA, C. P. de; NOVAES, A. Intercambios entre la educación y la teoría de las representaciones sociales en Brasil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 55, p. 119128, 2022. DOI: 10.23925/2175-3520.2022i55p119-128.

SOUZA, A. C. de; NOVAES, A. O professor e o "aluno-problema" – um fenômeno social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2021. DOI: 10.26843/ae19828632v14n12021p57a69.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F. de; QUEIRÓZ, K. J. M. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 490506, 2010. DOI: 10.12957/epp.2010.8979.

TRABALHO 4 - A ESCOLA COMO POTENCIALIZADORA DE PROJETOS DE VIDA PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ingrid Chagas Alves[48]
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon[49]

RESUMO

Os projetos de vida se constituem em uma relação dialógica entre o sujeito e o social. Há sentidos consensuais compartilhados, construindo representações sociais que sedimentam a construção de projetos de vida. A escola pode ser um espaço potencializador da construção desses projetos ao fornecer espaços de diálogo e escuta das perspectivas futuras dos alunos. Este trabalho busca identificar os sentidos de projetos de vida, associando-os às representações sociais de escola, através da experiência vivida em seis encontros realizados e sua reconstrução, na perspectiva dos alunos. Para a coleta de dados, utilizou-se a Etnografia Baseada em Evidência Subjetiva (SEBE - *Subjective EvidenceBased Ethnography*), com a participação de doze alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da realização de seis encontros. As entrevistas foram transcritas e submetidas ao tratamento pelo *software* livre Iramuteq, a partir de uma Classificação Hierárquica Descendente e posterior análise de conteúdo. Os projetos de vida encontramse fortemente vinculados às questões materiais, ao trabalho, a partir de uma profissão reconhecida e valorizada socialmente, que permite ascensão social, garantida através dos estudos. Esses sentidos, que tem fundamentado os projetos de vida dos adolescentes, são legitimados por um modelo de educação ancorada em valores meritocráticos. Enfatiza-se a necessidade de intervenções pedagógicas que permitam expandir o horizonte dos alunos sobre os projetos de vida para além da tríade estudo-faculdade-trabalho. Os resultados apontam que, ainda que sejam autocentradas e desvinculadas de questões históricas e sociais, existe um importante processo de reflexão, mesmo que inicial, sobre as trajetórias dos alunos.

Palavras chaves: Escola. Projetos de vida. Representações sociais. Alunos Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Pedro Humberto Faria; BRANDÃO, Caio Teixeira. Etnografia baseada em evidência subjetiva (SEBE): Um novo caminho para uma etnografia do sujeito. In: Soares, Adriana Benevides, *et al*. (Org.). **Metodologia qualitativa:** técnicas e exemplos de pesquisa. Curitiba: Appris, 2022, p. 193-210.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. Cartografias do Projeto de Vida: subjetividades, controles e resistências no Novo Ensino Médio. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n.84, p.40–55, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS03 . Acesso em: 18 mar. 2025.

[48] Doutoranda em Educação, Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), ingridalvespsi@gmail.com

[49] Doutora em Psicologia, GT 70 – Representações Sociais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), edna.chamon@gmail.com.

LAHLOU, Saadi. **Installation Theory**: The Societal Construction and Regulation of Behavior. Cambridge: University Press, 2017.

_____

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. **Imaginário**, [*S. l.*], v.12, n.12, p. 55-80, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100004&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: 23 abr. 2025

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda. Felix da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram?. **Revista e-Curriculum**, [*S. l.*], v. 19, n.3, p.1263-1286, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1263-1286. Acesso em: 20 jun. 2024.

SANTANA, Leonor M; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMARINI, Gladis. Representações sociais de projetos de vida para estudantes do ensino médio de escolas públicas. **Revista Exitus**, [*S. l.*], v.14, n. 1, p. 1-26, 2024. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2604. Acesso em: 23 dez. 2024.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; RAIC, Daniele Farias Freitas. A educação escolar como arte de governamento do desejo e da diferença. **ETD - Educação Temática Digital,** [*S. l.*], v. 26, n.00, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8674644. Acesso em: 01 maio. 2025.

SANTOS, Emina Márcia Nery dos; SOUSA, Clarilza Prado de; ALAYA, Dorra Ben. Dossiê Temático: Políticas Públicas Educacionais e projeto de vida para o ensino médio-Apresentação. **Revista Exitus**, [*S. l.*], v. 14, n. 1, p.1-4, 2024. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2722. Acesso em: 01 maio. 2025.

TRABALHO 5 - O COMPORTAMENTO DESVIANTE COMO PROTAGONISMOOUTRO DE ADOLESCENTES INTERNOS EM UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS DA PARAÍBA

Maria Roberta de Alencar Oliveira[50]
Adelaide Alves Dias[51]

RESUMO
A pesquisa objetivou investigar o fenômeno da desviança enquanto expressão de um protagonismo-Outro e como ele pode significar resistência e busca por reconhecimento por parte de alunos-adolescentes privados de liberdade no estado da Paraíba, Brasil. Parte do pressuposto que toda realidade social desenvolve-se sob condições objetivas e subjetivas, que condicionam, em última instância, as formações sociais. A problemática de pesquisa envolve a necessária ampliação das análises sobre as características estruturais e normativas da sociedade que podem estar relacionadas ao comportamento desviante, vez que os processos de socialização desses adolescentes caracterizam-se pela vulnerabilidade e exposição a problemas sociais relacionados ao crime e a violência. As lentes teórico epistemológicas que orientaram o estudo são os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos e a abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais na sua vertente Societal, com especial atenção para os processos fronteiriços de construção de protagonismosOutros. De inspiração etnográfica, a pesquisa foi realizada em uma unidade socioeducativa do interior da Paraíba, com adolescentes privados de liberdade e associados a grupos ou facções criminosas. Para a produção de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros no Diário de Campo. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo e os resultados apontaram para o fato de que a desviança pode significar a possibilidade de reconhecimento do adolescente na sua comunidade, o que sugere o exercício de um protagonismo invertido e de resistência, que encontra-se em conflito com a concepção majoritária de protagonismo que propõe a sua adaptação a regras sociais que não fazem parte do seu território social.
Palavras-chave: Comportamento desviante. Adolescentes. Políticas públicas Protagonismo. Escola Cidadã Socioeducativa

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ADORNO, Sérgio. A prisão sob a ótica de seus protagonistas. Itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social**, [*S. l.*], v. 3, n. 1/2, p. 7-40, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

[50] Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), mariaroberta@uern.br.
[51] Doutora em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), adelaide.ufpb@gmail.com.

BECKER, Howard, S. **Outsiders:** estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. **Rev. Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2001.

CADORET, Michelle. **Le paradigme adolescent**. Paris: Dunot, 2003.

CALLIGARIS Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar. Acesso em: 07. Jul. 2025.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **A adolescência na contemporaneidade**: ideal cultural ou sintoma social. Pulsional Revista de Psicanálise. [*S. l.*], p. 13 – 19. Ano XVII, n. 81, março de 2005.

COUTINHO, Luciana Gageiro. **Ilusão e errância: adolescência e laço social contemporâneo na interface entre a psicanálise e as ciências sociais**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DOISE, Willem. Cognições e representações: a abordagem genética. In. JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

DOISE, Willem. **Direitos do homem e força das ideias**. Lisboa: Horizonte, 2002.

ERICKSON, Erick H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HONNET, Axel. **Reificação**: um estudo da Teoria do Reconhecimento. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

GROSFOGUEL, Ramon (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

JOST, Maria Clara. **Por trás da máscara de ferro**: as motivações do adolescente em conflito com a lei. Bauru: Edusc, 2006.

LEVINSKY, David Leo. **Adolescência:** reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MIGNOLO, Walter. Herencias coloniales y teorias postcoloniales. *In*: GONZÁLES STEPHAN, Beatriz. **Cultura y Tercer Mundo**: 1. Venezuela: Nueva Sociedad, 1996.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO,Walter. Herencias colonialies y teorías postcoloniales. **Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales**, 1996. Disponível em: <www.choconautas.edu.pe>. Acesso em: 25 maio 2022.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: sociologia e psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge; DOISE, Willem. **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões colectivas**. Tradução de Maria Fernanda Jesuíno. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

MUGNY. Gabriel. **El poder de las minorias**. Madri: Editoral Aliança, 1984.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. **In**: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 3ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el estado. In: **RevistaTabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, julio/diciembre,2008.

EVENTOS PARCEIROS

III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

3RD INTERNATIONAL CONGRESS ON HUMANITARIAN ACTION AND DEVELOPMENT COOPERATION

ISSN: 2176 - 1396

PROGRAMAÇÃO

PROGRAMAÇÃO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
Painel 1. Educação, sociedade civil e questões humanitárias Vitor Serrano – ONU (UNICEF e FAO), UE e Instituto Camões 1.1 Acção Humanitária em Angola nos anos do conflicto e posteriores. Lições, desafios e possibilidades. Contribuição para uma reflexão. Isabel Silva - Universidade Fernando Pessoa Glória Jólluskin - Universidade Fernando Pessoa, Paulo Cardoso - Universidade Fernando Pessoa e Instituto Português de Administração de Marketing - IPAM Porto, e-mail 1.2 Quando a Escola Fala da Morte: Silêncios, Diálogos e Aprendizagens Joana Macedo Rocha - voluntária do INEM na delegação da Cruz Vermelha do Porto 1.3 Era uma vez, na Palestina. Tamer Institute: Educação e Produção Literária como Resistência Narrativa Coordenação: Ana Maria Eyng - PUCPR Host: Mônica Luiza Simião Pinto/Marina Ignez de Oliveira Wilczek

ISSN: 2176 - 1396

ACÇÃO HUMANITÁRIA EM ANGOLA NOS ANOS DO CONFLICTO E POSTERIORES. LIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES. CONTRIBUIÇÃO PARA UMA REFLEXÃO

12559

Vitor Manuel B. L. Serrano[52]

RESUMO

A intervenção é baseada num documento que contribui para uma reflexão sobre a acção humanitária em Angola, principalmente durante os anos do conflito e subsequentes, mas igualmente sobre as crises existentes e os múltiplos desafios / e riscos que têm persistido. Através da referência a aspectos específicos, descrevem-se brevemente elementos distintos das crises humanitárias e associadas intervenções, durante as mais de duas décadas e meia de conflito e do longo período que se seguiu de consolidação da paz e reconstrução. Referemse datas, eventos, cifras, atores, intervenções e elementos / palavras-chave de algumas análises sobre temas específicos cuja relevância se mantém. Sublinha-se a existência duma crise socioeconómica persistente sobre a qual se têm sobreposto outras, entre elas as humanitárias. Destaca-se a temática das transferências monetárias e da proteção social e do uso de ambas no quadro da acção humanitária, no geral e em Angola, onde existem todas as condições para o seu uso, dadas as necessidades não cobertas dum lado e a existência de programas e dum enquadramento legal do outro. Especificam-se alguns temas humanitários possíveis de investigação, incluindo o potencial ensino pós-graduado em acção humanitária em Angola. Dos inúmeros documentos disponíveis, recorreu-se apenas a alguns, de autoria, temática, amplitude e natureza distinta, desde documentos de projeto, a avaliações e teses académicas. Com surpresa, não se conseguiram encontrar dados sobre os montantes anuais da ajuda internacional. Numa abordagem participativa deste exercício, enriqueceu-se e atualizou-se a informação disponível com as contribuições prestadas (via respostas a um inquérito) por mais duma vintena de profissionais angolanos no ativo.

Palavras-chave: Angola. Acção humanitária (AH). Conflicto e pós-conflicto. Transferências monetárias. Pós-graduação AH.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Indira. O impacto do Programa Kwenda na segurança alimentar dos beneficiários da Cacula (Angola): uma contribuição. Trabalho Final de Mestrado. Dissertação. ISEG. Lisboa. Outubro 2021.

CALP NETWORK. State of the World's Cash 2020:. Cash and Vouchers Assistance in Humanitarian Assistance. Chapter 8: Linking CVA and social protection. 2020.

[52] MSc, vmbls@hotmail.com.

CDA. Field Visit Report Angola. Listening Project. Collaborative Learning Projects. November 2006. 12560

COMMINS, Stephen. Linking social protection and humanitarian assistance (2022). A toolkit to support social cohesion in displacement settings. ODI. London. 2022.

DIJKHORST, Hilde. Rural Realities between Crisis and Normality. Livelihood Strategies in Angola, 1975-2008. PhD Thesis. Wageningen University. Netherlands. 2021

_____

EPRI & WFP. The Role of Food Security and Nutrition-Sensitive Social Protection in Bridging the Humanitarian-Development Divide in the Southern African Region. Economic Policy Research Institute and World Food Program. 2021.

GAOUETTE, Michael. OCHA (2004) Lessons Learned Review: OCHA-Angola 2000 – 2002. Consultancy: OCHA in Angola (s/d)

GOMES, Adriano F. Gado e Agricultura Familiar no Sudoeste de Angola. A Ecologia da Sobrevivência. 2013

ICRC. Democratic Republic of Congo. Cash aid for Congolese deported from Angola. Article. December 2018. 2018.

MINAP. Situação da Insegurança Alimentar e Nutricional Aguda Nas Províncias de Cunene, Huíla e Namibe. República de Angola. Ministério da Agricultura e Pescas. Programa FRESAN, FAO, UNICEF, IPC, WFP, SADC. Luanda. 2021.

OCHA. Angola Drought Situation. Disaster Response Coordination Team Meeting. Luanda, 2 June 2022.

OIT. Extensão da Proteção Social em Angola. Proteção Social em Ação: Construindo Pisos de Proteção Social. Departamento de Proteção Social da OIT. Luanda, Agosto 2018.

OLIVEIRA, Ricardo. Magnífica e Miserável. Angola desde a Guerra Civil. Edições Tinta-da-china. 2015. Lisboa
OCHA. Financial Tracking System - https://fts.unocha.org/, 20/06/2022

ONU Angola e Governo de Angola. Relatório de Resultados da ONU em Angola 2021. Luanda Março 2022.

República Democrática de Timor-Leste (2021) – ENPS 2021-2030. Estratégia Nacional para a Proteção Social. Dili, 2021

ROBSON, Paul. The Case of Angola. 'Global Study on Consultation with and Participation by Affected Populations in the Planning, Managing, Monitoring and Evaluation of Humanitarian Action'. Prepared for Group URD. Commissioned by ALNAP. 2003.

SERRANO, Maliana. Strengthening institutions or institutionalizing weaknesses? Interactions between aid and local institutions in Huila Province, Angola. PhD Thesis. Wageningen University. Netherlands. 2002.

SERRANO, Vitor. A inovação e assistência humanitária. O caso das transferências monetárias pp 52 – 64 em Mundo Crítico. Revista de Desenvolvimento e Cooperação n.2, Jun 2018. ACEP, CEsA, Camões ICLP e FCT. Lisboa. 2018.

SERRANO, Vitor. Actualização e expansão do documento “Evolução da situação agrometeorológica no Sudoeste de Angola (3 províncias). Contribuição para a sua análise (incluindo numa perspectiva de SAN)”. Março 2021

UNITED NATIONS. Common Country Analysis. Angola. 2018

UNICEF. Nota Resumo APROSOC_v3. Apoio à Proteção Social. Luanda. (s/d)

UNICEF. Angola Year End Humanitarian Situation Report No. 2. Luanda. 2021.

WFP. Full Report of the Evaluation of the Angola Relief and Recovery Operations Portfolio. Rome. 2005.

WFP. Southern Africa: Seasonal Overview and Regional Southern African Vulnerability Analysis (2021/2022). Johannesburg Regional Bureau, VAM Unit. June 2022.

WFP. Angola. Annual Country Report 2019. Country Strategic Plan 2018 – 2019. 2020.

WB. Project Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of USD320 Million to the
Republic of Angola for Strengthening the National Social Protection System Project (Cash Transfer). WB, IBRD, June 2019

WB. Q&A: How is Angola Reaching the Poor and Vulnerable During Covid-19? Brief. 2022

QUANDO A ESCOLA FALA DA MORTE: SILÊNCIOS, DIÁLOGOS E APRENDIZAGENS

12562

Isabel Silva[53]
Gloria Jólluskin[54]
Paulo Cardoso[55]

RESUMO

Na presente comunicação, apresenta-se uma reflexão sobre a problemática do silêncio em torno da morte no contexto escolar e sobre a necessidade de integrar a educação sobre a morte nos currículos escolares. Atualmente, as crianças têm acesso limitado (e muitas vezes distorcido) à informação sobre a morte, devido quer à tentativa de proteção por parte dos adultos, quer à influência das tecnologias de informação e comunicação, que frequentemente apresentam imagens contraditórias e sensacionalistas sobre o tema. Apesar de a morte ser uma realidade presente na vida de todos, permanece um tabu no ambiente escolar, onde raramente é abordada de forma estruturada. Os currículos escolares tendem a ignorar o tema, não o incluindo nem mesmo no âmbito da Educação para a Saúde. No entanto, a exclusão da morte da educação formal impede uma compreensão plena da vida e deixa crianças e jovens vulneráveis a mensagens erradas, ansiedade e dificuldades em lidar com perdas. A falta de preparação dos professores e a ausência de uma abordagem curricular estruturada dificultam a educação sobre a morte e o apoio prestado a alunos enlutados e orientam a Escola para agir reativamente quando uma fatalidade ocorre e não proativamente, capacitando antecipadamente professores e alunos para lidar com ela. A educação sobre a morte visa ensinar que o luto e as emoções associadas são reações normais e que existem formas saudáveis de lidar e de ajudar a lidar com a perda. Além disso, pode contribuir para a prevenção de comportamentos de risco, como o suicídio, e para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. A Pedagogia da Morte no contexto escolar é essencial para uma educação integral, promovendo a inclusão curricular do tema, a normalização do diálogo sobre a morte e o acompanhamento de situações de perda significativa. Defende-se que a educação sobre a morte é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, devendo ser incorporada de forma transversal e estruturada nos projetos educativos, contribuindo para uma sociedade mais consciente, empática, compassiva e preparada para lidar com a finitude da vida.

Palavras-chave: Educação. Morte. Luto. Tabu. Coping.

[53] Professora Associada, Universidade Fernando Pessoa, FPB-ES, Rise-Health; isabels@ufp.edu.pt.
[54] Professora Associada, Universidade Fernando Pessoa; gloria@ufp.edu.pt
[55] Professor Associado, Universidade Fernando Pessoa, Instituto Português de Administração de Marketing; pcardoso@ufp.edu.pt.

REFERÊNCIAS

BROUSKELI, V. et al. Preschool teachers' views about preschool death education: The role of perceived self-efficacy, perceived competence and death experiences. Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, v. 29, n. 2, p. 24– 36, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.12681/psy_hps.36371

CASE, D.M. et al. "Mourning with the morning bell": An examination of secondary educators' attitudes and experiences in managing the discourse of death in the classroom. OMEGA - Journal of Death and Dying, v. 80, n. 3, p. 397–419, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0030222817737228

FAGNANI, G. The central role of schools in promoting death education interventions. Ethics in Progress, v. 13, n. 2, p. 107–121, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.14746/eip.2022.2.8

FRIESEN, H. et al. Death education for children and young people in public schools. International Journal of Palliative Nursing, v. 26, n. 7, p. 332–335, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12968/ijpn.2020.26.7.332

GASCÓN, A.H.et al. Do adolescents want death to be included in their education? Social Psychology of Education, v. 24, p. 857–876, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11218-021-09635-w

HERRERO, P.R.et al. What do teachers think of death education? Death Studies, v. 46, n. 6, p. 1518-1528, 2022. Disponível em: doi: 10.1080/07481187.2020.1817176

HERRERO, P.R. et al. 'Death livens you up': Death education through the eyes of adolescents. Pedagogy, Culture & Society, v. 32, n. 5, p. 1535–1548, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965

LEKES, N. et al. A death and dying class benefits life and living: Evidence from a nonrandomized controlled study. Journal of Humanistic Psychology, v. 0, n. 0, p. 122, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1177/00221678221079069

RAMOS-PLA, A. et al. Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education. Heliyon, v. 9, n. 4, p. e15050, 2023. Disponível em: doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e15050

ROMÃO, M.E.et al. Death education in practice: A scoping review of interventions, strategies, and psychosocial impact. OMEGA - Journal of Death and Dying, v. 0, n. 0, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1177/00302228251338643

EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO LITERÁRIA COMO RESISTÊNCIA HUMANITÁRIA: INSTITUTO TAMER

12564

Joana Rocha[56]

RESUMO

O sistema educacional na Palestina, contra todas as probabilidades, continua a ser um dos mais bem sucedidos a nível mundial, sob uma das crises humanitárias mais complexas dos últimos tempos. Este paradoxo, em conjunto com a resiliência do povo palestino, urge a uma observação detalhada dos seus sistemas de Educação em Emergências. Entre as particularidades do conflito que o rodeia está o ataque direto à educação enquanto processo de apagamento histórico, cultural e identitário, bem como meio de manipulação da narrativa, essencial para a conivência de estados e organizações internacionais, e para o enfraquecimento da coesão social e da resistência. O Tamer Institute for Community Education, criado durante a primeira Intifada como resposta à urgência humanitária, guia-se pelo direito à educação, identidade e liberdade de expressão. Ao promover a escrita e publicação literária de jovens palestinos em espaços seguros para a leitura e pensamento crítico, assegura que suas histórias sejam contadas, lidas e protegidas, enquanto resistência humanitária e narrativa. Vencedor do Astrid Lindgren Memorial Award em 2009, o Tamer Institute é uma das organizações mais relevantes de educação em emergência na Palestina, bem como uma das editoras mais antigas de vozes palestinas. Este artigo procura uma análise compreensiva do papel do Tamer Institute na educação e resiliência das crianças palestinas enquanto estudo de caso, apoiado na revisão da literatura - cruzando obras de autores como Dana Burde e Hugo Slim -, investigação secundária e enquadramentos teóricos dos conceitos aplicados. Através da publicação literária, educação informal, agência da comunidade, liderança local interseccional e foco no pensamento crítico e criativo, Tamer assegura a perseverança do princípio da humanidade e das narrativas ameaçadas pelo esquecimento imposto, tornando-se um pilar de resistência humanitária e um arquivo das histórias que ficariam por contar.

Palavras-chave: Educação em emergência. Resistência humanitária. Palestina. Literatura infantil. Tamer Institute.

REFERÊNCIAS

ABU AYYASH, A.; ATAWNEH, A. Educide amid conflict: The struggle of the Palestinian education system. Qualitative Research in Education, [S. l.], 2024.

[56] Doutoranda, Universidade Fernando Pessoa. e-mail 2024116015@ufp.edu.pt

Advance online publication. Disponível em: https://doi.org/10.1108/qea-10-20240120. Acesso em: 16 jul. 2025.

ASTRID LINDGREN MEMORIAL AWARD. Laureate: Tamer Institute for Community Education. ALMA, [S. d.]. Disponível em: https://alma.se/en/laureates/tamerinstitutet. Acesso em: 10 jun. 2025.

BURDE, D. Editorial note. Journal on Education in Emergencies, v. 1, n. 1, p. 5–6, 2015. Disponível em: https://archive.nyu.edu/bitstream/2451/40721/2/JEiE%20V1%20_%20Editorial%20Note.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

BURDE, D.; GÜVEN, O.; KELCEY, J.; LAHMANN, H.; AL-ABBADI, K. What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts: Education rigorous literature review. London: Department for International Development, 2015. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74955c40f0b616bcb17a8f/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

BURDE, D.; KAPIT, A.; WAHL, R. L.; GÜVEN, O.; SKARPETEIG, M. I. Education in emergencies: A review of theory and research. Review of Educational Research, v. 87, n. 3, p. 619–658, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0034654316671594. Acesso em: 16 jul. 2025.

DADER, K. et al. Topologies of scholasticide in Gaza: Education in spaces of elimination. Fennia – International Journal of Geography, v. 202, n. 1, p. 1–12, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.11143/fennia.147002. Acesso em: 16 jul. 2025.

DOMÍNGUEZ, C. Scholasticide: Educational lawfare as a marker of the end of civilianness. Diacritics, v. 52, n. 1, p. 120–138, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1353/dia.2024.a955191. Acesso em: 16 jul. 2025.

EDUCATION CLUSTER. Education-related incidents in oPt – Annual report 2018: Education in crisis. [S. l.]: Education Cluster, 2019.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Education under attack. [S. l.]: GCPEA, 2014. Disponível em: https://protectingeducation.org/gcpea-publications/. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Education under attack. [S. l.]: GCPEA, 2018. Disponível em: https://eua2018.protectingeducation.org/. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Education under attack 2020: Country profile – Palestine. [S. l.]: GCPEA, 2022. Disponível em: https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_palestine.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Education under attack 2022: Country profile – Palestine. [S. l.]: GCPEA, 2020. Disponível em: https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2022_palestine.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Measuring the impact of attacks on education in Palestine. [S. l.]: GCPEA, 2022. Disponível em: https://protectingeducation.org/publication/measuring-the-impact-of-attacks-oneducation-in-palestine/. Acesso em: 16 jul. 2025.

GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. Education under attack dataset codebook. [S. l.]: GCPEA, 2023. Disponível em: https://toolkit.protectingeducation.org/documents/Section-5-Education-under-AttackDataset-Codebook.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES. Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. [S. l.]: INEE, 2024. Disponível em: https://inee.org/minimum-standards. Acesso em: 16 jul. 2025.

IRIQAT, D. et al. Educide amid conflict: The struggle of the Palestinian education system. Quality Education for All, v. 2, n. 1, p. 81–99, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1108/QEA-10-2024-0120. Acesso em: 16 jul. 2025.

MACHEL, G. The impact of war on children: A review of progress since the 1996 United Nations Report on the Impact of Armed Conflict on Children. [S. l.]: UNICEF, 2001. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496177.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

MAHSHI, K.; BUSH, K. The Palestinian uprising and education for the future. Harvard Educational Review, v. 59, n. 4, p. 470–484, 1989. Disponível em: https://doi.org/10.17763/haer.59.4.156766w31t075600. Acesso em: 16 jul. 2025.

MCGAHERN, U. Higher education under siege: Attacking spaces of hope in Palestine. Geopolitics, v. 30, n. 2, p. 830–858, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14650045.2024.2398240. Acesso em: 16 jul. 2025.

NASRALLAH, R. The first and second Palestinian intifadas. In: PETERS, J.; NEWMAN, D. (Org.). The Routledge handbook on the Israeli–Palestinian conflict. Abingdon: Routledge, 2013. p. 56–68.

NICOLAI, S. Fragmented foundations: Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory. International Institute for Educational Planning; Save the Children UK, 2007. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496177.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

PROTECT EDUCATION IN INSECURITY AND CONFLICT. Education-related incidents in oPt: Annual report 2018. In: GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK. [S. l.], 2019. Disponível em:

https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2020_palestine.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025. 12567

ROSE, J.; ADLER, C. M. A framework for effective collaboration with crisisaffected communities. Challenges, v. 15, n. 1, p. 13, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.3390/challe15010013. Acesso em: 16 jul. 2025.

SHERWOOD, H. Academic claims Israeli school textbooks contain bias. The Guardian, 7 ago. 2011. Disponível em: https://www.theguardian.com/world/2011/aug/07/israeli-school-racism-claim. Acesso em: 16 jul. 2025.

SLIM, H. You don't have to be neutral to be humanitarian. The New Humanitarian, 25 mar. 2020. Disponível em: https://www.thenewhumanitarian.org/opinion/2020/03/25/humanitarian-neutralityethics-politics. Acesso em: 16 jul. 2025.

SLIM, H. Humanitarian resistance: Its ethical and operational importance. Humanitarian Practice Network, 2022. TAMER INSTITUTE FOR COMMUNITY EDUCATION. Tamer Institute for Community Education. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://www.tamerinst.org/en/. Acesso em: 16 jul. 2025.

TAMER INSTITUTE FOR COMMUNITY EDUCATION. Annual report 2023. [S. l.], 2023. Disponível em: https://www.tamerinst.org/media/uploads/2024/07/30/2023_Anual_English_Report.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

TAMER INSTITUTE 2021 - تامر مؤسسة. مخيم الضحكات] Vídeo]. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DrxuD30I0G8. Acesso em: 16 jul. 2025.
UNESCO. Convention against Discrimination in Education. Paris: UNESCO, 1960. Disponível em: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-againstdiscrimination-education. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNICEF. Risk-informed education programming for resilience: Guidance note. [S. l.]: UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/media/65436/file/Riskinformed%20education%20programming%20for%20resilience:%20Guidance%20not e.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNITED NATIONS. Universal Declaration of Human Rights. [S. l.]: UN, 1948. Disponível em: https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-humanrights. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of the Child. [S. l.]: UN, 1989. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instrumentsmechanisms/instruments/convention-rights-child. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNITED NATIONS. Gaza: UN experts decry ‘systematic obliteration’ of education system. UN News, 2024. Disponível em: https://news.un.org/en/story/2024/04/1148716. Acesso em: 16 jul. 2025.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. Resolution 64/290: The right to education in emergency situations. [S. l.]: UN, 2010. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/685964. Acesso em: 16 jul. 2025.

WHITEHEAD, J. Review of Boaventura de Sousa Santos’ Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide. Educational Journal of Living Theories, v. 9, n. 2, p. 87–98, 2016. Disponível em: https://www.actionresearch.net/writings/jack/jwreviewdesantos2016.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

PROGRAMAÇÃO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
Painel 2. "Questões emergentes: Humanitarismo e Ambiente" Catarina Lima Pereira – UFP – Portugal 2.1 Construir o futuro: A Educação dos Direitos Humanos nas Escolas como Instrumento de Prevenção de Futuras Violações e de um Ambiente mais Sustentável Laura Affonso da Costa Levy - UFP - Portugal 2.2 As (des)vantagens da IA para prevenção de catástrofes climáticas Adriano Nkunga Henriques - ACNUR (Angola) 2.3 O papel das organizações de apoio aos refugiados na integração e resiliência climática dos refugiados e requerentes de asilo Coordenação: João Casqueira Cardoso - UFP Host: Mônica Luiza Simião Pinto/Marina Ignez de Oliveira Wilczek

ISSN: 2176 - 1396

AS (DES)VANTAGENS DA IA PARA PREVENÇÃO DE CATÁSTROFES CLIMÁTICAS

Laura Affonso da Costa Levy[57]

RESUMO

Na era digital é fundamental compreendermos as complexas interações entre a tecnologia, o ambiente e a sociedade. A IA apresenta um potencial notável para enfrentar os desafios climáticos, mas também acarreta responsabilidades e riscos que não podem ser ignorados. Neste contexto, se utilizada de forma consciente e ética, pode contribuir para a construção de um futuro mais resiliente e equitativo. Objetiva: Evidenciar a importância na discussão da transformação digital, em especial o desenvolvimento de Inteligências Artificiais, e seu papel como ferramenta de auxílio na prevenção, mapeamento, mitigação, e recuperação nas demandas climáticas, em contraposição à própria degradação ambiental fruto do desenvolvimento das tecnologias. A metodologia aplica a Revisão bibliográfica com os descritores Era Digital, Antropoceno, Inteligência Artificial e Catástrofes Climáticas, a partir de autores referência, como Esdra Moreira, Dipesh Chakrabarty, Glauco Arbix, entre outros. Ainda, com análise de material deontológico e científico, disponível em bancos de dados virtuais, como FioCruz, Organização das Nações Unidas, Organização Metereológica Mundial, entre outros. Os bancos de dados virtuais nos trazem uma radiografia de situações atuais do clima e das catástrofes climáticas, com indicadores de situações que vem se agravando. A literatura, na sua medida, descreve as vantagens em se utilizar de sistemas de inteligências artificiais para atuar nas próprias demandas climáticas, contudo, sem olvidar da necessidade de atenção às desvantagens, que na própria degradação ambiental. A Inteligência Artificial apresenta um potencial significativo para auxiliar na prevenção de catástrofes climáticas, através da monitorização avançada, otimização de recursos e desenvolvimento de soluções inovadoras. Porém, seu desenvolvimento e implementação acarretam, desvantagens as quais merecem atenção, nomeadamente o consumo de recursos naturais, a poluição da biosfera e os desafios éticos e sociais associados. As melhores soluções, certamente, surgirão da colaboração entre especialistas em inteligência artificial e especialistas em mudanças climáticas, com avaliação crítica dos riscos e benefícios.

Palavras-chave: Era Digital – Antropoceno - Inteligência Artificial – Catástrofe Climática

REFERÊNCIAS

[57] Doutoranda em Estudos Políticos e Humanitários UFP/PT; Mestre em Bioética UMSA/AR; Advogada; Consultora em Bioética e Biodireito; Professora Universitária..

ALVES de Oliveira, BF, BOTTINO, MJ & NOBRE, P. et al. Desmatamento e mudanças climáticas devem aumentar o risco de estresse por calor na Amazônia brasileira. Commun Earth Environ 2 , 207 (2021). https://doi.org/10.1038/s43247021-00275-8

ARBIX, Glauco. SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS. A transparência no centro da construção de uma IA ética. (2020, 10, 12). https://doi.org/10.25091/s01013300202000020008

_____

CHAKRABARTY, Dipesh. The Climate of History: Four Theses. Critical Inquiry, v. 35, n. 2, p. 197-222, 2009.

CHO, Renné. Columbia Climate School – Climate, earth and Society. State of the Planet. AI's Growing Carbon Footprint. (2023, 06, 09). https://news.climate.columbia.edu/2023/06/09/ais-growing-carbon-footprint/

CRUTZEN, P.J. & STOERMER, E.F. (2021). The 'Anthropocene' (2000). In: BENNER, S., LAX, G., CRUTZEN, P.J., PÖSCHL, U., LELIEVELD, J. & BRAUCH, H.G. (eds) Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science, vol 1. Springer, Cham. (2022, 01, 01). https://doi.org/10.1007/978-3-030-82202-6_2.

DEPARTAMENT OS ENERGY US - https://www.energy.gov/eere/buildings/datacenters-and-servers

EDF – Environmental Defense Fund. EDF Launches Smart Boat Iniatiative to Help Recover Global Fisheries. New initiative to harness digital revolution to accelerate sustainable networked fisheries. (2019, 03, 06). https://www.edf.org/media/edflaunches-smart-boat-initiative-help-recover-global-fisheries

FARMWISE. https://farmwise.io/

FIOCRUZ - Observatório de Clima e Saúde (2025, 02, 17) https://climaesaude.icict.fiocruz.br/

FIOCRUZ. (2022, 11, 20). https://climaesaude.icict.fiocruz.br/eventos-extremos-0

FIOCRUZ. (2024, 05, 24). https://climaesaude.icict.fiocruz.br/sites/climaesaude.icict.fiocruz.br/files/Inundacoes_no_Rio_Grande_do_Sul_e_a_saude.pdf

GE VERNOVA. GE Using AI/ML to Reduce Wind Turbine Logistics and Installation Costs. https://www.gevernova.com/news/press-releases/ge-using-aiml-to-reducewind-turbine-logistics-and-installation-costs

GEET, Otto Van & SICKINGER, David. Best Practices Guide for Energy-Efficient Data Center Design. (2024, 06). https://www.energy.gov/sites/default/files/202407/best-practice-guide-data-center-design_0.pdf

IPCC (2005) – The Intergovernmental Panel on Climate Change (2025, 02, 13) https://www.ipcc.ch/.

IPCC (2023) - The Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023, 11, 14) Relatório Síntese sobre Mudança Climática. https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-04/IPCC_AR6_SYR_LongerReport.pdf.

HAO, Karen. Training a single AI model can emit as much carbon as five cars in their lifetimes - Deep learning has a terrible carbon footprint. MIT Technology Review. (2019, 06, 06). https://www.technologyreview.com/2019/06/06/239031/training-asingle-ai-model-can-emit-as-much-carbon-as-five-cars-in-their-lifetimes/

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. The Falling Sky: Words of a Yanomami Shaman. Cambridge: Harvard University Press, 2023. Apud SANTOS, Christiano Britto Monteiro dos & COELHO, George Leonardo Seabra. O antropoceno e suas relações com a história dos games. (2023, 12, 15). https://doi.org/10.1590/2237101X02405406

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MANYIKA, James; SILBERG, Jake & PRESTEN, Brittany. Harvard Business Review. AI And Machne Learning. What Do We Do About the Biases in AI? (2019, 10, 25). https://hbr.org/2019/10/what-do-we-do-about-the-biases-in-ai

MARENGO, José Antônio. National Geographic. (2025, 02, 25) Mudança climática: o que é, como é causada e o que você pode fazer para revertê-la. https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2022/10/mudancaclimatica-o-que-e-como-e-causada-e-o-que-voce-pode-fazer-para-reverte-la

MARKETPLACE. Daily business news and economic stories. MARKETPLACE TECH. AI's carbon footprint is growing. Is it worth it? (2023, 04, 20). https://www.marketplace.org/episode/2023/04/20/ais-carbon-footprint-is-growing-is-itworth-it

MOREIRA, Esdra. Transformação Digital. (2018, 03, 02). https://transformacaodigital.com/tecnologia/era-digital-entenda-o-que-e-isso-e-comoimpacta-os-negocios/

NVIDIA. https://www.nvidia.com/en-in/

OMM - Organização Metereológica Mundial. (2025, 02, 17) https://wmo.int/

ONU (2022) – Organização das Nações Unidas (2022, 04, 04). https://brasil.un.org/pt-br/176755-relat%C3%B3rio-clim%C3%A1tico-da-onuestamos-caminho-do-desastre-alerta-guterres

ONU (2023) - Organização das Nações Unidas (2023, 11, 14). Clima e Meio Ambiente. https://news.un.org/pt/story/2023/11/1823377

PENGFEI, Li, YANG, Jianyi, MOHAMMAD, A. Islam & REN, Shaolei. Making AI Less "Thirsty": Uncovering and Addressing the Secret Water Footprint of AI Models. arXiv:2304.03271v5 [cs.LG] 26 Mar 2025. https://arxiv.org/pdf/2304.03271

RECICLO. A Inteligência Artificial na gestão de resíduos. https://gruporeciclo.com/inteligencia-artificial-na-gestao-de-residuos/

SANTOS, Pedro A. C. dos; PEREIRA, Mateus H.; NICODEMO, Thiago L. “Por onde deve começar-se a história do Brasil?”: eurocentrismo, historiografia e o Antropoceno. Topoi. Revista de História, Rio de Janeiro, v. 23, n. 49, p. 70-93, jan./abr. 2022. https://www.scielo.br/j/topoi/a/f6DtSMRRp4HTMr8MLMWxf6C/ Acesso em: 21 maio 2023.» https://www.scielo.br/j/topoi/a/f6DtSMRRp4HTMr8MLMWxf6C/

TIWARI, Rajesh Kumar, SINGH, Manjeet & SHAILJA. IJCRT. International Journal of Creative Research Thoughts. Current E-Waste Management Using Artificial Intelligence Techniques Is The Need Of The Hour: A Review. Volume 11, Issue 6 June 2023. ISSN: 2320-2882. https://ijcrt.org/papers/IJCRT2306574.pdf

UKRI – UK Research and Innovation. AI-based monitoring AIDS on-farm disease detection. (2022, 09, 05). https://www.ukri.org/who-we-are/how-we-aredoing/research-outcomes-and-impact/bbsrc/ai-based-monitoring-aids-on-farmdisease-detection/

NTT DATA. VERSIANI, Felipe. A relação entre IA e consumo energético. (2024, 04, 30). https://br.nttdata.com/insights/blog/a-relacao-entre-ia-e-consumo-energetico
WEF – World Economic Forum (2019,01). https://www3.weforum.org/docs/WEF_A_New_Circular_Vision_for_Electronics.pdf

WMO – World Meteorological Organization (2024, 09, 02) https://wmo.int/media/news/africa-faces-disproportionate-burden-from-climatechange-and-adaptation-costs

PROGRAMAÇÃO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AÇÃO HUMANITÁRIA E COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
Painel 3. "Project RISK-e-SCAPE: Education for Preparedness" Fernando da Cruz Bandeira – Universidade Fernando Pessoa PT 3.1 Dynamics and Underlying Variables of the “People on the Move” Phenomenon Elvira Alves Barry -Doutoranda na UFP 3.2 Humanitarian Assistance and the Challenges of Climate Change in a Comparative Perspective João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa PT Damaru Prasad Paneru - Pokhara University – Nepal 3.3 A Comparative Perspective on Surveillance: Contributions of the RISK-ESCAPE Project Coordenação: João Casqueira Cardoso - UFP Host: Mônica Luiza Simião Pinto/Marina Ignez de Oliveira Wilczek

ISSN: 2176 - 1396

O ESTADO DA ARTE DA PRÁTICA E DA TEORIA "PEOPLE ON THE MOVE"

Fernando da Cruz Bandeira[58]

RESUMO

O fenómeno "People on the move" existe desde tempos imemoriais, contudo encontra a sua sistematização e classificação das suas tipologias numa publicação da UNESCO "People on the move: handbook of selected terms and concepts" (2008) onde são caracterizados os diferentes grupos que o constituem, Aindo mais importante que a sua classificação é todo o vasto conjunto de problemáticas associadas ao fenómeno. A comunicação centra-se nos resultados de meta análise e mineração de dados de um corpus de artigos científicos, representando 80% das citações na área, usando o "Modelo MA&MT para Análise de Informação Técnica e Científica" (Bandeira, 2023), que foca quatro áreas específicas: "People on the move" principais dinâmicas; Importância da saúde para "People on the move"; Dimensões socioeconômicas das "People on the move" e Mineração de dados do corpus sobre "People on the move".

A análise examinou a complexa dinâmica do deslocamento ao nível global, indo além dos conflitos armados como único causador, para incluir mudanças climáticas, factores económicos, saúde e as suas interligações. Nele concluir-se que a jornada dos migrantes se apresenta: perigosa em múltiplos planos, marcada por exploração, violência e condições de trânsito extremas. Já após a chegada, as necessidades urgentes incluem itens básicos como comida e abrigo, a que acrescem necessidades de proteção para grupos vulneráveis. São também graves desafios no plano da saúde, abrangendo entre outros: trauma mental, violência sexual, doenças infecciosas e nutrição inadequada, estes exigem tanto cuidados clínicos quanto estratégias de saúde pública. Assim no contexto socioeconómico, o deslocamento cria disrupções nas comunidades de acolhimento, acompanhadas e muitas vezes gerando tensão social e xenofobia, por isso uma integração bem-sucedida depende de planeamento urbano inclusivo, práticas de emprego justas para combater a exploração e a instigação das diferenças culturais. Já no plano longo prazo, de equacionar-se a reconstrução pós-conflito, a gestão do estatuto legal e a defesa dos direitos humanos e o debate sobre segurança fronteiriça e soberania estatal. A resposta eficaz requer políticas holísticas e baseadas em evidências que abordem estas dimensões interligadas.

Palavras-chave: migrantes; organizações intergovernamentais; organizações não governamentais; pessoas em movimento; populações deslocadas; refugiados.

REFERÊNCIAS

[58] Professor Auxiliar. Universidadae Fernando Pessoa, Portugal. E-mail bandeirafc@gmail.com

Bandeira, Fernando. Modelo MA&MT para Análise de Informação Técnica e Científica, 2023. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yX7j0VuyUVQ5I9FbcnnBVHcPyvk109sJ/edit?usp= share_link&ouid=111879522439542897451&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 14 Jul. 2025.

Meyer, Antoine, Auke Witkamp, and Antoine Pécoud. People on the move: handbook of selected terms and concepts. Paris. UNESCO. 2008.

ASSISTÊNCIA HUMANITÁRIA E OS DESAFIOS DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS NUMA PERSPETIVA COMPARATIVA

Elvira Alves Barry[59]

RESUMO

One of the most widely discussed issues of our time is the problem of climate change and its effect on the sustainability of our planet. Global warming is real and, when linked with natural disasters, presents significant challenges in terms of humanitarian assistance. In this communication, I examine the role of humanitarian assistance in dealing with both natural disasters and climate change, and I will look at the assistance that has been provided by the United States and the European Union in Nepal and Bangladesh, two countries included in the Risk-e-Scape project. Uma das questões mais discutidas da atualidade é o problema das alterações climáticas e o seu efeito na sustentabilidade do nosso planeta. O aquecimento global é real e, quando associado a catástrofes naturais, apresenta desafios significativos em termos de assistência humanitária. Nesta comunicação, examino o papel da assistência humanitária no tratamento de desastres naturais e mudanças climáticas e analiso a assistência prestada pelos Estados Unidos e pela União Europeia no Nepal e em Bangladesh, dois países incluídos no projeto Risk-e-Scape.

Palavras-chave: Alterações climáticas. União Europeia. Estados Unidos. Bangladesh. Nepal.

REFERÊNCIAS

AHMAD T., SHRESTHA, A.M., DAS, S.K., DARNAL, K. et al. (2018). Impact of climate change on WASH services: a case from Nepal. 41st WEDC International Conference, Egerton University, Nakuru, Kenya. Available at: https://wedcknowledge.lboro.ac.uk/resources/conference/41/Ahmad-2871.pdf

CARDOSO, J.C., PARVEEN, M., FONSECA, M.S.A., GRZELAK, L. (2023). Climate Change and Humanitarian Responses: A Proposal of Education for Health Hazards Preparedness. In: Leal Filho, W., Vidal, D.G., Dinis, M.A.P. (eds), Climate Change and Health Hazards. Climate Change Management. Cham: Springer, pp.407-425.

CARETTA, M.A., A. MUKHERJI, M. ARFANUZZAMAN, R.A. BETTS, A. GELFAN, Y.

[59] PhD Researcher in Political and Humanitarian Studies, University Fernando Pessoa (Portugal), 2022126217@ufp.edu.pt

HIRABAYASHI, T.K. LISSNER, J. LIU, E. LOPEZ GUNN, R. MORGAN, S. MWANGA, AND S. SUPRATID (2022). Water. In: H.-O. Portner et al. (eds.), Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY, USA, pp. 551–712.

DEVKOTA, R. (2014). Climate Change: Trends and People's Perception in Nepal. Journal of Environmental Protection, 5, pp. 255-265. doi: 10.4236/jep.2014.54029.

https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=43858

ECHO - European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (2023). https://civilprotection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/where/asia-and-pacific/nepal_en

ROY, M., HANLON, J., AND HULME, D. (2016). Bangladesh Confronts Climate Change: Keeping Our Heads above Water. London: Anthem Press.

USAID - US Agency for International Development (2023). available at: https://www.usaid.gov/sites/default/files/2023-01/nepal-country

UMA PERSPETIVA COMPARATIVA DA VIGILÂNCIA EM SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO RISK-E-SCAPE

João Casqueira Cardoso[60]
Damaru Paneru[61]

RESUMO

This contribution focuses on the concept of public health surveillance within the context of the project RISK-E-SCAPE “Improving Disaster Health and Climate Resilience at the Expanded Environmental Crisis in Nepal and in Bangladesh” (Project ID: 101083080), co-funded by the European Union. Interestingly, this project is an educational one, an Erasmus+ “EU Solidarity Corps A.4 – International Capacity Building”. We see here that the European Union is aware of the new issues, such as the climate changes and new public health issues, as are the partner countries, Nepal and Bangladesh. What can be extracted from the comparison of experiences, like the one of the international project RISK-E-SCAPE? In what ways can it fosters, at the same time, humanitarian practical and life-saving matters, and innovation in science? The questions are asked taking into account the specificity of children and more generally vulnerable populations in case of disaster. It shows the way it is possible to share experience at international level to improve preparedness in public health in case of disasters related to climate change. Esta contribuição centra-se no conceito de vigilância da saúde pública no contexto do projeto RISK-E-SCAPE “Improving Disaster Health and Climate Resilience at the Expanded Environmental Crisis in Nepal and in Bangladesh” (ID do projeto: 101083080), cofinanciado pela União Europeia. Curiosamente, este projeto é um projeto educativo, um Erasmus+ “Corpo de Solidariedade da UE A.4 - Reforço das Capacidades Internacionais”. Vemos aqui que a União Europeia está consciente das novas questões, como as alterações climáticas e as novas questões de saúde pública, tal como os países parceiros, o Nepal e o Bangladesh. O que se pode extrair da comparação de experiências, como a do projeto internacional RISK-E-SCAPE? De que forma pode promover, ao mesmo tempo, questões humanitárias práticas e que salvam vidas, e a inovação na ciência? As questões são colocadas tendo em conta a especificidade das crianças e, de um modo mais geral, das populações vulneráveis em caso de catástrofe. O relatório mostra como é possível partilhar experiências a nível internacional para melhorar a preparação da saúde pública em caso de catástrofes relacionadas com as alterações climáticas.

Keywords: Public health. Disaster. Children. Nepal. European Union.
Palavras-chave: Saúde pública. Catástrofe. Criança. Nepal. União Europeia.

[60] Associate Professor, University Fernando Pessoa (Portugal), jcasq@ufp.edu.pt
[61] Associate Professor, Pokhara University (Nepal), d.paneru2023@gmail.com

REFERÊNCIAS

CASQUEIRA CARDOSO, J., PARVEEN, M., FONSECA, M.S.A., & GRZELAK, L.. Climate
Change and Humanitarian Responses: A Proposal of Education for Health Hazards Preparedness, Climate Change Management Climate Change and Health Hazards, Springer
Nature, 2023, pp. 407-425. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26592-1_21

_____
CASQUEIRA CARDOSO, J. International Health Regulations and Global Reporting Laws". In: U. E. Segal & D. Elliot (ed.). Refugees Worldwide. New York: Praeger-ABC Clio, 2021, pp. 71-101.

IHEKWEAZU V, HEYMANN D.L. Border controls and public health emergencies of international concern (PHEICs). In: Fisher D, (ed.), Infectious Disease Emergencies: Preparedness and Response, NUS Press, 2025, pp. 86-97. https://doi.org/10.56159/emergencies-8

TAMBURLINI, G., VON EHRENSTEIN, O.S, & BERTOLLINI, R. Children's health and environment: a review of evidence: a joint report from the European Environment Agency and the WHO Regional Office for Europe. Office for Official Publications of the European Communities, 2002. https://iris.who.int/handle/10665/107338

WHO. International Health Regulations 2005. 3rd Ed., 2016. https://www.who.int/publications/i/item/9789241580496

WHO. Emergencies: International health regulations and emergency committees, 2019. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/emergencies-internationalhealth-regulations-and-emergency-committees

WHO. 10 proposals to build a safer world together – Strengthening the Global Architecture for Health Emergency Preparedness, Response and Resilience. Geneva: World Health Organization, 2022. https://www.who.int/emergencies/surveillance

I SEMINÁRIO

EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

QUADRO DE ATIVIDADES DA PROGRAMAÇÃO

Abertura do Seminário: **Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira** – Reitora da UAB, Portugal **Evelise Portilho** (coordenadora do Seminário) PPGE/PUCPR
Mesa-Redonda I **INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE: UM DIÁLOGO PLURAL** Daniela Melaré Vieira Barros – UAB **Internacionalização da Educação: novas estratégias e estilos para a cooperação global** Santareno Augusto Miranda (Doutorando PUCPR) - **Os desafios da Interculturalidade na educação de imigrantes e refugiados** Bianca Palmieri (PUCPR) **A Sala de Aula como Espaço de Diversidade** **Coordenação**: **Evelise Maria Labatut Portilho** - PUCPR
Mesa-Redonda II **METAFORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA** Evelise Portilho (PUCPR) – **Além da formação inicial: a experiência metaformadora –** Isabel Parolin (PUCPR) - **Trabalho grupal: o caminho se faz caminhando –** Rui Filipe da Palma Marcelino de Brito (UAB) Mariana Grosso Moreira (PUCPR) – **Nosso olhar como estudantes**
Mesa-Redonda III **ENTRE REDES E CONEXÕES: A TECNOLOGIA COMO PONTE PARA A APRENDIZAGEM** Diene Eire (UEL) **Tecnologias para pensar** Ana Paula Gutman (PUCPR) **Conectar para aprender, aprender para conectar** Glaucia da Silva Brito (UFPR) **A Aprendizagem em Tempos Onlife: Desafios e Possibilidades na Formação Docente** **Coordenação**: Glaucia da Silva Brito - UFPR

ISSN: 2176 - 1396

Coordenação Geral do XVII EDUCERE

Dr.ª Ana Maria Eyng - PUCPR - Brasil

Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa - PUCPR - Brasil

Drª Raquel Pasternak Glitz Kowalski - PUCPR - Brasil

ISSN: 2176 - 1396

EDUCERE

XVII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

ETHOS DA EDUCAÇÃO:

(RE)CONEXÕES ECOSSISTÊMICAS

ISSN: 2176 - 1396